

A Study of Question Items for Effective
Self-evaluation in Practice Training for Childcare
Workers : A Comparison between Abstract Items
and Concrete Items

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-09-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 増南, 太志, 堀, 科 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/351

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0
International License.



効果的な実習自己評価項目の検討

— 抽象項目と具体項目の比較 —

増南 太志 堀 科

1 目 的

本研究は、実習を経験した学生が効果的な自己評価を行うための指導方法を模索するための継続研究である。

自己評価の重要性としては、現行保育所保育指針（2008年）において「第4章 保育の計画及び評価」に「2 保育の内容等の自己評価」が加えられ、また保育士の専門性向上ならびに2011年に改訂された保育士養成カリキュラムにおいて、事後指導の中に実施した実習を振り返る自己評価の実施が明記されていることから保育を営む上で必要なスキルであることが確認される。

こうした振り返りは、教師や保育者の専門的スキルを高める営みとして既に実践されている。佐藤（1998）は、実践の振り返りを通して得られる専門的技術について、ドナルド・ショーンの示した「反省的実践家」（1983）としての教師の特殊性を論じた。「反省的実践家」としての教師は、省察と熟考によって判断を行う「実践的見識」及び「実践的認識」を磨くことに専門性が求められるとしている。

これらのことから、実践をどのように振り返り、どのように次につなげるかの教育的な取り組みは養成教育の中でも重要であるといえよう。

筆者らは、第1報「保育実習の自己評価基準に影響する要因について」（増南・堀2012）において、学生が実習経験を振り返るときの自己評価の判断基準ならびに実習評価項目の経験の有無、社会経験の影響についてアンケートを実施した。その結果、自己評価には第三者による何らかの助言が根拠となっていることが明らかになった。その一方で評価項目を既に経験していた場合にも、回答に直接的な影響が読み取れなかった点、自己評価を正確に行っていない可能性が高いことが示唆された。

第1報の結果を受け、続いて第2報では「実習の自己評価に及ぼす学生の社会経験の影響」（堀・増南2013）として、評価項目にある内容を既に経験していることが、自己評価への何らかの影響を与えるのではないかという仮説のもと、社会経験とそこで得た力が実習経験とその自己

評価に与える影響を調べるためにアンケートを実施した。その結果、実習以前に社会経験があることにより、実習態度において自己評価を肯定的に行っている学生が多いことが分かり、何らかの社会経験が実習によい影響を与えているということが示唆された。一方で、社会経験の種別として多かった「接客業」の経験が専門職としての保育スキルの向上には影響が少ないことが分かった。

これらの結果から、学生は関係者の助言といった他者の視点に加え、それぞれの経験をもとに自己評価を行っていること、実習の学びのうち社会スキルという点ではそれまでの社会経験の影響が大きい、保育の専門性の向上という点では社会経験の影響は小さい点などが示唆され、保育の専門性の向上を目的とした妥当性の高い自己評価を実施することの難しさが課題として残った。

これらのことから、本研究では、保育を学ぶ学生が保育実践家としてスキルを高めうる実習を行うための、効果的な自己評価のあり方を検証することを目的とする。

効果的な自己評価を促すためには、自己評価に関する質問内容を正しく理解し、評価できるようにする工夫が必要となる。保育者として求められる基本的な態度として、「意欲・積極性」、「責任感」、「探究心」、「協調性」の4つがある（全国保育士養成協議会 2007）が、学生によっては、これらの言葉に関して、実際の保育の場で求められるものと、本人がイメージしているものが異なる可能性がある。このような言葉に対する認識の違いを解消するために、自己評価してほしい事柄について、具体的な場面を想定した複数の質問を用いることが考えられる。それらの具体的な質問に対する回答を個々に点数化し、合計することにより、客観的な自己評価が可能になる。しかし、この場合、質問項目そのものが学生の自己評価にバイアスをかけてしまう可能性がある。すなわち、用意された具体的な質問内容にとらわれてしまい、学生自身の中に、それ以外の反省点や課題があったとしても、うまく抽出できない可能性があるということである。具体的な場面を想定した質問に回答することは、学生が正確な自己評価をできるという点で利点があると考えられるが、具体的な質問をせずに自己評価をさせた場合も、学生が本来感じていた課題を振り返らせるという点では利点があると思われる。したがって、具体的な質問に対する自己評価と、具体化させない、すなわち抽象的な質問に対する自己評価を比較し、それぞれの利点を明らかにすることは、効果的な自己評価のあり方を探るうえで、重要な課題であると考えられる。

