

保育者を目指す学生における省察力 —省察の特徴と省察力に関わる要因の検討—

Reflection of the Students Majoring in Early Childhood Care and Education : The Characteristics of Reflection among Students and Factors Influencing Reflection

荒井 庸子*

I. 問題の所在と目的

平成 27 年度より「子ども・子育て支援新制度」が本格実施され、待機児童解消による保育施設の多様化が進んでいる。こういった保育制度をめぐる変化の中で、保育の場の量的拡大と同時に保育の質の向上がキーワードとして掲げられている(本間, 2012)。その中で、保育の質と深く関与する保育者の専門性を問う研究が実施されてきている(宮内, 2008)。平成 20 年度厚生労働省告示の保育所保育指針では、第 7 章に職員の資質向上について記述され、今日、保育者の資質に関する研究が多く発表されている(中平・馬場・高橋, 2013)。同時に、保育者養成の現場でもどのような学生を育てるかについての検討がなされてきている(後藤, 2011 ; 大津, 2010)。

一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会(2013, 2014)は、「保育者の専門性についての調査」(平成 24 年度、平成 25 年度)を実施し、保育をめぐる情勢が変化する中で保育現場及び養成段階での取り組みについて検討している。その調査の中で、保育現場から期待される養成校のあり方として、成長し続ける保育者という視点に立った養成教育の必要性が提起されている。そのために、養成校は、即戦力を求める考えから脱却し、学生が自ら学び続け、成長し続ける姿勢を確立していくことが重要であると述べている。そして、学生にとって実習の機会とは、学び続ける姿勢の獲得の場とすべきであると指摘している。実習は、獲得してきた技能を発揮する体験学習の場や成果確認の場ではなく、子どもと関わるという自らの体験を通して学ぶ機会とすべきだとしている。そして、学び続ける、自ら成長し続けるという視点で養成教育を行うことが、生涯発達の視点をもった保育者養成につながるとしている。

保育者の専門性向上のためには、養成段階からどのような学習を積み重ねる必要があるのだろうか。保育現場では、保育の計画(Plan)に基づき実践(Do)し、その実践を点検・評価(Check)し、改善(Action)につなげていく PDCA サイクルに沿った自己評価の取り組みが行われている。しかし、実際の保育現場においては、計画に沿って実践が遂行されたかの評価だけでなく、日々子どもたちとの関わりの中で自己を振り返る作業が求め

*浜松学院大学(発達心理学)

られる。津守（1989）は「省察するという保育者の精神作業なくして、保育の実践はない」と述べ、「実践しつつ考え、考えつつ保育」ということを重視している。また、津守（1998）は、「実践の跡を振り返るときに、自分が巻き込まれて夢中になってやっていた最中のことがよりよく見えてくる」とし、保育者の振り返りの姿勢の必要性を指摘している。

Schön（1983）は、実践者は不確実で不安定な実践状況に身をおき、省察を通じて状況に応じた実践を創出していることに専門性があると指摘し、「省察的実践家」という専門者を提起している。そして、Schön（1983）は、実践家が行為の中で問題を認識し、熟考し問題解決を行う「行為の中の省察（reflection-in-action）」と行為などのあとに振り返り、省察する「行為についての省察（reflection-on-action）」とを区別して捉えている。さらに、杉村・朴・若林（2006）は、省察（行為の中の省察、行為についての省察）の構造について3層モデル（一次的省察：知覚・注意制御、二次的省察：分析評価・計画予測、三次的省察：洞察・抽象化、見通し・具体化）を提唱している。杉村・朴・若林（2007, 2009）では、この3層モデルをもとに保育者省察尺度を作成し、量的データをもとにした検討をおこなっている。また、杉村ら（2007, 2009）の保育者評価尺度を用いて、保育者養成課程の学生を対象とした研究も行われている（音山ら, 2013, 2014；利根川ら, 2013, 2015）。上記の研究結果より、保育者を対象とした信頼性・妥当性は一定確認されており、また養成校の学生を対象とした場合にも保育者を対象とした結果とほぼ一致するという結果が示されている。一方、養成校の学生を対象とした調査においては、未だ十分な検討はなされていない段階である。養成段階から成長し続ける保育者を育てるために、保育者を目指す学生の省察の特徴を明らかにしていくことは一つの課題であろう。

省察力と保育者の成長との関係について、吉村ら（1997）は、保育者の「実践の螺旋的省察連続過程」を明らかにし、保育者の成長においては保育実践における省察が欠かせないと指摘している。一方、省察に関する多くの先行研究は存在するが、省察を保育者の成長を分析する概念として捉え、それを十分に実証することはできていない。省察を保育者の成長の要因として捉え、養成段階から省察力を育むために何が必要かを検討していくことが求められている。

省察力を育む要因の一つとしては、子どもと関わる経験があげられる。一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会（2014）の「保育者の専門性についての調査」（平成25年度）では、養成校には実習という限定された機会だけでなく、資格取得のための実習以外での体験学習の場が必要であると指摘している。こういった養成校をめぐる動向の中で、実習前より子どもと関わる経験を蓄積していくことが、学生の省察力とどう関わるかについて検討していく必要がある。そして、子どもと関わる経験をする上で大学における事前事後指導は重要な役割を果たす。子どもと関わる経験及びその前後に実施される授業が、学生の省察力にどのような影響を与えるかについても検討が求められている。

