

再生産される反省の批判的検討

——保育実習指導の現状と課題——

梅 崎 高 行・小 田 和 子・藤 田 倫 子

Condition and Problems of Guidance during Internships at Nursery Schools : Critical Examination of Common Conclusions

UMEZAKI Takayuki, ODA Kazuko and FUJITA Tomoko

Abstract : The conditions and problems of guidance during internships at nursery schools were analyzed through a questionnaire administered to students before and after the internship. The results indicated the effect of the guidance on reducing students' anxiety about the internship. The effect was noticeable with students having low motivation for the internship, whereas guidance was not as effective for students that were fully prepared for the internship. Based on the above results, the significance of guidance designed to raise the level of highly motivated students was indicated, along with simultaneously conducted bottom-up guidance. Now, group guidance is more common and there are various kinds of nursery schools. Therefore, the individuality of students and nursery schools should be taken into consideration. Furthermore, since the present study is one of many studies indicating problems in nursery teacher training schools, similar observations have been repeated in other studies. This increases the risk that such research might reduce the importance of the specialty for nursery teachers. Therefore, this possibility should be carefully considered when conducting research.

要旨：本稿では、保育実習の事前・事後指導時に実施された学生アンケートを基に、本学における保育実習指導の現状と課題を分析した。分析の結果、本学の実習指導は、(1) 実習生の実習に対する不安の解消に一定程度の効果が認められた。しかし、(2) 効果は実習意欲が相対的に低い学生にみられ、準備を重ねて実習に臨んだ学生に成果がみられにくい現状が明らかとされた。この結果から、ボトムアップの指導は重要なが、プルアップを目指した実習指導のデザインが課題として考えられた。仮にこうした現状を一斉指導の産物とみなせば、多様な保育現場に学生を送り出す点からも、現場と学生のもつ個別性に対する配慮が課題と考えられた。最後に本稿の試みは、保育士養成校によくある課題抽出の試みであり、このことがよく似た反省の再生産を導いている。保育士の専門性を矮小化しかねない本試みの危険性についても言及を行った。

問 題 と 目 的

1. 保育の多様性

研究者は、対象に科学的とされる方法で迫り、普遍的な知を抽出しようと努める。この営みは、保育実践を対象とした場合にも適用できるだろうか。

保育は状況に依存し、個別具体的である。その背後には保育者がもつ保育観の影響があるとされ、他にも園の信念や園文化、また園の構造的な特徴に影響を受けている。そのように複雑な要因から成る営みを、一律に‘保育’とみなし、共通性を抽出しようとする研究の方向性に対し、各園の保育に現れる違いを園独自の実践知¹⁾として描こうとする試みがみられる。

砂上・秋田・増田・箕輪・中坪・安見（2012）は、幼稚園における片づけ場面を取り上げ、各園における進め方の違い、とりわけ、各園における戸外と室内の片付け方の違いに着目することによって、実践知の差を明らかにしている。砂上ら（2012）によれば、子どもの遊びを尊重して待つのか、あるいは言葉かけや次の活動に対する見通しを与えて促すのかといった差に、各園のもつ実践知の違いが表れるという。保育者の語り（認知）をデータとして見出されたこの知見は、砂上ら（2012）が研究上の課題とするように、実際の保育行為とは多少のズレがあるかもしれない。加えて、経験値やパーソナリティといった保育者個々のフィルターを通せば、実践知はさらにバラエティ豊かな様相をみせるかもしれない（岩田，2011）。あまりに当たり前のことながら‘保育’についてまず確認すべきこと、それは、各園や各個人においてその中身が多様であるということである。

このことを前提とすれば、実習生が保育現場で直面する課題も、実習先によって大きく異なるはずだろう。にもかかわらず養成校では、一律の指導によって学生を実習へと送り出している。こうした現状を、本稿は問題視するものである。

本稿は、執筆者らが勤務する養成校（以下、本学）

で実施された学生アンケートを基に、保育実習の現状と課題について報告しようとする極めて限定的な試みである。本学の実習指導に活かそうとする以外に目的を拡張することはできず、この意味で科学論文としての価値は低いと言わざるを得ない。しかしながら先に述べた点で、あるいは保育士養成そのものに対する問題提起にもなりえよう。すなわち、養成校に共通する実習指導——多様な保育に学生を一斉投入する教育——は、他に選択肢のない営みなのかという問いである。

2. 保育実習指導とは

改定され、平成 23 年度から運用が始まった新課程では、旧「保育実習Ⅰ（5 単位）」²⁾が分割されて、実習 4 単位と事前・事後指導 2 単位から成る「保育実習指導Ⅰ（6 単位）」に変更された。単位数の増からも、この趣旨が実習効果を上げるための事前・事後指導の明確な位置づけにある点は言うまでもない。

