

保育者養成実習における教授－学習過程の特徴

— 実習生の学習行動を構成する要素について —

Characteristics of Teaching-Learning Process in Practical Training for Childcare Worker

— Factors of Learning Behavior of Student Apprentice —

森 知子*

Abstract

An object of this paper is to consider how the practice education should be provided for training the childcare worker by treating the practical training for childcare worker as educational phenomena of the teaching-learning process and analyzing it. Specifically, I focused on student apprentices as learners and looked into the characteristics of learning behavior in the practical training.

The results suggest as follows: (1) practice record is an important medium for developing the teaching-learning process; and (2) the student apprentices with high self-esteem in the practical training tend to look back on their learning behaviors with emphasis on the relationship with children, whereas the student apprentices with low self-esteem tend to look back on with emphasis on the relationship with the educational leaders.

キーワード：保育者養成、保育実習、実習教育、教授－学習過程

I. はじめに

本研究は、保育者養成実習を教授－学習過程という教育現象としてとらえ、分析することによって、保育者養成における実習教育のあり方を考察するものである。

平成22年7月に、指定保育士養成施設の修業教科目及び単位数並びに履修方法の一部を改正する件（平成22年厚生労働省告示第278号）が公布され、平成23年度入学生から新しい保育士養成課程が適用されることとなった。保育士養成課程の改正にあたっての基本的な考え方の一つに、「実習や実習指導の充実を図るとともに、実習受け入れ施設の範囲や要件を見直す」ことが挙げられ、養成校においては、保育実習指導の更なる充実が求められることになった。

保育実習については、これまで必修科目として保育実習5単位（保育所実習2単位、保育所以外の施設実習2単位、実習に関する事前及び事後指導1単位）、選択必修科目として保育実習Ⅱ（保育所実習）または保育実習Ⅲ（保育所以外の施設実習）各2単位の設定であったものが、改正後は、必修科目とし

て保育実習Ⅰ4単位、保育実習指導Ⅰ2単位、選択必修科目として保育実習ⅡまたはⅢ各2単位、保育実習指導ⅡまたはⅢ各1単位となり、それぞれの実習について実習指導が義務付けられることとなった。つまり、全ての実習に関する実習指導を考えると、実習指導はこれまでの1単位から計4単位に増加することになり、保育実習のあり方について新たな対応が必要となってくるといえる。

本稿のテーマとする「教授－学習過程」に関する研究は、初等・中等教育を対象としたものが多く、高等教育に関する研究は顕著ではないが、看護学教育の分野では、臨床実習における教授－学習過程に着目し、実習場면을教材化することによって実習を授業として成立させる試みがなされている（安酸，1996；安斎，1992；柄澤他，2005他）。教授－学習過程という概念は、授業という営みにおける教師の教授活動と学習者の学習活動が相互主体的な関わりの中で展開されるものである。実習指導の充実が求められる中、保育者養成教育においても実習に関する研究について教授－学習心理学の視点にたった研究が必要となるといえよう。なぜならば、実習場面では、学習すべき教材が系統的に提示されることは

* Tomoko MORI 聖和短期大学専任講師（教育実習・保育実習）修士（教育心理学）

難しく、実習に取り組む学生は、慣れない環境の中で、自ら目標を設定し、結果を自己評価し、自己課題を明確化するという作業に取り組むこととなり、極めて高度な学習が必要となると考えるからである。また一方で、教授者となる実習先の指導者は、多様な保育場面に対応しながら個々の学生との教育的関わりを展開しなければならない。実習は、このような不確定な学習環境の中で展開されることが多く、実習の現状を説明するための方法論を明らかにする必要があると考える。

II. 保育者養成実習に関する先行研究— 全国保育士養成協議会研究大会における研究 内容の傾向

保育者養成実習を教授-学習過程の視点から研究するにあたり、過去5年間（2006年度～2010年度）における保育者養成実習に関する先行研究を整理することとする。保育者という名称は、一般的に幼稚園教諭・保育士を総称して使用されるが、本稿では、保育士養成課程に体系化された保育実習における教授-学習過程の特徴について考察することを目的とし、先行研究については、全国保育士養成協議会研究大会に着目して、5年間の保育実習に関する

研究内容の傾向をみた。先行研究の内容を分類した結果、9カテゴリーが見出された。（表1）

表1に示すとおり、全国保育士養成協議会研究大会においては、近年、保育実習に関する研究発表が顕著に見受けられる。その中において、最も発表件数が多いのが「事前事後指導のあり方」に関する研究である。この分類項目では、保育士養成課程に体系化された保育実習指導（事前事後指導）のみでなく、他の科目における保育実習に関連づけた授業研究も含んでおり、保育実習担当者と他の科目担当者が連携して取り組んでいる研究も見受けられた。

保育実習を教授-学習過程の視点からとらえるにあたって興味深い研究は、「3. 実習施設との連携」に分類された研究の中にみられた。実習施設における指導者の視点にたった研究は少ないが、その中で、「養成校と実習施設との連携の試み」（伊藤・清水他、2010）は、本稿の研究目的に示唆を与えるものである。伊藤らは養成校の実習指導のあり方を多角的に検討するための試みとして「実習指導担当者研修会」を実施し、実習先の指導者とともに実習指導における実践活動の情報共有と課題の明確化を図っている。その実施報告によると、実習施設における実習指導の取り組みとして、「実習前オリエン

