

保育所実習の事後指導のあり方(1) 事後指導での振り返り課題の分析を通して

高砂 朋子* , 城野 信世** , 中川 かをり**

要約

本稿では、保育所実習に焦点をあて、過去2年間における学生自身の自己評価と実習園の現場評価の比較を通して、より効果的な保育実習指導の内容を検討した。実習後の振り返りを検討する中で、「実習態度」「保育資質」の評価項目においては自己評価と現場評価ともに平均評価点が高い傾向にあり、「保育計画」や「研究態度」においては、自己評価と現場評価ともに平均評価点が低い傾向がみられた。これらの結果をもとに、反省点や課題を明らかにすることにより、具体的な目標や学習課題が明らかになっている。

現場実習終了後の事後指導の中で取り組んだ、実習報告会の学生の発表内容や振り返り課題(実習の自己評価や実習の反省点)を通して、実習指導の事後指導のあり方について検討を行った。その結果、報告会を取り組むことにより、学生は事前指導や現場実習で学んだ、保育士にとって必要な専門知識や技術を習得することの必要性を再認識することが出来ていた。

事前指導における指導計画や実習記録の弱さが明らかになり、今後の実習指導の充実や工夫が課題として残っている。

キーワード： 保育所実習・事後指導・自己評価・現場評価

2010年9月30日受理(教育研究)

はじめに

1. 研究の背景と目的

保育士養成施設の卒業生の多くは保育所に就職する。実習は保育士としての専門的な知識や技術を習得し、現場実践力を身につけるために不可欠なものである。本研究では1年次、2年次に行う保育所実習に焦点をあてる。そして、現場実習に不可欠な保育実習指導の、特に事後指導で行う振り返り課題を分析することによって、実習指導の課題及びあり方を検討する。

本学は、2006年度に子ども福祉学科を開設し、保育士養成を開始した。2008年度より幼稚園教諭2種免許状が取得できるようになり、それらを2年間で履修して、卒業できるように編成したカリキュラムとなった。2010年3月に3期生(2008年度入学生)が卒業し、短期

大学での保育士養成はまだ開始したばかりである。

社会の変動に伴い保育ニーズが多様化している中で、2003年に児童福祉法が改正¹⁾され、2008年には保育所保育指針と幼稚園教育要領が同時に改訂・告示された。その中で子どもの保育とその保護者への子育て支援、被虐待児や発達障害をもつ子どもへの対応などにおいて、より高度な保育の質と専門性が求められるようになった。佐藤(2010)²⁾も述べているように、昨今の大学生の現状については、学生の基礎学力やコミュニケーション能力の弱さ、生活技術の未習得、子どもとかわる機会の不足などが指摘され、配慮を必要とする学生も増えている中で、保育士養成校に求められる社会的責任は重要性を増している。子どもの福祉をめぐる社会状況が逼迫する中、子どもの最善の利益

*大阪健康福祉短期大学

連絡先

〒590-0014 堺市堺区田出井町2-8

大阪健康福祉短期大学 子ども福祉学科

E-mail: t.takasago@kenko-fukushi.ac.jp

**大阪健康福祉短期大学

を守ることで保育士養成を、常に意識し確認しなければならない。

保育士養成校の多くは、保育実習を必修科目、保育実習 または保育実習 を選択科目としている。しかし本学では、保育所実習が保育士としての専門的な知識や技術を獲得していく上で大きな影響があると考えている。保育所実習において、保育実習 の体験をふまえた上で保育実習 に実習課題と指導内容を系統立てて発展させることをねらいとして、保育実習 ・保育実習 、そして保育実習指導を保育士資格取得の必修科目としている。保育実習 は希望者のみの選択科目である。

保育実習 の中には、保育所と児童福祉施設(居住型)の2種類の実習があるが、本稿では保育実習 の中の保育所実習を保育実習 として、以降述べていくこととする。

2. 本学の保育所実習と保育実習指導の特徴

(1) 保育所実習の位置づけ

保育所実習では、現場実習の体験を通して保育士としての実践能力を高めるとともに、施設の機能、保育士の職務内容と役割、対象者への理解を深めることを目的としている。実習前には、視聴覚教材を使用した演習の授業と結びつけながら、実習施設における3日間体験実習、オリエンテーションなどを行い実習に臨む。立案した指導計画に沿って設定保育を行い、保育士にとって必要な保育活動について現場体験を通して学ぶ。そして、実習終了後は関連科目での実習レポートの作成、実習報告会に取り組み、実習の総括・評価・振り返りを行い、保育所実習が完結する。(表1参照)

表1 保育所実習と保育実習指導の流れ

事前指導	視聴覚教材
	演習授業
	3日間体験実習
	オリエンテーション
	指導計画立案
現場実習	設定保育
	保育活動(現場体験)
事後指導	実習報告会
	実習の総括・評価・振り返り

本学における学外の保育所実習施設は、2007年度が46園(公立9園、私立37園)、2008年度が48園(公

立11園、私立37園)である。実習園の多くは前身校である大阪総合福祉専門学校の時から実習施設として提携を結び、実習に取り組んでいる保育所である。実習指導者懇談会(保育所)を年1回実施し、実習指導の観点を一致させる努力と「実践力を育てる」というテーマで、実習での気づきを学びにつなげるよう実習施設と意見交換しながら進めている。また、実習園には前身校を卒業した多くの先輩保育士が働いており、実習指導者懇談会に各園の実習指導の担当者として参加している。

保育実習の目標は、『実習の記録』(実習ノート)に次のように明記している。「実習を通して、保育者として必要な知識・技術を身につける、講義などで得た知識を実体験の中で再度整理し、今後の学習課題・努力目標を見出す、上記の を通じて、将来よき保育者となるために、自らの子ども観、保育観、発達観の基礎を築く」である。

また、保育実習 は参加実習として、保育所の保育についての基本的理解を得ること、保育実習 は参加総合実習として、保育実習 の経験を活かし、子ども理解や保育方法、保育所の役割について、より具体的・実践的に学ぶことを目的としている。

本学での保育所実習の2年間の流れは、1年次の6月に3日間の保育所体験実習を行い、11月に同じ保育所で保育実習 を実施している。その上で、2年次の7月に保育実習 を実施するという系統性をもたせている。実習先は本学が実習園として契約している保育所に、個々の学生の通勤条件や関係者の有無などを検討して、大学が配属決定をしている。

