

保育所実習指導者のための自己評価尺度の有用性の検証

畠田 弘子* 鈴木 裕子**

*愛知教育大学大学院幼児教育領域

**愛知教育大学幼児教育講座

Verification of the usefulness of the Self-Assessment Scale for Nursery Teachers to Conduct Practical Nursery Training

Hiroko SHIMADA* Yuko SUZUKI**

*Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Department of Early Childhood Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

本研究は、保育所における保育実習指導者のための自己評価尺度を用いた担任保育士と主任保育士のカンファレンスにおける担任保育士と主任保育士に及ぼす影響に着目して、保育所実習指導者のための自己評価尺度の有用性を明らかにすることを目的とした。保育所実習指導者のための自己評価尺度は、実習生を尊重する関わり、保育所実習の原則や理念の理解、保育実践力を生かした指導、指導案・実習記録にかかる指導時間の確保、指導者自身の保育への姿勢の5因子34項目からなる尺度である。公立保育所3園において、本尺度を用いた担任保育士と主任保育士によるカンファレンスを試行し、その語りをSCAT : Steps for Coding and Theorizationによって分析した。その結果、担任保育士は、実習指導における課題が焦点化され、実習指導への意識変容がなされ、実習指導の行動指針を得ることにつながるプロセスが具体化された。また、主任保育士は、担任保育士の課題や悩みを聞くことで、協働の実習指導のプロセスが生まれ、主任保育士としての役割認識ができ、実習指導をすることによる保育職へのやりがい意識形成に繋がることが明らかにされた。

Keywords : 保育所実習 指導者 自己評価尺度

I. 問題と目的

1. 保育所側から見た保育実習指導の課題

保育者養成課程における保育所実習は、養成校の実習指導者である教員と実習施設の実習指導者である保育者が協働して実習生の指導にあたりとされている¹⁾。昨今、保育所実習において保育所実習における養成校と実習施設の協働的な関係構築が求められている。保育所実習は、養成校で学んだ知識や技術を総合的に実践する場であり、実習生自身が、保育職を選択するか否かに大きく影響しているともいわれている²⁾。一方で、実践的な学びの場である保育所実習で直接的に指導する保育者は、実習指導の方法や技術を学ぶ機会ほとんどなく、保育所実習の重要性を感じながらも、実習指導の手立てのない中、不安感や困難感を恒常的に抱えて取り組んでいる。

また保育所実習に関連する研究を俯瞰すると、養

成校側の実習指導において学生の心情などに着目した研究、養成校の実情に合わせたスクールスタンダード的、ローカルスタンダード的な研究がほとんどであり、実習施設側の実習指導者の研究は見られない。伊藤ら³⁾が、保育所保育士を対象に保育実習指導者講習会の試行を試み、地域レベルで保育所実習の質の向上を目指した取り組みをまとめたものが僅かに見られるのみである。

一方で那須ら⁴⁾は、「保育実習指導のミニマムスタンダード」⁵⁾は、保育実習における「共通語」として、養成校と実習施設のコミュニケーションの促進に有効と述べているが、実習施設側へのミニマムスタンダードの周知と活用が進んでいるとはいえない。保育所実習において、実習施設において実習生を指導する保育者は、指導のスタンダードすら整備できていないのである。

2. 保育所における保育実習指導の位置づけ

保育所における保育実習指導の位置づけは、指定保育士養成施設の指定及び運営の基準についての別紙 2 保育実習実施基準に示されている⁶⁾。2017年に保育所保育指針⁷⁾改定に伴い、2018年に保育実習実施基準が改正され、次のように示された。第3の3では、「指定保育士養成施設の所長は、教員のうちから実習指導者を定め、実習に関する全般的な事項を担当させ、当該実習指導者は、他の教員と連携して実習指導を一体的に行うこと。また、実習施設においては、主任保育士又はこれに準ずる者を実習指導者と定めること⁸⁾」というように、保育現場の実習指導者が、主任保育士、またはそれに準ずるもの、ということが明示された。このように、実習施設の実習指導者が限定され保育者としての一定の保育者としての資質を持った者が指導にあたることで、保育実習の質の向上を目指すことが示されたといえる。しかしながら、保育実習実施基準⁹⁾は、あくまでも指定保育士養成施設の指定及び運営の基準のうちであり、養成校側に示されたものである。保育実習を受け入れる実習施設側の実習指導についての体制や指導方法が示されているものではない。

昨今、保育所での実習指導が注目されているが、その目的は、保育士確保と保育の資質向上である。2020年厚生労働省において、「保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書」¹⁰⁾が示された。同報告書は、保育所等における保育の質の確保・向上に向けた取り組み（保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会「議論のとりまとめ」¹¹⁾に通底しており、具体的な施策の方向性が提言されている。保育士確保と保育の質の向上のための、その方策では、養成における教育の充実と質の向上及び保育所での実習指導の質の改善を目的として、養成校側の団体が実施主体となり保育所側との共通研修の開始が挙げられている。保育実習指導が、保育の質の向上に影響することに関して言えば、増田¹²⁾は、実習指導に携わることが、保育士としての専門性を高め、キャリアアップを図れると述べている。しかし、受け入れ施設の保育者は、実習指導に関して自身の経験値に頼るしかなく、実習指導が標準的にできているのか振り返る手立てもないのが現状である。

