

保育実習（施設）の事前指導と実習後の学生の意識

— 実習の期待感と不安感、及び実習成果の自己評価 —

貴 田 美 鈴
谷 口 篤

岡崎女子短期大学研究紀要45号 抜粋

平成24年 3 月25日

保育実習（施設）の事前指導と実習後の学生の意識

— 実習の期待感と不安感、及び実習成果の自己評価 —

貴田美鈴* 谷口篤**

要旨

本研究の目的は保育実習（施設）の事前指導において期待感と不安感を持っている事項について、実習成果の自己評価から検討し、今後の実習指導に関する資料を得ようとするものである。施設実習に参加し、調査に回答した58名の学生を対象に分析を行った。分析の結果、実習前に実習への不安感が低かった学生は、不安感の高かった学生に比べて実習の成果の自己評価は高く、実習前に実習への期待感が高かった学生は、実習の成果を高く評定していることが示された。そこで、実習指導において実習への学生の不安感を低減させ、期待感を高めるような指導の工夫が必要と考えられる。ただし、不安感がない学生は、実習について深く考えていない場合もあるので、事前指導では、適度な緊張感を持たせる工夫が必要と考えられる。

Abstract

A purpose of this study is to examine a change by the childcare training at social welfare institution about an anxiety and expectation of the student. The student has anxiety and expectation before childcare training. The answer of 58 students was analyzed. As a result of analysis, about the self-evaluation of the training, the low anxious student was higher than the high anxious student. The high student of training expectation conferred the result of training highly than the low student. It may be concluded from this that students should be directed before the practice so that they can alleviate their anxieties and raise their expectations.

1. 問題の所在と研究の目的

保育士資格取得のためには、保育所以外の児童福祉施設等での実習が必須である。保育所は児童福祉法に基づく施設であり、教育を主たる目的とした幼稚園とは異なり、その設置目的は幼児を教育することのみにあるものではない。しかしながら、保育士を目指す学生にとって、この施設実習は、ともすれば、その意義を見いだしかねるものとなっている。志村・田畑（2009）も指摘するように、学生は保育＝幼児教育と捉え、施設実習の意義の理解が不十分になりがちである。

いうまでもなく、保育士は、児童福祉の領域における国家資格であり、児童福祉の基本的理念を理解したうえで、児童を心身ともに健やかに育成する責任を負った専門職である。したがって、保育士資格取得のためには、児童福祉の理解の一助として、児童福祉施設等での実習は重要なものと位置づけられる。さらに、今日、幼保一体化の方向性として、幼稚園・保育所から総合施設（仮称）への移行が検討

されている。その効果のひとつに家庭における養育の支援機能の強化があげられている。このことは、幼稚園教諭であっても、保育所保育士であっても、社会福祉的な視点を持って子どもや保護者と接する必要性の高まりを示しており、保育士資格のための施設実習は、幼稚園教諭となろうとする学生にとっても重要なものとなってくると考えられる。

このように位置づけられる施設実習を学生の将来につなげられる有意義な体験とするためには、実習の準備として「事前指導」が重要となる。事前指導では、実習を行う施設の役割や機能、入所児者の特性をふまえて、実習への準備を整えさせるための指導をしている。しかし、実際には実習そのものが想定内で展開されることはなく、学生は実習現場で戸惑うことが多い。そのため学生のなかには、教員が施設へ巡回指導した際に笑顔や元気がなく、訪問指導教員に対して「実習がづらい」と訴えたり泣き出したりする学生もいる。以上のことから学生が将来につながる実習を行うためには、事前指導において実習への不安感を軽減させ、実習への期待感を高め

