平成２９年度　子ども・子育て支援推進調査研究事業（厚生労働省）

保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究

研究報告書

一般社団法人　全国保育士養成協議会

目　次

本調査研究の概要.....1
第１部　指定保育士養成施設の在学生を対象とした質問紙調査（学生調査）.....3
Ⅰ．質問紙調査の概要.....3
１．調査の目的・方法.....3
Ⅱ．全体傾向と学校種別の検討.....4
１．フェイスシート結果.....4
２．実習における学び.....7
３．保育実習の事前事後指導について.....26
４．実習日誌について.....32
５．実習中の訪問指導について.....43
６．実習施設の保育士による指導について.....50
７．指導実習について.....57
８．実習を通じた成長について.....67

Ⅲ．保育士として働きたい意欲と各設問項目についての検討.....73
１．保育士として働きたい意欲の変化について.....73
２．保育士として働きたい意欲と実習における学びについて.....73
３．保育士として働きたい意欲と事前事後指導について.....83
４．保育士として働きたい意欲と実習日誌について.....87
５．保育士として働きたい意欲と実習中の訪問指導について.....91
６．保育士として働きたい意欲と実習施設の保育士による指導について.....95
７．保育士として働きたい意欲と指導実習について.....96
８．保育士として働きたい意欲と保育士適性について.....100
９．養成校の授業（講義・演習等）での学びの中で、特に実習で役に立ったと思われる学びについて（自由記述）.....101
１０．まとめ.....102

第２部　保育実習の好事例調査および事例集作成（好事例調査）　.....105
Ⅰ．好事例調査の概要　.....105
１．目的　.....105
２．調査方法　.....105
Ⅱ．好事例調査の結果と考察.....106
１．震災を通して明確になった実習指導体制の特長と課題（いわき短期大学）　.....107
２．学生主体の対話を促す実習指導（東北福祉大学）　.....114
３．子どもと 1700 時間プログラム：インターンシップと実習（大阪総合保育大学）　...123
４．保育現場における保育実習指導研究（蒲郡市）　.....128
５．子育て支援から学ぶ（新見公立短期大学）　.....133
６．養成校間の教員の協働（岡山県保育士養成協議会　保育実習委員会）.....136
７．拠点で支える保育実習（岡崎女子大学・短期大学）　.....140
８．実習指導の組織的取組み（鎌倉女子大学）.....144
９．実習指導の協働的取組み（中村学園大学）　.....148
１０．実習における累積型学習（東京家政大学　子ども学部　子ども支援学科）　.....152
１１．実習指導を軸とした２年間の連続プログラム（名古屋経済大学短期大学部保育科）
.....159
１２．教員・学生・職員・施設をつなぐ保育者養成（龍谷大学短期大学部）　.....164

Ⅲ．好事例調査結果のまとめと考察.....167
１．養成校における好事例の特徴・特長.....167
２．課題.....168

第３部　保育実習の標準的な実施方法の検討（標準的な実施方法の調査）.....171
Ⅰ．研究の概要.....171
１．目的.....171
２．方法・内容.....171
Ⅱ．先行研究レビュー.....175
１．保育実習教育に関する先行研究レビュー　.....175
２．「保育実習指導のためのミニマムスタンダード」に関する先行研究レビュー.....179

３．「保育実習指導のミニマムスタンダード」についての検討 181
４．全国保育士養成協議会専門委員の研究より 188
５．注及び引用文献 193
Ⅲ．グループインタビュー調査の結果と考察 197
１．保育実習に関するグループインタビュー 197
２．施設実習に関するグループインタビュー 214
Ⅳ．標準的・効果的実施方法の検討に向けて 237
１．標準的・効果的実施方法に必要な要素（共有する事項） 237
２．保育所における実習の標準的・効果的実施方法に必要な要素（保育実習Ⅰ（保育所）・保育実習Ⅱ） 239
３．施設での実習における実習の標準的・効果的実施方法に必要な要素（保育実習Ⅰ（施設）・保育実習Ⅲ） 240
４．より効果的な実習をするために～実習指導の標準化と研修の必要性 241
Ⅴ．総合的考察 241
１．標準的・効果的実施方法の基盤となる要素と保育所等・施設実習独自性の認識 241
２．今後の効果ある保育実習指導に向けて 242

第４部　総合的考察 243
Ⅰ．本調査研究の目的と保育実習の意義 243
Ⅱ．保育士養成校で学ぶ在学生の学びの変化、深まりからみる養成校、実習施設の課題 243
１．４年制・２・３年制、意欲低下群・上昇群等のファクターによる分析 244
２．保育所実習と施設実習 244
３．保護者支援の学びの重要性 245
Ⅲ．好事例調査結果から学ぶこと 245
１．養成校における好事例の特徴・特長 246
Ⅳ．標準的、効果的な実施に向けて 247
１．標準的な実施方法への示唆 247
２．標準的、効果的な実施に向けて 247
Ⅴ．今後の課題と展望 248

研究者一覧 251
調査協力者一覧 252
インタビュー協力者一覧 253
資 料.....255

本調査研究の概要

1　調査研究目的

指定保育士養成施設における保育実習については、習得した知識・技能を基礎とし、それらを総合的に実践することが求められている。卒業後に保育現場で定着を図る観点等から、効果的な実習方法を検討することが求められている。効果的な実習の成果は、保育士養成施設の教育の向上に寄与するとともに、保育現場での保育の質向上にも反映できるものである。

このため保育実習に関する有効な実施方法・内容や好事例を収集し、実習の効果的な実施方法に関する考察、提言を行い、保育士養成施設における実習指導の質の向上を図ることを目的とする。

2　調査研究事業の内容

本調査研究事業は、3 つの調査研究を実施している。下記に各調査の詳細を示す。

（1）指定保育士養成施設の在学生を対象とした質問紙調査（学生調査）

【調査の内容】

指定保育士養成施設の在学生を対象に、保育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲそれぞれにおける、実習前と実習後の学生の意識の変化や学びの深まりの過程等について調査。

＜質問項目＞：①フェイスシート、②実習における学びについて、③保育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲについて（事前事後指導、実習日誌、訪問指導、実習施設の保育士の指導等に関する項目）、④指導実習について⑤自身の成長について⑥授業の学びの中で、実習に役立ったと思われる学びについて（自由記述）

【調査の方法】

対象校の担当教員の下、授業時間内に実施。回答後、調査票は対象者が封筒に入れ、封をした後その場で回収した。

【調査対象】

指定保育士養成施設に在学している 1,092 名を対象。内訳は四年制大学 7 校（493 名）、短期大学 4 校（496 名）、専修学校 2 校（103 名）。対象者はすべて卒業学年学生である。

【調査時期】

2017 年 12 月～2018 年 2 月

（2）保育実習の好事例調査および事例集作成（好事例調査）

【調査の内容】

実習に係る取組み（教育課程、指導・支援体制、事前・事後指導、指導方法・マニュアル、評価、訪問指導、実習先との連携等）に関する事例について調査。

【調査方法】

実地に出向いて調査およびヒアリングによる調査。

【調査対象】

指定保育士養成施設（四年制大学、短期大学）及び、某自治体、某県保育士養成協議会

計 12 施設

【調査時期】

2018 年 2 月上旬～2 月下旬

（3）保育実習の標準的な実施方法の検討（標準的な実施方法調査）

【調査の内容】

実習に係る取り組み（教育課程、指導・支援体制、事前・事後指導、指導方法・マニュアル、評価、訪問指導、実習先との連携等）に関する事項、特に本会が 2005 年に策定した「保育実習指導のミニマムスタンダード」および 2017 年策定のミニマムスタンダードとの整合性を図り、本研究の学生への質問紙調査、好事例調査を総合的に検討する。

【調査方法】

グループインタビューによる調査および先行研究の調査。「平成 28 年度指定保育士養成施設における教育の質の確保と向上に関する調査研究事業」、「平成 17 年度効果的な保育実習のあり方に関する研究～保育実習指導のミニマムスタンダード～」等全国を対象とした先行研究の結果、また、本研究の学生への質問紙調査と好事例調査を総合的に検討する。

【調査対象】

指定保育士養成施設、保育実習施設の保育実習指導担当者、有識者　計 20 名

【調査時期】

2017 年 12 月～2018 年 1 月

3　倫理的配慮

（1）　質問紙調査について

指定保育士養成施設に在学する学生に対し、無記名式で実施をした。研究の目的や意義、研究結果の公表方法、研究に関する質問や意見の連絡方法等と併せて倫理的配慮事項について依頼文の中に次の内容を明記した。回答は個人の自由意志に基づき実施されること、同意をしない場合においても回答者が不利益を被ることはないこと、さらに質問紙の回答が返送されたことによって本調査への同意が得られたとすることを明記した。また得られた回答データはすべて統計的に処理し、個人や所属が特定される形で結果を公表することはないこと、回答データは特定の USB メモリーに保存のうえ、質問紙とともに施錠できるロッカー等に保存し、業務終了後、一定期間経過後に溶解処理にて破棄すること等も明記した。

（2）　ヒアリングおよびグループインタビューについて

研究の目的と意義、研究方法、研究への参加協力は自由意志であり、拒否する権利があること、またプライバシー及び個人情報の保護とその取扱いについて、さらに研究結果の公表方法、研究に関する質問や意見の連絡方法等について文章等で説明をし同意を得た。得られたデータの取扱いについて、研究期間中本会で用意した専用の USB メモリーに保存し、個人のパソコンへの保存はしないこととした。また研究事業終了後は、研究のために使用したデータ、資料等は全て本会で保存をし、各研究者はデータを保存している USB メモリーを速やかに返却することとした。さらに、各研究者の手元に残っているデータ、資料のコピー等は速やかに削除することとした。その他、本研究を実施するにあたり、研究上知り得た情報は本研究の目的以外に使用しないこととし、研究期間終了後も同様のこととした。

第１部

指定保育士養成施設の在学生を対象とした質問紙調査

（学生調査）

第１部　指定保育士養成施設の在学生を対象とした質問紙調査（学生調査）

Ⅰ．質問紙調査の概要

１．調査の目的・方法

（１）調査の目的

本調査の目的は、保育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲそれぞれにおける、実習前と実習後の学生の意識の変化や学びの深まりの過程などを質問紙調査から捉え、効果的な保育実習の実施方法を探ることである。

（２）調査の方法

１）調査対象者

保育士養成課程の学科を有する四年制大学，短期大学，専門学校の卒業学年学生を対象とした。以下、内訳を示す。

四年制大学	7 校	493 名
短期大学	4 校	496 名
専門学校	2 校	103 名
合計		1,092 名　（男性 52 名，女性 1,033 名，未記入 7 名）

２）調査時期

2017 年 12 月～2018 年 2 月に実施した。

３）調査方法と手続き

質問紙調査票により，回答を求めた。対象校の担当教員の説明の下，授業時間内に実施した。調査票を配布し，倫理的配慮として，研究目的と調査方法の概要，結果の処理方法及び成果の発表におけるプライバシーの保護，研究協力の任意性及び協力を拒否することで成績等に不利益が生じないことについて説明し，了解を得た後，回答を促した。回答後，調査票は対象者が封筒に入れて封をした後，その場で回収を行った。

４）調査内容

調査内容は以下の通りである。

【設問１】フェイスシート

学年、性別，年齢，保育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの実習に行った時期と，実習先の種別について。

【設問２】実習における学びについて

実習における学び（実習態度、園・施設の役割、子どもの理解、保育内容・環境、保育の計画・記録、保育士役割　35 項目）について、身についた実習時期を「実習が始まる前までに身についた」

「保育実習Ⅰ（保育所）において身についた」「保育実習Ⅰ（施設）において身についた」「保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた」「まだ身についていない」の中から選択するよう回答を求めた。

【設問３～５】保育所実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲについて

各実習における事前事後の授業における理解について，実習日誌について（指導者の日誌の指導に対する満足度、作成時間、負担感、日誌を通しての学びの深まり）、訪問指導について（実習指導担当者、指導内容、指導時間、指導に対する満足度），実習施設の保育士の指導について（実習指導担当者、指導内容、指導時間、指導に対する満足度）。

【設問６】　指導実習について

責任実習・部分実習の内容と学びについて。計画を立案した実践の頻度や方法、計画を立案し実践したことを通しての学び（7 項目）など。

【設問７】自身の成長について

入学時と全ての実習を終えた現在の自分自身の保育士になりたい意欲，保育士としての適性などに関する 16 項目。

【設問８】授業の学びの中で，実習に役に立ったと思われる学びについて（自由記述）

５）分析方法

数量的データについては統計ソフト SPSS（IBM 社）を使用し、自由記述については文字データ化し、適宜カテゴリーに分類して使用した。

Ⅱ．全体の傾向と学校種別の検討

１．フェイスシート結果

（１）調査対象者の概要

１）学年と性別

調査対象者の学年と性別については以下のとおりである。

図表 1-2-1　回答者の学校種別による学年と性別（人数）　（未回答 7 名）

学校種別			性別		合計
			男性	女性	
専門学校・短期大学	学年	2年	20	509	529
		3年	0	67	67
	合計		20	576	596
四年制大学	学年	4年	32	457	489
	合計		32	457	489
合計			52	1033	1085

２）年齢

調査対象者（1,092 名）の平均年齢は、20.95（*SD*=1.77）歳であり、年齢の幅は 19 歳～49 歳であった。

（２）保育実習を行った時期

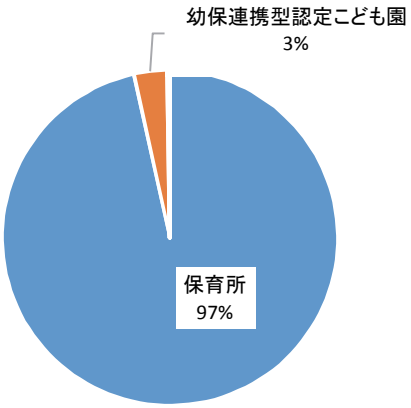
保育実習Ⅰ（保育所）、保育実習Ⅰ（施設）、保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲの実習を行った時期については図表 1-2-2 のとおりであった。実習時期は 7 月～9 月、2 月～3 月に集中しており、受け入れ施設の実習生へ対する指導の繁忙期とも受け取れる。

図表 1-2-2　各保育実習の実施時期（人数）

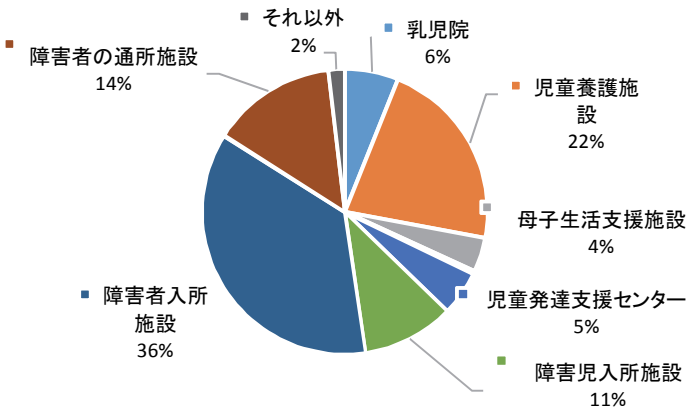
実習＼時期			4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
保育実習Ⅰ（保育所）	学年	1年	0	1	3	0	3	3	71	7	0	89	305	6
		2年	0	6	38	1	3	1	1	3	0	17	365	25
		3年	0	0	0	1	38	0	0	0	0	2	4	0
		4年	0	0	0	0	69	0	0	0	0	0	0	0
保育実習Ⅰ（施設）	学年	1年	0	0	0	1	1	0	0	0	0	56	98	66
		2年	0	1	14	88	198	32	1	0	0	90	41	10
		3年	0	14	27	27	87	23	4	57	12	2	74	34
		4年	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
保育実習Ⅱ	学年	1年	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
		2年	0	1	68	50	88	99	161	1	0	1	6	1
		3年	0	11	9	3	93	25	59	6	0	3	49	2
		4年	0	10	12	1	40	94	0	2	0	0	0	0
保育実習Ⅲ	学年	1年	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
		2年	1	0	9	2	33	20	1	0	0	0	0	0
		3年	0	0	0	0	10	1	1	0	0	0	23	6
		4年	0	8	15	4	28	13	0	1	0	0	0	0

（３）保育実習を行った施設種別

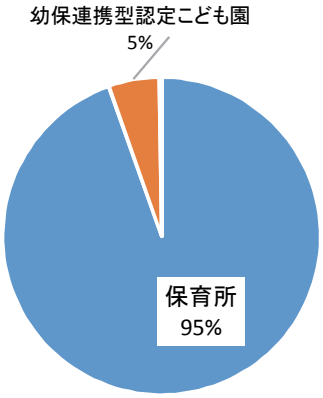
各保育実習を行った施設種別は以下のとおりである。



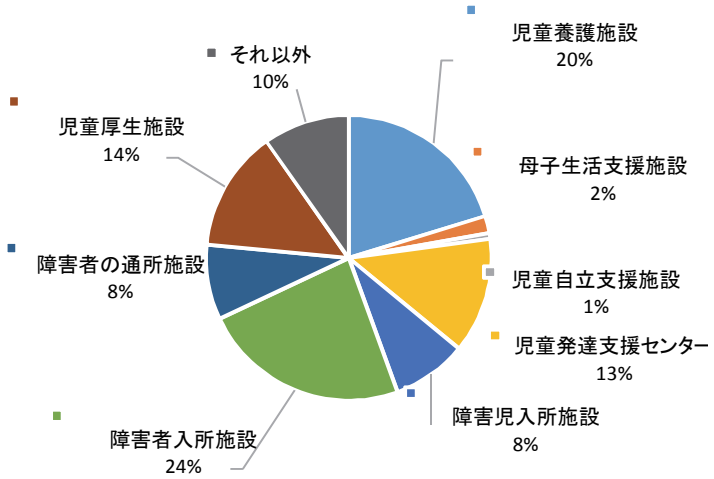
図表1-2-3 保育実習Ⅰ（保育所）実習先



図表1-2-4　保育実習Ⅰ（施設）実習先



図表1-2-5 保育実習Ⅱ　実習先



図表1-2-6　保育実習Ⅲ　実習先

２．実習における学びについて

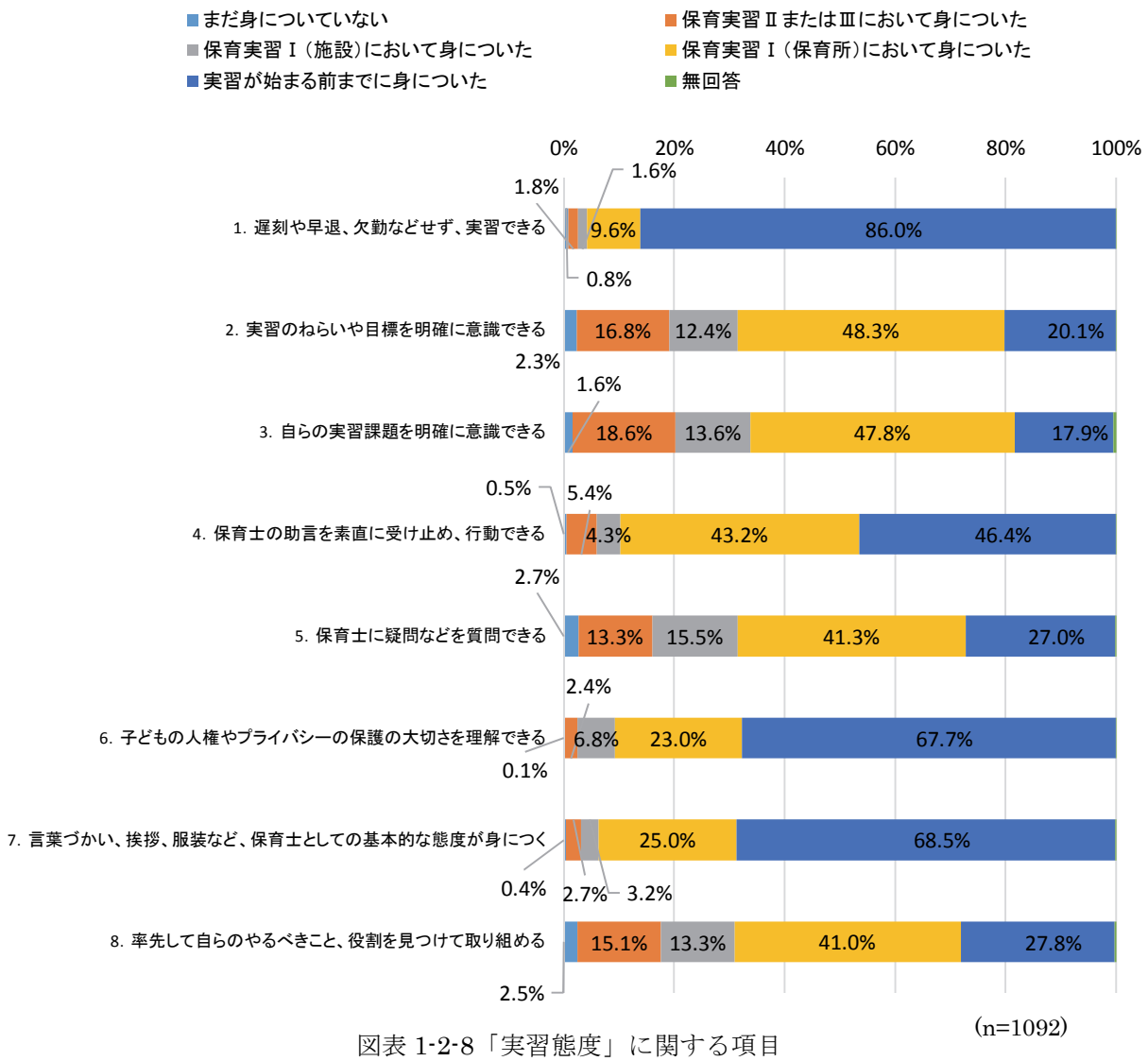
実習における学びに関する項目は、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知の「指定保育士養成施設の指定及び運営基準について」に定めされている保育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、保育実習指導Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの教科目の教授内容、保育所保育指針等を参考にして作成したものである。項目の構成は、「実習態度」「園・施設の役割・子どもの理解」「保育内容・環境」「保護者支援」「保育の計画・記録」「保育士役割」という大項目からなっている。

（１）全体傾向

１）実習態度に関する項目

図表 1-2-7「実習態度」に関する項目

項目		まだ身についていない		保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた		保育実習Ⅰ（施設）において身についた		保育実習Ⅰ（保育所）において身についた		実習が始まる前までに身についた		無回答	
		度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
実習態度	1. 遅刻や早退、欠勤などせず、実習できる	9	0.8%	20	1.8%	18	1.6%	105	9.6%	939	86.0%	1	0.1%
	2. 実習のねらいや目標を明確に意識できる	25	2.3%	184	16.8%	135	12.4%	527	48.3%	220	20.1%	1	0.1%
	3. 自らの実習課題を明確に意識できる	18	1.6%	203	18.6%	148	13.6%	522	47.8%	195	17.9%	6	0.5%
	4. 保育士の助言を素直に受け止め、行動できる	6	0.5%	59	5.4%	47	4.3%	472	43.2%	507	46.4%	1	0.1%
	5. 保育士に疑問などを質問できる	30	2.7%	145	13.3%	169	15.5%	451	41.3%	295	27.0%	2	0.2%
	6. 子どもの人権やプライバシーの保護の大切さを理解できる	1	0.1%	26	2.4%	74	6.8%	251	23.0%	739	67.7%	1	0.1%
	7. 言葉づかい、挨拶、服装など、保育士としての基本的な態度が身につく	4	0.4%	30	2.7%	35	3.2%	273	25.0%	748	68.5%	2	0.2%
	8. 率先して自らのやるべきこと、役割を見つけて取り組める	27	2.5%	165	15.1%	145	13.3%	448	41.0%	304	27.8%	3	0.3%



図表 1-2-8「実習態度」に関する項目

「1. 遅刻や早退、欠勤などせず、実習できる」「6. 子どもの人権やプライバシーの保護の大切さを理解できる」「7. 言葉づかい、挨拶、服装など、保育士としての基本的な態度が身につく」といった項目で、6 割以上の学生が、「実習が始まる前に身についた」と回答していた。これらの実習態度は、多くの学生が保育実習前の学びや自身の生活態度によって身についていると認識していることが示唆された。また、「まだ身についていない」と回答した学生がすべての項目で 5%以下であり、実習を通して学びが身についていることが示された。他方で、「2.実習のねらいや目標を明確にできる」「3.自らの実習課題を明確に意識できる」といった項目は、「実習が始まるまでに身についた」と回答した学生は 2 割程度であり、他の実習態度に関する項目と回答傾向が異なっていた。

（２）園・施設の役割・子どもの理解に関する項目

図表 1-2-9「園・施設の役割・子どもの理解」に関する項目

項目		まだ身についていない		保育実習Ⅱまたは Ⅲにおいて身についた		保育実習Ⅰ（施設）において身についた		保育実習Ⅰ（保育所）において身についた		実習が始まる前までに身についた		無回答	
		度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
園・施設の役割・子どもの理解	9. 園・施設が担っている子どもや保護者に対する役割や機能を理解できる	26	2.4%	201	18.4%	186	17.0%	505	46.2%	169	15.5%	5	0.5%
	10. 一人ひとりの子どもをよく観察し、子どもの特徴や興味・関心を理解できる	25	2.3%	218	20.0%	125	11.4%	557	51.0%	164	15.0%	3	0.3%
	11. 園・施設が作成する保育の記録を通して、子どもの特徴や興味・関心を理解できる	74	6.8%	258	23.6%	158	14.5%	477	43.7%	118	10.8%	7	0.6%
	12. 一人ひとりの子どもの発達過程を理解できる	82	7.5%	330	30.2%	137	12.5%	442	40.5%	97	8.9%	4	0.4%
	13. 子どもの発達状態に応じた援助やかかわりができる	96	8.8%	374	34.2%	136	12.5%	402	36.8%	80	7.3%	4	0.4%
	14. 分け隔てなく子どもと接することができる	23	2.1%	105	9.6%	63	5.8%	399	36.5%	496	45.4%	6	0.5%
	15. 保育士の動きや連携の様子をよく観察し、保育士の実践の意図を理解できる	49	4.5%	311	28.5%	123	11.3%	461	42.2%	145	13.3%	3	0.3%

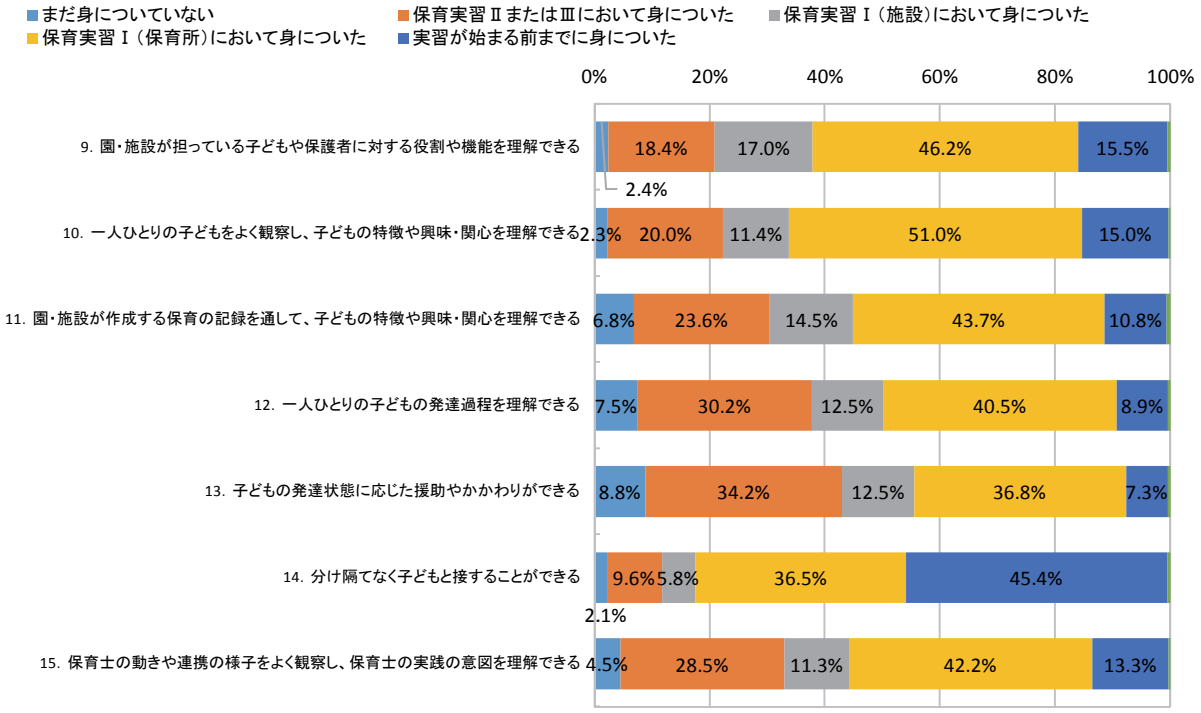


図 1-2-10「園・施設の役割・子どもの理解」に関する項目　(n=1092)

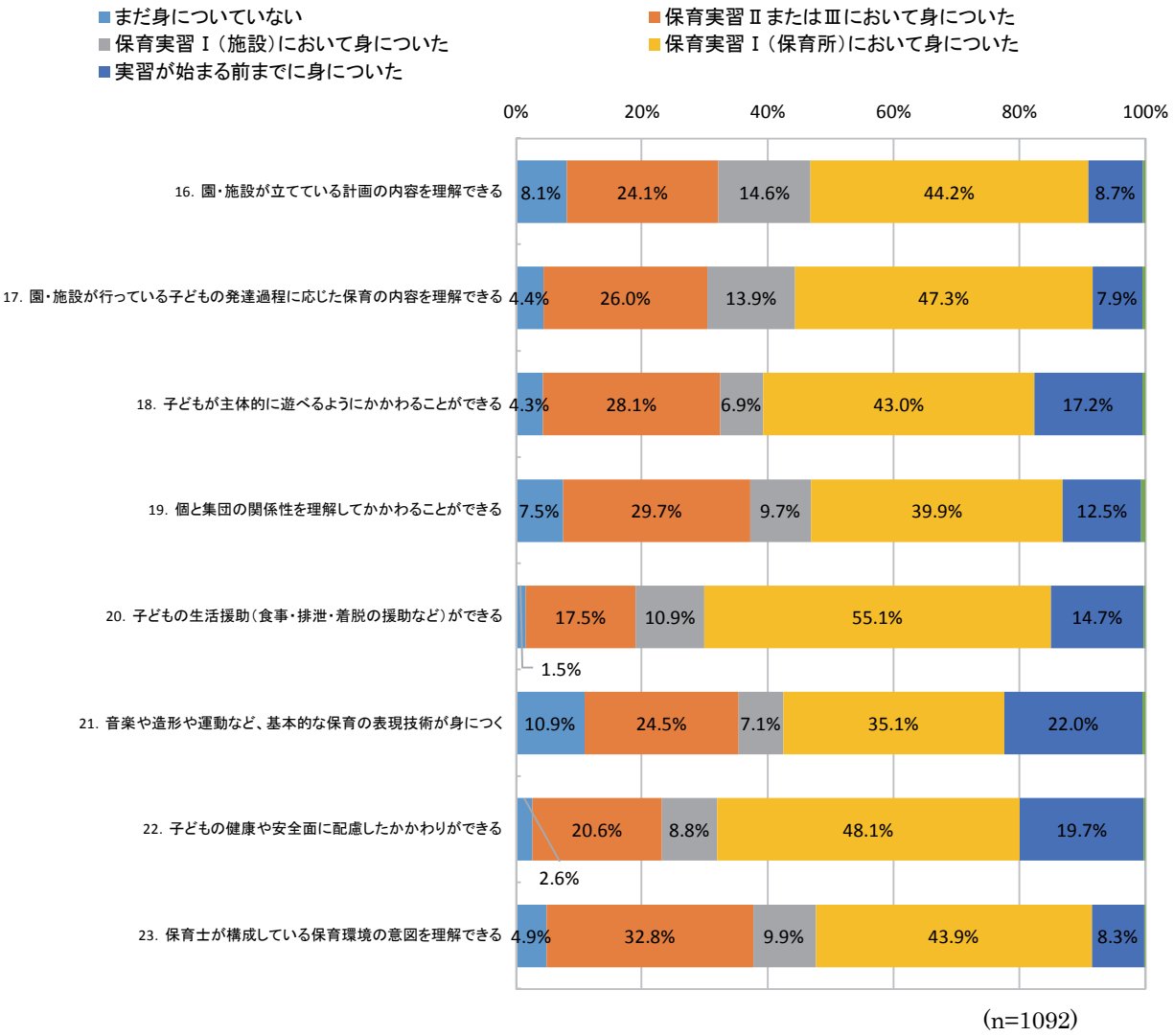
「9. 園・施設が担っている子どもや保護者に対する役割や機能を理解できる」「10. 一人ひとりの子どもをよく観察し、子どもの特徴や興味・関心を理解できる」「14. 分け隔てなく子どもと接することができる」は、「実習が始まるまでに身についた」「保育実習Ⅰ（保育所）（施設）において身についた」までの値を合計すると、7 割以上の学生の回答が見られた。すなわち、これらの項目は、多くの学生が保育実習Ⅱ・Ⅲの開始前には身についたと認識していることが示唆された。

他方、「12. 一人ひとりの子どもの発達過程を理解できる」「13. 子どもの発達状態に応じた援助やかかわりができる」といった発達理解や発達に応じた援助に関する項目は、保育実習Ⅱ・Ⅲにおいて身についたという回答が 3 割を超え、保育実習Ⅰの経験や学内での学びを踏まえて身についたと捉えている学生が相対的に多いことが示唆された。

（3）保育内容・環境に関する項目

図表 1-2-11「保育内容・環境」に関する項目

項目		まだ身についていない		保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた		保育実習Ⅰ（施設）において身についた		保育実習Ⅰ（保育所）において身についた		実習が始まる前までに身についた		無回答	
		度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
保育内容・環境	16. 園・施設が立てている計画の内容を理解できる	88	8.1%	263	24.1%	159	14.6%	483	44.2%	95	8.7%	4	0.4%
	17. 園・施設が行っている子どもの発達過程に応じた保育の内容を理解できる	48	4.4%	284	26.0%	152	13.9%	517	47.3%	86	7.9%	5	0.5%
	18. 子どもが主体的に遊べるようにかかわることができる	47	4.3%	307	28.1%	75	6.9%	470	43.0%	188	17.2%	5	0.5%
	19. 個と集団の関係性を理解してかかわることができる	82	7.5%	324	29.7%	106	9.7%	436	39.9%	136	12.5%	8	0.7%
	20. 子どもの生活援助（食事・排泄・着脱の援助など）ができる	16	1.5%	191	17.5%	119	10.9%	602	55.1%	161	14.7%	3	0.3%
	21. 音楽や造形や運動など、基本的な保育の表現技術が身につく	119	10.9%	267	24.5%	77	7.1%	383	35.1%	240	22.0%	6	0.5%
	22. 子どもの健康や安全面に配慮したかかわりができる	28	2.6%	225	20.6%	96	8.8%	525	48.1%	215	19.7%	3	0.3%
	23. 保育士が構成している保育環境の意図を理解できる	54	4.9%	358	32.8%	108	9.9%	479	43.9%	91	8.3%	2	0.2%



図表 1-2-12「保育内容・環境」に関する項目

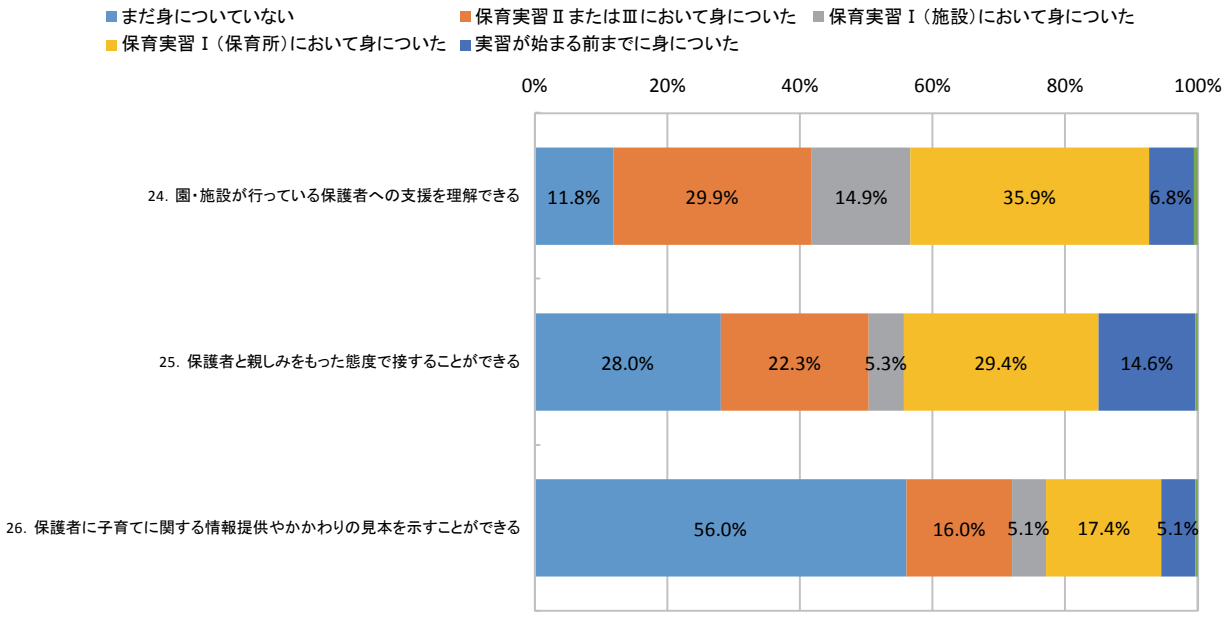
「16. 園・施設が立てている計画の内容を理解できる」「17. 園・施設が行っている子どもの発達過程に応じた保育の内容を理解できる」「23. 保育士が構成している保育環境の意図を理解できる」では、「実習が始までに身についた」と回答した学生が 10%以下であり、机上の学びよりも実際の実習を通してこれらの内容を学んでいることが伺えた。また、「18. 子どもが主体的に遊べるようにかかわることができる」「21. 音楽や造形や運動など、基本的な保育の表現技術が身につく」では、保育実習（施設）において身についたと回答した学生が少なかった。さらに、「21. 音楽や造形や運動など、基本的な保育の表現技術が身につく」では、「まだ身についていない」と回答した学生が 10%を超えていた。「実習が始まるまでに身についた」と回答した者が 20%以上いることと合わせて考えると、各個人の持つ得意、不得意の意識が影響していると考えられた。

（４）保護者支援に関する項目

図表 1-2-13「保護者支援」に関する項目

項目		まだ身についていない		保育実習Ⅱまたは Ⅲにおいて身についた		保育実習Ⅰ（施設）において身についた		保育実習Ⅰ（保育所）において身についた		実習が始まる前までに身についた		無回答	
		度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
保護者支援	24. 園・施設が行っている保護者への支援を理解できる	129	11.8%	327	29.9%	163	14.9%	392	35.9%	74	6.8%	7	0.6%
	25. 保護者と親しみをもった態度で接することができる	306	28.0%	244	22.3%	58	5.3%	321	29.4%	159	14.6%	4	0.4%
	26. 保護者に子育てに関する情報提供やかかわりの見本を示すことができる	611	56.0%	175	16.0%	56	5.1%	190	17.4%	56	5.1%	4	0.4%

(n=1092)



(n=1092)

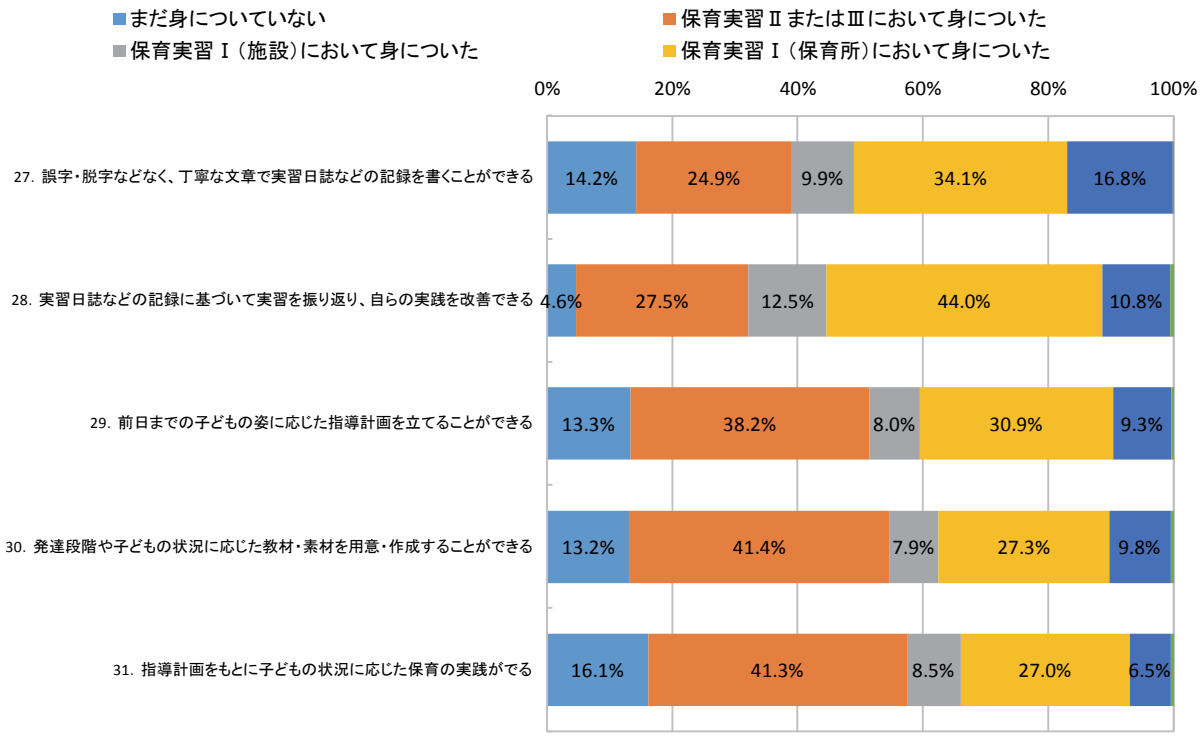
図表 1-2-14「保護者支援」に関する項目

「24. 園・施設が行っている保護者への支援を理解できる」「25. 保護者と親しみをもった態度で接することができる」「26. 保護者に子育てに関する情報提供やかかわりの見本を示すことができる」といった保護者支援に関する項目では、「まだ身についていない」と回答した学生が 1 割を超えていた。特に項目 26 という保護者へ情報提供や行動見本を示す項目では、身についていないと回答した学生が 5 割を超え、実習を通して習得できていないと認識している学生が多いことが示された。

（５）保育の計画・記録に関する項目

図表 1-2-15「保育の計画・記録」に関する項目

項目		まだ身についていない		保育実習Ⅱまたは Ⅲにおいて身についた		保育実習Ⅰ（施設）において身についた		保育実習Ⅰ（保育所）において身についた		実習が始まる前までに身についた		無回答	
		度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
保育の計画・記録	27. 誤字・脱字などなく、丁寧な文章で実習日誌などの記録を書くことができる	155	14.2%	272	24.9%	108	9.9%	372	34.1%	183	16.8%	2	0.2%
	28. 実習日誌などの記録に基づいて実習を振り返り、自らの実践を改善できる	50	4.6%	300	27.5%	136	12.5%	481	44.0%	118	10.8%	7	0.6%
	29. 前日までの子どもの姿に応じた指導計画を立てることができる	145	13.3%	417	38.2%	87	8.0%	337	30.9%	102	9.3%	4	0.4%
	30. 発達段階や子どもの状況に応じた教材・素材を用意・作成することができる	144	13.2%	452	41.4%	86	7.9%	298	27.3%	107	9.8%	5	0.5%
	31. 指導計画をもとに子どもの状況に応じた保育の実践ができる	176	16.1%	451	41.3%	93	8.5%	295	27.0%	71	6.5%	6	0.5%



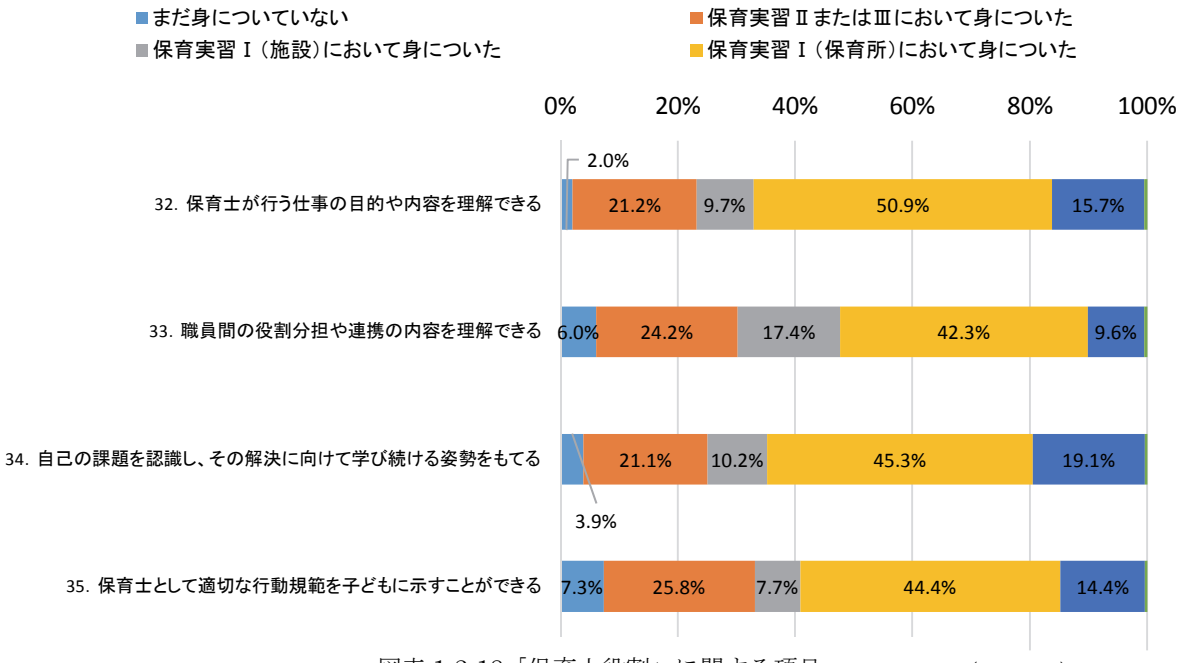
図表 1-2-16「保育の計画・記録」に関する項目　　(n=1092)

「29. 前日までの子どもの姿に応じた指導計画を立てることができる」「30. 発達段階や子どもの状況に応じた教材・素材を用意・作成することができる」「31. 指導計画をもとに子どもの状況に応じた保育の実践ができる」では、保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についたと回答した割合が保育実習Ⅰ（保育所）より高くなっていた。保育実習ⅡまたはⅢでは、多くの学生が責任実習を経験するため、教材準備や指導計画の立案・実践に関するこれらの項目の値が高いことが示唆される。また、実習日誌に関する項目 28 を除き、「まだ身についていない」と回答した学生が 10%以上いることが示され、他の項目に比べて相対的に割合が高かった。

（６）保育士役割に関する項目

図表 1-2-17「保育士役割」に関する項目

項目		まだ身についていない		保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた		保育実習Ⅰ（施設）において身についた		保育実習Ⅰ（保育所）において身についた		実習が始まる前までに身についた		無回答	
		度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
保育士役割	32. 保育士が行う仕事の目的や内容を理解できる	22	2.0%	231	21.2%	106	9.7%	556	50.9%	171	15.7%	6	0.5%
	33. 職員間の役割分担や連携の内容を理解できる	66	6.0%	264	24.2%	190	17.4%	462	42.3%	105	9.6%	5	0.5%
	34. 自己の課題を認識し、その解決に向けて学び続ける姿勢をもてる	43	3.9%	230	21.1%	111	10.2%	495	45.3%	209	19.1%	4	0.4%
	35. 保育士として適切な行動規範を子どもに示すことができる	80	7.3%	282	25.8%	84	7.7%	485	44.4%	157	14.4%	4	0.4%



図表 1-2-18「保育士役割」に関する項目 (n=1092)

保育士としての役割や倫理に関する項目は総じて、「まだ身についていない」と回答した学生が少なく、養成校での実習を通して学べることができたと認識している学生が多いことが示唆された。

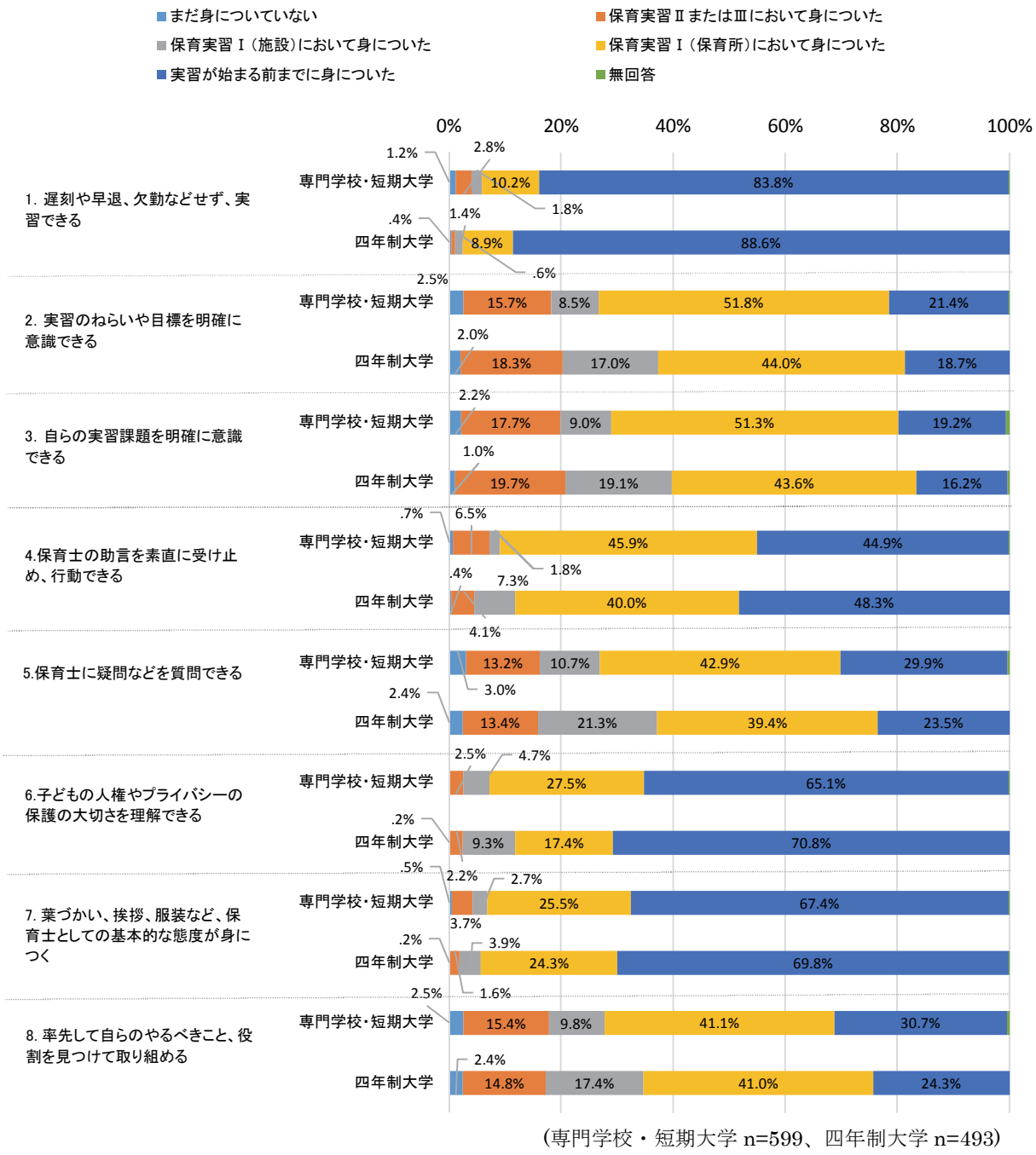
（7）学校種別（専門学校・短期大学と四年制大学）の比較

1）実習態度に関する項目

図表 1-2-19「実習態度」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習Ⅱまたは Ⅲにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
実習態度	1. 遅刻や早退、欠勤などせず、実習できる	専門学校・短期大学	1.2%	2.8%	1.8%	10.2%	83.8%	.2%
		四年制大学	.4%	.6%	1.4%	8.9%	88.6%	0.0%
	2. 実習のねらいや目標を明確に意識できる	専門学校・短期大学	2.5%	15.7%	8.5%	51.8%	21.4%	.2%
		四年制大学	2.0%	18.3%	17.0%	44.0%	18.7%	0.0%
	3. 自らの実習課題を明確に意識できる	専門学校・短期大学	2.2%	17.7%	9.0%	51.3%	19.2%	.7%
		四年制大学	1.0%	19.7%	19.1%	43.6%	16.2%	.4%
	4. 保育士の助言を素直に受け止め、行動できる	専門学校・短期大学	.7%	6.5%	1.8%	45.9%	44.9%	.2%
		四年制大学	.4%	4.1%	7.3%	40.0%	48.3%	0.0%
	5. 保育士に疑問などを質問できる	専門学校・短期大学	3.0%	13.2%	10.7%	42.9%	29.9%	.3%
		四年制大学	2.4%	13.4%	21.3%	39.4%	23.5%	0.0%
	6. 子どもの人権やプライバシーの保護の大切さを理解できる	専門学校・短期大学	0.0%	2.5%	4.7%	27.5%	65.1%	.2%
		四年制大学	.2%	2.2%	9.3%	17.4%	70.8%	0.0%
	7. 言葉づかい、挨拶、服装など、保育士としての基本的な態度が身につく	専門学校・短期大学	.5%	3.7%	2.7%	25.5%	67.4%	.2%
		四年制大学	.2%	1.6%	3.9%	24.3%	69.8%	.2%
	8. 率先して自らのやるべきこと、役割を見つけて取り組める	専門学校・短期大学	2.5%	15.4%	9.8%	41.1%	30.7%	.5%
		四年制大学	2.4%	14.8%	17.4%	41.0%	24.3%	0.0%

(専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493)



（専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493）

図表 1-2-20「実習態度」に関する項目

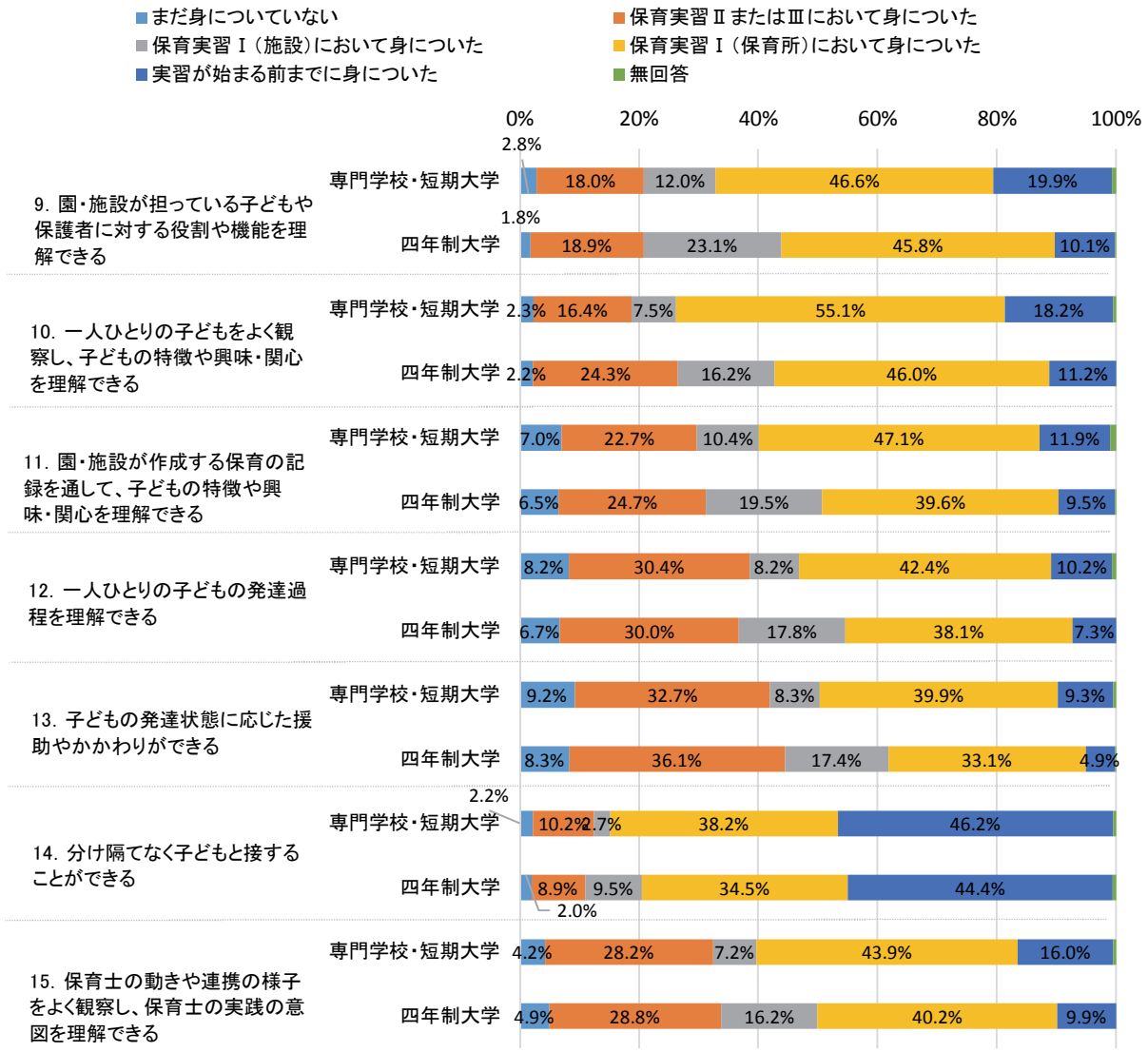
専門学校・短期大学と四年制大学の学生を比較すると、「2. 実習のねらいや目標を明確に意識できる」「3. 自らの実習課題を明確に意識できる」「5. 保育士に疑問などを質問できる」では、専門学校・短期大学の学生は、「保育実習Ⅰ（保育所）において身についた」と回答した者の割合が高く、四年制大学の学生は「保育実習Ⅰ（施設）において身についた」と回答した割合が高かった。

2）園・施設の役割・子どもの理解に関する項目

図表 1-2-21「園・施設の役割・子どもの理解」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習Ⅱまたは Ⅲにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
園・施設の役割・子どもの理解	9. 園・施設が担っている子どもや保護者に対する役割や機能を理解できる	専門学校・短期大学	2.8%	18.0%	12.0%	46.6%	19.9%	.7%
		四年制大学	1.8%	18.9%	23.1%	45.8%	10.1%	.2%
	10. 一人ひとりの子どもをよく観察し、子どもの特徴や興味・関心を理解できる	専門学校・短期大学	2.3%	16.4%	7.5%	55.1%	18.2%	.5%
		四年制大学	2.2%	24.3%	16.2%	46.0%	11.2%	0.0%
	11. 園・施設が作成する保育の記録を通して、子どもの特徴や興味・関心を理解できる	専門学校・短期大学	7.0%	22.7%	10.4%	47.1%	11.9%	1.0%
		四年制大学	6.5%	24.7%	19.5%	39.6%	9.5%	.2%
	12. 一人ひとりの子どもの発達過程を理解できる	専門学校・短期大学	8.2%	30.4%	8.2%	42.4%	10.2%	.7%
		四年制大学	6.7%	30.0%	17.8%	38.1%	7.3%	0.0%
	13. 子どもの発達状態に応じた援助やかかわりができる	専門学校・短期大学	9.2%	32.7%	8.3%	39.9%	9.3%	.5%
		四年制大学	8.3%	36.1%	17.4%	33.1%	4.9%	.2%
	14. 分け隔てなく子どもと接することができる	専門学校・短期大学	2.2%	10.2%	2.7%	38.2%	46.2%	.5%
		四年制大学	2.0%	8.9%	9.5%	34.5%	44.4%	.6%
	15. 保育士の動きや連携の様子をよく観察し、保育士の実践の意図を理解できる	専門学校・短期大学	4.2%	28.2%	7.2%	43.9%	16.0%	.5%
		四年制大学	4.9%	28.8%	16.2%	40.2%	9.9%	0.0%

(専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493)



(専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493)

図表 1-2-22「園・施設の役割・子どもの理解」に関する項目

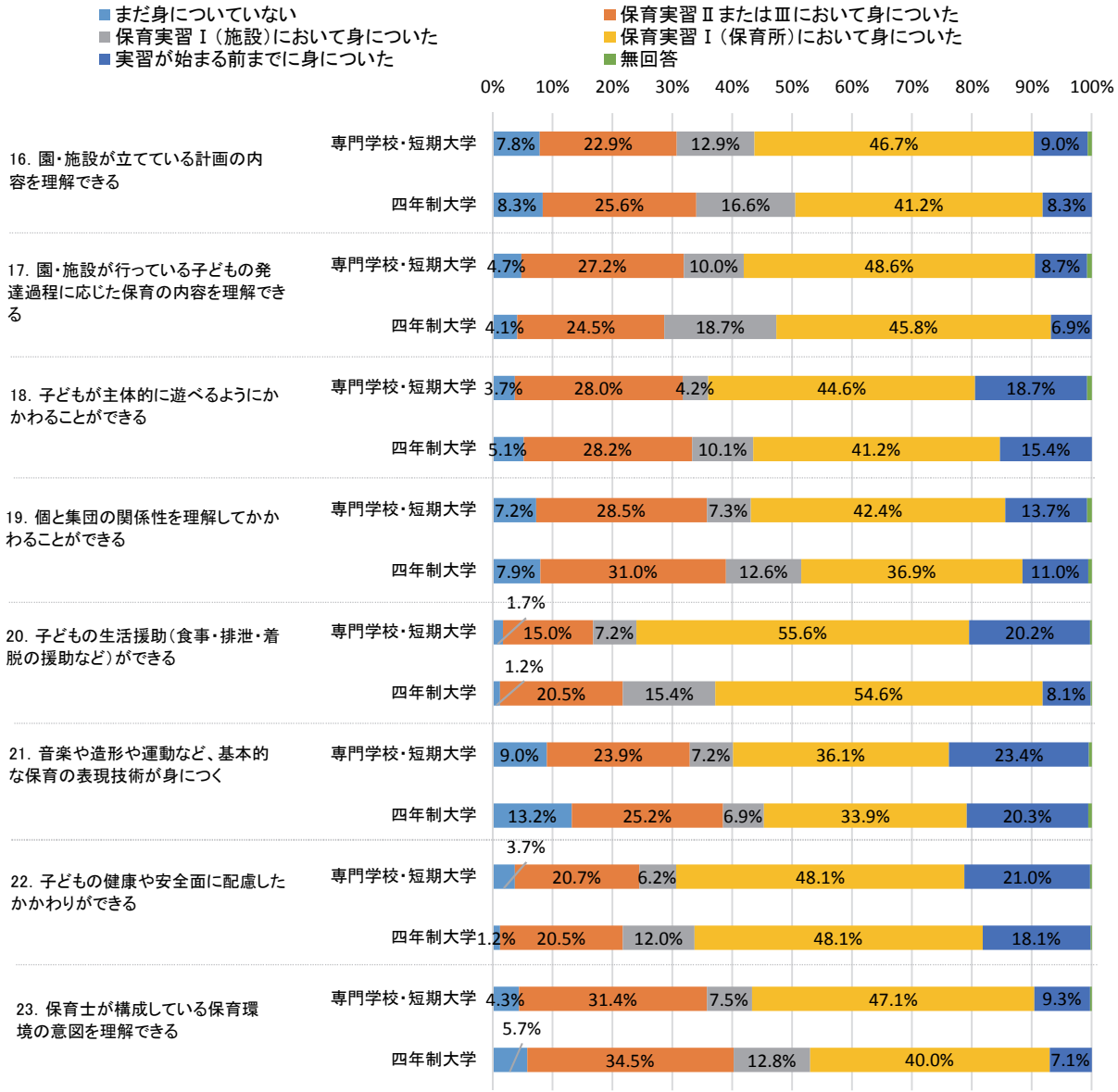
これらの項目においても実習態度と同じく、すべての項目において、専門学校・短期大学の学生は、四年制大学の学生に比べて「保育実習Ⅰ（保育所）において身についた」と回答した者の割合が高く、四年制大学の学生は「保育実習Ⅰ（施設）において身についた」と回答した割合が高いといった傾向が見られた。

3）保育内容・環境に関する項目

図表 1-2-23「保育内容・環境」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
保育内容・環境	16. 園・施設が立てている計画の内容を理解できる	専門学校・短期大学	7.8%	22.9%	12.9%	46.7%	9.0%	.7%
		四年制大学	8.3%	25.6%	16.6%	41.2%	8.3%	0.0%
	17. 園・施設が行っている子どもの発達過程に応じた保育の内容を理解できる	専門学校・短期大学	4.7%	27.2%	10.0%	48.6%	8.7%	.8%
		四年制大学	4.1%	24.5%	18.7%	45.8%	6.9%	0.0%
	18. 子どもが主体的に遊べるようにかかわることができる	専門学校・短期大学	3.7%	28.0%	4.2%	44.6%	18.7%	.8%
		四年制大学	5.1%	28.2%	10.1%	41.2%	15.4%	0.0%
	19. 個と集団の関係性を理解してかかわることができる	専門学校・短期大学	7.2%	28.5%	7.3%	42.4%	13.7%	.8%
		四年制大学	7.9%	31.0%	12.6%	36.9%	11.0%	.6%
	20. 子どもの生活援助（食事・排泄・着脱の援助など）ができる	専門学校・短期大学	1.7%	15.0%	7.2%	55.6%	20.2%	.3%
		四年制大学	1.2%	20.5%	15.4%	54.6%	8.1%	.2%
	21. 音楽や造形や運動など、基本的な保育の表現技術が身につく	専門学校・短期大学	9.0%	23.9%	7.2%	36.1%	23.4%	.5%
		四年制大学	13.2%	25.2%	6.9%	33.9%	20.3%	.6%
	22. 子どもの健康や安全面に配慮したかかわりができる	専門学校・短期大学	3.7%	20.7%	6.2%	48.1%	21.0%	.3%
		四年制大学	1.2%	20.5%	12.0%	48.1%	18.1%	.2%
	23. 保育士が構成している保育環境の意図を理解できる	専門学校・短期大学	4.3%	31.4%	7.5%	47.1%	9.3%	.3%
		四年制大学	5.7%	34.5%	12.8%	40.0%	7.1%	0.0%

(専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493)



（専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493）

図表 1-2-24「保育内容・環境」に関する項目

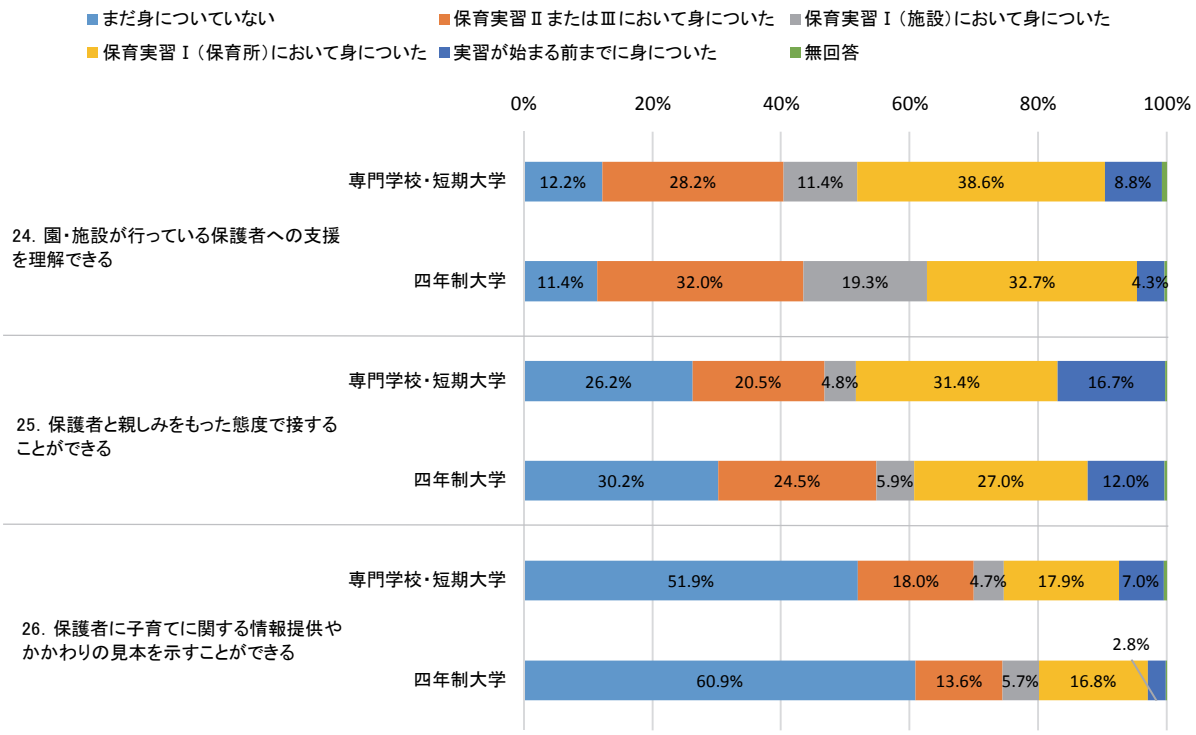
「実習態度」「園・施設の役割・子どもの理解」と同様に、専門学校・短期大学の学生は、四年制大学の学生に比べて「保育実習Ⅰ（保育所）において身についた」と回答した者の割合が高かった。他方、「21. 音楽や造形や運動など、基本的な保育の表現技術が身につく」では、「まだ身についていない」と回答した四年制大学の学生が 10%超えており、差が見られた。

４）保護者支援に関する項目

図表 1-2-25「保護者支援」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習Ⅱまたは Ⅲにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
保護者支援	24. 園・施設が行っている保護者への支援を理解できる	専門学校・短期大学	12.2%	28.2%	11.4%	38.6%	8.8%	.8%
		四年制大学	11.4%	32.0%	19.3%	32.7%	4.3%	.4%
	25. 保護者と親しみをもった態度で接することができる	専門学校・短期大学	26.2%	20.5%	4.8%	31.4%	16.7%	.3%
		四年制大学	30.2%	24.5%	5.9%	27.0%	12.0%	.4%
	26. 保護者に子育てに関する情報提供やかかわりの見本を示すことができる	専門学校・短期大学	51.9%	18.0%	4.7%	17.9%	7.0%	.5%
		四年制大学	60.9%	13.6%	5.7%	16.8%	2.8%	.2%

（専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493）



（専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493）

図表 1-2-26「保護者支援」に関する項目

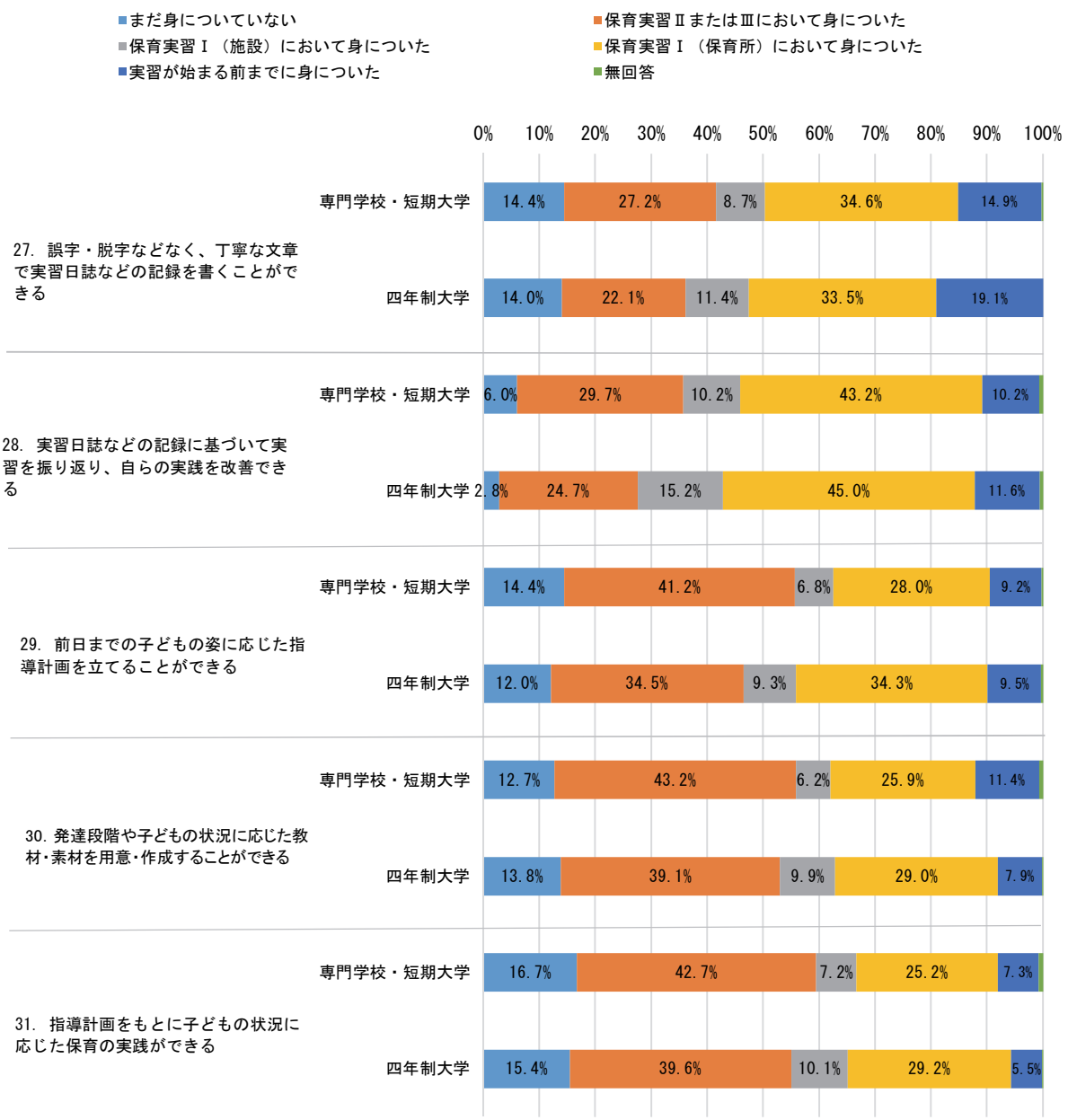
これらの項目では、専門学校・短期大学の学生と四年制大学の学生との間で、回答傾向に類似性が見られた。ただし、「26. 保護者に子育てに関する情報提供やかかわりの見本を示すことができる」といった保護者へ情報提供や行動見本を示すといった項目では、四年制大学の方が「まだ身についていない」と回答した学生が多かった。このことは、四年制大学の学生がより長い期間学ぶ中で、保護者支援の課題や多様性を認識し、認知の深化や拡大が生じたためとも考えられる。

５）保育の計画・記録に関する項目

図表 1-2-27「保育の計画・記録」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習Ⅱまたは Ⅲにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
保育の計画・記録	27. 誤字・脱字などなく、丁寧な文章で実習日誌などの記録を書くことができる	専門学校・短期大学	14.4%	27.2%	8.7%	34.6%	14.9%	.3%
		四年制大学	14.0%	22.1%	11.4%	33.5%	19.1%	0.0%
	28. 実習日誌などの記録に基づいて実習を振り返り、自らの実践を改善できる	専門学校・短期大学	6.0%	29.7%	10.2%	43.2%	10.2%	.7%
		四年制大学	2.8%	24.7%	15.2%	45.0%	11.6%	.6%
	29. 前日までの子どもの姿に応じた指導計画を立てることができる	専門学校・短期大学	14.4%	41.2%	6.8%	28.0%	9.2%	.3%
		四年制大学	12.0%	34.5%	9.3%	34.3%	9.5%	.4%
	30. 発達段階や子どもの状況に応じた教材・素材を用意・作成することができる	専門学校・短期大学	12.7%	43.2%	6.2%	25.9%	11.4%	.7%
		四年制大学	13.8%	39.1%	9.9%	29.0%	7.9%	.2%
	31. 指導計画をもとに子どもの状況に応じた保育の実践ができる	専門学校・短期大学	16.7%	42.7%	7.2%	25.2%	7.3%	.8%
		四年制大学	15.4%	39.6%	10.1%	29.2%	5.5%	.2%

(専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493)



(専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493)

図表 1-2-28「保育の計画・記録」に関する項目

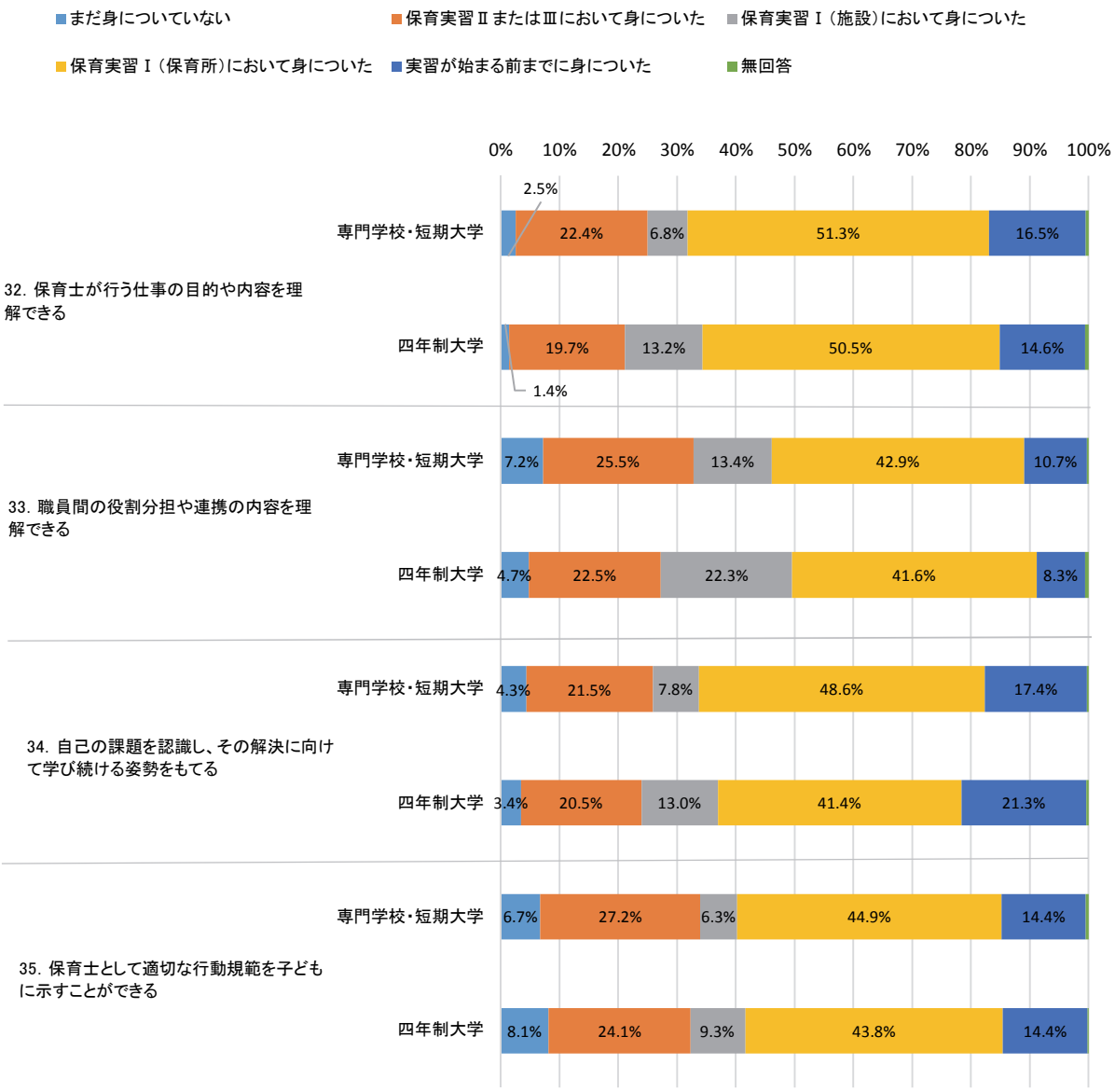
これまでの傾向と異なり、四年制大学の学生が「保育実習Ⅰ（保育所）において身についた」と回答した者の割合が高かった。他方、すべての項目で、専門学校・短期大学の学生が「保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた」の値が高かった。すなわち、四年制大学の学生の方が保育実習Ⅰの時点でより部分実習や責任実習といった指導計画に立案・実践を経験していることが示唆される。

６）保育士役割に関する項目

図表 1-2-29「保育士役割」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習Ⅱまたは Ⅲにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
保育士役割	32. 保育士が行う仕事の目的や内容を理解できる	専門学校・短期大学	2.5%	22.4%	6.8%	51.3%	16.5%	.5%
		四年制大学	1.4%	19.7%	13.2%	50.5%	14.6%	.6%
	33. 職員間の役割分担や連携の内容を理解できる	専門学校・短期大学	7.2%	25.5%	13.4%	42.9%	10.7%	.3%
		四年制大学	4.7%	22.5%	22.3%	41.6%	8.3%	.6%
	34. 自己の課題を認識し、その解決に向けて学び続ける姿勢をもてる	専門学校・短期大学	4.3%	21.5%	7.8%	48.6%	17.4%	.3%
		四年制大学	3.4%	20.5%	13.0%	41.4%	21.3%	.4%
	35. 保育士として適切な行動規範を子どもに示すことができる	専門学校・短期大学	6.7%	27.2%	6.3%	44.9%	14.4%	.5%
		四年制大学	8.1%	24.1%	9.3%	43.8%	14.4%	.2%

（専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493）



（専門学校・短期大学 n=599、四年制大学 n=493）

図表 1-2-30「保育士役割」に関する項目

四年制大学の学生が「保育実習Ⅰ（施設）において身についた」と回答した者の割合が高いことが特徴的であった。他方、専門学校・短期大学の学生はすべての項目で「保育実習Ⅰ（保育所）において身についた」「保育実習Ⅱまたは Ⅲにおいて身についた」の値が高かった。四年制大学の学生にとって、保育実習Ⅰ（施設）が保育士としての役割や規範を身につける実習として意味をもつことが示唆された。

３．保育実習の事前事後指導について

（１）全体的な傾向

保育実習の事前事後指導において、学生がどのくらい内容を理解したのかを実習ごとに 4 段階評定で回答を求めた。保育実習Ⅰ（保育所）と保育実習Ⅰ（施設）は 12 項目、保育実習ⅡまたはⅢは 13 項目であり、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知の「指定保育士養成施設の指定及び運営基準について」定められている事前事後指導の内容を主に参考とした。

保育実習Ⅰ（保育所）の事前指導においては「プライバシーの保護と守秘義務」、「実習生としての心構え」についての理解ができたと捉えている様子がみられた。理解が難しかった項目は、事前指導では実習の「自己課題の立て方」、「実習日誌の書き方」、事後指導では「自己課題の整理や明確化」することであった。

図表 1-2-31 保育実習Ⅰ（保育所）における実習前後の授業について

	項目内容	平均値	標準偏差
1	q3_1_1　実習の目的について理解できた	3.53	.58
2	q3_1_2　実習の概要（保育所の概要）について理解できた	3.39	.60
3	q3_1_3　実習の内容・方法について理解できた	3.49	.60
4	q3_1_4　実習の自己課題の立て方について理解できた	3.29	.66
5	q3_1_5　子どもの人権と最善の利益を考慮する意味について理解できた	3.50	.66
6	q3_1_6　プライバシーの保護と守秘義務について理解できた	**3.79**	.45
7	q3_1_7　実習生としての心構えについて理解できた	**3.74**	.51
8	q3_1_8　子どもや保育士の観察のポイントについて理解できた	3.37	.66
9	q3_1_9　実習日誌の書き方について理解できた	3.32	.75
10	q3_1_10　実習目標と照らし合わせた振り返り・反省ができた	3.37	.68
11	q3_1_11　園の評価と自己評価からの振り返り・反省ができた	3.38	.67
12	q3_1_12　自己課題の整理や明確化することができた	3.29	.67

保育実習Ⅰ（施設）の事前指導においては、「プライバシーの保護と守秘義務」、「実習生としての心構え」、「子どもの人権と最善の利益を考慮する意味」についての理解ができたと捉えている様子がみられた。理解が難しかったと捉えられている項目は、事前指導の「実習の自己課題の立て方」、「実習日誌の書き方」、事後指導の「自己課題の整理や明確化」であった。

図表 1-2-32　保育実習Ⅰ（施設）における実習前後の授業について

	項目内容	平均値	標準偏差
1	q4_1_1　実習の目的について理解できた	3.45	.63
2	q4_1_2　実習の概要（施設の概要）について理解できた	3.44	.60
3	q4_1_3　実習の内容・方法について理解できた	3.44	.63
4	q4_1_4　実習の自己課題の立て方について理解できた	3.25	.71

5	q4_1_5　子どもの人権と最善の利益を考慮する意味について理解できた	**3.58**	.64
6	q4_1_6　プライバシーの保護と守秘義務について理解できた	**3.79**	.43
7	q4_1_7　実習生としての心構えについて理解できた	**3.67**	.53
8	q4_1_8　子どもや保育士の観察のポイントについて理解できた	3.34	.72
9	q4_1_9　実習日誌の書き方について理解できた	3.30	.77
10	q4_1_10　実習目標と照らし合わせた振返り・反省ができた	3.37	.67
11	q4_1_11　施設の評価と自己評価からの振返り・反省ができた	3.41	.65
12	q4_1_12　自己課題の整理や明確化することができた	3.32	.68

保育実習ⅡまたはⅢでは、事前指導においては「子どもや利用者の最善の利益を考慮した具体的な保育」、「子どもや利用者の状態に応じた適切なかかわり」について理解できたと捉えており、事後指導では「実習園/施設の評価と自己評価からの振返り・反省」することができたと捉えていた。理解の難しかった項目は、事前指導の「実習以外の教科の内容を実習に結びつけて保育・支援を考えること」、「保育士の職業倫理」、「保育・支援の全体計画に基づく具体的な計画と実践」についてであった。

図表 1-2-33 保育実習ⅡまたはⅢにおける実習前後の授業について

	項目内容	平均値	標準偏差
1	q5_1_1　子どもや利用者の最善の利益を考慮した具体的な保育について理解できた	**3.53**	.55
2	q5_1_2　子どもの保育・利用者の援助と保護者（家庭）支援の関係について理解できた	3.42	.63
3	q5_1_3　子どもや利用者の状態に応じた適切なかかわりについて理解できた	**3.54**	.56
4	q5_1_4　保育の表現技術を活かした保育実践について理解できた	3.38	.65
5	q5_1_5　実習以外の教科の内容を実習に結びつけて保育・支援を考えることができるようになった	3.32	.70
6	q5_1_6　保育・支援の全体計画に基づく具体的な計画と実践について理解できた	3.34	.64
7	q5_1_7　保育・支援の計画の立て方について（指導案作成について）理解できた	3.36	.70
8	q5_1_8　観察、記録、自己評価に基づく保育・支援の改善について理解できた	3.42	.61
9	q5_1_9　保育士の専門性について理解できた	3.49	.61
10	q5_1_10　保育士の職業倫理について理解できた	3.32	.68
11	q5_1_11　自己の実習目標と照らし合わせた振返り・反省ができた	3.50	.62
12	q5_1_12　実習園/施設の評価と自己評価からの振返り・反省ができた	**3.51**	.61
13	q5_1_13　自己課題の整理・明確化することができた	3.47	.62

（２）学校種別による保育実習の事前事後指導について

次に学校種別で事前事後指導の内容の理解に違いがあるかを比較した。保育実習Ⅰ（保育所）においては、「実習の概要（保育所の概要）」について四年制大学の学生のほうが理解できたという認識を専門学校・短期大学の学生よりも持っていたが、他は違いがなかった。

図表 1-2-34 学校種別による保育実習Ⅰ（保育所）における実習前後の授業について

	項　目	学校種別	平均値	標準偏差	*t* 値	有意確率	有意水準
q3_1_1	実習の目的について理解できた	専門学校・短期大学	3.51	0.60	-1.216	0.224	*n.s.*
		四年制大学	3.55	0.54			
q3_1_2	実習の概要（保育所の概要）について理解できた	専門学校・短期大学	3.35	0.62	-2.764	0.006	**
		四年制大学	3.45	0.58			
q3_1_3	実習の内容・方法について理解できた	専門学校・短期大学	3.47	0.61	-0.817	0.414	*n.s.*
		四年制大学	3.50	0.59			
q3_1_4	実習の自己課題の立て方について理解できた	専門学校・短期大学	3.26	0.66	-1.259	0.208	*n.s.*
		四年制大学	3.31	0.66			
q3_1_5	子どもの人権と最善の利益を考慮する意味について理解できた	専門学校・短期大学	3.48	0.66	-0.816	0.415	*n.s.*
		四年制大学	3.52	0.66			
q3_1_6	プライバシーの保護と守秘義務について理解できた	専門学校・短期大学	3.79	0.46	-0.486	0.627	*n.s.*
		四年制大学	3.80	0.43			
q3_1_7	実習生としての心構えについて理解できた	専門学校・短期大学	3.72	0.54	-1.441	0.150	*n.s.*
		四年制大学	3.77	0.47			
q3_1_8	子どもや保育士の観察のポイントについて理解できた	専門学校・短期大学	3.39	0.65	1.064	0.287	*n.s.*
		四年制大学	3.34	0.67			

q3_1_9	実習日誌の書き方について理解できた	専門学校・短期大学	3.36	0.74	1.783	0.075	*n.s.*
		四年制大学	3.28	0.76			
q3_1_10	実習目標と照らし合わせた振り返り・反省ができた	専門学校・短期大学	3.38	0.67	0.649	0.516	*n.s.*
		四年制大学	3.35	0.69			
q3_1_11	園の評価と自己評価からの振り返り・反省ができた	専門学校・短期大学	3.37	0.67	-0.511	0.609	*n.s.*
		四年制大学	3.39	0.68			
q3_1_12	自己課題の整理や明確化することができた	専門学校・短期大学	3.27	0.67	-1.186	0.236	*n.s.*
		四年制大学	3.32	0.65			

** $p<.01$

保育実習Ⅰ（施設）では、「実習の目的」、「子どもの人権と最善の利益を考慮する意味」についての理解が四年制大学の学生のほうが、専門・短期大学の学生よりもできたと捉えていた。

図表 1-2-35 学校種別による保育実習Ⅰ（施設）における実習前後の授業について

項　目		学校種別	平均値	標準偏差	*t* 値	有意確率	有意水準
q4_1_1	実習の目的について理解できた	専門学校・短期大学	3.41	0.65	-2.065	0.039	*
		四年制大学	3.49	0.59			
q4_1_2	実習の概要（施設の概要）について理解できた	専門学校・短期大学	3.41	0.62	-1.782	0.075	*n.s*
		四年制大学	3.47	0.58			
q4_1_3	実習の内容・方法について理解できた	専門学校・短期大学	3.44	0.63	0.632	0.527	*n.s*
		四年制大学	3.42	0.63			
q4_1_4	実習の自己課題の立て方について理解できた	専門学校・短期大学	3.21	0.72	-1.901	0.058	*n.s*
		四年制大学	3.29	0.68			

q4_1_5	子どもの人権と最善の利益を考慮する意味について理解できた	専門学校・短期大学	3.52	0.69	-3.801	0.000	***
		四年制大学	3.67	0.56			
q4_1_6	プライバシーの保護と守秘義務について理解できた	専門学校・短期大学	3.78	0.45	-0.862	0.389	*n.s*
		四年制大学	3.81	0.41			
q4_1_7	実習生としての心構えについて理解できた	専門学校・短期大学	3.66	0.55	-1.368	0.172	*n.s*
		四年制大学	3.70	0.50			
q4_1_8	子どもや保育士の観察のポイントについて理解できた	専門学校・短期大学	3.32	0.75	-0.803	0.422	*n.s*
		四年制大学	3.36	0.69			
q4_1_9	実習日誌の書き方について理解できた	専門学校・短期大学	3.33	0.78	1.276	0.202	*n.s*
		四年制大学	3.27	0.76			
q4_1_10	実習目標と照らし合わせた振り返り・反省ができた	専門学校・短期大学	3.36	0.68	-0.193	0.847	*n.s*
		四年制大学	3.37	0.65			
q4_1_11	施設の評価と自己評価からの振り返り・反省ができた	専門学校・短期大学	3.42	0.65	0.934	0.351	*n.s*
		四年制大学	3.39	0.63			
q4_1_12	自己課題の整理や明確化することができた	専門学校・短期大学	3.32	0.69	-0.218	0.827	*n.s*
		四年制大学	3.32	0.67			

***p<.001,*p<.05

保育実習ⅡまたはⅢにおいては、「子どもや利用者の最善の利益を考慮した具体的な保育について」のみ四年制大学と専門学校・短期大学の間で差がみられた。四年制大学の学生は、専門・短期大学生より理解できたと捉えていた。

図表 1-2-36 学校種別による保育実習ⅡまたはⅢにおける実習前後の授業について

項　目		学校種別	平均値	標準偏差	*t* 値	有意確率	有意水準
q5_1_1	子どもや利用者の最善の利益を考慮した具体的な保育について理解できた	専門学校・短期大学	3.50	0.54	-2.113	0.035	*
		四年制大学	3.57	0.56			
q5_1_2	子どもの保育･利用者の援助と保護者（家庭）支援の関係について理解できた	専門学校・短期大学	3.39	0.64	-1.219	0.223	*n.s.*
		四年制大学	3.43	0.61			
q5_1_3	子どもや利用者の状態に応じた適切なかかわりについて理解できた	専門学校・短期大学	3.53	0.56	-0.756	0.450	*n.s.*
		四年制大学	3.56	0.55			
q5_1_4	保育の表現技術を活かした保育実践について理解できた	専門学校・短期大学	3.39	0.64	0.521	0.603	*n.s.*
		四年制大学	3.37	0.66			
q5_1_5	実習以外の教科の内容を実習に結びつけて保育･支援を考えることができるようになった	専門学校・短期大学	3.34	0.67	1.408	0.160	*n.s.*
		四年制大学	3.28	0.71			
q5_1_6	保育･支援の全体計画に基づく具体的な計画と実践について理解できた	専門学校・短期大学	3.34	0.64	0.425	0.671	*n.s.*
		四年制大学	3.32	0.63			
q5_1_7	保育･支援の計画の立て方について（指導案作成について）理解できた	専門学校・短期大学	3.37	0.69	0.586	0.558	*n.s.*
		四年制大学	3.34	0.71			
q5_1_8	観察、記録、自己評価に基づく保育･支援の改善について理解できた	専門学校・短期大学	3.40	0.61	-0.552	0.581	*n.s.*
		四年制大学	3.42	0.61			
q5_1_9	保育士の専門性について理解できた	専門学校・短期大学	3.49	0.61	0.009	0.992	*n.s.*
		四年制大学	3.49	0.60			

q5_1_10	保育士の職業倫理について理解できた	専門学校・短期大学	3.29	0.67	-1.192	0.234	*n.s.*
		四年制大学	3.34	0.67			
q5_1_11	自己の実習目標と照らし合わせた振返り･反省ができた	専門学校・短期大学	3.47	0.61	-1.395	0.163	*n.s.*
		四年制大学	3.52	0.61			
q5_1_12	実習園/施設の評価と自己評価からの振返り･反省ができた	専門学校・短期大学	3.51	0.60	-0.591	0.555	*n.s.*
		四年制大学	3.53	0.62			
q5_1_13	自己課題の整理･明確化することができた	専門学校・短期大学	3.44	0.62	-1.071	0.285	*n.s.*
		四年制大学	3.48	0.62			

*p<.05

4. 実習日誌について

（1）実習日誌の満足度・負担感・意識変容

1）保育実習Ⅰ（保育所）

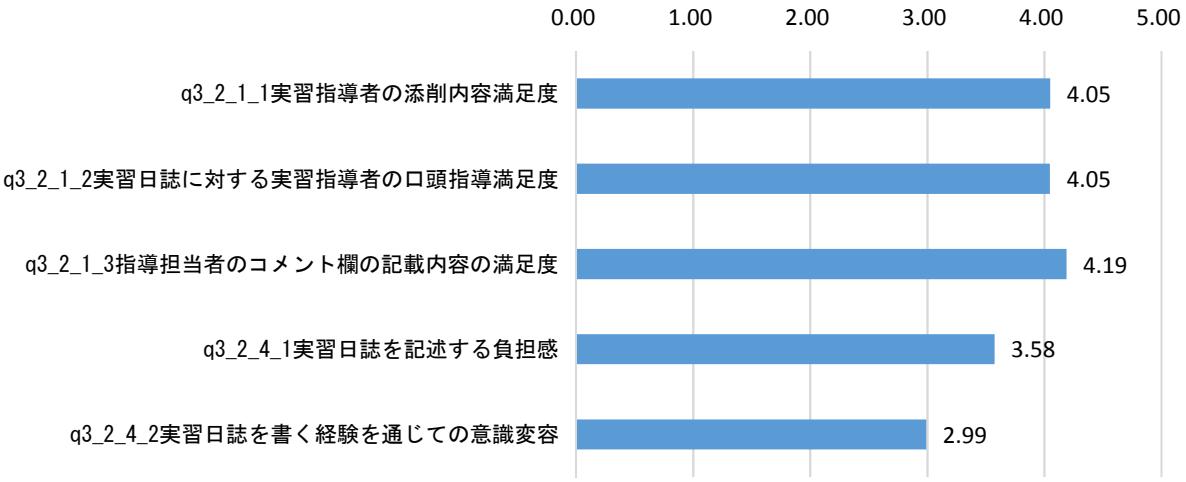
図表 1-2-37【保育実習Ⅰ保育所】実習日誌の満足度・負担感・意識変容（平均値）

質問番号	質問項目	平均値	標準偏差
q3_2_1_1	実習指導者の添削内容は満足のいくものでしたか	4.05	0.76
q3_2_1_2	実習日誌の記述に対して実習指導者の口頭における指導内容は満足のいくものでしたか	4.05	0.81
q3_2_1_3	指導担当者のコメント欄の記載内容は、満足のいくものでしたか	4.19	0.70
q3_2_4_1	実習日誌を書くことに対して負担に思いましたか	3.58	0.62
q3_2_4_2	実習日誌を書く経験を通じて意識が変わったり、学びが深まったりしましたか	2.99	0.70

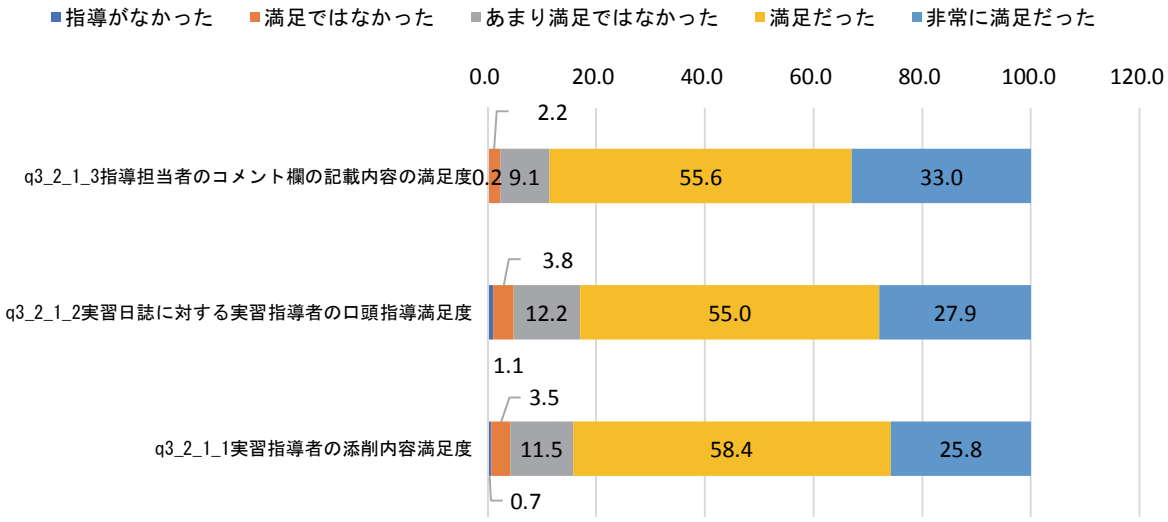
n=1092

q3_2_1_1~3：最小値 1.00，最大値 5.00

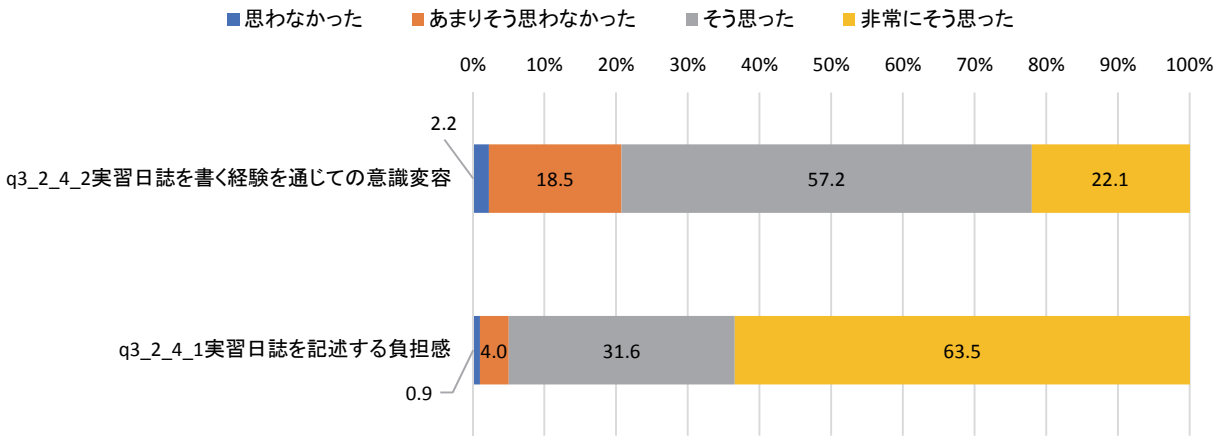
q3_2_4_1～2：最小値 1.00，最大値 4.00



図表 1-2-38【保育実習Ⅰ保育所】実習日誌の満足度・負担感・意識変容



図表 1-2-39【保育実習Ⅰ保育所】実習日誌の満足度（比率）



図表 1-2-40【保育実習Ⅰ（保育所）】実習日誌　負担感・意識変容（比率）

保育実習Ⅰ（保育所）において実習日誌の満足度の平均点は、すべての項目において中央値よりも高い数値であった。同様に比率においても、すべての項目において 8 割以上が満足感を持っている結果であった。特に「指導担当者のコメント欄の記載内容の満足度」が高い傾向にあった。

実習日誌の負担感や意識変容の平均点は中央値よりも高い数値であった。実習日誌の負担感の比率は 9 割以上が負担感を感じている非常に高い割合であった。意識変容の比率は 8 割弱が感じている結果であった。

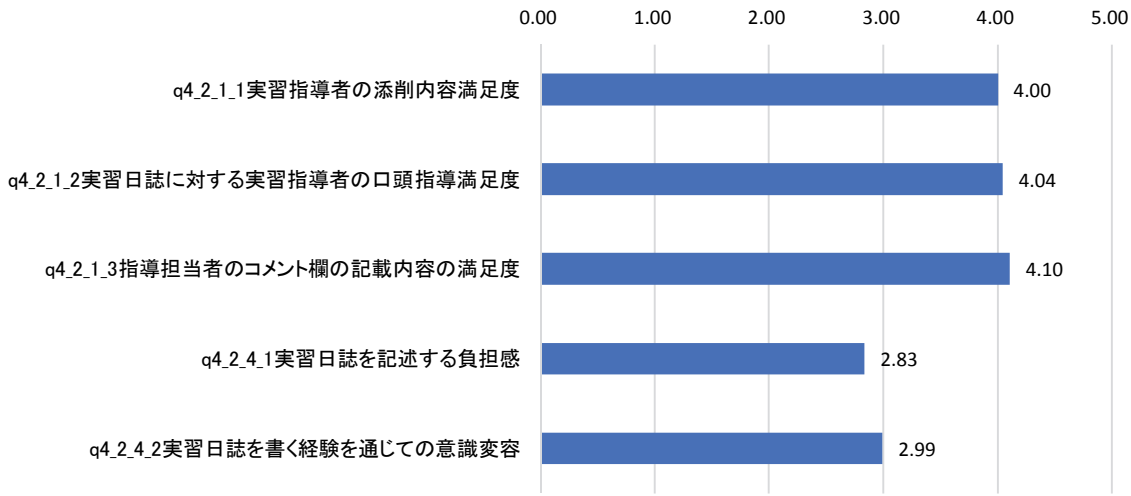
2）保育実習Ⅰ（施設）

図表 1-2-41【保育実習Ⅰ施設】実習日誌の満足度・負担感・意識変容（平均値）

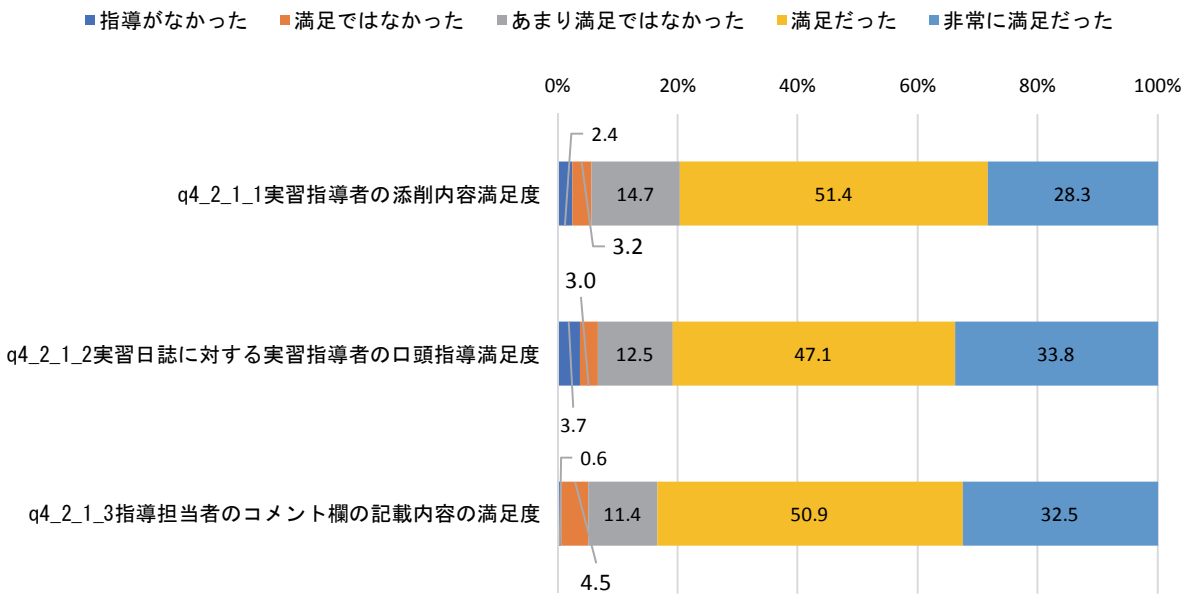
質問番号	質問項目	平均値	標準偏差
q4_2_1_1	実習指導者の添削内容は満足のいくものでしたか	4.00	0.88
q4_2_1_2	実習日誌の記述に対して実習指導者の口頭における指導内容は満足のいくものでしたか	4.04	0.95
q4_2_1_3	指導担当者のコメント欄の記載内容は、満足のいくものでしたか	4.10	0.82
q4_2_4_1	実習日誌を書くことに対して負担に思いましたか	2.83	0.93
q4_2_4_2	実習日誌を書く経験を通じて意識が変わったり、学びが深まったりしましたか	2.99	0.73

q3_2_1_1~3：最小値 1.00，最大値 5.00　　n=1092

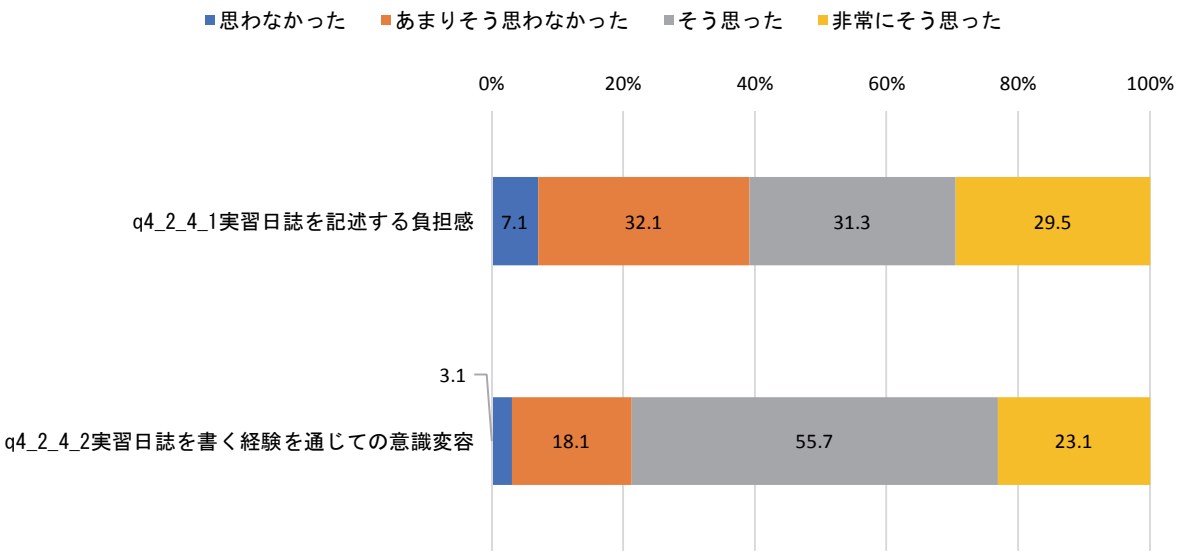
q3_2_4_1～2：最小値 1.00，最大値 4.00



図表 1-2-42【保育実習Ⅰ施設】実習日誌の満足度・負担感・意識変容



図表 1-2-43【保育実習Ⅰ施設】実習日誌の満足度（比率）



図表 1-2-44【保育実習Ⅰ施設】実習日誌の負担感・意識変容（比率）

保育実習Ⅰ（施設）において実習日誌の満足度の平均点は、すべての項目において中央値よりも高い数値であった。同様に比率においても、すべての項目において約８割以上が満足感を持っている結果であった。

実習日誌の負担感や意識変容の平均点は中央値よりも高い数値であった。実習日誌の負担感の比率は６割が負担感を感じている結果であったが、保育実習Ⅰ（保育所）の９割と比べると非常に低い負担感の傾向であった。意識変容の比率は８割弱が感じている結果であった。

３）保育実習Ⅱ

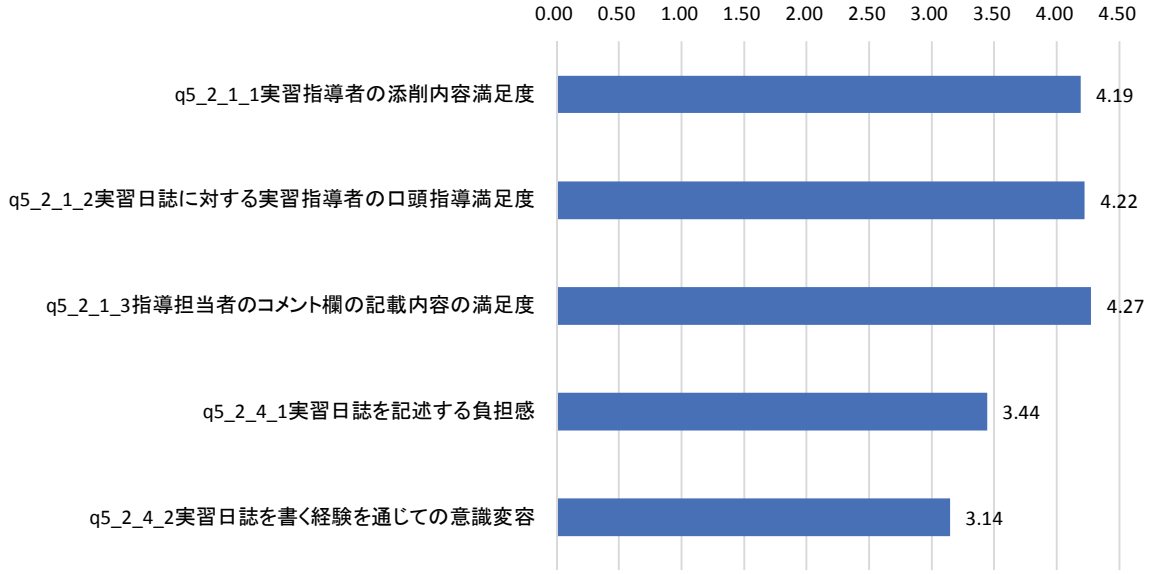
図表 1-2-45【保育実習Ⅱ】実習日誌の満足度・負担感・意識変容（平均値）

質問番号	質問項目	平均値	標準偏差
q5_2_1_1	実習指導者の添削内容は満足のいくものでしたか	4.19	0.76
q5_2_1_2	実習日誌の記述に対して実習指導者の口頭における指導内容は満足のいくものでしたか	4.22	0.81
q5_2_1_3	指導担当者のコメント欄の記載内容は、満足のいくものでしたか	4.27	0.73
q5_2_4_1	実習日誌を書くことに対して負担に思いましたか	3.44	0.70
q5_2_4_2	実習日誌を書く経験を通じて意識が変わったり、学びが深まったりしましたか	3.14	0.74

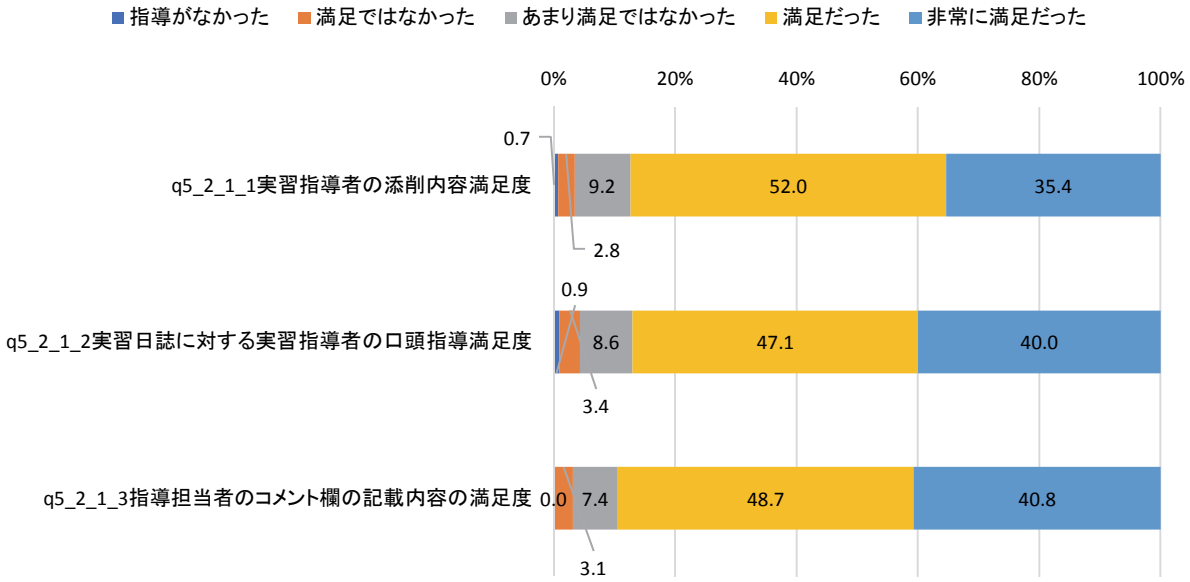
n=1092

q3_2_1_1~3：最小値 1.00，最大値 5.00

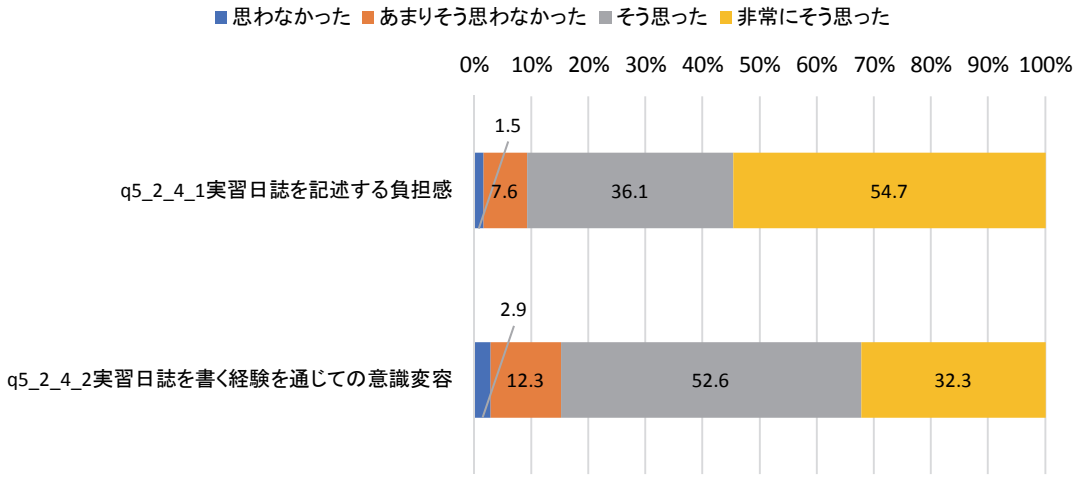
q3_2_4_1～2：最小値 1.00，最大値 4.00



図表 1-2-46【保育実習Ⅱ】実習日誌の満足度・負担感・意識変容（平均）



図表 1-2-47【保育実習Ⅱ】実習日誌の満足度（比率）



図表 1-2-48【保育実習Ⅱ】実習日誌の負担感・意識変容（比率）

保育実習Ⅱにおいて実習日誌の満足度の平均点は、すべての項目において中央値よりも高い数値であった。この結果は、保育実習Ⅰ（保育所・施設）と同様の傾向であったが、平均得点は、すべての項目において高い得点傾向を示していた。同様に比率においても、すべての項目において約 8 割以上が満足感を持っている結果であったが、保育実習Ⅰ（保育所・施設）と比べると更に満足感は高い傾向を示す結果であった。特に「非常に満足だった」の比率が高い結果であった。

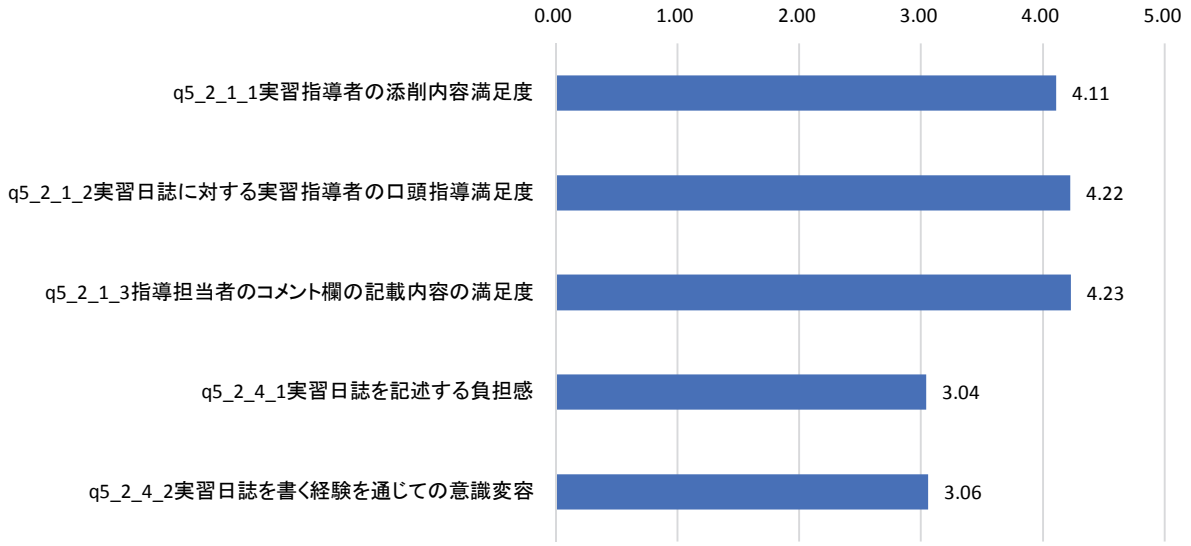
実習日誌の負担感や意識変容の平均点は中央値よりも高い数値であった。実習日誌の負担感の比率は 9 割が負担感を感じている結果であり保育実習Ⅰ（保育所）の負担感と同様の傾向であった。意識変容の比率は 8 割以上が感じている結果であり、保育実習Ⅰ（保育所）の意識変容と比べると割合が若干増加している傾向にあった。

4）保育実習Ⅲ

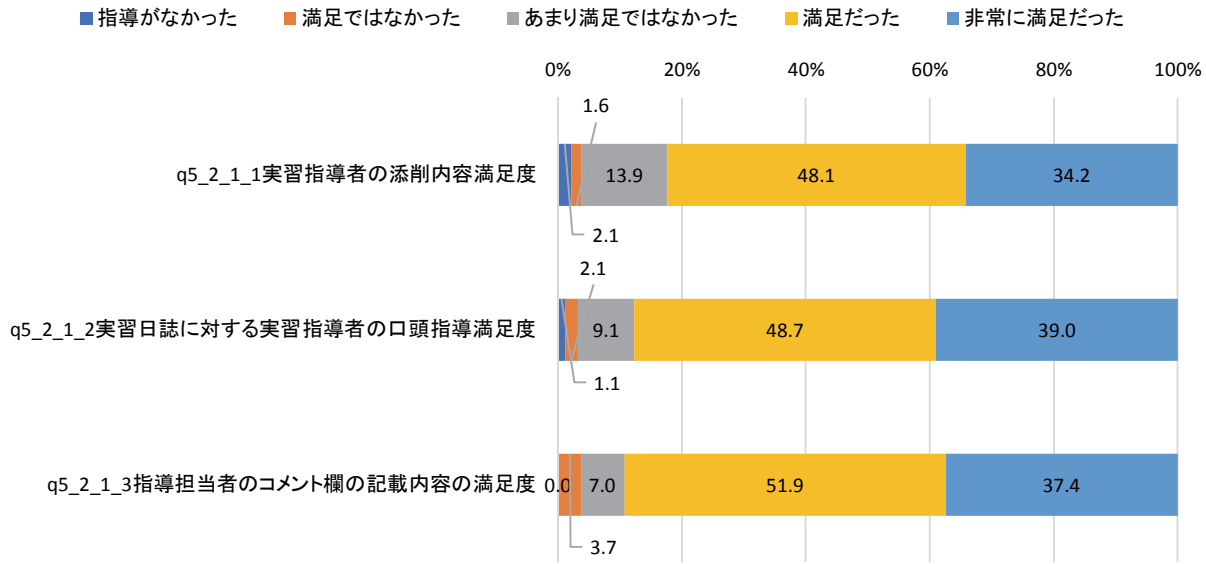
図表 1-2-49【保育実習Ⅲ】実習日誌の満足度・負担感・意識変容（平均値）

質問番号	質問項目	平均値	標準偏差
q5_2_1_1	実習指導者の添削内容は満足のいくものでしたか	4.11	0.85
q5_2_1_2	実習日誌の記述に対して実習指導者の口頭における指導内容は満足のいくものでしたか	4.22	0.78
q5_2_1_3	指導担当者のコメント欄の記載内容は、満足のいくものでしたか	4.23	0.74
q5_2_4_1	実習日誌を書くことに対して負担に思いましたか	3.04	0.85
q5_2_4_2	実習日誌を書く経験を通じて意識が変わったり、学びが深まったりしましたか	3.06	0.73

