

「保育行為自己評価法」の理論と教育効果についての研究

The Theory and Educational Effects of The Self Evaluation
Method for Rearing Action

赤井 美智子

Michiko Akai

(目 的)

本学の幼児教育学科において、筆者は関係論を基盤とした行為法・心理劇による保育者養成のための教育活動を研究・実践し、紀要にも発表してきた。

今回は、保育者養成のための行為法による実習事前・事後指導の共同研究(注1)の一環として開発した保育行為自己評価法の原理と特性について明らかにすることと、十文字学園女子短大幼児教育学科における個別性のある実践展開の過程において明確になったその教育効果について分析し、考察をすすめることを目的とする。

1. 行為法と連結した自己評価法の開発の意義

筆者等は関係論を基盤とした、行為法(注2)を導入した実習事前・事後指導の内容と方法の共同研究を展開し、それらの研究成果は5人の研究メンバーそれぞれの所属する研究・実践現場で発展させてきている。

それらの研究においては、実習による学習効果をあげるために、学生があらかじめこなしておかなければならない課題内容を、次の5つに分類した。

- 1) 実習実践上の手続きおよび実習現場の理解
- 2) 現場を共有する人としての社会常識の獲得
- 3) 準保育者としての基礎的な技能と知識の獲得
- 4) 現場で学ぶ人としての謙虚さと意欲の習得
- 5) 主体的に判断してふるまう意欲の習得

これらの中で、とりわけ重要でありながらこれまでのさまざまな実習指導の研究において、その指導法が未開発な課題は5)である。

ふるまいながら考え、考えながらふるまうことが常に要求される保育現場において、その課題を達成できるような「主体的に判断してふるまう保育者の養成」は、緊急の課題であり、その為には、養成校における実習事前・事後指導の方法として、「行為法」の導入が必要であることを提起し、その有効性についての研究を重ねてきた。

主体的に判断してふるまう力の習得は、その重要性を単に強調した講義を受けるような受動的な学習に留まっていたは不十分である。そこに、学生が「いま、ここ」の状況の発展に参加し、主体的にかかわり方を判断し、役割をになってふるまう能動的な認識と行為における学習体験を積み重ねることが可能な行為法の展開がどうしても必要になるのである。

このような研究主題を具体化する方法の一つとして、保育行為評価法の開発をめざした共同研究は進められたのである。

2. 保育行為自己評価法の開発

(1) 評価項目の構成

評価項目は、保育者を目指す学生に養成されることを目指す資質の養成課題についてのさまざまな検討を基盤にして、それらに内容的に対応する構成になっている。

評価項目の基盤となる養成課題は、実習段階に対応させて、表1のように設定されている。これらは、主体的に判断しふるまえる保育者への学生の初歩的な歩みを大切に、2段階に分けて設定されているところに特色がある。それは、実習段階を2つに分ける（学生が初めて参加する実習を初回実習、二回目以降の参加実習を次回実習と名付けた。）ことにより、学生にとって養成課題が、より細やかで、取り組みやすく、自己の成長を自覚しやすいものになっている。

表1 初回及び次回実習の養成課題対応表

学 生 の 育 ち	初 回 実 習	次 回 実 習
自己を育てる (対自己関係)	・気づきを豊かに ・目立ちつつ落ち着いて立つ	・勇気を持って踏み出す
人とのかかわりを育てる (対人関係)	・こどもと個別的にいろいろな出会いができる	・かかわりを豊かに
集団・課題へのかかわりを育てる (対集団・課題関係)	・遊び（集団活動）に参加する	・統合的リーダー機能を発揮する

以上のような自己関係、人（集団）関係、物（課題）関係の関係性において成立している養成課題に対応させて、実習生に必要なと思われる適切で具体的なさまざまな保育行為を、できるだけ簡潔な表現で文章化する作業を行った。そして、それらのいろいろな保育状況における具体的な行為のし方を表す文章は、内容的な検討を重ね、最終的には、25の評価項目のある自己評価法を作成した。

このようにして共同研究において開発した保育行為自己評価法には、現在、4種類がある。それらは、初期的実習時期の実習内容に対応させた評価項目が20項目（集団全体に対する指導

