

# 保育内容（人間関係）授業内での 乳幼児遊びプログラム実践経験と 省察が学生の保育者効力感に与える効果

鹿 島 な つ め

The Effects on University Student's Pre-School-teacher-efficacy  
by Practicing and Reflecting Their Play Program with Toddlers.

Natsume Kashima

## 問題と目的

「保育内容の研究（人間関係）」は幼稚園教諭免許・保育士資格取得のための必修科目である。その目的は乳幼児期の人間関係発達を理解し、乳幼児が「教師・保育士との信頼関係を支えに、生活を確立し、人と共に過ごすことの喜びを味わう」こと、「自ら行動し、活動の楽しさや共通の目的が実現する力を育てる」こと、「他者の存在に気付き、尊重する気持ちを持って行動できるようにする」こと、「自己主張と折り合いをつける経験から、決まりの必要性に気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにする」こと、「地域の人々とのふれあいから、関わり、人の役に立つ喜びを味わう」こと等を身につけていくように、保育者としての視点や実践能力を育てることにある。

また乳幼児の人間関係発達援助に加えて、近年の保育に大きく期待されるのは保護者支援の問題である。平成21年4月に改正された幼稚園教育要領、保育所保育指針においては、それぞれ「子育て支援」の重要性が拡充された。具体的には、幼稚園では幼児期の教育に関する相談に加え、情報提供、幼児と保護者との登園、保護者同士の交流の機会の提供が、保育園では保育所の特性を生かした支援、子どもの成長の喜びの共有、保護者の養育力の向上に結びつく

支援、地域の資源の活用が例示されている。このように乳幼児の発達の基礎となる養育者の孤立を防ぎ、子どもを育てることに寄り添い、養育者同士の横の関係を広げる、そして親子関係に困難を抱える子どもと養育者の支援または専門機関への紹介といった、より専門的な人間関係発達支援の技量が現場の保育者に期待されている。平成30年4月より適用される新保育所保育指針は、より積極的な保護者支援を「必要性が高まっている社会状況等」から求めており、保育士の子育て支援の重要性を踏襲する内容となっている（厚生労働省、2016）。

さて、このように保育士の業務として乳幼児の人間関係発達への援助、保護者援助が強調される背景には、親子をめぐるつながりの希薄化から「子育てに対する助言、支援や協力を得ることが困難な状況」の存在と共に、現代の親世代が「兄弟姉妹の減少から、乳幼児と触れ合う経験が乏しいまま親になることも増えてきている」（厚生労働省、2016）ことがある。しかし、それは現在の教育、保育を志す学生たちにも同様に起こっている現象である。概して、彼らは「子どもが好きで可愛い」と考えてはいるが、大学入学までの生活場面において、年少の子どもと遊ぶ経験が少ない。そのため例えば、保育現場の見学実習において、複数の幼児に同時に話しかけられる事態に対処することができず、見学後の振り返りに対して、場面への対処を教員へ質問する等、「子どもとのほぼ初めての関わり」を授業内で見ることが近年珍しくなくなってきたと筆者は感じている。こうした初めての出会いの段階から、子どもと保護者両方に対し、発達援助を行っていく専門家への段階への発達には、授業を通しての知識や実践からの気づき、実習経験からの学びが不可欠である。

しかし、こうしたより専門的な人間関係発達支援を可能にする技量はどのように発達するのだろうか。

三木・櫻井（1998）は、「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」を保育者効力感と定義し、保育者効力感が教育実習経験によって変化し、より現実的な保育能力を反映した効力感に質を変化させることを報告している。またその後の保育者としてのキャリアを開始してからの技量の発達について、高濱（2000）

は、保育者は5年以上経験を積むと一定量の知識を獲得するとする。その上で、中堅者（5-10年の経験）と経験者（11年以上の経験）では知識量に差はないものの、経験者ほど多くの文脈情報を使用して対象の幼児に多くの推論を行いながらとらえていく、知識の構造化が優れているとし、知識の増大と構造化両方が保育者としての熟達化に関わると報告している。つまり、実践を積むだけではなく、対象の特性や自分の対応とその結果を踏まえながら振り返り、保育的行為への視点を深める作業が重要であると考えられる。こうした実践を振り返る作業は省察と定義され、実践者が省察的实践者として働くときには、実践それ自体が刷新の源泉となるとされる（Schön, 1983/2007）。

