

大学生の保育者効力感の規定要因

—教育実習の効果と社会的スキルの影響—

小林 真・浅野 可珠*

Factors Contributing College Students' Pre-school Teacher Efficacy : Effects of Teaching Practice and Students' Social Skills

Makoto KOBAYASHI AND Kazu ASANO

【要 旨】

本研究では、幼児教育を主として専攻する大学生の領域「人間関係」に対する保育者効力感の規定要因を2つの観点から検討した。まずに、教育実習の前後で保育者効力感を測定し、教育実習が保育者効力感に影響を及ぼすかどうかを検討した。その結果、大学2年生と3年生では保育者効力感に関する複数の下位尺度で教育実習後の得点の上昇が認められた。教育実習の効果が認められたので、次に教育実習前の学生の社会的スキルの程度が教育実習後の保育者効力感にどのような影響を及ぼしているかを検討した。階層的重回帰分析の第1ステップで教育実習前の保育者効力感を投入し、第2ステップで社会的スキル尺度を投入した。その結果、教育実習前の社会的スキルが教育実習後の保育者効力感に影響を及ぼしていることが示された。おおむね、大学生自身の社会的スキルが高いほど教育実習後の保育者効力感が高いという結果が得られたが、対子どもスキルの「自己統制」と対大人スキルの「計画のスキル」は保育者効力感を低下させる影響が示された。「自己統制」の影響については、自己表現が得意でない学生の保育者効力感が低くなると考えられる。また「計画のスキル」が高い学生は、保育現場で臨機応変に対応できない可能性が示唆された。

キーワード：保育者効力感 教育実習 社会的スキル

keywords : Efficacy of Preschool Teacher, Teaching Practice, Social Skills

問題と目的

教員養成および教育実践の現場では、教師効力感に関する研究が多く存在する。教師効力感とは、Bandura (1982) が提唱した自己効力感の概念を転用した考え方で、「子どもの学習に望ましい変化を与えることができるという信念である」と定義されている。そして、自分自身が子どもに望ましい変化を与えることができるという個人的な教授効力感と、一般的に教師というものが子どもに望ましい変化を与えることができるという一般効力感の2因子からなっている(櫻井, 1992)。

西松 (2005) は、個人の効力感が高い教師の方が授業実践に対する不安が低いことを指摘している。また平岡・乾原 (2001) は、バーンアウト度が高い教師の教師効力感が低下していることを指摘している。このように、教師効力感とは授業実践力やメンタルヘルスと関連する重要な概念である。しかし三宅

(2005) は、Figure 1 に示すように、自己効力感とは行動に直接結びつく重要な概念であるにもかかわらず、教師効力感に関する研究と比較すると、保育者効力感に関する研究が少ないことを指摘している。

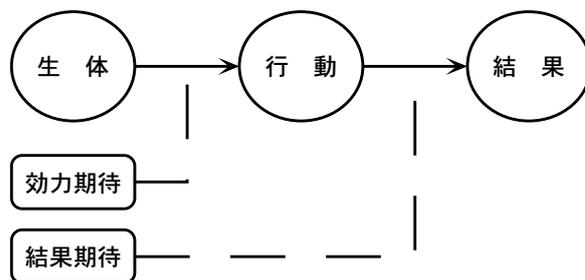


Figure 1 自己効力感と行動の結果の関連性 (三宅2005より)

三木・桜井 (1998) は、従来の教師効力感の概念を幼稚園・保育所で働く保育者および保育専攻学生に適用し、保育者効力感を「保育場面で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行為をとることができる信念」と定義した。そして短期大学生に対して教育実習の前後に保育者効

*金沢市立三馬保育所

力感尺度の記入を求めたところ、尺度全体としては教育実習後の効力感の上昇はわずかであったが、いくつかの項目では有意な上昇が見られたことを報告した。しかし三木・桜井(1998)の研究では、実習園との合致感が実習後の保育者効力感と中程度の相関を示しているだけで、どのような要因が保育者効力感に影響を及ぼしているかは明らかにされていない。

教育実習(または保育実習)が保育者効力感に及ぼす影響を取り上げた研究はいくつか散見される。胡・古谷(2014)は、三木・桜井(1998)の尺度に安全管理に関する項目を加えた尺度を使用し、短期大学生が1年生の前期に観察を主とした保育実習を6日間体験することによって、保育者効力感が変化するかどうかを検討した。しかし短期間の観察実習では保育者効力感の上昇は見られなかった。

小藺江(2014)は、三木・桜井(1998)の尺度と自らが作成した「保育実習自己効力感尺度」を用いて、保育実習を重ねることによる変化を検討した。小藺江(2014)によれば、1年次の保育観察実習でも保育者効力感の一部が上昇することが報告された。しかし、1年次生では「保護者との関わりに関する効力感」は低下することが示された。また、2年生の実習では効力感の下位尺度のいくつかで上昇が見られた。さらに福祉施設等の実習も加えて4回ないし5回目の実習で責任実習を体験した学生は、保育者効力感尺度のいくつかの項目で得点が増加することが示された。これらの結果を踏まえて、小藺江(2014)は、実習回数を重ねることで上昇する保育者効力感の項目は、社会性や臨機応変に対処する能力など、個々の学生の資質に依拠する部分だと述べている。

もし小藺江(2014)の指摘が正しいとすれば、実習に望む前にそれぞれの学生が子どもや大人と関わるための社会性(社会的スキル)をどの程度身につけているかによって、保育者効力感が規定されることになる。したがって、実習前の学生の社会的スキルの程度を測定しておき、それが実習後の保育者効力感に影響を及ぼしているかどうかを検討する必要がある。

そこで本研究では、幼児教育を専攻とする大学生を対象に、教育実習前後の保育者効力感と社会的スキルを測定し、(1)教育実習の体験が実習後の保育者効力感を上昇させているか、(2)教育実習前の保

育者効力感・社会的スキルが実習後の保育者効力感にどのような影響を及ぼしているかという2つの問題を検討する。さらに(1)については、実習経験の積み重ねによって保育者効力感が変化するかを検討するため、1年次生～3年次生を対象として調査を行う。なお、本研究において幼稚園の教育実習の事前・事後に調査を行ったのは、研究対象となった大学のカリキュラムの事情による。

本研究で特筆すべき点は、従属変数に三木・桜井(1998)の保育者効力感尺度ではなく、西山(2006)が作成した「多次元保育者効力感尺度」を用いたことである。この尺度は、保育内容の領域「人間関係」を実践する際に必要とされる保育行動についての効力感を尋ねる尺度である。本研究で西山(2006)の多次元保育者効力感を使用する理由は2つある。まず第1に、三木・桜井(1998)の尺度は「私は子どもにわかりやすく指導できると思う」などの抽象的な保育能力を尋ねる項目が多い。しかし本来の自己効力感は、目の前の個々の課題に対して自分がどれくらい遂行できるかを表す概念である(Bandura, 1982)。したがって、具体的な保育行動に対する自己効力感に焦点を当てて教育実習の効果を検討した方が適切であろう。第2の理由は、学生の社会的スキルが反映されやすいのは、保育内容の領域「人間関係」を意識した保育実践を行う場面だと考えたからである。以上の2つの理由から、本研究では「多次元保育者効力感」を使用する。

方法

対象者 X大学で幼稚園の教育実習(観察実習を含む)を行った学生35名。内訳は1年生10名、2年生12名、3年生13名であった。

手続き 第1著者が教育実習の前後に質問紙調査を行った(以下では、事前調査・事後調査と表記する)。事前調査は、教育実習の事前指導終了後に研究の趣旨を説明して質問紙を配布し、その場で回収した。事後調査は、教育実習が終了した後の後期の授業終了時に調査用紙を配布し、その場で回収した。数名の学生は事後調査の回答を後日第1著者に提出した。なおX大学における幼稚園教育実習は、1年生は附属幼稚園で4日間の観察実習、2年生は附属幼稚園で3週間の実習、3年生は外部の幼稚園で3週間の教育実習を行う制度になっている。

倫理的配慮 事前調査では研究趣旨を説明した上で、教育実習後にも同様の調査を行うため、2回分の回答を対応させる必要がある旨を説明した。具体的には、質問紙の上部に学籍番号の記入欄を設け、各自の学籍番号を記入してもらい、事前調査の回答は厳封し、事後調査の実施までは開封しない。事後調査の質問紙にも学籍番号を記入してもらい、2回分の質問紙を対応させた段階で、学籍番号の欄を裁断する。データの入力には学籍番号欄を裁断した後に行うので、個人の回答は一切特定しないことを書面と口頭で伝えた。この方法に協力してもらえらる学生は、事前調査の質問紙に回答するように依頼した。その際に、研究への協力は任意であることも説明した。したがって、回答した学生は研究の主旨及び個人情報取り扱いについて同意したものと考えられる。

調査内容 フェイス項目(学年)、「人間関係」保育者効力感尺度(西山, 2006)、子どもと関わるための社会的スキル尺度(予備調査により作成)、大人と関わるための社会的スキル(Kiss-18)(菊池, 1988)を用いた。それぞれの尺度の詳細は以下の

通りである。

①多次元「人間関係」保育者効力感尺度(西山, 2006)

西山(2006)が作成した「多次元「人間関係」保育者効力感尺度」を用いた。この尺度は保育内容の領域「人間関係」の内容に対応した保育者効力感を測る尺度である。5つの下位尺度(計25項目)から構成されており、各項目は全く自信がない(1点)~非常に自信がある(7点)で得点化されている。下位尺度は、尺度Ⅰ:人とかかわる基盤を作る、尺度Ⅱ:発達の視点で子どもを捉えかかわる、尺度Ⅲ:子ども同士の関係を育てる、尺度Ⅳ:基本的な生活習慣・態度を育てる、尺度Ⅴ関係性の広がりを支える、である。