に関する項目が削除されている) のものと、集団全体との関係をとらえての保育行為項目が含まれている25項目からなる、主として2回目以降の後期実習に対応したものの2つに大別でき、それぞれには、評価項目の文章表現が現在形のもの(資料1, 実習事前使用)と過去形のもの(実習事後使用)ができています。

この評価法においては、それぞれの養成校の実習システムや、養成段階に応じて、評価活動の導入時期や評価表の種類が適切に選択され、多様な活用法や実践技法が展開・発展している。

資料1 保育行為自己評価法 (実習前使用)

実習に臨むにあたって、次の事柄について、どの程度準備できているか自己評価してみましょう。(⑤の5段階尺度に丸をつけましょう)。また、あなたが、実習で特に大切にしたいと思うものを選んで、左の()の中に丸をつけましょう。いくつつけてもいいです。

	5	4	3	2	1
() ①いろいろなことに気づくことができる。	_____	_____	_____	_____	_____
() ②落ち着いて子どもといっしょにいられる	_____	_____	_____	_____	_____
() ③落ち着いて子どもたちの前に立つことができる。	_____	_____	_____	_____	_____
() ④まわりの子どもや先生との関係を意識して、立ち方工夫ができる。	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑤子どもからはたらきかけを十分にうけとめることができる。	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑥いろいろな子どもにはたらきかけることができる。	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑦子どもの目の高さを意識してふるまうことができる。	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑧子ども達と一緒に楽しく遊ぶことができる。	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑨子どもの遊びに参加しながら、まわりの動きにも関心を向けることができる。	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑩私がかかわって、子ども達の遊びを発展させることができる。	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑪わからないこと、不確かなことを自分から質問できる	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑫思い切って自分を表現できる	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑬自分から進んで役割を見つけて行動できる	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑭「今だな」と思って、行動に踏み出すことができる	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑮子どもの遊びの予想を越えた変化にあわせてかかわることができる	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑯子ども達の物の取り合いやいざこざの場面で、適切にかかわることができる	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑰子どもにかかわる時に、いろいろなかかわり方があることを意識して、工夫できる	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑱場面を設定したり、道具を生かして遊びを発展させることができる	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑲子ども達にわかりやすい声の出し方、スピードで話ができる	_____	_____	_____	_____	_____
() ⑳子どもをひきつけるようなふるまいができる	_____	_____	_____	_____	_____

(自己評価をして感じたこと)

尚、25の評価項目からなる自己評価法では、先に示した20項目以外に、次の5つの評価項目が含まれている。

- ㉑ 一人一人の子どもにかかわっているとき、クラス全体の様子も同時にとらえることができる
- ㉒ 子ども集団全体を指導しているとき、一人一人の動きがとらえられる
- ㉓ 子ども達が今と取り組んでいる活動の充実を大切にしながら、次の活動の方向性を出すことができる
- ㉔ 責任実習で子ども集団が楽しく、充実した活動ができる
- ㉕ クラス集団の方向性とは異なる動きをする子ども達も大切にしながら集団の運営ができる

(2) 保育行為自己評価法における評価の原理

どのような評価に対する理論に基づいて評価項目が設定されているか、どのような手続きで評価活動が実施されるかによって、その活動にかかわる者の認識や行為の形成のされ方、育ちは大きく違ってくる。ゆえに、「どのような関係枠を用意するかということ、即ち、どのような評価目的のもとで、どのような項目を設定し、どのような方法で評価を行うかが評価者の責任として問われる」⁽¹⁾ という責任認識が評価者には常に必要である。

関係論の立場からは、評価は「関係発展のもたらされる状況における関係枠の明確化」⁽²⁾ と定義され、評価活動を行う評価者の側からは、評価とは「被評価者の関係枠への位置づけ」⁽³⁾ ととらえられる。そして、評価は評価する者のためにあるのではなく、評価者と被評価者の両者の発展を促進する活動として、「評価即教育即治療」の原理にもとづいて展開すべきであるという理論に基づき研究を進めた。

この保育行為自己評価法では、学生自身が自分の実習中における保育行為（感じ、考え、ふるまう）における育ちを評価することが求められる。そこでは、評価活動にかかわる主体である学生が、その活動のプロセスで、自己の行為をふりかえり、自己において達成できていることや、成長を認識でき、次に達成すべき行為目標も明確化できるような、自己の育ちが促進されること（評価即学習）を第一の目的としている。