* 岡崎女子短期大学幼児教育学科

** 名古屋学院大学スポーツ健康学部

ることは重要な課題のひとつであると考えられる。

施設実習指導に関する数少ない研究に、石山・安部（2008）、石山・安部・田中（2010）があるが、彼らの研究では、主に質的な分析から、実習生は不安や期待を持っていることが確認できるが、その構造にまでは踏み込んでいない。また、服部・谷田貝（2010）は実習前には実習に不安を感じているが実習後には実習に意義があったと感じていること、服部・谷田貝（2011）では、共分散構造分析を用いて、実習前の諸変数と実習後の自己評価や施設からの評価の関係のモデル化を試みている。さらに土谷（2007）は保育実習と施設実習後の学生へのアンケートから、実習指導の意義を考察し、小倉・土谷（2009）は実習指導の全般にわたって、実習の意義を考察している。以上のように、施設実習に関する研究が散見されるが、施設実習における期待感と不安感に特化した調査研究はほとんどみあたらない。

しかしながら、先述したように、事前指導において実習前の期待感を高め不安感を軽減させることの重要性が指摘できる。このような不安感や期待感について施設実習と関係づけた研究はほとんどないが、教育実習を含めた実習全般に先行研究を求めると、いくつかの研究がある。例えば、杉山（2002）は幼稚園教育実習に対する不安意識が実習に対して与える影響を検討し、「社会的コミュニケーション不安」因子、「対園児コミュニケーション不安」因子、「健康管理不安」因子の3因子を抽出しており、貴田（2010）で示された3つの因子と類似した因子構造の存在を報告している。しかし、不安の高さと、実習後の実習成果の関係は見いだされず、実習の不安感の高低は実習の成果に影響を及ぼさないとしている。しかしながら、杉山（2002）の研究では、実習後の成果について、大部分が実習前に不安に思っていたことについて、うまくできたと答えていることから考察しており、調査した項目が、実習中の学生の遂行に敏感に反映するものではなかった可能性が考えられる。また、本研究の対象は保育実習における施設実習であり、杉山の研究対象であった幼稚園教育実習とは質的に異なっており、検討の余地が残されている。

長谷部（2007）は学生が保育実習に先だって抱く期待感や不安感の構造とその関連について検討している。その結果、実習前の不安感として、「指導」、「人間関係」、「事前理解」、「活動内容」の4因子を抽出し、期待感については「実習忌避（逆転項目）」、「意義」、「出会い」の3因子を抽出している。この

研究では、これらの期待感や不安感と実習の成果の関係については明らかにされていない。また、杉山（2002）と同様に、施設実習については考慮されていない。

善名・南本（2004）は中学・高校への教育実習での不安の構造を検討している。彼らは、不安の構造について、「教科指導」、「生徒との関係」、「生徒への指導力」、「教師との関係」の4つの不安因子を抽出している。この実習不安因子についても、上述の研究と同様に、対象となる実習には教育実習が設定されており、質的に異なると考えられる施設実習にそのまま適応できるものではない。

その他保育実習に関する学生の不安を取り上げた研究には、中西（2008, 2009, 2010）、斉藤・大木（2008）、原（2006）など見られるが、いずれも保育所実習への不安感の検討であり、施設実習については述べられていない。また、実習前の実習への期待感についての検討もほとんどない。教育実習や保育所実習に対する期待感と不安感は施設実習のそれとは内容的に異なるので、改めて実習への期待感や不安感の関係について検討する必要がある。

そこで、前報（貴田, 2010）において、保育実習（施設）の事前指導を受ける学生の意識を期待感と不安感を中心に質的・量的に明瞭にすることによって、効果的な保育実習指導（施設）を検討することを目的として研究を行った。その結果、第1に保育実習（施設）の意義のひとつとして養護を実践的に学ぶことが保育士の養成に不可欠であることを確認した。第2に施設の見学実習や、施設職員による特別授業が学生の学習意欲を高め、実習への期待感や安心感につながるものであることが示唆された。第3に学生70名を対象に施設実習への期待感と不安感の調査を行い、その結果の因子分析を行ったところ、期待感の項目については「実践知への期待」、「実習体験への期待」の2因子が、不安感の項目については「入所児者との関係不安」、「実習完遂不安」、「人間関係不安」の3因子が抽出された。この結果と、学生の施設実習指導の受講態度の自己評価との関係を検討したところ、多くの学生が入所児者との関係を構築できるかどうか不安に思っているが、授業にまじめに取り組んだ学生ほど不安感が高い。一方で施設実習への意欲が高まった学生は、実習への期待感を増大していた。

