

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—

長谷部比呂美

(2006年10月31日受理)

要 約

本研究は、学生が実習に対して抱く不安感や期待（忌避）感の構造とその水準、およびそれらの関連を明らかにすることにより、実習学内指導のあり方を検討するための基礎的資料を収集することを目的とし、パイロットスタディとして試みたものである。質問紙調査によるデータの分析の結果、(1) 実習不安感の構成要因として、4 因子（「指導」「人間関係」「事前理解」「活動内容」）が抽出され、指導責任や人間関係の構築に関する因子についてとくに不安水準が高いことが明らかになった。(2) 期待感については、「実習忌避（逆転項目による因子）」「意義」「出会い」の3 因子構造が得られ、実習の意義についての認識の高さが認められた。一方で、調査対象の約2割に強い忌避感が示された。(3) 調査実施時点までの何らかの保育体験の有無や実習開始までの期間の違いにより、実習に対する不安感・期待感・忌避感に有意差やその傾向が認められた。さらに、忌避感と「不安度」およびその各下位尺度との間に有意な正の相関が認められ、不安の水準が高いほど、実習を回避・忌避する感情も強いことが明らかとなった。以上より、実習前に見学やボランティア等により保育実践に触れることの有用性や、実習実施の近づく時期に助言指導の機会を設けることの必要性、各学生の不安の構成要因やその水準を捉えた、個別の事前指導が実習回避の抑止に繋がる可能性について示唆された。

キーワード 実習学内指導、実習不安感、実習忌避感情、保育者養成教育

問題の所在と目的

保育者養成教育は、発達最初期の子どもたちの保育に直接関わる実践者を養成するための極めて重要な教育である。近年、そのあり方について見直しを行っている養成機関が少なくない。保育者の専門性（関口, 2001¹⁾; 斎藤・吉見, 2001²⁾; 亀谷, 2003³⁾)や資質能力向上に対する社会的要請がますます高まっているにもかかわらず、養成課程に入学してくる学生の資質能力に関する問題が以前よりも目立つようになってきており、旧来の保育者養成教育のあり方に再検討が迫られているからである。保育に関

1

する専門的知識や技術を学ぶために必要な、基礎的学力に問題を抱えたまま入学してくる学生が漸増し、学術的な用語のみならず、一般常識の範囲内と考えられる語句の理解もままならない程の語彙力不足により、各科目の学習に非常な困難を伴う場合さえある。このような現状においては、各科目の理論や保育技術を修得し、それらと現場の保育実践とを統合して学生が体得できるよう、養成教育のあり方についての再検討が急務であり、指導方法について余程の工夫や対策を講じる必要がある。なかでも、養成課程のカリキュラムにおいてとりわけ重要な学習機会として位置づけられる保育・教育実習に関して、より学生の実態に即した実習学内指導の方法を再検討することが保育者養成教育における重要な課題の一つと考えられる。

実習については、学生が保育実践の現場で十全な実習活動を行い、豊かな実習経験を積むことで学びを深めること、保育者となる意欲や決意を強くする好機となることに、養成校においても大きな期待を寄せている。しかし、保育現場からは、実習生の主体性の欠如した実習姿勢、精神的な脆弱さ、さらには社会常識・日常の生活常識の欠落までもが指摘されることが増え、少数とはいえ、実習を中断・中止してしまう学生もみられるのが実状である。養成校において実習学内指導に携わるなかでは、学生の実習に対するさまざまな不安に出会う。はたして子どもたちや先生方とうまくコミュニケーションをとることができるのか、求められる課題をこなしていくことができるのか、学習した理論や技術を実践現場でうまく活用することができるのか、体調を崩すことなく実習期間を乗り切ることができるのか。そういった実習中の現実的な課題や、事前理解の必要な個々の学習内容に関する不安の他にも、自らの不安の内実を明確に認識できないまま、多くの気がかりや心配が輻輳した掴み所のない不安感を徒に募らせているケースも少なくない。在学中のカリキュラムの中でも実習が学生にとって心理的負担の大きいものであることが推察される。保育者養成教育に携わる者として、何とかそうした学生の不安感が少しでも低減され、貴重な実習経験に期待や希望を持って臨むことができるような事前指導を行いたいと強く思う。

実習に関する学生の不安意識については、先行研究、鈴木・仲本 (2005)⁴⁾ の調査結果として、1年次の実習前には100%の学生が不安を感じていることが報告され、東ら (2003)⁵⁾ の調査結果にも、「9割以上の実習生が活動内容に何らかの不安を抱いていた」(p.28) との報告がなされている。これらは、大多数の学生が実習に対して何かしら不安を感じていることを指摘するものであり、実習学内指導のあり方として、従来の指導内容に加えて、とくにこのような学生の心理的負担に対しても対応を配慮した事前指導の必要が生じていると考えられる。心理面への支援を含めた指導の方法を工夫・検討するためには、まず、実習活動に対して学生が抱えている不安感の内実がどのようなものであるのか、どの程度の強さの不安であるのか、不安の構成要因やその水準を的確に捉えなければならない。実習のどんな点について不安を感じているのかを言語化して表現できず、漠然とした不安感に押し潰されそうになっているケースはもとより、不安に感じている事柄を比較的具体的に口にしているケースについて

も、実習活動のどこか一部分を捉えてそれについての不安を表現しているにすぎず、自身の実習に対する不安内容について明確に整理できていない場合もあろう。助言指導のためには、不安の構造を明らかにし、構成要因それぞれの不安水準を押さえることが必要である。