また、この自己評価活動を実習指導の中に位置づけている指導者にとっては、この方法の結果から、学生の実習段階ごとの学習状態の一般的傾向や個別的な学生の実習状況についての情報を得て、それらのことを実習指導の内容や方法に生かしていくこと（評価即教育）も目的としている。

(3) 評価活動の方法

この評価法は、次に示すような3層の設問により構成されており、学生がそれらに主体的にかかわる自己活動により、自己評価活動が展開する。

A 評価項目における達成度の自己評価

25(20)の評価項目について、5段階尺度のどこかの数字に丸をつけることにより、自己の

その項目における保育行為の達成度を数値化する。

B 自己評価に基づく自己課題の設定

たくさん評価項目の中から、特に自分にとって大切に、その達成度を上げるために努力したい最重要項目を選択する活動を行う。そして、学生によって自己選択されたそれらの項目は、次の実習に向けての自己課題となる。

C 自己評価活動についての自由記述

先の2種類の活動をして感じる事、発見したこと、考えることを自由に書く活動である。

ここでは、評価項目の枠に強く規定されることなく、自由に自分らしい発見や感じ方を表現することが期待される。評価枠に出会って、かえって自己の行為の特色が明確化されることも多く、自己評価をすることでどのような気づきが増えたかなどを書いたりして、なんでも自由に表現できる場となっている。

「できる」「できない」に丸をつけて終わるような評価法と異なり、ここでは、枠のない自由な表現活動もこの評価法に位置づけられており、学生の多面的思考や独自性、自発性の展開・促進がねらわれている。

3. 保育行為自己評価法の実践

(目的・方法)

本校では、評価即学習即教育の基本原則において開発された保育行為自己評価法を実習事前・事後指導において1993年以来さまざまな変化を取り入れながら実施してきている。ここでは、1997年度に2学年生126名を対象として実践した保育行為自己評価法の効果についての考察を、実践結果の集計とアンケート法、自由記述法によってすすめる。

(保育行為自己評価法の展開過程)

自己評価法を二年次の初回実習時(6月, 2週間)と次回実習時(10月, 2週間)の事前・事後指導において、次のような順を追って実施した。なお、この評価法と連結させて展開した関連活動(a, b, c)も展開過程に含めて示すことにする。

(展開過程)

(a. 養成課題に対応した行為法の実践)

実習事前指導の講義時間において、初回実習において誰にでも身につけていることが目指される基本的な行為の仕方(評価項目に対応)について実際に、学生同士で子どもや保育者等の役割をとりながら、行為レベルで学習する。

↓

(1) 初回実習における自己課題の設定

初回実習事前指導の時間において、保育行為自己評価法の目的、年間を通しての活用計画を

説明する。次に、学生個人が、常に必要に応じて〈養成課題に対応している評価項目〉を確認したり、自己課題を検討できるように個人用の自己評価シートを回収用以外に配布する。

それを見ながら、学生は、1年次の基礎的実習における自己の育ちを振り返り、項目ごとに自己の達成度を検討し、評価項目の中から、2年次の初回実習に臨む今、自分にとって達成をめざして、特に大切にしたい項目を2つ選択する活動に取り組む。(一番に重要な自己課題に二重丸、次に重要な課題に丸をつける。自己課題を2つに限定したのは、焦点を絞ることで、いくつも選んで実習中に、かえって自己課題意識が拡散したり、忘れてしまう事例を少なくすることをねらったためである)

(b. バズ・セッション)

自己評価表の項目に出会っての感想・発見やどのような理由でどの項目を自己課題にしたかなどについて、少人数のグループで話し合い、自己課題設定における一般共通性や個別差異性についての認識を深めながら、初回実習にむけての意欲を高め合う。

↓

(初回実習)

↓

(2) 初回実習についての保育行為自己評価法(20項目)の実施

↓

(3) 次回実習に向けての自己課題の設定

初回実習の成果とその後の学習の成果を踏まえて、次回実習にむけての自己課題を前回同様の方法で2つ選択する。

↓

(次回実習)

↓

(4) 次回実習後の保育行為自己評価法(20項目)の実施

↓

(c. バズセッション)

