

# 幼稚園・保育所実習の評価基準における保育者養成校教員と現職保育者の 認識の違いに関する検討

村田 泰弘 ・ 小椋 優作 ・ 倉畑 萌 ・ 小木曾友則  
西垣 直子 ・ 杉山 祐子

Differences in perceptions between nursery teachers training school teachers  
and current nursery school teachers on the evaluation criteria  
for practical training in kindergartens and nursery schools

Yasuhiro MURATA, Yusaku OGURA, Moe KURAHATA, Tomonori KOGISO  
Naoko NISHIGAKI, and Yuko SUGIYAMA

研究紀要 第24号 別刷 (2023年3月)  
中部学院大学・中部学院大学短期大学部

*Reprinted from* THE JOURNAL of  
CHUBU GAKUIN UNIVERSITY, CHUBU GAKUIN COLLEGE  
No.24 : 55 – 68 (March 2023)  
SEKI, GIFU, JAPAN

# 幼稚園・保育所実習の評価基準における保育者養成校教員と現職保育者の認識の違いに関する検討

Differences in perceptions between nursery teachers training school teachers and current nursery school teachers on the evaluation criteria for practical training in kindergartens and nursery schools

村田 泰弘<sup>1)</sup>・小椋 優作<sup>1)</sup>・倉畑 萌<sup>1)</sup>・小木曾友則<sup>1)</sup>  
西垣 直子<sup>1)</sup>・杉山 祐子<sup>1)</sup>

Yasuhiro MURATA, Yusaku OGURA, Moe KURAHATA, Tomonori KOGISO  
Naoko NISHIGAKI, and Yuko SUGIYAMA

**抄録：**中部学院大学短期大学部幼児教育学科における幼稚園・保育所実習の実習評価表に示された「評価観点」と「評価尺度」から、養成校教員と現職保育者が考える「評価基準」の認識の違いを検証した。分析対象者は、質問紙の回答が得られた養成校教員（本学科幼稚園実習又は保育実習担当教員）5名と岐阜県内の保育施設（幼稚園・保育所・認定こども園）に勤務している現職保育者239名であった。分析には、計量テキスト分析（KH Coder）を用いた。分析結果から、養成校教員と現職保育者との間には、「評価基準」の認識に違いがあることが示された。また、養成校教員間、及び現職保育者間でも違いがあった。「評価基準」の違いを最小限にするためには、「評価観点」に示された各評価項目における言語表現の共有化と実習生に求める具体的な姿から評価可能な「評価尺度」の違いの明確化が必要であることが示唆された。

**キーワード：**養成校教員、現職保育者、幼稚園・保育所実習、実習評価表、評価基準

## I. はじめに

幼稚園教育実習や保育実習で実施される評価は、各大学が作成した「実習評価表」によって行われている。「実習評価表」は、関係省庁から示されている『幼稚園教育要領』<sup>5)</sup>、『保育所保育指針』<sup>3)</sup>、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』<sup>6)</sup>、『指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について』<sup>4)</sup>（厚生労働省、2022）及び『保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2「協働」する保育士養成』<sup>12)</sup>等を踏まえて作成される。大学によっては、各大学が実習に求めたい独自の観点が含まれる場合もある。各大学が作成した「実習評価表」は、実習園が実習生の評価に用いるだけでなく、実習終了後に実習生の自己評価にも用いている。また、保育者養成校教員（以下、養成校教員）は、実習園で評価結果が記された「実習評価表」と実習生が自己評価結果を記した「実習評価表」を照らし合わせながら、実習生個々に応じた事後指導を行い、実習の良かったことや今後の課題等を明らかにする。

中部学院大学短期大学部幼児教育学科（以下、本学科）においても、幼稚園教諭免許状と保育士資格に関わる各実習については、他大学と同様に「実習評価表」を作成し、運用している。本学科の実習評価表は「評価観点」と「評価尺度」で構成されている。「評価観点」は12項目（例えばa.実習全体を通して態度が真面目であったか、b.実習全体を通して礼儀正しく謙虚であったか、c.実習全体を通して積極的な行動がとれたか等）で構成されており、「評価尺度」は4段階（A：特に優れている、B：優れている、C：普通、D：努力を要する）で評価する。

本学科も他大学と同様に、実習園に「評価観点」と「評価尺度」で構成された「実習評価表」を用いて、実習期間中の実習生を評価してもらうと同時に、実習生には実習終了後に自己評価させている。しかし、実習園からの実習評価表に示された評価結果と実習生による自己評価結果を用いて、実習生と実習期間中のふりかえりを行うと、実習生からは「なぜ、Aなのか」「なぜ、Cなのか」等、実習園の評価結果と実習生の自己評価の認識に違い

1) 短期大学部幼児教育学科

等がある。また、養成校教員も、実習巡回等で確認した実習生の様子や実習指導者から聞いた話を踏まえると「思っていた評価より低い」、あるいは「なぜ、高い評価なのか」等、養成校教員と実習園間にも評価結果に違いがある場合も見られた。

このように、養成校教員、実習園、実習生の各実習評価結果に違いが生じるために、事後指導を効果的に進めていくことが難しいという課題があった。こうした課題について、広瀬ら<sup>1)</sup>は、同一教員が評価する学内の科目と異なり、各実習園によって要求水準が異なるために評価基準が異なるのが現状であること、各実習園内の幼稚園教諭と保育士といった現職保育者（以下、現職保育者）の経験年数にも違いがあるため、現職保育者間でも評価が異なると考えられる。中島ら<sup>7)</sup>、尾崎ら<sup>8)</sup>、加藤ら<sup>2)</sup>等の報告からも同様のことが認められる。

養成校教員、実習園、実習生の間で実習評価結果の認識に違いが生じる理由について、尾崎<sup>9)</sup>は「評価基準のばらつき」と「評価者の評価のばらつき」といった「二重のばらつき」の可能性を指摘している。「評価基準のばらつき」とは、実習施設によって「評価観点」と「評価尺度」の捉え方が異なるという可能性もある。「評価者の評価のばらつき」とは、実習生に関わる実習指導者の数だけ評価があるため、評価者間で評価が異なるという可能性である。

広瀬ら<sup>1)</sup>、中島ら<sup>7)</sup>、加藤ら<sup>2)</sup>は、尾崎<sup>9)</sup>が指摘した「二重のばらつき」の可能性について指摘しているが、実際に定量的には検証されていない。一方で、尾崎ら<sup>8)</sup>は、「評価基準」に着目し、保育所所長6名へのインタビューを通して、養成校教員と保育所所長間、保育所所長間で「評価基準」の認識に違いがあったことを報告している。尾崎ら<sup>8)</sup>のように、養成校教員と保育所所長間、保育所所長間に、「評価基準」の認識に違いがあることを検証することで、保育現場が求める実習生像を明らかにすることができ、「評価基準」の開発を進めるうえで有益な情報を得ることが可能であると考えられる。

今後も、尾崎ら<sup>8)</sup>のように、養成校教員と保育所所長間、保育所所長間の「評価基準」の違いに着目した研究が求められるといえる。加えて、尾崎<sup>9)</sup>が指摘しているように、実習評価に関わる評価者は、保育所所長に限らず、現場保育者も含まれるため、保育所所長のような責任者を含めた幅広い現職保育者を対象とした研究も必要であろう。

以上のことから、本研究は、本学科の実習評価表の「評価基準」について、養成校教員と現職保育者に対して、実習評価表に示された「評価観点」と「評価尺度」から、養成校教員と現職保育者が考える「評価基準」の認識の違いを実証的に検証することを目的とする。

