

平成 29 年度 文部科学省委託事業 専修学校による地域産業中核的人材養成事業

現場実践基礎力を有した保育士養成のための

『保育現場での活動』のガイドライン作成事業

成 果 報 告 書

平成 30 年 3 月

代表機関

学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校

本報告書は、文部科学省の生涯学習振興事業委託費による委託事業として、学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校が実施した平成 29 年度「専修学校による地域産業中核的人材養成事業」の成果をとりまとめたものです。

成果報告書の刊行にあたって

従前から専修学校は職業教育を担う教育機関として、産業界と深い関係を保ってきました。ここ10年余りの急速な社会の変化に合わせ、その関係については、更なる強化を求める動きがあります。まず平成21年に中央教育審議会に「キャリア教育・職業教育特別部会」が設置されたことにより、キャリア教育や職業教育についての本格的な議論を行おうという機運が高まりました。そして平成23年の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では「職業教育の観点からの職業実践的な学習活動が、教育機関だけでなく、地域や産業界の各種団体をはじめとする社会と連携・協力した人材育成という観点から推進されることが重要である。」とあらためて、教育機関と産業界の有機的な関係の上での人材育成が明らかにされています。また、平成26年には新たに企業等と連携して職業実践教育を行い、その上で学修成果を評価し公表することを基本とする、文部科学大臣認定の「職業実践専門課程」がスタートし、今日に至っております。

このような動きを受けて学校法人敬心学園 日本児童専門学校は、昨年度文部科学省より委託を受け、「専修学校版デュアル教育推進事業」の保育分野の取り組みである『現場実践基礎力を有した保育士養成のための「保育現場での活動」のガイドライン作成事業』に取り組みました。

本事業では、学生に保育現場がとても活気があり、多くの可能性に満ちていると、早目に実感してもらうことを目指して、入学後の早い時期から実践活動を経験させられるようなガイドラインの作成を行っています。

また、実践活動の際に、学生が自身の行動や知識に関する到達度を理解し、次に向けた具体的な取り組みができるような評価システムを作ることに併せて取り組んでいます。

2年目である今年度のガイドライン作成事業では、以下の3つのことを実施いたしました。

まず1つは、学生が実際に保育現場に立つ実証事業の実施です。実際に初年度の学生が保育現場で実践活動をし、現場の方に評価いただくという取り組みを行いました。

2つ目は、昨年度、企業・法人の方々と、専修学校で議論を重ねながら作成した教育ツールである「到達目標レベル表」の運用です。学生の意欲を高め、保育の現場の方の取り組みやすいものを検討し、ICT化を見据えたチェックシステムの開発に繋げました。

3つ目として、幅広い地域の専修学校にてこのガイドラインの説明を行い、参画して頂くことを目指しました。本事業に興味を持って頂いた専修学校の先生方と議論を重ね、このガイドラインの汎用性につながるものを模索しました。

最後になりましたが、この場をお借りして今回委託事業にご指導、ご協力いただきました、企業・団体様、保育現場の先生方、そして研究者や専門家の方々のご指導、ご協力に深く感謝を申し上げます。

平成30年3月

『現場実践基礎力を有した保育士養成のための「保育現場での活動」のガイドライン作成事業』
事業代表 小林 光俊 学校法人敬心学園 理事長
日本児童教育専門学校 校長

「現場実践基礎力」を有した保育士養成のためのガイドライン作成事業 成果報告書

〈目次〉

1. はじめに.....	2 -
1.1 「専修学校版デュアル教育推進事業」とは.....	2 -
1.2 デュアル教育の特徴.....	3 -
1.3 当事業の意義.....	3 -
1.4 昨年度までの実績.....	4 -
1.5 「保育現場での活動」とは.....	4 -
1.6 企業・団体等との連携に至る経緯.....	5 -
2. 「現場実践基礎力を有した保育士養成のための 『保育現場での活動』のガイドライン作成事業」事業概要.....	8 -
2.1 事業の名称.....	8 -
2.2 事業の趣旨・目的.....	8 -
2.2.1 事業の背景・課題認識.....	8 -
2.2.2 本事業の目的.....	8 -
2.3 事業の実施体制.....	8 -
2.4 組織体制.....	10 -
2.5 事業の実施内容.....	13 -
2.5.1 調査等（目的・対象・手法・調査項目の概要など）.....	13 -
2.5.2 実証事業「保育現場での活動」実施.....	14 -
2.5.3 教育支援ツール「現場活動ふり返りシステム～Step by Step～」の開発.....	15 -
2.6 事業実施のスケジュール.....	16 -
3. はじめての保育現場―現場と学校で学生を育てる仕組みづくり―.....	18 -
3.1 はじめに.....	20 -
3.1.1 実証事業の意味 ―学生をまんやかに―.....	20 -
3.1.2 実証事業の位置づけ ―授業カリキュラムへの組み込み―.....	21 -
3.1.3 期待していた学びの姿.....	21 -
3.2 【前期学期】実証事業.....	23 -
3.2.1 実証概要.....	23 -
3.2.2 学校と保育現場の各役割.....	31 -
3.3 【前期学期】実証結果.....	36 -
3.3.1 学生達の姿 <学び進めぬ学生達>.....	36 -
3.3.2 教育支援ツールについて ―「現場活動 評価・記録用紙」の試行結果.....	43 -
3.3.3 報酬システムについて ―「先送り」の現状への措置.....	44 -
3.4 【後期学期】実証事業.....	45 -

3.4.1 実証概要 ー大きく改定した概要と ICT 化ー	45 -
3.4.2 学校と保育現場の各役割	52 -
3.5【後期学期】実証結果	54 -
3.5.1 学生達の姿 <学びが進む学生達>	54 -
3.5.2 教育支援ツールについて ー「Step by Step」の有効性	61 -
3.5.3 報酬システムについて ー実現の方向性模索と実施の決定	61 -
3.6「学校」と「現場」で学生を育てる教育実践の仕組みづくりに向けて	65 -
3.6.1 本年度の実証事業により明らかになったこと	65 -
3.6.2 検討課題	65 -
3.6.3 より一層の産学連携の必要性を感じる出来事 ー今後の展望にかえて	66 -
4.後期学期に行ったプログラム改定の有効性に対する統計的立証	70 -
4.1 調査概要	70 -
4.2 調査結果	72 -
4.2.1 学期ごとの項目別平均値の概要	72 -
4.2.2 後期学期に行ったプログラム改定の有効性についての統計的立証	73 -
4.3 統計的に立証された有効性の解釈	76 -
4.4 補足資料 ー学校としての課題	79 -
4.5 添付資料	83 -
5 「保育現場での活動」のふり返りのシステム化ーさらなる汎用性のために	88 -
5.1 「保育現場での活動」のふり返りのシステム化の必要性	88 -
5.1.1 なぜシステム化が必要なのか？ー保育実習を例に	88 -
5.1.2 ICT を活用することで見えてくる「保育」および保育者養成の新しい形へ	89 -
5.2 ふり返りのウェブシステム“Step by Step”について	89 -
5.2.1 “Step by Step”とは何か？	89 -
5.2.2 平成 29 年度の実証活動の状況	91 -
5.3 汎用性のある「保育現場での活動」構築のために	91 -
6 報酬をめぐるー本事業のデュアル教育的側面について	94 -
6.1 デュアル教育とその「報酬」	94 -
6.1.1 ドイツにおけるデュアル教育	94 -
6.1.2 日本版デュアルシステムの特質	96 -
6.2 本事業における「報酬」	97 -
6.2.1 「報酬＝賃金」とすることの難しさ	97 -
6.2.2 授業上の単位互換・科目等の連携ー日本児童教育専門学校の場合	99 -
6.2.3 地域や学校の実情等を踏まえた多様な「報酬」を	101 -
7. 課題と今後の展望	104 -
7.1 “Step by Step”の伸展ー「到達目標レベル表」との整合性を見据えて	104 -
7.2 地域性を踏まえた上でのガイドラインの作成	105 -
7.3 カリキュラムとの連動（「現場実践と教育科目の相関表」の活用）	106 -
8 資料編	110 -
8.1 成果報告会 スライド資料	111 -

8.2	「保育現場での活動」について――iPad mini を活用したふり返しに関する諸注意- 138 -
8.3	ふり返しチェックリスト - 150 -

1.はじめに

1. はじめに

今年度（平成29年度）「専修学校による地域産業中核的人材事業」における保育分野の取り組みとして行った「現場実践基礎力有した保育士養成のための『保育現場での活動』のガイドライン作成事業」は、昨年度「専修学校版デュアル教育推進事業」として始まった事業の2年目のものとなる。最初に「専修学校版デュアル教育推進事業」とは何を指すのか説明した後に、本事業の取り組みの意義、そして概要について説明していく。

1.1 「専修学校版デュアル教育推進事業」とは

中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（平成23年1月）においては、「職業教育の観点からの職業実践的な学習活動が、教育機関だけでなく、地域や産業界の各種団体をはじめとする社会と連携・協力した人材育成という観点から推進されることが重要である。」とされている。

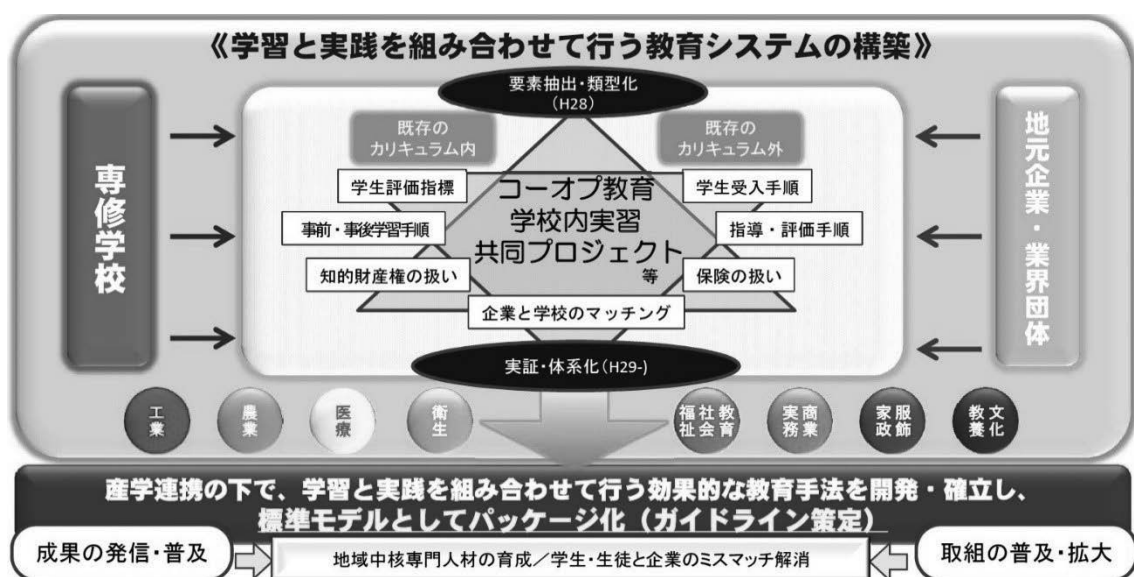
多様化する社会需要に応じた質の高い専門人材を養成するため、地域の中核的職業教育機関である専修学校の果たすべき役割は大きい。その際には、専修学校が企業・団体等と連携、協力しながら、専門的、実践的な教育を展開することが求められている。

このような学校と企業・団体等との連携を推進するため打ち出されたものが日本版デュアル教育である。デュアル教育とはドイツをモデルとした、職業人育成を目的とした専門的で実践的な教育・職業教育のことであり、「専修学校における日本版デュアルシステムについて」（平成17年3月）ではデュアル教育に関して「『専修学校における学習（基礎的実習も含む）』と『企業における実習（公益法人等での実習も含む）』とを組み合わせて実施し、修了時にこれらの成績評価を行うことによって若年者を一人前の職業人に育てる新たな人材育成プログラムであり、ひとことで言う『学びながら働く』という制度」と位置付けている。

とはいっても、企業・団体等と学校の連携に関しては、なかなか進んでいないのが現状である。専修学校では、平成26年度より、「職業実践専門課程」についての文部科学大臣認定制度が開始され、企業・団体等との組織的な連携強化に関する取組が推進されている。しかしこれら産学連携の方法論は必ずしも体系的に確立・共有されているものでなく、また、各専修学校は手探りのうちに企業等との連携を進めており、取組内容・水準は学校によりまちまちである。

専修学校において、産業界のニーズを踏まえた専門人材育成機能を強化することは専修学校の存在意義にも結び付くことである。これからの時代に求められるアクティブ・ラーニングの在り方を見据え、学習と実践を組み合わせる効果的な教育手法（「専修学校版デュアル教育」）を開発し、学校・産業界双方のガイドラインとして作成・共有化することにより、質保証・向上を図りつつ、実効的・組織的な産学協同による教育体制を構築し、推進・拡大していくことを目指す、というのが本事業の全体の目的である。

図1.1



(出所) 文部科学省 生涯学習政策局

1.2 デュアル教育の特徴

デュアルというのは「二つ」を意味する言葉である。つまり学校における学習と企業・団体等の現場における実践の二つの連携により学生がより実践的な学びを得ることができる仕組みである。両者が連携することで学生は現場でしか得られない知識や技術を獲得し、高い教育的効果をあげることができる。また現場側も自身が求める人材の育成に関わることで、人材の確保や業界全体の人材育成に寄与することができ、互いに相乗効果をもたらす教育方法である。

デュアル教育のもう一つの特徴として両者の連携により現場で実践したことが授業単位として認められるだけでなく、実践自体に報酬が支払われることも有りうる、ということが挙げられる。これによって働くことと学ぶことが並行して行われるということが可能になるのである。

1.3 当事業の意義

本事業「現場実践基礎力有した保育士養成のための『保育現場での活動』のガイドライン作成事業」は、上記説明したデュアル教育の構築を目指したものである。本事業での現場とは保育現場であり、学校は保育士養成校である。

現在保育現場は人手不足の状況にあり、人材確保に追われている。また保育士養成校も、卒業し資格取得をしても保育士にならない学生の増加など、保育士の養成のシステム自体も見直しが求められている状況である。

このような中で、本事業が目指したのは、保育現場がとても活気があり、可能性に満ちていることを学生に早目に実感してもらうため、入学後の早い時期に保育現場で学生に実践活動（この事業では「保育現場での活動」と名付けた）を経験させるというものである。またその活動の際には学生自身が到達のレベルがわかり、次に向けた具体的な改善の取り組みができるような評価表を用いて、現場と学校の相互に関わる仕組みを作ることであった。

1.4 昨年度までの実績

本事業は三か年計画で進められており、昨年度はまずは企業・団体等と学校において、この事業の意義を共有し、ガイドラインの大きな枠組みを決めていく年であった。まずは保育現場（それを展開する企業・団体等）と学校が共に学生を育てていくために、まず学生に身に付けてほしい力とは何か、について意見を出し合い規定していった。

ここで明らかになったのは、学生に対しての意識の違いであった。学生の職業教育の入り口となる学校側の意識と、出口である保育現場の意識はズレがあり、それを埋めていくことが大きな作業となった。学生の動機づけを大事にしながら職業人としての意識を醸成するために、どのようにガイドラインを作っていくか議論が行われた中で、まずは学生に身に付けてもらいたい力を大きく4つに絞り「現場実践基礎力」として定義することとなった。「現場実践基礎力」は以下のとおりである。

- ①成長する存在である子どもに影響を与えることを自覚し、行動・発言ができる。
- ②子どもにふさわしい環境を創りだし、一緒に遊びこむことができる。
- ③相手の気持ちを理解し、受け容れようとする。
- ④自ら考え、提案、行動ができる。

次にこの「現場実践基礎力」を大項目に置き、それをさらに具体化した4項目に分化させ小項目とし、その小項目別に到達レベルの段階を明記した「到達目標レベル表」（別表 1.1）を作成した。この「到達目標レベル表」は質的な採点指針を用いたルーブリックを意識して作成したものである。ルーブリックとは行為や振る舞いなどを評価する際に、その行為の中身などを具体的に示した評価指標のことであり、この評価指標は評価する側と評価される側のやりとりの中で、評価基準を共有しながら進めることが大事とされる。

昨年度作成したこの教育ツールをいかに学生が行う「保育現場での活動」という実践で活用できるかが、一つの大きなポイントであった。

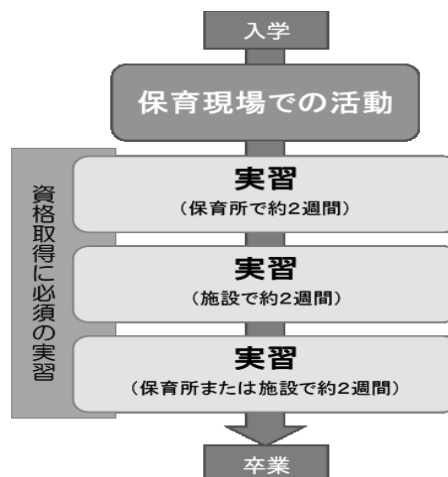
加えてデュアル教育の大きな特徴である、報酬についても検討を行った。次年度学生が「保育現場での活動」を実施する際には「到達目標レベル表」の達成度に応じて、報酬を発生させることが可能かも検討した。

1.5 「保育現場での活動」とは

ここで今一度、保育士養成校のカリキュラムの流れの中で本事業の「保育現場での活動」はどのような位置にあるのか確認しておく。そもそも保育士養成校において資格取得のためには、保育所や児童福祉施設などで約2週間の実習を三回行くことが必須である。（図 1.2）「保育現場での活動」は保育士資格を取得するための「実習」の前に行うものとなる。

資格取得に必要な「実習」と本事業の「保育現場での活動」の違いを一言でいえば、「実習」は今まで講義で

図 1.2



得た知識や技術を用いて、実際に保育の現場に立つことであり、実習記録を取ることも重要な要素である。学校で学んだことが試される場と言える。

一方「保育現場での活動」の特色は、学んだことの集大成という位置づけではなく、保育現場と学校とのかかわりを再構築することにある。学生にとって「保育現場」をより身近なものにしつつ、そこでの学びと普段の学校での授業での学びがつながることが大事なポイントとなる。つながることによって授業の内容理解が進み、また保育現場で子どもや先生と関わることで、保育士としての感性が磨かれ、働くことの意味を深く知ることが期待される。

1.6 企業・団体等との連携に至る経緯

「保育現場での活動」を展開する上で重要なポイントとなるのは、この活動を行う学生を受け入れてくれる保育現場を提供する企業・団体等に学校側がどのように働きかけていくかである。保育士資格取得のための「実習」であっても、保育現場で学生を受け入れ、指導する負荷は大きく、企業・団体にとって学生の受け入れには難色を示すことが多いのが一般的である。

しかしながら保育業界の慢性的な人手不足や人材確保の観点で、早いうちに学生と接点を持つことに意味を感じる企業・団体等も少なからず存在していた。このような企業・団体等は保育業界全体の人材育成という観点も意識されていた。

保育所と言えば歴史的には運営主体は市町村、社会福祉法人であるのが一般的であったが、平成12年の認可保育所の設置主体制限の撤廃で株式会社が設置主体の保育所のすそ野が広がった。今年度本事業は株式会社が設置する保育所（注：株式会社と社会福祉法人の両方を運営している団体も含む）で、「保育現場での活動」をお願いすることとなった。

その理由としては、株式会社であると、命令系統や役割分担が明確であるので、企業の経営側が実施を決定したことで実際の保育現場での受け入れがスムーズに進むのではないかという見通しがあった。また株式会社は社会福祉法人より本事業のような新しい取り組みにおいても、意欲的に取り組んでいただけるという実感があった。

ちなみに日本児童教育専門学校に関しては今回の事業に協力頂いた企業・団体等とは、以前から学生の就職やアルバイト先としてのつながりのほかに、学生のための奨学金制度を設置して頂くなど、既に関係を一步進めていた企業・団体等である。今回のことも産学連携の新しい取り組みとしてご理解いただき、参画して頂いた経緯がある。

(学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 副校長 阿久津撰)

「到達目標レベル表」

大項目	小項目	評価4	評価3	評価2	評価1	大項目	小項目	評価4	評価3	評価2	評価1
I. 成長する存在である子どもに影響を与え、行動・発言できる。	(1) 相手にとって気持ちのよい挨拶を行うことができる。	相手にとって気持ちのよい挨拶を行うことができる。	相手にとって気持ちのよい挨拶を行う。	自ら進んで挨拶を行う。	挨拶をしようとする。	III. 相手の気持ちを理解し受け答えができる。	(1) 子どもの様子をよく観ている。	子どもの様子をよく観て、第三者の視点も含めて子どもを多角的に理解しようとする。	子どもの様子をよく観ることができ、言葉や行動で伝えることができる。	子どもの様子をよく観ることができ、言葉や行動で伝えることができる。	子どもの様子をよく観ることができ、言葉や行動で伝えることができる。
	(2) 子どもを一人ひとりと尊重し、個々に合わせた適切な言葉かけや接し方ができる。	子ども一人ひとりと尊重し、個々に合わせた適切な言葉かけや接し方ができる。	子ども一人ひとりと尊重し、個々に合わせた適切な言葉かけや接し方ができる。	子ども一人ひとりと尊重し、個々に合わせた適切な言葉かけや接し方ができる。	子ども一人ひとりと尊重し、個々に合わせた適切な言葉かけや接し方ができる。		(2) 共感をもち、言葉を受けとめ、言葉や行動で伝える。	共感をもち、言葉を受けとめ、言葉や行動で伝えることができる。	共感をもち、言葉を受けとめ、言葉や行動で伝えることができる。	共感をもち、言葉を受けとめ、言葉や行動で伝えることができる。	共感をもち、言葉を受けとめ、言葉や行動で伝えることができる。
	(3) 子どもに自身を自覚し、健康な生活に留意している。	子どもに自身を自覚し、健康な生活に留意している。	子どもに自身を自覚し、健康な生活に留意している。	子どもに自身を自覚し、健康な生活に留意している。	子どもに自身を自覚し、健康な生活に留意している。		(3) 相手に言われたことを素直に受けとめ、共感をもち、言葉や行動で伝える。	相手に言われたことを素直に受けとめ、共感をもち、言葉や行動で伝えることができる。	相手に言われたことを素直に受けとめ、共感をもち、言葉や行動で伝えることができる。	相手に言われたことを素直に受けとめ、共感をもち、言葉や行動で伝えることができる。	相手に言われたことを素直に受けとめ、共感をもち、言葉や行動で伝えることができる。
	(4) 常に相手にとって温かみのある態度で接し、保育者であることを自覚している。	常に相手にとって温かみのある態度で接し、保育者であることを自覚している。	常に相手にとって温かみのある態度で接し、保育者であることを自覚している。	常に相手にとって温かみのある態度で接し、保育者であることを自覚している。	常に相手にとって温かみのある態度で接し、保育者であることを自覚している。		(4) 相手に対して自分を受けとめたことを示し、相互理解に努めることができる。	相手に対して自分を受けとめたことを示し、相互理解に努めることができる。	相手に対して自分を受けとめたことを示し、相互理解に努めることができる。	相手に対して自分を受けとめたことを示し、相互理解に努めることができる。	相手に対して自分を受けとめたことを示し、相互理解に努めることができる。
II. 子どもにふさわしい環境を創り出し、遊びこむことができる。	(1) 子どもの発達・興味関心を踏まえ、子どもの前にふさわしい保育環境について考える。	子どもの発達・興味関心を踏まえ、子どもの前にふさわしい保育環境について考える。	子どもの発達・興味関心を踏まえ、子どもの前にふさわしい保育環境について考える。	子どもの発達・興味関心を踏まえ、子どもの前にふさわしい保育環境について考える。	子どもの発達・興味関心を踏まえ、子どもの前にふさわしい保育環境について考える。	IV. 自ら考え、提案ができる。	(1) 保育の現場にいることを自覚し、進んで情報を集めて整理するなかで、疑問に思うことを質問し、考えている。	保育の現場にいることを自覚し、進んで情報を集めて整理するなかで、疑問に思うことを質問し、考えている。	保育の現場にいることを自覚し、進んで情報を集めて整理するなかで、疑問に思うことを質問し、考えている。	保育の現場にいることを自覚し、進んで情報を集めて整理するなかで、疑問に思うことを質問し、考えている。	保育の現場にいることを自覚し、進んで情報を集めて整理するなかで、疑問に思うことを質問し、考えている。
	(2) 安全面、衛生面に留意し、保育環境をつくる。	安全面、衛生面に留意し、保育環境をつくる。	安全面、衛生面に留意し、保育環境をつくる。	安全面、衛生面に留意し、保育環境をつくる。	安全面、衛生面に留意し、保育環境をつくる。		(2) 保育に携わるなかで考えたことや自分が持った意見を他の保育者と共有している。	保育に携わるなかで考えたことや自分が持った意見を他の保育者と共有している。	保育に携わるなかで考えたことや自分が持った意見を他の保育者と共有している。	保育に携わるなかで考えたことや自分が持った意見を他の保育者と共有している。	保育に携わるなかで考えたことや自分が持った意見を他の保育者と共有している。
	(3) 子どもが遊びを深められるように場面に応じて関わりをもち、関わる。	子どもが遊びを深められるように場面に応じて関わりをもち、関わる。	子どもが遊びを深められるように場面に応じて関わりをもち、関わる。	子どもが遊びを深められるように場面に応じて関わりをもち、関わる。	子どもが遊びを深められるように場面に応じて関わりをもち、関わる。		(3) 保育の質の向上に資する提案を提出している。	保育の質の向上に資する提案を提出している。	保育の質の向上に資する提案を提出している。	保育の質の向上に資する提案を提出している。	保育の質の向上に資する提案を提出している。
	(4) 子どもが遊びを深められるように保育環境を再構成する。	子どもが遊びを深められるように保育環境を再構成する。	子どもが遊びを深められるように保育環境を再構成する。	子どもが遊びを深められるように保育環境を再構成する。	子どもが遊びを深められるように保育環境を再構成する。		(4) 他の保育者と協働し、物怖じせず、積極的に行動することができる。	他の保育者と協働し、物怖じせず、積極的に行動することができる。	他の保育者と協働し、物怖じせず、積極的に行動することができる。	他の保育者と協働し、物怖じせず、積極的に行動することができる。	他の保育者と協働し、物怖じせず、積極的に行動することができる。

※上記成績は一年終了時までの達成レベル

※評価3は初任者レベル卒業時到達レベル

2. 「現場実践基礎力を有した保育士養成のための 『保育現場での活動』のガイドライン作成事業」 事業概要

2. 「現場実践基礎力を有した保育士養成のための

『保育現場での活動』のガイドライン作成事業」事業概要

2.1 事業の名称

平成 29 年度 専修学校による地域産業中核的人材養成事業(専修学校版デュアル教育)

「現場実践基礎力を有した保育士養成のための『保育現場での活動』のガイドライン作成事業」

2.2 事業の趣旨・目的

2.2.1 事業の背景・課題認識

国の重要課題である待機児童の解消に向け現場で働く保育士の確保は急務である。その一方で有資格者でも保育現場での就労につかない、もしくは離職するなどの現状において、労働力の確保に保育現場は切迫した状態にある。

保育士の養成施設に通う学生や保育現場の多様化に伴い、現行の保育士養成施設でのカリキュラムには検討の余地がある。また、就労への意欲は「保育の現場」がとても活気があり、可能性に満ちていることを学生に実感してもらうことによって育まれるという視点の重要性に着目する。

2.2.2 本事業の目的

子どもに触れ合う経験や生活体験の少ない学生が多い中、入学後の早い時期から、効果が上がるボリュームをもった「保育現場での活動」を授業内カリキュラムに体系的に取り入れていく。「保育現場での活動」においては資格取得のための「保育実習」とは評価の視点を変え、現場実践に徹底的に依拠した独自の「スキル・特性に関する個票」「到達目標レベル表」を開発する。それを基に養成校の教員と現場担当者が連携し共に長期的視点に立った「育み」のプログラムを策定する。加えて「保育現場での活動」を行う学生に対して給与を支給するシステムも検討する。

2.3 事業の実施体制

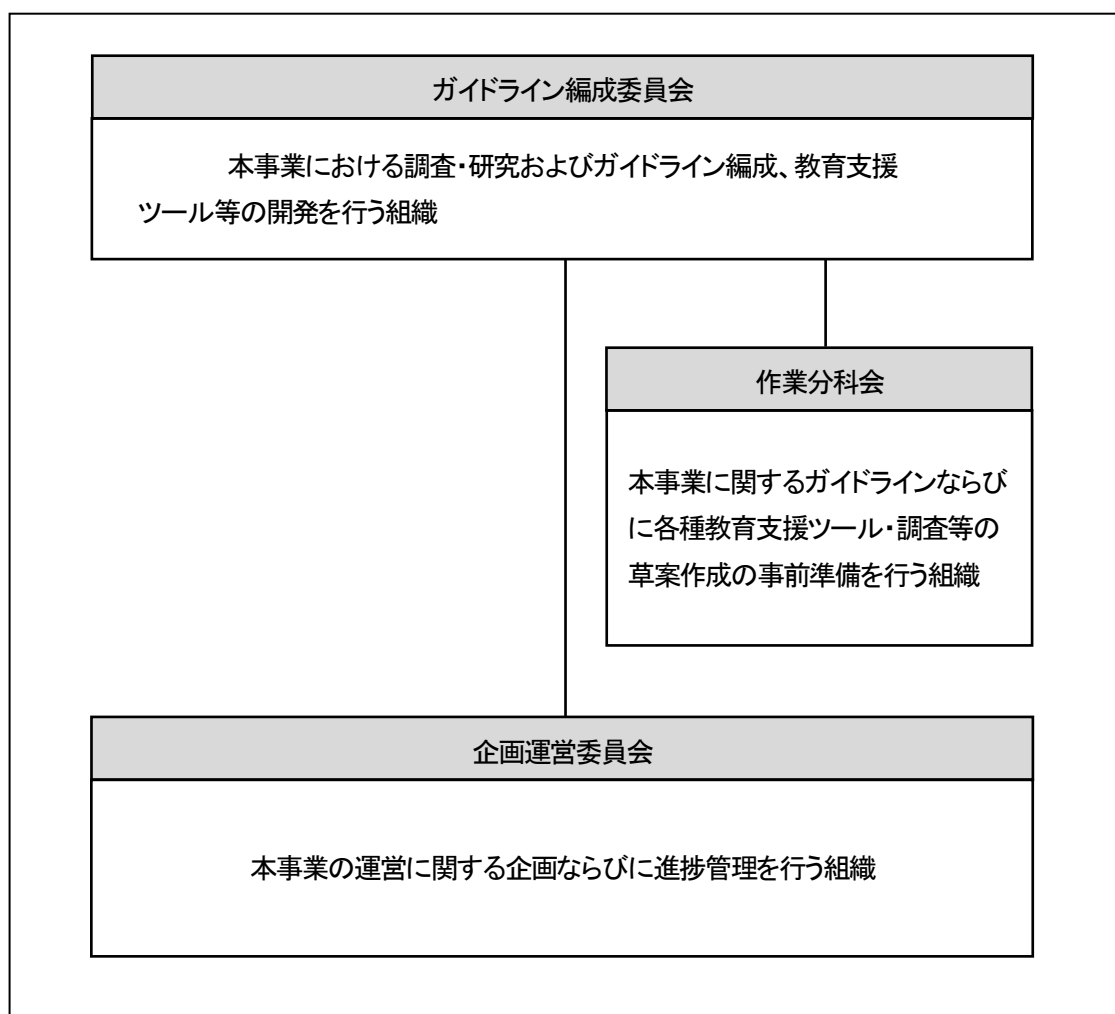
本事業の実施体制は図（図 2.1）の通りである。

中核メンバーで構成する「企画運営委員会」にて研究・調査内容を検討・企画し、「分科会」にて、研究開発や調査を実施する。

各種委員会・分科会などの運営・工程管理を実施するために、事務局および受託機関である日本児童教育専門学校の担当教員で構成される、「デュアル教育推進準備委員会(仮称)」を、進捗および課題と対応策を管理するミーティングとして、週次で実施。

各委員会・分科会の「目的」、「体制（構成員の詳細は後述）」「開催回数の予定と実績」は以下である。開催予定から回数や時期の変更を行った委員会については、その意図を付記する。

図 2.1 事業の実施体制



(1) ガイドライン編成委員会

目的：本事業の趣旨・目的ならびに事業計画・事業運営について、メンバー全員と検討・共有・決定するための委員会

体制：プロジェクトメンバー全員。異なる学校種の教育機関、関係団体、企業・法人、研究者などにより構成。

開催回数の予定と実績：

計4回（6月、9月、11月、2月）の予定に対し、実績は7月、9月、11月、2月の計4回実施。

(2) 企画運営委員会

目的：本事業の運営に関する企画ならびに進捗管理を行う。

体制：プロジェクトの中核メンバーによって構成。

開催回数の予定と実績：

計3回（7月、10月、12月）の予定に対し、実績は7月、9月、12月の計3回実施。

（3）作業分科会

目的：当初は「到達目標レベル表」運用にかかる「手引書」を作成することとしていたが、「到達目標レベル表」の項目をより詳細に設定した、教育支援ツール「現場活動ふり返しシステム～Step by Step」の開発および運用に関しての検討および改訂を行う。

体制：本事業に参画する構成機関の中で、中核的な専修学校の教員によって構成。

開催回数の予定と実績：

計6回（5月、6月、7月、8月、9月、10月）の予定に対し、実績は8月、10月、11月、12月に2回、1月の計6回実施。

10月、11月は、日本児童教育専門学校で開催。

8月、12月、1月は、京都保育福祉専門学院にて開催。

12月に、仙台幼児保育専門学校にて開催。

当初予定していた5月、6月、7月の開催については、分科会の目的が変更になったことを受けて、開催日程が変更になった。

2.4 組織体制

（1）構成機関（教育機関）

構成機関(学校・団体・機関等)の名称		役割等	都道府県名
1	日本児童教育専門学校	全体統括	東京都
2	京都保育福祉専門学院	開発・施行	京都府
3	東海こども専門学校	開発・施行	静岡県
4	仙台幼児保育専門学校	開発・施行	宮城県

（2）構成機関（産業界、その他の機関）

構成機関(産業界、その他の機関等)の名称		役割等	都道府県名
1	株式会社ベネッセスタイルケア	調査・開発・施行	東京都
2	株式会社チャイルドステージ	調査・開発・施行	東京都

3	社会福祉法人どろんこ会	調査・開発・ 施行	東京都
4	社会福祉法人敬心福祉会 敬心ゆめ保育園	調査・開発・ 施行	千葉県
5	社会福祉法人京都基督教福祉会 桂ぶどうの木こども園	調査・開発・ 施行	京都府
6	一般社団法人コーチングバリュー協会	指導・助言	東京都

(3) 構成員（委員）の氏名（上記（1）の機関から参画する者及び個人で本事業に参画する者等）

氏名	所属・職名	役割等	都道府県名
1 小林光俊	学校法人敬心学園 理事長 日本児童教育専門学校 校長	代表	東京都
2 阿久津撰	学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 副校長	調査・研究・ 開発	東京都
3 川廷宗之	大妻女子大学 名誉教授 学校法人敬心学園 職業教育研究開発 センター センター長	調査・研究・ 指導・助言	東京都
4 吉田眞理	小田原短期大学 副学長、保育学科長、教授	調査・開発・ 指導・助言	神奈川県
5 高橋裕樹	聖徳大学社会文学部 教授	調査・研究・ 指導・助言	千葉県
6 仙田幸子	東北学院大学 教養学部 准教授	調査・研究・ 指導・助言	宮城県
7 佐野智子	城西国際大学 福祉総合学科 准教授	調査・研究・ 指導・助言	千葉県
8 佐久間貴子	株式会社ベネッセスタイルケア 取締役	調査・開発・ 施行	東京都
9 安永愛香	社会福祉法人どろんこ会 理事長	調査・開発・ 施行	東京都
10 鈴木佳代子	株式会社チャイルドステージ 専務取締役	調査・開発・ 施行	東京都
11 佐藤宏美	社会福祉法人敬心福祉会 敬心ゆめ保育園 園長	調査・開発・ 施行	千葉県
12 渡辺裕子	株式会社ナジック・アイ・サポート 東日本統括本部キャリア支援部 本部長	調査・開発・ 施行	東京都

13	中江潤	社会福祉法人京都基督教福祉会 桂ぶどうの木こども園 園長	調査・開発・ 施行	京都府
14	東根明人	一般社団法人コーチングバリュー 協会	指導・助言	東京都
15	坂本秀子	臨床心理士	指導・助言	東京都
16	岡本匡弘	京都保育福祉専門学院 学院長	調査・研究・ 開発	京都府
17	野崎之暢	京都保育福祉専門学院 学科長	調査・研究・ 開発・施行	京都府
18	山崎恭代	京都保育福祉専門学院	調査・研究・ 開発・施行	京都府
19	山本美加	京都保育福祉専門学院	調査・研究・ 開発・施行	京都府
20	水元久人	学校法人ミズモト学園 理事長	調査・研究・ 開発	静岡県
21	佐野奈保美	東海こども専門学校	調査・研究・ 開発・施行	静岡県
22	行場裕樹	仙台幼児保育専門学校 教頭	調査・研究・ 開発・施行	宮城県
23	菊地克彦	学校法人敬心学園 理事長補佐 日本児童教育専門学校 校長補佐	調査・研究・ 開発	東京都
24	岸本光正	学校法人敬心学園 学校支援本部 本部長	調査・研究・ 開発	東京都
25	紅葉真幸	学校法人敬心学園 学校支援本部	調査・研究・ 開発	東京都
26	小林英一	学校法人敬心学園 学校支援本部	調査・研究・ 開発	東京都
27	中西和子	学校法人敬心学園 日本児童教育専門 学校保育福祉科 学科長	調査・研究・ 開発・施行	東京都
28	東郷結香	学校法人敬心学園 日本児童教育専門 学校児童教育科 学科長	調査・研究・ 開発・施行	東京都
29	安部高太朗	学校法人敬心学園 日本児童教育専門 学校総合子ども学科	調査・研究・ 開発・施行	東京都

