

幼稚園教育実習及び事前指導を通じた 保育者効力感、教育実習不安の変容

五十嵐 亮
藤 本 朋美

Changes in Pre-school Teacher-Efficacy and Anxiety towards Practice-teaching of College Students
in Kindergarten Teacher Training Course through Practice-teaching and Preparatory-training
IGARASHI Ryo and FUJIMOTO Tomomi

キーワード：幼稚園教育実習 事前指導 保育者効力感 教育実習不安 省察

概要：本研究は、幼稚園教育実習及び事前指導の前後で質問紙調査を行い、教育実習生の保育者効力感、教育実習不安、保育における省察及び社会的スキルの変化を検討した。その結果、本研究の対象学生においては、事前指導を通して、保育者効力感や社会的スキルが向上すると同時に教育実習不安が低減すること、また教育実習を通して、保育活動中の自己及び子どもの態度や行動に対する注意や予測がより多くなされることが示された。一方、これらの結果に事前指導や教育実習における学習経験がどのように影響していたのかについては、明確な関係は示されなかった。最後に、今後の課題と展望について論じた。

1. 問題と目的

1.1. 研究の背景

絶えず変動する社会情勢は、時代を生きる子どもに求められる資質能力に変化をもたらし、教育保育活動の充実を要請する。そのため教育者保育者は、社会からの要請に応じるために「自律的に学ぶ姿勢」「資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力」の形成が強く求められる（中央教育審議会, 2015）。

複雑多様化し、今後も目まぐるしく変容する教育保育現場において、教育者保育者に求められる資質能力を最大限に発揮し生涯学び続けるには、基盤となる教育保育的行為について必要且つ適切な行為をとることができること、及びそれらに対する相応の自信を持つことが重要であり（西尾・安達, 2015）、特に学部等の教職課程においては、教育実習（及び事前事後指導）という実践経験がその形成に重要な役割を果たすと考えられる。

本稿の目的は、教育者保育者が必要な資質能力を発揮する基盤であり、教育実習における重要な効果指標の一つとされる「教師効力感（Ashton, 1985；Gibson & Dembo, 1984；春原, 2007）」を、保育者及び保育者養成課程の学生に適用した概念

である「保育者効力感（三木・桜井, 1998）」について、学生が形成する過程に着目し、①幼稚園教育実習前後の変化、②事前指導の効果、及び③教育実習における体験内容が及ぼす影響について検討することである。

1.2. 「保育者効力感」を巡る研究動向

「教師効力感 Teacher-Efficacy（Ashton, 1985；Gibson & Dembo, 1984；春原, 2007）」とは、「子どもの学習や発達に肯定的な効果をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」と定義される。Bandura（1977）の社会的学習理論における「自己効力感 Self-Efficacy」の概念を教育分野に応用・発展させたものであり、提唱以来、教師効力感が行動に及ぼす影響や教師効力感に影響を及ぼす諸要因等、様々な側面から研究が蓄積されているが、特に近年では学部等の教職課程で学ぶ大学生の形成過程に着目した研究が多く行われ、なかでも、実際の教育場面に現職教員に近い立場で参画し教職業務全般を経験する学習経験である「教育実習」に焦点を当てて、教師効力感の形成やその関連要因を扱った研究が数多く報告されている。

三木・桜井（1998）は、従来の教師効力感の概

念を幼稚園や保育所で勤務する保育者及び保育者養成課程の学生に適用するため、「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ことができるであろう保育的行為をとることができる信念」を表す「保育者効力感」として定義して測定尺度を作成し、幼稚園教育実習前後での変化を検討した結果、教育実習前後で保育者効力感が上昇したことを報告している。教育実習経験と保育者効力感の関係については、実習経験により変化（増加、減少）とする研究、変化しないとする研究があり、一致した結果が得られていないが、三木（2015）は先行研究を網羅した結果、この不一致は測定時期が要因の一つであると指摘している（＝実習直前と直後が望ましい）。

保育者効力感の規定要因に関しても多くの研究が蓄積されており、小林・浅野（2016）は、実習前の学生の社会的スキルが高いほど実習後の保育者効力感を高めることを指摘している。また、小河・長屋（2015）は、保育職への理解や適性感等の職業認知が高いほど保育効力感も高まることを指摘している。

