

## 幼稚園教育実習における評価の研究（2）

### —評価項目を構成する因子の検討—

古池 若葉  
(児童学科)

糸井 嘉  
(児童学科)

神原 雅之  
(児童学科)

上月 智晴  
(児童学科)

黒田 義道  
(児童学科)

黒原 貴仁  
(児童学科)

松崎 行代  
(児童学科)

田月 歩乃香  
(児童学科)

市川 千尋  
(児童学科)

本学児童学科の幼稚園実習のあり方を振り返り、過去5年間の実習生の実習園評価票データを分析した。本稿では、次の点を検討した：(1) 実習評価を構成している因子に反映される、保育者が暗黙裡に行っている実習評価の観点、(2) 指定園実習、自己開拓園実習のそれぞれにおける各評価因子の評価が「総合評価」に与える影響、(3) 指定園実習における各評価因子の評価が、次年度の自己開拓園実習の各評価因子の評価や「総合評価」に与える影響の様相、(4) 指定園実習における実習園間の評価傾向の差異。

キーワード：幼稚園教育実習、実習評価、実習指導、事後指導、PDCA サイクル

### 1. 問題

#### 1.1 はじめに

大学や短期大学等の保育者養成課程の教育においては、実習生が教育実習を通して幼稚園や幼稚園教諭の実際を学び、自らの課題を見極めるだけでなく、実習生を送り出す大学側が一連の実習指導を通して、それぞれの実習生の達成度を把握しそれをフィードバックすることで、実習生が自身の達成度や今後学修すべき課題に気づくよう促すことが重要である。特に教育のPDCAサイクルにおいては事後指導が重要であり、学生が自己を省察できるような事後指導が必要であるとされる（平澤，2020）。

筆者らが所属する京都女子大学発達教育学部児童学科においては、幼稚園教諭免許状の取得を目指す学生には、3回生6月上旬に指定幼稚園実習、4回生6月上旬に自己開拓園実習という2回の教育実習がある。これらの実習の事後指導は、大学の担当教員との個別面談または少人数のグループ面談の形で行われている。面談では、実習について振り返る際の客観的な材料として、実習園が作成した「実習評価票」が用

いられている。実習評価票については、その分析を通して実習指導の充実を図る取り組みとして、幼稚園教諭養成課程を有する大学・短期大学等において、実習園による実習評価と実習生の自己評価との比較・検討の結果を活かした実践が、近年、多数報告されており（深澤，2016；川副ら，2018；佐藤ら，2017 など）、教育のPDCAサイクルの構築を目指す上での示唆を与えている。一方、実習園評価の得点データ自体に焦点を当て、評価項目間の関係や、各学年における実習の評価得点の継時的変化、それらの実習間の得点分布の違い等を、より大規模な実習データで定量的に検討した研究は少ない。

そこで、筆者らは前稿（古池・今田・神原・黒田・黒原・松崎・田月，2022）において、幼稚園実習における実習評価票を活用するための基礎的な知見を得ることを目的に、本学児童学科の実習生の過去5年間の実習園評価データを分析した。その結果、主な知見として、次に示す(1)～(6)が得られた。

(1) 3回生の指定園実習、4回生の自己開拓園実習ともに、全ての評価項目（事項別評価 10

項目・総合評価1項目）で、ほぼ9割以上の実習生がBまたはA評価（A～Dの4段階評定）を受けていた。A評価（4点）とB評価（3点）を受ける傾向が相対的に異なり、指定園実習ではB評価を受けやすい一方、自己開拓園実習ではA評価を受けやすく、この傾向は「総合評価」で顕著であった。

(2) 実習生ごとに、指定園実習（幼稚園実習の1回目）と自己開拓園実習（2回目）のそれぞれの評価項目得点を対応づけた縦断データについて検討した結果、評価項目の11項目中8項目で、実習1回目に比べて2回目で統計的に有意に評価得点の平均値が上昇していた。

(3) 「総合評価」の項目得点は、事項別評価である10項目のいずれの得点とも明確な相関をもっていた。したがって、事項別評価項目は実習生の多面的な力量を項目ごとに個別に捉えている一方、総合評価はそれらの項目の全てを代表する指標として機能していることが、定量的な分析により改めて確認された。

(4) 指定園実習と自己開拓園実習別に、11個の評価項目得点間の相関を検討した結果、実習によって項目得点間の相関の様相に若干の違いが見られた。したがって、初めての幼稚園実習であるのか、あるいは最終学年での実習であるのかといった、それぞれの実習のもつ意味（位置づけ）により評価者である保育者が重視する観点に違いがある可能性が示唆された。

(5) 縦断データを対象に、指定園実習の各評価項目得点と自己開拓園実習の各評価項目得点間の相関を検討した結果、両実習の評価項目得点間の相関は全体的に弱く、かつ有意な相関が僅少であった。その背景として、両実習の評価者が異なることによる、評価基準の個人差が影響している可能性がうかがえた。

(6) 指定園実習で評価を受けた項目のうち、翌年の自己開拓園実習における当該実習生のパフォーマンスをよりよく予測しうる評価項目を探るために、指定園実習の評価項目得点のうち、自己開拓園実習の評価項目得点との間に有意な相関をより多くもつ項目を抽出して検討した。その結果、他者へのあたたかな関心と配慮、誠

実性、自己統制、向上心、謙虚で他者に開かれた態度等に関わる項目が見いだされた。したがって、こうした非認知能力の習得度が、次なる実習におけるパフォーマンスの良好さを予測する可能性が示唆された。

以上より、2回の幼稚園実習の間に実習生が保育者としての力量を多面的に高めていることが明らかになった。また、2回の実習間での実習生の成長を捉える上では、各項目の評価がA～Dという4段階評定では粗すぎており、「S」を加えた5段階以上の評定が望ましいことも示唆された。さらに、実習生における非認知能力の習得が保育者としての力量を高めていく上で鍵になることもうかがわれた。一方、実習生を評価する保育者が、その実習機会をどのように意味づけるかによって評価基準が異なることが示唆され、評価基準の妥当性の課題も見られた。それを踏まえて、大学側の実習指導においては、それぞれの実習機会の実習生に何を学んでもらうかを明確に意識した指導を行い、実習園の保育者にも、そのねらいを明確に伝えて評価の観点が実習のねらいに見合うものになるように、大学と実習園の間で調整することが重要であると考えられた。