本研究では、貴田（2010）の研究を踏まえ、実習前の学生の不安感や期待感が実習を経ることでどのように変化したかを中心に検討することによって、

実習の事前指導のありかたを考察することを目的とする。

2. 研究の方法

1) 調査対象者

本研究では〇短期大学幼児教育学科の保育士資格取得のための施設実習に参加した学生76名を対象とした。この学生は筆者の1人である貴田の事前指導を受講した学生であった。調査は、事前指導の10回目の講義中に第1回目を行い、実習終了後の事後指導の中で第2回目を行った。有効回答者数は実習を終了し、2回の調査に回答した58名であった。なお、学生の実習参加は、2010年2月～3月と8月の2つの時期のいずれかであった。

調査時期は第1回目が施設実習前の2010年1月であり、第2回目は実習終了後の5月、ないしは9月であった。なお、調査は指導の一環として学生の状況を把握し、個々の学生の今後の指導に生かすことが重要であるため記名とした。そのため、調査対象である学生に対して個別的なデータが発表されるものではないこと、調査内容が授業成績に影響を与えるものではないことの2点について説明し、了解を得た。

2) 調査項目

a. 実習前調査 (第1回目調査)

実習前調査は実習前に実習に対する気持ちを調査するものであり、①授業の自己評価、②実習に対する不安感、③実習に対する期待感の3種類の内容が含まれている。質問項目の作成に当たっては、杉山(2002)、善明・南本(2004)、長谷部(2007)、本多・櫻井(2008)らの調査項目を参考に作成した。

授業の自己評価については、自己評価が高いほど高得点になるように「そう思う」から「そう思わな

い」までの5段階評価とした。実習不安感については15項目、実習期待感については12項目を設定し、5件法で評定を求めた。実習不安感については不安(心配)感が高いほど高得点になるように、「1. 心配していない」から「5. 心配している」までの5段階評価とした。実習期待感については、期待感が高いほど高得点になるように「1. 全く期待していない」から「5. かなり期待している」までの5段階評価とした。なお、この第1回目調査の詳細な分析は貴田(2010)に発表した。

b. 実習後調査 (第2回目調査)

実習後調査は、実習前の不安感や期待感を持っていた内容について、施設実習参加によって、それらの成果の程度の自己評価から検討することを目的としたものであった。そのために、実習前調査における不安感項目について、実習中に実際に行動できたのかを問う質問になるように文言を一部変更した。たとえば、実習前の不安感項目として「礼儀正しい態度で行動できるか」という問いでは、「礼儀正しい態度で行動できた」と変更し、「1. 全くあてはまらない」～「5. よくあてはまる」までの5段階評価として回答を求めた。

また、期待項目についても、実習前に適合した問いの文言を実習後に実習の成果を感じているかどうかを問う質問に文言を変更した。たとえば、実習前の期待感項目における「興味がもてる実習になる」を「興味がもてる実習であった」と変更し、「1. 全くあてはまらない」～「5. よくあてはまる」までの5段階評価として回答を求めた。

表1と表2に、不安感項目と期待感項目のリストとその対応、及び貴田(2010)による各項目の対応因子を示した。なお、貴田(2010)では、不安感項目の中の2項目の因子が特定できなかったため、本研究では、分析からその2項目を除いた。表1もそ