表1. 全国保育士養成協議会研究大会における保育実習に関する発表内容の分類

(2006年度-2010年度)

発表内容	年度					計
	2006	2007	2008	2009	2010	
1 事前事後指導のあり方に関する研究*1	8	7	7	5	8	35
2 実習評価に関する研究	2		1	1	2	6
3 実習施設との連携に関する研究	1	1			3	5
4 指導実習（責任実習）に関する研究		1				1
5 実習生の自己評価に関する研究*2	2	2	6	5	3	18
6 実習生の不安・ストレスに関する研究	1	1	4	1	1	8
7 実習記録・指導案に関する研究	3	2	4	2	2	13
8 実習の現状・課題に関する研究*3	2	5	6	3	4	20
9 保育実習指導のMSに関する研究*4		2	5	1	1	9
計 (件)	19	21	33	18	24	115
研究大会における発表件数の総数 (件)	92	117	129	140	142	620
研究大会発表件数に占める割合 (%)	20.7	17.9	25.6	12.9	16.9	18.5

*1 「事前事後指導のあり方に関する研究」については、保育士養成課程に体系化された保育実習指導（事前事後指導）のみでなく、他の科目において保育実習に関連づけて取り組んでいる授業研究も含む。

*2 「実習生の自己評価に関する研究」については、実習生が実習をとおして学んだことや自己課題への取り組みを含む。

*3 「実習の現状・課題に関する研究」については、実習生の資質に関すること、実習施設側からみた実習受け入れに関する課題、養成校における実習教育体制の取組み、巡回指導などを含む。

*4 「保育実習指導のMSに関する研究」は、社団法人全国保育士養成協議会専門委員会（2004年・2005年）がまとめた「保育実習指導のミニマムスタンダード」に関連する研究をさす。

ーションは、相互のコミュニケーションがとれるよう時間をかけて実施している。」「実習で達成可能な小さな目標を考え、達成できた時には共に喜び、成功体験を積んでもらうようにしている。」「指導者側から積極的に実習生に関わるよう心がけ、質問や疑問に対応している。」「実習場面でうまくいかなかった経験によって、保育士になりたいという意欲を喪失しないように留意している。」という内容がまとめられ、実習指導の中核を占めているのは、指導というよりもむしろ受容的かつ個別に関わり、実習生にとって実習全体がマイナスのイメージにならないよう配慮していること¹⁾が報告されている。また、実習施設へのアンケート調査により、実習の評価項目の中で最も重視する項目として、「実習生の意欲・積極性や探究心などの実習態度」があげられており、実習施設の指導者（教授者）と実習生（学習者）の関係性について提言している。実習に関する研究は、実習生の不安やストレスといった心理的变化に着目した取り組みが多く見られるが、実習生を受け入れる指導者側の意見は、教授－学習過程の成立に示唆を与えるものであると考えられる。今後も養成校と実習施設との連携を図りながら、教授者となる実習施設の指導者の視点にたった研究が望まれるところである。なお、保育者養成実習に関する研究は、当該研究大会のみならず、日本保育学会他の研究発表にも見出すことができるので、今後整理を試みたい。

また、例年、全国保育士養成協議会研究大会と同時開催される全国保育士養成セミナーにおいては、分科会の中で小テーマに沿った協議が行われており、保育実習に関する分科会では、活発な問題定義と意見交換が行われている。例えば、2010年度に開催された全国保育士養成セミナー（2010.9.15-16）においては、「実習指導の課題と方法」というテーマで3時間の分科会が行われ、概ね100名の参加申し込みがあり、当セミナーにおいて計画された分科会（全22テーマ）の中で、最も参加者が多かったことを追記したい。

Ⅲ. 本稿における研究の目的

本稿では、保育士養成課程における保育実習に視

点において、実習中の教授－学習過程の特徴を考察することを目的とする。特に、学習者としての実習生に焦点をあてて、実習における学習行動の特徴をみていきたい。

筆者の先行研究²⁾では、実習において教授－学習過程が成立する要素を探るために、実習過程評価スケールを作成し、その因子分析を試みた。その結果、「指導者と実習生の関係」因子が見出され、その因子を構成する項目の中で、実習における教授者－学習者の相互行為を評価する項目について検討したところ、実習における教授者の働きかけが学習者の習熟度に影響することと併せて、学習者の態度もまた教授－学習過程の重要な要素であることが示された。一方、「指導者と実習生の関係」因子を構成する項目は、指導者（教授者）から実習生（学習者）への働きかけに関する内容が多く、実習生（学習者）の態度に関する項目が限定されているといった課題が生じた。本稿においては、その課題をふまえて、実習生（学習者）から指導者（教授者）への働きかけに関する内容について検証したいと考える。

Ⅳ. 研究方法と手続き

1. 研究対象

20日間の保育所実習（保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱ各10日間）を終えたS短期大学保育科2年生のうち、筆者が事前事後指導を担当した18名（女子）を研究対象とした。S短期大学においては、保育実習Ⅰと保育実習Ⅱを同一の保育所で実施している。研究対象とした学生の実習実施時期は、以下のとおりであった。