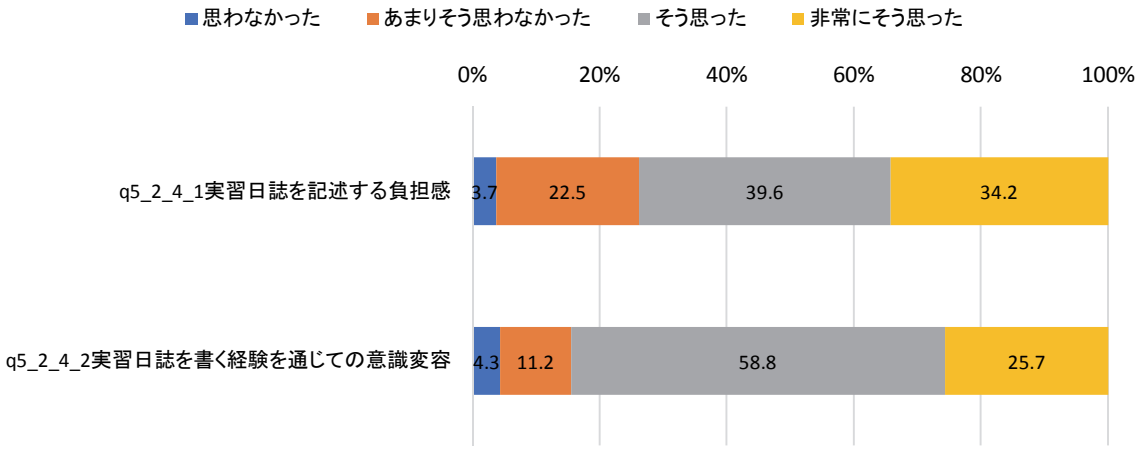
q3_2_1_1~3：最小値 1.00，最大値 5.00　　n=1092
q3_2_4_1~2：最小値 1.00，最大値 4.00



図表 1-2-50【保育実習Ⅲ】実習日誌の満足度・負担感・意識変容



図表 1-2-51【保育実習Ⅲ】実習日誌の満足度（比率）



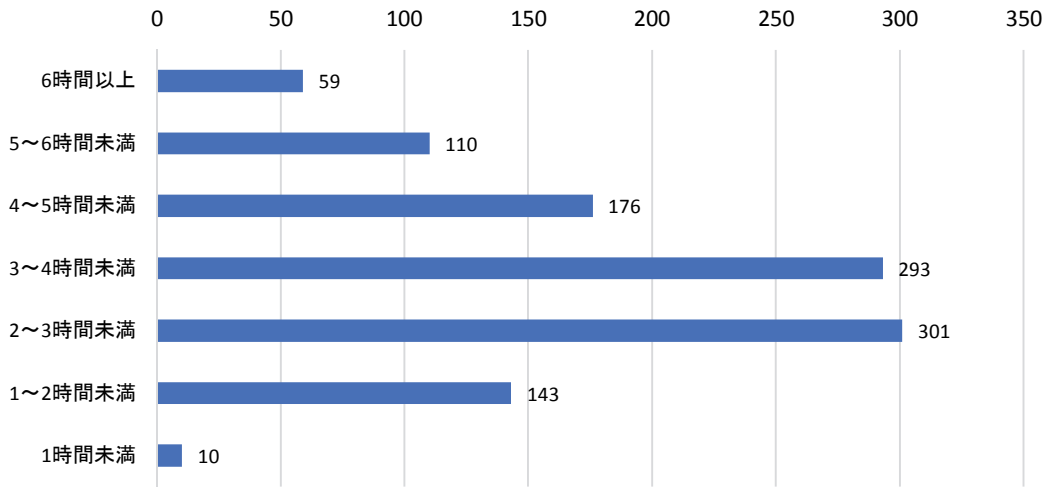
図表 1-2-52【保育実習Ⅲ】実習日誌の負担感・意識変容（比率）

保育実習Ⅲにおいて実習日誌の満足度の平均点は、すべての項目において中央値よりも高い数値であった。同様に比率においても、すべての項目において約８割以上が満足感を持っている結果であったが、「実習指導者の添削内容の満足度」については他の項目より若干低い満足度であった。同様にこの項目において「指導がなかった」「満足でなかった」「あまり満足ではなかった」等の不満度の比率が他の項目の比率よりも高い傾向にあった。

実習日誌の負担感や意識変容の平均点は中央値よりも高い数値であった。実習日誌の負担感の比率は７割が負担感を感じている結果であり保育実習Ⅰ（施設）の負担感の比率と比べて、若干増加している傾向にあった。意識変容の比率は８割以上が意識の変化を感じている結果であり、保育実習Ⅰ（施設）の意識変容と比べると割合が若干増加している傾向にあった。

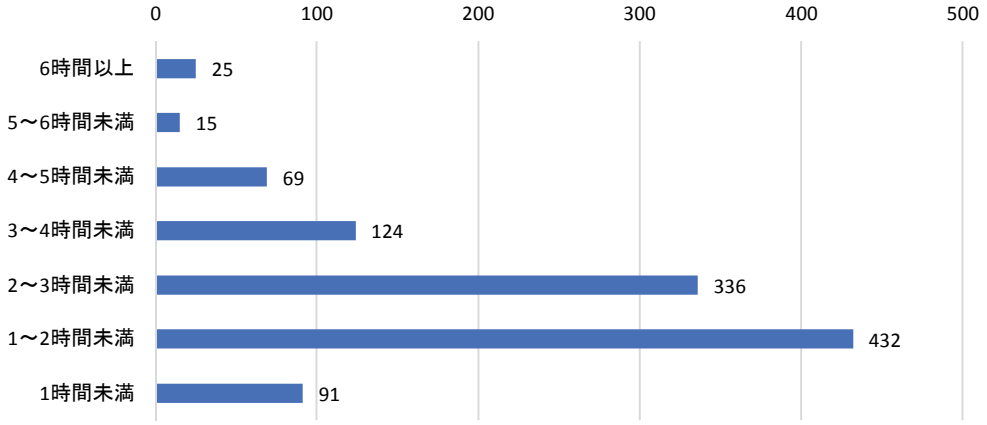
（２）実習日誌の所要時間

１）保育実習Ⅰ（保育所）



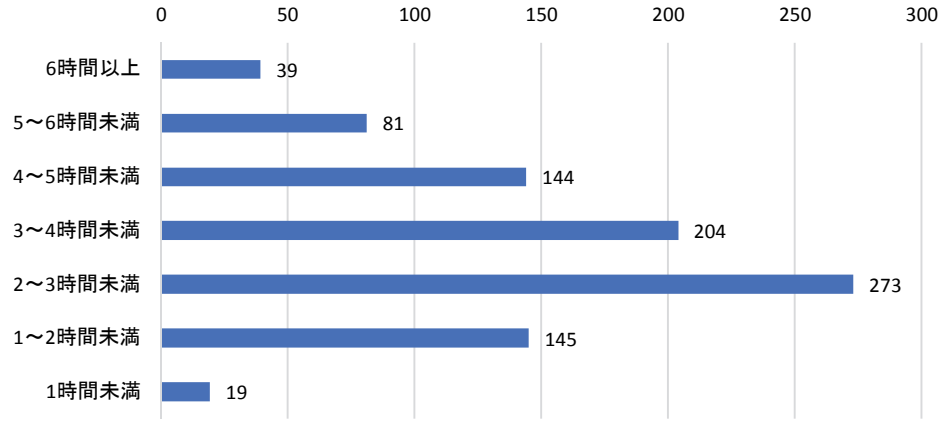
図表 1-2-53【保育実習Ⅰ（保育所）】実習日誌の所要時間（人数）

２）保育実習Ⅰ（施設）



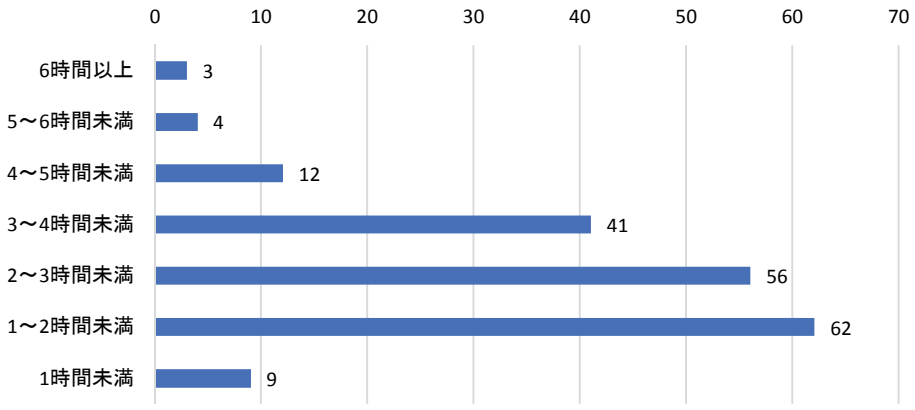
図表 1-2-54【保育実習Ⅰ施設】実習日誌の所要時間（人数）

３）保育実習Ⅱ



図表 1-2-55【保育実習Ⅱ】日誌の所要時間（人数）

４）保育実習Ⅲ



図表 1-2-56【保育実習Ⅲ】実習日誌の所要時間（人数）

実習日誌の所要時間は、保育実習Ⅰ（保育所）および保育実習Ⅱにおいて、最も人数が多かった所要時間が「2～3 時間未満」で、次いで「３～４時間未満」と、両者ともに同様の傾向であった。また、保育実習Ⅰ（施設）および保育実習Ⅲにおいて、最も人数が多かった所要時間は「１～２時間未満」で、次いで「２～３時間未満」と両者とも同様の傾向であった。

このことから保育所の実習における日誌の所要時間は、施設実習における日誌の所要時間と比べると 1～2 時間程度、時間を要する傾向にあることが想定された。

（３）自由記述

１）「実習中に園と実習日誌のやり取りを行ってきた中で、気になったこと」（保育実習Ⅰ 保育所）

「実習指導者によって日誌の指示が違った」「先生によって丁寧に対応して頂ける人と頂けない人との差がすごい」「シフト制であったため、毎回添削していただける先生が異なるため、指導内容の統一性が気になった」など、日誌を通した指導の在り方に関する記述が多かった。指導保育士が複数存在する場合、各々の保育士の指導方針が一貫しないことが学生の戸惑いにつながることが読み取れる。

「提出した日誌がすぐに返って来なかったこと」「次の日に返ってくることが少なかったので、次の日の保育に反省を活かすことができなかった」など、実習園と学生の間での日々の日誌の受け渡しに関する記述も少なくなかった。

２）「実習中に園と実習日誌のやり取りを行ってきた中で、気になったこと」（保育実習Ⅰ 施設）

「返却が遅く前日の反省に対する助言が読めないため改善が遅くなった。」「忙しいことは分かりますが、実習期間中一度も日誌が返ってきませんでした。」「実習期間中はほとんど日誌の返却はなかった。」など、日誌を通したタイムリーな指導が不十分であった点を指摘する記述が多かった。

３）「実習中に園と実習日誌のやり取りを行ってきた中で、気になったこと」（保育実習ⅡあるいはⅢ）

「実習日誌の返却が遅く、折れていたり、グチャグチャになっていたりする。」「実習日誌が実習後２カ月以上して返ってきた。実習中は一枚も返ってこなかった。」「初日に提出した日から一度も返却されなかった」など、実習日誌を通した指導の不十分さを指摘する記述が見られた。

４）「実習日誌を書く経験を通じて、意識が変化したり、学びが深まったと感じた内容」（保育実習Ⅰ 保育所）

「自分自身を振り返ることができる」「振り返ることで、その時の子どもの気持ちを再度考え、学びにつながった」「実習内容を思い返すことで、保育者がどのようなねらいを持って子どもと関わっているかを客観的に理解することができた」など、実習における学びの振り返りに有効であった、という記述が多かった。一方で、「日誌に負担がかかりすぎて、日々の実習に集中できないことがあった」「日誌に書く量が多すぎる」「記録する大切さは学んだが、内容や量が多す

ぎて、保育実習に支障が出そうな時があった」など、日誌作成に関して学生の負担が大きいことをうかがわせる記述もみられた。

5）「実習日誌を書く経験を通じて、意識が変化したり、学びが深まったと感じた内容」（保育実習Ⅰ 施設）

「実習日誌を書くことにより 1 日の出来事を整理することが出来て、振り返ることができた」「振り返りができたこと。こうやって関わっていこう、などと考え充実した実習になった」など、振り返りに日誌が役立ったという記述のほか、「普段関わる機会が少ない障害を持った方への接し方を詳しく的確にアドバイスをもらうことができ、学びが深まった。」「子どもの行動に関して疑問に思った点を質問するタイミングがなかった時に、日誌に記載することで職員からの見解を日誌を通して知ることができた。」など、日誌が実習指導の材料として有効であることをうかがわせる記述も見られた。

6）「実習日誌を書く経験を通じて、意識が変化したり、学びが深まったと感じた内容」（保育実習ⅡあるいはⅢ）

「指導案を作成するとき、一日の流れを確認するうえで役にたちました。」「指導案計画につながった。」など、指導実習に実習日誌が活かされたという記述が見られた。一方で、「１日の生活を全て文章で書くのは、無謀だと思う。実習生だけ休憩もなく、夜も寝れず、保育に集中できない。」「とても大変で忍耐力がついた。」という、実習日誌作成の負担感に関する記述が保育実習Ⅰと同様、見ることができた。

5． 実習中の訪問指導について

ここでは実習中の訪問指導について、面談形態、指導全般（時間、態度、満足度）、指導内容、訪問指導による意識の変化について尋ねている。

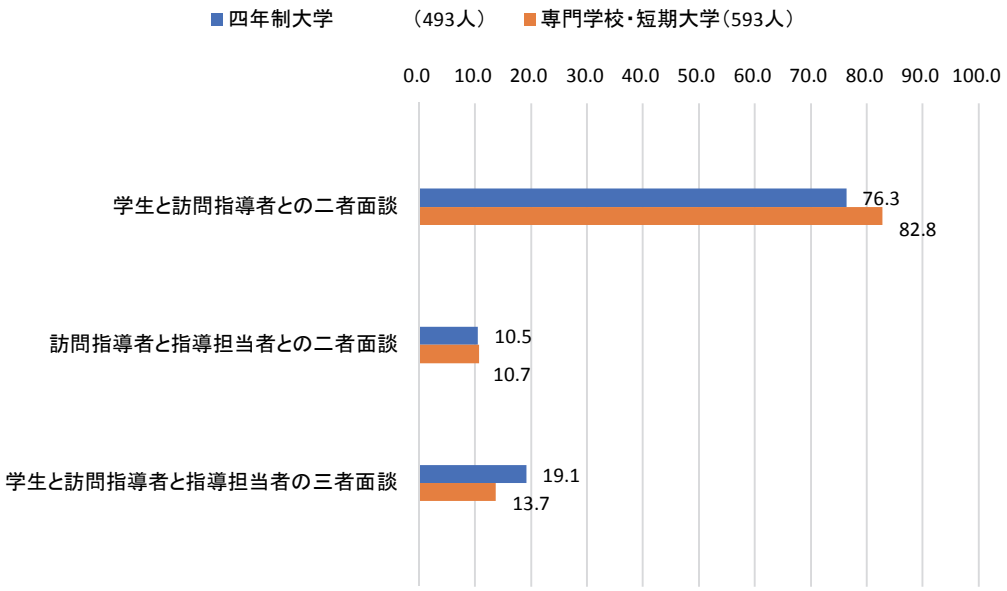
（1） 面談形態について：保育実習Ⅰ

＜保育所＞

図表 1-2-57 保育実習Ⅰ（保育所）訪問指導おける面談形態について複数回答（%）

	項目内容	四年制大学（493 人）	専門学校・短期大学（593 人）	有意水準
q3_2	学生と訪問指導者との二者面談	76.3	82.8	**
	訪問指導者と指導担当者との二者面談	10.5	10.7	*n.s.*
	学生と訪問指導者と指導担当者の三者面談	19.1	13.7	*

*p<.05　**p<.01



図表 1-2-58 保育実習Ⅰ（保育所）訪問指導おける面談形態について複数回答（%）

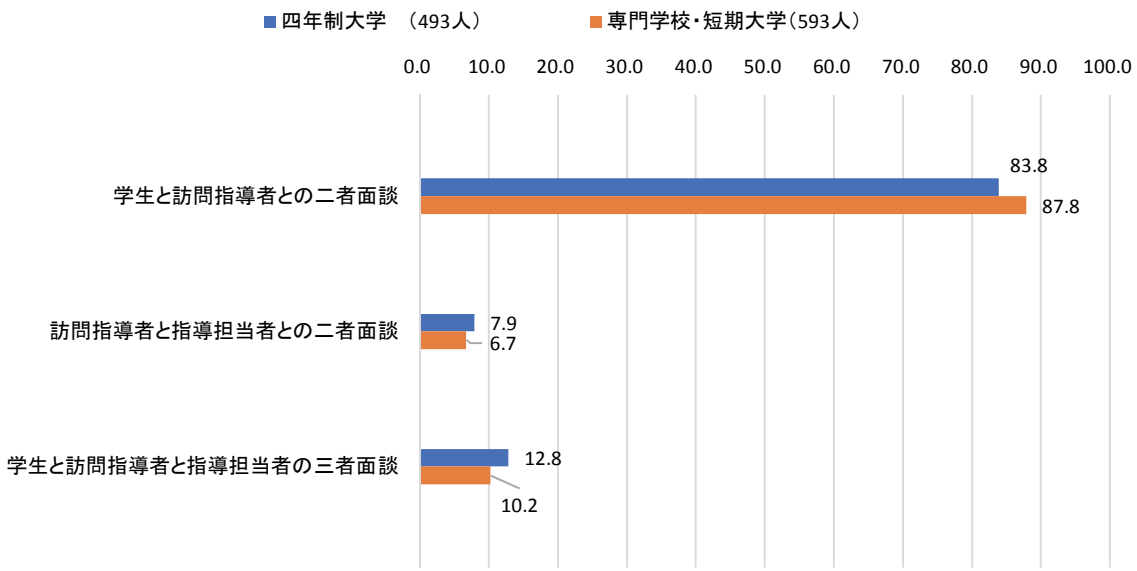
保育実習Ⅰ（保育所）における面談形態は、学生と訪問指導者との二者面談がもっとも多く、次いで学生も含む三者面談が多かった。学生と訪問指導者との二者面談ならびに学生も含む三者面談では、学校種別による有意差が認められた。訪問指導において、学生との面談をしていないケースが存在している可能性が示唆された。

＜施設＞

図表 1-2-59 保育実習Ⅰ（施設）訪問指導おける面談形態について複数回答（%）

	項目内容	四年制大学（493 人）	専門学校・短期大学（593 人）	有意水準
q3_2	学生と訪問指導者との二者面談	83.8	87.8	*n.s.*
	訪問指導者と指導担当者との二者面談	7.9	6.7	*n.s.*
	学生と訪問指導者と指導担当者の三者面談	12.8	10.2	*n.s.*

*p<.05　**p<.01



図表 1-2-60 保育実習Ⅰ（施設）訪問指導おける面談形態について 複数回答（%）

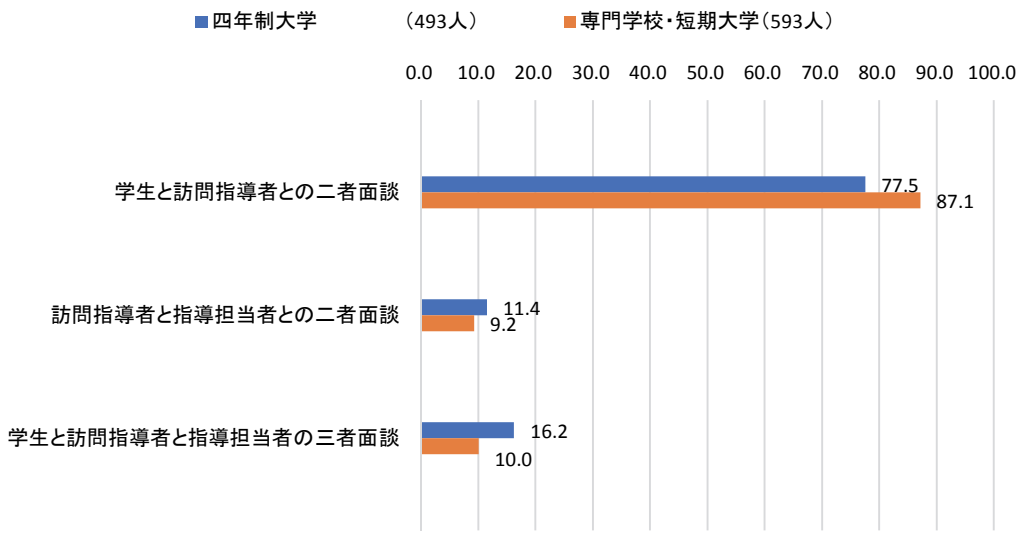
保育実習Ⅰ（施設）における面談形態は、学生と訪問指導者との二者面談がもっとも多かったが、学校種別による違いは認められなかった。施設実習においても、学生との面談をしていないケースが存在している可能性が示唆された。

面談形態について：保育実習ⅡまたはⅢ

図表 1-2-61 保育実習ⅡまたはⅢ　訪問指導おける面談形態について複数回答（%）

	項目内容	四年制大学（493 人）	専門学校・短期大学（593 人）	有意水準
q3_2	学生と訪問指導者との二者面談	77.5	87.1	**
	訪問指導者と指導担当者との二者面談	11.4	9.2	*n.s.*
	学生と訪問指導者と指導担当者の三者面談	16.2	10.0	**

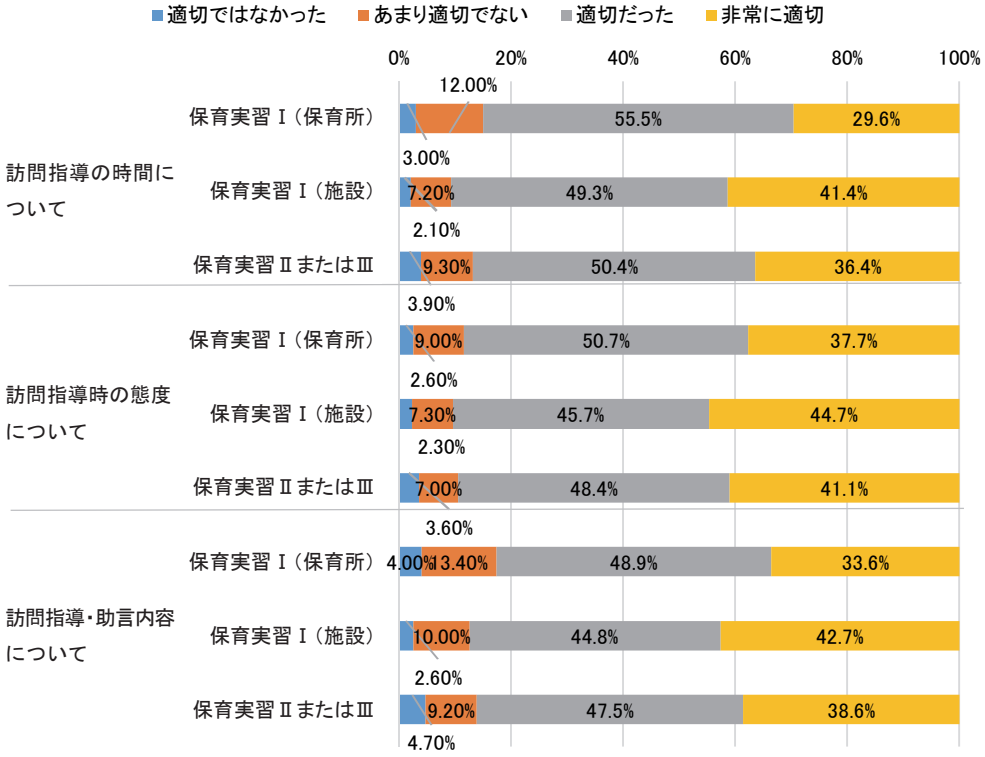
*p<.05　**p<.01



図表 1-2-62 保育実習ⅡまたはⅢ　訪問指導おける面談形態について　複数回答（%）

保育実習ⅡまたはⅢにおける面談形態は、学生と訪問指導者との二者面談がもっとも多く、次いで、学生も含む三者面談が多い結果であった。学生と訪問指導者との二者面談ならびに学生も含む三者面談では、学校種別による有意差が認められた。訪問指導において、学生との面談をしていないケースが存在している可能性が示唆された。

（２）訪問指導全般について



図表 1-2-63　訪問指導全般について（%）

訪問指導の時間について約 85%が、態度については約 89%が、助言内容については約 81%が適切である（非常に適切+適切）と回答している。全体的に、訪問指導に関して満足度が高い結果であった。

また実習種別でみると、保育実習 I （施設）での訪問指導が、時間、態度、指導内容全般において「適切である」の回答が多い結果であった。しかし有意な差は認められなかった。

＜学校種別結果＞

図表 1-2-64 保育実習 I （保育所）における訪問指導について
学校種別による各項目の *t* 検定の結果（上段：平均値　下段：標準偏差）

	項目内容	四年制大学	専門学校・短期大学	*t* 値	有意水準
		（222 人）	（262 人）		
q3_2_3	訪問指導の時間	3.14	3.1	-1.1	*n.s.*
		0.68	0.74		
q3_2_4	訪問指導時の態度	3.26	3.21	-1.3	*n.s.*
		0.7	0.73		
q3_2_5	訪問指導・助言内容	3.17	3.07	-2.6	*n.s.*
		0.74	0.8		

*p<.05　**p<.01

図表 1-2-65 保育実習 I （施設）における訪問指導について
学校種別による各項目の *t* 検定の結果（上段：平均値　下段：標準偏差）

	項目内容	四年制大学	専門学校・短期大学	*t* 値	有意水準
		（222 人）	（262 人）		
q3_2_3	訪問指導の時間	3.32	3.27	-1.2	*n.s.*
		0.63	0.74		
q3_2_4	訪問指導時の態度	3.34	3.31	-0.82	*n.s.*
		0.66	0.75		
q3_2_5	訪問指導・助言内容	3.31	3.24	-1.64	*n.s.*
		0.68	0.79		

*p<.05　**p<.01

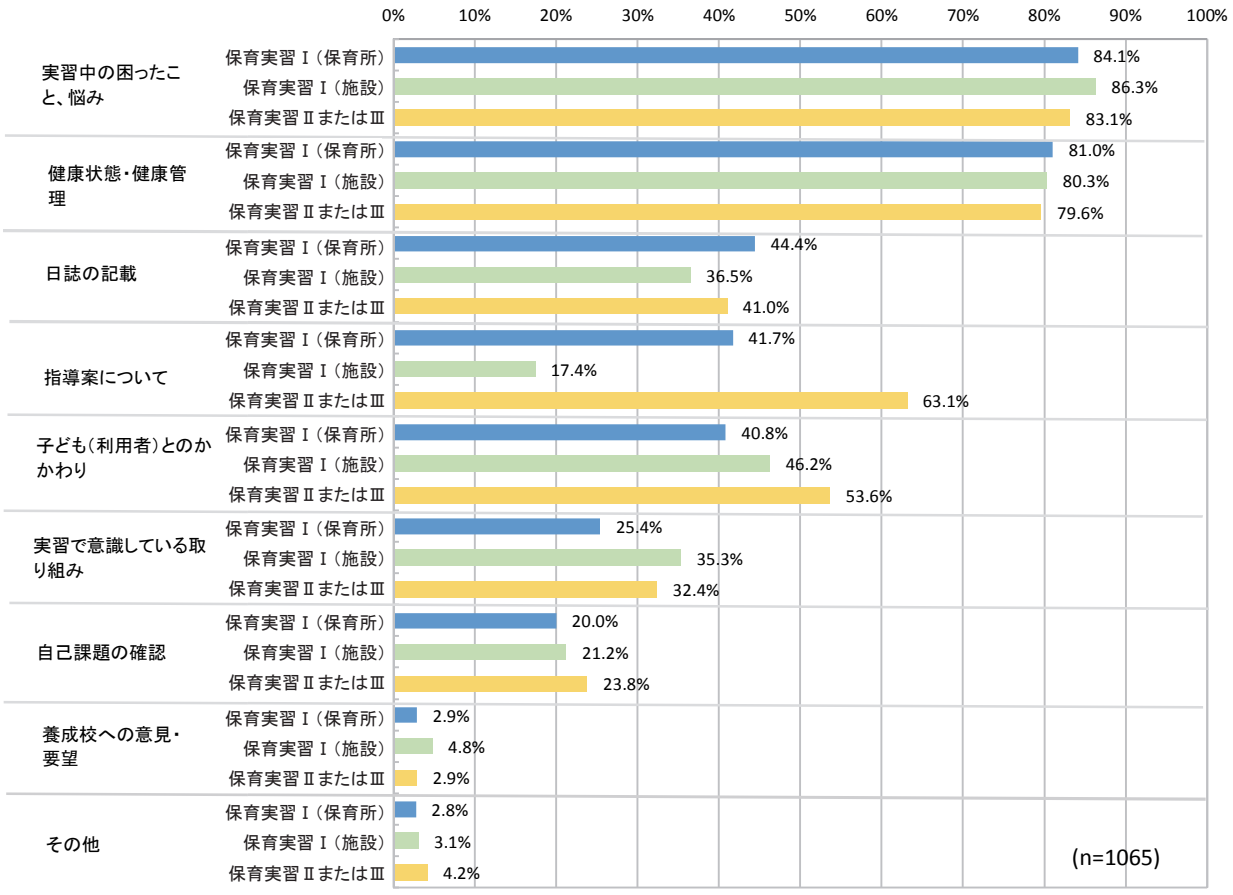
表 1-2-66 保育実習ⅡまたはⅢにおける訪問指導について
学校種別による各項目の t 検定の結果（上段：平均値　下段：標準偏差）

	項目内容	四年制大学	専門学校・短期大学	t 値	有意水準
		（222 人）	（262 人）		
q3_2_3	訪問指導の時間	3.2	3.18	-1.2	*n.s.*
		0.7	0.8		
q3_2_4	訪問指導時の態度	3.32	3.22	-2.2	*
		0.67	0.78		
q3_2_5	訪問指導・助言内容	3.24	3.16	-1.51	*n.s.*
		0.74	0.82		

*p<.05

学校種別による違いは、保育実習ⅡまたはⅢにおける訪問指導時の態度のみ差が認められ、四年制大学の学生のほうが、より適切と回答していた。

（３）訪問指導の内容（内訳）【複数回答】

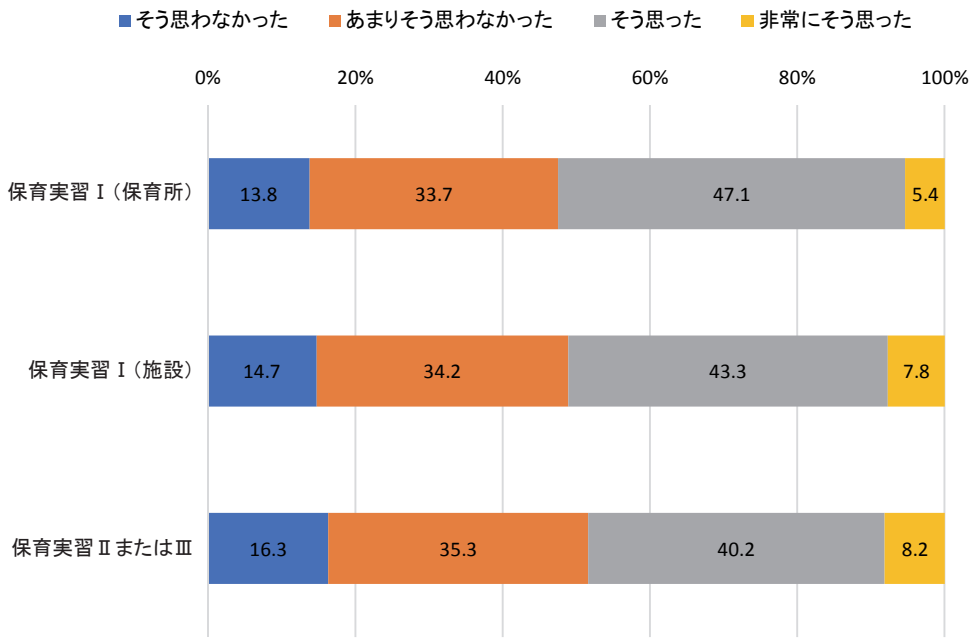


図表 1-2-67　訪問指導の内容について　（%）

訪問指導中の指導内容の内訳をみると、「実習中の困ったことや悩み」についての項目が最も多く、次いで「健康状態・健康管理に関すること」と続く。一方で、「自己課題の確認」や「実習で意識している取り組み」などは、指導内容として回答が少ない結果であった。

実習種別で見ると、「指導案」「子どもとのかかわり」「自己課題の確認」に関しては、実習指導Ⅱまたは Ⅲ で多く、実習の内容の深まりがみられる。また施設実習に関しては、「指導案」「日誌の記載」が少なく、施設実習の特色がみられた。

（４）訪問指導による意識の変化について



図表 1-2-68 訪問指導による意識の変化について

訪問時による意識の変化について尋ねたところ約半数が、「そう思う」と回答していた。しかし「そう思わない」学生も約半数いることから、各養成校において、訪問指導の意義、役割を教員間で共有し、見直しを図ることや、訪問指導の在り方について再検討する必要がある。実習種別での有意な差は認められなかった。

（５）自由記述

１）「訪問指導によってどのように意識が変わったか、または学びが深まったか」（保育実習Ⅰ 保育所）

「訪問指導によって、安心感が得られ、不安を取り除ける。」「先生が来てくれたことにより嬉しかった。『もうちょっとだから頑張ろう』と思えた」「知っている先生の顔を見てほっとしたので、この先もがんばろうと思った。」など、訪問指導によって安心し実習意欲の向上につながったことがわかる記述が多かった。また、「子どもとのかかわり方について困ったこと（実習指導者には聞きづらいこと）を聞くことがあり、自分なりに対応を考えていった。」という記述もあり、実習園での指導者に聞けないことに訪問指導者が対応することの必要性をうかがい知ることができる。

２）「訪問指導によってどのように意識が変わったか、または学びが深まったか」（保育実習Ⅰ 施設）

「一人での宿泊実習だったため、巡回教員の顔を見たときは安心して涙が出た。」「泊り込みだった為、精神的に辛かったが、沢山励まして頂いた。」「泊まり込みだったので、学校の先生と久しぶりに話せることで気持ちをしきりなおさせて、自己課題などの再確認もできる」など、宿泊という施設実習の特性と結びつく記述が見られた。訪問指導を通じて、実習意欲が向上したという内容の記述が多かった。

３）「訪問指導によってどのように意識が変わったか、または学びが深まったか」（保育実習ⅡあるいはⅢ）

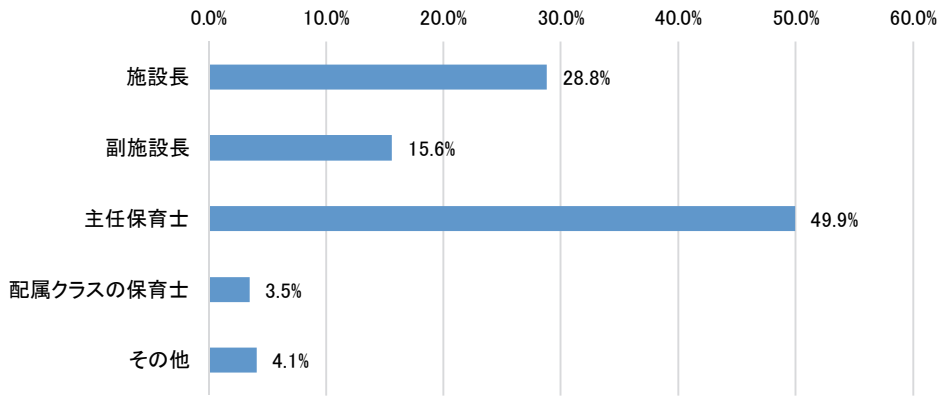
「責任実習の計画立案へのヒントをいただいた。」「責任実習の指導案作成の途中だったので、相談にのってもらえたり、アドバイスをもらえて、工夫を加えようと思えた。モチベーションにつながった。」など、指導実習むけて訪問指導が役立った旨の記述が見られた。また、「園が場所を作って下さらず他の先生が沢山いる廊下で行うしかなかった。相談しづらい。」「指導担当者も一緒だったので素直に実習のことを話せなかった。」など、訪問指導の環境に関する記述もあった。また、「電話巡回」であったケースも複数見られた。

６．実習施設の保育士による指導について

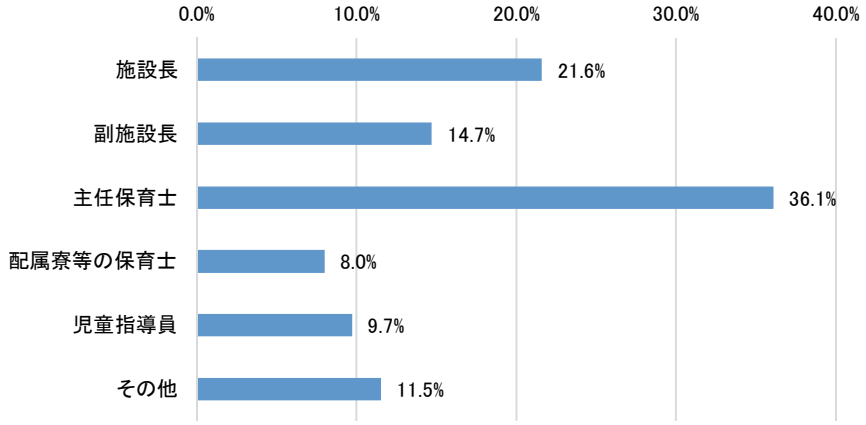
（１）実習施設の保育士による指導に対する満足度

実習生が実習中に受けた保育士からの指導について、事前オリエンテーションの指導者、実習中の実習指導者と指導場面とその内容、反省会の指導者、そして実習施設の指導者に対する満足度の順に結果を示す。

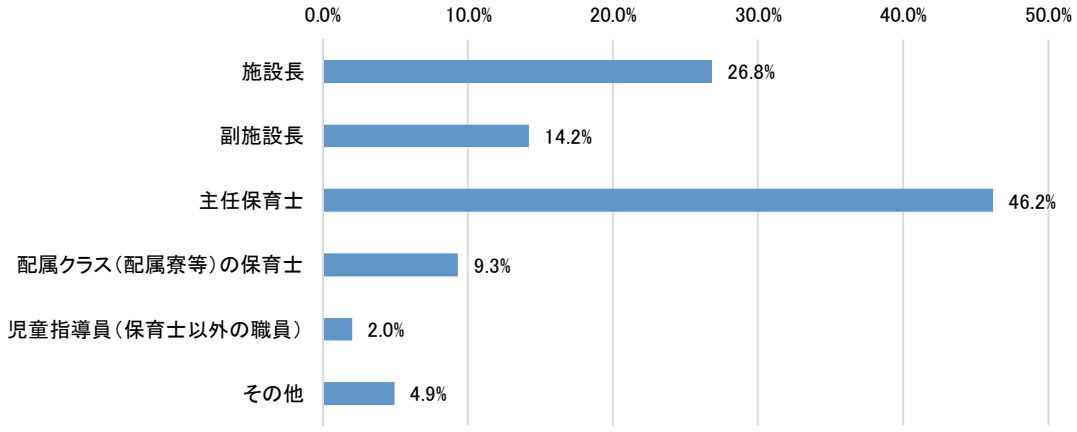
1）事前オリエンテーションの指導者



図表 1-2-69　保育実習Ⅰ（保育所）事前オリエンテーションの指導者

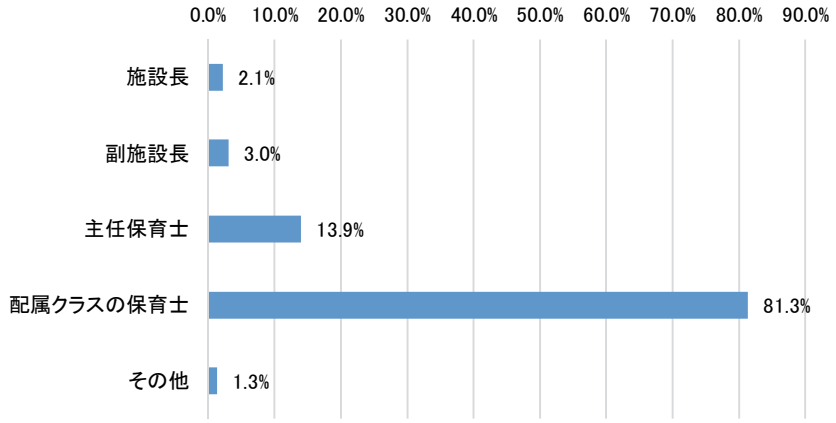


図表 1-2-70　保育実習Ⅰ（施設）事前オリエンテーションの指導者

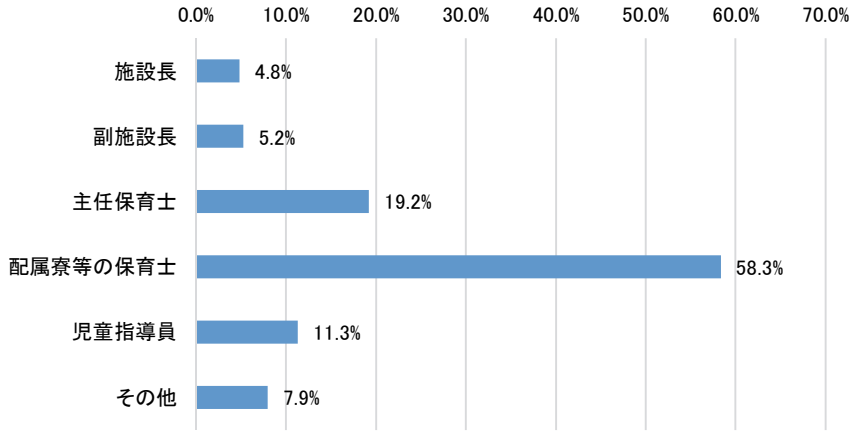


図表 1-2-71　保育実習ⅡまたはⅢ　事前オリエンテーションの指導者

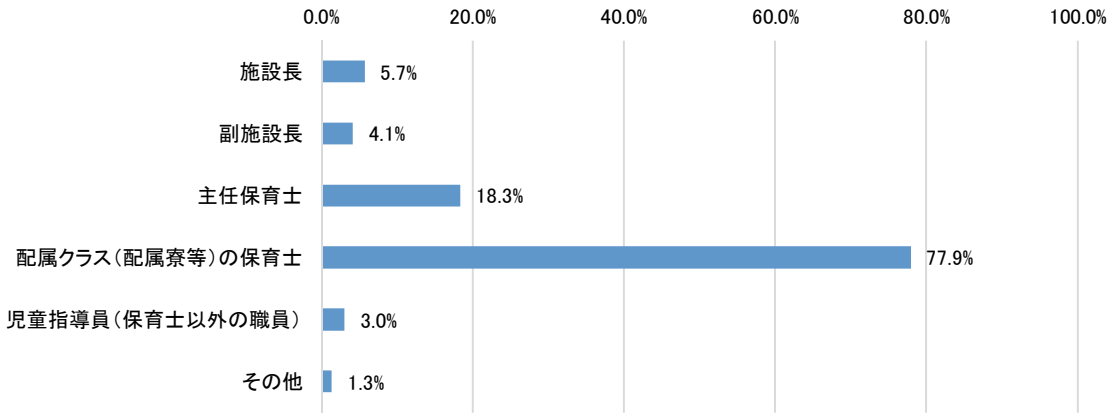
２）　実習期間中の指導者



図表 1-2-72 保育実習Ⅰ（保育所）　実習期間中の指導者

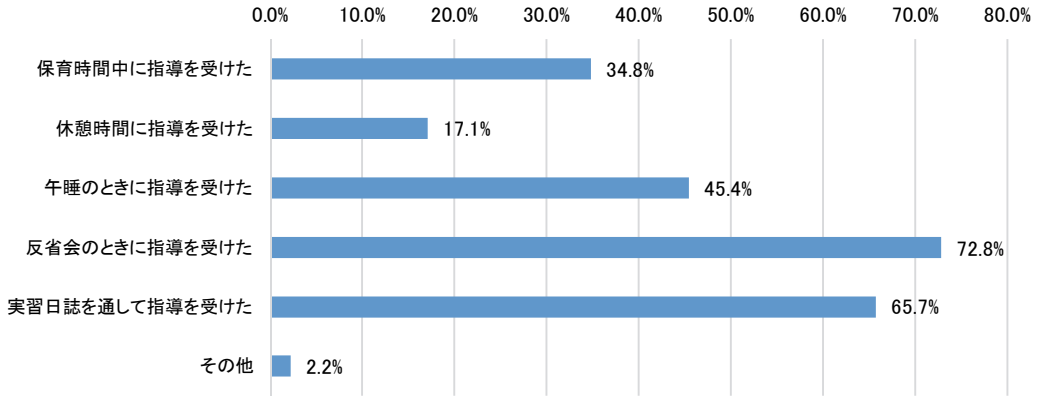


図表 1-2-73　保育実習Ⅰ（施設）実習期間中の指導者

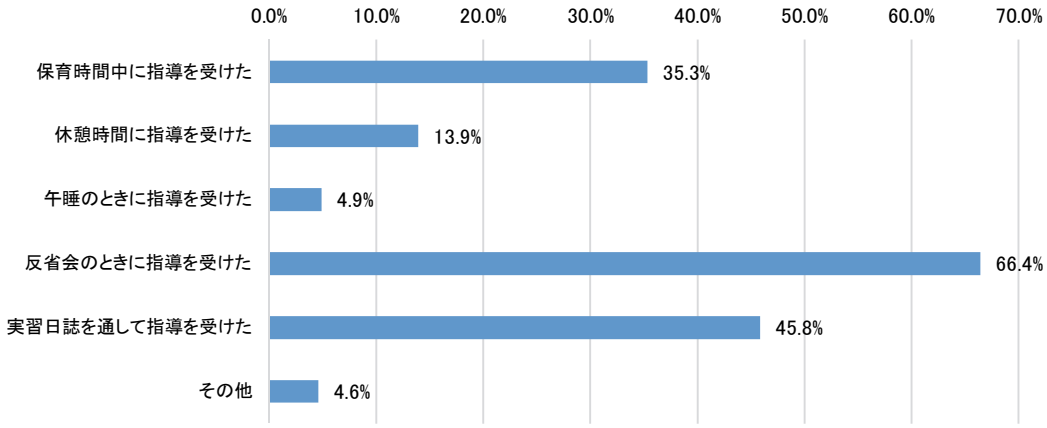


図表 1-2-74　保育実習ⅡまたはⅢ　実習期間中の指導者

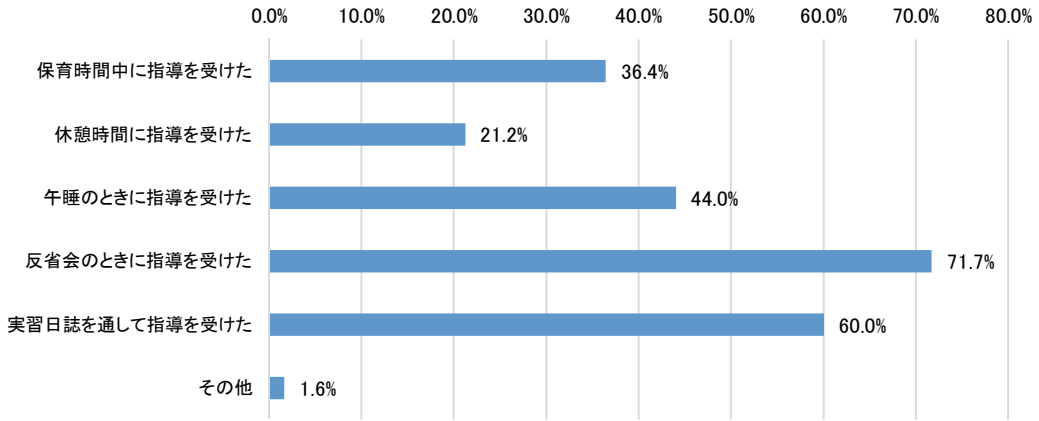
３）実習施設において受けた指導場面



図表 1-2-75　保育実習Ⅰ（保育所）実習施設における指導はどのように行われたか

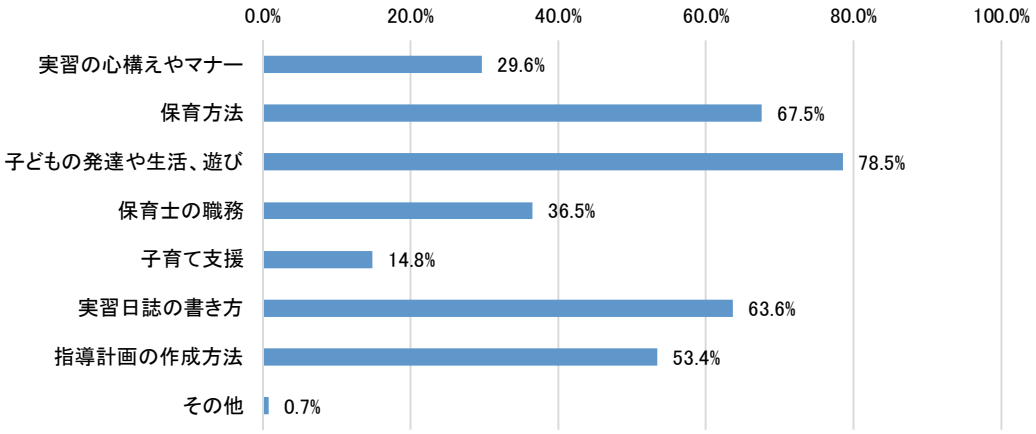


図表 1-2-76　保育実習Ⅰ（施設）実習施設における指導はどのように行われたか

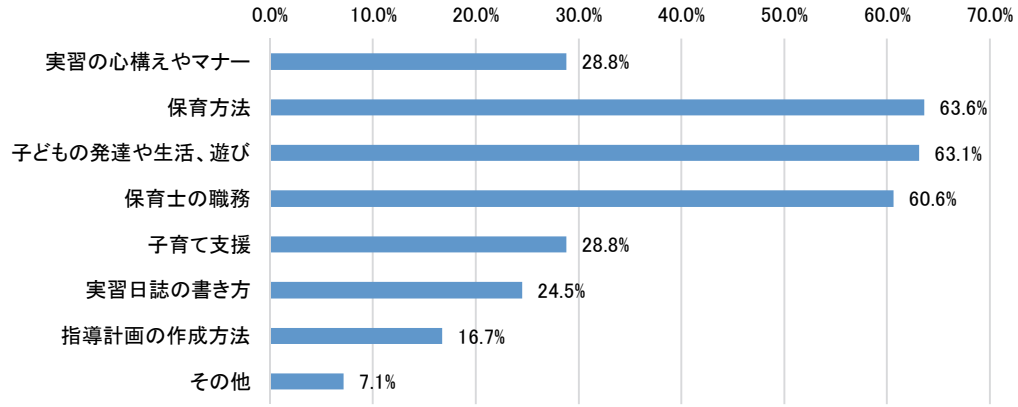


図表 1-2-77　保育実習ⅡまたはⅢ　実習施設における指導はどのように行われたか

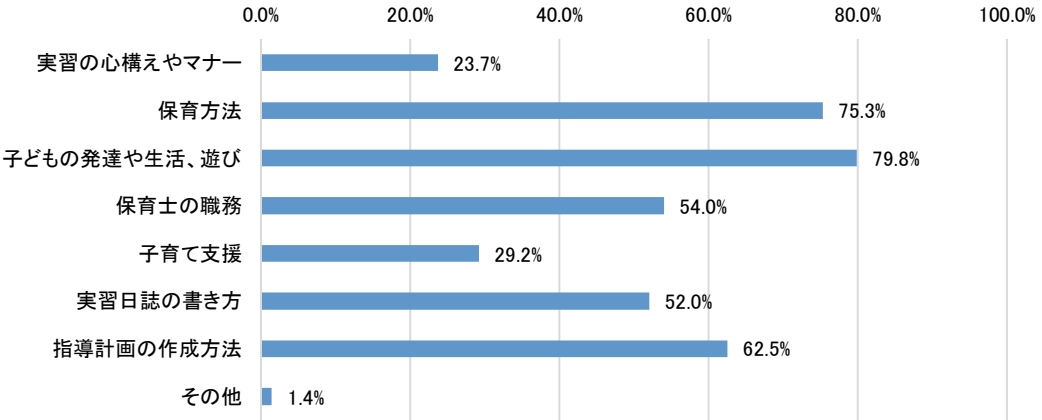
４）実習施設における指導の内容



図表 1-2-78 保育実習Ⅰ（保育所）実習施設における指導の内容（複数回答可）

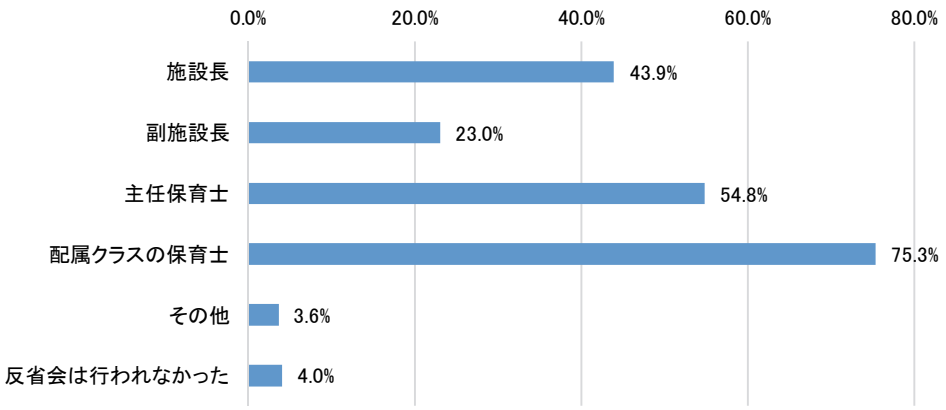


図表 1-2-79 保育実習Ⅰ（施設）実習施設における指導の内容（複数回答）

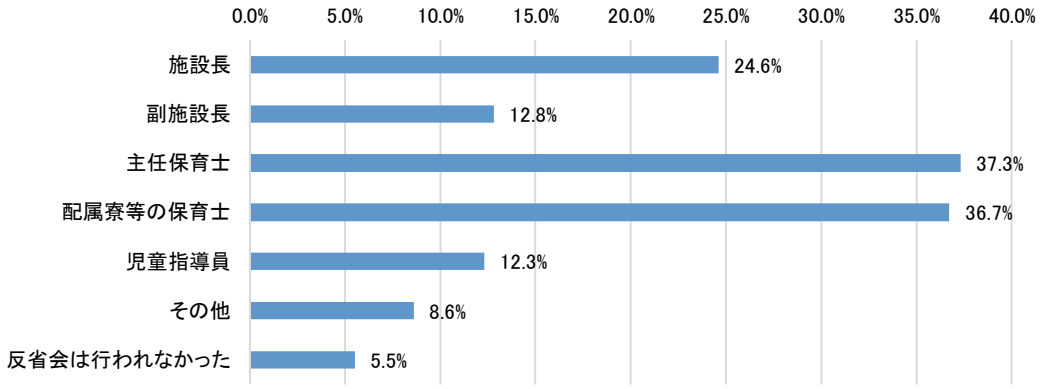


図表 1-2-80 保育実習ⅡまたはⅢ　実習施設における指導の内容（複数回答）

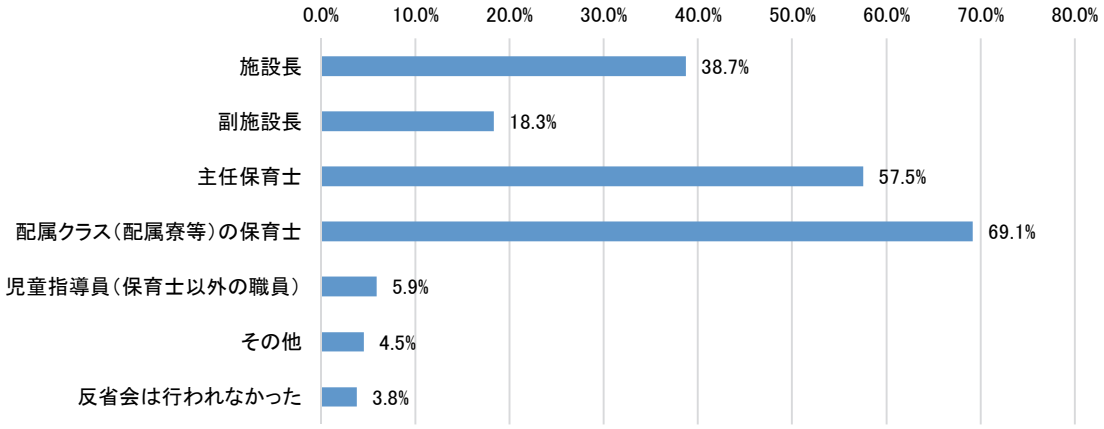
５）実習施設における反省会の指導者



図表 1-2-81 保育実習Ⅰ（保育所）実習施設における反省会の指導者

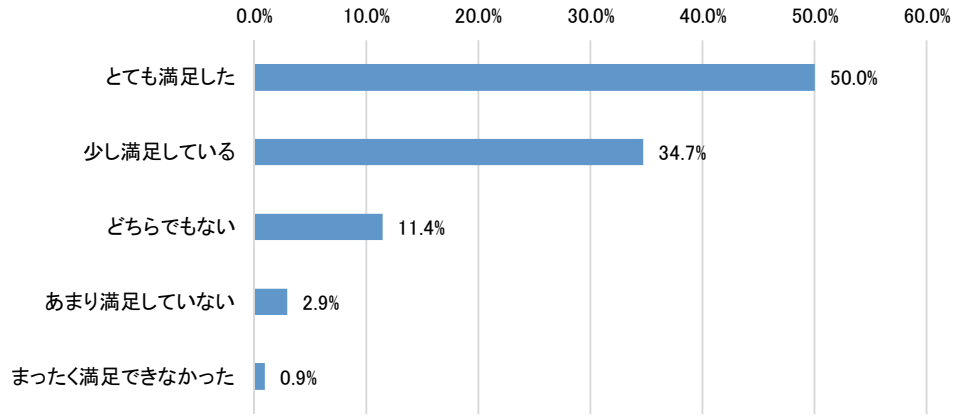


図表 1-2-82　保育実習Ⅰ（施設）実習施設における反省会の指導者

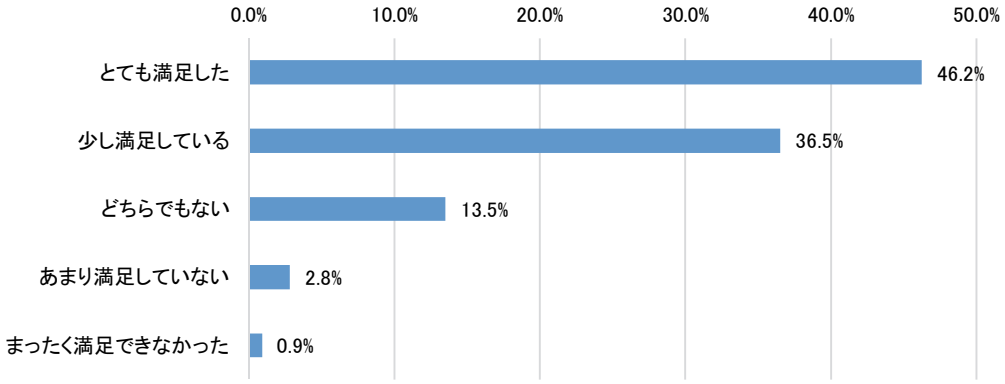


図表 1-2-83 保育実習ⅡまたはⅢ　実習施設における反省会の指導者

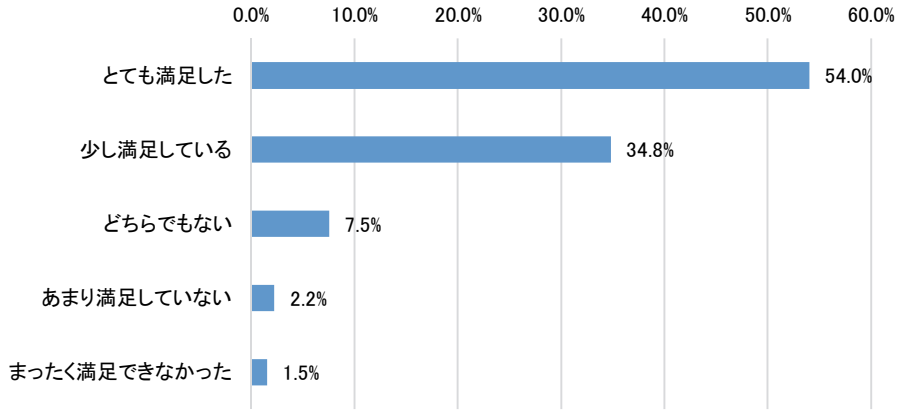
６）実習施設の職員から受けた指導に対する満足度



図表 1-2-84 保育実習Ⅰ（保育所）実習施設職員の指導に対する満足度



図表 1-2-85 保育実習Ⅰ（施設）実習施設職員の指導に対する満足度



図表 1-2-86　保育実習ⅡまたはⅢ　実習施設職員の指導に対する満足度

実習施設職員の指導に対する満足度の平均は以下のとおりであった。どの実習種においても、おおむね実習生の実習指導者への満足度は高かった。

図表 1-2-87 実習施設職員の指導に対する満足度の平均

	平均値	標準偏差
保育実習Ⅰ（保育所）	4.30	.85
保育実習Ⅰ（施設）	4.24	.86
保育実習ⅡまたはⅢ	4.38	.83

（２） 学校種別による実習施設職員の指導に対する満足度

実習施設職員の指導に対する満足度を学校種別に見たところ、養成年限による違いはなかった。

図表 1-2-88 学校種別による実習施設職員の指導に対する満足度

	学校種別	平均値	標準偏差	*t* 値	有意確率	有意水準
保育実習Ⅰ（保育所）	専門・短期大学	4.32	.81	.687	.492	*n.s.*
	四年制大学	4.28	.90			
保育実習Ⅰ（施設）	専門・短期大学	4.26	.83	.782	.435	*n.s.*
	四年制大学	4.22	.89			
保育実習ⅡまたはⅢ	専門・短期大学	4.38	.82	-.073	.942	*n.s.*
	四年制大学	4.38	.85			

７．指導実習について

（１）指導実習の実態

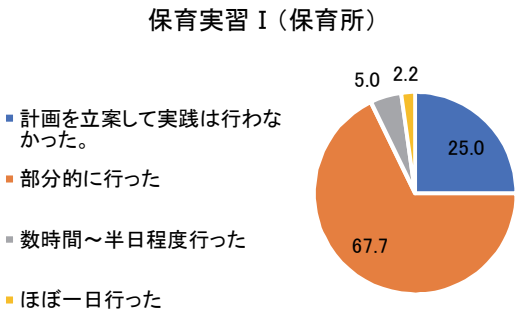
実習の４つの段階のうちの一つである指導実習（部分実習及び責任実習［１日実習または半日実習］）は、指導計画の立案、実践及び計画の意義の理解、関連科目での習得内容の活用、また個人差に配慮した保育の展開が、その内容として挙げられる（保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版より）。ここでは、指導実習がどのように行われているのかの実際と、指導実習を通した学生の学びの認識についての実態を明らかにする、

１）各実習における指導実習の実施について

設問 6-1「それぞれの実習において、計画を立案しての実践を行いましたか。」について、実習毎の結果は以下の通りである。

図表 1-2-89　保育実習Ⅰ(保育所)における指導実習状況

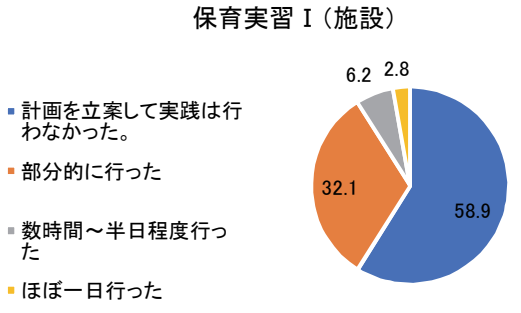
保育実習Ⅰ（保育所）		回答数	%
選択肢		1038	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	260	25.0
2	部分的に行った	703	67.7
3	数時間～半日程度行った	52	5.0
4	ほぼ一日行った	23	2.2



図表 1-2-90　保育実習Ⅰ(保育所)における指導実習状況(%)

図表 1-2-91 保育実習(施設)における指導実習状況

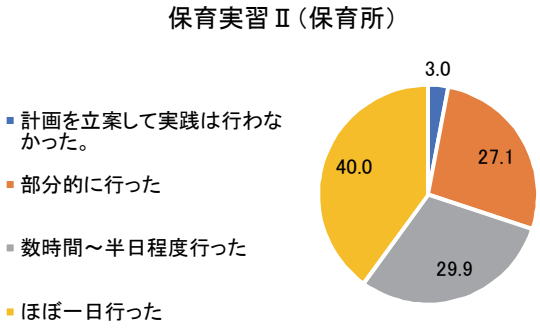
保育実習Ⅰ（施設）		回答数	%
全体		978	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	576	58.9
2	部分的に行った	314	32.1
3	数時間～半日程度行った	61	6.2
4	ほぼ一日行った	27	2.8



図表 1-2-92　保育実習Ⅰ(保育所)における指導実習状況(%)

図表 1-2-93 保育実習Ⅱにおける指導実習実施状況

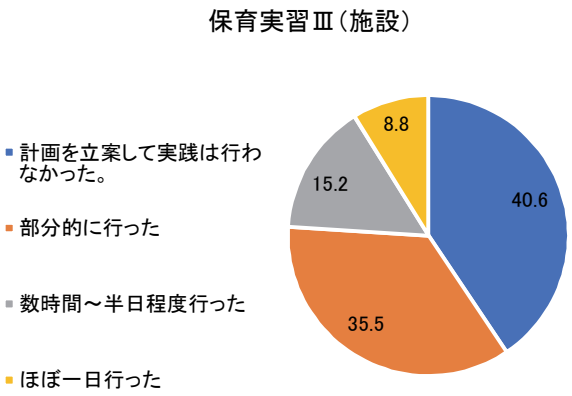
保育実習Ⅱ（保育所）		回答数	%
全体		909	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	27	3.0
2	部分的に行った	246	27.1
3	数時間～半日程度行った	272	29.9
4	ほぼ一日行った	364	40.0



図表 1-2-94　保育実習Ⅱにおける指導実習実施状況（%）

図表 1-2-95 保育実習Ⅲにおける指導実習実施状況

保育実習Ⅲ（施設）		回答数	%
全体		217	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	88	40.6
2	部分的に行った	77	35.5
3	数時間～半日程度行った	33	15.2
4	ほぼ一日行った	19	8.8



図表 1-2-96　保育実習Ⅲにおける指導実習状況（%）

保育所における実習では、1 回目の保育実習Ⅰ（保育所）でも約 75%が何らかの形で計画を立案しての実践を行っている。また、2 回目の保育実習Ⅱにおいては、97%が計画を立案しての実践を行っており、保育所実習ではほとんどの場合指導実習を経験していることが分かる。指導実習の時間を見ると、保育実習Ⅰでは、約 70%が部分的に行ったと答えているが、保育実習Ⅱでは、約 70%が数時間～半日程度またはほぼ一日行ったと答えている。このことから、保育実習Ⅱにおいては、学生の認識としても保育所における実習指導としても数時間以上の指導実習が定着していることが分かる。

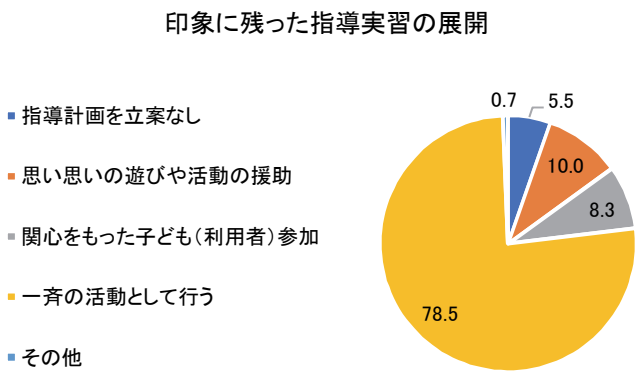
施設における実習では、1 回目の保育実習Ⅰ（施設）では約 40%が何らかの形で計画を立案しての実践を行っている。また、2 回目の保育実習Ⅲにおいては、約 60%が計画を立案しての実践を行っている。施設実習は保育所実習に比べて指導計画を立案しての実践は少ない。計画を立案しての実践を行った中では保育実習Ⅰ（施設）、保育実習Ⅲ共に、部分的に行ったと回答した割合が 30%と最も多く、数時間以上の指導実習を行った学生の割合は保育実習Ⅲにおいて約 25%であった。施設の種別特性による違いも考えられ、支援計画の作成と実践についての学びについては、実態を踏まえて展開する必要性が考えられる。

2）指導実習における主な実践の展開

設問 6-2「特に印象に残っている実践は、どのような展開で行いましたか。」の結果は以下の通りである。

図表 1-2-97 印象に残った指導実習

		回答数	%
全体		1054	100.0
1	指導計画を立案していない	58	5.5
2	思い思いの遊びや活動を援助する方法	105	10.0
3	実習生が活動を提案し、関心をもった子どもまたは利用者だけが参加する方法	88	8.3
4	実習生が活動を提案し、一斉の活動として行う方法	827	78.5
5	その他	7	0.7



図表 1-2-98 印象に残った指導実習（%）

指導実習において、特に印象に残っている実践は、78.5%が「実習生が活動を提案し、一斉の活動として行う方法」と回答しており、約 8 割が一斉活動を主に行っていることが分かる。一方、「思い思いの遊びや活動を援助する方法」「実習生が活動を提案し、関心をもった子どもまたは利用者だけが参加する方法」はそれぞれ約 1 割に留まっており、計画を立案しこのような活動展開での実践を経験する学生は少ないことが伺える。保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版には、「指導計画の作成、実践、観察、記録、評価」の中で、「ことさらに保育士が主導的役割をとるような活動を行うものではなく、自然な生活の流れの中で子どもの自発的な遊びや生活への取り組みを尊重した内容が望ましい。」とあり、一斉活動が即保育士主導とは限らないが、指導実習において自然な生活の流れや子どもの自発的な遊びや生活を尊重する実践となるよう、十分に留意する必要があろう。そのためには、実習指導における指導計画等の指導のあり方も検討が必要と考えられる。

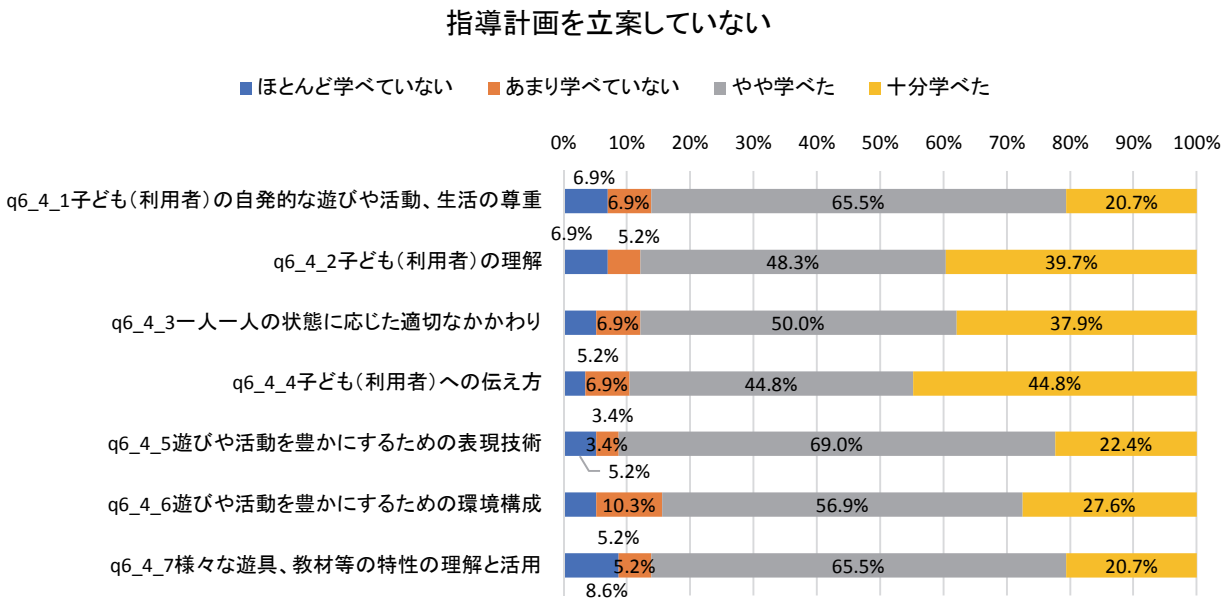
3）指導実習における主な実践の展開と学生の学びの認識

次に、設問 6-4「計画を立案し実践することを通して、次のことはどのくらい学べましたか。」の回答について、指導実習において特に印象に残っている実践の展開別に結果を示す。質問項目は、「子ども（利用者）の自発的な遊びや活動、生活の尊重」「子ども（利用者）の理解」「一人一人の状態に応じた適切なかかわり」「子ども（利用者）への伝え方」「遊びや活動を豊かにするための表現技術」「遊びや活動を豊かにするための環境構成」「様々な遊具、教材等の特性の理解と活用」の 7 項目である。

図表 1-2-99 指導計画を立案していない学生の学びの認識

	質問項目	ほとんど学べていない	あまり学べていない	やや学べた	十分学べた
q6_4_1	子ども（利用者）の自発的な遊びや活動、生活の尊重	6.9%	6.9%	65.5%	20.7%
q6_4_2	子ども（利用者）の理解	6.9%	5.2%	48.3%	39.7%

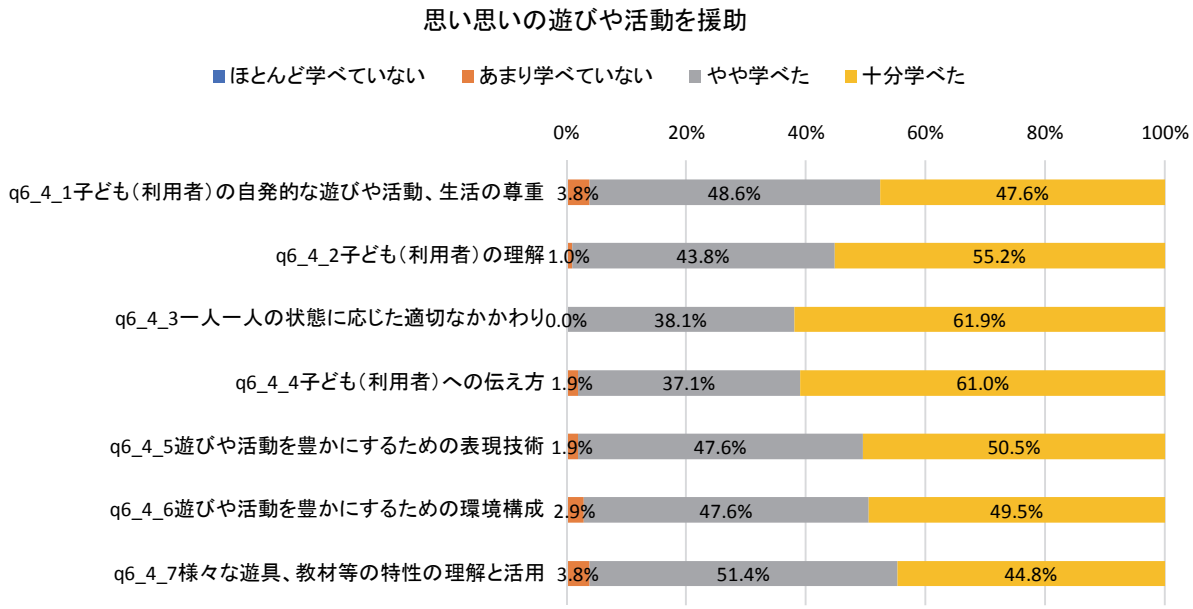
q6_4_3	一人一人の状態に応じた適切なかかわり	5.2%	6.9%	50.0%	37.9%
q6_4_4	子ども（利用者）への伝え方	3.4%	6.9%	44.8%	44.8%
q6_4_5	遊びや活動を豊かにするための表現技術	5.2%	3.4%	69.0%	22.4%
q6_4_6	遊びや活動を豊かにするための環境構成	5.2%	10.3%	56.9%	27.6%
q6_4_7	様々な遊具、教材等の特性の理解と活用	8.6%	5.2%	65.5%	20.7%



図表 1-2-100 指導計画を立案していない学生の学びの認識

図表 1-2-101 思い思いの遊びや活動を援助する方法で実践を行った学生の学びの認識

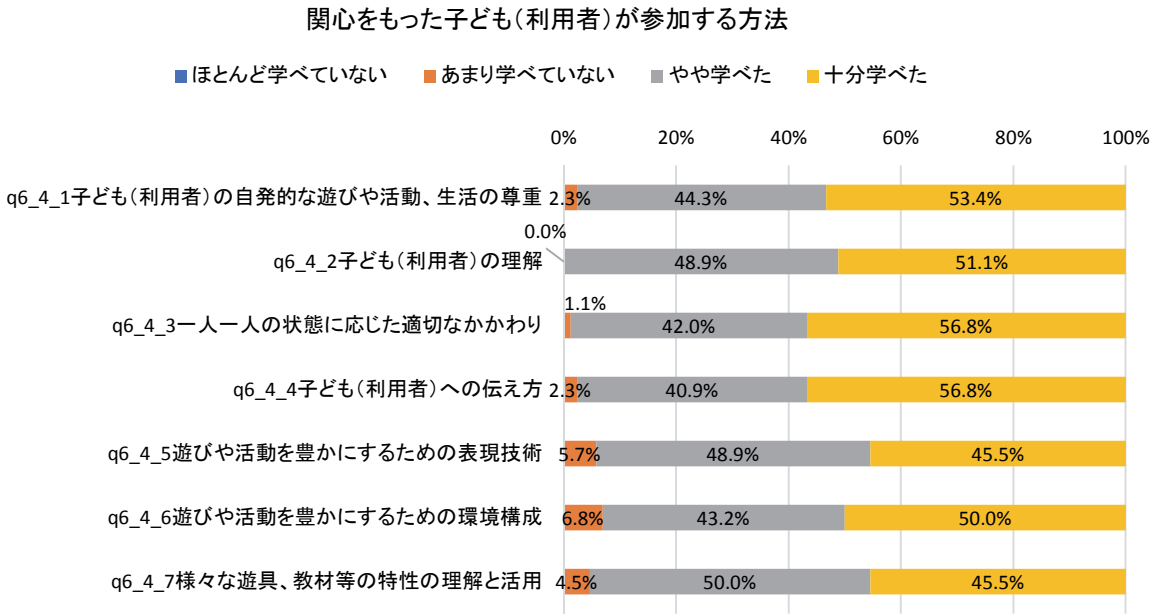
	質問項目	ほとんど学べていない	あまり学べていない	やや学べた	十分学べた
q6_4_1	子ども（利用者）の自発的な遊びや活動、生活の尊重	0.0%	3.8%	48.6%	47.6%
q6_4_2	子ども（利用者）の理解	0.0%	1.0%	43.8%	55.2%
q6_4_3	一人一人の状態に応じた適切なかかわり	0.0%	0.0%	38.1%	61.9%
q6_4_4	子ども（利用者）への伝え方	0.0%	1.9%	37.1%	61.0%
q6_4_5	遊びや活動を豊かにするための表現技術	0.0%	1.9%	47.6%	50.5%
q6_4_6	遊びや活動を豊かにするための環境構成	0.0%	2.9%	47.6%	49.5%
q6_4_7	様々な遊具、教材等の特性の理解と活用	0.0%	3.8%	51.4%	44.8%



図表 1-2-102 思い思いの遊びや活動を援助する方法で実践を行った学生の学びの認識（%）

図表 1-2-103 活動を提案し、関心をもった子ども（利用者）が参加する方法で実践を行った学生の、学びの認識

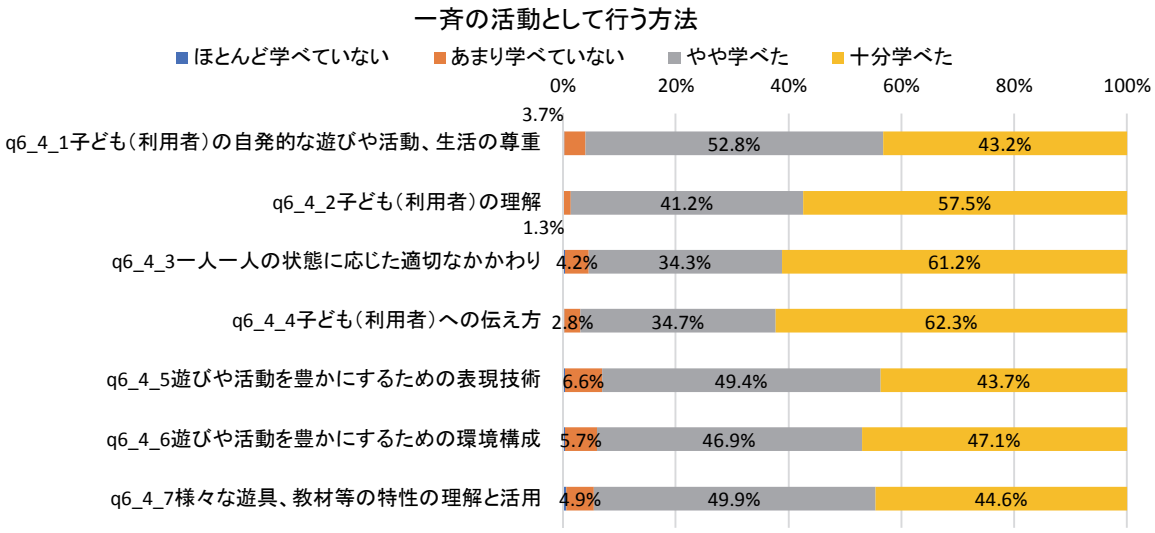
	質問項目	ほとんど学べていない	あまり学べていない	やや学べた	十分学べた
q6_4_1	子ども（利用者）の自発的な遊びや活動、生活の尊重	0.0%	2.3%	44.3%	53.4%
q6_4_2	子ども（利用者）の理解	0.0%	0.0%	48.9%	51.1%
q6_4_3	一人一人の状態に応じた適切なかかわり	0.0%	1.1%	42.0%	56.8%
q6_4_4	子ども（利用者）への伝え方	0.0%	2.3%	40.9%	56.8%
q6_4_5	遊びや活動を豊かにするための表現技術	0.0%	5.7%	48.9%	45.5%
q6_4_6	遊びや活動を豊かにするための環境構成	0.0%	6.8%	43.2%	50.0%
q6_4_7	様々な遊具、教材等の特性の理解と活用	0.0%	4.5%	50.0%	45.5%



図表 1-2-104 活動を提案し、関心をもった子ども（利用者）が参加する方法で実践を行った学生の、学びの認識（%）

図表 1-2-105 活動を提案し、一斉の活動として行う方法で実践を行った学生の学びの認識

	質問項目	ほとんど学べていない	あまり学べていない	やや学べた	十分学べた
q6_4_1	子ども（利用者）の自発的な遊びや活動、生活の尊重	0.2%	3.7%	52.8%	43.2%
q6_4_2	子ども（利用者）の理解	0.1%	1.3%	41.2%	57.5%
q6_4_3	一人一人の状態に応じた適切なかかわり	0.3%	4.2%	34.3%	61.2%
q6_4_4	子ども（利用者）への伝え方	0.2%	2.8%	34.7%	62.3%
q6_4_5	遊びや活動を豊かにするための表現技術	0.3%	6.6%	49.4%	43.7%
q6_4_6	遊びや活動を豊かにするための環境構成	0.3%	5.7%	46.9%	47.1%
q6_4_7	様々な遊具、教材等の特性の理解と活用	0.6%	4.9%	49.9%	44.6%



図表 1-2-106 活動を提案し、一斉の活動として行う方法で実践を行った学生の学びの認識（%）

「指導計画を立案していない」と回答した学生のうち、各質問項目について「ほとんど学べていない」「あまり学べていない」と回答した学生の割合は 10～15%であった。「指導計画を立案していない」を選択した以外の、指導計画を立案し何らかの形で実践を行った学生のうち、「ほとんど学べていない」または「あまり学べていない」と回答した学生はどの項目も 0～7%であることと比べると、多い割合である。計画を立案しての実践を行った学生の方が学べたという認識が高いことが分かる。

また、計画を立案しての実践を行った学生の中で、各質問項目において「やや」または「十分学べた」と回答した割合を比べると、いずれの項目も「思い思いの遊びや活動を援助する方法」または「関心をもった子ども（利用者）が参加する方法」どちらかが最も多いという結果であった。「一斉の活動として行う方法」では他の方法と比較すると、全項目において学べたと答えた割合が少なかったが、大きな差はなかった。

4）学校種別の、各実習における指導実習実施の割合

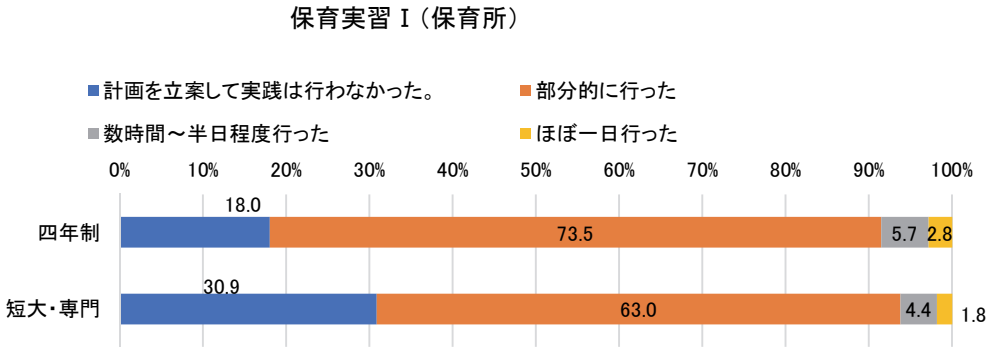
設問 6-1「それぞれの実習において、計画を立案しての実践を行いましたか。」について、短大・専門学校と、4 年制大学とを比較した結果を以下に示す。

図表 1-2-107 保育実習Ⅰ（保育所）計画立案に関する集計（短大・専門）

保育実習Ⅰ（保育所）		回答数	%
全体		567	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	175	30.9
2	部分的に行った	357	63.0
3	数時間～半日程度行った	25	4.4
4	ほぼ一日行った	10	1.8

図表 1-2-108 保育実習Ⅰ（保育所）計画立案に関する集計（4 年制）

保育実習Ⅰ（保育所）		回答数	%
全体		471	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	85	18.0
2	部分的に行った	346	73.5
3	数時間～半日程度行った	27	5.7
4	ほぼ一日行った	13	2.8



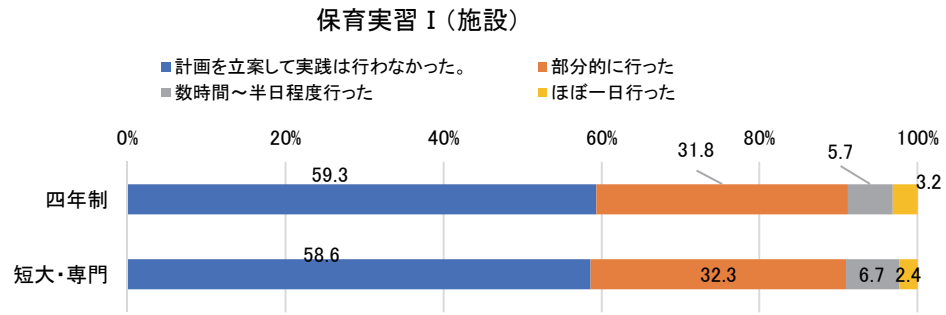
図表 1-2-109 保育実習Ⅰ(保育所)計画立案に関する集計（%）

図表 1-2-110 保育実習Ⅰ（施設）計画立案に関する集計（短大・専門）

保育実習Ⅰ（施設）		回答数	%
全体		541	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	317	58.6
2	部分的に行った	175	32.3
3	数時間～半日程度行った	36	6.7
4	ほぼ一日行った	13	2.4

図表 1-2-111 保育実習Ⅰ（施設）計画立案に関する集計（短大・専門）

保育実習Ⅰ（施設）		回答数	%
全体		437	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	259	59.3
2	部分的に行った	139	31.8
3	数時間～半日程度行った	25	5.7
4	ほぼ一日行った	14	3.2



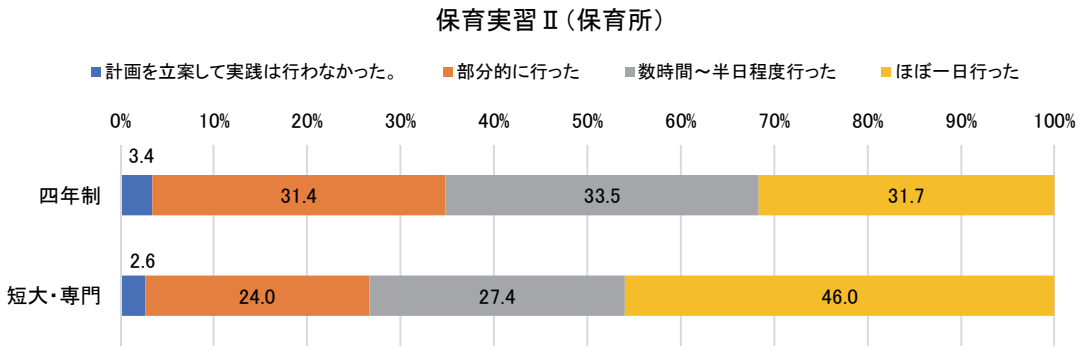
図表 1-2-112 保育実習Ⅰ（施設）計画立案に関する集計（%）

図表 1-2-113 保育実習Ⅱ計画立案に関する集計（短大・専門）

保育実習Ⅱ（保育所）		回答数	%
全体		530	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	14	2.6
2	部分的に行った	127	24.0
3	数時間～半日程度行った	145	27.4
4	ほぼ一日行った	244	46.0

図表 1-2-114 保育実習Ⅱ計画立案に関する集計（短大・専門）

保育実習Ⅱ（保育所）		回答数	%
全体		379	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	13	3.4
2	部分的に行った	119	31.4
3	数時間～半日程度行った	127	33.5
4	ほぼ一日行った	120	31.7



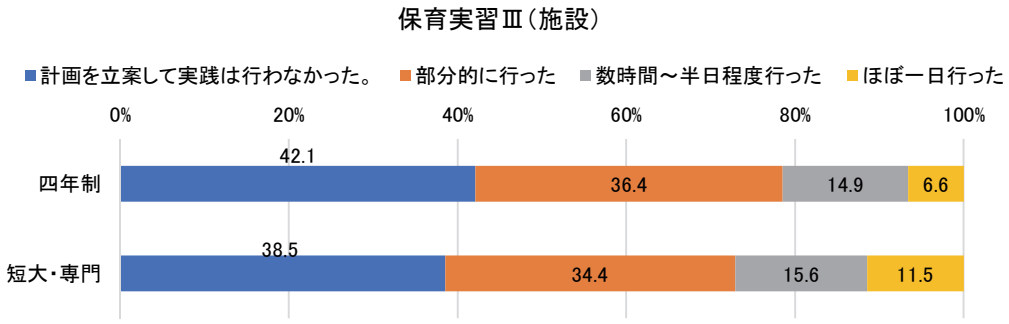
図表 1-2-115 保育実習Ⅱ計画立案に関する集計（%）

図表 1-2-116 保育実習Ⅲ計画立案に関する集計（短大・専門）

保育実習Ⅲ（施設）		回答数	%
全体		96	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	37	38.5
2	部分的に行った	33	34.4
3	数時間～半日程度行った	15	15.6
4	ほぼ一日行った	11	11.5

図表 1-2-117 保育実習Ⅲ計画立案に関する集計（短大・専門）

保育実習Ⅲ（施設）		回答数	%
全体		121	100.0
1	計画を立案して実践は行わなかった。	51	42.1
2	部分的に行った	44	36.4
3	数時間～半日程度行った	18	14.9
4	ほぼ一日行った	8	6.6



図表 1-2-118 保育実習Ⅲ計画立案に関する集計（%）

保育実習Ⅰ（保育所）において、短大・専門学校では、計画を立案して実践を行わなかった割合が 30.9%だったのに比べ、4 年制大学では 18%と、10%以上の差が見られた。4 年制大学の方が、1 回目の保育所実習で指導実習を行っている学生の割合が多いことが分かる。要因の一つとしてはこの実習を行う学年の違いが考えられる。一方で、7．4）に見たように、計画を立案しての実践を行うことが、学生の学びの認識に関わっていることを鑑みると、短大・専門学校の学生と、4 年制大学の学生とでは、保育実習Ⅰ（保育所）終了時点での学びの認識に違いが出ることが考えられる。他方、保育実習Ⅰ（保育所）においては、数時間以上の指導実習を行った割合は、4 年制大学の方が多かったものの大きな差はなかった。

保育実習Ⅰ（施設）において、指導実習を行う割合は、短大・専門学校と 4 年制大学とでほぼ違いは見られなかった。

保育実習Ⅱにおいては、計画を立案しての実践を行った割合は、短大・専門学校と４年制大学とでほぼ違いはなかったが、「ほぼ一日行った」と回答した割合は、短大・専門学校では 46%、４年制大学では 31.7%と、10%以上の差があった。

保育実習Ⅲにおいては、短大・専門学校の学生より４年制大学の学生の方が、「計画を立案しての実践を行わなかった」と回答した割合が多かった。また、「数時間～半日程度行った」「ほぼ一日行った」のいずれも短大・専門学校の学生の方が多かった。短大・専門学校の学生の方が、指導実習を行っている割合が多く、またその時間も長かったようだが、大きな差ではなかった。

８．実習を通じた成長について

実習を通して感じた「自身の成長」を問うために，入学時と全ての実習を終えた現在の自分について全 16 項目により評定を求めた。16 項目の内容は，「保育士として働きたい意欲」「保育士としての適性」の 2 項目に加えて，保育士適性として必要となる 14 項目からなる。保育士適性の 14 項目については，「保育士・保育教諭が誇りとやりがいを持って働き続けられる，新たなキャリアアップの道筋について」より，保育士・保育教諭に求められる専門職としての基盤として挙げられている項目を基に選定した。

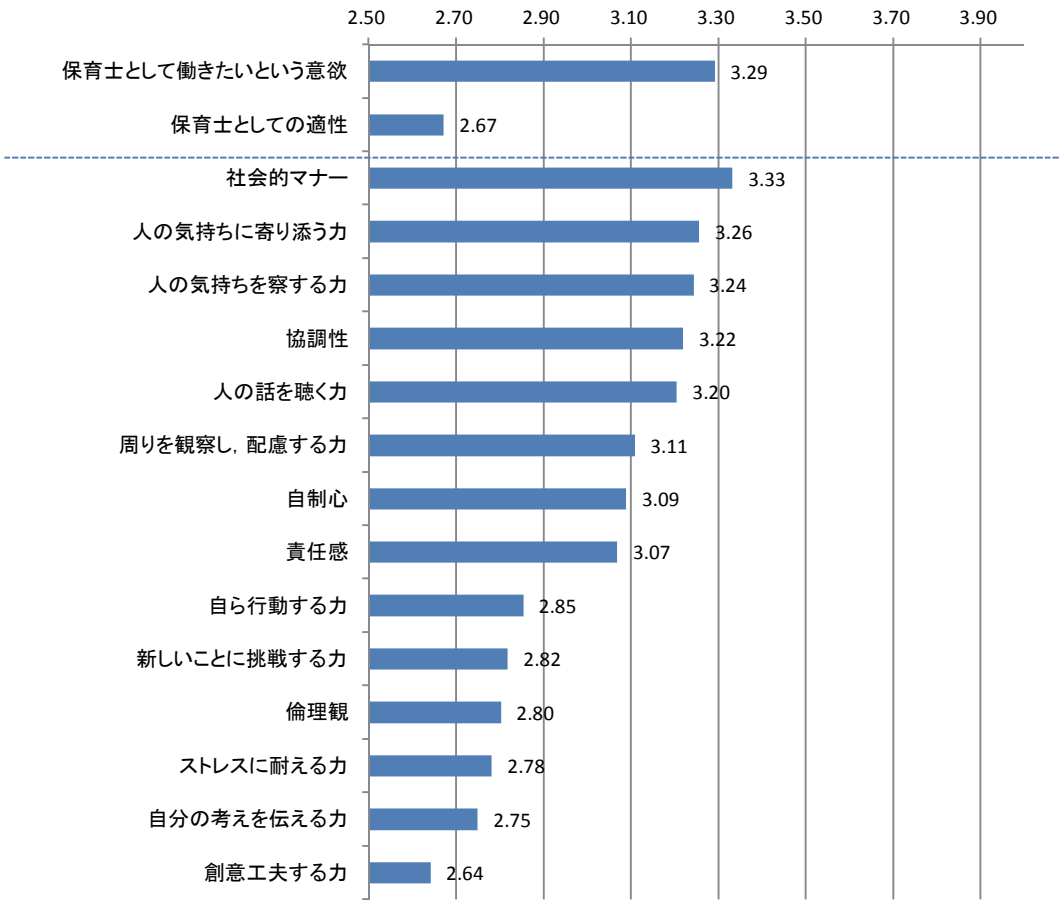
（１）保育士として働きたい意欲と保育士としての適性に関する各項目の分析

１）入学時

図表 1-2-119　入学時意欲と適性に関する項目得点と学群による t 検定結果

項目		全体 n=1092		専門学校・短期大学 n=599		四年制大学 n=493		t値	有意確率	有意水準
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
1	保育士として働きたいという意欲	3.29	0.81	3.36	0.76	3.21	0.86	3.09	.002	**
2	保育士としての適性	2.67	0.76	2.71	0.74	2.62	0.78	1.83	.068	+
3	人の話を聴く力	3.20	0.69	3.22	0.68	3.18	0.70	0.94	.347	*n.s.*
4	人の気持ちを察する力	3.24	0.69	3.25	0.69	3.23	0.70	0.49	.621	*n.s.*
5	人の気持ちに寄り添う力	3.26	0.68	3.29	0.67	3.22	0.70	1.60	.111	*n.s.*
6	責任感	3.07	0.84	3.08	0.85	3.06	0.84	0.32	.751	*n.s.*
7	ストレスに耐える力	2.78	0.89	2.79	0.88	2.77	0.92	0.21	.833	*n.s.*
8	創意工夫する力	2.64	0.82	2.72	0.80	2.55	0.83	3.44	.000	***
9	新しいことに挑戦する力	2.82	0.86	2.89	0.84	2.73	0.88	3.05	.002	**
10	自分の考えを伝える力	2.75	0.85	2.78	0.86	2.71	0.85	1.23	.219	*n.s.*
11	周りを観察し，配慮する力	3.11	0.75	3.12	0.73	3.10	0.77	0.35	.729	*n.s.*
12	倫理観	2.80	0.82	2.78	0.78	2.82	0.85	-0.78	.433	*n.s.*
13	自ら行動する力	2.85	0.85	2.93	0.84	2.76	0.86	3.14	.002	**
14	協調性	3.22	0.73	3.16	0.75	3.29	0.71	-2.92	.004	**
15	自制心	3.09	0.73	3.02	0.74	3.17	0.70	-3.34	.000	***
16	社会的マナー	3.33	0.67	3.33	0.67	3.34	0.67	-0.23	.816	*n.s.*

+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001



図表 1-1-120 入学時の意欲と適性（全体 n=1092）

全体では，保育士適性の 14 項目（3～16）の中で，入学時に自分にあったと思っている項目の上位は，「社会的マナー」，「人の気持ちに寄り添う力」，「人の気持ちを察する力」，下位は，「創意工夫する力」，「自分の考えを伝える力」，「ストレスに耐える力」であった。

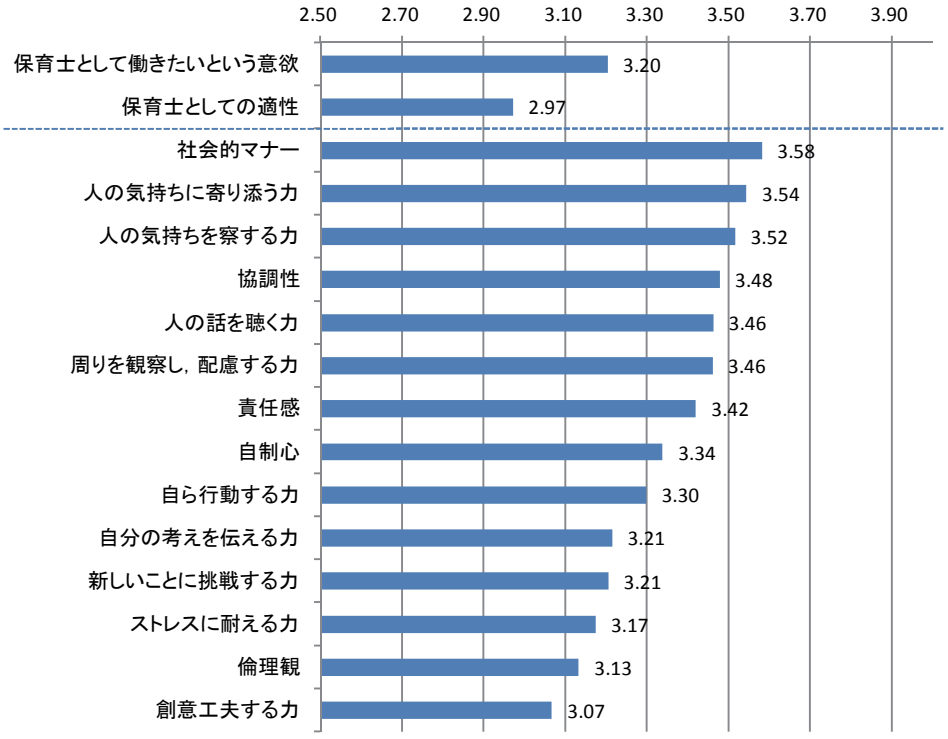
専門学校・短期大学と四年制大学の学生を比較すると，「保育士として働きたい意欲」「創意工夫する力」「新しいことに挑戦する力」「自ら行動する力」は専門学校・短期大学の学生の方が有意に高く，「協調性」「自制心」は四年制大学の学生の方が有意に高かった。

2）実習後

図表 1-2-121　実習後意欲と適性に関する項目得点と学群による *t* 検定結果

	項目	全体 n=1092		専門学校・短期大学 n=599		四年制大学 n=493		*t* 値	有意確率	有意水準
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
1	保育士として働きたいという意欲	3.20	0.89	3.26	0.84	3.13	0.94	2.42	.016	*
2	保育士としての適性	2.97	0.72	3.01	0.74	2.93	0.70	1.85	.065	+
3	人の話を聴く力	3.46	0.59	3.46	0.58	3.46	0.60	0.10	.919	*n.s.*
4	人の気持ちを察する力	3.52	0.59	3.52	0.59	3.51	0.59	0.43	.667	*n.s.*
5	人の気持ちに寄り添う力	3.54	0.58	3.54	0.59	3.55	0.57	-0.34	.732	*n.s.*
6	責任感	3.42	0.66	3.40	0.67	3.44	0.65	-0.94	.350	*n.s.*
7	ストレスに耐える力	3.17	0.79	3.19	0.78	3.16	0.80	0.52	.603	*n.s.*
8	創意工夫する力	3.07	0.75	3.11	0.73	3.01	0.76	2.08	.038	*
9	新しいことに挑戦する力	3.21	0.74	3.23	0.72	3.17	0.76	1.24	.214	*n.s.*
10	自分の考えを伝える力	3.21	0.71	3.23	0.70	3.19	0.71	0.83	.407	*n.s.*
11	周りを観察し，配慮する力	3.46	0.62	3.44	0.63	3.48	0.61	-1.07	.286	*n.s.*
12	倫理観	3.13	0.71	3.08	0.69	3.19	0.74	-2.46	.014	*
13	自ら行動する力	3.30	0.69	3.33	0.68	3.26	0.69	1.66	.098	+
14	協調性	3.48	0.60	3.44	0.60	3.52	0.60	-2.26	.024	*
15	自制心	3.34	0.61	3.29	0.62	3.40	0.60	-2.82	.005	**
16	社会的マナー	3.58	0.54	3.57	0.54	3.59	0.54	-0.71	.479	*n.s.*

+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001



図表 1-2-122　実習後の意欲と適性（全体 n=1092）

全体では，保育士適性の 14 項目（3～16）の中で，実習後の今の自分に身についていると思っている項目の上位は，入学時と同様「社会的マナー」，「人の気持ちに寄り添う力」，「人の気持ちを察する力」で，下位は，「創意工夫する力」，「倫理観」，「ストレスに耐える力」であった。

専門学校・短期大学と四年制大学の学生を比較すると，「保育士として働きたい意欲」「創意工夫する力」は専門学校・短期大学の学生の方が有意に高く，「倫理観」「協調性」「自制心」は四年制大学の学生の方が有意に高かった。

3）実習を通した成長

入学時と実習後の意欲，適性の各項目について比較したところ，「保育士として働きたいという意欲」は，実習後の方が入学時よりも有意に低くなっており($t(1091)=.002, p<.05$)，意欲に関わる要因の検討が，今後必要であろう。

「保育士としての適性」に関する全ての項目で，入学時よりも実習後は有意に高くなっており，成長を感じていることが示唆された。

成長感については，専門学校･短期大学と四年制大学の学生での大きな違いは見られなかった。

（2）保育士としての適性に関する項目の分析

1）保育士適性について

保育士適性の 14 項目（3～16）について，因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行ったところ，2 因子が抽出された（図表 1-2-123）。第Ⅰ因子は，気持ちを察する力，気持ちの寄り添う力，など，人との関わり方に関する 7 項目から構成されたため，「対人力」と命名した。第Ⅱ因子は，挑戦する力，自分の考えを伝える力，自ら行動する力など，自ら働きかける力に関する 7 項目から構成されたため，「協働力」と命名した。各下位尺度について Cronbach の α 係数を算出した結果，いずれも十分な値が確認されたため，各下位尺度において加算平均得点を算出し，各下位尺度得点とする。

図表 1-2-123　保育士適性の因子分析結果

	Ⅰ	Ⅱ
第Ⅰ因子　対人力(α=.866)		
人の気持ちを察する力	.905	-.145
人の気持ちに寄り添う力	.887	-.103
人の話を聴く力	.709	-.001
周りを観察，配慮する力	.569	.241
協調性	.502	.150
社会的マナー	.429	.181
自制心	.416	.286
第Ⅱ因子　協働力(α=.836)		
新しいことに挑戦する力	-.086	.796
自分の考えを伝える力	-.046	.779
自ら行動する力	.000	.753
創意工夫する力	.002	.655
ストレスに耐える力	.105	.451
倫理観	.199	.420
責任感	.305	.387
因子間相関行列	―	.631

2） 入学時

図表 1-2-124　入学時保育士適性 2 因子下位尺度得点と学群による t 検定結果

項目		全体 n=1092		専門学校・短期大 n=599		四年制大学 n=493		t 値	有意確率	有意水準
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
Ⅰ	対人力	2.75	0.46	2.75	0.45	2.75	0.47	-0.07	.944	*n.s.*
Ⅱ	協働力	2.82	0.60	2.85	0.60	2.77	0.60	2.13	.034	*

+p<.10 *p<.05　**p<.01 ***p<.001

入学時の保育士適性 2 因子について，専門学校・短期大学と四年制大学の学生を比較すると，「対人力」では差は見られなかったが，「協働力」は専門学校・短期大学の学生の方が有意に高かった。

3） 実習後

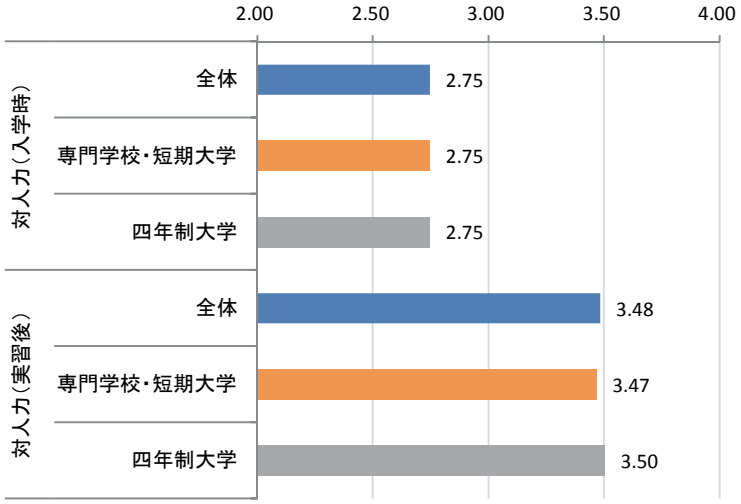
図表 1-2-125　実習後保育士適性 2 因子下位尺度得点と学群による t 検定結果

項目		全体 n=1092		専門学校・短期大 n=599		四年制大学 n=493		t 値	有意確率	有意水準
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
Ⅰ	対人力	3.48	0.46	3.47	0.45	3.50	0.46	-1.26	.208	*n.s.*
Ⅱ	協働力	3.22	0.52	3.22	0.52	3.20	0.52	0.61	.544	*n.s.*

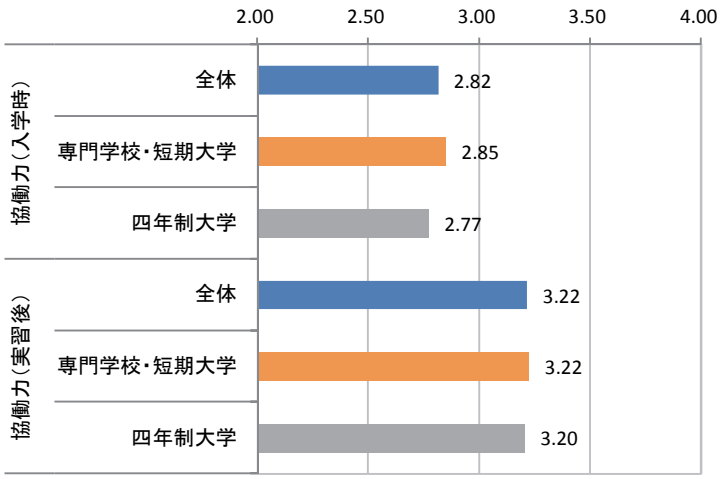
+p<.10 *p<.05　**p<.01 ***p<.001

実習後の保育士適性 2 因子について，専門学校・短期大学と四年制大学の学生に，差は見られなかった。

4） 実習を通した成長



図表 1-2-126　実習を通した成長（対人力）



図表 1-2-127　実習を通した成長（協働力）

入学時と実習後の保育士適性 2 因子について比較したところ,「対人力」($t(261)=-66.29, p<.001$),「協働力」($t(261)=-28.32, p<.001$)ともに，実習後に有意に上昇しており，保育士適性の 2 因子いずれも，入学時よりも実習後は有意に高くなっており，成長を感じていることが明らかとなった。専門学校・短期大学と四年制大学もそれぞれ同様の傾向であった。

（３）意欲・適性認知と保育士適性因子の関連についての分析

「保育士として働きたいという意欲」と「保育士としての適性」の 2 項目と，保育士適性 2 因子の　相関をみる。

図表 1-2-128　入学時の意欲・適性と保育士適性 2 因子の相関係数（n=1092）

	保育士としての適性	Ⅰ対人力	Ⅱ協働力
保育士として働きたいという意欲	.373 **	.229 **	.173 **
適性		.447 **	.510 **
Ⅰ対人力			.643 **

**p<.01

図表 1-2-129 実習後の意欲・適性と保育士適性 2 因子の相関係数（n=1092）

	保育士としての適性	Ⅰ対人力	Ⅱ協働力
保育士として働きたいという意欲	.568 **	.281 **	.306 **
適性		.497 **	.549 **
Ⅰ対人力			.711 **

**p<.01

入学時，実習後それぞれの，「保育士として働きたいという意欲」は保育士適性の「対人力」「協働力」と有意な正の相関見られた。同様に「保育士としての適性」も保育士適性 2 因子と有意な正の高い相関関係があった。本調査で得られた保育士適性 2 因子について一定の妥当性が認められたといえる。

Ⅲ．保育士として働きたい意欲と各設問項目についての検討

１．保育士として働きたい意欲の変化について

「保育士として働きたいという意欲」について，入学時と実習後の回答をクロス集計の結果を図表 1-3-1 に示す。意欲の変化に注目して，入学時よりも実習後に選択している程度が上昇している学生を意欲上昇群(222 人)，程度が低下している学生を意欲低下群(262 人)として分類した。第Ⅲ章では，意欲の上昇・低下群による，実習経験の違いについて考察を行う。

図表 1-3-1 保育士として働きたい意欲（人数）

		実習後				
		ほとんどない	あまりない	ややある	十分ある	合計
入学時	ほとんどない	20	7	9	8	44
	あまりない	11	39	47	17	114
	ややある	21	47	211	135	414
	十分ある	15	48	120	337	520
	合計	67	141	387	497	1092

意欲上昇群
意欲低下群

２.保育士として働きたい意欲と実習における学びについて

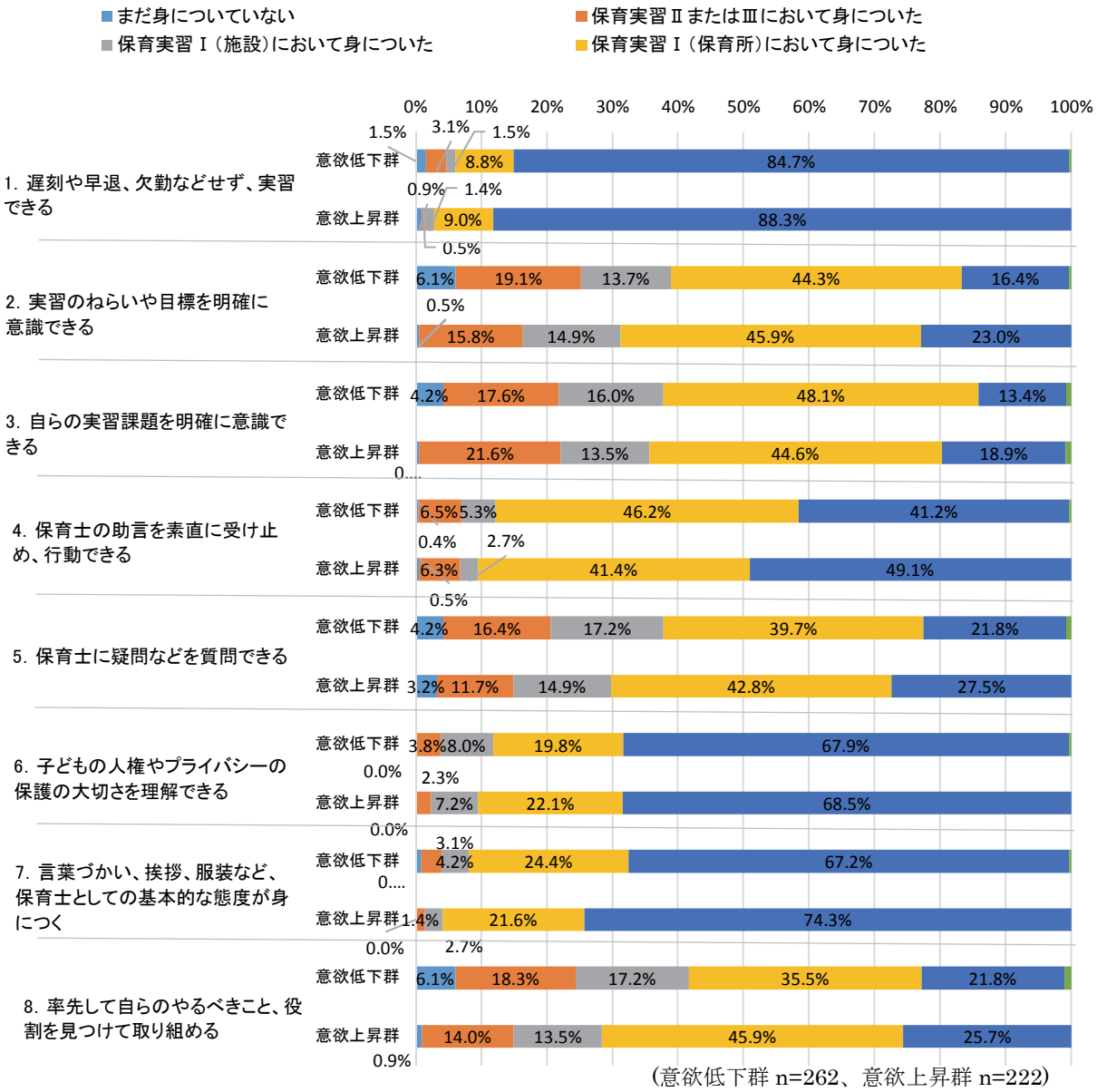
（１） 実習態度に関する項目

図表 1-3-2「実習態度」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
実習態度	1. 遅刻や早退、欠勤などせず、実習できる	意欲低下群	1.5%	3.1%	1.5%	8.8%	84.7%	.4%
		意欲上昇群	.9%	.5%	1.4%	9.0%	88.3%	0.0%
	2. 実習のねらいや目標を明確に意識できる	意欲低下群	6.1%	19.1%	13.7%	44.3%	16.4%	.4%
		意欲上昇群	.5%	15.8%	14.9%	45.9%	23.0%	0.0%
	3. 自らの実習課題を明確に意識できる	意欲低下群	4.2%	17.6%	16.0%	48.1%	13.4%	.8%
		意欲上昇群	.5%	21.6%	13.5%	44.6%	18.9%	.9%
	4. 保育士の助言を素直に受け止め、行動できる	意欲低下群	.4%	6.5%	5.3%	46.2%	41.2%	.4%
		意欲上昇群	.5%	6.3%	2.7%	41.4%	49.1%	0.0%
	5. 保育士に疑問などを質問できる	意欲低下群	4.2%	16.4%	17.2%	39.7%	21.8%	.8%
		意欲上昇群	3.2%	11.7%	14.9%	42.8%	27.5%	0.0%

	6. 子どもの人権やプライバシーの保護の大切さを理解できる	意欲低下群	0.0%	3.8%	8.0%	19.8%	67.9%	.4%
		意欲上昇群	0.0%	2.3%	7.2%	22.1%	68.5%	0.0%
	7. 言葉づかい、挨拶、服装など、保育士としての基本的な態度が身につく	意欲低下群	.8%	3.1%	4.2%	24.4%	67.2%	.4%
		意欲上昇群	0.0%	1.4%	2.7%	21.6%	74.3%	0.0%
	8. 率先して自らのやるべきこと、役割を見つけて取り組める	意欲低下群	6.1%	18.3%	17.2%	35.5%	21.8%	1.1%
		意欲上昇群	.9%	14.0%	13.5%	45.9%	25.7%	0.0%

(意欲低下群 n=262、意欲上昇群 n=222)



(意欲低下群 n=262、意欲上昇群 n=222)

図表 1-3-3　「実習態度」に関する項目

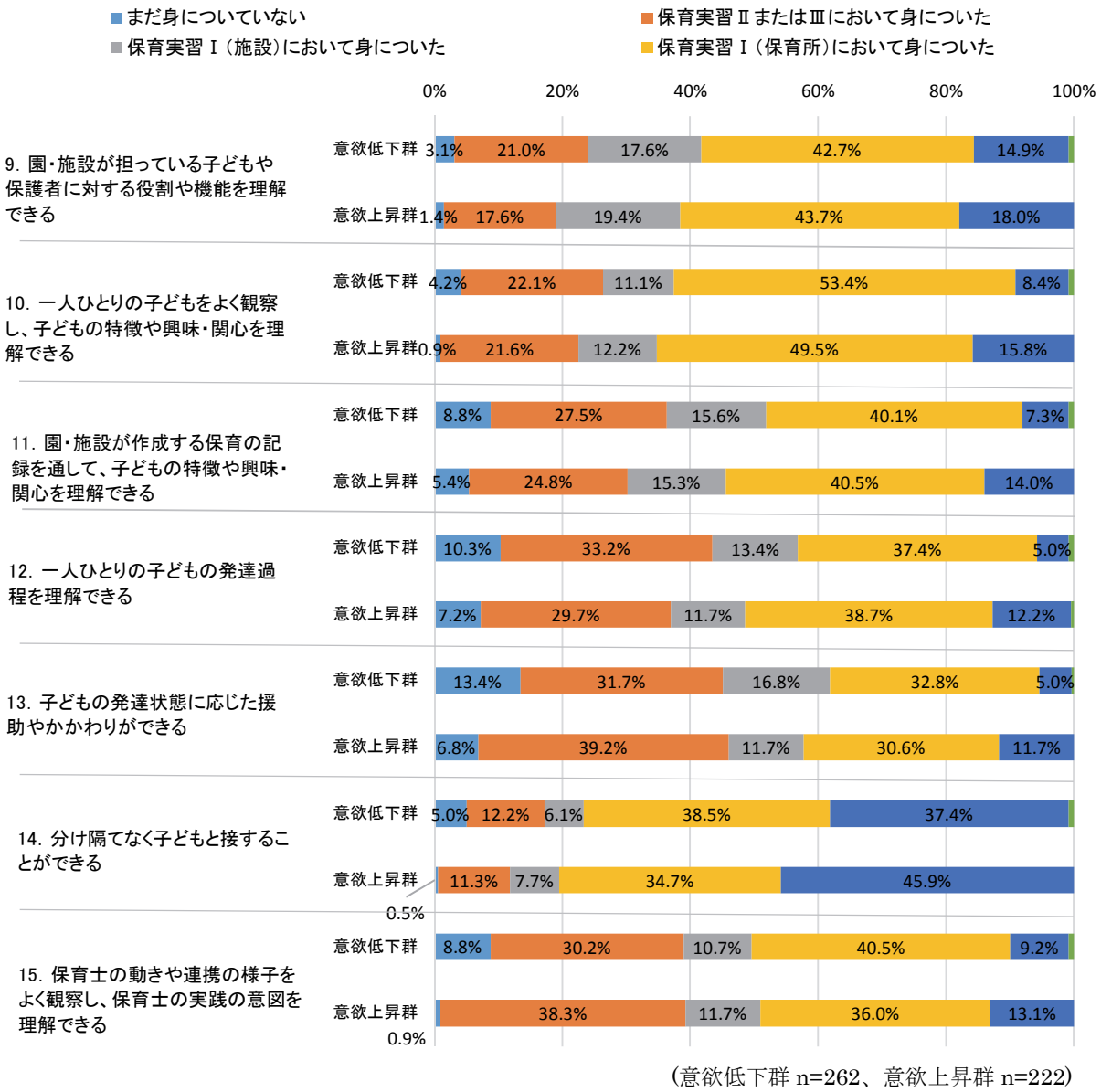
意欲上昇群では、「5.保育士に疑問などを質問できる」以外の項目で「まだ身についていない」と回答した学生が 1%以下であり、非常に値が低かった。他方、意欲低下群では、「2. 実習のねらいや目標を明確に意識できる」「8. 率先して自らのやるべきこと、役割を見つけて取り組める」で、「まだ身についていない」と回答した者が５％と超え、群間の違いが見られた。

