

幼稚園実習における学生の評価タイプに関する質的研究

— 実習後の感想と評価をもとに —

Qualitative research on student evaluation types in kindergarten practice

—Based on the impressions and evaluations after the training—

戸井 和彦・田中 康一郎・西村 亮輔

要旨

実習は、学生の持つ保育者としての理想像や価値観に影響を与える体験である。学生は、保育者としての理想像と現実像を一致させていくことが求められる。筆者は、学生の抱える不一致感を、実習における学生自身の評価と園側の評価に関する量的データから分析し、「自己一致」、「自己卑下」、「自惚れ」の3つの評価タイプに分類している。本研究の目的は、この3つの評価タイプについて、学生による実習後の感想と担当教諭による評価に関する質的データをもとに、具体的な特徴を把握することであった。調査の結果から、評価タイプごとに異なる特徴がみられた。自己一致タイプの学生は実習を自己の課題として省察的に振り返っており、自己卑下タイプの学生は、対人関係に関する内容について振り返っており、自惚れタイプの学生は、指導に関する内容について振り返っていた。自己一致タイプの学生を担当した教諭は、学生の保育への姿勢や学生の省察的な態度を評価していた。自己卑下タイプの学生を担当した教諭は、学生の真面目な姿勢を評価していた。自惚れタイプの学生を担当した教諭は、遊びの様子や今後への期待について記述していた。

研究結果から、実習における学生の評価タイプごとに異なる特徴が見られたことから、学生の個人差に合わせた実習支援を行っていく必要があると思われる。

キーワード：実習、自己評価、現場評価、評価タイプ、テキストマイニング

1. 目的

1) 実習における学生への影響

保育専攻の学生の多くは、保育者^{注1)}を目指すため、短大や専門学校における保育者養成教育の中で、実習^{注2)}を体験する。実習は、「習得した教科全体の知識・技能を基礎とし、総合的に実践する応用力

を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させること」を目的としている¹⁾。実習体験は、学生に対して保育士としての意識や価値観に変容を与えるとともに、職業イメージの構築やその後の職業選択にも影響を与えている^{2) 3) 4) 5)}。その一方で、実習体験は、実習前に抱いていた保育士に対する理想像が、実習により直面化され、現実的な保育士像を構築していく流れがあり、学生に理想と現実の不一致を感じさせる体験となる^{6) 7) 8)}。実習体験による不一致感、学生に否定的な影響を与える可能性があり、実習体験によってうつ症状や不安を抱える学生が存在していることが報告されている^{9) 10) 11)}。また、実習後にドロップアウトをする学生も存在していることも報告されている^{12) 13) 14) 15)}。これらのことから、学生を支援および指導する側が、実習における現実と理想の不一致感を把握することは、実習が学生にとってより良い体験となるためには必要なことだと思われる。

2) 実習における学生の不一致感について

実習における学生の現実と理想との不一致感に関する研究は、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知の保育実習実施基準¹⁶⁾や全国保育士養成協議会¹⁷⁾に定められている、実習後に行われる学生自身の評価（自己評価）と実習園からの評価（現場評価）を測定することによって検討している研究が多い。先行研究では、学生の安易な保育理解が実習園との評価に差を生んでいることや、短い期間で学生が実習に達成感を感じていることが報告されている¹⁸⁾。また、学生が園の現場評価よりも高く自己を評価しており¹⁹⁾、学校で学んでいない実践・計画指導・記録において学生と園の評価に不一致が生じやすく、幼児理解や服装などにおいては評価が一致しやすいことが報告されている^{20) 21)}。このような先行研究の結果から、学生の自己評価は、不一致感による個人差が大きいため、学生の学習環境や学生の視点に寄り添った指導の必要性が指摘されている^{22) 23)}。

筆者²⁴⁾は、学生の不一致感とその特徴を明らかにするために、自己評価と現場評価に関する量的データをもとに、実習における学生のタイプを「自己一致タイプ（自己評価と現場評価がともに高い群）」、「自己卑下タイプ（自己評価が低く、現場評価が高い群）」、「自惚れタイプ（自己評価が高く、現場評価が低い群）」の3つの評価タイプに分類し、学生の個人的要因（保育者効力感^{注3)}・ソーシャルスキル^{注4)}・コーピング^{注5)}）との関連を検討した。研究結果から、①自己一致タイプは、保育者としての自信・効力感や対人関係能力を高く評価しており、問題解決につながるストレス対処方略を多く使用していること②自己卑下タイプは、自身の保育者としての自信・効力感や対人関係能力を低く評価していること③自惚れタイプは、保育者としての自信・効力感を高く評価しているが、問題解決につながるストレス対処方略の使用が少ないことを明らかにし、学生の傾向の全体像を把握した。しかし、学生が実習体験をどのように捉え、どのような部分に不一致感を感じているかに関して、より具体的な特徴を把握することはできなかった。また、学生を担当した実習園の担当教諭および保育士が、学

生をどのように評価していたのかについても具体的な特徴を明らかにすることはできなかった。

3) 本研究の目的

そこで、本研究では、実習を体験した学生と実習園の担当教諭および保育士から得られた質的データをもとに、筆者が明らかにした学生の3つの評価タイプの具体的な特徴を明らかにし、あわせて、実習園の担当教諭および保育士の学生に対する評価の特徴を明らかにする。本研究から得られた結果をもとに、実習における学生および担当教諭の評価の特徴を把握することで、実習における学生への支援のあり方を考察する。

2. 方法

1) 調査協力者

2019年1月に2週間の幼稚園実習を体験したA短期大学部保育学科に在籍する1年生87名（男子6名・女子81名）のうち、有効な回答が得られた65名（男子3名・女子62名）であった。また、65名の学生の実習指導を担当した幼稚園教諭および保育教諭に各実習生の実習評価票（本学指定のもの）を出していただき、総合所見の中から抽出語を抜き出した。

2) 調査時期

学生に対しては、幼稚園実習（1年次）終了後の2019年2月3日に実施した。学生の実習指導を担当した幼稚園教諭および保育教諭には、2週間の実習終了後に実習評価票を返送してもらった。

