

幼稚園教育実習における実習先による実習評価と当該学生の自己評価との比較： 実習評価項目見直しへの手がかりとして

石 田 開

Performance Ratings of Trainees in Practice Teaching at Kindergartens: Comparison between Ratings by Training Sides and Those by Trainees Themselves as a Clue to the Improvement of Items for the Rating.

Hiraku ISHIDA

要旨

短期大学の学生を対象に、2度の幼稚園教育実習における学生に対する実習先からの評価と、学生による自己評価との比較を行った。その際、評価項目ごとの評定値について、実習先評価と自己評価とでその分布を比較してその一致の度合いを調べることに加えて、両評価間で評定値の相関を算出することによりその一貫性も検討した。その結果、実習先評価と①自己評価とで評定値の分布に差がない上に両者の相関が大きいという、一貫性の高い項目がある他、②分布には差があるが相関は大きいために両者の一貫性は認められる項目、③分布に差がある上に相関が小さい項目があることがわかった。②については項目の概念については学生と実習先とで理解が一致しているがその要求水準に隔たりがあることを学生への実習指導に活かせようし、③については養成校が求める概念を今一度精査し、それが学生と実習先との双方に伝わる項目の文言を検討する必要がある。

Key words: 教育実習 実習評価 自己評価

1. 目的

このたび改訂された「幼稚園教育要領」において、「カリキュラム・マネジメント」の必要性が明示された。各幼稚園は「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各幼稚園の教育活動の質の向上を図っていくことに努め」なければならず（第1章、第3節の1）、また、そこにおいては全教職員が協力して組織的・計画的に教育活動の質向上を図るべきであるものとされていることから、自らの教育・保育的営みに対する評価が、幼稚園教諭を含む教員には要請されよう¹⁾。また、幼稚園教諭の養成に関しては、課程上の科目において達成されるべき学修目標を示した「教職課程コアカリキュラム」において、「得られた成果と課題等を省察する」ことが、教育実習における目標の1つとして謳われている²⁾。さらに、幼稚園教育がそれへの擦り合わせを進めてきた相手方であるところの保育所保育についても、「保育所保育指針」（第1章、3節（4））が、保育士等は「保育の計画や保育の記録を通して、自らの保育実践を振り返り、自己評価することを通して、その専門性の向上や保育実践の改善に努めなければならず、それや職員相互でのその交換を通じて保育所全体の保育の内容を認識するものとしている³⁾。そしてこれも幼稚園教育同様、その担い手である保育士の養成において、実習の総括と自己評価を行い、今後の学習に向けた課題や目標、あるいは、保育に対する課題や認識を明確にすることが実習後の学修に求められている⁴⁾。

以上のような法令等に鑑みれば、学生が自らの実習における取組を評価し、自己課題を理解することは、教育実習や保育実習の主要な目標と言えようし、そのことは養成校が認識し、その在り方について検討しているところである。

たとえば大塚⁵⁾は、短期大学生の教育実習における実習先による評価と学生による自己評価とを両者同じ項目に対する段階評価で取得してその評定値を比較し、実習先による評価が自己評価より高い学生、両者が同水準である学生、前者が後者よりも低い学生の分布を項目別にまとめて、「計画の作成」「保育実践」「記録の仕方」の項目については施設評価が自己評価より高かったとしている。その他にも養成校において、教育実習や保育実習における実習先からの評価と自己評価とを比較した研究が報告されている。その多くが、実習におけるいくつかの評価項目のそれぞれについて、実習先による段階評価と同じ項目に対する学生自身による段階評価とを比べるというものである。それらは保育者としての自己評価やそれに係る実習指導の在り方に係る検討として重要である一方、実習先の評価と学生の自己評価とそれぞれに対象者全員の平均値を併置して眺めてみるのみで、両者の分散に係る情報（標準偏差など）がないためにその差を統計的に評価することができず、また、平均値が両者において近い場合にもその意味が解釈できない（各学生において実習先評価と自己評価とが合致しているのか、あるいは各学生においては両者が乖離しているもののその向きが様々であるために結果として両者の平均が近似しているだけなのか判然としにくい）といった、不備の大きい報告^{6) 7) 8)}も散見される。そもそも、段階評価の評定値という本来順序尺度であるはずのものを、間隔尺度と解して種々の処理を行うことの妥当性の問題もある。あるいは、各項目の評定値の分布（例えば、「優れている／適切である／努力を要する」、あるいは「大変優れている／優れている／適切である／不足である／大変不足である」などの、それぞれの評定値に対象学生の何人が該当したか）を実習先による評価と学生の自己評価とで比較して両者の高低を云々した研究⁹⁾も見られるが、これも結果的な度数分布を示すのみで、両者の分布が一致した場合に学生個々において両評価が一致しているのか、学生によって両者の高低関係が両方に振れたために分布が類似しているだけなのか判然としにくい。

本研究では、短期大学生の幼稚園教育実習を対象とし、そこにおける評価観点別の評価について、実習先からの評定値と学生による自己評価の評定値との比較を行った。その際、まずは先行研究に見られるのと同様に、両者の評価における評定値の分布からその一致・不一致を検討した。ただしそこにおいては、先行研究への上述のような批判に基づいて、実習先評価と自己評価とが同じ対象に対する互いに対応ある変数であることに鑑みた比較手法を採った。その比較において両者に差がなかった場合には、学生の認識と実習先の評価が一致したと言えよう。しかし、両者に差が認められた場合でも、実習先の見立てと学生自身の認識と一貫性がないとは言いきれない。なぜなら、この種の段階評価における評定値は、何かの絶対量を表すものではなく、本来順序尺度、あるいは多めに見ても間隔尺度だからである。「実習中の挨拶が『優れている』』という評定は、何か絶対的（他者との遭遇に対して何%以上の確率で挨拶行動が生じたとか、受け手に何 db 以上の音の大きさに到達したとかいうような）基準に沿ったものではなく、評定者個人の従前の経験に照らして相対的に行われるものに過ぎないと考えられる。そこで本研究では評定値の分布を比較することに加え、実習先評価と自己評価との間での評定値の相関を調べた。そこで評定値にずれがあっても両者に相関があれば（つまり学生全体の中で実習先評価が高い学生が、相対的に自己評価も高ければ）、両評価には一貫性があり、ただ、評定値から推される両者の要求水準に違いがあるだけということになる。

