

保育士の質向上につながる評価票ベースの継続的実習指導

山田 朋子¹⁾ 那須 信樹²⁾ 森田 真紀子¹⁾

Continuous Training Guidance from the Basis of Evaluation for the Improvement in Quality of the Nursery Teacher

Tomoko Yamada¹⁾ Nobuki Nasu²⁾ Makiko Morita¹⁾

(2010年11月26日受理)

1. はじめに

—自己評価を踏まえた事後指導に重点をおく必要性—

保育士は保育の専門家として、園児やその保護者への保育に関する指導はもとより、地域の子育て支援を求められている。それに伴い、社会の要請に即した保育士を輩出する保育士養成校においては、保育士の質の向上につながるため、保育実習やその事前・事後指導に重点を置く、保育士養成課程の見直しが行われている。

その背景についてまず整理をしておきたい。

平成20年3月に告示された「保育所保育指針」(以下、「保育指針」という。)により、保育士等及び保育所の自己評価並びにその公表の努力義務が明示された。同時に「保育士等及び保育所の自己評価に関するガイドライン(厚生労働省、2009)」が作成され、保育所における養護と教育の充実に資する自己評価の取り組みが積極的に行われることへの期待が示された。

また、保育指針の改定や各保育所における保育の質の向上につながる取組みの必要性から、平成22年7月13日に「児童福祉法施行規則の一部を改正する省令等の施行について」(以下、「改正告示」という。)、保育士養成課程の見直しの改正告示が厚生労働省雇用均等・児童家庭局長により通知された。平成22年3月の「保育士養成課程等の改正について(中間まとめ)」(以下、「中間まとめ」という。)では、「保育士が保育現場で求められる多様な課題に対応できるようにするため、保育士の専門性を高めるための資格や養成のあり方の見直しについて検討する」((3)保育士等の資質・専門性の向上③)とされた。さらに、保育サービスの質に関する調査研究や社会保障審議会少子化対策特別部会(平成

21年2月)による指摘では、現行の保育制度の課題の一つとして、保育所の質の向上のために、保育の実践や保育士の専門性を十分に踏まえた計画的な養成等の見直しをあげている。とりわけ、養成校に学ぶ学生一人ひとりがこれまで以上に質の高い保育士になるための基盤となる、計画的で、かつ継続的に段階を追うことが可能となる保育実習への改善に大きな期待が寄せられていることが伺える。

平成23年4月1日から適用される改正告示内容によれば、実習に関する取得単位数の変更が認められる。「保育実習Ⅰ(実習)の単位数を5単位から保育実習Ⅰ(実習)4単位、保育実習指導Ⅰ(演習)2単位の計6単位に変更。選択必修科目は、保育実習3単位以上(うち保育実習Ⅱ(実習)又は保育実習Ⅲ(実習)2単位以上、保育実習指導Ⅱ(演習)又は保育実習指導Ⅲ(演習)1単位以上)」とされる。

中間まとめでは、「保育実習における事前事後指導の充実により実習による学びを強化させ、効果的学習を行うことができるようにするため、3回の保育実習のそれぞれに実習指導を行うこととする」と明記された。これまでも、保育実習の事前・事後指導は各養成校で取組まれており、重要な課題であることは言うまでもない。しかし、現行の養成課程における保育実習の保育実習指導では、初回の保育実習Ⅰ<保育所>(以下、「保育実習Ⅰ」という。)終了後、次の保育実習Ⅱの事前準備を開始せざるをえない時間的制約から、必然的に学生指導として事前指導に比重がおかれていることも事実である。

こうした点に鑑みれば、今回の改正告示では、事前・事後指導の充実が改めて求められることから、今後、特に事後指導への工夫にも配慮した、保育士のベースとなる基礎的なアイデンティティの育成に

焦点が当てられているといえるであろう。

2. 問題の所在

1) 養成校間の協働と評価票統一化への流れ

保育士養成について、各養成校によるスクールスタンダード重視の時代からミニマムスタンダード（以下、「MS」という。）重視の時代へとシフトチェンジを行う、大きな視点に立った取組みの時代へ突入している。各養成校がライバルとしての位置づけにとどまらず、養成校間の協働により日本全体の保育士養成を考えていくことが、結果として、各養成校の独自性を尊重する基礎づくりにつながることを後押しする、「共通語」として「MS」の存在を指摘する声がある。この「MS」の登場により、全国保育士養成協議会での研究成果に基づいた、養成校間での評価票のあり方の議論とともに、全国7つの地域ブロックでの取組みが実施され、養成校同士が同じ立場で話し合いができる「共通語」をもつ仲間となったことは画期的といえよう。

例えば、統一様式による評価票に着目した平成22年度の全国保育士養成協議会九州ブロックの養成校間の「九州管内統一評価票（試案）」による協働的な取組みが、今後の保育士養成のあり方を検討する取組みとして注目されている。

