

保育者効力感に及ぼす学外実習の効果

－テキストマイニングを用いた質的検討を中心に－

今林 俊一^{*}, 迫田 孝志^{**}, 森木 朋佳^{*}

Effects of Pre-school Teacher Efficacy on Teaching Practice in Kindergarten and Care Nursery
－ A qualitative study applying text mining analysis －

Shunichi Imabayashi^{*}, Takashi Sakoda^{**} and Tomoka Moriki^{*}

本研究は、短期大学生を対象に、保育者効力感に及ぼす学外実習経験の効果について、実習経験の有無をもとにテキスト分析手法（KH Coder）を用いて検討したものである。調査対象者72名の回答が分析対象となった。

その結果、実習経験で保育者効力感を向上させる結果は得られていたが、質的データの検討の結果では、実習経験の有無により学びや経験に対する内容の多様性に差異が認められた。また、学びの内容の多様性の背景として、実習園での経験内容と効力感の個人差に関係していることが考えられた。

今回は、横断的研究によるデータ分析を行ったが、今後、縦断的研究によるデータの分析を通して、保育者効力感の変化や実習での学びにおける認知的多様性を検証する必要があるだろう。

Key words: [保育者効力感] [実習経験] [学びの内容の多様性]
[テキストマイニング] [短期大学生]

(Received October 21, 2024)

問題と目的

令和4年12月の中央教育審議会答申（「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について）において、理論と実践の往還を重視する中で、教育実習の在り方を含めた教職課程の見直しが期待されている。大学・短大の創意工夫により、教職科目と学校・園の教育実践を相互に関連づけながら学生が学びを深める取組が重要であると考えられる。その意味で学生は、教育実習を通して教職に就く自信を持つことが養成から採用に繋がるプロセスにおいて重要なポイントの一つであるといえよう。

また、教育実習での失敗や心配事、課題を抱えた場合でも、実習中・事後指導等で実習校や大学の指導教員からの指導や支援、実習生同士の励ましなどを通して、自己の成長を実感できると教育実習に達成感を持ち、教職への自信や志向性が高まることが明らかになっている（今

^{*} 鹿児島純心女子短期大学生活学科こども学専攻（〒890-8525 鹿児島市唐湊4丁目22番1号）

^{**} 鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター（〒890-0065 鹿児島市郡元1丁目20番6号）

林・鬼塚, 1997; 今林・迫田, 2018)。

平成29年改訂の幼稚園教育要領では、従来以上に明確なビジョンを持って子どもと関わることや保育を計画することが保育者に求められるようになってきている。また、平成29年改定の保育所保育指針では、社会環境の変化に対応するために保育者の資質や専門性の向上が求められるようになってきている。これらのことを保育者養成段階で受け止めるならば、学生の保育実践力を効果的に高めることが期待されているといえよう。その段階のカリキュラムで、直接、保育実践力を高める役割を担う機会の一つとして、学生が実際に子どもと対面して保育実践を経験できる保育実習・教育実習（以下、学外実習）が考えられる。そのため保育実践力を高めるために学生が学外実習を通してどのような力を身につけているのかを明らかにする必要がある。

大野木（1996）は、Banduraの社会的学習理論にある自己効力感を、教育現場の中でとらえた概念として教師効力感があると解説している。桜井（1992a, 1992b）は、Gibson&Demboの教師効力感尺度を邦訳し、「個人的な教授効力感」と「一般的な教育効力感」の因子が存在することを明らかにし、一回生の教師効力感が実習を終えた三回生のそれよりも高いという結果を得ている。一方、持留・有馬（1999）は、海外の複数の教師効力感尺度をもとに新たに尺度を構成し、教師効力感の変化を教育実習前後で縦断的に検討したところ、実習後に教師効力感が高まるという結果を得ている。このように研究法の違いによって教育実習経験の教師効力感に及ぼす影響は異なるものの、教育実習は教師としての実践的な経験の場であるとともに、児童生徒を教育できる能力を持っているという学生自身の信念に関する情報源となり、教師としての学びや成長の機会であり、教職への意識を明確化する機会であると考えられよう。