②子どもと関わるための社会的スキル(以下、「対子どものスキル」と表記)

この尺度は予備調査に基づいて作成された。幼稚園教諭の免許取得を希望する大学生72名に対して、藤田(2004)のコミュニケーションスキル尺度(全35項目)を実施した。各項目に対して、全く重要で

Table 1 対子どものスキルの因子分析結果

No. 項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
第1因子(尺度a): 子どもと関わるための基本的なスキル				
18 ゆっくりと話す	.788	.011	-.112	.041
22 身体を使ってスキンシップをする	.722	.076	.014	-.121
21 笑顔で優しく接する	.631	-.134	.225	.103
16 積極的に話しかける	.559	-.009	-.170	.161
17 わかりやすい言葉づかいで話す	.519	.192	-.147	.124
12 気分を察してあげる	.517	.235	.086	.121
26 信頼関係を築く	.497	-.045	-.200	-.049
20 低い姿勢で接する	.494	-.152	.242	.048
30 子どもをかわいいと思ひ好きになる	.445	.128	.028	-.213
13 子どものしぐさで意思を読み取る	.428	.081	.274	-.034
第2因子(尺度b): 子どもの興味の理解				
32 その子の興味のあることを一緒にする	.034	.684	.111	-.258
33 その子の好きな活動を見つけてやる	-.031	.665	-.080	.245
34 子どもの興味を知る	.039	.615	-.120	-.060
35 子どもの興味を引く行動をする	-.037	.566	.150	-.021
第3因子(尺度c): 自己統制のスキル				
6 自分の表情や感情を隠す	-.124	.099	.770	.155
8 些細なことで怒らない	-.136	.010	.548	-.205
9 ある程度のわがままを聞いてあげる	.134	-.086	.446	.142
第4因子(尺度d): 教育的支援				
3 子どもができないことをしてあげる	-.154	.021	.144	.779
5 子どものわからないことを教えてあげる	.209	-.056	.082	.552
4 危険なことをしていたら注意する	-.206	-.047	-.106	.466
因子間相関				
	第1因子	.275	.309	.091
	第2因子		.032	.055
	第3因子			.031

はない(1点)～大変重要(5点)で評定を求めた。藤田(2004)は7因子を報告していたが、本研究で因子分析(主因子法・promax回転)を行ったところ、固有値の減衰状況から4因子が妥当であると判断された。なお、因子負荷量が0.4未満の項目を削除し、最終的に20項目からなる4因子構造の社会的スキル尺度を構成し、各因子をそれぞれ下位尺度として用いた(Table 1)。4つの下位尺度は、a) 子どもと関わるための基本的なスキル、b) 子どもの興味の理解、c) 自己統制のスキル、d) 教育的支援である。

③大人と関わるための社会的スキル(以下、「対大人のスキル」と表記:菊池,1988)

菊池(1988)が作成した社会的スキル尺度(KiSS-18)を使用した。この尺度は、1) 基本的なスキル、2) より高度なスキル、3) 感情処理のスキル、4) 攻撃に代わるスキル、5) ストレス処理のスキル、6) 計画のスキルの6つの内容からなっている。

調査時期 20XX年7月～10月。

結果

1. 教育実習前後での保育者効力感の変化

まず、5つの下位尺度について学年×測定時期(事前・事後)の平均値を求めた(Figure 2～6)。次に、教育実習後に保育者効力感が上昇したか、教育実習の効果は学年によって異なるかを検討するため、学年(3水準)×測定時期(事前・事後)を独立変数とし、保育者効力感の5つの下位尺度の得点を従属変数とする繰り返しのある多変量分散分析を実施した。

その結果、学年の主効果は $\Lambda = .530$, $F(10,56) = 2.10$ ($p < .05$)となり、修正 Tukey 法による多重比較の結果、尺度Ⅰ～Ⅲでは3年生が1・2年生より

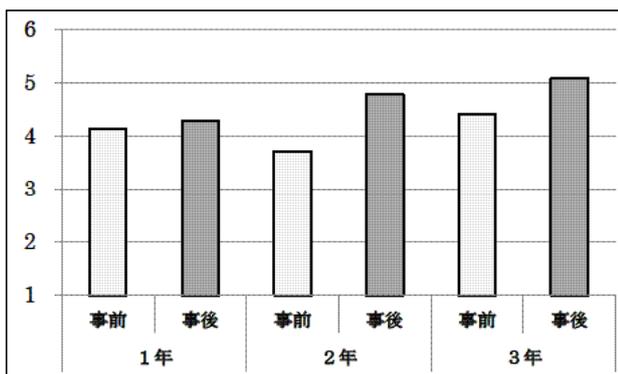


Figure 2 尺度Ⅰの得点の変化

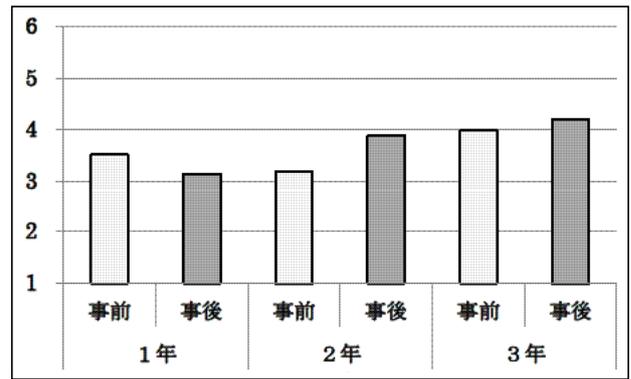


Figure 3 尺度Ⅱの得点の変化

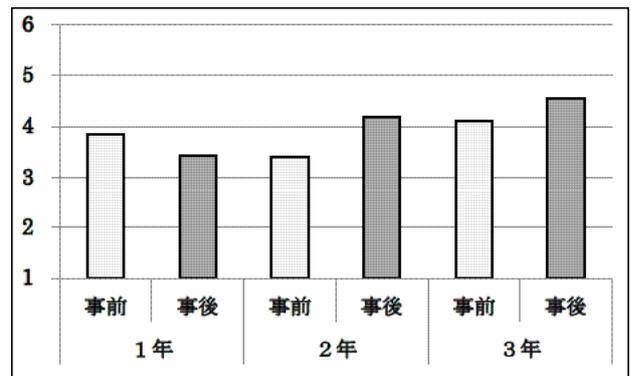


Figure 4 尺度Ⅲの得点の変化

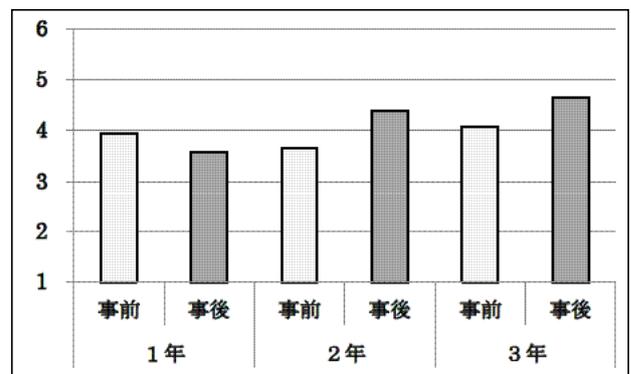


Figure 5 尺度Ⅳの得点の変化

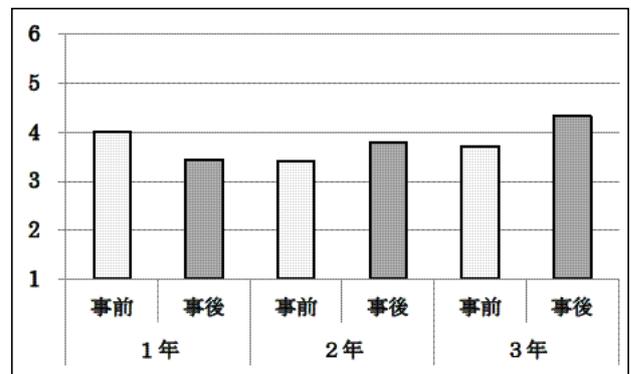


Figure 6 尺度Ⅴの得点の変化

も得点が高く、尺度Ⅳでは3年生が1年生よりも高かった。

測定時期の主効果は $\Lambda = .371$, $F(5,28) = 9.51$ ($p <$

.001) となり、個別変量の検定により尺度Ⅰが実習後に有意に上昇していた ($p<.001$)。また、尺度Ⅲ・Ⅳは教育実習後の上昇が有意傾向となった。

学年×測定時期の交互作用は、 $\Lambda=.554$, $F(10,56)=1.92(p<.10)$ で有意傾向であったが、教育実習の効果を確認するために単純主効果検定を行った。まず、学年ごとに5つの下位尺度を従属変数とし、測定時期を独立変数とする繰り返しのある多変量分散分析を実施した。次に測定時期ごとに5つの下位尺度を従属変数とし、学年を独立変数とする多変量分散分析を行った。

学年ごとの検討については、1年生では $\Lambda=.346$, $F(5,5)=1.89(ns.)$ となり測定時期の多変量主効果は得られなかった。2年生では $\Lambda=.229$, $F(5,7)=4.72(p<.05)$ となり、有意な多変量主効果が得られた。球面性が保障されたので、個別変量の検討を行った。尺度Ⅰでは $F(1,11)=17.02(p<.01)$ 、尺度Ⅱでは $F(1,11)=4.92(p<.05)$ 、尺度Ⅲでは $F(1,11)=7.82(p<.05)$ となり、いずれも事後の方が得点が高くなっていた。尺度Ⅳでは $F(1,11)=4.76(p<.10)$ となり、事後の方が得点が高い可能性が示唆された。尺度Ⅴでは $F(1,11)=2.38(ns.)$ となり、測定時期に有意差は見られなかった。

