保育系実習用予期せぬ現実尺度の作成

松田 侑子¹ 弘前大学 設楽 紗英子² 作新学院大学 濱田 祥子³ 広島大学

Development of the unexpected reality scale for childcare training

Yuko Matsuda (Hirosaki University), Saeko Shitara (Sakushin Gakuin University),
and Shoko Hamada (Hiroshima University)

This study aimed to develop a scale for unexpected reality for childcare training (Study 1) and examine the change and influence it exerts on the efficacy of preschool teachers (Study 2). In Study 1, the sample consisted of 571 university and junior college students enrolled in a childcare course. After exploratory factor analysis, four factors were extracted: “actual feelings for childcare as a field of study,” “difficulties faced during involvement with children,” “negative aspects of the childcare worker,” and “severity of work.” The study’s scale was shown to be internally consistent and valid. In Study 2, the sample consisted of 122 junior college students enrolled in a childcare course. The results showed that the high-scoring groups of each unexpected reality subscales experienced less unexpected reality in the subsequent training session. Moreover, the results of multiple regression showed that preschool teacher efficacy was predicted positively by “actual feelings for childcare as a field of study” and negatively by “difficulties faced during involvement with children.” Thus, we suggest that for effective pre- and post-guidance of childcare training, unexpected realities should be considered.

Key words: unexpected reality, preschool teacher efficacy, childcare training, scale development.

The Japanese Journal of Psychology

2016, Vol. 87, No. 4, pp. 384–394

J-STAGE Advanced published date: July 9, 2016, doi.org/10.4992/jjpsy.87.15214

近年、保育の現場への社会的なニーズが大きく変化してきており、それとともに保育の質を向上させることが期待されている。高い質の保育を維持するには、マンパワーの定着が必要となるが、全体の4分の3以上の自治体において保育士不足という回答があるなど（ポピンズ, 2011）、人的資源の供給が需要に見合っているとは言えない現状も指摘されている。こうした保育士不足をもたらす要因の1つと考えられているのが、離職の多さである。全国保育士養成協議会（2009）によると、保育士養成校を卒業し、保育職に就職した者のうち、4分の1は2年足らずで一度退職を経験

していることが明らかになっている。また、加藤・鈴木（2011）は、退職者のいた園のうち、幼稚園で63%、保育園で81%に、「在職期間3年未満の退職者」が存在していると報告している。早期離職者が多い実情を踏まえると、保育者養成校においては、職場への適応・定着ができるような人材の育成や、その指導のあり方が大きな課題となっているといえよう（水野・徳田, 2008）。

保育者養成におけるリアリティ・ショックへの着目

上述のような離職を防止する手だての1つとして、新人保育士における、リアリティ・ショックへの対応方法に注目が集まっている（厚生労働省, 2015）。リアリティ・ショック（Reality Shock: 以下RSとする）とは、Kramer（1974）が新卒看護師について、「数年間の専門教育と訓練を受け、卒業後の実社会での実践準備ができていないと感じる新卒専門職者の現象、特定のショック反応」と定義したことに始まり、特に経営学や看護学の分野で知見が積み重ねられてきた概念である。経営学の文脈でRSは、例えば「組織参入前

Correspondence concerning this article should be sent to: Yuko Matsuda, Faculty of Education, Hirosaki University, Bunkyo-cho, Hirosaki 036-8560, Japan. (E-mail: ymatsuda@hirosaki-u.ac.jp)

¹ 本研究を進めるにあたって、快くご協力下さいました学生の皆様、大田 紀子先生（山口学芸大学）、桑原 千明先生（文政大学）に、深くお礼申し上げます。

² 作新学院大学女子短期大学部

³ 現所属：比治山大学

に形成された期待が組織参入後の現実とネガティブに異なっていた場合に生じる心理現象」(Schein, 1978)と定義づけられ、他方看護学領域では、先述のKramer (1974)を起点として研究が展開してきた。近年では、看護師だけにとどまらず、教員(松永・中村・原田・石井, 2014)、臨床心理職者(遠藤・岡本, 2015)、歯科衛生士(木村・隅田・日山・福島, 2015)といった様々な専門職者へと研究が拡大している。尾形(2012)は、こうした専門職者に特有の専門職型RSの存在を指摘し、入職前の実習が入職時の期待やイメージに影響する点が特徴的であるとしている。しかし、専門職型RS研究を俯瞰すると、鍵となる実習自体やそこでの主観的な体験を扱ったものは数少ない(石崎, 2014; 伊藤, 2007)。

こうした専門職型RSは、保育者の早期離職を考える上でも有用であろう。例えば、保育系実習では現実と期待の相違を経験しながらも、「保育者になる」という意識を維持し自己効力感を高める者が、保育者として成長・適応していけるとされ(谷川, 2010a)、効力感の入職後の保育においても重要であるとされる(西坂, 2002)。従って、実習における現実と期待の相違を念頭に置いた支援の構築は、学生のキャリア形成、保育の質の向上や早期離職の防止においても必要と考えられる。

実習の効果に関する研究

RSは概して、幻滅経験とも捉えられ(佐々木, 1993)、「克服する」、「乗り越える」といった表現が用いられるなど、ネガティブなものと見なされがちである(伊藤, 2007)。しかし、早期から現場の感覚を経験させる(須藤・時本・林, 2009)といった実習の教育的ねらいを考えると、現実と期待の相違はどの学生にもある程度経験されるものと推測される。また、それが保育者としての自信や意欲に否定的に作用することがある反面(谷川, 2010a)、実際には意欲を高めるなど肯定的な作用も確かめられており(谷川, 2013)、実習で経験された現実と期待の相違による影響は、文脈によって異なると考えられている(谷川, 2010b)。

実習の効果については、特に効力感がアウトカム評価の指標として多用されており、その発端となっているのが三木・桜井(1998)の保育者効力感である。これは「保育現場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」と定義され、以降の保育者研究において広く用いられてきた。この効力感を使った保育系実習の効果に関する研究でも、実習により保育者効力感が高まることを示した研究がある一方で(三木・桜井, 1998)、現場での経験が一樣に効力感を高めるわけではないとする知見も示されている(小藺江, 2013; 森野・飯牟礼・浜崎・岡本・吉田, 2011)。このよう

