

【原著論文】

指導が行き届きにくい保育実習生の実態

——対人関係に困難さがみられる実習生の指導に関する全国調査から——

井上 寿美*・服部 伸一**
廣 陽子**・半田 結***

キーワード：実習指導 対人関係 保育の学び

1. 目的

(1) 研究の背景

わが国の対人援助職養成に関わる実習指導において、対人関係に困難さがみられる学生に関する研究は、少しずつ増加してはいるが未だ少ないのが現状である。管見では、看護師志望学生の臨地実習（中尾・田中・豊島 2015；山下・徳本 2016）や作業療法士志望学生の臨床実習（佐々木・八田 2010）、社会福祉士志望学生の社会福祉援助技術現場実習（浅原・上野・若山・ほか 2008）、教員志望学生の特別支援学校における教育実習（長沢 2016；二通 2016）、保育士志望学生の保育実習（三澤 2017；井上・服部・廣・ほか 2019；廣・服部・井上・ほか 2020）のみである。

2021（令和3）年度、大阪教育大学は、文部科学省「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」の一環として、「教育実習に参加する障害のある学生に対する合理的配慮の在り方の検討に関する調査研究」を実施した。そして2022（令和4）年3月、「障がいのある学生の教育実習における合理的配慮に関する対応マニュアルとチェックリスト」（以下、「対応マニュアル」とする）を発表した。

「対応マニュアル」では、障害のある学生を対象とした教育実習について、実習前後の対応や実習先施設との調整などにおける配慮すべき点について詳述されている。たとえば、実習前の面談のあり方、実習先の選定段階での留意事項、実習先への情報提供や調整のあり方、大学

*大阪大谷大学

**関西福祉大学

***兵庫大学

との連絡体制のあり方、実習後の成果や課題の振り返りの機会のあり方、障害学生支援専門部署と実習担当者部署の連携のあり方についてである。

また「対応マニュアル」に準じた「チェックリスト」には、学内の準備（書類、面談、選定）、実習校とともにおこなう準備（パニックになった際の対応、情報の伝え方、欠席や遅刻の対応の取り決め、提出物の出し方、遅延の場合の取り決め）、実習後の振り返り（学生自身の気づき）など、具体的な手順が示されている。身体障害、精神障害のみならず、近年、増加傾向にあるとされる¹⁾発達障害についても同様である。

保育者養成における実習に関しては、対人関係に困難さがみられる学生の状況や指導にかかわる悩みについて、いまだ十分に明らかにされておらず、個々の養成校の実習担当者が手探りで対応をおこなっているというのが現状である。保育士不足が叫ばれる昨今、対人関係に困難さがみられる学生への実習指導は、保育者養成の重要な課題である。

(2) 研究の目的

本研究の目的は、全国保育士養成協議会に加盟する養成校の実習担当教員へのアンケート調査「対人関係に困難さがみられる実習生に対する指導に関する調査」によって把握された、「通常の実習指導では指導が行き届きにくい実習生」の実態を明らかにすることである。

「通常の実習指導では指導が行き届きにくい実習生」というのは、次のような学生である。養成校では、学生を実習に送り出すにあたり、実習指導を担当する教員によって、実習で必要とされる知識や技能を身につけるための指導がおこなわれる。すべての学生が、その指導内容を完璧に習得して実習に臨むことができるわけではないが、それでも学生の多くは、ある程度の知識や技能を身につけて実習に臨んでいる。ところが、決して不真面目なわけではないが、教員がその指導にあたり、どれほど努力や工夫を重ねても、必要とされる知識や技能の習得に至らず、特別な配慮が必要となる学生がいる。調査では、その中でも対人関係に困難さがみられる学生に注目した。

なお、本研究によって得られた知見は、配慮を必要とする学生への実習指導のあり方を検討するための基礎資料になると考える。

2. 方法

(1) 調査内容・方法

2021（令和3）年10～12月に、全国保育士養成協議会に加盟する大学・短期大学・専門学校535校、607養成課程の保育実習指導の主担当者を対象に、郵送法によるアンケート調査を実施した。その結果、162通の回答があり、回答率は30.8%であった。

調査内容は、養成機関の属性、対象となる学生の課題、個別学生のサポート体制、著しい学習・指導困難学生の人数とそれらの学生の状況、指導困難さの内容、指導困難さが生じた場合の養成校としての対応、その後あるいは現在の状況（留年、卒業、退学など）に、自由記述欄を加えて構成した。

(2) 調査協力者

調査協力者の属性として、表1に学校種、表2に国公立の別、また、表3に所属ブロックを示した。調査協力者の所属は、「専門学校」(36名、22.2%)、「短期大学」(59名、36.4%)、「大学」(66名、40.7%)、「その他」(1名、0.6%)であった。国公立の別では、「国立」(1名、0.6%)、「公立」(6名、3.7%)、「私立」(154名、95.1%)、「その他」(1名、0.6%)となっていた。また、地域別では、「北海道」(6名、3.7%)、「東北」(14名、8.6%)、「関東」(44名、27.2%)、「中部」(32名、19.8%)、「近畿」(33名、20.4%)、「中四国」(23名、14.2%)、「九州」(10名、6.2%)であった。

なお、養成校教員としての経験年数は、平均 11.5 ± 7.6 年 (N=162名)、保育者としての経験年数については、平均 11.7 ± 13.6 年 (N=137名) であった。

表1 調査協力者の属性 (学校種)

項目	全体 (n=162)	
	人数	%
専門学校	36	22.2
短期大学	59	36.4
大学	66	40.7
その他	1	0.6

表2 調査協力者の所属 (国公立の別)

項目	全体 (n=162)	
	人数	%
国立	1	0.6
公立	6	3.7
私立	154	95.1
その他	1	0.6

表3 調査協力者の所属ブロック

項目	全体 (n=162)	
	人数	%
北海道	6	3.7
東北	14	8.6
関東	44	27.2
中部	32	19.8
近畿	33	20.4
中四国	23	14.2
九州	10	6.2

表4 対人関係に困難さがみられ通常の実習指導では指導が行き届きにくいと感じるような実習生の人数

項目	全体 (n=162)	
	人数	%
1人	13	8.0
2人	28	17.3
3人	28	17.3
4人	28	17.3
5人以上	62	38.3
無回答	3	1.9