上山・杉村（2015）は、保育士の自らの保育実践力認知に対する省察の影響が、経験年数の影響よりも高かったことを報告している。この研究では、特に実践中の子どもの行動や態度に対する注意や予想に関する「子ども分析」「子ども察知」に関する省察が、実践力への影響が高かった。

以上より、人間関係の指導において初心者である大学生の学習への示唆として、①実践経験が保育者効力感を現実の関わりと対応したものにする、②実践による知識の増大と実践に関わる省察の循環が保育行為の質を向上させると考えられること、③特に実践中の子どもの行動や態度に対する注意や予想に関する省察が実践力に影響すると考えられること、が考えられる。

そこで、本研究ではこれまで座学で保育エピソードを読み、議論するという形式で行ってきた「保育内容の研究（人間関係）」の授業に、年齢に応じた遊び案を作成し実践してみるという実践の回を設け、その効果を検討することを目的とする。一回の実践でも学生の保育者効力感は変化するであろうか。また実践経験が効力感に変わるためには、どのような省察が必要であるのか、という点についても検討を行う。

## 方法

### 対象と手続き

「保育内容の研究（人間関係）」を受講した、人間科学部児童教育学科1年生92名。

本授業では授業期間後半に、保育での人間関係発達援助に関する事例解釈と事例の援助につながる遊び指導案の発表を行うために、10班に学生を分けている。本研究実施年度では、1, 2歳児の事例を担当した2つの班が、授業内で発表した遊び指導案を西南学院が市の委託を受けて運営する「西南子どもプラザ（早良区子どもプラザ）」の画でそれぞれ実践した。実践は12月の土曜日に親子が自由参加、退出できる形式で行った。実践1時間後に、実践活動の様子の録画を受講生全体で視聴した。

2班が作成した遊び指導案の実践は、1歳児の人見知りへの対応の難しさや遊びに導入する声掛けのできなさが学生に実感される結果となり、成功とは言えなかった。しかし、子どもと実際に関わった後の2班の学生の感想は「(実践前には)なぜグループをやってみなくてはならないのかと思っていたが、子どもの反応が感じられて大変いい経験になった。」「実際の子どもに呼び掛けることは難しいと思ったが、徐々に笑顔を見せてくれた時は嬉しかった。」と比較的肯定的なものであった。

学生の保育に関する効力感と実践による変化を測定するため、授業期間中3回にわたる短期縦断調査を行った。調査時期は、授業初回、遊び指導案実践活動後、授業終了時の3回である。

本研究では3回の調査に全回答した63名（男性4名、女性59名）のデータを使用した。また使用する63名のデータについて、12月の遊び指導案実践活動を行った2班を「実践群」（16名、男性4名、女性12名）、それ以外の学生を「未実践群」（47名、全て女性）に分け、実践の効果を検討した。

### 保育者効力感の測定

学生の保育に関する効力感を測定するため、三木・櫻井（1998）が作成した「改訂保育者効力感尺度」10項目、より人間関係指導に特化した尺度として開発された「『人間関係』保育者効力感尺度」（西村，2005）12項目を用いた（表1）。質問紙の1-10番が三木・櫻井（1998）の「改訂保育者効力感尺度」、11-22番が西村（2005）の「『人間関係』保育者効力感尺度」である。この2つの尺度は西村（2005）により、高い相関（ $r=.776$ ,  $p<.01$ ）が報告されている。

