

個人差に応じた個別実習プログラムの開発 II

ーTGUK 個別教育実習プログラムおよび実習評価表の開発ー

共同研究者

| | |
|---------------------|---|
| 東京学芸大学附属幼稚園 | 山田有希子・井口眞美・加藤富美子・赤石元子・田代幸代・上坂元絵里・ 亀井 彩・中野圭祐・伊藤 芽 |
| 東京学芸大学幼稚園科教室 | 井口 太・岩立京子・福元真由美・吉田伊津美 |
| 小平市立小平第七小学校 | 山本佐江 |
| 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 | 森下葉子 |

目 次

| | |
|------------------------------------|----|
| 1. はじめに | 1 |
| 1. 1. 実習の意味づけと専門家像の変化 | 2 |
| 1. 2. 教育実習プログラムの開発の意義 | 3 |
| 1. 3. 本学幼稚園教育実習の特質と附学研 | 3 |
| 1. 4. 評価表の開発に関する研究の経緯と本研究の目的 | 3 |
| 2. 3年次教育実習評価表の改訂のプロセス | 4 |
| 2. 1. 作成のプロセス | 4 |
| 2. 2. 「A 理解」「C 実践」 | 6 |
| 2. 3. 「B 指導計画」「D 評価」 | 7 |
| 2. 4. 評価の時期 | 7 |
| 3. 個人プロフィールの検討 | 8 |
| 3. 1. 目的 | 8 |
| 3. 2. 方法 | 8 |
| 3. 3. 結果 | 8 |
| 3. 3. 1. 希望している卒業後の進路および幼児と関わる機会 | 8 |
| 3. 3. 2. 心理的特性 | 8 |
| 3. 3. 3. 実習への構え | 9 |
| 3. 4. まとめ | 9 |
| 4. 今年度の実習評価表を用いた実習指導について | 10 |
| 4. 1. 学生の変容について | 10 |
| 4. 1. 1. 教育実習生 A の事例 | 10 |
| 4. 1. 2. 教育実習生 B の事例 | 12 |
| 4. 2. 教員による「評価表」活用事例 | 14 |
| 5. 評価表の妥当性の検討 ー複数の評価者による評価表の使用を基にー | 16 |
| 5. 1. 教師行動の評価 | 17 |
| 5. 2. 評価表の機能 | 17 |
| 5. 3. 妥当性の検討 | 17 |
| 6. 全体考察と今後の課題 | 18 |

個人差に応じた個別実習プログラムの開発 II

ーTGUK 個別教育実習プログラムおよび実習評価表の開発ー

共同研究者

東京学芸大学附属幼稚園

山田有希子・井口眞美・加藤富美子・赤石元子・田代幸代・上坂元絵里・
亀井 彩・中野圭祐・伊藤 芽

東京学芸大学幼稚園科教室

井口 太・岩立京子・福元真由美・吉田伊津美

小平市立小平第七小学校

山本佐江

東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

森下葉子

1. はじめに

近年、我が国の幼児教育や教師教育は大きな改革期を迎えている。社会やテクノロジーの急激な変化に伴い、家族、子どものライフスタイル、家族の構造、就業状態などが変化し、個人の考え方、期待もより一層多様になってきている。子どもの育ちや教員の在り方に関して様々な問題が指摘され、これまでの幼児教育、教師教育の在り方が問い直されている。教員の養成や研修などを含む教師教育においては、それらの問題へ対応できる力のもとより、子どもや家族の発達に関する洞察力と高い教育実践力を備えた有為な教員の養成や研修が課題となっている。

教師教育の改革を考えると、形成されるべき専門性の概念を明確にすることや、より具体化された専門性の内容、その形成方法などについて現実の文脈に沿って考察すること、また、大学における学びの経験との関係において現場での実践経験をどのように構築していくかが極めて重要である。大学で学びつつ、教育実践の共同体に入り、そこで得る実習の経験は実習生のその後の教職志向性や教師としての成長に大きな影響を及ぼすと考えられる。

1. 1. 実習の意味づけと専門家像の変化

教員養成の過程において教育実習はこれまでも常に重視されてきたが、なぜ重要なのかについての考え方は大きく変化してきている。子どもがいて彼らを取り巻く教職員や親がいて、日々、教育に伴う充実感ややりがいだけでなく、悩み、失敗し、試み、様々な意思決定を迫られる生々しい現場を実習を通して経験することにより、教職、幼児、自己に対する理解がより一層深まり、教職志望者としての自覚と今後の資質形成の方向をより明確にすることが可能になる。また、大学における学びと教育現場での実際の学びとの間には、大きな違いがある。机上の学びと実践からの学びは抽象性、一般性、即時性、複雑性などに関して大きく異なっている。現場では様々な背景や経験をもつ教師が、これまた様々な背景や経験をもつ一人ひとりの子どもと出会い、理解し、子どもが自己の興味や関心にもとづいて楽しいことができるように心を砕き、援助していく。その実践は、具体的・個別的で、他の人によって他の時に全く同じに繰り返すことはできない1回性のもの、また多様な要素を含む複雑なものである。

しかし、現場がどのように複雑であれ、机上で学んだ専門性を教師の意図通りに滞りなく遂行できるように訓練をつむという意味で実習経験は教員養成の開始期から重視されてきた。これらの背景には、専門的力量と技術を学び、それらを蓄積した教員が一方向的に子どもたちに知を伝達するという「技術的熟達者」としての教員の専門家像があったといえる。

近年、教員の専門家像は「技術的熟達者」モデルから「反省的实践者」モデルへと移行しつつあり、教員養成

の内容と方法もそれに応じて変化してきている。また、子どもの捉え方も受け身で従順な学び手から、主体的な社会的相互作用を通して自らの知を構成していく「社会的構成者」としての学び手像へと変化してきた。これまでの「技術的熟達者」モデルをもとに教育実習を考えると、「幼児理解」や「指導計画作成力」「指導技術」などを個人に閉じられた能力や技術と捉え、それらをもとに保育内容を従順な学び手である子どもに指導していく実践を現場で学ぶ機会と捉えられる。一方、「反省的实践者」モデルにおいては、学び手を自ら周囲の人々やその他の環境とかかわりながら、主体的に既習の理論や知をベースに新たな経験を通してその人なりの理論や知を構成していく者とし、教員が学び手とともに知を生成していくことを学ぶ機会と捉えられる。

1. 2. 教育実習プログラムの開発の意義

反省的实践者としての教員の養成を考えると、学びの共同体に参入する実習生と彼らを取り巻く人々、もの、状況との相互作用の在り方、および実習生が既習の理論や知と、実践を通して構築する実践知の関係などが重要になってくる。が、それと同時にどのような内容をどのような順序で経験することが学びをより深化させるのかについて考察し、それをもとに新たな実習プログラムを開発し、提供することが大学には求められている。大学は実習に関して、実習生を現場に送り込めば何か新たなものを学んでくだろうという第3者の姿勢ではなく、内容の精選、シーケンスの適切化、相互作用の在り方、それらを通した学生および教員の変容などについて探求し、関与していく責任があるといえる。ここでいうプログラムとは、教員がどの学生に対しても一様に適用する一般化されたプログラムではない。共同体のメンバーがその時点で実習について最も適切かつ基本的に重要だと考えることを精選し、構造化したものである。このプログラムをもとに個性的な教員が学生を個別に理解し、彼らの学びを最大限保障しうるように柔軟に適用していく。さらに適用した結果について共同体のメンバーが振り返り、議論し、意味づけていく。その過程において、幾多の知の生成、関係形成が新たに生じ、それぞれが変容を遂げうると考えられる。このような大学教員と幼稚園の教員による議論や課題の分析や考察などの共同を通して、実習生には基本的かつ重要な学びを保障し、発展的学びへの動機づけを高めることができ、現場の教員は指導内容や評価の視点の広がりや深まり、実習生の個別性の理解やそれに基づく指導法の学びが可能になるだろう。

1. 3. 本学幼稚園教育実習の特質と附学研

本学は4年制の幼稚園教員養成コースにおいて、幼稚園教育実習を3年次に3週間、4年次に3週間、位置づけている。もちろん、それ以前に授業や保育参加、保育ボランティアなどを通して学生は子どもたちや教員とかかわっていくが、それだけに専念する集中的な実習は3年次から位置づけている。実習生が3年次に集中的に行う実習を「基礎実習」と位置づけて附属幼稚園で行い、4年次の実習を基礎実習の応用として位置づけ、様々な条件下の公立（場合によっては私立）園で行うことにしている。ここでの基礎と応用は必ずしも字義通りのものではなく、応用実習は各実習協力園によりその内容、質が多様である。従って、基礎実習でどのような経験ができるかは教職を志向する学生にとっては極めて重要である。

