

保育実習における評価

— 実習園評価と自己評価の関係性に焦点を当てて —

福 田 真 奈[§]

The Evaluation of Preschool Practice Teaching

— Focusing on the Relationship between the Evaluation of Preschool Practice Teaching and Self-Evaluation among Early Childhood Education Majors —

本研究の目的は保育実習Ⅰと保育実習Ⅱにおける評価に差があるのか、また園評価と自己評価に差があるのか明らかにすることが目的である。園評価、自己評価共に保育実習Ⅱの評価の方が保育実習Ⅰの評価よりも高い評価をしていた。その結果、保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱいずれにおいても園評価の方が自己評価より高いことが明らかになった。保育実習Ⅰ評価尺度には「子どもへの関わり」、「実習記録の内容や方法」、「保育所の状況の理解」の3因子が抽出された。「子どもへの関わり」「保育所の状況への理解」下位尺度得点では自己評価の方が園評価より高く評価していた。「実習記録の内容や方法」では園評価の方が、学生の自己評価より高く評価していた。保育実習Ⅱ評価尺度には「保育に対する理解」、「指導計画の立案や実践」、「子ども理解」の3因子が抽出された。「保育に対する理解」と「指導計画の立案や実践」では園評価の方が自己評価より高かったが、「子ども理解」では自己評価の方が園評価より高かった。このように評価の内容によって園評価と自己評価にずれが見られた。

キーワード 保育実習 自己評価 園評価 大学生

[§] 白鷗大学教育学部

1. 問題と目的

(1) 保育における実習評価の意義

実習の評価の考え方として大切なことは、『保育実習指導のミニмумスタンダード』（全国保育士養成協議会編，2007）において示されているように、評価については、「Plan→Do→See」つまり「評価」は最終結果ではなく次段階の「計画」への過程である。つまりこのサイクルは、計画から評価までのサイクルが単に繰り返されるだけでなく、評価が次の計画に生かされ、サイクルの個々の行為の質が、らせん状に徐々に向上していく「学習モデル」であると示されている。つまり学生自身の学びを助長させる学習モデルであり、専門性の向上をさせるものなのである（全国保育士養成協議会，2007）。

(2) 実習評価票の基本的な考え方

実習評価に関する基準として、『保育実習指導のミニмумスタンダード』（全国保育士養成協議会編，2007）では、実習評価票の内容との基本的な考え方を示している。実習評価票の基本的な考え方として、「態度」「知識・技能」の2つの大項目を設定している。「態度」とは社会人として、保育者として双方に係る心情・意欲・態度を問うている。「知識・技能」には社会人として、及び保育者として「知識・技能」双方が含まれる。保育実習Ⅰ（保育所）の大項目の「態度」の中には意欲、積極性、責任感、探究心、協調性という小項目が評価の内容として示されている。大項目の「知識・技能」の中には、施設の理解、一日の流れの理解、乳幼児の発達の理解、保育計画・指導計画の理解、保育技術の習得、チームワークの理解、家庭・地域社会との連携、子どもとのかかわり、保育士の倫理観、健康・安全への配慮、などの小項目が評価内容として設定されている。各項目別の評価に加え、「総合評価」を設定している。また評価の仕方として「実習生として優れているか」「実習生として適切である」「実習生として努力を要す

る」などの3件法で評価することが例として示されており、評価の基準が完成された保育士ではなく、保育者のキャリア発達の初期段階における充足度であるということに関する配慮が示されている。このように実習評価票に関しては評価の意義を含めた評価基準が示されている。

(3) 実習園評価と自己評価の先行研究

実習評価における自己評価と実習園評価に関する先行研究では、園評価よりも自己評価の方が低くなりやすい（堤ら, 2003; 長根, 2004; 栗山, 1996）。また栗山（1996）は中学や高校にて教育実習を行った教育実習生が自己評価を行なった結果、実習後の自己評価を厳しくしていること、少なくとも実習校の指導教諭の評価に比べて十分達成できなかったと評価していた。

また実習評価と自己評価にはずれが生じやすい（原, 2006; 三木ら, 2004）。出身者が実習に来ると評価が高くなることや、ベテランの実習担当者の評価の方が高くなりやすい（関口ら, 1997）などの評価のずれに関しても報告されている。また実習評価はどの全項目で私立よりも公立が高くなっている（関口ら, 1997）などの実習園側の評価者によって評価が変わるという研究もある。

園評価と自己評価が変動するかを検討した研究では、園評価は第1回と、第2回ともに変動はみられていなかったが、自己評価は有意差を持って第2回に低下していた（小林ら, 1988）。その一方で1回目の実習と2回目の実習の自己評価の方が有意に高く、その1回目の2回目の自己評価のもっとも低い項目は「計画性」に関するものであった（森, 2003）。このように実習を重ねていくうちに自己評価が変容することを示す研究（小林ら, 1988; 森, 2003）もあれば、自己評価には差は見られないとする研究もある（柴原ら, 1999）。

このように保育実習評価における実習園評価と自己評価にはずれが生じやすいことが示されているが、統一した見解は得られていない状況である。

(4) 本研究の目的

保育所保育指針の改定において保育士の専門性は明記されており、保育士の専門性を重視する場合には、「評価」は次の学生にとっての目標や到達度を明確にするうえでも重要であるといえるであろう。『保育実習指導のミニマムスタンダード』（全国保育士養成協議会, 2007）において示されているように実習における評価をその後の学生への学びにつなげていくことが必要である。実習の評価に関しては学生自身による実習の自己評価と、実習園による園評価がある。どちらの評価も学生自身の学びを助長させる学習モデルといえる。栗山（1996）では実習校の評価に比較して自己評価では十分達成できなかったと評価しているが、自己評価を行う重要性を示している。

そのため本研究では、保育所で評価して頂く実習評価票と同様の項目を使用して、保育実習事後指導の授業の中で実習の振り返りをする自己評価を実施した。保育実習Ⅰを体験した学生が振り返りを行うことによって保育実習Ⅱの課題を明確にし、今後に必要な学習課題を明確にさせることができるという目的があった。また保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱの終了後に自己評価を行うことによって、学生自身が「Plan→Do→See」につなげ、自身の課題を明確にできるのかを教員が確認し、今後の実習指導に役立てることが可能となると想定される。また自己評価と園評価の関連性を検討することは実習教育の在り方にも示唆を与えるものとなる。

