

SDGs を意図したインターンシップが保育者養成課程の学生の ESD 観 およびキャリア意識に及ぼす影響の検討

The Influence of SDG Internships on the ESD Views and Career Attitudes of Students in a Childcare Teacher Training Program

高木悠哉 葉山貴美子 山本弥栄子 小餅谷哲男 名須川知子

TAKAKI Yuya HAYAMA Kimiko YAMAMOTO Yaeko KOMOCHIYA Tetsuo

NASUKAWA Tomoko

<要旨>

本研究の目的は、保育者養成課程の学生を対象とし、保育インターンシップに SDGs を意図した講義および目標設定を行うことが、学生のキャリア意識、ESD 観、保育者効力感にどのような影響を及ぼすかについて、インターンシップ前後を量的に測定することで実証的に検証した。結果として、インターンシップ前のキャリア意識、ESD 観、保育者効力感の間の関係性は有意でなかった。インターンシップ前と比較して、インターンシップ後に ESD 観、保育者効力感の向上が認められた。しかし、キャリア意識についてはインターンシップ前後に異なりはなかった。また、インターンシップ前の ESD 観の高さは、インターンシップ中の学びを高め、インターンシップ後の ESD 観を高めると予測したが、事前に ESD 観を高く評点した者が事後も ESD 観を高く評点するという直接的な影響のみが認められた。この結果は、保育者効力感でも同様であった。ただし、インターンシップ後に測定したインターンシップでの学びには、ESD 観と保育者効力感が正の影響を及ぼしていた。その一方で、インターンシップ前の ESD 観、保育者効力感とインターンシップでの学びに関係性は認められなかった。つまり、SDGs を意図した保育インターンシップ経験は参加者の ESD 観、保育者効力感を向上させるが、それらとインターンシップ中の学びとの関連は本研究では明確とならず、今後の検討が必要である。

キーワード：SDGs・インターンシップ・キャリア意識

背景

インターンシップと教員養成課程

大学等におけるインターンシップとは、1997年、当時の文部省・通産産業省・労働省によって取りまとめられた「インターンシップの推進にあたっての基本的な考え方」によって、「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義されている。その後、この取りまとめは何度かの改正を経て、2022年の第9回「就職・採用活動日程に関する関係省庁連絡会議」において、文部科学省・厚生労働省・経済産業省の三省合意により「インターンシップを始めとする学生のキャリア形成支援に係る取組の推進にあたっての基本的考え方」として名称変更がなされている（以下、三省合意（2022）と記述）。それによれば、インターンシップとは「大学等での学修と社会での経験を結びつけることで、学修の深化や学習意

欲の喚起、職業意識の醸成などにつながる」ものであり、「効果が十分に期待できる重要な取組」として位置づけられている。

大学におけるインターンシップの形態は、企業や行政機関、事務所などで1週間程度の就業体験を行うもの、企業等から課題を与えられ一定期間で解決していくようなプロジェクト型、1日で企業理解を促すものなど多様であり（真鍋，2010）、大学生にとって自身のキャリア形成に重要であると考えられている。たとえば、株式会社リクルートの就職未来研究所（2023）の大学生 858 名、大学院生 743 名を対象とした調査では、企業インターンシップ参加率は 93.6% だった。また、文部科学省高等教育局（2023）によるインターンシップ実施状況調査によれば、単位認定を行うインターンシップ実施率は 60.9%、単位認定はしていないが学生の参加状況を把握、関与している大学は 46.8% であった。つまり、大学側としても学生のインターンシップをキャリア教育の一環として重要視していると言える。

このような大学生の企業インターンシップへの参加は、大学生にとって有益なアウトカムをもたらすことが実証的研究から示されている。たとえば、楠奥（2006）は、大学生 12 名を対象とし、インターンシップ参加前と比較して参加後に自己効力感が向上することが示された。また、吉田（2014）は、インターンシップ中の自分でやり方を決めながら取り組めたといった自立性充足がキャリアに対する自己効力感に正の影響を与えることを示した。さらには、インターンシップの形態に関わらず、参加により大学生の社会人基礎力が向上することも示されている（真鍋，2010）。

その一方で、教職課程においても学校現場での体験活動の一環として、インターンシップは重要視されており、教職を志す大学生にとって有益であることが示されている。中央教育審議会答申（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、学校インターンシップを「教職課程の学生に、学校現場において教育活動や校務、部活動などに関する支援や補助業務など学校における諸活動を体験させるため」の取り組みと位置付けている。そして、学校インターンシップは「学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効」であり「学生がこれからの教員に求められる資質を理解し、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義」であると示している。インターンシップと学校インターンシップで、それらの目的と意義は、自身の社会人としての適性や基礎的な力の把握という点において、概ね類似しているが、教職課程においては、学校インターンシップ活動の長期継続を前提としている点、教育実習との相乗効果を期待する点が特徴的である。中央教育審議会答申（2015）では、学生の教員に対する仕事のイメージや価値観と、実際の教員としての仕事や価値観が異なるといった、教員採用の際のミスマッチの防止や、新規採用者の円滑な教職の開始を重要視しているため、このような特徴が示されていると言えるだろう。

文部科学省初等中等教育局（2015）が全都道府県・全指定都市・全中核市の教育委員会および教職課程を持つ全大学に行った、教員の資質能力の向上に関する調査結果から、教育委員会