筆者らの前稿の報告は、上記のような多様な示唆を与えたが、「実習評価票」の評価データを実習の事後指導に活用する上で、多くの実習生の一人ひとりに、11項目すべてに目配りをした指導は実際には困難であろう。そこで、本稿では、前稿で報告した実習評価データを再分析し、評価データを要約して評価データ全体の構造やその変化を捉えるための知見を得ることとする。

## 1.2 研究上の問いと研究目的

先述したとおり、本学の幼稚園実習における「評価票」は、事項別評価10項目と総合評価1項目の計11項目からなる（表1）。このうち、事項別評価10項目は、項目間で関連の強いもの（ex. 「幼児へのかかわり」と「幼児理解」）とそうでないものがあると考えられる。従来、本学の教育実習指導では、こうした内容的なまとまりは、表1に示すとおり「保育指導」「幼児

## 幼稚園教育実習における評価の研究（2）

指導」「実習態度」という3群の大項目に分けられることが想定されてきた。しかし、実習先の保育現場で評価を担当する保育者は、果たして実際にこの大項目に沿った視点から評価を行っているのだろうか。

そこで、本稿では、第1の研究上の問いとして「実習生を評価する保育者は、暗黙裡にどのような視点から実習評価を行っているのか。言い換えれば、実習評価を構成している因子は何か」について明らかにすることを目的とする。この問いを解明することにより、大学側が保育者養成課程において学生を指導するにあたり、「保育指導」「幼児指導」「実習態度」という旧来の枠組みから離れた、より保育現場の実際に即した新たな視点から実習指導を行うことができるだろう。以上の問題提起のもとに、本稿では、筆者らが所属する京都女子大学発達教育学部児童学科で過去5年間に実施された、指定園及び自己開拓園での幼稚園実習に関する「評価票」の評価データを対象に因子分析を行い、保育現場で保育者が行っている実習評価を構成する因子（ここでは「評価因子」と呼ぶことにする）を明らかにする。

また、分析の結果得られる複数の評価因子は、顕在的な評価項目である事項別評価の10項目の背後にあり、それらの事項別評価に潜在的に影響を与えていることが想定される。それらの評価因子は、そのイメージをわかりやすく単純化するなら、先に触れた「評価票」において、事項別評価の10項目を3つに分類する大項目のように、事項別評価をいくつかの小グループにまとめ上げる上位概念と言える。したがって、一つひとつの事項別評価がその実習の「総合評価」に影響を与えるのと同様に、各実習機会（指定園実習・自己開拓園実習）における一つひとつの評価因子も、当該実習機会の「総合評価」に影響を与えるはずである。さらに、指定園実習の各評価因子で実習生がどのような評価を得たか、言い換えれば、指定園実習において実習生がどのような力をどの程度身につけたかが、次年度の自己開拓園実習における各評価因子の評価及び「総合評価」に影響を与える（ま

表1 本学児童学科で使用されている幼稚園実習の評価票の項目一覧

保育指導
【幼稚園の理解】幼稚園の一日の生活の流れを理解し、積極的に参加するよう努力したか／職員組織及び職員間の役割分担とチームワークについて理解するよう努力したか？／家庭とのコミュニケーションの方法及び地域との連携について理解しようと努力したか
【教材研究及び指導計画の作成】遊具や絵本などの保育教具・教材についての研究を十分にしていたか／指導実習（部分実習・全日実習）に際して、事前の準備を十分に行ったか／指導実習に際して、指導計画は子どもの発達や興味関心に則したものであったか
【保育技術の習得】基礎的な保育技術（ピアノ・あそび等）を身に付けていたか／保育者が実践している保育の方法や技術に関して、保育意図や工夫を理解しようとしたか／実習指導者の指導・助言を積極的に求め、保育技術の向上に努力したか
幼児指導
【幼児へのかかわり】積極的に子どもたちの中に溶け込み、どの子どもともかかわり、理解しようと努力したか／子どもたちに愛情をもって接し、そこから学ぼうとする姿勢があったか／子どもたちの言葉に耳を傾け、年齢や発達にふさわしい対応ができたか
【指導性】子どもたちに対する言葉のかけ方、表情、身ぶり等は適切であったか／一人ひとりの子どもに対する配慮と同時に、全体を把握し、集団の保育をすすめていく意識や努力がみられたか／指導実習の際の保育内容・保育方法・環境構成は適切であったか
【幼児理解】一人ひとりの子どもの発達や心情を理解し、適切な援助ができたか／一人ひとりの子どもに対して共感的、受容的に応答することができたか／一人ひとりの子どもに対する援助や配慮と同時に、全体へも目配りができ、特に安全面への配慮ができたか
実習態度
【勤務態度】心身の健康に留意して実習をやり終えることができたか／園の教育方針を理解し、規律にそった勤務態度が保持できたか／意欲的に取り組み、与えられた仕事に対して責任感をもって実習できたか
【実務能力】環境整備や事務処理が迅速で、かつ正確であったか／指示された作業を、最後までやり通すことができたか／指示されたことだけでなく、必要に応じて自ら考えて行動することができたか
【実習日誌・提出物】実習日誌等の提出物を、期限を守って提出することができたか／実習日誌を、読みやすい文字で、丁寧かつ簡潔に整理して記録していたか／実習日誌の内容を、後日の保育に活かすことができていたか
【実習生としての自覚及び意欲】礼儀・身だしなみ・言葉づかい・態度は実習生としてふさわしかったか／いつも明るく、快活で、かつ謙虚にふるまうことができたか／自分の知らない知識や技術を身に付けようと、意欲的に教えを受けたか
総合評価
実習生としての努力と成果に着目して、次のいずれかに○印をつけてください／A(優):よく努力し、実習の実をあげることができた／B(良):努力し、実習の成果があった／C(可):いままじの努力と実習の成果が望まれる／D(不可):全く努力に欠け、実習の成果は認められなかった

