

授業内における幼児教育職務実践力尺度の施行と 学生のセルフモニタリングについて －授業実践経過報告として－

秋 山 真奈美*

Abstract:

This paper is a report of my practice in a seminar in which students learn skills for early childhood education. The students completed surveys, “Scales of Ability for Early Childhood Education” (Akiyama, 2011), after each of five times of teaching practice. After analyzing all of the results, I drew up a report for the students, which is Report 1 in this paper. Then, in the seminar, I had students monitor themselves individually about their ability for early childhood education using Report 1 and the outcomes of their surveys. Report 2 in this paper is an examination into their responses.

キーワード：

保育者志望学生 幼児教育職務実践力 実習 授業内実践報告 セルフモニタリング

問題と目的

教育場面において評価活動は欠かせないものである。日常的には教員が教育対象(園児・生徒・学生)の状態(学習進捗状況や能力等)を把握するために行われ、そして近年では教育対象が授業等を評価することで、教員の教授方法への自己評価を促すことも積極的に行われている。また教育対象の(モニタリング等の)自己評価能力を高めることによって、学習を促進させる効果があることが、数多くの実践・実験研究によって指摘されている(例えば中川・梅本 2003⁹⁾; 植木 2004¹¹⁾など)。

いずれにせよ、凡てこうした評価は教育対象の学習成果を高めることを目的として行われる。本研究で問題としたいのは、幼児教育

(保育：本稿では以下ほぼ同義)者を目指す学生が、遠からず園児等や自己に対して日常的に行わねばならない評価というものを、自己の職務の一環として実感・体得するためには、在学中にどのようなアプローチが為されるのが効果的で望ましいのかということである。

ここで着目するセルフモニタリングとは、「社会適応のために、状況的な手がかりによって処理される自己の表出行動および自己呈示に対する観察とコントロール」(Snyder 1974)¹⁰⁾の過程である。Butler & Winne (1995)²⁾は、自己統制学習(self-regulated learning)の一端としてのモニタリングについてレビューを行い、いくつかの先行研究において、モニタリ

*佐野短期大学 総合キャリア教育学科(旧社会福祉学科)

ングには発達的な個人差が大きく、大学生でも効果的なモニタリングを行うのが難しい場合があることを紹介し、そうした学生への学習実践状況を判断するための方略的・認知的フィードバックの提供が、学習場面で有効であることを示唆している。自らが教育的資源となることを期待され、自己呈示を通じて教育活動に臨まねばならない保育者志望学生に対し、実習等の「学習場面において自己モニタリング機能を意識的・自発的に活用する」(植木 2004)¹¹⁾ “セルフモニタリング方略”をこうしたフィードバックと併せて教示することは、有効であると考えられる。中川・守屋(2002)⁸⁾は「モニタリング自己評価を用いた教授法は、学習の定着・保持及び内発的動機づけを促進するのみならず、自らの問題意識を持ち、思考力を培い、相手の意見を主体的に聞こうとする態度及び学習活動に主体的に取り組む態度の育成に効果がある」と指摘する。そしてモニタリングする対象として自己を抽出し、問題意識の所在を他者でなく自己のものとして扱う力を養うことは、対人的相互作用を伴う職務が中核を成す教育・保育実践領域においては、間違いなく必要であろう。こうしたことから、教職課程在学者に、教育職務に関する自己モニタリング方略を意識させることには意義があると考えられる。本研究では操作的に、彼ら保育者志望学生が、「(幼児)教育実践の場で、自己の表出(保育)行動に対し、妥当な自己観察を行い、具体的な改善課題を設定して、自己コントロールを図ろうとする」姿が認められる状態を以てセルフモニタリングが実行されていると見なす。そしてモニタリング方略が帰納的に学生に培われることを、最終的な目的として設定したい。

秋山(2011)¹⁾では、幼児教育(保育)職経験を経験を5年以上有する現役の幼稚園教諭145名に、「学生が幼児教育職務実践力を測定するのに妥当な項目」^(註1)の選出を求めた。

そして学生のセルフモニタリングを促す自己評価用紙を作成するため、多重選択法で得られたデータを基にクラスター分析を行い、「Ⅰ. 積極的に働きかけて園児に潜在している能力・活動を引き出す力(以下「引き出す力」)」、「Ⅱ. 園児の状態を把握する力(以下「把握する力」)」、「Ⅲ. 園児の主体性や自己表現・解決能力を励ます力(以下「励ます力」)」、「Ⅳ. 教育的人的環境となる力(以下「人的環境力」)」、「Ⅴ. 環境を構成する力(以下「環境構成力」)」の5つの要素を抽出し、これらの実践力の現場での重要性を確認した。

これを用いることで学生に、幼児教育現場における自己評価の際にどういう点に着目すべきかを意識させ、相対的・個人的視点の両方からのセルフモニタリングを日課とする観点を体得させることはできないだろうか。

本研究ではこの秋山(2011)¹⁾で探索した「幼児教育職務実践力尺度」を用い、5回に亘る実習から帰学した直後の学生より回収したデータを分析し、当該能力の変遷を探り、彼らに示す相対的参考資料を用意する(報告1)。さらに保育・教育場面における自己評価の意義と報告1の内容を授業内で学生達にレクチャーした後に、彼らに自己のデータについてのセルフモニタリングを課し、彼らがどのようにその過程を遂行したのかを、稿者の授業実践の結果として報告する(報告2)。

