

【原著論文】 保育者・教員養成課程における
保育者効力感に関する研究

永 野 典 子

金城学院大学大学院人間生活学研究科博士課程前期課程

Preschool Teacher Efficacy in a Preschool Teacher Training Programs

Noriko Nagano

Graduate school of Human Ecology, Kinjo Gakuin University

In this study, we investigate students at preschool teacher and teacher training programs and how they are becoming childcare givers through practical training .Out-of-school training for these students provide opportunities to encounter everyday situations in childcare, deepen their understanding of children through active involvement with them, and learn about the importance of various roles at the same time. The experience of outside-of-school training for students in preschool teacher and teacher training programs will likely be in measuring individual differences in development. In particular, this study adopts an approach incorporating preschool teacher-efficacy as a key for measuring individual differences in developmental changes, namely, the students who used the preschool teacher and teacher training programs as opportunities to, as much as possible, determine the characteristics that they should be able to offer as preschool teachers. A longitudinal survey was conducted across two points in time, before and after the training, that targeted female third-year university students attending kindergarten training in a preschool teacher training program. The results indicate that preschool teacher-efficacy increased after the training. This indicates the effects of practical learning. Additionally, before and after the training, this study examined whether there were differences in the changes in preschool teacher-efficacy due to the degree of the students' aspiration to be a preschool teacher.

Keywords : preschool teacher-efficacy (保育者効力感),
degree of aspiration of preschool teachers (保育者志望度),
outside-of-school training (学外実習)

I. 問題と目的

1. 研究の背景

子どもを取り巻く環境は、時代とともに変化している。「子供たち一人一人の成長を支え、可能性を伸ばす視点の重要性（答申）」（中教審，2016）においては、「豊かな心や人間性を育んでいく視点から、子供たちが様々な体験活動を通じ、自分の価値を認識しつつ、他者と協働することの重要性や一人一人の可能性を伸ばしていくことも重要な課題」とされている。これまでも、幼稚園教育要領の基本「環境を通して行う教育」において、幼児の自発的な活動としての遊びを中心とした生活の中で、幼児一人ひとりに応じた総合的な指導は行っている。しかし、子どもが小学校教育で生じる「小1プロブレム」，「学びの連続性」等の問題から、「幼小連携」の取り組みの必要性が論じられるようになった。

子どもが成長・発達するなかで、幼児期の教育と小学校以降の教育との間に必要以上の段差や相互理解の不足がある（横井，2007）。また、加藤・高濱・酒井・本山・天ヶ瀬（2011）は、2009年に実施した幼保小の連携についての自治体調査から、「幼児教育と学校教育の間の指導文化や子ども観の差異が、相互理解の上で強くは意識されていない。」と述べており、幼稚園・保育所と小学校の教育課程への取り組みの不十分さと両者の取り組みの成果の捉え方の「意識の温度差」を指摘している。そこで、幼小双方が互いに意識して歩み寄ることによって、単に「小1プロブレム」に対応する対策としてだけでなく、幼小が接続・連携して取り組むことにより、生活習慣の形成を接続でき、一貫性のある生活習慣を確立していく意識が高まってきたのである（渡邊，2017）。

すなわち、幼児教育のカリキュラムの中に、芽生えの自覚化を子供自身ができるような取組を目指すことが、幼小接続の課題の一つと捉えられる。また、幼児教育の中での「協同的な遊び」や「言葉での伝え合い」は、小学校の学びの基礎となることから、子どもの発達や学びの連続性の問題は、発達の視点から捉える協同性の問題と関連がある（川田・津田，2009）。協同性とは、「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもつ

てやり遂げるようになる。」と意味づけされ、2018年4月に改定された文科省の幼稚園、保育所、認定こども園共通の指針として、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10項目の一つと位置づけられている。

幼児教育では、子どもの長期的な発達を視野にいて、様々な体験活動を通じ、自分の価値を認識しつつ、他者と協働することの重要性や、一人一人の可能性を伸ばしていくことが、幼児教育の課題であり、求められている方向性である。

