

〔論文〕

# 保育者養成大学における保育所の インターンシップを通した学生の意識の変容

## — 1、2年生の長期インターンシップに関する調査 —

金 重 利 典  
Toshinori Kaneshige

大阪総合保育大学  
児童保育学部

谷 口 康 祐  
Kosuke Taniguchi

京都先端科学大学  
人文学部

本研究では、A大学で実施されている長期インターンシップ実習を通して、学生がどのように意識を変容させるかを質問紙調査により定量的な測定を行うことで検討した。具体的には、A大学の1年生・2年生を対象に、授業に対する期待や保育士の仕事に対する認識、保育者効力感、学習態度、動機づけについて実習始め・半期終わり・実習後の3時点で測定を行い、1年間の週1回の実習による学生の経時的変化が学年や就職志望先によって異なるかを明らかにすることを目的とした。調査の結果、学年や志望先に関わらず、実習を通して保育者・保護者との連携を難しく感じるようになることや、特に1年生の保育施設を志望していない学生にとって、保育施設での長期インターンシップは負担感を感じやすく、学習に対する内発的動機づけが低く外的動機づけが高いといったことがわかった。これらの結果を基に、インターンシップ実習の授業の在り方について考察を行った。

キーワード：保育所、長期インターンシップ、学生の意識、経時的変化

### 1. 問題

保育者を養成する大学（以下、保育者養成大学<sup>1)</sup>）における教育は、近年その重要性がますます認識されているといえる。保育や幼児教育の質の向上については、かねてより厚生労働省や文部科学省においても重要な議題として議論されてきているが（例えば、厚生労働省、2020；文科省、2020）、OECD（2015）の報告によって乳幼児期の教育が重要であるとの指摘がなされたことにより、より保育者の専門性の向上が求められてきているといえよう。そのため、専門性の高い保育者を排出する保育者養成大学では、社会的な要請を受け、より質の高い教育を学生に提供し、保育の専門家としての技能や自覚を持った保育者を養成することが求められている。

保育者養成大学の教育の中で特に大きな役割を持つものの1つに、現場での職業経験を得ることのできる実習やインターンシップに関する授業が挙げられる。これまでも、大学・短期大学での実習に関する授業を対象とした研究は多くなされてきている。例えば、施設実習における事前・事後指導の実践報告を行ったものや（志

村・田畑、2009）、学生の自己評価をもとに保育実習の事後指導に求められる内容を明らかにしたもの（山田・那須・森田、2011）、実習配属先を踏まえた保育実習の事前指導の在り方を示したもの（音田・浅香・八田・奥、2014）等が挙げられる。これらの研究は、学生にとって有効な事前・事後指導の方法を確立しようとするものである。これらの研究とは別に、実習に対する学生の態度や意識を扱った研究も見られる。例えば、小藺江（2009）では、保育実習効力感尺度を作成しそれが短期大学生の1年生では低下し、2年生では上昇することが示されている。また入江・福地・入江（2014）では、実習不安と自立感との関係を検討し、対人関係によって実習不安を低減させられることを示唆する結果を見出している。このように、実習の授業に関わる研究では、事前・事後指導といった授業形態に関する研究と、授業を受ける学生の態度や意識を扱うものが積み重ねられてきている。

さらに年間を通した長期インターンシップ実習に関する授業を対象とした研究は、われわれの知る限り、少ないながらも存在する（佐伯ら、2015）。佐伯らによると、1年間を通して現場に赴くインターンシップ実習に関する授業において、学生がインターンシップ実習に対して定めた目標を分類し、年間を通して変化する目標としない目標の特徴を見出している。このように、資格取得の

大阪総合保育大学大学院

〒546-0013 大阪府大阪市東住吉区湯里6丁目4-26

t-kaneshige@jonan.ac.jp

ための実習以外にも現場経験を培う実習やインターンシップが行われている大学も存在する。しかしながら、このような大学独自の实習に関する授業の効果を定量的に測定したものは、長期の実習自体が珍しいためか、これまでにほとんど行われていないようである。この研究の対象となった実習と同様に、A 大学では、保育士や幼稚園教諭の資格取得に必要な実習に加え、大学独自に長期インターンシップ実習を実施している。このインターンシップ実習では、1 年間同じ保育所・こども園に週 1 回通うことで、子どもとの関わり方や現場の保育者の仕事内容をより理解することを目的としている。このように 1 年間を通して同じ施設に通い続けるという試みは、他大学ではほとんど行われていない。そのような状況で長期インターンシップ実習によって学生がどのような学びを得られているのかを検証することは、大学のカリキュラム編成上だけでなく、質の高い保育者を養成するという観点からも重要である。

また、実習の効果は、実習先が学生の就職志望先であるかによっても変わることが考えられる。林・青木(2023)は、小学校、中学校、高校の教職志望の有無によって実習の効果が変わることを示した。このことから、保育者であっても、学生本人の就職志望先がどこであるかによって、授業への動機づけや保育に対する仕事観に対する影響が異なると考えられ、効果的なインターンシップ実習の指導に重要な観点であるといえる。

そこで本研究では、長期のインターンシップ実習によって学生の保育に対する意識や考え方がどのように変容するのかを探索的に検討することを目的として、縦断的なアンケート調査を実施し、定量的に学生にどのような変化が生じたかを検討することを目的とする。具体的には、A 大学の 1 年生・2 年生を対象に、授業に対する期待や保育士の仕事に対する認識、保育者効力感、学

習態度、動機づけについて実習始め・半期終わり・実習後の 3 時点で測定を行い、就職志望先を保育施設<sup>2)</sup>としているかによって、学生の保育や学習に対する意識の年間の変化を明らかにし、よりよい授業展開を提案することを目的とする。

## II. 方法

### 1. 対象者

A 大学に所属する大学 1 年生 11 名および 2 年生 42 名が参加した。

### 2. A 大学でのインターンシップ実習に関する授業の内容および形態

本研究で対象とした授業は、長期インターンシップ実習と連動した 4 月から翌年 2 月までの年間 30 回の授業であった。実習と授業の概要を図 1 に示す。この授業では、1 年生は火曜日に実習に行き、翌週月曜日の 1 限に授業を実施した。2 年生は月曜日に実習に行き、翌日の火曜日の 1 限に授業を実施した。1 年生・2 年生共に、週 1 日 8 時間程度のインターンシップ実習で得た経験を基に、実習で得たことを学生同士で共有し、話し合う内容が主な授業内容であった。インターンシップ実習の回数は、1 年生は前期 10 回、後期 15 回の計 25 回であり、2 年生においては前期 7 回、後期 12 回の計 19 回であった。また学生は、インターンシップ実習に行くごとに実習日誌を記録として残すことが課せられていた。インターンシップ実習の日誌は、A 4 の表裏 1 枚のものであり、表面には 1 日の保育内容を子ども・現場の保育者・実習生に分けて記載し、裏面には 1 日を通した考察・反省と次回の実習時の目標を記載するものであった。提出された日誌は、保育現場で勤務している TA が添削

