

# 教育実習評価表からみる教育実習学内指導の課題

－ R5 年度教育実習生の実習評価表から －

上村 裕樹<sup>1)</sup>・君島 智子<sup>2)</sup>・宮本美和子<sup>2)</sup>  
金野 麻衣<sup>2)</sup>・後藤さくら<sup>3)</sup>

(<sup>1)</sup>東北福祉大学教育学部・<sup>2)</sup>聖和学園短期大学保育学科・<sup>3)</sup>東北福祉大学)

## 1. はじめに

教育実習は、教育職員免許法に規定されている必須の科目であり、一定期間、教育実践の場において子どもと関わる実地の体験を通して、教師としての必要な知識や技能、態度、心構え、さらには教師としてのあり方や働き方などを認識し、習得するために行われている。そして、教育職の職務の実際について見学し、観察し、体験し、経験を積むことを通して、体験的な学びの機会としての重要な役割を担っている。

こうした体験的な学習は、大学における学問では習得することが難しい教育の実際を学ぶ機会であり、現職の教師である教育実習指導担当教員からの指導と教育を通じて、実践的な教育力を身につけるとともに、教育職に対しての意欲を涵養するための大切な機会である。そして、教師の育成において、大きな役割を果たすものである。

こうした実習を含む保育者養成の一連の指導に関しては、保育実習指導におけるミニマムスタンダードにおいて丁寧に示されている。

幼児教育・保育は、対人関係における適切な現実的対応が求められる専門的業務であるといえる。これらの従事する専門職の養成にあたっては、共通する課程として、座学と実学の往還を通して、その専門性を確実に習得するプロセスが必要不可欠である。座学を通して、習得される知識や技術、技能に関する

理論を、実学を通して実践的に照合し、応用し、適用し、検証し、理論を確認・補強・補正し、修正する学びの課程である。それぞれの固有の専門性は、座学のみでは習得は不可能であり、実学のみでも不可能である。その往還性の原則が、実習の最も重要な理念として考慮される必要がある。

実習は、実学としての体験、観る、聴く、話す、関わる、応用する・適応する、予測する、計測する、省察する、評価するなどの体験の積み重ねは、周到に計画され、準備された実習の体系、つまり実習の事前指導、実習の諸段階、実習の指導、事後指導なくしてその往還性の機能を発揮することが難しい。<sup>1)</sup>

つまり、教育実習を含んだ教師の養成においては、学内における理論的学習と、実習に関わる事前事後指導、そして、保育現場における教育実習での体験的な学びと現職教員からの指導が連続して、繋がりをもって学生の学びに対して行われるということが重要であるといえる。このことから、保育の現場に勤め、後進の育成に尽力いただく教育実習指導担当教員を始めとした教育実習施設から示される実習生の実習の評価は、養成段階にある学生が、実習における自身の取り組みを客観的な視点から、その現状と課題について評価された内容であるといえる。そのため、この実習評価は、実習生自らが自らを振り返り、自信を深めたり、自らの課題解決を図るため

に学びなおそうとすることが可能な教材であり、これは実践者として必ず行うことが必要なものである。

そこで本研究では、令和5年度の教育実習において、実習生が受けた実習評価について分析、検証し、今後の養成課程における教育実習指導の課題と方法について、検討していきたい。

## 2. 研究の方法

### 1) 対象

A短期大学の教育実習（幼稚園）において、令和5年度の教育実習に参加した学生を対象として、実習評価表に関して分析した。その対象となる学生数は83件であった。そして、本研究において有効回答として取り扱った件数は、有効回答数76件（欠損数7）であった。実習を終えていない、もしくは実習施設から評価が示されていない（評価不能・項目該当無し等）などの実習評価結果については、欠損として扱った。有効率は91.57%であった。

### 2) 実習期間

令和5年5月から令和5年6月の期間において、原則20日間（4週間）の教育実習（幼稚園）に取り組んだ。実習園は、原則各自の希望にて実習施設を選択した幼稚園及び認定こども園であった。