よって本研究では保育実習事後指導の中に自己評価を導入し、実習園の評価と学生の自己評価に違いがあるのか、また実習園の園評価と自己評価におけるずれとは何か、保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの評価に差があるのかを明らかにしていくことが目的である。

2. 方法

(1) 調査対象

- ・保育実習Ⅰ（保育所）を終了後の実習園における評価数211名と保育士養成校コースの学生211名 計422名

〔男子学生22名（10%）、女子学生189名（90%）平均20歳9ヶ月 range:20歳2か月～21歳8か月〕にて構成〕

- ・保育実習Ⅱにおける実習園における評価300名と保育者養成校の学生の評価300名 計600名〔男子学生28名（9%）、女子学生272名（91%）；学生の平均22歳0ヶ月 range:21歳0か月～23歳4か月にて構成〕

(2) 調査項目

1 (2)実習評価票の基本的な考え方で示したように、『保育実習指導のミニマムスタンダード』（全国保育士養成協議会編，2007）では、実習評価票の基本的な考え方が定められて、評価の意義を含めた評価基準が示されているが、実際の評価項目は各養成校に任されており養成校ごとに項目が異なることが現状である。以下に本研究にて使用した調査項目を示す。

・保育実習Ⅰの調査項目

保育実習Ⅰの実習評価票には12項目あり、実習への取り組み、子どもへの対応、実習内容の工夫、実習記録の記入という大枠の項目がある。実習への取り組みとして、①実習の意義や目的を認識して実習にのぞんだ。②保育所のルールや、指導者の指示に従って行動した。③保育所の一日の流れを理解した。子どもへの対応の項目として、④子どもたちの中に積極的に入り、溶け込むように努めた。⑤子どもたちとの信頼関係を築くように努めた。⑥子ども一人ひとりの個性の把握に努めた。実習内容の工夫として、⑦保育の内容や方法について、積極的に理解しようとした。⑧生活や遊びをとおして、保育者にふさわしい行動を身につけた。⑨指導計画の一部を作成し、部分実習を行った。実習記録の記入として、⑩記録のスタイ

ルについての工夫が見られた。⑪誤字や脱字がなく、事実を正確に記録することができた。⑫感想や反省点など、自分自身の考えが記入された。などの項目である。また全体的な評価としての⑬総合評価、および総評の順で構成されている。

・保育実習Ⅱの調査項目

保育実習Ⅱの実習評価票には12項目あり、実習への取り組み、子どもへの対応、実習内容の工夫、実習記録の記入という大枠の項目がある。実習への取り組みとして、①保育所の機能や役割を理解して実習にのぞんだ。②保育者としての職業倫理の認識に努めた。③子育て支援事業などをおおして、利用者のニーズを理解した。子どもへの対応の項目として、④子どもたちの生活や遊びに、積極的に対応した。⑤子ども一人ひとりの個性に沿った対応に努めた。⑥子どもの健康や安全の確保のために配慮した。実習内容の工夫として、⑦責任実習にふさわしい指導計画を作成することができた。⑧保育の内容や方法についての工夫が見られた。⑨責任実習を担当し、充実した保育が行えた。実習記録の記入として、⑩担当したクラスにふさわしい記録が作成できた。⑪子ども、クラス、および保育所全体を見ての記録が作成できた。⑫保育者としての、学習すべき課題が記入された。などの項目である。また全体的な評価としての⑬総合評価、および総評にて構成されている。

(3) 調査時期： 2010年9月下旬～2012年9月

(4) 評価基準：12項目と総合評価に関してAからD評価であり、A：良い
B：普通 C：努力を要する D：かなり努力を要する、という4段階評定である。

(5) 手続き：保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの終了後、それぞれの保育実習事後指導において、自己の実習を振り返り、保育所に送付した実習評価票と同様の実習評価票に関して4段階評価AからD評価の記入を求めた。A評価を4点、B評価を3点、C評価を2点、D評価を1点として得点化した。学生の自己評価と実習先より返却された実習評価票を基に

IBM SPSS.ver20にて統計処理を行った。

3 結果および考察

(1) 保育実習Ⅰ評価尺度の因子分析

福田（2011）では、保育実習Ⅰ（保育所）の実習後の園評価と自己評価の関係を明らかにした。福田（2011）のデータにさらにデータを追加し、再分析を行った。

保育実習Ⅰ評価票の項目について得点分布を確認したところ、質問項目の数項目に得点分布の偏りが見られた。しかしながら、得点分布の偏りが見られた項目の内容を吟味したところ、いずれの質問項目についても保育実習評価という概念を測定する上で不可欠なものであると考えられた。そこで項目を除外せず、すべての質問項目を以降の分析対象とした。

実習評価12項目に対して主因子法による因子分析を行った。初期の固有値の減退状況（3.44、1.59、1.01、0.95、0.88…）であり、3因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度3因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。30以上の因子負荷量を基準として因子を抽出し、その結果十分な因子負荷量を示さなかった3項目を分析から削除し、再度・Promax回転による因子分析を行った。Promax回転後の最終的な因子パターンと因子間相関をTable1 保育実習Ⅰ評価尺度の因子分析結果に示す。なお回転前の3因子で9項目の全分散を説明する割合は58.4%であった。

第1因子は3項目で構成されており、「⑤子どもたちとの信頼関係を築くように努めた」「④子どもたちの中に積極的に入り、溶け込むように努めた」「⑥子ども一人ひとりの個性の把握に努めた」など子どもへの関わりの内容の項目に高い負荷量を示していた。そこで「子どもへの関わり」因子とした。

第2因子は4項目で構成されており「⑪誤字や脱字がなく、事実を正確

に記録することができた」「⑩記録のスタイルについての工夫が見られた」「⑫感想や反省点など、自分自身の考えが記入された」「⑧生活や遊びをと
おして、保育者にふさわしい行動を身につけた」などの実習日誌や指導計
画、指導案といった取り組みや、その指導計画をどのように実施したか
という実習内容の項目に高い負荷量を示していたため、「実習記録の内容や方
法」因子とした。