（２）園・施設の役割・子どもの理解に関する項目

図表 1-3-4「園・施設の役割・子どもの理解」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
園・施設の役割・子どもの理解	9. 園・施設が担っている子どもや保護者に対する役割や機能を理解できる	意欲低下群	3.1%	21.0%	17.6%	42.7%	14.9%	.8%
		意欲上昇群	1.4%	17.6%	19.4%	43.7%	18.0%	0.0%
	10. 一人ひとりの子どもをよく観察し、子どもの特徴や興味・関心を理解できる	意欲低下群	4.2%	22.1%	11.1%	53.4%	8.4%	.8%
		意欲上昇群	.9%	21.6%	12.2%	49.5%	15.8%	0.0%
	11. 園・施設が作成する保育の記録を通して、子どもの特徴や興味・関心を理解できる	意欲低下群	8.8%	27.5%	15.6%	40.1%	7.3%	.8%
		意欲上昇群	5.4%	24.8%	15.3%	40.5%	14.0%	0.0%
	12. 一人ひとりの子どもの発達過程を理解できる	意欲低下群	10.3%	33.2%	13.4%	37.4%	5.0%	.8%
		意欲上昇群	7.2%	29.7%	11.7%	38.7%	12.2%	.5%
	13. 子どもの発達状態に応じた援助やかかわりができる	意欲低下群	13.4%	31.7%	16.8%	32.8%	5.0%	.4%
		意欲上昇群	6.8%	39.2%	11.7%	30.6%	11.7%	0.0%
	14. 分け隔てなく子どもと接することができる	意欲低下群	5.0%	12.2%	6.1%	38.5%	37.4%	.8%
		意欲上昇群	.5%	11.3%	7.7%	34.7%	45.9%	0.0%
	15. 保育士の動きや連携の様子をよく観察し、保育士の実践の意図を理解できる	意欲低下群	8.8%	30.2%	10.7%	40.5%	9.2%	.8%
		意欲上昇群	.9%	38.3%	11.7%	36.0%	13.1%	0.0%

(意欲低下群 n=262、意欲上昇群 n=222)



（意欲低下群 n=262、意欲上昇群 n=222）

図表 1-3-5「園・施設の役割・子どもの理解」に関する項目

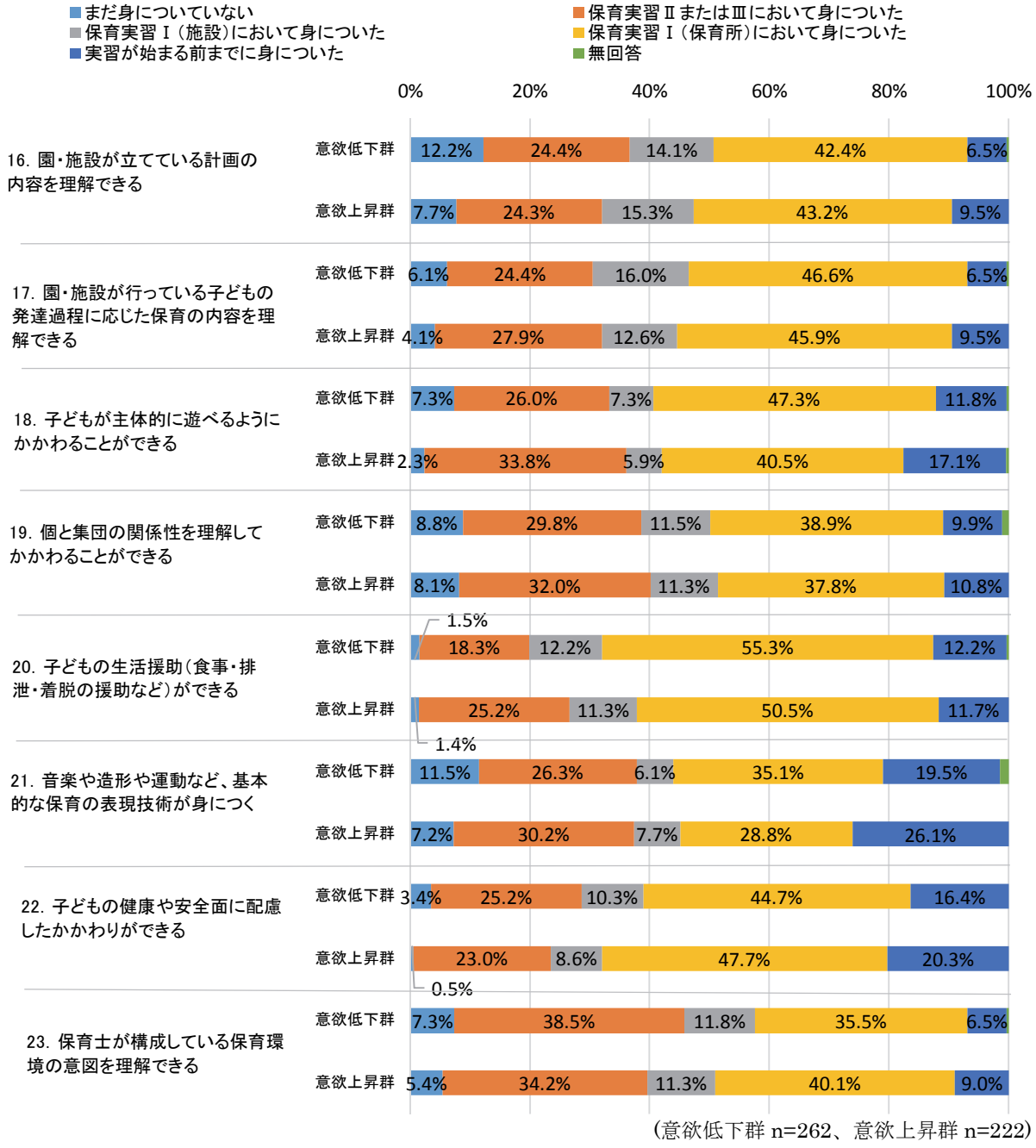
意欲上昇群では、「10. 一人ひとりの子どもをよく観察し、子どもの特徴や興味・関心を理解できる」「14. 分け隔てなく子どもと接することができる」「15. 保育士の動きや連携の様子をよく観察し、保育士の実践の意図を理解できる」で、「まだ身についていない」と回答した学生が 1%以下であり、非常に値が低かった。他方、意欲低下群では、「12. 一人ひとりの子どもの発達過程を理解できる」「13. 子どもの発達状態に応じた援助やかかわりができる」といった発達の理解や関わりに関する項目で、「まだ身についていない」と回答した学生が 10%を超えていた。

（3）保育内容・環境に関する項目

図表 1-3-6「保育内容・環境」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
保育内容・環境	16. 園・施設が立てている計画の内容を理解できる	意欲低下群	12.2%	24.4%	14.1%	42.4%	6.5%	.4%
		意欲上昇群	7.7%	24.3%	15.3%	43.2%	9.5%	0.0%
	17. 園・施設が行っている子どもの発達過程に応じた保育の内容を理解できる	意欲低下群	6.1%	24.4%	16.0%	46.6%	6.5%	.4%
		意欲上昇群	4.1%	27.9%	12.6%	45.9%	9.5%	0.0%
	18. 子どもが主体的に遊べるようにかかわることができる	意欲低下群	7.3%	26.0%	7.3%	47.3%	11.8%	.4%
		意欲上昇群	2.3%	33.8%	5.9%	40.5%	17.1%	.5%
	19. 個と集団の関係性を理解してかかわることができる	意欲低下群	8.8%	29.8%	11.5%	38.9%	9.9%	1.1%
		意欲上昇群	8.1%	32.0%	11.3%	37.8%	10.8%	0.0%
	20. 子どもの生活援助（食事・排泄・着脱の援助など）ができる	意欲低下群	1.5%	18.3%	12.2%	55.3%	12.2%	.4%
		意欲上昇群	1.4%	25.2%	11.3%	50.5%	11.7%	0.0%
	21. 音楽や造形や運動など、基本的な保育の表現技術が身につく	意欲低下群	11.5%	26.3%	6.1%	35.1%	19.5%	1.5%
		意欲上昇群	7.2%	30.2%	7.7%	28.8%	26.1%	0.0%
	22. 子どもの健康や安全面に配慮したかかわりができる	意欲低下群	3.4%	25.2%	10.3%	44.7%	16.4%	0.0%
		意欲上昇群	.5%	23.0%	8.6%	47.7%	20.3%	0.0%
	23. 保育士が構成している保育環境の意図を理解できる	意欲低下群	7.3%	38.5%	11.8%	35.5%	6.5%	.4%
		意欲上昇群	5.4%	34.2%	11.3%	40.1%	9.0%	0.0%

(意欲低下群 n=262、意欲上昇群 n=222)



図表 1-3-7「保育内容・環境」に関する項目

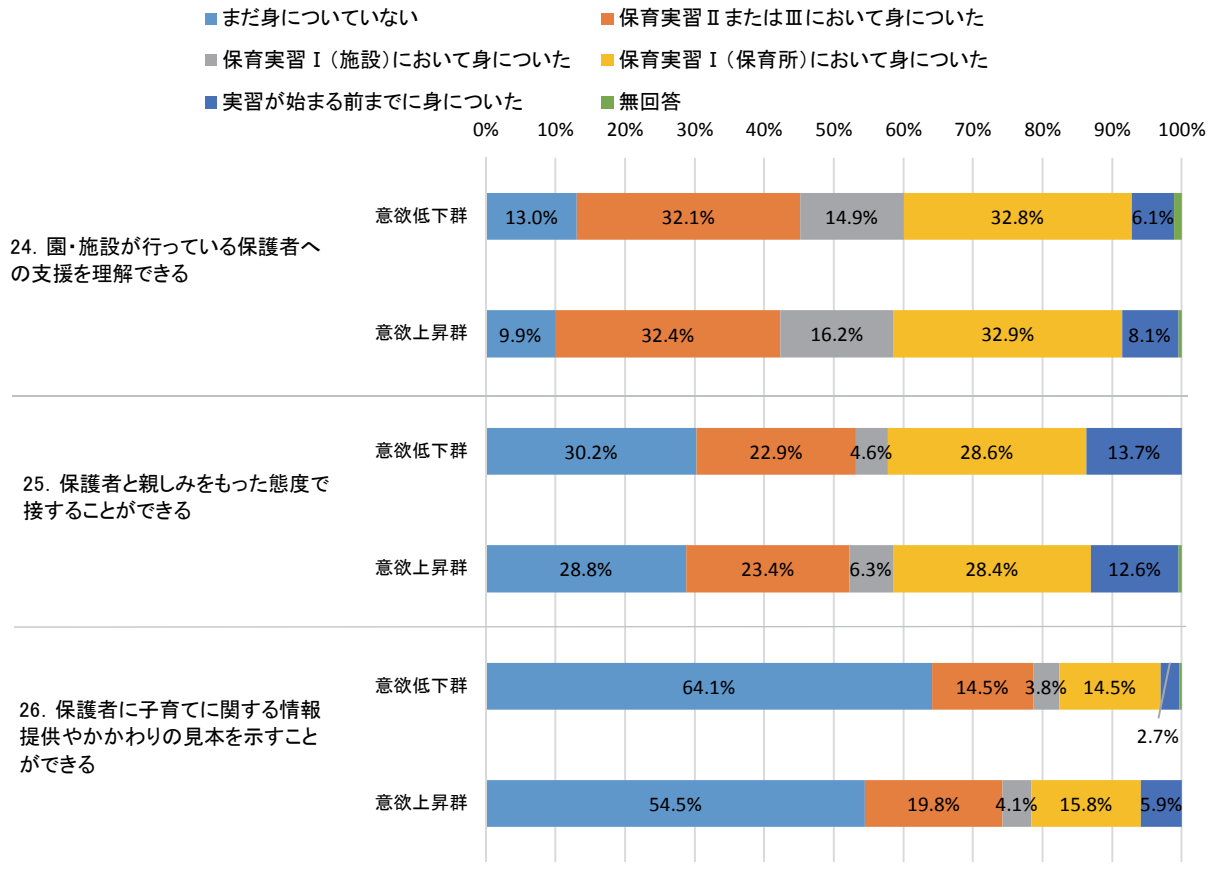
意欲上昇群では、「18. 子どもが主体的に遊べるようにかかわることができる」「22. 子どもの健康や安全面に配慮したかかわりができる」で「まだ身についていない」と回答した学生が 5%以下であり、意欲低下群と比べて差が見られた。

（４）保護者支援に関する項目

図表 1-3-8「保護者支援」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
保護者支援	24. 園・施設が行っている保護者への支援を理解できる	意欲低下群	13.0%	32.1%	14.9%	32.8%	6.1%	1.1%
		意欲上昇群	9.9%	32.4%	16.2%	32.9%	8.1%	.5%
	25. 保護者と親しみをもった態度で接することができる	意欲低下群	30.2%	22.9%	4.6%	28.6%	13.7%	0.0%
		意欲上昇群	28.8%	23.4%	6.3%	28.4%	12.6%	.5%
	26. 保護者に子育てに関する情報提供やかかわりの見本を示すことができる	意欲低下群	64.1%	14.5%	3.8%	14.5%	2.7%	.4%
		意欲上昇群	54.5%	19.8%	4.1%	15.8%	5.9%	0.0%

（意欲低下群 n=262、意欲上昇群 n=222）



（意欲低下群 n=262、意欲上昇群 n=222）

図表 1-3-9「保護者支援」に関する項目

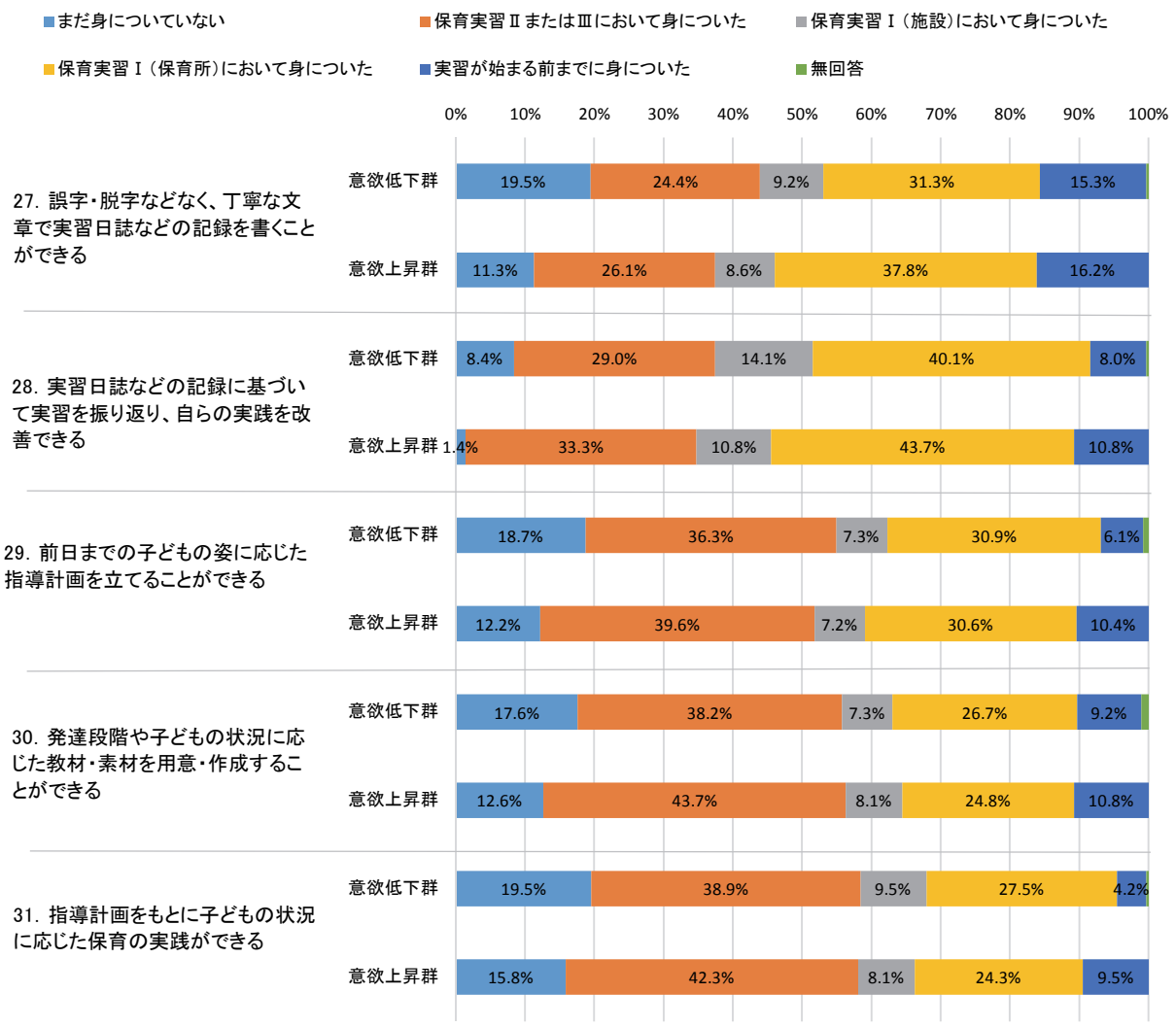
特に差が見られたのは、「26. 保護者に子育てに関する情報提供やかかわりの見本を示すことができる」といった保護者へ情報提供や行動見本を示すといった項目であった。意欲低下群の方が、「まだ身についていない」と回答した学生が 10%程度多かった。

（５）保育の計画・記録に関する項目

図表 1-3-10「保育の計画・記録」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
保育の計画・記録	27. 誤字・脱字などなく、丁寧な文章で実習日誌などの記録を書くことができる	意欲低下群	19.5%	24.4%	9.2%	31.3%	15.3%	.4%
		意欲上昇群	11.3%	26.1%	8.6%	37.8%	16.2%	0.0%
	28. 実習日誌などの記録に基づいて実習を振り返り、自らの実践を改善できる	意欲低下群	8.4%	29.0%	14.1%	40.1%	8.0%	.4%
		意欲上昇群	1.4%	33.3%	10.8%	43.7%	10.8%	0.0%
	29. 前日までの子どもの姿に応じた指導計画を立てることができる	意欲低下群	18.7%	36.3%	7.3%	30.9%	6.1%	.8%
		意欲上昇群	12.2%	39.6%	7.2%	30.6%	10.4%	0.0%
	30. 発達段階や子どもの状況に応じた教材・素材を用意・作成することができる	意欲低下群	17.6%	38.2%	7.3%	26.7%	9.2%	1.1%
		意欲上昇群	12.6%	43.7%	8.1%	24.8%	10.8%	0.0%
	31. 指導計画をもとに子どもの状況に応じた保育の実践ができる	意欲低下群	19.5%	38.9%	9.5%	27.5%	4.2%	.4%
		意欲上昇群	15.8%	42.3%	8.1%	24.3%	9.5%	0.0%

(意欲低下群 n=262、意欲上昇群 n=222)



(意欲低下群 n=262、意欲上昇群 n=222)

図表 1-3-11「保育の計画・記録」に関する項目

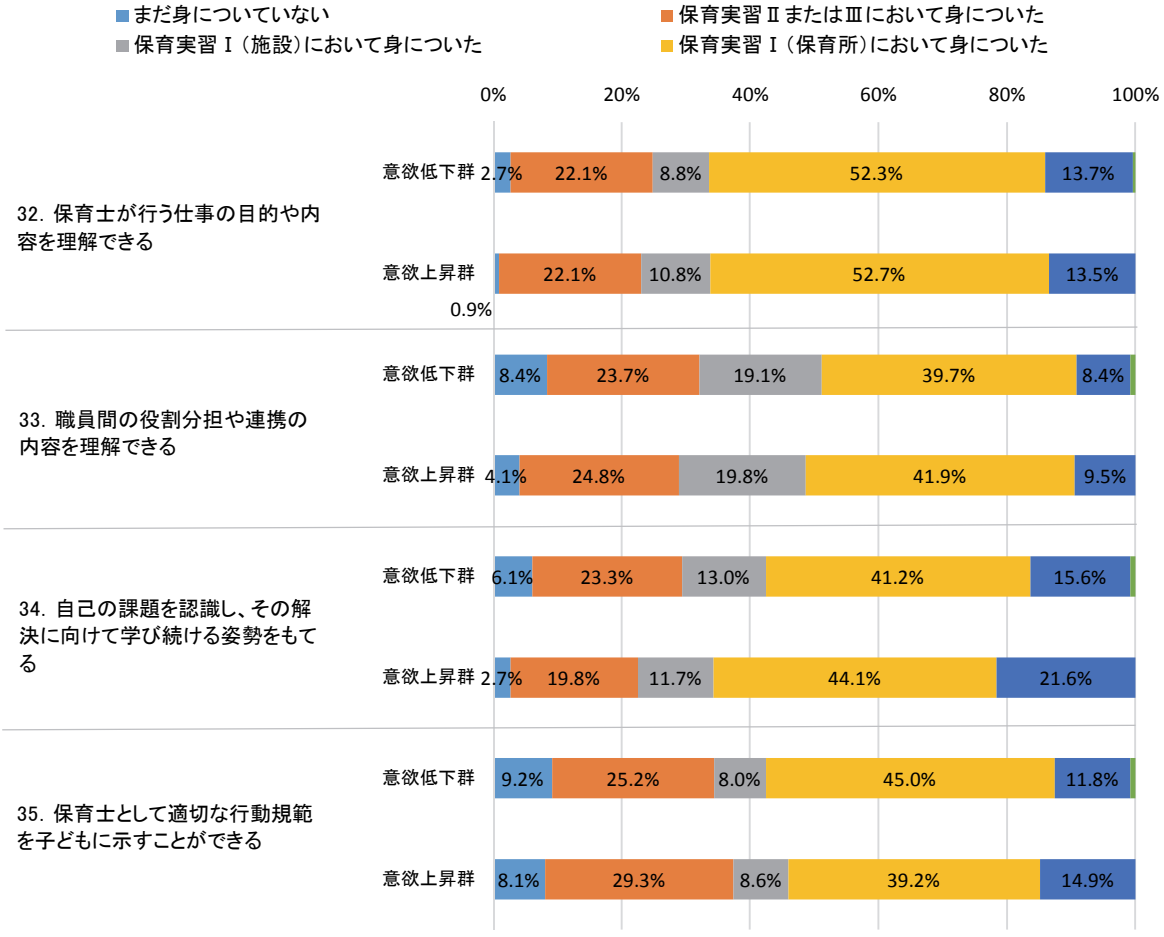
特に差が見られたのは、「27. 誤字・脱字などなく、丁寧な文章で実習日誌などの記録を書くことができる」「28. 実習日誌などの記録に基づいて実習を振り返り、自らの実践を改善できる」といった実習日誌に関する項目であった。意欲低下群の方が、「まだ身についていない」と回答した学生が顕著に多かった。

（６）保育士役割に関する項目

図表 1-3-12「保育士役割」に関する項目

項目			まだ身についていない	保育実習Ⅱまたは Ⅲにおいて身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	実習が始まる前までに身についた	無回答
保育士役割	32. 保育士が行う仕事の目的や内容を理解できる	意欲低下群	2.7%	22.1%	8.8%	52.3%	13.7%	.4%
		意欲上昇群	.9%	22.1%	10.8%	52.7%	13.5%	0.0%
	33. 職員間の役割分担や連携の内容を理解できる	意欲低下群	8.4%	23.7%	19.1%	39.7%	8.4%	.8%
		意欲上昇群	4.1%	24.8%	19.8%	41.9%	9.5%	0.0%
	34. 自己の課題を認識し、その解決に向けて学び続ける姿勢をもてる	意欲低下群	6.1%	23.3%	13.0%	41.2%	15.6%	.8%
		意欲上昇群	2.7%	19.8%	11.7%	44.1%	21.6%	0.0%
	35. 保育士として適切な行動規範を子どもに示すことができる	意欲低下群	9.2%	25.2%	8.0%	45.0%	11.8%	.8%
		意欲上昇群	8.1%	29.3%	8.6%	39.2%	14.9%	0.0%

（意欲低下群 n=262、意欲上昇群 n=222）



（意欲低下群 n=262、意欲上昇群 n=222）

図表 1-3-13「保育士役割」に関する項目

保育士役割に関する項目は意欲低下群、上昇群で類似した回答傾向を示していた。

３．保育士として働きたい意欲と事前事後指導について

保育実習Ⅰ（保育所）の事前事後指導では、保育士として働きたいという意欲が入学時よりも上昇している学生は、意欲が低下した学生よりも、「実習の自己課題の立て方」「子どもや保育士の観察のポイント」「実習日誌の書き方」について理解できたという認識をより持っていることがわかった。また、自己の「実習目標と照らし合わせた」また「園の評価と自己評価」からの振り返り・反省をしたうえで「自己課題の整理や明確化」をすることができたという認識をより持っていた。

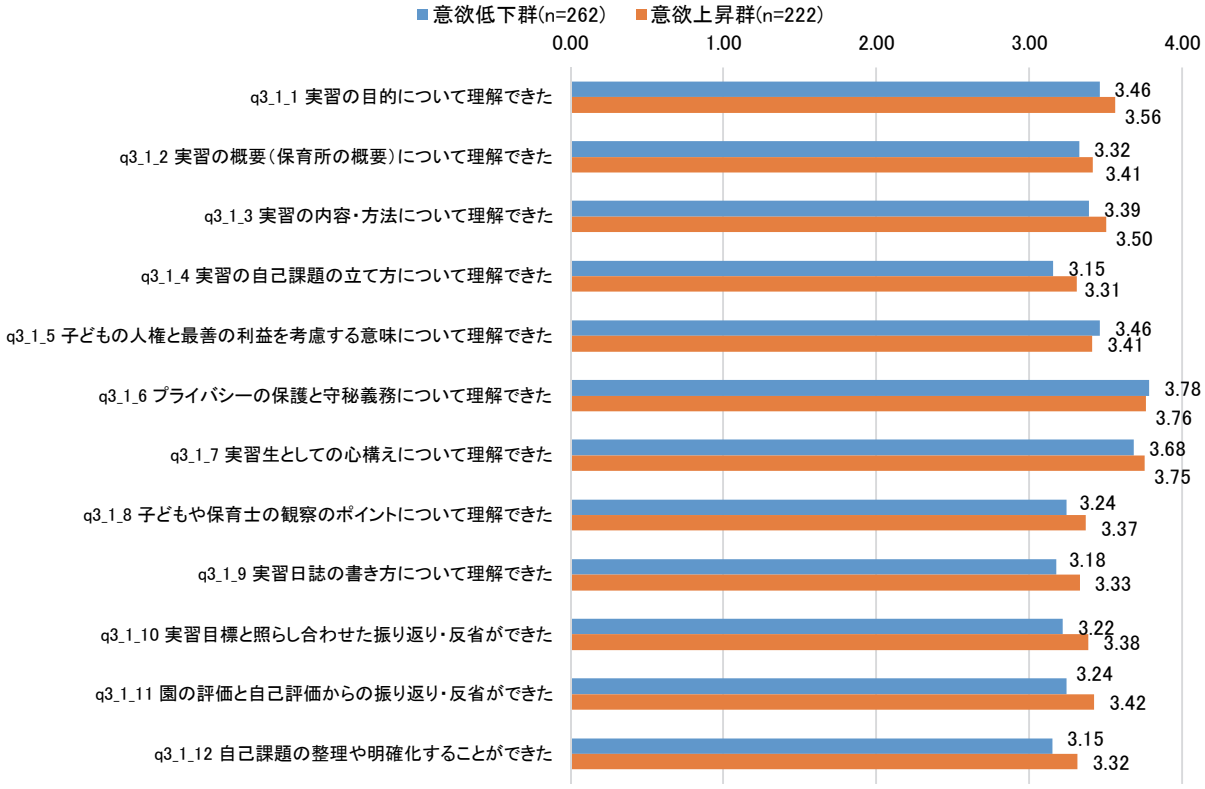
（１）保育実習Ⅰ（保育所）における実習前後の授業について

図表 1-3-14 保育実習Ⅰ（保育所）における実習前後の授業について

意欲上昇低下による各項目の *t* 検定の結果（上段：平均値　下段：標準偏差）

	項目内容	低下群 （222 人）	上昇群 （262 人）	*t* 値	有意水準
q3_1_1	実習の目的について理解できた	3.46 .62	3.56 .57	-1.86	*n.s.*
q3_1_2	実習の概要（保育所の概要）について理解できた	3.32 .59	3.41 .60	-1.66	*n.s.*
q3_1_3	実習の内容・方法について理解できた	3.39 .64	3.50 .62	-1.93	*n.s.*
q3_1_4	実習の自己課題の立て方について理解できた	3.15 .69	3.31 .66	-2.53	*
q3_1_5	子どもの人権と最善の利益を考慮する意味について理解できた	3.46 .70	3.41 .70	.81	*n.s.*
q3_1_6	プライバシーの保護と守秘義務について理解できた	3.78 .47	3.76 .47	.50	*n.s.*
q3_1_7	実習生としての心構えについて理解できた	3.68 .57	3.75 .49	-1.44	*n.s.*
q3_1_8	子どもや保育士の観察のポイントについて理解できた	3.24 .73	3.37 .65	-2.00	*
q3_1_9	実習日誌の書き方について理解できた	3.18 .85	3.33 .75	-2.07	*
q3_1_10	実習目標と照らし合わせた振り返り・反省ができた	3.22 .76	3.38 .63	-2.60	*
q3_1_11	園の評価と自己評価からの振り返り・反省ができた	3.24 .73	3.42 .62	-2.93	**
q3_1_12	自己課題の整理や明確化することができた	3.15 .71	3.32 .63	-2.71	**

*p<.05 ,**p<.01



図表 1-3-15　意欲の変化別にみた保育実習Ⅰ（保育所）の実習前後の授業について

保育士として働きたいと意欲の変化で保育実習Ⅰ(施設)の実習前後の授業についてみてみると、統計的な有意差はみられなかったが保育実習Ⅰ（保育所）と同じように、「実習の自己課題の立て方」「子どもや保育士の観察のポイント」「実習日誌の書き方」について理解できたという認識を持つ傾向にあった。また、自己の「実習目標と照らし合わせた」また「園の評価と自己評価」からの振り返り・反省をしたうえで「自己課題の整理や明確化」をすることができたという認識をより持っていた。

（２）保育実習Ⅰ（施設）における実習前後の授業について

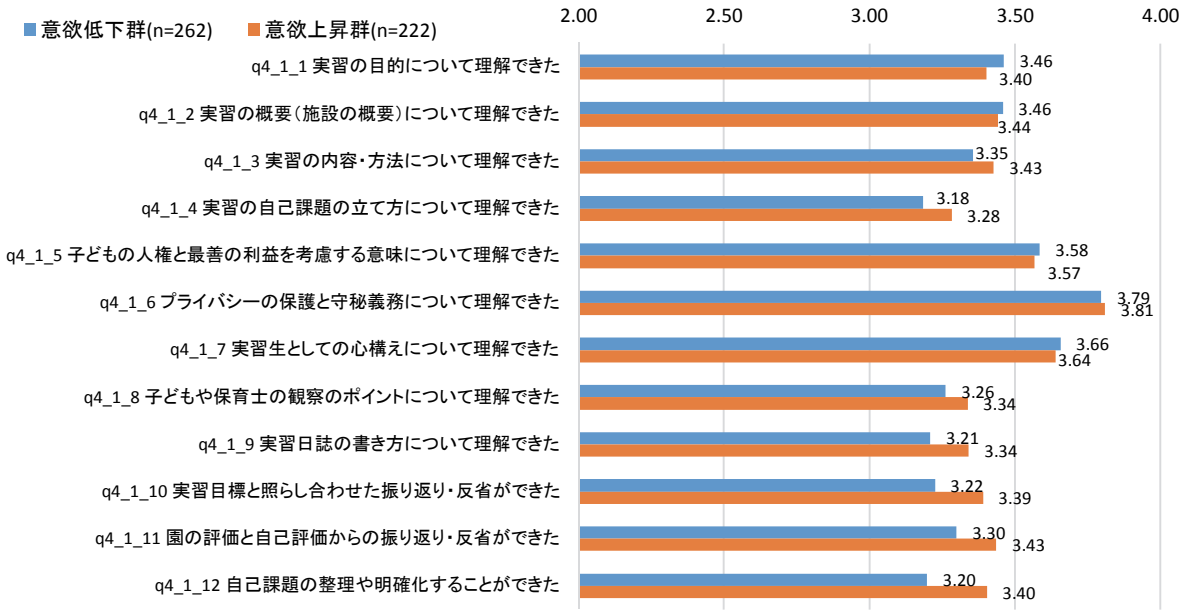
図表 1-3-16 保育実習Ⅰ（施設）における実習前後の授業について

意欲上昇低下による各項目の *t* 検定の結果（上段：平均値　下段：標準偏差）

	項目内容	低下群 (222 人)	上昇群 (262 人)	*t* 値	有意水準
q4_1_1	実習の目的について理解できた	3.46 .65	3.40 .64	1.03	*n.s.*
q4_1_2	実習の概要（施設の概要）について理解できた	3.46 .61	3.44 .63	.29	*n.s.*
q4_1_3	実習の内容・方法について理解できた	3.35 .65	3.43 .66	-1.20	*n.s.*
q4_1_4	実習の自己課題の立て方について理解できた	3.18 .73	3.28 .66	-1.54	*n.s.*

q4_1_5	子どもの人権と最善の利益を考慮する意味について理解できた	3.58 .62	3.57 .63	.30	*n.s.*
q4_1_6	プライバシーの保護と守秘義務について理解できた	3.79 .46	3.81 .42	-.36	*n.s.*
q4_1_7	実習生としての心構えについて理解できた	3.66 .56	3.64 .54	.34	*n.s.*
q4_1_8	子どもや保育士の観察のポイントについて理解できた	3.26 .78	3.34 .75	-1.09	*n.s.*
q4_1_9	実習日誌の書き方について理解できた	3.21 .81	3.34 .77	-1.81	*n.s.*
q4_1_10	実習目標と照らし合わせた振り返り・反省ができた	3.22 .72	3.39 .65	-2.62	**
q4_1_11	園の評価と自己評価からの振り返り・反省ができた	3.30 .69	3.43 .62	-2.28	*
q4_1_12	自己課題の整理や明確化することができた	3.20 .75	3.40 .63	-3.23	**

*p<.05 ,**p<.01



図表 1-3-17　意欲の変化別にみた保育実習Ⅰ（施設）の実習前後の授業について

保育実習ⅡまたはⅢの実習前後の授業については、保育士として働く意欲高低によって異なる項目が多くあった。実習前では「保育の表現技術を活かした保育実践について理解できた」という項目でもっとも違いがみられた。

次いで、「保育・支援の全体計画に基づく具体的な計画と実践について」「保育・支援の計画の立て方について（指導案作成について）」において保育士として働く意欲が高くなっていった学生の方が理解できたという認識をより持っていた。また、意欲が高くなっていた学生は「実習以外の教科の内容を実習に結びつけて保育・支援を考えることができる」ようになり、保育学生としてではあるが「観察、記録、自己評価に基づく保育・支援の改善について理解できた」「保育士の専門性

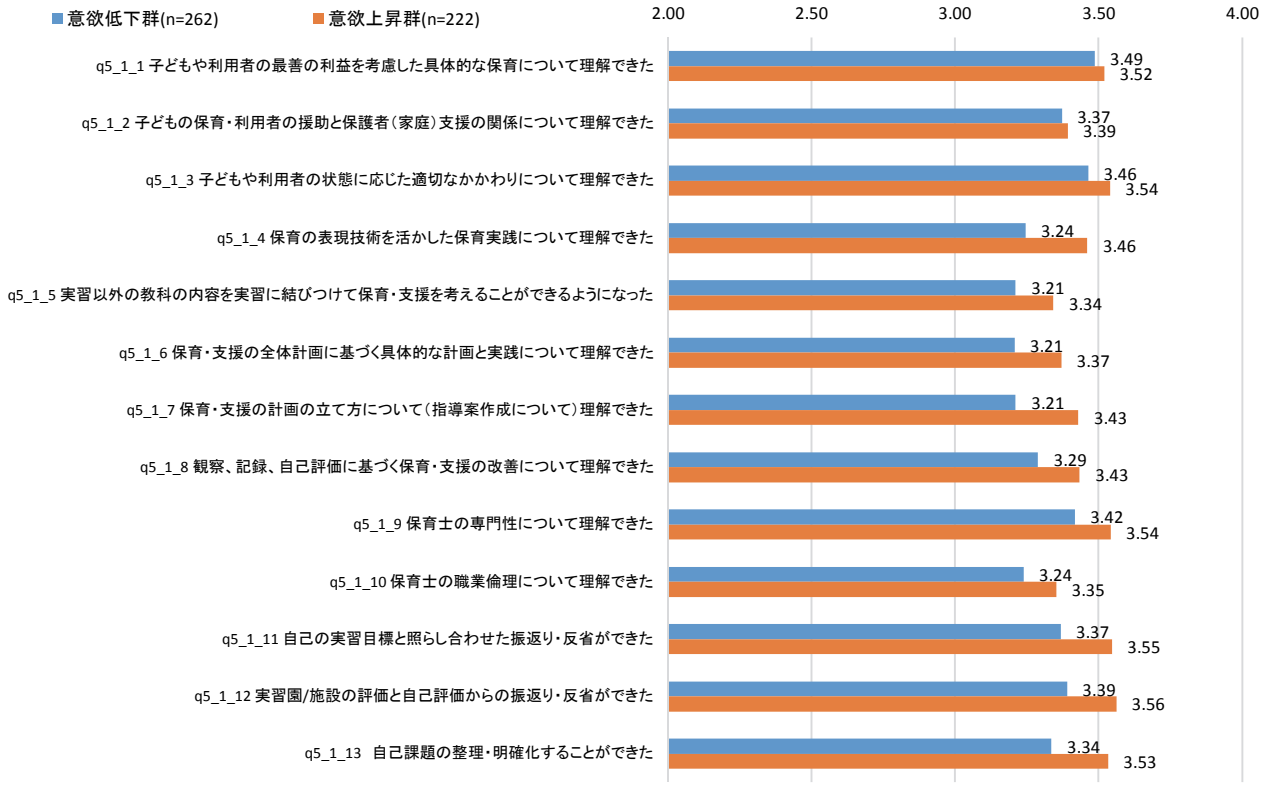
について理解できた」という認識をより持っていた。

（3）保育実習ⅡまたはⅢにおける実習前後の授業について

図表 1-3-18 保育実習ⅡまたはⅢにおける実習前後の授業について
意欲上昇低下による各項目の *t* 検定の結果（上段：平均値　下段：標準偏差）

	項目内容	低下群（222 人）	上昇群（262 人）	*t* 値	有意水準
q5_1_1	子どもや利用者の最善の利益を考慮した具体的な保育について理解できた	3.49 .57	3.52 .52	-.65	*n.s.*
q5_1_2	子どもの保育・利用者の援助と保護者（家庭）支援の関係について理解できた	3.37 .65	3.39 .60	-.36	*n.s.*
q5_1_3	子どもや利用者の状態に応じた適切なかかわりについて理解できた	3.46 .58	3.54 .53	-1.48	*n.s.*
q5_1_4	保育の表現技術を活かした保育実践について理解できた	3.24 .73	3.46 .60	-3.51	***
q5_1_5	実習以外の教科の内容を実習に結びつけて保育・支援を考えることができるようになった	3.21 .75	3.34 .70	-1.98	*
q5_1_6	保育・支援の全体計画に基づく具体的な計画と実践について理解できた	3.21 .67	3.37 .62	-2.78	**
q5_1_7	保育・支援の計画の立て方について（指導案作成について）理解できた	3.21 .77	3.43 .67	-3.29	**
q5_1_8	観察、記録、自己評価に基づく保育・支援の改善について理解できた	3.29 .67	3.43 .59	-2.50	*
q5_1_9	保育士の専門性について理解できた	3.42 .69	3.54 .57	-2.19	*
q5_1_10	保育士の職業倫理について理解できた	3.24 .71	3.35 .63	-1.85	*n.s.*
q5_1_11	自己の実習目標と照らし合わせた振返り・反省ができた	3.37 .66	3.55 .56	-3.23	**
q5_1_12	実習園/施設の評価と自己評価からの振返り・反省　ができた	3.39 .66	3.56 .54	-3.14	**
q5_1_13	自己課題の整理・明確化することができた	3.34 .69	3.53 .54	-3.50	**

*p<.05 ,**p<.01



図表 1-3-19　意欲の変化別にみた保育実習ⅡまたはⅢの実習前後の授業について

4．　保育士として働きたい意欲と実習日誌について

（1）保育実習Ⅰ（保育所）における実習日誌の満足度・負担感

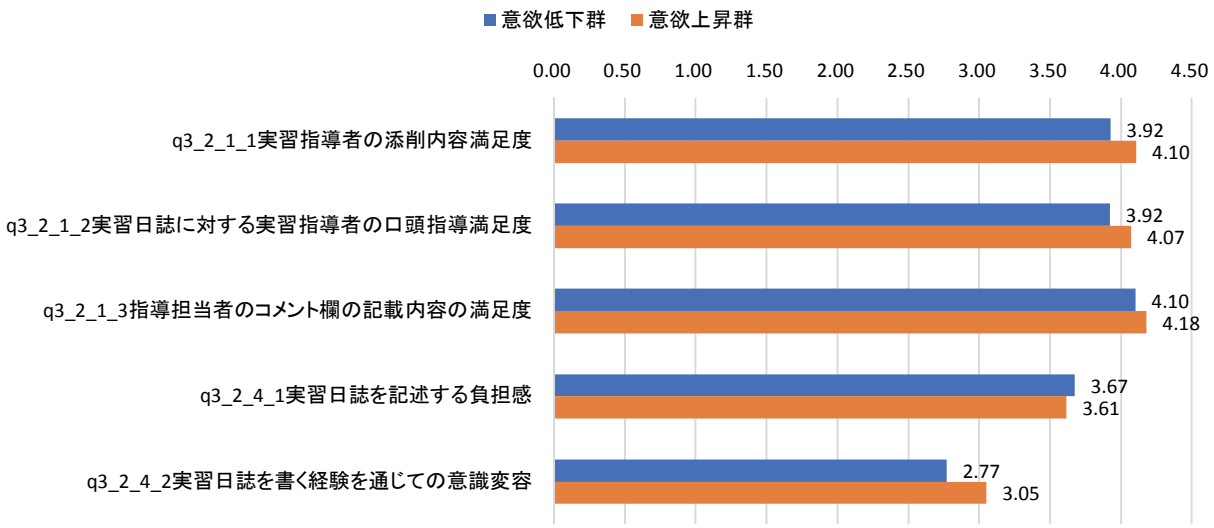
図表 1-3-20

保育実習Ⅰ（保育所）における実習日誌の満足度・負担感　意欲上昇群低下群による各項目の t 検定結果

質問番号	質問項目	群	度数	平均値	標準偏差	t 値	有意確率	有意水準
q3_2_1_1	実習指導者の添削内容は満足のいくものでしたか	意欲低下群	262	3.92	0.87	-2.50	0.01	**
		意欲上昇群	222	4.10	0.69	-2.54		
q3_2_1_2	実習日誌の記述に対して実習指導者の口頭における指導内容は満足のいくものでしたか	意欲低下群	262	3.92	0.83	-2.02	0.58	*n.s.*
		意欲上昇群	222	4.07	0.77	-2.03		
q3_2_1_3	指導担当者のコメント欄の記載内容は、満足のいくものでしたか	意欲低下群	262	4.10	0.71	-1.21	0.67	*n.s.*
		意欲上昇群	222	4.18	0.67	-1.21		
q3_2_4_1	実習日誌を書くことに対して負担に思いましたか	意欲低下群	262	3.67	0.55	1.16	0.11	*n.s.*
		意欲上昇群	222	3.61	0.57	1.16		
q3_2_4_2	実習日誌を書く経験を通じて意識が変わったり、学びが深まったりしましたか	意欲低下群	262	2.77	0.73	-4.45	0.00	**
		意欲上昇群	222	3.05	0.65	-4.50		

q3_2_1_1~3：最小値 1.00，最大値 5.00　　$^{*}p<.05$　$^{**}p<.01$

q3_2_4_1~2：最小値 1.00，最大値 4.00



図表 1-3-21【保育実習Ⅰ保育所（意欲高低群別）】実習日誌

保育実習Ⅰ（保育所）において意欲上昇群の学生は、意欲低下群の学生よりも実習日誌の指導の満足度や日誌を書いた経験による意識変容がすべての項目で高かった。また、意欲上昇群の学生は、意欲低下群の学生よりも日誌に対する負担感が低い傾向にあったものの大きな差は無かった。

（２）保育実習Ⅰ（施設）における実習日誌の満足度・負担感

図表 1-3-22

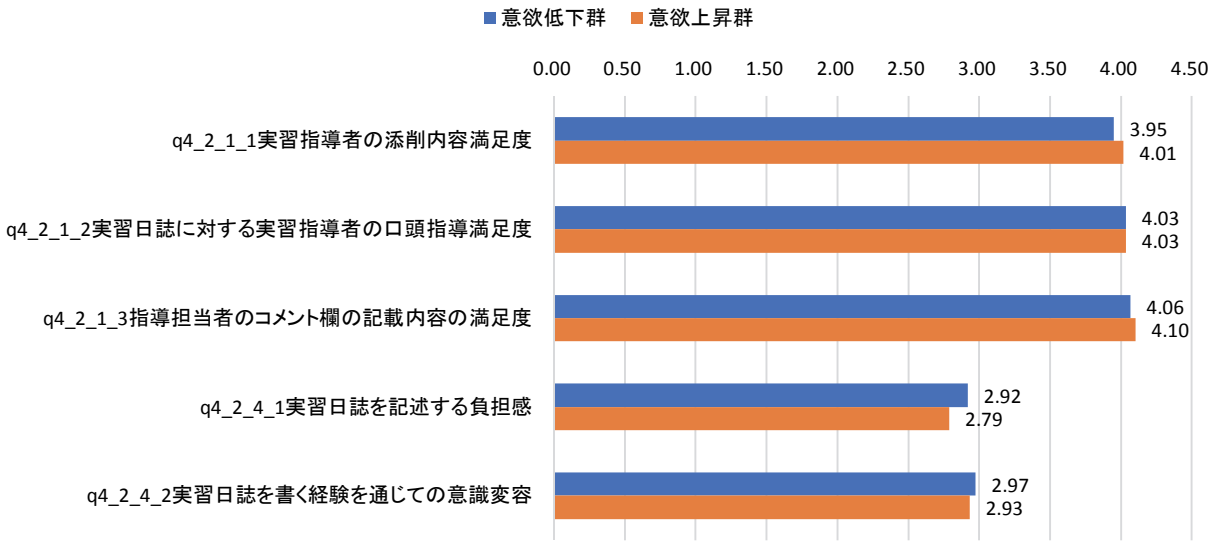
保育実習Ⅰ（施設）における実習日誌の満足度・負担感　意欲上昇群低下群による各項目の t 検定結果

質問番号	質問項目	群	度数	平均値	標準偏差	t 値	有意確率	有意水準
q4_2_1_1	実習指導者の添削内容は満足のいくものでしたか	意欲低下群	262	3.95	0.93	-0.81	0.53	*n.s.*
		意欲上昇群	222	4.01	0.87	-0.82		
q4_2_1_2	実習日誌の記述に対して実習指導者の口頭における指導内容は満足のいくものでしたか	意欲低下群	262	4.03	0.93	0.03	0.20	*n.s.*
		意欲上昇群	222	4.03	1.00	0.03		
q4_2_1_3	指導担当者のコメント欄の記載内容は、満足のいくものでしたか	意欲低下群	262	4.06	0.84	-0.45	0.78	*n.s.*
		意欲上昇群	222	4.10	0.83	-0.45		
q4_2_4_1	実習日誌を書くことに対して負担に思いましたか	意欲低下群	262	2.92	0.91	1.53	0.38	*n.s.*
		意欲上昇群	222	2.79	0.92	1.53		
q4_2_4_2	実習日誌を書く経験を通じて意識が変わったり、学びが深まったりしましたか	意欲低下群	262	2.97	0.74	0.55	0.80	*n.s.*
		意欲上昇群	222	2.93	0.73	0.55		

q3_2_1_1~3：最小値 1.00，最大値 5.00

q3_2_4_1~2：最小値 1.00，最大値 4.00

$^{*}p<.05$　$^{**}p<.01$



図表 1-3-23【保育実習Ⅰ施設（意欲高低群別）】実習日誌

保育実習Ⅰ（施設）において、意欲上昇群の学生は、意欲低下群の学生よりも実習日誌の指導の満足度において若干意識が高かったものの大きな差は無かった。また、日誌に対する負担感や意識変容についても大きな差はなかった。

（３）保育実習Ⅱにおける実習日誌の満足度・負担感

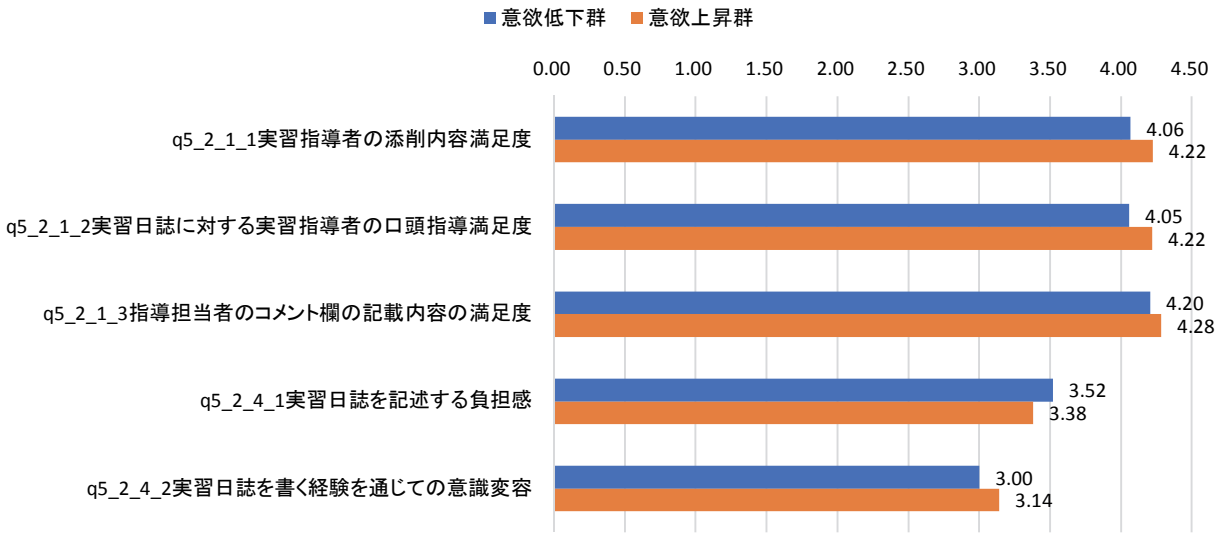
図表 1-3-24 保育実習Ⅱにおける実習日誌の満足度・負担感　意欲上昇群低下群による各項目の t 検定結果

質問番号	質問項目	群	度数	平均値	標準偏差	t 値	有意確率	有意水準
q5_2_1_1	実習指導者の添削内容は満足のいくものでしたか	意欲低下群	207	4.06	0.85	-2.10	0.38	*n.s.*
		意欲上昇群	192	4.22	0.67	-2.12		
q5_2_1_2	実習日誌の記述に対して実習指導者の口頭における指導内容は満足のいくものでしたか	意欲低下群	207	4.05	0.87	-1.97	0.68	*n.s.*
		意欲上昇群	192	4.22	0.81	-1.98		
q5_2_1_3	指導担当者のコメント欄の記載内容は、満足のいくものでしたか	意欲低下群	207	4.20	0.74	-1.08	0.74	*n.s.*
		意欲上昇群	192	4.28	0.70	-1.09		
q5_2_4_1	実習日誌を書くことに対して負担に思いましたか	意欲低下群	207	3.52	0.67	1.98	0.28	*n.s.*
		意欲上昇群	192	3.38	0.71	1.97		
q5_2_4_2	実習日誌を書く経験を通じて意識が変わったり、学びが深まったりしましたか	意欲低下群	207	3.00	0.76	-1.91	0.51	*n.s.*
		意欲上昇群	192	3.14	0.71	-1.91		

q3_2_1_1~3：最小値 1.00，最大値 5.00

q3_2_4_1~2：最小値 1.00，最大値 4.00

$^{*}p<.05$　$^{**}p<.01$



図表 1-3-25【保育実習Ⅱ（意欲高低群別）】実習日誌

保育実習Ⅱにおいて、意欲上昇群の学生は、意欲低下群の学生よりも実習日誌の指導の満足度において若干意識が高かったものの大きな差は無かった。また、日誌に対する負担感や意識変容についても大きな差はなかった。

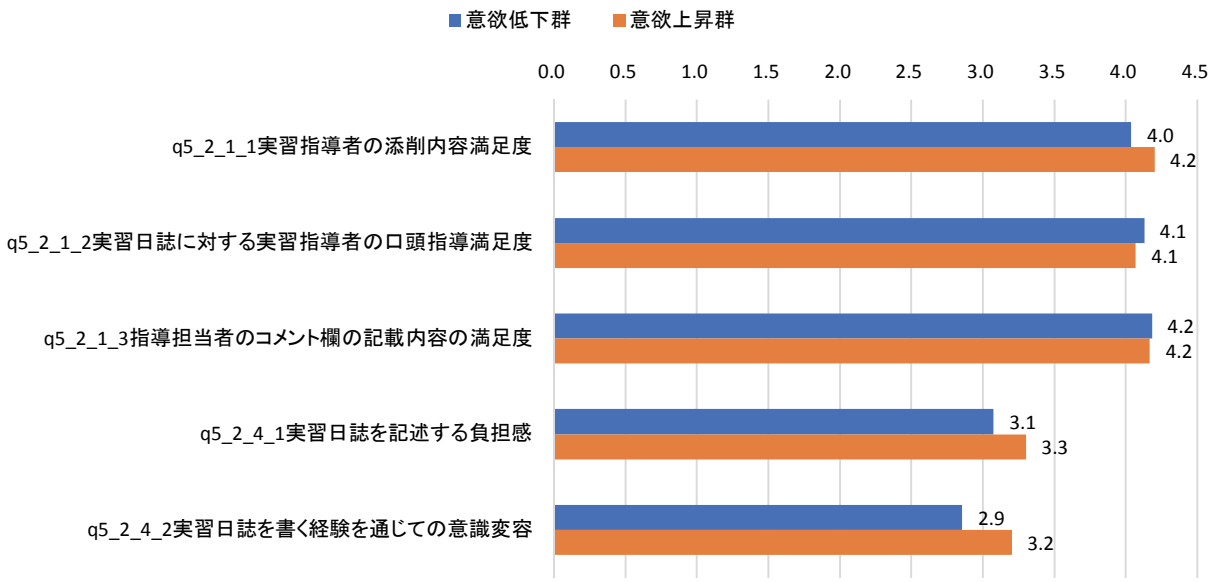
（４） 保育実習Ⅲにおける実習日誌の満足度・負担感

図表 1-3-26 保育実習Ⅲにおける実習日誌の満足度・負担感　意欲上昇群低下群による各項目の t 検定結果

質問番号	質問項目	群	度数	平均値	標準偏差	t 値	有意確率	有意水準
q5_2_1_1	実習指導者の添削内容は満足のいくものでしたか	意欲低下群	55	4.04	0.88	-0.87	0.85	*n.s.*
		意欲上昇群	30	4.20	0.71	-0.93		
q5_2_1_2	実習日誌の記述に対して実習指導者の口頭における指導内容は満足のいくものでしたか	意欲低下群	55	4.13	0.86	0.32	0.75	*n.s.*
		意欲上昇群	30	4.07	0.78	0.33		
q5_2_1_3	指導担当者のコメント欄の記載内容は、満足のいくものでしたか	意欲低下群	55	4.18	0.75	0.09	0.86	*n.s.*
		意欲上昇群	30	4.17	0.75	0.09		
q5_2_4_1	実習日誌を書くことに対して負担に思いましたか	意欲低下群	55	3.07	0.79	-1.20	0.02	*
		意欲上昇群	30	3.30	0.92	-1.15		
q5_2_4_2	実習日誌を書く経験を通じて意識が変わったり、学びが深まったりしましたか	意欲低下群	55	2.85	0.78	-1.89	0.23	*n.s.*
		意欲上昇群	30	3.20	0.85	-1.85		

q3_2_1_1~3：最小値 1.00，最大値 5.00
q3_2_4_1~2：最小値 1.00，最大値 4.00

$^{*}p<.05$　$^{**}p<.01$



図表 1-3-27【保育実習Ⅲ（意欲高低群別）】実習日誌

保育実習Ⅲにおいて、意欲上昇群の学生は、意欲低下群の学生よりも実習日誌に対する負担感において高かったが、その他の満足度や意識変容については大きな差はなかった。

５．保育士として働きたい意欲と実習中の訪問指導について

ここでは、意欲の上昇・低下群における実習中の訪問指導について、面談形態、指導全般（時間、態度、満足度）、指導内容、訪問指導による意識の変化について尋ねている。

（１）面談形態について：保育実習Ⅰ

＜保育所＞

図表 1-3-28 保育実習Ⅰ（保育所）訪問指導おける面談形態について【複数回答】（%）

	項目内容	意欲上昇群（222人）	意欲低下群（262人）	有意水準
q3_2	学生と訪問指導者との二者面談	83.8	80.2	*n.s.*
	訪問指導者と指導担当者との二者面談	12.6	12.2	*n.s.*
	学生と訪問指導者と指導担当者の三者面談	11.7	16.0	*n.s.*

＜施設＞

図表 1-3-29 保育実習Ⅰ（施設）の訪問指導おける面談形態について【複数回答】（%）

q3_2	学生と訪問指導者との二者面談	83.8	87.8	*n.s.*
	訪問指導者と指導担当者との二者面談	5.9	7.6	*n.s.*
	学生と訪問指導者と指導担当者の三者面談	14.9	10.3	*n.s.*

＜実習ⅡまたはⅢ＞

図表 1-3-30 保育実習ⅡまたはⅢの訪問指導おける面談形態について【複数回答】（%）

	項目内容	意欲上昇群（222人）	意欲低下群（262人）	有意水準
q3_2	学生と訪問指導者との二者面談	85.6	82.8	*n.s.*
	訪問指導者と指導担当者との二者面談	11.7	11.1	*n.s.*
	学生と訪問指導者と指導担当者の三者面談	9.0	13.7	*n.s.*

訪問指導の面談形態と意欲の上昇・下降に関しては、カイ二乗検定の結果、有意な差が認められなかった。

（2）訪問指導全般について

図表 1-3-31 保育実習Ⅰ（保育所）における訪問指導について
意欲上昇低下群による各項目の *t* 検定の結果（上段：平均値,下段：標準偏差）

	項目内容	意欲上昇群	意欲低下群	*t* 値	有意水準
		（222人）	（262人）		
q3_2_3	訪問指導の時間	3.14	3.13	-0.16	*n.s.*
		0.69	0.69		
q3_2_4	訪問指導時の態度	3.24	3.23	-0.22	*n.s.*
		0.7	0.72		
q3_2_5	訪問指導・助言内容	3.08	3.1	-0.24	*n.s.*
		0.74	0.78		

図表 1-3-32 保育実習Ⅰ（施設）における訪問指導について
意欲上昇低下群による各項目の *t* 検定の結果（上段：平均値,下段：標準偏差）

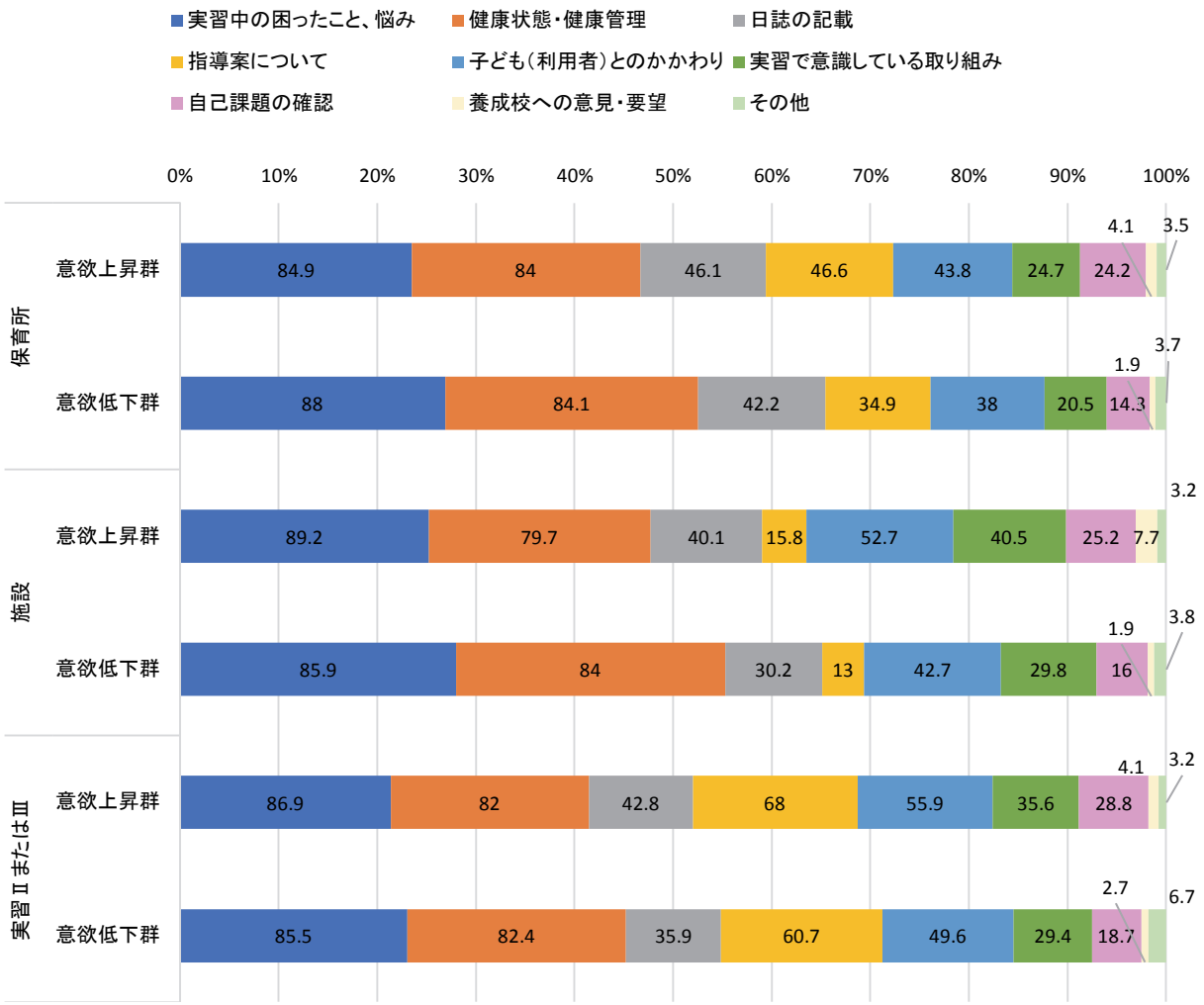
	項目内容	意欲上昇群	意欲低下群	*t* 値	有意水準
		(222人)	(262人)		
q3_2_3	訪問指導の時間	3.31	3.27	-1.38	*n.s.*
		0.69	0.74		
q3_2_4	訪問指導時の態度	3.34	3.26	-1.2	*n.s.*
		0.69	0.73		
q3_2_5	訪問指導・助言内容	3.27	3.2	-1.0	*n.s.*
		0.75	0.76		

図表 1-3-33 保育実習ⅡまたはⅢにおける訪問指導について
意欲上昇低下群による各項目の *t* 検定の結果（上段：平均値,下段：標準偏差）

	項目内容	意欲上昇群	意欲低下群	*t* 値	有意水準
		(222人)	(262人)		
q3_2_3	訪問指導の時間	3.21	3.11	-1.52	*n.s.*
		0.68	0.76		
q3_2_4	訪問指導時の態度	3.3	3.21	-1.37	*n.s.*
		0.68	0.77		
q3_2_5	訪問指導・助言内容	3.19	3.15	-0.74	*n.s.*
		0.75	0.81		

訪問指導における時間・態度・助言内容に関して、意欲の上昇・低下に関しては *t* 検定の結果、有意な差が認められなかった。

（３）訪問指導の内容（内訳）【複数回答】



図表 1-3-34　訪問指導の内容

意欲の上昇・低下群との関連をみたところ、保育実習Ⅰ（保育所）では、「自己課題の確認」、「指導案について」。保育実習Ⅰ（施設）では、「自己課題の確認」、「実習で意識している取り組み」、「日誌の記載」、「利用者とのかかわり」、「養成校への意見・要望」。

保育実習ⅡまたはⅢでは、「自己課題の確認」において、意欲低下群より意欲上昇群の割合が高かった。

実習訪問時の指導内容が、意欲に影響する可能性が示唆された。特にすべての実習訪問で共通であった指導内容は、「自己課題の確認」であった。自己課題を確認されることで、より実習の学びが深化していくことが予測できる。

また施設実習においては、有意差が多く認められた。これは多様な施設種別での実習であることから、子ども理解よりも利用者理解や、かかわり方の難しさ、施設による指導環境の違い、日誌の形式の違い等、学生が、実習中に訪問指導での教員による助言をより多く求めている可能性が考えられる。

（４）訪問指導による意識の変化について

図表 1-3-35 訪問指導による意識の変化について

項目内容		意欲上昇群	意欲低下群	*t* 値	有意水準
意識の変化	保育所	2.43	2.45	0.20	*n.s.*
		0.79	0.79		
	施設	2.51	2.43	-1.05	*n.s.*
		0.81	0.8		
	ⅡまたはⅢ	2.52	2.37	-1.07	*n.s.*
		0.82	0.82		

訪問時による意識の変化と意欲の上昇・下降との差は認められなかった。

６． 保育士として働きたい意欲と実習施設の保育士による指導について

保育士として働く意欲が入学時より上昇した学生と、入学時よりも低下した学生とで、実習施設の保育士による指導の満足度について比較を行った。

（１）保育士として働きたい意欲別にみた実習施設指導の満足度について

図表 1-3-36　保育士として働く意欲別にみた実習施設指導の満足度

	意欲群	平均値	標準偏差	*t* 値	有意確率	有意水準
保育実習Ⅰ（保育所）	低下群	4.16	.97	-1.790	.079	*n.s.*
	上昇群	4.31	.78			
保育実習Ⅰ（施設）	低下群	4.19	.85	.288	.773	*n.s.*
	上昇群	4.17	.94			
保育実習ⅡまたはⅢ	低下群	4.21	.98	-2.67	.008	**
	上昇群	4.42	.78			

**$p<.01$

保育士として働く意欲による満足度の違いは、保育実習Ⅰ（保育所）と保育実習Ⅰ（施設）では見られなかったが、保育実習ⅡまたはⅢでは違いが見られた。保育士として働きたいという意欲が上昇した学生は、意欲が低下した学生よりも実習先の指導の満足感が高かったことがわかった。

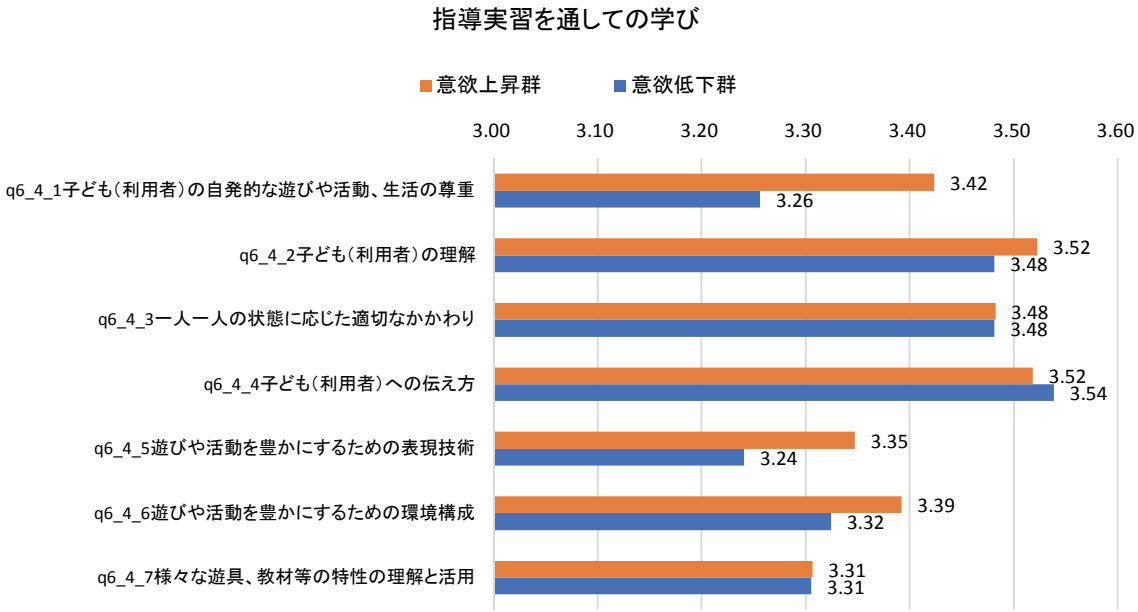
7．　保育士として働きたい意欲と指導実習ついて

（１）意欲が低下した群と、意欲が上昇した群の、指導実習を通した学びの認識の比較

図表 1-3-37　意欲上昇低下群による各項目の t 検定結果

質問番号	質問項目		度数	平均値	標準偏差	t 値	有意確率	有意水準
q6_4_1	子ども（利用者）の自発的な遊びや活動、生活の尊重	意欲低下群	262	3.26	0.59	-3.02	0.01	*
		意欲上昇群	222	3.42	0.62	-3.01		
q6_4_2	子ども（利用者）の理解	意欲低下群	262	3.48	0.57	-0.79	0.76	*n.s.*
		意欲上昇群	222	3.52	0.58	-0.79		
q6_4_3	一人一人の状態に応じた適切なかかわり	意欲低下群	262	3.48	0.61	-0.02	0.91	*n.s.*
		意欲上昇群	222	3.48	0.63	-0.02		
q6_4_4	子ども（利用者）への伝え方	意欲低下群	262	3.54	0.56	0.38	0.28	*n.s.*
		意欲上昇群	222	3.52	0.61	0.38		
q6_4_5	遊びや活動を豊かにするための表現技術	意欲低下群	262	3.24	0.64	-1.81	0.41	*n.s.*
		意欲上昇群	222	3.35	0.65	-1.81		
q6_4_6	遊びや活動を豊かにするための環境構成	意欲低下群	262	3.32	0.64	-1.13	0.40	*n.s.*
		意欲上昇群	222	3.39	0.67	-1.13		
q6_4_7	様々な遊具、教材等の特性の理解と活用	意欲低下群	262	3.31	0.66	-0.02	0.70	*n.s.*
		意欲上昇群	222	3.31	0.65	-0.02		

*p<.05



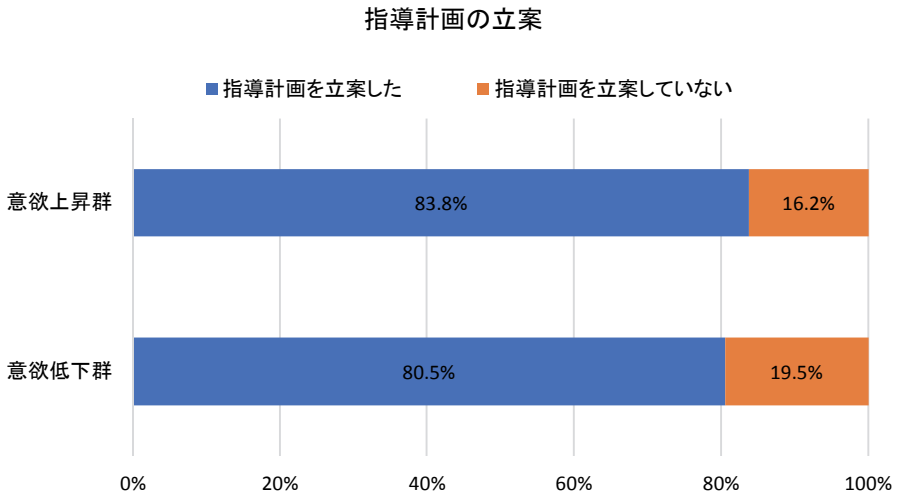
図表 1-3-38 意欲上昇低下群による各項目の平均値

指導実習を通して、意欲上昇群の学生の方が意欲低下群の学生よりも、ほとんどの項目において学べた認識が高かった。中でも「子ども（利用者）の自発的な遊びや活動、生活の尊重」について、意欲上昇群の学生の方が学べたと認識している傾向があった。「子ども（利用者）への伝え方」については、意欲低下群の学生の方が学べたと認識が高かったが大きな差は無かった

（２）指導実習において印象に残る活動展開と、意欲の低下群上昇群との関連

図表 1-3-39　指導計画の経験における意欲の低下群・上昇群の割合

	意欲低下群		意欲上昇群	
	人数	割合	人数	割合
指導計画を立案した	249	80.5%	214	83.8%
指導計画を立案していない	13	19.5%	8	16.2%

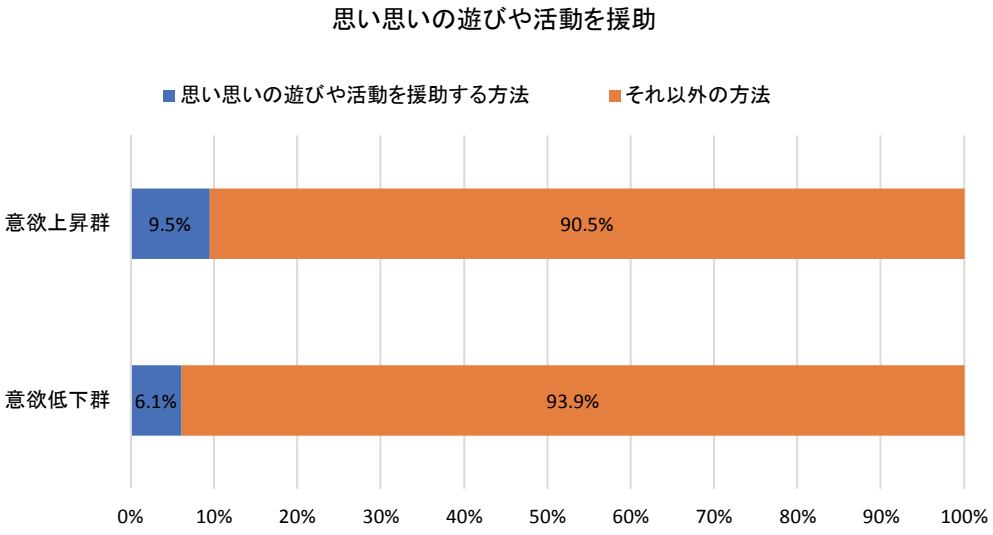


図表 1-3-40 指導計画の経験における意欲の低下群・上昇群の割合（%）

意欲が低下した学生と上昇した学生とで比較すると、いずれも約８割の学生が指導案を立案しての実践を行っているが、意欲が上昇した学生の方が指導計画を立案した割合が多かった。

図表 1-3-41 指導実習内容における意欲低下群・上昇群の割合①

	意欲低下群		意欲上昇群	
	人数	割合	人数	割合
思い思いの遊びや活動を援助する方法	16	6.1%	21	9.5%
それ以外の方法	246	93.9%	201	90.5%

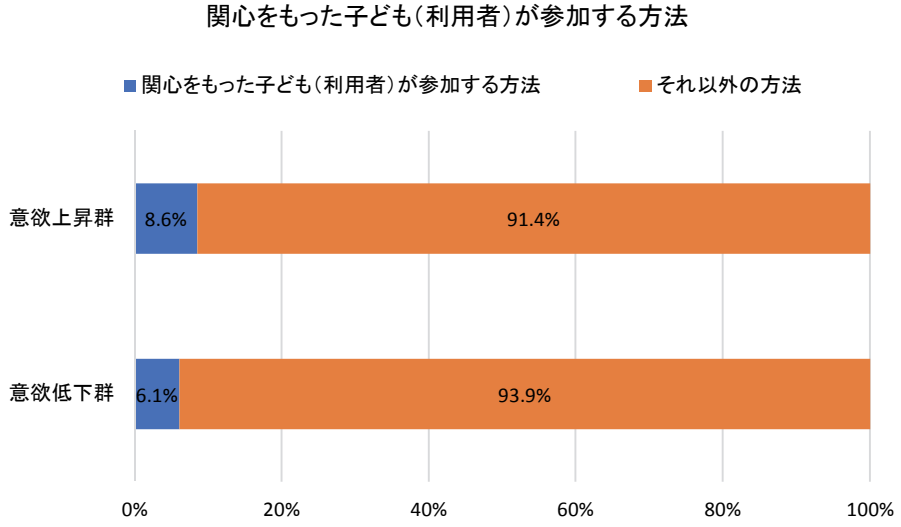


図表 1-3-42 指導実習内容における意欲低下群・上昇群の割合①（%）

思い思いの遊びや活動を援助する方法で活動を行った学生は、意欲低下群上昇群共に 1 割未満と少ないが、意欲上昇群の方が低下群に比べてこのような方法で指導実習を行った学生の割合が多かった。

図表 1-3-43 指導実習内容における意欲低下群・上昇群の割合②

	意欲低下群		意欲上昇群	
	人数	割合	人数	割合
関心をもった子ども（利用者）が参加する方法	16	6.1%	19	8.6%
それ以外の方法	246	93.9%	203	91.4%

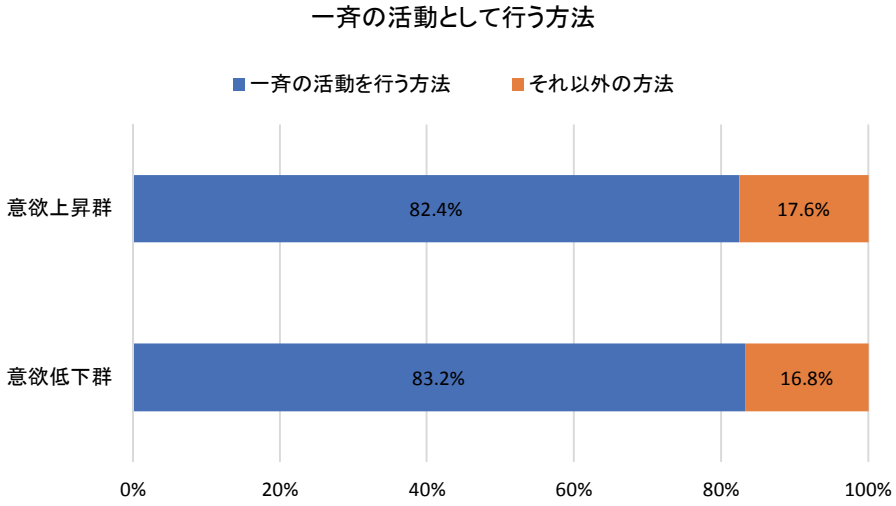


図表 1-3-44 指導実習内容における意欲低下群・上昇群の割合②（%）

関心をもった子ども（利用者）が参加する方法で活動を行った学生は、意欲低下群上昇群共に 1 割未満と少ないが、意欲上昇群の方が低下群に比べてこのような方法で指導実習を行った学生の割合が多かった。

図表 1-3-45 指導実習内容における意欲低下群・上昇群の割合③

	意欲低下群		意欲上昇群	
	人数	割合	人数	割合
一斉の活動を行う方法	218	83.2%	183	82.4%
それ以外の方法	44	16.8%	39	17.6%



図表 1-3-46 指導実習内容における意欲低下群・上昇群の割合③（%）

一斉の活動として行う方法で活動を展開した学生は、意欲低下群上昇群共に約 8 割と多い。意欲上昇群の方が低下群に比べてこのような方法で指導実習を行った学生の割合が僅かに少なかったが、大きな差はなかった。

指導実習で特に印象に残った実践の活動展開別では、意欲上昇群の方が意欲低下群より「思い思いの遊びや活動を援助する方法」と「実習生が活動を提案し、関心をもった子どもまたは利用者だけが参加する方法」での活動を行った学生の割合が多い。また、「実習生が活動を提案し、一斉の活動として行う方法」での活動を行った学生の割合は、意欲上昇群低下群での大きな差は無いという結果であった。

一方、「指導計画を立案していない」学生の割合は、意欲上昇群より低下群の方が多く、指導計画を立案しての意欲上昇に関わる可能性が示唆された。

８. 保育士として働きたい意欲と保育士適性について

（１） 保育士として働きたい意欲における低下群と上昇群による比較

１）入学時，実習後の保育士適性

「保育士の適性」については、Ⅱ－８－（２）－１）において実施した因子分析の結果において抽出された２因子（対人力因子、協働力因子）を使用し保育士として働きたい意欲との関連で分析を行った（図表 1-2-123 参照）。

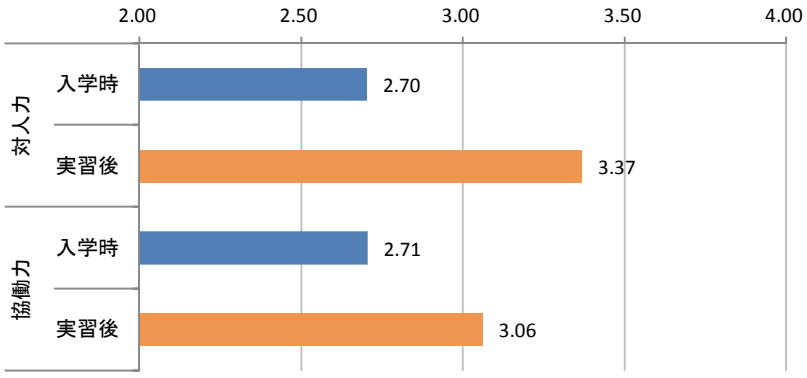
図表 1-3-47 保育士適性 2 因子の意欲低下群と上昇群の *t* 検定結果

因子		意欲低下群 n=262		意欲上昇群 n=222		*t* 値	有意確率	有意水準
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
入学時	対人力	2.70	0.45	2.61	0.48	2.09	.037	*
	協働力	2.71	0.58	2.64	0.58	1.17	.245	*n.s.*
実習後	対人力	3.37	0.50	3.47	0.44	-2.46	.014	*
	協働力	3.06	0.57	3.23	0.48	-3.57	.000	***

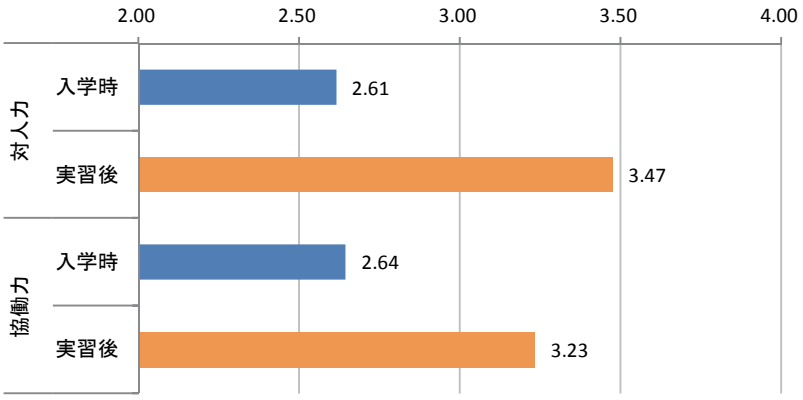
+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

入学時の保育士適性の 2 因子では，「対人力」は意欲低下群の方が，意欲上昇群よりも有意に高かったが，実習後は，「対人力」「協働力」ともに，意欲上昇群の方が，意欲低下群よりも有意に高かった。

２）保育士適性の成長



図表 1-3-48 意欲低下群の保育士適性因子の成長（n=262）



図表 1-3-49 意欲上昇群の保育士適性因子の成長（n=222）

保育士適性の 2 因子についての実習を通じた成長としては，意欲低下群では，「対人力」($t(261)=-28.32, p<.001$)，「協働力」($t(261)=-11.16, p<.001$)ともに，実習後に有意に上昇していた。意欲上昇群でも，「対人力」($t(221)=-30.86, p<.001$)，「協働力」($t(221)=-18.86, p<.001$)ともに，実習後に有意に上昇していた。意欲の変化にかかわらず，実習後の方が身についていると感じており，実習経験を通して，保育士適性の成長を実感していた。さらに，意欲上昇群の学生の方が入学時と実習後の値の変化が大きく，実習を通して保育士適性について成長感をより多く感じていることが示唆された。

９．養成校の授業（講義・演習等）での学びの中で、特に実習で役に立ったと思われる学びについて。（自由記述）

回答全体としては、実習日誌、指導案、ピアノ、手遊び等に関する回答が多かった。加えて、「保育士として働きたい意欲」の低下群上昇群を比較検討した。

（１）回答数

意欲低下群 262 中、75 の回答（特になし、等を除く）が得られた。回答率は 28.6%である。
意欲上昇群 222 中、73 の回答（特になし、を除く）が得られた。回答率は 32.9%である。
意欲上昇群の方が回答率が高いものの、いずれも 30%前後の回答が得られている。

（２）多く見られた記述内容

意欲低下群、上昇群それぞれの各回答に 5 回以上見られた用語を図表 1-3-50 に示す。

図表 1-3-50　記述内容

意欲低下群		意欲上昇群	
日誌	14	指導案	10
指導案	10	日誌	9
ピアノ	8	ピアノ	9
発達	8	手遊び	8
手遊び	8	造形	5
造形	5		

意欲低下群、上昇群共に、5 回以上見られた言葉はほぼ共通しており、実習に役に立ったと思われる学びはあまり違いがないことが分かる。意欲低下群にのみ 5 回以上見られる「発達」という言葉も、意欲上昇群で 4 回見られている。

「日誌」「指導案」は主にその書き方が役に立ったという記述が多い。例えば、また、「ピアノ」「手遊び」「造形」は「実践」「表現」「技術」などの言葉と共に記されるものもあり、表現技術の中でも学生が行うことを指していると考えられる。いずれにしても、実習で自身が行うことの具体的な方法について、実習に役に立ったと認識していることが分かる。

（3）意欲低下群、上昇群を比較しての差異

両群に多く見られた「日誌」「指導案」の書き方については、図表 1-3-50 にあるように、意欲低下群では「日誌の書き方」が役に立ったという記述が特に多く見られ、事前に学んでおく必要性が高いと認識していると考えられる。

また、「発達」についても、意欲低下群の方が多く見られ、子どもの発達についての学びが実習で生かされたと認識していることが考えられる。記述としては、「子どもの発達について」という表記がいずれの群にも共通している。相違点としては、意欲低下群では「年齢ごとの発達」「年齢別発達」など、子どもの年齢と結び付けた表現が見られる一方、意欲上昇群では「子どもの発達過程」という表現が見られ、その捉え方の違いが示唆された。

（4）意欲低下群、意欲上昇群の特徴

上述以外の記述内容に焦点を当てて、それぞれの特徴的な内容を記す。

意欲低下群では、実習で生かせる態度に関する記述が特徴として挙げられる。次のような内容の記述である。「なんでも挑戦して、経験することの大切さ」「積極性」「自分で動くことができる行動力」等。また、「実際に体験しないと分からない」「役に立たなかった」等、授業等での学びと実習との関連性を感じられていない記述も見られた。

意欲上昇群では、特に他者との意見交換やグループでの取り組みが、実習に役に立ったという記述が特徴的であった。「グループで話し合ったことは、様々な意見が聞けるので、勉強になりました。」「自分で考え、みんなの前で発表する力。また、みんなで協力し一つのものを作り上げていくこと。」等である。自分と異なる意見を受け入れ、多角的に考えたり、重ね合わせたりすることの意義を認識していると考えられる。加えて、「先生や先輩の現場での話を聞く。」「保育士の先生や現場の声を聞くというものはとても実習で役立った」という記述もあり、同様に他者の話を聞こうとする姿勢や、その意義を認識していることが伺える。また、「乳児保育、社会的養護など、子ども理解のための学び全部が役に立っている」「保育を専攻し、学んできたこと自体が今思うと役に立ったのではないかと思います。」といった、授業等での学びが実習と関連し合っていると感じている記述が見られた。

１０．まとめ

指定保育士養成施設の在学生を対象とした質問紙調査（以下学生調査）の結果について、まず、入学時と実習後で「保育士として働きたい意欲」が上昇した学生と低下した学生を比較することを中心に総括し、その要点を整理すると以下の通りとなる。

第一に、学生の「保育士として働きたい意欲」は、全体として入学時と比較し実習後に低下していた。また、「保育士として働きたい意欲」は、2 年制養成の学生が 4 年制養成の学生よりも高い、という点も明らかになり、これらの要因については今後さらに調査、検討が必要であると思われる。

第二に、学生の「保育士としての適性」は、2 年制養成、4 年制養成を問わず、入学後と比較し実習後に上昇していた。そして、「保育士として働きたい意欲」上昇群の学生は、「保育士としての適性」低下群の学生より上昇しており、意欲が学生の保育士適性に関する成長感に大きく影響していることがわかった。

第三は、実習における学びについてである。実習後の意欲が上昇している学生ほど、実習における学びの獲得が大きいことが明らかになり、養成校が学生の「保育士として働きたい意欲」が上昇する環境を整えることが、学びの深まりにつながることが示唆された。

第四は、実習前後の授業についてである。実習後に意欲が上昇した学生は、「自己課題の整理や明確化」「実習以外の教科の内容を実習に結びつけて保育・支援を考えることができる」など、自分の学びを客観的に振り返り、他教科での学びとの関連の中で学びを深めていることがわかった。

第五は、実習日誌の作成についてである。保育実習Ⅰ（保育所）において、実習後に「保育士として働きたい意欲」が上昇している学生は、日誌作成の負担感が低く、日誌作成に関する指導に満足している傾向がみられた。しかし、保育実習Ⅰ（施設）、保育実習Ⅱ、保育実習Ⅲについては、意欲の上昇、低下による違いはほとんど見られなかった。実習先の種別（保育所か施設か）の違い、実習回数等が、意欲以外の要因として関係していることが考えられる。

第六は、訪問指導についてである。訪問指導の実態と、「保育士として働きたい意欲」の上昇、低下については関連が見られなかった。訪問指導が、学生の意欲の変化に直接的な影響を及ぼしていないことがうかがえる。

第七は実習施設の保育士による指導についてである。保育実習初期の段階である保育実習Ⅰ（保育所）と保育実習Ⅰ（施設）では、保育士による指導への満足度と「保育士として働きたい意欲」の間に関係は見られなかったが、実習経験が積み重なった「保育実習Ⅱ」「保育実習Ⅲ」では、意欲が上昇した学生は、実習先の指導への満足感が高かった。保育士になる意欲が高い学生ほど、実習における学びへの意欲も高いことが予想され、実習中の学びの環境を保障するという点で、実習施設の保育士が果たす役割は大きいといえよう。

第八は指導実習についてである。全体として、「保育士として働きたい意欲」が上昇している学生の方が、学べた認識が高かった。特に、保育実践上、重要な点である「子ども（利用者）の自発的な遊びや活動、生活の尊重」について、意欲上昇群の学生の方の方が学べたと認識している傾向があった。

次に、その他の項目の中で、養成校における今後の実習指導を考える上で、関連が深いと思われるものは以下の通りである。

まず、実習における学びに関して、「遅刻や早退、欠勤などせず、実習できる」「言葉づかい、挨拶、服装など、保育士としての基本的な態度が身につく」等の、実習マナーに関する学びについて、多くの学生が、実習前にすでに獲得済みと回答していた。実習事前事後指導における、教授内容を考えるとき、実習マナーに関する内容をどの程度組み込むか、という点において、この結果は示唆的である。

次に、実習における学びに関して、保護者支援に関する項目に関して、学びが十分でない学生が多く、特に「保護者に子育てに関する情報提供やかかわりの見本を示すことができる」という項目についても「まだ身についていない」と回答した学生が半数を超えていた。加えて、「まだ身についていない」と回答した学生は、4 年制養成の学生に多く、養成期間の長さがこの項目の学びの獲

得に直結するのではなく、時間をかけて学ぶことで学びのハードルが上がる側面があることがうかがえる。保育士による保護者支援、子育て支援の重要性が指摘される中、この点に関して保育実習を通して十分に学べていない状況は、課題の一つといえよう。

本調査全体を通じて、「保育士として働きたい意欲」は入学後に比べ実習後にやや低下しているものの、「保育士としての適性」については実習後に上昇していることがわかり、2 年制養成、4 年制養成を問わず、実習を通して学生が成長感を感じていることが明らかになった。4 年制養成の学生の意欲が 2 年制養成の学生に比べて低かった点については、一部の内容（保護者支援等）に関して､学びが不十分と感じる傾向が 4 年制養成の学生に見られたことをが､要因の一つと考えられる。しかし、他の要因も考えられ、さらに調べる必要があるだろう。

また、今回の調査における「保育士としての適性」とは、学生自身が成長感を感じることであり、客観的な指標で学生の保育士としての適性を測るものではない。つまり、学生が自分では成長したつもりであっても、そのことと保育士としての適性の上昇は、必ずしもイコールではない。この点を考慮した調査が、今後必要となるだろう。

さらに、今回の調査は、入学時と実習後という時点での学生の変化を調べたものである。保育実習Ⅰ（保育所）、保育実習Ⅰ（施設）、保育実習ⅡあるいはⅢと、最低でも 3 回の実習を経ている間の、学生の意欲の上昇、低下に関しては今回の調査では踏み込めていない。入学時の意欲が、数回のアップダウンを経て、実習後の意欲につながる可能性は十分に考えられるため、この点についても今後の課題としたい。

第２部

保育実習の好事例調査および事例集作成

（好事例調査）

第２部　保育実習の好事例調査および事例集作成（好事例調査）

Ⅰ．　好事例調査の概要

１．　目的

好事例調査部会による調査の報告においては、先行研究のレビュー等から保育実習に関する有効な好事例を抽出し、指定保育士養成施設（以下、養成校）等の実習の効果的な実施方法に関する考察、提言を行い、養成校における実習指導の質の向上を図ることを目的としている。

養成校における保育実習は、修得した知識・技能を基礎とし、それらを総合的に実践する応用能力を養う科目であり、学生が養成校卒業後に保育者となって保育現場でその専門性を向上させていくための基盤を形成する観点等から、効果的な実習方法を検討することが求められている。その際、好事例を示すことで、各養成校が取り入れるとよいと考えられる要素を見出し、具体的な改善を促したい。つまり、事例の紹介は、特定の養成校を称賛するあるいは利するためではなく、注目すべき要素を含んだ事例を検討することで、各養成校の実習指導のガイドとして機能することを企図するものである。

２．　調査方法

（１）調査対象施設および時期

指定保育士養成施設について大学 5 件、短期大学 4 件、大学・短期大学にまたがるもの 1 件を、地方自治体、団体それぞれ 1 件の合計 12 件を対象に訪問調査（1 件は電話による調査）を行った。訪問調査の時期は、平成 30 年 2 月上旬から 2 月下旬にかけて実施した。

（２）調査の手続きおよび内容

研究を実施する上での倫理上の配慮（後述）について十分に説明した後、ヒアリングによる調査を実施した。その内容は筆記により記録するとともに許可を得て IC レコーダーに録音した。

ヒアリングは半構造化面接法を用いて実施した。半構造化面接法とは、あらかじめ基本的な質問項目を設定し、面接の流れの中で柔軟に質問項目の追加や変更を行いながら進める方法である。

ヒアリングの時間は、対象者によって若干の違いはあるものの、概ね 90 分から 120 分程度であった。なお、ヒアリングの内容については以下に記す。

①取り組みの概要と内容、進め方について
②取り組みの時期
③取り組みの経緯・担当部署および担当者
④取り組みをはじめた理由
⑤取り組みの成果
⑥取り組みの課題
⑦その他

（３）分析方法

ヒアリング実施者の記録と録音された音声データをもとに内容を文章化した。なお、文章化する際に、ヒアリングの内容に焦点をあてまとめることとした。

（４）倫理的配慮

協力者の自由意志により、なんら不利益を受けずに随時撤回できること。調査への協力は、依頼書に基づき口頭で説明を行い、インタビュー調査開始をもって同意を得たものとすること。インタビュー内容の公表に当たっては、発話の内容を変えない範囲でまとめ直して報告すること。また、調査から得られたデータの管理については細心の注意を払うとともに、研究終了後、全国保育士養成協議会に保管し、一定期間経過後に破棄することを口頭および文章で明記し、了解を得た。

Ⅱ．　好事例調査の結果と考察

調査対象施設の調査結果

ここでは、12 の事例について、以下の構成により報告する。

（１）事例を選んだ理由
（２）とりくみのねらい（動機ときっかけ等含む）
（３）取組の内容（取組の主体・内容・方法など淡々と記載）
（４）取組の特長（(3) を意図も含め記載（事実)）当たり前だけど実施されていること。
（５）取組の課題（相手側が課題と思っていること）

なお、「保育士」と「保育者」が混在するが、原則として前者は保育士養成課程のみに係る内容、後者は幼稚園教員養成課程等も含む内容のそれぞれの場合に応じて表記している。

１．震災を通して明確になった実習指導体制の特長と課題（いわき短期大学）

キーワード：いわき方式，震災，地域における役割，チームで行う実習指導

（１）本事例を選んだ理由

近年、大規模災害が各地で生じていることから、平成 29 年告示の保育所保育指針および幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、「災害への備え」の項目が新設され、日頃から十分な備えと災害時の体制を整えていく重要性が示された。大きな被害から保育施設の在り方の根本を問われることになった災害に、2011 年 3 月 11 日に発生した東日本大震災がある。この震災によって、いわき短期大学は、福島第一原発の最も近くにある保育者養成校となった。今回、実習指導の好事例を検討する中で、目に留まったのがいわき短期大学の教員がチームとなって取り組んだ「福島県いわき市における震災後の保育の現状と課題」[1]である。その報告書には、実習園であるいわき市内の保育所・幼稚園の現状、地域唯一の養成校としての使命感が記されていた。

さらに調べる中で、震災後の保育士養成と保育実習指導で「語り」を大切にする重要性[2) 3)]を通して、震災後の保育士養成を行う中で、学生の「主体性」と思考を育むこと、そのために養成課程においては科目編成とルーブリックを用いた評価方法を検討する必要がある[4)]という考察に行き着いていることが分かった。つまり、どの養成校でも課題となっていると思われる「科目間の接続や独立性の議論」と「講義科目等の座学と実習・実習指導との連続性の問題」が挙げられていた。

震災後の保育実習指導を通して、この結論に行き着いた過程を調査することにより、養成校が学ぶべきことが浮き上がってくるのではないか。未曾有の災害に見舞われた保育者養成校で、その時、何があり、実習指導がどのような変遷を辿っていったのか。このプロセスを提示することが、保育実習指導の好事例となると考え、いわき短期大学での取組みを調査することにした。

（２）取組みのねらい

いわき短期大学と東北地方養成校の保育者養成を支えてきた K 先生が培ってきた「いわき方式」とも言うべき事前指導・訪問指導・事後指導を一体的に考え、充実した事後指導を行う特徴をもった実習指導は、長く行われてきたが、震災後に実習の在り方について研究の一つとして考えるようになったのは、震災翌年（2012 年）からである。K 先生が信念をもって福島県いわき市の保育者養成を支えてきた基盤のある実習指導に加えて、科学研究費助成事業の一つとして震災後の保育の現状を考えることにした。特に、地域に根差した養成校だからこそ今まで培ってきた実習園との信頼関係があり、外部からにわかに関心をもって始まった研究とは異なる立場から保育を考えることができるのではないか、それが地域における養成校の役割でもないかと考えた。また、震災後に赴任した教員の多くが単身赴任であり、他県に住む人たちと福島県に住む人たちとの原発問題への温度差を、自分たち自身も家族との会話から感じることが多々あった。

以上のようなことから、この地域の養成校の教員であるからこそ、現状を他の地域に発信しなくては、何かしなくては、という気持ちが募っている中で、震災の翌年に着任した M 先生による「我々が何もしなくてもいいのか？地域における役割を果たすべきではないのか？」という問いから始まった。

（３）取組みの内容

１）震災前から続けてきた「いわき方式」

東北地方の養成校で共有している保育実習指導の指針となるものに全国保育士養成協議会東北ブロックが作成した「保育実習指導ガイドライン」[5)]があり、その内容を地域の現状に合わせた形に改変したのがいわき短期大学で行っている「いわき方式」である。「いわき方式」では、個別に手厚く、

丁寧に、細かく指導することを重視しており、保育者としての自己覚知を促すことで学生が伸びることを大事にしている。実習指導は、保育者養成に関わる教員が全員でチームとなって行うという文化も根付いている。教員がチームで行う実習指導の文化が育ってきた背景には、K 先生の存在が欠かせない。「いわき方式」は、東北ブロックの「保育実習指導ガイドライン」以前から、K 先生が行ってきた事前指導・訪問指導・事後指導を一体的に考えており、いわき短期大学には、実習指導において特に事後指導を充実しているという基盤がある。

2）心に寄り添う実習指導

「いわき方式」という比較的充実した実習指導の体制ができている中で起こった東日本大震災であったが、震災元年は、3 月に震災があり、5 月には実習先の確認を始めるというように、養成校として実習を進めることで精一杯で 1 年が終わったという感じだった。震災 1 年目のときの卒業生は、外遊びの保育を経験できず、そのことを就職先の園に伝えたこともあった。余震がある度に、学生がパニックを起こして授業を中断せざるを得ないことがあり、学生の心に安心がなければ、養成もできないことを思い知った。しかし、一方で、学生数が震災後に減少したことに伴い、一人ひとりを丁寧に指導するという「いわき方式」が、より効果を発揮した。一人の学生につき 30～40 分、多いと 90 分以上じっくり関わるが、学生の置かれている状況・生活に思いを寄せて指導をすることは、保育で大事にすべきことと同じであると改めて実感した。

3）地域における養成校の役割

震災後の現場もまた、非常に辛い状況にあり、子どもも親も園もボロボロだった。学生だけでなく、子どもも親も保育者も精神的に壊滅状態だった。日常の保育では、植物や昆虫に触れない、外遊びができない、保護者によって異なる飲料水や食事に対しての過敏さの程度等があり、若い保育者に対しては「自分の人生が大事だから、出て行ってもいいんだよ」と思う園長先生も多かった。いわき市に保育者を根付かせようというよりは、若い人たちの人生を考えた言葉をくださることは今も続いている。

このような状況を目の当たりにし、養成校として現場の工夫と苦悩を聴く必要があるのではないか、と思った。科学研究費助成の申請を考えたのは、研究としての現場の把握と、現場の声を聴く・傾聴することが養成校としてのミッションだと思ったことが理由の一つである。研究でインタビュー調査をしたのは、カウンセリングの役も担えるのではないかと思ったからである。養成校として傾聴して、お互いに聴こうという気持ちだった。実際、保育者の方々と話し始めると、1 時間、2 時間がすぐに経っていた。実習先との信頼関係があるからこそできたことであり、信頼関係がある人に現場の人達は聴いてもらいたかったということも分かった。

4）一人ひとりの課題を意識化する事後指導

事後指導で取り組む課題の一部を、資料に示す。保育実習Ⅰ（保育所）の事後指導では、まず、自己評価を行う。自己評価では、じっくり考えて回答するのではなく、直感で思うかどうかを大事にしており、10 分程度で自分自身を評価する。この自己評価に基づき、個別に訪問指導担当教員と振り返りを行う。

事後レポートは、保育実習Ⅱ・Ⅲにも繋がるように、じっくりと行う。事後レポートでまとめる内容は、12 項目であり、例えば「自分の毎日の実習内容について」「今回の実習のために行った事前準備および事前学習の内容と役だったこと」「実習中あるいは反省会で受けた指導・注意・アドバイス」「実習を通して勉強・準備不足だったと思う点」「今回の実習を通して自分がもっとも印象に残って

いることとその理由」「今回の実習で一番大変だったことやつらかったこと（日誌にも書けず、誰にも言えなかったことでも可)」「保育実習Ⅱ・Ⅲに向けて現時点で見つかった自分の新たな課題」「実習中に巡回訪問した教員に質問・確認した内容」等がある。

学生がまとめたこれらの自己評価と事後レポートを教員が分析し、振り返る授業を行う。振り返りでは、実習中に疑問に思った質問できなかったことに対して、全員で考え、教員が解説していく（質問例：「制作で魚を描く際の援助の加減」「床に落としたお菓子を 3 秒ルールとか関係なく拾って食べさせていたのだが、それは衛生的に大丈夫なのか？」「0 歳児が抱っこから下へおろすと泣いてしまう。その時の対応。」「お昼寝の時。身体をトントンするときはどこをトントンすればいいのか？」「3 歳児から上履きを履く理由」「障害児にはどのような援助や声かけをしたらよいのか。」「積極性が無いとはどういうことか」)。特に解説が必要と思われる質問については、時間をかけて伝え、自分が勉強・準備不足だったことを意識化していくようにする。また、質問の仕方や質問をする際のマナーも改めて教えるようにしている。

保育実習Ⅱ・Ⅲの事後指導は、「実習報告書」を作成する。実習報告書は、前に立てた実習目標と実習課題の到達・達成度、事前の準備について、実習園の環境・特色、日誌・記録などの文書記載について、反省と今後の課題等についてまとめる。自分自身の経験を見つめ直し、冷静に「学んだ」ことを省察することを目指している。

５）研究として実習指導を行う意義

研究の一環として震災後の事後指導を行うことによって、何が何の授業で教えているのか／教えていないのかが明確になった。加えて、震災によって園がどのような状況におかれ、どんな問題を抱えているのかを事前に言葉で説明することはできるが、学生は聞いてもイメージが難しいことがある。実習を行い、問題を肌で感じることが重要で、その上で子どもを見る視点や、どこに焦点を当てるのかといったことを座学で学ぶことが大事だということを改めて確認した。

保育士養成のコアとなる科目と周辺科目の教授内容を整理し、事後指導では、座学で役立ったことを学生に聞くことを取り入れるようにもしたところ、教授内容に重なりがある科目があったが、それが良く作用しているところとそうでないところもあり、教員が互いの授業を見ること、自分の授業を見られることの大切さも知った。研究チームだった先生同士が授業をコラボしたり、何も言わずに他の先生の授業に参加したりということも試した。

学生が楽しく興味をもったことや、身体に残ったことは学生が自ら実践に落とせることが分かった。「語り」を大事にした実習指導でもあったので、教育方法論では、声優の先生を招いた特別授業を行う等、今までに行ってこなかった工夫もできた。

（４）取組みの特長

１）事前指導・訪問指導・事後指導を一体的に考える「いわき方式」

教員全員がチームとなって実習指導を行うことが、いわき短期大学の文化として根付いている。個別に手厚く、一人ひとりを丁寧に細かく指導する。特に、事後指導を重視し、保育者としての自己覚知を促す。可能な限り、実習指導以外の科目でも教員間で連携した授業を行う。

２）地域の保育者養成校として培ってきた現場との信頼関係

東日本大震災、原発問題という大きな困難に見舞われたが、実習を通してこれまで築き上げてきた信頼関係があるからこそ、現場とともに困難を乗り越えることができる。養成校としての地域における役割を、地道に果たしていくことが大切である。

（5）取組みの課題

実習指導を核にした養成を行ってきたという土台があったからこそ、震災後に、実習指導を学科がチームとなって丁寧に行うことができた。その基盤を築いたK先生は退職されたが、残された先生方が「いわき方式」を受け継いで進めている。

しかしながら、これまでの養成校はK先生のような非常に信念のあるカリスマが支えてきたところがあり、中心となっていた先生が抜けた後の継続性は課題となっている。そのためには、評価の観点としてルーブリックを作成したり、特に保育内容総論と5領域の科目については、非常勤講師とも連携して指導案の指導を行ったりするなど、いかにチームで行うかがさらに大事になってくる。保育者養成は一人ではできないので、同僚性や横と繋がって協同していくこととともに、一人ひとりの教員の質の担保が重要になってくる。このことについては、以下の提言をしている。

「保育士養成課程における時流としての「ルーブリック」や「主体的な学び」とは、養成校教員自身が横のつながりを持ち、連携するという越境を「恐れる」ことなく寧ろ望み、教員自らが他領域との相違・異聞に関して感性を研ぎ澄ませ「主体的に」学び続けることそのものを意味する。そうした教員によってなされる授業の工夫や評価の改革が、真に能動的に思考し、自ら保育を創っていくために「学び続ける」姿勢を涵養できる授業を創り既存の実習指導を変えるものとして、「時代（次代）の求める養成」に向けての工夫に繋がるものなのか否か。何よりもまずは自分の行っている授業を「疑う」こと、実習を含む養成の流れ、養成課程のありように疑問を呈することから始まるように思える。」（p.41から引用[4)]）

また、四大（東日本国際大学）には実習センターがあるのだが、短大（いわき短期大学）とは別組織になっており、短大には実習センターのような統括する部署がないので、学生の保育所、施設、幼稚園での実習を繋ぐ組織を作ることも必要であると感じている。

引用文献

1) 科学研究費助成事業　研究成果報告書『福島県いわき市における震災後の保育の現状と課題』（課題番号25381109，研究期間2013-2015）（研究代表者：前正七生，研究分担者：小坂徹・金珉呈・常深浩平・鈴木まゆみ・橋浦孝明・鈴木隆次郎・及川千都子）
https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-25381109/25381109seika.pdf（2018年2月24日閲覧）
2) 前正七生（2012）保育者養成における思考、ナラティヴと言語化についての省察－「震災後」養成および実習指導における「国語表現」の課題－，保育士養成研究，30，pp.61-70.
3) 前正七生（2015）福島県いわき市における震災後の保育士養成の現状と課題－学生の「語り」と「主体」形成に関する考察，いわき短期大学研究紀要，48，pp.17-31.
4) 橋浦孝明・前正七生（2017）「主体性」と思考を育む震災後の保育士養成の試み－養成課程における科目編成とルーブリックの可能性－，いわき短期大学研究紀要，50，pp.25-44.
5) 保育士養成協議会東北ブロック『保育実習指導ガイドライン』
https://hoyokyotohoku.jimdo.com/資料集/保育実習指導ガイドライン/（2018年2月24日閲覧）

参考資料：いわき式実習指導における事後指導の一部

氏 名　　学籍番号
実習先　　運営主体
（市町村・法人）

保育実習Ⅰ（保育所）を5段階評価で、できた場合は点数の高いほう、できなかった場合は点数の低いほうに○をつけ、下記にしたがって評価してください。

※5（大変よくできた）、4（よくできた）、3（普通にできた）、2（あまりできなかった）、1（できなかった）

	項　目	評　価
態度	実習中、自ら進んで行動することができた。	5 4 3 2 1
	子どもや保育士・職員とのかかわりを多く持つことができた。	5 4 3 2 1
	健康管理に留意しながら欠勤・遅刻・早退せず実習に取り組むことができた。	5 4 3 2 1
	日誌などの提出や必要な諸連絡が的確にできた。	5 4 3 2 1
	任された仕事を最後まで果たすことができた。	5 4 3 2 1
	自らの目標や課題を持ち、行動することができた。	5 4 3 2 1
	日々の取組みの中で、様々なことに興味・関心を持ち、質問することができた。	5 4 3 2 1
	指導・助言を踏まえ実習を振り返り、工夫して行動することができた。	5 4 3 2 1
	挨拶や言葉づかいなどの社会人としてのマナーに気をつけながら、保育士・職員や子ども、保護者と接する事ができた。	5 4 3 2 1
	指導や助言を素直に受け入れ、行動することができた。	5 4 3 2 1
	自分の役割を理解し、保育士・職員や他の実習生と力を合わせて職務にあたることができた。	5 4 3 2 1
知識	保育所の生活と一日の流れを把握して、適切に行動することができるようになった。	5 4 3 2 1
・技能	実際の保育が、保育所保育指針に基づいて展開されていることが理解できた。	5 4 3 2 1
	一人ひとりをよく観察し、子ども理解につながる記録が書けていた。	5 4 3 2 1
	実際の子どもとのかかわりや記録を通して、発達の特徴について理解を深めることができた。	5 4 3 2 1
	子どもの心身等、個々の状態に配慮して対応していた。	5 4 3 2 1
	日々の保育内容が計画的に展開されていることを理解できた。	5 4 3 2 1
	子どもの発達過程に応じた保育内容の違いを理解できた。	5 4 3 2 1
	生活全般に参加し、子どもの生活や遊びに配慮した環境づくりについての視点を持つことができた。	5 4 3 2 1
	子どもの健康管理、安全対策についての視点を持つことができた。	5 4 3 2 1
	日々の記録を基に、反省点や改善点をみつけ、自分なりの目的を持って実習を行おうとしていた。	5 4 3 2 1
	記録を基に実習全体を振り返り、自分の課題について考察することができた。	5 4 3 2 1
	保育課程と指導計画にもとづく保育が行われていることが理解できた。	5 4 3 2 1
	子どもの遊びや生活を通して、指導計画を意識して子どもとかかわり、ねらいに応じた適切な援助をしようとしていた。	5 4 3 2 1
	保育士の業務内容を体験的に理解できた。	5 4 3 2 1
	個人情報の取り扱いなどの具体例に触れ、職業上の倫理について理解できた。	5 4 3 2 1
	職員間の引き継ぎなどに触れ、役割分担や連携が行われていることを体験的に理解できた。	5 4 3 2 1

評価

各項目について、自分の成果を検討してみましょう。
各項目の点数（1～5点）の合計点を算出してみましょう。

態　度　　点（合計：55点）
知識・技能　　点（合計：80点）
自己評価の評価

※自分の合計÷27＝平均

※記録（実習日誌）にかけた一日の平均時間を記入してください。（　　時間）

図表 2-2-1 事後指導（保育実習Ⅰ（保育所））の自己評価の項目の一覧

2015年度 いわき短期大学幼児教育科
保育実習Ⅰ(保育所)事後レポート
氏 名　　学籍番号
実習先　　運営主体
実習時期 2015年　月　日(　)～　月　日(　)

1. 今回の実習中、自分の課題として取組んだことと、その達成度について
(自分が立てた実習の目標と課題:学びたいと思ったことなどがどれ位達成できたか)
※評価:〇・△・×で示す。
課 題　　評 価　　理 由

2. 自分の実習内容について(毎日、実際行った実習内容の例:観察実習のみ、絵本の読み聞かせなど)
1周目　　2週目
一日目　　一日目
二日目　　二日目
三日目　　三日目
四日目　　四日目
五日目　　五日目
六日目　　六日目
3. 今回の実習のために行った事前準備および事前学習の内容について(複数可)
事前準備の事前学習の内容

事前に準備事前に学習した内容が実習中にどのように役に立ったのか

4. 実習中、あるいは反省会で受けた指導・注意・アドバイス内容について
前半(1週目)
後半(2週目)

5. 実習を通して勉強・準備不足だったと思う点(複数可)
内 容　理 由

6. 実習中の質問は、どのような形で行ったのか(該当する欄に〇を付ける)
その場　　保育後　　日誌の中に休憩の際　その他
内容:

7. 実習中に感じた疑問はあったか。その内容はどういうものだったのか。(3つ以上)
疑問に思っ質問の有無　　返答を受けた内容

8. 今回の実習を通して自分がもっとも印象に残っている事項(①、②、③、④)とその理由について
①子どもの様子
②自分との直接のやりとり
③一番夢中になれた年齢
④一番大変だった年齢

9. 今回の実習で一番大変だったことやつらかったことなど(複数可:日誌にも書けず、誰にも言えなかったこと、愚痴でもOK)

10. 保育実習Ⅱ・Ⅲに向けて現時点で見つかった自分の新たな課題は何か(今回の実習を踏まえ、新たに何を学びたいか、何をどのように準備するのかなど)

11. 実習中に、巡回訪問した教員に質問や確認した内容について
巡回教員名

:　　先生

12. ラトブでの体験学習やその他のボランティア活動は、今回の実習でどのように役に立ったのか。
　　実際、どのように役に立ったのかについて具体的に記述する。
5. とても役に立った
4. ある程度役に立った
3. どちらとも言えない
2. あまり役に立たなかった
1. まったく役に立たなかった
(該当する数字に〇をつける)

図表 2-2-2　事後指導（保育実習Ⅰ（保育所））の事後レポートの項目

保育実習指導Ⅰ
＊事後レポートと自己評価による振り返り①
1.「疑問に思ったが、質問できなかった点」: 一度,みんなで考えてみよう。 ※解らない場合は ？ で
＊皆さんも1年後には尋ねられているかもしれないので……
・なぜ、5歳児になってから歯磨き習慣をつけるのか。 ⇒（ ）
・発達に遅れがあるかは分からないが対話に問題がある子どもは発達が遅れているのか。
⇒（ ）
・どうして遊具のブランコは取り外されているのか。⇒（ ）
・保育者が会議をしていたが、どういう関係の話を会議でするのか。⇒（ ）
・目安として考えているカロリーの量はあるのか。⇒（ ）
・保育者の配属クラスなどはどのように決められるのか。⇒（ ）
・なぜ、3歳以上の子どもは午前中のおやつの時間がないのか。⇒（ ）
・障害児にはどのような援助や声かけをしたらよいのか。⇒（ ）
・障害児は母親が専業主婦であっても保育所へ ⇒（ ）
・遊具の名前 ⇒（ ）
・全員が同じ教室に集まり、移動する（朝）⇒（ ）
・食事介助について ⇒（ ）
・5歳児を寝かせていた際、まだ少数の子どもたちが寝ていないのに寝かせるのを止めたのはなぜ？
⇒（ ）
・オムツ、トイレはどこまで支援や援助をすればいいのか。⇒（ ）
・食事はどのぐらいのスピードで食べさせればいいのか。また、食べ残しを少なくするには工夫はあるのか。
⇒（ ）
・砂場はあるのにネットが敷いてあって遊べなくなっている。⇒（ ）
※質問の仕方、質問をする際のマナー
1. 自分にはわかっていても、ことばだけでは相手に状況や「関係性」が伝わらない＝何を聞きたいのかわからないことがある。できるだけ、
・簡潔、明解に、かつ具体的に訊く。
・①誰（と 誰）が、 ②どんな場面で？ ③何を（何について？） ④自分はどこが解らないのか？
2. かかわりや援助の場合、①自分はこうやった、②自分はどういうつもりで（〇〇がいいかと思って）行ったを明らかにしたうえで訊く。
・自分で調べたり、授業で訊いた知識があればそれに照らし合わせながら聞く。
3. 要は「 コタエ 」を求めるのか、 助言（ = アドバイス）を求めようとしているのかの違い。
対人臨床において「コタエ」はあるともっているのか ？ 多くの人々の見方、考え方の「突き合わせ」だと思っているのかの違いでは？

2. 実習中に受けた指導・注意・アドバイス内容について ＜まとめ & 整理＞
＊ 態度
1）挨拶ははっきり、大きい声で、丁寧に、誰にでも
2）笑顔 ⇔ 緊張 の間で、「考えながら」実習する。
3）訊く（確認・報告）、尋ねる、教えを乞う ＝ それが「実習生」。恥ずかしいことなど何もない。（＊失敗を恐れない ＝ 実習生としての自信）
4）そのためには「 元気 」（心も身体も）でいること。＊ 体調管理

＊子どもとの関わりおよび対応など
1）子どもたちとは、①たくさん、 ②全体的に、 ③積極的に「かかわる」
2）正しい姿勢、背を向けない、⇒ 死角をつくらない（＊目を離さない）、気を抜かない。 ＊子どもの安全の保障
3）子どもをよくみて,子どもの様子・内面を把握した上で ※ 判断（考えて）⇒ 援助.
その子にあった援助、個々の違いを考えた援助…… （＊発達段階の理解の上に、個別の理解がある）
4）大切なことはしっかり伝える、間に入って代弁（仲介）、子ども同士で解決など、多様な援助は「子どもを知った」上で※
出てくる。 ※一番大切なのは「 子ども理解 」
5）絵本について色々 …… 準備（下読み、練習、＊自分から ）、色々な読み方の基本がある。

＊保育者の仕事内容など
1）1日の流れの把握 → 見通しをもって「次に何をするか考えて」仕事できる。
2）先生方から「 倣う 」「 まねる 」 ＊ 模範 ⇔ 反面 の両方。
自分なりに取捨（自分に合ったものを）、考えて「モデルにしていく」。 ※ 実習 ＝ 自分を知る 作業
3）迅速性、速さも必要。 ＊時間内に終わらせる。すぐ伝える。（・ぼーっと立っていないで、手伝え！）

＊日誌などの記録
1）細かく書く、気付き等をもっと書く… ＊具体性と考察 の 問題。
2）誤字脱字、誤表記
3）誤解を生むような表記 ＊ 他者に伝える、他者が読むことへの配慮・工夫

3. 事前学習および準備内容
＊事前学習の内容 ＊一覧参照 …自分がやっていない準備・学習があれば参考に
＊実技関係
1）準備はするだけ無駄にはならない。やった分だけ自分に「返ってくる」。
2）読み聞かせ、手遊び、ピアノ ……準備の王道： でも、他に準備できるものを探して、考えてⅡへ臨むと◎では？
＊座学関係
1）発達心理学、乳児保育、子どもの保健、等：授業の復習、既習内容の見直し。
2）「保育所保育指針」から「保育所」の法規程、役割・基準など、また「発達」の目安としても参考にできる。
3）「何か作って（創って）いく」のは必ず！ ※ 丸腰はダメ！！

4. 勉強・準備不足だった点
1）絵本にしても、手遊び、歌 にしても数・レパートリーは必要。
⇒ 実習生なのだから「 質 」は仕方ない（年齢・時期ににあったくらいはわかっても、そのクラス、その子、には短期決戦では焦点を合わせにくい。）部分があるにしても、「数」「種類」をたくさん準備しておくこと
＊「 あそび 」について別のアプローチも必要。手遊び、絵本、歌、〇〇シアター ……以外にもあるはず。
2）子ども（に対する理解）の基礎の不足、かかわりの基本が弱かった。 特に「小さい子」については援助・対応も含めてが微妙さ（加減）がわからない。
・生活・身辺自立の援助 と、遊びや対人面での援助（けんか等）についての見方（自分自身の捉え方）
＊ その援助は何が目的なのか？から考え直してみると、見えてくるものがある。

図表 2-2-3 事後指導（保育実習Ⅰ（保育所））の事後レポートと自己評価による振り返り内容の一例

２．学生主体の対話を促す実習指導（東北福祉大学）

キーワード：TFU 式，ホールシステム・アプローチ，問題解決型，選抜試験，学生の充実感と誇り

（１）本事例を選んだ理由

東北福祉大学は、ワールド・カフェを取り入れた実習の振り返り[1)2)]や、AI ミニインタビュー[3)]といったホールシステム・アプローチ(WSA)を中心とした対話型アプローチを導入するなど先駆的な保育実習指導を行っている。また、全国保育士養成協議会東北ブロックにおいても、同ブロック研究委員会が作成した「保育実習指導ガイドライン」[4)]は、現在は平成 29 年 4 月に Ver.Ⅲ.1 が発行されているが、平成 25 年 11 月に発行された初巻の Ver. I は、東北福祉大学の先生方が中心的な役割を担っていた。加えて、インタビューでは、実際に指導を受けている学生と教員の当事者双方からお話を伺えるということで、東北福祉大学で行っている取組み（TFU 保育者養成課程，以下「TFU 式」）を調査することにした。