(3) 事務局

氏名		所属・職名	役割等	都道府県名
1	阿久津 撰	学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 副校長	総括・事務局長	東京都
2	芝井 華子	学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校	企画・事務	東京都
3	畑中 郷子	学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校	事務	東京都

2.5 事業の実施内容

2.5.1 調査等（目的・対象・手法・調査項目の概要など）

(1) ヒアリング調査

①事業説明に基づく状況調査

目的：参画に興味を持つ専門学校へ事業説明を行うとともに、カリキュラムなどについて状況調査を行う

対象：仙台幼児保育専門学校、東海こども専門学校

手法：本事業の委員によるヒアリング調査、資料収集

調査項目概要：

- ・資格取得のための実習のほかに、学校独自で行っているカリキュラムの有無。
- ・学生がボランティアやアルバイトで現場での経験をどの程度積んでいるか。
- ・実証事業を行う上で、学内でどの程度協力を得られそうか。
- ・実証事業として学生を受け入れてくれそうな施設があるか。付属園等があるか。

②「到達目標レベル表」「手引書」に関するヒアリング調査

目的：「保育現場での活動」の活動の状況と「到達目標レベル表」の運用状況の調査を行う。

対象：「保育現場での活動」実施園の施設長または担当保育士（前期 16 園、後期 13 園）。および、「保育現場での活動」を行った学生。

手法：実施園に対しては本事業の委員によるヒアリング調査。学生に対しては、活動後の授業時間にヒアリングを行う。

調査項目概要：

＜実施園へのヒアリング項目＞

- ・「到達目標レベル表」を用いた評価について。
- ・振り返りの時間について。
- ・学生像の共有および学生たちへの対応や接し方、受け入れ態勢などについて。

<学生へのヒアリング項目>

- ・「保育現場での活動」に参加しての感想。
- ・「到達目標レベル表」を含む記録用紙を用いた振り返りについて。
- ・現場での活動を通して、学んできたこと。
- ・活動園の状況について。

(2) アンケート調査

目的：実証事業に参加した学生から、「保育現場での活動」の検証のためのアンケートを行う。

対象：「保育現場での活動」に参加した学生

手法：活動後の授業内にて、アンケート用紙を配布し、記述する時間を設ける。

調査項目概要：

前期・後期それぞれの「保育現場での活動」に関して、学校について・保育所について・活動概要についての項目を、それぞれ5段階で評価をし、さらに、全体の評価を行う。全体評価については、影響のあった項目を選ばせ、その理由も記述させた。

2.5.2 実証事業「保育現場での活動」実施

(1) 前期「保育現場での活動」実施

本年度は当事業の二年目に当たり、一年目に保育現場と学校で作った計画に、学生を実際に参加させて、実証事業である「保育現場での活動」を行った。

対象者：日本児童教育専門学校 総合子ども学科 1年生 36名

実証期間：2017年4月～7月

活動時間：『実習基礎技能Ⅰ』という科目名の授業内で実施。学校では9:00～12:10まで。現場での活動時は、概ね9:00～11:30前後まで。その後、午後1時からの学校の授業に出席。

実施方法：学校での事前学習を4週にわたり行い、その後「保育現場での活動」、学校での振り返り(事後指導)、を5回繰り返した。その後、学校で全体の振り返りを行う。

(2) 夏の「保育現場での活動」

対象者：日本児童教育専門学校 総合子ども学科 1年生 36名

実証期間：2017年8月の2日間。ただし、活動日程は、学生の都合と保育所の都合の話し合いにより個別に決定。

活動時間：概ね9:00～17:00前後まで。活動園および本人との調整によって活動時間が前後することもある。

実施方法：前期に活動を受け入れていただいた園で、「保育所の一日の流れを知る」という目標で行った。

(3) 後期「保育現場での活動」

前期に行った実証により明らかになった要因を、後期のプログラム内容に反映させる形で改善を行った。

対象者：日本児童教育専門学校 総合子ども学科 1年生 34名

実証期間：2017年9月～2018年1月

活動時間：前期と同じ『実習基礎技能』という科目名の授業内で実施。午後の授業をクラスルームとしたことで、学校では9:00～12:10までの授業時間、現場での活動時は、概ね9:00～14:00前後まで活動が行えるようになった。

実施方法：「講義」「見学」「活動」という3つの段階を経ることで、現場への距離感を徐々に縮め、現場に立つことの負担感を軽減するプログラムを設計した。「活動」の後、学校での授業で、全体のふり返しを行った。

(4) 「報酬を伴う活動」について

当初、前期に「保育現場での活動」を実施する中で、「到達目標レベル表」を用いて学生の到達度を量り、「到達レベル」に応じた「報酬(給与)の発生」を伴う夏休み中の現場での活動を計画していた。しかし、現場活動のシステムを構築することが急務であったため、報酬システムについての検討を十分に行うことができず、給与としての報酬の付与は叶わなかった。

ただし、「夏休みの現場活動」の2日間を後期の授業2回分として認め、「授業時間」として振り替えを行った。つまり、後期15回の授業の中で2回分の休講を出し、後期の授業回数は13回とした。

後期においても、「報酬システム」の検討が進まず、「到達目標レベル表」と「報酬システム」を関連付けてとらえていくことをやめ、両者を切り離して、それぞれ別個にシステム化を進めていくことを決めた。「到達目標レベル表」は「Step by Step」として、教育支援ツールの模索、開発へと進み、「報酬システム」は単独のシステムとして検討がなされた。

法人の方々との協議を経て、後期終了後の2・3月の春休みを利用して、「授業単位」に加え「給与」としての報酬も伴う現場活動を実施することが決定し、行われている。(第3章にて詳述)

2.5.3 教育支援ツール「現場活動ふり返しシステム～Step by Step～」の開発

昨年度、現場の方々との議論の上作成した、「到達目標レベル表」の活用を、本年度の実証事業「保育現場での活動」において検討・施行したが、運用面での課題が山積される結果となった。そこで、教育支援ツールとして「現場活動ふり返しシステム～Step by Step～」の開発を試みた。

開発にあたっては、「現場実践基礎力」および「到達目標レベル表」との整合性、学生への負担感の軽減などを考慮した。また、以下の点に留意して開発を進めている。

- 1) 「行動目標」の明確化
- 2) 「ふり回り時間の保障」
- 3) ふり回り内容の具体化
- 4) 評価に対する「双方向性」と「即時性」の確約

この教育支援ツール「現場活動ふり回りシステム～Step by Step～」の導入が、後期の「保育現場での活動」において、学生たちの学びを進める大きな要因となったことが窺われる。(第3章および第5章にて詳述)

2.6 事業実施のスケジュール

事業実施のスケジュール										
	2017年								2018年	
	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
ガイドライン編成委員会			●7/25(火) 13:00～15:00		●9/27(水) 14:00～16:00		●11/28(火) 13:00～15:00			●2/5(月) 13:00～15:00
企画運営委員会			●7/4(火) 13:00～14:30		●9/1(金) 15:00～17:00			●12/11(月) 15:00～16:30		
作業分科会				●8/31(木) 10:00～12:30		●10/4(水) 14:00～16:00	●11/28(火) 11:00～12:00	●12/12(火) 15:00～16:00 ●12/14(木) 13:00～15:00	●1/9(火) 12:30～14:30	
保育現場での活動	●前期 → 隔週金曜日の午前に計5回実施				●後期 → 「講義」「見学」「活動」と段階を追って実施					
訪問調査						●10/25(水) 仙台訪問調査	●11/22(水) 浜松訪問調査		●1/11(木) 仙台訪問調査	
成果報告会										●2/5(月) 10:00～12:00

(学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 芝井華子)

3.はじめての保育現場

ー現場と学校で学生を育てる仕組みづくりー

3.はじめての保育現場―現場と学校で学生を育てる仕組みづくり―

<目次>

3.1 はじめに.....	20 -
3.1.1 実証事業の意味 ―学生をまんやかに―	20 -
3.1.2 実証事業の位置づけ ―授業カリキュラムへの組み込み―	21 -
3.1.3 期待していた学びの姿.....	21 -
3.2【前期学期】実証事業.....	23 -
3.2.1 実証概要	23 -
3.2.1.1 学生と保育現場の概要.....	23 -
3.2.1.2 プログラム概要.....	24 -
3.2.1.3 保育現場に入る上での諸手続き概要.....	25 -
3.2.1.4 教育支援ツール概要 ―「現場活動 評価・記録用紙」	26 -
3.2.1.5 報酬システム概要 ―「先送り」の現状.....	30 -
3.2.2 学校と保育現場の各役割.....	31 -
3.2.2.1 学校における事前指導の内容.....	31 -
3.2.2.2 保育現場における活動の内容.....	33 -
3.2.2.3 学校における事後指導の内容.....	35 -
3.2.2.4 学校と保育現場の連携の様子.....	35 -
3.3【前期学期】実証結果.....	36 -
3.3.1 学生達の姿 <学び進めぬ学生達>.....	36 -
3.3.1.1 要因① 学生目線に立つ視点の欠落.....	36 -
3.3.1.2 要因② 「学校」と「現場」との連携の甘さ.....	38 -
3.3.1.3 要因③ 「行動」「対応」が迫られることへの負担と不安	41 -
3.3.1.4 要因④ 行為の意味が理解できぬままの状態下での行為	42 -
3.3.1.5 要因⑤ プログラム設計上の問題点.....	42 -
3.3.2 教育支援ツールについて ―「現場活動 評価・記録用紙」の試行結果.....	43 -
3.3.3 報酬システムについて ―「先送り」の現状への措置.....	44 -
3.4【後期学期】実証事業.....	45 -
3.4.1 実証概要 ―大きく改定した概要と ICT 化―	45 -
3.4.1.1 学生と保育現場の概要.....	45 -
3.4.1.2 プログラム概要.....	46 -
3.4.1.3 保育現場に入る上での諸手続き概要.....	47 -
3.4.1.4 教育支援ツール概要 ―「Step by Step」の開発と試行（ICT 化）	48 -
3.4.1.5 報酬システム概要 ―先送りの現状と見通し.....	52 -
3.4.2 学校と保育現場の各役割.....	52 -
3.4.2.1 学校における事前指導の内容.....	52 -
3.4.2.2 保育現場における活動の内容.....	52 -
3.4.2.3 学校における事後指導の内容.....	53 -
3.4.2.4 学校と保育現場の連携の様子 ―学生像の共有と、寄り添い―	53 -

3.5【後期学期】実証結果.....	- 54 -
3.5.1 学生達の姿 <学びが進む学生達>.....	- 54 -
3.5.1.1 要因① 認識枠組みの育成.....	- 55 -
3.5.1.2 要因② 「行動」への段階的移行.....	- 56 -
3.5.1.3 要因③ 「指示の具体化」と「実践的意味づけ」の実施.....	- 58 -
3.5.1.4 要因④ 教育支援ツールの導入.....	- 58 -
3.5.1.5 要因⑤ 選択制の導入.....	- 60 -
3.5.1.6 要因⑥ 学生生活の中での「学び」の位置取り.....	- 60 -
3.5.1.7 要因⑦ 「学校」と「現場」の連携の高まり.....	- 61 -
3.5.2 教育支援ツールについて - 「Step by Step」の有効性.....	- 61 -
3.5.3 報酬システムについて - 実現の方向性模索と実施の決定.....	- 61 -
3.5.3.1 「到達目標レベル」からの切り離し.....	- 62 -
3.5.3.2 「給与」としての報酬システムの検討と、実施の決定.....	- 62 -
3.5.3.3 「給与」としての報酬を伴う、「春休みの現場活動」概要.....	- 63 -
3.5.3.4 「春休みの現場活動」学生の参加状況（2018年3月2日現在）.....	- 64 -
3.6.「学校」と「現場」で学生を育てる教育実践の仕組みづくりに向けて.....	- 65 -
3.6.1 本年度の実証事業により明らかになったこと.....	- 65 -
3.6.2 検討課題.....	- 65 -
3.6.3 より一層の産学連携の必要性を感じる出来事 - 今後の展望にかえて.....	- 66 -

3.1 はじめに

本実証事業は、保育士を志して保育士養成校（以下「学校」と表記）に入学してきた学生達をできるだけ早期に保育現場へと送り出し、現場の先生方と学校とが手を取り合って、効果的によりよい保育者を養成していくための仕組みを作ることを狙いに計画、実証したものである。

学生達が現場に立ち、実践的な場のなかで学びを得ていくということは、とても大きな可能性を秘めた響きとして魅力的に感じられるが、言葉でいうほど実際は簡単なものではなく、多くの配慮や仕掛け、支えがあって初めて可能になるのだということが、今回の実証により得られた見解である。

約1年間にわたって行われた本実証事業の詳細と学生達の様子、そこから示唆された学生達の実践的な学びを進める仕組みを作る上で大切な事項について報告する。

3.1.1 実証事業の意味 ―学生をまんやかに―

まず本年度、実証事業をスタートするということは、体制上の大きな変化を意味する。昨年度までは、学校と保育所を運営する企業団体等との『2者関係』における協議のみが行われていた。これから学生達と共に養成していく上で、そもそも、「どのような保育者を養成していくのか」「目指すべき、望ましい保育者像とは何であるのか」「保育現場に必要となる力、保育者が身に付けるべき力とはどのようなものであるのか」、このような養成目標となる認識のすり合わせを行ってきた。これが『現場実践基礎力』という定義にまとめられ、それらを段階的な教育目標として細分化して示したものが『到達目標レベル表』である。これらを共通の目標に掲げて、実際の養成をスタートさせたのが今年度の実証事業という流れである。

このことは、昨年度までは学校と保育所を運営する企業団体等との『2者関係』による協議のみが行われていたのに対し、今年度からは、養成対象である学生を交えて、実際に養成を行う事業をスタートしたため、『2者関係』の構図から『3者関係』の構図へと事業を進める体制自体が大きく変化したことを意味する。

ここで大切なことは、この『3者関係』の中心に、学生を置く、という事である。つまり、昨年度までの取り組みは、育てる側のみで構成した内容であり、言い換えると、実際に養成される側である学生達の視点の意識は薄いものであった。これに対し、実際に実証事業をスタートさせることの意味は、現場に立った学生達の姿から、養成を行っていく上で養成者側に求められる要素を解釈し、それを反映させた新しい養成システムの構築を行っていくことである。つまり、現行の「保育実習」などのように、養成者側が先導するのではなく、あくまでも学生のありのままの姿や学生達が発する声を大切に、そこから学生達の学びの状態や、学びを進めていく上で必要となる要素を読み解いていく、という位置関係を大切に進めることが、本実証事業の意義であり、予め明示することが必要な位置づけであると考ええる。

3.1.2 実証事業の位置づけ ―授業カリキュラムへの組み込み―

本実証事業は、日本児童教育専門学校（以下、「本校」と表記）の実際の授業カリキュラムに組み込んで行い、進められた。「必修科目」としての位置づけをもつ1科目としての設定である。つまり、授業時間割上にも設定され、その授業時間内において実証は行われた。「必修科目」という性質上、学生達には実証事業への参加が義務付けられると同時にこの実証事業への参加は単位付与の対象となることを意味している。

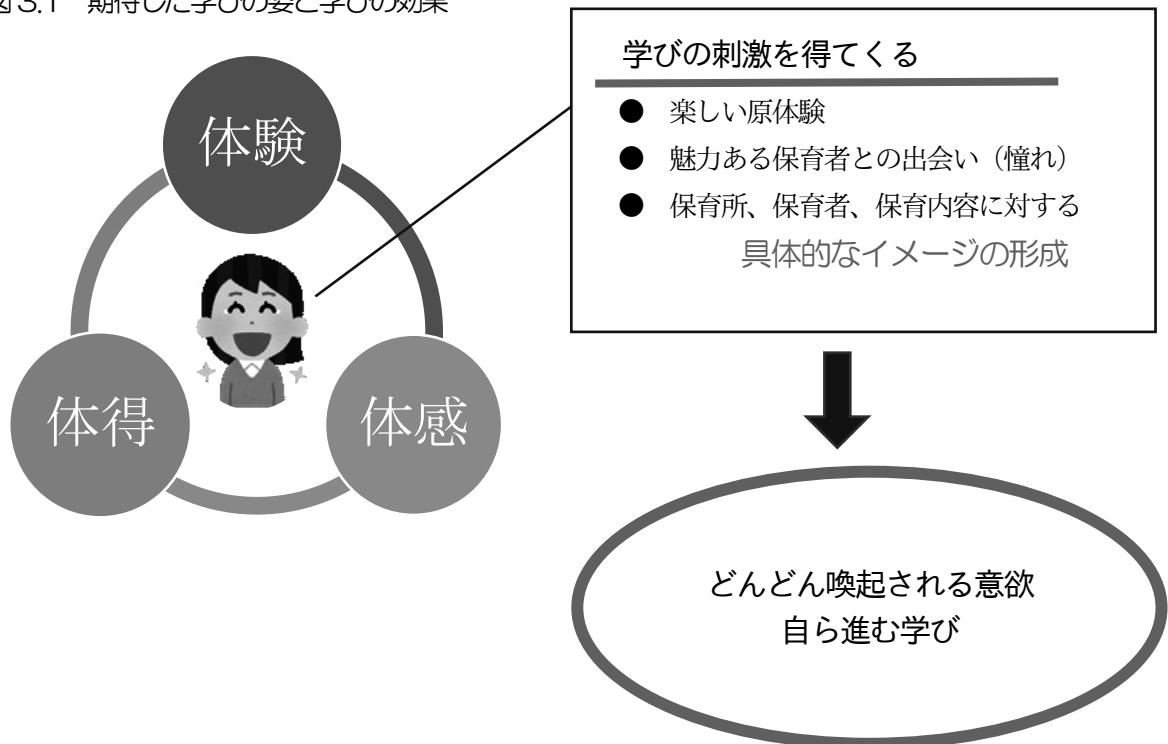
本実証事業は、本校の総合子ども学科1年生の『実習基礎技能』という必修科目内において行われた。本校の学事暦は、前期学期（4月～7月）、後期学期（9月～1月）の2学期制である。前期学期においては『実習基礎技能Ⅰ』（2単位）、後期学期においては『実習基礎技能Ⅱ』（2単位）という科目名で開講された。前期、後期ともに、時間割においては毎週金曜日の1限目（9時～10時30分）と2限目（10時40分～12時10分）の連続する2時限を使つての開講であった。

2学期制の学事暦に則った実証を行ったため、前期学期の実証の様子と、後期学期の実証の様子を分けて述べていく。しかし、前期学期に行った実証により、明らかになった要因を後期学期のプログラム内容に反映させる形で実証に取り組んでおり、実証事業自体は、約1年を通してとどまることなく連続的に行われた実証事業である。

3.1.3 期待していた学びの姿

実証プログラム開始にあたり、私たち教員が描いていた学生達の学びの姿や、学びの効果といったものは、以下に図示するようなものであった。

図3.1 期待した学びの姿と学びの効果



「入学後、早期に保育現場に立ち、生の保育実践に触れる中で、多くの刺激を得て、そこから効果的、効率的な学びへと繋げていかれるであろう」という期待である。保育現場に立つことから得られる刺激とは、「子ども達のかわいらしさ」や「子ども達と遊ぶことの楽しさ」、「子ども達と生活を共にし、それを見守り支えていく保育者の役割の大きさや偉大さ」「魅力ある保育者との出会いから抱く憧れや、自己の未来像」など、子どもという存在や、保育所、保育者、保育内容、それぞれに対する具体的なイメージを形成していかれるような内容を想定していた。このような刺激を得ることで、自然に学習意欲が湧き起こり、自ら主体的な学びを進めていかれるのではないかと、その効果を期待していた。

今、振り返ると「現場に立つ」ということを、どこか無条件に「よいことであるにちがいない」とする暗黙の前提に、学校側が立っていたことが分かる。

3.2【前期学期】実証事業

3.2.1 実証概要

3.2.1.1 学生と保育現場の概要

前期学期（4月～7月）にかけて行われた実証プログラムの概要を以下に示す。

実証期間： 2017年4月～2017年7月

対象学生： 日本児童教育専門学校 総合子ども学科 1年生 36名

（男子13名、女子23名）

保育現場： 社会福祉法人 どろんこ会 12園（認可保育所9園／認証保育所3園）

株式会社 ベネッセスタイルケア 6園（全て認可保育所）

株式会社 チャイルドステージ 3園（全て認可保育所）

表3.1 学生と保育現場の配置概要（前期学期）

保育現場			学生	
法人	種別	園数	学生数	小計
社）どろんこ会	認可保育所	9園	20名	24名
	認証保育所	3園	4名	
株）ベネッセスタイルケア	認可保育所	6園	9名	9名
株）チャイルドステージ	認可保育所	3園	3名	3名
計	21園		36名	

※学生の配置方法） 学生の配置は、学生の住所情報を基に、できるだけ自宅から近い
保育所を、学校側が割り振る形で行った

3.2.1.2 プログラム概要

本校は、2学期制であることを述べたが、1学期は15週（15コマで）構成される。15週をどのように組み立てて、実証を行ったのか、プログラム概要を以下に示す。

表3.2 前期学期プログラム概要

授業回	日付	場所	内容
1	4月14日	学校	事前指導
2	4月21日		
3	4月28日		
4	5月12日		
5	5月19日	現場	現場活動 ①
6	5月26日	学校	事後指導
7	6月2日	現場	現場活動 ②
8	6月9日	学校	事後指導
9	6月16日	現場	現場活動 ③
10	6月23日	学校	事後指導
11	6月30日	現場	現場活動 ④
12	7月7日	学校	事後指導
13	7月14日	現場	現場活動 ⑤
14	7月21日	学校	事後指導
15	7月28日	学校	前期活動のふり返し

前期活動のプログラムは早めに活動を行うことに焦点を置いていたため、まだ学校生活に慣れていない入学間もない学生を保育現場に送り出すことになった。入学後すぐの4月は学校にて事前指導の授業を行い、5月から7月までの約2か月の間に、計5回の現場活動に送り出しをした。表2に示されているように、保育所にて現場活動を行った翌週は、学校にて事後指導を行う、というプログラムの流れを取っている。現場での活動と学校での事後指導をセットと考え、現場、学校、現場、学校、と交互に繰り返す流れを大切な軸としながら、計5セットの活動を行うというものであった。

学生達は、現場活動が予定された日は、自宅から配属された保育所に各々が直接行く。1回の現場活動は、時間割上の位置づけに準じて、午前9時から開始し、2時間から2時間半程度、現場に入れていただくといったもので、午前中のみのものであった。その後、学生達は午後の授業（13時開始の3時限目）に出席するため、学校に登校しなければならぬスケジュールであり、そのため現場活動を終えるタイミングや、時間は、13時という授業始業時刻から、学校に戻るための通学時間とお昼ご飯を食べるための時間を逆算して、各学生が現場の先生方と相談して設定した。

3.2.1.3 保育現場に入る上での諸手続き概要

保育所は、乳幼児の生活の場であり、幼い子ども達の命を預かり守る現場である。そのため、現場に入るにあたり、例えば数時間であっても、学生達には保健衛生上、様々な手続きや検査をクリアすることが求められる。以下、保育現場に入るにあたり、提出が求められた手続きや証明書の一覧となる。

尚、今回の現場活動においては、保育所に滞在する時間が「短時間」であることから、受け入れ園側から「抗体検査」の結果提出と、その結果次第で必要となる「ワクチン接種」は求められなかった。しかし、学生達にとっては、今後保育実習に臨む際に、必ず必要な手続きとなるため、学内における指導を行っている。

表 3.3 保育現場に入る上での諸手続き概要

手続き 証明書	検査項目・内容項目等	検査時期等	費用 負担	現場への 書面提出 の有無
健康 診断書	身長 / 体重 / 視力 / 色覚 / 血圧 血液検査 (白血球、赤血球、ヘモグロビン値、ヘマトクリット値) 尿一般(蛋白、潜血、糖、ウロビリノーゲン) 胸部X線撮影 / 医師診察	4月入学時 に、学校で 行った結果 を使用	学校	1通 提出
細菌 検査	赤痢菌 サルモネラ(チフス菌、パラチフスA菌含) 腸管出血性大腸菌O157	毎月	学校	毎月1通 提出
個人表	受け入れて頂く学生についての個人情報提供 …… 学籍番号/学科/学年/氏名/フリガ ナ/性別/生年月日/現住所(町名まで)/健 康上の留意点/趣味/保育分野の学習における 経歴	現場活動 開始前まで に提出	なし	1通 提出
抗体 検査	麻疹、風疹、流行性耳下腺炎、水痘	4月入学時 に学校にて	学校	学内指導 のみ
ワクチン 接種	抗体検査にて、抗体が陰性だったものについては、 学生にワクチン接種を義務付けた	抗体検査の 結果を受け て、順次	学生	

3.2.1.4 教育支援ツール概要 —「現場活動 評価・記録用紙」

前期学期の現場活動においては、教育支援ツールとして、以下の資料 3.1 にあげた「現場活動 評価・記録用紙」を、学生達には毎回の活動に持参させた。

学生達へは、現場活動終了後、当日中にこの用紙を仕上げるよう指導し、学校への提出を義務付けていたが、現場の先生方への提出は、次回の活動日（2 週間後）に持参する形をとっていたため、非常に時間差のある提出となっていた。

「現場活動 評価・記録用紙」は、A3 判 1 枚のものである。

資料 3.1 「現場活動 評価・記録用紙」

※ 原寸大は A3 判である

※ 本紙面では見難いため左右ページごとに分割して次頁から示す

年 月 日 () 時 分 ～ 時 分						氏名
活動担当	歳 ～ 歳(歳児クラス)		人数	名	指導担当者名	
活動目標						

大項目	小項目	評価4	評価3	評価2	評価1	大項目	小項目	評価4	評価3	評価2	評価1
I. 成長する子どもに与える影響を自覚し、発言できる。	(1) 相手にとって気持ちの良い挨拶を行うことができない。	相手にとって気持ちの良い挨拶を行うことができる。	相手にとって気持ちの良い挨拶を行うことができる。	相手にとって気持ちの良い挨拶を行うことができる。	相手にとって気持ちの良い挨拶を行うことができる。	III. 相手の気持ちを理解し、受けとめる。	(1) 子どもの様子をよく観察し、子どもを理解している。	子どもの様子をよく観察し、子どもを理解している。	子どもの様子をよく観察し、子どもを理解している。	子どもの様子をよく観察し、子どもを理解している。	子どもの様子をよく観察し、子どもを理解している。
	(2) 子どもを一人ひとりと向き合い、適切な言葉かけや接し方ができる。	子どもを一人ひとりと向き合い、適切な言葉かけや接し方ができる。	子どもを一人ひとりと向き合い、適切な言葉かけや接し方ができる。	子どもを一人ひとりと向き合い、適切な言葉かけや接し方ができる。	子どもを一人ひとりと向き合い、適切な言葉かけや接し方ができる。		(2) 共通をもつて子どもを尊重し、言葉や行動で伝える。	共通をもつて子どもを尊重し、言葉や行動で伝える。	共通をもつて子どもを尊重し、言葉や行動で伝える。	共通をもつて子どもを尊重し、言葉や行動で伝える。	共通をもつて子どもを尊重し、言葉や行動で伝える。
	(3) 子どもに身だしなみを整え、健康管理に留意することができる。	子どもに身だしなみを整え、健康管理に留意することができる。	子どもに身だしなみを整え、健康管理に留意することができる。	子どもに身だしなみを整え、健康管理に留意することができる。	子どもに身だしなみを整え、健康管理に留意することができる。		(3) 相手に言葉や行動で伝える。	相手に言葉や行動で伝える。	相手に言葉や行動で伝える。	相手に言葉や行動で伝える。	相手に言葉や行動で伝える。
	(4) 常に相手にとって温かみのある態度で接し、保育者であることを自覚している。	常に相手にとって温かみのある態度で接し、保育者であることを自覚している。	常に相手にとって温かみのある態度で接し、保育者であることを自覚している。	常に相手にとって温かみのある態度で接し、保育者であることを自覚している。	常に相手にとって温かみのある態度で接し、保育者であることを自覚している。		(4) 相手に対して自分を受けとめ、言葉や行動で示す。	相手に対して自分を受けとめ、言葉や行動で示す。	相手に対して自分を受けとめ、言葉や行動で示す。	相手に対して自分を受けとめ、言葉や行動で示す。	相手に対して自分を受けとめ、言葉や行動で示す。
II. 子どもに寄り添い、保育環境を創出する。	(1) 子どもの発達観を踏まえつつ、目の前の子どもにふさわしい保育環境について考える。	子どもの発達観を踏まえつつ、目の前の子どもにふさわしい保育環境について考える。	子どもの発達観を踏まえつつ、目の前の子どもにふさわしい保育環境について考える。	子どもの発達観を踏まえつつ、目の前の子どもにふさわしい保育環境について考える。	子どもの発達観を踏まえつつ、目の前の子どもにふさわしい保育環境について考える。	IV. 自ら考え、提案し、行動することができる。	(1) 保育の現場にいることを意識し、整理するなかで、疑問に思っていることを質問し、考えることができる。	保育の現場にいることを意識し、整理するなかで、疑問に思っていることを質問し、考えることができる。	保育の現場にいることを意識し、整理するなかで、疑問に思っていることを質問し、考えることができる。	保育の現場にいることを意識し、整理するなかで、疑問に思っていることを質問し、考えることができる。	保育の現場にいることを意識し、整理するなかで、疑問に思っていることを質問し、考えることができる。
	(2) 安全面で衛生的な保育環境を創出することができ	安全で衛生的な保育環境を創出することができ	安全で衛生的な保育環境を創出することができ	安全で衛生的な保育環境を創出することができ	安全で衛生的な保育環境を創出することができ		(2) 保育者に携わるなかで考えたことや自分が持った意見や他の保育者と共有している。	保育者に携わるなかで考えたことや自分が持った意見や他の保育者と共有している。	保育者に携わるなかで考えたことや自分が持った意見や他の保育者と共有している。	保育者に携わるなかで考えたことや自分が持った意見や他の保育者と共有している。	保育者に携わるなかで考えたことや自分が持った意見や他の保育者と共有している。
	(3) 子どもが遊びを深められるように働きかけることができる。	子どもが遊びを深められるように働きかけることができる。	子どもが遊びを深められるように働きかけることができる。	子どもが遊びを深められるように働きかけることができる。	子どもが遊びを深められるように働きかけることができる。		(3) 保育の質の向上に資する提案をしている。	保育の質の向上に資する提案をしている。	保育の質の向上に資する提案をしている。	保育の質の向上に資する提案をしている。	保育の質の向上に資する提案をしている。
	(4) 子どもが遊ぶことを楽しめるように保育環境を構築できる。	子どもが遊ぶことを楽しめるように保育環境を構築できる。	子どもが遊ぶことを楽しめるように保育環境を構築できる。	子どもが遊ぶことを楽しめるように保育環境を構築できる。	子どもが遊ぶことを楽しめるように保育環境を構築できる。		(4) 他の保育者と協働し、物怖じせず、積極的に行動することができる。	他の保育者と協働し、物怖じせず、積極的に行動することができる。	他の保育者と協働し、物怖じせず、積極的に行動することができる。	他の保育者と協働し、物怖じせず、積極的に行動することができる。	他の保育者と協働し、物怖じせず、積極的に行動することができる。

※評価3は初任者レベル=卒業時到達レベル

※上記破線は一年終了時点までの達成レベル

資料 3.1.2 「現場活動 評価・記録用紙」の右ページのみ抜粋

時間	環境構成・子どもの活動の様子	保育者の援助と役割	実習生の動き

今回の活動を振り返って（自分なりの気づき）

指導担当者から助言

「現場活動 評価・記録用紙」の内容構成や、使用方法について説明する。左右各ページに分けて、内容構成ごとの、使用方法、目的などを一覧にて示す。

表 3.4 現場活動 評価・記録用紙の【左ページ概要】

内容構成	使用方法・目的など
活動概要 :日時、指導者 配属クラス等	・本校の保育実習において使用している「実習日誌」と、ほぼ同じ内容、構成での表記とした ・保育実習本番の時に、書き慣れていられるよう、準備としての取り組みを意図した
活動目標	・毎回の活動に際し、活動目標を立てさせた ・目標をもって、活動に臨むことは、活動への意識付けや、動機づけ ふり返し等を行いやすくするためである ・活動目標は、2つ立てることを推奨した 1つは、自分自身についての目標（行動目標） もう1つは、保育現場における学びの目標（学習目標）である
到達目標 レベル表	<手順> ① 活動前に、自らの到達目標を色のついたペンにて、マークさせる ② 現場に立つ際には、自らマークした到達目標を意識して動く ③ 活動後に、自らマークした到達目標の達成具合を振り返る (振り返った内容は、右ページの感想欄に記入) <狙い> ・自らの到達目標や、現状の状態を意識化することで、見通しを持った現場での活動や学びをすすめるため

表 3.5 現場活動 評価・記録用紙の【右ページ概要】

内容構成	使用方法・目的など
活動記録欄	・ 保育現場の様子を、時系列で記録し、流れを理解する練習 ・ 保育用語に慣れ、適切な使用を目指した練習 ・ 子どもの様子を捉え、記述する練習 ・ 見たものを、書くことにより、認識を整理したり、理解を深める為 ・ 活動回によっては、「環境構成」に焦点化した記録をつける様式とした回もあった ※) まだ保育現場にも、記録にも不慣れなため、あくまでも「練習」としての位置づけであり、負担になりすぎぬよう、可能な範囲で取り組めれば良い旨を伝えた上での試みであった
感想欄	目標を立てて活動に臨んだ上で、気が付いたことや、感じたこと、学んだことを言語化し、整理する
指導者から コメント欄	・ 本人の立てた目標や、「到達レベル」への達成具合や、活動の様子、記録内容などについて、簡単なコメントを求めた

3.2.1.5 報酬システム概要 —「先送り」の現状

本実証事業は、「到達目標レベル表」と「報酬システム」を関連付けた運用ができるかどうか検討することが大きな目的であった。「『到達目標レベル』に応じた『報酬（給与）の発生』が可能なのか」という点を企画運営委員会や作業分科会で検討しながら同時進行でこの実証を行っていた。

しかし、前期学期は「学生達を、はじめての保育現場に送り出す」という実証事業のスタートを切ったばかりの時期であり、「学生を現場に送り出す」ことを実際に実現することに、学校も現場も追われてしまう状況に陥っていた。「報酬（給与）」の在り方を具体的には検討する余裕が持てずに、先送りされてしまったのが現状であった。

前期学期において、「報酬」は見送られ、「授業単位の付与」（2単位）のみが行われる結果になった。

ただし、保育現場に行く際にかかる交通費は、実費が学校より支給されていた（通学定期圏外のみ）。

3.2.2 学校と保育現場の各役割

保育現場活動を通して、学生達を「現場」と「学校」で共に育てる実証事業を行っていく上で、「現場」と「学校」それぞれにどのような役割を担い、どのような指導を行ったのか、指導内容を説明しながら、両者が果たした各役割について述べていく。

3.2.2.1 学校における事前指導の内容

入学後、約1か月で保育現場に送り出すにあたり、準備に充てられる授業時間としては4回の授業回であった。1回の授業時間は、2時限分（1時限90分）であるため、180分の授業時間である。

事前指導として、学校側が行った授業内容を、資料3.4に示す。この資料は、学生を現場で迎えるにあたり、事前指導内容を予め知りたいと希望された法人の方の声を受けて作成したものである。希望された法人の方にのみお渡ししている。

実習基礎技能 4 月授業概要（保育現場送り出し前に、授業で行うこと）

授業担当者： 東郷

1) 「保育士」を目指す準備

※ 「到達目標レベル表」にある「評価1」のレベルを各項目において自覚し、達成できている状態を整えます

＜外面的準備＞

- ・身だしなみへの理解と点検
（保育に携わる上で、相応しい髪型、服装、化粧、装飾品、爪の長さなどを理解する）

＜社会的準備＞

- ・自己管理の大切さと徹底（心身の健康管理への理解を深める）
- ・言葉づかい、マナー、挨拶等の社会的行動の点検
- ・20 分前行動の徹底（遅刻、欠席等の自己管理）
- ・提出物等の期限の厳守

＜内面的準備＞

- ・保育所の概要を知る（設置・運営等の概要）
- ・保育所のデイリープログラムを知る
- ・保育士という職業を知る（保育士の役割について概要程度知る）
- ・保育士としての自分を少しずつイメージできるよう促す
- ・集中力、注意力の点検

2) コミュニケーション技能の点検と促進

【聴く力】（受け止める力）

【伝える力】

【考える力】

受け入れ園と確認をさせて頂きたい事項

- ・ 頭髪の色、化粧等、身だしなみの許容範囲について
- ・ 発達途上にある学生らの社会的言動に対する許容と指導的関与の在り方について
（「育てていく」という方向性の共有）