3. 保育所実習指導者育成体制の現状

保育所側における実習指導者の育成体制は整っているとは言い難く、現在、実施されている保育所実習指導者研修¹³⁾は、平成28年度から、子ども・子育て支援体制整備総合推進事業¹⁴⁾のうち、保育士の資質向上と保育士確保に向けた取り組みとして研修体制を構築した中に位置づけられており、保育士確保と保育の資質向上が目的となっている。同じ対人援助専門職として類似する看護師職等は、既に実習指導者に対して

標準化された研修制度などが設けられている。今後、保育実習指導者の育成が、標準化された制度や基準に基づいて組織的に行われることが望ましいが、保育所における保育実習指導は、指導方法に具体的な手立てもない中で、各保育所、保育者に委ねられているのが現状である。

4. 保育所実習指導者のための自己評価尺度の開発

先述した制度改正により、保育所では、実習指導者は、主任保育士または、それに準ずるものと位置づけられたが、実際に保育を提供し、一番近くで実習生と関わる担任保育士は、指導のほとんどを自身の経験値で行っている。保育所における実習指導体制を整えることが保育の資質向上につながり、保育職への魅力ややりがいになると考えられてはいるものの、保育実習指導における制度の整備や方法の標準化の実現にはかなりの距離と時間を要すると考えられる。

そこで筆者らは、その距離と時間を進めるための第一段階として、一番近くで実習生と関わる保育実習指導者のための自己評価尺度の開発を試みた。その結果、表1に示すように、第1因子：実習生を尊重する関わり、第2因子：保育所実習の原則や理念の理解、第3因子：保育実践力を生かした指導、第4因子：指

表1 保育所実習指導者のための自己評価尺度

第1因子 実習生を尊重した関わり
実習生の言うことや考えを受け止めている
実習生の表情を見て緊張を和らげている
実習生の悩みに寄り添い一緒に考えている
実習生の考えを肯定的に受け止めている
実習生と積極的にコミュニケーションをとろうとしている
実習生が積極的に学ぼうとする姿を認めている
実習生が聞きたいことを聞ける雰囲気をつくっている
実習生を客観的に評価している
実習生の目標を確認し、理解している
実習生が嫌な思いをせず、理解できるように伝えている
実習生と実習指導者(主任等)との良い関係をつくっている
実習への意欲が高まるような声掛けをしている
第2因子 保育所実習の原則や理念の理解
実習生に保育者の職業倫理について説明している
実習要領を読み理解し、実習内容を把握している
実習生受け入れの際、自分も課題をもって受け入れている
実習生に園の子育て支援について説明している
実習生に自己課題を見つけ取り組む機会を与えている
実習生を受け入れる気持ちに余裕がある
第3因子 保育実践力を生かした指導
実習生に保育室の環境について説明している
実習生にクラスの子どもについて配慮してほしいことを知らせている
個々の子どもの発達に応じた援助やかかわりについて説明している
実習生が気づいてほしいことを伝えている
実習生に保育者としての役割を伝えている
実習生に伝える時になぜそうなのか意味付けして伝えている
実習生にわかりやすく理解できるように事例などを挙げている
実習生が自分で考えられるような機会をつくっている
第4因子 指導案・実習記録にかかる指導時間の確保
実習生と保育指導計画について話す時間をつくっている
指導計画の書き方を指導している
部分・責任実習の事前の相談に乗っている
実習記録を毎日記入し、早く返すようにしている
実習生と保育の振り返りをする時間をつくっている
第5因子 指導者自身の保育への姿勢
実習中も変わらず子どもを大切に思い保育している
実習中であっても保育にやりがいを感じている
実習中であっても普段通りの保育している

導案・実習記録にかかる指導時間の確保、第5因子：指導者自身の保育への姿勢の5因子34項目で構成される「保育所実習指導者のための自己評価尺度」が開発された。

第二段階として、本尺度の導入活用の手立てを講じることが求められる。本尺度は、実習指導者である担任保育士が自身を評価するツールではあるが、それによって意識変容が喚起され、行動の変容が促進されるためには、保育実習実施基準¹⁵⁾において保育施設側の実習指導者として位置づけられた主任保育士との協働的な関係性を構築させることが、本尺度を有機的に機能させることになるのではないかと考えられる。そこで、実習中間と終了時に本尺度を用いた両者によるカンファレンスの試行を着想した。

5. 目的

本研究は、「保育所実習指導者のための自己評価尺度」を用いたカンファレンスが主任保育士及び担任保育士に及ぼす影響を明らかにし、「保育所実習指導者のための自己評価尺度」の有用性を検証することを目的とする。