3) 調査内容

実習に関する評価を測定するため、学生が記入する自己評価票と実習園の担当教諭および保育教諭が記入する実習評価票を使用した。共にA短期大学部保育学科で作成された評価票であり、実習終了後に測定した。「協調性（他の教員や職員と協力しようとする態度）」「明朗性（明るくハキハキしてくじけない態度）」「積極性（自分から子どもに関わったり、保育活動に参加する態度）」「責任感（責任をもって仕事に取り組む態度）」「礼儀・服装（保育者として望ましい服装・あいさつ・言葉づかい・習慣）」「健康管理（自分の心身に関心を持ち、体調を整える態度）」「幼児の理解（共感的態度をとりながら子どもに自ら関わる力）」「指導力（子どもへの関わり方、言葉かけ、環境づくりなどの援助力）」「研究心（園全体の様子を学び、教員の意図を汲み取りながら自ら工夫したり、質問したりする態度）」「指導実習への取りくみ（指導実習の部分指導や全日指導への取りくみ）」「実習記録の書き方（保育圧活動を考慮したり、子ども理解を深めた結果を記録する力）」の11項目であり、自己評価票と現場評価票ともに、項目内容は同じであり、1「要努力」から5「良い」の5段階評定で評価して算出した。

また、自己評価票・現場評価票には、実習に関する振り返りを目的として、実習についての感想や

課題について自由に記述する欄（以下、自由記述）を設けており、学生を担当した幼稚園教諭および保育教諭が記入した。

4) 分析方法

実習における学生の3つの評価タイプを分類するために、自己評価票の合計得点と現場評価票の合計得点を算出し、その両得点の差を元にクラスター分析（Ward法）を行い、学生を3つの評価タイプに分類した。3つの評価タイプを要因として、自己評価と現場評価の合計得点について一要因分散分析を行った。なお、データの分析にはSPSS^{注6)}を用いた。

自己評価票および現場評価票の自由記述については、恣意的な解釈の偏りを抑制する目的で樋口²⁵⁾が無償配布しているテキストマイニングソフトKH Coder (ver.3 Alpha.17)を使用し、全体像を把握した。その後、各評価タイプに分類し、記述の中に見られる抽出語（最小出現数3）の上位60までについて対応分析を行った。また、各評価タイプを外部変数とした共起ネットワーク分析を行った。なお、分析にあたっては、出現数による語の取舍選択に関しては最小出現数を2に設定し、描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を60に設定した。

3. 結果

1) 実習における学生の評価タイプの分類

実習における学生の3つの評価タイプを分類し、分散分析を行った結果をTable1に示す。分散分析の結果、自己評価と現場評価ともに、有意な差が認められた ($F(2,62) = 22.860$; $F(2,62) = 13.847$, $p < .01$)。Tukey法による多重比較（5%水準）を行った結果、3つの群に分類された。自己一致タイプ（21名）は、自己評価と現場評価がともに高く、自己評価と他者評価のずれが少ない群だと考えられる。自己卑下タイプ（22名）は、自己評価が低く、現場評価が高い群であり、自分の行動に自信を持つことが難しい群だと考えられる。自惚れタイプ（22名）は、自己評価が高く、現場評価の低い群であり、実習中の自分の行動を冷静に分析できず、現実と理想が不一致を起こしている群だと考えられる。

Table1 自己評価と現場評価による学生の評価タイプの分類

| | A 自己一致群 $n=21$ | | B 自己卑下群 $n=22$ | | C 自惚れ群 $n=22$ | | F値 | 多重比較 |
|-------------|----------------|-------|----------------|-------|---------------|-------|-----------|----------|
| | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD | | |
| 実習自己評価 (合計) | 35.00 | 5.55 | 27.73 | 6.69 | 38.95 | 4.24 | 22.860 ** | A, C > B |
| 実習現場評価 (合計) | 39.71 | 5.720 | 43.41 | 6.508 | 34.36 | 4.846 | 13.847 ** | A, B > C |

(* $P < .05$, ** $P < .01$)

2) 自己評価票における自由記述の内容

① 自己評価票における自由記述の基礎情報

自己評価票における学生の自由記述の件数 65 件を分析対象とした。KH Coder を用いて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、69 の段落、331 の文が確認された。また、総抽出語数は 5,063 語、異なり語数は 662 語であった。さらに、分析に使用される語として 1,973 語（異なり語数 513 語）が抽出された。代表的な頻出語 150 語とその出現頻度を Table2 に示す。抽出語の出現頻度で最も多かったのは、「子ども（121）」で、ついで「声（45）」、「実習（35）」、「積極（34）」の順であった。

Table2 学生による実習に関する自由記述の頻出語

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|------|------|-------|------|-------|------|------|------|--------|------|
| 子ども | 121 | 書く | 8 | 読み方 | 5 | 解決 | 3 | スムーズ | 2 |
| 声 | 45 | 少し | 8 | 難しい | 5 | 学ぶ | 3 | ノー | 2 |
| 実習 | 35 | 弾く | 8 | 不安 | 5 | 楽しめる | 3 | レパートリー | 2 |
| 積極 | 34 | 遊び | 8 | 不足 | 5 | 掛ける | 3 | 意味 | 2 |
| 絵本 | 28 | もう少し | 7 | 立つ | 5 | 漢字 | 3 | 園 | 2 |
| 関わる | 28 | クラス | 7 | アドバイス | 4 | 間違い | 3 | 応じる | 2 |
| ピアノ | 27 | 言葉 | 7 | トラブル | 4 | 見える | 3 | 歌う | 2 |
| 手遊び | 24 | 動く | 7 | 楽しい | 4 | 見せる | 3 | 改善 | 2 |
| 自分 | 22 | 様子 | 7 | 慣れる | 4 | 見つける | 3 | 確認 | 2 |
| 読む | 20 | 話し掛ける | 7 | 嬉しい | 4 | 行う | 3 | 覚える | 2 |
| 言う | 19 | チャレンジ | 6 | 気 | 4 | 困る | 3 | 間違える | 2 |
| 練習 | 16 | 活動 | 6 | 気持ち | 4 | 参加 | 3 | 関わり | 2 |
| 自信 | 15 | 感じる | 6 | 疑問 | 4 | 仕方 | 3 | 喜ぶ | 2 |
| 先生 | 15 | 次 | 6 | 教える | 4 | 自主 | 3 | 記録 | 2 |
| 前 | 15 | 上手 | 6 | 苦手 | 4 | 質問 | 3 | 泣く | 2 |
| 保育 | 15 | 全体 | 6 | 合う | 4 | 手伝う | 3 | 給食 | 2 |
| 思う | 13 | 部分 | 6 | 最初 | 4 | 集中 | 3 | 共に | 2 |
| 遊ぶ | 13 | 理解 | 6 | 子 | 4 | 書き方 | 3 | 興味 | 2 |
| たくさん | 12 | 違う | 5 | 書ける | 4 | 折る | 3 | 決める | 2 |
| 見る | 12 | 楽しむ | 5 | 説明 | 4 | 全員 | 3 | 見れる | 2 |
| 分かる | 12 | 緊張 | 5 | 全日 | 4 | 増やす | 3 | 言い方 | 2 |
| 聞く | 12 | 座る | 5 | 多い | 4 | 他 | 3 | 戸惑う | 2 |
| 一緒 | 11 | 紙芝居 | 5 | 大切 | 4 | 担当 | 3 | 工作 | 2 |
| ノート | 10 | 笑顔 | 5 | 入る | 4 | 着替え | 3 | 行く | 2 |
| 観察 | 10 | 食べる | 5 | 年齢 | 4 | 伝える | 3 | 合わせる | 2 |
| 行動 | 10 | 接する | 5 | 聞かす | 4 | 雰囲気 | 3 | 今回 | 2 |
| 時間 | 10 | 足りる | 5 | 目線 | 4 | 明るい | 3 | 作る | 2 |
| 援助 | 9 | 対応 | 5 | 話し合い | 4 | 頼る | 3 | 作業 | 2 |
| 頑張る | 9 | 弾ける | 5 | 挨拶 | 3 | 良い | 3 | 昨日 | 2 |
| 考える | 9 | 注意 | 5 | 歌 | 3 | 話す | 3 | 残る | 2 |

