

保育実習が学生の自己効力感に与える影響 —保育専攻学生2年間の縦断的データの分析—

小 藺 江 幸 子

(2012年9月24日受理)

要 約

本論は先に淑徳短期大学紀要48で発表した保育実習自己効力感尺度（小藺江2009）を用いて保育者養成校の学生の自己効力感の変化について研究したものである。養成校在学学生の2年間の保育実習前後の自己効力感について縦断的データを取り、因子ごとに変化の特徴をとらえた。保育の資質に近い部分よりも保育のスキルを獲得することで自己効力感が上がると予想したが、実習で上昇した自己効力感が時間の経過に従って実習前のレベルに近くなってしまったという結果を得た。意図的に努力した項目については実習後には明らかに自己効力感は上昇し、その後時間の経過に従って実習前のレベルに戻るように近づいてしまうが、実習経験を積むことで、らせんを描くように適正な実力に見合った自己効力感に近付いていくことが明らかになった。

キーワード 保育実習、自己効力感、保育者効力感、保育者の資質、
保育のスキル

1. 問題と目的

保育者になることを目指して養成校に入学し、成績も問題なく実習先の指導者からのよい評価を得られているにもかかわらず、保育職を職業として選ばない学生がいる。保育職が他の職業ほど経済的に恵まれる仕事でないことが直接の理由ではないという。自分にはほかの道も選ぶ余地があるという思いが強くなったともいう。確かに実習を経験することで、保育者の仕事は楽しいことばかりではないことが次第にわかってくるのは大方の保育専攻学生が経験することである。保育者間の協力体制や人間関係の難しさ、保護者との関わりや支援の仕方の難しさ、個々の子どもの抱える問題も昨今は複雑さを増すばかりである。若い保育者にとって苦勞も予想される保育職を目指すことに気持ちが萎えてくることは想像に難くない。その一方で授業の理解もおぼつかなく実習先からも保育者としての資質に疑問を示され、

それでも努力を重ねて保育職につきたいという初志を貫く学生もいる。

この進路の分かれ道において、学生の内部で働く保育職に対する自己効力感が進路決定に影響しているのではないかと考え、実習を経験することによる保育専攻学生の自己効力感の変化について研究をすすめている。そしてその経過や結果から進路指導及び実習指導に有効な示唆を得ることを目的としている。

1 保育実習における自己効力感

Bandura,A.は提唱する社会的学習理論のなかで「人間の行動を決定する要因として、先行要因、結果要因、そして認知要因の三つがあり、それらの要因が複雑に絡み合って人間と行動と環境という三項間の相互作用の循環が形成される」¹⁾と述べている。そして個人の認知的要因である「予期機能」が行動の変容のために重要な役割を果たしている²⁾とした。Banduraは自己効力感を定義して「自分がやりたいと思っていることの実現可能性に関する知識、自分にはこのようなことがここまでできる」³⁾という考えのことであると述べている。本研究における自己効力感は、保育学生が保育実習において適切な保育行動が自分に可能かどうかを考える自己関連思考であり、ある結果を生み出すために必要な行動をどれだけうまく行うことができるかという個人の確信である可能予期に属する概念であることをふまえた研究である。また本研究は2009年2月に本紀要に掲載された「保育実習自己効力感尺度作成の試み」で発表されている尺度を用いて得たデータを使っており、「保育実習が学生の自己効力感に与える影響」—保育士養成校の1年生及び2年生の特徴—（2011小藺江）の後続研究である。

2 保育専攻学生の自己効力感測定の尺度について

保育学生の自己効力感についての研究は1987年に実習前後に行われる実習指導が単位化された後、教師効力感尺度（1992桜井）をもとに保育者効力感尺度（1994三木、桜井）^{註1}が作成されて以降、盛んに行われるようになった。三木、桜井作成の保育者効力感尺度は1因子構造で10項目から構成されている。この尺度はその後、西阪（2002）、石川（2004）、岩井（2004）、早坂（2009）等が、精神的健康や食育、対児感情等と関連づけて行った保育者の自己効力感研究に使用され、保育者ならびに保育学生の自己効力感の研究に用いられてきた。この保育者効力感尺度について三宅（2005）は「カバーしている範囲が狭いため
2 の尺度としての限界」⁴⁾を指摘し、小藺江（2009）は乳児保育についての養護の観点の不足、ならびに1998年の幼稚園教育要領の改訂や1999年の保育所保育指針の改訂に伴う環境構成を主な保育方法として乳幼児の能動的な遊びへの誘い掛けを行う視点の弱さ⁵⁾を指摘した。