表1 実習不安に関する実習前と実習後の調査項目の対照、及び対応する因子名

	実習前調査*	実習後調査**	因子名
1	礼儀正しい態度で行動できるか	礼儀正しい態度で行動できた	対人関係不安
2	子ども(入所者)と話ができるか	子ども(入所者)と話ができた	入所児者との関係
3	子ども(入所者)にうまく対応できるか	子ども(入所者)にうまく対応できた	入所児者との関係
4	最後まで意欲的に実習に取り組むことができるか	最後まで意欲的に実習に取り組むことができた	実習完遂不安
5	子ども(入所者)の名前を覚えられるか	子ども(入所者)の名前を覚えられた	入所児者との関係
6	実習記録を毎日きちんとまとめることができるか	実習記録を毎日きちんとまとめることができた	実習完遂不安
7	実習が最後まで続けられるか	実習が最後まで続けられた	実習完遂不安
8	子ども(入所者)に受け入れてもらえるか	子ども(入所者)に受け入れてもらえた	入所児者との関係
9	他の実習生とうまくやっていけるか	他の実習生とうまくやっていけた	対人関係不安
10	精神的にまいってしまうのではないか	精神的にまいってしまうことはなかった	実習完遂不安
11	実習に必要な専門知識が不足しているのではないか	実習に必要な専門知識が不足を感じなかった	実習完遂不安
12	体調を崩すのではないか	体調を崩すことはなかった	実習完遂不安
13	子ども(入所者)の気持ちを理解できるか	子ども(入所者)の気持ちを理解できた	入所児者との関係

*1. 全く心配していない

～5. かなり心配しているまでの5段階評価

**1. 全くあてはまらない～5. よくあてはまるの5段階評価

の2項目を除いたものとなっている。

3. 結果と考察

1) 結果の整理

実習前の不安感や期待感と、実習後の実習成果に関する自己評価の関係を検討するために、貴田(2010)の結果を基に、実習前不安感の「入所児者との関係不安」、「実習完遂不安」、および「対人関係不安」の3因子について、対象者の平均評定値を算出した。さらに、各因子の平均値を基に高群と低群に分けた。期待感の「実践知への期待」と「現場体験への期待」の2因子についても同様に、各因子の平均値を基に高群と低群に分けた。

実習成果得点の算出方法 実習後調査の項目は、実習前調査の項目に対応しているため、実習前調査の不安感に関する13項目の因子分析から得られた3因子に対応して、「入所児者との関係成果」、「実習完遂成果」、および「対人関係成果」として、対象者の平均評定値を算出した。同様に、実習前調査における期待感項目についても、12項目の因子分析から得られた2因子に対応して、「実践知成果」と「現場体験成果」として、対象者の平均評定値を算出した。以上の5つの評定値は実習の成果を現すので、まとめて成果得点と以下では表記する。

実習効果得点の算出方法 実習後調査の各項目について、実習前調査の評定と比べて成果が上がっていると学生が自己評価しているならばその評定は高くなっていると考えられる。すなわち、実習後調査の各項目の評定値とそれらに対応した実習前調査の評定値の差は、実習による効果と捉えられる。そこで、実習後調査の各項目の評定値から実習前評価の各項目の評定値を減じた値を実習効果得点として算出し、上記の5つの因子の得点として対象者の平均

評定値を算出した。なお、実習前不安感の各項目については、実習前調査では評定値が高いほど不安が高く、実習後調査では評定値が高いほど成果が上がっていることになり、項目間の意味としては逆転している。そこで、実習前の不安項目については逆転項目と見なして、効果が大きいほど差が大きくなるように算出した。

2) 実習前不安と実習の自己評価

以上の分析をもとに、実習前不安感に関する3因子の高群と低群について、成果得点の平均と標準偏差を表3に示した。表3の結果について、3つの実習前不安要因が実習成果の自己評価に影響しているかどうかを検討するために、SPSS Ver.19を用いて3要因の多変量分散分析(MANOVA)を行ったところ、実習完遂成果に関して実習完遂不安の主効果(実習完遂不安高群:M=3.70, SD=.38、低群:M=3.89, SD=.39)に有意な傾向が見られたが(F(1,50)=3.402, MSe=.157, p<.10)、その他の主効果、交互作用は有意ではなかった。すなわち、実習前に実習が完遂できるかとの不安感が高い学生は実習完遂成果の自己評価に低い傾向が見られた。