3年生では、 $\Lambda=.189$, $F(5,8)=6.88(p<.01)$ となり、有意な多変量主効果が得られた。球面性が保障されたので、個別変量の検討を行ったところ、尺度Ⅰでは $F(1,12)=26.35(p<.001)$ 、尺度Ⅱでは $F(1,12)=1.53(ns.)$ 、尺度Ⅲでは $F(1,12)=8.24(p<.05)$ 、尺度Ⅳでは $F(1,12)=12.02(p<.01)$ 、尺度Ⅴでは $F(1,12)=6.13(p<.05)$ となり、尺度Ⅱ以外ではいずれも事後の方が得点が高くなっていた。

測定時期毎の検討については、事前調査では $\Lambda=.407$, $F(10,56)=3.17(p<.01)$ で有意な多変量主効果が得られたが、事後調査では $\Lambda=.596$, $F(10,56)=1.65(ns.)$ となり有意な多変量主効果は得られなかった。以下では事前調査についての分析結果を述べる。

尺度Ⅰでは $F(2,32)=5.59(p<.01)$ 、尺度Ⅱでは $F(2,32)=4.65(p<.05)$ となり、TukeyのWSD法による多重比較の結果、どちらの尺度も2年よりも3年生の方が高かった。なお1年生の平均値は2年生と3年生の中間にあり、どちらの学年とも有意差は見られなかった。尺度Ⅲでは $F(2,32)=2.78(p<.10)$ となったが、多重比較では有意差は見られなかった。尺度Ⅳでは $F(2,32)=1.09(ns.)$ 、尺度Ⅴ

では $F(2,32)=2.00(ns.)$ となり、学年の主効果は見られなかった。

2. 事後調査における保育者効力感の規定要因

教育実習を行う前に学生が抱いていた保育者効力感と社会的スキル（子どもとのコミュニケーション・大人とのコミュニケーション）が、教育実習後の保育者効力感にどのように影響を及ぼしているのかを検討するため、階層的重回帰分析を行った。事後調査の保育者効力感の5つの尺度をそれぞれ目的変数とし、ステップ1では事前調査の保育者効力感の得点を説明変数に投入し、変数減少法によって説明変数を選択した。ステップ2では、事前調査の社会的スキル（対子ども・対大人）の全ての尺度を説明変数に投入し、変数減少法による変数の選択を行った。

尺度Ⅰについては $R=.686$, $R^2=.471$, $F(5,259)=5.16(p<.01)$ となり有意な回帰式が得られた。重回帰分析の結果をTable 2に示す。Table 2からわかるように、事前の保育者効力感については、尺度Ⅰが正の影響を、尺度Ⅴが負の影響を及ぼしていた。また対子どものスキルのうち子どもの興味の理解が正の影響を及ぼしていた。対大人のスキルではストレス処理のスキルが正の影響を及ぼしており、計画のスキルは負の影響を及ぼしていた。VIFは1.59~2.11の範囲であり、多重共線性は生じていなかった。

尺度Ⅱについては $R=.786$, $R^2=.619$, $F(9,25)=4.51(p<.01)$ となり、有意な回帰式が得られた。重回帰分析の結果をTable 3に示す。事前の保育者効力感については、尺度Ⅱが正の影響を、尺度Ⅴが負の影響を及ぼしていた。対子どものスキルでは、子どもの興味の理解と教育的配慮が正の影響を、自己統制が負の影響を及ぼしていた。対大人のスキルでは、攻撃に変わるスキルとストレス処理のスキルが正の影響を、高度のスキルと計画のスキルが負の影響を及ぼしていた。VIFは1.78~3.27の範囲であり、多重共線性は生じていなかった。

尺度Ⅲについては $R=.720$, $R^2=.518$, $F(4,30)=8.06(p<.001)$ となり、有意な回帰式が得られた。重回帰分析の結果をTable 4に示す。事前の保育者効力感については、尺度Ⅲが正の影響を、尺度Ⅴが負の影響を及ぼしていた。対子どものスキルについては、子どもと接する態度・心構えが正の影響を、自己統制が負の影響を及ぼしていた。対大人のスキルは有意な影響力を及ぼしていなかった。VIFは

Table 2 尺度Ⅰ(人とかかわる基盤を作る)の規定要因

説明変数	β	t	p	VIF
I 人とかかわる基盤をつくる	.755	4.130	***	1.832
V 関係性の広がりを支える	-.783	-4.167	***	1.935
b 子どもの興味の認識	.383	2.249	*	1.592
5 ストレス処理のスキル	.403	2.312	*	1.661
6 計画のスキル	-.478	-2.436	*	2.113

*p<.05, ***p<.001

Table 3 尺度Ⅱ(発達の視点で子どもを捉えかかわる)の規定要因

説明変数	β	t	p	VIF
II 発達の視点で子どもを捉えかかわる	.680	3.074	*	3.211
V 関係性の広がりを支える	-.959	-5.040	***	2.374
b 子どもの興味の認識	.628	2.935	**	3.004
c 自己統制	-.586	-3.555	**	1.779
d 教育的支援	.329	1.962	+	1.849
2 高度のスキル	-.721	-3.226	**	3.274
4 攻撃に代わるスキル	.480	2.228	*	3.036
5 ストレス処理のスキル	.426	1.949	+	3.138
6 計画のスキル	-.417	-1.889	+	3.198

+p.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Table 4 尺度Ⅲ(子ども同士の関係を育てる)の規定要因

説明変数	β	t	p	VIF
III 子ども同士の関係を育てる	.701	3.457	**	2.559
V 関係性の広がりを支える	-.792	-4.079	***	2.345
a 基本的なスキル	.323	2.364	*	1.159
c 自己統制	-.308	-2.402	*	1.025

*p<.05, ***p<.01, ***p<.001

Table 5 尺度Ⅳ(基本的な生活習慣・態度を育てる)の規定要因

説明変数	β	t	p	VIF
II 発達の視点で子どもを捉えかかわる	.525	2.482	*	2.151
V 関係性の広がりを支える	-.466	-2.229	*	2.105
a 基本的なスキル	.368	2.488	*	1.051
c 自己統制	-.299	-2.039	+	1.036

+p<.10, *p<.05

Table 6 尺度Ⅴ(関係性の広がりを支える)の規定要因

説明変数	β	t	p	VIF
II 発達の視点で子どもを捉えかかわる	.848	4.024	***	2.637
V 関係性の広がりを支える	-.645	-3.243	**	2.350
a 基本的なスキル	.317	1.808	+	1.827
b 子どもの興味の認識	.429	2.012	+	2.697
1 初歩的なスキル	-.433	-2.619	*	1.628
5 ストレス処理のスキル	.330	1.724	+	2.179
6 計画のスキル	-.588	-2.824	**	2.576

+p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

1.03~2.56の範囲で、多重共線性は生じていなかった。

尺度Ⅳについては $R=.613$, $R^2=.376$, $F(4,30)=4.51$ ($P<.01$)となり、有意な回帰式が得られた。重

ては3年生が1・2年生よりも高く、また尺度Ⅳ(基本的な生活習慣・態度を育てる)でも3年生が1年生よりも高い傾向が示された。これらの結果は、学年進行に伴う大学での学習や教育実習/保育実習

回帰分析の結果を Table 5 に示す。事前の保育者効力感については、尺度Ⅱが正の影響を、尺度Ⅴが負の影響を及ぼしていた。対子どものスキルでは、発達の視点で子どもを捉え関わる・子どもと接する態度・心構えが正の影響を、自己統制が負の影響を及ぼしていた。対大人のスキルは有意な影響力を有していなかった。VIFは1.04~2.15の間で、多重共線性は生じていなかった。

尺度Ⅴについては $R=.739$, $R^2=.546$, $F(7,27)=4.63$ ($p<.05$)となり、有意な回帰式が得られた。重回帰分析の結果を Table 6 に示す。事前の保育者効力感については、尺度Ⅱが正の影響を、尺度Ⅴが負の影響を及ぼしていた。対子どものスキルでは、子どもと接する態度・心構えと子どもの興味の理解が正の影響を及ぼしていた。対大人のスキルでは、初歩的なスキルとストレス処理が負の影響を及ぼしていた。VIFは1.63~2.64の間で、多重共線性は生じていなかった。

考 察

1. 教育実習前後での保育者効力感の変化

多変量分散分析および下位検定の結果から、尺度Ⅰ(人と関わる基盤を作る)・尺度Ⅱ(発達の視点で子どもを捉えかかわる)・尺度Ⅲ(子ども同士の関係を広げ育てる)の3つについ

の経験が生かされたものと考えられる。

教育実習の前後の比較によれば、2年生と3年生は教育実習によって保育者効力感が高まることが示された。1年生の観察実習は4日間だけであり、実際に自分で保育を行うわけではないので、保育者効力感の上昇が見られないのは当然であろう。これに対して2年生と3年生は、自己評価のレベルでは保育者としての能力が高まったと実感していることが示された。2年生は教育実習後に尺度Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの得点が有意に上昇し、尺度Ⅳの得点の上昇も有意傾向であった。3年生は尺度Ⅰ・Ⅲ・Ⅳ・Ⅴの得点が有意に上昇していた。この違いはどこから生じたのであろうか。

まず、尺度Ⅱにおいて学年による違いが見られた理由について検討する。2年生は今回の教育実習が初めての実習体験であり、3～5歳児のそれぞれのクラスにおける子どもの発達の違いを実感したことが大きな理由だと考えられる。さらに、公開研究保育の後に行われる協議会では、大学教員が幼稚園の教育計画に基づいて各学年の保育のねらいと援助のポイントを指導するため、発達を強く意識することにつながった可能性も考えられる。これに対して3年生は、2年次の終わりに保育所実習を行い、3歳未満児の保育を体験しているため、0歳～6歳までの発達の違いを体験的に学んでいる可能性がある。また、3年次の前期には発達心理学の知識と保育現場で子どもが実際に示す行動を結びつける演習や模擬保育を行っている。これらの実習と演習の積み重ねによって、教育実習の前から子どもの発達を意識するという習慣が定着しており、事前と事後に差が見られなかったのではないかと考えられる。

