

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

大坪 祥子 小澤 拓大

The accuracy of the self-evaluation after practicum and the relationship with problems that students find out

Shoko OTSUBO Takuhiro OZAWA

要約：本研究は、学生の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について検討した。筆者の所属する短期大学保育科1年生217名に対して、平成27年度教育実習（基本実習－附属幼稚園－）終了1週間後の実習指導の授業において、質問紙調査を行ったところ、「実習後の自己評価が正確でなければ、具体的な課題を見出すことができない」という仮説は支持された。最後に、自己評価の正確性を高めるための手段と今後の課題について論じられた。

キーワード：教育実習・自己評価・実習後の課題

1. 問題

筆者の所属する短期大学では2年間で保育士資格、幼稚園教諭二種免許状取得を目指し、保育所実習Ⅰ・Ⅱ、施設実習、教育実習の実習に参加する（図1）。学生は各実習から戻ると、実習後指導において、実習の振り返りとして自己評価を行っている。

本学は1学年200名を超す学生を抱えているが、学生に対して幼稚園の教育実習に関する指導を行える教員は第一著者一人である。そのため、本来であれば少人数体制の指導が望ましいが、全体指導が多くなってしまっているのが現状である。実習後には学生に対して自己評価を行うよう指導しているが、全体指導の中での実施のためか、項目を深く考えずに全ての項目に同じ評価をつけてしまったり、“自分は頑張った”といった評価に留まり、客観的に評価のできない学生が見受けられた。このような自己評価の仕方では、正確に自分を捉えることは難しいであろう。現在は、より正確に自己評価ができるように、教員が評価項目ごとに、その項目内容が目指していることやどのような場面でそのことが経験できるかなどといったことを説明し、学生がよく考えて記入ができるようにしている。また、なぜその評価にしたのか、その自分の評価に対して自由記述できる欄を設けるなど、自己評価の記入の仕方や自己評価シートの工夫をしているところである。

では、なぜ自己評価を正確にすることが重要なのであろうか。その答えの一つは「授業と実習のサイクル」にあるといえよう。学生は2年間で「幼稚園→保育所→幼稚園→施設→保育所」といった流れで、対象も目標も異なる実習を経験していく。一つの実習だけで、学生の保育者としての成長が完結するのではなく、一つの実習が終わると、そこで見えた自身の具体的な課題を意識して大学の授業を受講し、前の実習時よりも成長した状態で次の実習に臨む、そしてまた新たな課題を見出し…といったサイクルを経て保育者として成長していく（授業と実習のサイクル）と考えられる。そして、この時に重要になるのが正確な自己評価といえよう。正確な自己評価ができていなければ、具体的な課題を見出すことができず、目標や意欲のないまま漠然と授業を受け、次の実習を迎えることになるであろう。つまり、