3.2.2.2 保育現場における活動の内容

1 回の保育現場での活動は、時間割上の設定に応じて（3.1.2 参照）、多くの学生が午前 9 時から午前 11 時半頃まで行われた。学生達の活動時間の様子を表 3.6 にまとめる。

表 3.6 保育現場での 1 回の活動時間数

活動時間	人数
3 時間	5 名
2 時間半	9 名
2 時間 15 分	3 名
2 時間	6 名

保育現場で学生達が活動させていただく内容は、通常の午前中の保育所における活動である。活動内容の詳細は、特に規定されておらず、活動自体は、その場における園側の先生方のご判断にお任せして行われた。各園のご判断で、学生達がその日配属するクラスが決められ、その配属クラスの保育活動と一緒に参加する、というのが大筋の流れである。

配属されたクラスの子ども達の保育と一緒に頂くという活動内容であったため、時間帯的に多くの学生は「朝の会」に準ずるものと「午前中の活動」に参加させて頂く活動内容であった。「午前中の活動」に参加した学生達の活動内容で多かったものを表 3.7 にまとめる。

表 3.7 保育現場における学生達の活動内容（主たるもの抜粋）

配属 クラス	活動場面	活動内容
乳 児	午前食	・ 食事準備（環境構成） ・ 食事介助 ・ 調乳 ・ 授乳
	午前寝	・ 就寝準備 ・ 寝かしつけ
	室内遊び	・ 玩具を用いた遊び ・ 読み聞かせ ・ 抱っこ等でのあやし ・ 清掃 ・ 消毒
	戸外遊び	・ お散歩 ・ 戸外遊び
幼 児	室内遊び	・ 玩具を用いた遊び ・ 読み聞かせ ・ 運動遊び
	戸外遊び	・ 各種の遊び（鬼ごっこ、泥遊び、水遊び、木登り、虫取りなど） ・ プール ・ 畑における活動（草抜き、水やり）

3.2.2.3 学校における事後指導の内容

保育現場での活動を行った次週は、必ず学校にて「ふり返し」を行っていた。学校における事後指導の内容としては、「ふり返し」である。

「ふり返し」の形態としては、35名の学生達を3つのグループにわけて、3人の教員で1グループづつを担当した。1グループの学生数は、11名から12名である。各グループごとに、担当教員とふり返しを行った。最初は、1人ずつ個人面談の形式で、担当教員が、「どのような現場活動をしてきたのか」「現場活動をどのように感じているのか」「現場活動からどのようなことを学んできたのか」などを聞き、保育現場での活動が順調に行えているのかや、どんな反応や学びを学生達が得てきているのか、「聞き取り」のような要素が強かった。その中で、個々の学生から出る訴えや不安、心配事などの解消に努め、より充実した学びの時間が持てるように声掛けや意味づけを行っていた。

活動が進むにつれて、個人面談の形式ではなく、グループ形態でのふり返し時間をもつようにした。学生達が互いに、お互いの現場活動がどのようなものであるのか、どのような気づきや学びを得ているのか、どのように現場活動を感じているのか等、互いの情報を交換しあうことは、個々の学びを刺激し、とても有効なものであると考えていたからである。

個々の思いを吐露し、他の学生から共感や意見をもらう中で、次週の活動に向けて気持ちを整え、目標を方向付ける時間として機能させる狙いがあった。

3.2.2.4 学校と保育現場の連携の様子

保育現場での活動を開始後、活動を実施し、学生の受け入れをしてくださった保育所を、3人の教員で分担して訪問し、ヒアリング調査をさせて頂いた（訪問は16園、各園1回のみ。日程上の調整がつかず訪問がかなわなかった園には、電話でのご挨拶、対応とさせて頂いた）。

現場活動に臨む学生達の様子を実際に見ることや、本活動の主旨の確認をした上で、受け入れをしてくださった園の園長先生に様子やご意見を伺うことを目的としていた。

学校における事後指導の中で、養成者側（教員と現場の先生方）が想定していたような学び（3.1.3参照）が、現場活動を通して展開されていない現状を痛感したのだが（3.3参照）、そのような様子や、改善策もすぐに共有するよう努めた。

学生達から出た反応や意見などを現場の先生方にお伝えし、受け入れ方の改善をお願いすることや、学生達の「学び」が進みやすくなるように、現場に立つ際にどこに着目したらよいのか「視点の焦点化」（例「今回の活動では、保育現場の『環境構成』について学んでおいで」）を行った上で送り出すなど、学生の様子を踏まえた上での連携を絶えず行っていた。

3.3【前期学期】実証結果

3.3.1 学生達の姿 <学び進めぬ学生達>

前期の実証プログラムに取り組んだ学生達の様子や、実際の学生達の学びの姿はいかなるものであったのか、述べていく。

一言で表せば「学び進めぬ学生達」であり、その姿は、教員側の想定（3.1.3 参照）とは大きくかけ離れた姿が示されたと言える。学生達から示された姿は、「学び」ではなく、「困ったな…」という戸惑いや、「どうしよう…」という不安、「なんで…?!」という不満、「疲れた…」という嘆き等、大変ネガティブな要素に溢れるものばかりであった。

「学び」よりも「困惑」「不安」「不満」「徒労感」などが上回り、それらが「学び」よりもはるかに高まってしまう状況が学生全体に見受けられたのだ。残念ながら、我々の実証事業は開始早々から想定通りには進まず、暗雲立ち込める気配となった。

しかし裏を返せば、この学生達の姿は、現場における「学び」というものは、ただ現場に行けば自然発生的に展開できるものではなく、何らかの考えられた教育設計が必要であることを示唆してくれたものとして捉えることができる。

そこで、学生達が発するものに向き合い、彼らの学びがどのような点でつまづきを起こしているのか、解釈を試みることは非常に意義深いものと考えた。

解釈を行った結果、5つの要因が捉えられたため、順に説明する。

3.3.1.1 要因① 学生目線に立つ視点の欠落

まず要因の1つ目として、「学生目線に立つ視点の欠落」が捉えられた。本稿「3.1.1」で述べたように、本事業は昨年度まで、学校と保育現場との『2 者関係』での協議により進められていた。『2 者関係』で作り上げたプログラムは、育てる側だけで作り上げられたものであり、実際にプログラムに取り組み養成される側である学生の視点を損なったものとなっていたようだ。

学生達からは、口々に「もう現場にいくの?! 早すぎる!!」という不安の声等が多く聞かれた。学生達の様子を象徴する事例を2つ挙げて紹介する。

【事例1：涙を流しながら不安を訴える男子学生】

男子学生の事例である。授業において、保育現場に送り出しをする活動を始めることを説明すると、授業終了後にすぐに私のところに来て、「保育現場へは、みんな1人で行くんですか?」と不安そうに尋ねてきた。「1人で配属される保育所が多いが、保育所によっては複数人数での受け入れを行う園もある」との旨を説明すると、「お願いだから、1人で行く園ではなく、誰かと一緒に行く園に配属してください!!」と目に涙を浮かべながら必死に懇願する姿が見受けられた。

学生の気持ちに理解を示しながらも、即答することは控え、「みんなの希望をすべて聞いた上で、それを叶える配属をすることはできない」旨を説明し、「検討はしてみるけれど、約束はできない」と話した。

結局、この学生を1人で配属することは心配であったため、教員間での協議により、2名での受け入れをして下さる保育所に配属した。しかし配属園を授業内で発表した際に、彼に安堵する表情は全く見られず、しばらくすると涙を流しながらうつむいてしまう様子が見受けられたため、個別に時間を取り、話を聞くこととした。

話を聞くと、とにかく「保育現場に立つことへの不安」の大きさが語られ、続いて、2名での配属は嬉しかったが「相手の子が、自分と一緒に分かった時に嫌そうだった」と強いショックを受けた様子を涙を流しながら語った。

この男子学生の姿は、入学後間もない時期に、突然保育現場に1人で立つことが、どれだけ不安であり、緊張を強いられることであるのか、そして同時に、入学後間もない時期というのは、学校生活自体もまだ安定しておらず、特にクラス内の人間関係や友人関係においても不安定さがあり、過敏になっている時期であることがよく窺える。学生達にとっては、新たに入学した学校の学校生活に慣れることで精一杯な時期であり、不安や緊張が非常に強い状況の中で、「保育現場に立つ」ということは「学びの機会」というよりも、更なる緊張状態を強いられる活動として負担に感じられた様子を読み取ることができる。

【事例2：お洒落を楽しみたい女子学生達からの不満の噴出】

主に女子学生からあがった決して少なくなかった声として、「1年生は『実習がない』と聞いていた。髪型もメイクもやっと自由に楽しめると思ったのに！！」という不満や落胆の声があった。学生達の中には、漠然と「実習に行くとき、（将来も含めて）保育現場に立つときには、黒髪で落ち着いたメイク、服装にしなければいけない」というイメージはあったようだ。

専門学校への入学は、学生達にとって、校則という縛りの中で様々な自由が制限されてきた中高生時代を終え、いよいよ自分の好みややりたいことを思いっきりできる時間や身分を確保できるチャンスの到来を意味していたようだ。本校への入学を決める際に、他校のカリキュラムと徹底的に比較し、自由な期間や遊べる期間の長さが、本校が一番長いことを確認した上で、これを決め手として本校を選択し入学を決めた女子学生達もいた。それほどまでに、学生達にとって、服装やメイクを自由に楽しめる時間を確保することは重要な要素であったのである。「実習」や「保育士という社会人」になれば制限されてしまうと感じとっていたならば、なおさらこの学生生活における自由な時間の重要性は増したのだろう。

学生達は、「保育者を目指した学び」をもちろん志して入学してくる。【事例2】に挙げた学生達の姿も、決して「やる気がない」ことを意味する言動ではないと考える。彼らにとって「学び」や「将来に向けた勉強、体験」「授業」といったことは、「学生」としての「生活の一部」でしかないのだということを、深く考えさせられることとなった。

学生達にとって、「保育者を目指した学び」は、もちろん生活の大切な一部だ。しかし、あくまでも「一部」であって、他にも「学生生活」を送る上で大切であったり、影響が大きな要素は沢山

あるのだということに気づかされた。その他の要素とのバランスをうまく取れてこそ、「学び」も安定的にできるのだ。【事例1】と【事例2】の学生達の様子からは、このことがよく解釈できた。

学生達にとって、今回のプログラムは、「突然、直面することが強いられた「現場」」と映った様子が読み取れる。

3.3.1.2 要因② 「学校」と「現場」との連携の甘さ

要因の2点目としては、「学校と現場との連携の甘さ」が挙げられる。

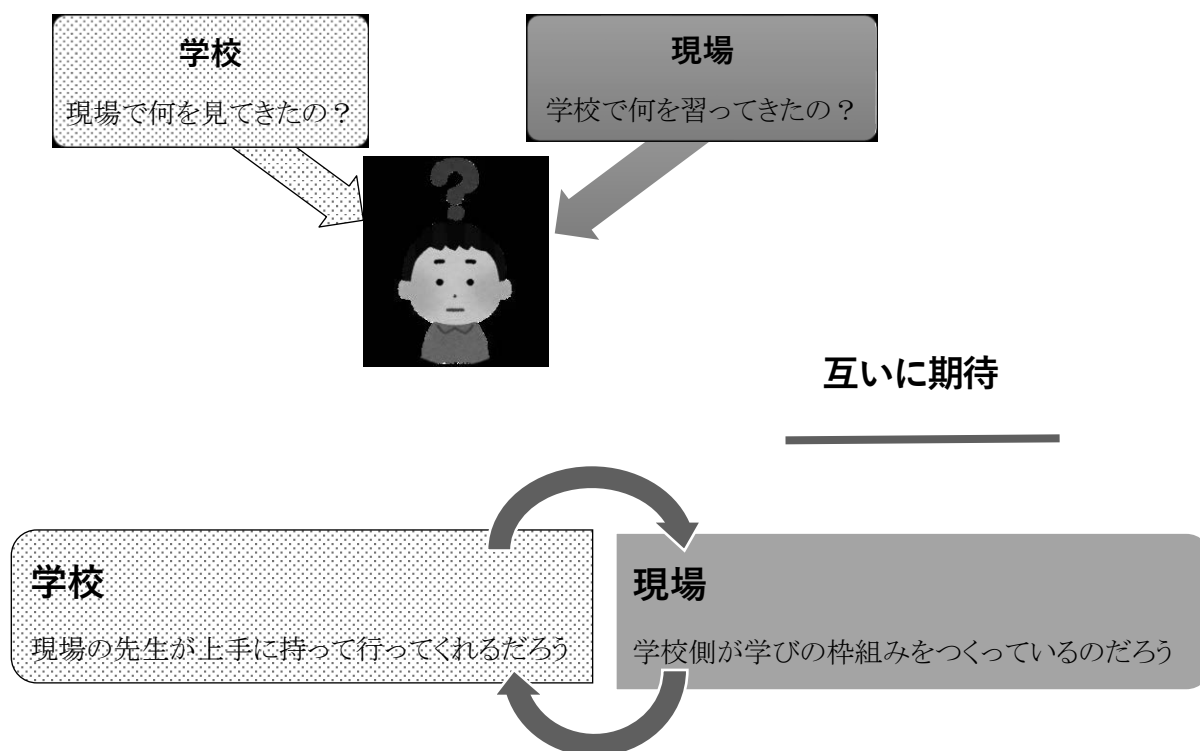
戸惑いが大きかったのは学生達だけではなく、受け入れ側の現場の先生方も同じであったのだ。資格取得に必要な「保育実習」の学生達ではなく、その前段階として現場にやってくる学生達、しかも入学直後の学生達に、何をどのように伝え、接し、受け入れを行っていけばよいのか…。現場の先生方の戸惑いの声や、混乱も見受けられた。

学校と現場は、学生達の受け入れ方や接し方、つまり「育て方」を十分に検討、共有しないまま、どこかぼんやりとした部分を多く残してプログラムのスタートを切ってしまったのだと気づかされた。

図3.2「育てる仕組みの無設計さ」にその様子を示した。学校側は、現場の先生方に。現場の先生方は、学校に。両者とも無意識のうちに、互いに期待しあっているような状況があったように思う。学校側は、「学生を現場に送り出せば、何かしら学んでくるであろう」「現場の先生方が教えてくれるであろう」というような思いを抱え、現場の先生方は、「学校が指導した後に現場に送ってくれるのだろう」「なんらかの学びの枠組みは作った上で、現場に送ってくるのだろう」というような思いを持たれていたように感じる。まさに、両者ともに「互い任せ」というような期待しあう中で、自らの役割や任務がぼやけてしまった状況が指摘できる。

その「無設計さ」に直面を強いられたのは学生達である。現場の先生方からは「何を学びにきたの?」「学校では何を習ってきたの?」と聞かれ、学校に戻れば「現場では何を学んできたの?」「現場の先生には何を教えてもらったの?」と問われ、どこか行き当たりばったりで、きちんとした学びの環境が整えられていない様子や、学校と現場の先生方との連携の甘さの中で方向性が定められていない状況下に自分たちが置かれている感覚、学生達はそのような養成者側の様子を、敏感に感じ取ることとなる。

図 3.2 「育てる仕組み」の無設計さ



学生達からあがった声で多かったのは、次のような声である。「現場の先生方は、自分達の扱いに困っているように感じる」や「子ども達と遊んで、としか言われたい」、またとても忙しい保育現場、忙しい先生方を目の当たりにし、何もできずにそこにいる自分たちを「邪魔、迷惑な存在にしかっていないと思う」という声だった。

このような発言が多く聞かれるようになるまでに、全く時間はかからなかった。学生達の様々な訴えが色々な言葉や表現で、嵐のように吹き荒れてくるなか、我々は学生達から訴えられる内容が、1つの共通する要素に集約できることに気が付いた。『学びの実感がない』という不満に満ちた要素である。現に、この言葉を繰り返し述べる学生も多くいた。何のために、何をしにわざわざ保育現場にいつているのか、わからなくなっている学生達の姿が全面に現れてきてしまった現状であった。

まさに育てる仕組みの「無設計さ」が浮き彫りになった現状と言える。しかし、この「無設計さ」というのは、特に我々学校側を指しての言葉である。学生を受け入れてくださった保育所の先生方には、学生目線に立って学生に心から寄り添い、丁寧な受け入れ体制を整え、ご指導をくださった先生方も多くいらした。それにも関わらず、結果的に「学びが進まぬ学生達」という姿になってしまったのは、全体としてのプログラム設計のまずさが根本的にあったと言わざるを得ないと考ええる。その意味での「無設計さ」ということが、言いたいことである。

そしてこの「無設計さ」は、学生達に「学びの実感がない」という感覚を与えてしまったことに留まらず、本事業の狙いとは正反対の大変残念な事態にもつながってしまった。本活動が「入学後1か月」しか経っていない学生達の、あくまでも「現場での学びの機会」であり、資格取得のための保育実習にきた「実習生ではない」、ということが現場の先生方全体に上手く周知されず、保育実習できた「実習生」という認識で学生達を捉えられた先生方もいらしたのだ。初めての取り組みの中で、「現場活動で来た学生」と「保育実習で来た実習生」の区別がしっかりと理解されることは、とても難しいことであった。「保育実習で来た実習生」という認識で学生達を捉えられた先生方にとっては、本活動で現場に臨んだ新入生の学生達はあまりに未熟で、あまりに保育を知らなさすぎる存在であった。そのため、学生側からすると「怒られた」「叱られた」と感じる場面に繋がってしまったようである。

【事例3：学生達が「怒られた」と感じてしまった場面例】

- ① 0歳児クラスに入れて頂いた際、「着替えさせて」と指示を受けた学生。
0歳児の身体の支え方が良く分からずに、担当した乳児が顔面から転んでしまいショックで固まってしまった。学生が固まってしまったことに注意を受けた。
- ② 1歳児クラスのお散歩において、「手をつないであげて」と指示を受けた学生。
乳児との手のつなぎ方が分からず、不安定な押さえ方になってしまい「違うでしょ」と注意を受けた。
- ③ 子ども達に求められるまま「抱っこ」をしてしまった学生。
子ども達の中で、「抱っこ」のせがみ合いが始まり、混乱をおこしてしまったため、「勝手に抱っこしないで」と注意を受けた。
- ④ 子ども達との遊びを体験し、感想を述べた学生。
保育者としての目線から捉えられず、「幼稚な考えね」と指摘を受けた。

はじめて保育現場に立つことの不安感や、はじめて乳児に触れる緊張感で、押しつぶされそうな気持ちでいた学生達にとって、「怒られた」「叱られた」と感じた時のショックの大きさは想像に難くない。

また、2週間に1日、しかも数時間しか現場に来ない学生達の存在や、現場に来る目的を、先生方全体に的確にご理解いただくことは、とても負担が大きく難しいことだったのだと推察する。学生達が現場に行った際に「だれ？」と言われたり、「何しに来たの？」と問われることもあったようだ。

学び始めの早い段階から現場を経験させて頂く中で、学びの芽を大きく伸ばそうとする本事業の狙いとは正反対に、「怒られる」体験や「心細い」体験の中で、「意欲の減退」を招いてしまう残念な事例も数例生じてしまう事態となっていた。

3.3.1.3 要因③ 「行動」「対応」が迫られることへの負担と不安

要因の3つ目としては、「行動、対応が迫られることへの負担と不安」が捉えられた。保育現場に入らせて頂いた際、学生達は「子どもと遊んでね」と、先生方から声をかけていただくことが多くあったようだ。子どもとの関わりを通して、子どもと触れ合う楽しい経験や、学びに繋がるような経験をつめるような機会を与えようとしてくださった先生方からのご配慮であったように思う。

しかし、この「遊んでね」が学生らにとっては、我々の想像を超える大きな負担となってしまう様子が見受けられた。学生からの声としては、「『遊んで』と言われても、『何を』『どのように』『いつまで』遊んでいけばいいのか、指示をくれないと分からない」というものだった。以下、事例を通して詳しく述べていく。

【事例4：園庭で30分間立ち尽くした男子学生】

男子学生の事例である。保育士の先生より園庭にて、「子ども達と遊んで」と言われた男子学生は、そのままどうしてよいのか分からず、園庭に30分間、ただ1人で立ち尽くしてしまった。

これだけお伝えすると、“なんてコミュニケーションスキルの低い学生さんなのか…”、等と感じられる方も多かもしれないが、この男子学生は日常的に子ども達にサッカーを教えるコーチを、すでにアルバイトとして数年間つとめているような経験値のある学生であった。コーチを務められるほどなので、コミュニケーションスキルが低い学生ではもちろんない。彼なりに「子ども達と接する際は、言葉遣いに気を付けなければいけない」「子ども達が怪我することなどはあってはならない。危なくないように遊ばなければならない」など様々なことを考え、行動が簡単には取れなかったようである。

なれない保育現場に立ち、その場にいる子ども達と関わったり、対応をしていく、ということが学生達にとってはこれだけ「よくわからないもの」であり、「教えて欲しい」という叫びを伴うような不安を掻き立てられることであったのだと、我々の見通しの甘さを反省する必要性が示されたように受け止める。

そしてさらには、このような「対応ができなかった」「動くことができなかった」という経験が積み重なることで、学生達は、「何にもできない自分」を痛感する辛さや、無力感を味わい、不安を募らせていく様子が見受けられた。上述の【事例3】に挙げた学生も、「できなかった」という感覚に強く襲われ、その辛さから、次の活動回において保育所の前に立った時、インターホンをすぐに押すことができずに、気持ちを奮い立たせるのにしばらく時間が必要だった、と話している。「今日もまた、“何もできない…””というような辛い経験に直面しなければならないのか」と憂鬱に感じていたという。

我々が想定していた学びの姿や、学びの効果（3.1.3 参照）とは、あまりにかけ離れた現状となってしまうことが分かる。「現場に立つ」ことから様々な肯定的、効果的な学びが展開されることを想定していたのだが、現実には、学生達が「無力感」や「非効力感」を募らせる体験の場となってしまうのだ。学生達は、自分自身に「無力感」や「非効力感」を募らせると同時に、「指示を具体的に出してくれない」、「教えてくれない」現場の先生方に対しての不安や不満も強く募らせていくこととなってしまった。

3.3.1.4 要因④ 行為の意味が理解できぬままの状態下での行為

要因の4つ目は、「行為の意味が理解できぬままの状況下での行為」が挙げられる。学生達の発言から紹介する。

【事例5：不満を漏らす学生達の発言例】

- ①「私、雑用係にされているんだけど」
 - ②「子どもって、何で常に鼻水垂らしてるの？しかも汚い、何色だか分からないような色してるやつ。私、鼻水拭いてくださいって言われて、鼻水拭き係にされたんだけど！！」
- というような不満めいた声が、学生達から多くあがっていた。

学生達が「雑用」といった、その内容を聞くと、その内容はもちろん「雑用」ではなく、「保育を行う上での非常に重要なこと」ばかりであった。つまり、清掃や消毒、食事や午睡の準備など、保育環境を整えたり、子ども達の生活や活動がスムーズに行えるよう意図された行動ばかりであった。しかし、学生達にはそれは「分からない」「気がつけない」ことなのだ。つまり、自らがやっている行為の意味が理解できずに、学生達にとっては、「〇〇〇をさせられた」「やらされた」という捉え方にしかならない現状が読み取れた。

自らに任せられた行動が、保育を行う上でいかに重要な行動であるのかを理解することができていたら、それは「学び」となる内容ばかりであったと考える。「意味が理解できぬ状況下での行為」が、学びのチャンスを大きく逃してしまっていることが指摘できる。

3.3.1.5 要因⑤ プログラム設計上の問題点

要因の5つ目は、「プログラム設計上の問題点」である。つまり入学僅か1か月後という活動の開始時期は、果たしてよいタイミングであったのか、という点や、1回の活動時間や、活動の頻度は学生達が取り組むうえで適切な設計と言えたのかどうか、といった点である。活動を何名の学生で行うのが良いのか、についても大きな検討項目として捉えるべきであったと考える。緊張や不安が高い状況において、1対1での指導を入学後間もない学生が、現場において突然受ける、ということは学生側からすると「注目されすぎる不安」や「負担感」となっていた様子も多く見受けられた。1対1の状況で、丁寧にご指導くださる先生方に対して「期待に応えなければならない」「ちゃんとやらなきゃ」というようなプレッシャーとなつてのしかかってしまった学生の姿もあった。

現場での受け入れ態勢や、ご指導の頂く内容、活動の分量など、多くの点において、「活動内容が「質的」にも「量的」にも、学生の状況とミスマッチ」といえるものであったと指摘することができる。プログラム設計上の問題点が多数明らかになっていった。

以上が、前期学期の実証により、学生達の姿から読み解いた、学びが進まなかった要因の5つである。

3.3.2 教育支援ツールについて —「現場活動 評価・記録用紙」の試行結果

前期学期の現場活動における教育支援ツールは、3.2.1.4「教育支援ツール概要」で述べた通り、A3判1枚の「現場活動 評価・記録用紙」を使用した。この用紙を使用した結果について、学生達、現場の先生方から挙げられた意見を一覧にまとめて示す。

表 3.8 「現場活動 評価・記録用紙」の試行結果

項目	学生達の反応、意見	現場の先生方の反応、意見
活動目標	・難しい ・良く分からなくて、できない ・どうしたらよいのか分からない ・毎回同じ目標になってしまう ・的外れな目標を立ててしまう	・活動回ごとに、学校が一律に設定しても良いのではないかな？ ・各活動回の目標がわからないので、どのように学生の受け入れをしたら良いのか、対応に困る ・各活動回の目標を学校が明確にしたほうが、現場は動きやすい
到達目標 レベル表	・良く分からない (表現が分かりにくい) ・自分では判断できない ・自分で考えて決めるものなのか？おかしいと思う	・学生が印をつけるだけでいいんですよね？(対応が分からない) ・凄く高いレベルに印をつけてきていませんか…？(反応に困る)
活動記録欄 感想欄	・辛い、めんどくさい等の負担感を表明する学生が多数派 ・勉強になる、楽しい等の前向きな意見は少数派	・何をどの程度、どこまで直していいのかわからない ・学生が記録の練習をしているだけだから、漢字や言葉遣いの間違いだけ直せばいいですよね？
指導者からの コメント欄	・2週間も前のこと、先生たちは覚えていないと思う ・忙しそうなか、頼むのは申し訳ないと思ってしまう	・活動日に記入、返却してくださる園もあれば、提出された次回以降の活動回(学生の記入から1か月後)に返却される園も多くあり、園ごとで違いが様々であった

前期学期の段階においては、有効な教育支援ツールがまるで打ち立てられておらず、完全に模索状態にあることが示される結果となった。特にこの先、教育支援ツールを考えていくにあたり、「到達目標レベル表」の使いづらさ、運用のしにくさを訴える意見の多さは聞き逃してはならぬものであった。今後、大きな改善策を練らなければならぬ事態を示唆していた。

また、はじめて保育現場に入る学生達にとって、「目標を立てる」ということの難しさや、現場の先生方が「学校が設定した目標がないと動きづらい」と感じられたことも、教育支援ツールを開発していく上でとても重要な視点としてあるように考えた。

さらに、「指導者からのコメント欄」の取り扱いをめぐることは、学生達にとって、現場の先生からの反応が届くまでに、あまりに時間が経過してしまっており、せっかく頂いたコメントの有効性が薄れてしまうことが危惧される現状にあったことが指摘できる。この点も、大きな検討事項として捉えた。

3.3.3 報酬システムについて — 「先送り」の現状への措置

前期学期においては、「学生達をはじめての保育現場に送り出す」ことに終始してしまい、「到達レベル」に応じた「報酬（給与）の発生」をシステム化していくことは到底達成できぬ状況にあった（3.2.1.5 参照）。まさに「先送り」とされた現状で、手が付けられずにいたため、給与としての報酬の付与は難しかったが、「授業単位」の付与（2単位）は行っていた。

当初の計画では、前期学期の現場活動を終え、その後の「夏休みの現場活動」からは給与としての報酬を発生させた上で現場活動を行うことができる体制づくりを目指していた。しかし、前期学期の活動において「現場に立つことの意義が見い出せない」というような状況に陥ってしまった学生達への対応に追われ、報酬システムの検討を行えるような状態にはなかったのだ。報酬システムを立ち上げるよりも前に、学生達が安定的に「現場に立つことの意義」を感じ取れるような現場活動のシステムを構築することが急務であるし、それができるか否かが本事業の意義の根幹にかかわることであった。

そうはいっても「夏休みの現場活動」が無報酬で行われることを避けるため、なんとか「授業時間」として振り替えられる措置を模索した。その結果、「後期授業の一部前倒し」としての位置づけのもとで、「夏休みの現場活動」を実施した。

「夏休みの現場活動」は2日間行うことを義務付けたのだが、その2日間は、後期学期の授業2回分として認める、という措置である。つまり、後期学期15回の授業のなかで2回分の授業は、前倒しですでに夏休み中に行ったと捉える為、後期学期の授業においては2回分の休講を出し、後期学期の授業回数は13回とする、という約束をしたのである。

「夏休みの現場活動」は、前期学期に受け入れをして頂いた保育所にて、2日間行われた。2日間の活動日程は、学生の都合と保育所の都合の話し合いにより個別に決定された。また活動時間は、夏休み期間中で学校の授業がないことから、前期学期の活動のように時間割上の制約を受けずにすむため、「午前中のみ」ではなく「1日中」として、「保育所の1日の流れを知る」ということを目標に設定された。

3.4【後期学期】実証事業

前述してきた【前期学期】は、7月末の終了であった。そしておよそ1か月後の9月から【後期学期】が開始されるというのが、本校の学事暦であった。実証プログラムの早急な立て直しをせねばならぬことは、前期学期の学生達の姿から明らかであった。

我々は、1か月ほどの夏休み期間において、実証プログラムの早急な立て直しを迫られた。学生達の姿から示された、養成を行う上で重要となる要因を反映させたプログラムを考案し、プログラムの大きな組み直しを行った。

3.4.1 実証概要 ー大きく改定した概要とICT化ー

3.4.1.1 学生と保育現場の概要

後期学期（9月～1月）にかけて行われた実証プログラムの概要を以下に示す。

実証期間： 2017年9月～2018年1月

対象学生： 日本児童教育専門学校 総合子ども学科 1年生 34名

(男子11名、女子23名)

保育現場： 社会福祉法人 どろんこ会 4園（認可保育所4園）

株式会社 ベネッセスタイルケア 7園（全て認可保育所）

株式会社 チャイルドステージ 2園（全て認可保育所）

表3.9 学生と保育現場の配置概要（後期学期）

保育現場			学生
法人	種別	園数	学生数
社) どろんこ会	認可保育所	4園	17名
株) ベネッセスタイルケア	認可保育所	7園	14名
株) チャイルドステージ	認可保育所	2園	3名
計	13園		34名

※学生の配置方法) 学生の配置は、学生個々人の希望に基づき、自らが「選択」できるシステムとした

3.4.1.2 プログラム概要

後期学期の15週をどのように組み立てて、実証を行ったのか、プログラム概要を以下に示す。

表3.10 後期学期プログラム概要

授業回	日付	場所	内容	
1	9月8日	学校	事前指導	
2	9月15日		講義	
3	9月22日			
4	9月29日			
5	10月6日	現場	見学	①
6	10月13日			②
7	10月20日	学校	事後指導	
8	10月27日	休講		
9	11月10日	現場	活動	オリエンテーション
10	11月17日			①
11	11月24日			②
12	12月1日			③
13	12月8日	学校	事後指導	
14	12月15日		後期活動・1年間のふり返り	
15	12月22日	休講		

※ 10月27日と、12月22日を「休講」としているのは、「夏休みの現場活動」に振り替えた授業回と設定したためである（詳細説明は、3.3.3 参照）

後期のプログラム立てをした際に、大きく3つの要素を意識して設計した。前期プログラムでは、「現場」「学校」「現場」「学校」という交互の流れを大切な軸として設計していたが、後期プログラムにおいては、表4において塗りつぶして示した「講義」「見学」「活動」という3つの要素の組み立てを軸として設計している。

ここでいう「講義」とは、学校において通常おこなわれているいわゆる座学による教科内容ではない。前期の活動において学生を受け入れて頂いた3法人の方に、それぞれ1コマ90分づつをご担当いただき、各法人の保育所にて大事にされていることや、実際の保育現場においておこなっている工夫や意図、保育者の先生方の考え方や価値観など、例えば環境構成一つをとってみても、そこには様々な考えや思い、狙いが込められていることをご説明いただいた。学生達は、前期活動において自分たちが見ていたもの、触れていたもの、行っていたことに、自分達が知らない意味や意図が隠されていたことを知る。

その上で、「見学」へと進む。各法人の講義を聞くことで、頭の中で理解したことを携えて、改めて現場を「見てみる」という機会である。ここで大切にしたい要素は、あくまでも「見学」「見るのみ」に徹する、ということだ。前期プログラムのように「行動」や「対応」が迫られる状況下で現場に立つことは、学生達の「負担感」や「不安」をととても高めてしまうということが明らかになっていた。自らが「行動」や「対応」を迫られることのない状況にある程度保証した中で、「見る」ということに集中し、「見て学ぶ」という時間を大切に行った。

加えて、どこの園を見学したいのかは、学生達各自に選んでもらう「選択制」を導入した。学生達は自らが実際に「見てみたい」と考えた園を選択して、見学をさせて頂いたのだ。

頭の中で少しずつ理解が進んだ上で、「見る」ということを行い、さらに理解を深めたり、確かめていくための時間をとることを意識した。

そして、このように土台作りをした上で、いよいよ「活動」をスタートする、という流れをとった。後期の現場活動は3回とした。これとは別に、活動前に活動を行う園にてオリエンテーションをしていただく回を1回設けている。

前期プログラムと大きく異なる点は、この活動園も自らが選んで選択した、という点である。前期は、学生の住所情報をもとに、通いやすさ、という点から考え、学校が割り振りをした。後期においては、これを廃止し、学生達が「講義」を聞き、「見学」をし、その中で自分なりにどのような園で、どのような活動をしてみたいのかを考え、イメージした上で、実際に自分の希望に基づいて選択した園で「活動」に臨んでみるという仕組みにしたのだ。

前期の受け入れ園が、21園であったのに対し（表1参照）、後期は13園（表3参照）とし、1園あたりの学生の受け入れ人数を増やしていただいた。

3.4.1.3 保育現場に入る上での諸手続き概要

保育現場に入る上で必要となる手続きや、証明書は、基本的には前期学期と同じである。しかし、前期学期とは大きく異なる点が1つある。提出書類自体に大きな変化はないが、大きく変わった点はその「提出方法」である。

次項の「3.4.1.3」で詳しく述べていくが、教育支援ツールのICT化を図ったため、ネットワーク上での様々な情報のやり取りが可能となった。これまで、健康診断や細菌検査等の各種検査の結果は、書面を郵送にて提出していた。これが、書面をPDF化して、ネットワーク上にアップロードしておくだけで、学校と現場の双方で情報の共有化が図れるようになったのである。

表 3.11 保育現場に入る上での諸手続き概要【後期学期】

手続き 証明書	検査項目・内容項目等	検査時期等	費用 負担	現場への 提出の 有無
健康 診断書	身長 / 体重 / 視力 / 色覚 / 血圧 血液検査 (白血球、赤血球、ヘモグロビン値、ヘマトクリット値) 尿一般(蛋白、潜血、糖、ウロビリノーゲン) 胸部 X 線撮影 / 医師診察	4 月入学時 に、学校で 行った結果 を使用	学校	前期学期 と配属園 変更の 学生のみ 提出
細菌 検査	赤痢菌 サルモネラ(チフス菌、パラチフス A 菌含) 腸管出血性大腸菌 0157	毎月	学校	毎月 1 通 提出
個人表	受け入れて頂く学生についての個人情報提供 …… 学籍番号/学科/学年/氏名/フリガナ /性別/生年月日/現住所(町名まで)/最寄 り駅 / 健康上の留意点/趣味/保育分野の学 習における経歴	現場活動 開始前まで に提出	なし	1 通 提出

学校と現場とのやり取りにおいて、書面による郵送の煩雑さや、行き違い(例「検査結果が届いてませんよ」との現場の方からの問い合わせ等が生じがちな現状があった)、届いた書面を管理する手間も省け、非常にスムーズな情報の共有化、管理が可能となった。

また、抗体検査やその結果を受けてのワクチン接種指導は、1 度行えばその後は必要なくなるため、後期学期においては行っていない。

3.4.1.4 教育支援ツール概要 — 「Step by Step」の開発と試行 (ICT 化)

学生達が「現場で経験したこと」をどのように「学び」へと繋げ、深化させていくのか。学生達の学びを支える教育支援ツールの開発が、本事業において求められていた。

前期学期においては「現場活動 評価・記録用紙」(A3 判紙面 1 枚)を使用していたが、多くの課題が残る現状であった(3.3.2 参照)。また、教育支援ツールの ICT 化を図っていくことの必要性や有意性も認識しており、本事業で取り組むべき 1 つの大きな検討事項と位置づけていた。後期学期においては、この教育支援ツールの ICT 化が大きく進められた。その様子、詳細については、後の 5 章にて詳細が述べられている。

ここでは、教育支援ツールの開発にあたり、学生達の見え方に立っただけに見えてきた留意点と、配慮した点について説明しながら、概要のみ示す。

1) 有効な教育支援ツールとするための配慮事項

前期学期の学生達の様子から、学びの途上にある学生達が「現場に立つ」ということが、いかに多くの困難との闘いを意味し、だからこそ、送り出しを図る上では多くの配慮が必要となるのだということが示されてきた。

