

## 「保育総合表現」の授業が保育科短大生にもたらす効果

佐藤 隆弘\*・金城 悟\*\*・花輪 充\*・井戸 裕子\*\*・笹井 邦彦\*・  
細田 淳子\*\*・大澤 力\*・水野 智美\*\*\*・徳田 克己\*\*\*

(平成 25 年 12 月 12 日査読受理日)

### Effects of Comprehensive Expression in Early Childhood Education and Care Lessons in the Case of Junior College Students Studying Early Childhood Care

SATO, Takahiro KINJO, Satoshi HANAWA, Mitsuru IDO, Yuko SASAI, Kunihiro HOSODA, Junko OSAWA, Tsutomu MIZUNO, Tomomi and TOKUDA, Katsumi

(Accepted for publication 12 December 2013)

キーワード：総合表現，自己効力感，保育者効力感，自尊感情，社会的スキル

Key words：Comprehensive Expression, self-efficacy, pre-school-teacher-efficacy, self-esteem, social skills

#### 1. 問題と目的

保育者を養成する大学・短期大学では，保育現場において必要とされる表現力の育成を目的として，歌唱，音楽，身体表現，造形などの表現科目が設置されている．保育現場で子どもたちと関わる際には，これらの技能を応用し，工夫する力が要求される．したがって，保育者を目指す学生にとって総合的な表現力を養うことが重要と言える．

東京家政大学短期大学部では，保育者としての総合的な表現力の育成を目指し，平成 23 年度に「保育総合表現」という科目が新設された．この科目は，学生がミュージカルの制作に企画から主体的に参加し，最終的に作品の発表を全員で行うものである．ミュージカルには歌唱，音楽，ダンスといった活動と，小道具作製のための造形活動が要素として含まれている．そのため，この授業には総合的な表現力の育成という点で高い効果があると期待される．

保育総合表現には，学生の表現力だけでなく，主体性や社会性を伸ばす効果もあると期待できる．なぜなら，この授業では学生の主体的な参加や，相互の連携・協力が非常に重視されるからである．企画から発表までの間，学生たちは他の学生や担当教員らと話し合い，自主的に練習を行うなどしてミュージカルの完成を目指す．この経験は，学生の自主的な行動や望ましい社会的行動を強化し，課題解決に対する自信や，自己を肯定的にとらえる感情，コミュニケーション技能などに関する自己評価を向上させると考えられる．もし，保育総合表現の授業過程がこのような学生の自己評価を高める効果を持つのであれば，この授業は，

主体的に問題に取り組み周囲と協力し合えるような，質の高い保育者を養成する上で有効と言えるだろう．

保育総合表現に上述の効果があるかどうかを評価する上で有効な方法として，学生の自己効力感 (self-efficacy) を調べることがあげられる．自己効力感とは心理学でしばしば用いられる概念で，ある状況において，ある結果を達成するために必要な行動を自分がうまくできるかどうかについての予期と定義される (Bandura, 1977)．Bandura (1977) によれば，自己効力感は，本人の実際の体験から作り出される．その体験とは，①自分の行為の成功・失敗の経験，②自分と似た他者の努力と成功の観察，③自己教示や社会的な説得 (すなわち行為が励まされ，認められる経験)，④生理的反応の変化である．

これらのうち①～③に関しては，保育総合表現の授業中に表現技術を学ぶ過程で，学生が実際に体験する可能性が高い．そのため，この授業は学生の自己効力感に影響を与える可能性がある．したがって，保育総合表現を受講する学生の自己効力感を測定することにより，この授業の教育効果を明らかにできると考えられる．

保育総合表現の教育効果として次に注目したいのは，学生の保育者として働く上での自信に与える影響である．保育者養成課程の学生にとって，自分が保育者としてやっていけるという感覚を持つことは重要である．このような感覚は，保育者効力感 (pre-school-teacher-efficacy) と呼ばれる．三木・桜井 (1998) によれば，保育者効力感とは保育という特定場面における自己効力感であり，保育場面において，子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるような望ましい行為をすることができるという信念の強さを示す．最近では，保育を専攻する学生の保育者効力感を調べた研究がいくつか行われている．例えば，学生