な実習による影響の違いを生む要因について整理することは、実習が保育学生に与える教育的・心理的效果を考える上で非常に重要と考えられる。

実習の影響についての結果が一致しない点については、実習でどのような経験をしているのかに着目する必要があるとされており(神谷, 2009)、森野他(2011)でも、実習での経験の質により保育者効力感の変化に違いが見られるとしている。先行研究では、RSを経験する内容によって、保育者に対する認識や精神的・身体的な側面に及ぼす影響が異なること(谷川, 2010a)や、その後に辿るプロセスとして「子ども理解の発展」、「ショックからの回避」の2通りが見出されること(谷川, 2010b)が、面接調査から示されてきている。従って、どのような点で現実と期待の不一致を経験したのかを明らかにすることは、保育者効力感に実習がもたらす影響を考える上で重要であると考えられる。

RS研究の課題

最近のRS研究では、RSの流れをストレス理論の枠組みで捉え、RSの引き金となった、ストレスサーに該当する出来事・対象を測定する尺度が作成されている(福田他, 2004; 松永他, 2014; 水田, 2004)。例えば、水田(2004)では新卒看護師の予期せぬ苦痛を6つに整理し、ストレス反応への各影響を明らかにすることで、RSからの回復への示唆が得られている。

他方、実習に関する研究では、既存の尺度における実習前後の変化を捉えたものが多く見られる。例えば、保育系実習の文脈においては、保育者効力感(神谷, 2009)、志望動機(川口・久米・高倉, 2012)が挙げられるが、こうした指標に影響をもたらした具体的な要因の検討は十分にされていない。

本研究で扱う保育系実習における現実と期待の相違

先行研究では、現実と期待の相違や、ショック症状をRSと呼ぶなど、定義において混乱も見られ、また否定的なニュアンスが強い。しかし本研究では、現実と期待の相違を実感する経験について、ネガティブな側面・影響だけではなくポジティブなものも含める点を重視するため、「予期せぬ現実」と呼ぶこととする。加えて、ここでは幼稚園実習・保育所実習を「保育系実習」とする⁴。

小川(2003)では、自己の内的な領域(例：自己の職業的な能力適性や興味)と、外的な領域(例：仕事内容、職務の遂行方法、会社のあり方)に関する知識

⁴ 保育士資格の取得には、児童福祉施設や社会福祉施設で行われる施設実習も必要であるが、幼稚園・保育所での実習とは異質の経験も多いことが予想されるため、保育系実習には含まなかった。

を両面的に獲得・増大させていく過程を「認知領域の拡大」と呼び、これが不十分なために RS が生じるとする。こうした RS を緩和する「ワクチン」として、Wanous (1980) は現実的な職務情報の事前提供 (Realistic Job Preview), つまり求職者にできる限り良い面・悪い面も含めて具体的な情報を伝えることを重視している。ここから、実習を重ねると、仕事に関する現実的な情報が得られるために「免疫」ができ、予期せぬ現実の経験は全体的に少なくなるが予想される。特に、初回の実習から予期せぬ現実の経験が多い者は、現実的な情報を知ること、以降では予期せぬ現実の経験が少なくなると考えられる。一方、初回の実習から予期せぬ現実の経験が少ない者においては、実習を通じて、予期せぬ現実の経験における変化は見られないか、更に少なくなるものと考えられる。

本研究の目的

上述の議論に基づき、本研究では保育系実習における予期せぬ現実を測定する尺度を作成し、その妥当性を検証すること (研究 1) と、初期 2 回の実習経験を通じた予期せぬ現実の変化と、予期せぬ現実が保育者効力感にもたらす影響を明らかにすること (研究 2) とする。

研究 1

ここでは、保育系実習用予期せぬ現実尺度を作成し、妥当性の検討を行う。基準関連妥当性を確認するために、保育実習におけるストレスラーを測定する実習ストレス尺度 (林, 2012) と、精神的健康調査票 (General Health Questionnaire: 以下 GHQ とする) を用いることとする。保育系実習における予期せぬ現実を多く経験するほど、実習で経験するストレスラーは増えることが予想され、また心理的・身体的な症状が多く生じると考えられる。また、実習経験の量的な多さと予期せぬ現実の関連を明らかにするために、保育系実習の回数を用いる。実習回数が多いと予期せぬ現実の経験は少なくなることが予想される。

方法

保育系実習における予期せぬ現実に関する項目作成

関東地方にある保育者養成の四年制大学 1 校もしくは短期大学 1 校に在籍し、すでに保育系実習を経験したことのある大学生計 174 名 (全て女性, 平均年齢 19.69 ± 1.52 歳) を対象に、予備調査を行った。「保育園・幼稚園の実習をする中で、「実習前に思っていたのと違うな」と感じたことはありますか? 「思ったより」につながる形で、5 つ以上挙げてください。思ったより良かった場合でも、思ったより悪かった場合でも構いません。「何が」思ったのと違っていったのか? 分かるように書いてください。」という指示の下、自

由記述による回答を求めた。得られた 948 個の記述について、幼稚園実習の経験を持つ心理学専攻の大学生 1 名、大学院生 2 名、大学教員 1 名が協議をしながら、内容の類似性が高いものを集約し 57 の小カテゴリーを編成した。続けて、4 名のうち 1 名の評定者が各カテゴリーに見出しをつけ、それを基に再度 4 名で協議した結果、「保育の仕事」、「実習中の体感」、「子どもへのイメージ」、「子どもとの関わり」、「子どもに対する保育者の関わり」といった 10 の大カテゴリーへと整理された。尺度原案は、これらを網羅する形で選定され、表現の修正を施した 66 項目となった。

調査手続き 2014 年 7—10 月に大学の授業で、無記名方式により実施した。また、フェイスシートと、調査時の口頭説明にて、本調査への参加は強制ではなく、答えたくない質問には回答しなくてもよいこと、回答しないからといって不利益を被ることは一切なく、回答自体を行いたくない場合は無記入のまま提出してもよいこと、回答内容から個人が特定されることはなく、本調査以外の目的で使用されることはないことなどを明示・明言した。