表 1 には、改定に合わせて変更された本学の新しい事前・事後指導体制を示している。

この内容について端的に言えば、授業時間と担当教員を 2 倍に増やし、教員一人当たりの担当クラスを少人数化することによって、時代の要請に応えようとし

表 1 実習指導内容：23 年度と 24 年度の対照

23 年度			24 年度	
15 回	担当者（主担当）	回数	30 回	担当者（主担当）
オリエンテーション	合同（C 教員）	前期 01	オリエンテーション	合同（C 教員）
保育所について（1）	合同（B 教員）	前期 02	子ども理解（1）手遊び・歌遊び・絵本 1	合同（E 教員・F 教員）
保育所について（2）	合同（B 教員）	前期 03	子ども理解（2）手遊び・歌遊び・絵本 2	合同（E 教員・F 教員）
施設について（1）	合同（A 教員）	前期 04	保育所について	合同（B 教員）
施設について（2）	合同（A 教員）	前期 05	事務オリエンテーション	合同（E 教員・F 教員）
計画と記録（1）目標を書く	クラス別	前期 06	施設について	合同（A 教員）
計画と記録（2）実習記録の書き方	クラス別	前期 07	計画と記録と個人面談（1）目標を書く	クラス別
計画と記録（3）指導案の書き方	クラス別	前期 08	計画と記録と個人面談（2）実習記録の書き方 1	クラス別
子ども理解（1）手遊び・歌遊び・絵本	合同（外部講師）	前期 09	計画と記録と個人面談（3）実習記録の書き方 2	クラス別
子ども理解（2）手遊び・歌遊び・絵本	合同（外部講師）	前期 10	計画と記録と個人面談（4）指導案の書き方 1	クラス別
		前期 11	計画と記録と個人面談（5）指導案の書き方 2	クラス別
		前期 12	模擬保育（1）	クラス別
		前期 13	模擬保育（2）	クラス別
		前期 14	模擬保育（3）	クラス別
		前期 15	前期まとめ（相談会）	合同（C 教員）
実習記録のまとめ（1）	クラス別	後期 01	アンケート（1）、オリエンテーション（お礼状等確認）	合同（D 教員）
実習記録のまとめ（2）	クラス別	後期 02	実習レポート作成	合同（C 教員）→クラス別
実習記録のまとめ（3）	クラス別	後期 03	アンケート（2）、実習記録提出	合同（C 教員）→クラス別
発表（1）	合同（C 教員）	後期 04	保育所（1）：ふりかえり（1）	クラス別
発表（2）	合同（C 教員）	後期 05	保育所（2）：ふりかえり（2）	クラス別
		後期 06	保育所（3）：発表と総括	合同（B 教員・C 教員）
		後期 07	施設（1）：ふりかえり（1）	クラス別
		後期 08	施設（2）：ふりかえり（2）	クラス別
		後期 09	施設（3）：発表と総括	合同（A 教員・C 教員）
		後期 10	実習記録点検・評価・返却と個人面談（1）	クラス別
		後期 11	実習記録点検・評価・返却と個人面談（2）	クラス別
		後期 12	実習記録点検・評価・返却と個人面談（3）	クラス別
		後期 13	保育実習Ⅱ・Ⅲに向けて	合同（D 教員）
		後期 14	施設について（総括）	合同（A 教員）
		後期 15	保育所について（総括）	合同（B 教員）

たものである。その上で事前指導では、実習生が共通して課題とする指導案ならびに実習記録の書き方、また指導実践を行う時間を新設することによって、実習に対する不安を低めるよう意図している。次いで事後指導では、実習生一人ひとりが学びをふりかえり、他者の語りに耳を傾ける発表の機会を充実させるとともに、実習記録のより細かな点検を含む教員との個別面談を行うことによって、続く「保育実習指導Ⅱ」ないし「Ⅲ」への期待を高めるよう企図している³⁾。

以上の効果を検証するために実施されたのが、事前・事後指導の各授業内で実施されたアンケート（Appendix (1) (2) 参照）であり、本稿を執筆するに当たって論拠となるものである。これより順に分析結果を提示していくが、先取りして述べれば昨年度と比較して本（平成 24）年度では、担当者が実習先へ謝罪に出かけるといった必要、たとえば実習前・中の辞退といった、保育士養成校としての危機をも招きかねない重大なトラブルは減った。この意味で、変更された事前指導は一定の効果を上げたと言えることができるかもしれない。しかしながらあくまでそれらの問題は、想定範囲を超えたレアケースであり、「不安を低め、期待を高める」という、変更によって目指された中心的な目標について、到達したとは言い難い状況にある。

ところで本学のように、実習前後の学生の変化に着目し、アンケートを用いて測定した上で、実習指導に活かそうとする養成校の試みは少なくない。これら先行研究は、調査対象者の属性（短期大学学生を対象とするか、4 年生大学学生を対象とするか）や、実習種別（対象を施設あるいは保育所いずれかの実習体験に限って調査するか、両施設での体験をもって保育実習とみなすか）等に異同はみられるが、実習生の不安に着目する点で似た構成をもつ。未知の体験が喚起する漠然とした不安の中身を構造化し、他の変数と関連付けることによって、働きかけの具体的手がかりを得ようとする内容である。

3. 本研究の問題

上記した先行研究では因子分析等の手法によって、‘対人関係’あるいは‘保育技術’など、共によく似た不安の下位構造を見出している（長谷部，2007；原，2006；貴田・谷口，2012；村田・岡本・小林・海野，2004；土谷，2008）。その上でこれら研究では、下位構造と他の変数、たとえば状態・特性不安（原，2006）、実習への期待（長谷部，2007；貴田・谷口，

2012）ないし意欲（土谷，2008）、保育職への動機づけ（村田ら，2004）等との関連を検討している。本稿もこれら先行研究を踏襲するものであるが、自戒を込めてこれら研究が依拠する前提——実習前・中・後の各過程で生じる不安によって、実習ならびにその後の就職が遠ざけられる（村田ら，2004）。そのため、こうしたネガティブな影響の回避を目的とした事前指導を実施し、不安の解消と期待の高まりを目指す（貴田・谷口，2012）——に基づく指導改善の限界に言及しておかなければならない。

限界の第一は、実習に対する不安の低減と実習の効果とが、必ずしも一対一対応しない点である。貴田（2010）や貴田・谷口（2012）では、事前指導が必ずしも不安を低めず、事前指導に真摯に取り組んだ者でより高く示されたこと、また、そのような不安高群に共通して、実習成果に関する自己評価は高かったことが示された。すなわち‘不安は低い方がよい’や‘事前指導は不安を低める’とは一概に言えず、むしろ不安が実習生をして、準備と学びを後押ししている可能性さえうかがえる⁴⁾。

第二は、不安の構造把握は各校の実習指導に一つの具体的方向を提示するものであるが、その帰結が本学も例に漏れないように、指導案ならびに実習記録の書き方、さらに模擬保育を行う時間の新設といった保育技術の習得カリキュラムに集約されていく点である。このことは至極当然のながれであり、‘保育技術’の必要性から議論の余地はないように思われる。では何が問題かといえば、このような学びが保育士としての専門性を‘保育技術’に特化し、矮小化して実習生に映し出されていく可能性を孕む点である。

第三は、実習の問題を実習生の不安に還元し、所与のものとしてその心性を解消しようとする方向が、実習指導を中心とした保育カリキュラムの大勢を構成する点である。人と人とが出会って織り成される保育の営みにおいて、各人の心の動きを無視することはできないが、そのような心の動向は、人を囲む社会・文化的状況から切り離すことはできない。あらゆる保育の問題が、園児・保護者の心の問題にすり替えられる現状とこのような教育の‘成果’とが無関係であるとは思われず、無自覚に採用される養成校の教育が、あらゆる問題を心理化する保育の専門家養成に加担している危険性に敏感でなければならない。