次に尺度Ⅴにおける学年の違いについて検討する。2年生は尺度Ⅴの得点に変化が見られなかったが、3年生では上昇している。尺度Ⅴは「関係性の広がりを支える」効力感を測定する尺度であり、領域「人間関係」の内容でいえば高齢者や地域の人々に親しみを持つことを指しており、さらに保育所保育指針では外国の人にも親しみを持つなど、多様な人々と共生していく態度を育てる内容である。2年次の附属幼稚園における実習では、高齢者をはじめとした地域の人々と関わったり、障害児や外国人児童と接する体験はほとんどない。これに対して3年次が実習を行う公立幼稚園では、ほぼすべてのクラスに障害児が在籍しており、運動会の準備や本番を通

して地域の人々を意識する機会も多いと考えられる。このような実習における経験の違いが、尺度Ⅴにおける効力感の上昇を生んだと考えられる。

2. 保育者効力感の規定要因について

(1) 事前の保育者効力感が事後の効力感に及ぼす影響

尺度Ⅰ～Ⅲについては、事前調査における同じ尺度の得点が事後調査の得点の高さに影響を及ぼしていた。すなわち実習前に効力感が高かった学生の実習後の効力感が高いという結果が得られたことは当然であろう。しかし尺度Ⅳについては、事前調査における尺度Ⅳ（基本的な生活習慣・態度を育てる）ことについての効力感事後調査の得点に影響を及ぼしておらず、事前の尺度Ⅱ（発達の視点で子どもを捉えかわる）の効力感が高いほど事後の尺度Ⅳの効力感が高くなるという結果となった。保育現場には様々な子どもがおり、現場の保育者は子ども一人一人の発達の状態に応じて生活指導を行っているため、発達を理解することへの自信が高かった学生ほど、現場における保育者の行動の意味を理解し、基本的な生活習慣の指導をどのように行えばよいかを学んできた可能性がある。この問題については今後の検討が必要であろう。

また尺度Ⅴ（関係性の広がりを支える）については、事前調査と事後調査が負の相関を有しており、尺度Ⅰ～Ⅴの全てで、事前調査の得点が低いほど事後調査の得点が高くなるという影響を及ぼしていた。Figure 1に見られるように、3年生の事前調査における尺度Ⅴの得点は低く（ $m=3.71$ ）、1年生の事前調査の得点は高い（ $m=4.02$ ）。事前調査で尺度Ⅴの得点が低かった3年生が、事後調査においておおむね保育者効力感を上昇させているために、このような負の影響が生じたのではないだろうか。また、まだ幼児の姿に触れたことがなく、幼稚園の教育課程・保育内容・発達心理学などの基礎知識も学んでいない1年生は尺度Ⅴについて過大な自己評価をしている可能性も考えられる。こうした可能性についても、今後の検討課題である。

(2) 対子どものスキルが及ぼす影響

対子どものスキルでまず特徴的なことは、尺度a（基本的なスキル）が保育者効力感の3つの尺度に正の影響を及ぼしていたことである。Table 1からわかるように、尺度aはゆっくり話す・スキンシップを取る・笑顔といった幼児と関わるための基本的

なスキルである。これらのスキルが大切であることは、保育者を志望する学生であれば誰でも知っているが、実際にこうしたスキルを遂行できると思う学生ほど、実習後の保育者効力感が高くなっている。すなわち、実習前に基本的なスキルの指導を十分に行うことによって、実習後の保育者効力感の上昇が望めると考えられる。

次に、尺度b(子どもの興味の理解)が保育者効力感の3つの尺度に正の影響を及ぼしていたことである。Table 1 からわかるように、この下位尺度は子どもが興味をもつことを知り、一緒にやるといった"子どもに寄り添う"態度を測っている。したがって、子どもに寄り添う気持ちを強く持っている学生ほど、「人間関係」に関する保育者効力感が高くなるといえる。

その他の下位尺度で特徴的だったのは、尺度c(自己統制)が保育者効力感の2つの尺度に対して負の影響を及ぼしていたことである。一般的には、対人場面で自己統制ができることは望ましいと考えられている。しかしTable 1 からわかるように、尺度cの項目には「自分の表情や感情を隠す」という内容が含まれている。感情表出をしないということは、コミュニケーションの際に表情や発話の抑揚があまりみられない状態だと考えられる。このような特徴を自覚している学生は、発達の視点で子どもを捉え関わることや、基本的な生活習慣・態度を育てることに對して自信が低いという傾向にあった。したがって、実習に臨む前に様々な演習や模擬保育を通して、豊かな感情表出の習慣作りをすることが求められるであろう。

(3) 対大人のスキルが及ぼす影響

対大人のスキルは様々な形で事後の保育者効力感に影響を及ぼしていた。保育者効力感の3つの尺度に影響を及ぼしていたのは、尺度5(ストレス処理のスキル)である。これは、気まずいことが怒ったときに相手と和解するなど、対人的に困難な場面を解決する行動であり、コミュニケーションと感情の制御の両方が必要とされるスキルである。この能力が高いと自覚している学生は保育者効力感の尺度I・II・Vが高い傾向にあり、子どもと関わることを全般に自信を有していると考えられる。

しかし、対大人のスキルの中には保育者効力感に負の影響を及ぼす下位尺度がいくつも見られた。尺度2(高度のスキル)は、自分ではなく他者を動か

すコミュニケーションスキルであるが、この得点が高い学生は尺度IIが低い傾向にあった。また、尺度6(計画のスキル)は、尺度I・II・Vの3つに負の影響を及ぼしていた。計画のスキルとは、目標を立てるのに困難を感じないなどの項目からなっており、事前に計画を立てる能力である。しかし小園江(2014)が指摘するように、保育現場では臨機応変に対応する能力が必要である。したがって、教育実習中に予定とは異なる行動を取ることが求められた場合、うまく対処できずに保育者効力感が低下した可能性が考えられる。大学生としての日々の生活の中で要求される計画立案能力と、保育の中で要求される臨機応変な決断力は質が異なっているといえよう。

3. 保育者養成カリキュラムに関する考察と提言

(1) 学生の保育者効力感を高めるために

2年生と3年生の実習の前後における保育者効力感の高まりの違いから、保育者養成カリキュラムをどのように構築していけばよいかの示唆が得られる。今回の調査では、4年制大学で幼稚園教員免許と保育士を平行して取得するカリキュラムの利点が明らかになった。先にも述べたように、2年次の終わりに保育所実習で3歳未満児の保育を経験すること、保育士養成に関する授業科目の履修が、学生の保育者効力感を高めることに寄与していると思われる。

また、X大学における2年次の教育実習は附属幼稚園で行い、1クラスに3~5名の学生が配属されるが、3年次の教育実習は近隣の公立幼稚園で行われ、原則として1クラスに配属される学生は1名である。このような養成カリキュラムが、尺度II(発達の視点で子どもを捉えかかわる)と尺度V(関係性の広がりを支える)の効力感の違いを生じた大きな要因であると考えられる。こうした実習経験の違いに、保育士養成に對する授業科目の履修が加算されたことが、2年次から3年次に至る保育者効力感の差異を生んだと思われる。具体的には、2年次の教育実習では幼稚園における3学年の子どもの発達の違いを体験するだけであるが、3年生は保育所実習で0~2歳児の保育を体験した後で2回目の教育実習に臨む。保育所実習の体験が、子どもの発達を強く意識させることにつながっているのではないと思われる。

また、X大学のカリキュラムでは3年次の前期に

「保育の心理学Ⅱ」という演習科目が設置されている。「保育の心理学Ⅱ」では、実際の子どもの行動と発達心理学の基礎知識を結びつけることや、模擬保育を通して幼児の人間関係を育てること、さらに発達の気になる子どもにどのような配慮をすればよいかを検討することなどの内容を授業に取り入れている。こうした演習を通して、子どもの発達をとらえ人間関係を育てることを重視している。このような学びを通して、3年生の前期までにある程度保育者効力感を高めることができているならば、高い保育者効力感を抱いて実習に臨むことができるため、学生にとって充実した教育実習を体験することができるであろう。

(2) 実習前に行うべき取り組み

本研究では、教育実習の前に対子ども・対大人のスキルを高めておくことが、実習後の保育者効力感を高めることにつながる事が示された。特に、基本的なコミュニケーションスキルや、子どもに寄り添う態度を習得することが大切である。これは日々の教育活動の中でも大切なことではあるが、実習に向けた事前指導を通じて特に高めておくべきことではないだろうか。X大学では、幼稚園の教育実習を行う学生と小学校の教育実習を行う学生が同じ事前指導を受けているため、事前指導の中で幼児に関わるためのスキルを十分に育成できていない可能性がある。したがって、今後の実習指導のあり方を再考する必要があるといえよう。

また、対大人スキルの中の「計画のスキル」が高い学生ほど実習後の保育者効力感が低くなることについての対策も必要である。大学生としての計画能力と保育の中で要求される臨機応変な決断力は全く異なることを伝え、保育現場で必要とされる決断力について事前指導の中で教えていく必要があると考えられる。この点も、事前指導に関する今後の検討課題である。

引用文献

- Bandura, A. 1982 On self-efficacy. 重久剛(訳)
自己効力(セルフ・エフィカシー)の探求(祐宗
省三・原野広太郎・柏木恵子・春木豊(編) 社
会的学習理論の新展開 金子書房(1985)) Pp.
103-141.
胡泰志・古屋嘉一郎 2015 保育観察実習が保育専

- 攻新入生に及ぼす影響—保育者効力感, 社会人基
礎力, 進路選択動機及び一時救命処置に関する認
識に着目して— 比治山大学紀要, **21**, 93-10.
藤田文 2004 子どもと大学生のコミュニケーション
—コミュニケーションスキルに関する認識の変
化を中心に— 大分県立芸術短期大学研究紀要,
42, 117-129.
菊池章夫 1998 思いやりを科学する—向社会的行
動の心理とスキル—, 川島書店
平岡永子・乾原正 2001 教師のバーンアウトと
教師効力感の関係について 日本教育心理学会総
会発表論文集, **43**, 102.
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.
三宅幹子 2005 保育者効力感研究の概観 福山大
学人間文化学部紀要, **5**, 31-38.
西松秀樹 2005 教師効力感と不安に関する研究
滋賀大学教育学部紀要 教育科学, **55**, 31-38.
西山修 2006 幼児の人とかかわる力を育むための
多次元保育者効力感尺度の作成 保育学研究,
44, 246-256.
西山修・富田昌平・田爪宏二 2007 保育者養成校
に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造
発達心理学研究, **18**, 196-205.
小河妙子・長屋佐和子 2015 保育士養成課程に在
籍する学生の職業認知が保育者効力感に及ぼす影
響 名古屋女子大学紀要, 家政・自然編, 人文・
社会編, **61**, 109-116.
小蘭江幸子 2014 保育実習が学生の自己効力感に
与える影響—実習回数の違いによる自己効力感の
特徴— 淑徳短期大学研究紀要, **53**, 97-112.
桜井茂男 1992 教育学部生の教師効力感と学習理
由 奈良教育大学教育研究所紀要, **28**, 91-101.