三木・桜井（1998）は、教師効力感の保育者版ともいえる保育者効力感を「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」と定義し、保育専攻の学生に教育実習の有無が保育者効力感に与える影響を研究する尺度を開発している。その結果、教育実習前より教育実習後の保育者効力感が増すと報告している。一方、中村（2006）は、保育学生を対象に1年次と2年次での保育者効力感の変化を検討し、1年次の方の保育者効力感が高いという結果を得ている。この結果は三木・桜井の結果と反対のものとなっているが、「入学直後の保育者になる強い期待感」を持った学生が、講義・演習や実習などを通して現実に直面し、疑問や不安を感じるようになり、2年次の保育者効力感が減少したためと考えられる。

第一著者の担当する演習科目の中で平山ほか（2024）により、「実習経験の有無が保育者効力感に及ぼす影響」に関する調査が実施された。その結果では、学外実習経験により保育者効力感が高くなることや保育者効力感の個人差（ばらつき）が小さくなることなどを明らかにしている。また、学外実習の指導（事前・事後指導を含む）の中では、学生自身が実習での具体的な経験や情報を様々な観点から省察を行い、保育者となる目的意識を明確化できるような機会となっていると考えられる。これらのことから、保育者養成段階での保育者効力感の向上は、学生の学習意欲を高め、保育者となる目的意識を明確に自覚することに繋がっているといえよう。

そこで本研究では、保育者養成段階にいる学生の学外実習前後における実習での学びへの自

由記述に表れた特徴を分析することを通して、保育者効力感に影響する前提や枠組みについて検討することを目的とする。

方 法

1. 調査対象者

筆者の所属する短期大学生72名（18－20歳）。実習前の1年生31名、実習後の2年生41名であった。

調査にあたり、調査内容を説明し回答への協力を依頼すると共に、個人情報保護を遵守することや分析結果の公表について了承の得られた72名（全員、女性）が調査対象者となった。

2. 実施時期

2023年9月中旬から下旬に、Google Formによる調査を実施した。

3. 調査内容

(1) フェイスシート

調査対象者の属性について調べるため、学年、年齢について尋ねた。

(2) 保育者効力感（4領域20項目、5件法）

田村・木村・谷村（2021）が作成した保育実践力スタンダードを参考に、4領域20項目の質問内容に再構成し回答させた（巻末資料参照）。なお、4領域は、「環境の構成」（7項目）、「援助」（5項目）、「保育展開」（5項目）、「教材開発」（3項目）の下位尺度からなる。各項目には、「できる（5点）」、「ややできる（4点）」、「どちらともいえない（3点）」、「ややできない（2点）」、「できない（1点）」の5件法で回答を求めた。なお、本研究では、4領域20項目の合計値を求めて、保育者効力感とした。

(3) 進路決定を尋ねる質問（1項目、4件法）

短期大学に入学した理由について、「入学時保育者になりたいと思っていたから」、「進路は決まっていなかったが、保育に興味があったから」、「進路は決まっていなかったが、資格を取得したいと思ったから」、「その他」4つの選択肢から回答させた。なお、本研究では、回答内容に大きな偏りが認められたため、分析検討の対象から除いた。

(4) 実習での学びについて尋ねる自由記述

1年生に対しては実習を通して学びたいこと、2年生に対しては実習を通して学んだことについての自由記述を求めた。

結 果

質的なテキストデータである自由記述の内容を数値データと同様に扱うことを可能にしたテキストマイニングソフトであるKH Coder（Ver. 3）による分析を試みた（樋口ら、2022・牛澤、2021）。このことにより、恣意的になりがちな分析作業を避けられ、多くのテキストデータに潜在する情報を可視化して理解することが可能である。

Table1は、学生の実習での学びに関する自由記述の分析によって得られた抽出上位11語と

Table1 学生による実習に関する自由記述からの抽出語

	1年	2年	合計
子ども	19	43	62
保育	7	30	37
学ぶ	7	22	29
する	5	23	28
出来る	1	23	24
声	6	17	23
環境	1	19	20
仕方	3	16	19
関わり	8	9	17
構成	0	14	14
援助	0	12	12