正確な自己評価は自身の具体的な課題を見出すことに寄与する、すなわち授業と実習のサイクルを円滑にまわすことに寄与すると考えられるのである（図2）。

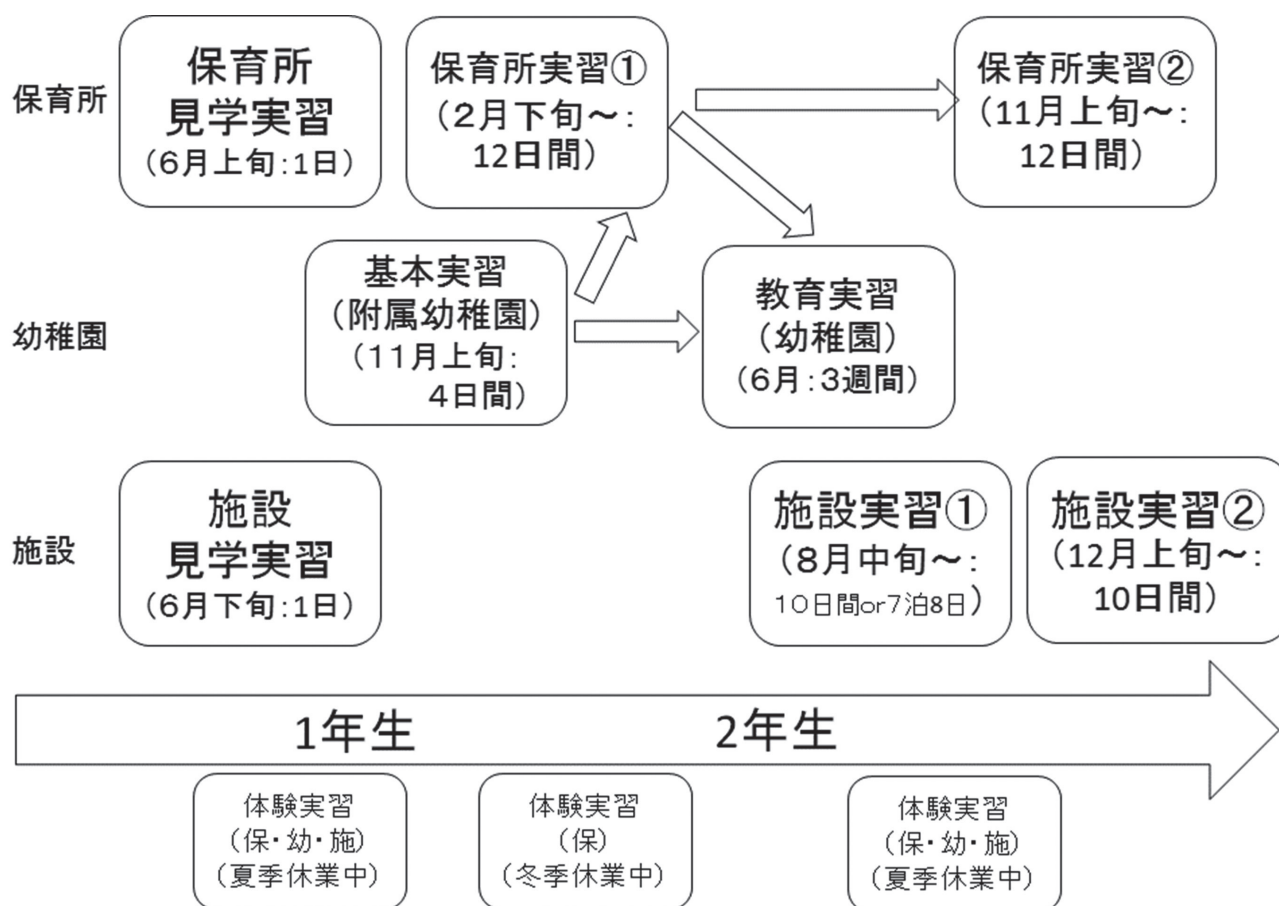


図1 2年間の実習の流れ

ここまで、正確な自己評価の重要性について、具体的な課題の見出しを根拠に述べてきた。しかしながら、上述した自己評価の正確性と課題の具体性の関係性については、筆者の経験に基づいた仮説であり、実証されたものではない。そこで、本研究では、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について検討することを目的とする。「実習後の自己評価が正確にできなければ、具体的な課題を見出すことができない」というのが本研究の仮説である。もし、この仮説が支持されれば、今後の実習指導において、学生に実習後の自己評価を正確に行わせることの意義が見出せるであろう。

