

保育実習のシステム構築に向けて

— 子どもと触れあう機会の少ない学生の保育者養成の模索 —

関口悠子¹ 吾田富士子²

A Study of the System Construction of Childcare Training

— For Students with Little Opportunity to Interact with Children —

Yuko SEKIGUCHI¹, Fujiko AZUTA²

Abstract

The present curriculum in the early childhood care and education department at the authors' university allocates more practicum credit hours than are stipulated in the nation's curricular requirements for a government-issued certificate in childcare. As part of this curriculum, one segment of the practicum course is designed specially for first-year students, in which the students work collaboratively in small groups for a period of one year. In the early stage of the practicum, students tend to exhibit only a vague, surface understanding of how children behave and of how effective childcare is actually practiced, with many showing a high degree of passivity and dependency despite substantial instruction. Over time, however, through their actual experience with childcare, interactions with children, and guidance from the practicum teaching staff, they become aware of their own issues and struggle to address them through trials and errors. Moreover, they begin to develop a fuller, more substantive understanding of how children feel and behave in reality and realize the true meaning and value of the childcare profession. The outcome of the practicum course suggests that the extra credit hours in the curriculum do help those inexperienced students to grow as caregivers and mature mentally. The next step to enhance the practicum curriculum would involve efforts to help students have a clearer image of childcare, allow sufficient time for students to make trials and errors, and craft finer-grained instructional methods tailored to the needs of individual students.

1. はじめに

本学では、幼稚園教諭及び保育士資格のための実習の他に、同じ学園の幼稚園及び系列の社会福祉法人にある保育園において、学生の実習を実施している。この実習は、保育学科設立以前から設

立されていた幼稚園においては、学科開設当初から、学科教員により設立に至った保育園では、開園時から実施され、今日に至っている。

学科独自の実習教育を始めた当初は、実習の機会を増やすことで現場実践からの学びをより深め、子どもの発達やそれに応じた保育経験の充実をは

所属:

^{1,2} 藤女子大学人間生活学部保育学科

^{1,2} Faculty of Human Life Sciences Department of Early Childhood Care and Education

かる等、教育効果を高めることが目的であった。しかし、近年の学生の変化により、実習教育に求められる内容も変化してきている。保育者志望であっても子どもたちと触れあう経験がほとんどない学生にとって、この系列園での実習は、子どもと出会う最初の経験となっている。また、様々な生活経験が不足している学生にとっては社会生活の機会にもなっており、挨拶、掃除の仕方から責任のある言動や保護者・職員とかかわる姿勢等、大学での講義では得られない実践の機会となっている。こうした実習での学生の実態から実習教育を見直し、資格取得のための実習を含めた4年間の実習教育の再構築をはかる必要がある。

そこで、本論では学生にとっての最初の実習である系列園での実習「乳幼児・障害児実習」をとりあげ、保育園での実習教育における学生の成長を、実習に取り組む学生の姿勢や意欲、態度、日誌の記録等を基に、実習担当者の視点から明らかにする。そして、本実習の位置づけと、その意義を明確にし、本学における保育者養成の方向を探ることを目的とする。

2. 乳幼児・障害児実習教育の実際

2-1 実習教育における独自実習の位置づけ

資格取得のための実習が3年次に始まるのに先立って、2年次通年で本学独自の系列園での実習である「乳幼児・障害児実習」を実施している。この実習では20名ずつの4グループに分かれ、系列幼稚園、保育園にグループ毎に各6回訪問し、実践を行なっている。また、実習と連動した科目「幼児理解と援助」「保育の心理学」において、学生は、具体的な指導を受けながら実践前の準備や実践後の反省等を通して、子どもの理解や援助、配慮の実践を学んでいる。さらに、実習の一環で、各自、系列園以外の幼稚園・保育園の見学も行なっている。