（２）取組みのねらい

東北福祉大学での保育士養成自体は昭和 40 年から始まっているが、現在のような実習指導等のスタイルになったのは、平成 18 年度に子ども教育学科が新設されたことにより 1 学年 50 名定員から 3 倍の 150 名になったことがきっかけであった。W 先生が中心となり、実習指導担当教員 5 名で始まった。現在は教員 7 名で行っているものの、2 年生と 3 年生の保育実習だけを考えても、教員一人あたりで単純に換算すると 60 名以上もの学生に指導を行うことになる。一気に定員が増え、少ない教員で多くの学生を指導するにあたり、一方的に教えるという従来のやり方では効果的な指導はできないという問題が生じた。1 学年が 150 名になり、学生一人ひとりの学びを充実させるにはどうしたらいいかと考えた時に、「対話」によって個々の学びを引き出し、多様な学びを重ね合わせていくという方法に行き着いた。以降、「対話」をどのように実習指導に取り入れるかを検討し続け、教員がビジネスベースの研修も受けるなど試行錯誤を重ねながら、常々改善を加え続けている。

1 年生の終わり頃に全 50 問（100 点満点）の選抜試験を実施し、合格者が 2 年次に保育実習指導Ⅰを受講し始めることとなる。2～4 年生で行う保育所、施設、幼稚園の実習指導を合わせると約 156 コマにもなる。また、実習指導に並行して保育ゼミがあり、狭い意味での実習指導ではなく、就職にも結びつくような指導、さらには就職後をも含めて考えられるように、シームレスに繋いでいく仕組みを設けることとした。

保育ゼミは、保育士・幼稚園課程で中心となっている教員が 7 名なので、まず学生を 7 つのゼミに割り振って指定する。実習中間指導（訪問・巡回指導など）や就職指導に繋げるために、学生の出身地域別に割り振るようにしている。訪問・巡回指導は中間指導と位置付け、『保育実習指導のミニマムスタンダード』をほぼ踏襲したマニュアルを共有して取り組んでいるが、教員がゼミの学生の訪問・巡回指導を担えるため、個別の就職指導も併せて行いやすいという利点がある。

実習指導やゼミでの授業を合理的で効果的に行うにはどうするかを考えて、対話型アプローチを取り入れるようになった。たとえばワールド・カフェは、施設・保育所・幼稚園それぞれの実習終了後の事後指導で学年全体で行う。また、1 年生から 4 年生の縦の連関も重視しているため、時に 500 名程度の大規模型対話集会を行うことも年に数回程度実施している。

（３）取組みの内容

１）選抜試験

TFU 式の大きな特徴に、1 年次の終了期にある「選抜試験」がある。その選抜試験に合格した学生

のみが 2 年次以降の保育士課程の正規課程生となる。試験方法や試験範囲・問題例などは、1 年次の前期に明確に示し、十分に勉強に専念できる期間を設けている。指針・要領の内容が問題となり、全 50 問で 100 点満点で、10 問だけは難問にする。一定の基準点数を満たなければ、不合格となる場合もある（不合格となった場合は再チャレンジができる）。合格者が 2 年次に保育実習指導Ⅰと保育ゼミを受講する。

2） 保育者養成担当部署

教務課の一部門が保育者養成の担当部署となっており、幼稚園課程と保育士課程のふたつの課程の窓口を 1 名の職員が担っている。この職員は、実習に関する全般的なことから進路指導、そして教員には相談できないようなことまで約 500 名の学生一人ひとりに丁寧に対応し、学生にとっても教員にとっても頼りになる極めて有能な存在である（この職員は、在学生だけでなく卒業生にも対応している）。

3） 計 121 コマの保育実習指導

2 年生の「保育実習指導Ⅰ」の授業は年間 61 コマ、3 年生の「保育実習指導Ⅱ」に関連する授業は年間 60 コマであり、通常は平日に行われている実習指導の授業の他に、主として土曜日に他学年と合同で行う大規模授業や、保育ゼミ（「福祉実践演習」・「保育実践演習」）と連携した合同発表会などの授業もある。授業ごとに主担と副担を割り振っており、それぞれその回の責任者となる（平成 29 年度 TFU 保育士・幼稚園養成課程授業計画は資料を参照のこと）。

保育所実習が 3 年生の 8 月～9 月にかけて保育実習Ⅰ（保育所）と保育実習Ⅱを通して行うため、学生は保育実習Ⅱに入る前に目標設定や振り返りが深められないというデメリットを感じる一方で、子どもの成長を約 1 ヶ月かけてみることができ、子どもとの関係性も築けるメリットも感じている。

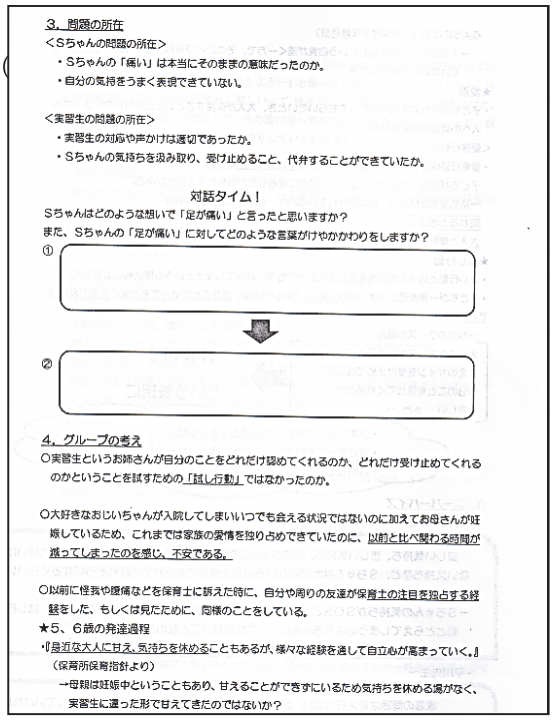
4） 対話型スタイルの実習指導

実習指導では、ホールシステム・アプローチを中心とした対話型の授業を多数行っており、事後指導で振り返りを十分に行うことを大切にしている。対話型スタイルを試行し始めた際に、うまくはまったのが事後指導に取り入れた「ワールド・カフェ」だった。非常に盛り上がり、対話が途切れることがなかった。時間制限なく取り入れたこともあったが、90 分の枠があることで、授業以外でも実習に関する対話が増え、次第に多くが話すことが苦にならなくなっていった。互いに話し合うことを保障することで、それぞれが体験してきた多様な現場の実際を共有することにも繋がった。 ワールド・カフェの内容をテキスト化し、ポスターセッションで発表するなど、振り返りの内容をアウトプットする機会も大事にしている。

5）保育ゼミ

実習指導の授業と並行して「保育ゼミ」が行われている（図表 2-2-4）。保育ゼミとは、2 年次および 3 年次の通年科目で、学生は実習指導担当教員 7 名いずれかのゼミに配属することとなる。ゼミの振り分けは、出身地域別に教員が行うため、学生に選択権はないが、巡回指導も含めた実習の個別指導とその先の就職指導がシームレスに繋がるように設定している。

2 年生の保育ゼミは「福祉実践演習」として、主に前期はソーシャルワーク（相談援助）の基礎的学習、後期は福祉現場訪問によるインタビュー調査など、グループワークやプレゼンテーションを中心としたアクティブラーニングを通年形式で行っている。また、3 年生の保育ゼミは「保育実践演習」として、主に前期はあそび計画案作成、後期は保育所実習における事例検討など、問題解決型学習



3．問題の所在

＜Sちゃんの問題の所在＞

・Sちゃんの「痛い」は本当にそのままの意味だったのか。

・自分の気持をうまく表現できていない。

＜実習生の問題の所在＞

・実習生の対応や声かけは適切であったか。

・Sちゃんの気持ちを汲み取り、受け止めること、代弁することができていたか。

対話タイム！

Sちゃんはどのような想いで「足が痛い」と言ったと思いますか？

また、Sちゃんの「足が痛い」に対してどのような言葉がけやかかわりをしますか？

①

②

4．グループの考え

○実習生というお姉さんが自分のことをどれだけ認めてくれるのか、どれだけ受け止めてくれるのかということを試すための「試し行動」ではなかったのか。

○大好きなおじいちゃんが入院してしまいいつでも会える状況ではないのに加えてお母さんが妊娠しているため、これまでは家族の愛情を独り占めできていたのに、以前と比べ関わる時間が減ってしまったのを感じ、不安である。

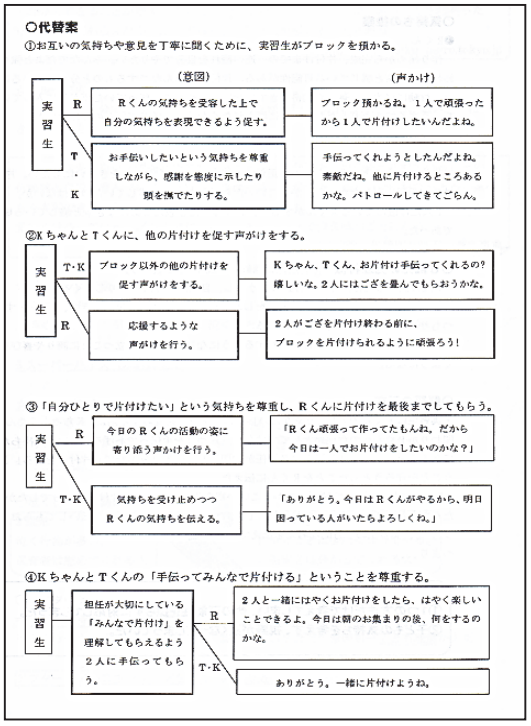
○以前に怪我や腹痛などを保育士に訴えた時に、自分や周りの友達が保育士の注目を独占する経験をした、もしくは見たために、同様のことをしている。

★5、6歳の発達過程

『身近な大人に甘え、気持ちを休めることもあるが、様々な経験を通して自立心が高まっていく。』

（保育所保育指針より）

→母親は妊娠中ということもあり、甘えることができずにいるため気持ちを休める場がなく、実習生に違った形で甘えてきたのではないか？



○代替案

①お互いの気持ちや意見を丁寧に聞くために、実習生がブロックを積かる。

（意図）　（声かけ）

実習生 R：Rくんの気持ちを受容した上で自分の気持ちを表現できるよう促す。→ブロック積かるね。1人で頑張ったから1人で片付けしたいんだよね。

実習生 T・K：お手伝いしたいという気持ちを尊重しながら、感謝を態度に示したり類を褒めたりする。→手伝ってくれようとしたんだよね。素敵だね。他に片付けるところあるかな。パトロールしてきてごらん。

②KちゃんとTくんに、他の片付けを促す声がけをする。

実習生 T・K：ブロック以外の他の片付けを促す声がけをする。→Kちゃん、Tくん、お片付け手伝ってくれるの？嬉しいな。2人にはござを畳んでもらおうかな。

実習生 R：応援するような声がけを行う。→2人がござを片付け終わる前に、ブロックを片付けられるように頑張ろう！

③「自分ひとりで片付けたい」という気持ちを尊重し、Rくんに片付けを最後までしてもらう。

実習生 R：今日のRくんの活動の姿に寄り添う声かけを行う。→「Rくん頑張って作ってたもんね。だから今日は一人でお片付けをしたいのかな？」

実習生 T・K：気持ちを受け止めつつRくんの気持ちを伝える。→「ありがとう。今日はRくんがやるから、明日困っている人がいたらよろしくね。」

④KちゃんとTくんの「手伝ってみんなで片付ける」ということを尊重する。

実習生：担任が大切にしている「みんなで片付け」を理解してもらえるよう2人に手伝ってもらう。

R：2人と一緒にはやくお片付けをしたら、はやく楽しいことできるよ。今日は朝のお集まりの後、何をするのかな。

T・K：ありがとう。一緒に片付けようね。

図表 2-2-4「保育実践演習」後期合同発表会資料の一部

（左：テーマ『「足が痛い！」～心の声～』，右：テーマ『ぼくがやる！』）

2 年・3 年ともに保育ゼミは、前期および後期ですべてのゼミに共通した枠組みにより、学生が主体的に相互学習を通して授業に取り組む。各ゼミの中でさらに 4～5 人の小グループに分かれて、それぞれが役割をもって授業を進める。各ゼミ内での発表と討議等を踏まえて、1～3 年生の合同授業として前期・後期の終了時に大規模型の発表会を学生が実行委員となって企画・準備を行う。各グループが発表用の資料を作成し、報告会後も長く読んでもらえるようにと、学生自身が考え、工夫を凝らしている。

6）オープン・スペース・テクノロジー（OST）

3 年次後期から 4 年次にかけては、学生自らがプロジェクトを企画し、それぞれが設定した課題に自主的に取り組み続けることへと発展していくプロジェクト型学習（PBL）へと繋がるように、ホールシステム・アプローチの一種であるオープン・スペース・テクノロジー（OST）を実施する。

OST で誕生したプロジェクトは、単位には関係なく（単位認定されず、評価もされない）、何をするか、実際にするのか、実際に始めても途中でやめるか続けるか、全て学生の意思に委ねている。学生プロジェクトの一例に、東日本大震災後に始まった「ぴよねっと」と、【保育の質評価指標】や【保育就活ガイドライン】を作成した「ミシュラン・プロジェクト」がある。

ア　学生主体のプロジェクト：ぴよねっと

「ぴよねっと」は、（https://piyooooonetto2014.jimdo.com/）は、2011 年 3 月の東日本大震災後、4 月に学生の「自分たちがこれだけ頑張っていることを、地域に伝えたい」という思いから、学生プロジェクトの一つとして始まった。現在では、4 年生から始まる他のプロジェクトとは異なり、2 年生以上であれば、いつでもだれでも入ることができるプロジェクトとなっている。平成 30 年度からは、いよいよ大学の公式 HP で発信することが認定され、平成 30 年 4 月から正式に公開される予定である。テーマは「反省的実践家への挑戦 ～”質の高い保育”を追い求めて～」であり、今後は毎回

の実習指導の授業や、学生実行委員会を中心に企画・運営を行う学年合同の報告会・フォーラム・セミナーなどの様子がすべて公開される予定である。現在、「ぴよねっと」を中心的に担っている 3 年生の一人は、「ぴよねっと」のメンバーである先輩の姿を見て楽しそうと思い、このプロジェクトに携わることで、もっと保育のことを深められるのではないかという動機で入ったという。なお、「ぴよねっと」は先輩から代々引き継がれ、最も長く続いているプロジェクトである。

イ　学生主体のプロジェクト：ミシュラン・プロジェクト

昨年度の 4 年生が始めた保育の質に迫る「ミシュラン・プロジェクト」は、今年度の 4 年生にも引き継がれている。『「保育プロセスの質」評価スケール』（イラム・シラージ他著，明石書店，2016）を基にして、保育の質評価に関する自主的勉強会を開き、標準化された評価指標を参考にしながら自分たちでオリジナルの保育評価スケールを作成することに取り組んでいる。

スケールに示されている“質が高い”とされる事例が本当にそう言えるのか、自分たちで保育の質を見極めるため、ボランティアで現場に行って事例を集めたり、園長先生やベテランの保育者にスーパービジョンを求めたり、自分たちが作成したスケールが正しいか質問をするなどして改善試行を重ねてきているが、学生自身はまだ納得できていないようだ。それだけ、保育の質評価は難しいということをこのプロジェクトを通して学生自身が実感しながらも、学びを続けている。

このプロジェクトに参加した学生は非常に熱心で、「結果的に保育言語のトレーニングにもなっている」とも話す。さらに、今年度は 14 名の先輩に 68 項目（例：「ご自身の学生時代の保育の理想像と、就活で選んだ園の保育理念・方針は合致していましたでしょうか？」「勤め始めて一年目で、理想と現実のギャップはありましたか？」「園長や主任などの管理職は、保育者としてあるいは人として尊敬できる方でしょうか？」等々）についてインタビューし、成果をまとめて「TFU 保育就活ガイドライン」として作成し、研究発表として『TFU 保育キャリアデザインセミナー』で報告した。なお、質評価に加えて、内定が決まってから残された学生の時間をどのように過ごすのか、卒業直前の時期における独自の「最後の学びカリキュラム―内定から 4 月 1 日まで」を作成中である。

7）学生が伝えたい TFU 式の魅力

学生が思う TFU 式実習指導の魅力は、対話を中心として様々な人の話を聴き、自分の話を伝え、多様な考えに触れることができること、社会人として・人として当たり前のことの大切さが身に付くこと、実習助手の方が丁寧に丁寧に 1 対 1 で指導してくれること、1～4 年生が参加する合同授業では普段は話さない先輩・後輩とも関わることができること、ゼミでは地域で分かれているので保育所実習を終えた 3 年生が地元の後輩の 2 年生に教えられること、などであった。

実習のことだけなく就職のことも含めて 4 年間で得られるものが多く、特に実習に行った際や、4 年生になってから「この大学に来て本当に良かった」と、学生自身が思うことが増えるという TFU 式は、様々な縦の連関ができるため、実習だけで終わらない指導であり、学生の充実感も大きい。年々改善されるので、下の学年ほど手厚くなっていると学生自身も感じている。

（4）取組みの特長

1）能動的な態度を養う選抜試験

選抜試験で意欲を高め、能動的に学習に取り組む態度を養う。1 年次の終了期にある選抜試験に合格した学生のみが、2 年次以降の保育士課程の正規課程生となる。

２）実習指導と保育ゼミの組み合わせ

出身地域ごとに担当教員を決め、個別の巡回指導から就職指導までをも見通して指導を行う。また、保育ゼミと実習指導を組み合わせたカリキュラムを編成している。

３）ホールシステム・アプローチ（WSA）と問題解決型学習（PBL）の組み合わせ

事後指導には必ずワールド・カフェを取り入れるなど、対話型アプローチを取り入れている。学習の集大成として学生主体でプロジェクト型学習（PBL）を行う。保育ゼミでは、学生が主体的に相互学習を通して授業に取り組む。

４）学生の人間関係を繋ぐ

教員との信頼関係だけでなく、学生同士の横の繋がりと縦の繋がりを築くことを意図した授業をデザインする。学生に親身に対応してくれる保育士課程と幼稚園課程担当の有能な実習助手がいる。

５）学生が実感できる充実感と誇り

保育者になってからも自ら学び、課題解決に取り組んでいく姿勢がつくことを目指したカリキュラムにより、学生自身が専門的な教育を受けてきたことを実感し、誇りがもてる。

（５）取組みの課題

同学年だけでなく、異学年でも対話する授業を取り入れるなど、1 年生から 4 年生の縦の連関も重視しているが、次の課題は卒業生も視野に入れた連関である。実習指導を改善すればするほど、就職に関する課題が浮かび上がってきたが、このことは就職後に実際に発揮できる力をどのように教育するかという根源的課題である。現場に出てからの卒業生（現任保育者）の実態から、現場での研修にもどれだけコミットするかなどをも含めて養成校での教育をどうするかについては、常に問い続けていかなくてはならない。これは、TFU としての保育者養成・育成の質向上への能動性が問われる重要課題であると認識している。

また、2 年制の養成課程と 4 年制大学で保育者を養成することは、それぞれに意義があり、それぞれに利点がある。4 年制は長い時間をかけて養成できると言われるが、反面、4 年制だからこその教員同士の連携が難しい場合があり、その現実に向き合っていかないと質の高い教育を提供することは難しい。今後も、絶えず改善を図っていくとともに、新たな保育者養成教育のあり方を不断に探求し続けていきたい。

引用文献

1) 和田明人・音山若穂・上村裕樹・利根川智子・青木一則・君島昌志・駒野敦子・日野さくら(2012)保育実習指導における対話と協同（その 1）－ワールド・カフェの試行と効果－，東北福祉大学研究紀要，36，pp.235-250.
2) 音山若穂・利根川智子・井上孝之・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・和田明人(2012)保育者養成における実習指導への対話的アプローチの導入に関する基礎研究，群馬大学教育実践研究，29，pp.219-228.
3) 利根川智子・音山若穂・三浦主博・和田明人・織田栄子(2017)対話的アプローチによる保育実習事後指導の実践－AI ミニインタビューによる実習の振り返りと課題の発見－，東北福祉大学研究紀要，36，pp.235-250.
4) 保育士養成協議会東北ブロック『保育実習指導ガイドライン』https://hoyokyotohoku.jimdo.com/

資料集/保育実習指導ガイドライン/（2018 年 2 月 24 日閲覧）
5) 上村裕樹・音山若穂・和田明人・利根川智子(2014) 保育者養成学生の継続的学習意識の獲得に向けた問題解決型学習の試行，帯広大谷短期大学紀要，第 51 号，pp.17-26.

TFU式 1年生 実習指導＆ゼミ 日程

□関連教科目

保育士・幼稚園課程ガイダンス、保育原理、保育者論

前　期			
No.	日付	プログラム（シラバスタイトル）	主な内容
1	4/4（火）	保育士・幼稚園課程ガイダンスⅠ	本学の保育士・幼稚園養成に関する基本説明 保育士課程仮登録
後　期			
2	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅰ	幼稚園教育実習 合同報告会①（1～4年合同）
3	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅱ	幼稚園教育実習 合同報告会②（1～4年合同）
4	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅲ	幼稚園教育実習 合同報告会③（1～4年合同）
5	1/20（土）	保育キャリア形Ⅵ	保育者のキャリアデザインを考える（1～4年生合同）。
6	1/20（土）	保育キャリア形Ⅶ	保育者の学びについて考える（1～4年生合同）。
7	1/20（土）	保育キャリア形Ⅷ	保育士・幼稚園課程での成長と学びのプロセスを省察する（1～4年生合同）。
8	1/26（金）	保育士・幼稚園課程ガイダンスⅡ	保育士課程登録選抜試験に係る事前説明、保育士・幼稚園課程の基本方針説明
9	2/6（火）	保育士課程登録選抜試験	保育士課程登録選抜試験（後期試験最終日）
10	2/8（木）	保育士・幼稚園課程ガイダンスⅢ	実習関連教科・実習活動の基本的枠組み 実習希望調査の実施
11	2/8（木）	保育士・幼稚園課程ガイダンスⅣ	保育士課程再チャレンジ制度について
12	2/8（木）	リエゾンゼミⅡ 合同発表会Ⅰ	リエゾンゼミⅡ フィールドワーク合同発表会①（2年生と合同）
13	2/8（木）	リエゾンゼミⅡ 合同発表会Ⅱ	リエゾンゼミⅡ フィールドワーク合同発表会②（2年生と合同）
14	2/8（木）	リエゾンゼミⅡ 合同発表会Ⅲ	リエゾンゼミⅡ フィールドワーク合同発表会③（2年生と合同）
15	2/9（金）	保育実践演習 後期合同発表会Ⅰ	保育実践演習 実習ケース研究 合同研究発表会①（1～3年生合同）
16	2/9（金）	保育実践演習 後期合同発表会Ⅱ	保育実践演習 実習ケース研究 合同研究発表会②（1～3年生合同）
17	2/9（金）	保育実践演習 後期合同発表会Ⅲ	保育実践演習 実習ケース研究 合同研究発表会③（1～3年生合同）
18	2/10（土）	プロジェクト型PBLの展開Ⅰ	「OST→PBL」プレゼンテーション①
19	2/10（土）	プロジェクト型PBLの展開Ⅱ	「OST→PBL」プレゼンテーション②

図表 2-2-5 東北福祉大学の 4 年間の授業計画(1 年生)

TFU式　2年生　実習指導＆ゼミ　日程

□関連教科目

保育実習指導Ⅰ（1単位）、リエゾンゼミⅡ〈福祉実践演習〉（2単位）

No.	日付	プログラム（シラバスタイトル）	主な内容	発達ミニレクチャー
		前　期		
1	4/13（木）	実習全体オリエンテーションⅠ、保育専門職の理解Ⅰ	TFU保育士・幼稚園課程における実習指導、年間計画等、ビデオ「保育士・幼稚園教諭になるために（第1巻）」視聴	○
2	4/20（木）	実習全体オリエンテーションⅡ、保育専門職の理解Ⅱ	保育実習の意義と基本認識、ビデオ「保育士・幼稚園教諭になるために（第2巻）」視聴	○
3	4/27（木）	実習全体オリエンテーションⅢ、保育専門職の理解Ⅲ	評価の仕組みと意義、ビデオ「保育士・幼稚園教諭になるために（第3巻）」視聴	○
4	5/11（木）	保育実技研究Ⅰ	保育実技研究オリエンテーション①（子どもの音楽、弾き歌い、わらべうた）	○
5	5/13（土）	保育キャリア形成Ⅰ	誰の期待や不安に応えたいかを考える、自分の幸せ軸を考える	
6	5/13（土）	保育キャリア形成Ⅱ	保育園・幼稚園・認定こども園を知る①	
7	5/18（木）	保育実技研究Ⅱ	保育実技研究オリエンテーション②（造形、制作、絵画）	○
8	5/25（木）	保育実技研究Ⅲ	実技デモンストレーション③（4年生実技デモンストレーション）	○
9	5/27（土）	保育サマーセミナーⅠ	保育実践・実技講習会①	
10	5/27（土）	保育サマーセミナーⅡ	保育実践・実技講習会②	
11	6/1（木）	保育専門職の理解Ⅳ	ビデオ「保育者へのあゆみ（全2巻）」視聴	
12	6/8（木）	保育専門職の理解Ⅴ	ビデオ「保育者を目指すあなたへ（全2巻）」視聴	
13	6/15（木）	保育現場の理解	個人情報の保護、子どもの人権と権利擁護について	○
14	6/22（木）	マナー講座Ⅰ	容儀と礼節の実際①－総論－	
15	7/13（木）	夏季保育所見学についてⅠ	見学学習に向けての準備、心構え、連絡事項、夏季休業中のすごし方	○
16	7/15（土）	保育キャリア形成Ⅲ	卒業生のその後（保育士）①	
17	7/15（土）	保育キャリア形成Ⅳ	卒業生のその後（幼稚園教諭）②	
18	7/15（土）	保育キャリア形成Ⅴ	卒業生のその後（保育教諭）③	
19	7/20（木）	夏季保育所見学についてⅡ	夏季保育所見学の諸注意、記録の書き方、後期実技発表ガイダンス	○
20	8/5（土）	保育実践演習　前期合同発表会Ⅰ	「保育実践演習　設定遊び計画案　合同研究発表会①」（3年生と合同）	
21	8/5（土）	保育実践演習　前期合同発表会Ⅱ	「保育実践演習　設定遊び計画案　合同研究発表会②」（3年生と合同）	
22	8/5（土）	保育実践演習　前期合同発表会Ⅲ	「保育実践演習　設定遊び計画案　合同研究発表会③」（3年生と合同）	
		後　期		
23	9/21（木）	実習全体オリエンテーションⅢ	夏季見学学習の振り返り、実技研究グループワーク	○
24	9/28（木）	保育実技研究Ⅳ	実技発表会①（絵本）	○
25	10/5（木）	保育実技研究Ⅴ	実技発表会②（紙芝居または素話）	○
26	10/7（土）	保育キャリア形成Ⅵ	やりがい実現のためにはどの仕事を選ぶ？　次の行動を考える	
27	10/7（土）	保育キャリア形成Ⅶ	保育園・幼稚園・認定こども園を知る②	
28	10/12（木）	保育実技研究Ⅵ	実技発表会③（体操・歌あそび・手遊び）	○
29	10/14（土）	保育所実習報告会Ⅰ	ポスターセッション①（3年生と合同）	
30	10/14（土）	保育所実習報告会Ⅱ	ポスターセッション②（3年生と合同）	
31	10/19（木）	保育実技研究Ⅶ	実技発表会④（ペープサート）	○
32	10/26（木）	保育実技研究Ⅷ	実技発表会⑤（シアターA）	○
33	11/2（木）	保育実技研究Ⅸ	実技発表会⑥（シアターB）	○
34	11/9（木）	保育界の動向・情勢理解Ⅰ	子ども・子育て支援制度の要点解説	○
35	11/11（土）	施設実習報告会	分散会（3年生と合同）	
36	11/11（土）	保育実習情報交換会	施設/保育所実習情報交換会（3年生と合同）	
37	11/16（木）	保育界の動向・情勢理解Ⅱ	新・保育所保育指針の要点解説	○
38	11/30（木）	幼稚園課程ガイダンス	資格取得の意義を改めて問う・幼稚園課程履修についての説明会	○
39	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅰ	幼稚園教育実習　合同報告会①（1～4年合同）	
40	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅱ	幼稚園教育実習　合同報告会②（1～4年合同）	
41	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅲ	幼稚園教育実習　合同報告会③（1～4年合同）	
42	12/7（木）	マナー講座Ⅱ	容儀と礼節の実際②－各論－	○
43	12/9（土）	後期プロジェクト発表会Ⅰ	OSTプロジェクト　後期活動状況プレゼンテーション①（2～4年合同）	
44	12/9（土）	後期プロジェクト発表会Ⅱ	OSTプロジェクト　後期活動状況プレゼンテーション②（2～4年合同）	
45	12/9（土）	後期プロジェクト発表会Ⅲ	OSTプロジェクト　後期活動状況プレゼンテーション③（2～4年合同）	
46	12/14（木）	保育ボランティア学習の展開Ⅰ	保育ボランティア学習の諸注意、連絡事項①　ボランティア学習目標設定	○
47	12/21（木）	保育ボランティア学習の展開Ⅱ	保育ボランティア学習の諸注意、連絡事項②	○
48	1/11（木）	保育ボランティア学習の展開Ⅲ	日誌・報告書の書き方、連絡事項③	○
49	1/20（土）	保育キャリア形成Ⅷ	保育者のキャリアデザインを考える（1～4年生合同）。	○
50	1/20（土）	保育キャリア形成Ⅸ	保育士・幼稚園課程での成長と学びのプロセスを省察する（1～4年生合同）。	○
51	1/20（土）	保育キャリア形成Ⅹ	4年生の就職活動を知る（1～4年生合同）。	○
52	2/8（木）	リエゾンゼミⅡ　合同発表会Ⅰ	リエゾンゼミⅡ　フィールドワーク合同発表会①（1年生と合同）	
53	2/8（木）	リエゾンゼミⅡ　合同発表会Ⅱ	リエゾンゼミⅡ　フィールドワーク合同発表会②（1年生と合同）	
54	2/8（木）	リエゾンゼミⅡ　合同発表会Ⅲ	リエゾンゼミⅡ　フィールドワーク合同発表会③（1年生と合同）	○
55	2/9（金）	保育実習事務処理ガイダンス	実習関係書類について	
56	2/9（金）	保育実践演習　後期合同発表会Ⅰ	保育実践演習　実習ケース研究　合同研究発表会①（1～3年生合同）	
57	2/9（金）	保育実践演習　後期合同発表会Ⅱ	保育実践演習　実習ケース研究　合同研究発表会②（1～3年生合同）	
58	2/9（金）	保育実践演習　後期合同発表会Ⅲ	保育実践演習　実習ケース研究　合同研究発表会③（1～3年生合同）	
59	2/10（土）	保育キャリア形成Ⅺ	先輩の就職活動を知る	
60	2/10（土）	プロジェクト型PBLの展開Ⅰ	「OST→PBL」プレゼンテーション①	
61	2/10（土）	プロジェクト型PBLの展開Ⅱ	「OST→PBL」プレゼンテーション②	

図表 2-2-6 東北福祉大学の 4 年間の授業計画(2 年生)

TFU式　3年生　実習指導＆ゼミ　日程

□関連教科目

保育実習指導Ⅱ（1単位）、保育実習Ⅰ（4単位）、保育実習Ⅱ（2単位）、幼稚園教育実習の事前指導（1単位）、保育実践演習（2単位）

前　期				
No.	日付	プログラム（シラバスタイトル）	主な内容	発達ミニレクチャー
1	4/13（木）	実習全体オリエンテーションⅠ	年間計画、保育ボランティア学習の振り返りと実習に向けた取り組み	○
2	4/20（木）	施設実習オリエンテーションⅠ	施設実習に関する事前学習の点検・評価と改善	○
3	4/27（木）	施設実習オリエンテーションⅡ	ビデオ「施設実習の予備知識（全2巻）」視聴	○
4	5/11（木）	施設実習オリエンテーションⅢ	4年生による施設実習の紹介（養護系及び障害系）	○
5	5/13（土）	保育キャリア形成Ⅰ	質問の仕方、ダメダメ理論と脱却方法	
6	5/13（土）	保育キャリア形成Ⅱ	保育者の仕事を知る	
7	5/18（木）	指導計画の作成Ⅰ	指導計画の作成①計画の意義、基本的事項を知る	○
8	5/25（木）	指導計画の作成Ⅱ	指導計画の作成②指導計画の作成と評価	○
9	5/27（土）	保育サマーセミナーⅠ	保育実践・実技講習会①	
10	5/27（土）	保育サマーセミナーⅡ	保育実践・実技講習会②	
11	6/1（木）	記録の意義と方法Ⅰ	記録の実際と実習日誌の書き方①－総論、事象観察と記録化－	○
12	6/8（木）	記録の意義と方法Ⅱ	記録の実際と実習日誌の書き方②－事例と実際－	
13	6/15（木）	施設実習オリエンテーションⅣ	施設実習の準備、心構え、連絡事項	
14	6/22（木）	マナー講座Ⅲ	容儀と礼節の実際③－演習－	
施設実習：6月26日（月）～7月7日（金）				
15	7/13（木）	振り返りと集合知の生成Ⅰ（施設）	施設実習カフェ①	
16	7/15（土）	保育キャリア形成Ⅲ	卒業生のその後（保育士）①	
17	7/15（土）	保育キャリア形成Ⅳ	卒業生のその後（幼稚園教諭）②	
18	7/15（土）	保育キャリア形成Ⅴ	卒業生のその後（保育教諭）③	
19	7/20（木）	振り返りと集合知の生成Ⅱ（施設）	施設実習カフェ②	
20	7/22（土）	施設実習反省会Ⅰ	施設実習の振り返り①	
21	7/22（土）	施設実習反省会Ⅱ	施設実習の振り返り②	
22	7/25（火）	保育所実習オリエンテーション	保育所実習の準備、心構え、連絡事項	
23	8/5（土）	保育実践演習　前期合同発表会Ⅰ	「保育実践演習　設定遊び計画案　合同研究発表会①」（2年生と合同）	
24	8/5（土）	保育実践演習　前期合同発表会Ⅱ	「保育実践演習　設定遊び計画案　合同研究発表会②」（2年生と合同）	
25	8/5（土）	保育実践演習　前期合同発表会Ⅲ	「保育実践演習　設定遊び計画案　合同研究発表会③」（2年生と合同）	
保育所実習Ⅰ：8月21日（月）～9月1日（金）、保育所実習Ⅱ：9月4日（月）～9月15日（金）				
後　期				
26	9/21（木）	幼稚園実習の基本理解	幼稚園実習の意義と目的	○
27	9/28（木）	振り返りと集合知の生成Ⅳ	保育所実習カフェ①	
28	10/5（木）	振り返りと集合知の生成Ⅴ	保育所実習カフェ②	
29	10/7（土）	保育キャリア形成Ⅵ	成功体験の積み方を知る	
30	10/7（土）	保育キャリア形成Ⅶ	就職先を選ぶ視点と、選ばれる自分のあり方を考える	
31	10/12（木）	振り返りと集合知の生成Ⅵ	ポスターセッションのプレゼンテーション準備を行う。	○
32	10/14（土）	保育所実習報告会Ⅰ	ポスターセッション①（2年生と合同）	
33	10/14（土）	保育所実習報告会Ⅱ	ポスターセッション②（2年生と合同）	
34	10/19（木）	保育界の動向・情勢理解	子ども子育て支援制度、新・保育所保育指針の要点解説	○
35	10/26（木）	プロジェクト型PBLの展開Ⅰ（AI①）	AI（アプリエイシブ・インクワイヤリー）①　保育実習での育ちをまとめる	
36	11/2（木）	プロジェクト型PBLの展開Ⅱ（AI②）	AI（アプリエイシブ・インクワイヤリー）②　保育実習での育ちを考える	
37	11/9（木）	プロジェクト型PBLの展開Ⅲ（AI③）	AI（アプリエイシブ・インクワイヤリー）③　保育実習での育ちを共有する	
38	11/11（土）	施設実習報告会	分散会（2年生と合同）	
39	11/11（土）	保育実習情報交換会	施設/保育所実習情報交換会（2年生と合同）	
40	11/16（木）	4年生研究報告Ⅰ	「保育の質」を見極めよう！①	○
41	11/30（木）	4年生研究報告Ⅱ	「保育の質」を見極めよう！②	○
42	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅰ	幼稚園教育実習　合同報告会①（1～4年合同）	
43	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅱ	幼稚園教育実習　合同報告会②（1～4年合同）	
44	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅲ	幼稚園教育実習　合同報告会③（1～4年合同）	
45	12/7（木）	マナー講座Ⅳ	容儀と礼節の実際④－演習－	○
46	12/9（土）	プロジェクト発表会Ⅰ	OSTプロジェクト　活動状況プレゼンテーション①（2～4年合同）	
47	12/9（土）	プロジェクト発表会Ⅱ	OSTプロジェクト　活動状況プレゼンテーション②（2～4年合同）	
48	12/9（土）	プロジェクト発表会Ⅲ	OSTプロジェクト　活動状況プレゼンテーション③（2～4年合同）	
49	12/14（木）	プロジェクト型PBLの展開Ⅳ	OST（オープンスペース・テクノロジー）①　アジェンダの提案とミーティング	
50	12/21（木）	プロジェクト型PBLの展開Ⅴ	OST（オープンスペース・テクノロジー）②　プロジェクトの結成	
51	1/11（木）	幼稚園課程履修ガイダンス	資格取得の意義を見つめ直す、幼稚園教育実習、課程履修等に関する説明	○
52	1/20（土）	保育キャリア形成Ⅷ	保育者のキャリアデザインを考える（1～4年生合同）。	
53	1/20（土）	保育キャリア形成Ⅸ	保育士・幼稚園課程での成長と学びのプロセスを省察する（1～4年生合同）。	
54	1/20（土）	保育キャリア形成Ⅹ	4年生の就職活動を知る（1～4年生合同）。	
55	2/9（金）	保育実践演習　後期合同発表会Ⅰ	保育実践演習　実習ケース研究　合同研究発表会①（1～3年生合同）	
56	2/9（金）	保育実践演習　後期合同発表会Ⅱ	保育実践演習　実習ケース研究　合同研究発表会②（1～3年生合同）	
57	2/9（金）	保育実践演習　後期合同発表会Ⅲ	保育実践演習　実習ケース研究　合同研究発表会③（1～3年生合同）	
58	2/10（土）	保育キャリア形成Ⅺ	就活スケジュールを立てる	
59	2/10（土）	プロジェクト型PBLの展開Ⅵ	「OST→PBL」プレゼンテーション①	
60	2/10（土）	プロジェクト型PBLの展開Ⅶ	「OST→PBL」プレゼンテーション②	

図表 2-2-7　東北福祉大学の 4 年間の授業計画(3 年生)

TFU式 4年生 実習指導＆ゼミ 日程

□関連教科目

幼稚園教育実習の事前事後指導（1単位）、幼稚園教育実習（4単位）

前　期				
No.	日付	プログラム（シラバスタイトル）	主な内容	発達ﾐﾆﾚｸﾁｬｰ
1	4/7（金）	実習全体オリエンテーション、保育キャリア形成Ⅰ	年間計画、キャリア形成の基本①「TFU保育・就活の要訣」	○
2	4/14（金）	保育キャリア形成Ⅱ	キャリア形成の基本②「求人票の見方」	○
3	4/21（金）	幼児教育の基礎理解Ⅰ	事例で学ぶ① 春休みの宿題をもう一度考える（事例3・4・5）	○
4	5/12（金）	教育課程の編成と指導計画の作成	子どもの主体的な活動を生み出す指導案の作成	○
5	5/13（土）	幼児教育の基礎理解Ⅱ	事例で学ぶ② 保育の評価の考え方	○
6	5/13（土）	保育キャリア形成Ⅲ	先輩の就職活動を知る	
7	5/19（金）	幼児教育の基礎理解Ⅲ	幼児の発達に合った遊びについて学ぶ	○
8	5/26（金）	幼稚園実習オリエンテーション	幼稚園実習の準備、心構え、連絡事項	○
前期幼稚園実習：5月下旬～7月上旬				
9	6/2（金）	発達特別講義Ⅰ	乳幼児期の発達①	
10	6/9（金）	発達特別講義Ⅱ	乳幼児期の発達②	
11	6/16（金）	プロジェクト発表会準備Ⅰ	OSTプロジェクト 前期アクションプランの実行①（各プロジェクト単位）	
12	6/23（金）	プロジェクト発表会準備Ⅱ	OSTプロジェクト 前期アクションプランの実行②（各プロジェクト単位）	
13	6/30（金）	プロジェクト発表会準備Ⅲ	OSTプロジェクト 前期アクションプランの実行③（各プロジェクト単位）	
14	7/7（金）	振り返りと集合知の生成	前期幼稚園実習カフェ	
15	7/14（金）	幼児教育の基礎理解Ⅳ	幼児の発達に合った生活支援について学ぶ	
16	7/15（土）	保育キャリア形成Ⅳ	卒業生のその後（保育士）①	
17	7/15（土）	保育キャリア形成Ⅴ	卒業生のその後（幼稚園教諭）②	
18	7/15（土）	保育キャリア形成Ⅵ	卒業生のその後（保育教諭）③	
19	7/21（金）	保育キャリア形成Ⅶ	キャリア形成の基本③「履歴書の書き方」	
後　期				
20	9/29（金）	保育キャリア形成Ⅷ	キャリアシミュレーションプログラム	
後期幼稚園実習：9月下旬～11月上旬				
21	10/6（金）	発達特別講義Ⅲ	乳幼児期の発達③	
22	10/13（金）	発達特別講義Ⅳ	乳幼児期の発達④	
23	10/27（金）	プロジェクト発表会準備Ⅲ	OSTプロジェクト 後期アクションプランの実行④（各プロジェクト単位）	
24	11/10（金）	プロジェクト発表会準備Ⅳ	OSTプロジェクト 後期アクションプランの実行⑤（各プロジェクト単位）	
25	11/17（金）	振り返りと集合知の生成Ⅱ	後期幼稚園実習カフェ	
26	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅰ	幼稚園実習 合同報告会①（1～4年合同）	
27	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅱ	幼稚園実習 合同報告会②（1～4年合同）	
28	12/2（土）	幼稚園実習報告会Ⅲ	幼稚園実習 合同報告会③（1～4年合同）	
29	12/9（土）	プロジェクト発表会Ⅰ	OSTプロジェクト 活動状況プレゼンテーション①（2～4年合同）	
30	12/9（土）	プロジェクト発表会Ⅱ	OSTプロジェクト 活動状況プレゼンテーション②（2～4年合同）	
31	12/9（土）	プロジェクト発表会Ⅲ	OSTプロジェクト 活動状況プレゼンテーション③（2～4年合同）	
32	1/20（土）	保育キャリア形成Ⅸ	保育者のキャリアデザインを考える（1～4年生合同）。	
33	1/20（土）	保育キャリア形成Ⅹ	自分の就職活動を後輩に伝える（1～4年生合同）。	
34	1/20（土）	保育キャリア形成Ⅺ	保育士・幼稚園課程での成長と学びのプロセスを省察する（1～4年生合同）。	

図表 2-2-8 東北福祉大学の 4 年間の授業計画(4 年生)

３．子どもと 1700 時間プログラム：インターンシップと実習（大阪総合保育大学）

キーワード：週１回のインターンシップ、インターンシップと実習の学びの系統性、体験的学修

（１）本事例を選んだ理由

保育者養成校の学生にとって、子どもたちとの直接的なかかわり合いや保育者の職務内容などを実践現場で体験的に学ぶことは、非常に重要であると考えられている。このような体験的学修の機会を正規実習以外で保障する取組みは、現在多くの養成校で創意工夫を凝らして展開されているが、提携園を確保する難しさや体験の単発性など様々な障壁も見受けられる。そこで本報告では、4 年間の養成課程において週 1 回のインターンシップと免許・資格に必要な実習の機会を同時に保障した“子どもと 1700 時間プログラム”に着目し、長期的なスパンで子どもとのかかわりや保育者・教育者の職務を体験できる取組みを展開している大阪総合保育大学の事例を紹介する。

（２）取組みのねらい

学校法人城南学園大阪総合保育大学の児童保育学部児童保育学科は、平成 18 年度に設立された 4 年制の保育者・教育者を養成する総合大学である（2017 年現在：入学定員 110 名、3 年次編入 20 名、計 130 名）。「自主自立」「清和気品」「敬天愛人」を建学の精神とし、法人内には他に保育園・幼稚園・小学校・中学校・高等学校・大阪城南女子短期大学及び専攻科・大阪総合保育大学大学院（博士前期課程・博士後期課程）を設置しており、0 歳から幼児期、就学、大学及び大学院までの一貫教育を展開している。また、同法人は社会福祉施設として、高齢者の特別養護老人ホーム及びデイサービスセンターを設置している。当該学部では、保育士資格・幼稚園教諭 1 種免許・小学校教諭 1 種免許の 3 つの免許・資格を取得できると同時に、特別支援学校教諭 1 種免許も取得可能な教育課程が設けられている。その中で、3 つの免許・資格取得に必要な計 740 時間の実習と、1 回生から 4 回生までの週 1 回のインターンシップ（約 960 時間）を含めた“子どもと 1700 時間プログラム”は、子どもとのかかわりを存分に保障する魅力的な取組みであると言える。

この取組みは、大学開設当初から行っている。免許・資格に係る正規実習は、ある時期のわずかな期間しか携わることができないため、卒業後に保育者・教育者として採用された際に「年間の見通しが分からない」「指導計画の意義が不明瞭」「行事や学級・クラス運営への見通しが分からない」などの課題が想定される。また、夢を抱いて入学した学生が初年次段階から現場に赴き、子どもに出会う経験を通じて、子どもや現場に対するイメージをより豊かに膨らませてほしいという大学側の願いもあった。新しい大学を作るのであれば、1 週間に 1 回、1 年間継続的に現場に行ける実習を組み込みたいと考え、大学設置申請時から位置づけた。

以上のような経緯を踏まえ、未来の保育者・教育者を育てるための“学びの柱”としてインターンシップを位置づけ、1 回生からの 4 年間を通じて、学生が子どもと直接かかわる時間や現場の先生から学ぶ時間を最大限に保障した。4 年間における実践的な学びを通して、保育者・教育者の素養や実践的指導力を培うこと、また理論と実践を融合させながら学びを深め、自身の適性を見極めながらキャリアデザインを描いていくことなどを主たるねらいとして掲げている。

（３）取組みの内容

１）4 年間の正規実習とインターンシップの系統性

大学における 4 年間の正規実習とインターンシップの系統性に関しては、図表 2-2-9 の通りである。2 回生以降に始まる教育・保育実習に先立ち、週 1 回のインターンシップ（年間約 240 時間）は 1 回生より実施している。1 回生・2 回生は必修科目として、3 回生・4 回生は選択科目として履

修する中で、最大約 960 時間のインターンシップの機会を保障している。

このインターンシップは、1 回生から 4 回生までが週 1 回継続して出向くことを可能にするため、学生の授業に支障が生じないよう、各学年で“終日時間割を空ける日を必ず 1 日設ける”という工夫をしている。その分、通常授業が他の曜日に集中するため、時間割編成の創意工夫が必要となるが、継続的に週 1 回現場に行くインターンシップを軸とし、理論と実践の融合を目指している。また、夏季休暇など授業のない期間も現場の要請により、ボランティアで継続的に出向く学生もいる。

図表 2-2-9 大阪総合保育大学におけるインターンシップと正規実習の流れ

1 回生	2 回生	3 回生	4 回生
	●保育実習（施設） 約 100 時間 ●保育実習（保育所） 約 100 時間	●保育実習(保育所or施設) 約 100 時間 ●介護体験実習（施設） 約 40 時間 ●教育実習（幼稚園 or 小学校）約 200 時間	●教育実習（小学校 or 幼稚園）約 200 時間
週 1 インターンシップ 1 年で約 240 時間	週 1 インターンシップ 1 年で約 240 時間	週 1 インターンシップ 1 年で約 240 時間	週 1 インターンシップ 1 年で約 240 時間
免許資格のための実習　⇒　約 740 時間　　週に 1 度のインターンシップ　⇒約 960 時間			
4 年間の「先生」時間　＝　1700 時間			

※特別支援学校教諭 1 種免許取得者：＋100 時間（4 回生）

（参照：大阪総合保育大学「総保大が誇るインターンシップ」2017 年度版資料より抜粋）

2）インターンシップ実習の受け入れ先

インターンシップの受け入れ先は、幼稚園・保育園・こども園・小学校などの多様な教育・保育施設を対象とし、学生の希望を尊重した上で、教員と事務局が連携しながら受け入れ先を開拓している。開設当初は「正規実習とインターンシップの違いが分からない」「1 回生から現場に出ることの意義が今ひとつ分からない」などの現場の見解もあり、インターンシップの受け入れ先を探す際には大きな苦労も伴ったが、私立園へ個別に依頼したりいくつかの地方自治体と連携協定を締結しながら、受け入れ先を開拓していった。週 1 回学生が現場へ 1 年間来ること関する現場の理解度は、公私立や地域性の違いに応じて多様であった。しかし、大学としては“現場での体験的な学び”を第一義的に考え、一つ一つの壁を乗り越えながら受け入れ先を開拓し続けた。

また、1 回生から 4 回生までの受け入れ先は、同じ園・学校で行う場合もあるが、学生自身の適性や進路変更に伴い、変更する場合もある。また、3・4 回生は就職を見据えてインターンシップ先を決める場合もあり、そのまま就職していくこともある。常に学生の希望や適性を重視しながら、学生が自ら考え決断することを支える中で、学生のキャリアデザインの明確化にもつながっている。

3）インターンシップの事前事後指導とゼミとの連動

このインターンシップにおける事前事後指導は、「保育実践学習Ⅰ（1 年次通年 2 単位）」と「保育実践学習Ⅱ（2 年次通年 2 単位）」の授業枠組みの中でゼミと連携しながら実施している。1 年次の保育実践学習Ⅰでは、保育者・教育者の職務に関する基礎的な理解を深め、心構えや手続き・日誌の書き方などの指導を受けた上で、現場に赴く。同様に、保育実践学習Ⅱにおいても、1 年次の学びを振り返りながら取り組み、学生自身の保育観や教育観・自己課題などを明確にしながら、2 年次の正規実習へつなげていくよう促している。

インターンシップにおける日誌添削や評価などは、現場に負担をかけないよう配慮し、学内教員で対応している。1・2 回生のインターンシップは全てゼミと連動し、インターンシップの翌日に設けた

週１回のゼミの中で、学生は発表・振り返りをその都度行っている。同じゼミには様々な現場に出向いている学生が集っていることから、ゼミ内で意見交流や振り返りをすることは、多様な現場の内実を知る契機にもなっている。また、近年では、非常勤講師（元園長など）を各ゼミ２名配属し、毎回学生が綴るインターンシップ実習日誌を添削している。１回生から週１回の頻度で日誌を綴り、専門性のある講師に丁寧な添削してもらうことによって、記録を書く意義や観察ポイントなどの学びを得ながら、正規実習に向けた意欲や自信を高めている。

４）実際のインターンシップにおける学生の学び、正規実習との連動

１年間を通じて、同じ現場に週１回出向くことで、学生が自ら現場の中に居場所を作ろうとする様子が見受けられる。複数人数で出向くことが多い正規実習に比べて、インターンシップは原則１人で出向くため、最初は居場所がなく戸惑う学生もいる。しかし、毎週通い続けると徐々に居場所を見出だせるため、この経験が就職後に生きてくることが多い。就職後は職場の中で関係を１人で作らなくてはならないため、学生は自分で居場所を開拓していくことが求められる。１年間保育・教育現場に通い続けることは、就職後のストレス耐性を培うだけでなく、専門職として現場に定着していくなど、卒業生の離職率の低さにもその効果が現れている。

また、子どもたちが成長していく様子を長期的スパンで学ぶことができるため、人を育てる職業に就く上で大変意義がある。加えて、毎週通うことで子どもや先生方との関係も構築されていくため、“先生になった自分”を意識化できるようになり、就職への意欲向上に大きく影響している。仮に、年間指導計画を座学だけで学んでいる場合には、学生がリアリティを伴う形で理解を深めることが難しい場面もあるが、実際に１年間のインターンシップを経験すると、その意義を実感することができ、年間指導計画が何のためにあり、どのようなことを意図して実践が展開されているのかを、より現実的に学ぶことができる。このように、学生たちが現場で働くイメージを膨らませながら、園や学校の運営の在り方について年間を通して理解を深めている様子が見受けられる。

同時に、２回生のインターンシップと並行して正規実習が始まるが、最初の正規実習はあえて児童養護施設や乳児院などの児童福祉施設へ出向くように設定している。施設実習を最初に設けている趣旨として、学生には“まずは同じ人間して子どもに出会ってほしい”という保育者養成プロセスにおける大学側の願いがある。保育者・教育者を目指す学生にとって、できるだけ初期の段階で子どもと“人として出会う”ことで、養護の視点や子どもの人権への意識や子ども理解につながると考えている。この居住型児童福祉施設における“子どもと同じ空間を共にするという経験”は、「福祉職」としての保育士養成、児童福祉への理解、子どもの生活背景への理解、学校教育における養護の視点への理解を、より深く学ぶことにつながっている。この施設実習を出発点として、その後の保育所・幼稚園・小学校などの実習へと系統性を保ちながら、体験的な学びを深めている。なお、正規実習では隣接校種の読み替えは行わず、取得を希望する免許・資格に係る各実習はそれぞれ全て履修するカリキュラムを編成しており、子どもの発達の流れとして乳児期から 18 歳までの育ちを総合的・体験的に学ぶことを重視している。

５）インターンシップに関する調査結果から

図表 2-2-10 インターンシップに関する調査結果

①　2017 年度入学生対象：「インターンシップに魅力を感じた」88.2%
②　2016 年度在学生調査：「インターンシップに対して満足している」86.2%
③　2016 年度インターンシップ受け入れ機関調査：「実習生は成長したと思う」92.5%
④　2016 年度インターンシップ受け入れ機関調査：「実習生を受け入れて良かった」90.3%

（参照：大阪総合保育大学「総保大が誇るインターンシップ」2017 年度版資料より一部抜粋）

本取組みの満足度等を調査した結果を概観すると、新入生・在学生の満足度の高さだけでなく、インターンシップ受け入れ機関も含めて、学生の受入れに対して高い評価をしている現状が見受けられ、学生・現場・大学にとっても有意義な学びの機会として位置付いていることが推測される。

特に学生の声としては、インターンシップを経験したことで、「現場の年間を通した流れやカリキュラムが分かる」「子どもとかかわる中で関係ができることに喜びや生きがいを感じられる」などの意見が多かった。学生も戸惑いを抱くこともあるが、様々な葛藤経験を通して学生自身が洗練され、自信を持てるようになる様子が見られる。葛藤を乗り越えた時にしか味わえない気持ちを学生時代から体感することで、自分が努力を重ねて歩んできた道程に対して胸を張れるようになり、就職後においても、現場に立ち続ける強さや専門職として働く意志の強さにつながっている。

（４）取組みの特長

インターンシップは昨今の養成教育課程でも主流となりつつあるが、本取組みは 12 年前から導入して継続的に実施していることから、大変先駆的な取組みであると言える。その中で、特に学生の学びに焦点を当てながら、主たる特長を以下の 3 点に整理する。

まず、“実体験を基礎とした専門的な学び”が挙げられる。1 回生からインターンシップを体験することで、子どもの営みに学生が馴染み、子どもの具体的なイメージやリアリティを伴う姿が学生たちの中に根差していく。この経験が、正規実習における保育者・教育者の役割、指導計画作成の意義、具体的な子どもへの配慮などの実践的な学びに大きく寄与している。また、1 回生から日誌を綴り、毎週コメントを受ける経験を通じて、記録を書くことに慣れると同時に、観察力・洞察力の基礎を培うことができる。本取組みは、保育者になっていくプロセスを支えていくスタートアップとして「子ども理解」「現場理解」「保育力・教育力」「保育者・教育者の役割」などの基礎を学ぶと同時に、大学の保育者養成教育の根幹として重要な役割を果たしている。

次に、“4 年間を見通した体験的な学びの蓄積とキャリア支援教育への展望”が挙げられる。本取組みは、週 1 回の現場体験をただ単に保障するだけでなく、この後の正規実習やキャリア支援教育の道筋に大きく影響している。自分の適性を見極めたり就職の方向性を検討したりする様子から、学生自身がキャリアデザインをしていく上での“通過点”としてだけではなく“分岐点”としても作用していることが窺われる。4 年間の体験的な学びを、最終学年のキャリア支援段階まで見据えながら、“どの段階でどのような学びを蓄積していくか”を養成課程の中に明確に位置付けることによって、学生自身が主体的に自己実現に向けて歩んでいくプロセスを形成していると考えられる。

最後に、“ゼミ教育との連携と教職員の協働”についても言及したい。特に、インターンシップ後に省察や次なる手立てを語り合う機会を適宜保障するゼミ活動との連携は、単なる体験に終わらせず、より往還的な学びを生み出す上で重要な役割を担っている。現場に出向く学生に対してゼミ教員がきめ細やかに支援していくためには、各教員が研究者としてどのような専門を有していても、保育者・教育者の養成校教員として“保育・幼児教育・初等教育を全体的に俯瞰して理解すること”が求められるだろう。各教員がインターンシップへの理解を深めながら、ゼミで個々の学生の適性やよさを見極めていくことで、より充実した総合的な学生支援が可能になると考えられる。

（５）取組みの課題

約 12 年の歳月をかけてインターンシップに関するシステムは構築されてきたが、この取組みが形骸化しないようにするためにも、本質的な議論は不可欠である。特に、カリキュラムを見直す際には、インターンシップ関連科目・ゼミ・正規実習などを重層的に絡めながら、“どのような精神性を根付か

せて展開していくか”、“インターンシップや実習を含む全てのカリキュラムにどのような魂を込めるか”について、十分な議論や対話を重ねていく必要がある。

また、学生のキャリア選択の展望を見通しながら、各実習ステージや学びの系統性、融合科目との関連性などの細部を検討していくことも重視したい。そのためにも、保育者・教育者養成に携わる全教員が“保育・教育のプロフェッショナルを育成する”という意識を持ち、チームとして協働していくことが今後の課題である。

参考資料

1) 学校法人城南学園(2017)「Jonan Group　2017 年度　城南グループ総合案内」.
2) 大阪総合保育大学(2017)「現場実践力を身につけ 自ら切り開く『先生』への道 総保大が誇る インターンシップ」.
3) 大阪総合保育大学　児童保育学部(2017)「学科だより（2017 年度第 1 号)」.

４．保育現場における保育実習指導研究（蒲郡市）

キーワード：保育現場での実習指導研究・保育者養成校との連携・現場と養成校の学びの往還

（１）本事例を選んだ理由

保育者養成校における実習を考えていく上で、保育現場との連携や協力は欠かせないものである。特に、養成校と現場での学びの往還性を踏まえた際、養成校で実習指導を受けた学生が、現場でどのような指導を受けて学びを深めていくかが重要である。本事例では、保育現場では学生の実習に対して保育士たちがどのように理解を深めているか、また、現場で実習指導にあたる保育士たちがどのような学生の学びに着目しているかなどを明確にするため、実際に保育者養成校と連携をしながら保育現場の保育士たちが実習指導の在り方を検討している蒲郡市の事例に着目した。

（２）取組みのねらい

愛知県三河地方に位置する蒲郡市は、公立保育園 16 園、私立保育園 1 園、私立幼保連携型認定こども園 1 園の計 18 園を有する地方自治体である。この取組みに着手したきっかけは、蒲郡市内の保育士研修であった。市で現在取り組んでいる経験別研修には、各保育士の経験年数などに応じた 7 種類の研修（次年度新採用予定研修、新採用研修、初級研修、中級研修Ⅰ、中級研修Ⅱ、上級研修、副園長研修、園長研修）がある。その中で、保育経験が概ね 9～10 年目の保育士が携わる“中級研修Ⅱ”では、各園でリーダーになっていく保育士たち 4~5 名でチームになり、下記に示した目標に基づいて取り組んでいる。具体的には、4・5 月頃に現状から問いを立てながら話し合う中で、1 つのテーマに絞り、年度末に共同研究と発表を行うという研修スタイルで研鑽を積んでいる。

図表 2-2-11 中級研修Ⅱの研修目標

中級研修Ⅱ：「保育園全体を意識し保育の要となろう・共同研究をまとめよう」
役割：保育士集団をチームとしてまとめる力の基礎を身に付ける
求められる専門性：論理的思考・研究方法の習得・調整力・言語的思考表現
研修方針・目標：少人数グループでの保育研究及び発表

（平成 29 年度「蒲郡市の研修体系について」より抜粋）

以上のような経緯の中で、平成 28 年度中級研修Ⅱに携わった 4 名の保育士が、1 年間を通じて取り組む研修テーマを自律的に考える中で、「保育実習指導の研究」に着目した。この背景として、平成 26 年度に蒲郡市副園長会で実習生受け入れマニュアルを作成する際、愛知県保育実習連絡協議会作成の保育実習要項を読み合わせる中で、「園が実習に対して受け身であったこと」「養成校が求めている内容をしっかり把握した上で実習を受け入れる必要があること」などの意見が挙がっていた。その後も、各保育園で実習生受け入れマニュアルに基づいて実習生を受け入れることで、実習効果の期待と保育士自身の保育力向上にもつながると考え、取り組んでいた経緯があった。このような背景を踏まえ、平成 28 年度の中級研修Ⅱに携わった保育士たちは、“実習が学生にとって重要な学びの場であること”を意識し、各実習のねらいに応じた実習指導の理解を深めると同時に、実習担当保育士の不安や戸惑いを解消することを目的として、実習指導研究に焦点を当てた。

本取組みでは、実習生受け入れマニュアルに基づき、養成校学生が実習前後に抱えている期待感や不安などの心情を理解すると同時に、保育士たちが保育実習の受け入れ体制を振り返ることを主たるねらいとした。その際、保育者養成校と連携しながら学生の実態を把握すると同時に、研修成果を保育士間で共有することを通じて、現場で保育実習を受け入れる際に役立てていくことを重視した。

（３）取組みの内容

本取組みの実施主体は、前述の中級研修Ⅱグループの保育士 4 名が中心となり、研究を進めた。同時に、今後実習を受け入れる保育士たちが、園全体での受け入れの在り方について自ら考え、リーダー的存在として発信していく力量の向上につながると考えた。また、蒲郡市子育て支援課の指導保育士が、本研究を進めていく上で助言等の後方支援を行うと同時に、養成校学生の理解を深めていく際の養成校として、同じ三河地区にある岡崎女子短期大学が連携・協力をした。

本取組みは、平成 28 年 4 月から平成 29 年 10 月にかけて、以下のような内容・方法で実施した（当初は 2 月で終了予定だったが、2 月実習の事前事後アンケート結果を反映させるため、最終発表の時期を延期して 1 年半のプロジェクトとなった）。

１）養成校学生の現状把握・分析

実習生の現状を理解するためには、実習として現場に来る前後の学生の様子を知ることが重要であると考え、より現実的な実態を把握するために、岡崎女子短期大学の協力を得ながら養成校学生の現状の把握に努めた。

1-1）養成校講義の視察：岡崎女子短期大学において、1 年後期開講「保育実習指導Ⅰ（保育所）」の講義（デイリープログラムの説明、観察ポイントの解説、1 歳児保育 DVD の視聴と気づき記入）を受講した。実際に受講して、「デイリープログラムの 1 つ 1 つの意味や見通しの大切さ」「保育士の援助の意図を理解する必要性」「月齢差への配慮の必要性」「チームワークや保育士間連携の重要性」などを、教員が丁寧に伝えていることに気づいた。同時に、DVD を見て気づきを記入する際に、戸惑う学生やすぐにポイントを意識して記入する学生など「学生の観察視点や実態が多様であること」にも気づいた。また、学生が保育士の意図を読み取れるよう、「保育士の言葉掛けや行動の裏側にある思いを学生が予測できるようなコメントを記載していく重要性」を具体的に感じていた。

1-2）養成校教員からの聞き取り：保育実習指導Ⅰ（保育所）を担当している 2 名の教員に聞き取りを行い、実習生に寄せる養成校教員の願いや、実習に際する学生の不安内容を質問した。その際、保育実習ⅠとⅡの各実習で、教員が学生に寄せる願いが異なることを理解した。また、学生の悩みとして、ねらい・内容の理解の難しさ、絵本の選択方法、発達に応じた具体的な展開など、大学での学びと現場で体感することの違いに戸惑っている様子から、現場の保育士からわかりやすい助言や支援があると良いことに気づいている。また、自ら動けない・指示待ちが多いなどの傾向がある学生には、その行為の意味や理由などを保育士がその都度丁寧に伝えることで、自ら気づけることを理解できた。

1-3）実習振り返りレポートの分析：学生の見学実習の振り返りレポートを拝見し、①保育士に対する疑問や困ったこと、②自己課題を分析した。①については、「保育士の援助の意図やねらいを丁寧に説明することで実習生が納得できる」、「保育士側が感覚で動くことや意図を言葉で伝える機会が少ないことが、学生の困惑の一因になっているため、保育士側から言葉にして伝えていく必要がある」などに気づいた。同時に②については、担当の保育士に積極的に聞けなかったという自己反省が多かったことから、「保育士側が学生に寄り添い、思いを聴くアプローチの必要性」に気づくことができた。

２）保育実習生を受け入れた際の実践記録の考察

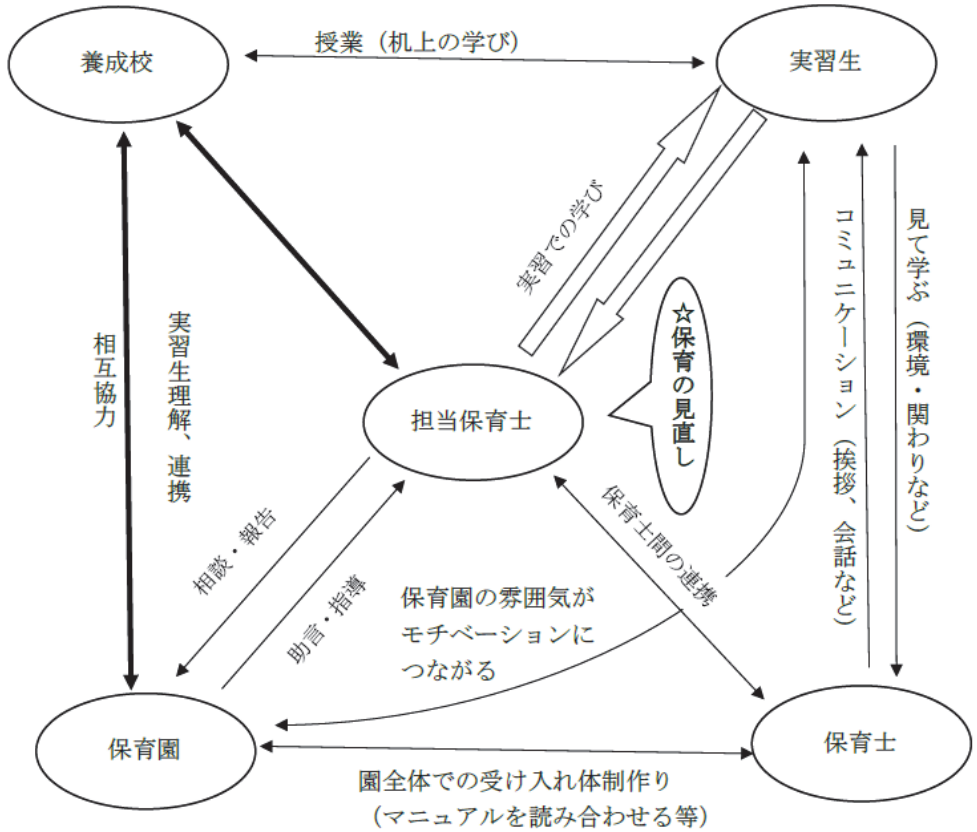
養成校からの聞き取りと蒲郡市保育実習生受け入れマニュアルに基づきながら、実習生受け入れを行った。その際に、毎日の実習生のねらいに応じて、実習担当保育士側が重点的に意識する指導のポイント（保育士の思いや助言したことなど）を綴りながら考察する「実践記録」を作成した。学生の反省や困惑内容に応じて、「具体的に観察ポイントを知らせる」「日誌に記載されなかった内容につい

ては、反省会などで補足していく」など、その日の日誌や反省会における課題について、実習担当保育士側の実習指導の重点を明確化した。

この取組みを通じて、養成校側と実習担当保育士の求めるハードルの違いや、実習担当保育士の伝え方・実習生への伝わり方を省察するなど、“実習担当保育士としての自分自身の在り様”を問い直すことにつながっていると言える。また、実習生との関係作りの重要性にも気づき、普段から話しやすい雰囲気や、分からないことを尋ねやすい関係を作っていくことの大切さも実感できた。

3）保育実習後アンケート調査に基づく学生の意識や実情の分析

岡崎女子短期大学の協力を経て、実習後（平成 29 年 3 月）に振り返りアンケートを実施した。実習での学びが概ね充実していたと同時に、「保育士のねらいに気づけるような指導の重要性」「記録への共感的なコメント・具体的でわかりやすい指導の必要性」などに、保育士側が改めて気づく契機となった。また、総括として相互関係を図（図表 2-2-12）で示すと同時に、養成校・実習生・園・保育士の連携の下、実習担当保育士が受け入れの際の配慮事項をまとめた。その結果、①丁寧すぎる程度の言葉で意味を具体的に説明していく必要性、②実習生との関係作りの重要性、③実習生の気持ちに寄り添いながら共感的な助言をしていく重要性、④実習生を受け入れた際に、援助のねらいや意図などを説明することが実習担当保育士自身の保育の見直しにつながること、⑤実習担当保育士が実習生と共に学び合っていく姿勢を持つことでスキルアップにつながること、などを挙げていた。同時に、今後の課題として、実習生と共に学び合う風土の醸成や、実習受け入れを通じて保育の魅力を伝える保育士自身の在り方を問い直す必要性、実習生受け入れマニュアルの読み合わせを通した受け入れの意義・指導ポイントの確認などを行う必要性などを挙げていた。



図表 2-2-12 保育実習生受け入れにおける相互関係図（平成 29 年度中級研修Ⅱ報告書より抜粋）

４）研究報告書の作成と発表・蒲郡市内の実習担当保育士からの聞き取り

「実習生の心情を理解する ～自身の保育力向上のために～」という題目で研究報告書を作成し、平成 29 年 10 月に上記 1)~3)の内容を発表した。発表の際には、市の指導保育士だけでなく、全園の副園長・実習担当保育士なども参加して、グループワークで発表内容を振り返りながら、意見交流をした。また、連携先の岡崎女子短期大学の教員に参加してもらい、講評をいただいた。

さらに、研究終了後には、本研究を推進した 4 名の保育士の振り返りと同時に、実際に実習を受け入れた蒲郡市内の実習担当保育士から聞き取りを行い、この本取組みが保育現場へどのように根付いているかについて検討した。4 名の振り返りでは、「実習生へ求めるハードルの違いへの気づき」「実習生のわからない気持ちに寄り添う大切さ」「保育士の行動の意味づけの重視」「実習生だけでなく経験の浅い保育士や保護者にも同様に接する役割の明確化」「実習生に保育を伝える力をつけてスキルアップしていく必要性」などが挙げられた。同時に、実習担当保育士の聞き取りでは、「実習生を園全体で受け入れるような雰囲気作りに努めた」「実習生の不安に寄り添いつつ楽しさを伝えていく必要がある」「実習生を受け入れることが楽しみになった」「事前訪問での情報提供や実習生との関係作りが重要だと気づいた」などの意見が挙がった。

（４）取組みの特長

本取組みは、実習担当保育士や園がどのような受け入れをしていく必要があるかを探究した取組みであった。長期的なプロセスの中で、本取組みの主な特長を、以下 3 点に整理する。

第一に、“保育実習指導の在り方を保育士自身が自律的に考えて取り組んでいること”である。本来、中級研修Ⅱの一環として手掛けた研究であるが、実習が学生にとって有益な学びの場であることを理解した上で、保育士側が「どのような実習指導が学生にとって効果的か」を自律的に考えたことは、実習担当保育士の“指導者としての意識の涵養”にもつながっていくと考える。ミドルリーダー級の保育士たちが、自律的に実習指導の在り方に向き合い、多様なエビデンスに基づいて論理的に指導方針を探究していくプロセスそのものが、保育士としての質の向上に資すると考えられる。同時に、次世代の保育士を現場で育成していく職場風土の醸成にもつながる意義深い取り組みである。

第二に、“取組みを支援する連携体制の充実”が挙げられる。保育現場での実習指導は、実習担当保育士が独りで抱え込むのではなく、様々な保育士たちのまなざしの中で多様な価値観に触れる機会を保障しながら、共に実習生を育てていく職場風土があることが望ましい。そのためにも、園長・副園長や実習担当保育士など、多様な立場の保育士たちが協働して実習指導に取り組めるよう共通理解を図ることは、“職場のみんなで実習生を受け入れる風土作り”に大きな影響を与えていると考えられる。また、現場の保育士だけでなく、近隣の保育者養成校との情報共有や市の指導保育士からの支援など、多様な関係機関と連携できるような協力体制は、養成校・各自治体・各園が“組織的に協働しながら保育士を養成する”という互恵的な関係の構築にもつながっていくと考えられる。

第三に、“実習担当保育士と実習生の往還的な学び合い”が挙げられる。特に、本取組みでは「各実習段階における実習内容の理解を深めること」「受け身でなく実習指導に自律的に携わっていくこと」「養成校と園が互いの思いを共有し合いながら、学生の心情に寄り添い、成長を支えていくこと」「経験年数の若い保育士が増えている現状を踏まえ、実習指導の適切性や負担感に配慮すること」など、実習担当保育士が指導上配慮すべき観点が見出されたことは、大きな成果である。これらの成果を全園で共有し、どのような変化が見られたかを継続的に確かめていくことで、実習担当保育士と実習生の双方にとって更なる往還的な学び合いへと発展していくと考えられる。

（５）取組みの課題

今後の課題として、以下の 3 点が挙げられた。まずは、本取組みの成果の更なる発展である。今後は、実習生を受け入れる中で、保育士が楽しく保育している様子を実習生が感じられるよう、各園や市全体で更に取り組んでいく必要性を挙げている。「実習＝実習生が保育士になることを目標としてもらう機会」として捉え、保育士がモデルや憧れの存在となるように配慮しつつ“次世代の保育者と一緒に学び合う風土作りや関係作り”を大切にしながら、各園や市全体で更なる実習生を受け入れ体制を検討・発展していく必要性が示唆された。同時に、保育士の行動の意味づけを実習生が気づけるようなアプローチの工夫や、保育を伝える力を身に付ける必要性なども課題として挙げられた。このような伝え方の体得は、いずれは保護者や後輩の育成などにも幅広く応用できると考えている。

次に、保育実習生受入れマニュアルの詳細な検討が挙げられる。今回の取組みを経て、保育実習Ⅰ・Ⅱのステージに応じた養成校側のねらいの差異をより具体的に理解すると同時に、県内外の多様な実習生を受け入れる中で、各実習生がどのステージでの実習であるかについて各園や各保育士が混乱していた状況も窺われた。実習生の学びの深化にとって、実習ステージの把握や各実習生のねらいの把握は大変重要であるため、確認を通して園全体の意識共有の徹底なども重視していく必要がある。

最後は、地域の養成校との連携強化と発展である。保育現場は日々の保育実践に専心しており、受け入れる実習生の背景までは意識が行き届かない部分もある。本取組みを通じて、養成校の具体的な内実や学生の実態を把握することで、実習という概ね 10 日間の枠組みだけで実習生を捉えるのではなく、“養成校内の前後の学びの過程も含めた上で実習を指導していく必要性”を体感する契機となった。養成校と連携しながら共に学生を育てていくための協力体制を構築することは、次世代の保育者育成の観点から、また保育士自身の力量形成の観点からも非常に大切であるため、今後も養成校との連携体制をより発展しながら、互恵的な関係を構築していく重要性が示唆された。

参考資料

1) 蒲郡市役所子育て支援課(2017)「蒲郡市の研修体系について」.
2) 平成 28 年度中級研修Ⅱ研究グループ(2016)「実習生の心情を理解する ～自身の保育力向上のために～」研究報告書.
3) 平成 26 年度蒲郡市副園長会(2014)「保育実習生受け入れマニュアル」.

５．子育て支援から学ぶ（新見公立短期大学）

キーワード；振り返りの重視、保育の捉え方、親と子の関わり、大学の役割

（１） 本事例を選んだ理由

平成 29 年告示の保育所保育指針の改定では、保育所における子育て支援の役割の重要性が再確認された。しかし、現代の学生は、地域社会や家庭環境の時代的な変遷の中、自然と子育てを見聞きする経験が少なく、小さな子どもとの接触経験も少ない。より実践力のある保育士の養成が求められるものの、学生自身の育ちの中での経験の乏しさを指摘されることも多い。そこで、保育者養成校に常に地域の親子が出入りしている、学生が親子の関わりを常に見られる、授業で学んだことをすぐに実践して試すことができる、そのような環境を作っている取組みとして、教育課程の内外において子育て支援施設を活用し、成果を挙げている新見公立短期大学の親子交流広場「にこたん」を対象とした。

（２） 取組みのねらい

2007 年、岡山県備中県民局が、地域の子育て支援の質を上げるために、大学・地域・行政協働の子育てカレッジ構想を大学へ持ちかけ、2008 年 4 月に「にいみ子育てカレッジ」が開設された。その事業の一つとして、子育て中の親子が交流できる広場「にこたん」がある。当時、新見市には、各地域に子育て広場があったが、点在していた形であった。そこで、大学、「にこたん」を核とし、地域と行政と共に子育て支援の質の向上を図った。「にこたん」以外にも、5 つの事業があり（資料 1)、将来の子育て支援者育成支援が含まれ、学生の育成支援も中心的事業として考えられている。

（３） 取組みの内容

「にこたん」は新見公立短期大学の体育館（棟）の 1 階に設置されている。専任のスタッフが常駐し、ノンプログラム・見守りの姿勢を基本に、親子で遊びたくなる環境づくりや、親同士・子ども同士などの関わりを促す雰囲気づくりを行っている（写真 1、写真 2)。

１） 学生の「にこたん」への参加について

学生は、学生スタッフとして年間を通じて、授業やゼミの活動の一環として、課外の自主実習として、ボランティアとして関わる場合など様々な形で参加する。1 年次の保育実習(11 月)を終えてから、学生は自由に「にこたん」に参加できる。学生は参加したい時に、「にこたん」の事務所に申し出る。学生は、専任スタッフのサポートを得ながら、「にこたん」で親子と関わる。実際の親子の様子を知り、また、スタッフの親子への関わり、親の子への関わりを知り、そこでの気づきは、振り返りシート（A5 サイズ）に記入し、担当教員へ提出する。

２） 「にこたん」学生スタッフについて

学生スタッフは、現在、1 年生が約 23 名、2 年生約 16 名（1 学年約 50 名が在籍している）である。1 年生は在籍者の半分が学生スタッフになるなど、大所帯になっており、円滑に活動を進め、意思疎通を図るため、学生スタッフが自ら考えて、活動を分割し縦割りグループを作って活動を行っている。1 年の間で親子で楽しむことができる活動を考え、年間計画を立てる。季節の行事などを 1，2 年生が合同のグループで担当する形になっている。

（４） 取組みの特長

１） 保育の捉え方への効果

「にこたん」に参加した学生は、保育の捉え方が豊かになる。子どもだけではなく、親子の関係性があって、そこがうまくいくことが大切であり、今まで見えなかったことが見えるようになったという学生の育ちが非常に大きな成果である。授業でモンスターペアレントなどの話を聞くが、子どもをかわいい大切だと思っている親に出会い、何か特別なことができなくても自分は保育所で親のような愛情を持って子どもを見ることが大切だと気づくなどである。

２）学びを実践できる場

また、「にこたん」は、授業での学びをすぐに体験、実践できる場である。例えば、子どもの発達を学び、実際にその姿を観察する、授業で習った援助をしてみたがうまくいかなかった、やはり子ども一人ひとり違うから良く観察しなくてはならないと気づく、などである。また、おもちゃや教材を製作してそれを実践する、自分が作ったもので本当に遊んでくれるのかを確認する、予想していた遊び方と異なる遊びをすることや大きさや重さに修正が必要だと気づくなどもある。これにより、指導計画の修正にもつながっていく。言葉掛けについての学びも大切である。専任スタッフの言葉掛けを聞いて、自分の言葉掛けはワンパターンだと気づくことが多い。また、親の言葉掛けからも学ぶ。親は子どものことをとてもよく知っていて、その子が喜ぶ言葉掛けを知っていると驚くこともよくある。

３）学びの継続性としての効果

実習スケジュールが、1 年次 11 月の保育実習から、2 年次 5 月施設実習、7 月保育実習Ⅱ/Ⅲまで、かなり期間が空く。その間、自主実習やボランティアなど「にこたん」の活動に参加し、振り返りシートを書くことで、学びがつながり、深まっている。長期間、継続して同じ親子に関わることにより、子どもの成長を実感できる利点もある。

４）学生の学びを支える仕組み

学生の振り返りシートを見ると、専任スタッフがとても良いモデルになっていることが分かる。専任スタッフの質と学生の学びの質は比例していると思われる。大学で子育て広場を実施することの意義はここにある。専任スタッフを育て、子育て広場の質を上げることが学生の学びにもつながっている。専任スタッフは、どういう言葉をかけ、どういう姿勢でいて、どういう関わりをすればよいかを常に考えており、実践して振り返りをするという PDCA サイクルをまわしている。大学の教員がスタッフのミーティングに入り、研修を実施する。学生に見られていることは、専任スタッフにとっても良い刺激であり、学生の振り返りシートは専任スタッフにも返すことにしている。

「にいみ子育てカレッジ」全体の取組みにおいても PDCA サイクルは重視している。特に、外部からの評価が大切であり、当事者である親もメンバーとなる評価委員会を設置している。年に 1 回、取組みの概要と成果を発表し、それに対する質疑応答をする。「にいみ子育てカレッジ」の強みは、PDCA サイクルをまわす、実践して振り返ることを 10 年間ずっとやってきたところである。

（５）取組みの課題

「にこたん」への参加は強制ではなく、約 2 割の学生が自主的には参加をしない。強制では学生の学びにつながりにくいため、自ら参加しない学生のモチベーションを上げることが課題である。授業でプレ体験のような参加をさせる、学生スタッフに声をかけてもらい、ちょっとした活動へ誘うなどの対策を検討している。また、保育職に就かなくても、自分の子どもの親にならなくても、将来、社会の親になる学生たちに対して、子どもとはどういうものか、親はこういう思いを持っている、など親子について学ぶ場は必要で、それにつなげていくことが、これからの保育者養成の課題だと考えて

いる。

専任スタッフの雇用についての課題もある。専任スタッフの質を上げることを重視しているにもかかわらず、全員臨時で 5 年契約という点である。

「にいみ子育てカレッジ」は、大学、行政、地域の協働で行っている取組みであるが、まだまだ力を出し切れていない部分がある。それぞれの強みを出し合い、補い合う余地がまだあると考えている。そして、子育て支援は特別なことではなく、もっと自然に、地域の中で、子どもが育つ環境を考える、子育てを支えるための関係性ができていくために、何をすればよいかということを考えていかなければならない。

資料 1　にいみ子育てカレッジの運営組織図および事業内容



写真 1　にこたんのプレイルーム 1



写真 2　にこたんのプレイルーム 2



参考文献

1)　新見公立大学(2018)　大学・地域・行政が協働する地域の子育て支援－にいみ子育てカレッジ 10 周年の歩み－事業実績報告書.

６．養成校間の教員の協働（岡山県保育士養成協議会　保育実習委員会）

キーワード；実習の質保証、保育所実習の手引、実習園との連携

（１）本事例を選んだ理由

保育者養成校の実習担当者は、現場経験を活かし担当するもの、学問的な専門分野をベースに担当するものなど様々である。実習担当者の属する養成校も、歴史の古い養成校から、新設したばかりの養成校まで様々である。実習担当者は、学生に対する実習指導はもちろん、実習園との連携も求められる。それは、事務的手続きから実習内容に関わるものまで多岐にわたる。このような実習担当者としての職務を円滑に遂行するための取組みとして、岡山県保育士養成協議会の保育実習委員会を対象とした。1970 年、実習配当の困難という実務的な問題から発足した委員会であるが、養成校間の教員同士の協働を生み、実習の一定の質保証を確立している取組みだといえる。

（２）取組みのねらい

1960 年代後半、当時から、人口構成比からみても、岡山県は保育士（保母）養成校の数が多かった。そのため、実習園の確保に際して養成校間の格差が生じていたり、また、実習園にしても、養成校から、様々な時期や実習内容での依頼を受け、困っている状況があった。当時、岡山県立短大（現、県立大学）の実習配当は県が行っており、その声を受けて、岡山県婦人家庭課が一役買う形で、実習の調整を担うことになった。1970 年に岡山県保母養成協議会が設立され、その中に保育実習委員会（保育所実習）、養護実習委員会（施設実習）が置かれ、実習配当の調整は県が担う形でスタートした。以降、20 年近く、県職員が調整を取り仕切っている状況があったが、代替わりもあってこのしくみを維持することが困難になった。そのため、1993 年頃から、委員会内に取りまとめ校を配置し、調整業務を養成校の輪番で行うようになり、今に至っている。実習委員会では、様々な情報交換が行われ、保育所実習の手引の作成（以下、実習の手引と記す）（1970 年代後半～）も行われていた。

（３）取組みの内容

１）組織構成について

岡山県内の全養成校が岡山県保育士養成協議会に加入している。協議会には、保育実習委員会、養護実習委員会があり、各養成校から委員を出している。協議会の運営は養成校が輪番で 2 年ずつ事務局を担当し、1 年に 1 回定例の理事会（理事は各養成校の学科長）を開催し、年間の事業計画（実習計画）及び予算・決算が審議の上、決定される。

保育実習委員会には、委員長 1 名、副委員長 2 名、取りまとめ校 2 校、会計係 2 校、書記係 2 校の役割がある。委員長は互選により選出され、副委員長は委員長の推薦により委員会で承認される。取りまとめ校、会計・書記は、輪番で担当する。任期は 2 年である。

養成校で実習の担当になると、実習委員のメンバーとなる。養成校によっては複数名が委員となる場合もある。実習委員会は、必ずしも委員全員が出席するわけではないが、事前に、最も出席率の高い日程を調整する。

２）保育実習委員会について

保育実習委員会では、実習配当の調整、実習の手引の改訂、養成校教員間の意見交換や情報交換の三つが行われている。

ア　実習配当の調整

養成校の実習計画案を取りまとめ、実習園に依頼し、実習園からの回答により、調整を行う。内諾を得た保育所と養成校が一堂に会して保育実習打ち合わせ会を 4 月に実施し、そこで実習計画の正式決定がなされる。また、実習の手引の改訂についての説明、事前に収集した実習に関する質問や意見についての説明がなされる。県内に 400 園程の保育所があり、そのうち例年 300 園以上に実習依頼をする。そのすべてに、打ち合わせ会の依頼状を送付し、200 名弱の参加者がある。

実習委員会では、まず実習配当の手順の確認がある。実習園からの強い要望として、複数の養成校が同じ期間に重ならないことがいわれている。できる限り実習期間の変更も検討するが、現実には限界がある。次の段階として、具体的に実習園で複数の養成校の実習生が重なった場合に、該当の養成校間で話し合ったり、メールでやり取りをして、他園に変更するなどの調整を行う。

イ　実習の手引の改訂

実習の手引（図表 2-2-13）には、実習の意義、保育の理解、実習の段階、実習日誌、指導計画、評価票等について記載されている。また、実習日誌や指導計画の形式が示され、年齢ごとの記入例にかなりのページを割いている。実習の手引は 2 年に 1 回の改訂を行い、その際には編集委員会を立ち上げる。大幅な改訂を行う場合と、微修正の場合とある。2 年に 1 回は高頻度ともいえるが、養成校での実習生数（印刷部数）の増減に対応しやすいという意味もある。改訂の際には、章ごとにワーキンググループを編成し検討していく。

ウ　養成校教員間の意見交換や情報交換

実習委員会までに行った実習で気になったこと、情報提供しておくべきことなどを持ち寄って、情報交換をする。学生のことや、実習先のこと、感染症に関することなど。困ったことなどがあると意見を求めたりもする。また、今年度の課題や問題となったことなどについて意見を出し合い、次年度はどうしていくかを話し合う。年に 1 回、その時の要望や課題に合わせた研修会も行っている。

（4）取組みの特長

1）実習について一定の質保証

岡山県下の養成校の間で、実習に関して一定の質の保証ができていることが最も大きな成果である。1 つの養成校に複数実習担当者がいても、ある一定の共通認識を持つことができる。これも質の保証につながる。近年、実習担当者として経験の浅い教員が増えてきた。そういう教員でも、保育実習委員会に出席していたら、次年度の配当は必ずできる。実習指導も、実習の手引を読み込んでいれば、何とか可能であり、一定の質は保証される。経験の浅い教員は、実習の手引の改訂の際には、積極的に参加することで勉強するという流れもできている。

ただし、実習の手引によって実習指導をがんじがらめにしているわけではなく、独自性を出せる部分もあることが重要である。一定の質、以上の部分まで、実習委員会で決めると息苦しいだろう。各養成校に根差した養成の特色や、養成校独自の状況もある。例えば、実習の手引に合わせ、養成校独自の実習指導要領やチェックリストを用いて指導する養成校もある。

2）実習園との関係の構築

保育実習委員会が実習配当の調整を行うことによって、実習が集中することなく、実習園としても円滑な実習が行える。また、実習の手引があることで、様々な養成校があるが実習の手引が基準であり、わかりやすい。養成校と実習園の協力関係が構築される。

３）養成校教員間の協働・連携

実習委員会では、様々な意見を出し合い、時にヒートアップすることもあるが、様々な考え方を知る、自分にはなかった新たな考え方を知る、など養成校の教員同士の交流もある。ライバルであるが、仲間意識の方が強い。困ったことがあると意見を求めたり、親しくなった教員とは個別に相談をしたりすることもある。実習の手引の作成や、実習委員会での情報交換などを通して、実習担当者同士が学び合っている。

４）その他

本協議会は、全国・中四国といった上位組織につながっておらず、独立した組織であることも大きな特長である。この独立性があるため、自分たちで話し合い決めていくことができてきた。

また、担当者が代わってもしくみを維持するために、これまでに行ってきたことや作業内容について、文章化の流れがある。実習配当の調整が主であるので、その手続きや留意事項を文章化し、修正が必要な場合は、保育実習委員会で協議して決めている。

（５）取組みの課題（一委員としての意見）

１）打ち合わせ会の充実

年に１回の打ち合わせ会が、実質的な議論の場というよりは、セレモニー的に展開されることが多くなってきたように感じる。200 名も集まる会議では、なかなか質問が出なかったり、議論することが難しくなっている。以前には、市ごとに部屋を設けて議論していたり、小グループに分けて話し合ったりもしていたようである。忌憚のない意見や生の声が出てきて、養成校も真摯に向き合う場になった方が良い。会場での発言を求めることは難しく、事前のアンケートなどに書いてもらうのが良いかもしれない。

２）一定の質保証と進歩すること

実習の手引として決まっている分、柔軟性がなくなってしまっていることもあるだろう。一定の質を保証することと、各実習担当者の考えや保育現場の変化等に合わせて柔軟に対応し進歩することの両立が難しい。例えば、指導計画も様式を変更することによって、柔軟な発想で教えられるかもしれないが、勝手には変えられない。これを変更するためには実習委員会で委員全体の合意が必要となる。

３）養成校全体の意見を集約し変化していくこと

養成校全体の意見を集約することは難しい。無理をして結論を出すのではなく、機が熟すのを待つという方針を取ってきた。例えば、実習の手引の内容についても、様々な意見がある。教科書に書いてあるような内容は必要がない、実務的な内容だけでよいという意見もある。他方、専門家でない実習担当者からは、手引に詳しく書いてありとても助かっているという意見もある。約半数の人が必要性を感じている状況があるため、現在も残している。いつも議論になる部分であるが、そのまま議論継続の状態である。

実習の配当や運営方法についても、もっと合理的にしてはどうかという意見もある。年に 5 回開催だったところ、4 回になったり、事前にメールでの情報共有をしっかりして、当日の会がスムーズに運営されるように変わってきている。

委員長の任期についても、変わってきた。以前は、その方が定年退職されるまでという、無期のような形であった。6、7 年前より１期２年となった。委員長は、輪番というわけにはいかないが、様々な人が委員長を経験した方が良いだろう。

図表 2-2-13　保育所実習の手引（平成 29 年改訂）　目次

Ⅰ　実習にあたって
　1　実習の意義
　2 保育実習の履修
　3　保育実習の流れ
　4　実習生としての心構え
　5　保育士の守秘義務と実習における留意事項
Ⅱ　保育の理解
　1　保育の基本
　2　保育の内容・保育の方法
　3　障害のある子どもの保育
　4　健康及び安全
　5　保護者に対する支援
Ⅲ　実習の実際
　1　見学実習
　2　観察・参加実習
　3　指導実習
　4　実習日誌の形式と書き方
Ⅳ　実習における指導計画の作成
　1　保育課程と指導計画
　2　日指導計画（指導案）作成の手順
　3　指導案作成の実際
Ⅴ　実習の準備と留意事項
　1　実習の準備
　2　実習中の留意事項
Ⅵ　実習のまとめ
　1　実習園での反省会
　2　記録のまとめ
　3　実習に対する自己評価
　4　養成校での反省会
巻末資料
　保育所実習評価の着眼点
　遅刻・早退・欠勤届（様式）

参考文献

1)　一般社団法人全国保育士養成協議会(2014)　平成 25 年度全国保育士養成セミナー報告書　第 8 分科会　保育所実習と実習指導　連携づくりと学生の育ち、pp.158-164.

2)　岡山県保育士養成協議会　保育実習委員会編集・発行(2017)平成 29 年改訂　保育所実習の手引.

７．拠点で支える保育実習（岡崎女子大学・短期大学）

キーワード： 実習拠点・資源の有効活用・学生支援

（１）本事例を選んだ理由

保育実習には、学生に対する実習指導と各施設・自治体との応答を含む事務作業という二つの活動が必ず伴う。この二つの活動は、並走しながら展開され、学生の入学から卒業までの２年ないし４年間に通じるつながりのある活動を形成している。しかしながら、実習指導と各種事務作業は、しばしば切り離され、指導は教員に任せ、その一方で、事務作業は学内事務が担当するといった「住み分け」が暗黙裡に形成されてきた。また、保育実習指導は、そのカリキュラムの構成や運用に関して議論の多くが割かれており、実際に、全国保育士養成協議会のこれまでの研究においても、実習の期間や種別、カリキュラムの概観など指導の内容に関わる研究の積み重ねがみられるものの、実習事務に関する議論は醸成しているとはいいがたい。そこでここでは、保育実習の実施に際し不可欠な二つの活動を包括し担う取り組みとして、岡崎女子大学・短期大学を事例として検討する。具体的には、岡崎女子大学・短期大学に所在する、「教職・保育職支援センター」（以下、「センター」）を取り上げ、教員や事務職員といった個人のマンパワーに頼りすぎない、組織として機能する保育実習の包括的捉え方に注目する。

（２）取組みのねらい

岡崎女子大学は、子ども教育学部子ども教育学科を有し 2013 年に開学、本年度で２回目の卒業生を送り出す新設大学である。その建学の精神は、「自己実現と社会貢献」を掲げ、「社会の発展に貢献し得る教養のある女性職業人を育成することを目的」とし、４年間で保育士資格・幼稚園教諭一種免許状・小学校教諭一種免許状を取得できるカリキュラム構成となっている。また、併設する岡崎女子短期大学は昭和 40 年に開学された歴史ある保育者養成校として、地域の保育現場に多くの保育者を送り出す伝統校である。大学･短大を運営する学校法人清光学園は、付属幼稚園を３園運営している。ここで取り上げる、岡崎女子大学の開設と共に設置されたセンターは、その活動のねらいを「教職・保育職に係る実習に関する支援や学内外との連絡調整及び教員採用試験等、教職・保育職を志す学生に対する支援を行うこと」としている。このセンターの目的にも明示されているように、実習に関わる多様な役割を担っている。センターの構成員は、大学教員および事務職員であり、事務職員の内訳は３名のフルタイム職員（実習助手１名含む）が所属している。支援（実習事務及び実習指導の補助的支援）を担う職員２名は、保育職経験者である。次に、その役割を具体的に検討する。

（３）取組みの内容

同センターの規定に示されているセンターの業務は、次ページの 10 項目である。学習支援から事務まで幅広い業務が期待されている。

①　教員免許状や保育士資格取得に係るアクティブラーニングの支援
②　教員免許状や保育士資格取得に係るガイダンスや採用試験模試等の支援
③　実習事前事後の指導（授業・特別講座・実習交流会）の補助
④　実習・資格・免許に関する学生相談への対応と学生への情報提供
⑤　学外実習等に係る事務
⑥　実習後の実習懇談会の開催

⑦　実習に係る関係機関との連絡、調整
⑧　実習巡回（巡回訪問・巡回指導）計画に基づく連絡・調整
⑨　その他の実習の支援に関する業務
⑩　教育・保育現場におけるボランティア活動を希望する学生の受け入れ校・施設との連絡調整

図表 2-2-14 センター業務内容

（岡崎女子大学・岡崎女子短期大学　教職・保育職支援センター規程より抜粋）

１）実習から就職にまでつながる資料の提供

センター内には、過去の実習園・施設に関わる資料が園・施設ごとにファイリングされ、学生たちがいつでも閲覧できるように設置されている（写真１）。学生たちが、ファイリングされた先輩たちの実習経験を読み、各園・施設の様子を知ることで自らの実習園の選定の目安として活用できるように資料の収集・整理・開示の体制が整えられている。各園の情報は、その園の保育観やこども観を理解する足場となり、学生自身が持つ保育に対する考えやこども理解の醸成を促すことが重視されている。また、各園の実習指導の特徴等をファイルから読み取り、学生の実習への期待を促す役割も担っている。こうした資料は、実習から就職のまでのつながりを形成するために、大いに役立つ資料となっている。また、センターに常駐する実習事務および実習助手は、保育職経験者であることも生かしつつ、学生によるファイルへの記載内容がそれを読む学生の先入観となり過ぎないよう、学生からの相談に対応しながら、これまでの支援の状況などを踏まえて適宜助言をし、適切な実習先選定を支援している。

２）実習事務作業と学生支援

先述したように、実習には膨大な事務作業が伴っている。センターは、依頼書や実習資料の作成および郵送など実習園・施設との連絡や対応、自治体との交渉や実習日誌の共通理解や実習園の重複回避など他の養成校との調整を含む作業を一手に引き受けている。また、学生が実習書類の作成に必要とする学習への支援も実習指導担当教員の指示や了解の下に提供している。内容ごとに分類された実習資料は、学生が書類にアクセスしやすいように丁寧に設置されている（写真２）。また、センターの一角には、センター職員により選択された保育教材が多く配置され、学生の保育に関わる学びの場としても機能している（写真３）。紙芝居、エプロンシアター、絵本、保育雑誌が備えられており、学生たちは、日案の作成や保育技能の向上に際し、センター職員に質問しながら学んでいる。小さなかごにお菓子が置いてあったり、季節や行事を感じさせるものが置かれていたり、メダカが飼われていたりするなど、学生がふと立ち寄って話しかけられる仕掛けに配慮されており、スタッフが事務的な場所とは異なる雰囲気を協力し合ってつくり出していることも過小評価すべきではないだろう。

写真１



写真２



写真３



３）実習指導の拠点作り

事務作業と学生の支援を担うセンターは、センターという空間とその役割を中核として教員、地域（各園・施設）、自治体、学生を相互につなぐ、情報共有と支援のハブ（拠点）となっている。大学・短大合わせて多くの教員が実習指導を分担しているため、学生への指導や対応に不当な差異が出ないよう、指導の共通化を図ったり、調整をしたりする必要があり、特に実習中及びその前後のトラブル等（実習状況の問題、ケガや病気、遅刻や欠勤、書類の不備等の連絡を含む）においては、例えば実習先から連絡を受けると、担当教員とともに、必要に応じてセンターが窓口となり、センター長、副センター長及び関係教員に伝達されて対応を検討したり、状況によっては、センター職員によって必要と判断されれば、自らがその対応にもあたる。

また、訪問指導を分担する教員は必ずしも保育・幼児教育及び児童福祉の現場に精通しているわけではないので、実習担当教員がその概要等を説明するが、センターでも、関連資料の準備等のほかに、求めに応じて補足的な説明を行うなど、事務作業のみに留まらない支援業務を行っている。

学内においても、例えば学生支援課や保健室などと情報交換をしながら、課題を抱えた学生を見出したりその対応を協議したり、関係教員につないだりすることで効果的な支援を行っている。

（４）取組みの特長

これまで、岡崎女子大学・短期大学の教職・保育職支援センターの保育実習に関わる特記すべき機能に関して概観してきた。ここでは、そのなかで明らかとなった取り組みの特長を改めて振り返る。

１）資源の有効活用

大学内外に、ヒト・コト・モノと多様な資源が存在する。保育実習をめぐって、それらの資源の活用をより有効にするために、資源を集約し調整するハブ（拠点）としてセンターの意義は大きい。先輩たちの体験談に触れることができる各園・施設の資料は、学生たちへの実習支援として重要な役割を担っている資源の一つである。学内外の資源の活用を可能にするのは、拠点としてのセンターが機能しているからであろう。

２）学生に寄り添う支援

センターは、大学入り口近くに設置されており、明るい日差しが差し込む開放的な空間を作り出している。その空間は、学生たちが気軽に立ち寄ることができる環境を設定している。また、実習に必

要な資料や道具が、ワンストップで手に入れることができるのは、大きな魅力であるといえよう。実習前に不安を訴える学生たちにとって「センターに行けば大丈夫」という安心感の提供は、学生と教員との距離感とは異なる関わりを提供している。また実習中及びその前後に不安な思いを感じたり様々な疑問や学びを話しに来たりする学生に寄り添い、有形無形の相談と援助を提供している。

3）自律性とシステム構築

センターは、これまで実習に関わる様々な活動に携わってきた。特に、センターの自律性は、保育職経験者であるセンター職員が、彼女らの専門性を最大限に生かすことができるような活動の展開を可能にしている。また同時に、保育実習の拠点としてのセンター設置は、教職員の個人の力に頼りすぎない、また特定の事務部署から独立しているため、実習指導システムを現場の実情に沿って自律的に構築することが可能となっている。

（5）取組みの課題

ここまで述べてきた特徴は、裏返せばそれぞれが課題を含んでいる。

例えば、学生による実習経験を記載したファイルは、センターのスタッフの支援がなければ、学生の先入観や偏見となる可能性がある。また、センターがハブとなっているため、情報が集約されるというメリットの一方で、些末なものを含む情報の過度な集中が生じることもある。また緊急対応の際に、担当教員にすぐに連絡がつかないような場合に、センターのスタッフでどこまで判断するかについて、センター長の信頼と責任のもとに一定程度委ねられているとはいえ、スタッフに過度に意思決定の重圧が生じることもないわけではない。

また、自律的に運営されているために、他部署からの理解が十分でないようなこともないとはいえない。さらに、教員がセンターのスタッフに様々な対応を過度に任せてしまい、依存するという傾向もまったくないとはいえない。加えて、様々な役割を果たしているがゆえに、業務負担（物理的にも心理的にも）が過重になる傾向が生じやすい。この事例の場合、インフォーマルなチームワークが機能していると考えられるが、その機能はスタッフ間の相互の配慮に依存しているといえる。

こうしたシステムにおいては、何より大学トップの理解、事務においても学生への支援においても他部署との連携と相互理解、教員の役割とのバランスの可能な範囲での明確化と調整等が、効果的な運営のカギとなると考えられる。

８．実習指導の組織的取組み（鎌倉女子大学）

キーワード：役割の明確化・共通理解・多面的サポート

（１）本事例を選んだ理由

近年、保育者養成校の学びについて、多くの課題が挙げられている。例えば、実習指導のみならず、学びや生活面といった多面的なサポートが求められているといった点である[1)]。この点について、中村（2004）の研究によると、近年の実習生の問題として、「実習意欲のなさ」、「保育への主体的取り組みと問題意識・研究意欲に欠ける」、「実習日誌・指導計画案の書き方が不十分」、「助言が日誌や計画案に反映されない」等が挙げられている。また、実習生の生活態度に関する問題点として、「挨拶が出来ない」、「礼儀に欠ける」「身だしなみが不適切」等も挙げられている。したがって、養成校では、知識・技術を総合的に現場で実践する力を要するため、より座学と実学の往還を通して学びを深めるための実習のサポートのみならず、人間力向上や基礎的な学力、養成校在籍時における目標とプロセスなどを学びの中で明確にしていく必要がある。このようなサポート体制を実施している養成校の１つとして鎌倉女子大学がある。鎌倉女子大学は１年次のスタートアップセミナーを通して、4 年間の学びとプロセスや将来的な見通しなどを学生に伝えるとともに組織的な実習サポートを実施している。そこで、本研究の目的である実習指導およびそこにかかわる 4 年間の学びの中でのサポートとの関連について、実習担当教員へヒアリング調査を行い、具体的な取り組みや特長などを明らかにすることを目的とした。この目的を達成するために鎌倉女子大学で実習指導を行っている教員１名に対してヒアリングを実施した。

（２）取組みのねらい

鎌倉女子大学は、幼稚部・初等部・中等部・高等部・短期大学部・大学・大学院の一貫教育を行うことのできる総合学園である。大学院・大学・短期大学部には児童学研究科児童学専攻、家政学部家政保健学科、家政学部管理栄養学科、児童文学部児童学科、児童学部子ども心理学科、教育学部教育学科があり、短期大学部として初等教育学科、専攻科初等教育学科が設置されている。本調査に協力いただいた児童文学部児童学科では、小学校教諭１種免許状、中学校教諭１種免許状（国語)、幼稚園教諭１種免許状、特別支援学校教諭１種免許状（知的障害者・肢体不自由者・病弱者)、保育士資格、児童厚生１級指導員資格、レクリエーション・インストラクターの免許・資格が取得可能である。このように鎌倉女子大学は、総合的な教育・研究を学ぶことができ、今日の教育課題など、時代や社会が求めるニーズに対応できる臨床的実践力の高い「子どもの専門家」を育成することを目指している大学である。

また、入学者を「子どもの専門家」に育成するための取組として、多面的に学習や生活のサポートを実施している。例えば、入学時からスタートアップセミナー（大学での 4 年間の学びの具現化）や「建学の精神」についての理解を深める講義、大学と社会の架け橋的な学習サポートや専門的知識と実践を繋げる学習サポートなどを実施している。したがって、鎌倉女子大学の学生は自己の将来を見据えた学習環境で保育者を志していると思われる。このようなサポート体制が保育職としての就職率の高さにも繋がっていることが予想される。

そこで、本調査は、学生の学びのサポートとして、特に、実習指導の取組を軸に調査し、取組みや特長などを明らかにすることを目的とした。

（３） 取組みの内容

鎌倉女子大学の取組みを記述する上で、学修サポートや組織的な実習指導を実施している組織の役

割を簡潔に下記に記述する。

１） 具体的役割

１)-1. クラスアドバイザー

学科各学年にはクラスアドバイザーといってクラス担任がおり、授業の選び方や学習の方法、学生生活での悩みなど、学生が抱えるさまざまな問題に対応しているとのことであった。さらに、3・4年次には、ゼミナール担当教員も含めて卒業後の進路についての相談に応じているとのことであった。なお、学生生活の相談など全てをクラスアドバイザーやゼミナール担当教員が担うわけではなく、学生はどの教員に相談などをしても良いシステムが前提にあるとのことであった。なお、それらの情報はメール等で共有するとのことであった。

１)-2. 免許等責任者及び免許資格指導委員会

免許等責任者は実習指導におけるスーパーバイザー的な役割をする教員のことを指し、免許等責任者や各学科の実習指導担当者などで組織する免許資格指導委員会が他大学の実習委員会のような組織として機能しているとのことであった。基本的に実習に関するすべての情報は、免許等責任者、下記に記載している免許資格指導課、学科教務担当教員が担っているとのことであった。

１)-3. 免許資格指導課

免許資格指導課とは、実習指導の中でも学生の欠席や書類などといった事務的な役割を担っている。例えば、学生が実習中に欠席などした場合などの連絡もすべてこの部署に集約され、その後の対応まで実施する。また、実習施設への学生の配当(大学で指定する実習施設を希望する学生のみ)や巡回指導の割り振りなども実施する。

１)-4. 巡回指導担当教員

実習の巡回指導担当教員ついて、多くの養成校では、巡回時に現場へ行くことのみを課せられる場合が多い。しかしながら、鎌倉女子大学の巡回指導担当教員は、巡回担当実習施設および学生が決定した時点で、その学生と個人面談を行い、さらに、事前事後指導までも担っているとのことであった。また、実習中に実習園にて何らかの問題が生じた場合も、基本的には実習巡回担当教員が対応するとのことであった。

２）組織的連携について

上記に記載した通り、学生への日常的なサポートや実習指導に関して役割が明確化されていることがわかる。では、それらの連携はどのように実施されているのだろうか。この点に関して、ヒアリングした結果、次のような回答を得られた。

学生の学習や生活のサポートなどは、前述でも記載した通り、クラスアドバイザーが中心となって行っている。しかし、何か問題が生じた場合などは全教員が情報を共有し、学科教務担当教員を中心に学生をバックアップしているとのことであった。

次に、実習中の連携について記述する。実習の中心となるのは、巡回指導担当教員、免許等責任者、免許資格指導課である。この担当者と組織が実習においてコア的役割を担っているといっても過言ではない。例えば、実習に関わる情報は免許資格指導課に集約され、問題などが生じた場合は、実習巡回担当教員と免許等責任者で学生面談後、学科教務担当教員でさらに学生と面談を実施し、その後、免許資格指導委員会にて最終判断をするとのことであった。つまり、組織的に実習で生じた問題など

を多面的な側面から判断しているということである。

３）実習指導について

保育所実習の中でも特徴的なのは、保育所実習Ⅲは児童厚生員１級指導資格を取得するものが選択する流れとなっている点である。つまり、保育士資格の取得を希望し、児童厚生員１級指導資格の取得を希望しない学生は、必然的に保育所実習へ２回行くことになる。その中で、メリットとしてはほとんどの学生が保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの実習施設が同じであるため、１回目の実習で課題となったことを同様の環境で２回目の実習を取り組み、継続した学習活動によって保育士の援助や子ども理解などを深めることができることである。

鎌倉女子大学は、短期大学と共通した実習の手引きや日誌などを用いているとのことであった。しかし、実習にでるためには、ルールがいくつか存在しており、例えば、大学では GPA が第３セメスター終了時に 2.0 以上であることやオリエンテーションにすべて参加していること（無断欠席や遅刻をした場合は学科で当該学生の指導を行い、免許資格指導委員会において再オリエンテーションの参加の可否を審議後、再オリエンテーションを行う）など専門職に就くために必要な社会人基礎力養成にも力を注いでいるとのことであった。

（４）取組みの特長

本調査を実施した結果、以下の点が特長として明らかとなった。

学生の４年間の学びを組織的に且つ連続的にサポートするため、学科各学年にはクラスアドバイザーが存在し、さらに、３‐４年次には、ゼミナール担当教員も含め様々な相談等に応じていた。

免許等責任者、免許資格指導課、学科教務担当教員といった役割と業務が明確に分けられていた。さらに、それらの組織が線で繋がるよう学生の情報を共有されるシステムとなっていた。

巡回指導担当教員は学生との繋がりを重視し、実習前に個人面談を実施し、さらに、事前事後指導も担っているとのことであった。さらに、実習中に問題が生じた場合は、基本的に巡回指導担当教員が対応するとのことであった。

以上のことから、鎌倉女子大学は組織的に且つ、幾重にも学生のサポートを行っていることが明らかとなった。例えば、実習のみならず、学生が専門職に就くために４年間の中で、社会人基礎力向上や学修サポートなども含め、各組織の役割等が明確化されているといった点である。また、実習で何かあった場合などもどのような組織的にサポートされており、教員側が入れ替わっても実習指導が可能なシステムを構築されている。したがって、学生に不利益が生じず、質を担保した状態でサポートが可能になるということである。

（５）取組みの課題

実習指導について前述したが、ほとんどの学生が保育所へ２回同じところに実習をしに行くことになるため、継続した学習活動によって保育士の援助や子ども理解などを深めることができることである。しかし、一方で、ボランティアなどの学外活動の経験がない学生は、１つの保育所だけの体験となってしまうため、保育所のイメージが実習園に偏ってしまう可能性があることがデメリットであると述べていた。また、実習巡回担当教員についてであるが、多様な専門領域の教員が担当していることから、保育や福祉を専門領域とする教員とその他の専門領域の教員とは指導の差分が多少生じてしまうとのことであった。したがって、今後は、より保育実習に関連する研修などを実施していくことが求められるとのことであった。

次に、学科教務担当教員の業務内容の多さが問題視されていた。なぜならば、学科教務担当教員は、

学科教務だけでなく実習指導に対するトラブル対応(問題学生の免許資格取得に向けた学科方針の決定、学生面談など)、学生生活全般の指導(原則、学生と面談をする際にはクラスアドバイザーだけでなく学科教務担当教員も同席する)など、つまり、1 人 2 役 3 役行っていることもあり、そのような状態では、教員の負担が多くなることも懸念されていた。したがって、組織の構成も今後の課題であるとのことであった。学生の保育経験をより増やす為、付属園との連携や能動的にボランティアに行けるような情報公開(現在でも行っているがより学生の目にとまりやいように)を行う必要があるとのことであった。

引用文献

1) 中村博武（2004） 保育実習生受け入れ保育園の問題意識,プール学院大学研究紀要,44,pp.133-150.

９．実習指導の協働的取組み（中村学園大学）

キーワード：共有・相互関係・気づき・つまずき

（１）本事例を選んだ理由

保育実習は、養成校で学習した知識・技術を総合的に実践する応用能力を養う科目として位置づけられている。この点に関して、全国保育士養成協議会（2016）の調査によると、保育実習とは、座学と実学の往還を通して学びを深める場であること、保育の専門性を探り、保育士としてのアイデンティティを形成させる機会としても重要な意義をもつことを報告している。そこで、前述で記載されているような取組みを実施している養成校を先行研究から模索した。その結果、養成校と現場の学びを点ではなく線で繋ぐ架け橋的な学習や実習を通して自己の振り返りをすることで現在の自己を明確化し、将来への学びの目標を立てられる学習等[1)2)3)]を実施している中村学園大学にヒアリング調査を行った。この目的を達成するために、中村学園大学の３名（教育学部児童幼児教育学科教員２名と実習助手１名）に養成校の実習の効果的な実施方法等をインタビューし、その具体的な実施内容や特長、課題を聴取した。

（２）取組みのねらい

中村学園大学は、大学に栄養科学部栄養科学科、栄養科学部フード・マネジメント学科、教育学部児童幼児教育学科、流通科学部流通科学科があり、短期大学部には、食物栄養学科、キャリア開発学科、幼児保育学科、大学院には、栄養科学研究科、教育学研究科、流通科学研究科が設置されている。本調査対象の教育学部児童幼児教育学科には、小学校教員養成と保育者養成校の系列が存在し、その中で、小学校教員養成系では、小学校教諭１種免許状、特別支援学校教諭１種免許状（知的・肢体・病弱）、幼稚園教諭１種免許状を取得することができる。保育者養成系では、幼稚園教諭１種免許状と保育士を取得することができる。

就職については、小学校教諭および幼稚園教諭・保育士として専門職に就く学生の就職率はかなり高い大学である。教育システムとしては、付属幼稚園と姉妹法人付属保育園が３園あり、豊富な保育実践を経験とともに、そのようなふれあいや体験を通して、教育者や保育者としての自覚や喜び、夢を育む環境を提供している。さらに、指導主任制度やオフィスアワー制度を設け相談しやすい環境をつくっている点や１年次から初年児教育や教養教育などの学びを中心に行い、４年間の学びのステップアップが明確化されているため、卒業後の専門職に就くという意識が常に培われていると思われる。これらのことから、専門職へ就くまでの過程において協働的に学生をサポートしている中村学園大学へ特に、実習指導の取組を軸に調査し、取組みや特長などを明らかにすることを目的とした。

（３）取組みの内容

１） 実習時期について

取組みの内容について、記述する上で、基本的な情報として実習の時期を下記に記す（初年次教育の一環である観察実習も含め）。

図表 2-2-15 実習時期について

学年	学　期	
	前期	後期
1年次		10月：観察実習
2年次	通年：幼稚園保育所体験実習	
3年次	5‐6月：幼稚園実習A ※時期をずらして付属幼稚園で実習を実施 8月：保育所実習A	11月：施設実習B 2月：保育所実習B
4年次	6月：施設実習A	9月：幼稚園実習B

中村学園大学では、本実習の他に、初年次教育の一環として、付属幼稚園（1園）に約30名を1クラスとして1回ずつ計4回の観察実習を行っている。これらを行うことで、保育者を志し入学してきた学生のモチベーションや改めて保育者の役割、園の環境構成などを学ぶ場として良き刺激になっているとのことであった。

次に、2年次には幼稚園保育所体験実習といって年間の中で最低3回（授業優先ではあるが、学生が空きコマを利用して能動的に回数を決められる）以上、幼稚園・保育園に出向き保育者の役割の理解や子ども理解に繋がる学習を実施しているとのことであった。その後、3年次以降は本実習となる。

これらのことからもわかる通り、中村学園大学では、1年次から4年時まで継続的な学びを意識しカリキュラムが構成されていることがわかる。

2）実習指導について

実習指導は、実習担当教員の他に実習助手が教育的側面を担い、事務的な個所については教務課の実習支援課が実施しているとのことであった。それぞれの役割を明確化し、実習の主軸になるのは実習担当教員と実習助手であり、実習支援課は、書類上のことや実習中の学生の欠席などの手続きを担っているとのことであった。この3つのシステムを円滑に実施するため、情報を共有し、直接的に年に数回、打ち合わせをするとのとこであった。また、実習助手がいることにより、学生の学びのつまずきや悩みなどを個別に相談できる場としても重要な位置づけとなっており、実践的な側面だけでなく心理的側面のサポートをしてくれているとのことであった。学生の情報は些細なことであっても共有し、互いが同じ方向であることを常に意識し、学生の指導にあたっているとのことであった。

次に、実習指導の事前事後指導および日常的に意識し、指導していることを記載していく。実習事前事後指導授業全15回のルールが明確化されていた（例えば、一度たりとも欠席を認めないことや指導後、補講などを行いサポートする）。なぜならば、学生の段階で専門職を目指すことを意識させ、社会に出てから気づかせるのではなく、ルールを守ることや他者を頼ることなどつまずきから学ぶ気づきを意識し、どうすれば良いかを考え行動するプロセスを重視しているからのことであった。これは、実習の手引にも掲載されていたが、学生が手引を見て実習に必要な手続きのプロセスを能動的に実行できる工夫がされていた。そのため、毎年、実習担当者は学生の状況や社会的変化を含め柔軟に実習の手引を修正し、丁寧に指導している。さらに、保育関連の実習に関する委員会として保育課程委員会があり、各実習担当者をサポートしている。保育課程委員会委員を中心としたプロジェクト研究において、より現場と養成校の差分が生じないように現場の実習生に求められている姿や新任保育者に求められている姿を調査し、その調査結果を教員間で共有し、基礎ベースを作っているとのことであった。

前述でも記載したが、実習を繰り返す中で、実習の事前事後指導も日常的な学生へのかかわりも含

めすべてが年輪のように多面的に専門職に就くことを意識し、学生サポートの体制ができていることがわかる。

次に、実習訪問指導について記載する。実習先が決まった段階で学生は、訪問担当教員のところへ事前に挨拶にいき、実習園の所在地等の基礎情報に加え、実習における自己課題について基礎情報を伝えることをしているとのことであった。また、実習後も挨拶に行くよう学生へ指導しているとのこと。では、実習巡回時に訪問担当教員はどのような形でサポートしているのだろうか。この点に関して、実習指導教員は、大枠ではあるが、訪問時に聴取してほしい事柄をキーワードとして記述し、各教員へ配布しているとの事であった（例えば、自己課題の達成度など)。また、事前に気になる学生に関する情報は全教員で共有し、新任で所属した教員がいる場合には、丁寧に実習訪問の意義などを伝えることを意識しているとの事であった。なお、実習担当教員は出来る限り遠方の実習訪問はせず、実習全体を俯瞰しサポートする体制をとっているとのことであった。

３）学生へのサポート

1 年次と 2 年次はクラス担任制をとっており、クラス指導主任は 30 名の学生に 1 教員というシステムをとっているが、何か相談事などがあった場合は、クラス指導主任が全てを担うのではなく、どの教員へ相談等をしても良いといったスタンスであるとのことであった。この際も前述で記載したように、教員間で必ず情報を共有し、1 つの輪として学生を見守るという状態をつくっているとのことであった。専任教員は個々のサポートを重視しており、授業中やそれ以外でも学生の様子（例えば、欠席が続いている、元気がなさそうである等）をいるとのことであった。また、中村学園大学は、幼稚園教諭・保育士の他に小学校教諭および特別支援学校教諭の免許もだしている。そのため学生への情報共有や指導の一環を意識し、保育課程委員会と教職課程員会（両委員会には保育職および教員職経験者が所属）が存在しており、その際に学生の動向などを伝えているとの事であった。このように常に学生が専門職に就くことを意識し、全教員で学生サポートをしている状況を作っている結果が、「面倒見のよい大学」ランキングで全国 31 位（九州：第 3 位;東洋経済.「面倒見が良い大学」ベスト 100 ランキング，2017）という実績に繋がっていると思われる。さらに、中村学園大学の卒業生が保育職・教職としての就職や大学院進学ののちに、大学教員や実習助手として戻ってきており、良き伝統を継承して学生へ指導が行き届いているとのことであった。

（４） 取組みの特長

本調査を実施した結果、以下の点が特長として明らかとなった。

質の高い専門職に就くために 4 年間の学びに実践的な学びの場を提供していること。また、実習指導だけではなく、全ての学びが将来に繋がることを意識し、全教員で学生のサポートを行っているとのことであった。

実習指導は、実習担当教員の他に実習助手が教育的側面を担い、事務的な個所については教務課の実習支援課が実施し、それぞれの役割を明確化するための情報共有を行い、実施しているとのことであった。また、日常的に学生の段階で専門職を目指すことを意識させ、社会に出てから気づかせるのではなく、ルールを守ることや他者を頼ることなどつまずきから学ぶ気づきをもち、考え行動するプロセスを重視する指導を実施しているとのことであった。さらに、保育関連の実習に関する委員会として保育課程委員会があり、各実習担当者のサポートを行うだけでなく、現場への調査を行い教員間で共有するとのことであった。

実習訪問指導は、事前に学生の自己課題等を各訪問担当教員が把握し、さらに、訪問時に聴取して

ほしい事柄をキーワードとして記述し、各教員へ配布しているとの事であった。なお、実習担当教員は出来る限り遠方の実習訪問はせず、実習全体を俯瞰しサポートする体制をとっているとのことであった。

現在、生活経験が減少している学生に対して、多面的なサポートをチームとして実施しているのが本調査によって明らかとされた。例えば、カリキュラムにおいても 1 年次から 4 年次まで専門職になることを意識した学習形態であること。実習指導担当教員だけでなく実習助手や事務、所属する教員が一体となり、日常から実習・就職までサポートしていること。情報の共有とその後のフォローアップ体制が充実していることなどである。このように組織的に縦のつながりではなく横の繋がりを意識し、互いの専門性を尊重し、サポートしていることが学生の成長を促しているのでは思われる。

（５）取組みの課題

自ら考え行動できる人間であること、他者を頼ることを促す支援体制をよりとっていきたいと考えているとのことであった。保育は 1 回限りの現象の連続であるため、常に瞬間的な判断やチームでの協働が求められる。そのため、能動的でわからないことをわからないままにせず、なぜわからないか考え、他者にも聞くなどしてみることができる人材を育成していきたいとのことであった。また、現場との密な連携を充実させることも課題の 1 つであるとのことであった。例えば、現場が今求めていることをリアルに知ることが学生への教育に繋がるということ。またそれによって教員も学び直しが可能になるということに繋がるためであるとのことであった。さらに、卒業生が今自分にとって必要な情報を養成校に気軽に聞きに来られる（心身ともに学びとリフレッシュの場）システムつくりも重要とのことであった（将来的には卒業生以外も含め)。

引用文献

1) 山田朋子、那須信樹、森田真紀子(2011)保育士の質向上につながる評価票ベースの継続的実習指導、中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要（43）,pp.133-142.
2) 山田朋子、野上俊一(2013)保育実習Ⅰ・Ⅱの学びの変容を結ぶ事前事後指導―保育実習日誌の記述と自己評価―.
3) 野上俊一、野中千都、山田朋子(2016)看図アプローチを用いた保育者志望学生の見る力の分析―保育場面に対する 2 年次学生と 4 年次学生の解釈の違い―、中村学園大学発達支援センター研究紀要（7）,pp.45-50.