第3因子は2項目で構成されており、「②保育所のルールや、指導者の指
示に従って行動した」「③保育所の一日の流れを理解した」など実習する保
育所における生活に参加し、保育所の状況の理解を深めようとするなどの
項目に高い負荷量を示していたため、「保育所の状況の理解」因子とした。
このように第1因子「子どもへの関わり」因子、第2因子「実習記録の内
容や方法」因子、第3因子「保育所の状況の理解」因子が抽出された。

Table1 保育実習Ⅰ評価尺度の因子分析結果

因子	項目内容	I	II	III
1	子どもへの関わり			
	⑤子どもたちとの信頼関係を築くように努めた。	.88	-.03	-.10
	④子どもたちの中に積極的に入り、溶け込むように努めた。	.50	-.04	.15
	⑥子ども一人ひとりの個性の把握に努めた	.49	.05	.05
2	実習記録の内容や方法			
	⑪誤字や脱字がなく、事実を正確に記録することができた。	-.03	.68	-.09
	⑩記録のスタイルについての工夫が見られた。	.03	.65	-.03
	⑫感想や反省点など、自分自身の考えが記入された。	-.02	.54	.15
	⑧生活や遊びをとおして、保育者にふさわしい行動を身につけた。	.22	.38	.03
3	保育所の状況の理解			
	②保育所のルールや、指導者の指示に従って行動した。	-.03	-.04	.75
	③保育所の一日の流れを理解した。	.12	.05	.48
因子間相関		I	II	III
	I	—	.31	.49
	II		—	.32
	III			—

保育実習Ⅰ評価尺度の3つの下位尺度に相当する項目の合計を算出し、
下位尺度得点を算出した。内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係
数を算出したところ、第1因子「子どもへの関わり」因子の α 係数は.67、

第2因子「実習記録の内容や方法」因子の α 係数は.68、第3因子「保育所の状況の理解」因子の α 係数は.53であった。

保育実習Ⅰ評価尺度の下位尺度間相関、M、SD、 α 係数をTable2に示す。

Table2 保育実習Ⅰ評価尺度の下位尺度間相関、M、SD、 α 係数

	子どもへの 関わり	実習記録の 内容や方法	保育所の 状況の理解	M	S D	α
子どもへの 関わり	—	.24**	.37**	10.23	1.40	.67
実習記録の 内容や方法		—	.23**	12.46	1.74	.68
保育所の 状況の理解			—	7.45	0.81	.53

** $p<.01$

(2) 保育実習Ⅱ評価尺度の因子分析

福田（2012）では保育実習Ⅰの評価と保育実習Ⅱの評価は異なるのか分析を行った。福田（2012）のデータに更にデータを追加し、再分析を行った。

保育実習Ⅱ評価票の項目について得点分布を確認したところ、質問項目で得点分布の偏りが見られた。しかしながら、得点分布の偏りが見られた項目の内容を吟味したところ、いずれの質問項目についても保育実習評価という概念を測定する上で不可欠なものであると考えられた。そこで項目を除外せず、すべての質問項目を以降の分析対象とした。

実習評価12項目に対して主因子法による因子分析を行った。初期の固有値の減退状況（4.58、1.05、1.01、0.86、0.75…）であり、3因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度3因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。.35以上の因子負荷量を基準として因子を抽出し、その結果十分な因子負荷量を示さなかった1項目を分析から除外し、再度主因子法・Promax回転による因子分析を行った。Promax回転後の最終的な因子パターンと因子間相関をTable3 保育実習Ⅱ評価尺度の因子分析結果に示す。なお回転前の3因子で11項目の全分散を説明する割

合は58.01%であった。第1因子は4項目で構成されており「⑫保育者としての学習すべき課題が記入された」「⑪担当したクラスにふさわしい記録が作成できた」「⑩子ども、クラス、および保育所全体を見ての記録が作成できた」「②保育者としての職業倫理の認識に努めた」というように、保育者としての幅広い視野を持ち、保育技術を含めた保育への理解に関する項目に高い負荷量を示していたため、「保育に対する理解」因子とした。第2因子は3項目で構成され、「⑦責任実習にふさわしい指導計画を作成することができた」「⑨責任実習を担当し充実した保育が行えた」「⑧保育の内容や方法についての工夫が見られた」などの責任実習の指導計画の立案や、指導計画の実施に際する工夫など内容の項目に高い負荷量を示していたため、「指導計画の立案や実践」因子とした。第3因子は4項目で構成されており、「⑥子どもの健康や安全の確保のために配慮した」「⑤子ども一人ひとりの個性に沿った対応に努めた」「③子どもたちの生活や遊びに積極的に対応した」などの個人差を含めた子ども理解や子どもの置かれている環境を理解した関わりや援助といった内容の項目に高い負荷量を示していた。そこで「子ども理解」因子とした。

このように第1因子「保育に対する理解」因子、第2因子「指導計画の立案や実践」因子、第3因子「子ども理解」因子が抽出された。保育実習Ⅱ評価尺度の3つの下位尺度の項目の合計を算出し、下位尺度得点を算出した。内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、第1因子「保育に対する理解」で $\alpha = .76$ 、第2因子「指導計画の立案や実践」で $\alpha = .74$ 、第3因子「子ども理解」で $\alpha = .67$ と十分な値を示した。保育実習Ⅱ評価尺度の下位尺度間相関、M、SD、 α 係数をTable4に示す。

Table3 保育実習Ⅱ評価尺度の因子分析結果

因子	項目内容	I	II	III
1	保育に対する理解			
	⑫保育者としての、学習すべき課題が記入された	.82	-.02	-.14
	⑪担当したクラスにふさわしい記録が作成できた	.58	.05	.06
	⑩子ども、クラス、および保育所全体を見ての記録が作成できた	.54	.24	-.03
	⑨保育者としての職業倫理の認識に努めた	.43	-.06	.33
2	指導計画の立案や実践			
	⑦責任実習にふさわしい指導計画を作成することができた	-.01	.79	.01
	⑥責任実習を担当し、充実した保育が行えた	.02	.61	-.03
	⑤保育の内容や方法についての工夫が見られた	.06	.57	-.13
3	子ども理解			
	④子どもの健康や安全の確保のために配慮した	-.05	-.02	.73
	③子ども一人ひとりの個性に沿った対応に努めた	-.07	-.14	.52
	②保育所の機能や役割を理解して実習にのぞんだ	.33	-.08	.41
	①子どもたちの生活や遊びに積極的に対応した	-.04	-.12	.36
因子間相関		I	II	III
	I	—	.66	.68
	II		—	.62
	III			—