初めて教育実習という実践経験を迎える学生には、保育者効力感が満足に持てずに不安を抱えていることが予想されるため、教職課程における教育実習事前指導には、教育実習生の不安を緩和し実習期間の礎となる役割が求められる。また、実習以前にも保育現場において継続的に保育活動を体験させることで、職業認知の形成や保育における省察、社会的スキル等の獲得を促すことが重要となる。

本研究は、南九州大学人間発達学部子ども教育学科における幼稚園教育実習及び事前指導がどの程度教育実習生の不安を払拭し、保育者効力感の形成に有効であったか、また保育における省察及び社会的スキルの獲得に繋がるものであったのかという観点から分析調査を行い、幼稚園教育実習及び事前指導が保育者効力感、教育実習不安、保育における省察及び社会的スキルに及ぼす影響について明らかにすることを目的とする。

1.3. 本学科の幼稚園教育実習及び事前指導の特色

本学科では、宮崎県都城市、北諸県郡三股町に

おける幼稚園（認定こども園を含む）と連携協定を結んでおり、この協定に基づいて教育実習を行う「連携学校園方式」を特徴としている。

この連携学校園方式では、地域にある実習園と密接に連携して教育実習を行う。大学と実習園は同じ目標のために力を合わせる「協働」によって学生指導にあたり、学生は大学と実習校とを往来する「往還」によって、実践的な学びを深めることができる。

2019年度幼稚園教育実習事前指導は、5月から10月までの間に16回、事後指導は11月から12月までの間に4回実施した。事前指導においては、まず2年次までの学びを振り返るとともに幼稚園教育の基本及び子どもたちの発達と遊びについて確認する。その後は模擬保育を中心として指導案作成と改善を繰り返す。また、実習園との関係づくりを並行して行っており、学生は7月に事前訪問を行い実習園でオリエンテーションを受ける。その後、実習開始までの間に数日の自主実習を行い、実習を迎えることとなる。実習園によっては自主実習期間中に運動会等が開催されることもあり、学生は行事に参加することで子どもたちや教師、時には保護者とかかわりながら園の雰囲気を感じることができる。教育実習期間中は、その一日が終わると大学に戻り、本学科教員や他の実習生と実習日誌の作成や研究授業の準備等を行うことで、翌日以降の実習に向けた準備を協働的に行うことができる。

この連携学校園方式による教育実習システムは、教育実習生の不安を緩和するとともに、保育者効力感の形成や自己調整学習方略の獲得にも効果的であると考えられる。

なお、事後指導では、総括として実習報告会を開催している。この報告会では実習園ごとのポスターセッションを行い、実習生、実習園指導教員、実習を控えた1・2年生が参加し意見交換を行う。学生が自身の学びを振り返ることに加えて、実習園からは他園の様子を知るとともに指導のあり方を考える機会となることが報告されており、このことも連携学校園方式における「協働」を支える活動の一つとなっている。

2. 研究1

2.1. 目的

三木・桜井(1998)の作成した保育者効力感尺度と本多・櫻井(2011)の作成した幼稚園教育実習不安尺度を用いて、教育実習及び事前指導の前後で質問紙調査を行い、教育実習及び事前指導に伴う実習生の保育者効力感、教育実習不安の変化を検討する。

2.2. 方法

2.2.1 調査時期と対象者

南九州大学人間発達学部の3・4年生で、2019年4月から12月にかけて行われた専門教育科目(選択)「教育実習I事前事後指導」を受講した学生を対象とした。同年4月の事前指導前の調査には17名が参加したが、10月の事前指導後(教育実習前)の調査及び11月の教育実習後の調査には16名が参加したため、全て参加した16名(3年生15名(男性2名、女性13名)、4年生1名(女性1名))のみを分析対象とした。

2.2.2. 倫理的配慮

日本教育心理学会倫理綱領に則り、調査実施の際には、研究趣旨と情報の秘密保持の厳守をフェイスシートで説明した。研究協力は任意であり授業評価には一切影響しないことを説明した上で、研究協力への承諾の意思をチェック欄で表明できるように配慮し、意思確認が出来た回答のみを分析対象とした。