## Ⅱ. 研究方法

### 1. 調査対象者

調査対象者は、養成校教員と現職保育者とした。

養成校教員は、幼稚園教育実習Ⅰ・Ⅱ、保育実習ⅠA（保育所）・ⅠB（施設）・Ⅱ（保育所）・Ⅲ（児童館、施設）でそれぞれ実習事前・事後指導を担当している5名を分析対象に、質問紙調査を実施した。なお、保育実習ⅠA（保育所）と保育実習Ⅲ（児童館）、及び保育実習ⅠB（施設）と保育実習Ⅲ（施設）は、同様の養成校教員が担当しており、5名の養成校教員とも本学の実習指導担当を3年以上実施していた。

現職保育者は、岐阜県内の保育施設（幼稚園・保育所・幼保認定こども園）550園で勤務している現職保育者のうち、質問紙の回答が得られた239名を分析対象とした。分析対象者の勤務経験は、勤務経験未記入者を除くと、1年未満3名、1年以上5年未満15名、5年以上10年未満33名、10年以上15年未満20名、15年以上20年未満19名、20年以上25年未満30名、25年以上30年未満22名、30年以上35年未満26名、35年以上40年未満10名、40年以上45年未満7名、45年以上50年未満0名、50年以上55年未満2名であった。保育施設からの回収率は38.4%（211/550）であり、保育施設で協力いただける現職保育者にアンケートをお願いしたため、保育施設によって現職保育者回答者数は異なった。

### 2. 質問項目

質問紙調査の質問項目の内容は、これまで本学の幼稚園教育実習及び保育実習で活用されていた実習評価表の項目を用いた。この質問項目の内容は、大きく4つの観点で構成されており、それぞれ「基本的な実習姿勢」、「幼児理解」、「同僚性」、「保育業務遂行能力」であった。そして、具体的な質問項目の内容に関しては表1の通りであった。

なお、この質問項目は、各質問項目にそれぞれ「A. 特に優れている」「B. 優れている」「C. 普通」「D. 努力を要する」の4つの評価尺度が設定されていた。

### 3. 調査手順

養成校教員及び現職保育者に対して、表1で示した各質問項目の評価尺度である「A. 特に優れている」「B. 優れている」「C. 普通」「D. 努力を要する」の判断内容となる評価基準について、自身が考える評価基準を無記名で自由に記述してもらった。

現職保育者への質問紙調査の方法は、まず、本調査の趣旨を県の管轄部署、岐阜県私立幼稚園連合会会長、及び岐阜県民間保育園・認定こども園連盟会長にそれぞれ同意を得た後、岐阜県内の公立幼稚園39園、私立幼稚園83園、公立保育所179園、私立保育所117園、公立認定こども園57園、私立認定こども園75園の計550園に質問紙

表 1 質問紙調査の質問項目

基本的実習 姿勢	a. 実習全体を通して態度がまじめであったか。
	b. 実習全体を通して礼儀正しく謙虚であったか。
	c. 実習全体を通して積極的な行動がとれたか。
	d. 実習全体を通して責任ある行動がとれたか。
幼児理解	e. 子どもとともに生活したり活動することに喜びがもてたか。
	f. 子どもを理解使用としていたか。
同僚性	g. 指導されたことを理解し行動に移せたか。
	h. 指導保育者をモデルとして自分で考え動こうとしたか。
保育業務 遂行能力	i. 教材の準備に熱心であったか。
	j. 各種書類や実習記録の提出は滞りなく行われたか。
	k. 実習記録の内容は課題に即していたか。
	l. 環境整備（掃除など）・園行事などの様々な保育者の仕事を理解しようとしていたか。

調査用紙を郵送した。調査用紙の回収は、同封した返信用封筒を用いて返送、もしくは調査用紙に同封した依頼文書に示した QR コードからの Web 調査による回答提出のいずれかとした。現職保育者という以外は条件を設けずに、無記名で自由に記述してもらった。

#### 4. 分析処理

養成校教員から得た自由回答の文章を各項目及び各評価尺度で計量テキスト分析 (KH Coder) にて語句の抽出とカウントを行った。KH Coder による語句の抽出は、例えば「記録を書く」という文からは、「記録」と「書く」の 2 語が切り出される。また、「子ども」「子供」「こども」のように同様の意味で記載方法に違いが生じていた場合は、1 つに統一し、「子ども」という語が 3 回出現したとみなした。カウントはある養成校教員の記述から抽出された語句が 3 回出現した場合も 3 回としてカウントしている。こうしてカウントされた語句に対して改めて研究者間で記述に戻り、養成校教員が重要だと考えている観点が含まれている語であることを踏まえて、抽出された語句全てをその項目・評価で活用される基準として定義した。

さらに、各現職保育者の自由回答で記述された文章において、養成校教員から抽出された各語句がどの程度使用されているか確認をした。養成校教員のカウント方法と同様に、各項目及び各評価で同一現職保育者がその語句を 3 回使用していた場合は、3 回としてカウントをした。

その後、養成校教員が各項目・各評価で抽出した各語句に関して、現職保育者がどの程度使用していたのか一致率（カウント数／回答者数）を算出した。なお、本研究における分析の対象語句は、養成校教員が記述した語句の上位 5 つまでとした。

#### 5. 倫理的配慮

本研究は、中部学院大学研究倫理委員会承認を受けており（承認番号：C21-0007）、調査の目的、個人情報の保護、および研究参加や同意撤回の自由については文書で説明し、調査への参加をもって同意とみなした。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 養成校教員と現職保育者における頻出語句の一致率

表 2～13 は、それぞれの実習評価項目について、養成校教員が記述した語句の頻出順位 1～5 位に関して、現職保育者が同様に記述した語句の一致率を示した。

まず、養成校教員の頻出順位に関して、a 項目の A 評価のように 5 個のみの項目数であれば、B 評価のように同順位がいくつもあり、14 個の項目数となるものもあった。

また、保育者との一致率に関して 80% 以上であった項目・評価は、e 項目における A・B・C 評価尺度の「子ども（A 評価：119.4%、B 評価：83.6%、C 評価：83.8%）」、f 項目における A・B 評価尺度の「子ども（A 評価：104.0%、B 評価：87.0%）」、j 項目における A・B・C・D 評価尺度の「提出（A 評価：103.1%、B 評価：87.8%、C 評価：90.8%、D 評価：87.2%）」であった。

一方で、一致率が 20% 未満であった項目・評価の割合は、a 項目で 90.4%（37/41）、b 項目で 80%（24/30）、c 項目で 65.6%（21/32）、d 項目で 76.9%（20/26）、e 項目で 71.4%（20/28）、f 項目で 78.8%（26/33）、g 項目で 66.7%（18/27）、h 項目で 63.0%（17/27）、i 項目で 64.7%（22/34）、j 項目で 78.6%（22/28）、k 項目で 45%（9/20）、l 項目で 88.9%（24/27）であった。



表 2 「a.実習全体を通して態度がまじめであったか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)															
		1位 実習(9)	2位 姿(5)	3位 行動(4)	4位 指導(3)	4位 自分(3)											
a	A (179)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	48 26.8%	15 8.4%	46 25.7%	17 9.5%	31 17.3%										
	B (140)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	28 20.0%	13 9.3%	10 7.1%	12 8.6%	1 0.7%	6 4.3%	3 2.1%	0 0.0%	3 2.1%	10 7.1%	23 16.4%	6 4.3%	9 6.4%	10 7.1%	23 16.4%
	C (146)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	28 19.2%	9 6.2%	13 8.9%	0 0.0%	9 6.2%	10 6.8%	3 2.1%	17 11.6%	19 13.0%	13 8.9%					
	D (141)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	27 19.1%	14 9.9%	11 7.8%	29 20.6%	15 10.6%	0 0.0%	15 10.6%	16 11.3%	6 4.3%	0 0.0%	18 12.8%	1 0.7%	18 12.8%	1 0.7%	18 12.8%