たはそれらの評価を予測する）可能性がある。

そこで、第2の研究上の問いとして、「指定園実習、自己開拓園実習のそれぞれの各評価因子における評価は、その実習の総合評価にどのような影響を与えているのか」について、また、第3の研究上の問いとして、「指定園実習の各評価因子における評価は、次年度の自己開拓園実習の各評価因子における評価や総合評価に影響する（またはそれらを予測する）のか」について明らかにすることを目的とする。先述したように、本稿ではこれら3つの問いを解明するために、京都女子大学発達教育学部の児童学科において実施された、過去5年間の指定園、及び自己開拓園での幼稚園実習の評価票データを改めて分析し、考察をする。

## 2. 方法

本稿の分析対象は前稿（古池ら、2022）で報告したデータと同一であるが、あらためて分析対象の概要や具体的な内容について述べる。

### 分析対象

2017年度から2021年度までの5年間に本学児童学科で実施された、指定幼稚園実習と自己開拓幼稚園実習（以下、指定園実習、自己開拓園実習）の実習評価票を分析対象とした。指定園実習は499名、自己開拓園実習は473名の計972名分の評価票である（表2）。また、同じ学生が3回生で指定園実習、4回生で自己開拓園実習を行うことから、各学生の両実習を対応づけた縦断データについても分析を行った。分析対象は、両実習の評価票がそろっている実習生381名分の評価票である（表3）。

### 分析対象の内容

分析対象である実習評価票の評価項目は表1のとおりである。評価項目は事項別評価の10項目と総合評価の1項目からなる。いずれの項目もA～Dの4段階で評価される。なお、事項別評価項目は、内容ごとに「保育指導」「幼児指導」「実習態度」に大別される。本学児童学科では、同一の評価票が指定園と自己開拓園の両方で用

いられる。ただし、大学から各園に実習生受け入れを依頼する際に依頼する実習内容が異なり、指定園では「部分実習まで」、自己開拓園では「できれば一日実習」を文書にて依頼している。

表2 実習評価票の各実習実施年度と実習生数

実施年度	指定園実習	自己開拓園実習
2017	101名（2015） <sup>a)</sup>	91名（2014）
2018	104名（2016）	98名（2015）
2019	94名（2017）	101名（2016） <sup>b)</sup>
2020	100名（2018）	90名（2017）
2021	100名（2019）	93名（2018） <sup>c)</sup>

a) カッコ内は主な実習生の入学年度。

b) 実習生102名のうち、実習園独自の評価票が提出された1名を分析から除外した。

c) 実習生99名のうち、コロナ禍への対応で実習時期が延期となり、古池ら（2022）の分析時に評価票が未着の6名を分析から除外した。

表3 縦断データの各実習実施年度と対象者数

実習の実施年度		対象者数
指定園実習	自己開拓園実習	
2017	2018	97名
2018	2019	101名
2019	2020	90名
2020	2021	93名

### 得点化の方法

実習評価票の各項目におけるA～Dの評価を、それぞれA=4点、B=3点、C=2点、D=1点に換算して分析を行った。

## 3. 結果と考察

### 3.1 評価票データに関する因子分析の結果

過去5年間の指定園及び自己開拓園実習に関する評価得点データに対して因子分析（主因子法）を行った。固有値の減衰状況および因子の解釈可能性から3因子解を採用した。その後、3因子を指定して因子分析（重みづけのない最小二乗法・プロマックス回転）を行ったところ、最終的に表4に示す結果が得られた。

第1因子は「幼児理解」や「指導性」など、一人ひとりの子どもの発達や心情の理解に基づいた適切な援助や、クラス全体を把握して集団の保育を進める意欲や努力などを捉える項目の負荷が高かったため、「幼児理解と指導性」因子とした。第2因子は「勤務態度」「実習生としての自覚および意欲」など、規律にそった勤務態

幼稚園教育実習における評価の研究（2）

表4 「総合評価」を除く事項別評価10項目の得点データに関する因子分析結果

項目	F1	F2	F3
F1 幼児理解と指導性 ( $\alpha=.75$ )			
⑥幼児理解	<b>.69</b>	-.09	.05
④幼児へのかかわり	<b>.57</b>	.28	-.16
⑤指導性	<b>.57</b>	-.13	.31
①幼稚園の理解	<b>.51</b>	.21	-.02
F2 職業人の自覚と実務能力 ( $\alpha=.73$ )			
⑦勤務態度	-.09	<b>.74</b>	.06
⑩実習生としての自覚および意欲	.09	<b>.66</b>	-.00
⑧実務能力	.22	<b>.40</b>	.13
F3 保育の実務と技術習得 ( $\alpha=.69$ )			
②教材研究および指導計画の作成	.01	-.00	<b>.72</b>
⑨実習日誌・提出物	-.08	.34	<b>.44</b>
③保育技術の習得	.22	.14	<b>.34</b>
因子間相関	F1	.71	.69
	F2		.65

度や礼儀・身だしなみ・言葉づかい等の適切さ、学ぶことに意欲的で責任感ある実習態度、及び事務処理能力の高さを捉える項目の負荷が高かった。これらは一般的に職業人に求められる態度や能力と考えられるため、「職業人の自覚と実務能力」因子とした。第3因子は「教材研究および指導計画の作成」「実習日誌・提出物」など、保育教具・教材についての研究や指導実習の事前の準備、及び実習日誌等の記録やその取り扱いの適切さなどを捉える項目の負荷が高かったため、「保育の実務と技術習得」因子とした。

それぞれの因子におよそ.35以上の負荷をもつ項目群を下位尺度の項目とした。すなわち、「幼児理解と指導性」4項目、「職業人の自覚と実務能力」3項目、「保育の実務と技術習得」3項目の3下位尺度である。各下位尺度の $\alpha$ 係数は、「幼児理解と指導性」で.75、「職業人の自覚と実務能力」で.73、「保育の実務と技術習得」で.69であり、一定の信頼性を有することが示されたことから、下位尺度ごとの加算平均を下位尺度得点とした。なお、評価票の各項目はA～Dの4段階評定であることから、各下位尺度得点のレンジは1～4点となる。