保育実習Ⅰ：2010年6月15日（火）～6月25日（金）

保育実習Ⅱ：2010年6月28日（月）～7月8日（木）

《いずれも日曜日を除く10日間》

例年、保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの間に一日登校日を設け、大学にて実習事前事後指導の授業を行っている。研究対象とした学生についても保育実習Ⅰを終了した翌日6月26日（土）にS短期大学にて事前事後指導が開講され、保育実習Ⅰの報告と評価反省、および保育実習Ⅱに向けての目標設定を行った。

1) 伊藤久恵・清水将之他 2010 養成校と実習施設との連携の試み(1) 実習担当者研修会の実施から 全国保育士養成協議会第49回研究大会研究発表論文集 220-221

2) 森知子 2008 実習教育における教授－学習過程成立の要素 聖和大学論集第36号 A, 203-209

2. 調査実施時期

保育実習Ⅰ終了後の2010年6月26日、および保育実習Ⅱ終了後の7月12日に質問紙を実施した。

3. 質問紙

(1) 自己評価チェックシート

S 短期大学の実習事前事後指導のテキストとして使用している「幼稚園・保育所・施設 実習ワーク」(小林他, 2006)より抜粋した「実習段階ごとの自己評価チェックシート」³⁾を使用した。本チェックシートは、「実習態度」「子どもとのかかわり」「職員とのかかわり」「保育への理解や環境への配慮」「実習生としての学習活動」の5カテゴリー(各カテゴリー5項目)計25項目から構成されており、各項目について「いつもできている」「だいたいできている」「あまりできていない」「できていない」の4件法(4～1点)で回答を求めるものである。本チェックシートの特徴として、実習生の主体的な行動を評価する項目から構成されていることがあげられる。実習生(学習者)の学習行動について考察するにあたり、示唆を得る可能性をふまえ、本シートを採用することとした。

(2) 実習過程評価スケール

舟島ら(2000)の「授業過程評価スケール—看護学実習用—」⁴⁾を保育者養成における実習に適用できるように筆者が一部改変した尺度(以下、実習過程評価スケール)を使用した。この尺度は42項目で構成され、各項目について「非常にそうである」「どちらかといえばそうである」「どちらかといえば違う」「全く違う」の4件法(4～1点)で回答を求めた。

なお、(1)自己評価チェックシートについては、保育実習Ⅰ終了後と保育実習Ⅱ終了後に実施し、(2)実習過程評価スケールについては、保育実習Ⅱ終了後に実施した。

V. 結果と考察

1. 実習生の自己評価と学習行動の特徴

(1) 実習生の自己評価(項目別にみた特徴)

保育実習Ⅰと保育実習Ⅱにおける自己評価チェッ

クシートの各項目の平均値を低い項目順に列記し、表2-1、表2-2に示した。

保育実習Ⅰ、Ⅱともに平均値が最も低かったのは、「25.自分が体験したり観察した事実について、感想を一步深めて、考察したことをノートにまとめることができる。」という項目であった。他に、「23.その日の出来事を、客観的に事実に沿って観察し、記録することができる。」「22.実習日誌は、毎日、規定どおりに提出し、ノートの取り扱いをていねいに、誤字脱字がないように配慮できている。」といった記録作成に関わる項目は、保育実習Ⅰ、Ⅱともに自己評価の平均値が低い結果となった。実習記録は、実習先における環境構成、子どもの活動、保育者の援助を保育の流れ(時間軸)に沿って記録するものであり、実習生が経験したことや考えたことのすべてが表されるいわば実習における学習活動の総記録であるといえるが、実習生にとっては難しい課題となっていることが理解できる。

日々の多様かつ複雑な保育実践の中にあって、指導者(教授者)と実習生(学習者)が直接的に対峙し、教授-学習過程を展開することは、時間的にも難しいことであるといえよう。そのような環境にある保育者養成実習においては、実習記録を媒体として、指導者(教授者)が実習生(学習者)の学習内容を読み取り、指導を展開していることが多いと考えられる。本研究の目的である実習生(学習者)から指導者(教授者)への働きかけに関する内容について考えた時、実習記録は、実習生(学習者)から指導者(教授者)への間接的な働きかけを促すものであるといえる。一般的に授業の展開は、学習者に対する教授者の働きかけから始まると言えるが、保育者養成実習においては、実習記録がその媒体資源となることが多く、効果的な教授-学習過程が展開されるためには、実習生自身が自らの気付きや学びといった学習内容を整理し、適切に記録する力が必要となってくるといえる。

(2) 実習生の自己評価(カテゴリー別にみた特徴)