ところで、対象となった短期大学においては、4週間の実施が求められる幼稚園教育実習について、1年次後期（「教育実習Ⅰ」）と2年次前期（「教育実習Ⅱ」）とにそれぞれ2週間ずつ実施している。そこで本研究では先行研究に見られない観点として、それら2回の実習において実習先評価と自己評価との比較を行い、両者での変化を検討する試みも行った。自己評価が重要であり正確にそれを行うことがその後の技能を高めるのであれば、最初の実習の自己評価の在り方と、2回目の実習において実習施設からの評価が相関するはずである。それらの結果について実習の評価項目や実習指導の今後の方向性への手がかりとして議論する。

2. 「教育実習Ⅰ」における実習先による評価と自己評価との比較

(1) 方法

①対象

岐阜県内の私立短期大学1校の保育者養成課程に在籍する2年生のうち、事情により所定の時期に学外実習を実施しなかった1名を除く103名。うち2名のみが男性である他は、女性であった。年齢情報は取得していないが、学年から推して概ね19から20歳と推定される。

②評価項目および手続き

今回分析した資料はすべて、学生の教育実習やその事前・事後における教育実習指導の一環で取得されたものであり、それを事後的に分析対象としたものであった。従って、これらの資料における評価に対して、本研究の目的による影響はなかった。

当該短期大学の課程における学外実習の実施時期を、保育実習も含めて表1に示した。上述のようにこの短期大学では教育実習を2度に分けて2週間ずつ実施するが、対象学生が教育実習Ⅱを終えた後の2年次7月中旬に、研究の目的（教育実習における実習先からの評価と自己評価とを比較し、今後の評価項目や実習指導の検討に資する）、加えて分析手続きが個人特定情報を切り離して行われることを説明した上で、教育実習Ⅰ・Ⅱの両方について、各学生に対する実習先による評価と学生による自己評価とをこのたび研究利用することへの同意を求めた。その結果、上記103名中、4名（2名は不同意を表明し、2名は意思表示がなされなかった）を除く99名から同意を得た。同意を得た学生のうち、5名については実習先からの評価が先方の方針により例外的な形で提示されたり、学生の自己評価に係る資料の保管の不備があったりしたために分析から除外し、最終的な分析対象は94名となった。

各学生に対する実習先からの評価は、2週間の実習終了後概ね1か月以内に各実習先から書面で大学への郵送により得られた。評価書式には、実習中の欠席・遅刻・早退等に係る情報および総合的な初見の記述に加え、観点別3段階の評価（3実習生として優れている／2実習生として適切である／1実習生として努力を要する）15項目と、5段階の総合評価（実習生として5非常に優れている／4優れている／3適切である／2努力を要する／1成果が認められない）とが含まれていた。

表1 学外実習の実施時期

実習種別	各実習の実施時期（各実習は概ね2週間）				
	1年次11月	1年次2月	2年次5月	2年次6月	2年次8月
教育実習	教育実習Ⅰ		教育実習Ⅱ		
保育実習	保育実習Ⅰ （保育所）		保育実習Ⅰ （児童福祉施設等）	保育実習Ⅱ（保育所） またはⅢ（児童福祉施設等）	

表 2 教育実習 I および II における観点別評価項目

実習	評価項目
教育実習 I	①時間や規則、提出期限を守れたか ②服装、言葉遣い、あいさつ等は適切だったか ③積極的に教育、保育に参加したか ④指示された仕事に対して積極的に取り組めたか ⑤子どもの指導において責任ある行動ができたか ⑥指導を謙虚に、かつ積極的に受け取ることができたか ⑦積極的に質問し、自主的に研究することができたか ⑧指導者や職員、他の実習生との人間関係は良かったか ⑨行事や作業等に進んで協力できたか ⑩実習施設の概要や生活の流れを理解したか ⑪子どもの発達を理解したか ⑫教育計画、指導計画を理解したか ⑬職員間の役割分担やチームワークを理解したか ⑭子どもに対する援助や言葉かけは適切であったか ⑮日誌等の記録は適切であったか
教育実習 II	①時間や規則、提出期限を守れたか ②服装、言葉遣い、あいさつ等は適切だったか ③教育、保育全般に参加し、技術の習得に努めたか ④指示された仕事に対して積極的に取り組めたか ⑤子どもの指導において責任ある行動ができたか ⑥指導を謙虚に、かつ積極的に受け取ることができたか ⑦自己課題をもって取り組めたか ⑧指導者や職員、他の実習生との人間関係は良かったか ⑨行事や作業等に進んで協力できたか ⑩教育計画、指導計画を理解したか ⑪家庭や地域社会との連携の方法を理解したか ⑫幼稚園教諭に求められる資質や技能に照らし合わせて、自己の課題を持つことができたか ⑬進んで教材の準備をし、活用できたか ⑭環境を適切に構成することができたか ⑮子どもの発達に即した指導計画であったか ⑯子どもの興味を引き出すような指導ができたか ⑰子どもの発達に即した援助ができたか ⑱日誌等の記録は適切であったか

観点別の評価項目を表 2 に示した。なお、観点別評価については、実習先および学生が記入する書式において、各段階には英字が付与されていた（3 は A、2 は B、1 は C となっていた）。本研究において後の分析のため英字を数値に置き換えたが、それらは順序尺度として扱い、間隔尺度とは解釈しなかった。