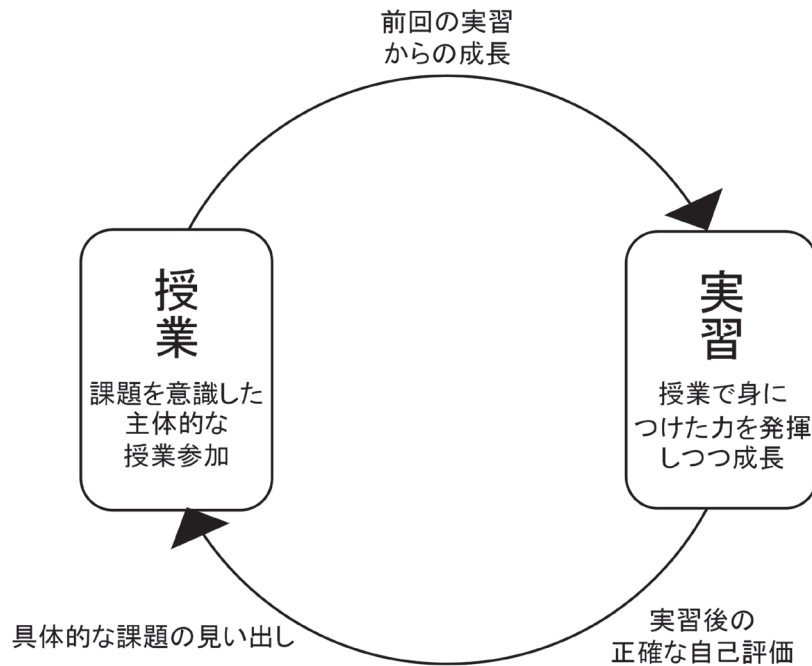


図2 授業と実習のサイクル

2. 方法

本研究は、平成27年度教育実習（基本実習－附属幼稚園－）（以下、“基本実習”と記載する）終了1週間後、実習指導の授業において質問紙調査により行われた。

【調査対象】

調査対象は、本学の基本実習に参加した保育科1年生217名であった。データの不備はなく全データ（217名分）を分析に用いる。

【質問紙の構成】

質問紙の構成は以下の通りである。なお、質問紙には以下の質問以外の項目も含まれていたが、本研究には関連がないため詳細は割愛する。

①実習中の態度について（15項目）（5段階評価）

実習中の実習生の態度を5段階で自己評価させる項目であった（5:とてもよくできた・4:よくできた・3:できた・2:あまりできなかった・1:全くできなかった）。各項目は、1「出勤時間は守れた（8時出勤）」、2「遅刻・欠席などの連絡を園と学校にした（遅刻・欠席をしなかった人は5）」、3「服装・髪・身だしなみなどルールに合った相応しいものであった」、4「挨拶は笑顔で相手に届く声でできた」、5「掃除は積極的に行った」、6「日程表をみながら時間を守って行動した」、7「言葉遣いは適切であった（子ども・先生方・保護者・学生同士）」、8「指導を受ける態度は適切であった」、9「日誌の提出期限を守った（翌朝すぐ）」、10「日誌の誤字・脱字はなかった」、11「日誌は丁寧な字で書いた」、12「日誌は枠の大きさを十分使って記入した」、13「返却いただいた日誌は必ず目を通して、その日の日誌を書いた」、14「子どもに積極的に話しかけた」、15「子どもと積極的に遊ぶことができた」というものであった。

②次の実習へ向けての課題（自由記述）

次の実習に向けての課題を、「附属幼稚園で実習を終えて、これから迎える2月の実習に向けてどのような準備をして臨めば良い実習になると思いますか」という質問項目に対して、自由記述で回答するものであった。

【園からの評価】

後述する、実習後の自己評価の正確性を算出するために、実習後に園から送られてくる実習生の評価を用いた。園の評価の内訳については①日誌の内容（10点）、②日誌の分量（5点）、③日誌の文字の丁寧さ（5点）、④実習中の態度・質問（5点）の4項目であった。

3. 結果及び考察

【実習後の自己評価の正確性】

本研究では、「実習後の自己評価が正確にできなければ、具体的な課題を見出すことができない」という仮説を検証する。そのためには、実習後の自己評価の正確性を定義しなければならない。本研究では、「学生の実習後の自己評価得点」－「園の評価」を「自己評価の正確性得点」とし、その得点が0であれば正確な評価ができていて、プラスの評価であれば過大評価、マイナスの評価であれば過小評価とした。「園の評価」は、上述の「①日誌の内容（10点）、②日誌の分量（5点）、③日誌の文字の丁寧さ（5点）、④実習中の態度（5点）」の合計値を4で割った値である。一方、「学生の実習後の自己評価得点」は、園の評価に対応する形で、上記「①実習中の態度について（15項目）」から抜粋して算出している。詳しい算出の仕方は表1の通りである。