また、具体的な質問に対して自己評価した場合と抽象的な質問に対して自己評価した場合では、自己評価のパターンに違いが生じるのではないかと考えられる。これは、抽象的な質問に対して回答する場合、質問項目に対する学生自身の認識の違いが現れやすいのに対し、具体的な質問に対して回答する場合は、質問項目に対して共通の認識のもとで回答できると考えられるからである。したがって、抽象的な質問に対する回答と具体的な質問に対する回答では、自己評価のパター

ンが異なると考えられる。特に、具体的な質問に対して回答する場合には、学生自身が想定していた内容とは異なる場面に対して評価されていることに気づくことになると考えると、抽象的な質問に対して回答した場合よりも、低く評価しやすくなる可能性がある。

以上のことから、本研究では、実習を経験した学生を対象に、①保育者として求められる態度に関して、具体的な質問に回答した場合と抽象的な質問に回答した場合を比較し、自己評価の回答パターンの違いを明らかにするとともに、②自己評価と自己課題に関して自由記述で回答してもらい、具体的な質問に回答した後の自由記述の内容と抽象的な質問に回答した後の自由記述の内容を比較し、記述内容がどのように影響されるのかを検討する。

上述したように、本研究の仮説としては、①抽象的な質問に対して回答した学生は高めに自己評価し、具体的な質問に対して回答した学生は低く自己評価すること、②記述内容については、具体的な質問に回答した学生は、その質問の影響を受けた記述内容になるが、抽象的な質問に回答した学生の記述内容は、質問の影響を受けにくく、学生が本来課題として考えていたことが引き出されることがあげられる。

2 方 法

2.1 対 象

本研究では、川口短期大学の2年生を対象とした。本研究の調査は、平成26年7月に実施されたが、調査対象の学生は、幼稚園における教育実習Ⅰ（平成25年11月）、保育所・施設における保育実習（平成26年2・3月）、幼稚園あるいは小学校における教育実習Ⅱ（平成26年6月）を実施してきている。ただし、学生によって、幼稚園と保育所・施設の両方を経験しているものや、保育所・施設のみを実施しているものがあるが、本研究においては、平成25年度の教育実習（幼稚園）と保育実習（保育所・施設）のいずれか一方でも実習を終えた学生に対し、アンケートを実施した。回答者は126名であった。また、後述するように、アンケートは、抽象的な質問に対して回答を求めるアンケートと具体的な質問に対して回答を求めるアンケートの2種類用意した。126名の学生のうち、64名は抽象項目のアンケートに回答し、62名は具体項目のアンケートに回答した。また、それらの学生のうち、回答に欠損値がある学生を除き、残った学生をそれぞれ抽象項目群、具体項目群として、分析対象とした。

2.2 アンケート項目

アンケートは、実習の自己評価を調べるための選択式のアンケートと自己評価・自己課題に関する記述式のアンケートがある。選択式のアンケートは、抽象的な質問に対して回答を求めるタ

イプのもの、具体的な質問に対して回答を求めるタイプのものであり、学生はそのいずれかに回答した。そして、その選択式のアンケートに回答した後、自己評価・自己課題に関する自由記述のアンケートへの回答を求めた。これは、抽象的な質問項目に回答した場合と具体的な質問項目に回答した場合で、自由記述式のアンケートの回答内容に違いがあるのかを検討するためである。抽象的な質問項目の内容、具体的な質問項目の内容、記述式の質問項目の内容についての詳細を以下に示す。

2.2.1 抽象項目の質問内容

抽象項目に回答する学生に対しては、実習で必要とされる4つの態度（「意欲・積極性」、「責任感」、「探究心」、「協調性」）のそれぞれに対し、1（まったくできなかった）、2（ほとんどできなかった）、3（ときどきできた（50%程度））、4（たいていはできた）、5（いつもできた）の5件法で自己評価をさせた。抽象項目において自己評価をさせた4つの態度とその内容を表1に示す。

表1 抽象項目の質問内容

態 度	内 容
意欲・積極性	実習に対する意欲や取り組みの積極的態度
責 任 感	ルールを遵守したり、指示されたことを的確に実施するなど責任ある態度
探 究 心	自ら質問をして知ろうとしたりする探究的態度
協 調 性	周りの人の意見をよく聞き、協調して行動しようとする態度

