

教育実習・保育実習における学生の自己評価の分析

守 秀子 島田 左一郎 天田 広一
倉科 深陽 下平 正恵 石坂 由美子 戸谷 直喜

Analyses of Students' Self-Evaluation of Pre-service Practices in Nursery Schools and Kindergartens

MORI, Hideko
SHIMADA, Saichiro AMADA, Hirokazu KURASHINA, Miharuru
SHIMODAIRA, Masae ISHIZAKA, Yumiko TOYA, Naoki

キーワード： 実習指導 自己評価 幼稚園教育実習 保育実習 施設実習

1. はじめに

保育者の養成課程でなされる教育において、実習は、学生が学校で学んでいる知識や技術と、現場での実践とを結びつけるものとして重要な位置づけにある。実践的指導力を身につけた保育者を求める声が年々高まる中、実習における実践経験の構築の重要性も強調されるようになってきており、実習の現場に学生を送り出す養成校が、その指導に当たって成すべき事は多い。

保育者の養成校である本校の学生は、2年間の在学期間中に数多くの実習を履修する。幼稚園教諭2種免許取得に必要とされる教育実習は、おおむね4週間行われる。また、保育士資格取得に必要とされる保育実習は、保育所での実習がおおむね4週間、保育所以外の児童福祉施設や社会福祉施設での実習がおおむね2週間行われる。本校では、これらの実習を下記のようなスケジュールで行っている。それぞれの実習期間はおおむね2週間である。

実習スケジュール

	実習場所	実習時期
1 教育実習	幼稚園	1年 11月
2 保育実習	保育園または施設	1年 2月
3 教育実習	幼稚園	2年 6月
4 保育実習	保育園または施設	2年 7月
5 保育実習	保育園	2年 7～8月

上記スケジュールで学生は5回の実習を行う（1年次2月の保育実習の際に保育園で実習を行った学生は、2年次7月の保育実習では施設で行い、逆に1年次2月に施設で実習を行った学生は、2年次7月には保育園で行う。これらは、約半数ずつに分かれる）。

それぞれの実習において、事前指導、事後指導、また実習中には巡回訪問指導などが行われている。しかし、実習の指導はこの枠組みの中だけで行われるのではなく、通常の授業の中、あるいは日常の生活指導の中にも組み込まれ、指導に当たる我々は、常に実習が

より充実した学びの場になるよう数々の取り組みをしている。なぜならば、これらの指導は実習のための指導というばかりでなく、学生が保育者として現場に出た際に、即戦力となり得る実践力を培うための指導につながると考えられるからである。

2. 問題と目的

学生は講義や演習、日常の学校生活の中で多くの事を学び、身につけていく。しかし、それを実践力に結びつけるためには、やはり実習を重ねる事が重要であり、その貴重な実習をより充実したものにするため、我々実習指導者は実習の実態について多角的に把握する必要がある。その方法の一つとして、実習後に学生に提出させている数々の報告を活用する事は、たいへん有効であると考えられる。

実習事後指導の中では、学生に実習報告書(資料2)、今後にかすための報告書(資料3)、感想文・反省文などを提出させ、さらに何回かは口頭発表の形で下級生の前で報告を行わせてきた。また、教科ごとに実習内容の報告や反省をさせるような事もなされてきた。こういった一連の作業により、学生は様々なかたちで実習を振り返ることになる。その結果として、広汎で客観的な視点から自身の実習の実態をとらえ、内省を深めたり、気づかなかつた自分の課題に気づいたりといった学習効果があがる事が期待される。そして、ここから得た見識は、次に続く実習での実践や、保育者として現場に出た際の実践に活かされるものとなるはずである。

前述のような実習後になされる数々の報告は、学生本人が実習を振り返るという意味ばかりでなく、我々指導者が実習指導に活かすための資料として、また保育・幼児教育の現場の状況を知る為の資料として活用されてきた。例えば、倉科(2009)は、学生の報告から園で実際に子どもたちに歌われている曲を調べ、それが15年間でどのように変化したかをまとめた。これは実習の実態把握という枠を超え、幼児期における音楽教育の実態を探るという観点からも、きわめて価値の高い研究であると思われる。このように、これまでも学生の報告はたいへん貴重な資料になって活かされてきており、中でも実習の報告書(資料2、資料3)は、実際に行われた実習内容の報告がなされているため、続く指導にストレートに反映させて有効活用されてきた。しかし、学生の内省報告にあたる感想・反省文は、自由記述形式であるため、心情をつかむ事はできても、なかなか科学的・客観的な分析ができなかった。また、このやり方では、学生自身も実習の中で印象的だった事柄ばかりを大きくとらえがちになり、多角的な視点からの内省が不足してくることが考えられた。

