

保育者養成課程の学生の実習体験と学業への態度の関連

花園大学社会福祉学部 小川 恭子
 花園大学社会福祉学部 山口 真希
 花園大学社会福祉学部 矢持 九州王

【問題と目的】

保育者養成課程の学生にとって実習体験は、その後の学業への取り組みやキャリア形成に対する大きな影響力をもつ。保育や教育など子どもにかかわる仕事では、実際の子どものかわりや現場での仕事について、現実と期待との相違があることも指摘されている。このような相違はリアリティ・ショックと呼ばれることがあり、その場合には否定的なニュアンスが強いことが多い。しかし、現実と期待との相違をネガティブな側面だけではなくポジティブなものも含めて「予期せぬ現実」と呼び、ポジティブな要因として「保育現場の体感」があげられることを示した研究もある（松田・設楽・濱田，2016）。演習科目の保育活動に参加したさまざまな学部の所属学生を対象とした報告として、長沼・佐藤（2016）の調査研究では、自由記述の分析から、実習後には子どもへのかかわり方の理解が深まり、子どもに対するイメージが具体的なものに変化し、この子どものイメージの変化は興味に基づく主体的な学習意欲の動機づけとなっていたことを示した。このように、実習体験を通して実際に子どもと接することがよりよいかかわりへの意欲につながることも考えられるだろう。

保育者養成課程では実習はより長期間で果たすべき役割や責任が大きいため、現場での実習は養成課程の教育には重要な位置づけであるといえる。資格を取得し現場で働くためには実習は必須であるが、どのような動機で実習に取り組むかということは活動の質にかかわることに

なるだろう。将来的に保育の仕事に就く実習生が質の高い実習、保育をするために、やりがいややる気を維持し高められるような実習体験が必要だと考えられる。実習生の意欲に実習体験が与える影響について、鎌田・小川（2014）は保育所実習に参加した学生に対して、ネガティブな感情及びポジティブな感情を抱いたエピソードについて面接での聞き取り調査を行っている。その結果、子どもとの日常的なかかわりの中でポジティブな感情を抱いたことが初めての実習での大きな動機づけとなっていることが報告された。さらに、杉江・清・脇田・加藤（2015）の調査では、実習の意欲を支えた要因として①子どもが可愛かったなど子どものかかわり、②実習施設的良好な雰囲気の中、実習担当者とのよい関係を築き、適切な実践的指導を受けたこと、③家族、友達、養成校の教員など、実習担当者以外からの精神的サポートやアドバイスなどの影響が大きいことが明らかにされた。このように実習時の動機づけはポジティブな実習体験によって高められることが示されている。

実習はその後のキャリア形成に影響することでもある。坪井（2017）の調査では、実習後に保育所保育士を希望する割合が減少したことを報告している。これは実際に経験したことによって仕事に対する理解が深まったこと、施設保育士などに希望が移ったこと、自分自身が生きがいややりがいを感じられるか考えたことなどが影響していると考察されている。望まない選択につながるためにも現実を知る体験は重要なものにとらえられ、職業選択の希望を変

更すること自体は決してネガティブなこととはいえないだろう。しかしその職業に就きたいと考えている場合には、意欲を保ち続け、より高められる指導が求められる。玉瀬（2013）は保育職への意欲には実習成果だけではなく対人関係にかかわる要因が影響を及ぼしていると報告しており、ここでは対人関係として保育所の先生、子どもたちとの関係があげられている。杉山（2016）は、教育実習の経験は学生の保育職就業意欲に影響を与えること、実習経験によって約7割の学生は就業意欲を強めていたことを示した。さらに、保育職就業意欲を高めていた学生の記述には、保育者のサポート、成功体験、モデルとする保育者像、子どもとのかわりが書かれているという特徴がみられ、保育者から「ほめてもらえた」体験も意欲を高めることなども明らかにされている。

専門課程の実習体験は大学生活にも影響を及ぼしている。濱田・設楽・松田（2017）は、実習で現場や自己の適性の理解が現実的なものとなり大学適応の様相が変化すると考えられることから、指導実習を通じた学生の大学適応の変化について検討した。実習前後の学生に調査を実施したところ、実習後の大学コミットメントは実習前よりも適応的であることが示された。これらの結果から現場での実践を通しての気づきがあり、大学や職業へのコミットメントを高めたこととらえられている。