１０．実習における累積型学習（東京家政大学　子ども学部　子ども支援学科）

キーワード：累積型学習、学びの軌跡の可視化、全担当者協働、根拠に基づいた指導

（１）本事例を選んだ理由

全国保育士養成協議会による保育実習指導のミニマムスタンダードに示されているように広域化・重層化する保育士の専門性について教育し、社会・生活体験の変容が伝えられる多様な資質を有する学生に対応する効率的な実習指導体制を構築することは、保育士養成校として共通の課題である[1)]。

今日の保育所では、保護者に対する子育て支援や発達過程に応じた保育・幼児教育の充実等、期待される役割が拡大しており、保育士に求められる専門性も深化、増大している。

そのような中、各養成校は多様化する学生を限られた修業年限の中で質の高い保育者を養成するため、様々な実習指導の取組みが行われている。

保育士養成課程において保育実習実施基準に基づき、「保育実習Ⅰ」、「保育実習Ⅱ」または「保育実習Ⅲ」を履修することとなっている。また、前述の保育実習指導のミニマムスタンダードによると、保育実習Ⅰのねらいとして、「保育所および居住型児童福祉施設等の機能とそこでの保育士の職務について学ばせる」と示されており、「保育実習Ⅱ」または「保育実習Ⅲ」においては、「実際に実践し、保育士としての必要な資質・能力・技術を習得させること」を目的としている。このねらいを踏まえると、「保育実習Ⅰ」と「保育実習Ⅱ」または「保育実習Ⅲ」の繋がりが重要であることが分かる。

本調査で取り上げる東京家政大学子ども学部の取り組みは、保育所実習のみならず、施設実習、幼稚園教育実習、他教科における保育現場での学習等との繋がりを意識し、学生が実習の経験を積み重ね、累積的に学習できる指導の仕組みを構築している。その学習の累積性を学生自身が捉えられるように学習のプロセスを可視化できるような取り組みが特長である。また、各実習間に繋がりを持ち、連携を密にするための全担当者協働による実習指導体制を確立していることも特長である。

各実習間における繋がりや連携を重要視した取り組みは各養成校において実施されているが、累積的な学習を担保する指導の仕組みや体制を確立している取り組みは、保育実習指導の在り方の一つではないかと捉え、取り上げることとした。

（２）取組みのねらい

2014 年、東京家政大学子ども学部子ども支援学科を新設するにあたり、これまでの実習指導の経験から課題として感じていた、学生が保育者のキャリアとしての資質・能力をどのように身につけていくか、また、実習を通して、学生一人一人の変化を見出すためにはどうしたらよいか、各実習間の繋がりをどのように作っていくかという課題を解決するため、実習指導と学生の学びの累積性を取り組みの核として、実習の仕組みを一から作った。

また、実習指導は本来、個々の学生の実態に応じて、指導していく必要がある。そこには限界があるが、本来あるべき、個々の学生の個別性や個人差に応じた指導に近づけたいという思いから試行錯誤をしながら取り組んできている。

（３）取組みの内容

１）学びの履歴の可視化

学生が各実習における学びの累積を可視化できるように「セルフチェックシート」と「評価プロセスシート」を作成している。

セルフチェックシートは、学生自身が実習を終えて、実習に対する自分としての振り返りを行い、次に向けての課題を捉え、意識化して記入するものである。セルフチェックシートは、実習毎に行

い、次の実習に繋げていく意識を持つことを意図としている。セルフチェックシートを記入する際は、自己評価と園や施設側からの評価を色を変えて（自己評価：赤、施設側からの評価：青）記入する。そのことにより、自己評価と施設や園からの評価とのズレを学生が認識できるようにしている。

累積的な学びの履歴を可視化するものが評価プロセスシートである。施設側からの評価がどのように変容しているのかを見られるようにし、学生自身が振り返った時に各実習における評価や学び、達成度がどのように変容しているのかを総合的に捉えられるようになっている。

評価プロセスシートを作成するにあたり、教育実習と保育実習における評価の観点についても、それぞれの独自の評価観点がありながらも、全体的な枠組みを統一して評価票を作成している。施設実習についても保育所の実習、教育実習と統一できるところを共通化している。

また、セルフチェックシートと評価プロセスシートの作成は、すべての実習で行っているが、それだけではその実習担当者しか見ることができないので、どの実習担当者も見ることができるようにファイリングして情報を開示し、次の実習の担当者に引き継いでいけるようにしている。

２）累積型学習を支える全担当者協働

各実習における学生の学びを累積していくため、各実習（保育所、幼稚園、施設）を担当している教員が協働して、実習指導に携わっている。

最初の実習指導の際には、実習に関わる全担当者が参加し、共通理解をするようにしている。具体的には、実習に関する書類や日誌の書き方、セルフチェックシートや評価プロセスシート、評価票についてなど共通の認識を図り、各実習や実習担当者によって、指導の仕方が異ならないように、教員間で統一を図っている。

各実習後に行う振り返りについても、実習に関わる教員が参加し、学生のグループワーク等に関わる。振り返りに活用するワークシート等も共有し、学生がどのような実習指導を受けているかを各実習担当者が把握し合っている。

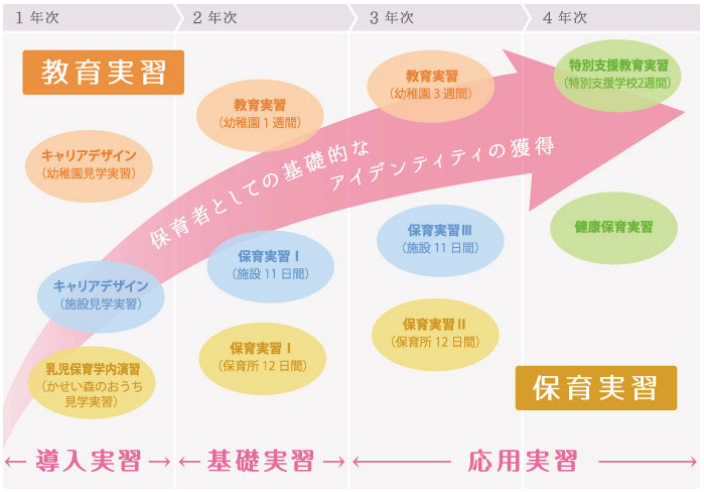
また、次の実習担当者へ引き継ぐ際、学生に対する共通の理解をする上で、客観的な指標となり得る保育者効力感尺度や対児感情評定尺度、PROG（社会人基礎力）を活用している。実習の前後で測定を行い、そのデータを次の実習担当者に引き継ぐ（データの累積性）。これらの指標や尺度を活動することにより、根拠に基づいた実習指導を行っている。対児感情評定尺度のデータをもとに、早期に個別指導が必要な学生を把握し、個別面談を行ったり、PROG のデータにもとづき、個々の学生の特徴を知り、必要な学習ニーズに応じた実習指導に取り組んだりしている。

累積的な学習の最後として、4 年次に 4 年間の実習での体験の学びの軌跡をポスターにまとめ、発表するという活動（ポスターセッション）を行っている。具体的には、1 年生からのそれぞれの実習で、どのような学びを得られたかをまとめ、それを順番に掲示していくことで、どこまで自分たちが学べたかを振り返ることができるものである。これについても、実習に関わる全担当者が指導にあたっている。この活動は、最終的には「保育者養成協働プロジェクト」と題して、ポスターセッションを行う。発表当日は学科の全教員や下級生が参加し、現場の保育者や近隣の養成校教員を招いている。

３）累積性を考慮したカリキュラム編成

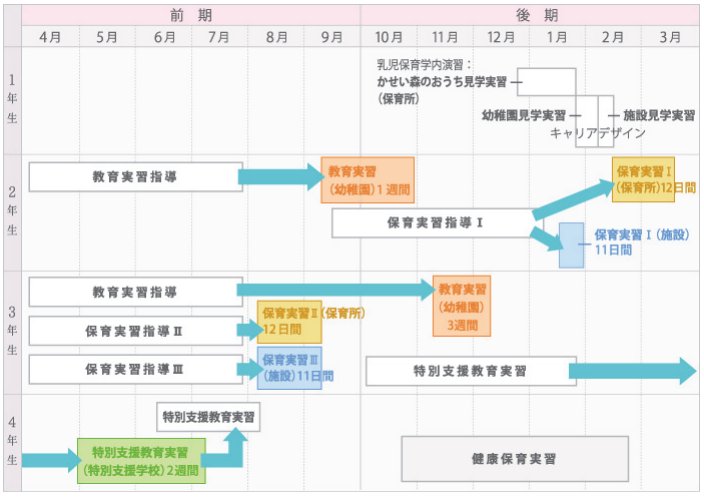
正規の実習以外にも 1 年次に学内にある保育所を活用して導入実習を行っている。この導入実習から学びのプロセスは始まっており、2 年次には、資格取得のための実習として、基礎実習と位置付けている教育実習（1 週間）と保育実習Ⅰがあり、3 年次には応用実習と位置付けている保育実習Ⅱ、教育実習（3 週間）がある。4 年次には選択であるが、特別支援教育実習や病児・病後児保

育の健康保育実習といった専門性に特化した実習を行っている（図表 2-2-16、2-2-17）。それぞれの実習を時期と段階を考慮して配置し、大学で学びと保育現場での学びである、理論と実践の往還的な学びを保証できるカリキュラムにしている。



図表 2-2-16　4 年間の実習計画（1）

（東京家政大学ホームページより引用 [2)]）



図表 2-2-17　4 年間の実習計画（2）

（東京家政大学ホームページより引用 [2)]）

（４）取組みの特長

１）学びの累積性を核とした実習指導

実習に関することを一から作ってきたことから、学生の学びの累積を核として、実習指導体制やカリキュラム、実習指導の内容が組み立てられており、学生自身がそれぞれの実習を通して、学びをどのように累積してきたかを自覚化する仕組みが綿密に考えられていることが大きな特長である。

その１つとして、それぞれの実習を繋ぐものとしてのセルフチェックシートと評価プロセスシートを取り入れている。学生自身が実習を振り返り、自分の評価がそれぞれの実習を通して、どのように変容しているかを総合的に捉えることができるようにしている。学生にとっては、それぞれの実習は単独のものではなく、実習の経験を累積しいくものであるため、それを自覚化し、改善していくため

の素材として、可視化することを取り入れている。

セルフチェックシートと評価プロセスシートは、保育所や施設、幼稚園の全ての実習指導で行われており、実習全体を通して、各実習担当者による指導に一貫性をもたらす基盤となっている。このセルフチェックシートと評価プロセスシートを開示することにより、各実習担当者は、一人一人の学生の学びの軌跡を把握することができるようになっており、指導の累積に繋がっている。

２）根拠に基づいた実習指導

それぞれの実習を繋ぐものとして、「保育者効力感尺度」や「対児感情評定尺度」、河合塾による「PROG（社会人基礎力調査）」を活用していることも特長である。これらの客観的な指標や尺度を活用することで、実習指導の中だけでは見えてこない個々の学生が抱えている課題を見つけることにも繋がっている。個々の学生の課題把握を実習担当者による感覚のみで行うのではなく、根拠にもとづいた指導（個別面談やグループワーク等）を行うことができるのである。また、これらのデータも次の実習担当者へ引き継ぐことにより、個々の学生が抱えている課題を次の実習指導や実習に繋げていくことができている。

３）全担当者による協働体制

この累積型の学びと指導を支えているのは、実習担当者の協働である。実習の初めや各実習における振り返り、最終的な 4 年間の学びの振り返り等、実習における学びのポイントに、すべての実習担当者が協働している。実習担当者が 4 年間、学生と関わりを持っていることから、学生自身も自分を見てくれているという安心感にも繋がる。実習担当者の協働体制が取れていることが実習指導に対する一貫性を生み、累積型の学びと指導を可能にしている。

（５）取組みの課題

累積型の学びと指導を支えているのは、教員の協働体制である。学部を新たに立ち上げるところからであったため、教員が協力し合って、指導を展開してきたことがこの協働体制を支えるものとなっている。累積性を意識した実習指導を展開していくためには、組織として何より教員間の密なコミュニケーションが必要である。今後の課題としては、実習指導担当者が代わったとしても、組織としてどう継続していくかということである。

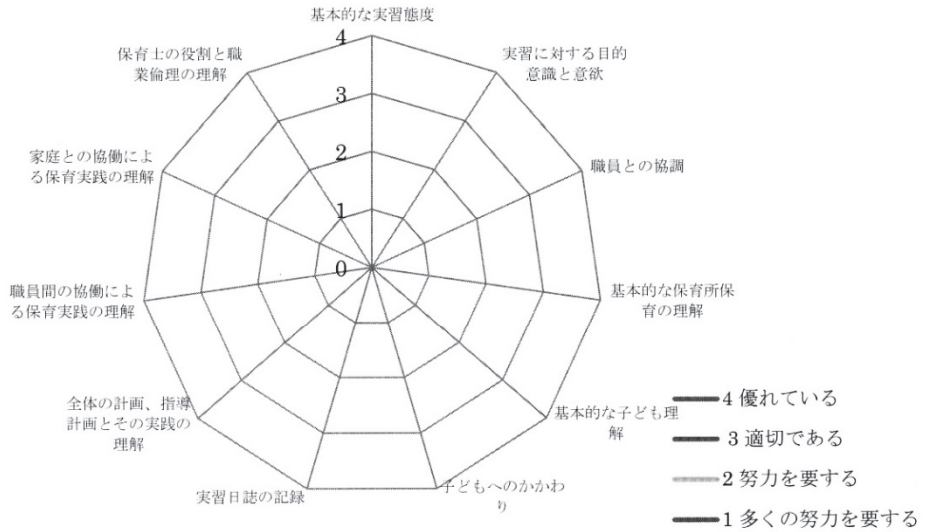
また、実習指導は保育現場の理解が何より必要である。そのため、保育現場においても累積型学習に対する理解を得て、大学と現場が協働性を持って指導していくことが何より重要な課題だといえる。

引用・参考文献

1) 全国保育士養成協議会(編集) (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,p.98.
2) 東京家政大学　子ども学部子ども支援学科　実習　ホームページ http://www.tokyo-kasei.ac.jp/college/kodomo/tabid/1961/index.php(2018 年 3 月 9 日閲覧)
3) 細井香・小櫃智子・那須信樹・守巧・荒井圭(2015)累積型指導による実習指導の開発的研究（その１）保育所編」全国保育士養成協議会第 54 回研究大会　研究発表論文集,p.67.
4) 那須信樹・小櫃智子・細井香・守巧・荒井圭(2015)累積型指導による実習指導の開発的研究（その 2）幼稚園編」全国保育士養成協議会第 54 回研究大会　研究発表論文集,p.68.
5) 守巧・小櫃智子・那須信樹・細井香・荒井圭(2015)　累計型指導による実習指導の開発的研究（その 3）施設編、全国保育士養成協議会第 54 回研究大会論文集,69.

セルフチェックシート

基礎実習　保育実習Ⅰ(保育所)



よくできたと思うこと・ 自分なりにがんばったと思うこと	次に向けた自己課題

月　　日　　学籍番号　　氏名

図表 2-2-18　セルフチェックシート

（東京家政大学子ども学部子ども支援学科「実習の手引き～幼稚園・保育所・施設実習版～」より抜粋）

評価プロセスシート

		導入実習 保育所見学	幼稚園Ⅰ	基礎実習 保育所Ⅰ	施設Ⅰ	応用実習 保育所Ⅱ・施設Ⅲ		幼稚園Ⅱ	総合所見
		基本的な実習態度（礼儀、挨拶、言葉遣い、服装等）	基本的な実習態度（礼儀、挨拶、言葉遣い、服装等）	基本的な実習態度（礼儀、挨拶、言葉遣い、服装等）	基本的な実習態度（礼儀、挨拶、言葉遣い、服装等）	保育士としてふさわしい態度（礼儀、挨拶、言葉遣い、服装等）	保育士としてふさわしい態度（礼儀、挨拶、言葉遣い、服装等）	幼稚園教諭としてふさわしい態度（礼儀、挨拶、言葉遣い、服装等）	
態度	優れている 適切である 努力を要する 多くの努力を要する	実習に対する目的意識と意欲	実習に対する目的意識と意欲	実習に対する目的意識と意欲	実習に対する目的意識と意欲	実習に対する目的意識と意欲	実習に対する目的意識と意欲	実習に対する目的意識と意欲	
	優れている 適切である 努力を要する 多くの努力を要する								
	優れている 適切である 努力を要する 多くの努力を要する		職員との協調	職員との協調	職員との協調	協調性	職員との協調	協調性	
	優れている 適切である 努力を要する 多くの努力を要する								
知識技能判断	優れている 適切である 努力を要する 多くの努力を要する	基本的な保育所保育の理解	基本的な幼稚園教育の理解	基本的な保育所保育の理解	基本的な施設の理解	保育所保育の具体的展開	施設保育の具体的展開	幼稚園教育の具体的展開	
	優れている 適切である 努力を要する 多くの努力を要する								
	優れている 適切である 努力を要する 多くの努力を要する	基本的な子ども理解	基本的な子ども理解	基本的な子ども理解	基本的な子どや利用者への理解	子ども一人ひとりの理解とその理解に基づくかかわり	子どもや利用者一人ひとりの理解とその理解に基づくかかわり	子ども一人ひとりの理解とその理解に基づくかかわり	
	優れている 適切である 努力を要する 多くの努力を要する								
	優れている 適切である 努力を要する 多くの努力を要する	子どもへのかかわり	子どもへのかかわり	子どもへのかかわり	子どもや利用者へのかかわり	特別な配慮や支援を要する子どもの保育実践の理解	個別性に配慮した養護実践の理解	特別な配慮や支援を要する子どもの保育実践の理解	
	優れている 適切である 努力を要する 多くの努力を要する								

図表 2-2-19　評価プロセスシート（1）

（東京家政大学子ども学部子ども支援学科「実習の手引き～幼稚園・保育所・施設実習版～」より抜粋）

図表 2-2-20　評価プロセスシート（2）

（東京家政大学子ども学部子ども支援学科「実習の手引き～幼稚園・保育所・施設実習版～」より抜粋）

１１. 実習指導を軸とした 2 年間の連続プログラム（名古屋経済大学短期大学部保育科）

キーワード：入学前教育、実習基礎、連続した実習指導

（１）本事例を選んだ理由

社会における保育士の役割が拡大し、それに伴い保育士に求められる専門性も拡大、深化している。平成 27 年度 子ども・子育て支援推進調査研究事業「保育士養成のあり方に関する研究」[1)]によると、指定保育士養成施設（以後、養成校）のおよそ 4 割が短期大学であり、多くの保育士を養成していることが分かる。多くの短期大学の養成校は、幼稚園の教職課程を合わせ持っており、2 年間と限られた修業年限の中で、過密的な実習を行い、保育者を養成していかなくてはいけない現実がある。

その中で、名古屋経済大学短期大学部保育科の取り組みは、保育者として養成するプロセスのスタートを入学前教育から行い、実習指導を 2 年間の学びの軸として捉え、学科全体で協働している。

名古屋経済大学短期大学部保育科は、限られた修業年限の中で、入学前から卒業までの 2 年間を効率的に実習指導ができるように、試行錯誤を繰り返しながら、その体制を構築してきた取組みである。今日の養成校が抱える課題解決の一助になるものであると捉え、取り上げることにした。

（２）取組みのねらい

この取り組みは、学力の低下や意欲のない学生の入学等の学生の質の変化、学生がそれぞれの実習段階で見つけていくべきことが身についていないことや実習を辞めたいなどの個別的な実習に関する問題などが学科の中で問題意識として共通の話題となっており、それらを解決していく方法の 1 つとして、2013 年の保育士養成のカリキュラムを変更するタイミングで、実習指導を軸としたカリキュラムを編成している。

また、入学前教育も保育者養成のプロセスの一環として捉えた取組みは、基礎学力の向上を目的に入学前教育を行ってきた中で、学びに向かう姿勢や態度が身についていないことに気付き、それをきっかけにして、入学前教育の内容を検討してきた経緯がある。保育者養成の初期には、学ぶ姿勢や態度を身に付けていくことが必要であると捉え、取り組んでいる。

（３）取組みの内容

１）入学前教育から始まる保育者養成

入学前教育では、独自のワークブックを作成している。内容は、基礎学力の向上を目的とした文章表現等や絵本・児童文学、折り紙等の保育に関するものである。その中には、課題に取り組む際の留意点が詳細に記載している。

入学予定者は、課題を行い、郵送で提出する。提出された課題は添削を行い、返却する。具体的には、課題の取組み方（指示されたことが行えているか）をチェックし、それに加えて個人へのコメントを記入して、入学前に実施している IN キャンパス（入学前のスクーリング）の中で返却している。具体的なチェック項目は、課題に空欄がない、名前を記入している、ボールペンで記入している、締め切りまでに届くように送る等である。

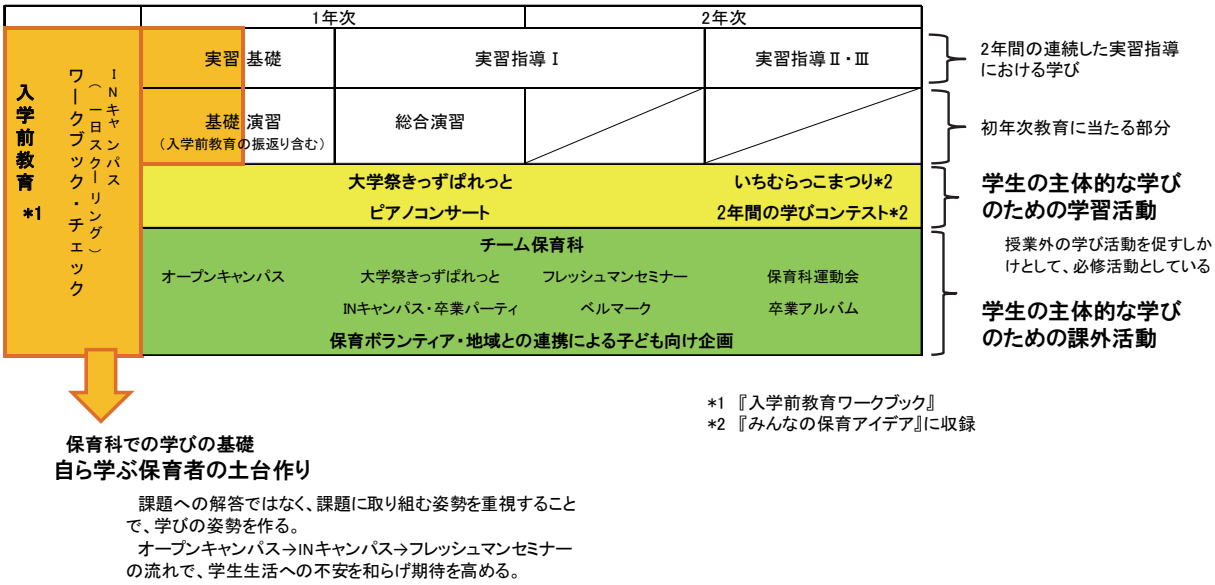
この入学前教育の内容は、1 年次前期の実習基礎と基礎演習に繋がっていく。課題の内容は、基礎演習の中で振り返るようにしている。課題を作成する際にも、子どもの姿が見えたり、保育に繋がることを意識しながら、且つ教養科目の位置づけで行うことができるように工夫がなされている。

2）2 年間の連続プログラム

2013 年の保育士養成カリキュラムが変わるタイミングで、実習指導を 1 つの軸にして、実習指導を連続的に行えるようなカリキュラムの工夫を行っている。下図のように、入学前教育は内容が 2 つの科目に分かれ、実習基礎と基礎演習に学びが繋がっていく。

基礎演習は、全体活動からゼミ別活動に繋がり、学びの土台を作るものである。実習基礎は、入学前教育から実習に特化した内容が繋がっていく。すべての実習へ行くための必須科目という位置付けになっており、取得の免許、資格に関わらず、実習に行く学生は履修することになっている。そのことにより、実習担当者による認識のズレや指導内容の重複を避けることができ、学生も実習の経験を積み重ねていく意識を持つことができる。

実習指導を軸にした連続プログラムを行ったことで、実習指導の科目に複数の教員が関わるようになり、そのことがきっかけになり、他の授業間で指導内容を連携することができるようになってきた。



図表 2-2-21　自ら学ぶ保育者養成のための 2 年間の学びのイメージ図

（調査協力者作成）

3）「実習基礎」の授業内容

実習基礎として、保育の楽しさを感じたり、実際の体験を通して、学生自身が気付いたり、学んだりすることをねらいとして授業設計をしている。

例えば、附属幼稚園の配置図課題を行っている。附属幼稚園に学生が出向き、配置図をかき取るものである。初めは、なかなかかけない学生がいるが、何回か教員による指導と学生が配置図をかき取ることを繰り返していく中で、環境の意図を文字化できるようになってくる。配置図は、文字の色を変えて追記していくようにすることで、自分の学びの積み重ねが感じられるようにしている。

実習の服装指導も実習基礎の中で行っている。実習基礎の中で、きちんと学生が意識化することで、今後、服装について指導する必要がなくなる。初めは、学生に実習に行くときの服装をしてくることを伝え、実際に授業の中で、自分が考える実習に適した服装を用意する。そして、学生が思っていた実習に適した服装と実際の実習に適した服装との認識のズレを体験の中で、学生自身が気付けるようにしている。

（４）取組みの特長

１）実習指導を軸としたカリキュラム編成

この取組みの特長は、実習指導を１つの軸としたカリキュラムの工夫をしていることである。実習指導を１本化したことにより、実習の種別による指導内容のズレや重複を防ぎ、実習の段階に応じた必要な指導内容を的確に行うことができる。そのことにより、学生自身も実習は経験を積み重ねていくものだという意識が身についていく。

実習指導の担当教員を実習の種別を超えて、科目に配置したことから、他の専門科目間での連携が取れるようになったことも特長であり、そのことにより、実習指導やその他の専門科目で指導する内容を精査することにも繋がっている。

２）入学前教育から繋がる保育者養成プロセス

この取組みは保育者養成のプロセスを入学前教育からスタートさせているところも特長である。入学前から基礎学力の向上だけではなく、保育者養成に必要である、学びに向かう姿勢や態度に指導の重点を置いている。そのことにより、入学してから初期の段階で保育の専門性に特化した内容を行うことができる。また、このことは入学してきた学生把握にも繋がり、きめ細やかな学生指導を行う上での有効な手段の１つにもなっている。2 年間という短い養成期間を考えると、入学時に個別指導を行うための基礎的な資料があることはとても有効であると言える。

学外の実習を行う前に実習基礎という科目を置いている。保育の楽しさを感じたり、学生自身が気付いたり、学んだりすることをねらいとした授業であるため、実習に行く前から実習に対する姿勢、保育や子どもに対する見方や考え方を身に付けることができる。

３）学科全体での協働体制

この取組みを支えているのは、学科全体としての協働である。学科として、学生の状況に問題意識を持ち、試行錯誤の中で、実習指導の形を作ってきており、学生の姿から取り組みが始まっていることも大きな特徴と言える。

（５）取組みの課題

学ぶ姿勢や意欲を育てることを意識してきたことで、ボランティアなどの課外の活動に主体的に取り組む学生が出てきたが、全体として捉えると、一部分の学生である。他の学生はまだまだやらされている状態である。学生自身が課外の主体的な活動に意欲ややる気を持って取組むため、どのように意欲ややる気を引き出す仕組みや方法を作っていくかが課題の１つである。

また、科目間の繋がりができてきたが、それは専任教員間のことである。保育者を養成するにあたり、必要な学びは非常勤講師に任せている部分もある。学生の学びのために専任教員同士の内容の密な連携が必要であり、さらには非常勤の枠を超えて、連携をしていくことが必要である。実習を核にして、他の科目や課外の活動が周囲に存在し、一つの保育者養成という形を作ることに取り組んできたが、まだまだ課題があり、完成ではない。

引用・参考文献

1)　平成 27 年度 子ども・子育て支援推進調査研究事業「保育士養成のあり方に関する研究」(2016) 一般社団法人全国保育士養成協議会.

2)　関谷みのぶ・市毛愛子(2013)「自ら学び成長する保育者養成にむけての一考察（1）－入学前教育の実践研究から」　名古屋経済大学幼児研究紀要，25，pp.1-6.

3)　関谷みのぶ・多川則子(2015)「学生の子ども志向的向上心を目指した保育者養成のあり方に向けての一考察　－2014 年度「実習基礎」実践から－」　名古屋経済大学教育保育研究紀要 1, pp.37-51.
4)　関谷みのぶ・多川則子(2017)「自己成長曲線による短大２年間の学びの可視化　－学生の主観からの一考察－」　名古屋経済大学教育保育研究紀要，3，pp.11-17.
5)　多川則子・関谷みのぶ(2017)「「自ら学ぶ」ための短大 2 年間の連続した保育者養成　－協同学習の視点からの考察－」名古屋経済大学教育保育研究紀要，3，pp.51-61.

	授業タイトル	実習を軸とした学び
入学前	入学前教育	「入学前教育ワークブック」
		INキャンパス
1年前期	実習基礎	附属園の配置図課題
		実習服装チェック
		半日実習目標シート
		※半日実習
		実習日誌修正課題
1年後期	実習指導Ⅰ	スタンツ発表
		※附属幼稚園実習
		実習日誌修正課題
		※幼稚園実習
		実習日誌修正課題
		ピアノコンサート
2年前期		施設実習事前学習シート
		※施設実習
		ピアノ・手遊び実践
		日案課題
		※幼稚園実習
		指導案振り返りワーク
		※保育所実習
2年後期	実習指導Ⅱ・Ⅲ 保育・教職実践演習	保育現場ビデオ観察
		※保育所実習又は施設実習
		いちむらっこまつり
		「みんなの保育アイデア」原稿作成

※　それぞれの実習後に、振り返り・エピソード課題も課している。

図表 2-2-22　実習指導を軸とした２年間の学び

	課題 ねらい	しかけ
入学前	入学前教育	
	課題を実施する際の約束事や体裁を整えることの重要性やその理由に気づくこと。	
		◆ 個別にチェックシートとコメントを作成し返却する。
1年前期	配置図課題	
	幼稚園という環境の中に、安全面・教育上配慮されている事実や工夫を見つけ、さらにその意図に気づくこと。	
		◆ 最小限のガイダンスで配置図作成。学び合いワークを実施し、追記、修正は色を変えて行う。
		◆ 達成度別に異なる指導法をとる。
		◆ 子どもの姿を想像させるような、アドバイスの仕方を心掛ける。
	実習服装チェック	
	なぜそれが実習にふさわしい格好や持ち物なのかを実感すること。	
		◆ 最小限のガイダンスで、各自が考えた服装と持ち物で授業に参加する。
		◆ 不適切な部分を、一つずつチェックする。互いを見合うことで学ぶ。
	実習日誌修正課題	
	自分が気づいていない部分について、学び合いワークによって知ること。記録を書く際の体裁が整っているかを確認すること。	
		◆ 同じ日の同じクラスに配属された学生同士の学び合いワークを実施。追記、修正をする。
1年後期	スタンツ発表	
	前に立つ経験、見られる体験をする。計画準備することの大切さを知る。	
		◆ 振り返りを通して、子どもたちと一緒に遊ぶために必要な事項を体験的に知る（声のかけ方、手遊びの見せ方、ゲームの進め方、楽しくやるコツ、年齢を考えることなど）。
	附属幼稚園実習	
	実際の保育職に触れ、子どもの成長のためにある保育職の魅力に気づく。	
		◆ 実習後最初の授業で、学んだことなど感想をみんなの前で発表する。他の学生の質問も受ける。
	ピアノコンサート	
	ピアノを人前で弾くという緊張感は教員の予想以上である。練習の大切さ、場の経験の大切さを実感する。	
		◆ 図書館のエントランスを会場とし、緊張を強いる発表の場をつくる。音楽担当教員との連携。
2年前期	施設実習事前学習シート	
	実習施設を知ること、実習の目標やねらいを立てることの本来の意味を知る。	
		◆ 自分の言葉での表現になるまで、何度も修正を繰り返す。
	ピアノ・手遊び実践	
	前に立ち実演することで、責任実習に向けた実践力や度胸を鍛える。	
		◆ 一回は必須。時間の許す限り、実演希望者を募る。
	指導案振り返りワーク	
	幼稚園実習での責任実習の経験を共有し、次の実習に活かす。	
		◆ 教員が幼稚園実習の様子を踏まえてテーマを設定する。グループディスカッション、発表、討論を行う。
2年後期	いちむらっこまつり	
	2年間の集大成として、幼稚園保育園での保育実践を行う。組織、チームとして活動する難しさや、葛藤を体験しつつ、共通の目的を見出していく。	
		◆ リーダー、グループリーダーなどの組織作りを促す。1，2年生全体のイベントにする。学生の主体性に任せる。
	保育所実習振り返りワーク	
	内容として「保育所実習での乳児保育や長時間保育、複数保育者による保育などの経験、責任実習を実施して学びを深めた幼稚園実習での振り返りを活かした幼児クラスでの保育実践などを共有し、次の最後の実習に活かす。	
		◆ 教員が学生の振り返りや学生が語るエピソード、実習巡回の様子を踏まえて、テーマを設定する。グループディスカッション、発表、討論、学びのスピーチを行う。
	「みんなの保育アイデア」原稿作成	
	実習等で実践してきた保育アイデアを共有する。	
		◆ 実際の実践を踏まえて、さらに創意工夫を加えた内容にすることを促す。学年全員分をまとめて保育アイデア集として製本・配布する。

注　表中の◆はしかけを示す。

図表 2-2-23　実習指導における各課題のねらいと学びのしかけ

１２．教員・学生・職員・施設をつなぐ保育者養成（龍谷大学短期大学部）

キーワード： 全教員参加の実習指導・やりっぱなしにしない実習指導・多目的室

（１）本事例を選んだ理由

これまでの全国保育士養成協議会による研究において、保育者養成教育に携わる教員の専門性が多様であることは、繰り返し指摘されてきた。現場経験を持つか否かという実践の特性をはじめ、心理学や生物学など健康・人間関係・環境・言葉・表現の５領域に関わるものから、教育学・経営学・コニュニケーション学や社会福祉学領域に至るまで、保育者養成を支える教員の学術的出自は様々である。その多様性は、それぞれの教員の保育を捉える視点や観念および理想とする保育の位相をバラエティーに富んだ姿に規定してきた。これは、保育者養成自体の特性でありその特性が養成教育の視野の広がりに貢献してきたことはいうまでもない。

しかしその一方で、こうした特性はどのような保育者を養成するのかという、教員間のコンセンサスの醸成をしばしば困難にしてきたことも見逃してはならない。すなわち、養成教育において学生が何を学び、いかなる経験を積み上げるべきか、そしてその結果どのような「保育者」を社会に送り出していくべきかという養成機関の役割と養成教育の有り様を学内で共有することが十分になされているかが改めて問われているのである。こうして、教員間で共有された養成教育の有り様は、学生、施設、自治体、地域と二重・三重に共有されることで、質の高い実習の展開から質の高い保育者の養成に繋がっていくだろう。

以上を踏まえ、ここでは龍谷大学短期大学部における実習指導を取り上げる。龍谷大学短期大学部の保育実習指導は、保育者養成を担うこども教育学科に所属する全教員・学生・卒業生・各施設および地域が一体となり展開されている。各教員の専門性を含みつつ、学生、卒業生、各施設、地域を巻き込んだ一体型のカリキュラムを展開することを通して、養成機関の役割を明確にし、保育者として送り出す学生の力量形成に責任を持つカリキュラムの展開は、養成校の特性を生かしつつその弱点を乗り越える方策を提示してくれる。

（２）取組みのねらい

龍谷大学短期大学部は、新制大学として 1949 年に設置された文学部に続き 2 番目の学部として 1950 年に設置された歴史ある学部である。現在、社会福祉学科およびこども教育学科の２学科で構成されており、その理念は「人間の life(いのち・くらし・人生)と well-being（より良き生存と建幸）の実現」を掲げている。社会福祉や保育・幼児教育の分野における対人援助の技術やその態度を理論的かつ実践的に学ぶことを目指し、特に実習教育に力を入れている。実習を通して、「人が人を援助する難しさと奥深さ」を知り、マニュアルでは捉えきれない個別の援助や支援を学生一人ひとりがじっくりと考えることを重視している。

保育士資格、幼稚園教諭二種免許状、社会福祉主事任用資格および本願寺派教師資格の取得が可能であるこども教育学科では、座学（理論）と実習（実践）の往還的な学びの中で、次の 3 点を学びのポイントとしてあげている。

①基礎理論・知識と実習体験を統合する実習教育（事前事後指導）を重視。

②一人ひとりの思いや体験を対話や討議で共有しながら、問いへの思考を深める。

③グループで協同して学修プロジェクトなどに取り組み、人間関係を構築する力を身につける。

（参照：龍谷大学短期大学部「大学案内」2018 年度版資料より一部抜粋）

これらの学習目標を達成するために、龍谷大学短期大学部では全員参加の実習指導、実習報告会の充実、多目的室の設置を展開している。各取り組みの具体的な内容を次に記す。

（３）取組みの内容

龍谷大学短期大学部では、学部設置の経緯からこれまで社会福祉学を専門とする教員が中心的な役

割を担って保育士養成を行ってきた。しかし、平成 23 年のこども教育学科創設により、幼稚園教諭二種免許状の取得が可能になって以降、社会福祉と幼児教育をそれぞれに専門とする教員が協働で実習指導を担っており、バランスの取れた保育・教育実習指導体制・内容の枠組みを整備し、現在に至っている。

１）全員参加の実習指導

全員参加の実習指導は、学生はもちろんの事、学科所属の全教員（専任教員 10 名）が同席し展開されている。毎週水曜日に設置されている実習指導の講義は、各学年、開講時期に沿ってテーマが設定され、社会福祉と保育・幼児教育の専門教員が司会を務めながら、テーマによりリレー講義や同席する全教員に意見を求める構成になっている。これは、特定の教員に指導をまかせっきりにせず、専門分野の相違を超えて指導内容の均一化を図ることを目的としている。同時に、様々な教員の教育方法や手法を教員自身が見聞きし、体験できるという点で、教員相互の FD の機会にもなっている。特に、クラス全体を概ね 13 の小グループに分けて、講義に沿ったテーマに関して十分なディスカッションを行えるように、講義展開することを重視している。グループ討議に時間を割くことで、実習への意欲・態度の形成を促すだけではなく、人間関係の構築方法を知り、集団の中における自分の役割を理解るすこと、自分の考えを表現する力の獲得も目指している。なお、本講義には、全実習指導の講義に参加する 10 名の専任教員の他に、巡回教員である３名の非常勤および多目的室の職員・実習事務に関わる職員も同席する。そうすることで、学生の学びを具体的に把握し、学生理解を促すとともに、教員と事務との円滑な接続を図ることをねらいとしている。

図表 2-2-24 実習指導の開講設定とその主な学習内容

開講日時	学年・開講時		主なテーマ
水曜１講	１年	前期	こどもの世界を知る
		後期	マナー、記録の書き方、実習に向けた具体的な準備
水曜２講	２年	前期	施設実習に向けて
		後期	各種実習の振り返り
水曜３講	２年	前期	教育実習に向けての準備

２）やりっぱなしにしない実習教指導

先述した通り、理論と実践を統合させる事後指導を重視している。グループ単位で、実習の振り返りを行い各自が抱いた疑問、考えた問題点を洗い出し、今後の具体的な課題を出し合う時間を設けている。こうして時間をかけてグループで話し合いを重ねることは、学生自身の実習生および保育者を目指す学生として必要な学習に対する到達度を知ることを可能とする。記録の書き方、保育技能、マナーやこども理解がどこまで到達しているかをグループ内で比較検討することで、学生一人ひとりの保育者としての力量形成を具体的に把握することに繋がっている。また、個々の学生が持つ各施設における体験を語ることで、その体験を客観的に捉え直すことが可能となる。数少ない正規実習で見たこと聞いたことが、保育現場の全てではないことを知るとともに、違和感を持った体験や疑問を抱いた保育者の言動の報告を共有することで、「こどもの最善の利益」を希求する保育現場への問いを深化させている。各グループの振り返りは、「実習報告会」においてパワーポイントによる全体発表や演劇手法を用いた追体験の実施を通して、グループの枠を超えて共有される。

３）多目的室の設置

学内に「多目的室」を設置している。多目的室は、こどもの机、椅子や絵本およびおもちゃ等保育環境を構成する様々なものが常設されている空間である。地域に住まう、保育職経験者を職員として採用し 10 時から 16 時の枠で週 5 日の開設時間の中で保育備品の整理・整頓や管理にあたり、実習指導の円滑な運営を支える役割を担っている。また、多目的室職員は、壁面の作成や名札作り

などのワークショップを主催するなど、実習指導の講義内では十分に取り扱えない事項に対し取りこぼしがないように学内における学生との関わりを充実させるとともに、子育て支援関連行事を展開し学生と地域をつなぐ活動も重視している。保育職経験者を採用することで、職員自身の経験を通した就職相談や実習へのアドバイスなどを日常的に行える相談の拠点となっている。そうした空間の設置は、決められた講義の枠を超えて学生自身の自学自修を促進する狙いを持っている。

（４）取組みの特長

これまで、龍谷大学短期大学部の保育実習に関わる特記すべき事例を検討してきた。ここでは、その中で浮かび上がった取り組みの特徴を改めて振り返る。

１）教職員一丸となって支える保育実習

保育者養成校における特徴として、教員の多様性が指摘されて久しい。それゆえ、保育者としての力量形成を２年ないし４年の学びの中で達成するかに関して、教員間における意見の相違を見ることは珍しくない。そこで重要となるのが、教員間の横のつながりをその専門性を含めて共有することである。すなわち、保育実習指導におけるリレー講義等を全員で共有し、意見を出し合い、疑問に答え合うことで教員間の相互理解を深めるだけでなく、各教員が自らの専門性を超えた枠組みで学生たちの学びを俯瞰したかたちで捉えることができる。まさに、龍谷大学短期大学部の実践は、こうした横のつながりをもたせることで、実習指導の厚みを増すことを可能にしている。全教員、事務職や保育経験者を巻き込んだ実習指導は、学内に所在する人的資源を有効に活用する一手段であろう。

２）討議を重ね学びの深化を図る

龍谷大学短期大学部の保育実習では、学生間はもちろんのこと、学生と教員との討議を通して、保育に対する多様な見方や考え方を知ることを重視している。保育の多様性が叫ばれる昨今において、「正しい保育」の姿もまた様々であることを知ることは、安易な正解を求める姿勢を正し、高い倫理観と専門的な教育を受けてきた誇りを持った「自律した保育者」としての力量形成に寄与している。また、学内だけにとどまらず、実習の振り返りを広く社会に還元していくことで、社会の一員としての社会的責任の自覚醸成につながることも重視している。

３）講義の枠を超えた学びの拠点

学内に専門職員を配置した模擬保育室を設置することで、保育に関わる実習・就職・行事など講義の枠を超えた活動の転換が可能となっている。実習前には、多目的室に学生が集い実習書類の作成や指導案作成の準備をする姿が多く見られるという。保育職経験者の専門職員が常駐することで、教員とは異なる距離感を持って学生が相談できる窓口となっているだけでなく、地域と養成校をつなぐ役割も担っており、その存在の意義は決して小さくない。

（５）取組みの課題

上記の取り組みには、教員および職員の保育実習指導への強いコミットメントが不可欠である。それゆえ、すでに多忙を極める教職員の負担への理解と配慮が課題となる。実習指導が２年間の学びの核であることや質の高い保育者の力量形成には欠かせない学びであることを学内で共有していくことはもちろんのこと、外部講師や卒業生の活用など人的資源の獲得枠を広げていく必要があるだろう。また、保育現場の多様化に伴い、実習内容の実態および保育現場の質のばらつきなどに対するチェック機能も確立してく必要がある。実習の振り返りに時間を充当する背景には、学生の体験から炙りでる保育現場の内実へのまなざしの必要性を感じているからである。

参考資料

龍谷大学短期大学部「大学案内」2018 年度版

Ⅲ．好事例調査結果のまとめと考察

１．養成校における好事例の特徴・特長

（１） 養成校における一貫性ある実習指導体制

個々の事例のキーワードはここまで示してきたとおりであるが、Ⅲでは、まとめとして、比較的共通して見出された要素について挙げておきたい。

事例を通じて特徴的なことは、第一に養成校における実習指導体制を組織的にまた機能的に一貫性をもって展開させることの重要性である。その基本は、教員や教職員が連携して実習指導を一体的に展開する姿勢である。入学時から卒業までの全就学期間を通じた一体的支援の体制を重視し、中には入学前の段階からの支援や社会人基礎力向上の支援も含んでいる例もみられる。

アドミッションポリシーからディプロマポリシーまでを視野に入れた実習指導を全教員が支える体制、全学年を通じた幾重もの学生支援体制、学生の学びの累積を核とした実習指導体制等々、学ぶべき特長が指摘されている。

その際、教育課程内外のさまざまな活動や、学内の人材や環境、学外の関係者など、多様な資源を活用して成果を上げようとする工夫―つまりマネジメント―に努めていることが各取り組みの特長をもたらしている。

（２） カリキュラム編成の工夫

好事例の次なる特徴は、修学期間全体を通じた、カリキュラムポリシーに関連して実習指導を深く位置づけた授業展開の重要性である。実習指導を一つの軸としたカリキュラム編成は、理論と実践、あるいは座学と実学の往還性を支える重要なポイントである。演習を活用したいわゆるアクティブラーニングの取り組みが進んでおり、こうした授業方法は多くの養成校で実施可能なものだと思われる。

その延長線上にあるきわめて重要なカリキュラムとして、インターンシップの活用がある。１年次からの実体験を基礎とした専門的な学び、そして最高学年次に至る実学の積み上げは、既定の実習を超える実践的な学びとその理論との往還をより豊かにする重要な要素を多く含んでいる。

さらに好事例調査の中に、養成校内に子育て支援の拠点として親子交流広場を設け、教育課程の内外においてその子育て支援事業を活用し、成果を上げている実践例も含まれている。保育実習、施設実習に加え、学生が広場の活動に参加し、重要な学びを経験する例は、座学と実学の往還性を体験できるひとつの典型例である。

これらのカリキュラムを通して、学生の保育士としての専門性の形成に寄与するとともに、必然的にキャリア支援教育・キャリアデザインの形成にも結びついている。その展開は、教員相互の協働･連携と深く結びついている。

本調査では、学生が保育やさまざまな児童福祉の現場と関わることの意義が再確認されたといえる。

（３） 教員相互、教員と学生、学生相互の連携

また、好事例の特徴としてあげられるものとして、養成校の教員相互の連携、教員と学生との連携を重視し、あるいはすべての学年にわたる学生の連携を重視した実習指導の重要性である。養成校における教員相互、教員と学生、学生相互の連携に関する実践例は、学生への丁寧な対応　実習に関わる学生主体の活動の展開等々種々例示されているが、そこには、教員、学生全体の保育を学

ぶ連帯感ともいうべきものをイメージさせるものがある。それが保育士としての専門性の自覚やアイデンティティ形成の基礎を培うことにつながっており、卒業時の成長と就職への自律的決定に深く結びついている。また、学生が、特長ある実習教育を受けることによって、またその自覚を持つことによって、専門的な教育を受けてきたという誇りを持てることも、専門職としての保育士のあり方に影響を与えると思われる。

また、（1）、（2）に関わる実践を一養成校の段階を超えて、複数の養成校の協働による連携が進んでいる実践例がある。県内の様々な背景を持つ養成校が連携し協働する実践例は、養成校間の情報や意見の交換、共通の実習の手引きの活用や実習配当の調整などにより、各養成校が共通意識を持って実習指導に臨んでおり、実習教育の質が一定程度保証されることの重要性を示唆している。それは、養成校間の教員の連携・協働を促し、深めており、実習施設との協力関係の構築や、関係教員の育成にもつながっている。

（4） 実習施設における実習指導の学びを目的とする行政の取り組み

さらに好事例調査には、地方自治体が行った養成校、実習施設の連携のもとで進める保育実習指導研究の実践例が報告されている。そこでは、保育実習生受け入れマニュアルをふまえ、保育実習の意義をより深く意識し、園全体の受け入れのあり方、リーダー的存在としての中堅保育士の実習指導の力量を向上させるあり方などについて検討されている。養成校と連携しつつ実習学生の実態を把握し、実習をより効果のある学生及び保育士双方の学びの場として成果を上げる努力がうかがわれる。

その結果、実習指導保育士が自律的に取り組む姿勢や指導上配慮すべき観点が示され、そして実習を通じた園内での連携、養成校、自治体との連携と互恵的な関係が構築されていく方向性が明らかにされている。

この点に限らず、真摯な取り組みは、目先の成果よりも、それらがひいては子どものためであるという使命感に支えられていることもうかがわれた。

2．課題

各事例の課題は上に示した通りであるが、調査の中で概ね共通して見出された課題として、第一に、熱意ある担当者（発案者）が変わってもシステムとして機能していくかという点が挙げられる。例えば「センター」のような目に見える仕組みや場を用意する、実習指導やその支援の専従スタッフを置くなど、システムとして構築することで、個人に依存しないあり方を模索することが必要であろう。

第二に、各取り組みが当該養成校で適切に評価されているかについても課題を感じざるを得ない。好事例と判断できる取り組みが、当該養成校で十分に理解され、評価されないことで、その継続性に問題が生じているケースが複数あった。特に保育士養成に特化しているわけではない養成校等で、大学全体においてその価値が相対的に低く見積もられているケースとともに、保育士養成を中心とする大学においても、短期的なコストといった観点から、継続性に支障が出ているケースもある。

第三に、今後、全国保育士養成協議会としても研究していくべき課題として、実習先と実習の事前・事後にディスカッションしながら共通理解を図っている取り組みや、現場の実習指導者との協働を行っている養成校など、さまざまな取り組みをさらに見出しながら、養成校レベル、養成校間の協働というレベル、各実習施設における取り組みというレベル、自治体レベル、保育団体レベルなど様々な次元において、また専門職としてのキャリア支援との連携等、特長ある取り組みの多様性と共通性をより明らかにして、また具体的なモデルを提示して、各養成校の、あるいは実習指導担当者や自治体関係者等がよりモチベーションを高めて改善を進めていけるような提案を行っていくことが求めら

れる。加えて、養成校や現場で、実習指導を行うことのインセンティブをいかにシステム化していくかが、真摯に取り組む人を萎えさせてしまうかどうかに関わっていると思われる。

第３部

保育実習の標準的な実施方法の検討
（標準的な実施方法調査）

第３部　保育実習の標準的な実施方法の検討（標準的な実施方法調査）

Ⅰ．研究の概要

１．目的

効果的な保育実習の在り方について、「平成 28 年度指定保育士養成施設における教育の質の確保と向上に関する調査研究事業」、「平成 17 年度効果的な保育実習のあり方に関する研究－保育実習指導のミニマムスタンダード」等全国を対象とした先行研究の結果、及び、保育所実習、施設実習にかかわる保育士養成校実習指導者と現場での実習指導者、有識者で構成するグループインタビューの実施結果を分析し、保育士養成施設における実習指導の質の向上を図ることを目的とする。

２．方法・内容

研究の方法は、上記の目的の通り、実習指導に関する全国的な調査研究の検討及びグループインタビュー調査を実施し、保育実習指導の内容・方法等、そのあり方を検討し、第１部の質問紙調査と第２部の好事例調査も踏まえ、効果ある実習指導について考察する。

グループインタビュー調査の対象、時期、内容、分析の手続き、倫理的配慮は以下のとおりである。

（１）調査の対象と時期

グループインタビュー調査は、図表 3-1-1 と図表3-1-2 に示すとおり、保育所実習に関するインタビューを 2グループ、施設実習に関するインタビューを 2 グループ、計4 グループ実施した。それぞれのグループ構成は、養成校実習指導者（2 年制養成1 名・4 年制養成1 名)、実習施設職員(2 名)、有識者（1 名）の計5 名である。調査の時期は、2017 年12 月～2018 年1 月であった。

図表 3-1-1　保育所実習グループインタビューの日時と対象者

グループ①	グループ②
日時：2017 年 12 月 22 日 16:00～17:30 対象者： 私立短期大学　教員１名 私立４年制大学　教員１名 私立保育所　所長１名 私立認定こども園主幹保育教諭　１名 有識者　１名	日時：2017 年 12 月 22 日 18:00～19:30 対象者： 私立短期大学　教員１名 公立４年制大学　教員１名 公立保育所　所長１名 私立保育所　主任保育士１名 有識者　１名

図表 3-1-2　施設実習グループインタビューの日時と対象者

グループ①	グループ②
日時：2017 年 12 月 26 日 13:30～15:00 対象者： 私立短期大学教員　1 名 私立 4 年制大学教員　1 名 施設職員（乳児院）小規模グループホームリーダー 1 名 施設職員（知的障害児）施設長 1 名 有識者　1 名	日時：2018 年 1 月 11 日 18:00～19:30 対象者： 私立短期大学教員　1 名 私立 4 年制大学教員　1 名 施設職員（児童養護）実習責任担当 1 名 施設職員（知的障害児）常務理事 1 名 有識者　1 名

（2）インタビュー調査の手続きおよび内容

インタビューは、半構造化面接調査とした。調査は、保育学等を専門とし、保育士養成に携わる 6 名の研究担当のうち 3 名以上で実施した。内 1 名が継続して進行等担った。インタビューは IC レコーダーで録音すると共に、その場で複数のインタビュー実施者が記録をした。

グループインタビューの手続きおよび内容は以下のとおりである。

〔インタビューの手続き〕

①インタビューガイドに基づき、対象者から保育実習指導の取り組みや考えについて語っていただく。
②語りのなかで気になったことや詳しく知りたい点を、更に詳しく語っていただく。
③グループ相互のやり取りの中での語りが促されるよう留意する。
④対象者の語りは、IC レコーダーまたはフィールドメモに記録する。
⑤対象者の語り以外に、位置、雰囲気、表情、姿勢、ジェスチャー、声のトーンなど微細な変容にも注目する。
⑥対象者の語りに対して、研究者の解釈が正しいものであるかに関して、その日のうちに確認を行う。
⑦IC レコーダー及びフィールドメモから逐語録を作成する。

〔インタビューの質問項目〕

保育所実習、施設実習共通で以下の質問項目を設定した。

1　事前指導のポイント
2　オリエンテーションと実習計画
3　実習期間中の経験内容
4　子ども理解／利用児・者理解のための工夫
5　訪問指導のあり方
6　保護者支援の理解・経験
7　事後指導のポイント
8　実習評価
9　その他、実習に対する意見・課題など

〔インタビューガイド〕

インタビューにあたっては、図表 3-1-3 および図表 3-1-4 のインタビューガイドに示すポイントに留意して質問するようにした。

図表 3-1-3　保育所実習グループインタビューのポイント

	質問項目	インタビューのポイント
1	事前指導のポイント	・事前指導として必須の内容 ・工夫している取り組み（現場体験、現場職員の講話、体験型グループ・ワーク等、個別面談、他教科との協働他）
2	オリエンテーションと実習計画	・効果的なオリエンテーションの取り組み ・クラス配属の仕方・考え方 ・ローテーション勤務、クラス保育以外の体験
3	実習期間中の経験内容	・実習生に経験してほしいこと、 そのために工夫している指導の実際 ・現状では難しいが、実習生に経験してほしいこと
4	子ども理解のための工夫	・実習生が子どもや理解を深めていくために必要な指導 ・子ども理解を深めるための実習記録のあり方、現在の実習記録の課題 ・指導実習（部分・責任実習）の工夫、課題
5	訪問指導のあり方	・効果的な訪問指導の取り組みや工夫 ・訪問指導で課題に感じていること ・より良い訪問指導にするために必要なこと
6	保護者支援の理解・経験	・保護者支援について実習生が理解するために指導していること ・保護者支援について実習生が経験できるようにしていること ・保護者支援の実習での学びについての課題と工夫
7	事後指導のポイント	・工夫している取り組み（個の振り返りとグループワークによる学びの深化、異学年交流、現場職員との協働、個別面談他）
8	実習評価	・実習の評価をする上で大事にしていること ・実習の評価をする上で課題と感じていること ・今後どのような実習評価を望むか
9	その他、実習に対する意見・課題	・実習指導に関する研修を必要だと思うか ・これまで実習指導に関する研修を受けたことがあるか（研修を受けてみてどう感じたか、どのような研修があるとよいか）

図表 3-1-4　施設実習グループインタビューのポイント

	質問項目	インタビューのポイント
1	事前指導のポイント	・事前指導として必須の内容 ・工夫している取り組み（現場体験、現場職員の講話、体験型グループ・ワーク等、個別面談、他教科との協働他）
2	オリエンテーションと実習計画	・効果的なオリエンテーションの取り組み（見学、資料提示、その他） ・配属の仕方・考え方 ・ローテーション勤務、配属先以外の体験（子育て支援、調理、施設行事等）
3	実習期間中の経験内容	・実習生に経験してほしいこと ・そのために工夫している指導の実際 ・現状では難しいが、実習生に経験してほしいこと
4	子ども・利用者や施設理解のための工夫	・実習生が子ども・利用者や施設理解を深めていくために必要な指導 ・子ども・利用者や施設理解を深めるための実習記録のあり方、現在の実習記録の課題 ・支援計画や支援内容の理解
5	訪問指導のあり方	・効果的な訪問指導の取り組みや工夫 ・訪問指導で課題に感じていること ・より良い訪問指導にするために必要なこと
6	保護者支援の理解・経験	・保護者支援について実習生が理解するために指導していること ・保護者支援について実習生が経験できるようにしていること ・保護者支援の実習での学びについての課題と工夫
7	事後指導のポイント	・工夫している取り組み（個の振り返りとグループワークによる学びの深化、異学年交流、現場職員との協働、個別面談他）
8	実習評価	・実習評価をする上で大事にしていること ・実習評価をする上で課題と感じていること ・今後どのような実習評価を望むか
9	その他、実習に対する意見・課題	・実習指導に関する研修を必要だと思うか ・これまで実習指導に関する研修を受けたことがあるか（研修を受けてみてどう感じたか、どのような研修があるとよいか）

（３）分析の手順

インタビュー調査の結果の分析は以下の手順で行った。

①調査で得られた対象者の語りの逐語録を繰り返し読み通し、実習指導の取り組みや考えを把握する。特に「実習指導の取り組みの工夫」や「実習指導の課題と今後の可能性」に着目する。
②各々の対象者の実習指導の取り組みや考えと「実習指導の取り組みの工夫」や「実習指導の課題と今後の可能性」に着目して、意味ある段落ごとに検討してオープン・コーディングを行う。
③各々の対象者の記録をオープン・コーディングしたところで、対象者の取り組みや考えの違いに着目して繰り返し見られる構成要素に焦点を絞ったコーディングを行う。
④信頼性・妥当性を高めるために、複数の研究者間で検討を行う。
⑤分析した結果をもとに、実習指導で重視することや効果的な実習指導の方法・内容について考察する。

（４）倫理的配慮の方法

研究調査を実施するに際して、以下の倫理的配慮を行った。

①研究対象者への説明と同意
研究対象者へ研究説明を行い、同意を得てから実施した。また、研究参加は、本人の自由であり、拒否しても不利益がないこと、いつでも中止が可能であることを十分に説明した。
②研究参加への自由意志
研究対象者は自由意志であること、不都合があれば断ることができることを説明した。
③個人情報の保護
個人情報は、匿名で処理して、データーをまとめる際には、個人が特定できないように記号化する。研究資料は、研究者や研究分担者以外が見られないよう十分管理し、研究終了後は録音やデーターは破棄することを伝えた。
④研究結果の公表
研究結果は、報告書としてまとめ公表することを伝えた。その際、内容はデーター化し、個人や団体が特定できないように十分配慮することとした。
⑤研究の同意撤回
いったん研究対象者が同意した場合でも、不利益を受けることなく、同意を撤回することができることを説明した。ただし、同意を撤回した時にすでに研究結果が報告書等で公表されている場合やデーターが完全に匿名化されて特定できない場合等、破棄できないことがあることについて確認した。

Ⅱ．先行研究のレビュー

１．保育実習教育に関する先行研究のレビュー

（１）養成校による実習教育に関する研究

保育士養成校における実習教育に関する研究や授業報告は、多岐に亘るが、保育実習に関する文献は、CiNii による「保育実習」というキーワードの検索では 754 件が検出される（2018 年 3 月 16

日現在）。その中でも、主に事前指導や事後指導等に関するもの、実習中の学生の学びに関するものが多い。

一方、後述するミニマムスタンダード 2017 年版で「今後の課題」として登場する「現場との協働」に関するものはさほど多くない。

今回レビューする先行研究については、本研究との関係から、①保育実習指導における事前事後指導に関するもの、②実習中の学びに関するもの、③現場との協働の 3 点の文献について分類・検討する。

１）事前事後指導のあり方に関する検討

事前事後指導のあり方に関する検討は、上記の中でも最も多い。その中でも、事前事後指導の授業内容・方法のあり方を検討したものと、実習の導入としての体験の検証をしたものとがある。

実習事前指導に関する研究は、保育実習における実習事前事後指導の重要性に関する研究や新たなシステムの開発、実習終了後の学生へのアンケート調査から検討した事前指導に取り入れたほうが良い要素などが挙げられる。

事後指導についても CiNii による検索では、「保育実習」＋「事後指導」というキーワード検索で 55 件が検出される（2018 年 3 月 16 日）。例えば、上村ら（2012 年）は、これまで重視されてこなかった事後指導の方法と効果について整理し、振り返りのシートの提案や実習記録を通した現場との対話を提案するなど、事後指導のあり方そのものを問う動きが活発となっている。また、近年「アクティブラーニング」テーマとし、ほかにも「グループワーク」や「自己評価」など、様々な方法が模索され続けている。

一方、実習生の不安を取り除き、学びの入り口としての体験学習を重視する者も多い。実習の導入としての体験の検証としては、実習前の体験学習としての「ボランティア活動」や子どもとのふれ合い経験の少ない現代の学生に対する保育所の子どもとの交流会を実習に繋げていく指導が挙げられる。

このように、実習の事前事後指導には、学生の要望を取り入れ、具体的で実践に役立つ実践的な技能が共通して多くあげられており、その授業の形態についても、体験やアクティブラーニングなど、より主体的な学びの展開が試みられてきている。

２）実習による学びについての検証

実習による学びについての検証は、記録を根拠に行う方法と、その後の体験や授業との継続性の中で見出そうとする方法とがある。

実習における学生の学びの検証は、学生自身が書き記した実習記録やレポートを取り上げる研究が多い。記録と実習生の内面の変容との関連に着目した報告は 1980 年代より行われてきている。大場ら（1986 年）は、幼稚園、保育所、看護等多分野の実習記録の構成を分析し、保育における実習記録の意義を問い直し、学生の「内面」の記述を重視した。石川（2001 年）は，年間を通して行った教育実習において、「エピソード記録」がどのように変容したかを分析した。山森（2004 年）は，実習体験レポートを学生同士がお互いに読み合わせるという試みについて報告した。

由田ら（2002 年）は、学生自身が書き記す主体的な文章が学びの手がかりとなるとの仮説から、実習の学びに「エピソード記録」の重要性を指摘した。また、小久保（2010 年）は、エピソード記録について、年間を通した実習の中での学びを実習生の記述の内容の変化に見出した。一方、新川（2003 年）は、実習事前事後指導の中で、「7 つの課題」の変化を追うなど、コンピテンシーに関

する試みもなされた。竹之下ら（2011 年）は、実習外の体験と実習を結び付けて、その効果を検証した。

近年は、学びの可視化にも焦点を当て、映像の振り返り、振り返りシートや記録、対話など様々な手法で、実習生の学びを検証しようとする試みが多い。

3）現場との協働に関するもの

現場との協働に関する研究はあまり多くない。CiNii による検索（検索ワード「保育実習」「協働」2018 年 3 月 16 日現在）では、2 つのキーワードを満たす文献は 13 件となっており、かつ 2007 年以降のものに限られている。保育実習の中でも「協働」は、新たな概念であるといってよいだろう。多くは、保育現場と養成校のコラボレーションを主目的とした、実習指導のテキスト、現場との受け入れの意義や方法（評価票や記録他）といった限定的なものも多い。

増田（2010 年）による研究では、保育実習指導と保育士のキャリアアップを関連付け、「保育所実習指導ガイドライン理論編」及び「保育所実習指導ガイドライン実践編」を作成した。この中で、「学生、保育士、養成校教員が『同僚性』を尊重した体制の中での学び」、「実習指導に携わることが、保育所保育士としての専門性を高め、キャリアアップがなされる」視点などが指摘された。

この研究の特長は、現場の保育士が活用できるように、理論編と実践編の双方を作成した点にある。また、従来の「部分・責任実習」や実習のあり方などを見直し、協働した実習をテーマとしている。実践編はとくに、現場からの視点を中心に作成されている。

図表 3-2-1 ガイドラインの内容（理論編）

Ⅰ　保育実習指導の理念と意義
- 1　保育士養成における保育実習の位置づけと意義～実習を核とした保育士養成
  - 1）保育士とは～法定化された保育士資格
  - 2）保育士養成施設の現状
- 2　保育士とは～法定化された保育実習
  - 1）協働する実習体制の意義
  - 2）保育所実習指導ガイドライン
- 3　保育士の専門性と人間性

Ⅱ　実習の内容及び指導
- 1　実習の全体像～保育士養成課程と保育実習
- 2　保育士養成課程における実習の目標と内容及びその指導
  - 1）実習の目標と内容
    - （1） 保育実習Ⅰ（保育所）の目標と内容
    - （2） 保育実習Ⅱの目標と内容
    - （3） 実習指導上の留意点
- 3　実習事前オリエンテーション
- 4　実習計画とクラス配属の方法
  - 1）実習計画
  - 2）クラス配属の考え方
  - 3）実習の指導体制
- 5　実習指導の展開～実習での学びの深まり

1）実習の段階～従来の実習指導の見直し
2）実習における保育の過程の体験の意義
3）実習の過程の体験の方法と実際
4）保育の過程の体験における指導のポイント
6　実習記録（日誌）と実習における計画の作成
1）実習記録（日誌）
（1） 実習記録（日誌）の意義
（2） 実習記録（日誌）の指導
2）保育への参画～計画（指導案）の作成
7　実習期間中の振り返り
1）実習を振り返ることの意義
2）振り返りの機会とその内容
8　保育所と訪問指導担当教員との協働指導体制
1）訪問指導の実習の中の位置づけ
2）保育所における訪問指導の目的
3）保育所における訪問指導の方法
4）訪問指導の内容
（1） 二者面談
（2） 観察
5）訪問指導の際の留意点等
（1） 緊急に対応しなければならない場合
（2） 訪問指導の際の記録（養成施設）
（3） 今後の連携の記録
（4） 養成施設の訪問指導担当教員の役割と責任（養成施設）
（5） 実習生にとっての訪問指導の目的・意義（実習生）

Ⅲ　保育所実習の評価
1　評価の意義
2　評価の内容
3　３つの保育所実習における評価
1）実習生の自己評価
2）保育所の自己評価
3）保育所養成施設の評価

図表 3-2-2 ガイドラインの内容（実践編）

第１章　保育実習指導ガイドラインの意義
1　協働する保育実習とは
2　実習指導を保育士のキャリアアップと園内研修に活かす
3　実習の意義と目的
4　近年の学生の状況と実習
5　近年の学生への実習指導のポイント

第２章　実習指導の流れと展開

1　実習期間を通して～実習はこのように進めよう～
2　実習一日を通して

第３章　実習における保育の過程の体験と学び
1　実習の段階～従来の考え方の見直し
2　実習における保育の過程の体験の意義
3　保育の過程の体験の方法と意義
第４章　実習記録（日誌）の指導と活用
第５章　実習の振り返りと改善に向けて～保育士と実習生・養成施設との協働
1　実習を振り返ることの意義
2　実習を振り返る方法
3　保育士同士の保育の振り返りの姿を示す
4　振り返りにおける養成施設との協働のあり方について

２．「保育実習指導のためのミニマムスタンダード」に関する先行研究レビュー

（１）「保育実習指導のためのミニマムスタンダード」に関する先行研究レビュー

保育実習の標準的な実施方法の検討に関する先行研究は、全国保育士養成協議会が編纂した「保育実習指導のためのミニマムスタンダード」[注1)]が最も基盤的な研究である。2003 年の保育士資格の国家資格化を契機として、各保育士養成校における保育実習の実態調査が同協議会によって行われた。同調査からは、加盟校の実習における差異が多く見られたことから、ミニマムスタンダードの必要性が議論されその編纂に至った。

全国保育士養成協議会では、それまで、昭和 58 年度より『保母養成研究年報』（後の『保育士養成研究年報』）を発行した。第 1 号から保育実習に関する研究論文が盛んに発表されていた。その後、同協議会内に専門委員会を設置し，保育所保育指針改訂（1989,1999）に伴う養成施設が参考にするための例示シラバスの作成と共に、保育実習の調査を行った。[注2)] [注3)]

また、2005 年の研究誌発行後に、各養成校において、その実地検証が試みられる等、その後の研究の広がりも見られた。ミニマムスタンダードを基礎とした研究（2003 年から 2017 年までの CiNii による）は、全国保育士養成協議会の研究報告書発行及び単行本の発刊以降、約 10 年に亘る。内容は、ミニマムスタンダード研究前後のいくつかの研究課題があり、2006 から 2011 におおむね集中している（16 論文）。

全国保育士養成協議会が発行している「保育士養成研究」に、5 つの「書評」が掲載されている。ミニマムスタンダード発行前に、「保育実習指導のミニマムスタンダード確立に向けて」と題しや書評が、そして、ミニマムスタンダード発行後に、「保育実習指導のミニマムスタンダードの有効活用について」と題しての書評が掲載された。

一方、各養成校単位でも、それまでの実習指導方法との比較検討がなされた。2 年制の養成校では、小坂ら（2006 年）による短期大学における実習指導との比較研究をはじめ、鎌田ら（2007 年）は、短期大学での実践と現場へのアンケートを基にその妥当性について調査を行った。榊原（2007 年）他は、4 年制の養成校における実習教育の妥当性を検証した。また、近隣の養成校と連携した実態調査を行なう検討もいくつかなされた。

さらに、ミニマムスタンダード基に施設実習（居住型の児童福祉施設）実習のあり方を検討した研究や施設実習での事前事後理解の内容と評価に関する検討など、施設実習のあり方を検討するものもみられた。

那須ら（2009 年）による、学生の実習評価の分析を中心にした検討や湯浅（2011 年）による事後指導までを見据えた検討、結城（2016 年）が、実習後の評価及び保育者としての効力感を追うなど、実習のあり方の検討から、学生自身の内面的な質的検証まで幅広く行われた。

全国保育士養成協議会では、その後、2017 年に、ミニマムスタンダードの見直しを行った。

（２）平成 28 年度　保育士養成のあり方に関する研究[注 2)]

一般社団法人全国保育士養成協議会の行った「保育士養成のあり方に関する研究　研究報告書」（2016 年）[注 2)] は、「保育士養成校の教育内容の実態調査・基礎資料とともに、実習施設や有識者に対する調査から、養成校の教育の質の確保と向上の方策を検討したもの」である。

この調査から、実習に関するいつくかの指摘がなされた。

図表 3-2-3 「保育士養成のあり方に関する研究　研究報告書」による実習に関する指摘

- 各養成校が実習及び実習指導をめぐって様々な取り組みをしている；何らかの実習の履修条件を設けている／実学と深くかかわる保育に関わるボランティアの積極的導入／地域の行事に参加。
- 9 割以上の養成校において、学生支援センター等の学修支援を担当する職員と教員の協働がなされている；実習中に学生と密接なコミュニケーションを取れるような体制を作る
- 保育所では、半数以上が実習と採用の関係はないとしていたが、幼保連携型認定こども園とそれ以外の児童福祉施設では、半数以上が実習と採用の関係がある。
- 実習に関して養成校の課題；①社会人基礎力、②事前指導・事前学習・保育士としての基礎力の指導、③現場での実践力・即戦力、④記録・日誌の指導、⑤指導案の指導、⑥実習に対する心構え・意欲、⑦実習時期、⑧実習指導・評価の在り方、⑨受け入れ先の調整、⑩学生支援・合理的配慮の必要性、⑪教員・養成校の指導の差異、⑫就職に繋がる支援・指導、⑬実習先との関係、⑭保育行政などの 14 の要素。
- 学生が実習や実習以外のボランティアや事業体験など、実践を一層重視する養成課程の検討が求められている。
- 実習が、実践力を培い育む上で極めて重要なことが改めて浮き彫りになっている。
- 養成校調査と共通する実習や実習以外の豊かな現場経験、養成校と施設の協働が重視されている。
- 保育士養成校で教員がどのようにその内容を保育の実践に資するような形で指導できる力量をつけるかということが大きな課題になっている。
- 実習や実習以外のボランティア体験、事業体験などを重視する教育課程は、入学前からのアドミッション・ポリシーとも関連させていく一つの重要な方策といえる
- 実習、実践の意義とその効果に関する様々な資料は、養成校における教育課程の中でいかに重要視されているかを再確認させてくれる。そこからは、座学と実学の往還を通して学びを深め、保育の実践力を培い育むことの重要性が、非常に強く伝わってくる。

・保育士養成教育の質の確保と向上を図るうえで、養成校と施設との有効な連携と協働や、保育士資格を持ち保育実践の経験豊かな教員や施設職員の役割が、欠かせない。実習は、保育の専門性を探り、保育士としてのアイデンティティを形成させる機会としても重要な意義を持つ。

今後の保育士養成の質の確保においてなされたいくつかの考察の中で、「実習、実践の意義の深さ」、「教育の質の確保と向上に寄与する認定、評価システムの必要性」が実習教育に関する視点として挙げられた。「実習、実践の意義の深さ」については、「実習は、保育の専門性を探り、保育士としてのアイデンティティを形成させる機会としても重要な意義を持つ」とし、「保養協においては、実習指導体制の充実･強化を図るために、本年度新たな実習指導ミニマムスタンダードを策定した。この作成に当たっては、国の最低基準、保養協としての最低基準、養成校独自のモデル的な水準の三層にわたるスタンダードを考慮して作成した」と、ミニマムスタンダードの必要性について改めて述べている。

また、「教育の質の確保と向上に寄与する認定、評価システムの必要性」の視点で、「他の国家資格に関する制度と同様に、専門資格の同一水準以上の確保を図るための、養成校及び養成校教員の認定基準・評価基準、またそれと深くかかわる養成校実習指導担当教員及び施設実習指導担当職員の認定・評価基準の策定の必要性を示唆する」「教員自身に求められる保育の専門性の基盤の強化」「ミニマムスタンダードの策定や会員の認定、更新等に当たって適用、活用」が考察された。

３．「保育実習指導のミニマムスタンダード」についての検討

（１） 保育実習指導のミニマムスタンダード[注1)]

「保育実習指導のミニマムスタンダード」の研究は、全国保育士養成協議会専門委員会による平成 17 年度の課題研究である。後に、その普及のため、(全国保育士養成協議会編「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（2007）として出版された)。

同専門委員会では、ミニマムスタンダードを作成するにあたって、先行した２つの調査を行い、それを作成の根拠とした。ミニマムスタンダードが提案されるまでの基礎的研究は、以下の 2 つである。第１に、平成 13 年から 14 年にかけて行われた「保育実習指導の実態に関する調査研究」[注3)] である。同調査では、指定保育士養成施設に対して、実習の実態、「指導体制」「指導内容」「実習施設との関係」ほかについて、網羅的な調査を行いその現状を確認した。

第２に、平成 15 年から 16 年に実施された「実習指導の事例研究」（注 4）である。同調査では、養成施設における実習指導について、①「シラバス」「手引き」「実習許可条件」の収集・分類、②「依頼文書」「訪問指導記録」「評価票・依頼文書」を収集・分類、③具体的な事例の収集、④地域における実習指導連携の収集を通して、好事例を中心に調査を行い、望ましい実習指導についての検討を行った。

１）ミニマムスタンダード作成の目的

ミニマムスタンダード作成に向けた調査において、「養成校における実習指導のプログラムは、綿密かつ系統的に設計されており、経験と実践に基づく知識の統合を図り、学生が課程の目的を達成するよう様々な支援のための取組みが行われている」ことが明らかになった。

一方で、2003 年 12 月 9 日に厚生労働省雇用均等・児童家庭局長名で発出した「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準」の「保育実習」の教授内容としては、「きわめて簡明であり、養成校の実習指導者が自らの行う教育・指導の独自性や有効性を判断するための基準として機能させるには十分とはいえない」状況であったため、何らかの指針が必要であった。

また、「保育士の専門領域の広域化と養成校の量的拡大、学生の生活体験の変容」により、「養成校が従来のスタンスのまま固有のディシプリンの中に閉じこもるのではなく、進んで実習指導の基礎的条件を整備し、その標準的な事項を共有する専門分化を形成していくことが不可欠」であるとした。

さらに、「地域や養成校の単位を超えた一般的なモデルが存在するという前提の下に、全国的な事例の集合体として制度的・組織的に検討される機会がきわめて少なかった」ことから、「実習指導のミニマムスタンダードは、養成校自らの教育の水準について点検・評価を行う際の実効的な標準として機能するものと考えられる」、「学生が課程の目的を達成するよう様々な支援のための取組みが行われている」としながらも、保育士の国家資格化、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準」および、養成校の増加や学生の資質による策定の必要性がうかがえる」と、最低基準としての者ではなく、あくまで標準的基準づくりを目指していた。

2）ミニマムスタンダード試案の提案

ミニマムスタンダードの試案作成後は、①会員校への配布やセミナーでの報告、②全国保育士養成協議会会員校教職員・実習指導者への質問紙調査などでの検証、③職能団体への質問紙調査などを行った。

このように、養成校及び実習施設からの職能団体への調査については、実習が養成施設だけのものではないため、非常に有用であったと考えられる。職能団体においては、①全国社会福祉協議会・全国保育協議会・全国保育士会からの機関としての回答及び、②全国児童養護施設協議会・全国乳児院福祉協議会・愛知県知的障碍者福祉協会から回答を得ている。

図表 3-2-4　ミニマムスタンダードの試案への反応

養成校から出された意見	施設から出された意見
良さ ・試案に触発されて、実習指導がどうあるべきかなど、様々な検討や確認が行われた。 ・指導のガイドライン　・学生の学び　・教員の共通理解・意識改革　・実習施設との連携 ・国家資格化に伴う質の確保 課題 ・養成校の独自性　・内容の細かさ　・養成校の状況への配慮	良さ ・指導内容の充実　・学生の学び　・養成校との連携　・養成校間の格差　・質の確保 課題 ・実践との乖離

3）ミニマムスタンダードの内容

ミニマムスタンダードは、大きく分けて 3 章立ての構成となっている（第 1 章　実習指導計画／第 2 章　実習評価／第 3 章　訪問指導）。範囲は、「保育実習Ⅰ」「保育実習Ⅱ」「保育実習Ⅲ」である。内容は下記の通りである。

図表 3-2-5 ミニマムスタンダードの内容

第1章　実習指導計画
　第１節　事前・事後指導
１．教科目の教授内容　２．事前・事後指導の考え方　３．事前指導　４．事後指導
第２節　「保育実習Ⅰ（保育所)」と「保育実習Ⅱ」
１．ねらいと内容　２．考え方　３．保育実習Ⅰ（保育所）４．保育実習Ⅱ
　第３節　「保育実習Ⅰ（施設)」と「保育実習Ⅲ」
１．ねらいと内容　２．考え方　３．保育実習Ⅰ（施設）　４．保育実習Ⅲ
第2章　実習評価
第1節　実習評価の考え方
１．らせん状の学習モデル　２．公正さ　３．実習評価と人間性への評価
第2節　評価の手続き
１．現場実習の評価　２．教科目「保育実習」の評価　３．実習指導の評価
第3節　実習評価票
１．基本的な考え方　２．評価票に含む事項　３．評価票の実際
第4節　よりよい評価のために
第3章　訪問指導
第1節　実習における訪問指導の位置づけ
１．実習全体における位置づけ　２．当事者それぞれにおける意義
第2節　訪問指導の方法
１．訪問の回数と時期　２．訪問指導の所要時間　３．訪問指導の形態　４．訪問指導時に使用する資料
第3節　訪問指導の内容
１．実習生の様子の把握と指導・助言　２．実習の状況の確認と調整　３．子ども（利用者）との関係の確認と指導　４．指導担当職員を含めた全職員との関係の確認と調整　５．指導担当職員への連絡・依頼内容　６．養成校側の教育方針や方法と実習施設の実習プログラムや方法との調整
第4節　訪問指導記録
１．根拠　２．記録することの意義　３．基本的な考え方　４．記録様式に含まれる事項

ミニマムスタンダードは、そもそもの目的が、実習指導の仕組みの最低基準化ではなく、あくまで「標準化」としての普及を目指している。これまで、多くの養成校や現場で活用されてきており、全国の統一的な実習教育の指針となり得るものである。また、一定の年数や情勢の変化により、改訂や見直しが必要であるが、後の研究・検証が活発になされることで、より精緻なものになると思われる。

一方で、ミニマムスタンダードでは、保育士養成施設の実習事前事後指導や訪問指導に、詳細で具体的な標準化を目指しており、必ずしも現場を巻き込んだような、「協働」や「実地での教育・指導のあり方」を目指すような内容とはなっていない。したがって、実習記録や実習の方法など、実習中の学生の実習の方法や内容に踏み込んではいない。主に指定保育士養成施設での指導を主題にしているため、実習施設の側の受け入れ方や指導方法についての標準化とはなっていなかった。

（2）保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版[注 5)]

全国保育士養成協議会による「保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版」は、ミニマムスタンダードをより進化・深化させ、現状の社会状況や保育、学生に対応しようとした、最新の標準化モデルである。

1）目的・経緯

2004 年に策定された「ミニマムスタンダード」以降、社会的な状況や保育制度に変化があり、改定の必要性が出てきたために新たに検討された。保育制度等の改正については、保育所保育指針の改定（2008 年；保育所保育指針の改定；13 章編成から 7 章編成／通知から厚生労働大臣の告示化）及び保育士養成課程の改正（2010 年）、子ども子育て支援新制度等国の施策・規定等の変化が挙げられる。

保育士養成課程の改正は、保育実習Ⅰ保育実習指導計 5 単位を保育実習Ⅰ4 単位と保育実習指導Ⅰ2 単位への変更、保育実習Ⅰにおける実習受け入れ施設の範囲や要件の見直し、保育実習Ⅰにおける居住型児童福祉施設等での実習を障害児通所施設等を含めるようになったことなどである。

さらに、保育士養成施設の増加と多様化する実習指導もその背景として大きい。

2）ミニマムスタンダード 2017 年版の特長

2017 年版では、前回策定されたミニマムスタンダード以降に、に新たにいくつかの変更点が加えられた。

第 1 に、「養成校教員相互、養成校と実習施設相互の連携・協働による実習指導」という視点である。これは、「座学と実学の往還性」の前提として、「連携・協働」があるとし、記述部分が「養成校と実習施設との直接的・間接的に結びついている」ことを強調した。

第 2 に、「多様化する養成校・学生・施設での保育実習をより効果的にするため、学修段階を 3 段階で提示した」点である。2017 年版には、「実習前後の学習に対する指導方法にどのような創意工夫が織り込まれているかによって、学生のモチベーションや成長の実感に相違がもたらされるだろう」「実習の記録、評価の方法にあたって必要不可欠な連携・協働を最低限実施するだけではなく、独自あるいは有効な取り組みは多々見られる」とあり、以下の 3 つの段階に分けて考えられたことが先駆的である。

3）内容

新たなミニマムスタンダードで目指した 3 つの学修段階は次の通りである。

STEP1；国の保育実習指導基準を十分に踏まえ、確実に実施する
STEP2；全国保育士養成協議会が設ける保育実習指導基準を理解し、確実に実施する
STEP3；養成校における発展的・先駆的・モデル的水準にある内容を理解し参考とし、質の維持向上を図る。

それぞれの概要を以下に順に示す。

図表 3-2-6 ミニマムスタンダード 2017 年版の内容 1　STEP1

1．法定の保育実習の種別、履修方法（単位と日数)、実習施設
2．法定の実習の計画
3．法定の実習施設の選定と訪問指導

図表 3-2-7　ミニマムスタンダード 2017 年版の内容２　STEP2

第1章　実習指導（保育所等）
　第１節　保育実習指導Ⅰ（保育所等）における事前・事後の指導
　　１．保育実習の意義
　　（１）　実習の目的
　　（２）　実習の概要　　・実習関連のスケジュールの例示
　　２．実習の内容と課題の明確化
　　（１）　実習の内容
　　（２）　実習の課題　　・実習の 4 つの段階の提示　　・実習の課題の例示
　　３．実習に際しての留意事項
　　（１）　子どもの人権と最善の利益の考慮
　　（２）　プライバシーの保護と守秘義務
　　（３）　実習生としての心構え
　　４．実習計画と記録
　　（１）　実習における計画と実践
　　（２）　実習における観察、記録及び評価　　・実習日誌の内容の例示
　　５．事後指導における実習の総括と課題の明確化
　　（１）　実習の総括と自己評価　　・事後指導の材料と形態の例示
　　（２）　課題の明確化
　第２節　保育実習指導Ⅱ（保育所等）における事前・事後の指導
　　１．保育実習による総合的な学び
　　（１）　子どもの最善の利益を考慮した保育の具体的理解
　　（２）　子どもの保育と保護者支援
　　・保育所に入所している子どもの保護者に対する支援
　　・地域における子育て支援
　　２．保育実践力の育成
　　（１）　子どもの状態に応じた適切なかかわり
　　（２）　保育の表現技術を生かした保育実践
　　３．計画と観察、記録、自己評価
　　（１）　保育の全体計画に基づく具体的な計画と実践
　　（２）　保育の観察、記録、自己評価に基づく保育の改善
　　４．保育士の専門性と職業倫理
　　５．事後指導における実習の総括と課題の明確化
　　（１）　実習の総括と自己評価
　　（２）　課題の明確化

第2章　実習指導（施設）
　第１節　保育実習指導Ⅰ（施設）および保育実習指導Ⅲにおける事前・事後の指導
　　１．保育実習（施設）の意義
　　（１）実習の目的
　　（２）実習の概要　　・実習先一覧
　　２．実習の内容と課題の明確化

（1）社会的養護を担う施設
①施設理解　②利用者理解　③職員理解　④専門知識、技術
（2）障害のある子どもを対象とした施設
①施設理解　②利用者理解　③職員理解　④専門知識、技術
（3）障害のある成人を対象とした施設
①施設理解　②利用者理解　③職員理解　④専門知識、技術
3．実習に際しての留意事項
（1） 利用者の人権の尊重
（2） プライバシーの保護と守秘義務
（3） 実習生としての心構え
（4） 宿泊を担う実習
4．実習の計画と記録
（1） 実習における計画と実践
（2） 実習における記録及び評価
5．支援計画と家屋支援の視点
（1） 支援計画
（2） 家屋計画
6．事後指導における実習の総括と課題の明確化
（1） 実習の総括と自己評価
（2） 課題の明確化

第3章　「保育実習Ⅰ（保育所）」と「保育実習Ⅱ」
1．「保育実習実施基準」に示される保育実習の目的と履修の方法等
2．「保育実習Ⅰ（保育所）と「保育実習Ⅱ」の目標と内容
3．「保育実習Ⅰ（保育所）と「保育実習Ⅱ」の考え方　・配属クラスのモデルの例示

第4章　「保育実習Ⅰ（施設）」と「保育実習Ⅲ」
1．施設との連携
2．実習プログラム　・プログラム例

第5章　訪問指導
第１節　実習における訪問指導の位置づけ
1．実習全体における位置づけ
（1）実習サイクルの中の位置
（2）保育実習の実施施設と養成校がともに支え、ともに担い合う
2．当事者それぞれにおける意義
（1） 養成校側における意義
（2） 学生における意義
（3） 実習施設側における意義
第２節　訪問指導の方法
1．訪問指導の回数と時期
（1） 訪問指導の回数と時期等
（2） 訪問日時についての実習施設との相談

２．訪問指導の所要時間
３．訪問指導の形態
（１） 基本的な形態
（２） その他の形態
４．訪問指導時に使用する資料
第３節　訪問指導の内容
１．学生のようすの把握と指導・助言
２．実習の状況の確認と調整
３．子ども（利用者）との関係の確認と指導
４．実習施設の実習指導者（あるいは指導担当職員）を含めた全職員との関係の確認と調整
５．実習施設の実習指導者（あるいは指導担当職員）への連絡・依頼内容
６．養成校の教育方針や方法と実習施設の実習指導プログラムとの調整
第４節　訪問指導記録
１．記録することの根拠
２．記録することの意義
３．基本的な考え方
４．記録様式に含まれる事項　　・オリエンテーション記録用紙のモデル例示
・実習先所在地記録用紙のモデル例示　　・訪問指導報告書のモデル例示

第6章　実習評価
第１節　実習評価の考え方
１．PDCA サイクルの計画実践ン評価のらせんモデルと入れ子構造モデル
２．実習評価の目的と評価基準
第２節　保育実習の評価
１．実習施設における評価
２．養成施設における評価
第３節　実習評価票
１．実習評価票の様式
２．評価票の取り扱い
第４節　保育実習指導の評価
第５節　学生の自己評価
１．日々の記録（日誌）に基づく自己評価（振り返り）
２．評価票に基づく自己評価　　・評価票のモデル例示

図表 3-2-8　ミニマムスタンダード 2017 年版の内容３　STEP3

１．実習指導計画（前）
② 学生が具体的なイメージを持てるようにする工夫
③ 実習配属時のポイント
２．保育実習Ⅰ（保育所）・保育実習Ⅱ
（１） 記録や指導案の記述の充実化
（２）保育技術の充実化
３．保育実習Ⅰ（施設）
４．訪問指導

（1）情報を共有するしくみづくり
（2）訪問指導教員の配属
（3）教員を対象とした説明
5．実習評価
6．実習指導計画（後）

4）課題・目指す方向

「課題・目指す方向」として、次のようなことがまとめられている。

第1に「協働」の必要性が挙げられている。これは、「保育士養成における協働」と養成校と保育現場の協働である。保育士養成における協働については、「養成校教員間」と「保育士養成校間」におけるさらなる協働の必要性が指摘された。

第2に、保育士養成の質の向上に関する課題として、「養成校教員の質の評価」「実習指導者の研修」「職能団体等による実習指導者向けの研修の実施」「キャリアアップ研修における「保育実習への対応」の位置づけ」等が指摘された。

「ミニマムスタンダート」及び「ミニマムスタンダード2017年版」では、最低基準としての手引きではなく、標準的な実施方法を養成校に提案・啓発する意味がある。したがって、養成校の指導で活用されうる内容は、かなり網羅されているといってよい。

ミニマムスタンダード2017年版で示唆されているように、現場においても活用できる視点や内容を標準的に検討する必要がある。また、今後、さらに指針や保育士養成課程の改定により、加わる視点を補っていくことで、より効果的な実習指導や実習に対応できるようになるだろう。

4．全国保育士養成協議会専門委員の研究より

（1）指定保育士養成施設教員の実態に関する調査報告

1）指定保育士養成施設教員の実態に関する調査報告Ⅰ－調査結果の概要－[注6)]

本調査は、一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会における調査研究である。研究の目的は、「保育士養成施設教員の教育研究活動の取り組みや養成教育に対する意識等について調査により実態把握し、養成施設・教員の現状と課題の分析し、養成教育の資質向上への示唆を得る」。調査方法は、組織単位の調査である「養成施設調査」と養成施設の専任教員を対象とする個人単位の「教員調査」の二種類の質問紙調査で構成されている。

ア．指定保育士養成施設教員の実態について～養成施設調査編～（養成施設調査245／477課程（回収率51.4%）対象：会員校（養成課程の学科・専攻等別））

①実習に関する指導方針の共通理解の方法；実習に関する指導方針の共通理解の方法としては、「実習担当者会議内容の周知（57.1%）」、「実習訪問指導記録の活用（54.3%）」、「実習訪問指導の手引き書作成（43.3%）」、「実習訪問指導担当者への説明会（40.4%）」、教員全員による事前／事後指導（36.7%）」などの取り組みが行われていた。
②実習にかかわる事、務職員の配置；実習にかかわる事務を担う事務職員の配置については、「教務課職員などが兼任（38.0%）」「専任の担当者がいる（35.5%）」、「任期付きの者がいる（22.0%）」、「いない（特定の教員が担当）（15.5%）」であった。また、実習事務を担当する

職員数は「専任担当者１名（46.0%）」、「任期付き担当者１名（63.0%）」と複数人いる養成施設は少ない。

２）指定保育士養成施設教員の実態について～教員調査編～（教員調査 2399／5404 人（回収率 44.4%）

対象：会員校における養成課程の専任教員）

①実習指導にどの程度関わっているか

実習へのかかわり方としては、「保育実習指導を担当している（32.2%）」、「保育実習指導は担当していないが幼稚園教育実習指導を担当している（9.7%）」、「実習訪問指導（巡回指導）を行う程度である（43.9%）」、「特に関与していない（11.3%）」であった。

②実習訪問指導を行ったうえで得られたこと（複数回答）

実習訪問指導を行ったうえで得られたことしては、「実習先についての知識が増えた（83.9%）」、「最近の実習生の課題について知ることができた（71.9%）」、「保育所や施設での子どもの様子を知ることができた（68.3%）」、「実習先とのつながりができた（57.9%）」、「対象学生についてより知れた（54.3%）」、「卒業生の動向を知った（39.7%）」、「実習園に就職するきっかけとなった（34.0%）」など高かった。

③実習訪問指導で困ること（複数回答）

「学内での実習指導の内容の不備について実習先から指摘された（27.9%）」、「実習訪問のための日程が取れない（26.4%）」、「対象学生のことをあまり知らない（20.9%）」などが高かったが、「特になし（21.8%）」という回答も 2 割程度見られた。

（２）平成 23 年度課題研究指定保育士養成施設教員の実態に関する調査報告Ⅱ－調査結果からの展開－ (注 6)

１）やりがいと困難さの認識

やりがいと困難さの認識は職務内容と関係しており、やりがいや困難さをどの程度感じるかによって、協働への認識や動機付けが異なることが示唆された。また、ほとんどの教員はやりがいを感じているものの、業務量の多さや実習訪問指導などに困難さを抱えている教員もいることから、教員間の協働性をより高めるためには、偏りがちな業務を効果的に分担したり、保育に関する共通理解を図ることも必要であると考えられる。

図表 3-2-9　やりがいと困難さの認識

- HH 群（やりがいと困難さがともに高い、60%）：保育系で実習担当の割合が高く、業務量が多いと感じていた。また、保育に関しては教員が共通認識を持つべきと考え、教員間の協働性を強く求めていた。
- HL 群（やりがいが高く困難さが低い、35%）：実習に関しては訪問指導のみか関与しない割合が高いが、実習訪問指導の意義は認識している。また研修会や講演会の講師、行政に関わる委員などの社会的活動も多く行っていた。
- LH 群（やりがいが低く困難さが高い、3%）：実習訪問指導に困難さを感じている割合が高った。また、職務に困難が生じたときに相談する者がいないと認識している割合が他の群に比べて高く、協働性の認識が困難な状態であると考えられる。一方、研究には積極的に取り組んでおり、研究にアイデンティティを見出していることが推察される。

・LL 群（やりがいと困難さがともに低い、2%）：現場就労経験がなく、実習指導に関与していない割合が高い。実習訪問指導をしている場合は困難さを感じており、職務に困難が生じても相談しない割合が高くなっていた。協働性は低い状態であると考えられる。

①実習指導への関与と教員の意識

実習担当者と訪問指導程度の教員の授業改善に対する意識について、実習担当は、「保育の現場感覚を授業に取り入れる」、「保育に関わる最近の動向や情報を収集する」など保育に関連する内容の割合が高くなっていた。訪問指導程度の教員は、「自分の研究を充実させる」「授業内容の改善をする」など専門性の研鑽に関する内容の割合が高くなっていた。

②実習担当者と訪問指導程度の教員のやりがい

実習担当者と訪問指導程度の教員のやりがいについて、実習担当は、「保育現場との連携や実習園からの評価、実習指導でやりがいを感じる」とし、訪問指導程度の教員は「授業や研究などでやりがいを感じている」とした。

③実習担当者と訪問指導程度の教員の訪問指導で得られたこと

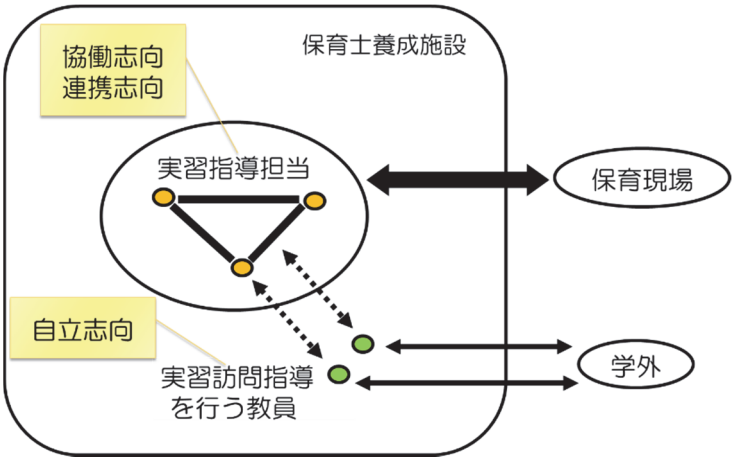
実習担当は、実習先とのつながりや就職するきっかけになったなど、保育現場とのつながりを重視している」とし、訪問指導程度の教員は、「保育所や施設での子どもの様子を知ることができたことを挙げており、保育について学ぶ機会となっている」とした。

④実習担当者と訪問指導程度の教員の訪問指導で困ること

実習担当は、「指導の不備を指摘されることや訪問指導の日程がとれないなどが多い」ことを挙げ、訪問指導程度の教員は、「実習内容や対象学生のことを知らないといった割合が高く、訪問指導に必要な情報が少ないことに困難を感じている」ことが指摘された。

⑤実習担当者と訪問指導程度の教員間の連携

実習担当は、保育や福祉系を専門領域とする割合が高く、比較的連携しやすい教員が集まることや現場就労経験がある者の割合が高いため、教員間でも、保育現場に対しても連携志向、協働志向が強いことが挙げられ、訪問指導程度の教員は、自己研鑽や内省的な活動を重視しており、自立志向である。また、自己の研究活動やそれに伴う学外との交流を多く行っていた。学内では実習担当と連携してはいるものの、より広い範囲で情報を共有すべきだと考え、実習に関する情報が少ないと感じていることが指摘された。



図表 3-2-10　実習担当者と訪問指導程度の教員間の連携

このとこから、①実習指導への関与の仕方によって、教員の意識に違いがある、②教員間の協働性を高めるためには、養成施設で多くの教員が関わり、重要な位置を占める実習を中心とした取り

組みが有用だと考えられる、③特に保育実習指導担当とそれ以外の教員間において、より効果的で丁寧な情報共有の方法を模索する必要があることが示唆された。

（3）平成 26 年度　課題研究報告　学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方－平成 26 年度調査報告から－[注8)]

＊「保育実習指導の充実化に向けた調査＜保育実習担当教員用＞」
＊「保育実習指導の充実化に向けた調査＜保育実習担当以外の教員用＞」

1）目的

本調査は、「保育実習指導Ⅰ」と「保育実習指導Ⅱ又はⅢ」の指導内容の連続性および階層性に着目するとともに“学生の自己成長”を実習指導を検討する軸として、①養成校における保育実習と実習指導の充実を図るために、教員が学生の実習に関わる過程においてどのような実習指導を行っているのか、②学生の自己成長をどのようにとらえ指導内容に反映させているのかの 2 点を明らかにするために行った。

2）対象

全国保育士養成協議会に所属する保育士養成施設 511 校のうち、平成 26 年度には最上級学年のいない 22 校を除いた 489 校を対象とし、保育実習担当教員および保育実習担当以外の教員で、現在の養成校に 2 年以上在籍している教員を対象とした（1 施設各 1 名）。

＊＜保育実習担当教員用＞保育実習指導科目を担当する専任教員。現在の養成校に 2 年以上在籍している教員。
＊＜保育実習担当以外の教員用＞保育実習指導科目を担当していない専任教員。現在の養成校に 2 年以上在籍している教員。

3）結果の概要

①実習指導体制；実習指導担当教員総数；実習担当教員平均 4.3 名、非常勤平均 0.7 名
②実習指導担当の分担（指導の連続性）；
・保育所実習と施設実習の指導担当者が別（65%）
・保育実習Ⅰの保育所と保育実習Ⅱの指導担当者が同じ（75.1%）
・保育実習Ⅰの施設と保育実習Ⅲの指導担当者が同じ（64.2%）
・保育所実習と幼稚園教育実習の指導担当者は別（67.8%）。
③実習要件（履修基準）；実習要件あり（92.2%）→実習指導授業への取り組み（66.1%）、指定科目の単位修得（61.1%）
④訪問指導；訪問指導は全専任教員で担当している（76%）
⑤実習日誌と評価票の書式
・実習日誌：全体の 8 割ほどが青の養成校独自の様式の日誌を用いていた。また、統一書式については修業年限が長いほど使用率が高い傾向がみられた。
・実習評価票：全体の 7 割が養成校独自の様式の評価票を用いており、各実習とも、実習日誌よりは統一様式の割合が高くなっていた。学生定員が少ないほど、統一書式使用率が高い傾向がみられた。

図表 3-2-11　最も多い実習時期

指定科目名	最も多い実習期間：修業年限別傾向
保育実習Ⅰ（保育所）	＊1 年次 2 月が最も多い。91/96 校が 2 年制。 ＊4 年制では 2 年次 2 月が最も多いが、分散している。
保育実習Ⅰ（施設）	＊2 年次 8 月が最も多い。64/75 校が 2 年制。 ＊4 年制は 3 年次 9、8 月、2 年次 2 月に分散している。
保育実習Ⅱ*	＊2 年制は 2 年次に集中。8、9、11 月の順に多い。 ＊4 年制は 3～4 年次に分散。 3 年次 2、3 月、3 年次 8、9 月が多い。
保育実習Ⅲ**	保育実習Ⅱに同じ。

＊保育実習Ⅱ履修者数は保育士資格取得希望者のうち 88.5%が履修

＊＊保育実習Ⅲ履修者数は保育士資格取得希望者のうち 20.8%が履修

⑦事後指導実施状況

・保育実習指導Ⅰ（保育所）の事後指導、「保育実習指導Ⅰの授業内で行う（32.7%）」

・「保育実習指導Ⅱで行う（21.7%）」

・「授業の時間外にグループまたは個別指導を行う（21.3%）」

＊授業外で行うという回答は保育実習指導Ⅰ（施設）、保育実習指導Ⅱ、保育実習指導Ⅲでも同様の傾向がみられた。

＊「実習後に開講する別の授業で行う」ものとしては、専門科目：基礎ゼミ、幼児教育演習、乳児保育、保育内容研究、保育課程論、保育者論等／実習関連科目：保育教職実践演習、実習特別講義

＊「その他」には、レポート課題の提出、個別面談、実習報告書の提出、振り返りシートの作成・提出、実習評価の伝達、実習報告会にむけてのレポート作成と発表、体験談発表、ポートフォリオの活用、自己評価

⑧事後指導実施状況　事後指導で使用するツール

・2 年制：実習先からの評価票、実習日誌・記録・指導案等、自己評価票、各種レポート類、履修カルテ

・4 年制：実習日誌・記録・指導案等、実習先からの評価票、各種レポート類、自己評価票、実習ポートフォリオ

⑨保育実習指導の評価　一番に重視する項目

図表 3-2-12　評価において一番重視する項目

順位	保育実習指導Ⅰ（保育所）	保育実習指導Ⅰ（施設）	保育実習指導Ⅱ	保育実習指導Ⅲ
1	授業参加状況や受講態度、積極的参加の様子	授業参加状況や受講態度、積極的参加の様子	授業参加状況や受講態度、積極的参加の様子	授業参加状況や受講態度、積極的参加の様子
2	課題の提出状況（期日厳守や規定枚数などの提出条件の達成度）	課題の提出状況（期日厳守や規定枚数などの提出条件の達成度）	実習に取り組むための自己の課題設定や目標設定の内容	実習に取り組むための自己の課題設定や目標設定の内容
3	実習先からの評価	実習先からの評価	実習先からの評価	実習先からの評価

５．注及び引用文献

（１）注

注1)　社団法人全国保育士養成協議会編（2005）「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅲ－保育実習指導のミニマムスタンダード」『保育士養成資料集第 42 号』

注2)　一般社団法人全国保育士養成協議会（2018）「平成 27 年度子ども・子育て支援推進調査研究事業　保育士養成のあり方に関する研究　研究報告書」一般社団法人全国保育士養成協議会

注3)　社団法人全国保育士養成協議会編（2002）「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅰ―保育実習の実態調査から」『保育士養成資料集第 36 号』社団法人全国保育士養成協議会

注4)　社団法人全国保育士養成協議会編（2004）「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅱ―保育実習指導のミニマムスタンダード確立に向 けて―」『保育士養成資料集第 40 号』社団法人全国保育士養成協議会

注5)　一般社団法人全国保育士養成協議会編（2017）「保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版」一般社団法人全国保育士養成協議会

注6)　社団法人全国保育士養成協議会編（2011）「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査報告書Ⅰ」『保育士養成資料集 第 54 号』社団法人全国保育士養成協議会

注7)　社団法人全国保育士養成協議会編（2012）「指定保育士養成施設教員の実態に関する調査報告書Ⅱ」『保育士養成資料集 第 56 号』社団法人全国保育士養成協議会

注8)　一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会編著（2013）「平成 26 年度　課題研究報告学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方」『専門委員会課題研究報告書』一般社団法人全国保育士養成協議会

（２）引用文献

1) 山田 勝美(2004) 書評 効果的な保育実習のあり方に関する研究(2)平成 16 年度全国保育士養成協議会専門委員会課題研究報告(保育士養成資料集第 40 号)--保育実習指導のミニマムスタンダード確立に向けて,保育士養成研究 (22),pp67-71.
2) 佐藤信雄(2004) 書評 効果的な保育実習のあり方に関する研究(2)平成 16 年度全国保育士養成協議会専門委員会課題研究報告(保育士養成資料集第 40 号)--保育実習指導のミニマムスタンダード確立に向けて,保育士養成研究 (22),pp73-78.
3) 草山充(2004) 書評 効果的な保育実習のあり方に関する研究(2)平成 16 年度全国保育士養成協議会専門委員会課題研究報告(保育士養成資料集第 40 号)--保育実習指導のミニマムスタンダード確立に向けて,保育士養成研究 (22),pp79-82.
4) 吉岡眞知子(2005) 書評 効果的な保育実習のあり方に関する研究(3)平成 17 年度全国保育士養成協議会専門委員会課題研究報告(保育士養成資料集第 42 号)--保育実習指導のミニマムスタンダード,保育士養成研究, (23)pp75-78.
5) 流石智子(2005) 書評 効果的な保育実習のあり方に関する研究(3)平成 17 年度全国保育士養成協議会専門委員会課題研究報告(保育士養成資料集第 42 号)--保育実習指導のミニマムスタンダードの有効活用について,保育士養成研究 (23),pp79-82.
6) 小坂徹,鈴木隆次郎(2006) 保育実習指導に関する一考察「保育実習指導のミニマムスタンダード」との比較検討,いわき短期大学研究紀要 (39),pp29-55.
7) 榊原博美(2007) 保育実習指導の内容に関する客観的分析--名古屋女子大学における指導内容とミニマムスタンダードとの比較検討から,名古屋女子大学紀要人文・社会編 (53),pp 189-195.
8) 久保田美沙子･松山洋平(2017) 実習事後指導における学生の学びの可視化に関する一考察 : 保育実習Ⅰ・幼稚園教育実習での振り返り曲線シートから,和泉短期大学研究紀要(37),p45-51.
9) 鎌田佐多子,平田美紀,比嘉昌哉[他](2007) 実習現場との連携--保育所・施設へのアンケート調査をもとに,沖縄女子短期大学紀要(20),pp37-66.
10) 大森弘子(2007) 佛数大学における保育実習教育に関する一考察--保育実習の資質向上をめざして,福祉教育開発センター紀要(4),pp23-34.
11) 相浦雅子,高濱正文,那須信樹,原孝成,野中千都(2008) 保育実習指導のミニマムスタンダード』を軸とした保育所実習指導の実際に関する研究　九州管内保育士養成施設における保育所実習指導の実態調査を通して,別府大学短期大学部紀要 27,p77-87.
12) 中原大介(2008) これからの保育実習指導についての一考察 : 児童福祉施設実習(居住型)を中心に,大阪健康福祉短期大学紀要 7,pp185-194.
13) 那須信樹,竹内理恵,山田朋子[他],森田真紀子(2009) 『保育実習指導のミニマムスタンダード』の新展開に向けた課題の検討--学生の実習評価の分析を中心に,中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要 (41),pp 107-119.
14) 千葉弘明(2008) 保育実習指導のミニマムスタンダード」を取り入れた保育実習のあり方について,千葉経済大学短期大学部研究紀要 (4),pp11-21.
15) 山崎久子,吉田祐一郎(2009) 保育学生の施設実習における事前事後理解の内容と評価―ミニマムスタンダード項目からの一考察,足利短期大学研究紀要 29(1), pp15-22.
16) 湯浅頼佳(2011) 保育実習指導のミニマムスタンダード」を基にした実習事前・事後指導についての考察,道都大学紀要.共通教育部 (5),pp 71-76.
17) 結城孝治(2016) 保育実習指導における学びの質と実習後の評価及び保育者効力感との関係,國

學院大學人間開発学研究 (7),pp 87-107,.
18) 増田まゆみ(2010) 保育実習指導と保育士のキャリアアップ,平成 22 年度財団法人こども未来財団児童関連サービ ス調査研究等事業報告書.
19) 増田まゆみ・小櫃智子・佐藤恵(2011) ４年制の保育士養成課程における実習教育の在り方についてⅠ,目白大学高等教育研究,16,pp35-43.
20) 増田まゆみ・小櫃智子・佐藤恵(2011) ４年制の保育士養成課程における実習教育の在り方についてⅡ,目白大学高等教育研究,17,pp17-25.
21) 増田まゆみ・小櫃智子・佐藤恵(2012) ４年制の保育士養成課程における実習教育の在り方についてⅢ,目白大学高等教育研究 ,18, pp1-8.
22) 関仁志(2013) 保育現場と養成校のコラボレーション！実習生指導サポートブック,北大路書房.
23) 澤津まり子・蔵永瞳・延原八重子・佐藤奈々絵・山根和枝・光守加奈子・片岡鎮佳・森橋有希(2016) 実習施設と保育士養成校の協働による保育実習(保育所)の実践(4)エピソード記録の手引検証,就実教育実践研究, 9,pp 79-92.
24) 相浦雅子・高濱正文・小野貴美子・谷川友美(2013) 九州統一評価票の実現に向けての取り組み,別府大学短期大学部紀要 (32),pp 125-131.
25) 岡本和子(2007) 保育士養成における保育実習の抜本的検討(1)養成校と実習施設との連携を問う,岡山県立大学短期大学部研究紀要,14,pp49-62.
26) 村田恵子・大谷文乃・澤津まり子(2013) 実習施設と保育士養成校の協働による保育実習(施設)の試み ： 実習日誌の指導を中心として,就実教育実践研究,6,pp61-72.
27) 松田千都・渡邊慶一(2017) アクティブラーニングを活用した保育実習事後指導 ： 保育実習Ⅰの学びを促進する協同学習の取り組み,京都聖母女学院短期大学研究紀要,46,pp32-46.
28) 増田まゆみ(2011) 保育所実習指導と保育士のキャリアアップ～保育所と養成校の協働による実習指導ガイドラインの作成～報告書,財団法人こども未来財団平成 22 年度児童関連サービス調査研究等事業報告書.
29) 山田朋子・森美保子(2016) 保育の質向上に繋がる養成校と保育者との協働の在り方 －実習評価票「学びの履歴」を手掛かりに,中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要,48.
30) 小林小夜子・吉武久美子・荒木敦子・上片まゆみ(1994) 保育実習のための事前事後指導充実に向けての提言,保母養成研究第 11 号,pp25-31.
31) 藤井和枝・金子恵美(1999) 保育実習（施設実習）の事前体験学習としてのボランティア活動の効果と課題―埼玉 純心女子短期大学の事例に関するアンケート調査から一,保育士養成研究第 16 号,pp21-35.
32) 矢田美樹子・坪内夕紀子・井下原百合子・岡本美智子・菅野敦子(2008) 保育園児と交流会を取り入れた実習指導 の試み,保育士養成研究第 26 号,pp57-66.
33) 那須信樹(2001) 学生参画による実習事前・事後教育に関する開発的研究（Ⅰ） 大会論文集 pp.646-645.
34) 髙濱正文・阿部敬信・佐藤慶子(2015) 遊びの中で子どもは何を学んでいるのか ： 保育実践のビデオ映像を基に学びを深める,別府大学短期大学部紀要 (34),pp 31-42.
35) 上村麻都・千葉弘明・仲本美央(2012) 保育者養成実習事後学習,大学図書出版.
36) 由田新・藤澤（西海）聡子・林牧子(2002) 学生は，保育所実習で何に気づき，何に学んだか, 宝仙学園 短期大学研究紀要 pp15-24.
37) 小久保圭一郎(2011) 保育者養成課程における学生の「育ち」に関する一考察,千葉明徳短期大学紀要,31.

38) 増田まゆみ・小櫃智子・石井章仁・倉掛秀人・若山剛(2012) 特集 協働で進める保育実習,保育の友,60(4),pp10-25.
39) 利根川智子・井上孝之・和田明人・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・音山若穂(2012)保育実習事後指導における対話的アプローチの一実践と効果検証についての基礎研究,保育士養成研究 29,pp21-30.
40) 新川泰弘(2003) 保育実習における学習課題を用いた事前・事後指導の検討,研究紀要(2),pp143-155.
41) 椛島香代(2011) 子育て支援施設における学生の実習体験,日本教育学會研究発表要項,70,p356-357.
42) 竹之内典祥・馬見塚珠生(2011) 学生の地域子育て支援ひろばへの参加による心理的変化の質的調査研究, 京都 文教短期大学研究紀要,50,pp70-81.
43) 大場幸夫・小館静枝・今関公雄・及川一美・足立倭子・中田カヨ子・岡本富郎・阪野貢・阿部和子・本間真 宏・三角同(1986) 保育実習の展開 (2) 実習日誌を中心に,保母養成研究年報,2・3,pp165-180.
44) 石川清明(2001) 教育実習における日誌の指導について (1) -エピソード記録の指導-,大会論文集 pp.602-603.

