

幼児教育職務実践力尺度を精査する：
現職の幼稚園教諭は実習生に何を期待するのか

An Examination into Items of Reversion of Scales of Ability
for Early Childhood Education :

What in-service pre-school teachers expect from students who aspire to
be pre-school teachers

秋山真奈美*

Manami Akiyama

Abstract:

The purpose of this study was to scrutinize items of Reversion of Scales of Ability for Early Childhood Education (RSAECE, Akiyama 2014) to improve reliability when students who aspire to be pre-school teachers monitor their behavior in practice teaching. In study 1, I asked 59 in-service pre-school teachers who undertake the teaching of student teachers to evaluate them using the RSAECE, and furthermore to point out the items of hard tasks for students if they were included. Comparing the results with the students' self-evaluation on the RSAECE, and getting rid of items which had often had blanks by students, consequently I elected the 36 useful items. In study 2, Cluster analysis by using the new RSAECE datum of 448 students revealed the following rules that teachers bore in caring for the children: bringing out latent abilities within the children; devoting their attention to the children; providing an appropriate environment for the children; managing security, information and sanitation; bringing up social and emotional competence in the children. In study 3, I analyzed the relationship between new RSAECE scores and evaluations of teaching practice on 91 students, and got the improved results with statistically significant positive correlations.

キーワード：

保育者志望学生、幼児教育職務実践力、実習評価、自己評価、幼稚園教諭

1. 問題の所在と研究の目的

子どもと実際に関わる以上、幼稚園教諭や保育士に代表される保育者には幼児教育(=保育：以下同義)職務を遂行するための実践力が必要である。また、保育者は「自らの保育実践を振り返り、自己評価することを通じて、その専門性の向上や保育実践

の改善に努めなければならない」(厚生労働省「保育所保育指針」,2018)。従って、保育者を志す学生もまた、学生時代から、例えば実習活動などの子どもと関わる機会を得る度に、自己の保育実践を振り返り、これを改善する習慣あるいは姿勢を体得しておく必要がある。

*佐野日本大学短期大学 総合キャリア教育学科 Sano Nihon University College Associate Professor

そこで稿者は、その作業に利用するため、現職の保育者に“現場で必要な幼児教育職務実践力”を問う方法を用いて「幼児教育職務実践力尺度」(後出の Table1 参照:以下「本尺度」)を作成し、改変を重ねてきた(秋山,2011;2013;2017 他)。

本尺度は、実習生自身の幼児教育実践における対応への振り返りを促すための用具として開発された。草案項目の内容は、2008年度版の「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」及び目的の近似する先行研究(木村・橋川,2008 など)から“幼児教育(保育)を实践するにあたっての要件”を抽出し、項目化したものである。これらの項目に対し、先ずは現職の幼稚園教諭145名に「普段の幼児教育での実践で重視していること」に○印を、さらに「特に重視していること」5つについては◎印を付けて貰い、それぞれ1点、2点に換算し、有効回答数の半数に満たない得点の項目を削除することで31項目の選定を行った(秋山,2011)。さらにこの時自由記述で指摘された内容を項目として加え、秋山(2013)では保育所保育士157名に同様の方法で項目を選出して貰った。こうして抽出された42項目を、クラスター分析を経て尺度化し、幼児に関わる実習が終了する度に学生たちに自己評価をさせ、今後の課題を見つけ出すための用具として利用してきた。

しかし経年観測の結果、実習場面において、学生に現職保育者と同様の経験をすることが与えられるとは限らぬために、試行数年に亘り特定の項目において未経験による欠損値が多発する事態が確認された。また秋山(2017)では、欠損値に対してはその項目の学年平均を代入するなどして対応したものの、学生の自己評価と実習成績との間に有意な正相関が確認できず、学生を対象とした用具としての信頼性・妥当性の低さが懸念されるに至った。

そこで今回研究では、現職の保育者が自身に対して普段から重要視している幼児教育職務内容であること以上に、“実習生が使用するものとしての”本尺度項目の精度を上げることが目的とした。このため、自身も嘗て実習を経験し、眼前の実習生に対して現実的且つ実践的な期待を抱きつつ評価を行った、実際に指導を担当した現職保育者の意見を収集し、本尺度項目の精査と再構成とを行うことにした。

II. 研究 I^{注1)}

1. 目的

「幼児教育職務実践力尺度」の精度と信頼性を上げるため、実習生における実相性に則り、現行の項目の取捨選択を行う。併せて、現職の保育者が実習生に期待する活動と、これに対する実習生の認知反応を確認することで、項目選択の妥当性を検討し、さらに学生指導の参考となる知見を収集する。