自己評価チェックシートの「実習態度」「子どもとのかかわり」「職員とのかかわり」「保育への理解や環境への配慮」「実習生としての学習活動」の5

3) 小林育子他 幼稚園・保育所・施設 実習ワーク 2006 萌文書林 pp.165-167

4) 舟島なをみ・杉森みどり編著 2000 看護学教育評価論 文光堂 pp.46

表 2 - 1. 保育実習 I における自己評価項目の平均値 低い順から10項目

項目	平均値
25 自分が体験したり観察した事実について、感想を一步深めて、考察したことをノートにまとめることができる。	2.50
9 一人ひとりの個性や性格、状況に合わせてかかわることができた。	2.56
17 保育者の行っている保育の流れに先立って、保育を予測しながら動くことができる。	2.72
23 その日の出来事を、客観的に事実に沿って観察し、記録することができる。	2.78
22 実習日誌は、毎日、規定どおりに提出し、ノートの取り扱いをていねいに、誤字脱字がないように配慮できている。	2.78
20 子どもの安全面への配慮に気づくことができる。	2.83
16 保育者の行っている保育の流れに合わせて動くことができる。	2.89
2 意欲的・積極的に自分から声をかけられる。	3.06
7 子どもが好きな遊びをいっしょに楽しんだり、保育技術(手遊びや歌、読み聞かせ)を取り入れることができた。	3.06
21 わからないことや気づいたことを毎日、保育者に質問したり、報告できる。	3.06

表 2 - 2. 保育実習 II における自己評価項目の平均値 低い順から10項目

項目	平均値
25 自分が体験したり観察した事実について、感想を一步深めて、考察したことをノートにまとめることができる。	2.61
23 その日の出来事を、客観的に事実に沿って観察し、記録することができる。	3.00
17 保育者の行っている保育の流れに先立って、保育を予測しながら動くことができる。	3.06
22 実習日誌は、毎日、規定どおりに提出し、ノートの取り扱いをていねいに、誤字脱字がないように配慮できている。	3.06
20 子どもの安全面への配慮に気づくことができる。	3.11
21 わからないことや気づいたことを毎日、保育者に質問したり、報告できる。	3.17
9 一人ひとりの個性や性格、状況に合わせてかかわることができた。	3.22
16 保育者の行っている保育の流れに合わせて動くことができる。	3.28
19 配属クラスの一日の流れやデイリープログラムを理解し、時間を見ながら予測して動くことができる。	3.33
2 意欲的・積極的に自分から声をかけられる。	3.33

つのカテゴリーについて、保育実習 I と保育実習 II における平均値を比較した。全項目を表示した結果を表 3 に、カテゴリー別に表示した結果を表 4、図 1 に示した。

表 3 に示したとおり、「子どもとのかかわり」のカテゴリーに分類される 5 項目中、「6. 子どもたちに自分から子どもの名前を呼んで声をかけいつも笑顔で対応できた。(t (17)=2.72, p<.05)」、「7. 子どもが好きな遊びをいっしょに楽しんだり、保育技術(手遊びや歌、読み聞かせ)を取り入れることができた。」(t (17)=3.43, p<.01)、「8. 一人の子どもとのかかわりに集中していない(いろいろな子どもたちとかわることができた)。(t (17)=1.72, p<.05)」、「9. 一人ひとりの個性や性格、状況に合わせてかかわることができた。」(t (17)=5.83, p<.001) の 4 項目について、保育実習 I より保育実習 II の平均値が有意に高かった。カテゴリー別に表示した表 4 から「子どもとのかかわり」においては、他のカテゴリーに比べて、保育実習 II の平均値が保育実習 I より最も有意に高い結果となった(t

(17)=4.43, p<.001)。また、「実習態度」(p<.05)、「職員とのかかわり」(p<.01)、「保育への理解や環境への配慮」(p<.01)についても保育実習 I より保育実習 II の平均値が有意に高かった。

一方、「実習生としての学習活動」においては、保育実習 I、II ともに 5 つのカテゴリーの中で、最も自己評価が低く、保育実習 I、II における有意な差はみられなかった。「実習生による学習活動」は、項目別に自己評価の低い項目をみた前述 (1) のとおり、記録作成に関する質問項目が多く、記録についての評価が低いことが示されているが、記録作成については保育実習 I の学習の経験が保育実習 II につながらず、実習生(学習者)が実習記録を作成することに、困難を感じていることがわかる。また同時に、保育実習 I の学習経験によって記録を作成する力はあるものの、保育を観る力が加わったことで、より深い視点から記録を作成する意識が高まり、自己評価が伸びないということも考えられる。

