

保育者養成校学生の施設保育士志望に影響する 施設実習における利用児・者への意識と関連要因

池田幸代*・田中 謙**・前嶋 元***

*お茶の水女子大学人間創成科学研究科・**山梨県立大学人間福祉学部・***東京立正短期大学
現代コミュニケーション学科

Relationship between Students Who want to be Childcare Worker at Child Welfare Facility and Consciousness to Users on Training at Child Welfare Facilities

Yukiyo IKEDA*, Ken TANAKA** and Gen MAEJIMA***

*Ochanomizu University Graduate School of Humanities and Science, **Yamanashi Prefectural University
Faculty of Human and Social Services, **Tokyo Rishso Junior College Department of Contemporary
Communications

The purpose of this study was to clarify facts in the relationship between students who want to be childcare workers, and positive consciousness and experiences of users because of training at child welfare facilities. These facts were collected by questionnaire survey. The survey was structured with modified questions for the students who want to be childcare workers at child welfare facilities to ask about their experiences in childcare and care for disabled children. This survey was administered to 65 university students (valid response rate: 93.8%). The results showed that they would like to become childcare workers through training at child welfare facilities, and they need to get some more successful experiences involving users. Also, many students were exposed for the first time to adults who also use the facilities at child welfare center. This was another positive chance for the students to learn more about their field of study.

keywords : Nursery Teacher Training Facility, Training in Child Welfare facilities, Consciousness to Users

問題の所在と研究目的

本研究の目的は、保育者養成校における学生の施設保育士志望に対して、施設実習中に関わる利用児・者へのポジティブな認識や経験がどのような影響を及ぼすのかについて、また、実習中の対象者へのポジティブな認識は、過去のどのような人との関わり経験によるものなのか、その関連要因を施設実習前後の学生への質問紙調査を通して明らかにすることである。

保育士養成機関においては、保育所保育士のみならず、児童養護施設や児童発達支援センター等の児童福祉施設で勤務する「施設保育士」養成が行われており、社会的養護や障害児者支援等に関するカリキュラム編成がなされている。現代日本社会において虐待等への対応から児童福祉施設の社会的役割が期待される中、児童福祉施設で勤務する「施設保育士」養成をより充実させることは、保育士養成に取り組

む高等教育機関の社会的命題であると考えられる。

そのため、実際に保育士養成校では、保育士養成カリキュラムにおいて幼稚園、保育所での教育実習、保育実習および、児童福祉施設等での「施設実習」を保育士資格取得のための必修科目として設定し、保育士志望学生に対する児童福祉施設への知識や理解を深めるための取り組みを進めている。

しかし、保育士資格を得るために養成校に入学してくる学生のほとんどは、「保育士は保育所の先生」という認識を持ち、施設での実習が要件であることを知らないか、知っていてもそのことについて実感を持って受け止めてはいないという実情を志村・田畑(2009)も指摘している。すなわち「施設実習」は、学生が初めて実際の施設保育士という職業と、その職務内容を知り、施設保育士という職種を将来の職業選択肢に加える機会となる可能性が高いことが考えられる。

そしてこの「施設実習」は必修科目であるという点に加え、教育効果という観点からも保育士養成におい

て重要視される科目である。例えば山口(2007)は「施設実習」経験が「自己効力感」と「いきがい感」の2観点において短期大学生の心的発達に影響を及ぼし、学生生活にも影響することを調査結果から明らかにしている。また大津(2010)は近年の保育現場で求められる支援として、①気になる子どもへの支援、②障害をもつ子どもへの支援、③児童虐待の予防・早期発見、④被虐待児への支援、⑤保護者への支援等をあげ、児童養護施設においては「被虐待児の増加による心理的ケアなど被虐待児の対応に向けた取組み、入所児童の抱える問題の多様化・複雑化に対応する取組み、自立支援の取組み、家族統合にむけた家族支援」等の「多様化・高度化」した業務に対応する専門性を有する保育者の養成が求められていることを例示している(大津,2010,15)。このような現場での「多様化・高度化」した業務に対応する専門性を高める上でも、保育士養成において「施設実習」における学習経験は重要であると考えられる。

さらに保育の質保証、あるいは質向上に関する論議が盛んになされている日本において、後藤(2011)は保育の質に関する議論の中で「保育士としての成長」という保育士養成についての言及に着目している。後藤(2011)によれば「保育士はいつ、どのような経験を経て成長するのか」という問いに言及するためには、「入学以前の経験や素質」を考慮しつつ、「保育士養成校での学び(習得すること、習得する方法)」と「保育現場での学び(実習を通して、あるいは卒業後に保育現場で習得すること、習得する方法)」の双方について考える必要があるという。