Table4 保育実習Ⅱ評価尺度の下位尺度間相関、M、SD、 α 係数

	保育に対する理解	指導計画の立案や実践	子どもの理解	M	SD	α
保育に対する理解	—	.54**	.50**	14.68	1.72	.76
指導計画の立案や実践		—	.48**	10.74	1.66	.74
子どもの理解			—	15.16	1.24	.67

** $p<.01$

(3) 実習評価尺度（浜崎ら，2008）と保育実習Ⅰ評価尺度との関係性

保育実習事後指導と同時期に実習評価尺度（浜崎，2008）を実施し、保育実習Ⅰ評価尺度と実習評価尺度（浜崎，2008）の関係を検討した。実習評価尺度（浜崎，2008）は「保育者スキル」「実習態度」「保育への好奇心」「実習充実感」の下位尺度からなり、内的整合性には十分な値が示されている。

その結果、保育実習Ⅰ評価尺度の第1因子「子どもへの関わり」因子は「保育者スキル」に1%水準の有意な相関がみられ、「実習態度」と「実習充実感」には5%水準で有意な相関がみられた。

第1因子「子どもへの関わり」因子は「⑤子どもたちとの信頼関係を築

くように努めた」「④子どもたちの中に積極的に入り、溶け込むように努めた」「⑥子ども一人ひとりの個性の把握に努めた」などの子どもとの関わりなどの項目であったが、実習評価尺度（浜崎，2008）の「保育者スキル」には（ $r=.242$ ）の低い相関がみられた。「保育者スキル」には「保育について工夫することがあった」「遊びなど、子どもの指導の時間に色々と気を遣った」「食事やお昼寝など、子どもの養護の時間にいろいろと気を遣った」などの子どもへの指導や子どもとの生活の項目があり、そのような類似した内容により弱い関係性が示された可能性がある。

第2因子「実習記録の内容や方法」因子には「保育への好奇心」に1%水準で有意な相関がみられ、「保育者スキル」、「実習充実感」に5%水準で有意な相関がみられた。第2因子「実習記録の内容や方法」因子は「⑪誤字や脱字がなく、事実を正確に記録することができた」「⑩記録のスタイルについての工夫が見られた」「⑫感想や反省点など、自分自身の考えが記入された」などの実習日誌や指導計画、指導案といった取り組みや、その指導計画をどのように実施したかという実習内容の項目であった。「保育への好奇心」には（ $r=.308$ ）の低い相関がみられた。「保育への好奇心」には「これはなんだろうと疑問を持った」「色々なことを質問した」などの項目があり、保育に取り組んだ際にいただいた感想や考察といった内容といった類似した内容があったことにより、低い関連性が示された可能性がある。

また第3因子「保育所の状況の理解」には「保育者スキル」、「実習態度」、「保育への好奇心」に1%水準で有意な相関がみられ、「実習充実感」に5%水準で有意な相関がみられた。

第3因子「保育所の状況の理解」因子は、「②保育所のルールや、指導者の指示に従って行動した」「③保育所の一日の流れを理解した」など実習する保育所における生活に参加し、保育所の状況の理解を深めようとするなどの項目であるが、「保育者スキル」には（ $r=.230$ ）の低い相関が見られた。「保育スキル」には、「保育について工夫することがあった」「遊びなど、子どもの指導の時間に色々と気を遣った」「食事やお昼寝など、子ども

の養護の時間にいろいろと気を遣った」などの保育所の生活の中における配慮といった類似した内容があったことにより、低い関連性が示された可能性がある。

これらの保育実習Ⅰ評価尺度の下位尺度と実習評価尺度（浜崎，2008）の下位尺度との関係性を見たが、有意差は得られたものの、ほぼ低い相関がみられたことから、保育実習Ⅰ評価尺度の下位尺度が本来示したい内容を指し示しているのかを明らかにすることができなかった。そのため今後には下位因子の内容が近接である実習評価尺度にて再度検討していくことが必要である。

実習評価尺度（浜崎ら，2008）と保育実習Ⅰ評価尺度の相関係数をTable5に示す。

Table5 実習評価尺度（浜崎ら，2008）と保育実習Ⅰ評価尺度の相関係数

	保育者 スキル	実習態度	保育への 好奇心	実習 充実感	子どもへの 関わり	実習記録の 内容や方法
実習態度	.484**					
保育への 好奇心	.413**	.357**				
実習 充実感	.443**	.407**	.435**			
子どもへの 関わり	.242**	.147*	.028	.173*		
実習記録の 内容や方法	.175*	.128	.308**	.186*	.056	
保育所の状 況の理解	.230**	.189**	.192**	.173*	-.086	.280**

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

(4) 実習評価尺度（浜崎ら，2008）と保育実習Ⅱ評価尺度の関係性

保育実習事後指導と同時期に実習評価尺度（浜崎，2008）実施し、保育実習Ⅱ評価尺度と実習評価尺度（浜崎，2008）の関係を検討した。実習評価尺度（浜崎，2008）は「保育者スキル」「実習態度」「保育への好奇心」「実習充実感」の下位尺度からなり、内的整合性は十分な値が示されている。

その結果第1因子「保育に対する理解」因子は「保育者スキル」、「保育への好奇心」に1%水準の有意な相関、「実習充実感」には5%の有意な相関が見られた。

第1因子「保育に対する理解」因子には実習評価尺度（浜崎ら，2008）の「保育者スキル」には（ $r=.266$ ）の低い相関がみられた。「保育に対する理解」因子には「⑫保育者としての、学習すべき課題が記入された」「⑪担当したクラスにふさわしい記録が作成できた」「⑩子ども、クラス、および保育所全体を見ての記録が作成できた」などの項目があり、「保育者スキル」にも「実習ノートの表現に注意をした」「実習ノートをきれいに整理するように気をつけた」などの実習記録に関する項目があり、そのような類似した内容により弱い関係性が示された可能性がある。