一方、西山（2006）は領域「人間関係」に特化した保育者効力感を測定する新たな尺度を作成したが、それは3歳以上の幼児の保育を想定した尺度で、保育者自身の内的な要因を捉える方法としての自己効力感尺度である⁶⁾という。また西山は保育者養成校の役割に関わる要点が個々の学生の自我同一性の形成過程に目を向けた支援にある⁷⁾として、自我同一性と職業認知の関係を重要視して新尺度を作成している。そして西山の作成した人間関係保育

者効力感尺度は、三木、桜井尺度から3項目選んで追加し、80項目の構成となっており、①人と関わる基盤をつくる、②発達の視点で子どもを捉え関わる、③子ども同士の関係を育てる、④基本的な生活習慣・態度を育てる、⑤関係性の広がりを考える、⑥自我の育ちを支えるという六つの下位領域群に分類されている⁷⁾。また西山は尺度を使って自己効力感を測定する対象を保育学生に限定せず、若年保育者や中堅保育者、熟練保育者の自己効力感についても測定を想定して、現役保育者への調査の結果をもとにして尺度を作成しており、その測定は保育経験年数に関わりなく、保育職そのものへの自己効力感を測定しようとすることにその特徴がある。本研究では、保育学生の自己効力感を測定するための尺度として2009年に小藪江が発表した保育実習自己効力感尺度^{注2}と、補足的な意味で三木、桜井の作成した保育者効力感尺度を使用している。

3 保育実習自己効力感尺度を使用することの意義

文部科学省及び厚生労働省から改訂あるいは告示された2008年の幼稚園教育要領、保育所保育指針により、乳幼児期の保育におけるねらいが、乳幼児に「望ましい経験をさせること」から「生きる力の基礎を培う」保育、「環境をとおして行う」教育が望ましい^{8) 9)}ことが従来よりも一層鮮明に打ち出されるようになった。2007年に作成された保育実習自己効力感尺度（小藪江）はこれらのことを意識的にふまえて作成されており、保育者の役割が保育室における幼児の保育にとどまらず、園児の養育に関わる家族への支援、また乳幼児の養育に関する子育て支援が重視されるようになり、園児の保護者や地域の乳幼児の養育者とのコミュニケーションや保育者間の協力体制がこれまで以上に必要とされる状況になってきていることに対応する内容を備えている。しかし、保育実習自己効力感尺度はその名の示すとおり、保育実習生すなわち保育専攻学生を対象とした尺度であり、現役の保育者を対象とするものではない。研究の目的が学生の進路選択の岐路を望ましい決断をして進むことができるように役立てたいという動機から出発したためである。

そして、保育実習自己効力感尺度は、①積極的な実習態度、②ストレス対処、③実習の事前準備、④保護者との関わり、⑤環境・教材の工夫、⑥子どもとの関わり⁶⁾の6因子より構成されている。①の「積極的な実習態度」では、マナーの問題や責任感の問題、子ども理解、及び実習指導者やクラスの保育指導者から信頼されるための要素や指導を受け入れて生かしていく態度など、保育者集団のなかで受け入れられて信頼関係を結んでいけるかどうかについての要素を含んでいる。②の「ストレス対処」では、乳幼児との信頼関係、保育者間の協働関係及び保護者や地域の養育者への支援行動などの項目を従えており、従来よりも多様な人間関係で予想される保育者のストレスへの対処の問題を扱っている。③の「実習の事前準備」は実習以前の養成校での学習態度、また実習に必要な事柄についての研究的姿勢など、実習についての精神的投入を含む内容になっている。④の「保護者との関わり」は保育実習のなかで直接経験できる内容ではない。しかし保育指導者の実践的関わりを観察する経験はできるので、これを代理経験として自分に置き換えて自己効力感を測定することは妥当だといえる。2008年の改訂以来現在の保育指針及び幼稚園教育要領において、保護者支援をど

