

実習前後における保育者志望学生の課題認識 —効果的な事後指導のための一考察—

Recognition of Issues of the Students Who Aim to Work in the Childcare Field Before and
After the Practical Training:
A Study on Effective Post-Lesson Guidance

前田 聖悟^{*1}・紺谷 遼太郎^{*2}
Seigo MAEDA・Ryotaro KONYA

Abstract

The purpose of this study was to examine the key points of post-lesson guidance by conducting a survey on the creation of lesson plans and childcare skills for students who aim to work in the childcare field, before and after the practical training, and analyzing the content of the issues the students were facing and the changes in that content before and after the practical training.

The results suggested that the difficulty of creating lesson plans was reduced by the guidance provided by the childcare workers based on their understanding of the children and their interactions with them at the placement site. However, the difficulty of considering time allocation was not reduced. In terms of students' perceptions of their childcare skills, we were able to confirm an improvement in confidence in almost all areas.

It was discussed that it is important to focus on the time allocation of lesson plans in post-lesson guidance. It was also discussed that since the students have a positive attitude towards their own mistakes after the practicum, it is necessary to take measures to sublimate individual experiences into group learning and lead to the acquisition of more extensive practical knowledge.

1. 研究の背景と目的

保育者養成課程における保育実習（保育所、施設）及び幼稚園教育実習は、短期大学では2年間、大学では4年間の学修における学びの要となる。これは、実習が一定の期間を現場の職員や保育者に準じた形で行なわれ、それまでに習得してきた知識や技術を現場で直接的に活用し、実践の中で学びを深めるという特性を持つからである。現場の保育者に指導を受け、子どもたちと直接的に関わる学びである以上、実習では知識・技術・資質等に関する多岐にわたる力が求められる。さらに、通常の講義科目とは異なり、学外で行われることや実習先に応じた柔軟性を求められる実習では、実習前の準備から実習終了までの間、学生は多様な課題に直面する。

これらの実習にはそれぞれ事前事後指導が付随しており、すべての実習は事前指導、実習、事後指導の流れに沿って進められていく。事前指導では実習に向けた計画の作成や目標の設定を行ない、実習に向けた準備を行なっていく。事前指導には学生が実習のイメージを明確にし、不安感をやわらげ、十分な準備のもとで実習に取り組めるような授業が求められる。そして、事後指導においては実習園からの評価と自己評価から振り返りを行ない、明確になった自己課題をどのように補っていくか、次の実習や就職に向けた改善のための計画を立てる必要がある。この事前事後指導を含む一連の流れの中ではPDCAサイクルが繰り返され、その流れの中で学生は専門性を高め、自らの保育観を形成していく。

*1 福岡女子短期大学子ども学科 Fukuoka Women's Junior College, Department of Child Care And Education

*2 作陽短期大学音楽学科幼児教育専攻 Sakuyo Junior College, Department of Music, Major of Childhood Education

実習後の事後指導について佐藤（2017）は、実習後の自己評価が自己課題を自覚し、成長への繋がりを述べている。また、金元（2018）は、振り返りや省察が、学生の主体的な学びに繋がっていることを模擬保育の実践を通して明らかにしている。このように事後指導では実習後に学生が課題を的確に捉え、省察し、適切な指導のもとPDCAサイクルの質を高めていくことが重要である。

そこで本研究では、実習前と実習後で学生の抱える課題にどのような変化が生じているかに着目する。実習生の持つ課題や不安に関する研究は多く、中原（2019）は質問紙調査から頻出語リストを分析し、実習前不安に関して全体的な傾向として「指導」「部分」「全日」といった指導案に関する単語がどの年度においても確認できたと述べている。また、渡邊（2018）は、実習生の持つ不安を「保育実習不安尺度」の項目を作成した上で因子分析を行ない、「子どもへの対応と保育実践に関する不安」「実習中のコミュニケーションと個人的課題に対する不安」「実習先の職員との関係に関する不安」の3つの因子を提示している。このように実習に際し学生がどのようなことに対し不安や課題を抱えているかは多くの研究から明らかになっている。本研究は、これらの先行研究の成果を踏まえ、学生の抱える課題や不安に関して実習前後の変化を捉え、より効果的な事後指導のあり方を検討する試論である。

以上より、本研究では、指導案作成・保育技能に関する学生の認識について調査を実習前後に行ない、その結果と自由記述から実習前後に学生が抱える課題とその変化を抽出、分析し、実習事後指導における指導ポイントの検討を目的とする。

