

実習不安の内容と変化（Ⅱ）

吉田康成

YOSHIDA Yasunari

本稿では幼稚園の見学・観察実習に参加する学生の不安について調査し実習前後の変化を明らかにすることを目的としている。女子大学生 52 名を対象として、実習前後に不安内容について自由記述形式の調査が行われた。その結果、不安の記述数は実習前（321）後（163）で減少した。記述内容は、実習前では 1. 対応（子ども）、2. 勤務態度、3. 技術の項目順に割合が高くこれらは全体の約 6 割であった。実習後では 1. 対応（子ども）、2. 技術、3. 勤務態度でありこれらは全体の約 7 割であった。実習前後で劇的に減少したのは「対応（教職員）」「日誌」「勤務態度」「人前での緊張」「意欲」の項目であった。実習後あまり割合が減少しなかった 2 項目（対応（子ども）、技術）についてさらに記述内容を分析した結果、実習前の漠然とした不安内容が実習を経て具体的な不安内容へ変化したことが明らかとなった。最後に、実習指導についての議論および指導についての提言が行われた。

キーワード：実習 不安 幼稚園 女子大学生

1. はじめに

本稿は、幼稚園の見学・観察実習に参加する学生の不安について調査し、実習前後にそれらがどのように変化していったのかを明らかにすることで、実習指導および養成校の学生指導に有効な内容はいかなるものかを検討することを目的としている。そのため、本稿では先行研究（吉田・中田、2008）に基づき再度調査を行い、学生の実情をふまえた実習・学生指導を実践していくために有効だと考えられる具体的な提言を行う。

2. 方法

調査対象は、兵庫県の短期大学に所属する 1 年生 55 名。調査は、養成課程入学後、第 1 回目である幼稚園見学・観察実習前の 2008 年 11 月 4 日（実習期間は 11 月 10-14 日）および実習後の 11 月 18 日に行った。

調査内容は、「実習について不安なこと」について A4 用紙に自由記述形式で箇条書きしてもらったものを当日回収した。また、18 日の調査では、「現場教員からど

のようなアドバイスをされたか」についても同様に記述してもらった。

実習前および実習後の両方の調査に参加した者（52 名）を分析対象とした。すべての記述は 2 名の大学教員によって以下の手続きで分類整理を行った。まず箇条書きの記述内容について、1 つの箇条書き内容に 2 つ以上の表現が含まれていないかを確認した。1 つの箇条書きに 2 つの表現が含まれていた場合は、2 つの箇条書きとして取り扱った。次に、民秋（2005）を参考に「対応（教職員）」、「対応（子ども）」、「技術」、「日誌」、「勤務態度」、「人前での緊張」、「意欲」、「その他」の 8 項目にまとめた。

(1) 対応（教職員）：実習現場における教職員との関わりの表現（例「先生とうまくやっていたか」）を含んだ記述。

(2) 対応（子ども）：子どもとの関わりの表現（例「子どもとうまく関わられるか不安」）を含んだ記述。

(3) 技術：ピアノや絵本の読み聞かせなどの保育技術に関する表現を含んだ記述。ただし本稿では便宜的にピアノや絵本の読み聞かせを「保育技術」として取り扱った。また、子どものお手本になるという意味からお

箸の持ち方や鉛筆の持ち方も保育技術に含めて取り扱った。

(4) 日誌：「日誌を毎日きちんとかけるかどうか不安」など実習日誌に関わる記述。

(5) 勤務態度：実習中の行動，体調管理や実習評価（例「先生に言われたことをきちんとできるかどうか」「朝起きられるか」「他の実習生と比べられるのが不安」）などの表現を含んだ記述。

(6) 人前での緊張（行動）：人前で表現しようとすることで生じる緊張や人前での行動に不安である（例「人見知りなので挨拶や言葉遣いをきちんとできるか」「おどおどせずにできるか」）などの表現を含んだ記述。