省察を育む要因の二つ目としては、鯨岡（2005）によるエピソード記述法が挙げられる。

従来は、実践記録とは主観を込めず可能な限り客観的に書くことが求められていたが、事実の羅列による記録からは、子どもの姿や子どもと関わる保育者の意図を読み取ることはできない。そのことを問題視し、鯨岡は主観を込めてエピソードを記述することの重要性を提起している。そして、鯨岡（2005, 2007）の研究から、エピソード記述は保育者が自身の実践を捉え直す機会になることが示されており、エピソード記述を用いたカンファレンスによる保育者の振り返りや省察についての研究もなされている（鯨岡・鯨岡, 2007；岡花ら, 2009）。養成段階においても、実習や子どもと関わる実践において、エピソード記述の作成を学生に求めているが、エピソード記述力が学生の省察力にどう影響するかについては検討が必要である。

本研究では、保育者を目指す学生における省察の特徴を検討するため、杉村ら（2009）の保育者省察尺度を用いて学生の因子構造を明らかにすることを第一の目的とする。さらに、省察力と関わる要因として、子どもと関わる経験、授業による効果、エピソード記述力の3点に着目し、それぞれが学生の省察力とどのような関わりがあるのかを検討することを第二の目的とする。

II. 方法

1. 調査対象者及び調査期間

2015年度にH市内の4年制大学に在籍し、保育士資格取得を希望する1, 2, 3年生149名（男性30名、女性119名）を対象とした。1年生54名（男性14名、女性40名）、2年生55名（男性11名、女性44名）、3年生40名（男性8名、女性32名）であった。全対象者への調査は2015年9月29日から10月15日に実施した。また、1年生への2回目の調査は、1回目の調査から約4ヶ月後の2016年1月26日に実施した。

2. 調査方法

授業中に調査票を配布し、その場で記入を求め回収した。1年生においては、「子どもボランティア入門」の授業の前後で調査を実施した。「子どもボランティア入門」の科目は、1年次より子どもと関わるボランティアを積極的に推奨するため開講され、子どもと関わる上で必要となる知識や技術についての講義・演習とボランティア実践（3回）による授業内容で構成されていた。なお、本調査は、対象学生の省察力の変化を縦断的に調査することを目的とし記名式とした。

3. 調査仮説

調査を行うにあたって、次の仮説を立てた。1点目は、子どもと関わる経験を多く蓄積している高学年の学生がより高い省察力をもつというものであった。2点目は、子どもと関わるボランティアについての授業は、学生の省察力を向上させる要因となるというものであ

った。3点目は、エピソード記述力は省察力と関係するというものであった。

4. 調査内容

調査票は、①回答者について、②保育者の省察に関する項目、③レジリエンスに関する項目、④保育実習に関する不安の4点で構成されていた。本研究では、②保育者の省察に関する項目を分析対象とした。保育者の省察に関する項目は、杉村・朴・若林(2009)の保育者省察尺度をもとにした。保育者省察尺度は、①保育者自身に関する省察(12項目)、②子どもに関する省察(12項目)、③他者をとおした省察(12項目)の3下位尺度、計36項目より構成されていた。回答は、「まれにある(1点)」、「たまにある(2点)」、「ときどきある(3点)」、「よくある(4点)」、「いつもある(5点)」の5件法で評定を求めた。

5. 分析方法

本研究においては、保育者を目指す学生における省察の因子構造を検討し、学生の省察力に関わる要因を検討するために、以下の3つの分析を行った。なお、分析には、IBM SPSS Statistics 22を使用した。

(1) 保育者を目指す学生における省察尺度の因子分析

保育者を目指す学生における省察の因子構造を検討するため、因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。杉村ら(2009)は、省察尺度における3つの側面(保育者自身、子ども、他者)をもとに評価しており、本研究においても評価側面ごとに因子分析を行った。因子数は、固有値、累積寄与率、スクリー・プロットの傾きの形状から総合的に判断した。尺度の信頼性は、Cronbachの α 係数を用いて検討した。下位尺度の関連性は、ピアソンの積率相関係数により求めた。

(2) 各下位尺度得点の学年別比較

因子分析の結果をもとに、各下位尺度得点の学年別(1、2、3学年)比較を行うため、各下位尺度得点の平均値に要因(学年)の一元配置分散分析を行った。

(3) 1年生における授業前後の省察力の比較

1年生を対象として、授業前後の省察に関する下位尺度得点を検討するため、対応のある t 検定を行った。また、授業後半に計画されていたボランティア実践(3回)におけるエピソード記述と授業後の省察力との関連を検討するため、各下位尺度得点の平均値に1要因(エピソード記述評価得点)の一元配置分散分析を行った。なお、エピソード記述評価得点は、元幼稚園園長の経験者である大学講師の評価をもとにした。エピソード記述は、①子どもの表情や行動・つぶやきなどから自分なりの理解が記述され、それに対しての自分の行動(かかわり方や思い・意図)が記述されているか、②子どもの行動と自分のかかわりによる子どもの変化から、考察や反省が一貫してなされているか、③その他(エピソード記述量や文章表現について最低基準を満たしているか)を基準として総合的に評価され、

3段階で得点化された（高群 17名、中群 24名、低群 7名）。

6. 倫理的配慮

調査対象者には、調査票の中で本調査の目的を述べ、調査結果は機械的・統計的に処理し、個人が特定されることはないなど個人情報の保護について説明を記した。本調査は個人の意思を尊重し、答えたくない項目は、無回答で提出して構わないことを記し、調査の回答を持って同意することとした。

Ⅲ. 結果

1. 調査回答者の概要

保育者を目指す大学生 149名を対象に調査を行い、148名（男性 30名、女性 118名）から回答を得た（回収率 99.33%）。回答者 148名のうち、保育者の省察に関する項目全てに回答の得られた 128名（男性 26名、女性 102名）を分析対象とした（有効回答率 86.49%）。回答者の学年の内訳は、1年生 48名（男性 12名、女性 36名）、2年生 47名（男性 7名、女性 40名）、3年生 33名（男性 7名、女性 26名）であった。