付記

本研究は、第2著者(浅野)が平成25年度に富山
大学人間発達科学部に提出した特別研究のデータに
基づき、第1著者(小林)が新たに分析を行ったも
のである。

本研究の分析は、SPSS for Windows 10を用いた。

(2015年10月20日受付)

(2015年12月9日受理)

力感尺度の記入を求めたところ、尺度全体としては教育実習後の効力感の上昇はわずかであったが、いくつかの項目では有意な上昇が見られたことを報告した。しかし三木・桜井(1998)の研究では、実習園との合致感が実習後の保育者効力感と中程度の相関を示しているだけで、どのような要因が保育者効力感に影響を及ぼしているかは明らかにされていない。

教育実習(または保育実習)が保育者効力感に及ぼす影響を取り上げた研究はいくつか散見される。胡・古谷(2014)は、三木・桜井(1998)の尺度に安全管理に関する項目を加えた尺度を使用し、短期大学生が1年生の前期に観察を主とした保育実習を6日間体験することによって、保育者効力感が変化するかどうかを検討した。しかし短期間の観察実習では保育者効力感の上昇は見られなかった。

小藪江(2014)は、三木・桜井(1998)の尺度と自らが作成した「保育実習自己効力感尺度」を用いて、保育実習を重ねることによる変化を検討した。小藪江(2014)によれば、1年次の保育観察実習でも保育者効力感の一部が上昇することが報告された。しかし、1年次生では「保護者との関わりに関する効力感」は低下することが示された。また、2年生の実習では効力感の下位尺度のいくつかで上昇が見られた。さらに福祉施設等の実習も加えて4回目ないし5回目の実習で責任実習を体験した学生は、保育者効力感尺度のいくつかの項目で得点が上昇することが示された。これらの結果を踏まえて、小藪江(2014)は、実習回数を重ねることで上昇する保育者効力感の項目は、社会性や臨機応変に対処する能力など、個々の学生の資質に依拠する部分だと述べている。

もし小藪江(2014)の指摘が正しいとすれば、実習に望む前にそれぞれの学生が子どもや大人と関わるための社会性(社会的スキル)をどの程度身につけているかによって、保育者効力感が規定されることになる。したがって、実習前の学生の社会的スキルの程度を測定しておき、それが実習後の保育者効力感に影響を及ぼしているかどうかを検討する必要がある。

そこで本研究では、幼児教育を専攻とする大学生を対象に、教育実習前後の保育者効力感と社会的スキルを測定し、(1)教育実習の体験が実習後の保育者効力感を上昇させているか、(2)教育実習前の保

育者効力感・社会的スキルが実習後の保育者効力感にどのような影響を及ぼしているかという2つの問題を検討する。さらに(1)については、実習経験の積み重ねによって保育者効力感が変化するかを検討するため、1年次生～3年次生を対象として調査を行う。なお、本研究において幼稚園の教育実習の事前・事後に調査を行ったのは、研究対象となった大学のカリキュラムの事情による。

本研究で特筆すべき点は、従属変数に三木・桜井(1998)の保育者効力感尺度ではなく、西山(2006)が作成した「多次元保育者効力感尺度」を用いたことである。この尺度は、保育内容の領域「人間関係」を実践する際に必要とされる保育行動についての効力感を尋ねる尺度である。本研究で西山(2006)の多次元保育者効力感を使用する理由は2つある。まず第1に、三木・桜井(1998)の尺度は「私は子どもにわかりやすく指導できると思う」などの抽象的な保育能力を尋ねる項目が多い。しかし本来の自己効力感とは、目の前の個々の課題に対して自分がどれくらい遂行できるかを表す概念である(Bandura, 1982)。したがって、具体的な保育行動に対する自己効力感に焦点を当てて教育実習の効果を検討した方が適切であろう。第2の理由は、学生の社会的スキルが反映されやすいのは、保育内容の領域「人間関係」を意識した保育実践を行う場面だと考えたからである。以上の2つの理由から、本研究では「多次元保育者効力感」を使用する。

方法

対象者 X大学で幼稚園の教育実習(観察実習を含む)を行った学生35名。内訳は1年生10名、2年生12名、3年生13名であった。

手続き 第1著者が教育実習の前後に質問紙調査を行った(以下では、事前調査・事後調査と表記する)。事前調査は、教育実習の事前指導終了後に研究の趣旨を説明して質問紙を配布し、その場で回収した。事後調査は、教育実習が終了した後の後期の授業終了時に調査用紙を配布し、その場で回収した。数名の学生は事後調査の回答を後日第1著者に提出した。なおX大学における幼稚園教育実習は、1年生は附属幼稚園で4日間の観察実習、2年生は附属幼稚園で3週間の実習、3年生は外部の幼稚園で3週間の教育実習を行う制度になっている。

倫理的配慮 事前調査では研究趣旨を説明した上で、教育実習後にも同様の調査を行うため、2回分の回答を対応させる必要がある旨を説明した。具体的には、質問紙の上部に学籍番号の記入欄を設け、各自の学籍番号を記入してもらおう。事前調査の回答は厳封し、事後調査の実施までは開封しない。事後調査の質問紙にも学籍番号を記入してもらい、2回分の質問紙を対応させた段階で、学籍番号の欄を裁断する。データの入力には学籍番号欄を裁断した後に行うので、個人の回答は一切特定しないことを書面と口頭で伝えた。この方法に協力してもらえらる学生は、事前調査の質問紙に回答するように依頼した。その際に、研究への協力は任意であることも説明した。したがって、回答した学生は研究の主旨及び個人情報取り扱いについて同意したものと考えられる。

調査内容 フェイス項目(学年)、「人間関係」保育者効力感尺度(西山,2006)、子どもと関わるための社会的スキル尺度(予備調査により作成)、大人と関わるための社会的スキル(Kiss-18)(菊池,1988)を用いた。それぞれの尺度の詳細は以下の

通りである。

①多次元「人間関係」保育者効力感尺度(西山,2006)

西山(2006)が作成した「多次元「人間関係」保育者効力感尺度」を用いた。この尺度は保育内容の領域「人間関係」の内容に対応した保育者効力感を測る尺度である。5つの下位尺度(計25項目)から構成されており、各項目は全く自信がない(1点)~非常に自信がある(7点)で得点化されている。下位尺度は、尺度Ⅰ:人とかかわる基盤を作る、尺度Ⅱ:発達の視点で子どもを捉えかかわる、尺度Ⅲ:子ども同士の関係を育てる、尺度Ⅳ:基本的な生活習慣・態度を育てる、尺度Ⅴ関係性の広がりを支える、である。

②子どもと関わるための社会的スキル(以下、「対子どものスキル」と表記)

この尺度は予備調査に基づいて作成された。幼稚園教諭の免許取得を希望する大学生72名に対して、藤田(2004)のコミュニケーションスキル尺度(全35項目)を実施した。各項目に対して、全く重要で

Table 1 対子どものスキルの因子分析結果

No. 項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子
第1因子(尺度a):子どもと関わるための基本的なスキル				
18 ゆっくりと話す	.788	.011	-.112	.041
22 身体を使ってスキンシップをする	.722	.076	.014	-.121
21 笑顔で優しく接する	.631	-.134	.225	.103
16 積極的に話しかける	.559	-.009	-.170	.161
17 わかりやすい言葉づかいで話す	.519	.192	-.147	.124
12 気分を察してあげる	.517	.235	.086	.121
26 信頼関係を築く	.497	-.045	-.200	-.049
20 低い姿勢で接する	.494	-.152	.242	.048
30 子どもをかわいいと思ひ好きになる	.445	.128	.028	-.213
13 子どものしぐさで意思を読み取る	.428	.081	.274	-.034
第2因子(尺度b):子どもの興味の理解				
32 その子の興味のあることを一緒にする	.034	.684	.111	-.258
33 その子の好きな活動を見つけてやる	-.031	.665	-.080	.245
34 子どもの興味を知る	.039	.615	-.120	-.060
35 子どもの興味を引く行動をする	-.037	.566	.150	-.021
第3因子(尺度c):自己統制のスキル				
6 自分の表情や感情を隠す	-.124	.099	.770	.155
8 些細なことで怒らない	-.136	.010	.548	-.205
9 ある程度のわがままを聞いてあげる	.134	-.086	.446	.142
第4因子(尺度d):教育的支援				
3 子どもができないことをしてあげる	-.154	.021	.144	.779
5 子どものわからないことを教えてあげる	.209	-.056	.082	.552
4 危険なことをしていたら注意する	-.206	-.047	-.106	.466
因子間相関				
	第1因子	.275	.309	.091
	第2因子		.032	.055
	第3因子			.031