(2) 保育実習指導のねらいと特徴

保育実習指導には、実習に行く前の事前指導と後の事後指導がある。

事前指導では保育所の機能と役割、実習の意義・目的・内容を理解し、実習課題を明確にする。実習記録の書き方や指導計画の立て方を学ぶ。保育実習 では実習手続き、遊びの指導計画の作成、保育実習 では具体的な保育内容を把握し、一日の保育を担当する指導計画を作成する。特に保育実習 では、保育実習で行った遊びの指導計画と実践の経験を活かし、子どもの発達をふまえた指導計画と教材研究・教材づくりをすることを課題としている。保育の指導計画を作成するには子どもの現状を把握した上で具体的な保育計画を立てる必要がある。しかし、現代の学生は子どもに

接する体験が少なく、子どもの具体的な姿をイメージしにくく、子どもの現状を知らないまま指導計画を立てることの難しさがある。そこで2007年度入学生の保育実習の事前指導において、実際の指導計画と指導内容の関係を理解することをねらいとして、T 保育園の協力をえて、公開保育を学生が見学するという取り組みをした。

事後指導では、事前指導での学びや現場体験での学びを整理し実習報告会に取り組み、実習結果の自己点検・自己評価などを通して、次の学習課題を明確にすることを大きなねらいとしている。

本学の保育実習指導の特徴は以下の3点である。1つは少人数制での実習指導体制があげられる。1グループ20人を受講基礎単位として、1人の教員が担当し、集团的学びを保障している。2つ目は実習指導担当者に現場経験者を複数配置し、大学で行う指導内容と実習園で行われる実践的指導の整合性をもたせるようにしている。3つ目は実習中の訪問指導を、本学こども福祉学科の教員全員で分担している。特に実習困難な学生には、実習指導担当教員やゼミ指導教員が訪問し、個々の学生の課題に合わせた指導を行っている。

これらを通じて、実習を現場だけに任せることのないよう、実習園と大学が協力しながら、学生への効果的な実習指導に努めている。

(3) 実習指導における事後指導の位置づけと内容

本学の保育実習指導においては、事後指導を重視し、その中心的指導の形態を実習報告会として、保育実習・保育実習 各々の事後指導で2日間の実施を位置づけている。その目的は自分の実践を客観化すること、他者が理解できるように表現すること、仲間の報告を聞き自分の体験と重ね合わせて捉え意見交換をする、などの力を養うことである。

事後指導内容は実習終了後 実習内容をまとめる、実習報告会に取り組み、実習報告会終了後実習を振り返り「自己評価」をする、個人面談をする、の4つである。の内容は実習報告会の資料として、実習におけるあそびの指導報告(部分実習)の作成と、「保育所実習のまとめ」として、子どもの行動や感情の理解、実習生としての態度、保育所の機能・役割の理解についてレポートすることである。保育実習 では上記に加えて、教材研究レポートの作成と保育実践記録を作成する。、は後述する。の内容は、保育実習の事前指導で、実習指導担当教員がそれぞれ

担当している学生全員と個人面談を行う。保育実習の現場評価表を実習施設の了解を得て開示し、学生自身の自己評価表とつぎ合せながら、保育実習 に向けた課題を確認する場としている。

事後指導の検討<1> 現場評価と自己評価の分析

1. 対象

<保育実習 >1年生対象。自己評価は2007年度入学生(以下、2007年度生と略す)71名から回収。2008年度入学生(以下、2008年度生と略す)73名から回収。現場評価は保育実習施設(保育所)対象。2007年度は32施設から71名分を回収。2008年度は36施設から73名分を回収。

<保育実習 >2年生対象。自己評価は2007年度生73名から回収。2008年度生72名から回収。現場評価は保育実習施設(保育所)対象。2007年度は33施設から73名分を回収。2008年度は34施設から72名分を回収。

2. データの収集

本稿では、過去2年間の学生の自己評価と実習施設からの現場評価を各年度や評価項目ごとに整理し、それぞれの立場での全体的な評価の傾向、評価の違いなどについて考察し、加えて同学年における保育実習と保育実習の実習段階での変化をみて、事前指導・事後指導のあり方を検討する。

自己評価の実施時期は、保育実習・保育実習共に、全ての学生が保育所実習を終了した後に行う実習報告会で記入し、その場で回収した。現場評価は、成績評価表を実習先に郵送し、実習終了時から約半月後に大学へ返送される。

3. 分析方法

学生には本学が実習園に依頼している実習評価表と同様の評価項目を用いて、『保育実習を振り返って』というタイトルのふり返しシートを記入させている。

データを比較、分析する方法論については、中西(2004)³⁾の先行研究を参考にした。ただし、本稿では、2007年度と2008年度の入学生を対象としており、2年生のみを対象としている中西ら(2004)⁴⁾の研究より、1年次から2年次への経年的変化の傾向を比較している点に特徴がある。また、データの集計、及びt検定については、Microsoft office Excel 2003を活用した。

実習園から提出された評価と学生の自己評価の項目

は総合評価を含めて、保育実習 は 8 項目であり、保育実習 は 10 項目である。

保育実習 の評価項目は、子ども理解、保育技術、保育姿勢、保育計画、保育資質、研究態度、実習態度、総合評価の 8 項目である。保育実習 は、子ども理解、保育技術、保育姿勢、保育計画、保育資質、研究態度、実習態度(1)、実習態度(2)、自己管理、総合評価である。但し、保育実習 は、過去 2 年間について、その年度における実習段階での比較を行うため、保育実習 と同種項目の 8 項目に限定して比較していることを断っておく。各評価項目の内容は以下の通りである。

- *子ども理解；子どもの行動・感情についての理解について。保育実習 では乳幼児の発達についての理解を含む。
- *保育技術；子どもの生活とあそびへの援助と指導について。保育実習 では、子どもへの働きかけとして、言葉づかい・姿勢・態度などを含む。
- *保育姿勢；保育への取り組み。保育実習 では、実習への意欲や実習課題の自覚などを含む。
- *保育計画；指導計画の作成や準備について。保育実習 では、保育の実際を理解し適切な指導計画を立てられたか、教具や教材の活用が適切であり、実践できていたかを含む。
- *保育資質；保育所保育士としての適性と資質についてであるが、特に指導を受ける態度について。保育実習 では、協調性・機敏性・指導性・礼儀など、指導を受けた事項の理解と実行を含む。
- *研究態度；実習記録の書き方について。保育実習 では、実習記録の内容、参加と実践の反省などの記述は正確であったかを含む。
- *実習態度；あいさつ・言葉づかいについて。対象の人権を尊重した適切な言葉づかいがされていたか、明朗であたたかいあいさつに取り組めていたかについて。
- *総合評価； ~ のすべての項目とさらに項目以外の点も含めた総合的な評価。