2. 方法

（1）対象者

調査対象者は、F短期大学およびK大学の「幼稚園実習指導」または「保育所実習指導」受講者である。そのうち、実習前後の2回の調査に回答した学生93名（F短大2年生35名、K大学3年生58名）が分析対象となった。

（2）調査時期

調査は、実習直前及び直後の実習指導のなかで実施した。F短大の調査時期は、実習前が2023年7月31日、実習後が2023年10月13日である。この間に、保育所実習（10日間）と幼稚園実習（15日間）を実施している。K大の調査時期は、実習前が2023年8月23日、実習後が2023年10月16日である。この間に、幼稚園実習（20日間）を実施している。調査の際には、調査対象者全員に、研究目的、方法、参加は自由意志で拒否による不利益はないこと、及び個人情報の保護について口頭で説明し、回答を持って同意とした。

（3）調査内容

調査内容として、指導案作成・保育技能に関する認識を尋ねた。指導案作成に関する質問項目は、「指導計画案作成過程の課題意識」（林、2018）と「指導案作成に関する意識」「指導案作成に関する不安感」（桐川ほか、2019）に関する項目を調査対象校の指導案の形式に沿って、一部表現を修正し13項目で構成した。保育技能に関する質問項目は、金子・三浦（1997）が作成した「実地指導技術」24項目を使用した。項目1～19が教育技術・態度に関する項目で、20～24は環境配置に関する項目である。それぞれの項目の評定は「そう思う」（4点）、「やや思う」（3点）、「あまり思わない」（2点）、「そう思わない」（1点）の4段階である。

加えて、指導案作成・保育技能についてそれぞれ、「自身がより自信を持つことができるようになるには、どういったことを努力していく必要があると考えていますか？」と自由記述による回答を求めた。

(4) 分析方法

収集されたデータの分析は、本研究の目的に沿って以下の手順で進めた。指導案作成・保育技能に関する実習前後の認識の差について検証するため、質問項目に関して比較分析（ t 検定）を行なった。統計処理にはIBM SPSS Statistics 29.0を用いた。

さらに自由記述については、KH Coderの計量テキスト分析によって記述内容の比較分析を行った。まず、前処理として自由記述内の語の表現を統制した。例えば、「子」「幼児」は「子ども」に統一した。次に、形態素解析を行ない、含まれている語句の出現頻度を把握した。その後、実習前と実習後を外変数に設定して、特徴語の把握を行ない、さらに、出現数10回以上の語、描画する共起関係を上位60に設定した共起ネットワークを作成することで、記述内容の傾向を検討した。

3. 調査結果

(1) 指導案作成に関する課題

1) 指導案作成の「難しさ」の認識

実習前後における指導案作成に関する学生の認識について、実習前後の平均と標準偏差、実習前後の得点の差異を表1に示した。対応のある t 検定を行なったところ、「指導案作成時に子どもの姿をイメージすることが難しい」（ $t = -2.00$ 、 $df = 92$ 、 $p < .05$ ）、「子どもの姿に応じたねらいや内容を考えることが難しい」（ $t = 3.61$ 、 $df = 92$ 、 $p < .01$ ）、「活動の終え方を考えることが難しい」（ $t = 2.31$ 、 $df = 92$ 、 $p < .05$ ）、「活動の入り方（導入）を考えることが難しい」（ $t = 3.37$ 、 $df = 92$ 、 $p < .05$ ）、「子どもにとって面白い活動を考えることが難しい」（ $t = 2.18$ 、 $df = 92$ 、 $p < .05$ ）、「指導案を書くことに不安はない」（ $t = 2.20$ 、 $df = 92$ 、 $p < .05$ ）の項目において有意な差が見られ、実習後に学生が感じる指導案作成の「難しさ」が軽減されていることが確認できた。

また、指導案作成過程に関する項目（1～11）についての難しさの得点を見ると、実習前では「2 年齢に応じた活動」、「3 子どもの姿に応じたねらいや内容」、「6 活動の入り方（導入）」、「8 時間配分」について、特に「難しい」と感じている項目であることがわかる。実習後でも特に「難しい」と感じている項目は、「3 子どもの姿に応じたねらいや内容」「8 時間配分」であった。なかでも「8 時間配分」は、実習前後で得点差がほとんどないことから、実習を経ても学生にとって「難しい」と感じる項目であると言える。