そこで、昨年度からは、実習の報告の中に学生自身による自己評価を加える事とした(資料1として添付)。この自己評価では、学生は様々な角度から実習を振り返り、自身の達成度を評定する。この事は、学生が実習を広汎かつ客観的な視点でとらえ直す際の手助けになる。例えば、「何度も指導案の書き直しをさせられ、活動自体も数多くの問題点を指摘された。自分は保育者には向いていない。」などと自信をなくしている学生が、他の点ではしっかりできていた事を認識して意欲を取り戻したり、逆に「子どもたちと毎日楽しく過ごせて充実した実習だった。」などと満足感に浸っている学生が、実は細かい部分では達成できていない面がたくさんあることに気づいたりする事ができるのである。また、自己評価と実習園からなされる評価のズレを認識する事で、メタ認知能力を高める効果も期待できる。これらの事は、続く実習における目標設定や、自身の課題点の明確化などにつながるものになると期待される。そして我々指導者も、学生の自己評価から、個々の学生の実習での様子を多角的視点からとらえられるようになり、より現実に即したきめ細やかな指導を行う事ができるようになるとと思われる。

実習における自己評価に関する研究はいくつか報告されている。大塚(2000)および大塚ら(2001)は、現場からの評価と自己評価の比較や、変化を調べ、実習指導に活用する方法を探っている。森(2003)は、幼稚園実習と保育園実習後の学生の自己評価を比較し、後から行われる実習の方が保育の技術面では自己評価が高まる事を確かめた。佐野(2010)

も2回の保育園実習後の自己評価を調べ、それが上昇することを見いだした。この研究では、自己評価と現場からなされる評価の差異も調べられ、「実習中の態度」に関する項目では差が見られなかったものの、「指導能力・援助能力」に関わる項目では学生の自己評価が現場からの評価より高い傾向が確認された。その前に行われた田中ら(2009)の研究でも、園からの実習評価と学生の自己評価を比較したが、ほとんどの項目で差がなく、学生の自己評価の方が園側の評価より低い項目も多かった。高橋ら(2011)は、実習における事前準備の習熟度と実習後の自己評価の関連を調べ、いくつかの側面で習熟度の高さと自己評価の高さに関係がある事を見いだした。この他にも、実習指導に自己評価を取り入れる養成校は多数存在すると思われるが、実習評価の在り方そのものについても議論が多い中、自己評価についての研究はまだその緒についたばかりといえよう。実習は複数回行われているのにも関わらず、時系列での自己評価の変化を追った研究は少ない。

そこで、本研究では、学生による実習の自己評価の変化にスポットをあてて分析する事により、より効果的な実習指導のあり方について考えていくこととする。なお、自己評価は、5回の実習すべてについて行われ、実習の回数を経るごとの評定値の変化を追う事ができるが、実習先が幼稚園、保育園、施設と異なるため、単純に5回の評定値を比較する事はあまり意味がないと思われる。しかしながら、幼稚園、保育園においては各々2回ずつ実習が行われているので、1回目と2回目の評定の差を比較する事は意味の有る事であろう。学習成果が現れ、学生が力をつけていけば、達成感も高まり自己評価評定値が伸びていることが予想される。そこで、本研究では次の仮説を立て、検証することとする。

仮説：幼稚園、保育園の実習における学生の自己評価評定値は、どちらにおいても1回目の実習より2回目の実習の方が高くなる。

3. 方法

- 1) 調査対象 本校保育科 22年度入学生 37名
- 2) 調査日時 平成22年度から23年度に行われた5回の実習後
実習事後指導授業時間内(欠席した者は後に個別実施)
- 3) 手続き 自己評価調査用紙(資料1)を配布し回答させた
回答時間は約5分ほどであった

4. 結果

自己評価の評定値は、十分に達成した=5点、かなりできたと思う=4点、普通=3点、まだまだ不十分=2点、全くだめ=1点と換算した。「実施せず」という回答は集計に含まなかったため、回答者数(n)が37名より少なくなっている項目がいくつかある。その数値は結果の表中に「n= 」というかたちで表示した。