この経験を経て3年次には幼稚園での教育実習、福祉施設実習を個人で行い、4年次の保育所での実習、幼稚園実習II、福祉施設実習II、特別支援学校教育実習を積み上げていく。

2年次のグループによる独自実習は、個人で行う実習のプレ実習に位置づけられている。同時に、子どもと触れあい保育経験をしていることは、キャンパスで行われる2年次以降の講義科目の内

容をイメージしやすく、その理解を助長する役目を果たしていると考えられ、保育の専門科目習得の土台になっていくと思われる。

プレ実習という点に関しては、特に、グループ実習のメリットが大きい。まず、学生は他の学生の姿を見ながら、自身の実習姿勢を見直すことができる。また、現場の保育者の指導をグループで受けるため、厳しい指導であっても学生が一人で悩むことや落ち込むことがなく、3年次からの実習のための心の準備ができる。現場の保育者は自園の子どもたちの保育の責任者であるため、学生が実施するものであっても子どもに適切でないものには再考を求め、適切になるまで指導を怠らない。そのため、学生にとっては時に厳しく感じられるであろう。甘えはもちろん許されないし、努力したとしても適切でなければ認められない。このような経験は個人の実習でも体験するが、その前に仲間と一緒に経験し、気持ちを共有することで、指導を受ける姿勢や責任ある言動、社会人として求められる事柄を理解し、心の準備をして次の実習に臨むことになる。

さらに、グループ作業の中で対人面での様々な困難を経験し、コミュニケーション能力が鍛えられる。指導案作成・実習準備の過程で葛藤がいくつも生じてくる。指導を受け、全員が納得して一つのものを作り上げるためには、本音で語り合うことが必要であり、表面上の関係だけでは実行できない。人とのほど良い関係に敏感で、ぶつかり合うことを苦手とする学生には、この実習での語り合いは苦痛であろう。しかし、人間相手の保育職にはコミュニケーション能力や人間関係を調整する力が必要であり、そのためには人と向き合うことは避けて通ることはできない。この実習で納得できるような解決に至らなかったとしても、その対人面での葛藤経験は、これからの人間関係を調整する力につながるものと考えられる。

2-2 乳幼児・障害児実習の保育園における経験

(1) 1回目：子どもと出会う

実習初日は、子どもと出会い、一緒に遊び、保育者の援助をしながら生活を共に過ごし、保育園生活を体験することがねらいである。

実習内容は、まず、自由遊びで子どもとかかわり、その中で子どもたちの遊びの様子から子どもの発達を知る。次に、おやつや集会、昼食、午睡

等クラスごとの活動は担当クラスに入って、保育者の援助をしながら生活を体験する。布団敷きや掃除等、保育の環境を整える業務も経験する。午睡時は実習の反省を行う。後日、日誌を提出する。

学生は子どもに触れ合える期待と同時に「保育者」として子どもに向き合う緊張感を持って実習に臨んでいる。そして、「実習の先生」の来訪を楽しみにしている子どもと出会い、共に過ごす中であらためて子どもの魅力を感じると同時に、子どもの言葉が聞き取れない、けんかの仲裁の仕方が分からない等の戸惑いや、自分の一つひとつの具体的な行動や対応が適切であったのか等の不安も経験する。確信を持てることは何一つできなかったという無力感を経験する者もいる。

この時点では、子どもに向き合うことで精一杯で、現場の保育者の援助に目が向く学生は少ない。自分が困った時に保育者から適切なアドバイスを受けた学生は、保育者の援助に視点が開けてくる。

(2) 2回目：保育の実際を見る

2回目は、担任の先生のクラスにおける保育を見学し、実際の保育の展開を知り、配慮点・子どもの姿についての読みとりや活動のねらいを考えてみる等、保育の展開や保育者の援助の実際に視点を合わせることがねらいである。また、午後の集会を担当し、劇やマジックなどを子どもたちに披露することも経験する。自由遊び・昼食等の生活面は1回目と同様である。