学生達にとって大変な緊張感を背負って向かう「現場活動」において、どのような教育システムが有効であるのかを考えたときに、「学生達に負担を与えない配慮」がどこまで適切にできるのか。この点にかかってくるように感じた。学生達のモチベーションを下げてしまうようなツールは、教育支援ツールとは言えない。

この点を最優先して検討にあたると、検討すべき要素は以下のように考えられた。検討すべき要素に対して、どのような配慮をし、最終的に結論づけたのか、一覧にして示す。

表 3.12 教育支援ツールの開発にあたり必要な配慮

検討要素	配慮すべき点	検討結果
緊張感、抵抗感が生じない ツールであること	「評価的」なツールとしないこと	①「到達目標レベル表」という文言を廃止し、「Step by Step」という柔らかな名称へ変更 ②「評価システム」ではなく、「ふり返りシステム」であることの強調
	「できた」「できない」のような評価的回答形式を避ける	「はい」「いいえ」の回答形式によるチェック項目化を採用
	回答するごとに“できている”達成感が実感できる項目の策定と配列	“できている”ことが「確認」「ふり返り」ができるチェック項目の配置へ
負担感が生じない ツールであること	回答の分量	各活動回において、活動後に回答する項目数は8項目前後に
	回答する際の、分かりやすさ	①回答する際に、考え込んだり、迷わずに回答ができるように、「具体的な行動を問う」チェック項目内容へ ②一文を短く、分かりやすい言葉で

2) 「到達目標レベル表」との整合性

教育支援ツールを開発する上で、その内容の指針となる方向性は、昨年度の本事業の取り組みにおいて達成されていた。

本実証事業においては、学校と現場の先生方が連携して学生を育てていく上で、その養成目標となる保育者像を『現場実践基礎力』として定義し、そこに至る詳細な教育目標を『到達目標レベル表』という一覧にまとめている。ここで定めた内容を、前述した配慮事項に添って、具体的なチェック項目化していくことが求められた。

後期学期に行われた4回の現場活動（1回のオリエンテーションと、3回の現場活動）において、各活動回にて行えるよう試験的に策定し、実際に運用したチェック項目を以下に示す（資料3.5）。

「到達目標レベル表」との整合性をどのように図ったかの詳細説明は、後の5章において行われるが、「現場実践基礎力」において定義されていた4つの大項目を、各項目ごと2項目へと細分化し、計8項目の大項目とする定義の見直しを行って用いている（表3.13）。

表3.13 教育目標となる大項目の見直し

現場実践基礎力で定義された大項目		細分化した定義の見直し
Ⅰ	成長する存在である子どもに影響を与えることを自覚し、行動・発言ができる。	身だしなみ・マナー
		コミュニケーション・あたたかみのある態度
Ⅱ	子どもにふさわしい環境を創りだし、一緒に遊びこむことができる。	保育環境
		保育内容・遊びこむ力
Ⅲ	相手の気持ちを理解し、受け容れようとする。	子どもへの共感
		受容する態度
Ⅳ	自ら考え、提案、行動ができる	意見発信
		協働性

資料 3.3 現場活動チェックリスト 「Step by Step」

現場活動チェックリスト「Step by Step：一步一步」				
第1クール 各テーマ	Step. 0	Step. 1	Step. 2	Step. 3
	清潔感のある身だしなみ 話を聴く態度	挨拶・衛生管理 観察	保育士が子どもとどう関わっているか	自ら聞く・動く
身 だ し な み ・ マ ナ ー	清潔感のある身だしなみ（1） □髭を剃る・落ち着いたメイクにする。 □落ち着いた髪色にする。 □髪型を整える（前髪・襟足は短く、ヘアピンはしない）。 □カラコンは身につけていない。 □アクセサリーは身につけない。	清潔感のある身だしなみ（2） □ツメを短く切る。 □髪留めはプラスチック製のものや金属製のものを使用していない。 □靴はうごきやすいものにする。 □チノパン（綿パン）をはいていく。 □Tシャツは派手じゃないものにする。	-	-
た か み ・ シ ョ ウ コ ム ニ ケ ー の あ た い	挨拶 □自分から他の保育士に挨拶ができた。	挨拶 □自分から子どもに挨拶ができた。	あたたかみのある態度 □子どもに対して笑顔で接するように心がけた。	-
保 育 環 境	-	衛生管理 □食事場面や外から園に戻ったときには手洗い・うがいをきちんとできた。	体調管理 □現場活動に向けて風邪をひかぬよう、手洗い・うがいを心がけた。 □睡眠時間・起床時間を一定にして生活リズムを整えた。	-
保 育 こ む 容 力 ・ 遊 び	-	遊びの姿の観察 □子どもがどんな遊びをしていたか、見た。 □どのようなおもちゃ・道具・道具をつかって遊んでいたか、見た。	保育士の子どもへの関わり □遊びの場面で、他の保育士が子どもに対してどのように関わっていたか、見た。 □他の保育士が子どもに関わるうえでどのような意図を持っているのか、考えながら、観察した。	遊びの展開の支援 □子どもが遊ぶ様子を見ながら、保育者として遊びに参加した。
子 ど も へ の 共 感	-	-	子どもとの関わり □子どもの名前を3人以上覚えた。 □子どもの名前を呼ぶことができた。	子どもとの関わり □子どもに対して自分が保育者として接することを意識した。 □子どもに対して、他の保育士の言葉がけを参考にしながら、言葉かけた。
受 容 す る 態 度	話を聴く態度 □目線を合わせる。 □うなずく・返事をする。 □背筋を伸ばす。	-	-	指導内容の理解 □指導くださった方からのアドバイスや指摘をメモした。
意 見 発 信	-	-	-	自ら聞く □わからないことや疑問に思ったことは質問できた。
協 働 性	-	-	-	自ら動く □他の保育士の様子を見て、自分には何ができるか考えた。 □掃除や整理整頓などは自分から率先して行った。

3.4.1.5 報酬システム概要 ―先送りの現状と見通し

前期学期においても「先送り」とされていた報酬システムの検討であったが、後期学期においても、優先的事項は別のところに設定されていた。優先的事項は、他に2つあった。1つ目は、まず学生が「現場に立つことの意義」を安定的に構築できるような学びの環境を整えること、2つ目は、「教育支援ツールの開発」である。報酬システムの検討には、この段階においてもまだ入れず、後期学期においても、授業単位「2単位」の付与が行われるのみであった。

ただし後期学期の活動においては間に合わなかったが、後期学期の活動を終えた後の、春休み期間において、「授業単位」に加えて「給与」としての報酬を伴う現場活動が実現、実施されている(3.5.3.3 参照)。

3.4.2 学校と保育現場の各役割

3.4.2.1 学校における事前指導の内容

「3.4.1.2 プログラム概要」にて後期活動のプログラム説明を行っているが、後期学期から新たな取り組みを、学内における「事前指導」に取り入れ、実施している。各法人の方にお越しいたき、「講義」を担当して頂いたのだ。各法人の保育理念や保育方針、保育内容の特徴や実践など、実際の保育場面をスライド等で見せて頂きながらご説明頂いた。

同じような内容の教科目は、学生達が履修している科目においてもあったが、学校の教員から聞くのと、現場の方達から聞くのとでは、学生達の受け止めは違ったように見受けられる。「現場の方々からのお話」を聞くことのできる貴重な機会として位置づけられる。

また、前期学期に自分達が立たせて頂いた保育所の法人の方々からのお話だったため、実感として理解していかれる要素もあり、非常に貴重な機会であったと感じている。

3.4.2.2 保育現場における活動の内容

保育現場での活動内容においても、「3.4.1.2 プログラム概要」で述べているが、後期学期は新たな試みをいくつか導入している。

まずは、完全に「見ること」「見て学ぶこと」に徹する「見学」回を2回設けていること、そして、活動回においても、事前にオリエンテーションをお願いし、活動イメージが具体的に持てるように導入を行っていただく試みをしている。

また活動時間にも変更があった。前期学期においては、時間割上の制約から午前11時から11時半頃までの活動しか参加できなかったが、後期学期においては3時限目に「クラスルーム」を配置することで柔軟性を持たせ、現場活動が行われる日は、学校に戻ってこなくても良い時間割構成を実現した。

これにより、学生達は現場活動にのみ集中すればよい日との認識を持つことができ、時間を気にせずに活動に集中することができたようだ。

多くの学生達は、保育所にて子ども達と一緒に給食を食べるところまで活動に参加し、その後に「Step by Step」を用いたふり返し時間を、保育所内の別の場所に移動してとっていただく流れの

活動であった。30 分程度のふり返り時間を過ごした後に、遅くとも午後 2 時ごろまでには保育所を出て、帰宅の途につくという様子であった。

活動内容は、前期学期において行われていた活動内容とほぼ同じであるため、割愛する（「表 3.7 保育現場における学生達の活動内容」参照）。

3.4.2.3 学校における事後指導の内容

学校における事後指導の内容は、前期学期の内容と変わらないため割愛する（3.2.2.3「学校における事後指導の内容」参照）。

3.4.2.4 学校と保育現場の連携の様子 ―学生像の共有と、寄り添い―

前期学期の「学び進めぬ学生達」の様子を受けて、学校の教員は、「なぜ学生達の学びは進まないのか」についてとにかく考え、分析した。分析して得られた要因（3.3 参照）を学校側は、現場の先生方とにかくご説明して回った。つまり「学生像の共有」を図ることに注力したのだ。各法人本部の方や、現場の先生方とお話しする機会を頂き、学生達の学びが進まなくなっている現状について、学生達のありのままの現状を共有していくことに尽力した。そのなかで、学生達への対応や接し方、受け入れ態勢などについて、具体的に改善点をとらえて頂き、対応を模索した。学生像を共有し、理解を深める作業を通して、学校と現場の先生方との連携の甘さを解消していくことが少しづつできたように思う。

現場に立った学生達に対し、「どのように受け入れるのか」「どのように指示を出すのか」、「どのような声掛け、説明をするのか」など、現場の先生方と「学生像の共有」を図るなかで、具体的な対応を方向付けていったわけである。この過程はまさに「学生達への寄り添い」そのものであった。学校側も、現場の先生方も、学生達の反応や様子をありのまま受け止め、その様子から、「何が必要であるのか？」考えていく姿勢をとることに徹底していた。

3.5【後期学期】実証結果

3.5.1 学生達の姿 <学びが進む学生達>

大きく改定したプログラムを実証した後期学期の約4か月間の様子を述べていく。学生達の学びの姿に変化は見られたのだろうか？

結論から述べると、学生達の学びの姿は劇的な変化をとげた。一言でいえば、学生達の学びが「進みはじめた」のだ。その意味では、改定し、実施した後期プログラムは成功例と言えるのではないだろうか。

本節では、後期プログラムが好転、成功した要因を分析し、詳細を述べていくが、まず初めに、学生の姿が【前期学期】と【後期学期】でどれくらい、どのように違うのか、全体的な学生達の様子を紹介する。

【事例6：挨拶する言葉が変化した学生達】

学生達の様子の変化は、学内にて私と顔を合わせた時の反応の違いに象徴されていた。前期学期においては、授業や廊下ですれ違う時など、学内にて私と顔を合わせる際には、「おはよう」「こんにちは」という挨拶よりも先に、「やだ!!」「いきたくない!!」という拒否的な言葉が飛び出し、これらの言葉や態度がまるで挨拶代わり、または合言葉のように定着していた。私の顔を見るたびに、学生達は不満や不安を口にすることが習慣づいてしまったかのような様子だった。

後期学期に入り、活動が進むにつれ、この様子が激変した。通常の「おはようございます」「こんにちは」という挨拶が普通に交わされるようになっていったのだ。つまりそれくらい、学生達の様子が落ち着いていったということを意味している。時には、穏やかな笑顔で「あ〜、せんせーい」などと手を振る姿さえ見られるようになっていった。

表情も、交わされる言葉も、大きく変化していった学生達。彼らの様子から、現場活動への参加が落ち着いて行われており、好転していく反応を感じたため、廊下などで顔を合わせた際に「現場活動、どう？」などと聞いてみると、「楽しいよ!」と活き活きした様子が返ってくることも増えていった。

前期学期は、こちらから敢えて聞かなくとも、学生達から多くの反応が常に噴出している状態であったのだが、後期学期は、落ち着き、穏やかな様子へと変化していったため、こちらから敢えて聞いていかないと、生じている事態や変化を取り逃してしまうような雰囲気さえあった。「楽しいよ!」「なんか結構いいよ」と明るく答える学生達の姿に、驚きや戸惑いを感じながらも「何が楽しいの?」「なんで楽しいの?」「なんでそう思ったの?」と、「なんで、なんで?」と、教員側が質問攻撃に転じ、徹底的なヒアリングを行いながら学生達の姿や学びの様子を捉えていった後期学期であった。

学生達の様子から解釈を行った結果、学生達の「学びを進めた」要因が7つ捉えられた。順に説明する。

3.5.1.1 要因① 認識枠組みの育成

要因の1つ目は、「認識枠組みの育成」をおこなったことによる効果だ。プログラム開始当初（前期学期）は、入学直後の学生達が、まっさらな状態で保育現場に立ち、そこから、学びを進めていくことを良しと考える発想に基づいていた。

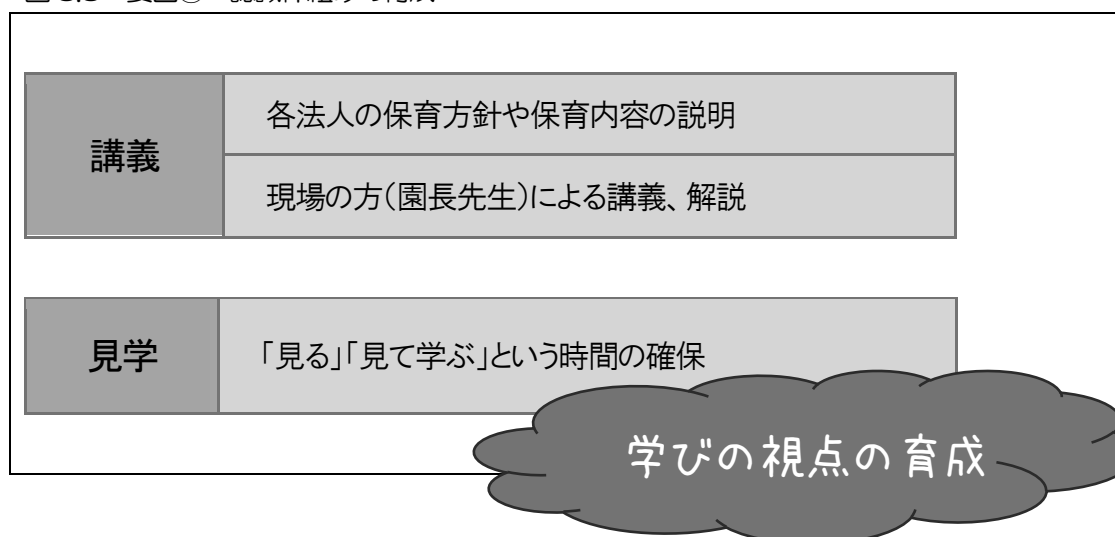
しかし、まっさらな状態で現場に立っても、学生達は混乱を極めてしまった、という現状（3.3【前期学期】実証結果）に直面し、現場に立つ際には、「学びの視点」となるものを少し育成して送り出すことの効力を実感した。

前期学期の学生達の姿から、「行為の意味が分からない」ことから発せられる負の効力の大きさを痛感したのだ。つまり、現場に立つ際に「行為の意味が分からない」状態では学びのチャンスを逃してしまうだけでなく、「どのように対応したらよいのか、具体的に教えて欲しい」という自らの行動指針や正解を求めるような欲求の喚起につながってしまっていた。

「こうでなくてはいけない」とある程度理解したうえで行動することが求められる資格取得のための本実習では得られない、のびやかな学びの効果を意識して、前期学期のプログラムは組み立てられたわけだが、入学直後でまっさらな状態すぎてしまった学生達は、こちら側の意図に反して「どうあるべきなのか」という指針を逆に求める結果となってしまったわけである。

自分たちが立っている保育現場に込められている想いや考え、意図、工夫を事前に少し知り（『講義』）、自らの目で実際に確認しながら、「見る」ということに集中した実践的な学び（『見学』）を経るなかで、子ども、保育者、保育現場、保育内容等についての具体的な認識の枠組みを持てるようになり、同時に、その現場に入った際の自らの動きや対応のイメージも形成していける段階を取り入れた。

図 3.3 要因① 認識枠組みの育成



これにより学生達は、現場に「ただ立つ」だけではなく、「視点を持って立つ」ことができるようになり、そこから自分なりに様々なことを感じ取ったり、考えていくきっかけがつかめたようである。現場に立つなかで、「何を学んでいくのか」というような「学びの視点」を自らの内側に持つようになったことの効果が読み取れた。

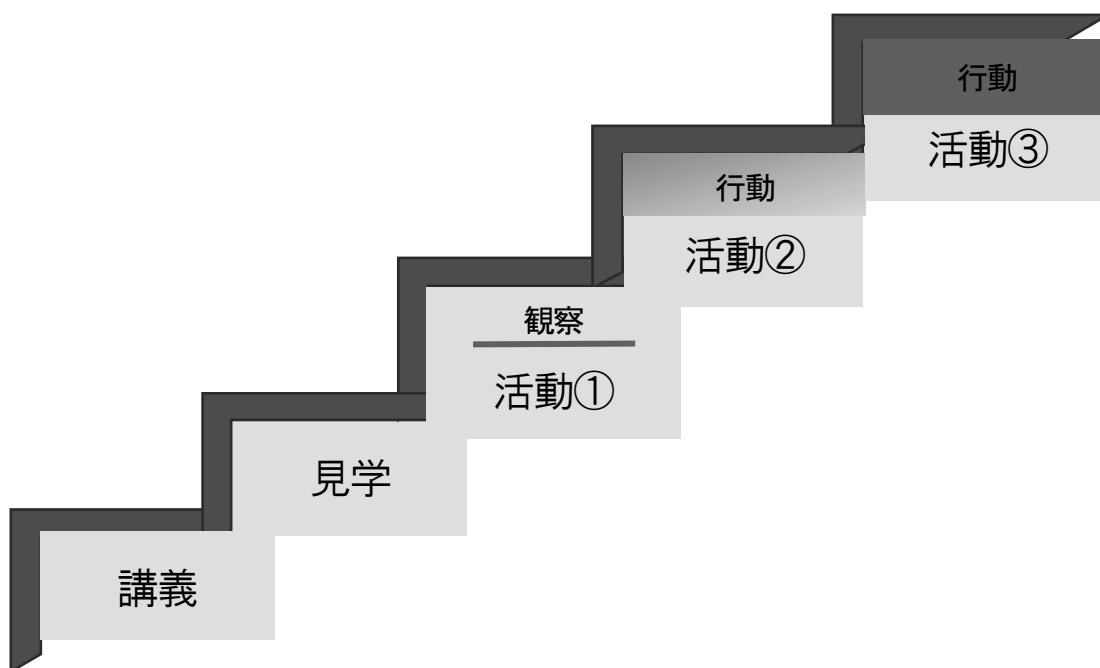
【事例7：「視点」を持ち始めた、学生達の声】

- ①「事前に各法人の保育方針について話を聞いたことで、実際に見学する時に、見方が変わったし、見るポイントを掴めた気がする」
- ②「各法人の方から話を聞き、その上で見学もできたので、自分がどういう保育に興味を持つのかとか、どういう保育をやりたいのか、好きなのか、自分のタイプみたいなものも考えられてよかった」
- ③「前期は見学ナシのぶっつけ現場だったので、少し行きづらい部分があったので、後期に見学に行けたことは大きかった。」

3.5.1.2 要因② 「行動」への段階的移行

要因の2つ目は、「行動への段階的移行」による効果が挙げられる。前期学期プログラムにおいては、活動当初から子ども達との関りや、行動、対応といった要素が同時進行で含まれていたが、後期学期プログラムでは、この「行動」に向けて、とても細やかな段階を組んだ。

図 3.4 要因② 行動への段階的移行



まず、『講義』があり、そのあとに『見学』を設定した。「聞く」ことや「見る」ことによる学びを積み重ねたのちに、徐々に自らが『行動』してみることへ段階的に移行するプログラムとした。『行動』を意味する「活動」の回は3回設定したが、この活動回においても、『行動』の比重は操作している。

1回目の活動は、「活動」とはいいながらも「観察」に徹することができるような内容でプログラムを組んでいる。これから自らが接することになる子ども達についてじっくりと見て学び、どのような発達段階にあるのか、毎日どのような遊びに夢中になっているのか等、ある程度の具体的な理解やイメージが持てたうえで、『行動』に移れるよう、『行動』前の準備時間として意識した。

活動の2回目においても、決して無理をさせないように、“やってみたい”との気持ちを示す学生にだけ、「行動を促していく」、という比重で『行動』を促えた。

3回目の活動において、初めて『行動』してみようということを促すプログラム内容とした。保育現場に立って、学生が実際に『行動』を行うまでには、かなり細やかな段階を組んだ、『行動』への段階的な移行を意識したプログラム設計を行ったことで、学生達の心理的な負担感をかなり軽減できたようだ。同時に、前期学期プログラムのように行動や対応を迫られることなく、学ぶことへ集中できる状況を確認したことで、学生達の内側に「学びの視点」もすこしずつ育成されていく様子が見受けられた。

【事例7：「視点」が育成されていく、学生達の声】

「各年齢の発達の違いに気が付けるようになって、発達が分かるようになってきた。0歳児は、こういうことができるとか、こういう風に遊ぶ、って分かるようになってくるのは凄く楽しい。それが分かってくると、自分の動きもすごく取りやすくなった」

「異年齢児保育、って言っても前期の時は、ただ一緒に保育しているだけで、どんな意味があったり効果があるのか、全く分からなかったけど、後期のプログラムだと、子ども達の様子がじっくり見られて、異年齢の子ども達がお互い助け合ったり、発達差があることを使っている場面を見ることができたから、その良さを凄く理解することができた。異年齢児保育って面白いし、すごいと思う。」

【事例3 学生のその後】：園庭で30分間立ち尽くした男子学生

子ども達との遊び方が分からず30分間園庭に立ち尽くしてしまった男子学生（【事例3】）も、この要因で大きく好転したようだ。真剣に考えすぎてしまうが故に動けなくなっていたところがあり、“子ども達に向けた言葉遣いがきちんとできるか”、“危なくない遊び方をできるのか”、など、彼なりに注意点を意識し始めると、どのように動いたらよいのか分からなくなってしまったようだが、子ども達の動きの様子や、保育者が展開する遊びの様子をじっくりと見て学ぶことができ、具体的な自他の動きのイメージをもって子ども達に向き合うことができるようになり、現場に立つことがとても楽しくなった、とのことだった。

学生自らが『行動する』『対応する』ということに向けて、いかに細やかな準備や段階を用意することが大事なことであり、効果的なことであるのか、読み取ることができた。

3.5.1.3 要因③ 「指示の具体化」と「実践的意味づけ」の実施

要因の3つ目としては、学生に対する「指示の具体化」と「実践的意味づけ」を徹底した効果が挙げられる。

前期学期の学生達の学び進めぬ姿を、学校と現場の先生方と共有するなかで、学生達の学びを進めるために必要な要素として、重要視した要素が2点あげられた。1点目は、「指示を具体化する」ということだ。そして2点目は、その具体化した指示にはどのような背景や、意図があり、どのような見通しのもとに出されたものであるのか、行為に対しての「実践的な意味づけ」を対にしていこうということであった。前期学期に見られた学生達の姿(3.3.1.4参照)から得た、養成者側に求められる重要な要素を考察し、実施することを試みたわけである。

学生達からは、「すごい教えてもらえる」という声となって、すぐに反応として現れた。「教えてもらえる」という満足感は、「勉強になる」「楽しい」「現場の先生方に受け入れてもらえている」という実感として、活動回を重ねるごとに積み上げられていく様子が感じられた。

3.5.1.4 要因④ 教育支援ツールの導入

要因の4点目としては「教育支援ツールの導入」の効果が読み取れる。教育支援ツール「Step by Step」の導入も、学生達の学びを進める要因として大きな役割を果たした様子が読み取れた。その効果は、4つの側面から読み取れる。

1) 「行動目標」の明確化

「Step by Step」では、各現場活動日において、その日に達成すべき目標が明文化されている。そのため、学生達は現場に立つ際に、自らの行動目標や行動のイメージを立てやすくなり、現場において動きが取りやすくなったようだ。

【事例8:「行動目標」の明確化にまつわる、学生の声】

「緊張していたり、不安だったりしたけど、その日の目標を確認して、“あーもう、とりあえずは、今日はこれだけができればいいんだ!”って思うと、気持ちが楽になったし、動きやすくなった」

2) 「ふり返し時間」の保証

「ふり返し時間の保証」という意味において、「Step by Step」は、とても大きな効力を発揮し、学生達の学びを進める上で重要な要因を捉えていくことができた。

「Step by Step」は、現場での活動を終えたすぐ直後に、その場で、園側の先生と学生とでふり返しを行う仕組みをとっている。その日に達成すべき行動目標としてチェック項目が設定されており、それらが「できたか」「できなかった」のかを自らが評価して、「はい」「いいえ」の2択で回答していく。大きな特色としては、学生が回答した直後に、まったく同じチェック項目について、現場の先生方からも評価頂く仕組みになっているということだ。

自分が行った評価と、現場の先生から頂く評価が一致したのか、しなかったのか、しなかったのであればなぜしなかったのか。具体的なチェック項目、評価結果をもとに、ふり返し時間を持って

いただく仕組みを作った。

学生達にとっては、この時間が大きな効果を持つ時間となったようだった。前期の活動においては、質問したいことがあっても聞くことができなかつたり、現場の先生方とのコミュニケーションの取り方が良く分からず萎縮してしまつたり、上手にコミュニケーションが図れていないことで、心身に大きな負荷がかかっている様子が見受けられていたが、このツールを導入したことにより、「ふり返し時間」、つまりはコミュニケーションを取る時間を物理的に保証したわけである。

a. ふり返し内容の具体化

「ふり返し時間」を保証すると同時に、「行動目標」や、チェック項目が明文化されていることで、「ふり返し内容」も具体化されていた。「ふり返し内容」が具体化されていることにより、話がしやすくなったのは明らかである。

b. 評価に対する「双方向性」と「即時性」の確約

「Step by Step」により、「ふり返し時間」を保証し、同時に「ふり返し内容」も具体化して進めることができるようになってきたわけであるが、この教育支援ツールが最も大きな効力を発揮したのはさらなる別の要因であった。チェック項目に対して、学生も先生方も全く同じ項目に対して、各々が評価をつける仕組みを取ったことで、評価に対するコミュニケーションの「双方向性」を確約したのである。

つまり、「評価」とは通常、一方向的に下されることが多い。保育士資格取得に必要な保育実習においても、もちろん例外ではない。実習生に対する評価は、現場の先生方から「つけられる」ものであり、基本的には一方向的な性質をもつものである。だからこそ、学生達は緊張や不安を抱えながら必死に頑張るのだ。実習中の学生の巡回指導に訪れた際に、どんなに優秀な学生であっても「自分はできているのか?」「これでいいのか?」という不安を訴え、確認を求めてくることが非常に多い。先生方や子ども達、周囲の人の目に自分はどのように映り、どのように思われているのか…。確証が得られない不安を抱えながら、実習生は必死にもがいているのだ。

そんな姿と対称的な構図をとるのが、「Step by Step」の仕組みである。現場の先生方から一方的に評価をくだされるわけではなく、“自分としては今日、こんなつもりでやってみた。だからこのように自己評価している”、“自分としては、このように感じている”と、自分自身に対しての自己評価を述べたり、自分なりの考え方や捉え方を説明する機会が与えられているのだ。評価についてのコミュニケーションが、まさに「双方向性」をもって行われる仕組みを確約している。

そして更にもう1点、大事な要素がある。そのような「双方向性」のある評価についてのコミュニケーションが、「即時性」をもって行われるという点である。先生方から付けられた評価と自己評価に違いがある際に、そのズレはその場ですぐに確認ができ、すぐに両者が評価内容についての考えを説明しあつたり、話し合うことができるのだ。学生からすると、自分自身の考えを表明しつつも、園側の先生方からはどのように捉えられていたのか、「即時的」に知ることができ、自らが気が付かなかつた点や、考え及ばなかつた点を学ぶ機会として「ふり返し時間」を過ごすことができる。

「評価」という一見、緊張しがちなデリケートなやり取りに、「双方向性」を持たせるだけに留まらず、その場で「即時性」をもって理解でき、両者の考えていることを「共有」していくことができる、という点において、学生も現場の先生方も、互いに理解を深めやすく、関係性を築いていき

やすくなった様子を読み取ることができた。このことの効果は、現場に立つ緊張感や不安に圧倒されてしまう学生達にとって、非常に大きな助けとなって、効力を発揮したと言える。

3.5.1.5 要因⑤ 選択制の導入

要因の5つ目は、「選択制の導入」による効果である。学生側の実感からすると、この要因による効果は非常に大きかったようである。

見学園や活動園を自分で選ぶことができる、という要素が、学生自らの主体的な関わり、学びの姿勢を引き出すきっかけとなっていたようだ。

興味深かったのは、「選択制」と言った時に、学生達が選択をする内容である。学生にとって、見学園や活動園が選択できることはもちろん大切であったようだが、それ以上に、「誰と」行くのか、「何人で」行くのか、といった、自らの「活動環境を選択」できたことが一番、大きな意味をもち、影響が大きかった、ということである。

つまりは、学生にとって「学びの内容」はもちろん大切ではあるが、それ以上に「学びの環境」が大切であり、「学びの環境」が安心、安定していることがとても大きな意味を持ち、重要な要素となっている、ということなのだ。

学生達の学びを進めていく上で、彼らの視点に立ったプログラム設計をしていくことの大切さが象徴された結果のように感じる。

【事例1 学生の「その後」：涙を流しながら不安を訴える男子学生】

涙目で「一人でいきたくない」と訴えてきた男子学生（【事例1】）の後期学期の様子を紹介する。彼は、かなり大人数で、しかも学校生活においてよく一緒にいる仲間達と共に活動できる園を選択した。活動環境に安心し気持ちが整ったのか、現場に立つことへの不安を訴えてくることは、後期学期には一切なくなり、とても良い表情で活動に集中していく様子が見受けられた。

【事例2 学生の「その後」：お洒落を楽しみたい女子学生達からの不満の噴出】

髪型、メイクなどの側面から不満を漏らしていたお洒落を楽しみたい女子学生達（【事例2】）も、仲良しメンバーで活動することを選択し、園を決定していた。仲の良い友達と共に活動ができることの喜びと安心感からか、髪型やメイクなどの自らの外見上のことに囚われていた様子からかなり学びの姿が進歩し、現場活動の活動内容自体に非常に興味を高められるようになっていったことには驚いた。「先生楽しいよ！！」などと言いながら、とても良い笑顔で活動に向かう様子が見られるようになるとは、私は想定していなかった非常に嬉しい展開であった。前期学期は、一貫して終始強い不満を訴えてくる顔ばかりを見ていたため、彼女たちのあまりの変化に私が戸惑うほどだった。

3.5.1.6 要因⑥ 学生生活の中での「学び」の位置取り

要因の6つ目としては、「学生生活の中での『学び』の位置取り」の重要性が挙げられる。我々、養成者側はどうしても、「学び」という1点のみを見つめて考えてしまいがちだが、学生にとっては、「3.3.1.2」でも述べたように、あくまでも「学生生活」の「一部」として「学び」があるわけなのだ。負担感を感じすぎずに、前向きな気持ちで取り組めるようなプログラムの設計立てをしていくことの大切さと、その効力の大きさを痛感する。

本プログラムでいえば、例えば「活動開始時期」や「活動時間」、「活動回数」「活動頻度」「現場活動日の時間割上の構成」「活動人数」「活動メンバー」などが設計上重要な要素として挙げられる。いくつか具体的に説明すると、「活動開始時期は、5月が適切であったのか?」、「1回の活動時間は何時間が良いのか?」「活動の頻度はどれくらいのペースがよいのか?」などといった様子である。

プログラムを、学生達の学生生活の中に位置づけて、量的、質的、両面から考えて、適切な内容を設計していくことが大切であることが示された。

3.5.1.7 要因⑦ 「学校」と「現場」の連携の高まり

要因の7つ目としては、「学校と現場の連携の高まり」が挙げられる。前期学期の「学び進めぬ学生達」の姿を受けて、その要因を分析し、現場の先生方と共有しながら、改善策を練るなかで、学校と現場の先生方との連携の甘さが徐々に解消していったことを述べてきた(3.4.2.4)。

学生達の姿から、養成を行う上で何が必要であるのか、どんな要素を養成者側は持たなければならないのか、徹底して考え続けた学校と現場の先生方の姿勢は、学生達にダイレクトに伝わり、響いたようだ。後期学期が始まる時には、前期学期の様子を引きずったまま「嫌だ」「行きたくない」「またやるの?」「憂鬱…」と口々に不満を言っていた学生達であったが、後期学期のプログラムが進んでいくにつれ、「現場での受け入れが全然ちがう!!」「なんか楽しかった!!」「先生たちが凄い優しいの!!」と言って、嬉しそうに学校に戻ってくる学生達の姿が多く見受けられるようになり、急速に変化していった。

学校と現場とで「学生像の共有と、寄り添い」を行ったことによる効果とも言える。

3.5.2 教育支援ツールについて —「Step by Step」の有効性

後期学期から、教育支援ツールをICT化して導入し、試験的に運用した。このことの効果としては、「3.5.1.4 要因④ 教育支援ツールの導入」に既に詳細に述べている。そちらをご参照いただきたい。

また、後の5章においても、詳細が述べられている。

3.5.3 報酬システムについて —実現の方向性模索と実施の決定

前期学期に引き続いて、後期学期の現場活動においても、「授業単位の付与」のみしか行われなかった現状を受け、今後の報酬発生の方向性が模索された。次に述べるような経緯をたどって、いよいよ「授業単位の付与」だけではなく、「給与」としての報酬が伴う現場活動の実施が決定された。経緯と、決定された概要を説明していく。

3.5.3.1 「到達目標レベル」からの切り離し

本事業の当初の計画においては、「到達目標レベル表」の達成度に応じて報酬を発生させることが念頭に置かれていた。

しかし、ここまで述べてきたように、本年度の実証事業において、学生達が「現場に立つことの意義」や「現場に立つことから、学びの効果を得られぬ」事態が展開されたことを受け、プログラムの見直しと立て直しが急務となってしまう状況が続いたことから、報酬システムの検討が大幅に立ち遅れていた。

また、前期学期の実証事業において明らかになったように、「到達目標レベル表」の運用には課題が多く（3.3.2参照）、これ自体も精査すべき対象として検討材料となっていた。

このような状況下で、「到達目標レベル表」と「報酬システム」を関連付けた運用を目指すことは難しいと判断した。

この事態への打開策として、我々は「到達目標レベル表」と「報酬システム」を関連付けてとらえていくことをやめ、両者を切り離して、それぞれ別個に方法を探っていくことを決めた。

「到達目標レベル表」は「Step by Step」として、教育支援ツールの模索、開発へと進み、「報酬システム」は単独のシステムとして検討が開始された。

3.5.3.2 「給与」としての報酬システムの検討と、実施の決定

今まで説明したように、後期学期の「保育現場の活動」は学生の学習意欲をあげ、学びを進めることに注力した。そしてそれが整った後、春休みに希望する学生は協力頂いた3法人のアルバイト採用の中で「保育現場での活動」を行うこととした。アルバイトとして雇用であるが、学生は毎日の振り返りを書き、後に学校に提出すること、またアルバイト先の施設長の評価を学校に提出して頂くという学修の成果と確認の仕組みを作っていた。

このことにより、試行的な試みではあるが、春休みの「保育現場での活動」が報酬を伴うだけでなく本校の授業単位として付与されることとなった。

本来はアルバイトという枠ではなく、「有償インターンシップ」や、「職業訓練契約の上での労働」として展開することも検討されたが、労働法関連で最低賃金を守らなくてよいのかなどの懸念が企業団体側からも提示されたこと、またスピード感を持って計画を立てる必要もあったため、今回は以前からあるアルバイトという枠組みで、学生の活動を受け入れて頂いた。

3.5.3.3 「給与」としての報酬を伴う、「春休みの現場活動」概要

本校の学事暦では、1月に後期学期が終了し、2月、3月は春休み期間となる。この2ヵ月に渡る長期休暇の期間を使って、「授業単位」に加え「給与」としての報酬も伴う現場活動の実施が決定された。以下に概要を示す。

実施期間： 2018年2月～3月

保育現場： 社会福祉法人 どんぐり会 保育所 各園

株式会社 ベネッセスタイルケア 保育所 各園

株式会社 チャイルドステージ 保育所 各園

対象学生： 希望学生のみ参加

ただし、日本児童教育専門学校 総合子ども学科 1年生 34名（男子11名/女子23名）の学生達においてのみ適用。

表3.14 「春休みの現場活動」報酬概要

報酬内容	報酬要件	報酬の付与を行う者
【給与】 時給960円～	各法人のアルバイト採用規定に則り、採用された者にのみ支給	法人
【単位】 8単位	90時間以上の現場活動を達成した者にのみ付与（「ゼミ」「卒業研究」単位）	学校