調査協力者が、過去3年以内に、勤務していた／勤務している養成校において、対人関係に困難さがみられ、通常の指導では指導が行き届かないと感じるような実習生の数について、表4に示した。「1人」(13名、8.0%)、「2人」「3人」「4人」(28名、17.3%)、「5人以上」(62名、38.3%)、「無回答」(3名、1.9%)という結果であった。

(3) 分析方法

調査で得られた資料の分析方法は次のとおりである。数量部分については、質問項目ごとの単純集計を中心におこなった。

また、これまでに対応してきた複数の指導困難な学生の中から、最も指導が困難であると感じた1名の学生について、具体例やエピソードを書いて回答してもらった自由記述欄については、質的記述的研究法を用いた。具体的には、テキストを意味内容で切片化して453のセグメントを切り出し、それぞれのセグメントにコードを付してカテゴリ化をおこなった。コードは、実習指導者に映る「見た目」の姿、カテゴリはその背後にある「本人のしんどさ」に着目して命名した。本稿では、後者の自由記述欄の分析結果を示す。

(4) 倫理的配慮

関西福祉大学教育学部倫理審査委員会の承認(承認番号3-0714号)を得るとともに、「日本保育学会倫理綱領」を遵守して実施した。

3. 結果

調査票の自由記述欄に記載された、これまでに対応してきた複数の指導困難な学生の中から最も指導が困難であると感じた1名の学生(以下、「Aさん」とする)の具体例やエピソードについて、質的記述的研究法を用いて分析をおこなった結果は、表5のとおりであった。453のセグメントから、76のコードが抽出され、16のカテゴリに整理・分類することができた。

16のカテゴリの内訳(コード数)は、【自分の思いを伝えるのが苦手である】(3)、【応答的に他者とかわるのが苦手である】(8)、【自己の思いに固執してしまう】(5)、【自分の感情をコントロールするのが苦手である】(5)、【他者の思いを想像するのが苦手である】(5)、【他者のことを意識するのが苦手である】(3)、【他者を過剰に意識してしまう】(5)、【感覚刺激に対して過敏に反応してしまう】(2)、【読み書き計算など特定の分野だけが苦手である】(6)、【1つの対象に注意を向け続けるのが苦手である】(2)、【記憶が点で存在し時系列でつなげるのが苦手である】(10)、【複数の情報を分けて整理するのが苦手である】(3)、【計画的にものごとを進めるのが苦手である】(4)、【イメージを広げて考えるのが苦手である】(6)、【時間や空間

指導が行き届きにくい保育実習生の実態

を適切に認識するのが苦手である】(4)、【複数の身体機能を使う協応動作が苦手である】(5)となった。

表5 Aさんの具体例やエピソードの分類

番号	カテゴリ	コード	セグメント
1-①	自分の思いを伝えるのが苦手である	表情が乏しい	7
		意思表示が曖昧である	1
		声を出さず首を振るだけで応答する	2
1-②	応答的に他者とかかわるのが苦手である	非対面のコミュニケーションを求める	1
		日常的なコミュニケーションが難しい	10
		たわいないコミュニケーションが難しい	6
		対人関係がうまく築けない	7
		意思疎通をはかるのが難しい	6
		グループ活動に参加できない	7
		場をわきまえて行動できない	7
		子どもとかかわれない	12
1-③	自分の思いに固執してしまう	こだわりが強い	10
		1つのことに集中すると他がみえない	4
		特定の子どもに密接にかかわる	6
		自分を正当化する	9
1-④	自分の感情をコントロールするのが苦手である	他者に責任を転嫁する	5
		指導を素直に受け入れない	14
		指導に対して感情的になる	4
		感情を抑えきれない	4
		他者に高圧的な態度をとる	5
1-⑤	他者の思いを想像するのが苦手である	不都合なことをかいくぐろうとする	11
		ものごとを自分中心に考える	5
		思ったことをそのまま言う	6
		子どもの思いをくみとれない	3
		子どもの思いをくみとれず日誌・指導案が書けない	3
1-⑥	他者のことを意識するのが苦手である	指導の意図をくみとれない	6
		身勝手な行動をする	32
		他者との距離感が不適切である	4
1-⑦	他者を過剰に意識してしまう	子どもとの距離感が不適切である	4
		子どもの思いをくみとるとはどのようなことなのかわからない	5
		目線が合わない	2
		遅刻・欠席が多い	4
		対面授業への出席が難しい	3
1-⑧	感覚刺激に対して過敏に反応してしまう	個別の指導を要求する	1
		人の中にいることができない	3
		感覚刺激に過敏である	5
		被害感情を抱きやすい	3

指導が行き届きにくい保育実習生の実態

番号	カテゴリ	コード	セグメント
2-①	読み書き計算など特定の分野だけが苦手である	簡単な計算ができない	1
		文章を読んで理解するのが難しい	2
		ポイントをつかんで読む・書く・聞く・話すが極端にできない	6
		特に理由はわからないが日誌・指導案が書けない	5
		誤字脱字が多い	3
		文字・文章を書くことが難しい	9
2-②	1つの対象に注意を向け続けるのが苦手である	集中力に欠ける	2
		全体に対する指導では理解できない	4
2-③	記憶が点で存在し時系列でつなげるのが苦手である	自己課題が認識できていない	28
		指導を受けても改善できていない	30
		反省の態度に欠ける	6
		その場しのぎで応答する	2
		事実と異なることを平気で言ったり書いたりする	7
		記憶が定着していない	4
		時系列で整理ができず日誌・指導案が書けない	2
		不注意なミスをする	6
		報告・連絡・相談ができない	9
		借りたものを返却しない	3
2-④	複数の情報を分けて整理するのが苦手である	整理整頓ができない	5
		同時に複数の情報に対応できない	6
		項目記載内容ごとに分けられず日誌・指導案が書けない	1
2-⑤	計画的にものごとを進めるのが苦手である	見通しをもって行動できない	3
		提出期限を守れない	24
		作業に著しく時間がかかる	1
		自分で考えて動けない	13
2-⑥	イメージを広げて考えるのが苦手である	過度の不安を抱く	6
		何とかかなると思っている	2
		変化・変更にうまく対応できない	5
		子どもの姿が想像できない	2
		子どもの安全に配慮できない	5
		子どもの姿が想像できず日誌・指導案が書けない	3
2-⑦	時間や空間を適切に認識するのが苦手である	人の顔が認識できない	1
		図が描けない	1
		左右の識別が難しい	1
		時間や距離の感覚がずれている	3
2-⑧	複数の身体機能を使う協応動作が苦手である	保育技能に著しく欠ける	2
		体の使い方がごちない	1
		簡単な事務作業ができない	4
		書き物のバランスがとれない	2
		読みとりにくい文字を書く	10
	合計数	76	453