② 自己評価票における自由記述の特徴（対応分析）

対応分析では、学生の評価タイプの違いによる頻出語を確認することにより、学生による自由記述の内容の特徴を検討した（Figure1）。なお、前述のクラスター分析によって、得られた自己一致タイプ（21名）、自己卑下タイプ（22名）、自惚れタイプ（22名）の評価タイプの分類を、外部変数として使用した。分析の結果、自己一致タイプの周辺に「考える」「動く」「接する」「雰囲気」、自己卑下タイプの周辺に「対応」「人前」「初めて」「話す」、自惚れタイプの周辺に「指導」「紙芝居」「着替える」

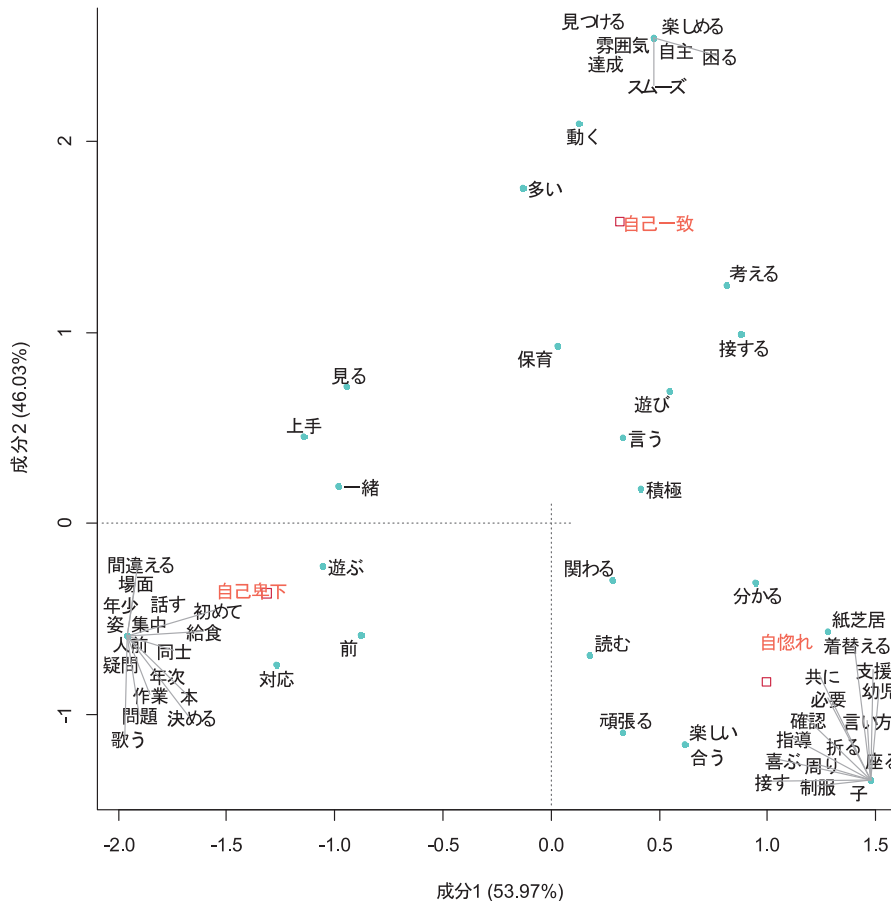


Figure1 評価タイプの違いによる学生の自由記述に関する対応分析

「子」が特徴語として布置された。学生の評価タイプによって、実習について学生が記入した記述内容に違いが見られた。

③ 自己評価票における自由記述の特徴（共起ネットワーク）

学生の評価タイプを外部変数とした学生による自由記述に関する共起ネットワークの結果を Figure2 に示す。明らかとなった共起関係をもとに、分析者が特徴的な記述のまとまりと判断したものを項目として立て、学生の実際の記述を『 』内に原文（下線は抽出語）のまま抜粋しつつ要約する。

ア 全評価タイプに共通する特徴

学生の評価タイプに関わらず、学生は、実習体験を通して「子ども」「積極」「ピアノ」「絵本」「声」「手遊び」「関わる」「練習」などについて振り返っていた。例えば、『次はもっと積極的に行動し、ピアノや絵本を進んでする』『手遊び、絵本などをたくさん練習して、子どもの前でしていきたい』『積極的に子どもに関わり、声を大きく出せるようにしたい』などの記述がみられた。

イ 評価タイプ間に共通する特徴

自己一致タイプ、自己卑下タイプの学生は、「見る」ことについて共通して振り返っていた。例えば、

『一人の子どもに関わるのではなく、全体の様子を見る』『絵本の読み始め、中、終わりや振り返り、制作のとき、子どもの様子を見る』などの記述がみられた。自己一致タイプ、自惚れタイプの学生は「たくさん」「言う」について共通して振り返っていた。例えば、『緊張しましたが、たくさん練習し、間違えずに弾けたとき、嬉しかった』『少し強く言い過ぎたときがあったので、もっと子どもの声を聞いていけるようになりたい』などの記述がみられた。自己卑下タイプ、自惚れタイプの学生は、「読む」「聞く」「先生」「自信」について共通して振り返っていた。例えば、『参加実習をさせていただき、自信につながった』『先生もバタバタで聞きづらく、何をしたらいいか分からないときもあった』などの記述がみられた。