本学幼児教育分野と大同附属幼稚園の教員は、月1回の研究会を定期的に開催し、実習を含む養成過程における学生理解、指導計画の指導、実践的技術の伝達、評価などを含む教育実践について議論し、共同で研究を行ってきた。この研究の場である「附学研」は1973年以来、30年に渡って継続してきているものであり、実習評価表については幼児教育の専門課程の創設と共に作成され、今日まで長年かけて改善が行われてきている。

1. 4. 評価表の開発に関する研究の経緯と本研究の目的

昨年度からは、新たな教師教育と教育行政改革の動向のもと、基礎実習における評価表の開発に関する研究に着手した。本学の教育実習評価表（以下、評価表と表記）の特徴は、スコープ（学びの内容と範囲）が指導項目、指導の着眼点、さらに3年次に達成させたい学生の具体的な姿として記述されていることにある。指導項目は、「A 幼児及び指導の理解」、「B 指導計画の立案」、「C 指導の実際」、「D 指導計画および実際の評価」という保育の過程に即した指導項目と、「F 意欲・態度」という5つから構成されている。各指導項目は2つから7

つの指導の着眼点からなり、さらに3年次に達成させたい具体的な姿が6つから7つ記述されている。この具体的な姿は上から下にいくにつれて順に学びの深まりに応じたシーケンス（順序）を表している。これらの具体的な姿のシーケンスは古典的な発達段階と同様、一方向的に発達するのではなく、個人によっては学びの順序が前後することもある。各指導項目は実習1週目の終わりと3週目の終わりに具体的な姿ごとにその実現状況が3段階で評定され、その評定に収まりきれない内容が特記事項として記述されるようになっている。

各指導項目の評価規準は、これまでも各指導教員がほぼ同じレベルで理解し、評価しやすいようににより具体的に文章で記述されていたが、各指導教員の評価視点や内容に依然としてずれが生じ、その結果、指導内容に違いが生じることが指摘されることもあり、評価内容についてのさらなる整理、精選、配列、具体化と共有化などが課題になってきた。

本研究は新たな教師像、教育実習の課題にもとづいて、妥当で信頼できる評価表を作成することを通して、指導内容についてもより適切なものにすることを目指している。なぜなら評価内容と指導内容は表裏一体のものだからである。具体的には、①昨年度にスコープ（学びの内容・範囲）とシーケンスを設定できなかった評価領域について昨年度の研究結果をもとに大学と附属幼稚園の教員が議論しながら設定すること、②学生の個人差を量的・質的に把握し、個人差に応じた指導を行った後に評価表を用いて評価すること、③複数の教員による同一実習生の評価と、実習生による同項目の自己評価を行い、両者の関係を考察することにより評価表のスコープとシーケンスの信頼性、妥当性の検討を行う。これらのことを通して基礎実習における本学独自の個別教育実習プログラムを開発することを目的とした。

（東京学芸大学幼稚園科教室 岩立 京子）

2. 3年次教育実習評価表の改訂のプロセス

平成16年度には「A 幼児理解」「B 指導計画」「C 指導の実践」「D 評価」「E 意欲・態度」という5つのスコープを見出し、このうち「A 幼児理解」と「C 指導の実践」についてシーケンスを検討した。平成17年度はこれらのシーケンスを精緻化するとともに、「B 指導計画」「D 評価」のシーケンスを新たに作成し教育実習評価表の検討を行なった。

なお、スコープは、学びの内容と範囲を示し、教育実習において「3年次に達成させたい姿」、「指導者が学生に対して指導する「指導項目」および「指導の着眼点」である。そしてこれらの具体的な観点、学生の「学びの深まり」を系統立てて配列したものがシーケンスである。

2. 1. 作成のプロセス

まず、平成16年度の反省をふまえ、実際に学生指導にかかわった附属幼稚園教諭からそのたたき台となる原案が出された。この原案は指導経験に基づくもの、実際の学生の姿から出されたものである。これらの実践知から導き出された具体的な項目に大学側からの保育者の資質や専門性に関する理論的な観点を加味し、両者を統合する形で内容を吟味した。検討の過程においては、具体的な学生の様子があげられた項目の表現を変更することにより、当初列挙したスコープとは異なるスコープへ再配列していくなど全体を捉えながら行なわれた。4月以降数回の検討を重ね、9月度の教育実習での評価を行なった。

シーケンスは「学びの深まり」を表現したものであり、その改訂及び作成にあたってはそれぞれのスコープにおいて「学びへの深まり」をどのように考えるか、「関連する実習内容」とどのように関連付けられるか、ということも考慮する必要がある。「学びの深まり」については、多様な方向性が考えられる。ここでは、単に順序や段階という視点だけではなく、部分から全体（一つの気づき→複数の気づき、一つの場面→複数の場面など）、受け身から意図的（目に入ってきたこと→目を向けて見えたこと→目に見えないことへの熟考）、個人から相互、反省から改善、形式的から必要感、形式からオリジナル、などの多様でより質的な深まりを考えた。「関連する実習

表1. 平成17年度「3年次教育実習評価表」

平成17年度 3年次教育実習評価表

| 項目 [実習日誌]教育実習指導内容より 指導の着眼点 | | 3年次に達成させたい姿 | | 記入者 () | |
|----------------------------------|---|--|-----|---------------------------|--|
| | | 1週目 | 3週目 | 評価 (三段階: △○○○) 特記すべき事項 | |
| A 理解 指導の 及び 理由 | (1) 幼児の個別・グループ・ 学級の実態を把握する (2) 援助の意図やねらいを教 師の行動から読み取り理解す る | ① 学級全体の幼児の顔と名前が分かり、誰がどこで遊んでいたかマツパに書く ② 一日の生活の流れや教師の動きを把握し、日誌に書く ③ おおよその幼児について、性格や特徴、人間関係、遊びや行動の傾向と捉える ④ 幼児の姿や教師の動きについて、自分の考えを、日誌や反省会で表す ⑤ 場面による幼児の姿の違いや心情の変化に気づく ⑥ 場面や幼児に応じた指導の意図に気づく ⑦ マツパから、遊びや人間関係等について考えたり、遊びや生活の継続や変化に気付いたりする ⑧ 前後の生活とのつながりや幼児の姿を考えて、教材の合わせ方を考えたり準備したりして計画しようとする(部分保育～) | | | |
| B 指導計画 の立案 | (1) 幼児の姿を捉え考察を加える (2) ねらい及び内容を実態か ら導き出す (3) 環境の構成を具体的に考える (4) 予想される活動を具体的に考える (5) 活動に対する適切な援助 や配慮を具体的に考える | ① 把握した幼児の実態をふまえて、一日の生活の流れを計画する ② 把握した幼児の実態をふまえて、ねらい及び内容を考える ③ 経験させたい内容に応じた教材研究をする ④ 把握した幼児の実態とねらいをふまえて、遊びの姿を予想したり、環境の構成を具体的に考えたりする ⑤ 担任の指示や幼児からの働きかけを受けて、幼児とかわつたり環境を整えたりする ⑥ 困ったことや分からないことがあったときに教師に尋ねる ⑦ 自分なりの意味や意図をもって、幼児とかわかる ⑧ 自分の計画した活動を最後まで進める ⑨ 一日の保育の流れの中で、次の活動の見通しをもって保育を進める ⑩ 園別の関わりと全体の把握を意識して動く ⑪ その場の状況の変化に応じて、柔軟に対応する ⑫ 自分と幼児との関わりを振り返り、良さや改善点を挙げる ⑬ 他の学生の保育に対して、自分の考えや意見を述べる ⑭ 予想した幼児の姿と、実際のすれに気づく ⑮ 自分の実際の保育から、自分の指導計画や教材研究について、良さや改善点に気付く ⑯ 自分自身の実際の保育から、援助の方法や内容について、良さや改善点に気付く ⑰ 他の学生の保育から指導の実態や教材研究について、良さや改善点に気付く ⑱ 基本的職務(出勤・提出物等)及び 意欲・適性(積極性 相互協力 明朗・機敏・公平さ等)に 関して特記すべきこと | | | |
| C 実践 指導の 実際 | (1) 計画した保育を自分の意 図をもってすすめる (2) 環境の再構成や安全面 の配慮など柔軟性をもって行 動する (3) 明朗性・機敏性・公平さを もって指導する | | | | |
| D 評価 実践の 計画 及び 評価 | (1) 指導計画の評価を適切 に行い、次に生かす (2) 自己評価を適切に行い、 次に生かす (3) 他の学生の実習に対する評 価を適切に行い、次に生かす | | | | |
| E 意欲・態度 | (1) 実習への取り組み方 (2) 指導教諭の指導の受け 止め方と反応 (3) 保育室の整備 (4) 学級事務・園務への参加 状況、指導教諭・園への協力 (5) 出勤状況・提出物の期限 (6) 実習生相互の協力・協同 (7) 向上心の有無 | | | | |