学生による自己評価は、実習終了後の実習指導授業において学生に指示し、所定書式に記入、提出させたものであった。評価書式は、実習先からの評価と同じ観点別 3 段階 15 項目の評価と、実習の反省や今後の課題に係る作文を含んでいた。なお、学生による自己評価は、各学生に自らへの実習先による評価を開示する前に行わせたため、それとは独立に行われたものであった。ただし、実習先が大学にその後送付する評価を学生に開示していないことは必ずしも確認できていない。

(2) 結果と考察

① 観点別 3 段階評価の項目ごとの分布

まず、観点別の項目ごとに、実習先からの評価と自己評価とでそれぞれ、各評定値 (3 / 2 / 1) が付与された学生の人数について、度数分布をまとめた (表 3)。

表 3 教育実習 I の各評価項目において、実習先による評価および自己評価で各評価水準となった学生の度数分布 (※)

評価水準	項目		項目	
	実習先による評価	自己評価	実習先による評価	自己評価
	① 時間や規則、提出期限を守れたか		⑨ 行事や作業等に進んで協力できたか	
3 優れている	63 (67.0%)	71 (75.5%)	50 (53.2%)	51 (54.3%)
2 適切である	27 (28.7%) *	21 (22.3%)	38 (40.4%)	42 (44.7%)
1 努力を要する	4 (4.3%)	2 (2.1%)	6 (6.4%)	1 (1.1%)
	② 服装、言葉遣い、あいさつ等は適切だったか		⑩ 実習施設の概要や生活の流れを理解したか	
3 優れている	46 (48.9%)	47 (50.0%)	37 (39.4%)	70 (74.5%)
2 適切である	40 (42.6%)	46 (48.9%)	57 (60.6%) **	23 (24.5%)
1 努力を要する	8 (8.5%)	1 (1.1%)	0 (0.0%)	1 (1.1%)
	③ 積極的に教育、保育に参加したか		⑪ 子どもの発達を理解したか	
3 優れている	31 (33.0%)	42 (44.7%)	19 (20.2%)	21 (22.3%)
2 適切である	51 (54.3%) **	50 (53.2%)	64 (68.1%)	71 (75.5%)
1 努力を要する	12 (12.8%)	2 (2.1%)	11 (11.7%)	2 (2.1%)
	④ 指示された仕事に対して積極的に取り組めたか		⑫ 教育計画、指導計画を理解したか	
3 優れている	53 (56.4%)	74 (78.7%)	15 (16.0%)	20 (21.3%)
2 適切である	40 (42.6%) **	20 (21.3%)	67 (71.3%) †	69 (73.4%)
1 努力を要する	1 (1.1%)	0 (0.0%)	12 (12.8%)	5 (5.3%)
	⑤ 子どもの指導において責任ある行動ができたか		⑬ 職員間の役割分担やチームワークを理解したか	
3 優れている	17 (18.1%)	14 (14.9%)	22 (23.4%)	47 (50.0%)
2 適切である	65 (69.1%)	76 (80.9%)	69 (73.4%) **	43 (45.7%)
1 努力を要する	12 (12.8%)	4 (4.3%)	3 (3.2%)	4 (4.3%)
	⑥ 指導を謙虚に、かつ積極的に受け取ることができたか		⑭ 子どもに対する援助や言葉かけは適切であったか	
3 優れている	44 (46.8%)	62 (66.0%)	23 (24.5%)	7 (7.4%)
2 適切である	45 (47.9%) **	32 (34.0%)	63 (67.0%) *	82 (87.2%)
1 努力を要する	5 (5.3%)	0 (0.0%)	8 (8.5%)	5 (5.3%)
	⑦ 積極的に質問し、自主的に研究することができたか		⑮ 日誌等の記録は適切であったか	
3 優れている	14 (14.9%)	16 (17.0%)	21 (22.3%)	4 (4.3%)
2 適切である	59 (62.8%)	64 (68.1%)	60 (63.8%) **	75 (79.8%)
1 努力を要する	21 (22.3%)	14 (14.9%)	13 (13.8%)	15 (16.0%)
	⑧ 指導者や職員、他の実習生との人間関係は良かったか			
3 優れている	46 (48.9%)	64 (68.1%)		
2 適切である	45 (47.9%) **	30 (31.9%)		
1 努力を要する	3 (3.2%)	0 (0.0%)		
	⑯ 総合評価			
5 非常に優れている	8 (8.5%)			
4 優れている	27 (28.7%)			
3 適切である	52 (55.3%)			
2 努力を要する	7 (7.4%)			
1 成果が認められない	0 (0.0%)			

※各項目において実習先による評価と自己評価との間の記号は、符号順位検定の有意性を示す。

(** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$)

先行研究¹⁰⁾では度数分布から、各評定値となった学生の割合を、そのまま実習先評価と自己評価とで比較していたが、それでは学生個々について両評価がどの程度一致していたのかわからない。そこで両評価における分布について、学生個々における両評価の一致・不一致（および不一致の際にどちらの評価が高いか）を考慮に入れるべく、Wilcoxon の符号順位検定を行った。

その結果、有意水準 $p < .05$ を採った場合、「①時間や規則、提出期限を守れたか」「③積極的に教育、保育に参加したか」「④指示された仕事に対して積極的に取り組めたか」「⑥指導を謙虚に、かつ積極的に受け取ることができたか」「⑧指導者や職員、他の実習生との人間関係は良かったか」「⑩実習施設の概要や生活の流れを理解したか」「⑬職員間の役割分担やチームワークを理解したか」という7項目においては、実習先より学生自身が高く評価する傾向が有意であった。学生自身より実習先が有意に高く評価した項目は、「④子どもに対する援助や言葉かけは適切であったか」のみで、その他「②服装、言葉遣い、あいさつ等は適切だったか」「⑤子どもの指導において責任ある行動ができたか」「⑦積極的に質問し、自主的に研究することができたか」「⑨行事や作業等に進んで協力できたか」「⑪子どもの発達を理解したか」「⑫教育計画、指導計画を理解したか」の6項目では両評価に有意差が認められなかった。