表1：保育者効力感測定尺度 各調査時平均値と反復測定分散分析結果

	9月平均値(SD)	12月平均値(SD)	1月平均値(SD)	多重比較結果
1 私は、子どもにわかりやすく指導することができていると思う	3.92 (0.94)	3.92 (0.75)	4.21 (0.88)	9, 12 < 1*
2 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができていると思う	4.03 (0.90)	3.94 (0.80)	4.33 (0.86)	9 < 1*, 12 < 1**
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*	3.43 (1.00)	3.62 (1.07)	3.43 (1.06)	
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ていると思う	4.03 (0.82)	4.16 (0.81)	3.98 (0.85)	
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*	3.30 (1.07)	3.27 (1.00)	3.40 (0.96)	
6 私は、クラスの子ども1人1人の性格を理解できていると思う	4.75 (0.90)	4.78 (0.91)	4.75 (0.88)	
7 私が、やる気のない子どもにもやる気を起こさせることは、むずかしいと思う*	3.37 (1.14)	3.54 (1.12)	3.71 (1.13)	
8 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっいていけると思う	4.05 (0.94)	4.11 (0.84)	4.29 (1.08)	
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	4.02 (0.96)	4.29 (0.81)	4.19 (0.96)	
10 私は、保護者に信頼を得ることができると思う	4.24 (1.00)	4.46 (0.78)	4.46 (0.76)	
11 私は、友達や主体性を尊重した遊びによる保育を実践できると思う	4.43 (0.82)	4.67 (0.65)	4.68 (0.76)	
12 私は、友達との関係の中で、自己主張や自己抑制を学びとっていきけるような保育ができると思う	4.30 (0.75)	4.56 (0.67)	4.71 (0.71)	9 < 12*, 9 < 1**
13 私は、子どもとの愛情のある温かい人間関係を保育の中で実現できると思う	5.27 (0.79)	5.29 (0.79)	5.21 (0.65)	
14 私は、子どもの人間関係の育ちについて一人一人の発達課題に即した援助ができると思う	4.43 (0.76)	4.63 (0.63)	4.71 (0.71)	9 < 1*
15 私は、子どもが様々な人と触れ合いながら人間関係を広げていけるような援助ができると思う	4.90 (0.67)	4.89 (0.67)	4.84 (0.75)	
16 私は、園生活の中で、必要な道徳性を身につけるように保育ができると思う*	3.29 (1.13)	3.49 (1.09)	3.54 (1.22)	
17 私は、子どもが安心感をもてるように保育ができると思う	4.97 (0.54)	4.87 (0.79)	4.97 (0.65)	
18 私は、子どもが自分を好きで、自信がもてるように保育ができると思う	4.62 (0.91)	4.75 (0.93)	4.83 (0.91)	
19 私は、子どもの人間関係の広がりを考慮したクラス編成や保育形態を実践できると思う	4.44 (0.82)	4.43 (0.64)	4.60 (0.64)	
20 私は、子どもが共同のものを大切にし、譲り合って遊べるように指導や援助ができると思う	4.92 (0.68)	4.90 (0.56)	4.94 (0.69)	
21 私は、子ども同士のコミュニケーション能力を育む保育を実践できると思う	4.83 (0.73)	4.68 (0.71)	4.83 (0.79)	
22 私は、保育の展開と人間関係の育ちを結び付けてとらえることができると思う	4.57 (0.87)	4.65 (0.90)	4.63 (0.90)	

注：1-10「改訂保育者効力感尺度」(三木・櫻井, 1998), 11-22「人間関係」保育者効力感尺度(西村, 2005) \*が付いた項目は逆転項目(平均値は逆転前の数値)

注：下線が引かれた項目は反復測定分散分析において各調査時の平均値の差が有意であった項目

作成した質問紙は西村（2005）と同様に、「非常に自信がある」「かなり自信がある」「やや自信がある」「どちらともいえない」「やや自信がない」「かなり自信がない」「全く自信がない」の7件法（7-1点）で得点化した。

### 保育への「困難性の認知」・「関心の強さ」, 「現在の保育実践」の測定

保育者効力感の測定に加えて、西村（2005）が質問紙作成時に妥当性を見るために追加した6項目「子どもの人とかかわる力を育てることは難しいと思う/やさしいと思う※」（以下、困難性の認知 ※は逆転項目）, 「子どもの人とかかわる力を育てることに保育者として関心がある/興味がある」（以下、関心の強さ）, 「子どもの人とかかわる力を育てるために今何かしている/特に何もしていない※」（以下、現在の保育実践 ※は逆転項目）を追加し、同じく7件法で検討した。

以上より保育者効力感、保育への「困難性の認知」・「関心の強さ」, 「現在の保育実践」に関する全28項目の調査を作成した。

調査に際し、調査が教育プログラムの効果を測定するためのみに使用されること、記入されたデータは個人を特定することなしに統計処理されることを明記した上で、縦断的变化を見るために受講生の学籍番号を記入させた。

## 結果と考察

### 保育者効力感得点の変化

三木・櫻井（1998）が作成した「改訂保育者効力感尺度」10項目, 「『人間関係』保育者効力感尺度」（西村, 2005）12項目をそれぞれ合計し、調査3時点での保育者効力感得点の縦断的变化を検討するため、IBM SPSS Statistics 23.0を用いて反復測定分散分析を行ったが、平均値の有意な変化は見られなかった。