その出現頻度を示したものである。

次に、本研究における学生の実習体験状況は、1年生は実習未経験であり、2年生は実習を終了した状況である。本研究では、保育者効力感と実習体験の関係について分析することを目的としていることから、学生の保育者効力感の高低を学年別に、四分領域により保育者効力感の高い方から、効力感H群、効力感MH群、効力感ML群、効力感L群の4群に設定した。1年生は、効力感H群（70～87点）、効力感MH群（60～66点）、効力感ML群（45～59点）、効力感L群（25～44点）であり、2年生は効力感H群（89～100点）、効力感MH群（79～87点）、効力感ML群（73～76点）、効力感L群（55～69点）であった。Table2-1とTable2-2では、保育者効力感の4群毎における特徴語を示した。実習前後における学生各自の考えや気持ちを自由に記述することを求めているため、様々な考えや経験、養成機関での学びの状況や内容（立場）などから生

Table2-1 効力感別にみた学生（1年生）による実習に関する特徴語とJaccardの類似性測度

効力感H群		効力感MH群		効力感ML群		効力感L群	
特徴語	Jaccard係数	特徴語	Jaccard係数	特徴語	Jaccard係数	特徴語	Jaccard係数
先生	.250	声	.143	子ども	.238	仕事	.167
保育	.214	学ぶ	.133	関わり	.154	内容	.167
仕方	.182	技術	.100	I ※実習Iのこと	.143	流れ	.154
声	.143	計画	.100	環境	.143	学ぶ	.133
学ぶ	.133	上手	.100	基本	.143	保育	.133
さまざま	.100	生活	.100	教育	.143	やり方	.100
現場	.100	知識	.100	大切	.143	引きつける	.100
作り方	.100	日誌	.100	同士	.143	関係	.100
指示	.100	必要	.100	複数	.143	興味	.100
自分	.100	ポイント	.091	理解	.143	工夫	.100

効力感H群		効力感MH群		効力感ML群		効力感L群	
特徴語	Jaccard係数	特徴語	Jaccard係数	特徴語	Jaccard係数	特徴語	Jaccard係数
実習	.211	子ども	.243	環境	.222	学ぶ	.214
援助	.192	環境	.240	仕方	.217	保育	.212
活動	.150	構成	.238	声	.192	子ども	.205
言葉	.143	関わり	.235	援助	.182	声	.200
設定	.143	学ぶ	.222	構成	.167	理解	.200
配慮	.143	保育	.219	応じる	.133	関わる	.188
安全	.105	出来る	.200	仕事	.133	関わり	.158
見る	.105	寄り添う	.167	整える	.118	感じる	.154
考える	.105	全体	.167	対応	.111	施設	.154
指導	.105	声	.160	見つける	.071	幼稚園	.154

じた捉え方の違いが、保育者効力感における各群の特徴語として表れていると言える。

学生による実習での学び（期待・課題など）に関する記述の全体的傾向を把握するために、共起ネットワークの検討を行った。Fig. 1は、実習経験前の1年生における実習での学び（期待・課題など）に保育者効力感を外部変数として含んだ共起ネットワークを示したものである。Fig. 2は、実習経験後の2年生における実習での学び（実際・課題など）に保育者効力感を外部変数として含んだ共起ネットワークを示したものである。作成された共起ネットワーク図では、抽出語をより視覚的に捉えることができ、保育者効力感と抽出語の関連を理解することが