2. 研究目的

幼児の望ましい発達をもたらす幼児教育は、子どもの学びの連続性において、長期的な視野に立ったカリキュラムが求められている。保育現場の質の向上として、幼児期の子どもが健やかに成長できるよう、子どもたちを目の前にして、保育とは何かを考え、幼児教育の在り方を学ぶ姿勢こそが、保育者に望まれる資質であろう。この姿勢は、保育者だけでなく保育者養成課程の学生においても培われるべき観点である。

幼児教育や保育に携わる幼稚園教諭、保育士は、幼児期の人間形成の基礎を培う重要な時期の子どもたちと関わる専門職である。保育者効力感とは、自分が保育者としてやっていけるという、自信を支える概念の一つ（田頭，2016）であり、入職後の保育においても重要（西坂，2002）とされる。本研究は、縦断調査（2回の実習前後）により、保育者・教員養成課程の学生が、学外実習を契機に未来の保育者となるべく自己の特徴を見出し、その発達の变化について保育者効力感を鍵としてアプローチすることを目的とする。また、保育者志望度との関連を検討する。

II. 方法

1. 調査対象者

愛知県内の私立K女子大学の保育士養成及び教員養成課程の3年生の134名である。教育実習（幼稚園）前後の個人内変化を測定するため、同じ対象に実習前と実習後の質問紙のうち、郵送または回収できた80名の中から、更に個人の任意番号が一致した58名を分析対象とした。平均年齢は、20.76歳（標準

偏差2.25)であった。

2. 調査時期と手続き

従来は、実習前後オリエンテーションにて質問紙調査を実施可能であったが、2020年度はコロナウイルス感染拡大防止対策により、学生の登校が見込めない状況であった。実習前の調査は、今年度初めて開催された、後期在学生オリエンテーション(2020年9月18日)の際に、配布及び説明を行った。その上で、学生に向けた封筒(角形2号)の中身である、調査用紙と切手付き返信用封筒についての説明をした。実習期間は、2020年10月5日から16日の2週間であった。

実習後の調査は、担当教員の許可を得た2科目について、授業前(2020年11月2・5日)に配布及び説明を行い、郵送での回答を求めた。調査協力者には回答は任意であること、回答されたデータは統計的に処理されるので個人が特定されたり、個人の回答が公表されることはないこと、調査以外の目的で使用しないことを質問紙に明記したうえで、口頭でも説明するなど、倫理的側面にも十分配慮した。

調査用紙は、実習前後ともに、フェイスシートを含めてB4判4頁(実習後は5頁)であり、選択肢による回答とした。フェイスシートには、学年、年齢、実習前後の個人内変化を測定することを目的としている為、任意の6桁数字の記入を求めた。実習後の質問紙には、実習前の質問紙と同一番号の記載を求めた。

3. 調査内容

保育者志望度 大学進学や学科志望理由を振り返って、自身の保育者の志望理由が、実習の成果に関連があるかを検討するため、「あなたは現在、どの資格・免許の取得をめざして単位を取っていますか?」の質問回答に、以下の4つ①保育士資格、②幼稚園教諭1種免許状、③小学校教諭1種免許状、④中学校教諭1種免許状(英語)、該当するものに全て回答を求めた。

また、「あなたは将来、幼稚園教諭にどの程度なりたいと思いますか」の質問回答に、志望度の強さに7段階評定法を用いた。

保育者効力感尺度 田頭(2016)を参考に保育者効力感の10項目を設定し、5件法で回答を求め、「自信がない」～「自信がある」の5段階評定を用いた。「自信がある」に5点を与え、以下4点、3点、2点、1点とし、尺度得点は項目得点の合計とした。尺度得点は、実習前後において同様である。

子ども観尺度 宮沢・増田(2007)を参考に、子ども観16項目を設定し、同じ4件法で調査した。回答は、「非常によく当てはまる」～「全く当てはまらない」の4段階とした。項目得点は「非常によく当てはまる」に4点を与え、以下3点、2点、1点とし、尺度得点は項目得点の合計とした。