自己評価と現場評価の比較方法は、学生と実習園のそれぞれの立場での全体的な評価の傾向、評価の違いなどについて検討し、さらに、両者を比較するため、各評価項目 A から E はすべて 1 点から 5 点の 5 段階評価で得点化したものを評価点とした。なお、学生による自己評価の評価点(以下、自己評価と略す)と、実習園が

ら提出された現場評価の評価点(以下、現場評価と略す)について、以下の視点から 2 年間のデータを検討した。

- (1) 評価項目別平均評価点の自己評価と現場評価の比較
- (2) 過去2年間の現場評価における平均評価点の比較
- (3) 保育実習 と保育実習 の現場評価における平均評価点の経年的比較

4. 結果と考察

(1) 評価項目別平均評価点の自己評価と現場評価の比較

1 年次の保育実習 は、2007 年度生・2008 年度生ごとの評価項目別平均評価点を図 1・図 2 に示した。また、2 年次における保育実習 は、2007 年度生・2008 年度生ごとの評価項目別平均評価点を図 3・図 4 に示した。さらに、自己評価と現場評価との関係性が把握しやすいようにレーダーチャート化した。保育実習 は、図 1-1・図 2-1 に表記し、また、保育実習 は、図 3-1・図 4-1 とした。

自己評価と現場評価の t 検定の結果は、表 2~5 及び図 1~4 に示したとおりである。

まず、保育実習 について述べる。図 1-1~図 2-2 で明らかのように、2007 年度生は全ての評価項目において、自己評価より現場評価の平均評価点が高い傾向であった。しかし、2008 年度生は「保育計画」以外の評価項目において、現場評価より自己評価の方が高い傾向にあった。このように自己評価と現場評価の傾向はその年度の学生において異なった傾向にあった。また、自己評価と現場評価間の t 検定の結果は図 1・図 2 に示したとおりである。自己評価と現場評価の有意な差があったのは、2007 年度生においては自己評価より現場評価の方が平均値が高く、「保育計画」が 0.1% 水準で、「保育技術」「研究態度」「総合評価」は 5% 水準で有意な差がみられた。一方、2008 年度生では自己評価の方が高く、「実習態度」に 1% 水準で有意な差があった。

しかし、現場評価と自己評価の差については、そのような異なった傾向にありながら、両年度ともに保育実習 では、「実習態度」「保育資質」の評価項目において、自己評価と現場評価共に平均評価点が高い傾向にあった。一方、「保育計画」と「研究態度」において、自己評価と現場評価共に平均評価点が特に低い傾向がみられた。レーダーチャート化(図 1-2・図 2-2) したものをみると、自己評価も現場評価も比較的バラ

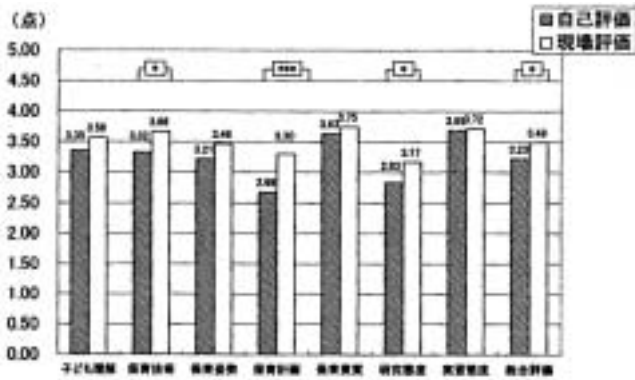


図1 - 1 保育実習 の評価項目別の平均評価点(2007年度生)
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

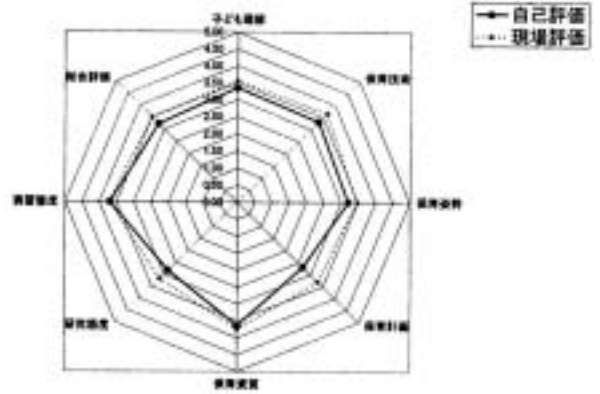


図1 - 2 保育実習 の評価項目別の平均評価点(2007年度生)

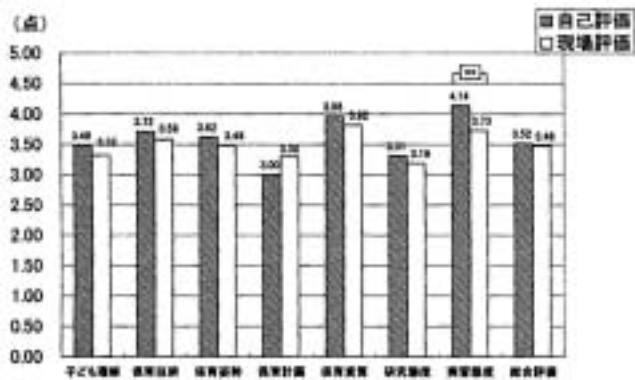


図2 - 1 保育実習 の評価項目別の平均評価点(2008年度生)
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

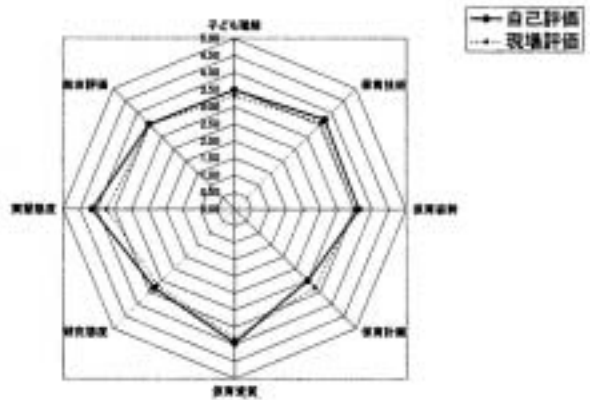


図2 - 2 保育実習 の評価項目別の平均評価点(2008年度生)