後藤(2011)は4年制保育士養成に関して言及を行っているものの、2年制、3年制を中心とした短期大学や専修学校等に関しても、後藤の指摘する実習を通じた「保育現場での学び」について検討することは、大津(2010)の述べる「多様化・高度化」した業務に対応する専門性を高めるための保育士養成において、意義が見いだせると考える。

そこで本研究は上述の問題意識のもと、2年制短期大学における保育士養成の中で、「施設実習」に着目して議論を進めることとする。2年制短期大学での「施設実習」に関する先行研究では、実習前の事前指導に関して「実習のカリキュラムや指導の流れ、方法についても、現場とやりとりを行いながら、パターンリズムに陥らない柔軟な指導体制の確立」や、「現場を意識した課題設定や講義、演習のあり方を吟味していくこと」等の必要性が提起されている(石山・安

部,2008,168)。また池田・田中・前嶋(2014)において、学生の実習前の「未知への不安」が現場で実習を通して得た学びにより安心感へと変容し、学生の「施設観」や「施設利用児・者観」を変える契機となる可能性も示されている。これらの先行研究では施設実習に関する現場での学びの重要性や、現場での学びによる学生の「施設観」の変容をもたらす可能性には言及されているものの、施設実習による経験や学びが学生の「施設保育士」志望にどのような影響を及ぼすのかについては、十分な検討がなされていない。

研究方法

調査方法・調査協力者

手続き 2014年5月、6月にA短期大学2年次生65名(女子61名、男子4名)を対象に調査を行った。調査は実習前と実習後と比較するために、2回行った。具体的には、2年次生が約2週間の施設実習を行う前週、および実習を終えた翌週の、筆者の担当授業内で質問紙を配布し、学生の記入後に回収した。授業に出席した学生65名全員の回答を得られた(回収率100.0%)。有効回答数は61通であり、分析対象とした。用紙の表紙には、調査目的に加え、調査協力者の回答への自由、回答中断の権利、個人情報取り扱い等、調査倫理に関わる注意事項を明記した。また調査協力者への同意の確認は、質問紙への記入をもって同意とすることとした。

調査内容 1.施設実習での学びや、利用児・者の対応に影響を及ぼすと考えられる、学生個人の実習に行く以前の他者との関わり経験について質問した。質問項目は、自分を含めた兄弟人数、子どもとの関わり経験頻度、障がい児との関わり経験頻度、施設利用者との関わり経験頻度、障がい者との関わり経験頻度、の5項目である。兄弟人数については、1～4人の選択肢を用意して回答を求めた。その他の関わり経験頻度の回答は、「まったくない」～「かなりある」の4段階評定とした。2.施設実習の前後において、各施設の利用児・者との接触を楽しめると思うかについて質問した(実習後の質問は『楽しめたと思うか』に変更した)。池田・田中・前嶋(2014)は、施設実習において学生が利用児・者に対して、①「明るい」「楽しく過ごしている」といった、肯定的で受容可能な認識、②利用児・者の抱える苦しさや困難さ、関わり方の特徴など、背景にも目を向けた認識、③実習前に抱いていた利用児・者に対する「偏見」や思い込みを覆され

る利用児・者の事情や個人差、個性といった特性についての認識を、階層的に持つことを報告している。本研究では、この先行研究の示すところの階層の第一段階である、利用児・者を受容・肯定する認識を重視することとした。また徳田（1994）は、初期の障害理解教育において重要な事のひとつに、その対象に関するファミリー（親しみ）を持たせ、新奇性を低めることをあげている。施設実習における対象者は障がい児・者のみではないが、学生が日常的に関わる機会が少ないであろうという点においては同様と考えられる、施設全般の利用児・者を受容・肯定し親和性持つことを、実習の初めの重要な学びととらえ、「彼らと接することを楽しめる」ことに着目して、これらの質問項目を設定した。質問項目は、子どもと接することを楽しめると思うか、障がい児と接することを楽しめると思うか、施設利用者と接することを楽しめると思うか、障がい者と接することを楽しめると思うか、の5項目である。各質問の回答は「まったく思わない」～「とても思う」の4段階評定とした。3. 施設実習の前後において、保育者志望度について質問した。質問項目は、幼稚園や保育所の保育者になりたいか、施設保育士になりたいか、の2項目である。各質問の回答は「まったくなりたくない」～「とてもなりたくない」の4段階評定とした。