4. 実習指導の新しい視座

保育が多様であることへの配慮を欠いたまま、一律

の指導によって学生を実習先へと送る養成校のカリキュラムは、教える側の都合が多分に優先されたものではなかったか。また、事前・事後指導の成果を測定する項目を自明視し、それを用いて再生産される省察の語りは、もっとも典型的な動機の語彙の付与³⁾に過ぎなかったのではないかと (Gergen, 1994 杉万・矢守・渥美監訳 1998)。そのようにして定型を帯びた実習指導に対し、転換への新しい視座を提供する研究がみられる。

三島・林・森 (2011) は、一連の先行研究と問題意識を同じくしながら、すなわち実りある実習を目指して実習生の不安をターゲットとしながら、これを支える‘実習班’のソーシャルサポート機能に着目している。実習班とは、研究授業の計画・実施・反省を中心として、実習にかかわるあらゆる活動を共にする小集団を指す。三島ら (2011) は、グループのもつソーシャルサポート機能がフォーマル／インフォーマルに顕在化されることによって、実習生の実習に対する適応や将来の教職意識に対し、ポジティブな影響が得られることを明らかにしている。実習生同士の横のつながりは、カリキュラム上必ずしも計画できるものではない。また、因子分析によって明らかにされた不安の下位構造が示すように、そもそも対人関係を苦手とする実習生に、関係性に基づく方略が有効に作用するとも限らない。しかしながら／だからこそ、実習生の協同 (これはとりもなおさず、実習先の園児、入所児・者、保育者等との適応的な関係構築に向けたレッスンとなる) を生み出すべく偶然性にも負うこの試みは、教える側の都合によって奪われた主体性を学ぶ者に返し、固定化した実習指導をダイナミックに揺り動かしていく可能性さえもつ。

もっとも、‘期待’の水準に任せ無責任にカリキュラム構成することは許されない。あくまで慎重に、実習が行われる保育現場と交渉を重ね、フォーマルな学びを整えておくことが不可欠であり、その上でインフォーマルな学びが生まれる余地を残すのである。

関連して森下・尾出・岡崎・有元 (2010) は、実習における学習研究が、不安の解消も含め学習者の認知的な変化への焦点化にとどまってきたと言う。これら示唆が教員・保育者養成の改革に与えた影響は少ないが、社会・文化的状況と不可分な保育、すなわち‘多様な保育’に光を当てて、その関係性に埋め込まれた実習生の変容については、これまで記述がなされてこなかったと指摘する。

そこで森下ら (2010) は、社会的に構成される学習

に目を向け、短期縦断的に実習生の全人格的変容を記述した。正統的周辺参加論 (Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993) に依拠したこの記述は、実習生の変化があくまで現場の制約や偶発性の下にあることを明示している。森下ら (2010) によれば、学習者は実習先において、たとえば‘保育技術’など、必要とされる技術を授かるだけのコレクターではない。また、‘学校’で学んできた技術をそらんずるだけの、単なるパフォーマーでもない。現場のための現場、言い換えれば、必ずしも実習生のために用意されたわけではない現実世界に放り込まれ、様々な制約を受けながらその制約がゆえに、次第に保育者としての力量や保育職へのあこがれを育んでいくのである。そのように‘新参者’として保育現場を過ごす実習生にとって、これを支えたスーパーバイザーあるいは共に過ごした実習班 (三島ら, 2011) の役割は見逃せない。フォーマルな学びの重要性はこの点からもあらためての言及には及ばないが、これと等しく重要なのは、多様な現場に身を委ねることで生じるインフォーマルな学びなのである。

ではいかにして、そのような地平に実習生を立たせるのか。三島ら (2011) や森下ら (2010) の記述は、各校独自の実践のなかでこの課題に向き合った、実習生と教員による協働の記録とも読める。こうした取り組みは本学にもあり、未だ萌芽の段階ながら、後への期待をつなぐ活動となりつつある (たとえば上田・西尾・中村・廣岡・田中・前田, 印刷中⁶⁾)。これらの場で学生が、‘記録の書けない学生’としてばかり可視化されない点に注目しなければならない。誇張が許されるならば、上田ら (印刷中) の学びにおいて学生が、生き生きと保育者としての可能性を示し、かつ認められる姿に目を向けなければならない。そのような保育者養成の展開に向け、まずもって教員が、よくある問い——記録は書けましたか。指導案は書けましたか——を投じて求める、ふりかえりの定型ループから抜け脱す必要があるだろう。本稿はそうにして、大上段から臆面もなく、保育実習指導の現状と課題を論じようとするものである。

方 法

事前指導の効果を測り、実習指導の改善に活かす目的で、(1) 事前指導を含む事前準備、ならびに (2) 実習についてふりかえりを求めるアンケート調査を行った。以下に調査対象者、調査の実施方法、アンケー

トの構成を説明する。

1. 調査対象者

調査対象者は、本学の学生 2～3 年生計 114 名であった。調査対象者たちは本（平成 24）年度、「保育実習指導Ⅰ」を受講している学生であった。

2. 調査の実施方法

実習事前調査は 2012 年 7 月 19 日に、事後調査は 2012 年 10 月 11 日に行われた⁷⁾。個別自記入形式のアンケート調査であった。その後の個別指導（個人面談）に用いるため、記名式による回答が求められた。実施時間について、事前調査は約 15 分、事後調査は約 5 分であった。なお事前調査では、Appendix（1）に示した以外にも、関連授業の学びに関する質問項目等が含まれていたが、本稿の分析には用いないためここでの記述を省略した。

3. アンケートの構成

3-1. 準備性

ふりかえりにおいて例年、実習に対する準備不足として語られる項目であり、今年の講義でも受講生（実習生）に対し繰り返し準備が促された 10 項目から構成された（Appendix（1）質問 1 参照）。項目には、講義内でも取り組まれた事項（たとえば「実習記録（日誌）の書き方の練習」や「指導案の立て方の練習」）のほか、講義内で取り組むことが難しいため、各自でその機会を準備するよう勧められた事項（「乳幼児のお世話（あやす、おむつを替えるなど）」、「乳幼児との遊び」、「保育所において子どもにかかわるボランティアやアルバイト」など）が含まれた。「よくした（4 点）」から「全くしなかった（1 点）」まで、4 件法で評定が求められた。