保育観尺度 宮沢・増田(2009)を参考に、保育観24項目を設定し、同じ5件法で調査した。回答は、「非常によく当てはまる」～「全く当てはまらない」の4段階とした。項目得点は「非常によく当てはまる」に4点を与え、以下3点、2点、1点とし、尺度得点は項目得点の合計とした。

統計処理はSPSS Statisticsを使用した。

Ⅲ. 結果

1. 尺度の構成

分析に使用した尺度は、以下に示す内容から下位尺度を構成し分析を実施した。

保育者効力感尺度 保育者効力感に関しては、先行研究である田頭(2016)の3因子構造とは異なり、2因子構造とした。因子分析(主因子法、Varimax回転)を行った(Table 1)。固有値の減衰傾向(固有値は、5.40→.97→.73と減少した)と解釈の可能性から、2因子を抽出した。因子負荷量.45以上の項目を採用し、いずれの因子にも高い値を示した項目は除外された。この2因子により、全分散の63.7%を説明できる。

第一因子は、「一人ひとりの子どもに対し、適切な遊びの指導や援助ができる」「子どもにわかりやすく指導できると思う」などに高い因子負荷量を示しており、子どもへの適切な対応の項目から“適切な把握力・対応力”因子と命名した。第二因子は、「子どもの状態が不安定なときにも、適切な対応ができると思う」「クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う」などに高い因子負荷量を示して

おり、いかなる状況において適切な対応や柔軟な行動についての項目であるため“状況変化への対応力・適応力”因子と命名した。各因子の α 係数を算出したところ、「適切な把握力・対応力」因子（ $\alpha=.86$ ）、「状況変化への対応力・適応力」因子（ $\alpha=.83$ ）であり、十分な信頼性があると結論した。

子ども観尺度 実習前の子ども観尺度に対し、因子分析（主因子法、Varimax回転）を行った（Table 2）。固有値の減衰傾向（固有値は、4.29→2.57→1.51と減少した）と解釈の可能性から、2因子を抽出した。因子負荷量.45以上の項目を採用し、いずれの因子にも高い値を示した項目は除外された。この2因子により、全分散の42.9%を説明できる。

第一因子は、「子どもは好奇心が強いものである」「子どもは我を忘れて動物などと遊ぶことができる」などに高い因子負荷量を示しており、子どもの自発的な面から“主体性・積極的存在”因子と命名した。第二因子は、「子どもは思いをはっきり言わず、後で悔やむことが多い」「子どもは無理をして他人からよく思われようとする」などに高い因子負荷量を示しており、子どもの受動的な面から“順応性・消極的存在”因子と命名した。各因子の α 係数を算出したところ「主体性・積極的存在」因子（ $\alpha=.80$ ）、「順応性・消極的存在」因子（ $\alpha=.77$ ）と、十分な信頼性があると判断した。

Table 1 保育者効力感に関する因子分析結果

	I	II	共通性
〈適切な把握力・対応力〉 $\alpha=.86$			
3. 一人ひとりの子どもに対し、適切な遊びの指導や援助ができる。	.77	.30	.55
4. 子どもの活動を考慮し、適切な保育環境(人的・物的)を整えられる。	.74	.22	.60
2. クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できる。	.62	.45	.58
6. 子どもにわかりやすく指導できる。	.58	.34	.49
5. 保護者から信頼を得ることができる。	.52	.44	.47
〈状況変化への対応力・適応力〉 $\alpha=.83$			
10. どの年齢の担任になっても、うまくやっていける。	.23	.84	.76
7. 子どもの能力に応じた課題を出せる。	.40	.63	.56
1. 子どもの状態が不安定なときも適切な対応ができる。	.40	.62	.55
9. クラスにいじめがあったとしても、うまく対処できる。	.25	.57	.39
〈残余項目〉			
8. 保育プログラムが急に変更されてもうまく対応できる。	.47	.49	.46
自乗和	2.80	2.74	5.54
寄与率 (%)	54.02	9.70	63.71