実習前不安感に関する3因子の高群と低群について、実習効果得点の平均と標準偏差を表4に示した。表4の結果について、3つの実習前不安要因が実習効果の評定に影響しているかどうかを検討するために、3要因の多変量分散分析(MANOVA)を行ったところ、入所児者との関係効果について入所児者との関係不安要因の有意な主効果(F(1,50)=30.750, MSe=.355, p<.01)と完遂不安要因の有意な主効果(F(1,50)=4.265, MSe=.344, p<.05)が示された。実習完遂効果について完遂不安要因の有意な主効果が示された(F(1,50)=52.202, MSe=.344, p<.01)。対人関係効果について対人関係不安要因の有意な主

表2 実習期待に関する実習前と実習後の調査項目の対照、及び対応する因子名

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

*1.全くあてはまらない～

5.よくあてはまるの5段階評価

**1.全くあてはまらない～5.よくあてはまるの5段階評価

表3 実習前不安と実習成果の関係

	入所児者との関係不安	実習完遂不安	対人関係不安	平均値	標準偏差	人数
入所児者との関係成果	高	高	高	3.711	.318	9
			低	3.569	.354	13
		高	3.750	.500	4	
	低	高	高	3.667	.416	3
			低	3.467	.115	3
		低	3.767	.557	6	
実習完遂成果	高	高	高	3.714	.641	7
			低	3.938	.369	13
		高	3.685	.429	9	
	低	高	高	3.821	.427	13
			低	3.833	.360	4
		低	3.889	.419	3	
対人関係成果	高	高	高	3.444	.096	3
			低	3.639	.245	6
		高	3.786	.343	7	
	低	高	高	3.974	.451	13
			低	4.444	.464	9
		低	4.769	.259	13	
対人関係不安	高	高	高	4.500	.707	4
			低	4.667	.577	3
		高	4.500	.500	3	
	低	高	高	4.750	.274	6
			低	4.857	.244	7
		低	4.731	.330	13	

表4 実習前不安と実習効果の関係

	入所児者との関係不安	実習完遂不安	対人関係不安	平均値	標準偏差	N
入所児者との関係効果	高	高	高	-.667	.400	9
			低	-.877	.580	13
		高	-.600	.632	4	
	低	高	高	-.533	.416	3
			低	-.200	.200	3
		低	.333	.845	6	
実習完遂効果	高	高	高	.257	.798	7
			低	.969	.534	13
		高	.426	.613	9	
	低	高	高	-.346	.651	13
			低	1.375	.438	4
		低	1.444	.536	3	
対人関係効果	高	高	高	-.167	.289	3
			低	-.472	.195	6
		高	1.524	.565	7	
	低	高	高	1.910	.689	13
			低	1.278	.795	9
		低	2.923	.400	13	
対人関係不安	高	高	高	1.375	1.109	4
			低	3.333	.764	3
		高	1.667	1.041	3	
	低	高	高	3.083	.585	6
			低	2.143	.244	7
		低	3.385	.506	13	

効果が示された ($F(1,50)=68.691$, $MSe=.383$, $p<.01$)。さらに、有意には至らなかったものの、対人関係効果について入所児者との関係不安要因の主効果 ($F(1,50)=3.280$, $p<.10$) と、完遂不安要因の主効果 ($F(1,50)=2.892$, $p<.10$)、及び入所児者との関係効果について入所児者との関係不安要因と対人関係不安要因の交互作用 ($F(1,50)=3.641$, $p<.10$) に有意な傾向が見られた。その他の主効果および交互作用は有意ではなかった。

すなわち、効果について入所児者との関係不安感の高い学生は入所児者との関係の効果を下とらえ、実習完遂の不安感の高い学生は実習を完遂したとの効果を下とらえ、対人関係不安の高い学生は対人関係の効果を下とらえていることが示された。また、対人関係効果については、入所児者との関係不安感の高い学生と、実習完遂の不安感の高い学生にも低くなる傾向が見られた。さらに、入所児者との関係効果について、入所児者との関係不安要