ウ 各評価タイプのみにもみられる特徴

自己一致タイプの学生は、「観察」「動く」「考える」「遊び」などに関する内容の記述がみられた。自己卑下タイプの学生は、「遊ぶ」「一緒」「思う」「援助」などに関する内容の記述がみられた。自惚れタイプの学生は、「紙芝居」「頑張る」「クラス」「行動」などに関する内容の記述がみられた。

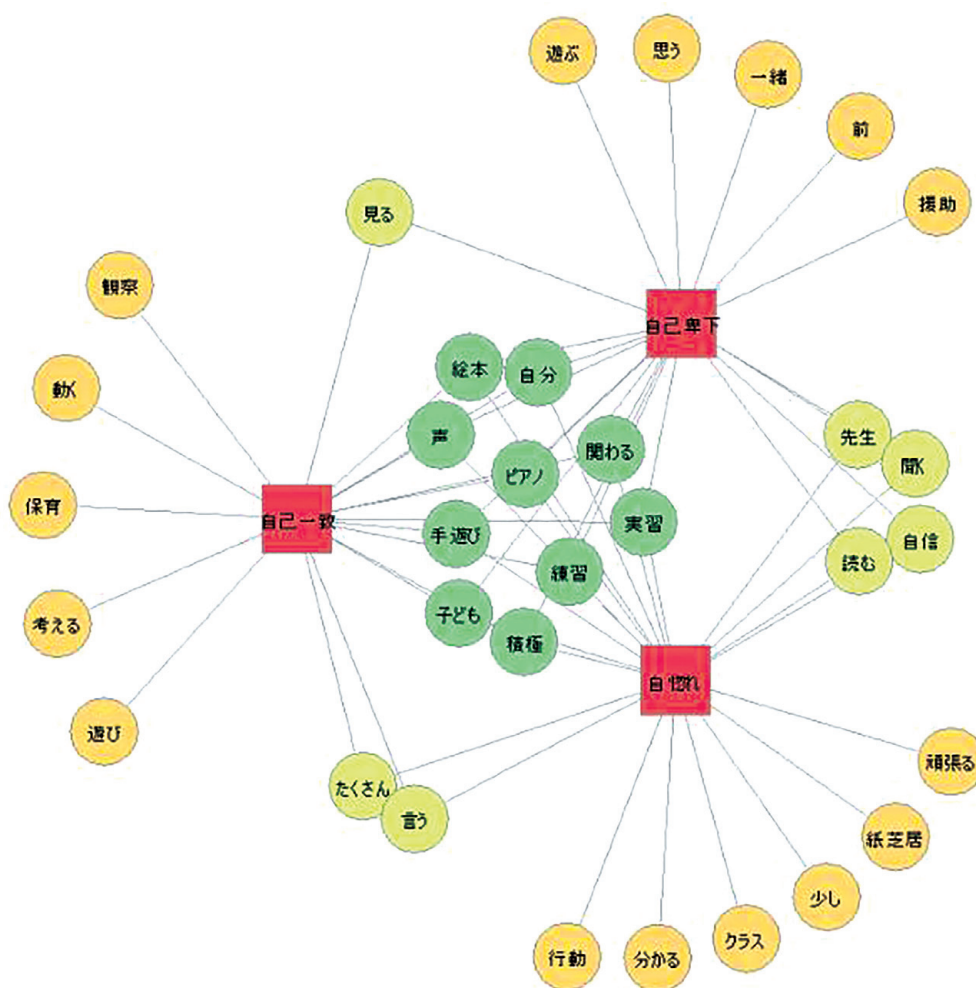


Figure2 評価タイプの違いによる学生の自由記述に関する共起ネットワーク

3) 現場評価票における自由記述の内容

① 現場評価票における自由記述の基礎情報

実習園の担当教諭および保育士による自由記述の件数 65 件を分析対象とした。KH Coder を用いて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、62 の段落、298 の文が確認された。また、総抽出語数は 6,297 語、異なり語数は 781 語であった。さらに、分析に使用される語として 2,566 語（異なり語数 612 語）が抽出された。代表的な頻出語 150 語とその出現頻度を Table3 に示す。抽出語の出現頻度で最も多かったのは、「子ども (93)」で、ついで「実習 (84)」、「見る (53)」、「姿 (48)」の順であった。

Table3 担当教諭および保育士による実習に関する自由記述の頻出語

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|------|------|------|------|-----|------|-----|------|------|------|
| 子ども | 93 | 遊び | 11 | 参加 | 7 | 意識 | 5 | 硬い | 4 |
| 実習 | 84 | もう少し | 10 | 指導 | 7 | 園 | 5 | 合わせる | 4 |
| 見る | 53 | 考える | 10 | 実践 | 7 | 改善 | 5 | 細かい | 4 |
| 姿 | 48 | 次 | 10 | 少し | 7 | 学び | 5 | 残す | 4 |
| 思う | 44 | 自ら | 10 | 深める | 7 | 活かす | 5 | 持つ | 4 |
| 関わる | 41 | 表情 | 10 | 真面目 | 7 | 環境 | 5 | 週間 | 4 |
| 積極 | 38 | ノート | 9 | 生かす | 7 | 気持ち | 5 | 準備 | 4 |
| 保育 | 35 | 援助 | 9 | 大切 | 7 | 元気 | 5 | 初め | 4 |
| 幼児 | 29 | 絵本 | 9 | 努力 | 7 | 後期 | 5 | 詳しい | 4 |
| 声 | 23 | 掛ける | 9 | 動き | 7 | 次回 | 5 | 積む | 4 |
| 自分 | 19 | 疑問 | 9 | 部分 | 7 | 出す | 5 | 接す | 4 |
| 観察 | 18 | 教諭 | 9 | 分かる | 7 | 助言 | 5 | 体調 | 4 |
| 記録 | 18 | 行う | 9 | 遊ぶ | 7 | 少ない | 5 | 担任 | 4 |
| 行動 | 18 | 手遊び | 9 | 練習 | 7 | 成長 | 5 | 難しい | 4 |
| 学ぶ | 17 | 出来る | 9 | 意欲 | 6 | 掃除 | 5 | 配慮 | 4 |
| 反省 | 16 | 丁寧 | 9 | 言葉 | 6 | 弾く | 5 | 必要 | 4 |
| 姿勢 | 15 | 一緒 | 8 | 考察 | 6 | 動かす | 5 | 雰囲気 | 4 |
| 取り組む | 15 | 印象 | 8 | 今後 | 6 | 付ける | 5 | 臨む | 4 |
| 笑顔 | 15 | 関わり | 8 | 出る | 6 | 目線 | 5 | ハキハキ | 4 |
| 教師 | 13 | 気付く | 8 | 書く | 6 | 目標 | 5 | 課題 | 3 |
| 緊張 | 13 | 質問 | 8 | 前 | 6 | 様々 | 5 | 頑張る | 3 |
| 理解 | 13 | 初日 | 8 | 素直 | 6 | 挨拶 | 4 | 寄り添う | 3 |
| 感じる | 12 | 入る | 8 | 提出 | 6 | 応じる | 4 | 興味 | 3 |
| 期待 | 12 | 明るい | 8 | 伝える | 6 | 覚える | 4 | 欠勤 | 3 |
| 態度 | 12 | 優しい | 8 | 日々 | 6 | 楽しむ | 4 | 言う | 3 |
| 読む | 12 | 良い | 8 | 年齢 | 6 | 経験 | 4 | 言動 | 3 |
| 様子 | 12 | たくさん | 7 | 本人 | 6 | 月 | 4 | 最終 | 3 |
| ピアノ | 11 | 気 | 7 | 毎日 | 6 | 向ける | 4 | 作業 | 3 |
| 活動 | 11 | 記入 | 7 | 流れ | 6 | 好感 | 4 | 思い | 3 |
| 聞く | 11 | 今回 | 7 | クラス | 5 | 工夫 | 4 | 紙芝居 | 3 |