表1 自己評価の正確性得点の算出方法

園からの評価	学生の実習後の自己評価得点
①日誌の内容(10点)	A: 13「返却いただいた日誌は必ず目を通して、その日の日誌を書いた」(5点) × 2
②日誌の分量(5点)	B: 12「日誌は枠の大きさを十分使って記入した」(5点)
③日誌の文字の丁寧さ(5点)	C: 10「日誌の誤字・脱字はなかった」(5点)・「日誌は丁寧な字で書いた」(5点)の平均値
④実習中の態度・質問(5点)	D: 3「服装・髪・身だしなみなどルールに合った相応しいものであった」(5点)・ 4「挨拶は笑顔で相手に届く声でできた」(5点)・5「掃除は積極的に行った」(5点) 7「言葉遣いは適切であった(子ども・先生方・保護者・学生同士)」(5点) 8「指導を受ける態度は適切であった」(5点)・14「子どもに積極的に話しかけた」(5点)・ 15「子どもと積極的に遊ぶことができた」(5点)の平均値
園からの評価: (①+②+③+④)÷4 最小値:1 最大値:6.25	学生の実習後の自己評価得点: (A+B+C+D)÷4 最小値:1 最大値6.25
自己評価の正確性得点: 学生の自己評価得点-園からの評価 最小値: -5.25 最大値: +5.25	

表1のとおり、学生の評価項目と園の評価項目は一致していない。本来であれば、自己評価の正確性を捉えるには、この二つは同じ質問内容で統一させるのが望ましいであろう。しかしながら本研究では実習先の指導教員にかかる負担や困難を配慮し、統一はしていない。基本実習先である附属幼稚園は2園あり、その2園に保育科1年生217名全員が、2週間に渡って参加している。この状況を1クラスあ

たり受け入れる実習生の人数で考えてみると、通常、実習で1クラスあたりの実習生が1名、多くても2名であるのに対して、基本実習では7名ほどの実習生を一人の先生で担当することになる。子どもの把握や毎日の保育だけでも十分に忙しいところに、多くの実習生を受け入れ、指導をするということになる。つまり、一人の学級主任で日常業務に加えて、それだけの人数の学生の様子まで把握することは大きな負担をかけることになるであろう。加えて、基本実習では“3・4・5歳それぞれの発達段階のおおよそを知る”といった目的がある。実習では同じクラスで何日か過ごしながらか実態を知っていくことはよくあるが、今回は先に述べた目的があるため、毎日違う年齢、クラスでの実習となる。そのため、日々変わる実習生一人一人に対して、学生と同じ項目で評価（詳細な評価）をするというのは大変困難なことであろう。以上を考慮し、同じ項目を設定することは避けたが、表1のように対応する項目を用いて、「自己評価の正確性得点」を算出した。

以後、自己評価の正確性と見出す課題の関係を検討するために自己評価の正確性得点の高低により学生を分類した。あまり細かく分けてしまうと分析する際にそれぞれの群の特徴が見出しにくくなる。しかし大きすぎると大雑把な分析となってしまう。そこで4群の人数が均等になるように分類した。結果はⅠ群：(0.79点～1.17点)（平均値：0.789）(53人)、Ⅱ群：(1.18点～1.66点)（平均値：1.452）(55人)、Ⅲ群：(1.67点～1.98点)（平均値：1.831）(56人)、Ⅳ群：(1.99点～3.24点)（平均値：2.302）(53人)となった。全体平均値は1.59点、最小値は-0.79点、最大値は3.24点となった。そして、1名を除く学生が、園の評価と同じまたはそれ以上の評価（過大評価）であった。

【今後の課題の評価】

本研究では、「実習後の自己評価が正確にできなければ、具体的な課題を見出すことができない」という仮説を検証する。そのためには、学生が見出した今後の課題についての良し悪しを評価しなくてはならない。見出した課題の質については、「②次の実習に向けての課題（自由記述）」の記載内容より分類した。分類結果は以下の6つで、Aを除く5つについては何らかの課題を見出したグループである。括弧内は見出した課題の種類である。

- A：具体的な課題を見出せていない
- B：何らかの課題を見出している（子どもの発達について）
- C：何らかの課題を見出している（遊びのレパートリー）
- D：何らかの課題を見出している（実習に臨む態度や姿勢）
- E：何らかの課題を見出している（日誌の書き方）
- F：何らかの課題を見出している（指導技術について）