調査対象者 関東地方にある保育者養成の四年制大学 1 校・短期大学 2 校、中国地方にある保育者養成の四年制大学 1 校・短期大学 1 校で、保育系実習を経験したことのある大学生計 571 名 (女性 552 名, 男性 19 名, 平均年齢 19.38 ± 1.19 歳) である。

調査内容 調査内容は以下のとおりであった。

1. 実習の回数として、これまでに経験した幼稚園実習、保育所実習、施設実習の回数をそれぞれ尋ねた⁵。
2. 保育系実習における予期せぬ現実に関する 66 項目 5 件法である。「以下の項目について、実習中どの程度感じましたか?」という指示の下、「思ったより」に続く各項目に対して、「1: 全く感じなかった」—「5: 非常に感じた」で回答を求めた。
3. 保育所実習でのストレスを測定する実習ストレス尺度 (林, 2012) を使用した。24 項目 5 件法である。「保育技術の不足」(例: 「思ったように実習ができない」), 「保育者との人間関係」(例: 「保育者の子どもに対する態度が気になる」), 「多忙感と身体疲労」(例: 「睡眠時間が少ない」) の 3 因子で構成されている。林

⁵ 調査時点までに実施された実習 (施設実習も含む) は順に、A 短大で幼稚園実習、保育所実習、施設実習、幼稚園実習、B 短大で 1 年生は幼稚園実習のみ、2 年生は幼稚園実習、保育所実習、幼稚園実習、C 短大で保育所実習、幼稚園実習、D 大学で施設実習、保育所実習、幼稚園実習、保育所もしくは施設実習、幼稚園実習、E 大学で保育所実習のみであった。脚注 4 で述べたように、施設実習は保育系実習に含めず、本研究の分析では用いていない。いずれも直近の保育系実習から 1 ヶ月以内に回答しており、保育系実習の経験回数ごとの人数は、1 回が 194 名、2 回が 115 名、3 回が 208 名、4 回が 34 名、不明が 20 名となっている。

Table 1
保育系実習用予期せぬ現実尺度の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4
F1：保育現場の体感 ($\alpha = .79$)				
43 子どもが可愛い	.67	-.11	.08	-.01
59 保育者同士の連携が大切だ	.65	-.01	-.02	.05
54 体調管理が大切だ	.64	-.06	.10	.09
13 保育ではチームワークが重要だ	.57	.07	-.03	.03
34 保育者になりたい気持ち強い	.55	-.09	.04	-.28
61 いろいろな子どもがいる	.54	.01	.10	.09
24 体力が必要だ	.53	.10	.07	.13
3 勉強になることが多い	.49	.00	-.09	.01
9 いろいろなことをチャレンジさせてもらえる	.38	.05	-.13	-.03
25 保育者の指導が丁寧だ	.38	.07	-.26	-.08
F2：子どもとの関わりの難しさ ($\alpha = .79$)				
31 子ども同士のケンカへの対応が難しい	.09	.70	-.02	-.10
65 子どもへの声かけが難しい	.10	.65	-.05	-.01
21 子どもたちとの接し方が難しい	.10	.63	.07	-.04
33 保育実践（読み聞かせ、手遊び、ピアノなど）が難しい	.05	.55	-.11	.07
35 子どもの気持ちを理解できていない	-.12	.55	.00	-.08
37 実際に子どもを目の前にすると、いつもならうまくできることもできない	-.06	.53	.00	.05
30 実習を通じて積極的に行動できていない	-.15	.46	.07	.13
49 子どもに対して平等に関われない	-.11	.42	.15	.03
F3：保育者の否定的側面 ($\alpha = .75$)				
18 保育者の子どもへの対応が怖い	.04	.04	.77	-.04
22 保育者が行う保育が不十分だ	-.05	.05	.64	-.01
57 保育者が子どもに対して厳しい	.04	.00	.63	-.05
55 保育者が子どもをあまり見ていない	-.08	-.02	.58	.01
7 保育者同士の人間関係が悪い	-.03	-.07	.51	.05
15 保育者でもうまくできていないことがある	.17	.05	.45	-.03
F4：仕事の厳しさ ($\alpha = .86$)				
52 子どもが好きだけではやっていけない	.07	-.06	-.02	.91
32 子どもが好きだという気持ちだけではやっていけない職業だ	.04	.05	-.02	.83
固有値	2.68	4.51	2.56	1.94
寄与率	10.32	17.34	9.84	7.46
累積寄与率	10.32	27.65	37.49	44.95
因子間相関 F1		-.40	.13	.24
F2			.07	-.13
F3				.37

(2012) では、 α 係数が .81 — .89 であった。

4. 日本版 GHQ 精神健康調査票 12 項目版（中川・大坊, 2013）。回答は 4 件法で求め、採点方法は、各項目で精神的に健康とされる側に回答すると 0 点、不健康とされる側に回答すると 3 点が与えられる。つまり、得点が高いほど精神的健康度が低いことを意味す

る。尚、本研究では今現在についてではなく、実習期間中の状態に関する回答を求めた。

結果と考察

因子分析と信頼性分析 まず、66 項目について因子分析を行い、固有値の減衰率（8.68, 7.37, 3.69, 2.40,

Table 2
保育系実習における予期せぬ現実と各変数の相関分析

	保育技術の 不足	保育者との 関わり	多忙感と 身体疲労	GHQ	保育系実習 回数
保育現場の体感	.59 **	-.02	-.08	-.26 **	-.25 **
子どもとの関わりの難しさ	.43 **	.20 **	.35 **	.38 **	.08
保育者の否定的側面	.20 *	.57 **	.24 **	.22 **	.12 **
仕事の厳しさ	.28 *	.18 **	.31 **	.25 **	.10 *