は小学校教諭、中学校教諭、高等学校教諭についてのいずれも、90%以上が学校インターンシップの有効性を認めている。また大学でも小学校教諭養成課程を有する大学、中学校または高等学校教諭養成課程を有する大学のそれぞれで、90%以上が有効性を認めている。さらに、森下（2020）は、学校インターンシップ、学校支援ボランティア、サービスラーニング等の様々な名称が、運営体制、体験内容、意義付けにより使い分けられていることを指摘し、教員養成系大学・学部で実施されている学校現場における体験的な教育活動の総称を「学校体験活動」とし、全国の教員養成系大学・学部を調査対象にして、学校体験活動の実施の有無等を調査した。結果として、得られた78学部で国公立大学は100%、私立大学では93.5%で学校体験活動が実施されていることを示した。これらのデータからも学校インターンシップが教員養成における重要な取り組みとして捉えられていることが分かる。

あわせて、実証的な研究から、学校インターンシップが教員を目指す学生に有益である可能性が示されている。原（2009）は、自身の2008年の学会発表資料から、学校インターンシップに参加することで教員採用試験への意気込みと教材研究に熱心な教師を規範とする傾向が高まり、それが教員採用試験に合格する要因となることを示した。また谷本（2021）は、国立総合大学の教育学部の学生を対象として、質問紙調査により学校体験活動へ参加した者や体験活動の参加頻度の高い者は、教職科目を受講することについての価値を見出しており、その科目に関する学習に対して積極的であるとともに、職業選択に対するコミットメントが高いことを示した。

保育者養成大学におけるインターンシップの効果検証における現状と課題

文部科学省初等中等教育局（2015）による教員の資質能力の向上に関する調査結果では、幼稚園教諭養成課程を有する大学の90%が学校インターンシップの有効性を認める回答をし、教育委員会の回答も同様であった。また、厚生労働省・保育の現場・職場の魅力向上検討会（2020）による報告書「保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書（案）」では、養成校における教育の充実と質の向上の方策として、「大学の養成校においては、半年程度の長期のインターンシップを課して、それを授業に活かすなど、卒業生が保育の現場を担っていくという意識の涵養を図るような、質の向上に向けた取組を行うことが必要」とされている。このように、保育者養成課程でのインターンシップが重要視され、また一定程度の実施が見込まれる中で、その効果を質的・量的研究の双方で示す必要があると考えられるが、そのような研究は少ない。

保育者養成課程でのインターンシップの効果研究は、著者の検討ではあるが、その多くが質的研究（山本，2020；七海，2018）か質問紙調査の単純集計の分析（成田・森田，2009）、またはその組み合わせ（谷口・下里，2019；橋本，2018）である。七海（2018）は、教育インターンシップに参加した学生へのアンケート分析から、インターンシップ参加は実習に向けた自信につながると考察した。成田・森田（2009）は、インターンシップ参加時の学生の記録の分析と、インターンシップの満足度を質問紙調査により単純集計した。結果として、インターンシップは学生の学びの深まり、自分の保育観を持つようとする姿勢に繋がり、満足感が高かったこと

を示した。また、谷口・下里（2019）は、インターシップ参加者の目標意識を明確化するため、目標カードを導入することが、保育実習に向けて具体的な個人課題を把握可能であることを示唆した。

保育者養成課程のインターンシップ研究は、保育所・幼稚園・認定こども園と小学校でのインターンシップ参加の成果を混在して検討している研究も散見される。たとえば、平井・伊藤・藤山（2020）は、短期大学の1年次生を対象とした幼稚園・保育所・認定こども園・小学校へのインターンシップ参加が学生に及ぼす影響を検討した。彼らはインターンシップ前後のアンケート調査への回答を分析し、インターンシップ参加は、保育・教育実習や仕事に対しての心構えや意欲を持つ機会となり、保育・教育実習に向けての課題を明確に持つことができた結論付けた。ただし、小学校教員を目指す学生と保育職を目指す学生を一緒に分析しており、その分析手法も単純集計の比較に留まっている。同様に、佐伯（2014）は長期インターンシップを継続する場合（継続組）と継続しない場合（非継続組）の学生の特性について質問紙調査を行い、単純集計の結果を比較した。結果として、継続組の方が多くのことを経験し、学習成果を強く実感する傾向が高いこと、1年次から2年次への変化という面では、継続組では前向きな変化がみられる傾向が強いが、非継続組においてはそうした変化がみられにくいという点を示した。

久保田・野口・矢羽田（2020）は、保育者養成課程および小学校以上の教員養成課程の現場体験活動に関する先行研究を概観し、「小学校以上の場合には主に就職する前段階として議論されているが、保育者養成の場合には主に実習の前段階として議論され、仮に就職であっても早期離職への対応として位置づけられている」と考察している。つまり、小学校以上の学校インターンシップと保育インターンシップは質的に異なっている可能性があるため、保育インターンシップ参加者のみの効果を検証することが必要である。また、前述したように、企業インターンシップおよび学校インターンシップでは、インターンシップ参加が学生に及ぼす影響についての実証的な研究が認められるが、保育インターンシップにおいては量的研究が不足していると考えられる。したがって、本研究では、保育者養成課程の保育インターンシップ参加者を対象とし、その参加が学生にどのような効果を及ぼすかについて量的に研究することを第1の目的とする。

SDGs を取り入れた保育インターンシップ

企業インターンシップと学校インターンシップにおいては、それらに参加した学生に有益な影響をもたらすことが実証的研究から示唆されているが、その一方で、それらインターンシップのあり方への課題も指摘されている。企業インターンシップでは、参加した学生の43.5%が大学や企業からフィードバックを受けておらず、大学等の教職員からフィードバックされた学生は15.6%であり（リクルートキャリア就職みらい研究所，2017）、大学の教育的関与が十分でないことが指摘されている（宮田，2021）。また、学校インターンシップでも、原（2009）により「大学が学校現場に学生指導を丸投げしてしまうこと、学校現場が学生を安い労働力と