第2因子「指導計画の立案や実践」因子は、「保育者スキル」に1%水準の有意な相関が見られた。実習評価尺度（浜崎，2008）の「保育者スキル」には（ $r=.211$ ）の低い相関が見られた。「指導計画の立案や実践」因子は、「⑦責任実習にふさわしい指導計画を作成することができた」「⑨責任実習を担当し、充実した保育が行えた」「⑧保育の内容や方法についての工夫が見られた」などの項目であるが、「保育スキル」には「実習ノートの表現に注意をした」、「実習ノートをきれいに整理するように気をつけた」、「保育について工夫することがあった」などの実習計画や作成や保育に関する工夫の項目があり、そのような類似した内容により弱い関係性が示された可能性がある。

第3因子「子ども理解」因子には「保育者スキル」と「保育への好奇心」に5%水準の有意な相関が見られた。しかしほとんど相関が見られなかった。『保育実習指導のミニマムスタンダード』（全国保育士養成協議会編，2007）によれば、保育実習Ⅱでは子ども家庭福祉ニーズに対する理解、判断力を養い、子育てを支援するために必要な能力を養うところまでの水準を求めている。そのため保育実習Ⅱ評価尺度の「子ども理解」因子を子どもの個人差を含めた子どもへ理解や子どもの置かれている環境を理

解した上での関わりや援助といった内容とした。しかし実習評価尺度（浜崎，2008）には、子どもや家庭への理解を深化できるような内容の項目が含まれていなかった可能性がある。

これらの保育実習Ⅱ評価尺度の下位尺度と実習評価尺度（浜崎，2008）の下位尺度との関係性を見たが、有意差は得られたものの、ほぼ低い相関がみられたことから、保育実習Ⅱ尺度の下位尺度が本来示したい内容を指し示しているのかを明らかにすることができなかった。そのため今後は保育実習Ⅱの独自の内容を含み、構造内容が近接である実習評価尺度にて再度検討していくことが必要である。

実習評価尺度（浜崎ら，2008）と保育実習Ⅱ評価尺度の相関係数をTable6に示す。

Table6 実習評価尺度（浜崎ら，2008）と保育実習Ⅱ評価尺度の相関係数

	保育者 スキル	実習態度	保育への 好奇心	実習 充実感	保育に対 する理解	指導計画の 立案や実践
実習態度	.484**					
保育への 好奇心	.413**	.357**				
実習 充実感	.443**	.407**	.435**			
保育に対 する理解	.266**	.151	.225**	.155*		
指導計画の 立案や実践	.211**	.165	.160	.117	.492**	
子ども理解	.157*	.149	.179*	.125	.524**	.475**

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

(5) 保育実習Ⅰ（3年次）の園評価と自己評価に差があるか

保育実習Ⅰの実習評価票の⑬総合評価において、園評価と自己評価に差があるか t 検定をおこなった結果、有意差が見られた ($t(197) = 2.027, p<.05$)。実習園評価の方が実習生の自己評価よりも高い評価であった。この結果は（長根，2004；堤ら，2003）と同様の結果であった。中学や高校に行った教育実習生が自己評価を行ない、実習後の評価を厳しく自己

評価し、少なくとも実習校の指導教諭の評価に比べて十分達成できなかったと評価していた栗山（1996）ように、初めての实習においては自身の実習に関して低く評価する傾向があるのかもしれない。

総合評価における園評価と自己評価の平均値と標準偏差は、Table7 保育実習Ⅰ評価尺度の総合評価及び下位尺度における園評価と自己評価の平均値（M）と標準偏差（SD）に示す。

(6) 保育実習Ⅰ評価尺度の下位尺度において、園評価と自己評価に差があるか

保育実習Ⅰ評価尺度の下位尺度に含まれる項目得点の合計値を下位尺度得点とする。第1因子「子どもへの関わり」下位尺度得点、第2因子「実習記録の内容や方法」下位尺度得点、第3因子「保育所の状況の理解」下位尺度得点ごとに t 検定を行った。その結果、第1因子「子どもへの関わり」下位尺度得点（ $t(210)=-7.95, p<.001$ ）、第2因子「実習記録の内容や方法」下位尺度得点（ $t(204)=9.28, p<.001$ ）、第3因子「保育所の状況の理解」下位尺度得点（ $t(210)=-2.25, p<.05$ ）となり、3因子の下位尺度得点ごとに有意差が見られた。下位尺度ごとの園評価と自己評価における平均値、標準偏差はTable7 保育実習Ⅰ評価尺度の総合評価及び下位尺度の園評価と自己評価のMとSDに示す。

第1因子「子どもへの関わり」下位尺度得点では学生の自己評価の方が園評価より高く評価していた。しかし第2因子「実習記録の内容や方法」下位尺度得点においては園評価の方が、学生の自己評価より高く評価していた。また第3因子「保育所の状況への理解」下位尺度得点では学生の自己評価の方が園評価より高く評価していた。

第1因子「子どもへの関わり」下位尺度得点では学生の自己評価の方が園評価より高く評価していたという結果は、子どもに対する態度において自己評価と園評価には明確な関連が見られない（原，2006）と同様である。また保育所の役割や保育所における子どもの生活などの保育への理解

や子どもへの取り組みに関して、学生は自身の保育を園評価より高く評価している。しかし第2因子の指導計画などを含めた「実習の内容や方法」における取り組みに関しては園評価より低く評価していた。この結果は自己評価の自己評価のもっとも低い項目は「計画性」に関するものであった(森, 2003)と同様の結果であった。初めての保育実習を経験する学生にとって、保育所における子どもとの生活を共に経験し、保育所の生活やルールを学ぶこと、子どもとの関わりなど、実際に体験して理解する保育や子どもへの取り組みは理解し、自身で高く評価しやすいが、指導計画などは一番難しさを感じ、評価を下げ、園評価と自己評価にはずれが生じていた。

このように実習の内容によって評価を分けていることが明らかになった。この結果は保育実習事前指導にてさらに指導計画の作成などの充実を必要とするという、学生への今後の実習指導において重要な視点を示唆しているものである。

Table7 保育実習Ⅰ 評価尺度の総合評価及び下位尺度における園評価と自己評価のMとSD

		総合評価	子どもへの 関わり	実習記録の 内容と方法	保育所の 状況の理解
園評価	M	3.35	9.96	13.17	7.25
	(SD)	0.54	1.44	1.71	0.93
自己評価	M	3.24	10.85	11.76	7.42
	(SD)	0.54	1.17	1.61	0.65