幼稚園での教育実習(以降、幼稚園実習と表記)における評定値は、表1および図1のとおりである。また、保育園での保育実習(以降、保育園実習と表記)における評定値は、表2および図2のとおりである。幼稚園、保育園ともに、実習1回目と2回目の評定値の差について、被験者内1要因の分散分析による検定を行い、その検定結果もあわせて表1、表2に示した。なお、保育園での1回目の実習時期に関しては、1年次2月に実習を行った学生と、2年次7月に行った学生がほぼ同数ずつ存在する。同じ1回目といっても時期に開きがあり、結果にも差が出ることが予想されたため、別々に集計を行ない比較の検定したところ、10項目全てにおいて、両群にまったく有意差がない事が確かめられた。よって、これらを併せて保育園実習1回目として処理することにした。

表1 幼稚園 教育実習自己評価評定値（平均値）

	1回目 (SD) n=37	2回目 (SD) n=37	差
1 評価表目標	3.2 (0.59)	3.6 (0.64)	F = 10.47 **
2 子どもとの関わり	3.6 (0.87)	4.3 (0.81)	F = 9.93 **
3 部分実習	2.6 (0.82)	3.1 (0.87)	F = 4.75 *
4 主活動	2.7 (0.94)	3.2 (0.83)	F = 3.26 +
5 ピアノ	2.6 (1.00)	2.6 (1.08)	F = 0.01 ns
6 指導案	2.7 (0.65)	3.1 (0.82)	F = 5.83 *
7 日誌・記録	3.4 (1.02)	3.5 (1.15)	F = 0.26 ns
8 社会的態度	3.5 (0.76)	3.9 (0.75)	F = 5.81 *
9 役割理解	3.4 (0.63)	3.8 (0.72)	F = 7.74 **
10 総合的評価	2.9 (0.65)	3.4 (0.84)	F = 6.06 *

+p < 0.10 *p < 0.05 **p < 0.01

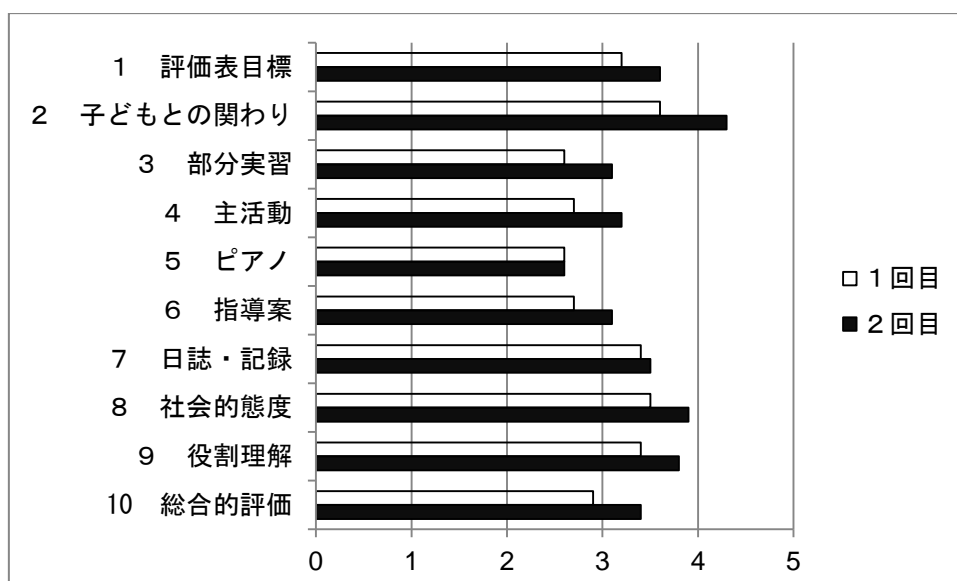


図1 幼稚園 教育実習自己評価評定値

表2 保育園 保育実習自己評価評定値（平均値）

	1回目 (SD) n=37	2回目 (SD) n=37	差
1 評価表目標	3.6 (0.71)	3.7 (0.70)	F = 0.49 ns
2 子どもとの関わり	4.2 (0.74)	4.4 (0.78)	F = 2.01 ns
3 部分実習	3.3 (0.72) n=28	3.5 (0.84) n=31	—
4 主活動	3.2 (0.96) n=26	3.2 (0.85) n=26	—
5 ピアノ	2.9 (1.09) n=16	2.9 (1.18) n=17	—
6 指導案	3.0 (0.76) n=28	3.3 (0.77) n=28	—
7 日誌・記録	3.8 (1.03)	4.0 (0.10)	F = 1.09 ns
8 社会的態度	3.8 (0.85)	4.2 (0.75)	F = 4.98 **
9 役割理解	3.8 (0.83)	3.9 (0.80)	F = 0.30 ns
10 総合的評価	3.5 (0.68)	3.6 (0.87)	F = 0.12 ns