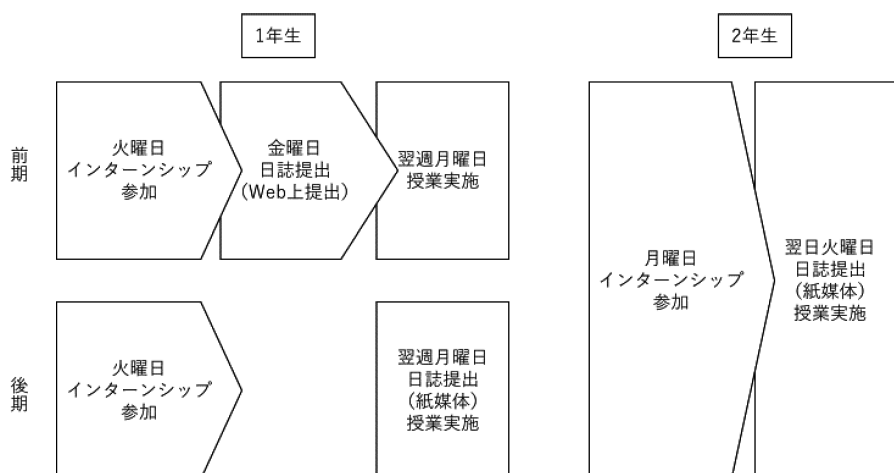


図1 実習と授業の概要

を行い、学生に返却を行った。ただし、1年生の前期のみ、インターンシップ実習に慣れることを目的に、日誌は大学内の教育支援システムを用いたWeb上での形式で、分量も学生自身にゆだねるものであった。

### 3. 手続き

大学内の教育支援システムを用いてWeb上に質問フォームを作成した。授業後に一斉にアナウンスを行い、約3週間の期限までの間に回答を行わせた。調査は同一年度内で計3回行い、1回目はインターンシップ開始前の5月に、2回目は前期終了時の8月に、3回目は後期終了時の2月に行った。1回目の調査では、1年生7名、2年生37名が、2回目の調査では1年生9名2年生19名が、3回目の調査では、1年生7名2年生24名が参加した。

### 4. 質問項目

#### (1) 就職希望先

学生の意識に関わる個人差として、現在考えている就職希望先を調べるために、就職志望先として、保育施設・幼稚園・こども園・企業内保育・乳児院・児童養護施設・その他（その他の場合は具体的な内容を記入させる）から選択させる項目を用いた。

#### (2) 授業の期待／学び

計測時点が1回目には授業に何を期待しているか、以降は授業で何が得られたかを調べるための計9項目の質問を作成した（表1）。実習前の初回では実習への期待を測定するために、「インターンシップ実習での学びについて、どのような期待をもっていますか」と教示し、2回目以降は実習での学びを測定するために、「インターンシップ実習でどのようなことを経験しましたか」と教示した。質問項目も対応するように初回と2回目以

降で変更した（表1 質問項目参照のこと）。回答方法は“当てはまる”から“当てはまらない”までの6件法を用いた。

#### (3) 保育士の認識

学生が保育士に対してどのような認識を持っているかを調べるために、計18項目の質問を作成した（表2）。教示は、「あなたは保育士についてどのようなイメージを持っていますか。」というものであり、回答方法は“当てはまる”から“当てはまらない”までの6件法を用いた。

#### (4) 保育者効力感

保育専攻学生の実習での保育者効力感を測定した三木・桜井（1998）を用いた。この尺度は計15項目からなるものであるが、三木・桜井（1998）に報告されていた因子負荷量の高い10項目を実際の分析には使用した。この尺度は「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」などの項目からなり、「卒業後あなたが保育者になる場合に、あなた自身にどれくらい当てはまると思いますか」と教示を行った。それぞれの項目について「非常にそう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「あまりそうは思わない」「ほとんどそうは思わない」の5件法で回答させた。

#### (5) 学習意欲

授業に対する学習意欲を調べるために計11項目の質問を作成した（表3）。教示は、「あなたは、保育実践学習の授業についてどのように考えていますか。」というものであり、回答方法は“当てはまる”から“当てはまらない”までの6件法を用いた。学習意欲についても、実習前とそれ以降では実際に経験しているかどうか異

表1 授業の期待／学びについての因子分析結果ならびに平均と標準偏差（（ ）内は2回目以降の質問内容）

質問項目	F1	F2	F3	M	SD
3 保育士の仕事について知りたい（知れた）	<b>0.97</b>	0.01	0.03	5.68	0.67
5 保育内容・活動を理解したい（理解した）	0.05	<b>0.71</b>	0.04	5.64	0.69
8 実習記録を書けるようになりたい（書き方を学んだ）	-0.19	<b>0.68</b>	0.06	5.64	0.92
7 実習園の特徴を理解したい（理解した）	0.25	<b>0.51</b>	-0.02	5.43	0.9
1 いろんな子どもと関わりたい（関わった）	0.25	<b>0.46</b>	-0.13	5.82	0.58
6 保育士の仕事を理解したい（理解した）	0.23	<b>0.47</b>	0.31	5.75	0.62
2 子どもの対応について担当の先生から教わりたい（先生と相談した）	0.09	-0.04	<b>0.68</b>	5.66	0.53
4 保護者への対応を学びたい（学んだ）	-0.03	0.08	<b>0.69</b>	5.70	0.63
9 子どもの成長を感じたい（感じた）	0.19	0.22	-0.27	5.91	0.29

なるため、質問内容を初回と2回目以降で変更した（表3参照のこと）。

（6）動機づけ

岡田・中谷（2006）の大学生用学習動機づけ尺度を用いて測定を行った。この尺度は34項目からなる尺度で、下位尺度として、「外的・取り入れ・同一化・内発」といった4つの動機づけ因子の得点を算出するものであった。それぞれの因子に関わる項目は、「外的」因子は、「周りからやれと言われるから」、「取り入れ」因子

は「しておかないと不安だから」、「同一化」因子は「将来のためになるから」、「内発」因子は「好奇心が満たされるから」といった項目であり、後者の2つの動機づけが自律的な動機づけとされるものであった。本来この尺度は大学生の全般的な学びに対する多面的な動機づけを問うものであるが、本研究では保育に関する学びについての動機づけを調べるために、「大学の講義やサークル活動、資格試験対策など、日常において保育に関することを学んだり、勉強したりすることについてお尋ねします。あなたはそのような学習・勉強などの活動をどのよ