以上の分析結果から、保育者が保育現場で実習生の実習評価を行う際には、「幼児理解と指導

性」「職業人の自覚と実務能力」「保育の実務と技術習得」に大別される3つの観点から評価を行っていることが明らかになった。これらの観点と、実習評価票において事項別評価項目を束ねる大項目（「保育指導」「幼児指導」「実習態度」）との関係を表5で対比的に示した。両者を比較すると、大項目「保育指導」と「保育の実務と技術習得」因子、大項目「幼児指導」と「幼児理解と指導性」因子、大項目「実習態度」と「職業人の自覚と実務能力」因子との間で、それぞれに関連する事項別評価項目を複数共有していることから、これらのペアは概ね対応しているとみなすことができる。しかしながら、大項目「保育指導」を構成する事項別評価項目「幼稚園の理解」が、因子分析の結果によれば、むしろ「幼児理解と指導性」因子と強く関連していた。また、大項目「実習態度」の構成項目である「実習日誌・提出物」が、むしろ「保育の実務と技術習得」因子と強く関連していた。

今回の分析で明らかになった「幼児理解と指

表5 従来の事項別評価の「大項目」と抽出された「因子」の内訳の比較

大項目	事項別評価項目	因子	事項別評価項目
保育指導	①幼稚園の理解	F3 保育の実務と技術習得	②教材研究および指導計画の作成
	②教材研究及び指導計画の作成		③保育技術の習得
	③保育技術の習得		⑨実習日誌・提出物
幼児指導	④幼児へのかかわり	F1 幼児理解と指導性	①幼稚園の理解
	⑤指導性		④幼児へのかかわり
	⑥幼児理解		⑤指導性 ⑥幼児理解
実習態度	⑦勤務態度	F2 職業人の自覚と実務能力	⑦勤務態度
	⑧実務能力		⑧実務能力
	⑨実習日誌・提出物		⑩実習生としての自覚および意欲
	⑩実習生としての自覚及び意欲		

(注)下線部は、両者で一致していない項目である。

導性」の因子は、事項別評価項目「幼児理解」「幼児へのかかわり」「指導性」と関連が強いことからわかるように、他者理解や共感性、リーダーシップなど、他者とのコミュニケーション能力にかかわる視点であった。事項別評価項目「幼稚園の理解」がこの因子と関連が強かったのは、「幼稚園の理解」が捉えているのが職員間のチームワークや家庭とのコミュニケーションのとり方などの、対人コミュニケーションであるためと推測される。

また、事項別評価項目「実習日誌・提出物」は、実習生としてその作成と提出は必須であることから実習態度に関係し、表4の因子分析結果でも「職業人の自覚と実務能力」因子に一定の負荷量を示していた。しかし、それよりも「保育の実務と技術習得」因子への負荷量が高く、この因子との関連がより強いことが示された。本分析結果を踏まえれば、現場の保育者からは、「実習日誌・提出物」が「教材研究および指導計画の作成」や「保育技術の習得」と一体のものとして捉えられていることが示唆された。

### 3.2 指定園実習と自己開拓園実習間の評価得点の差の検討（対応のある $t$ 検定）

上記の3つの下位尺度得点について、実習生ごとに1回目の指定園実習と2回目の自己開拓園実習の下位尺度得点を対応づけたとき、1回目の実習よりも2回目の方が各下位尺度得点は上昇しているだろうか。このことを検討するために、表3の全ての縦断データを対象に、両実習の各下位尺度得点の平均値間に有意差があるかについて、対応のある  $t$  検定を行った（表6）。その結果、いずれの下位尺度においても1%水準で有意な差が見られ、指定園実習に比べて自己開拓園実習における評価得点が有意に高かった。なお、表6には、前稿で報告した「総合評価」に関する  $t$  検定の結果も再掲している。以上より、3つの評価因子は、2回の実習間における学生の成長を捉える上で、いずれも有効であることが分かった。

前稿（古池ら、2022）の分析では、事項別評価の10項目それぞれについて、指定園実習と

表6 実習別の各下位尺度得点及び総合評価得点の平均値（標準偏差）と多重比較の結果

評価項目	指定園		自己開拓園	$t$
幼児理解と指導性 <sup>a)</sup>	3.26 (.44)	<	3.33 (.44)	-2.54 *
職業人の自覚と実務能力 <sup>b)</sup>	3.51 (.47)	<	3.60 (.44)	-2.91 **
保育実務と技術習得 <sup>b)</sup>	3.29 (.51)	<	3.40 (.46)	-3.32 **
総合評価 <sup>a)</sup>	3.30 (.56)	<	3.45 (.55)	-4.04 ***

a)  $N=381$  b)  $N=379$

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

自己開拓園実習の評価得点の差を検討した。その結果においても、「総合評価」を含め、概ね自己開拓園実習の評価得点が有意に高かったが、事項別評価項目のうち「教材研究および指導計画の作成」「幼児へのかかわり」「幼児理解」の3つについては有意差が認められなかった。一方、今回新たに行った分析では、事項別評価の10項目を3因子に分けて、それぞれの因子に関連の強い事項別評価項目（3~4項目）の得点の加算平均をその因子に関する評価得点（下位尺度得点）とした。この手法によって、3つの下位尺度得点のいずれにおいても2回目の実習で有意な得点の上昇が見られた。したがって、2回の実習間の評価得点の変化を検討する上では、10個の事項別評価項目をそれぞれ別個にとり上げるよりも、それらの情報を3つの因子に集約した方が、より安定的に変化を捉えられることが示唆された。

### 3.3 指定園実習の評価が自己開拓園実習の評価に与える影響の検討（重回帰分析）

#### (1) 指定園、自己開拓園の実習機会別の分析

総合評価は全ての事項別評価を代表する指標であることから、各事項別評価得点は総合評価得点に影響を与えると考えられる。そこで、3つの下位尺度得点についても、指定園、自己開拓園のそれぞれの実習機会において総合評価得点にどのような影響を与えているかを検討するために、実習機会別に3つの下位尺度得点を説明

## 幼稚園教育実習における評価の研究（2）

変数、総合評価得点を目的変数とする、強制投入法による重回帰分析を行った。なお、以下では、それぞれの実習機会の各下位尺度得点を区別しやすくするために、幼稚園実習の1回目である指定園実習の各下位尺度得点を「幼児理解と指導性 1」「職業人の自覚と実務能力 1」「保育の実務と技術習得 1」、2回目の自己開拓園実習の各下位尺度得点を「幼児理解と指導性 2」等と表記することにする。