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

1.93, 1.79, 1.74, ...) と因子の解釈可能性から 4 因子解と仮定した。最尤法プロマックス回転による因子分析を行い、因子負荷量が .35 未満、もしくは二重負荷を示している項目を削除した結果、26 項目が抽出された (Table 1)。第 1 因子は、現場での実践に携わることそのものや子どもに対するイメージに関する内容であることから「保育現場の体感」、第 2 因子は、実習生が子どもとの関わりにおいて困難を感じた内容であることから「子どもとの関わりの難しさ」、第 3 因子は、保育者の関わりや保育者間の関係性についてのネガティブな側面に関する内容であることから「保育者の否定的側面」、第 4 因子は、実習生が保育を子どもに対する好意的感情のみでは務まらない仕事と認識したことを表す内容であることから「仕事の厳しさ」とそれぞれ命名した。また、 α 係数を算出したところ、.75— .86 であり、一定の内的一貫性を保った尺度であることが確認された。

各変数との関連 実習ストレス尺度について、最尤法プロマックス回転による因子分析を行ったところ、オリジナルと同様の 3 因子から構成されることが確認された。二重負荷を示しているもの、因子負荷量が低いものは除き、19 項目を分析では用いることとした。基準関連妥当性を検討するため、保育系実習における予期せぬ現実と、実習ストレス及び GHQ について相関分析を行った (Table 2)。その結果、「保育現場の体感」は、「保育技術の不足」と中程度の正の相関があり、GHQ とは弱い負の相関があった ($r = .59, p < .01$; $r = -.26, p < .01$)。「子どもとの関わりの難しさ」は、「保育技術の不足」と中程度の正の相関があり、「保育者との関わり」、「多忙感と身体疲労」、GHQ との間で弱い正の相関があった ($r = .43, p < .01$; $r = .20, p < .01$; $r = .35, p < .01$; $r = .38, p < .01$)。まず、「子どもとの関わりの難しさ」は、主に保育を行う上で子どもへの接し方やスキルに関する下位尺度であるため、「保育技術の不足」との関連が比較的強かったものと考えられる。また、「多忙感と身体疲労」、GHQ との関連も相対的に高いことから、精神・身体の高側面において疲れや不調につながりやすい特徴を持つといえるだろう。「保育者の否定的側面」は、「保育者との関わり」

で中程度の正の相関があり、「保育技術の不足」、「多忙感と身体疲労」、GHQ との間に弱い正の相関が示された ($r = .57, p < .01$; $r = .20, p < .05$; $r = .24, p < .01$; $r = .22, p < .01$)。この下位尺度は、保育者に関わる中で経験する事柄であるため、「保育者との関わり」との相関が比較的高かったといえる。「仕事の厳しさ」は、「保育技術の不足」、「保育者との関わり」、「多忙感と身体疲労」、GHQ との間で弱い正の相関があった ($r = .28, p < .05$; $r = .18, p < .01$; $r = .31, p < .01$; $r = .25, p < .01$)。「子どもとの関わりの難しさ」、「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」に関しては、予想と一致する方向で結果が得られた。他方、「保育現場の体感」は他の下位尺度とは異なった傾向を示しており、異質な経験であるといえるだろう。また、弱い関連ながらも「保育現場の体感」が高い人は実習期間中の精神的健康が高いことから、「保育現場の体感」は、実習がポジティブな効果を持つ上で鍵となる可能性がある。

次に、保育系実習回数との相関係数を算出したところ、「保育現場の体感」は弱い負の相関 ($r = -.25, p < .01$)、「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」は弱い正の相関 ($r = .12, p < .01$; $r = .10, p < .05$) が示され、「子どもとの関わりの難しさ」については有意な相関が認められなかった。回を重ねるごとに予期せぬ現実の経験は少なくなっていくことが予想されたが、「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」については、実習を行うほど多くなることが示された。実習を挟んだ保育者に対するイメージの変容について、矢野・田浦 (2002) は、1 年生が母性的なイメージを「二面性を持っている (優しい・怖い)」といった指導者のイメージに変容させていくこと、2 年生が「乱暴、雑」といったマイナスイメージを指導者のイメージに変えていくことを明らかにしている。こうした知見を踏まえると、本研究における「保育者の否定的側面」の結果は、いろいろな保育者と触れあう度に、「保育者 = 優しい」だけではなく、保育者を多角的に捉えられるようになるためとも考えられる。また、長谷部 (2006) は、保育学生の進学動機について、「子どもが好きだから」、「子どもと関わる仕事がしたいから」、「子どもの世話をするのが好きだから」という理由が多く見ら

れるとしており、保育者を志望する上で「子どもとの関わり」はかなり大きな要素を占めているといえるだろう。しかし、「仕事の厳しさ」が実習を重ねるにつれ多くなるということは、保育者の仕事が「子どもが好き」という感情のみでは務まらず、発達や家庭背景を考慮した関わりや環境設定が求められる専門的な仕事として捉えられるようになったためと推測される。このように、「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」は、認知領域の拡大が生じたが故の予期せぬ現実とも考えられよう。

研究 2

ここでは、以下2点について検討する。第一に、初回実習と2回目の実習に焦点を当て、予期せぬ現実の変化について明らかにすることを目的とする⁶。これまで指摘されてきたRSの性質や現実的な職務情報の事前提供による効果を考えると、短期的には実習を重ねることで予期せぬ現実の経験は少なくなると考えられる。特に初回実習で予期せぬ現実を多く経験した者は、次の実習ではその経験が少なくなり、他方、初回で予期せぬ現実の経験が少なかった者においては変化がないか、さらにその経験が少なくなることが予想される。第二に、初回の保育系実習における予期せぬ現実がその後の保育者効力感にもたらす影響を明らかにすることを目的とする。ここでは、ごく初期の実習を取り上げることで、学生の不適応に対して予防的な、早期の援助・指導を考える上での示唆を得る。

方法

調査手続き 初めての保育系実習を終えた後の2014年10月（初回実習後）、2回目の保育系実習に行く前の2015年1月（2回目実習前）、2回目の保育系実習を終えた後の2月（2回目実習後）、の3時点で実施した。初回実習は幼稚園実習（9月、2週間）、2回目の実習は保育所実習（2月、11日間）である。フェイスシートと、各調査時の口頭説明にて、本調査への参加は強制ではなく、答えたくない質問には回答しなくてもよいこと、回答拒否によって不利益を被ることは一切なく、回答自体を行いたくない場合は無記入のまま提出してもよいこと、3回のデータを照合するために学籍番号を記入してもらうが、それ以外の目的で使用されることはないことなどを明示・明言した。

