

保育実践が保育者適性尺度に及ぼす影響

—実習の振り返りの視点から—

伊藤 美加

I はじめに

京都光華女子大学こども教育学部こども教育学科（以下、本学科）は、2015年度に同大学短大部こども保育学科を発展的に改組し設置された。教育・保育現場において、おもいやりと慈しみの心をもって、一人ひとりの子どもを尊重し、個性を深く理解しながら、その良さを引き出せる教員・保育者の養成を目指している。その養成課程においては、教育・保育現場での実践としての実習が欠かせない。

本稿では、本学科の保育者養成課程における初めての实習に臨んだ学生の、保育者としての自己評価がどのように変化したのかを調べるために行った調査結果を分析・報告する。保育者を目指して入学した学生が、実習を経験することでどのように変化していくかを実証的に明らかにすることは、保育者養成課程教育のあり方を検討する上で貴重な資料となり得ると考えられる。

実習を振り返ってどのように変化したかという、実習の振り返りの視点から、保育実践が保育者の自己評価に及ぼす影響について、保育者適性尺度を指標に検討する。

II こども教育学科の実習の概要

設置の趣旨等を記載した書類より、本学科における実習の概要を以下に示す。

(1) 幼稚園教育実習

① 幼稚園教育実習Ⅰ（観察実習）

本学科は幼児教育を学校教育の出発点としてとらえて学びの基盤とすることから、本学科の学生は2年次前期に「幼稚園教育実習（観察実習）」（1週間）の実習を行う。ここでは、子ども一人ひとりをよく観察すると同時に、子どもが主体的に活動に取り組むための環境構成の重要性や個々の発達過程及び個

人差に配慮した保育のあり方、保育の特長である総合的・横断的な指導について学ぶことを目的とする。

② 幼稚園教育実習Ⅱ（実践実習）

幼児教育コースの幼稚園教諭免許取得希望者は3年次9月に3週間の幼稚園教育実習（実践実習）を行う。この実習では幼稚園及び幼児教育に関する総合的な理解を深め、既習の科目全体の知識・技能を基礎として幼稚園における保育の内容と機能を実践によって理解するとともに、教職に対する熱意・使命感を高めることを目的とする。

(2) 保育実習

既習の科目全体の知識・技能を基礎とし、児童福祉施設の内容と機能を実践によって理解して保育士としての基本的技能を習得するとともに、保育士としての職業倫理と子どもの最善の利益の具体化について学ぶことを目的とする。

保育士資格取得希望者は2年次後期11月に「保育実習Ⅰ（保育所）」として保育所で10日間、同2～3月に「保育実習Ⅰ（施設）」として児童福祉施設または保育士資格取得のための実習先として認められている社会福祉施設で10日間の実習を行う。さらに3年次後期11月に「保育実習Ⅱ（保育所）」（10日間）、または「保育実習Ⅲ（施設）」（10日間）の実習を履修し、保育士としての職務を理解し、応用的な実践力を養うとともに地域の子育てに関するニーズを把握する。

(3) 小学校教育実習

学校教育コースの学生は、3年次の9月頃に4週間「小学校教育実習」の実習を行う。この実習では、既習の科目全体の知識・技能を、学校現場で総合的に実践すると同時に、児童生徒への接し方や学校現場での教員の専門性を、具体的に体験を通して学ぶことを目的とする。同時に教職に対する熱意・使命感を高め、教職へ就く決意を確かなものとするのも目的とする。

本学科には、幼稚園教諭免許・保育士資格取得を主とする幼児教育コースと小学校教諭免許取得を主とする学校教育コースとがある。2019年度以前入学生の場合原則として、前者は上記(1)および(2)の計5回の実習を、後者は(1)①および(3)の計2回の実習へ行くことになる。すなわち、いずれのコースに関わらず、すべての学生は(1)①の「幼稚園教育実習Ⅰ(観察実習)」に臨む。これは、幼児教育は初等教育以後のすべての教育の出発点であり、幼児教育や初等教育、さらには中等教育の現場で「子どもを見る確かな目」を、幼児教育の基礎的学習と現場体験を通じて養うとともに、幼保一元化や幼小連携、小中連携をはじめとした関係諸機関との連携に対応できる人材養成を学部・学科の教育の特色としていることに起因する。