一方、評価内容の統一様式を求める声は、実習施設へのアンケート調査からも明らかとなっている。九州に所在する保育所405園から得られた「保育所用保育所実習の評価に関する調査（2009）」結果によると、「評価票の項目を全養成校で統一した方が良いかどうか」という問いに対して、「養成校間で完全に統一した評価項目を作った方がよい」71園（17.8%）と、「各校で全体的には統一した評価項目を作り、一部各校独自の評価項目をいれる」236園（59.3%）を、合わせると307園（77.1%）に及ぶ。一方、「各校で独自の評価項目を使用したほうがよい」は0園であったことから、養成校に対して、独自の評価票よりも、統一様式による評価票を求める実習施設のニーズの高さが伺える。評価票を統一する養成校間の協働が、保育士の質向上につながる取組みとして望まれているといえるであろう。

しかし、評価票を統一するためにクリアにしなければならぬ問題も存在する。

まず1点目は、養成校によっては養成校独自の評価項目の、過去のデータとの定量的な比較が難しくなるため、統一様式のMS評価票への変更し踏み切れない問題がある。しかし、山田ら（2010）は、評価票様式をMS評価票へ変更した初年度に実習施設の戸惑いがみられなかったことを報告している。また、那須ら（2009）は、短期大学の学生と4年制大学の学生における評価結果を共有し比較する協働の効果や、厚生労働省の提示する指導内容が標準事項として確実に盛り込まれているMS評価票を学生が自己評価として活用する方法を示唆している。

このことから養成校間、実習施設と養成校の協働を進めた保育士の質の向上につながる大切な取り組みとして、評価票の統一をさらに進める時期にきているのではないだろうか。それは、評価票の統一化が、養成校間の協働による実習サポートを学外にも見出せることであり、養成校の独自性を逆に確認することになると考えられるからである。

2点目は、統一様式による養成校間のランク付けを危惧する問題である。実習施設には同一施設ではないため、施設の指導方針の違いや異なる実習時期、評価者の経験年数や個人的主観が反映されやすいなど、様々な実習条件が存在する。このことから保育について、厳密な数値での比較が難しくランク付けには値しないことを、学生・養成校・実習施設が共通認識すべきであると考えられる。統一様式の評価票にすることは、学生自身が具体的な観点から学ぶための実習目的を明確にした、養成校間、養成校と実習施設との協働の始まりとなり、評価項目を中心に据えた具体的な事後指導へとつながる可能性が高いのではないだろうか。

2) 養成校の事後指導の現状

事後指導に関して、実習中の学生の学びを把握した方法が、養成校の研究から報告されている¹。また、実習生がチェックリストによって自己評価を実施するテキスト（民秋、2005）が存在するなど、自己評価は事後指導の方法として注目されているといえるであろう。各養成校の様々な状況から、他校

¹ なお、同一様式による評価票「九州管内統一評価票（試案）」には養成校独自の項目も加える余地が残されており、養成校で重点的に強化したい事項は継続してデータ比較が可能な工夫がある。

¹ 野上俊一・山田朋子、「保育実習日誌の記述における自己評価の変容（1）—記述内容の数量的分析」、日本保育学会第63回大会発表要旨集、p.574、2010。

保育実習Ⅰ・Ⅱにおける学生10名の保育実習日誌総合考察の総記述数613のうち40.9%が事実の記述や実習園への感謝など、実習で得た知識と直接関係しない文であった。学生の日誌記述の質的検討に関する問題が考えられる。

の事例方法を取り入れることが難しい一方、MS 評価票をめぐる養成校間の協働は地域という単位に広がり、成果が報告ⁱⁱ⁾されている。保育士養成課程の改正告示に見られるように、事後指導は、事前指導に相当する位置づけとして注目される新たな課題であろう。これからは評価票とともに、事後指導もスクールスタンダードから、質の高い保育士になるべく求められる新たな保育士養成課程として、MS 的な視点を持ちながら充実した取組みへと進化させなければならない。

3) 実習の評価にとどまらない評価票の有効な活用

養成校では学生を集団で養成している。学生個人の成長や悩み、学びの確認は教科ごとに実施されるため、教員がひとりの学生を保育士として総合的に養成している感覚を持ちにくい。この集団で養成するデメリットを補う重要なデータとして、個人の实習における成長を確認できる評価票の活用が、事後指導の充実を図るものになるといえる。

改正告示化された後、保育実習指導の時間が増えたとしても、授業での個別指導には限界がある。実習施設が学生を客観的に評価した内容は、実習指導担当者が事後指導を実施する指標であり、学生自身が実習の振り返りと今後の課題を見出す指標でもある。今後は、今ある評価票を生かす合理的かつ効果的な工夫が求められるであろう。評価票の内容は、最終的には学生のためのものであることから、学生・実習指導担当者・実習施設それぞれが単独の実習成果として捉えるのではなく、限られた時間を有効に、さらに事後指導に生かすことを前提とする手立てとして活用したい。また、2回にわたる保育実習では実習施設が異なる場合も多いため相互の評価の比較は難しい現状がある。そこで、現行の実習状況を補うために、実習の学習過程やスキルアップを学生が実感できる MS 評価票の観点をさらに加えることが、将来の保育士を養成するために必要だと考えられる。

3. 目的と方法

1) 目的

以下のことを本研究の目的とする。

- ① MS 評価票による実習施設の評価と学生の自己評価から、本研究対象学生（以下、「対象学生」という。）の実態や特徴をつかむ。
- ② 対象学生の実態を踏まえ、学生が実習施設の評価票や自己評価を生かした自己課題を明確にもち、さらに実力をつけるための事後指導に求められる内容について、今後の課題を検討する。