+p < 0.10 *p < 0.05 **p < 0.01

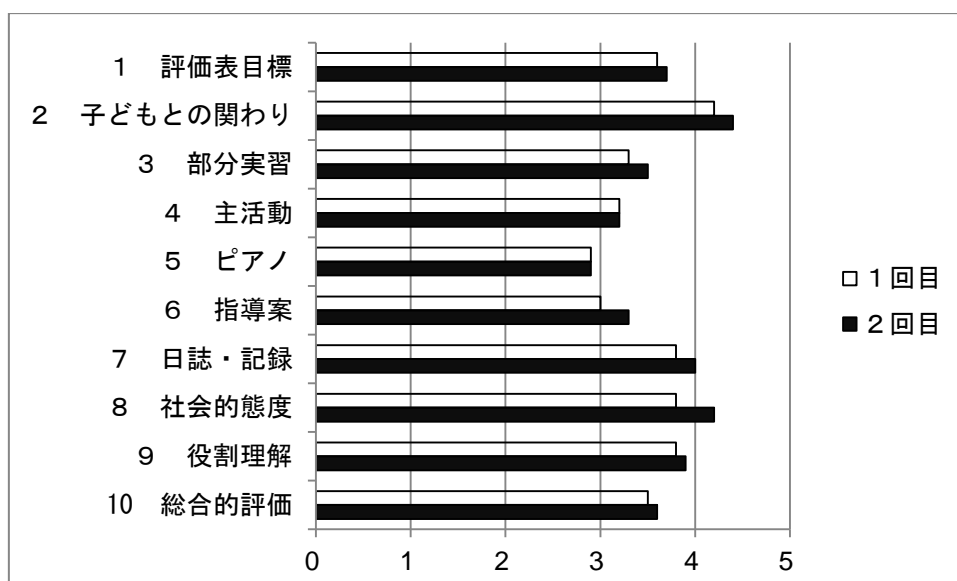


図2 保育園 保育実習自己評価評定値

表3 施設 保育実習 実習時期ごとの自己評価評定値（平均値）

	1年2月実施群 (SD) n=20	2年7月実施群 (SD) n=17	差
1 評価表目標	3.6 (0.76)	4.1 (0.56)	F = 5.24 *
2 子どもとの関わり	4.4 (0.67)	4.7 (0.47)	F = 3.37 +
3 部分実習	2.9 (0.69) n=7	3.0 (—) n=1	—
4 主活動	3.3 (1.53) n=3	5.0 (—) n=1	—
5 ピアノ	3.5 (0.71) n=2	実施なし n=0	—
6 指導案	3.5 (1.29) n=4	4.0 (—) n=1	—
7 日誌・記録	4.5 (0.76)	4.3 (0.77)	F = 0.66 ns
8 社会的態度	3.9 (0.93)	4.2 (0.83)	F = 1.73 ns
9 役割理解	3.5 (0.89)	4.4 (0.51)	F = 13.99 **
10 総合的評価	3.5 (1.00)	4.1 (0.60)	F = 4.95 *