(注) マツパで示した左列AからEがスコアゾーン、「3年次に達成させたい姿」がシーケンスである。表中2箇所の下線部は、語句の検討が必要な箇所として、今後の検討課題である。

内容」は、3週間の教育実習期間の内容を考慮した。教育実習期間中に学生は、一貫して同じ役割を担うわけではなく、幼児へのかかわりや活動も変化することを考えればカリキュラムとの関連も考慮した上で項目を選定する必要があるだろう。教育実習第1週目は、全体を把握することが主な目的であり、具体的な実習内容としては保育に参加しながらのマップの作成が中心的課題となる。第2週目以降は、指導案を作成し始め、部分保育実習、半日保育実習、一日保育実習を行っていく。これらをふまえた上でシーケンスの内容や配列等を検討した(表1参照)。

判断基準を共通化していくためには実際の言語や行動など可視的なものになってくる。しかし、例えば「わかる、気づく、振り返る」など必ずしも客観化できないものもあり、これらをどのように判断していくかという評

評価基準に関することも項目を検討する際に議論された。

また、これらシーケンスに基づく評価は指導のねらいにつながっており、これら評価の観点が明記されることにより学生の学びが均一化されるとともに、指導教諭の経験差や指導の格差も緩和されることにもつながるだろう。このことから事後指導で使用する「3 年次教育実習 自己評価表」（学生個人が実習後に自己評価を行うための 6 領域 14 項目からなる評価表）の項目との対応も考慮された。

さらには、保育者の資質や専門性を考えた場合、理想的な姿を想定してしまうこともある。しかし、ここではあくまでも大学 3 年次の教育実習での評価である。3 年次に達成させたい姿であるため「3 年次なりに」「自分なりに」という観点をふまえながら、シーケンスは学びの深まりの順に番号がふられ昇順に配列されてはいるものの、必ずしも順をおって達成されるべきものではなく、人によっては学びが前後し、行き来するものであることも確認された。

なお、評価は全て 3 段階での評定である。当初、達成された項目には丸を付ける形での評価を考えた。しかし、二択では難しい部分も予想されることから 3 段階で行なうこととし（上位から○○△）、合わせて特記事項等がある場合はコメントを記載し、評価項目の内容を補うこととした。

2. 2. 「A 理解」「C 実践」

平成 16 年度には「幼児理解」において①～③までの「具体的な姿」をスコープとして記述した（表 2 参照）。これらは、個から複数、さらには学級全体へと幼児への理解を広げ、深めていく過程をシーケンスで表したものであった。しかし、保育を行うにあたっては、子ども自身を理解することはもちろんのこと子どもの学びを理解することも必要になってくる。その中で教師が子どもに対してどのような読み取りをし、どのような意図を持って指導していくかという教師の指導を理解していくことも学生の学習課題であると考えられる。そこで、指導の着眼点に示されるように幼児に対しての個別あるいは集団での理解だけでなく、教師の指導の意図を理解するという側面も組み込み「理解」の「具体的な姿」を 6 つに再構成して配列した（表 1 参照）。

表 2. 平成 16 年度作成「幼児理解」のシーケンス

| 項目 | シーケンス |
|------------------|--|
| 幼 児 理 解 | ①特定の幼児について、1つの場面の姿を把握する ②その幼児の周辺の複数の幼児について、いくつかの場面の姿を把握する ③学級全体の中で、今まで気づいていなかった幼児の姿を把握する (①～③の間に、前日とのつながり、同じ幼児の場面による姿の違い、行動の背景や因果関係等について理解を深めていく) |

「C 実践」では、平成 16 年度に学生による指導の進め方やその柔軟性について評価するものとして①～⑤までの「具体的な姿」がスコープとしてあげられた（表 3）。これらは、計画された環境での受け身的な立場から自分なりの意図を持ち、自ら環境を構成していく過程において学習の深まりを捉えたものであった。このシーケンスの検討にあたっては、幼児との個別のかかわりから集団、あるいは学級全体への把握という学生が経験する課題も含んで考える必要等が指摘された。これにより最終的に 6 つの「具体的な姿」を記述することとした（表 1 参照）。

表 3. 平成 16 年度作成「指導の実践」のシーケンス

| 項目 | | シーケンス |
|-------|------------|----------------------------------|
| 指導の実践 | 指導の進め方の柔軟性 | ①担任の計画した保育の中で、指示を受けて、幼児とかかわる |
| | | ②かかわった結果の幼児の姿から、自分の行為について意味を見いだす |
| | | ③自分なりの意味や意図をもって、幼児とかかわる |
| | | ④自分なりに保育を計画する |
| | | ⑤計画を実現するための、教師の援助や環境の構成を見いだす |

2. 3. 「B 指導計画」「D 評価」

「B 指導計画」と「D 評価」については、平成 16 年度には検討されなかったもので、これまで用いられてきた評価の観点を参考にし（表 4 参照）、新たにスコープとシーケンスの検討を行なった。

表 4. 平成 16 年度の「指導計画」および「評価」の評価項目

| | | |
|------|---------------------------|--|
| 指導計画 | 実態 (遊び、友達、生活、予想される活動等) | 前日までの子どもの姿を捉え、それを自分なりの考察を加えて文章に表す |
| | ねらい及び内容 | 自分なりの考察から、具体的なねらい及び内容を引き出す。自分の捉えた前日までの活動（遊び、生活、当番など）から具体的に発展させたい方向を見出す |
| | 環境の構成・援助 | ねらいを達成するために必要な環境を、把握した子どもの実態をふまえて具体的に考えられる |
| 評価 | 指導計画の評価 (計画と実践のずれ) | 指導計画と実際の指導をあわせて振り返り、指導計画の問題点、改善点について自分なりに考える |
| | 指導の実践に対する評価 | 実際の指導を振り返り、問題点、改善点を自分なりにまとめ、次回の指導に活かそうとする |

指導計画の内容は、幼児の実態の把握、指導計画の立案（ねらいと内容の作成）、環境の構成を網羅するものである。また「指導計画」には、教材の理解、教材研究に関わる内容も含まれてくる。これらをどのように「具体的な姿」に示していくかという議論がなされたが、これらを具体的な文言で表現するには至らなかった。しかし、シーケンスには教材の理解や教材研究をも含んだ上での指導計画を意図していることを付け加えておきたい。シーケンスの検討にあたっては、学生の計画する活動範囲として部分から全体、計画立案における形式的から必要感という過程を考えた。最終的には 7 つの「具体的な姿」を記述することとした（表 1 参照）。

「D 評価」は、指導の着眼点では適切な評価と次への展開が示されている。指導計画と実際の保育の評価を学生自身が適切に行うとともに、他学生の実習に対する評価を通して学ぶ必要があることを確認した。スコープにおいては、学生自身が適切な評価を行ない、さらに具体的な方法を考えたり場を構成したりなどの側面も検討された。しかし、3 年次の 3 週間の実習においてはその評価の難しさも指摘され、「具体的な姿」では評価に関わる事項について「気づく」という表現にとどめるに至った。個人から相互、反省から改善の方向が示され、最終的には 6 つの「具体的な姿」を記述することとした（表 1 参照）。

なお、5 つ目の指導項目「E 意欲・態度」については、表 1 に示す指導の着眼点にそって特記すべきことを記述することとし、シーケンスは示されていない。

2. 4. 評価の時期

教育実習期間は 3 週間である。これまでは、第 1 週と第 3 週の 2 回、指導担当教諭による評価を行っていた。評価者の負担を考慮すれば第 3 週目に 1 度実施することも考えられる。しかし、学生の変化をとらえていくためには第 1 週にも評価は必須となる。そこで、従来どおり第 1 週と第 3 週の 2 回、それぞれ週の終わりに担当指導教諭による評価を行うこととした。

(東京学芸大学幼稚園科教室 吉田 伊津美)

3. 個人プロフィールの検討

3. 1. 目的

第1章で述べられたように、各実習生の諸特性に応じて個別的教育実習プログラムを開発することが本研究の目的である。実習指導にあたる教員はこれまで、実習初日に行なわれる自己紹介を通して各実習生の特性を捉えていた。しかし、すべての指導教員が初日の自己紹介から、精神的回復力や共感性、社会的スキルのような特性を読み取ることは困難であり、また、実習生に対して抱く印象には指導教員の主観が反映してしまうものである。そこで、実習生の心理的特性に対する理解の客観性をより高めるために、昨年度から、実習前に実習生の心理的特性について心理尺度を用いて測定し、個人プロフィールとしてまとめ、実習前に各指導教員にプロフィールを配布してきた。