2. 方法

現職の保育者に本尺度における“実習生にはあまり体験機会の無い内容”の抽出を依頼し、該当項目の削除を検討する。また本尺度の各項目に関し、実習生の自己評価と、実際に実習現場で指導にあたった保育者の評価、さらに実習園からの5段階総合成績評価(以下「実習成績」)との間で、それぞれ相関の高い項目に着目することにより、現職の保育者が実習生の活動に何を期待し、また実習生がそれをどの程度自覚し活動しているのかを確認し、今後の実習生指導の参考にすることを狙う。

より適当なデータを得るためには、実習活動に対する慣れとある程度のまとまった評価期間とが要ると考えられるため、活動評価対象は、既に1年次に短期の幼稚園(観察型)実習、保育所実習(それぞれ5日間、

11日間)を終え、幼保両方の実習経験をjている短期大学2年次学生が行った幼稚園(責任参加型)教育実習(15日間)におけるものとする。

そこでS短期大学保育者養成課程所属の2年次学生が2017年6月中下旬に赴いた幼稚園教育実習先(幼稚園型認定こども園を含む)で、実際に対象学生の指導を行った幼稚園教諭(保育教諭を含む)に対し、15日間の実習直後の2017年7月、郵送法質問紙調査を実施した。フェイスシートに予め評価対象となる実習生の氏名を入れ、鑑文にて守秘を確約した情報の取扱方針を明示した上で、回答者氏名は無記名式とし、属性として性別と幼児教育(保育)経験年数を訊いた。質問項目は、各実習終了直後に学生にパネル調査している本尺度の42項目(10点満点自己評価)であり、実習生がその内容をどの程度実行できていたかを、同じように10点満点で評価して貰った。また「一般的に実習生が経験するのは難しい」と思われる項目に対しては、項目番号至近に用意された欄に「難=×」「やや難=△」の印を記入して貰った。さらに用紙末尾には自由記述を請うた。

またほぼ同時期に、当該実習を完遂した学生を対象に、1年次に行われた実習同様、本尺度を実施した。

そして、幼稚園教諭からの回答に加え、学生の自己評価及び欠損値データ、実習成績との相関の高低も、項目の取捨選択検討の際の材料とした。

また、項目の取捨選択の際には、単年度データのバイアスを避けるために、本尺度が42項目になってからの2013年度以降に同短期大学で収集された同尺度の幼稚園責任参加型教育実習データにおける回答欠損傾向も参照した。これはTable 1に「累積欠損値」として示している。

3. 結果と考察

(1) 基礎データの集計結果

実習生97名に関し、実習園数は73園で、うち43園60名分の返送があった(回収率60.6%)。実習生が資格取得を放棄し一連の調査手続きが完遂しなかった事例を除き、学生、幼稚園教諭共に59名分のデータを分析対象とした。なお、同一園実習で同じ指導幼稚園教諭が複数の学生のデータを記入していると思われる事例、複数の指導教諭が同一学生の評価を相談して行っていると思われる事例については有効回答とした(後者の場合の経験年数値は中央値を採用した。性別は同一であった)。

以上の回答数から、項目カットオフポイント検討基準は、×印が全回答の5分の1にあたる10以上あるか、△印が全回答の3分の1にあたる20以上あるか、あるいは×印を2点、△印を1点で換算した「不要性得点」が30点以上であるかのいずれかとした。

なお、幼稚園教諭回答者の性別は男性1名、女性56名(同一対象に対し複数名で回答した事例は1名として換算)、不明2名、経験年数は1~36年の範囲(M=12.0、SD=7.9)であった。学生データの内訳は、男性3名、女性56名で、教育実習時の平均年齢は19.2歳であった。

(2) 実習生に期待される活動、実習生には経験しづらい活動

実習園から返送された本尺度項目データにおいて、実習成績と有意な正の相関を持つ項目は、実習指導教諭が実習生の評価をする際に着眼している要素である可能性が高い。そこで、実習成績と幼稚園教諭からの本尺度データの各項目との間に、スピアマンの相関分析(両側検定:以下同様)を行った。その結果(Table 1参照)、「個と集団の関係性に留意」して「園児の活動を予想」