以下では、Aさんの実態を表す16のカテゴリについて、Aさんが「対人関係において困っていること」と「保育の学びにおいて困っていること」に分けて述べる。ここでいうところのAさんとは、養成校の教員が、これまでに対応してきた複数の指導困難な学生の中から最も指導が困難であると感じた1名の学生のことであり、特定の個人をさしているわけではないことを再度、確認しておきたい。

(1) 対人関係において困っていること

対人関係において困っていることとして、【自分の思いを伝えるのが苦手である】【応答的に他者とかかわるのが苦手である】【自己の思いに固執してしまう】【自分の感情をコントロールするのが苦手である】【他者の思いを想像するのが苦手である】【他者のことを意識するのが苦手である】【他者を過剰に意識してしまう】【感覚刺激に対して過敏に反応してしまう】という8つのカテゴリが抽出された。

① 自分の思いを伝えるのが苦手である

カテゴリ【自分の思いを伝えるのが苦手である】は、〈表情が乏しい〉〈意思表示が曖昧である〉〈声を出さず首を振るだけで応答する〉という3つのコードで構成された。Aさんは、養成校の教員だけでなく、実習園の指導者からも表情が乏しくて話しかけづらいという指摘を受けていた。また、意思表示が曖昧であるため、何を考えているのかわかりにくかったり、問いかけに対して意思表示がおこなわれる場合であっても、言葉を発することなく、首を振ってYESかNOで回答をしたりする姿があった。

② 応答的に他者とかかわるのが苦手である

カテゴリ【応答的に他者とかかわるのが苦手である】は、〈非対面のコミュニケーションを求める〉〈日常的なコミュニケーションが難しい〉〈たわいないコミュニケーションが難しい〉〈対人関係がうまく築けない〉〈意思疎通をはかるのが難しい〉〈グループ活動に参加できない〉〈場をわきまえて行動できない〉〈子どもとかかわれない〉という8つのコードで構成された。

Aさんは、LINEなど非対面でのやりとりができて、対面で他者に挨拶をしたりお礼を言ったり、他者ととりとめもない世間話を交わしたりするなど、対人関係を築くことが難しかった。養成校では教員や他の学生、実習園では教職員や子どもなど周りの人と意思疎通をはかることに極端な困難さがみられた。そのため、ペアワークやグループワークのある授業を欠席したり、グループワークが始まると教室を抜け出したりすることがあった。また、他者との意思疎通の難しさは、相手に合わせた応答の仕方や、場の状況に合わせた言動を困難にしていた。

保育実習では、子どもとかわることが中心となるにもかかわらず、子どもとどうかかわってよいかかわらず、保育中に棒立ちをしていたり、子どもが近づいていっても無反応であったりするなどの姿があった。

③ 自己の思いに固執してしまう

カテゴリ【自分の思いに固執してしまう】は、〈こだわりが強い〉〈1つのことに集中すると他がみえない〉〈特定の子どもに密接にかかわる〉〈自分を正当化する〉〈他者に責任を転嫁する〉という5つのコードで構成された。

Aさんは、保育士資格を希望しているにもかかわらず、実習では絶対に乳児クラスに入りたくないと主張したり、保育者として子どもと勝ち負けのある遊びを楽しんでいるにもかかわらず、自分の勝敗にこだわったりする姿があった。また、保育中、1つの指示が出されると、そのことだけに集中して他のことがおろそかになる、個別の子どもにかかわると極端に視野が狭くなって周りが見えなくなることがあった。自分が決めた特定の子どもに張りつくようにかかわり、Aさんから距離を詰められた子どもが避けるようにAさんから離れていくこともあった。

実習中の態度や提出物に関して実習園の指導者から指摘を受けると、自分は言われたとおりに実行しており自分の行動には問題がない、あるいは、指導が行き届いていなかったため十分に実行できなかったと主張するなど、他者に責任を転嫁し、自分の非を認めようとはしなかった。養成校の授業で模擬保育をうまく遂行できなかった際には、自分の側を省みるのではなく、子ども役になった学生の側に問題があったと主張する姿も見られた。

④ 自分の感情をコントロールするのが苦手である

カテゴリ【自分の感情をコントロールするのが苦手である】は、〈指導を素直に受け入れない〉〈指導に対して感情的になる〉〈感情を抑えきれない〉〈他者に高圧的な態度をとる〉〈不都合なことをかいくぐろうとする〉という5つのコードで構成された。

Aさんは、指導案や実習日誌の書き方、実習に臨む態度などにかかわって養成校や実習園で指導されたことを素直に受け入れることができず、指導に対して持論を展開したり、怒り出したり、泣き出してしまふなどの姿があった。また、とりわけ厳しく指導を受けた場面だけでなく、気分が乱高下したりパニックになったり、感情を抑えきれずに保育中に子どもの前で泣き出したりすることもあった。

養成校で実施した実習後の面談において、実習園の保育者の勤務態度について批判的な意見を述べる、あるいは実習中に保育者を見下すような意見を日誌に書き、実習が中止になることがあった。他者に対して厳しい態度をとる一方、自分に都合が悪くなり答えに窮すると押し

黙って泣く、言葉をにごす、トイレにこもってなかなか出てこない、無断で実習を欠席する姿があった。

⑤ 他者の思いを想像するのが苦手である

カテゴリ【他者の思いを想像するのが苦手である】は、〈ものごとを自分中心に考える〉〈思ったことをそのまま言う〉〈子どもの思いをくみとれない〉〈子どもの思いをくみとれず日誌・指導案が書けない〉〈指導の意図をくみとれない〉という5つのコードで構成された。

