

保育所実習における訪問指導のあり方の検討

— 実習生にとっての訪問指導の意義に着目して —

浅井 拓久也・浅井 かおり

A Study on the Visiting Instructions in Practical Training at Nursery School:
Focusing on Effects of Visiting Instruction for Student Teachers

Takuya Asai and Kaori Asai

要 旨

本研究の目的は、保育所実習における訪問指導のあり方を検討するため、訪問指導時に養成校の実習指導者はどのような指導を行ったか、訪問指導時の指導と実習生にとっての実習の意義はどのように関係しているかについて明らかにすることである。分析の結果、実習生の不安や懸念を緩和したり激励したりする指導が最も多く、実習に関する事務的な説明は最も少なかった。また、実習生が訪問指導時に意義を感じる指導とは、不安の緩和や激励につながる指導や、実習生の代弁や実習施設との調整などであることが明らかとなった。一方、実習日誌や指導案に対する指導や実習に関する事務的な説明は有意な影響を及ぼしていなかった。以上を踏まえて、養成校の実習指導者と実習生との信頼関係の構築、実習指導者間の連携、ミニマムスタンダードの精緻化の必要性を指摘した。

キーワード：保育所実習、訪問指導、ミニマムスタンダード、重回帰分析

1. 研究背景と課題設定

現代社会では、保育所や保育士に求められる役割や専門性が高度化、多様化していることから、指定保育士養成施設（以下、養成校）の段階で保育士としての専門性の基盤を作ることがいっそう求められるようになってきている。そのため、養成校で教授される教科目の中でも保育所実習は特に重要である。既存の教科目の内容を踏まえて保育所で実際に保育を行うことで、保育士の役割や保育に対する専門的で実践的な理解を深めることになるからである。

このような保育所や保育士の専門性向上の流れ

を受けて、保育所実習の教授内容が再検討され、変更されることになった。教授内容について保育実習Ⅰおよび保育実習Ⅱでは、保育士の「援助や関わり」という言葉が追記された（厚生労働省2018）。保育所実習を通じて、保育士の専門的で実践的な援助の仕方や関わり方を習得することが明記されたのである。

また、保育実習実施基準では、「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」、「保育実習の実施に当たっては、保育実習の目的を達成するため、指定保育士養成施設の主たる実習指導者のみに対応を委ねることのないよう、指定保育士養成施設の主たる実習指導者は、他の教員・実習施設の主たる実習指導者等とも緊密に連携し、また、実習施設の主たる実習指導者は、当該実習施設内の他の保育士等とも緊密に連携すること」の2つの事項が追記された（厚生労働省 2018）。これらの事項が追加された背景として、保育所実習での実習生の学びを最大化するためには、養成校と実習施設それぞれの実習指導者、あるいは養成校の実習指導者と他の教員の十分な連携が欠かせないことがある。

保育所実習は、実習内容、実習評価、訪問指導の3つから構成されているが（全国保育士養成協議会 2007）、中でも訪問指導は重要である。養成校の実習指導者は、実習期間中に少なくとも1回以上は実習施設を訪問して実習生を指導することが求められている。訪問指導によって、実習施設の実習指導者と養成校の実習指導者が緊密に連携する契機となるのみならず、実習生にとっても実際の保育の場で指導を受けることで多くのことを学ぶことができるからである。

しかし、先行研究を概観すると、保育所実習の実習内容や事前・事後指導のあり方に関する研究は多くあるが、保育所実習の訪問指導に関する研究は少ない。たとえば、養成校の実習指導者による訪問指導の記録に関する研究がある（菱田・野島 2009、中野他 2009）。これらは、約10年前の研究であり、現在の保育所実習の実習内容や訪問指導の実態を反映しているとは言い難い。また、養成校の実習指導者を対象とした調査・分析であり、訪問指導を受ける実習生を対象とした分析は必ずしも十分ではなかった。

一方で、志濃原・丸橋（2016）は保育実習Ⅱ（保育所実習）の実習生を対象とした訪問指導に関する質問紙調査を行っている。この研究では、スーパービジョンの観点から実習生にとっての訪問指導の意義を明らかにすることを目的として、