2.2.2 具体項目の質問内容

具体項目に回答する学生に対しては、「意欲・積極性」、「責任感」、「探究心」、「協調性」のそれぞれについて、5つの具体的な質問に対し、1（まったくできなかった）、2（ほとんどできなかった）、3（ときどきできた（50%程度））、4（たいていはできた）、5（いつもできた）の5件法で回答させた。具体項目における質問内容を表2に示す。

2.2.3 自由記述

抽象項目に回答した学生と具体項目に回答した学生の両方に対し、実習の自己評価と自己課題に関する自由記述式の質問に回答を求めた。質問内容を図1に示す。

2.3 倫理的配慮

本調査では、学生に回答させる前に、①回答した内容が成績に影響しないこと、②回答した内

表 2 具体項目の質問内容

態度	内 容
意 欲 ・ 積 極 性	① 自分から、利用者や子ども、先生または職員に挨拶をすることができましたか。 ② 指導担当者からの指示を待つばかりでなく、自分から行動することができましたか。 ③ 手遊びや絵本など、できるだけ多くの機会をとらえて、子どもと親しくなるよう努めましたか。 ④ 自分から積極的に、子どもたちや利用者の中に溶け込もうとしましたか。 ⑤ 実習目標を意識して、積極的に取り組むことができましたか。
責 任 感	① あなたは、休まずに実習することができましたか。 ② あなたは、勤務時間の始まりまでに、時間に十分余裕をもって通勤しましたか。 ③ 実習先への提出物の期限を厳守しましたか。 ④ 必要な連絡、報告を正確に行えましたか。 ⑤ 規則や先生または職員の指示を理解し、責任を持ってやり遂げることができましたか。
探 究 心	① 子どもの育ちや利用者の特性（どんなことができるか、何が課題となっているか、何を必要としているかなど）について、理解するよう努めましたか。 ② 個々に応じた適切な援助について、理解するよう努めましたか。 ③ 疑問については、先生または職員などに質問することができましたか。 ④ 実習目標を達成するために、日々自分自身の課題を確認し、取り組むことができましたか。 ⑤ 種別の目的や施設・園の方針について学校で学んだことを実習でいかすことができましたか。
協 調 性	① 常に明るい態度で接するなど、先生または職員と良い関係を持とうと努めることができましたか。 ② 自分勝手に判断しないように、また感情的にならないように努めることができましたか。 ③ 先生または職員からの助言、指導を素直に受け止めることができましたか。 ④ 先生または職員に助言を求めることができましたか。 ⑤ 言葉遣いなどの礼儀をわきまえ、取り組むことができましたか。

以上のことから、改めて実習を振り返り、自分の実習をどのように評価しますか。また、自分の今後の課題にはどのようなものがありますか。

図 1 自己評価と自己課題に関する自由記述式の質問

容を他者に見せないこと、③個人情報を守ることを口頭で伝え、同意を得たうえでアンケート調査を実施した。

3 結 果

抽象的な質問項目に対する回答では、欠損値はなかったが、具体的な質問項目に対する回答では、4名の結果に欠損値があったため、これらを分析対象から除外した。したがって、これ以降の分析では、抽象的な質問項目の回答者64名（以下、「抽象項目群」とする）と具体的な質問項目の回答者58名（以下、「具体項目群」とする）のデータを比較検討した。

3.1 回答パターンの比較

抽象項目群と具体項目群のそれぞれにおいて、どのような回答がみられたかを明確にするため、各群についてクラスター分析を行い、回答パターンを抽出した。まず、抽象項目群 64 名の回答に対して、「意欲・積極性」、「責任感」、「探究心」、「協調性」の 4 つの態度得点（それぞれ 1～5 の得点範囲）を用いて、クラスター分析（Ward 法）を行った。その結果、解釈可能な 3 つのクラスターが見出された。また、4 つの態度それぞれに対し、各クラスターの平均値について 1 要因の分散分析を行った結果、すべての態度項目について有意差がみられた ($F(2, 61) = 33.41$ $p < 0.01$, $F(2, 61) = 35.98$ $p < 0.01$, $F(2, 61) = 40.42$ $p < 0.01$, $F(2, 61) = 24.27$ $p < 0.01$)。Tukey の HSD 法による多重比較の結果を表 3 に、クラスターごとの態度得点を図 2 に示した。