はない(1点)～大変重要(5点)で評定を求めた。藤田(2004)は7因子を報告していたが、本研究で因子分析(主因子法・promax回転)を行ったところ、固有値の減衰状況から4因子が妥当であると判断された。なお、因子負荷量が0.4未満の項目を削除し、最終的に20項目からなる4因子構造の社会的スキル尺度を構成し、各因子をそれぞれ下位尺度として用いた(Table 1)。4つの下位尺度は、a)子どもと関わるための基本的なスキル、b)子どもの興味の理解、c)自己統制のスキル、d)教育的支援である。

③大人と関わるための社会的スキル(以下、「対大人のスキル」と表記:菊池,1988)

菊池(1988)が作成した社会的スキル尺度(KiSS-18)を使用した。この尺度は、1)基本的なスキル、2)より高度なスキル、3)感情処理のスキル、4)攻撃に代わるスキル、5)ストレス処理のスキル、6)計画のスキルの6つの内容からなっている。

調査時期 20XX年7月～10月。

結果

1. 教育実習前後での保育者効力感の変化

まず、5つの下位尺度について学年×測定時期(事前・事後)の平均値を求めた(Figure 2～6)。次に、教育実習後に保育者効力感が上昇したか、教育実習の効果は学年によって異なるかを検討するため、学年(3水準)×測定時期(事前・事後)を独立変数とし、保育者効力感の5つの下位尺度の得点を従属変数とする繰り返しのある多変量分散分析を実施した。

その結果、学年の主効果は $\Lambda = .530$, $F(10,56) = 2.10$ ($p < .05$)となり、修正 Tukey 法による多重比較の結果、尺度Ⅰ～Ⅲでは3年生が1・2年生より

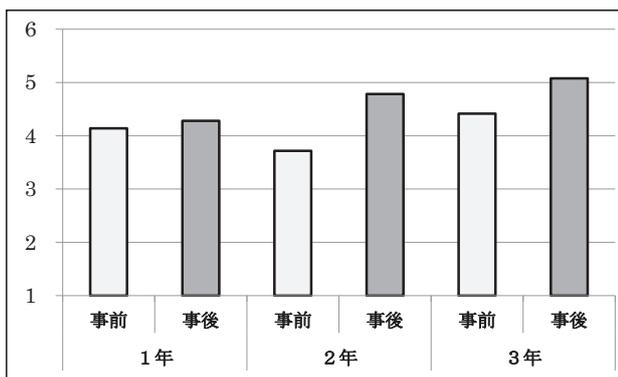


Figure 2 尺度Ⅰの得点の変化

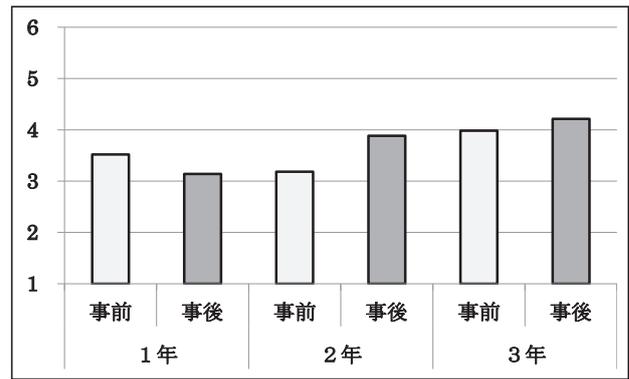


Figure 3 尺度Ⅱの得点の変化

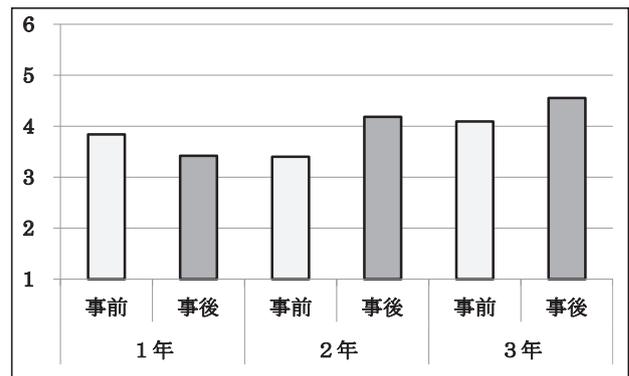


Figure 4 尺度Ⅲの得点の変化

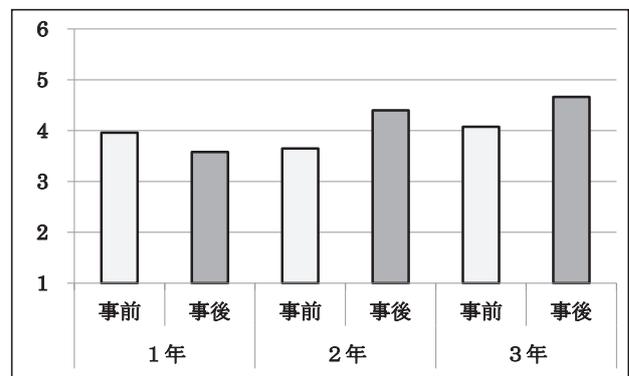


Figure 5 尺度Ⅳの得点の変化

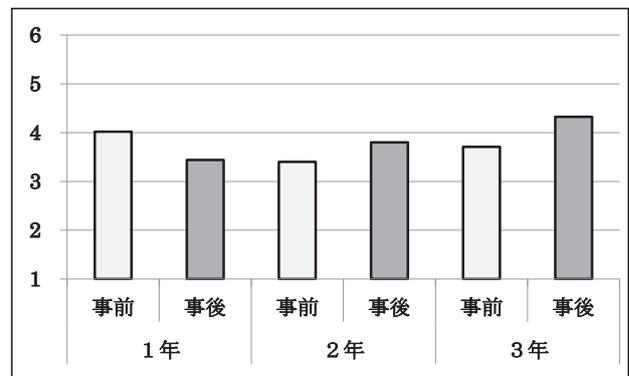


Figure 6 尺度Ⅴの得点の変化

も得点が高く、尺度Ⅳでは3年生が1年生よりも高かった。

測定時期の主効果は $\Lambda = .371$, $F(5,28) = 9.51$ ($p <$

.001) となり、個別変量の検定により尺度Ⅰが実習後に有意に上昇していた ($p < .001$)。また、尺度Ⅲ・Ⅳは教育実習後の上昇が有意傾向となった。

学年×測定時期の交互作用は、 $\Lambda = .554$, $F(10,56) = 1.92$ ($p < .10$) で有意傾向であったが、教育実習の効果を確認するために単純主効果検定を行った。まず、学年ごとに5つの下位尺度を従属変数とし、測定時期を独立変数とする繰り返しのある多変量分散分析を実施した。次に測定時期ごとに5つの下位尺度を従属変数とし、学年を独立変数とする多変量分散分析を行った。

学年ごとの検討については、1年生では $\Lambda = .346$, $F(5,5) = 1.89$ (ns.) となり測定時期の多変量主効果は得られなかった。2年生では $\Lambda = .229$, $F(5,7) = 4.72$ ($p < .05$) となり、有意な多変量主効果が得られた。球面性が保障されたので、個別変量の検討を行った。尺度Ⅰでは $F(1,11) = 17.02$ ($p < .01$)、尺度Ⅱでは $F(1,11) = 4.92$ ($p < .05$)、尺度Ⅲでは $F(1,11) = 7.82$ ($p < .05$) となり、いずれも事後の方が得点が高くなっていた。尺度Ⅳでは $F(1,11) = 4.76$ ($p < .10$) となり、事後の方が得点が高い可能性が示唆された。尺度Ⅴでは $F(1,11) = 2.38$ (ns.) となり、測定時期に有意差は見られなかった。

3年生では、 $\Lambda = .189$, $F(5,8) = 6.88$ ($p < .01$) となり、有意な多変量主効果が得られた。球面性が保障されたので、個別変量の検討を行ったところ、尺度Ⅰでは $F(1,12) = 26.35$ ($p < .001$)、尺度Ⅱでは $F(1,12) = 1.53$ (ns.)、尺度Ⅲでは $F(1,12) = 8.24$ ($p < .05$)、尺度Ⅳでは $F(1,12) = 12.02$ ($p < .01$)、尺度Ⅴでは $F(1,12) = 6.13$ ($p < .05$) となり、尺度Ⅱ以外ではいずれも事後の方が得点が高くなっていた。

測定時期毎の検討については、事前調査では $\Lambda = .407$, $F(10,56) = 3.17$ ($p < .01$) で有意な多変量主効果が得られたが、事後調査では $\Lambda = .596$, $F(10,56) = 1.65$ (ns.) となり有意な多変量主効果は得られなかった。以下では事前調査についての分析結果を述べる。

尺度Ⅰでは $F(2,32) = 5.59$ ($p < .01$)、尺度Ⅱでは $F(2,32) = 4.65$ ($p < .05$) となり、TukeyのWSD法による多重比較の結果、どちらの尺度も2年よりも3年生の方が高かった。なお1年生の平均値は2年生と3年生の中間にあり、どちらの学年とも有意差は見られなかった。尺度Ⅲでは $F(2,32) = 2.78$ ($p < .10$) となったが、多重比較では有意差は見られなかった。尺度Ⅳでは $F(2,32) = 1.09$ (ns.)、尺度Ⅴ