Aさんは、養成校の教員が伝えた内容を自分に都合の良いように解釈したり、実習園の都合を考えずに自分中心の行動をおこなったりした。また、その場の雰囲気や慮ったり相手に配慮したりすることなく、実習中であっても思ったことをそのまますぐ言葉にするため、子どもの前で、「あー、疲れた」と声に出して平気と言う、出されたおやつを「おいしくない」と言う、実習園の保育を批判するなどの言動があった。

子どもとのかかわりでは、言葉を十分に獲得していない年齢の子どもの思いをくみとった対応や、たとえ言葉を獲得している年齢の子どもであっても、子どもの言動にある背景をくみとることに難しさがあった。実習日誌や指導案を書く際には、子どもの思いをくみとることが前提となるが、それが難しいため、表面的に出来事を羅列するだけで不十分な記述内容となっていた。加えて、上記のような実習中の態度、日誌や指導案の書き方について指導を受けても、指導する側の意図をくみとりにくいため、指導内容が理解できず、それが実行されないという姿があった。

⑥ 他者のことを意識するのが苦手である

カテゴリ【他者のことを意識するのが苦手である】は、〈身勝手な行動をする〉〈他者との距離感が不適切である〉〈子どもの思いをくみとるとはどういうことなのかわからない〉という3つのコードで構成された。

Aさんは、養成校の教員に相談することなく実習園に対して勝手に実習日程の変更を要求する、また、実習園の指導教員に相談することなく、自己判断によって提出物を出さない、保育中に保育室から出ていったり帰宅したりするなどの行動があった。保育をおこなう側の立場であるにもかかわらず、カルタ遊びをしていて本気で子どもの手を叩いてしまったり、子どもが興じている遊びとは異なる自分のしたい遊びに没頭したりすることがあった。実習園から、保護者や異性の保育者との距離が物理的に近すぎるなど、対者との距離感が不適切であるという指摘も受けていた。

保育においては、子どもの思いや願いをくみとることが重要である。たとえその重要性がわかかっていても、それを十分に遂行するのは難しいことではあるが、そもそもAさんは、それが

できるかどうか、あるいは重要であると理解しているかどうかということ以前に、子どもの思いや願いをくみとるとはどういうことであるのかについての理解が難しいということがあった。

⑦ 他者を過剰に意識してしまう

カテゴリ【他者を過剰に意識してしまう】は、〈目線が合わない〉〈遅刻・欠席が多い〉〈対面授業への出席が難しい〉〈個別の指導を要求する〉〈人の中にいることができない〉という5つのコードで構成された。

Aさんは、他者と目線を合わせることや、他の学生と一緒に学ぶことが難しいため、養成校の授業では、体調不良を理由とする遅刻や欠席が目立った。しかし、学ぶ意欲がないわけではなく、養成校の教員に対して個別の指導を要求する姿があった。時には、公共交通機関を利用した通学や教室に入ることで体が難しい場合もあった。

⑧ 感覚刺激に対して過敏に反応してしまう

カテゴリ【感覚刺激に対して過敏に反応してしまう】は、〈感覚刺激に過敏である〉〈被害感情を抱きやすい〉という2つのコードで構成された。

Aさんは、移動で使用するバスの音に耐えられなくなったり、子どもの声が不快に感じられて子どもの中に居ることができなくなったりするなど、音に対してとても敏感であった。また、養成校の授業で、沐浴やオムツ交換の練習の際に用いる赤ちゃん人形をみて怖がって泣き出し、演習ができないという姿があった。

実習園の指導者から指導を受けると、自分だけが厳しく指導されている、あるいは何をしても指導を受けると被害者的な理解に陥っていた。実習園の指導者から日誌の返却がまだできていないことを確認されただけなのに、実習園の方で自分の日誌をなくしてしまったのではないかと思いこんで過呼吸になり、帰宅後には自傷行為をおこなうという姿もあった。

(2) 保育の学びにおいて困っていること

保育の学びにおいて気になる姿として、【読み書き計算など特定の分野だけが苦手である】【1つの対象に注意を向け続けるのが苦手である】【記憶が点で存在し時系列でつなげるのが苦手である】【複数の情報を分けて整理するのが苦手である】【計画的にものごとを進めるのが苦手である】【イメージを広げて考えるのが苦手である】【時間や空間を適切に認識するのが苦手である】【複数の身体機能を使う協応動作が苦手である】という8つのカテゴリが抽出された。

① 読み書き計算など特定の分野だけが苦手である

カテゴリ【読み書き計算など特定の分野だけが苦手である】は、〈簡単な計算ができない〉〈文章を読んで理解するのが難しい〉〈ポイントをつかんで読む・書く・話すが極端にできない〉〈特に理由はわからないが日誌・指導案が書けない〉〈誤字脱字が多い〉〈文字・文章を書くことが難しい〉という6つのコードで構成された。

Aさんは、簡単な計算ができなかったり、長文の資料を読んで理解したりするのが難しかった。インプットされる情報のポイントをつかんでメモをとることができず、実習日誌では、何枚にもわたってその日の出来事を列記する姿があった。一方、理由は不明であるが、指導案や日誌が書けない姿もあった。情報をアウトプットする際には、誤字脱字が多く漢字を多用できず、相手に伝わるような内容の文章を書くことが難しい、あるいは、相手に伝わるような話し方をするのが難しかった。

② 1つの対象に注意を向け続けるのが苦手である

カテゴリ【1つの対象に注意を向け続けるのが苦手である】は、〈集中力に欠ける〉〈全体に対する指導では理解できない〉という2つのコードで構成された。

養成校の授業や実習園で、集中して話を聞くことができない姿があった。一斉授業のように全体に対しておこなわれる指導では理解ができず、養成校の教員の個別対応によってようやく理解に至っていた。

③ 記憶が点で存在し時系列でつなげるのが苦手である。

カテゴリ【記憶が点で存在し時系列でつなげるのが苦手である】は、〈自己課題が認識できていない〉〈指導を受けても改善できていない〉〈反省の態度に欠ける〉〈その場しのぎで応答する〉〈事実と異なることを平気で言ったり書いたりする〉〈記憶が定着していない〉〈時系列で整理ができず日誌・指導案が書けない〉〈不注意なミスをする〉〈報告・連絡・相談ができない〉〈借りたものを返却しない〉という10のコードで構成された。