そのため「保育者効力感」各項目の平均値の縦断的变化をそれぞれ反復測定分散分析で検討した結果を表1に示す。

多重比較の結果、下線が引かれた4項目が授業終了時の1月に平均値が有意に上昇していた。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」、17「私

は、友達との関係の中で、自己主張や自己抑制を学びとっていけるような保育ができると思う、19「私は、子どもの人間関係の育ちについて一人一人の発達課題に即した援助ができると思う」という項目の平均値が授業後半にかけて有意に上昇したことから、乳幼児期の人間関係発達理解と段階に応じた援助の理解という授業の目的は一定程度成功したと考えられる。

授業終了時の1月に平均値が下がった項目は存在しなかった。

### 「困難性の認知」・「関心の強さ」・「現在の保育実践」の変化

西村（2005）が質問紙作成時に妥当性を見るために追加した6項目を「困難性の認知」、「関心の強さ」、「現在の保育実践」得点として集計し、それぞれについて各調査時点の平均値の変化を検討するため、反復測定分散分析を行った。その結果、「困難性の認知」( $F(1, 825) = 3.77, p < .05$ )、「現在の保育実践」( $F(1, 725) = 10.94, p < .001$ )において平均値の有意な変化が見られた。「関心の強さ」の平均値の変化は有意傾向であった ( $F(2) = 2.93, p = .057$ )。

「困難性の認知」、「現在の保育実践」得点について多重比較を行った。その結果、「困難性の認知」では12月から1月にかけて有意に平均値が低下し、「現在の保育実践」では9月から12月、1月への有意な平均値の上昇が見られた。

ここから二点理解される。

一点目は、先述の2班が12月に保育実践を行い、その後受講者全体で視聴した回の調査時には、全体の受講生の保育に対する「困難性の認知」が上昇し、1月にかけて低下したことである。

二点目は、9月の授業開始以降、本授業の受講生の保育実践への参加が増加したことである。表2は各項目の平均値の推移と反復測定分散分析結果であるが、同様の傾向が見て取れる。

「関心の強さ」については授業開始時より低下していた。

### 12月の保育実践経験が受講者の保育者効力感に及ぼす効果

12月に子どもプラザで遊び指導案を実施した「実践群」とその様子を視聴した「未実践群」に対象者を群分けし、それぞれの保育者効力感得点の変化を反復測定分散分析で検討したが、三木・櫻井（1998）の「改訂保育者効力感尺度」、西村（2005）の『「人間関係」保育者効力感尺度』どちらも両群の3時点

表2 保育への「困難性の認知」・「関心の強さ」, 「現在の保育実践」各調査時平均値と反復測定分散分析結果

	9月平均値(SD)	12月平均値(SD)	1月平均値(SD)	多重比較結果
23 <u>子どもの人とかかわる力を育てることは難しいと思う*</u> (「困難性の認知」)	3.57 (1.30)	3.90 (1.35)	3.49 (1.26)	12>1*
24 <u>子どもの人とかかわる力を育てることはやさしいと思う</u> (「困難性の認知」)	3.62 (1.30)	3.38 (1.14)	3.65 (1.17)	
25 <u>子どもの人とかかわる力を育てることに保育者として関心がある</u> (「関心の強さ」)	5.56 (0.78)	5.32 (0.88)	5.27 (1.03)	9>1*
26 <u>子どもの人とかかわる力を育てることに保育者として興味がある</u> (「関心の強さ」)	5.56 (0.88)	5.38 (0.89)	5.32 (1.00)	
27 <u>子どもの人とかかわる力を育てるために今何かしている</u> (「現在の保育実践」)	3.22 (1.44)	3.98 (1.49)	4.13 (1.41)	9<12***, 9<1***
28 <u>子どもの人とかかわる力を育てるために特に何もしていない*</u> (「現在の保育実践」)	4.62 (1.61)	4.19 (1.38)	3.94 (1.48)	9>12*, 9>1**

注：\*が付いた項目は逆転項目(平均値は逆転前の数値を示した)