報告1

：相対的資料としての数量データの解析

【目的】

保育者を志す学生が各教育・保育実習体験後に自測した、幼児教育職務実践力についての自己評価データを統計解析し、対象が所属する学年集団における、当該能力に対する評価の構造を把握する。そしてこの結果を、(次章の)学生へ示す相対的資料とする。

【方法】

1. 対象

Table 1：各実習の内容・有効データ数・平均年齢

	実習時期	日数	有効データ数合計	男性	女性	平均年齢
観察実習	(教育) 平成22年11月上旬	5	94	8	86	18.8
保育所実習	(保Ⅰ) 平成23年2月中下旬	11	96	8	88	19.2
責任実習	(教育) 平成23年6月	15	95	7	88	19.6
選択実習	(保Ⅱ) 平成23年8月中下旬	11	61	7	84	19.8
	(保Ⅲ) 平成23年8月中下旬	11	30			
施設実習	(保Ⅰ) 平成23年9月中下旬	11	91	7	84	19.8

調査対象者は、平成22年4月に栃木県下のS短期大学保育者養成課程に入学した学生(最大有効対象者数96名)^(注2)である。彼らは幼稚園教諭第2種免許及び保育士資格の取得を目指し、1年次の11月に幼稚園での5日間の観察教育実習(以下「観察実習」)、翌年2月に保育所(保育園)での11日間の実習^(注3)(以下「保育所実習」)、2年次6月に幼稚園での15日間の教育実習(以下「責任実習」)を共通して経た後、8月に保育所か児童福祉施設のいずれかに赴く選択実習(以下前者「保育実習Ⅱ」、後者「保育実習Ⅲ」)を11日間修め、最後に児童福祉施設において11日間の実習^(注4)(以下「施設実習」)を体験する。Table 1に実習の概要と今回調査対象者の属性・人数を示す。

2. 用具と手続き

今回学生に施行した「幼児教育職務実践力尺度」は「〇〇実習における幼児教育職務実践力セルフモニタリング」と題し、「〇〇」の部分に各実習の名称を入れた。また、フェイスシートには氏名の他に実習時の年齢を記入させた。

評価項目(稿末Appendix 1参照)には、秋山(2011)¹⁾で得られた31項目に、次のような改変を加えた。すなわち、①秋山(2011)¹⁾では、現職の幼児教育者に対し「教育職務実践力を測る指標として重要と思われる項目にいくつでも○印をつけること、特に重要な5項目には◎印をつけること」を要請する多重回答選択法を採用した。このために項目の

文末がすべて「～すること」(が重要である)という体言止めとなっていたので、今回、学生に実習での自分の言動を想起させ評点させる形態を採るにあたり、文末を「～した」という過去形の用言止めに変更した。また、②学生が理解しやすいよういくつか表現上の変更^(注5)を加えた。

評価にあたっては、各項目の内容を自分がどの程度実行できたかを、10点満点で評点させた。この場合、10点は「自分の目指す理想の保育活動」の達成としたが、具体的な幼児保育者モデルを持つ場合は、当該人物を10点とし比較した時の自己達成度で評点してもよいとした。今回の評点方法は間隔尺度として施行しているため、回答には例えば5.5点や0点等の記入も認めた。

なお用紙には、預かった調査結果をいずれ授業で返却すること、指導研究上、内容の分析を行うが、その際はデータをすべて数量化し、個人のプライバシーが流出することを完全に回避することを明記した。また、この調査を2年次後期授業でセルフモニタリングに活用することを調査開始当初より周知徹底し、覚書として項目の行間に、記載内容を振り返る際に有用な情報をメモ書きしておくことを奨励した。

以上のような手続きにより、先述の各実習終了後、能う限り早期(1～6週間以内)に稿者担当授業内で、5回に亘り質問紙調査を行った。なお、事情により実習時期に変更があった対象に対しては、当該実習完了時点で