Ⅲ．グループインタビュー調査の結果と考察

本章では、保育所実習に関するグループインタビュー調査及び施設実習に関するグループインタビュー調査について、その結果と考察をそれぞれまとめていく。

１．保育所実習に関するグループインタビュー調査

保育所実習に関するインタビュー調査の結果については、「事前指導」、「オリエンテーション」、「実習期間中の経験内容」、「子ども理解のための工夫」、「訪問指導」、「保護者支援の理解・経験」、「事後指導」、「実習評価」、「その他、実習に対する意見・課題」の質問項目ごとに、その発話内容の逐語記録をもとに重要なキーワードを抽出し、抽出されたキーワードの意味を十分に検討した上で、カテゴリーに分類、整理した。また、グループインタビューの最後に発話された有識者の総合的なコメントについても、それぞれ重要なキーワードを抽出し、抽出されたキーワードの意味を十分に検討した上で、カテゴリーに分類、整理した。

（１）事前指導について

養成施設教員については、図表 3-3-1-①に示す通り４つのカテゴリーと８つのサブカテゴリーに、保育現場職員については、図表 3-3-1-②に示す通り１つのカテゴリーと２つのサブカテゴリーに、整理することができた。

養成施設では、事前指導の必須項目として実習目的の理解や保育の基礎知識の確認、実習記録、指導案といった保育の学びに加え、事務手続きやマナー指導が挙げられた。しかし、これらの内容を指導するには既定の時間数では不足しており、そのため授業時間数（コマ数）を増やしたり、他教科と連携した指導を行うなど、時間数の不足を補う工夫がなされていることがわかった。

また、効果的な実習のための事前指導の工夫としては、少人数での丁寧な指導や現場体験の実施、保護者支援について語られた。現場体験については、子どもとかかわることや保育の楽しさを実感する体験を重視していることがわかった。実習の導入段階として、子どもとかかわること、その楽しさを実感することを何よりも重視し、そのことを可能にするため実習では重視される記録を課さないといった工夫も行われていた。

保育現場では、実習生の主体的な実習の重視について多く語られた。また、実習記録のあり方に関して、記録の形式や子どもと触れ合うことと記録のバランスやについて課題が述べられた。記録の形式については。エピソードを中心とした記録かあるいは時系列を中心とした記録か、どのような形式がいいかを学生が明確にできていない場合もあり、学生自身がどのような記録を書きたいかを決められるような養成施設での指導の必要性が語られた。一方、記録の指導は重要であるが、記録の指導が強くなると学生は記録をとることに集中してしまい、子どもとのかかわりの体験が不足してしまう傾向があるということが述べられ、実習では子どもと触れ合うことを大事にしてほしい思いが示された。その上での記録であること、つまり子どもと触れ合うことと記録の両方がバランスよく実習で学べるように指導することの重要性が語られた。

図表 3-3-1-①　事前指導のポイント（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(保)
事前指導の必須事項	事務手続き	事務的な内容	(1)
	保育の学び	記録	(2)
		保育者の意図	(3)
		指導案	(4)
		計画	(5)
		保育者の講話	(6)
		実習目的の理解	(7)
		基礎知識確認のためのワーク	(8)
	マナー指導	挨拶	(9)
		言葉遣い	(10)
		社会人としてのマナー	(11)
時間数の問題	時間数不足	時間が足りない	(12)
		15 コマ	(13)
	時間数不足の解消	18 コマ	(14)
		他教科との連携	(15)
事前指導の工夫	少人数指導	少人数	(16)
		グループアドバイザー	(17)
	現場体験	子どもとのかかわり	(18)
		保育を楽しむ経験	(19)
		見学実習	(20)
		ボランティア	(21)
		映像資料を用いたグループワーク	(22)
		家庭支援センターなどでの親子にかかわる	(23)
		日誌を書かない見学の授業	(24)
	保護者支援	保護者支援のロールプレイ	(25)
		模擬保護者支援	(26)
学生の問題		メンタル面の弱い学生	(27)
		文章力	(28)

図表 3-3-1-②　事前指導のポイント（保育現場職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(保)
実習記録	記録と実践	記録	(29)
		子どもと触れ合う	(30)
	記録形式	エピソード	(31)
		時系列	(32)
		相談	(33)
		学校で決めて	(34)

（2）オリエンテーションについて

養成施設教員については、図表 3-3-2-①に示す通り４つのカテゴリーと３つのサブカテゴリーに、保育現場職員については、図表 3-3-2-②に示す通り３つのカテゴリーと６つのサブカテゴリーに、整理することができた。

養成施設ではオリエンテーションの内容として、実習園を理解することや基本的な留意事項を挙げるとともに、オリエンテーションに参加する上で必要な電話のかけ方や敬語の使い方など細かな事項をマニュアル化して指導していることが語られた。さらに、オリエンテーションでは、実習課題を明確にして臨むことが重視されていた。また、オリエンテーション前には、訪問指導の担当教員が実習に対する不安など学生一人一人の状況を把握するなど個別指導を行ったり、配慮を要する学生の対応を行ったりしていることが語られた。

保育現場ではオリエンテーションの指導内容として、園の概要や方針の理解、守秘義務等の職務規定などの基本的な内容やクラス配属等の実習計画、日誌の記録についての指導に加え、実習生の主体的な実習となるよう実習生が何を学びたいか、何をしたいかについて話をする機会を設けていることがわかった。その際、実際にはどのような実習にしたいかについて述べられない実習生の姿が語られ、養成施設で学んだことを生かせるよう養成施設で習ったことや作ったものを実習でやってみるよう助言するなどの指導が行われていた。また、オリエンテーションでは実習生の緊張が強いため、保育現場では緊張をほぐし、モチベーションをあげる工夫として園内見学が実施されていた。

上記のように、養成施設、保育現場に共通していることは、実習生が主体的に学ぶ実習となるよう、オリエンテーションでは実習生が何を学びたいかという実習課題を明確にすることが重視されている。加えて、オリエンテーションに送り出す養成施設においても、オリエンテーションを実施する保育現場においても、実習生の実習にする不安や緊張を和らげる配慮や工夫が行われており、実習への期待や意欲を引き出す指導が行われている。

図表 3-3-2-①　オリエンテーション（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
オリエンテーションの指導内容	実習園の理解	実習園の概要	(35)
	留意事項	身だしなみ・服装	(36)
		持ち物	(37)
	マニュアル化	電話のかけ方	(38)
		敬語の使い方	(39)
		実習の仕方	(40)
		教員用の指導マニュアル	(41)
実習課題		何を学びたいか	(42)
		実習の目標	(43)
個別の指導		巡回担当教員が個別の指導	(44)
配慮学生の対応		配慮を要する学生	(45)

図表 3-3-2-②　オリエンテーション（保育現場職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
オリエンテーションの指導内容	園の概要や方針の理解	園の概要の説明	(46)
		園内を見る	(47)

		保育課程*の提示も今後必要	(48)
		保育のコンセプトを伝える	(49)
		保育の理念を伝える	(50)
		園の方針を伝える	(51)
		指導担当保育士の参加	(52)
		同じ人として子どもと関わってもらいたい	(53)
	実習生の主体性	どんな実習がしたいか	(54)
		主体的な実習	(55)
		やりたいように	(56)
		学生の要望を取り入れる	(57)
		実習の中で何をしたいか語ってもらう	(58)
	養成施設の学びを生かす	学校でならったもの	(59)
		学校でつくったもの	(60)
	実習計画	配属クラス	(61)
		希望を聞く	(62)
		計画表の作成	(63)
	記録	なぜ日誌を書くのか	(64)
		状況を理解するため	(65)
	職務規定や職業倫理	守秘義務	(66)
		個人情報	(67)
		虐待への対応	(68)
実習生への配慮		緊張	(69)
		保育の楽しさを体験	(70)
		保育の道に進んでもらいたい	(71)
		文章力や態度は現場に出てからの課題	(72)
		リラックスした状態で親子の中に入る	(73)
職員の学び		実習がスタッフの学びになる	(74)

*2018 年度 4 月より「全体的な計画」となっている。

（3）実習期間中の経験内容について

養成施設教員については、図表 3-3-3-①に示す通り 5 つのカテゴリーと 11 つのサブカテゴリーに、保育現場職員については、図表 3-3-3-②に示す通り 3 つのカテゴリーと 6 つのサブカテゴリーに整理することができた

実習の経験内容として重視することは、養成施設・保育現場ともに保育の魅力を実習生が実感する体験が挙げられた。とりわけ、保育現場においては、子どもをかわいいと実感することや、子どもと遊ぶ楽しさを味わうことなど子どもの魅力を感じたり、子どもへのかかわりなどを通して保育の魅力を感じたりする経験が重視され、そこには「保育者になってほしい」という保育現場の強い願いが込められていた。

さらに、養成施設からは、保育の面白さは子どもを理解することであり、計画と実践と振り返りの過程を理解、体験することであることが語られ、従来の記録形式、責任実習に課題があることが指摘された。このような中で、試行的な実習指導の取り組みとしてドキュメンテーションによる実

習記録や映像を活用した実習指導の事例が紹介されるとともに、実習生と保育者との対話や同僚性に基づく指導、子どもの興味・関心に基づく保育の連続性を重視した責任実習の重要性が語られた。一方、保育現場からは、子どもを理解することや子どもとかかわることに加え、保護者への保育者のかかわりや子育て支援にも目を向け学ぶことが挙げられた。

また、評価を気にしたり、失敗を恐れ消極的になる実習生の姿が養成施設・保育現場ともに語られ、保育現場では失敗を恐れずに挑戦できるよう実習生が自信をつける経験ができるよう指導していることが語られた。

図表 3-3-3-① 実習期間中の経験内容について（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
保育の魅力		保育の魅力	(75)
		保育の面白さ	(76)
実習での学び	子ども理解	子ども理解	(77)
		子どもの成長	(78)
	保育実践の理解	保育者の援助	(79)
		計画と実践と振り返り	(80)
	指導実習（部分・責任実習）のやりがい	部分実習	(81)
		責任実習	(82)
実習の課題	従来の実習の問題	記録の形式	(83)
		責任実習	(84)
	学生の内面の問題	失敗	(85)
		無難に	(86)
		安全に	(87)
		忙しいで終わってしまう	(88)
		ネガティブな感想で終わってしまう	(89)
		続けられない	(90)
		失敗を恐れる	(91)
		評価を気にする	(92)
		自己評価が低い	(93)
		先生であらねばならないという思い	(94)
	保育理解の不足	理想と現実の違い	(95)
		誤った保育者像	(96)
実習指導の重視事項	対話	一緒に話せる	(97)
		語る	(98)
		場面の共有	(99)
	同僚性	対等な関係	(100)
		見え方を肯定	(101)
	子ども理解	子どもの特性	(102)
		子どもの背景	(103)
	保育の連続性を重視した指導実習（責任実習）	責任実習	(104)
		子どもの興味・関心	(105)

		今までやってきたこと	(106)
		計画、実践、反省まで	(107)
試行的な実習の取り組み	新たな実習記録の取り組み	ドキュメンテーション	(108)
		実習日誌	(109)
		可視化	(110)
		写真	(111)
		映像	(112)

図表 3-3-3-② 実習期間中の経験内容について（保育現場職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
保育の魅力	子どもの魅力	子どもと遊ぶ	(113)
		子どもがかわいい	(114)
		楽しい	(115)
	保育者の魅力	保育者になりたい	(116)
		保育者のかかわり	(117)
実習での学び	子ども理解	子ども理解	(118)
		記録につなげる	(119)
	子どもへの関わり	寄ってこない子どもにも関わる	(120)
		遊びながら関わっていく	(121)
		絵本などの読み聞かせ	(122)
		指導計画など立てないで自由に関わる	(123)
		実習 I（観察）と実習 II（責任）の違い	(124)
		実習 II は責任実習	(125)
	保護者への関わり	保育者が保護者に対してどのように対応しているかをよく見る	(126)
		子育て支援に目を向ける（実習 II）	(127)
		子どもを取り巻く周囲に目を向ける	(128)
	保育の省察	振り返る	(129)
		振り返りの会	(130)
失敗を恐れず挑戦する		失敗	(131)
		自信をつける	(132)

（4）子ども理解のための工夫について

養成施設教員については、図表 3-3-4-①に示す通り２つのカテゴリーと５つのサブカテゴリーに、保育現場職員については、図表 3-3-4-②に示す通り１つのカテゴリーと３つのサブカテゴリーに整理することができた。

子ども理解のための工夫としては、養成施設では実習の事前事後指導の中で、エピソード記録を実際に書いてみる演習を通して子ども理解を深めたり、指導案立案や模擬保育をグループで行う中で理解を深めていけるような工夫がなされていることが語られた。

保育現場では部分・責任実習での体験を重視しており、部分・責任実習の取り組みにおいて実習生が充実感や達成感を感じ、喜びを味わってほしいと語られた。一方で、実習生は失敗を恐れ消極

的であることが多いので、自信をつけ積極的な実習となるよう具体的な助言をするようにしたり、実習生と一緒に考えるようにしたり、指導案の提示をするなどのサポートをしていることが語られた。また、職員会議や週案等のクラス会議など、保育者同士の話し合いの場への参加の機会を設け、保育のプロセスについて直に触れ学べるようにするなど、同僚性ある指導を大事にしていることが語られた。

図表 3-3-4-①　子ども理解のための工夫（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
実習の課題	学生の課題	日誌が書けない	(133)
		人前に立つのが苦手	(134)
		小規模を目指す学生	(135)
		パソコンなどのスキルがない	(136)
	実習中の課題	子ども理解	(137)
		日誌	(138)
		安全に	(139)
		エピソード	(140)
		子ども理解のためのアドバイス	(141)
	事前事後指導の課題	指導計画のグループワーク	(142)
		模擬保育	(143)
		エピソードについてのグループワーク	(144)

図表 3-3-4-②　子ども理解のための工夫（保育現場職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
指導実習（部分・責任実習）での学び	指導実習（部分・責任実習）の体験	部分実習	(145)
		一日実習	(146)
		責任実習	(147)
		指導実習	(148)
		責任実習を一緒に作る	(149)
	指導実習（部分・責任実習）の喜び	充実感	(150)
		達成感	(151)
積極的な実習と同僚性ある指導	自信をつける	積極的	(152)
		消極的	(153)
		ネットで調べる	(154)
		教材	(155)
		自信	(156)
		失敗を恐れる	(157)
		上手にできた	(158)
		（異年齢で）子どもの人数を少なくする	(159)
	保育者のサポート	具体的なアドバイス	(160)
		サポート	(161)
		全面協力	(162)
		一緒に考える	(163)

		指導案を見せる	(164)
	実際の保育士の仕事を知る	実習 II で会議への参加	(165)
		保育士の話し合いを知ってもらう	(166)
		保育を作る過程を学ぶ	(167)
		週案等のクラス（の）会（議）に入る	(168)

（５）訪問指導について

養成施設教員については、図表 3-3-5-①に示す通り２つのカテゴリーと５つのサブカテゴリーに、保育現場職員については、図表 3-3-5-②に示す通り３つのカテゴリーと３つのサブカテゴリーに整理することができた。

訪問指導では、養成施設・保育現場ともに実習生との面談を重視し実習状況の把握と養成施設教員による指導の必要性が語られた。

面談については、養成施設からは実習生の話をよく聞き、学生本人の思いと実習園の認識のズレが生じている場合にはその橋渡しをすることも重要な内容として挙げられた。一方で、学生の本音を聞くことの難しさも語られ、養成施設では事前に訪問指導教員とのグループ面談を実施し学生の不安をあらかじめ把握するなどの工夫が行われていることも語られた。そのほか、面談時の学生への指導項目としては、実習記録や子どもとのかかわり、課題の取り組み、加えて欠勤対応についても必要なことが養成施設教員より語られた。

保育現場からは、面談のみでなく子どもと接する実習生の様子や実習生の記録を養成施設教員に見てもらうことを大事にしていることが語られた。加えて、訪問指導の効果として、緊張している実習生の気持ちがほぐれたり、元気になったりしていることが語られた。

また、養成施設の訪問指導教員と実習園の園長との面談についても、養成施設・保育現場共に重視していることが確認された。一方で、養成施設教員から、その内容が挨拶で終わってしまうこともあることが課題として挙げられ、直接実習生に関わり指導しているクラス担任の保育者と話をすることができるとよいという意見が提示されたが、保育現場からはその難しさも示された。

図表 3-3-5-①　訪問指導（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
訪問指導内容	学生との面談	話を聞く	(169)
		学生の状況	(170)
		最低限学生の話を聞く	(171)
	実習園指導者との面談	指導者	(172)
		橋渡し	(173)
		学生の状況	(174)
		学生本人	(175)
	指導項目	子どもとのかかわり	(176)
		課題の取り組み	(177)
		日誌	(178)
		欠勤対応	(179)
訪問指導の難しさ	難しさの内容	難しい	(180)
		学生の本音	(181)
		園長	(182)
		挨拶	(183)

	訪問指導の工夫	グループ面談	(184)
		不安	(185)
		保育者の話	(186)
		マニュアル作成	(187)
		全員担当	(188)
		（1 年次からの）学生情報の共有	(189)

図表 3-3-5-② 訪問指導（保育現場職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
教員による実習生の把握と指導	教員と学生の面談	学生	(190)
		訪問指導の先生	(191)
		話をする場	(192)
		学生との面談	(193)
		学生へフィードバック	(194)
	実習状況の観察	姿を見る	(195)
		子どもとどんなふうに接して	(196)
	実習記録の指導	実習日誌	(197)
		学生の気づき	(198)
園長と訪問指導教員の面談		園長と話をする	(199)
訪問指導の効果		実習生も元気	(200)
		学生の気持ちをほぐす	(201)

（6）保護者支援の理解・経験について

養成施設教員については、図表 3-3-6-①に示す通り 3 つのカテゴリーと 6 つのサブカテゴリーに、保育現場職員については、図表 3-3-6-②に示す通り 2 つのカテゴリーと 3 つのサブカテゴリーに整理することができた。

保護者支援についての学びは、養成施設・保育現場ともにその難しさが語られた。難しさの内容については、守秘義務の問題、実習時期や実習園の状況による地域子育て支援の実施状況が異なること、体験して学ぶことであった。養成施設からは、保護者支援の学びの難しさを踏まえ、学びのスタイルには体験や見学だけでなく、質問によって学ぶことを指導していることが語られた。また、学生が質問しやすいように実習記録の様式を整えるなどの工夫をしていることが紹介された。保育現場においては、保護者支援の学びには守秘義務についての指導の実施が必須であることが語られた。

保護者支援の学びの内容については、養成施設・保育現場ともに挙げられたのは連絡帳からの学びであり、連絡帳の実際を実習生が読むこと、またその内容についての保育者の説明により学べるよう指導されていることが語られた。また、子育て支援センターを併設している保育現場では、支援センターの見学や母親が相談している近くで子どもと遊ぶ体験などができるようにしていることが語られた。さらに、在園している子どもの保護者とのかかわりについては、難しいことについて答えないよう指導しているが、挨拶をすることを指導していると語られた。可能であれば、子どものかわいいところを保護者に伝えるよう指導していると、一歩踏み込んだ保護者とのかかわり体験の可能性も語られた。

図表 3-3-6-①　保護者支援の理解・経験（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリーー	コード	発話（保）
学びの内容	多様な学び方	見学	(202)
		体験	(203)
		質問する・聞く	(204)
	学ぶための工夫	実習日誌の活用	(205)
	保護者支援の学びの内容	連絡帳を見る（読む）	(206)
		送迎時の保護者との関わり	(207)
	地域の子育て支援の学びの内容	地域の支援の実際	(208)
保護者支援の学びの難しさ	各園の状況	園の事情で変わる	(209)
		現場が戸惑っている	(210)
		地域支援はさらに難しい	(211)
	守秘義務の理解	プライバシーの保護	(212)
		守秘義務	(213)
実習の段階		実習Ⅱの柱	(214)

図表 3-3-6-②　保護者理解の理解・経験（保育現場職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
保護者支援の学びの内容	保護者とのかかわり	相談をしている母親	(215)
		子どもと遊ぶ	(216)
		保護者への挨拶	(217)
		子どものかわいいところを伝える	(218)
		難しいことはこたえない	(219)
	家庭との連携	連絡帳・子どもの家庭ノートを見せる	(220)
		多様な子ども・母親の姿を説明	(221)
		質問にこたえる	(222)
	子育て支援センターでの実習	子育て支援センターで実習	(223)
保護者支援の学びの難しさ	実習時期の問題	難しい	(224)
		地域の子育て支援	(225)
		実習中	(226)
	体験の難しさ	見てもらう	(227)
		説明でおわってしまう	(228)
		保育者自身の課題（学生にどう伝えるか）	(229)
		話しは説明できるが、理解は難しい	(230)
	守秘義務の指導	守秘義務	(231)
		言わないよう	(232)
		実習に必要	(233)
		ここだけ	(234)

（7）事後指導のポイントについて

養成施設教員については、図表 3-3-7-①に示す通り 4 つのカテゴリーと 6 つのサブカテゴリーに、保育現場職員については、図表 3-3-6-②に示す通り 2 つのカテゴリーと 2 つのサブカテゴリーに整理することができた。

養成施設では、事後指導として個の事後学習と仲間との事後学習の機会を設けていることが語られた。個の事後学習では、実習の自己評価や個人面談によって、実習の学びの整理と自己課題の明確化が図られ、次の実習や学びへつなげていくことが重視されている。仲間との事後学習では、報告会等で実習体験を仲間に語ること、仲間の体験を聞くことを通して学びの共有が計られている。また、施設実習や幼稚園実習等、他の実習との連続性も重視されていた。事後指導の取り組みとして、教員全員が 10 名前後の担当学生を受け持ち、振り返りの会を実施する取り組みも紹介された。

一方、保育現場では実習体験が事後学習の中でさらに生かされていることを本インタビューで認識できたことが語られた。その上で、保育現場で実施される実習の振り返りについては、自信につながるような振り返りの会にすることの重要性があらためて確認された。

図表 3-3-7-①　事後指導のポイント

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
個の事後学習	評価の意味	自己評価	(235)
		評価票	(236)
		大学の評価	(237)
	個人面談	個別面談	(238)
		個々の振り返り	(239)
		話をよく聞く	(240)
	学びと課題の整理	実習の学び	(241)
		自己課題	(242)
		振り返りシート	(243)
	次の実習・学びにつなげる振り返り	前向き	(244)
		つなげていく	(245)
		プラスに生かす	(246)
		次の実習の目標	(247)
		実習 II までに本人に評価を返す	(248)
仲間との事後学習	実習体験の語り	報告会の実施	(249)
		経験を話す	(250)
	学びの共有	学びを共有	(251)
		情報の共有	(252)
		学生同士の交流の喜び	(253)
教員の取り組み		全教員が振り返りの会	(254)
		2 年次から同じ教員が指導する	(255)
実習の連続性		保育所実習から幼稚園実習	(256)
		施設実習との連携	(257)
		ポートフォリオ作成	(258)

図表 3-3-7-②　事後指導のポイント（保育現場職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
振り返り	振り返りの機会	振り返りの会の実施	(259)
	配慮事項	良かったところを伝える	(260)
		自信をもてるような振り返りの会のあり方	(261)
		前向きな方向で指導	(262)
養成施設との協働		事後指導で何を期待しているか知りたい	(263)
		評価への考え方を理解する	(264)
		養成施設教員と話をする機会が必要	(265)

（8）実習評価について

養成施設教員については、図表 3-3-8-①に示す通り２つのカテゴリーと６つのサブカテゴリーに、保育現場職員については、図表 3-3-8-②に示す通り２つのカテゴリーと４つのサブカテゴリーに整理することができた。

養成施設においては、評価票の課題として、数値による評価は実習生にとって意味あるものか、評価票の講評は重要だが現場にとって負担となっていないか、評価項目として「態度」をどう位置付けるか、という点が挙げられた。その上で、望ましい評価のあり方として、次に生かせる評価であることが重要であると語られた。また、評価は実習中の振り返りや振り返りの会での助言内容と一致していることや園評価のみで実習の評価を行うのではなく総合的な評価を行うことなどが語られた。さらに、評価項目の「態度」については、マナー等ではなく守秘義務の理解や保育士の職業倫理といった内容に見直したことが語られた。

保育現場からは、評価をつけることは難しく、実際よりも甘く評価をしてしまうことがあると語られた。その裏には、実習後も頑張ってもらいたい、前向きにとらえてほしいという思い、保育者になってもらいたいという願いがあることが語られた。また、評価票の講評を重視しており、講評の記載欄が小さいと書けずに困るという、養成施設の認識とはズレがあることが確認された。また、実習生の評価ということであるが、実習は保育者自身の学びにつながっていることも語られた。

図表 3-3-8-①　実習評価（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
実習先からの評価	次に生かせる評価	次に生かせる	(266)
		次の実習につながる	(267)
		実習生の課題	(268)
	振り返りとの連動性	振り返り・振り返りの会での評価	(269)
		振り返り・振り返りの会での評価との連動	(270)
	総合評価	単位評価へかかわることへの危惧	(271)
		総合的な評価	(272)
評価票の課題	数値による評価	5 段階評価を採用	(273)
		数字のみに注目する学生	(274)
		同じような評価	(275)
		良かった・悪かったの判断	(276)

	講評の 重要性と負担	コメントが楽しみ	(277)
		負担	(278)
	評価項目の 見直し	態度をなくす	(209)
		守秘義務の理解を態度の項目に	(280)
		保育士の職業倫理を態度の項目に	(281)

図表 3-3-8-②　実習評価（保育現場）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
評価の観点	保育者になってもらいたい願い	保育士になってもらいたい	(282)
	次に生かせる評価	頑張ってもらいたい	(283)
		経験したことを生かせるように	(284)
		前向きな評価	(285)
		こうすればよくなることを記入	(286)
		自分なりの課題をみつけてほしい	(287)
	講評の重要性	コメント欄が小さいと伝えきれない	(288)
	評価の難しさ	頭を悩ます	(289)
		良く書く	(290)
		甘くつける	(291)
保育者自身の学び		実習生から学ぶ	(292)
		新鮮な目	(293)

（9）その他、実習に対する意見・課題について

養成施設教員については、図表 3-3-9-①に示す通り２つのカテゴリーと２つのサブカテゴリーに、保育現場職員については、図表 3-3-9-②に示す通り２つのカテゴリーと２つのサブカテゴリーに整理することができた。

保育現場の保育者が実習指導について学ぶ機会はなく、どう指導すればよいか、そのノウハウもなく自らの実習体験によっていることが、養成施設・保育現場ともに語られた。その上で、保育現場からは、実習指導について学ぶ機会として、研修や実習指導者のためのテキストの必要性が強く語られた。

また、実習指導について学びたいこととしては、評価の観点のポイント、コメントの書き方、近年の学生の状況等が保育現場より挙げられた。養成施設からは、実習指導の一定の質の確保が必要性から、実習内容のスタンダードの確立と養成施設・保育現場の指導者研修への期待が語られた。加えて、養成施設と保育現場にはズレが生じていることが語られ、指導内容や方法の共有のため、ともに学ぶ場の機会が必要なことも語られた。

図表 3-3-9-①　実習に対する意見・課題（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
実習指導の一定の質の確保	実習指導者の研修	実習指導をどうしたらよいか	(294)
		ノウハウがない	(295)
		自身の実習経験に基づく実習指導	(296)
		現場の指導の質が大事	(297)

		現場の研修が必要	(298)
		教員の指導の質をそろえたい	(299)
		養成施設教員の研修が必要	(300)
		本質をそろえる	(301)
		新制度後園が増えてきている（ノウハウがない）	(302)
		養成施設も増えてきている（ノウハウがない）	(303)
		伝統的な指導法に固定している	(304)
現場と養成施設の指導内容・方法の共有	現場と養成施設の協働	養成施設の教員と現場の考えのズレ	(305)
		評価をするポイント	(306)
		意見交換	(307)
		一緒に学べる機会	(308)

図表 3-3-9-②　実習に対する意見・課題（保育現場職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
実習指導の一定の質の確保	実習指導者の研修	どう指導するか難しい	(309)
		実習指導者の本がほしい	(310)
		学ぶ場がない	(311)
		評価の観点のポイント	(312)
		学生の捉え方	(313)
		どのようなコメントを書くか	(314)
		研修を受けることの必要性	(315)
現場と養成施設の指導内容・方法の共有	現場と養成施設の協働	共通認識を持つ	(316)
		三者がしっかり責任感を持つ	(317)

（１０）有識者のコメント

グループインタビュー①の有識者 A の発話からは、図表 3-3-10-①に示す通り、３つのカテゴリーと 3 のサブカテゴリーに整理することができた。

有識者 A からは、現在の実習指導の課題として実習の連続性が挙げられ、新しい実習のあり方について語られた。また、保育者の専門性の観点から今後の実習指導のあり方について語られた。

現在、保育者養成施設では、保育所実習だけでも 2 回目の実習があり、施設実習、また幼稚園教育実習を実施しているところも多く、多くの実習が実施されているがこれらが連続性をもってトータルに指導できていない現状があること語られた。養成施設も保育現場もともに、学生が１つ１つの実習でどのような体験をし、どのように成長していくか、このプロセスを可視化し、共有していくことが大きな課題であることが示された。

その上で、今後の新しい実習のあり方として、日誌、評価、実習そのものについての提言がなされた。日誌については実習の段階によってその様式をあらためて考える必要があること、評価については評価の根本的な考え方についての見直しの必要があることが語られ、学生が保育の面白さ、深さ、やりがいを感じ、思考することを通して子ども理解や保育のより高度な理解につながっていく記録、評価のあり方について考えていくことの必要性が示された。また、実習そのものも根本的なあり方を見直していく必要性が示され、人に教えられたり、指示されたりするような実習ではな

く、学生が子どもや保育者とのかかわりの中で自己を見つめたり、考えを深めたりする体験が実習の中で保障されることそのことの重要性とこれからの可能性への期待が語られた。

また、保育者の専門性として、諸外国では専門性の序列が明確であるという事例に触れながら、日本の保育者の職務の平等性の良さも認めつつ、一方で専門性を身につけていくことの必要性について語られた。その専門性の 1 つに実習指導があり、こうした実習指導の専門性を身につけていくには研修が必要であるとした。また研修の前提として、実習指導の内容や方法について、マニュアル化しすぎることについての懸念を示しつつも、一定の共有できる内容を示していくことが必要性について語られた。

図表 3-3-10-① 有識者 A のコメント

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
実習の連続性		階層的な実習	(318)
		実習の順番	(319)
		成長のプロセスを確認・可視化	(320)
新しい実習のあり方	記録のあり方	日誌の様式	(321)
		学生によって指導や記録が異なる	(322)
		段階を追った記録	(323)
	評価のあり方	園評価、教員評価、自己評価の捉え直し	(324)
		保育の面白さを感じられる記録や評価	(325)
	実習のあり方	根本的な転換	(326)
		アクティブラーニング	(327)
		環境を通して	(328)
		古いやり方	(329)
		基本は残しつつ、深める	(330)
		保育への出会い直し	(331)
保育者の専門性		諸外国：保育集団の専門性の序列	(332)
		日本：保育の職務の平等性と専門性	(333)
		専門性をつけていくための研修	(334)
		マニュアル化	(335)

グループインタビュー②の有識者 B の発話からは、図表 3-3-10-②に示す通り、4 つのカテゴリーと 10 のサブカテゴリーに整理することができた。

有識者 B からは、実習指導の課題が挙げられ、養成施設と保育現場の協働による実習指導の構築の必要性とその可能性が示された。また、望ましい実習とはどのような実習であるかについて具体的に語られた。さらに、今後の実習指導について一定の質の確保が必要であることが語られた

実習指導の課題としては、対話の必要性、養成施設と保育現場の多様性、記録と指導実習のあり方、保護者支援の学びの 4 点に整理された。養成施設と保育現場は、対話が不足していることにより、認識のズレが生じており、認識を共有する機会として事前指導についてはオリエンテーションや訪問指導があるが事後指導については共有の場がなく、養成施設での事後指導について実習園にフィードバックすることは重要であるができていないことが語られた。加えて、養成施設と保育現場の多様さが、認識を共有しにくくしたり、多様な状況に柔軟に合わせていくことが要求される中で互いに指導の内容があいまいになりやすいという課題があることが語られた。また、現在の実

習指導における記録と指導実習のあり方についても今後の課題であることが確認された。さらに、保護者支援については、保育士の重要な役割であるが、実習指導が難しく、現状はまだ十分でない。今後の大きな課題となっていることが確認された。

望ましい実習としては、同僚性の重視、主体的な実習、体験を語ることの 3 点が挙げられた。実習生が何を学びたいか、何を体験したいか、実習生の主体性が大切にされること、実習生が自分の言葉で自分の実習体験を語ることが重要であること語られた。こうした主体的な実習、体験を語ることは、実習生をチームの一員として位置づけ同僚性をもって指導することが前提であり、同僚性が重視される実習を望ましい実習として位置づけた。

今後の実習指導についての課題としては、実習指導の一定の質を確保が必要であるとし、そのための実習の標準化や研修の必要性が確認された。

図表 3-3-10-②　有識者 B のコメント

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話（保）
実習指導の課題	対話の必要性	対話の不足	(336)
		認識のズレ	(337)
	養成施設と現場の多様性	難しい問題	(338)
		多様性	(339)
	記録と指導実習のあり方	記録の指導	(340)
		指導実習の指導	(341)
	保護者支援の学び	保護者支援の学びをどうするか	(342)
		重要な保育者の役割	(343)
養成施設と現場の協働による実習指導	養成施設と現場の協働	事前指導の内容の共有	(344)
		共有する機会としてのオリエンテーション	(345)
		共有する機会としての訪問指導	(346)
		つながりを作る工夫	(347)
		実習後の現場へのフィードバックが課題	(348)
望ましい実習	同僚性の重視	実習生の位置づけ	(349)
		チームの一員としての実習生	(350)
	主体的な実習	実習生がどうしたいか	(351)
		自分の言葉で語る	(352)
	体験を語る	聞き手がいる	(353)
		自らの体験を語る	(354)
		誰かに伝える	(355)
実習指導の一定の質の確保	研修の必要性	研修への期待	(356)
	実習の標準化	同じ土俵で確認	(357)
		実習指導のスタンダード	(358)

（１１）考察

保育所実習に関する２つのグループインタビューの分析結果から、以下七点が考察された。

第一に、「事前指導における映像等を用いた授業及び現場体験の有効性」である。事前指導においては、養成施設教員より実際の保育現場の映像を用いた授業の工夫や現場体験の取り組みについて多く語られた。こうした取り組みは、学生が事前に実習の具体的イメージをもてることで、実習

への不安をやわらげたり、実習への意欲を高めたり、実習で何を学びたいかという実習課題を明確することが期待されており、そのような効果が実際に得られていることがわかった。

また、現場体験においては、記録をとることや評価を気にすることなく、子どもとかかわることの楽しさ、保育の楽しさを実感できる体験が重視され、そのような経験を実習前にすることで、実習への期待を大きくする効果を得ていることがわかった。

第二に、「主体的な実習の重視」である。実習生が何を学びたいかという実習課題を明確にもって主体的に実習に取り組むことが保育現場、養成施設ともに重視されていた。実習生が主体的に保育に参画し、その実習体験つまり自身の保育体験を自身の言葉で語ること、保育者の保育に対する思いや考えを聞くことを通して保育の学びを深めることができる。こうした保育実践の対話が成り立つには同僚性をもって実習生を迎え入れ、指導することが大事であることが示唆された。主体的な実習は実習生のみだけでなく、保育現場職員、そして養成施設教員もともに重要な視点であり、三者が主体的に取り組む実習であることが重要であるといえる。

第三に、「子どもの保育と保護者支援の学びの再考」である。保育士の業務には、子どもの保育とともに保護者支援がある。子どもの保育については、従来の時系列型の記録様式や責任実習の方法等、実習方法について根本的に見直すことの必要性が語られた。子どもとかかわり、その中から子どもを理解すること、その子どもにどのような願いをもってどのようにかかわっていくかを考えること、その上でかかわってみて振り返り自分のかかわりを考えること、そうした保育のプロセスを体験し、学べる実習にすることの重要性が語られた。そうした実習指導の事例として、エピソード記録やドキュメンテーション記録の取り組みも紹介された。ドキュメンテーションでは、実習生と保育者との対話が生まれ、対話の中で子ども理解が深まること、保育の楽しさ、面白さを感じる体験となることが示された。

保護者支援について実習での学びは、守秘義務や実習時期と子育て支援の実施状況などから体験の難しさがあることが保育現場より語られた。一方で、保護者支援の学びは、体験だけでなく説明や観察からの学びも重要であることが養成施設教員、保育現場ともに確認され、子どもの送迎時の保護者とのやり取りの観察・説明、連絡帳の閲覧・説明などが実習内容として可能であり、重要な学びであることが示された。また、状況によっては、保護者との挨拶や簡単な会話の体験、子育て支援センターでの親子の観察、関わり体験など一歩踏み込んだ保護者支援の学びの可能性も見出すことができた。これらは、守秘義務の指導が前提であり、守秘義務について養成施設、保育現場でともに学ぶことも実習の重要な内容とされた。

第四に、「実習の連続性を意識した実習指導」である。1回目の保育所実習での体験と学びが、次の2回目の保育所実習に繋がるような指導をすることに加え、施設実習や幼稚園実習等を繋げて学びを深めていくことができるよう各実習の連続性を意識した実習指導を行うことで、実習での学習が累積され学びが深まっていくことが示唆された。実習の連続性を意識した実習指導においては、事後指導の工夫の重要性や、実習段階に応じた実習日誌の様式や実習評価項目についての再考の必要性も語られた。

第五に、「訪問指導における実習生面談の重視」である。訪問指導においては、養成施設教員と実習生の面談が重視され、養成施設教員の立場から実習生の状況を把握したことを保育現場と共有することで、その後の実習指導に生かしていくことができ、より効果的な指導が期待できるとした。訪問指導は、保育現場と養成施設の協働による実習指導の実現の重要な機会とされるものである。

第六に、「実習評価の考え方と方法の見直し」である。実習評価については、養成施設も保育現場も、数値よりコメントを重要としている。評価の意義として、良かった、悪かったということを

確認するための評価ではなく、次の学びに繋がる評価にすることの重要性が確認された。そうした評価にするために、どのような方法で評価するか、どのような項目を評価するか、ということについてあらためて見直していく必要性も語られた。

第七に、「事後指導の保育現場へのフィードバック」である。事後指導については、実習での体験や学びを整理し、次の実習につなげ学びを積み重ねていけるような取り組みがなされていることとともに、その重要性について養成施設教員より語られた。こうした語りを受け、保育現場からは事後指導についてはこれまでどのように行われているかわからなかったこと、インタビューで事後指導が熱心に行われていることがわかってよかったことが語られ、これまで養成施設での事後指導が保育現場にフィードバックされてこなかったことが確認された。事後指導の取り組みが保育現場にフィーバックされることで、養成施設と保育現場の協働による実習指導がよりよいものとなることが期待できる。また、実習の振り返りについては、自信につながるような振り返りの会にすることの重要性があらためて確認された。

第八に、「実習指導の標準化と研修の必要性」である。実習指導の一定の質を確保するためには、ある程度の実習指導の内容や方法の標準化が必要であることが強く認識されていた。また、そうした実習指導ができるように養成施設教員も保育現場の保育者も研修を受けることの必要性が語られた。保育現場からは、実習指導について学びたいという思いが強く示され、そのためのテキストの必要性も語られた。実習指導のスキルは、保育者の１つの専門性として位置づけも示された。

２．施設実習に関するグループインタビュー調査

施設実習に関するインタビュー調査の結果については、「事前指導」、「オリエンテーション」、「実習期間中の経験内容」、「利用児者や施設理解のための工夫」、「訪問指導」、「保護者支援の理解・経験」、「事後指導」、「実習評価」、「その他、実習に対する意見・課題」の質問項目ごとに、その発話内容の逐語記録をもとに重要なキーワードを抽出し、抽出されたキーワードの意味を十分に検討した上で、カテゴリーに分類、整理した。また、グループインタビューの最後に発話された有識者の総合的なコメントについても、それぞれ重要なキーワードを抽出し、抽出されたキーワードの意味を十分に検討した上で、カテゴリーに分類、整理した。

（１）事前指導について

養成施設教員については、図表 3-3-11-①に示す通り４つのカテゴリーと１３のサブカテゴリーに、施設職員については、図表 3-3-11-②に示す通り１つのカテゴリーと３つのサブカテゴリーに、整理することができた。

養成施設では事前指導の必須事項として、「実習課題の設定」、「意欲の涵養」、「実習生としての態度・姿勢」、「施設の学び」、「記録の書き方の指導」が挙げられた。特に施設実習においては、実習に際しての基本的マナーや心得だけでなく、守秘義務に関する内容の指導を徹底していることが語られた。また、事前指導の中ではオリエンテーションに向けて実習課題を設定するが、オリエンテーションによる具体的なイメージのもと実習課題を見直す指導が行われていることが明らかとなった。

また、実習をより効果的なものとするための事前指導の工夫として、現場体験や実習のイメージづくりのためのさまざまな取り組み、さらに他の専門分野の教員との連携や学生の視点の活用について語られた。実習生にとっては施設やそこでの実習に対するイメージが持ちづらく、多くの不安

を抱えながら実習に臨むこととなる。そのため、実習生が具体的なイメージをもって意欲的に実習の臨むことができるよう、視聴覚教材の活用や施設職員の講話、見学実習やボランティア体験等の現場体験など、事前指導の中ではさまざまな工夫や取り組みが行われていることがわかった。さらに守秘義務の問題等、教員と学生の認識のずれを補うための工夫として、学生アシスタントの活用や学生の視点を事前指導に反映させる取り組みについて語られた。

課題としては、実習配属上の課題と施設種別ごとに対応した授業の難しさが挙げられた。施設実習では様々な種別の実習先があるために、すべての学生の希望に沿った実習配属の調整が難しく、場合によっては学生の希望通りにはならないことがあるという現状が語られた。

施設からは、「社会常識」、「施設理解」、「実習記録」についての課題が挙げられた。特に施設理解については、学生よりもむしろ教員の側の施設理解についての要望が語られた。また、社会常識については学生の現状を踏まえつつ養成施設と施設で情報共有しながら指導していく必要性が語られた。

図表 3-3-11-① 事前指導のポイント（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー―	コード	発話(施)
事前指導の必須事項	実習課題の設定	実習の意義	(1)
		実習課題の設定	(2)
		実習課題の吟味	(3)
	意欲の涵養	主体性	(4)
	実習生としての態度・姿勢	基本的なマナー	(5)
		心得	(6)
		守秘義務とのその責任	(7)
	施設の学び	施設の理解	(8)
		施設の保育士の理解	(9)
		子ども・生活の理解	(10)
		障害の理解	(11)
		種別の違い	(12)
	記録の書き方	日誌の書き方	(13)
事前指導の工夫	手引き	共通の手引き	(14)
	現場体験	見学実習	(15)
		ボランティア体験	(16)
		職員からの話（見学時）	(17)
		他教科との連携	(18)
	実習のイメージ	視聴覚教材	(19)
		施設職員の話（授業で）	(20)
		施設に勤務する先輩の話	(21)
		体験後の話し合い・体験後の授業	(22)
		体験をもとにした障害についての講義	(23)

		先輩のポスター発表	(24)
		実習前にある程度イメージできるような工夫	(25)
	他の専門分野との連携	介護福祉養成の教員との連携	(26)
	学生の視点	守秘義務の問題等、教員と学生の感覚の違い	(27)
		SA（学生アシスタント）の活用、 学生の視点を取り入れた指導	(28)
実習配属 上の課題	学生の希望に沿った 実習配属の調整	できる限り自分の希望先	(29)
	学生の希望先の偏り	児童養護施設に偏ってしまう	(30)
		数としては障害系の施設が多い	(31)
	希望外の施設に配属	希望はしていなかった施設に配属	(32)
教員の課題		種別ごとに対応した授業の難しさ	(33)

図表 3-3-11-②　事前指導のポイント（施設職員）

カテゴリー	サブカテゴリー―	コード	発話(施)
事前指導 への要望	社会常識	基本的な常識（履歴書）	(34)
		社会常識のレベルの低下	(35)
	施設の理解	教員が現場を知る	(36)
		施設の状況を話す機会	(37)
	記録と実践	基本的な常識（記録）	(38)

（2）オリエンテーションについて

養成施設教員については、図表 3-3-12-①に示す通り５つのカテゴリーと９つのサブカテゴリ―に、施設職員については、図表 3-3-12-②に示す通り５つのカテゴリーと３つのサブカテゴリ―に、整理することができた。

養成施設からは、オリエンテーションに向けての指導内容として、「実習施設の理解や実習課題の明確化」、「オリエンテーションの意義の確認」、「オリエンテーションの際の確認事項の徹底」が挙げられた。またオリエンテーション後の学内指導の取り組みについても語られた。オリエンテーション後の振り返りを通して施設理解を深め、改めて実習の意義を確認し、自分で考えながら主体的な学んでいく姿勢を引き出す指導が行われていた。一方で、実習開始までに学びや理解を十分に深めることができない実習生もいるという課題が語られた。また、施設や実習に対するイメージが十分持てないために実習生はさまざまな不安を抱くという現状が語られ、事前指導やオリエンテーションを通して実習イメージを具体的なものとし不安の解消を図っていくことが留意事項として挙げられた。最後にオリエンテーションの方法として、同じ種別の施設が合同でオリエンテーションを実施するという例も挙げられた。

施設においては、オリエンテーションの指導内容として、「実習施設の理解」、「基礎知識」、「実習課題」、「子ども・利用者の理解（実習での学びの具体的イメージ）」が挙げられた。特に子どもや利用者の様子について具体的な場面やエピソードを交えて伝えることにより実習での学びのイメージづくりを支援し、実習生の思いや気持ちに寄り添うなどの配慮についても語られた。オ

リエンテーションの実施形式や方法は、大学ごとの少人数での実施や合同での実施の例が挙げられた。最後に守秘義務等に関する実習生の認識のずれは施設職員も感じることがあり、養成施設との共通認識のもと指導していくことの必要性が語られた。

図表 3-3-12-① オリエンテーション（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー―	コード	発話(施)
オリエンテーションに向けての指導内容	実習施設の理解	理念や働き	(39)
		言葉遣い・生活態度／実習生としての態度	(40)
		実習施設の概要	(41)
		日々の生活	(42)
		職務	(43)
		見学	(44)
	実習課題の明確化	実習に向けての課題の明確化	(45)
		実習内容のイメージ	(46)
	オリエンテーションの意味づけ（意義）	分からないことを確認できる場	(47)
		確認することによる不安の解消	(48)
		具体的なイメージをもって理解を深められる	(49)
	確認事項の徹底	手引きの活用	(50)
		確認事項	(51)
		確認事項の標準化	(52)
オリエンテーション後の学内指導	施設理解を深める	オリエンテーション後の振り返り	(53)
	実習の意義の再確認	実習体験を振り返り学びを深める機会	(54)
	主体的に学ぶ意識	自分で考えさせる	(55)
実習生の課題		学びの積み上げが難しい	(56)
		理解が深まらない	(57)
留意事項	実習イメージ	施設や実習へのイメージのなさ	(58)
		とにかく体験して、そこから考える	(59)
	不安の解消	強い不安感	(60)
		イメージの偏り	(61)
		未知への不安	(62)
		評価への不安	(63)
オリエンテーションの方法		合同オリエンテーション	(64)

図表 3-3-12-② オリエンテーション（施設職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
オリエンテーションの指導内容	実習施設の理解	実習施設の概要・歴史	(65)
		子ども・利用者の理解	(66)
		仕事の内容や面白さ	(67)
		施設の見学	(68)
		雰囲気	(69)
	基礎知識の学習	基礎知識の講話	(70)
	実習課題	実習課題の確認	(71)
		事前レポート	(72)
	子ども・利用者の理解（実習での学びの具体的イメージ）	実際の場面のエピソード	(73)
		自身の生い立ちとの相対化	(74)
		夜間の様子	(75)
		日常生活動作（衣食住などの当たり前の生活）の大切さ	(76)
		家族と離れて暮らさざるを得ない子どもたちの体感、心象	(77)
		障害の理解	(78)
		思春期の子どもの理解	(79)
		包括的な理解	(80)
実習生への配慮		初めて施設の中に足を踏み入れる不安	(81)
		学生の思いや気持ちの把握	(82)
オリエンテーションの実施方法		大学ごとの実施	(83)
		合同での実施	(84)
オリエンテーションの工夫（提案）		視覚構造化	(85)
指導上の課題		学生と指導教員の感覚の違い	(86)

（３）実習期間中の経験内容

養成施設教員については、図表 3-3-13-①に示す通り５つのカテゴリーと１２つのサブカテゴリーに、施設職員については、図表 3-3-13-①に示す通り８つのカテゴリーと１２つのサブカテゴリーに、整理することができた。

養成施設では、実習の経験内容として、「施設が生活の場であることの理解」、「子ども・利用者の理解」、「実践の振り返り」、「問い（疑問）から課題を見出す考察」、「自分の理解や捉え方についての考察と記録」、「自己理解」を挙げている。子ども・利用者の正確な理解のためには、成育歴や入所理由、背景や状況、ニーズなどの情報が必要となるため、守秘義務に支障のない範囲で施設職員に教えていただきながら、子ども・利用者との関わりの様子や言動と合わせて理解を深めていくことの重要性が語られた。また、実践の振り返りや考察と記録、自己理解を深める上

での具体的なポイントが挙げられ、これらは事前指導を通じて学生に伝えているということが語られた。また、施設職員による学生への配慮や対話・同僚性のある指導など、実習生に対する丁寧で細やかな指導やケアの視点も挙げられた。実習中に体験することが難しい内容として、権利擁護の体験的理解、一次情報に基づいた子ども・利用者の理解が挙げられ、守秘義務の関係上、施設実習においては体験・体感が難しいという現状が語られた。最後に実習Ⅲにおいては、実習生の就職につながる場合もあるため、より専門的な内容として、個別支援計画や児童自立支援計画などを学ぶ機会を提供してほしいという要望が語られた。

施設からは、実習中の経験内容として、「職務の理解」、「子ども・利用者の理解」、「記録を通した学びと理解」が挙げられた。職務の理解については、全般的な職員の業務に加え、職員の責任と役割、乳児ケア、環境整備など間接的な権利擁護の理解が挙げられた。特に施設は子ども・利用者にとって生活の場であるため、実習生も夜勤を経験することによって日中とは異なる子ども・利用者の様子を知るとともに、子どもたちの安心・安全を守る職員の責任や役割を体感することの重要性が語られた。また、子ども・利用者を理解する上で一次情報（入所理由や成育歴、背景等）を踏まえながら対象者の気持ちや行動を共感的に理解していくことの重要性が語られた。記録を通した学びと理解については、具体的な場面のエピソードを取り上げて実習生自身の実感や言動の理由を考察すること、そしてその考察に対する職員からのリアクションによって新たな気付きや学びが得られ、より理解が深まっていくことなどが語られた。丁寧な指導のための取り組みとしては、同じ期間に実習生が重ならないような調整や職員の指導体制を整えること、毎日反省会を設けて実習生が職員に質問しやすくしていることなどが語られた他、実習生の不安への配慮として同じ職員による指導の継続性・連続性を大切にしていることや様々な視点を学ぶことができるように職員の担当を割り振りするなどの取り組みが語られた。実習指導の工夫として、職員の職務を万遍なく体験できるようカリキュラム表の作成・活用について語られた。カリキュラム表により日々の学びのポイントが明確になり、学生は目的意識をもって毎日の実習に臨めることや、カリキュラム化されていることにより実習生の到達度や積み残し課題の確認にも役立つということが語られた。最後に、実習生の基礎知識・理解不足の課題や乳児ケアの効果的な指導法についての職員の悩みについても語られ、課題が挙げられた他、実習指導を通じて職員自身も学びや気付きを得ていることが語られた。

図表 3-3-13-①　実習期間中の経験内容について（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー―	コード	発話(施)
実習中の経験	生活の場であること	生活の場に立ち入るという意識	(87)
		当たり前の生活とは	(88)
		生活支援の意味	(89)
	子ども・利用者の理解	成育歴、背景、状況	(90)
		将来や家族に関するニーズ	(91)
		入所理由、主訴	(92)
		言動の背景にある真のニーズ	(93)
	実践の振り返り	工夫や手応え	(94)
		関わり・支援の判断	(95)
		関わり・支援の結果	(96)
		結果への受け止め	(97)

	問い（疑問）から課題を見出す考察	考察をするときの「何でだろう」という疑問が大事	(98)
		自分の関わりは本当にそれでよかったのか	(99)
		どうすればいいか	(100)
	自分の理解や捉え方についての考察	自分がどうして、どう考えたか	(101)
	記録	理解をエピソードに記録する	(102)
	自己理解	言われたままやるのではなく考えてやる（主体性）	(103)
		自己と向き合う	(104)
対話・同僚性ある指導		細やかな指導	(105)
		気にかけてくれる（配慮）	(106)
		励まされたり、受け止めてもらえる	(107)
施設実習の特徴	他の実習との比較	不安を抱えて出ていく	(108)
		一番楽しかった	(109)
		指導案、責任実習のプレッシャーの低さ	(110)
		初めての体験の斬新さ	(111)
体験することが難しい内容	権利擁護	体験・体感が難しい	(112)
	一次情報に触れる機会	提供しないと言われる	(113)
実習Ⅰと実習Ⅲの違い	進路選択	就職へとつながる	(114)
	より専門的な内容	個別支援計画や児童自立支援計画に触れる	(115)
		専門職の話を聞く	(116)
		生活、施設の職務全般の上に乗っかってくるところの体験	(117)

図表 3-3-13-②　実習期間中の経験内容について（施設職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
職務の理解	業務の理解	勤務形態に応じた職務	(118)
		職務全般	(119)
	職員の責任、役割	夜勤、夜間の体験	(120)
		子どもの安全、安心を守る責任	(121)
	乳児ケア	乳児部屋への配属	(122)
	間接的な権利擁護	環境整備	(123)
子ども・利用者の理解	一次情報の理解	心揺さぶられる体験	(124)
		入所理由や成育歴、背景	(125)

	子ども・利用者の気持ちや行動の理解（共感的な理解）	施設で生活せざるをえない子どもの気持ち	(126)
		ケアを受ける側の気持ち	(127)
		人間理解	(128)
		子どもの言動の背景（真のニーズ）	(129)
	障害の理解	利用者のゆるやかな変化の体験、体感	(130)
記録を通した学びと理解	子ども理解の深まりと新たな気付き	エピソードを取り上げて考察	(131)
		自分はどうしてそう思ったのか	(132)
		自分なりの行動の理由	(133)
		職員からのリアクションによる新たな気付きや理解	(134)
丁寧な指導のための 取り組み	実習生の重複を避ける	重ならないように（1 期間に 2 名まで）	(135)
		一部屋に実習生一人	(136)
	職員の指導体制	実習担当者の複数配置	(137)
		担当の割り振り	(138)
	指導上の配慮	同じ職員による指導の継続性、連続性	(139)
		一緒に育てていくという感覚	(140)
		毎日の反省会	(141)
		様々な職員からのアドバイス	(142)
指導の工夫	カリキュラムに基づく指導	カリキュラム表（小題目、チェック項目）	(143)
		職務の全般的な体験・理解	(144)
		一日の学びのポイントの明確化	(145)
		学修到達度の確認	(146)
実習生の課題		基礎知識・理解の不足	(147)
職員の学び		職員も気付かされる考察やエピソード	(148)
		逆に勉強になる	(149)
指導上の悩み		乳児ケアの効果的指導法	(150)

（4）子ども・利用者や施設理解のための工夫について

養成施設教員については、図表 3-3-14-①に示す通り 3 つのカテゴリーと 5 つのサブカテゴリーに、施設職員については、図表 3-3-14-②に示す通り 5 つのカテゴリーと 5 つのサブカテゴリーに、整理することができた。

養成施設においては、記録を通した学びを重視しており、そのためには振り返りの際に何を明確にしながら具体的な記述につなげていけばよいのかが語られた。ポイントとしては、具体的な事例（エピソード）を通して背景要因や自分の行動、その結果について考察・記述することが挙げられた。また、文章を書く力の不足や考察の難しさ等の実習生の課題が挙げられており、その対策として事前指導では場面や状況を具体的に書く練習や教員による添削指導などの取り組み、さらにそもそも現場での記録の意味を伝えながら実習記録の大切さを伝えていることが語られた。その上で今後の課題としては、現場で求められる記録と実習記録との整合性を図ることや学生が記録に臨めるような教材の工夫が挙げられた。

施設においても同様に記録を通した学びが重視されており、エピソードを振り返りながら子ども・利用者の理解を深め、さらに実習生が自身を振り返る中で実感・体感、支援の意図、支援の工夫を明確にしながら新たな気付きを得ていくことの重要性が語られた。そのためには、とにかく書くという経験を積むことが必要であるという意見も挙げられた。さらに実習では、体験的な学びを理論と結び付けて理解を深めていくために教科書を復習することや職員の様々なアドバイスを参考にすること（座学と実学の往還）の大切さが語られた。さらに、実習生が社会性や対人関係力、社会規範を守ること、コミュニケーション力など社会人として必要なスキルを身に付けられることも実習中の経験内容として挙げられた。最後に、実習指導で大切にしたいこととして、仕事観・やりがい・キャリア・生き方など働くことへのイメージを実習生が持てるような対応や、実習生の質問・疑問に対してできるだけ反応を返し、励まし褒めるなどの同僚性ある指導を心掛けていることが語られた。

表 3-3-14-①　子ども・利用者や施設理解のための工夫（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
記録を通した学び	具体的な記述のポイント	具体的な事例（エピソード）	(151)
		背景要因	(152)
		考察	(153)
		どういう行動をしたのか	(154)
		その結果どうだったのか	(155)
授業での取り組み	記録の練習	DVD を見ながらシチュエーションを書いてみる	(156)
		添削指導	(157)
	現場の記録の意味	記録をするということが現場職員にどんな意味を持つのか	(158)
今後の課題	実習記録の工夫	現場の記録と実習日誌の整合性	(159)
		日誌の形態の工夫	(160)
	教材の工夫	学生も記録に臨めるような教材	(161)

表 3-3-14-②　子ども・利用者や施設理解のための工夫（施設職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
記録を通した学び	子ども・利用者理解	子どもたちの姿	(162)
		一人一人を知る人間理解	(163)

	自己の客観化	子どもたちとともに主人公として出てくるエピソード	(164)
		考察	(165)
		どのようなエビデンスで行動したか（支援の意図）	(166)
		実感、体感	(167)
	新たな気づき	新たな支援方法（支援の工夫）	(168)
書くことの経験を積む		とにかく書く経験	(169)
理論と実践のつながり（座学と実学の往還）		もう一回教科書を開く	(170)
		授業の話とつながるようなアドバイス	(171)
社会人としての学び		社会性	(172)
		対人関係力	(173)
		社会規範を守る力	(174)
		コミュニケーション力	(175)
実習指導で大切にしたいこと	働くことへのイメージ	仕事観	(176)
		やりがい	(177)
		職員のエピソード	(178)
		キャリア	(179)
		過ごし方や生き方	(180)
	同僚性ある指導	積極的に反応を返す	(181)
		励ます	(182)
		褒めて伸ばす	(183)

（５）訪問指導

養成施設教員については、表 3-3-15-①に示す通り４つのカテゴリーと１１のサブカテゴリーに、施設職員については、表 3-3-15-②に示す通り６つのカテゴリーと９つのサブカテゴリーに、整理することができた。

養成施設においては、訪問指導の内容として「学生との面談」、「実習指導者との面談」が挙げられた。訪問指導の工夫としては、教員全体で訪問指導を分担し、手引きを活用しながら学科教員で確認事項や指導内容を共有していること、何か疑問等があったときは実習担当者に連絡する体制があること、訪問時期としては実習中盤が理想的であることなどが語られた。施設との協働については、課題を抱える学生への対応上、施設との関係性が大事であること、その関係性の形成・維持の上でも巡回訪問の意義があり、なるべく毎年同じ地域や同じ施設に教員が巡回するようにしていることが語られた。訪問指導の課題としては、巡回指導が形式的になりがちだったり、学生の様子伺いで終わってしまうこと、そして巡回教員の専門性の違いの大きさや理解・対応の差が挙げられ、訪問の機会をもっと有意義なものにしていく必要性が語られた。

施設においては、職員と訪問教員との情報共有の重要性が語られ、その内容としては、「実習生の様子（肯定的な側面）や課題」、「学生への配慮・対応」が挙げられた。訪問指導の工夫としては、訪問時の施設側の受け入れ体制の充実や、施設と養成施設の継続的な関わりに基づく連携の様

子が語られた。また、訪問指導が学生の意欲の持続につながっていることも語られた。また、訪問指導についてのさまざまな課題が挙げられた。職員の課題としては指導が厳しすぎる場合があること、訪問教員の課題としては施設への理解不足や学生との面識がないこと、養成施設と施設の連携上の課題としては学生の課題についての事前の情報共有の重要性が挙げられた。また訪問体制上の課題として、学生の実習がより有意義なものとなるためにも実習指導者が訪問する体制が必要ではないかとの意見が挙げられた。

図表 3-3-15-①　訪問指導（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
訪問指導内容	学生との面談	学生の話を聞く	(184)
		いろいろ引き出す	(185)
	実習担当職員との面談	学生の現状把握	(186)
訪問指導の工夫	訪問指導の分担	教員全体で分担	(187)
	訪問指導の標準化	手引きの活用	(188)
		こういうことを確認してきてほしい	(189)
		こういうふうに指導してほしい	(190)
	連絡体制	何かあれば実習担当者に連絡	(191)
	訪問時期	実習中盤	(192)
施設との協働	施設との関係形成・維持	顔が通じ合う関係	(193)
		意見・要望を言える関係	(194)
	課題を抱える学生への対応	課題を抱える学生には実習担当者が訪問	(195)
		事前、途中、事後など密に連絡を取り合う	(196)
	実習指導の共通認識	施設からの指導を次年度に生かす	(197)
訪問指導の課題	訪問指導の充実	様子伺いで終わる	(198)
		形式的になりがち	(199)
		もっと有意義な内容に	(200)
	訪問教員の課題	専門分野の違い	(201)
		理解度の差	(202)
		対応にばらつきがある	(203)

図表 3-3-15-②　訪問指導（施設職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
施設と訪問教員との情報共有	実習生の様子（肯定的な側面）	態度や意欲	(204)
		主体性	(205)
		適応状況	(206)
		頑張っている様子	(207)

	学生の課題	頭でっかち	(208)
		自分で壁を作る	(209)
		パフォーマンスの低下	(210)
		メンタル面の落ち込み	(211)
	学生への配慮・対応	学生の軌道修正への支援	(212)
		養成施設との連携・協議	(213)
訪問指導の工夫	訪問時の受け入れ体制	実習担当と訪問担当の 2 名で対応	(214)
	養成施設との連携	特定の養成施設の受け入れ	(215)
		関係性の継続	(216)
訪問指導の効果	意欲の持続	頑張ろうという気持ちになれる	(217)
職員の課題	指導のあり方	泣く実習生	(218)
		行き過ぎる指導	(219)
	施設理解	教員の施設見学・現場体験（要望）	(220)
		教員と職員の感覚のずれ	(221)
	学生理解の不足	学生のことを知らない	(222)
		学生の気持ちや思いの受け止め	(223)
養成施設と施設の連携上の課題		課題を抱える学生の事前情報・相談	(224)
訪問体制の課題		実習指導教員による訪問体制は必要	(225)

（６）保護者支援の理解・経験

養成施設教員については、図表 3-3-16-①に示す通り４つのカテゴリーと３つのサブカテゴリーに、施設職員については、図表 3-3-16-②に示す通り３つのカテゴリーに、整理することができた。

養成施設・施設ともに、実習の中で保護者支援を体験的に学ぶのは難しいとの認識が語られた。体験以外の方法としては、養成施設では、「質問する」、「説明を受ける」、「偶然の機会」、「意識する」、「立ち会う（母子生活支援の場合）」が挙げられた。施設では「支援計画等を読む」、「説明を受ける」、「雰囲気を感じる」ことにより学べることが語られた。また、養成施設においては事前・事後指導やその他の授業の中で保護者支援の内容を扱い、例えば、保護者がその行動に至った背景の理解やそうせざるをえなかった理由等を考えたり、家族再統合に向けた家庭支援専門相談員の役割や行政機関との連携について講義をするなど、意識的に伝えているということが語られた。その他、施設のほうからは、保護者支援を学ぶための工夫として、見学、DVD 視聴、ディスカッションなどの方法が意見として挙げられた。

図表 3-3-16-①　保護者支援（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
多様な学び方		質問する	(226)
		説明を受ける	(227)
		偶然の機会	(228)

		意識する	(229)
		立ち会う	(230)
授業での学びの内容	保護者の理解	行動に至った背景の理解	(231)
		やむを得ない事情や理由等の理解	(232)
授業での工夫	事前の学び	事前指導で意識して伝える	(233)
	事後の学び	事後指導で具体的に振り返る	(234)
保護者支援の学びの難しさ		体験することが難しい	(235)

図表 3-3-16-② 保護者支援（施設職員）

カテゴリー	コード	発話(施)
多様な学び方	支援計画等を読む	(236)
	説明を受ける	(237)
	雰囲気を感じる	(238)
学ぶための工夫	見学	(239)
	DVD 視聴	(240)
	ディスカッション	(241)
保護者支援の学びの難しさ	経験・体験しにくい	(242)
	目にする場面がない	(243)

（7）事後指導のポイント

養成施設教員については、図表 3-3-17-①に示す通り７つのカテゴリーと１７つのサブカテゴリーに、施設職員については、図表 3-3-17-②に示す通り５つのカテゴリーと３つのサブカテゴリーに、整理することができた。

養成施設では、事後指導において様々な観点からの振り返りをしていくが、その中でも特に、実習中の自身の言動・関わりを改めて客観的に見つめ直したり、他者の視点を取り入れながら実習経験を捉え直すことが語られた。また、保育所と施設における保育士の専門性の共通項や違いを考えることも事後指導の中で行われていることがわかった。そして個別面談等において施設からの評価と実習生の自己評価を照らし合わせながら自己課題を含め今後に向けた課題を探っていくことが語られた。さらに事後指導においては様々な取り組みがなされており、振り返りシートやレポート作成などによる学びの可視化、グループワーク・グループ発表・全体報告会などにより実習体験の語りと学びの共有の機会が設けられ、さらには後輩に向けたポスター発表により実習体験の伝承も行われていることがわかった。その他、事後指導の成果を施設にフィードバックしたり、それに対する職員からのコメントが養成施設に返されるなど事後指導における施設と養成施設の協働についても語られた。最後に、事後指導の課題としては時間が不十分であることが挙げられた。

施設においては、実習の最後に振り返りの機会を設け、学生自身の成長や変化を自分の言葉に（言語化）してもらうということが語られた。また、養成施設との協働としては、事後指導での取り組みや実習後の学生の学びの深まりを知る機会の大切であるとともに、その後の実習生の理解や認識を知ることによって施設側も実習生に伝えきれていなかったことやさらに効果的な伝え方につ

いての学びや気付きを得られるということが語られた。最後に、子ども・利用者に対する職員の関わりや支援については施設として実習生にも説明責任を負っているということが語られた。

図表 3-3-17-①　事後指導のポイント（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
学びの振り返り	経験・体験	どんなことを経験したのか	(244)
		体験の感想	(245)
		経験から何をくみ取るか	(246)
	職員の指導内容	どういうふうな指導を受けたのか	(247)
	職員の関わり・支援の背景（状況・判断・意図）	職員の関わりの背景	(248)
	自己の振り返り	自己の振り返り	(249)
		自分の言動・関わりを冷静に客観的に分析	(250)
	多様な視点から理解・疑似体験	自分と同じような体験をしても、人によって感じ方が違う	(251)
		職員からのアドバイスも違う	(252)
		疑似的な体験につながる	(253)
	保育者と援助者の専門性の共通項と違い	援助職としての共通項、その上に各専門性がどう乗っかってくるか	(254)
		保育者であると同時に援助者であるということを意識	(255)
		施設による保育士の働きの違い	(256)
評価の照合	自己評価	自分の評価をつける	(257)
	評価票をみる	評価票の公開	(258)
	比較	学生の実感と施設からの評価をすり合わせる	(259)
自己課題	振り返り	できたことできなかったことの振り返り	(260)
	自己理解	持ち味や足りない点の意識化	(261)
	今後に向けた課題	これからの課題はどこにあるのか	(262)
多様な取り組み	学びの可視化	振り返りシート	(263)
		実習報告書	(264)
		レポート作成	(265)
	多様な共有方法	グループワーク	(266)
		記録の閲覧	(267)
		事例シート（事例討論会）	(268)
		グループ発表	(269)

		全体報告会	(270)
	同級生や後輩への伝承	学生同士話し、次に行く人に生かす	(271)
		次の学年に向けたポスター発表	(272)
学びの連続性		次回の実習課題の設定	(273)
		卒業研究のテーマ設定	(274)
施設との協働	職員の協力	学生のレポート作成	(275)
	施設とのやりとり	施設へのフィードバック	(276)
		施設からのコメント	(277)
		追加資料	(278)
事後指導の課題		時間の不足	(279)

図表 3-3-17-② 事後指導のポイント（施設職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
振り返り	自己の成長、変化の言語化	「あなたの中で何が変わったか」を自分の言葉にしてもらう	(280)
養成施設との協働		事後指導での取り組みを知る機会	(281)
		学生の学びの深まりを知る機会	(282)
		共通認識に基づく指導	(283)
職員の学び、気づき		伝えきれていなかったこと	(284)
		学生の認識のずれ	(285)
		効果的な方法	(286)
説明責任		実習生に対しても説明責任ができるように	(287)

（８）実習評価

養成施設教員については、図表 3-3-18-①に示す通り４つのカテゴリーと８つのサブカテゴリーに、施設職員については、図表 3-3-18-②に示す通り３つのカテゴリーと４つのサブカテゴリーに、整理することができた。

養成施設からは、「実習先の評価」、「授業等の内容」、「訪問指導の内容」、「自己評価」などから実習の総合評価を行うことが語られた。実習先の評価は個別面談の際に活用されており、評価が良い場合は実習生の励みとなり自信や意欲の向上につながっていくが、評価から課題が見出された場合でも実習生が課題や適性を前向きに捉えて、今後どのようなことを身に付けていけばよいかを考える機会として生かされていることが語られた。一方で、実習生の評価の捉え方はさまざまであり、特に実習生の自己評価のほうが高く、実習先からの評価との差がある（学生の認識のずれ）という例が語られた。評価票の課題として、訪問内容・実習記録・評価票のそれぞれ様式ごとに施設職員からの評価が異なるという例が語られ、各評価様式の関連性を明確にしていく課題が挙げられた。

施設においては、評価の観点として、「実習生の成長を見守る視点」、「次に生かせる評価」が挙げられた。実習生はさまざまなことを学び経験しながら成長し、現場に出てからも成長し続ける存在であり、実習施設としてはそれをサポートしていくというスタンスが語られた。そのため実習

評価では、学生が意欲を高められるよう肯定的な内容を具体的に記載しているということがわかった。評価票の課題としては、様式や項目の見直しが挙げられた。特に評価に困る例として、評価票が養成施設ごとに異なることや「地域との関わり」に関しては体験の機会を提供することが難しいために評価に困るという意見が語られた。また、職員の課題としては、実習生への評価を厳しくしがちになることが語られた。

図表 3-3-18-①　実習評価（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
実習の総合評価	実習先の評価	実習先の評価票	(288)
	授業等の内容	事前指導の内容	(289)
	訪問指導の内容	訪問時の学生の様子や指導内容	(290)
		実習後半に向けての課題等	(291)
	自己評価	学生の自己評価	(292)
評価票を生かした個人面談	課題の意識化	課題を意識する	(293)
		適性	(294)
		何を身につけていくのか考える	(295)
	自信や意欲の向上	評価が励みになる	(296)
実習生の課題	学生の認識のずれ	自己評価が高い	(297)
評価票の課題	訪問指導・実習記録・評価票の関連	様々な評価が全部が一致しない	(298)

図表 3-3-18-②　実習評価（施設職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
評価の観点	実習生の成長を見守る視点	現場に出るという視点	(299)
		学び、育っている最中	(300)
		経験を積むことによる自己の客観化	(301)
	次に生かせる評価	良いところを見つける	(302)
		素敵な面を記載	(303)
		意欲につながる具体的な評価	(304)
評価票の課題	様式の見直し	多種多様な様式	(305)
		押印箇所が多い	(306)
	項目の見直し	評価に困る	(307)
		学生が体験していない項目	(308)
		学ぶつもりがなかった項目	(309)
		地域支援の項目	(310)
職員の課題		返却が遅れる	(311)
		厳しくしがち	(312)

（9） その他、実習に対する意見課題について

1）実習Ⅰと実習Ⅲの違い

養成施設教員については、図表 3-3-19-①に示す通り３つのカテゴリーと６つのサブカテゴリーに、施設職員については、図表 3-3-19-②に示す通り２つのカテゴリーと２つのサブカテゴリーに、整理することができた。

養成施設においては、実習Ⅲの事前指導として、実習Ⅰの学びや経験を振り返りながら専門的な理解をより深めた上で、さらに専門的な内容（自立支援計画等）について学ぶということが語られた。また、実習Ⅲを選択するのは主に施設に就職希望の学生や施設での学びを深められる学生であり、そのため少人数であることが語られた。実習Ⅲの課題としては、１回目の施設実習とは別の種別の施設で実習することが多いため、学びや理解の深さが実習Ⅰのときと同じ程度にとどまってしまうことが語られた。初めての実習を２回やっているような状況であり、施設側も提供できる内容は実習Ⅰでも実習Ⅲでも変わらないことなどが語られた。加えて養成施設のほうから施設にお願いしづらいことや、施設のほうもより専門的な内容は提供しにくいという状況が語られた。

施設からは、実習Ⅲのほうがより専門的な学びの内容となるため、選択してくる学生も実習Ⅰでの経験や実習Ⅲに向けた事前指導を通してより専門的なステップアップしている学生であるということが語られた。一方、施設としては実習Ⅰと実習Ⅲの区別や内容の工夫に難しさがあることを課題として挙げている。

図表 3-3-19-①　実習Ⅰと実習Ⅲの違い（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
実習Ⅲの事前指導	専門的な理解の深まり	個別支援計画等を考える	(313)
		内容を深める	(314)
			(315)
		経験を深める	(316)
		少し深い実習課題	(317)
実習Ⅲを選択する学生	進路選択	施設に就職希望	(318)
	少人数	毎年３、２人	(319)
	専門的な内容の理解度	深められる学生	(320)
実習Ⅲの課題	実習Ⅰを２回やっているような状況	専門的な理解を深められない学生の場合	(321)
		別な種別の施設で実習の場合	(322)
	実習内容を提供する上でのハードル	養成校は施設にお願いしづらい	(323)
		実習Ⅰとほぼ同様の内容	(324)
		より専門的な内容を提供しにくい	(325)
			(326)
		学生にとってもレベルが高い	(327)

図表 3-3-19-②　実習Ⅰと実習Ⅲの違い（施設職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
実習Ⅰと実習Ⅲの違い	学びの内容	保育所との違い	(328)
		より専門的な内容	(329)
	学生の状況	ステップアップしている学生	(330)
		専門的な理解の深まり	(331)
実習Ⅰと実習Ⅲの区別の難しさ		指導の工夫の仕方	(332)
		うちではまだできていない	(333)
		職員のほうも混乱	(334)

２）養成施設と現場の実習指導者の専門性と研修

養成施設教員については、図表 3-3-20-①に示す通り３つのカテゴリーと６つのサブカテゴリーに、施設職員については、図表 3-3-20-②に示す通り３つのカテゴリーと４つのサブカテゴリーに、整理することができた。

養成施設においては、県の養成協議会が研修的な役割を果たしており、実習指導の方法やノウハウの共有や連携などが図られているとのことであった。また自己研鑽として現場実践が挙げられており、現場での実践経験を事前指導などで学生に伝えたり、保育士養成のための施設実習の意義を自分なりに追求するなどの例が語られた。現場と養成施設の協働としては、実習懇談会などでの意見交換や交流を図り、共通理解・認識のともに実習指導にあたっていく必要性が語られた。

施設の方からは、職員がキャリアアップの一環として実習担当を任される例やロールプレイを通して学生の立場にたった実習指導のあり方を考える研修があったことなどの例が挙げられた。また、施設職員にとっては日々の現場実践こそが専門性の向上につながることや、そこで深めた専門性を実習指導に生かしていきたいとの話が語られた。また、現場と養成施設の協働に関しては、実習懇談会で情報共有や意見交換、共通認識や連携の必要性が語られるとともに、養成施設の教員が施設見学等によって施設理解を深めてもらいたいという要望も挙がった。

図表 3-3-20-③　養成施設と現場の実習指導者の専門性と研修（養成施設教員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
外部研修（県養成協議会）	実習指導の方法やノウハウの共有	実習指導をどうしたらよいか	(335)
		実習指導の方法	(336)
		ノウハウ	(337)
		教材についての相談	(338)
		実習担当者同士で情報交換	(339)
	連携	密な関係性	(340)
	研修的な役割	一定の底上げ	(341)
		研修のような役割	(342)
自己研鑽（現場実践）	現場での実践経験を学生に還元	現場のことを伝えたい	(343)
		SC として現場にでる機会	(344)

		現状の施設の職員とお話し	(345)
		利用者の方と触れ合い	(346)
		支援のこと	(347)
		保護者の気持ち	(348)
		職員の考え方	(349)
	保育士養成のための施設実習の意義の追求	保育士のための実習という意識と知識を深める	(350)
現場と養成校の協働	実習指導における共通理解・共通認識	実習懇談会	(351)
		より専門性を求められる施設もある	(352)
		施設からの提案を取り入れた実習指導の工夫	(353)
		意見交換の場	(354)
		交流の機会が大事	(355)

図表 3-3-20-④　養成施設と現場の実習指導者の専門性と研修（施設職員）

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
実習指導者の一定の質の確保	実習指導者の要件	キャリアの一環としての実習担当	(356)
	学生の立場に立った実習指導の研修	学生の立場でのロールプレイ	(357)
		学生にとってはレベルが高いという気づき	(358)
現場実践を通じた専門性の向上		いろんな支援方法がある	(359)
		答えが明確にあるものではない	(360)
		理解を深めていくことが難しい分野	(361)
		貴重な体験	(362)
		実習指導における専門性の発揮	(363)
現場と養成校の協働	教員の施設理解	現場に来て授業	(364)
		実習指導教員もオリエンテーションに参加	(365)
		俯瞰的な社会福祉の知識がないと対話にならない	(366)
	実習懇談会の意義	情報共有・意見交換	(367)
		学校との共通認識、連携	(368)

（１０）有識者のコメント

グループインタビュー①の有識者 A の発話からは、図表 3-3-21-①に示す通り、２つのカテゴリーと８つのサブカテゴリ―に整理することができた。

有識者 A からは、現在の実習指導の課題として、実習生が同年代の子ども・利用者と関わることに対する教員側の倫理観や人権問題への意識、保育士養成に携わっていることへの責任や自覚に

ついて挙げられた。また、カリキュラムの過密化により学生が人間性、豊かさ、感性など自分を高める時間がなくなっているという課題について語られた。また、カリキュラムと制度の改善案として、学びの内容を１つ１つ評価し、学修に要する総時間の算出や養成施設と実習施設の役割分担や連携の範囲の明確化等によって、カリキュラムを再編成の提案がなされた。

図表 3-3-21-①　有識者 A のコメント

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
実習指導における養成校の課題	研修や意識づくり	専門分野の異なる教員の意識や自覚	(369)
		倫理観や人権問題への対応	(370)
	学生の課題への配慮や対応	配慮の要する	(371)
		学力	(372)
		対人関係	(373)
		トラブル	(374)
		情報漏えい	(375)
		感覚のずれ	(376)
	学生が人間性を高める時間の不足	学生の生活	(377)
		時間的余裕	(378)
		自分を高める時間	(379)
		人間性、豊かさ、感性	(380)
カリキュラムと制度の問題	１個１個の評価	学んだ価値・知識・技術をどのように実践したか	(381)
	総時間の算出	総時間数	(382)
		オーバー	(383)
	範囲の明確化	大学でできる範囲	(384)
		大学と施設とで別個にやっているもの	(385)
	再構成	時間的に削れる部分	(386)
		残して継続できるもの	(387)
		必要なものを作っていく	(388)
		時間的ゆとりを作る	(389)
	具体案	例えば保育士と幼稚園教諭の養成課程の共通科目の調整	(390)
		重なる部分や構造の調整	(391)
		内容や時間の調整	(392)

グループインタビュー②の有識者 B の発話からは、図表 3-3-21-②に示す通り、６つのカテゴリーと１２のサブカテゴリーに整理することができた。

有識者 B からは、養成施設と現場の協働による実習指導における現場の変化と養成施設と現場の協働的な関係性について語られた。また、知的障害者施設での学びの特徴として、とにかく体験

し感じることを重視されていることや施設の緩やかな時間の流れの体験や利用者の小さな変化への気づきなどが語られた。また、施設実習での学びの特徴として、生活の場を共にするという経験、援助の原点の経験、子ども・利用者への共感的な理解の経験、人間理解、支援者としてのイメージの形成などが語られた。また、実習指導の一定の質を確保していくために実習内容のカリキュラム化も有効であることが語られた。実習指導の課題として、事後指導の重要性が挙げられた。振り返りにより理解を深め、自己課題や新たな気付きを次へのステップアップにつなげていく、体験と理論を結び付けた理解の大切さが語られた。加えて、養成施設と現場との対話の重要性や実習Ⅰと実習Ⅲの連動性の大切さについても語られた。

図表 3-3-21-② 有識者 B のコメント

カテゴリー	サブカテゴリー	コード	発話(施)
養成校と現場の協働による実習指導	現場の意識の変化	現場職員の意識の変化	(393)
	協働的な関係性	コミュニケーション	(394)
		率直な意見交換	(395)
知的障害者施設での学びの特徴		体験重視	(396)
		緩やかな時間の流れ	(397)
		小さな変化への気づき	(398)
施設実習での学びの特徴	生活の場	生活を共にする実感	(399)
	援助の原点	援助の原点	(400)
		コミュニケーションがない人たちにどう関わったらいいのか	(401)
		試行錯誤	(402)
		お互いが理解し合えた体験	(403)
	共感的な理解	子どもの立場にたって、感じ取る	(404)
		どういう背景の中で今があるのか	(405)
		その言動にはどういう意味があるのか	(406)
	人間理解	人間が生きるということそのものを考える	(407)
		人間として生きていく上での希望	(408)
	支援者としてのイメージ	職員の就職動機、仕事の喜び、やりがい	(409)
		生き生きした姿を見て、「こういう現場で働いてみたい」、「こういう先生の所で働いてみたい」と強く思う	(410)
同僚性の重視	細やかな指導	反省会	(411)
実習指導の一定の質の確保	カリキュラム化による工夫	実習内容のカリキュラム化	(412)
		一つ一つを積み上げていく学び方	(413)
実習指導の課題	事後指導の重要性	振り返りによる理解の深まり、気づき、次へのステップアップ	(414)

		自己課題の明確化	(415)
		体験と理論をどう結び付けていくか	(416)
		社会人になってから分かることもある	(417)
	養成校と現場 の対話の重要性	コミュニケーションを図れる環境づくり	(418)
		共通認識の下での実習指導	(419)
	実習Ⅰと実習Ⅲの 連動性	実習Ⅰと実習Ⅲをどのように関連付けていくか	(420)

（１１）考察

施設実習に関する 2 つのグループインタビューの分析結果から、以下の 9 点が考察された。第一に「守秘義務」について、施設実習では、事前指導の必須事項として、守秘義務に関する内容の徹底が語られていた。子ども・利用者との関わりと合わせて、子ども・利用者の入所理由や成育歴、背景などの一次情報を含めて理解を深めていくことが重要となる。そのため、守秘義務にプライバシーの保護などに対する真摯な態度が必要となる。しかしながら、学生と養成施設教員間や施設職員間の認識のズレがある場合もあり、それを埋めていくための取り組みが必要になることが述べられた。

そのズレを埋めるために、養成施設教員が施設職員と同じ研修を受けたり、事前指導時にアシスタントとして施設職員や施設実習を体験した学生などを活用し、共通認識を作っていく取り組みが重要となると思われる。

第二に「事前指導・オリエンテーション」について、一般的に学生は保育所を除く児童福祉施設に関わる経験が少なく施設実習のイメージを構築することが難しいことが述べられた。また、施設実習では実習施設の種別が多くなり、保育所と比較すると実習指導の中で各種別について詳細な機能や役割を説明することが時間的に難しい。そのため、実習生が、施設実習に対しての具体的なイメージを構築していくことが難しくなる。調査を通して、施設職員の講和や施設に勤務している卒業生によるスーパーバイズ、現場見学やボランティア活動などを通じての現場体験、ビデオなどの視聴覚教材を使った実習指導の実施など、よりきめ細かく具体的なイメージの構築を目指す実習指導が必要となると思われる。実習指導の時間だけでは、全ての施設種別を網羅することは難しくなることも考えられ、関連する他教科と連携していくことも重要となる。

第三に、「学生の不安の軽減につながる指導」について、先にも示したように、施設実習では児童福祉施設自体になじみがなく、施設の子どもや利用者の生活の様子、施設職員の役割や活動内容をイメージすることが難しく、知らない場所に身を置く不安が学生の実習に対する不安につながっていることが示された。そのため、事前指導で具体的なイメージを構築できるような指導の工夫や、オリエンテーションの機会を通して確認すべき内容を具体的に指導できるような取り組みが必要となる。それと同時に、施設職員から仕事の面白さや楽しさ、やりがいなどが伝わるような講話を受けられることが、学生の不安軽減として望ましい。

第四に、「生活の場における実習であることの認識」について、施設実習は子ども・利用者の生活の場における実習であることの認識が重要であることが述べられた。第一でも述べたように、施設実習では実習施設やそこで生活する子ども・利用者、職員などについて十分な理解ができておらず、そのための情報収集を行うことが重要となる。しかしながら、その対象となる子ども・利用者も一人の人間であり、施設そのものが子ども・利用者の生活の場であるので、知りえた情報の守秘義務やプライバシーに配慮した関わりが重要であることは言うまでもない。そのため、子ども・利

用者の生活の場である施設において実習することを実習生が認識できるようにすることが必要となる。

養成施設の教員と実習施設の職員が協働しながら、子ども・利用者の生活を尊重すること、子ども・利用者の個人情報を保護し、プライバシーを尊重し、守秘義務を守ること、子ども・利用者の視点から、言葉づかい、挨拶、服装などの自身の基本的な態度を身につけることが学べるような実習指導することが大切である。また、様々な活動を施設実習の中で体験すると考えられるが、生活の場を共にしているという認識を持ち、実習生自身も施設職員の一員として実習に臨む気持ちを育てることも重要である。

第五に、「子ども・利用者の理解」について、実習施設の理解、職員の役割についての理解とともに対象となる子ども・利用者の理解は大変重要である。特に実習期間中の体験内容として、直接的かかわりを通した理解、かかわりを通した実践の振り返りと考察、「なぜ」という疑問から課題を見出すなど、子ども・利用者の理解のための主体的な学びの構えの重要性が示された。さらに、単なる表面的な理解ではなく、子ども・利用者に対する共感的理解、実感を持った理解、自分と対照させて内面や背景を深めた理解の大切さが述べられていた。先に示したように、守秘義務やプライバシーの問題に配慮し、対象となる子ども・利用者の一人の人間として向き合う姿勢を学生に育ませていくことが実習指導の課題となることが示された。

第六に、「改めて自己と向き合う」について、施設実習では実習経験内容として、施設が生活の場であることの理解、子ども・利用者の理解などと共に、自分の理解や捉え方についての考察や実践の振り返りなど自己理解の重要性が述べられていた。そのため、事後指導の中で、子ども・利用者の理解や実習体験から自分自身と向き合い、生き方を見つめられるようにすることの重要性が示された。

第七に、「保育実習Ⅰ（施設）と保育実習Ⅲの学びの連続性」について、実習全体を通した連続性を考慮していくことが重要であることが示された。しかしながら、施設実習は、保育所実習が保育実習Ⅰ（保育所）と保育実習Ⅱの連続性において段階としての違いが大きいのに対して、保育実習Ⅰ（施設）と保育実習Ⅲの連続性においては、施設種別の違いとなる傾向が高い。また、保育所での実習が観察実習―参加実習―指導実習という段階を経るのに対して、施設実習では、観察実習、参加実習を中心とした実習となりやすく、連続性を学生が意識しにくい場合もある。そのため、実習直後の事後指導で、自己評価や実習施設の評価などを通じて、実習課題の達成度合いと新たな実習課題の設定を行うなどの指導が重要になることが述べられていた。

第八に、「訪問指導の工夫」について、施設実習、保育所実習ともに訪問指導の重要性が述べられていた。訪問指導は、実習中の様々な課題解決のために必要なことであり、「実習生と面談を行い、実習課題の解決状況や実習を行っていく上での課題などについて話を聞く」、「施設の実習担当者と実習生についての状況や課題について話を聞く」、「施設の実習担当者からの質問に対応する」、「実習生からの質問や相談に対応する」、「実習生と実習施設との円滑なコミュニケーションを図る」などの目的が達成できるよう実施していくことが重要である。また、訪問指導を通して、実習生の不安を解消したり、意欲やパフォーマンスの低下を軽減することも期待されており、効果的な訪問指導の方法を工夫していくことが望まれる。

第九に、「人材育成と研修」について、養成施設と実習施設が協働し、県の施設の協議会が研修を行ったり、実習指導の方法などの共有や連携の場になっていることなどが述べられていた。また、自己研鑽として教員が現場での体験を重ねていくことの重要性も語られていた。

しかしながら、社会福祉士の実習指導者のための研修体制と比較すると保育士の実習指導者のための研修体制はまだまだ十分とはいえない。実際、施設実習の場合、保育士ではなく社会福祉士の

実習指導者の研修を受けたものが実習指導を行っているケースも見受けられる。施設職員からは、キャリアップの一環として実習指導を担当したり、ロールプレイを通して学生の立場に立った実習指導のあり方を考える研修が実施されていることが述べられていた。

今後、質の高い保育士の養成のためには、実習指導を行う養成施設の教員と実習施設の職員の質の向上が求められる。そのためには、定期的な専門性のある研修への参加、養成施設教員と実習施設職員の合同の研修への参加、養成施設教員が施設保育への参加など養成施設と現場が協働した取り組みを進めていくことが重要となる。

Ⅳ．標準的・効果的実施方法の検討に向けて

保育実習及び施設実習に関するグループインタビュー調査の結果から、示唆された内容は、実習事前指導、オリエンテーション、実習期間中の経験内容、子どもや利用者の理解のための工夫、訪問指導、保護者支援の理解・経験、事後指導、実習評価などにおける実習施設及び養成施設の協働のあり方や課題などであった。

その結果を基に、今後の標準的で効果的な実習指導の実施に向けてのポイントを以下に示す。

保育士資格取得のための保育実習及び保育実習指導に関しては、『保育実習実施基準』が定められており、保育実習の目的や実施方法等についてはその基準の下に実施されている。しかしながら、『保育実習実施基準』は、あくまでも保育実習を実施するにあたっての最低基準を示したものであり、これに従ってさえいれば質の高い保育士養成が実践されているとは断定できない。実際、様々な創意工夫がなされ質の高い保育士養成を目指す保育士養成施設もあれば、保育実習指導をどのように実施していけばよいか手探り状態の養成施設も存在していいた。

そのような状況で、2005 年 9 月「保育士養成施設における実習指導の標準的な事項の共有による養成教育の自己点検・評価」と「実習施設における実習指導員との理念の共有」を目的とした、「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅲ ～保育実習指導のミニマムスタンダード～」が全国保育士養成協議会より報告された。その後、子ども・子育て支援新制度の制定、保育士養成施設の増加、乳幼児期の子どもの保育に携わる施設の増加と多様化などの社会的背景の下、「保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版」が全国保育士養成協議会より報告された。2017 年版のミニマムスタンダードは、座学と実学の往還性と養成施設の実習指導者と実習施設の施設長、実習指導担当職員との連携・協働の重要性が再確認され、保育士資格取得のために必要不可欠である『保育実習実施基準』を十分に踏まえ確実に実施する＜STEP1＞、STEP1 を踏まえた上でより望ましい保育士の専門性を担保するために全国保育士養成協議会が考慮した実施水準である＜STEP2＞、実習指導において発展的で先駆的な取り組みとして参考となるモデル水準である＜STEP3＞という 3 つの水準が示されている。

本調査は、ミニマムスタンダード 2017 年版 STEP2 と STEP3 を意識して、標準的・効果的な保育実習のモデルを探索的に研究した。その結果を以下に提示する。

１．標準的・効果的実施方法に必要な要素（共通する事項）

（１）標準的・効果的実施方法の基盤となる要素

１）主体的な実習

実習をより標準的・効果的にするためには、実習生の主体的な実習が基盤となる。個々の実習生ごとの異なる実習課題に自ら挑戦できるようにするために、実習生自ら課題を設定し、実習生の主体性を尊重した実習計画を立てるようにすることが望まれる。

２）協働する実習体制

実習をより標準的・効果的にするよう、実習生が主体的に実習に取り組むためには、それを支える協働的な実習体制が必要となる。実習事前事後指導、実習中、評価、その他、養成施設と実習施設が部分的もしくは全体的に協働する体制をとることが求められる。

また、養成施設における協働についても重要な要素である。養成施設における協働とは、教員間の協働、養成施設間の協働がある。

３）同僚性

標準的・効果的な実習については、実習施設における同僚性ある実習指導が求められる。同僚性とは、実習中の実習生とのやり取り、振り返りなどでの共感的指導等、実習生を「同じ職場で働く同僚」と等しく受け入れる意識や体制である。そのためにも、実習施設と養成施設は、共に協働することが必要である。

（２）実習事前事後指導の工夫

１）事前指導の工夫

実習前の具体的なイメージを持つための工夫を事前指導の中で取り入れる必要がある。たとえば、映像（保育や施設の映像、保育所の子どもや施設の利用者の映像、職務に関する映像等）を用いたり、現場の保育士や職員による講話、施設に勤務している卒業生による講話なども有効である。

また、現場見学やボランティア体験などを通じた現場体験も有効である。実際の保育や子どもの様子、保育士の職務、施設での生活や職務について直接的に経験することができる。

２）オリエンテーション

実習の内容や職務について学べるような、養成施設と実習施設が協働したオリエンテーションの工夫が求められる。実習施設の理解、実習課題の確認、実習計画の確認、職務規定や職業倫理、実習施設の様子（見学）などについて、実習生の不安を除去し、実習を具体的にイメージしやすいように実施することが求められる。

３）事後指導の工夫

事後指導は、実習で学んだことを確認し、次の実習に向けた自己課題を設定する。個々の実習生においては、実習課題をどこまで達成できたのかについて振り返り、実習での学びを可視化し、ポートフォリオなどを作成する。また、実習生同士が実習体験を語り、実習の学びを共有することも重要である。

（３）実習の連続性を意識した実習指導

実習の連続性は、保育実習Ⅰ（保育所）から保育実習Ⅱへ、保育実習Ⅰ（施設）から保育実習Ⅲへ、いかに連続性を見出し、つながりを考えていくかが必要である。また、教育実習や他の社会福祉関連の実習へのつながりを考えることも重要である。そのために、事後指導や実習の振り返り、面談等の内容により、次の実習への課題を明確にすることが可能となる。

連続性を意識しながら、自己評価、実習施設（園）からの評価票をもとにした指導、グループワークを通じた実習の実習生間の共有、実習報告会などによる実習の実習生間、実習生と養成校教員間の共有、実習担当教員間の実習生の情報共有、養成校教員内での実習生の情報共有など様々な工夫が求められる。

（４）訪問指導の工夫・面談

訪問指導は、実習中の様々な課題解決を可能にし、訪問指導の状況によって、より効果的な実習指導を可能にする。訪問指導においては、実習生との面談を重視し、いかに実習課題の達成状況や実習を行っていく上での課題解決などに教員が寄り添ったか、実習生と実習施設との円滑なコミュニケーションを図るが重要となる。

また、実習担当者と実習生についての話を中心に置きながら、訪問指導が養成施設と実習施設との協働のきっかけとなるよう情報交換を行うことで、より訪問指導教員の実習施設理解も広がる。

（５）実習評価の考え方と評価方法の見直し

実習評価は、実習を振り返り、実習評価が次の実習に生かすためにあることを理解する必要がある。特に、数値より講評などのコメントを重視し、次につながるような評価が求められる。何より、実習生が意欲的に次を迎えられるか、保育者になりたいと思えるような観点で作成することが求められる。実習生の自己評価、実習施設からの評価を有効に使い、次回の実習に向けた自己課題を設定する必要がある。

評価項目については、実習態度の項目に、守秘義務の理解や保育士の職業倫理についての項目を入れるなど、実習段階に応じた検討も必要となる。

養成施設と実習施設が協働し、評価に関する相互理解及び実習担当が実習生を通した自らの学びとなるような評価にすることが望まれる。

（６）守秘義務

実習において知り得たあらゆる情報や個人情報については、実習施設の種別を問わず、守秘義務の徹底が必要である。特に居住型の児童福祉施設の場合、子どもや利用者の生活の中に入ることになるため、実習生も実習施設だけでなく、養成施設においてもその理解と遵守に努める必要がある。

２．保育所における実習の標準的・効果的実施方法に必要な要素（保育実習Ⅰ（保育所）・保育実習Ⅱ）

（１）子どもの保育と保護者支援の学びの再考

実習では、子どもとのかかわりや子ども理解が主題となるが、保育士の業務として、保護者支援の理解も必要となる。

実習中に併設する子育て支援センターなどでの実習を行ったり、保護者とかかわる機会を持つこともある。しかし、実習の形態や時期により、体験が難しい場合も多いため、保育士と保護者との連携の場面を見たり、保育士からの説明や質問により理解したりすることも重要である。

（２）指導実習

保育所においては、指導実習（部分・責任実習）を行うことが多いが、子ども理解や保育の過程の理解のために行うことを認識し、自信を持てるような実践の機会となることが望まれる。また、同僚性を持った保育士のサポートにより、話し合い、結果として職務の理解につながる。

３．施設での実習における標準的・効果的実施方法に必要な要素（保育実習Ⅰ（施設）・保育実習Ⅲ）

（１）生活の場に配置している実習であることの認識

居住型の施設は、子ども・利用者が実際に生活する場である。居住型の施設等において実習することは、子ども・利用者の生活の場であることを尊重する必要がある。利用者や職員とともに実習生自身も一人の人間であるという意識を持ち関係を構築していく。

子ども・利用者への守秘義務を前提に、その背景や子ども・利用者の理解ができるよう、自身の基本的な態度を考え、共に生活することから学ぶ視点を持つようになる。

（２）子ども・利用者の理解；学びの姿勢（その時にいかに心構えを持つか）

施設の子ども・利用者を支援するためには、子ども・利用者を理解することが必要である。そのためには、直接的かかわり、かかわりを通した実践の振り返りと考察、疑問から課題を見出すことなどが必要となる。そうしたかかわりを出発点として、利用者の共感的理解、実感を持った理解、自分自身と対照させた内面・背景を含めた深い理解が可能となる。

（３）改めて自己と向き合う機会

施設での実習を通して、実習生が自身や人生について考える場面が出てくる。実習生は、初めて出会う施設の子ども・利用者、生活など、自身の価値観を揺さぶるような体験をする。

事後指導においても、子どもや利用者の理解・実習体験から自分自身と向き合い、生き方を見つめられるようにするよう工夫する必要がある。

（４）学生の不安の軽減につながる指導

特に施設での実習においては、実習生が施設での生活や保育士の職務をイメージできないことから、実習の不安へとつながることがある。不安の軽減のためには、事前指導やオリエンテーション時の工夫が求められる。特に、実習施設の職員等から、実習や子ども・利用者の具体的な姿が提示されたり、「仕事の面白さ、楽しさ」を伝えられることで、不安の軽減につながる。

（５）保育実習ⅠとⅢの連続性

保育実習Ⅰ（施設）と保育実習Ⅲの学びの連続性を考えなければならないが、同じ種別で実習することは多くないため、連続性の担保は重要なことではあるが難しい。保育所での実習が観察実習―参加実習―指導実習という段階を経るのに対して、保育実習Ⅲにおいても、観察実習、参加実習を中心とした実習となりやすい。

実習直後の事後指導で、自己評価や実習施設の評価などを通じて、実習での学びや課題の達成状況を確認し、就業や新たな実習に向けた課題の設定を行う必要がある。

４．より効果的な実習にするために～実習指導の標準化と研修の必要性

質の高い保育士を養成するための効果的な実習のため、実習指導の標準化が必要である。標準化に際しては、「最低基準」としての法令遵守はもちろんのこと、各養成施設が創意工夫をもって、より良質で高度な実習指導を行うことを目指すように努める必要がある。そのためにも、養成施設の実習担当教員が受ける研修の創出とその機会及び実習施設の指導担当者が受ける研修の創出とその機会が求められる。

Ⅴ．総合的考察

１．標準的・効果的実施方法の基盤となる要素と保育所等・施設実習独自性の認識

Ⅳで述べたように、効果的な保育実習の在り方について、「平成 28 年度指定保育士養成施設における教育の質の確保と向上に関する調査研究事業」、「平成 17 年度効果的な保育実習のあり方に関する研究－保育実習指導のミニマムスタンダード」等先行研究の結果、及び、保育所実習、施設実習にかかわる保育士養成校実習指導者と現場での実習指導者、有識者で構成するグループインタビューの実施結果を分析した結果、「標準的・効果的実施方法に必要な要素」が明らかとなった。

前述したように、2017 年版のミニマムスタンダードは、座学と実学の往還性と養成施設の実習指導者と実習施設の施設長、実習指導担当職員との連携・協働の重要性が再確認され、STEP1 を踏まえた望ましい保育士の専門性を担保するための実施水準である＜STEP2＞、実習指導において発展的で先駆的な取り組みとして参考となるモデル水準である＜STEP3＞の 3 つの水準が示されている。本調査は、ミニマムスタンダード 2017 年版 STEP2 と STEP3 を意識して、標準的・効果的な保育実習のモデルを探索的に研究した結果、標準的・効果的実施方法の基盤となる要素として以下の 3 つの事項があげられた。

ⅰ 実習生が主体的に取り組む実習

ⅱ 協働する実習体制～養成施設と実習施設・養成施設における協働(教員間の協働、養成施設間の協働)

ⅲ同僚性ある実習指導

これら 3 つの事項を基盤とする具体的指導は、①実習事前事後指導の工夫（事前指導の工夫・オリエンテーション・事後指導の工夫）　②実習の連続性を意識した実習指導　③訪問指導の工夫　④実習評価の考え方と評価方法の見直し　⑤守秘義務としてまとめられた。

こうした共通する事項とともに、保育所等における実習と施設実習とに特有の事項が明らかになった。保育所における実習の標準的・効果的実施方法に必要な要素（保育実習Ⅰ（保育所）・保育実習Ⅱ）は 2 つの事項(①子どもの保育と保護者支援の学びの再考)である。施設での実習における標準的・効果的実施方法に必要な要素（保育実習Ⅰ（施設）・保育実習Ⅲ）は、(①生活の場に配置している実習であることの認識②子ども・利用者の理解；学びの姿勢③改めて自己と向き合う機会④学生の不安の軽減につながる指導⑤保育実習ⅠとⅢの連続性)である。

保育所等における実習と施設における実習の基盤となる共通する事項と独自の事項を共に認識しての指導が求められる。

２．今後の効果ある保育実習指導に向けて～協働性がキーポイント

あらためて、2017 年 3 月 31 日の局長通知で示される「保育実習実施基準第 1 保育実習の目的」に「保育実習は、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」に即して、効果ある実習指導のポイントを述べる。

ポイントの一つは、「主体性の尊重」と「協働的な体制」である。学びの基本は、学ぶ者の主体性にある。実習指導においては、実習生自身の主体性を尊重した指導がその基盤となる。本調査、学生への質問紙調査、好事例調査に共通してこのことが検証された。この「実習生の主体性を尊重した実習指導」は、協働的な実習体制が必須となる。

保育実習における協働は、まず、養成施設と実習施設とが実習指導の全てのプロセス(実習事前事後指導、実習中、評価)で協働する体制をとることが求められる。また、その前提として、養成施設内に教員間の協働と養成施設間の協働がある。さらに、保育実習施設における協働体制が求められる。

養成施設と実習施設の協働については、2007 年発刊「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」と書籍のタイトルに明示されている。しかし、具体的に協働については触れられていない。例えば、「協働」について、保育所保育指針ではじめて記述されたのが 2008 年告示の現行保育所保育指針である。2017 年告示の幼稚園教育要領では、初めて登場した「前文」に協働が記述され、保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の全てに協働が記述されている。協働性が重要なものとして認識されているが、取り組みへの積み重ねが十分とはいえない。

ポイントの２つめは、より質の高い、効果ある実習指導の標準化とあわせて、実習指導者(養成施設・実習施設)を対象とする研修の創出とその機会の必要性である。

現在、保育所実習に関しては、国、都道府県、保育団体組織、養成校等により「現場の実習指導者研修」が実施されている。今後、2017 年版ミニマムスタンダードを活かした実習体制の構築が求められる。

ポイントの 3 つめは、より専門性の高い保育士養成に向けて、保育士資格そのものを、2 年制養成、4 年制養成、試験等を視野に入れて、検討し、より効果ある実習指導を具体的に構築することが求められる。

第４部

総合的考察

第４部　総合的考察

Ⅰ．本調査研究の目的と保育実習の意義

国の保育実習実施基準は、保育実習の目的を次のように定めている。

『保育実習は、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。』

本調査研究では、研究の目的を述べるにあたって、上記の目的の趣旨を基本とし、習得した知識・技能を基礎とし、それらを総合的に実践すること、そして、卒業後に保育現場で定着を図る観点等から効果的な実習方法を検討することが求められている状況に触れ、効果的な保育実習の成果が保育士養成施設の教育の向上に寄与するとともに、保育現場での保育の質向上にも反映できるものであることを述べ、その上で、本研究は、保育実習に関する有効な実施方法・内容や好事例を収集し、保育実習の効果的な実施方法に関する考察、提言を行い、保育士養成施設における実習指導の質の向上を図ることを目的とした。

具体的には、以下の三つの内容について調査研究をすすめた。

（１）指定保育士養成施設の在学生を対象とした質問紙調査（学生調査）

（２）保育実習の好事例調査および事例集作成（好事例調査）

（３）保育実習の標準的な実施方法の検討（標準的な実施方法調査）

それぞれの調査研究の結果は、実習指導の質の向上を図るための方策に深く関わり、今後の保育実習の標準的な実施方法を検討する上で重要な内容を含んでいる。その内容は、特に全国保育士養成協議会が策定してきた 2005 年版及び 2017 年版「保育実習指導のミニマムスタンダード」との関連も深く、その内容も考慮しつつ、今後に向けての保育実習指導の体制の強化に結びつけていく必要がある。

本調査研究の結果が示唆する内容に通底するものは、『保育実習指導のミニマムスタンダード2017年版』の第1部冒頭の実習指導の理念の最初にあげた座学と実学の往還性の原則つまり、『座学と実学の往還を通して、その専門性を確実に習得するプロセスが必要不可欠である。つまり、座学を通して習得される知識や技術、技能に関する理論を、実学を通して実践的に照合し、応用し、適用し、検証し、理論を確認、補強・補正し、時には修正する学びの課程である。それぞれの固有の専門性は、座学のみでは習得は不可能であり、また実学のみでも不可能である。その往還性の原則が、実習の最も重要な理念として考慮されなければならない。』(「保育実習指導のミニマムスタンダード2017年版」ｐ１）という趣旨であり、座学と実学の深い連関の重要性が、保育実習指導の意義として再確認される重要な視点となっている。

2017年12月に公表された国の保育士養成課程等検討会報告書『保育士養成課程等の見直しについて』のサブタイトルは、「より実践力のある保育士の養成に向けて」である。保育士の専門性は、実質的に効果のある実践力を伴っていることが不可欠であり、それは卒業後のキャリアアップとも連動している。

以下に、この意義を根底に置き、各調査結果が示唆する重要な内容についてまとめてみたい。

Ⅱ．保育士養成校で学ぶ在学生の学びの変化、深まりからみる養成校、実習施設の課題

学生調査の結果が示すように、実習前、実習中、実習後、また実習全体ひいては在学中全体にわたる養成校、実習施設の関わり･対応と学生の学びの変化、深まりについて、いくつかの重要な特徴や検討課題が示された。

１．４年制・２・３年制、意欲低下群・上昇群等のファクターによる分析

近年養成校に入学する学生の多様化は、入学時から卒業までの長期的視野にわたるアドミッションポリシー、カリキュラムポリシー、ディプロマポリシーの展開が一層重要になってきている状況にある。特に今回の学生調査研究で分析された内容は、就学期間全体の養成校や実習施設の教育方針、指導方針と関わることの重要性をあらためて示唆している。特に入学時、実習後を比較した場合、「保育士としての適性」に関しては入学時よりも実習後の方が有意に高くなっている一方で、「保育士として働きたい」という意欲は、実習後の方が入学時よりも有意に低くなっていることに留意したい。

また、専門学校･短期大学と４年制大学と比較した場合、「保育士として働きたい」という意欲は、専門学校･短期大学の方が有意に高いことについても、検討する必要がある。

実習態度に関する項目で比較すると、実習のねらいや目標を明確に意識できる」「自らの実習課題を明確に意識できる」「保育士に疑問などを質問できる」に関しては、ともに保育実習Ⅰにおいて身についたとの回答がみられたが、その場合の実習施設は、専門学校･短期大学では保育所実習で、４年制大学では施設実習で、その割合が高かったことも注目される。

従来から、２・３年制を基本とする養成においては、即戦力としての保育士という特徴、４年制を基本とする養成においては、長期的視野でまた、将来の管理業務も視野に含む保育士という特徴が指摘されてきたが、集中的に学びその間のモチベーションの高まりが期待される圧縮型養成と熟成の過程を重視する拡張型養成の相違があるのだろうか。また、養成段階における資格の階層化をも視野に入れた場合、この点に関する検討も必要となるであろう。

意欲低下群・上昇群による相違がみられたもののうち、実習中の指導として特に重要視される訪問指導についてみると、すべての実習を通じて教員と学生との面談を通じた「自己課題の確認」による学びの深化がみられ、特に保育実習Ⅱ、保育実習Ⅲにおいて、意欲上昇群の方が高かったこと、実習中の指導計画の立案に関しては、意欲上昇群の方が立案した割合が高かったことも重視したい。

さらに、学生の自由記述から抽出された特徴として、意欲低下群では実習を生かせる態度に関する記述が多く、意欲上昇群では他者との意見交換やグループでの取り組みが実習に役立つという記述が多く、また授業等での学びが実習と関連し合っていると感じているという記述などが報告されている。

総体的にみて、座学と実学の往還制の効果を検討する上で重要であり、これらの結果は、さらなる検討が必要な内容が多く、またそれらの実証を重ねていく中で、具体的に標準的な実施方法の策定や今後の「保育実習指導のミニマムスタンダード」の策定にも反映することが重要である。

２．保育所実習と施設実習

わが国の保育士は、児童福祉法で定められた専門職者であり、個人的に保育士の名称を用いて業を営むことも不可能ではないが、圧倒的な数の保育士の職務は、児童福祉施設における保育及び保護者支援の実践である。

なかでも、児童福祉施設中圧倒的な数を占める保育所で就労する保育士数が多く、また乳幼児のデイケアは、幼稚園、幼保連携型認定こども園との接点が非常に多いこともあり、養成校における学生は保育所指向・幼稚園教諭指向が一つの特徴となっている。このため、保育イコール保育所保育、保育士養成イコール保育所保育士養成という認識が強くみられる。それは、学生に限らず養成校教員にもみられがちなことは否定できない。

しかし、保育士の実習施設は、いわゆる保育所実習に含まれる保育所、小規模保育施設、幼保連携型認定こども園の他、いわゆる施設実習に含まれる乳児院、児童養護施設、障害児入所施設(国立重度知的障害総合施設を含む)、障害者支援施設、指定障害者福祉サービス事業所、児童発達支援センター、児童心理治療施設、児童自立支援施設、さらには児童相談所一時保護施設、児童館等々、

子どもの福祉に関わる施設が非常に多く含まれている。保育士の本質的な専門性を学び深める上で、０歳から 18 歳未満までの子どもの成長･発達や子ども理解、支援また家庭養育環境、保育環境、社会養護環境等々をパースペクイティブに把握することはきわめて重要である。さらに障害者入所施設の実習の意義についても、十分に考慮する必要がある。保育所実習と共に施設実習の重要性は極めて高い。

しかし、学生調査のサンプル数を見ても、保育所実習割合が格段に高いことがわかる。また、これまでの本会の調査研究結果や国の保育士養成課程等検討会の意見をみても、施設実習と深い関係を持つ社会的養護や障害児福祉に関する授業や科目の充実に関する意見も多くみられる。今後、この面から保育士の専門性、保育士の役割そして養成を考えていく上で、乳児・就学前の子どもの保育の重要性とともに、18 歳未満あるいはその周辺の子ども等の保育の重要性を検討していくことは、保育士資格制度上もますます必要になってくるであろう。

３．保護者支援の学びの重要性

学生調査の結果をみると、全体的には実習を通じて相応に身につけている割合が高いなかで、「園・施設が行っている保護者への支援を理解できる」「保護者と親しみをもった態度で接することができる」が、実習後もまだ身についていないとする回答の割合が他の項目より高く、とくに「保護者に子育てに関する情報提供やかかわりの見本を示すことができる」は、実習が始まるまでに身についた割合が最も低く、また実習後もまだ身についていない割合は５割を超えている。とりわけ意欲低下群にその傾向が顕著であることも、検討すべき内容である。社会人としての経験も不十分な段階で、保護者と関わることの限界も十分理解されるが、実学の段階で、児童福祉法第 18 条の４で規定されている保護者に対する保育に関する指導と保育ソーシャルワークに関わる専門的業務について、学生は相当深く学んでおく必要がある。しかしながら、この専門分野に関しては、その歴史も浅く、座学つまり保護者支援に関する授業の浸透についての課題はまだ多く残されている。

そのことは、実学つまり実習施設における保護者支援実習の浸透に関する多くの課題とも深くつながっている。この課題は、実学と座学の往還性を十分に発揮するうえで、きわめて重要なものであり、今後特にその改善や充実が必要である。

Ⅲ　好事例調査結果から学ぶこと

『保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版』では、ミニマムスタンダードの３段階として以下の三つのステップを提示している。

STEP１：国の保育実習指導基準を十分に踏まえ、確実に実施する
STEP２：全国保育士養成協議会が設ける保育実習指導基準を理解し、確実に実施する
STEP３：養成校における発展的・先駆的･モデル的水準にある内容を理解し、参考とし、質の維持向上を図る

本調査研究では、この点も視野に置きつつ、とくに STEP３に該当するものとして好事例調査を実施し、実習指導の質の向上に寄与し得る 12 事例を調査し、検討を加えた。

上記の詳細な報告にみられるように、多様なテーマや内容に沿って非常に参考となる先駆的事例が紹介されている。

それらの事例には、実践上の課題も示されているが、ここでは特にその特徴・特長に焦点を当てまとめてみたい。

１．養成校における好事例の特徴・特長

（１） 養成校における一貫性ある実習指導体制

事例を通じて特徴的なことは、第一に養成校における実習指導体制を組織的にまた機能的に一貫性をもって展開させることの重要性である。その基本は、教員や教職員が連携して実習指導を一体的に展開する姿勢である。入学時から卒業までの全就学期間を通じた一体的支援の体制を重視し、中には入学前の段階からの支援や社会人基礎力向上の支援も含んでいる例もみられる。

アドミッションポリシーからディプロマポリシーまでを視野に入れた実習指導を全教員が支える体制、全学年を通じた幾重もの学生支援体制、学生の学びの累積を核とした実習指導体制等々、学ぶべき特長が指摘されている。

（２） カリキュラム編成の工夫

好事例の次なる特徴は、全学年を通じたカリキュラムポリシーに実習指導を深く位置づけた授業展開の重要性である。実習指導を一つの軸としたカリキュラム編成は、座学と実学の往還性を支える重要なポイントである。演習を活用したいわゆるアクティブラーニングの活用は多くの養成校で実施可能な典型例であろう。その延長線上にあるきわめて重要なカリキュラムとして、インターンシップの活用がある。１年次からの実体験を基礎とした専門的な学び、そして最高学年次に至る実学の積み上げは、実習をも超える重要な要素を多く含んでいる例である。

さらに好事例調査の中に、養成校内に子育て支援の拠点として親子交流広場を設け、教育課程の内外においてその子育て支援事業を活用し、成果を上げている実践例も含まれている。保育実習、施設実習に加え、学生が広場の活動に参加し、重要な学びを経験する例は、座学と実学の往還性を体験できるひとつの典型例である。

これらのカリキュラムを通して、学生の保育士としての専門性の形成に寄与するとともに、必然的にキャリア支援教育・キャリアデザインの形成にも結びついている。その展開は、教員相互の協働･連携と深く結びついている。

（３） 教員相互、教員と学生、学生相互の連携

また、好事例の特徴としてあげられるものとして、養成校の教員相互の連携、教員と学生との連携を重視し、あるいはすべての学年にわたる学生の連携を重視した実習指導の重要性である。養成校における教員相互、教員と学生、学生相互の連携に関する実践例は、学生への丁寧な対応　実習に関わる学生主体の活動の展開等々種々例示されているが、そこには、教員、学生全体の保育を学ぶ連帯感ともいうべきものをイメージさせるものがある。それが保育士としての専門性の自覚やアイデンティティ形成の基礎を培ったり､卒業時の成長と就職への自律的決定に深く結びついている。

また、（１）、（２）に関わる実践を一養成校の段階を超えて、複数の養成校の協働による連携が進んでいる実践例がある。県内の様々な背景を持つ養成校が連携し協働する実践例は、養成校間の情報や意見の交換、共通の実習の手引きの活用や実習配当の調整などにより、各養成校が一定の共通意識を持って実習指導に臨んでおり、実習の保育の質が保証されることの重要性を示唆している。

それは、養成校間の教員の協働･連携を深め、実習施設との協力関係の構築にもつながっている。

（４） 実習施設における実習指導の学びを目的とする行政の取り組み

さらに好事例調査には、地方自治体が行った養成校、実習施設の連携のもとですすめる保育実習指導研究の実践例が報告されている。そこでは、保育実習生受け入れマニュアルをふまえ、保育実習の意義をより深く意識し、園全体の受け入れのあり方、リーダー的存在としての中堅保育士の実習の力量を向上させるあり方などについて検討されている。養成校と連携しつつ実習学生の実態を

把握し、実習をより効果のある学びの場として成果を上げる努力が読み取れる。
その結果、実習指導保育士が自律的に取り組む姿勢や指導上配慮すべき観点が示され、そして実習を通じた園内での連携、養成校、自治体との連携と互恵的な関係が構築されていく方向性が明らかにされている。

Ⅳ．標準的、効果的な実施に向けて

１．標準的な実施方法への示唆

標準的な実施方法の調査を通じて指摘された内容は、他の調査研究における重要な結果や指摘と重なるものが多くみられた。なかでも、保護者支援、訪問指導、保育実習･施設実習については、既述の内容と特に関連する内容が多かった。
さらに、具体的な指摘内容として、有効な事前指導のあり方、実習指導におけるエピソードやドキュメンテーションの活用、実習方法、実習のプロセス、日誌･記録の様式、実習評価法等々に関する検討の必要性が指摘された。
本調査研究は、実習指導のミニマムスタンダードの 3 段階のすべてにわたる内容を網羅しているが、今後は特に STEP２を基準とする実習指導がすべての養成校に普及するよう、また STEP３を可能な限り参考とし、養成校の教育の向上に寄与し、保育現場での保育の質向上にも反映できることを目的としてすすめてきた。
三つの調査研究を通じてみると、多くの内容は、STEP１段階あるいはその水準に達しない段階での問題、たとえば訪問指導の実態や指導内容については、養成校全体を対象とした調査研究は含まれていないため、確認が不十分であった。しかし今回の学生調査を通じ、また標準的な実施方法の調査を通じ、訪問指導における実習生との面談の重要性そして面談を通した学生の自己課題の確認の重要性が指摘されたことは、今後の標準的な実施に向けて参考とし得るものである。
この度の調査研究を通じ、そして保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版を踏まえ、また本会会員校を対象とした継続的な指定保育士養成施設実態調査を通じて、STEP１以上の水準、おおむね STEP２を養成校が指向する方向での標準的且つ効果的な実施方法に関する方策をさらに検討してまいりたい。

２．標準的、効果的な実施に向けて

この度の調査研究を通じ、標準的、効果的な実施に向けて検討する際、すべての調査研究の結果に共通するキーワードを三つあげることができる。

（１）「連携・協働性」「対話性」「同僚性」

まずあげたいキーワードは、「連携・協働性」「対話性」「同僚性」である。実習指導にあたって常に重視されてきたキーワードは、「連携・協働性」であった。そして今回の調査研究においてもその重要性は全く変わっていない。さらにその上で指摘したい重要な点は、保育の目的、保育の専門性を踏まえ、子どもにとって最もふさわしい保育士であるために欠かせない要件は、養成校、教員、学生、実習施設、実習指導保育士等々が同じ目標やアイデンティティを自覚し、共有し、相互理解が構築できる”対話”の環境づくりである。
その例は、調査研究の様々なところに示されている。それぞれの理解を深める対話や、時には、教員と学生、保育士と学生との同僚性を意識した関わりも重要である。
また、養成校と実習施設との「連携・協働性」「対話性」「同僚性」の重要性も指摘する必要がある。座学と実学の往還性を最も実現しやすい環境は、養成校内にあるいは付属施設として保育実習

が可能な施設が設置されていることである。

保育士養成校においてはこのような環境が配慮されているところはきわめて限られている。好事例の一つとして示されている広場もそのような明確な組織ではないが、その一つの例である。また、特定の法人や施設との契約、協定による実習の充実強化も検討の余地がある。

標準的な実施方法の中に、その観点を踏まえた内容や方法が考慮される必要があると考える。

（２）「継続性」「連続性」

次にあげるキーワードは、「継続性」「連続性」である。「連携・協働性」「対話性」「同僚性」を重視するプロセスと結びつくこの観点は、実習に関わるすべてのプロセスが、途切れ途切れの、個別のものとして位置づけられるのではなく、その段階での義務や実践を果たしていくのではなく、すべてを一体的に捉え、実習という一貫した流れが継続的に、連続的に展開されていくことが強く望まれる。

それが教員や保育士、学生にとっても、そして養成校、実習施設にとっても意識化されて実践されていくことの意義は、調査研究の随所に示されている。一貫した実習指導体制、カリキュラム編成、教員間や実習施設職員間の連携、養成校と実習施設との連携等々、様々の実施方法の中に、その観点を踏まえた内容や方法が考慮される必要がある。

さらに継続性、連続性ある展開の内容としては、以下の課題についての検討も重要である。

①好事例調査が提示している重要な課題、つまり好事例とされている実践が偶々熱意ある教員や保育士に依拠されているのではなく、それが定着し、継続的、連続的に展開されること

②近時、特に重視されつつある保育士のキャリアアップを視野に入れた保育士養成や実習指導等、たとえば長期にわたるインターンシップやキャリア支援教育・キャリアデザインの形成や、キャリアアップと結びついた養成及と実習施設との連携を継続的に展開すること

（３）「主体性」「自律性」

第三にあげるキーワードは、「主体性」「自律性」である。この観点は、養成校における教員と学生、実習施設における実習担当職員と学生との間に、「連携・協働性」「対話性」「同僚性」が重視されていくプロセスと重なるように意義づけられている可能性が高い。

学生の主体性や自律性は、学びの主体である学生を尊び、その成長を支える実践を通して形成されていく。教員も、実習担当職員も”指導”という役割のなかに”支援”という役割を位置づけ、時には同僚として関わるなかで学生から学ぶという体験も生じるであろう。

さらに、このキーワードは、学生にとって重要であるばかりではなく、教員や実習指導を担う保育士等にとっても重要なものであることが、調査研究からも様々なところから読み取ることができる。標準的、効果的な実施方法の中に、その観点を踏まえた内容や方法が考慮される必要がある。

Ⅴ．今後の課題と展望

本調査研究を通じて保育士養成施設における実習指導の質の向上を図る上での課題や方途、方向性について示唆できる内容が見いだされた。これらを総括していくと、「連携・協働性」「対話性」「同僚性」、「継続性」「連続性」、「主体性」「自律性」を実践的に促す最も重要な方途として、養成校並びに実習施設における実習指導の中核となる教員や職員(以下、実習指導者)の質の確保が不可欠な要件であることがあらためて確認される結果となった。それは、これまでの本会の調査研究でも提言したように、実習指導者の具体的な要件を定め、認定・評価する方途の策定であり、また国の保育士養成課程等検討会の報告にも『保育実習の実習指導者について、より効果的な保育実習を実施する観点から、学生が保育についての指導能力がある者から効果的な指導を受けられるよう、

養成施設並びに実習施設の実習指導者に関する具体的な要件を明示することが必要である。』と記述されている方向性の具体的な仕組みの策定である。実習指導者の具体的な要件を保育実習実施基準に明記し、これを通じてすべての養成校、実習施設の水準を確保し向上させることが、必要である。

具体的には、養成施設の実習指導者（養成校の中核となる実習指導担当教員）の要件としては、『養成校において概ね５年以上の実習指導に関する科目を担当する経験を有している者』とすることが望ましく、また、保育所等の実習施設の実習指導者の要件としては、『主任保育士又はこれに準ずる者（リーダー的立場にある職員)』とすることが望ましい。

また、養成施設の実習指導者については、例えば以下のような要件についても考慮する必要がある。

１　保育士としての職務経験を有していること。

２　保育実習及びその指導に関連する研究業績または保育若しくは社会的養護の実践に関する研究業績を有していること。

さらに、養成施設及び実習施設の実習指導者については、実習指導における一定の水準以上の必要な知識及び技術を担保するための実習指導者認定研修制度を創設することについても検討すべきである。

このような要件を定めることは、実習指導者の処遇の向上にも結びつくことを期待したい。

保育士養成の基本軸として、各養成校が国の保育実習指導基準に基づき、保育実習指導のミニマムスタンダード 2017 年版や本調査研究の示唆する標準的、効果的な実施方法の方向性を参考にして、それぞれの実習指導の方針、内容、方法を確実に実践することが期待される。その如何が、実習指導の質や効果に直接影響を及ぼすことがこの度の調査研究において再確認されることである。

また、その基軸はそれぞれの養成校の特徴を踏まえつつ、多様な展開が可能であることも教えてくれている。

但し、それを恒常的にすすめていく上での課題も多い。本調査研究を通じて保育士養成に共通する特性をさらに分析し考察を重ね、その共通項を見出し有効に活用していく方策、また特定の教員の存在によって左右される段階から継続性のあるシステムへと確立させていく方策など、今後さらなる検討が必要であると思われる。

しかし、少なくとも養成校共通に求められることとして、実習の視座を一年次から最終年次まですべてにわたる養成課程に置き、総合的なカリキュラム編成のもと、養成校教員の連携、協働、実習施設との深い連携、協働のもと、実習指導を展開することが不可欠なこととしてあげられる。

研究者一覧（50 音順）

（所属・職名は平成 30 年 3 月 31 日現在）

平成 29 年度子ども・子育て支援推進調査研究事業

「保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究」

＜調査協力者会議構成員＞

網野武博　（全国保育士養成協議会常務理事・東京家政大学特任教授）
北島幸子　（神戸大学大学院准教授）
小島伸也　（全国保育協議会副会長・社会福祉法人わかば福祉会理事長）
髙橋貴志　（保育士養成研究所副所長・白百合女子大学教授）
為石摩利夫（社会福祉法人こどもの国協会　常務理事兼園長）
寺田清美　（東京成徳短期大学教授）
増田まゆみ（保育士養成研究所副所長・東京家政大学教授）
三代川紀子（浦安市立猫実保育園園長）
矢藤誠慈郎（保育士養成研究所副所長・岡崎女子大学教授）
和田上貴昭（日本女子大学准教授）

＜ワーキング部会構成員＞　◎部会長

（１）学生調査部会

◎髙橋貴志　（保育士養成研究所副所長・白百合女子大学教授）
大熊美佳子（秋草学園短期大学講師）
小原敏郎　（共立女子大学教授）
片川智子　（鶴見大学短期大学部講師）
野田敦史　（高崎健康福祉大学准教授）
細井香　　（東京家政大学准教授）
目良秋子　（白百合女子大学准教授）

（２）好事例調査部会

◎矢藤誠慈郎（保育士養成研究所副所長・岡崎女子大学教授）
伊藤理絵　（名古屋女子大学短期大学部講師）
上村晶　　（桜花学園大学教授）
多川則子　（名古屋経済大学教授）
松山有美　（至学館大学准教授）
水落洋志　（東海学園大学准教授）
渡部努　　（岡崎女子短期大学助教）

（３）標準的な実施方法調査部会

◎増田まゆみ（保育士養成研究所副所長・東京家政大学教授）
石井章仁　（千葉明徳短期大学教授）
小櫃智子　（東京家政大学准教授）
木戸啓子　（倉敷市立短期大学准教授）
爾寛明　　（桜美林大学准教授）
兎澤聖　　（東京純心大学講師）
原孝成　　（目白大学准教授）

調査協力者一覧（敬称略）

第２部　好事例調査における協力者

１．いわき短期大学
＜協力者＞
常深浩平　（いわき短期大学）
橋浦孝明　（いわき短期大学）
前正七生　（淑徳大学短期大学部）
＜資料提供協力＞
金珉呈　（活水女子大学）
＜補助者＞
向井享子　（名古屋女子大学短期大学部）

２．東北福祉大学
＜協力者＞
和田明人　（東北福祉大学）
寄松彩乃　（東北福祉大学４年）
高橋美奈　（東北福祉大学４年）
佐藤愛　（東北福祉大学４年）
阿部里美　（東北福祉大学３年）