学年による子どもと関わる経験の違いとして、1年生は、調査時点で夏季休暇中に 5回のボランティアを経験していた。2年生は、1年次より継続してボランティアを実施しており、調査時点で 9回以上のボランティアを経験していた。3年生は、入学後からのボランティア実践に加え、2回の保育実習（2014年 2月に保育所実習、2015年 8~9月に施設実習）を経験していた。

2. 保育者省察尺度の探索的因子分析

(1) 保育者自身に関する省察尺度

保育者自身に関する省察尺度に対して、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果、固有値の減衰状況と累積寄与率、さらに因子の解釈可能性から、2因子構造が妥当であると判断し、2因子 12項目を抽出した（表 1）。第 2因子までの累積寄与率は、51.13%であった。第 1因子は 8項目からなり、第 1因子に負荷量の高い項目は、子どもに何か言う前後において、「自分の言動や態度」「自分の感情」を意識することや適切かどうか考えるという項目であった。これらの項目は、実践中の自己の保育に関する省察であったため「自己注意」と命名した。第 2因子は 4項目からなり、第 2因子に負荷量の高い項目は、「自分の保育の方針」や「保育者としての信念」「子どもを保育するということ」「保育者としての自分の長所・短所」という項目であった。これらの項目は、比較的長期の自己の保育に関する省察であったため、「保育観」と命名した。

杉村ら（2009）の研究では、保育者自身に関する省察は「自己考慮」と「自己注意」の 2因子で構成されていた。第 1因子の「自己考慮」は分析評価に関わる二次的省察、洞察・

抽象化に関わる三次的省察で構成され、第2因子の「自己注意」は知覚に関わる一次的省察と二次的省察、三次的省察で構成されていた。本研究では、「自己注意」（一次的省察と二次的省察で構成）と「保育観」（三次的省察で構成）で構成されていた。

表1 保育者自身に関する省察尺度の因子分析結果

レベル	項目	因子		共通性
		F1	F2	
2	子どもに何か伝える前に、自分の言動や態度を意識することがある	.685	-.045	.446
1	子どもと話すとき、自分の言動や態度を意識することがある	.669	-.045	.425
2	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	.632	.045	.426
2	子どもに何か言う前に、自分の言動の影響を考慮することがある	.622	-.028	.373
1	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	.595	-.049	.332
2	子どもに何か言った後、そのときの自分の感情について考えることがある	.580	.030	.352
1	保育において自分の振る舞いに目を向けることがある	.562	.120	.386
1	子どもに対する自分の言動に気をつけることがある	.510	-.021	.251
3	自分の保育の方針を振り返り改善すべきところを考えることがある	-.043	.807	.624
3	保育者としての信念について考えることがある	-.053	.728	.501
3	「子どもを保育する」とはどういうことか考えることがある	.135	.696	.581
3	保育者として自分の長所・短所を考えることがある	-.042	.600	.340
初期の固有値		4.216	1.919	
初期の寄与率 (%)		35.133	15.994	
初期の累積寄与率 (%)		35.133	51.127	
		因子間相関	F1	F2
		F1	1.000	.415
		F2	.415	1.000

F1：自己注意、F2：保育観

注) レベルの数値は、杉村ら（2009）の研究で項目作成時に想定された省察のレベルを示す。

(2) 子どもに関する省察尺度

子どもに関する省察尺度に対して、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果、固有値の減衰状況と累積寄与率から、2因子構造が妥当であると判断した。2因子解を指定した因子分析を行う作業で、因子負荷量が.40以下の項目や複数の因子に負荷量が高い項目は除外し、2因子11項目を抽出した（表2）。除外された項目は、「子どもにとって、将来何が必要か考えながら育てている」の1項目であった。第2因子までの累積寄与率は、52.28%であった。

第1因子は9項目からなり、第1因子に負荷量の高い項目は、子どもと話しているときや一緒にいるとき、「子どもの表情や態度」、「子どもの行動」、「子どもの言動」に注意を向けることや気にかけるという項目であった。その他、子どもの普段の行動から「子どもの長所・短所」を考える、「子どもがどう変わってきたか」を考えるなど子どもを分析する項目、「子どもの行動や態度の予測」や「子どものこれからの成長を考える」、子どもと話す前後に「子どもの受けとめ方」について考えるという項目であった。これらの項目は、実践中・実践後における子どもを観察する力に関係していたため、「子ども観察力」と命名した。第2因子は2項目からなり、第2因子に負荷量の高い項目は、「子どもに関する長期的見通し」や『子ども』の本質について考えるという項目であった。これらの項目は、比

較的抽象度の高い子どもに関する省察であったため、「子ども理解力」と命名した。

杉村ら（2009）の研究では、子どもに関する省察は「子ども分析」と「子ども察知」の2因子で構成されていた。第1因子の「子ども分析」は分析評価に関わる二次的省察、洞察・抽象化に関わる三次的省察で構成され、第2因子の「子ども察知」は知覚に関わる一次的省察と二次的省察で構成されていた。本研究では、「子ども観察力」（一次的省察と二次的省察、三次的省察で構成）と「子ども理解力」（三次的省察で構成）で構成されていた。