同時に、上記一連の実習の出発点に位置づけられる「幼稚園教育実習Ⅰ(観察実習)」は、学生にとって大変重要な意味を持つ。本学科のディプロマポリシーである、「慈しみの心をもって子どもと向き合う教育者・保育者へなる」ための実践力を身につける第一歩と言えるからだ。

Ⅲ 調査方法

手続き

調査は、2年次学生を対象に、2019年4月と6月の2回実施した。4月は未だ何の実習も経験していない段階、6月は初めての实習である「幼稚園教育実習Ⅰ(観察実習)」直後(2019年度は6月13日から17日までの5日間)にあたる。

調査冊子には、保育士適性尺度、保育者効力感尺度、自尊感情尺度が含まれていた。6月の調査時はこれに加え、実習を振り返って回答を求めた。ただし本稿では、保育者効力感尺度と自尊感情尺度は扱わないこととする。

調査実施の際は、冊子表紙に書かれた、調査協力の依頼と調査手続きについて口頭で説明を行った。プライバシーへの配慮や調査に参加しない自由の確保についても説明し確認を行った後、各質問項目への回答を始めるよう指示した。

実習の振り返り

学生の実習については、受け入れ先の実習園が評価を行う。その評価表を付録1に示す。どのような観点や基準で実習の評価がなされるのかを知ってもらうため、学生には実習へ行く前に開示している。学生は実習へ行った後に、この評価表と同じ項目について自己評価を行うが(自己評価シート:付録2)、これと実習園からの評価と比較することで、自分の実習内容や実習方法を振り返り、今後の課題を明らかにすることを期待して行っている。

まず、この評価表の到達目標に即して、実習を振り返って回答する質問項目を決定した。到達目標「幼稚園についての理解と行動」と「保育職の理解」から、質問項目「1日の先生の動きが分かった」「1日の幼稚園の仕事を覚える事ができた」を、到達目標「幼児のかかわり」から質問項目「積極的に子どもと関わる事ができた」「適切な指導や援助の方法が分かった」を、到達目標「保育の記録」から質問項目「実習記録は要点を押さえて記述することができた」を、到達目標「実習態度」「社会性・対人関係能力」から「先生とコミュニケーションを取ることができた」とした。次に、独自の質問項目として「子どもたちの名前は全員覚えることができた」「幼稚園教諭という仕事の楽しさが分かった」「幼稚園教諭という仕事の厳しき・大変さが分かった」を、そして実習に対する総合評価として、質問項目「今回の実習で成長したと感じた」を加えた。

Ⅳ 実習の振り返りにおける分析

調査参加人数は76名だが、欠損値を含んだ5名を除いた71名分の回答を以下の分析に用いた。

まず、実習を振り返って回答した各質問項目とその記述統計量をTable 1に示す。それぞれの質問項目について、今の自分にどの程度あてはまるか、「とてもよくあてはまる=5」から「まったくあてはまらない=1」の5段階で学生に評価してもらった。

Table 1：実習を振り返って回答した各質問項目の記述統計量

No.	項目名	質問項目	平均値	標準偏差
1	名前	子どもたちの名前は全員覚える事ができた	3.83	1.17
2	先生	1日の先生の動きが分かった	4.23	0.72
3	園の1日	1日の幼稚園の仕事を覚える事ができた	4.03	0.73
4	記録	実習記録は要点を押さえて記述することができた	3.66	0.77
5	子ども	積極的に子どもと関わることができた	4.34	0.84
6	指導援助	適切な指導や援助の方法が分かった	3.92	0.67
7	コミュニケーション	先生とコミュニケーションを取ることができた	3.75	0.87
8	楽しさ	幼稚園教諭という仕事の楽しさが分かった	3.92	0.85
9	厳しさ	幼稚園教諭という仕事の厳しさ・大変さが分かった	4.42	0.57
10	成長	今回の実習で成長したと感じた	4.00	0.75

「幼稚園教育実習の手引き」(2019)によると、「幼稚園教育実習Ⅰ（観察実習）」のねらいは以下の通りとある。

「幼稚園教育実習Ⅰ」は「観察実習」とあるように、幼稚園の生活の中に身を置き、保育者と子どもとが環境を通して主体的に生活をどのように紡いでいるのか、五感を通して体感し、そのことを観察記録に綴り、保育の営みについて具体的に知る（学ぶ）ことである。そして、その保育の営みは指導計画に基づいて実践されていることを理解することである。具体的なねらいとしては、以下のものが挙げられる。