の園においても重要な仕事として位置づけるようになってきているので意図的にこの項目を挿入しての調査・因子分析を行い、6因子の一つとして得るに至っている。⑤の「環境や教材の工夫」はまさに現代の幼稚園教育要領や保育指針の提唱する「環境をとおして乳幼児が能動的に」遊び出せるようにするための要素が含まれている。⑥の「子どもとの関わり」は学生の保育実習の要となる部分で実際に乳幼児と関わってその成長に有効な保育行動ができるかどうかを測定する内容になっている。

保育実習自己効力感尺度は、西山の「人間関係を育てる保育者効力感尺度」が保育学生から熟練保育者までを広く対象としていることと比較して、保育学生を対象にした限定された尺度ではあるが、実習生の自己効力感を人間関係に限定せず、ストレス対処や環境構成、実習へのコミットメントを含み、保育学生の自己効力感を実習生活全般から捉える視点の多様さを含む点において、学生の自己効力感測定の尺度として、本研究で用いるにはふさわしいと考えた。

4 本研究の目的

本研究の先行研究である「保育実習生が学生の自己効力感に与える影響」—保育士養成校の1年生及び2年生の特徴— (2011小藺江)¹⁰⁾ では短期大学で保育士資格を取得する学生229名について横断的に1年生と2年生の自己効力感の変化を調査し、その特徴について明らかにした。その結果、1年生は実習後に自己効力感がわずかに下がるが有意な差があるとは言い難く、2年生は実習後に明らかに自己効力感は上昇した($p < .001$)。因子別にみると、自己効力感の内容には特徴があり、「積極的な実習態度」「子どもとの関わり」「ストレス対処」など保育者の資質に近いものは1年生の実習では変化が見られないが2年生の実習後は上昇し、「実習の事前準備」「環境や教材の工夫」などの保育のスキルに近いものは1年生の実習で低下し2年生の実習で上昇傾向にあることがわかった。また「保護者との関わり」について1年生が低下し2年生は変化がなかったことの考察として、保育スキルの習得が進むにつれ自己効力感はあるが、習得まで達せずに理解にとどまる程度では自己効力感低下するのではないかとの新たな疑問が生まれている。

また、2年生の実習前の自己効力感が最も低く、1年生の実習後よりも低いことについて、机上での学習が進むにつれて保育スキル習得についての困難な側面をより現実的な問題として捉えられるようになったための緊張感の高まりによるものだと考察した経緯がある。従って、「実習の事前準備」「環境や教材の工夫」など保育のスキルに近い因子において「机上の学習の進行に伴って学生の自己効力感の下がり、実際にスキルを身につけることにより自己効力感が高くなる」という仮説を検討することを本論文の目的とする。そのために2年間の養成校在学生の連続した保育実習自己効力感を調査し、研究の対象とする。

II. 研究方法

調査対象：首都圏にある A 保育者養成学校の2010年度入学生200名の男女（年齢18歳～45歳、男性の割合、大学卒業者の割合はともに2割さらに大学卒業者以外の高校既卒者も2割の割合で在学している）

調査期間：2010年7月、10月、2011年7月、10月の計4回の調査を行った。（7月下旬に保育所実習、9月上旬に幼稚園教育実習を挟んでの実習前後の調査を実施）

調査方法：質問紙を作成し、回答を求めた。同一人の4回分の連続データを得るにあたり、ペアリングのための記号書き込み式を用いて授業時間内に実施し回収した。

調査内容：①保育実習自己効力感尺度28項目②保育者効力感尺度（三木1998）10項目について回答を得た。①②ともに回答法は5件法で、「非常にそう思う」を5点、「ややそう思う」を4点、「どちらともいえない」を3点、「あまりそう思わない」を2点、「ほとんどそう思わない」を1点とする5段階評定とした。