動機づけにおける自己決定理論では、外発的動機づけの中に調整スタイルという下位概念を想定し、自己決定的な調整スタイルから順に、統合的調整、同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整としている（Ryan & Deci, 2000）。統合的、同一視的調整のような高自律的な動機づけは、内発的動機づけに近いものと考えられている。小川・山口・矢持（2017）は、実習の履修動機に着目し、自分自身の興味による内発的動機や価値を内在化させている高自律的な動機に基づいて実習を履修しようとしている場合には、学業に対してもポジティブに取り組んで

いる傾向があることを示している。つまり実習を他律的なものではなく自分で選択をした活動だと感じられることが学業への前向きな取り組みにつながるといえる。

以上のことから、実習体験と学業への態度の関連を検討することを本研究の目的とする。まず、実習体験後に感じた高自律的な動機につながる感情と学業に対する態度との関連を検討する。次に、実習時のポジティブな出来事を具体的な場面を想起してそのときの感情を評定し、ポジティブな体験の内容を把握することを目的として自由記述での回答を求めることとする。実習でのポジティブな体験について把握し、その体験後のプラスの感情と学業への態度の関連を検討する。動機づけを高める感情やプラスの感情をより感じたら学業に対しても前向きな態度になることが予測される。

【方法】

1. 調査時期

2016年6月～2017年7月に質問紙調査を実施した。

2. 調査協力者

実習を体験している可能性の高い学年の児童福祉系の学生を対象として、調査に協力を求めた。大学生117名（男性35名、女性82名、平均年齢20.50歳、標準偏差0.75、年齢範囲20～24歳）から回答が得られた。学年は全員大学3年生以上であった。このうち実習体験についての質問項目に回答があったのは110名であり、記入漏れ等がある回答については分析ごとに除外をした。

3. 質問紙の構成

①フェイスシート：性別・年齢・学年について回答を求めた。

②学業に対する態度：小川・矢持（2016）で用いられている気分の項目を用いて、ポジティブ

な態度4項目(「充実している」「楽しい」「興味・関心がある」「やる気がある」)、ネガティブな態度3項目(「何もしたくない」「心配だ」「気分が沈む」)の7項目とした。「学業」に対する態度として7件法(非常によくあてはまる=7~全然あてはまらない=1)で評定を求めた。

③実習のときにうれしかったことの有無:実習でのポジティブな体験について具体的にイメージをしやすいように、「実習のときにうれしかったこと」と表現して体験の有無の選択を求めた。

④「うれしかったこと」の体験の内容:自由記述で③の内容の回答を求めた。

⑤「うれしかったこと」の体験後の感情:自身の成長や効力感、動機づけにかかわる項目として6項目を設定した。それぞれの項目にどの程度あてはまるか、7件法(非常によくあてはまる=7~全然あてはまらない=1)で評定を求めた。

⑥実習体験後の感情:動機づけの自己決定理論の概念を参考に、自律性の高い動機づけにつながるような感情を取り上げるため、小川ら(2017)の実習履修動機尺度を参考に12項目を設定した。実習を体験したあとの感情としてどの程度あてはまるか、5件法(非常によくあてはまる=5~全然あてはまらない=1)で評定を求めた。

なお、③以降は実習を体験した人のみ、④⑤は③に「あった」と回答した人だけに回答を求めた。

【結果】

1. 実習体験後の感情尺度の因子分析

実習体験後の感情12項目について主因子法プロマックス回転による因子分析を行った結果、2因子12項目が抽出された。因子分析の結果をTable 1に示す。第1因子は「学ぶのは意味のあることだ」「将来役に立ちそうだ」などの9項目を含み、高自律的動機づけにつながる感情と考えられたため「有意義さ」因子($\alpha = .92$)

とした。第2因子は「楽しい」「興味がある」などの3項目を含み内発的動づけにつながる感情と考えられたため「興味関心」因子($\alpha = .88$)とした。以下、実習体験後の感情尺度とする。項目得点を合計して項目数で除した因子得点を分析に用いた。実習体験後の感情尺度について、性差を検討するためにt検定を行ったところ、各因子得点に男女差はみられなかった。t検定の結果をTable 2に示す。

