

保育実践が保育者の自己評価に及ぼす影響に関する横断研究

伊藤美加

I はじめに

京都光華女子大学こども教育学部こども教育学科（以下、本学科）は、平成27年度に同大学短大部こども保育学科を発展的に改組し設置された。教育・保育現場において、おもいやりと慈しみの心をもって、一人ひとりの子どもを尊重し、個性を深く理解しながら、その良さを引き出せる教員・保育者の養成を目指している。その養成課程においては、教育・保育現場での実践としての実習が欠かせない。

本稿では、この実習を年次進行に従い積み重ねる中で、保育者としての学生の自己評価がどのように変化したのかを調べるために行った調査結果を分析・報告する。保育者を目指して入学した学生が、実習を経験することでどのように変化していくかを実証的に明らかにすることは、保育者養成課程教育のあり方を検討する上で貴重な資料となり得ると考えられる。

保育者の資質能力の向上が社会的に要請される中、保育者養成課程の重要性が改めて認識されている。保育者養成課程在学中の学生を対象として、保育者に求められる資質能力が実習を重ねることでどのように変化するのかを、保育者の自己評価について保育者適性尺度と保育者効力感尺度を指標に検討する。

II こども教育学科の実習の概要

設置の趣旨等を記載した書類より、本学科における実習の概要を以下に示す。

(1) 幼稚園教育実習

① 幼稚園教育実習Ⅰ（観察実習）

本学科は幼児教育を学校教育の出発点としてとらえて学びの基盤とすることから、本学科の学生は2年次前期に「幼稚園教育実習（観察実習）」（1週間）の実習を行う。ここでは、子ども一人ひとりをよく観察すると同時に、子どもが主体的に活動に取り組むための環境構成の重要性や個々の発達過程及び個人差に配慮した保育のあり方、保育の特長である総

合的・横断的な指導について学ぶことを目的とする。

② 幼稚園教育実習Ⅱ（実践実習）

幼児教育コースの幼稚園教諭免許取得希望者は3年次9月に3週間の幼稚園教育実習（実践実習）を行う。この実習では幼稚園及び幼児教育に関する総合的な理解を深め、既習の科目全体の知識・技能を基礎として幼稚園における保育の内容と機能を実践によって理解するとともに、教職に対する熱意・使命感を高めることを目的とする。

(2) 保育実習

既習の科目全体の知識・技能を基礎とし、児童福祉施設の内容と機能を実践によって理解して保育士としての基本的技能を習得するとともに、保育士としての職業倫理と子どもの最善の利益の具体化について学ぶことを目的とする。

保育士資格取得希望者は2年次後期11月に「保育実習Ⅰ（保育所）」として保育所で10日間、同2～3月に「保育実習Ⅰ（施設）」として児童福祉施設または保育士資格取得のための実習先として認められている社会福祉施設で10日間の実習を行う。さらに3年次後期11月に「保育実習Ⅱ（保育所）」（10日間）、または「保育実習Ⅲ（施設）」（10日間）の実習を履修し、保育士としての職務を理解し、応用的な実践力を養うとともに地域の子育てに関するニーズを把握する。

(3) 小学校教育実習

学校教育コースの学生は、3年次の9月頃に4週間「小学校教育実習」の実習を行う。この実習では、既習の科目全体の知識・技能を、学校現場で総合的に実践すると同時に、児童生徒への接し方や学校現場での教員の専門性を、具体的に体験を通して学ぶことを目的とする。同時に教職に対する熱意・使命感を高め、教職へ就く決意を確かなものとするのも目的とする。

本学科には、幼稚園教諭免許・保育士資格取得を主とする幼児教育コースと小学校教育諭免許取得を主とす

る学校教育コースとがあり、原則として、前者は上記(1)および(2)の計5回の実習を、後者は(1)①および(3)の計2回の実習へ行くことになる。

Ⅲ 調査方法

調査は、2年次4月、2年次6月、3年次4月、4年次4月の4回実施した。2年次4月は未だ何の実習も経験していない段階、2年次6月は初めての实習である「幼稚園教育実習（観察実習）」直後、3年次4月は幼児教育コースの学生には「保育実習Ⅰ（保育所）」および「保育実習Ⅰ（施設）」終了後、4年次4月は幼児教育コースの学生には「幼稚園教育実習Ⅱ（実践実習）」および「保育実習Ⅱ（保育所）」または「保育実習Ⅲ（施設）」終了後、学校教育コースの学生には「小学校教育実習」終了後、すなわちいずれのコースの学生にとってもすべての実習が終了した段階にあたる（Figure 1 参照）。