して都合よく利用する事」といった課題が指摘されている。

このような課題は保育インターンシップにも内在していると考えられ、その解決を図るために、大学側もカリキュラムの検討や事前事後のフィードバック、またインターンシップ先の保育・幼稚園教育機関との連携が必要と考えられる。その際、学生側に何をインターンシップで学ぶのか、目標を提案する必要がある。本研究では、その目標を学生の SDGs(Sustainable Development Goals:持続的な開発目標)に対する理解に設定する。

SDGs とは、2015 年に国連総会にて採択された、「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」にその理念を読み取ることができる。ここでは、今日の世界が直面する貧困や不平等の問題、天然資源の減少や環境の悪化といった多くの課題に直面していることが指摘されている。それら課題の解決に向けて、SDGs にはこれからの世界が実現すべき 17 の開発目標が定められた。このような社会の実現に向けた取り組みの 1 つとして、持続可能な社会の発展を目指す人材の育成が重要視されており、それが ESD (Education for Sustainable Goals : 持続可能な開発のための教育) である。

幼児教育・各学校段階において、ESD は重要視されている。たとえば、幼児教育における 2 要領 1 指針 (幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領) には、その前文に一人一人の幼児が「持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うことが求められる」との記述がある (内閣府・文部科学省・厚生労働省、2017)。また、小学校・中学校学習指導要領 (文部科学省、2017a)、高等学校学習指導要領 (文部科学省、2017b;2017c) にも同様の記述が認められる。さらに幼児教育場面においては、保育士、幼稚園教諭の実践に持続可能な開発を内包しており、今後の課題は保育者自身が保育と持続可能な開発とのつながりを意識、実践していることとの指摘もある (富田ら、2018)。したがって、幼児・児童生徒に持続可能な開発に対する理解を育んでいくため、幼児教育、教員養成課程においても講義や演習、学校インターンシップなどを通して SDGs・ESD に対する理解と実践を深めていく必要がある。しかし、このような観点からの実証的な研究はほとんど認められない。そこで、本研究では学校インターンシップを対象として、学生の SDGs を意識した園での実践が学生の ESD 観を向上させるかについて検討することを第 2 の目的とする。

保育者養成課程の講義や学校インターンシップに SDGs を意図した内容を取り入れた数少ない研究の中で、名須川ら (2022) は、保育者養成における SDGs を意図した授業展開が、学生にどのような影響を及ぼすかについて検討した。学校インターンシップの講義の 1 回で SDGs に取り組む動画を視聴し、SDGs 活動と思われる保育活動が SDGs のどの目標に該当するかをグループワークで学生にラベリングさせる実践であった。結果として、学校インターンシップ後の学生へのアンケート調査で、18 名中 7 名がインターンシップ先の園で SDGs を意識した保育活動を行っていたと回答した。ただし、これは単純集計であり、効果検証の研究とは言えない。また、山本 (2022) は、SDGs の 17 目標をこども言葉に翻訳し、すごろくを作成したのちに幼稚園で実践するという一連のプロジェクト型演習を実施した結果、自由記述による振り返りシート分析から、学生が SDGs について関心と理解を深め、各目標と日常生活との関係

について思考し、自分事としての SDGs のとらえ、などの学びを得たと分析した。山本 (2022) の実践は SDGs を取り入れた学校インターンシップに類するものであると考えられるが、学校インターンシップの効果として考えられるキャリア意識の醸成や保育者としての資質・能力との関連は研究目的から外れているため分析されていない。また、幼稚園での実践の後に小学校でも同様実践をしており、どちらの実践がより学びを得ているのかについて明確ではない。したがって、本研究では、ESD 観の測定に加えて、学生のキャリア意識及び保育者の資質・能力としての保育者効力感についても同時に測定し、それらの関連を探索的に検討することとする。

方法

調査対象者

大阪府の保育者養成課程の大学 2 年次生 27 名（女性 24 名、男性 3 名、平均年齢 19.00 歳、 $SD=0.48$ ）を調査対象者とした。

対象講義

教育学部の前期の演習科目「インターンシップ A」および、基礎ゼミナールに類する講義科目「人間教育演習 I」を対象とした。当該大学の 2 年次生は、前期の間、毎週金曜日に 8 時間、連携協定を結ぶ園にインターンシップに赴く。そこで得た学びや、実際に学生が行う保育活動について、毎週水曜日の「人間教育演習 I」にて学生同士で振り返り、次回のインターンシップに向けての計画を教員からのフィードバックを得ながら作成する。つまり、「インターンシップ A」と「人間教育演習 I」は連動して進行する講義の立て付けとなっていた。

講義計画および手続き

「インターンシップ A」および「人間教育演習 I」の講義は、2023 年 4 月上旬から 7 月下旬にかけて行った。表 1 に、「人間教育演習 I」のスケジュールの概要を示す。講義の第 1 回から第 3 回まではインターンシップに赴くまでの心構えや注意事項、事務手続きの説明が行われた。第 4 回および第 5 回で、学生ごとに赴くインターンシップ先の情報の発表と事前訪問の結果報告が行われた。第 5 回の講義終了後から、毎週金曜日に各学生の園でのインターンシップが開始された。第 6 回目から第 10 回目までは、各学生のその週でのインターンシップで学んだこと、困った事を振り返りシートに記入させると共に、学生同士で振り返りを行った。第 11 回目の週にインターンシップは終了し、第 12 回目から第 13 回までは、インターンシップ全体の振り返りおよび報告書の作成、報告会の準備を行った。第 14 回目にインターンシップ報告会として課程全体での報告会を行った。なお、本講義は、調査対象者の属する大学の他課程とも連動して実施されているため、第 11 回目および第 15 回目では、各課程全体でのキャリア形成プログラムと報告会が実施された。

インターンシップに SDGs 意識を取り入れる講義は、上述の一連の講義の実施に加えて、同講義内で 5 回実施された。第 3 回目講義に、SDGs の説明を行った上で、インターンシップの目標として、①保育活動の中で SDGs の取り組みを見つけること、②実践してみたい SDGs の