表2 保育士の認識についての因子分析結果および平均と標準偏差

質問項目	F1	F2	F3	F4	F5	M	SD
6 保育士は子どもに寄り添っている	<b>1.01</b>	0.00	-0.02	-0.01	-0.03	5.82	0.45
4 保育士は子どもと遊ぶのがうまい	<b>0.43</b>	-0.07	0.03	0.37	0.13	5.55	0.66
7 保育士は子どもの安全に配慮している	<b>0.36</b>	0.17	0.34	0.02	0.04	5.80	0.41
18 保育士は親と関わる仕事である	-0.02	<b>1.01</b>	-0.02	-0.01	0.02	5.45	0.95
14 保育士は社会的に重要な仕事である	0.20	<b>0.44</b>	0.06	0.14	-0.09	5.86	0.41
3 保育士は子どもに優しい	-0.04	-0.04	<b>0.78</b>	0.04	0.04	5.18	0.76
11 保育士は子どものお手本となるべきである	-0.01	-0.05	<b>0.60</b>	-0.08	-0.03	5.50	0.73
10 保育士は子どもの健康管理をする	0.00	0.11	<b>0.55</b>	0.25	-0.01	5.50	0.70
16 保育士の仕事は楽しい	0.24	0.00	<b>0.47</b>	-0.32	0.12	5.20	1.03
5 保育士は子どもを見守っている	0.37	0.02	<b>0.41</b>	0.11	0.02	5.75	0.53
17 保育士は重労働である	-0.11	0.06	<b>0.31</b>	0.05	-0.15	5.39	0.75
8 保育士は子どもの人格形成の基盤となっている	0.04	0.16	0.11	<b>0.50</b>	0.12	5.41	0.90
1 保育士は子どもに愛情を持っている	0.13	0.04	0.17	<b>0.48</b>	-0.12	5.75	0.53
2 保育士は子ども好きである	0.11	0.36	0.10	<b>0.42</b>	-0.07	5.57	0.66
13 保育士は専門職である	0.09	0.18	0.23	<b>0.33</b>	0.14	5.84	0.43
15 保育士は誰でもできる仕事である	-0.04	0.18	-0.05	-0.17	<b>0.55</b>	2.50	1.34
12 保育士は子どもの親代わりになる必要がある	-0.08	-0.08	0.10	0.13	<b>0.49</b>	3.32	1.49
9 保育士は子どものしつけをする	0.00	-0.11	0.08	0.38	<b>0.40</b>	4.45	1.25

表3 授業に対する態度についての因子分析結果および平均と標準偏差（（ ）内は2回目以降の質問内容）

質問項目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	M	SD
7 授業の内容は将来役立つと思う（感じる）	<b>1.03</b>	0.02	-0.02	0.03	-0.06	0.00	5.30	0.95
8 授業の内容は必要だと思う	<b>0.74</b>	-0.07	0.08	-0.11	0.12	-0.05	5.27	0.92
2 授業の内容は簡単だと思う（簡単だと思う）	-0.01	<b>1.00</b>	-0.01	0.01	-0.01	-0.02	3.77	1.33
4 授業の活動に積極的に取り組めると思う（取り組んでいる）	-0.01	0.00	<b>1.01</b>	-0.02	-0.02	0.00	5.00	0.94
6 授業の活動に対して問題意識をもって取り組めると思う（取り組んでいる）	0.27	-0.02	<b>0.35</b>	0.11	0.34	0.09	4.68	1.10
1 授業の内容が理解できると思う（理解できる）	0.34	0.27	<b>0.34</b>	-0.04	0.09	-0.09	4.93	1.02
9 授業に出席するのがつらいことがあると思う（つらい）	0.00	0.01	-0.04	<b>0.81</b>	0.03	0.07	3.48	1.65
10 わからないときには教員に質問できると思う（質問する）	-0.06	0.02	0.03	0.09	<b>0.77</b>	-0.16	4.25	1.40
11 わからないときに相談できる友達がいると思う（友達がいる）	0.12	0.05	-0.04	-0.27	<b>0.57</b>	0.24	5.23	0.99
5 授業に取り残されてることがあると思う（感じる）	-0.06	-0.11	-0.03	0.12	-0.09	<b>0.70</b>	2.68	1.27
3 授業の内容がわからない理由がわかる	-0.06	0.30	0.05	-0.05	0.09	<b>0.40</b>	4.21	0.99



うな理由で行っていますか。」というように教示を「さまざまなこと」から「保育に関すること」へ変更して用いた（下線部は変更部分）。それぞれの項目について「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の5件法で回答させた。

## 5. 倫理的配慮

各調査のアナウンス時に口頭と紙面でインフォームドコンセントを取った。回答は自由意志であること、回答の拒否を行っても不利益は被らないこと、回答は統計的に処理されるため個人を特定した分析は行わないことを伝え、紙面により同意を確認した。同意のあった学生のみがWeb上の質問フォームに回答するよう伝えデータ収集を行った。この研究は第一著者の所属機関の研究倫理審査を受け、受諾されたのちに実施した（承認番号「児保研-064」）。

## Ⅲ. 結果

志望先については、計測時点が最も早い段階で保育施設を選択したかどうかで群分けを行い、以下では独立変数として分析に用いた。また各項目の得点は、高いほど当てはまるあるいはそう思うという傾向が高くなるように算出した。

### 1. 授業の期待／学び

9項目について最尤法のオブリミン回転を用いた因子分析を行った。並行分析とMAP、BICの基準から、3つの因子を抽出した（表1）。第一因子は「保育士の仕事について知りたい」という項目の負荷が高かったため、「仕事への興味」因子とした。第二因子は「保育内容・活動を理解したい」「実習記録を書けるようになりたい」といった項目の負荷が高かったため、「実習への意欲」因子とした。第三因子は、「保護者への対応を学びたい」「子どもの対応について担当の先生から教わりたい」といった項目の負荷が高かったため、「他者との連携」とした。

それぞれの因子ごとに平均値をスコアとして算出し、そのスコアごとに混合線形モデルによる学年（1年生／2年生）×計測時点（1回目／2回目／3回目）×志望先（保育施設志望／非志望）の分散分析を行った。「仕事への興味」「実習への意欲」因子については有意な影響が示されなかったため、「他者との連携」因子についての結果を述べる。

計測時点の主効果が有意であった（ $F(2, 56.52) =$

13.16、 $p < .01$ ）。しかし、計測時点×志望先の交互作用が有意であった（ $F(2, 59.01) = 5.62$ 、 $p < .01$ ）。さらに、学年×計測時点×志望先の2次の交互作用が有意であった（ $F(2, 59.01) = 3.48$ 、 $p = .04$ ）。

単純・単純主効果の検定を行ったところ（図2）、1年生の保育施設を志望していない学生は3回目のスコアが1回目や2回目のスコアよりも有意に低かった（ $ps < .01$ ）。1年生の保育施設を志望している学生においては、1回目よりも2回目のスコアが有意に低く（ $p < .01$ ）、3回目では保育施設を志望していない学生のスコアが保育施設を志望している学生よりも低かった（ $p = .03$ ）。1年生においては、保育施設を志望していない学生は、他者と連携しようとする傾向が、半期の終わってから1年の終わりにかけて下がる一方で、保育施設を志望する学生は、実習の始めから半期終わりに下がるものが示唆された。

2年生の保育施設を志望しない学生においては、1回目のスコアよりも3回目のスコアが有意に低かった（ $p < .01$ ）。2年生の保育施設を志望する学生においては、1回目のスコアが2回目と3回目のスコアよりも有意に低かった（ $ps < .01$ ）。2年生においては、実習の始めから1年の終わりにかけて、他者と連携しようとする傾向が下がっていくことが示唆された。