3-2. 実習不安

実習前・後の調査によって不安値に対する実習成果を採る 13 項目（貴田・谷口，2012。表 2-1。参照）

表 2-1 実習不安に関する調査項目の対照

事前	事後
【入所児者との関係】（ $\alpha = .84$ ）	
子ども（入所者）と話しができるか	子ども（入所者）と話しができた
子ども（入所者）にうまく対応できるか	子ども（入所者）にうまく対応できた
子ども（入所者）の名前を覚えられるか	子ども（入所者）の名前を覚えられた
子ども（入所者）に受け入れてもらえるか	子ども（入所者）に受け入れてもらえた
子ども（入所者）の気持ちを理解できるか	子ども（入所者）の気持ちを理解できた
【実習完遂不安】（ $\alpha = .75$ ）	
最後まで意欲的に実習に取り組むことができるか	最後まで意欲的に実習に取り組むことができた
実習記録を毎日きちんとまとめることができるか	実習記録を毎日きちんとまとめることができた
実習が最後まで続けられるか	実習が最後まで続けられた
精神的にまいってしまうのではないかと	精神的にまいってしまうことはなかった
実習に必要な専門知識が不足しているのではないかと	実習に必要な専門知識の不足を感じなかった
体調を崩すのではないかと	対象を崩すことはなかった

表 2-2 実習期待に関する調査項目の対照

事前	事後
【現場体験への期待】（ $\alpha = .67$ ）	
興味もてる実習になる	興味もてる実習であった
満足感が得られる実習になる	満足感が得られる実習であった
子どもたち（入所者）と交流できる	子どもたち（入所者）と交流した
楽しいと感じられる実習になる	楽しいと感じられる実習であった
将来、自分の希望する職業に関係するような内容になる	将来、自分の希望する職業に関係するような内容であった
【実践知への期待】（ $\alpha = .81$ ）	
現場でしか学べないことを体験できる	現場でしか学べないことを体験した
たくさんのことを学ぶことができる	たくさんのことを学んだ
実践的な知識を習得できる	実践的な知識を習得した
将来、保育者となるための役立つ内容になる	将来、保育者となるための役立つ内容であった
将来、社会人として活動するうえで大切な内容になる	将来、社会人として活動するうえで大切な内容であった
教室で学んだことを現場で確かめることができる	教室で学んだことを現場で確かめることができた
実践的な指導を受けることができる	実践的な指導を受けた

が用いられた。オリジナルの 13 項目は、3 因子〔対人関係不安 (2 項目)、入所児者との関係 (5 項目)、実習完遂不安 (6 項目)〕から構成され、本研究でもこの構造をそのまま採用した。事前調査のデータを用いて α 係数を算出したところ、入所児者との関係 ($\alpha = .84$) と実習完遂不安 ($\alpha = .75$) の 2 因子について、一定程度の信頼性が確認された。一方、対人関係不安についてはこの値が低く ($\alpha = .54$)、かつその項目に本学の実習に当てはまらない内容も含まれていた⁸⁾ことから、以降の分析には用いられなかった。

3-3. 実習期待

実習前・後の調査によって期待値に対する実習成果を探る 12 項目 (貴田・谷口, 2012。表 2-2。参照) が用いられた。12 項目は、2 因子〔現場体験への期待 (5 項目)、実践知への期待 (7 項目)〕から構成され、本研究でもこの構造をそのまま採用した。事前調査のデータを用いて α 係数を算出したところ、2 因子の信頼性はそれぞれ現場体験への期待 ($\alpha = .67$)、実践知への期待 ($\alpha = .81$) であった。

3-4. 実践に対する評価

自由記述および 5 段階評定 (「よくできた (5 点)」～「全くできなかった (1 点)」) によって、実習生が特に課題とする 5 種の実践について自己評価を求めた。項目は、1. 実習記録、2. 指導案 (立案)、3. 設定保育、4. ピアノ (弾き歌い)、5. 乳児のお世話 (あやす、おむつを変えるなど) であった (Appendix (2) 質問 3 参照)。

結 果 と 考 察

1. 準備性の比較

事前調査における評定値の選択のされ方を確認したところ、準備性の 10 項目には、以下に示すパターンがみられた。すなわち、(1) 「ときどきした (3 点)」と「よくした (4 点)」の選択が 7～9 割を占めた項目 (「乳幼児との遊び」、「実習について現場の保育士、先輩、大学教員などの話を聞くこと」、「手遊び・歌遊びや読み聞かせの練習」、「ピアノ (弾き歌い) の練習」など)、(2) 5～8 割が「全くしなかった (1 点)」を選択した項目 (「乳幼児のお世話 (あやす、おむつを替えるなど)」、「保育所において子どもにかかわるボランティアやアルバイト」、「保育所以外において子どもにかかわるボランティアやアルバイト」)、(3) 「ときどきした (3 点)」と「ほとんどしなかった (2 点)」の選択が 9 割を占め、かつその割合が拮抗した項目

(「実習記録 (日誌) の書き方の練習」、「指導案の立て方の練習」)、以上 3 つの選択パターンであった。これらパターンは、(1) 講義に出席しさえすればほぼ準備された内容、(2) 大学を出て自ら機会を求める必要があった内容、(3) 講義だけでは不十分なためその不足を補うことが求められた内容といった課題の特質を、それぞれに反映していると考えられた。

以降の分析では、上述した内容にもかかわらずこのパターンは区別せず、代わりに 10 項目の合計点をもって準備性得点を算出した。この理由は、以降の分析を簡素化するためである。実際には、パターン (2) に相当する 2 項目を「ときどきした」と選択したか、あるいは「ほとんどしなかった」と選択したかによって準備性得点の差が生まれ、パターン (1) や (3) の項目は調査対象者の準備性を分かずに当たり、実質的な弁別力をもたないと考えられた。10 項目の平均得点は 2.52 点であり、2.5 点以上を準備性高群、2.5 点未満を準備性低群とし、以降の分析において両群の比較を行った。

2. 実習不安 (表 3)