調査対象者 関東地方にある保育者養成の短期大学1校に在籍している大学1年生122名（全て女性、初回実習後時点で 18.66 ± 1.19 歳）である。このうち、初回実習後—2回目実習後の調査において、欠損値の

個数が項目数の10%を超える尺度が1つでも認められた者は分析対象から除き、最終的な分析対象者は103名（ $18.30 \pm .58$ 歳）となった。その後、得られた回答における欠損値を平均値で置換した。

調査内容 調査内容は以下のとおりであった。

1. 研究1で作成した保育系実習用予期せぬ現実尺度を使用した。研究2では初回実習後と2回目実習後で用いた。

2. 保育者効力感尺度（三木・桜井, 1998）は、桜井（1992）の教師効力感尺度の、個人的な教授効力感尺度を保育者あるいは保育専攻学生に適用可能なものへと改訂した尺度である。「私は、子どもにわかりやすく指導することができる」など、10項目5件法である。三木・桜井（1998）における α 係数は、実習前で.83、実習後で.85であった。本研究では、2回目実習前で使用した。

結果と考察

初回実習後と2回目実習後におけるt検定 まず、各時期において、保育系実習用予期せぬ現実各下位尺度の α 係数を算出したところ、.73以上であった（Table 3）。次に、保育系実習用予期せぬ現実各下位尺度における初回実習後と2回目実習後について、対応のあるt検定を行った（Table 3）。その結果、「子どもとの関わりの難しさ」では有意な差が認められ（ $t(102) = 3.31, p < .01$ ）、初回実習後よりも2回目実習後で低下していることが明らかとなった。しかし、その他下位尺度における差は有意ではなかった。研究1の相関分析では、「子どもとの関わりの難しさ」以外について実習回数と有意な関連が見られていたが、これと一致しない結果となった。従って、下位尺度毎に、長期的な変化と短期的な変化の様相が異なることが推測される。

続けて、初回実習後の各下位尺度について平均値を基準に高低群に分け、初回実習後と2回目実習後の予期せぬ現実各下位尺度の差について群別に対応のあるt検定を行った。その結果、初回実習で「保育現場の体感」、「子どもとの関わりの難しさ」を多く経験していた者は、初回実習よりも2回目実習の各予期せぬ現実経験が少なくなっていたが（ $t(70) = 3.34, p < .01$; $t(48) = 4.32, p < .01$ ）、初回実習でこれら予期せぬ現実の経験が少なかった者は、初回実習と2回目実習の間で変化は認められなかった。他方、初回実習において「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」の予期せぬ現実経験が多かった者は、初回実習よりも2回目実習で各予期せぬ現実の減少が認められたのに対して（ $t(49) = 3.37, p < .01$; $t(52) = 5.41, p < .01$ ）、初回実習で「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」の経験が少なかった者は、初回実習よりも2回目実習で各予期せぬ現実の増加が示された（ $t(52) = -4.47, p < .01$; $t(49) = -2.78, p < .01$ ）。つまり、初回実習で各予期せ

⁶ 今回は可能な限り実習中に経験した予期せぬ現実を比べるため、実習直後にあたる初回実習後と2回目実習後でのみ予期せぬ現実を測定し、比較を行った。

Table 3
初回実習後と 2 回目実習後の保育系実習における予期せぬ現実の比較

		初回実習後			2 回目実習後			<i>t</i> 値
		<i>α</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
全体	保育現場の体感	.78	46.51	3.33	.73	46.33	3.56	0.60
	子どもとの関わりの難しさ	.77	25.39	4.63	.80	24.13	4.45	3.31 **
	保育者の否定的側面	.89	12.63	3.85	.90	12.63	3.41	-0.01
	仕事の厳しさ	.78	8.39	1.81	.78	8.18	1.66	1.22
保育現場の体感	高群		48.33	1.07		47.42	2.42	3.34 **
	低群		42.47	3.08		43.90	4.43	-2.01
子どもとの関わりの難しさ	高群		29.24	3.05		26.67	3.68	4.32 **
	低群		21.89	2.55		21.83	3.81	0.14
保育者の否定的側面	高群		15.59	3.25		13.34	3.46	3.37 **
	低群		9.83	1.65		11.96	3.26	-4.47 **
仕事の厳しさ	高群		9.89	0.32		8.89	1.38	5.41 **
	低群		6.80	1.29		7.44	1.61	-2.78 **

** $p < .01$

ぬ現実を多く経験した者は、次回では一様にその経験が少なくなっていることが示され、予想に一致する結果が得られた。しかし、初回実習で予期せぬ現実の経験が少なかった者は、その内容によって 2 回目の実習で見られた変化の様相が異なっていた。「保育現場の体感」、「子どもとの関わりの難しさ」については、初回実習と 2 回目の実習で変化がなかったのに対して、「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」については、初回実習よりも 2 回目の実習の方が予期せぬ現実を多く経験していた。従って、予想とは部分的な一致にとどまったといえる。

尾形 (2012) では入職時期待と現実が一致していることを「素通り」と呼び、予備的学習の達成度が高いといった個人内要因が関連している場合や、環境の変化が小さいといった環境要因が関連している場合等にそれが生じるとされている。これとは別に、学業に対する RS の文脈では、学業への個人的な主観的意味づけが低いと考えられる進学動機の曖昧なタイプが「教員不満」や「履修不自由感」といった否定的な違和感を相対的に経験していないという知見もあり (半澤, 2014), 元々の動機づけが低い場合にも「素通り」は生じている可能性が示唆される。これらを考慮すると、初回実習で「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」が低かった者の中にも多様なタイプが含まれていたと推測される。また、「素通り」による影響として、今までの常識が通用しないことや自分の適性・能力のレベルに気づかなかったり、そうした適性や知識不足を補うために学習への動機づけを高めて学びを促進できなかったりすることが指摘されている (尾形, 2012)。従って、2 回目の実習でネガティブな予期せぬ現実が