6. 本研究で用いる用語

本研究における「保育実習」は、保育所を対象とするため、「保育所実習」と称することとし、「実習指導者」とは、保育実習実施基準に示されている主任またはそれに準ずるものではなく、「担任保育士」のことを指すこととする。また、「カンファレンス」とは担任保育士が保育所実習指導者のための自己評価尺度による自己評価した後に、主任保育士と自己評価項目と評定を基に、実習指導に関する話し合いを行う機会(時間)を称する。

II. 研究方法

1. 調査方法ならびに調査対象

(1) 調査時期

2021年1月～2月

(2) 調査対象

2週間の保育実習を受け入れたA県公立保育所3園の主任保育士と担任保育士、各3人を対象にした。

(3) 調査内容及び手続き(カンファレンスの実際)

表2 対象者の属性

	年齢	性別	保育経験年数	主任経験年数		年齢	性別	保育経験年数	実習受け入れ回数
A-1	40代	女	21年目	3年目	A-2	30代	女	10年目	4回目
B-1	40代	女	24年目	6年目	B-2	30代	女	15年目	5回目
C-1	40代	女	24年目	5年目	C-2	30代	男	8年目	1回目

主任保育士と担任保育士のカンファレンスは、次に示すような実施を依頼した。

- ① 保育所実習1週間後に担任保育士が自己評価を評定記入する。
- ② 1週間後に、主任保育士と担任保育士は自己評価尺度を基に実習指導に関する中間カンファレンスを行う。
- ③ 保育所実習終了時に、担任保育士が自己評価を評定記入する。
- ④ 2週間終了後に、主任保育士と担任保育士は自己評価尺度を基に実習指導に関する終了時カンファレンスを行う。

カンファレンス内容については、保育所実習指導者のための自己評価を担任保育士が評定記入した後に行うこと以外は特に伝えなかった。時間については15分～20分程度と依頼した。実際に受け入れ施設で活用するにあたってネックになるのは、カンファレンスの時間確保と考えたため、できるだけ時間は短めにし、普段でも実施可能な方法で行うよう依頼した。

(4) 倫理的配慮

書面と口頭にて実施目的、個人や所属園を特定できない配慮、守秘義務の厳守を説明し、各市の担当課の承諾を得て、口頭で各園園長の承諾を得た後、主任保育士と担任保育士の同意を得た。

2. 分析方法

各3園のカンファレンスでの語りの逐語化データを、SCAT : Steps for Coding and Theorization¹⁶⁾により分析した。SCATとは、比較的小規模なデータの分析に適しており、4ステップにより構成概念を抽出するコーディングと、構成概念を紡いでストーリーラインを作成する手続きからなる分析手法である。コーディングの4つのステップとは、〈1〉テキスト中の注目すべき語句の記入、〈2〉抽出したテキスト中の語句の言い換え、〈3〉〈2〉を説明するようなテキスト外の概念の記入、〈4〉全体の文脈を考慮したテーマ・構成概念の記入、さらにフォローアップインタビューなどが必要と考えられれば〈5〉に疑問課題を記入する。次に〈4〉の構成概念を紡ぎ合わせ、ストーリーラインを作成する分析方法である。ストーリーラインは、データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を〈4〉をつなぎ合わせて書き表したものと定義されており、深層の文脈として記述される。

本研究で分析方法にSCATを採用した理由としては、6回分のカンファレンスの比較的短時間の小規模なデータを扱うため、尺度を用いたカンファレンスの影響を詳細に捉えることができると考えたためである。なおデータの解釈可能性を再検討し、恣意的な解釈に陥る危険性を減らすために、幼児教育を専門とする研究者及び幼児教育専攻大学院生との検討を重ねた。

III. 結果と考察

本研究における SCAT 分析のリサーチクエストは「担任保育士は、尺度を用いたカンファレンスにおいて、どのような意識変容を得ているか」「主任保育士は、尺度を用いたカンファレンスにおいて、担任保育士に対してどのような関わりを持ち、役割意識を形成しているか」である。カンファレンス中の主任保育士の担任保育士への関わりと担任保育士の意識

変容の関連性を読み取れるテキストの一部について表 3 に示す。

中間、終了時 6 つのカンファレンスのストーリーラインは、担任保育士と主任保育士の対話の詳細が伝わるように、担任保育士と主任保育士を分けずに作成した。ストーリーラインは、その妥当性担保のために、「4) テーマ・構成概念」として抽出された語句をそのまま文章中に利用するため、文章としての読みやすさに欠ける部分が存在する可能性がある。以降では、実習指導における担任保育士の意識変容と、主任保育士の担任保育士への関わりの部分を抜粋し、各ストーリーラインから、尺度を用いたカンファレンスが担任保育士と主任保育士に及ぼした影響を考察する。