(1) 各実習での学生の傾向

実習指導担当者が学生の問題傾向や特徴をつかむことは、それぞれの養成校の特色ある保育士養成のために必要である。また、学生は自己評価を行うことで自己の学びを生かす課題やその時点での実力を知ることとなり、次の実習目標の設定が可能となる。そのために実習指導担当者に求められるのが、学生一人ずつに沿った助言である。各実習の実習評価と学生の自己評価の比較から学生の傾向を把握して、次の実習指導につなげる集団での事後指導内容を検討する必要がある。

(2) 各実習段階での成長把握

保育実習 I と保育実習 II の段階を経て、学生は実力をつけ成長していくと考えられる。学生自身や実習指導担当者が、各実習の評価に関するデータ比較から、どのような力をつけることができたのか、保育士の専門性の向上となる学びのあゆみを読み取り、検討する必要がある。

(3) 実習施設による評価と自己評価を生かす事後指導の検討

様々な実習施設が存在する中で、実習期間おおむね10日間の過ごし方により評価の異なる可能性が考えられる。例えば、乳幼児の成長段階を学ぶという実習課題をもった学生が、全年齢段階のクラスで2日間ずつ実習する場合、担当保育者により評価の観点が異なることや、実習施設内の担当保育者と管理者という立場でも評価の観点が異なる可能性が考えられる。また、学生が、評価票の数値を保育実習 I と保育実習 II で単純比較して一喜一憂することも

ⁱⁱ⁾ 和田明人・駒野敦子・君島昌志・松本祥子・青木一則・前田泰弘・渡会純一、『『保育実習指導のミニマムスタンダード』の援用と試行(その1) - 『反省的実践家としての保育者の養成』への志向による基本的枠組みの検討例 - 』、全国保育士養成協議会第47回研究発表論文、pp.70-71、2008。

當間左知子・平田美紀・那須信樹、「実習園・養成校の連携を探る(5) - 合同学習会を通して - 」、日本保育学会第63回大会発表要旨集、p.690、2010。

栗原泰子・野尻裕子・今井邦枝・細井香、「保育者養成における実習内容の連携について」、日本保育学会第63回大会発表要旨集、p.581、2010。

ある。そもそも、同じ施設での実習でない限り、評価はあくまでも参考にしかかなりえないはずである。そのために実習指導担当者の評価票の読み取り方が、事後指導には欠かせない大切なこととなる。そこで、実習施設の評価と自己評価の比較から、今後の事後指導に必要な観点を探る必要性がある。

2) 方法

(1) 調査対象

対象者：大学3年生106名
(男子3名、女子103名)

対象時期：2009年8月（保育実習Ⅰ）および
2010年3月（保育実習Ⅱ）

(2) 調査内容

各実習段階の成長をつかむために、保育実習Ⅰおよび保育実習Ⅱの実習施設の評価について内容項目ごとに比較をする。また、実習施設の評価項目の人数比較の分析をおこなう。次に、対象学生の特徴を把握するために、保育実習Ⅰおよび保育実習Ⅱの実習施設の評価票と同様式による学生の自己評価票を内容項目ごとに比較をする。

さらに、今後の事後指導に必要な評価項目の検討として、保育実習Ⅰおよび保育実習Ⅱの評価項目の分析をおこなう。

4. 結果

1) 実習段階での成長の把握

【表1】は保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの、実習施設による評価結果の平均値を比較したものである。MS評価票は、保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの項目内容

から学びの連続性を意識した目標段階が分かる表記を特徴としている。しかし先行研究は、この項目内容が違うことにより、保育実習Ⅰの課題が保育実習Ⅱでどのように変化をしたか、学びの成長が見えにくい点を指摘している。本研究では異なる項目内容について、先行研究の「保育所実習A・B記入様式改善案（学びの連続性）」にあてはめ比較検討【図1】を行い、以下の3つの特徴が挙げられた。