実習前の不安と、実習後の成果について、二要因〔準備性 (高低) × 時期 (事前事後)〕の分散分析によって変化を探った。その結果、入所児者との関係 ($F(1,100) = 15.05, p < .001$) ならびに実習完遂不安 ($F(1,102) = 14.97, p < .001$) の各項目に時期の主効果がみられ、実習生全体に実習によるポジティブな成果 (不安の解消) が確認された。一方、交互作用については一部、実習完遂不安の項目に有意傾向 ($F(1,102) = 2.78, p < .10$) がみられたものの、全体を通じて明確な差はみられなかった。つまり、準備性の高群で実習に関する成果の自己評価は、それほど顕著ではなかったと言える。

3. 実習期待 (表 3)

実習前の期待と、実習後の成果について、二要因〔準備性 (高低) × 時期 (事前事後)〕の分散分析によって変化を探った。その結果、現場体験への期待 ($F(1,102) = 23.02, p < .001$) 項目に時期の主効果がみられ、実習生全体に実習によるポジティブな成果 (期待の向上) が確認された。一方、交互作用はみられなかった。

4. 実践に対する評価

5 種の実践は、先述した準備性の分析から、講義に

表3 実習不安および実習期待の平均値および分散分析結果

	実習不安						実習期待					
	入所児者との関係			実習完遂不安			現場体験への期待			実践知への期待		
	事前	事後	F 値	事前	事後	F 値	事前	事後	F 値	事前	事後	F 値
準備性低群	3.79(.79)	4.06(.58)	n.s.	3.64(.64)	3.83(.58)	2.78*	4.15(.46)	4.40(.47)	n.s.	4.37(.39)	4.41(.38)	n.s.
準備性高群	3.68(.82)	4.17(.31)		3.42(.65)	3.91*(.42)		4.26(.40)	4.51(.44)		4.48(.40)	4.52(.34)	
全体	3.74(.77)	4.11(.48)		3.54(.65)	3.89(.51)		4.20(.44)	4.45(.46)		4.42(.40)	4.46(.36)	

() 内の値は標準偏差

*** $p < .001$, * $p < .10$

出席しさえすれば準備が完了された内容には相当しない。実行の難しさに環境の影響（たとえば周囲に乳児の存在があるかないかといった差）は考えられるものの、講義のほかに自身で行動が求められた点で一致をみる。そこでクロス表を作成し、準備性とこれら項目との χ^2 検定を実施したが、いずれの項目においても有意な値の偏り（準備性の高低による成果の違い）は確認されなかった（表4-1～表4-5）。

続いて自由記述については、評定値を踏まえつつ著者3名が独立に読み込み、その後の合議によって解釈を決定した。記述の典型例については表5に示したとおりであり、全体として以下のように理解された。

4-1. 実践体験を前向きに受け止める様子がみられる

すべての実践において、子どものポジティブな反応や変化（例「初めは関わりがもてなかった子どもが次第になついてきてくれた」）や、指導担当者の好意的な評価あるいは励ましをもって自信につなげた様子がみられる。失敗についても認めつつ、ただし臨機応変に振る舞えたことを前向きに捉えている。指導案（立案）の構成の甘さは、本人たちのふりかえりを待つまでもなく十分に推し量ることのできる内容であるが、基本的に前向きで、楽天的な様子がうかがえる。

4-2. 実践体験を子どもの気づきにつなげる様子がみられる

子どもの動きが予想できず指導案（立案）や設定保育で戸惑ったが、指導担当者の助言によって「こういう子がいた、ああいう子もいた」といった気づきに変えている。あるいは十分予想を立てて臨んだものの、それを越える子どもたちの行動に戸惑い、以て予想を超える子どもたちの動きに対する自身の想定甘さに気づく体験としている。

4-3. 実践を終えて準備の重要性に気づく様子がみられる

「発達過程について勉強しておけばよかった」といった、これまでの講義で学んだはずの知識習得の不足をふりかえる者がみられる。こうしたふりかえりもま

表4-1 準備性×実習記録の自己評価のクロス表

	全くでき なかった	できな かった	どちらで もない	できた	よく できた	合計
低群	1	11	13	27	5	57
高群	1	6	12	26	4	49
合計	2	17	25	53	9	106

表4-2 準備性×指導案（立案）の自己評価のクロス表

	全くでき なかった	できな かった	どちらで もない	できた	よく できた	合計
低群	0	10	27	15	4	56
高群	0	7	23	14	2	46
合計	0	17	50	29	6	102

表4-3 準備性×設定保育の自己評価のクロス表

	全くでき なかった	できな かった	どちらで もない	できた	よく できた	合計
低群	0	10	31	13	2	56
高群	1	4	19	19	3	46
合計	1	14	50	32	5	102

表4-4 準備性×ピアノ（弾き歌い）の自己評価のクロス表

	全くでき なかった	できな かった	どちらで もない	できた	よく できた	合計
低群	2	1	37	5	4	49
高群	0	4	25	5	6	40
合計	2	5	62	10	10	89 ^注

注：他の項目に比べて欠損値が多いのは、「ピアノを弾く機会がなかった」という理由による

表4-5 準備性×乳児のお世話（あやす、おむつを変えるなど）の自己評価のクロス表

	全くでき なかった	できな かった	どちらで もない	できた	よく できた	合計
低群	0	4	24	20	6	54
高群	0	1	21	20	4	46
合計	0	5	45	40	10	100

た、説明を説得的に行おうとする動機の語彙の付与に相当するものと考えられる。また「おむつを替えたことがなかったので（できなかった）」といった、あまりに当たり前の準備不足を、実習時の反省として理由