調査冊子には、保育士適性尺度、保育者効力感尺度、自尊感情尺度が含まれていた。

調査実施の際、冊子表紙に書かれた、調査協力の依頼と調査手続きについて口頭で説明を行った。プライバシーへの配慮や調査に参加しない自由の確保についても説明し確認を行った後、各質問項目への回答を始めるよう指示した。

調査参加人数（順に幼児教育コース、学校教育コース）は、2年次4月と2年次6月が69（52、17）名、

3年次4月が80（67名、13名）名、4年次4月が70（57、13）名であった。

Ⅳ 各尺度の評定における分析

保育者適性尺度

保育者適性尺度は、個人のパーソナリティ特性としての保育者適性を多面的に捉えようとするもので（藤村、2010）、7つの下位尺度からなる計49項目から構成される。各下位尺度と質問項目例をTable 1に示す。それぞれの質問項目について、今の自分にどの程度あてはまるか、「非常にあてはまる=5」から「全くあてはまらない=1」の5段階で受講生に評価してもらった。下位尺度別の受講生による評定の平均値をFigure 2に示す。

下位尺度別の評定値について、コース2（幼児教育、学校教育）×調査時期4（2年次4月、2年次6月、3年次4月、4年次4月）×下位尺度7（愛他性、気働き、共感性、行動力、社交性、養育性、論理的思考性）の3要因分散分析を行った。その結果、下位尺度の主効果のみが有意となり（ $F(6, 1650) = 40.99, p < .01$ ）、調査時期に関わる要因において有意な効果は認められなかった。よって、いずれのコースの学生においても実習を重ねても保育者適性尺度に変化はなかったとみなせる。

しかしながらFigure 2を見てみると、上に示す幼児教育コースの学生における調査時期別の評定値の変

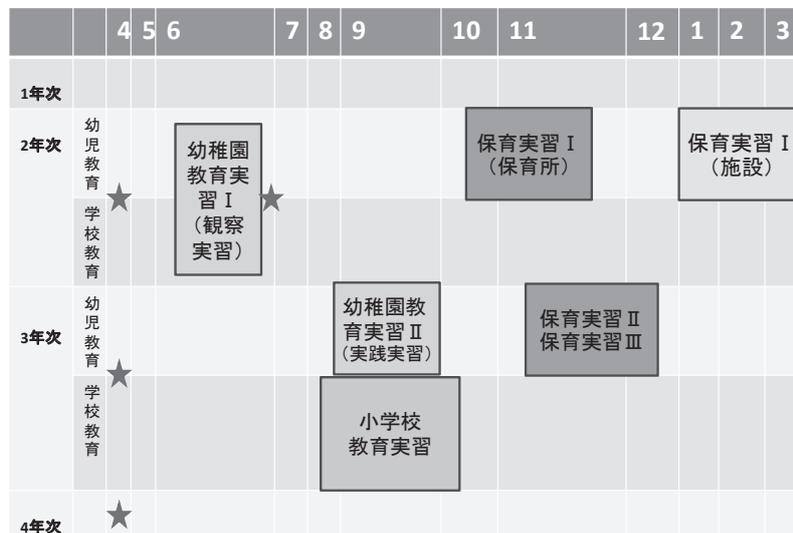


Figure 1 本学科における年次ごとの実習と調査時期（★印）

Table 1 保育者適性尺度の下位尺度と質問項目例

下位尺度	質問項目例
愛他性	人のために働くのが好きである 自分のことより他人のことを優先するほうである
共感性	人の気持ちになって喜んだり悲しんだりすることがたびたびある つらい思いをしている人を見ると自分もつらくなる
論理的思考性	物事をより深く理解しようとする 慎重にものごを考えるほうである
気働き	細やかによく気がつくほうである 細やかな気配りができる
社交性	人と出会うと自分から挨拶する 社会的である
行動力	思いついたらすぐ行動するほうである 自分から進んで物事に取り組むほうである
養育性	きめ細かく子どもの世話ができる 子どものためなら、つらいことでも逃げないで努力する