注：下線が引かれた項目は反復測定分散分析において各調査時の平均値の差が有意であった項目



の平均値に有意な差は見られなかった。

また、西村（2005）の妥当性検討のための「困難性の認知」、「関心の強さ」、「現在の保育実践」についても二群に分けて反復測定分散分析で検討したところ、未実践群の「困難性の認知」( $F(2) = 3.45, p < .05$ )、「現在の保育実践」( $F(1, 753) = 8.69, p < .01$ )について各調査時の平均値に有意な差が見られた。図1に各調査時の平均値の推移を示す。多重比較の結果、未実践群の「困難性の認知」は12月に有意に得点が高く、「現在の保育実践」は9月より12、1月に有意に得点が高かった。図1からは、未実践群は12月の保育実践場面の視聴により、「困難性の認知」が一時的に上がるが、1月には緩やかに下降することがわかる。また有意ではないものの、実践群は「困難性の認知」が12月の実践を介しても徐々に低下し、12月の実践後に1月の「現在の保育実践」の数値が上昇することがわかる。

未実践群が「困難性の認知」は上がってから下がるが、「現在の保育実践」は横ばいなのに対して、実践群は「困難性の認知」が下がり、「現在の保育実践」が実践後に上昇するのが印象的である。

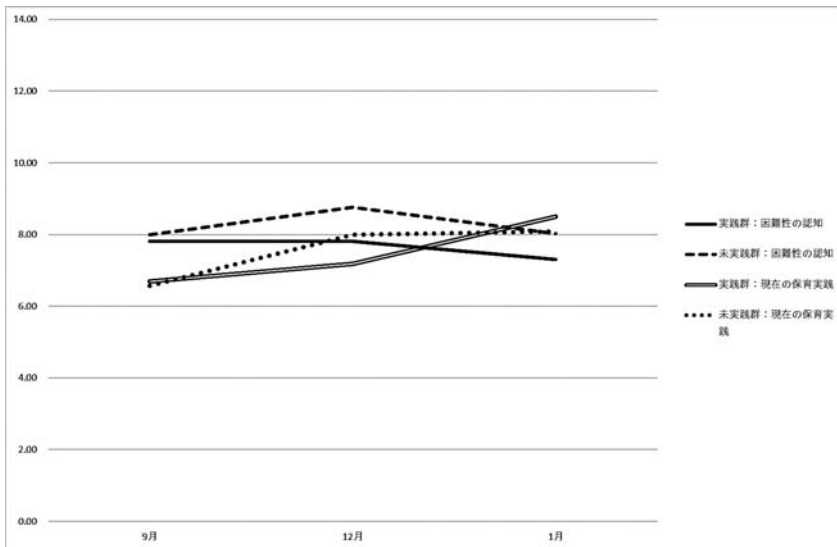


図1：実践群・未実践群別 保育の「困難性の認知」、「現在の保育実践」の縦断的变化

### 実践の有無は保育者効力感に質の異なる影響を与えるか

こうした実践の有無による保育の「困難性の認知」、「関心の強さ」、「現在の保育実践」の違いが、保育者効力感に質の異なる影響を与えるかについて、9月、12月、1月の「困難性の認知」、「関心の強さ」、「現在の保育実践」を独立変数とし、保育者効力感を従属変数とした重回帰分析を行った。分析にはIBM Amos 23.0を用いた。

図2に三木・櫻井(1998)の「改訂保育者効力感尺度」を従属変数とした重回帰分析結果、図3に西村(2005)の「『人間関係』保育者効力感尺度」を従属変数とした重回帰分析結果を示す。

図2より、1月の授業終了時の「改訂保育者効力感尺度」(三木・櫻井,1998)への1月の「困難性の認知」の負の偏回帰係数について、実践群が未実践群に比べて影響が強い傾向が見られた。「困難性の認知」が高いほど「改訂保育者効力感尺度」得点が低く、保育への「困難性の認知」が低ければ「改訂保育者効力感尺度」得点が高いという影響関係は、実践群の方が強いと考えられる。

図3からは、実践群において、保育への関心が強く、保育実践に関与している学生ほど、12月の実践後に「人間関係」保育者効力感(西村,2005)は低下する傾向が読み取れる。そしてその後の1月には「人間関係」保育者効力感への「困難性の認知」からの負の偏回帰係数、「関心の強さ」の正の偏回帰係数という影響関係が強くなるのがわかる。