※ 各法人における「アルバイト」としての雇用となるため、採用面接や、必要書類、研修など、各法人において異なる過程を経る。学生個々人が、自分の意思でアルバイト募集に応募する形で行われるため、個人での動きが原則となる。学校側の介入は、一切ない。

※ あくまでも「アルバイト」としての雇用なため、配属園については、希望は出せるが選択はできない

※ どのようなペース、シフトで、単位付与の規定となっている「90時間」をクリアするのかは、個人の判断に委ねられているため、配属園との相談で決める

※ 活動後に2～3行程度の活動報告を記入する記録用紙を課題として課す。全活動終了後に、園長先生または担当の先生からのコメントを頂く。

3.5.3.4 「春休みの現場活動」学生の参加状況（2018年3月2日現在）

今現在、まだ学生達の「春休み現場活動」の活動期間中なため、学校側が捉えられていないこともあるかと思うが、各法人側から報告のあった、活動学生の人数と参加状況を、以下に示す。

表 3.15 「春休みの現場活動」学生の参加状況

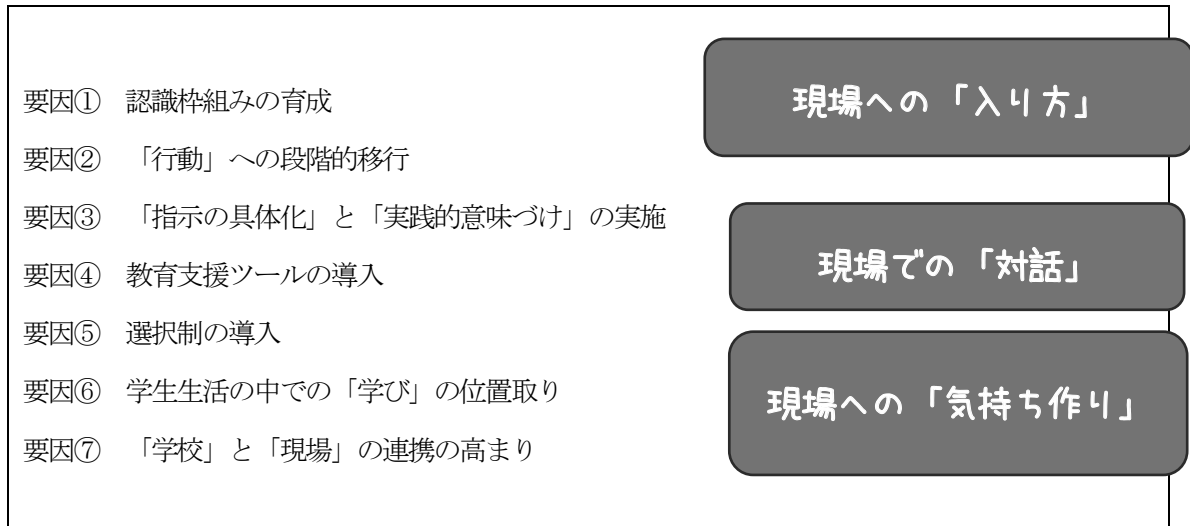
保育現場			学生	
法人	種別	園数	学生数	小計
社) どんご会	認可保育所	6 園	8 名	12 名
	認証保育所	4 園	4 名	
株) ベネッセスタイルケア	認可保育所	8 園	9 名	9 名
株) チャイルドステージ	認可保育所	1 園	1 名	1 名
計	19 園		22 名	

3.6. 「学校」と「現場」で学生を育てる教育実践の仕組みづくりに向けて

3.6.1 本年度の実証事業により明らかになったこと

学生達の学びを大きく進めた要因として、本章では7つの要因を解釈し、説明してきた。
最後に、各要因に対する意味づけをしてまとめる。

図 3.5 学びを進める7つの要因



学生側にとって、非常によかった、という声が多数上がっているのは要因⑤、要因⑥である。これらの要因によるプログラムの立て直しが、学生達の『現場に向かう気持ち作り』として功を奏したことが指摘できた。

そして、いざ現場に立つ際には、要因①、要因②が大きく効果をあげた。学生達の『現場への入り方』をスムーズなものとし、学びに向けての順調な滑り出しを図れたことが、その後の順調な歩みを後押しできたことが確認された。

そして要因③、④の要因が、現場に入った後の学びに効果を発揮した要因と考えられる。『現場での対話』とまとめたが、まさに現場の先生方からの「応答性」が学生の学びを進めていく上で非常に重要な要素となっていることが明らかとなった。「双方向性」「即時性」という要素を備えた「応答性」をいかにしてプログラム上に確立していくのが重要な鍵となると言える。

要因⑦は、「学校」と「現場」で力を合わせて取り組む教育実践の仕組みづくりを目指す試みであるため、当然の要因として挙げられる。本年度の実証事業においては、学校と現場とで共に学生達を育てる仕組みを考案していくうえで、非常に重要となる要因が抽出できたように感じる。

3.6.2 検討課題

学生達の学びを進める要因として、その重要さや影響力の大きさを認識しつつも、今年度検証ができなかった要因が2つある。

1 つめは、「学生間で生成される『学び』の効力への着目と検証」である。簡単述べると、学生達は、現場活動後に自らが感じたことや考えたことを友人間で報告しあうその際に、方向付けられる感情や気づきが、その個人の「学び」の在り方を大きく左右していく様子が、たびたび見受けられていた。学生達は、お互い相互に影響し合いながら『学び』を展開している。個々の学生達が感じ取った実感を、学校に持ち帰ってきた際に、どのようなふり返りの場を学校側が用意するのか。どのような集団討論の場を持つのが良いのか。個々の学びをさらに効果的に進めるうえで学校側が構築すべき有用なふり返りシステムの検討と検証が必要となるように感じている。

2 つめは、「報酬（給与）による学びの効果的推進」の効果を検証していくことである。やはり報酬を発生させるということについては、慎重な姿勢が求められ、状況が整わずに立ち遅れてしまった、というのが今年度の状況である。今年度は、この成果報告書を執筆している今現在（2018 年 2 月～3 月）、学生達にとっては春休み期間であるが、今まさに多くの学生達が報酬をとまなう活動に参加し、学んでいる。新年度が明けた 4 月に、学生達は進級して学校に戻ってくるが、この期間における様子や報酬の効果についての検討を速やかに行っていく必要がある。効果的な報酬のシステムの構築は、学生達の「学び」をより豊かにする可能性に満ち溢れているように感じる。報酬といったものがどのように影響し、効果を発揮していくのか。今後、丁寧な検証を行っていかなければならない課題であると認識している。

3.6.3 より一層の産学連携の必要性を感じる出来事 ―今後の展望にかえて

本年度の実証事業における学生達の姿から、「現場に立つ」ことに向けては、いかに細やか且つ的確なステップが用意できるのかどうか、よりよい教育実践のシステム構築に向けて重要な鍵となることが再認識できた。

保育者養成の教育現場に立ち、教員として学生達と関わっている日々においては、どうしても「現場」といった時にすぐに結び付くのは、資格取得のために必要となる「保育実習」である。我々教員の目の前に常に大きな山場としてあるのはこの「実習」なのだ。

学校生活において目の前にいる学生達が「なんとか無事に実習を終えられるように」「乗り切れるように」と考えることに終始しがちになり、無事に「実習」をやり遂げたあとは何かをクリアしたような気持ちで見えてしまう。言うまでもないが、それは「教員」としての世界から見た光景であり、「学生」本人から見た時には、この先ずっと続くであろう「現場に立つ」という道のりのほんの一端であり、まだスタート地点でしかないのだ。

つまりその先には「就職」や「専門職としての人生」が積みあがっていく。教員としての仕事は、「無事に実習を終え、資格取得にたどり着くまでの教育」が主であるため、その先、学生達には長きにわたり続く「現場との付き合い」がどこか他人事のように感じてしまう感覚が生じがちであった。

しかし近年、苦勞して実習を乗り越え、学校生活を乗り越え、頑張って保育士資格を手にしたはずの学生達が、いよいよ「現場に立つ」という輝かしいはずの時に、「現場に立てなくなる」「現場に立ちたくなくなる」という事例に直面することが少なくない。

考えてみれば当然のことであった。本実証事業において、たかだかほんの数時間、ほんの数日、現場に送り出すだけでも、どれだけの手立てと工夫、準備が必要であったのか。資格取得の実習に

においても、同じである。たかだか2週間ほどの実習であるが、その都度その都度、どれだけの困難を感じるか。「現場に立つ」ということはそれだけ、言葉でいうほど簡単なことではないのだ。であれば、学生達が本当の意味で「現場に立つ」、つまり「就職」を迎える時、学校側はもっと慎重に、もっと細やかにそのステップを用意し、考え取り組んでいく必要があるのではないか。

現状、在学中から職業人としての就職後まで連なる教育システムは、保育士養成分野においては無い。教育分野においては「中高一貫教育」や「幼小一貫教育」など、次なるステージとの繋がりの中で学習環境や生活環境を整える試みが当たり前のよう一般化してきている。しかし社会人として社会に巣立つ前に在籍する教育機関と、その後の職業機関との連携は、連携が模索されつつも、あまりに違う互いの性質上、そこまで進んでいないような実感がある。少なくとも、保育者養成の分野においてはまったく行われていない取り組みである。しかし、必要なのだ。

「現場に立つ」ということを支える教育システムやプログラムが、在学中から、社会人としての巣立ちを迎えた後まで、継続的に「一貫して」育てていく視点で開発されることの必要性を痛感している。本事業がその一端を担えるものとなるよう目指していきたい。

(学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 児童教育科 学科長 東郷結香)

4. 後期学期に行ったプログラム改定の 有効性に対する統計的立証

4.後期学期に行ったプログラム改定の有効性に対する統計的立証

前章 3.5 で述べてきたように、後期学期の実証事業において大きく改定したプログラムは、「学びが進む学生達」の姿に象徴されるように、大変有効なプログラムとして変化し、機能したことが示された。

本章においては、その有効性について、統計的に検証し、立証していくことを目的とする。これにより、「保育現場での活動」をよりよい教育実践としてシステム化していく際に重要となる要因を理解することができると考える。

4.1 調査概要

後期学期の最終授業回において、「保育現場での活動」に取り組んだ前期学期、後期学期のふり返りを、質問紙調査にて学生達に実施した。調査概要を以下に示す。

調査目的： 前期学期の「保育現場での活動」において得られた課題をもとに、後期学期は大きく改定したプログラムを策定した。学生達の様子からプログラムの有効性はある程度示すことができたが、その有効性について統計的に立証するとともに、有効性の高かった要因を抽出する。

調査日時： 2017 年 12 月 15 日

調査場所： 日本児童教育専門学校 「実習基礎技能Ⅱ」の授業内にて

調査対象者：日本児童教育専門学校 総合子ども学科1年生 34名（男子11名/女子23名）

調査方法： 質問紙調査 / 5段階評定

（とても良かった、良かった、どちらでもない、良くなかった、全く良くなかった）

質問項目： 『学校について』『保育所について』『活動概要について』の3領域を大枠として設定し、それぞれの領域において行った取り組みを項目としてあげ、各項目についての評定を求めた。項目の一覧を以下に示す。

以下に示した項目について、それぞれ5段階での評定を求めた。

表 4.1 項目一覧 —「保育現場での活動」ふり回り調査

	前期学期	後期学期
学校について	① 現場活動への事前指導	① 現場活動への事前指導 (各法人からの講演)
		② 現場活動後の事後指導 (見学を2回行う)
	② 現場活動後の事後指導	③ 現場活動後の事後指導
	③ 意見の言いやすさ	④ 意見の言いやすさ
	④ 学生の受け止め方	⑤ 学生の受け止め方
保育所について	⑤ 保育所の受け入れ態勢	⑥ 保育所の受け入れ態勢
	⑥ 保育所における指導	⑦ 保育所における指導
	⑦ 学びの実感	⑧ 学びの実感
	⑧ 現場に行った甲斐があったか	⑨ 現場に行った甲斐があったか
	⑨ 活動自体の楽しさ	⑪ 活動自体の楽しさ
	⑩ 活動記録用紙への記入	⑩ 活動記録用紙なし
活動概要について	⑪ 学校と現場との連携	⑫ 学校と現場との連携
	⑫ 活動園の決定方法 (学校からの割り振り)	⑬ 活動園の決定方法 (自ら選択)
	⑬ 活動回数 (全5回)	⑭ 活動回数 (全3回)
	⑭ 活動時間	⑮ 活動時間
	⑮ 活動人数	⑯ 活動人数
	⑯ 園までの距離	⑰ 園までの距離
	⑰ 活動形態 (午後からの授業がある)	⑱ 活動形態 (午後からの授業がない)
	⑱ 活動頻度 (2週間に1度の現場)	⑲ 活動頻度 (週1日を3週連続)
	⑲ 夏休みの活動	⑳ 春休みの報酬を伴う活動への期待

4.2 調査結果

4.2.1 学期ごとの項目別平均値の概要

表 4.2【前期】項目別平均値

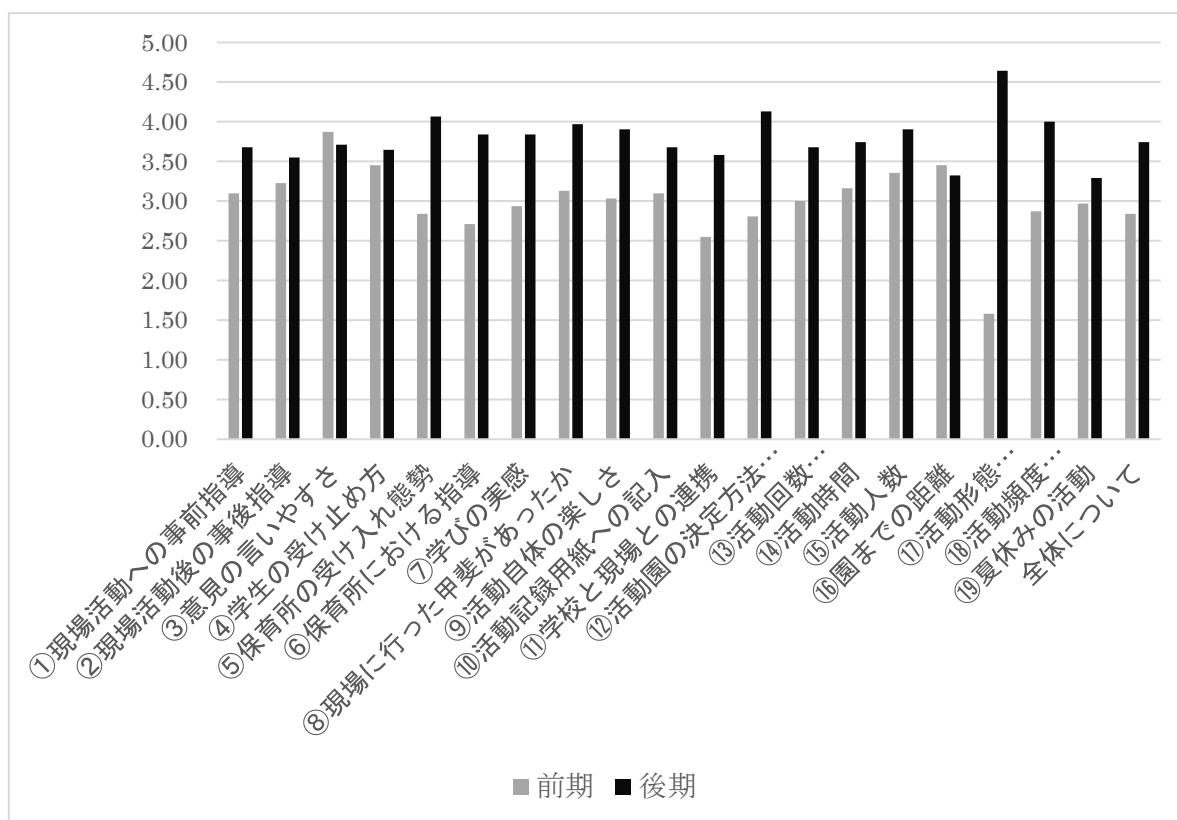
順位	項目	平均値
1	③ 意見の言いやすさ	3.87
2	④ 学生の受け止め方	3.45
3	⑯ 園までの距離	3.45
3	⑮ 活動人数	3.35
5	② 現場活動後の事後指導	3.23
6	⑭ 活動時間	3.16
7	⑧ 現場に行った甲斐がある	3.13
8	① 現場活動への事前指導	3.10
8	⑩ 活動記録用紙への記入	3.10
10	⑨ 活動自体の楽しさ	3.03
11	⑬ 活動回数 (全 5 回)	3.00
12	⑲ 夏休みの活動	2.97
13	⑦ 学びの実感	2.94
14	⑯ 活動頻度 (2 週間に 1 度の現場)	2.87
15	⑤ 保育所の受け入れ態勢	2.84
15	前期学期の総合評価	2.84
17	⑫ 活動園の決定方法 (学校からの割り振り)	2.81
18	⑥ 保育所における指導	2.71
19	⑪ 学校と現場との連携	2.55
20	⑰ 活動形態 (午後からの授業がある)	1.58

	『学校について』を示す項目
	『保育所について』を示す項目
	『活動概要について』を示す項目

表 4.3【後期】項目別平均値

順位	項目	平均値
1	⑯ 活動形態 (午後からの授業がない)	4.65
2	⑬ 活動園の決定方法 (自ら選択)	4.13
3	⑥ 保育所の受け入れ態勢	4.06
4	⑲ 活動頻度 (週 1 日を 3 週連続)	4.00
5	⑨ 現場に行った甲斐がある	3.97
6	⑪ 活動自体の楽しさ	3.90
6	⑯ 活動人数	3.90
8	⑦ 保育所における指導	3.84
8	⑧ 学びの実感	3.84
10	② 現場活動後の事後指導 (見学を 2 回行う)	3.74
10	⑮ 活動時間	3.74
10	後期学期の総合評価	3.74
13	④ 意見の言いやすさ	3.71
14	⑩ 活動記録用紙なし	3.68
14	⑭ 活動回数 (全 3 回)	3.68
16	⑤ 学生の受け止め方	3.65
17	① 現場活動への事前指導 (各法人からの講演)	3.61
18	⑫ 学校と現場との連携	3.58
19	③ 現場活動後の事後指導	3.55
20	⑰ 園までの距離	3.32
21	⑳ 春休みの報酬を伴う活動への期待	3.29

図 4.1 前期学期・後期学期の項目別 平均値比較



4.2.2 後期学期に行ったプログラム改定の有効性についての統計的立証

各学期の項目別平均値の差に対する t 検定を行い、後期学期に行ったプログラムの改定の有効性について立証していく。

各項目において、前期学期と後期学期の「得点差」を個人ごとに算出し、その「得点差」に対する有意性の検定を行った。t 検定（一対の標本による平均の検定）である（ $n=31$ ）。結果を分かりやすく明示したものを表 4.4 に示す。詳細な結果データは、次頁の資料 4.1 に示す。

20 項目中 16 項目において、前期学期と後期学期の「得点差」への有意性が統計的に認められた。このことは、後期学期に行ったプログラム改定の有効性が統計的に立証されたことを意味する。非常に有効性の高いプログラムが策定されたことが認められた。

表 4.4 各項目における、前期学期と後期学期の「得点差」の有意性検定結果

順位	項目	得点差 平均値	t 検定
1	⑮ 活動形態 (午後からの授業がない)	3.07	**
2	⑬ 活動園の決定方法 (自ら選択)	1.32	**
3	⑥ 保育所の受け入れ態勢	1.23	**
4	⑦ 保育所における指導	1.13	**
4	⑲ 活動頻度 (週1日を3週連続)	1.13	**
6	⑫ 学校と現場との連携	1.03	**
7	⑧ 学びの実感	0.90	**
7	各学期の総合評価	0.90	**
9	⑪ 活動自体の楽しさ	0.87	**
10	⑨ 現場に行った甲斐があったか	0.84	**
11	⑭ 活動回数 (全3回)	0.68	*
12	⑩ 活動記録用紙なし	0.58	*
12	⑮ 活動時間	0.58	*
14	⑯ 活動人数	0.55	*
15	① 現場活動への事前指導 (各法人からの講演)	0.52	*
16	③ 現場活動後の事後指導	0.32	*
16	⑳ 春休みの報酬を伴う活動への期待	0.32	n.s.
18	⑤ 学生の受け止め方	0.19	n.s.
19	⑰ 園までの距離	-0.13	n.s.
20	④ 意見の言いやすさ	0.16	n.s.

**<0.01 *<0.05 n.s.: not significant



『活動概要について』を示す項目



『保育所について』を示す項目



『学校について』を示す項目

資料 4.1 t 検定の結果一覧

検定結果一覧																
①事前指導		②事後指導		③意見のいいやすさ		有意差なし		④学生の受け止め方		有意差なし						
	前期	後期		前期	後期		前期	後期		前期	後期		前期	後期		
平均	3.096774	3.612903	平均	3.225806	3.548387	平均	3.870968	3.709677	平均	3.451613	3.645161					
分散	0.690323	0.845161	分散	0.713978	0.589247	分散	0.916129	0.946237	分散	0.922581	0.769892					
観測数	31	31	観測数	31	31	観測数	31	31	観測数	31	31					
ピアソン相関係数	0.268878		ピアソン相関係数	0.419417		ピアソン相関係数	0.531247		ピアソン相関係数	0.7502						
仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0						
t値	-2.70966		t値	-2.06138		t値	0.961065		t値	-1.64729						
P(T<=t)片側検定	0.005512		P(T<=t)片側検定	0.024012		P(T<=t)片側検定	0.172101		P(T<=t)片側検定	0.054967						
t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261						
P(T<=t)両側検定	0.011025		P(T<=t)両側検定	0.048025		P(T<=t)両側検定	0.344202		P(T<=t)両側検定	0.109935						
t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272						
⑤保育所での受け入れ態勢		⑥保育所における指導		⑦学びの実感		⑧現場に行った甲斐があったか										
	前期	後期		前期	後期		前期	後期		前期	後期		前期	後期		
平均	2.83871	4.064516	平均	2.709677	3.83871	平均	2.935484	3.83871	平均	3.129032	3.967742					
分散	1.539785	0.595699	分散	1.612903	0.873118	分散	1.462366	1.006452	分散	1.716129	1.098925					
観測数	31	31	観測数	31	31	観測数	31	31	観測数	31	31					
ピアソン相関係数	0.080836		ピアソン相関係数	0.212028		ピアソン相関係数	0.375801		ピアソン相関係数	0.464315						
仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0						
t値	-4.84953		t値	-4.46425		t値	-4.03027		t値	-3.76324						
P(T<=t)片側検定	1.78E-05		P(T<=t)片側検定	5.26E-05		P(T<=t)片側検定	0.000176		P(T<=t)片側検定	0.000364						
t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261						
P(T<=t)両側検定	3.56E-05		P(T<=t)両側検定	0.000105		P(T<=t)両側検定	0.000351		P(T<=t)両側検定	0.000729						
t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272						
⑨活動自体の楽しさ		⑩記録用紙の有無		有意差なし		⑪学校と現場の連携		⑫活動園の決定方法								
	前期	後期		前期	後期		前期	後期		前期	後期		前期	後期		
平均	3.032258	3.903226	平均	3.096774	3.677419	平均	2.548387	3.580645	平均	2.806452	4.129032					
分散	1.698925	1.090323	分散	0.956989	1.292473	分散	0.989247	1.184946	分散	1.227957	0.982796					
観測数	31	31	観測数	31	31	観測数	31	31	観測数	31	31					
ピアソン相関係数	0.296267		ピアソン相関係数	-0.3906		ピアソン相関係数	-0.02682		ピアソン相関係数	-0.12822						
仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0						
t値	-3.44385		t値	-1.83077		t値	-3.84678		t値	-4.66431						
P(T<=t)片側検定	0.000857		P(T<=t)片側検定	0.038542		P(T<=t)片側検定	0.00029		P(T<=t)片側検定	3E-05						
t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261						
P(T<=t)両側検定	0.001714		P(T<=t)両側検定	0.077085		P(T<=t)両側検定	0.000581		P(T<=t)両側検定	6E-05						
t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272						
⑬活動回数		⑭活動時間		⑮活動人数		⑯園までの距離		有意差なし								
	前期	後期		前期	後期		前期	後期		前期	後期		前期	後期		
平均	3	3.677419	平均	3.16129	3.741935	平均	3.354839	3.903226	平均	3.451613	3.322581					
分散	1.6	1.092473	分散	0.873118	0.797849	分散	0.836559	0.690323	分散	1.855914	1.35914					
観測数	31	31	観測数	31	31	観測数	31	31	観測数	31	31					
ピアソン相関係数	0.151274		ピアソン相関係数	0.131408		ピアソン相関係数	0.134421		ピアソン相関係数	0.073119						
仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0						
t値	-2.49107		t値	-2.68328		t値	-2.65495		t値	0.415975						
P(T<=t)片側検定	0.009248		P(T<=t)片側検定	0.005874		P(T<=t)片側検定	0.006286		P(T<=t)片側検定	0.340194						
t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261						
P(T<=t)両側検定	0.018495		P(T<=t)両側検定	0.011747		P(T<=t)両側検定	0.012572		P(T<=t)両側検定	0.680389						
t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272						
⑰活動形態		⑱活動頻度		⑲夏・春休みの活動		有意差なし		全体								
	前期	後期		前期	後期		前期	後期		前期	後期		前期	後期		
平均	1.580645	4.645161	平均	2.870968	4	平均	2.967742	3.290323	平均	2.83871	3.741935					
分散	0.451613	0.303226	分散	0.716129	0.866667	分散	1.098925	1.812903	分散	1.206452	0.931183					
観測数	31	31	観測数	31	31	観測数	31	31	観測数	31	31					
ピアソン相関係数	-0.14529		ピアソン相関係数	-0.12693		ピアソン相関係数	0.148553		ピアソン相関係数	0.494053						
仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0		仮説平均と自由度	0						
t値	-18.3737		t値	-4.708		t値	-1.13764		t値	-4.81615						
P(T<=t)片側検定	3.57E-18		P(T<=t)片側検定	2.65E-05		P(T<=t)片側検定	0.132138		P(T<=t)片側検定	1.96E-05						
t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261		t境界値片側検定	1.697261						
P(T<=t)両側検定	7.13E-18		P(T<=t)両側検定	5.31E-05		P(T<=t)両側検定	0.264277		P(T<=t)両側検定	3.91E-05						
t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272		t境界値両側検定	2.042272						

4.3 統計的に立証された有効性の解釈

統計的に有効性が立証されたことを列記し、そこから意味されることを解釈していく。

- 1) 20 項目中 16 項目において、前期学期と後期学期の「得点差」への有意性が統計的に認められた。

このことは、後期学期に行ったプログラム改定の有効性が統計的に立証されたことを意味する。非常に有効性の高いプログラムが策定されたことが認められた。

- 2) 各学期の総合評価において、大きな有意差が認められた。前期学期から後期学期にかけて、プログラム内容が大きく好転したことが認められた。

前期学期の総合評価を示す得点は「2.84」と、5段階評定において大変低い得点となっていた。これが、後期学期の総合評価を示す得点では、「3.74」と、およそ1ポイントの上昇が認められている。後期学期に行った、プログラム上の様々な改善点が、総じて功を奏し、より良いプログラムとして実施できたことが確認できたと言える。

- 3) 『保育所について』と『活動概要について』に属する項目に大きな有意さが認められた。この2つの領域における取り組みは、前期学期から後期学期にかけて、大きく好転した取り組みが多いことが認められた。

『保育所について』と『活動概要について』に属する全項目の有意性検定の結果を表4.5にまとめる。プログラム内容が大きく好転したことが見て取れる。

表 4.5 後期活動における評価好転の有無：『保育所』 『活動概要』

保育所について	⑥ 保育所の受け入れ態勢	全項目において、好転したとの評価が認められた
	⑦ 保育所における指導	
	⑪ 学びの実感	
	⑫ 現場に行った甲斐があったか	
	⑬ 活動自体の楽しさ	
	⑩ 活動記録用紙なし	
活動概要について	⑭ 学校と現場との連携	全項目において、好転したとの評価が認められた
	⑮ 活動園の決定方法 (自ら選択)	
	⑯ 活動回数 (全3回)	
	⑰ 活動時間	
	⑱ 活動人数	
	⑳ 活動形態 (午後からの授業がない)	
	㉑ 活動頻度 (週1日を3週連続)	
	⑲ 園までの距離	有意差なし。 特に変化は認められない
	㉒ 春休みの報酬を伴う活動への期待	

各項目の得点差については、表 4.4 を参照していただきたいが、前期学期から後期学期にかけて大きく学生の満足度が上がり、プログラムの好転を大きく示した要素は、以下のものであった。上位にあがった項目を再度示す。

【表 4.4 の一部抜粋】 前期、後期における得点差が大きかった項目の順位

順位	項目	得点差 平均値	t 検定
1	⑳ 活動形態 (午後からの授業がない)	3.07	* *
2	⑮ 活動園の決定方法 (自ら選択)	1.32	* *
3	⑥ 保育所の受け入れ態勢	1.23	* *
4	⑦ 保育所における指導	1.13	* *
4	㉑ 活動頻度 (週 1 日を 3 週連続)	1.13	* *

* * < 0.01



『活動概要について』を示す項目

『保育所について』を示す項目

『保育所について』『活動概要について』に属する項目の大半に大きな有意さが認められた。これは、この 2 つの領域における取り組みが、前期学期から後期学期にかけて、大きく好転したことを示す。

同時に、この 2 つの領域における取り組みの好転が、後期学期の「保育現場での活動」の総合評価を高めたことと繋がっていることを鑑みると、「保育現場での活動」に対する満足度は、この 2 つの領域における充実度なくしては達成できないとも解釈できる。

また項目ごとの得点差において上位にあがった項目は、『活動概要』に関わるものが多く、学生達にとって活動の内容そのものも、もちろん重要ではあるが、安定した活動環境がもたらす満足感の大きさを考えると、活動環境を整えていくことの重要さと影響力の大きさを決して軽視してはならぬことが示唆された。

これにより、3.5.1 であげた「要因⑥学生生活の中での学びの位置取り」で述べたことが立証されたといえる。

まさに、学生目線に立ったプログラム設計の重要さが示されたと言える。

- 3) 『学校について』に属する項目には、ほとんど有意差が認められなかった。前期学期、後期学期を通して、学校側の取り組みには大きな変化がなかったことを示す。
- 4) 前期学期の項目別得点の平均値(表 4.2)において、『学校について』に属する項目は、ほぼ全て上位に位置している。

以上の 2 点を合わせると、『学校』で行われた取り組みは、一貫して高い評価を得ていたことが認められる。

表 4.6 後期活動における評価好転の有無：『学校』

学校について	① 現場活動への事前指導 (各法人からの講演)	好転したとの評価が若干認められた
	② 現場活動後の事後指導 (見学を2回行う)	
	② 現場活動後の事後指導	有意差なし。 特に変化は認められない
	③ 意見の言いやすさ	
	④ 学生の受け止め方	

【表 4.2 の一部抜粋】【前期】項目別平均値

順位	項目	平均値
1	③ 意見の言いやすさ	3.87
2	④ 学生の受け止め方	3.45
3	⑩ 園までの距離	3.45
3	⑮ 活動人数	3.35
5	② 現場活動後の事後指導	3.23

『学校について』に属する項目は、大きな有意性を認められたものがなく、「変化がなかった」というようなネガティブな要素を感じて、一瞬戸惑ったが、各項目の平均値の高さは前期学期においては特に際立っている。『学校』における取り組みは、終始一貫して、高い評価得点を得ているということが読み取れた。

特に「意見の言いやすさ」「学生の受け止め方」の項目得点が、終始一貫して高得点を保てたことは、現場に学生を送り出す際の「支え」として機能していたと評価できるのではないかな。

また、この点において高評価が得られたという事は、「保育現場での活動」において学生達が感じたことや、訴えたいと思った意見が、適切に吸い上げられていることを意味している。学生達の意見が的確に反映されている可能性の高いプログラムが作れていることが立証された。

4.4 補足資料 一学校としての課題

前述した調査用紙には、統計的な処理は適用できないが、学生からの声を集めた質問項目もあった。各学期の「総合評価」を評定する際に、「どの項目を重視しましたか？」と問うもので、各学期において重視した項目を、それぞれ1位から5位まであげ、その理由も問い、自由記述にて書いてもらうものであった。

以下にその結果を表にて示す。

表 4.7 重視する項目の回答数【前期】

	前期	回答数
1	⑨ 活動自体の楽しさ	16
2	⑯ 園までの距離	14
3	⑤ 保育所の受け入れ態勢	13
4	⑰ 活動形態 (午後からの授業がある)	12
5	⑧ 現場に行った甲斐があったか	11
6	⑪ 学校と現場との連携	10
7	⑦ 学びの実感	9
8	⑲ 夏休みの活動	7
9	③ 意見の言いやすさ	6
10	⑥ 保育所における指導	6
11	① 現場活動への事前指導	5
12	⑮ 活動人数	5
13	④ 学生の受け止め方	4
14	⑩ 活動記録用紙への記入	4
15	⑬ 活動回数 (全5回)	4
16	⑭ 活動時間	3
17	⑱ 活動頻度 (2週間に1度の現場)	3
18	⑫ 活動園の決定方法 (学校からの割り振り)	2
19	② 現場活動後の事後指導	0

	1番目に重視した項目	回答数
1	⑤ 保育所の受け入れ態勢	7
2	⑪ 学校と現場との連携	5
3	⑦ 学びの実感	4
4	⑨ 活動自体の楽しさ	3
5	⑯ 園までの距離	3

	2番目に重視した項目	回答数
1	⑧ 現場に行った甲斐がある	6
2	⑥ 保育所における指導	5
3	⑨ 活動自体の楽しさ	5
4	⑰ 活動形態 (午後からの授業がある)	4

	3番目に重視した項目	回答数
1	⑯ 園までの距離	4
2	⑤ 保育所の受け入れ態勢	3
3	⑰ 活動形態 (午後からの授業がある)	3

	4番目に重視した項目	回答数
1	⑨ 活動自体の楽しさ	4

	5番目に重視した項目	回答数
1	⑯ 園までの距離	5
2	⑦ 学びの実感	3
3	⑲ 夏休みの活動	3

表 4.8 重視する項目の回答数【後期】

	後期	回答数
1	⑳ 活動形態 (午後からの授業がない)	13
2	㊲ 現場に行った甲斐があったか	13
3	⑧ iPad を用いた振り返り	13
4	㊳ 活動自体の楽しさ	11
5	㊵ 活動園の決定方法 (自ら選択)	9
6	⑥ 保育所の受け入れ態勢	8
7	⑦ 保育所における指導	8
8	㊴ 学びの実感	7
9	㊶ 活動記録用紙なし	7
10	㊹ 園までの距離	6
11	① 現場活動への事前指導 (各法人からの講演)	6
12	㊸ 活動人数	5
13	㊺ 春休みの報酬を伴う活動 への期待	4
14	㊷ 活動時間	4
15	② 現場活動後の事後指導 (見学を2回行う)	3
16	⑨ 振り返り項目の内容 (iPad に表示されたもの)	3
17	㊴ 学校と現場との連携	2
18	④ 意見の言いやすさ	2
19	㊶ 活動回数 (全3回)	2
20	㊽ 活動頻度 (週1日を3週連続)	1
21	⑤ 学生の受け止め方	0
22	③ 現場活動後の事後指導	0

	1 番目に重視した項目	回答数
1	⑥ 保育所の受け入れ態勢	6
2	㊵ 活動園の決定方法 (自ら選択)	5
3	⑧ iPad を用いた振り返り	4
4	① 現場活動への事前指導 (各法人からの講演)	3
5	㊴ 学びの実感	3

	2 番目に重視した項目	回答数
1	㊲ 現場に行った甲斐がある	6
2	⑦ 保育所における指導	3
3	㊶ 活動記録用紙なし	3

	3 番目に重視した項目	回答数
1	⑧ iPad を用いた振り返り	4
2	㊳ 活動自体の楽しさ	4
3	㊶ 活動記録用紙なし	3

	4 番目に重視した項目	回答数
1	㊶ 活動形態 (午後からの授業がない)	5

	5 番目に重視した項目	回答数
1	㊶ 活動形態 (午後からの授業がない)	4

前期学期においても、後期学期においても、どちらも圧倒的に『保育所について』『活動概要について』に属する項目があげられている。「現場活動」にあたっての重要項目を問うているので、当然の結果と言えるのかもしれないが、ここに『学校』としての課題が見える。

全体を通して、『学校について』に属する項目が挙がってこない傾向にあることはもちろん指摘すべき点なのだが、そのことよりも、前期学期においても、後期学期においても、「現場活動後の事後指導」が「0」という回答数であることは見逃せない。

本来、「保育現場での活動」をより実り多いものにするのに欠かせないのは、「学校における事後指導」なのではないか？現場から得られた気づきや、課題を持ち帰り、学校の教員とのやり取りや授業において、深めたり明らかにして再び現場に臨む。現場から持ち帰った学びのタネを豊かなものにしていくのに学校は欠かせない存在として位置しているはずであるのに、学生達にはまるでそのような意図は生じていないようだ。ここに『学校』としてのとても大きな問題点が見えたように思う。