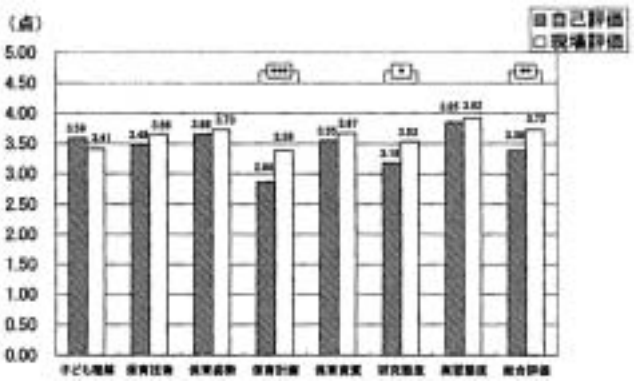


図3 - 1 保育実習 の評価項目別の平均評価点(2007年度生)
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

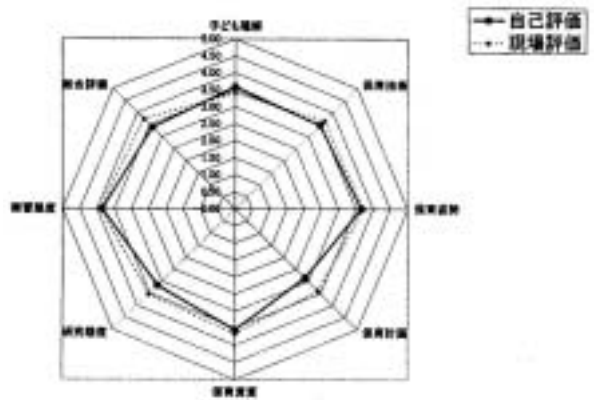


図3 - 2 保育実習 の評価項目別の平均評価点(2007年度生)

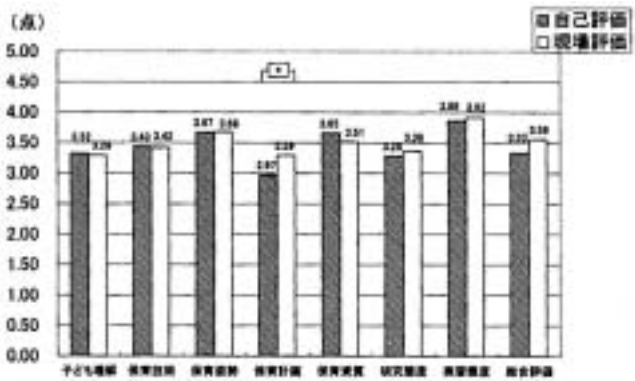


図4 - 1 保育実習 の評価項目別の平均評価点(2008年度生)
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

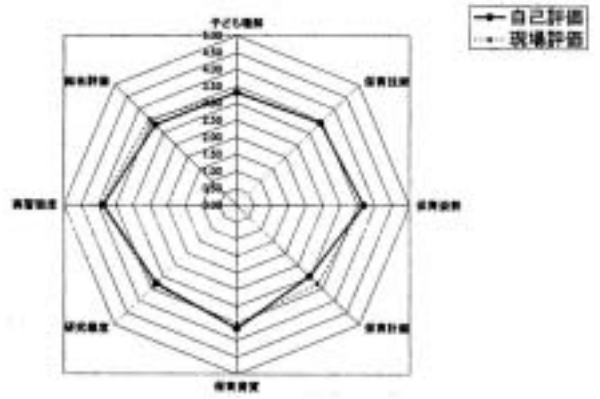


図4 - 2 保育実習 の評価項目別の平均評価点(2008年度生)

表2 2007年度生の保育実習Ⅰにおける平均・標準偏差等

項目	評価	N	平均	標準偏差	t値
子ども理解	自己評価	71	3.35	0.82	1.54
	現場評価		3.54	0.80	
保育技術	自己評価		3.31	0.85	2.26*
	現場評価		3.48	0.92	
保育姿勢	自己評価		3.21	0.85	1.72
	現場評価		3.48	0.89	
保育計画	自己評価		2.58	0.88	4.28***
	現場評価		3.30	0.83	
保育実質	自己評価		3.63	0.79	0.79
	現場評価		3.75	0.80	
研究態度	自己評価		2.83	0.86	2.09*
	現場評価		3.17	0.86	
実習態度	自己評価	3.69	0.84	0.19	
	現場評価	3.72	0.84		
総合評価	自己評価	3.25	0.79	2.09*	
	現場評価	3.49	0.82		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

表3 2007年度生の保育実習Ⅱにおける平均・標準偏差等

項目	評価	N	平均	標準偏差	t値
子ども理解	自己評価	73	3.59	0.75	1.45
	現場評価		3.41	0.88	
保育技術	自己評価		3.46	0.80	1.37
	現場評価		3.66	0.78	
保育姿勢	自己評価		3.66	0.84	0.44
	現場評価		3.72	0.84	
保育計画	自己評価		3.66	0.88	3.57***
	現場評価		3.38	0.87	
保育実質	自己評価		3.55	0.88	0.80
	現場評価		3.67	0.88	
研究態度	自己評価		3.16	0.83	2.26*
	現場評価		3.53	1.05	
実習態度	自己評価	3.85	0.87	0.48	
	現場評価	3.92	0.82		
総合評価	自己評価	3.38	0.73	2.68**	
	現場評価	3.72	0.80		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

表4 2008年度生の保育実習Ⅰにおける平均・標準偏差等

項目	評価	N	平均	標準偏差	t値
子ども理解	自己評価	73	3.49	0.88	1.24
	現場評価		3.32	0.86	
保育技術	自己評価		3.72	0.83	0.96
	現場評価		3.58	0.87	
保育姿勢	自己評価		3.62	0.82	0.92
	現場評価		3.48	0.85	
保育計画	自己評価		3.00	1.05	1.76
	現場評価		3.30	0.93	
保育実質	自己評価		3.96	0.89	0.84
	現場評価		3.82	0.84	
研究態度	自己評価		3.31	0.89	0.75
	現場評価		3.19	0.97	
実習態度	自己評価	4.14	0.79	2.85**	
	現場評価	3.73	0.92		
総合評価	自己評価	3.52	0.71	0.32	
	現場評価	3.48	0.80		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