結果

1. 施設実習前・実習後、それぞれについての質問紙調査の回答を得点化し、その変化を比較するためにt検定を行った。結果をTable1に示す。
2. 施設実習前・実習後、それぞれについての質問紙調査の回答を得点化し、第一水準を各「関わり経験」の5変数、第二水準を各施設実習で「入所児・者、利用児・者との接触を楽しめると思うか」の5変数、第三水準を「保育者志望度」および「施設保育士志望度」の2変数として、時系列に整理し、各変数間の因果関係を明らかにするためにパス解析を行った。結果をFigure 2-1、Figure 2-2に示す。これらの統計処理は、SPSS ver.20.0を用いて行った。

1. 施設実習前後の変化についての比較

施設実習の前後において、回答者の集団は同一のため、兄弟人数の項目のみは比較対象から排除した。他の過去の対人経験、各施設実習の対象者との関わりを楽しめる（楽しめた）という認識、および保育者志望度と施設保育士志望度の10項目に対する、実習前と実習後の変化を比較するため、それぞれの回答の平均値について、t検定を行った。10変数のうち、平均値が下がったのは「子ども対応経験」「子ども対応楽し

Table1 実習前後の各項目の平均値の比較

		n	平均	標準偏差	t値 (df)
子ども対応経験	実習前	61	3.49	0.62	0.73
	実習後	61	3.41	0.72	60)
障がい児対応経験	実習前	61	2.07	0.85	0.41
	実習後	61	2.13	1.01	60)
施設入所児対応経験	実習前	61	1.34	0.77	5.92**
	実習後	61	2.39	1.26	60)
障がい者対応経験	実習前	61	1.89	1.07	4.08**
	実習後	61	2.64	1.05	60)
子ども対応楽しめる	実習前	61	3.70	0.49	1.16
	実習後	61	3.57	0.69	60)
障がい児対応楽しめる	実習前	61	2.89	0.73	2.26*
	実習後	61	3.18	0.76	60)
施設入所児対応楽しめる	実習前	61	2.95	0.69	2.53*
	実習後	61	3.30	0.76	60)
障がい者対応楽しめる	実習前	61	2.70	0.74	2.90**
	実習後	61	3.13	0.87	60)
保育者志望度	実習前	61	2.97	0.91	0.11
	実習後	61	2.95	0.94	60)
施設保育士志望度	実習前	61	2.07	0.83	2.52*
	実習後	61	2.48	0.94	60)