表 5 実践に対する自己評価の自由記述

<p>【実習記録】</p> <p>慣れるまで時間がかかった。担当の先生によって表現の仕方が違い戸惑った 書き方が合っているのか不安だった。慣れるまで苦労した 書くべきところが抜けていたり、書かなくてよいところを書いていたりして先生から注意を受けたから 書くのに時間はかかったけれど休憩時間に下書きをして家で清書し、期限に間に合わせて書けた 最初は書き直されているところがいっぱいあって自分なりにそれを参考にまとめるとよくなってきてると言ってもらえた 実際に書いてみるとうまくまとめることができなかった なぜその行動をしたのかその配慮まで書くことができなかった</p>
<p>【指導案（立案）】</p> <p>子どもの行動予想やそれに対する対応がきちんと書けなかったため 支援の必要な子どもにはどのような助言をするのか指導を受けた 「子どものために」という思いが足らなかった 子どもの動きの予想がきちんとできず不十分だったから 細かなクレヨンをおくタイミングなど書けてなかった 予想外の対応について書けていなかったため もっと細かく環境構成を考える必要を感じたから</p>
<p>【設定保育】</p> <p>活動の間など、細かい部分や子どもの行動をもう少しいろんな考えをもっておくべきだったから 子どもたちの予想外の反応や行動にうまく対応することができなかった 最後までやり抜くことができたが声かけなど未熟であった 失敗もたくさんありましたが、子どもたちが喜んでくれてとても嬉しかったです 自分が考えていたよりも難しく、失敗してしまったため。でも、注意を聞き、経験になった 子どもたち一人一人の異なった動きに対応できなかった 片付けの時間までを想定していなかった</p>
<p>【ピアノ（弾き歌い）】</p> <p>子どもの声やスピードに合わせることができず、ピアノを弾くことばかりに集中してしまった 緊張して歌うことができませんでした 練習ではしっかりできていたのに本番ですごく間違えてしまった 家で練習をし、子どもたちの様子を見ながら譜面なしで弾けた ピアノを弾き歌いする機会がなかった 自ら積極的に「弾いてもいいですか」と尋ねた ピアノを少し間違えたが止まらずに最後まで歌って先生にも褒めていただいたから</p>
<p>【乳児のお世話（あやす、おむつを替えるなど）】</p> <p>先生方に教わりながらしたが、なかなか思うようにいかなかったため イヤイヤ期でおむつのときの言葉かけが大変だった 子どもの気持ちを読み取り援助や声かけができたように思います 先生に教えていただきながら、何度も体験させてもらうことでおむつ替えなど慣れることができたから 興味をもたせたり気分を変えるような声かけができたと思うので（あやす時） 保育所に入りたての乳児を寝かせることも任せられたり、あやしたり、自分なりに精いっぱいできた 事前の学習が不足していた</p>

に挙げる者もみられる。

総 合 考 察

本稿では、実習生の実習に対する不安と期待に着目し、実習前後における自己評定値の変化を探ることによって、実習指導の現状と課題の把握を試みた。試み自体が膠着した着想の下にあり、似た反省の再出につながる非創造的な営みであることを自覚しながら、養成校として途に就いた本学にとって、あながち無意味な取り組みではないとして実施された。

評定値の分析、とりわけ実習不安ならびに実習期待の分散分析において交互作用が確認されなかった点、また、準備性の高低と実践の自己評価の間に期待される関連が示されなかった点から、変更された本学実習指導の現状（本稿執筆時点）は、次の二点に集約される。(1) 全体に一定程度の実習成果と実習に向けた事前指導の効果が認められる。(2) (1) にもかかわらず

実習成果には、期待される準備性との関係がほぼ認められない。すなわちこれらの結果は、‘前向きで、楽天的な’準備性低群の自己評価のよさ（甘さ）に拠るものであり、‘評価の辛い’準備性高群の評価に負うものではない。言い換えれば本学実習指導は、ボトムアップに対して一定程度の効果をもつものの、プルアップに課題がみられるとまとめることができる。では今後の実習指導に向けて、この結果をいかに解釈し、また活かしていくことができるだろうか。

一つには、それでも本結果を肯定的に捉え、発展的に継続していくことが考えられよう。保育実習指導Ⅰを、続く保育実習指導Ⅱ・Ⅲに向けた準備機会と捉えれば、学生のふりかえりにもあるように、体験して初めて気づく過程との評価もできるからである。筆者らが繰り返し教授した内容は半数の学生に届かなかったわけであるが、実習を経て‘言われていたことの意味が分かった’のであれば、4年をかけて保育の世界に学生を送り出していこうとする4年制の養成校とし

て、最低限の責任を果たしたということもできる。保育士の専門性を、実習記録や指導案を書く能力に矮小化してしまう指導の危険性を自覚しつつ、しかしこの技術は決して軽視できるものではない。こうした技術を身につけ、初めて子ども理解や保護者理解の視野が開けるとすれば、そこに至る前提でつまづかせるわけにはいかないからである。聞くところによれば、ますます多忙を極める保育の世界でこうした書類作成にかける労力は、縮小を目指す方向にあるという。関連して、記録に追われて子ども理解に力を注げないのであれば、それは本末転倒であると語る保育者の存在もみられる。こうした動向を踏まえれば、目指すべき保育を支える技術と割り切って、これら書類作成の指導を工夫していく必要があろう。

二つには、プルアップの育成に比重をもつ方向性が考えられよう。従来、保育実習指導は、最低水準の引き上げによって実習先にかかる迷惑を減じることに注力してきたといって過言ではない。ときに学生が実習先で起こすトラブルは、先述したように、一実習先との関係悪化にとどまらず、養成校としての危機につながる可能性さえ秘めているからである。しかしこのことを理由に、また、実際的な問題としてこの対処に労力を割く間に、意欲の高い学生への注力を逸してきたのではないだろうか。もっとも、本調査でも示された準備性高群の自己評価の辛さは、保育職に対する真摯な態度から生じたものと思われる。自律した学びは飽くことのない保育への探求に支えられ、筆者らが何をどこまで提示すれば満たされるのかといった話に集約されるものでもないだろう。では、このことが何を要請しているかと言えば、他でもなく筆者らが、実習生の傍らで保育を探求していく姿勢を示すことに尽きる。このことがいま、保育実習指導の全体性においてどこまでなされているかと言えば、甚だ不十分であると認めざるを得ない。‘多様な保育’にも即した、個別具体的な学びこそが、強く求められているのである。

以上をまとめる。本稿では、保育実習の事前・事後指導時に実施された学生アンケートを基に、本学における保育実習指導の現状と課題を分析した。分析の結果、本学の実習指導には、実習生のボトムアップに対し一定程度の効果があると考えられた。しかしながらその効果は、相対的に実習意欲の低い学生にみられるものにとどまり、準備性の高い学生には認めにくかった。このことからボトムアップの指導、とりわけ実習記録や指導案の書き方といった、目指すべき子ども理