高くなった点については、保育者や仕事に対する気づきが少なく、学習が十分に行われなかったため、より否定的に変化した可能性が考えられる。他方、既述の通り、「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」は、認知領域の拡大が生じたからこそ経験されとも考えられ、教育的には重要な変化と見なすこともできる。今回は 2 回の実習における比較に焦点をあてたため、類型や因果関係の言及には至らないが、更なる検討の余地を残しているといえよう。

予期せぬ現実下位尺度間及び保育者効力感との関連

続けて、初回実習後、2 回目実習前、2 回目実習後の 3 時点における各変数間の相関係数を算出した (Table 4)。初回実習後と 2 回目実習後の予期せぬ現実について、初回実習後の「保育現場の体感」、「子どもとの関わりの難しさ」、「仕事の厳しさ」は、2 回目実習後の同じ下位尺度との間で中程度の正の相関 ($r = .59, p < .01; r = .64, p < .01; r = .52, p < .01$) があつた。「保育者の否定的側面」については、有意な相関が認められなかった。この結果から、初回実習で予期せぬ現実を経験すると、次の実習でも同様の予期せぬ現実を経験しやすいことが示された。しかし、「保育者の否定的側面」については、よく接する保育者や実習先によって大きく変動すると考えられるため、各実習間の関連は薄くなるのかもしれない。

また、初回実習後の「保育現場の体感」、「子どもとの関わりの難しさ」、2 回目実習後の両下位尺度は、2 回目実習後の「仕事の厳しさ」と弱い正の相関を示した ($r = .21, p < .05; r = .24, p < .05; r = .22, p < .05; r = .34, p < .01$)。このことから、「仕事の厳しさ」は、保育の現場で保育者の立場で実感することや、子ども

Table 4
各変数間の相関分析

		初回実習後			2 回目 実習前	2 回目実習後			
		子どもとの 関わり の難しさ	保育者の 否定的 側面	仕事の 厳しさ	保育者 効力感	保育現場 の体感	子どもとの 関わり の難しさ	保育者の 否定的 側面	仕事の 厳しさ
初回実習後	保育現場の体感	.15	-.31 **	.18	.31 **	.59 **	.12	.01	.21 *
	子どもとの関わり の難しさ		.11	.35 **	-.24 *	.15	.64 **	-.07	.24 *
	保育者の否定的側面			.01	-.04	-.16	-.07	.18	-.03
	仕事の厳しさ				.04	.10	.19	-.05	.52 **
2 回目実習前	保育者効力感					.29 **	-.29 **	-.08	.10
2 回目実習後	保育現場の体感						.05	-.35 **	.22 *
	子どもとの関わり の難しさ							.16	.34 **
	保育者の否定的側面								-.01

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

との関わりにおける振り返りを踏まえて生じる二次的な要素を持っていると推測される。

2 回目実習前の保育者効力感は、初回実習後と 2 回目実習後の「保育現場の体感」と弱い正の相関 ($r = .31, p < .01$; $r = .29, p < .01$)、初回実習後と 2 回目実習後の「子どもとの関わりの難しさ」と弱い負の相関 ($r = -.24, p < .05$; $r = -.29, p < .01$) を示した。

予期せぬ現実と保育者効力感に関する重回帰分析

保育系実習における予期せぬ現実が保育者効力感に及ぼす影響を検討するため、初回実習後の予期せぬ現実下位尺度を独立変数、2 回目実習前の保育者効力感を従属変数とした強制投入法による重回帰分析を行った (Table 5)。その結果、「保育現場の体感」が保育者効力感を正に予測し ($\beta = .38, p < .01$)、「子どもとの関わりの難しさ」が負に予測していた ($\beta = -.35, p < .01$)。つまり、保育現場を経験する中での全般的な気づきが効力感を高めており、子どもとの関わりで困難を経験すると効力感が低くなることが示された。

谷川 (2010a) によると、実習で経験する RS の内容の中にも、「保育者になる」という専門職意識に影響をもたらすものとそうでないものがあり、実際の保育者の仕事と関連性が高い RS は専門職意識を変化させるという。本研究では、「保育現場の体感」、「子どもとの関わりの難しさ」は保育者としての仕事の内容や経験に関連するものであり、「保育者としてやれる」という自信を予測したものと考えられる。特に、「保育現場の体感」の平均は理論的中間値よりもかなり高く、多くの学生が経験しやすいと推測される。従って、こうした視点に目が向けられるように、実習への準備がなされることは有用であるかもしれない。また、子どもとの接し方は、経験の積み重ねによりスキルとし

Table 5
保育系実習における予期せぬ現実が
保育者効力感に及ぼす影響

	β
保育現場の体感	.38 **
子どもとの関わりの難しさ	-.35 **
保育者の否定的側面	.11
仕事の厳しさ	.10
R^2	.20 **

** $p < .01$

て高めることが可能である (西坂, 2002) と指摘されていることから、「子どもとの関わりの難しさ」は今後実習を重ねる中で、改善を期待しやすい側面と考えられる。

他方、「保育者の否定的側面」は前述の通り、実習先でどのような保育者と関わるかという状況的要因に左右される下位尺度であると予想され、実習が終わればその影響が持続することはないのかもしれない。また、内容としても保育者に帰属されるものであり、自分自身に対する認知には影響しなかったとも考えられる。

続けて、「仕事の厳しさ」でも有意なパスは示されなかった。例えば、小島 (2012) は実習生における意識の変化から、3 つのタイプに学生を区別し、その中に「子どもと一緒に遊べばいい」と軽く考えていたが、実習を通じて意識が明確化された学生がいるとしている。このように、「仕事の厳しさ」は保育者としての意識の成熟を反映していると考えられるが、自信を失う方向に作用するか、高まる方向に作用するかには、

別の要因を考慮する必要がある。例えば、今回初回実習後の「仕事の厳しさ」は、同じく初回実習後の「子どもとの関わりの難しさ」と中程度の相関があったことから、元々どの程度子どもとの関わりに自信を持っていたかによっても、変わるかもしれない。

総合考察

本研究では、保育系実習用予期せぬ現実尺度を作成すること、予期せぬ現実が初期 2 回の実習を通していかに変化するのか、保育者効力感にどのような影響をもたらすのかについて明らかにすることを目的とした。