** $p < .01$, * $p < .05$

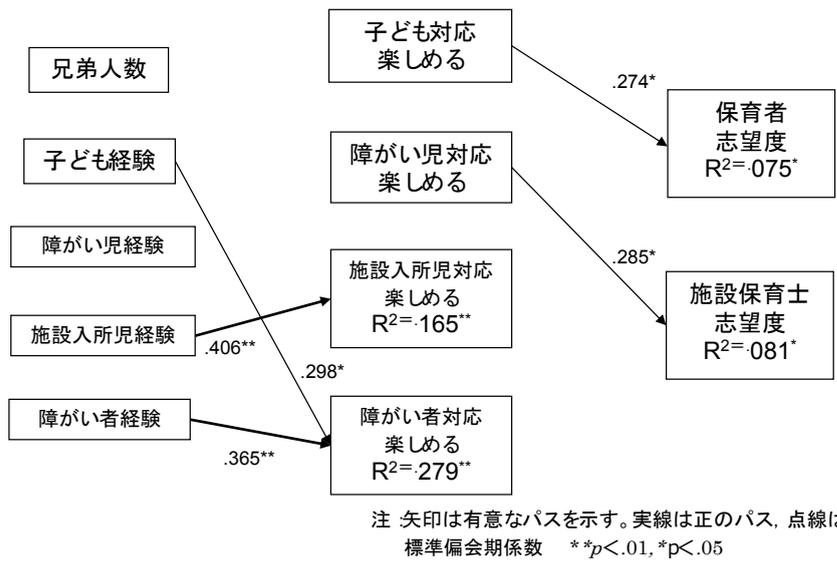


Figure2-1 施設保育士志望度に対する、学生の関わり経験および対象者と関わりを楽しめる意識との関連についてのパス・ダイアグラム：施設実習前

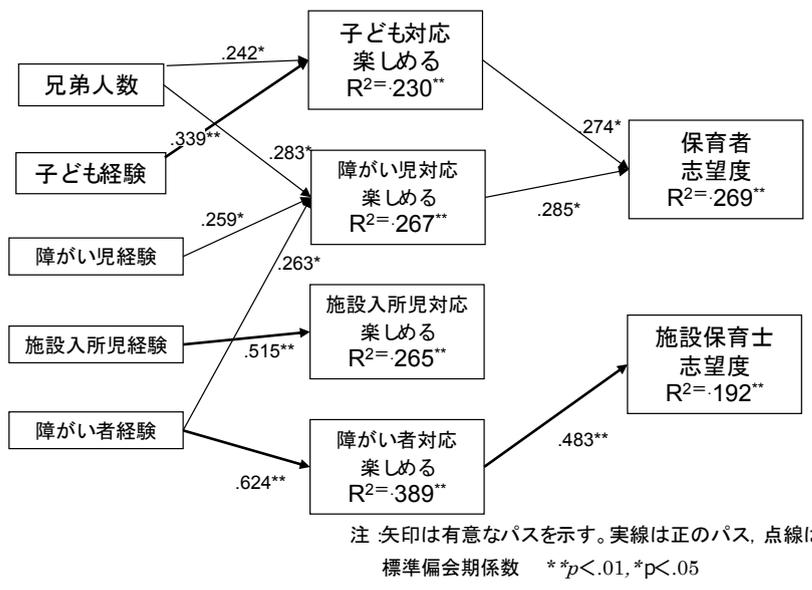


Figure2-2 施設保育士志望度に対する、学生の関わり経験および対象者と関わりを楽しめる意識との関連についてのパス・ダイアグラム：施設実習後

める」「保育者志望度」の3変数であった。他の7変数「障がい児対応経験」「施設入所児童対応経験」「障がい者対応経験」「障がい児対応楽しめる」「施設入所児対応楽しめる」「障がい者対応楽しめる」「施設保育士志望度」は、実習前より実習後に平均値が上がり、そのうち「障がい児対応楽しめる」「施設入所児対応楽しめる」「施設保育士志望度」はやや有意な差を示し、「施設入所児童対応経験」「障がい者対応経験」「障がい者対応楽しめる」は有意な差を示した。

2-1. 施設実習前

子ども対応を楽しめる認識、障がい児対応を楽しめる認識を規定する要因

施設実習において、子どもとの対応・障がい児との対応が楽しめるであろうという認識、自信に対してはどちらにも、それまでの他者と関わった経験からは、パスは示されなかった。

施設入所児対応を楽しめる認識を規定する要因

施設実習において、施設入所児との対応が楽しめるであろうという認識、自信に対して、施設入所児と関わった経験より、やや有意な正のパスが示された。

障がい者対応を楽しめる認識を規定する要因

施設実習において、障がい者との対応が楽しめるであろうという認識、自信に対して、障害者と関わった経験より、有意な正のパスが示された。

保育者志望度を規定する要因

保育者志望度に対して、実習において子どもとの対応が楽しめるという認識より、やや有意な正のパスが示された。

施設保育士志望度を規定する要因

施設保育士志望度に対して、実習において障がい児との対応が楽しめるという認識より、やや有意な正のパスが示された。

2-2. 施設実習後

子ども対応を楽しめた認識を規定する要因

施設実習において、子どもとの対応が楽しめたという認識、自信に対して、兄弟人数より、やや有意な正のパスが、子どもと関わった経験より、有意な正のパスが示された。

障がい児対応を楽しめた認識を規定する要因

施設実習において、障がい児との対応が楽しめたという認識、自信に対して、兄弟人数、障がい児と関わった経験、障がい者と関わった経験より、それぞれやや有意な正のパスが示された。

施設入所児対応を楽しめた認識を規定する要因

施設実習において、施設入所児との対応が楽しめたという認識、自信に対して、施設入所児と関わった経験より、有意な正のパスが示された。

障がい者対応を楽しめた認識を規定する要因

施設実習において、障がい者との対応が楽しめたという認識、自信に対して、障がい者と関わった経験より、有意な正のパスが示された。

保育者志望度を規定する要因

保育者志望度に対して、実習において子どもとの対

応が楽しめたという認識、障がい児との対応が楽しめたという認識より、それぞれやや有意な正のパスが示された。

施設保育士志望度を規定する要因

施設保育士志望度に対して、実習において障がい者との対応が楽しめたという認識より、有意な正のパスが示された。

考察

上記の結果から、施設実習において学生の「施設保育士」志望に影響を及ぼす、過去の対人経験および施設利用児・者との関わりを楽しむというポジティブな認識や経験との関連について以下の点を示すことができる。

1. 施設実習前後の比較

「子ども対応経験」「子ども対応楽しめる」「保育者志望度」の3変数は、施設実習前より施設実習後の回答の平均値が下がることが、明らかになった。一方、「障がい児対応経験」「施設入所児童対応経験」という2つの児童対応経験を含む、他の7変数については、施設実習前より施設実習後の回答の平均値が上がるということが、明らかになった。