Table 2 子ども観に関する因子分析結果

	I	II	共通性
〈主体性・積極的存在〉 $\alpha=.80$			
2. 子どもは好奇心が強いものである。	.75	-.10	.58
5. 子どもは我を忘れて動物などと遊ぶことができる。	.72	-.10	.53
4. 子どもは映画やショーなどの娯楽を楽しめる。	.56	-.06	.32
1. 子どもは仲間と騒いだり、はしゃぐものである。	.55	.16	.33
6. 子どもは抵抗なく奇異なことができる。	.54	-.27	.37
3. 子どもは遊びのなかに抵抗なくとけ込める	.51	-.22	.30
8. 子どもは何かするとき直観に頼ることがよくある。	.46	.04	.21
7. 子どもは感情を素直に表す。	.46	-.32	.31
〈順応性・消極的存在〉 $\alpha=.77$			
12. 子どもは思いをはっきり言わず、後で悔やむことが多い。	-.24	.72	.57
10. 子どもは無理をして他人からよく思われようとする。	-.13	.71	.52
14. 子どもは何かするとき、すぐに人の思いが気になるものである。	.01	.67	.45
13. 子どもは他人の機嫌をとるものである。	-.16	.60	.38
9. 子どもはイヤなことはイヤと言わずおさえる。	-.24	.45	.26
15. 子どもは他の人からの評価が気になるものである。	.20	.45	.24
〈残余項目〉			
11. 子どもは他の人が決めたことを嫌でもおとなしく従う。	-.02	.40	.16
16. 子どもは自分から積極的に行動しない。	-.05	.36	.14
自乗和	2.86	2.79	5.65
寄与率 (%)	26.82	16.05	42.87

保育観尺度 実習前の保育観尺度に対し、因子分析（主因子法、Varimax回転）を行った（Table 3）。固有値の減衰傾向（固有値は、5.36→2.90→1.78→1.43と減少した）と解釈の可能性から、4因子を抽出した。因子負荷量.45以上の項目を採用し、いずれの因子にも高い値を示した項目は除外された。この2因子により、全分散の47.8%を説明できる。

第一因子は、「子どもの主張はよく聞くべきだ」「子どもが喜ぶことをおとなはすべきだ」などに高い因子負荷量を示しており、子どもの本来の元気がつらつとした姿の項目から「子どもの元気さ」因子と命名した。第二因子は、「保育は保育の技術が必要だ」「おとなは子どもにふりまわされてはいけない」などに高い因子負荷量を示しており、おとなは制御しなくてはならない、教え示す立場であることの項目であるため「子どもに対する指導」因子と命名した。

第三因子は、「子どもの自主性は大切にされるべ

き」「子どもといえども自分の考えを持っている」などに高い因子負荷量を示しており、保育者が率先するおとなと子どもの関わり方であるため、「子どもに対する専門的関わり」因子と命名した。第四因子は、「保育者が率先して活動すれば、子どももついてくる」「子どもとともに保育者も楽しむ気持ちが大切だ」などに高い因子負荷量を示しており、保育者は率先垂範であるため、「おとなの師範」因子と命名した。

各因子の α 係数を算出したところ、「子どもの元気さ」因子（ $\alpha=.74$ ）、「子どもに対する専門的関わり」因子（ $\alpha=.86$ ）については十分な信頼性があると判断した。「子どもに対する指導」因子（ $\alpha=.65$ ）、「おとなの師範」因子（ $\alpha=.54$ ）においては、やや信頼性は十分とはいえないものの、学生の保育観を表わす項目が反映しているとした。