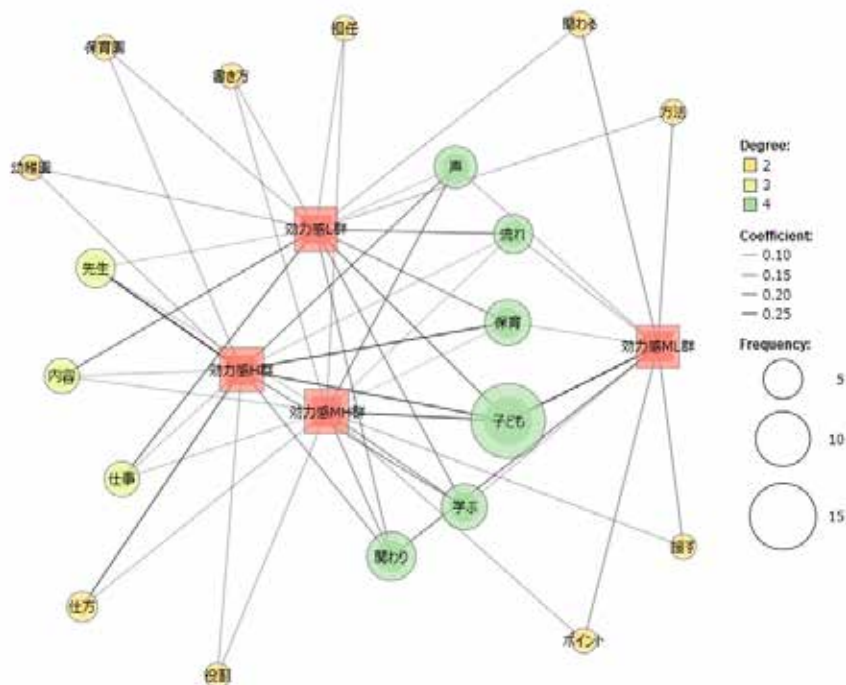


Fig. 1 実習での学び（期待と課題）（1年生）

できる。

Table1の結果、抽出順位と出現回数から、学生にとって学外実習経験における対象の中心は「子ども」と捉えられている。人物以外を示す抽出語からは、「保育」「環境」「関わり」「構成」「援助」「できる」「学ぶ」が抽出上位の具体的な言葉であった。学生は子どもとの関わりや援助のための環境を構成して保育を展開するという関連性を認識していることが示唆される。

Table2-1より、1年生の効力感H群では、「先生」「保育」「仕方」「声」「学ぶ」が特徴語と

して示された。これらの特徴語のコンコーダンス分析から、効力感H群は実習で学びたいことにおいて、先生たちの声掛けの仕方や一日の保育の展開に関心を持っていることが表れていた。1年生の効力感H群による実習での学びへの期待は、保育者の日々の具体的な保育と密接に関係していると言える。効力感MH群では「声」「学ぶ」の語が、効力感ML群では「子ども」「関わり」の語が示されていた。これらから、MH群・ML群による実習の学びの期待は、子どもへの接し方と密接に関連する内容と考えられる。効力感L群では、「仕事」「内容」「流れ」「学ぶ」「保育」が示された。効力感L群による実習での学びへの期待は、園での具体的な仕事内容と関係していると言える。

Table2-2より、2年生の効力感H群では、「実習」「援助」「活動」「言葉」「設定」「配慮」などが特徴語として示された。これらの特徴語のコンコーダンス分析から、効力感H群による実習での学びの実際は、目の前の対象者の姿への援助という具体的な捉え方がなされており、講義・演習で学んだ知識や技能をいかに活用することができるかというコンピテンシーと関係し、保育者としての責務という認識に展開していると言える。効力感MH群では「子ども」「環境」「構成」「関わり」「学ぶ」「保育」「できる」「寄り添う」「全体」の語が、効力感ML群では「環境」「仕方」「声」「援助」「構成」などの語が示されていた。これらから、MH群・ML群による実習の学びは、保育にあたっての環境構成の仕方を中心に行っているものと考えられる。効力感L群では、「学ぶ」「保育」「子ども」「声」「理解」「関わる」などが示された。効力感L群による実習での学びは、保育の対象者である子ども理解を中心にしつつ、実習経験の積み重ねからくる保育における視野の拡がりに関係していると言える。