\* 東京家政大学家政学部児童学科

\*\* 東京家政大学短期大学部保育科

\*\*\* 筑波大学医学医療系

の保育者効力感に及ぼす教育実習や保育実習の影響を調べた研究(三木・桜井, 1998; 小藺江, 2013)や、就職活動や進路選択の影響を調べた研究(神谷, 2009, 2010; 森野・飯牟礼・浜崎・岡本・吉田, 2011)などがある。したがって、保育総合表現の保育者養成における効果を調べる上で、学生の保育者効力感を調べることは有効と言えるだろう。

先にあげた自己効力感とともに、自己評価研究でよく用いられる概念として自尊感情 (self-esteem) がある。自尊感情とは、自分自身についての評価的な感情のことである。これが高い人は自分を基本的に価値あるものと考え、積極的・意欲的に行為を積み重ね、満足を得て、自己にも他者にも受容的になるとされる。Rosenberg (1965) によれば、自尊感情には二つの意味がある。一つは、自分は他人よりも優れていると感じる「非常に良い (very good)」という評価である。もう一つは、自分は平均的な人間であっても自分を受容し尊重すると感じることで、「これで良い (good enough)」とする評価である(田中, 2011)。Rosenberg は、精神的健康にとって重要なのは「これで良い」という意味での自尊感情であると考え、この意味での自尊感情を測る尺度を作成している。自尊感情は自己効力感との関連が深いとされていることから、保育総合表現の効果を分析する上で、自己効力感と同時に自尊感情を測定することが有効と思われる。

もう一つ、自己評価研究において自己肯定感や自尊感情とともによく測定されるものとして社会的スキル (social skills) がある。これは、対人関係を円滑にするために身につけているスキル (技能) と定義され、自己効力感や自尊感情との関連も指摘されている(菊池, 1988, 2007)。先に述べたように、保育総合表現では、学生どうしや教員らが一丸となり、綿密な打ち合わせや練習を共同で行っていく。このような経験は、学生の対人関係の技能や社会性を向上させる可能性があると思われる。そこで、この授業が学生の社会性や対人関係の側面にどのように影響するのかを確認するために、学生の社会的スキルに関する自己評価を測定する必要があるだろう。

以上をふまえ、本研究では、保育総合表現を受講している保育科学生の自己効力感、保育者効力感、自尊感情、社会的スキルを測定し、授業前後で、これらがどのように変化するのかを明らかにする。この結果から、保育総合表現の授業が、質の高い保育者の育成という点において高い効果を持つかどうかを検証する。

## 2. 方法

### 対象者

東京家政大学短期大学部2年生の保育総合表現の受講者220名を対象とした。調査は授業初回(以下、「授業前」)と最終日(以下、「授業後」)の2回実施されたが、この

うちの両方、またはどちらかに欠席した学生達や、未回答の項目がある学生達のデータを除く204名分を分析対象とした。

### 質問紙・尺度

本研究では、一般性自己効力感尺度、保育者効力感尺度、自尊感情尺度、社会的スキル尺度の四つの心理尺度を用い、学生に自己評価を行ってもらった。これらの尺度は、それぞれ10個~十数個の質問項目から構成されており、学生には、それぞれの質問に対して自分が当てはまるかどうかを段階評定によって回答してもらった。本研究では、四つの尺度の全てを、「非常にそう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「あまりそうは思わない」「ほとんどそうは思わない」の5件法で回答する形式にした。以下、それぞれの心理尺度について説明する。