つまりは学生から見て、実り多い事後指導を学校側はまるでできていなかったのだろう。そのために、「事後指導」の重要性に気が付けぬまま終わってしまったのだと捉えられる。せっかくの「現場経験」を「学び」へと繋げる在り方をよく考えねばならぬことを課題として突き付けられたように思う。

4.5 添付資料

質問紙調査にて使用した質問紙を添付する

資料 4.2 使用した質問紙

このアンケートは、平成 29 年度 文科省委託 中核的人材養成事業に関わるものです。アンケートの記載内容や
 評価は、成績評価に一切影響しません。名前を書いていただく箇所がありますが、これはアンケート結果を分析
 する際に統計的に処理するのに活用するためです。

お名前：_____

1. 前期の「保育現場の活動」について

Q1. 次の項目についても評価してください。あなたの考えにもっとも近い数字に○をつけてください。

【1】：全くよくなかった < 【2】：よくなかった < 【3】：どちらでもない < 【4】：よかった < 【5】：とてもよかった

	項目	評価
学 校 に つ い て	①現場活動への事前指導	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
	②現場活動後の事後指導	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
	③意見の言いやすさ	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
	④学生の受け止め方	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
保 育 所 つ い て	⑤保育所の受け入れ態勢	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
	⑥保育所における指導	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
	⑦学びの実感	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
	⑧現場に行った甲斐があったか	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
	⑨活動自体の楽しさ	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
	⑩活動記録用紙への記入	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
活 動 概 要 に つ	⑪学校と現場との連携	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
	⑫活動園の決定方法 (学校からの割り振り)	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】
	⑬活動回数 (全 5 回)	【1】 【2】 【3】 【4】 【5】

い て	⑭活動時間	
	⑮活動人数	
	⑯園までの距離	
	⑰活動形態 (午後からの授業がある)	
	⑱活動頻度 (2週間に1度の現場)	
	⑲夏休みの活動	

Q2. 前期の「保育現場での活動」全体としてどうでしたか？

あなたの考えにもっとも当てはまるものを選び、○をつけてください。

【1】 【2】 【3】 【4】 【5】

全くよくなかった よくなかった どちらでもない よかった とてもよかった

Q3. 上記 Q2 の①～⑳項目のなかで、あなたが総合評価をつけるに当たって特に重視した項目は何ですか？

一番目に重視した項目番号 ()	【理由】
二番目に重視した項目番号 ()	【理由】
三番目に重視した項目番号 ()	【理由】
四番目に重視した項目番号 ()	【理由】
五番目に重視した項目番号 ()	【理由】

Ⅱ. 後期の「保育現場の活動」について

Q1. 次の項目についても評価してください。あなたの考えにもっとも近い数字に○をつけてください。

【1】:全くよくなかった < 【2】:よくなかった < 【3】:どちらでもない < 【4】:よかった < 【5】:とてもよかった

項目		評価				
学 校 に つ い て	①現場活動への事前指導 (各法人からの講演)	1	2	3	4	5
	②現場活動後の事後指導 (見学を2回行う)	1	2	3	4	5
	③現場活動後の事後指導	1	2	3	4	5
	④意見の言いやすさ	1	2	3	4	5
	⑤学生の受け止め方	1	2	3	4	5
保 育 所 に つ い て	⑥保育所の受け入れ態勢	1	2	3	4	5
	⑦保育所における指導	1	2	3	4	5
	⑧iPadを用いた振り返り	1	2	3	4	5
	⑨振り返り項目の内容 (iPadに表示されたもの)	1	2	3	4	5
	⑩活動記録用紙なし	1	2	3	4	5
	⑪学びの実感	1	2	3	4	5
	⑫現場に行った甲斐があったか	1	2	3	4	5
⑬活動自体の楽しさ	1	2	3	4	5	

活動概要について	⑭学校と現場との連携	
	⑮活動園の決定方法 (自ら選択)	
	⑬活動回数 (全3回)	
	⑮活動時間	
	⑯活動人数	
	⑰園までの距離	
	⑯活動形態 (午後からの授業がない)	
	⑰活動頻度 (週1日を3週連続)	
	⑳春休みの報酬を伴う活動への期待	

Q2. 前期の「保育現場での活動」全体としてどうでしたか？

あなたの考えにもっとも当てはまるものを選び、○をつけてください。

【1】 【2】 【3】 【4】 【5】

全くよくなかった よくなかった どちらでもない よかった とてもよかった

Q3. 上記 Q2 の①～⑳項目のなかで、あなたが総合評価をつけるに当たって特に重視した項目は何ですか？

一番目に重視した項目番号 ()	【理由】
二番目に重視した項目番号 ()	【理由】
三番目に重視した項目番号 ()	【理由】
四番目に重視した項目番号 ()	【理由】
五番目に重視した項目番号 ()	【理由】

5. 「保育現場での活動」のふり返りのシステム化

—さらなる汎用性のために—

5 「保育現場での活動」のふり返りのシステム化——さらなる汎用性のために

〈概要〉

本章では、「保育現場での活動」のふり返りのシステム化に関して記す。念頭にあるのは、保育士資格の付与に関係する保育実習の評価形態であるが、「保育現場での活動」はあくまでも資格付与に関係するものではないため、この点で独自の観点からふり返りを行う必然性があった。まずはこのふり返りを有意義なものとするためにはどのような工夫が必要なのか、それはどのような仕組み(システム)で行うことができそうなのか、といったことを論じる(第1節)。続いて、平成29年度にシステム化をしていくなかでICTを活用する形態を試行的に作成したが、そのウェブシステム“Step by Step”がどのようなものなのか記す(第2節)。そのうえで、平成29年度に行った実証事業の様子から、汎用性のある「保育現場での活動」の有り様を探る(第3節)。

5.1 「保育現場での活動」のふり返りのシステム化の必要性

5.1.1 なぜシステム化が必要なのか？——保育実習を例に

本章において中心的に論じられるのは、「保育現場での活動」のふり返りのシステム化である。「保育現場での活動」については前章において大筋の内容は確認されたものと思う。念のため、確認しておくならば、本年度の実証を通じて見えた「保育現場での活動」の課題としては、学生の意欲にばらつきがあったり、プログラム上の負荷が想定よりも学生にとっては重かったり、といった点が挙げられていた。

「保育現場での活動」のふり返りのシステム化の話をするにあたって、まずは保育士養成施設における保育士資格付与上の、実質的な試金石として位置づく保育実習に関して、現状どのような点が課題となって論じられているのかをごく簡単に確認しておく。

昨今の保育を学ぶ学生に対して、保育学者の阿部和子は、実習に向かううえで不安を抱えており、その半数以上が日誌を書くことに一番の負担を感じているという研究結果を踏まえつつ(cf. 柘植2012)、実習の評価について工夫が必要だと述べている。すなわち、「学生は物心ついたころより評価され続けて、評価されることに過敏になる傾向にあり」、「実習先、養成校、学生ともに評価の意味、概して言う『成長し続ける上で重要なこと』を共通に認識することが必要である」、という(阿部2016:260)。

そのうえで、阿部は、実習生自らが自分自身と向き合えるような評価内容や方法を構築していくことが急務だとしている。保育士には自分自身を客観視し、そのときそのときの課題を見つけて解決していこうとする態度が専門職として当然求められるわけであるが、こうした力を養うためには単に点数化するだけではなくて、実習生(学生)が「自分自身と向き合えるような評価内容や方法」を開発していくことが求められる、という(阿部2016:260-261)。

ここに示した阿部の認識は、多くの保育士養成施設の教職員に共通したものと思える。しかし、実のところ、「実習先、養成校、学生ともに評価の意味、概して言う『成長し続ける上で重要なこと』を共通に認識することが必要である」とわかってはいるものの、その具体的な内容や方法はどうするか、となると途端に議論が暗礁に乗り上げていくようにも見える。つまり、現状、保育士資格の付与に深くかかわる保育実習においてすら、学生が自分自身を見つめ直し、自ら課題に向き合って解決していくことに資する評価内容や方法が確立されていないわけである。こうした評価内容や方法を具体的に構築していくことは、本事業における「保育現場での活動」とも関連が深いもの

と思える。

つまり、「保育現場での活動」においても、保育実習同様の課題が生じる可能性があり、だからこそ実際の保育士資格付与に深くかかわる保育実習にも耐えうるような評価内容や方法の模索が必要だったわけである。

5.1.2 ICT を活用することで見えてくる「保育」および保育者養成の新しい形へ

上述した、保育を学ぶ学生が自らの意欲を保って学びを深めるような評価内容や方法に関して、日本児童教育専門学校の中西和子は、自らが担当した幼稚園教育実習指導の授業に関わった学生への質問紙調査をもとに、どのような言葉かけが功を奏するのか、関係性の構築にどのような言葉や働きかけが影響をもたらすのかを考察している論攷(中西 2017)の中で、実習における即時的で適切な言葉による励まし（ふり返り）の重要性を説いている。

本事業において「保育現場での活動」のふり返り（以下、活動に関して、担当者と共に学生がふり返る活動のことを意味するため、「評価」ではなくて、「ふり返り」とする）をどのように構想していくかが重要性を増してきたのはこうした先行研究のもとでの検討が重ねられたからであった。

なお、このふり返りに関しては、一点、注文がついていたことも付記しておく。具体的には、保育現場での ICT 化が進捗しつつある現在において¹、「保育現場での活動」のふり返りも ICT 機器を活用した簡易でユーザーフレンドリーなものにしてほしい、ということであった。これは多忙を極める保育現場で働くすべての人にとっての願いでもあろう。

以上のようなことを背景として、我々は「保育現場での活動」のウェブシステムによるふり返りの有り様を探る運びとなった。

5.2 ふり返りのウェブシステム “Step by Step” について

5.2.1 “Step by Step” とは何か？

具体的なウェブシステムの様相については、本報告書の資料編にある「「保育現場での活動」について——iPad mini を活用したふり返りに関する諸注意」をご参照いただければほとんど何をするものかは把握できるものと思うので、ここでは、我々が開発した「保育現場での活動」振り返りのウェブシステム “Step by Step”²について意図したところをごく簡単に要点に絞って述べておく。

◆ 「到達目標レベル表」の具体化という側面

まず明らかにしておくべきは、“Step by Step” はゼロベースでつくったわけではない、ということである。前章および次章においても言及されるが、本事業においては当初「到達目標レベル表」そのものを使って「保育現場での活動」をふり返りを行う予定であった（かつ、報酬として賃金の発

¹ こうした保育の ICT 化の具体像については、例えば、kidsly（キッズリー）というアプリケーションを活用した、スマートフォン上での保育士と保護者とのやりとりや子どもの写真の共有などが挙げられる。

² “Step by Step” という名称は、英語のイディオムで「一步一步」といった程度の意味合いのものであるが、これには保育について初めて学ぶ学生が一步步自らの保育者としての成長の道筋を辿ってほしい、という願いが込められている。

生もこれに準拠するとしていた)。しかし、この目論見が外れてしまったということもあり、別様のふり返りの仕方、より具体的には「到達目標レベル表」の根幹になっている「現場実践基礎力」の具体的な確認ないしチェックができないか、という方向で検討がなされた。

最終的には、「現場実践基礎力」の四つの力を八つのより具体的な側面で捉え直し³、それに基づく具体的なふり返し用のアンケートを作成することとなった。これがウェブシステム“Step by Step”のルーツである。

◆ アンケート形式での簡易なふり返し

“Step by Step”の特徴は何といても簡易なふり返りが可能になったことである。そのために、その活動日のテーマを「Step」という単位で区切ったアンケートをつくり、それに回答することでふり返りができるような工夫を施した。

なお、アンケートはウェブ画面上に表示される「Yes」か「No」かの選択肢を選んで回答していくような仕様になっており、アンケートの項目もテーマに即しつつ、極めて具体的なものをセッティングした⁴。具体的なアンケート項目としては、例えば、「目線を合わせる」といった項目であったり、「子どもに対して笑顔で接するように心がけた」といった項目であったりするのだが、基本的に二者択一で答えられるものばかりである。

こうしたアンケートをその日の活動終了後にまずは学生がやり、そのうえで同様のアンケートを「保育現場での活動」の担当者も行い、その回答内容一覧が表示されるのをもとにしてふり返しを行っている。

◆ その日の学びをその日のうちにふり返る

ICT化したもう一つの利点は ICT 機器のいつでもどこでもインターネットにつながりさえすればあらゆることができる、ということとは逆説的なものかもしれない。というのも、本事業においてふり返しをシステム化するうえで重視したのは、必ずその日のうちに、もっと言えば、活動が終了したら必ず保育現場の方にも時間をとってもらってふり返しをすることであった。この点をより厳

³ 具体的には次の表のように捉え直された。

現場実践基礎力	Step by Step
Ⅰ. 成長する存在である子どもに影響を与えることを自覚し、行動・発言できる。	身だしなみ・マナー
	コミュニケーション・あたたかみのある態度
Ⅱ. 子どもにふさわしい環境を創り出し、一緒に遊びこむことができる。	保育環境
	保育内容・遊びこむ力
Ⅲ. 相手の気持ちを理解し、受け容れようとする。	子どもへの共感
	受容する態度
Ⅳ. 自ら考え、提案、行動ができる。	意見発信
	協働性

⁴ アンケート項目として現状できているのは「Step.3」までであり、これは元の「到達目標レベル表」で言えば評価1レベル相当のごく初歩のところのみである。どのような項目なのかの詳細は本報告書の資料編に収められている「ふり返しチェックリスト」をご参照いただきたい。

密にするには、ICT 機器の（ウェブシステム上の）制約を課したほうがうまくいくのではないか、といった意見がシステム開発を担った会社からも出され、その案を採用した次第である。

これはどういうことかという、具体的に言えば、アンケートの回数を 1 回のみに限定し、かつ、アンケートに回答できる期限（活動日のみ）を設けた、ということである。これが意図したのは、学生も「保育現場での活動」の担当者もふり返しをお座なりにしないようにする、ということである。保育実習等でもままあることだが、実習日誌やその日のふり返しは翌日やそれ以降に実習日誌に記載されて返却されることが普通である。学生が学んだことがその日のうちに消化されないというのは大きな問題にもなっている。もちろん、これには保育士の多忙化が背景にはあるわけであるが、その多忙化の中にあっても有効なふり返りの有り様を具体的に示した、というのがこの“Step by Step” 開発の最大の功績でもあろう。

5.2.2 平成 29 年度の実証活動の状況

なお、こうした“Step by Step” は本事業の中核的な実証を行った、日本児童教育専門学校での後期の活動（34 名）に対して行ったのみならず、京都での事業参画校では 2 名の学生が福祉施設に、仙台での事業参画校では自校の附属園にて 1 名の学生が実証活動を行っている。

現状、アンケートの項目は福祉施設であれ、保育所であれ、変更はしていないが、これらの実証活動参画校での状況を踏まえて、随時、更新していくつもりである。また今後の課題としては、Step と「到達目標レベル表」との整合性を高めるためにも Step の伸展は欠かせない（なお、この点については、章を改めて後述したので、参照されたい）。

5.3 汎用性のある「保育現場での活動」構築のために

上述した“Step by Step” の構築というのは、当の「保育現場での活動」の汎用性を高めることに貢献し得る。というのは、本章冒頭で見たように、保育士資格付与の中核に位置づく保育実習のほうですら、現状、有効な「評価」の具体像が描けていない状態であるから、本事業での「保育現場での活動」でのこうしたふり返りの有効性が示されれば、実習を円滑に行うためにも「保育現場での活動」に取り組んでみようという保育士養成施設は少なくないのではないか、と思えるからである。

ただし、そのためには“Step by Step” のより広範な実証活動（地域差や学生の多様性を踏まえた、アンケート項目のパターン化の是非や組み換え可能性の模索）が必要であろう。

現状では、まだまだ Step は積み上げていくのに時間がかかりそうではあるが、着実にその一步を踏み出したところなのである。

〈参考文献等〉

- 阿部和子 (2016) 「実習——保育者養成の現状とこれから 3」日本保育学会 編 『保育者を生きる——専門性と養成』（保育学講座 第 4 巻）東京大学出版会、第 12 章、241-264 頁。
- 柘植誠子 (2012) 「幼稚園実習における実習日誌の指導のあり方 I——実習日誌の内容分析を通じて」日本保育学会 『第 56 回大会 研究発表要旨集』
- 中西和子 (2017) 「幼稚園教育実習に関する一考察——実習生の成長を促進する指導の在り方に着目して」 『敬心・研究ジャーナル』第 1 巻第 2 号、109-115 頁。

*アプリケーション「Kidsly」については、以下の URL から情報を得ることができる。

<https://kidsly.jp/index.html>（最終閲覧日：2018/03/05）

（学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 総合子ども学科 専任講師 安部高太朗）

6.報酬をめぐって

—本事業のデュアル教育的側面について—

6 報酬をめぐって——本事業のデュアル教育的側面について

〈概要〉

本章においては、本事業の報酬に関して、まずはデュアル教育という側面から議論を整理し(第1節)、そのうえで、今年度はどのような形で「報酬」を捉えたのか(第2節)、について記す。我が国においてデュアル教育が論じられているのはどのような文脈であり、そのなかで提示された「日本版デュアルシステム」との関連で本事業の特質を記述する。なお、本章における焦点は「報酬」であるが、それは単に「賃金」ということを意味しない。その多様性を踏まえたうえでの「報酬」のあり方はどのようなものとなるのか、実証事例をもとにしつつ、現状(の課題)を明らかにしたい。

6.1 デュアル教育とその「報酬」

6.1.1 ドイツにおけるデュアル教育

「デュアル教育」・「デュアルシステム」といった言葉が我が国において人口に膾炙するものとなってきつつあるが、こうした状況はここ20年くらいで起きたものである。後述するように、我が国のデュアル教育の考え方に大きな影響を与えたのは、ドイツのそれである。まずはドイツのデュアル教育について、ポイントとなる点に絞って紹介しておきたい。

天野正治らによる労作『ドイツの教育』は、その名の通り、「[東西ドイツの]統一後、今日におけるドイツの教育についての包括的で一般的な概説書」だと言える(天野・結城・別府 1998: i)。これが著された1990年代後半からはいくぶん状況が変わっていることもあろうが、ここでは『ドイツの教育』の中におさめられている「職業教育とマイスター制度」と題された章を参照しながら、デュアル教育の根本的な考え方を押さえておきたい。

◆ 二元制度 (duales System)

ドイツにおいては、前期中等教育段階(中等教育Ⅰ)を修了した段階(我が国で言えば、学齡的には中学校3年生時点)で、ギムナジウム上級段階へ進学するものと、職業教育制度へ進むものとに大別できる。このうちの職業教育制度の主要な部分を占めるのが、二元制度([独] duales System; dual system)である⁵。この「二元制度は、企業における職業訓練と、職業学校への通学を並行して行

⁵ ドイツにおける職業教育史・制度の現状に詳しい、教育学者の寺田盛^{もりき}紀によれば、「デュアルシステム」は、「直接には1964年にドイツ教育制度委員会(Deutsche Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen)がドイツの義務教育後の職業教育(Berufsbildung)を『企業と学校での同時的訓練のシステム』と定義したことに由来する」という(寺田 2003: 9)。ただし、このあとに寺田は「しかし、1969年に職業教育法(Berufsbildungsgesetz vom 1969)が成立し、工業、商業、農業、手工業などの個別経済部門ごとに別々に規制されていた職業訓練行政が統一法にしたがうようになってからは、2つの職業教育機関はより協調的な関係を築くようになる」と続けており(寺田 2003: 9)、少なくとも2000年代初頭においては単なる二元的な職業教育の体制を意味するとは言い難いことが窺われる。現状、学校と企業等との連携の在り方やカリキュラム上の特徴については、ドイツ各州の教育法制度体系のなかで探られ、構成されていることもあってか、総論的に述べることは難しいようだが(数少ない研究としては、吉留 2000; 吉留 2002)、いずれにしても教育行政が地方自治体である州レベルの法制度に影響を受けるドイツにおいては、その有り様は多様なのであろう。

い、最初の職業資格を与え、職人や専門労働者として職業に従事する者を養成する」ものである(天野・結城・別府 1998: 271)。

このドイツの二元制度の特質については次の四点が挙げられるという(天野・結城・別府 1998: 271-272)。第一に、「私」企業が「公的」職業学校と協力して教育・訓練を行う。第二に、企業での訓練は1976年の職業教育法によりドイツ連邦レベルで統一的に規定されているが、授業内容は各州の学校法の規定に基づくものである。第三に、憲法上の二元性(連邦レベル、各州レベル)のために生じる権限の違いに関連して、関係者の利害調整が必要である。第四に、訓練を受ける青少年は、訓練生(職業人としての「見習い」)であると同時に、職業学校の生徒である⁶。

なお、ドイツにおいて、企業における職業訓練を受けるためには、企業と職業訓練契約(Berufsausbildungsvertrag)を結ばねばならない⁷。訓練場所の見つけ方は労働局の職業紹介を受けるか、自力で広告や知人を頼るなどして探すといった方法がある。ただ、企業における訓練の質については随分と前から批判も出ていたようである。具体的には、「訓練の体系的性の欠如、訓練とは異なる作業による訓練生の雇用、あまりに専門化しすぎて将来を考えない訓練、といった点にあった」とされる(天野・結城・別府 1998: 274)。この点に関しては「デュアル教育の危機」として1990年代にドイツにおいても議論が起こっていたようであるから、そのことを確認しておこう。

◆ デュアル教育の危機!? : 産業構造の変化への対応

1990年代以降に、デュアル教育については否定的な言説が提出されていたことにも言及しておかねばなるまい。その一つの要因となったのは、1990年にドイツにおいて高等教育の学生数がデュアルシステムの訓練生を超えたということのようである。この背景には、産業構造の変化と、労働市場上の価値として資格取得と高学歴化が亢進したことがある(産業・労働市場の加速度的なメリトクラシー化である)。「デュアル教育危機論」がもう一つ論拠としたのは、旧東ドイツの大都市および旧西ドイツにおける大規模工業部門を中心とした職業訓練生の受け入れ枠の減少と、1985年をピークに職業訓練生が減少しているという事実であった(こうしたなかにあって手工業は訓練生の受け入れ枠を維持ないし増大させていたが)。無論、この背景にはドイツにおける少子化問題も影響を与えてはいるようで、訓練生の減少という事態も少子化という文脈で受け止める必要がある、といった反論もなされている(cf. 寺田 2003: 184)。

いずれにしても、デュアルシステムの生まれ故郷のドイツにおいても、その仕組みそのものは課題を抱えており、過渡期というべき地点に差し掛かっているのかもしれない。次節においては、我が国で策定された「日本版デュアルシステム」に関する資料を取り上げ、どのような文脈において

⁶ 前記の寺田盛紀は西ドイツにおける青少年の進路について統計データを示しつつ、「西ドイツの学校青少年の職業(訓練)志向、デュアルシステム職業教育志向は21世紀に入っても、依然として変わることはない」とまとめている(寺田 2003: 23)。2001/2002年度の数値で、ギムナジウム後期段階(アカデミズムに進学することを念頭に置いた進路)を選ぶものは約65万人と微増しているものの、デュアル訓練生は約268万人という状況であった。

⁷ この点に関しては、ドイツの連邦職業教育法(Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969)における規定で「その本質と目的において適合する限りにおいて労働契約に効力を有する法規ならびに法原則が適用される」となっている(第3条2)。つまり、企業における職業訓練は労使協定の対象となるということであり、報酬としての賃金発生も前提とした制度なのである。

このシステムが提唱されているのかをごく簡単に確認しておく。ただ、本章全体の目論見との関係で、その焦点となっているのが報酬制度であることは予め申し添えておく。

6.1.2 日本版デュアルシステムの特質

◆ 導入の背景

「日本版デュアルシステム」とは、2000 年代初頭に、失業率が高まり、「ニート」や「フリーター」といった生き方を選択する若年層が増えていたことを背景にして、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、経済財政政策担当大臣ら 4 閣僚の合意を得た「若者自立・挑戦プラン」(2003)の中心的なものとして導入された。同時期に文部科学省の研究協力者会議から出された『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 報告書』(2004)によれば、若者の「働くことへの関心、意欲、態度、目的意識、責任感、意志等、広い意味での勤労観、職業観の未熟さをはじめ、コミュニケーション能力や対人関係能力、基本的マナー等、職業人としての基礎的資質・能力の低下を指摘する声は、これまでになく大きく厳しい」と記されており(文部科学省 2004: 4)、この時期の危機感を物語っている⁸。

つまるところ、日本版デュアルシステムの導入は、若年層に対する職業教育の充実によって労働市場上の課題へに対応しようとした含みが大変強かったと言わざるを得ない。これは如上のドイツにおけるデュアルシステムが、長年の徒弟制度の伝統から徐々に形を変えて、19 世紀半ば頃から近代化とともに時間をかけて醸成されていったのとは大きく異なる。日本の場合には職業教育に関する法制度化も立ち遅れていることもあって、構造的にドイツのようなデュアルシステムで職業教育を推進しようとした点には当初から疑問の声も上がっていたことは注目される⁹。

⁸ さらに高学歴社会における「モラトリアム」についても次のように記しており、職業教育の必要性を訴えている。

若者が職業について考えたり選択・決定したりすることを先送りする傾向、いわゆるモラトリアム傾向が強くなり、進学も就職もしようとしなかったり、進路意識や目的意識が希薄なまま「とりあえず」進学したりする若者が増加していることが指摘されている。成熟した社会にあって、多くの若者が高等教育を志向することは、必然的な流れとも言えるものであるが、そうした高等教育は卒業後の進路や職業への系統的準備の教育を含んだものであることによって十全なものとなり得る。しかし、現状は必ずしもそうっておらず、また、高等学校、大学双方において、こうした視点に立った改善の取組はあまり進んでいないことも事実であろう。安易な高学歴志向やモラトリアム傾向は、それを許容する学校教育の在り方に内在する問題でもあることを踏まえ、今後、この面での取組を飛躍的に強化していくことが求められる。

(文部科学省 2004: 6)

⁹ 例えば、柚木理子は、ジェンダーバランスを加味した職業教育が可能になるかどうかという観点から日独のデュアルシステムについて比較考量している論攷のなかで、次のようにそれぞれの違いを整理したうえで疑義を呈している。

ドイツにおいては、デュアルシステムという企業外と企業内の職業教育訓練が並列的に行なわれるシステムのため、「学校から職業生活への移行」という観点から論じられない。本格的な就業生活に入る早期段階から、複数年かけて職業訓練を行ない、人材養成していく。「学校から職業生活への移行」をいかにスムーズにするか、この問い自体が、学校と職業が分断された形で

いずれにしても、日本の場合には、単に職業教育を推進させるというだけではなく、当時の社会的な情勢・労働市場の状況を加味したうえで、学校教育の中にデュアルシステムを導入できないか、という動きであったことが窺われる。

◆ 「日本版デュアルシステム」について

こうした「日本版デュアルシステム」に関しては二つの系統があった。一つは、文部科学省が主体となり、高等学校の教育の中に職業的な知識や技術などを身につける科目等を導入するとともに、職業観や勤労観を養おうというものであり、もう一つは、厚生労働省が主体的に進めた、若年労働者層を教育訓練機関が訓練生として迎え入れて OFF-JT を行うとともに、企業内実習に取り組みせるものである(cf. 渡邊 2010: 29)。

なお、本事業のように専修学校が取り組めるようにと、全国専修学校各種学校総連合会のウェブサイト上では「専修学校における日本版デュアルシステムについて」というものが公開されている(全専各 2005)。それによれば、「日本版デュアルシステムとは、『専修学校における学習（基礎的実習も含む）』と『企業における実習（公益法人等での実習も含む）』とを組み合わせ実施し、修了時にこれらの成績評価を行うことによって若年者を一人前の職業人に育てる新たな人材育成プログラムであり、ひとことで言うと『学びながら働く』という制度です」と紹介されている(全専各 2005: 1)。そのうえでこの「日本版デュアルシステム」について以下の四点の特徴があると示している。

- ・実務能力の涵養を重視する観点から、企業における実習が大幅に取り入れられている
- ・職業「体験」ではなく修了後の「就業」という確固たる目的がある
- ・1年間以上の座学および実習を行う（付帯事業を除く）
- ・実習修了時には成績評価を行い、実践力を保証する

さらに、これに続けて「企業における実習（実務実習）には、企業との雇用関係を伴わない実習（企業実習）と、有期パート等の雇用関係を伴う実習（OJT）の両方が含まれます」と説明がなされている(全専各 2005: 2, 強調は引用者)。

全専各の参考資料からも明らかなように、実は、日本版デュアルシステムにおいては、企業における実習に関しては有償か無償かというのはプログラム上選択できるようになっている。これには、ドイツにおけるデュアルシステムのように、職業教育法及びその他の制度によって賃金発生の仕組みを当初から組み込んではいない、ということである。

つまるところ、我が国のデュアルシステムにおける「報酬」は、実際にこうした取り組みを行う関係各所で調整して決めることが暗々裏に前提とされているわけである。本事業においても「報酬」がどのようなものとなるか、が論点の一つになり得るのはこうした背景があつてのことだった。

6.2 本事業における「報酬」

6.2.1 「報酬＝賃金」とすることの難しさ

前節において明らかになったように、日本版デュアルシステムはドイツのそれを手本としつつも、急増するニートやフリーターといった若年層の職業観・労働観に対する抜本的な変革へとつながる

存在している日本的な問いのたて方ではないだろうか。この点から見ても、「日本版デュアルシステム」がどの程度効力を発揮するか若干の疑問が残る。

(柚木 2005: 119)

ために、法制度的な整備がされぬままに理念的に導入されたという印象は拭い切れない。良くも悪くも「日本版」とわざわざ冠しているくらいには、独自のシステムとして動いてきたということである。

いずれにしても、ドイツ的な「報酬＝賃金」というのを前提にした制度設計のほうが優れているかどうかをここで議論するのは本章の主題から大きく逸れるので議論としてはここで止めておくが、デュアルシステム上の「報酬」の位置が或る種の自由度を伴っているということが孕む問題については言及しておかねばなるまい。

つまり、ここで問題になるのは、日本版デュアルシステムにおける「企業における実習」の「報酬」をどのようにとらえるか、ということである。とりわけ、以下のような場合に即して検討してみることは必要であるように思える。

◆ 「報酬＝賃金」とする場合：企業等の負担

これは本家ドイツにおける場合もそうであるが、職業訓令契約を結ぶとしても、我が国の労働に関する法制度の範疇において労使関係となることを前提に進めることになるだろう。そうなると、例えば、当該専門職に関する知識や技能についてあまり熟達していない段階で、企業等にアルバイトなどの形であれ、雇用契約を結ぶということも考えられる。

企業としても、就業（将来的な正規社員としての雇用）にいずれは結びつくものとしてデュアルシステムに参画している側面はあろうから、或る種の先行投資的にこうした雇用契約を結ぶことは吝かではないのかもしれない。ただ、それは業種的な困難さを伴う場合もある。例えば、保育補助として経験年数のある人を雇う場合とほぼ同様の金額でアルバイトとして保育の世界に入りたての学生が学ぶために雇うというのでは、意味が違うであろう。受け入れる側の企業にとってのメリットが感じられなければ、根本的な受け容れ枠は減少せざるを得ない。これは本家ドイツにおける悩みのタネでもあった、企業側の受け容れの数ほもろもろの社会情勢にも左右されていたことと同様の悩みを日本版デュアルシステムも抱えていることを示唆している。

少なくとも現状では、国家的な戦略で進められているはずの本制度のなかで、実際的な「報酬＝賃金」としようと思えば、アルバイトとしての契約を結ぶくらいしか手がないようにも見えるが、この点に関するアカデミックな裏付けをもとに、制度的に梃子入れが求められる段階は案外近くまで迫っているのかもしれない。

◆ 「報酬≠賃金」とする場合：単位互換制度などの学校側のカリキュラム改組

上記の場合とは打って変わって、今度は「報酬≠賃金」とした場合についても検討してみたい。

ただ、注記しておきたいのは、そもそもの本家のドイツでは賃金発生以上に制度としてそもそも職業訓練学校のカリキュラム上に企業における実習が位置づいているわけであるが、日本の場合はそうではない、ということである。少なくとも現状の日本版デュアルシステムでは或る種、各業種の専門職課程に基づく学校のカリキュラムに“接ぎ木”するような形で企業における実習を位置づけることで、つまり、単位互換という形でなんとかこの企業における実習を読み替えるという策は考えられる。

しかし、例えば、本校のような保育士養成施設の主流は二年制であるから、カリキュラム的にも所定の保育士養成課程に相当する科目でいっぱいといった状況であろうことは想像に難くない。こうした状況で、資格付与に関連づく「保育実習」とは別にこうした活動を行おうとするのは、独自

の科目を組み入れるなどの工夫をしたとしても相当厳しいことが見越される。

無論、「ボランティア」としてこういう活動を学校で行うことはできなくはないかもしれないが、そうすると、本来の意味での〈デュアル〉システムとなるのかは極めて不透明にならざるを得ない。

上記の二つの場合について若干の検討を試みた。「報酬＝賃金」と捉えるか否か、いずれの場合においても、制度設計上考慮すべき点は多くあるようにも思われる。さらに、上記の論点以外にも、例えば、学生が「報酬」として賃金を得ることによって、かえって、現実的に職業選択をしてしまう、ということはある得るかもしれない。

業種による差は大きいようには思うが、労働の対価としてどの程度の賃金が発生するものなのか、というのを初学者というべき段階で知ることが、かえってその進路に対するシビアさとして経験されるかもしれないというわけである。例えば、「保育士としてはこれだけやってもこの程度にしか稼げないのだな」というのをリアルに体感することで、別の進路に進むということもあり得よう。あるいは、現実的なところ、単純にお金を稼ぐという点で見えてしまうと、別の時給のよいアルバイトをしたほうが得ではないか、といった意見を持つ学生も少なくないと思われる。

要するに、単に賃金が出るから、学生の意欲が増えて学びが飛躍的に深化するなどということはないのであって、労働に対する対価感覚を適切に養って伶俐に職業選択を行う可能性——やはりこの仕事は時間も労力もかかる割にはお給料が安い、といった実感を持ってしまう可能性——も否定はできないわけである。逆説的なことではあるが、こうした活動がその道への進路選択を断念させ得ることは念頭に置いたうえで制度設計をしていかないと、足を掬われるということになってしまふであろう。報酬は毒にも薬にもなる、という認識でいたほうが、報酬についての位置づけが確定的ではない日本版デュアルシステムにおいては、よさそうではある。

6.2.2 授業上の単位互換・科目等の連携——日本児童教育専門学校の場合

上述した「報酬」をめぐる検討を踏まえつつ、本事業において「報酬」はいかに捉えられたのかを記しておきたい。

◆ 当初の計画からの変更：「到達目標レベル表」による判定の困難さ

当初の計画では、「到達目標レベル表」を用いて「評価 2：初任者」レベルに達していれば、「報酬＝賃金」を発生させるということにしてはどうか、ということで検討していたが、以下のような点からその困難さが浮き彫りになり、見送ることとなった。

■ 判定の困難さ

… 「到達目標レベル表」に基づいて判定しようとする、結局、どの評価レベルに相当するのが見えにくかったのは事実であろう。実際に、こうした声は学生のみならず、保育現場にいる保育士からも挙がったものである。例えば、「到達目標レベル表」の大項目の「Ⅰ．成長する存在である子どもに影響を与えることを自覚し、行動・発言できる」の小項目「(3) 子どもに影響を与えることを自覚し、身だしなみを整え、健康管理に留意している」の評価指標は、評価 1 レベルが「身だしなみを整え健康に気を付けようとする」となっており、評価 2 レベルが「自ら身だしなみを整え体調維持に努める」となっている。これらの差異は、自覚をもって率先して身だしなみを整えるという程度の違いにしか収斂

しそうにないが、本人が当の自覚を持っているかどうかということは他者から見て明らかになるものとは言い難いわけである。

そもそもルーブリックにおいて「指標」となるものは協働探究的な作業によって徐々に確定的に語られていくような代物である。もとより試作版としてつくられた現状の「到達目標レベル表」それ自体が完成形というわけでもなかったはずだが、実際に使える見込みが極めて薄いということが明らかになった以上は、それに基づく「報酬」の発生そのものが危うい前提のもとに積み上げられた“砂上の楼閣”と言うべきものになってしまう可能性は十分に予見された。

つまるところ、「到達目標レベル表」の作り直しにつながり得る、抜本的な構造転換が必要だったわけである。

■ 報酬発生の地点の曖昧さ

… さらに言えば、実際に「到達目標レベル表」を活用して「報酬」を発生させることになったとして、それはいつからどのくらいになるのか、誰が最終的に判定をするのか、というのも曖昧なままであった。

例えば、学生それぞれに対して保育現場の担当者が学生の到達度を判定する、としよう。或る担当者は「到達目標レベル表」のすべての項目に対して「初任者」と見做し得る段階に達したら「報酬」を発生させるべきだ、と考えるかもしれない。別の担当者は、「到達目標レベル表」のすべての項目についてではないにせよ、八割程度は「初任者」の域に達していればそれでよしとする、と考えるかもしれない。現状の「到達目標レベル表」では小項目間で優先されるべき順位は整理されていないし、習得にかかるであろう難易度が必ずしも一致しているというわけでもない。或る小項目については「中堅」レベル程度まで到達するのが他の項目よりも比較的早くなる、といったことは十分に考えられるわけである。こうした状況であれば、おそらくどのような立場の人間が判定者になるにせよ、学生一人ひとりの到達度を測るうえで頭を抱えたであろうことは想像に難くない。