Table 1 実習体験後の感情尺度の因子分析の結果

	因子 I	因子 II
I. 有意義さ ($\alpha = .92$)		
3 学ぶのは意味のあることだ	.85	-.11
8 将来役に立ちそうだ	.83	-.02
6 資格を取得したい	.79	-.03
11 スキルアップになる	.78	.02
1 仕事に役立つ	.70	.08
5 実習するべきだ	.69	.05
4 知りたい内容だ	.67	.17
2 子どもが好きだ	.62	.07
10 子どもとかかわる仕事をしたい	.45	.26
II. 興味関心 ($\alpha = .88$)		
12 楽しい	-.03	.95
9 面白い	-.08	.88
7 興味がある	.37	.53
因子間相関	.70	

Table 2 実習体験後の感情尺度の男女別平均値と t 検定の結果

	男性 (n=33)	女性 (n=74)	t 値
有意義さ	4.36 (.50)	4.34 (.71)	.15 n.s.
興味関心	4.01 (1.00)	3.91 (.93)	.52 n.s.

() 内は標準偏差

2. 実習体験後の感情と学業に対する態度との関連

実習体験後の感情と学業に対する態度の関連を検討するために Pearson の相関係数を算出した (Table 3)。その結果, 有意義さとポジティブな態度には正の関連が認められた ($r=.49, p < .01$)。興味関心とポジティブな態度には正の相関 ($r=.31, p < .01$)、ネガティブな態度には負の相関 ($r = -.25, p < .01$) が認められた。

実習に対して興味関心を低く感じていると学業に対してネガティブな態度と関連することが示され, 有意義だ, 興味関心があると感じたら学業に対するポジティブな態度が高いことが示された。

Table 3 実習体験後の感情と学業に対する態度の相関

		実習体験後の感情	
		有意義さ	興味関心
学業への態度	ポジティブ	.49 **	.31 **
	ネガティブ	-.11 n.s.	-.25 **

** $p < .01$

3. うれしかった体験後の感情と学業に対する態度との関連

うれしかった体験後の感情と学業に対する態度の関連を検討するために Pearson の相関係数を算出した (Table 4)。その結果, うれしかった体験後の感情と学業に対するポジティブな態度には正の相関が認められた。そのなかでも「この仕事を続けていきたい」($r=.44, p < .01$)、「成長した」($r=.40, p < .01$) という項目との相関が比較的高い傾向がみられた。学業に対するネガティブな態度とは「この仕事を続けていきたい」のみ負の相関がみられ ($r = -.29, p < .01$)、その他の項目には有意な相関はみられなかった。

うれしかった体験後に保育の仕事に対してプラスの感情を感じると学業に対してもよりポジティブに取り組んでいることが示された。

4. うれしかった体験後の感情と実習体験後の感情との関連

うれしかった体験後の感情と実習体験後の感情の関連を検討するために Pearson の相関係数を算出した (Table 5)。その結果, 実習体験後の感情とうれしかった体験後の感情には有意な正

Table 4 うれしかった体験後の感情と学業に対する態度との相関

		うれしかった体験後の感情					
		充実した	成長した	自信がついた	やる気がある	この仕事を続けていきたい	子どもたちに会いたい
学業への態度	ポジティブ	.37 **	.40 **	.23 *	.35 **	.44 **	.25 **
	ネガティブ	-.17 n.s.	-.03 n.s.	-.06 n.s.	-.05 n.s.	-.29 **	-.01 n.s.

* $p < .05$ ** $p < .01$

Table 5 うれしかった体験後の感情と実習体験後の感情との相関

		うれしかった体験後の感情					
		充実した	成長した	自信がついた	やる気がある	この仕事を続けていきたい	子どもたちに会いたい
実習体験後の感情	有意義さ	.55 **	.53 **	.43 **	.61 **	.60 **	.66 **
	興味関心	.61 **	.36 **	.44 **	.69 **	.68 **	.55 **

** $p < .01$

Table 6 うれしかった体験の有無による学業に対する態度の平均値

		ポジティブ		ネガティブ	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
体験	有 (n=101)	4.56	1.06	4.30	1.21
	無 (n=5)	5.20	.93	4.87	.99

Table 7 うれしかった体験の有無による実習体験後の感情の平均値

		有意義さ		興味関心	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
体験	有 (n=100)	4.35	.65	4.01	.91
	無 (n=5)	4.29	.50	2.80	1.10