② 現場評価票における自由記述の特徴（対応分析）

対応分析では、実習中に担当した学生の評価タイプの違いによる頻出語を確認することにより、実習園の担当教諭および保育士の自由記述の内容の特徴を検討した (Figure3)。なお、前述のクラスター分析によって得られた評価タイプの分類を外部変数として使用した。分析の結果、自己一致タイプの周辺に「クラス」「聞く」「感じる」「意欲」、自己卑下タイプの周辺に「観察」「姿勢」「目線」「丁寧」、自惚れタイプの周辺に「元気」「積極」「遊び」「出る」が特徴語として布置された。担当する学生の評

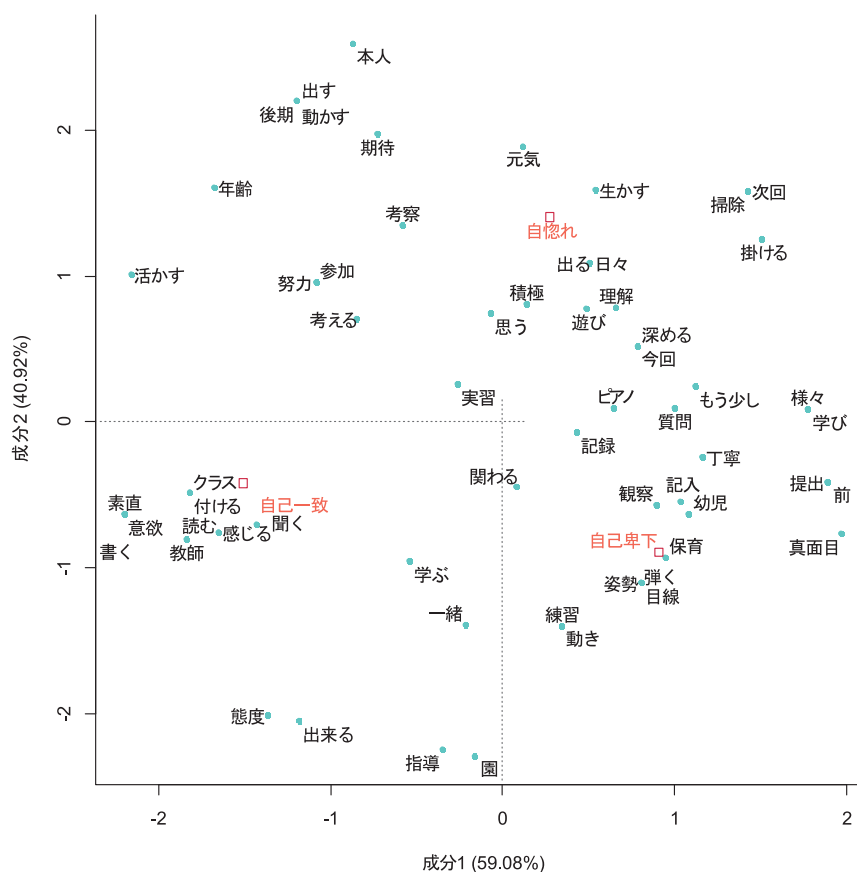


Figure3 学生の評価タイプの違いによる担当教諭および保育士の自由記述に関する対応分析

評価タイプによって、実習について当教諭および保育士が記入する評価の内容に違いが見られた。

③ 現場評価票における自由記述の特徴（共起ネットワーク）

学生の評価タイプを外部変数とした担当教諭および保育士による自由記述に関する共起ネットワークの結果を Figure4 に示す。自己評価票と同様に、明らかとなった共起関係をもとに、分析者が特徴的な記述のまとまりと判断したものを項目として立て、学生の実際の記述を『 』原文（下線は抽出語）のまま抜粋しつつ要約する。

ア 全評価タイプに共通する特徴

担当した学生の評価タイプに関わらず、担当教諭および保育士は、学生に送る言葉として「関わる」「積極」「行動」「声」などについて記述していた。例えば、『幼児に対して丁寧に関わろうとし、声を掛けたり、身体を動かしたり、積極的に遊びに参加しようとしていた』『幼児たちと関わる中で、言葉掛けの大切さ、幼児の行動を予想して環境を準備しておくことを学ぶことができていた』などの記述がみられた。

イ 評価タイプ間に共通する特徴

自己一致タイプ、自己卑下タイプの学生を担当した教諭および保育士はともに、「学ぶ」ことについて

て共通の記述がみられ、例えば、『子どもたちと笑顔で接し、子どもたちの姿から学ぼうとする姿勢があった』『教師の動きや関わり方をよく見て、すぐに行動に移し、学んだことを実践しようとする意欲的な態度が見受けられました』などの内容であった。自己一致タイプ、自惚れタイプの学生を担当した教諭および保育士はともに、「笑顔」「取り組む」について共通の記述がみられ、例えば、『初めは緊張や不安を隠しきれない様子でしたが、少しずつ笑顔も出るようになり、日々、素直に実習に取り組む姿はとても好感がもてました』『笑顔で子どもと関わったり、子どもの目線になり会話をしたりする様子があった』などの内容であった。自己卑下タイプ、自惚れタイプの学生を担当した教諭および保育士はともに、「記録」「観察」「幼児」について共通の記述がみられ、例えば、『お遊戯会前の日々の忙しさの中で、幼児理解を深めたり、観察したりしながら自らの学びを記録することができた』『一人一人の様子をよく観察していたが、実習日誌の記録でもう少し細かい気づきや配慮などが記入できていればよかった』などの内容であった。