３．大阪総合保育大学
＜協力者＞
大方美香　（大阪総合保育大学）

４．蒲郡市
＜協力者＞
嶌田弘子
（蒲郡市役所市民福祉部子育て支援課）

５．新見公立短期大学
＜協力者＞
三好年江　（新見公立短期大学）

６．岡山県保育士養成協議会
＜協力者＞
澤津まり子　（就実短期大学）

７．岡崎女子大学・岡崎女子短期大学
＜協力者＞
森美利花　（岡崎女子大学）
加藤昭子　（岡崎女子大学･岡崎女子短期大学）

８．鎌倉女子大学
＜協力者＞
千葉弘明　（鎌倉女子大学）

９．中村学園大学
＜協力者＞
野中千都　（中村学園大学）
山田朋子　（中村学園大学）
浦恭子　（中村学園大学）

１０．東京家政大学
＜協力者＞
那須信樹　（東京家政大学）
小櫃智子　（東京家政大学）
細井香　（東京家政大学）
＜補助者＞
櫻井貴大　（岡崎女子短期大学）

１１．名古屋経済大学短期大学部
＜協力者＞
関谷みのぶ　（名古屋経済大学）

１２．龍谷大学短期大学部
＜協力者＞
田岡由美子　（龍谷大学短期大学部）
中根真　（龍谷大学短期大学部）

インタビュー協力者一覧

第３部　標準的な実施方法調査における協力者

① 保育所

グループ１

私立短期大学　　教員 １名
私立４年制大学　教員 １名
私立保育所　　所長 １名
私立認定こども園主幹保育教諭 １名
有識者　　１名

グループ２

私立短期大学　　教員 １名
公立４年制大学　教員 １名
公立保育所　　所長 １名
私立保育所　　主任保育士 １名
有識者　　１名

② 施設

グループ１

私立短期大学　　教員 １名
私立４年制大学　教員 １名
乳児院　小規模グループホームリーダー １名
知的障害児施設　施設長(理事長)　１名
有識者　　１名

グループ２

私立短期大学　　教員 １名
私立４年制大学　教員 １名
児童養護施設　　実習責任担当施設職員１名
知的障害児施設　常務理事 １名
有識者　　１名

～謝　辞～

本調査にご協力頂いた皆さまをここに記し、厚く御礼申し上げます。

資　　料

指定保育士養成施設の在学生を対象とした質問紙調査

（学生調査）関連資料

資料１-１　質問紙調査票

資料２-２　【設問８】自由記述内容

設問1　フェイスシート

はじめにあなた自身のことについて答えてください。（　　）の当てはまる番号に○を、下線部には数字・内容を記入してください。

1. 学年 ＿＿＿年生

2. 性別 （ 1. 男　 2. 女 ）

3. 年齢 満＿＿＿＿歳

4. あなたが経験した実習についてお答えください。（※「b. 種別」については下記種別リストより経験した実習先に該当する種別を選んで番号入れてください。）

なお（3）、（4）は選択必修の実習のため、あなたが実施した方の実習のみ回答して下さい。

	a. 実習に行った時期	**b.** 種別
（1）保育実習Ⅰ（保育所）	＿＿＿年生＿＿＿月	
（2）保育実習Ⅰ（施設）	＿＿＿年生＿＿＿月	
（3）保育実習Ⅱ	＿＿＿年生＿＿＿月	
（4）保育実習Ⅲ	＿＿＿年生＿＿＿月	

＜種別リスト＞

保育所種別

1. 保育所　 2. 幼保連携型認定こども園　 3. 小規模保育 A・B 型

4. 事業所内保育事業

施設種別

5. 乳児院　 6. 児童養護施設　 7. 母子生活支援施設

8. 児童心理治療施設（旧：情緒障害児短期治療施設）　 9. 児童自立支援施設

10. 児童発達支援センター（保育実習Ⅲの場合は児童発達支援事業所を含む）

11. 障害児入所施設　 12. 障害者入所施設

13. 障害者の通所施設（デイサービス・作業所など）　 14. 児童厚生施設（通称：児童館）

15. それ以外の施設

設問2　実習における学びについて

以下の質問は、「実習におけるあなたの学び」について聞いています。以下の表にある質問項目について、特にどの実習で身についたと思いますか。それぞれ 5～1 のうち当てはまるもの１つに○を付けてください。なお、文中では対象を子どもで統一していますが、保育実習Ⅰ（施設）等で経験した利用者（大人）との関わりも含めて考えて構いません。

	質問項目	実習が始まる前までに身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた	まだ身についていない
実習態度	1. 遅刻や早退、欠勤などせず、実習できる	5	4	3	2	1
	2. 実習のねらいや目標を明確に意識できる	5	4	3	2	1
	3. 自らの実習課題を明確に意識できる	5	4	3	2	1
	4. 保育士の助言を素直に受け止め、行動できる	5	4	3	2	1
	5. 保育士に疑問などを質問できる	5	4	3	2	1
	6. 子どもの人権やプライバシーの保護の大切さを理解できる	5	4	3	2	1
	7. 言葉づかい、挨拶、服装など、保育士としての基本的な態度が身につく	5	4	3	2	1
	8. 率先して自らのやるべきこと、役割を見つけて取り組める	5	4	3	2	1
園・施設の役割・子どもの理解	9. 園・施設が担っている子どもや保護者に対する役割や機能を理解できる	5	4	3	2	1
	10. 一人ひとりの子どもをよく観察し、子どもの特徴や興味・関心を理解できる	5	4	3	2	1
	11. 園・施設が作成する保育の記録を通して、子どもの特徴や興味・関心を理解できる	5	4	3	2	1
	12. 一人ひとりの子どもの発達過程を理解できる	5	4	3	2	1
	13. 子どもの発達状態に応じた援助やかかわりができる	5	4	3	2	1
	14. 分け隔てなく子どもと接することができる	5	4	3	2	1
	15. 保育士の動きや連携の様子をよく観察し、保育士の実践の意図を理解できる	5	4	3	2	1

資料 1-1　学生調査　質問紙票

	質問項目	実習が始まる前までに身についた	保育実習Ⅰ（保育所）において身についた	保育実習Ⅰ（施設）において身についた	保育実習ⅡまたはⅢにおいて身についた	まだに身についていない
保育内容・環境	16. 園・施設が立てている計画の内容を理解できる	5	4	3	2	1
	17. 園・施設が行っている子どもの発達過程に応じた保育の内容を理解できる	5	4	3	2	1
	18. 子どもが主体的に遊べるようにかかわることができる	5	4	3	2	1
	19. 個と集団の関係性を理解してかかわることができる	5	4	3	2	1
保育内容・環境	20. 子どもの生活援助（食事・排泄・着脱の援助など）ができる	5	4	3	2	1
	21. 音楽や造形や運動など、基本的な保育の表現技術が身につく	5	4	3	2	1
	22. 子どもの健康や安全面に配慮したかかわりができる	5	4	3	2	1
	23. 保育士が構成している保育環境の意図を理解できる	5	4	3	2	1
	24. 園・施設が行っている保護者への支援を理解できる	5	4	3	2	1
	25. 保護者と親しみをもった態度で接することができる	5	4	3	2	1
	26. 保護者に子育てに関する情報提供やかかわりの見本を示すことができる	5	4	3	2	1
保育の計画・記録	27. 誤字・脱字などなく、丁寧な文章で実習日誌などの記録を書くことができる	5	4	3	2	1
	28. 実習日誌などの記録に基づいて実習を振り返り、自らの実践を改善できる	5	4	3	2	1
	29. 前日までの子どもの姿に応じた指導計画を立てることができる	5	4	3	2	1
	30. 発達段階や子どもの状況に応じた教材・素材を用意・作成することができる	5	4	3	2	1
	31. 指導計画をもとに子どもの状況に応じた保育の実践がでる	5	4	3	2	1
保育士役割	32. 保育士が行う仕事の目的や内容を理解できる	5	4	3	2	1
	33. 職員間の役割分担や連携の内容を理解できる	5	4	3	2	1
	34. 自己の課題を認識し、その解決に向けて学び続ける姿勢をもてる	5	4	3	2	1
	35. 保育士として適切な行動規範を子どもに示すことができる	5	4	3	2	1

※それぞれ 5～1 のうち当てはまるもの１つに○を付ける。

設問3　保育実習Ⅰ(保育所)について

あなたが保育実習Ⅰ（保育所）の事前事後指導において下記にある項目をどのくらい学べたのか、それぞれ以下の項目について、4～1 のうち自分の考えに一番近いものに○を付けてください。(下記にある項目は、事前事後指導のなかで学ぶ内容です。)

1. 保育実習Ⅰ(保育所)の実習前後の授業について

	項目内容	そう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
実習前	1. 実習の目的について理解できた。	4	3	2	1
	2. 実習の概要（保育所の概要）について理解できた。	4	3	2	1
	3. 実習の内容・方法について理解できた。	4	3	2	1
	4. 実習の自己課題の立て方について理解できた。	4	3	2	1
	5. 子どもの人権と最善の利益を考慮する意味について理解できた。	4	3	2	1
	6. プライバシーの保護と守秘義務について理解できた。	4	3	2	1
	7. 実習生としての心構えについて理解できた。	4	3	2	1
	8. 子どもや保育士の観察のポイントについて理解できた。	4	3	2	1
	9. 実習日誌の書き方について理解できた。	4	3	2	1
実習後	10. 実習目標と照らし合わせた振返り・反省ができた。	4	3	2	1
	11. 園の評価と自己評価からの振返り・反省ができた。	4	3	2	1
	12. 自己課題の整理や明確化することができた。	4	3	2	1

2. 保育実習Ⅰ(保育所)の実習日誌について

1）以下は、「実習日誌」について、あなたの考えを聞いています。それぞれの質問について 5～1 のうち自分の考えに当てはまるもの 1 つに○を付けてください。

項目内容	非常に満足だった	満足だった	あまり満足ではなかった	満足ではなかった	指導がなかった
1. 実習日誌の記述に対して実習指導者の添削内容は、満足のいくものでしたか。	5	4	3	2	1
2. 実習日誌の記述に対する実習指導者の口頭における指導内容は、満足のいくものでしたか。	5	4	3	2	1
3. 指導担当者のコメント欄の記載内容は、満足のいくものでしたか。	5	4	3	2	1

2）その他、実習中に園と実習日誌のやり取りを行ってきた中で、気になることがあった場合は記述して下さい。

3）実習日誌を書くにあたって、費やした時間について当てはまるもの１つに○を付けてください。

1.　1 時間未満	2.　1 時間～2 時間未満	3.　2 時間～3 時間未満
4.　3 時間～4 時間未満	5.　4 時間～5 時間未満	6.　5 時間～6 時間未満
7.　6 時間以上		

4）下記の表にある質問項目に答えてください。

項目内容	非常にそう思った	そう思った	あまりそう思わなかった	思わなかった
1. 実習日誌を書くことに対して負担に思いましたか。	4	3	2	1
2. 実習日誌を書く経験を通じて意識が変わったり、学びが深まったりしましたか。	4	3	2	1

5）実習日誌を書く経験を通じて、意識が変化したり、学びが深まったと感じた内容がある場合は記述してください。

3. 実習中の訪問指導について

以下は、あなたが保育実習Ⅰ（保育所）中に受けた「訪問指導」について聞いています。それぞれの質問項目について当てはまる数字に○を付けてください。

1）面談形態はどのようなものでしたか。当てはまるものに○を付けてください。

1.　学生と訪問指導者との二者面談	2.　訪問指導者と指導担当者との二者面談	
3.　学生と訪問指導者と指導担当者の三者面談		

注 1）訪問指導者：養成校(大学・短大等)の教員
注 2）指導担当者：実習施設の実習指導者

2）同じ養成校から<u>複数名で同じ実習施設へ行き、実習を行った場合のみ</u>答えてください。面談形態はどのようなものでしたか。当てはまるほうに○をつけてください。

1.　個別で面談	2.　個別ではなく、実習生合同で面談（同じ養成校の学生だけで面談）

3）下記に表の質問項目に答えてください。

項目内容	非常に満足だった	満足だった	あまり満足ではなかった	満足ではなかった
1. 訪問指導の時間は、満足のいくものでしたか。	4	3	2	1
2. 訪問時の先生の指導態度は、満足のいくものでしたか。	4	3	2	1
3. 訪問時の指導・助言内容は、満足のいくものでしたか。	4	3	2	1

4）訪問時の指導内容について、当てはまるものすべてに○を付けてください。（複数回答可）

1.　実習で意識している取り組みについて	2.　自己課題の確認
3.　日誌の記載について	4.　実習中の困ったことや悩みについて
5.　指導案（部分・責任実習）について	6.　子どもとのかかわり方について
7.　健康状態・健康管理について	8.　養成校（大学等）への意見や要望
9.　その他	
9. の具体的内容：（　　）	

5）訪問指導を受けて、あなたの意識が変わったり、学びが深まりましたか。

1.　そう思わなかった　　2.　あまりそう思わなかった　　3.　そう思った
4.　非常にそう思った

6）訪問指導によって、どのように意識が変わったか、また学びが深まったか、具体的なエピソードがあれば記述してください。

4. 実習施設の保育士による指導について

以下は、あなたが保育実習Ⅰ（保育所）実習中に受けた保育士からの「指導の内容」について聞いています。

1）事前オリエンテーションにとき、あなたに対して指導を行ったのは誰ですか。当てはまるもの１つに○を付けてください。

1.　施設長　　2.　副施設長　　3.　主任保育士　　4.　配属クラスの保育士
5.　その他（　　）

2）実習期間中、あなたに対する指導を主として行ったのは誰ですか。（当てはまるもの１つに○を付けてください。

1.　施設長　　2.　副施設長　　3.　主任保育士　　4.　配属クラスの保育士
5.　その他（　　）

3）実習施設における指導は、どのように行われましたか。当てはまるものすべてに○を付けてください。（複数回答可）

1.　保育時間中に指導を受けた	2.　休憩時間に指導を受けた
3.　午睡のときに指導を受けた	4.　反省会の時に指導を受けた
5.　実習日誌を通して指導を受けた。	6.　その他（　　）

4) 実習施設における指導の内容について、当てはまるものすべてに○を付けてください。(複数回答可)

1. 実習の心構えやマナー（服装等含む）に関すること　　2. 保育方法に関すること
3. 子どもの発達や生活、遊びに関すること　　4. 保育士の職務に関すること
5. 子育て支援に関すること　　6. 実習日誌の書き方に関すること
7. 指導計画の作成方法（部分実習等）に関すること
8. その他(　　)

5) 実習施設における反省会において、あなたに対して指導を行ったのは誰ですか。当てはまるものすべてに○を付けて下さい。(複数回答可)

1. 施設長　　2. 副施設長　　3. 主任保育士　　4. 配属クラスの保育士
5. その他（　　）　　6. 反省会は行われなかった

6) 実習施設の職員から受けた指導に対するあなたの満足度について、当てはまるもの１つに○を付けてください。

1. とても満足した　　2. 少し満足している　　3. どちらでもない
4. あまり満足していない　　5. まったく満足できなかった

設問4　保育実習Ⅰ(施設)について

あなたが保育実習Ⅰ（施設）の事前事後指導において下記にある項目をどのくらい学べたのか、それぞれ以下の項目について、4～1 のうち自分の考えに一番近いものに○を付けてください。(下記にある項目は、事前事後指導のなかで学ぶ内容です。)

1. 保育実習Ⅰ(施設)の実習前後の授業について

	項目内容	そう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
実習前	1. 実習の目的について理解できた。	4	3	2	1
	2. 実習の概要（施設の概要）について理解できた。	4	3	2	1
	3. 実習の内容・方法について理解できた。	4	3	2	1
	4. 実習の自己課題の立て方について理解できた。	4	3	2	1
	5. 子どもの人権と最善の利益を考慮する意味について理解できた。	4	3	2	1
	6. プライバシーの保護と守秘義務について理解できた。	4	3	2	1
	7. 実習生としての心構えについて理解できた。	4	3	2	1
	8. 子どもや保育士の観察のポイントについて理解できた。	4	3	2	1
	9. 実習日誌の書き方について理解できた。	4	3	2	1
実習後	10. 実習目標と照らし合わせた振返り・反省ができた。	4	3	2	1
	11. 施設の評価と自己評価からの振返り・反省ができた。	4	3	2	1
	12. 自己課題の整理・明確化することができた。	4	3	2	1

2. 保育実習Ⅰ(施設)の実習日誌について

1）以下は、「実習日誌」について、あなたの考えを聞いています。それぞれの質問について 5～1 のうち自分の考えに当てはまるもの 1 つに○を付けてください。

項目内容	非常に満足だった	満足だった	あまり満足ではなかった	満足ではなかった	指導がなかった
1. 実習日誌の記述に対して実習指導者の添削内容は、満足のいくものでしたか。	5	4	3	2	1
2. 実習日誌の記述に対する実習指導者の口頭における指導内容は、満足のいくものでしたか。	5	4	3	2	1
3. 指導担当者のコメント欄の記載内容は、満足のいくものでしたか。	5	4	3	2	1

2）その他、実習中に施設と実習日誌のやり取りを行ってきた中で、気になることがあった場合は記述して下さい。

3）実習日誌を書くにあたって、費やした時間について当てはまるもの 1 つに○を付けてください。

1. 1 時間未満	2. 1 時間～2 時間未満	3. 2 時間～3 時間未満
4. 3 時間～4 時間未満	5. 4 時間～5 時間未満	6. 5 時間～6 時間未満
7. 6 時間以上		

4）下記の表にある質問項目に答えてください。

項目内容	非常にそう思った	そう思った	あまりそう思わなかった	思わなかった
1. 実習日誌を書くことに対して負担に思いましたか。	4	3	2	1
2. 実習日誌を書く経験を通じて意識が変わったり、学びが深まったりしましたか。	4	3	2	1

5）実習日誌を書く経験を通じて、意識が変化したり学びが深まったりしたと感じた内容がある場合は記述してください。

3. 実習中の訪問指導について

以下は、あなたが保育実習Ⅰ（施設）中に受けた「訪問指導」について聞いています。それぞれの質問項目について当てはまる数字に○を付けてください。

1）面談形態はどのようなものでしたか。当てはまるものに○を付けてください。

1.　学生と訪問指導者との二者面談　　2.　訪問指導者と指導担当者との二者面談

3.　学生と訪問指導者と指導担当者の三者面談

注 1）訪問指導者：養成校(大学・短大等)の教員
注 2）指導担当者：実習施設の実習指導者

2）同じ養成校から複数名で同じ実習施設へ行き実習を行った場合のみ答えてください。面談形態はどのようなものでしたか。当てはまるほうに○をつけてください。

1.　個別で面談　　2.　個別ではなく、実習生合同で面談（同じ養成校の学生だけで面談）

3）下記に表の質問項目に答えてください。

項目内容	非常に満足だった	満足だった	あまり満足ではなかった	満足ではなかった
1. 訪問指導の時間は、満足のいくものでしたか。	4	3	2	1
2. 訪問時の先生の指導態度は、満足のいくものでしたか。	4	3	2	1
3. 訪問時の指導・助言内容は、満足のいくものでしたか。	4	3	2	1

4）訪問時の指導内容について、当てはまるものすべてに○を付けてください。（複数回答可）

1.　実習で意識している取り組みについて　　2.　自己課題の確認

3.　日誌の記載について　　4.　実習中の困ったことや悩みについて

5.　指導案（部分・責任実習）について　　6.　子どもとのかかわり方について

7.　健康状態・健康管理について　　8.　養成校（大学等）への意見や要望

9.　その他

9. の具体的内容：（　　）

5）訪問指導を受けて、あなたの意識が変わったり、学びが深まりましたか。

1.　そう思わなかった　　2.　あまりそう思わなかった　　3.　そう思った

4.　非常にそう思った

6）訪問指導によって、どのように意識が変わったか、また学びが深まったか、具体的なエピソードがあれば記述してください。

4. 実習施設の保育士による指導について

以下は、あなたが保育実習Ⅰ（施設）の実習中に受けた保育士からの「指導の内容」について聞いています。

1) 事前オリエンテーションにとき、あなたに対して指導を行ったのは誰ですか。当てはまるもの１つに○を付けてください。

1.　施設長　　2.　副施設長　　3.　主任保育士　　4.　配属寮等の保育士
5.　児童指導員　　6.　その他（　　）

2) 実習期間中、あなたに対する指導を主として行ったのは誰ですか。（当てはまるもの１つに○を付けてください。

1.　施設長　　2.　副施設長　　3.　主任保育士　　4.　配属寮等の保育士
5.　児童指導員　　6.　その他（　　）

3) 実習施設における指導は、どのように行われましたか。当てはまるものすべてに○を付けてください。（複数回答可）

1.　保育時間中に指導を受けた　　2.　休憩時間に指導を受けた
3.　午睡のときに指導を受けた　　4.　反省会の時に指導を受けた
5.　実習日誌を通して指導を受けた。　　6.　その他（　　）

4) 実習施設における指導の内容について、当てはまるものすべてに○を付けてください。(複数回答可)

1. 実習の心構えやマナー（服装等含む）に関すること　　2. 保育方法に関すること
3. 子どもの発達や生活、遊びに関すること　　4. 保育士の職務に関すること
5. 子育て支援に関すること　　6. 実習日誌の書き方に関すること
7. 指導計画の作成方法（部分実習等）に関すること
8. その他(　　)

5) 実習施設における反省会において、あなたに対して指導を行ったのは誰ですか。当てはまるものすべてに○を付けて下さい。(複数回答可)

1.　施設長　　2.　副施設長　　3.　主任保育士
4.　配属寮等の保育士　　5.　児童指導員
6.　その他（　　）　　7.　反省会は行われなかった

6)実習施設の職員から受けた指導に対するあなたの満足度について、当てはまるもの１つに○を付けてください。

1.　とても満足した　　2.　少し満足している　　3.　どちらでもない
4.　あまり満足していない　　5.　まったく満足できなかった

設問5　保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲについて

あなたが保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲの事前事後指導において下記にある項目をどのくらい学べたのか、それぞれ以下の項目について、4～1 のうち自分の考えに一番近いものに○を付けてください。(下記にある項目は、事前事後指導のなかで学ぶ内容です。)

1. 保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲの実習前後の授業について

	項目内容	そう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	そう思わない
実習前	1. 子どもや利用者の最善の利益を考慮した具体的な保育について理解できた。	4	3	2	1
	2. 子どもの保育・利用者の援助と保護者（家庭）支援の関係について理解できた。	4	3	2	1
	3. 子どもや利用者の状態に応じた適切なかかわりについて理解できた。	4	3	2	1
	4. 保育の表現技術を活かした保育実践について理解できた。	4	3	2	1
	5. 実習以外の教科の内容を実習に結びつけて保育・支援を考えることができるようになった。	4	3	2	1
	6. 保育・支援の全体計画に基づく具体的な計画と実践について理解できた。	4	3	2	1
	7. 保育・支援の計画の立て方について（指導案作成について）理解できた。	4	3	2	1
	8. 観察、記録、自己評価に基づく保育・支援の改善について理解できた。	4	3	2	1
	9. 保育士の専門性について理解できた。	4	3	2	1
	10. 保育士の職業倫理について理解できた。	4	3	2	1
実習後	11. 自己の実習目標と照らし合わせた振返り・反省ができた。	4	3	2	1
	12. 実習園/施設の評価と自己評価からの振返り・反省ができた。	4	3	2	1
	13. 自己課題の整理・明確化することができた。	4	3	2	1

2. 保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲの実習日誌について

1）以下は、「実習日誌」について、あなたの考えを聞いています。それぞれの質問について 5～1 のうち自分の考えに当てはまるもの 1 つに○を付けてください。

項目内容	非常に満足だった	満足だった	あまり満足ではなかった	満足ではなかった	指導がなかった
1. 実習日誌の記述に対して実指導者の添削内容は、満足のいくものでしたか。	5	4	3	2	1
2. 実習日誌の記述に対する実習指導者の口頭における指導内容は満足のいくものでしたか。	5	4	3	2	1
3. 指導担当者のコメント欄の記載内容は満足のいくものでしたか。	5	4	3	2	1

2）その他、実習中に施設と実習日誌のやり取りを行ってきた中で、気になることがあった場合は記述して下さい。

3）実習日誌を書くにあたって、費やした時間について当てはまるもの１つに○を付けてください。

1. 1 時間未満	2. 1 時間～2 時間未満	3. 2 時間～3 時間未満
4. 3 時間～4 時間未満	5. 4 時間～5 時間未満	6. 5 時間～6 時間未満
7. 6 時間以上		

4）下記の表にある質問項目に答えてください。

項目内容	非常にそう思った	そう思った	あまりそう思わなかった	思わなかった
1. 実習日誌を書くことに対して負担に思いましたか。	4	3	2	1
2. 実習日誌を書く経験を通じて意識が変わったり、学びが深まったりしましたか。	4	3	2	1

5）実習日誌を書く経験を通じて、意識が変化したり学びが深まったりしたと感じた内容がある場合は記述してください。

3. 実習中の訪問指導について

以下は、あなたが保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲ中に受けた「訪問指導」について聞いています。それぞれの質問項目について当てはまる数字に○を付けてください。

1）面談形態はどのようなものでしたか。当てはまるものに○を付けてください。

1. 学生と訪問指導者との二者面談	2. 訪問指導者と指導担当者との二者面談
3. 学生と訪問指導者と指導担当者の三者面談	

注 1）訪問指導者：養成校(大学・短大等)の教員
注 2）指導担当者：実習施設の実習指導者

2）同じ養成校から<u>複数名で同じ実習施設へ行き実習を行った場合のみ</u>答えてください。面談形態はどのようなものでしたか。当てはまるほうに○をつけてください。

1. 個別で面談	2. 個別ではなく、実習生合同で面談（同じ養成校の学生だけで面談）

3）下記に表の質問項目に答えてください。

項目内容	非常に満足だった	満足だった	あまり満足ではなかった	満足ではなかった
1. 訪問指導の時間は、満足のいくものでしたか。	4	3	2	1
2. 訪問時の先生の指導態度は、満足のいくものでしたか。	4	3	2	1
3. 訪問時の指導・助言内容は、満足のいくものでしたか。	4	3	2	1

4）訪問時の指導内容について、当てはまるものすべてに○を付けてください。(複数回答可)

1.　実習で意識している取り組みについて　　2.　自己課題の確認
3.　日誌の記載について　　4.　実習中の困ったことや悩みについて
5.　指導案（部分・責任実習）について　　6.　子どもとのかかわり方について
7.　健康状態・健康管理について　　8.　養成校（大学等）への意見や要望
9.　その他
9. の具体的内容：(　　)

5）訪問指導を受けて、あなたの意識が変わったり、学びが深まりましたか。

1.　そう思わなかった　　2.　あまりそう思わなかった　　3.　そう思った
4.　非常にそう思った

6）訪問指導によって、どのように意識が変わったか、また学びが深まったか、具体的なエピソードがあれば記述してください。

4. 実習施設の保育士による指導について

以下は、あなたが保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲの実習中に受けた保育士からの「指導の内容」について聞いています。

1)事前オリエンテーションにとき、あなたに対して指導を行ったのは誰ですか。当てはまるもの１つに○を付けてください。

1.　施設長　　2.　副施設長　3.　主任保育士　　4.　配属クラス（配属寮等）の保育士
5.　児童指導員（保育士以外の職員）　　6.　その他（　　）

2)実習期間中、あなたに対する指導を主として行ったのは誰ですか。当てはまるもの１つに○を付けてください。

1.　施設長　　2.　副施設長　3.　主任保育士　　4.　配属クラス（配属寮等）の保育士
5.　児童指導員（保育士以外の職員）　　6.　その他（　　）

3)実習施設における指導は、どのように行われましたか。当てはまるものすべてに○を付けてください。（複数回答可）

1.　保育時間中に指導を受けた	2.　休憩時間に指導を受けた
3.　午睡のときに指導を受けた	4.　反省会の時に指導を受けた
5.　実習日誌を通して指導を受けた。	6.　その他（　　）

4)実習施設における指導の内容について、当てはまるものすべてに○を付けてください。（複数回答可）

1. 実習の心構えやマナー（服装等含む）に関すること　2. 保育方法に関すること
3. 子どもの発達や生活、遊びに関すること　4. 保育士の職務に関すること
5. 子育て支援に関すること　6. 実習日誌の書き方に関すること
7. 指導計画の作成方法（部分実習等）に関すること
8. その他(

5)実習施設における反省会において、あなたに対して指導を行ったのは誰ですか。当てはまるものすべてに○を付けてください。(複数回答可)

1.　施設長　2.　副施設長　3.　主任保育士
4.　配属クラス（配属寮等）の保育士　5.　児童指導員（保育士以外の職員）
5.　その他（　　）
6.　反省会は行われなかった

6)実習施設の職員から受けた指導に対するあなたの満足度について、当てはまるもの１つに○を付けてください。

1.　とても満足した　2.　少し満足している　3.　どちらでもない
4.　あまり満足していない　5.　まったく満足できなかった

設問 6　指導実習について（責任実習・部分実習等）

以下は、あなたが「計画を立案し、実践した実習（いわゆる責任実習・部分実習等）」について聞いています。

1. それぞれの実習において、計画を立案しての実践を行いましたか。（1）～（4）の各実習についてそれぞれ当てはまるもの１つに○を付けてください。

（1）保育実習Ⅰ（保育所）	1.　計画を立案して実践は行わなかった。　2.　部分的に行った 3.　数時間～半日程度行った　4.　ほぼ一日行った
（2）保育実習Ⅰ（施設）	1.　計画を立案して実践は行わなかった。　2.　部分的に行った 3.　数時間～半日程度行った　4.　ほぼ一日行った
（3）保育実習Ⅱ（保育所）	1.　計画を立案して実践は行わなかった。　2.　部分的に行った 3.　数時間～半日程度行った　4.　ほぼ一日行った
（4）保育実習Ⅲ（施設）	1.　計画を立案して実践は行わなかった。　2.　部分的に行った 3.　数時間～半日程度行った　4.　ほぼ一日行った

2. 特に印象に残っている実践は、どのような展開で行いましたか。以下より当てはまるものに○を付けてください。

1.　指導計画を立案していない　　2.　思い思いの遊びや活動を援助する方法
3.　実習生が活動を提案し、関心をもった子どもまたは利用者だけが参加する方法
4.　実習生が活動を提案し、一斉の活動として行う方法
5.　その他（　　）

3. 上記 2. で選んだ実践は、どの実習で行ったものですか。（上記 2. において 1. を選んだ者以外回答）

1.　保育実習Ⅰ（保育所）　　2.　保育実習Ⅰ（施設）
3.　保育実習Ⅱ（保育所）　　4.　保育実習Ⅲ（施設）

4. 計画を立案し実践することを通して、次のことはどのくらい学べましたか。4～1 のうち、もっとも当てはまるものに○を付けてください。

質問項目	十分学べた	やや学べた	あまり学べていない	ほとんど学べていない
1. 子ども(利用者)の自発的な遊びや活動、生活の尊重	4	3	2	1
2. 子ども(利用者)の理解	4	3	2	1
3. 一人一人の状態に応じた適切なかかわり	4	3	2	1
4. 子ども(利用者)への伝え方	4	3	2	1
5. 遊びや活動を豊かにするための表現技術	4	3	2	1
6. 遊びや活動を豊かにするための環境構成	4	3	2	1
7. 様々な遊具、教材等の特性の理解と活用	4	3	2	1

設問 7　実習を通じた成長についてお答えください。

以下は、あなたが実習を通して感じた「自身の成長」について聞いています。

以下のそれぞれの項目について，**入学時の自分**はどの程度あったと思うか、4～1 のうちもっとも当てはまるものに○を付けてください。

質問項目	十分ある	ややある	あまりない	ほとんどない
1. 保育士として働きたいという意欲	4	3	2	1
2. 保育士としての適性	4	3	2	1
3. 人の話を聴く力	4	3	2	1
4. 人の気持ちを察する力	4	3	2	1
5. 人の気持ちに寄り添う力	4	3	2	1
6. 責任感	4	3	2	1
7. ストレスに耐える力	4	3	2	1
8. 創意工夫する力	4	3	2	1
9. 新しいことに挑戦する力	4	3	2	1
10. 自分の考えを伝える力	4	3	2	1
11. 周りを観察し，配慮する力	4	3	2	1
12. 倫理観	4	3	2	1
13. 自ら行動する力	4	3	2	1
14. 協調性	4	3	2	1
15. 自制心	4	3	2	1
16. 社会的マナー	4	3	2	1

2. 以下のそれぞれの項目につい、**全ての実習を終えて、今の自分**はどの程度あると思うか、4～1 のうちもっともあてはまるものに○を付けてください。

質問項目	十分ある	ややある	あまりない	ほとんどない
1. 保育士として働きたいという意欲	4	3	2	1
2. 保育士としての適性	4	3	2	1
3. 人の話を聴く力	4	3	2	1
4. 人の気持ちを察する力	4	3	2	1
5. 人の気持ちに寄り添う力	4	3	2	1
6. 責任感	4	3	2	1
7. ストレスに耐える力	4	3	2	1
8. 創意工夫する力	4	3	2	1
9. 新しいことに挑戦する力	4	3	2	1
10. 自分の考えを伝える力	4	3	2	1
11. 周りを観察し，配慮する力	4	3	2	1
12. 倫理観	4	3	2	1
13. 自ら行動する力	4	3	2	1
14. 協調性	4	3	2	1
15. 自制心	4	3	2	1
16. 社会的マナー	4	3	2	1

設問8　**養成校の授業（講義・演習等）での学びの中で、特に実習で役に立ったと思われる学びについて、自由にお書きください。**

アンケートは以上です。長時間にわたりご協力ありがとうございました。

【設問８】養成校の授業（講義・演習等）での学びの中で、特に実習に役に立ったと思われる学びについて、自由にお書きください。

（回答一覧）

・子どもの健康面に関わることや、手遊びや教材についての授業
・授業環境（他生徒が真面目に取り組み、私語等ない）が整っている科目は集中しやすく、頭に入りやすかった。（科目特定なし）
・子どもの遊びでは、手遊びやわらべうた、ゲームを行い、実習で役に立つ授業だった。
・日誌の書き方の説明。保育のビデオ、造形の授業
・指導案の書き方。
・他者との関わり。あいさつの仕方。自分で動くことができる行動力。
・子どもの手遊びは授業でたくさん学んだおかげで実習で実践することができた。
・実践できるもの。
・指導案の書き方、実習指導での実習先へのマナーや礼儀。
・責任実習は指導案作成から始まり大変だったがやってみてよかった
・敬語、正しい文章の書き方がとても役立ったと思われる。
・手遊び・絵本／障害児や障害について
・「子どもの遊び」。実際に遊びを行って学んだり、アレンジしても良いことを学んだりした。
・社会人のマナーなど。子どもの年齢別発達など。障害についてなど
・子どもの遊びでの授業の手遊び
・責任実習、部分実習
・指導案の書き方
・１つ１つ授業はちがう科目ですが、そのどれもが全部つながって、１つの大きな力になって私自身の保育の力になっていると、学びを通して感じました。全ての学びが、役に立ちました。
・指導案の書き方等
・実際に自分で行なわないと、何事も分からないと感じた。
・教材を作ったり、指導案を書く練習をしたことが役に立った。
・パネルシアター、エプロンシアター、絵本の読み聞かせ等の実践練習。
・絵本の読み聞かせやパネルシアターなどの演じ方を学んだことや子どもとの関わり方について。
・心理学、乳児保育で学んだ子どもの発達などを実際に見ることができた。
・子どもの関わり方（寄り添い共感することの大切さ）
・保育指導法
・保育指導法、歌、手遊び
・造形やピアノ、子どもの発達についての学び。
・子どもの成長課程について
・ピアノ

・パネルシアター、絵本の読み聞かせ、ピアノ
・工作・製作
・日誌の書き方
・ピアノ
・絵本の読み聞かせ。子どもとの接し方
・造形表現など
・実践を通して行う身体表現
・造形表現
・日誌、指導案の書き方
・実際に幼稚園の先生をしていた先生の授業
・造形表現…先生の講義でのポイントや子どもたちの前でどのようにやったら楽しいかを考えてやるところがとても役に立った。
・日誌、指導案の書き方について・絵本、手あそび、パネルシアターなど
・責任実習、部分実習を立案し、書く授業が、実習の際とても役立ちました
・日誌の書き方について。
・子どもとの関わり、気持ちのよみとり方。
・手遊び
・日誌や指導案の書き方について。
・パネルシアターや絵本の読み聞かせなどの実践をしたこと。
・パネルシアター、読み聞かせ等児童文化財に関する講義。
・日誌の書き方についての授業が役に立ったと思いました。
・授業ではよく分からないことも、実際に実習でやってみると、難しいことや、楽しいこと、苦しいことなどを知れた。理想と現実の違いを思い知れた。
・指導案作成
・実際に体験しないとわからない！
・全ての学びが総合的にむすびついているので実践でも役に立った。
・子どもとの関わり方
・ピアノ
・幼稚園実習と施設実習１
・分からないことを担当の先生が教えてくれたこと
・手遊びについてやその年齢の発達のことなど
・なし
・わかりません
・指導案の書き方や考え方、担任実習をするうえで、たくさんのことを学べました。
・教材研究・指導案、実習日誌の書き方の指導

・実際使われている手あそび。絵本のよみきかせのやり方。実習日誌の書き方
・パネルシアターなどを製作する授業があり、実習で役立ちました！
・子どもとの関わり方（年齢に応じた）
・なんでも挑戦して、経験することの大切さ
・子どもに共感することが大切だという学び
・指導案、日誌の書き方
・手遊び・ピアノ
・指導案、日誌の書き方、遊びのカード。
・手遊び・ピアノ・絵本の読み聞かせ・マナー
・社会的マナー。
・指導案を書く前の遊びのカード（学校で作ってくれる分かりやすいもの）
・発達心理学での子どもの発達過程についての学びが役に立ちました。
・服装や記入物・内容の指導
・主活動の制作などを学生が実際に作り指導案を立てたことです。
・ピアノの授業
・制作遊び。
・特にありません。
・図画工作。
・日誌や指導案の書き方
・主活動の内容について提案し、教えてくれたこと。
・日誌の書き方
・音楽表現や造形表現など。
・遊びカード、実習の教科書
・練習（準備）の大切さ。計画が良いものだと思っても、試しに行ってみると改善点など気づきが多く見つかるから。
・遊びカードはとても役に立ちました。
・日誌の書き方
・保育所実習研究を受けて、実習前の事前準備をしっかり行うことができ、実習では、保育者にも褒められることもあった。
・日誌の書き方。
・指導案、日誌の書き方
・指導計画の立て方について。
・現場での活動で使える遊び
・ピアノ。保育所実習研究。幼児教育研究
・人間関係を大切にする。・相手の話しを聞くなどの授業。

・パネルシアターの作成。ピアノ。指導技術
・保育者に対しての礼儀について。
・実習のための事前準備の授業
・自分で考え、みんなの前で発表する力。また、みんなで協力し一つのものを作り上げていくこと。
・ピアノの授業、指導案の作成
・実習で見た保育士の姿、子どもとの関わりは大切だと学びました。
・幼児体育での幼児と関わる体を動かす遊びを学んだことで実習中に体を動かす活動をやることができた。
・実際に部分実習を行った時に学校での学び（遊びカード）がいかされたので良かったです。
・日誌の書き方
・ピアノ、幼児体育で子どもたちが見ながら行えるようなダンス
・実習についての授業では学べることが多かったです。
・日誌の書き方、手遊び
・年齢に応じた遊びの種類について
・指導案の書き方と創作活動
・手遊び、ピアノ、発達心理学
・保育所実習研究
・手遊びのレパートリーが増えるといざという時の場をもたせることができる。
・責任で使える遊び
・ピアノ。実習演習
・ピアノ。保育所実習
・実習日誌の書き方
・指導案の書き方について
・保育所実習研究、乳児保育、幼児体育、障害児保育、保育技術
・日誌の書き方
・日誌の書き方は役に立ちました。
・ピアノや手遊び
・自ら学ぼうとする意欲と積極性です。
・造形表現等で行った具体的な遊びの内容、展開のしかた。
・手あそびの授業（演習）
・手遊び、日誌の書き方。
・ピアノの授業は役に立ったが、基礎的なことをやることが多く、童謡を弾く期間はもっと増やして欲しい。
・日誌の書き方について。
・日誌の書き方

・ピアノ
・幼児体育
・保育所の先生方の考え方、生き方
・造形表現
・やはり、責任実習で、子どもの前に立って、自分が考えた案を進めるという経験は、将来にとても役立つと思った。
・保育の心理学、乳児保育、幼児体育が実習の時にとても役に立った。
・保育の心理学。子どものその時の行動がどの様な意味を持ち、保育者としてどの様に対応（援助や関わり）をするべきなのか、実習中にも学んだことを活かすことができたと思う。
・実習についての授業。
・幼児体育で学んだ表現遊びはとても役に立ちました。
・保育士の先生や現場の声を聞くというものはとても実習で役立ったと思います。
・指導計画、日誌を書く授業
・やはり、よみきかせやピアノの授業が役にたちました。
・子どもは遊びの中で学ぶ。
・基礎的な知識（発達について）
・表現技術の時間。（手遊びや実際に作る）
・特になし
・手遊び学ぶ授業
・子どもの年齢に合わせた対応の仕方。手遊び。
・保育の表現技術Ａ・Ｂ・Ｃで実践的な内容について学べた。発達心理学を学んだことで子どもの発達を理解した上で実習に臨めた。
・音楽のピアノの授業や子どものオムツを換える練習をする授業など。
・指導案の書き方を学ぶために、実際に指導案を書き、添削を先生がしてくださり、基本的な書き方を実習前に身につけることができました。
・日誌や責任実習などの書き方についての授業は、日誌などを書く際に役に立ったと思う。
・障害児支援
・実習指導の授業で実際に指導案を書いておくと、自分の自信につながると思った。たくさん持ちネタを増やすことが授業内にできたのでとても役立った。
・実践的な事前指導は、一番不安な責任・部分実習でとても助かったので良かった。
・保育課程の編成
・指導案の書き方、心がまえ、準備するもの、保育者としての意識等多すぎて書ききれません。
・模擬授業、指導案・日誌の書き方
・壁面製作やエプロンシアターの作成。
・ピアノの実践演習

・手遊び。
・子ども理解の方法
・「見守る」という支援があること
・乳児保育における保育環境（静・動の環境）について
・相手の気持ちを考える。
・造形と表現、身体と表現、保育内容健康、保育内容表現。
・実習前指導で遊びの指導案を書いたこと。自分の指導案を反省するだけでなく、他の学生の指導案を見ることができ、勉強になった。
・障害児保育について
・子どもたちのことだけではなく、保護者に対する支援、そして、子どもの変わった動きには、何らかの理由があるということ。事実など表面的に見るのではなく、子ども一人ひとり理解するためには、背景をも見ることが大切ということ。
・指導案作成、実習日誌の書き方。パネルシアター・エプロンシアターの作成
・日誌の書き方、指導案の立て方、発達過程など
・指導案の書き方、実際にその内容をするという授業。
・模擬保育の授業はとても役に立った。実際にやることはとても大切だと思った。又、他人の意見やアイディアも知ることができるので良かった。
・指導案を作り、模規授業を行うことで、子どもたちの姿をイメージし、自分の立てた指導計画について見直すことができた。
・全然役に立たなかった
・音楽と体育
・日誌の書き方。保育所・施設それぞれでの子どもの姿や職員の関わり方など
・模擬保育を全体の前で行ったことが非常に役に立ったと思いました。
・指導案の作成に関することや、実践として遊びを大学生を子どもだと思い展開する学び。
・発達心理学
・手遊びなど
・実習前の事例などを含めた話や、計画立て
・日誌の書き方にかかわる授業。社会的養護（内容）。保育内容指導法演習（言葉）
・実習へ向けてビデオを見て、日誌や、指導案を書いたことは実習でとても役に立った。
・実習行くまでの心構えをつくってくれた先生に感謝です。
・〇〇先生の授業（今まで行った科目全て。）
・子どもの気持ちを汲み取ること。・子ども以外の同僚性を大切にして相手を思いやること
・全てです。本当に授業全てが役立ったと感じています。現場での経験が豊富な先生方が多かったからだと思います。この４年間に私にとって大変大きなものでした。レベルは低いけれど、ここで良かったと心から思っています。

・日誌、指導計画の書き方を丁寧に行ってくれたので書く力が身につきました。
・子どもの心理や発達について学び、それが役だった。
・指導案を書く練習をする授業が特に役に立ちました。
・活動の計画の立て方や展開について
・色んな授業、どれも学びのある授業だと思います。でもやはり実習という体験が一番大切。
・子ども達１人ひとりの発達・成長を考えて、接することの大切さを学んだことが役に立ったと思います。
・ピアノの能力別授業、事前・事後指導、ムーブメント、リトミック、絵本と児童文学。
実際に１日担任を行うことが、一番実践につながって勉強になりました。座学では学べないことが多く分かりました。
・実習関連の授業・ピアノ
・遅刻は心配される。
・日誌、指導案の書き方
・おむつ替えなどの実践的な演習
・模疑授業や、指導案作りを行ったこと
・実習前の事例検討
・自分のことよりも相手を大切にすること。常に周りの人を大切にして努力を惜しまないこと。
・指導案の書き方
・発達段階別での子どもへのかかわり方。
・実際に子どもと関わることができた授業
・子ども理解とそれに伴った保育の組み立て方について。
・考えに納得しなくても、間違っていたり不正なことをしても上についていかなければならない。社会の厳しさ、冷たさを知った。
・責任実習（保育実習２）・施設実習
・模擬授業や実習後のふり返り
・質の高い学びを得るための実習への心意気。
・オムツの変え方
・小学校実習！女の世界だけはダメ！
・模擬保育などの実践的な授業。事例研究、子どもの発達など。
・模擬授業
・子どもの発達についての学び、実際に遊びや活動を考えて発表する授業
・２年次におけるグループ実習（学外）
・障害児に関すること、保健
・乳児保育１、２の、乳児の安全管理について等。
・子どもの保健３

・全ての授業
・子どもと関わる時の保育士の態度・姿勢意図
・日々の授業内容。
・実習生としてどうあるべきか、子どもの行動の意図など。
・実践的なもの。先生の経験してきた話。
・遊びの発達や年齢ごとにおける発達について
・表現技術の授業の中で手遊びを学べたことは、とても役に立ちました。
・積極性
・ない
・乳児保育→子どもの発達について学べたから。幼稚園実習→子どもと関わり色々な声かけの方法を学べたから。
・子育て支援の演習
・乳児保育、社会的養護など、子ども理解のための学び全部が役に立っている
・特支の実習での講義（自立活動）が学びにつながった。
・子どもの発達について。・保育士としての関わり方
・保育を専攻し、学んできたこと自体が今思うと役に立ったのではないかと思います。ほとんど幼児教育について理解がなかったのですが、その重要性を学ぶことが出来ました。
・２年生の時のグループ実習で、子どもとのかかわり方、人と協力することの楽しさなどを学ぶことができ、その後の実習でも役立った。
・グループ実習
・乳児保育
・造形や手あそび、絵本の実技など
・造形
・こどもの発達について
・ピアノの技術。子どもとの関わり方について。子どもの発達について
・造形の授業
・日誌の書き方。絵本の読み方
・特になし
・ピアノの実技などの直接現場で行えるもの。事例を通しての授業展開では現場に出た際のイメージが湧いて良かった。
・ビデオを見て、エピソード記録のようなものを実際に書いてみること。
・指導案・日誌の書き方
・造形・ピアノは役に立ちました。
・グループで話し合ったことは、様々な意見が聞けるので、勉強になりました。
・絵本や手遊びの実践的なやり方。

・授業内で自分が考えた、又は調べてきた遊びを皆に紹介するものは、自分も友達も遊びのレパートリーが増えたのでとても良いと思った。
・研修を意識した講義
・実習で使用できる遊びや絵本のよみ方の指導。
・実技系の授業で知識を身につけ、講義で活動の根幹を成す考え方を形成していくという役割があったのではないかと思います。
・造形や音楽、子どもの感染症など。←実践的なもの
・実践の授業（音楽・造形）
・周りの人との意見交換やディスカッションは刺激にもなり学びが深まりました。
・「環境構成」や「環境」は学びになった。大人にとっては何でもないような缶のフタや、雑草が、子どもにとってはピカピカの音のする楽しいおもちゃであったり、見事に咲いたきれいな花であったりする。
・実習前指導（日誌の書き方、絵本の読み練習、手遊びなどをやったので）
・子どもの保健は基礎的なところから学べたので良かった。
・実習の事前指導・事後指導は大変役に立った。
・音楽
・日誌やお礼状の書き方等、実習においての一連の決まり事。
・指導案の書き方。実習マナー
・養護技術（オムツ交換など）
・ピアノの授業。（今まで知らなかった曲も園では歌っていた）
・絵本の読みきかせの実践。手あそび
・手遊びや絵本の読み聞かせ、責任、部分実習の日誌における実践的な指導。
・造形や音楽、体育など実践する授業や、日誌の書き方の授業。指導案を作り、発表する授業はとても役に立ちました。グループワークでディスカッションする授業のやり方はとてもよかった。
・子どもの発達過程（段階）は、話として、聞いて、実習で実際に一人ひとりの差などを改めて感じることができて、より強く、自分の中に知識として入ったと思う。また、表現（芸術？）などの授業は、責任実習のストックになった。その授業で行ったことをヒントに持ちごまを増やしていくと、実習で、試すことができる。
・特にない
・おもちゃを作る等の実践的な授業が実習で役に立ちました。（手遊びなど）
・ペープサートやエプロンシアター等を作って模擬保育をした上で、実習期間中の部分実習と全体実習等、失敗してでも自分が経験したことにより単にみている時や聞いている時よりもはるかに役に立った。
・指導案や日誌の書き方について
・保育指導法・保育内容（環境）などの模擬保育

・こども１人ひとりの状況を見極められるよう、年齢や発達に合わせた遊びや援助を学べたこと。
・〇〇先生の講義は最高
・すべての授業が大切だったけど、一番は心理等だと思った。
・全てが学びです。
・保育で使える玩具やペープサートや裁縫を学べた事。
・子どもの前で状況に応じて保育技術を見せること
・手遊び・日誌の書き方・指導案の書き方
・日誌の書き方、保育技術のレパートリー
・現場では一分一秒でも過ごした時は戻らないとお話いただいたこと
・障害者の方との関わり
・とくになし
・絵本の読み聞かせや、手遊びなどの実践的な技術
・ピアノ
・部分実習で使えるものの製作（ペープサート、紙芝居ｅｔｃ）・手遊び
ピアノ（特にコード伴奏方法）
ピアノ
ない
・特にありません
・折り紙や、手遊びの授業は実習で役に立ちました。
・スケッチブックに描いた『とんでったバナナ』の歌
・ピアノ、日誌の書き方
・日誌、ピアノ、子どもへの関わり方
・手遊びや絵本の読み方。
・ピアノの授業。日誌の書き方
・ピアノ
・ピアノの弾き歌いのやり方・絵本や紙芝居の読み方
・絵本の読み方や話し方
・表現の授業が役に立った。
・日誌の書き方
・子どもとのかかわり方、トラブル対応
・手あそび、ピアノ、弾きうたい、折り紙などの勉強
・手あそび、おり紙を習ったとき
・ピアノの授業が役に立ちました。
・実習前や就職についての授業
・日誌の書き方

・一人一人の個性を大事にすること！
・実習日誌の書き方・子どもとのかかわり
・手作りの紙芝いを作ったり実習で役に立つことを作った表現の授業
・手遊び、パネルシアター
・実践的なこと
・子どもの最善の利益
・子どもの最善の利益
・子ども達一人一人への接し方
・手遊び・ピアノ・日誌、指導案の書き方
・クラスの友だちの前で絵本を読み聞かせすること。
・実際に保育現場に立ったことのある先生の実践的な授業（手遊び、絵本、パネルシアター）ピアノの授業、家庭や保護者とのかかわり方、成功の法則
・つらい困難があっても耐える力が主に身に付きました。
・ピアノ、日誌の書き方、先生方との接し方
・先生や先輩の現場での話を聞く。
・年齢ごとの発達段階、適した接し方や遊び
・ピアノ

保育実習の標準的な実施方法の検討

（標準的な実施方法調査）関連資料

資料２-１　保育所実習グループインタビュー発話内容

資料２-２　施設実習グループインタビュー発話内容

質問項目	グループ A	グループ B
事前指導のポイント	保①：開設してから 3 年目の保育園。それまではＩ市のＣ保育園にいて、年間を通して多くの実習生の方を受け入れていた。今は 3 年目の保育園で、実習生の数からするとそこまで多くはないが、年間で今のところは正直なところ 5～6 人ぐらいである。そういった方々にまずお伝えする上での、(49)私たちの保育のコンセプトとか、(50)保育理念というところをしっかりとお伝えするようにしたいと思っている。子どもを一人の人として尊重していきたいというのが、私たちの保育の思いとしてあるが、そう考えたときに、(69)実習生の立場からすると、緊張したりとか、お邪魔をしますみたいな、そのような緊張感を持ってこられると思うが、私たちの立場からすれば、私たちも子どもたちと対等な関係を築いているし、最近では地域とか、社会の方々とも子どもたちをたくさん出会わせてあげたいと思っているということ。その中で実習生に来ていただいたときに、(53)同じ人として私たちは子どもたちとも、また実習生さんとも関わっていきたいと思っています、ということを一番最初に申し上げるというふうにしている。 保②：実習生が来ていただいたときには、(51)園の方針だとか、(54)学生さん自身がどういった実習に臨みたいとか、というところを聞くような形を取っている。それを元にどんな実習にしたいかというのを計画としてオリエンテーションのときに取り込んで、(63)計画表を作成するという形をやっている。園の方針といっても、なかなか実習生の方が来られてから把握するまでには時間がかかるので、その都度対応するという意味で、担当する指導者というか、私は認定書の担当をしていて、全体のはんこを押しているが、その他に(52)実習に当たる担当者を指導に付けて、園の方針だったり、そういうところを指導に入れていくという形を取っている。(57)学生さんから申し出たことはなるべく取り入れられるような方向性では考えている。 養①：私どもは 1 学年 140 名ぐらいが保育所実習をし、保育所実習Ⅱでは人数が 80 名から 90 名にはなって、あとの残りは施設に実習に行くので、その人数で実習指導をしている。(7)事前に関しては、実習の目的を理解することをポイントにしている。それから(8)基礎知識の確認、そういったことをワークを取り入れながら、基礎知識の確認をしている。それと、事前でもう一つは、(22)実習する上での実践的な方法、それを映像とかグループワークで、講義ではなくて身に付けるような、そういう授業方法を取りながら、できるだけイメージしやすいというか、まだ行っていないところに行くので、それから(27)人間関係の問題もあるので、そういったことにメンタル面で弱い学生も中にはいるので、できるだけ不安感を取って、積極的な実習になるようにということで、実践的な演習を取り入れてやっている。	養③：学生数約 30 名。(13)15 コマの事前指導が行われている。事前指導の内容では、(2)実習記録の取り方、(4)指導案の作成、(1)事務的な書類の作成、(6)現職の保育者（卒業生）保育者の講話等、一通りまんべんなく行っている。(12)15 コマでは、時間が足りないと感じている。少数ではあるが、(9)挨拶ができない、(10)言葉遣いが悪いなどといった指摘を保育現場から受けるが、事前指導の授業だけではどうにもならないようと感じている。(12)15 コマの授業だけで行うことはそもそも難しい。 とくに力を入れて指導していることは、実習Ｉでは記録で苦労している学生が多いので、(2)記録を取るポイントや、(3)保育者の意図をしっかりとらえて記録することなど、実習記録についてである。 養④：必須なこととしては、(1)どうしても事務的なことが入ってくる。工夫ある取り組みとしては、たとえば(15)記録の書き方や計画は、実習指導の中ではやらずに、保育課程論の授業の中で、実習指導を見据えて行っており、実習指導の授業だけではなく他教科と大半を連携してやっている。(14)実習指導の授業も 15 コマではなく、18 コマでやっている。 1 学年 250 名いて、(16)実習指導は 12 クラス作って少人数でやっている。特色として、単科の短大なので、(17)保育所実習も施設実習も幼稚園実習も、同一の教員がグループアドバイザーとして配置する仕組みを確立している。 挨拶等の指導については、授業内ではできないので、文化的に学内で挨拶をする雰囲気をつくってやっている。 子どもとの関わり不足の学生が多くなっていることから、初めての実習（1 年の 1 月の時期保育所実習）前の(21)夏休みなどにボランティアが出来るようにしている。某協会某支部と提携してボランティアをできる仕組み（4 年前位から）を作って、評価のないところで保育を楽しむ経験ができるようにしている。(18)子どもとかかわることや一日の保育の流れを知ることなど、プレ的に学べるようにしてから、スムーズに実習が行えるようになった。また。(21)大学独自でも、地域の保育園や幼稚園、児童福祉施設と連携し同じような仕組みを作って大学主導でボランティアが行えるようにしている。 保③：事前にいろいろ勉強してきていることも感じているので、事前に話をする際、どんな実習をしたいかということを学生に聞くようにしている。記録の部分では、どんなふうに(29)どんな記録をとっていいかというところを悩んでいるまま現場に来ているような感じがあるので、(31)エピソードがいいか、(32)時系列がいいか、(33)学生によって捉え方が違うので、相談しながら進めているが、(34)どんな実習日誌にしたいということを学校の中で決めてきてもらえるとありがたいと感じている。

事前指導のポイント	（ワークの具体的なものとしては？） 養①：例えば基礎知識の確認という場合は、ワークシートを使って、講義ではなくて、自分で実習をして、確認をして、どこまで自分が理解しているかという、そういうプリントを渡して家でやってくる。そして最終的に分からないところがないようにした上で、実習日誌のほうに記録をするということをやっている。 養②：本学は 2 年制の短大で、学生は 1 学年 60 人ですので、比較的小さい所。短大、専門学校もそうだと思うが、基礎学力がすごく落ちてきている。基本的な課題、実習以外のところでいろいろとしないといけないことがある。**(11)実習の中身に入る前のところとして、基本的な態度、社会人としてのマナーというか、その辺もよく指摘されるので。**それだけできればいいとは思っていなが、それもできないと実習にならないということをよく痛感している。最低限ある程度文章を書けることと、**(9)あいさつ**とか、**(11)社会人としてのマナーというようなものを、実習指導じゃない形でという前提としてやりつつ**、あとは基本的な実習の指導というふうにやっている。 　基本的にそういった学力面だけではなくて、子どもが好きと言いながら、意外と子どもと関われない学生たちが増えているので、何らかの議論が学校で追求されているとは思う。(18)**実習に行く前にできるだけたくさんの子どもたちと関わるような機会を用意しようということで、工夫はしている**。本学で、短大附属の幼稚園と保育園、両方あるので、そちらのほうで**(20)見学実習**やあとは**(21)ボランティアとしての実習を 2 日ずつ、トータル 4 日間、やる**ということと、**(23)学園で子育て家庭支援センターをやっているので、こちらもあるので、そういったところも使って学生に比較させて、幼稚園に入る前の子どもたちが多いが、年に 1 年生 1 回、2 年生 1 回だけしかないが、少し実践的なところをやるようにはしている。** 養①：事前のところでちょっと補足があるが。子ども学というメインの科目があって、実習に行かない 1 年生のときに、保育園、幼稚園、認定子ども園に**(24)記録も取らないでいい、ただ子どもと関わって楽しく過ごしてきましょう、みたいなものを取り入れている。だから、実習のときには本当に緊張していて、楽しくというところがなかなか飲み込めないかと思うが、1 年生の子ども学の授業での見学はとてもリラックスして楽しんでくる**ようで、そういう企画も事前の中には入っているかなというふうには思っている。 保①：私たち現場の立場からすると、実習生を受け入れるというところで大きな目的として、**(70)やはり保育の楽しさを感じてもらいたいというのが 1 番**。保育の道を選んで、そういった学校に行って、そこから違う道を選ぶ学生も多いのかと思うが、職場の中で共有しているのがまず楽しんで帰っても	保④：そうすると、今度は**(29)記録を書くことに夢中になってしまう学生もいて、ものすごく細かく記録していて**、これはすごいねというくらいに細かい記録の学生がいる。一方で、ざっくり書いてくる学生さんもいて二つにわかれている状況もある。**(30)細かくかいてくる学生には、そんなに記録に頑張らなくてもいいのにと。実習Ⅰのときなんかは、もっともっと子どもと触れ合ってほしい**なというのは感じている。人目を気にしながら実習している学生が多いように感じている。「やりたいようにやってごらん」と指導している。そこから始まると思っている。

	らう、(71)保育の道に進んでもらう、ということを第一として考えている。もう一つが(74)やはり保育士自身の学びにしてもらいたいということを、管理側の立場になって、強く思っているところ。それは、今、保育園も増えていく中で、保育の質をどういうふうに上げるのか、それが大きな課題と私自身感じていて、私の園でもやはり若いスタッフ、そういう指導をすることに慣れていない保育士も多くなってきていると思うので、やはり学生さんに来てもらって、そこに伝えていくプロセスが大きな課題になると思っている。 (72)先ほどの文章が書けないとか、社会人としての態度というところは、やはり現場に来てからも伝えていくところの、そこの課題を共有しながら、逆にこうしてほしいというよりかは、その後の現場での学びにも期待してもらうというか、その中で保育の道を諦めないような指導をしていただければと思う。 保②：先ほどの話にあったように、子どもと関わる機会を学生のうちにたくさん取ってもらえるといいと思っている。割と学生さんは忙しくて、なかなか保育のアルバイトだったり、関わることが今、少なくなっているという話も聞く機会もあって、そのような機会があるといいかなと思っている。子育て支援とか、そういうところの関わりも学生さんのうちにたくさんしてきてもらえるといいかなというふうに感じている。 今、子育て支援というか、子育てルームみたいなものが始まって、その中で保護者がいる、(73)子どもがいる中でどうやって保護者と関わるかとか、そういうのがもう少しリラックスした状態で経験ができたりもするので、そういう雰囲気の中に入れるといいかなと思っている。あとは、やはり目的をしっかりと持ってきていただけると、そのときの目的ではなくてもいいとは思うが、(58)自分がこの実習でこんなことをしたいという、少しでもいいので、その思いをオリエンテーションのときでも話ししてくれると、こちらも少し広げていけるかなというふうに感じている。	
	養①：オリエンテーションの仕方はマニュアルがあって、丁寧にどのようにオリエンテーションしてくるかと。(38)電話のかけ方からレクチャーをしている。今の学生たちの電話の対応とかにやや不安もあるので、マニュアルにしっかり、(39)どういうふうに敬語を使うとか。本当に恥ずかしいが、そういったことも含めてマニュアル化している。それから、どういう時間帯にオリエンテーションを受けるのかということも、保育園の事情、幼稚園の事情を話して、その時間帯を。自分の都合のいい時間帯を先に言うのではなくて、先方の都合のいい時間にオリエンテーションを受けるように、そういうふうなことも配慮するようにというふうに学生には伝えている。 それから、実際にオリエンテーションを受けに行ったときには、まず、やはり保育課程とか、その園の保育目標、保育方針、それから保育課程、それから保育指導計画を、もしその時点で見せていただけるのであれば、見せて	養④オリエンテーションで何を見てくるか、聞いてくるかということは明確に示している。(35)記録用紙の中に実習園の概要（沿革、理念、環境、クラス編成）を書く欄があって、これらのことを聞いてくるように指導している。これらのことは、事前に聞いておかないと、学生は実習中にそのことを聞いてくる余裕や身のこなしができない状況にある。(36)実習に入るにあたっての身だしなみ、(37)持ち物なども聞いてくるよう指導している。 この他、(42)自分がどう実習したいのか、何を学びたいのかを（自己課題）をしっかり伝えることを指導している。 また、実習連絡会でオリエンテーションに何をすればよいかと質問があったので、実習実施要綱を作って園に渡している。 養③：オリエンテーションでおうかがいする前に、基本的な確認事項（服装、

オリエンテーション	いただくということと、親御さん向けのパンフレット、入園の案内、そういったものもいただいてくると、その園の概要が非常につかみやすいので、お話を聞いてしっかりメモを取ることと、そういった資料を差し支えない範囲で見せていただくように学生に伝えている。それからそういったパンフレットをいただければ、それを持って帰ってきて、自分でもう一度復習できるので、そのことも伝えている。 それから、(40)**実習計画というのは特に立てさせてはいないが、どういう入り方をしたいか、実習をどういうふうに受けたいかということ、どういう方法があるかということを授業の中で説明して、園と相談しなさいと**。それで、園の事情で自分が幼児クラスに入りたい、あるいは乳児クラスに入りたいとしても、入れない場合もあるので、自分の希望を言ってもいいけれども、あくまでも園の事情を聞いてから、最終的に話し合って、実習方法を決めるようにという話をしている。 それから、実習に実際に行く場合の学生個々の目的などは、実習日誌のほうに書かせるが、そのときに自分の実習への意欲、抱負というようなものと、それから実習課題を明確にするということを授業の中でやっている。その課題については、一応子ども理解とか、保育所理解とか、園理解といったような形で、大枠決めているが、その中で具体的に子どものどういうところ、どういう場面の、どういう内容を実習してきたいのかという具体的なものを自分で考えなさいというふうに言っている。 大学の先生方が過去に作られた教科書があるので、それに全て書いてあるという状況があって、それを学生は見ながら、具体的な課題を立てていくことになる。実際には自分ができるような数じゃなくて、たくさんの課題を書いてくる学生もいるし、抽象的な内容で課題を書いてくる学生もいるので、結果的にはそれを指導する形になり、個々に実習指導をすることになる。その実習指導の方法が、うちは保育士養成を長年やってきた関係で、全教員がその日誌を通した実習指導をするという体制を取っている。 (41)**教員用マニュアル、それから新しく勤務された教員にもこういう実習指導をしてくださいということで、その流れと指導の内容をきちんと理解**した上で、教養の先生から全ての先生が学生を受け持つ形でやっている。いわゆるゼミと同じような考え方で、1人10人前後、全教員が担当して、実習課題のようなものに、これは大丈夫なのかとか、こういう課題は持ったのかとか、個々に指導をしてもらい、最後にその教員の講評みたいなものをもらって、実習に出ていくことになる。 養②：基本的には（今）お話しいただいたのと同じようなところ。本学もマニュアルがある、計画から訪問の仕方まで。ただ、一番は実習で日誌の最初のページで内容を書くページがあるので、そこを書けるようになってきてほしい。パンフレットをもらったり。それがなかなかできないので、最近は記入用紙を作って、これに書いてきなさいと。その配属クラスはどこですかと、	**持ち物）を指導している**。また、(43)**実習の目標を書かせて、持参してオリエンテーションに臨む**ようにしている。(45)**個別に配慮が必要な学生、たとえば食物アレルギー、服薬などが在る場合は自分で伝えるよう指導している**。 保④：(69)**オリエンテーションでは、緊張が強い**ので、言いたいことの半分くらいは言えていないような状況がある。(54)**どういう実習がしたいか**を紙に書いて、言葉にしてはくるが、実際に聞くとぜんぜん応えられない。たとえば、実習Ⅱの学生では、責任(56)**実習をどうやりたいかを聞くと**、「保育園にお任せしているので決めて下さい」というような学生がいる。「紙芝居やる？」などと聞いても「先生決めてください」という感じの方がいる。ほんとうにわからないのかなという感じである。もう少し具体的にどうしたいかということを決めてからオリエンテーションに臨んでいただけるとよい。(55)**学生が主体的に実習することを大事にしたい**。意欲的な学生は、オリエンテーションの時に、「これをやりたいんです」と製作物をもってきたり、「こういう絵本を読んでもいいですか」という学生もいる。二極化している。 オリエンテーションに来たら、(47)**まず園内を見てもらうようにしている**。子ども達が実習生に慣れているので、実習生がくると遊んでもらえるという感じで、実習生がきたらよってたかってという状況で。見学が終わるとちょっと緊張がとれて笑顔が出たり、自信がついたりしているような感じがある。 (61)**配属クラスは、実習１では成長・発達の実際を見てもらうため、０歳児クラスから５歳児クラスまで順番に入れるよう**に。(62)**実習Ⅱでは、どこに入りたいか、希望を聞くようにしている**。 保③：オリエンテーションについては、公立なのである程度の決まりがあるので、それは踏まえた上で、(69)**まずは緊張をほぐしたい**ので(47)**園の中をみてもらったり、園庭を見てもらったり**しながら(46)**園の概要を伝える。** (66)**守秘義務については書面で渡して説明し**、オリエンテーションで説明を受けたことということの記録を書面に残してもらうようにしている。 (54)**どんな実習をしたいかということを聞く**。実習Ⅱの場合は、まだ計画はできていない学生も多いので、**「(59)学校の中で習ったもの、(60)作ったものを実習でどうぞやってみて、使ってみて下さい」と言っている。**また、できたらやってみたこと、使ってみたことを、学校の先生に是非、報告をしてくださいといっている。

オリエンテーション	用意するもの何ですか、実習までに用意しなくちゃいけないものは何だ、練習しなくちゃいけないものはないかとか、全部書かせてこれを一通り聞いてくれば大丈夫だというものを事前に渡して。抜けているのもあるが。それで、実習の抱負を書いて。(44)**実習巡回担当の教員で個別指導して実習に出している。**基本的に同じような感じである。 保①：まず、私たちのオリエンテーションのところでは、やはり学生さんにチェックリストで、伝えるべき視点ということは、漏れのないように、抑えるべきことということを十分確認はしている。その中で、保育の目標だったり、発達について知らせたり、あとは持ち物があったり、(46)**保育園の概要を伝えたり**。あと、伝えなきゃいけないなと最近思っているのが、倫理的な部分。それが、先ほどから話の中で、人としての部分、社会人としての部分というところの話があったが、これは職員に対しても同じで、(67)**個人情報**や関わりでも世の中で(68)**虐待がシビアになっていく中で、保育士のそういった視点もシビアになってきている時代だと思うので、そういったところについても、しっかり伝えていかなければいけない**なというのを感じている。 実習の配属希望というところは、先ほど相談というところがあったが、やはりまず希望を出していただけるというのは、こちらとしてもありがたいと思う。本園としても(74)**実習生さんの受け入れがどのようにスタッフの学びにつながるかという視点も大きな視点**なので、そこも考えながらの配属になる。 実習ノートの書き方とかも、私自身がそんなに細かく書くタイプではなかった。 (64)**実習ノートを何で取るのかというところを、私たちの園での考えとして伝えている**。学生さんによってはページを継ぎ足して、何時間もという方もいるが、大事なのはそれで全てまとめるというよりは、(65)**保育のねらいから計画を立てていくとか、私たちが日々やっている仕事を疑似体験というか、そういうところもねらいとしてある**のかと思う。全て書くというよりかは、書き方の指導というところは最初に伝えておいてあげないと、後から改善していくのは難しいのかなと思っている。もちろん、養成校側の指導もあると思うので、そこは学生さんから話を伺いながらである。 保②：オリエンテーションのときには、園での(66)**守秘義務**や出勤時間など、用紙にまとまっているもので説明をしている。その中で不明な点を学生に確認の了解を取るような形を取って進めている。実習計画のほうは、(62)**本人がどこの年齢をやりたいかというのを、その場で考える学生もいれば、いろいろ。その辺は学生の希望をなるべく取り入れたいというのがうちの園の考えでもある**。方向性としては、学生の行きたい配属の場所という形で設定している。一応２週間とかという(63)**期間内の計画表のお知らせをして、学生にこの日はこれをするという形を示して**おいて、不明な点があったら、もう一度	

	来てもらったりはしているので、そのときに確認をして、実習に挑んでもらうというのを、オリエンテーションのときに基本的に話している。 保育課程を提示することについては、(48)保育課程とかその辺は提示はしていないが、必要性があるのかなと思う。	
実習期間中の経験内容	保②：なるべく子どもの名前を覚えて呼んであげて、どうしても来る子に対しては関わりが多くなるが、なかなか(120)近寄ってこない子どもたちにも声を掛けてしっかり関わるように、経験をしようということを学生に話をしている。あとは、(121)遊び方とか関わり方が分からないということもあるので、その辺は保育をしながらということである。今、これだからこうやって考えてごらんという形で関わらせることと、(122)毎日絵本とか紙芝居とか読む機会を作って子どもと接する機会を提供している。そういうことを実習中は作るようにしている。 (123)学生が指導案を書いたり、計画を立てると、どうしてもそれに沿っていかなきゃいけないというふうに思ってしまうので、自由にやっていいよというような形ですると、少しリラックスをして、学生さんもやりやすいのかなと感じている。 (126)保護者の対応をしている保育教諭の様子を見てもらうというのも取り入れている。どのようなやりとりをして、保護者がどのよう表情をしているのか。内容としてもあったことを伝えなくてはいけないこと、楽しいこと、いろいろあるので、今日はこんなことを伝えるから、聞いていてねというような。朝の受け入れについても、どうやって受け入れているかみてもらっている。 保①：(124)実習ⅠとⅡでは変わってくると思っている。Ⅰは観察実習、(125)Ⅱは責任実習という形だが、初めて来るⅠの学生は、子どもとの関わり方で、けんかが起きるとどこまでとか、お着替えはどこまでとか、甘えをどこまでとか、本当に細かなところ、子どもとの関わりのところで関係を築いていくところの悩みを持たれることが多い。 私たちの園でも基本的には本当にやりたいと思うことを、とにかくやってみなさいということで対応している。難しいところはスタッフでカバーするので。本園ではでは本当に(113)1人の子と関わっていくということで、とことん関わってもらえばいいかと思っている。甘えが強い子がいたら、1日中その子と関わるということも、また一つの学びだなと思っている。「どこまでお手伝いすればいいのか分からないです」と言われるが、まず、最初はどこまでもやってあげてくださいというような指導をしている。そういった中で、少しずつ子どもとの距離感というのが分かってきて、ようやく次のステップに行けるのかなと思う。そこは、課題感というよりは、(113)とにかく自分の思いで、子どもと関わってみるということが大きなところかなと思っている。 実習Ⅱになると、今度は一保育者としてどのような責任下の連携を取っ	保③：一番は、(115)子どもと遊んで楽しかったという経験を持ち帰ってもらいたいと思っている。また、保育者が子どもに関わっている中で、「保育者ってこんな風に子どもとかかわっているんだ、子どもたちと楽しくやっているんだ」という(117)保育者のかかわり見てもらいたい。よく厳しい先生に当たっちゃったりすると心折れたりという話も聞くが、厳しい保育者も何できびしくしていたかきちんと答えをもっているはずなので、必ずその日のうちにその答えをもらえる時間を作るようにしている。(129)保育者と実習生が必ず一日の終わりに話をしてもらって、今日の保育を振り返る、お互いに振り返ることっていうのは、実は保育者の方にも振り返って今日自分がどうであったかという参考にとてもなるので、そこを一番大事に考えている。(116)実習で楽しかった、保育者になりたいという気持ちをさらに深めてほしいと思っている。 子どもの近くに行っても表情が硬かったりとかい、声がかけられなかったり、という学生もいると思うが、近くで見ているのもそれはそれで(118)子どもを理解してみていることがある。職員と私とで一度そのような方に聞いてみると、やはり今(119)子どもがやっていることをしっかり、じっくり、見ていて、この子が何をしたいのか、学んできてほしいということがやはり言われていて、そうすると、話しかけるよりしっかり見ようと思ってそこにいたということがあった。その姿をやはり認めて「よく見ていたね」ということで、そこは記録に残そうね」ということで記録につなげるように指導している。 保④：(130)最初の実習で反省会をすると、どうかかわっていいかわからない、とか、どういう言葉かけをしたらいいんですか、という質問がとても多くでるので、そういう時は近くにきてこそこそと聞いてごらんと、いっている。 保育者と同じにはなれないのだから、自分として、学生としてできることをなんでもいいからチャレンジしてほしいということを言っている。(131)実習のときの失敗は財産になるからいっぱい実習で失敗して、泣いてもいいということをいっている。泣いてしまうことも多いが、「それはとてもいい学びだね」といって(132)とにかく自信をつけるように指導している。(115)次の日も楽しく来られるように、(114)子どもってかわいいなという経験ができるといいなと思っている。 養③：大学でも、事前指導の中で学生には(85)失敗してもかまわないと伝えている。それをどこまで自分で乗り越えるというか、改善できるということが本質であるということを繰り返し繰り返し聞かせている。しかし、(86)結果的

実習期間中の経験内容	ていくのかというところに主軸を置いて、伝えるような形にしている。その中で先ほどの保護者との対応もあったが、要は(128)子どもを取り巻く周囲にも少し視野を広げてもらいたいということがある。それは(127)一時保育であったり、子育て支援であったり、保育園はやはりいろいろな事情を抱えている子どもがいる。これがリアルな現場なので、踏み込み過ぎはできないが、こういった事情があるということだったり。そういった中で学生自身が感じてもらったり、考えてもらうということ。少し、社会を意識していろいろな仕事を感じてもらえたらいいと思っている。 養②：非常にありがたい話だとお聞きした。基本的には、個人的には実習に行って保育者になってほしいと思っているが、悪い話をすると、残念ながら続かない学生もいる。続かない場合は文章が書けない。残念ながら。そういう学生はよく分かっている園にお願いするが、決して厳しくないところでも、こちらもちょっと無責任ですが、「奇跡は起きなかったね」というようなことで。実習Ⅰは行ったけど、IIはとてもじゃないけど、あちらも勘弁だし、こちらもちょっと駄目だよねということで、というふうになってしまうことが多い。また、難しいところだが、保育所のほうは無事終わっても、幼稚園はだめというふうになってしまうこともある。 　そういう学生はちょっと置いておいて。まずは実習に行って、たくさん学んできてほしい。とにかく学校で学べないことを学んでほしいので。やはり子どもの様子。いくらビデオを見せても、1日通して、1週間、2週間通して見るという実習時間はないので。あとは先生の仕事。保育者の仕事を見てほしい、自分もそれに関わりたいと思ってもらえればそれでいいと思う。自分で抱負を、(88)立派な抱負を書いているが、途中で全部飛んでしまって、忙しいうちに終わってしまったという。楽しかったと書いている学生もいるが、それは受け入れ先が非常に丁寧に関わってくださったというのもある。いっぱい、いっぱいになってしまって、もう実習 II に行きたくないというような、(89)ネガティブな感じで書いてくる学生も少なくはないので、それをどうやって実習IIにもっていけるのか。1つ終わって、終わりではないので、特に保育実習の場合Ⅰから IIになって、施設実習もあって、幼稚園とあるので。 養①：(91)保育者を目指す学生は真面目な学生が多いのか、やはり失敗を恐れる。それから、(92)評価のことをすごく気にする。だから、事前のときに、失敗は成功の元ではないけれども、学ぶことがたくさんあるんだということを、よくよく授業の中で伝えてはいる。けれども、(90)やはりかなりの不安を抱えている。先生がおっしゃったように実習中に続けられなくなるとか、あるいはどうしても子どもうまく関われなかったという、いい評価も得られなかった学生は、フォローをその後、実習から帰ってきて、次の実習Ⅱに行く前に、しっかりフォローしなきゃいけないと思っている。そこが先生もおっ	には無難に、(87)安全にという傾向が抜けきらないようである。 　実習にいって(95)思っていたのと違ったという理想と現実の違い、想像していたのと違ったということでモチベーションが下がってしまったという学生が少数だが一定数いる。たとえば、9 月くらいに実習をしているので、運動会の時期に重なっているせいか、保育者が思ったよりも厳しいという状況を目の当たりにすることがある。一年間を通した保育を見ることができればよいが、それはできないのでどうしてもこの時期特有の(96)一側面だけで、誤った保育者像を受けてしまうところがあるように思う。 　(81)(82)学生にとってよい経験となるのは、部分・責任実習。部分・責任実習があると、実習が始まる前は学生はとても憂鬱そうで、不安がっているが、終わって帰ってきたときの顔をみていると、それくらいのハードルがあった方が学ぶところが多いのではないかという感触がある。 養④：(75)実践して感じてきてほしいことは、保育の魅力だと思う。それは、(77)まずは子ども理解をすることと、(79)保育者の援助の関係性をわかってほしいということ。もうひとつは、(80)計画と実践と振り返りの関係性が見えた方がいい。実習中は 12 日しかないので、短期的な今日の姿をどう振り返って明日の計画に繋がっているかということが見えると、(78)子どもの成長や(76)保育の面白さがわかるのだろうと思う。そこに特化すると実習は面白くなるのではないか。そうではなくて、今までのやりかたというか、もちろん大事なこともあるが、(84)責任実習とか、(83)日誌の記録の形式とか、なんとなくそれが今邪魔しているような気がしている （これまでに良かったと感じる実習はあるか） 養④：(108)先駆的で面白かったのは、実習生がドキュメンテーションを作るという実習で、(109)実習日誌がドキュメンテーションであった。園からやらせてみてもいいかということで、是非お願いしますということで実施した。養成校によっては、その形式は対応できないというところもあると思うが。(111)写真を用いたことの面白さは、学生が見ようとする視点が焦点化されていくこと。とくに実習初期からの変容が見えてきやすいということ。もうひとつは、学生が文字や言葉だけでしゃべるよりも、(97)その場面の写真に言葉を足して実習指導者と一緒に話せることが助けになって(99)場面を共有しやすくなるということがある。そのことから(98)自分がこう思って、こうかかわったという子ども理解が語れたり、(102)(103)実習指導者から実は今この子はこういう継続したかかわりがあって、その子どもの特性や背景みたいなことがあったということが具体的に保育者の援助がどうされてきたという話が語られる中で、わかるというか、見えてくる。実習生自身も、子どもの遊びを追うようになったり、保育者の姿を学生自身が見たいというような、課題に応じた動きが焦点化されやすくなるというのがみえた。 　もう一つは、(100)学生自身は教えていただく人と学ぶ人という関係にある

実習期間中の経験内容	しゃったように、施設実習との連携だと思う。担当者が違うので。(92)保育所実習で自己評価をして、それが自分であまりよくなかったとしても、施設実習で案外よかったということがあって。そこから自信を持てて、保育所実習 II には、非常に生き生きと実習するという例が結構ある。そのことで、施設実習の担当者と自己評価表のポートフォリオを作成して、保育所実習Ⅰ、施設実習Ⅰそれから施設 II、保育所実習 II という形でちょっと幼稚園等の影響は取れていないが、最終的にそこまでのポートフォリオを作って、自分を可視化して、成長しているなということを、実習として成長しているということを、自信を持って社会に出てほしいという思いで、そういう取り組みをしている。 （施設実習ではなぜ挫折せずにつながる要因はなぜか？） 養①：記録の仕方が。おそらく記録でめげてしまう学生が多いと思うが、施設の記録はエピソード記録をしている。1 日 1 枚程度の記録で。しかもあまり細かいところを、記録については指導を受けないということがあって、結構楽しかったという感想を聞く。それから障害を持つ方の最初の先入観があるが、やはり人と人のつき合だというか、人間と人間の触れ合いだということを、子どもではうまくできなかったことを、施設の障害を持つ方とか、知的障害の方とか、児童養護施設の学童、中学生、高校生といった小さな子どもじゃないと、割と人として向き合うということができるようで、そこで新たに学生が学ぶ。学生が。子どもではうまく関われなかったけど、何か施設実習はうまくいったなという、やはりちょっと視野が広がる。それから人間理解が深まるというところで、それが要因かどうかは分からないが。 人として成長して帰ってくるような気がする。施設実習は。そうすると、保育所実習でも比較的肩の力が抜けて、自分が人として関わればいいんだというようなことを。(94)先生であらねばならぬという位置でいくと、そういう気持ちで、不安が大きい、失敗を恐れるというところがあるんだと思う。すごくのびのびと生き生きとやってくるのを見て、そこが恐らく施設実習ではないかということで、施設実習の担当の教員と 4 年前か、5 年前から、自己評価のポートフォリオを作った。 確認をし合って、最終の、本人の総括、背景があって、先生方にも見ていただける。ただ、実習の何かにそれを入れ込む、本当の実習日誌の中でそういうのを挟み込んでいくところまでは聞いていない。別物としてやって。	が、「へぇ、そう見えたの。実習生からその子そう見えたの、なるほどね。」と、かなり対等な関係が作られる中で、(101)その人の見え方を肯定した実習指導をやってくれるという場面があって、そういう時にはかなり自己肯定感がある。「私なんかの意見をちゃんと受け入れてくれる」ということがすごく大切にされている。職員側も実習生が来てくれることが学びになるという姿勢を強く打ち出してくれるというのがある。そういう事例がある。 (104)責任実習では、(105)子どもの姿から、子どもの興味・関心、(106)今までやってきたことから、(107)計画を立てて、実践から反省までを一緒にやって。学生の責任実習をやっている姿をビデオで撮って、「この時、このこは見ていたけど、後でこんなふうにやっていたのよ」というようなことをいってくれたりとか、そういう指導は未来的なことだと思う。 養③：特別なことはないが、最近、(110)可視化のいうことが大事にされているが、 (112)子どもだけではなく学生を追っても写真や映像を撮るのは面白いと思う。
	保①：子ども理解のところで言えば、特に(165)実習 II の場合、会議とかにも参加してもらっていいかなと思っている。(166)どういうふうに保育者が子どものことを考えて、それをどのように運用しているのかというのは、みんなが話し合う過程を見るというのも大事なのかなというふうに思う。そもそもが、やはり保育士自身が子どもを理解できているのかというと、発達の勉強はもちろんできるが、やはり人として考えたときに、理解をしていくということが保育の仕事の主なところだと思うので。そこの感覚をどう伝えてあげ	保④：(145)部分実習、(146)一日実習は、相当エネルギーを使うと思う。でも、終わった後に、(150)充実感と(151)達成感があればいいなということが願いである。自信をもって子どもにかかわってもらえるのが一番。 （実習生が自信を持てるような指導とは？） 保④：(152)積極的な学生に関しては見守りをしているが、(153)消極的な学生、(156)自信のない学生であることが分かった時には、(160)子どもと一緒で、寄り

子ども理解のための工夫	られるのかなと思う。 先ほどの失敗から学んでというふうに園に送り出していただいているというのは、私たちもまず受け入れるときにはそれを最初に言っていて、むしろあなたは失敗しに来てるんだよと、そのことを伝えている。自分自身の経験に対して、評価とか反省という言葉の声掛けもあると思うが、それがネガティヴなものではなく、次につなげる過程というのが、現場でも使えるし、実習生が書くにしても、私たちの保育のやり方を学びに来ているのではなくて、この園のやり方を覚えに来ているのではなくて、(167)**その保育の作られていく過程を見てほしい**から、しっかりしてくださいねという、特に責任実習前なんかは緊張した顔をしているので、そういうものなのかなということは伝えようとしている。 (149)**責任実習は、その子に任せて、その時間を作り上げてもらうということではなくて、私たちと一緒に作り上げていこうということは意識している。**実習生の担当として、そのときには主任が担当者としてつくが、その計画の段階では 3 回、4 回と話し合いを重ねて、現場のスタッフは学生がやるとなったときに、どこまで関わっていいのかとか、その計画のところでもどこまで学生の思いを伝えてもらって、「これ、失敗するな」と思うところもあったりすると思う。それをどこまでサポートするのか、事前に伝えてあげるのかというところでは、私個人の考えとしては、私のものにならない程度には一緒に作り上げていく。答えは示さないにしても、こうなったときにその先はどうなりそうかなとか、その予測を立てさせてあげるということは、大事かなというふうに思っている。 それが、私自身が始めのころ現場でやっていたときには、(147)**学生の責任実習**なので自分は引こうという思いでやっていた。それを自分たちの学びにもしたり、学生により効果的に学んでもらおうと考えたときには、一緒に入ってちょっと一緒に頭を使いながら「最近こうだから、こういう遊びもいいかもね」みたいな、そういったもの。 保②：**異年齢児保育というのをやっていて**、3、4、5 でクラスになっている。(148)**指導実習**をするのに、3、4、5 を学生が持つとなると大変なので、(159)**少し人数を少なめにして、やりやすい環境を提案するようにしている。**一応は学生にも聞くが、2 クラスあるので、2 クラス合わせると 24 人、1 クラスだと半分 12 人の年齢の子たちなんだよということを示して、学生さん自身にも選んでもらう。できれば少ない人数で、やれた経験のほうがいいのかなというふうに、私個人としては思っていて、学生にも話したりしている。 なかなか理解とまでは難しかったりもするので、(168)**理解をするというよりは、理解をする機会のところに参加してもらうという形をとっている。具体的に言うと、クラスの打ち合わせに入ってもらって、先生たちがどんな話をしているのか、月案とか週案だと、小さいクラスだと個人の姿を出して、育てたい姿をみんなで考えて、そのための配慮や支援を考えたりしているの**	**添って近くにいて「こういうふうにいってごらん」というように具体的なアドバイスをする**ようにしている。 やりたいこと、やってみたいこと大事にして、計画を最初に出すようにしている。でもその(158)**計画は、まったく書けていなかったり、よく書けていたり差があるが、欠けている部分は**(161)**保育士がサポートは１００％**、(162)**全面協力でやって**、(158)**その学生が上手にできたという責任実習、一日になるようにしている**。そして私たちが、こういうサポートをしたというのを青文字で書くようにしている。 保③：最近、いろんなものをネットで調べてくるので。(154)**実際に指導実習の時に、こんなものを作りたいということをネットで調べてきて「こんなのやりたいです」ともってくるが、実はその年れには合っていなかったりとか、難しいんじゃないかというものを提示されることがある。**そこで、「これは年齢に合っていないから、違うものにしましょう、とか、学校でやってきたものないかと、言ってお返しする。(155)**教材の選び方などは本来、学校で学んではいるのだろうが、実習では何か新しいものをもっていかなければいけないというような実習生の焦りのようなものが見えることがある**。すばらしいものをしなければいけないとか、そのような思いを持っているように感じる。(157)**失敗を恐れるというところからも来る**のかもしれない。そのようなところが気になっている。このような時は、学校でやってきたものはないか聞いたり、こんなものはどうかと案をだしたりして、(163)**一緒に指導案を考え直すような指導をしている**。 （指導計画は提示しているか？） 保③：オリエンテーションのときはいっぱい、いっぱいな状況で見せても頭に入らないような感じなので、クラスに入るときに(164)**そのクラスの指導案を見せるようにしてい**る。

子ども理解のための工夫	**で、そういう方向性で子どもたちのことを理解して、次の月にどう関わるかというところを相談している場に、学生にいてもらう**、聞いていてもらうというような機会を作るようにしている。 記録はどういう記録がいいのかは感想みたいになってしまっている学生もいるので、その辺、どういうのがいいか、園の方も苦戦していて、「見直しをしないとですね」という話を園長ともしている。 時系列とエピソードの記録については、実習は毎日ある程度同じ。登園と最後とか、お昼とかというのは同じなので、もう少し絞って、実習の朝から最後までの記録は大変じゃないかなというふうに思っている。 養②：実習が続かないと、(133)**文章が書けない**、指導案も書けないので、途中で駄目になったりというのはもちろんある。学生によっても保育の道を目指すという中で、なかなか(134)**人前に立って集団で保育をするというのが苦手な学生もいる**。おとなしい子とか、真面目なんだけど大きな声を出して子どもと関われない。そうするとそういう責任実習、部分実習に振り替えてこんなふうにやるんだということで、実習は向いていないなというふうになってしまうようなのもいることはいる。もったいないなということを思っている。今だと(135)**小規模（保育）のほうに流れてしまう。できるだけ規模が小さいところ、小さいところにどちらかというと逃げているという**言い方、本人には言わないですけど、逃げているという評価をしますけれども、そういうもんじゃないのかなというのは、やはりもったいないと思う。 パソコンでの記録に対してそういう配慮があると。(136)**記録はうちの学生はちょっとパソコンを使いこなせないので。現場のほうも理解して、パソコンでいいよというところもある。うちの学生のスキルというか、パソコンを持っていないと。**学校にはあるけど、家にはないとか。スマホとかはいじるんだけどパソコンはないと、なかなかそういうのもあって。文章を書けない、書く量が多いという感じである。書ける、書けないという問題もあるが、書けるけど、教師から見ると書き直し。5枚書いたのに、5枚書き直しとか。もう、嫌になってくる。幼稚園からのほうが多いかなと思っていたが、そうでもなく、だいぶその辺は配慮していただいている園が多くなっている。いろいろな要素が重なって駄目な場合ももちろんあるが、うまくいく場合は、その辺を配慮していただいて、どの辺をスタンダードにしてもらえばいいのかなというのは難しいなと思う。 養①：(137)**子ども理解については、やっぱり一番学んでほしい**ところ。実習授業自体を短大と4大が一緒になって、教員同士で教材作りをやっている。子ども理解に関しては、保育園に行って映像を撮ってきて、自分たちで撮った映像を学生に見せて、例えばトラブルとかがあるシーンだと、保育者がどういう対応をすればいいのかというのを幾つか選択肢をこちらで挙げておいて、自分は1に丸をする、2に丸をする、3に丸をする、その他みたいに書い	

子ども理解のための工夫	ておいて、「ここであなたならどうしますか」、「ここであなたならどうしますか」という映像を 7 コマぐらい作った。どうしてそれを選んだか。自分だったらこうするという理由も書いてもらう。そして、今度はグループワークをすると、みんなが違うということが分かる。子どもへの対応は正解がないということを。こういう正しい関わり方があるとか、そういうふうに正解が欲しいという学生が多いので、逆にこれだけ対応が違うから、幾つかの対応があっていいんだということを、学生が行く前からちゃんとみんなで理解して、子どもに関わるように、そういう授業を作ったということが一つ。 それから(138)**実習記録に関しては、今もちょっと取り組んでいる最中である。時系列も同じで。やはりⅠのほうがどうしてもクラスに 2 日とか、少ししか入らないので、エピソードを書くまでに次に移動してしまうと、やっぱり難しいのかなと思う**。時系列が苦手な学生もいるので、実際にそれも教材作りからやって、保育園に行って、時計を撮って、例えば 1 歳児だとか 2 歳児の映像をある部分、遊びの部分とか、それから、食事の部分とかを撮ってきて、そして、それを 2 つか 3 つあるんですけれども、時計が出ていますので、何時何分に、そこで気付いたこととかを書くようなトレーニングをしている。時系列はそういうトレーニングをしている。(140)**Ⅱに行くときは、積極的にエピソードを書けるようにということで、Ⅰの日誌を持ってきてもらって、その中から印象に残ったエピソードを自分で書き出すというのをやっている。** その(144)**エピソードを書いたらまた、グループ分けで、どんなエピソードがあるのということをお互いに読み合って、グループワークをするということをやってから実習に行く**ので、ほとんどの学生が今のエピソードを書いてきて、時系列は作るぐらいにした。それが 5～6 年の取り組み。最初は現場に聞いてやりなさいと言っていたが、現場からそれは困りますと言われて、3 割ぐらいしかできなかった。今は 8 割、9 割方が「エピソードでいいですよ」と言われている。今回は 1 人か 2 人が全部時系列で、90%以上の学生がエピソードを 1 本か多くて 2 本ぐらいは毎日書いてくるというような状態である。 (140)**エピソードを書くと、子ども理解が深まるし**、読んでいただいた先生方から、「これは実はこういうこともあったのよ」という、(141)**記録からまた子ども理解を深めるようなアドバイスをもらったりする**ので、すごく学んだという実感があるようである時系列よりも、やっぱりこちらのほうがいいと、Ⅰから書きたかったと、Ⅱの学生でも言っている。まだちょっとⅠでは躊躇しているが、少しトレーニングを入れたら、書けるのかもしれないとは思っている。 (142)**指導実習に関しては、非常に指導案をうまく書ける学生と、あまり書けない苦手な学生の差が大きいということが分かっているので、グループワークで指導案を 1 本立てるというのをやっている**。3 クラスあるが、各グループで 1 本立てたら、(143)**それを元に模擬保育をやってもらい、実習生と子**	

	どもになってもらって、実演するのをやっている。その後、こういうふうにしたほうがいいんじゃないかということを、グループディスカッションをして、さらにそれを修正する。それをやってから、今度は本人が自分で指導案を立てるという、できるだけ実力の差があまりないように、みんなが同じように指導案が書けるような授業をと思って、そういうふうにやっている。	
訪問指導	養②：教員によって才能というのはいろいろ差があるので、一概には言えないが、基本的には(171)最低限実習生の様子を鑑み、かつ実習生と簡単でいいから、スーパービジョンとか、スーパーバイズとかいろいろ言い方があるが、話をしてくるというのが大事だと思う。学生がいいと思っている教員も、いないわけではないので。 （全員担当ですか？） 養②：(187)マニュアルを作ってやっている。最初はどうやっていいか分からないというのがあるので。記録のところでも最低限これを聞いてくださいということでやっている。 養①：(189)1年生からの学生情報というのをできるだけ学科で共有している。リポートを提出したときにあまり文章が書けないとか、メンタル面で配慮が必要とか、グループワークしていてもあまり発言がないとか、どうもグループワークが苦手のようだとか。そういった学生の情報を事前に学科で共有しておくと、巡回に行くに当たってどういう学生であるか、実習現場の担当者から初めて聞かされるのではなく、実習訪問に生かしてもらえると思っている。 マニュアルはもちろんあるが、できるだけ情報共有をしたいので、気になったことがあれば、これは担当者がフォローに行ったほうがいいという場合もあるので、記録してもらい実習中は速やかな情報共有を心掛けている 保①：まさに(201)実習生の気持ちをほぐしてあげてほしいというのが一つある。なかなか、実際のところは私も主任に託しているところがある。どこまで実習生の今の立ち位置だったり、課題だったり、悩みを把握できているかと言われると、至らないところがあると思う。実習生の現状、立ち位置を、園と違う立場から確認してもらいたい。あとは、私自身も今反省していることだが、終わり際に違う業務に私が行ってしまって、帰られたということもあったりするので、実習生の感じている課題などを最終的に共有して、終わるというような、そこをちゃんと自分自身が理解しておかなきゃいけなかったなというふうに感じていた。 保②：いつも先生が訪問にきてくださると、学生は泣いちゃうことがあって。涙しながら出てくる様子を見掛けるが、それぐらい緊張しているんだなとい	養③：訪問指導は、保育士課程担当の教員で行っている。 (180)難しいと感じている。園長先生に対応していただくことが多いが、(186)保育者とは保育中で話をすることが出来ない。学生と直接関わっている保育者の意見を聞けるとなおありがたいと思う。(182)園長先生だと、(183)挨拶だけで終わってしまうこともなきにしもあらず。直接指導している保育者と話をすることで訪問指導の成果を出せるのではないかと思う。 実習中は心配をかけないように「大丈夫です」という学生が多いように思う。実習をおえた後になって、事後指導の個別面談で「たいへんでした」と聞くことがある。(181)実習中に学生の本音を聞くことが難しい。実際に、学生は実習中、新しいことばかりで、自分が実習で今何を体験しているのかということを消化しきれていない、整理できていないので、尋ねてもなかなかうまく返答できないのかと思う。 養④：(188)訪問指導は、学科教員全員で行っている。単科の大学なので保育のことをわからずに訪問しているという教員はいないというところはよい。 事前指導の最後に、(184)訪問指導に行く担当教員と学生複数で（複数）でグループ面談を実施している。(185)顔合わせや事前になるべく不安を聞き出して軽減させるようなことをしている。 実習では体験することが多様すぎて、達成したい課題はなにか、後半どのように実習していけばよいか、を学生とは話している。そうすると、ボタンの掛け違いが起こっている場合には、(169)学生から話があるので、よく話を聞くようにしている。また、(172)現場の指導の担当の先生と話をするときも、(170)まずは学生の状況を聞き、ずれがある場合には(175)学生本人がどう思っているかを聞いてみてほしいということを伝え、(173)橋渡しをするようにしている。学生本人はこういうつもりでとか、ちょっと委縮しているというような(174)学生の状況を伝えることを心がけている。 最近は、(179)欠勤の対応（補充）とか、実習期間が養成校で違うことがあるので、自身の学校での実習日数についての説明やお願いをしている。学生が時々、そういうことを自分でできずに実習日数が1日足りないというようなことがあったりするので、そういうこともしている。 (172)(169)指導者と学生と両方の話を聞くということをしているが、実習状況を聞く項目としては、(178)日誌、(176)子どもとのかかわり、指導者との関係、(177)課題の取り組み等の項目を立てて共通に聞き取ることを決めて訪問指導を進めるようにしている。

	うのがやっぱり感じられる。来てもらったときにここで声を掛けて「頑張って」と言ってもらえると一番いいというふうには思っている。あとは学生の様子を養成校の先生が話してくれるので、それを聞いて、その後、後半戦の対応がやりやすいというふうに思っている。	保③：訪問指導では、(195)必ず訪問指導の先生に実習している姿を見てもらうようにしている。(196)子どもとどんなふうに接しているかを見てもらうということを必ずしている。 途中経過ではあるが、(197)実習日誌などを読んでもらって(198)学生の気付きを確認してもらったり、記入状況によっては訪問指導の先生から指導してもらうようにしている。 最初に学生の状況について説明し、(193)その後に学生と面談の時間を作り、(194)訪問指導の先生から、学生にフィードバックしてもらうようにしている。 保④：訪問指導では、まず(190)(191)学生と訪問指導の先生とが応接室で(192)話をする場を作っている。(199)園長と話をする時間を作っているが、保育中はどうしても手が離せないので保育に当たっている直接の学生の指導の保育者とは確かに話す時間はとれていない。先ほどの話を聞いて、「あーそうか！」と気づいたが、立ち話程度しかできない。 訪問指導の先生がくると、実習生も学生に戻って話をし、すっきりとした顔になって現場に戻ってくる姿がある。(200)学校の先生と会うことで実習生も元気になっている。訪問の先生の偉大さを感じている。
保護者支援の理解経験	保①：私が前いた保育園では、子育て支援センターが併設されていたので、実習生の実習のねらいをしっかり聞いて、そういったことを支援したいというような思いを持つ学生には、(223)保育のクラス配置だけじゃなく、支援センターのほうにも行けるんだよということは話をしている。 保②：(229)保護者支援のところは本当に課題で、難しいところ。なかなか保育者自身も理解をするのに、考えさせられるところがあったりしている。その中で学生にこのところの経験だったり、理解というのは、どういう形でしてあげたほうがいいのかというのは、まだはっきりしていないところがある。保護者支援はその家庭によって違ったりするので、支援の仕方というのも難しいと思っている。 (230)話としては説明ができて。理解となったら、そこまではちょっと難しいのかなと思うところもある。実際に来た人に対して、聞いたり、表情を見たり、保護者の様子をというところが。 養②：大体やってきてほしいと思うのは、先ほどお話しいただいたように、(207)送迎のときに子どもと親御さんとの関わりの様子を見ること。あとは(208)支援センターがあれば、そういうところは一時保育とかをやっていれば見させてもらうというのでいいと思う。M 県のほうでは評価表を県のほうで統一しているのが、(214)Ⅱのほうで保護者支援、地域子育て支援が入っている。項目を見直ししたいので、どれが大事だと思うかか、どれが評価しにくいかと聞いたら、一番初めに評価の必要がないときたのがこの子育て支援で	保④：保護者の方に実習生が来ていることを知らせている。(217)保護者への挨拶をするよう実習生に指導している。 (223)支援センターでの実習では、保育所とは機能が違うので、聞くことに徹するよう指導している。(215)相談をされている母親の隣にいる(216)子どもと遊ぶことはしている。 保育園の方の実習では、(219)実習生であっても保護者の方から質問がきたりすることもあるので、そのような時は実習生であることをきちんと伝え、難しいことは答えないように指導している。もし、(218)できたらその日の子どものかわいかったところを１つ伝えるよう指導している。(220)子どもの家庭ノート（0 から 2 歳）というのがあるが、それを読んでもらい、それに対する(222)質問に答えるようにしている。 保③：(225)一番難しいところだと現場では思っている。毎日、地域の子育て支援をしているわけではない。たまたま(226)実習中に何かやっている時には、(227)見てもらうことができるが、それ以外は、(228)やっていることの説明で終わってしまう。 保護者との会話というのも、(231)守秘義務のこともあるので、実質やってもらうことは難しい。(220)連絡帳との保護者とのやり取りを読んでもらうことにとどまっている 養④：(214)実習Ⅱの大きな柱ではあると思う。(209)受け入れ側の園の事情で大きく変わってくる。１回目の実習から(208)地域の支援の実際を(202)見学、(203)

保護者支援の理解経験	あった。評価できないと。かといって外せないからどうしようと今、悩んでいる。 これは幼稚園でも同じような状況である。幼稚園には子育て支援はないが、評価項目に入れてやってみたら、幼稚園は子育て支援がもともと入っていないですよねと反応があった。(210) 現場側の理解はもちろんあると思うが、評価表に子育て支援を入れたときに、どのように評価したらいいのかというところに随分悩まれているという状況があった。こちらとしては、学生が一生懸命それを理解しようとしてくれればいいというぐらいのところなのだが。その評価基準はどうなったらいいんですかと言われると、なかなか答えられなくて困っている。(211) 地域子育て支援になってくると、たまたまそういう行事があればいいが。その辺は実習は難しいのかなとは。やってほしいとは思っている。 養①：私の所も同じで、(207) 送迎のときに保育者が対応しているところを(202) できるだけ見て、学べるようにということは強調していきたいと思う。それから、(206) 連絡帳を読ませていただくというのも、ぜひお願いして、読んできなさいというようなことを言っている。実践的なところはやはりまだ実習ではできないので。そこで、(25) 4 年次の保育教育実践演習で保護者支援のロールプレイをやったり、それから、(26) 模擬保護者会をやったり、連絡帳の返事を書いてみるとか、そういった実践的なトレーニングを保育教育実践演習の中で、補う意味で、現場に出る前にやっているというような状態。	体験できる場合もあれば、できないことも多い。できない場合には、(204) 実習生の方からクラスの保育以外に地域の子育て支援、保護者支援でどのようなことをしているか質問して学んでいる。そういう学びをしてほしいので、(205) 実習日誌にはそのような書く欄を設け、そのことは自分から話を聞いてくるように指導をしている。 養③：(212) この問題はとても難しいと感じている。家庭のプライバシーに関わってくる難しさがある。子どもの家庭的背景、生育歴について、学生も想像したりすることはあるのだと思う。養成校としては、そのことがプライバシーの保護にあたいするものであるかは現場が判断することなので、(205) 学生へは聞くだけ聞いてみて学んでくるよう指導している。 (206) 連絡帳を見せていただくというようなことも大事だと思うが、学生は家庭のことを質問することはいけないことなのではないかと思っているような状況があってなかなか自分から言えていない。(213) 学生の守秘義務としては実習で聞いたこと、見たことを外に漏らしてはならないということであるが、そのことを学生は質問してはいけないと理解してしまっていることもあり難しさを感じている。 自身の学校ではないが、近年 SNS への書き込みなどが世間では問題なっているのでそのことは繰り返し指導をしている。 （守秘義務の現場での指導はどのようにしているか？） 保③：守秘義務に関しては、(221) いろんな子どもたちがいて、母親がいて、いろんな考え方もあるということも伝えつつ、「保育園の中で見たこと、聞いたことは外では話さないでください、(233) 実習に必要だから (220) 連絡帳も見せています」ということを伝えている。 保④：(224) 保育実習の中で保護者支援は本当に難しい。現場の方でも難しいことになる。家庭を伝える第一の手段が連絡帳なので、(232) 連絡帳をみても他では言わないよう、(234) ここだけであることを伝えている。
	養①：(235) まずすぐに自己評価をしている。(243) 振り返りシートと自己評価表を 2 部、記入させて。その後、(248) 自分で評価を低くしたかというようなことも含めて、グループで話をしてもらう。そして次への課題をどう考えるかという辺りを自分のイメージができるようにして、Ⅱへの準備という形で記録を残しておく。Ⅱの実習の初めにそれを本人に返して、そしてⅡの実習の事後指導を生かしてもらうようにつなげている。保育所実習Ⅰから保育所実習Ⅱに行くとき、そういうふうにしている。 それから、(254) 事後指導の中に、全教員が学生を 10 人ぐらい受け持っているので、反省会をその教員の元でやっている。グループ別にやってもらうことで、(258) 実習状況を細かいことまで知ることになる。うまくいったとか、	養③：(236) 事後指導では、実習担当者が実習園からの評価票が戻ってきた段階で、(238) 15 分から 20 分ほどの個別面談を実施し、(241) 実習の学びや (242) 自己課題を尋ねている。また、(240) モチベーションが下がっている学生がいた場合には、話をよく聞き、(244) 前向きに学んでいけるよう指導している。 (249) 報告会を実施している。報告会では一日時間を取って、様々な学年の学生が保育所実習のⅠとⅡ、施設、幼稚園実習も一緒にそれぞれ順番に発表している、また、(252) 先輩・後輩で情報を共有できる時間も作っている。(253) 学生同士の交流が日常では難しいので、学生はそのような場を喜んでいる印象がある。

事後指導のポイント	いかなかったとか、保育者に厳しく注意を受けたとか、そういういろいろなことを反省会で言うので。例えば教養の先生も保育の科目の先生も、みんな同じように情報を得ている。反省会をやったところで、一人一人のシートに教員が状況を書いて、実習センターに提出するというような方法を取っている。後で出てくる評価の問題だが、評価の特に低い学生については、別枠の記入表を用意していて、面談をして、細かく指導してもらうようにしている。 （面談のやり方は？） 学内指導の先生と言っているが、(255) 2 年生の幼稚園実習から 4 年生の実習までずっと同じ教員が受け持つ形になっている。ゼミと同じような考え方なので、すごく関係が深まる。担当者は大勢の学生に対応しているので、それよりも関係が密になっている。なので、まずは学内指導の先生に成績が悪い状態で、どういう指導をするかというのを。そして記録を書いてもらったものを、担当者が読んで、それでもちょっと心配な場合は呼び出しをして面談をする。 保②：(263) 実習生にどんな形でその事後指導をしたらいいかという学校側の考え方や方向性というのを知れたらいいというふうに思っている。この部分を指導してほしいとか、そういうものがあればいいなと思う。一応、反省会、ふり返り会みたいなものを実習園のほうでやっていて、そこは(262) 指摘とか評価ということではなくて、前向きな方法で指導はするようにはしている。どういう学生さんにどんな言い方ややり方をしたら伝わるのかなと思いながらいつもやっているので、(265) 養成校の先生たちと話しする機会を持ちたいなというふうには思っていた。 保①：(264) 園側もやはり評価というものの考え方をしっかり理解させてあげることが、職員に対しても難しかったりしている。やはり実習生も自分がどんな評価を受けるのかとか、そういう他者評価の部分で、自分の評価を決めてしまう視点がもしかしたらあるのかなと思って。先ほどからポートフォリオの自己評価にしても、その自己評価の仕方、評価はこういうふうに捉えるんだというところを、しっかりと伝えていただけるといいのかなというふうには思った。どうしても他者の評価を気にするというのがあるので。ここまで実習生側の話になっているが、1 年後の現場に出ていった職員というのは、さほど、何も変わらないので、多分同じ課題を抱えているのかなというふうにも思う。まず、評価のあり方、自己評価のあり方というところを。	養④：終わった開放感がどうしてもあるが、しっかり振り返り学んでほしいので事後指導には力を入れている。(256) 実習と実習（保育所→施設→幼稚園→保育所 or 施設→幼稚園）の間をしっかり繋いでいかないといけないと考えている。(257) 保育所実習が終わったらそれをどう施設実習につなげるか、ということを考えている。それが、自身の実践現場での課題としてつながることが多い。 (239) 個々の振り返りの中で、最初は挨拶ができていないとか、積極性がないとか、そのような課題が上がってくる。自分が持つ積極性とは何か、現場でよいと言われたこと、例えば「笑顔がよい」とか「丁寧だ」とかいわれたことを(246) どうプラスに生かすのか、そのようなことをどうつなげていくかということを考えている。 (245) 実習をつなげていくことができるようテキストも作成した。「実習振り返り曲線」という名前で、12 日間を折れ線グラフで、1 つはモチベーションと体調を記入する。良かったことと悪かったことを記入できるようにしている。実習にはよかった感情とダメだった感情がある。学生はダメだったことはよく覚えているが、良かったこともあるはずで、そこを伸ばしていくことが大事なので、その辺りを意識したワークシートになっている。(247) 実習の振り返りが次の実習の目標になっていくような事後指導を大事にしている。実習評価としては、学生が気になるところで、(235) 自己評価と (237) 大学の評価があるということを伝えている。 難しいが 2 学年が一緒になって (250) 実習の多様な経験を話すことで、(251) 学びを共有し深めていけるようにしている。 保④：よかった感情とだめだった感情という話がとても興味深かった。ダメなことの方が印象に残っているということがわかった。(259) 反省会を園でも開いているが、その時に (262) 実習生が前向きな形で終われるようにやっている。毎日書いている日誌などがどう生かされているかがとても気になっていたが、養成校で学びに繋がっているんだということがわかってよかった。 保③：そういうふうに事後指導をしていたということを聞くことができてよかった。 (260) 学生のよかったところをなるべく伝えるようにしているが、それでも自分でだめだったと、こちらが伝えたこと以上に挫折感があったりするのかということも今日の話でわかったので、次からの実習生にはもっと (261) 自信をもってかえってもらえるような反省会のあり方を考えていかなければならないと思った。
	保②：実習期間中に、(285) 学生が前向きに行っていたことはしっかり捉えておいて、評価をするというふうにはしている。緊張してできなかったこととか、そういうのはマイナスとしては捉えて評価につなげるということはしないようにはなっている。	保③：(289) 実習の評価は最後の最後で頭を悩ますところである。(290) どの職員に聞いてもなるべくよく書いてあげたいと言っている。・評価にはいろんな項目があるが、実習生であってまだ保育士ではないというところで、この先、(283) 実習評価を見て頑張ってもらいたいという思いで、(291) ついつい甘くつ

実習評価	（評価をする上で困ったことは？） そういうときには、自分のところの文書で記録として書いたり、評価は評価で出すが、別のところでもちょっと話をしたりとか。(286) こういうところを頑張るともう少しよくなるよというような方向性で話をするようにしている。 保①：評価のところではどうしても保育者としての適性の部分もある。そこはやはりあるけれども、そこだけで終わってしまうのではなくて、その方がまさにどうかなというところ。評価で話をしているけれども、(287) 自分の課題をどのように捉えられているのか、そこはそこですみ分けて、2 つの視点で評価することが大事なのかなと思っている。	けてしまっているところがある。実習生を預かっていると、2 週間という短い期間であっても、かわいいと感情が生まれる。(282) この実習生に保育士になってもらいたいという思いや、また(283) 次のステップを頑張ってもらいたいという思いで実習評価をつけている。 どの養成校も評価内容に大きなずれはなく、同じような項目で評価票がとどいているので、とくにつけにくいというようなことはない。 保④：(285) 保育実習で経験したことを生かせるように評価は前向きに経験したことを生かせるように、前向きに捉えてもらえるような評価をするようにしている。(282)「どうか保育士になりますように」という思いを込めて評価している。一緒に保育ができたらいいな」と思って評価している。(288) コメント欄が小さな養成校があり、伝えきれないことがあり困っている。 (292) 実習生から学ぶことは多い。(293) 実習生からは新鮮な目で見られるので、こちらとしてもピリッとするところがある。 養③：(273) ５段階の評価票を採用している。評価には大きく２つの傾向があって、４を基準につけているものと、３を基準につけているものがある。(275) 結果的に、どの学生も同じような評価になってしまう。この学生がどうだったのかとか、他学生と比べてどうなのかというところは見えてこない大学として評価票を使いこなせていない。 (277) 評価票のコメントは楽しみにしている。　学生に一番響くのはコメントだと思う。ただ、(278) どちらにとっても負担かと思い、コメント欄は小さくしている。 養④：評価票については変えたばかりである。問題点は、(274) 学生が１，２，３，４，５という数字を見て、そこから次の実習につなげるということを思っていない状況があり、(276) 数字上の良かった、悪かったという判断になってしまうので、これをどうにか変えなければならないということになった。そこで実習園との連絡の中で、実習園が評価をするということは難しいという話があがっていて、どうしたらよいのかということを考えていた。実習ミニマムスタンダードでも評価票があるが、それと同様に(279) 本学でも態度から評価が入っている。あらためて態度から入るのはやめようという話もでた。ミニマムスタンダードでもあるように、(266) 次に生きるのが評価の目的であって、その評価で良し悪しを決めるわけではなく、どう次に生かせるかということを考えた評価票にしたいと思った。そもそも評価票を変更していなかったので、評価項目と実習の目標とがずれていることも起こっていたのでそれも含めて新しくすることとなった。
実習評価		(280) 態度の部分では守秘義務の理解とか、(281) 保育士の職業倫理とからめたものにしようということなった。１，２，３，４，５という評価をやめて、非常に優れている、優れている、適切である、努力を要する、というような

		ものにした。さらに、「総合所見」という名前ではなくで、「優れていた点、期間中に成長や努力が見えた点、次への実習への課題」というタイトルに変更した。実際にどうかはまだ評価をしてもらっていないのでわからない。実習生には開示するということも園には伝えていて、(267) 次の実習につながるようなもの、(268) 実習生の課題はこれだということが伝わるものになるといいと思っている。 学生は(269) 実習中に日々の振り返りや反省会を行ってもらっていて、そこで丁寧に評価を受けたり課題を明確にしてもらっている。(270) こうした内容と評価票が連動したものになるようにしたいと思っている。 実習園からは、(271) 自分たちの評価が学生の実習の単位評価にすべてかかわってくることを危惧をされるので、そうではないということ、(272) 総合的な評価であるということをなるべく伝えるようにしている。
その他意見	養②：事前指導は一生懸命であるが、終わってしまうと、「終わった」というのが結構多い。教員もそうなっている。事前指導は他の先生方がやってくれているので、私は事後指導だけやりますと言ってやっている。とにかく保育者になるのが嫌になってほしくないので。震災の前ぐらいから、5～6 年ぐらい前から、ワールドカフェなど対話型のグループワークを入れて、ネガティヴな話は一切させないようにしている。まず、ちょっと嫌なことを言わせて、その後は、楽しかったこと、「先生これ、すごかったね」ということだけ散々話をさせると、「また実習に行きたくなった」となる。ちょっと難しいけれども、このような形を初めていいなと思っている。 短大なので、実習が終わるとすぐ就職という状況。10 月ぐらいに実習が終わって、この時期に内定をもらうと気が抜けて、あとは消化試合というか、早く終わらないかなというような感じになってしまうので。そうならないように、実習指導をやって、つなげるようにしようとは思っているがなかなか難しい。 （養成校と現場の実習指導の専門性と研修についてどう考えるか？） 保②：最近これについて、園長と話す機会がある。実習生を受け持つに当たって、どういうふうに指導していくかという指導を受けていない。年に 1 回やってきたもので指導するという感触でやっているので、(315) 研修の必要性はすごく大きいと思っている。園に勤めている保育者がみんな受けられると、そこに向かって実習生を受け入れて、次に育てるというほうにつながっていく。この研修の大切さが話し合いの中で出ている、大切なところだと思う。 保①：こういった(315) 研修があるということは大事だなと思っている。例えば失礼な話になってしまうかもしれないが私たち現場としても、養成校からしてもお互いに気を使うことで、実習生が中心に宙ぶらりんになってしまうような立ち位置の中にあるような感じがしている。いつも来る養成校の先生	（養成校と現場の実習指導の専門性と研修についてどう考えるか？） 保④：(315) 保育現場への実習指導の研修はあったらいいと思う。年間を通して実習生はたくさんくるが、(309) どう指導していいのか難しい。(310) 学生へ向けた実習の本はあるが、指導する側の保育者に向けた実習指導者の本がない。普段の保育には点数をつけることがないので、とても心苦しく思っている。ほんとうはダメだと思うが、おまけをつけて評価してしまうことがあるので、(312) 評価の観点のポイントがわかるとよい。 大学の授業を見させてもらったことがある。その際、子どもの映像を見ていて、(313) 現場の捉え方と学生の捉え方が違っていたことがわかった。指導を中心とする保育者が学生から離れすぎていて、少し錆びてきているように思うので、研修があったら是非、参加したいと思う。 保③：(315) 実習指導の研修には是非参加したいと思う。(311) 実習生の指導を専門的に学ぶ場を今持っていない。(314) 実習生が書いた日誌のコメントについても、どのようなコメント書いたらよいのかなど、含めて学ぶ場があったら本当に良いと思う。 養③：(305) 養成校の教員と現場の考えのズレがあるのだと思う。そのあたりを埋めていくことが大事と思っている。たとえば、(306) 養成校と現場の実習生を評価するポイントがずれていることがあるのだとおもう。そのようなところを(307) 一緒に意見交換、(308) 学べる機会があるといい。 養④：(294) 保育現場にいたが、実習指導をどうしたらよいかという(295) ノウハウはなく、(296) 自分が受けた実習の経験しかない中で、現場では実習指導をせざるを得ない状況がある。(297) 本来的に保育の仕事が面白いという所を指導していくには指導の質が大切で、(298) 現場の研修が必要と思う。 養成校でも教員同士の指導がそろわないという現状があった。(299) 養成校でも教員の指導の質をそろえたいと思う。それぞれ努力をしていると思う

その他意見	方もすごく申し訳なさそうに話したりするので。これは社会全体として次の保育士を育てていくというところでは、大事なところだと思う。(316) **実習生をどう捉えるのかという、保育現場と養成校の共有する場が今まではなかったと思う**ので。そこで改めて、しっかりサポートしていくのもまた一つの仕事だと認識が生まれてくるといいのかなと。そこに実習生さん自身もなかなか自分の責任を理解しているのかというとできないところはあると思うので。(317) **その三者がしっかりとその責任感を持つというきっかけにしていくことはありがたいと思う**。 養②：現場のほうでも昔からやっている園では大体ご理解いただいているところが多い。(302) **新制度が始まってから、たくさん園が増えている**ので、そちらの方には出したくないなというのが申し訳ないけれども正直ある。でも、それでも機能はやはり保育園だから、(298) **現場のほうでもこういう研修を受ける機会がほしい**なと。ちょっと偉そうですけれども、思うところと。養成校のほうも、長くやっていると何となく分かってくるが、(303) **どんどん養成校の数が増えて、現場と同じように増えているので。やはりノウハウを持っていない学校というのがある**。新しく雇いましたとなると、そういう(300) **経験が全くない。少なくともメインで単位を出すような人とか、そういう人の準備支援を含めてある程度研修を受けて、自分のやっていることが正しいかどうか確認する機会は要る**んだろうなと思う。 養①：S 大学の場合は、創立 75 年ぐらいになって、実習園がもう定着しているんで。 逆に悩みとすれば、(304) **伝統的な指導方法、それがもうある程度固定している部分も正直あって**。だから、非常にしっかりと指導していて、そういう意味で余計な口を出さないほうがという状況もある。自信を持って指導をされている園が多くて。だけど逆に言えば例えば時系列を細かく書かせる園だとか、そういうところがなかなか変わっていかないという悩みがある。それで、3 年ぐらい前からそのことを何とかしたいと思い、去年実習園に呼びかけて、実習日誌の記録についての勉強会をしませんかと。そうしましたら集まって。 　やっぱり保育士さんたちは忙しくて、そういった勉強会というと夜とか、そういう時間帯になってしまうので。やっぱり園の主任さんとか、実習担当の先生方に呼びかけて、まずはその先生方から伝えていただけるように。今の養成校の状況、養成校の方針が今、ちょっと変化してきている、学生の様子もあるので、こういった指導に少しスライドしていっていると、そういう状況を伝えながら、勉強を一緒にしていきましょうという形の姿勢で呼びかけたら、非常に熱心参加していただけた。何回かやる中で、「先生、分かりました、時系列がよく書ける子は、時系列は要らないですね」と言ってた。それは、ご自分で感じたんだと思う。時系列が書ける子は当然、エピソードも	が、やはり難しい。各養成校の特色はあるけれども、(301) **求めるところの本質はここだということが揃ってくることは重要なこと**だと思う。