表2 子どもに関する省察尺度の因子分析結果

レベル	項目	因子		共通性	
		F1	F2		
1	子どもと話しているとき、子どもの表情や態度に注意することがある	.740	-.147	.462	
1	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	.657	-.177	.349	
3	子どもの普段の行動から、子どもの長所・短所を考えることがある	.575	.090	.389	
2	子どもがどう変わってきたか考えることがある	.555	.084	.360	
2	あらかじめ子どもの行動や態度を予測しておくことがある	.542	.124	.375	
1	子どもの言動に気をつけている	.534	.028	.301	
3	子どもと話した後、子どもがどのように受けとめたか考えることがある	.493	.226	.403	
3	子どものこれからの成長について考えることがある	.461	.207	.349	
2	子どもと話す前に、子どもの受けとめ方について考えることがある	.448	.306	.429	
3	子どもに関する長期的見通しについて考えることがある	-.218	1.088	.999	
3	保育の出来事から「子ども」の本質について考えることがある	.310	.468	.457	
	初期の固有値	4.468	1.282		
	初期の寄与率（%）	40.618	11.658		
	初期の累積寄与率（%）	40.618	52.276		
		因子間相関	F1	F2	
		F1	1.000	.491	
		F2	.491	1.000	

F1：子ども観察力、F2：子ども理解力

注）レベルの数値は、杉村ら（2009）の研究で項目作成時に想定された省察のレベルを示す。

（3）他者をとおした省察尺度

他者をとおした省察尺度に対して、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果、固有値 1.0 以上で、スクリー・プロットの傾きの形状、さらに因子の解釈可能性から、3 因子構造が妥当であると判断した。3 因子解を指定した因子分析を行う作業で、因子負荷量が.40 以下の項目や複数の因子に負荷量が高い項目、共通性が.20 以下の項目は除外し、3 因子 10 項目を抽出した（表 3）。除外された項目は、「他の人と保育の話をして、自分の保育の方針を改めることがある」「教科書や子育てに関する本や雑誌を読み、自分の保育観に照らし合せることがある」の 2 項目であった。第 3 因子までの累積寄与率は、66.59%であった。

第 1 因子は 5 項目からなり、第 1 因子に負荷量の高い項目は、他のクラスの子ども達や他人と話をすることで、「自分が担当している子どもの特徴に気づく」や「保育に関する疑問が解決する」という項目であった。その他、「他のクラスの子ども達と保育者が話す様子」など子どもと保育者の関わりを注意深く見るとい項目があった。これらの項目は、他者

をとおして情報収集し利用しようとするものであり、「他者情報利用」と命名した。第2因子は3項目からなり、第2因子に負荷量の高い項目は、「他の保育者が担当している子どもの言動」や「他の人が子どもにどのように接しているか」、「他の保育者の子どもに対する話し方」を注意深く見るというものであった。これらの項目は、他者をとおして情報収集しようとするものであり、「他者情報収集」と命名した。第3因子は2項目からなり、第3因子に負荷量の高い項目は、「いろいろな話を聞いて、自分の保育観を見直す」、「他の人の保育を見て、今の自分の保育に必要なことに気づく」という項目であった。これらの項目は、他者をとおして自己考慮しようとするものであり、「自己考慮」と命名した。

杉村ら(2009)の研究では、他者をとおした省察は「他者情報利用」と「他者情報収集」の2因子で構成されていた。第1因子の「他者情報利用」は分析評価に関わる二次的省察で構成され、第2因子の「他者情報収集」は知覚に関わる一次的省察で構成されるとし、この2つの側面が区別されるとしていた。本研究では、「他者情報利用」(二次的省察と一次的省察で構成)と「他者情報収集」(一次的省察で構成)に加えて、「自己考慮」(二次的省察で構成)の3因子で構成されていた。杉村ら(2009)の研究に対して、本研究では「他者情報利用」の因子に、「他のクラスの子も達と保育者が話す様子を注意深く見ることがある」と「他の保育者が担当している子どもの言動を注意深く見ることがある」の2つの一次的省察に関わる項目が追加された。

表3 他者をとおした省察尺度の因子分析結果

レベル	項目	因子			共通性
		F1	F2	F3	
2	他のクラスの子も達と話をすることで、自分が担当している子どもの特徴に気づくことがある	.830	-.186	.030	.572
2	他人と子どもの話をすることで、自分が担当している子どもの特徴に気づくことがある	.751	-.018	.045	.580
1	他のクラスの子も達と保育者が話す様子を注意深くみることがある	.706	.123	-.051	.575
2	他の人と話しているうちに、保育に関する疑問が解決することがある	.570	.031	.118	.420
1	他のクラスの子もが保育者とかわる様子を注意深く見ることがある	.529	.248	-.103	.429
1	他の保育者が担当している子どもの言動を注意深く見ることがある	.012	.791	.007	.640
1	他の人が子どもにどのように接しているか注意深く見ることがある	-.087	.779	-.003	.539
1	他の保育者の子どもに対する話し方に注意することがある	.100	.531	.068	.390
2	いろいろな話を聞いて、自分の保育観を見直すことがある	-.052	.029	1.009	.999
2	他の人の保育を見て、今の自分の保育に必要なことに気づくことがある	.131	.003	.528	.580
初期の固有値		4.199	1.294	1.166	
初期の寄与率 (%)		41.986	12.943	11.662	
初期の累積寄与率 (%)		41.986	54.929	66.591	
		因子	F1	F2	F3
		F1	1.000	.547	.425
		F2	.547	1.000	.403
		F3	.425	.403	1.000

F1：他者情報利用、F2：他者情報収集力、F3：自己考慮

注) レベルの数値は、杉村ら(2009)の研究で項目作成時に想定された省察のレベルを示す。

(4) 各下位尺度の得点

各下位尺度について、下位尺度得点を算出した。下位尺度得点の平均値、標準偏差は表4に示す。また、 α 係数は、全因子において0.70以上の値であり、内的整合性が認められた。