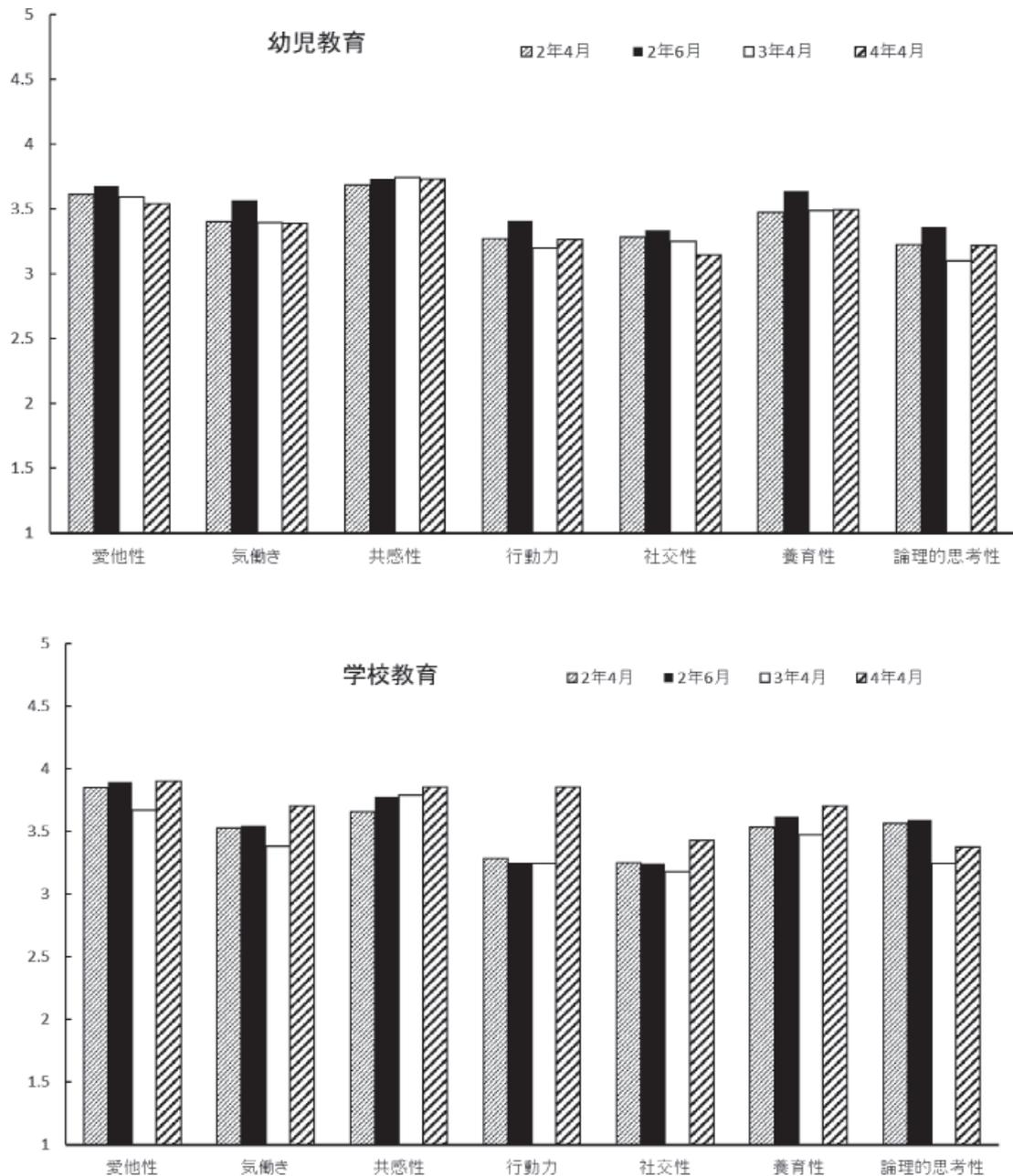


Figure 2 保育者適性尺度の下位尺度別の評定平均値（上が幼児教育、下が学校教育コース）

化として、初めての実習を経験してどの保育者適性尺度も概して評定値は高くなるが（2年4月から2年6月までの変化）、さまざまな実習を経験した結果（2年6月から3年4月までの変化）評定値が低くなるのが分かる。これは、幼稚園→保育所→施設と実習先の種別による差異に気付き、それぞれの実習先で必要とされる保育者の適性がすべて身についたとは評価できないために評定値が変化したと考える。