(7) 意欲：実習へ取り組む姿勢（例「先生に注意されてへこまないか」「ちゃんとやっつけていけるのか」）に関する表現を含んだ記述。

(8) その他：上述した以外の記述内容。

3. 結果と考察

3-1 記述数の変化、項目の構成について

すべての記述をカウント（1つの箇条書きを1とカウント）し実習前後で比較した結果，記述数は実習前（321），実習後（163）であり実習前後で約半分に減少した。

次に分類項目の構成比（表1）についてみていくと，実習前では，「対応（子ども）」（22.1%），「勤務態度」（21.8%），「技術」（15.6%），「対応（教職員）」（14.3%）の順に割合が高く，以下順に，「その他」（10.3%），「日誌」（9.0%），「人前での緊張」（3.7%）と続き，最も低かったのが「意欲」（3.1%）であった。実習後では「対応（子ども）」（46.6%），「その他」（17.2%），「技術」（16.6%），「勤務態度」（8.6%），の順に割合が高く，以下順に，「日誌」（4.9%），「対応（教職員）」（4.3%），「意欲」（1.2%）と続き，最も低かったのが「人前での緊張」（0.6%）であった。

実習前では，上位3項目（「対応（子ども）」，「勤務

表1. 分類項目の構成比

	実習前(321)	実習後(163)
対応（教職員）	14.3%	4.3%
対応（子ども）	22.1%	46.6%
技術（ピアノ等）	15.6%	16.6%
日誌	9.0%	4.9%
勤務態度（体調管理，評価等）	21.8%	8.6%
人前での緊張	3.7%	0.6%
意欲	3.1%	1.2%
その他	10.3%	17.2%

() 内は記述数の総計

態度」，「技術」）が全体の約6割を占めているのに対して，実習後は「その他」を除いてみていくと上位3項目（「対応（子ども）」，「技術」，「勤務態度」）が全体の約7割となっていた。これらの結果は，割合の高い上位3項目は順不同であるが実習前後ともに先行研究（吉田・中田 2008）の結果を追認した（先行研究では，実習前：1. 「技術」2. 「勤務態度」3. 「対応（子ども）」，実習後：1. 「対応（子ども）」2. 「技術」3. 「勤務態度」の順であった）。同様に，実習前後で割合が高くなったのは「対応（子ども）」「技術」項目のみであり，それ以外については全て割合が低くなった（「その他」項目を除く）。

これらの結果より，調査対象となった実習生が実習前に抱く不安の約6割は，「対応（子ども）」「勤務態度」「技術」に関する内容に大別される。これらの項目の序列についてはサンプル数や専門科目の学習状況の影響により変動があると考えられるが，ここで重要なのは，実習前の不安内容が，(1) 不安の多くは「対応（子ども）」「勤務態度」「技術」の3項目に関すること，(2) 前述した3項目以外の不安項目は実践現場に身を置く経験により解決される内容であることが示唆される。

3-2 項目ごとの比較

図1は，実習前後でどのくらいの人が各項目について記述を行ったかを示している。つまり，記述数には関係なく1人が実習前後で各項目に触れていたかどうかの変化をみてみた。その結果，実習前では，「対応（子ども）」（90.4%），「対応（教職員）」（76.9%），「勤務態度」（75.0%），「技術」（59.6%），「日誌」（55.8%），「その他」（50.4%），の順で割合が高く「人前での緊張」「意欲」（19.2%）ともに最も低かった。

実習後では，「対応（子ども）」（71.2%），「技術」（46.2%），「その他」（44.2%），「勤務態度」（25.0%），「日誌」（15.4%），「対応（教職員）」（11.5%），「意欲」（3.8%）の順で割