1. 中間カンファレンスのストーリーライン

【A 園】（一部抜粋）

担任保育士は、実習生との関わりについて語り、
＜実習生との親近感トーク作戦＞を実行した

が、うまくいかず、＜反省的省察＞がなされている。また、担任保育士が、指導者としての＜役割認識の必要性＞に気づいたことを受け、主任保育士は、担任保育士に＜実習指導課題の協働的解決への誘導＞を行っている。次に、担任保育士は、項目から＜実習指導マニュアルへの信頼感＞が得られ、＜実習指導意欲＞が高まっている。それを受け、主任保育士は、担任保育士とともに自己評価項目から指導者としての＜立場的役割再発見＞がなされ、＜担任保育士との協働的指導意欲向上＞を目指している。さらに、担任保育士は、自身の保育について、＜脱感覚的保育＞に気づき、実習生に対し、＜意図的援助説明必須＞であることを実感している。担任保育士の省察を受け、主任保育士は、担任保育士の保育実践において＜意図的保育援助の言語化＞をすることで、担任保育士の＜モデル的指導の効果承認＞をし、次週の保育実習指導においても、＜効果的指導の継続への期待＞を伝えている。

【考察】担任保育士は、実習生が聞きたいことを開ける雰囲気をつくるために、実習生との親近感トーク作戦を考えたが、時間がうまく作れなかったという反省的問題点抽出をしている。それを受け、主任保育士は、実習指導課題の協働的解決への誘導を行い、対して担任保育士が指導者としての役割認識の必要性に気

表3 SCATによるA園のカンファレンスの分析(一部抜粋)

時期	番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
A 園 中間 (一週間後)	1	担任	はい、実習生が気付いてほしいことを伝えているとか、配慮してほしいことを伝えているとか、書いてあるんですけど、保育士ってやっぱり感覚で援助してしまう部分があったりして、同じ保育士だったら行動の意味も汲んで、他の先生が対応してくれることもあって、なかなか、その、思いやねらいがあって取った行動を誰かに伝えるっていうことが、いままで、なかなか出来ていなかったな、って思ってた、実習生を受け入れたことで、この感覚の部分を言葉にして伝えてあげること、その意図を知ってもらうことが、やっぱり大事ななっていう風に思ったので、これから意識してやっていこうと思ったのと、あと、3をつけた項目は、具体的な場面とか、その日あったことを基に詳しく話したりとか、あと、一緒に実習生さん自身も考えられるように問いかけてみたいしながらやっていこうと思います。	保育士ってやっぱり感覚で援助してしまふ部分があったりして、同じ保育士だったら行動の意味も汲んで、他の先生が対応してくれることもあって、なかなか、その、思いやねらいがあって取った行動を誰かに伝えるっていうことが、いままで、なかなか出来ていなかったな/この感覚の部分を言葉にして伝えてあげることが、やっぱり大事	実習指導からこれまでの感覚で保育しない/援助の意図を言語化	脱感覚的保育/意図的援助説明必須		
	2	主任	はい、今回の実習生さん、すごく先生の動きをよく見ているというか、先生の援助がどんな風なのか、っていうところよく見て記録に書かれているので、先生が今、言ってくれたような、自分にとっても、援助や関わりをどういう意味や意図があってやっていかかって、振り返ることって今までなかったかも、少なかつたかもしれないので、これを機に自分への学びになるように意識して振り返ってもらったり、それと、さっき言ってくれたように、なかなか自分で考えられるような機会ってね、なかなか難しいけど、ちょっと、そんな風に実習生さんに振ってもらえるような言葉がけもできていくといいのかな、って思いました。あと、なぜそうなのか意味づけして伝えているっていうところがどうかっていうんだけど、なんか、多分、実習生さんに伝わっているっていうことが記録からわかるので、今後も続けてやってくれると実習生さんがすごく勉強になるんじゃないかなって思っています。	実習生さん、すごく先生の動きをよく見ているというか、先生の援助がどんな風なのか、っていうところよく見て記録に書かれているので、自分にとっても、援助や関わりをどういう意味や意図があってやっていかかって、振り返ることって今までなかったかも/実習生さんに伝わっているっていうことが記録からわかるので、今後も続けてやってくれると実習生さんがすごく勉強になるんじゃないかな	担任が保育を自分で言語化することがない/実習生の成長を様々な視点からみることによって指導の準備/実習記録指導の体制確認	意図的保育援助の言語化/モデル的指導の効果承認/モデル的指導の継続への期待		
A 園 実習 終了時	3	担任	ここは前回と変わらない評価をしました。この受け入れを通して、前回の評価から自分の足りない部分を知れたのでその課題や目標を基に今週実践することができました。自分の保育を見直していいことだけじゃなくて、実習生と共に学び合う意識が持てたのと実習生を受け入れるっていうことがイコール保育士が受け身になるのではなくて、保育士も学ぶために自ら考えて取り組みことが大切なんだと感じることができました。	この受け入れを通して、前回の評価から自分の足りない部分を知れたのでその課題や目標を基に今週実践することができました。/共に学び合う機会ってポイントこういうことだね	自己評価から課題発見、課題解決取り組み/実習受け入れで得るもの、実習指導者としてあるべき姿	1週間目で課題が見つかり、2週間目実践した/実習受け入れのメリット/変身受け入れてはダメ	自己評価の効果実感/能動的実習生受け入れへの意識変容	
	4	主任	Y先生の話を聞いて、ありがたいな、うれしい気持ちになりました。新鮮な気づきというか、なんとなくやってきていることを言葉にして伝えることで、また更に自分にもなるというふうを感じることもできました。共に学び合う機会ってポイントこういうことだね。ありがとうございます。	なんとなくやってきていることを言葉にして伝えることで、また更に自分にもなるというふうを感じることもできました。/共に学び合う機会ってポイントこういうことだね	あいまいな保育実践を見直し言語化することの大切さ/共に学ぶことの大切さ	感覚的保育の見直し/保育内容の言語化による深化/共同的学習を実感	脱感覚的保育/意図的保育実践の意識化/保育内容言語化の深化/共同的学習実感	

