

実習の適正評価に関する検討(1) ——実習評価と学内における学習状況等を比較して——

新沼英明 五十嵐陸美

はじめに

指定保育士養成施設（以下、養成校）は、「保育に関する専門的知識及び技術を習得させるとともに、専門的知識及び技術を支える豊かな人格識見を養うために必要な幅広く深い教養を授ける高等専門職業教育機関としての性格を有する」⁽¹⁾のであって、単に保育技術の習得だけに偏った保育士養成教育は許されないのは自明である。

一方、幼稚園教諭養成にあつては「教職課程を履修し免許状を取得した学生は、認定課程を有するどの大学を卒業しても、教員としての最低限の知識・技能は有しているとみなされる。」との前提に立った教育の実施が養成大学等に求められる⁽²⁾。その上で「教員として必要な幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。」（教育職員免許法（以下、単に「免許法」と称す）第22条第1項第5号）のであり、「認定課程を有する大学は、学生が普通免許状に係る所要資格を得るために必要な科目の単位を修得するに当たっては、当該認定課程の全体を通じて当該学生に対する適切な指導及び助言を行うよう努めなければならない。」（免許法第22条の4）としている。

このように保育士養成、幼稚園教諭養成（以下、原則として「保育者養成」と称すが、文脈上両資格免許を分けて説明する場合はそれぞれの表記を行う）は、それぞれの根拠法において「豊かな人格識見」「豊かな人間性」を慎重に見極めて資格免許を付与することを求めており、それが保育者養成に対する社会の要請のひとつと言える。これは、保育者養成の使命は単に在學生に資格免許を付与することが目的ではなく、学生が現場に立った時に、その保育を受ける子どもや子育てに関する指導助言を受ける保護者らの利益を鑑みていることに他ならない。つまり、保育者養成を行う養成校は学生の先にいる子どもや保護者の最善の利益を見据えた教育の提供が必要であるといえる。

だが、上記法令に記された「豊かな人格識見」等を養成校が適正に評価することは極めて難しい。保育者養成に限らず、文部科学省と中心に多様な学生ニーズや社会的な責任に寄与することと将来の大学教育のあり方の検討において、「教学マネジメントの確立」「学修成果の可視化」⁽³⁾ほかなどの具体例を明示しつつ、GPAの導入やルーブリックの活用、CAP制の導入などにより、大学教育の質保証の実現に向けた方向づけはなされている。しかし、それらが、保育者養成校が目指す「豊かな人格識見」等を保証するものとは相容れない部分もある。

本研究の問題意識の所在は、養成校で学び、保育所や幼稚園、社会福祉施設で保育者として子どもの前に立つ学生に対して、「何とかして単位を出さなければならない」という養成校側の解

積は誤りであるという指摘を行うことにある。つまり、本稿は目の前にいる学生にそれぞれの免許資格に関わる指定科目の単位を出すことについては一定程度厳格であるべきだという立場に立つ。酌むべき合理的な理由が無いにも関わらず、十分な学修成果を確認できない学生に対して単位を無理矢理にでも認定しようとする風潮が、保育者養成校や実習先にないとは言えず、それがあたかも「親切である」という誤解がある可能性を改めて検討しなければならない。

本稿は単に保育者養成や実習施設を批判的に論じようとする意図はない。あくまで問題の所在は、安易な単位認定（実習の単位を含む）等は将来的に保育を受ける子どもや保護者の不利益になることを認識しなければならないという自らの反省をも踏まえたところにある。もちろん、昨今の学生に見られる特性を踏まえたきめ細かな教育・指導は追及すべきである。しかし、安易な単位認定は社会に対する背信と指摘するのは言い過ぎだろうか。本研究では実習教育に焦点をあてつつ、保育者養成の社会的使命について改めて検討を試みたい。

1. 研究目的と方法

1.1 研究目的

保育者を養成する大学等におけるカリキュラムは、大学等における教育とともに、保育現場における実習教育が非常に重要な存在である。大学等における教育と実習は車の両輪と言えよう。例えば保育士養成の場合、「保育実習実施基準」（別紙2）第2「履修の方法」において必修科目・選択必修科目として各おおむね10日間の実習が課されるが、その目的は「保育実習は、その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的とする。」⁽⁴⁾としている。ポイントとなるのは①「習得した教科全体の知識、技能を基礎」とすることと、②「保育の理論と実践の関係について習熟させること」である。このことが先述したような養成校における教育と実習が車の両輪であると述べる証左である。