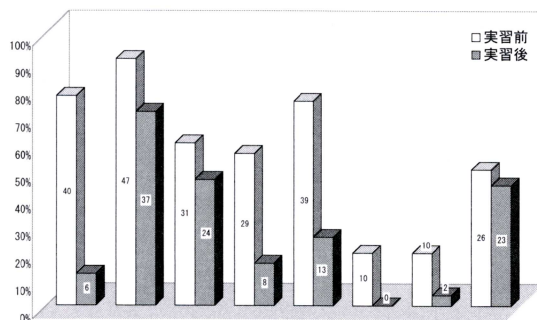


図1 項目ごとの比較 (N=52)

合が高く「人前での緊張」(0.0%)が最も低かった。全ての項目について実習前より実習後で記述する者の数が減少していた。

実習前では、「対応(子ども)」(47人)について9割以上、「対応(教職員)」(40人)および「勤務態度」(39人)については7割以上の者が記述しており、先行研究とは若干異なるものであった(先行研究では、およそ9割の者が「技術」について、「対応(子ども)」については7割の者が記述していた)。実習後では、「対応(子ども)」「技術」「勤務態度」の順に記述した者が多く(「その他」を除く)、先行研究を追認していた。

ここでは特に、実習前後であまり大きな減少が見られなかった「対応(子ども)」および「技術」項目に注目したい。なぜなら、全ての項目について実習後に項目に触れた者が減少したということは、実習前の漠然とした不安は実習現場を経験することで解決する内容であると考えられるためである。ところが、「対応(子ども)」「技術」の2項目については、他の項目に比べて著しく減少しているわけではない。実習後でも、「対応(子ども)」については約7割、「技術」については4割以上の者が記述しているということは、どうしたことなのであろう。おそらく、実習前の漠然とした不安内容から具体的な不安内容へと変化することで実習後にも項目には触れたため大きく減少はしなかったと予想される。そのため以下にそれぞれの項目の記述内容をみていくことにする。

3-3 「対応(子ども)」項目の内容について

「対応(子ども)」項目に分類された記述について以下の手続きで再度分類整理を行い項目ごとに実習前後の記述内容の変化をみようとした。下位項目について

は、実習前後における「対応(子ども)」項目の記述内容をキーワード毎に分類整理し13項目(表2)にまとめた。

分類整理の結果、記述数は実習前(71)、実習後(76)であり実習後わずかに増加した(表2)。下位項目の構成比は、実習前では「関わり」(77.5%)、「名前」(12.7%)、「ケガ・安全」(4.2%)、「注意」(2.8%)の順で割合が高く、「子どもの心」(1.4%)、「気配り」(1.4%)については最も低かった(「技術」(0.0%)、「声かけ」(0.0%)、「ケンカ」(0.0%)、「泣く子」(0.0%)、「援助」(0.0%)、「本実習」(0.0%)、「その他」(0.0%)については実習前に記述が出現しなかった)。

実習後では、「その他」(15.8%)、「気配り」(14.5%)、「ケンカ」(13.2%)、「援助」(9.2%)、「注意」(9.2%)、「子どもの心」(7.9%)、「関わり」(6.6%)、「声かけ」(6.6%)、「技術」(5.3%)、「泣く子」(3.9%)、「ケガ・安全」(3.9%)、「本実習」(3.9%)、の順で割合が高く、最も低いのは「名前」(0.0%)であった。全体の項目数は実習前後で6から12項目に変化した(「その他」は除く)。割合の増減については、実習後に「関わり」「名前」「ケガ・安全」の3項目が減少し、残りは増加した。そこで、先の分析と同様に各項目について1人が実習前後に触れたかどうかをみてみた(図2)。その結果、「関わり」について実習前では52名中46名が触れていたが実習後では5名と大きく減少していた。しかも「名前」については実習後に触れた者は全くいなかった。

特に割合の減少が顕著であった「関わり」および「名前」の2項目について実習前の記述例を示すと、「関わり」では「子どもとうまく関わられるかどうか不安」、「名前」では「子どもの名前を憶えられるかどうか心配」