Table 1: 「教育職務実践セルフモニタリング」尺度項目と相関分析の結果および不要性得点と欠損値数の集計結果

	(N=59)		(N=448)		累積欠損値数	
	園からの学生評価と実習成績との相関	学生の自己評価と実習成績との相関	学生の自己評価と園からの学生評価との相関	不要性得点		欠損値数
I. 園児と集団の実態を把握した上で、環境を整える技能						
(1) 園児が自分で活動を展開し、ねらいを達成していけるような援助を工夫して考えた。	.49 **	.18	.26	18	0	1
(2) クラスが集団としてどのように変容し、人間関係がどのような状態にあるかを捉えることができた。	.32 *	.21	.35 **	32	0	0
(3) 個と集団の関係性に留意して園児の活動を予想した。	.41 **	.14	.13	20	0	0
(4) 園児の知的発達・感情の状態・意欲の変化を捉えることができた。	.50 **	.22	.11	21	0	1
(5) 生活の流れや園児の実態から、環境の構成を行った。	.28 *	.36 **	.39 **	10	0	0
(6) 園児の活動に応じて環境を再構成することができた。	.23	.24	.08	14	0	1
(7) 園児の実態(興味や関心、発達の状況など)を踏まえた環境を構成した。	.18	.18	.06	13	0	0
(8) 保育者と、個々の園児の育ちについて日頃から話し合いをした。	.33 *	.20	.44 **	10	5	20
(9) 適宜、指導計画の評価・改善を行った。	.39 **	.17	.11	6	0	1
<u>(10) 保護者の心理的・環境的状况に配慮しながら、適切な保育指導を行うことの重要性を実感した。</u>	.30 *	.17	.01	62	13	31
II. 関係性・信頼性に関する技能						
(11) 園児が場面に応じて、自分の思いをはっきり表現・主張したり、自分の感情を抑えたりすることを学習するよう、励ました。	.24	.18	.05	7	0	0
<u>(12) 家庭や社会生活環境との関係性を理解しに入れた保育をした。</u>	.31 *	.06	.05	69	6	12
(13) 5領域のねらいと内容が、相互に関連して園児の発達をもたらすことが理解できていた。	.26	.26 *	.15	23	0	0
(14) 園児が情緒の安定した生活を送れるよう、園児との信頼関係の構築に努めた。	.47 **	.19	.11	6	0	0
III. 園児の主体性や潜在能力を引き出す力						
(15) 園児が主体的に取り組んでいるかどうかを見極め、その姿を励ました。	.43 **	.30 *	-.03	5	1	1
(16) 絵本読みや言葉遊びなどを通して、言葉の楽しさや美しさを園児に教えた。	.04	.14	.02	5	0	1
(17) 園児が楽しく進んで身体を動かしたくなるような雰囲気作りがうまくできた。	.30 *	.19	.22	5	0	0
(18) アイデアを提供することで、園児の新たな活動を引き起こした。	.25	.03	-.01	4	0	2
(19) 疑問を投げかけ、園児の探求心を引き起こした。	.34 *	.16	.13	13	0	0
(20) 園児の想像力をかきたてるような動きをした。	.33 *	.10	-.04	7	0	1
(21) 率先して環境に関わり園児の活動を引き起こした。	.12	.18	.14	9	0	0
(22) 園児に対し、表情豊かに関わった。	.38 **	.35 **	.27 *	4	0	0
(23) 園児に対し明瞭で十分な声量で声かけをした。	.26 *	.23	.17	3	0	0
IV. 対人感情や対人技術を育てるための働きかけ						
(24) 友達との間で引き起こされた対立や葛藤からの立ち直りを励ました。	.44 **	.28 *	.09	6	0	0
(25) 園児が自分の気持ちや言葉で表現できるような根拠のよい働きかけをした。	.43 **	.22	.11	7	0	1
(26) 園児が友達の良い気持ちに気づくよう、ヒントを与えた。	.33 *	.06	.09	7	0	0
(27) 園児に自分の気持ちを伝える適切な表現の仕方を教えた。	.38 **	.15	.07	6	1	1
V. 情報・衛生・安全管理に関する注意						
(28) 物の性質への興味・関心を引き出すような言葉かけをした。	.30 *	.15	.04	12	0	0
(29) 衛生管理を適切に行った。	.02	.30 *	-.03	4	0	0
(30) きまりの大切さを園児に自覚させた。	.26	.20	.47 **	4	0	0
(31) 正しい言葉を使用する手本となった。	.15	.13	.10	3	0	0
(32) 安全管理に細心の注意を払った。	.22	.16	.10	5	0	0
(33) 個人情報の取り扱いに細心の注意を払った。	.08	.13	.05	19	0	2
VI. 園児のコンディションへの関心						
<u>(34) 散歩の機会などを活かし、自然の大きさや美しさを園児に教えた。</u>	.15	.27	.33 *	33	10	71
(35) 園児が自分の身体を大切にしよう指導した。	.06	.28 *	.27 *	11	0	5
(36) 前日までの園児の姿を読み取っていた。	.21	.20	.14	10	0	2
(37) 顔色や様子に気になる園児に対し、声をかけた。	.24	.05	.19	9	1	1
<u>(38) 登園時・降園時に、保護者と園児の様子について十分な情報の交換をすることの重要性を実感した。</u>	.22	.16	.27	48	18	48
(39) 園児の園内外での生活リズムに関心を払った。	.21	.07	.00	35	0	5
<u>(40) 保護者の悩みや心配事に対し、じっくりと相談にのることの重要性を理解した。</u>	.10	.02	.04	61	22	62
(41) 園児の欲求の所在を的確に把握した。	.30 *	.14	-.07	23	0	1
<u>(42) 園児や家庭の育児を推進した。</u>	.16	.25	-.10	53	7	25