「子ども対応経験」に関して、通常は、実習という新しい対人関係を体験する場において、全ての対人経験は増加することが考えられる。しかし、この経験が減少した結果より、施設実習を経験した学生が持つ「子ども」のイメージに、障がい児や施設入所児を区別してとらえるという変化が生じた可能性が考えられる。つまり、障がい児等も含めて「子ども対応経験」と考えていたものが、実習経験により子どもと障がい児等の対応を異なるものとしてとらえるようになったと考えられる。それは、いわゆる「普通の子ども」と「問題を持つ子ども」との区別化の表れとも言えよう。

また、その逆の可能性として、学生の中には施設実習を経験したことにより、障がい児や施設入所児とも関わる機会を持ち、当然彼らも「子ども」であることを認識した者も存在したことが考えられる。つまりそれまで自分が対応した経験があると考えていた子ども達は、「障がい児等も含む子ども全般」ではなかったことに気づき、その結果気づきに基づいた新たな「子ども経験」は少ないととらえるように変化したことが予想される。いずれにせよ、実習による「子ども観」

の変化が起こったことが読み取れる。

「子ども対応楽しめる」の減少についても、先述の二通りの「子ども観の変化」が影響した可能性が高い。さらに減少の理由としてもう一点考えられる。それは、対応に配慮を要する児童との関わり経験に基づく自らの課題への気づきである。施設実習を通して障がい児や入所児と関わり、彼らと関わることの楽しさのみならず困難さもあることを学び、彼らを知る以前に考えていた「子どもとの対応は楽しい」という楽観的なイメージが覆された可能性である。

「子ども対応経験」と「子ども対応楽しめる」の2変数の平均値の下がったことは、意欲等の減少ではなく、実習による「子ども観の変化」や「自己課題への気づき」であることが示唆された。

「施設入所児童対応経験」「障がい者対応経験」の2変数が、実習後に有意に上昇したことが明らかとなったが、施設実習という経験を行ったことより、この結果は自明のことといえよう。

また「障がい児対応楽しめる」「施設入所児対応楽しめる」の2変数が、実習後にやや有意に上昇したことが明らかとなった。

「障がい者対応楽しめる」が実習後に有意に上昇したことが明らかとなった。この理由として、障がい児対応・施設入所児対応という「子ども対応」と異なる「成人対応」に関して、学生は実習前は大きな不安を抱えていたものの、実際には予想以上に楽しめたことが要因であると考えられる。

「保育者志望度」については有意ではない減少が見られた。それは保育者としての自身の将来イメージが、施設実習において目の当たりにした「施設保育士」に焦点化した学生が存在したことによるものではなかろうか。

「施設保育士志望度」がやや有意に上昇したことが明らかになった。この結果に関しては、具体的な施設実習経験が学生の「施設保育士」という職業イメージの確立に寄与したこと、実習を通じた施設や施設利用児・者に対する理解の深化にとどまらず、施設利用児・者等への親和性や好意が増し、日々彼らと関わる施設保育士という職業に魅力を感じるようになったことが推測される。

2-1. 施設実習前

施設実習において、子どもとの対応を楽しめるという認識、障がい児対応を楽しめるという認識や自信に対しては、兄弟人数やそれまでの子どもと関わった経

験、障がい児・者や施設入所児と関わった経験は、何ら影響しないことが明らかになった。同時に、学生が実習中に子どもとの関わりや障がい児との関わりを楽しめるであろうとする予想や期待は、過去の同様の経験から生じて有しているとは認識していないことも示された。これらの認識は過去とは切り離された学生の「現在の自分」に対する認識であり、同様の経験をしたことがなくとも、施設実習前に幼稚園・保育所での実習を行ってきた自分なら可能であるとの自信や、それまでの学校での学び、保育についての知識や技術を身につけているという自信であることが考えられる。この点は藤・木村（2008）の示すCB-EテストとEQテストに基づくf-FC（自由な子どもの心）、EQ-W（楽観性）の高い「のびのびと自由で」「物事に対してポジティブ思考」が高い学生像と類似性が見出せる。その反面、多田内・重永（2014）が短大生の80%以上が実習に不安を感じていることを明らかにした調査結果同様、何の根拠もなく持っている「保育者養成校学生」としての望ましい自己イメージである可能性、または実習前の緊張や不安から、過去の経験が役立つような自信が持てないという可能性も考えられるだろう。

一方、施設入所児との対応を楽しめるという認識、障がい者との対応を楽しめるという認識や自信は、それぞれ過去に同様の対象者と関わった経験が影響していることが明らかになった。この点は倉本（2009）の障害者と関わる経験が多いほど不安は低減するという指摘と重なる。しかしこれまであげた先行研究と異なり、障がい者との対応を楽しめる認識に関しては、過去に子どもと関わった経験からも影響を受けていることが明らかとなった。施設実習前には、子どもと成人という実習の対象者の年齢による対応の違いを明確に持てないことと、そのために、子どもの対応の類推による楽観的な、成人への対応イメージを持つ可能性が示唆された。