ウ 各評価タイプのみにもみられる特徴

自己一致タイプの学生を担当した教諭および保育士による記述では、「反省」「感じる」「出来る」「読む」「態度」などに関する内容がみられた。自己卑下タイプの学生を担当した教諭および保育士による

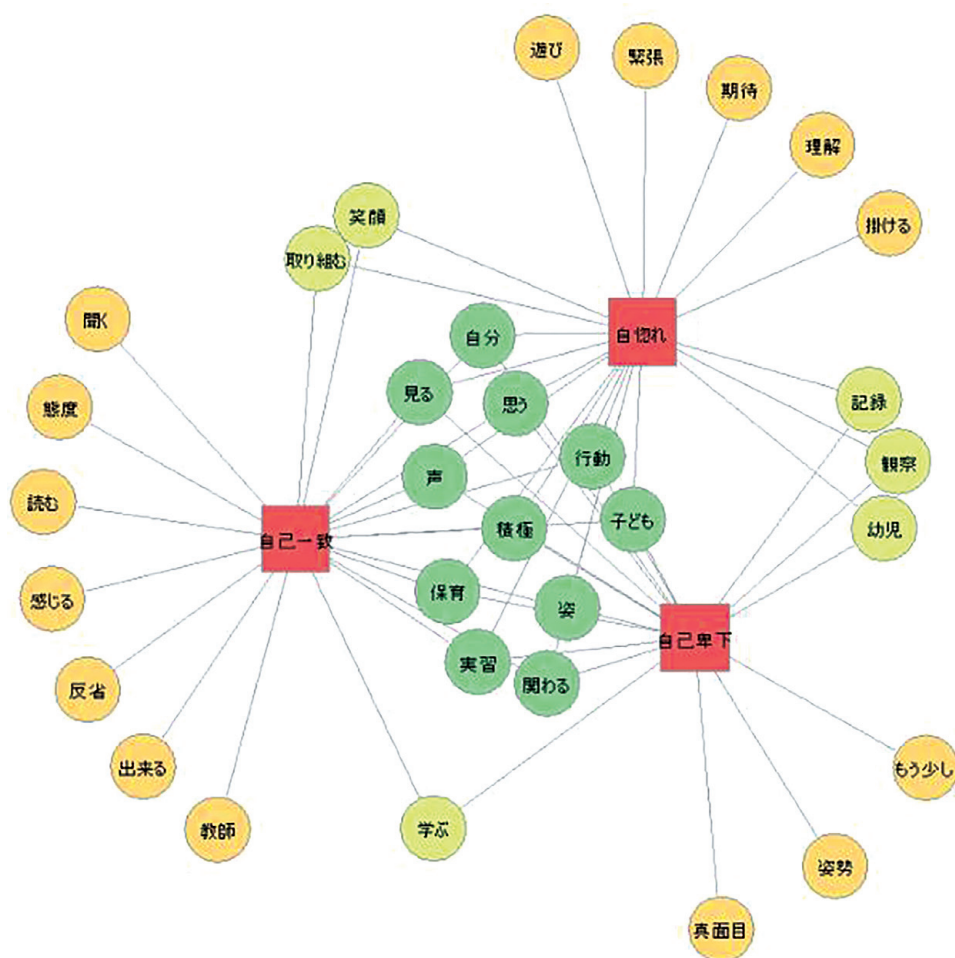


Figure4 学生の評価タイプの違いによる担当教諭および保育の自由記述に関する共起ネットワーク

記述では、「真面目」「姿勢」「もう少し」に関する内容がみられた。自惚れタイプの学生を担当した教諭および保育士の記述では、「緊張」「理解」「期待」「遊び」などに関する内容がみられた。

4. 考察

1) 学生の実習における不一致感と実習後の振り返りの関連

学生の評価タイプの違いと実習後の感想の関連を検討したところ、自己一致タイプ、自己卑下タイプ、自惚れタイプの3つの評価タイプの違いによって、実習後に学生が記述する感想に差がみられた。自己一致タイプの学生は、実習後、実習中に行った観察や自己の接し方をもとに、自己の行動に加えてクラス全体の様子について省察的に振り返っていることが明らかとなった。自己一致タイプの学生は、実習に対して能動的かつ問題解決的に捉えることにより、深く自己成長につなげている可能性が考えられる。先行研究²⁶⁾でも、自己一致タイプは、ストレス対処法であるコーピングのうち、「情報収集（接近—問題焦点—行動型）」「計画立案（接近—問題焦点—認知型）」が多かったという結果が得られており、自己一致タイプの学生の多くが、実習の捉え方などの認知面や実習における対応などの行動面において、前向きに問題解決に向けて取り組んでいたことにより、本研究に見られる記述が多かったと考えられる。また、自己一致タイプの学生の特徴として、観察などの捉え方と主張などのコミュニケーションの両方についての記述が多いことが明らかとなった。自己一致タイプの学生は、捉え方という認知面とコミュニケーションという行動面の両方がバランスよく記述している。これは、実習が「習得した教科全体の知識・技能を基礎とし、総合的に実践する応用力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させること」を目的としている²⁹⁾ことから、自己一致タイプの学生は、実習を通して、理論（認知面）と実践（行動面）の関係に気づき、習熟した結果、両方の記述がある振り返りを行ったものと考えられる。

自己卑下タイプの学生は、実習に関する自己評価が低い、現場評価が高い学生であり、実習において不一致感を感じている可能性がある。実習の感想では、子どもとの遊びの場面や援助場面など、初めての対人関係場面での接し方や対応の仕方について振り返っていることが明らかとなった。また、自己卑下タイプの学生の特徴として、自分の思いや捉え方など、認知面に関する記述が多いことが明らかとなった。自己卑下タイプの学生は、対人関係に関して振り返っていたことから、実習における不一致感の要因の1つとして、自己の振り返りの中で対人関係に関する不安や心配を抱えていた可能性が考えられる。藤田（2004）²⁷⁾は、子どもへのコミュニケーションスキルに着目し、学生が実習の場で子どもと積極的に自然なコミュニケーションが取れた群だけでなく、コミュニケーションスキルの重要性を意識し、コミュニケーションに自信を無くしてしまうタイプや自分から積極的に子どもとの関わりが持てなかったタイプの学生がいたことを報告している。自己卑下タイプの学生は、実習に