取り組みを見つけること、の2点を説明した。第5回講義では、SDGsに関する絵本の読み聞かせを紹介し、読みたい絵本の選書レポートを提出させた。第7回目講義では、SDGsの17の目標の中で自身が取り組んでみたいことがどの目標に該当するかをグループワークにより学生同士で議論させ、保育園の活動の中でSDGsだと思われる活動について振り返りを行った。第9回講義では、保育活動をSDGsの視点から捉えることを目標に、各学生のインターンシップの日誌をもとに、①SDGsとつながっていると思う活動に付箋を貼る、②実践内容をExcelシートに記入する、③取り組んだ感想、④付箋を貼った実践で保育者に聞いてみたいこと、をグループワークとして行った。第13回講義では、絵本専門士の講師をお招きし、SDGsを学ぶための絵本の読み聞かせについて講義を行った。なお、研究の実施にあたり桃山学院教育大学研究倫理委員会承認を受けている（承認番号：R2022-006ME）

表1 インターンシップと連動した講義科目「人間教育演習1」の講義概要およびSDGs意識の取り入れスケジュール

講義回	講義内容	SDGs意識の取り入れ
1	オリエンテーション	
2	注意事項、事務手続きの説明	
3	履歴書作成、事前訪問の方法	SDGsの説明・SDGs意識でのインターンシップ目標提示
4	インターンシップ先情報の発表	
5	事前訪問の結果報告	読み聞かせたいSDGs絵本の選定
6	インターンシップ振り返り①	
7	インターンシップ振り返り②	自己の生活内でのSDGs活動・園でのSDGs活動の発見
8	インターンシップ振り返り③	
9	インターンシップ振り返り④	日誌からインターンシップ先でのSDGs保育の発見
10	インターンシップ振り返り⑤	
11	キャリア形成プログラム	
12	インターンシップ総括・報告書作成①	
13	インターンシップ総括・報告書作成②	SDGsを学ぶための絵本の読み聞かせ（外部講師）
14	幼児教育課程での報告会	
15	全課程での報告会	

質問紙調査は、第5回目の講義時間内に事前調査（Time1）を、第15回目の講義終了後に事後調査（Time2）を各学生のスマートフォンからweb調査にて実施した。なお、研究参加にあたり研究目的、匿名であり個人情報研究のみに実施することをweb調査上で明記した。

質問紙の構成

参加者の基本情報については、年齢、性別の記入を求めた。

キャリア意識 下村・八幡・梅崎・田澤（2009）による、「キャリア意識の発達に関する効果測定テスト」を使用した。この尺度は2因子構造であり、将来に向けて、どのくらい熱心に積極的に行動を行っているかを測定するアクション因子（項目例：学外の様々な活動に熱心に取り組む）6項目と、将来に向けたビジョンや夢、やりたいことなどを、どのくらい明確にし

ているか、また、それに向けて準備しているかを測定するヴィジョン因子（項目例：学外の様々な活動に熱心に取り組む）6項目であった。それぞれ、「1.できていない」から「5.かなりできている」の5件法で回答を求めた。

ESD 観 Olson, Gericke, Sass & Pauw(2020)の「Self-perceived action competence for sustainability scale」を日本語に翻訳して使用した。大学生のESD活動に対する実行能力の認知について、行動の可能性に対する理解因子（項目例：私は他者が様々な考えを持つ課題について、異なる視点に立つことができる。）4項目、自らの影響力に対する確信因子（項目例：私は自らの行動を通じて世界の持続可能な開発に影響をもたらすことができると考えている。）4項目、行動に対する意欲因子（項目例：私は世界の持続可能な開発のために行動を起こしたいと考えている。）4項目の計12項目であった。それぞれの質問に、「1.全く同意しない」から「5.強く同意する」の5件法で回答を求めた。

保育者の資質・能力 三木・桜井（1998）の保育者効力感尺度を使用した。この尺度は、園で保育を行う際の保育技術や子ども達との関わりに対する自信について、10項目1因子で「1.ほとんどそうは思わない」から「5.非常にそう思う」の5件法で回答させるものであった（項目例：私は、子どもたちにわかりやすく指導することが出来ると思う。）。

インターンシップでの学び 峯村ら（2021）は、教職課程の学生における学校インターンシップのカリキュラム開発を行った。彼らは、学生、教員、大学に対する調査や、海外・国際動向の調査結果を踏まえたうえで、「学校・教職を知る」「子どもを知る」「キャリア形成」「社会性や礼儀やマナー」を基礎的要素と位置付けたカリキュラムを開発した。また、古屋（2022）

表2 インターンシップでの学びを測定する調査項目

1 園の一日の生活の流れ
2 保育者の役割分担や連携・協働
3 保育環境や環境構成
4 月齢・年齢による子どもの発達の特徴
5 子どもの遊びや仲間関係
6 異年齢保育
7 子どもの個人差
8 発達に課題のある子どもや障がいのある子どもの保育
9 子どもの安全面・衛生面の配慮
10 保育者と子どもの相互のかかわり
11 生活習慣の自立に向けた援助
12 クラスの運営
13 園における行事
14 保護者とのコミュニケーションの方法
15 保護者や地域の子育て家庭の支援
16 指導計画にもとづく保育のねらい
17 保育者としての心構えや責任感
18 保育者に必要とされる態度や技術
19 保育者の職業倫理

は、保育者養成活動におけるインターンシップを含む学校体験活動に期待される成果として、実習を取り上げ、その学びについて、14項目のアンケート調査を実施している。その内容は、保育者としての資質・能力、園での保育者の活動や職務内容の理解、子どもの実態や課題の理解、子どもとの関わり方の理解、自己課題の発見などで構成されている。本研究では、これらの先行研究を参照して、園でのインターンシップで学生が学ぶべき要因について、独自に19項目を作成し（項目例：園の1日の流れ、子どもの個人差など）、「1.体験していない」から「5.とても学ぶことができた」の5件法で回答させた（表2参照）。