表5 2008年度生の保育実習Ⅱにおける平均・標準偏差等

項目	評価	N	平均	標準偏差	t値
子ども理解	自己評価	72	3.32	0.72	0.21
	現場評価		3.29	0.82	
保育技術	自己評価		3.43	0.84	0.11
	現場評価		3.42	0.81	
保育姿勢	自己評価		3.67	0.78	0.09
	現場評価		3.68	0.87	
保育計画	自己評価		2.97	0.80	2.20*
	現場評価		3.26	0.88	
保育実質	自己評価		3.85	0.80	0.85
	現場評価		3.51	0.83	
研究態度	自己評価		3.28	0.84	0.55
	現場評価		3.38	0.98	
実習態度	自己評価	3.88	0.87	0.34	
	現場評価	3.82	1.03		
総合評価	自己評価	3.33	0.68	1.90	
	現場評価	3.56	0.80		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

ンスがとれた八角形を構成しており、差はあるものの評価の傾向に大きな違いは認められなかった。ただし、どの八角形も「保育計画」「研究態度」のところで、若干の崩れがみられ、「保育計画」の自己評価は、より顕著に低い傾向にあることがうかがえる。

以上のことを考察すると、自己評価の主体は学生であり、現場評価と違って毎年全員が入れ替わるため、年度ごとに異なった傾向を示す要因はどこにあるのかを明確にはできない。ただ、要因の1つとして、3日間の体験実習の実習先を変更したことが考えられる。2008年度生から、体験実習の実習先は保育実習と同じ実習先で行うという方針に転換した。

2008年度生は、体験実習時を基準において自分自身や子どもの変化を捉えたところから評価を行っているため、「体験実習の時よりはできた」というように、自己評価が高くなったのではないかと考えられる。

一方、2007年度生は、体験実習は保育実習とは異なる保育所で行っていた。そのため、実習前に抱いていたイメージと実際との間に大きな差があったのではないかと考えられる。したがって、2007年度生は現実と向き合ってきた自分の実習内容を率直に評価しているといえる。いずれにしても、両年度共に、そのような学生の姿が、保育士になるための資質、積極的な実習として評価された結果が、現場評価の「保育資質」「実習態度」評価点の高さに反映されているといえる

のではないだろうか。

次に保育実習について述べる。2007年度生は、保育実習では、全ての評価項目において自己評価より現場評価の平均評価点が高かったが、保育実習でも図3から明らかのように、「子ども理解」を除いた全ての評価項目が自己評価より現場評価の方が高かった。

しかし、2008年度生の保育実習では、図4に示したとおり「子ども理解」「保育技術」「保育資質」以外は、自己評価より現場評価のほうが高かった。また、両年度共に保育実習では、「子ども理解」のみ自己評価より現場評価が低い傾向にあった。

自己評価と現場評価間のt検定の結果は図3・図4に示したとおりである。2007年度生は「保育技術」以外は保育実習と同様の項目に有意な差があり、「保育計画」は0.1%、「研究態度」では5%、「総合評価」に1%水準で有意な差があった。2008年度生は、保育実習では現場評価の方が平均値が高く、「保育計画」に5%水準で有意な差があった。

以上のような結果から、保育実習では、両年度ともに「実習態度」「保育資質」の評価項目において、自己評価と現場評価共に平均評価点が高い傾向にあった。そして、保育実習でも同じ傾向が示されていた。また、保育実習・保育実習共に「保育計画」と「研究態度」が自己評価と現場評価共に平均評価点が高い傾向がみられた。

(2) 過去2年間の現場評価における平均評価点の比較 保育実習 Ⅰ・保育実習 Ⅱ 両方からみえる傾向

2007年度生と2008年度生(以下、両年度生と略す)の保育実習 Ⅰ・保育実習 Ⅱにおける平均評価点を現場評価別に示した。(図5・図6)

過去2年間の平均評価点から「保育計画」「子ども理解」「研究態度」が他の評価項目に比べて低い傾向がみられた。その中の「研究態度」は、保育実習 Ⅰに比べ保育実習 Ⅱの方が平均評価点が両年度生に高く表れ、「子ども理解」については、保育実習 Ⅰより保育実習 Ⅱの方が低い傾向がみられた。本学における保育実習は、2年次は0歳児から5歳児までの全年齢児がいる保育所に配属し、1年次は乳児のみの保育所や公立保育所を含む実習施設である。そのような違いはあるが、大半は前身校から承諾関係のある実習施設で、実習指導内容の共通理解を得ることができる施設である。そのような実習施設の条件の中で、保育現場の評価の視点が年度によって大きく変わるとは考えられない。保育実習 Ⅰと保育実習 Ⅱの現場評価を比較すると、保育実習 Ⅰでは「研究態度」項目(実習記録について、実習記録の内容、参加と実践の反省などの記述は正確であったかなど)の評価が高くなっている。このことは、保育実習 Ⅰの学びを経て学生の学びの質が向上したことを示唆するものであろう。

この結果から、「保育計画」「研究態度」の指導内容を強化・改善すること、特に保育実習 Ⅰにおける「研究態度」について、その指導内容を考察して改善する必要があることがわかる。

さらに、保育の実際を理解し適切な指導計画を立て、実践していくには講義科目等を基礎とした「子ども理解」が必要である。また、それらのことが、実習記録の書き方の習得にも連動するものと考えられる。そして、実習記録の内容、参加と実践の反省などの記述方法やその実践への活かし方が習得されれば、「子ども理解」が深まり、保育計画の立案・実践の向上につながるものと考えられる。

(3) 保育実習 Ⅰと保育実習 Ⅱの現場評価における平均評価点の経年的比較

2007年度生、2008年度生各々の年度生における、保育実習 Ⅰから保育実習 Ⅱへの変化をみるため、項目別に示した。(図7・図8)

まず2007年度生では、現場評価は、「子ども理解」「保育資質」以外の項目において、保育実習 Ⅰよりも

保育実習 Ⅱのほうが高くなっている。そのうちの「子ども理解」は、保育実習 Ⅰより保育実習 Ⅱの方が低い。それは、保育実習 Ⅰの課題は、参加総合実習で責任実習を課題とし、1日の保育を担当する指導計画を立案して実践する。そのため、保育現場で指導を受けながら、担当クラスの子どもの姿を把握し、実践可能な段階へ進めなければならない。したがって、保育実習 Ⅰでは保育実習 Ⅱに比べて、的確な子ども理解が求められるのである。そのようなことから、保育実習 Ⅰでは、特に要求される課題水準が高くなるため、「子ども理解」の現場評価が保育実習 Ⅱに比べて低い傾向にあると考えられる。