「訪問時期」、「巡回指導前の気持ちと巡回指導後の気持ちの変化」、「面談形態」、「巡回訪問の意義の理解」の4項目（下位の質問は12項目）について質問した結果を集計している。

志濃原・丸橋の研究は、保育所実習の訪問指導に関する研究が少ない中で質問紙調査に基づき実習生にとっての訪問指導の意義を明らかにしようとした点は評価できる。しかし、この研究では分析の妥当性や信頼性について問題があり、訪問指導の意義を十分に明らかにできていない。

まず、スーパービジョンの観点と質問紙調査で質問されている4項目の関係について全く説明がなされていない。それゆえに、どのような根拠に基づいてその質問が設定されているのか、なぜその質問を分析することが実習生にとっての訪問指導の意義を明らかにすることになるのかについて不明である。

たとえば、「巡回訪問の意義の理解」に関する項目は、「実習生の代弁や伝える方法を教えてくれたか」と「巡回指導の意義を理解していますか」の2つからなる。志濃原・丸橋によると、スーパービジョンは「価値観・知識・技術を継続して学び、元からそなわっている資質をさらに発展させていくための機会」⁽¹⁾である（志濃原・丸橋 2016：42）。このような定義に基づくスーパービジョンの観点から訪問指導の意義を明らかにするのなら、実習生が訪問指導から何を学んだか、あるいは訪問指導の際に養成校の実習指導者から何を指導されたかというような訪問指導の具体的な内容を問う質問を設定する必要がある。

しかし、この研究では実習指導者の訪問時期や訪問指導の際の面談形態を問う質問が中心となっている。もちろん、これらが実習生にとって訪問指導に意義を感じる要因の一つであることは理解できる。しかし、これら以上に重要な要因は、訪問指導の際にどのような学びや指導があったのかであるが、実習生の学びや実習指導者の指導の内容に関する質問は「実習生の代弁や伝える方法を教えてくれたか」だけとなっている。志濃原・丸

橋自身が挙げているスーパービジョンの定義からしても、実習生の学びや実習指導者の指導内容以外が中心である質問を分析することが、スーパービジョンの観点から訪問指導の意義を明らかにすることになるというのは疑問が残る。

次に、志濃原・丸橋の研究では質問紙に対する回答を単純集計したのみであり、提示されているデータと結論が結びついていない。

たとえば、「巡回指導前の気持ちと巡回指導後の気持ちの変化」に関する質問では、訪問指導前後の実習生の気持ちの変化の単純集計の結果を提示している。このデータを踏まえた結論として、「今回のアンケートの結果から、巡回訪問指導によって、実習生はそれ以前に感じていた不安や迷いが減ったり、安心感を得て、意欲的になったりする姿が浮き彫りとなった」と提示している（志濃原・丸橋 2016：48）。しかし、このデータから訪問指導前後の違いが浮き彫りになったと断言できるような有意な差があったのかどうかはわからない。t検定やウィルコクソンの符号付き順位検定等を用いた検定がなされているわけでもなく、単純集計した結果が提示されているだけであるため、ここから導かれた断定的な結論に疑問が残る。

このように、先行研究では実習指導者の指導に関する内容的な質問ではなく訪問時期や面談形態のような訪問指導の外的な質問が中心であり、実習生にとっての訪問指導の意義を十分に検討することができていなかった。また、これらの指導内容と実習生が感じる訪問指導の意義との関係についても検討されていなかった。

そこで、本研究では効果的な訪問指導のあり方の示唆を得るために、実習生にとっての訪問指導の意義について、訪問指導の際に養成校の実習指導者から実習生はどのような指導を受けたのか（小問1）、こうした指導と訪問指導の意義の関係はどのようなものか（小問2）の2つの小問を設定し、論じていく。