結果

分析の方針

本研究の分析には、統計分析フリーソフトである HAD(清水, 2016)を使用した。ESD 観について、各因子の尺度得点を算出し、Time1 におけるデータで相関検定を行った結果、高い因子間相関が認められ (.547~.756)、因子分析の結果、先行研究通りの因子構造も認められなかったため、全項目を 1 因子の ESD 観として以降の分析に用いることとした (全項目を用いた α 係数は.893 であった)。また、独自に作成したインターンシップでの学びの 19 項目については、天井効果が認められた 10 項目を分析から除外し、9 項目を 1 因子として尺度得点を算出し、以降の分析に用いた (α 係数=.776, 表 3)。

表 3 インターンシップでの学びを測定する調査項目 (項目削除後)

1 異年齢保育
2 発達に課題のある子どもや障がいのある子どもの保育
3 クラスの運営
4 園における行事
5 保護者とのコミュニケーションの方法
6 保護者や地域の子育て家庭の支援
7 指導計画にもとづく保育のねらい
8 保育者としての心構えや責任感
9 保育者の職業倫理

表 4 各尺度得点間の相関係数

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Time1								
(1)action	-							
(2)vision	.706 **	-						
(3)ESD観	.563 **	.567 **	-					
(4)保育者効力感	.258	.351 +	.450 *	-				
Time2								
(5)action	.563 **	.555 **	.588 **	.355 +	-			
(6)vision	.473 *	.755 **	.362 +	.240	.630 **	-		
(7)ESD観	.309	.366 +	.628 **	.485 *	.718 **	.483 *	-	
(8)保育者効力感	.286	.429 *	.477 *	.800 **	.491 **	.364 +	.483 *	-
(9)インターンシップでの学び	.057	.185	.250	.192	.357 +	.571 **	.454 *	.448 *

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

表 4 に、各尺度得点間の相関係数を示す。Time2 の保育者効力感と ESD 観($r=.483, p<.05$)、キャリア意識の action($r=.491, p<.05$)、との間の相関係数は有意であり、vision との相関係数は有意傾向($r=.364, p<.10$)であった。その一方、Time2 の保育者効力感と Time1 の保育者効力感($r=.800, p<.05$)、ESD 観($r=.477, p<.05$)、キャリア意識の vision($r=.429, p<.05$)との相関が有意であり、action との相関は認められなかった($r=.286, ns$)。また、Time2 の ESD 観は、キャリア意識の action($r=.718, p<.05$)、vision($r=.483, p<.05$)、Time1 の保育者効力感($r=.485, p<.05$)、ESD 観($r=.628, p<.05$)との相関がそれぞれ有意であり、Time1 の vision との相関は有意傾向($r=.366, p<.10$)、action との相関は認められなかった($r=.309, ns$)。インターンシップの

学びは、Time2 の保育者効力感($r=.448, p<.05$)、ESD 観($r=.454, p<.05$)、vision($r=.571, p<.05$)との相関が有意であり、action($r=.357, p<.10$)との相関は有意傾向であった。しかし、Time1 の各尺度得点との間の相関は有意でなかった。

次に保育者効力感とキャリア意識、ESD 観との関係を検討するため、Time1 の保育者効力感を目的変数、キャリア意識の action、vision を従属変数とする重回帰分析（強制投入法）を行なった（表 5）。結果、重回帰モデルは有意でなく（ $F(3,23)=2.178 ns$, 調整済み $R^2=.221$ ）、キャリア意識、ESD 観は保育者効力感に影響を及ぼしていなかった。

表5 保育者効力感を目的変数とした重回帰分析の結果 (Time1)

変数名	β	t	95%下限	95%上限	VIF
action	-.108	-0.398	-0.667	0.452	2.161
vision	.204	0.750	-0.358	0.765	2.174
ESD観	.395	1.698	-0.086	0.876	1.597
R^2	.221				

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

Time2 における保育者効力感に、Time1 での各尺度得点およびインターンシップでの学びが影響しているかを検討するため、保育者効力感 (Time2) を目的変数、Time1 での各尺度得点およびインターンシップでの学びを説明変数とする重回帰分析を行なった（表 6）。結果、重回帰モデルは有意であった（ $F(5,21)=12.215 p<.05$, 調整済み $R^2=.744$ ）。Time1 の保育者効力感（ $\beta=.690, p<.01$ ）、インターンシップでの学び（ $\beta=.284, p<.01$ ）が正の標準回帰係数を示した。

Time2 における ESD 観に、Time1 での各尺度得点およびインターンシップでの学びが影響しているかを検討するため、ESD 観 (Time2) を目的変数、Time1 での各尺度得点およびインターンシップでの学びを説明変数とする重回帰分析を行なった（表 7）。結果、重回帰モデルは有意であった（ $F(5,21)=4.738 p<.05$, 調整済み $R^2=.530$ ）。Time1 の ESD 観（ $\beta=.475, p<.01$ ）、インターンシップでの学びは有意傾向であるが（ $\beta=.298, p<.10$ ）正の標準回帰係数を示した。

表6 保育者効力感 (Time2) を目的変数とした重回帰分析の結果

変数名	後保育者効力感	t	95%下限	95%上限	VIF
action (Time1)	-.015	-0.092	-0.358	0.328	2.232
vision (Time1)	.126	0.760	-0.219	0.472	2.264
ESD観 (Time1)	.033	0.216	-0.281	0.346	1.860
保育者効力感 (Time1)	.690 **	5.500	0.429	0.951	1.291
インターンシップでの学び	.284 *	2.449	0.043	0.526	1.106
R^2	.744 **				