保育においては、「ふり返ること」が重要な行為

表 3. 保育実習 I、保育実習 II の自己評価シート各項目の平均値の比較

項目	保育実習 I	保育実習 II	t 値
カテゴリー I 「実習態度」			
1 園にいらっしゃるだれにでも元気にあいさつができる。	3.67	3.94	-2.56 *
2 意欲的・積極的に自分から声をかけられる。	3.06	3.33	-2.05
3 社会人として適切な言葉づかい・敬語が使える。	3.11	3.33	-1.72
4 適切な服装および清潔を保つことができる。	3.50	3.78	-1.76
5 遅刻・欠席ならびに忘れ物や紛失などをしていない。	3.83	3.61	2.20 *
カテゴリー II 「子どもとのかかわり」			
6 子どもたちに自分から子どもの名前を呼んで声をかけいつも笑顔で対応できた。	3.56	3.94	-2.72 *
7 子どもが好きな遊びをいっしょに楽しんだり、保育技術(手遊びや歌、読み聞かせ)を取り入れることができた。	3.06	3.56	-3.43 **
8 一人の子どもとのかかわりに集中していない(いろいろな子どもたちとかかわることができた)。	3.11	3.33	-1.72 *
9 一人ひとりの個性や性格、状況に合わせてかかわることができた。	2.56	3.22	-5.83 ***
10 遊びだけに流されず、生活の場面でしてはいけないうことやすべきことについても子どもたちを援助できた(片付け、手洗いなど)	3.17	3.33	-1.00
カテゴリー III 「職員とのかかわり」			
11 毎朝、自分から元気にあいさつすることができる。	3.83	3.89	-0.57
12 保育者や職員に、自分から声をかけ、いつも笑顔で対応できる。	3.28	3.61	-2.38 *
13 保育者から指導していただいたことは、素直に聞き、質問がある場合は率直にうかがうことができる。	3.56	3.72	-1.14
14 失敗や不手際があったときは、素直に謝ることができる。	3.61	3.83	-2.20 *
15 実習中、指導していただいたことに対して、感謝の気持ちを伝えることができる。	3.44	3.61	-1.00
カテゴリー IV 「保育への理解や環境への配慮」			
16 保育者の行っている保育の流れに合わせて動くことができる。	2.89	3.28	-2.36 *
17 保育者の行っている保育の流れに先立って、保育を予測しながら動くことができる。	2.72	3.06	-2.38 *
18 園や施設の各部屋や園庭の配置を理解するとともに、配属クラスや場所の清掃道具の取り扱いおよび清掃ができる。	3.33	3.50	-1.37
19 配属クラスの一日の流れやデイリープログラムを理解し、時間を見ながら予測して動くことができる。	3.11	3.33	-1.46
20 子どもの安全面への配慮に気づくことができる。	2.83	3.11	-1.57
カテゴリー V 「実習生としての学習活動」			
21 わからないことや気づいたことを毎日、保育者に質問したり、報告できる。	3.06	3.17	-0.49
22 実習日誌は、毎日、規定どおりに提出し、ノートの取り扱いをていねいに、誤字脱字がないように配慮できている。	2.78	3.06	-1.23
23 その日の出来事を、客観的に事実に沿って観察し、記録することができている。	2.78	3.00	-1.46
24 自分が体験したり観察した事実について、率直な感想を書くことができている。	3.44	3.33	0.70
25 自分が体験したり観察した事実について、感想を一步深めて、考察したことをノートにまとめることができている。	2.50	2.61	-0.70

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

表 4. 自己評価シートの各カテゴリーの平均値(保育実習 I、保育実習 II の比較)

カテゴリー	保育実習 I		保育実習 II		t 値
	M	SD	M	SD	
I. 「実習態度」	17.17	1.38	18.00	1.28	-2.35 *
II. 「子どもとのかかわり」	15.44	1.72	17.39	1.42	-4.43 ***
III. 「職員とのかかわり」	17.72	1.36	18.67	1.33	-3.07 **
IV. 「保育への理解や環境への配慮」	14.89	2.30	16.28	2.16	-3.18 **
V. 「実習生としての学習活動」	14.56	1.50	15.17	2.18	-0.90

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

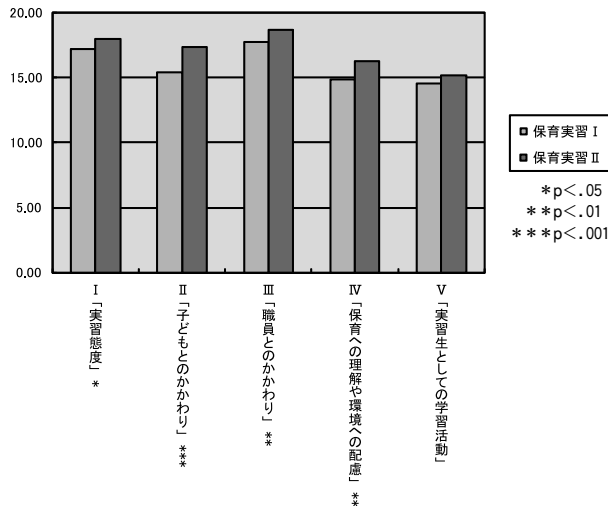


図1. 自己評価シートのカテゴリー平均値の比較

であるが、自分だけでふり返るよりもそこに他者の視点が存在すれば、自らの気づき得なかった事柄を知ることができる⁵⁾。本研究の対象となった18名に、「実習記録を作成することにより気付いたこと、感じたこと、指導を受けたこと」について自由記述で回答を求めたところ、「記録の書き方や誤字脱字、表現の仕方について指導をしていただいた」とこと併せて、「先生が毎日コメントを書いてくださっていたことがとても勉強になった」「記録の感想欄で書いたことに対してコメント頂き嬉しく感じた」等の回答があり、実習記録が実習生（学習者）と指導者（教授者）とのコミュニケーションの役割を果たしていることが理解できる。実習中には、実習生（学習者）が指導者（教授者）とともに保育をふり返り、学びや課題を整理する協議の時間が設けられるが、実習記録はその材料の一つとして大きな役割を果たしている。日々の記録に指導者（教授者）からコメントがあることにより、実習生だけでは気づかない保育への見方を伝えることができる⁶⁾。実習生の学習活動の視点のみでなく、保育の多様な視点を実習生に教授するために実習記録がどのような役割を果たしているのか、指導者の教授活動の視点からも今後明らかにしていきたい。