## 2. 保育士の認識

18項目について最尤法のオブリミン回転を用いた因子分析を行った。並行分析とMAP、BICの基準から、5つの因子を抽出した（表2）。第一因子は「保育士は子どもに寄り添っている」、「保育士は子どもと遊ぶのがうまい」といった項目の負荷が高かったため、「子ども主体」因子とした。第二因子は「保育士は親と関わる仕事である」、「保育士は社会的に重要な仕事である」といった項目の負荷が高かったため、「社会的意義」因子

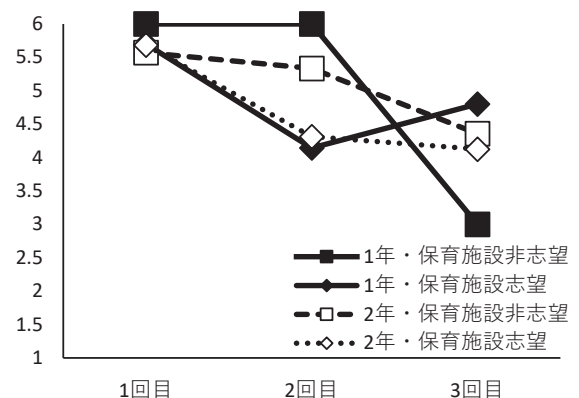


図2 「他者との連携」の平均値

とした。第三因子は、「保育士は子どもに優しい」、「保育士は子どものお手本となるべきである」といった項目の負荷が高かったため、「保育士の職務」因子とした。第四因子は、「保育士は子どもの人格形成の基盤となっている」「保育士は子どもに愛情を持っている」といった項目の負荷が高かったため、「養護」とした。第五因子は、「保育士は誰でもできる仕事である」、「保育士は子どもの親代わりになる必要がある」といった項目の負荷が高かったため、「親の代理」とした。

それぞれの因子ごとに平均値をスコアとして算出し、そのスコアごとに混合線形モデルによる学年×計測時点×志望先の分散分析を行った。有意な影響が示されたのは、「社会的意義」スコアのみであった。

「社会的意義」スコアでは、学年と計測時点の主効果がそれぞれ有意であった（学年： $F(1, 44.46) = 4.22, p = .04$ 、計測時点： $F(2, 55.76) = 7.66, p < .01$ ）。しかし、1次の交互作用すべてと（学年×計測時点： $F(2, 55.76) = 5.55, p < .01$ 、学年×志望先： $F(1, 45.57) = 4.76, p = .03$ 、計測時点×志望先： $F(2, 58.62) = 7.34, p < .01$ ）、2次の交互作用についても有意な結果が得られた（ $F(2, 58.62) = 4.39, p = .02$ ）。

単純・単純主効果の検定を行ったところ（図3）、1年生の保育施設を志望していない学生において、1回目のスコアよりも2回目、3回目のスコアが有意に高かった（ $ps < .01$ ）。また1年生の保育施設を志望していない学生の1回目のスコアは、1年生の保育施設を志望している学生や、2年生の保育施設を志望していない学生のスコアよりも有意に低かった（ $ps < .01$ ）。1年生の保育施設を志望していない学生は、保育士の社会的意義に対して実習が始まる前では、1年生の保育施設を志望している学生や、2年生の保育施設を志望していない学生よりも認識が低いが、半期終わりに他の学生同様社会的意義を認識し始めることが示唆された。

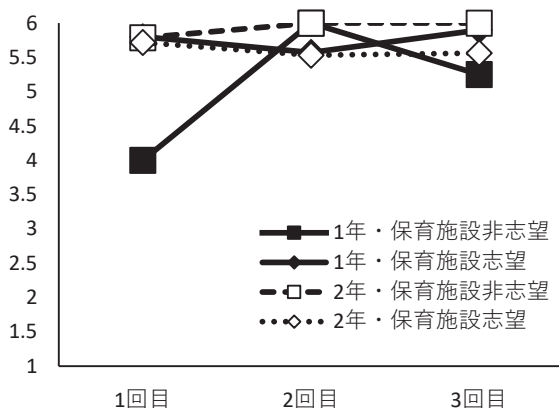


図3 「社会的意義」の平均値

### 3. 保育者効力感尺度

混合線形モデルによる学年×計測時点×志望先の分散分析を行った結果、学年と計測時点の交互作用が有意傾向で得られた（ $F(2, 41.92) = 2.81, p = .07$ ）。それ以外に有意な効果は得られなかった。単純主効果の検定を行ったところ（図4）、計測時点が2回目において、1年生と2年生の平均値に有意差が得られた（ $p = .03$ ）。保育者効力感については、特に1回生の計測時点が2回目のタイミングで2年生よりも高くなることが示唆された。

### 4. 学習意欲

11項目について最尤法のオブリン回転を用いた因子分析を行った。並行分析とMAP、BICの基準から、6つの因子を抽出した（表3）。第一因子は「授業の内容は将来役立つと思う」といった項目の負荷が高かったため、「必要性」因子とした。第二因子は「授業の内容は簡単だと思う」といった項目の負荷が高かったため、「容易性」因子とした。第三因子は、「授業の活動に積極的に取り組めると思う」といった項目の負荷が高かったため、「積極性」因子とした。第四因子は、「授業に出席するのがつらいことがあると思う」といった項目の負荷が高かったため、「つらさ」因子とした。第五因子は、「わからないときには教員に質問できると思う」といった項目の負荷が高かったため、「対処法」因子とした。第六因子は、「授業に取り残されてることがあると思う」といった項目の負荷が高かったため、「負担感」因子とした。

それぞれの因子ごとに平均値をスコアとして算出し、そのスコアごとに混合線形モデルによる学年×計測時点×志望先の分散分析を行った。「対処法」の因子においては有意な影響が示されなかったため、それ以外の因子の結果について述べる。

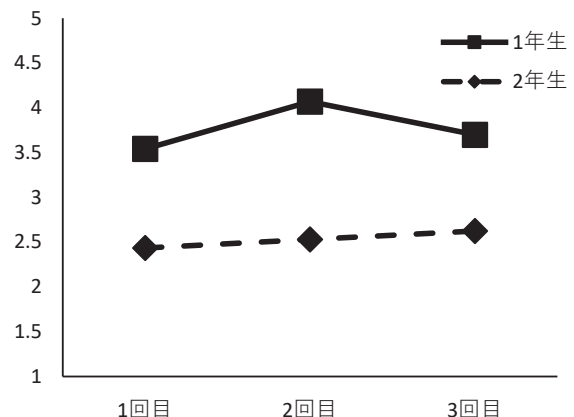


図4 保育者効力感の平均値

## (1)「必要性」因子

学年×計測時点の交互作用が有意であった ( $F(2, 45.81) = 4.77, p = .01$ )。しかし、学年×計測時点×志望先の2次の交互作用も有意であった ( $F(2, 47.32) = 4.96, p = .01$ )。