また、Figure 2の下に示される、学校教育コースの学生における調査時期別の評定値の変化を見てみると、4年次4月が他の時期に比べ、保育者適性尺度のうち行動力・社会性・気働きが高くなっている。主免許に関わる実習を経験することで、他者に対して自分から積極的にすぐに特定の行動をしようと心配りするように変化したと考えられる。保育者として子どもの立場に立って子どものためになるよう取り組もうとする特性を感じるようになったとも言えよう。

保育者効力感尺度

三木・桜井（1998）が作成した保育者効力感尺度を使用した。この尺度は、桜井（1992）の教師効力感尺度の個人的な享受効力感尺度を保育者あるいは保育専攻学生に適用可能なものに改訂して作成されたもので、保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすであろう保育的行為をとることができる信念と定義される。質問項目は15項目あり（Table 2）、「非常にそう思う＝5」、「ややそう思う＝4」、「どちらともいえない＝3」、「あまりそうは思わない＝2点」、「ほとんどそうとは思わない＝1点」の5段階で受講生に評定してもらった。逆転項目を変換した後の、受講生

による評定の平均値を Figure 3 示す。

保育者効力感尺度の評定値について、コース2（幼児教育、学校教育）×調査時期4（2年次4月、2年次6月、3年次4月、4年次4月）×各項目15の3因分散分析を行った。その結果、項目の主効果とコースと項目の交互作用のみが有意になり（ $F(14, 3906) = 25.02, p < .01$; $F(14, 3906) = 1.71, p < .05$ ）、調査時期に関わる要因において有意な効果は認められなかった。よって、いずれのコースの学生においても実習を重ねても保育者効力感尺度に変化はなかったとみなせる。

しかしながら Figure 3 示す両コースの学生における調査時期別の評定値の変化を見てみると、初めての实習を経験して保育者効力感は概して高くなるものの（2年4月から2年6月までの変化）、再度低下してしまう（2年6月から4年4月までの変化）。実習を重ねて、子どもの発達や行動に対する理解が深まるにつれ、子どもへ適切な支援を行うことができると考えるようになると同時に、実際の保育者として担任の役割や責任の大きさを実感することで「うまくやっていたらどうか」と不安感が増すためであろう。そうした不安感は、すべての実習が終わった4年4月時点でも変化しないと考えられる。

コースと項目の交互作用が有意になったので、下位検定を行ったところ、項目2でコースの単純主効果が有意になり、幼児教育（2.91）＜学校教育（3.25）であった（ $F(1, 4185) = 9.04, p < .01$ ）。またいずれのコースでも項目の単純主効果が有意になったので Ryan's 法による多重比較を行った結果、いずれのコースでも子ども理解に関わるような項目5・6や子どもへの指

Table 2 保育者効力感尺度の質問項目（15項目）

	1 私は、子どもにわ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出すことができると思う。
*	3 私が一生懸命努力しても、登園をいやがる子どもをなくすことはできないと思う。
	4 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。
*	5 私は保育者として、クラスのほとんどの子どもが理解できるように働きかけることは無理であると思う。
	6 私は、クラスの子ども1人1人の性格を理解できると思う。
*	7 私が、やる気のない子どもにやる気を起こさせることは、むずかしいと思う。
	8 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっているとと思う。
	9 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。
	10 私は、保護者に信頼を得ることができると思う。
	11 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う。
	12 私は、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。
	13 私は、1人1人の子どもに適切な遊びに指導や援助を行えると思う。
*	14 私は、園で子どもに基本的な生活習慣を身につけさせることはなかなかむずかしいと思う。
	15 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。