Table 2 : 因子分析の結果 (主因子法、ヴァリマックス回転) と項目毎の平均・標準偏差

					(N=95)		
		5尺度	Factor 1	Factor 2	共通性	平均	標準偏差
(4)	園児の想像力をかきたるような助言をした。	I	.712*	.235	.775	6.2	1.6
(1)	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。	I	.704*	.173	.690	6.7	1.7
(10)	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助ました。	III	.694*	.309	.748	7.2	1.7
(2)	園児が友達の気持ちに気づくよう、ヒントを与えた。	I	.691*	.390	.754	7.0	1.8
(9)	園児が主体的に取り組んでいるかどうかを見極め、その姿を助ました。	III	.687*	.355	.666	7.3	1.7
(7)	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。	II	.684*	.245	.749	6.5	1.4
(13)	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。	III	.601*	.358	.736	6.5	1.7
(8)	家庭や社会生活環境との関係性を視野に入れた保育をした。	II	.599*	.262	.677	5.6	1.8
(12)	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、助ました。	III	.588*	.308	.779	6.3	1.5
(5)	率先して環境に関わり園児の活動を引き起こした。	I	.570*	.371	.749	6.5	1.7
(11)	園児が自分の気持ちを言葉で表現できるよう根拠のよい働きかけをした。	III	.552*	.476	.836	6.8	1.5
(25)	顔色や様子が気になる園児に対し、声をかけた。	IV *	.540*	.481	.744	7.7	1.6
(27)	個と集団の関係性に留意して園児の活動を予想した。	V *	.538*	.511	.737	6.2	1.7
(6)	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。	II	.528*	.282	.625	6.8	1.5
(3)	疑問を投げかけ、園児の探求心を引き起こした。	I	.500*	.335	.679	6.7	1.8
(23)	園児に対し、表情豊かに関わった。	IV *	.499*	.473	.729	8.1	1.7
(14)	きまりの大切さを園児に自覚させた。	III	.432*	.402	.615	6.7	1.6
(30)	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。	V	.318*	.795*	.833	6.2	1.7
(29)	園児の活動に応じて環境を再構成することができた。	V	.257*	.782*	.831	6.1	1.7
(26)	園児が自分で活動を展開し、ねらいを達成しているような援助を工夫して考えた。	V	.451*	.676*	.812	6.5	1.4
(28)	生活の流れや園児の実態から、環境の構成を行った。	V	.291*	.638*	.758	6.6	1.6
(21)	衛生管理を適切に行った。	IV	.107*	.638*	.663	7.4	1.9
(31)	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。	V	.423*	.605*	.706	6.3	1.5
(22)	正しい言葉を使用する手本となった。	IV	.267*	.584*	.608	6.7	1.9
(17)	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。	IV	.469*	.530*	.692	6.4	1.7
(18)	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。	IV	.354*	.529*	.681	7.1	1.9
(15)	前日までの園児の姿を読み取っていた。	III *	.434*	.511*	.692	6.1	1.7
(19)	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。	IV	.402*	.509*	.738	6.8	1.7
(24)	園児に対し明確で十分な声量で声かけをした。	IV	.424*	.497*	.590	7.2	1.8
(20)	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。	IV	.310*	.495*	.671	5.1	2.0
		固有値	14.057	1.771	15.828	—	—
		寄与率	26.089	23.467	—	—	—
		累積寄与率	—	49.556	—	—	—

注:「5尺度」のIは「引き出す力」、IIは「把握する力」、IIIは「励ます力」、IVは「人的環境力」、Vは「環境構成力」を示す。
また、第1因子はほとんどI IIIの尺度項目、第2因子はIV Vの尺度項目から構成される傾向にあったが、「印のついた項目はその傾向から外れたものである。

個別に調査を施行した。

【結果と考察】

1. 探索的因子分析による検討

学生において幼児教育職務実践能力がどういう形で認知されているのかを探るため、次項で詳述する(問16「季節や行事に合った曲などをピアノで弾いた」に対する)代入計算を行わなかった責任実習(15日間)のデータに対し、主因子分析(ヴァリマックス回転)を行った。その結果、解析はいったん6因子で収束した。固有値の急激な下降を目安にし、また解釈可能性を検討したところ、今回のデータにおいては2因子が最適因子であると判断された。初期解における共通性値が0.50以下であった問16を結局外し、30項目に対し2因子抽出に指定した上で再び主因子法による因子分析(ヴァリマックス回転)を行ったところ、Table 2に示す結果を得た。なおこの時、2因子は総分散の52.76%を占めて

抽出された。クロンバックのα信頼性係数は、第1因子該当項目(17項目)が.94、第2因子該当項目(13項目)が.93であり、問題の無い値が示された。第1因子は、「引き出す力」、「把握する力」「励ます力」にほぼ対応し、第2因子は「人的環境力」「環境構成力」にほぼ対応していた。ただし「励ます力」に1項目、「人的環境力」に2項目、「環境構成力」に1項目の例外が含まれていた(Table 2参照、「*」印にて例外を表示)。

項目内容を確認すると、第1因子は単発的事態に対する対応(ただし保育は単発的事態の積み重ねである)、第2因子は持続的な教育の姿勢という色合いが強い。学生が自己の実習活動を省みる際には、この2側面からの視点が存在するということであろう。