** : p<.01, * : p<.05 (両側検定)

※「欠損値数」は学生データにおける今回数値である。本研究は継続研究であるので、項目の取捨選択にあたっては、5年分の総合教育実習のデータ(「累積欠損値数」N=448)を参照している。

※下線の引かれた項目(10)(12)(34)(38)(40)(42)は、以後、「実習生用」本尺度から削除することにしたものである。

した上で「園児が自分で活動を展開し、ねらいを達成していけるような援助を工夫して考える」「適宜指導計画を改善する」等『I. 園児と集団の実態を把握した上で環境を整える技能』(10 [y] 項目中8 [x] 項目が有意正相関:以下「x / y 項目」で表記)や、「園児が情緒の安定した生活を送れるよう、園児との信頼関係の構築に努める」等『II. 関係性・信頼性に関する技能』(2 / 4 項目)、「園児が主体的に取り組んでいるかを見極め、その姿を励ます」等の『III. 園児の主体性や潜在能力を引き出す力』(6 / 9 項目)、「友達との間で引き起こされた対立や葛藤からの立ち直りを励ます」「園児が自分の気

持ちを表現するのを支援する」等の『IV. 対人感情や対人技術を育てるための働きかけ』(4 / 4 項目)に関する項目に、実習成績との有意な正の相関が多く確認された。上記引用項目文(内容の一部を要約:以下同様)は、とりわけ相関の値が高かったものであり、幼稚園教諭が実習生を評価する際に特に着眼している点であると考えられる。

しかし一方で『V. 情報・衛生・安全管理に関する注意』や『VI. 園児のコンディションへの関心』はそれぞれ6項目中1項目、9項目中1項目しか実習成績と有意な正の相関を示さず、また不要性得点に関し高い値

を示す項目も多かった。この不要性得点の著しく高いもの（Table 1内で下線を引いた6項目）のうち5項目は、いずれも保護者との交流や、家庭の食育への働きかけを檢める項目で、幼稚園教諭からの自由記述においても、その重要性に触れる添え書きはあるものの、「保護者や家庭環境に関与するのは、実習生では難しい」「実習時に家庭のことまで把握して保育を行うのは難しい」との記載があり、また学生の欠損値（Table 1）も多かった。これらは2018年度に改正された「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」のいずれにおいてもそれぞれ1章分を割いて重視されている内容ではあるが、より安定した尺度構造を得るためにも、今後の「“実習生版”教育職務実践力尺度」評価項目からは除くことにした。

この他、例年常態的に学生の欠損値が多く、今回調査園からの不要性得点が高い「(34) 散歩の機会などを活かし、自然の大きさや美しさを園児に教えた」という項目を削除することにした。不要の理由に関する幼稚園教諭側の記述例には「口頭では取って教えない（教えない：稿者補足）ことが多い」「散歩の際には保育者は安全を最優先する」などがあつた。なお、本項目に対する学生のコメントには「散歩に行かなかった」という添え書きが多い。項目の主旨としては経験を散歩の機会だけに限定する必要は無いのだが、園庭の中だけでは自然の大きさを実感することが難しい場合もあることを勘案すると、項目の残留に拘るよりも、精度の向上を優先した方がよいものと判断された。

これに対し「(2) クラスが集団としてどのように変容し、人間関係がどのような状態にあるかを捉えることができた」及び「(39) 園児の園内外での生活リズムに関心を払った」という項目は、いずれも不要性

得点が30点を超えたが、学生の欠損値は然程多くない上、実習成績と正の有意な相関を示す傾向があつたり、（本稿には紙数の都合によりデータを掲載していないが）1年次より実習を重ねるにつれ欠損値が減少する傾向にあつたりすることから、今回の削除は保留とし、学生の成長を測る項目としての価値があるかどうか、今後の経過を觀察することにした。