### 3) 実習評価表

教育実習における実習評価表は、宮城県では、養成校共通の評価表を活用している。

教育実習評価表評価項目は15項目であり、その評価内容は大きく2つの項目（実習態度・実習内容）で構成されている。

実習態度は、健康・礼儀・積極性・責任感・協調性・探究心の6項目である。

実習内容は、幼児の理解・環境の配慮・指導計画・保育の実践（4項目置かれているため、それぞれの内容を区別するために項目を保育の実践①－④をつける）・提出物等・反省の9項目である。

それぞれの評価の観点は、以下の表の通りである。

表1 評価項目と評価の観点

評価の項目		評価の観点
実習態度	健康	健康管理に留意し、心身共に元気に過ごした
	礼儀	身だしなみが清潔で、言葉遣いや挨拶などが適切であった
	積極性	実習の意義を理解し、目的を持ち積極的に活動した
	責任感	与えられた仕事は責任をもって成し遂げた
	協調性	指導者の助言を素直に受け入れ、職員と協力して仕事をした
	探究心	絶えず問題意識をもち、研究的な態度であった
実習内容	幼児の理解	幼児の中にとけこみ、積極的に理解しようとする姿勢が見られた
	環境の配慮	保育に必要な環境構成に配慮し、また保育室内の整備や美化に務めた
	指導計画	幼児の発達に即した計画や準備ができた
	保育の実践①	幼児の発達段階を考慮し、幼児の興味を引き出して保育展開ができた
	保育の実践②	言語・音声が幼児にわかりやすく適切であった
	保育の実践③	基礎技能（音楽・絵画製作など）を発揮できた
	保育の実践④	個別指導にまで気を配ることができた
	提出物等	日誌、指導案等の提出物の期限を守ることができた
反省	自分の実習を振り返り、翌日の保育に活かそうと努力した	

これらの評価の観点に基づき、各実習施設において、実習生への評価を5段階において行って頂いている（令和4年度より5段階評価へ変更となった。令和3年度までは4段階評価であったが、保育所実習との評価段階との統一化を図るため、令和4年度より実習評価の段階は5段階評価となっている）。

#### 4) 倫理的配慮

本研究は、「聖和学園短期大学研究活動に関する倫理規定」に従い、研究に取り組んだ。

実習評価表を取り扱う上で、学生には学生の個人が特定されない形で今後の教育内容と方法の検討ために、研究にて取り扱う旨説明し、了解を得ている。

通常、実習評価は教務事務が管理しており、教員は学生指導や成績評価等の場面においてのみ触れるものであるため、本研究では、分析にあたって、教務事務において、評価データに示される個人の氏名を外し、ナンバリングを施し、学生個人の特定ができないよう配慮した上で、実習評価の評価項目における評価数値のみを分析の対象とした。

#### 5) 教育実習に係る指導プログラムについて

A短期大学の教育実習に係る事前事後指導のカリキュラムは、下記の通りである。教育実習が2年次の5月末から6月にかけて行われるため、1年次の4月にはオリエンテーションを行い、観察実習、部分実習、予備実習といったステップアップ方式を取り入れ、充実した教育実習（本実習）が行えるよう努めるとともに、実習後は実習報告会や交流会を通して、本実習での学びを深められるよう努めている。

観察実習は、9月初めに2日間、一人2箇所の幼稚園で実施（A短期大学の付属であるB幼稚園と協力園）している。観察実習は初めての実習となるため、事前指導として園の流れや準備について丁寧に指導を行っている。また、事後指導では、実習記録を提出させ、9人の専任教員が担当するグループの学生を指導している。11月から12月にかけては、実習報告会を行い、1年生は2年生から幼稚園・保育所・施設の3実習について報告を聞く機会を設けている。実習報告会では、2年生の実習報告資料集を1年生にも配布し、実習前の準備物の紹介や実演等も行い、モデル型学習を取り入れ、1、2年生が双方