先述の通り、段階評価（3 優れている／2 適切である／1 努力を要する）が順序尺度であることを考えれば、それは段階が高いほど評価がよいことを意味しているのみで、段階のそれぞれが絶対量としての何らかの水準を担保しているわけではない。従って、実習先による評価と自己評価との一致は、両者における評定値の一致のみによって示されるわけではなく、両者に正の相関がある（評定値が直接に一致していなくても、実習先による評価が高い学生ほど自己評価が高い）ことによっても示唆されるであろう。そのため、次に両者の相関を算出した。

②観点別3段階評価における実習先による評価と自己評価との相関

評価項目別の実習先評価と自己評価との相関を、それら評価は順序尺度であることに鑑みて Spearman の順位相関係数により示した（表4）。

両評価で有意な（ $p < .05$ ）相関係数が得られたのは、「①時間や規則、提出期限を守れたか」「④指示された仕事に対して積極的に取り組めたか」「⑦積極的に質問し、自主的に研究することができたか」「⑧指導者や職員、他の実習生との人間関係は良かったか」「⑨行事や作業等に進んで協力できたか」の5項目で、これらはすべて正の相関であり、他の項目では相関は有意でなかった。

表4には併せて、表3でも示した両評価における分布の差の有意性についても再度示したが、相関が有意であった5項目のうち、①④⑧の項目は両評価の分布にずれがあった。すなわちこれらの項目については、評定値の分布としては実習先評価より自己評価が高かったものの、相対的には実習先評価が高い学生ほど自己評価も高くなっていることから、両評価にある意味での一致が見られた。

③考察

以上、実習先による評価と自己評価とについての、評定値の分布と相関による分析からわかったこととして、⑦（積極的な質問、自主的研究）、⑨（行事や作業等への協力）の2項目については、両評価での分布差が小さい一方で両者の相関が有意であったことから、学生の自己評価が実習先による評価とよく一致したと言えよう。

①（時間や規則、提出期限遵守）、④（指示された仕事への積極性）、⑧（他者との関係の良好さ）については、両者の分布に差があり、実習先と学生自身とでは及第とする水準に字義上（つま

表 4 教育実習 I における実習先からの評価と自己評価との相関

項目	相関係数 ※1	実習先による評価と自己評価との比較※2
①時間や規則、提出期限を守れたか	.53 **	< *
②服装、言葉遣い、あいさつ等は適切だったか	.17	
③積極的に教育、保育に参加したか	.18 †	< **
④指示された仕事に対して積極的に取り組めたか	.22 *	< **
⑤子どもの指導において責任ある行動ができたか	.16	
⑥指導を謙虚に、かつ積極的に受け取ることができたか	.05	< **
⑦積極的に質問し、自主的に研究することができたか	.25 *	
⑧指導者や職員、他の実習生との人間関係は良かったか	.29 **	< **
⑨行事や作業等に進んで協力できたか	.26 *	
⑩実習施設の概要や生活の流れを理解したか	.11	< **
⑪子どもの発達を理解したか	-.07	
⑫教育計画、指導計画を理解したか	.20 †	< †
⑬職員間の役割分担やチームワークを理解したか	-.02	< **
⑭子どもに対する援助や言葉かけは適切であったか	.14	> *
⑮日誌等の記録は適切であったか	.07	> **

※1 Spearman の順位相関係数 (** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$)

※2 表 3 に掲載したことの再掲で、実習先による評価と自己評価との比較において、「<」は自己評価の方が、「>」は実習先による評価の方が高いことを示す。

(** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$)

り、どの程度のことを「優れている／適切である／努力を要する」と表現するか)の違いはあったが、他方両者の相関が認められ、両評価はある意味で一致が高かったと言える。

③(積極的な教育・保育参加)、⑥(指導の謙虚・積極的な受容)、⑩(実習施設の概要理解)、⑬(職員間の協働理解)については分布として実習生の自己評価の方が高いと同時に両評価の相関が小さいことから、実習生には実習先が求める水準が高いことを指導するとともに、その項目の背景にある概念とそれをよりわかりやすく表す項目文言とについて検討が必要である。⑭(子どもに対する援助・言葉かけ)、⑮(日誌等の記録)についても両評価の一致が低かったが、これらは他の項目と異なり、自己評価よりも実習先による評価が高かった。

教育実習 I (1 年次 11 月) の終了後、保育実習 I (保育所) (同 2 月) を挟んで実施された教育実習 II (2 年次 5 月) について、次に分析した。

3. 「教育実習 II」における実習先による評価と自己評価との比較

(1) 方法

①対象

教育実習 I に係る分析対象と同じ。ただし、評価の分析利用に係る同意が得られた 99 名中、8 名については、自己評価資料の保管に係る不備または実習先からの評価に通常と異なる点があった(この短期大学においては原則として教育実習 I と教育実習 II とは同一の幼稚園等で行うところ、受け入れ先の事情等により II の実施施設が I のそれらとは別の施設となった)ため分析から除外し、最終的な対象は 91 名となった。

②評価項目および手続き

教育実習Ⅰに係る分析同様に、2週間の実習終了後概ね1か月以内に得られた各実習先による評価および学生個々による自己評価が分析対象となった。(教育実習Ⅱにおける評価項目は表2の通り。)

(2) 結果と考察

分析についても教育実習Ⅰにおけるそれらと同様に行った。

①観点別3段階評価の項目ごとの分布

まず、観点別の項目の各評定値の分布を表5に示した。

教育実習Ⅰ同様に、学生個々における実習先からの評価と自己評価との一致不一致(および両者の高低)について、Wilcoxonの符号順位検定により分布の差を検討したところ、「③教育、保育全般に参加し、技術の習得に努めたか」「⑤子どもの指導において責任ある行動ができたか」「⑫幼稚園教諭に求められる資質や技能に照らし合わせて、自己の課題を持つことができたか」「⑭環境を適切に構成することができたか」「⑯子どもの興味を引き出すような指導ができたか」「⑰子どもの発達に即した援助ができたか」「⑱日誌等の記録は適切であったか」の7項目においては、自己評価と比べて実習先による評価の方が有意に高かった($p < .05$)。他の項目については有意な差がなく、自己評価の方が高い項目はなかった。