表 4 各下位尺度の α 係数ならびに下位尺度得点の平均値、標準偏差

	項目数	α 係数	平均値	SD
自己注意	8	.821	3.50	0.58
保育観	4	.795	2.83	0.79
子ども観察力	9	.833	3.39	0.59
子ども理解力	2	.714	2.48	0.82
他者情報利用	5	.829	3.03	0.75
他者情報収集	3	.744	3.46	0.82
自己考慮	2	.733	3.52	0.79

(5) 保育者を目指す学生における省察尺度の関連性の検討

学生における省察の 3 つの尺度間（保育者自身、子ども、他者）の関連性を検討するため、ピアソンの積率相関係数を求めた（表 5）。その結果、各因子において、弱い相関から中程度の相関が認められた。

保育者自身に関する省察では、「自己注意」が「子ども観察力」と中程度の相関がみられた。また、「保育観」は「子ども観察力」「子ども理解力」「他者情報利用」と中程度の相関を示し、比較的相関が高かった。子どもに関する省察では、「子ども観察力」は、全ての下位尺度と中程度の相関がみられた。また、「子ども理解力」は「子ども観察力」「保育観」「他者情報利用」と中程度の相関がみられた。他者をとおした省察について、「他者情報利用」は「自己注意」を除く下位尺度と中程度の相関を示した。一方、「他者情報収集」は「他者情報利用」「子ども観察力」とは中程度の相関を示したが、その他の下位尺度とは弱い相関にあった。

省察のレベルが高次な「保育観」「子ども理解力」で中程度の相関がみられ、比較的強い相関であった。低次の省察（一次的省察）で構成された「他者情報収集」は、同じ省察対象の「他者情報利用」とは中程度の相関であったが、それ以外とは弱い相関にあった。また、全体の半分の項目が低次の省察で構成された「自己注意」についても、「子ども観察力」とは中程度の相関がみられたが、それ以外とは弱い相関にあった。

表 5 保育者を目指す学生における省察的評価尺度間の相関

	自己注意	保育観	子ども観察力	子ども理解力	他者情報利用	他者情報収集	自己考慮
自己注意	1	.339**	.474**	.351**	.330**	.272**	.263**
保育観		1	.461**	.521**	.410**	.313**	.302**
子ども観察力			1	.536**	.591**	.447**	.430**
子ども理解力				1	.464**	.278**	.224*
他者情報利用					1	.476**	.403**
他者情報収集						1	.352**
自己考慮							1

注) 網掛け部分は、中程度の相関 ($\pm 0.4 \sim \pm 0.7$) を示す。

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

3. 省察力の学年別比較

各下位尺度得点の学年別比較では、全ての尺度において学年による有意な差は認められ

なかった。学年による下位尺度得点の平均値、標準偏差を表6に示す。学年別の平均値では、「他者情報利用」を除く全ての下位尺度で1年生の数値が最も高かった。平均値で比較すると、「自己注意」「保育観」「子ども観察力」「子ども理解力」「他者情報収集」の5つでは、1年生が最も高く、次いで3年生、最も平均値が低かった学年は2年生であった。

表6 学年による下位尺度得点の平均値、標準偏差

	1年 (N=48)		2年 (N=47)		3年 (N=33)	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
自己注意	3.59	0.58	3.42	0.59	3.48	0.55
保育観	2.96	0.72	2.70	0.89	2.83	0.73
子ども観察力	3.52	0.59	3.25	0.61	3.39	0.55
子ども理解力	2.61	0.88	2.37	0.76	2.44	0.82
他者情報利用	3.08	0.80	2.88	0.68	3.16	0.76
他者情報収集	3.64	0.93	3.31	0.79	3.40	0.65
自己考慮	3.57	0.80	3.50	0.83	3.47	0.76

4. 1年生における省察力の分析

(1) 授業前後の省察力の比較

1年次後期に実施される「ボランティア入門」の授業前後における省察力を比較するため、授業前後の下位尺度得点で対応のある t 検定を行った。なお、授業後の調査で欠損値があった場合は、分析ごとに除外して行った。その結果、省察に関わる下位尺度の中で、「自己注意」($t(46) = -3.71, p < .01$)、「保育観」($t(46) = -2.44, p < .05$)、「子ども観察力」($t(44) = -3.31, p < .01$)、「子ども理解力」($t(44) = -3.41, p < .01$)、「他者情報利用」($t(43) = -3.30, p < .01$)の5つにおいて得点の有意な上昇した。他の「他者情報収集」と「自己考慮」の2つについては、得点の上昇は認められなかった。授業前後における各下位尺度得点の平均値、標準偏差を表7に示す。

表7 授業前後における省察力の変化

	N	Pre		Post		t	p
		平均値	SD	平均値	SD		
自己注意	47	3.56	0.58	3.89	0.52	-3.710	.001
保育観	47	2.95	0.58	3.12	0.52	-2.441	.019
子ども観察力	45	3.49	0.60	3.74	0.47	-3.309	.002
子ども理解力	45	2.59	0.88	3.11	0.82	-3.409	.001
他者情報利用	44	3.06	0.80	3.45	0.62	-3.304	.002
他者情報収集	44	3.64	0.93	3.68	0.74	-.296	.769
自己考慮	44	3.55	0.82	3.61	0.75	-.467	.643