重回帰分析の結果、指定園実習、自己開拓園実習ともに、3つの下位尺度得点のいずれもが、総合評価得点に有意な正の影響を与えていた（表 7、表 8）。また、各下位尺度得点が総合評価得点に与える影響の大きさ（ $\beta$ ）は、両実習機会とも.27～.34の範囲であり、各下位尺度得点が与える影響は同程度であった。したがって、いずれの実習においても、「幼児理解と指導性」「職業人の自覚と実務能力」「保育の実務と技術習得」のそれぞれのパフォーマンスが同程度に実習の総合評価を決定づけていることが示された。このことから、実習の評価者である保育者は、3つの評価因子を同程度に重視しながら総合評価を行っていると言える。

表 7 指定園実習における評価の各下位尺度得点と総合評価得点の重回帰分析の結果

項目	総合評価 1 $\beta$
幼児理解と指導性 1	.34**
職業人の自覚と実務能力 1	.27**
保育の実務と技術習得 1	.33**
$R^2$	.66**
Adj $R^2$	.66**

\*\*  $p < .01$

表 8 自己開拓園実習における評価の各下位尺度得点と総合評価得点の重回帰分析の結果

項目	総合評価 2 $\beta$
幼児理解と指導性 2	.32**
職業人の自覚と実務能力 2	.29**
保育の実務と技術習得 2	.34**
$R^2$	.68**
Adj $R^2$	.67**

\*\*  $p < .01$

(2) 指定園実習の評価が自己開拓園実習の評価に与える影響の分析

指定園実習で高い力量が認められた実習生は、翌年の自己開拓園実習でも同様の力量を発揮することが見込まれる。このように、指定園実習の評価は、自己開拓園実習の評価（すなわち、その時点での実習生のパフォーマンスの良好さ）に影響を与える可能性が高い。そこで、1回目の幼稚園実習である指定園実習の評価が、2回目の実習である自己開拓園実習の評価にどのような影響を与えているかを検討するために、指定園実習における3つの下位尺度得点と総合評価得点を説明変数、自己開拓園実習における3つの下位尺度得点と総合評価得点を目的変数とする、強制投入法による重回帰分析を行った。なお、本分析では下位尺度得点と総合得点の両者を説明変数及び目的変数として用いていることから、説明の都合上、以下ではそれらを合わせて「評価因子得点」と呼ぶことにする。

その結果を表 9 に示す。指定園実習の各評価因子得点が自己開拓園実習の各評価因子得点に与える影響の大きさ（ $\beta$ ）は、絶対値で.01～.18の範囲であり、指定園実習・自己開拓園実習別の分析結果（表 7、表 8）に比べて、極めて弱いものであった。自己開拓園実習の「幼児理解と指導性 2」と「職業人の自覚と実務能力 2」に対しては、指定園実習の「総合評価 1」のみが有意傾向の正の影響を与えていた。また、自己開拓園実習の「保育の実務と技術習得 2」に対しては、これと同じ評価因子である「保育の実務と技術習得 1」のみが有意な正の影響を与えていた。一方、自己開拓園実習の「総合評価 2」に対しては、指定園実習のいずれの評価因子についても有意な影響が認められなかった。

先述したとおり、「幼児理解と指導性」とは、一人ひとりの子どもの発達や心情を理解し適切な援助をしたり、クラス全体を把握して集団の保育を進めたりするなど、他者理解や共感性、リーダーシップといった他者とのコミュニケーション能力を捉える視点である。また、「職業人の自覚と実務能力」とは、規律にそった勤務態度や礼儀・身だしなみ・言葉づかい等の適切さ、

表9 指定園実習と自己開拓園実習における評価の各下位尺度得点と総合評価得点の重回帰分析の結果

指定園実習	自己開拓園実習			総合評価 2
	幼児理解と 指導性 2	職業人の自覚と 実務能力 2	保育の実務と 技術習得 2	
幼児理解と指導性 1	.08	-.02	-.05	.06
職業人の自覚と実務能力 1	.02	-.01	-.04	.01
保育の実務と技術習得 1	-.01	.04	.18*	.06
総合評価 1	.15+	.16+	.07	.04
$R^2$	.05**	.03*	.03*	.02+
Adj $R^2$	.04**	.02*	.02*	.01+

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

学ぶことに意欲的で責任感ある実習態度、及び事務処理能力の高さなど、職種を問わず一般的に重視される職業人としての自覚や実務能力を捉える視点である。分析結果から、自己開拓園実習におけるこれら2つの評価因子には、指定園実習の総合評価が有意に影響し、指定園実習の総合評価が高いほど、自己開拓園実習におけるこれら2つの因子の評価が高いという傾向が認められた。このことは、「幼児理解と指導性」と「職業人の自覚と実務能力」が、いずれもそれまでに経験した実習で実習生が示した総合的な力量によって規定されやすいこと、言い換えれば、これらの因子はそれまでの実習を通して培われた総合的な力量によって支えられていることを示唆している。

一方、今回の分析では、自己開拓園実習における「保育の実務と技術習得 2」には、指定園実習の「保育の実務と技術習得 1」の有意な影響が見られたものの、「総合評価 1」の影響は認められなかった。「保育の実務と技術習得」とは、保育教具・教材についての研究や指導実習の事前の準備、及び実習日誌等の記録や取り扱いの適切さなど、保育者に特化した実務や技術習得のあり方を捉える視点である。今回の分析結果を踏まえれば、この力量については、過去の実習における具体的な指導実習等の経験が、次の実習でのその力量にダイレクトに影響しやすいことを示唆している。つまり、指定園実習で教材研究に積極的に取り組み、部分実習や全日実習を上手く進めることができた実習生ほど、翌年の自己開拓園実習でもそれらが上手くできるということである。その意味で、「保育の実務と技術習得」は、他の2つの因子に比べて、具体

的な実践経験の積み上げを通して直接的に磨かれやすい力量であると言えるだろう。

なお、今回の分析では、自己開拓園実習の総合評価に対して、指定園実習の評価因子の有意な影響が認められなかった。自己開拓園実習と指定園実習は、原則的に異なる園で行われることから、それぞれの実習の評価は異なる園の保育者が行うことになる。したがって、各実習機会における評価者の視点や評価基準に違いがあるために、自己開拓園実習の総合評価に指定園実習の評価因子が有意に影響しない可能性があるだろう。しかしながら、自己開拓園実習における「総合評価 2」以外の3つの評価因子に対しては、指定園実習におけるいずれかの評価因子が有意に影響していたことから、評価者が異なるとはいえ、両評価の間には一定の有意な関連があるとみなすことができる。