①保育実習自己効力感尺度（2009小藪江）6因子28項目の内訳は「積極的な実習態度」（アドバイスを確実に実行できる、子どもの手本となる身のこなし、身だしなみ・清潔感、子どもから学ぶ姿勢、命を預かる責任感、スキンシップ、アドバイスを生かす、指導者の意図を理解する、の8項目）、「ストレス処理」（ストレス対処法をもっている、気持ちの切り替えができる、困難を前にして問題の本質を明確化できる、自分で自己激励ができる、精神的落ち込みに対する対処法をもっている、の5項目）、「実習の事前準備」（実習園についての事前学習ができる、子どもについての事前学習ができる、環境整備・安全確認が十分できる、手遊びなどの演目・保育計画案の用意が十分できる、児童の興味把握ができる、の5項目）、「保護者との関わり」（保護者と同じ視点に立って思考できる、親子関係実態の読み取りができる、保護者の相談にのる力量がある、の3項目）、「環境や教材の工夫」（子どもにふさわしい活動や道具の工夫ができる、身近な出来事を教材として生かせる、玩具などの手作り工夫ができる、教材を常日頃から蓄積・準備できる、の4項目）、「子どもとの関わり」（気配りに満ちた関わりができる、子どもの意欲を引き出す言葉かけができる、子どもに対する笑顔でのことばかけができる、の3項目）である。

②保育者効力感尺度（三木・桜井1998）10項目^{注1}

Ⅲ. 結果と考察

表 1 2011年調査縦断的データによる保育実習効力感因子得点

(n= 108)

| 因子 | 2010.7 | 2010.10 | 2011.7 | 2011.10 |
|-------------|------------|---------------|--------------|---------------|
| F1 積極的な実習態度 | 3.94(0.48) | 4.07(0.46)** | 3.94(0.46)** | 4.07(0.47)** |
| F2 ストレス対処 | 3.29(0.69) | 3.39(0.63) | 3.28(0.63) | 3.41(0.66)* |
| F3 実習準備 | 3.51(0.68) | 3.69(0.54)* | 3.54(0.50)* | 3.78(0.58)*** |
| F4 保護者との関わり | 3.25(0.71) | 3.35(0.60) | 3.27(0.60) | 3.39(0.66) |
| F5 環境や教材の用意 | 3.40(0.72) | 3.41(0.62) | 3.36(0.62) | 3.47(0.67) |
| F6 子どもとの関わり | 3.96(0.54) | 4.16(0.48)*** | 3.97(0.53)** | 4.03(0.56) |
| 実習尺度自己効力感得点 | 3.56(0.50) | 3.68(0.42) | 3.56(0.42) | 3.70(0.47) |

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 括弧内は標準偏差

表 2 2011年調査縦断的データによる保育者効力感尺度項目得点

(n= 108)

| 保育者効力感尺度項目 | 2010.7 | 2010.10 | 2011.7 | 2011.10 |
|----------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| Q1 わかりやすい指導 | 3.10(0.91) | 3.21(0.81) | 3.14(0.73) | 3.32(0.78)* |
| Q2 能力に応じた課題 | 3.00(0.91) | 3.11(0.77) | 3.09(0.63) | 3.21(0.76) |
| Q3 予定変更への対処 | 3.02(0.92) | 3.34(0.83)** | 3.11(0.77)** | 3.35(0.80)** |
| Q4 何歳児の担任でも可 | 3.09(0.92) | 3.13(0.98) | 2.92(0.94) | 3.26(0.85)** |
| Q5 いじめの対処 | 3.13(0.87) | 3.13(0.80) | 3.06(0.82) | 3.26(0.74)* |
| Q6 保護者の信頼獲得 | 3.21(0.75) | 3.28(0.71) | 3.26(0.73) | 3.36(0.79) |
| Q7 子どもの不安定への対処 | 3.26(0.81) | 3.31(0.69) | 3.19(0.63) | 3.40(0.70)* |
| Q8 全体集団への配慮 | 3.45(0.78) | 3.65(0.78)* | 3.39(0.68)** | 3.48(0.80) |
| Q9 個の指導援助 | 3.32(0.82) | 3.50(0.83) | 3.33(0.74) | 3.58(0.75)** |
| Q10 保育環境整備 | 3.59(0.95) | 3.65(0.80) | 3.65(0.67) | 3.66(0.80) |

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 括弧内は標準偏差

アンケート調査に参加した人数は200名であったが、4回の調査すべてに有効な回答であった108名(54%)について分析した。保育実習自己効力感尺度について因子合成得点(各因子の項目得点を合計して項目数で割った平均点、以後因子得点とする)を算出し、各年での実習前後の因子得点についてt検定をした結果は表1のとおりである。