(7) 保育実習Ⅱ（4年次）において園評価と自己評価に差があるか

実習評価票の⑬総合評価において保育実習Ⅱの園評価と自己評価に差があるか t 検定を行った結果、保育実習Ⅱの4年次の保育実習に関しても、園評価の方が自己評価より高かった ($t(160)=3.32, p<.001$)。この結果は自己評価の方が園評価より低い(堤ら, 2002; 福田, 2011; 栗山, 2006)と同様の結果となった。総合評価における園評価と自己評価の平均値と標準偏差はTable8 保育実習Ⅱ 評価尺度の総合評価及び下位尺度における園評価と自己評価の平均値 (M) と標準偏差 (SD) に示す。

(8) 保育実習Ⅱ評価尺度の下位尺度において園評価と自己評価に差があるか

保育実習評価Ⅱ尺度の下位尺度に含まれる項目得点の合計値を下位尺度合計得点とする。下位尺度得点ごとにt検定を行った。その結果、第1因子「保育に対する理解」下位尺度得点 ($t(158)=2.12, p<.05$)、第2因子「指導計画の立案や実践」下位尺度得点 ($t(145)=2.49, p<.05$)、第3因子「子ども理解」下位尺度得点 ($t(161)=-4.26, p<.001$) となり、3因子の下位尺度得点ごとに有意差が見られた。「保育に対する理解」と「指導計画の立案や実践」では園評価の方が自己評価より高かったが、「子ども理解」に関する自己評価の方が、園評価より高かった。保育実習Ⅰ評価尺度では「保育所の状況の理解」や「子どもへの関わり」に関して、学生は自身の保育を園評価より高く評価していた。しかし指導計画などを含めた「実習記録の内容や方法」に関しては園評価より低く評価していた。実習の1回目の2回目の自己評価のもっとも低い項目は「計画性」に関するものであった(森, 2003)という結果と同様の結果であり、2回目の実習であっても、指導計画の立案や実践に困難さを感じ評価を下げている。

学生にとって子どもとの関わりは高く評価しやすい傾向があり、「指導計画」には難しさを感じる人が多い傾向があるのだろう。

下位尺度ごとの園評価と自己評価における平均値、標準偏差はTable8 保育実習Ⅱ評価尺度の総合評価と下位尺度における園評価と自己評価のMとSDに示す。

Table8 保育実習Ⅱ評価尺度の総合評価及び下位尺度における園評価と自己評価のMとSD

		総合評価	保育に対する 理解	指導計画の 立案や実践	子ども理解
園評価	M	3.78	14.92	10.95	14.88
	(SD)	0.46	1.75	1.55	1.71
自己評価	M	3.64	14.59	10.59	15.40
	(SD)	0.55	1.78	1.79	1.08

(9) 保育実習Ⅰ（３年次評価）と保育実習Ⅱ（４年次評価）の評価には差があるのか？

保育実習Ⅰ（３年次実施）の実習、保育実習Ⅱ（４年次実施）の両方の実習に参加した保育者養成校の学生187名（４年次：平均22歳0ヶ月range:21歳1か月～23歳4か月）を対象に分析を行った。保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの目標や内容は同一ではないため、保育実習Ⅰ評価尺度の項目と保育実習Ⅱ評価尺度の項目は、すべてが同一の項目となっていない。そのため保育実習Ⅰ評価尺度と保育実習Ⅱ評価尺度の各因子を比較し差があるのかを検定することはできない。そのため学年によって評価に差があるのかを検討するために保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの実習評価票の⑬総合評価において検定を行った。保育実習Ⅰの園評価と保育実習Ⅱの園評価に差があるか t 検定を行った結果、($t(186)=-6.74, p<.001$) で、保育実習Ⅰ評価よりも保育実習Ⅱの園評価の方が有意に高かった。この結果は小林（1988）とは異なる結果であった。保育実習Ⅰ・Ⅱの園評価におけるMとSDを、Table9 保育実習Ⅰ・Ⅱにおける園評価と自己評価のMとSDにて示す。

保育実習Ⅰの自己評価と保育実習Ⅱの自己評価に差があるか t 検定をおこなった結果 ($t(168)=-5.79, p<.001$) で、保育実習Ⅱの自己評価が、保育実習Ⅰの自己評価よりも有意に高かった。この結果は森（2003）と同様の結果であった。保育実習Ⅰ・Ⅱの自己評価におけるMとSDをTable9 保育実習Ⅰ・Ⅱにおける園評価と自己評価のMとSDにて示す。このように保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの評価を比較すると、園評価、自己評価共に保育実習Ⅱの方が高い評価をしていた。

Table9 保育実習Ⅰ・Ⅱにおける園評価と自己評価のMとSD

		保育実習Ⅰ	保育実習Ⅱ
園評価	M	3.42	3.74
	(SD)	0.56	0.49
自己評価	M	3.21	3.58
	(SD)	0.51	0.58

(10) 母園出身者の評価はよいのか

出身者が実習に来ると評価が高くなる（関口ら, 1997）という評価のずれに関する結果が示されていた。そのため出身園の学生が実習を行った場合と、そうでない場合に関して、総合評価、下位尺度ごとに園評価と自己評価で差があるかを検討した。その結果、保育実習Ⅰにおける園評価の「子どもへの関わり」因子において ($t(107) = -2.08, p < .05$) となり、有意であり、出身園の学生の方がそうではない学生よりも保育実習Ⅰの「子どもへの関わり」が有意に高かった。また自己評価の「子どもへの関わり」因子において ($t(107) = 2.89, p < .01$) で有意であり、出身園の学生の方がそうではない学生よりも保育実習Ⅰの「子どもへの関わり」が有意に高かった。保育実習Ⅱにおいては、園評価と自己評価における総合評価、下位尺度の全てにおいて差は見られなかった。

出身者が実習に来ると評価が高くなること（関口ら, 1997）が示されていたが、実際には保育実習Ⅰの「子どもへの関わり」のみに差が現れた。出身園の学生が1年目の保育実習Ⅰにおいては子どもと関わりやすいと自己評価し、保育園側も子どもとの関わりを高く評価しやすいことが示された。しかし2年目の保育実習Ⅱにおいては、出身園者であろうと出身園者でなかろうと園評価や自己評価にも差がない。2年目の保育実習Ⅱにおいては出身園者であるという属性は評価に影響を与えないといえる。