Aさんは、養成校の教員や実習園の指導者から、挨拶や絵本の読み聞かせの仕方、実習日誌や指導案の書き方などの不十分な点について指摘を受けても、不十分であるという自覚が自分自身にはなく、むしろ十分にできていると認識していた。そのため、指導を受けても改善されることはなく、そのことに対して悪びれる様子もなかった。時には、指摘を受けた際に、「わかりました」と納得するような返事をしていても、そのまま放置し、改善はみられなかった。また、指摘されたことについて、明らかに事実と異なる言い訳をする場合もあった。たとえば、実習日誌を書くことができなくて提出できなかったにもかかわらず、「家に忘れてきた」「家族が間違っって持ち出した」というような理由が平気で語られた。

日誌が書けない理由として、子どもの名前を覚えていなかったり、子どもとのやりとりが記憶されておらず、経験した出来事を時系列に沿って整理したりすることに難しさがみられることもあった。

また、自分の実習園を間違っって認識していたため、オリエンテーションの際に異なる園に行く、忘れ物が多いなど不注意なミスが目立った。このように不測の事態に陥った際に、事の大小を問わず、養成校や実習園に報告・連絡・相談をおこなうことはなかった。そのようなことから、園で借りた物の返却場所がわからないとそのまま放置してしまうこともあった。

④ 複数の情報を分けて整理するのが苦手である

カテゴリ【複数の情報を分けて整理するのが苦手である】は、〈整理整頓ができない〉〈同時に複数の情報に対応できない〉〈項目記載内容ごとに分けられず日誌・指導案が書けない〉という3つのコードで構成された。

Aさんは、授業の配布プリントや実習に必要な書類を整理整頓することができず、必要なものを見つけることができなかつたり、失くしてしまつたりすることがあった。授業や実習において、複数の指示が出されると混乱して対応できなくなり、欠席してしまうこともあった。

実習日誌や指導案は、項目ごとに書くべき内容が決まっているが、自分が書こうとすることを、項目に合わせて切り分けることができず、書かれている内容が、項目に合っていないことがあった。

⑤ 計画的にものごとを進めるのが苦手である

カテゴリ【計画的にものごとを進めるのが苦手である】は、〈見通しをもって行動できない〉〈提出期限を守れない〉〈作業に著しく時間がかかる〉〈自分で考えて動けない〉という4つのコードで構成された。

Aさんは、実習に関する準備など、先を見通して行動することができず、養成校でも実習園でも期限を守って提出物を出すことができなかつたり、未提出のままになっていたりした。また実習中、給食後の掃除や作品の展示を頼まれると、通常では考えられないほど多くの時間をかけてしまう、「メモを持ってきてとりなさい」と言われると、メモだけを持ってきてペンを持ってこないなど、少し考えればわかりそうなことであっても、言われたことを言われたとおりにしかおこなうことができなかつた。

⑥ イメージを広げて考えるのが苦手である

カテゴリ【イメージを広げて考えるのが苦手である】は、〈過度の不安を抱く〉〈何とかなると思っている〉〈変化・変更にうまく対応できない〉〈子どもの姿が想像できない〉〈子どもの

安全に配慮できない〉〈子どもの姿が想像できず日誌・指導案が書けない〉という6つのコードで構成された。

Aさんは、実習ではどのようなことをおこなうのかについて十分にイメージすることができず、実習に対して過度の不安を抱いていたりと、逆に、事前準備をしなくても何とかなると実習を甘く考えていたりした。また、授業日の変更や実習開始時刻の変更があると遅刻をした。Aさんが日誌を書きやすいように書き方の変更について提案されたが、それを受け入れることはできなかった。部分実習では、子どもが退屈してしまうような子どもの年齢に不相应な活動しかおこなえなかったり、散歩中に2歳児の手を離すなど、自分の行動が子どもに危険をもたらすことを予測したりすることができなかった。

実習日誌を書く際には、なぜ子どもがそのような行動をとったのかを想像する必要がある。また、指導案を立てるにあたっては、保育をおこなう対象児の年齢や育ちの姿、その日の活動を予測する必要がある。このようなことに困難さがあり、日誌や指導案が書けないという姿があった。

⑦ 時間や空間を適切に認識するのが苦手である

カテゴリ【時間や空間を適切に認識するのが苦手である】は、〈人の顔が認識できない〉〈図が描けない〉〈左右の識別が難しい〉〈時間や距離の感覚がずれている〉という4つのコードで構成された。

Aさんは、人の顔を覚えることができず、実習先までの経路や園内の見取り図が描けず、ダンスでは左右の識別ができなかった。指導案を立てる際には、活動の時間配分について考えなければならないが、活動場所の移動時間や製作活動に要する時間が極端に短く設定されているなど、通常ではありえないような保育の展開が記されていた。

⑧ 複数の身体機能を使う協応動作が苦手である

カテゴリ【複数の身体機能を使う協応動作が苦手である】は、〈保育技能に著しく欠ける〉〈体の使い方がぎこちない〉〈簡単な事務作業ができない〉〈書き物のバランスがとれない〉〈読みとりにくい字を書く〉という5つのコードで構成された。

Aさんは、歌を歌う、ピアノを弾くなどの保育の基本的な技能の習得が著しくできておらず、ラジオ体操など慣れ親しんできたはずの体操であっても体の動かし方がぎこちなくて、周りの人と同じ動きをすることができなかった。また、プリントをそろえてファイルに綴じたり、鉛筆の下書きをきれいに消したりするなど、簡単な事務作業をスムーズに遂行できなかった。

書き物では、紙の大きさに見合わないサイズの文字を書いたり、書かれた文字に大小があっ

たり、文字のサイズが統一されていても読めないほど文字が小さすぎたり、1つの文字の線や点などの間隔のとり方が特徴的で読みにくい文字を書くなどの姿があった。

(3) 小括

養成校の教員が、「通常の実習指導では指導が行き届きにくい実習生」としてとらえているAさんの実態について次の2点が明らかになった。

1点、Aさんには、対人関係において、自分の思いを伝えることができず他者とうまくかかわれない姿(1-①②)と自分の思いを強く主張しすぎて他者とうまくかかわれない姿(1-③④)、あるいは、他者の思いをくみとることができず他者とうまくかかわれない姿(1-⑤⑥)と他者の思いを過剰にくみとってしまうことにより他者とうまくかかわれない姿(1-⑦⑧)という、相反する姿が併存している。