以上を踏まえれば、自己開拓園実習における「総合評価 2」は、他の評価因子とは異なる何らかの性質を有することが示唆される。本学の児童学科において自己開拓園実習が行われるのは、通常は大学4回生の6月であり、次年度には保育者として就業を予定している実習生も多い。したがって、実習園で評価を担当する保育者も、保育者としての適性をより強く意識した総合評価を行う可能性が高いだろう。それに対して、大学3回生の6月に実施される指定園実習は、初めての幼稚園実習であることから、評価を担当する保育者も、「幼稚園実習の初心者としてどうか」という視点から総合評価を行うのかもしれない。総合評価における両者のそうした視点の差異が、指定園実習の各評価因子と自己開拓園の総合評価との関連を特殊なものにし



## 幼稚園教育実習における評価の研究（2）

ていることが一つの可能性として考えられる。

### 3.4 指定園実習における実習園間の評価傾向の違いについての検討

本学の児童学科の3回生で行われる指定園実習は、学科が指定する幼稚園（「指定幼稚園」）で実施される。指定幼稚園は大学所在地の近隣府県にあり、本学科が園と提携し、毎年、実習生を受け入れていただいている。指定園実習は学生にとって初めての幼稚園実習であることから、実習園もその点を意識した評価を行っていると思われる。一方で、それぞれの園には独自の教育方針や目指す保育者像があることから、実習生の評価においても重視する視点や評価基準に園間で違いがあることも考えられる。実際に、指定幼稚園によって実習評価の傾向に違いはあるのだろうか。

本稿では、実習園の匿名性に十分に配慮した上で、次の手順で指定幼稚園における実習評価傾向の違いについて検討した。(1) まず、過去5年間の実習生の累積受け入れ人数が10名以上の園を全て抽出する。これは、累積人数が少ない場合、その園における実習生の評価得点の分布に偏りが生じる懸念があるので、そうした偏りを避けてデータの信頼性を高めるためである。(2) 抽出された各園における評価因子の得点の平均値に、園による差があるかを検討するために、分散分析を行う。(3) 有意な差が認められた場合、園間の多重比較を行い、他園に比べて評価得点が有意に高い/低い園を特定する。(4) 有意差が見られた園について、どの評価因子で有意差が見られたかを吟味することで、それぞれの園の評価傾向を探る。

#### (1) 指定幼稚園における過去5年間の実習生累積受け入れ人数と分析対象園の抽出

過去5年間に、本学の児童学科の実習生を受け入れた指定幼稚園は計81園、受け入れ実習生総数は499名であった。受け入れ累積人数の分布を表10に示す。累積人数が10名以上の園は23園あり、この23園の実習生総数は317名、全体の63.5%に相当した。本稿では、園の

表10 過去5年間に指定幼稚園が実習生を受け入れた累積人数の分布（計81園，499名）

累積人数	園数	全実習生に占める割合(%)
30名	1	6.0
28名	1	5.6
18名	2	7.2
16名	1	3.2
14名	1	2.8
13名	3	7.8
12名	4	9.6
11名	6	13.2
10名	4	8.0
9名	8	14.4
7名	4	5.6
6名	3	3.6
5名	1	1.0
3名	5	3.0
2名	7	2.8
1名	30	6.0

匿名性を保つために23園にA～Wのアルファベットを割り当ててA園～W園と記し、「抽出園」と総称することにする。

#### (2) 抽出園間における評価因子得点の差の検討（分散分析）

それぞれの抽出園における各評価因子（3つの下位尺度と総合評価）の得点の平均値と標準偏差は表11のとおりであった。各評価因子の得点の平均値に、抽出園間で差があるかを検討するために、各評価因子の得点を従属変数、抽出園（23園）を独立変数とする分散分析を行った。その結果、全ての評価因子において抽出園の主効果が認められた（幼児理解と指導性： $F(22, 294) = 3.74, p < .01$ ；職業人の自覚と実務能力： $F(22, 293) = 3.68, p < .01$ ；保育の実務と技術習得： $F(22, 292) = 4.99, p < .01$ ；総合評価： $F(22, 294) = 4.27, p < .01$ ）。次に、どの園間に有意な差があるかを検討するためにHSD法による多重比較を行った（表11）。

その結果、少なくとも他の1園と有意または有意傾向の差があったのは、「幼児理解と指導性」で11園、「職業人の自覚と実務能力」で12園、「保育の実務と技術習得」で17園、「総合評価」で13園であった。「保育の実務と技術習得」で他園と有意差のある園数が相対的に多かったことから、この評価因子は園によって評価の差が明確に表れやすいことがうかがえた。