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

表7 ESD観(Time2)を目的変数とした重回帰分析の結果

変数名	β	t	95%下限	95%上限	VIF
action	-.013	-0.060	-0.478	0.451	2.232
vision	-.029	-0.129	-0.497	0.439	2.264
ESD観	.475 *	2.330	0.051	0.900	1.860
保育者効力感	.228	1.341	-0.126	0.581	1.291
インターンシップでの学び	.298 +	1.894	-0.029	0.625	1.106
R^2	.530 **				

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

各尺度得点の平均値と学校インターンシップ前後で異なるかどうかについて、 t 検定を行った結果について、表 8 に示す。結果として、キャリア意識は action と vision とも、学校インターンシップ前後の平均値は有意でなかった。その一方で、ESD 観はインターンシップ前後での尺度得点の平均値に対する t 検定の結果が有意であり、保育者効力感もインターンシップ前後の平均値の差が有意傾向であった。つまり、ESD 観はインターンシップ前と比較してインターンシップ後に増加し、保育者効力感もインターンシップ後の平均値が前と比較して増加する傾向があることが示された。

表8 各尺度得点のTime1・2における平均値及び t 検定の結果

	平均値	標準偏差	t	df	p	d
action(Time1)	3.235	0.831	-0.594	26	.557	-0.110
action(Time2)	3.315	0.612				
vision(Time1)	3.253	1.020	-0.479	26	.636	-0.067
vision(Time2)	3.315	0.813				
ESD観(Time1)	2.957	0.622	-2.462	26	.021 *	-0.413
ESD観(Time2)	3.198	0.546				
保育者効力感(Time1)	2.807	0.520	-1.786	26	.086 +	-0.230
保育者効力感(Time2)	2.915	0.413				

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

考察

本研究の第 1 の目的は、SDGs を意図した保育者養成課程の保育インターンシップ参加者を対象とし、その参加が学生にどのような効果を及ぼすかについて量的に研究することであった。 t 検定の結果から、インターンシップ前後を比較して、ESD 観は向上することが明らかとなった。序論で述べたように、SDGs を意図した大学での講義実践の質的研究から、それら実践から学生の SDGs に対する学びが得られることが示唆されている。本研究の対象は ESD 観であり、SDGs の 17 の目標に対しての理解が促進されたかは直接に測定していない。しかし、SDGs を学生が推進していくための原動力となるのが ESD 観であると考えられるため、今回、イン

ターンシップ前に行った SDGs の講義により、学生はインターンシップ中に SDGs の観点を保育インターンシップから見つけ、それが結果として ESD 観の向上につながったと考えられる。さらに本研究では、保育インターンシップにおいて SDGs の視点を持つことが学生の ESD 観を向上させることを初めて統計的な検証によって明らかにした。先行研究の質的研究による SDGs 講義の効果と今回の研究を併せることで、学生の SDGs 講義による学びがより多面的に明らかになったと考える。

インターンシップ前後を比較して、保育者効力感は有意傾向であるが、向上することが明らかとなった。従来の先行研究では、短大生の保育実習前後を比較した結果、実習後の保育者効力感の実習前と比較して増加し、その差は有意であったことが示されている(三木・桜井, 1998)。ただし、その向上は「項目 1: 私は子どもにわかりやすく指導できると思う」と「項目 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ると思う」の 2 項目であった。そこで、本研究でも保育者効力感尺度の項目 1 と項目 4 について、インターンシップ前後の比較での得点について *t* 検定を行った(表 9)。結果として、項目 1 についてはインターンシップ前後の平均値の差が有意であり、項目 4 は有意傾向であった。つまり、特定の項目に関しては、先行研究と同様の結果であり、保育者効力感が向上していたと考えられる。

表9 保育者効力感尺度の項目1(私は子どもにわかりやすく指導できると思う)と項目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ると思う)における平均値及び*t*検定の結果

		平均値	標準偏差	標準誤差	df	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
項目1	インターンシップ前	2.538	0.948	0.186	25	4.186	.010	0.821
	インターンシップ後	3.115	0.864	0.169				
項目4	インターンシップ前	2.577	0.857	0.186	25	1.873	.073	0.367
	インターンシップ後	2.885	0.909	0.169				

しかし、なぜ、本研究では、保育者効力感尺度自体の向上が有意傾向に留まったかについては、本研究のみでは明らかにすることが出来ない。ただし、いくつかの可能性が考えられる。たとえば、保育実習とインターンシップの活動内容や期間の違いが考えられる。今回対象となった 2 年次生は保育実習を経験しておらず、保育現場での長期間の体験は初めてとなる。そのため、保育現場で活動を行うことが優先課題となり、保育者としての自分について考える事に十分な時間を割くことが出来なかった可能性がある。また、保育実習は毎日の活動になるのに対し、今回の保育インターンシップは週 1 回の活動であるため、保育者としての自分を集中的に思考することが難しくなったことも考えられる。

また、保育実習とインターンシップの体験する内容の違いが、保育者効力感の変化が有意傾向に留まったことをもたらしたとも考察できる。ただし、教職課程の学生を対象とした研究では、「実習後のインターンシップは、子どもに対する理解の視点をもちやすいのに対し、実習前のインターンシップは教師の教育活動に対して視点が向けられやすい」という実証的な研究も認められる(原, 2009)。保育者養成課程でも、インターンシップの機能や目標、時期により保育者効力感への影響は異なってくると考えられるため、今後の検討が必要である。

また、西松（2023）は、近年の保育者効力感研究を概感し、保育者効力感に教育実習が効果をもたらすことを指摘している。その一方で、今回の保育インターンシップが保育者効力感を向上させるかどうかについては直接的に検討した研究は認められない。本研究は有意傾向であるが、初めて保育インターンシップにより保育者効力感が向上する可能性を示した。これらの点から、保育インターンシップの期間や時期について今後検討していく必要があるだろう。