表 3 「b.実習全体を通して礼儀正しく謙虚であったか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目	評価 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)												
b			1位 指導(7)	2位 挨拶(6)	3位 保育(5)	4位 実習(4)	5位 姿(3)	5位 子ども(3)	5位 自分(3)	5位 実践(3)	5位 返事(3)				
	A (174)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	20 12.1%	114 69.1%	29 17.6%	12 7.3%	8 4.8%	30 18.18%	18 10.91%	3 1.82%	23 13.94%				
	B (143)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	95 66.4%	11 7.7%	15 10.5%	6 4.2%	19 13.3%								
	C (153)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	114 74.5%	11 7.2%	24 15.7%	2 1.3%	4 2.6%	12 7.8%	10 6.5%						
			1位 挨拶(5)	1位 指導(5)	3位 返事(3)	4位 敬語(2)	4位 実習(2)	4位 保育(2)	4位 話す(2)						
			74.5%	7.2%	15.7%	1.3%	2.6%	7.8%	6.5%						
			1位 挨拶(7)	2位 指導(4)	2位 返事(4)	4位 言葉(3)	5位 敬語(2)	5位 職員(2)	5位 声(2)	5位 態度(2)	5位 用いる(2)				
	D (142)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	100 70.4%	14 9.9%	30 21.1%	33 23.2%	9 6.3%	4 2.8%	9 6.3%	13 9.2%	0 0.0%				

表 4 「c.実習全体を通して積極的な行動がとれたか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目	評価 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)										
			1位 保育(10)	2位 自分(7)	3位 行動(6)	4位 子ども(5)	5位 行う(4)	5位 指導(4)	5位 質問(4)	5位 実習(4)			
C	A (176)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	62 35.2%	64 36.4%	71 40.3%	46 26.1%	2 1.1%	10 5.7%	24 13.6%				
	B (156)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	39 25.0%	15 9.6%	30 19.2%	1 0.6%	22 14.1%	46 29.5%	18 11.5%	9 5.8%	19 12.2%		
	C (152)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	30 19.7%	43 28.3%	31 20.4%	30 19.7%	26 17.1%						
	D (142)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	22 15.5%	33 23.2%	19 13.4%	35 24.6%	15 10.6%	0 0.0%	22 15.5%	12 8.5%	4 2.8%	5 3.5%	

表5 「d.実習全体を通して責任ある行動がとれたか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目	評価 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)												
A (166)		養成校教員記述の結果	1位 実習 (7)	1位 報告 (7)	3位 行動 (6)	3位 仕事 (6)	5位 相談 (5)	5位 保育 (5)							
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	28 17.0%	38 23.0%	55 33.0%	15 9.0%	14 8.0%	52 31.0%							
B (128)		養成校教員記述の結果	1位 報告 (6)	2位 仕事 (5)	2位 指導 (5)	2位 保育 (5)	5位 実習 (4)								
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	16 13.0%	11 9.0%	8 6.0%	25 20.0%	7 5.0%								
C (135)		養成校教員記述の結果	1位 保育 (7)	2位 仕事 (4)	2位 指示 (4)	4位 行動 (3)	4位 子ども (3)	4位 指導 (3)	4位 報告 (3)	4位 実習 (3)	4位 与える (3)				
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	22 16.0%	12 9.0%	5 4.0%	28 21.0%	33 24.0%	7 5.0%	15 11.0%	16 12.0%	4 3.0%				
D (129)		養成校教員記述の結果	1位 実習 (5)	2位 仕事 (4)	3位 子ども (3)	3位 指示 (3)	3位 保育 (3)	3位 与える (3)							
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	10 8.0%	8 6.0%	34 26.0%	5 4.0%	11 9.0%	2 2.0%							

表6 「e.子どもとともに生活したり活動することに喜びがもてたか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目	評価 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)												
			1位 子ども (27)	2位 関わる (7)	3位 記録 (6)	3位 自分 (6)	5位 積極 (5)								
A (180)		養成校教員記述の結果	215	69	10	21	37								
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	119.4%	38.3%	5.6%	11.7%	20.6%								
B (146)		養成校教員記述の結果	1位 子ども (23)	2位 記録 (6)	3位 関わり (5)	4位 関わり (4)	4位 実習 (4)								
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	122	2	29	10	2	4	2.7%						
C (142)		養成校教員記述の結果	1位 子ども (15)	2位 関わる (3)	2位 見る (3)	2位 行動 (3)	2位 実習 (3)	2位 生活 (3)							
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	83.8%	21.1%	2.8%	2.1%	11.3%	0.7%	8.5%						
D (140)		養成校教員記述の結果	1位 子ども (14)	2位 関わる (5)	2位 見る (5)	2位 姿 (5)	5位 行動 (3)	5位 指導 (3)	5位 時間 (3)	5位 実習 (3)	5位 生活 (3)				
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	100	32	1	17	4	1	2	3	1	6	0.7%	4.3%	

表7 「f.子どもを理解しようとしていたか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目	評価 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)															
			1位 子ども (20)	2位 理解 (8)	3位 記録 (6)	4位 関わり (3)	4位 言葉 (3)	4位 姿 (3)	4位 行動 (3)	4位 心 (3)	4位 対応 (3)	4位 動き (3)	4位 発達 (3)	4位 保育 (3)				
f	A (183)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	190 104.0%	60 33.0%	7 4.0%	39 21.0%	22 12.0%	16 9.0%	30 16.0%	47 26.0%	0 0.0%	9 5.0%	0 0.0%	23 13.0%	26 14.0%			
	B (156)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	135 87.0%	4 3.0%	7 4.0%	1 1.0%	17 11.0%											
	C (147)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	114 78.0%	2 1.0%	15 10.0%	2 1.0%	2 1.0%											
	D (140)	養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合 (%)	109 78.0%	1 1.0%	2 1.0%	27 19.0%	12 9.0%	5 4.0%	8 6.0%	5位 発達 (3)								

表8 「g.指導されたことを理解し行動に移せたか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目	評価 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)													
A (175)		養成校教員記述の結果	1位 行動(7)	1位 指導(7)	2位 見る(4)	2位 考える(4)	2位 子ども(4)									
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	110 62.9%	113 64.6%	12 6.9%	37 21.1%	13 7.4%									
B (143)		養成校教員記述の結果	1位 指導(9)	2位 行動(6)	3位 実習(3)	3位 内容(3)	3位 保育(3)									
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	95 66.4%	81 56.6%	5 3.5%	8 5.6%	15 10.5%									
C (145)		養成校教員記述の結果	1位 指導(7)	2位 行動(6)	3位 保育(4)	4位 指示(3)	5位 異なる(2)	5位 記録(2)	5位 見る(2)	5位 姿(2)	5位 実行(2)	5位 実行(2)	5位 実行(2)	5位 内容(2)		
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	91 62.8%	76 52.4%	14 9.7%	10 6.9%	0 0.0%	1 0.7%	8 5.5%	12 8.3%	4 2.8%	4 2.8%	17 11.7%	8 5.5%		
D (144)		養成校教員記述の結果	1位 指導(9)	2位 行動(4)	3位 記録(3)	3位 実行(3)	3位 保育(3)									
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	92 63.9%	49 34.0%	0 0.0%	3 2.1%	9 6.3%									

表9 「h.指導保育者をモデルとして自分で考え動くとしたか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目	評価 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)													
A (165)		養成校教員記述の結果	1位 保育(14)	2位 行動(7)	2位 姿(7)	4位 指導(5)	4位 実習(5)									
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	120 72.7%	73 44.2%	28 17.0%	43 26.1%	9 5.5%									
B (143)		養成校教員記述の結果	1位 保育(10)	2位 行動(6)	2位 姿(6)	2位 指導(6)	5位 関わり(3)	5位 記録(3)	5位 見る(3)	5位 参考(3)	5位 実習(3)	5位 受ける(3)	5位 真似(3)			
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	96 67.1%	64 44.8%	24 16.8%	37 25.9%	12 8.4%	2 1.4%	23 16.1%	2 1.4%	4 2.8%	2 1.4%	26 18.2%			
C (141)		養成校教員記述の結果	1位 保育(9)	2位 姿(5)	2位 指導(5)	4位 行動(3)	4位 真似(3)									
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	87 61.7%	20 14.2%	39 27.7%	46 32.6%	26 18.4%									
D (134)		養成校教員記述の結果	1位 保育(10)	2位 姿(6)	3位 見る(4)	4位 関わる(3)	4位 子ども(3)	4位 指導(3)								
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	59 44.0%	20 14.9%	20 14.9%	0 0.0%	5 3.7%	26 19.4%								
h																