では $F(2,32) = 2.00$ (ns.) となり、学年の主効果は見られなかった。

2. 事後調査における保育者効力感の規定要因

教育実習を行う前に学生が抱いていた保育者効力感と社会的スキル（子どもとのコミュニケーション・大人とのコミュニケーション）が、教育実習後の保育者効力感にどのように影響を及ぼしているのかを検討するため、階層的重回帰分析を行った。事後調査の保育者効力感の5つの尺度をそれぞれ目的変数とし、ステップ1では事前調査の保育者効力感の得点を説明変数に投入し、変数減少法によって説明変数を選択した。ステップ2では、事前調査の社会的スキル（対子ども・対大人）の全ての尺度を説明変数に投入し、変数減少法による変数の選択を行った。

尺度Ⅰについては $R = .686$, $R^2 = .471$, $F(5,259) = 5.16$ ($p < .01$) となり有意な回帰式が得られた。重回帰分析の結果をTable 2に示す。Table 2からわかるように、事前の保育者効力感については、尺度Ⅰが正の影響を、尺度Ⅴが負の影響を及ぼしていた。また対子どものスキルのうち子どもの興味の理解が正の影響を及ぼしていた。対大人のスキルではストレス処理のスキルが正の影響を及ぼしており、計画のスキルは負の影響を及ぼしていた。VIFは1.59～2.11の範囲であり、多重共線性は生じていなかった。

尺度Ⅱについては $R = .786$, $R^2 = .619$, $F(9,25) = 4.51$ ($p < .01$) となり、有意な回帰式が得られた。重回帰分析の結果をTable 3に示す。事前の保育者効力感については、尺度Ⅱが正の影響を、尺度Ⅴが負の影響を及ぼしていた。対子どものスキルでは、子どもの興味の理解と教育的配慮が正の影響を、自己統制が負の影響を及ぼしていた。対大人のスキルでは、攻撃に変わるスキルとストレス処理のスキルが正の影響を、高度のスキルと計画のスキルが負の影響を及ぼしていた。VIFは1.78～3.27の範囲であり、多重共線性は生じていなかった。

尺度Ⅲについては $R = .720$, $R^2 = .518$, $F(4,30) = 8.06$ ($p < .001$) となり、有意な回帰式が得られた。重回帰分析の結果をTable 4に示す。事前の保育者効力感については、尺度Ⅲが正の影響を、尺度Ⅴが負の影響を及ぼしていた。対子どものスキルについては、子どもと接する態度・心構えが正の影響を、自己統制が負の影響を及ぼしていた。対大人のスキルは有意な影響力を及ぼしていなかった。VIFは

Table 2 尺度Ⅰ(人とかかわる基盤を作る)の規定要因

説明変数	β	t	p	VIF
I 人とかかわる基盤をつくる	.755	4.130	***	1.832
V 関係性の広がりを支える	-.783	-4.167	***	1.935
b 子どもの興味の認識	.383	2.249	*	1.592
5 ストレス処理のスキル	.403	2.312	*	1.661
6 計画のスキル	-.478	-2.436	*	2.113

*p<.05, ***p<.001

Table 3 尺度Ⅱ(発達の視点で子どもを捉えかかわる)の規定要因

説明変数	β	t	p	VIF
II 発達の視点で子どもを捉えかかわる	.680	3.074	*	3.211
V 関係性の広がりを支える	-.959	-5.040	***	2.374
b 子どもの興味の認識	.628	2.935	**	3.004
c 自己統制	-.586	-3.555	**	1.779
d 教育的支援	.329	1.962	+	1.849
2 高度のスキル	-.721	-3.226	**	3.274
4 攻撃に代わるスキル	.480	2.228	*	3.036
5 ストレス処理のスキル	.426	1.949	+	3.138
6 計画のスキル	-.417	-1.889	+	3.198

+p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Table 4 尺度Ⅲ(子ども同士の関係を育てる)の規定要因

説明変数	β	t	p	VIF
III 子ども同士の関係を育てる	.701	3.457	**	2.559
V 関係性の広がりを支える	-.792	-4.079	***	2.345
a 基本的なスキル	.323	2.364	*	1.159
c 自己統制	-.308	-2.402	*	1.025

*p<.05, ***p<.01, ***p<.001

Table 5 尺度Ⅳ(基本的な生活習慣・態度を育てる)の規定要因

説明変数	β	t	p	VIF
II 発達の視点で子どもを捉えかかわる	.525	2.482	*	2.151
V 関係性の広がりを支える	-.466	-2.229	*	2.105
a 基本的なスキル	.368	2.488	*	1.051
c 自己統制	-.299	-2.039	+	1.036

+p<.10, *p<.05

Table 6 尺度Ⅴ(関係性の広がりを支える)の規定要因

説明変数	β	t	p	VIF
II 発達の視点で子どもを捉えかかわる	.848	4.024	***	2.637
V 関係性の広がりを支える	-.645	-3.243	**	2.350
a 基本的なスキル	.317	1.808	+	1.827
b 子どもの興味の認識	.429	2.012	+	2.697
1 初歩的なスキル	-.433	-2.619	*	1.628
5 ストレス処理のスキル	.330	1.724	+	2.179
6 計画のスキル	-.588	-2.824	**	2.576

+p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

1.03~2.56の範囲で、多重共線性は生じていなかった。

尺度Ⅳについては $R=.613$, $R^2=.376$, $F(4,30)=4.51$ ($P<.01$)となり、有意な回帰式が得られた。重

回帰分析の結果を Table 5 に示す。事前の保育者効力感については、尺度Ⅱが正の影響を、尺度Ⅴが負の影響を及ぼしていた。対子どものスキルでは、発達の視点で子どもを捉え関わる・子どもと接する態度・心構えが正の影響を、自己統制が負の影響を及ぼしていた。対大人のスキルは有意な影響力を有していなかった。VIFは1.04~2.15の間で、多重共線性は生じていなかった。

尺度Ⅴについては $R=.739$, $R^2=.546$, $F(7,27)=4.63$ ($p<.05$)となり、有意な回帰式が得られた。重回帰分析の結果を Table 6 に示す。事前の保育者効力感については、尺度Ⅱが正の影響を、尺度Ⅴが負の影響を及ぼしていた。対子どものスキルでは、子どもと接する態度・心構えと子どもの興味の理解が正の影響を及ぼしていた。対大人のスキルでは、初歩的なスキルとストレス処理が負の影響を及ぼしていた。VIFは1.63~2.64の間で、多重共線性は生じていなかった。

考 察

1. 教育実習前後での保育者効力感の変化

多変量分散分析および下位検定の結果から、尺度Ⅰ(人と関わる基盤を作る)・尺度Ⅱ(発達の視点で子どもを捉えかかわる)・尺度Ⅲ(子ども同士の関係を広げ育てる)の3つについ

ては3年生が1・2年生よりも高く、また尺度Ⅳ(基本的な生活習慣・態度を育てる)でも3年生が1年生よりも高い傾向が示された。これらの結果は、学年進行に伴う大学での学習や教育実習/保育実習

の経験が生かされたものと考えられる。

教育実習の前後の比較によれば、2年生と3年生は教育実習によって保育者効力感が高まることが示された。1年生の観察実習は4日間だけであり、実際に自分で保育を行うわけではないので、保育者効力感の上昇が見られないのは当然であろう。これに対して2年生と3年生は、自己評価のレベルでは保育者としての能力が高まったと実感していることが示された。2年生は教育実習後に尺度Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの得点が有意に上昇し、尺度Ⅳの得点の上昇も有意傾向であった。3年生は尺度Ⅰ・Ⅲ・Ⅳ・Ⅴの得点が有意に上昇していた。この違いはどこから生じたのであろうか。

まず、尺度Ⅱにおいて学年による違いが見られた理由について検討する。2年生は今回の教育実習が初めての実習体験であり、3～5歳児のそれぞれのクラスにおける子どもの発達の違いを実感したことが大きな理由だと考えられる。さらに、公開研究保育の後に行われる協議会では、大学教員が幼稚園の教育計画に基づいて各学年の保育のねらいと援助のポイントを指導するため、発達を強く意識することにつながった可能性も考えられる。これに対して3年生は、2年次の終わりに保育所実習を行い、3歳未満児の保育を体験しているため、0歳～6歳までの発達の違いを体験的に学んでいる可能性がある。また、3年次の前期には発達心理学の知識と保育現場で子どもが実際に示す行動を結びつける演習や模擬保育を行っている。これらの実習と演習の積み重ねによって、教育実習の前から子どもの発達を意識するという習慣が定着しており、事前と事後に差が見られなかったのではないかと考えられる。

次に尺度Ⅴにおける学年の違いについて検討する。2年生は尺度Ⅴの得点に変化が見られなかったが、3年生では上昇している。尺度Ⅴは「関係性の広がりを支える」効力感を測定する尺度であり、領域「人間関係」の内容でいえば高齢者や地域の人々に親しみを持つことを指しており、さらに保育所保育指針では外国の人にも親しみを持つなど、多様な人々と共生していく態度を育てる内容である。2年次の附属幼稚園における実習では、高齢者をはじめとした地域の人々と関わったり、障害児や外国人児童と接する体験はほとんどない。これに対して3年次が実習を行う公立幼稚園では、ほぼすべてのクラスに障害児が在籍しており、運動会の準備や本番を通

して地域の人々を意識する機会も多いと考えられる。このような実習における経験の違いが、尺度Ⅴにおける効力感の上昇を生んだと考えられる。

2. 保育者効力感の規定要因について

(1) 事前の保育者効力感が事後の効力感に及ぼす影響

尺度Ⅰ～Ⅲについては、事前調査における同じ尺度の得点が事後調査の得点の高さに影響を及ぼしていた。すなわち実習前に効力感が高かった学生の実習後の効力感が高いという結果が得られたことは当然であろう。しかし尺度Ⅳについては、事前調査における尺度Ⅳ（基本的な生活習慣・態度を育てる）ことについての効力感は事後調査の得点に影響を及ぼしておらず、事前の尺度Ⅱ（発達の視点で子どもを捉えかわる）の効力感が高いほど事後の尺度Ⅳの効力感が高くなるという結果となった。保育現場には様々な子どもがおり、現場の保育者は子ども一人一人の発達の状態に応じて生活指導を行っているため、発達を理解することへの自信が高かった学生ほど、現場における保育者の行動の意味を理解し、基本的な生活習慣の指導をどのように行えばよいかを学んできた可能性がある。この問題については今後の検討が必要であろう。