の相関が認められた ($r=.36 \sim .69, p < .01$)。自信や成長などの項目に比べると保育の仕事へのやる気にかかわる項目の方がやや相関が高い傾向がみられた。

したがって、保育でのポジティブな体験後にプラスの感情を強く感じると実習体験はより有意義で、より興味関心がもてるということが示された。

5. 実習のときにうれしかった体験の有無と学業に対する態度、実習体験後の感情

実習時にうれしかった体験があったと回答したのは101名(95.3%)、なかったという回答は5名(4.7%)であった。うれしかった体験の有無によって2群に分け、学業に対する態度と実習体験後の感情について平均値と標準偏差を算出しTable 6, Table 7に示した。ただし、うれしかった体験がなかったと回答したのは5名のみであったことを考慮して平均値を比較するのみとする。学業に対するポジティブな態度、ネガティブな態度はうれしかった体験無群の方が高く評定している傾向がみられた。実習体験後の感情では、有意義さの平均値はあまり変わらないが、興味関心は無群の方が低く評定している傾向がみられた。

Table 8 うれしかった体験の自由記述での回答内容

内容	回答数
(1) 子ども	
子どもとのかかわり	45
子どもが「(名前)先生」と呼んでくれた	18
子どもからプレゼントをもらった	18
部分実習を楽しんでくれた	13
子どもが遊びを楽しんでくれた	5
子どもとうちとけることができた	5
子どもの成長がみられた	5
(2) 先生	
先生とのかかわり	12
(3) 自分自身	
自分の成長	2

6. 実習のときにうれしかった体験の内容

実習時にうれしかった体験はどのようなことであったか自由記述で回答を求めた。自由記述では100名から123の回答が得られた。記述内容を分類しTable 8に示した。大きく分類すると(1)子ども、(2)先生、(3)自分自身のことととらえることができ、(1)は回答数が多かったため、近い内容のものをまとめて分類をした。「子どもとのかかわり」には、「子どもが遊びに誘ってくれたこと」「たくさんの子どもたちとかかわれたこと」などの回答が含まれており、子どもとふれ合った日常のできごとが多くをしめ

ている。「子どもが「(名前)先生」と呼んでくれた」の中には先生としての自分を認めてもらったことなどが記述されていた。「子どもからプレゼントをもらった」の中には、お別れのときに子どもが感謝の気持ちを示してくれたことが多く含まれていた。先生とのかかわりには、「指導担当保育士に褒めてもらったこと」など、実習担当者からの肯定的な評価があげられていた。自分の成長は「ずっとしんどい、つらい思いしかなかったのに、最後2日くらい楽しんで接することができたこと」などがあげられていた。

【考察】

1. 実習体験後の感情について

自律性の高い動機による行動は自らすすんで工夫がなされるなど質の高い活動につながり、自律性の低い動機による行動は「させられている」感覚でこなしていくような活動になると考えられる。実習は資格取得のためにしなければならないことで「させられている」感覚をもってしまう場合もあると考えられ、動機づけの自律性を高めることが重要である。

本研究では、同一視的調整などの高自律的な動機づけや内発的動機づけにつながると考えられる感情を取り上げ、実習体験後の感情の尺度を構成した。第1因子は「有意義さ」であり高自律的動機づけに、第2因子は「興味関心」であり内発的動機づけにつながる感情としてとらえることができるようになった。

2. 実習後の感情と学業に対する態度について

実習体験後の感情の有意義さ、興味関心と学業に対するポジティブな態度には正の相関がみられ、興味関心とネガティブな態度の間には負の相関が認められた。つまり、実習体験によって自律的な動機づけにつながる気持ちをより強く感じることで学業にも前向きに取り組むことにつながると考えられる。興味関心がもてない

場合には学業にも積極的に取り組めないような態度になってしまう側面もあるが、実習を有意義であり、楽しいと感じられれば前向きに学業に取り組むことができることが示唆されている。濱田・設楽・松田(2017)などの研究でも示されているように、実習を通して大学生活へのコミットメントを高められる可能性が示された。

3. 実習時のうれしかった体験後の感情と学業に対する態度、実習後の感情について

ポジティブな体験後に「この仕事を続けていきたい」「やる気がある」などの仕事に対する前向きな感情を感じたことが学業に対するポジティブな態度により強く関連しており、ネガティブな態度が低くなる面もみられた。ポジティブ体験後の感情と実習後の動機づけにかかわる感情、学業に対する態度にはそれぞれに関連が認められた。効力感を想定した「自信がついた」「成長した」という項目について、比較的関連が弱い傾向もみられたが、本人が想起した場面による影響も考えられるため、さらなる検討が必要である。