また、近年の傾向として、「心身の健康の問題から実習を中断・中止する学生が散見される」(松尾, 2005, p.50)⁶⁾ことが報告されているが、この指摘にみられるような実習期間途中の中断・中止のケースとともに、各養成校においては、実習開始直前になって自ら実習を取りやめてしまう学生の問題にも直面している。実習実施を目前にして実習回避に至った学生からは、怠学傾向とは異なる、その心理的要因として実習に対する強い不安感や忌避感が示されることが多い。実習に行きたくない・やめたいという回避感情・忌避感、実習に対して抱いている不安の内容や程度と関連がみられるのか、忌避感と実習に係る不安感との関連についても検討してみる必要がある。

一方、須河内 (2006)⁷⁾は、実習生の抱く不安について「実習の目的の反映、あるいは個人的課題として解釈することが可能」(p.90)と言及している。この観点からは、不安感に関して、むしろ実習において学ぶ目的や課題、その背景として実習の意義の認識や、実習に対する意欲・期待感との関連が示唆される。また、清原・菱谷 (1996)⁸⁾は、意欲の高さと不安の度合いとの関連を指摘している。これらの指摘から、実習への不安感については期待感の水準との関連も検討してみる必要があることが示唆される。

このように、一口に不安感といっても、その構成要因や水準によって、また、同じ水準であっても、実習への期待の高さに起因する不安であるのか、忌避感との結びつきの強い不安であるのかによって、指導のあり方も自ずと異なったものとなろう。実習学内指導について、学生の心理面への対応をも考慮した事前指導のあり方を検討するためには、実習に係る不安感の構造として、どのような構成要因がみられるのか、その水準はどの程度であるのか、また、忌避感や期待感との関連がみられるのかどうか、それらを明らかにすることが必要である。

しかし、先行研究においては、これまで実習に関する学生の意識について多く検討されてきているものの、実習に対する不安感の構造や水準、期待感や忌避感との関連についてはあまり検討されてこなかった。

そこで、本研究では、とくに第一回目の実習前の不安感を中心として、実習への期待(忌避)感も併せて調査し、その構造や水準を明らかにし、それらの関連を検討することを試みる。さらに、調査対象の属性の違いによる群間の比較検討を行う。それらにより実習に対する不安感や忌避感への十分な対応を配慮した、実習学内指導のあり方を検討するための基礎的資料を収集することを第一の目的とする。また、一般的に心理状態を測定する方法として、特定の心理的反応を測定する尺度が用いられているが、本研究は、将来、養成校における実習学内指導の一環として、実習に対する不

安感や忌避感の強い学生のスクリーニングのために活用可能な客観的測定尺度を開発研究することをめざしたパイロットスタディの試みである。

方 法

1. 調査方法

[調査対象]

首都圏のS短期大学第1学年女子のみを対象とした。有効回答数、122。

調査対象は、所属する学科・コースによりA、Bふたつの群に大別され、A群(N=76)は保育士資格の取得をめざす学生たちであり、B群(N=46)は保育士資格および幼稚園教諭免許の取得をめざす学生たちの群である。S短期大学においてはA群もB群も、それぞれ1年次に第一回目の実習として保育所実習が設定されている。本調査を実施した2006年7月は、A群、B群ともに養成課程入学後第一回目の実習以前の時期にあたり、未だ実習を経験していない。初回の実習前の不安についてはほぼ同じ条件と考えられる。

さらに、実習時期の違いによるグループ分けをすると、B群は、7月末から第一回目の実習を開始するB1群(N=16)と、9月初旬に第一回目実習を行うB2群(N=30)に分けられる。A群は全員10月下旬に第一回目実習を行う。

[調査時期]

2006年7月 第一回目の保育実習に先だって実施した。

[調査方法]

質問紙調査法。集団法による。教室単位で、授業時間の一部を用いて担当教員により調査票を配布し、調査終了後回収した。調査票に記名を求めた。なお、調査の結果は当該授業の評価には一切影響しない旨のインストラクションを行った。

2. 調査内容と質問項目

[調査内容]

調査内容は、①「実習に関する不安」(以下、[実習不安感]とする)に関する質問項目、②「実習に関する期待感」(以下、[実習期待感]とする)に関する質問項目、③保育現場体験の有無(中学・高校時代および短大入学後、本調査実施時点までに幼稚園や保育所などの保育現場においてボランティアや見学・体験学習等を経験したかどうか)

以上の調査内容に関してそれぞれ質問項目を作成した。なお、質問項目数については、調査対象の負担を考慮してできるだけ簡便に調査を実施できるよう、可能な限り項目総数を抑えた。

質問項目

① [実習不安感]

実習に対する不安に関する各項目については、実習指導の授業時間等において日常的に学生から聞かれる不安内容や、先行研究の鈴木・仲本（前掲）、東ら（前掲）、松尾（前掲）の調査項目、全国保育士養成協議会専門委員会の「保育実習指導のミニマムスタンダード」（2005）⁹⁾ や民秋（2004）¹⁰⁾ の「自己評価チェックリスト」等を参考として、新たに20項目を作成した。

なお、心理状態を測定する方法としての尺度化（村上，2006）¹¹⁾ のための質問項目作成について、「不安」領域の心理測定に関する「大学生生活不安尺度」（堀ら，2001）¹²⁾ や堀・山本（1994）¹³⁾ を参考とした。

② [実習期待感]

実習に関する期待感についての7項目を作成した。（質問項目のうち2項目は逆転項目であり、実習に対する忌避感情について問うものである。）

以上のように作成した [実習不安感] および [実習期待感] についての各質問項目について、「1. 全くあてはまらない 2. あまりあてはまらない 3. どちらともいえない 4. ややあてはまる 5. よくあてはまる」の5件法で回答を求めた。