[教育実習事前事後指導 I] (1年次)

月	内 容
4月	オリエンテーション教育実習の目的と意義の理解2年間の計画について
7月	観察実習ガイダンス（全体）観察方法、記録方法 準備物について
8月	観察実習ガイダンス（全体）指導案の流れについて
9月	観察実習（聖和幼稚園と協力幼稚園にて一日ずつ2日間）
	観察実習反省会（全体・グループ）
11月	実習報告会（全体・グループ）2年生による教育実習からの学びの伝達
12月	交流会（全体・グループ）1・2年合同による指導案、教材研究、保育実践
1月	部分実習ガイダンス（全体・グループ）目的と内容、教材研究
2月	部分実習（聖和幼稚園にて1日間）
	部分実習反省会（全体・グループ）
3月	予備実習・本実習に向けたガイダンス（全体）対象児別実習内容について

に学べるよう実習プログラムを組んでいる。

部分実習は、2月に1日間、仙台市内のB幼稚園において実施している。幼稚園の1日の流れと保育者の役割を学ぶことを目的とし、事前指導では、担当部分の流れに沿って教材を準備し、実践を想定したロールプレイをグループごとに行っている。また、実習終了後はB幼稚園にご協力をいただき、担任教員による指導を行っていただいている。帰校後の事後指導としては、部分実習反省会（グループ）の実施と教員による日誌の指導を行い、今後の課題や自己評価表等の提出を行わせ、全体で学びの振り返りを行っている。このように一つ一つの経験を丁寧に振り返るなかで、学生達が幼稚園で経験した学びを共有化し、本実習でその学びを発揮できる実習プログラムを目指している。

予備実習は、3月から4月にかけてB幼稚園で行っている。事前指導では、事前準備、観察の観点、教材研究について指導しており、実習担当が巡回にて指導を行っている。事後指導としては、予備実習報告会（全体）にて実施内容と反省点の伝達を行い、予備実習反省会（グループ）にて実習記録の指導を行っている。

本実習は、5月末から6月に20日間実施するため、実習の手引きを基に事前指導を行い（全体及びグループ）、事後指導では、教育実習反省会（グループ）において実習体験を発表し、今後に向けての指導を行っている。11月から12月にかけては実習報告会を行い、3実習の体験から学んだことや反省点を1年生に伝える中で、実習体験を見直し今後の課題を確認するようにしている。

[教育実習事前事後指導Ⅱ・教育実習]（2年次）

月	内 容
2月～4月	予備実習ガイダンス（全体・グループ）予備実習の概要・計画、活動案 予備実習（聖和幼稚園で半日）
4月	予備実習ガイダンス（全体・グループ）予備実習振り返り
	教育実習ガイダンス（全体）教育実習の概要、打ち合わせについて
5月	教育実習ガイダンス（全体）教育実習に向けての心構え
	教育実習ガイダンス（全体・グループ）実習課題等
5月～6月	本実習（各幼稚園にて教育実習20日間）
6月	教育実習反省会（全体・グループ）
10月	実習報告会準備（全体・グループ）資料作成、模擬保育
11月	実習報告会（全体・グループ）1年生への教育実習の学びを伝達
12月	交流会（全体・グループ）1・2年合同による指導案、教材研究、保育実践

### 3. 結果

#### 1) 令和5年度教育実習の実習評価

教育実習における実習評価表の項目数は15項目であり、実習態度が6項目、実習内容が9項目である。各項目5段階にて評価がなされており、評価最大得点は、合計75点、実習態度30点、実習内容45点である。

教育実習に関して実習施設から示された結果の平均は、合計が54.64 ( $SD=11.73$ )、実習態度が22.91 ( $SD=4.94$ )、実習内容が31.74 ( $SD=7.06$ )であった。