表1 実習前後の指導案作成に関する認識

項目	実習前		実習後		t 値
	M	SD	M	SD	
1 指導案作成時に子どもの姿をイメージすることが難しい	2.78	0.76	2.58	0.85	2.00 *
2 年齢に応じた活動を考えることが難しい	2.97	0.80	2.85	0.74	1.23
3 子どもの姿に応じたねらいや内容を考えることが難しい	3.30	0.62	2.99	0.70	3.61 **
4 環境構成を考えることが難しい	2.89	0.77	2.71	0.76	1.97
5 活動の終え方を考えることが難しい	3.03	0.80	2.83	0.76	2.31 *
6 活動の入り方（導入）を考えることが難しい	2.90	0.85	2.58	0.89	3.37 **
7 保育者の援助・配慮を考えることが難しい	2.76	0.81	2.76	0.73	0.00
8 時間配分を考えることが難しい	2.94	0.84	2.95	0.79	-0.10
9 子どもが集中できるよう考えることが難しい	2.92	0.71	2.86	0.76	0.72
10 子どもにとって面白い活動を考えることが難しい	2.86	0.77	2.68	0.75	2.18 *
11 子どもが創意工夫できる柔軟性のある活動を考えることは容易い	2.33	0.81	2.46	0.72	-1.46
12 一般的な文章を書くことに苦手意識はない	2.45	0.94	2.46	0.92	-0.11
13 指導案を書くことに不安はない	1.95	0.86	2.17	0.87	-2.20 *

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

2) 指導案作成に関する課題の自由記述

指導案作成の課題意識に関する自由記述について、形態素解析を行なった。その結果、前処理によって10,920語を抽出した。表2に実習前後の特徴語とJaccard係数を示す。実習前後による指導案作成に関する課題意識の共通点や相違点を明らかにするために、実習前後を外変数として、自由記述の共起ネットワークを作成した（図1）。

表3 実習前後の保育技能に関する認識

項目	実習前		実習後		t値
	M	SD	M	SD	
1 活動内容とねらいを十分把握して指導できる	2.66	0.65	2.84	0.68	-2.39 *
2 導入・展開・まとめといった段階にそって保育内容を充実できる	2.62	0.72	2.77	0.77	-1.60
3 子ども（集団）が混乱せずに次の活動に移行できるような手順をとれる	2.54	0.70	2.65	0.65	-1.22
4 予想外の子どもの行動に適切に対応できる	2.47	0.67	2.62	0.72	-1.93
5 子ども（集団）の行動を予測したりするような余裕をもてる	2.31	0.66	2.49	0.69	-2.39 *
6 子どもが理解しやすいような言葉掛けを工夫できる	3.01	0.60	2.96	0.66	0.62
7 指導に手違いが生じたとき、すぐに修正できる	2.48	0.65	2.68	0.68	-2.81 **
8 集団の活動経過に考慮しながら、個別指導を行える	2.49	0.64	2.69	0.69	-2.20 *
9 落ち着かず活動をやらない子などを、無理なく活動に引き込める	2.38	0.62	2.52	0.64	-1.74
10 「間」を活用できる	2.47	0.72	2.60	0.69	-1.56
11 子ども（集団）の注意をよくひきつけられる	2.67	0.70	2.83	0.76	-1.86
12 具体物の提示や言葉掛けなどがタイミング良くできる	2.53	0.64	2.76	0.68	-2.56 *
13 子どもの発言を不満が生じないように適切に取り上げられる	2.61	0.66	2.85	0.67	-3.01 **
14 誉めることを適切に活用できる	3.32	0.61	3.34	0.62	-0.29
15 禁止・叱責・無視などを適切に活用できる	2.53	0.77	2.72	0.76	-2.26 *
16 子どもの発想を取り上げて、それを援助することができる	2.85	0.69	3.00	0.55	-1.69
17 指導が押しつけにならず、子どもの主体性を尊重できる	2.92	0.59	3.04	0.62	-1.58
18 子どもの心理状態をくみとって指導を行える	2.65	0.64	2.81	0.61	-1.89
19 子どもに明るく、やさしく、さわやかに接することができる	3.65	0.52	3.59	0.52	0.96
20 子どもたちの位置や間隔は適切にできる	2.73	0.68	2.86	0.62	-1.59
21 指導者の位置は適切にできる	2.63	0.64	2.84	0.60	-2.64 *
22 保育に支障がないように、指導者・子どもたち・観察者が配置できる	2.57	0.60	2.84	0.66	-3.38 **
23 指導場所の特徴を生かして環境を設定できる	2.56	0.67	2.71	0.62	-1.97
24 教材・教具などの準備は十分行える	3.12	0.66	3.13	0.70	-0.14