集計にあたっては、「全くあてはまらない」を1点とし、順に「あまりあてはまらない」2点、「どちらともいえない」3点、「ややあてはまる」4点、「よくあてはまる」5点と得点化した。なお、[実習期待感] についての質問項目のうち2つの逆転項目については、[実習期待感] 得点（「期待度」）の算出に関しては、逆に5点、4点、3点、2点、1点と得点化した。

③ [保育現場体験]

保育現場体験の有無について、「1. はい 2. いいえ」の2件法で回答を求めた。

分析には、統計パッケージ SPSS11.0J を用いた。

結果と考察

1. 実習不安感とその構造

因子分析結果

実習不安感に関する20項目のうち、回答の平均値が4.6以上の2項目を除いた18項目について、回答結果をもとに因子分析（主因子法・バリマックス回転）によって分析した。固有値1.0以上で、4因子解が得られた。回転後の因子負荷量行列を（表1）に示す。

表1 実習不安感尺度

因子/項目内容	因子負荷量				
	F1	F2	F3	F4	共通性
F1 [指導]					
24. 指導案を適切に作成することができるか不安である	.784	.184	.048	.079	.657
25. 部分実習をスムーズに行うことができるか心配である	.762	.090	.207	.142	.651
23. 部分実習をどのように計画したらよいか分からなくて不安である	.700	.287	.103	.186	.618
26. 責任実習をうまくすすめられるか不安である	.625	.036	.090	.156	.424
21. 実習でよい評価が得られるかどうか不安である	.463	-.041	.210	.358	.388
F2 [事前理解]					
16. 保育現場のことをよく知らないので心配である	.044	.822	.076	.138	.702
14. 実習の活動内容を把握(理解)できているか不安である	.340	.652	.172	.205	.612
12. 基本的な生活習慣の指導ができるか不安である	.118	.524	.255	.363	.485
15. 各年齢の子どもの発達について理解できているか、不安である	.184	.524	.201	.276	.425
11. 子どもが理解しやすいような話し方ができるか、心配である	-.016	.435	.227	.350	.363
F3 [人間関係]					
8. 子どもたちに受け入れてもらえるかどうか不安である	.141	.212	.924	.211	.963
7. 実習園の先生方と良好な関係を作ることができるか心配である	.343	.183	.638	.119	.573
6. 子どもにどのように接したらよいか不安である	.104	.456	.542	.121	.527
F4 [活動内容]					
13. 保育技術(絵本や手遊び等)が習得できているか、心配である	.065	.154	.237	.617	.465
19. 実習園の先生方の指導に従って行動できるか不安である	.246	.312	.151	.562	.497
17. 実習中、決められた活動がきちんとできるか不安である	.232	.464	.325	.504	.629
18. 実習中、自分の健康管理ができるか気にかかっている	.180	.129	-.034	.460	.262
20. 実習日誌を毎日きちんとまとめることができるか心配である	.148	.217	.056	.348	.193
因子寄与率 (%)	15.42	14.73	11.36	10.90	
下位尺度の α 係数	0.82	0.81	0.83	0.71	
全項目の α 係数	0.89				
下位尺度の得点平均値	4.38	4.22	4.36	3.89	

第1因子は5項目で構成されており、うち、指導案の作成、部分・責任(全日)実習の計画や遂行に関する4項目の因子負荷量がとくに高い。実際に指導案を立てて部分実習や責任(全日)実習を任されるといった、実習のなかでも指導責任の重い活動内容に関する不安と解釈されるため、「指導」と命名した。

第2因子は、「保育現場のことをよく知らない」「実習の活動内容を把握(理解)できているか」「基本的な生活習慣の指導ができるか」「各年齢の子どもの発達について理解できているか」「子どもが理解しやすいような話し方ができるか」の5項目が高い因子負荷量を示した。現場の保育実践や子どもの発達・基本的指導について事前準備学習ができているかどうかについての不安に関する項目であるため、「事前理解」と命名した。

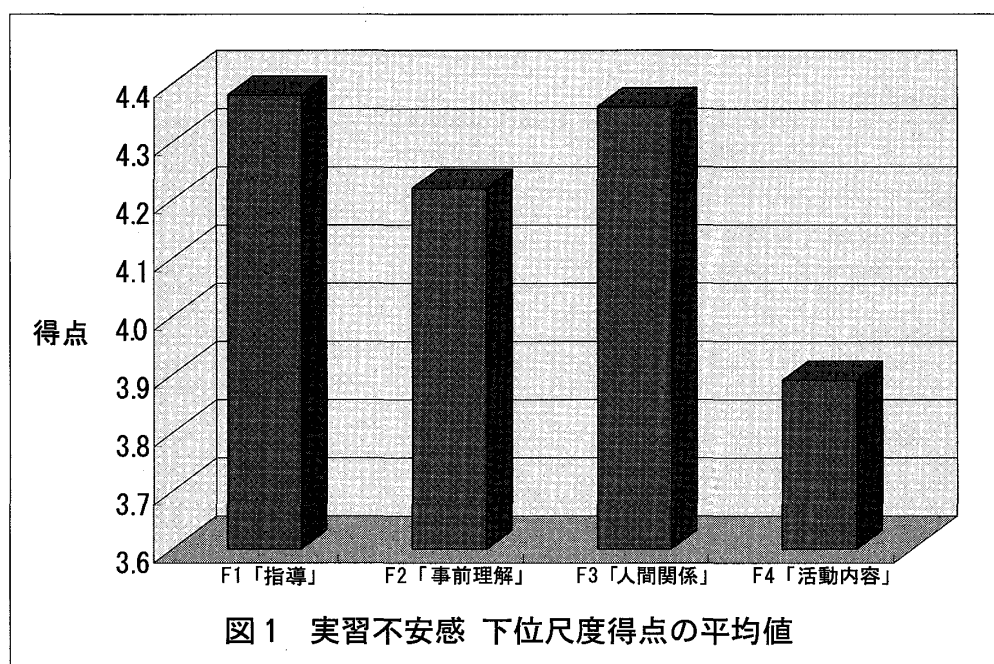
第3因子は、「子どもたちに受け入れてもらえるか」「実習園の先生方と良好な関係を作ることができるか」「子どもにどのように接したらよいか」から成り、子どもや指導者(先生方)との関係の構築・コミュニケーションについての不安と解釈されるため、「人間関係」と命名した。