*は逆転項目

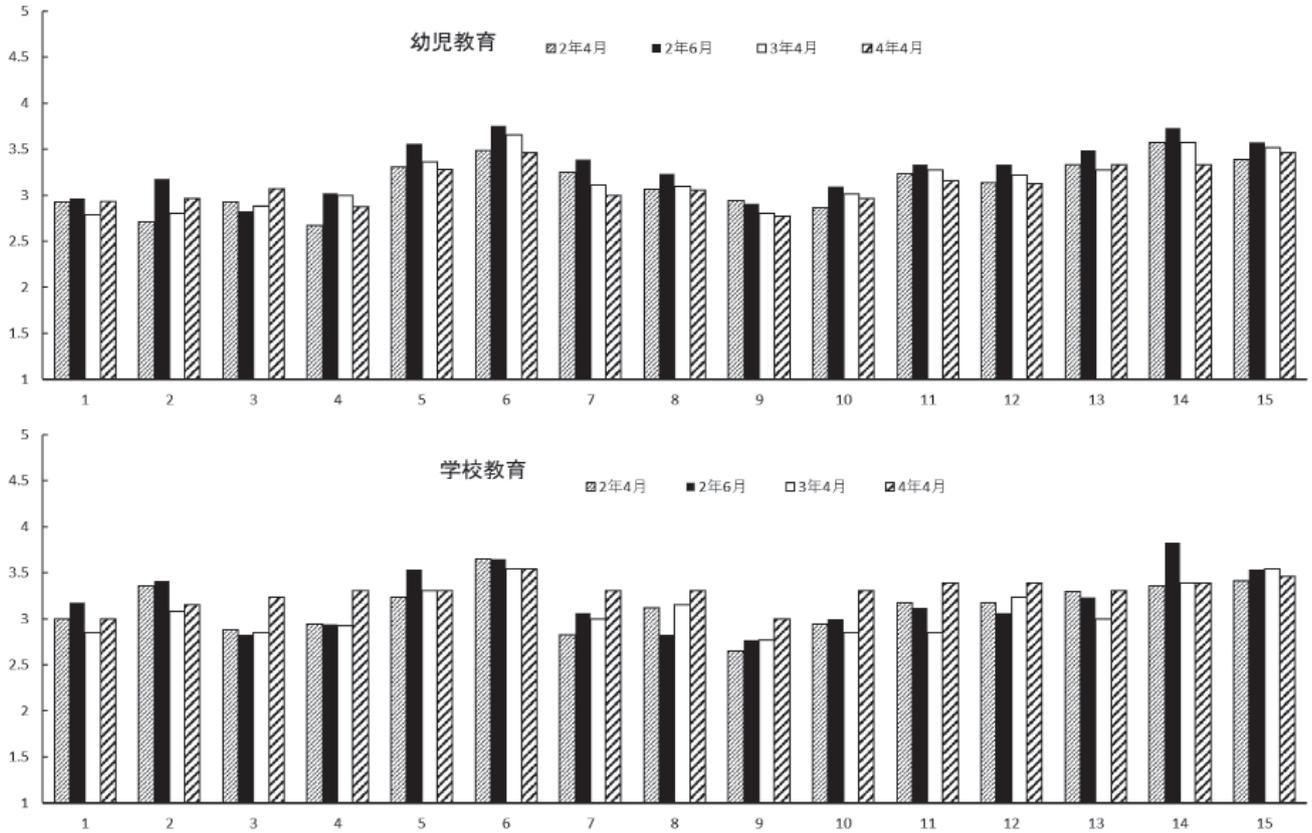


Figure 3 保育者効力感尺度の下位尺度別の評定平均値（上が幼児教育、下が学校教育コース）

導に関わる項目 14・15 が他の項目よりも概して高かった。保育者として期待される望ましい保育的行為は、いずれのコースでも調査時期に関わらず一貫して高く評価されていると考えられる。さらに学校教育コースの学生は幼児教育コースの学生よりも、課題を出すといった教育的行為を高く評価していると言える。

自尊感情尺度

自尊感情尺度として、簡便自己肯定感尺度を用いた（東,2009; 田中,2008）。それぞれの質問項目について、自分にどの程度あてはまるか、「まったくあてはまらない = 1」、「あてはまらない = 2」、「どちらともいえない = 3」、「あてはまる = 4」、「とてもよくあてはまる = 5」として、5段階で評価を行ってもらった。逆転項目を変換した後の、受講生による評定の平均値を Figure 4 に示す。