1 因子ごとの変化の特徴

(1) 第1因子「積極的な実習態度」

積極的な実習態度について1年目においても、2年目になっても実習前の得点は3.94、実習後の得点は4.07であり、2年続けて実習後の得点は有意に上昇している。すなわち、実習前には積極的な実習態度で臨めるかという自己効力感について低く見積もり、実習後にこの点についての自己効力感は高くなるといえる(p<.01)。つまり、実習を挟んで積極的な実習態度についての自己効力感は実感を伴って上昇すると推測できる。このことはまた、保育者としての資質に近い部分については実習の前後を通じて一貫した高さを保つとした2011小

蘭江の知見を裏付ける内容でもあり、実習前には緊張感から自己効力感は低くなり、実習後にはまた高くなるというジグザグ模様を描くような変化であることが分かる。以上のことから、第1因子「積極的な実習態度」は、らせんを描くように適正な自己像に迫っていく変化をすと言えるのではない。

(2) 第2因子「ストレス対処」

ストレス対処について1年時の実習前後では3.29から3.39で有意差は見られず、2年時の実習前後では3.28から3.41と微かな有意差のある上昇がみられた。1年時と2年時では変化に大差があるわけではない。2年時の実習が責任実習を含む最終の実習であるために1年時の実習後よりもより達成感のある経験になっていることが推測できる。しかし、2年間の変化をとおして見ると、第1因子と同様に実習前には自己効力感は低下し、実習後の上昇はあたかも自分を褒めるかのような心の働きがおこっているように見える。

(3) 第3因子「実習の事前準備」

1年時の実習前後を見ると因子得点は3.51から3.69に有意な上昇があり ($p<.01$)、2年時の実習前後には3.54から3.78と明らかな上昇がみられる ($p<.001$)。また2年時の実習前の得点は有意に下がっており、責任実習をひかえた緊張感を感じさせるものであるが、実習後の得点の上昇は6因子の中で最大の上昇を示しており、2年時の最終実習後には保育計画案の作成を含む実習の準備に対して手ごたえを感じていることを示していると言えよう。

(4) 第4因子「保護者との関わり」

1年時の実習の前後では因子得点は3.25、3.35で有意差は見られない。2年時の実習前後の因子得点は3.27、3.39でこれも有意差は見られない。実習においては保護者との関わりは実際に経験できるわけではなく、保育指導者やクラス担任が関わっている仕方を垣間見る経験にすぎない。モデルとしての指導者の代理経験を見るだけでは、実習生の自己効力感に変化を及ぼすような有意な変化になっていないことがわかる。しかし、2年目にはいると実習前の因子得点も実習後の因子得点もわずかに上昇している気配が窺われ、実際の関わりを自分でするようになった暁にはそれなりの自信を得て自己効力感が上昇していくであろうことを予想させる内容になっている。

(5) 第5因子「環境・教材の工夫」

1年時の実習前後の得点は3.40と3.41で殆ど変化は見られず、2年時の実習前後でも3.36から3.47と有意差の見られる変化ではない。このことは実習生にとって環境整備や環境構成という行為が個人の資質の範囲内での気づきに支えられることに留まってしまっていることを危惧させる結果である。保育指針や幼稚園教育要領では「環境をとおしておこなわれる教育、保育」という観点が2008年以降特に強調されてきたのであるが、実際の実習においては設定保育を主活動として指導責任実習をせざるを得ない実習形態をとるために、環境をとおして行う保育という観点が薄れてしまっている結果だと考えざるを得ない。しかしながら4回の調査のうち、2年時の実習後に「環境・教材の工夫」の因子得点がかつても高得点になっていることを勘案すれば、卒業して保育現場で研鑽をつむことで自己効力感が上がっていくだろうと予想することができる。