表2. 「対応(子ども)」下位項目の構成比

	実習前(71)	実習後(76)
関わり	77.5%	6.6%
名前	12.7%	0.0%
ケガ・安全	4.2%	3.9%
注意	2.8%	9.2%
子どもの心	1.4%	7.9%
気配り	1.4%	14.5%
技術	0.0%	5.3%
声かけ	0.0%	6.6%
ケンカ	0.0%	13.2%
泣く子	0.0%	3.9%
援助	0.0%	9.2%
本実習	0.0%	3.9%
その他	0.0%	15.8%

()内は記述数の総計

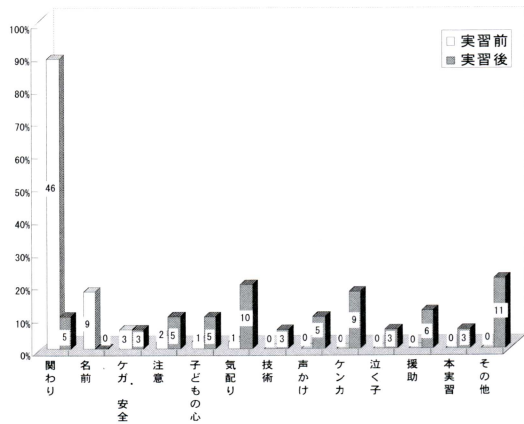


図2 「対応(子ども)」下位項目の比較 (N=52)

等の内容となっている。これらの内容をふまえると、実習前の学生にとって子どもとの対応そのものがイメージのできない「漠然とした不安」である、と考えられる。そのため、実習後にこれら2項目の割合が減少したのは、実習を通してそれぞれ具体的な不安内容または現実的な不安内容へと変化していったためと推察される。その証拠とみなされるのが、実習後に新たに出現した6項目（「技術」「声かけ」「ケンカ」「泣く子」「援助」「本実習」）である。しかもこれらは子どもとの「関わり」について、どのような関わりの内容なのかといった具体的な現象を示す項目となっている。さらに、これらの項目は実習後に触れた者が増加している。したがって、子どもの関わりについて実習前の漠然とした不安が実習後に子どもとの具体的な関わりの内容に変化していったと考えられる。

3-4 「技術」項目の内容について

次に、「技術」項目に分類された記述内容についてみていく。「対応（子ども）」項目と同様に再度分類整理を行い実習前後の記述内容の変化をみようとした。下位項目については、実習前後における「技術」項目の記述内容をキーワード毎に分類整理し9項目にまとめた。分類整理の結果、記述数は実習前（50）、実習後（27）であり実習後に大きく減少した（表3）。下位項目の構成比は、実習前では「ピアノ」（48.0%）、「手遊び」（18.0%）、「絵本」（14.0%）、「お箸」（6.0%）、「鉛筆」（6.0%）の順に割合が高く、最も低かったのは「プール」（2.0%）、「リズム遊び」（2.0%）、「歌」（2.0%）、「その他」（2.0%）であった。

実習後では、「ピアノ」（77.8%）、「手遊び」（11.1%）、「絵本」（3.7%）、「リズム遊び」（3.7%）、「歌」（3.7%）の順に割合が高く、最も低かったのは「お箸」（0.0%）、「鉛筆」（0.0%）、「プール」（0.0%）、「その他」（0.0%）であった。

表3. 「技術」項目の構成比

	実習前(50)	実習後(27)
ピアノ	48.0%	77.8%
手遊び	18.0%	11.1%
絵本	14.0%	3.7%
お箸	6.0%	0.0%
鉛筆	6.0%	0.0%
プール	2.0%	0.0%
リズム遊び	2.0%	3.7%
歌	2.0%	3.7%
その他	2.0%	0.0%