2点、Aさんには、保育の学びにおいて、情報を収集することに困難がある姿(2-①②)、情報を適切に扱うことに困難がある姿(2-③④)、情報を予測することに困難がある姿(2-⑤⑥)、情報に基づいて活動することに困難がある姿(2-⑦⑧)が認められた。

4. 考察

ここでは、小括で示した「通常の実習指導では指導が行き届きにくい実習生」の実態が、保育者養成校の教員に、指導上の困難を感じさせることになっている理由について、保育実習生の対人関係と保育の学びの側面に分けて考察を加える。

(1) 対人関係の側面—複数の異なる特徴が併存しているがゆえの指導の困難さ

対象学生は、他者とのかわりに困難があり、その困難の内実には相異なる2つの特徴が認められる。まず、自分の思いを伝えることができないという特徴と、自分の思いを強く主張しすぎるといふ特徴が併存している姿についてみていく。次に、他者の思いをくみとることができないという特徴と、他者の思いを過剰にくみとってしまうという特徴が併存している姿についてみていく。

1) 自分の思いを伝える

特徴の1つは、自分の思いを伝えることや、応答的に他者とかわることが苦手であり、他者と接点をもつことが難しいことである。グループ活動への参加や、他者とのたわいないコミュニケーションが難しく、非対面のコミュニケーションを求める姿がある。対面でコミュニケーションをとる場合には、表情が乏しく、意思表示が曖昧で、言葉を発することなく首を振

るだけで応答する姿がみられる。

それに対してもう1つの特徴は、自分の思いに固執したり、自分の感情をコントロールしたりするのが苦手であり、他者に不快感を与えるような接点をもつことである。保育中に子どもとゲームをしていても自分の勝敗にこだわる、自分の保育観を主張し、実習先の保育を批判して実習先の教職員と口論になる、特定の子どもに張りつくようにかかわるという姿がある。指導を受けると、自分は悪くないと言い訳をし、実習園に問題があると指摘するなど、指導を素直に受け入れない姿がみられる。時には、指導を受けたその場で怒りを表出するなどの態度をとったり、逆に、自分はこの場に居てはいけない人間だとパニックになり、死をほのめかして泣き叫んだりすることもある。また、その場から逃げ出してトイレにこもって出て来なくなるなど、不都合なことをかいくぐろうとする姿もみられる。

どちらの特徴も、他者とのかかわりが困難であるという点においては同じである。しかし一方は、他者とのかかわりが希薄であるのに対し、他方は、他者を不快にするほどの濃密なかかわりである。仮に、対象学生のあるグループは、他者とのかかわりが希薄であり、別のあるグループは、他者を不快にするほど濃密なかかわりをするということであれば、それぞれの特徴を考慮してかかわることで、指導上の困難は軽減されるであろう。

しかし、対象学生の中には、対面授業に出席することができず、友人関係もほとんど結べていない状態であるのに、実習園の指導者が、当初の予定から配属先が変更になったと告げると、予定の変更は不当な行為であると強く主張し、実習園の指示に従わないというようなことが起こる。つまり、1人の学生の中に、他者とのかかわりが希薄である姿と、他者を不快にするほど濃密にかかわる姿が併存している場合がある。

2) 他者の思いをくみとる

特徴の1つは、他者の思いを想像することが難しく、他者のことを意識するのが苦手なマイペースすぎる行動がみられることである。子どもの前で、提供されたおやつを「おいしくない」と言ったり、実習開始直後に「あ～疲れた」と言ったりするなど、場をわきまえることなく思ったことをそのまま言葉にしてしまう。子どもの思いをくみとることが難しいので、子どもの言動の背景に思いを馳せることができず、言葉によるやりとりが成立しない乳児とかかわることが難しい。相手に対して言っただけで良いことと悪いことの区別がつかず、相手を傷つけることもある。このような点について指導をおこなっても、そもそも子どもの思いをくみとるとはどのようなことなのか、相手の気持ちを感じるといったこととはどのようなことなのかというところで躓きがあり、思いを共有できないこともある。保育中も保育実習生の自己都合が優先され、子どもの様子とは無関係にピアノを弾き続けたり、自分の興味が優先されて遊びに没入したりするなどの身勝手な姿がみられる。また、時には、保護者や保育者に対して相手が快く思

えないような近すぎる物理的距離で接することもある。

それに対してもう1つの特徴は、他者を過剰に意識してしまったり、感覚刺激に対して過敏に反応してしまったりするなど、他者の思いを過剰にくみとってしまうことである。他者と同じ空間で学ぶことに困難があり授業の欠席が多くなったり、出席しても教室の隅にしか座れなかったり、子どもの声の不快感になったりする。また、保育者から質問されたただけなのに、自分が否定されたと受けとめ、帰宅後に自傷行為をおこなうなどの姿がある。

どちらの特徴も、他者とのかかわりが困難であるという点においては同じである。しかし一方は、他者の思いをくみとれず他者と適切な関係を結ぶことができないのに対し、他方は、他者の思いを過剰にくみとってしまい他者と適切な関係を結ぶことができなくなっている。仮に、対象学生のあるグループは他者の思いをくみとれず、別のあるグループは他者の思いを過剰にくみとってしまうということであれば、養成校の教員がそれぞれの特徴を考慮して指導にあたれば、指導上の困難は軽減されるであろう。

しかし、対象学生の中には、グループ内で多くの学生が保育者になる夢を語っている時に、真面目に堂々と「保育者になろうと思ったのは、子どもと遊ぶだけでお金を稼げるからです」と発言する一方で、成績が芳しくなかったことを心配して教員が面談をおこなうと、教員から否定された、そのような教員のいる学校には行きたくないと、登学しなくなったりすることもある。つまり、1人の学生の中に、マイペースすぎる行動をとる他者を意識できない姿と、他者の思いを過剰にくみとってしまう姿が併存している場合がある。