1) 実習園について理解を深める。

実習する幼稚園（認定こども園）の概要、設立理念、教育目標（望ましい子ども像）や教育課程を理解する。

2) 実習園の特色や保育の一日の流れを理解し保育に参加する。

幼稚園の生活の場に身を置き主体的に参加し、その園の文化、保育の一日の流れなどを理解し関心をもつ。

3) 幼児の発達を理解する。

①誠実に子どもに関わりながら観察することを通して、子どもの遊びの実態を具体的に理解する。

②積極的に子どもの遊びの仲間に加わり、関わりを通して具体的に子どもの発達を理解する。

……以下、略……

このねらいに基づき、実習目標として「園の特色を知り保育の一日の流れを理解する」や「子どもと積極的に関わり、子どもの発達を理解する」を挙げる学生が多く、それゆえ「先生」「園の一日」「子ども」の項目の評定値が高いと考えられる。実習前に不安に思う

こととして、「実習記録簿の書き方」や「指導教員とのコミュニケーション」を挙げる学生が多く、それゆえ「記録」「コミュニケーション」の項目の評定値が低いと考えられる。

各質問項目の評定値について1要因分散分析を行った。その結果、主効果が有意となったので ($F(9,630)=9.78, p < .01$)、多重比較を行ったところ (*Ryan's method*)、最も評定値が低かった「記録」は、「名前」「指導援助」「コミュニケーション」「楽しさ」「成長」と有意な差は認められなかったが、「先生」「園の一日」「子ども」「厳しさ」と有意差が認められた。一方最も評定値が高かった「厳しさ」は、「先生」「子ども」と有意差が認められなかったが、その他の項目と有意差が認められた。

実習を振り返って、実習目標を達成できたと評価すると同時に保育者の厳しさを実感したことが伺える。

相関係数

次に、各質問項目間の相関係数を算出した。その結果を Table 2 に示す。

Table 2：実習を振り返って回答した各質問項目間の相関係数

	先生	園の1日	記録	子ども	指導援助	コミュニケーション	楽しさ	厳しさ	成長
名前	.330**	.137	.046	.401**	.18	.055	.07	.378**	.304*
先生	—	.580**	.292*	.389**	.513**	.205	.262*	.420**	.341**
園の1日		—	.443**	.490**	.410**	.300*	.253*	.274*	.411**
記録			—	.199	.247*	.421**	.129	.196	.269*
子ども				—	.455**	.215	.356**	.406**	.470**
指導援助					—	.524**	.534**	.389**	.535**
コミュニケーション						—	.581**	.244*	.476**
楽しさ							—	.275*	.573**
厳しさ								—	.295*

* $p < .05$, ** $p < .01$

相関係数において、「成長」ではすべての項目と有意な相関が認められた。実習に対する総合評価としての質問項目として適切であったことを示す。「成長」と、「園の一日」「子ども」「指導援助」「コミュニケーション」「楽しさ」との相関が0.4以上となり、中程度の相関が認められた。特に「指導援助」「楽しさ」とは相対的に高い相関を示した。「適切な指導や援助の方法を理解でき、それを楽しいと感じた」と評価するほど、「今回の実習で成長したと感じた」と高く評価するといえる。

「名前」を中心に考察すると、「子ども」と中程度の相関がみられたことから、「積極的に子どもと関わることができた」と評価するほど、「子どもたちの名前は全員覚える事ができた」と高く評価するといえよう。

「先生」では「コミュニケーション」以外のすべての項目で相関が有意になり、「園の一日」「指導援助」との相関が相対的に高かった。「幼稚園の一日の流れと適切な指導や援助の方法を理解できた」と評価するほど、「1日の先生の動きが分かった」と高く評価しており、保育内容や方法と保育者の活動とを関連付けて実習に臨んでいたと考えられる。

「園の一日」では、「記録」「子ども」「指導援助」「成長」と中程度の相関がみられ、特に「先生」「子ども」との相関が相対的に高かったことから、「積極的に子どもと関わることができた」と評価するほど、「1日の幼稚園の仕事を覚える事ができた」と高く評価しており、これは保育者としての園での仕事は子どもとの関わりであると関連付けていることを示唆する。