インターンシップ前後を比較して、学生のキャリア意識の向上は認められなかった。今回、測定したキャリア意識は、自身のキャリア形成に向かって積極的に活動しているか、将来に向けた視点や、やりたいことをどの程度明確にしているのか、それに向けて準備しているのかということを問うものであった。保育者養成課程においては、多くの学生が保育者になることを目指しており、キャリア意識についてはインターンシップを経験せずとも明確になっているため、前後で差異が認められなかった可能性がある。ただし、保育者になるという明確な目標を持っていても、そのための活動や視点をより積極的、明確にしていく必要がある。この点に関しては、保育インターンシップの目標として事前に学生により意識させることで向上が認められる可能性があるため、今後の検討課題である。

本研究の第2の目的は、ESD観の測定に加えて、学生のキャリア意識及び保育者の資質・能力としての保育者効力感についても同時に測定し、それらの関連を探索的に検討することであった。重回帰分析の結果からは、インターンシップ後の保育者効力感にインターンシップ前のキャリア意識、ESD観が及ぼす影響は認められず、また、インターンシップ後のESD観においても、キャリア意識、保育者効力感の影響は有意でなかった。インターンシップ後の保育者効力感、ESD観の双方において、主として正の影響を及ぼしたのは、それぞれのインターンシップ前の学生の得点であった。その約50%の標準偏回帰係数であるが、インターンシップでの学びも、正の影響を及ぼしていた。しかし、インターンシップ前の保育者効力感、ESD観は、インターンシップでの学びに影響を与えていなかった。つまり、インターンシップ前の保育者効力感およびESD観とインターンシップでの学びは、独立してそれぞれのインターンシップ後の得点に影響を及ぼしたと言える。

経験的には、インターンシップ中のインターンシップでの学びは、インターンシップ前のESD観や保育者効力感に影響を与えることが考えられる。保育実習の先行研究で、実習前後に保育者効力感が変化するのは、保育実習中の経験から学びを得ていることを想定しているからである。またSDGsを理解するための演習科目での実践でも、演習前のSDGsの理解が、実際の演習による学びにより、より深まることが示唆されている（たとえば、山本，2022）。したがって、それらと同様に、ESD観や保育者効力感は、インターンシップの学びを媒介し、インターンシップ後に向上することが予測されたが、そのような結果とはならなかった。この結果をもたらした原因は本研究のみでは明らかにならないが、一つの可能性として、インターンシップ中の体験活動を、その初期は学生がESD観や保育者効力感を必要とする活動として位置づけることができず、大学講義での振り返りを繰り返す中で、徐々に位置づけることが可能になったことが考えられる。今回は、インターンシップ途中段階での調査は行っていないため、今後は途中段階

での調査を行うことで、インターンシップ中での学生の心理状況を把握していく必要がある。また、インターンシップ中での学びが各インターンシップ先で大きく異なっていたことが結果に影響を与えた可能性も挙げられる。今回は、インターンシップ中の学生の活動について画一的な方針を園と協議したり、学生に課題とすることは、画一的な取り組みを大学が設定することで、それを達成することに学生の主眼が移り、体験活動の意義が損なわれることを懸念し行わなかった。今後は、より短期の試みとして、インターンシップ先の園とも協議しながら、学生がある程度統一的に同様の体験活動ができる学校インターンシップの効果を検証していく必要があるかもしれない。

本研究の測定尺度間では、それぞれの関係性について明確にすることが出来なかった。しかし、SDGs に対する深い理解は、これからの保育者にとって必ず必要となることは明白である。今後、学生の保育実践と SDGs とのつながりをより醸成する取り組みに対する効果検証を行っていく事で、保育者の資質・能力としての SDGs が保育者のどのような側面に影響を与えるのかを検証していく事が求められる。

著者名と担当分担

高木悠哉	桃山学院教育大学准教授	(論文全体の執筆、データ分析)
葉山貴美子	桃山学院教育大学教授	(研究計画の策定、論文結果の執筆修正、データ収集)
山本弥栄子	桃山学院教育大学准教授	(研究計画の策定、論文方法の執筆修正、データ収集)
小餅谷哲男	桃山学院教育大学教授	(データ収集、論文全体の校正)
名須川知子	桃山学院教育大学教授	(研究計画・推進の統括、論文全体の修正・校正)

本研究は JSPS 科研費 23K02244 の助成を受けたものです。

引用文献

Olsson, D., Gerick, N., Sass, W., & Pauw, J. B. (2020). Self-perceived action competence for sustainability: the theoretical grounding and empirical validation of a novel research instrument *Environmental Education Research*, 26(5), 742-760.

株式会社リクルート 就職みらい研究所 (2023). 【2024 年卒就職活動 TOPIC】3 月時点でのインターンシップ等の参加割合は約 9 割

https://shushokumirai.recruit.co.jp/research_article_topics/20230418001/ (2023 年 10 月 1 日最終閲覧)

久保田健一郎・野口知英代・矢羽田ユミ子 (2020). 大学と併設園との協働による学生の保育現場体験 ―その意義の考察と位置づけの変遷を中心に― 国際研究論叢：大阪国際大学紀要, 33 (2), 67-84.