2. 研究方法

(1) 調査対象者および調査方法

本研究では、同一地域内にある養成校2校（いずれも短期大学）に在籍する保育実習Ⅱ（保育所実習）の修了者248名を調査対象者とした。

調査方法は、修了者248名に対して、授業の中で授業担当者から質問紙が配布され、記入後、回収された。回収率は100%であった。

倫理的配慮として、調査対象者が質問紙に回答する前に、調査目的と内容、回答は学術研究の目的でのみ使用されること、自由意志および無記名によること、回答は途中で放棄することや提出を拒むことができること、質問紙は一定期間経過後に適切な方法で破棄することなどが授業担当者から口頭で説明された。回答の提出をもって調査対象者の同意を得たとした。

(2) 調査内容

訪問指導の際に実習生は実習指導者からどのような指導を受けたのかについて（小問1）、訪問指導時の指導内容を確認するため、保育実習指導のミニマムスタンダード（全国保育士養成協議会2004、2005、2007、2018）における訪問指導の内容に基づいて質問項目を設定した。ミニマムスタンダードを参考にした理由は次の2つである。

まず、ミニマムスタンダードは各養成校に対して強制力はないものの、保育所実習の際に養成校が共有する標準的事項として提案されたものである。本研究では2校の養成校を対象とするが、それぞれに独自の訪問指導の内容や評価基準・尺度を基にして質問項目を設定し分析しても、その結果の汎用性や一般化の可能性が担保できない。そこで、ミニマムスタンダードを参考にすることで、質問項目が「養成校がみずからの教育の水準について点検・評価を行う際の実効的な尺度として機能する」（全国保育士養成協議会2007：99）ことにもなり、本研究の成果の一般化の可能性や有用性が高まると思われる。

また、ミニマムスタンダードに基づく質問項目を設定し分析を行うことは、ミニマムスタンダードそのものを向上させることにもつながる。全国の養成校での保育実習指導の実態や事例を調査・分析した結果として提案されたミニマムスタンダードであるが、保育実習指導の広範さや多様さを鑑みれば不断の検証と改善が必要になる。ミニマムスタンダードそのものについて検討することは本研究の主たる目的ではないが、ミニマムスタンダードの観点に基づく分析をする過程で得た結果がその進化や発展に貢献することは、本研究の目的である効果的な訪問指導のあり方にも間接的に貢献するものであると思われる。

以上から、訪問指導の際に実習生が実習指導者からなされた指導についてミニマムスタンダードを参考に質問項目を設定した。具体的には、「実習中の不安や緊張をほぐし、励ました」、「実習生としての実習に対する姿勢や課題を再確認した」、「保育に対する振り返りや今後の展開の助言や指導をした」、「実習施設との調整や実習生の代弁をした」、「実習日誌や指導案に対する助言や指導をした」、「実習の実際の様子を参観し、助言や指導をした」、「実習に関する学内ルールや事務手続きの説明をした」の7つを質問項目として設定した。これらの質問に対する回答は「あり」か「なし」を選択し、「あり」を選択した場合は実習指導者の指導内容を具体的に記述するよう求めた。

また、訪問指導時の指導と実習生が感じる実習

の意義との関係について（小問2）、「実習中の訪問指導は実習を遂行する上で役立った」の質問項目を設定した。質問に対する回答は、「まったく役に立たなかった」=1、「あまり役に立たなかった」=2、「どちらでもない」=3、「やや役に立った」=4、「とても役に立った」=5の5件法とした。

(3) 分析方法

回収した248件の質問紙について、分析を行う前に以下の処理を行った。まず、「あり」または「なし」で回答する7つの質問において、「あり」と選択された回答に対しては、記述された指導内容を確認し、調査対象者が質問の意味を理解していないと思われるものは分析から除外した。また、養成校の実習指導者が実習施設を訪問し指導していないもの（電話による指導等）や訪問指導の時期等に著しい問題があるものも除外した。このため、分析に用いる回答は236件となった。

分析方法として、「あり」または「なし」で回答する7つの質問から得られた回答をダミー変数の独立変数として、「実習中の訪問指導は実習を遂行する上で役立った」の回答を従属変数として投入した重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。

分析にはSTaTa15を用いた。

表1 訪問指導時の指導に関する回答頻度

(N=236)