2回目の実習の前に集会担当の学生たちは、内容の検討、相談、準備をして実習に臨んでいる。実習日誌と共に、設定保育の目標等を読み取り、考察した記録も提出する。

初回の自由遊びの中で捉えていた子どもの姿が、2回目のクラス活動の中ではまた異なる存在として見えてくる。異年齢の中で漠然と捉えていた子どもの姿が、同年齢の活動の中で個々の発達や個性がリアルに感じ取られる。また、保育者の活動に視点が集中し、留意点や工夫を読み取る経験をする。

後日、提出された記録を担当クラス毎に学生たちと教員で読み合わせをするが、子どもや保育者の言動といった事実の記載に違いは見られないが、事実から読み取らなければならない保育の配慮点や工夫等の記載は、学生によって大きく異なり、学生同士で学びあうことや、教員からの指摘で初めて気づく者もいる。

集会での実践は、子どもたちの反応が学生の喜びや励ましとなっている。

(3) 3～5回目：保育の実践

3～5回目の内容は実践実習である。3回目は小グループでの製作活動、4～5回目はクラス全体の活動で音楽表現、ごっこ遊び、運動、ゲーム等の活動を行う。学生の役割は①出席確認、②活動を主として進める役割、③絵本、④ビデオ撮影があり、3～5回目の実践実習で役割を交替し、様々な経験をする。5回目の実習では2回目同様、午後の集会を担当し、楽器演奏や合唱、ラインダンスや影絵等を披露する。

事前準備としては、担当クラス毎にグループで指導案作成、教材研究、保育準備、保育のシミュレーションを行う。準備は1回目の実習に行く前から考え始め、保育者の指導を受けながら内容や指導案を修正する。集会準備は2回目と同様である。

後日、実習日誌と共に、指導計画の反省点や気づき等記録し提出する。

子どもの発達や援助を学んでいても、実際に子どもの興味や発達に沿った活動を考え、組み立て実践に至るまでには何度も話し合い、修正をしなければならず、事前準備の段階で学生は、自分たちの子ども理解が机上のものにとどまっていることに気づかされる。準備の最終段階であるシミュレーションを通して、予想される子どもの姿に気づき、配慮点の不足を修正することとなる。そのような取り組みを繰り返しながら、2回目に見せていただいた保育者の保育の組み立てや工夫、配慮点から保育者の専門性に改めて気づかされていく。要点を押さえつつ無駄のない説明、子どもにとっての分かりやすさを追求し厳選された言葉、合理的で無駄のない動き等、自分たちが説明する立場になって初めて気づくことができるのである。

実践の中では多くの反省点と新たな気づき、達成感や後悔等様々な経験をする。個と集団の問題、子どもの発達の幅と具体的な援助の実際、臨機応変な対応の必要性や予測の重要性等、実際の子どもたちの姿から学び取った保育の視点で学生は語り始める。実習を行う前のキャンパス内での学びではイメージできなかった子どものリアルな姿に触れ、実習が終わる頃には講義の中で語られる子どもの姿や保育についてリアリティを感じ、より実際的な学びにつながるようになるであろう。ま

た、保育者同士の連携やコミュニケーションの必要性、子どもたちや保育者に助けられた実感を持った学生は、その後の実習においても人間関係に前向きな姿勢で取り組んでいく傾向にある。

2-3 学生に対する保育園実習での教育体制

(1) 大学での実習教育

大学では、乳幼児・障害児実習全体については、科目担当教員二人（幼稚園担当・保育園担当）と保育園実習のみ担当する助手の三人体制で「乳幼児・障害児実習手引き」に沿って、実習目標や実習に対する姿勢等を伝えている。