においてコミュニケーションの重要性を認識し、自己の行動を振り返った結果、実習後に、対人関係に関する記述が多くなったものと考えられる。

自惚れタイプの学生は、実習に関する自己評価が高いが現場評価が低い学生であり、実際は実習において不一致感があるものの、感じていない可能性がある。自惚れタイプの学生は、紙芝居など子どもへの指導や関わりについて振り返っており、自己の行動面に関する記述が多いことが明らかとなった。不一致感の要因の1つとして、局所的な捉え方が存在していると思われる。先行研究²⁸⁾では、自惚れタイプは、適切なストレス対処は少なかったものの、社会性については高いという報告があり、自惚れタイプの学生は、子どもとのやり取りや指導などの対応などを意識して行動していたため、指導や活動など社会的なやり取りを中心とした内容の振り返りを行ったものと考えられる。

なお、全ての学生が共通して記述した内容は、絵本、ピアノや手遊びなど、大学の講義の中で演習を行ったものが中心であり、積極的な関わりに関する内容が多く見られた。実習を体験する学生にとって、講義の中で学んだ体験型の講義の内容が実践の場で活用されたことで、振り返りの際に印象が残った可能性がある。

このように、実習において、学生は自己評価に関して、それぞれが異なる判断基準で評価しているために個人差が生じている³⁰⁾ことから、学生の個人差に合わせた細かい指導が必要だと考えられる³¹⁾。実習の前後において、学生の認知面と行動面に関する特性を把握した上で個別の支援を行い、より良い実習体験を経験することが、その後の学生のキャリア教育においても良い影響を与えるものと思われる。

2) 担当する学生の評価タイプと担当教諭の評価の関連

学生の評価タイプの違いと実習後の担当教諭の評価の関連を検討したところ、学生の3つの評価タイプの違いによって、担当した教諭および保育士が記述する評価に差が見られた。自己一致タイプの学生を担当した教諭は、学生の意欲や態度、感じ方、省察などについて評価していることが明らかとなった。また、自己一致タイプの学生に対する評価の特徴として、保育者としての学ぶ姿勢と子どもに関わる姿勢についての記述が多いことが明らかとなった。保育者の実践と成長においては、省察が重要な役割を果たすと考えられていることから^{32) 33)}、自己一致タイプの学生を担当した教諭は、実習を通して、学生の省察する姿、保育者としての学ぶ姿勢および子どもに関わる姿勢を把握し、教育者・保育者としての成長を捉えて評価している可能性が考えられる。

自己卑下タイプの学生を担当した教諭は、学生の丁寧な対応や観察する姿などについて評価していることが明らかとなった。また、自己卑下タイプの学生に対する評価の特徴として、保育者としての学ぶ姿勢についての記述が多いことが明らかとなった。自己卑下タイプの学生は、真面目な姿勢で実習に取り組んでおり、よく周りを見て観察することもできていたものと思われる。しかし、先行研

究³⁴⁾の報告にもあったように、積極的に子どもとの関わりが持てなかった可能性があり、子どもに関する姿勢についての記述が少なかった可能性がある。その結果、対人関係や積極性よりも、保育者としての学ぶ姿勢を多く評価したものと考えられる。

自惚れタイプの学生を担当した教諭は、学生の積極的で元気に子どもと接する姿など子どもに関する姿勢についての記述が多いことが明らかとなった。自惚れタイプの学生を担当した教諭は、学生の子どもへの関わりだけで評価しておらず、保育者として省察や捉え方などについても学ぶ必要があることを、今後への期待をこめて指摘した可能性が考えられる。

全ての担当教諭が共通して記述した内容については、保育者としての学ぶ姿勢と子どもに関わる姿勢について言及した内容が見られた。学生を担当した教諭は、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知(2003)³⁵⁾が述べている実習の目的である総合的に実践する応用力を養うため、実習中の学生の認知面および行動面を観察し、評価していると考えられる。

3) 今後に向けて

本研究では、自己一致タイプ、自己卑下タイプ、自惚れタイプを、実習後に実施した自己評価票および現場評価票をもとに分類し、実習後の学生の感想と実習園の担当教諭の評価の2つの質的データをもとに、具体的な特徴を明らかにした。実習園の担当教諭が学生の評価タイプに合わせて評価していることに比べ、学生の場合は評価タイプによって、実習において感じる内容には差異があることから、学生の個人差に合わせた指導や支援を行っていく必要がある。本研究で用いた自己評価票および現場評価票は、学生の評価タイプを把握する上で1つの指標となる可能性があることから、学生を指導・支援する保育者養成校の教員は、自己評価と現場評価からわかる学生の評価タイプを把握し、学生が実習をどのようにとらえていたかを念頭においた上で、実習の振り返りを行う必要がある。そうすることにより、学生の省察が深まり、保育者として必要な課題を振り返り、実習の体験をさらなるより良い成長につなげることができると思われる。なお、本研究で得られた結果は、1年次の実習であることから、今後は2年次の実習も含めて検討し、学生の意識や思いの変容を把握していく必要があるだろう。

注1) 本研究では、幼稚教諭と保育教諭をまとめて保育者と呼ぶこととする。

注2) 本研究では、幼稚園教育実習および保育実習をまとめて実習と呼ぶこととする。

注3) 保育者効力感³⁶⁾とは、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義される。

注4) ソーシャルスキル³⁷⁾とは、「対人場面において、個人が相手の反応を解釈し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制したうえで対人反応を実行するまでの循環的な過程」と定義される。