以上に記したことからすれば、当初計画していた「到達目標レベル表」のみで「報酬」を発生させることは事実上不可能であった、と断じざるを得ない。

◆ 「報酬」の捉え直し：カリキュラム上の単位互換

「報酬」発生条件の基底を成すはずであった「到達目標レベル表」それ自体の瑕疵については既述の通りである。こうした状況を前にして、我々が進めたのは第一に「報酬」の捉え直しである。

当初、夏休み期間に日本児童教育専門学校においては「報酬＝賃金」を伴う「保育現場での活動」を予定していた。しかし、如上の状況であったこともあり、賃金を発生させることの前提が崩れてしまって、事実上「報酬＝賃金」という形で進めることは不可能であったから、この夏休み期間の「報酬」を規定し直すということを行った。具体的には、この夏休みの「保育現場での活動」についてはカリキュラム上の単位互換（後期開講科目の「実習基礎技能Ⅱ」という科目の授業回数としてカウントする）という方法をとった。

後期終了後の春休み期間に学生が連携企業で一定時間数アルバイトをすることで、本校の単位取得と同等の条件を充たしたものと見做し、カリキュラム上の単位互換を認めた。なお、この春休み

のアルバイトについては、学生の参加は有志であったが、実証クラスの半数程度の学生が参加している。

この春休み期間のアルバイトを事実上「保育現場での活動」と見做しているわけであるから、ここでは「報酬＝賃金」も我が国のいわゆる労働法の範疇で達成できたことになる。つまり、我々は「到達目標レベル表」に基づくやり方ではない、別様の「報酬＝賃金」の在り方を探ったとも言えるわけである。

6.2.3 地域や学校の実情等を踏まえた多様な「報酬」を

上記の、日本児童教育専門学校における実証の有り様から言えることは、単に「報酬＝賃金」とは見做さないほうが、実質的にデュアル教育的な側面を成功裏に導くのではないか、ということであろう。

本事業の実証には、既に、京都・仙台・浜松に拠点を置く専門学校が参画しているが、それぞれの地域によっても「報酬」の捉え方に違いが生じそうではある。例えば、地域によっては保育を学ぶ学生が保育現場でアルバイトするという発想がないといった状況であったり、そもそも無資格者を保育現場に実習以外で入れることがないという状況であったり、とそもそもの「保育現場での活動」の前提的な部分に対する地域差も大いにある。また学校によっては初年次学生ではなくて、実習を経験した学生に「保育現場での活動」をさせたい、ということもあるかと思われる。この点は、本事業のデュアル教育的側面をどう捉えるかということにも関連はするが、より学校の実情に即した制度設計が求められるはずである。そのためには、一義的・一律的な「報酬」の見方をするのではなく、デュアル教育における「報酬」をどう位置付けるかという点を丁寧に考慮したうえで、制度設計をしていくことが肝要である。

日本版デュアルシステムの、(本家ドイツと比した場合の)特殊性からしても、地域性や学生の多様さからしても、「報酬＝賃金」といった捉え方のみに限定することは、当のデュアルシステムが企図していたはずの教育効果へも思わぬ弊害を齎すかもしれない。本事業が或る種のパイロット版的な性質を有することは確かであるが、それ以外の日本版デュアルシステムの展開可能性を否定するものではないのである。

〈参考文献〉

天野正治・結城忠・別府昭郎 編著 (1998) 『ドイツの教育』東信堂。

厚労省職能開発局 = 厚生労働省 職業能力開発局基盤整備室 (2004) 「日本版デュアルシステム協議会報告書」

URL: <http://www.mhlw.go.jp/topics/2004/03/tp0326-2.html> (最終閲覧日: 2018/03/03)

全専各 = 全国専修学校各種学校総連合会 (2005) 「専修学校における日本版デュアルシステムについて」

URL: <http://www.zensenkaku.gr.jp/ministry/gyosei0503p00.pdf> (最終閲覧: 2018/02/17)

寺田盛紀 (2003) 『新版 ドイツの職業教育・キャリア教育——デュアルシステムの伝統と変容』大学教育出版。

文部科学省 (2004) 『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 報告書』

URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/index.htm#pagelink1 (最終閲覧)

覧日：2018/03/03)

- 柚木理子 (2005) 「ドイツ職業訓練教育に関する一考察——ジェンダー再生産を阻止するために」
『川村学園女子大学研究紀要』第16巻第2号、107-121頁。
- 吉留久晴 (2000) 「ドイツにおける普通教育としての技術教育の授業計画」『名古屋大学教育発達
科学研究科紀要（教育科学）』第1巻第1号（通巻第47巻第1号）、67-77頁。
- (2002) 「ドイツ前期中等教育段階における職業教育選択学習の内容構成」日本カリキ
ュラム学会『カリキュラム研究』第11号、45-57頁。
- 渡邊和明 (2010) 「専門学校における日本版デュアルシステムの開発研究——A 専門学校の事例
を中心に」日本インターンシップ学会『年報』第13巻、29-36頁。

(学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 総合子ども学科 専任講師 安部高太郎)

7.課題と今後の展望

7. 課題と今後の展望

〈概要〉

本章においては、平成 29 年度の事業成果を踏まえた、課題と今後の展望を記す。本委託事業の最終年度と目される、平成 30 年度に行いたいと考えていることとしては、Step by Step が見据える射程を初任者相当のレベルを超えて拡大すること、実証事例の拡大（地域差を踏まえた、「保育現場での活動」の展開可能性を探ること）等々が挙げられる。

7.1 “Step by Step” の伸展——「到達目標レベル表」との整合性を見据えて

“Step by Step” については、現状、到達目標レベル表で言うところの、「評価レベル 1」の本来に初期段階を試験的にセッティングしてみたに過ぎない。今後、“Step by Step” を汎用性のあるものとして広めていくためには次のような課題があると感じている。

- ◆ Step の積み上げ方をどう整えていくかに関して、保育現場で実際に園長など経験をされている方からご意見を頂戴して構成の練り直し
… 具体的には、到達目標レベル表で言う、「評価レベル 1」（学生[ビギナー]）・「評価レベル 2」（初任者）・「評価レベル 3」（中堅）・「評価レベル 4」（ベテラン）については次のような Step の規模が必要かとは想定している。

「到達目標レベル表」の評価 LEVEL	「Step by Step」でセッティングする STEP の目安（暫定版）
評価 1（学生[ビギナー]）	Step. 0 ～ Step. 18
評価 2（初任者）	Step. 19 ～ Step. 36
評価 3（中堅）	Step. 25 ～ Step. 54
評価 4（ベテラン）	Step. 55 ～ Step. 66

いずれにしても本年度、試行的に作ったのは Step. 0～Step. 4 であるから、先の長い道のりにはなるが、こうした関連について整合性を持ったやりかたでつくるとすれば、おそらくは世界的に見ても稀な、保育士養成上の具体的なルーブリックの一例にはなるはずである。その意味でも、本事業でこうしたシステムの作成をしたことには意義があったと言えよう。

ただ、文字通り「千里の道」に対しての、初めの一步を踏み出した地点ではある。長いこの道のりには先導役が不可欠であろう。その点、現場で園長として日頃から若手保育士の指導にもあたっておられる方々からの意見は有益なものと考えられる。

- ◆ 地域間の違いや学生像の違いを踏まえた、アンケート項目のカスタマイズ（類型の提示）
… “Step by Step” が本当の意味で「汎用性」を担保するためには、上記のような Step の積み上げのみならず、Step 一つひとつについて、実証される地域性や学生像を踏まえて調

節できることが重要である。

具体的には、例えば、本年度の実証においても明らかになったが、地域によっては保育所を「保育現場」として想定しづらい場合があったり、学校のカリキュラム連関上、初年次ではなくて二年次に「保育現場での活動」を設定したい場合があったりするかもしれない。こうした場合を踏まえると、“Step by Step”のアンケート（質問項目）は随時、それぞれの実証先の実情に合わせてカスタマイズできたほうがよいはずである。

システム開発上の技術的な制約はあるであろうが、当のシステムが使い勝手が良いものであるかどうかは、本実証事業のような「保育現場での活動」が拡大し得るかどうかの一つのポイントと言えるから、この点についてはぜひ良いものをと考えている。

◆ 全国保育士養成協議会等での発表と意見聴取（学術的な裏付けとシステム）

… 上述したような実地的な使いやすさやルーブリック評価を用いる有用性はそれなりに認められるものとは想定されるが、その根拠を学術的な場で共有し、裏付けられるかどうか、というのは大きな課題であると感じている。

具体的な共有の場所としては、例えば、全国保育士養成協議会の研究大会などが想定される。学会という点で言えば、日本保育学会や日本保育者養成教育学会が考えられるであろう。いずれにしても関東ブロック研究発表などの機会があるので、或る程度、まとまった成果を上げた時点で公表する場を持ちたい。

上記の三点が、“Step by Step”をよりよいシステム及び教育支援ツールとして展開させていくための課題である。次年度以降にどこまで課題に対して、対応できるかは未知数であるが、文字通り「一歩一歩」歩みを進めていきたい。

7.2 地域性を踏まえた上でのガイドラインの作成

◆ 地域性を考慮しなければいけないのは、“Step by Step”における項目設定の場面だけではない。今回各学校への状況調査で、ある地域では保育現場に「保育補助」のアルバイトとして学生が入ることは認められていなかった。（無資格で子育て経験のある方はいても）

報酬を発生させることに関しては東京では可能であることが、他の地域では難しいことも考えられる。多くの学校でこのガイドラインを用いた活動が実際に行われるためには、その地域の特性を踏まえたパターンの設定も必要かもしれない。

◆ 汎用性を考えた時にもう1つ留意しなければいけないのは、その地域における“保育士養成校のあり方”である。資格取得のための「保育実習」に関しては地域の養成校同士の取り決めの中、内容や指導の仕方などについて連絡を取り合いながら進めている地域もあった。そのような連絡協議会のような存在がある地域においては、本事業に関し説明をしながら進める必要性も感じた。そのためにも資格取得のための「保育実習」との繋がりも意識して、ガイドラインを考えていくことも大事であろう。

7.3 カリキュラムとの連動（「現場実践と教育科目の相関表」の活用）

- ◆ 昨年度の企業団体と養成校で作成した「現場実践と教育科目の相関表」（別表2）は、「保育現場での活動」と教科目で学ぶ内容をつなげ、事前の学習と事後学習に活用する予定で作成したものであった。しかし本年度は第3章で述べたように、学生の学びの体制を整えることに終始し、教科目との連関を図りながら「保育現場での活動」を進めるには至らなかった。デュアル教育の目指す、学校と現場の有機的なつながりの上での深い学びを実現するためにも、次年度は他の教育科目との連動を含めて、講義内容、実践内容を詰めていく必要がある。
- ◆ 2017 年の保育所保育指針の改定を踏まえ、保育士養成課程も見直しが行われている。2017 年度中には関係告示などが改正され、2019 年度よりそれに沿った新しい保育士養成課程が適用される予定である。2017 年 12 月 4 日に出された保育士養成課程等検討会の「保育士養成課程等の見直しについて」では「保育士養成課程を構成する教科目全体の体系化・構造化、それにより各教科目の位置付けや教科目の関連性の明確化（特に基礎的事項の理解と、それを踏まえた実践力の習得）」が見直しの際の留意事項として挙げられている。

これらを鑑みると、養成校としての新しいカリキュラムを再編する 2018 年度は本事業の「保育現場での活動」に関連する教科目の具体的な教授内容と、現場活動の内容を結び付ける好機でもあろう。

（学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 副校長 阿久津撰）

（学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 児童教育科 学科長 東郷結香）

（学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校 総合子ども学科 専任講師 安部高太郎）

別表 7.1

「現場実践と教育科目の相関表」

どろんこ会		チャイルドステージ			日本児童教育専門学校	京都保育福祉専門学校
大項目	中項目	中項目			教育科目	教育科目
1.保育計画	計画と省察	養護と教育	計画性		保育者論、保育実習指導	実習指導ⅡⅢ、保育課程論、乳児保育①②
	PDCA	目標設定	帳票類		保育実習指導	実習指導ⅡⅢ
	要支援児個別支援計画				家庭支援論	家庭支援論、社会的養護Ⅰ
2.保育	調乳・冷凍母乳の扱い方				子どもの食と栄養、乳児保育	実習指導Ⅰ（乳児院類型）、子どもの保健Ⅰ、乳児保育②
	おむつ交換	スキンシップ			保育実習指導、乳児保育、子どもの保健Ⅱ	実習指導Ⅰ（乳児院類型）、乳児保育②
	発熱時対応	スキンシップ			子どもの保健Ⅰb	子どもの保健Ⅰ・Ⅱ
	配置・スタッフ間声掛け	情報の共有（職員）			保育内容・人間関係、保育実習指導	健康・言葉・表現・人間関係・環境、実習指導Ⅰ、社会的養護Ⅰ
	排泄・トイレトレーニング	羞恥心への配慮			乳児保育、子どもの保健Ⅱ	子どもの保健Ⅱ
	歯磨き	スキンシップ			子どもの保健Ⅱ	子どもの保健Ⅱ
	かみつき	スキンシップ			乳児保育	乳児保育②
	保育現場に於ける報連相	情報の共有（職員）	記録		保育実習指導	実習指導ⅡⅢ、保育者論
	園外保育	戸外活動			保育内容環境	体育、健康・人間関係・環境
	要支援児保育				家庭支援論	家庭支援論、社会的養護Ⅰ
3.情報の取扱	個人情報の取扱	守秘義務			相談援助、保育実習指導、保育相談支援	実習指導ⅡⅢ、相談援助
4.児童・保護者の人権	児童・保護者の人権	守秘義務			児童家庭福祉、憲法	法律学、保育原理②、児童家庭福祉、社会福祉、社会的養護内容Ⅰ
5.保護者対応	受入対応・お迎え対応	受け入れ時の視診	保護者対応	礼儀	子どもの保健Ⅰb	実習指導ⅡⅢ、保育内容総論
	電話・問い合わせ対応	電話・来客対応				
	連絡帳	配布物掲示物	情報の共有（保護者）		保育者論	保育課程論、乳児保育②
	身だしなみ	身だしなみ・姿勢			保育実習指導	実習指導ⅡⅢ
6.地域との連携	地域交流				児童家庭福祉、社会福祉、保育内容演習（人間関係・環境）、家庭支援論	学齢児保育、児童家庭福祉
	世代間交流				児童家庭福祉、社会福祉、保育内容演習（人間関係・環境）、家庭支援論	家庭支援論
	在宅子育て支援				家庭支援論、保育相談支援	実習指導ⅡⅢ、学齢児保育、保育者論、保育相談支援
	地域拠点活動				家庭支援論、保育相談支援	保育相談支援
	小学校との子ども間交流・職員間交流連携計画				家庭支援論、保育内容総論	学齢児保育
	保育所児童要録の作成・提出				保育原理	保育課程論、乳児保育②
7.保護者との連絡連携	日々のコミュニケーション	情報の共有（保護者）	保護者対応		保育者論、保育内容演習（人間関係）	健康・言葉・表現・人間関係・環境、保育者論
	保護者会等の実施				保育相談支援	保育課程論
8.虐待	発見から対応まで	虐待防止			児童家庭福祉、保育実習指導、子どもの保健Ⅰa、保育の心理学Ⅰ、社会的養護、社会的養護内容	社会的養護Ⅰ
9.意見要望・苦情対応	意見・要望の収集				社会福祉、児童家庭福祉	
	意見・要望・苦情への対応	保護者対応			社会福祉、児童家庭福祉	相談援助
10.給食	環境	環境設定			子どもの食と栄養、子どもの食と栄養実習	子どもの食と栄養、在宅保育
	食育	食育			子どもの食と栄養、子どもの食と栄養実習	子どもの食と栄養、在宅保育
11.園児健康管理	定期健診・歯科検診				子どもの保健Ⅰb、子どもの保健Ⅱ、保育内容演習（健康）	子どもの保健Ⅱ
	身体測定				子どもの保健Ⅰb、子どもの保健Ⅱ、保育内容演習（健康）	子どもの保健Ⅱ
	既往歴・接種確認				子どもの保健Ⅰb	子どもの保健Ⅱ
	日々の健康状態の把握	受け入れ時の視診			子どもの保健Ⅰb	子どもの保健Ⅱ
	感染症発生時対応	衛生管理			子どもの保健Ⅰb	子どもの保健Ⅱ
12.危機管理 予防	避難訓練・不審者侵入訓練				保育内容演習（健康）	健康・人間関係・環境
	園内・園外ハザードマップ	危機察知			保育内容演習（環境）	健康・人間関係・環境
	睡眠中の生存確認				乳児保育、子どもの保健Ⅱ	健康・人間関係・環境
13.危機管理 発生時対応	ケガ発生時対応				子どもの保健Ⅱ	乳児保育、子どもの保健Ⅱ
	事故記録簿・インシデント報告書・ヒヤリハット報告書	帳票類			保育内容演習（環境）	家庭支援論
	不審者侵入時対応				保育内容演習（健康）	子どもの保健Ⅱ
14.衛生管理	清掃・消毒の方法	片づけ	衛生管理		子どもの保健Ⅰa、子どもの保健Ⅰb	子どもの保健Ⅰ
	環境	環境設定	衛生管理		子どもの保健Ⅰa、子どもの保健Ⅰb	子どもの保健Ⅰ
	検便				子どもの保健Ⅰa、保育実習指導	乳児保育、実習指導ⅡⅢ
	調乳担当者の衛生点検				子どもの食と栄養実習、乳児保育	乳児保育、実習指導ⅡⅢ
	プール・水遊び				保育表現技術、幼児体育Ⅰ、保育内容実習（健康）	体育
15.ケーススタディ	保育現場に於ける事故事例				子どもの保健Ⅰa、子どもの保健Ⅱ	子どもの保健Ⅰ

8.資料編

8 資料編

8.1 成果報告会 スライド資料

8.2 「保育現場での活動」について——iPad mini を活用したふり返りに関する諸注意

8.3 ふり返しチェックリスト

8.1 成果報告会 スライド資料



人に、社会に、向きを。

敬心学園

平成29年度 文部科学省委託事業

現場実践基礎力を有した
保育士養成のための「保育現場での活動」
のガイドライン作成事業

成果報告会

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 1



1. 研究の概要

阿久津 摂
日本児童教育専門学校 副校長

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 2

1.1. 「専修学校による地域産業中核的人材養成事業」 (専修学校版デュアル教育推進事業)とは？(1)

- ドイツをモデルとした、職業人育成を目的とした**専門的で実践的なキャリア教育・職業教育**のこと。
- 日本版デュアル教育＝「**学びながら働く**」

⇒ 若年者を**一人前の職業人に育てる**。

参考文献: 「専修学校における日本版デュアルシステムについて」
(平成17年3月)

<http://www.zensenkaku.gr.jp/ministry/gyosei0503p00.pdf>

[最終閲覧：2018/02/01]

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

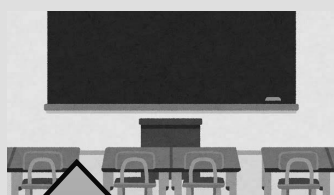
3

1.1. 「専修学校による地域産業中核的人材養成事業」 (専修学校版デュアル教育推進事業)とは？(2)

デュアル教育の概念図

専修学校における学習

企業・団体における実践



- ◆ 座学と実技との科目連携
- ◆ カリキュラム上の工夫



- ◆ 実務能力の獲得
- ◆ 職業倫理の涵養
- ◆ 就業を念頭に置いた実務経験

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

4

1.1. 「専修学校による地域産業中核的人材養成事業」 (専修学校版デュアル教育推進事業)とは？(2)

デュアル教育の概念図

保育士養成の専門学校

企業 保育所等での実践
「保育現場での活動」

連携に伴う報酬

例): 授業単位としての読み替え＋賃金 など

- ◆ 座学と実技との科目連携
- ◆ カリキュラム上の工夫

- ◆ 実務能力の獲得
- ◆ 職業倫理の涵養
- ◆ 就業を念頭に置いた実務経験

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

5

1.2. 本事業の「デュアル教育」的側面 — 本年度の活動における〈報酬〉をめぐって —

- 「デュアル教育」における〈報酬〉
- 「報酬＝賃金」とする場合の困難さ



本年度の実証における工夫：

アルバイト採用で一定時間以上の活動

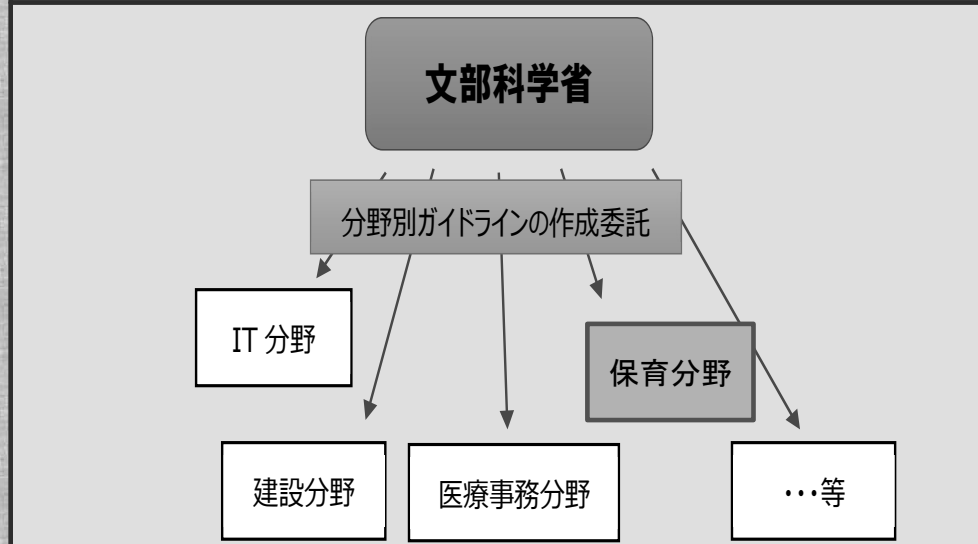
→ 授業単位＋賃金

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

6

1. 3. ガイドライン作成の趣旨・目的



Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

7

1. 4. 本事業の背景・問題意識

・本事業『現場実践基礎力を有した保育士養成のための「保育現場での活動」のガイドライン作成』事業

→保育士の危機的な不足状態

→学校としてできることは何か？

就労への意欲は「保育の現場」がとても活気があり、可能性に満ちていることを学生に実感してもらうことによって育まれるという視点に着目。

→早い時期に「保育現場」を体験する、「保育現場での活動」を授業内で展開する。

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

8

1.5. 「保育現場での活動」とは？



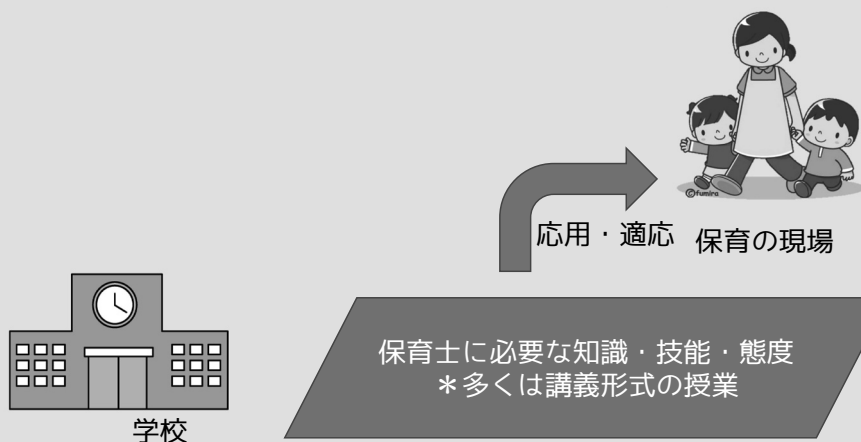
Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

9

1.6. 「実習」と「保育現場での活動」の違い(1)

- ・ 「実習」の場合



Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

10

1. 6. 「実習」と「保育現場での活動」の違い(1)

・「実習」の場合



Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

11

1. 6. 「実習」と「保育現場での活動」の違い(2)

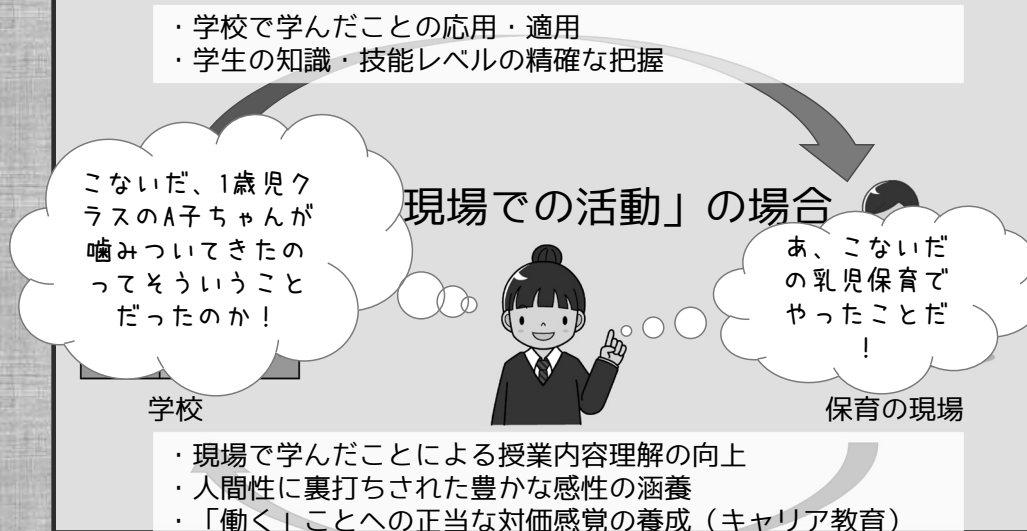


Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

12

1. 6. 「実習」と「保育現場での活動」の違い(2)



Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

13

1. 7. 「保育現場での活動」の評価・チェックシステムの構築にむけて(1)

- ・ 現場実践基礎力（平成28年度事業にて定義）
 - ① 成長する存在である子どもに影響を与えることを自覚し、行動・発言ができる。
 - ② 子どもにふさわしい環境を創りだし、一緒に遊びこむことができる。
 - ③ 相手の気持ちを理解し、受け容れようとする。
 - ④ 自ら考え、提案、行動ができる。

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

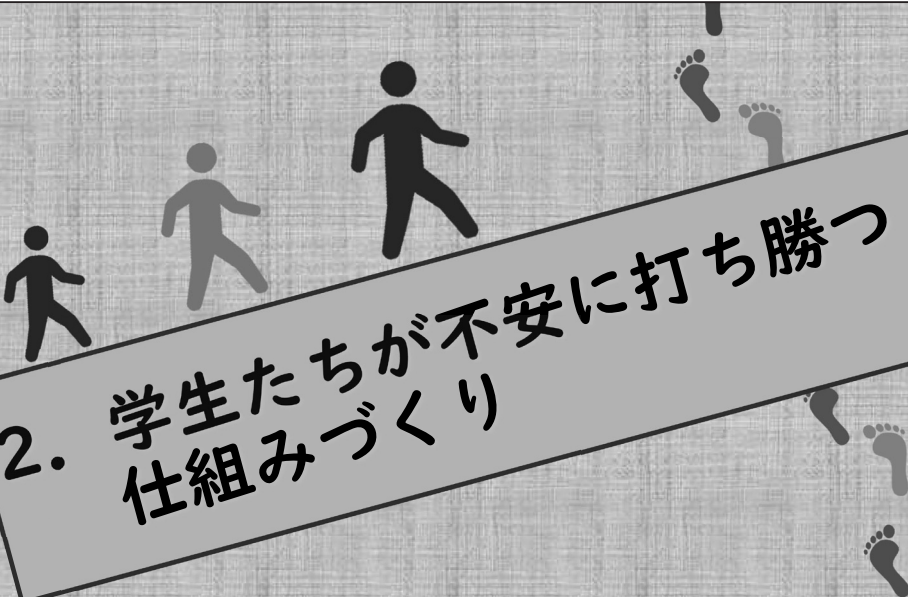
14

1. 7. 「保育現場での活動」の評価・ チェックシステムの構築にむけて (2)

- **「到達目標レベル表」の運用を実施**
- **前期の「保育現場での活動」の運用では多くの課題**
- **→現場活動チェックシステム「Step by Step
(一步一步)」を開発**

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 15



2. 学生たちが不安に打ち勝つ 仕組みづくり

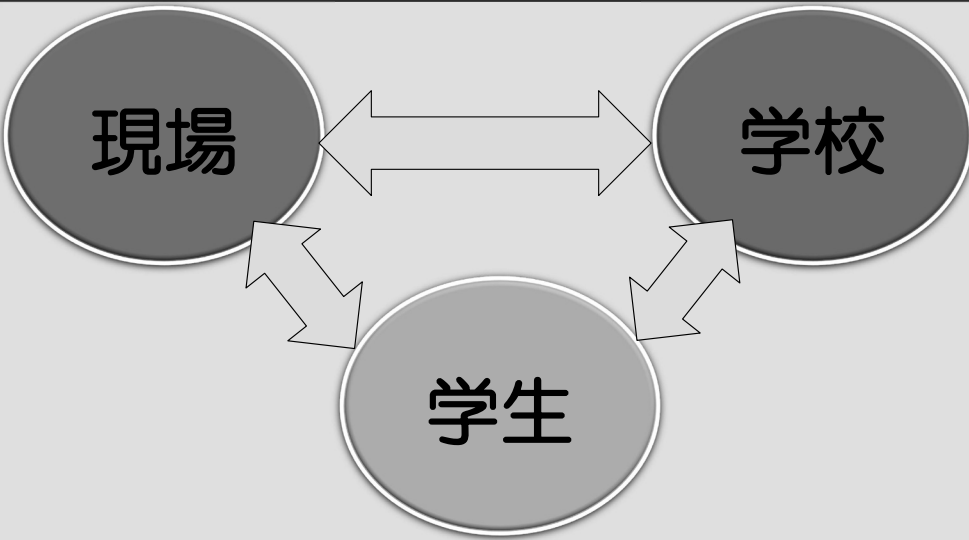
東郷 結香

日本児童教育専門学校 児童教育科 学科長

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 16

2.1. 実証事業のスタート

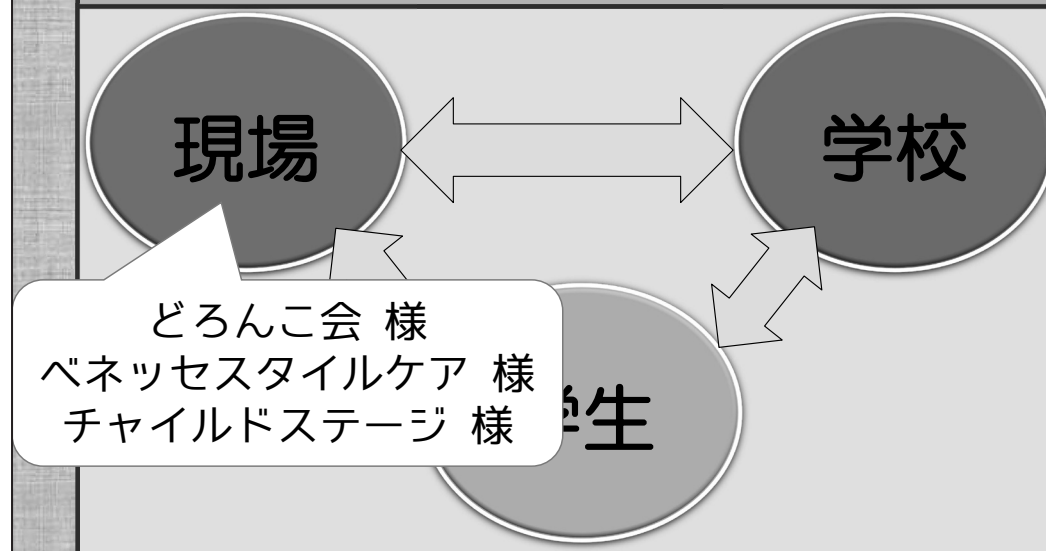


```
graph TD; A((現場)) <--> B((学校)); A --> C((学生)); B --> C;
```

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 17

2.1. 実証事業のスタート



Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 18

2.2. 前期・実施プログラム概要 (5-7月)

事前指導	学校	事前指導	4回の授業
活動①	現場	保育現場での活動	5月19日
	学校	ふり返し	5月26日
活動②	現場	保育現場での活動	6月2日
	学校	ふり返し	6月9日
活動③	現場	保育現場での活動	6月16日
	学校	ふり返し	6月23日
活動④	現場	保育現場での活動	6月30日
	学校	ふり返し	7月7日
活動⑤	現場	保育現場での活動	7月14日
	学校	ふり返し	7月21日

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 19

2. 2. 前期・実施プログラム概要 (5-7月)

事前指導	学校	事
活動①	現場 学校	保育現 ふ
活動②	現場 学校	保育現 ふり返り
活動③	現場 学校	保育現場での活動 ふり返り
活動④	現場 学校	保育現場での活動 ふり返り
活動⑤	現場 学校	保育現場での活動 ふり返り

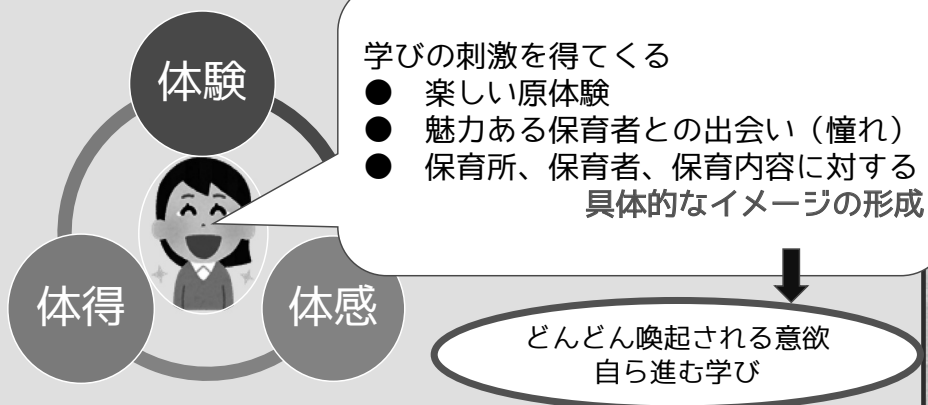
- 学生：1年生（35名）
- 保育所：21園
（3つの法人と連携）
- 学生の活動園は、学校が割り振りした。

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 20

2. 3. 期待していた学びの姿と、 学びの効果

- ・ 現場に立ち、実践に触れる中で、多くの刺激を得て、学びへと繋げる。



Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 21

2. 4. 実際の姿— 学び進めぬ学生たち—



Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 22

2. 4. 実際の姿— 学び進めぬ学生たち—(1) 要因① 学生目線に立つ視点の欠落

- ◆ 「もう現場に行くの?! 早すぎる!!」
- ◆ 「1年生には『実習がない』と聞いていた。髪型もメイクもやっと自由に楽しめると思った。」

突然、直面した「現場」

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 23

2. 4. 実際の姿— 学び進めぬ学生たち—(2) 要因② 「学校」と「現場」との連携の甘さ

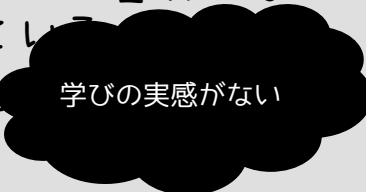
- 「子ども達と遊んでて、としか言われない
「自分たちの扱いに困っている」
- 「邪魔な存在でしかないと思う」

育てる仕組みの「無設計さ」

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 24

2. 4. 実際の姿— 学び進めぬ学生たち—(2) 要因② 「学校」と「現場」との連携の甘さ

- 「子ども達と遊んでて、としか言われない
「自分たちの扱いに困っている」
- 「邪魔な存在でしかない」と  学びの実感がない

育てる仕組みの「無設計さ」

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 25

2. 4. 実際の姿— 学び進めぬ学生たち—(3)

要因③ 「行動」「対応」が迫られることへの負担と不安

- ・ 「『遊んでて』と言われても、『何を、どのように、いつまで遊んでいけば良いのか』を指示してくれないと、分からない」

「何もできない自分」を痛感する辛さ、無力感

指示がない状況下で、高まる不安と不満

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

26

2. 4. 実際の姿— 学び進めぬ学生たち—(4)

要因④ 進まぬ理解

- ・ 「雑用係にされている」
- ・ 「子どもって、なんで常に鼻水たらしてるの？私、鼻水拭き係にされたんだけど！！」

行為の意味が理解できず、
「～させられた」
という捉え方しかできない

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

27

2.4. 実際の姿— 学び進めぬ学生たち—(5)

要因⑤ プログラム設計上の問題点

- 活動時期
- 活動時間
- 活動頻度
- 活動人数
- 注目されるすぎる不安
- 指導の丁寧さに対して感じてしまうプレッシャー

活動内容が質的にも
量的にも、学生の状
況とミスマッチ

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 28

2.4. 実際の姿— 学び進めぬ学生たち—(6)

考えられた5つの要因

- ① 学生の気持とのズレ
- ② 「学校」と「現場」との連携の甘さ
- ③ 「行動」「対応」が迫られることへの負担と不安
- ④ 進まぬ理解
- ⑤ プログラム設計上の問題点

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 29

2. 5. 後期・実施プログラム概要 (9-12月)