	あり	なし
実習中の不安や緊張をほぐし、励ました	218 (91.2%)	18 (7.5%)
保育に対する振り返りや今後の展開の助言や指導をした	194 (81.2%)	42 (17.6%)
実習日誌や指導案に対する助言や指導をした	174 (72.8%)	62 (25.9%)
実習生としての実習に対する姿勢や課題を再確認した	97 (40.6%)	139 (58.2%)
実習の実際の様子を参観し、助言や指導をした	73 (30.5%)	163 (68.2%)
実習施設との調整や実習生の代弁をした	72 (30.1%)	164 (68.6%)
実習に関する学内ルールや事務手続きの説明をした	24 (10.0%)	212 (88.7%)

3. 結果および考察

(1) 実習指導者による訪問指導時の指導

小問1について、訪問指導時の指導に関する質問の回答を整理した(表1)。

表1によると、訪問指導時の指導として、「実習中の不安や緊張をほぐし、励ました」(218件)が最も多かった。本研究の調査対象者は保育実習Ⅱ(保育所実習)の修了者であった。保育実習Ⅱでは、保育実習Ⅰで学んだ保育所や保育士の役割や機能を踏まえて指導実習を行うことが求められる。そのため、実習生にとって不安や懸念が生じやすいことから、養成校の実習指導者は訪問指導時に激励や動機付けを積極的に行ったものと思われる。

次に、「保育に対する振り返りや今後の展開の助言や指導をした」(194件)、「実習日誌や指導案に対する助言や指導をした」(174件)の回答が多かった。前者は指導実習や実習そのものを有意義なものにするために、後者は実習日誌や指導案の作成は多くの実習生が不安や課題を抱くものであることから(佐藤2012、佐藤2015、田辺・後藤2016)、訪問指導時に指導されていたものと思われる。

また、「実習生としての実習に対する姿勢や課題を再確認した」(97件)、「実習の実際の様子を参観し、助言や指導をした」(73件)、「実習施設

との調整や実習生の代弁をした」(72件)は、指導があったより、指導がなかったという回答の方が多かった。実習に対する姿勢や課題、実習施設との調整等については、特段の事情を除けば、保育実習Ⅰを踏まえての保育実習Ⅱであることから実習生自身で対応することができることが予想される。訪問指導の所要時間は10分から30分程度であることを鑑みれば(志濃原・丸橋2016)、実習生自身でできることではなく、実習日誌や指導案に対する指導のような実習生が日々の実習において喫緊の課題としていることを優先的に指導した結果が表れていると思われる。同じように、実習生の保育を参観することも、訪問指導の時期や時間との関係からあまり行われていないのであろう。

訪問指導時において、「実習に関する学内ルールや事務手続きの説明をした」(24件)という指導は最も少なかった。これは、保育実習Ⅰと保育実習Ⅱで同一の保育所にて実習をしている場合が多いため(調査対象者の78%)、実習生はルールや手続きを概ね理解しているという判断からではないかと思われる。ミニマムスタンダード(全国保育士養成協議会2007:133)においても「実習遂行上の事務的学内ルールを確認する」とあるように、こうしたルール等の確認は重要ではあるが、訪問指導の限られた時間の中では優先順位が低くなるのであろう。

表2 訪問指導の意義に関する重回帰分析の結果

従属変数：訪問指導の意義	回帰係数			
	非標準化 (B)	β	t	VIF
実習中の不安や緊張をほぐし、励ました	.443*	1.78*	8.455	2.190
実習施設との調整や実習生の代弁をした	.343*	.794*	5.684	2.903
実習の実際の様子を参観し、助言や指導をした	.316*	.730*	6.210	2.070
保育に対する振り返りや今後の展開の助言や指導をした	.298*	.832*	6.206	1.845
実習生としての実習に対する姿勢や課題を再確認した	.149*	.324*	2.578	2.682
R^2 (調整済み R^2)	.844 (.706)			
F (5, 230)	113.904*			

除かれた変数：実習日誌や指導案に対する助言や指導をした、実習に関する学内ルールや事務手続きの説明をした(除去基準： $p > .05$)