以上の結果及び判断から、(10) (12) (34) (38) (40) (42) の6項目を“実習生版”の本尺度から削除することにした。

こうして項目の取捨選択を檢討すると共に、実習生に期待される活動が、園児との短期間での関わりや、眼前の事態や課題を意識したものが中心であること等が確認された。本尺度はもともと、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」等を基に項目が作成され、さらにそれを現職の幼稚園教諭、保育所保育士に「職務を遂行する上で重視していること」を主眼に抽出して貰う過程を経て、構成されたものである。従つて現職の保育者の業務内容を網羅している性質が色濃い。このため、いくつかの項目内容が実習生にとってはやや難しいものとなつていたことが、今回調査により改めて確認された。

(3) 実習生の実践力の自覚における客観性

また本尺度は、実習帰還直後の学生に活動の自己評価をさせるためのものであるので、期待される活動内容だけでなく、この尺度を以て学生がどの程度客観的に自己の活動を振り返り得ているのかについても確認する必要がある。そこで、各項目における学生自身の評点と、実習成績との相関分析を実施した。その結果（Table 1）、「(5) 生活の流れや園児の実態から、環境の構成を行った」「(22) 園児に対し、表情豊かに関わった」の2項目に、特に強い正の有意相関が認められた。これらは学生にとって

シンプルに成果や達成感が自覚しやすい観点であるのだろうし、その他有意な正の相関が出現した「(13) 5領域の意義の理解」や「(15) 園児の主体性の奨励」「(24) 葛藤からの立ち直り支援」「(29) 適切な衛生管理」「(35) 園児が自分の身体を大切にできるよう指導すること」についても同様であると思われる。これらの内容はどちらかという実習中のルーチン的な心掛けに近いものであり、意識してそのように活動していた学生ほど、指導教諭から高く評価されたのであろう。

また、本尺度同一項目同士の対照において、学生の自己評価と幼稚園指導教諭からの評価とに有意な正相関のある項目としては、前出の(2)(5)(22)(35)の他、「(8) 園児の育ちに対する保育者との話し合い」「(30) きまりの大切さを園児に自覚させること」、そして削除を決めた(34)が該当した。これらの内容については、実習成績と有意正相関を持つ項目同様、いや、それ以上に印象的なエピソード記憶として残りや

すい類のものであり、学生にとって、自分の思案を他者と交わらせ努力を認めて貰ったという実感を持ち易く、自己効力感を得易い活動ということになるのであろう。

しかし言い換えれば、それ以外の項目は、案外学生が空回りしていたり、自己満足に陥ってしまっている面、あるいは逆に自己効力感を持ちにくい面を有している可能性も考えられる。彼らがいずれ現職の保育者として「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」に則った保育を実践する立場になることを考えると、養成機関の指導教員は、むしろこうした適正評価や客観視ができていない部分に学生の視線を向けさせ、相応しいベクトルでの振り返りを行わせるよう指導しなければならないと考えられる。

III. 研究II

1. 目的

研究Iで残留した項目を再構成し、実習生の実情に合った「実習生用幼児教育職務実践力尺度」を作成する。

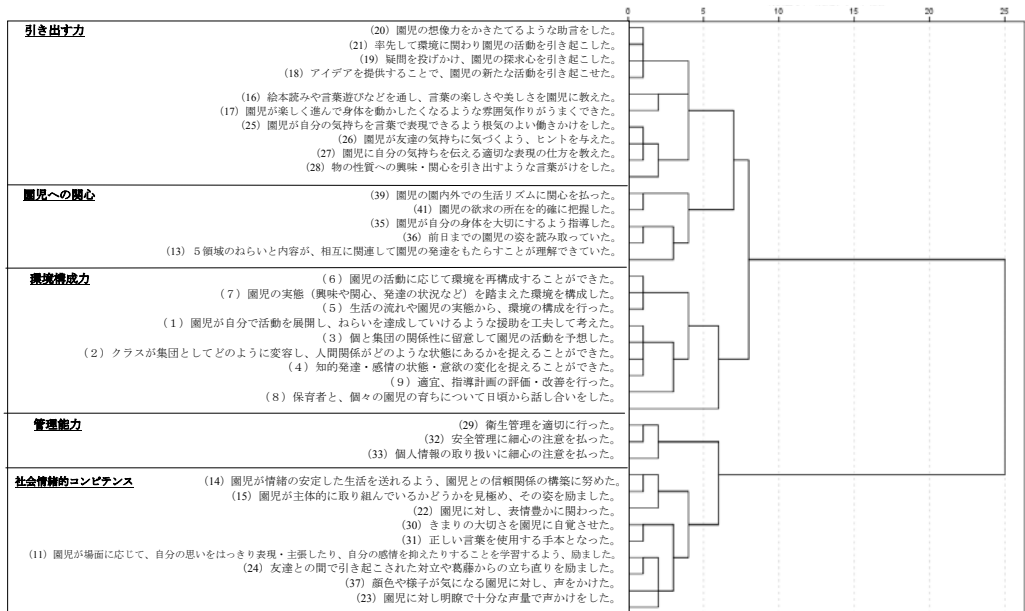


Figure 1 : 36項目に対するクラスター分析(ワード法、平方ユークリッド距離)の結果(N = 448)