Fig. 1やFig. 2では、効力感高低による4群に共通する抽出語が中央付近に布置され、共起ネットワーク周辺には3群あるいは2群で共通する抽出語、各群に特徴的な抽出語が示された。まず、中央付近に布置された語は、効力感の高低に関わらず、実習の学びの捉え方からくる共起関係にある抽出語である。1年生では「子ども」「関わり」「声」「保育」「流れ」「学ぶ」が、2年生では「子ども」「保育」「学ぶ」が示された。対象者を表す言葉、内容を表す言葉、それらをつなげ表現する言葉などと様々であった。

次に、各効力感群が共起関係を示す抽出語について着目する。1年生の各効力感群では、抽出語との共起関係で突出するものはなく、多くの抽出語が均一的なつながりとして表れていた。2年生の各効力感群で、効力感H群では「実習」「活動」「言葉」「設定」「配慮」とのつながりがみられた。効力感MH群では「寄り添う」「全体」と、効力感ML群では「応じる」「仕事」「整える」と、効力感L群では「理解」「関わる」「感じる」「施設」「幼稚園」とのつながりがみられた。

さらに、2つあるいは3つの効力感群の間で共通している共起関係を示す抽出語に注目する。これらの抽出語は、2群間や3群間だけが共通しているのではなく、効力感4群によって共通している抽出語も関連しながら共通している抽出語ということを検討する必要がある。1年生においては、効力感H群とMH群間では「役割」「仕方」が、効力感MH群とML群間では「ポイント」「接す」が、効力感ML群とL群間では「関わる」「方法」が、効力感H群とL群間では「幼稚園」「保育園」が、効力感H群・MH群・L群間では「先生」「内容」「仕事」が共通する抽出語として示された。2年生においては、効力感H群とML群では「援助」が、効力感MH群とML群間では「対

応」が、効力感MH群とL群間では「出来る」が、効力感H群・MH群・ML群間では「仕方」「構成」「環境」が、効力感MH群・ML群・L群間では「声」「関わり」が共通する抽出語として示された。

これらの抽出語は、学生の保育者効力感の高低群の、単独の抽出語や近接に、あるいは両端に位置する共通の抽出語と言うことができ、実習経験の有無、効力感の異なる群の共通言語となりうる抽出語と言えよう。実習の経験の有無を通して、「流れ」や「ポイント」「方法」という表現から「環境構成」や「援助」「声」という表現に変容することから、学生の保育者効力感、対象者である子どもへ安定をもたらし子どもの自己肯定感を高めるような経験ができたという学生の認識により形成されていると考えられよう。

これらのことから、保育の現場での実習経験を通して、学生は保育者や子どもと関わる（コミュニケーション）中で彼らとの信頼関係やつながりを構築していく。その際には、相手との共通点を見つけて言葉や態度にして伝え合うことが大切である。一方、実習の中では、保育者や子ども一人一人のものの見方や感じ方の多様な違いに出会う経験もする。学生自身の過去経験や養成機関での学びとは異なる新たな体験は、改めて物事を捉える枠組みや前提の違いに目を向けさせることとなる。すなわち、保育者や子どもと交わされる様々な意見や考え方だけではなく、それらの背景にある彼らの前提や枠組みに注目することは、学外実習経験が学生にとって多様性の存在に気づくことができる、新たな学びの機会と捉えることができよう。学外実習経験を通して異なる意見や考え方に接することで、学生自身とは異なる経験を持つ人（保育者・子ども）が、異なる判断基準を用いているからだとして理解することが促され、学外実習経験前の学生自身にはない経験と物事の判断基準を学ぶことが可能となり、保育者としての効力感を育んでいるのではないかと考えられる。

また、抽出語の内容から、保育者としての効力感とは、何を理解していて何ができるかという知識や技能を習得するだけではなく、理解していることやできることを活用して特定の場面で問題解決に対応することができる力（思考力や判断力・表現力など）をどれほど身に付けたかの手掛かりとして捉える必要性もあろう。

本研究では、横断的な方法により学外実習経験の有無が保育者効力感に及ぼす影響について、質的データの量的な解析を通して検討を行い、実習での学びの多様さの影響が示唆された。今後は、縦断的な方法により学外実習での学びの内容が多様に変容していく様子を詳細に検証することも必要であろう。