実習園毎に具体的な指導を行っているが、事前指導としては、実習3回目以降の実践内容や集会での実践内容の相談・助言を前期の早い段階から行う。練習中・直前のリハーサル内でも助言をし、子どもたちにとっての楽しさ、興味を引く工夫・演出など伝える。製作活動の見本作りでは、完成度、子どものねらい、作る工程が適しているか考えさせ、教材研究もするよう伝える。立案、指導計画作成に対する相談や助言をする中で、内容の方向性を整える。具体的には、製作物が決まってから指導案作成が始まり、導入、細かい指導方法、留意点など学生が記入してきたものに対して、保育の観点からの言葉の使い方・表現や、提出物としての書き方を伝えている。他に、設定保育のシミュレーションを行い、当日のイメージを持ち実習に臨めるようにする。

(2) 保育園での指導

園内での細かな学生の動きは、同行する科目担当者、助手はもちろん、園長、保育士や他の職員等全員で指導している。

事前に立案した計画は2回目の実習の際に保育園の園長・主任保育士いずれかに確認いただき、子どもの状況に応じたアドバイス・指導を受ける。学生たちはそれに基づき、再考・修正をし、準備をする。実践直前には、修正を重ねた指導案を、助手を通して確認いただき、さらに修正が加えられることもある。

反省会には園長・主任保育士いずれかが参加くださり、学生の疑問や反省に対するアドバイスをを行い、実践内容に対する指導も行う。その際、クラス担任からの意見も紹介してくださる。このように、全職員が学生の実習教育に携わってくださっている。

3. 実習における学生の学びと成長

3-1 戸惑いをつまづき

3回目の実習で行う製作指導の立案として、初めに製作内容・ねらい・製作見本作りを考えるよう伝えるが、まだ子どもの姿や実際の保育現場の様子に検討をつけられない為、何をしたいかわからない。保育経験はもちろん、これまでの生活経験の中で未就学児と接することがあまりなく、可愛い・楽しそうというイメージはあっても、具体的な内容には繋がらない。話し合いやアイデア出しが活発で一丸となって進めようとする姿、個々のアイデアや思いは見えるが方向性がはっきりしない姿、どうしていいかわからないままグループで進められない姿など様々である。その中で最初の戸惑いは、自発的な話し合いと試行錯誤である。常に指導担当者がついて助言をされ、タイミングよく話し合いの進行、話の調整をもらえる受動的な状態ではなく、学生同士で案を出し合い、まとめて計画を形作るのである。自信のない中で中間に提案し自分の考えを伝えることは苦手で、グループを引っ張る仲間の存在か、全体の円滑な雰囲気を求める学生やグループは、指導担当者を待ち続けてしまう。しかし、それを乗り越えられないと、保育の思いやグループの個性がなく、指導担当者の助言の一つをピックアップし「言われたから」実行するような姿になってしまい、依存的・消極的な殻を破り設定保育を自分たちのものにするには時間がかかってしまう。

また、実習担当者に相談し検討するものの、そこからアイデアを膨らませるグループもあれば、考えが止まってしまうグループがでてくる。子どもの発達に適さない点や計画の不十分さ等指摘されると、仲間同士で考えた案を否定された気持ちになるようだ。見本提出や実践実習が差し迫る頃、時間的にも精神的にも余裕がなくなり、考えることができなくなったり苦痛に感じたりする学生が出てくるためである。これは精神的な未熟さや、保育経験やイメージのなさに起因する姿と受け止め、そのグループ・学生の状態に合わせて指導する。3～4回目の設定保育立案のときに見られる姿で、たいていの場合は学生同士でカバーし合い、仲間同士の信頼関係を強め、個人としても成長するタイミングになる。

このような学生たちの戸惑いの気持ちを見逃し

てしまうとつまずいたまま実習に臨んでしまい、学習意欲の低下・実習効果の半減になってしまう。その為、学生の自由な発想や意欲を伸ばし精神的成長をし、自発的な学びや経験を通して自信を持てるよう、実習教育をしていかなければならない。