精神科医の本田秀夫は、自らの臨床経験から、『ちょっとAS（自閉症スペクトラム）』で『ちょっとADH（注意欠如・多動）』である人の存在に注目している。ASDやADHDの最後の「D」の文字が抜けていることからわかるように、Disorder（障害）と断定できるほど明らかな支障はないものの、ASDやADHDの特性がみられる人たちのことである。このタイプの人たちは、どちらの特性もあわせもっている。そのため、かれらを理解するには、ASDの特性だけをみていたり、ADHDの特性だけをみていたりするのではなく、「特性の『重複』や『強度』を考えるとという視点が重要になってくる」と述べている。（本田2018:36）

上記でみてきた、他者とのかかわりが希薄であると同時に、他者を不快にするほど濃密にかかわる学生、他者を意識できないと同時に、他者の思いを過剰にくみとってしまう学生というのは、本田が注目している『ちょっとAS（自閉症スペクトラム）』で「ちょっとADH（注意欠如・多動）」を想起させる姿である。

以上から、指導が行き届きにくい保育実習生に対して、対人関係に関する指導が困難である理由は、対人関係のとり方をめぐって1人の学生の中に異なる2つの側面が併存しており、養成校の教員が、その重複や強度を考えるとという視点をもつことが難しかったことによると考え

られる。

(2) 保育の学びの側面—書けない理由が多様であるがゆえの指導の困難さ

実習日誌の記載や保育指導案の作成は、保育実習生が困難を感じる課題の1つである。菜原・小林（2017:139）は、「実習園と養成校の実習に関する意見交換等の場では、必ずと言って良いほど、『書くことが困難な様子である』ということが課題としてあげられる」と指摘している²⁾。菜原・小林の指摘はもとより、実習指導に携わっていると、「書くこと」にエネルギーを使い果たした結果、睡眠時間を確保できなくなり、体調を崩して実習そのものが困難になるといった実習生のケースに出会うことも稀ではない。

保育者養成では、保育実習指導だけでなく、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」においても指導案作成に関する授業がおこなわれており³⁾、養成校では、日誌や指導案を書くための指導に時間がかけられている。その結果、多くの保育実習生は、不十分ではあっても、実習園の指導者にその指導を受けることができる程度にまでは実習日誌や指導案が書けるようになる。

しかしながら、指導が行き届きにくいとされる学生にとっては、実習日誌の記載や保育指導案の作成は、困難の程度が大きくなることが推察される。筆者らの調査では、対象となる学生に関して、「指導案や記録の書き方がわからない」という項目についての回答が、学内の実習指導では80.2%、実習先施設からの指摘などでは77.2%となっていた（複数回答、n=162）。

実習園からも「指導案や記録の書き方がわからない」との指摘を受けていることから、養成校での指導が行き届いていなかったということになる。そこで以下では、指導が行き届きにくい学生に対して、日誌や指導案の書き方に関する指導が困難である理由について考察する。

表5「Aさんの具体例やエピソードの分析」から日誌や指導案が書けないことに関して4つのコードが抽出された。表6は、これらのコードとカテゴリをもとに「『見た目』の姿の背景」と「学生の困難さ」を整理したものである。学生の「見た目」の姿を表したコードが4つに分かれているため、どのような困難によって学生が「日誌や指導案が書けない」のかについても「他者の思いを想像するのが苦手である」「記憶が点で存在し時系列でつなげるのが苦手である」「複数の情報を分けて整理するのが苦手である」「イメージを広げて考えるのが苦手である」という4通りの理由が認められた。

表6 日誌や指導案が書けない背景と学生の困難さ

「見た目」の姿	「見た目」の姿の背景	学生の困難さ
日誌・指導案 が書けない	子どもの思いをくみとれない	他者の思いを想像するのが苦手である
	時系列で整理ができない	記憶が点で存在し時系列でつなげるのが苦手である
	項目記載内容ごとに分けられない	複数の情報を分けて整理するのが苦手である
	子どもの姿が想像できない	イメージを広げて考えるのが苦手である

子どもの姿が記されず出来事の経過報告のような日誌を書いたり、子どもの思いに寄り添うことなく、独りよがりな自己中心的な指導案を書いたりするという。前者の学生は、他者の思いを想像するのが苦手で、子どもの思いをくみとることができず、1日の出来事を列記することになってしまったのであろう。また、後者の学生も、保育の展開に伴って変化すると考えられる子どもの思いをくみとることができず、自分の思いだけが先行する指導案になってしまったのであろう。

日誌が書けないので、実習期間中に養成校に来学をうながして日誌を書くための指導をおこなったが、それでも書けなかったという。子どもとのやりとりなら思い出せるであろうと働きかけたが思い出すことができなかった。また、事実と異なることを平気で日誌に書く学生もいるという。前者の学生は、記憶が点で存在し、時系列でつなげるのが苦手なため、結果として何も思い出すことができずに書けなかったのであろう。後者の学生は、それでもどうにかして書こうと努力した結果、あたかも嘘偽りを平気で書き連ねたような日誌になってしまったのであろう。

日誌や指導案を書いてはいるが、項目にあった内容が書けないという。日誌や指導案は、「ねらい」「内容」「時間」「環境構成」「子どもの活動」「保育者の援助・配慮」などの項目があり、項目ごとに書く内容や書き方が決められている。日誌の場合は実習経験で得た保育の情報を、指導案の場合は計画した保育に関する情報を、これらの項目ごとに分類して記載しなければならない。複数の情報を分けて整理するのが苦手であれば、書きたいことはあっても、それを項目記載内容ごとに分けて記すことができなかったのであろう。

指導案の見本があれば、それを書き写したり、そのとおりに模擬保育をおこなったりすることは可能であっても、実習で実際に使用する指導案を作成することができないという。イメージを広げて考えるのが苦手なため、実際に目の前にいない子どもの姿が想像できず、何を書いてよいかわからなかったのであろう。