Table 3 自尊感情尺度の質問項目（7項目）

1	私は、自分のことを大切に感じる
2*	私は、何をやっても、うまくできない
3	私は、いくつかの長所を持っている
4	私は、人並み程度には物事ができる
5*	私は、後悔ばかりしている
6*	私は、自分のことが好きになれない
7	私は、物事を前向きに考える方だ
*は逆転項目	

自尊感情尺度の評定値について、コース 2（幼児教育、学校教育）×調査時期 4（2年次 4月、2年次 6月、3年次 4月、4年次 4月）×質問項目 7 の 3 要因分散分析を行った結果、コースと調査時期の交互作用が有意傾向となり、学校教育における調査時期の単純主効果が有意であったため（ $F(3, 336) = 2.50, p < .05$ ）、Ryan's 法による多重比較を行ったところ、2年次 4月（3.24）≠ 2年次 6月（3.17）≠ 3年次 4月（3.19） < 4年次 4月（3.80）であった。

学校教育コースの学生では、3年次 9月に行く小学校教育実習前よりも実習後の方が評定が有意に高い傾向があった。実習によって、「自分にもできる」という自己肯定感が増し、自信がついたと考えられる。

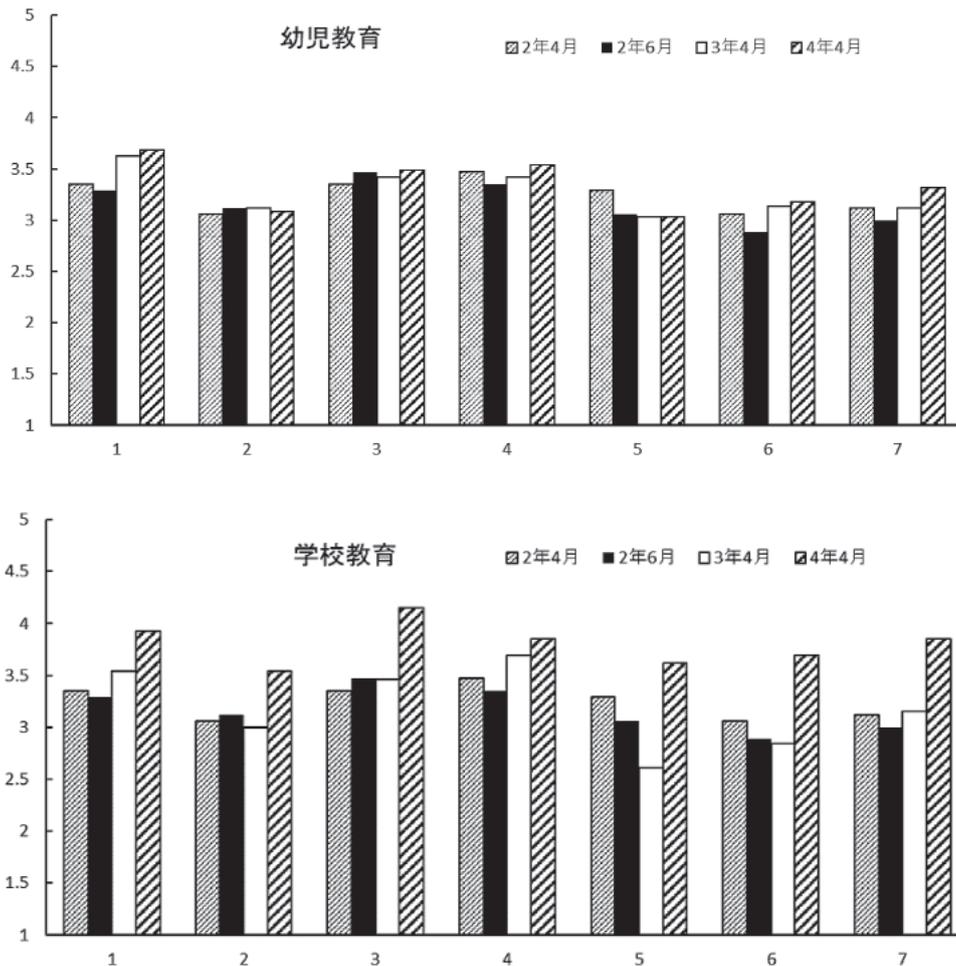


Figure 4 自尊感情尺度の評定平均値 (上が幼児教育、下が学校教育コース)