本章では、本学実習生の心理的特性および実習への構えといった諸特性およびその結果をもとに作成された個人プロフィールについて検討していく。

3. 2. 方法

平成17年度に本学附属幼稚園小金井園舎および竹早園舎において教育実習を行なう本学初等教育教員養成課程幼稚園科教室に在籍する3年生24名を調査対象とした。平成17年7月下旬の授業時に調査用紙を配布し、その場で回答するよう求め、授業後に調査用紙を回収した。

調査内容は、各実習生の大学卒業後の進路希望、幼児とかかわる機会の頻度、幼児とのかかわりの場、心理的特性、実習への構えである。心理的特性については、これまでの研究会での議論の中で、実習生の特性として語られることの多かった特性を踏まえ、保育という特殊場面における教育実習の指導に直結すると思われる心理的諸特性を選択し、さらに実際に指導に当たる附属幼稚園および学部教員との議論の末、①対人態度、②達成動機、③ハーディネス、④精神的回復力、⑤セルフ・ハンディキャッピングの5つの領域で構成した¹⁾。

回収されたデータのうち、自由記述を求めた実習への構え以外の調査内容については、統計的に処理し、心理的特性は、先行研究に従って下位領域ごとに得点化し、さらに、各領域の得点平均をもとに標準得点を算出し、対象者ごとにグラフで示した。氏名、学生番号、大学卒業後の進路希望、幼児とかかわる機会の頻度とその場、心理的特性を示したグラフ、グラフから読み取れる対象者の心理的特性²⁾、実習への構えで構成された個人プロフィールを、対象者一人ひとりについて作成した。

各対象者についての個人プロフィール表は、実習前に指導教員に配布された。

3. 3. 結果

3. 3. 1. 希望している卒業後の進路および幼児と関わる機会 現在、希望している大学卒業後の進路について尋ねたところ、保育士、幼稚園教諭を希望する者が全体の7割以上を占める一方で、幼児教育に関係のない企業への就職や市職員を希望する者も全体の1割ほどみられた。

また、日頃、幼児とかかわる機会をどの程度もっているかについて尋ねたところ、「まったくない」、「ほとんどない」と回答した者が全体の約4割、「よくある」と回答した者は全体の約3割を占め、「非常によくある」と回答した者はいなかった。幼児とかかわる機会が「よくある」と回答した8名に対し、どのような場で幼児とかかわっているのかを複数回答で尋ねたところ、「アルバイト(6名)」が最も多く、「附属幼稚園での観察(3名)」、「ボランティア(2名)」、「親戚やきょうだい(2名)」と続いた。また、このうちの4名は「アルバイト」と「附属幼稚園での観察」、「アルバイト」と「ボランティア」のように、幼児とかかわることのできる場を2箇所、有していた。

3. 3. 2. 心理的特性 実習生の心理的特性の下位領域の平均値および標準偏差(SD)を算出し、先行研究で示されている各下位領域の成人女子の平均値と比較してみると、「内的他者意識(M=27.04, SD=4.33)」、「空想的他

者意識 ($M=15.67$, $SD=2.68$)」、「感情的暖かさ ($M=57.38$, $SD=5.80$)」、「自己充実達成動機 ($M=73.92$, $SD=9.61$)」が先行研究での平均値を上回っていた。一方、「感情的冷淡さ ($M=26.79$, $SD=6.97$)」と「新奇性追求 ($M=22.21$, $SD=4.93$)」は先行研究での平均値よりも低い傾向がある。また、昨年度の実習生の平均値と比較するため、t 検定を行なったところ、各下位領域の平均値について有意差は認められなかったが、昨年度の実習生の心理的特性も、先行研究での平均値と比較して、「他者意識」や「感情的暖かさ」、「自己充実達成動機」が高い一方で、「感情的冷淡さ」や「新奇性追求」が低い傾向が見られた。

3. 3. 3. 実習への構え 実習を控えた現在の心境について自由記述を求めた結果、18 名から回答が得られた。そのうち 15 名が「不安」という言葉を用いて現在の心境を述べていたが、その対象は、「準備がうまくできるか」、「子どもの思いに応えられるか」といった保育に対する不安から、「失敗して落ち込んだ気持ちをうまく立て直せるか」、「体調管理ができるか」といった 3 週間に渡る実習での精神面、健康面に対する不安まで様々であった。また、この 15 名のうち 13 名が、「楽しみ」、「頑張りたい」のような実習に対する期待や意欲もあることを示しており、不安と期待が入り混じる複雑な心境がうかがえた。

また、実習生の中には、「まだまだ実感がありません。」と述べる者や、「自分が保育者に向いているのかどうかという不安を抱いているので、この実習を機に卒業後の進路について考えたい」と述べる者もいた。

一方、24 名中 6 名がこの問いについて無回答であった。このことについて、実習に対して特筆すべき感情がないのか、あるいは実習に対して何らかの心情をもちつつも、それを書き表すことができないのかをここから判断することはできない。ただ、調査用紙の配布時に時間的制約があったことも否めない。指導教員にとっては自由記述が無回答であることも実習生の個性を捉える指標の一つとなるため、個人プロフィール配布時には、調査時に時間的制約があった旨を伝えた。

3. 4. まとめ

以上、本年度の実習生の特性について述べてきた。

心理的特性については、昨年度の実習生の特性と同様に、他者の気持ちや意図など内面を重視する、眼前にいない相手のことを思い描く、他者の気持ちに共感的であるなどの心理的特性が高い傾向が見られた。これらの心理的特性が、保育者を志望する者の特性であるのか、それとも、本学幼稚園科教室で学ぶ者の特性であるのかは、ここで判断することは難しいが、今後も継続してデータを収集することで、保育者を志望する者の心理的特性として何らかの特徴を明らかにすることが可能だと考える。

個人プロフィールについては、指導教員が実習生に対する指導法を考える際に活用されたようである（詳細は次章参照）。各実習生の心理的特性をグラフに示し、さらにそこから読み取ることのできる特性を記載したことが昨年度のプロフィールとの大きな違いであった。そうすることにより、実習生の特性のグラフからの読み取りは幾らか容易になったと思われる。しかし同時に、事前に配布された個人プロフィールによって、実習生に対して先入観を抱いてしまい、かえって個人特性に応じた実習指導を妨げてしまう可能性も否めない。心理的特性の読み取りの妥当性については、複数の専門家による読み取りを行うなどして整合性を高めていくことが求められる。さらには、この個人プロフィールの有用性や、この他に測定すべき心理的特性について検討することも必要だろう。これらについては、今後、実際に指導に当たる教員とともに検討していきたいと考えている。

(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 森下 葉子)

4. 今年度の実習評価表を用いた実習指導について

4. 1. 学生の変容について

4. 1. 1. 教育実習生 A の事例

1) 教育実習生の個人特性プロフィールを踏まえた指導法について

教育実習生 A の個人特性プロフィールを見ると、精神的回復力のデータがマイナス値に突出しており、自分の感情をコントロールする感情調整や肯定的な未来志向が低い。また、対人関係領域や社会的スキルも低い値がでている。A 自身も「不安に押しつぶされそう」「ストレス発散や気持ちの切り替えができない」等と自由記述欄に記入している。

一方で、A は教育実習以前に保育ボランティアとして保育に参加したり、自主的に保育参観に来園したりするなど、積極的で優秀な学生という印象であった。保育場面にも慣れているので、実習に際してそれほど配慮が必要という思いはなかった。しかし、こうした行動も実は不安の裏返しで、園の雰囲気や幼児達に慣れることで不安を解消したいという思いであったのかもしれない。

実習初日の全体会では自分から発言するのにとまどっており、全体会の最後に発言する。これまでの積極的な印象からすると意外な感じがするが、ある意味でプロフィールにそった姿であったのかもしれない。反対に幼児と接する場面では、自分のアピールをするための切り絵をととても丁寧に準備してきており、落ち着いて対応しているような印象だった。そこで、個別の指導内容・指導順序、指導法の工夫について次のような方針を立てた。

- 精神的な弱さがあるようなので、成功体験を先行させるよう心がける。そのために、前日に翌日の内容や流れなど本人の計画を十分に聞き、ポイントとなる点を伝えるようにする。
- ストレスや気持ちの切り換えに問題があるようなので、個別にこまめに声をかけ、精神的負担がたまらないよう配慮する。
- 初日の自己 PR では周りにほめられていたが、つまづいたときに前向きに取り組めるよう、誰でも半日保育の頃に落ち込んだり、うまくいかなかったりするなど、実習全体の見通しを一般論として語っておく。
- 描画や製作が得意ということ、十分な事前の準備があれば落ち着いて対応できることから、教師の計画から、ペットボトルを利用した魚製作を選び、教材研究と教材準備を課題とした。