また、保育園の見解を知ることによって案の変更になることもしばしばある。保育においては考え方によって保育方法は多様である。臨機応変な対応が求められることもあり、信念を持ちつつも失敗や挫折、試行錯誤や自己発揮の経験を繰り返し、就職してからの戸惑いやつまずきにも柔軟な対応ができることを願いながら指導にあたっている。

3-2 学びとイメージ化

「乳幼児・障害児実習」は初めての实習である。学生は講義で保育の理論や子どもについて学んでも、楽しみや期待以上に不安も大きい。実習の事前指導や助言で保育の流れや雰囲気を与え、子どもの興味や関心の事例や、これまでの実習内容等を提示したが、学生の指導案と実際の子どもの姿や子どもにふさわしい保育とのずれがなかなか解消できないことがある。助言のタイミングや、課題の提示方法のミスマッチを改善する等考えられるが、学生の学びとイメージする力について着目したい。

実践実習の立案は実習開始当初から練られており、製作活動の見本作りから始め、提出するものの、子どもの興味・関心に見合ったもの、担当クラスの子どもの発達に適切なもの、製作をすることで経験させたい内容を反映した活動が難しい。これまでの授業で見たもの、保育教材に関する書籍、インターネットなどを参考にして考えているが、実際に保育園や子どもの姿を見ていない中で計画をするので完成度は低くなる。実習担当者と相談・助言を重ねて改良を重ねると、自分の担当クラスの発達段階のイメージが分かり、それに対する必要な援助や工夫を考え始める。それまでは子どもができるかできないか、作品を仕上げるといったゴールのみ考えていたものが、保育として製作する過程・子どもの発達や興味に適しているかという視点がでてくる。製作物の見本作成から完成、指導計画、シミュレーションを通して子どもの姿・興味・実態・援助のポイント等、助言していても、実習担当者の言葉は理解するが未経験の事なのでまだ明確なイメージがつかない。

学生の実習日誌にも「実際に考えは始める前までは、なんとなく本などに書いてあるものなら対象年齢さえあっていれば、そのまま作れるものだと思っていたので、自分達であそこまで素材から作り方、どこまでこちらで準備し、どこまで子ども達にやってもらうかを考えると思っておらず、驚きましたが、いざ実際にやってみると、それらの研究の大切さを痛感しました。」と反省に記入されている。授業で見たもの、様々な書籍、インターネット、助言から学生は確かに学び、情報を得ているが、その段階では自分で行うとどうなるか、というイメージとは結びついていかず、生きた知識とはなっていないことが分かる。

2回目の実習で担任のクラスでの保育を見学すると、「説明の時の言葉遣いや、子どもたちへの声かけの仕方などを見て、…声のトーンなども学ぶことができました。」という反省も出ていた。これも自分の実習に活かそうと考えていても、3回目の実習ではうまくいかず予想外の子どもの反応に驚き、保育の深さや子どもの面白さを実感する。これらのことから、学んだことを実践し、試行錯誤する中で自分を知る（経験になる）という連続した学びによって、自分で行うイメージが付く姿が見られた。このように学んだものを実践し、失敗や成功を繰り返しながら学んだ内容の整理がつくと、学んだものが生きた知識となってイメージ化を助け、次の課題を見つけ自ら学びを深めていける一歩になる。4回目、5回目の実習では主体的に考え、チームワークが良くなるよう取り組みながら、自分たちのイメージを作り上げ、助言を消化し、試行錯誤して子ども中心で考えられるようになる。

子どもの実態、保育の様子、保育者の動き、内容、援助など、一つひとつのイメージが総合され、経験を通して学んだものが知識となって積み上がっていき、さらに経験を通して知識が増え、深まっていく過程が実習教育の中核である。

3-3 課題克服と新たな課題の気づき

実習が始まる前の準備段階では和気あいあいとした雰囲気だが、2回目の実習を終えると学生の実践実習になる為、保育者として立つ緊張感で再び表情の硬い学生が出てくる。実際の保育者のイメージができるようになり、何かを伝えなくてはならない、計画をそのとおりに実行しようと思う