「保育資質」においても、保育実習 Ⅰより保育実習 Ⅱの方が低い。その理由として考えられることは、保育実習 Ⅰでは指導を受けた事項の理解と実行が求められることからみて、上述したことと同様に、保育実習 Ⅰより保育実習 Ⅱの方がより厳しい視点をもって評価されるといえる。実際に保育現場への就労を意識した指導がなされることから、現場における指導内容を理解し、実行していけるのかが問われることは当然のことと考える。

次に、2008年度生の現場評価における保育実習 Ⅰから保育実習 Ⅱへの実習段階での変化をみる。現場評価では、「保育姿勢」「研究態度」「実習態度」「総合評価」において、保育実習 Ⅰより保育実習 Ⅱの平均評価点が高い傾向にある。しかし、「子ども理解」「保育技術」「保育計画」「保育資質」は低くなっていた。「子ども理解」「保育計画」は、(1)の評価項目別平均評価点の自己評価と現場評価の比較で述べたように、実習生にとっては高い課題といえる。また、「保育技術」の評価内容は、子どもの生活とあそびへの援助と指導についてであり、子どもへの働きかけとして、言葉づかい・姿勢・態度などが含まれている。総じて保育現場が実習生に求めていることは、子どもを理解し、実際の保育場面における適切な関わり方を工夫しているかどうかということである。

保育実習 Ⅰでは、実習生が子どもに対して積極的に言葉かけをすることだけではなく、保育技術が評価の観点として含まれていると考えられる。そのため、乳幼児の発達特性の理解を基礎に、保育技術の講義科目等において、学生自身があそびの楽しさを体得できるような学習をしておくこと、そして保育実習 Ⅱとの連携を図ることが必要であると考えられる。

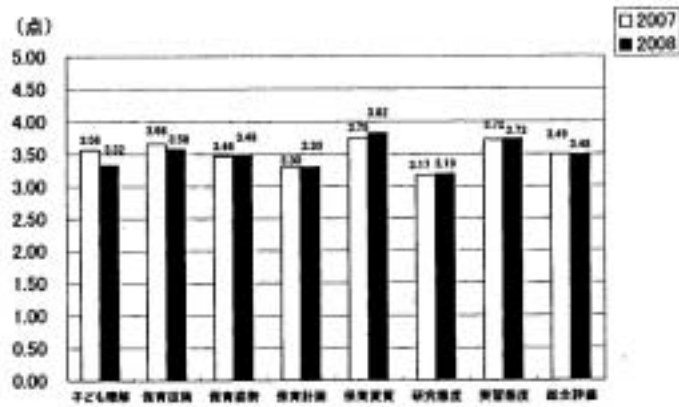


図5 2007・2008年度生の保育実習における平均評価点（現場評価）

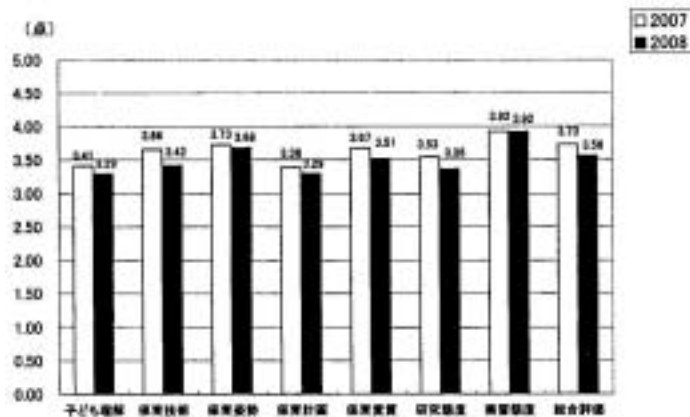


図6 2007・2008年度生の保育実習における平均評価点（現場評価）

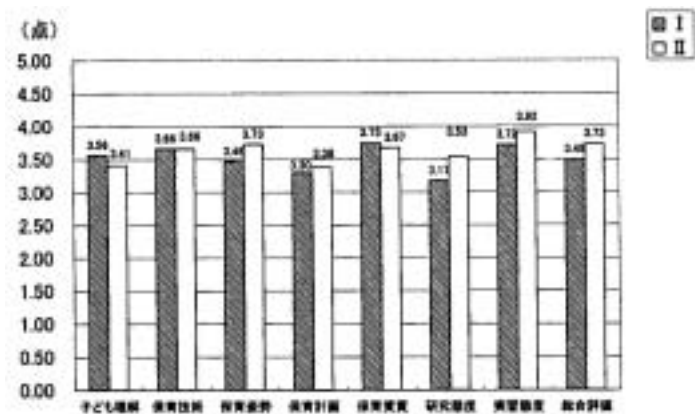


図7 2007年度生における保育実習の平均評価点比較（現場評価）

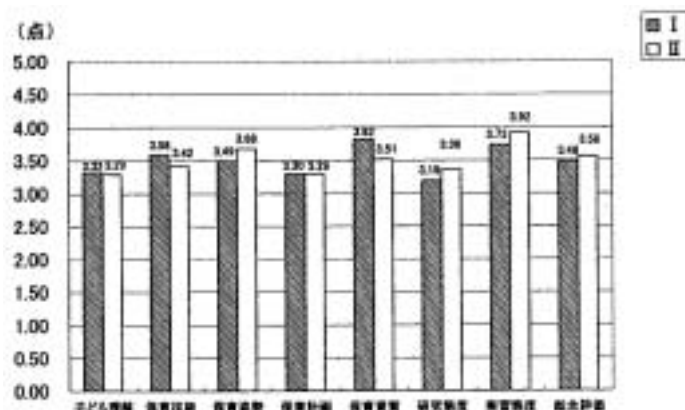


図8 2008年度生における保育実習の平均評価点比較（現場評価）

(4) まとめ

以上の結果から最も特徴的な点は、以下のとおりである。

保育実習における現場評価と自己評価のずれは、年度によって異なる傾向にあったが、両年度生共に保育実習・保育実習では、「実習態度」「保育資質」が、自己評価・現場評価共に平均評価点が高い傾向にあった。