(1) **一般性自己効力感尺度** 本研究で測定した一般性自己効力感 (generalized self-efficacy) とは、ある個人が一般的に認知する自己効力感、あるいはその人の行動一般に影響しうる自己効力感である(坂野・東條, 1993)。本研究では、対象者の一般的な自己効力感の強さを測定するために、坂野・東條(1986)の「一般性セルフ・エフィカシー尺度」を用いた。この尺度は16項目の質問(表1)からなり、それぞれに対して「Yes」、「No」の2件法によって回答を求めるものである。これを本研究では、他の尺度の回答方法に合わせて5段階評定にして使用した。

(2) **保育者効力感尺度** 学生の保育者効力感を調べるために、三木・桜井(1998)の「保育者効力感尺度」を使用した。この尺度は表2に示す10項目の質問から構成され、それぞれについて5段階評定によって回答を求めるものである。一般性自己効力感が一般的な場面での効力感を測定するのに対し、この尺度は、保育という限定場面において自身がうまくやっていると感情や感覚を測定する。したがって、一般性自己効力感と保育者効力感異なる水準の自己効力感として位置付けられ、二つの間には正の相関があると考えられる(三宅, 2005)。実際、両者の間に正の相関があることが確認されている(三木・桜井, 1998)。

(3) **自尊感情尺度** 自尊感情を測定する尺度として頻繁に用いられているのが、Rosenberg (1965) の「自尊感情尺度」である。本研究では、Rosenberg が作成した尺度の日本語翻訳版(星野, 1970; 高村, 2004)を用いた。この尺度は、表3に示す10項目の質問項目で構成されている。ただし、この翻訳版については日本人の感覚として違和感のある質問項目も含まれているという指摘がある。それは、「もう少し自分を尊敬出来たらと思う」という項目で、この「自分を尊敬」という表現は日本人にはあまりなじまないとされている(田中, 2005)。しかしながら、この尺度は現在のところ広く使われているため、本研究ではこのまま用いることにした。なお、星野の翻訳版は4段

表1 一般性自己効力感尺度の質問項目と授業前後の平均得点

	授業前		授業後		対応のある t検定
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
1 何か仕事をするときは、自信を持ってやるほうである。	2.98	( 0.90 )	3.31	( 0.90 )	**
◎ 2 過去に犯した失敗やいやな経験を思い出して、暗い気持ちになることがよくある。	2.47	( 1.13 )	2.62	( 1.13 )	n.s.
3 友人より優れた能力がある。	2.59	( 0.94 )	3.01	( 0.94 )	**
◎ 4 仕事を終えた後、失敗したと感じる人が多い。	2.87	( 0.95 )	3.21	( 0.95 )	**
◎ 5 人と比べて心配性なほうである。	2.18	( 1.07 )	2.32	( 1.07 )	*
6 何かを決めるとき、迷わず決定するほうである。	2.38	( 1.13 )	2.69	( 1.13 )	**
◎ 7 何かをするとき、うまくゆかないのではないかと不安になることが多い。	2.35	( 1.06 )	2.66	( 1.06 )	**
◎ 8 引っ込み思案なほうだと思う。	2.87	( 1.20 )	2.96	( 1.20 )	n.s.
9 人より記憶力がよいほうである。	2.91	( 1.09 )	3.05	( 1.09 )	*
10 結果の見とおしがつかない仕事でも、積極的に取り組んでゆくほうだと思う。	3.13	( 0.91 )	3.30	( 0.91 )	*
◎ 11 どうやったらよいか決心がつかずに仕事にとりかかれないことがよくある。	2.76	( 1.07 )	2.98	( 1.07 )	**
12 友人よりも特にすぐれた知識を持っている分野がある。	2.63	( 1.07 )	3.01	( 1.07 )	**
13 どんなことでも積極的になすほうである。	2.97	( 0.96 )	3.19	( 0.96 )	**
◎ 14 小さな失敗でも人よりずっと気にするほうである。	2.73	( 1.24 )	2.90	( 1.24 )	*
◎ 15 積極的に活動するのは苦手なほうである。	3.00	( 1.12 )	3.26	( 1.12 )	**
16 世の中に貢献できる力があると思う。	2.90	( 0.96 )	3.26	( 0.96 )	**
<b>総得点</b>	<b>43.70</b>	<b>( 8.20 )</b>	<b>47.73</b>	<b>( 8.20 )</b>	<b>**</b>