(2) 省察力のエピソード記述評価得点による比較

ボランティア実践(3回)におけるエピソード記述と授業後の省察力との関連を検討するため、各下位尺度得点の平均値に1要因(エピソード記述評価得点)の一元配置分散分析

を行った。なお、授業後の調査で欠損値があった場合は、分析ごとに除外して行った。その結果、エピソード記述評価得点による下位尺度得点の比較では、全ての尺度においてエピソード記述評価得点による有意な差は認められなかった。下位尺度得点のエピソード記述評価得点による平均値、標準偏差を表 8 に示す。エピソード記述評価得点別の平均値では、「保育観」と「他者情報収集」を除く全ての下位尺度で「低群」の数値が最も高かった。平均値で比較すると、「自己注意」「子ども観察力」「他者情報利用」の 3 つでは、「低群」が最も高く、次いで「中群」、最も平均値が低かった群は「高群」であった。

表 8 下位尺度得点のエピソード記述得点による平均値、標準偏差

	N	高群 (N=14)		中群 (N=25)		低群 (N=7)	
		平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
自己注意	47	3.810	0.520	3.870	0.580	4.110	0.320
保育観	47	3.360	0.780	3.050	0.760	3.290	0.670
子ども観察力	45	3.640	0.490	3.780	0.440	3.890	0.520
子ども理解力	45	3.140	0.910	3.070	0.790	3.360	0.750
他者情報利用	44	3.490	0.450	3.350	0.720	3.770	0.460
他者情報収集	44	3.500	0.640	3.790	0.720	3.670	1.050
自己考慮	44	3.540	0.540	3.500	0.830	4.250	0.520

IV. 考察

1. 保育者を目指す学生における省察の因子構造について

本研究は、杉村ら（2009）の保育者省察尺度を用いて保育者を目指す学生の因子構造を明らかにすることで学生の省察力の特徴を目的とした。省察尺度 36 項目について探索的因子分析をおこなった結果、保育者自身に関する省察では 2 因子 12 項目（「自己注意」「保育観」）、子どもに関する省察では 2 因子 11 項目（「子ども観察力」「子ども理解力」）、他者をとおした省察では 3 因子 10 項目（「他者情報利用」「他者情報収集」「自己考慮」）による因子構造が見出された。3 つの尺度間（保育者、子ども、他者）の関連性についてピアソンの積率相関係数を求めたところ、全ての項目に弱い相関から中程度の相関が認められた。

杉村ら（2009）の研究では、下位尺度間の相関では、省察のレベルが高次なもの同士では比較的強い相関がみられ、省察のレベルが低次のもの同士では弱い相関であった。本研究においても、高次の省察レベル同士では相関が比較的強く、低次の省察レベル同士では弱い相関を示す傾向にあった。この結果から、杉村ら（2009）の指摘にあるように、「行為についての省察」レベル（二次的省察、三次的省察）では、省察の対象に関わらず相互に関連しており、「行為の中の省察」レベル（一次的省察）では、省察の対象ごとに独立して行われる傾向が示唆される。

また、杉村ら（2009）の研究では、省察の対象が同じもの同士では異なるレベルの相関が比較的強く、省察対象が異なる場合は異なるレベル間の相関は全体的に弱いという結果を示し、省察対象が異なる場合には、「行為の中の省察」と「行為についての省察」は別々

に行われる傾向にあると指摘していた。一方、本研究では、省察対象が異なる場合でも、異なるレベル間で中程度の相関を示す場合がみられ、学生においては、対象の違いにかかわらず「行為の中の省察」と「行為についての省察」とは関連して行われることが示唆される結果であった。この結果について、養成段階の学生では、省察対象の区別を意識することなく省察を行っている可能性がある。また、本研究では、音山ら（2013, 2014）や利根川ら（2013）の養成校の2年生を対象とした研究とは異なり、1年生や3年生も含めた研究となっている。このことが、先行研究とは異なる因子構造となったとも考えられる。

2. 保育者自身に関する省察

保育者自身に関する省察尺度については、杉村ら（2009）の研究では、「自己考慮」と「自己注意」の2因子で構成されていた。第1因子の「自己考慮」は二次的省察と三次的省察で構成され、第2因子の「自己注意」は一次的省察と二次的省察、三次的省察で構成されていた。一方、本研究では、「自己注意」（一次的省察と二次的省察で構成）と「保育観」（三次的省察で構成）で構成されるという結果になった。学生を対象とした本研究においては、一次的省察と二次的省察に対して、洞察・抽象化の三次的省察が区別される結果となった。この結果から、学生は子どもの今に着目して自分自身の行動を省察し、子どもと関わっているという特徴が考察される。これは、岡本ら（2015）による市の公立保育所の保育者を対象とした研究と類似する結果であった。「保育観」は三次的省察から構成されており、学生が自分の経験や体験をもとに自身の振り返りをしていることが示唆される。また、保育者自身に関する省察では、「自己注意」が「子ども観察力」と中程度の相関を示した。そして、「保育観」と「子ども観察力」「子ども理解力」「他者情報利用」が中程度の相関を示していた。この結果から、目の前の子どもの姿にもとづく自分自身の省察は、子どもを観察する力ともつながっていることが考察される。また、抽象度の高い「保育観」は、子どもに関する省察や他者から収集した情報を利用する力と関わり合い形成されていると考えられる。