単純・単純主効果の検定を行ったところ(図5)、1年生の保育施設を志望していない学生は、1回目よりも3回目においてスコアが低かった ( $p = .02$ )。保育施設を志望している学生では、2回目において、2年生のスコアが1年生よりも有意に低かった ( $p = .03$ )。保育施設を志望していない学生では、1年生は1年を通して授業の必要性の認識が下がることが示された。また保育施設を志望している学生では、半期終わりでは2年生は1年生よりも授業の必要性を認識しづらいことが示唆された。

## (2)「容易性」因子

学年×計測時点の交互作用と ( $F(2, 36.34) = 6.15, p < .01$ )、学年×計測時点×志望先の2次の交互作用有意が有意であった ( $F(2, 38.90) = 3.56, p = .04$ )。

単純・単純主効果の検定を行ったところ(図6)、1年生の保育施設を志望していない学生は、1回目よりも2回目が有意に高く ( $p = .02$ )、2回目よりも3回目のスコアが有意に低かった ( $p = .04$ )。また2年生の保育施設を志望していない学生は、1回目のスコアよりも2回目のスコアが有意に低かった ( $p = .04$ )。また、保育施設を志望していない学生の2回目のスコアは、1年生が2年生よりも有意に高かった ( $p = .01$ )。保育施設を志望している学生では、1年生は1回目よりも2回目が有意に高かった ( $p < .05$ )。

授業の容易性については、1年生が保育施設を志望していてもしていなくても、実習始めから半期の終わりにかけて高く認識するようになることが示唆された。また

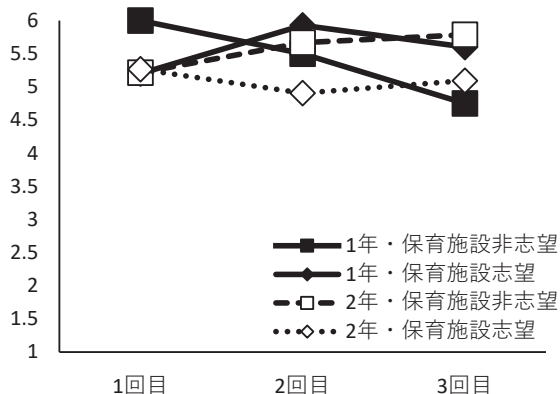


図5 「必要性」の平均値

この2時点目では、志望先ごとにみても2年生よりも1年生が容易性を高く認識していることが示唆された。また、保育施設を志望していない1年生は、半期の終わってから1年の終わりにかけて、容易性の認識が低い水準に戻ることも示唆された。

## (3)「積極性」因子

学年×計測時点×志望先の2次の交互作用が有意であった ( $F(2, 38.90) = 3.56, p = .04$ )。

単純・単純主効果の検定を行ったところ(図7)、1年生の保育施設を志望している学生では、1回目のスコアよりも2回目のスコアが有意に高かった ( $p = .01$ )。2年生の保育施設を志望している学生では、3回目のスコアが1回目と2回目よりも有意に低かった ( $p_s = .02$ )。保育施設を志望している学生の中では、2回目の測定でも3回目の測定でも、1年生が2年生よりも積極性のスコアが有意に高かった (2回目:  $p < .01$ 、3回目:  $p = .02$ )。また志望先の違いについては、1年生は2回目について保育施設を志望している学生の方がそうでない学生よりも有意に高かった ( $p = .02$ ) が、2

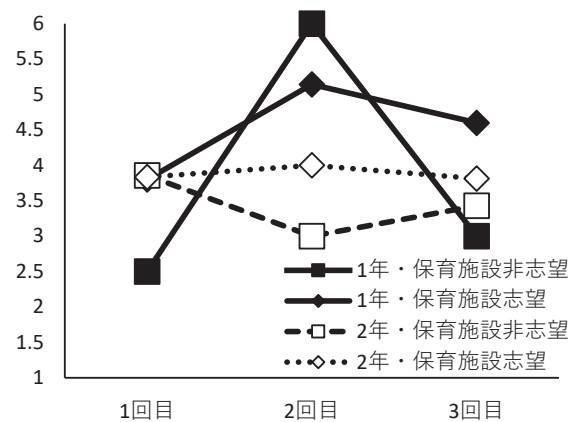


図6 「容易性」の平均値

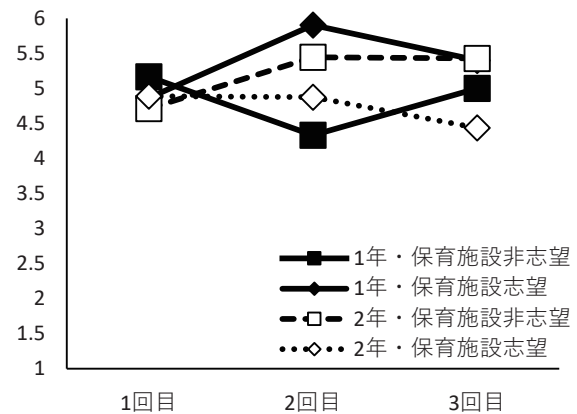


図7 「積極性」の平均値

年生においては3回目で保育施設を志望している学生の方がそうでない学生よりも有意に低かった ( $p < .05$ )。

1年生においては、保育施設を志望している学生は、実習始めから半期終わりにかけて積極性が高くなり、半期終わりの時点で志望先により大きく差が見られることが示唆された。2年生においては、保育施設を志望する学生が半期終わってから1年の終わりにかけて積極性が低くなり、1年の終わりには保育施設を志望していない学生よりも低いことが示唆された。また保育施設を志望している学生の中では、1年生の方が2年生よりも半期終わり以降積極性が高いことが示唆された。

#### (4)「つらさ」因子

学年×志望先の交互作用が有意であった ( $F(1, 42.51) = 4.58, p = .04$ )。しかし学年×計測時点×志望先の2次の交互作用も有意であった ( $F(2, 48.04) = 4.33, p = .02$ )。

単純・単純主効果の検定を行ったところ(図8)、1年生の保育施設を志望している学生は1回目よりも2回目で有意にスコアが高かった ( $p < .01$ )。また、1年生の保育施設を志望している学生の2回目のスコアは、1年生の保育施設を志望していない学生の2回目のスコアよりも有意に高かった ( $p = .01$ )。さらに、2回目のスコアにおいて、保育施設を志望している学生は、1年生が2年生よりも有意に高かったのに対し ( $p = .01$ )、保育施設を志望していない学生では1年生が2年生よりも有意に低かった ( $p = .04$ )。

授業のつらさの認識は、1年生の保育施設を志望している学生は実習の始めから半期の終わりにかけて高くなること、また半期の終わりの時点で、1年生と2年生のつらさに対する認識の差が保育施設を志望するかどうかによって異なることが示唆された。