「記録」では「園の一日」「コミュニケーション」と中程度の相関がみられ、「1日の園での仕事を先生とコミュニケーションを取りながら覚えた」と評価するほど、「実習記録は要点を押さえて記述することができた」と高く評価していた。

「子ども」では、「名前」「園の一日」「指導援助」「成長」との相関が相対的に高かった。

「指導援助」では「名前」以外の項目で有意差が認められ、「先生」「コミュニケーション」「楽しさ」「成長」と相関が相対的に高かった。

「コミュニケーション」では「指導援助」「楽しさ」との相関が相対的に高かった。

また、「楽しさ」では、「指導援助」と「コミュニケーション」との相関が相対的に強く、「適切な指導や援助の方法が分かった」と評価するほど、「先生とコミュニケーションを取ることができた」と評価するほど、「幼稚園教諭という仕事の楽しさが分かった」と高く評価していた。

一方「厳しさ」では、「先生」と「子ども」と相関が相対的に強く、「1日の先生の動きが分かった」と評価するほど、「積極的に子どもと関わることができた」と評価するほど、「幼稚園教諭という仕事の厳しさ・大変さが分かった」と高く評価していた。

重回帰分析

そして、実習による成長が何によって規定されるのかを検討するために、「成長」を従属変数、その他の変数を独立変数とする重回帰分析を行った（強制投入法）。重回帰分析の結果、重決定係数は.505であり、1%水準で有意な値であった。それぞれの独立変数から従属変数への標準偏回帰係数を、Table 3に示す。

Table 3：重回帰分析結果

	β
名前	0.212 *
先生	-0.070 <i>n.s.</i>
園の1日	0.159 <i>n.s.</i>
記録	0.067 <i>n.s.</i>
子ども	0.113 <i>n.s.</i>
指導援助	0.185 <i>n.s.</i>
コミュニケー	0.090 <i>n.s.</i>
楽しさ	0.350 **
厳しさ	-0.049 <i>n.s.</i>

* $p < .05$, ** $p < .01$

「成長」への標準偏帰係数が有意になったのは、「名前」と「楽しさ」のみであった。「子どもたちの名前は全員覚える事ができた」と評価することと「幼稚園教諭という仕事の楽しさが分かった」と評価することとは、「今回の実習で成長したと感じた」と評価するのに重要な要因になっていることを示す。逆に「名前」と「楽しさ」以外の項目では「成長」と有意な関連を持たなかったことは、「成長」ではすべての項目と有意な相関が認められたことから考えても、意外な結果であった。実習目標や実習のねらいに関わる項目よりも実習を楽しむことの方が、学生が成長したと感じることにつながることを示唆する。

V 実習の振り返りと保育者適性尺度との分析

実習の振り返りと保育者適性尺度（2019年4月と6月の2回）とのすべての調査に参加したのは66名であった。この66名分の回答を以下の分析に用いた。

保育者適性尺度

保育者適性尺度は、個人のパーソナリティ特性とし

ての保育者適性を多面的に捉えようとするもので（藤村、2010）、7つの下位尺度からなる計49項目から構成される。各下位尺度と質問項目例をTable 4に示す。それぞれの質問項目について、今の自分にどの程度あてはまるか、「非常にあてはまる=5」から「全くあてはまらない=1」の5段階で受講生に評価してもらった。下位尺度別の評定の平均値と標準偏差も併せて示す。

下位尺度別の評定値について、調査時期2（4月、6月）×下位尺度7（愛他性、気働き、共感性、行動力、社交性、養育性、論理的思考性）2要因分散分析を行った。その結果、調査時期の主効果および下位尺度の主効果が有意となったが（順に、 $F(1,65)=8.05, p < .01$; $F(6,390)=15.50, p < .01$ ）、交互作用は有意にならなかった（ $F < 2$ ）。よって下位尺度に関わらず4月よりも6月の評定値が高かったことを示す。初めての実習を経験してどの保育者適性尺度も概して評定値は高くなることは、伊藤（2019）の結果と一致する。

しかしながら調査時期別の評定値の変化として、6月から4月までの差をとると（Table 4の右列）、「気働き」「養育性」が相対的に高いことが伺える。初めての実習を経験することで、保育者として子どもの変化に心配りをしながら子どもの立場に立って子どものためになるような働きかけをしようとする特性を感じるようになったと考えられる。