2.2.3 調査内容

以下の内容から構成された質問紙調査を行った。(1) 保育者効力感に関する調査:三木・桜井(1998)の作成した保育者効力感尺度は、教師効力感の概念を保育者及び保育者志望の学生に適用したもので、「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」「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」等の「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ことができるであろう保育的行為をとることができる信念」(三木・桜井、1998)に関する10項目で構成される。「これから保育者として保育現場に立った場合、以下の記述がどのくらい現在の自分にあてはまると思うか」という指示で、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらとも

いえない」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の5段階で回答させ、「そう思う」の回答から順に5～1点と得点化した。

(2) 幼稚園教育実習不安に関する調査:本多・櫻井(2011)の作成した幼稚園教育実習不安尺度は、幼稚園教育実習に対する不安を5つの次元から測定する尺度であり、「子どもたちに受け入れられるか心配だ」等の「子どもとの関係」に関する6項目、「体調を崩しそうである」等の「継続不安」に関する7項目、「子どもたちが自分の保育についてきてくれるか不安だ」等の「保育の実践」に関する6項目、「どんな服装がよいのかわからず不安だ」等の「身だしなみ」に関する3項目と、「保育の流れを理解できるか不安だ」等の「現場への適応」に関する3項目の5因子25項目で構成される。「これから教育実習を行うにあたって、以下の不安がどのくらい現在の自分にあてはまると思うか」という指示で、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

2.3. 結果

2.3.1 下位尺度の構成

先行研究の因子分析の結果に従い、保育者効力感を構成する1つの下位尺度、教育実習不安を構成する5つの下位尺度を構成した。各下位尺度の項目得点の総和を項目数で除し、幼稚園教育実習不安尺度については、各々「子どもとの関係」得点、「継続不安」得点、「保育の実践」得点、「身だしなみ」得点、「現場への適応」得点とした。

2.3.2 事前指導前後(及び教育実習前後)の保育者効力感と幼稚園教育実習不安の変化

事前指導前後及び教育実習前後における各下位尺度の平均値と標準偏差は表1・表2の通りであった。

初めに、保育者効力感尺度について、「時期(3条件)」を独立変数とする、被験者内1要因計画の分散分析を行った結果、5%水準で有意であった($F_{(2,30)} = 4.18, p < .05$)。Bonferroni法による多重比較の結果、事前指導前よりも事前指導後($p < .10$)及び教育実習後($p < .05$)の方が有意に

表1 事前指導及び教育実習前後の保育者効力感

保育者効力感	Mean (SD)	事前指導 a 前	事前指導 b + 教育実習 b * 後 後
		2.73 (0.77)	3.05 (0.66) 3.21 (0.50)

異なるアルファベット間で有意差あり
+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

表2 事前指導前後の幼稚園教育実習不安

幼稚園教育実習不安	b **	Mean (SD)	事前指導 a ** 前	事前指導 b 後
			3.53 (1.07)	3.02 (0.91)
子どもとの関係	a	Mean (SD)	2.32 (0.99)	2.15 (0.92)
継続不安	c *	Mean (SD)	3.88 (0.73)	3.52 (0.82)
保育の実践	a	Mean (SD)	2.15 (1.25)	1.77 (0.87)
身だしなみ	c *	Mean (SD)	4.08 (0.86)	3.50 (0.94)
現場への適応				

異なるアルファベット間で有意差あり
+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

高かった。

次に、幼稚園教育実習不安尺度について、「時期 (2条件)」「下位尺度 (5条件)」を独立変数とする、被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、時期の主効果が有意であり ($F_{(1,15)} = 6.97, p < .05$)、事前指導前よりも事前指導後の方が有意に低かった。また下位尺度の主効果が有意であり ($F_{(4,60)} = 30.08, p < .01$)、「身だしなみ・継続不安<子どもとの関係<保育の実践・現場への適応」の順に有意に高かったが、交互作用は有意ではなかった ($F_{(4,60)} = 0.78, n.s.$) (図1)。