また、実習内容6項目は健康3.91 ( $SD=1.17$ )・礼儀4.12 ( $SD=0.97$ )・積極性3.61 ( $SD=0.97$ )・責任感3.80 ( $SD=0.92$ )・協調性4.00 ( $SD=1.03$ )・探究心3.47 ( $SD=1.08$ )、実習内容9項目は、幼児の理解3.87 ( $SD=1.09$ )・環境の配慮3.57 ( $SD=0.89$ )・指導計画3.24 ( $SD=0.92$ )・保育の実践①3.41 ( $SD=0.93$ )・保育の実践②3.29 ( $SD=0.92$ )・保育の実践③3.43 ( $SD=0.95$ )・保育の実践④3.26 ( $SD=0.83$ )・提出物等3.71 ( $SD=1.30$ )・反省3.96 ( $SD=1.02$ )であった。

これらの結果をグラフにて示す(図1)。

これら15項目の平均値は3.64、中央値は3.61であることから、各項目の結果をみると、実習態度である“健康”、“礼儀”、“積極性”、“責任感”、“協調性”、実習内容である“幼児の理解”、“提出物”、“反省”の項目が高めの結果となっていた。

#### 2) 過去の教育実習評価結果との比較

R5年度教育実習の評価結果について、その高さを比較するために、R4年度との結果について比較した。

R4年度の教育実習評価は、有効回答数が113件であり、合計が58.23 ( $SD=7.72$ )、実習態度が24.57 ( $SD=3.64$ )、実習内容が33.56 ( $SD=4.66$ )であった。

各項目の比較は、以下の通りである。

R4年度の実習評価と令和5年度実習評価を比較した結果、R5年度は15項目全ての項目において、評価が低下していることが示された。最大で“健康”の-0.46ポイント、最低で“保育の実践①(幼児の発達段階を考慮し、幼児の興味を引き出して保育展開ができた)”の-0.12ポイントであった。

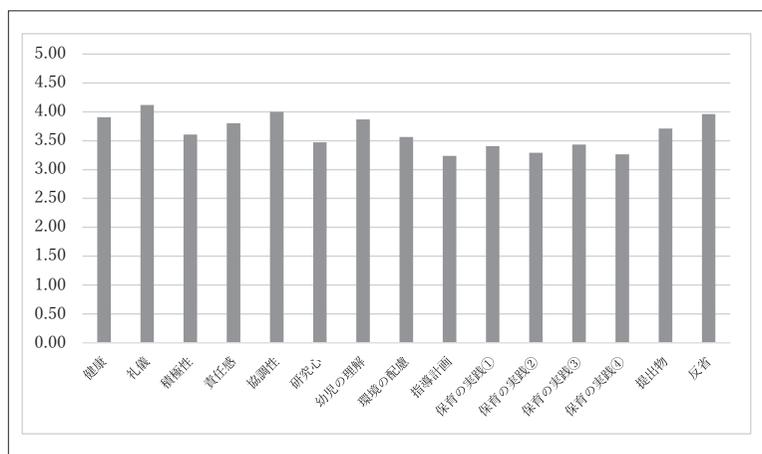


図1 R5年度教育実習評価の平均値

表2 令和5年度と令和4年度の実習評価の比較

	令和5年度		令和4年度		差	t
	平均	SD	平均	SD		
健康	3.91	1.17	4.37	0.89	-0.46	2.926**
礼儀	4.12	0.97	4.28	0.86	-0.16	1.172
積極性	3.61	0.97	3.87	0.81	-0.26	1.983*
責任感	3.80	0.92	4.10	0.81	-0.30	2.245*
協調性	4.00	1.03	4.25	0.76	-0.25	1.753*
研究心	3.47	1.08	3.78	0.84	-0.31	2.073*
幼児の理解	3.87	1.09	4.01	0.80	-0.14	0.984
環境の配慮	3.57	0.89	3.74	0.70	-0.17	1.283
指導計画	3.24	0.92	3.50	0.69	-0.26	2.071*
保育の実践①	3.41	0.93	3.53	0.72	-0.12	0.947
保育の実践②	3.29	0.92	3.50	0.71	-0.21	1.661*
保育の実践③	3.43	0.95	3.64	0.76	-0.21	1.577
保育の実践④	3.26	0.83	3.48	0.65	-0.22	1.750*
提出物	3.71	1.30	4.07	1.03	-0.36	1.967*
反省	3.96	1.02	4.11	0.78	-0.15	0.970