相関係数

実習の振り返りと保育者適性尺度の下位尺度別評定値の変化（差）との間の相関係数を算出した。また実習の振り返りと保育者適性尺度の平均評定値（各下位尺度評定値の平均）との相関係数も算出した。その結

Table 4：保育者適性尺度の下位尺度と質問項目例、およびその評定値

下位尺度	質問項目例	4月		6月		差	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
愛他性	人のために働くのが好きである 自分のことより他人のことを優先するほうである	3.68	0.54	3.75	0.54	0.07	0.32
気働き	細やかによく気がつくほうである 細やかな気配りができる	3.45	0.54	3.59	0.54	0.14	0.39
共感性	人の気持ちになって喜んだり悲しんだりすることがたびたびある つらい思いをしている人を見ると自分もつらくなる	3.67	0.66	3.73	0.63	0.06	0.39
行動力	思いついたらすぐ行動するほうである 自分から進んで物事に取り組むほうである	3.28	0.58	3.39	0.64	0.11	0.41
社交性	人と出会うと自分から挨拶する 社交的である	3.27	0.42	3.31	0.39	0.04	0.36
養育性	きめ細かく子どもの世話ができる 子どものためなら、つらいことでも逃げないで努力する	3.49	0.61	3.64	0.55	0.15	0.41
論理的思考性	物事をより深く理解しようとする 慎重にものごとを考えるほうである	3.31	0.57	3.43	0.58	0.12	0.43

Table 5：実習の振り返りと保育者適性尺度の評定値の変化（差）との相関係数

	愛他性	気働き	共感性	行動力	社交性	養育性	論理的思考性	平均
名前	.078	.093	.234	.168	.09	.029	.096	.159
先生	-.094	.245*	.088	.138	.125	.088	-.024	.116
園の1日	.023	.146	.035	.259*	.15	.1	.074	.159
記録	.037	.102	.016	.186	.038	.141	.136	.136
子ども	.169	.216	.157	.259*	.08	-.042	.061	.175
指導援助	.164	.408**	.155	.265*	.328**	.156	.305*	.355**
コミュニケーション	.153	.112	.059	.132	.225	.337**	.138	.23
楽しさ	.245*	.246*	.049	.245*	.342**	.354**	.217	.337**
厳しさ	.135	.236	.166	.089	.084	.202	.095	.203
成長	.173	.309*	.322**	.354**	.314*	.305*	.23	.402**

* $p < .05$, ** $p < .01$

果を Table 5 に示す。

実習の振り返りの各項目において、保育者適性尺度の各下位尺度と有意な相関が得られたのは以下の通りであった。

「先生」では「気働き」と有意な相関が得られた。「1日の先生の動きが分かった」と評価するほど、子どもに対して細やかな気配りができるようになったと評価した。

「園の1日」と「子ども」では「行動力」と有意な相関が得られた。「園の保育の流れを理解し積極的に子どもと関わることができた」と評価するほど、保育者として主体的に行動するようになったと評価した。

「指導援助」では「気働き」「行動力」「社交性」「論理的思考性」と有意な相関が得られた。「適切な指導や援助の方法が分かった」と評価するほど、子どもの変化に気付きその変化をより深く考えながら自分から行動するようになったと評価した。

「コミュニケーション」では「養育性」と有意な相関が得られた。「先生とコミュニケーションを取ることができた」と評価するほど、子どもへの関わりができるようになったと評価した。

「楽しさ」では「共感性」と「論理的思考性」以外のすべての下位尺度、そして「成長」では「愛他性」と「論理的思考性」以外のすべての下位尺度と有意な相関が得られ、保育者適性尺度の多くの下位尺度とやや弱い相関が得られた。

一方「記録」と「厳しさ」では有意な相関が得られなかった。

そして、保育者適性尺度の平均評定値において、実習の振り返りの「指導援助」「楽しさ」「成長」と有意な相関が得られ、特に「成長」との相関は .40 以上と中程度の相関が見いだされた。

分散分析

そこで、実習の振り返りの「成長」において、評定値が高い群（以下、成長高群）と低い群（成長低群）を設定し、保育者適性尺度の評定値について、群2（高、低）×調査時期2（4月、6月）×下位尺度7（愛他性、気働き、共感性、行動力、社交性、養育性、論理的思考性）3要因分散分析を行った。ここで実習の振り返りの「成長」の評定値の平均が4.03、標準偏差が0.72なので、高群は平均+標準偏差（4.75）以上の14名、低群は平均-標準偏差（3.31）以下の17名とした。