(6) 第6因子「子どもとの関わり」

1年時の実習前後に因子得点は3.96から4.16と上昇し明らかに有意な変化がみられ、2年時の実習前後には3.97から4.03で有意差のある変化ではない。また2年時の実習前には1年時の実習前と同程度に因子得点は低くなっており、1年時の実習後から2年時の実習前にかけて有意差のある低下がみられた。1年時の実習で特に子どもとの関わりについて手ごたえを得、自信をつけていることが読み取れる。これは1年時の実習が観察を含む参加実習であり、学生自身も直に子どもに関わることを実習の目的としていることが影響しているためだと考えられる。ちなみに保育学生になるための進路選択における志望動機は二つの時点での経験が大きな影響を及ぼすことが報告されているが(2004長谷部)¹¹⁾その内容は、幼児期に出会った保育者への憧れとともに中学、高校時代の職業体験での乳幼児との関わりから自分の保育への適性に自信を持ち始めている例が多い。その適性への漠然とした自信が初回の実習で確信に近いものに強まっていると言えよう。

2 総合考察

本研究の仮説は「実習の事前準備」「環境や教材の工夫」など保育のスキルに近い分野において「机上の学習の進行に伴って学生の自己効力感は下がり、実際にスキルを身に着けることにより自己効力感は高くなる」であった。調査分析の結果、実習開始前の時点で1年時と2年時の自己効力感には明らかな違いは見られなかった。この結果は、実習前の自己効力感を経験に左右されない的確な自己効力感であることを示している。つまり2004石川の「1年生の実習前の自己効力感は見積もる自己効力感で、実態に沿わない高さを示す」¹²⁾は覆され、「2年生の実習前の自己効力感は見積もる傾向がある(2011小藪江)¹³⁾も否定する結果になった。このような先行研究との違いが出てきた原因は、調査対象である学生の年齢構成と社会的経験の違いによるところが大きいと思われる。本調査の対象である学生は先述のように大学既卒、高校既卒をともに2割ずつ含み、18歳から20歳の高校を卒業してすぐに養成校に入学してきた石川(2004)や小藪江(2009)の調査対象とは年齢構成を異にする。いわゆる新生の夢見る自己効力感にあたる得点の高さを示さないことも社会的経験の違いからくるものと考えられる。以上のことから本調査のデータはいままでの先行調査で用いられたものと比べてより幅の広い年齢層が対象になっているため、学生自身の自己評価は冷静で、よりの確に自己効力感に迫っていることが期待でき、石川(2004)、小藪江(2009)の結果よりも客観性にすぐれた内容だと考えることができる。

8 一方、実習後の自己効力感因子により特徴的な変化があり、「積極的な実習態度」「実習準備」の2因子得点が1年時、2年時ともに実習後に明らかに高くなり、「子どもとの関わり」の因子得点は1年時の実習後のみ明らかに高くなった。このことはこれらの因子が代表する自己効力感の内容が実習を経験することにより明らかに影響を受け、上昇するというを示している。とくに1年時の「子どもとの関わり」得点の明らかな上昇は1年時の実習の方法が参加・観察実習であること、実習の目的が子ども理解をすること、および子どもとの適切なかわりかかわりが持てることであること等の影響を受けていることを如実に示している。実習

の目的そのものが「子どもとの関わり」因子に重なり合うものであるため、この得点が1年次に明らかに高くなるのは尺度及び項目の内容が妥当であることを示している。

同じく、「実習準備」因子得点の実習後の上昇は、1年時、2年時とも明らかで、特に2年時での上昇は本調査のなかでもっとも得点の上がり方が激しかった。これは2年時の実習の目的そのものが保育指導計画案を作成して指導責任実習に臨むことであることを如実に表している。2年時の実習の方法及び目的と「実習準備」因子の内容がそのまま重なり合う関係であることが以上の結果をもたらしたと言える。また養成校が力を注ぐ保育スキルの教育内容からもこの「事前準備」因子の得点変化が影響をうけていることを示していると言える。1年時の実習は保育計画案を作成して臨むわけではないが、「事前準備」因子得点は本調査において上昇した。実は、本調査の対象となった養成校は保育実技の習得に特に力を注いでおり、多くの学生が自作の演目作品を持参して実習先で披露する用意がなされているという特殊性をもっている。このことも「実習準備」の自己効力感に少なからぬ影響を及ぼしていると考えられる。しかしここで留意すべき点として、特に1年生の実習において、実習のねらいの設定や準備が演目の用意に傾きすぎぬように注意しなければならない。なぜなら子どもを演目に引き付けることに重きを置くと、本来エネルギーを割くべき子ども理解の視点がおろそかになってしまう危険があるからである。