②観点別3段階評価における実習先による評価と自己評価との相関

教育実習Ⅰに係る分析と同様の理由から、評価項目別の実習先評価と自己評価との相関に係る順位相関係数を算出し、表6に示した。実習先による評価と自己評価とが有意な相関($p < .05$)を示した項目は、「①時間や規則、提出期限を守れたか」「⑤子どもの指導において責任ある行動ができたか」「⑥指導を謙虚に、かつ積極的に受け取ることができたか」「⑧指導者や職員、他の実習生との人間関係は良かったか」「⑬進んで教材の準備をし、活用できたか」「⑭環境を適切に構成することができたか」「⑱日誌等の記録は適切であったか」の7つで、これらはすべて正の相関であった。

表6には、表5においても示した実習先からの評価と自己評価との評定値の分布差の有意性についても再掲しているが、相関が有意であった上記7項目のうち、⑤⑭⑱の3項目については、両者の評価で評定値の分布にずれが認められた。いずれも、自己評価よりも実習先による評価の方が高かったものであるが、自己評価の高い学生は実習先からの評価も高いという相関が認められたことになる。

③考察

実習先による評価と自己評価とにおいて、評定値の分布の差異および両評価間の相関からは、以下のようなことが示唆されよう。まず、①(時間や規則、提出期限遵守)、⑥(指導の謙虚・積極的な受容)、⑧(他者との関係の良好さ)、⑬(教材の準備・活用)の4項目については両評価に顕著な分布差が認められない上、相関が有意であったことから、実習先評価と自己評価がよく一致したと言える。⑤(子どもの指導における責任)、⑭(環境の適切な構成)、⑱(日誌等の記録)の3項目は、評定値の分布差はあったものの、相関は有意であって、一定程度自己評価と実習先評価との一貫性が認められた。

他方、③(教育・保育への参加と技術習得)、⑫(必要な資質・技能に対する自己課題)、⑯(興味を引き出す指導)、⑰(発達に即した援助)については実習先評価と自己評価とで分布のずれが

表5 教育実習Ⅱの各評価項目において、実習先による評価および自己評価で各評価水準となった学生の度数分布（※）

評価水準	項目		項目	
	実習先による評価	自己評価	実習先による評価	自己評価
	①時間や規則、提出期限を守れたか		⑩教育計画、指導計画を理解したか	
3優れている	64 (70.3%)	68 (74.7%)	19 (20.9%)	10 (11.0%)
2適切である	22 (24.2%)	20 (22.0%)	65 (71.4%)	78 (85.7%)
1努力を要する	5 (5.5%)	3 (3.3%)	7 (7.7%)	3 (3.3%)
	②服装、言葉遣い、あいさつ等は適切だったか		⑪家庭や地域社会との連携の方法を理解したか	
3優れている	60 (65.9%)	52 (57.1%)	6 (6.6%)	4 (4.4%)
2適切である	31 (34.1%)	39 (42.9%)	81 (89.0%)	79 (86.8%)
1努力を要する	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (4.4%)	8 (8.8%)
	③教育、保育全般に参加し、技術の習得に努めたか		⑫幼稚園教諭に求められる資質や技能に照らし合わせて、自己の課題を持つことができたか	
3優れている	42 (46.2%)	22 (24.2%)	29 (31.9%)	14 (15.4%)
2適切である	47 (51.6%)	** 68 (74.7%)	57 (62.6%)	* 74 (81.3%)
1努力を要する	2 (2.2%)	1 (1.1%)	5 (5.5%)	3 (3.3%)
	④指示された仕事に対して積極的に取り組めたか		⑬進んで教材の準備をし、活用できたか	
3優れている	60 (65.9%)	52 (57.1%)	42 (46.2%)	30 (33.0%)
2適切である	28 (30.8%)	37 (40.7%)	43 (47.3%)	57 (62.6%)
1努力を要する	3 (3.3%)	2 (2.2%)	6 (6.6%)	4 (4.4%)
	⑤子どもの指導において責任ある行動ができたか		⑭環境を適切に構成することができたか	
3優れている	15 (16.5%)	8 (8.8%)	17 (18.7%)	10 (11.0%)
2適切である	73 (80.2%)	* 77 (84.6%)	70 (76.9%)	* 72 (79.1%)
1努力を要する	3 (3.3%)	6 (6.6%)	4 (4.4%)	9 (9.9%)
	⑥指導を謙虚に、かつ積極的に受け取ることができたか		⑮子どもの発達に即した指導計画であったか	
3優れている	49 (53.8%)	44 (48.4%)	24 (26.4%)	11 (12.1%)
2適切である	40 (44.0%)	46 (50.5%)	60 (65.9%)	† 75 (82.4%)
1努力を要する	2 (2.2%)	1 (1.1%)	7 (7.7%)	5 (5.5%)
	⑦自己課題をもって取り組めたか		⑯子どもの興味を引き出すような指導ができたか	
3優れている	41 (45.1%)	29 (31.9%)	29 (31.9%)	14 (15.4%)
2適切である	44 (48.4%)	57 (62.6%)	56 (61.5%)	* 71 (78.0%)
1努力を要する	6 (6.6%)	5 (5.5%)	6 (6.6%)	6 (6.6%)
	⑧指導者や職員、他の実習生との人間関係は良かったか		⑰子どもの発達に即した援助ができたか	
3優れている	55 (60.4%)	50 (54.9%)	23 (25.3%)	8 (8.8%)
2適切である	36 (39.6%)	39 (42.9%)	64 (70.3%)	** 76 (83.5%)
1努力を要する	0 (0.0%)	2 (2.2%)	4 (4.4%)	7 (7.7%)
	⑨行事や作業等に進んで協力できたか		⑱日誌等の記録は適切であったか	
3優れている	49 (53.8%)	40 (44.0%)	37 (40.7%)	20 (22.0%)
2適切である	41 (45.1%)	51 (56.0%)	47 (51.6%)	** 65 (71.4%)
1努力を要する	1 (1.1%)	0 (0.0%)	7 (7.7%)	6 (6.6%)
	⑲総合評価			
5非常に優れている	10 (11.0%)			
4優れている	43 (47.3%)			
3適切である	34 (37.4%)			
2努力を要する	4 (4.4%)			
1成果が認められない	0 (0.0%)			