そして、保育者志望に対しては子どもとの対応を楽しめるという認識が、施設保育士志望に対しては障がい児対応を楽しめるという認識が、それぞれ影響を及ぼしていることが明らかになった。しかし、子ども対応を楽しめるという認識・障がい児対応を楽しめるという認識、どちらの認識についても過去の経験から得たものではないことが本研究により明らかになった。すなわち、幼稚園の先生や保育所保育士といった「保育者」になるには、広く一般の子どもとの関わりを楽しめることが重要であり、「施設保育士」になるには、

障がい児という特定された子どもとの関わりが楽しめることが重要であるという、やや安易で直接的とも考えられる職業イメージを、学生が施設実習前には持っていることが予測される。また、この結果より、学生が「自分が保育者になること」について考えた時、その対象は「子ども」であり、「障がい児」は対象に含まれていない可能性が十分考えられ、それは、志村・田畑（2009）による「保育者養成校の学生のほとんどは、入学時に『保育士は保育所の先生』という認識しか持っていない」という指摘を裏付ける結果にもなり得るのである。

2-2. 施設実習後

施設実習において、子どもとの対応を楽しめたという認識や自信に対しては、兄弟人数やそれまでに子どもと関わった経験が影響していることが明らかになった。実習に行き実際に子どもと直接触れ合う際、学生は保育者として接するばかりではなく、子どもと同じ目線に立って接することも求められる。ゆえに、自身の兄弟関係において子ども同士の関わり経験を得ていることが子どもとの対応に役立ち、結果として、子どもとの関わりを楽しめたことが考えられる。また、兄弟人数は多いほど人間関係は複雑になり、より多様な経験をしていることは容易に予想できる。そして、過去に子どもと関わった経験があることにより、実際に子どもと対応してみた際、それは未知の体験ではなかったことを思い出すと同時に、その経験を活かすことができ、楽しめることにつながったと予想される。そして、実習において、障がい児との対応を楽しめたという認識や自信に対しては、実習前は影響を与える要因は見当たらなかったが、実習後には、兄弟人数やそれまでに障がい児・障がい者と関わった経験が影響していることが明らかになった。兄弟人数が影響を及ぼした理由は、実習前の「子どもの対応を楽しめた」理由と同様であると考えられる。そして、障がい児と関わった経験と障がい者と関わった経験が影響を及ぼした理由については、徳田・水野（2005）の知見が裏付けとなるだろう。

徳田・水野（2005）は、接触頻度の多さが障害者に対する好意的態度に結びつく結論付ける研究が少ないことを指摘し、障害者との直接的な接触体験によって生じる偏見や誤解を防ぐためには、触れあう前に障害や障害者に関する、ある程度の知識や認識を持っている必要があると述べている。この指摘より、過去に障がい児や障がい者と関わった経験のある学生

は、その経験によって障がいや障がい者についての知識や経験を得たことが推測され、そのために実習で関わった障がい児に対しても偏見や誤解に阻害されることなく、好意的に対応を楽しむことができたと考えられる。

続いて、実習において、施設入所児との対応を楽しめたという認識や自信に対しては、それまでに施設入所児と関わった経験が影響していることが明らかになった。この結果は実習前と変化はなかった。その理由として考えられるのは、施設実習では学生はそれぞれ、異なる種別の福祉施設で実習を行うため、施設入所児との対応を楽しめたか、という問いに対して「施設」を特定することが困難であったということである。ゆえに、利用者を特定しない施設一般における入所児との関わり経験があったことにより、施設入所児対応を楽しめた、という単純な関連性のみが表れたのではないだろうか。

そして実習において、障がい者との対応を楽しめたという認識や自信に対しては、それまでに障がい者と関わった経験のみが影響していることが明らかになった。実習前には「障がい者との関わり経験」に加え「子どもとの関わり経験」も影響していたが、施設実習を経験したことにより、成人である障がい者の対応は子ども対応の延長線上にあるもの、という実習前の単純で楽観的なイメージが消失したと考えられる。大人である障がい者には、大人に対するに適切であり、かつ個人の障がいの特性に相応しい専門的な対応が必要であり、その対応には過去に子ども一般ではなく、大人の障がい者と関わった経験によって得た接し方や障がいについての知識が役立ち、楽しめることができたと考えることが妥当であろう。

最後に、保育者志望度に対しては、子どもとの対応を楽しめたという認識と障がい児対応を楽しめたという認識が、施設保育士志望度に対しては、障がい者対応を楽しめるという認識が、それぞれ影響を及ぼしていることが明らかになった。