Table 3 保育観に関する因子分析結果

	I	II	III	IV	共通性
〈子どもの元気さ〉 $\alpha=.74$					
8. 子どもの主張はよく聞くべきだ。	.59	-.07	.43	.23	.59
16. 子どもが喜ぶことをおとなはすべきだ。	.56	.36	.09	.17	.48
18. 子どもの成長を促す働きかけが保育者の仕事だ。	.53	.15	.36	.04	.43
11. 子どもは自発的に活動する存在だ。	.52	.19	.07	.07	.32
10. 子どもから学ぶ姿勢が必要だ。	.50	.21	.27	.03	.37
〈子どもに対する指導〉 $\alpha=.65$					
7. 保育には保育の技術が必要だ。	.23	.68	.18	-.16	.57
20. おとなは子どもにふりまわされてはいけない。	-.10	.54	-.00	.29	.38
9. 子どもはほっておくと何をするかわからない。	.08	.51	.00	-.00	.27
4. 子どもは自分の気持ちをうまく表現できない。	-.01	.50	-.01	.17	.28
〈子どもに対する専門的な関わり〉 $\alpha=.86$					
3. 子どもの自主性は大切にされるべきだ。	.29	.05	.82	.26	.83
15. 子どもといえども自分の考えを持っている。	.30	.23	.72	.14	.68
〈おとなの師範〉 $\alpha=.54$					
17. 保育者が率先して活動すれば、子どももついてくる。	.17	.25	-.03	.58	.42
5. 子どもとともに保育者も楽しむ気持ちが大切だ。	.16	-.11	.40	.48	.43
13. 子どもは自然に生活習慣を身につける。	.08	.11	.16	.45	.25
〈残余項目〉					
1. 子どもには厳しくする方がよい。	-.27	-.06	.00	.23	.12
2. 保育には子どもを導く気持ちが大変だ。	.09	.40	.09	.19	.22
6. 子どもはおとなが指示しないと何もできない。	-.17	.19	-.42	.29	.32
12. 保育者は子どもが嫌がることをしてはいけない。	.06	.18	.07	.34	.16
14. 保育には学問的裏付けが必要だ	-.08	.35	-.07	.34	.25
19. 子どもが楽しく過ごせることが良い保育だ。	.80	-.05	.06	.53	.92
21. おとなが子どもに対して感情的になってはいけない。	.26	.32	-.02	.38	.32
22. 子どもはおとなの気持ちに敏感だ。	.38	-.04	.13	.06	.17
23. 子どもを客観的にみることは難しい。	-.37	.19	-.14	.26	.26
24. 子育てにはしっかりした方針が必要だ。	.21	.40	-.22	.49	.28
自乗和	2.91	2.30	2.09	1.99	9.29
寄与率 (%)	22.31	12.07	7.41	5.97	47.76

2. 志望度との関連

資格・免許志望の χ^2 検定を行った結果、1%水準で有意差がみられた ($\chi^2(3)=51.87, p<.01$)。中学校教諭1種免許状(英語)をめざす学生が最も少なく(7人)、幼稚園教諭1種免許状の免許取得をめざしている学生が(56人)最も多かった。次いで、保育士資格の取得(51人)をめざしていた。小学校教諭1種免許状(19人)と中学校教諭1種免許状(英語)(7人)との差はなく、小学校教諭1種免許状よ

りも幼稚園教諭1種免許状をめざしている学生が多かった。また、保育士資格と幼稚園教諭1種免許状の間に、有意な差はみられなかった。このことから、本学科において保育者志望者が多く存在すると結論した。実習前後の志望度(保育士・幼稚園教諭)の平均値について、対応のある t 検定により比較した。結果、有意差は認められなかった。

保育士志望度 ($t(41)=1.14, n.s.$) は、実習後には.19ほど上がり、幼稚園教諭志望度 ($t(41)=1.58,$

n.s.) が実習後には.36ほど上がった。実習による何らかの影響があった可能性があるが、統計的な差が見られたとはいえない結果となった。

なお、実習前後の保育士志望度の間は ($r=.86$, n.s.) 有意でないが、一般に高い相関といえる数値が認められた。実習前後の幼稚園教諭志望度の間も ($r=.66$, n.s.), 有意ではないが高い相関値が見られた。これらは本研究の限界であるが、分析ケースが少ないことに起因している。

志望度と保育者効力感の関連 志望度 (高低群) にみた学生の保育者効力感において、実習の効果があるのかを検証するため、保育者効力感に関する自信について、対応のある t 検定により比較した (Table 4)。その結果、顕著な差異がみられ、「適切な把握力・対応力」の保育者効力感は、実習後に上昇し ($t(39) = 6.44$, $p < .001$)、「状況変化への対応力・適応力」の保育者効力感も、実習後に上昇していた ($t(39) = 4.92$, $p < .001$)。次に、幼稚園教諭志望度の高群・低群の学生間の実習前後において、保育者効力感に変化の差があるのか、対応のある 2 要因分散分析を行った (Table 5)。