厚生労働省・保育の現場・職場の魅力向上検討会 (2020) 保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書 (案)
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000677595.pdf> (2023 年 8 月 31 日最終閲覧)

国連総会 (外務省仮訳) 「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」

- <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/SDGs/about/index.html> (2023年8月31日最終閲覧)
- 佐伯知子 (2015). 長期的インターンシップ実習における継続性／非継続性の要因に関する研究 — 保育・教育系学生の縦断的アンケート調査を手がかりに — 大阪総合保育大学紀要, 9, 43-56.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 — メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 下村英雄・八幡成美・梅崎修・田澤実 (2009). 大学生のキャリアガイダンスの効果測定用テストの開発 — キャリアデザイン研究, 5, 127-139.
- 楠奥繁則 (2006). 自己効力論からみた大学生のインターンシップの効果に関する実証研究 — ベンチャー系企業へのインターンシップを対象にした調査 — 立命館経営学, 44(5), 169-185.
- 谷ロー也・下里里枝 (2019). 就学前保育・教育施設へのインターンシップの効果と課題(3)目標カードの作成と効果検証 — 関西国際大学教育総合研究叢書, 12, 167-178.
- 谷本英彰 (2021). 学校体験活動と大学での学習および職業選択との関連性の検討 — 大阪産業大学論集 人文・社会科学編, 42, 179-190.
- 中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (2023年8月31日最終閲覧)
- 富田久枝・上垣内伸子・田爪宏二・吉川はる奈・片山知子・西脇二葉・名須川知子 (2018). 持続可能な社会をつくる日本の保育 — かもがわ出版
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017). 平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 原本 フレーベル社
- 名須川知子・小餅谷哲男・葉山貴美子・山本弥栄子・高木悠哉 (2022). 保育者養成におけるSDGsを意図した授業の展開—幼児教育課程における取り組み— 桃山学院教育大学教育実践研究, 5, 45-60.
- 七海陽 (2018). 認定こども園相模女子大学幼稚部と連携した「教育インターンシップ(幼稚園)」実践報告: 事前・事後指導を中心に — 相模女子大学子ども教育研究: 子ども教育学会紀要, 臨時増刊号, 60-64.
- 成田信子・森田健 (2009). 教育保育インターンシップ2の現状と課題—保育所・幼稚園の場合— 関西国際大学研究紀要, 10, 27-39.
- 西松秀樹 (2023). 保育者効力感に関する研究の動向と展望 — 滋賀短期大学紀要, 25, 139-147.
- 橋本忠和 (2018). 教員をめざす学生のエンパワーメントを高める幼稚園と大学が連携した学校インターンシップについての一考察: 北海道教育大学附属函館幼稚園“預かり保育”での表現活動を事例に — 北海道教育大学紀要. 教育科学編 68, 511-525.
- 原清治 (2009). 現場体験活動は教員志望者の実践力を涵養するのか: 学校インターンシップのもつ「効果」について考える (特定基礎研究「高度職能教育としての教員養成のあり方」研究班) — 佛教大学総合研究所紀要, 16, 35-31.
- 古屋真 (2022). 保育者養成校における「学校体験活動」に期待される成果と展望 — 実習経験による学びの差異を手がかりとして — 駒沢女子短期大学研究紀要, 55, 21-27.
- 古田克利 (2014). インターンシップ実習中の自律性充足が大学生のキャリア自己効力感に及ぼす影響 — イン

- ターンシップ研究年報, 17, 1-10.
- 真鍋和博(2010). インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響(高良記念研究助成論文,I 研究論文の部) インターンシップ研究年報, 13 (0), 9-17.
- 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 (2), 203-211.
- 宮田弘一 (2021). 大学におけるインターンシップ研究の動向と課題 インターンシップ研究年報, 24, 81-89.
- 森下学 (2020). 教員養成系大学・学部における学校体験活動の現状と課題 九州地区国立大学教育系・文系 研究論文集 7 (1), 1-11.
- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領 (平成 29 年 3 月告示) 東洋館出版社
- 文部科学省 (2017b). 中学校学習指導要領 (平成 29 年 3 月告示) 東山書房
- 文部科学省 (2017c). 高等学校学習指導要領 (平成 29 年 3 月告示) 東山書房
- 文部科学省・厚生労働省・経済産業省 (2022). インターンシップを始めとする学生のキャリア形成支援に係る取組の推進に当たっての基本的考え方
https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/shushoku_katsudou/dai9/gijisidai.html (2023 年 8 月 31 日最終閲覧)
- 文部科学省高等教育局 (2023) 令和 3 年度大学・短期大学・高等専門学校における インターンシップ実施状況について https://www.mext.go.jp/b_menu/internship/1413929_00003.htm (2023 年 8 月 31 日最終閲覧)
- 文部科学省初等中等教育局 (2015). 教員の資質能力の向上に関する調査の結果
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/07/10/1359470_03_1.pdf (2023 年 8 月 31 日最終閲覧)
- 文部省・通産産業省・労働省 (1997). インターンシップ推進にあたっての基本的考え方
https://www.mext.go.jp/content/20210125-mxt_senmon02-000012347_11.pdf (2023 年 8 月 31 日最終閲覧)
- 平井敏孝・伊藤孝子・藤山あやか (2020). 保育士・教員養成段階におけるキャリア形成支援—インターンシップの効果的な実施方法を探る— 滋賀文教短期大学紀要, 22, 17-28.
- 峯村恒平・山本礼二・枝元香菜子・渡邊はるか・藤谷哲・多田孝志 (2021). キャリア形成を育む学校インターンシップカリキュラムの開発と実践 日本教育工学会研究報告集, 4, 86-93.
- 山本一成 (2022). 保育者養成における ESD 教材作成のプロジェクト型演習 滋賀大学環境総合研究センター研究年報, 19, 83-91.
- 山本弥栄子 (2020). 保育者養成課程におけるインターンシップ実習の意識変容に関する研究 — 保育所実習における意識変化の段階仮説— 桃山学院教育大学研究紀要, 2, 217-232.
- リクルートキャリア就職みらい研究所 (2017). インターンシップ推進のための課題及び具体的効果・有用性に関する調査研究 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1398414.htm (2023 年 8 月 31 日最終閲覧)