具体的な記述内容としては「B：何らかの課題を見出している（子どもの発達について）」では「同じ年齢であっても、一人一人の成長の違いがあることが分かったので、普段の子どもの姿を見ておくことが大事である」「はさみやボタンなど各年齢で援助の仕方が異なり、できること、できないことがある。また同じ年齢であっても子どもによって異なるため、よく子どもを見ておかなければならない」「子どもの行動を予測できる力をつけたい」といったものである。「C：何らかの課題を見出している（遊びのレパートリー）」では「新聞紙だけでも同じ素材で多くの遊びができる。いろいろな遊びを紹介できるように自分もいろいろな遊びを試したい」といったものである。「D：何らかの課題を見出している（実習に臨む態度や姿勢）」では、「子どもの前で絵本を読む時、恥ずかしい気持ちがあった。次回はそういった気持ちをなくし、表情や声に変化をつけて絵本が読めるようになりたい」、「失敗したらどうしようと

思わずに、挑戦できるよう前もって手遊びや遊びなどを準備したい」、「超〜」「すげえ〜」のように意識していないと普段の言葉遣いや態度が出てしまう。子どもに見られていることを忘れずに言動を意識したい」といったものであった。「E：何らかの課題を見出している（日誌の書き方）」では「普段から文字を丁寧に書いたり、分からない時には調べる習慣をつけたい」、「子どもの姿を見ていないと日誌は書けない。また保育者の言動を見ているだけでは日誌は書けない。意味を考えることの大切さがわかった」といったものである。「F：何らかの課題を見出している（指導技術について）」では「子どもをひきつける方法などボランティアなどで実践してもっと力をつけたい」、「一人の子にかかわりながらも全体の子どもに目や気を配る力をつけたい」、「言葉の掛け方、使い方」、「子どもの絵の褒め方」、「子どもに伝わる話し方」、「ピアノの練習をもっとして、子どもと一緒に歌いながらピアノが弾けるようになりたい」といったものであった。

【正確性に基づいた各群（Ⅰ群～Ⅳ群）における見出した課題の評価】

「実習後の自己評価の正確性と見出した課題の関係性」を検討するために、正確性に基づいた各群（Ⅰ群～Ⅳ群）において、見出した課題の質がどのような分布となっているのかを算出した。

Ⅰ群についてはA：具体的な課題を見出せていないは4人、B：何らかの課題を見出している（子どもの発達について）は17人、C：何らかの課題を見出している（遊びのレパートリー）は14人、D：何らかの課題を見出している（実習に臨む態度や姿勢）は5人、E：何らかの課題を見出している（日誌の書き方）は3人、F：何らかの課題を見出している（指導技術について）は10人であった。

Ⅱ群についてはA：具体的な課題を見出せていないは7人、B：何らかの課題を見出している（子どもの発達について）は5人、C：何らかの課題を見出している（遊びのレパートリー）は27人、D：何らかの課題を見出している（実習に臨む態度や姿勢）は5人、E：何らかの課題を見出している（日誌の書き方）は2人、F：何らかの課題を見出している（指導技術について）は9人であった。

Ⅲ群についてはA：具体的な課題を見出せていないは10人、B：何らかの課題を見出している（子どもの発達について）は12人、C：何らかの課題を見出している（遊びのレパートリー）は15人、D：何らかの課題を見出している（実習に臨む態度や姿勢）は10人、E：何らかの課題を見出している（日誌の書き方）は3人、F：何らかの課題を見出している（指導技術について）は6人であった。

Ⅳ群についてはA：具体的な課題を見出せていないは16人、B：何らかの課題を見出している（子どもの発達について）は7人、C：何らかの課題を見出している（遊びのレパートリー）は9人、D：何らかの課題を見出している（実習に臨む態度や姿勢）は8人、E：何らかの課題を見出している（日誌の書き方）は3人、F：何らかの課題を見出している（指導技術について）は10人であった。以上のことから次の実習の課題を見出せていない学生はⅣ群に多く存在することが分かった。