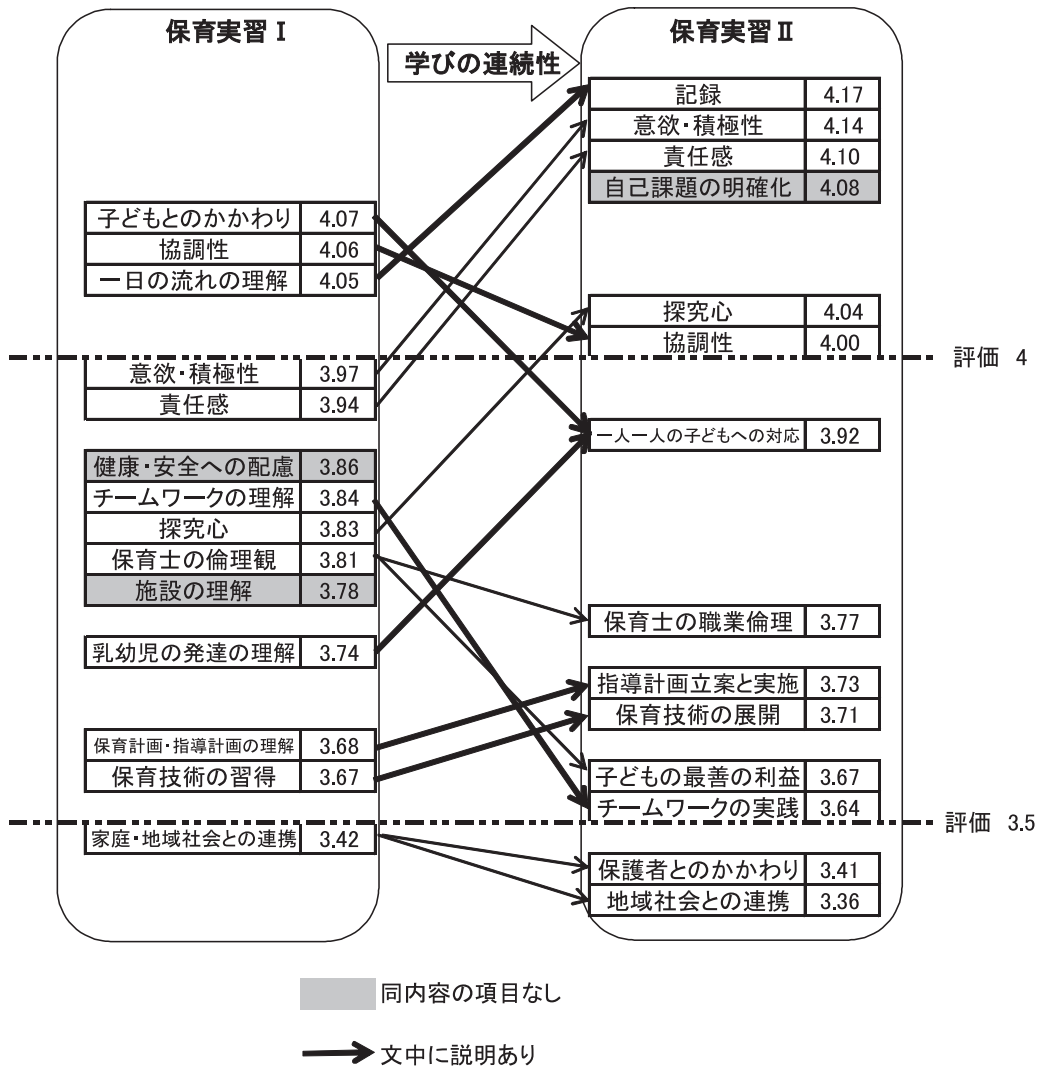
態度に関する4項目以外は、保育実習Ⅰと保育実習Ⅱが同じ項目内容ではないため単純比較はできないが、実習施設の平均値の比較から、保育実習Ⅰの評価平均値4以上の3項目が、保育実習Ⅱでは6項目へと変化が見られた。1つ目の特徴として、より専門性を求める保育実習Ⅱの評価項目で平均値が上がっていることから、実習生から保育士の視点へ変化する中で、的確に実習内容を捉え学ぶ力がついてきているといえるであろう。

2つ目の特徴として、保育実習Ⅰの「一日の流れの理解」と保育実習Ⅱの「記録」では0.12ポイント、保育実習Ⅰの「保育計画・指導計画の理解」と保育実習Ⅱの「指導計画の立案と実施」では0.05ポイント上がったことから、わずかながら保育実践について理論の理解を深める傾向が挙げられる。

次に、保育実習Ⅰの「乳幼児の発達の理解」と保育実習Ⅱの「一人一人の子どもへの対応」が0.18ポイント上がっているのに対して、保育実習Ⅰの「子どもとのかかわり」と保育実習Ⅱの「一人一人の子どもへの対応」は0.15ポイント下がっている。また、保育実習Ⅰの「チームワークの理解」と保育実習Ⅱの「チームワークの実践」では0.2ポイント下がり、保育実習Ⅰの「保育技術の習得」と保育

【表1】 実習施設の評価における保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの比較

保育実習Ⅰ		保育実習Ⅱ	
意欲・積極性	3.97	意欲・積極性	4.14
責任感	3.94	責任感	4.10
探究心	3.83	探究心	4.04
協調性	4.06	協調性	4.00
施設の理解	3.78	保育技術の展開	3.71
一日の流れの理解	4.05	一人一人の子どもへの対応	3.92
乳幼児の発達の理解	3.74	子どもの最善の利益	3.67
保育計画・指導計画の理解	3.68	指導計画立案と実施	3.73
保育技術の習得	3.67	記録	4.17
チームワークの理解	3.84	保護者とのかかわり	3.41
家庭・地域社会との連携	3.42	地域社会との連携	3.36
子どもとのかかわり	4.07	チームワークの実践	3.64
保育士の倫理観	3.81	保育士の職業倫理	3.77
健康・安全への配慮	3.86	自己課題の明確化	4.08