2. 実習生の自己評価と実習過程評価スケールの関係 — 自己評価高群・低群別にみた実習過程評価スケールの特徴 —

保育実習 II における自己評価チェックリストの全25項目の総得点を算出し、平均値によって実習生を高群・低群に分類した。自己評価チェックリストの総得点（100点）の平均値は85.50点、高群9名、低群9名であった。高群・低群における実習過程評価スケール項目の特徴をみた結果を表5に示す。

実習過程評価スケール全42項目のうち、自己評価高群（n=9）と低群（n=9）の間に有意な差がみられたのは、「30. 実習中の記録や課題の提出物の量は適切であった。」という項目のみであった（ $t(16)=2.13, p<.05$ ）。実習中の記録や課題への取り組みが実習への自己評価の高さに影響していることが理解できる。また、実習過程評価スケールの各項目について全被験者（n=18）を対象にみると、「26. 記録物や提出物に対して、指導・助言があった。」という項目が最も平均値が高かった（表6-1）。前述したとおり、実習における教授—学習過程の展開に実習記録が重要な媒体となっていることがわかる。

一方、自己評価高群・低群別に実習過程評価スケールを概観すると、違う特徴がみえてくる。自己評価の高い実習生は、実習過程評価スケールの全項目の中で、「40. 今回の実習では、新しい学びを得ることができた」「2. 子どもとのコミュニケーションを深めながら実習を展開することができた」「28. 自己の課題を見つけることができた」「3. 担当した子どもの保育を中心に実習を展開できた」といったように、実習生の主体性が読み取れる項目の平均値が高かった（表6-2）。それに対し、自己評価の低い実習生は、「26. 記録物や提出物に対して、指導・助言があった」「11. 先生は、実習生を一人の人間として尊重していた」「33. 実習協議の時間は長すぎることも短すぎることもなかった」「12. 先生は、どの実習生にも平等に接していた」「18. 先生の子どもの態度から学ぶ機会の多い実習であった」といったように、実習生の能動的な姿勢が読み取れる項目の平均値が高かった（表6-3）。両群の特徴から、実習生（学習者）の主体性が、実

5) 北野幸子他編著 遊び・生活・学びを培う教育保育の方法と技術—実践力の向上をめざして— 2009 北大路書房 pp24

6) 上掲5) pp25

表 5. 実習過程評価スケール各項目にみた自己評価高群・低群の平均値の比較

項目	全被験者	自己評価	
		高群 (n=9)	低群 (n=9)
1 実習前に実習園で行われたオリエンテーションの内容は、実習を円滑に行うために役立った	3.44	3.44	3.44
2 子どもとのコミュニケーションを深めながら実習を展開することができた	3.56	3.78	3.33
3 担当した子どもの保育を中心に実習を展開できた	3.44	3.67	3.22
4 子どもへの理解を深め、ひとりひとりの発育・発達状態に目を向けながら実習を展開することができた	3.17	3.22	3.11
5 責任実習では、計画・実施・評価の一連の流れにそって保育を実践することができた	2.88	3.00	2.75
6 先生は、実習生の必要に応じてアドバイス・指導・説明などを行っていた	3.56	3.67	3.44
7 先生は、実習生の意見を認めた上で、アドバイスや指導を行っていた	3.50	3.67	3.33
8 先生の説明は、具体的でわかりやすかった	3.33	3.44	3.22
9 先生は、実習生が困っているときに助けてくれた	3.33	3.22	3.44
10 先生は、実習生の個性に合わせた指導をしていた	3.06	3.11	3.00
11 先生は、実習生を一人の人間として尊重していた	3.56	3.44	3.67
12 先生は、どの実習生にも平等に接していた	3.50	3.38	3.63
13 先生は、実習生に真剣に関わっていた	3.28	3.11	3.44
14 先生は、先入観を持たずに実習生に接していた	3.39	3.44	3.33
15 必要に応じて、先生に質問することができた	3.33	3.33	3.33
16 先生は、実習生の質問にわかりやすく答えていた	3.56	3.67	3.44
17 先生は、実習生が自分の考えに基づいて行動することを尊重していた	3.44	3.44	3.44
18 先生の子どもに対する態度から学ぶ機会の多い実習であった	3.44	3.33	3.56
19 先生の実習生に対する質問の量は、多すぎることも少なすぎることもなかった	3.11	3.00	3.22
20 先生が実習生に期待する行動は、難しかった	2.39	2.11	2.67
21 先生が実習生に期待する行動は、やさしすぎた	2.06	2.22	1.89
22 先生が実習生に期待する行動は、適切であった	2.83	2.89	2.78
23 先生は、提出した記録物を用いて指導・説明していた	3.28	3.22	3.33
24 先生と実習生のコミュニケーションはよかった	3.06	3.22	2.89
25 先生は、実習生が子どもとうまく関わられるように配慮していた	3.33	3.33	3.33
26 記録物や提出物に対して、指導・助言があった	3.72	3.56	3.89
27 実習の目的や目標を明確に設定できた	3.00	3.22	2.78
28 自己の課題を見つけることができた	3.56	3.78	3.33
29 学習課題とその必要性が理解しやすい実習であった	2.94	3.00	2.89
30 実習中の記録や課題の提出物の量は適切であった	3.39	3.67	3.11 *
31 状況にあわせて、休憩時間をとることができた	3.35	3.38	3.33
32 先生が実習開始時間をむやみに早めることや、終了時間を延長・短縮することはなかった	3.39	3.33	3.44
33 実習協議の時間は長すぎることも短すぎることもなかった	3.44	3.22	3.67
34 実習協議の時間は長すぎた	1.44	1.44	1.44
35 実習協議の時間は短すぎた	1.61	1.89	1.33
36 実習協議により、実践した内容を意味づけることができた	3.11	3.11	3.11
37 実習生同士協力することができた	3.31	3.63	3.00
38 今までの学習内容を活用しながら実習を展開していった	3.06	3.00	3.11
39 日々の実習を振り返りながら、それを生かして実習を展開できた	3.06	3.22	2.89
40 今回の実習では、新しい学びを得ることができた	3.56	3.89	3.22
41 大学と実習園の先生の連携がよくとれていた	2.83	2.67	3.00
42 大学の指導と実習園での指導の間に一貫性があった	2.78	2.78	2.78