2) 実習指導の経過から

①成功体験を基盤にする

部分実習の初回は、園外保育に向かうバス中でのレクリエーションとした。レクリエーションのリーダーは進める役ではあるものの、他の実習生や教員も一緒に過ごす場面でフォローもしやすい。幼児も「遠足に行くんだ」という気持ちで一体化しやすい雰囲気になっている。ここで成功体験を得られるよう、どんな内容にするのか相談に乗るようにした。相談したことを基に、A は、園外保育先の水族館を意識した手遊びやクイズをつなげ、自分の持ち時間分の流れをきっちりと台本のように書いて準備してきた。あらかじめ発話も練られていたので、考えていたとおりに進み、幼児も楽しんでた。

この日の日誌には、「実習当初は失敗することばかりを考えていましたが、遠足のバスで、自分が考えたレクリエーションを子どもたちが楽しんでくれたことがわかり、自信がついて、好きな遊びにも積極的にかかわれるようになりました。」という記述が見られた。成功体験が精神面によく働き、その後の実習を支えるものとなった。

②得意な分野の教材研究を課題にだす

この時期は、園外保育の経験（水族館）を受けて運動会へとつなげていく保育内容を計画していた。中でも、活動のモチーフとなるような「魚作り」は、保育の核になると考えていた。題材「魚」と使用する主材料のペットボトルは教員から提示して、あとはどのような素材、材料を組み合わせ、どこまで教師が準備し、幼児がす

る活動はどのようにするか、どのような計画で進めれば幼児がわかりやすいか、どのような援助があれば興味をもって取り組めるかなど、視点を与えて研究させた。

ペットボトルに紙を組み合わせて魚の尾頭を作ることになると、柔らかい紙ではペットボトルの質感に負けてしまう。尾頭に使用するのは厚紙が良さそうだ。厚紙を幼児が切り抜くのは技術的に難しいので、あらかじめ型を準備する。全員同じ色では個性が出にくい、多すぎても全体での一体感が出にくい、そこで厚紙の色は三色に絞る。ある程度、幼児が自分の好きな色を選べるようにするためには、準備する数は、人数の倍くらい必要になる…など、教材について研究することで準備することや配慮することが一つずつ明確になっていく。

実際に、日案を書く段階になって、このように考えてきた事柄が「環境の構成」として幼児の活動を支えるものとなっていることに気づいていく。また、実際に実習を終えたところで、「材料のとり順番や配置」「ポイントを絞って説明すること」「製作した後、学級全体で一体感を共有するためにどうしたらよいか」など研究保育につながる学びをしていた。また A は、このような実習の経過をたどりながら、自分なりの見方を文章で残したり、反省会などで発言することへの抵抗感が少なくなっていったりした。

③評価表による実習評価の検討

学生 A について著しい変容が見られたものは、「A 理解」項目に多かった。実際の評価は表 5 の通りである。

表 5 学生 A に対する「A 理解」についての第 1 週および第 3 週の評価

| 評 価 項 目 | 1 週 目 | 3 週 目 |
|---------------------------------------|-------|-------|
| ① 学級全体の幼児の顔と名前がわかり、誰がどこで遊んでいたかマップに書く。 | ○ | ◎ |
| ② 一日の生活の流れや教師の動きを… | ○ | ◎ |
| ③ おおよその幼児の特徴について… | ○ | ○ |
| ④ 幼児の姿や教師の動きについて、自分の考えを、日誌や反省会で表す。 | △ | ◎ |
| ⑤ 場面による幼児の姿の違いや心情の変化に気づく。 | △ | ○ |
| ⑥ 場面や幼児に応じた指導の意図に気づく。 | △ | ○ |

実習の一週目で成功体験から精神的な安定を得たこと、得意な製作を生かして教材研究を深めたことなどが、幼児の姿や教師の動きについての理解を深め、自分から表そうとする姿につながっていたのだと考える。

3) 考察

①学生の個人印象を補足するデータとしての「個人特性プロフィール」

A は、印象には表れにくい、内面に抱えているものについて個人特性プロフィールが非常に有効であるということを実感させられた事例である。外見的に表れる印象と内面が異なる場合、そのギャップを補足するデータとして生かすことで、実習指導にあたり必要な配慮をすることができる。

実習が終了した後のレポートで、A は、「実習前は、社会に出ること自体に大きな不安を抱えていました。」「まさに私は、モラトリアムから出たくないと強く思う、モラトリアム症候群だったと思います。」「保育に関して自信をもつことができず、自己嫌悪に陥りやすかったのですが、実習で変わった気がします。」と自分を振り返っている。さらに実習を通して、子どもの笑顔や成長が見られることに魅力を感じ、「幼稚園教諭になりたい」という将来への志向性を高めることができたようだった。学生本人にとって、実習体験がある程度、成功し、満足できるものとなったことが、前向きな取り組みにつながったと考える。

②教材研究と準備を経た指導計画の立案

教育実習評価表では、「指導計画」の項目において、幼児の姿を捉えることから次第にねらい、内容、環境の構成等を具体的に考えていく方向が示してある。今回 A は、具体的な教材研究を深めていくことを軸としながら、指導計画の立案で達成させたい姿に近づいていくことができた。指導計画の項目に「⑥経験させたい内容に応じて教材研究をする。」とあるが、実際には研究保育の頃、やっと内容まで自分で導き出せるようになる学生がほと

んどで、十分な教材研究をする時間的ゆとりが無いのが現実である。なぜなら、学生個人としてやってみたい活動や遊びのイメージはもっていても、幼児の実態を把握し、必要な経験や内容を導き出してそれらを整合させていくことは、学生にとって最大の難関であるからである。幼児が集団で生活する場面は多様であり、限られた実習回数を生かすためにも、学生の個人差に応じた課題を与えることは重要である。幼児を理解するところから指導計画立案に迫っていく本筋に加えて、教材研究を進めていくことから、ねらいや内容に還る道筋も用意することで、より具体的な指導計画を立案できるようになるのではないかと考える。

③実習評価表を活用した成果

Aが実習を振り返ってつけた「自己評価表」を見てみると、指導教員の評価に比べて全体的に自己評価が低い。これは「個人特性プロフィール」にあるように、自分に自信をもちにくいことが影響しているのではないかと考える。その中でも、「A 幼児の理解と保育者の指導意図の理解」「F 実習への取り組みについて」は「よくできた」「非常に良くできた」と振り返っており、評価表による実習指導によって、最も伸びを示した項目と一致している。この点は、実習における評価表による指導の有効性が表れている。一方で、その他の自己評価については、実習後の事後指導において、自己評価が厳しすぎることや自分の良さを自覚できる大切さも伝えてきた。「自己評価表」をもとに、対面しながらの事後指導で、実習のフォローや自己評価の修正をしていくこともあわせて欠かせないと感じた。

(東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎 田代 幸代)

4. 1. 2. 教育実習生Bの事例

1) 実習初日 ～Bの指導の方向性を探る～

①初日の姿と個人特性プロフィールから

実習初日の自己紹介の際には、自分の名前6文字を頭文字にもつ言葉を並べて印象づけた。また、自分の好きな食べ物や嫌いなものについても紹介する等、時間をかけてきちんとアピールしていた。しかし、声が少々小さめで、幼児がしゃべり出すと、その勢いに負けてBの声が聞こえなくなってしまう場面が見られた。当日の反省会で、Bは「とても緊張した」と述べているが、「これまでに子どもと接する経験も少なかったので、実習でたくさんさんの経験を重ねていきたい」と、前向きな思いも語っていた。

個人特性プロフィールの自由記述欄にも「私は人前に出るのが苦手ですすぐに緊張してしまうし、性格も消極的なので、実習はすごく不安ですが、そんな自分を変えるためにも、一生懸命頑張りたいです」とあるように、子どもに対し、派手にアピールするタイプではないようだった。オリエンテーションの時から緊張している様子が見られ、自己紹介の声も小さめだったことから、実習への不安感はかなり強いとの印象を受けた。

また、個人特性プロフィールでは「肯定的な未来志向」が低いことが示唆されている。Bの実習初日の姿と個人特性プロフィールを重ね合わせた結果、まずは実習に対する緊張を解き、自信をもち積極的に行動できるような指導を心がけることにした。具体的には、Bのよさを認め、自信がもてるように指導を進めた。