両年度生共に保育実習・保育実習では、「保育計画」「研究態度」が、自己評価・現場評価共に平均評価点が高い傾向がみられた。

両年度共に保育実習では、「子ども理解」のみ自己評価より現場評価の方が低い傾向にあった。

矢持(2002)⁵⁾の先行研究によると、「実習園の評価と学生の自己評価のずれの要因の1つとして、実習現場の客観的評価に対して学生の自己評価は、個々の尺度(性格や考え方など個人を構成するもの)からみた評価であるという評価観点の差異をあげることができよう」と言及している。本学における過去2年間の結果からは、自己評価・現場評価の観点に大きな違いはないと考えられる。なぜなら、学生の自己評価も現場評価も評価項目の到達水準への判断に差はあるものの、不十分であった項目については、同じ認識であると考えられるからである。

したがって、ここでの結果をもとに事前・事後指導のあり方を見直し、低い評価項目の「保育計画」「研究態度」はその到達水準を引き上げることができるよう、保育実習指導の改善に取り組むこと。また、高い評価の「実習態度」「保育資質」は今後も維持継続していけるよう、これまでの成果を活かし、より充実を図ることが導き出されたといえる。そのためには、養成カリキュラムや実習指導体制と講義科目等との連携が必要である。

また、過去2年間における学生の自己評価と現場評価が共に低い傾向にあるのは、「保育計画」と「研究態度」であった。したがって、実習効果を高めるために「保育計画」「研究態度」に関する教育内容の改善は急務である。

この結果と同傾向にある中西(2004)⁶⁾の先行研究による具体的な取り組みは、以下のようなものである。「保育実習を核とした養成を展開するためのカリキュラムや指導体制のあり方を検討した結果、養成カリキュラムの充実として、授業科目『保育計画演習』を

新たに設置した。さらに、実習指導体制の充実として、保育実習担当者以外のケアシステムを導入した」とある。中西の過去3年間においても、本学と同様に「保育計画」の評価が現場評価・自己評価共に低いという傾向が見られている。その結果をふまえた具体的取り組みとして、1つは「保育計画演習」授業を新たに設置し、苦手意識の克服へのケアも含めて、指導計画の立案と実践に向けた取り組みに特化した授業を展開している。しかも同時にその指導体制をシステム化して実施しているところが評価できる。具体的には、実習担当者以外の教員も含めて、7名の専任教員が各々1グループ(履修グループを7グループに分割。1グループの学生数は不明)を担当し、実習前・実習中・実習後のケアシステムをとっている。そのグループにおいても、事前指導における指導計画の作成を指導し、その立案に基づいた模擬保育をロールプレイなど用いて実施している。このように、専門的内容については実習担当教員が主に指導するが、授業内容と実習指導体制を連動させシステム化した取り組みが行われている。この中西らの実践は、実習を主軸にした教科との連携とそれをシステム化した保育士養成校における具体的な取り組みの展開である。

本学との共通点は少人数制の実習指導体制である。本学では1学年を4グループの少人数に編成し、4名の実習担当教員(1教員が1グループを担当。1グループの学生数は約20名前後)が実習指導にあっている。しかし、実習指導教員が実習指導内容の全般の指導を行いながら、ケアもしている事などが本学との相違点として挙げられる。

2008年度より本学でも「保育内容総論」等の科目において指導計画の立案や、実習後における振り返り等への取り組みを進めている。しかし、実習を中心にした関連科目との連携について話し合ったが、学科としてのシステム化は図られていないところが大きく違っているといえる。本学においても実習を主軸にした教科との連携とそれをシステム化した具体的な取り組みの課題として示唆をえた。

事後指導の検討<2> 実習報告会の取り組みと振り返りの分析

実習報告会の取り組み内容と形態は、1日目は実習中の担当年齢別グループで、個々の実習のまとめを発表しグループ討論を行う。さらにグループ毎に討論内

容をまとめ全体報告会の報告集を作成する。グループ討論には教員も参加し、実習での実践を振り返り、学生たちの討論が深まるような働きかけをする。

2 日目は全体報告会として、各グループの報告と質疑応答や討論をしながら学びを交流し確認しあう場とする。特に、保育実習の全体報告会には、保育実習の事後指導を保育実習の事前指導につなげる目的で、1年生も全員出席し討論に参加する。また、全体報告会には実習担当教員だけでなく、子ども福祉学科の全教員（可能な限り）と教科担当の非常勤教員の参加もあり、終了時には各教員が講評を述べている。

2 日間の実習報告会運営は、全て学生たちが進行や設営など役割を分担する。討論を進めるにあたり、学生と担当教員がリーダー会議をもち、報告会の進捗状況を確認しながら、スムーズな運営の役割を担う。

次に実習報告会の取り組みで重視しているグループ討論とそのまとめの報告集（2008年度）から、学生の学びを読み取ってみた。

保育実習では「発達年齢にふさわしい遊びのレパートリーを増やし、取り組みの工夫をする」、「絵本の選び方、読み方の工夫をする」など具体的な保育技術の向上の必要性を感じていた。また、多くの学生が「実習日誌はできるだけ具体的に記述する、話し言葉で書かない」など実習記録の書き方についての反省が見られた。保育実習では「計画通りにいかないことも多いが、臨機応変に働きかけることが大事」、「子ども同士の関係を集団の中で捉えることが大事」、「子どもが興味を持って楽しみながら活動できるような言葉かけや働きかけが大切」など、保育の方法や援助について学んでいた。これらの学びは、グループ討論をとおして深めていくことができたという振り返り内容であった。

これらのことから、ある一定の時間をかけた実習報告会の形態は、実践を振り返りながら、討論で気づいたことを再確認・再構成していく機会として意味あるものと考えられる。同時に保育実習・保育実習各々の事後指導で2日間集中して取り組むことにより、その段階性、系統性は保育実習の学びを深化させていること、集団的な学びあいを保障することで学生の主体性を引き出していることなどが推察されるが、さらに客観的なデータによる考察が必要である。

討論や報告集の作成に当たっては、まとめる力や文章の表現力の弱さとともに、他者に分かるように報告

する力の弱さや他者の話を聞き自分の考えを練り直す力の弱さなどが明らかとなった。

また、報告会に全教員が参加することで、日頃の教科の授業では気がつかない学生の一面や個々の課題を知ることができた。1年生が保育実習の報告会へ参加することは、1年生にとっては実習の具体的なイメージをもつことができ保育実習の事前指導になったこと、2年生にとっては1年生に分かるように意識して報告することなど、それぞれの学びに繋がったと言える。