* $p < .001$

(2) 実習に対する意義に影響を及ぼす指導

小問2について、以上の質問に対する回答をダミー変数の独立変数として、「実習中の訪問指導は実習を遂行する上で役立った」の回答を従属変数として投入した重回帰分析（ステップワイズ法）を行った（表2）。

なお、従属変数の記述統計量は、平均が4.09、標準偏差が1.07であった（ $N=236$ ）。

表2から、「実習日誌や指導案に対する助言や指導をした」、「実習に関する学内ルールや事務手続きの説明をした」は変数として除かれ、「実習中の不安や緊張をほぐし、励ました」、「実習生としての実習に対する姿勢や課題を再確認した」、「保育に対する振り返りや今後の展開の助言や指導をした」、「実習施設との調整や実習生の代弁をした」、「実習の実際の様子を参観し、助言や指導をした」によって、「実習中の訪問指導は実習を遂行する上で役立った」を説明する回帰式が得られた。

決定係数（調整済み決定係数）は.844（.706）であり、0.1%水準で有意であった。残差分析においても問題は見られなかった。また、特に注意を要する多重共線性は疑われなかった。

重回帰分析の結果から、3つのことが明らかとなった。まず、実習生が訪問指導の意義を最も感じる実習指導者の指導は、不安の緩和や激励であった（.443）。全国保育士養成協議会（2007）によると、不安の緩和や激励は保育実習Ⅰのような初期の段階では比重が大きいとしているが、保育実習Ⅱの段階でも重要であることがわかる。実習施設の実習指導者が実習生に求める資質や能力として、意欲や態度がある（江田2007、土谷2007、2008、池田他2010）。不安な状態のまま実習を行うことは実習に対する意欲や態度にも消極的な影響を与えてしまう。それを受けて、実習施設の実習指導者も消極的な指導になってしまうことが予想される（田爪・小泉2009）。このような関係の中では実習の効果は期待できないことから、保育実習Ⅰであれ保育実習Ⅱであれ、実習生

の不安の緩和や激励は重要な指導となる。そのため、養成校の実習指導者は訪問指導時に実習生の不安や懸念に耳を傾け、その解消に向けた積極的な支援をすることが求められるのである⁽²⁾。

また、養成校の実習指導者が、実習施設との調整や実習生の意見や気持ちを代弁する役割を果たすことも重要である（.343）。保育実習指導の指導内容と、実習施設の方針や書類等の様式が異なることは多くある。あるいは、実習生の考えや気持ちと実習施設のそれが異なることもある。確かに、実習生自身がこうした違いを実習施設に説明し、調整することも実習の一部である。しかし、実習生はこうしたジレンマを感じているが適切に伝えることができないことも多くあるため、実習生の性格や実習の様子等を総合的に勘案して、養成校の実習指導者が実習施設と実習生の間に立ち、代弁や調整することが必要になるのである。

最後に、実習日誌や指導案に対する指導や実習に関する事務的な手続きの説明は、実習生が感じる訪問指導の意義に影響を及ぼしていなかった。注目すべきは、訪問指導時に養成校の実習指導者の多くが実習日誌や指導案に対する指導をしているにもかかわらず、こうした指導は実習を行う上で役に立たと実習生に思われていなかったことである。これは、実習日誌や指導案に対しては実習施設の実習指導者が中心となっていくことが多いからであろう。先にも述べたように、養成校で指導される実習日誌や指導案の作成方法と実習施設で指導される方法が異なることは多くある。たとえば、指導案のねらいや環境構成の書き方は、実習指導者の保育観や表現方法によって異なる。そのため、実習生にとっては養成校の観点からの指導ではなく、実習施設の観点からの指導が必要になる。養成校の実習指導者が代弁者や調整役の役割を果たすことが実習の意義に影響を及ぼしていたこともあわせて考えると、訪問指導時には実習日誌や指導案に対する指導をするより、養成校の指導内容や方法を実習施設に伝える代弁者として、また養成校での指導と実習施設の指導の調整