気持ちばかりが大きくなる様子がうかがえる。経験の中で自分の学ぶべき点を見出し、学生たちは様々な課題を設定する。

ある学生は3回目の実習で「…改善しなければならぬことが沢山あったので自分の課題を見つけることのできたよ経験でした。」と反省記入している。それまでは子どもや保育者の姿の発見に努めていたところから、実践実習をしてみると想像と違った子どもの姿、学生の姿、チームの姿に気づき、問題点が見えてくる。それまで学んできたことが自分の力としてどのように身についているか、あるいは身につけていなかったのかを目の当たりにし、それをどのように活かし発揮したのか、自分で気づき反省する学生もいれば、反省会等での仲間の発言や保育者・指導者の助言で気づく学生もいる。目に見えるものを知るという発見だけの反省ではない自分の評価ができると、計画をその通りに実行する表面的な学びから、実態を把握してどのようにすると良い保育になるのか深めて考えられるようになる。

また、このような経験を通して子どもの姿をイメージする力を得、子どもの姿を想定した計画を練る必要性を学び、経験することで知識を積み重ねると同時に新たな課題に気づき、さらに実践の中で新たな学びを獲得してくると、学生たちは自ら学び、指導者の支えや援助は実習当初よりもはるかに少なくなる。

4. 実習効果向上とシステム構築へ

4-1 イメージ化・試行錯誤の時間ときめ細かな対応

既に述べたように、学生は子どもに対する最初のイメージが少ないために、保育実践のシミュレーションに時間がかかり、試行錯誤の時間もかつてに比べ長く必要となっている。

あるグループはシミュレーションが始まってもし全く進められず、言葉が出てこない。そのため、時間だけが過ぎていくので、導入や言葉の使い方も実演を交えながら伝え、学生たちが自分たちで考えて行えるようになると、子ども役に徹しながら必要なアドバイスをを行う。このように、最初のシミュレーションはどのグループも長時間かかってしまう。また、いくつかの方法を試す場合はさらに時間がかかってくる。実習後も自分たちが考

えていた方法とアドバイスによって修正した内容を振り返る言葉を投げ掛け、自分たちの準備に欠けていた視点を確認する必要がある。

また、個々の学生の意欲や個性が異なり、メンバーによってグループの抱える課題も異なるため、きめ細かな対応が必要になってくる。あるグループは案の修正が必要であり、学生からのアイデアが出るよう待ってみたが、以前の案から抜け出せず、共に悩みながら何を活動の中心に置きたかったのかという視点を提示し、一緒に振り返ることで学生たちの思いが明確になった。別なグループは、グループ自体の雰囲気は悪くなく、皆、発言しあい積極的に課題に向き合っているのであるが、一人の学生だけが保育者と話し率先して行動していたため、その学生が一人の時にその行動を認めると、学生が抱えていた悩みを語り始め、そのことで初めて見えてきた問題があった。学生の思いを受け止め、他の学生にも行動を促す援助を行った。

その他、緊張感が強すぎ、ささやかなことで涙する学生にはリラックスできるように声を掛けることも行っている。

1回に20人であっても、限られた時間で学生の指導に限界はある。的確にタイミングよく対応できた場合は良いが、もしかすると見えていない問題の方が多いのかも知れない。

4-2 実習システム構築に向けて

子どもたちとの触れあいが少ない学生にとって本学での独自実習は、子どものイメージができないままに戸惑いやつまづきを経験しながら立案し、実際に子どもたちとの生活の中で子どものイメージを広げ、実習以前に学んだ知識を生きた知識としていく過程であった。見聞きしたことを実践の中で確認したり、実際に保育をしてみて以前は気づけなかったことに気づいたり、試行錯誤を繰り返しながら子どもや保育を理解していた。