因と対人関係不安要因の交互作用を図1に示した。図1から判るように、入所児者との関係効果について、入所児者との関係不安が高い場合は、対人関係不安の高低にかかわらず効果が低く、入所児との関係不安が低くかつ対人関係不安が低い場合により効果が大きいと評定されることが示されている。

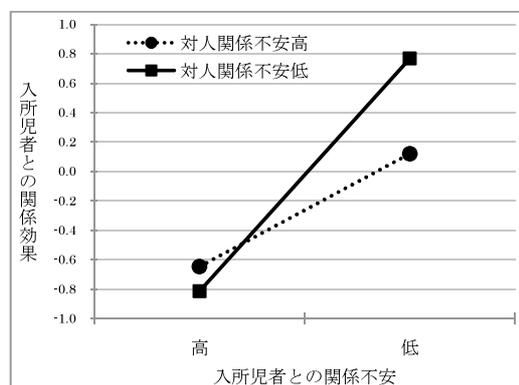


図1 入所児者との関係不安要因と対人関係不安要因の交互作用

3) 実習前期待と実習自己評価

実習前期待感に関する2因子の高群と低群について、実習効果得点の平均と標準偏差を表5に示した。表5の結果について、2つの実習前期待要因が実習効果の評定に影響しているかどうかを検討するために、2要因の多変量分散分析(MANOVA)を行ったところ、実践知成果について入所児者との関係不安要因の有意な主効果が示された($F(1,54)=5.474$, $MSe=.587$, $p<.05$)。現場体験成果について現場体験期待要因の有意な主効果が示された($F(1,54)=8.079$, $MSe=1.084$, $p<.01$)。その他の主効果および交互作用は有意ではなかった。すなわち、実習前に実習において、実践的な知識を得られるとの期待感が高い学生は実習後に実践的な知識が得られたと自己評価しており、実習前に現場での体験への期待感が高い学生は実習後に現場での体験の自己評価が高いことが示された。

実習前期待感に関する2因子の高群と低群について、実習効果得点の平均と標準偏差を表6に示した。表6の結果について、2つの実習前期待要因が実習効果の評定に影響しているかどうかを検討するために、2要因の多変量分散分析(MANOVA)を行った。その結果、実践知効果について実践知期待要因の有意な主効果が示された($F(1,50)=10.871$, $MSe=.242$, $p<.01$)。現場体験効果について現場体験期待要因の有意な主効果が示された($F(1,50)=8.30$, $MSe=.890$, $p<.01$)。その他の主効果および交互作用は有意ではなかった。すなわち、表5の自己評価の結果と併せてまとめると、実習前に実践知が得られたり、現場体験ができたりすることを強く期待している学生は期待が低い学生と比べて、実践知も現場体験も多く得られたと自己評価しているものの、実習前に比べてその評価が高くはなっていない。一方、実習前の期待感が低い学生の方が、高い学生に比べて実践知と現場体験の成果得点は低いが、効果得点は高く、自己評価が上昇していることが示された。

表5 実習前期待感と実習成果の関係

	実践知期待	現場体験期待	平均値	標準偏差	人数
実践知成果	高	高	4.400	.462	23
		低	4.390	.322	8
	低	高	4.240	.393	10
		低	4.080	.460	17
現場体験成果	高	高	5.478	.657	23
		低	4.969	.647	8
	低	高	5.175	.800	10
		低	4.794	.806	17

表6 実習前期待感と実習効果の関係

	実践知期待	現場体験期待	平均値	標準偏差	N
実践知効果	高	高	-.130	.360	23
		低	.071	.358	8
	低	高	.386	.286	10
		低	.479	.732	17
現場体験効果	高	高	.217	.614	23
		低	1.125	1.086	8
	低	高	.250	.850	10
		低	.897	1.250	17

4. 総合的考察

以下では、本研究の結果と、貴田(2010)の結果をまとめ、実習指導と実習への期待感と不安感、実習後の成果に関して総合的に考察する。

1) 実習への不安感

本研究の結果から、実習前の不安感の高さとその内容に関する実習の成果の関連を見たとき、入所児者との関係と対人関係の実習成果は実習前の不安の高群と低群の間に有意差はなく、両群は同等の成果を得ているといえる。一方、実習完遂の成果については、実習前の完遂不安の高い群の方が、実習の成果の自己評価が低くなる傾向が示された。