役としての役割が求められていると思われる⁽³⁾。

4. まとめと今後の課題

本研究では、実習生にとっての訪問指導の意義を明らかにするため、実習生は訪問指導の際に養成校の実習指導者からどのような指導を受けたのか（小問1）、訪問指導時の指導と実習の意義の関係はどのようなものか（小問2）の2つの小問を設定し論じてきた。小問1について、実習生の不安を緩和したり激励したりする指導が最も多く、実習に関する事務的な説明は最も少なかった。小問2について、重回帰分析の結果から、実習生が訪問指導時に意義を感じる指導とは、不安の緩和や激励につながる指導や、実習生の代弁や実習施設との調整であることがわかった。一方、実習日誌や指導案に対する指導や実習に関する事務的な説明は有意な影響を及ぼしていなかった。

以上の結果から3つのことが示唆される。第1に実習生との信頼関係の構築、第2に信頼関係の構築のための実習指導者間の連携、第3にミニマムスタンダードの精緻化の必要性である。

第1に、養成校の実習指導者と実習生との信頼関係の構築である。実習生の不安な気持ちを受け止め、傾聴し、評価できるところを取り上げて激励するというような感情的な側面に焦点を当てた指導をするためには、実習指導者と実習生との信頼関係が前提となるからである。そのためには、保育実習指導のような保育所実習に関係する授業に限らず、他の授業内外を通じて実習生との信頼関係の構築に努める必要がある。授業内外で一度も会話したことがない教員が実習指導者として訪問指導を行っても効果を期待することはできないからである。効果的な訪問指導を実現するためには、保育所実習や訪問指導の観点だけでなく、養成校での授業内外の活動を通じてどのように実習生と信頼関係を構築するかという観点から捉え直していく必要があると思われる。

昨今の養成校では、長谷部（2006：115）が「たとえ未だ養成段階にある学生であることを勘

案しても、目に余る未熟さについて厳しく指摘されることも稀ではない」と言うように、基本的な事項の指導さえ難しい実習生が増加している。そのため、実習生に対して厳しく指導することが必要であると考えている養成校の実習指導者もいる。もちろん、こうした指導が保育所実習を確実に遂行させるために必要なこともある。しかし、厳しい指導が意欲を喪失させるような批判的な指導と捉えられてしまうと、養成校の実習指導者と実習生との信頼関係を構築することは難しいであろう。指導が難しい実習生が多い現状だからこそ、指導のあり方については慎重に検討する必要があると思われる。保育に関する知識や技術の指導の際には、当該の教科目を単に教授するというだけにならないように留意し、実習生と信頼関係を構築するという側面を意識することが重要なのである。

第2に、実習生との信頼関係構築につながる実習指導者間の連携である。保育実習実施基準でも示されているように、実習指導者間の連携がいっそう求められている。養成校と実習施設の連携の一つとして、訪問指導時の2者面談がある。訪問指導時には、養成校と実習施設の実習指導者による2者面談が行われることが多い。面談の中では実習生の未熟さや至らなさが実習施設から指摘されることもあるが、知識や経験が少ない実習生だからこそその工夫や視点について養成校の実習指導者から積極的に質問し、そこから得た情報を実習生に伝えていくことで、実習生が自信をもって、意欲的に実習に取り組むきっかけとなるであろう。これが、実習生との信頼関係の構築にもつながる。

また、養成校の主たる実習指導者と他の教員の緊密な連携も必要である。訪問指導は保育所実習の授業担当者以外が行うことも多い（全国保育士養成協議会2014）。そのため、実習指導者の授業を受けたことがない、あるいは授業内外で一度も会話したことがないということも起こり得る。こうした中で実習生と信頼関係を構築し、適切な指

導をすることは難しい。実習指導者とそれ以外の教員が緊密に連携し、実習生に関する基本的な情報を共有し、訪問指導時の適切な指導につなげることで、訪問指導の効果を高めていく必要がある。