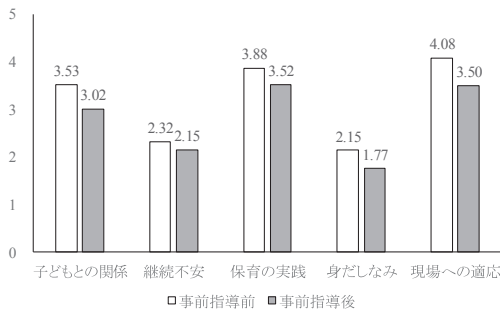


図1 事前指導前後の教育実習不安尺度得点

3. 研究2

3.1. 目的及び方法

(1) 杉村・朴・若林 (2009) の保育における省察尺度、(2) 藤田 (2004) の保育者のコミュニケーションスキル尺度、及び (3) 菊池 (1988) の Kiss-18 を用いて、教育実習及び事前指導の前後で質問紙調査を行い、教育実習及び事前指導に伴う実習生の保育者としての資質能力に関する意識の変化を検討する。

(1) 杉村・朴・若林 (2009) の作成した保育に

おける省察尺度は、保育に係る省察の内容を3つの次元から測定する尺度であり、「保育者自身に関する省察」「子どもに関する省察」「他者を通した省察」から構成されるが、本研究ではその内「保育者自身に関する省察」「子どもに関する省察」を用いた。「保育者自身に関する省察」は、実践中の自己の態度や行動に対する注意や意識に関するもので、「子どもと話した後、自分の言い方が適切かどうか考えることがある」等の「自己考慮」に関する6項目と、「子どもと話すとき、自分の態度に注意を向けることがある」等の「自己注意」に関する5項目から構成される。「子どもに関する省察」は、実践中の子どもの行動や態度に関する注意や予想に関するもので、「子どものこれからの成長について考えることがある」等の「子ども分析」に関する7項目と、「子どもと一緒にいるとき、子どもの行動に注意を向けることがある」等の「子ども察知」に関する4項目から構成される。「これから保育者として保育現場に立った場合、以下の記述がどのくらい現在の自分にあてはまると思うか」という指示で、「いつもある」「よくある」「ときどきある」「たまにある」「まれにある」の5段階で回答させ、「いつもある」の回答から順に5～1点と得点化した。

(2) 藤田 (2004) の作成した保育者のコミュニケーションスキル尺度は、子どもと関わる際に必要とされるスキルを7因子35項目から測定する尺度であるが、本研究では小林・浅野 (2016) の因子分析結果に従い、その内20項目を用いた。「ゆっくりと話す」「身体を使ってスキンシップをする」等の「子どもと関わるための基本的なスキル」に関する10項目、「その子の興味のあることを一緒に

表3 事前指導・実習前後の保育における省察得点

保育における省察		事前指導前		事前指導後		教育実習後	
		Mean (SD)		Mean (SD)		Mean (SD)	
自己考慮	Mean (SD)	3.35 (0.50)	a	3.34 (0.70)	a	3.74 (0.59)	+
	自己注意	Mean (SD)	3.66 (0.51)	3.61 (0.52)		3.81 (0.50)	
子ども分析	Mean (SD)	3.19 (0.94)	a	3.23 (0.63)	a	3.86 (0.44)	**
	子ども察知	Mean (SD)	3.70 (0.59)	3.91 (0.64)		4.03 (0.55)	

異なるアルファベット間で有意差あり
+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

表4 事前指導・実習前後のコミュニケーションスキル

コミュニケーションスキル		事前指導前		事前指導後		教育実習後	
		Mean (SD)		Mean (SD)		Mean (SD)	
基本的なコミュニケーションスキル	Mean (SD)	4.03 (0.69)		4.36 (0.26)		4.40 (0.48)	
	子どもの興味の理解	Mean (SD)	3.91 (0.68)	4.33 (0.37)		4.22 (0.55)	
自己統制のスキル	Mean (SD)	3.98 (0.61)		4.15 (0.74)		4.19 (0.56)	
	教育的支援	Mean (SD)	4.19 (0.50)	4.29 (0.47)		4.44 (0.55)	