※各項目において実習先による評価と自己評価との間の記号は、符号順位検定の有意性を示す。

(** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$)

表 6 教育実習Ⅱにおける実習先からの評価と自己評価との相関

項目	相関係数 ※1	実習先による評価と自己評価との比較※2
①時間や規則、提出期限を守れたか	.44 **	
②服装、言葉遣い、あいさつ等は適切だったか	.17 †	
③教育、保育全般に参加し、技術の習得に努めたか	.17	> **
④指示された仕事に対して積極的に取り組めたか	.06	
⑤子どもの指導において責任ある行動ができたか	.24 *	> *
⑥指導を謙虚に、かつ積極的に受け取ることができたか	.21 *	
⑦自己課題をもって取り組めたか	-.01	
⑧指導者や職員、他の実習生との人間関係は良かったか	.35 **	
⑨行事や作業等に進んで協力できたか	-.02	
⑩教育計画、指導計画を理解したか	.05	
⑪家庭や地域社会との連携の方法を理解したか	.10	
⑫幼稚園教諭に求められる資質や技能に照らし合わせて、自己の課題を持つことができたか	.20 †	> *
⑬進んで教材の準備をし、活用できたか	.32 **	
⑭環境を適切に構成することができたか	.25 *	> *
⑮子どもの発達に即した指導計画であったか	.18 †	> †
⑯子どもの興味を引き出すような指導ができたか	.17	> *
⑰子どもの発達に即した援助ができたか	-.14	> **
⑱日誌等の記録は適切であったか	.40 **	> **

※1 Spearman の順位相関係数 (** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$)

※2 表 5 に掲載したことの再掲で、実習先による評価と自己評価との比較において、「<」は自己評価の方が、「>」は実習先による評価の方が高いことを示す。

(** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$)

見られ、また両者の相関は小さかったことから、両評価の乖離が大きかった。ただし、ずれの向きとしてはすべて自己評価の方が実習先評価より低いというものであった。これらについてはやはり、学生指導としては学生自身の認識と実習先の要求とに水準のずれがあることを周知するとともに、それら項目が表す概念についてよりわかりやすい文言の検討が必要であろう。

最後に、実習先から得た評価の高低や、それと自己評価との一致・不一致について、教育実習ⅠおよびⅡの間に見られる関係を分析した。

3. 「教育実習Ⅰ」および「Ⅱ」における実習先による評価および自己評価の間の関係

(1) 方法

①対象

教育実習Ⅰ・Ⅱに係る分析対象と同じ。ただし、両実習間の関係の分析であるため、両実習において、実習先からの評価と自己評価との両方に不備のない者を分析対象とした。

②評価項目および手続き

元となった資料は、教育実習 I および II それぞれの分析対象としたものと同じであった。まず、2 回の実習それぞれの観点別評価項目の評価について、実習先からの評価と自己評価との個人内相関を求めた。評価項目数が教育実習 I で 15、II では 18 であったため、個人ごとにそれぞれ 15、18 の観測点における相関を算出したわけである。その上で、それら実習および個人ごとの評価間の順位相関係数と、各実習において実習先からの評価に含まれた総合評価 5 段階との、相関を算出した。

なお、2 変数間の相関を算出するにあたり、実習先の評価あるいは自己評価が定数（つまり、全項目に対して同じ評価）である学生や、実習 I ・ II いずれかの実習の資料に不備のある学生が分析から除外されたため、最終的な分析対象は 78 名となった。

(2) 結果

①実習先からの総合評価および実習先評価と自己評価との個人内相関に係る記述統計

各実習における総合評価 5 段階における分布を表 7 に示した。

個人における実習先からの評価と自己評価との相関について、教育実習 I では、 $\rho = -.33$ から .78 の範囲であり、そのうち統計的に有意な相関 ($N = 15$ 、両側検定で $p < .05$) が得られた学生は、16 名であった。同じく教育実習 II においては、 $\rho = -.22$ から .81 で、有意に相関 ($N = 18$) が示されたのは 17 名であった。

②教育実習 I および II における、総合評価および個人内相関の間の相関関係

2 度の実習における、実習施設による総合評価、および実習先評価と自己評価との個人内相関の

表 7 教育実習 I および II における実習先からの総合評価の度数分布

評価段階	教育実習 I	教育実習 II
(実習生として) 5 非常に優れている	5 (6.4%)	9 (11.5%)
4 優れている	24 (30.8%)	37 (47.4%)
3 適切である	44 (56.4%)	28 (35.9%)
2 努力を要する	5 (6.4%)	4 (5.1%)
1 成果が認められない	0 (0.0%)	0 (0.0%)

表 8 教育実習 I および II における、総合評価および個人内相関の間での相関 (※ 1)

	教育実習 I 総合評価	教育実習 I 個人内相関	教育実習 II 総合評価	教育実習 I 個人内相関
教育実習 I 総合評価				
教育実習 I 個人内相関	-0.07			
教育実習 II 総合評価	-.55**	-.19		
教育実習 I 個人内相関	-.02	.01	-.09	

間の順位相関係数を表8に示した。

これらの変数間において有意な相関は、教育実習Ⅰの実習先による総合評価と教育実習Ⅱの同じく総合評価との間のみ認められた。自己評価と実習先による評価との間の個人内相関は他の変数と有意な相関が見られなかった。