第4因子は、「保育技術(絵本や手遊び等)が習得できているか」「実習園の先生方の指導に従って行動できるか」「実習中、決められた活動がきちんとできるか」「実習

中、自分の健康管理ができるか」「実習日誌を毎日きちんとまとめることができるか」の5項目で構成されており、保育技術を含む実際の具体的な実習活動内容に関する不安と解釈されるため、「活動内容」と命名した。

実習不安感に関する全18項目の信頼性係数 (α 係数) は、0.89であり、内的整合性の高さが確認できた。全18項目を実習不安感尺度として扱い尺度得点 (以下、「不安度」とする) を算出し検討に用いる。

各因子ごとの内的整合性については、第1因子の α 係数は、0.82、第2因子以下の α 係数は、順に、0.81、0.83、0.71であり (表1)、各因子ごとの内的整合性も高いことが確認できた。それぞれを下位尺度として扱い下位尺度得点を算出し検討に用いる。なお、下位尺度得点の比較においては、各尺度により項目数が異なるため、各尺度の項目合計点を項目数で割った平均値を用いた (表1) および (図1)。各下位尺度得点の平均値は、得点の高い方から、「指導 (mean=4.38)」、「人間関係 (mean=4.36)」、「事前理解 (mean=4.22)」、「活動内容 (mean=3.89)」の順となっている。



実習活動の中でもとくに指導計画や活動の遂行を任されて指導責任を負う内容に関する「指導」について不安水準が最も高く、次に、実習先での子どもたちや先生方との関係構築についての不安に関する「人間関係」の水準がほぼ同程度であることが明らかとなった。続いて、実習に必要な事前学習、活動内容の理解についての不安水準が高いことが分かった。本データは、養成課程1年生を対象とし、初回の実習前に実施された調査によるものである。一般的に、第一回目の保育所実習においては、見学・観察実習が主であり、参加実習としての部分実習に関しては、実習園の指導者のもと

で部分的に絵本の読み聞かせや手遊び・製作等に参加するといった経験であることが多く、その指導案の作成を課す実習園は少ない。さらに責任(全日)実習は第二回目の実習の中心課題としている実習園がほとんどである。しかし、本調査結果には、指導案の作成や部分・責任(全日)実習に対する不安の水準が高く示され、第一回目の保育所実習において経験するはずの具体的な実習の活動内容に対する不安よりも強いことが分かった。この結果から、実習学内指導において、むしろ1年次の早い段階で、指導案の作成や部分・責任(全日)実習の概要について、学習の機会を設けることが実習全般についての不安の低減に繋がる可能性がうかがわれ、現行の指導体系(順序)の再検討の余地について示唆された。

2. 実習期待感とその構造

因子分析結果

実習期待感に関する7項目について、回答結果をもとに因子分析(主因子法・バリマックス回転)によって分析した。固有値1.0以上で、3因子解が得られた。回転後の因子負荷量行列を(表2)に示す。

表2 実習期待感尺度

因子/項目内容	因子負荷量			
	F 1	F 2	F 3	共通性
F 1 [実習忌避]				
22.実習に行くのをやめたいと思うことがある	.899	-.178	-.139	.859
27.実習中のことを想像すると憂鬱な気分になる	.723	-.008	-.174	.553
F 2 [意義]				
3.実習は、将来保育者となるための大切な学習の機会だと思う	-.007	.899	.041	.810
2.実習では、できるだけたくさんのことを学びたいと考えている	-.128	.500	.182	.299
F 3 [出会い]				
5.保育(教育)実習に期待している	-.201	.172	.723	.593
4.実習園の先生方から指導を受けることが楽しみである	-.092	.067	.690	.490
1.実習で、子どもたちと出会うことが楽しみである	-.300	.285	.327	.278
因子寄与率 (%)	21.22	17.22	17.00	
下位尺度の α 係数	0.81	0.64	0.65	
全項目の α 係数	0.71			
下位尺度の得点平均値	3.08	4.87	4.09	

第1因子は、「*実習に行くのをやめたいと思うことがある(逆転項目)」「*実習中のことを想像すると憂鬱な気分になる(逆転項目)」がまとまった。これらは実習全般に対する回避・忌避の心理状態と解釈されるため、「実習忌避」と命名した。(*なお、これらの2項目は期待感尺度得点の算出に関しては、逆転項目として得点化した。)

第2因子は、「実習は、将来保育者となるための大切な学習の機会だ」「実習では、できるだけたくさんのことを学びたい」から成り、実習を大切な学習機会としてその意義を認識し期待する気持ちであるため、「意義」と命名した。