【図1】 実習施設の評価 評価降順

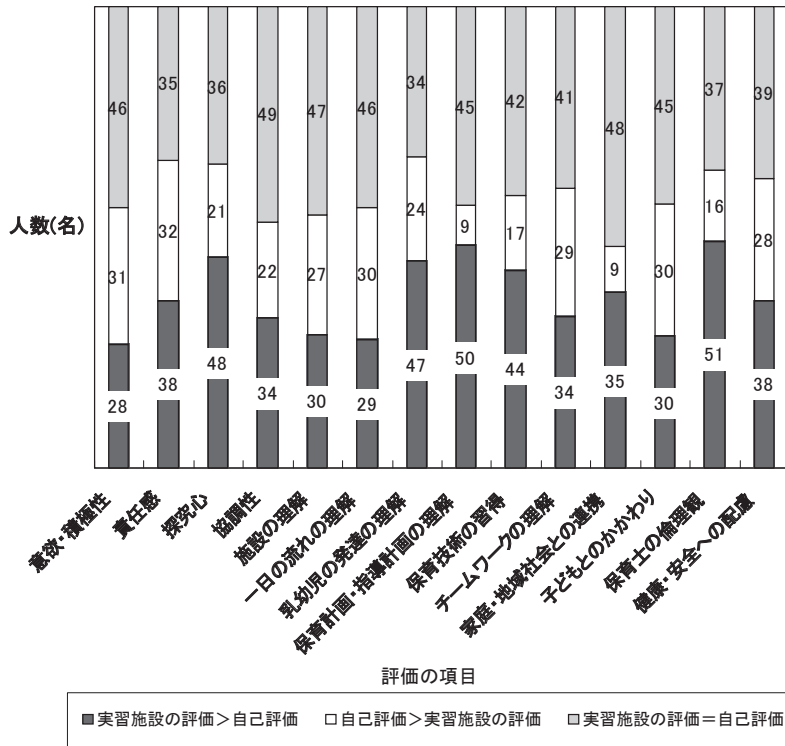
実習Ⅱの「保育技術の展開」では0.04ポイント上がっている。一人ひとりの子どもに対して教育的・養護的な指導に成長がみられる一方、経験が重なる2回目の実習でありながら子どもたちと遊ぶ実践的なかかわりに関する評価が伸びていない。このことから、3つ目の特徴として、対象学生は2回の実習を通して保育者として指導する知識や技術の力は伸びているが、子どもとのかかわりや技術を実践に生かす展開、保育士の組織の中での役割分担を率先して経験することを実践に移し切れていないなど、実習での行動に受け身な様子が伺える。

2) 対象学生の特徴

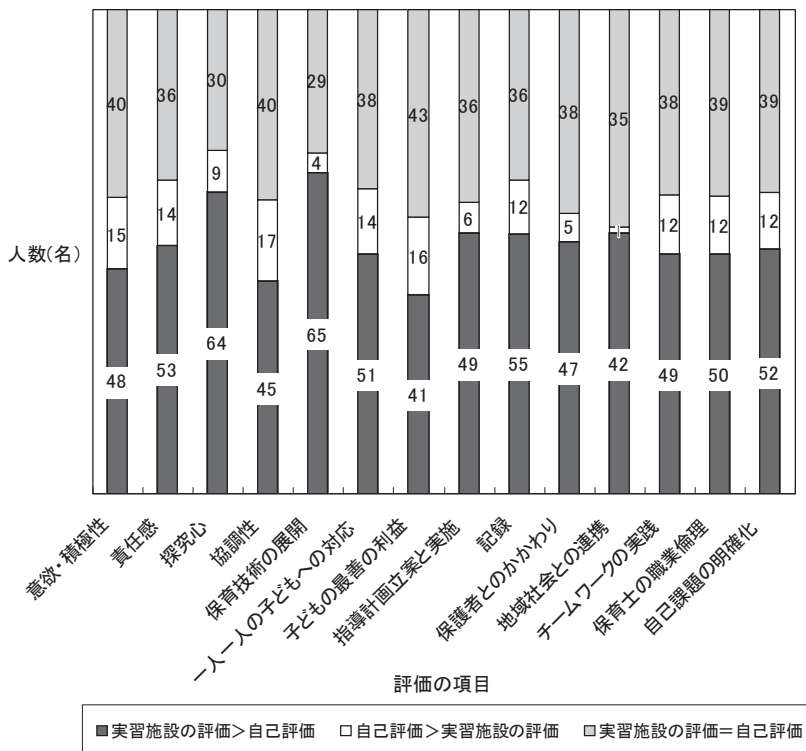
保育実習Ⅰ【図2】、保育実習Ⅱ【図3】は、実習施設の評価と自己評価の全14項目について、「実習

施設の評価と自己評価が同じ学生」（以下、「同じ群」という。）、「自己評価が実習施設の評価よりも高い学生」（以下、「自己評価が高い群」という。）、「実習施設の評価が自己評価よりも高い学生」（以下、「実習施設が高い群」という。）の各項目の人数分布を示している。「同じ群」は、実習内容の課題と成果が一致しており、学生は自分の実力を理解でき、実習内容を客観的に捉えられていたと考えられる。また、「実習施設が高い群」は、学生自身が自分の実習を実習施設側よりも低く捉えていることから、自己肯定が低いことや目的意識は高いが実行できていないことを自覚しているなど様々な学生の特徴があると考えられる。