2) 実習第1週目 ～Bのよさを認めた指導をする～

①「一人一人への優しい関わり方」を認め、本人に気づかせる

反省会の発言や日誌の記述では、幼児の姿を肯定的に受け止めたり、ペアの実習生の保育における「よさ」を言葉に出して認めることが多かった。実際に、幼児への対応も優しく、一人一人の気持ちを汲んで対応しようと心がけているのがよくわかった。個人特性プロフィールにおいても、他の学生と比べて「感情的暖かさ」が高く、「感情的冷淡さ」が低く、他者への共感性が高いことがうかがわれた。

そこで、指導においては、幼児の全体把握が疎かになりやすい傾向は見られたが、まずは、「一人一人への優しい関わり方」をBのよさとして強調し、本人に気づかせるようにした。

②「指導の振り返りの具体性」を高く評価する

本の読み聞かせをする場面（部分保育）では、Bの声が聞き取りづらく、話しかけた言葉が幼児に伝わりにく

かった。そのため、指示が曖昧になり、騒がしくなってしまった。その時に戸惑ったBの姿から、クラス全員の前で話をすることへの抵抗感・緊張感が強いと感じた。それでも、事後の反省会での発言や日誌における振り返りにおいては、とても冷静に自分を振り返り、また次の改善点についても分析的に考えることはできていた。部分保育の指導案作成に関しても、指導の内容を受けて、的確に文章に表現する力をもっていた。

そのため、「この実習では、誰でも失敗するのが当たり前であること」、「『どうしてそうなったのか』『次回はどうすればよいか』を具体的に考えることが大切であること」を伝えた。そして、Bの日誌や指導案の中で、次の改善点や配慮事項が具体的に述べられていることを高く評価していった。

③「実習評価表」による第1週目の評価

Bの第1週目の評価として、上述の「一人一人への優しい関わり方」等の姿から「A 理解」の「⑤場面による幼児の姿の違いや心情の変化に気づく」の項目や、「指導の振り返りの具体性」の姿から「D 評価」の「①自分と幼児との関わりを振り返り、良さや改善点を挙げる」の項目等を◎とした。これらの項目については、今後は更に、個別的、部分的な場面だけでなく、保育計画をふまえた援助や教材準備ができるよう指導を進めることにした。反対に、「C 実践」の「⑥個別の関わりと全体の把握を意識して動く」、「⑦その場の状況の変化に応じて、柔軟に対応する」等、指導の臨機応変さに関する評価は△とし、2週目以降の課題とした。

3) 実習第2、3週目

①得意分野を生かした指導場面を設ける

Bは「作ったり描いたりすることが大好き」と話していたため、第1週目末に、Bが歌のペープサートを作る機会を設けた。このペープサートが子どもに好評であり、歌の指導にも適切だったので、Bは「自分の作った物を子どもたちが喜んでくれて、とても嬉しかった」と満足気であった。それをきっかけに、2週目当初から、ペープサートの作成等の準備段階だけでなく、実際の遊びにおいても「製作遊びを中心として関わってみたい」等、積極的に自分の希望を述べるようになった。

2週目末の反省会では、3人の幼児が始めたレストランごっこを発展させるためにどのような環境を整えればよいかを話し合った。指導教員がわずかなヒントを与えただけで、Bは、用意すべき素材や幼児と作ってみたい商品のイメージを数々列挙した。そこで、第3週目は、Bが中心となって、レストランごっこを中心とした環境作りを進めていくことになった。

第3週目の保育場面では、Bの提示した毛糸を使って、3人の幼児がおいしそうなスパゲッティを作る、準備しておいた看板が目にとまり、周りの幼児たちが集まってくる等、レストランごっこが広がっていった。

Bは、反省会で「室内にいる子どもたちとレストランごっこをするのが精一杯で、園庭の様子になかなか目が向けられなかった」と全体把握が十分にできなかったことをことわった上で、レストランごっこでの援助が適切であったことを、嬉しそうに振り返っていた。今までは、自分の保育を否定的に振り返ることが多かったBであるが、レストランごっこに関わる保育については、自分の良かった点を適切に評価する姿が見られた。

実習後のレポート「本実習を終えて」においても、Bは、「(3週目の) 研究保育でのレストランごっこが、看板や毛糸を用意したり、『〇〇作ってみたい？』などの声かけで、すごく盛り上がっていたのはとても嬉しかったです。出来上がっていく料理もとても面白いものばかりで、一緒に遊んでいてとても楽しかったです。これからどのように発展していくのかとても気になります」と記述している。保育の主体者として、自ら環境を整え、援助したレストランごっこが発展したことを喜んだり、保育の楽しさを実感したりする姿が読み取れた。

②自分の課題を明確にさせる

本の読み聞かせにおいて、声も明瞭になり、進歩が見られた。しかし、学級での運動遊びや片付け等の場面では、声にメリハリをつけて話したり、自らテキパキと動いたりできずに、苦心することが多かった。

反省会では、B本人が、目の前の幼児の動きに合わせて臨機応変に動く難しさを、今後の課題として挙げてい

た。そこで、穏やかで優しい雰囲気をもつのは大切なことだが、時に、言動にメリハリをもたせる必要があることを伝えた。

③「実習評価表」による第3週目の評価

第3週目に顕著に伸びた項目として、「B 指導計画」の①③⑤や「C 実践」の「③自分なりの意味や意図をもって、幼児と関わる」、「D 評価」の⑤⑥が挙げられる。これらの項目については、第1週目に比べ、レストランごっこ等の実践を通して、保育計画をふまえた援助や教材準備ができるようになった点を高く評価した。

また、第1週目と同様「C 実践」の「⑦その場の状況の変化に応じて、柔軟に対応する」等、指導の臨機応変さに関する評価を△とし、今後の課題とした。

4) 実習評価表を活用した成果 ～学生の自己評価表との比較～

Bが3週間の実習を自己評価した「自己評価表」を見てみると、「D 問題点の改善について」の「実際の指導の問題点、改善点を自分なりにまとめ、次回の指導に生かそうとしたか」、「E 基本的な職務について」「F 実習への取り組みについて」等、指導教員が高く評価した項目の多くについては、自らよくできたと評価している。また、「C 指導の実践について」の「子どもの動きや発言など、その場に応じて対応することができたか」の項目では、指導教員同様、Bも低く評価している等、どの項目においても指導教員と学生の自己評価の結果が類似している。このように、実習評価表を活用した指導を行った結果、教員が学生の指導の方向性を具体的に捉えることができ、かつ、学生に対して的確に示せたと考えられる。（東京学芸大学附属幼稚園竹早園舎 井口 眞美）

4. 2. 教員による「評価表」活用事例

本年度作成した評価表は、実習生の学びを評価する役割と同時に、どの学生に対してもより確かな共通の学びを保障するための手立てのひとつとしての役割も大きい。そこで、本項では、保育経験の浅い（5年未満）教員Aと、本園の実習指導が初めての教員Bのそれぞれが、実習指導の中で本評価表をどのように活用したかをみていくことで、本評価表の有効性について考察する。

1) 教員Aの評価表の活用について

①保育中の指導における活用

保育経験の浅い教員にとっては、たとえ実習期間であっても、まず、自分が保育を進めることに気持ちが集中しがちになる。当然、保育の基本的な姿勢はいかなる状況でも変わるものではないが、学生の学びを考えたときには、意図的にわかりやすい援助の姿を示したり、幼児の姿に気づかせたりする指導も必要になる。教員Aにとって、このように、保育中に、学生が自ら体験し、気づき、学ぶことだけではなく、教員から積極的に伝えることについては、かなり意識しなくてはならないことだった。

具体的な場面では、例えば、特に実習1週目の学生は全体を見通すことは難しく、教員の言動や幼児の姿について「気がついたらそうになっていた」というような後追いになりがちである。また、目の前の出来事に目が向きやすく、ゆっくりだったりふざけがちだったりなど目立つ幼児にかかわることも多い。このような状況で、教員がいつものペースで自分の保育を進めていくと、学生は、全体の幼児の活動の流れやそこでの教師のやり方などを捉えることができにくくなる。このような場合、評価表の中に、A理解②「一日の生活の流れや教師の動きを把握し、日誌に書く」という項目があることで、意図的に、学生がいる場面で幼児に対する指示を出したり、教師としての行動を言葉に出して行ったりすることにつながったのである。

また、評価表のC実践①「教師の指示や幼児の働きかけを受けて、幼児とかかわったり、環境を整えたりする」という項目があることで、例えば、遊びと遊びの場所が近すぎるような状況のときに、教員が自分と幼児だけではなく学生も一緒に場所を整えたり、幼児が助力を求めてきたときに学生につなげたりなど、意図的に、さまざまな幼児とのかかわりや環境を整える機会がもてる動きを行うことにつながった。