4. 総合考察

本研究では、短期大学生の2度の幼稚園教育実習における、実習先からの評価と学生による自己評価とを比較し、どのような観点で両者が一致または一貫しており、どのような観点ではそうでないのかを検討した。そこにおいては、先行研究が採る分析手法に対する批判も含め、項目別評価における評定値の分布について両評価での差に加えて、両評価間での相関についても検討した。

その結果、1年次後期の前半実習（教育実習Ⅰ）においては、「積極的な質問、自主的研究」「行事や作業等への協力」の2項目について、実習先評価と自己評価とで相関が高い上、評定値の分布にも両者で差がなかったことから、両評価の一貫性が特に高かったと言える。「時間や規則、提出期限遵守」「指示された仕事への積極性」「他者との関係の良好さ」の3項目については両評価の相関が高いため両評価の間に一貫性は認められる一方、評定値の分布においては自己評価が実習先評価より高く、要求水準として実習先の方がより多くを求めていることがわかった。また、「積極的な教育・保育参加」「指導の謙虚・積極的な受容」「実習施設の概要理解」「職員間の協働理解」については両評価間の相関が認められない上に評定値の分布差が顕著で、学生が認識するよりも、実習先からの評価が厳しかった。「子どもに対する援助・言葉かけ」「日誌等の記録」についても同様に両評価で隔たりが大きいが、これらは逆に自己評価よりも実習先評価が高かった項目である。

2年次前期の実習（教育実習Ⅱ）において、両評価で相関が高い上に評定値の分布差がなかった、すなわち実習先と学生自身とで評価の一貫性が高かったのは、「時間や規則、提出期限遵守」「指導の謙虚・積極的な受容」「他者との関係の良好さ」の項目であった。「子どもの指導における責任」「環境の適切な構成」「日誌等の記録」の3項目は、両評価の相関は高いが、評定値の分布差は顕著で

表9 教育実習ⅠおよびⅡにおける実習先評価と自己評価との間の一貫性が高かった／低かった評価項目

一貫性の高低	教育実習Ⅰ	教育実習Ⅱ
一貫性が特に高い (相関が高く 評価段階の分布差がない)	積極的な質問、自主的研究 行事や作業等への協力	時間や規則、提出期限遵守 指導の謙虚・積極的な受容 他者との関係の良好さ
一貫性が高いが要求水準に差がある (相関が高いものの 評価段階の分布差がある)	(実習先評価<自己評価) 時間や規則、提出期限遵守 指示された仕事への積極性 他者との関係の良好さ	(実習先評価>自己評価) 子どもの指導における責任 環境の適切な構成 日誌等の記録
一貫性が低い (相関が認められず 評価段階の分布差がある)	(実習先評価<自己評価) 積極的な教育・保育参加 指導の謙虚・積極的な受容 実習施設の概要理解 職員間の協働理解	(実習先評価>自己評価) 教育・保育への参加と技術習得 必要な資質・技能に対する自己課題 興味を引き出す指導 発達に即した援助
	(実習先評価>自己評価) 子どもに対する援助・言葉かけ 日誌等の記録	

あり、学生自身よりも実習先が高く評価した。「教育・保育への参加と技術習得」「必要な資質・技能に対する自己課題」「興味を引き出す指導」「発達に即した援助」は相関が低く分布差は大きい項目で、学生の認識と実習先の評価とのずれが大きい、それらはすべて学生の評価が実習先よりも厳しいというものであった。以上、教育実習ⅠおよびⅡについて、実習先評価と自己評価との一貫性が高かった項目、そうでなかった項目を表9にまとめた。

2回の実習における各学生の実習先評価と自己評価との一貫性や、実習先による総合評価の間の相関については、最初の実習と2度目の実習とで総合評価に中程度の正の相関が見られた（1度目の実習で総合評価が高い場合、2度目でも高かった）のみで、最初の実習での自己評価が2度目の実習成果の多寡に影響する証拠は得られなかった。ただ全体としてみたとき、最初の実習では自己評価が実習先評価を上回る項目が多かったのに対し、2度目の実習ではむしろ自己評価の方が低い項目が目立った。これは、高く自己評価した後にそれより低い実習先の評価を知って気落ちすることを避ける意図から、あらかじめ自己評価を低めに設定しておくという一種の防衛機制に過ぎない可能性もあるが、1度目の実習での経験により保育現場の要求に触れた結果として自己評価が慎重さを増したと考えれば、肯定的に捉え得る事象ではある。

どのような項目で自己評価が施設による評価と一致しやすいかについて、先行研究との比較は難しい。その理由としては、そもそも設定している項目が調査対象となった養成校ごとに違っていること、また上述のように先行研究の多くが結果的な評価の平均値を並べるのみで、推測統計手続きはおろか分散に関する情報もなかったり、度数分布を示すだけだったりするためである。従って今回の資料と分析手法で得られた結果について以下、今後の実習指導や実習評価の在り方への示唆をいくつか考察する。その際、注意しなければならないこととして、学生による自己評価と実習先による評価との乖離は、自己評価の側が適切でないことを必ずしも意味しない。実習先による評価は、現職保育者という保育の業務に習熟した者による評価という点でより重視されようが、一方で彼らは本分たる保育業務の傍ら学生指導を行うという点で、評価対象への看視は必ずしも十分でないかもしれない。他方、自己評価は、学生が自分自身を評価対象とする点で、対象への注視は十分であろうが、学修すべきことについて未だ十分に通じていないという弱みがある。一方が正しいことを前提にそれとの一致・不一致で他方の妥当性を評価するというより、両者は互いに補完し合うべきものであろう。しかし（分析手法や結果の解釈について幾分疑問が生じるものの）、実習における日々の自己チェックが施設からの評価を高める効果を示したという報告¹¹⁾や、自己評価と実習先による評価との差が小さい学生ほど、実習後の反省においてより具体的な課題認識に成功したという知見¹²⁾もある。それらに鑑みれば、学生の自己評価の精度をより高めるような評価項目の策定や、学生指導が有用であると思われる。