表10 「i.教材の準備に熱心であったか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目	評価 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)													
A (179)		養成校教員記述の結果	1位 準備(8)	2位 指導(7)	3位 活動(5)	4位 教材(4)	4位 保育(4)									
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	128 71.5%	26 14.5%	13 7.3%	86 48.0%	43 24.0%									
B (151)		養成校教員記述の結果	1位 指導(7)	1位 準備(7)	3位 活動(4)	3位 教材(4)	5位 含める(3)	5位 必要(3)	5位 保育(3)							
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	24 15.9%	99 65.6%	9 6.0%	58 38.4%	1 0.7%	15 9.9%	38 25.2%							
C (145)		養成校教員記述の結果	1位 指導(8)	2位 準備(6)	3位 教材(4)	4位 保育(3)	5位 絵本(2)	5位 活動(2)	5位 実習(2)	5位 手遊び(2)	5位 受ける(2)	5位 読む(2)	5位 必要(2)	5位 読む(2)		
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	25 17.2%	96 66.2%	51 35.2%	32 22.1%	6 4.1%	4 2.8%	14 9.7%	1 0.7%	15 10.3%	4 2.8%	29 20.0%	3 2.1%		
D (144)		養成校教員記述の結果	1位 準備(5)	2位 絵本(2)	2位 活動(2)	2位 教材(2)	2位 作成(2)	2位 指導(2)	2位 時間(2)	2位 当日(2)	2位 読む(2)	2位 読む(2)				
		現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	103 71.5%	2 1.4%	2 1.4%	49 34.0%	0 0.0%	14 9.7%	2 1.4%	4 2.8%	2 1.4%	16 11.1%				

表11 「j.各種書類や実習記録の提出は滞りなく行われたか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目	評価者 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)										
			1位 提出(16)	2位 記録(5)	2位 方法(5)	4位 指導(4)	4位 実習(4)	4位 特に(4)					
A (159)		養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	164 103.1%	38 23.9%	2 1.3%	7 4.4%	29 18.2%	0 0.0%					
		1位 提出(13)	2位 記録(7)	3位 実習(4)	4位 指導(3)	4位 特に(3)	4位 内容(3)	4位 方法(3)					
B (123)		養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	108 87.8%	27 22.0%	17 13.8%	12 9.8%	1 0.8%	5 4.1%	0 0.0%				
		1位 提出(11)	2位 記録(4)	2位 指定(4)	2位 指導(4)	2位 方法(4)							
C (152)		養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	138 90.8%	27 17.8%	0 0.0%	3 2.0%	1 0.7%						
		1位 提出(7)	2位 記録(5)	3位 指導(4)	4位 改善(2)	4位 学生(2)	4位 期日(2)	4位 作成(2)	4位 指定(2)	4位 実習(2)	4位 書類(2)		
D (148)		養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	129 87.2%	20 13.5%	1 0.7%	3 2.0%	0 0.0%	24 16.2%	1 0.7%	0 0.0%	10 6.8%	19 12.8%	

表12 「k.実習記録の内容は課題に則していたか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目	評価者 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)									
			1位 課題(20)	2位 記録(9)	2位 実習(9)	4位 基(6)	4位 保育(6)					
A (168)		養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	99	62	29	35	34					
			58.9%	36.9%	17.3%	20.8%	20.2%					
B (143)		養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	76	54	3	14	23					
			53.1%	37.8%	2.1%	9.8%	16.1%					
C (146)		養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	66	14	51	5	2					
			45.2%	9.6%	34.9%	3.4%	1.4%					
D (143)		養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)	59	37	13	8	48					
			41.3%	25.9%	9.1%	5.6%	33.6%					

表13 「l.環境整備(掃除など)・園行事などの様々な保育者の仕事を理解しようとしていたか」における実習指導教員及び保育者の回答結果

評価項目	評価者 (現職保育者回答人数)	結果	養成校教員が記述した語句の頻出順位 1位～5位 ※( )内は記述数 (頻出回数が1回の場合は除く)										
			養成校教員記述の結果 現職保育者記述の結果 記述数(回)と割合(%)		1位 保育(10)	2位 環境(6)	3位 見る(5)	3位 姿(5)	3位 指導(5)	3位 実習(5)			
A (175)				66	27	0	25	4	16				
				37.7%	15.4%	0.0%	14.3%	2.3%	9.1%				
B (137)				7	21	5	15	9	54				
				5.1%	15.3%	3.6%	10.9%	6.6%	39.4%				
C (145)				9	19	25	6	16					
				6.2%	13.1%	17.2%	4.1%	11.0%					
D (134)				5	7	4	34	0	3	11	2	6	21
				3.7%	5.2%	3.0%	25.4%	0.0%	2.2%	8.2%	1.5%	4.5%	15.7%



## 2. 各評価項目における養成校教員と現職保育者の語句に関する捉え方の違い

これらの結果から、12項目の評価を概観したところ、各評価項目のAからDの評価尺度の記述には大きな違いは見られなかった。そこで各評価項目のAからDの評価尺度を総合して考察した。表2～13は、養成校教員の自由回答の記述の抽出語数順に対応する形で現職保育者の結果が示されている。この表の上位5位までの語句を対象に、養成校教員の記述の結果と現職保育者の記述を「共通しているもの（80%以上）」、「概ね共通しているもの（60%以上～80%未満）」、「どちらともいえない（40%以上～60%未満）」、「かけ離れているもの（20%以上～40%未満）」、「大きくかけ離れているもの（20%未満）」に区分した。そのうち、「①共通しているもの（80%以上）」と「②大きくかけ離れているもの（20%未満）」に着目した。

はじめに、各評価の上位5位までの語句のうち、「①共通しているもの（80%以上）」と「②大きくかけ離れているもの（20%未満）」を整理した。つぎに、「①共通しているもの（80%以上）」と「②大きくかけ離れているもの（20%未満）」のそれぞれの語句について、現職保育者のテキストデータ及び養成校員のテキストデータに戻り、文脈を踏まえて複数の研究者の視点から考察を行い、着目した語句が評価観点や評価尺度をどのように捉えているか検討した。その際、引用した記述にはAからDまでの評価尺度を示した。さらに、着目した語句の他に各評価を特徴づける語句や評価観点の捉え方等を考察した。そのうえで、各評価間の関連等も踏まえながら「評価基準のばらつき」や「評価者の評価のばらつき」といった「二重のばらつき」の実態や課題等を検討した。

### 2-1. 【a. 実習全体を通して態度が真面目であったか】

a項目の内「①共通しているもの」の語句に着目したところ、該当する語句は見られなかった。一方で「②大きくかけ離れているもの」の語句に着目したところ、「姿」「指導」「挨拶」「開始」「記録」「欠席」「見る」「行う」「姿勢」「子ども」「質問」「遅刻」「保育」「実習」「楽しい」「感じる」「言葉遣い」「視点」「責任」「態度」があった。その中で「指導」という言葉に着目したところ、現職保育者はA～Dのいずれの評価尺度においても20%未満だった。養成校教員のテキストデータでは、「指導者である保育者」、「指導されたこと」という担当保育者に対する態度を「真面目さ」として捉えていたため、「指導」という言葉が多く抽出されたと考えられる。