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

表4 保育技能に関する実習前後の特徴語

実習前		実習後	
特徴語	Jaccard係数	特徴語	Jaccard係数
子ども	.261	必要	.130
自信	.113	活動	.088
先生	.110	大切	.079
自分	.100	対応	.077
保育	.093	学ぶ	.059
実践	.081	理解	.055
関わる	.080	たくさん	.044
見る	.077	増やす	.041
行動	.074	自身	.038
実習	.072	事前	.034

共起ネットワークから、「子ども」「先生」「保育」「自分」「経験」「関わる」等が共通して関連づけられていた。これらから、実際の子どもや保育者と関わる経験によって保育技能について自信を持つことができる、との認識が見て取れた。

また、特徴語として、実習前では「子ども」「自信」「先生」「自分」「保育」「実践」等が示された。

共起ネットワークも参照しながら考察すると、「子ども」や「先生」を「観察」することや、自身の「準備」が重要であるとする認識を抱いていることが窺えた。

実習後では、「必要」「活動」「大切」「対応」「学ぶ」等が特徴語として示された。表4と図2の結果を両方考慮に入れると、「事前」に「対応」を考えておくことや、「実際」に「様々」で「たくさん」の経験をし、「失敗」を含めて「学ぶ」ことが重要との意識を抱いていた。

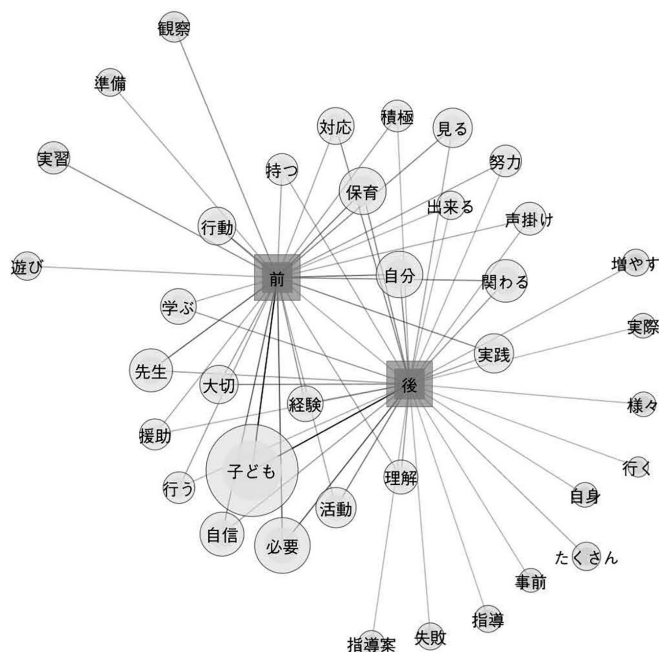


図2 保育技能に関する共起ネットワーク

4. 総合考察

本研究は、実習前後に指導案作成・保育技能に関する学生の認識調査を実施し、学生が抱える課題の内容とその変化を抽出し分析することで、実習事後指導における指導のポイントを検討することが目的であった。

指導案作成に関する学生が認識する課題について、「1子どもの姿をイメージすることが難しい」「3子どもの姿に応じたねらいや内容を考えるのが難しい」などの項目において有意な差が見られ、実習先での子どもとの関わりや、子どもの姿を理解した上での保育者からの指導によって、指導案作成の難しさが軽減していることが示唆された。しかし、「8時間配分」の項目においては実習前後の得点差がほとんどなく、実習期間中の数回の保育の経験では難しさを軽減するには至らないと考えられる。

指導案作成に関する課題として、実習前には、「指導案」の「作成」が「努力」する「必要」があると捉えられている様子が把握された。これは実習前の準備として十分な計画を立てた上で実習へ臨む学生の姿勢の表れであると考えられた。実習後には、「子ども」の「姿」の「把握」や「予想」される保育者の「対応」など、前もって予測してきた子どもの姿ではなく、学生自身が目の前で関わる子どもの姿を重視し、子どもに対し現在保育者が行なうべき援助に、よりフォーカスしていることがわかる。これは実習前にはこれまでに学んだ知識をもとに「知る」ことや「理解」することに目が向いていたものが、実習経験によって、子どもの姿をもとに考えたり臨機な対応を考慮したりしながら指導案を書く必要があるという意識に変わっていったことの表れではないだろうか。

次に、保育技能に関する認識については、ほとんど全ての項目において、自信の向上を確認できた。保育現場で子どもと直に関わり、保育者の行う保育を目の当たりにすることができる実習は学生にとって生きた学びの場であり、観察と実践の両方を経験できることで自身の保育技能に関して自信を深めることができる機会になっていると考えられる。