\* p<.05, \*\* p<.01 を示す。

### 3) 教育実習評価表の項目における相関

R5年度教育実習評価表について、15項目と合計それぞれについて、相関を求めたところ、以下の表のような結果が示された。

表3では、相関係数0.7以上の強い相関が示された項目に関してマークを示した。

その結果、実習態度では4項目において、

“積極性”は7つの項目と、“責任感”は1つの項目と、“協調性”は5つの項目と、“研究心”は7つの項目と強い相関が示された。また、実習内容の4項目は、“幼児の理解”は5項目と、“指導計画”は7項目と、“保育の実践①”は4項目と、“反省”は5項目と強い相関を示していた。

表3 教育実習評価表の項目に関する相関係数

	健康	礼儀	積極性	責任感	協調性	研究心	幼児の理解	環境の配慮	指導計画	保育の実践①	保育の実践②	保育の実践③	保育の実践④	提出物	反省
健康	-														
礼儀	0.294	-													
積極性	0.473	0.566	-												
責任感	0.448	0.519	0.718	-											
協調性	0.416	0.693	0.735	0.684	-										
研究心	0.417	0.536	0.864	0.635	0.746	-									
幼児の理解	0.420	0.540	0.830	0.586	0.737	0.755	-								
環境の配慮	0.439	0.561	0.628	0.570	0.645	0.712	0.594	-							
指導計画	0.424	0.573	0.739	0.649	0.728	0.777	0.701	0.734	-						
保育の実践①	0.430	0.542	0.784	0.644	0.685	0.734	0.698	0.680	0.794	-					
保育の実践②	0.368	0.476	0.561	0.397	0.489	0.572	0.591	0.606	0.619	0.608	-				
保育の実践③	0.389	0.473	0.499	0.533	0.431	0.454	0.412	0.558	0.563	0.587	0.514	-			
保育の実践④	0.374	0.430	0.651	0.549	0.567	0.641	0.645	0.615	0.653	0.765	0.611	0.611	-		
提出物	0.485	0.541	0.594	0.627	0.584	0.565	0.480	0.472	0.622	0.573	0.360	0.538	0.473	-	
反省	0.482	0.504	0.777	0.681	0.780	0.768	0.713	0.660	0.715	0.638	0.434	0.492	0.537	0.559	-

## 4 考察

### 1) 実習生の学習理解や習熟に関する課題

上述のように、R5年度の教育実習の評価結果について示された。これらのことから、それぞれ15項目の各項目の結果をみると、実習態度である“健康”、“礼儀”、“積極性”、“責任感”、“協調性”、実習内容である“幼児の理解”、“提出物”、“反省”の項目が各評価結果の中央値よりも高い結果であった。特に、“礼儀”と“協調性”は、平均が4を超えており、高い評価結果として示されており、実習における姿として、学生がこの点において、良好な実習での姿を示したといえる。そして、評価全体の特徴として捉えようとする、実習態度の方が成績評価が高く、実習内容において評価結果が低い結果が見られた。実習評価であるため、本来は、双方に差があまり無いこと、実習評価の観点から考えた時に、知識や技術を示す実習内容の評価が良好であることが望ましいが、A短期大学では、教育実習が学生の本実習（見学や観察実習等ではなく、資格や免許取得に関わる単位実習を示す）において初めての実習であるため、実習における内容や取り組み等はどうしてもその経験の不足から低めの傾向となり、態度が高い結果として示されていることが考えられる。