本研究のまとめ

研究 1 では、予備調査において収集された尺度項目について探索的因子分析を行った結果、「保育現場の体感」、「子どもとの関わりの難しさ」、「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」の 4 因子から構成されることが示された。また、 α 係数、実習ストレス・GHQ との相関分析の結果から、一定の信頼性・妥当性を備えていることが確認された。研究 2 では、2 回の実習で経験した各予期せぬ現実を比較したところ、初回実習で予期せぬ現実を多く経験した者は、2 回目の実習で初回ほどは予期せぬ現実を経験しなくなっていた。他方、初回実習で「保育現場の体感」、「子どもとの関わりの難しさ」をあまり経験しなかった者は 2 回目の実習でも変わらず、「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」をあまり経験しなかった者は、2 回目の実習でこれらの予期せぬ現実を初回よりも多く経験していた。また、2 回目実習前の保育者効力感は、初回実習で「保育現場の体感」を多く経験していると高く、初回実習で「子どもとの関わりの難しさ」を多く経験していると低いことが明らかとなった。

本研究より得られた示唆

まず、「保育現場の体感」は各変数との関連からもポジティブな要因であることが示され、また保育者効力感にも正の影響を与えていた。これまで RS の文脈では現実と期待の不一致が生じることによる否定的な効果が中心的に扱われてきたが (Schein, 1978)、今回の結果では、不一致を感じる内容でも肯定的な効果を持つものが存在すると実証された。他方、学生に不適応をもたらす要因としては「子どもとの関わりの難しさ」が見出され、精神的健康と否定的な方向での関連が相対的に大きく、保育者効力感にも負の影響を及ぼしていた。子どもとの関わりに関しては、学校で知識やスキルを身につけることはできても、それを上手く活用することは現場に入ってみないとわからない (関口・吾田, 2015)。特に実習中は子どもと向き合うことに精一杯で、客観的に自分の関わりを捉えること

が難しい。しかし、こうした予期せぬ現実を軽減し、学生の不適応を予防していくためには、客観的に現場の保育者の対応を観察してモデルとさせたり、自身の保育技術が向上したことを実感する場を設けたりすることが不可欠である。先行研究では保育者効力感に及ぼす実習の効果について一貫しない結果が得られてきたが、本知見に基づけば、実習での主観的経験の内容による違いが影響した可能性があり、「保育現場の体感」や「子どもとの関わりの難しさ」の経験程度が、保育者効力感の増減を分けたのかもしれない。

また、予期せぬ現実の変化は、各下位尺度によってその様相が異なっており、特に「保育者の否定的側面」、「仕事の厳しさ」は、予想とは違った変化の特徴を示していた。今回これらは保育者効力感に影響を及ぼしてはいなかったものの、2 回の実習を通じて予期せぬ現実の経験が多くなる者もいたため、長い目で見ると否定的なイメージや感情を高めていく可能性も示唆された。従って、不適応に陥らないよう、こうした学生に対しては早くから目を向けておく必要があるかもしれない。

実習指導への提言

将来保育者として現場に立つことを見据えた指導・教育において看過できないのは、実習で経験する現実と実際の現場との違いである。ここまで言及してきた「現実」は、あくまで実習で経験しうる「現実」であり、実習効果を期待できるような環境設定の上に立っているという側面もある (福田他, 2004)。例えば、学生時代と入職後の現実との相違が大きいと RS の回復が妨げられ (水田, 2004)、入職しないと経験できない質のショック反応もあるという (福田他, 2004)。以上を踏まえると、指導者や教員には、学生の経験した予期せぬ現実を全体的に把握することで、入職時まで形成しておくことが望ましいイメージや習得すべき知識を整理したり、偏ったイメージを修正したりすることが求められるだろう。そのために、本尺度を教育現場で活用することは有意義と考える。

本研究の位置づけ

本研究は、実習での経験に焦点化し実証的に検討したという点で、これまでに行われてきた専門職型 RS の研究の中でも独特な位置づけにある。また、RS を予期せぬ現実というポジティブな側面も含めうる視点から検討を試みた。他専門職の実習における現実と期待の相違を扱った研究として、介護実習に関する伊藤 (2007) や教育実習を扱った石崎 (2014) の面接調査があるが、いずれにおいても、プラスの意味で予期せぬ現実を経験しうることや、自己評価が高まる・自己成長を感じるなどの望ましい変化も認められたとされる。こうした結果は、本研究の知見とも符合するもの

である。他の専門職においても実習に関する研究は未開拓であるが、同様に専門職型RSの特徴を持ちうる点を考慮すると、これまでのRS研究の知見に新たな解釈や広がりをもたらすのではないかと考えられる。

今後の課題

最後に、今後の課題を以下に3点述べる。第一に、より長期的な視点での検討の必要性である。今回の結果から、予期せぬ現実の経験が、単純に実習を重ねると少なくなるものではないことが示された。本研究で扱ったのは4ヵ月という短い期間で、2回の実習間のみ見られた変化・影響であったため、実習を更に経験する中での予期せぬ現実の変化や役割を明らかにすることが求められよう。

第二に、結果の一般化における限界である。例えば、本研究における2回の実習を通じて得られた結果は、関東地方にある二年制短期大学を対象として行ったものであるため、調査対象となった大学に固有の特徴である可能性も否めない。また、本研究では、実習スケジュールや内容については取り上げておらず、それらが予期せぬ現実にもたらす影響も見えていくことで、本結果がどの範囲まで適用できるのかを検討しなくてはならないだろう。

第三に、実習中の予期せぬ現実を捉える必要性である。本研究で測定した予期せぬ現実の実習期間全体の評価となっており、実習期間中の変化については検討の余地を残す。例えば、竹中・原(2012)では、実習期間中のストレスの変動を測定するために、日誌法調査を実施している。こうした手法を参考に、期待と一致しない現実遭遇する場面や、その際の対処・調整の仕方も併せて見ていくことで、現実と期待の相違を小さくしていくための示唆が得られるのではないかと考える。