異なるアルファベット間で有意差あり
+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

にする」等の「子どもの興味の理解」に関する4項目、「自分の表情や感情を隠す」等の「自己統制のスキル」に関する3項目、「子どもができないことをしてあげる」等の「教育的支援」に関する3項目の4因子20項目で構成される。「これから保育者として保育現場に立った場合、以下の記述がどのくらい現在の自分にあてはまると思うか」という指示で、「いつもできそうだ」「たいていできそうだ」「どちらともいえない」「あまりできなさそうだ」「全くできなさそうだ」の5段階で回答させ、「いつもできそうだ」の回答から順に5～1点と得点化した。

(3) 菊池 (1988) の作成したKiss-18は、社会的スキル (= 対人関係を円滑に運ぶために役立つ技能) を身に付けている程度を測定する尺度であり、「他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか」「他人がやってもらいたいことを、うまく指示することはできますか」等の1因子18項目で構成される。「大学や職場で周りの人とコミュニケーションを取りながら活動する際に、以下の記述がどのくらい現在の自分にあてはまると思うか」という指示で、「いつもそうだ」「たいていそうだ」「どちらともいえない」「たいていそうでない」「いつもそうでない」の5段階で回答させ、「非常に共感できる」の回答から順に5～1点と得点化した。

3.2. 結果

3.2.1. 下位尺度の構成

先行研究の因子分析の結果に従い、(1) 保育における省察尺度、(2) 保育者のコミュニケーションスキル尺度、及び(3) Kiss-18を構成する下位尺度を構成した。(1)(2)については、各下位尺度

の項目得点の総和を項目数で除し、各々、(1)「自己考慮」「自己注意」「子ども分析」「子ども察知」得点、(2)「基本的なスキル」「子どもの興味の理解」「自己統制のスキル」「教育的支援」得点とし、(3)については、項目得点の総和を(3)「社会的スキル」得点とした。

3.2.2. 分散分析

各下位尺度の平均値と標準偏差は表3・表4・表5の通りであった。

初めに、(1) 保育における省察尺度について、「時期 (3条件)」「下位尺度 (4条件)」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った結果、交互作用が有意であった ($F_{(6,90)} = 2.34$, $p < .05$)。「時期 (3条件)」の単純主効果を検定したところ、「自己考慮 (指導前・指導後<実習後, $p < .10$)」「子ども分析 (指導前・指導後<実習後, $p < .01$)」において有意であった (図2)。

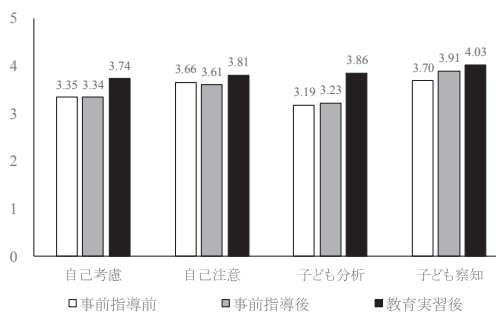


図2 事前指導及び教育実習前後の省察尺度得点

次に、(2) 保育者のコミュニケーションスキル尺度について、「時期 (3条件)」「下位尺度 (4条件)」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、時期の主効果が有意傾向だったが ($F_{(2,30)} = 2.84$, $p < .10$)、下位検定の

結果からは条件間に有意差は見られず、交互作用も有意ではなかった ($F_{(6,90)} = 1.15, n.s.$) (図3)。

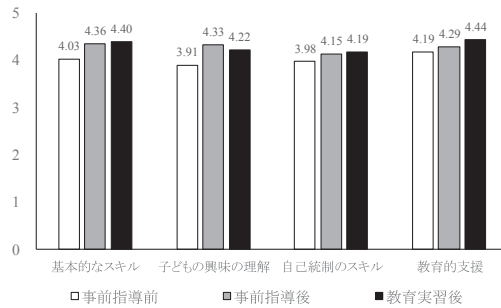


図3 事前指導・実習前後のコミュニケーションスキル

最後に、(3)Kiss-18について、「時期 (3条件)」を独立変数とする、被験者内1要因計画の分散分析を行った結果、5%水準で有意であった ($F_{(2,30)} = 5.10, p < .05$)。Bonferroni法による多重比較の結果、事前指導前よりも事前指導後 ($p < .05$) 及び教育実習後 ($p < .05$) の方が有意に高かった。