自己評価法を行ってみての感想、発見について話し合う。

その後、学生はバズ・セッションで話し合ってみての感想・発見を個別に自由記述する。

4. 実施結果とその効果についての考察

保育行為自己評価法の実施結果の分析対象は、2年B組41名に限定し、その効果を、次のような3つの側面から考察する。

(1) 自由記述文の内容分析においてとらえられる効果

すべての学生が自由記述において、この評価法で気づいたこと、促進され育った意識や行為、意欲の高まりなどについて、たくさんの感想や発見・考察を書いていた。そこには、どの学生

にとっても、いろいろな変化や効果が自覚され、自由記述活動で、それらを表現しようという意欲の高まりがとらえられた。

多くの学生が自分の書きたいことを用意された自由記述欄のスペースでは書ききれず、用紙の裏にまで、たくさんの感想、発見、意見を書いており、その記述量の多さは、まさに、この評価法における表現意欲、自発性の促進効果を表していると言えよう。

そのなかで、特に、効果について述べた内容を抽出し、分類すると、それらは次のようにまとめられた。

- a. 事前指導において出会った評価項目は、保育における行為の仕方の指針となり、いくつかの項目の達成を促進するために展開した行為法の学習体験と共に、実習場面での行為に意識的につなげてふるまえる場面があった。

(具体例—勇気をだして、保育者に質問する実習生の場面の行為法(評価項目11—「わからないことと不確かなことを自分から質問できる」に対応)の体験と評価項目14(「今だな」と思って、行動に踏み出すことができる。)が結びついて、実際の場面で先生に質問してみる踏み出しに役立った。)

- b. 自己評価することで、自分の行為をふりかえり、現在できていることが明確化し、さらに、これから先、もっとできるようにすべきことが、具体的行為のレベルで意識化しやすくなる。
- c. 年間を通して、同じ20項目の保育行為自己評価票を使用して自己評価を行うので、達成度の変化や自己課題の変化を自分なりに把握しやすく、成長する存在、個性的な存在としての自己の歩みへの自覚と意欲が強まる。
- d. この活動を積み重ねる過程において体験するバズセッションでは、お互いの目標や成長や悩みにおける共通性の認識と同時に、「仲間同士で、共に成長しよう」という意欲が育つ。それと同時に、それぞれの育ち方や自己課題、実習園指導や実習条件における多様性、個別性の存在にも気づく。

このような評価活動を積み重ね次回実習を終える頃には、学生の意識は拡大し、評価法における達成度の増加数や自己にできることを肯定的に把握して、安心したり、満足するだけに留まらず、自己の保育行為の質的向上への模索が始まる。

そこでは、肯定面ばかりでなく、プロの保育者になるために自己に不足している面についても考えるようになる。特に、精神的な余裕が少しは持てるようになる次回実習期は、積極的に担任の保育者の保育実践について観察できるようになり、よく質問し、学ぼうとする意識を強め、プロの保育者に必要な意識や行為の質的レベルが把握できるようになってくる。その結果、一般的傾向として、自己の到達地点とプロの保育者の実力との間にある大きな隔たりも、強く意識されるようになる。

しかしそこで、このような厳しい現実には押しつぶされることなく、その現実を踏まえて、否定的把握のみに偏ることなく、同じ道を志す仲間同士で共感し励まし合いつつ、卒業までの期間に取り組みたい具体的学習プランや新たな自己課題(評価項目にないような自分で考えた課題も含める)を個別にイメージするようになった。

(このような効果は、個別活動として行うこの自己評価法の次に、小集団活動であるバズセッションを連結することによる集団におけるさまざまな相互作用が展開し、より強められていることが、バズセッションの自由記述により明らかになった。)

(2) 自己課題意識の変化においてとらえられる効果

評価項目に何回も出会い、自己の行為を客観化し、育ちを評価すると同時に自己課題を選定する一連の作業を繰り返す活動は、課題関係へのかかわり方の発展(自己課題意識の形成・持続とその達成への意識的行為の展開)を促進するのではないかという推測の基に、それを明らかにするために、自己評価法の後に簡単な調査を行った。

それは、自己課題意識の変化を把握するために、「実習中における自己課題の意識の仕方」について学生が自由記述で答えるアンケート法によって実施され、その結果は、次のようにまとめられた。(表2)

表2

自己課題の意識の仕方	初回実習	次回実習
<自己課題を意識して行為した>	56.1% (23人)	73.2% (30人)
<自己課題を意識していなかった>	43.9% (18人)	19.5% (8人)
・日々、目の前のことに追われ、課題を意識して行為する余裕がなかった。		
・自分なりに別のことを課題とし意識して、行為していた。	0% (0人)	7.3% (3人)