主たる因子別に責任実習の各項目データを合算し、それぞれの項目数で除法を行ったところ、学年全体の平均値は第1因子が6.74

Figure1:各実習での能力バランス

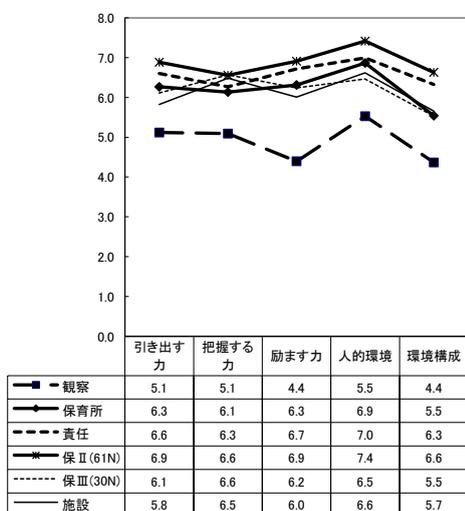


Figure2-1:保II選択者の能力の変遷

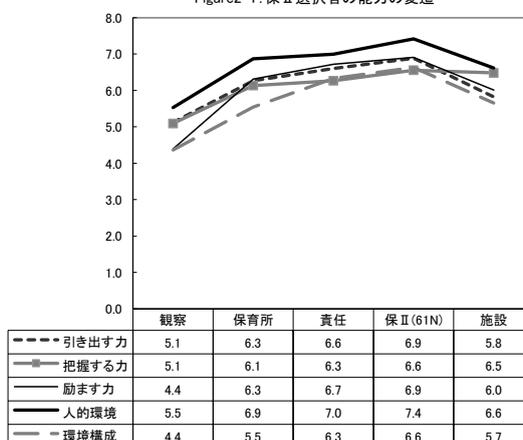
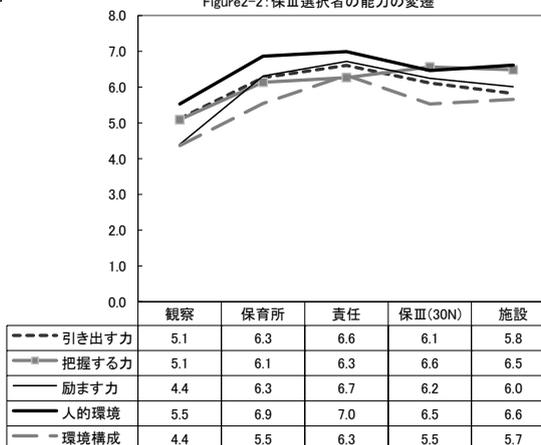


Figure2-2:保III選択者の能力の変遷



(SD=1.21)、第2因子が6.57(SD=1.28)であった。これらをt検定した結果、両条件の差は有意であった(両側検定: $t(94) = 2.39, p < .05$)。従って、学生は実習期間中の持続的な姿勢よりも、想起されやすい個々のエピソードへの対応をポジティブに評価する傾向があると言えよう。

2. 基礎データの集計と解釈

一例として責任実習における各項目の平均値と標準偏差をTable2に併記した。

因子分析によって、学生の実習活動時の実践能力に対する自己評価における大まかな認知構造を把握したところで、彼らから回収した全実習データを次の手続きで集計した。秋

山(2011)¹⁾でクラスター分析によって得た結果に従い、「引き出す力」、「把握する力」、「励ます力」、「人的環境力」、「環境構成力」の5尺度で各項目数値を取りまとめ(Appendix 1参照)、合算した。

ただし、問16の「季節や行事に合った曲などをピアノで弾いた」(「人的環境力」、責任実習では平均6.7、標準偏差3.2)という項目については、学生の覚書を参照したところ、15日間に亘る(幼稚園教育)責任実習以外は、稿者の予想以上に「ピアノを弾く機会が無く0点あるいは未記入とした」者が多く出現した(40.4~88.7%)。このため責任実習以外は当該学生の「問16を除く「人的環境力」

の平均値”を問16の欄に代入し、改めて合計したデータを「人的環境力」の数値として用いた。なお、ピアノを弾く機会があり自己評価を恙無く行った者のデータにはそのような操作は加えていない。責任実習では89.5%の学生が問16に何らかの得点を記入し、また「ピアノを弾く機会が無かった」という特記をした者もいなかったため、上記の操作は行わなかった。

また各尺度が含有する項目数が異なるため、下位尺度項目平均値を算出する際は、各尺度の項目数で尺度別合計得点を除法した。

問16の扱いについて実習間・学生間での数値的整合性が不十分であるため、分散分析等の統計的検定は行わなかった。以下、視認による“傾向”を記す。

各実習での幼児教育職務実践能力の下位尺度平均値のバランスをFigure 1に示す。いずれの実習でも、比較的高い値を示していたのは「人的環境力」で、「環境構成力」は常に一番低い値を示していた。また、どの下位実践力も観察実習、保育所実習、教育実習という実施順序に従って徐々に点数を上げているが、2年次夏季の選択実習以降からそうした傾向が認められなくなることが知れた。

そこで、選択実習で保育所を選択した者と児童福祉施設を選択した者とのデータを分け、幼児教育職務実践能力のそれぞれの下位評価がどのように推移していったのかを平均値により図示した。Figure 2-1（保育実習Ⅱ：保育所）とFigure 2-2（保育実習Ⅲ：施設）を参照されたい。

保育実習Ⅱ履修者では、全ての下位能力において観察実習、保育所実習、責任実習、選択（保育所）実習と、乳幼児に対する実習経験を積むごとに自己評価を上げ、最後の児童福祉施設における実習で、1年次並に自己評価を下げていることが見て取れる。

また保育実習Ⅲ履修者では、同様に各能力とも観察実習、保育所実習、責任実習までは

自己評価を上げているが、2年次8月の選択（施設）実習でいったん評価を下げ、それに次ぐ9月の施設実習でわずかながら評価を再度上昇させている。

学生個々の各実習に対する効力感や評価はそれぞれもちろん異なるものであろうが、平均値だけを参照すると、おそらくはいずれの選択実習履修者とも、乳幼児を対象としている実習の間は、経験により各技能が磨かれつつあることを実感し、それに伴って自己評価を上げているのであろうと考えられる。然るに、児童福祉施設実習という、幼稚園や保育園の園児以外の対象と関わることになった際には、それまでに培われたはずの技能が通用しない場合も多く、自己評価を下げた可能性がある。ただしこの点については、用いた評価用具が『幼稚園教育要領』⁴⁾や『保育所保育指針』⁶⁾等を基に作成されたものである影響も少なからず存在すると考えられ、「園児」を「利用者」に読み替えさせたとはいえ、項目が学生の経験にマッチングしなかった点を、稿者が今後改良していかなければならない。もっとも、特に選択施設実習履修者において2回目にあたる最終施設実習での自己評価がやや回復していることを見れば、対象の異なる施設での実習においても、経験による技能の向上は何らかの形で自己認知されているといえよう。