注5) コーピング³⁸⁾とは、「個人の資源に負荷を与えたり、その資源を超えるると評定された外的ないし内的要請を処理するために行う認知的行動的努力」と定義される。

注6) 統計解析は、統計ソフト SPSS (ver.11.5) を用いて行った。

引用・参考文献

- 1) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知（2003）指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について。
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000108972.pdf>（情報習得 2020/1/23）
- 2) 岩井勇児（2001）保育科学生の保育者観の形成（続報）. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 23, 183-194.
- 3) 高橋裕子・大滝ミドリ・吉澤千夏・今村聡美（2012）幼稚園教育実習前後における保育技術の習熟度と学び：テキストマイニングによる分析を通して 東京家政大学研究紀要, 52（1）, 1-8.
- 4) 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子（2002）保育実習が学生の子ども観、保育士観におよぼす影響 鎌倉女子大学紀要, 9, 22-33.
- 5) 伊藤嘉奈子・入江礼子・塩崎万里・田中奈緒子・坪井寿子・富田庸子・松永しのぶ（1999）女子大学生の職業選択過程に関する基礎的研究—鎌倉女子大学における教育・福祉関係への就職希望者を中心に— 鎌倉女子大学紀要, 6, 79-96.
- 6) 吉田道雄・佐藤静一（1991）教育実習生の児童に対する認知の変化—実習中、実習後の「子ども観」の変化— 日本教育工学雑誌, 15, 93-99.
- 7) 浜崎隆司・加藤孝士・寺蘭さおり・荒木美代子・岡本かおり（2008）保育実習が保育者効力感、自己評価に及ぼす影響—実習評価を媒介した因果モデルの検討— 鳴門教育大学研究紀要, 23, 121.
- 8) 戸井和彦・田中康一郎・西村亮輔（2019）保育者養成校に通う学生のストレスとソーシャルスキルおよびコーピングの関連—実習前・後の比較から— 保育者養成教育研究, 4, 59-70.
- 9) 糠野亜紀（2004）短期大学生の精神的健康状態に関する研究 和歌山信愛女子短期大学紀要, 44, 49-51.
- 10) 森脇裕美子・島崎保・高橋秀典・井上光一・植田有美子・中磯子・田中麻貴（2008）より有意義な保育実習の実現に向けて I—保育実習における実習生の不安に関する研究— 日本教育心理学会第 50 回総会, 268.
- 11) 村田務・岡本美智子・小林義郎・海野阿育（2004）保育実習への不安状況に冠する調査 白梅学園短期大学教育・福祉研究センター研究年報, 9, 13-31.
- 12) 野島正剛（2004）実習における退治ストレスとソーシャル・サポートの関連—本学と他学との比較— 上田女子短期大学紀要, 27, 11-20.
- 13) 小泉裕子・田爪宏二（2005）実習生の保育者アイデンティティの形成過程についての実証的研究—保育者モデルの影響と保育者アイデンティティ「私は保育者になる」の関連— 鎌倉女子大学紀要, 12, 13-23.
- 14) 野崎秀正・森野美映（2006）保育専攻学生における保育者意識と実習ストレスの関連 宮崎女子短期大学紀要, 33, 117-127.

- 15) 千葉弘明 (2010) 保育所実習における実習生のストレス 千葉経済大学短期大学部研究紀要, 6, 77-84.
- 16) 前掲 1)
- 17) 中央教育審議会 (2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて 一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へー (答申)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (情報習得 2019/1/23)
- 18) 廣瀬久子・千勝真知子 (2009) 保育実習における学生の意識変化の考察実習評価と自己評価を対照として つくば国際大学・つくば国際短期大学紀要, 37, 13-22.
- 19) 佐野美奈 (2008) 保育所実習 (保育実習 1) における実習評価に関する一考察: 現場評価と自己評価の比較分析を通して 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 7, 131-147.
- 20) 大塚健樹 (2000) 幼稚園教育実習評価と自己評価の比較: 本学幼児教育科学生の場合 盛岡大学短期大学部紀要, 10, 27-32.
- 21) 篠原祝子 (2011) 幼稚園教育実習における実習態度: 平成 22 年度 6 月「幼稚園実習」の実習現場評価と実習生評価の比較 鹿児島国際大学福祉社会学部論, 30, 3, 67-77.
- 22) 田中ゆき江・辻野順子・池田昭子 (2009) 縦断研究にみる保育実習 I と II の実習評価変動 関西女子短期大学紀要, 18, 1-10.
- 23) 山田朋子・那須信樹 (2010) 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 一大学・短期大学学生の評価結果の分析を通して 中村学園大学・中村学園紀要 (42), 225-236.
- 24) 田中康一郎・西村亮輔・戸井和彦 (2020) 保育者養成校に通う学生の実習における評価タイプと個人的要因との関連 一実習における自己評価と現場評価の比較から一 保育学研究投稿中.
- 25) 樋口耕一 (2014) 社会調査のための計量テキスト分布 一内容分析の継承と発展を目指して一 ナカニシヤ出版.
- 26) 前掲 24)
- 27) 藤田文 (2004) 子どもと大学生のコミュニケーション 一コミュニケーションスキルに関する意識の変化を中心に一 大分県立芸術短期大学研究紀要 第 42 巻 117-129.
- 28) 前掲 24)
- 29) 前掲 1)
- 30) 増南太志・堀科 (2012) 保育実習の自己評価基準に影響する要因について 川口短大紀要 (26), 155-166.
- 31) 田中ゆき江・辻野順子・池田昭子 (2009) 縦断研究にみる保育実習 I と II の実習評価変動 関西女子短期大学紀要, 18, 1-10.
- 32) 津守真 (1980) 保育の体験と思索 一子どもの世界の探究一 大日本図書.
- 33) 若林紀乃・杉村伸一郎 (2005) 保育カンファレンスにおける知の再構築 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第 3 部 (教育人間科学関連領域), 5, 369-378.
- 34) 前掲 27)
- 35) 前掲 1)
- 36) 三木知子・桜井茂男 (1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211.
- 37) 相川充 (2000) 人付き合いの技術 一社会的スキルの心理学一 セレクション社会心理学 20 サイエンス社.
- 38) Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984) Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company.

Qualitative research on student evaluation types in kindergarten practice

—Based on the impressions and evaluations after the training —

Kazuhiko Toi · Koichiro Tanaka · Ryosuke Nishimura

Abstract

Practical training is an experience that influences a student's ideal image and values as a childcare worker. Students are required to match their ideal and real images as childcare workers. The author analyzes the disagreement that students have from the quantitative data on the student's own evaluation and the field evaluation in the practical training, and classifies them into three evaluation types: "self-identification", "self-deprecation", and "self-conceit". The purpose of this study was to understand the specific characteristics of these three evaluation types based on the impressions of the students after the training and the qualitative data on the evaluation by the teacher in charge. From the results of the survey, different characteristics were observed for each evaluation type. The self-identification type students reflected on the practical training as their own tasks, the self-deprecation type students looked back on the content related to interpersonal relationships, and the self-conceit type students looked back on the teaching. The teacher in charge of the self-identification type of student evaluated the student's attitude toward childcare and the student's reflective attitude. The teacher, who was in charge of the self-deprecation type of student, appreciated the student's serious attitude. The teacher, who was in charge of the self-conceit type student, described the state of play and expectations for the future.

From the research results, different characteristics were found for each evaluation type of the student in the practical training, so it seems necessary to provide practical training support according to the individual difference of the student.

Keywords: practice, self-evaluation, field evaluation, evaluation type, text mining