表5 事前指導及び教育実習前後の社会的スキル得点

社会的スキル	Mean (SD)	事前指導 a 前	事前指導 b * 後	教育実習 b * 後
		53.75 (9.78)	57.94 (11.52)	58.56 (13.12)

異なるアルファベット間で有意差あり
+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

4. 研究3

4.1. 目的及び方法

教育実習事前指導前後における保育者効力感及び教育実習不安の変化を説明する要因として、教育実習事前指導における学習経験に着目し、その影響を検討する。

教育実習事前指導終了後に、別惣・長澤 (2003) 及び秋光 (2011) の作成した教育実習 (事前指導) における学習内容尺度を用いた質問紙調査を行った。本尺度は、「教師・保育者になるために必要な向上心や探求心を得られた」等の「教職意欲の向上」に関する9項目、「保育活動の基本的な技術・方法を習得できた」等の「指導技術の習得」に関する9項目、「自己表現力を身に付けること

ができた」「自主性・積極性が養われた」等の「学級経営力の向上」に関する7項目の3因子25項目で構成されており、その内22項目を用いた。尚、本研究では、幼稚園教育実習事前指導の内容に合致するように下線部の通り一部表現を改めて使用した。さらに、本学の教育実習事前指導の特徴を考慮して、「配属された園の校風や教育方針、雰囲気などを把握することができた」「配属学級の指導教諭と、一定の人間関係を形成することができた」「配属学級の子どもたちと、一定の人間関係を形成することができた」という「配属された園との関係性の構築」に関する3項目を追加し、計25項目からなる質問紙調査を教育実習終了後の教育実習事後指導時に行った。評定は「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらともいえない」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の5段階で、「そう思う」の回答から順に5～1点と得点化した。

4.2. 結果

4.2.1. 下位尺度の構成

五十嵐ら (2018) の因子分析の結果に従い、教育実習事前指導学習経験尺度を構成する4つの下位尺度を構成した。各下位尺度の項目得点の総和を項目数で除し、各々、「学級経営力の向上」「指導技術の向上」「教職意欲の向上」「配属された園との関係性の構築」得点とした。

4.2.2. 分散分析

各下位尺度の平均値と標準偏差は表6の通りであった。下位尺度 (4条件) を独立変数とする、被験者内1要因計画の分散分析を行った結果、有意傾向がみられたが ($F_{(2,45)} = 2.73, p < .06$)、Bonferroni法による多重比較の結果、条件間に有意差は見られなかった。

表6 教育実習事前指導学習経験尺度の下位尺度得点

教育 学実 習 経 験 前 指 導	学級経営力の向上	Mean (SD)	3.75 (0.58)
	教職意欲の向上	Mean (SD)	3.88 (0.52)
	配属された園との関係性の構築	Mean (SD)	3.92 (0.59)
	指導技術の向上	Mean (SD)	4.09 (0.61)

異なるアルファベット間で有意差あり
+: $p < .10$, *: $p < .05$, **: $p < .01$

5. 研究4

5.1. 目的及び方法

教育実習前後における保育者効力感、保育における省察（「自己考慮」「子ども分析」）及び社会的スキルの変化を説明する要因として、教育実習における学習経験に着目し、その影響を検討する。

教育実習後に、春原（2008）の作成した「教育実習体験尺度」を用いた質問紙調査を行った。本尺度は、「うまく保育活動することができた」「指導教諭からよい評価を受けた」等の「保育活動での成功と被称賛体験」に関する6項目、「他の実習生の言動に教えられた」「他の実習生がうまく保育活動をしているのを見た」等の「実習生参考体験」に関する4項目、「指導教諭の言動に教えられた」等の「教員参考体験」に関する2項目、「子どもたちから慕われた」等の「子どもとの親和体験」に関する3項目、「達成感や満足感を持った」等の「達成感・充実感」に関する3項目の5因子18項目で構成されている。本研究では、幼稚園教育実習事前指導の内容に合致するように下線部の通り一部表現を改めて使用し、他の質問項目と併せて教育実習事後指導時に質問紙調査を行った。評定は「しばしばあった（＝期待した頻度に対して、75％程度の頻度で経験した）」「ときどきあった（＝同50％程度）」「あまりなかった（＝同25％程度）」「全くなかった（＝同0％程度）」の4段階で、「しばしばあった」の回答から順に4～1点と得点化した。