具体的には、実習先と学生自身とで評価の分布に差がなく両者の相関が高い項目については、両者が項目の概念を共有していて、それに対する要求水準も一致していると言え、評価項目としても、よく設定されていると言えよう。両者の相関は高いが評定値の分布に差がある項目、特に、自己評価よりも実習先評価が低くなった項目については、少なくとも項目が示唆する概念について両者の理解は共通していると考えられるものの、それらについての実習先の要求が高いことを実習指導等において学生に周知し、その向上に努めることが、学生の実習の質を上げ、引いては保育現場の期待に応え得る人材の輩出に寄与するものと思われる。両者における評定値の隔たりが大きい上に両者の相関が認められない項目は、学生と実習先とでその意味の理解が異なる可能性があり、項目の見直しが必要だろう。上述のように、複数の評価者間でその評価にずれがあること自体は、いずれ

かの正しさや他の不正確さを直接に示唆するものではない。従って、まずは養成校が評価観点としたい概念を精査し、それが実習先と学生との両方に理解されやすいような記述で項目を設定しなければならない。その上で、そのねらいが達成されているかどうか、改めて実際の評価資料を分析していくことが有用であろう。

1度目の実習経験やそこにおける自己評価が2回目の実習における首尾に与える影響については、今回の結果による示唆は乏しい。当該短期大学の実習指導においては、学生が自己評価を記入した後に実習施設からの評価が学生に開示される。そしてその後、両評価を見比べて再度実習を振り返るという過程を設けている。今後そこにおける学生の自省を分析することで、2回の実習を通しての自己評価の変化についてより理解が進むことが期待されよう。さらには、今回分析対象とした2度の教育実習の間に、学生は保育所での実習を経験する（表1参照）。今回、最初の教育実習においては概ね学生の自己評価が実習先の評価よりも高く、2回目では逆に自己評価が低かったことの意味を解釈する上でも、保育所実習を含めた学生の経験が、その後の実習における実習先の評価や学生自身による評価に与える影響についても、今後の検討課題となろう。

ところで、学外実習における実習先の評価あるいは自己評価に加うべき検討としては、項目間の相関関係からその背後にある因子を見出す、換言すれば項目を上位概念で括ということが考えられる。大塚¹³⁾は、短期大学の教育実習における自己評価資料を検討し、観点別13項目に加え総合評価1項目について学生による自己評価を因子分析にかけ、3因子を見出している。それら13項目については事前の概念的に3つの上位概念（実習態度、実習内容、実習記録）に括られて評価書式となっていたが、資料から導かれた因子はそれらとは一致しないものであった。しかもそこにおいては、字義あるいは概念上は全項目から相加的に導かれるはずの「総合評価」についても、導出された3因子の1つに帰属される結果となっている。従って、評価項目作成において意図された概念構造が実際の評価資料において維持されているかどうかは重要な検討課題であると思われる。今回調査対象とした短期大学においても、そのような上位概念が設定されており、教育実習Ⅰにおける評価項目の①～⑨を「態度」、⑩～⑮を「知識・技能」に係る項目とされており、同様に教育実習Ⅱにおいても①～⑨、⑩～⑱がそれぞれ同様に括られている。しかし、今回用いた資料では、実習施設からの評価は内的整合性、すなわち項目間の相関が押し並べて高かった（教育実習ⅠおよびⅡにおいて、それぞれ $\alpha = .912$ 、 $\alpha = .896$ ）ため、そのような分析は今回行わなかった。この点、大塚による資料でも同様で、実習先による評価については「極論すれば総合評価のみで評価できる」ものだと、因子分析を実施していない。本研究の資料においては学生による自己評価も内的整合性が高く、因子分析を試みたものの概念的に妥当な解釈が可能な解は得られなかった。この点に本研究で得られた結果を併せれば、養成校としてはやはり、学外実習において学生に学修を求める概念について今一度精査した上で、それらの概念が分かりやすく評価者（実習先の担当者及び自己評価を行う学生自身）に伝わる評価項目の文言を整えて評価を実施し、改めてその因子構造について検討することが必要であろう。

引用文献

- 1) 文部科学省：幼稚園教育要領解説，2018.
- 2) 教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会（文部科学省）：教職課程コアカリキュラム，2017.
- 3) 厚生労働省：保育所保育指針解説，2018.
- 4) 厚生労働省子ども家庭局長：「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の一部改正について，2018
- 5) 大塚健樹：幼稚園教育実習評価と自己評価の比較—本学幼児教育科学学生の場合—。盛岡大学短期大学部紀要，10，27-32，2000.
- 6) 山田朋子・那須信樹・森田真紀子：保育所実習における学生の自己評価からみた実習指導内容の検討—大学・短期大学学生の評価結果の分析を通して—。中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，42，225-236，2010.
- 7) 牛込彰彦：保育所実習における学生の自己評価と実習評価の関係。埼玉純真短期大学研究論文集，6，25-39，2013.
- 8) 小山祥子・村野かおり：教育実習における実習評価と自己評価の差異に関する研究。駒沢女子短期大学研究紀要，50，81-89，2017.
- 9) 井上充子：幼稚園教育実習における「指導能力」向上のための方策—自己評価と実習成績評価の比較からの考察。豊岡短期大学論集，14，385-394，2017.
- 10) 前掲9
- 11) 相浦雅子・高濱正文・佐藤善友・倉光美保：保育所実習における学生の自己評価のあり方について。別府大学短期大学部紀要，30，75-84，2011.
- 12) 大坪祥子・小沢拓大：実習後の自己評価の正確性と学生が見出す課題の関係性。宮崎学園短期大学紀要，9，29-35，2016.
- 13) 前掲5

付記

本研究は、岐阜聖徳学園大学研究倫理審査委員会よりその計画の承認（承認番号 2018-02）を受けて行われた。

本研究遂行にあたり、実習先から受けた評価ならびに実習指導における学修の一環として行った自己評価の分析利用に同意くださった学生諸氏に心より感謝申し上げます。