V さいごに：まとめ

本稿では、実習を重ねるにつれ、保育者としての自己評価がどのように変化したのかを検討した。具体的には、本学科の2年次から4年次の学生に対して、異なる調査時期に、同じ調査項目に答えてもらうという形式で、保育実践による保育者の自己評価の変化を分析した。保育者適性尺度および保育者効力感尺度においては、調査時期による有意な変化は認められなかったものの、初めての实習を経験することで評定値は高くなるが、実習を重ねることで再度評定値が低くなる傾向があった。実習を重ねることによって、保育者の資質や能力、自信といった、保育者としての自己評価が必ずしも一律に高くなるわけではないことが示された。

初めての实習へ行くことで、多くの学生は、保育者になりたいという意欲と熱意を新たにす。しかし様々な実習を経験することで、実習でできなかったこ

と、保育者として自分に足りないものや課題を見出す。中には、自分は保育者に向いているのか、保育者になれるのか、改めて自問する学生もいる。そうした学生にとっては、実習を重ねるにつれ保育者としての自己評価が一時的に低くなったのだと考えられる。

一方自尊感情尺度においては、学校教育コースの学生でのみ調査時期による有意な変化が認められ、主免許である小学校教育実習の前よりも実習後で評定値は高くなった。しかも、すべての項目で4年次4月の評定値が最も高かった。小学校教員を目指す学校教育コースの学生にとって、この4年次4月は、教員採用試験の直前にあたる。実習を終え、教員採用試験に向けて、望ましい教員像を具体的にイメージしながら取り組んでいるがゆえに、自尊感情が高くなり、より自己を肯定的に捉えることができるようになったのであろう。

本調査は、2年次から4年次の学生に対して保育者

としての自己評価を尋ね、年次による経年変化を比較したものの、各年次で別の学生に評定をしてもらっているため、実習経験の積み重ねによる変化として取り出すことはできないという点で、やはり制限が残されていると言えよう。よって、同一の学生を対象に2年次から4年次にわたって継続的に調査することによって変化を探る縦断的研究が望まれる。

さらにその学生の保育者志望の動機との関連（長谷部、2004）を検討することが今後の展開と考えられる。本調査対象者の中には、保育者・教育者として働きたいと保育・教育職への志望動機が高い学生以外に、免許取得のみを目指す学生もいる。志望動機の高低（例：入学時や調査実施時点）によって、保育者としての資質能力の自己評価もそして年次進行による変化も異なると予想できる。

2017年に「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」そして「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の3法令が改定され、保育者に求められる専門性の多様化・高度化に伴い、保育者養成課程のカリキュラムも変化し、学生の履修内容が過密化、学生の負担増を（加えて教員の負担増も）招きつつある。学生の中には保育者を目指して養成課程に進学したにも関わらず、予想以上の多くの科目を必修として履修しなければならない状況下に不満を感じたり、保育・教育実習を経験したとしても保育者としての資質能力に自信が持てなかったりするために、保育現場への就職を断念する例も少なくはない。

今後の課題として、保育者としての資質能力の向上のための方策を検討するためにも、養成課程段階における保育者としての自己評価の変化について縦断的な調査を実施して検討することが必要であろう。

VI 引用文献

- 東 真由美 (2009). 自己理解と心の健康 自己概念と自尊心 藤本忠明・東正訓 (編)『ワークショップ大学生活の心理学』ナカニシヤ出版 p.79-151
- 藤村和久 (2010). 保育士、幼稚園教諭を目指す学生のための保育者適性尺度の構成 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要、9、129-143
- 長谷部比呂美 (2004). 保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

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効果 教育心理学研究、46、203-211

桜井茂男 (1992). 教育学部生の教師効力感と学習理由 奈良教育大学教育研究所紀要、28、91-101

田中道弘 (2008). 自尊感情における社会性、自尊感情形成に際しての基準—自己肯定感尺度の新たな可能性 下斗米淳 (編)『自己心理学6 社会心理学へのアプローチ』金子書房 p.27-45