*P<.05

表6-1. 全被験者からみた実習過程評価スケール項目の平均値の高い順（上位10項目）

項目	全被験者
26 記録物や提出物に対して、指導・助言があった	3.72
6 先生は、実習生の必要に応じてアドバイス・指導・説明などを行っていた	3.56
16 先生は、実習生の質問にわかりやすく答えていた	3.56
2 子どもとのコミュニケーションを深めながら実習を展開することができた	3.56
28 自己の課題を見つけることができた	3.56
40 今回の実習では、新しい学びを得ることができた	3.56
11 先生は、実習生を一人の人間として尊重していた	3.56
7 先生は、実習生の意見を認めた上で、アドバイスや指導を行っていた	3.50
12 先生は、どの実習生にも平等に接していた	3.50
1 実習前に実習園で行われたオリエンテーションの内容は、実習を円滑に行うために役立った	3.44

表6-2. 自己評価高群からみた実習過程評価スケール項目の平均値の高い順（上位10項目）

項目	自己評価高群
40 今回の実習では、新しい学びを得ることができた	3.89
2 子どもとのコミュニケーションを深めながら実習を展開することができた	3.78
28 自己の課題を見つけることができた	3.78
3 担当した子どもの保育を中心に実習を展開できた	3.67
6 先生は、実習生の必要に応じてアドバイス・指導・説明などを行っていた	3.67
7 先生は、実習生の意見を認めた上で、アドバイスや指導を行っていた	3.67
16 先生は、実習生の質問にわかりやすく答えていた	3.67
30 実習中の記録や課題の提出物の量は適切であった	3.67
37 実習生同士協力することができた	3.63
26 記録物や提出物に対して、指導・助言があった	3.56

表6-3. 自己評価低群からみた実習過程評価スケール項目の平均値の高い順（上位10項目）

項目	自己評価低群
26 記録物や提出物に対して、指導・助言があった	3.89
11 先生は、実習生を一人の人間として尊重していた	3.67
33 実習協議の時間は長すぎることも短すぎることもなかった	3.67
12 先生は、どの実習生にも平等に接していた	3.63
18 先生の子どもに対する態度から学ぶ機会の多い実習であった	3.56
1 実習前に実習園で行われたオリエンテーションの内容は、実習を円滑に行うために役立った	3.44
6 先生は、実習生の必要に応じてアドバイス・指導・説明などを行っていた	3.44
9 先生は、実習生が困っているときに助けてくれた	3.44
13 先生は、実習生に真剣に関わっていた	3.44
16 先生は、実習生の質問にわかりやすく答えていた	3.44

習における自己評価の高さに影響しているとともに、自己評価の高さが実習における学習行動の構成に影響していることがみてとれる。

また、自己評価の高い実習生は、「2. 子どもとのコミュニケーションを深めながら実習を展開することができた」「3. 担当した子どもの保育を中心に実習を展開できた」といったように、子どもとの関わりに関連した項目について平均値が高かったが、自

己評価の低い学生は、「11. 先生は、実習生を一人の人間として尊重していた」「12. 先生は、どの実習生にも平等に接していた」「18. 先生の子どもに対する態度から学ぶ機会の多い実習であった」といった項目の平均値が高く、指導者（教授者）への関わり方の視点に重きをおいて、実習過程を振り返っていることがみてとれる。