解を支える技術の学びは重要ながら、プルアップを目指した実習指導のデザインが課題として考えられた。言い換えれば実習指導における〔教授者－学習者〕関係の中で、動機の語彙の付与に陥らない学び——脱思考停止——が強く求められている（梅崎，2011）。今ある現状を一斉指導の帰結とみなせば、多様な保育現場に学生を送り出す点からも、改善が求められる課題と考えられる。以上について、筆者ら教授者が学生の傍らで保育を探求する姿勢を示すと同時に、萌芽のみられはじめた本学独自のカリキュラム（たとえば上田ら，印刷中）を育てていくことから着手していかねばならない。最後に本稿の試みは、実習生の期待と不安に着目した保育士養成校によくある課題抽出の試みであり、このことがよく似た反省の再生産を導いているだけでなく、保育士の専門性を矮小化している危険性についても指摘を行った。

謝辞

本学の実習指導を支えてくださるすべての実習園の先生方に感謝を申し上げます。また、本学実習指導の礎を築き、本年度をもって本学を退職される清水泰雄教授ならびに赤西雅之教授に感謝を申し上げます。

注

- 1) 砂上ら（2012）では、「学問的理論や知識の単なる適用ではない、個別具体的な状況で発揮され更新される実践者独自の暗黙の知識や思考様式、方略の総体」と定義される。
- 2) 5単位の内訳は、保育所実習2単位、保育所以外の施設における実習2単位、事前・事後指導1単位であった。
- 3) 本稿執筆時点（平成24年11月）でこの年の事後指導は継続中であり、ここに記した個人面談はまだ行われていない。アンケートは、実習直前・直後を比較して、事前指導の効果を把握しようとしたものであり、総合的な事前・事後指導の効果については今後の検討が待たれる。
- 4) 関連して梅崎（2010）では、本学とは別の養成校を対象とした調査から、保育士養成科目を含む科目の学業成績（GPA）の相対的に低い学生で、より実習の学びが深く、保育職への動機づけが高いことを報告している。
- 5) たとえば「実習記録の書き方について指導が不十分であった。次回からさらに徹底して指導を行う」などは、人々の理解が最も得られやすい反省の語りであり、動機の語彙の付与に当たる。
- 6) 上田ら（印刷中）では「幼保実践演習」について報告されている。この授業では保育所と深く結びついた学びが展開されている、上田ら（印刷中）のほかに本山北町あすの保育園でも同学びは行われており、この

内容も豊かであることから、稿をあらためて報告したい。

- 7) 実習期間の関係で実習完了が遅れた学生 10 数名に対しては、後の授業で別の実施された。
- 8) 本学では、一つの実習先で一度にお世話になる学生は一人というケースが多い。そのため、「他の実習生とうまくやっていけるか」という項目に該当しない学生も多い。

文 献

- Gargen, K. J. (1994). *Toward transformation in social knowledge. 2nd edition.* London: Sage Publications.
- (ガーゲン, K. J. 杉万俊夫・矢守克也・渥美公秀 (監訳) (2008). もう一つの社会心理学 社会行動学の転換に向けてナカニシヤ出版)
- 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, 46, 81-96.
- 原信夫 (2006). 保育実習に関する不安について 清和大学短期大学部紀要, 34, 79-89.
- 岩田純一 (2011). 子どもの発達の理解から保育へ－〈個と共同性〉を育てるために－ミネルヴァ書房 pp.67-71.
- 貴田美鈴 (2010). 保育実習 (施設) の事前指導における学生の意識－実習への期待感と不安感を中心に－岡崎女子短期大学学術研究総合研究所所報, 3, 31-42.
- 貴田美鈴・谷口篤 (2012). 保育実習 (施設) の事前指導と実習後の学生の意識－実習の期待感と不安感, 及び実習生化の自己評価－ 岡崎女子短期大学研究紀要, 45, 21-28.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press.
- (レイブ, J. ウェンガー, E. 佐伯胖 (訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加 産業図書)
- 三島知剛・林絵里・森敏昭 (2011). 教育実習の実習班における実習生の居場所感と実習前後における教職意識の変容 教育心理学研究, 59, 306-319.
- 森下覚・尾出由佳・岡崎ちひろ・有元典文 (2010). 教育実習における学習はどのように構成されているのか－教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス－ 教育心理学研究, 58, 69-79.
- 村田務・岡本美智子・小林義郎・海野阿育 (2004). 保育実習への不安状況に関する調査 白梅学園短期大学教育・福祉研究センター研究年報, 9, 13-31.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫 (2012). 幼稚園の片付けにおける実践知: 戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較 発達心理学研究, 23, 252-263.
- 土屋由美子 (2008). 保育実習に関する意欲と現状についてⅡ－学生のアンケートを中心に－ 中国学園紀要, 7, 1-6.
- 上田淑子・西尾新・中村啓子・廣岡千春・田中那智・前田沙織 (印刷中). 保育園と連携した「幼保実践演習」における学生の学び～演習後のアンケートから～人間科学研究 (甲南女子大学紀要)
- 梅崎高行 (2010). 体験が実習生にもたらす変化－GPA 値と事後アンケートから 日本教育心理学会第 52 回総会発表論文集, 154-155.
- 梅崎高行 (2011). 保育のアクチュアルな学びをつくる教員の可能性 人間科学研究 (甲南女子大学紀要), 48, 33-41.

Appendix (1)

2012年度 保育実習指導Ⅰ 事前アンケート

氏名(), 学籍番号()

このアンケートは、実習に臨むあなたのいまの気持ちについてたずねるものです。皆さんの思いを把握し、今後の実習指導に活かす目的で実施されます。氏名と学籍番号を記入する欄がありますが、実習後に実施予定のアンケートとの比較対照を可能にするためです。成績等には一切反映されませんので、思ったとおり正直に回答してください。

質問1 実習に臨むに当たり、あなたはどのような準備をしましたか。「1. 全くしなかった」から「4. よくした」まで4段階で評定してください。

	よくした	ときどきした	ほとんどしなかった	全くしなかった
1 乳幼児のお世話(あやす、おむつを替えるなど)	4	3	2	1
2 乳幼児との遊び	4	3	2	1
3 保育所において子どもにかかわるボランティアやアルバイト	4	3	2	1
4 保育所以外において子どもにかかわるボランティアやアルバイト	4	3	2	1
5 実習について現場の保育士、先輩、大学教員などの話を聞くこと	4	3	2	1
6 手遊び・歌遊びや読み聞かせの練習	4	3	2	1
7 ピアノ(弾き歌い)の練習	4	3	2	1
8 実習記録(日誌)の書き方の練習	4	3	2	1
9 指導案の立て方の練習	4	3	2	1
10 体調の管理(食事や睡眠をしっかりとるなど)	4	3	2	1