表 11 各抽出園の評価因子の平均値・標準偏差と多重比較の結果（23園，317名）

園名	幼児理解と指導性 (N=317)		職業人の自覚と実務 能力 (N=316)		保育実務と技術習得 (N=315)		総合評価 (N=317)	
	M(SD)	多重比較	M(SD)	多重比較	M(SD)	多重比較	M(SD)	多重比較
A	3.45(.29)		3.73(.29)		3.42(.40)		3.64(.51)	>E <sup>†</sup> , O*
B	3.48(.37)	>F <sup>†</sup> , J <sup>†</sup> , O <sup>†</sup>	3.74(.28)	>E*, F <sup>†</sup>	3.64(.32)	>E <sup>**</sup> , F <sup>†</sup> , J*, R*	3.54(.52)	
C	3.27(.28)		3.54(.42)		3.46(.40)	>E*	3.31(.48)	
D	3.58(.47)	>F*, J*, O*	3.50(.55)		3.70(.46)	>E <sup>**</sup> , F <sup>†</sup> , J*, M*, R*	3.60(.52)	
E	3.14(.70)	<L**	3.20(.58)	<B*, K*, L**, P*, Q*	2.88(.38)	<B <sup>**</sup> , C*, D <sup>**</sup> , G*, H <sup>**</sup> , K*, L*, Q <sup>†</sup> , S <sup>**</sup>	3.04(.69)	<A <sup>†</sup> , K*, L**, S*
F	2.90(.32)	<B <sup>†</sup> , D*, L**	3.10(.42)	<B <sup>†</sup> , K <sup>†</sup> , L**, P*, Q <sup>†</sup>	2.97(.29)	<B <sup>†</sup> , L*, S <sup>†</sup>	3.00(.00)	<L**
G	3.05(.35)	<L*	3.50(.39)		3.53(.45)	>E*	3.40(.52)	
H	3.40(.47)		3.69(.22)		3.56(.30)	>E <sup>**</sup>	3.42(.52)	
I	3.25(.34)		3.50(.81)		3.15(.30)		3.09(.54)	<L*
J	2.97(.34)	<B <sup>†</sup> , D*, L**	3.29(.40)	<L*	3.00(.40)	<B*, D*, L*, S <sup>†</sup>	3.00(.00)	<K <sup>†</sup> , L**, S <sup>†</sup>
K	3.46(.37)		3.78(.33)	>E*, F <sup>†</sup>	3.53(.54)	>E*	3.67(.49)	>E*, J <sup>†</sup> , O*
L	3.69(.18)	>E <sup>**</sup> , F <sup>**</sup> , G*, J <sup>**</sup> , M <sup>†</sup> , O*, R*, U*	3.89(.20)	>E <sup>**</sup> , F <sup>**</sup> , J*, M <sup>†</sup> , O <sup>**</sup> , R <sup>†</sup> , U <sup>†</sup>	3.69(.33)	>E <sup>**</sup> , F*, J <sup>**</sup> , M <sup>**</sup> , N <sup>†</sup> , O*, R <sup>**</sup> , U*	3.83(.38)	>E <sup>**</sup> , F <sup>**</sup> , I*, J <sup>**</sup> , M*, N <sup>†</sup> , O <sup>**</sup> , R <sup>**</sup> , U <sup>**</sup>
M	3.16(.32)	<L <sup>†</sup>	3.30(.46)	<L <sup>†</sup>	2.91(.45)	<B*, D*, L*, S*	3.09(.30)	<L*
N	3.23(.24)		3.45(.45)		3.06(.44)	<L <sup>†</sup>	3.18(.41)	<L <sup>†</sup>
O	3.03(.24)	<B <sup>†</sup> , D*, L**	3.28(.33)	<L**, P <sup>†</sup>	3.18(.34)	<L*	3.00(.00)	<A*, K*, L**, S*
P	3.43(.37)		3.82(.17)	>E*, F*, O <sup>†</sup>	3.42(.34)		3.45(.52)	
Q	3.29(.18)		3.78(.22)	>E*, F <sup>†</sup>	3.44(.30)	>E <sup>†</sup>	3.25(.45)	
R	3.14(.40)	<L*	3.33(.35)	<L <sup>†</sup>	2.98(.62)	<B*, D*, L**, S*	3.07(.48)	<L**
S	3.45(.40)		3.70(.43)		3.67(.27)	>E <sup>**</sup> , F <sup>†</sup> , J <sup>†</sup> , M*, R*	3.70(.48)	>E*, J <sup>†</sup> , O*
T	3.46(.30)		3.58(.47)		3.42(.47)		3.42(.52)	
U	3.12(.47)	<L*	3.31(.54)	<L <sup>†</sup>	3.08(.61)	<L*	3.08(.49)	<L**
V	3.26(.49)		3.39(.68)		3.24(.76)		3.44(.71)	
W	3.20(.50)		3.52(.50)		3.30(.65)		3.27(.65)	
全体	3.26(.43)	—	3.49(.48)	—	3.28(.51)	—	3.30(.53)	—

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

上記の結果から、23園を比較すれば、各評価因子において、概ね半数以上の園が他のいずれかの園よりも有意（あるいは有意傾向）に高いまたは低い評価を行っていることがわかった。そこで、相対的に他園よりも顕著に高い／低い評価の園があるかを探るために、各園の比較対象となる22園（当該園を除く）のうち、6園以

上（つまり比較対象の25%以上）と有意または有意傾向の差があった園について吟味した。その結果、「幼児理解と指導性」「職業人の自覚と実務能力」「総合評価」でそれぞれ1園（いずれもL）、「保育の実務と技術習得」で2園（EとL）あった。また、顕著さの基準を「5園以上（20%以上）」に緩和すると、さらに「職業人の

自覚と実務能力」で2園（EとF）、「保育の実務と技術習得」で2園（DとS）が該当した。これらの園（D・E・F・L・S）の評価因子得点は、評価因子の種類によらず、D・L・Sは有意に高く、E・Fは有意に低かった。このうち、Lは全ての評価因子において有意に高く、また、Eは2つの評価因子において有意に低かった。以上を踏まえれば、Lは全ての評価因子で高い評価を行いやすいという顕著な評価傾向があることがわかった。また、Eは「職業人の自覚と実務能力」と、特に「保育の実務と技術習得」で低い評価を、DとSは「保育の実務と技術習得」において高い評価を、Fは「職業人の自覚と実務能力」において低い評価を行いやすいという評価傾向が見られた。なお、これら5園だけでなく、少なくとも他の1園と有意または有意傾向の差があった園のうち、それが複数の評価因子で見られた園は、Gを除き全て「いずれの因子においても高い（または低い）」という一貫した評価傾向を示した。つまり、評価因子Xでは有意に高いが評価因子Yでは有意に低いという園はほぼ皆無であった。このことから、評価をする際に「高く評価しやすい」または「低く評価しやすい」という、評価に対する一般的な傾向が園にあることがうかがえた。

ある評価因子で他園よりも相対的に高い、あるいは低い評価をすることは、何を意味するのだろうか。1つには、その評価因子についての評価基準の高さの違いが考えられる。その園が重視している評価因子であれば、評価基準は厳密になり、要求水準が高まるだろう。逆に言えば、重視されていない評価因子では、要求水準が低くなると考えられる。したがって、ある評価因子で他園よりも低い評価をすることは、その園が当該評価因子を重視していることの表れであるかもしれない。

しかしながら、ある評価因子で他園よりも高い評価傾向を有していたとしても、その評価因子を軽視していると単純に見なしてはならない。実習園の保育者からは、「厳しく指導することで実習生が保育者になるのを嫌がらないか心配だ」という声を耳にすることがある。特に指定園実