この結果は、実習生の性格特性によるものと考え

られるが、実習生（学習者）がどのような目標を掲げて実習に臨んだのか—その内容とも関連するといえよう。先の研究（森，2005、2008）では、実習において適切な目標設定を行うことの意義を述べ、実習指導のあり方として実習の各段階（①観察実習、②参加実習、③責任実習）で達成感を得ることができるよう実習生（学習者）を導く必要性を提言した。指導者（教授者）から望ましい承認を得ることが実習生（学習者）の主体性—すなわち、主体的に学習しようという動機づけにつながることを考察し、実習園の指導要因もそれに影響すると推測したが、一方で保育実践の場における学習過程では、謙虚に学ぶ姿勢が実習生（学習者）に求められていることも明らかとなっている⁷⁾。学習者の成熟度が教授者と学習者の関係に影響を受ける²⁾中で、学習行動の主要な目的を教授者との対人関係の生成に当てることは、学習者にとってストレス要因となるともいえよう。しかし、主体的な行動を課題とする実習生（学習者）が、指導者（教授者）との関わりを通して望ましい保育者像を構築することも考えられる。本研究においては、自己評価低群が「記録物や提出物に対する指導・助言」を最も高く評価していることをこの群の学習成果としてとらえたい。自己評価の高低を成果の基準とするのではなく、実習過程における学習行動から実習生（学習者）が学んだことを今後整理していく必要がある。

VI. まとめと今後の展望

本研究では、保育者養成実習における教授—学習過程の特徴を考察した。その結果、保育者養成実習における教授—学習過程の展開には、実習記録が重要な媒体資源となっている一方、実習生にとっては、実習記録を作成することに困難を感じる傾向があることがわかった。このことにより、効果的な教授—学習過程が展開されるためには、実習で得た学習内容を実習生自身が適切に読み取り、記録する力が必要となっていることが示唆された。また、実習において自己評価の高い実習生は、子どもとの関わりの視点を中心に学習行動を振り返る傾向がある一方、自己評価の低い実習生は、指導者との関わりの視점에重きをおいて学習行動を振り返る傾向がある

ことが示された。

本研究では、保育者養成実習における教授—学習過程の特徴を実習生の自己評価と関連づけて検討した。高等教育の視点を反映する評価のあり方としては、他者評価とともに自己評価を効果的に取り入れることが求められている。なぜならば、自己評価は「自分で自分の学業、行動、性格、態度などを評価し、そこから得た知見によって自分を確認し、今後の学習や行動を改善、調整するという自発的、自律的な機能をもつ」⁸⁾からである。自律的に行動を起こし維持していく動機づけによって、人は自分で目標自体を見出し、それに近づこうとする⁹⁾。そして「それに到達しそうになると、さらに自分でその目標を変化させ、より高い、あるいはより深いものに変容させていくことができる」¹⁰⁾。実習生（学習者）が適切な自己評価によって自己の課題を見出し、保育専門職としての意識を高めていくことができるよう、今後もこの視点を踏まえつつ保育者養成実習の方法論のあり方を研究していきたい。

引用・参考文献

- 安齋由貴子 1992 看護学実習の構成要因に関する研究 日本看護教育学学会 vol. 1, No. 1 pp5-20
 舟島なをみ・杉森みど里編著 2000 看護学教育評価論文光堂
 速水敏彦 1998 自己形成の心理—自律的動機づけ 金子書房
 伊藤久恵・清水将之他 2010 養成校と実習施設との連携の試み(1) 実習担当者研修会の実施から 全国保育士養成協議会第49回研究大会研究発表論文集 220-221
 柄澤清美・中村圭子・榊原清子 2005 カンファレンスの教材化に関する一研究—老年看護学実習でのカンファレンス記録の分析を通して—新潟青陵大学紀要 第5号 pp141-163
 北野幸子他編著 遊び・生活・学びを培う教育保育の方法と技術—実践力の向上をめざして— 2009 北大路書房
 小林育子他 幼稚園・保育所・施設 実習ワーク 2006 萌文書林 pp. 165-167
 森知子 2005 セルフ・エフィカシーの違いからみた実習の成功感と実習評価の特徴 聖和大学論集第33号 A, 183-192
 森知子 2008 実習教育における教授—学習過程成立の要素 聖和大学論集第36号 A, 203-209
 新實夕香理 2004 看護学実習における自己教育力と授業過程評価の変化およびその関係 長野県看護大学

7) 森知子 2005 セルフ・エフィカシーの違いからみた実習の成功感と実習評価の特徴 聖和大学論集第33号 A, 183-192

8) 上掲4) pp12

9) 10) 速水敏彦 1998 自己形成の心理—自律的動機づけ 金子書房 pp118-119

紀要6 pp61-71
大島純他編著 2006 教授・学習過程論 学習科学の展
開 放送大学教育振興会
清水将之・伊藤久恵 2010 養成校と実習施設の連携の
試み(2) 実習施設へのアンケート調査から 全国保
育士養成協議会第49回研究大会研究発表論文集 222
-223
安酸史子 1996 学生とともに創る臨床実習指導ワーク

ブック 医学書院
全国保育士養成協議会編 2007 保育実習指導のミニマ
ムスタンダード—現場と養成校が協働して保育士を
育てる— 北大路書房
全国保育士養成協議会第45回～第49回研究大会実行委員
会編 全国保育士養成協議会第45回～第49回研究大
会研究発表論文集