	書けると。だから、その学生によって、指導の内容を変えればいいんだというふうに。養成校じゃなくて、実習園側からそういうご意見をいただいて、とても勉強になった。 現場の先生方が実感してご自分の指導をこういうふうにしたいという思いになられることが大事じゃないかなというふうに思ったので、**養成校が一方的にこうやってくださいというやり方はもう、昔のやり方で、これからはそうやって協働してやって、学生にとっていい実習になるようにと思った。** とりあえず実習担当の教員が知る必要があるので、実習担当者全員、助教さんも含めて、そういった勉強会に参加しましょうということで呼びかけている。それ以外の先生までは。	
有識者コメント	有A：幾つかポイントがあると思う。 実習の種類が(318) **保育実習 I、II があって、施設実習があって、幼稚園があって、このトータルに実習全体を見通しながら、描きながら、そして学生が段階を追って成長をしていく**、一つ一つの実習が次の実習につながっていく。養①先生がおっしゃったように、施設実習があったことで、そこで多くの変化があったということは大変示唆に富んでいる。そういった意味では(319) **施設実習や幼稚園実習等も含めて、どういう順番でどういう成長の過程を描いていくかということを、教員側もそして施設側も共有できればいいというふうに思った**。やはり保育はプロセスが大切で、保育を作り出していくプロセスと体験してほしいと保①先生がおっしゃった、そういったところも含めて、(320) **この成長のプロセスをどういうふうに確認したり、可視化したりしていくかというところが大きな課題だというふうに全体的なこととして思った**。 例えば実習 I と実習 II の(321) **実習日誌の様式があまり変わらない**。がちっと作り過ぎると柔軟性に欠けてしまうけれども、でも(323) **その段階によって書く様式も含めて、変わってくる**だろうなということは、**実習日誌の様式も含めた内容というのを、どのように変わっていくかということを再考したほうがいい**。実習 I と II の様式を変えるということも含めて、考える必要がある。加えて、施設実習、幼稚園実習、それぞれの実習日誌の様式はそれぞれの担当者がそれぞれに作って、これでいいと思ってやっている現状もある。(322) **生によって指導が異なる、あるいは異なるというところも認めていくというかという問題もある**。 学生の実習評価にはたくさんの項目あるが、保育園側の評価とか、教員側の評価がない。なくはないのだが。自己評価としてはあるけれども、そういった項目としてはない。(324) **評価の根本的な捉え方というか、考え方の見直しをしなければならないと思う**。成績を付けて、AとかBとかCとか決めつけるような評価ではなく、本来の評価というのは、どういうことを求めて、	（有B：養成校と実習園の意見交換の場は持っているか？） 養③：今年はじめて、学生の実習報告会の時にお一人園の先生をお呼びすることができた。養成校と実習園の意見交換の場はこれからの大きな課題である。今は、訪問指導の際に、話をすることが唯一のつながりとなっているのが実情である。 養④：実習の連絡会というのを、保育所、施設、幼稚園と３つの実習毎に、毎年実施しているが、結構な労力である。その内容は、「お願いします」とか「就職を」というような話ではなく、学生の話であるとか、オリエンテーションについてとか、自己課題につてなど、つっこんだ話ができるよう具体的なテーマをもって実施するようにしている。 保③：養成校から案内をいただいているが、時間をつくって出向いて話をすることができていないので申し訳ないと思っている。 保④：自分の立場が昨年まで副主任、現在主任であるが、養成校とのかかわりは園長が担当しており、現場の方では養成校と関わりがないのが実情、養成校に関してはわからないことだらけである。 有B：第一に感じたことは、対話が必要であることである。対話が必要だが、難しいと思うのは、(339) **現実には実習園と養成校それぞれの多様性がある**ことである。どちらも一対多であう。(338) **養成校は複数の園へ実習を依頼し、その複数の実習園にどのように対応すればよいのか、なかなか難しい問題を抱えている。一方、実習園は複数の養成校から実習生を受け入れている状況があり、名前が一緒でも異なった内容の実習を受けるということがある**。(337) **養成校、実習園の両者の間にも対話が必要であるし、認識のズレがある。**それだけでなく、(336) **養成校間のズレもあり、その間も対話ができていない。実習**

有識者コメント	どういうことを狙ってやるものなのかというところを、(325)根本に考えれば、学生が保育の面白さや、深さや、やりがいを感じたり、考えたりする、そしてそれが子ども理解や保育園のよりよい、より高度な理解というか、求めようとする気持ちにつながっていくのか、そういったことにつながるような記録や評価、そういうことをもう一度考えなければいけないだろうなというふうに思った。 実習園でも自信を持って実習指導は任せてというような所もあれば、教員のほうも自分は保育の専門じゃないんだよなと言いながらも何かやっているうちにだんだんすごくしっかり、いい指導をしている先生もいる。そういうようなこともトータルに裾野を広げつつも、(326)何かもう少し教育とか実習自体の根本的なところにシフトを変えられないかなというふうに思う。(327)例えばアクティブラーニングとか、(328)環境を通した保育ということがずっと言われて、ここは特に 6 年間言われているけれども、(329)何か実習の面に関しては、割とちょっと古さを残しているんじゃないかなというのが、私の実感ではある。もちろん、(330)根本的な保育以前のことも大事なんですけれども、その上の専門性をどう構築していくかというところ、それが人に教えられたり、指示されたりすることだけでは身に付かないだろうと思う。そのときの、いろいろ、例を挙げてくださった中に、アクティブラーニングとか、(331)自分が他者との関わりの中で、子どもだったり、保育者だったり、その中で自分を深めながら、見つめながら、そこでいろいろなことに、この多感な 18、19、20、21 のときに気付く、そこで何か出会い直しというと変ですけれども、保育では子どもをこんなふうにイメージしていたんだけれども、もっと面白いんだ、もっと深いんだとか、そこで発見してくれるといいなと思う。その発見のきっかけが実習だったり、直に子どもと関わったり、保育者と非常に深い話をしてきたという学生がたまにいるが、そういうことにつながる可能性というものも持っているんじゃないかなと思う。そういった意味でこの実習の可能性と、もっと変われるのではないかなというところを、皆様方の話から、非常に感じている。いろいろ示唆に富むお話だったなと思っている。 （効果的な実習とは？） (332)例えば諸外国なんかでは、カリキュラムを書くことができる保育者とか、実習指導の資格のある保育者とか、割と保育者集団の中で、階層というか、専門性の序列がある。私は(333)日本の保育園というのは、非常に平等で、温かくて、保育園だけじゃなくて、幼稚園もそうですけど、そういう意味では、「あなたはこれはできない」とか、そういうふうにあまりなっていない。おうような意味であると思う。しかしそれはやっぱり、その雰囲気、(334)温かさは大事なんだけれども、実習指導ができる専門性とか、カリキュラムをきちんと描ける専門性とか、そういう専門性をつけていくための研修も一方では必要である。先ほど実習に関する研修というのが出てきて、素晴らしいなと思う。そこの実際の実務、業務の内容を、きちんと整理して、全員が共	園同士もそのような話ができていない。対話が成立していないことによるズレが、二層構造、三層構造で存在していることを再確認した。 このことが実習の多岐な側面に渡って生じている。たとえば、(340)記録についても、事前指導でどのような指導をしているのかというと、養成校ではきっちり決めずに、現場にあわせて柔軟に思っており、実習園では「どこまで指導してもらっているのか」と疑問を持たれているというような感じがある。(341)指導実習についてもそのような状況がある。また、園は(351)実習生がどうしたいかを伝えてほしいと思い、養成校ではそこまで具体的に踏み込めない。それは実習園によって違うからというジレンマを抱えている。実習生の位置づけも色々な学生がいるから、実習園にご迷惑をかけないようにという側面もありつつ、だけれども(350)実習園からはチームの一員としてというありがたいお言葉がある。保護者支援も幅がある。(336)なんといっていいかわからないほどの対話の不足と(337)認識のズレがあるというふうに思う。 実習指導について時間軸でみていくと、(344)事前指導でどのようなことをしているのかということを(345)養成校と実習園で共有する機会としてオリエンテーション、(346)訪問指導というものがあり、(347)そこの工夫で何らかのつながりができるのではないかと思う。事前指導についてはこのように互いに了解しあえる機会をもっている。しかし、(348)実習を終えて評価をした後、どうなっているかということのフィードバックが、今の実習体系の中では課題として残っていることをあらため感じた。養成校では事後指導というのは次の実習に生かそうというふうに前向きに考えているけれども、実習園の先生方はあればどうなったのかなと思っているのだから、そのようなフィードバックがもちろん必要であった。たしかに今、それがないと、あらためて思った。 (356)研修への期待についてもそれぞれ語られたが、(357)何らかの形で同じ土俵で最低(358)これはやるべきことというようなスタンダードを確認し合える場が本当に今必要なことと実感した。 (342)保護者支援も残された課題であることが明確になった。(343)これは、重要な保育者の役割と言われる中で、保育実習のなかではそれが落ちている、十分に吟味されていないということがある。もっと積極的にやっていかなければならない。 内容として、記録、実習の内容としてとくに指導実習をやるかどうか、(349)実習生が保育中どういうチームの一員として位置づけられているのか、実習生が自分の実習として何を語るか、この４つに関して認識のズレがありながら、お互いがちゃんとしたいと思って、知りたいと思っているので、この 4 つがとても大事であると思う。 最後に、今日、うれしかったことは、学生が発信する場というものを実習先でも養成校でも大事にしていることである。まず、実習園では、オリエンテーションの時に自分が何をしたいのか、夢を語りなさいとおっしゃってくださったこと。学生は実習の前に(352)自分の言葉で自分の実習をこうしたいと

	有できるようにするという意味では、(335) **実習指導もマニュアル化し過ぎるのはよくないと思うが、ある程度押さえられることは共有しなきゃいけない。**そこを確認することで結果として、効果という言い方がいいか分からないですけれども、そういうことにつながっていく、そういう皆が共有して確認できる実習指導のあり方というか、具体的な内容というものは必要だと思う。	**いうことを語ることが保障**されている。**実習後は、(353)聞き手がいて(354)学生が自らの体験を語る場というのを養成校が大事にしている。**中心にあるのは学生であり、**(352)実習の前に学生が自分の言葉で語る機会を保障**され、**(355)終わった後にきっちりと語って誰かに伝えていく機会**を養成校も大事にしているということは、すごくうれしいことだと思う。

質問項目	グループ A	グループ B
事前指導	養①：県の養成協議会で(14)**共通の手引き**を作らせております。そちらのほうに沿って授業をしております。こちらのほうは、(1)**実習の意義**、(2)**目標**、準備物で、(6)**実習生の心得**ということで現在特に言われています(7)**守秘義務**などをやらせてはいただいております。 本学では保育所実習の中でも一番初めの実習になりますので、やはり(5)**マナー**や(6)**実習に向けての心得**というところからやっているのが現状になります。 実習につきましては種別がさまざまありますので、(12)**種別の違い**を学生には伝えていき、そして実習に向けて取り組んでいくというような形になります。 正直なことを言いますと、種別ごとにさまざまな利用児者の方がおられまして、その(33)**全ての方に対応した、統一した授業をするということが難しい**のが個人的な課題とは思っております。 その中で、本学は(26) **介護福祉養成もありますので、そこの教員とも連携**して、知的障害児者で必要になってくる(11)**車いす、移動介助、食事介助等、そういうふうな生活支援**については、そちらの教員の方と連携を取りながら説明をしております。 あとは、児童福祉施設全般において、実際に現場に行くのが理想ではあるのですが、本学は 140 名ほど学生がおりまして、その学生が施設に行きますと、やはり施設側のほうが、利用児者の方が落ち着かなくなってしまいますので、(19)**ビデオを見ていただく**。あとは直近では、10 年来の先輩で、現在、(21)**児童福祉施設で働いている先輩に来ていただき、現場の様子や実習生に望むことを話していただいている**ような形となっています。一応、そういう形で本学としては事前指導をしております。 養②：私どもも、基本的には県の某協議会で作成している(14)**手引き**に沿って内容的には進めております。 必須の内容としては、(5)**基本的なマナー**と、それから(7)**守秘義務とその責任に関する事項**というのは徹底していくようにしております。それから、(2)**実習課題の設定**に力を入れるようにもしております。それから(13)**日誌の書き方**というところ。大きくは、この 4 つが課題になっているところです。 私どもの場合ですと、工夫している取り組みとしては、現場などの職員の方と。現場体験としては、(15)**見学実習**ということで、前年度に障害系の施設と児童自立支援系の両方にお伺いして、そちらの業務を教わらせていただくのと、それから、それぞれの(17)**施設の実習担当の職員の方から「実習に向けて、こういうことにぜひ取り組んでおいてほしい」ということをお話しいただきます**。その後、前年度の実習経験者である(24)**先輩たちの発表**を、後期が	養①：短大の養成校の場合、保育士の実習とはいえ、(31)**知的障害の施設がほとんど**とになっている。今までの生活の中で、障害をお持ちの方に接するという機会がほとんどないので、1 年生の夏に、1 日以上、自分で(16)**ボランティア**先も開拓をして伺う。まず「見てくる」体験をし、その(23)**体験を基に、障害についての講義**を事前指導の中に入れる。 また、(20)**施設の職員の方に講話**を頂いて、(19)**視聴覚教材**を使いながら、様子を見せていただき、どういうふうにコミュニケーションを取るのかとか、こういうときにどうするのか、施設の実習では、こんなことを体験してほしいというようなお話を頂いている。 養②：独自の科目として、2 年次に○○演習という科目を、1 年生の後期と 2 年生の前期に設けている。 その授業の中で、保育士がいる(16)**施設でのボランティア体験**というものを設けている。授業の中で、1 年生の後期から、(20)**現場職員の話**も含めて行っているが、春休み期間中にボランティア先を自分で見つけ、自分で交渉して、(4)**「こういうボランティアをしてみたい」ということを先方にちゃんと交渉をして、自分の意思を伝えて**、5 日間以上という期間を設けて体験している。 学生は保育所を選ぶケースが多いが、ボランティア体験をした後の「○○演習 2」という授業の中で、それぞれ体験してきたことを持ち寄って、グループで話し合って、それで、(22)**施設ではどういう子どもたちが生活していて、どういうふうに保育士がそれぞれ支援しているのかということをいろいろと話し合ったり、「自分はこういうふうに動いたんだけれども、いろいろ不十分な点があった」なんていうことも含めて話し合う**。 ボランティア先を選ぶときに、「保育所ばかり行かないように」と指導する。結構、乳児院とか、障害者関係の施設とか、いろいろな施設、児童養護関係の施設ですとかも、全体の 1 割ぐらいはそういうところで体験してくる。グループ分けをして、振り返りをして、次の保育実習指導 1 のほうにつなげていく。 必ず(2)**オリエンテーションまでに、自分なりの実習目的**を作って、それを持参して、現場の先生に提出するようにということを課す。ただ、それは、現場の先生からすると、まだとても抽象的な目標だと思います。 実習に出す前には、保育実習の大まかな目的としては、(8)**施設の働きの理解**、そして、(9)**施設における保育士**の、あと、(10)**子ども理解**、そこで子どもたちが、どういう状況を生きてきた子どもたちがどういうふうに生活しているのかという子ども理解、あとは(9)**保育士の専門性の理解**、「この 3 本は必ず大事なことだからね」ということを言って、それに即した形で目標を立てて、それを実習担当教員がやりとりをして、チェックをして、それで修正させて持

	終わる時点で、(24)**ポスター発表**という形で。次年度の予定者は、見学の後、その発表を聞きまして、春になって自分たちも希望する施設を決めていくというような形で、(4)**できるだけ自分たちの「どういうことを学びたいから、ここに行きたい」**ということを(25)**実習前に、ある程度、イメージできるような工夫**をしております。 　もう一つは、実習指導のあり方が、例えば(27)**守秘義務の問題等ですと、私どもと学生の感覚の違い**というのが最近、非常に大きくなってきているので、2 年前からですが、学生の SA を実習に関しては 6 人ほど付けて、どのような内容について、どういうふうに伝えていくことが学生にとって分かりやすいかということを(28)**学生の視点からも意見を言ってもらって、実習経験者である学生の SA と教員とで、項目によっては一緒に内容を検討して、後日、反映させていくというようなことを行っております**。	っていって、現場の先生に見てもらうということをやっています。そこでまた(3)**具体的にオリエンテーションの話を聞いて、目標を作り変えて**、それでまた日誌に書き、臨むようになっていると。 施①：実習生担当から何からやってきた。今みたいなお話が進んでいるのだったら、とてもいいことだと思う。(36)**先生たちが現場に来ていただきたい**。(37)**事前に、どういう施設で、どういうことを、日常的にはどういう支援をするのかということを幾つかの大学に話しに行く**。話しに行って、「うちの施設はこういう施設で、皆さんが実習に来たら、こういうことを」という話をして、その前に、知的障害児者の、うちは一番古いので、歴史と、どういう成り立ちで来たのかとかいうのは、もう本当に百何十年の歴史を 30 分ぐらいでしゃべり、それで実際に今、こういうことをしているということを話す。 施②：事前指導のときに、社会常識のところで、やっぱり学生もだいぶ変わってきていて、幾つか、僕もどこかで話したことがあるんですけれども、学生のノートの書き方というところで、(34)**基本的な常識**のところでとか、あと、多分、(34)**履歴書**とかも書いたことがない学生がいたのか、以前、名前の印鑑を下の名前で押す学生がいて、すごくびっくりした。 　本当の常識というところで分かっていない方というのが多いのか、(38)**ノートの書き方**一つでも、「(笑)」とか書いてあったり、多分、どこの大学でも指導されているとは思うんですけれども、いちいち教えることじゃないと思うんですけれども、結構分かっていない学生もいて、僕としては、外に出ていく常識というところで、知識としてももちろん大切だと思うんですけれども、そういう(35)**社会常識というところのレベルが下がっている**のかなと思うので、学生と担当の先生方が接していく中で、足りないと予想されていることを伝えていただければ。
オリエンテーション	施①：事前指導ということで、オリエンテーションは必ず実施しております。その中で、(65)**施設の概要**ですとか、そういったところを知らせていく中で、やはり(73)**具体的に伝えていくということを大切にしています**。具体的にと申しますと、もう(73)**実際の場面でのエピソードを踏まえながら、学生に知っていただき、感じていただけたら**というふうに思ってはいるんですけれども、やはり事前指導をさせていただいた後、実際に実習に来られたときにお忘れになっている学生も多いのかなというふうにも感じる部分もありますので、その点に関しては、実習に来られてからも繰り返し施設のほうでもお伝えするようにはしています。 　やはり(81)**施設の中に足を踏み入れたことがない学生**も多くいらっしゃいますので、オリエンテーションのときは、硬い雰囲気にならずに、「こういった施設は初めてかな」というような話もしながら、(81)**どんなイメージがあるかというような学生の思い**も聞きながら、オリエンテーションの実施という	養①：今年度から、児童養護施設に限って、(64)**事前オリエンテーションを県内の児童養護施設合同でやる**という試みをした。各施設ごとの(40)**約束事、ルール**、(39)**歴史的なこと、「そもそも、児童養護施設って、どうなんだ」という話**は、あらためて現場の先生からお話を頂いて、「(42)**日々の生活がこういう感じ**だから、こういうことを勉強してきてね」とかというところを、学校と施設と両方から話をするというようなところで、(40)**言葉遣い**もしかり、(40)**生活態度**もしかり、なかなか保育の学生たちというのは、保育所保育士や幼稚園教諭を目指してやっぱり来ていますので、施設というか、(58)**施設実習や施設に対するイメージがあまりない**。その中で、やっぱり(59)**イメージをどう作っていくか。で、なかなか学ぶというところが難しいので、とにかく、体験をして、そこから考える**。先ほど、「学校で学んでいることと現場の」という話を頂きましたけれども、学校でしか学べないことと、やっぱり現場でしか学べないことがあって、(54)**現場で学んできたことを学校に戻ってきて考えるのが実習の**

	のは取り組むようにしていますし、(68)施設内も必ず案内して、(68)どういった場所があるかとか、(69)実際の雰囲気を見ていただくようにはしています。 今お聞きしていて、とても十分に取り組んでくださっているのかなというふうに思いますし。やはり養成校のほうで感じていらっしゃる、養②の先生がおっしゃった、(86)今の学生と指導教員の方々とのイメージされていることの違いを感じておられる部分というのは、施設職員のほうでも感じることはありますので、共通認識の下、学生への指導はしていただけているのかなというふうに思いました。 施②：某自治体では児童養護施設、乳児院等、数が多いんです。それで、某自治体の○○協議会が施設福祉部として、児童施設部会、高齢介護の部会とか、長らく活動をしています。特に養成校と施設は、もう多分、今年で38年になります。保育士養成校と児童福祉施設の実習研究懇談会が、大体6月か7月かに毎年、交流の場を設けて積み上げてきました。その中で、最近は同じようにガイドブックを委員会として作っている。今、最終局面になっていて、これも、うちの施設としても、また生かそうかと。現在は、自分のそういう施設で、「しおり」でしています。 それと、学校に対しては、もう、そんな望むというのは、これまでにも散々そういうやりとりをしてきたから、今さらはないですけれども。ただ、就職フェア等とかも、本当に最近では、もう、やっぱり僕らも(85)タブレット等とかで、1日の様子、1年の様子等とかを視覚構造化して見せていくということがかなり必要になってきているので、意識はしています。 それと、やっぱり社会的養護施設なので、実習の指導の事前のポイントは(77)家族と離れて暮らさざるを得ない子どもたちの体感で、その施設という感じで来てもらって、(77)一人一人の子どもの心象、心の象というか、そこで児童福祉を考えてもらう。 ひいては、それがやっぱり我が国の施策として、座学での学びと合わせて上げていってほしいと。それで、社会的養護施設なので、やっぱり、まず導入部としては、それぞれの(74)子どもたちの成育歴のこととかを含めて、実習生自身が自分の生い立ちと相対化して感じてほしいという部分と。 あと、私たちは障害児入所施設なのでやはり知的障害、医学的には精神発達遅滞、自閉症発達障害がいて、ああいった(78)障害の部分の説明というのも施設独自のマニュアルじゃないですけれども、こういうものの、いかに触れる部分を、勉強もされているでしょうけれども、より深められるかというのも意識しています。 それと、やっぱり(79)思春期を生きる集団であること、それから実習の期間の中では、(80)ケースワークという部分については、もう入り口の部分しか無理なのかもしれないけれども、(80)できるだけ包括的に分かってほしいと考えて接しています。	機会だからということを重点的に話しています。 オリエンテーションのときには、(51)「これとこれとこれとこれとこれは必ず聞いてくるように」と、それを報告するという形で、学び以前のところでその不具合が生じないように、きめ細やかに指導していかなきゃと思っています。 マニュアル化をするのは簡単ですけれども、本当に考えなくなってしまうので、(52)最低限どういうふうに標準化をするか、ここまではみんなが同じように情報を持ってオリエンテーションに伺って、それぞれがそれぞれ違う所で、(55)自分がどういうふうにそこで実習を展開していくのか、学んでいくのかというところを考えるというふうには心掛けてはおります。 養②：最近の学生は実習に行く前に、(60)とても不安感の強い学生が多い。例えば、障害のある人に実習まで全く接したことのない学生なんていうのも結構いますし、あとは、乳児院とか児童養護施設に関しては、やはり虐待の問題が社会的にもクローズアップされていますので、(61)とても暗い場所じゃないのかとか、偏ったイメージを持っていたりします。(62)全く知らないところに身を置くということに対する不安感も強く、今どきの学生というのは、結構評価の視線にさらされてきているというところがあって、(63)ほかの人の目線がとても気になる。評価されるんじゃないか、期待どおり動けないんじゃないかという、そういう不安を抱えています。(47)オリエンテーションというのはとても貴重な場で、やはり今までよく分からない場所に行くという、その分からないことがいろいろ確認できる場ということになる。 オリエンテーションがどういう場なのかをしっかりと説明しています。オリエンテーションは、施設についてのさまざまな(39)理念とか働きなどが説明されたり、(43)保育士の職務が説明されたり、それを(44)実際に見学できると、さらには、実習に臨むに当たって、さまざまな実習生としての態度とか、そういったことをしっかりと確認できる場だから、それを(48)しっかりと確認してくることによって、積極的に不安を解消して、不安だけで心配になっていた部分を少しちゃんと理解してきて、実習に臨むようにということの指導はしています。「オリエンテーションがこういう場だから、こういったことをしっかり確認してくるように」なんていうことを、その目的と確認すべき事柄を、こういう手引きなんかを配っていますので、こういう(50)手引きを通して説明をしている。2年ぐらい前までは、幼稚園と保育所、保育実習は別々だったんですが、共通している面が結構ありますので、これを合わせたものを作っています。 施①：知的障害とか、障害を持っている子どもと相対するのが初めての人はいっぱいいる。かと思えば、特別支援学級が自分の学校にあったとする。(68)見学もやりますし、(67)どういう仕事をしているのかもやるんですけれども、オリエンテーションの時間もそんなに潤沢にあるわけではないですから、何し

	施①：オリエンテーションの実施も、できるだけ(83)各大学の方のみで行うようにさせていただいています。やはり人数が増えますと、(82)学生自身がどういった考えをお持ちであるかとか、どういったお気持ちを抱いていらっしゃるかというところが、少し把握し切れないところがあるかと思いますので、多くても4名までというところでオリエンテーションの機会を設けるように気を付けています。 施②：人数的には確かに、4までいったことはないですけれども、3人くらいまでと。 以前は、それも講義実習でしたけれども、某自治体では公共交通機関も発達しているので、今は通勤をベースとしているので、その間の中で、やっぱり(75)夜間に。昼間は騒がしい子どもたちも、眠っている中の匂いで感じることもあるので、もう、これは保育実習との違いだと思うんですけれども。やっぱりそういう点のというので、(76)当たり前の、こうやって日常生活動作、衣食住みたいなものを。学生は、もう便利な時代で当たり前に思っているんだけれども、ものすごく、その間、こうやって、ちゃんと食事を取る、睡眠を取るということとかで、実習生にとっても刺激が大きいと思うので、やっぱり(76)その大切さみたいなものはオリエンテーションの機会では取れるようにしています。 養①：やはり授業の中では、一般的なことが中心になりがちです。できるだけ具体的に説明をさせていただこうと思っていますが、短大の2年間で、うちの現状を言わせていただきますと、1年の終わりで実習に行かせていただいている中では、細かいところまで(56)自分の中で積み上げることが難しいのが正直な印象として思っております。ですので、施設の先生方に、より事前訪問で具体性を持って、今言っていただきましたようにしていただけると、(49)「あ、ここの施設はこうなんだ」というふうに深められるかなというふうに思っています。実際の実習の大体、ひと月前から2週間前くらいまでには行くようにしていまして、そちらに行かせていただいて、再度、(53)学内に帰ってきて、もう一度、それを振り返り直して、もう2週間で実習に臨んでいくということが理想ではありますが、やはり(57)うまく深まらず、実習に行かせていただいて、実習先のほうでさまざまにご指導をしていただいて勉強を深めるということが3割から4割くらいなのかなというふうなのが実感であります。 養②：実は私どものところは、(29)できる限り自分の希望先にということで考えてはいるんですけれども、どうしても保育希望の学生ですと、(30)児童養護施設に随分、偏ってしまうことがあって。ですけれども、(31)数としては障害系の施設が多いという中で、(32)自分がそもそも希望はしていなかった施設に配属が決まる学生も多いんです。ただ、早めにもう、そこを切り上げて。私ろ、(65)うちの施設がこの地にあって、どういうことを営んできたのかということと、実際に、それこそ、「(66)こういう子たちがいるんですよ」ということですよね。 (71)課題を持ってきて、「こういうことをやりたいんです」と実習生の方がおっしゃるじゃないですか。それはそれで、とても尊重させていただいて、ただ、「10日や14日で、それは」と思う。それは思うんですけれども、それはそれでいいんです。その気持ちで来ているわけだから。だから、最終的には、まず(66)障害児を知らなかった人に知ってもらう。それで、(74)同じ時代に、君たちとあまり年が変わらない人たちがこういうところで生活していると。どうしてそういう生活をしなきゃいけないのかということを分かってもらうことでいいんですよ。だから、2週間やって、そのままうちで1人の勤務ができるかといったら、絶対できるわけではないわけですから、僕らとしては、そこまで大きなことを実は求めていないんです。 男性だったら、男性職員が、担当が付く。だから、その間は、その人の休みのほかは、サブをやるんですけれども、その人と同じ早番、遅番、日勤とかをやる。同じ人に付いて。 知的障害児施設で働きたいという人は少ない。だけど、「(67)こんな面白い仕事はないんだぞ」と教えることぐらいで、職員にはそれぐらい、その後も、例えば、ボランティアに来てもらうとか、そういうことをしてもらったほうが、よっぽどその人のためになるし、うちのためにもなる。知ってもらう。だから、オリエンテーションでは、もうそこです。こっちから課題がどうのこうのは言わない。 施②：(84)毎年5月に、その年に受ける学生（24名ほど）の方たちに来てもらいます。(72)事前レポートを提出していただき、1日かけて（10時から5時）講義を受けてもらいます。理事長のほうから(70)施設の概要、事務職員から補助金とかそういう措置費について、お昼を挟んだ後に、ケアワーカーの主任から子どもたちの生活についてと関わり方、ケースワーカーのほうから、今、養護施設、家族再統合と、親支援の概要、食育もすごく大切にしますので、調理師、栄養士による講座、途中で(68)見学が入って、最後にわれわれ実習担当のほうから、実習に関する諸注意、質疑応答という形で、約1日かけて行っています。あくまでも広く浅くということなんですけれども、実習するに当たっての基礎知識というところで講座を行っています。

	どもですと、配属が決まるのが 5 月の頭で、10 月が実習ですので、大体、1 カ月前の 9 月ごろにオリエンテーションにお伺いするんですが、そこのオリエンテーションでのお話やレクチャーを通して、(45)**自分の実習に向けての課題を、漠然としていたものを明確にしていく**ことができるというふうに考えておりまして。 一時期は、少しオリエンテーションのところでも、単に、どうしても遠方だったりすることもあるので、お話を伺って、必要なものであったりとか準備の具体的なところを確認するだけで終わってしまいがちだったんですけれども、一度、体験をお願いしたことがありまして、お掃除をさせていただくことが。何か 2 時間くらい現場に話していただくというようなことをお願いしたことがありました。それ自体はよかったんですけれども、なかなか交通機関が難しくて、挫折してしまったというところがあります。 先ほど養①の先生のほうからもお話がありましたけれども、少し実習に向けて、(46)**そこの施設で何が学べるのかということを学生がしっかりイメージ**できるような中身というところを相談して、これから、もう少しやっていけたらいいのかなと。かなり具体的なところをお伝えいただいているということなので、こちらのほうでも、どういったことをお願いしていけるかということをちょっと考えていきたいとは思いました。	
実習期間中の経験内容	施②：さっきの(120)**夜勤、夜間に身を置く**というのも一つのポイントとしてうたうと。それと、例えば(125)**入所理由**は、その施設が事業報告のときに要約してまとめたやつを説明する方法もあるんですけれども、やっぱり要約しているから 2 次情報になっちゃうんで、夜勤実習のときに児童相談所からの相談受付等、(124)**生の 1 次情報に触れると、何か揺さぶるものがある**ようです。(125)**今、目の前にある子どもが、こういう道のりというのは、やっぱりかなり壮絶な子どもたちが多い**ので。 それと、さっきの日常生活動作のことも言った上で、やっぱり(127)**食事、それから着脱衣、入浴、睡眠、排せつ。やっぱりケアを受ける側は、排せつというデリケートな行為を他人に委ねるのは、心の痛み**とか。 重い障害の人は、知的能力を含めて、衛生的であることの理解が難しいということも。やっぱりこういったことは、(130)**すぐには変わらないかもしれないけれども、体験、体感してほしい**のと。 あとは、直接的な権利擁護というよりも、(123)**間接的な権利擁護として、やっぱり清掃とか、その空間を奇麗にすること**。サービス業のアルバイトをしている学生とかは、比較的そういうものの感度のいい人もいますけれども、やっぱりこういう点も、当たり前のことなんですけれども、意識して、してもらうようにと思っています。 施①：乳児院のほうでも、夜間の部分を知っていただくというところでは、(120)**夜勤実習を必ず 1 回は入っていただく**ようにしています。その中で、や	施②：(143)**カリキュラム表**を作っていて、われわれの職員の仕事というのが、実際、どういう仕事をしているのかという業務への仕分けをした後に、その業務の仕分けを、本当に広く浅くなんですけれども、社会福祉士への実習ですと 24 日間、保育士の実習ですと 11 日か、12 日になるんですけれども、その中で広く浅くできる内容というのを整理し、1 日目だったら、1 日の流れを知るとか(143)**小題目、チェック項目を付けて、カリキュラムを作って、**(144)**全体的にケアワーカーの仕事を体験**できるような実習を提供している。 (119)**職員としてやるべき内容を全体的に経験**をしてもらう。子どもたちとの関わりは当然ありますし、子どもたちの関わりだけではなくて、家事全般も行いますので、「当園の仕事とは何か」というところを経験してもらっている。 カリキュラムを作ることによって、何となく 1 日の流れ、何となくこうするのではなくて、(145)**その日のポイント**、例えば、子どもの、今日は受容とか傾聴にポイントを置くとか、年齢幅がいろいろな子どもたちがいる中で、今、自立に向けて取り組んでいる、自立に向けての子どもたちを中心に見るとか、日によって、カリキュラムによって、何をすべきか。いつも学生も計画は立ててくれるんですけれども、(145)**何となくではなくて、日々、何をするかというのを決めてやっている**というところは工夫している。7 年ぐらい前からやっている。 以前は、学生に渡すのが何日は何時から何時というだけだったものを、そこに、その日の内容が書かれています。その日にできなかったら、(146)**積み残し課題**という形になりますので、私たちも実習に教えていくに当たって、「ああ、

はり限られた人数で(121)子どもたちの安全・安心を守っていく責任の部分であるとかも体感していただくことによって、終わってから「夜勤で、こういうことを感じた」という発言をされる学生も多いかなというふうに思います。

乳児院のほうで、私どもの施設のほうでは、必ず(122)新生児から 1 歳までのベビーの部屋に実習に入っていただくようにしていますし、

そもそも実習生を受け入れるときには、10 日間の決められた期間の中で(135)他校の方であるとか他校のグループが重ならないように受け入れているので、1 期間に必ず 2 名までで、小規模ユニットケアをしていますので、ホーム編成として 6 ホームあるんですけれども、その実習に入っていただく部屋も重ならないようにしています。なので、(136)1 部屋に 1 人の実習生というところで、丁寧な指導ができるようにというのは心掛けていますし、(141)反省会というのも毎日、設けるようにしています。

あと、(137)実習担当者として 2 名、乳児院のほうでは配置されているんですけれども、日々の指導というのは、(138)その部屋の職員一人一人に担当していってもらっています。(118)毎日、交代勤務の中で担当を割り振っていますので、(142)さまざまな職員からいろんなアドバイスができるというところは、一つ、大切なことかなというふうに思っていますし。乳児院でしかできない実習というところで、乳児院を含めた社会的養護の施設というところで、やっぱり(128)利用者、子どもたち一人一人を理解して、(129)なぜこういう行動を子どもたちが取ったのか、(132)この行動に対して実習生自身はどういうことをお考えになるかというところも実習生から教えていただきたいと思いながら、経験を積んでいただけるようにしていますが、(150)赤ちゃんとの関わりというのは、実習生自身、すごく悩まれる方も多いですので、その部分で、どういった指導が効果的なのかというふうなことは悩むこともあります。

養②：なかなか(113)生の 1 次情報に触れるという機会は、県内では、保育実習では提供しないと。「触れていただくことはできません」と言われる施設もあるんです。ただ、やっぱり子どもたちの置かれている現状というようなことを、1 次情報に触れる機会が経験できたら、それはとてもありがたいということを今、伺っていて感じたところです。

それと、(112)権利擁護のことについて言いますと、なかなか施設間でも、ちょっと。以前、どのようなことを学生に学んでほしいかというような、現場にアンケートで調査をさせていただいたことがありまして、そのときに、権利擁護についてはしっかり学ばせたいことだということで、養成校の教員も施設の職員方も思ってくださってはいたんですけれども。これが、なかなか、(112)助言という形で伝えることはできるけれども、体験したり体感したりということまで、どのようにしたらいいかというようなことで、難しいと言われているところも分かったということを、ちょっと今、お話を伺いながら思まだこのことを教えていなかったよね」とか、「このことを伝えていなかったよ」とか、学生もそれを見ながら、「ああ、まだこれは、この件については聞いていないです」とか、「この点をもっと詳しく聞かせてください」とか、紙に書かれていますので、箇条書きになっているので、それを見ながら、(146)お互いに学生の到達度というのを確認しながら取り組めるので、担当者が複数いますので、1 対 1 ではなくて、実習担当とは別で、ホームの担当者が中心になっていますので、そのホーム担当者がその学生を理解する上でも、すごくプラスにはなっている。

問題は、学生によっては、そのカリキュラム、例えば、傾聴とか、(147)基本的なことも理解していない学生が来たときに、せっかく作ったカリキュラムの意味があまりなくなるということはたまに、そのレベルじゃない学生がいらっしゃって、「ああ、ここまで来ていないか」という。

施①：実習担当は、そこの部署、うちは児童の 15 人ずつの棟が 2 つあって、そこのトップがいる。それが実習の担当で、その下に課長がいて、それが実際の現場のところでやる。

これを覚えてほしいということというのは、カリキュラムみたいなものを作っていない。最初にそちらからの課題と、こちらとしては、これぐらいをやってほしいという話はする。その後は、その実習生に付く(138)実習担当の職員と一緒に仕事をしてもらう。

経験してほしいのは、特に今、知的障害児施設の、障害児施設は、大きく分けて 3 つぐらい。本当に昔ながらの(125)「障害の程度が重くて」というのと、ひとり親と、あとは虐待です。そういう子たちが(126)どうしてこういう所で生活しなきゃいけないのか、そこで生活しているということを見て、一緒に経験してほしい。

そこで、「ああ、この仕事もいいな」と思ってくれた方は、それなりに自分で課題も見えてくるでしょうし、その後、自分がどういう仕事に就こうかなと思ったときに、うちもその選択肢の一つにしてもらえる。ただ、「本当は来たくなかった」というのが見える人もいる。それでも来て、十何日、うちで実習するのは、最初、嫌々だったかもしれないけれども、どこか、いいところというのが、「こういうこともあるんだな」ということを知ってもらえればいい。短大生だと、本当に 20 歳ですよね。自分が 20 歳のことを思ったら、そこまでと実は思う。20 歳でうちの仕事に就く人は、そういない。去年、福祉系の高校を出てすぐ来てくれたとても今伸びている方。

世の中、福祉というのはいろいろある。特に障害者福祉はマイノリティーなので、そこに実習に来てくれて、そこで(128)「こういう子たちがいるんだよ」と知ってもらうところが第一歩だと思っています。そんなにカチッとしたことはしない。

担当者の仕事を一緒にやっていく方法。僕が本当に現場にいたころに、実習担当が苦手というか、やっぱりあまりそういうのは合わない職員がいる。僕み

	いました。やっぱりここは大事なことだと思うので、何とか学んでほしいポイントだとは思っているところです。 養①：当県でも、本当に施設の先生方は、ユニットには１人しか実習生がいないようにであったりとか、また養成校とは変わらない、それはこちら側でも配慮させていただいていますが、そういうふうな形で、施①の先生に言っていただいたように、(105)細かくご指導をしていただいて、こまめにケアをしていただいていまして。 その中で、例えば実習生たちも学びが深まりますし、疑問に思っていることを職員の方に言えるし、そこに、言えなくても、例えば(106)施設の職員の方が気付いてくださって、「大丈夫？」と言ってくださるから言えるという学生もおりますし、本当にそういう形で(106)配慮をしてくださっていることをあらためて感じられましたので、そういうふうにしていただけたら本当にありがたいというふうに思っております。	たいに、やたらしゃべってしまう人とか、すぐ仲良くなれそうな職員を実習担当にするんですよ。大体、そういうのは、自分の所でも仕事がある程度できるので、それは副課長とか主任とかになっていく連中なんですけれども、こうなってくると、彼らは、実習生が来て、何を教えたらいいのかというのは、もうずっと代々受け継がれていることというか。継続的な関わりを持てる。 みんな、不安で来るんです。これは、僕は児童施設の現場を 20 年やっていたんですけれども、うちに入ってくる子どもたち、先生のところもそうだと思うんですけれども、子どもたちというのは、早い子で言ったら、乳児院からうちに来てしまったりするんです。で、それというのは、(126)児童福祉施設というのは、全て自分が手を挙げて、「入れてください」と言った人は一人もいないんですよ。気が付いたら、連れてこられて、例えば、小学校１年で親御さんが離婚などをされて、うちに来るじゃないですか。不安で不安でしょうがない。泣いている。まず僕が面倒を見ます。僕が面倒を見て、ご飯を食べさせてあげて、トイレに連れていってあげて、お風呂へ一緒に入ってあげて、寝かしつけて。でも、次の朝、早番は違う人が来るんですよ。不安ですよね。それに慣れるまで、2～3 カ月、やっぱりかかりますね。かかる子はもっとかかる。実習生にしても、そうだと思うんですよ。「ひとまずは(139)僕が担当だから、僕と一緒に仕事をして、ひとまず、僕の言うとおりにやりなさい」というのが一番大事。その継続性、連続性の中で、安心感も含めて。学びもやっぱり深まっていく。あとは、副担当は一応決めて、その職員がいないときは引き継ぐ。 養②：施設実習Ⅰが入所型施設を経験すると。選択の保育実習のⅢについては、通所型の児童福祉施設を選択するという形式を取っていますので、そちらを選択する学生が年によってかなり人数的な幅があります。30 名ぐらい、20 名ぐらいのときもあれば、10 名ぐらいのときもある (108)不安を抱えて出ていくんですけれども、幼稚園と保育所と施設、3 つ比べた場合に、帰ってきて、(109)一番楽しかったと言う学生は、うちの場合には、施設が圧倒的に多かった。それで、それがなぜかというと、幼稚園が一番怖かったということです。 施設の場合、いろいろ保育士が、それはさまざまな生活を通して子どもに支援しているわけですけれども、例えば、それも初めてやることも多いわけなんですが、例えば、おむつ交換をしたりしたときに、(107)施設の先生方というのは、きっと励ましたり、受け止めたりしてくれるんですよね。「あなた、初めての割にちゃんとできたじゃない」みたいな、そういう一言がとても不安を解消して、「あ、自分ができるんだな」という、そういう意識を持つことにつながっている。もう一つは、(110)指導案とか、そういう責任実習みたいなものがないというのが、若干、プレッシャーを低めるのに役立っているのかなということをちょっと感じています。 養①：まさに今、ⅠとⅢのその区別をどうするかというところも、先ほど申し

		上げたワーキンググループのほうでやっているんですけれども、やはりⅢを選択してくる学生というのは、(114)**就職ということを少し念頭に置いている**ので、児童養護施設の場合だけではないんですが、(115)**個別支援計画とか、児童自立支援計画**というところについて、少し触れる機会があるといい。(116)**ファミリーソーシャルワーカーの話**を聞く機会があったりとかというところで、(117)**生活、施設の職務全般をというところをベースに、その上に乗っかってくるところをどういうふうに体験させていただける**のかなというふうには思っている。 本当に施設が楽しかったと言って帰ってくる。それは障害の施設であっても、そうでなくても、結局、(111)**初めての体験の場所で、不安も大きいんですけれども、行ってみて、初めてのことがこんなに刺激的だというか**。で、やはり 3 を選択する学生は、そのまま就職につながっていきますので、特に何かということを要望するのであれば、就職ということを見据えたときに、もう少し深いところまで話を頂けるといいのかなというふうには思っています。ただ、実際、そこまでというところは、正直、短大では難しいかなというのもありつつ、その辺がちょっとジレンマかなと思っております。 養②：入所型施設実習、通所型施設実習は、施設の種類によって利用している子どもたちの背景も違ってくる。保育所実習なんかですと、子どもの発達過程みたいなものが、子ども理解のポイントになってくるかと思うんですけれども、施設実習の場合には、(90)**子どもたちが自分の責任でも何でもなく、どういう状況を生きてきて、その結果として、どういうことを経験して、今、施設で暮らしているのか**、そしてその(91)**施設で暮らすということの結果として、今、どういうことを、例えば、将来的な不安、家族の不安を抱えているのか**みたいなところは、きっと、施設の種類が違ったとしても、ある程度共通していることじゃないかというふうなことは学生には伝えていて、そういったことが施設実習に行くときの利用者の理解になっていくんじゃないかということは伝えています。 乳児院とか児童養護施設で実習をする学生、あるいは、障害者施設のほうでも共通していると思いますけれども、「(92)**どうしてここで暮らしているんだろう**」というところに疑問とか関心を持つことはあります。ただ、それは、子どものプライバシーに関わることなので、「興味本位では、そんなことは、例えば、先生にお願いはできないよね」ということは伝えています。もし聞けるとしたら、子どもと関わっていて、子どもがこういう行動をして、あるいは、こういう言動をしてくると。それは、それで自分はその子どもとの関わりにとても困ってしまって、手掛かりが見つからないと。そういうことをきっかけにして、「では、(93)**何でこの子はこういうふうな言動をするんですか？**」というふうにもし質問したとしたら、その背景を、もしかしたら、伝えてくれるかもしれない。「そんな感じで質問してみると、どうですか？」なんていうことで、(93)**少し理解をしていくための取っ掛かり**みたいなことで、後で伝えたりする

		ことはあります。 　ポイントとしては、どうしても施設について、新しい、知らないことが多くありますので、客観的に施設を理解しようとしてずっとやってくるんですね。ただ、もう一つ大切にしているのは、やっぱり(104)自己理解ということを大切にしていますので、さっきのエピソード記録の話にも関わってくるんですけれども、「いろいろ理解したけれども、保育士を目指す(104)あなた自身はどんなことを経験したり、どんなことを感じてきたのかとか、そういったことをもう少し、自分と向き合ってください」ということを言うようにしています。 　障害のある方と出会って、(94)どんな工夫をして、どんなことを感じたのか、障害のある方はなかなか言葉でコミュニケーションできないんだけれども、(95)どういうところを見て、どんなことを伝えようとしているというふうに判断したのか、(96)関わってみてどうだったのか、(97)それを自分がどうだったのかということをちゃんと理解して、それをエピソードで書けばいいんじゃないかなんていうことをちょっと伝えるようにはしています。 養①：一つは、記録のところで、保育所、幼稚園はやっぱり時系列でというところが主流になっていますし、いろいろなパターンがあると思うんですけれども、施設は、できれば、(102)エピソード記録で記述をすることを、取り組んでいる。やはり(98)考察をするときに、彼女たちの「何でだろう」という本当に単純な疑問というのは、実はすごく大事で、でも、素直なんですかね。勉強していないと思われたらどうしようと思って、聞かないんだと思うんですね。でも、「本当にその『何でだろう』が大事だよ」ということを伝えて、(99)自分はこういう場面でこういうふうに関わって、こういう反応があって、でも、本当にそれでよかったかどうかも分からないから、(100)どうすればいいかという、(101)自分がどうして、どう考えたかということを合わせて伝える、それが質問するということだと思うし、(103)言われたことを言われたままやるのではなくて、やっぱり考えてやるということをどうやって伝えるか。 　もう一点は、生活ということをすごく大切に伝えたいと思っているので、(87)生活の場だということをきちんと考えてくる。だから、保育所や幼稚園は毎日帰る家があるけれども、入所型の施設の子どもたちは(87)そこが生活の場であって、その当たり前の生活をどう支援していくかということを自分なりに考えてくる。(88)当たり前の生活というのは一人一人違って、本当に見るもの全てが学生にとっては初めての場なので、「では、(88)生活とは何だろう」、答えは出ないと思いますけれども、そこについて考えてくることが、子ども理解につながったり、「(89)支援とは何だろう」というところにつながるかなというふうに自分では心掛けてやっています。 施②：社会福祉実習と保育実習を受けているんですけれども、やっぱり保育士実習の方のほうが、時系列で最初、書かれていて、その中から(131)エピソードを取り上げて、考察というふうなところは、社会福祉士の学生よりも、まず最

		初の部分がすごく濃いなとは思っている。 　そのエピソードのときに、その(132)**考察という視点で、自分は本当にどうしてそう思ったのか**という部分が、これは、多分、大学でも指導してくださっているとは思うんですけれども、最初、出来事だけが書かれている。その時系列とは違って、こういう行動をした。(133)**自分なりに行動を。その行動した理由とか、で、その後、子どもがどう反応したとか**、そこが欲しいんですけれども、そこが、初日からできる学生というのはやっぱりいなくて、指導しながら、徐々にできていくという。それでも、学生を(140)**一緒に育てていくという感覚**で僕らも思っていますので、一緒にやらせてもらっているということで、そのノート自体の書き方というか、書式は、その辺りでは特に、本当にそれぞれの大学であるんですけれども、やっぱりその考察というのは、僕らでも難しいと思うので、一緒にやりながら、やっていければなとは思っているんですけれども。 施①：時系列のやつは、どう使ってもらおうが、もういいと思う。(148)**職員が気付かされるのは、その考察とかエピソードみたいなところ**で、「ああ、そうか。そういうふうに思ったんだ」というのは、僕らでは気が付かないところが実はあるんです。だから、「そうか。学生が見たら、その場面はそう映ったのか」というのは、(149)**逆に勉強になったりする**んですけれども。僕ら、結構年を取ってしまった心には。だから、何というんですかね。やはりそのときにそのことをどう思ったかという感想でもういいと僕は思ってしまうんです。その感想が、「ああ、こうやって思ったのか」、もし違っていたら、そこはこっちがそう思ったら、「実はこうこうこうだったんだよ」というのが言える。それがとても大事なのかなという気はする。ポイント・ポイントで感想を書いてくれればいいかなとは思います。 　やっぱり(134)**「こう思った」ということに対して、こっちがリアクションすると、それは変わってくる**んです。だから、先生がさっきおっしゃったみたいに、アクションをしてくれると、リアクションはしやすい。特に、リアクションのほうは、こっちとしては、ちゃんと自分が思っていることを伝えやすいので。
子ども・利用者や施設理解のための工夫	施②：今、学校で勉強をされている。もし、こういう児童福祉施設に就職してからも、それはもう既に学び取ったもの、自分の中に入ったものと単純化して思いがちなんですけれども、やっぱり本当を言うと、(170)**いざ現場に入ってから、あのたくさんの教材をもう１回、開くと、かなり入りやすくなる**もんですので、現在、勤めている人たちにも、それはよく言ったりするんですけれども。 　要するに専門研修、専門的なことを勉強していくんですけれども、同時に、こういう施設福祉に来ると、専門研修も、やっぱり組織性。発達障害とか他も含めて(172)**社会性**、(173)**人間関係を築く力**とか(174)**社会規範を守る力**とか、そういう障害児者のみのハンディーキャップというよりも、やっぱり、まだ	

	若い人たち。どんどんテクノロジーは便利になって、(175)コミュニケーションというのは、やっぱり(175)フェースツーフェースの対人相互性のことというのをまだまだ学び必要があるし、死ぬまで、多分、コミュニケーションの勉強をしなきゃならないということの上で、口頭で話すのと、記述にするのとでは。やっぱり頭の中で、もう１回学ぶということがものすごく多いので、(169)とにかく書く。これは書くエスプリというか。どんな人でも(169)量をこなして初めて質に転じていくので、実習ノートというのは、拙くてもいいから、とにかく量を書かせていくのと。中に、やっぱり面白い視点の質問があったりした場合は、そのノートの様式にとらわれず、レポート用紙の下にセロテープで貼ってでも、下に伸びてでもいいから、(181)職員が反応を返すようにする。そうすると、実習生にとってはものすごく充実した期間になる。何人かに１人はそうやっていくんで、やっぱり頑張って量を書くということも重要に思っています。 　それと、実習に来た、このときのことだけじゃなしに。僕たちも中間反省会と、最後、全体反省会をしているんですけれども、時にローテション勤務で「ちょっと援助をこの部分だけ、してもらえませんか」と言ってする場合とかには、やっぱり、あくまで今は学生で、実習をしているに過ぎないかもしれないけれども、(176)働くということとか仕事観。この仕事は、(177)やりがいが当たり前に備わっていると思っておられるんですけれども、その中で、自分で見いだすものでもあるので、例えば(178)今、勤めている人たちの中のエピソードであるとか、(179)自分のキャリアも、おぼろげながら何かちょっと感じてほしい。(180)20 代の過ごし方、生き方みたいなものも、ちょっとイメージさせてあげるように対応はするようには心掛けていますかね。 　やっぱりその日の実習生と組んだ職員が、「ああ、この子は、もう最初から諦めているな」とかになると、もう厳しくしたところで、もうちょっと頑張れと。「このときはどう思ったんですか」とかいうので。やっぱりそれでも改まらなかったら、期間の真ん中の中間反省会で「(182)もう、ここまではこうやったけれども、残り、ちょっと頑張ってみよう」と。 施①：(162)子どもたちの姿の理解というところでは、学生もそれぞれに授業等で、(171)座学で学んできてくださっているかとは思うんですけれども、実際に実習に入られたときになかなかつながりにくい部分というのも、やっぱり思っていらっしゃるのかなというふうに感じますので、そういったところを感じた場合には、こういう(171)授業の話とつながるようなアドバイスができるようにというのは気を付けていますし。実際、反省会で「こういう姿があって」というふうに話してくださるときに、あえて「じゃあ、(167)この場面で、実習生はどういうふうに感じたのかな」ということを聞かせてもらいながら、子どもたちの理解につながるように(168)支援方法を、また新たな道を見つけられるようにというふうに思いながら、子どもたちの理解を深めてもらいたいというふうに思っています。	

	実習記録のほうでも、やはり(163)一人一人の人を知ってもらう人間理解というところをテーマに実習記録の記入をオリエンテーションのときから促すようにはしているんですけれども、実際、学生によっては得意不得意がありますので。本当に第三者として子どもの様子を観察したまま記入していらっしゃる学生もいれば、そこにしっかり自分が主人公として、(164)子どもたちとともに主人公として出てきて、エピソードを記入して、(165)こういうふうに感じたという考察まで記入できる学生と、さまざまなのかなというふうに思いますので、前者の第三者になりがちだという学生に関しては、より、こういうふうな書き方もあるということは、都度、お知らせするようにはしていますし。 養①：県は、手引きのほうは共通のものがあるとお伝えさせていただいたように、日誌も一応、共通のものがありまして、そちらを中心に。施設のほうにも、もちろん、こちらをお渡しさせていただいて、これで書かせていただくというお願いをさせていただいております。ただ、施設によっては独自のものを採用させていただいているところもあるので、そこはそれで書かせていただいていますが。 その中で、私が学生に伝える中でのポイントは、まずは具体的にするということをしていこうという話をしています。やっぱり学生は、楽しいとか、うれしいとか、ちょっと抽象的なところがありますので、何がどうなのかというところをもう少し細かく見ていくことで。配慮というところを書く項目がありますが、それが配慮につながってくるといいますか、具体的に見ていくことによって、(154)自分が利用児者に対して、その行動のときに何をしていたのかというところが見えてくる。そういうところを、しっかりと行動を見ていこうというところを言っています。ですので、自分で行動をしているのに、その行動を文字に落とせない学生というのはたくさんいますので、「ちゃんとやっている、話の中では出てくるので、それを記録に書いていくんだよ。細かいかもしれないけれども、具体的にたくさん、しっかり書いていくことで、指導の方にも見ていただいて、ちゃんと意見とかご指導をいただけるから」ということを伝えています。そして、これの内容というか、1 日の振り返り等のところで、よく施設の職員の方に言われるのは、「日記ですね」というふうに言われます。結構、考察ができなくて、感想で終わってしまう。ですので、(151)具体的な事例を書いて、(152)それに対して背景要因が何なのかという(153)自分の意見を書いて、(154)そこに対してどういう行動を実際に自分がしたのかを書いて、(155)その結果、どうだったのかを書くということを学生に伝えてはいますし、じゃあ実際に書いてみようかということで、(156)例えば DVD とかを見ながら、その一式とシチュエーションで書いてみて、(157)私のほうで添削ということをさせていただいていますが、正直に言いますと、難しいのが現状ではあります。施②の先生に言っていただいたように、量を書いてもらって、その中でというところで、そういうふうにしてくださる施	

	設であればいいんですが、もちろん全ての施設がそういうところではありませんので、できるだけ授業の中では、通り一遍かもしれませんが、その辺りをお伝えして、学生には書けるようなベースをつくっているのが現状にはなっています。 養②：ほぼ養①の先生が言ってくださったことと同じなんですが。指導をするときに、一つ、やはり(158)記録をするということが現場の方たちにどんな意味を持つのかということを、具体的に、できれば伝えたいというところがあるんですけれども。(159)現場で求められる記録と、それから学生が実習期間中に行う日誌との関係性というか、整合性を少し持たせるような形で日誌のほうを工夫できないものだろうかということをいつも考えるんです。確かに非常に稚拙なものが多いんですけれども、例えば現場で、こういう形で記録というのは使われるものなので、こういう観点で、こういうことがきちんとできなければいけないという。現場で求められる記録とか、書く力というようなところを見せながら、(161)学生自身も記録に臨めるような何か教材とか、それから(159)日誌の形態を工夫できないかというところが、今、ずっと考えているところです。 施②：現場のほうでの、普段の日常、デイリーの諸情報の日誌、あったことの特記事項を書き連ねていくことと、実習日誌というのは、比較的、共通する部分が多いと。 ただし、(166)自分が何を思って、エビデンスで、どう行動したかというのも、やっぱり実習生の日誌には求められるからちょっと難しいんだろうなと、正直、思っています。 これらの訓練を経て、現場では、まずは日誌のそういった普段のルーティンの仕事を身につけていって、その上で、今度はより高次な専門性、個別支援計画、自立支援計画というのも、やっぱりこれも量をこなして質にというので。やっぱり職員を人材育成する上でも、難しく書けと言うてるわけでもなくて、特に(183)先輩職員が若い職員に褒めてあげてほしいのが、「何年前の自分は、ここまでのこれを書けなかったよな。書ける自分になったことを自分で、ちょっと誇れ。喜べ」というので言うようにはしていますけれども。	
訪問指導	養②：本学で言いますと、事実上、実習指導の授業を担当しているのが私 1 人で、学生は大体 50 名前後おりまして。施設で言いますと、多いときには 20 弱の施設に分かれての実習となりまして、また授業期間中の実習といったこともありまして、どうしても巡回指導については私が出向くことができないということで、全てに回るということはできないので、(187)学科教員全体で分担をするというような形を取っています。 具体的に(189)こういうことを確認してきてほしいということで、(188)巡回指導の手引きを作成しまして、それを学科教員で共有するようにはしているんですが、どうしても(201)教員によって専門の違いも大きいことや、(202)理解度	養①：保育の養成校に移って、施設の巡回はもう福祉系の教員が行くというふうにそこはして、そうしないと、(202)話が通じなかったりとか、(201)専門性がかなり違いますので、同じ人間がなるべく行くようにして、(193)施設の方と顔が通じ合うというような関係をつくるように心掛けていました。今の学校に移っても、(193)なるべく同じ地域に同じ先生が回る。それにプラスして、やはり出す前に、(195)課題を抱えている学生が一定数おりますので、そこについては、実習指導 1 は 5 人で担当しているんですけれども、(195)必ず担当が行って、巡回訪問だけではなくて、(196)場合によっては事前に連絡を入れたり、途中で連絡をしたり、もう一回連絡を入れたりとか、密な関係でというふうに

	に差が生じてしまうこともありまして、指導というよりも、実習期間中の(186)学生の状況把握にとどまってしまっている現状があります。元気にやっているかとか。 この 10 日間のうちに一度、訪問させていただく訪問指導をどういうふうにしていったらよいのかというのが、実は非常に困っているところなので、アドバイスをいただければと思うところで。 養①：本学も同様な感じにはなっております。本学は 50 くらいの施設に回ります。担当が 2 名ですので、同じように全てを回ることはできません。ですので、手引きまではいきませんが、「(189)ここのポイントは実習先の職員の方に聞いてきてほしい。また、(190)学生たちにはこういうふうに指導をしてほしい。(191)その中で疑問があれば、実習担当者に連絡をするように」というところにとどまっているのが現状にはなっています。実際のところを申しますと、(197)施設の方から指導をいただいて、そちらをこちら側で踏まえさせていただいて、近々の指導には生かせないんですが、(197)次年度等に生かしていくこともありますし、本当に学生に元気でやっているかという(198)様子伺いで終わってしまっているところもあります。もう少し、せっかく行かせていただいて、施設の職員と直接、お話ができる機会ですので、(200)有意義にできたらとは私自身も考えておりますので、アドバイスをいただけたらと思います。 施①：各学校の状況というのはおありなのかなというふうには思う中で、やはり学生の姿を見ていると、いつも顔を見知った先生方がいらしてくださるというのは、一つ、(217)あと残り数日を頑張ろうという気持ちになれる一部なのかなというふうに思うところではあるんですけれども。 やはり(225)直接、指導をなさっている先生がいらっしゃることが、より学生の実習がよいものになる時間が生まれていくのかなと思いますので。当園のほうでも、いろんな学校から受け入れてはいるんですけれども、結構、ゼミという形で先生がいらっしゃることが多いです。「ゼミの担当をしています」という形でいらっしゃることが多いですので、本当に実習指導を直接的にされている先生がいらっしゃっておりますし、来られない場合でも、学生自身はその先生のことを知っていて、話したことがあるですとか。養①の先生や養②の先生がなさっているように、学生の、先生方ご自身が行けない場合には「こういうふうなことを聞いてきてほしい。こういう様子を見てきてほしい」というのは、やはり先生同士の連携を取っていらっしゃるので、「ちょっと直接の担当者ではないんですけれども、こういうふうに担当者から聞いて訪問に来ている次第です」ということをお話しくださいますので、「その点に関しては、こういうふうなことです」というので、学生の様子をお知らせしたりとか。 あと、「こういうふうに、もう少し頑張ってもらえたらなと思っています」は考えています。 本学は、180 人ぐらい学生がおりますので、実際は網羅することができず、後からぽつぽつと課題が上がってくることがあります。なるべく(192)実習の中盤辺りに巡回ができるようにはしているんですけれども、数が多いこともあって、五月雨ではなく、一定の期間に全員が行く。1 教員が大体 12～13 カ所、約 5 日間の中で回るんですけれども、そうすると、巡回に行ったときには特に問題なくやっていたんだけれども、その後、大きなつまずきがあったりとか、行かなくなってしまったりとか、そんなこともあって、若干、(199)巡回が形式的になりがちで、きめ細やかな対応や指導は、やはり実習担当がしている。 (187)巡回指導は、全教員がやる。あとは、こちらもアポを取って伺ってはいるんですけれども、特に施設の場合は、イレギュラーなことが起きて、ご担当の方にお話が伺えなかったりとか、今日伺っている先生のところは、担当が固定でということでお話を伺いましたけれども、日によって、やっぱり担当が違うと、受け入れ担当の職員の方が、「私は実習生を見ていないので」というふうに前置きをされて、「なので、様子はちょっと分かりません」と言われてしまうことがあって、ちょっとそういうところは、あまり、こちらもお願いをしている手前、「何とかしてください」とも言えず、「ああ、そうですか」みたいな感じで、ちょっとそこは、私たちからもアプローチしなきゃいけないところかなというところで感じています。本当に、でも、やっぱり関係性ができてきたという所については、受け入れてくださる施設側も、(194)今まで言えなかったことを言ってもらえるようになっているので、巡回も、関係をつくるという意味では、すごく大切な方法だなというふうには感じています。 養②：施設の訪問担当は、小学校担当の 3 名を除く(170)12～13 名で担当している、そこで学生とどんなふうに話をしてくるのか、実習先の先生方とどんなふうな意見交換をしてくるのは、(203)担当者に任されてしまっていますので、ちょっともしかしたら、ばらつきがあるかもしれません。(189)最低限、確認してくることは、後で記録用紙というのは様式が決まっていますので、問題ありだったのか、なかったのか、健康状態とか、いろいろそういう書き込む用紙がありますので、そういった部分で(189)標準化を図っている。それで、なるべく(192)中間ぐらいに行くようにはしています。それでそのときに、なるべく(184)学生の話はしっかりと聞いて、(185)いろいろ引き出すようにはしています。 施①：(220)できれば、先生、自分の生徒が行く施設はどういうところか事前に見に来ていただきたいというのが一つと。 (215)毎年、来る学校が決まっているんです。ということは、先生がおっしゃったみたく、毎年毎年、少しずつあれはあるけれども、(216)大学は大学で引き継ぎをして、次の人に渡してくるんです。となってくると、さっきみたいなことが起きづらい。(216)施設側も、もう分かっているので、向かいやすいですし、

	とか、逆に(207)すごく頑張っていらっしゃることもお伝えしながら、訪問指導のほうは対応をしていますので。やっぱり学生にとっての、(225)指導をくださっている先生が訪問に来ていただけるような体制というのは、学生にとってもすごく必要なのかなというふうには感じています。 施②：ちょっと、ここまでこうやって話していたら、うちの施設はオペレーションなどがめちゃよさそうに思われてしまうから。決してそうでもなくて、過去に養成校の先生が来てくれたら、もう、やっぱり(218)「ああ」と言って泣いた子もいましたし。もう、そうすると、よく、ちょっと調べると、うちの(206)職員も指導というよりも姑みたいになっていたんじゃないかみたいな、そんな重箱の隅突きみたいに言うのは修正しなければならないこともあるし。 　でも、やっぱり、まずは施設節というのを字義で、文字面で並んで、(189)体感する中で、本当に最初は不安、恐怖、分からないからというのが、ちょっとずつ「ああ、そうでもない」へ。知ることによって、そういうのは平気になっていきますし。 　ただ、勉強する上での知識、そこからの。援助技術みたいなものも知識として学ぶんやけれども、やっぱり実習生に関わらず、社会で一番、求められているのは(205)主体性。世の中で成功をしている人は賢い人だと思いがちだけれども、(204)よい態度とやる気を持ち続けた人なんです。決して賢い人じゃないんで。 　やっぱりそういうこととかで、(208)頭でっかちにこうやって(209)自分で壁を築いたり、(210)パフォーマンスが落ちがちな子は昔に比べて多い。(211)メンタル面で、こういうことをできると思ったけれども、学生の間で対人技術は。(211)感情等のしんどさで、もしかしたら(212)修正をかけたほうがいいような学生も、最近、ちょっとずつ見られるようにもなってきているので、厳しいかもしれないけれども、先生が来られるタイミングという中で、やっぱり、(213)ちょっと難しい問題があったときには、そのときに協議するようにはしていますけれども。	きっと大学の先生たちも毎年毎年なのでというのと、同じ大学にするということは、学生は学生で、先輩、後輩になってくれるんですよ。で、そういうところでは、もう新しい所は、実は、断っているんですね。児童で言ったら、たかだか 30 名規模で、2 つの寮しかなく、毎月というわけにはいかないので、隔月ぐらいにさせてもらう。(215)絶対数がもう決まっているんですよね。 　先生たちが来る（訪問）ときに、実習の人たちは、もう何日か、うちでやっているから、うちの中のことは先生以上に分かる。先生たちはやっぱり、学術的なところと、先ほど言った自分たちのカリキュラムの中のことでしゃべる。そうなると、学生は「現場に来て、それを言われても」なんです。「確かにそれはそう。だけど、現場は現場でこうやって教わって、こうやって、今、やっている」ということを学生たちがしゃべります。本当だったら、僕らが大学のそういうところに行ってしゃべるのと同じように、(220)実習担当の先生は、半日でもいいから、現場で職員と一緒にやったらいい。 　(221)こっちの感覚と先生たちの感覚がずれるところはずれる。生徒さんたちは、先生たちから、この教科書とか、いろいろな話を聞いて、うちに来て、「でも、現場はこうなんだよ」というところがだんだん、3 日、4 日、5 日たってくると分かってくる。子どもたちも分かって。(223)学生たちは「楽しいことは、こんなことがあって」というのを話したい。だから、そこを受け止めてくれる先生たちがもうちょっといれば、楽しい。 施②：実習担当が 3 人いまして、(214)実習担当とその訪問担当の職員がいて、必ずその 2 名が学生と共に、先生を迎えて 4 名で巡回指導を受けるという形を取っています。 　日程が合わないということはないと思っているんですけれども、よく訪問指導で来られる先生が、学生の様子を聞かれたときに、「(222)私も何も知らない。今日、初めて会うんです」という先生が一番、僕らも困るんですよね。それは本当に一番困るかなということと。 　児童養護施設の実習でたまにあるんですけれども、自分自身が虐待を受けた経験をお持ちの学生がいて、フラッシュバックしてしまう方がいたりしたときに、「(224)ちょっと課題のある学生が、ちょっとこういうので困っている」と言ったときに、本当に一番困る一言が、「やっぱりそうでしたか」と言われるのが、「知っていたのか」というところで、それはやっぱり子どもの施設ですので、それによって子どもたちが、もしかして、子どもに悪影響を与えることもありますし、(224)そういう情報というのは前もって教えていただきたいなというのは、常々思っていますね。その辺りが、学生の状況が、僕らも最初のペーパーとレポートから、レポートだけ見ても、「ちょっとこの学生、大丈夫かな」という方がたまにいるんですけれども、何日かやっていく中で、結構、学生が生々しく自分の体験を語り始めたりとかして、僕らは、子どもの支援ではなくて、学生の話を聞かなきゃいけないときも、それを(224)大学にいったときに、「ああ、やっぱりそうでしたか」と言われるのが、一番つらいかなとい

		うところですね。
保護者支援の理解・経験	施①：(242)実際の経験というところでは、やはり積んでいただきにくいところがありますし、あと、(243)実際に目にしていただく場面というのもなかなかないのが現状になっています。 (236)毎月、支援計画というものを検討していますので、そういったものを読んでいただく中で、家族に対する支援の部分も計画立てをしていますので、そういったところで、「ああ、実際、こういうことが行われているんだ」というのは、守秘義務の下、見ていただいているのみというような現状にはなるんですけれども。 やはり学生の中には質問をされる方もいらっしゃいますので、具体的なことは控えておりますが、実際の部分で、ケース概要が分からない範囲で、「やっぱりさまざまな事情が、いろんな事情があるよね。虐待であったり、ちょっと一緒に過ごすことが経済的に難しかったりという、いろんなことが、学校の授業の中で話もあったと思うけれども、ある中で、お預かりしているし。でも、やっぱり親御さんとの関わりはあるし」という、(237)私たちの実践を言葉でお知らせしたりというところで補っている現状かなというふうに思います。 施②：実習生のことではないですけれども、うちは職員の親睦旅行みたいな中で2時間ほど何らかの研修をします。(239)見学したり、(240)DVDを視聴したりとかで。僕が若い世代にどうしてもこれを触れさせたかったというのが、先ごろもリメークされた某作家の『○○(作品名)』。要するに「離婚が増えた、再婚も増えた、その影響が子どもに」というのは、字義で学ぶだけでなく、あくまでフィクションかもしれないけれども、シーンの中で児童相談所が出てきて、こういう子が入ってくるというのを、やっぱり今の平成生まれの世代とかに触れさせたりはちょっと意識していて、「ああいうのは、ひょっとしたら学校でも使えるのではないか」などと思ったりします。(241)何かディスカッションをさせる、そういう勉強のときに。 養②：私どものところでは、(226)背景についてお尋ねをするようにという。(226)質問をさせていただいて、(227)説明をしていただくという形で。(235)体験するということは、やはり、もうほとんどできない状況にありますので、(227)職員の方からレクチャーをしていただく内容の中に必ず入れるようにはしています。これのことは、ちょっと、やはり難しいものではないかというふうに思っています。 養①：本学も同様になります。やはり(235)実習で体験するということは難しいと感じております。 ただ、授業の中で、例えば虐待等に触れた場合には、やはり学生の考え方	施②：カリキュラムの中で、子どもたちが、例えば、面会に行くとき、面会、外出とかの場面に、できれば、学生を本当は立ち会わせたいんですけれども、(242)計画としてはあるんですけれども、難しい。やっぱり職員との関係の中で、また保護者によってはすごく難しい方もいらっしゃるので、この保護者については、ちょっと具体的な体験ではなくて、どうしても(237)講義というか、「こういうふうな形で、今、交流している」とか、「こういう保護者対応をしている」しかできなくて、(238)電話対応とかを横で聞いてもらうとかは、そこはできるんですけれども、ちょっとその辺だけですが、これは、本当は難しい。これは取り組めなくて。 施①：月に一遍ぐらい帰れる子が、お母さんか、お父さんが迎えに来るぐらいしか保護者は来ませんので、保護者支援について、実習生に対する経験とか支援の一環として、そこのところというのは、全くうちは教えてもいません。(237)「こういう形のニーズがあるんだよ」という話はするんですけれども、その一つ一つの家庭が抱えている部分に対しては、全く差はありません。 小さな寮と、これから将来を展望しなきゃいけない。特に、特別養護、特別支援学校の1年、2年、3年になってくると、児童施設なので。全国的に、加齢児って、18以上で残っているという現状があるんですけれども、うちは18歳以上作っていないんです。その3年間でご家庭と行政といろいろなことをやって探していくんです。「この方だったら、その先、おうちには帰れないけれども、グループホームだったら、大丈夫」とか、「この人は障害の程度が重いから、やはり入所型の施設、うちの成人部みたいなところしか駄目だ」みたいなところはいいんですけれども、保護者支援みたいなところに関して言ったら、やっぱり難しいです。 うちの場合は、成人部もあるし、入所型の施設としては、某自治体では一番、グループホームを持っていますので。相談支援だけはしっかりさせているんです。だから、そういうところの話はできますけれども。 養②：学生は、子どもたちが施設の後、どこに行くのかなんていうところで、「やはり家庭を目指して、そのために行政機関なんかと連携しながら、いろいろやっているんだよ」ということはほかの授業なんかで伝えたりですとか、あとは、家庭支援専門相談員なんかが配置されていますので、(228)「そういう組織の人には会いました」とか、「見掛けました」なんていうことを訪問のときに伝えたりすることがあります。そうすると、何か、保護者らしき人、あるいは、もしかしたら、里親の人かもしれないみたいな感じで、(229)ちょっと意識するということがあるという、そのくらいですよね。 養①：そうですね。母子の施設ですと、「少し事務仕事をしているふりをしな

	として「虐待＝悪」みたいな、善悪の判断みたいな形になりますので、そこに行き着かないようにだけは授業の中で話してはいます。(231)その行動に至った背景を理解していく であったりとか、(232)そういうふうにならざらないといけなかった理由等を考えて いって、そこも含めての保護者支援なんだという。これは一般論にしかならないんですが、そういうふうなことをちゃんと考えられるように、いい悪いとかという考え方ではなく、そういうふうには(233)授業の中では意識しながら伝えている つもりではあります。	がら、やりとりを聞いていて」というようなことで、(230)実際の場面にちょっといさせてもらえる ようなことはあるようですけれども、やはり児童養護とか障害者の施設はほとんどないですし、正直なところ、ここまで学生に実習指導を求めていないです。話がしていただければ、聞くことはあるかもしれないですけれども、実際、保育所の実習でも、保護者支援のところは難しいので、(234)帰ってきてから、「実際の仕事は子どもだけじゃないよ」というようなところを伝える ところが、現状としては、限界かなというふうに思っています。
事後指導	養①：さまざまな種別に実習としては行かせていただきますので、その種別ごとに小グループをつくりまして、実習を、もちろん守秘義務には配慮をさせていただきながら、(244)どんなことを経験したのか、(247)どういうふうな指導を受けたのか 等々についての(266)グループワーク を、まず帰ってきて、すぐにさせていただいています。そこの振り返りをさせていただくとともに、またそれぞれの実習先に行ったグループごとで(265)レポート を１本まとめまして、それに対する(270)報告会 のような形を催させていただきます。「私たちは、こういうところに行かせていただいて、このようなご利用児者の方が生活をされていて、こういうことを学びました」ということを、全ての施設で発表の機会は持てないんですが、何ケースかを全体に対して話す時間を持っています。 　また、実習前に個別の課題をそれぞれ考えていますので、その個別の課題について、これは個人ワークとしまして(263)自己振り返りということでの課題提出 をするという。大きくは３つが事後指導をさせていただいているポイントです。 養②：私どもも重なるのですが、それぞれのグループをつくって(245)体験の感想 を述べたりとか、そういう簡単なグループワークの後に、私どもの場合には全ての(265)実習先ごとに発表のレポート をまとめまして、それは全部の施設にいた全部の学生が、(269)全部のグループが発表 を行います。施設のほうに「こういった形で発表を行うようにしている」ということを事前に書類でお伝えしておいていて、発表前にレポートを確認したいというところについては、現場の(275)職員ともやりとりしながらレポートを作成 しています。 　それで、発表が終わった後、発表の内容、そこで出た質問などを、別のグループの学生で役割を決めまして、そこでの質疑の内容と、それから発表内容で分かったこと、分からないことというのを、調査票を作りまして、発表自体の評価をまとめさせています。 　そのグループのレポート、発表レポートと、それから発表会で出ていた質問と、それに対する学生の答えとを全て記録したものを、(276)施設のほうにフィードバック をするということで、最後、事後指導を終えるような形にしています。 　施設のほうからは、事後指導の際に学生が作ったレポート、それから質疑の内容等について(277)コメントシート を返していただくようにお願いしてい	養①：事後指導に力を入れようと思って、県内の何校の先生で事後指導に特化したテキストを作って、とにかく振り返りをきちんとする。(260)できたこともできなかったことも振り返る ということで、(263)振り返りシート を作って、それを自分で記入することによって、(262)どういうふうなところに学びがあって、これからの課題がどこにあるのか ということを伝えて、考える機会を設けています。 　帰ってきて初回の授業は、「私も聞かないから、悪口でも何でもいいから、ぶっちゃけなさい」と、「その代わり、以降、絶対悪口とか批判をするな」と。一つ一つの職員さんのいろいろな関わりとか、いろいろなことがあったと思うけれども、(248)自分の学びも含めて、必ず背景がある。思いがすごくやっぱりあるので、とにかく思いを吐き出して、以降は、きちんとその(250)自分の言動や子どもへの関わり等を冷静に客観的に分析 をする。 　グループで取り組むことも多いんですけれども、どうしても、今まで「保育所保育士とは何か」、「施設保育士とは何か」という視点で事後指導をしていたんですけれども、(254)援助職としての共通項 というのをきちんと学生自身が発見をして、(254)その上に、対象児童や障害者、障害児というそれぞれの専門性がどう乗っかってくるか というところを考えられるようなことをしています。生活というところを、やっぱりそこも一貫して話をするということで、事前指導のところから、そこはぶれないようにやろうかなと思っています。 　まず振り返りシートを自分で記入し、それをグループでまた持ち合いながら、発表を各学生がそれぞれでして、それに対して、学生同士でやりとりをして、「それは、何でそう思ったの？」とか、実際はそんなに盛り上がらないんですけれども、(251)自分の同じような体験をしても、感じ方が違ったりとか、(252)そこで頂いたアドバイスが違ったりすると、(253)疑似的な体験につながる。 　Ⅰの保育所と施設が終わった段階で、(255)保育者であると同時に援助者であるということを意識 して、(273)実習Ⅱまたは実習Ⅲに向けて実習の課題をどう設定するか というところなんですね。で、実習Ⅱ、実習Ⅲに関して言うと、本学の場合ですと、エピソードを文集にしているので、それを書くための材料をきちんと乗っけてきて、そこも、それは本当にやりとりをしながら、形にしまして。 　150人ぐらいなんですけれども、全員分、目を通すので。ただ、それもいろいろ工夫をして、まず(267)グループの中で学生同士で読ませて、おかしいところをそれぞれで指摘をして、ある程度文章になったものを見る。でも、すごく

	ます。これは全部から返ってくるわけではないんですけれども、丁寧に見て返してくださるところも複数あって、(278)**説明が足りなかったというようなところでは追加の資料**をいただいたりすることもありますので、それはまた返していくようにしています。 その後で、レポート発表と施設から戻ってきたものを見ながら、翌年、実習を予定している(272)**次の学年に向けたポスター発表**を全グループが行うというような形で事後指導を行っています。 それと、もう一つは、(258)**個別面談**等を行うんですけれども。これは、実は実習評価について、私どもは全部、公開というか、(258)**本人に評価票を公開**するようにして、本人に対して面接を付けて評価表を開示しています。自分の評価表については開示をするという形を取っています。その開示を行う面接の前に、自分自身で、施設が自分に対して行ってくださる評価表と同じ様式で(257)**自分の評価を付けてきてもらって**、(259)**それと比較する形で、学生の実感と、それから施設からの評価というのを擦り合わせ**る作業というのも行っているところです。	気付きはあるんですけれども、短大生の特徴なのか、それを言語化するということが難しいので、そこのところが、せっかくの学びがちょっとなかなか次につながらないというところが課題だと思います 養②：事後指導はとても重要だと思いつつ、(279)**まだ不十分だということは感じています。短い期間ですけれども**、本当に(264)**さまざまな経験をしてきたところから、何をくみ取っていくのか**ということが、事後指導でさらに問われてくると思いますけれども、それで、学生の中では、現場で実習をしていたときには、(262)**自分の個別課題を見つけたり**、(261)**自分の持ち味とか、自分に足りない点**なんかを意識して、ここをもう少し今後学んでいこうというふうに思っていたにもかかわらず、帰ってくると、すごく一般的な課題に退化してしまうことがあるんですね。「もっと、何か、発達について知識を深めなきゃ」、そんなの、もっと前の話でしょうという感じの話に退化する人もいますので、そういったふうにならないためにいろいろやってはいます。 施設実習の実習先を確保するのはとても難しく、五月雨式に出している。それで保育所と施設は別にやっていまして、施設の場合には、早く行った人とまだ行っていない人がいる段階で、まず最初の振り返りが出てきます。そのときには、行った人が「どういうふうに取り組んだら、自分の学びが深まりました」ということを話してもらったりして、(271)**次に行く人に生かしたり**ということをしたりしています。 (266)**施設は種別がたくさんありますので、やっぱりグループワークをする**んですけれども、乳児院とか、児童養護施設とか、混合グループにして、それで最初は一緒のグループにします。同じ乳児院でも結構違ったりしますので。そして、混合グループにして、(256)**施設によって保育士の働きが違うということを学ぶ**機会になっている。 (268)**事例報告シート**とか、(263)**自分の学びと向き合うシート**みたいなものを作って、それがしっかりと自分の取り組みを振り返って、この(268)**事例検討会**みたいなことを小グループで行って、最終的に(264)**実習報告書**みたいなところも作成するというところに至る。 4 年制大学で 4 年次に卒業研究が必修になっていますので、学生によっては、結構、実習で経験してきたことを深めて、(274)**卒業研究に自分のテーマを設定**して、それでさらに深めていく学生もいたりもします。施設に関しては、1 割にも満たないです。 施②：そういった取り組みをしていただいているだけでも、実習が終わった直後というのは、少し気持ちが高ぶっていると思うんですけれども、そういったところで、そういった取り組みをしていただけると、すごく振り返りとしては、悪口を言わせるとか、そういう、僕も実習のときに、自分自身がこれは言えないこととときちんとまとめることというふうにやっていたんですけれども、(281)**面白い取り組みだな**と思いました。

		施①：大学によっては、その(281)実習報告書を打ってくださるんですね。僕は読むのが好きでした。で、ほかの、僕もよく(282)知っている施設のところも読んだりして。やっぱり経験して、その後、その人がそれをどう自分の学びとして自分の中に収めるかというのはとても大事なので、大学の先生たちは大変だなと。
実習評価	養①：評価のときに参考にさせていただくのは、(288)実習先から返ってきた評価表、また先ほど説明させていただきました(289)事後指導、または実習前の授業等の内容にはなってくるんですが。 あとは、(290)実習中に訪問させていただいた教員の、実際に会っての表情であったりとか、そのときにいただいた指導内容であったりとか、そのときに(292)学生に自己評価等をさせて、その後に中間で後半に向けての課題等であったりとかを確認しますが。それらを総合的に合わせまして評価はさせていただいております。 施②：養②の先生が言われたアウトプットの場合は、かなりいいんでしょう。学生へ、それはいいんだと思いますので。ただ、僕も、事後指導のポイントは、うちはもう単純に 1 つだけで、(280)「あなたの中で何が変わったか」、それを自分で言葉にしてもらうようにしています。「意外と長いよ」と言って、もう、何分か話させます。で、整理させる作業といいましょうか。そんなところですかね。実習評価も合わせてですか。 (312)実習評価は、職員は結構、厳しくしがちで、その厳しさを自分に向けろと思うときもあるくらいで、ちょっとそれは、どちらかというと心配しているくらいです。 施①：評価用紙に関して言えば、もう、かなり、やっぱり(305)学校によってさまざまでして、正直、(307)この内容をどう評価させてもらおうかと、困ってしまうなと思うときはあります。やっぱり(308)ここまでの内容を学生に体験してもらえたんだろうかという施設側の思いもありますし、(309)学生自身がここを学ぶつもりでいらしていたのかなとかいうような。 よくあるのは(310)地域支援です。実際、入所施設に入っていただく中で、子どもたちへの対応がメインになりますので、地域の方との関わりというのを実際に目にしていただくことというのはかなり少ないです。口頭でお伝えはできますけれども、そこを実感してもらうようなプログラムも施設のほうで組めるといいのかなとは思うんですけれども、それよりは、せっかく児童養護施設、乳児院、障害者の方の施設というところに来ていただく中で、やっぱり支援者としての、まず利用者さんとの部分というところを学んでいただくことがどうしてもメインになってしまうかなというふうに思う部分が。地域支援の部分は、結構、悩むところではあったりしますし。 事後指導で、私も(281)フィードバックされてという部分は、施設側も、学校	養②：実習先に書いていただく評価表が戻ってきて、個別面談をするんです。Ⅰで実習をして、その後、個別面談をして、ⅡとかⅢにつなげていくという形です。そのときに、既に評価表が返ってきた場合には、それは直接的には学生には見せないんですけれども、実は、2 とか、1 とか、いるんですね。それで、「2 だったよ」というのは言わないです。ただ、(293)「ここはどうだったの？」とか、「ここはどういうふうにやったの？」みたいなことを学生とやりとりをしながら、少し課題を意識してもらうみたいなところは、ちょっと短めの個別面談なんですけれども、そこで活用させていただいています。 やっぱり学生は自分がどういう評価だったのか、とても気にしていて、個別面談をしたときに、「まだ評価表が戻ってきていないんだよ」と言った学生は、「もう戻ってきましたか？」みたいなことを聞きに来たりして、 最近の学生は、実は、(297)自己評価が高い人が結構多いんです。それで、でも、実際の評価は低い。「現場の先生が『本当にすごくしっかりと取り組んできたね』というふうに書いてあるよ」と言うと、(296)ものすごくうれしそうな表情はしますね。それが励みになっているんです。 施①：(302)基本的には、ネガティブな評価はしない。欠席してしまったり、遅刻してしまったりが何度もあったら駄目なんですけれども、ずっと同じ大学さんと連携させていただいているので、大学さんのほうもよく分かってうちに出してくださっていますし、本当に「困ってしまったな」というときは、やはり大学さんのほうに言うしかないんですけれども、ほぼそういうのがない。来る方は違うわけですからね。で、そういった、さっき言ったみたいに、まだ 19、20 歳の方なので、ネガティブな評価をして、それでこういう仕事を嫌だなと思われるよりは、(302)いいところを見つけて、それはもううちの利用者にとっても、若い職員もそうなんですけれども、そういう気持ちでいます。 (301)人生経験がないわけですから、自分の水準で、僕はよく分かります。人事考課をやると、若い職員ほど自分を高く評価していますから。だけど、中堅どころ以上になると、(301)だんだん周りが見えてくるから、自分がほかの人と比べてできていないところというのは客観的に分かるんですけれども、やっぱり、本当に職員でもそうですから。 養①：巡回で様子を伺い、実習記録にもコメントを頂き、評価表を頂き、何かちょっとご意見を頂戴するシートを別に設けていて、指導の体制とか、巡回の方法とか、そういうことも含めて、事務的なことも含めて、何かあればと書い

	のほうで、その後、どういうふうに取り組まれているかというのがすごく見える形で教えていただけていて、すてきだなというふうに思いました。 実際、実習指導を実習記録等も全て指導をさせてもらって、(282)実習を終えて、その後、学校で、どういったふうな形で学生の学びが深まっていっているのかというのは、なかなか知る機会も少なかったりしますので。 やっぱり実習期間中に「(300)学生は今、学んで、育っていっている方たち」というふうに思ったときに、できないことだけではなくて、「これはうまくいかなかったけれども、でも、こういうふうにしたら、うまくいくよね」というところを一緒に共有させてもらったり、どういうふうに伸ばしていってもらえるかというところも思いながら指導をしていますので、そういった部分でも、(283)学校のほうと施設が共通認識の下、学生の意欲を高めながら指導をさせていただけたらいいなというふうに思いますし。 実習評価の部分でも、やっぱり自身の評価と擦り合わせるのは、すごく大事なのかなと。学生自身は、すごく「こんなふうにやれた」と思っていらしても、施設の指導者のほうから思う部分が少し違ったりすると、学校の教員のかたがたも、どういったことが起こっていたんだろうというふうに思われるかなというふうに思いますし。 実習評価を記入する際にも、先ほど言いました、できないことを羅列するのではなくて、「(302)こういうふうに頑張れると、よかった」というふうに思います」ということはもちろんですけれども、「(303)こういうことが、すてきだった」というところも評価の中では記載するように気を付けています。 施②：もう一度。ちょっと現場で思い出したのが、本当に正直、いろいろ出してもろうていたんが、「(306)この様式は、もう印鑑ばかりだなあ」みたいな。LINE のスタンプとは違って、学生も児童期は保護者に押してもろうていたんやろうけれども、だんだん大人の社会にいくのに印鑑というものはなってくるし、大きな組織やと決済とか。 小さい社会は、正直に言うと、そういうのも意外となかったりする中で、これは、もっと養成の学校の先生が作ったんかなというくらいで、「あんまり印鑑を押すやつは、ちょっと考えてほしい」と現場が言っていました。 施①：それ（フィードバック）をさせていただくことによって、(284)施設側も伝え切れていなかったことに気付けるんです。逆に、(285)思いがあって伝えたことが、学生の認識の中で違うということも、やっぱりありますので、それを、そういった例を教えていただくことによって、施設側のそういう実習指導をしていく中でも、「あ、では(286)学生たちには、やっぱりこういう伝え方が効果的なんだ」という、よりよい実習指導につながる部分もあるかと思うので。 施②：これは、施設側としては、被送致児童と虐待。私たちも 100 点満点のていただくんですけれども、(298)全部が一致しないことがあって、評価をお願いするときには、「最終的な評価は学校で付けるので、忌憚なきご意見を」ということでお願いをするんですが、現場では、めちゃめちゃに言われて、「もう私、全然できません」と言って帰ってきても、評価表はすごい良かったりとか。だけど、もらったご意見のペーパーには、「どのような指導をしているんですか？」みたいなことが書かれていたりとか。書いている方が違うのか、ちょっとその辺が分からない。 本人と面談をして、記録を読んで、評価は付けているんですけれども、そういうところが若干あるかなというのが 1 点で、そんなところが、それは学校の課題でもあるんですけれども、評価というのはやっぱり難しいと感じる。 発達に課題を抱える学生がかなり増えていて、20 歳のこの今の状況では、やっぱり現場に出ることが難しいと。行かせない理由がないので、実習にはお話をしてお願いをするんだけれども、やはり(294)適性というところで、一緒にご判断いただけるといい。保育士にならせないということではなく、(295)これからなるために、その学生がどういうところを身に付けていくのかということを考える機会だと思うので、「未来ある学生なので、不可は付けません」と言って、不可は付かないんですけれども、講評は限りなく不可に近い。それはもう記録、ちょっと実際の例を出してあれなんですけれども、施設に実習に行った学生は、本当に出るときもすったもんだあって、ようやくお願いをして、状況を話して受けていただいたんですけれども、海岸の清掃に行った日のことが記録に書いてあって、その日の考察に、「今日は、海岸にごみ拾いに行きました。僕も」、あ、僕と言ってしまった。「僕もこれからごみの分別をしっかりしようと思いました」といって書いてきたんですね。「いやいやいや、何しに行ったのよ」と、そこに対してコメントは書いてくださっているんですけれども、もちろん、そこは丁寧に指導してくださったんですが、いや、考察、感想でも、そこは本当に自分の感想なので、ごみ拾いをした感想なので、「そのレベルはやっぱりまずいよね」というところが 1 件、2 件、やっぱりうちのほうにあって、「最後の責任は私たちで取るので」ということで、評価を付けないで返してもらうというような方法で、今、やっていて、その辺のやりとりが難しいなというふうに感じています。 施②：担当者が 3 と言ったら、それは 4 にする、みたいな、4 とか 5 にするみたいな感覚で、(304)基本的に学生がやる気が持てるような形で評価をしているというのは、園としても統一していますので、本当によっぽどのことじゃない限りは、大体 3 が付いている学生はもう相当まずいという感じの、4 か、5 の感じにうちはしているので、とにかく(304)学生がやる気が出るような形で、あと、具体的に書いてあげるということを意識しています。 保育実習と社会福祉士実習を受けているんですけれども、保育実習で、実習の段階を 3 段階に設定していて、1 段階と 2 段階はケアワーク中心で、3 段階目からケースワークの試験を取り入れているんですけれども、保育実習の方

	ことをしているわけじゃないから、やっぱりこの考えが入ってから、何か不適切な関わりというのがなかったかというのは、かなりセンシティブだけれども聞かざるを得なくて、(287)**「あのときは、なぜ、ああやったのか」というのがたまに出て、説明責任を求められるときもあります**。実習が終わってからは、どちらかというと、学生よりも、その後、ノートのやりとりとかで、施設が、もう済んだこととして(311)**施設のほうで学生に返すのが遅れがち**なところがあるから、現場の職員がよく怒ることが多いですけれども。	たちは 2 段階までなんですけれども、このケースワークの個別援助計画であったりとか、ちょっとケースワークの試験を入れていく実習というのは社会福祉士のみなんですけれども、この辺りは、保育実習のほうでも入れていったほうがいいんですかね。 就職に直結するので、そこは学生の希望だと思うんですけれども、もし(299)**本人が本当にそのまま現場に出るということを考えていれば**、もう少しお話を頂けるといいのかなとは。
実習Ⅰと実習Ⅲの違い	施①：2 度目の実習の場合は、もう他の施設も経験されていますので、そういう社会的養護の施設と、例えば(328)**保育所の違いに着目**しながら実習されている学生も多いのかなというふうに思いますので、そこで(330)**ステップアップされている学生**というふうに捉えて、やっぱりお話しする(329)**内容を少し変化**させたりという部分もありますし。 実習Ⅰだと、まず実習に来て、子どもたちとの関わりにてんやわんやして、その中で、ちょっとこんなふうにできたというところまでで 10 日間が終わってしまうのかなというふうに思いますので、本来ならば、やはり施設にも 2 回くらい来てもらえるほうが、学生の中でも(331)**いろんな理解が深まる**んじゃないかと思いますけれども、そういった(332)**指導の工夫というのは施設のほうも意識していかないといけない**かなというふうには思います。 施②：施設によってはⅠとⅢの区分を明確にしているところもあると聞きます。(333)**うちは、そこまでそれほど、まだできていません**。この間、同時にⅠとⅢを受けたときは、やっぱり(334)**職員のほうも混乱**した様子がありましたので。そのくらいの現状ですかね。 養①：Ⅲのほうでは、やはり、(314)**もう少し深めた内容**というところを私自身も考えておりますので、指導計画まではいけないですが、そこの触り、あとは(313)**個別支援計画等を考えていく**というところを学生自身に考えさせる。 あとは、課題をもう(317)**少し深めた課題**にして、そこについて調べをしていくということを意識はしています。ただ、実際の実習になりますと、私の個人の意見としましては、種別の違うところに行かせています。というのも、さまざまな種別を経験していただくためにです。そうなりますと、(322)**その種別では初めての 10 日間になりますので、(324)やはり実習の内容としますと、Ⅰが少し深まったかなというくらい**にはなっています。 逆に、じゃあ、そこでⅢだから、より深めてというふうな内容になると、学生も、まず子どもたちに対応するところで、てんやわんや。そこに、実習が難しくて、てんやわんやというふうになりますので。実際にⅢは、こういう深まりという「たてり」がある反面、実際の私の指導も不足はしていますし、(327)**実習の経験としても少し難しい部分がある**とは個人的には思っております。	

	養②：短期大学のほうに、以前、勤務しておりましたので、同じ本学の短期大学のほうでは、(318)施設に就職を希望している学生がほぼⅢを履修するというような、はっきりした特徴があって。(319)人数的にも３人とか２人とか、非常に少ない人数でしたので、(323)施設のほうにⅠと違う内容をお願いするということはできないというのが事実上の状況で、(324)ほぼⅠと同様の内容にならざるを得ないというか、(325)ⅠとⅢで違ったものを用意できるというところは、その当時でも、今も恐らくそんなにたくさんはないと思うんですけれども、1カ所しかなくて。 本学の、これには実習時期の関係で、それが難しかったので、Ⅰ、こちらのほうで、先ほど養①の先生が言われたみたいに(316)Ⅰで経験したことをどの程度、深められるか、少し授業の中で、事前指導でレクチャーするという形で。(320)学生自身が、深められるような学生であればできるんですけれども、(321)そうでない場合は、なかなか、Ⅰが２回という状況になっていたんじゃないかなというふうに今は思っているところです。すいません。	
養成校と現場の実習指導者の専門性と研修	施②：難しいな。児童福祉をしているんでしょうけれども、ちょっと広義の意味での社会福祉、高齢介護、障害または保育も入れて、それこそ多数派です。どちらかというと、社会的養護は全体の、2 万ほど社会福祉法人がありますけれども、かなりニッチなそれです。でも、児童の施設から来て、それを実習指導する指導をするのだけれども、ちょっと(366)俯瞰的な社会福祉みたいなもの実習担当者は持っていなかったら、やっぱりうまく対話にならないじゃないかうかなと最近は思ったりするので。 やっぱりこの 10 年、20 年は、社会福祉基礎構造改革を含めて、もう目まぐるしく法改正をされているので、経験年数が長い人が優れているかというたら、もう、そこで学ばなかったら、単に古くなっている人もいますから。最近の教材で学んでいる人のほんがフィットしやすい人とかもいるので、やっぱり実習指導者は全体のそういう感覚というのは必要だとは思います。 施②：はいそうです（保育士実習のみ受け入れかどうか。） 施①：やはり人と接する仕事というところで、他のさまざまな資格と違うのは、(359)いろんな方法、支援方法があったり、(360)答えが明確にあるものではないというところで、(361)理解を深めていくというところがすごく難しいことで、(362)逆に、すごく貴重な体験をしていくものなのかなというのが個人的に思っている部分であるんですけれども。私も、なかなかうまく言えないところもあって、申し訳ないんですけれども。 やっぱり大学のほうで、近県の大学を受けることが多いんですけれども、各大学でも(367)実習懇談会という形で施設にお声掛けいただくことも多いですので、そういった場にはできるだけ参加させていただくようにしています。そういった中で、(368)施設のほうで実習生に対して感じている思いであるとか考えというところをお話しさせていただくことで、学校との共通認識	施①：中間管理職がやっている。中間管理職は、実は、そういう意味で言ったら、もうそこまでできる人たち。もう(356)実習担当の中間管理職ということは、「大学に対しては、君たちがこの法人の顔なんだぞ」というのは、中間管理職には口酸っぱく言っていて、実習のところというのは、うちの児童で言ったら、それまで実習担当を 10 年ぐらいやっていたのが、今、施設長にいるんですけれども、(356)もうそこの教育です。 一番いいのは、そのときに 1 年間来る生徒を自分のところに呼んで、先生ごとオリエンテーションするのが本当は一番いい。(365)実習担当の先生が一番最初のオリエンテーションに一緒に来て、オリエンテーションを受けるのが一番いいんです。 (364)ある大学は、実習の前に、3 時間、僕のところで授業をするんです。今、2 つの大学さんが出ているんですけれども、それは、ひとまず、見学もそうなんですけれども、うちは一番古いので、うちの歴史、イコール、知的障害者の歴史なので、そこの大学は、これから実習に出るクラスは、みんなうちに来て、だから、30 人、40 人、50 人なんですけれども、ひとまず、僕の講義をじかに受けて、それでその後、うちの施設がどういうところかをやっていただくと、実習生ももうちょっと、自分たちだけで来るよりは、あまりびくびくせずに来られるんです。 施②：僕が受けた実習指導者講習会の講習でやっていたのに、(357)ロールプレイで学生の立場に、学生役をやるというのをやったときに、それは初めて訪問する場面とかをやったときに、(358)結構、何も分からない学生に対して、ちょっとレベルの高いことを言ってしまっている自分がいたり、気付きがあったりとかしたので、そういうロールプレーとかというのは、研修の中では、僕はすごく役に立ったのかなと思って、そういったところをあらためて、分からないですけれども、養成校の先生は、多分、そういうのを受けていて、理解さ

	が生まれたり連携が生まれたり、また、じゃあ学生指導というところで、どういうふうな(363)専門知識といいますか、専門的な力を発揮していけばいいのかというところは、日々、勉強をさせていただいているというふうに思っています。 養①：私自身、力足りず、日々、勉強です。やはり支援についても知識についても日進月歩ですので、(343)私自身が研修に出させていただいて勉強をしないと、学生自身に現場のことを伝えられないかなというふうに思っております。 ありがたいことに、私自身、(344)SCとして現場に出る機会もありますので、そこで今(345)現状の施設の職員の方とお話をさせていただいたり、(346)利用児者の方、特に知的の方にはなりますが、そういう方と触れ合いながら、(347)支援のことであったりとか、(348)保護者の気持ちであったり、あとは(349)職員の考え方であったりとか、そこに触れて、その情報を学生自身には伝えさせていただくようにしている程度にはなっております。 また、一番、意識しているのは、(350)保育士のための実習というところを一番には考えておりまして。やはり得てして施設職員のための実習とかになってしまいますと、保育士とはちょっと違うというか、(352)より専門性を求められてしまう施設もありますので、この積み重ねが将来像としては、もちろん対人援助職にはなるんですが、保育士というところに行き着く、そのための実習のⅠであって。 もちろん環境の構造化であったりとか、視覚に訴えるであったりとか、さまざまな部分が、私としては保育所であったりとか保育士としての専門性につながってくると考えているので、そこを見いだしながら、実習としては伝えていっているつもりですし、(350)そこのところの意識を自分自身も持って知識を深めていかないといけないかなとは思っております。 養②：個人としてのということでもないんですけれども、県の場合は、私自身も実習指導というのは、(335)1年目は私は、保育士の資格は持っていない状況で教壇に立つことになったんですけれども、○○協議会が年に5回程度ありまして、そのときに、(336)実習指導の方法(337)についても、もう自分の学校の枠を超えて、(339)同じ実習を担当している者同士で情報交換をしたりとか、(338)教材についても相談をすることもできましたし。そういう意味では、今も(340)非常に密な、いい関係性が築けておりまして、その中で(341)一定の底上げというか、そこが、いわゆる(342)研修のような役割も私たちにとっては持っているんじゃないかというようなところもあります。こういう場がある。 懇談会への参加で、先ほどのフィードバックのものも、別に私のオリジナルというものではなくて、委員会が主催している(351)実習懇談会の席で、(353)施設の職員さんの側からご提案があって、それを自分のところで工夫したという形なので。やっぱり一つは養成校間での実習担当者同士の(354)意見交流	れていると思うんですけれども、何か、そういうのが良かったかなというふうに思っています。

	の場、実際に交流の場があるということと、それと、そこでの、考えていることなどを施設の実習担当のかたがたと(355)交流する機会がきちんと位置付けられているということが大事なんじゃないのかなというふうに思っています。	
有識者のコメント	有識者 A：今、他の資格の中で福祉教育こそという質問をされたときの問題だと、もう、きっと保育士を出しておられるところの大学・短大のほとんどが幼稚園教諭、まして私学はほぼ全て取れるという状況であったときに、いろんな先生方がいらっしゃって。なので、保育士と幼稚園教諭、ここがやっぱり中心の意識に教員側がなっているんではないだろうかと思うんです。 最近は、これから果たして保育教諭がどうなっていくんだろうかという。あくまでも就学前のところで、ずっとセットになっていて、この部分について言うと、学生もそうだし、教員側もまだ十分な関心を。軽視はしていないと思うんだけれども、じゃあ、そこに力点を置いて何ができますかというと、社会福祉士なり社会福祉系の大学を出られた先生方は、ある程度、意識しているような気がするんだけれども。例えば心理学とか、技術系のピアノとか、あるいは教育観までされたとかは、ほとんどとしては入れておられるとは思うけれども、十分な現場とのつながりも恐らくそんなにないはずだし、そこの弱さをどうカバーするか。 ましてや、学生もそんなに施設に行かないと。実習に行かなければ就職もなかなかできないという状況下で、そのつながりが弱くなるというのが、もう実態ではないだろうかと。それが現実だから、そのままいこうと考えるのが。やっぱり専門の保育士というのはプライドも。 法律上は 18 歳だけれども、今で言うと、もう 22 歳まで学校がある可能性が制度上は出てきたという。極端な言い方をすると、(370)自分と同世代のところに関わっていかないといけない。そうすると、一番、今日の話のスタートにあった(370)倫理観とか人権問題ですよね。男女というふうな組み合わせになったり、女性同士、男性同士もあり得るけれども、そこら辺の問題を。乳幼児期でも当然、起こり得るけれども、思春期はより起こりやすいし、ましてや、ほぼ同年齢になってきた今は。だから、こういうので、その辺のところを含めたものを。 福祉系と保育そのもので育ててこられた先生方は、ある程度、意識しておられるけれども、そうでない領域から偶然、仕事先として養成校に来られたとしたら、いずれ変わりたいと、元の自分の専門領域に帰りたいという人も、当然いらっしゃるわけです。それは自分のステップアップになるわけだから、否定はできないけれども、(369)「でも今、あなたは、ここにいる限り、これが仕事なんですけれども」ということは、きっちり理解をしてもらうような、そういう意味での研修とか意識づくり。技術的な研修や単なる知識ではなくて、(369)自覚を持つというようなところをきっちりやらないと。だから、いろんな難しいことが起こっているんじゃないだろうかというのが 1 点です。	有識者 B：今回の目的は、保育現場で定着を図るというようなことで、大体よく言われているのは、社会的養護系、施設系に行く就職は、大体、大学は 5%と言われているので、100 人いて、施設系に行くのは、5 人から、多くて 10 人ですね。障害系も含めて。保育所以外のそういった社会的養護系に行くというのは、これぐらいの学生というところです。20 年前、30 年前の実習指導とは、本当に大きく、僕は教員になってもう 26 年目なんですが、その当時の現場の先生方の認識と今の先生たちは相当変わってきた。それはもう社会福祉士とか介護士の養成が入ってきたことによる影響は大きいのではないか。 昔は、もう叱咤激励じゃなく、叱咤。「あなた、何しに来たの？」と。でも、最近では、現場では、そういう声は聞かなくなってきた。さらに、毎日、実習をやらないときに、10 分でも 15 分でも反省会をしてくれる。実習を上がるときに、そこを聞けている、聞けるような職員の方々の配慮もあると思うんですが、「緊張して動けません」という学生は少なくなってきたという。それは(393)現場の先生方の意識が大きく変わってきたことか。 現場の施設で、先生たちが今、就職していて、(409)なぜこの職場を選んできたのか、そして、今、働いている喜びは何なのか、そういったところを語ってほしい。そのことによって、学生たちは、そういう(410)先生たちの生き生きした姿を見て、「こういう現場で働いてみたい」、「こういう先生の所で働いてみたい」というふうに強く思う。 施設実習の中で、特に知的は希望者が少ない。大体多いのが乳児院とかというのが、赤ちゃんのケアができるからいいという希望者が多い。しかし、帰ってきて、学生自身の施設評価が低いのは、乳児院なんです。さっき言ったように、幼稚園が厳しいというのと同じような感じ。乳児院の場合には、「もうできるでしょう？　何でここまでできないの？これができないの？」というような。ただ男性学生が行くと緩いんです。これはいいか、悪いか、分かりませんが、男性だと、「ああ、できなくてしょうがないよね」というような感じで、男性が乳児院に実習に行くと、まあまあの評価をもらっているけれども、女性だと、同じ施設でもちょっと厳しかったりというようなことで、乳児院の評価というのはちょっと厳しくて、逆に、知的障害者施設はやさしめです。 2 週間、ここに泊まって実習ができただけでオーケー。「(396)この世界に 2 週間、ここにいただけでももう十分だよ」という。そして、それは、利用者との関係の中において、特に(397)知的障害者施設の先生が、すごくゆったりと利用者と関わっていくのが特性。だって、できないのが当たり前というところから、本当に(398)小さな変化を読み取って、そこに光を当てながら、「ああ、これができるようになったね」という。だから、特に知的障害者施設の中で言われるのは、その(398)小さな変化を気付くかどうかがはまるかどうかで。その変

	それから２点目ですけれども。やっぱり丁寧なプロセスでやっておられると。オリエンテーションとか、いろんなことをやっておられて。実習系のところは、きっと、私の経験で言うと、看護とかは、PT とか OT のところは一番、その辺が進んでいて、それから教育系が進んでいて、福祉系がちょっと遅れているんじゃないか。それでも、昔に比べると、すごく丁寧に間違いなくやるようになったと思うんです。そのことは評価したいんですけれども。 その中で、さっき言った幼稚園教諭も、特に短大の２年間で、大抵、２つの資格を取って、資格免許を取っていかないといけないという状況で、時間が限られてしまって。それは、われわれのような外部の人間が、やはり専門職養成という立場で言うと、丁寧にやらないといけないし、時間をかけてやらないといけないのは当たり前なんだけれども、しかも、そこで質も高めようというのは当たり前なんだけれども、(377)学生の生活とかになったときに、「これは本当に大丈夫ですか」というのが私の中にあって。やっぱり４大だったら、まだ、もうちょっと(378)時間的余裕が短大以上にあるけれども、でも、それはそれで、また他のこともやりたくなってくるし。ましてや短大の学生たちは、そういう両方を取らないと、なかなか世の中で生きていけないという状況になったときに、(379)人としての自分を高める時間がどんどん減ってくるんだと思う。そういうゆったり、ゆる時間というか。特に児童養護施設とか知的障害児者の施設とかになってくると、そういう部分が意外と重要だったりする。(380)人間性とか、人としての豊かさとか感性とか、その部分が養成の中で、養成校の問題と制度の問題ということで、制度そのものをどう見直していくかというところに双方から提案をしていかないと。 もう僕らは、やっぱりそのように言っていましたけれども。前だったら、同時に 3～4 人が１つのクラスに入っていくんだったら「おお、すごい実習」と思ったんだけれども、もう、そんなことはしていられないというふうになったときに、現場のほうも結構、大変になりますよね。結構、実習に時間を取られるというので。しかも、このことは、ちょっと本当に聞いてみたあれだけれども、施②の先生が言われたように、(371)できるだけ配慮してあげたい一方で、もう、ちょっと人生のコースに関わってきてしまう学生もおるわけです。私ども社会福祉養成でも、私は２度ほど経験したんですが、実習先で、実習評価でバツが来た場合、現場がバツと言っているのに、そこに資格を出すのか。われわれは、まだ社会福祉士は受験資格しか出していないからまだしも、保育士はそうはいかないんです。もう卒業資格認定になっているから、現場がバツを付けたものを大学側が覆せるかというと、これはなかなか大変で。 私の２度の経験は、２回とも、現場に「もう１回、実習をさせてほしい」と、「1 週間だけ、もう１回、実習させてほしい」と。その提案で、１人はクリアだけれども、もう１人の学生は「もういいです」という、やめちゃったという経験がありますので。(372)学力が低下していき、学生自身も(373)人間関	化に気付かなければ、「全く２週間いても何も分かりませんでした」というようなことになってしまう。ですから、帰ってきて、一番「はまる」のが知的障害者施設なんです。なぜかといえば、もうそれは、いわゆる(400)援助の原点だと。(401)コミュニケーションがない人たちにどう関わったらいいのか、そこをいろいろ考える。はまる学生は何かといったら、全く分からないところの中に、生活を共にしていく中で、この人の枠組みがだんだん分かってくると、ある利用者は、「コーヒー」しか言わない。で、コーヒー違う。しかし、この状況の中で、「この『コーヒー』はこの意味があるんだ」とかいうふうなことが分かってきたときに、その「コーヒー」と言われたときにそれの意味が分かって、それに対応して、そこで(403)お互いが理解し合えたという、この体験をした学生ははまるんです。自分の中で(402)試行錯誤しながら、(404)この人はどんな、今、思いでいて、どういうことを求めているのかと考えるという、そういう中にあって、そこが試行錯誤しながらはまって、お互いが少し歩み寄れたというこの実感が持てた学生は、すごく面白いと言って、はまっていく。 実習だけに、全部がそこに完結するなんていうのはできないわけです。それは、われわれは 4 年間とか 2 年間のカリキュラムというのがあって、それぞれが全部関連があって、その中に実習というのが位置しているので。大事なのは、やっぱり事後指導だと思う。行く前にどんなことを言っても、やっても、実感がないと分からない。だから、勝負は、実習に行って何を感じ、何を気付き、そこに大学側がきっちりと学生と向き合って対応していく。(414)そういう中に学生自身の深まり、気付きが出て、それが次にステップアップしていける機会になるんじゃないか。幾らやっていないところにいろいろなことを詰め込んでも、学生はほとんど分からないだろうと。だから、(416)体験があって、初めてそこに理論化がされて、「ああ、このこと」。ですから、よく(417)学生が卒業して行ったときに、「ああ、先生たちが授業で言っていたのはこういうことだったんですね」というのは、まさにそこだと思うんですね。ですから、大学としては、「そこをしっかりと」というふうな事後指導がやっぱり勝負ではないか。 取り組みの中で、(412)実習の中身をカリキュラム化をしてという、これはすごく大事だと思うんですね。17 年前に某自治体で教員をやっていたときに、某自治体は、これは社会福祉士のほうは全てを、やる内容を語る。それは新人さん向けに、どういうことを教えていったらいいのかというのを全部分析して、それを提示して、そういったものを、では、学生たちにどうそれらを学ばせるかということで。そうすると、(413)何をやって、何をやらなかったかとか、何を話を聞いていなかったとか、それが一つ一つチェックできるというところでは、養護施設のところで、実習内容をカリキュラム化して、そういう中で(413)一つ一つ積み上げていくというような、こういった取り組みも大事かなと、そういったところが一つ。 大学の先生に、教育に、「現場に来い」と言うけれども、これはなかなか難しいというところだと思うんですが、(394)大事なことは、教員と現場の先生た

係が自分で取れない(374)となったときに、保育現場、実習現場でトラブルを起こしたり(375)、あるいは予期せぬ、SNS などはそうですよね、情報漏えい(376)をどこまで。自分の友達同士の LINE 上とかで個人的にやりとりする、非公開でやる場合にはいいんではないかと思っているような人が、「何で、これが駄目なんですか」というのが。あるいは、私の経験で言うと、電車の中で実習の話をしてしまって、それが偶然、保護者が、隣とか、すぐそばに座っていて、「うちの施設、保育所の話をしていたような気がする」みたいな、というようなことが起こってくる。その辺の感覚の違い(388)は今もおっしゃっていましたけれども、そこの部分をきっちりやるための授業も必要なのかなということを思いました。

その中で考えた部分ですけれども。ベースの倫理とか人権感覚(370)があって。これは時間の流れですけれども、そういう価値観と知識と技術があって、これがともに共通のノート、実習先のものがあるんではないかと思って。

実習先の、例えば歴史とか価値観、考え方とか、大切にしておられるようなものというのは違うわけですよね。それから、技術的にも知的障害のところで求められる、こういうものとは言わないけれども、比較的、頻繁に使わざるを得ないものとか、そういう部分が事前にどこまで可能か。そこで実習で実感をして、それを記録と発表等で表現して、最後に振り返ると。

この振り返りが、最近、うちの大学で取り組んでいるのは、「あなたが事前に学んだ知識と技術との関係で振り返ってください(381)」と。実習の振り返りは、結構、それなりに現場の先生方がすごく協力してくださって、ある程度できるようになってきたと思うんですが、ここをあんまり振り返っていないんです。ここをやると、意外と共通性、皆さんの施設との共通性とか、大切なものは一体何だったのかというものが分かってくる(381)というのがあって。「どういう技術を使いましたか。あなたはどういう技法を使いましたか」というようなことをやってみると、意外と、ここはうまくいくんではないかというようなことを今、話を聞いていて思いました。

それで 1 個 1 個の評価をしてみると、ちょっと修正が必要となる。例えば保育士と幼稚園教諭と重ねたときに、両方でやっている。同じ学生が 2 回やっている。1 個 1 個に対して、こういう評価をして、よその大学を見るときに「うちはしていない。けれども、やったほうがいいよね」とか、施設のほうからも同じようなものが出てくる可能性があって。この時間を足し算することで総時間(382)が出てくる。恐らく、これがオーバーする(383)はずなんです。大学でできる範囲(384)にするためには、では、どこを削っていくのか。その削り方には、絶対、削ってはいけないものがあったり、大学とか施設で個別にやっているもの(385)の中から選択してもらって、総時間を算出してもらえばいい。削っていない時間部分と、削れる時間部分(386)、本当にいろいろあるはずで。

つい「これが必要」という話ばかりして、「これは要りません」と言う勇気がない。誰かが「いや、それは要るよ」と言われたら、増える話ばかりになってしまうんですけれども、そこの部分をきっちりやるための授業も必要なのかなということを思いました。

その中で考えた部分ですけれども。ベースの倫理とか人権感覚(370)があって。これは時間の流れですけれども、そういう価値観と知識と技術があって、これがともに共通のノート、実習先のものがあるんではないかと思って。

実習先の、例えば歴史とか価値観、考え方とか、大切にしておられるようなものというのは違うわけですよね。それから、技術的にも知的障害のところで求められる、こういうものとは言わないけれども、比較的、頻繁に使わざるを得ないものとか、そういう部分が事前にどこまで可能か。そこで実習で実感をして、それを記録と発表等で表現して、最後に振り返ると。

この振り返りが、最近、うちの大学で取り組んでいるのは、「あなたが事前に学んだ知識と技術との関係で振り返ってください(381)」と。実習の振り返りは、結構、それなりに現場の先生方がすごく協力してくださって、ある程度できるようになってきたと思うんですが、ここをあんまり振り返っていないんです。ここをやると、意外と共通性、皆さんの施設との共通性とか、大切なものは一体何だったのかというものが分かってくる(381)というのがあって。「どういう技術を使いましたか。あなたはどういう技法を使いましたか」というようなことをやってみると、意外と、ここはうまくいくんではないかというようなことを今、話を聞いていて思いました。

それで 1 個 1 個の評価をしてみると、ちょっと修正が必要となる。例えば保育士と幼稚園教諭と重ねたときに、両方でやっている。同じ学生が 2 回やっている。1 個 1 個に対して、こういう評価をして、よその大学を見るときに「うちはしていない。けれども、やったほうがいいよね」とか、施設のほうからも同じようなものが出てくる可能性があって。この時間を足し算することで総時間(382)が出てくる。恐らく、これがオーバーする(383)はずなんです。大学でできる範囲(384)にするためには、では、どこを削っていくのか。その削り方には、絶対、削ってはいけないものがあったり、大学とか施設で個別にやっているもの(385)の中から選択してもらって、総時間を算出してもらえばいい。削っていない時間部分と、削れる時間部分(386)、本当にいろいろあるはずで。

つい「これが必要」という話ばかりして、「これは要りません」と言う勇気がない。誰かが「いや、それは要るよ」と言われたら、増える話ばかりになってしまうんですけれども、こういうところ

	ってきて、減らす、削る話がなかなかできていかなくて、大学と現場とか、あと学生の生活が窮屈になっていってしまう。どこか、(389)**ゆとりを生み出す**作業をやっていかないといけない。実態として、保育士と幼稚園教諭は違うけれども、かなりの学生たちが一緒に受けているとすると、(390)**そこの共通の科目はもう削るとか**。あるいは、(391)**幼保連携型は、ちょっと施設の側の、幼保連携型の認定を整えて実習をしたら、保育士と幼稚園教諭の3分の2でいいとか**。もう両方減ったんだから、時間数を減らすというふうな大胆なことをやらないと。保育士と幼稚園教諭をベースにしてやり続けると、やっぱり増えていき続けるのではないか。だから、それで気を付けなきゃいけないのは、やればやるほど就学前が中心になっちゃうので、そこは(387)**引き続きとして残しても、できるものだったり**。(391)**保育教諭でのみの部分と、「保育士としても働きたい場合には、これは必ずやってください。そうしなければ、保育士の免許は、資格は出ません」というふうな構造**にしていかないと、きっと負担ばかりが増えるのではないか。	思いました。だけど、帰ってくるときに、最後に、『てめえなんか帰っちまえ、帰っちまえ』と、ずっとホームをあいさつしたときについてきて言いました。私はショックでした」。「ちょっと待て」と、「ショックの前に、何でその子どもがそのあなたの後をついていきながら、『てめえなんか帰っちまえ』と言ったのか、そこの背景をしっかりと考えなさい」と。まさに考えるというところですよね。「それは、あなたはショックかもしれないけれども、なぜその子どもはそうしているのか、もしかしたら、乳児院から児童養護、そういう中で、泣き叫んで、『あなた、帰らないで』と言っても、みんな帰っていく。で、実習の先生は優しいから、みんな受け止めてくれたけれども、2週間で帰っていく。しかし、そういったことが繰り返し繰り返しになってきたときに、(406)**これは、自分自身の心を守るために、自分から切ったんだよ**」と。いつも置いていかれていった自分、「あなた、さよならね」と言われてしまって、帰っていってしまう。自分はいつも置いていかれている。そういったことを繰り返し繰り返しされていく中で、自分は傷つく。置いていかれたと。だけれども、そうではなくて、自分から切ったんだと。「『あんたなんか行っちまえ』と切ったんだと言いながら、自分自身の心の傷をつけないようにやっているんじゃないの？」と。そういうことを考えたときに、「『てめえなんか帰っちまえ』なんて、その行動はショックでした」ではなくて、なぜそういうような行動になるのか。そうすると、子ども理解として、こういう施設の子どもたちは、(405)**どういう背景の中で今があるのか**、(406)**その言動にはどういう意味があるのか**ということを考えるきっかけとしてあるんじゃないのかと。 　こういった振り返りシートの中で、さっき、実習を通して、(415)**問題点、納得できない点、理解できない点とか、そんなことを書かせながら、教員と学生だけで共有しながら、しっかりと学生と話をする**というようなことで、事後指導はやっぱり重要。事前指導では、本当に表面的なことしかできない。やっぱり体験をしてくるのはすごく大事だなというふうには思っています。 　指導をしてくださる方と、そして実習指導を養成校でしている、そういうメンバーがこんなふうに相対して、(395)**率直な意見を話し合える**ということ、このこと自体が、まず勉強になると、大事なことであったというふうに思います。 　施設実習でいろいろとご苦労いただいているにもかかわらず、実際にその保育士資格というものを生かして、現場に就職をする学生の比率は大変低い。しかし、そこで経験したことの学びは、私もいつも思うのですけれども、やっぱり(407)**人間が生きるということそのものを考える機会**がそれまでの学生の生活の中でなかったことが、この施設実習によって、もちろん経験する内容は個人差がありますけれども、やはり最も(408)**人間として生きていく上での希望**を施設実習で経験させていただいているということはとても重要で、こういうような学生がやはりしっかりと事後指導をする中で、また今後もますます学生の状況は、やはり決して施設実習にふさわしいということよりも、その逆の方向に行くであろうということは予測されます。

子ども・子育て支援推進調査研究事業（厚生労働省）

平成２９年度　保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究

研究報告書

平成３０年（2018）年３月
一般社団法人　全国保育士養成協議会