(注) 表2の「自己課題」とは、自己評価活動時に自己設定した「自己課題」に限定している。

以上の結果からは、初回実習は、実習生としての生活全般に慣れること、とりわけ実習ノートを書くことに相当のエネルギーを費やし、実習における自己課題の存在すら意識できないほど、余裕のない状況にあった学生が43.9%もいたという実態が判明した。この調査からは、次回実習では、目の前のことをこなすのに精一杯の生活を送って居る学生が想像以上に多く、自己課題が発展するように意識的に行為した学生は56.1%であった。

しかし、次回実習になると、73.2%の学生が自己課題を意識していたと答えている。

この%に、評価項目以外の行為課題を自主的に意識して行為していた7.3%の学生も加えると、次回実習においては、80.5%(24.4%増)の学生がなんらかの課題意識を保ちつつ、それを意識的に行為化しようとするような、自己が自己に接在的にかかわること(自己関係接在)が可能になったことになる。このように、数字の上からも、自己課題の意識のしかたの発展的变化が明確になった。

その原因としては、初回実習や次回実習の事前・事後指導において、自己課題の選定や達成度の自己評価をする活動を重ねることによる課題意識の深まりや、初回と同じ幼稚園で次回実習ができることの精神的余裕により、多くの学生が自己の状況を意識的に操作しながら(自己関係内接-接在)、場面状況を把握しながら(状況接在)、意識的に自己課題を行為化する(課題関係外接-接在)ような、一連の活動を展開できるように変化したことが考えられる。

数人の学生は実習中に評価項目以外の自己課題を自分で設定し（その理由としては、自己課題をクリアできたためと実習現場で評価項目以外のところに最優先すべき自己課題を創造する必要があると感じたための二つがあった）、その達成を意識して行為することを実践していたことも記述していた。その内容は、物関係中心の環境設定や、担任保育者とのコミュニケーション等に関する自己課題であり、われわれが設定した評価枠以外へ自己課題の展開する領域を広げ、必要に応じて自主的に自己課題を創造していくかかわり方も展開していたことが明らかになった。

これは、少数の学生における事例ではあるが、まさに課題枠を越えて、新たな発展的な課題関係を創造するような、課題関係における接的なかかわり方の実現を示す具体例であると言える。

以上に述べた数字によっても明らかにされたように、“自己課題意識の持続と、その行為化が可能になる方向への変化”は、学生の自己関係、および課題関係へのかかわり方における＜接在性の発展＞であり、それは保育者としての資質の向上をもたらすものであり、この自己評価法による効果の一面をはっきりと現している。

(3) 達成度の自己評価の点数化における効果

ここでは、自己評価の結果を5段階の達成度で点数化できることが、実習中の保育場面における主体的な行為化への手がかりがはっきりつかめず、不安の強い学生に、自己の現状を肯定的に客観化し、自己の成長を具体的に自覚しやすくする効果（＝自己肯定性、自己客観性、成長の自覚を促進する効果）をもたらす事実について焦点を絞って述べる。

この評価法の実施結果を各学生の初回実習後と次回実習後の達成度の自己評価における総得点に関して整理すると表3のようになる。

表3に示されるように、95%（41人中39人）の人において、実習ごとに達成度の総得点が増加している。

多くの学生の自由記述からは、このような総得点を計算し比較する作業は、学生に総得点増加の事実を客観的にとらえ、自己の成長を明確に自覚し、自信をもって「成長する存在」としての自己を実感できるようにする効果をもたらすことが明らかになった。

尚、総数を減らして自己評価した二人については、二人とも、総得点が減った理由として、次回実習時に、初回時よりも、自己への評価基準が厳しくなったことを挙げている。その上で、総数は増えなくても、この点数化作業とその検討を通して、自己の成長した項目ばかりでなく、力不足の面もしっかり自覚でき、これから選定すべき自己課題がはっきりしてきたことを自由記述で述べており、ここにも他の学生と同じような自己評価法の効果がとらえられる。

以上のように、大部分の学生が初回実習時から達成度の向上を具体的に総得点の増加として把握できていることは、この評価法が、学生にとって、実習における自己の成長（小さな歩み）を自覚しやすいような評価項目と評価方法（達成度を5段階で評価する）から構成されていることに負うところは大きい。