養成校教員の中でも、「挨拶」「欠席」「遅刻」「言葉遣い」といった社会人としてのマナーに関する視点と「記録」「指導」「質問」といった指導保育者への態度に対する視点、「子ども」「楽しい」といった子どもに対する態度に対する視点といった複数の視点で「真面目さ」を捉えていた。一方で、現職保育者のテキストデータによれ

ば、子どもや職員に対する態度を「真面目さ」として捉えており、例えば、「A子どもと真摯に向き合うことができる」「A保育者の動きをよく見ていて自ら動こうとする姿勢が見られる。また、幼児に対して保育者から学んだことを生かそうとしている。」だった。また、「A意欲的で自ら進んで行動する」「A実習に対する目標や課題を明確にし、それに対して学ぼうとする意欲が見られる」という「意欲的」な態度を真面目と捉えている記述もあった。このように、養成校教員と現職保育者とは、「真面目」さの対象が異なることが考えられる。

### 2-2. 【b. 実習全体を通して礼儀正しく謙虚であったか】

b項目の内、「①共通しているもの」の語句に着目したところ該当する語句はなかった。一方で「②大きくかけ離れているもの」の語句に着目したところ、「指導」「保育」「実習」「姿」「子ども」「自分」「実践」「返事」「敬語」「話す」「職員」「声」「態度」「用いる」があった。

養成校教員のテキストデータでは、本評価項目の「礼儀正しさ」と「謙虚さ」を「挨拶」という姿として捉えている記述が多く見られた。これは、現職保育者の記述でも同様のことがいえる。また、養成校教員のテキストデータでは、子どもや他の保育者への態度についての記述もあるが、「A保育者の指導に対して素直に受け止めることができる」「A指導内容について、課題となる点を指摘された際も指導を受け入れ、実践しようとした」等といった指導保育者への態度に対する記述が多く見られた。そのため、「指導」「実習」「敬語」という語句が上位になったといえる。現職保育者のテキストデータによれば、「A職員や保護者等誰に対しても明るく丁寧ではっきりと対応できる。」「A身なりや態度は子どもの見本になるか」のように指導保育者に限らず、実習に関わる人々への言葉使いや挨拶、子どもの見本としての姿勢を含めた記述が見られた。養成校教員としては、実習生が指導を受けるという実習の在り方から指導保育者への態度を重要視しているが、保育現場では「実習全体を通して」という言葉を実習に関わる全ての人への態度から捉えているために評価観点の捉え方に差異が生じた可能性が考えられる。

### 2-3. 【c. 実習全体を通して積極的な行動がとれたか】

c項目の内「①共通しているもの」の語句に着目したところ、該当する語句は見られなかった。一方で「②大きくかけ離れているもの」の語句に着目したところ、「行う」「指導」「実習」「子ども」「期間」「姿」「質問」「保育」「指示」「自分」「関わる」「記録」「見る」があった。

養成校教員のテキストデータによると、評価項目の中にある「積極的な行動」を養成校の教員の多くは大きな枠で捉えていた。例えば、「A保育者の行動を予測して、分からないことは尋ねながら自分から進んで行う」「A目標を決めて進んで様々な子どもと関わることができ

た」という保育者に対する態度と子どもと関わるという視点から捉えているため、「子ども」「保育」「行う」という言葉の頻出度が高くなったと考えられる。その一方で、現職保育者のテキストデータによれば、「自らやるべきことを見つけて行動できる」「保育者に質問できる」といった実習生の主体的な行動あるいは保育者に対する態度についての記述もあるが、より具体的な子どもへの「関わり方」についての記述も多く見られた。例えば、「A自ら子ども達の中に入り関わりを深めるように努めた」「Aどの子にも自ら声を掛け、関わろうとする」である。実習生の子どもに対する具体的な「関わり方」から積極さを捉えており、その「関わり方」は保育者によって多様な記述になっているため、養成校教員との差異が見られた可能性がある。

#### 2-4. 【d. 実習全体を通して責任ある行動がとれたか】

d項目の内「①共通しているもの」の語句は見られなかった。一方で「②大きくかけ離れているもの」の語句には、「実習」「仕事」「相談」「報告」「指導」「保育」「指示」「与える」があった。

テキストデータには、養成校教員は指導されたことや与えられた事柄を「仕事」として認識している傾向があるため、「仕事」が頻出度の高い語句として挙げられた。また、d項目の中にある「責任」という言葉を「指示」「指導」「報告」という保育者に対する態度として捉えていたためこれらの語句が頻出度として高くなったと考えられる。現職保育者のテキストデータによると「頼まれたこと」「報告・連絡・相談を怠らない」という養成校教員と同様の内容を「責任ある行動」と捉えている記述もあった。

その一方で「A子ども達の安全を守る気持ちで保育に参加できる」「A子どもの健康や安全確保のために配慮し行動した」という子どもの安全を守る責任に関する記述や「A自らが子ども達の手本となる行動がとれた」「A子どもの手本となる態度がとれる」という子どもの手本としての姿に関する記述が見られた。養成校教員の中にも子どもに対する責任を捉える記述が一部見られた。しかし、養成校教員以上に現職保育者は「責任」の対象を安全確保等を含めて子どもに対して捉えていた可能性がある。

#### 2-5. 【e. 子どもとともに生活したり活動したりすることに喜びがもてたか】

e項目の内「①共通しているもの」に該当する語句は「子ども」であった。「②大きくかけ離れているもの」は、「記述」「記録」「見る」「行動」「姿」「自分」「関わり」「実習」「指摘」「生活」「指導」「時間」であった。

まず①の「子ども」であるが、すべての評価で第1位であった。特に、最も一致率が高かったA評価に着目して、現職保育者のテキストデータを確認すると、「A子

どもの気もちに寄り添い、子どもの話を聞き、理解して一緒に行動ができる。」「A子どもと積極的に関わり、一緒に過ごす事に喜びを感じ、子どもが主体的に過ごせるよう関わる事ができる。」という記述があり、繰り返し「子ども」を使用していた。多くの現職保育者が、実習生がどれほど子どもの思いや立場に立って行動できたかという点を評価の視点にしているため、語句「子ども」が多く用いられたと推測される。

また、現職保育者の記述を確認すると「子ども」と共に多く使われている言葉があり、それは「楽しい」「一緒」「笑顔」「活動」であった。「A遊びや様々な活動の中で、自ら子どもと一緒に楽しんだり、できたことを自ら一緒に喜び合うことができる。また笑顔で子どもに接することができる。」といった記述である。これらの言葉は養成校教員ではあまり用いられておらず、現場保育は実習生の子どもへの関わりの具体的なあり方として、活動を通して、楽しく、一緒に笑顔で行動することを評価の視点として重視していると考えられる。

一方、②の大きくかけ離れている語句には、「記述」「記録」「見る」「行動」「姿」「自分」「関わり」「実習」「指摘」「生活」「指導」「時間」があった。このうちの「記述」「記録」に着目すると、現職保育者はe項目に関しては、養成校教員が重視するほどにはその判断を実習記録に置いていないと推測される。また、「子ども」「関わる」「積極」以外のすべての語句が20%未満の一致率だったことから、養成校教員と現職保育者の評価視点に大きな違いが見られるといえる。

#### 2-6. 【f. 子どもを理解しようとしていたか】

f項目の内「①共通しているもの」に該当する語句は「子ども」であった。一方で「②大きくかけ離れているもの」は、「記録」「記述」「言葉」「指導」「保育」「遊び」「発達」「姿」「実践」「場面」「対応」「心」「踏まえる」「動き」であり、「心」「踏まえる」「動き」は0%であった。