第3に、ミニマムスタンダードの精緻化の必要性である。ミニマムスタンダードでは訪問指導について、「実習指導者以外の教員も訪問指導を担っている実態をかんがみると、訪問指導の内容について教員間である程度共通認識をもち、また一定水準以上の訪問指導の成果をにらんだモデルの必要性は高いものと思われる」としている（全国保育士養成協議会 2007：132）。このような訪問指導の標準化によって各養成校が訪問指導の点検・評価を行いやすくなるため、訪問指導の質を一定以上にするための指針としてミニマムスタンダードは今後も重要性を増していくであろう。新設の養成校においては訪問指導に関する経験の蓄積がないことから、なおのことである。

しかし、ミニマムスタンダードには多くの項目が列挙してあり、優先順位や選択機能が用意されていない。訪問指導に関しても、その所要時間は10分から30分程度であることからすれば、限られた時間の中で指導すべきことの優先順位をつけていく必要がある。本研究の結果から、実習生にとって訪問指導を意義あるものにするために、実習生の不安の緩和や激励が最も重要であることが明らかとなった。一方で、実習日誌や指導案に対する指導や実習に関するルールや手続きは実習生に重要視されていなかった。実習生の資質や能力等を総合的に考えた上で訪問指導時の指導を選択的に行うのは言うまでもないが、こうした実証的な研究成果を蓄積していくことで、ミニマムスタンダードは精緻化し、標準的なモデルとして発展することが期待できる。

本研究では、訪問指導時の実習指導者の指導内容や、こうした指導が実習生にとって意義あるものと捉えられているかについて検討してきた。実習生の不安の緩和や激励が重要であるという訪問

指導の現在の実態と合致する結果が得られた一方、実習指導者による実習日誌や指導案に対する指導は実習生にとって意義を感じない指導であるという新たな結果も得られた。また、本研究の成果は、訪問指導のミニマムスタンダードに優先すべき指導の序列を与えることにもなり、ミニマムスタンダードの精緻化の一助になったものと思われる。保育所実習は実習内容、実習評価、訪問指導の3つから構成されているため、訪問指導のあり方や効果は保育所実習全体にも影響を及ぼす。そのため、訪問指導に関するさらなる実証的な研究が求められるのである。

本研究の限界として、次の2つがある。まず、総合的、複層的な分析の必要性である。本研究では調査対象者を実習生とした。しかし、訪問指導には、養成校と実習施設の実習指導者、実習生の3つ要因が関係している。また、実習指導者も実習生も多様である。実習施設の実習指導者の指導方法や実習生への関与の度合いが訪問指導に与える影響もあろう。養成校の実習指導者が保育所実習の授業担当者であるかそれ以外かによって、訪問指導の内容も大きく異なることが予想される。実習生の日々の授業への取り組み（意欲）や性格等も訪問指導からの学びに影響を及ぼすことが予想される。ここでは実習生に焦点を当てたが、これら3つの要因の総合的、複層的な関係を読み解くための調査によって、本研究の成果をさらに精緻化することができるであろう。

また、研究の時期である。本研究では、保育実習Ⅱの修了者に対して訪問指導について質問紙調査を行った。しかし、保育実習Ⅰの修了時点では別の結果が得られた可能性もある。こうした結果との比較分析によって、訪問指導のあり方をより丁寧に検討することができるであろう。

これらを今後の課題として検討していきたい。

注

- (1) 本定義は志濃原・丸橋自身によるものではなく、引用されたものである。

- (2) もちろん、こうした指導は多くの実習指導者がすでに行っていることである。しかし、不安の緩和や激励は実習生が訪問指導に意義を見出す重要な要因となることを十分に踏まえて指導することが重要である。
- (3) 有意な影響がなかったことについては、今後の研究で精査していく必要がある。実習生が訪問指導の意義を感じていないが、必要な指導もあるからである。小問2に対する回答から、実習に関するルールや事務的な手続きの説明は実習の意義に有意な影響を及ぼしていなかった。保育実習Ⅰを経験していることから事務的な手続きに関しては概ね理解している可能性もある一方で、まずは目の前の実習に専念するためにそもそもこうした説明を重要視していない可能性もある。どのような理由によるものかについてはさらなる調査が必要であるが、こうした実習に関するルールや事務的な手続きも実習の重要な一部であるということである。そのため、実習の手続き等に関する説明が実習の意義につながっていないこと理由は検討されるべきであろう。保育実習指導の指導内容も含めた、保育所実習全体の観点から分析していく必要がある。この課題は稿を改めて検討したい。