実習前の不安感項目を逆転項目として不安感の低さと見なして、実習後の成果評定と実習前の非不安感評定の差を検討した。即ちこの差は実習の効果が上がれば、大きくなり、効果が低ければ差は小さくなるといえる。さらに、その差が負の値を示せば負の効果があつたことになる。この効果値と実習前の不安感の関係を見たところ、入所児者との関係不安感の高い学生は入所児者との関係の効果を低くとらえ、実習完遂の不安感の高い学生は実習を完遂したとの効果を低くとらえ、対人関係不安の高い学生は対人関係の効果を低くとらえていることが示された。また、対人関係効果については、入所児者との関係不安感の高い学生と、実習完遂の不安感の高い学生にも低くなる傾向が見られた。さらに、入所児者との関係効果について、入所児者との関係不安要因と対人関係不安要因の交互作用が示されたことから、入所児者との関係不安が高い場合は、対人関係不安の高低にかかわらず効果が低く、入所児者との関係不安が低くかつ対人関係不安が低い方が効果を大きく評定することが示されている。

この不安感について、貴田(2010)では、多くの学生が入所児者との関係を構築できるかどうか不安に思っており、特に授業にまじめに取り組んだ学生ほど不安感が高く、同時に、授業はためになったと感じている学生も不安感が高いことが示された。

以上の結果をまとめると、実習前の実習完遂不安感の高い方が実習の成果を低く自己評価しているものの、実習前の不安感の低い群よりも高い群の方が実習での効果が上がったと評定するようになっており、不安感の高低差が実習を経ることで小さくなっていることが示された。貴田（2010）では、授業にまじめに取り組んだ学生ほど不安感が高いことも示されており、これらを併せ考えると、不安感の増大は授業に真剣に取り組む、得たものが多いほど、実習という現実に向かったとき、その課題の大きさを実感したことを示していると考えられ、もともと不安感の高い学生は授業にまじめに取り組んでいる学生であり、実習にも真摯に取り組んだために、課題も多く捉えているために、成果を低めに評価してしまった可能性も考えられる。

2) 実習への期待感

次に実習への期待感と、その成果について検討する。実習において実践的な知識を得られるとの期待感が実習前に高かった学生は、期待感が低い学生よりも実習後に実践的な知識が得られたと自己評価しており、実習前に現場での体験への期待感が高い学生は、期待感が低い学生よりも実習後に現場での体験の自己評価が高いことが示された。しかし、この結果は、もともと自己評価が高い学生であったために、実習後の自己評価も高かった可能性が考えられる。そこで、実習前の期待感から、実習後の自己評価の変化を検討したところ、実習前の期待感が低い学生の方が、実践知と現場体験の成果得点は上昇していることが示された。つまり、実習前と比べて、期待感の高い学生と期待感の低い学生の差は小さくなったと言える。

3) 事前指導のあり方

最後に、実習指導と、学生の実習への不安感や期待感との関係について考察する。実習前に実習への不安感の低かった学生は、不安感の高かった学生に比べて実習の成果の自己評価は高く、実習前に実習への期待感が高かった学生は、実習の成果を高く評定している。したがって、事前指導において実習への学生の不安感を低減させ、期待感を高めるような指導の工夫が必要と考えられる。ただし、不安感が高かったり、期待感が低かったりするような学生であっても、実習に参加することによって、不安に感じていたことについて成果があったと自己評価しており、期待感が低くとも、その期待する内容の実習