() 内は記述数の総計

「ピアノ」「リズム遊び」「歌」の3項目は実習後に割合が増加したが、残り全ての項目は減少した。そこで、実習後に割合が増加した3項目について、下位項目内容ごとに実習前後でどのくらいの学生がその内容に触れているのかをみてみた（図3）。その結果、実習前では、「ピアノ」（46.2%）、「手遊び」（17.3%）、「絵本」（13.5%）、「お箸」（5.8%）、「鉛筆」（5.8%）の順に割合が高く、最も低かったのは「プール」（1.9%）、「リズム遊び」（1.9%）、「歌」（1.9%）、「その他」（1.9%）であった。実習後では、「ピアノ」（40.4%）、「手遊び」（5.8%）、「絵本」（1.9%）、「リズム遊び」（1.9%）、「歌」（1.9%）の順に割合が高く、最も低かったのは「お箸」（0.0%）、「鉛筆」（0.0%）、「プール」（0.0%）、「その他」（0.0%）であった。

「リズム遊び」「歌」は変化がなかったが、残りの全ての項目は実習後に触れている者の数は減少していた（図3）。ただし、「ピアノ」については減少しているものの、実習前後ともに4割以上であったのでさらに詳しくみてみると、実習前に「ピアノ」に触れている人数は24名であるが、そのうち実習後にも触れたのは半分の12名であった。これは、実習前後ともに触れている12名についてはピアノの技術そのものに不安を持つことが推察される。けれども実習前では触れていなかったが実習後、新たにピアノが不安であるという者が9名出現した。そこで、これら9名の記述内容をみてみると、「子どもの前で声かけしながらピアノを弾けるのか」、「弾く速さを調節できるか」という子どもの対応を前提としたピアノ技術と捉えられる記述内容（2名）とそれ以外のもの（7名）に分類された。

前者の2名については、ある程度以上の技術レベルであると推察される。しかし、残りの7名がなぜ実習前にピアノが不安であることに触れなかったのかについてはよくわからない。

3-5 実習現場でのアドバイスについて

ここまでで、実習生における実習前後の不安内容の変化をみてきた。一方、実習現場の教員は、実習生に対してどのような意見があるのだろうか。ここでは、実習現場で教員からどのようなアドバイスをもらったのか記述内容を調べた。記述をカウントすると140であり記述内容を分類整理した結果、「関わり」（60.7%）、「態度」（32.9%）、「日誌」（6.4%）であった。

項目それぞれについての記述例をみてみると、「関わり」では、「子ども達が自分でできることはあまり手伝

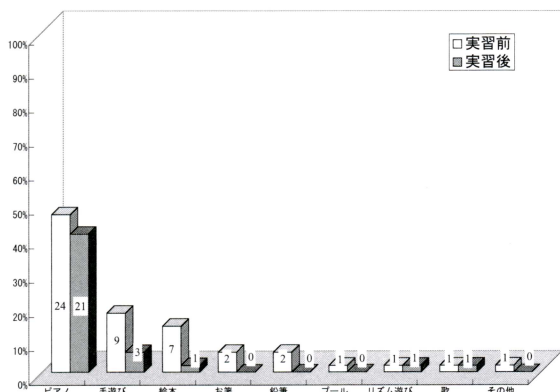


図3 「技術」下位項目の比較 (N=52)

わないで見守る」「ケンカをした時はお互いが納得いくように話を聞いてあげる」などの子どもの援助に対する内容と「寄ってくる子どもばかりではなく一人でいる子にも目を向けよう」「給食のときも目を配り、気配りをする事」などの、全体に注意を向ける内容となっていた。

「態度」では、「素早く行動するように」「おはようございます、おねがいしますなどの挨拶は、元気良くしっかり言わないと気持ちが伝わらない」など積極的に行動する、挨拶をきちんとする内容となっていた。「日誌」では、「子ども達の行動を具体的に書くように」「漢字を使う」などであった。

以上のことから、実習現場での教員からのアドバイスは、1. 子どもの発達に応じた援助の具体的方法、2. 実習生としての学習態度、3. 日誌の書き方、の3つに集約される。