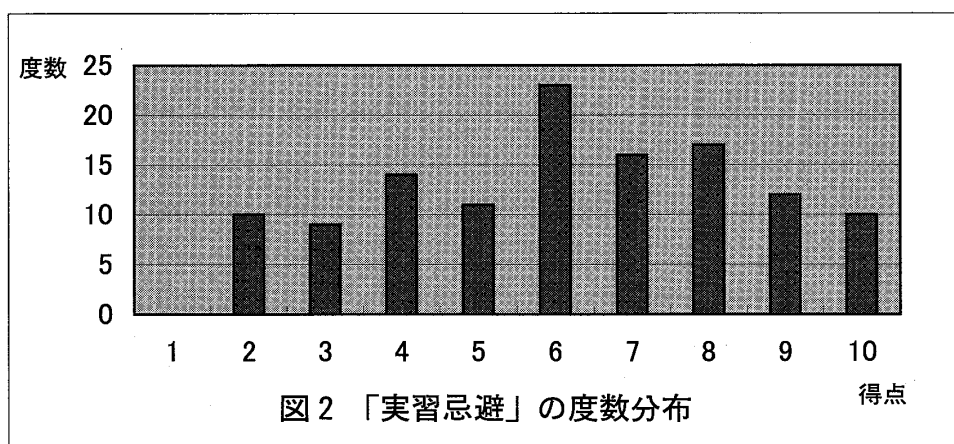
第3因子は、「保育(教育)実習に期待している」「実習園の先生方から指導を受け

ることが楽しみである」「実習で、子どもたちと出会うことが楽しみである」の3項目で構成されており、実習での子どもたちや先生方との出会いや指導を受けることについての期待を示しているため、「出会い」と命名した。

実習期待感に関する全7項目の信頼性係数 (α 係数) は、0.71であり、内的整合性が確認できた。全7項目を実習期待感尺度として扱い尺度得点 (以下、「期待度」とする) を算出し検討に用いる。

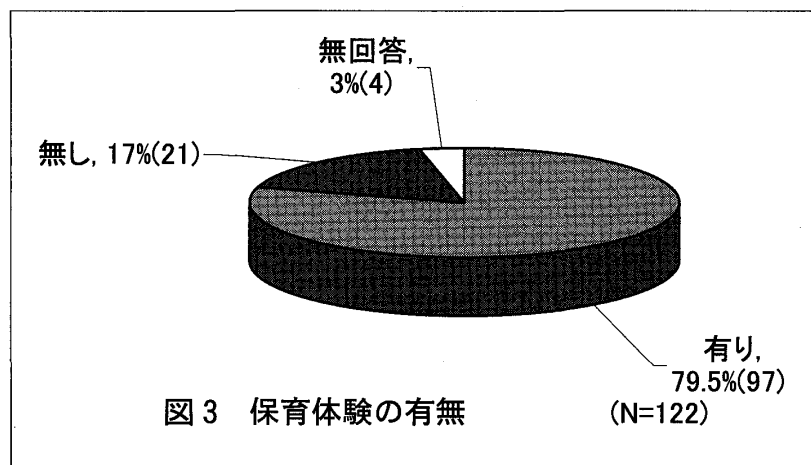
各因子ごとの内的整合性については、第1因子より順に α 係数、0.81、0.64、0.65 であり (表2)、それぞれを下位尺度として扱い下位尺度得点を算出し検討に用いる。なお、下位尺度得点の比較においては、各尺度により項目数が異なるため、各尺度の項目合計点を項目数で割った平均値を用いた (表2)。各下位尺度得点の平均値は、「実習忌避 (mean=3.08)」「意義 (mean=4.87)」、「出会い (mean=4.09)」である。

「意義」の水準がもっとも高く、続いて、「出会い」の得点が高いことが分かった。第一回目の実習に対して目的意識をもち、実習における学び、その意義についての期待感の高さが示され、実践現場での子どもたちや先生方との出会いや指導に期待をもった望ましい実習姿勢が伺われる。一方で、「実習忌避」について、得点の分布 (図2) をみると、「実習に行くのをやめたいと思うことがある」「実習中のことを想像すると憂鬱な気分になる」の2つの質問項目に対して、どちらか1項目あるいは両方の項目に「よくあてはまる」・「ややあてはまる」(計7点以上) と回答した何らかの回避・忌避の感情を持っている者が全調査対象の約半数みられることが示された。さらに、これら2項目両方に「よくあてはまる」・「ややあてはまる」(計9点以上) と回答した全体の約2割の学生が強い回避・忌避の感情を持っていることが明らかとなった。これらの学生については実習学内指導において特別の配慮を要するものと考えられる。忌避感と不安感の関連についての分析は後述する。



3. 保育体験の有無

調査実施時点まで（中学・高校時代を含む）の保育体験の有無については、次のような結果が示された。（図3）



調査対象のS短期大学の学生の場合、実習以外の保育現場体験については、中学や高等学校時代に保育体験学習やボランティア等で2、3日程度の現場経験をしている者、少数であるが高等学校保育科卒業であり保育実習（2～4週間）を経験をしている者、入学後に見学やボランティア等の現場体験をしている者等さまざまである。本調査結果からは、保育体験を有する者は79.5%（97名）、無い者は17.2%（21名）であり、8割近い学生が調査実施時点までに何らかの保育体験をしていることが分かった。

4. 群間の比較

4-1. 実習不安感について—A群とB群の比較

A群、B群それぞれの「不安度」の平均値を比較するため、一元配置の分散分析を行った。その結果、A群（N=76）の平均値77.07, $SD=9.25$ とB群（N=46）の平均値74.12, $SD=9.44$ の間には統計的に有意な差はみられなかったが、B群の方が実習に対する不安の水準が低い傾向がみられた。（ $p<.10$ ）