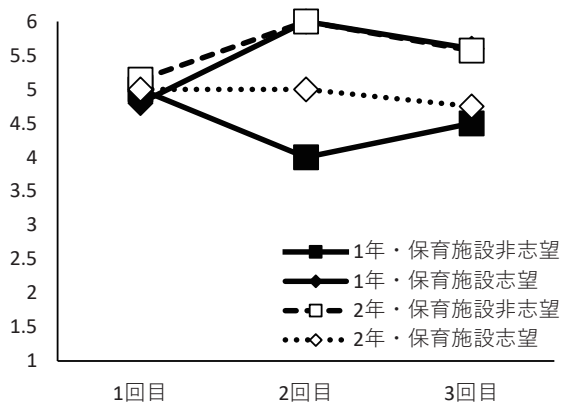


図8 「つらさ」の平均値

#### (5)「負担感」因子

志望先の主効果が有意であった ( $F(1, 39.01) = 10.66, p < .01$ )。しかしこの主効果は、学年×志望先の交互作用によって制限されていた ( $F(1, 39.01) = 4.80, p = .03$ )。

単純主効果の検定を行ったところ(図9)、1年生においては保育施設を志望している学生がそうでない学生よりもスコアが有意に高かった ( $p < .01$ )。

負担感の認識は計測時点に関わらず、1年生の保育施設を志望している学生が、1年生の保育施設を志望していない学生よりも高いことが示唆された。

### 5. 動機づけスタイル尺度

それぞれの動機づけスタイルの下位尺度ごとに混合線形モデルによる学年×計測時点×志望先の分散分析を行った。「取り入れ」因子については有意な影響が示されなかったため、それ以外の因子についての結果を述べる。

#### (1)「外的」因子

志望先の主効果が有意であったが ( $F(1, 45.05) = 5.95, p = .02$ )、学年×志望先の交互作用が有意であった ( $F(1, 45.05) = 4.40, p = .04$ )。単純主効果の検定を行ったところ(図10)、1年生において、保育施設を志望していない学生と保育施設を志望していた学生の間に有意な影響が示された ( $p = .02$ )。保育施設を志望しない学生は、1年生の中で保育施設を志望する学生よりも外的動機づけが高かった。計測時点による変化は見られなかったが、1年生の保育施設以外を志望する学生は保育に関する勉強において外的動機づけが高いことが示唆された。

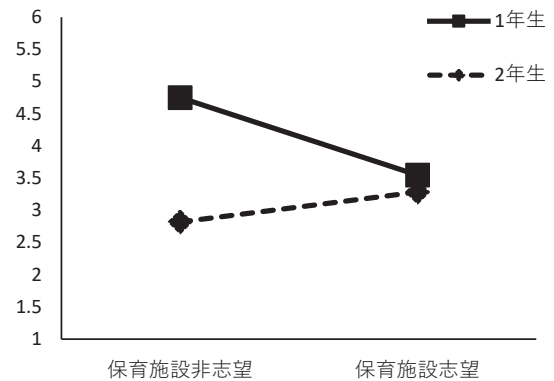


図9 「負担感」の平均値



## (2) 「同一化」因子

学年の主効果が得られたが ( $F(1, 44.18) = 4.17, p < .05$ )、学年×志望先の交互作用と志望先×計測時点の交互作用が有意であった (学年×志望先:  $F(1, 44.18) = 4.15, p < .05$ 、志望先×計測時点:  $F(2, 45.48) = 4.46, p = .02$ )。また学年×計測時点×志望先の2次の交互作用が得られた ( $F(2, 45.48) = 4.25, p = .02$ )。単純・単純主効果の検定を行ったところ (図11)、1年生の計測時点が2回目では、保育施設を志望しない学生と保育施設を志望する学生の間に有意な差が示された ( $p = .03$ )。同一化の動機づけスタイルにおいては、特に1年生の2回目の計測時点で、同一化動機づけが低いことが示唆された。

## (3) 「内的」因子

計測時点×志望先の交互作用が有意であった ( $F(2, 41.83) = 5.66, p = .01$ )。単純主効果の検定を行ったところ (図12)、保育施設非志望の学生は、計測時点が1回目と2回目で平均値に有意な差が得られた ( $p = .03$ )。保育施設以外を志望していた学生は、計測時点が2時点目で内発的動機づけが下がることを示唆さ

れた。

## IV. 考察

本研究では、1年間を通じた長期インターンシップを通じて学生の意識がどのように変化するかを探索的に検討することを目的とするものであった。学生の意識として、授業の期待／学び、保育士の認識、保育者効力感、学習意欲、動機づけスタイルを測定し、それらが就職の志望先や学年、測定時点においてどのように異なるかを分析した。ここでは交互作用の効果の見られ方の違いにより結果をまとめ考察を行っていく。

## 1. 学年×志望先の交互作用が見られた結果

まず、計測時点に関わらず、学年と志望先による違いが見られたものについて述べる。計測時点で変化が見られなかったということは、1年間を通して変化がなかったものであると考えられる。該当するものは、学習意欲の「負担感」と動機づけスタイルの「外的」である。具体的には1年生の保育施設を志望していない学生が負担感を感じやすく、外的な動機づけによる学習を行っていることが示唆された。大学で学び始めた1年生で、特に明確に保育施設で働くという進路に対する意識が確立していない場合に、長期インターンシップで負担感を感じやすく、周囲から言われるから学習するという感覚を持ちやすいと考えられる。

## 2. 学年×計測時点の交互作用が見られた結果

志望先に関わらず、学年と計測時点の効果が見られたものは、保育者効力感である。1年生において実習始めから半期終わりまでに向上し、そこから1年の終わりにかけて低下する傾向が見られた。また半期終わりには、2年生よりも1年生の方が高い保育者効力感を持つこと