報告 2

：学生によるセルフモニタリングの実施

【目的】

授業において、セルフモニタリングを含む自己評価の重要性をレクチャーした上で、相対的指標としての調査の結果(報告1の内容)と個人データとを学生に示し、本人の幼児教育職務実践力に対する自己評価の持つ意味を改めて考えさせる。そしてこうしたアプローチの効果を探索的に検討する。

【方法】

対象は、報告1の通計5回に亘る調査に参加した学生である^(注6)。複数の教員によってオムニバス形式で担当される「教職実践演習」という科目の「自己評価について」の回(平成23年12月中旬)にて、稿者が次のような段取りで90分間の授業を行った:(1)今回授業の目的と進行予定についての説明、及び資料の返却と配布(5分)、(2)保育場面での自己評価・セルフモニタリングの重要性についての講義(25分)、(3)「幼児教育職務実践力セルフモニタリング」シートの項目構成の説明と、今回の5回の調査における数量的分析の結果報告(25分)、(4)各学生の「幼児教育職務実践力」のバランスの検討作業と、セルフモニタリング(35分)。

まずこの過程の(1)において、今回授業の目的は、学生に配布したワークシート(Appendix 1)にも記載したが、「①自分の善さを引き出す」、「②自分の保育を振り返る」、「③課題を設定する」、「④見直し、実践する」、「⑤①～④を繰り返す」ことで、止揚の観点を教育職務の日常に組み込むことであるとアナウンスした。

(2)の過程では文部科学省(2009)の『幼稚園における学校評価ガイドライン』⁷⁾および厚生労働省(2009)『保育所における自己評価ガイドライン』⁵⁾の一部を解説に引用し、さらに次の点を強調した。即ち、総括的にセルフモニタリングを行うポイントとして、「経験知の言語化及びほぼリアルタイムに記された記録(実習日誌等)参照の重要性」「当時の主体の(心身の)コンディションや環境条件の想起」「他者評価・客観的指標の役割」「課題の設定と再実践の繰り返しによる止揚の意義」を挙げ、他者の成果との比較ではなく、自己の成長のために評価を活用するよう促した。

また(3)の過程においては、秋山(2011)¹⁾での項目の作成過程と、本稿報告1の内容(本

調査対象群の現状)とを、統計的説明を平易にした上で解説し、データを見る際の方法を示した。

学生には、本人の記入した5回分の用紙(A:「〇〇実習における幼児教育職務実践力セルフモニタリング」シート)と個人別集計一覧票(B)に、自己の幼児教育職務実践力のバランスや実習の変遷に伴う自己評価の推移を視認するためのワークシート(C:Appendix 1)を添えて返却した。(B)の個人別集計一覧票とは、時間配分の都合から予め稿者が個人データを5尺度別に合算したものを学生ごとに実習別に一覧表化したもので、本人のデータのみを個別印刷して用紙(A)に添付し返却した。なお問16の扱いについては、先述のとおり、責任実習とその他の実習では計算処理の方法が異なっているため、そのことも学生にアナウンスした。このようなややこしい措置を以って問16に対応したのは、“統計上の理由で”活動評価項目を中途削除するということは、指導上好ましくないと判断したからである。

今回、学生に計算・可視化作業をするのに利用させたワークシート(C)は、実習に関する個人要件記入欄の他、2箇所のグラフ作成欄から構成されている。手順として、まずは集計票(B)に記載された各実習における5つの実践力下位尺度項目得点を「素点」欄に転記し、その素点を基に下位能力ごとの棒グラフあるいは折れ線グラフを記入させる。これにより、実習を経る度に、下位尺度に該当する自分の個々の能力がどのような形で推移していったかが視認できる仕組みである。次に、全実習経験一括扱いで本人が持つ各能力のバランスを見るレーダーチャートの記入に移るが、各尺度の項目数が異なるため、そのままでは比較ができない。そこで素点の合計をいったん各尺度項目数で割り、さらに実習の回数で除法する。ほとんどの学生は実習回数を「5」として分母にすることになるが、

この時点で未終了の実習を抱えている学生は、その分を減数して除法を行う。こうして得られた「標準点」を、レーダーチャート上に描き、自分の能力のバランスを視認する。

このような手順で行われた可視化作業を経て、実習経験の自己評価をさせた。その分析内容および考察は、「幼児教育職務実践力をセルフモニタリングする」というタイトルで提出用紙(D)を追加配布し、記述させた。用紙(D)は、自由記述形式で、次の4つの題目に回答させるものである：①5回の実習を経た自己の幼児教育職務実践力の推移について、②自分の善さあるいは伸ばすべき資質について、③自分への課題設定(※「なるべく具体的に」と注記。)、④その他考察。以上の題目を熟考の上記述し、授業終了後に提出するように求めた。このレポートの内容は成績評価の対象とすることを告知し、講義で示したセルフモニタリングのポイントを反映させながら深慮して記すよう促した。また、学生が後々この一連の結果を参照できるよう、このレポートの内容の一部を、個人情報が入り定できないような表記にした上で、稿者報告紙に載せる可能性があることを伝えた。なお、授業時間内に記述が終わらなかった者には3日以内の提出を求めた。

【結果と考察】

在籍者にはすべて上記の紙資料を配布あるいは返却したが、期日までにレポート(D)を提出し報告2の考察の対象になったのは89名(82.0%)であった。

このリサーチでは、幼児教育職務実践力についての自己評価における学生の反応を探索的に把握することを重視するために、特に自由記述法を採用した。さらにその内容に対しては、(文章の多寡や文章力は別途成績評価の対象にしたものの、)セルフモニタリングに関し次の観点の有無について加点操作を行った。即ち、ほぼ各①～④の題目(記述欄)に対応する形で、「①自己の実践力の推移に