	場所	内容
	学校	学内オリエンテーション
講義	学校	企業・法人等に保育方針や園の見学のポイントなどのお話をして頂く
見学	現場	学生6～7人一組で、園の見学を行う
	学校	見学を経てふり返り、ディスカッション
活動	現場	「保育現場での活動」全4回
	学校	活動のふり返り、ヒアリング

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

30

2. 5. 後期・実施プログラム概要 (9-12月)

	場所	内容
	学校	学内オリエンテーション
講義	学校	企業・法人等に保育方針や園の見学のポイントなどのお話をして頂く
見学	現場	学生6～7人一組で、園の見学を行う
	学校	見学を経てふり返り、ディスカッション
活動	現場	「保育現場での活動」全4回
	学校	活動のふり返り、ヒアリング

- 学生：1年生（34名）
- 保育所：13園
（3つの法人と連携）
- * 学生の活動園は学生が自分で決定

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

31

2.6. 学生たちの「学び」を進めた要因(1)

要因(1) 認識枠組みの育成

講義

各法人の保育方針や保育内容の説明
現場の方（園長先生）による講義、
解説

見学

「見る」「見て学ぶ」という時間の
確保

学びの視点の育成

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

32

2.6. 学生たちの「学び」を進めた要因(2)

要因(2) 「行動」への段階的移行

学びの視点の育成

行動

活動③

行動

活動②

観察
活動①

見学

講義

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

33

2. 6. 学生たちの「学び」を進めた 要因(3)

要因(3) 学生像の共有と、寄り添い

- ・ 指示の具体化
- ・ 実践的な意味づけ

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 34

2. 6. 学生たちの「学び」を進めた 要因 (4)

要因(4) 教育支援ツールの導入

- 1) 「行動目標」の明確化
 - 2) 「ふり返し時間」の保証
- ・ ふり返し内容の具体化
 - ・ コミュニケーションの双方向性の確約
 - ・ 自分に対する「評価」の即時性と共有化

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 35

2. 6. 学生たちの「学び」を進めた 要因 (5)

要因(5) 選択制の導入

- ・ 活動園の選択
(保育の特色、家からの距離)
- ・ 活動環境の選択
(誰と、何人で)

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 36

2. 6. 学生たちの「学び」を進めた 要因 (6)

要因 (6) 学生生活の中での「学び」の 位置取り

- ・ 量的・質的な適切さ
(時期、時間、回数、頻度、時間割上の構成、人数、メンバー等)

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 37

2. 7. 学生たちが不安に打ち勝つ 仕組みづくりに向けて (1)

学生たちの「学び」を進めた要因

- (1) 認識枠組みの育成
- (2) 「行動」への段階的移行
- (3) 学生像の共有と、寄り添い
- (4) 教育支援ツールの導入
- (5) 選択制の導入
- (6) 学生生活の中での「学び」の位置取り

現場への「入り方」

現場での「対話」

現場への
「気持ち作り」

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 38

2. 7. 学生たちが不安に打ち勝つ 仕組みづくりに向けて (2)

今後検証が必要な要因

- 1) 学生間で生成される「学び」の
効力への着目
- 2) 報酬による学びの効果的推進

「学校」と「現場」で学生を育てる
効果的な教育実践の仕組みづくりへ

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 39



3. 現場活動ふり返りのICT化 とそのシステム ～「Step by Step」について

安部 高太朗
日本児童教育専門学校 総合子ども学科 専任講師

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 40

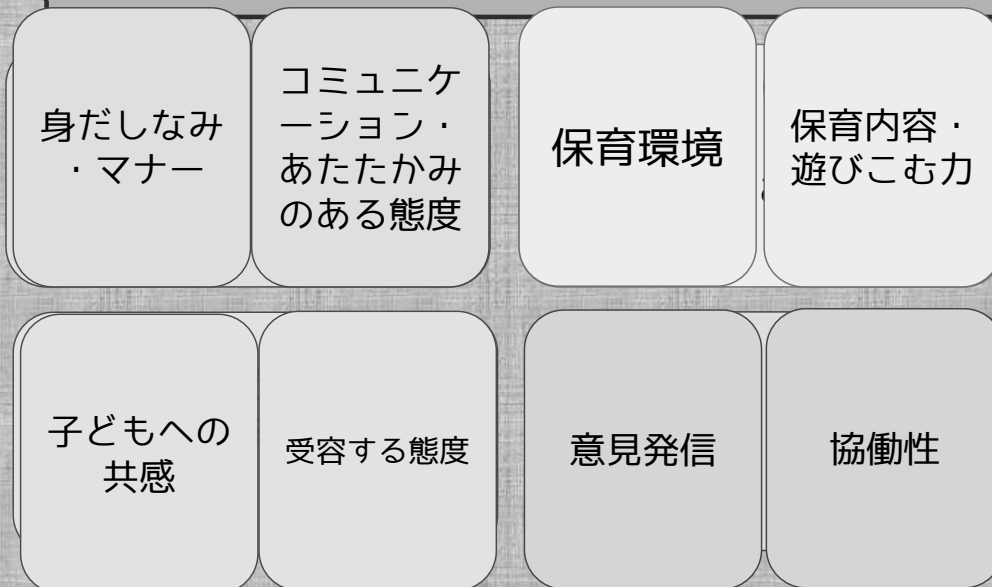
3. 1. 到達目標レベル表の具体化 (1)

I. 成長する存在である子どもに影響を与えることを自覚し、行動・発言できる。	II. 子どもにふさわしい環境を創り出し、一緒に遊びこむことができる。
III. 相手の気持ちを理解し、受け容れようとする。	IV. 自ら考え、提案、行動ができる。

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 41

3.1. 到達目標レベル表の具体化 (1)



Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 42

3.1. 到達目標レベル表の具体化 (2)

- 「到達目標レベル表」と「Step by Step」との対応関係のイメージ

「到達目標レベル表」の評価LEVEL	「Step by Step」でセッティングするSTEPの目安(暫定版)
評価1 (ビギナー)	Step. 0 ~ Step. 18
評価2 (初任者)	Step. 19 ~ Step. 36
評価3 (中堅)	Step. 25 ~ Step. 54
評価4 (ベテラン)	Step. 55 ~ Step. 66

Monday, February 5, 2018

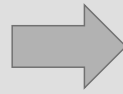
平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 43

3. 2. LevelをStepへ

Levelのイメージ



Stepのイメージ



Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

44

3. 2. LevelをStepへ

Levelのイメージ

- 何をどこまでできればいいのかがよくわかりにくい。
 - Levelが上がる具体的な判定が難しい。
- ⇒ 「到達目標レベル表」そのもので活動をチェックすることの限界。

Stepのイメージ

- 具体的に「できた」か「できていない」かがわかるような文言での規定。
- 学生も現場の方も到達度が捉えやすくなる。

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会

45

3.3. ICT化するメリット

- ペーパーレス
- 成長の伸びがわかりやすい
- 個人票や健康診断結果もシステム内で閲覧可能
- 面談を確実に行ってもらうような仕様に

紙ではできないことを！

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 46

3.4. システムを運用してみてわかったことー 今後の課題ー

- 「到達目標レベル表」との相関を高めるには、もう少し”Step”を増やしていかなければならない。
*現状は、評価レベル1「学生」の、本当に初歩の初歩の段階を具体的にセッティングしはじめたばかり。
- 報酬を発生させる条件として「到達目標レベル表」を運用することを見越した、“Step”の組み立てには、連携している企業・法人等のご協力がないと設定が難しい。

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 47

3. 5. 連携と現場活動の拡がり — 小さな“第一歩”を積み重ねる —



東海こども専門学校

仙台幼児保育専門学校



京都保育福祉専門学院

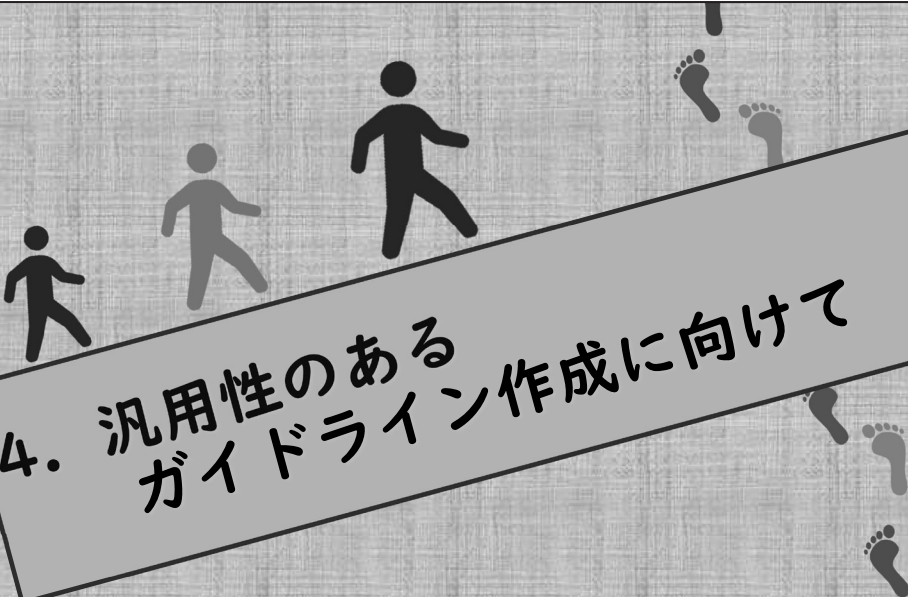


日本児童教育専門学校



Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 48



4. 汎用性のある ガイドライン作成に向けて

仙田 幸子

東北学院大学 教養学部 准教授

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 49

4.1. 本年度の成果

(1) 実証開始

(2) 成果

- ・ 現場と学校の「ともに学生を育てる」という目的共有および体制整備 (東郷報告)
- ・ 「Step by Step」で「現場実践基礎力」が概念的定義から操作的定義へ (安部報告)
- ・ ICTによる Student-Friendly な学修手段の提供 (安部報告)

Monday, February 5, 2018

平成29年度 文部科学省委託事業 成果報告会 50

4. 2. 来年度の課題 — 汎用性を高めるために —

- ◆ 多様な学生・多様な地域性を踏まえた、実証事例の確保
- ◆ 学生を共に育てる意識の醸成
- ◆ さらなる“Step”の積み上げ
- ◆ カリキュラム上の位置づけ
→ 現場実践と教育科目の連動

Tuesday, March 6, 2018

平成29年度 文科省委託事業 成果報告会 51

8.2 「保育現場での活動」について——iPad mini を活用したふり返りに関する諸注意

「保育現場での活動」について

——iPad mini を活用したふり返りに関する諸注意——

1. 「保育現場での活動」とは…？

このたびの「保育現場での活動」は、オリエンテーションを含めて、全4回です。それぞれの日にちと大まかな内容は以下の通りです。

回	日にち	テーマ	内容
1	月 日	オリエンテーション	・ 今後の活動で入るクラス決め。 ・ 園内の簡単な見学。 …などなどについてお話を伺う。
2	月 日	子どもの観察	・ 子どもは何で遊んでいるか ・ 子どもは何が好きなのか …などなど、子どもの様子をじっくりと見ながら活動に参加させていただく。
3	月 日	保育士の関わり	・ 保育士がどんな言葉をかけているか ・ 言葉をかけるタイミングはいつか …などなど、活動に参加しつつ、子どもへの保育士の関わり方を捉える。
4	月 日	自ら動く・質問する	・ 疑問に思ったところを質問する。 ・ ちょっと自分でできないか試してみる …などなど、保育のなかで自らできるところを少しでもやらせていただく。積極的に関わらしましょう！

なお、オリエンテーションも含めた各回の終わりの20分間程度を面談（学生と担当保育士の方とのふり返りの時間）の時間としており、ここでiPad miniを使うので忘れずに持参してください。

2. iPad mini に関しての取り扱い上の注意

今回の「保育現場での活動」で使う、iPad mini については文科省の委託事業費でレンタルしたものです。ただし、もしも紛失した場合には、SIMカードの代金等で一台につき3,000円の費用が別途発生します。その場合には、失くした方にお支払いいただきますので、十分に注意してください。

その他、以下のようなことには気を付けてください。

- ✓ レンタル品ですので、丁寧にお使いください。
- ✓ レンタル時にはそれなりに充電がされているはずですが、各活動日前日には、フルに充電しておいてください。

- ✓ 個人の Apple ID でアプリケーションをダウンロードする、メールのアカウント設定をする、クレジットカードの番号登録をする、などなどの行為は絶対にやめてください。

... あくまでもレンタル備品ですし、万が一、紛失等して個人情報が漏洩しても、こちらではどうしようもできません。

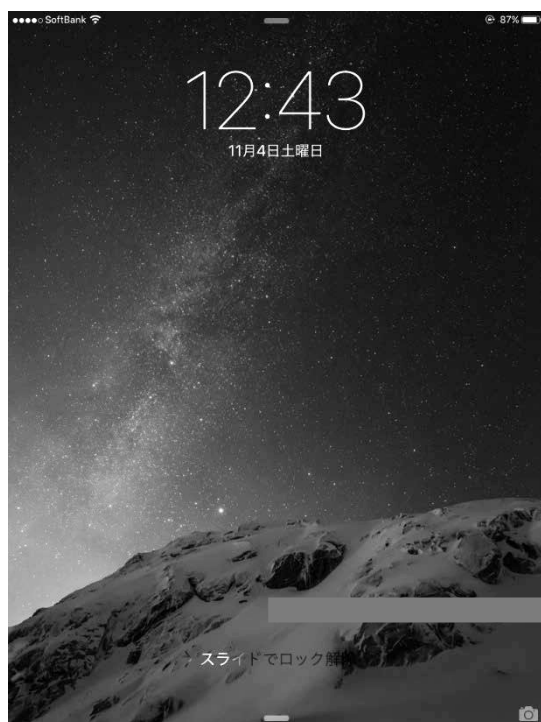
- ✓ 指紋がつくことや傷がつくことなどが、どうしても気になる方は、個人でカバーケース等をご用意ください。
- ✓ 学校への返却日は、【 _____ 】とします。忘れずにお持ちください。

3.iPad mini を活用したふり返りのための事前準備

以下の手順に即して、ふり返し用のシステム「Step by Step (一步一步)」の事前準備を行きましょう！

- ① 保育現場での活動が終了したら、iPad mini を起動させてください。

＊後日こちらで回収してリセットする作業があるので、パスコードは絶対に設定しないでください。



指を画面上に乗せて
右に引く。

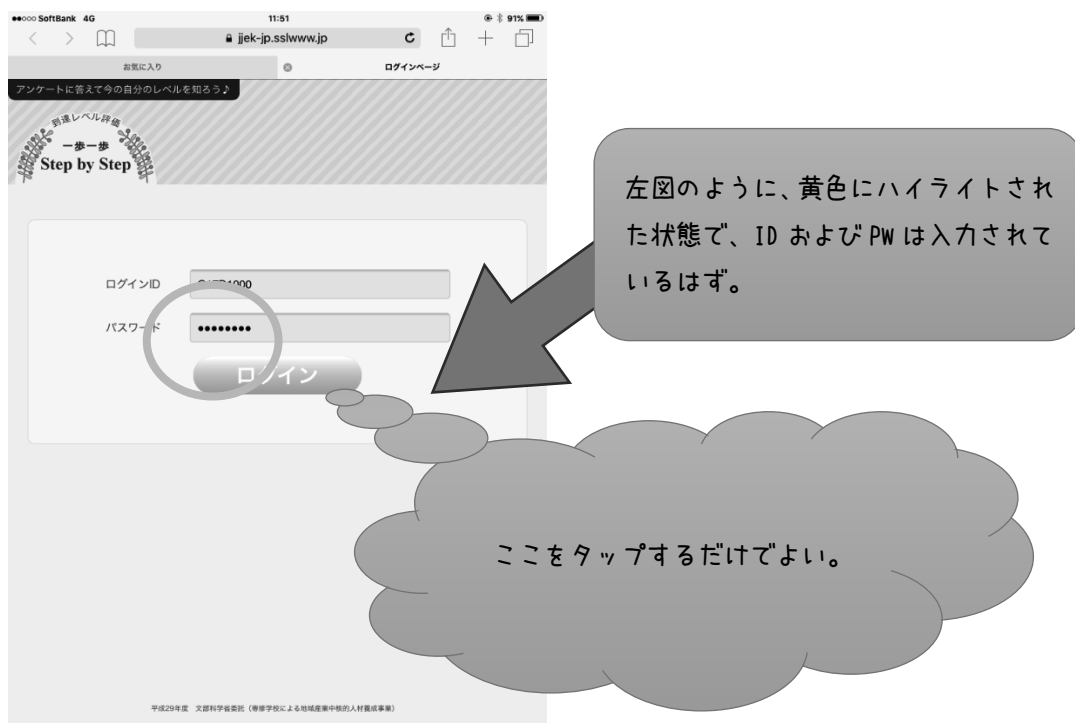
- ② まずホーム画面上のアイコン「ログイン」というものがありますので、タップしてください。

＊アイコンの配置やiOSのバージョンはレンタル品のため、人によって異なることがあります。

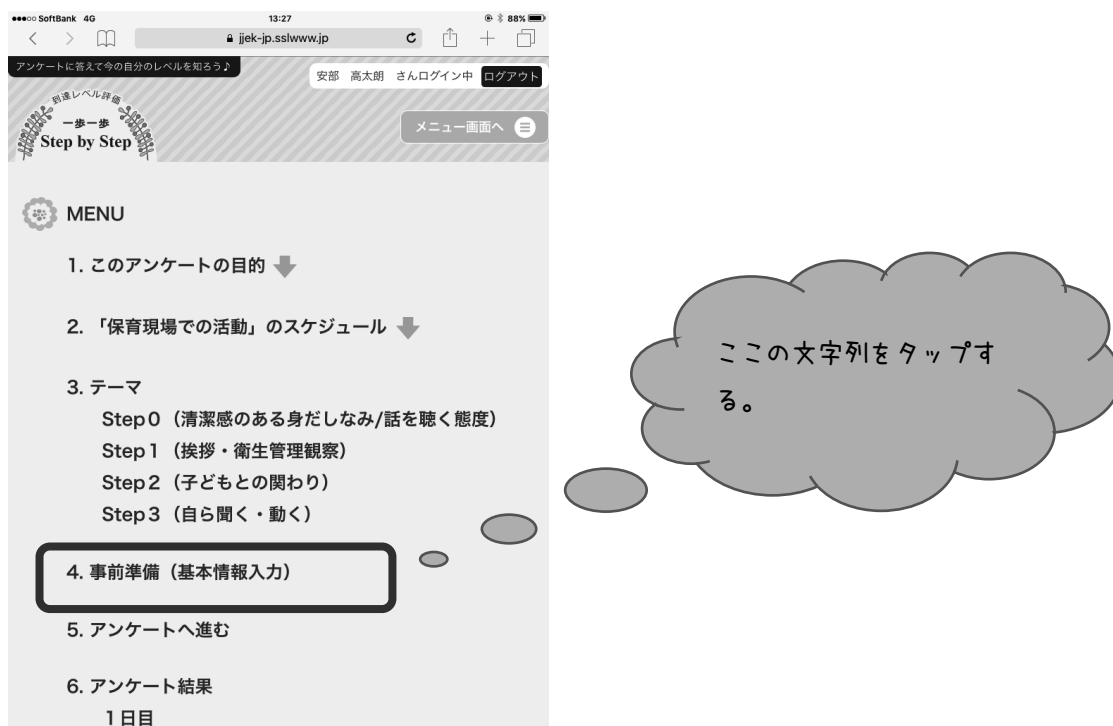


これをタップ(指で軽く触れる)
する。

- ③ ログイン画面が表示されますので、そのまま「ログイン」ボタンをタップしてください。
*こちらで初期設定をする際に、既に ID と PW を記憶させています。ただし、念のために、iPad mini 上のアイコン「メモ」などを活用して、各自忘れないようにしておいてください。



- ④ ログイン後のトップページのうち「4. 事前準備（基本情報入力）」をタップする。



⑤ 基本情報をすべて入力する。

*この入力をすべて行わないと、ふり返り時に使う、アンケート機能が使えないので忘れずに必ずすべて入力すること。なお、顔写真のところは別にアップロードしなくてもよい。

SoftBank 4G 11:55 ijek-jp.sslwww.jp 90%

住所	〒 169 - 0075 東京都 新宿区高田馬場1-32-15
電話	03-3207-5311 ※半角数字とハイフオン(-)
最寄り駅	高田馬場
学科	総合子ども学科
健康状態	良好。
趣味	弓道。
保育分野の学習における経歴	【職場体験等】 中学2年時に職場体験で保育所に三日間伺った。 【保育補助】

住所、電話番号は、個人のものを
入れる。

これまでの職業体験や保
育補助の経験等を記す。

以上で、事前準備は終了です。これで、活動後のふり返り時にアンケート入力ができるようになります。

4. 「保育現場での活動」のふり返りの具体的なやり方について

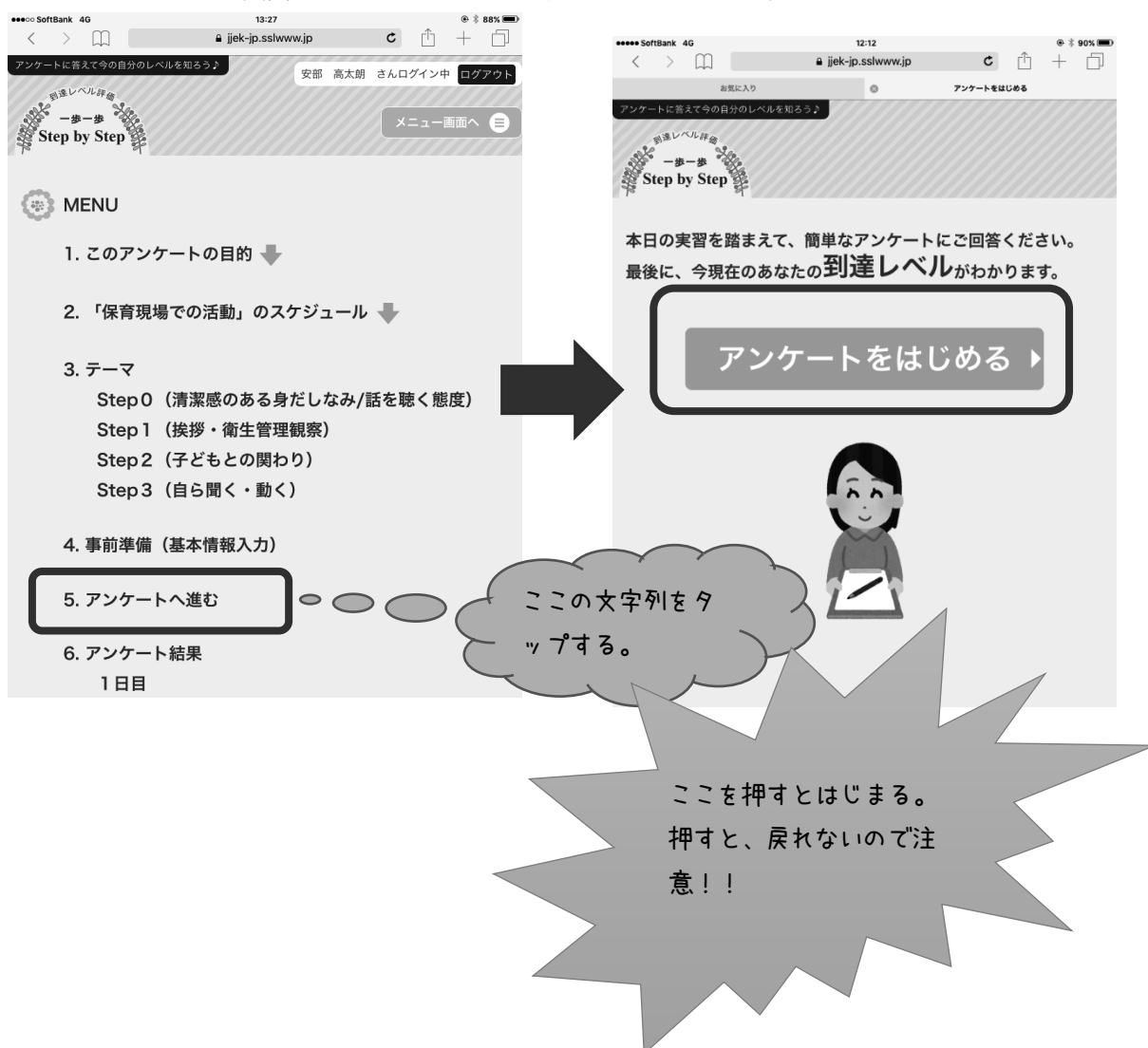
各回の「保育現場での活動」の最後の20分程度をふり返りの時間（学生と担当保育士の面談の時間）として確保していただきます。その時間に、今回のシステム「Step by Step（一步一步）」のアンケート機能を使用して、ふり返し（それぞれ自分のできたところのチェック）を行います。

なお、アンケートには日時設定があります。その日を過ぎるとアンケートに答えられなくなるので、必ず、このふり返りの時間を使って答えるようにしてください。

具体的な手順は以下の通りです。

- * 一旦、ログアウトしていたとしても先ほどの「事前準備」と同様に「ログイン」を押せば、ログインできるはずです。以下では、ログイン後からご説明します。

① ログイン後のトップ画面から「5. アンケートへ進む」をタップする。



② アンケートに答えます。

Q1. 下記の問題にお答えください

髭を剃る・落ち着いたメイクにする。

YES ▶ NO ▶



【注意】

- ✓ アンケートはその日のうちにしてください。
- ✓ 間違えずに、落ち着いて行ってください。

*なお、アンケートの項目は各回異なります。大まかには次ページに示すような、4 回分の項目が設定されています。

◆ 第1回（オリエンテーション）



どんなことでもはじめが肝心。保育現場での活動もまたしかり。オリエンテーションに向かうにあたって、身だしなみと話を聴く態度を整えてから行きましょう。



Step0（清潔感のある身だしなみ）

身だしなみ・マナー

髭を剃る・落ち着いたメイクにする。
落ち着いた髪色にする。
髪型を整える（前髪・襟足は短く、ヘアピンはしない）。
カラコンは身につけていない。
アクセサリーは身につけない。

コミュニケーション・あたたかみのある態度

自分から他の保育士に挨拶ができた。

受容する態度

目線を合わせる。
うなずく・返事をする。
背筋を伸ばす。

◆ 第2回



実質的な初回にあたる今回のテーマは、観察。
子どもの様子をよ～く観察する。子どもが、今、ここで何に興味を持っているのか、
感じ取ってみよう。



Step1（挨拶・衛生管理）

身だしなみ・マナー

ツメを短く切る。
髪留めはプラスチック製のものや金属製のものを使用していない。
靴はうごきやすいものにする。
チノパン（綿パン）をはいていく。
Tシャツは派手じゃないものにする。

コミュニケーション・あたたかみのある態度

自分から子どもに挨拶ができた。

保育環境

食事場面や外から園に戻ったときには手洗い・うがいをきちんとできた。

保育内容・遊びこむ力

子どもがどんな遊びをしていたか、見た。
どのようなおもちゃ・遊具・道具をつかって遊んでいたか、見た。

◆ 第3回



今回のテーマは、保育士の子どもへの関わり。
保育士は、ときには見守り、ときには言葉をかけ…その子の性格やその場の状況に応じて、子どもへの関わり方を工夫している。なぜいまはそっとしておいたのか、どう
いう言葉だったのか、表情は…保育士の姿をじっくりと見てみよう。



Step2（保育士が子どもとどう関わっているか）

コミュニケーション・あたたかみのある態度

子どもに対して笑顔で接するように心がけた。

保育環境

現場活動に向けて風邪をひかぬよう、手洗い・うがいを心がけた。
睡眠時間・起床時間を一定にして生活リズムを整えた。

保育内容・遊びこむ力

遊びの場面で、他の保育士が子どもに対してどのように関わっていたか、見た。
他の保育士が子どもに関わるうえでどのような意図を持っているのか、考えながら、観察した。

子どもへの共感

子どもの名前を3人以上覚えて。
子どもの名前を呼ぶことができた。

◆ 第4回



このたびの現場活動の最終回のテーマは、自ら聞く・動く。
2回の現場活動を踏まえて、いろいろと実践をしてみよう。わからないこともいっぱい出てくると思うけれども、そういうときこそ質問するのが大事。わからないことをわからないままにしないで、一つでも二つでも聞いてみよう。



Step3（自ら聞く・動く）

保育内容・遊びこむ力

子どもが遊ぶ様子を見ながら、保育者として遊びに参加した。

子どもへの共感

子どもに対して自分が保育者として接することを意識した。
子どもに対して、他の保育士の言葉がけを参考にしながら、言葉をかけた。

受容する態度

指導くださった方からのアドバイスや指摘をメモした。

意見発信

わからないことや疑問に思ったことは質問できた。

協働性

他の保育士の様子を見て、自分には何ができるか考えた。
掃除や整理整頓などは自分から率先して行った。

- ③ 次の画面になったら、iPad mini をご担当の保育士の方へお渡しして、アンケートに答えてもらってください。



一歩一歩
Step by Step

それでは、次に実習先の担当保育士さんに、簡単なアンケートをご回答してもらってください。

保育士さんへ
本日の実習を踏まえて、簡単なアンケートにご回答ください。最後に、お互いの回答内容一覧画面がですので、実習生と振り返りにご活用ください。

<担当の保育士さん用>

アンケートをはじめる ▶



- ④ ご担当の保育士の方が回答し終わると、以下のような画面になりますので、学生・保育士の方それぞれの回答が異なるものを中心に、ふり返りをしてください。
- * 学生「Yes」／保育士「No」のようになった項目は特に丁寧にご指導いただけるはずです。どのような点が不足しているのか、どのような点まではできていたのか、なるべく具体的にご指導くださるはずですので、参考にして修正をしてください。なお、判定が分かれた質問項目は、翌日に持ち越されます。

 回答内容一覧

身だしなみ・マナー

Q1.髪を剃る・落ち着いたメイクにする。

TEST004さん	YES	保育士さん	YES
-----------	-----	-------	-----

Q2.落ち着いた髪色にする。

TEST004さん	YES	保育士さん	YES
-----------	-----	-------	-----

Q3.髪型を整える（前髪・襟足は短く、ヘアピンはしない）。

TEST004さん	YES	保育士さん	YES
-----------	-----	-------	-----

Q4.カラコンは身につけていない。

TEST004さん	YES	保育士さん	YES
-----------	-----	-------	-----

Q5.アクセサリーは身につけない。【お互いの回答違います！】

TEST004さん	YES	保育士さん	NO
-----------	-----	-------	----

Q6.ツメを短く切る。【お互いの回答違います！】

TEST004さん	YES	保育士さん	NO
-----------	-----	-------	----

ここでは、「アクセサリーを身につけない」と「ツメを短く切る」に対して、保育士の方から「No」がついたということが一覧として分かります。

こうした判定が分かれた場合は、ひとまず、保育士の方のご判断を落ち着いて、しっかり受け止めましょう。

面談時には、ツメはどのような長さなら「Yes」とできるのか、なぜアクセサリーはダメなのか、といったところを教えていただき、その後、直していけばそれで大丈夫なのですから。

- ⑤ 最後に、その日の活動を振り返っての感想・保育士の方からの助言等を自由記述欄に入力します（ここまでのトータルで20分程度かと思います）。iPad mini を保育士の方から受け取り、こ

協働性

Q14.他の保育士の様子を見て、自分には何ができるか考えた。
安部 高太朗さん YES 保育士さん YES

Q15.掃除や整理整頓などは自分から率先して行った。
安部 高太朗さん YES 保育士さん YES

今日の振り返り内容入力へ

この文字列を
の
ップする。

到達レベル評価
Step by Step

本日の実習を振り返って、以下を入力してください。

1. 今日の活動を振り返って

2. 現場からのアドバイス

到達レベル確認へ

こちらも学生が記入する。

自由記述に関して

- ✓ 「1. 今日の活動を振り返って」には、次のようなことを記してください。
- 【例】：「今日の活動では、2歳児クラスに入れさせていただいた。絵本に興味を持っている子がいたので、一緒に読むなどの活動をした。読み方などももう少し練習して、子どもの興味を活かせるような読み方を心がけたいと思った。」
- ✓ 「2. 現場からのアドバイス」は、担当の保育士の方からいただいたアドバイスを自分なりの言葉でまとめてください。
- 【例】：「髪を結う場合は、金具のものを避けるのは誤飲防止という理由である。細かいようだけれども、子どものことを考えると、こうした気配りが大切なので、注意してほしい、とお言葉をいただいた。」

【重要】アンケートをやるうえでの注意点

- 途中でアンケートを止めるなどすると、入力が反映されなくなりますので、自由記述欄についても、その場で書ける程度の分量で構いませんから、必ずすべて入力し、「到達レベル確認へ」を押すところまでは一気に行ってください。

5.何か困ったことが起きたら...（お問い合わせフォームについて）

「保育現場での活動」で何か困ったことが起こったら、基本的には学校に電話してください。

ただ、それが難しいような場合には、以下のお問い合わせフォームから入力してください（システム管理者の日本児童教育専門学校の安部のほうにメール連絡が来る仕組みになっています）。管理者から皆さんへの返信機能は今のところないので、私から学校の先生にメール等で状況を共有し、必要に応じてご対応いただきます。学校からの連絡は必ずとれるようにしておいてください。

MENU

1. このアンケートの目的
2. 「保育現場での活動」のスケジュール
3. テーマ
 - Step0（清潔感のある身だしなみ/話を聴く態度）
 - Step1（挨拶・衛生管理観察）
 - Step2（子どもとの関わり）
 - Step3（自ら聞く・動く）
4. 事前準備（基本情報入力）
5. アンケートへ進む
6. アンケート結果
7. お問い合わせフォーム

この文字列をコピーする。

お問い合わせフォーム

※実習先で気づいたこと、これは？と思ったことを入力してください。
(但し、問い合わせ内容についてすべて対応できませんので、あらかじめご了承ください。緊急の場合は、学校の事務局まで電話してください。)

件名	
内容	

確認する

8.3 ふり返しチェックリスト

ふり返しチェックリスト（Step by Step）【システム不具合時に使用する】

初日（Step.0 オリエンテーション）

項目	学生			現場活動担当者		
☐ 髭を剃る・落ち着いたメイクにする。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 落ち着いた髪色にする。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 髪型を整える（前髪・襟足は短く、ヘアピンはしない）。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ カラコンは身につけていない。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ アクセサリーは身につけない。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 自分から他の保育士に挨拶ができた。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 目線を合わせる。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ うなずく・返事をする。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 背筋を伸ばす。	Yes	／	No	Yes	／	No

【感想】

【現場活動担当者からのアドバイス】

ふり返しチェックリスト（Step by Step）【システム不具合時に使用する】

二日目（Step. 1 初回現場活動）

項目	学生			現場活動担当者		
☐ ツメを短く切る。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 髪留めはプラスチック製のものや金属製のものを使用していない。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 靴はうごきやすいものにする。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ チノパン（綿パン）をはいていく。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ T シャツは派手じゃないものにする。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 自分から子どもに挨拶ができた。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 食事場面や外から園に戻ったときには手洗い・うがいをきちんとできた。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 子どもがどんな遊びをしていたか、見た。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ どのようなおもちゃ・遊具・道具をつかって遊んでいたか、見た。	Yes	／	No	Yes	／	No

【感想】

【現場活動担当者からのアドバイス】

ふり返しチェックリスト（Step by Step）【システム不具合時に使用する】

三日目（Step. 2 二回目現場活動）

項目	学生			現場活動担当者		
☐ 子どもに対して笑顔で接するように心がけた。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 現場活動に向けて風邪をひかぬよう、手洗い・うがいを心がけた。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 睡眠時間・起床時間を一定にして生活リズムを整えた。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 遊びの場面で、他の保育士が子どもに対してどのように関わっていたか、見た。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 他の保育士が子どもに関わるうえでどのような意図を持っているのか、考えながら、観察した。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 子どもの名前を3人以上覚えた。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 子どもの名前を呼ぶことができた。	Yes	／	No	Yes	／	No

【感想】

【現場活動担当者からのアドバイス】

ふり返しチェックリスト（Step by Step）【システム不具合時に使用する】

四日目（Step. 3 三回現場活動）

項目	学生			現場活動担当者		
☐ 子どもが遊ぶ様子を見ながら、保育者として遊びに参加した。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 子どもに対して自分が保育者として接することを意識した。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 子どもに対して、他の保育士の言葉がけを参考にしながら、言葉をかけた。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 指導くださった方からのアドバイスや指摘をメモした。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ わからないことや疑問に思ったことは質問できた。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 他の保育士の様子を見て、自分には何ができるか考えた。	Yes	／	No	Yes	／	No
☐ 掃除や整理整頓などは自分から率先して行った。	Yes	／	No	Yes	／	No

【感想】

【現場活動担当者からのアドバイス】

平成 29 年度 文部科学省委託事業 専修学校による地域産業中核的人材養成事業

現場実践基礎力を有した保育士養成のための
『保育現場での活動』のガイドライン作成事業

学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校（事業責任者 小林 光俊）

発行年月日 2018 年 3 月 12 日

発 行 小林 光俊

編 集 阿久津 撰

〒169-0075 東京都新宿区高田馬場 1-32-15

学校法人敬心学園 日本児童教育専門学校

電話 03-3207-5311 FAX 03-3205-1785