その結果、群の主効果と下位尺度の主効果が有意となり（順に、 $F(1,29)=14.53, p < .01$; $F(6,174)=10.57, p < .01$ ）、群と時期の交互作用および群と下位尺度の交互作用が有意になった（順に、 $F(1,29)=6.89, p < .05$; $F(6,174)=2.20, p < .05$ ）が、二次の交互作用は有意にならなかった（ $F < 2$ ）。

群と時期の交互作用が有意になったので、下位検定を行ったところ、高群・低群ともに調査時期の単純主効果が有意になり（ $F(1,58)=5.83, p < .05$; $F(1,58)=20.7, p < .01$ ）、高群では4月（3.71）よりも6月（3.93）の評定値が高くなったのに対して、低群では逆に4月（3.37）よりも6月（3.29）の評定値が低くなった。

群と下位尺度の交互作用が有意になったので、下位検定を行ったところ、「気働き」を除くすべての下位尺度において群の単純主効果が有意になり（ $F(1,203) > 4, p < .01$ ）、高群は低群よりも評定値が高かった。

保育者適性尺度は、保育者のパーソナリティの行動傾向を測定することから、実習前後の3ヶ月でそれほど変化するものでないのかもしれないが、実習による成長を感じた高群と成長を感じなかった低群とで有意差が認められたことから、実習を経験するだけでなく実習による成長を実感することが、保育者適性を高め

ることが示唆されたと言えよう。

二次の交互作用は有意にならなかったものの、成長高群と低群における保育者適性尺度の下位尺度別の評定値の変化（差）を Figure 1 に示す。

「愛他性」では成長高低群による評定値の変化（差）が相対的に小さかったが、上記相関係数の分析結果と一致する。成長高群では「気働き」「行動力」「養育性」の評定値の変化（差）が相対的に大きいものに対して、成長低群は「社交性」「行動力」「共感性」の評定値の変化（差）が相対的に大きかった。細やかな気配りができることや思いついたらすぐに行動するように実習中に取り組むことで、実習を振り返って成長したと感じることにつながるのに対し、自分から進んで挨拶することや共感的に子どもと関わるのが実習中に取り組めない場合に、実習を振り返って成長したと感ぜられないと考えられる。

VI さいごに：まとめ

本稿では、実習を振り返ってどのように変化したかという、実習の振り返りの視点から、保育実践が保育者の自己評価に及ぼす影響について、保育者適性尺度を指標に検討した。具体的には、保育者になるための初めての实習である「幼稚園教育実習Ⅰ（観察実習）」前後で保育者適性尺度に回答し、かつ実習を振り返って調査項目に答えてもらうという形式で、保育実践による保育者の自己評価の変化を分析した。

実習を振り返っての回答についての相関係数の分析においては、実習目標や実習のねらいに即し、幼稚園での保育の様子や保育職についての理解ができた、そ

して子どもとの関わりができたと高く評価しており、それに比べると、記録やコミュニケーションについてはそれほど評価は高くなかった。また、実習を振り返って実習目標や実習のねらいを達成できたと評価すると同時に保育者の厳しさ・大変さをも実感していた。そして実習に対する総合評価として、実習を振り返って実習目標や実習のねらいを達成できたと評価するほど、実習によって成長したと感じていた。さらに、実習による成長を感じたと評価するのに重要な要因は、幼稚園教諭という仕事の楽しさであり、すなわち実習を楽しむことであった。

保育者適性尺度においては、初めての実習を経験して概して評定値は高くなっていったことから、初めての実習を経験することで、保育者として子どもの変化に気配りをしながら子どもの立場に立って子どものためになるような働きかけをしようとする特性を感じるようになったと考えられた。しかし、保育者適性尺度と実習を振り返っての回答との関係性をみると、実習を振り返って適切な指導や援助の方法を理解し、それを楽しいと評価し、実習による成長を感じた場合に顕著であることが示された。実際に、実習による成長を感じたか否かによって調査時期による変化が異なったことから、初めての実習を経験することで評定値は高くなるのではなく、実習を振り返って成長を感じたと回答する場合に評定値が高く、逆に実習による成長を感じられなかったと回答する場合は評定値が低くなった。保育者としての自己評価が必ずしも一律に高くなるわけではなく、実習による成長を実感するかどうかによって異なることが示された。