12月の実践での保育者効力感低下を経ても、保育の困難性をハードルとして高く考えず、保育への関心を増した実践群の学生は保育者効力感をますます強くしたと考えられる。一方、実践群の中には12月の実践で仮想的な保育者効力感を失ったことで、保育の困難性を認知し、関心を低下させた学生も存在しており、実践を境に二分されたと考えられるのではないだろうか。一方で未実践群にはこうした影響の縦断的变化は見られなかった。

以上の結果より、実践群では、実践前後で人間関係を育む保育者効力感に影響する要因が変動し、実践後には「困難性の認知」や「関心の高さ」との因果関係が強くなるのがわかった。たった1回の実践ではあっても、実践群は12月の実践での困難経験を通して、仮想的な効力感から実際の困難と自らの現

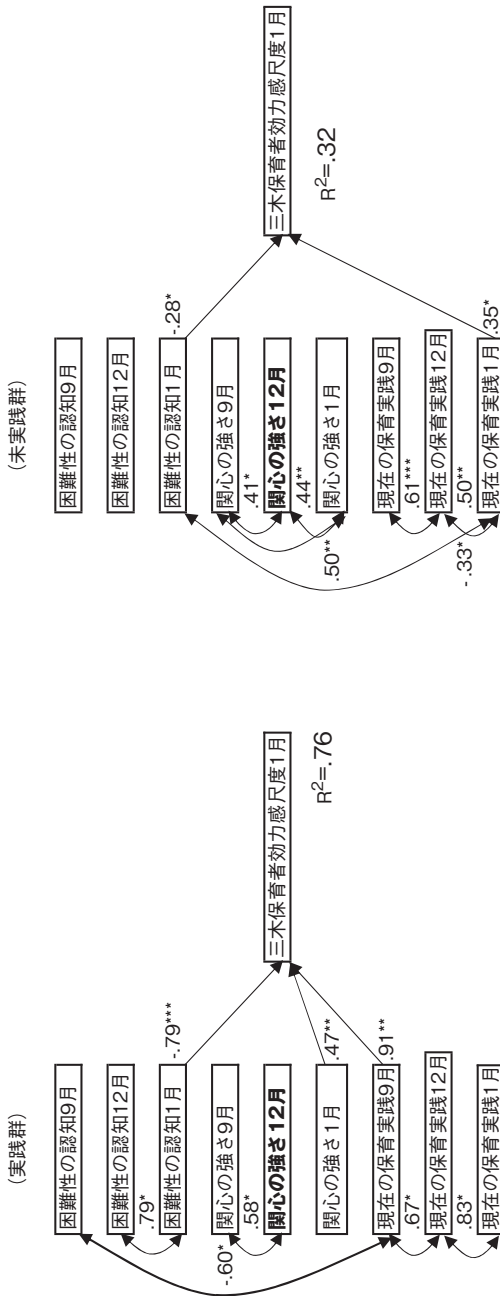


図2：実践群未実践群別 改訂保育者効力感尺度（三木・櫻井, 1998）を従属変数とした重回帰分析結果

注：有意なパスのみを示した。

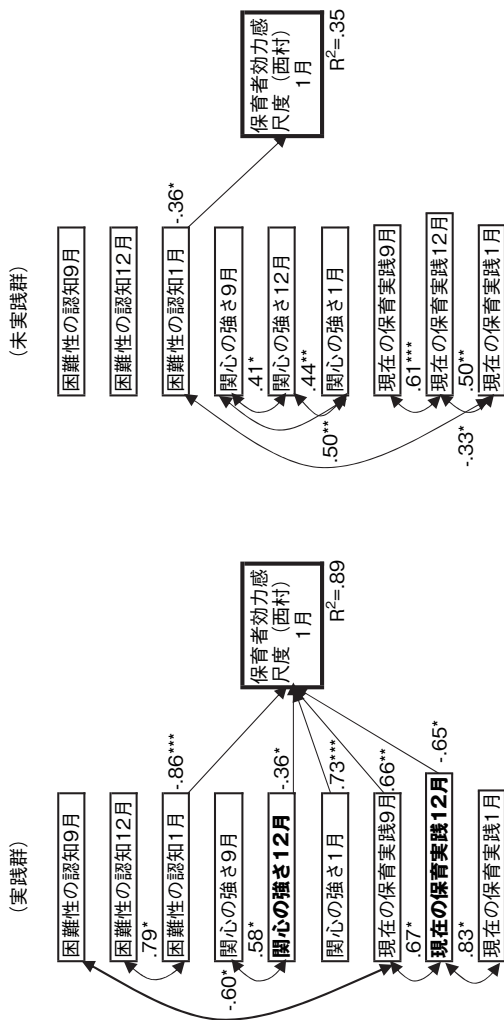


図 3：実践群未実践群別「人間関係」保育者効力感尺度（西村，2005）を従属変数とした重回帰分析結果

注：有意なパスのみを示した。

在の保育実践能力を認知する段階に移行しているのではないかと考えられる。

### 実践後の省察と保育者効力感の変化の関連

実践群では、実践後に「困難性の認知」や「関心の高さ」との因果関係が強くなったことがわかったが、実践後に保育者効力感が上がる学生はどのような省察を行ったのだろうか。