質問2 実習に関する以下の項目について、あなたはどのくらい心配に思いますか。「1. 全く心配していない」から「5. かなり心配している」まで、5段階で評定してください。

	かなり心配している	心配している	どちらでもない	心配していない	全く心配していない
1 礼儀正しい態度で行動できるか	5	4	3	2	1
2 子ども(入所者)と話しができるか	5	4	3	2	1
3 子ども(入所者)にうまく対応できるか	5	4	3	2	1
4 最後まで意欲的に実習に取り組むことができるか	5	4	3	2	1
5 子ども(入所者)の名前を覚えられるか	5	4	3	2	1
6 実習記録を毎日きちんとまとめることができるか	5	4	3	2	1
7 実習が最後まで続けられるか	5	4	3	2	1
8 子ども(入所者)に受け入れてもらえるか	5	4	3	2	1
9 他の実習生とうまくやっていけるか	5	4	3	2	1
10 精神的にまいってしまうのではないか	5	4	3	2	1
11 実習に必要な専門知識が不足しているのではないか	5	4	3	2	1
12 体調を崩すのではないか	5	4	3	2	1
13 子ども(入所者)の気持ちを理解できるか	5	4	3	2	1
14 保育者(職員)に認めてもらえるか	5	4	3	2	1
15 保育者(職員)とうまくかかわれるか	5	4	3	2	1

質問3 実習に関する以下の項目は、あなたにとってどのくらい期待がもてることですか。「1. 全く期待していない」から「5. かなり期待している」まで、5段階で評定してください。

	かなり期待している	期待している	どちらでもない	期待していない	全く期待していない
1 興味ももてる実習になる	5	4	3	2	1
2 現場でしか学べないことを体験できる	5	4	3	2	1
3 満足感が得られる実習になる	5	4	3	2	1
4 たくさんのことを学ぶことができる	5	4	3	2	1
5 実践的な知識を習得できる	5	4	3	2	1
6 将来、保育者となるための役立つ内容になる	5	4	3	2	1
7 子どもたち(入所者)と交流できる	5	4	3	2	1
8 将来、社会人として活動するうえで大切な内容になる	5	4	3	2	1
9 教室で学んだことを現場で確かめることができる	5	4	3	2	1
10 楽しいと感じられる実習になる	5	4	3	2	1
11 実践的な指導を受けることができる	5	4	3	2	1
12 将来、自分の希望する職業に関係するような内容になる	5	4	3	2	1

質問は以上です。有意義な実習になることを願っています。

Appendix (2)

2012年度 保育実習指導Ⅰ 事後アンケート

実施年月日(2012年 月 日), 氏名(), 学籍番号()

このアンケートは、実習を終えたあなたのいまの気持ちについてたずねるものです。皆さんの思いを把握し、今後の実習指導に活かす目的で実施されます。氏名と学籍番号を記入する欄がありますが、実習前に実施したアンケートとの比較対照を可能にするためです。成績等には一切反映されませんので、思ったとおり正直に回答してください。

質問1 以下の項目について、あなたは実習中にどのくらい行動できましたか。「1. 全く当てはまらない」から「5. よく当てはまる」まで、5段階で評定してください。

	よく当てはまる	当てはまる	どちらでもない	当てはまらない	全く当てはまらない
1 礼儀正しい態度で行動できた	5	4	3	2	1
2 子ども(入所者)と話しができた	5	4	3	2	1
3 子ども(入所者)にうまく対応できた	5	4	3	2	1
4 最後まで意欲的に実習に取り組むことができた	5	4	3	2	1
5 子ども(入所者)の名前を覚えられた	5	4	3	2	1
6 実習記録を毎日きちんとまとめることができた	5	4	3	2	1
7 実習が最後まで続けられた	5	4	3	2	1
8 子ども(入所者)に受け入れてもらえた	5	4	3	2	1
9 他の実習生とうまくやっていた	5	4	3	2	1
10 精神的にまいってしまうことはなかった	5	4	3	2	1
11 実習に必要な専門知識の不足を感じなかった	5	4	3	2	1
12 体調を崩すことはなかった	5	4	3	2	1
13 子ども(入所者)の気持ちを理解できた	5	4	3	2	1
14 保育者(職員)に認めてもらうことができた	5	4	3	2	1
15 保育者(職員)とうまくかかわれることができた	5	4	3	2	1

質問2 以下の項目について、あなたにとってどのくらい実習の成果を感じていますか。「1. 全く当てはまらない」から「5. よく当てはまる」まで、5段階で評定してください。

	よく当てはまる	当てはまる	どちらでもない	当てはまらない	全く当てはまらない
1 興味ももてる実習であった	5	4	3	2	1
2 現場でしか学べないことを体験した	5	4	3	2	1
3 満足感が得られる実習であった	5	4	3	2	1
4 たくさんのことを学んだ	5	4	3	2	1
5 実践的な知識を習得した	5	4	3	2	1
6 将来、保育者となるために役立つ内容であった	5	4	3	2	1
7 子どもたち(入所者)と交流した	5	4	3	2	1
8 将来、社会人として活動するうえで大切な内容であった	5	4	3	2	1
9 教室で学んだことを現場で確かめることができた	5	4	3	2	1
10 楽しいと感じられる実習であった	5	4	3	2	1
11 実践的な指導を受けた	5	4	3	2	1
12 将来、自分の希望する職業に関係するような内容であった	5	4	3	2	1

質問3 以下の実践について、どのくらいよくできましたか。「1. 全くできなかった」から「5. よくできた」まで、5段階で自己評定してください。併せて評定の理由も書いてください。

	よくできた	できた	どちらでもない	できなかった	全くできなかった
1 実習記録 理由:	5	4	3	2	1
2 指導案(立案) 理由:	5	4	3	2	1
3 設定保育 理由:	5	4	3	2	1
4 ピアノ(弾き歌い) 理由:	5	4	3	2	1
5 乳児のお世話(あやす、おむつを変えるなど) 理由:	5	4	3	2	1

質問は以上です。この学びをこれからにつなげていきましょう。