「①共通しているもの」の「子ども」であるが、A評価で最も多くの現職保育者によって用いられていた。f項目は、実習生が子どもと関わる姿を通して評価するものであることから、「子ども」が多く使われており、評価内容の記述を確認したところ、「A子どもの表面的な行動だけでなく、内面まで理解しようとし、関わり方を工夫する姿がある。」「A積極的に子どもと関わり理解した上で接する姿が見られた。」のように「関わり」「理解」という語句を「子ども」と共に使用して表現されることが多かった。

現職保育者の評価内容の記述にはさらに、「A子どもたちの行動だけでなくその時の気持ちはどうであったか、探ろうとすることができていた。」「A話をしっかりと聞き、思いを受け止めようとする気持ちをもっていたか。」に代表される記述があった。これらのことから、現職保育者は、実習生が子どもの内面を理解することを

重視しているようだが、内面理解を表す言葉として、「思い」「気持ち」等様々な語句を用いて各保育者がそれぞれに曖昧な表現で示しており、現職保育者間における評価内容の違いの原因となっていると考えられる。その例として一致率が0%だった語句「心」に着目すると現職保育者は「心」を理解するという視点がないわけではないが、心、心情、内面を「思い」「気持ち」等多様な表現で記述しているため、現職保育者と養成校教員の評価内容の記述に違いが生じたと考えられる。

ところで、f項目の特徴に、他の評価項目と比較して、養成校教員が使用した上位5位に入る語句の種類が多いことが挙げられる。このことから、何を根拠に「子どもを理解しようとしていたか。」を判断するのか、養成校教員の間でも個々の価値観や表現によって違いが生じていたと考えられる。

## 2-7. 【g. 指導されたことを理解し行動に移せたか】

g項目の内「①共通しているもの」に該当する語句は見られなかった。一方で「②大きくかけ離れているもの」は、「見る」「子ども」「実習」「内容」「保育」「指示」「異なる」「記録」「姿」「実行」「受けとめる」であった。養成校教員と多くの現職保育者は「指導」という語句を用いていたが、現職保育者のテキストデータに着目すると、「指導」の内容を具体的に表記しているもののいくつか20%未満の語句として出現していた。例えば、「D子どもの行動や思いを理解しようとする姿勢が見られなかった。」「C実習記録や、直接指導の反省点に、自ら気づいているか、それを実行できたか。」「C保育士の指示を聞いて同じ行動ができる。」等である。このように、「指導」の内容に言及した記述は、子どもとの関わりについて語られるものもあれば、記録を通じた指導、保育中の指示を聞いて行動しているか等、実習中の様々な内容において捉えられているといえる。

また、「指導」の内容に関する違いと共に、「理解」と「行動」という語句も現職保育者の中で解釈が異なる点が見られた。一つは、「C指示を聞いて行動する。」というように指導した内容を理解してその場で行動するといった記述である。もう一つは、「C日誌やエピソードで指導をすると後日直された状態で提出できた。」「A実習後の反省会で疑問に思ったことを質問したり、担当教諭の助言を次の日に取り入れることができる。」等の記述にある、「後日」や「次の日」というように、「理解」した内容が一定の時間を経て「行動」として表れているという点である。つまり、反省や振り返り等によって「理解」し、翌日以降「行動」として見られた時に評価尺度と照らし合わせるといえるものである。

この他に本評価項目で特徴的だった点は、「A指導されたことが即座に修正されなくても、その意味がきちんと理解されていること、また、改善しようと意欲的に取り組む姿勢が見られる。」「Aアドバイスを受けたことに

対して素直に受け入れ実践しようとしていた。」等の記述である。これは、指導をどのように学生が受けとめるかという点に着目しており、行動の変化を意欲的な態度や素直な態度から評価しようとするものが見られた。

## 2-8. 【h. 指導保育者をモデルとして自分で考え動くとしたか】

h項目の内「①共通しているもの」に該当する語句は見られなかった。一方で「②大きくかけ離れているもの」は、「姿」「実習」「関わり」「記録」「見る」「参考」「受ける」「真似」「関わる」「子ども」「指導」だった。養成校教員は、指導保育者から学んだことを保育中の行動に加え記録に残したかという点から評価しようとしており、記録を重視していた。この点に関して現職保育者のテキストデータに着目すると、養成校教員同様「A保育者の行動の意図性を理解し、モデルとして自らも行動する姿がある。また日誌にもそのことに対する記述がある。」「指導保育者の援助方法でキラリと印象に残ったことを記述して・・・」というように記録にも触れている記述が見られた。「記録」という語句としては一致しなかったものの、一定数の現職保育者は本評価項目を評価する際に記録を評価対象としていた。

記録の他に、多くの現職保育者は「自分で考え動く」という評価観点を、保育中の行動から評価しようとしていた。これらは、20%未満の「見る」や「真似」という語句と関連していた。現職保育者のテキストデータには、「C見よう見真似でやってみる。」「B見て気付いたことを模倣し、同じように声をかけてみて、子どもの反応を考察したりする。」といった記述があった。表現の違いはあるものの、「見る」と「真似」して行動するという点から評価しようとしている。このように、観察したうえで模倣することや、「A言われるのではなく、保育者の姿を見て、自分で考え、行動することができる。」という記述のように、観察に加え自身で望ましい行動を考え実行するといった、学生自身の思考や行動変容を評価しようとする記述も見られた。

この他にh項目で特徴的だった点は、「C保育士の行動やその意図に気づき、真似て動くとする。」「A常に指導保育者の動きをキャッチして、自分なりに動くことができる」という記述のように、一致した語句が「意図」や「キャッチ」という語句と関連しながら表現されている点である。現職保育者は、保育中に何らかの保育の意図を持って子どもに関わったり、活動の流れや意図に沿って行動を選択したりしている。保育がねらいに基づいて展開していることを踏まえ、学生がそれを理解しながら行動しているかという点を「考えて動く」という評価観点として捉えているといえる。この観点で着目すべきは、上記した2つの記述が同様の表現にも関わらず、評価尺度はCとAで異なるという評価尺度の違いである。保育実践において、保育者間で互いの意図を汲み取



るという力は協働するうえで重要なスキルであるが、意図を汲んで行動するという、言い換えるなら目に見えないものを察するというスキルは、指導保育者が感覚的にしか捉えていけない部分といえる。重要なスキルでありながらも、実習生がどの程度身に付けているかという評価尺度は、評価者の主観に大きく依存しているといえるだろう。

## 2-9. 【i. 教材の準備に熱心であったか】

i 項目の内「①共通しているもの」に該当する語句はなかった。一方で「②大きくかけ離れているもの」は、「指導」「活動」「含める」「必要」「絵本」「活動」「実習」「手遊び」「受ける」「読む」「聞く」「作成」「時間」「当日」であった。

まず、「教材の準備」をどのような教材の準備かと捉えているのかについて考察する。養成校教員の使用した語句からは、部分保育実習の指導案作成、活動準備、絵本の読み聞かせ、手遊びという限定的な枠組みを想定していることが読み取れる。一方、現職保育者では、評価内容の記述に「A子ども達にとって、より良いもの扱いやすい素材を自分で研究する姿がある。」「A幼児が楽しく活動できるよう、材質、量、タイミングなど考え準備できる。」とあるように、部分保育実習の準備を含む様々な教材準備と捉えており、教員の想定する枠組みよりも広義に捉えて評価していると考えられる。

次に、「準備に熱心であったか」の熱心さを何をもって評価しているのかについて考察する。養成校教員が用いた上位5位にあがっている語句のうち、「作成」「時間」「当日」に着目したところ、これらの語句を現職保育者が使用している割合は2.8%以下であった。このことから、養成校教員は、熱心さを部分保育の指導案を時間的に遅れないように順調に作成するという、時間軸での順調な準備と捉える傾向があったのに対し、現職保育者は、「保育者に聞く」「考えを積極的に伝える」「担当教諭に相談し」「自ら相談できる」といった表現で、担任保育者との相談の中で、クラスの子どもの実態に合わせて準備を進めるという点を熱心さとして評価する傾向が見られた。