自己の成長の自覚を促進しやすい基礎的な行為に関する項目の代表例としては、評価項目7

(子どもの目の高さを意識してふるまうことができる)、評価項目8(子ども達といっしょに楽しく遊ぶことができる)を挙げることができる。これに出会うと、多くの学生は、「これなら、高得点をつけられる」とはりきって高い評価点をつけ、仲間同士でほっとしたり、初めから達成度を高くつけられる項目があることを喜ぶ光景が展開した。

(表4参考 達成度の高い平均3.5以上の項目数は初回実習後-5, 次回実習後-13である)

このように、この評価法は発展途上にある学生にとって、できていること小さな成長を目立たせる肯定性の原理が展開し、努力が成果に結びつきやすい初歩的な自己の意識の仕方や行為への踏みだしに関する項目が多く、子ども集団への指導的かわりに関する項目数は少ない構成になっている。その結果、このような評価枠に出会うと、することのできた基礎的な行為場面を想い出しやすくなり、それは達成度の総得点における具体的な数の増加に結びついてくるのである。

こうした、自己作業を通して得られた具体的な数の変化は、プラスのインパクトとなり、学

表3 達成度評価の総得点の変化(回答者41人)

学生	初回実習後	次回実習後	増減数	学生	初回実習後	次回実習後	増減数
1	54	59	+5	22	65	84	+19
2	62	67	+5	23	67	71	+4
3	56	58	+2	24	64	73	+9
4	56	64	+8	25	62	82	+20
5	52	60	+8	26	72	85	+13
6	55	67	+12	27	86	88	+2
7	59	64	+5	28	70	85	+15
8	54	69	+15	29	71	61	-10
9	64	68	+4	30	73	70	+7
10	65	73	+8	31	72	80	+8
11	52	73	+21	32	63	77	+14
12	63	68	+5	33	56	71	+15
13	70	73	+3	34	71	83	+12
14	58	66	+8	35	55	65	+10
15	68	65	-3	36	53	71	+18
16	58	74	+16	37	70	89	+19
17	69	71	+2	38	66	71	+5
18	59	70	+11	39	55	82	+27
19	67	77	+10	40	60	71	+11
20	71	78	+7	41	56	77	+21
21	72	84	+12				

生の現状を肯定的に客観化してとらえる力（肯定性、客観性）を促進し、成長する自己の歩みを自覚しやすくする大きな効果をもたらしている。そして、それは自己満足に留ることなく、自分なりの次なる成長を目指す意欲をも促進する効果に必然的につながっていくことは、自由記述のところで、繰り返し多くの学生が述べている事実である。

（総括的考察）

実習の事前・事後指導を共通の研究テーマとする共同研究において開発された保育行為自己評価法の意義、理論、特性、内容についての概略を前半において述べた。

3章では、十文字学園女子短大の実習システムに個別に対応させつつ、実習指導の一部として小集団活動、行動法と連結して展開したこの評価法の学生における教育効果について、3つの側面から分析・考察した。

その結果、評価即学習即教育の原理に基づいて開発されたこの自己評価法の効果は、「学生が評価活動を積み重ねる過程で、自己の現状を肯定的に客観化し、成長する自己の歩み自覚して、

表4 項目別達成度評価の変化（回答者41人）

項目	初回実習後		次回実習後		平均の増加 (次回-初回)
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
1	3.07	0.82	3.61	0.80	+0.54
2	3.51	0.75	4.15	0.61	+0.64
3	2.68	0.79	3.59	0.84	+0.91
4	3.32	0.82	3.71	0.64	+0.39
5	3.00	0.74	3.54	0.60	+0.54
6	3.73	0.87	4.15	0.76	+0.42
7	3.85	0.76	4.10	0.77	+0.25
8	4.22	0.82	4.49	0.71	+0.27
9	3.15	0.82	3.71	0.72	+0.56
10	2.78	0.99	3.32	0.79	+0.54
11	3.76	0.83	4.02	0.85	+0.26
12	2.90	0.77	3.46	0.74	+0.56
13	3.05	0.59	3.63	0.70	+0.58
14	2.63	0.66	3.10	0.80	+0.47
15	2.88	0.64	3.34	0.57	+0.46
16	2.90	0.66	3.54	0.64	+0.64
17	3.15	0.82	3.54	0.87	+0.39
18	2.61	0.77	3.00	0.77	+0.39
19	3.17	0.74	3.41	0.89	+0.24
20	2.83	0.63	3.27	0.67	+0.44