4. 総合考察

本調査で対象となった実習生が実習前に抱く不安は、その内容の大半が「対応（子ども）」「対応（教職員）」「勤務態度」に関する漠然とした不安である傾向が認められた。また、実習を経ることで「子どもへの対応、保育技術については実習後により具体的な不安内容へ変化する」「その他の項目についての漠然とした不安は大きく減少する」という傾向が認められた。実習現場の教員アドバイスをまとめた結果からは、子どもとの関わりおよび実習態度、日誌に関する内容となっており、子どもとの関わりと実習態度についての内容が9割以上であった。

以上のことから、実習生が抱く不安は、実習環境が

漠然とした不安を減少させるものと、子どもと関わる経験によって子どもの対応・保育技術についての漠然とした不安をより具体的な内容に変化させるものがあると示唆される。これらの観点から、実習指導に必要な内容について議論していく。

4-1. 実習環境からの学習

表1における「対応（教職員）」「日誌」「勤務態度」「人前での緊張」「意欲」項目についての記述数をみると、実習後に劇的に減少している。実習前の記述内容でみていくと、「実習園の先生達は怖くないかなあ」「日誌はちゃんと書けるだろうか」「緊張せずにうまくしゃべれるかなあ」などから考えられるのは、実習生にとっては経験の浅いあるいは経験の無いことが要因となって漠然とした不安となっていることが示唆される。

さらに記述内容をみていくと、例えば実習前に「対応（教職員）」項目に触れた40名の大半は「先生達とうまくやっていけるかどうか」という記述がみられた。けれども、実習後では6名中4名しか記述していなかった。また、「勤務態度」項目では、この項目に触れた39名中15名は「朝、起きられるか（遅刻しないかどうか）」という記述がみられたが、実習後では13名中2名だけであった。これらのことは、実習生にとっては経験の浅いあるいは経験の無いことから起きる漠然とした不安が、実習環境に身を置き現場を経験することで問題解決されていくと考えられる。また、不安の種類によっては、漠然とした不安から具体的なものへ変化していくのだと考えられる。したがって、実習後に劇的に減少している不安項目については、「実習環境に身を置く（参加する）ことで実習生が環境から学習し問題解決される不安内容」であることが示唆される。

4-2. 漠然とした不安から具体的な発達の援助へ

実習後に劇的に減少していく項目がある一方で、「対応（子ども）」「技術」についてはそうではない。これらの項目は両方とも先述した結果のように、実習前の漠然とした「子どもとの関わりについての不安」が、実習を経て具体的な不安内容に変化したため実習後も大きな減少がなかったと考えられる。

例えば、「対応（子ども）」の「関わり」項目の不安内容が実習後に変化したと考えられる5項目（「技術（絵本など）」「声かけ」「ケンカ」「泣く子への対応」「援助」）について記述内容でみてみると、実習前では「子ども

と上手く関われるか」という記述が実習後には「ケンカした時の話の聴き方」「すぐ泣く子の対応」「子ども一人一人に気を配れるか」など子どもの対応についての具体的な不安内容に変化していることがわかる。また「技術」項目では、「リズム遊び」「歌」を除いて実習後に全て減少している。