づく。一方、主任保育士は、担任保育士とともに保育所実習指導者のための自己評価尺度項目を用いて語り合うことで、自身の指導者としての立場的役割再発見が促され、担任保育士との協働的指導への意欲向上へと意識変容が進んでいる。

【B園】(一部抜粋)

主任保育士は、〈想定外の評価項目への懸念〉を感じながら、担任保育士に問いかけると、担任保育士は、〈自己省察的観点から実習要項未確認〉に気づき、〈専門的知識の未熟さ〉を感じているが、主任保育士は〈担任保育士の行動変容の契機〉となるよう促している。担任保育士は、改めて〈実習生受け入れの責任重大〉を感じ、〈実習指導者の資質〉について考えている。主任保育士は、担任保育士に対し、〈課題解決への行動変容の促し〉を行っている。続けて、担任保育士が、〈ネガティブ思考の実習内容理解〉を示すと、主任保育士は、担任保育士に対し〈称賛型受け止め〉をしながら、〈項目内容解釈の伝達〉を行うことで、実習指導において〈立場的役割再発見〉に辿りつき、〈担任保育士との協働的指導意欲向上〉を目指している。主任保育士の言葉から、担任保育士は、〈意見一致の高揚感〉を感じ、〈評価項目意図実感〉を得て、実習生に対して〈性格考慮実習指導〉を試み、〈実習生へのアプローチ効果実感〉ができ、さらに〈実習生の内面理解〉をすることで、〈能動的実習生受け入れへの意識変容〉に至る。また、担任保育士が実習生に対し〈客観的な視点〉をもっていることを、主任保育士は、担任保育士への〈共感的承認〉として示し、〈次週の積極的指導の継続の期待〉している。担任保育士は、カンファレンスの中で、自身の〈保育観表出〉がなされ、同時に、〈意図的援助説明必須〉を感じはじめている。

【考察】担任保育士は、保育所実習指導者のための自己評価尺度項目によって、実習生受け入れの責任重大を再認識し、実習指導者の資質について考え、能動的実習生受け入れへの意識変容が見られた。さらに、担任保育士は、実習生の性格考慮実習指導を実践したことを語り、主任保育士は、担任保育士の語りを、うなずき質問で聞くことで、実習生成長の実感の共有を図っている。

【C園】(一部抜粋)

担任保育士は、〈実習生主体の指導方法模索〉をし、〈実習生へのアプローチ効果実感〉ができていた。主任保育士は、〈共感的傾聴姿勢〉で受け止めると、続けて担任保育士は、〈項目理解指導

方法分析〉により、〈あいまいな指導顕在化〉がなされたと感じている。主任保育士は、担任保育士の語りには〈称賛型評価〉をし、同時に自身の〈立場的役割再発見〉され、主任保育士としての〈日常の職務の省察的視点の明確化〉がなされ、担任保育士の〈実習指導への高評価〉をしている。担任保育士は、〈実習生自己課題の有効な還元の手立て〉を探りながら、〈受身的実習指導の顕在化〉がなされ、〈自分の精神的余裕無し反省〉をしている。主任保育士は、〈担任保育士の指導内容の意味付け〉をすることで、担任保育士の〈指導内容称賛〉をしている。

【考察】担任保育士は、実習生へのアプローチ効果実感を語り、主任保育士は、担任保育士の語りを共感的傾聴姿勢で聞いている。さらに担任保育士は、保育所実習指導者のための自己評価尺度に対して項目理解指導方法分析を行い、あいまいな指導顕在化がされる。対して主任保育士は、担任保育士を称賛型評価し、自身の立場的役割再発見に至る。さらに、主任保育士は、実習受け入れ以外の主任としての日常の職務の省察的視点の明確化に意識が向かっている。

2. 3園における中間カンファレンスにみられる担任保育士の意識変容と主任保育士の担任保育士への関わりと役割意識の形成

保育所実習受け入れ1週間後の中間カンファレンスでは、担任保育士は、保育所実習指導者のための自己評価尺度を用いたことにより、自身の実習指導に対し焦点化された反省的省察をしている。また改めて、実習生受け入れの責任重大を認識し、実習指導者の資質についてはネガティブ思考が生まれかけている。さらに、項目理解により指導方法を分析することにより、あいまいな指導が顕在化された。