## 2-10. 【j. 各種書類や実習記録の提出は滞りなく行われたか】

j 項目の内「①共通しているもの」に該当する語句は「提出」で、高評価を示すj-Aにおいて103.1%の一致率であった。一方で「②大きくかけ離れているもの」は、「方法」「指導」「実習」「特に」「内容」「指定」「改善」「学生」「期日」「作成」「書類」であった。

養成校教員は、「提出」「記録」「方法」「指導」「実習」「特に」「内容」「指定」「改善」「学生」「期日」「書類」を用いて表記しており、評価内容にある「滞りなく提出」を、「指導者に指定された提出方法・期日を守って実習

記録・書類を提出し、指導された内容を改善すること」と捉えていたからであると思われる。

一方、現職保育者ではテキストデータにおいて、「A次の日の朝、担任に実習記録を毎日自ら提出する。」「C実習ノートは翌日朝、その他指導案等では決められた期日に提出できる。」「B毎回欠かさず提出できる。」「A日数に余裕をもって提出する。」のように記述されているものが多数あった。養成校教員の記述「提出方法・期日を守って」と意味するところは同じだが、現職保育者は多岐にわたる表現で、滞りなく提出する状態を記述していた。従って、語句を拾い上げると、養成校教員と現職保育者の評価には違いがあるように見えるが、「期日・期限を守って書類を提出する」点において、実際は養成校教員と現職保育者は合致しており、評価者による違いは小さいと考えられる。

また、j 項目で特徴的だったのは、評価記入欄に「段階的な評価は難しい。」とコメントしているものや、4段階に分けて評価記入欄が設定されている記入欄に2段階評価として記入しているもの、標準の姿としてA～Cのどこか一枠だけに記述しているものが目立ったことだ。さらに、同じ「毎日提出する」をCと評価している現職保育者もいればBと評価している保育者もいる。「促されて提出する」をCとする保育者とDとする保育者がいるというように、評価尺度において違いが大きいことが分かった。「滞る」という段階評価尺度を示す語句が、評価の困難さと曖昧さを引き出していると考えられる。

## 2-11. 【k. 実習記録の内容は課題に則していたか】

k 項目の内「①共通しているもの」に該当する語句は見られなかった。一方で「②大きくかけ離れているもの」は、「実習」「記述」「実習」「振り返る」「子ども」「設定」「内容」だった。表12には上位4位までが示されている。それ以下は頻出回数が1回以下であったため示されていない。本評価項目は、養成校教員の記述の表現も多様であり、その語句と現職保育者の語句が一致しないという傾向が顕著だった。それは、実習記録の「内容」の捉え方と、「課題」の捉え方が異なっていたからだと考えられる。養成校教員のテキストデータでは、記録の「内容」に関して、例えば「エピソード記録」や「一日の生活の流れの記録」というように、学生が実習中に記録する各種様式の内容から評価しようとしていた。さらに、各種様式に関して実習に向けた事前指導等で伝えた要点を踏まえて評価しようとしているため、実習記録の「内容」が細分化されていた。しかし、現職保育者のテキストデータでは、養成校教員のように実習記録の内容は分けられておらず、「課題」と関連した記述か、「A子どもの活動内容・保育者の動き・動き言葉掛けの意図が考えられているか。」という記述のように、子どもや指導保育者の姿を記録しているかという点を評価しようとしていた。

「課題」の捉え方では、養成校教員は「実習における4つの課題」というように、実習全体を通じた課題を振り返っているかという解釈をしていた。しかし、現職保育者のテキストデータには、「C自分なりのねらいや課題を持って実習にとりくみ、記録にも書かれていたか。」「A一日の課題を振り返る中で自分自身の行動と照らし合わせ振り返ることができる。また内容を詳細に記入できている。」という記述のように、日々の実習の中で課題を持ち、実践し反省するというサイクルの中における課題として捉えていた。

## 2-12. 【1. 環境整備（掃除など）・園行事などの様々な保育者の仕事を理解しようとしていたか】

1項目の内「①共通しているもの」に該当する語句は見られなかった。一方で「②大きくかけ離れているもの」は、「環境」「見る」「姿」「指導」「実習」「整備」「丁寧」「保育」「行う」「見る」「子ども」「指示」「掃除」だった。結果に示したように、本評価項目は一致率が20%未満だった項目の割合が88.9%であり、養成校教員と現職保育者との間の違いは大きいといえる。これに関して、現職保育者のテキストデータに着目すると、「B環境整備（掃除など）・行事の準備など色々な業務があること理解し自ら担当保育士にきくなどして行おうとしていた。」「B子どもとの関わり以外の保育者の仕事に着目する」というように、養成校教員の頻出語と重なるものもあるが、現職保育者は「業務」や「仕事」という表現で本評価項目に関して記述していた。養成校教員と現職保育者では用いる語句は異なっているが、評価観点まで大きく異なるわけではない。

この他に1項目の特徴的だった点は、「B自分から進んで聞いて、行うことができる」「A子どもとの関わりだけではなく、清掃や準備など、様々なことに対して積極的に取り組めたか。保育に関わる仕事内容に、どのような必要性があるのかなどを考えて理解しようとする」というように、評価する際に「進んで」や「積極的に」という学生の姿勢を見ようとしていた。語句としては一致しなかったものの、養成校教員のテキストデータも現職保育者のテキストデータも評価観点は子どもと直接関わる以外の業務という点である程度共通しており、評価尺度は積極性によって見ようとしているという傾向だった。

## 3. 養成校教員と現職保育者における「評価基準」に関する認識の違いの要因

ここまで、12の評価項目について、養成校教員が記述した上位5位までの語句を基準に、現職保育者が同様に記述した語句の一致率について、「共通しているもの（80%以上）」、「概ね共通しているもの（60%以上～80%未満）」、「どちらともいえない（40%以上～60%未満）」、「かけ離れているもの（20%以上～40%未満）」、「大きくか

け離れているもの（20%未満）」に区分したうえで、「評価基準のばらつき」や「評価者の評価のばらつき」を考察した。各評価項目では、例えば「g.指導したことを理解し行動に移す」という評価の「指導」に含まれる評価観点の多様さや、「理解」と「行動」を評価する際に時間軸が異なるというように、評価観点の違いがあった。また、「i.教材の準備に熱心であったか」で考察したように、同じ「相談」をするという行動であっても、この行動を「A評価」とする評価者もいれば「C評価」とする評価者もあり、評価者によって評価尺度が異なることが明らかになった。

こうした評価観点と評価尺度の捉え方の違いによる「評価基準のばらつき」は、養成校教員、現職保育者の両者で見られた。これは評価項目で用いる言葉が影響している。例えば「積極的」や「熱心」という抽象的な表現や、「実習全体」といった大きな枠組みの表現である。竹内<sup>11)</sup>は、言語表現は知性と想像力の働きによって、付与される意味・解釈が様々に変化しようと述べているが、「積極的」や「熱心」のような表現は、特に意味や解釈が多様になりやすく、評価観点の違いを生み出していた。

さらに、評価項目間でも評価者によって評価観点が異なる場合があった。例えば、「a.実習全体を通して態度が真面目であったか」と「b.実習全体を通して礼儀正しく謙虚であったか」である。a項目に礼儀正しさや謙虚さを評価観点とする記述や、b項目に真面目な姿勢を評価観点とする記述が見られた。これらは、「真面目」と「礼儀正しく」という評価観点が質的に類似していることが影響を与えていたという点が整理できた。