注) 番号の前の◎は反転項目であることを意味する。  
n.s.  $p > .05$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

表2 保育者効力感尺度の質問項目と授業前後の平均得点

	授業前		授業後		対応のある t検定
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
1 私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う。	2.68	( 0.85 )	3.04	( 0.85 )	**
2 私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う。	2.62	( 0.77 )	2.99	( 0.77 )	**
3 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。	2.84	( 0.87 )	3.21	( 0.87 )	**
4 私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっているとと思う。	2.91	( 0.88 )	3.19	( 0.88 )	**
5 私のクラスに「いじめ」があったとしても、うまく対処できると思う。	2.50	( 0.82 )	2.81	( 0.82 )	**
6 私は、保護者に信頼を得ることができると思う。	3.01	( 0.74 )	3.32	( 0.74 )	**
7 私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う。	2.93	( 0.78 )	3.23	( 0.78 )	**
8 私は、クラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う。	2.70	( 0.84 )	3.24	( 0.84 )	**
9 私は、一人一人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う。	3.04	( 0.83 )	3.18	( 0.83 )	*
10 私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境(人的・物的)を整えることに十分努力ができると思う。	3.34	( 0.80 )	3.53	( 0.80 )	**
<b>総得点</b>	<b>28.55</b>	<b>( 4.97 )</b>	<b>31.74</b>	<b>( 4.97 )</b>	<b>**</b>

注) \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

表3 自尊感情尺度の質問項目と授業前後の平均得点

	授業前		授業後		対応のある t検定
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
1 私はすべての点で自分に満足している。	1.93	( 0.74 )	2.23	( 0.74 )	**
◎ 2 私は時々、自分でまるでだめだと思う。	2.38	( 1.07 )	2.61	( 1.07 )	**
3 私は自分にはいくつかの見どころがあると思っている。	2.89	( 0.98 )	3.21	( 0.98 )	**
4 私はたいいていのがやれる程度には物事ができる。	3.50	( 0.92 )	3.72	( 0.92 )	**
◎ 5 私はあまり得意に思うことがない。	2.75	( 1.01 )	3.05	( 1.01 )	**
◎ 6 私は時々、確かに自分は役立たずだと感じる。	2.69	( 1.03 )	2.93	( 1.03 )	**
7 私は少なくとも、自分が他人と同じレベルに立つだけの価値がある人間だと思う。	3.22	( 0.84 )	3.50	( 0.84 )	**
◎ 8 もう少し自分を尊敬出来たらと思う。	2.17	( 0.95 )	2.22	( 0.95 )	n.s.
◎ 9 いつでも自分を失敗者だと思いがちだ。	3.13	( 1.07 )	3.40	( 1.07 )	**
10 私は自身に対して前向きな態度を取っている。	3.15	( 1.05 )	3.47	( 1.05 )	**
<b>総得点</b>	<b>27.81</b>	<b>( 5.75 )</b>	<b>30.34</b>	<b>( 5.75 )</b>	<b>**</b>

注) 番号の前の◎は反転項目であることを意味する。  
n.s.  $p > .05$ , \*\*  $p < .01$

階評価で回答する形式だが、本研究ではこれを5段階評価に変更して使用した。

(4) **社会的スキル尺度** 社会的スキルは、菊池 (1988) の「KiSS-18 (Kikuchi's Social Skill Scale : 18 Items)」を用いて測定した。この尺度は、若者にとって必要な社会的スキルを測定するもので、表4に示す18の質問項目に対して5段階評定で回答を求めるものである。測定される社会的スキルには、①初歩的スキル、②高度のスキル、③感情処理のスキル、④攻撃に代わるスキル、⑤ストレスを処理するスキル、⑥計画のスキルが含まれている。KiSS-18は、信頼性・妥当性ととも高いことが確認されており、これまでも多くの研究で用いられている (今野, 2001)。