また尺度Ⅴ（関係性の広がりを支える）については、事前調査と事後調査が負の相関を有しており、尺度Ⅰ～Ⅴの全てで、事前調査の得点が低いほど事後調査の得点が高くなるという影響を及ぼしていた。Figure 1に見られるように、3年生の事前調査における尺度Ⅴの得点は低く ($m=3.71$)、1年生の事前調査の得点は高い ($m=4.02$)。事前調査で尺度Ⅴの得点が低かった3年生が、事後調査においておおむね保育者効力感を上昇させているために、このような負の影響が生じたのではないだろうか。また、まだ幼児の姿に触れたことがなく、幼稚園の教育課程・保育内容・発達心理学などの基礎知識も学んでいない1年生は尺度Ⅴについて過大な自己評価をしている可能性も考えられる。こうした可能性についても、今後の検討課題である。

(2) 対子どものスキルが及ぼす影響

対子どものスキルでまず特徴的なことは、尺度a（基本的なスキル）が保育者効力感の3つの尺度に正の影響を及ぼしていたことである。Table 1からわかるように、尺度aはゆっくり話す・スキンシップを取る・笑顔といった幼児と関わるための基本的

なスキルである。これらのスキルが大切であることは、保育者を志望する学生であれば誰でも知っているが、実際にこうしたスキルを遂行できると思う学生ほど、実習後の保育者効力感が高くなっている。すなわち、実習前に基本的なスキルの指導を十分に行うことによって、実習後の保育者効力感の上昇が望めると考えられる。

次に、尺度 b (子どもの興味の理解) が保育者効力感の 3 つの尺度に正の影響を及ぼしていたことである。Table 1 からわかるように、この下位尺度は子どもが興味をもつことを知り、一緒にやるといった"子どもに寄り添う"態度を測っている。したがって、子どもに寄り添う気持ちを強く持っている学生ほど、「人間関係」に関する保育者効力感が高くなるといえる。

その他の下位尺度で特徴的だったのは、尺度 c (自己統制) が保育者効力感の 2 つの尺度に対して負の影響を及ぼしていたことである。一般的には、対人場面で自己統制ができることは望ましいと考えられている。しかし Table 1 からわかるように、尺度 c の項目には「自分の表情や感情を隠す」という内容が含まれている。感情表出をしないということは、コミュニケーションの際に表情や発話の抑揚があまりみられない状態だと考えられる。このような特徴を自覚している学生は、発達の視点で子どもを捉え関わることや、基本的な生活習慣・態度を育てることに對して自信が低いという傾向にあった。したがって、実習に臨む前に様々な演習や模擬保育を通して、豊かな感情表出の習慣作りをすることが求められるであろう。

(3) 対大人のスキルが及ぼす影響

対大人のスキルは様々な形で事後の保育者効力感に影響を及ぼしていた。保育者効力感の 3 つの尺度に影響を及ぼしていたのは、尺度 5 (ストレス処理のスキル) である。これは、気まずいことが怒ったときに相手と和解するなど、対人的に困難な場面を解決する行動であり、コミュニケーションと感情の制御の両方が必要とされるスキルである。この能力が高いと自覚している学生は保育者効力感の尺度 I・II・V が高い傾向にあり、子どもと関わることを全般に自信を有していると考えられる。

しかし、対大人のスキルの中には保育者効力感に負の影響を及ぼす下位尺度がいくつも見られた。尺度 2 (高度のスキル) は、自分ではなく他者を動か

すコミュニケーションスキルであるが、この得点が高い学生は尺度 II が低い傾向にあった。また、尺度 6 (計画のスキル) は、尺度 I・II・V の 3 つに負の影響を及ぼしていた。計画のスキルとは、目標を立てるのに困難を感じないなどの項目からなっており、事前に計画を立てる能力である。しかし小園江 (2014) が指摘するように、保育現場では臨機応変に対応する能力が必要である。したがって、教育実習中に予定とは異なる行動を取ることが求められた場合、うまく対処できずに保育者効力感が低下した可能性が考えられる。大学生としての日々の生活の中で要求される計画立案能力と、保育の中で要求される臨機応変な決断力は質が異なっているといえよう。

3. 保育者養成カリキュラムに関する考察と提言

(1) 学生の保育者効力感を高めるために

2 年生と 3 年生の実習の前後における保育者効力感の高まりの違いから、保育者養成カリキュラムをどのように構築していけばよいかの示唆が得られる。今回の調査では、4 年制大学で幼稚園教員免許と保育士を平行して取得するカリキュラムの利点が明らかになった。先にも述べたように、2 年次の終わりに保育所実習で 3 歳未満児の保育を経験すること、保育士養成に関する授業科目の履修が、学生の保育者効力感を高めることに寄与していると思われる。

また、X 大学における 2 年次の教育実習は附属幼稚園で行い、1 クラスに 3~5 名の学生が配属されるが、3 年次の教育実習は近隣の公立幼稚園で行われ、原則として 1 クラスに配属される学生は 1 名である。このような養成カリキュラムが、尺度 II (発達の視点で子どもを捉えかかわる) と尺度 V (関係性の広がりを支える) の効力感の違いを生じた大きな要因であると考えられる。こうした実習経験の違いに、保育士養成に對する授業科目の履修が加算されたことが、2 年次から 3 年次に至る保育者効力感の差異を生んだと思われる。具体的には、2 年次の教育実習では幼稚園における 3 学年の子どもの発達の違いを体験するだけであるが、3 年生は保育所実習で 0~2 歳児の保育を体験した後で 2 回目の教育実習に臨む。保育所実習の体験が、子どもの発達を強く意識させることにつながっているのではないと思われる。

また、X 大学のカリキュラムでは 3 年次の前期に

「保育の心理学Ⅱ」という演習科目が設置されている。「保育の心理学Ⅱ」では、実際の子どもの行動と発達心理学の基礎知識を結びつけることや、模擬保育を通して幼児の人間関係を育てること、さらに発達の気になる子どもにどのような配慮をすればよいかを検討することなどの内容を授業に取り入れている。こうした演習を通して、子どもの発達をとらえ人間関係を育てることを重視している。このような学びを通して、3年生の前期までにある程度保育者効力感を高めることができているならば、高い保育者効力感を抱いて実習に臨むことができるため、学生にとって充実した教育実習を体験することができるであろう。

(2) 実習前に行うべき取り組み

本研究では、教育実習の前に対子ども・対大人のスキルを高めておくことが、実習後の保育者効力感を高めることにつながる事が示された。特に、基本的なコミュニケーションスキルや、子どもに寄り添う態度を習得することが大切である。これは日々の教育活動の中でも大切なことではあるが、実習に向けた事前指導を通じて特に高めておくべきことではないだろうか。X大学では、幼稚園の教育実習を行う学生と小学校の教育実習を行う学生が同じ事前指導を受けているため、事前指導の中で幼児に関わるためのスキルを十分に育成できていない可能性がある。したがって、今後の実習指導のあり方を再考する必要があるといえよう。

また、対大人スキルの中の「計画のスキル」が高い学生ほど実習後の保育者効力感が低くなることについての対策も必要である。大学生としての計画能力と保育の中で要求される臨機応変な決断力は全く異なることを伝え、保育現場で必要とされる決断力について事前指導の中で教えていく必要があると考えられる。この点も、事前指導に関する今後の検討課題である。

引用文献

- Bandura, A. 1982 On self-efficacy. 重久剛(訳)
自己効力(セルフ・エフィカシー)の探求(祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木豊(編) 社会的学習理論の新展開 金子書房(1985)) Pp. 103-141.
胡泰志・古屋嘉一郎 2015 保育観察実習が保育専

- 攻新入生に及ぼす影響—保育者効力感, 社会人基礎力, 進路選択動機及び一時救命処置に関する認識に着目して— 比治山大学紀要, **21**, 93-10.
藤田文 2004 子どもと大学生のコミュニケーション—コミュニケーションスキルに関する認識の変化を中心に— 大分県立芸術短期大学研究紀要, **42**, 117-129.
菊池章夫 1998 思いやりを科学する—向社会的行動の心理とスキル—, 川島書店
平岡永子・乾原正 2001 教師のバーンアウトと教師効力感の関係について 日本教育心理学会総会発表論文集, **43**, 102.
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.
三宅幹子 2005 保育者効力感研究の概観 福山大学人間文化学部紀要, **5**, 31-38.
西松秀樹 2005 教師効力感と不安に関する研究 滋賀大学教育学部紀要 教育科学, **55**, 31-38.
西山修 2006 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成 保育学研究, **44**, 246-256.
西山修・富田昌平・田爪宏二 2007 保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造 発達心理学研究, **18**, 196-205.
小河妙子・長屋佐和子 2015 保育士養成課程に在籍する学生の職業認知が保育者効力感に及ぼす影響 名古屋女子大学紀要, 家政・自然編, 人文・社会編, **61**, 109-116.
小蘭江幸子 2014 保育実習が学生の自己効力感に与える影響—実習回数の違いによる自己効力感の特徴— 淑徳短期大学研究紀要, **53**, 97-112.
桜井茂男 1992 教育学部生の教師効力感と学習理由 奈良教育大学教育研究所紀要, **28**, 91-101.

付記

本研究は、第2著者(浅野)が平成25年度に富山大学人間発達科学部に提出した特別研究のデータに基づき、第1著者(小林)が新たに分析を行ったものである。

本研究の分析は、SPSS for Windows 10を用いた。

(2015年10月20日受付)

(2015年12月9日受理)