各クラスターの特徴をあげると、第 1 クラスターは、4 つの態度のいずれにおいても自己評価が高いグループであった。第 2 クラスターも、第 1 クラスターほどではないが、自己評価は高いといえる。また、「責任感」と「協調性」が特に高く、「責任感」については、第 1 クラスターの

表 3 各クラスターの 4 つの態度項目の得点と多重比較結果（抽象項目）

人 数	第 1 クラスター	第 2 クラスター	第 3 クラスター	F 値	多重比較 (Tukey 法)
	26	21	17		
意欲・積極性	4.62	3.95	3.29	33.41	1 > 2 > 3
責 任 感	4.38	4.86	3.24	35.98	2 > 1 > 3
探 究 心	4.46	3.57	3.00	40.42	1 > 2 > 3
協 調 性	4.65	4.62	3.29	24.27	1, 2 > 3

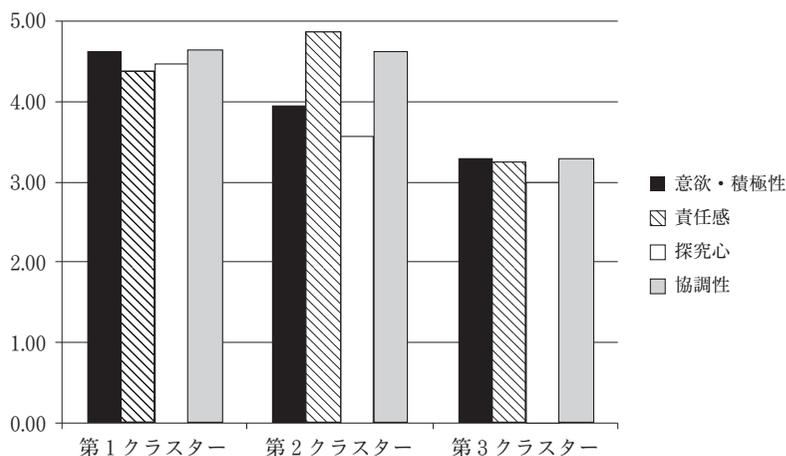


図 2 各クラスターの態度得点（抽象項目）

グループよりも、高く評価していた。第3クラスターは4つの態度のいずれも3程度となっており、これは「ときどきできた」であるため、良くも悪くもない自己評価であったといえる。

次に、具体項目群58名の回答に対して、クラスター分析（Ward法）を行った。具体的な質問項目に対しては、4つの態度の下位項目を合計した得点を用いた。したがって、得点範囲は5～25となるが、抽象的な質問項目の結果と比較しやすくなるように、以下の結果の図表においては、具体的な質問項目の各数値を1/5に直して示した。クラスター分析の結果、具体的な質問項目のそれぞれにおいて、解釈可能な3つのクラスターが見出された。また、4つの態度それぞれに対し、各クラスターの平均値について1要因の分散分析を行った結果、すべての態度項目について有意差がみられた（ $F(2, 55) = 50.16$ $p < 0.01$, $F(2, 55) = 24.06$ $p < 0.01$, $F(2, 55) = 30.67$ $p < 0.01$, $F(2, 55) = 52.85$ $p < 0.01$ ）。TukeyのHSD法による多重比較の結果を表4に、クラスターごとの態度得点を図3に示した。

各クラスターの特徴をあげると、第1クラスターは、4つの態度のいずれにおいても自己評価が高いグループであった。第2クラスターも、第1クラスターほどではないが、自己評価は高いといえる。また、「責任感」と「協調性」については、第1クラスターのグループと同程度の評

表4 各クラスターの4つの態度項目の得点と多重比較結果（具体項目）

人 数	第1クラスター	第2クラスター	第3クラスター	F 値	多重比較 (Tukey 法)
	21	14	23		
意欲・積極性	4.68	4.04	3.90	50.16	1 > 2, 3
責 任 感	4.89	4.94	4.47	24.06	1, 2 > 3
探 究 心	4.42	3.76	3.59	30.67	1 > 2, 3
協 調 性	4.78	4.67	4.02	52.85	1, 2 > 3