この保育実習実施基準第3「実習施設の選定等」において、学生の実習施設は「実習施設の選定に当たっては、実習の効果が指導者の能力に負うところが大きいことから、特に施設長、保育士、その他の職員の人的組織を通じて保育についての指導能力が充実している施設のうちから選定するように努めるものとする。」（下線筆者）と一定の指導体制が整った施設において実習することを養成校に求めている。だが、この点を養成校が事前に把握することは極めて困難であると言わざるをえない。なぜならば、多くの養成校は実習先の指導体制まで踏み込んだ依頼は、園との信頼関係や現実的な事務処理の限界から不可能といえるからである。

しかし、先述のように実習教育は保育者養成課程における大きな柱であることは間違い無く、その充実には常に追求するべきだ。そのため、実習施設との連携を密にし、協働してよりよい実習のあり方を確立しなければならないことは言うまでもない。

そこで、本研究では保育現場における実習評価と養成校における教育課程の評価を手掛かりに、①実習評価の妥当性とその課題、②養成校における教育の質の担保とその課題、③実習施設と養成校との協働のあり方について検討し、質の高い保育者養成の方向性を探ることによって、

養成校卒業後に保育を受ける子どもと保護者の福祉に資することを目的とする。

1.2.1 研究方法

本研究では、名古屋短期大学（以下、「本学」と称す）における保育実習Ⅰ（社会福祉施設実習、以下「施設実習」と称す）と教育実習Ⅰ（学内の付属幼稚園における5日間の実習）の評価と成績評価（GPA）との関連について比較検討する。対象は名古屋短期大学に2019年度に入学した学生233名のうち、209名（89.6%）である。本来ならば履修者全員を対象とするべきところだが、下記に記す施設実習期間中（施設実習は2020年1月から3月にかけて概ね10日間の実習に五月雨式に担当している）に新型コロナウイルス感染症（以下、「**covid-19**」と称す）感染者の急拡大をうけ、社会福祉施設における実習を断念し、2020年3月2日付厚生労働省子ども家庭局保育課発出の「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う指定保育士養成施設の対応について」（事務連絡）に基づき学内における代替プログラムに切り替えた学生がいるため、その対象になった学生は分析対象から除外した。あくまで対象は学外の実習先で実習した学生とすることとした。

これらの学生の実習評価（教育実習Ⅰ、施設実習）と学内における成績評価の相関を明らかにし、その評価の妥当性と課題を数値的に示すことで課題の把握を行う。

なお、本研究は各実習種の評価の数値とGPAの数値を突合して多角的な分析を試みるものではあるが、当然ながら個人の特定はもとより、外部実習先の特定には至らない。

加えて、本来ならば2年間の実習全体を通したデータを詳細に分析したいところだが2020年4月7日に7都府県に、同16日にその他の道府県に「新型コロナウイルス感染症緊急事態宣言」が発出された（同5月25日に解除）ことを受け、本学実習委員会にて慎重に検討した結果、2年次に実施予定だった「保育実習Ⅰ（保育所）」、「保育実習Ⅱ」は上記厚労省保育課通知をもって学内における代替実習とし、「教育実習Ⅱ」は同年4月3日付文部科学省総合教育政策局教育人材育成課発出の「令和2年度における教育実習の実施に当たっての留意事項について（通知）」（2教教人第1号）の定めるところにより、同じく学内における代替プログラムとなったため本研究の分析対象から除外した。今後、**covid-19**の終息をみたならば追加の分析を試みることを申し添える。

1.2.2 本学における実習教育の概要

本学保育科における実習教育（ここでいう実習教育とは、指定保育士養成施設における教育課程に含まれる「保育実習Ⅰ（保育所実習、社会福祉施設実習）」「保育実習Ⅱ（保育所実習）」並びに免許法に規定する「教育実習Ⅰ（本学の場合は本学付属幼稚園における実習）」と「教育実習Ⅱ並びに付帯する事前事後指導を指す）」は以下のとおり実施される。そのうち本稿では①（付属幼稚園における教育実習Ⅰ）並びに②（保育実習Ⅰのうち施設実習）を分析対象とする。