まず、評価項目ごとの人数分布から各実習の傾向をみる。



【図2】 保育実習Ⅰ 実習施設の評価と自己評価の比較



【図3】 保育実習Ⅱ 実習施設の評価と自己評価の比較

保育実習Ⅰ【図2】の人数分布の多い項目では、「同じ群」が8項目、「自己評価が高い群」は0項目、「実習施設評価が高い群」が6項目であった。このことから、客観的に実習の取組みの内容を把握して評価していると考えられる学生群と、実際の取組みについて成果を、より低く捉えていると考えられる学生群の2極化傾向が認められた。

保育実習Ⅱ【図3】では、「同じ群」が1項目、「自己評価が高い群」は0項目、「実習施設評価が高い群」が13項目であった。9割の項目で実習施設の評価が高いことから、学生は客観的に実習について振り返る自己評価を行える状態になったことが伺える。

次に、保育実習Ⅰ【図2】と保育実習Ⅱ【図3】の傾向を比較する。

保育実習Ⅱでの実習施設の評価が全体的に高いことから、学生は2回目の実習でより自己評価を厳密に行っていると考えられる。MS評価項目は、実習の段階性に基づき、保育実習Ⅰよりも保育実習Ⅱの方がより高次の専門性を求める内容設定になっている。実習生の立場での振り返りから、専門性を意識した保育士の立場で自己評価をする成長を見せているが、結果、より高い専門的な目標を達成できていないことが自己評価の数値の低さとして表れたと考えられる。

さらに、実習評価の項目内容に着目する。

保育実習Ⅰ【図2】で、「自己評価が高い群」に多い項目は、「意欲・積極性(31名)」、「責任感(32名)」、「一日の流れの理解(30名)」、「子どもとのかかわり(30名)」である。また、「実習施設が高い群」に多い項目は「探究心(48名)」、「乳幼児の発達の理解(47名)」、「保育計画・指導計画の理解(50名)」、「保育技術の習得(44名)」、「保育士の倫理(51名)」である。このことから、「自己評価が高い群」は、実際に活動した実践内容について積極的にかかわれたと自己評価しているといえる。また、「実習施設が高い群」は、知識や保育内容の理解についての実習施設の評価が高いといえ

る。実習施設は行動面よりも知識など理論的な内面の充実を評価している一方、実習生は、まだ本来発揮できる力を持っているが、特に実践に関する項目で十分にその力を発揮することができない消極的な実習だったと評価をしているといえる。

相互の評価結果から、知識や理論の獲得を重視して、実践には慎重となる傾向の学生の姿が伺える。

保育実習Ⅱ【図3】の評価は、保育実習Ⅰ【図2】に比べて、「責任感(53名)」、「探究心(64名)」、「保育技術の展開(65名)」、「指導計画立案と実施(49名)」、「記録(55名)」、「保護者とのかかわり(47名)」、「地域社会との連携(42名)」、「自己課題の明確化(52名)」において、半数以上の学生が自己評価より実習施設から高い評価を得ている。2回目の実習で、実際の自分の実力を客観的に見ることができていることと、求められた水準に至っていないとの気づきが、実際の自己評価の低さとして数値に表れたと考えられる。このことから、学生は質の向上という観点から実習施設が求める基準よりも高い水準をめざしており、理想は高いが、実践としてまだ十分ではないと自覚しているのであろう。さらに、保育実習Ⅰでは実習施設との評価の差から学生の消極的な傾向が伺えたが、保育実習Ⅱの段階になると自己評価を通して自分が消極的な姿であったと省察できるようになったと言える。

3) 実習施設と自己評価による事後指導への検討課題

今後のよりよい事後指導を検討するために、保育実習Ⅰおよび保育実習Ⅱの実習施設の評価での無回答項目に着目した【表2】。106回答中、保育実習Ⅰにおいては「家庭・地域社会との連携(14)」、保育実習Ⅱにおいては「指導計画立案と実施(10)」、「保護者とのかかわり(13)」、「地域社会との連携(25)」が無回答であった。この理由として2つのことが考えられる。

まず1つ目は、実習施設における評価項目に対する捉え方の違いである。「実際に全く関わっていなかったため評価できない」ことが主な理由として記

【表2】 実習施設の評価項目と無回答数

保育実習Ⅰ	保育計画・指導計画の理解	保育技術の習得	家庭・地域社会との連携	保育士の倫理観	106園中
	1	1	14	1	
保育実習Ⅱ	協調性	保育技術の展開	子どもの最善の利益	指導計画立案と実施	
	1	4	3	10	
	保護者とのかかわり	地域社会との連携	チームワークの実践	保育士の職業倫理	
	13	25	4	2	

されている。このように関わりがなく直接体験ができない場合には、記録や実習施設での過去の実践、保育者の考え方に学ぶ観点も含めた評価表記を検討したり、内容について実習施設と共通理解を図ることが大切だと考えられる。また、養成校はこの実践がなかった項目を事後指導で取り上げていく必要性がある。

2つ目の理由として、実習時期の問題が考えられる。本研究対象の養成校では、8月の下旬と3月上旬に実施するため実習施設の都合により、夏休みや年度末に設定保育による保育実践を実施しなかった学生が存在する。この学生に対して、事後指導でどのように実践力をつけるフォローを行うかが課題である。