志望度を独立変数とするため、実習前の幼稚園教諭志望度の平均 3.0 以上を高群、以下低群とした結果、高群 (25人)、低群 (15人) であった。

分析の結果、保育者効力感の保育士志望度差によ

る主効果は、「適切な把握力・対応力」因子について、志望度の主効果は見られず ($F(1, 38) = 2.60$, n.s.)、「状況変化への対応力・適応力」因子については、傾向差が見られた ($F(1, 38) = 3.69$, $p < .01$)。また、実習前後による主効果においても「適切な把握力・対応力」因子 ($F(1, 38) = 10.86$, $p < .001$)「状況変化への対応力・適応力」因子 ($F(1, 38) = 36.81$, $p < .001$)、ともに有意差がみられ、実習による効果が明らかとなった。さらに、2 要因間の交互作用も、「状況変化への対応力・適応力」因子において検出され、傾向差がみられた ($F(1, 38) = 3.11$, $p < .10$)。志望度 (高群・低群) の主効果は、「状況変化への対応力・適応力」において傾向差がみられたものの、実習経験を重ねることによる、学生個人の保育者効力感の上昇が期待できる。

志望度と子ども観の関連 志望度 (高群・低群) 別にみた学生の子ども観において、実習の効果に差があるのかを検証するため、実習前後の子ども観に関する子どもの姿について、対応のある t 検定により比較した。その結果、子どもを主体性・積極的存在であると捉える、子ども観は実習後に上昇し ($t(41) = 3.37$, $p < .01$)、顕著な差異がみられた。また、順応性・消極的存在であると捉える子ども観は、実習後は上昇していたものの、有意差はみられなかった ($t(38) = 1.20$, n.s.)。次に、幼稚園教諭志望度の高群

Table 4 実習前後の保育者効力感の平均値と標準偏差

	実習前効力感	実習後効力感	t 値
適切な把握力・対応力	2.40 (.54)	2.99 (.83)	6.44***
状況変化への対応力・適応力	2.43 (.53)	3.00 (.92)	4.92***

※ () 内は標準偏差

*** $p < .001$

Table 5 志望度 (高低群) による保育者効力感 (下位尺度別) における実習前後の比較

		実習前		実習後		F
		平均 (標準偏差)	平均 (標準偏差)	平均 (標準偏差)	平均 (標準偏差)	
適切な把握力・対応力	志望度高群	2.50 (.57)	3.13 (.80)	志望度差	2.60	36.81***
	志望度低群	2.21 (.44)	2.76 (.86)	事前後間	0.16	
				交互作用		
状況変化への対応力・適応力	志望度高群	2.51 (.59)	3.23 (.96)	志望度差	3.69 †	19.79***
	志望度低群	2.31 (.43)	2.62 (.73)	事前後間	3.11 †	
				交互作用		

*** $p < .001$, † $p < .10$

・低群の学生間の実習前後において、子ども観に変化の差があるのか、対応のある2要因分散分析を行った。分析の結果、子ども観の保育者志望度差による主効果は、「主体性・積極的存在」因子 ($F(1, 40)=.11, n.s.$), 「順応性・消極的存在」因子 ($F(1, 37)=.09, n.s.$) であり、志望度の主効果は見られなかった。

また、実習前後による主効果においては、「主体性・積極的存在」因子 ($F(1, 40)=9.30, p<.10$) においては傾向差がみられ、「順応性・消極的存在」因子に有意差は見られなかった ($F(1, 37)=1.68, n.s.$)。また、2要因間の交互作用については、「主体性・積極的存在」因子 ($F(1, 40)=3.77, n.s.$), 「順応性・消極的存在」因子 ($F(1, 37)=.36, n.s.$) ともに有意差はみられなかった。データが少なかつたにも関わらず、実習前後による主効果は、「主体性・積極的存在」において傾向差がみられたことは、実習経験による、学生個人の子どもの観(保育者の子どもへの観察力)の向上が期待できる。