また、自分の得意不得意を知り、仲間と互いに学びあうことや関係作りの難しさも経験し、人間的に成長し、責任を持って実習を行うことで社会人としての基礎的なことも経験している。

この実習を土台に、本学の学生は実習を積み上げ講義で学び、現場で働き始める。中には、保育について4年間学び、意欲を持って現場に入っても離職せざるをえない学生もいる。養成過程はも

ちろん、現場に入ってからでも保育者としての成長過程で困難はいくつもある¹⁾。それを乗り越えながら、成長し続けられるために必要な要素はどのようなものなのか、問い続ける必要がある²⁾。

本論は、実習担当者から見た学生の成長と、本学の独自実習の位置づけである。学生自身の書いた日誌も基盤にしているが、学生自身が意識している自己成長感³⁾とは異なっている。実習での自己成長感が職業的アイデンティティと関連があるとの報告もあり⁴⁾、今後は学生の意識している成長感からの分析も必要であろう。

また、4年次の最後の実習までの、実習毎の学生の成長の過程と他科目の教育効果とのすり合わせも必要である。その中で本学の実習教育の再構築が可能となる。

5. おわりに

年々、実習指導に時間がかかり、不十分な状態で現場に送り出している、というのが実習担当の率直な思いである。子どもをイメージすることが難しい学生の教育には、もっと時間が必要である。学生が安心して試行錯誤でき、指導者にとっては試行錯誤をゆっくり待ち、きめ細かく学生を把握し、その成長過程を、見通しを持ちながら伴奏する時間である。保育現場にありながら、キャンパスの仲間と共に学び、大学教員に支えられながら子どもや保育者からだけでなく学生同士でも互いに学び合いながら過ごせる実習、資格取得のための実習とは異なる、こうした実習の機会が現代の学生にとって大切なステップとなることを願いながら。

参考文献

- 1) 足立里美, 柴崎正行著「保育者アイデンティティの形成過程における『揺らぎ』と再構築の構造

についての検討—担任保育者に焦点をあてて—」(『保育学研究』第48巻第2号所収)107-224頁, 2010年。

香曾我部琢著「少子化、過疎化が地方小規模自治体の保育者の成長に与える影響」(『保育学研究』第50巻第2号所収)112-215頁, 2012年。

野口隆子著「保育者の専門性とライフコース—語りの中の“保育者としての私”」(『発達』第34巻第134号所収)ミネルヴァ書房, 59-64頁, 2013年。

- 2) 全国保育士養成協議会平成25年度専門委員会課題研究報告書「保育者の専門性についての調査—養成過程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み—」2014年。

- 3) 森知子著「保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連—保育者養成校における実習教育プログラムをとおして—」(『臨床心理学研究』第29巻第1号所収)31-41頁, 2003年。

田中幸代著「同学年モデルの観察および観察されるモデルとなること、大学生の保育実技の『準備』・『自己効力』に及ぼす効果」(『教育心理学研究』第54号所収)5408-419頁, 2006年。

渡辺千枝子, 垣内いずみ, 嶋崎昌子他著「看護学生が実習で感じる達成感と臨床実習に対する不安—最終実習の前後における期待と体験に焦点を当てて—」(『松本短期大学研究紀要』)77-82頁, 2014年。

姫野完治著「段階的教育実習による教職志望学生の成長感の変容」(『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第32号所収)153-165頁, 2010年。

- 4) 辻田大輔, 入山茂美, 高橋美和著「看護教育研究看護学生の実習達成感と職業的アイデンティティの関連」(『看護教育』第52巻第1号所収)42-46頁, 2011年。

宮元玲子, 川俣寛徳著「総合臨床実習経験を通して作業療法学生の自己成長感を涵養する成因—Focus Group Interviewを用いた質的研究—」(『日本保健科学学会誌』第14巻第4号所収)223-234頁, 2012年。