5. 考察

1) 対象学生の特徴から

自ら学びとるために率先して実践経験を積むことが課題として見出されたことから、学生本人の日頃の生活経験の中で、知識や個性を生かした行動に結びつける実践の少なさが特徴として表れているといえる。しかし、大学生への実習指導内容として、個人的な生活にまで踏み込んだ助言は難しく、限界がある。この経験知の不足を補うために社会活動への参加を積極的に進めるほか、学生の変化や成長を見出しながら、保育士の専門性を高めるための意味づけをした日常生活の過ごし方への助言も必要だと考えられる。事後指導の取組みも、講義スタイルから実践の取組みを重視した授業にすること、そして知識と実践の結びつけの大切さを意識させること、子どもへの関わり方の意欲や積極的な行動に結び付く保育の楽しさを経験できる場を設けるなど、大学教育における実地教育的授業が考えられる。

2) 評価票の形式

保育実習Ⅰと保育実習Ⅱで同一評価票の場合、実習指導担当者も学生自身も実習による変化や成長を数値として把握しやすい利点がある。ただしこれは同一施設での実習という条件で、可能となるものである。正規実習には、就職活動として学生自身をアピールする最大の機会の意味あいも含まれているため、純粋に学生の保育士としての成長を見守る2回同一施設実習という選択になりにくい現状をかかえている。

逆に、保育実習Ⅰと保育実習ⅡでMS評価票のように内容項目が異なることは、特に保育実習Ⅱで求められる実習課題について理解しやすいという利点

が考えられる。しかし、保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの項目の表記を比較すると、保育実習Ⅰでの未熟な点について学生なりにどのくらい成長、挽回したかの把握が難しい評価票ともいえる。2回の実習施設が違うことによる評価の違いをどのように解決するか、成長の比較が可能な同一施設での実習か、異なる実習施設で実習させるべきか養成校は大きなジレンマを抱えている。

先行研究から、保育実習Ⅰと保育実習Ⅱにおける同一評価票とMS評価票の特徴が挙げられ、本研究においても同様の結果となった。これから評価票の統一が進む流れの中で、同一評価項目様式による2回の実習の比較から成長を把握できるという利点と、MS評価票による学生自身が現在の実力や保育士としてめざす目標課題が分かるという利点、双方の利点を取り込んだ新たな評価票の統一様式の検討が望まれる。評価票の形式や統一の問題を解決することにより、さらに事後指導の充実が図れると思われる。

また、保育所は「保育指針」に基づき各施設の独自性を求められているため、保育の取組みが様々である。当然、2施設での評価票での単純比較には無理が生じる。さらに実習時期や近年の学生の資質の変化などの問題がある中、どこまで2回の実習内容が保証された評価内容項目であるかという検討も必要となるであろう。

実習施設からの評価項目【表2】に、無回答または、設定保育をしていないなどの理由により評価されていない項目の多さからも、受け入れ側と実習時期による問題も考えられる。今後の課題として養成校と実習施設が、評価票の様式や実習時期に加え、段階を追った成長をつかめる内容項目について十分協議することが、事後指導を充実させるために必要だと考えられる。

3) 評価票の今後の活用

(1) 事後指導の強化内容の検討

MS評価票への移行や、MSに示された指導内容項目が盛り込まれたテキストを併用した事後指導は、保育士としての質向上の強化につながると考えられる。しかし、養成校の独自性を保証するためには、教授方法に独自性を追求する工夫も同時に必要である。

その方法として、例をあげてみたい。学生がMS評価票で自己評価を実施して、評価項目の内容について現場での実践と結びつけた振り返りの時間をとる。その後、実習施設側の評価票との照らし合わせをすることで、自己評価との相違点や今後の課題を

具体的に見出すことができる。さらに、希望面談や、評価項目が2以下または総合評価のD（不可）以下の学生は、必ず実習指導担当者との面談を実施することで、その学生の学びに沿った具体的な実習内容の振り返りと、反省をするサポートが可能となるであろう。

また、学生の傾向を実習施設の評価と学生による自己評価のずれから、実習指導担当者が数値として読み取る作業は、事後指導内容が学生にとってどれだけ実践と結びつけることにつながったかを把握することとなる。結果として実習指導担当者の事後指導に関する取組みの方法の今後の検討事項に繋がるといえるであろう。

今後の課題として、事後指導方法が学生の学習効果、実習での理解をどのように深められたかを客観的に検証し、評価データで全体的に評価の低かった項目と、事後指導で使用するテキスト内容を照らし合わせた上で、今後の事後指導において強化が必要な観点を検討する指標としたい。

(2) 協働の必要性

大学の教員・学生・実習施設が相互に成長や課題の把握や指導に取組む関係は、学生が保育士となる上での質の向上につながるといえる。しかし、100名以上の学生の实習施設先と保育実習Ⅰや保育実習Ⅱという実習段階の確認や協議は、あまりなされていない。実習内容の理解と実践と実習段階のあいまいさを克服する取組みの工夫が、事後指導を充実させ、将来の保育士となる実力をつける大きな課題と考えられる。