引用文献

- 樋口耕一・中村康則・周景龍（2022）. 動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング ナカニシヤ出版
- 平山愛花・福永芽生・笹貫聖瑠・征録京香・吉留美咲（2024）. 実習経験の有無が保育者効力感に及ぼす影響 鹿児島純心女子短期大学令和5年度こども学専攻卒業研究『こども学研究』, 1-18.
- 今林俊一・鬼塚美保（1997）. 教育実地研究に関する教育心理学的研究(4) 鹿児島大学教育学

- 部教育実践研究紀要, 7, 29-42.
- 今林俊一・迫田一城 (2018). 教育実地研究に関する教育心理学的研究(12)－心理的ストレス反応に及ぼす居場所感と教育実習ストレスの効果－ 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 27, 211-220.
- 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.
- 持留英世・有馬広海 (1999). 教師効力に及ぼす教育実習効果 福岡教育大学紀要, 48(4), 303-309.
- 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.
- 大野木裕明 (1996). Albert Banduraの自己効力理論と教師効力尺度－職業的発達心理学の視点から－ 福井大学教育学部紀要Ⅳ (教育科学), 51, 53-63.
- 桜井茂男 (1992a). 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.
- 桜井茂男 (1992b). 教育学部生の教師効力感 日本教育心理学会第34回総会発表論文集, L1.
- 田村隆宏・木村直子・谷村宏子 (2021). 保育実践力向上に及ぼす保育実習の効果とその促進要因の検討－子どもとの関わりに関する保育実践力に注目して－ 応用教育心理学研究, 38(1), 63-75.
- 牛澤賢二 (2021). やってみようテキストマイニング 増訂版 朝倉書店

付 記

本研究のデータは、平山ら (2024) のデータの中の質的なデータを、学外実習が保育者効力感に及ぼす影響を量的に検証するという新たな研究目的から二次使用し、新たな分析を加えたものである。

謝 辞

本研究の調査を進めるにあたりましては、短期大学の保育学専攻の学生みなさんに多大なるご協力をいただきました。また、2023年度こども学研究の今林ゼミのメンバーである平山愛花・福永芽生・笹貫聖瑠・征録京香・吉留美咲さんには、資料の収集・整理で大変お世話になりました。厚く感謝して、ここにお礼申し上げます。

巻末資料：保育者効力感尺度（4領域20項目）

「環境構成」（幼児の健全な育成のための環境を整える力）

人権に配慮した、名前の表示や園の掲示物の作成ができる

朝の環境構成の整え方が分かっている（換気・遊びの場・教材準備）

保育室の保健衛生の配慮について理解している

絵本棚に置く絵本などを子どもたちの興味・関心や季節に応じて選ぶことができる

教材棚を子どもたちの発達や経験に応じて使いやすく準備することができる

壁面などを季節に応じて子どもたちの作品や自然物を取り入れて構成を工夫することができる

生き物に触れ合ったり、植物を育てたりする経験のできる環境を整えることができる

「援助」（一人一人の幼児の特性や発達、ねらい等に適した援助を行う力）

子どもと関わる時には、明るい笑顔で、一人一人とコミュニケーションをとることができる

明るく元気に子どもと接し、一緒に遊ぶことができる

遊びの片づけや身辺自立に向けた生活習慣の指導や言葉かけができる

歌や楽器の扱い方の指導ができる

絵や製作の指導、用具の扱い方の指導ができる

「保育展開」（ねらいに沿って保育を適切に展開し、改善する力）

好きな遊びの指導がねらいに沿ってできる

ねらいに沿った保育を展開することができる

学級全体の活動が子どもにとってどうであったか振り返り、改善策を考えることができる

一日の生活の流れを作ることができる

見通しをもって保育展開ができる

「教材開発」（指導に適した環境を整える力）

指導や遊びに必要な教材を自分で作ることができる

子どもの発達や活動に沿った指導や教材の準備ができる

ピアノ演奏の技能が高まるように練習をすることができる