志望度と保育観の関連 志望度の高群・低群の学生間の実習前後において、保育観に変化の差があるのかについて、対応のある2要因分散分析を行った。分析の結果、志望度差による主効果は、「子どもの元気さ」因子 ($F(1, 39)=.057, n.s.$), 「子どもに対する指導」因子 ($F(1, 39)=.82, n.s.$), 「子どもに対する専門的関わり」因子 ($F(1, 39)=.90, n.s.$), 「おとなの師範」因子 ($F(1, 39)=.005, n.s.$) であり、志望度の主効果は見られなかった。また、実習前後による主効果においては、「子どもに対する指導」因子 ($F(1, 39)=.21, n.s.$) においては非有意であったが、「子どもに対する専門的関わり」因子 ($F(1, 39)=3.82, p<.10$) においては傾向差がみられ、「子どもの元気さ」因子 ($F(1, 39)=5.16, p<.05$), 「おとなの師範」因子 ($F(1, 39)=7.88, p<.01$) ともに有意差がみられた。志望度の高群と低群の主効果としての有意差は見出されなかったが、実習前後による主効果が見出されたことは、少なからず実習の効果を予期するものである。

IV. 考察

保育者養成課程の学生にとって、保育者になるための保育技術や資質向上をより促進させるための学

外実習(幼稚園)が、個人の保育者効力感にどのように影響するか、実習の効果について縦断調査を実施した。

1. 実習前後の保育者効力感の変化

本研究の縦断調査をする意義は、保育者養成課程の学生において、保育者効力感が、保育者としてのさらなる専門的成長プロセスの要因として、子どもと関わる学外実習に焦点をあてたことにある。学生個人の保育者効力感が、実習後に上昇したことにより、実習の効果が実証された。3年生での学外実習(幼稚園)では、保育現場で現実を捉え、保育者になるための保育技術や資質向上が、保育者効力感の高さにつながった。

2. 志望度による保育者効力感の変化

初めての学外実習(保育所)の2年生の調査では、実習への取り組みと志望度には関係があり、実習後には志望度(高群・低群)ともに保育者効力感は低下した(永野, 2019)。2回目の幼稚園実習(3年生)の調査では、志望度ともに保育者効力感は上昇した。つまり、純粋な志望動機は保育者を目指す原動力となる反面、保育者効力感にゆらぎを生じさせることが示された。さらに、実習経験を重ねることは、保育者としてのさらなる専門的成長のプロセスの可能性を見出す道筋となりうることも示された。学外実習において、実践的学びと大学の専門科目の学びを融合させていく過程は、学生個人の志望度と関連しており、可能性を伸ばす要因である。

3. 子ども観と保育観の重要性

本研究の子どもの観は、保育者養成課程の学生が実習経験での子どもとのかかわりの中で、子どもを捉えるイメージが徐々に形成されていくものと定義している。保育者の資質としての要である子ども観は、子どもを観察する意識の高さのあらわれと関連する。本研究では、学生のもつ子どもの観の気づきが学びのプロセスにおいて、志望度と深く関連していることが示唆された。

保育観は、保育者として保育の根幹となり、柔軟に意識化されるものでもある。保育者の保育観は、保育者の保育実践や援助方法を決定するのに大きく影響する。本研究の知見をまとめれば、学生の保育観は実習での保育実践において、子どもの主張をよ

く聞き、子どもが喜ぶことを大切にする、子どもの元気さ因子が最も重要であると結論できる。

子どもの理解を努める中で、専門的な関わりや保育技術が必要であるため、子どもに対する指導を大切にしながら、子どもの自主性を育む専門的な保育を重要視している。ゆえに、保育者が率先して活動すれば、子どももついてくるとする、おとなの師範因子が最重要といえる。実習後においては、学生個人の保育観として、子どもから信頼されるような保育者となるための師範意識が、保育者効力感の高さをもたらしたのであろう。