成果が上がったと自己評価している。さらに、不安が低かったり、期待が高かったりした学生との成果における差は小さくなったといえる。

貴田（2010）の結果を考えると不安感の強い学生は、施設実習を厳しいものと捉え、事前の準備を綿密に行うという傾向があるといえる。逆に不安感がない学生は、実習について深く考えず、決められた実習日数をやり過ごせばよいと考えている場合もあるだろう。したがって、事前指導では、適度な緊張感を持たせるために、施設職員の実習生に対する要望や、実習生の体験談なども取り入れ、学生に指導していくことが必要と考えられる。

期待感については、もともと施設に関心がなく施設実習の動機付けがなされないまま実習に行く学生もいると考えられる。しかしながら、事後指導のアンケートでは、ほとんどの学生が実習内容について、「満足している」あるいは「やや満足している」という結果が得られている。したがって、事前指導の中で、過去の施設実習において、学生が満足感を得ていることを伝えることが必要であると言えよう。さらに、どのような成果を得たのか、実習を終えた学生自身の報告を聞かせることも意義があると考えられる。

文 献

- 原信夫（2006）「保育実習に関する不安について」『清和大学短期大学部紀要』35, 79-89.
- 長谷部比呂美（2007）「保育実習に関する学生の意識について—実習不安を中心として—」『淑徳短期大学研究紀要』46, 81-96.
- 服部次郎・谷田貝雅典（2010）「保育実習（施設）の意義について—実習を終えた学生のアンケートから見えてくるもの—」『岡崎女子短期大学研究紀要』43, 47-54.
- 服部次郎・谷田貝雅典（2011）「保育実習（施設）の意義について（2）—実習を終えた学生のアンケートから見えてくるもの—」『岡崎女子短期大学研究紀要』44, 1-6.
- 本多潤子・櫻井登世子（2008）「幼稚園教育実習に向けての実習不安～過去および現在における母親との関係に関する認識との関連から～」『日本教育心理学会第50回総会論文集』123.
- 石山貴章・安部孝（2008）「保育士養成機関における「施設実習」の現状と課題（1）：短期大学「施設実習」に向けた事前指導を通して」『九州

- ルーテル学院大学紀要』38, 157-170.
- 石山貴章・安部孝・田中誠 (2010) 「保育士養成機関における「施設実習」の現状と課題 (2) 実習事後指導を通じた「自己評価」と「気づき」に関する分析から」『九州ルーテル学院大学紀要』40, 59-72.
- 貴田美鈴 (2010) 「保育実習 (施設) の事前指導における学生の意識 — 実習への期待感と不安感を中心に」『岡崎女子短期大学 学術教育総合研究所所報』3, 31-42.
- 中西和子 (2008) 「保育実習における不安の変容に関する一考察 (1)」『日本教育心理学会総会発表論文集』50, 265.
- 中西和子 (2009) 「保育実習における不安の変容に関する一考察 (2) : グループワークを多用した準備授業の影響」『日本教育心理学会総会発表論文集』51, 267.
- 中西和子 (2010) 「保育実習における不安の変容に関する一考察 (3) : グループワークを多用した準備授業の影響」『日本教育心理学会総会発表論文集』52, 668.
- 小倉毅・土谷由美子 (2009) 「保育士養成課程における施設実習に関する課題 — アンケート調査からの一考察」『中国学園紀要』8, 77-87.
- 斉藤葉子・大木みどり (2008) 「実習の事前・事後指導に関する研究 (5) 保育実習における1・2年次学生の不安意識とその問題について」『羽陽学園短期大学紀要』8 (2), 183-202
- 志村聡子・田畑光司 (2009) 「保育士養成課程における実習事前事後指導: 初めての「施設実習」に向けた動機形成への取り組み」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』9, 305-311.
- 杉山喜美恵 (2002) 「教育実習事前指導のあり方について 2. 教育実習に対する学生の不安要因」『東海女子短期大学紀要』28, 167-177.
- 土谷由美子 (2007) 「保育実習に関する意欲と現状について: 学生のアンケートを中心に」『中国学園紀要』6, 167-171.
- 善明宣夫・南本長穂 (2004) 「教育実習の研究 (I) : 実習生の不安を中心として」『教職教育研究: 教職教育研究センター紀要』9, 1-10.