習は学生にとって初めての幼稚園実習である。そのため、実習園によっては、実習生が保育者を目指して前向きに取り組んでくれるように、高めの評価を与える園もあるだろう。

#### 4. まとめ

本学の児童学科における過去5年間の指定園及び自己開拓園の幼稚園実習に関する評価得点データを対象に、実習評価を構成する因子を分析した結果、次の3つの観点をつめる評価因子が抽出された：(1) 保育の対象である子どもを理解し発達や心情に適したかかわりが、一人ひとりの子どもに対して、また集団に対してできたかという「幼児理解と指導性」の観点、(2) 保育者が実践している保育の方法・技術の意図や工夫を理解し、それを積極的に習得しようと努め、教材研究や指導実習の計画に誠実に取り組んでいたかという「保育の実務と技術習得」の観点、(3) 規律に沿った勤務態度、仕事に対する責任感、迅速かつ正確な事務処理能力、礼儀正しく謙虚で意欲的に教えを受けようとする態度などの、職業人一般に求められる態度や能力を身につけていたかという「職業人の自覚と実務能力」の観点。これらの評価因子は、それぞれ評価票の大項目「幼児指導」、「保育指導」、「実習態度」に概ね対応していた。しかし、大項目「保育指導」を構成すると想定されてきた事項別評価項目「幼稚園の理解」が、むしろ「幼児理解と指導性」因子と強く関連し、また、大項目「実習態度」の構成項目である「実習日誌・提出物」が、むしろ「保育の実務と技術習得」因子と強く関連していた。「幼稚園の理解」は対人コミュニケーションも捉えていることから、子どもに対する理解やかかわりを捉える「幼児理解と指導性」因子と強く関連したと推測される。また、「実習日誌・提出物」は、現場の保育者からは、教材研究や指導実習の計画、保育の方法や技術の理解、保育に関する学習への積極性と一体的に捉えられていることが示唆された。次に、指定園実習と自己開拓園実習の評価得点を実習生ごとに対応づけ、その変化を検討したところ、3つの評価因子の全てにおいて、指

定園実習より自己開拓園実習の方が評価得点の平均値が有意に高かった。事項別評価の10項目で同様に分析した前稿の結果と比べると、実習間の評価得点の変化を捉える上では、事項別評価項目を個々にとり上げるよりも、それらを少数の因子に集約した方が、評価得点の変化をより安定的に捉えやすいことが示唆された。

そして、指定園、自己開拓園の実習別に、3つの評価因子の得点が総合評価得点にどのような影響を与えているかを検討したところ、いずれの実習においても、3つの評価因子のそれぞれにおけるパフォーマンスが同程度に実習の総合評価を決定づけていた。したがって、いずれの実習でも、3つの評価因子を同程度に重視しながら総合評価が行われていると言える。

さらに、1回目の幼稚園実習である指定園実習の評価が、2回目の実習である自己開拓園実習の評価にどのような影響を与えているかを検討した。認められた影響は極めて弱かったものの、自己開拓園実習の「幼児理解と指導性」と「職業人の自覚と実務能力」に対しては指定園実習の「総合評価」が、また、「保育の実務と技術習得」に対しては「保育の実務と技術習得」が有意傾向あるいは有意な正の影響を与えていた。したがって、「幼児理解と指導性」と「職業人の自覚と実務能力」は、それまでの実習を通して培われた総合的な力量によって支えられている一方、「保育の実務と技術習得」は、具体的な実践経験の積み上げを通して直接的に磨かれやすい力量であることがうかがえた。なお、「総合評価」に対する有意な影響は認められなかった。この結果については、4回生の実習における総合評価については、保育者としての適性をより強く意識した評価が行われるという特殊性に起因することが推測された。

最後に、それぞれの幼稚園には独自の教育方針や目指す保育者像があることから、園によって実習評価の傾向に違いがあるかを検討するために、毎年、実習生の受け入れを依頼している指定園を対象に、園間の実習評価傾向の違いについて検討した。総合評価を含む4つの評価因子の得点を園間で比較した結果、各評価因子に

おいて、概ね対象園の半数以上が他のいずれかの園よりも有意（あるいは有意傾向）に高いまたは低い評価を行っていた。複数の評価因子で有意差が見られた園は、「いずれの因子においても高い（低い）」という一貫した評価傾向を示していたことから、園によっては、評価因子によらず「高く（低く）評価しやすい」という一般的な傾向を有することがうかがえた。一部に顕著な評価傾向の園も見られた。

実習評価票を実習の事後指導に活かすためには、個々の事項別評価のフィードバックが確かに有用である。しかし、事項別評価の情報を「幼児理解と指導性」「保育の実務と技術習得」「職業人の自覚と実務能力」の面に集約し、それぞれの面の達成度やバランス、今後学修すべき課題が見られる面をフィードバックすることで、実習生が自身の成果や課題の要点を把握しやすくなることが期待される。なお、各実習園は、多様な教育方針や目指す保育者像、実習生観を有する。どのような背景のもとにもたらされた評価であるかにも留意した指導が求められよう。

#### 文献

- 深澤 瑞 (2016). 幼稚園教育実習の事前事後指導のあり方に関する研究－実習園評価と学生評価の比較を視点に－ 有明教育芸術短期大学紀要 7, 31-46.
- 平澤節子 (2020). 保育実習指導のあり方－事後指導における評価と振り返りに関する考察－ 名古屋女子大学紀要 66, 225-237.
- 川副知佐・逢 軍 (2018). 教育実習(幼稚園)の総合評価に関する結果分析 びわこ学院大学・びわこ学院大学短期大学部研究紀要 10, 69-76.
- 古池若葉・今田由香・神原雅之・黒田義道・黒原貴仁・松崎行代・田月歩乃香 (2022). 幼稚園教育実習における評価の研究－過去5年間の教育実習評価票の分析から－ 京都女子大学教職支援センター研究紀要 4, 17-26.
- 佐藤典子・佐久間邦友 (2017). 教育実習における評価票の検討－実習校からの評価と学生の自己評価の比較を踏まえて－ 郡山女子大学紀要 53, 317-334.