（参考付記）本学の実習体系

- ① 教育実習Ⅰ（1年次 5日間 本学付属幼稚園にて実施）
- ② 保育実習Ⅰ【社会福祉施設】（1年次後期 希望調査に基づき大学が担当する社会福祉施設における概ね10日間の実習）
- ③ 保育実習Ⅰ【保育所】（2年次 保育所における概ね10日間の実習）

④ 教育実習Ⅱ（2年次）

2. 結果

2.1.1 施設実習の評価の概要

本学の保育実習Ⅰ（社会福祉施設）は、従前は「秀・優・良・可・不可」の総合評価のみであったが、初めての外部からの評価である施設実習にあつては学生の課題を明確にすることと、本学の実習教育の充実を継続的に図っていく観点から10項目の評価細目を示し、それぞれに評価の観点を書き加え、5段階評価による評価を依頼している。

2.1.2 施設実習評価の結果

以下、評価項目と評価の観点とともに、5段階評価の平均得点を示す。

項目	評価内容	評価の観点	評価 平均値
	基本的事項	● 実習生として相応しい言葉遣い、礼儀、態度であり、施設が指示した事項（服装等）を遵守している。	3.91
意 欲 ・ 態 度	意欲・ 積極性	● 指示を待つばかりで無く、自分から行動している。 ● 積極的に子ども・利用者に関わろうとしている。	3.65
	責任感	● 十分な時間的余裕を持って勤務開始できるようにしている。 ● 報告・連絡・相談を必要に応じて適切に行なっている。	3.66
	探究心	● 取り組みの中で、適切な援助の方法を理解しようとしている。 ● 取り組みの中で、自己課題を持って実習に臨んでいる。	3.76
	協調性	● 自分勝手な判断に陥らないように努めている。 ● 判断に迷うときは、指導者に助言を求めている。	3.69
知 識 ・ 技 術	施設の 役割と機能	◆ 子ども・利用者の生活と保育士の援助について理解している。 ◆ 施設の役割と機能について具体的な実践を通して理解できている。	3.48
	子ども・ 利用者理解	◆ 子ども・利用者との関わりを通じた観察と支援ができている。 ◆ 子ども・利用者個々の状態に応じた具体的援助ができている。	3.56
	生活と 環境の理解	◆ 子ども・利用者の心身の状態に応じた対応ができている。 ◆ 子ども・利用者の活動と生活の環境について理解できている。	3.47
	記録	◆ 実習の自己課題、実習目標に基づく省察と自己評価ができている。 ◆ 誤字、脱字等に留意し、適切な表現で記録をとっている。	3.67
	保育士の 役割と倫理	◆ 専門職としての保育士の業務について具体的に理解できている。 ◆ 専門職としての職業倫理について具体的に理解できている。	3.48

2.2.1 教育実習Ⅰの評価の概要

本学の教育実習Ⅰはゼミ単位で5日間の実習を行う。学籍番号が早い順に5月中旬から順次実施され、最も遅いゼミはその終了が12月に差し掛かる。よって学内における学修期間に大きな差があるため単純比較はできないものの、以下4項目と総合評価（いずれも5段階）で評価される。すなわち「幼児理解」「意欲・態度」「課題の認識」「記録」および「総合評価」である。

2.2.2 教育実習Ⅰ評価の結果

以下、評価項目と5段階評価の結果を示す。

幼児理解	意欲・態度	課題の認識	記録	総合評価
4.06	4.01	4.05	3.99	4.03

2.3 施設実習評価と教育実習 I の評価との関連

次に、教育実習 I と施設実習評価の関連について示す。施設実習の評価項目と教育実習 I の評価項目が異なるため、教育実習 I と施設実習の総合評価（A）ならびに評価項目が同一である項目（記録＝B、意欲＝C）について比較した。