主任保育士は、担任保育士に対し、実習指導課題の協働的解決への誘導を行い、担任保育士とともに項目理解から指導者としての立場的役割の再発見がなされ、実習指導に対し、担任保育士との協働的指導意欲の向上を目指している。また、項目理解により焦点化された課題に対し、担任保育士に、解決への行動変容を促している。一方で、担任保育士の指導内容の意味付けをすることで、担任保育士の指導内容称賛し、実習指導への期待をしている。

担任保育士は、自身の保育についても語り、これまで感覚的な保育であったことを振り返り、自身の保育の意図を言語化することの必要性に気づく。主任保育士の共感的傾聴姿勢により、自身の保育観を語り出している。主任保育士は、担任保育士の保育観を垣間見ることによって、これまでとは違った視点で、担任保育士を評価承認している。

3. 実習終了時カンファレンスのストーリーライン

【A園】(一部抜粋)

担任保育士は、これまでの〈あいまいな指導顕在化〉がなされたことで、自身の実習指導において〈意識的目標設定明確化〉へと行動が変容した。主任保育士は、担任保育士の〈実習指導への称賛型評価〉をし、カンファレンスの中で、主任保育士、担任保育士共に項目による〈1週間目との比較的省察の効果〉を実感している。引き続き、担任保育士は、〈実習生能動的学びの意識化〉ができるように考えた時に、実習生の〈性格考慮実習指導〉が有効であることに気づき実践していることを受け、主任保育士は、〈実習生成長プロセスと担任保育士指導内容の関連性〉について、担任保育士に対し、〈確認的質問〉を促している。担任保育士から、実習記録に見える〈実習生の疑問表出〉がなされ、〈実習生共同的学習姿勢〉で指導している。主任保育士は、担任保育士と〈実習生成長実感共有〉がなされた。さらに、主任保育士は、〈確認的質問〉を繰り返し、担任保育士は、実習記録による〈応答的実習指導効果〉を実感していることにに対し、主任保育士は、〈指導方法提案型助言〉をしている。担任保育士は、これまでの実習受け入れと比較し、〈自己評価の効果実感〉をし、自身の〈能動的実習生受け入れへの意識変容〉を語っている。

【考察】担任保育士は、保育所実習指導者のための自己評価尺度項目をもとに、これまで自身が意識していなかった指導について、あいまいな指導顕在化がなされ、実習指導において意識的目標設定明確化へと行動変容が見られた。

さらに、担任保育士は、実習生の性格考慮実習指導を実践したことを語り、主任保育士は、担任保育士の語りを、うなずき質問で聞くことで、実習生成長実感共有を図っている。

【B園】(一部抜粋)

担任保育士は、〈保育観と経験値ではできない実習指導〉を実感し、〈自己評価による実習指導への意識変容〉がみられ、主任保育士は、担任保育士に対し、〈自己効力感承認〉を伝えている。主任保育士は、自身を振り返り、〈立場的役割再発見〉につながり、〈実習指導者意識〉が芽生え、〈担任保育士との実習指導の協働的解決への誘導〉を促されている。担任保育士は、先週の課題に挑むことで、〈実習生自己課題の有効な還元の手立て〉を見出し、主任保育士は、担任保育士の〈行動承認的指導〉を認めていることから、担任保育士は〈自己評価による実習指導方法の的確

化〉に導かれている。さらに、主任保育士は、〈担任保育士の指導内容の意味付け〉をすることで、〈実習指導効果要因分析〉を行っている。担任保育士は、〈主任保育士アドバイスによるブレークスルー〉により支えられ、〈脱感覚的保育〉を自覚できたことで、自身の保育に対して、〈意図的援助説明必須〉であることがわかった。

【考察】担任保育士は、保育観と経験値ではできない実習指導を実感し、自己評価による実習指導への意識変容がみられ、主任保育士のアドバイスによるブレークスルーにより支えられ、脱感覚的保育を自覚できたことで、自身の保育に対して、意図的援助説明必須であることがわかった。主任保育士は、担任保育士に、自己効力感を承認し、担任保育士の指導内容の意味付けをすることで、実習指導効果要因分析を行っている。さらに、自身を振り返り、実習指導者意識が芽生え、担任保育士との実習指導の協働的解決への誘導へと促している。

【C園】(一部抜粋)

担任保育士は、〈中間カンファレンスを経た評価観点明確化の恩恵〉を受け、〈焦点化による指導方法確信〉がなされ、〈主任保育士アドバイスによるブレークスルー〉に至り、〈実習生双方向性増強実感〉ができています。主任保育士による〈確認的質問〉を繰り返されることで、担任保育士は、自身の〈思い込みの指導内容〉に気づき、〈次回実習指導への反省的意欲喚起〉がなされ、〈同僚の実習指導観への関心〉を持ち、〈能動的実習生受け入れへの意識変容〉が起こっている。担任保育士は、〈中間時と変わらない評価項目〉に対し、〈実習生への伝え方模索〉に対する〈自己省察〉を行い、〈乗り越ええなかった課題の確認〉が浮き彫りとなり、課題に対し、〈深められなかった内容への不全感〉を感じながらも、〈実習生との応答的關係構築へ自己課題想起〉がされている。そこで、主任保育士は、担任保育士に対し、〈称賛的評価〉を行い、〈自己効力感承認〉を伝えている。主任保育士の言葉を受け、担任保育士は、〈自己評価項目と指導課題一致の実感〉をし、〈保育観浸透の手応えと自信〉につながり、〈実習指導への好感触〉へと導かれ、〈フューチャーワークスの総括〉が可能となっている。