実習前には、保育者志望度に対して影響を及ぼしていたのは「子どもとの対応を楽しめる」という認識のみであったが、実習後に「障がい児との対応を楽しめた」という認識が加わったことにより、「保育者」という職業は、漠然と「障がい児を含まない子ども全般」を対象としているという実習前の学生の意識が、障がい児も含む真の子ども全般を対象とする専門職であるということに、施設実習の学びを通して変化したことがわかる。それは当然ながら障がい児も子どもである、

という気付きでもあり、また障害児支援の基本的考え方の一つである「障害児は『小さな障害者』ではなく『障害のある子ども』として捉える必要がある」(全国児童発達支援協議会) 1) ことにもつながる重要な学びである。施設実習において学生に、この基本的な気づきによる子ども観の変化があったことは、本研究で得られた重要な知見である。

また、施設保育士志望度に対して、実習前は「障がい児対応を楽しめる」認識が影響を及ぼしていたが、実習後はそのパスは消失し、「障がい者対応を楽しめる」という認識に変化した。その理由として、学生は実習前には、児童福祉施設の利用者は子どもであると考えていたものが、施設実習という経験により、児童福祉施設には児童のみならず18歳を超えた利用者も多い現状を学んだことが考えられる。現在、知的障害児施設(自閉症児施設を含む)、肢体不自由児施設(肢体不自由児療護施設を含む)においては、引き続き入所しなければ福祉を損なうおそれがある場合等について、満18歳以降も在所できることとされている。例えば、平成20年7月22日の厚生労働省の報告書によれば2)、知的障害児施設の約40%、自閉症児施設の約29%、肢体不自由児施設の約9%、肢体不自由児療護施設の約47%が、18歳以上のいわゆる加齢児となっており、在園期間の延長がなされている。

この加齢児は増加傾向にあることが明らかになっており、その実態は軽度の障害者の地域移行にあたって就労支援、グループホーム等の支援は増えているものの、重度重複障害者に対する支援機関等が少ない状況に起因すると考えられる。そのため地域の受け皿は大変厳しい状況であり、大半の加齢児は最重度の障害を持っているため、報酬や加算体系の見直しが新たな政策課題として検討が必要とされている3)。このように、保育士という仕事の対象者は児童に限らないという児童福祉および障がい児・者支援の現実に気づけたことも、施設実習ならではの大切な学びといえるだろう。

この実習前後の認識の変化からも、多田内・重永(2014)等で指摘されているように施設実習によって学生の施設保育士への理解が深まったことがうかがわれ、さらに本研究では「保育士」という職業を正確に理解するために、施設実習の学びは貢献していることが検証されたと考えられる。

本研究は、保育者養成校における学生の施設保育士志望に対して、施設実習中に関わる利用児・者へのポジティブな認識や経験がどのような影響を及ぼすのかについて、また、実習中の対象者へのポジティブな認識は、過去のどのような人との関わり経験によるものなのか、その関連要因を施設実習前後の学生への質問紙調査を通して明らかにすることを目的とした。

t検定の結果からは、「子ども対応経験」「子ども対応楽しめる」「保育者志望度」の3変数は、施設実習前より施設実習後の回答の平均値が下がり、その背景として「子ども観の変化」や「自己課題への気づき」があることが考えられた。また「施設入所児童対応経験」「障がい者対応経験」「障がい児対応楽しめる」「施設入所児対応楽しめる」「障がい者対応楽しめる」「保育者志望度」「施設保育士志望度」の7変数は、施設実習前より施設実習後の回答の平均値が上がった。このうち施設実習に伴う経験の上昇は自明のことである。特に注目されるのは、「障がい者対応楽しめる」の上昇であり、「子ども」への気づき同様、保育士の支援対象の新しい気づきの存在が示唆された。また「施設保育士志望度」もやや有意な上昇を示し、施設保育士という職業に対するイメージの明確化がみられた。

パス解析の結果より、実習前後の分析結果を比べると、実習後のパスが変数全体に対して増えていた。つまり、施設実習におけるプロセスの中で、学生は過去の自身の対人経験や、実習中に対象者と関わる楽しさに対して、実習前より多様に関連しあう感情経験から、改めて保育者になる意思を確認したと考えられる。それは、施設実習において学生が利用児・者を受容・肯定し、彼らとの関わりを楽しむという学びの第一歩に対して、実習前には意識しなかった様々な過去の対人経験が、施設利用児・者との対人関係構築の場において活性化・意識化されたとも換言できる。すなわち、施設実習においては、日常生活を送るにあたって何らかの問題を持つ未知の人々と関わるという、初めての感情を経験するだけでなく、過去の対人経験の想起が関与することによって、次元の異なる感情経験をしていることが示唆された。