全体を通して、実習後の振り返りで体験を通して感じられたプラスの感情を言語化し、明確にすることで学業に意欲的に取り組むことができるようになり、保育の仕事に対する自律性の高い動機づけを高める可能性があるといえる。さらに、大学での学業などに対して前向きに取り組めることは将来的に保育の質を高めることになると考えられるため、好循環を生む可能性があるだろう。

4. 実習時のうれしかった体験の有無と内容について

実習時にうれしかった体験があったと回答したのは95.3%、なかったという回答は4.7%でありほとんどの実習経験者がポジティブな体験をしたと回答していた。Table 8の内容から、これまでの研究(鎌田・小川, 2014; 杉江ら, 2015;

玉瀬, 2013 など)で報告されてきたものと同様に, 子ども, 実習担当者との関係が多くあげられていた。「うれしかった」という表現がとくに子どもとのやりとりを思い浮かべるようになったのかもしれない。

うれしかった体験の有無では人数に大きく偏りがあるため群間の比較は困難であるが, 平均値をみると実習体験後の感情の「興味関心」のみうれしかった体験無群の値が低くなっている。実習を通して仕事への意欲を向上させるためには, 人とかかわりが大きな要因となっている。本調査においても, そのかかわりの内容には特別な出来事よりも日常的な出来事が多くあげられている。このような日常的なやりとりの中にポジティブな体験を見出せないことは, 環境要因のみならず本人が保育の仕事への適性について模索していることを示している可能性も考えられるのではないだろうか。

5. 今後の課題

実習でのポジティブな体験について, 本調査ではそのときの感情を思い出すために具体的な場面を想起してもらい, 記述を求めた。その結果, 箇条書きに近い形での回答が多かったため, 体験についてより詳細に内容を把握するためには, 面接調査などを用いていく方がより深く掘り下げた回答が得られ, 理解が深まるだろう。実習時のポジティブな体験については, 本研究では探索的に動機づけや効力感につながると考えられる項目を設定したが, それぞれの違いがはっきりととらえられなかったため項目を精査する必要があるといえる。今後は, キャリア選択への動機づけの影響なども含めて縦断的な検討が必要だと考えられる。

【謝辞】

調査にご協力いただきました皆様に感謝いたします。ありがとうございました。

【引用文献】

- 濱田祥子・設楽紗英子・松田侑子 (2017): 実習による保育系学生の大学適応の変化: 実習における予期せぬ現実との関連 比治山大学・比治山短期大学部教職課程研究 3, 103-109.
- 鎌田陽世・小川圭子 (2014): 保育所実習において学生が抱く感情についての調査研究 I - 保育実習 I を中心に - 日本教育心理学会総会発表論文集 56, 821.
- 松田侑子・設楽紗英子・濱田祥子 (2016): 保育系実習用予期せぬ現実尺度の作成 心理学研究 87, 384-394.
- 長沼貴美・佐藤美香 (2016): 保育園体験実習が大学生の子どもに対するイメージ及び学習意欲に及ぼす影響 創大教育研究 26, 65-74.
- 小川恭子・矢持九州王 (2016): 児童福祉を専攻する大学生の大学進学動機と適応との関連 花園大学心理カウンセリングセンター紀要 10, 29-37.
- 小川恭子・山口真希・矢持九州王 (2017): 保育者養成課程の学生の実習履修動機 花園大学心理カウンセリングセンター紀要 11, 23-29.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 杉江栄子・清葉子・脇田町子・加藤道子 (2015): 保育実践力の育成・向上に関する研究 - 実習の意欲を高める指導 - 愛知教育大学幼児教育研究 18, 35-42.
- 杉山喜美恵 (2016): 保育職に対する就業意欲の推移 - 教育実習の経験に着目して - 東海学院大学短期大学部紀要 42, 31-39.
- 玉瀬友美 (2013): 保育実習経験が保育職への意欲に関連するか 日本教育心理学会総会発表論文集 55, 226.
- 坪井敏純 (2017): キャリア形成に及ぼす保育実習体験と就職支援の課題 鹿児島女子短期大学紀要 52, 97-102.