【考察】担任保育士は、保育所実習指導者のための自己評価尺度を用いたことで、焦点化された主任保育士のアドバイスによるブレークスルーに至り、実習生双方向性増強実感に至りつつ、次回実習指導への反省的意欲喚起につながる。同時に同僚の実習指導観への関心を持ち、能動的実習生受け入れへの意識変容へと

導かれている。主任保育士は、担任保育士に対し、称賛の評価を行い、自己効力感承認を伝えている。それによって担任保育士は、自己評価項目と指導課題の一致を実感し、実習生への保育観浸透への手応えを得て、実習指導の好感触が導かれている。

4. 3園における終了時カンファレンスにみられる担任保育士の意識変容と主任保育士の担任保育士への関わりと役割意識の形成

担任保育士は、中間カンファレンスで焦点化された実習指導の課題克服に向け行動変容がみられ、応答的実習指導の効果を実感できている。また、保育観と経験値だけではできない実習指導を実感しながらも、実習生の課題への指導方法を見出し、保育所実習指導者のための自己評価尺度項目により、実習指導方法の適切化を模索している。一方で、担任保育士自身が乗り越えられなかった自己課題に不全感を感じながらも、実習生との応答的関係構築に向けて自己課題を想起し、今後の実習指導に意欲がみられる。

主任保育士は、カンファレンスを通して、担任保育士の語りから、実習生成長プロセスと担任保育士指導内容の関連性について分析し、担任保育士とともに、実習生の成長を共有している。また、担任保育士の実習指導に対し、実習指導の意味付けや実習指導効果の要因を分析することで、自己効力感の承認、称賛の評価を行っていることがわかる。たとえ実習指導がうまくいかなかったとしても、できなかったというネガティブな捉えではなく、焦点化された課題に対し、むしろポジティブに克服しようとする意欲喚起を促すという役割意識の形成がみられる。

4. 総合考察

保育所実習指導者のための自己評価尺度を用いた担任保育士と主任保育士とのカンファレンスによる担任保育士の意識変容、主任保育士の担任保育士との関わりと役割意識の形成を、中間カンファレンスから終了時カンファレンスまでのプロセスとして整理し図1に示した。加えて図1には、担任保育士と主任保育士の相互作用によって生まれてきた共通概念を示した。本図をもとに保育所実習指導者のための自己評価尺度を用いたカンファレンスの有用性を論じる。

図に沿って見てみると、主として中間カンファレンスにおいて、担任保育士（図中青色部分）は、保育所実習指導において、指導方法そのものが実習施設の担任保育士に任せられている中、保育所実習指導者のための自己評価尺度を用いて、自身の実習指導を振り返った際には、まず指導者としての課題が焦点化されるため、一旦はネガティブな思考に陥るも、カンファレンスにおいて、主任保育士による保育所実習指導者の

ための自己評価尺度をもとにした指導内容に対する共感的傾聴姿勢での関わりに支えられ、実習生の内面を理解する指導を心がけようという意識変容が導かれている。対する主任保育士（図中黄色部分）は、担任保育士の実習指導に対する悩みや課題に耳を傾けることで、担任保育士の実習指導内容を意味付け、担任保育士の指導内容の承認を伝える役割に気づいている。以上のような各々の状況は、指導者としての立場的役割を再発見するというひとつの段階（図中緑色部分）といえる。

終了時カンファレンスの冒頭では、担任保育士は、実習指導に対する漠然とした不安感や困難感が可視化される自己評価尺度によって、従来抱いている保育観や経験値では指導ができないことを認識する。対して主任保育士は、叙述的で称賛的な姿勢で担任保育士の語りを評価し、担任保育士の自己効力感を承認しており、それを受けて担任保育士は、実習生を能動的に受け入れようとする意識変容に導かれている。ここは、実習指導の効果を応答的に認め合う段階といえる。

終了時カンファレンスの経過によって、担任保育士は、保育者として保育に対する意図的な説明が求められるという責任場面や内容が具体化され、実習後半の一週間において、実習指導時に実習指導の具体的な行動指針が想起されたことを振り返っている。それによって終了後には、保育観浸透の手応えと自信に辿り着いている。対する主任保育士は、保育を見せて直接指導する担任保育士の悩みや課題に耳を傾け、担任保育士の実習指導内容の意味付け、担任保育士の自己効力感の承認を伝える役割に気づき、実習指導を協働的に行うことに、主任保育士自身が実習指導者としての意