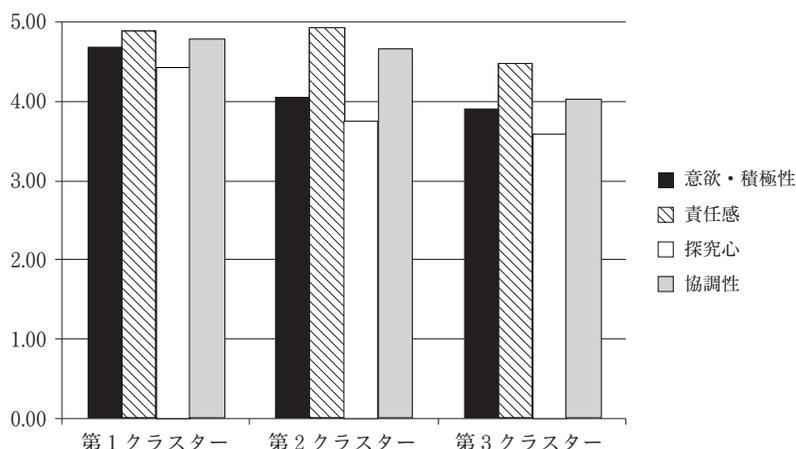


図3 各クラスターの態度得点（具体項目）

価をしていた。第3クラスターは、第1・第2クラスターよりも、低い印象ではあるが、「意欲・積極性」と「協調性」は4に近いので、決して悪い評価ではなかった。また、「責任感」についても、4.5に近いので、高い評価であった。

抽象項目群の回答パターンと具体項目群の回答パターンの共通点としては、どのクラスターにおいても、評価3（ときどきできた）よりも平均値は高く、自己評価は良い方であった。また、抽象項目群と具体項目群のいずれにおいても、第2クラスターの学生は、「責任感」と「協調性」を高く評価しており、特に「責任感」に対する評価が高いようであった。一方、抽象項目群と具体項目群の違いとしては、第3クラスター同士を比較した場合に、抽象項目群に比べ、具体項目群の方が評価は高いようであった。

3.2 自己評価・自己課題に関する自由記述の内容の比較

抽象項目群の自由記述の内容と具体項目群の自由記述の内容を比較した結果を表5に示した。「意欲・積極性」、「責任感」、「探究心」、「協調性」の4つの態度に関する記述とそれ以外の記述（以下、「その他」とする）がみられた学生の人数について、フィッシャーの正確確率検定を用いて統計的検定を行ったところ、抽象項目群と具体項目群のいずれにおいても、多くの学生が「意欲・積極性」に関する記述をしており、有意差はなかった。それに対し、「探究心」に関しては、抽象項目群に比べると、具体項目群において、多くの学生が記述をしており、統計的に有意であった。いずれの群においても、「責任感」と「協調性」に関して記述した学生は少なかったが、具体項目群の方が割合としては多くみられ、統計的には有意傾向であった。一方で、「その他」については、具体項目群に比べると、抽象項目群の方が、多くの学生で記述があり、統計的に有意であった。

表5 4つの態度項目に関する記述の有無の比較

	人数	意欲・積極性		責任感		探究心		協調性		その他	
		記述あり	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり	記述なし
抽象項目	64	43	21	5	59]†	21	43]***	10	54]†	48	16]***
具体項目	58	39	19	12	46]†	34	24]***	18	40]†	18	40]***

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, † $p < 0.1$

3.3 記述内容の詳細

3.3.1 抽象項目の記述

抽象項目の記述については、質問項目の内容にかかわる回答は「意欲・積極性」に集中してい

る。「意欲・積極性」にかかわる内容以外は、比較的自由に回答しており、個々の学生によって傾向が大きく異なった。

なお、質問項目に直接的に関わらない自由な記述のうち、特に自己評価・自己課題に関する内容を記していたのは、64名中28名であった。記述内容としては、表6に示した通りである。対象項目群の場合には、回答した学生をA（番号）として示している。