評価項目	相関係数
A 施設の点数合計（50点満点）と幼稚園の点数合計（20点満点）との関連	.114
B 施設実習「記録」と幼稚園「記録」の関連	.123
C 施設実習「意欲・積極性」と幼稚園「意欲・態度」の関連	.098

2.4 施設実習評価と学内授業評価（GPA）との関連

次に、学内の授業評価（GPA）と施設実習の評価の相関を以下に記す。厳格な評価基準に立脚した学内授業評価が高い学生は施設実習評価でも一定程度以上の評価を受け、学内の授業に力を注がない学生はしかるべき厳しい評価となることが想定されるが、結果は以下の通りである。（一部抜粋）

総合評価と GPA	.281
記録と GPA	.228
意欲・積極性と GPA	.250
基本的事項と GPA	.173
責任感と GPA	.242
探究心と GPA	.292
協調性と GPA	.304

3. 考察

以下、これらの数値が示すものから見えるものについて考察を試みる。

まず、施設実習評価についてである。

施設実習は保育所以外の児童福祉施設および居住型福祉施設を中心に実施基準に基づいた施設で実習を行った。2.1.2で示すように際立った評価の高低は見られず、評価項目を細分化し、評価の観点を明示の上で本学の実習教育の課題の明確化を意図したが、期待通りの結果はこの段階では得られなかった。

施設実習評価で特筆すべきは以下2つである。1つ目に全体の約1割に相当する学生の評価が全項目同一評価（全項目5や全項目3など）であったことだ。詳細は伏せるがこのような評価をする施設は限られた特定の施設である。2つ目は実習施設毎に適正評価として疑問を持たざるを得ない施設が散見されたことだ。以下、2つの課題に共通する事例を示す。

養護系施設Aでは10名程度（詳述は伏せる）の実習生のうち、特別な事情のある学生1名（同）を除く全実習生の全項目の評価を「5」とした。一方、障害系施設Bでは5名程度（同）の実習生全員に平均「3」に満たない評価をつけた。いずれも「偶然」と解することはやや無理があると言わざるを得ないと思われた。前者施設Aの評価票の「所見」の欄や実習日誌を参考に筆者のやや飛躍した解釈を付け加えるならば、学生個々の実習状況については詳細に把握し、丁寧に課題の把握をして指導をしていただいているが、学生の「今後への期待」の意味を込めてすべての評価項目を「5」としているのではないかと考えられる。だが、これでは学生自身が自己課題を明らかにすることができないことに加え、他の実習先で実習した学生との公平性の観点からやや問題があると指摘せざるを得ない。一方、後者施設Bに関しては実習指導者の偏った指導観（学生に求める「実習生としての姿」が実習生には理解不能であると思慮される）を所見のコメントから見てとることができた。

以上2つの事例は極端な例ではあるが、同様のケースは他にも見られた。施設実習の受け入れ施設は通常業務が多忙なことに加え、ほぼ通年に渡って実習生を受け入れている。また、養成校によって評価票の様式も評価項目も異なることに加え、社会福祉士や介護福祉士、免許法に定める教員免許取得に係る介護等体験など、受け入れる実習生の到達目標もまちまちである。さらには保育所、幼稚園における実習では担当者がそれぞれ保育士、幼稚園教諭としての実務経験を積んでいるのに反して、施設実習の指導者の基礎資格が保育士であるとは限らず、社会福祉士の場合もあれば医療系資格の場合もあり、究極的にはいずれの資格をも持たない指導者が指導していることも否定できない。

いずれにしても、これらの結果から評価の適・不適を判断することはできず、実習受け入れ先に対する丁寧な説明を繰り返しながら評価の適正化を図っていかなければならないが、例えば社会福祉士受験資格を得るための「相談援助実習」の指導者は「社会福祉士の資格を取得した後、相談援助の業務に3年以上従事した経験を有する者であって、かつ、実習指導者を養成するために行う講習会であって厚生労働大臣が別に定める基準を満たすものとしてあらかじめ厚生労働大臣に届け出られたものを修了した者であること。」と実務経験年数と講習の受講を義務付けて、実習指導の質を担保する努力がなされている。保育者要請の実習教育も同様に一定の要件を設けて実習指導の質の均一化を図る必要があると筆者は考えているが、この点については本学だけの努力では如何ともしがたい。保育者養成に関わる養成校等に働きかけるだけのエビデンスを積み重ねるためのデータと研究が必要であろう。