B群は、入学後5月に、実習指導の一環として見学実習（幼稚園・保育所それぞれ半日）を経験している。そうした保育現場での見学実習によって保育実践に触れた経験により、実習に対する漠然とした不安感が低減されたものと推察され、実習実施期間に先だって、短期間であっても、見学やボランティア等何らかの形で実践現場体験をすることの有用性が伺われた。

4-2. 実習期待感について—A群とB群の比較、および、保育体験の有無による比較

A群、B群それぞれの「期待度」の平均値を比較するため、一元配置の分散分析を行った。その結果、A群の平均値28.37, $SD=3.82$ とB群の平均値26.96, $SD=3.11$ との

間に5%水準で有意差がみられた [$F(1,119) = 4.42, p < .05$]。B群の方がA群よりも実習に対する「期待度」が低いことが示された。B群は実習時期がA群よりも早い時期に設定されており、実習時期が迫っているための緊張感による影響が推察される。また、実習開始時期までに時間的猶予があり、実習に先立って見学実習を経験していないA群に比べて、現場での保育実践を見学参観した結果、具体的イメージをつかみ現実認識が高まったことにより、未知の経験への期待が低減した可能性もあろう。

また、このことは、[保育体験の有無(図3)]による群間の比較を行った次の結果とも一致する。保育体験有の群の「期待度」の平均値27.41, $SD=3.60$ 、無の群の平均値29.71, $SD=3.09$ を比較すると、1%水準で有意差が認められた [$F(1,115) = 7.45, p < .01$]。保育体験を有する群の方が無い群よりも「期待度」が低く、中学・高校時代を含めて調査実施時点までに何らかの保育体験をしている群の方が実習に対する期待感が低いことが明らかとなった。

さらに、実習期待感の各下位尺度について、A群とB群の得点の平均値を比較すると、「意義」、「出会い」には有意差がなく、「実習忌避」のみに5%水準で有意差が認められた。「実習忌避」得点については、A群の平均値5.79, $SD=2.45$ 、B群の平均値6.78, $SD=1.99$ であり、B群の方が実習に対する忌避感が強いことが示された。B群の「実習忌避」については、次の「5. B群内の検討」において実習不安感との関連等を後述する。

5. B群内の検討

次に、A群に比べて「実習忌避」得点が有意に高いことが明らかとなったB群のみを対象として、実習に対する忌避感情と実習不安感との関連・実習時期の違いによる差等を検討した。

5-1. 「実習忌避」と実習不安感の関連—B群のみ

実習に対する忌避感と不安感との関係について検討するため、「実習忌避」得点と「不安度」およびその各下位尺度得点との相関係数を算出した。

その結果、「実習忌避」得点と、「不安度」およびその4つの下位尺度すべてとの間に有意な正の相関関係が認められた。相関係数および有意水準は以下の通りである。

「実習忌避」と「不安度」 ($r=.436, p < .01$)

「実習忌避」と実習不安感の下位尺度「指導」 ($r=.337, p < .05$)

「実習忌避」と実習不安感の下位尺度「事前理解」 ($r=.330, p < .05$)

「実習忌避」と実習不安感の下位尺度「人間関係」 ($r=.318, p < .05$)

「実習忌避」と実習不安感の下位尺度「活動内容」 ($r=.426, p < .01$)

実習に対する様々な不安の水準が高いほど、実習を忌避する感情も強いことが明らかとなった。このことから、実習への不安感に対して配慮した実習学内指導の方法を工夫することで、学生の実習に対する忌避感情を低減し、実習回避や期間途中の実

習中止を抑止することの可能性について示唆された。

なお、実習に対する期待感と不安感の間には関連がみられなかった。

5-2. 実習時期と実習不安感・実習期待感との関係—B1群とB2群の比較

B群は、実習時期によりB1群（前期実習群N=16）・B2群（後期実習群N=30）の2グループに分けられる。B1群とB2群を比較することによって、第一回目の保育実習の時期の違いによる実習に対する不安感や期待感との関連があるのかどうかを検討した。

B1群とB2群の実習不安感の各下位尺度得点および「期待度」の平均値を比較するため、一元配置の分散分析を行った。その結果、実習不安感の下位尺度「事前理解」・「活動内容」および「期待度」のそれぞれの平均値に次のような有意差がみられた（すべて、1%水準で有意）。B1群の「事前理解」の平均値22.75, $SD=2.21$ とB2群の平均値20.33, $SD=2.92$ [$F(1,44)=8.39, p<.01$]。「活動内容」についてのB1群の平均値21.31, $SD=3.30$ とB2群の平均値17.70, $SD=3.33$ [$F(1,44)=12.34, p<.01$]。以上、不安感の構成要因として「事前理解」と「活動内容」に関する不安の水準について、B1群はB2群に比べて有意に高いことが明らかとなった。また、「期待度」については、B1群の平均値24.93, $SD=2.34$ とB2群の平均値27.97, $SD=2.98$ [$F(1,43)=11.85, p<.01$]。B1群はB2群に比べて「期待度」が有意に低いことが分かった。これらの結果から、調査実施時点において実習を目前に控えていたB1群は、実習開始まで1ヶ月以上の時間的猶予のあったB2群に比べて、不安感が強く期待感の低い緊張状態にあることが推察された。