表6 質問項目に直接的に関わらない自由な記述内容

学生	記述内容
A1	先生や子どもとのコミュニケーション、年齢に応じた対応や関わり、危険がないように心がける
A2	掃除や洗濯や食事作りができた、利用者とのコミュニケーション
A3	前回よりよい自分でいなくてはいけない、子どもの安全配慮、笑顔
A4	個々とのかかわりだけでなく、集団をまとめる力、発達段階を理解した教材研究、簡潔に子どもに伝える
A5	自分の目標を決める
A6	手遊びや歌に取り組む、保育者など周りをみて行動、手遊びや紙芝居の終わり方、分かりやすい言葉掛け、説明、声のトーンや大きさの変化
A7	何でも疑問に思うことで配慮が見えてくる、子どもを見る目、指導案が甘いので、子どもの目線に立つこと
A8	保育者の援助に目を向けたい
A9	保育者の行動、援助の意味、対応を知りたい
A11	自分に合う職業を決めたい
A12	効果的な子どもの言葉掛け
A15	言葉掛け
A17	緊張して言葉に詰まったり話すスピードがはやくなる、事前準備を頑張りたい
A18	自分の出来ないことを卒業までに克服、年齢に合わせた声の速さ、メリハリ
A19	ピアノや責任実習の準備不足、声を大きく出せるように頑張りたい
A21	たくさん経験をさせていただいたがもっと何かをしたいと思った
A22	日誌があまりよく書けなかった、自然体の自分で実習すること
A23	基本ができなかった、先を良く把握して、先を見れるように
A24	時間を考えて臨機応変に対応する
A25	よりよい環境をつくることを考えた、目的、目標と自分の行動が合っているかを理解する
A26	全体をしっかりと見ること
A29	ピアノの練習を怠らないこと
A31	事前準備、周りをみることができなかった、言葉には気をつけたい、日誌への反省
A35	子どもや利用者との関わりに対してしっかり向き合うことが出来なかった
A61	保育の目が養われ、書きたいことが増えてきた
A62	手遊びのレパートリーを増やしたい
A63	声かけの意図を考えたい
A65	個々の対応ができるように心がけた

記述内容の傾向としては、A19「ピアノや責任実習の準備不足」A22「日誌があまりよく書けなかった」というような実習に即した内容も見られたが、A1「先生や子どもとのコミュニケーション、年齢に応じた対応や関わり、危険がないように心がける」A4「個々のかかわりだけでなく、集団をまとめる力、発達段階を理解した教材研究、簡潔に子どもに伝える」というように、保育の専門性に触れる内容が多く見られた。また傾向として、A6「手遊びや歌に取り組む、保育者など周りをみて行動、手遊びや紙芝居の終わり方、分かりやすい言葉掛け、説明、声のトーンや大きさの変化」に表れているように、振り返りの内容が複数にわたる記述が見られた。

3.3.2 具体項目の記述

具体項目の記述については、質問項目の内容に関わる回答が「意欲・積極性」「探究心」にかかわる記述が多くみられた。また、比較的質問項目にそった内容で振り返りをしている回答が多く、回答内容に質問項目からの影響を大きく受けていることが見られた。

なお、質問項目に直接的に関わりのみられない自由な記述のうち、特に自己評価・自己課題に関する内容を記していたのは、58名中19名であった。内容としては、表7に示したとおりであ

表7 質問項目に直接的な関わりのみられない自由な記述内容

学生	記 述 内 容
C2	事前の準備について
C5	責任実習
C11	ピアノ、実習日誌
C14	責任実習で、子どもの集め方、声掛け
C19	全日実習・部分実習で、全体を見る行動、言葉がけなど
C22	保育技術の向上を目指す
C23	実習日誌の誤字脱字等について
C25	ピアノについて
C26	部分実習について
C27	安全確保について
C28	絵本の読み方について
C30	ピアノなどの保育技術、実習日誌について
C32	事前の準備不足について
C33	手遊びやピアノなどの保育技術について
C35	視野を広げて自分に余裕を持ちたい
C41	人前に立つ経験が得られた
C52	実習日誌について、手遊びのレパートリーについて
C58	声掛けのレパートリーを増やす
C61	子どもの注目を集めることが課題

る。回答した学生を具体項目群の場合にはC（番号）として示している。

記述内容の傾向としては、C2「事前の準備」C5「責任実習」C11「ピアノ、実習日誌」といった実習に即した内容が見られる一方、C22「保育技術の向上を目指す」C33「視野を広げて自分に余裕を持ちたい」C58「声掛けのレパートリーを増やす」などのように、保育の専門性に注目した内容も見られた。