ついて、何らかの根拠や数値(自己評価の結果や、実習先からの評価)等の客観的要素を含む記載があるかどうか」、「②自分の善さ、あるいは伸ばすべき資質について、具体的な言動に着目した記載があるかどうか」、「③努力の必要性を感じた能力に対し、具体的な対応策や課題を設定しているかどうか」、「④今回のアプローチにより、何らかの知見を獲得した痕跡が認められるかどうか」という、以上4つの観点が含まれているかに着目し、そうした“記載”があるか(1点)否か(0点)で便宜的に評点・分析を行った。ただし、①～④の記述欄において、たとえ複数の知見の記入があったとしても、各記述欄に対し1点以上は与えないものとした。こうした作業を通じた検討に加え、記述されたその他の要素についても別途考察の対象とした。

これらの要素に対し記載の有無を以って評価にあてたのは、着目点を整理するための便宜上の方略である。そうしたところで稿者の主観を排除することができる訳ではないが、授業効果(講義を含む)を測るため後述の理由などを反映させながら慎重に評価し数字を出してみた。その結果、「①自己の実践力の推移について、何らかの根拠や数値等の客観的要素を含む記載がある」と見せた回答は全体の69.7%であった。該当しなかった者の回答には、“推移”の概念が欠落しているものの他に、一切の根拠を示さず唐突に「自分は教育的環境となる力が高い」「把握する力が弱い」というように断定してしまう書き方が目立った。今回自己評価や実習経験の記録、他者(実習指導者等)からの言質等を引用せず、第三者が読んで記述内容の信憑性を判断し得る根拠を示せないために、この場合は「客観的視点が確認できない」と判断せざるを得なかった。また、稿者が講義内で示した学年全体の平均値(Figure 1.2-1,2-2参照)と自己の値を比較して記述する学生はそれなりにより、これは加点の対象としたものの、実習経

験を経るに従い各教育職務実践能力が“どの程度”上昇あるいは下降したのかを文中に記す学生はほとんどいなかった。さらにこの①の欄には「楽しかった実習ほど、自己評価が高い」という洞察の序の口ともいえる記述も何件かあったが、どれも「それはどういう理由からか？」というところまでは内省は進んでいなかった。このように、着眼すべき点について気づくところまでは到達するのだが、さらにその気づきの内容を分析したり、洞察を深めたりする段階までは至らない者が多いことが窺い知れた。内省をもう一步進めるための、何らかの示唆を妥当なタイミングで挿入することが望ましいということだろう。

「②自分の善さ、あるいは伸ばすべき資質について、具体的な言動に着目した記載があるかどうか」という点については、59.6%の学生にそうした記載を認めた。具体的な言動を記さぬ学生には、ワークシートに算出された“数値結果”を以って自分の能力そのものの多寡を判断してしまう者が多く、調査用紙に記された数値自体が本人の主観による評価であるという認識が薄いように思われた。つまり、「こういう数値結果が出たけれど、実際はどうだったのだろうか」という振り返りの姿勢が検出し難かったのである。むしろ、数値に根拠を与えようとして想起される記憶事象とて、あるいはモニターを行う自我そのものが、主観の影響を大きく受けていたり、あるいは主観の発生源であったりするのであるが、重要なのはその主観そのものを問い直すという過程である。内省を促す契機になればと開発した用具が、主観に対し刺激を呈さず、安易な落とし所を提供するのであれば本末転倒である。この点でも学生への教示に工夫を凝らさなければならぬことが知れたといえよう。

「③努力の必要性を感じた能力に対し、具体的な対応策や課題を設定しているかどうか」という点に関しては、76.4%の学生が何

らかの具体的といえる課題を掲げていた。ただし、例えば「把握する力が弱いので、園児の様子をよく把握するようにしたい」という類の同語反復的記述は、具体的課題を示したとは見なさなかった。しかし、「環境を再構成する力を養うために把握する力を向上させたい」というような記述は、妥当な手順を踏まえた発想であり本人なりに具体的な見通しを立てていることが窺い知れるものとして、有効な表記と見なした。「幼児教育職務実践力尺度」は自己が高く評価できなかった項目の内容そのものが具体的課題になり得るという構造を持っているということもあり、本項は比較的考察しやすかった題目といえよう。具体的な数値が紙面眼前にある時、自己の得手不得手の傾向を視認し、それについて言及することは難しくない。実際、実習間の個人内差異の水準でそうした記述を行う学生は多かった。しかしそこから先の「だから今後はこういう点に力を入れるべきだ」といったような“自己コントロール”の段階に進んでいると判断できる学生が卒業を前に8割弱であるということは看過できない。一方で、学生の中には、「実習を“経験したのに”、(特定の)実践力が(低減していなくとも)伸びていない」ことに気づき、それこそが現在以降の自分が克服していくべき課題であると内省を深めている者もあった。こうした洞察の深さ広さの個人差を勘案したアプローチの方法についても、今後検討を要するであろう。