菜原・小林(2017:139)は、指導案を書くことは、作成する学生だけでなく、それを指導する教員にも難しさがあると指摘している。そしてその理由として、指導案の形式やパターンが、養成校や実習現場によって異なることや、現場を知らない学生が想像することの難しさを挙げている。後者の理由は、表6の「他者の思いを想像するのが苦手である」や、「イメージを広げて考えるのが苦手である」につながるものと言える。しかしながら、「記憶が点で存在し、時系列につなげるのが苦手である」ことや「複数の情報を分けて整理することが苦手である」ことなどは想定されていない。

以上から、指導が行き届きにくい保育実習生に対して日誌や指導案の書き方に関する指導が困難である理由は、どの学生も「日誌・指導案が書けない」という点では同じであるが、その背景や学生自身が抱える困難さが多様であり、それが養成校の教員によって十分に理解されて

いなかったことによると考えられる。

5. 結論

本研究の目的は、2021（令和3）年に実施した全国保育士養成協議会に加盟する養成校の実習担当教員へのアンケート、「対人関係に困難さがみられる実習生に対する指導に関する調査」によって把握された、「通常の実習指導では指導が行き届きにくい実習生」の実態を明らかにすることであった。養成校の教員が、これまでに対応してきた複数の指導困難な学生の中から最も指導が困難であると感じた学生についての具体例やエピソードに関する自由記述を質的記述的研究法で分析をおこなった結果、養成校の教員が、「通常の実習指導では指導が行き届きにくい実習生」としてとらえている学生の実態について次の2点が明らかになった。

1点は、対人関係において、自分の思いを伝えることができず他者とうまくかかわれない姿と自分の思いを強く主張しすぎて他者とうまくかかわれない姿、あるいは、他者の思いをくみとることができず他者とうまくかかわれない姿と他者の思いを過剰にくみとってしまうことにより他者とうまくかかわれない姿という、相反する姿が併存していることである。2点は、保育の学びにおいて、情報を収集することに困難がある姿、情報を適切に扱うことに困難がある姿、情報を予測することに困難がある姿、情報に基づいて活動することに困難がある姿が認められることである。

これらの結果をふまえ、次の2点について考察した。1点は、指導が行き届きにくい保育実習生に対して、対人関係に関する指導が困難である理由は、対人関係のとり方をめぐって1人の学生の中に異なる2つの側面が併存しており、養成校の教員が、その重複や強度を考えるとこの視点をもつことが難しかったからである。2点は、指導が行き届きにくい保育実習生に対して日誌や指導案の書き方に関する指導が困難である理由は、どの学生も「日誌・指導案が書けない」という点では同じであるが、その背景や学生自身が抱える困難さが多様であり、それが養成校の教員によって十分に理解されていなかったからである。

※本研究は、科研費（課題番号 20K02663）の助成を受けて実施した。

注

- 1) 2022（令和4）年12月13日に文部科学省初等中等教育局特別支援教育課から公表された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」によると、学習面または行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合が、2013（平成24）年の調査結果における推定値6.5%から今回の調査では増加したことが明らかになった。小学校・中学校においては推定値8.8%、高等学校（公立の全日制、定時制に在籍する1～3年生）においては推定値2.2%であった。

指導が行き届きにくい保育実習生の実態

- 2) 佐藤・原 (2022) や大滝 (2005;2007) も類似の指摘をおこなっている。
- 3) 「平成 28 年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究－幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える－」において、「保育内容の指導法」の教職課程コアカリキュラムが示された。その中で、「保育内容の指導方法及び保育の構想」の到達目標として、「指導案の構造を理解し、具体的な保育を想定した指導案を作成することができる」と明記されている。

【文献】

- 浅原千里・上野千代子・若山 隆・柿本 誠 (2008) 「社会福祉現場実習を希望した発達障害学生への自己認知支援の実際－セルフ・エスティームを低下させない学内機関との連携のあり方－」『日本福祉大学社会福祉論集』 119, 193-207.
- 廣 陽子・井上寿美・服部伸一・ほか (2021) 「気になる保育実習生の実態－養成校・実習園へのインタビューを通して－」『関西福祉大学研究紀要』 24, 21-27.
- 本田秀夫 (2018) 『発達障害－生きづらさを抱える少数派の「種族」たち』 SD 新書.
- 井上寿美・服部伸一・半田 結・ほか (2019) 「特別な配慮を必要とする保育実習生に対する指導上の困難に関する実感調査」『大阪大谷大学教育学部幼児教育実践研究センター紀要』 9, 15-26.
- 三澤 恵 (2017) 「配慮を必要とする学生の学外実習における支援体制の課題について－幼稚園教諭・保育士を目指す発達障害学生の学ぶ環境を保障するための支援体制－」『梅光学院大学論集』 50, 37-47.
- 中尾幹子・田中千寿子・豊島めぐみ (2015) 「看護基礎教育における学生への発達障害支援の現状」『大阪信愛女学院短期大学紀要』 49, 15-25.
- 長沢修司 (2016) 「発達障害や精神的な困難を抱える教育実習生への指導と課題」『教師教育研究』 29, 55-59.
- 菜原桂子・小林美花 (2017) 「幼稚園教育実習・保育所実習における指導案の現状と課題」『北翔大学短期大学部研究紀要』 55, 139-145.
- 二通 諭 (2016) 「発達障害や精神的な困難を抱える学生が教育実習に取り組む際の課題と支援」『教師教育研究』 29, 33-43.
- 大阪教育大学 (2022) 「障がいのある学生の教育実習における合理的配慮に関する対応マニュアルとチェックリスト」 (<http://www.osakakyoiku.ac.jp/~sienroom/img/manual/pdf, 2022.10.1>).
- 大滝まり子 (2008) 「幼稚園実習における指導案作成の留意点」『北海道文教大学研究紀要』 32, 49-56.
- 佐藤牧子・原 孝成 (2022) 「保育者養成における『保育指導案』の指導方法に関する検討」『目白大学総合科学研究』 18, 123-133.
- 佐々木祐子・八田達夫 (2010) 「臨地実習における学生の困難さの分析～発達障害の観点から～」『作業療法教育研究』 10 (1), 15-22.
- 山下知子・徳本弘子 (2015) 「発達障害及び発達障害の疑いのある看護学生の臨地実習における学習困難の様相」『埼玉医科大学看護学科紀要』 9 (1), 11-17.