次に、2.2.2で示した教育実習Iの評価について若干の考察を試みる。なお、筆者らは教育実習Iの事前事後指導を含めた一切に関わっていないためあくまで数値上の指摘に止まる。よって実習指導のあり方に踏み込むものではないが、1つ課題があるとすれば同一評価（全項目が同じ評価）があまりにも多いことである。1年次の学生がわずか1週間の実習を行うものであって、しかも1つのクラスで複数人の実習生が実習をすることからして指導教員の負担感を考えれば評価の難しさは十分に理解できる。しかし、本研究の対象とした学生のうち、77%の学生への評価が同一評価であることは課題として提起しておきたい。あくまで学内の実習であって、本学では「教育・保育職支援センター」で事前事後の指導を丁寧に行っていることから実習評価票の評点

にどの程度評価の比重を置くかは実習担当者の方針によるところだが、少なくとも文部科学省は教職課程の質の向上を意図して「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の達成状況の検証を軸に、各教職課程を構築する授業の検証を行うことも射程に収めての自己点検評価活動を運用⁽⁵⁾することを求めていることなどから、他の実習も含め実習評価そのものの再考の余地があるのではないかと考えられる。

関連して、2.3については施設実習担当者としての見解を加えて考察をしてみたい。これは教育実習Ⅰと施設実習のうち同じ項目の評価の関連を示したものだが、表の通りこれらに関連性は見られない。筆者らは養成校の教員であるから意欲、積極性の高い学生は内部の教育実習Ⅰでも外部の施設実習でも同様に意欲的な態度を示し、それが高く評価されると考えているし、またその逆もあるだろうと考える。しかし、あくまで数値的な観点ではあるが、その関係性が乏しいのは教育実習Ⅰか施設実習の評価が学生の真の姿を捉えていない可能性を否定できない。記録に関しても、教育実習Ⅰで高い評価を得た学生が施設実習においてもそれなりの評価を得ているものと考えているが、実際はそれを証明できない。この点に明らかな正の相関が見られれば実習関係の事前事後指導以外の科目においても「書く力」の底上げを図るなどカリキュラムの再編も検討されるところだが、どうやらそれも説明がつかない。この点についてはさらなる検証が必要だが、まずは評価者に対して養成校が求める評価の観点を正確に理解してもらう必要があると考えられ、教育実習Ⅰ、施設実習双方の担当者に実習の到達目標と評価の観点を継続して丁寧に説明する必要性が示唆されたと言えるだろう。加えて、先に示した社会福祉士等の他の資格取得のための実習では実習担当者に一定の経験と講習の受講が義務付けられているが、教育実習にも同様の仕組みが必要ではないだろうか。外部における実習は先に記したように本学だけの努力では如何ともしがたいが、内部ともいえる教育実習Ⅰでは養成校と実習先がお互いに学び合う機会があっても良いのではないかと考えられる。

最後に、2.4に示した学内の授業評価と施設実習評価の関連である。数値で示したように弱い相関が見られる項目が散見されるが際立った項目は見当たらない。

先に示したように施設実習評価も精査をするとその評価方法や着眼点に偏りが見られるものが少なくない。学生を思いやってかほぼ全員の全ての項目に「5」をつける施設があったほか、すべての実習生全項目に「3」をつける施設があるなど、その妥当性が果たして本当に学生のためになっているのか、疑問に思われるものもある。施設実習は初めての学外実習であり、その実習において自己課題を明確化し2年次の実習に繋げていかなければならない。よってその評価は学生の成長のための大事な指標であることを施設側に訴えていく必要性が強く示唆された。一方でまた、学内における授業と施設の評価の関連も弱いことを詳細に分析する必要性も示されたといえよう。つまり、学内における授業に真摯に取り組み、延長線上にある現場での実習が結びつかないことは、真の意味で養成校における教育と現場での実習が「車の両輪」とはならないと捉えられる。