②保育後の指導における活用

保育後の学生との話し合いは、指導の中でも最も重要な場面でもある。一方、保育には、また幼児の姿を捉えるということは、出来た・出来ない、正解・不正解、ということが明らかなものではない。つまり、どのようなことが話題になっても、どれも重要なことであり欠かせぬこととなる。そして、保育後の話し合いが、学生自身の思いや悩み、振り返りの内容に指導が終始してしまいがちなことも少なくない。けれども保育後の指導においては、3年次実習でおさえておくべき内容を教員から意図して取り上げ、気づかせる必要がある。

例えば、実習生は1週目に、毎日保育後、幼児がどこで何をして遊んでいたかということをマップに記録する。初めの頃には、全員の姿が記入できず自分の動きが偏っていたことに気づいたり、次第に、名前は記入できるようになっても、そこでの幼児の楽しみ方や人間関係まで読み取れていないことに気づいたりなど、マップの記録から学生が学ぶことは多い。同時に、マップに書かれた一つ一つの事柄についての話が多く、より深く語られるようになる。そのこと自体は、マップを実習内容に取り入れている大きな意味の一つであり欠かせない指導の場面である。しかし、マップから学ぶことはその日だけではないのである。評価表のB指導計画①「マップから遊びや人間関係について考えたり、遊びや生活の継続や変化に気づいたりする」という項目があるように、継続してマップに記録していくことで、数日にわたる遊びの様子や人間関係等、より広い見方からの気づきやとらえを、指導する必要がある。評価表にこのような項目が含まれていることで、日々の細やかな場面のとらえから、それをつなげる見方や捉えについても話し合いの中で取り上げ、学生の学びを深めていく指導に意識を向ける手がかかりとなるのである。

③教員間の共通理解における活用

指導教員は、配当された学生を指導し、評価する。それでも、教員が一人で見とれることには限度があり、まして、経験の浅い教員にとっては一人ですべてを決めることには不安もある。そのようなときに、このような評価表で明文化されていることによって、他の教員と学生の評価について話し合いがしやすくなる。各教員が見た場面において、評価表の項目を手がかりに話を進めていくことは、互いの考えを伝えやすく、自分と同じところや違うところにも気づきやすい。また、他の教員が行った指導を聞き、評価表での話し合いをすることで、自らの指導を振り返り、次の指導につなげることができた。

④本年度評価表について

教員Aの言葉でいえば、この評価表は、学生にとっての評価表であると同時に、自分の指導に対する通知表・自己評価表ということである。3年次に到達してほしい項目が今回の評価表に並べてあるということは、単純に言えば、学生にとってはその項目ができたかできていないか、教員にとっては、その項目について達成するような指導ができたかできないか、というチェックリストであり、その意味では、各項目の表現がもっとシンプルでよいという感想であった。

2) 教員Bの評価表の活用について

教員Bは本園での教育実習指導は本年度初めてだが、保育経験が20年以上あり、他園で教育実習生を指導した経験がある。従って、この評価表の意義と課題について、教員Bの意見を以下に箇条書きとして取り上げる。

①本評価表の意義

- 本評価表は、本園の実習内容と密接に結びついている。この実習内容と対応させることで、より効果を発する。各項目の文章表現だけでは、基準があいまいになるが、実習内容と対応して評価することで、より確かな基準となる。
- 教員間の共通理解にとって大いに役立つ。本評価表を作成する経過に一緒にかかわったことで、各項目への相互のとらえが確認できた。また、実習期間中においても、明文化されたものがあることで、教員間の共通理解が図りやすく、自身の指導や評価に自信がもてた。
- 1週目に評価を行うことについて。1週目は、雰囲気や感覚などから、学生の性格や傾向を捉え、今後の指

導の手がかりを探ることが多い。その中で、客観的な評価を1週目の終わりに行うことで、学生の学びを確かめ、自身の指導を確かめることができる。また、学生の性格や傾向を踏まえた上で、今後の課題や指導の重点を確かめることができる。

- 3週目に評価を行うことについて。どうしても、同じ時期に配当になった学生との関係や、前期後期といった時期によって、それぞれの評価にも影響が出がちになる。それを、具体的な項目で評価することで、より客観的な評価が可能となる。

②本評価表の課題

- 各項目の文章表現が難しい。前述と重なるが、本評価表はあくまでも、本園の実習内容に対応している。内容と評価が表裏一体であることは、当然のことである。それでも、現行の各項目の表現では、評価者によって基準が変わることもあるのではないか。この評価表を、一般化して使用できるようにするためにも、より共通化しやすい表記を工夫すべき。
- 実習内容と対応させて、評価項目が段階的に設定されているが、その順序性について基準がはっきりとしない。学生の学びは、さまざまな面から評価がされるので、段階や順序が入れ替わる状況も少なくない。
- 客観的な評価項目では評価しきれないこともある。各項目について客観的な評価をすれば全部の項目を達成したことになっても、精神的な柔軟性や姿勢など幼稚園教諭として最も重要と思われる適性に関しては、現評価表では評価しきれない。ただし、この適性については、非常に評価が難しいことなので、一概に、この評価表に組み入れればよいということではない。

3) 考察

教員Aの実習指導と評価表の活用の様子から、まず、保育中や保育後の指導を意識的に行うための手がかりとして、本評価表の項目が役立っていることがうかがえる。マップの作成や部分保育、半日保育、といった実習内容が定められているだけでなく、その意義を踏まえた評価項目が明文化されていることで、保育中にも、教員は意図的に保育を行い、意図的な言動で実習生に伝えていくことにつながったと考える。

また、教員A・B、共にあげていたこととして、教員間の話し合いや評価が共有しやすい、ということがあった。当然ながら、学生の指導は担当教員のみが行っているわけではない。幼稚園の全職員が指導し、支えている。そこで、それぞれが捉えた姿や評価を話すときに、本評価表のような言葉があることで、視点が絞れたり、共有しやすくなったりすることがわかった。また、他者と評価を共通理解することで、教員自身が自分の指導を振り返り、学生の学びを確認し、自信をもってその後の指導を重ねていくことにつながっていったことがわかった。

一方、評価表の文章表記については、教員A・Bの間で大きく意見が分かれた。教員Aにとって、チェックリストとしての評価表には、もっと端的な表現の方が活用しやすいという感想があった。教員Bは、保育の多様な捉えや学びを、段階的に明文化する難しさや、重要な事柄を網羅しきれているかという点から、疑問が出された。

このようなことから、本評価表は、保育及び実習指導経験の長短にかかわらず、教員間の共通な実習指導に有効な点が多いことがわかった。文章表記について教員A・Bの意見が大きく分かれたが、これは、より、精選した文章表記の吟味や、実習内容とかさねた実習全体の検討、より一般的な活用に向けての改善等に絡んだ、今後の課題であると考えられる。

(東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎 山田 有希子)

5. 評価表の妥当性の検討 ―複数の評価者による評価表の使用を基に―

評価表の検討は、附属幼稚園と学部幼稚園科教室の共同研究で、永年にわたって様々なスタイルが試みられ、改善が加えられてきている。もちろんこれがより妥当なものに近づくことを目指してきている訳だが、いつの時代も完全に客観的で、だれが評価しても一致すると言う結果には成り得なかった。ある意味でこれは当然のこと

であるが、その検討過程が実習指導の改善には常に貢献してきているし、指導に当たる附属教員と大学教員の实習指導の研究に貴重な資料を提供してきていることは確かである。

5. 1. 教師行動の評価

教師行動の詳細が記述され、指導のねらいが明文化されている小学校の授業の検討においてすら、子ども集団の学習状況の評価を完全に客観化することは不可能であると言える。それは子どもの集団が創り出す学習活動の成果が、学習の前後における変容として量的データとして取り出せるという場合は皆無に近いからである。さらに、幼稚園教育においては、指導のねらいは記述されても、その達成のための教師の行動は目前に展開される幼児の活動に応じて極めて多様であり、その評価もひとつの視点ないし尺度で語ることが難しい。本研究で検討しようとしている「実習生の評価」の検討は、このような教師行動の評価ないし理解が、2段階となっているものを把握する試みと言えよう。すなわち、モデルとなる附属幼稚園教師の行動を理解しているかどうか（できているか）という評価と、これを受けて自らが「教師」として行動することが適切であるかという評価である。この間に幼児の活動があり、その実態の理解に基づいて実習生が行動する。これは実習生にとってのみならず、指導に当たる若手の教員にとっても決して生易しいことではない。こうした過程における実習生の行動を、附属教員が評価するのであるから、その構造は相当に複雑なものである。