V. まとめ

本研究では、保育者・教員養成課程の学生の学外実習の経験は、個人差の発達を測定するには有効であるとの観点から、実習の効果について縦断研究を実施した。従属変数として保育者効力感を投入し、志望度との関連を検討した結果、実習後に保育者効力感は上昇し、実践的学びの効果が示された。また、志望度別の保育者効力感の上昇においても、保育者志望が関連していることが示された。

また、学生の子ども観、保育観の視点においても、子どもとの関わり、保育の在り方を考えることは実習経験においても自信につながり、保育者効力感を高めうる。保育者になるための熱意や誠実さは、「保育者になりたい」という学生の保育者志望度と深く関連しており、専門的成長プロセスにおいて、その可能性を伸ばす要因であると結論できる。

VI. 今後の課題と展望

本研究の縦断的調査において、データ数の目減りが顕著であった。保育者効力感の研究は、調査時期や関連要因によって変化する。学生の学習に伴う保育者効力感の平均得点の減少（田頭, 2016）、入学直後の期待感の影響（中村, 2006）、将来的な目的意識（石川, 2003）によっても変化するものとみなされている。保育者養成課程の学生に発達心理学的アプローチするという意味合いからも、学外実習から得られる学びは一方向に限らず、実習園での担当保育者との双方の関わりにおいても影響すると推測される。今後、こうした点を踏まえ、保育者効力感の関

連について検討していくことも課題としてあげられる。進路選択、キャリア形成等、学生個人が、保育者としての在り方を構築すべく成長する過程においても着目する必要がある。

引用文献

- 石川隆行 (2003). 保育者を目指す短大生の保育者効力感について 一宮女子短期大学研究報告 42, 315-322.
- 加藤美帆・高濱裕子・酒井朗・本山方子・天ヶ瀬正博 (2011). 幼稚園・保育所・小学校連携の課題とは何か お茶の水女子大学人文科学研究 7, 87-98.
- 神谷哲司 (2009). 保育者養成系短期大学生の保育者効力感の縦断的变化-実習時期と就職活動を通じた進路選択課程に着目して キャリア教育研究 28, 9-17.
- 川田学・津田千明 (2009). 幼児期における協同性とその援助の視点を探る 香川大学教育実践総合研究 18, 65-78.
- 小藪江幸子 (2008). 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.
- 小藪江幸子 (2013). 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— 淑徳短期大学研究紀要 52, 117-128.
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針 チャイルド社
- 三木知子 (2016). 保育専攻学生の保育者効力感 (PTE) に及ぼす実習自己評価の影響 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 9, 147-155.
- 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.
- 宮沢秀次・増田公男 (2007). 保育者養成課程大学の保育観と子ども観 (1) 名古屋経済大学人文科学研究会人文科学論集 79, 107-115.
- 宮沢秀次・増田公男 (2007). 保育者養成課程大学の保育観と子ども観 (2) 名古屋経済大学人文科学研究会人文科学論集 80, 99-104.
- 宮沢秀次・増田公男 (2008b). 保育者養成課程大生

の保育観と子ども観に関する縦断的分析 — 3年間の縦断的变化— 日本教育心理学会第50回総会発表論文集 P.121.

文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領 チャイルド社
永野典子 (2019). 保育者・教員養成課程における保育者効力感に関する発達心理学的アプローチ —初めての保育所実習の前後の変化— 金城学院大学卒業論文 (未公開)

中村多見 (2006). 保育学生の保育観(1) —保育者効力感の発達 高松大学紀要 45, 197-206.

西坂小百合 (2002). 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス, ハーディネス, 保育者効力感の影響 教育心理学研究 50, 283-290.

田頭伸子 (2016). 保育者効力感の発達の变化について: 保育専攻短大生と保育者の比較 広島文化学園短期大学紀要 49, 29-33.

渡邊恵子 (2017). 幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究-平成27~28年度プロジェクト研究報告書 国立教育政策研究所 第1部 Pp.19-29.

横井紘子 (2007). 幼小連携における「接続期」の創造と展開 お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 4, 45-52.

付記

本論文は、2021年度金城学院大学大学院人間生活学研究科に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものです。

本研究にご協力いただきました学生の皆様に心より御礼申し上げます。