引用参考文献

- 江田美代子 (2007)、「保育士に求められる資質能力に関する調査研究」、『宮崎女子短期大学紀要』(34)、31-46.
- 長谷部比呂美 (2006)、「保育者をめざす学生の志望動機と資質能力の自己評価」、『淑徳短期大学研究紀要』(45)、115-130.
- 菱田隆昭・野島正剛 (2009)、「保育実習における訪問指導のあり方について——訪問記録用紙を活用した養成校教員の意識化の試みから——」、『宝仙学園短期大学紀要』(34)、35-46.
- 池田幸恭・伊瀬玲奈・岩岸淳子・大神優子・北村裕美・駒久美子・佐野裕子・島田由紀子・眞鍋久美好・鈴木みゆき・高梨一彦 (2010)、「保育現場が求める実習生像の分析」、『和洋女子大学紀要』(50)、177-186.
- 小坂徹・鈴木隆次郎 (2006)、「保育実習指導に関する一考察——『保育実習指導のミニマムスタンダード』との比較検討——」、『いわき短期大学研究紀要』(39)、29-55.
- 厚生労働省 (2018)、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」.
- 長田洋子 (1995)、「保育実習(巡回指導)に関する研究」、『日本保育学会大会研究論文集』(48)、418-419.
- 中野隆司・澤田孝二・佐伯一弥・師岡章 (2009)、「保育士養成校の保育実習指導のすすめ方に関する調査結果の分析——各実習の実施形態、事前指導、事後指導、訪問指導の方法ならびに訪問指導記録表の作成と活用法の分析を中心に——」、『山梨学院短期大学研究紀要』(29)、141-159.
- 野島正剛 (2006)、「福祉専門職養成における援助技術の向上について——実習訪問指導におけるスーパービジョン——」、『上田女子短期大学幼児教育学科保育者養成年報2005』、41-57.
- 野島正剛・菱田隆昭 (2010)、「教育実習・保育実習における訪問指導のあり方について」、『宝仙学園短期大学紀要』(35)、27-38.
- 佐藤達全 (2012)、「短期大学における保育者養成と『保育者論』について」、『育英短期大学研究紀要』(29)、73-86.
- 佐藤達全 (2015)、「保育者をめざす学生の文章力を高める取り組みについて——保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの実習日誌を比較して考える——」、『育英短期大学研究紀要』(32)、53-72.
- 志濃原亜美・丸橋聡美 (2016)、「保育実習における巡回訪問指導に関する研究——保育所における巡回訪問指導のアンケートの全体像を通して——」、『秋草学園短期大学紀要』(33)、41-49.
- 田辺恭子・後藤永子 (2016)、「保育養成校学生の保育実習に対する不安の解明」、『東邦学誌』(45)(2)、85-97.
- 田爪宏二・小泉裕子 (2009)、「実習担当保育者の持つ実習生のイメージと実習生に期待する資質に関する検討」、『鎌倉女子大学紀要』(16)、13-23.
- 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.
- 土谷由美子 (2008)、「保育実習に関する意欲と現状についてⅡ——学生のアンケートを中心に——」、『中国学園紀要』(7)、1-6.
- 全国保育士養成協議会 (2002)、「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅰ——保育実習の実態調査から——」、『保育士養成資料集』(36).
- 全国保育士養成協議会 (2004)、「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅱ——保育実習指導のミニマムスタンダードの確立に向けて——」、『保育士養成資料集』(40).
- 全国保育士養成協議会 (2005)、「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅲ——保育実習指導のミニマムスタンダード——」、『保育士養成資料集』(42).
- 全国保育士養成協議会 (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.
- 全国保育士養成協議会 (2014)、「学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方——平成26年度調査報

告から——」、専門委員会課題研究報告（平成 27 年 9 月 21 日報告）。

全国保育士養成協議会（2018）、『保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2——「協働」する保育士養成』、

中央法規出版。

（あさい たくや）秋草学園短期大学

（あさい かおり）東京未来大学