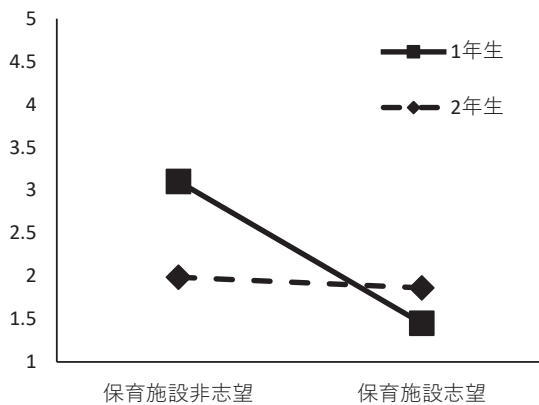


図10 「外的」の平均値

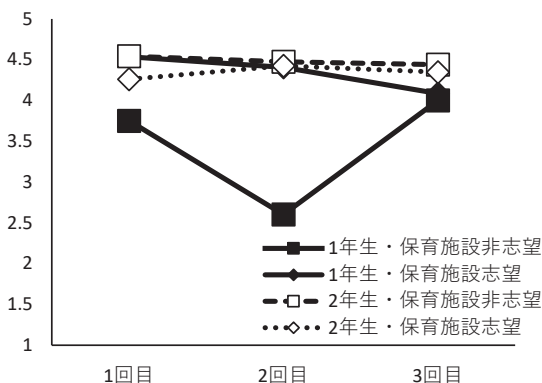


図11 「同一化」の平均値

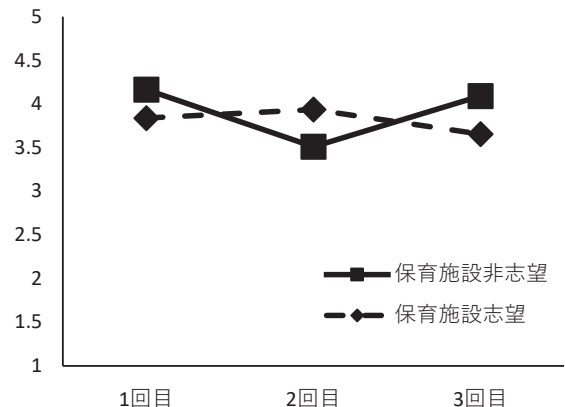


図12 「内発」の平均値

が見いだされた。1年生の方が2年生よりも保育者効力感が高いという結果は、度々確認されている（石川、2003；小藺江、2009）。この2年生の保育者効力感の低さは実習を重ね現場の経験を積むにつれて、保育・教育を適切に行えるという信念がゆらいでいくことによるものではないかと指摘されている（石川、2003）。今回の結果においても、実習経験のない1年生が半期をかけて現場に慣れることで効力感は増すものの、実際に現場で保育に触れる経験が増えるとともに、自身が適切な保育を行えるという信念が揺らいできていることを示していると考えられる。

### 3. 計測時点×志望先の交互作用が見られた結果

学年によらず、志望先と計測時点の効果が見られたものは、動機づけの「内発」因子である。保育施設以外を志望していた学生は、計測時点が2時点目で内発的動機づけが下がった。学年によらず半期終わりの時点で内発的動機づけが下がったことは、半期を終えた時点で保育施設を志望していない学生が長期インターンシップ実習の半ばで疲弊しやすく、保育に関する学習への興味や楽しさを持ちづらいためではないかと考えられる。

### 4. 学年×計測時点×志望先の交互作用が見られた結果

本調査では、2次の交互作用が多数の項目において見られた。そのためここでは、1年間の変化を明確にするために、学年×志望先の水準ごとに計測時点による変化がどのように起こったかをまとめ、学生ごとの特徴を考察する。

#### （1）1年生・保育施設非志望の学生

1年生で保育施設非志望の学生は、最も多くの経時的な変化が見られた学生である。まず、年間を通して低下するものとして、授業の期待／学びの「他者との連携」、学習意欲の「必要性」が挙げられる。これらは、「他者との連携」は半期終わりから1年の終わりにかけて、「必要性」は実習始めから1年の終わりにかけてというように低下するタイミングは異なるものの、1年間で低下していた。特に「他者との連携」については、1年の終わりには、1年生の保育施設志望の学生や2年生の保育施設非志望の学生よりも低かった。1年生で保育施設を志望していない学生は、志望先と異なる現場にでることで保育者や保護者と連携をとることの難しさや授業の必要性を感じにくくなると考えられる。また計測時点による変化は見られなかったが、半期の終わりの時点で動機づけの「同一化」が1年生の保育施設志望の学生よりも低いことが示された。特に実習を半期終えた時点で、

将来のためになるから学習を行うという態度が志望先でない保育施設の実習によって形成されにくいことが考えられる。すでに1節で述べた負担感や外的動機づけ、2節で述べた内発的動機づけの結果を踏まえると、1年生の保育施設を志望していない学生は、保育施設での就職を志望していないにも関わらず保育施設の実習に行くことに抵抗感を感じやすいと考えられる。

他方、保育士の認識の「社会的意義」が実習始めから半期終わりにかけて向上していた。特に実習始めには1年生の保育施設志望の学生や2年生の保育施設非志望の学生よりも低かったところから、半期終わりにはこれらの学生と同程度となっていた。1年生で保育施設を志望していない学生は、それまで低かった保育者の社会的意義については他の学生と同程度に認識し始めると考えられる。

学習意欲の「容易性」については、実習始めから半期終わりにかけて向上し、そこから1年の終わりにかけて低下していた。この学期によって容易さの認識が変化した理由として、日誌の形態の変化が挙げられるだろう。1年生の前期ではWeb上で、後期では紙媒体での日誌であった。実習に半期行くことにより、負担の少ないWeb上での日誌を書き実習をこなせる自信はつくものの、後期になり授業課題の変化にも適応しづらく、紙媒体での日誌が負担に感じ、1年の終わりには授業を難しく感じたのではないだろうか。

#### （2）1年生・保育施設志望の学生

1年生で保育施設志望の学生においても、授業の期待／学びの「他者との連携」に低下が見られた。1年生の保育施設非志望の学生とはタイミングが異なるものの、実習終わりから半期終わりにかけて保育者や保護者と連携することの難しさを感じていると考えられる。

一方で、学習意欲の「容易性」「積極性」「つらさ」においては実習始めから半期終わりにかけて増加していた。1年生の段階で保育施設での就職を志望している学生は、まさに就職先である保育施設での実習を通して現場での経験を積むことによって、より授業を容易に感じ、積極的に授業へ参加するようになるが、それと同時につらさも感じていると考えられる。特に1年生は授業の時限が月曜日の1限であったことから、積極的に取り組もうとするあまりに、出席に対するつらさを感じていたものと考えられる。

#### （3）2年生・保育施設非志望の学生

2年生で保育施設非志望の学生においても、1年生と同様に授業の期待／学びの「他者との連携」において低

下が見られた。実習を1年通して続けることで、保育者や保護者と連携することの難しさを感じていると考えられる。

2年生の保育施設非志望の学生は、学習意欲の「容易性」についても実習始めから半期終わりにかけて低下していた。対象となった2年生はすでに1年生の時にインターンシップ実習を行っているため、保育者効力感と同様に、経験を積み保育の現場を知りつつあることによって、2年生の前期の実習において保育の難しさに直面したのかもしれない。また計測時点での変化は見られなかったものの、2時点目においては1年生の保育施設非志望の学生よりも「つらさ」が高かった。この結果も、2年生の保育施設非志望の学生にとっては、前期の実習が一筋縄ではいかないことを示していると考えられる。

#### (4) 2年生・保育施設志望の学生

他の学生同様、2年生で保育施設志望の学生においても、授業の期待／学びの「他者との連携」において低下が見られた。実習始めの段階よりも半期終わりや1年の終わりの時点で「他者との連携」が低下したことから、特に前期の実習での経験を通して、保育者や保護者との連携に難しさを感じたと考えられる。

さらに、学習意欲の「積極性」についても実習始めや半期終わりよりも1年の終わりの時点で低下していた。2年生の保育施設非志望の学生とは異なり、現場での経験を多く積むことにより、授業の難しさではなく積極的に授業に臨むかどうかの影響を受けることがわかる。志望する保育施設での実習を通し、より職業に対する適正や保育士の職務について深く考えるようになることで、自身の発言や課題への取り組みに疑問をもつようになり、積極性が下がったのかもしれない。