Table10にて保育実習Ⅰにおける出身園者か否かによる園評価と自己評価の平均値 (M) と標準偏差 (SD) を示す。Table11にて保育実習Ⅱにおける出身園者か否かによる園評価と自己評価の平均値 (M) と標準偏差 (SD) を示す。

Table10 保育実習Ⅰにおける出身園者が否かによる園評価と自己評価のMとSD

		総合評価		子どもへの 関わり		実習記録の 内容や方法		保育所の 状況の理解	
		出身園者	非出身園者	出身園者	非出身園者	出身園者	非出身園者	出身園者	非出身園者
園評価	M	3.35	3.28	10.23	9.53	13.08	12.83	7.19	7.12
	(SD)	0.63	0.55	1.42	1.52	1.81	1.71	0.90	1.00
自己評価	M	3.42	3.41	11.46	10.76	11.84	11.60	7.15	7.23
	(SD)	0.58	0.52	0.65	1.19	1.68	1.57	0.61	0.67

Table11 保育実習Ⅱにおける出身園者が否かによる園評価と自己評価のMとSD

		総合評価		保育に対する 理解		指導計画の 立案や実践		子ども理解	
		出身園者	非出身園者	出身園者	非出身園者	出身園者	非出身園者	出身園者	非出身園者
園評価	M	3.80	3.78	15.00	14.90	10.92	11.00	15.04	14.85
	(SD)	0.41	0.47	1.78	1.75	1.71	1.50	1.49	1.76
自己評価	M	3.63	3.59	14.52	14.46	10.62	10.36	15.37	15.30
	(SD)	0.49	0.60	1.76	1.83	1.81	1.93	0.83	1.18

(11) 園長の評価は他の職員より高い評価をするのか

実習評価をどのような役職者が行っているか検討したところ、園長以外に主任、主幹、保育士、実習担当、副園長、係長、保育士長、副主任、副主任、専任主査、総括主査、主席主査、園長補佐等の役職者によって実習評価が行われていた。ベテランの実習担当者の評価の方が高くなりやすい（関口ら、1997）などの評価のずれが報告されていたことから、園長とそれ以外の役職者による実習評価に差があるかを検討した。保育実習Ⅰ、保育実習Ⅱともに園評価における総合評価及び下位尺度の全てにおいて、差は見られなかった。このように本研究においては、評価者による評価の差は得られなかった。

Table12にて、保育実習Ⅰの総合評価及び下位尺度における園長か園長以外の評価者による園評価の平均値（M）と標準偏差（SD）を示す。Table13にて、保育実習Ⅱの総合評価及び下位尺度における園長か園長以外の評価者による園評価の平均値（M）と標準偏差（SD）を示す。

Table12 保育実習Ⅰの総合評価及び下位尺度における園長か園長以外の
評価者による園評価のMとSD

		総合評価		子どもへの 関わり		実習記録の 内容や方法		保育所の 状況の理解	
		園長	園長以外	園長	園長以外	園長	園長以外	園長	園長以外
園評価	M	3.42	3.33	9.92	9.97	13.35	13.06	7.25	7.26
	(SD)	0.58	0.53	1.71	1.37	1.69	1.73	1.16	0.85

Table13 保育実習Ⅱの総合評価及び下位尺度における園長か園長以外の
評価者による園評価のMとSD

		総合評価		保育に対する 理解		指導計画の 立案や実践		子ども理解	
		園長	園長以外	園長	園長以外	園長	園長以外	園長	園長以外
園評価	M	3.77	3.73	14.95	14.63	10.80	10.86	14.82	14.74
	(SD)	0.54	0.47	1.85	1.79	1.91	1.48	1.97	1.64

(12) 設置主体（公立園・私立園）によって評価は異なるのか

実習評価は全項目で私立よりも公立が全項目において高くなっている（関口ら，1999）という結果が示されていた。実習園が公立か私立であるが、設置主体によって評価が異なるのかを検討した。その結果、保育実習Ⅰの園評価、自己評価共に設置主体によって評価に差は見られなかった。しかし保育実習Ⅱにおいては、公立園において実習をした学生の方が、自己評価の総合評価が有意に高く（ $t(171)=1.85, p<.05$ ）、子ども理解（ $t(172)=2.48, p<.01$ ）で有意に高かった。2年目の（4年次）実習になれば就職を視野に入れた評価が含まれるためなのか定かではないが、保育実習Ⅱの自己評価に差が表われた。

Table14にて保育実習Ⅰの総合評価及び下位尺度における公立・私立別の園評価と自己評価の平均値（M）と標準偏差（SD）を示す。

Table15にて保育実習Ⅱの総合評価及び下位尺度における公立・私立別の園評価と自己評価の平均値（M）と標準偏差（SD）を示す。

Table14 保育実習Ⅰの総合評価及び下位尺度における公立・私立別の園評価と自己評価のMとSD

		総合評価		子どもへの関わり		実習記録の内容や方法		保育所の状況の理解	
		公立	私立	公立	私立	公立	私立	公立	私立
園評価	M	3.36	3.35	10.21	9.88	13.00	13.29	7.42	7.19
	(SD)	0.49	0.53	1.56	1.36	1.73	1.63	0.84	0.92
自己評価	M	3.21	3.20	10.85	10.78	11.66	11.83	7.34	7.52
	(SD)	0.57	0.50	1.29	1.17	1.51	1.62	0.76	0.62

Table15 保育実習Ⅱの総合評価及び下位尺度における公立・私立別の園評価と自己評価のMとSD

		総合評価		保育に対する理解		指導計画の立案や実践		子ども理解	
		公立	私立	公立	私立	公立	私立	公立	私立
園評価	M	3.71	3.82	14.73	15.02	10.83	11.07	14.94	14.88
	(SD)	0.54	0.41	2.08	1.58	1.74	1.43	1.85	1.65
自己評価	M	3.72	3.54	14.57	14.45	10.73	10.26	15.62	15.17
	(SD)	0.46	0.62	1.80	1.83	1.74	1.98	0.77	1.24