4 考 察

本研究では、保育を学ぶ学生が保育実践家としてスキルを高めうる実習を行うための、効果的な自己評価のあり方を検証することを目的とし、実習を経験した学生を対象に、①保育者として求められる態度に関して、具体的な質問に回答した場合と抽象的な質問に回答した場合を比較し、自己評価の回答パターンの違いを明らかにするとともに、②自己評価と自己課題に関して自由記述で回答してもらい、具体的な質問に回答した後の自由記述の内容と抽象的な質問に回答した後の自由記述の内容を比較し、記述内容がどのように影響されるのかを検討した。

4.1 抽象項目に対する回答と具体項目に対する回答の違い

抽象的な質問項目に対する回答と具体的な質問項目に対する回答を比較するため、抽象項目群と具体項目群の回答パターンについてクラスター分析を行い、それぞれ3つのクラスターに学生を分けた。抽象項目群は高めに自己評価し、具体項目群は低く自己評価することを仮説とし、両群の各クラスターについて比較検討した。

抽象項目群と具体項目群のいずれの場合でも、全体的には良い評価をしていることと、第2クラスターについては、「責任感」と「協調性」が高めに評価されていた。また、特に「責任感」に対しては評価が高いようであった。第3クラスター同士を比較すると、抽象項目群よりも具体項目群の方が評価が高かった。したがって、「具体項目群の方が自己評価が低い」という本研究の仮説とは反対の結果であった。

具体的な質問項目では、実際の保育の場で求められる態度と学生のイメージにずれがあることで、低い自己評価が生じると考えられたが、具体項目群では、全般的に自己評価が高かったため、実際にはそれほど大きなずれはなかったということかもしれない。その一方で、抽象的な質問項目では、情報があいまいなため、自己評価そのものがしづらくなっており、無難な「ときどきできた」を選んでいる学生がいる可能性もある。もしそうであれば、具体的な質問項目の方が正確な自己評価を促すことができると考えられるであろう。

4.2 自己評価と自己課題に関する記述内容の違い

抽象項目群の自由記述の内容と具体項目群の自由記述の内容を比較するため、「意欲・積極性」、「責任感」、「協調性」、「探究心」の4つの態度に関する内容とそれ以外の内容（「その他」）を記述していた学生数を比較した。選択式の質問項目が具体的であると、その質問の影響を受けた記述内容になると考えられるため、具体項目群の自由記述の内容は、4つの態度に関する内容になりやすく、抽象項目群の自由記述の内容は、「その他」の内容が多くなると仮定された。

両群の記述内容を分析した結果、抽象項目群と具体項目群のいずれの場合でも、「意欲・積極性」について記述していた学生数が多く、その割合に違いはみられなかった。意欲的に取り組むことや積極的に子どもたちに関わることについては、実際の実習でも、学生は指摘を受けやすかったり、評価されやすい点である。そのためか、学生たちは「意欲・積極性」は他の態度項目よりも意識しやすいのかもしれない。

抽象項目群に比べると、具体項目群の方が「探究心」について記述している割合が多かった。このことは、具体的な質問項目に回答することによって、「探究心」に関する自己の課題に気づくことが促されたのではないかと解釈できる。

「責任感」や「協調性」については、抽象項目群に比べると、具体項目群の方の割合が多い印象であり、有意傾向となっていた。しかしながら、抽象項目群と具体項目群のいずれの場合でも、「責任感」や「協調性」について記述した学生数は少なかった。図2と図3より、抽象項目群においても具体項目群においても、「責任感」と「協調性」に関しては高く自己評価をしている学生が多かったことから、これらの項目に関しては、特に反省する点や課題となる点がなかったのではないかと考えられる。本研究では、具体項目に回答することにより、自己評価と自己課題に関する自由記述にその内容が影響されるとの仮説をたてていたが、実際に大きな影響を受けていたのは、「探究心」のみであった。

また、抽象項目に回答した場合、質問項目の影響をあまり受けず、自由な回答が得られるのではないかという仮説に対しては、抽象項目群は、具体項目群よりも、「その他」に関して記述している学生が多かったことから、仮説どおりであったと言える。そのため、どのような記述がみられたのかを詳細にみることにした。

具体項目群の記述については、質問項目内容に沿った回答が多く見られたが、抽象項目群の記述については、質問項目内容に沿った回答は「意欲・積極性」に目立ち、他は自由に記述していることが特徴として示された。