この点について検討するため、12月から1月にかけて「困難性の認知」が同一または下がった、かつ「関心の高さ」が同一または上がった学生を抽出した。表3に省察の抜粋を示す。

比較した結果、実践群において、12月から1月にかけて「困難性の認知」が同一または低下、かつ「関心の高さ」が同一または上昇した学生10名は保育者効力感が全員下がっていなかった。彼らの省察は、「難しかった」「分からない部分がたくさんあった」と自らの現状の保育実践力の認知に言及していた。また、「自分達と会った子どもたちはどのように感じていたのか」という点に言及している省察が多かった。しかしその中でも、遊び案が上手いかなかったが、自由遊びでは1歳の子どもが徐々に笑顔を見せてくれたことへの喜びが記述されていた。

一方、実践群で12月から1月にかけて「困難性の認知」が上がるか、または「関心の高さ」が下がった学生9名は、案・準備不足の反省やイメージ通りに行かないことへの言及はあるが、自らの保育実践力に言及した記述はあまり見られなかった。そして、子どもたちがどう感じていたのかという点についての言及が見られず、技術的な点への言及が多かった。しかし、彼らも子どもとの関わりで得られた良い体験を報告しており、実践体験についての体験の差異は認められなかった。

以上により、実践後に自らの実践力の現状と子どもの気持ちへの考慮を関連させて省察を行った学生は、保育者効力感が下がらなかったと考えられる。1回の実践においても、自らの保育実践の現状、対象の子どもの内面と自分の在り方との関連について省察を行うことが、学習者の保育への取り組みと認知を変化させていると考えられる。