保育技能に関する課題として、実習前には保育者や子どもを「観察」し、事前に「準備」することが重要と認識していた。これが実習後には、「対応」「実際」など自らが経験する中で学んでいくことが重要であるという認識に変化していた。また、特徴的な語として実習後には「失敗」が挙げられ、自身の実践経験を「失敗」も含め肯定的に捉え、保育技能は多くの経験と失敗の中から学んでいくものであるという意識の変化が見られた。

これらの分析結果を踏まえ、実習後の事後指導をより効果的に行なうための要点について考察する。

まず注目すべき点は、事前・事後を通じて学生の自信度が低かった「時間配分」の問題である。この点は、桐川ほか（2019）の結果とも一致しており、時間配分の難しさは実習生が共通して直面する課題であることが再確認された。指導案作成は子どもの生活をデザインすることであり、ゆえに子どもの一日の生活の流れを重視するうえで、時間配分は重要な考慮事項となる（久富，2017）。事後指導においては、学生が実習中に経験した具体的な場面を振り返り、なぜ時間配分が難しいと感じたのか、その難しさを言語化し再認識することで、より深い理解につながる可能性がある。また、子どもの発達段階や活動の内容、園の日課など多様な要因と時間配分が関連していることへの意識づけも重要だろう。

次に、実習後の学生の認識変化として特筆すべきは、「失敗」に対する肯定的な捉え方の出現である。これは、実習を通じて学生が自身の経験を、失敗も含めて学びの機会として認識するようになったことを示唆している。この変化は、事後指導において非常に有益な要素となり得る。

事後指導では、この「失敗」の開示がしやすくなっているという意識の変化を活かし、学生間で経験値の共有を促進することが望ましいだろう。具体的には、各学生が経験した「失敗」や困難な場面をケーススタディとして取り上げ、グループディスカッションを通じて多角的に分析する機会を設けることが考えられる。これにより、個々の経験を集団の学びへと昇華させ、より豊かな実践知の獲得につながることを期待される。

5. まとめ

本研究を通じて、指導案作成における子どもの姿の捉え方の変化や、保育技能に関する自信の向上、そして「失敗」を含めた経験の肯定的受容など、実習がもたらす学生の成長の具体的な様相が明らかになった。

しかしながら、時間配分の問題のように、実習を経ても難しさが軽減されない課題の存在も明らかになった。この点については、実習期間中だけでなく、養成課程全体を通じて継続的に取り組む必要がある。例えば、模擬保育の機会を増やしたり、ビデオ分析を通じて時間の流れを意識させたりするなど、より実践的な学習機会を設けることが有効かもしれない。

今後の課題としては、これらの知見を実際の事後指導にどのように反映させていくか、その具体的な方法論の検討が挙げられる。特に、学生の「失敗」経験を肯定的に活用する方法や、時間配分の問題に対する効果的な指導方法の確立が求められる。今後、これらの知見をもとに、学生の個性にも配慮しつつ、より体系的かつ効果的な実習指導の開発につなげていくことが期待される。

引用・参考文献

- 金子智栄子・三浦香苗（1997）「幼稚園教員養成課程におけるマイクロティーチングの研究Ⅱ 学生指導者の実地指導技術や有効性の認識並びに幼児行動について」『日本教科教育学会誌』20(1)、pp.27-32
- 金元あゆみ（2018）「学生の専門的成長を支える保育実習指導のあり方」『子ども教育研究』臨時増刊号、pp.22-39
- 桐川敦子・室井真紀子・目良秋子・松崎史周（2019）「指導案作成における学生の課題—保育者養成短期大学の学生を対象として—」『日本女子体育大学紀要』49、pp.59-64
- 林理恵（2018）「短期大学保育学生の保育指導案作成に関する考察—幼稚園実習での学びに着目して—」『幼年教育WEBジャーナル』1、pp.13-20
- 久富陽子（2017）「指導案の考え方」久富陽子編『幼稚園・保育実習指導計画の考え方・立て方』萌文書林、pp.19-27
- 中原大介（2019）「保育者養成教育における実習前不安に関する一考察」『福祉健康科学研究』14(1)、pp.65-75
- 佐藤達全（2017）「『保育実習指導』で見てきた保育課学生の問題点の保育者育成—基本的な生活習慣と学習に対する意識を中心に—」『育英短期大学研究紀要』34、pp.69-82
- 渡邊舞（2018）「保育者養成課程校で学ぶ『専門学校生』は実習に対してどのような不安を感じているのか—実習不安尺度の作成と自己効力感の関連—」『豊岡短期大学論集』14、pp.349-356