(5) **質問紙の構成** 以上の四つの尺度の質問項目を、それぞれA4版の用紙に印刷して使用した。また、フェイスシートには、「2012年度『保育総合表現』自己評価」というタイトルと、氏名と学籍番号の記入欄、志望する業種に関する質問 (幼稚園教諭, 保育園保育士, 施設保育士, 一般企業, その他から選択) を記載した。調査を記名式にしたのは、授業前後の回答結果を比較する際に、各個人のデータを対応させて分析するためである。

授業前後2回の調査では、上述の尺度の他に授業のイメージについて測るために、24対の形容詞対からなるSD尺度 (Semantic Differential Scale) も使用した。また、授業後の調査では、本学の授業アンケートに基づいて作成され

た質問紙と、保育総合表現の授業について感じたことを自由に記述する回答用紙を用いた。以上の用紙を、①フェイスシート、②一般性自己効力感尺度、③保育者効力感尺度、④自尊感情尺度、⑤SD尺度、⑥社会的スキル尺度、⑦授業評価アンケートの質問 (授業後の調査のみ)、⑧自由回答による質問 (授業後の調査のみ) の順に綴じて用いた。なお今回は、SD尺度、授業評価アンケートの質問、自由回答による質問を除いた、四つの心理尺度の分析結果のみを報告する。

**手続き**

保育総合表現は、保育科2年生を対象とした後期開講科目であった。2012年9月下旬からミュージカルの練習や劇中で用いられる小道具の作製が行われ、12月下旬に学内外の関係者に向けて公演が行われた。

質問紙調査は、この授業の初回 (2012年9月) と、発表会から約1か月後の最終日 (2013年1月) に実施された。2回とも、学生全員が集合している教室で質問紙を配布し、その場で回答してもらった。質問紙を配布する際には学生に対し、本調査が保育総合表現の授業を受けている学生の心的状態の変化を調べるためのものであることを説明した。また、学生に対する倫理的配慮として、回答結果は個人を評価するものではなく保育総合表現の成績とは無関係であることを説明した。なお、質問紙の配布と回収、および結果の分析は授業担当以外の本学教員が行い、授業担当者に

表4 社会的スキル尺度 (KiSS-18) の質問項目と授業前後の平均得点

	授業前		授業後		対応のある t検定
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
1 他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか。	3.22	( 0.97 )	3.33	( 0.97 )	*
2 他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか。	2.90	( 0.91 )	3.22	( 0.91 )	**
3 他人を助けることを、上手にやれますか。	3.40	( 0.77 )	3.64	( 0.77 )	**
4 相手が怒っている時に、うまくなだめることができますか。	3.19	( 0.79 )	3.37	( 0.79 )	**
5 知らない人でも、すぐに会話が始められますか。	3.24	( 1.18 )	3.46	( 1.18 )	**
6 まわりの人たちの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか。	2.99	( 0.84 )	3.34	( 0.84 )	**
7 こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく処理できますか。	2.68	( 0.82 )	3.02	( 0.82 )	**
8 気まずいことがあった相手と、上手に和解できますか。	3.05	( 0.93 )	3.28	( 0.93 )	**
9 仕事をするときに、何をどうやったらよいかわ決まれますか。	3.05	( 0.87 )	3.42	( 0.87 )	**
10 他人が話をしているところに、気軽に参加できますか。	2.80	( 1.10 )	2.95	( 1.10 )	*
11 相手から非難されたときにも、それをうまく片付けることができますか。	2.77	( 0.94 )	3.02	( 0.94 )	**
12 仕事の上で、どこに問題があるかすぐに見つけることができますか。	3.04	( 0.75 )	3.23	( 0.75 )	**
13 自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか。	3.06	( 1.16 )	3.41	( 1.16 )	**
14 あちこちから矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できますか。	2.92	( 0.83 )	3.19	( 0.83 )	**
15 初対面の人に自己紹介が上手にできますか。	3.08	( 1.06 )	3.54	( 1.06 )	**
16 何か失敗したときに、すぐに謝ることができますか。	4.06	( 0.82 )	4.14	( 0.82 )	n.s.
17 周りの人たちが自分とは違った考えを持っていても、うまくやっていけますか。	3.55	( 0.84 )	3.72	( 0.84 )	**
18 仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じないほうですか。	3.07	( 0.86 )	3.43	( 0.86 )	**
<b>総得点</b>	<b>56.06</b>	<b>( 8.80 )</b>	<b>60.70</b>	<b>( 8.80 )</b>	<b>**</b>