2. 方法

安定した尺度構成を狙うにあたり、単年度データであることのバイアスを避けるために、本尺度が42項目になってからの2013～2017年度に実施した、S短期大学保育者養成課程所属学生の幼稚園（責任参加型）教育実習（2年次6月：15日間）での「幼児教育職務実践力尺度」データ（10点満点）を解析対象とする。総被験者数は448名（男性30名、女性418名）、当該時平均年齢は19.6歳である。

3. 結果と考察

施行した全42項目のうち、研究Iで残留した36項目に対しワード法によるクラスター分析（点間距離測法は平方ユークリッド距離）を行った。クラスターの生成状況及び解釈可能性を吟味した結果、今回項目は再調整された距離クラスター結合を5ポイントでスライスし、1項目だけ外れた問(8)の項目を、上位クラスターに加えることで、次の5群に分けることが内容的に妥当であると判断した（Figure 1）。

第1クラスターは『園児の潜在能力を引き出す力』（以下、図表中【引き出す力】：10項目）で、秋山（2011；2013）の『園児の主体性や潜在能力を引き出す力』にほぼ合致する。主体性のニュアンスは後述の『社会情緒的コンピテンスを育む力』の方にもわずかに移動し分散することになったが、園児が自分から様々なことに取り組むよう動機づけ、探求心や活動、感情表現などをうまく引き出す技能として位置づけられる。

第2クラスターは『園児への関心』（5項目）で、前版（秋山,2013; 以下同じ）の『園児のコンディションへの関心』に対応する。もともと『園児のコンディションへの関心』（9項目）には保護者との情報交換や食行動を含む家庭環境への関心が多く含まれていたため、今回の改変で目立って項目数を減

らすことになった。残留した内容は学生にも実習活動内で確認可能なものであり、これに保育内容5領域の理解に関する項目が混じって、個々の園児に対する包括的で高い関心を伴う保育の重要性の認識の有無が確認できるようになっている。関心を向ける事象は多岐に亘りそれぞれの項目に自明であることから、この機会に、名称を簡明に変更することにした。

第3クラスターは『環境構成力』（9項目）で、前版の『園児と集団の実態を把握した上で環境を整える力』にほぼ合致する。環境構成の際に対象の実態把握を行うのは当然であることから、今回、名称を簡明に変更することにした。

第4クラスターは『管理能力』（3項目）で、前版の『情報・衛生・安全に対する注意』をよりシンプルにした内容である。前版には園児に対する注意喚起的なニュアンスが含まれていたが、今回は保育者（実習生）側の情報・衛生・安全に対する管理の在り方を問う内容に絞り込まれたため、名称を変更することにした。

第5クラスターは『社会情緒的コンピテンスを育む力』（以下、図表中【社会情緒的コンピテンス】：9項目）で、園児が集団生活の中で社会適応していけるよう、気持ちそのものや（葛藤からの）立ち直りを励ましたり、自己表現や集団活動における手本（モデル）としての役割を担ったりする内容である。ここで言うところの社会情緒的コンピテンスとは『自分と他者・集団との関係に関する社会的適応』及び『心身の健康・成長』につながる行動や態度、そしてまた、それらを可能ならしめる心理的性質（遠藤ら,2015）^{注2)}と定義されているもので、乳幼児期にその基盤が形成されるため、幼児教育の中で意識的且つ積極的に育まれることが肝要であると考えられる。

以上5つのクラスターを以て36項目が分

類された訳であるが、秋山（2011；2013）でのクラスター分析が保育者による重要性認識得点（1項目に対し最大2点）を用いて行ったものであるにもかかわらず、今回、学生の自己評価（10点満点）データを用いて同分析を行っても、下位尺度数こそ減ったとはいえ類似する内容でクラスターが形成されたことは、保育を志す学生と現職の保育者との間の連続性が示唆されたようで興味深い。

IV. 研究III

1. 目的

研究IIで再構成した「実習生用教育職務実践力尺度」の実習成績との併存的妥当性

を確認する。

2. 方法

S短期大学保育者養成課程所属の2年次学生の幼稚園（総合参加型）教育実習（2017年6月中下旬実施：15日間）における、「実習生用教育職務実践力尺度」（再構成版：Table 2）データと、実習園から送付された同実習成績評価（5段階総合成績評価）との相関関係を検証する。検証対象として卒業までに幼稚園教員免許取得を断念した学生のデータを除いたところ、男性6名、女性85名の合計91名（平均年齢19.2歳）が解析対象となった。