+p < 0.10 *p < 0.05 **p < 0.01

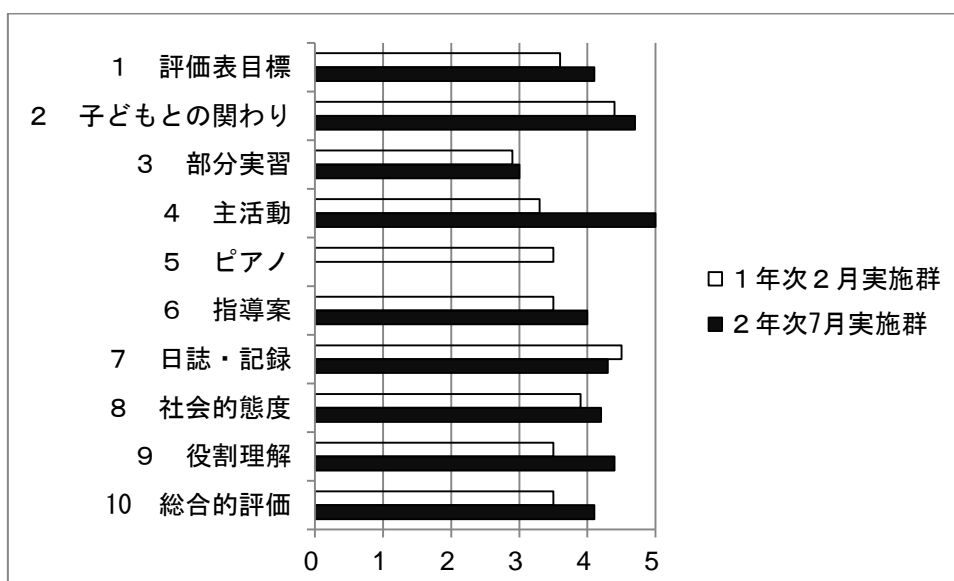


図3 施設 保育実習自己評価評定値

幼稚園実習においては、表1からわかるように、「評価表目標」「子どもとの関わり」「園の機能や役割の理解」の3項目で1%水準、「部分実習」「指導案」「社会的態度」「総合的評価」の4項目で5%水準の有意差がみられた。このことから、1回目より2回目の方が自己評価の評定値が伸びている様子がはっきり示されていると言える。

保育園実習においては、表2からわかるように4項目で検定が行われていない。これは、保育園での実習の中では、これらの項目に該当する活動が2回とも実施されたケースが少なかったため、被験者内検定が有効でないと考えられたためである。検定可能な6項目のうち、「社会的態度」のみが1%水準で有意に伸びを示した。有意差が出た項目は1つしかないが、ほとんど全ての項目で評定値は1回目より2回目の方が上がっており、傾向としては伸びている様子が見て取れる。

施設での保育実習（以降、施設実習と表記する）の結果は、表3および図3に示すとおりである。施設での実習は1度しか行われていないので、幼稚園、保育園のように1回目と2回目の比較を行う事はできない。しかしこちらは、保育園とは異なり、実習時期の違いによる評定値の差がいくつかの項目で有意に現れたため、両者を分けて集計した。表3には、実習時期の違いを要因とする被験者間の分散分析を行った検定結果もあわせて示した。

表3からわかるとおり、施設実習においても、4項目は実施されていないケースが多いため、両群（被験者間）の差の検定はなされていない。検定可能な6項目については、「役割理解」で1%水準、「評価表目標」「総合的評価」では5%水準で、2年次7月に実習を行った学生の方が、1年次2月に行った学生より評定値が高いことがわかった。

以上から、結果を要約すると以下ようになる。

結果の要約

1) 幼稚園実習

多くの項目において、1回目より2回目の実習の評定値が有意に上昇した。これにより、学生の評定値が伸びていることが確認された。

2) 保育園実習

1回目より2回目の実習の評定値が優位に上昇した項目は1項目にとどまった。しかしながら、ほとんどすべての項目の値が上昇していることから（図2参照）、こちらも1回目より2回目の方が伸びている傾向がみられる。

3) 施設実習

実習は1度しか行われないため、幼稚園、保育園のように被験者内の伸びは調べられない。しかしながら、1年次2月に施設で実習を行った学生より、2年次7月に行った学生の評定値の方が有意に高い項目が3項目あり、実習時期が後になる方が、評定値が高くなることかわかった。

以上の結果から、仮説はほぼ検証されたと言える。

その他の結果

前述のとおり、仮説はほぼ検証されたが、もう少し別の観点から見ていく事とし、下記にいくつか結果として目立った事柄をまとめる。

- ・1回目と2回目を比較し、保育園実習ではさほどみられなかった評定値の伸びが、幼稚園実習では顕著に見られた事は、主として幼稚園実習1回目の評定値の低さに起因している。1年次11月に実施されたこの1回目の幼稚園実習は、その後の全ての実習に比べ評定値が低い。