以上より、実習時期が迫ることによって緊張が高まることが推察される実習開始直前に、実習学内指導の一環として、何らかの事前指導の機会を設けることの必要性がうかがわれた。また、不安の構成要因のうち、とくに、「事前理解」や「活動内容」に関わる不安水準が高いことが明らかになったことから、実習を目前とした時期の事前指導においては、実習中の具体的な活動内容に関する理解・準備の不十分な点をカバーできるような助言指導を行うことの有用性が示唆された。

6. 実習不安感と実習期待感との関係

実習に対する不安感と期待感との関連について調べるため、「不安度」と「期待度」、およびその各下位尺度得点の相関係数をA群およびB群をあわせて算出した。

その結果、「不安度」と「期待度」には相関関係はみられなかった。

下位尺度得点には、次のような相関がみられた。下位尺度「実習忌避」は、「不安度」と有意な正の相関がみられ ($r=.223, p<.05$)、さらに実習不安感の下位尺度「指導」($r=.189, p<.05$)・「事前理解」($r=.195, p<.05$)・「人間関係」($r=.258, p<.01$)とも有意な正の相関がみられた。

以上、A・B群をあわせた分析においても、前述した「5-1.『実習忌避』と実習不

不安感の関連—B群のみ」における結果とほぼ同様の結果が認められ、不安感の水準が高いほど実習への忌避感が強いことが分かった。これらの結果から、実習回避を抑止するためには、強い回避・忌避の感情が示された者(図2)に対して、事前指導として個々の実習不安の内容に即した個別の対応を配慮する必要性が示唆された。

総括的討論

本研究は、近年の学生に顕著にみられる実習への過度の不安感に対して、対応を配慮した実習学内指導のあり方を検討するための基礎的資料を収集することを目的とした。ここ数年、学生が実習を体験する保育現場の形態もそれぞれ多様化・特色化が進んでいる(森上, 2005¹⁴⁾; 柏女, 2006¹⁵⁾)。学生は、法制化の予定されている認定こども園についてはもちろんのこと、現行の保育現場についても、それぞれの実習受け入れ先の形態や保育実践の特性について、実習前に理解把握して実習に臨むことが以前にも増して求められるようになってきている。このような実習に関して新たに加わった課題と、昨今の学生の資質能力の現状とを考え合わせると、今後、実習に対する学生の心理的負担はいっそう増大化していくことが予想され、心理面への支援を含めた事前指導の充実が急務といえる。とくに、自らの不安の内実を明確に捉えられないまま漠然とした不安感を募らせている学生も多くみられること、中には、実習の中止・回避に至る学生もみられることから、実習活動に関して具体的にどのような不安をどの程度の強さで感じているのか、的確に捉えて助言・指導にあたる必要がある。本研究では学生が実習に対して抱く不安感に関して、その構成要因や水準を明らかにし、実習への期待(忌避)感との関連や調査対象の属性による群間の比較検討を試みた。それらの結果をまとめると、主として次の諸点が示唆された。

①実習不安感の構成要因として、「指導」「事前理解」「人間関係」「活動内容」の4因子が抽出され、「指導」および「人間関係」に関する不安の水準がとくに高いことが明らかとなった。子どもたちや指導の先生方との人間関係の構築に関する不安が強いことについては、少子化・都市化の進展する現代社会において、普段子どもと接する機会がほとんどないこと、既に様々な研究分野において指摘されている青年の対人関係スキル低下の問題等からも、実習実施以前に何らかの保育実践に触れる体験をセッティングすることの有用性が示唆された。具体的対応策として、ボランティアへの積極的参加を促すことやインターンシップ制度の柔軟な活用等が考えられるのではないか。また、部分・責任(全日)実習のような、指導計画や遂行を任されて指導責任を負う活動についての不安水準が最も高く示されたことから、従来の実習学内指導の体系・順序について再考の余地があることがうかがわれた。養成課程においては、一般的に、第一回目の実習において課せられることの多い見学・観察実習に関わる課題内容についての指導から、参加実習へ、さらに第二回目の実習課題とされることが多い部分・責任(全日)実習に関する指導内容へと、体系的に課題の難易を考慮して順次指

導を進めている場合が多い。しかし、本研究の結果からは、指導責任を負うような実習活動についても、第一回目実習前の早い段階で、その概要をつかむことができるような学習機会を設けることが、むしろ実習全般についての不安の低減につながる可能性について推察された。そうした学習によって、第一回目の見学・観察実習の中心的課題である子どもの活動や保育者の動きについての観察視点をも養い、配慮事項への気づきにも繋がるのが期待できるのではないか。

②実習期待感の構造としては、「実習忌避（逆転項目により構成された因子）」「意義」「出会い」の3因子が抽出された。「意義」の水準がもっとも高かったことから、1年次第一回目の実習における学びについて期待感をもった望ましい実習姿勢が伺われた。一方で、半数近い学生が実習に対する何らかの回避・忌避の感情を持っていること、さらに全体の約2割の学生は強い回避・忌避感を持っていることが明らかとなり、これらの学生に対しては事前指導において特別の配慮を要することが示唆された。

③調査実施時点までの何らかの保育体験の有無、および、実習開始までの期間の違いにより、不安感と期待感、その下位尺度に有意差がみられ、統計的には有意な差がみられなかった点についてもその傾向が認められた。また、「不安度」と「期待度」には関連がみられず、一方、忌避感については不安感とその下位尺度に有意な正の相関が認められ、不安の水準が高いほど、実習を回避・忌避する感情も強いことが明らかとなった。これらの結果から、ボランティアや保育現場の見学等により保育実践に触れる体験の有用性や、実習実施の近づく時期に助言指導の機会を設けることの必要性、また、それぞれの不安内容やその強さの水準を捉えた個別の事前指導により、実習回避の抑止に繋がる可能性について示唆された。