なお、「④今回のアプローチにより、何らかの知見を獲得した痕跡が認められるかどうか」という点については、40.4%の学生の記述にのみその痕跡が認められた。今後、効果の測定を何を以って行うかという方法的な検討も必要であるが、本来学生に、モニタリングの意義への理解や具体的方法の体得が無ければ、今回アプローチは成功したとは言えない。自由記述において半分以上の学生からそうした手ごたえが得られなかったというこ

とは、稿者のアプローチの方法そのものが多くの点で検討を要することを示すものである。

まとめと今後の課題

言うまでもなく本稿は、稿者自身が教職課程に与かる者のひとりとして、教授対象である学生の自己評価活動の実態を把握し、さらに自己の構成した教授・アプローチ効果をモニターした結果を報告したもの、すなわち教職実践上のセルフモニタリング・レポートである。

報告1では、指導対象学生からほぼ1年間に亘って逐次回収してきた各実習における「幼児教育職務実践力」の自己評価データを用い、学生の理解を進める一助となると想定した統計解析を行い、資料を作成した。

幼稚園教育実習（責任実習）のデータを用い因子分析を行った結果、「実習全体での姿勢」と「具体的な園児とのやりとり」の両面から評価対象経験が想起されていた可能性が示唆された。

また全実習の下位尺度項目平均値の比較により、学年全体のプロフィールを把握するとともに、経験によって実践的スキルが磨かれ、それが各スキルに対する自己評価数値の向上に反映されていることを視認した。

また報告2の過程において、稿者は「教職実践」に関する授業の中で、対象学生の現状分析の結果を講話内容に反映させ、その流れの中で保育者を目指す彼らのセルフモニタリングを促すことを狙って、集計作業と記述レポートを課した。その結果、個々の経験を可視化して弱点に注意を促し、具体的な課題を見つけるといった段階までは、7割半ばの学生が達成できているという手ごたえを得たが、自己観察の内容が客観的視点から表記されているとは言い難い者も学年全体には少なからず含まれていた。また、モニタリング活動の意義を洞察する段階に至っていると思われる

反応は、ごく一部の学生にその萌芽を認めたものの、今一度、授業及び評価の方法論を検討しないと、検出するのが極めて難しいことが知れた。以上のことから、今回の方法よりもっと早い時期から頻繁に、セルフモニタリングの具体的な手法を学生に教示し、彼らの反応をモニターしながら必要な働きかけを加えていかねばならないことが窺い知れた。そもそも実践力の自測を行うこと自体で、望ましい行動に対し注意を促すことが可能であるはずだが、今回の結果を鑑みるに、調査の実施ごとにその点を強調するだけでは不十分である可能性が示されている。そこで次に続く学年に対しては、全ての実習が終わってからではなく1年次の実習が修められた段階で、いったん自己の実践力のプロフィールに目を向けさせ、“部分への注目”と“部分から全体へ向かう視点”から、自分の目指す保育行動を考えさせた上で、2年次の実習に挑ませ、よりセルフモニタリング能力の発達変容が促されることを期待してみようかと思う。

数量化された指標は、主観と向き合う道具として用いて初めて役に立つ。そのことを、今回対象の学生に対して言葉で伝えた上で作業に関わらせてみたつもりである。しかし、彼らはセルフモニタリング方略としてのこのプロセスを、どの程度手段の一部として自分のものにし得たであろうか。また、その流動性・相互作用性故に、絶対的的自己評価が存在し得ない現実の教育実践場面においては、相対的な自己評価の視点が欠かせない。その現実を含んだ上で自己のプロフィールの高低を観じ得た学生は、果たしてどの程度いたのだろうか。上述の点を評価者本人が理解することでより効果的に行われる自己評価というアプローチについて、今後とも試行錯誤を重ねながら、実測的・関与的な改善を行っていききたいと思う。

他に形態的な反省点としては、リーダー

チャート (Appendix 1 参照) に記入した際に、尺度間の幅が狭くて見づらいことが挙げられる。因子分析でわずか 2 因子が最適因子であることが示されたように、学生の個人内「実践力」の区分は、かなり大まかなものであり同一因子内では正相関しやすく、実際、多くの学生の尺度項目標準得点 (10 点満点) は、例えば 2 点と 8 点、というように大きな差が出ることは少なく、むしろ 5.2 点と 5.8 点というように小数点第一位での相違に過ぎないケースが多かった。視認のしやすさ、という点での改良も必要であり、例えば尺度項目標準得点の位取りを 10 掛けし、より細かい目盛りを刻むだけでも随分見やすくなるのではないかと思われる。

また、今回、問 16 (「季節や行事に合った曲などをピアノで弾いた」) が、実習中の活動機会の点でも、各種統計処理の点でも変則要因になりやすいことが浮かび上がった。今回のアプローチの中では、活動要素を反映した項目を途中で削除することの弊害の大きさを教育上重く見て、可能な限り本項目を組み込んだ上でのデータを学生に対し用意したが、本項目の扱いを今後どうするか、これを機会に再考してみる必要はあるだろう。

全体的な項目そのものも、現場の保育者からの意見を取り入れながらより適当な内容へと改良していくことが望ましい^(注7)。

以上、対象の反応を何よりの手がかりとしながら、手法上にも、授業の進め方そのものにも、稿者自身がモニタリングを重ねながら、近い将来に保育・教育者となる学生達の参考になる試みを、今後とも提供していきたいものである。

注

(注 1) 本項目の内容は『幼稚園教育要領』⁶⁾、『保育所保育指針』⁴⁾、木村・橋川 (2008)³⁾ を基に作成したものである。用意した 37 項目のうち、過半数の幼稚園教諭が重要と