- ・「ピアノ」に関して自己評定値が低く、1回目と2回目の間に伸びも全くみられなかった。

・「子どもとの関わり」に関しては、幼稚園、保育園ともに評定値が高い。特に2回目の実習においてはどちらもたいへん高い評定値を示しており、達成感が強かった事がわかる。

5. 考察

1年次11月の幼稚園に始まり、2年次8月の保育園で終える計5回の実習で、学生の自己評価における評定値は伸びていく事が確かめられた。自己評価はあくまでも自身の達成感であり、必ずしも実際の達成度を示しているものではないが、教育場面においては、これが伸びたという事が持つ意味は大きい。達成感というまでもなく設定した目標と関わってくる。自己の能力とかけ離れた高い目標を設定しても、そこに到底及ばないとあつてはモチベーションがわかず、結果として自己評価も低くなる。また、簡単にクリアできるような目標を設定しても、モチベーションは上がり、効力感や達成感も得られない。学生の自己評価評定値が伸びたという事は、学生が自分の力を自己認識し、適度な目標設定を行い、そこへ向けて十分な努力をして手ごたえを感じられた事を意味する。従って、このように評定値が伸びたという事は、学校や実習での学びによる成果が反映されているものと考えられ、我々指導する側にとっても嬉しい結果である。

結果のところでも述べたように、幼稚園実習での顕著な伸びは、1回目の評定値の低さによるところが大きい。図1～図3でわかるように、幼稚園実習1回目の評定値は、後に行われた全ての実習に比べて低い。この実習が行われたのは、1年次前期の授業を終えて間もない時期であり、学生が習得している知識や技術の量はまだ少ない。また、幼稚園での1日観察実習やボランティア体験などはしているものの、現場での実践経験もほとんどない。従来から1年次の第1回目の実習における位置づけは、実習導入としての見学実習とか体験実習の意味合いがあり、学生側の実習に臨む構えもしつかりなされていないという実状である。ここで高い自己評価をするのは、むしろおかしいことであろう。実習園側の対応も「まだ1年生だから」といった感じでさほど厳しくないこともあり、実習中の学生もあまりつらそうな様子は見せないが、それだけに効力感や達成感も得られなかったのであろう。この後に続く4回の実習は、1年生の授業を全て終えた時期、さらに2年生になってから実施されており、学生は最初の実習に比べて多くの知識や技術を身につけているし、実習を重ねることで実践経験も積み上げ続けている。実習生に求められる力もだんだん厳しい内容になってくるため、本当に苦しうように実習を続ける学生も多いが、その分、実習を終えた時の達成感も大きくなっていると考えられる。

ピアノに関しては、1回目から相対的にその評定値が低く、2回目にかけての伸びもみられなかった。このことに関して以下に考察を加える。

本校では、ピアノの個人指導に力を入れ、学生個々のレベルに合わせたきめ細やかな指導を行っている。毎週の個人指導では次回の授業時間までに到達すべき課題を提示し、学生は日々の練習でこの課題に取り組み、ステップアップを重ねていく。そのほかに、2年次5月には在校生や保護者、外部招待者を対象とした演奏会を行い、学生はそれに向けて長い準備時間をかけ練習をする。また、音楽の授業では「弾き歌い」を積極的に取り入れ、学生は弾き歌いができる曲をレパートリーとして数多く持つようになる。実習前には特にこの課題を厳しく設定し、学生が実習現場で数曲の弾き歌いが実施できるようになるまで指導をしている。

このような指導の結果、学生のピアノの能力は入学時より確実に伸びていく様子が見えるし、学生自身も力がついていく事は実感している。しかし、実際に園での実践において求められるピアノの力はかなりハイレベルなものであるため、多くの学生が「自信がない」と感じている。しかも、ピアノは正しく演奏できたかどうかを客観的に把握しやすい活動であり、失敗は即認識され効力感や自信が揺らぐ。たとえ完璧に弾ける曲であっても、それを園児の前で弾く際には、楽譜や鍵盤ばかりを見ているわけにはいかず、園児の様子を見ながら、また自分の表情にも気を配りながら行わなければならない。そういった

力は、やはり経験を重ねることで身につけられるものであり、まだ実践経験の少ない学生にとっては相当ハードルの高いものになってしまう。実際、緊張から実習内で失敗するケースも多く、十分な成功体験が得られないまま実習を終える学生も多い。