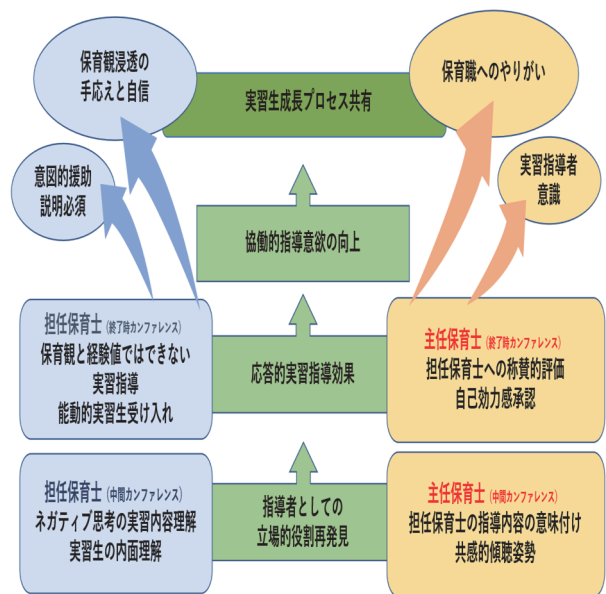


図1 保育所実習指導者のための自己評価尺度を用いたカンファレンスにおける実習指導時の担任保育士と主任保育士の意識変容プロセス

識が芽生えている。また一方で保育現場の実習指導に対する課題に考えが及び、保育実習指導を充実することが、保育職へのやりがい意識形成に繋がるという大網的な展望を抱きはじめるといった意識が芽生えている。以上から、終了時カンファレンスの中では、協同的な実習指導意欲が向上する段階、実習生の成長を共有する段階へと進むと考えられた。

以上のプロセスから捉えられる保育所実習指導者のための自己評価尺度とカンファレンスの有用性は以下のようにまとめられる。

担任保育士は、保育所実習指導者のための自己評価尺度によって、実習生の成長や課題に向き合い、その際に指導者として乗り越えられなかった課題があったとしても、主任保育士と指導者としての課題を共有することで、保育実習指導への意欲が再喚起される。実習生との良い関係を構築しながら、実習での学びとして保育の意図を伝えることを重視し、意識的に実施しなければならないという指導観形成が促され、行動の指針が得られている。

主任保育士においては、実習生に対し直接的ではないものの、担任保育士への共感や助言、意味付け、提案、労いや承認を行うことで、担任保育士と協働的に指導するという役割が意識化されている。これは実習指導を通して保育職への価値付けがされ、主任保育士の立場から、保育者としてのやりがいを感じる事ができる機会となっていると捉えられる。このことは、保育実習実施基準¹⁷⁾において、主任保育士が「実習指導者」として位置づけされているという前提の持つ意味を実感するに至っているとも考えられた。また、主任保育士は、保育者としてのキャリアアップを実習指導者としての役割の実感により意識できることが明らかになった。

本稿では、保育所実習指導者のための自己評価尺度を用いてカンファレンスを行ったデータから、保育所実習指導者のための自己評価尺度の有用性を検証した。しかし、経験の異なる語り、例えば強い困難感を最後まで抱えた担任保育士の場合、あるいは実習中に実習生に大きなトラブルが生じた場合などの語りを分析したとすれば、違う見解が出てくることも予想される。今後は多様な視点を見出し、実習指導の質の向上に寄与できる尺度の有用な利用方法を探りたい。

引用文献

- 1) 厚生労働省 (2017) 保育士養成課程等検討会.
- 2) 厚生労働省 (2020) 保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書.
- 3) 伊藤良高・伊藤美佳子・香崎智郁代・宮崎由紀子・桐原誠・永野典詞 (2015) 熊本における保育

実習指導者講習会の試行的取組み 一内容と課題

一. 熊本学園大学論集, 20 (2) .7-10.

- 4) 那須信樹・竹内理恵・山田朋子・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ー学生の実習評価の分析を中心にー中村学園大学短期大学部研究紀要, 41.107-114.
- 5) 全国保育士養成協議会編 (2007) 保育実習指導のミニマムスタンダード 現場と養成校が協働して保育士を育てる, 北大路書房.
- 6) 厚生労働省 (2018) 指定保育士養成施設の指定及び運営基準についての一部改正について.
- 7) 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針.
- 8) 前掲 (6)
- 9) 前掲 (6)
- 10) 厚生労働省 (2020) 保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書.
- 11) 厚生労働省 (2020) 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会「議論のとりまとめ」.
- 12) 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 年度財団法人子ども未来財団児童関連サービス調査研究等事業報告書.
- 13) 日本保育協会 (2018) 平成 30 年度保育実習指導者研修会実施要領. 2.
- 14) 厚生労働省 (2016) 子ども・子育て支援体制整備総合推進事業.
- 15) 前掲 (6)
- 16) 大谷尚 (2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案」. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育学). 52 (2)、27-44.
- 17) 前掲 (6)