ただし、R5年度の実習評価と、その前年の学生の教育実習評価（R4年度教育実習評価）とを比較した結果、全ての評価項目において、マイナスとなっており、R5年度の実習評価結果が低いと言わざるを得ない。特に、“健康”、“積極性”、“責任感”、“協調性”、“研究心”、“指導計画”、“保育の実践②”、“保育の実践④”、“提出物”では有意な低下が見られている。そのため、R5年度の評価結果に関して、学内指導を行っている教員の立場から考えた際に、これは注意しなくてはなら

ない課題であり、こうした評価結果となった原因について、検討する必要があるといえる。

この原因として、例えば、学内での教授内容に対する受講学生の理解度の課題（指導教授側、学習者側双方に起因する）、実習施設における評価がより厳しくなった可能性、在籍学生数の差が大きいことから考えられる学習者の学習段階の異なり、学習者のスキルや学習準備の不足の課題、学習者の学習意欲や取り組みへのモチベーションの課題などが、推測される。しかし、これらは本研究においてその理由を探るための調査を行っておらず、結果に基づく事実として示すことができず、あくまでも推測の域を超えないものであるが、これらのことが可能性のある理由として推察される。

こうした実習評価低下の原因を検証するため、実習施設側の評価だけではなく、実習巡回指導の評価の結果について担当者間で再度の情報収集と検証のためヒアリングを行ってみたが、全体的に特に大きな傾向として表される課題はなかった。体調を崩して、実習を中止したり、欠席したりする学生がR5年度は一定数いたのは事実であるが、あくまでも例年の範囲内であり、全体的な傾向として実習に対しての取り組みの姿勢や態度について、実習巡回指導の報告において大きな課題となることは見当たらなかった。次に、施設側の実習評価に対する厳格化や評価基準の変更等についてその可能性を考慮して、他大学へ確認したが、特に大きな変化は見られていないとの回答であり、こうした可能性は薄いと言わざるを得ない。

これらのことから考えると、実習評価の低下に関する理由としては、実習生の学内実習指導や授業等における学習の取り組みの低下や学習内容理解の齟齬を抱えている可能性が

考えられる。全体的な評価結果の低下は、実習態度と実習内容双方に起きており、教育実習学内指導全体の見直しを検討することが必要であると考えられる。

そこで、まずは教育実習評価に示された結果から、実習における観点として注目していきたい。実習の評価に関して、教育実習では総合評価としての実習全体の取り組みを示す項目が存在しておらず、その結果との比較から、評価項目として、どの点が強く影響を与えているか示すことが難しいが、実習評価は、学生の実習に対する取り組みを実習指導担当者が、それぞれの項目の観点に従い、ある一定の評価基準に基づいて評価を示した結果である。そのため、他の評価結果に対して相互に関係しあっている項目があり、それらを読み解くことで、学生への指導内容や教育プログラムへ反映することが可能であろうと考える。このことから、上述の評価結果における強い相関関係が示された項目における評価の観点に注目しこれからの実習指導における学習指導の方法や取り組みの解決を図りたい。

各項目の評価の観点は以下の通りである。  
〈実習態度〉

- ・“積極性”「実習の意義を理解し、目的を持ち積極的に活動した」
- ・“協調性”「指導者の助言を素直に受け入れ、職員と協力して仕事をした」
- ・“研究心”「絶えず問題意識をもち、研究的な態度であった」

〈実習内容〉

- ・“幼児の理解”「幼児の中にとけこみ、積極的に理解しようとする姿勢が見られた」
- ・“指導計画”「幼児の発達に即した計画や準備ができた」
- ・“保育の実践①”「幼児の発達段階を考慮し、幼児の興味を引き出して保育展開ができた」