自己課題の達成をめざす意欲を促進する働き」においてとらえることができた。

本研究では、この評価法の学生における効果に焦点を置き考察してきたが、もう一方の指導者側における効果についてもここで触れておきたい。

指導者としては、この評価法の実施から、個々の学生の成長に関する情報が得られるだけでなく、全体的な実習状況や実習指導の検討課題についての情報を得られたことを最大の効果として挙げたい。

そして、これらの自己評価の結果を手がかりにしながら、必要に応じた個別カウンセリング(実習や進路・適性に関する相談、実習国側の評価と自己評価のギャップについての検討)や達成度の評価平均が低い項目群の検討とそれらへの行為法による対策などに取り組み実習事前・事後指導をより効果のあるものとしていことを考えている。

今後の研究課題としては、学生の自己課題意識の発展、その選択傾向の変化と達成度との関係についての研究がある。本論文中で述べたように、実習における自己課題の意識の仕方についてのアンケートからは、学生の課題関係への多様なかかわり方が把握でき、いくつかの問題提起にも出会うことができた。

これからもこれらの研究を進め、学生の実習状況の実態にしっかりと対応した実習事前・事後指導を探求していきたいと考えている。

<付記>本研究は、数年間にわたる行為法による実習事前・事後指導の共同研究の成果が基盤となり、まとめることが可能になった。この共同研究グループの大戸美也子、日吉佳代子、森邦子、春原由紀の各氏に心より感謝の意を表します。

(注1) 全国保母養成協議会関東ブロックにおける研究助成の対象研究となり、1191年から2年間にわたり、共同研究を行った。その研究成果は参考文献(2) - (6)等に発表している。

(注2) 行為法とは、関係学の理論と心理劇の技法を基礎に、さまざまな場面を設定し、そこで参加者がいろいろな役割を取り合いながらふるまい、感じ、考えることにより、参加者の表現や認識、行為を深め合い、発展させる方法である。教育方法として展開する行為法では、未来において出会うような場面や過去に出会った場面の状況に構造的に対応する場面を設定して、即興劇を展開し、そこで得たさまざまな役割体験を素材にして学習を進めていくところに特色がある。

参加者は多様な役割体験を通して、新たな視点、感じ方、ふるまい方を発展させ、日常生活においても、参加者が行為のレベルで自発性、創造性、柔軟性を発揮できるようになることがめざされている。

(引用文献)

- (1) 春原由紀「教育技法としての「自己評価法」」「研究紀要 第12号」埼玉純真女子短期大学 1997
- (2) 関係学会・関係学ハンドブック編集委員会編「関係学ハンドブック」関係学研究所, 1994
- (3) 同上

(参考文献)

- (1) 松村康平・斉藤緑著「人間関係学」関係学研究所, 1991
- (2) 日吉佳代子, 森邦子, 大戸美也子, 春原由紀, 赤井美智子「行為法による実習事前・事後指導 その1 - 「初回」実習の事前・事後指導について」「保母養成研究第10号」全国保母養成協議会1992
- (3) 赤井美智子, 大戸美也子, 春原由紀, 日吉佳代子, 森邦子「行為法による実習事前・事後指導 そ

- の2 - 「次回」実習の事前・事後指導について」 「保母養成研究11号」全国保母養成協議会 1993
- (4) 赤井美智子, 大戸美也子, 春原由紀, 日吉佳代子, 森邦子 「実習事前・事後指導の研究 その1」 「保育行為自己評価法の開発」全国保母養成協議会第33回研究大会発表要旨集 1994
- (5) 赤井美智子, 大戸美也子, 春原由紀, 日吉佳代子, 森邦子 「実習事前・事後指導の研究 その2 「保育行為自己評価法」の展開」全国保母養成協議会第33回研究大会発表要旨集 1994
- (6) 赤井美智子, 大戸美也子, 春原由紀, 日吉佳代子, 森邦子 「保育行為自己評価法の開発と活用」 「関係学研究 第24巻」関係学研究編集委員会 1997