もちろん、学内にける授業評価（GPA）と実習評価が必ずしもリンクする必要はない。だが、2.4に示すほどに関連性が見られないならば、実習評価か学内授業評価のいずれかに適正さを疑う余地を排除できないという疑問は捨てきれない。実習評価に関しては実習担当者（今回の場合

は施設実習担当者)が詳細な分析をし、本学と関連する大学とが連携してその改善の必要性があれば改善をする必要がある。後者の授業評価の妥当性についてはIR (Institutional Research)による分析が必要である。大学教育の質保証のエビデンスは文部科学省の「私立大学等改革総合支援事業」の評価項目⁽⁶⁾が参考になる。この調査における「教育の質保証」の項目で成績評価の一定の目安を設けており、その中に「授業科目履修者に求められる成績水準の設定」、「教員間もしくは授業科目間の成績評価基準の平準化」を挙げており、具体的には成績評価を客観的に行うために、学修成果の評価に関して定める学内の基準、例えば、「特に優れている(GP:5)」という評価を得るには、試験による成績が90点以上、あるいは成績最上位20%程度であるなどを示している。このことから、外形的法令遵守だけでは大学内で教育の質を担保していることを対外的に証明することにはならず、成績評価の基準等をもう一度検討すべきではないだろうか。

4. まとめと今後の課題

本研究の目的は①実習評価の妥当性とその課題、②養成校における教育の質の担保とその課題、③実習施設と養成校との協働のあり方についての検討である。まず①については今回のデータ上ではその妥当性を証明するに至らなかった。今後、他の実習も含めて継続的且つ多角的な分析を行い、保育者養成の核としての実習教育のあり方を検討しなければならないことが示された。そのためには実習種、学部学科、そして現場の垣根を超えた忌憚のない意見交換や共同研究が第一歩であるように思われる。その上で実習教育の理想像を改めて構築する不断の努力が養成校の責任として求められるのではないだろうか。次に、養成校における教育、特に専門科目の教育の質の適否を本研究で言及するには至らないが、外部で評価される学生の姿と学内における学修状況に乖離があるとすればどこかに問題があると考えざるを得ない。仮に「学生のためを思って」評価基準を下げたり、不合理に高い評価を乱発したりするなど、成績評価の“インフレ化”が生じているとするならば、特に保育者養成における専門教育にあっては、学生が現場に立った時に、雇用主、子ども、保護者の信頼を失いかねない。改めて成績評価の妥当性を検討すべきである。

最後に、実習教育は保育現場の理解と直接指導がなければ成り立たない。養成校と保育現場が同じ目標をもって学生に関わり、「質の高い保育者を養成して、現場における保育の向上に資する」という共通理解が養成校、現場双方の実習教育の質を向上させることにつながるだろう。covid-19の影響により、本研究では教育実習I、施設実習に限った分析となり、得られた知見も限定的であった。今後は四年制大学における実習教育と評価の関連性を交えながら、保育実習、教育実習における実習教育の均質化を継続して検討して行かなければならない。加えて、学内における学修状況のあり方についても課題が残っており、引き続き検討が必要である。

謝辞

まとめに記したように、保育者養成は現場における献身的で熱意のある指導がなければ成り立たない。日常の保育に加えた実習教育はさぞ負担が大きいことだろう。例年多くの実習生を丁寧にご

実習の適正評価に関する検討(1)

指導いただいていることに改めて謝意を表すとともに、保育現場の要請に応えうる実習教育の充実に取り組んでいくことを改めて表明したい。

参考文献

- (1) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(2018) 厚生労働省
- (2) 文部科学省総合教育政策局教育人材課「教職課程認定基準等について」(2018) 文部科学省
- (3) 中央教育審議会大学分科会将来構想部会「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ」(2018) 文部科学省
- (4) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」(別紙2) 保育実習実施基準 (2018) 厚生労働省
- (5) 中央教育審議会・初等中等教育分科会教員養成部会・教職課程の基準に関するWG(第4回)資料2 (2019) 文部科学省
- (6) 文部科学省「令和元年度私立大学等改革総合支援事業調査票」(2019) 文部科学省

(受理日 2021年1月6日)