「環境や教材の工夫」因子得点について有意な変化がみられないことについて考えてみたい。保育者効力感尺度の質問10も同じことを問うているのだが、やはり有意な変化は認められなかった。実はこの項目は保育者保育指針、幼稚園教育要領で強調されている、環境をとおして教育する、に関連していく部分である。先述したように、2008年の幼稚園教育要領及び保育所保育指針の改訂により、「幼児期の教育は環境を通して行うことを基本」とされるようになった。本研究における「環境や教材の工夫」因子得点の変化が捉えられないという結果は、いみじくもこの点における学生の学びがそれほどの成果を得られていないことが危惧される内容である。2週間という短い実習期間に担任の代行として指導責任実習を経験することは、養成機関ではない幼稚園や保育所の厚意に全面的に頼ったものであり、限定された内容にならざるを得ない。ほとんどの指導責任実習において保育指導計画案の主活動の内容が設定保育として準備せざるを得ない事情が、因子得点の変化の少なさに反映していると考えられるであろう。また、実習生を受け入れる保育現場において、この「環境を通して行う保育」という改訂の実践化がどのように理解され、具体化されてきているのか、検討していく必要があるようだ。

以上の結果から、学生が実習の目的として位置づけ意図的に準備して臨んだ部分については実習後には明らかに自己効力感上昇することがわかる。学生の保育実習においても仮説を立てて検証しその結果が自信につながっていくという道筋をたどることが明らかになったと言えるだろう。しかしそれは直線的に自己効力感が上昇していくという図ではない。特に保育者としての資質に近い部分について、実習後に自己効力感が上昇しても、次の実習前にはほとんど前回の実習前の自己効力感と同じレベルに戻っていくことが明らかに示された。つまり、意図的に努力して取り組んだ実習であっても、実習直後には明らかに自己効力感

上がるのだが、時間がたつと元に戻ってしまうという現象になった。これは西山（2006）の「実習経験はさほど学生の自己効力感を変動させるものではない」¹⁴⁾という知見を裏付けるものになった。しかし、それは実習を前にした学生の精神的緊張感のために自己効力感を低く見積もる傾向と実習経験による自己効力感の上昇とが同時に起こっているための結果としての同じレベルの得点である可能性も十分に考えられるのである。この点については今後の自己効力感研究の研究課題としていきたい。

本研究の仮説である、机上の学習を進めることで自己効力感が低下し、保育スキルを身につけることで自己効力感が上昇する、について訂正が必要になった。机上の学習を進めることは必ずしも自己効力感が低くなることと直接の関係はないということが明らかになったといえる。むしろ、意図的に保育スキルを使うための用意をして実習に臨むことが実習後の自己効力感を上昇させることが明らかになった。仮説の後半で保育のスキルを身につけることで自己効力感が上がるとしたが、これについて確かに自己効力感はあがる。しかし、時間がたつにしたがって次第にもとのレベルに近くなっていくことも明らかになった。以上の結果から言えることは、保育者としての資質に近いものは実習経験により自己効力感が高くなるが時間の経過により実習前のレベルに近くなり、保育技術やスキルのように経験により自信を深めていく分野については意図的にとりくむことで実習後に自己効力感は上昇する。しかしこれもそのまま直線的に上昇するのではなく、時間の経過に従い実習前のレベルに近づくのであるが実践を積むことで、次第に実力に見合った自己効力感に調整されていくといえることができる。

2007年に保育実習自己効力感尺度を作成し、2009年に本紀要での新尺度の発表から数年経過した。今回新尺度を用いての縦断的データの分析は懸案の作業であったので、発表の機会をいただいたことに心から感謝したい。またアンケートに協力していただき、発表することに賛同くださった当時の養成校の学生のみなさん、力を貸してくださった実習指導の先生方に心からお礼申し上げたい。