そういった事から、ピアノの自己評価はどうしても厳しいものとなりがちである。最初の実習では、まだ力もなく経験も少ないことから評定値が低いのは当然であるが、この時期の実習では、実習生に求められる力もさほど厳しいものではないため、大きな失敗経験もしないで済む学生が多い。しかし、2年生になってからの実習、特に幼稚園実習では、初回の実習に比べて質的にも量的にもずっと高い水準の力を求められる。学生が1年次より基礎的な力を伸ばしていても、達成しなければならないハードルがそれを上回る勢いで高くなっているため、どうしても達成感を得ることは難しかったのであろう。

いずれにしても、音楽は園での主たる活動のひとつである事から、ピアノに関してはさらに基礎力、実践力を高めるべく、指導を強化していきたい。実践経験が実習場面だけでは不足している事も考えられるので、2年次後期の実践演習の時間などを有効に使って、現場実践に近い形で経験を積ませることなども検討していきたい。また、ピアノの技術は個人の練習量によるところが大きいいため、どうしても多くの課題を与えてクリアさせるという外発的動機づけ的な指導が中心になってしまう。ピアノを弾く事やその能力が上達する事を楽しいと感じ、ピアノの練習自体に充実感を持てるような、内発的動機づけによる練習を促進させる方法についても研究していきたい。

今回の一連の調査から、学生は学校での勉強や実習の経験を重ねることで、実習での達成感が高まり、自己評価が伸びることが確認された。また、自己評価を分析することにより、学生がどういった活動で自信を持ち、どういった活動では自信がないのかという事を把握することが可能となった。さらに、どういう面では力の伸びを実感し、どういう面で伸び悩みを感じているかなど、時系列の変化をつかむうえでも、自己評価は有効であった。本研究では、自己評価を学生全体像として分析したが、これは本来、個別指導に活かすためにも活用されるものである。指導に当たる側は、学生個々のプロフィールをきちんととらえ、課題点をみつけ重点的に指導したり、得意分野をさらに活かせるよう助言したりして、学生の力をつけさせていかなければならない。その意味で、実習自己評価の使用はたいへん有効であり、履修カルテに組み込んでさらに個々へのきめ細やかな指導に活かしていきたい。

6. 今後の課題

今回作成した自己評価表は、まだ試作的段階であり、評価項目の因子分析なども行われていないものである。よって、必ずしも実習の自己評価表として妥当なものとは言えない。より実情に即した有用な自己評価表を作成したいと考えているが、そこには大きな問題が横たわっている。実習園からなされる現行の実習評価では、それに自己評価を対応させることが難しいと考えられるのである。

現在、実習園（幼稚園・保育園）からの評価は、「実習態度」「実習能力」「総合所見」の3項目について、自由記述で記入してもらおう形で行われている。これは、長野市の養成校3校が共有して使用している書式であるが、このような自由記述の評価形式は全国的に見て少数派であると思われる。実習評価に関する研究は数多く報告されており（大塚 2000、大塚ら 2001、山田・森田 2007、松本 2008、廣瀬・千勝 2009、田中・辻野 2009、佐野 2010）、それらを見る限り、いずれも評価形式は5段階や A・B・C・D、優・良・可・不可など、客観的に把握できるものが使用されている。項目ごとの評価がこのように評定値というかたちで出され、さらに自由記述の所見や感想などの記入も加えられているものが一般的である。本校も施設実習においてはこれと同様な評価表を使用している（長野県の養成校が施設実習において共有で使用している書式である）。

学生自己評価は、基本的に園からの評価と対応させた項目でなされるべきである。対応させた両方の評価のズレから、学生は自分を客観視する事が可能になるからである。現在の自由記述形式の評価表でも、学生は自己認識とのズレを把握する事はできるが、そこには主観的解釈の入る余地が大きい。実習園からの自由記述でなされた評価を概観すると、全体的にバランスのよい記述となっており、評価者の苦心のあとがうかがえる。例えば、実習において優秀であったと思われる学生の評価では、良い面が多数箇条書きされるとともに、改善すべき所も必ず少し加えられている。逆に、優秀でなかったと思われる学生の評価でも、問題点がいくつか書かれると同時に、必ずほめるべき面が付け足されている。教育的配慮がなされた有意義な評価と言えるが、箇条書きである事から、基本的で大切な事柄もそうでない事柄も、ただ羅列されるかたちになり、養成校や学生の方も、解釈が難しいと感じる事が多い。自由記述の所見が大変重要なものであるには違いないが、評価の中で問題点を指摘されるにしても、「優」という評価がついた上でなされるのとそうでない場合では、養成校や学生の受け止め方は全然違ってしまふ。こういった事から、やはり、自由記述だけの評価表には問題点が多いと思われる。実習の成績は、実習園側からなされる評価をふまえながら養成校がつけているが、評価に社会的責任を持たせる意味でも、現行の評価表は見直しの時期にきているのかも知れない。