自由な記述内容については、表7に示したように具体項目群にも見られるものの、表6の抽象項目群の自由な記述の回答数に比較すると、回答数共に少ないことがわかる。抽象項目群にお

る自由な記述の内容は実に多岐にわたり、また特徴として一人が多くの内容をあげている点が見られた。

これは具体項目群は、質問内容からの振り返りに気づきがあり、質問項目に従って振り返りを行っており、そのために自由記述にも質問項目に沿った回答が見られ、自由記述が少なかったということが考えられる。このことは、具体項目の問いが実習の目的に沿って実践を振り返り、実習の学びを焦点化するために効果的であるということが示唆される。実践からの学びは実に多岐にわたっており、ともすると振り返る内容が絞りきれず、拡散してしまう可能性がある。そうした時に、ある一定の視点から振り返りを行えるということは、学びをより具体的に確実にする効果があると考えられる。

一方で抽象項目群の場合には、項目内容から振り返りが想起されず、自分の実習経験そのものから経験を想起し、振り返りをしたために自由記述が多かったということが考えられる。そのため、自由記述内容も学生によって様々である。実習を振り返りつつ自己課題を設定するという自由記述の問いを受けて、項目内容だけでは実習での学びが表現できず、学生自ら補ったという回答内容であったと捉えると、より自分の経験に即した形で省察を行うための効果があったと考えられる。

また、両者に共通することとして、自由記述の内容が保育の専門的な観点や技術向上に言及する学生が多かったという点が興味深い。各アンケートの回答については、自己評価の傾向はいずれの群も高い回答をしており、全体的に自己評価を高く捉えている学生が多い結果となっている。これは第1報、第2報とも同様の結果が得られている。こうした傾向にあることで、他者評価との差異が大きい場合もあり、自分の行いを高く評価することで改善すべき点が正しく捉えられず、また今後の努力目標などが設定しづらいということが考えられる。そうした傾向が見られる中、自由記述では、自らの行いを振り返り、保育の技術的な未熟さや実践の保育者との比較により不足している点、今後努力が必要な点、保育者としての力不足に気がつき反省するなど、各アンケートで高い自己評価を行っている傾向に比べ、自らの実習内容を低く捉えた内容となっている。マークが高得点に結びつきやすいという結果に比べ、反省点が多く述べられている自由記述内容の結果には若干の差異があり、一概に自己評価が高い傾向にあるとはいえないということが示唆される。

これらのことから、具体項目を用いることで、意図する実習の目的に沿った内容で振り返りができ、抽象項目では実習経験に即した振り返りができるということが考えられる。一方、そうした実習目的に沿った内容以外、自らの気づきや自らの課題を捉えるために、自由記述項目はいずれの場合にも必要であるということがいえるであろう。実習そのものの目的の範疇にとどまらず、自分自身の課題を実習の振り返りを通して省察し、次へつなげて行こうとする態度は「反省的実

実践家」としての営みにつながることを考えられる。

このように考えると、経験の浅い時期である実習経験の半ばでは、具体項目の自己評価を用いて実習の目的を達成し自己課題を焦点化することで実践の力を養い、実習がすべて終了し、総合的な振り返りとともに専門職として着任する際の自己課題を明確にする時期には、抽象項目の自己評価を用いることで、より有益な省察が可能になるのではないかと考えられる。さらに、自由記述項目を設定し、実習目的を超えた学生自身の目標や課題を引き出すことで、効果的な振り返りに伴うより妥当性の高い自己評価を行うことが可能になる事が示唆される。

自己評価はあくまで自らの行いを振り返る営みであり、自己研鑽に至る通過点である。学生の保育者としての成長は、そうした気づきをいかに活かし、学びを深めることができるかが重要である。より効果的な自己評価を通して自己の課題に気づき、学生それぞれが保育者としての学びにつなげ得るための養成教育のあり方については、今後も模索していきたい。

引用・参考文献

- 厚生労働省（2008）保育所保育指針解説書 フレーベル館
佐藤学（1998）教師というアポリア ― 反省的实践へ 世織書房
全国保育士養成協議会（2007）保育実習指導のミニマムスタンダード ― 現場と養成校が協働して保育士を育てる ― 北大路書房
堀科・増南太志（2013）「実習の自己評価に及ぼす学生の社会経験の影響」川口短期大学紀要 27号
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」川口短期大学紀要 26号

（提出日 2014年9月25日）