したがって、実習前の漠然とした不安は、実習を経て減少するかより具体的な子どもの対応についての不安内容に変化していくことが示唆される。

4-3. 現場教員アドバイスからの示唆

実習現場での教員からのアドバイスは、1. 子どもの発達に応じた援助の具体的方法、2. 実習生としての学習態度、3. 日誌の書き方、の3つに集約され、大半が「子どもの関わり方」に関するものであったことが明らかとなった。この結果は、「二年間という限られた養成期間内にもっとも力を入れて指導する必要のあることは、子どもに何をどう教えるかといった保育技術の伝達ではなく、子どものより良い発達の援助者となるために、子どもを正しく理解する力を育てること」（安藤、2002）という指摘を裏付けるものである。つまり、「子どもの関わり方」が、子どもの発達および内面を理解した上で関わるのが実習生には要求される。しかし、このような「子どもの関わり方」について、養成校での教育や学習環境では子どもの発達に応じた援助や支援といった学習の深化をあまり期待できないと言わざるを得ない。その理由として、学生と現場の教員では認識の差にかなりのひらきがあること（高浜、2001）、さらに、保育者の発達段階モデル（Vander Ven, 1988）では、実習生・新任の段階として「実践をその場限りの具体的なこととしてしかとらえられず、自分自身の過去の経験や価値判断のみで対処することが多く、子どもの発達からその行為の意味やつながりを見ることができない」（秋田、2002）と特徴づけられていること、が指摘されているからである。

では、一体どのような実習指導や学習が望ましいのだろうか。高浜（2001）は「学生が自分自身の保育観や発達観に気づき、それを意識化していけるような機会の提供が必要」と指摘する。また、須河内（2006）は実習指導について「限られた実習期間中に何を習得させるのか」という発想ではなく、事前指導・実習・事後指導の全体を通して、また関連する他の教科目との有機的連関の中で、実習体験に基づく学習の展開を重視すべき」と指摘している。しかも、学生は、事前・

事後指導や実習先での実習内容の影響を受けやすいという側面がある（梅田、2002）。これらの指摘と本稿の結果に基づいて実習指導を考えた時に、不安内容の変化した実習後つまり事後指導では子どもの発達に応じた援助についての学習を深化させる最適なタイミングであるのかもしれない。

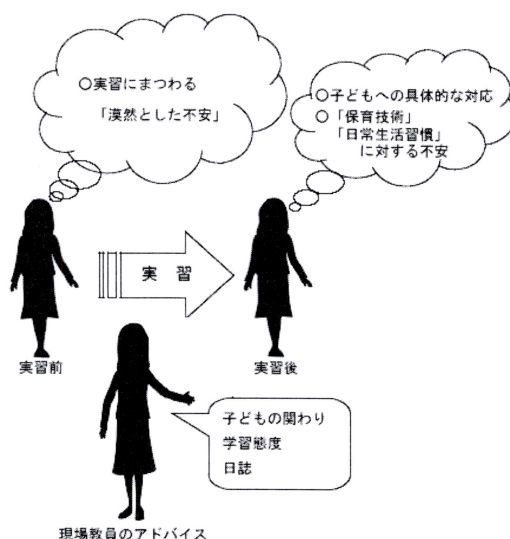


図4. 不安内容の変化と教員アドバイス

「実習生としての学習態度」「日誌」についても、例えば、保育者として現場で常識的な内容（日常生活習慣、ハウレンソウなど）を初年時教育の中で学習する、レポートの書き方を日誌の書き方と関連づけるなど、関連領域科目や専門科目と有機的な連携を持つよう学習環境を編成していくことで、実習の事前・事後の学習をより深化させられることが可能であろう。

5. おわりに

以上の議論から、実習生が実習前に抱く不安は実習を経験することで著しく減少する内容のもの、具体的な子どもの対応についての不安に変化する内容のものがある中で、前者は実習環境から、後者は子どもとの関わりから学習され、子どもの発達を援助するために必要な実践へ学習が深化することになる。さらに実習現場教員からのアドバイスからは、積極的に行動し、発達に応じた援助である子どもの関わり方が実習生に望まれることになる（図4）。

「実習指導に何が必要なのか」という視点で本稿の

結果および先述の議論をまとめると以下の3つに集約される。

- ①子どもの心身の発達と特徴について観察を通じて理解し、専門科目や関連科目の理論的な内容と結びつけて学習する。
- ②子どもの発達の支援となる保育技術（ピアノ、手遊びなど）の学習であること。
- ③日常生活習慣を改善する具体的なプログラムの導入。