5.2. 結果

5.2.1. 下位尺度の構成

先行研究の尺度構成に従い、教育実習体験尺度を構成する4つの下位尺度を構成した。各下位尺度の項目得点の総和を項目数で除し、各々、「保育活動での成功と被称賛体験」「実習生参考体験」「教員参考体験」「子どもとの親和体験」「達成感・充実感」得点とした。

5.2.2. 分散分析

各下位尺度の平均値と標準偏差は表7の通りであった。下位尺度（5条件）を独立変数とする、被験者内1要因計画の分散分析を行った結果、1％水準で有意であった（ $F_{(4,60)}=9.73, p<.01$ ）。Bonferroni法による多重比較の結果、「達成感・

充実感」と「実習生参考体験」「教員参考体験」「子どもとの親和体験」との間（ $p<.01$ ）、及び「保育活動での成功と被称賛体験」と「教員参考体験」との間（ $p<.05$ ）に有意差が見られた。

表7 教育実習体験尺度（春原、2008）の下位尺度得点

教育実習体験	達成感・充実感	Mean (SD)	2.80 a (0.54)
	保育活動での成功と被称賛体験	Mean (SD)	2.97 a (0.68)
	実習生参考体験	Mean (SD)	3.53 b ** (0.69)
	教員参考体験	Mean (SD)	3.56 b ** b * (0.40)
	子どもとの親和体験	Mean (SD)	3.48 b ** (0.66)

異なるアルファベット間で有意差あり
+: $p<.10$, *: $p<.05$, **: $p<.01$

6. 考察

6.1. 本研究のまとめ

本研究の目的は、南九州大学人間発達学部子ども教育学科における幼稚園教育実習及び事前指導がどの程度教育実習生の不安を払拭し、保育者効力感の形成に有効であったか、また保育における省察及び社会的スキルの獲得に繋がるものであったのかという観点から分析調査を行い、幼稚園教育実習及び事前指導が保育者効力感、教育実習不安、保育における省察及び社会的スキルに及ぼす影響について明らかにすることであった。

研究1の結果から、本学科の幼稚園教育実習生は事前指導を通して、保育者効力感が向上すると同時に教育実習不安が全般的に低減することが示された。

また研究2の結果からは、事前指導及び幼稚園教育実習を通して社会的スキルが向上すること、幼稚園教育実習を通して保育における省察のなかでも保育活動中の自己及び子どもの態度や行動に対する注意や予測がより多くなされることが示された。

また研究3では、教育実習事前指導前後における保育者効力感及び教育実習不安の変化を説明する要因として事前指導における学習経験の影響を、研究4では、教育実習前後における保育者効

力感、保育における省察(「自己考慮」「子ども分析」)及び社会的スキルの変化を説明する要因として教育実習における学習経験の影響をそれぞれ検討したが、明確な関係は示されなかった。

6.2. 今後の課題と展望

本研究の結果から示される今後の教育実習及び事前指導の課題は、次の三点である。

第一に、事前指導の早い段階から学生が実習園とかかわれる環境を用意することである。教育実習不安が事前指導を通して全般的に低減するとは言え、「保育の実践」「現場への適応」に対する不安は他の項目と比較して高いことが示されている。例年、事前指導における学生と実習園とのかわりは事前指導半ばの7月から開始しているが、より早い段階から学生が実習園とのかかわりをもち、実習する場や人に慣れることが求められる。そのためにも実習園との協力体制をより確かなものにしていく。

第二に、学生のメタ認知能力を育成するため、模擬保育のあり方を検討することである。保育者は、保育中やその前後の自身の実践について意識的または無意識的に反省的な洞察を行っているとされ、省察的实践者と呼ばれる。今回、保育における省察について「自己考慮」「子ども分析」は教育実習を通して高まることが確認された。一方で「自己注意」「こども察知」の教育実習後の高まりは確認することができなかった。このことは子どもとのかかわりにおいて、学生の意識が、どう対応するかという「行為」に向いており、自分自身の表情や態度が子どもにどのように受け止められどう影響するのかという「人的環境としての自分」へは向けられていないことを意味するのではないだろうか。幼稚園教育は環境を通して行うものであることが基本とされる。保育者は、自身が環境としてどのように影響するのかということを常に考えることが求められる。今後、この点を事前指導において十分に学生へ伝えていくことが課題となる。そのためには模擬保育において学生の保育場面を動画に記録し分析するなど、自分自身を第三者的に観察する機会を設けていく。