以上から、保育者としての自己評価を高めるために

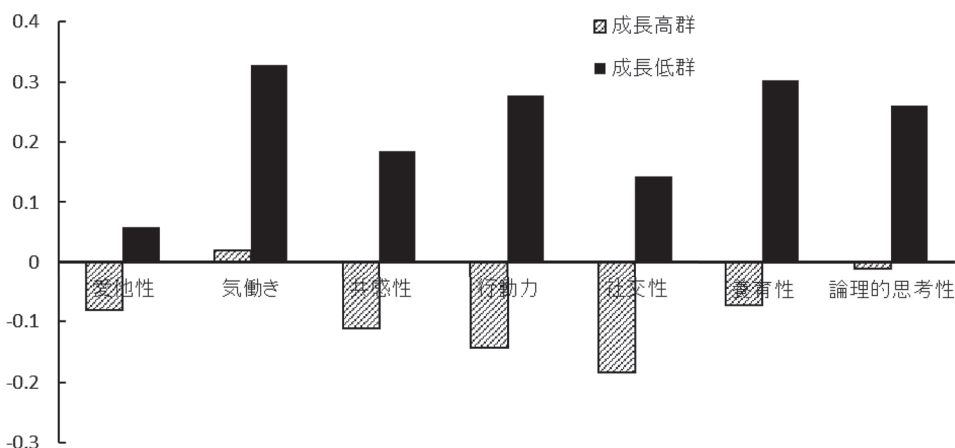


Figure 1：成長高群と低群における保育者適性尺度の下位尺度別の評定値の変化（差）

は、実習という保育実践そのものを楽しむことによって、保育実践による成長を学生が感じられるようにすることが重要であると考えられる。

実習目標と自己評価との整合性

実習では、保育が展開される実践現場に身を置き、子どもと保育者との関わりを直接体験を通して学習する。これまでの学びの理解を深めるとともに、新たな視点を身につけることが期待される。しかし何も明確に持って向かわなければ、何も学びとれないまま実習を終えてしまうことになる。実習が意義あるものになるかどうかは、実習生自身が自分なりの目標をもって臨むかどうかにかかっている。そのため実習へ行く前に、必ず実習目標を立て、実習が終わってからその目標が達成できたかどうか実習中の学びを振り返り、自らの学習を深める。しかしここでの実習目標の設定は、あまり具体的でない、「幼稚園教育実習の手引き」に掲載されている参考例を書き換えたお仕着せの目標になっているがために、何をもって達成できたか明確でない目標になってしまっている可能性がある。それゆえ、実習を振り返って自己評価した場合に、総合的な評価である「成長」を規定するのが実習目標や実習のねらいではないというように、実習目標と自己評価との間にズレが生じてしまうことになる。よって実習目標を立てる場合には、目標達成が明確になるよう設定する等、意識していくことが望まれる。

事前・事後指導のあり方

実習へ行く前の事前指導では、実習の意義や目的、ねらい、実習に対する心構え、実習の注意事項の伝達と書類作成等が中心になっている。保育内容や方法に関することでも、記録や保育指導案の書き方といった保育技術の説明がなされる。実習に学生を送り出す教員側からすると、実習に行くにあたって必要なことを網羅するよう事前指導の授業計画をしているのだが、学生側からするとそれらがどう関連しているのか、何のために必要なのか分からないままになっている。実習に行って成長を感じ、保育者への適性を高く評価するようになるためにも、幼稚園教諭という仕事の楽しさ、実習の楽しさを感じることができると事前指導の授業内容になるよう、改善工夫する方向性が考えられる。それはひいては、学生が実習を経験することで、保育

者になりたいという意欲と熱意を新たにすることにつながると考えられる。このことは事後指導についても当てはまる。実習後には、実習でできなかったことや保育者として自分に足りないものや課題にどうしても注意を向けがちだが、事後指導では実習でできたことや保育者として成長したこと、楽しいと感じたことに注意を向けるような働きかけが重要であると考えられる。それはこの後に続く一連の実習へ向けての事前指導の一環としての役割を果たすことにもつながるといえよう。

VI 引用文献

- 京都光華女子大学こども教育学部 (2019). 幼稚園教育実習の手引き
- 藤村和久 (2010). 保育士、幼稚園教諭を目指す学生のための保育者適性尺度の構成 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要、9、129-143
- 伊藤美加 (2019). 保育実践が保育者の自己評価に及ぼす影響に関する横断研究 京都光華女子大学研究紀要、57、1-7