Table 2: 「実習生用教育職務実践力セルフモニタリング」尺度項目

I. 園児の潜在能力を引き出す力	
(1)	絵本読みや言葉遊びなどを通し、言葉の楽しさや美しさを園児に教えた。
(2)	園児が楽しく進んで身体を動かしたくなるような雰囲気作りがうまくできた。
(3)	アイデアを提供することで、園児の新たな活動を引き起こせた。
(4)	疑問を投げかけ、園児の探求心を引き起こした。
(5)	園児の想像力をかきたてるような助言をした。
(6)	率先して環境に関わり園児の活動を引き起こした。
(7)	園児が自分の気持ちを言葉で表現できるよう根気のよい働きかけをした。
(8)	園児が友達の気持ちに気づくよう、ヒントを与えた。
(9)	園児に自分の気持ちを伝える適切な表現の仕方を教えた。
(10)	物の性質への興味・関心を引き出すような言葉がけをした。
II. 園児への関心	
(11)	5領域のねらいと内容が、相互に関連して園児の発達をもたらすことが理解できていた。
(12)	園児が自分の身体を大切にしよう指導した。
(13)	前日までの園児の姿を読み取っていた。
(14)	園児の園内外での生活リズムに関心を払った。
(15)	園児の欲求の所在を的確に把握した。
III. 環境構成力	
(16)	園児が自分で活動を展開し、ねらいを達成していけるような援助を工夫して考えた。
(17)	クラスが集団としてどのように変容し、人間関係がどのような状態にあるかを捉えることができた。
(18)	個と集団の関係性に留意して園児の活動を予想した。
(19)	知的発達・感情の状態・意欲の変化を捉えることができた。
(20)	生活の流れや園児の実態から、環境の構成を行った。
(21)	園児の活動に応じて環境を再構成することができた。
(22)	園児の実態（興味や関心、発達の状況など）を踏まえた環境を構成した。
(23)	保育者と、個々の園児の育ちについて日頃から話し合いをした。
(24)	適宜、指導計画の評価・改善を行った。
IV. 管理能力	
(25)	衛生管理を適切に行った。
(26)	安全管理に細心の注意を払った。
(27)	個人情報の取り扱いに細心の注意を払った。
V. 社会情緒的コンピテンスの育成	
(28)	園児が場面に応じて、自分の思いをはっきり表現・主張したり、自分の感情を抑えたりすることを学習するよう、励ました。
(29)	園児が情緒の安定した生活を送れるよう、園児との信頼関係の構築に努めた。
(30)	園児が主体的に取り組んでいるかどうかを見極め、その姿を励ました。
(31)	園児に対し、表情豊かに関わった。
(32)	園児に対し明瞭で十分な声量で声かけをした。
(33)	友達との間で引き起こされた対立や葛藤からの立ち直りを励ました。
(34)	きまりの大切さを園児に自覚させた。
(35)	正しい言葉を使用する手本となった。
(36)	顔色や様子が気になる園児に対し、声をかけた。

Table 3:「実習生用教育職務実践力セルフモニタリング」総合得点及び下位尺度得点と実習成績との相関分析の結果

(N=91)

	実習成績	総合得点
総合得点	.21 *	—
引き出す力	.20	.92 **
園児への関心	.19	.88 **
環境構成力	.21 *	.89 **
管理能力	.03	.65 **
社会情緒的 コンピテンス	.19	.92 **

**: $p<.01$,*: $p<.05$ (両側検定)

3. 結果と考察

項目の取捨選択・再構成により、同実習データに占める欠損値の割合は4.16%から0.89%へ減少したが、完全に無くすことができた訳ではないので、欠損値に対しては、その項目における学年の平均値を代入した。

「実習生用教育職務実践力尺度」の合計得点及び各下位尺度得点と実習成績とのデータの各項目との間に、スピアマンの相関分析(両側検定)を行った結果をTable 3に示す。各下位尺度得点と合計得点との間の相関は0.65～0.92($p<.01$)で内的整合性は保証されており、また合計得点と実習成績総合評価との間に、0.21($p<.05$)で弱いが有意な正の相関が認められた。秋山(2017)で報告したように、旧版では有意相関が認められなかったことを考えると、今回の項目精査によって、実習成績との併存的妥当性が漸く得られ、また代入値の減少によって本尺度の信頼性が向上したと思われる。

V. まとめと今後の展望

以上、本研究では“実習生に”施行するに妥当である「実習生用幼児教育実践力尺度」の作成(再構成)をねらい、次の行程を経た：①保育者志望学生の実習指導にあたった現職の幼稚園教諭への、本尺度を用