- ・“反省”「自分の実習を振り返り、翌日の保育に活かそうと努力した」

これらの項目は、先述の通り項目間での相関が高い評価項目であり、相互に影響し合う可能性が高い。そのため、実習の指導にあたっては、少なからずこれらの評価の観点を指導における教育内容や教育プログラムにおいて、実習生の資質・能力として育もうとすることが重要であろう。

これらの項目は、実習に対して目的意識を持ち自ら積極的に参加し、研究的な視点で絶えず問題意識を持ちながら学びを深めようとする、実践において常に自らの保育を振り返り、翌日以降の保育に対して活かそうとする保育者の姿であり、そして、実践においては、子どもの姿と実際に即した計画を作成し、見通しを持って、子どもの興味と関心を引き出すための保育実践を、指導を受けながら同僚である職員と協働的に取り組もうとする姿であった。

これは、D. ショーンによって示されている専門職としての「行為の中の省察 reflection-in-action」そのものである。不確実で予測しがたい問題状況との対話を絶えず行ない、経験から蓄積した実践的な知識を用いて探求し続け、反省を軸として専門的力量を形成して専門職のことを表す。つまり、自らの実践に対して向き合い、振り返り、捉え直しをすることにより、新たな知識を得て、自らを成長させていくために、保育者は常に思考し、深い学びを得るために、意欲的かつ能動的に、そして他者と連携、協力し、協働しながら、探索的に質の高い保育を目指して、働きかけることが必要であり、実習生においてもその姿勢の一端は期待されていることがわかる。

つまり、教育実習における実習評価は、子どもの姿を捉え、子ども一人ひとりの発達とその背景に応じた保育実践のために、主体的

にかつ能動的に、同僚を含む他者に対して働きかけ、協同しようとする専門職である保育者の姿を希求しているといえるであろう。

これらのことから、養成校における教育は、こうした専門職としての保育者の視点を十分に涵養するための教育実践が必要であり、こうした力を養成期の教育段階において育むための教育方法とプログラムについて検討することが重要である考える。

## 2) 自ら思考し学び続けるための学習プログラムの必要性

しかしながら、評価結果の全項目における全体的な低下は、学内における指導において得られる学習成果が実習施設において期待される内容と一致していない可能性が示されたと考える。

なぜなら実習施設側が期待している成果を示すだけの学習者の取り組みの姿がパフォーマンスとして示されていれば評価は高くなる。例えば、評価項目反省においては「自分の実習を振り返り、翌日の保育に活かそうと努力した」という実践を振り返り、評価し、その課題について明らかとして、検証し、その改善の方法について考え、計画を示し、再度実践へと参加するといった問題を発見し、自らそこに向かって学んでいく課題解決型の学習のプロセスそのものであるが、こうした力が前年度と比較して低下している可能性が高い。

実習は、実習生のその態度と内容について評価をするものであり、その点に関して、養成教育の役割を考えた場合、早急な教育内容と教育プログラムの改善が必要となるであろう。

本研究において示された結果から明らかとなったことは、実習生が目的を持って実習に取り組み、主体的に学び、日々実践を振り返

り、改善に向けて取り組むことが求められていることであると考ええる。

そのため、自ら思考し学び続けるための学習スキルの獲得が、実習生において必要であろう。

そのため、課題解決型学習のような学習者が問題を発見し、解決の見通しをつけて実行し、何らかの形で結論を得て、解決策の共有を図るための学習方法を教育プログラムにおいて取り入れることは一つの解決策を導くもの（上村ら；2017）であると考ええる。

課題解決型学習とは、アクティブ・ラーニングの一手法であり、少人数でのグループによる具体的な課題についての洞察、観察、対話、反省、学習の再構築といった要素を含む学習方法である。保育実習や教育実習の事前事後指導において大学や短期大学において取り入れられており、学び続ける継続的な学習意識の獲得や対話的な学びあいを通して振り返りが高められることが示されている。