以上のことから、尾崎<sup>9)</sup>が示した「評価基準のばらつき」は、養成校教員間でも評価基準における評価観点と評価尺度が異なり、現職保育者においても同様に評価観点と評価尺度が異なることが明らかになった。広瀬<sup>1)</sup>、中島<sup>7)</sup>、加藤<sup>2)</sup>、尾崎<sup>9)</sup>は「評価基準のばらつき」と「評価者の評価のばらつき」という「二重のばらつき」を示唆したが、本研究によって、「二重のばらつき」の構造は、評価者が異なるという「評価者の評価のばらつき」を前提とした評価基準の認識の違いにあり、その認識の違いの大きさは、評価観点と評価尺度からなる「評価基準のばらつき」に影響しているという点が明らかになった。このことから、評価者が異なっていたとしても、評価基準である評価観点と評価尺度の共通化を図り「評価基準のばらつき」を改善することによって「二重のばらつき」を限りなく小さくすることができるという可能性が見出された。そのためには、評価観点の違いを評価項目に示す文言の精査によって一致させる必要がある。例えば、評価項目の「実習全体」や「積極的」のような抽象的な表現を具体的な言葉で示すことによって評価観点は共通化されと考えられる。一方で、具体的な表現に注力するあまり評価項目が増加することは実習において現実的ではない。こうした点は、評価観点を分かりや



すく計る評価尺度を作成することによって回避することができる。また、評価尺度のA、B、C、Dの違いを明確にするためには、評価観点に基づき何をどのように見るかが具体的にすることが求められる。

これらを踏まえ、実習という実践的な学びを評価する方法として、尾崎ら<sup>8)</sup>や尾崎<sup>9)</sup>が用いているパフォーマンス評価が考えられる。パフォーマンス評価とは、様々な現実的な状況や文脈で知識とスキルを使いこなせる能力を評価するものである<sup>10)</sup>。また、尾崎ら<sup>8)</sup>や尾崎<sup>9)</sup>は、パフォーマンス評価の一つであるルーブリックを用いている。パフォーマンス評価が、様々な現実的な状況や文脈で知識とスキルを使いこなせる能力を評価しようとする方法<sup>10)</sup>であり、ルーブリックはその達成状況レベルを質的に評価する基準の一つである<sup>8)</sup>。一般的にルーブリックとは、「評価観点」を横軸に、「評価尺度」を縦軸にしたマトリックスで、それぞれの尺度には観察可能な特徴を記した記述語が記されている<sup>8)</sup>。パフォーマンス評価における「二重のばらつき」を限りなく小さくするためには、客観的な視点で評価が可能なルーブリックによる実習評価の開発が必要である。

#### Ⅳ. まとめと今後の課題

本研究では、実習評価表の「評価基準」について、養成校教員と現職保育者に対して質問紙調査を実施し、実習評価表に示された「評価観点」と「評価尺度」から、養成校教員と現職保育者が考える「評価基準」の認識の違いを検証した。その結果から、養成校教員と現職保育者との間で「評価基準」の認識の違いと共に、養成校教員間、現職保育者間でも違いがあることが明らかになった。「評価基準」の違いを軽減するためには、「評価観点」に影響を与える評価項目で示す言語表現の曖昧さを回避するだけでなく、その解釈を可能な限り共有化していくことが求められる。加えて、具体的な姿から評価可能な「評価尺度」も検討する必要がある。これらを踏まえた客観的な評価方法として、ルーブリック評価が挙げられる。本研究の知見を踏まえたルーブリックによる評価ができる実習評価の開発が今後の課題となる。

今回の調査では、現職保育者のテキストデータに着目して分析してきたが、現職保育者の役職や経験年数、実習指導経験の有無によっても実習評価に対する捉え方は、異なる可能性が考えられる。今後は、属性による違いについても検討課題として取り上げていきたい。

#### 謝 辞

本調査に対し、日々の業務で多忙にもかかわらず、調査に回答してくださった岐阜県内の幼稚園・保育所・認定こども園の現職保育者の皆様に深く感謝申し上げます。

#### 付 記

本研究は、2021年度中部学院大学・中部学院大学短期大学部特別研究費による研究成果の一部である。

#### 文献

- 1) 広瀬美和, 大内善広, 小川智子, 清水正美, 林和歌子, 堀千鶴子, 佐野智子: ルーブリック版実習評価尺度の開発. 城西国際大学紀要, 24(3), 17-28, 2016.
- 2) 加藤孝士, 富田喜代子, 原田美代子, 兼間和美, 湯地由美, 山本健志郎, 奥村英樹: ルーブリックによる実習評価と実習後の振り返りの関係—ルーブリックの回答順に着目して—. 四国大学紀要, 49, 23-35, 2017.
- 3) 厚生労働省: 保育所保育指針. 2017.
- 4) 厚生労働省: 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について. 2022.
- 5) 文部科学省: 幼稚園教育要領. 2017.
- 6) 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省: 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. 2017.
- 7) 中島一恵, 浦川末子, 白石景一, 下釜綾子, 永野司, 中村浩美, 中島健一郎, 滝川由香里, 本村弥寿子: ルーブリックを使用した学外実習評価基準の作成について. 長崎女子短期大学紀要, 38, 102-107, 2014.
- 8) 尾崎司, 中村教子: 現場連携による実習評価ルーブリックの開発(Ⅰ)～保育所実習のルーブリック作成に関する予備的考察～. 東京家政大学研究紀要, 57(1), 31-41, 2017.
- 9) 尾崎司: 保育所現場との連携による実習評価ルーブリックの開発. 東京家政大学教育改革推進(学長裁量)経費予算成果報告書, 5-10, 2018.
- 10) 田中耕治: パフォーマンス評価入門「真正の評価」論からの提案. ミネルヴァ書房, 2012.
- 11) 竹内義晴: 言語表現の意味の揺れの記述に基づく言語学意味論の認知科学的な位置づけのための研究. 平成4(1992)年度 科学研究費補助金 一般研究(C)研究成果報告書, 1993.
- 12) 全国保育士養成協議会: 保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2「協働」する保育士養成. 中央法規出版, 2018.

#### 分担執筆箇所

- ・村田 泰弘: 「Ⅰ」
- ・小椋 優作: 「Ⅱ」「Ⅲ-1」
- ・倉畑 萌 : 「Ⅲ-2-1」「Ⅲ-2-2」「Ⅲ-2-3」「Ⅲ-2-4」
- ・西垣 直子: 「Ⅲ-2-5」「Ⅲ-2-6」「Ⅲ-2-9」「Ⅲ-2-10」
- ・小木曾友則: 「Ⅲ-2」「Ⅲ-2-7」「Ⅲ-2-8」「Ⅲ-2-11」  
「Ⅲ-2-12」「Ⅲ-3」「Ⅳ」
- ・杉山 祐子: 「抄録」

## Differences in perceptions between nursery teachers training school teachers and current nursery school teachers on the evaluation criteria for practical training in kindergartens and nursery schools

Yasuhiro MURATA, Yusaku OGURA, Moe KURAHATA, Tomonori KOGISO  
Naoko NISHIGAKI, and Yuko SUGIYAMA

**Abstract** : We examined differences in the perceptions of the “evaluation criteria” indicated in the practical training evaluation table for kindergarten and nursery school practical training in the Department of Early Education, Chubu Gakuin College, between teacher trainers and current nursery school teachers. The analysis included five teacher trainers (teachers in charge of kindergarten training or nursery training) and 239 current nursery school teachers working in kindergartens, nursery schools, and certified children’s schools in Gifu Prefecture who answered the questionnaire. KH Coder was used for quantitative text analysis. The results of the analysis showed that there is a discrepancy in the perception of “evaluation criteria” between the two groups of participants. There were also variations among the two to minimize the discrepancy in the “evaluation criteria”; the participants shared linguistic expressions from each item in the “evaluation viewpoint” and clarified that the “evaluation scale” used to evaluate teachers based on their concrete action is necessary.

**Keywords** : training school teachers, current nursery teachers, kindergarten and nursery school practical training, practical training evaluation tables, evaluation criteria