いた実習生の実習活動評価と“実習生にはあまり体験機会の無い内容”項目抽出の依頼；②実習生本人の本尺度データ、実習成績、①のデータの相互対照と、学生の(活動機会の無さに準拠する)データ欠損傾向の検討とによる、項目の選出【以上、研究Ⅰ】；③残留36項目に対する5ヶ年分のデータを用いた、クラスター分析【研究Ⅱ】；④再構成版「実習生用幼児教育実践力尺度」(36項目)に対する、実習成績に準拠した併存的妥当性の確認【研究Ⅲ】。

なお、使用データは前述の理由により、すべて2年次の幼稚園(責任参加型)教育実習のものに統一している。

研究Ⅱで示された『園児の潜在能力を引き出す力』『園児への関心』『環境構成力』『管理能力』『社会情緒的コンピテンスを育む力』の5つのクラスターは、学生自身の行動評価データから算出されたものでありながら、秋山(2011；2013)の保育者による“保育における重要性認識”得点を用いて行ったクラスター分析とほぼ同じまとまりを示しており、今後の振り返り作業に用いるのに妥当であると思われる。

また、未熟な学習者の自己評価はあまりあてにならないというダニング・クルーガー効果(Kruger & Dunning,1999)^{注3)}が、対象者(実習生という習熟段階の途上にある者)の性質上、完全に払拭できないため、統計的な有意差は小さなものしか確認できていないが、研究Ⅰ～Ⅱの作業を経て得た36項目の合計値に対して、研究Ⅲでは実習成績との有意な正の相関が認められた。

これを以て本尺度の信頼性と妥当性が保証されたという巧言はできないが、以上の作業は実習指導に用いる用具の精度の向上に少しばかり寄与したものと考えられる。今後は、引き続き学生のパネル調査での反応を観測し続けるとともに、本尺度を活用した効果的な実習指導の在り方を模索して

いきたい。そもそもが、ダニング・クルーガー効果が発生し易い可能性を持つ対象にこそ、どのように適正に行動評価を行わせるのかということ、我々教育者は探求していかねばならないと考える。習熟の途上で迷いながらも何かを体得しようとしている対象に対し、少しでもましな用具を作り（あるいは使用し）、目指す職務の活動の中にPDCAサイクルを習慣として運用する姿勢を身につけさせることも、我々教育者自身の教育実践の営みに含まれるのではないだろうか。

今後はさらに、42項目版の方を卒業生に実施することにより、本尺度が予測的妥当性を持つものなのか、あるいは上述のダニング・クルーガー効果が保育現場でも（熟達により適正な行動評価が確立するという形で）確認されるのかどうかということについても確かめていきたい。

注記

注1) 本稿の研究Iについては、日本教育心理学会第60回総会(2018)にて発表し、加筆したものである。

注2) 引用箇所(遠藤ら,2015,p10)の執筆者は篠原郁子氏である。当該研究は32名に及ぶ研究者によって分担されているため、研究代表者の遠藤利彦氏のみ記載する。

注3) ダニング・クルーガー効果という名称は、Kruger & Dunning (1999) 論文の内容に対し、後年付けられたものであり、当該論文の中にこの表現がある訳ではない。

引用文献

秋山真奈美.(2011).現場で求められる幼児教育職務実践力とは? : 幼児教育職務実践力尺度の作成を通して. 佐野短期大学研究紀要,22,129-142.

秋山真奈美.(2013).現場で求められる幼児教育職務実践力とは?(2):「幼児教育職務実践力尺度」を作成するための調査結果における幼稚園教諭と保育所保育士の比較. 佐野短期大学研究紀要,24,45-57.

秋山真奈美.(2017).保育者志望学生のセルフモニタリングの傾向とその客観性について:改訂版幼児教育職務実践力尺度の有用性を問う. 佐野短期大学研究紀要,28,15-24.

遠藤利彦ら.(2015).非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書. 国立教育政策研究所,平成27年度プロジェクト研究報告書,初等中等教育-031.

木村直子・橋川喜美代.(2008).「保育実践力」尺度作成に関する研究:保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手がかりに. 保育士養成研究,26,33-38.

厚生労働省.(2008).保育所保育指針.

厚生労働省.(2018).保育所保育指針.

Kruger,J.,& Dunning,D.(1999).Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments.Journal of Personality and Social Psychology,77,1121-1134.

内閣府・文部科学省・厚生労働省.(2018).幼保連携型認定こども園教育・保育要領.

文部科学省.(2008).幼稚園教育要領.

文部科学省.(2018).幼稚園教育要領.

謝辞

本研究にあたり、ご多忙の中、調査にご協力いただきました幼稚園・認定こども園の先生方に、心より御礼申し上げます。