事後指導の検討から見えてきた課題

実習指導における事前指導と事後指導の具体的学習効果は、発展したり矛盾が深まったりして常に関連しあっているため、その変容を明確に区別できるものではないが、事後指導のあり方は実習効果を高めていくうえにおいて重要であると考えられる。

中西(2004)⁷⁾は「実習終了後体験した学びを整理し、実習結果を自己点検・自己評価するなどして次への自己課題を明確化したり、今後の進路の方向性を考える機会としたりして、意義ある実習を援助する事後指導のあり方が重要」と述べている。

本学の取り組みにおいては、保育実習から保育実習へと、各実習の課題設定について段階性と系統性をもたせることが重要である。

保育実習の事後指導から見えてきた「保育計画」「研究態度」の弱さについては、その実習指導内容を強化・改善していくことが課題である。特に自己評価・現場評価共に低い「保育計画」と「研究態度」に焦点をあてた指導を展開するために、事前指導において公開保育を試みてきた経過がある。T 保育園の保育士による指導計画を事前に受け取り、学生はそれをもとに展開されていく保育を見学し、その保育を記録した。指導計画と公開保育をみることで、子どもの姿と保育士の働きかけとそのねらいを理解し、保育実習の指導計画作成に活かすことが出来たと考える。しかし、これは2007年度生の保育実習の事前指導において実施しただけで、継続できていない現状がある。公開保育は、「保育計画」「研究態度」の力を育てる事前指導として意味があるので、今後検討することが必要であると考えられる。

また、「子ども理解」「保育技術」「保育資質」については、他の講義科目などと連携した取り組みが課

題である。たとえば「発達心理学」「乳児保育」などの関連科目の中で、乳幼児の発達や子ども理解を深めていくこと。「音楽」「造形」「表現」などの科目の中で、保育技術を身につけていくことなどが考えられる。

実習報告会の報告集作成において、まとめる力や文章の表現力、全体の中で報告するプレゼンテーションの弱さも見えてきた。これらは、保育実習指導だけで達成することは難しいので、2年間の学びの中に意識的に位置づけて展開することが必要ではないかと考える。本学では、少人数編成で1年生は「総合演習」、2年生は「保育総合演習」としてゼミナール形式をとり、グループワークを中心に授業を展開している。その中で、まとめる力や文章の表現力やプレゼンテーションなどの力を付けていく取り組みが可能である。このような教科との連携とそれをシステム化した具体的な取り組みが、今後の検討課題である。

また、事後指導の中心的な指導形態として位置付けている実習報告会については、その取り組み内容の検討と、さらに実習の振り返り内容の客観的なデータによる考察を行うことが課題である。

今回は保育所実習のみに焦点を当てたが、2年間の保育者養成教育の中では児童福祉施設実習や教育実習も含まれるので、そうした実習と保育所実習との関連の中で、実習指導体制を検討していくことが必要である。

学生が保育者として求められる専門性や現場実践力をどのように身につけ、育っていくのかの検討が求められるが、配慮が必要な学生も増えており、実習施設との共通理解を深めながら指導方法を検討していくことも今後の課題である。

【注】

- 1) 児童福祉法の最新改正は2008年法律93号
- 2) 佐藤達全、2010、「保育者をめざす学生の生活と学習について」、『全国保育士養成協議会 第49回研究大会研究発表論文集』、社団法人 全国保育士養成協議会、pp.98-99
- 3) 中西利恵・大森雅人、2004、「保育実習における事前・事後指導のあり方 - 過去3年間における学生の自己評価と保育現場の評価との比較を通して - 」、『湊川短期大学紀要 第39集』、湊川短期大学、pp.47-48
- 4) 中西、2004、p.48
- 5) 矢持九州王・白石正子・伊藤順子、2002、「保育実習に

おける実習園の評価と自己評価との『ずれ』」、『宇部短期大学人間生活科学研究』、第38巻第1号、p.75

6) 中西、2004、pp.52-53

7) 中西、2004、p.47

参考文献一覧

- ・ 大橋喜美子編、2003、『はじめての保育・教育実習』、朱鷺書房
- ・ 厚生労働省、2008、『保育所保育指針』、保育出版社
- ・ 厚生労働省編、2008、『保育所保育指針解説書』、フレール館
- ・ 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知、2003、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（雇児発第1209001号）
- ・ 全国保育士養成協議会編、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
- ・ 佐藤達全、2010、「保育者をめざす学生の生活と学習について」、『全国保育士養成協議会 第49回研究大会研究発表論文集』、社団法人 全国保育士養成協議会
- ・ 中西利恵・大森雅人、2004、「保育実習における事前・事後指導のあり方 - 過去3年間における学生の自己評価と保育現場の評価との比較を通して - 」、『湊川短期大学紀要 第39集』、湊川短期大学
- ・ 矢持九州王・白石正子・伊藤順子、2002、「保育実習における実習園の評価と自己評価との『ずれ』」、『宇部短期大学人間生活科学研究』第38巻第1号
- ・ 須藤康恵・時本英知・林のぶ慧、2009、「『反省的实践家』をめざした実習事後指導のあり方について」、全国保育士養成協議会第48回研究大会集

The Role of Guidance after Practical Training at Day Care Centers (1) -Through Analyzing the Review Subjects After the Practice-

Tomoko Takasago^{*}, Nobuyo Jono^{**}, Kawori Nakagawa^{**}

Abstract

This paper, focusing on child care practice, examined more effective guidance for day nursery practice for our students. Reading the students' reviews after the practice, we found that the average of evaluations were relatively high in the fields of "students' attitude" and "students' talents for the profession" judged both by the instructors and students themselves. The average assessments made by both sides were relatively low in "childcare plan" and "students' research attitude".

First, we reconfirmed the objective of post-practice guidance, and investigated the results achieved by students through this guidance.

Second, students performed self-evaluations using a review sheet immediately after the practice, and these self-assessments were compared with instructors' evaluation reports. The present findings indicated that students had acquired specialist knowledge and skills as child care workers.

Key words : training child care workers, childcare practice, post-practice guidance, self-assessment

* Osaka College of Social Health and Welfare

Contact Address :

〒590-0014 2-8 Tadei-cho, Sakai-ku, Sakai City, Osaka

Osaka College of Social Health and Welfare

Department of Child Care and Education

E-mail: t.takasago@kenko-fukushi.ac.jp

** Osaka College of Social Health and Welfare