見なした 31 項目を抽出した。

(注 2) 調査期間中の休学者・退学者を除いた最大実数。

(注 3) 正式名称は「保育実習 I (保育所)」。

(注 4) 正式名称は「保育実習 I (施設)」。

(注 5) 学生が理解しやすいよう、「知・情・意」を「知的発達・感情の状態・意欲」に、「知らしめること」を「教えた」に変更し、「衛生管理が適切であること」を「衛生管理を適切に行った」とした。

(注 6) 事情によりこの時まで実習が修了しなかった学生に対しては、完了した実習の結果のみを用いてセルフモニタリング作業をさせた。ワークシート (Appendix 1) の構造上、計算に若干の変更 (本文中に方法を記載している) を加えれば、データの欠損があってもセルフモニタリングは可能である。

(注 7) 現在、秋山 (2011)¹⁾ 時に幼稚園教諭から得た意見を反映した項目を保育士に施行し、データの収集・解析中である。

(注 8) 主筆者アルファベット順

引用文献^(注8)

- 1) 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.
- 2) Butler, D. L. & Winne, P. H. 1995 Feedback and self-regulated learning : A theoretical synthesis. Review of Educational Research, 65, 245-281.
- 3) 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.
- 4) 厚生労働省 2008 保育所保育指針.
- 5) 厚生労働省 2009 保育所における自己評価ガイドライン.
- 6) 文部科学省 2009 幼稚園教育要領.

- 7) 文部科学省 2009 幼稚園における学校評価ガイドライン.
- 8) 中川恵正・守屋孝子 2002 国語の単元学習に及ぼす教授法の効果：モニタリング自己評価訓練法の検討. 教育心理学研究, 50, 81-90.
- 9) 中川恵正・梅本明宏 2003 モニタリング自己評価を用いた教授法の社会科問題解決学習に及ぼす促進効果の分析. 教育心理学研究, 51, 431-442.
- 10) Snyder, M. 1974 Self-monitoring of expressive behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 30, 526-537.
- 11) 植木理恵 2004 自己モニタリング方略の定着にはどのような指導が必要か：学習観と方略知識に着目して. 教育心理学研究, 52, 277-286.

Appendix 1:

H23年度 教職実践演習

幼児教育実践力をセルフモニタリング(自己評価)する

目的

- ① 自分の書きを訂正出す。
- ② 自分の原稿を振り返る。
- ③ 理由を述べ返す。
- ④ 理由を述べ返す。
- ⑤ ①～④を繰り返す。

実習施設: 観察実習 _____ 保育実習 _____

学籍番号 (N-)番 _____

氏名 _____

実習施設: 観察実習 _____ 保育所実習 _____

選択実習 _____

施設実習 _____

素点	項目数	÷5 =	÷5 = (A)
観察実習 (1年次11月)			
観察実習 (1年次2月)			
保育所実習 (1年次2月)			
保育所実習 (2年次2月)			
施設実習 (2年次2月)			
選択実習 (保育園・施設 (2年次8月))			
選択実習 (2年次8月)			
施設実習 (2年次9月)			
合計			

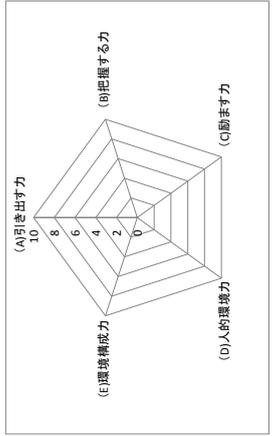
素点	項目数	÷5 =	÷5 = (B)
観察実習 (1年次11月)			
観察実習 (1年次2月)			
保育所実習 (1年次2月)			
保育所実習 (2年次2月)			
施設実習 (2年次2月)			
選択実習 (保育園・施設 (2年次8月))			
選択実習 (2年次8月)			
施設実習 (2年次9月)			
合計			

素点	項目数	÷5 =	÷5 = (C)
観察実習 (1年次11月)			
観察実習 (1年次2月)			
保育所実習 (1年次2月)			
保育所実習 (2年次2月)			
施設実習 (2年次2月)			
選択実習 (保育園・施設 (2年次8月))			
選択実習 (2年次8月)			
施設実習 (2年次9月)			
合計			

素点	項目数	÷5 =	÷5 = (D)
観察実習 (1年次11月)			
観察実習 (1年次2月)			
保育所実習 (1年次2月)			
保育所実習 (2年次2月)			
施設実習 (2年次2月)			
選択実習 (保育園・施設 (2年次8月))			
選択実習 (2年次8月)			
施設実習 (2年次9月)			
合計			

素点	項目数	÷5 =	÷5 = (E)
観察実習 (1年次11月)			
観察実習 (1年次2月)			
保育所実習 (1年次2月)			
保育所実習 (2年次2月)			
施設実習 (2年次2月)			
選択実習 (保育園・施設 (2年次8月))			
選択実習 (2年次8月)			
施設実習 (2年次9月)			
合計			

※自己理由(実習証明・時期ずれ関係やセルフモニタリングシート未提出など)で実習データが5回に満たない者は、データを割る実習回数を該当回数に変更する。
※データ一つは小数点以下第2位を四捨五入する。



標準点

(A)引出す力 _____

(B)把握する力 _____

(C)動ます力 _____

(D)人的環境力 _____

(E)環境構成力 _____