引用文献

- 遠藤 裕乃・岡本 かおり (2015). 初任臨床心理職者用リアリティ・ショック体験尺度の開発 教育実践学論集, 16, 37-46.
- 福田 敦子・花岡 澄代・喜多 淳子・津田 紀子・村田 恵子・矢田 眞美子 … 古城門 靖子 (2004). 病院に就職した新卒看護職者のリアリティショックの検討——潜在構造の分析を通して—— 神戸大学医学部保健学科紀要, 20, 35-45.
- 半澤 礼之 (2014). 大学生の進学動機と学業に対するリアリティショック 北海道教育大学紀要教育科学編, 64, 233-240.
- 長谷部 比呂美 (2006). 保育者をめざす学生の志望動機と資質能力の自己評価 淑徳短期大学研究紀要, 45, 115-130.
- 林 富公子 (2012). 初めての保育所実習におけるストレスについての考察 園田学園女子大学論文集, 46, 241-253.
- 石崎 園子 (2014). 大学生の教職に対する理想像と現実像の関連性——教員志望者の教育実習前後における変化を通して—— 創価大学大学院紀要, 36, 279-304.
- 伊藤 健次 (2007). 介護実習におけるリアリティショック——その様相と肯定的側面について—— 山梨県立大学人間福祉学部紀要, 2, 11-18.
- 神谷 哲司 (2009). 保育者養成系短期大学生の保育者効力感の縦断的变化——実習時期と就職活動を通じた進路選択過程に着目して—— キャリア教育研究, 28, 9-17.
- 加藤 光良・鈴木 久美子 (2011). 新卒保育者の早期離職問題に関する研究Ⅰ——幼稚園・保育所・施設を対象とした調査から—— 常葉学園短期大学紀要, 42, 79-94.
- 川口 めぐみ・久米 百合子・高倉 秋子 (2012). 幼稚園実習前後における保育者志望動機の変化 足利短期大学研究紀要, 32, 13-16.
- 木村 有子・隅田 好美・日山 邦枝・福島 正義 (2015). 大学歯科病院における新人歯科衛生士のリアリティショックと成長過程——悩み・問題意識の変遷に関する質的研究—— 日本歯科衛生学会雑誌, 9, 38-50.
- 小島 千恵子 (2012). 保育者をめざす学生の「保育」の意識に関する研究——実習前後の自己意識の自覚の変化を中心に—— 名古屋柳城短期大学研究紀要, 34, 157-167.
- 厚生労働省 (2015). 「保育士確保プラン」の公表 厚生労働省 Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000070943.html> (2015年7月13日)
- Kramer, M. (1974). *Reality shock: Why nurses leave nursing*. St Louis, MO: C. V. Mosby.
- 松永 美希・中村 菜々子・原田 ゆきの・石井 眞治 (2014). 新任教師のリアリティ・ショック 産業ストレス研究, 21, 237-242.
- 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.
- 水野 智美・徳田 克己 (2008). 就職後3ヶ月の時点における新任保育者の職場適応 近畿大学臨床心理センター紀要, 1, 75-84.
- 水田 真由美 (2004). 新卒看護師の職場適応に関する研究——リアリティショックと回復に影響する要因—— 日本看護研究学会雑誌, 27, 91-99.
- 森野 美央・飯牟礼 悦子・浜崎 隆司・岡本 かおり・吉田 美奈 (2011). 保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討——保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目して—— 保育学研究, 49, 212-223.
- 中川 泰彬・大坊 郁夫 (2013). 日本版 GHQ 精神健康調査票手引 (増補版) 日本文化科学社
- 西坂 小百合 (2002). 幼稚園教諭の精神的健康に及ぼすストレス、ハーディネス、保育者効力感の影響 教育心理学研究, 50, 283-290.
- 尾形 真実哉 (2012). リアリティ・ショック (reality shock) の概念整理 甲南経営研究, 53, 85-126.
- 小川 憲彦 (2003). 大卒者のキャリア初期段階にお

- る衝動的離職プロセス 六甲台論集経営学編, 50, 49-77.
- 小藺江 幸子 (2013). 保育実習が学生の自己効力感に与える影響——保育専攻学生 2 年間の縦断的データの分析—— 淑徳短期大学研究紀要, 52, 117-128.
- ポピンズ (2011). 保育士の再就職支援に関する報告書 ポピンズ
- 桜井 茂男 (1992). 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.
- 佐々木 政司 (1993). 組織社会化過程における新入社員の態度変容に関する研究——幻滅経験と入社 8 ヶ月後の態度・行動の変化—— 経営行動科学, 8, 23-32.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- 関口 悠子・吾田 富士子 (2015). 保育実習のシステム構築に向けて——子どもと触れあう機会の少ない学生の保育者養成の模索—— 藤女子大学人間生活学部紀要, 52, 57-64.
- 須藤 康恵・時本 英知・林 のぶ慧 (2009). 「ケース検討形式」を中心とした実習事後指導のあり方に関する一考察 保育士養成研究, 27, 65-72.
- 竹中 一平・原 奈津子 (2012). 保育実習生にとって実習期間のいつがストレスフルなのか? —— Secline 方式による回想データを用いた検討—— 日本青年心理学会第 20 回大会発表論文集, 26-27.
- 谷川 夏実 (2010a). 保育者養成校における学生の専門職意識の変化に関する要因分析——幼稚園教育実習にともなうリアリティショックに着目して—— 大妻女子大学家政系研究紀要, 46, 179-182.
- 谷川 夏実 (2010b). 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容 保育学研究, 48, 96-106.
- 谷川 夏実 (2013). 新任保育者の危機と専門的成長——省察のプロセスに着目して—— 保育学研究, 51, 105-116.
- Wanous, J. P. (1980). *Organizational entry: Recruitment, selection, and socialization newcomers*. Boston, MA: Addition-Wesley Publishing.
- 矢野 博史・田浦 智子 (2002). 保育職希望者の保育者像に関する調査——より高い専門性を備えた保育者養成のために—— 広島文化短期大学紀要, 33, 1-11.
- 全国保育士養成協議会 (2009). 指定保育士養成施設卒業生の卒後の動向及び業務の実態に関する調査報告書 I 保育士養成資料集, 50, 246-327.
- 2015. 8. 31 受稿, 2016. 1. 23 受理 ——