これまで述べたように各群に具体的な課題を見出せていない学生が存在するが、それぞれの割合を見ると、Ⅰ群：10.81%、Ⅱ群：18.91%、Ⅲ群：27.02%、Ⅳ群：43.24%で、具体的な課題を見出すことができなかった学生の多くはⅣ群に存在し、さらにⅢ群とⅣ群を合わせると70.26%にも及ぶ。Ⅳ群の次の実習の課題を見出すことができなかった学生の記載内容についてみてみると、「今回、指導を受けたことを意識して、その失敗を次に活かしたい」「自分の足りなかったものを見つめ、次の実習に活かせるようにしたい」、「今以上に知識を深めて、よりよい実習ができるように努力したい」「応用の利く保育を目指したい」、「今回とったメモを見返したい」、「今回習ったことを120%活かせるように、一つ一つのことを大事に捉え、2月の実習に臨みたい」といった、具体性に欠ける記載内容が多く見られた。

以上、具体的な課題を見出すことができない学生はⅢ群・Ⅳ群に多く存在することが明らかとなり、本研究の仮説「実習後の自己評価が正確でなければ、具体的な課題を見出すことができない」は支持さ

れた。自己評価が正確にできなければ、今の自分に足りない点や前回の実習から成長した点が十分に把握できず、その結果、次に目指すべき自分の姿が曖昧となり、具体的な課題を見出すことができないのであろう。そして、具体的な課題を見出すことができなければ、上述した授業と実習の円滑なサイクルがなされず、学生は各実習を経ながら成長することが難しくなるであろう。

【学生の過大評価傾向とその対策】

以下、本研究の仮説検証とは直接的な関連はないが、教育的意義を考慮し、本調査から得られた知見について論じる。今回「過小評価」は1名で、多くの学生が園の評価と同じまたはそれ以上の評価（過大評価）であった。このような学生の過大評価傾向は、今回に限ったことではなく、第一著者が2014年に教育実習に参加した学生224名を対象にして行った調査¹でも同様の傾向がみられる。楽観的でポジティブであるとも言えるが、自分に甘いとも言える。では、このような過大評価をしてしまう学生に対してどのような対応をしたらよいのであろうか。

まず、過大評価をしてしまう学生は大きく分けて3タイプあると考えられる。一つ目は、「自己評価が成績に反映されると思い込んでいる学生」である。このような学生に対しては、自己評価を記入する際に、成績とは無関係であることを強調するといった対策が考えられるであろう。

二つ目は、「評価の基準が十分に理解できていない学生」である。今回の調査における評価項目の中で、評価の基準が明確であるもの（例：1. 出勤時間、6. 日程表を見ながら行動、9. 日誌の提出）についてのずれは他の項目のずれと比較すると少なかった。それに対し、7. 言葉遣いや8. 指導を受ける時の態度が“適切であったか”といったような、学生が“適切”だと考えるものと園側が“適切”だと考えるものが異なる可能性がある（評価の基準が学生にとって不明確）場合は、ずれが大きくなった。ただし、同じ“適切であったかどうか”を問う評価項目であっても、3. 服装や髪、身だしなみなど事前に具体的な指導を受け、基準を学生が理解しているものについてはずれが小さかった。評価の基準が理解できていない場合は、正確な自己評価はできないであろう。「評価の基準が十分に理解できていない学生」に対しては、事前指導の中で、自己評価項目について、項目ごとの説明を行い、基準が明確になるように指導するという対策が考えられるであろう。

三つ目は、「自分の不十分さを受け入れられない学生」である。誰しも自分の不十分な点を認めるということは嫌であろう。学生のプライドや感情が正確な自己評価を阻害する可能性が考えられるのである。このような学生に対しては、そのような不十分な自分を認めてくれる相手が必要であろう。そして、そのような存在になったり、見通しを持てるように支援するのが教員の役割であると考えられる。

4. 今後の課題

本研究では、幼稚園教育実習において、「実習後の自己評価が正確でなければ、具体的な課題を見出すことができない」という仮説が支持され、実習後の学生の自己評価を正確にするような支援が有用であることが示された。しかしながら、本研究ではその具体的な手段は示されていない。今後は、学生の実習後の自己評価の正確性を高める指導方法の開発が望まれよう。また、他の実習（例：保育実習Ⅰ・Ⅱ、施設実習）においても、本研究と同様の「実習後の自己評価の正確性と課題の見出し」の関係が見出せるのかを検討することは、本研究の応用可能性を示す意味でも重要であろう。

付記

本研究は、その一部を平成28年度日本保育学会において発表している。

¹ この調査結果の詳細は日本保育学会第68回大会（2015年）にて発表されている。