なお、本研究で用いたデータは2012年度の日本保育学会第65回大会の口頭発表で用いたものと同一であることをお断りしておく。

注

注1) 保育者効力感尺度（1998三木・桜井）：①私は、子どもに分かりやすく指導することができると思う ②私は、子どもの能力に応じた課題をだすことができると思う ③保育プログラムが急に変更された場合でも、私は、それにうまく対処できると思う ④私は、どの年齢の担任になってもうまくやっていけると思う ⑤私のクラスにいじめがあったとしても、うまく対処できると思う ⑥私は、保護者に信頼を得ることができると思う ⑦私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対処ができると思う ⑧私は、クラス全体に目を向け、集団への配慮も十分できると思う ⑨私は、一人一人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う ⑩私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境（人的、物的）に整えることに十分努力できると思う

注2) 保育実習自己効力感尺度（2009小藺江）

- f1 積極的な実習態度 ①指導者のアドバイスを活かして行動できる②子どもの行動から学ぶことができる③アドバイスを確実に実行できる④命を預かる責任を理解できる⑤子どもの手本となる身のこなしができる⑥清潔感のある身だしなみに整えることができる⑦子どもの必要に応じてスキンシップができる⑧指導者の意図を理解できる
- f2 ストレス対処 ①自分のストレスに対処、コントロールができる②気持ちが落ち込んだ時に対処法をもっている③気持ちの切り替えをうまくできる④困難に会った時何が問題なのか明確化できる⑤自分を励ますことができる
- f3 事前準備 ①子どもを理解するために事前に学習できる②園の方針や保育について事前に学習できる③環境の整備や安全について事前に考え用意することができる④子どもが興味を持てるよう保育の準備ができる
- f4 保護者との関わり ①保護者と同じ視点で考えることができる②親子関係の実態を読み取ることができる③保護者の相談にのることができる④保護者と情報交換することができる
- f5 環境や教材の工夫 ①簡単な玩具等を手作りしたり工夫することができる②子どもの活動や道具の使い方を工夫することができる③日常的に教材を蓄積・研究するなど準備できる④身近なできごとを教材として活かすことができる
- f6 子どもとの関わり ①子どもへの気配りのある関わりができる②子どもの意欲を引き出す言葉かけができる③子どもに笑顔で言葉をかけることができる

引用文献

- 1) Bandura,A. (1995) 本明寛・野口京子監訳 『激動社会のなかの自己効力』 金子書房 p3
- 2) Bandura,A. (1995) 前掲書 1) p3
- 3) Bandura,A. (1995) 前掲書 1) p2
- 4) 三宅幹子 (2005) 「保育者効力感研究の概要」『福山大学人間文化学部紀要』 31～38
- 5) 小藺江幸子 (2009) 保育実習自己効力感尺度作成の試み 淑徳短期大学研究紀要48 123～135
- 6) 西山修 (2006) 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成 保育学研究44 (2) 150～159
- 7) 西山修 前掲論文6) 159～165 150～159

- 8) 文部科学省 幼稚園教育要領（2008）幼稚園教育の基本
- 9) 厚生労働省 保育所保育指針（2008）保育の原理
- 10) 小藺江幸子（2011）「保育実習が学生の自己効力感に与える影響—保育士養成校の1年生及び2年生の特徴」『国際幼児教育学会編国際幼児教育研究』19 39～48
- 11) 長谷部比呂美「育者養成課程に学ぶ学生の能力自己評価と保育者志望の動機」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 2 129～137
- 12) 石川隆行（2006）「保育者を目指す短大生の保育者効力感について」『聖母女学院短期大学研究紀要』34 96～99
- 13) 小藺江幸子（2011）前掲論文10）39～48
三木知子・桜井茂男（1998）保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究 46 203～211
- 14) 西山修（2006）前掲論文6）159～165

参考文献

- 三木知子（1999）保育者効力感と実習（自己、他者）評価に関する縦断的研究 頌栄短期大学紀要 30 19～29
- 三木知子・廣瀬則子（2004）保育専攻短大生の園・自己評価についての実習間比較と一般性自己効力感 保育士養成研究 22 57～65
- 森知子（2003）保育者を志す学生の自己効力感と実習評価の関連 臨床教育心理学研究29 No1 31～39
- 小館静枝・西方栄・増田まゆみ・今村迪子・高橋由利子（1992）保育者志望に及ぼす実習体験 日本保育学会第45回大会発表論文集 p604～605
- 坂野雄二・東條光彦（1986）一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究 12（1）73～82