これらの提言は、本稿と吉田ら（2008）のピロットスタディのサンプルにもとづいて行われているため養成校すべてにあてはまるわけではない。しかしながら、近年の学生の実情をふまえた実習・学生指導を考え実践する中で、質の高い保育者を育成することは喫緊の課題であることは言うまでもない。本稿の3つの提言いずれにおいても、養成校に今すぐ取り組めることが必ずある。例えば、子どもの行動、心情の特徴について実践と理論的な内容を結びつけた学習環境の整備が必要となってくるだろう。また、保育技術では、単に保育技術の伝達になるのではなく（安藤，2002）、ピアノや手遊びがどのような発達の支援となっているのか、技術習得をしながら理解していくことが必要であると言える。

さらに、（実習現場の教職員アドバイスから）子どものお手本となるために必要な日常生活習慣を適切に身につけることが学生には要求される。しかし、近年の学生の実情を考えると、現行のカリキュラムの中で学生の日常生活習慣にまつわる問題（例えば授業中の私語、携帯電話、挨拶やマナーなど）を改善していくことは極めて困難と考えられる。そのため、初年時教育の中や専門科目と有機的な連携を持って具体的な改善のプログラムを導入することは意義がある。

本提言が実習・学生指導のきっかけとなれば幸いだと考えている。

6. 引用文献・参考文献

- 秋田喜代美（2000）：保育者のライフステージと危機－ステージモデルから読み解く専門性（特集 保育者の成長と専門性）．発達．ミネルヴァ書房，Vol. 21，No. 83，pp. 48-52.
- 安藤節子（2000）：保育者養成校における学生の成長（特集 保育者の成長と専門性）．発達．ミネルヴァ書房，Vol. 21，No. 83，pp. 9-15.
- 東俊一ほか（2002）：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，No. 20，pp. 25-40.
- ジーン・レイヴ，エティエンヌ・ウェンガー（佐伯胖 翻訳）（1993）：状況に埋め込まれた学習．産業図書．
- 松尾睦（2006）：経験からの学習－プロフェッショナルへの成長プロセス－．同文館出版．
- 松尾智則（2005）：幼稚園教育実習に関する意識調査の概要（人文科学編）．中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，Vol. 37，pp. 47-52.
- 村田務ほか（2004）：保育実習への不安状況に関する調査．研究年報，白梅学園短期大学教育・福祉研究センター（編），Vol. 9，pp. 13-31.
- 須河内貢（2006）：保育実習の充実に向けて（2）－施設実習の本質的課題－：平成18年度全国保育士養成セミナー全国保育士養成協議会第45回研究大会．社団法人全国保育士養成協議会，pp. 90-91.
- 鈴木香奈恵ほか（2005）：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，No. 21，pp. 39-44.
- 高濱裕子（2000）：保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応．発達心理学研究，Vol. 11，pp. 200-211.
- 高濱裕子（2001）：保育者としての成長プロセス－幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達－．風間書房．
- 民秋言（2005）：実習生のためのチェックリスト．萌文書林．
- 梅田優子（2002）：教育・保育実習に関する研究の動向．県立新潟女子短期大学研究紀要，Vol. 39，pp. 59-68.
- Vander Ven, K. : Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. (1988) In B. Spodek, O. N. Saracho, D. L. Peters, (Eds). Professionalism and the early childhood practitioner. Teachers College Press New York.
- 吉田康成，中田尚美（2008）：実習不安の内容と変化（1），保育研究（平安女学院大学保育科保育研究会），No. 36，pp. 8-14.

ピアスーパーバイザーからのコメント

観察実習を体験する前と後の詳細な比較がなされていることで、学生の実習に対する思いの全体的な傾向がわかり、今後の実習指導に役立つ内容かと思われます。また、このことはここで述べられている観察実習だけでなく、「実習」という授業形態全般における、前と後の学生の様々な成長度合いを確認するという視点でも有益かと思えます。今後は、全体像だけでなく、個人の変化も詳細にみていくことによって、益々有益な情報がみえてくる気がします。(担当：内田直子)