### 5. 総合考察

最後に、本研究で得られた知見を総合的に見て、どのような授業を展開することが求められているかを考察する。

まず、学年や保育施設を志望するかどうかに関わらず、学生は実習を通して保育者・保護者との関わりに難しさを感じる事が示された。そのため、子どもへの関わりに対する知識の獲得や現場の振り返りのみならず、保育者や保護者と適切に関わるための知識・技術を伝える必要があると考えられる。保育の現場では子どもに対する保育以外に、保育者同士の連携や保護者支援といった、対大人のコミュニケーションも必要である。長期のインターンシップ実習という関係性を長く続けられる状況においても学生にとっては大人同士のコミュニケー

ションに不安があることが窺えるため、相談や報告といった対大人のコミュニケーションスキルを授業内で提示する必要があるだろう。

また、本研究では志望先や学年による変化の定量的な違いを見出したことには大きな意義があるだろう。特に、1年生の保育施設を志望していない学生に対しては、負担感を減らしつつも、自律的に自らの意思で取り組める活動を授業に含めることや、半期の終わりまでに保育施設での実習の意義を見出せるような働きかけが求められていると考えられる。このように学生の置かれた状況を実習前の面談などを行うことでできるだけ早く知り、学生にあった適切な対応を行っていくことが重要であろう。

### 6. 本研究の限界と展望

本研究では、就職の志望先が保育施設かどうかによって学生の意識が異なることを見出したが、保育施設を志望していない学生がどのような学生なのかについては精査が必要だろう。保育施設を志望していない学生の中には、単に進路が定まっておらず具体的に働く姿を思い描けない学生も、保育施設ではない場所での就職を志望する学生も含まれている。そのため、進路が明確でないことによる違いなのか、志望している場所と異なる場所での実習に対する戸惑いといったことから違いが見られたのかどうかはわからない。より具体的に進路との関係を見出せる研究を行う必要があるだろう。

また今回は質問紙による探索的な研究であったために、授業中や実習中の学生の行動の変容との関連は見いだせていない。日誌の内容の変化や実習園での評価といったような、実際の学生の行動を拾い上げられるような研究手法を用いて長期のインターンシップ実習における学生の変化を検討する研究が今後求められるだろう。

最後に、サンプルサイズが小さいことにも留意する必要がある。特に今回得られた結果がどこまで一般化可能かについては慎重になるべきであると考えられる。今後も継続して測定を行うことで、より頑健な知見が得られるだろう。

しかしながら、このような限界はありつつも、長期のインターンシップ実習における学生の変化を定量的に示したことは意義があると考えられる。今回の調査では、計測時点での変化を主として扱ってきたが、平均値自体を見てみると、授業の期待／学びの「他者との連携」、保育士の認識の「社会的意義」、学習意欲の「必要性」や「積極性」、動機づけの「内発」「同一化」といった因子は、1年生の保育施設非志望の学生を除いては、尺度の中心より高く、多くの学生が高い意欲や動機づけの

と、インターンシップ実習や授業に取り組んでいることが窺える。今回得られた結果から、さらなる授業改善を行い、より質の高い保育者の養成につながるだろう。さらに保育の現場・職業の魅力向上検討会でも保育現場・行政・養成校との連携の必要性が指摘されていることを踏まえると（文部科学省、2020）、実習指導に関わる授業の定量的なデータの蓄積を進めながら、養成校の実習指導担当者が現場と協同し研修を行う等、現場への還元を推し進めることも重要となるだろう。

## 注

- 1) 本論文では、保育者養成大学とは、文部科学省指定の幼稚園教諭の教職課程を有する短期大学・大学、ならびに厚生労働省の指定保育士養成施設のうちの短期大学・大学を指す。また保育者とは、幼稚園教諭ならびに保育士を指し、保育士は保育士のみを対象とすることとする。
- 2) 本論文では、保育施設は保育士資格を有することが求められる施設を指す。

## 文献

- 林玲奈・青木多寿子（2023）. 教職志望度を高める教育実習での体験について－教師効力感を中心とした進路確定者への調査－. Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, 13, 23-35.
- 入江和夫・福地昭輝・入江三津子（2014）. 学生の保育実習不安と自立感 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 38, 21-28.
- 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－2月の追跡調査より－ 聖母女学院短期大学研究紀要, 34, 96-99.
- 厚生労働省（2020）. 保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書
- 小蘭江幸子（2009）. 保育実習事故効力感尺度作成の試み 淑

徳短期大学研究紀要, 8, 123-135.

- 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.
- 文部科学省（2020）. 幼児教育の質の向上について（中間報告）
- OECD（2015）. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing.
- 岡田涼・中谷素之（2006）. 動機付けスタイルが課題への興味に及ぼす影響－自己決定理論の枠組みから－ 教育心理学研究, 54, 1-11.
- 音田忠男・浅香勉・八田清果・奥恵（2014）. 保育士養成校における保育実習配属先の傾向と実習指導のあり方について 小池学園研究紀要, 17, 77-85.
- 佐伯知子・藤田朋己・東城大輔・俵谷好一・田窪豊・高田昭夫・大方美香（2015）. 保育・教育系学生による実習目標の設定・見直しに関する研究－大阪総合保育大学の長期インターンシップ実習における取組み－ 大阪総合保育大学紀要, 10, 31-42.
- 志村聡子・田畑光司（2009）. 保育士養成課程における実習事前事後指導－初めての「施設実習」に向けた動機形成への取り組み－ 埼玉学園大学紀要, 9, 305-311.
- 山田朋子・那須信樹・森田真紀子（2011）. 保育士の質向上につながる評価票ベースの継続的実習指導 中村学園大学短期大学部研究紀要, 43, 133-142.

## 謝辞

本研究は、実習に関わるさまざまな方々のご協力なくしては実施ができませんでした。実習先の方々、実習の差配をしてくださった方々、また日々学生の指導をしてくださっています先生方にお礼申し上げます。誠にありがとうございます。

## 付記

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。



# How Students at a Nursery Teacher Training College Change Their Attitudes Through a Nursery Internship

: Study on Long-Term Internships for First-and Second-Year Students

Toshinori Kaneshige\* Kosuke Taniguch\*\*

\* *Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School*

\*\* *Kyoto University of Advanced Science*

In this study, we examined how students change their attitudes through long-term internship training conducted at a university, measuring their attitudes quantitatively using a questionnaire survey. Specifically, first-and second-year students at the university were measured at three time points (beginning of the practicum, end of the first semester, and post-practicum) regarding their expectations of the practicum, their perception of nursery teachers' work, efficacy as a nursery teacher, learning attitude toward a class, and motivation. The aim was to determine whether students' changes over time differed by place of employment as they had hoped for or grade level due to the one-year weekly practice. The results showed that students find it difficult to work with nursery teachers and parents through practical training, regardless of grade level or place of employment. The results also showed that long-term internships at nursery tend to be burdensome, especially for first-year students who do not wish to work in nursery. Consequently, they have low intrinsic motivation and high extrinsic motivation for learning. Based on these results, we discussed the nature of the internship training classes.

**Key words** : nursery, long-term internship, student attitudes, successive change