(3) 自己評価ができる評価表を通して実習の成果を生かす事後指導充実とは

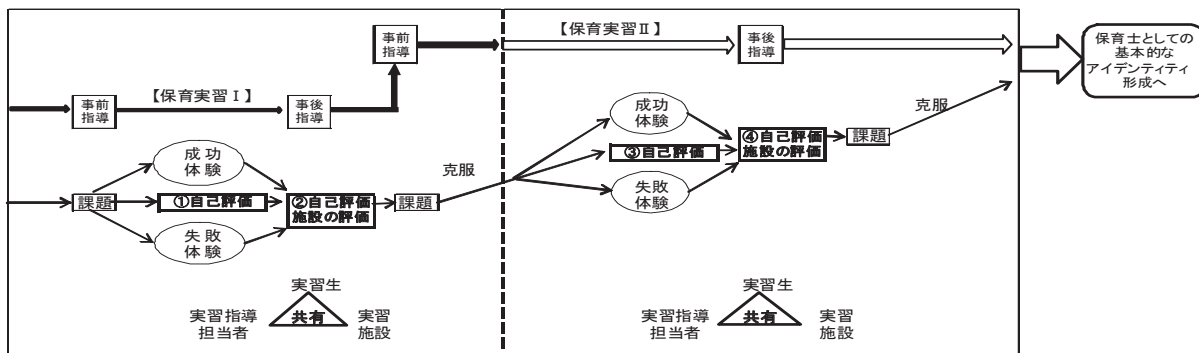
学生は、実習ごとに子どもや保育士と関わる中で、学生なりに理論と実践を結び深めながら保育士となる力量を積み重ねることになる。しかし、その積み重ねをどれだけ次の実習につなげて実のある学

びにしていくかは、学生自身の主体性によるものが多く、限られた実習指導の中で全員の質の保証をするには難しい現状がある。学生の貴重な学びが実習ごとに分断されることなく次の実習につなげて実力をつける視点を、実習指導担当者として決して忘れてはならない。そこで、実習指導担当者同士の共通認識をもったうえでの協働的取組みや事後指導に加え、実習中にも学生が自己評価を実践することが大切だと考える。【図4】は、実習全体の学びの連続性を意識した、事後指導の充実や実習の成果を生かす取組みを図式化したものである。

これまでの事後指導での自己評価に加え、実習中盤に同じ評価票を用いて自己評価を行うことで、学生は成功体験や失敗体験をすぐに具体的な自己課題として見つめる機会をもつことができる。それは、実習の課題調整や再確認をして、理論と実践を結んだ学びを明確に深めることとなる。その後、実習を総括した振り返りの事後指導として、2回目の自己評価および実習施設の評価との比較から、実習の客観的な評価・反省が行えるだろう。この一連の取組みが事後指導の充実となり、学生は学び続ける実感を経験することができる。これは将来、保育士として成長し続け協働できる反省的实践家の意識をたかめる土台となり得るだろう。今後、評価票を学びの連続や成長が見える自己評価の観点から検討することを通してさらに事後指導の充実を図りたい。

(参考文献)

- ・厚生労働省、「保育所における自己評価ガイドライン」、2009。
- ・全国保育士要請協議会九州ブロック協議会保育実習研究プロジェクト、「保育所用保育所実習の評価に関する調査」、2009。
- ・山田朋子・那須信樹・森田真紀子、「保育所実習



【図4】 学習プロセスの深化モデル

- における学生の自己評価からみた実習指導内容の検討—大学・短期大学学生の評価結果の分析を通して—、中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要第42号、pp.225-236、2010。
- ・ 那須信樹・竹内理恵・山田朋子・森田真紀子、「『保育実習指導のミニマムスタンダード』の新展開に向けた課題の検討—学生の実習評価の分析を中心に—」、中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要第41号、pp.107-119、2009。
 - ・ 相浦雅子・那須信樹・原孝成編著、「STEP UP! ワークシートで学ぶ保育所実習1・2・3」、同文書院、2008。
 - ・ 全国保育士養成協議会、「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—」、2007。
 - ・ 亀井聡、「施設実習における自己評価と施設評価の比較」、全国保育士養成協議会第47回研究発表論文、pp.72-73、2008。
 - ・ 杉山喜美恵、「保育実習Ⅱにおける責任実習の指導項目について—学生の振り返りの記述分析より—」、全国保育士養成協議会第47回研究発表論文、pp.64-65、2008。
 - ・ 田中ゆき江・辻野順子・池田昭子・仲宗根稔、「縦断研究に見る保育実習ⅠとⅡの実習評価変動」、全国保育士養成協議会第47回研究発表論文、pp.78-79、2008。
 - ・ 峰松康世・黒木知美・森暢子、「保育実習の振り返りに関する効果的授業の研究」、全国保育士養成協議会第47回研究発表論文、pp.96-97、2008。
 - ・ 間宮美奈子、山内淳子、三神敬子、「自己評価の実効をめざした指導計画・日誌の書式検討—保育所第三者評価基準をふまえて—」、全国保育士養成協議会第47回研究発表論文、pp.232-233、2008。
 - ・ 「実習生のための自己評価チェックリスト」編纂委員会・代表 民秋言、「実習生のための自己評価チェックリスト」、萌文書林、2005。
 - ・ 佐野美奈、「保育所実習（保育実習Ⅰ）と保育実習Ⅱの実践的な学びによる教育的効果—2006年度から2008年度までの保育所実習（保育実習Ⅰ）と保育実習Ⅱの自己評価と現場評価の調査結果をもとに—」、人間科学部研究紀要第9号、pp.203-217、2010。