総括及び今後の課題

保育実習Ⅰ評価尺度を因子分析したところ、第1因子「子どもへの関わり」因子、第2因子「実習記録の内容や方法」因子、第3因子「保育所の状況の理解」因子の3因子が抽出された。そして、信頼性分析として信頼性係数（ α 係数）を算出した結果、第1因子「子どもへの関わり」因子の α 係数は.67、第2因子「実習記録の内容や方法」因子の α 係数は.68、第3因子「保育所の状況の理解」因子の α 係数は.53であった。 α 係数が.50を切らなかったため、本研究ではこの3因子構成を用いたが、第3因子「保育所の状況の理解」因子は2項目となっており、項目数が少ないことが一因と考えられ、 α 係数が高くない尺度に関しては改善の余地があるといえる。

園評価と自己評価に違いがあるかを検討したところ、保育実習Ⅰも保育実習Ⅱにおいても園評価の方が自己評価より高かった。これはなぜなのか。

小松ら（1998）は指導教諭の評価は実習生の人柄や資質による総合評価

を決めてから項目評定を割り振るので評価が甘くなるとしている。園評価の方が自己評価よりも高く評価され差が出ることにに関して、その評価の観点を明らかにしていくことも必要である。

また本研究での一定の成果といえるのは、保育実習Ⅰ評価尺度、保育実習Ⅱ評価尺度において園評価と自己評価のずれの内容を明らかにできたことである。保育実習Ⅰ評価尺度の第1因子「子どもへの関わり」下位尺度得点では学生の自己評価の方が園評価より高く評価していた。しかし第2因子「実習記録の内容や方法」下位尺度得点においては園評価の方が、学生の自己評価より高く評価していた。また第3因子「保育所の状況への理解」下位尺度得点では学生の自己評価の方が園評価より高く評価していた。初めての保育実習生にとって、保育所における子どもとの生活を共に経験し保育所の生活やルールを学ぶこと、子どもとの関わりなど、実際に体験して理解する保育や子どもへの取り組みは理解し、自身で高く評価しやすいが、指導計画などは一番難しさを感じ、評価を下げ、園評価と自己評価にはずれが生じていた。

保育実習評価Ⅱ尺度の「保育に対する理解」と「指導計画の立案や実践」では園評価の方が自己評価より高かったが、「子ども理解」に関する自己評価の方が、園評価より高かった。実習の1回目の2回目の自己評価のもっとも低い項目は「計画性」に関するものであった（森，2003）という結果と同様の結果が得られ、2回目の実習であっても、指導計画の立案や実践に困難さを感じ評価を下げている。学生にとって、子どもとの関わりは高く評価しやすい傾向があり、指導計画には難しさを感じる傾向が多い傾向がある。このように学生は実習の内容によって評価を分けていることが明らかになった。この結果は、学生が自身の実習の評価を客観視できていない可能性とも読みとれる。学生の評価の観点を明らかにすることも必要であろう。また保育実習事前指導にてさらに指導計画の作成などの充実を必要とするという、学生への今後の実習指導において重要な視点を示唆するものである。

保育実習Ⅰと保育実習Ⅱの評価を比較すると、園評価、自己評価ともに保育実習Ⅱの方が高い評価をしていることが示された。この結果は園評価は変動せず、自己評価は第2回目に低下する（小林，1988）と異なり、1回目の実習よりも2回目の実習の自己評価の方が有意に高い（森，2003）と同様であった。実習経験を積むことによって、園評価も自己評価も上昇していくことが示された。

出身園者であるという属性によって評価に影響があるのかに関しては、保育実習Ⅰの園側と学生側に差があらわれ、初回の実習の「子どもへの関わり」には影響があるのかもしれないが、保育実習Ⅱには影響がないことが示された。また設置主体（公立園か私立園）により園側の評価には差はなく、保育実習Ⅱの学生の自己評価には差があったことが示された。また園長が評価するか否かという評価者による評価の差は見られなかった。このように他の研究におけるさまざまな見解に対して検討を行った。

今後の課題としては評価者の観点に関する検討や、また3年次の評価が4年次の評価に影響を及ぼすのか、3年次における園評価と自己評価の評価のパターンは、4年次においても踏襲されるのか等、実習評価から示される学生の傾向性を含めた実習指導の在り方などを検討していく必要が見えてきた。今後は本研究にて扱うことができなかった内容に関して検討をしていきたい。

引用文献

- 福田真奈 2011 保育所実習における園評価と自己評価の関係について 日本乳幼児教育学会
第21回大会研究発表論文, 204~205.
- 福田真奈 2012 保育実習Ⅰの評価と保育実習Ⅱの評価は異なるのか? 日本教育実践学会
第15回研究大会発表論文集 130-131.
- 小林郁子 漁田俊子 島海順子 近喰晴子 1988 教育実習における実習評価の分析 日本保
育学会大会研究論文集 41, 398-399.
- 小松橋生 次山信男 1998 教育実習の評価 八田昭平・西之園晴夫(編著) 実践教職課程
講座5 教育実習と実地教育 日本教育図書センター 197-224.
- 栗山容子 1996 中等教育における教育実習生の自己評価尺度の検討 教育心理学研究 44,
322-331.
- 三木知子 広瀬規子 2004 保育専攻短大生の園・自己評価についての実習間比較と一般的自
己効力感 保育士養成研究 22, 57-65.
- 森知子 2003 保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連 臨床教育心理学研究 29
(1), 31-41.
- 長根利紀代 2004 保育科学生の実習園と園評価にみる学生の成長についてー教育実習を通し
てー 日本保育学会大会発表論文集 57, 742-743.
- 浜崎隆司 加藤考士 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ー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, 121-127.
- 原孝成 2006 保育所実習における園評価と自己評価の関係 西南女学院大学紀要 10, 196
-203.
- 関口はつ江 柴原宣幸 1997 教育実習に影響を及ぼす実習園側の要因について 保育学研究
35, 110-117.
- 柴原宣幸 関口はつ江 鈴木祥子 1999 実習評価の検討(2): 実習園のバイアスと学生の質の
変化 日本保育学会大会発表論文集(52) 800-801.
- 堤幸一 山根薫子 2003 教育実習の評価と性格特性の関係 就実論叢 33(2) 17-30.
- 全国保育士養成協議会編 2007 保育実習指導のミニマムスタンダードー現場と養成校が協働
して保育士を育てるー 北大路書房