付録

幼稚園教育実習Ⅰ(観察実習) 評価票

実習園名 () 学生証番号 () 氏名 ()

領域	到達目標	基準	評価基準	評価欄
知識・理解	幼稚園について の理解と行動	A	園生活の一日の流れを理解し、それに合わせた行動ができる	
		B	園生活の一日の流れを理解し、それに合わせた行動ができるよう努めた	
		C	園生活の一日の流れを理解し、それに合わせた行動ができるよう努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
知識・理解	保育者の理解	A	保育者としての仕事内容を理解している	
		B	保育者としての仕事内容を理解しようとした	
		C	保育者としての仕事内容を理解すべく努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
知識・理解	幼児のかわり	A	幼児とその関係を理解し、自分から関わることをできた	
		B	幼児とその関係を理解し、自分から関わりようとした	
		C	幼児とその関係を理解し、自分から関わるよう努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
保育態度	保育の態度	A	幼児の様子を前後の経過も含めて捉え、観察記録や実習記録等に記述することができる	
		B	幼児の様子を捉え、観察記録や実習記録等に記述しようとした	
		C	幼児の様子を捉え、観察記録や実習記録等に記述すべく努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
実習態度	実習態度	A	実習生としてふさわしい態度をとり、ルールや指導動向を守り、行動することができる	
		B	実習生としてふさわしい態度をとり、ルールや指導動向を守り、行動しようとした	
		C	実習生としてふさわしい態度をとり、ルールや指導動向を守り、行動すべく努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
対人関係能力	社会性・ 対人関係能力	A	教職員・幼児との適切なコミュニケーションをとることができる	
		B	教職員・幼児との適切なコミュニケーションをとろうとした	
		C	教職員・幼児との適切なコミュニケーションをとすべく努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
総合評価	総合評価	A	よく努力し、実習の成果をあげることができた	
		B	努力し、実習の成果があった	
		C	努力と実習の成果が望まれる	
		D	全く努力に欠け、実習の成果は認められなかった	
所見				

付録1:「幼稚園教育実習Ⅰ(観察実習)」で実習園に評価を依頼する評価表

幼稚園教育実習Ⅰ(観察実習) 自己評価シート

実習園名 () 学生証番号 () 氏名 ()

領域	到達目標	基準	評価基準	評価欄
知識・理解	幼稚園について の理解と行動	A	園生活の一日の流れを理解し、それに合わせた行動ができる	
		B	園生活の一日の流れを理解し、それに合わせた行動ができるよう努めた	
		C	園生活の一日の流れを理解し、それに合わせた行動ができるよう努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
知識・理解	保育者の理解	A	保育者としての仕事内容を理解している	
		B	保育者としての仕事内容を理解しようとした	
		C	保育者としての仕事内容を理解すべく努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
知識・理解	幼児のかわり	A	幼児とその関係を理解し、自分から関わることをできた	
		B	幼児とその関係を理解し、自分から関わりようとした	
		C	幼児とその関係を理解し、自分から関わるよう努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
保育態度	保育の態度	A	幼児の様子を前後の経過も含めて捉え、観察記録や実習記録等に記述することができる	
		B	幼児の様子を捉え、観察記録や実習記録等に記述しようとした	
		C	幼児の様子を捉え、観察記録や実習記録等に記述すべく努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
実習態度	実習態度	A	実習生としてふさわしい態度をとり、ルールや指導動向を守り、行動することができる	
		B	実習生としてふさわしい態度をとり、ルールや指導動向を守り、行動しようとした	
		C	実習生としてふさわしい態度をとり、ルールや指導動向を守り、行動すべく努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
対人関係能力	社会性・ 対人関係能力	A	教職員・幼児との適切なコミュニケーションをとることができる	
		B	教職員・幼児との適切なコミュニケーションをとろうとした	
		C	教職員・幼児との適切なコミュニケーションをとすべく努力が望まれる	
		D	Cに満たない	
総合評価	総合評価	A B C D	左のように評価した理由を記入しなすよう	
今後の課題				巡回指導教員捺印

付録2:「幼稚園教育実習Ⅰ(観察実習)」で学生が記入する自己評価シート