表3：12月の保育実践後の省察

実践後に「困難性の認知」が同一か下がり、かつ「関心の高さ」が同一か上昇した学生	実践後に「困難性の認知」が上昇した、または「関心の高さ」が低下した学生
<p>「子どもと接することの難しさを実感しました。～子どもとの距離感がなかなかつかめなかったり、どのような声掛けをすればよいかわからない部分がたくさんあったので、これから経験を積んでわかるようになっていきたいと思いました。」</p>	<p>「(月齢が異なるので) 同じ遊びをするにしても全員ができるわけではないことを実感しました。～子どもたちにはまず慣れるという作業が必要であり、そこから信頼関係を築いた状態で遊びに入ることが一番スムーズに遊べる方法ではないかと思いました。」</p>
<p>「1歳の男の子に対し、多くの大学生がいたこともあり、なかなか緊張がほぐれず、遊びを実践するのは難しかったです。～男の子のサポートができなかったことで不安にさせてしまったのかなと反省しています。～目が合うとにこっとしてくれるようになり、嬉しかったです。観察することや関係を築くことの大切さに気づくことができました。」</p>	<p>「考えてきた案をどうするか、ということよりも、初めにどうやって子どもたちと距離を縮めることができるかが重要な、と思った。～課題としては、子どもと触れ合う際の反応、声色を研究する必要があったな、と思う。これは経験を積んでいきたい。そして対象となる子どもの観察することに重要性をとっても感じた。」</p>
<p>「学生の人数が多かったので怖い印象を与えてしまったのではないかと思います。まず最初に子どもたちと遊んで打ち解けた状態にしておく必要があったのかなと感じました。加えて、考えていた遊びをやろうとしても、臨機応変に対応することができず、ほとんど先生の指示に従うことになってしまったので、もっと自分で考えてとっさの判断ができるようになりたいと思いました。～帰りに笑顔で手を振ってくれて嬉しかったです。」</p>	<p>「自分が思っていた以上に子どもが少なく恥ずかしがっていたのに驚いた。～楽しそうな雰囲気を出す必要があったと思う。～」</p>
<p>「0, 1歳児に関する考えがかなり甘かった。～進行がグダってしまったのが反省点だ。」</p>	<p>「遊びに入る流れだったり、どういう言葉かけをすれば良いのかという部分で準備不足だった。～遊びに入りやすい雰囲気を作るべきだった。～自分たちが消極的だったので反省したい。先生なのだという自覚が足りなかった。」</p>
<p>「大学生が知らぬ間に威圧感を与えてしまったことが上手いかなかった最大の原因だと考えています。～やはり子どもとの愛着関係は時間をかけてゆっくり築き上げなければならないと改めて考えさせられました。」</p>	<p>「さまざまな性格の子どもたちがいました。最初は遊ぼうと思っても、中に入ってくれなかったけど、1人の子が入ったらだんだんと遊んでくれてうれしかったです。」</p>
<p>「コミュニケーションをとることは難しかったです。～自分はまだまだ幼児期の子どもについての知識が乏しいと思ったので、もっといろんな現場に足を運んでいると勉強して将来に役立てたいです。」</p>	<p>「準備不足を痛感した。～次の発達段階に繋げるために今どんなことをさせるべきかなどの詳しい知識がなかった。～」</p>
<p>「～参加してほしい気持ちが出すぎて子どもは怖かったのかなと思いました。～今後はこういう状況でどんな風にしたら子どもが遊びに参加しやすくなるか関わり方をもっと考えたいと思いました。～1歳半で音や色の様々な区別ができていて、ここまでわかるんだなと感じました。」</p>	<p>「まだ言葉を理解できていない様子が見られたので、言葉ではなく目で見て理解することの遊びを提案・実行できると良いのかなと思いました。～やはり子どもの理解を第一に得られるよう努力する必要があるなと思いました。」</p>
<p>「子どもを指導案通りに遊ばせることは難しいということがわかりました。仲良くなるには時間がかかります。でもそれを知れたことだけでも意味あることだったと思います。次に行く機会があった時には、それを踏まえた上でその時間もとの活動にとりよく感じました。」</p>	<p>「～言葉遊びは、1歳児の子にはできなかつたり、2歳児でも積極的な子でないと難しいと考えました。～」</p>
<p>「幼い子どもに遊びを理解してもらったり実行してもらおう難しさを知りました。～しかし幼い子は人見知りであつたけれど、遊びを通せば嫌がっていた子でも心を開いて笑顔を見せてくれるんだなと実感しました。」</p>	<p>「かなり前から1歳の子たちと遊ぶための指導案を考えていて、イメージには行かないのですが、当日になってみるとイメージ通りに行かないことばかりでした。そんな時でも臨機応変に対応すべきだったけれどもうまくいかなかったという戸惑いからちゃんとたいおうできませんでした。～園の先生になれるかは全くわかりませんが、今日の経験は活かせるのではないかと思います。」</p>
<p>「ホールに入りたがらなかった子が私にとってもなついてくれて一緒に入ってくれたことが嬉しかったです。」</p>	

## まとめ

以上の検討より、実践経験は学生の保育者効力感そのものを増すのではなく、保育者効力感を仮想的な効力感の段階から、実際の困難と自らの現在の保育実践能力への認知に導くと考えられた。また、対象の子どもの内面と自分の保育上の関わりの関連に留意して、実践についての省察を行うことが、学習者の保育への取り組みと認知を変化させていくのではないかと考えられた。

## 引用文献

- 厚生労働省. (2016). 保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ
- 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.
- 西山修. (2005). 幼児の人とかかわる力を育むための保育者効力感尺度の開発. *乳幼児教育学研究*, 14, 101-108.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- (ショーン, D. A. 柳沢昌一, 三輪建二 (監訳) (2007) 省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考 鳳書房)
- 高濱裕子. (2000). 保育者の熟達化プロセス: 経験年数と事例に対する対応. *発達心理学研究*, 11(3), 200-211.
- 上山瑠津子, 杉村伸一郎. (2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. *教育心理学研究*, 63(4), 401-411.

謝辞: 本研究は西南学院大学 2016 年度教育インキュベートプログラム「乳幼児療育グループ活動による発達を支援する遊びを計画・実践する能力の向上」(取組責任者: 鹿島なつめ) の助成を受けて行われた研究である。