3. 子どもに関する省察

子どもに関する省察については、杉村ら（2009）の研究では、「子ども分析」と「子ども察知」の2因子で構成されていた。第1因子の「子ども分析」は二次的省察と三次的省察で構成され、第2因子の「子ども察知」は一次的省察と二次的省察で構成されていた。本研究では、「子ども観察力」（一次的省察と二次的省察、三次的省察で構成）と「子ども理解力」（三次的省察で構成）で構成されていた。学生を対象とした本研究においては、「子ども観察力」は異なる3つのレベルの省察で構成されており、学生にとっては省察レベルの違いは意識化されず同一のレベルで捉えていた可能性がある。「子ども理解力」は三次的省察で構成されており、学生が、今までの経験をもとに子どもを理解しようとしているこ

とが考察される。一方で、このことは、学生が子どもの今の姿を見ずに、経験をもとに子どもを理解してしているとも捉えられる。「子ども理解力」は「子ども観察力」「保育観」「他者情報利用」と中程度の相関がみられた。このことから、学生が子どもを理解する力は、目の前にいる子どもを観察する力や保育観、他者から収集した情報の利用とも関わり合っていることが示唆される。また、「子ども観察力」は全ての下位尺度と中程度の相関がみられた。このことから、子どもを観察する力は、異なる省察レベルや異なる省察の対象と相互に関連し合っていると考察される。

4. 他者をとおした省察

他者をとおした省察については、杉村ら（2009）の研究では、「他者情報利用」（一次的省察）と「他者情報収集」（二次的省察）の 2 因子で構成されていた。本研究では、「他者情報利用」（二次的省察と一次的省察で構成）と「他者情報収集」（一次的省察で構成）に加えて、「自己考慮」（二次的省察で構成）の 3 因子で構成されていた。学生を対象とした研究においても、情報の利用と収集という 2 側面で因子解釈が可能であり、一次的省察と二次的省察で区別されるという点からは、おおむね同様の因子構造にあると考察される。一方、「他者情報利用」では省察のレベルで因子が明確に区別されず、他者の情報を分析・評価する視点と外的情報に対する知覚が連動していると考えられる。学生の段階では、省察のレベルは区別されずに他者の情報を捉えている可能性がある。また、「他者情報収集」は「他者情報利用」「子ども観察力」とは中程度の相関を示したが、その他の下位尺度とは弱い相関にあった。この結果は、保育者を対象とした杉村ら（2009）の研究結果からの指摘にもあるように、学生が他者から情報を収集し、それを利用しようと試みるが、収集した情報を自分自身や子どもに関する省察に利用していない可能性がある。

5. 省察力に関わる要因

本研究では、学生の省察力に関わる要因として学年、授業効果、エピソード記述力に着目して分析を行った。その結果をもとに、次に省察力に関わる要因について考察する。

(1) 子どもと関わる経験と省察力

学年別比較では、全ての下位尺度において有意な差が認められなかった。本研究では、省察力に関わる要因として、子どもと関わる経験が蓄積される中で省察力が高まると仮説を立てていたが、それは否定される結果となった。この結果から、子どもと関わる経験の量的な問題より、子どもと関わる経験を通しての学びの質が問われていることが分かる。現場での学びの質は、そこで子どもや職員との人間関係、保育環境や保育内容とも関わってくるだろう。また、学年別の有意差は認められなかったが、学年別の下位尺度得点の平均値からは 1 年生が最も高い値を示していた。これについては、学年が上がる中で自己認識が高まることや、学生自身の要求水準が高まり、結果として自己評価が厳しくなり省

察力が低下するということも考えられる。吉村ら（1997）は、保育者の成長を経験年数や時間に依存する考え方を批判的に検討し、「保育者の経験を量的に把握し評価するのではなく、一人ひとりの現時点での経験の質を問う視点」に立つことが必要であると述べている。今回の結果からも、子どもと関わる経験の量を問うのではなく、個々の経験の質を重視した養成教育が重要であると考ええる。

（2）授業の受講と省察力

ボランティアに関わる授業の受講前後における調査結果から、省察に関わる下位尺度得点が有意に上昇するという結果が得られた。得点が有意に上昇した項目は、「自己注意」「保育観」「子ども観察力」「子ども理解力」「他者情報利用」であった。これは、1年次後期に開講される「子どもボランティア入門」の授業科目が、学生の省察力の向上に寄与することが示唆される結果である。授業効果の要因としては、次のことが考えられる。後期の「子どもボランティア入門」の授業では子どもと関わる上での知識・技術に関する講義・演習を授業内容として組み込むことで、授業前のボランティア時よりも子どもと関わることへの意識が高まったことが授業効果の要因として考えられる。

一方、今回の結果では、「他者情報収集」「自己考慮」については授業前後で得点の有意な上昇は認められなかった。この結果については、限られた授業回数やボランティア経験では、他者との交流により情報を収集し、自分の保育を振り返ることの難しさがあると考察される。また、先行研究（音山ら, 2014）では、この省察尺度は、情報収集の側面と情報をもとに自己の保育の省察に利用する側面とを明確に区別できる点から、対話による気づきや洞察を確認する上で意義があるとしている。本研究では、授業前後の省察力の変化に着目した分析を行ったが、他の研究（音山ら, 2014；利根川ら, 2015）で実施しているような他者との対話による省察力の比較は分析の対象としてこなかった。このことが、授業前後の得点において、「他者情報収集」「自己考慮」の得点に有意な上昇がみられなかった要因とも考えられる。今後は、ワールド・カフェなど他者との対話による授業展開が学生の省察力にどのような影響を与えるかについても検討していく必要があるといえる。以上のように、今回の結果からは、どのような授業内容やボランティア内容が、省察力に関わる要因となったかは明らかになっていない。さらに、今回の研究では授業前後で下位尺度得点を比較したが、授業による効果がその後の大学生活においてどのように変化するかを検証が必要である。特に、学年別比較においては、1年生に対して2, 3年生の下位尺度得点が下回る結果となった。個人内での省察尺度の因子構造や下位尺度得点の変化を縦断的に調査し、省察に関する学生の自己評価について詳細に検討していく必要がある。それにより、省察に関わる要因を明らかにし、質の高い保育者の養成に向けて養成校が取り組むべき課題を提起していくことが今後の課題である。