プロセスは、チーム編成、グループ討議、活動記録の作成、自己学習、成果報告（プレゼンテーション）で展開される。学習成果として、実習活動において、積み残してしまったもしくは解決を要する課題として、グループにおいて検討し、その具体的な解決策としての報告を求めており、この報告を通して、他のグループに学生にとっても、自らがその課題に直面した際もしくは類似した課題に直面した際に、解決に向けて向き合う力を涵養できるような具体的解決策を求めている。主体となるのは学生であり、教員は、学習の支援者として位置づけられる。

学習の動機付けに配慮が加えられ、学習の意義を理解した上で、具体的な問題の解決過程に参加することにより、一定の応用的な学習効果が得られることや問題解決レベルでの知識を総合的に展開できること、集団的学習

として相互作用による相対的な学習効果が期待出来ることがメリットであるため、振り返りを含む省察力の向上と学生自身が課題に対して自ら向き合う力を育てることが可能となりやすい。医療や福祉、教育、保育の養成に係る学校においても学習手法として取り入れられている手法である。また、保育者の専門性において、協働することは保育者にとって大切な力であり、対話的な学習や協同学習は、そうした共に学び合う力を直接的に涵養することができる学習手法であるため、実習指導の教育プログラムにおいて、取り入れていくことが重要であろう。

## 5 まとめ

本研究では、実習評価の結果に注目し、実習生の評価が専門職としての専門性における評価の観点と重なる部分が多いことが示された。特に、実践を振り返り、省察し、自らの課題を明らかとして、その解決に向けた働きかけを行う、振り返りを通じた学びに取り組むことの重要性が示されたと考える。自らの実践を振り返り、そこで示された課題について解決に向けて取り組むことが、保育者の保育力の向上や保育の質の向上につながるものであり、現在、園内研修やカンファレンスにおいて、多くの保育施設において、そうした実践は進められているが、養成校の教育段階においてもこうした相互に協力しあい、自ら学ぼうとする力の獲得が重要であると考えられる。

本研究では、こうした実習評価の結果が、学習者の日常的な学習の評価や成果とどのように結びつき、育っているのか、明らかとしておらず、養成校における学習のプロセスとその成果が及ぼす学習者の成長モデルについて、示すことができていないため、この点について今後の研究において、詳細に進めてい

く必要があると考える。

また、事前事後指導における教育プログラムについて、それぞれの成果について、指標を用いて評価し、その効果について明らかとしていくことが重要であろう。本研究は、あくまでも教育実習評価の結果から推察される現状における学生の学びの課題に関して、課題解決型学習や対話的学習などの教育プログラムを取り入れていくような実習指導の教育プログラムの変化を提案するものであり、その成果や効果については、今後の研究において、必ず明らかとしなくてはならないといえる。今後の一連の教育プログラムの導入においては、その成果について明らかにし、今後の研究において、継続的な報告を行いたい。

## 引用・参考文献

- 1) 一般社団法人全国保育士養成協議会編 (2018) : 保育実習指導のミニマムスタンダード ver.2 ; 協働する保育士養成、中央法規。
- 2) ショーン, D. 佐藤学・秋田喜代美 (訳) (2001) 『専門家の知恵－反省的实践家は行為しながら考える』, ゆみ出版。
- 3) 溝上慎一 (2007)、アクティブ・ラーニング導入の実践的課題、名古屋高等教育研究、第7号、269-287。
- 4) 上村裕樹・音山若穂・和田明人・利根川智子 (2014)、保育者養成学生の継続的学習意識の獲得に向けた問題解決型学習の試行、帯広大谷短期大学紀要、第51号、217-22。
- 5) 上村裕樹, 音山若穂, 利根川智子, 工藤ゆかり, 滝澤真毅, 三浦主博, 織田栄子, 坂本大輔 (2017) グループワーク指向性が課題解決型学習に及ぼす影響 ; 保育実習見ご指導における取り組みについて、地域福祉サイエンス4、105-115。