今後の課題

本研究は、将来、実習不安の強い学生のスクリーニングとして活用可能な客観的測定尺度を研究開発するためのパイロットスタディとして位置づけた。分析に用いたデータは、1養成校(2年制短期大学)の1年生のみを調査対象とした極めて限定的なものであり、実践的に汎用可能な尺度を開発するためには調査対象者数を増すこと、養成校の校種についても2年制短期大学の他に4年生大学・大学院・3年制短期大学・専門学校等も対象としてデータを収集し分析検討する必要がある。また、調査内容に関しても、本研究では学生の負担を考慮して簡便な調査とするため、項目数を可能な限り抑えたが、今後、調査項目や項目総数について再検討が必要である。

開発された尺度の実践的活用法としては、養成校における実習学内指導の一環として、実習不安感尺度を用いた事前調査を実施することが考えられる。調査結果により個々の学生の不安の構造を捉え、各下位尺度得点毎のプロフィールを描いたものを用いることで、実習活動のどのような内容に関して不安が強いのか、個々の学生に具体的に提示して指導を行うことができよう。プロフィールをもとにそれぞれの学生に自

らの実習に対する不安内容の意識化を図り、各自の不安の内容をむしろ実習における課題として認識させることを試みてみたいと考えている。また、実習期待感の下位尺度（逆転項目による「実習忌避」）を用い、実習忌避感の強い学生のスクリーニングを併せて実施することで、実習回避(中止)を抑止するための助言指導対策の一助とする可能性を探りたいと考えている。

さらに、本研究では、第一回目の保育所実習直前に調査を実施したが、東ら（前掲）の、実習における学生の現実的な目的・課題意識を抽出し、その学習内容の実際について検討した調査結果では、「実習前と実習前半に抱いていた不安は、実習中にほぼ解消され、実習が進むにつれて不安を持つ者は減少していった」（p.37）ことが報告されている。今後、実習期間中・実習後の変化についてのデータを併せて分析・検討することも必要であろう。

引用文献

- 1) 関口はつ江「保育者の専門性と保育者養成（特集 保育者の専門性と保育者養成）」『保育学研究』Vol.39(1), 2001, p.8-11.
- 2) 斎藤裕, 吉見昌弘「調査報告 保育者に求められる専門性に関する研究 : 保育士試験の科目及び内容から捉えた保育者に求められる専門性の検討と今後の課題」『保育士養成研究』Vol.19, 2002, p.57-67.
- 3) 亀谷和史「『保育の専門性』と養成校の教育課題 : 専門性の内実を問いつつ（特集 保育者育成と保育実践をつなぐ-保育者養成の立場から）」『季刊保育問題研究』Vol.202, 2003, p.22-33.
- 4) 鈴木香奈恵, 仲本美央「幼稚園教育実習に関する研究(1)実習前の不安感について」『埼玉純真女子短期大学研究紀要』Vol.21, 2005, p.39-44.
- 5) 東俊一〔ほか〕「施設実習における実習生の目的・課題意識と学習内容に関する研究」『保育士養成研究』Vol.20, 2003, p.25-40.
- 6) 松尾智則「幼稚園教育実習に関する意識調査の概要」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』Vol.37, 2005, p.47-52.
- 7) 須河内貢「施設実習における実習生の学習実態からの提言」『全国保育士育成セミナー分科会C-2資料』2006, p.90-91.
- 8) 清原貴子, 菱谷信子「保育者養成における子ども理解と保育実践力に関する研究(2)保育所実習体験を通しての学生の不安の変容の視点より」『日本保育学会第49回大会発表論文集』1996, p.970-971.
- 9) 全国保育士養成協議会専門委員会編著『保育実習指導のミニマムスタンダード』2005.
- 10) 民秋言『保育士のための自己評価チェックリスト』萌文書林, 2004.
- 11) 村上宣寛『心理尺度のつくり方』北大路書房, 2006.
- 12) 松井豊編『心理測定尺度集Ⅲ』サイエンス社, 2001.
- 13) 堀洋道〔ほか〕編『心理尺度ファイル : 人間と社会を測る』垣内出版, 1994.
- 14) 森上史朗「わが国における保育制度の展望 : 『幼稚園と保育所の関係』を中心に」『保育学研究』Vol.43(1), 2005, p.92-103.

- 15) 柏女靈峰「認定こども園の制度化がもたらすもの」『日本保育学会会報』Vol.135, 2006, p.1-2.

参考文献

- 1) 野尻裕子, 栗原泰子「幼稚園教育実習における学習内容について : 自己評価の具体的内容から学生の学びを検討する」『川村学園女子大学研究紀要』Vol.16(2), 2005, p.23-36.
- 2) 根津明子「幼稚園教育実習における学生の学び(1)S短期大学における教育実習前期の振り返りを通して」『東横学園女子短期大学紀要』Vol.39, 2005, p.23-45.
- 3) 野尻裕子, 栗原泰子「幼稚園教育実習における反省的思考について : 実習日誌に記述した内容から」『川村学園女子大学研究紀要』Vol.17(2), 2006, p.23-31.
- 4) 長谷川順一, 浅野文恵「学校教育教員養成課程教科教育コース3年次生の教育実習不安(教育新時代をめざして)」『教科教育学研究』Vol.23, 2005, p.121-132.
- 5) 森上史郎, 柏女靈峰『保育用語辞典』(第3版)ミネルヴァ書房, 2004.