（3）エピソード記述力と省察力

エピソード記述力と省察力の関連について分析したが、今回の研究では全ての下位尺度

において有意な差は認められなかった。今回の結果からは、エピソード記述力と省察力との関係は明らかにならなかった。また、エピソード記述力の評価得点が低い群において省察の下位尺度得点が高いという結果が示され、エピソード記述と省察力は関係するという仮説とは反する結果となった。一方、エピソード記述をとおして自身の実践を振り返り反省をする学生ほど、自己評価は厳しく得点の伸びがみられなかったとも考察できる。今回の結果からは検証することができなかったが、今後エピソード記述力による省察力と自己評価の関係については更に検討が必要である。また、エピソード記述を用いた養成教育では、記述のみで終わらず、それをもとに他者と対話することも重要な視点であろう。鯨岡（2007）が指摘するように、エピソードとして記述される出来事は保育者が心揺さぶられた内容である。今後、子どもと関わる経験が積み重なる中で、心が揺さぶられる出来事が増え、エピソード記述力は高まることも考えられる。一方、経験の積み重ねのみでなく、その出来事を捉える力はどうのように身についていくのかについても養成教育との関わりから検討が必要であろう。最後に、エピソード記述は、自己の実践を振り返る一つの手段であり、目的ではない。浜口（1999）が指摘するように、エピソード記述は書いて終わるのではなく、書くことにより実践を振り返り、次の実践を高めていく手立てである必要がある。今後は、養成教育の課題を明らかにするためにも、学生のエピソード記述力と省察力との関係について縦断的な研究を積み重ねていくことが課題として挙げられる。

謝辞

調査にご協力いただきました学生の皆様、大学関係者の皆様に感謝いたします。

引用文献

- 後藤範子（2011）. 4年制大学における保育士養成教育と資質向上に関する一考察. 東京家政大学紀要, 51, 23-30.
- 浜口順子（1999）. 保育実践研究における省察的理解の過程. 津守真・本田和子・松井とし・浜口順子（共著）. 人間現象としての保育研究 増補版. 光生館. 155-191.
- 本間栄治（2012）. 保育の質に関する保育士の意識の実態—A市内における保育士へのアンケート調査を通して—. 保育学研究, 50(2), 102-111.
- 一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会編著（2014）. 平成25年度専門委員会課題研究報告書「保育者の専門性についての調査」—養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み—（第2報）. 一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会編著（2013）. 平成24年度専門委員会課題研究報告書「保育者の専門性についての調査」—養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み—. 一般社団法人全国保育士養成協議会.

士養成協議会.

鯨岡峻・鯨岡和子 (2007). 保育のためのエピソード記述入門. ミネルヴァ書房. 15-16.

鯨岡峻 (2005). エピソード記述入門. 東京大学出版会.

宮内克代 (2008). 保育士の専門性を構成する要因の検討. 埼玉学園大学紀要, 8, 91-98.

中平絢子・馬場訓子・高橋敏之 (2013). 保育所における保育士の資質の問題点と課題. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 3, 52-60.

岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春 (2009). 「エピソード記述」による保育実践の省察. 学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 37, 229-237.

岡本浄実・尼崎光洋 (2015). 保育者の省察尺度の開発. 地域政策学ジャーナル, 4(2), 27-38.

大津泰子 (2010). 保育士の専門性を高めるための課題—保育士養成の動向から. 近畿大学九州短期大学紀要, 40, 13-26.

音山若穂・利根川智子・三浦主博・井上孝之・織田栄子 (2013). 学生を対象とした保育者省察尺度の構造的妥当性の検討. 日本教育心理学会第55回総会, 378.

音山若穂・利根川智子・三浦主博・織田栄子・井上孝之 (2014). 学生を対象とした保育者省察尺度の構造的妥当性の検討 (2). 日本教育心理学会第56回総会, 736.

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・三輪健二監訳 (2007). 省察的実践家とは何か—プロフェッショナルの行為と思考. 鳳出版)

杉村信一郎・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.

杉村信一郎・朴信永・若林紀乃 (2007). 保育省察尺度に関する探索的研究(1) —保育現場における反省的实践—. 幼年教育研究年報, 29, 5-12.

杉村信一郎・朴信永・若林紀乃 (2006). 保育者省察尺度に関する探索的研究 (2) —省察の3層モデルによる検討—. 広島大学心理学研究, 6, 175-182.

利根川智子・音山若穂・三浦主博・井上孝之・織田栄子・上村祐樹 (2015). 保育者養成における学生の省察力育成の試み (1) —AIミニ・インタビュー—. 日本教育心理学会第57回総会, 626.

利根川智子・音山若穂・和田明人・三浦主博・井上孝之・滝田良子・上村祐樹 (2013). 保育者省察尺度の妥当性検討についての一研究. 会津大学短期大学研究年報, 70, 36-49.

津守真 (1998). 保育者としての教師. 佐伯胖他 (編集). 岩波講座現代の教育 第6巻 教師像の再構築. 岩波書店, 147-168.

津守真 (1989). 保育の一日とその周辺. フレーベル館, 76-78.

吉村香・吉岡晶子・岩上節子・田代和美 (1997). 保育者の成長における実践と省察. 保育学研究, 35(2), 68-75.