第三に、事前指導における学びを記録として残すためのツールを授業に取り入れることである。

学びを記録しそれらを意識的に振り返ることは、事前指導での学びを体系的に捉えなおし、その後の教育実習において主体的に課題の克服や解決にむけて行動することを可能にする。本研究では学生の意識の変容にどのような学習経験が影響していたのかについて明確な関係は示されなかったが、今後、質問紙調査に加え、学生の記録追跡やインタビュー調査等を行い、意識の変容と学習経験との関係についてより詳細な分析を行うことが求められる。

7. 引用・参考文献

- 秋光恵子. (2011). 教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響: 実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較. 学校教育学研究, 23, 43 – 52.
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. *Research on motivation in education*, 2, 141 – 174.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191 – 251.
- 別惣淳二, & 長澤憲保. (2003). 事前指導が主免教育実習に及ぼす影響に関する研究: 社会教育施設と連携した観察参加実習を通して. 兵庫教育大学研究紀要, 23, 125 – 135.
- 中央教育審議会. (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76, 569 – 582.
- 藤田文. (2004). 子どもと大学生のコミュニケーション: コミュニケーションスキルに関する認識の変化を中心に. 大分県立芸術文化短期大学研究紀要, 42, 117 – 129.
- 春原淑雄. (2007). 教育学部生の教師効力感に関する研究-尺度の作成と教育実習にともなう変化. 日本教師教育学会年報, 16, 98 – 108.
- 本多潤子, & 櫻井登世子. (2011). 幼稚園教育実習における実習不安の類型とその特徴. 田園調布

- 学園大学紀要, **6**, 49 – 60.
- 五十嵐亮, 宮内孝, & 山田裕司. (2018). 教育実習及び事前指導を通した教師効力感、教育実習不安の変容. 南九州大学人間発達研究, **8**, 67 – 78.
- 菊池章夫. (1998). また / 思いやりを科学する— 向社会的行動の心理とスキル—. 川島書店.
- 小林真, & 浅野可珠. (2016). 大学生の保育者効力感の規定要因: 教育実習の効果と社会的スキルの影響. 富山大学人間発達科学部紀要, **10**, 115 – 123.
- 三木知子. (2015). 保育・教育実習経験による保育専攻短期大学生の保育者効力感 (PTE) の変化についての検討: 実習教育の改善に向けて. 日本教師教育学会年報, **24**, 82 – 92.
- 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.
- 西尾美紀, & 安達智子. (2015). 教職志望大学生の教師効力感変化に影響を及ぼす要因の検討: 教育実習中の体験内容に着目して. 大阪教育大学紀要 第4部門 教育科学, **64**, 1 – 11.
- 小河妙子, & 長屋佐和子. (2016). 保育士養成課程に在籍する学生の職業認知が保育者効力感に及ぼす影響. 名古屋女子大学紀要, **61**, 109 – 115.
- 杉村伸一郎, 朴信永, & 若林紀乃. (2009). 保育における省察の構造. 幼年教育研究年報, **31**, 5 – 14.

Summary

The purpose of this study was to examine the change in pre-school teacher-efficacy, anxiety towards practice-teaching, reflection in child care and education, and social skills of student teachers through practice-teaching and preparatory-training by conducting a questionnaire survey before and after practice-teaching and preparatory-training. The result of this survey showed that students of this study increased the score of pre-school teacher-efficacy and decreased generally the score of the five factors of anxiety towards practice-teaching through preparatory-training. Secondly, students of this study increased the score of reflection toward their own selves and toward children, which are two of the four factors of reflection in child care and education, through practice-teaching. The effect of the experience of practice-teaching and preparatory-training on those changes, however, wasn't indicated significantly. Finally, the limitations and future directions of this study were discussed.

KEYWORDS : practice-teaching, preparatory-training, pre-school teacher-efficacy, anxiety towards practice-teaching, reflection in child care and education