5. 2. 評価表の機能

幼稚園における教育実習生の学習内容について、その内容と質をある程度確保したいということが永年の課題であった。いずれの指導教員が担当したか、いずれの学年に配当されたか、いずれの園舎で実習したかによらず、おおよそ等しい実習経験と学びが保障されるべきだと考えるからである。評価表の項目を検討し、全ての指導教員がなるべく近いイメージでこれを共有することが、同時に指導すべき内容を共通理解することにつながり、学習内容を統一的にすることに貢献していると考えている。評価すべき視点を共通に持つことは、指導上の見落としを無くし、指導のおおよその水準を整えることになる。また、今回検討されてきた評価表ではないが、一つ前のものが、実習日誌の最後に記載されていて、これは学生にとって「学習すべき内容」を理解するために用いられる。

こうしたことは、附属での勤務経験の浅い教師、並びに、本園での勤務経験の浅いベテラン教師の発言等として前節に様々に反映されている。一つ一つの項目や、着眼点で整理されているのは、学習領域による区分や段階的理解を、これを用いる指導教員のそれぞれが共通に理解するためである。さらにその具体を思い浮かべる手がかりとして具体的な「姿」が記述されているのであり、これは見落としを防ぐためのチェックリストとしてだけ機能しているのではない。つまり、「幼児の個別・グループ・学級の実態を把握する」のような大項目だけが示されている場合、これまでしばしば、教員の要求水準の違いによる評定のばらつきがしばしば問題となった。そこで、3年次の実習に望まれる学生の姿を共通に思い浮かべるための仕掛けとしてこれらの記載が用意されてきたのである。加えて、これを基に話し合いが行われ、学年会が持たれることなどによって、逆に記載されている文言の表わそうとする姿を共有してきたのである。

5. 3. 妥当性の検討

前述した通り、本研究における評価表の検討、さらには学生個別の状況を加えた指導と評価の研究は、常にこの「妥当性」に、どのようにして近づくかという試みであり、同時に指導の均質性と水準の保持を目指してきた。今回、複数評価者による結果として用意されているサンプルデータは3事例であり、担当学級の担任教諭による評価と、副園長、教頭の評価である。AからEまでの小項目数は27であり、1週目と3週目に△、○、◎を記入するようになっている。これまでの協議の場では「同じ場面を一緒に見た訳ではない」という声も聞かれ、データの一致はあまり期待していなかった。しかし、結果は意外に一致している。いずれも3週目の記入が多く、一致項目数も多かった。

| 【一致項目数】 | 1 週目（一致項目数比） | 3 週目（一致項目数比） |
|----------|--------------|--------------|
| ・ サンプル 1 | 4 (14.8) | 14 (51.9) |
| ・ サンプル 2 | 7 (25.9) | 22 (81.5) |
| ・ サンプル 3 | 10 (37.0) | 20 (74.1) |

むしろ数量的に妥当性を算出することのできるものではないが、実習の3週目になると一致した評価が可能になることを示すものであると考える。加えて考えられることは、サンプル1は、就任後の勤務期間が3年未満の教員であることの影響である。しかし、勤務経験の浅い者であっても、50%を超える一致が得られたということ、ベテランでは7割が一致したと解釈することもできる。このことは評価項目も概ね妥当なものになっていると考える資料として、評価可能だと考える。

(東京学芸大学幼稚園科教室 井口 太)

6. 全体考察と今後の課題

本研究では、「評価表」の作成を通して、実習における学生に対する指導と評価をより適切に行い、学生の教師としての成長の基盤を形成する方法を検討することを目指した。これらの作業を通して、「評価表」の作成とその活用による指導と評価、および「評価表」の信頼性、妥当性について、次の5点を指摘することができる。

第1に、「評価表」のスコープとシーケンスを再検討することによって、より「基礎実習」に適した「評価表」の作成が可能になった点である。学生の実習経験は教育現場の複雑で多義的な文脈をもつ文化的・社会的な実践において生じ、そこでの学びは、それぞれ個別的で具体的な問題の状況に基づくために多様で複合的である。そこで「応用実習」との関係から、「基礎実習」での経験として求められる学習の内容と質について教員の共通理解を形成し、これに配慮して学生を指導、評価する必要があった。これについて、「評価表」におけるスコープとシーケンスの検討により、3年次の学生の実態にそくして、学生の学びの内容とプロセスを明らかにすることができたといえる。

第2に、学生の個人差に応じた実習プログラムにおいて、多様な学生に対応して実習の指導と評価を適切に行うために、「評価表」が重要な役割を果たした点である。TGUK 個別教育実習プログラムでは、一人ひとりの学生の個人特性プロフィールと幼稚園教員の理解をもとに、それぞれの学生の特徴や関心に応じて指導の方針と内容が決定される。二人の学生に対する指導の事例からは、「評価表」が、それぞれの指導の具体的な内容を検討し判断する指標として活用されるとともに、教員自身の実践的見識に基づいて柔軟な指導を行う過程で参照されるものとなっていた。このことから、個別教育実習プログラムにおいては、個人特性プロフィール等による学生の理解と「評価表」による指導・評価が有機的に関連づけられることによって、プログラムの効果を十分に発揮することが可能であると見なすことができる。

第3に、「評価表」の活用を通して、幼稚園教員の経験年数に関わらず、学生の指導と評価の一定の内容と質を確保できることが示唆された点である。若手の教員にとって「評価表」は、保育中および保育後において学生指導の方法と内容について考え、自らの行為や言葉で意識的に学生に必要なことを伝えるうえで大きな手がかりとなっていた。また経験年数に関わらず、「評価表」は、教員にとって自らの学生指導を振り返り、その方法と内容の適切さを検討し学生の学びを確認する機会を与えるものであった。「基礎実習」において学生の学習経験のある程度の質を維持させていくためにも、これら「評価表」のもつ意味は大きいだろう。また上記のことから、「評価表」は、学生を指導し評価するという教員養成のための教育実践において、実践者が自らの実践に関する省察と熟考を軸として専門的な力量を高めていく一つの契機を生み出してしていると考えられるのではないだろうか。

第4に、「評価表」による指導と評価を通して、学生に対する教員の援助的な指導の機能が発揮され、学生指

導のために教員が協同する関係が深められた点である。教師の専門的成長を支える先輩教師の「メンタリング」と教師たちの「同僚性」の概念から考えて、教職を志す学生が学び育ち合う一つの拠点として幼稚園を位置づけることの重要性がここから見出せる。教職の専門家を「反省的实践家」モデルで捉えた場合、「メンタリング」と「同僚性」は、反省的实践家の専門的成長に決定的な役割を果たすものとして注目されている。これらは同時に、教師の専門的成長を個人的過程ではなく、社会的協同的過程において捉えることを提起している。このことから、幼児教育の実践家を養成する専門家の共同体として幼稚園を捉え、養成段階における「メンタリング」の行為と「同僚性」の形成、つまり教師の初期の専門的な成長を支える文脈に「評価表」の資する意味を検討することも可能になるだろう。

第5に、教員による評価と学生による自己評価の関係、「評価表」を用いた複数の評定者による学生の評価の検討によって、「評価表」の信頼性、妥当性のある程度確認することができた点である。その一方で、これらの作業については多くの課題を見出すことができた。そこで、今後の課題としては信頼性、妥当性の分析に関するものを中心に述べたい。

今後の課題として、まず「評価表」の信頼性、妥当性を分析する方法を精緻に検討することがあげられる。複数の評定者による信頼性の検討においては、評定者の保育経験、評価する場面、評価の比較の観点等をあらためて吟味する必要がある。妥当性については、概念的、内容的により具体的に分析するための資料・文献を収集し、調査・分析のための方法を検討することが求められる。学生の自己評価の内容と方法、および教員による評価との比較による分析の方法についても見直す必要があるだろう。このほか、スコープとシーケンスについては、実際の指導に基づいて検討を重ねるとともに、学生にとって達成しにくい項目を取り上げて見直すこと、学習内容を考える観点や記述の方法を再考すること等が課題としてあげられる。また、教師の専門的成長における個別教育実習プログラムの意義について概念的、実践的に分析を掘り下げることも必要だと考えられる。

(東京学芸大学幼稚園科教室 福元 真由美)

注

1. 心理的特性の詳細については、東京学芸大学附属学校研究紀要第32集54-55頁に記載されているとおりである。
2. この心理的特性のグラフの読み取りが難しいという前年度の研究の反省をもとに、今年度は、グラフから読み取ることのできる対象者の心理的特性を、調査担当者があらかじめプロフィールに記載するようにした。

参考文献

- 1) Schön, Donald: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books(New York). 1983.
- 2) 佐藤学: 教師というアポリアー—反省的实践へ—, 世織書房(横浜), 1997.
- 3) 秋田喜代美: 実践の創造と同僚関係, 佐伯胖他(編) 岩波講座6現代の教育 教師像の再構築, 岩波書店(東京), 1998.