現行の実習評価表は、長野市の養成校と幼稚園・保育園との間で長期間使われてきたものであり、見直しには双方の十分な意見交換やそれに伴う準備期間を要する。また、実習評価をめぐっては、全国的に活発に議論されており、評価というものが常に状況に合わせてその姿を変えていくべきであると考えられている事もわかる。本校においても、実習指導の在り方、評価の在り方ともに、常に状況を広い視点から把握しながら、改善を重ねていきたい。

<引用文献>

- 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 つくば国際短期大学紀要 (37), 13-22
- 倉科深陽 (2009) 幼児の音楽教育における歌唱研究：現場で歌われている幼児の歌の調査と考察 (1993年～2008年) 文化女子大学長野専門学校研究紀要 1, 19-34
- 松本学 (2008) 教育実習・保育実習における学生二年間の学生評価の考察 国際学院埼玉短期大学研究紀要 29, 57-80
- 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：保育者養成校における実習教育プログラムをとおして 臨床教育心理学研究 29, 31-41
- 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
- 大塚健樹・吉田恵子・斎藤修 (2001) 教育実習保育実習における実習評価と自己評価の比較 盛岡大学短期大学部紀要 11, 19-23
- 佐野美奈 (2010) 保育所実習 (保育実習Ⅰ) と保育実習Ⅱの実践的な学びによる教育的効果：2006年度から2008年度までの保育所実習 (保育実習Ⅰ) と保育実習Ⅱの自己評価と現場評価の調査結果をもとに 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要 9, 203-217
- 高橋裕子・大瀧ミドリ・今村聡美 (2011) 幼稚園教育実習における事前準備の習熟度と事後の自己評価について：「教材研究」「子どもの気持ちの読み取り」「満足度」の観点から 東京家政大学研究紀要. 1, 人文社会科学 51, 7-13
- 田中ゆき江・辻野順子・池田昭子・仲宗根稔 (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
- 山田達雄・森田真紀子 (2007) 幼稚園教育実習評価の妥当性と的確性に関する研究 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要 39, 141-153

資料 1

実習を終えての自己評価

() 番 氏名 ()
実習園・施設名 ()

以下の項目に関して、自己評価（自分自身での達成度・満足度の評価）をしてください。なお、この自己評価は成績には関係ありませんので、正直に回答してください。

1. 個人評価表の目標は達成できたか
(A・B・C・D・E)
2. 子ども（入所者）とのかかわりは、多くできたか
(A・B・C・D・E)
3. 部分実習について自分の達成度はどうか
(A・B・C・D・E・実施せず)
4. 主活動についてはどうか
(A・B・C・D・E・実施せず)
5. ピアノ伴奏についての満足度はどうか
(A・B・C・D・E・実施せず)
6. 指導案について達成度はどうか
(A・B・C・D・E・実施せず)
7. 実習日誌・記録はしっかり書けたか
(A・B・C・D・E)
8. 実習生としての社会的態度（礼儀、あいさつ、言葉遣い、時間厳守など）
はどうであったか
(A・B・C・D・E)
9. 園・施設の機能や役割における理解に関してはどうか
(A・B・C・D・E)
10. 総合的にみて、実習における自己の達成度はどの程度であったか
(A・B・C・D・E)

A . . . 十分達成した	B . . . かなりできたと思う
C . . . 普通	D . . . まだまだ不十分
E . . . 全くだめ	

資料2

実習報告書（幼稚園・保育園・児童福祉施設）

年 月

文化学園長野専門学校

年 番 氏名

期 間	月 日～ 月 日 (日間)	園名	
園長名		主任氏名	
園へ提出したもの	○ で囲む	週案	日案
見学概要（施設オリエンテーション）		実習日誌	記録等
主たる観察事項			
担当実習の状況			
その反省・感想			
実習を終わって			