また、実習前後とも保育者志望度および施設保育士志望度に対しては、実習以前の過去の対人経験は直接的には影響を及ぼさず、実習で対象者と楽しめるであろう、もしくは楽しめたというポジティブな認識や期

待・自信を持てる経験が影響することが明らかになった。この結果より、学生が保育者および施設保育士を志すためには、やはり「実習において対象者と関わった楽しさ」という対象者との親和的な成功体験、もしくは成功イメージを持てる実習経験が必須であることが裏付けられたと言えるだろう。

本研究の結果をまとめると、保育者養成校の学生が施設保育士を志望する意欲に対して、影響を及ぼす要因は、施設実習前には「障がい児対応を楽しめる」という認識・自信のみしかみられなかったが、施設実習後には、実習以前に障がい者と関わった経験が、施設実習を通して特に障がい者との対応を楽しむというポジティブな認識や経験を媒介として影響を及ぼすことが明らかになった。この知見は、施設実習を通して学生は、保育士という職業について、障がい児も含む子どもを対象としていること、また施設には子どものみならず成人の利用者も多く存在し、彼らも対象者であることを学ぶ貴重な機会となっていることが示された。

「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について（一部改正）」では施設実習の目標として「保育士の業務内容や職業倫理について具体的な実践に結びつけて理解する」こと、「保育士としての自己の課題を明確化する」ことが明記されているが、本研究はこの目標を部分的に検証したことに意義がある。

本研究の結果は、今後の保育者養成校における指導に活かし、質の高い保育者を養成することを目指す。同時に、今回の調査対象者および調査対象校を増やし、本研究の結果が保育者養成校全般に共通するものであるのか検証を行う必要がある。また、本研究においては、実習前に影響を及ぼすと思われる要因を過去の対人経験のみとしたが、施設実習の学びに対して影響を及ぼす他の要因を探る。そして、今回は既に述べたとおり実習中において「利用児・者との関わりを楽しめる、または楽しめた」という認識や経験を学びの第一歩ととらえて分析を行ったが、他の施設実習における特徴的な学びを探り、施設保育士の職務内容理解や施設理解、障害理解等の実習の目的との関連について分析を行うことを、今後の課題とする。

注

- 1) 厚生労働省 第6回障害児支援の在り方に関する検討会（平成26年5月20日）資料1より
- 2) 厚生労働省 障害児支援の見直しに関する検討会報

告書（平成20年7月22日）より

- 3) 日本肢体不自由児療護施設連絡協議会（平成26年4月10日）

提出資料6:「福祉型障害児入所施設（旧肢体不自由児療護施設）の現状と今後」より

参考文献

藤京子・木村たき子（2008）「大学生のEQとCB-Eの関連性—『施設実習事前指導』に活用するために—」『千葉敬愛短期大学紀要』30号,73-81.

後藤範子（2010）「4年制大学における保育士養成教育と資質能力向上に関する一考察」『東京家政学院大学紀要』51,23-30.

池田幸代・田中謙・前嶋元（2014）「保育者養成校の施設実習における学生の学びの内容の分析」『高等教育と学生支援—お茶の水女子大学教育機構紀要—』4,54-61.

石山貴章・安部孝（2008）「保育士養成機関における『施設実習』の現状と課題（I）—短期大学『施設実習』に向けた事前指導を通して—」『VISIO』38,157-170.

厚生労働省雇用均等・児童家庭局長「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について（一部改正）」（平成25年8月8日雇児発0808第2号）

倉本義則（2009）「障害者施設実習に対する不安—不安の因子構造および不安と経験との関係—」『京都女子大学発達教育学部紀要』5,21-30.

大津泰子（2010）「保育士の専門性を高めるための課題—保育士養成の動向から—」『近畿大学九州短期大学研究紀要』40,13-26.

志村 聡子・田畑 光司（2009）「保育士養成課程における実習事前事後指導—初めての『施設実習』に向けた動機形成への取り組み—」『埼玉学園大学紀要人間学部篇』9,305-311.

多田内幸子・重永茂（2014）「施設実習の前後での本学幼児教育学科学生の意識調査」『久留米信愛女学院短期大学研究紀要』37号,69-76.

徳田克己（1994）「障害理解における絵本『さっちゃん のまほうのて』の読み聞かせの効果」『読書科学』38（4）,153-161.

徳田克己・水野智美（2005）『障害理解—心のバリアフリーの理論と実践—』誠信書房.

山口直範（2007）「養護施設実習における短大生の心的発達効果」『岡山短期大学紀要』30,79-82.

2015年2月 8日 受稿
2015年4月29日 受理