注) n.s.  $p > .05$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

は統計処理後の結果のみを伝えた。

### 3. 結果と考察

#### 授業前後の得点の変化

各尺度の質問項目に対する回答について、「非常にそう思う」を5点、「ややそう思う」を4点、「どちらともいえない」を3点、「あまりそうは思わない」を2点、「ほとんどそうは思わない」を1点として得点化した。反転項目(表1, 3を参照)の回答については、逆に、それぞれ1, 2, 3, 4, 5点で得点化した。この結果、授業前後の各尺度の総得点と下位項目の得点の平均値は表1～4に示す通りとなった。

表1に、一般性自己効力感の授業前後の得点を示す。平均総得点は、授業前が43.70、授業後が47.73であった。この授業前後の平均総得点について対応のある $t$ 検定を行ったところ、両者の差は有意であった( $t(204)=8.68, p < .01$ )。各質問項目の平均得点についても対応のある $t$ 検定を行ったところ、14項目において1%または5%水準で有意な差が見られた。一方、授業前後の得点に有意差が見られなかったのは、「過去に犯した失敗やいやな経験を思い出して、暗い気持ちになることがよくある」と「引っ込み思案なほうだと思う」の2項目のみであった。以上より、一般性自己効力感の得点は、概して授業前に比べ授業後に高くなったと言える。

表2に、授業前後の保育者効力感尺度の平均総得点と項目別平均得点を示す。総得点は、授業前が28.55、授業後が31.74であった。対応のある $t$ 検定を行ったところ、授業前後の平均総得点の差は有意であった( $t(204)=10.09, p < .01$ )。項目別では、10項目の全ての平均得点が授業後

に高くなった。授業前後の各項目の平均得点について対応のある $t$ 検定を行ったところ、1%または5%水準で有意差が認められた。以上から、保育総合表現の授業後に、学生の保育者効力感が高くなったことが分かる。

この保育者効力感尺度の結果を、保育実習前後の短大生の保育者効力感を調べた三木・桜井(1998)の結果と比較してみる。三木・桜井の研究では、実習前の得点が31.20、実習後の得点が32.32であった。これに比べると本研究の総得点はやや低いが、同じような得点の増加が確認された。このことから、保育者効力感を向上させるという点で、保育総合表現には保育実習と同等の効果があるという可能性が示された。

次に、自尊感情尺度の回答結果を分析する。表3に示すように、平均総得点は授業前が27.81、授業後が30.34であった。対応のある $t$ 検定を行ったところ、授業前後の平均総得点に有意差が見られた( $t(204)=8.01, p < .01$ )。質問項目別に見ても平均得点は授業後の方が高く、「もう少し自分を尊敬出来たならばと思う」を除く9項目において1%水準で有意差が見られた。この結果から、保育総合表現の授業後に、学生の自己効力感が高くなったと言えるだろう。

社会的スキル尺度(KiSS-18)の平均総得点は、授業前56.06、授業後60.70と、授業後に得点が高くなった(表4)。対応のある $t$ 検定を行ったところ、授業前後の平均総得点の差は有意であった( $t(204)=9.12, p < .01$ )。菊池(1988)によれば、KiSS-18の平均総得点は女子短大生で56.81、女子大学生では58.35であり、これと比べても今回の授業後の得点は高いと言える。各項目の授業前後の得点についても対応のある $t$ 検定を行ったところ、18項目のうち「何

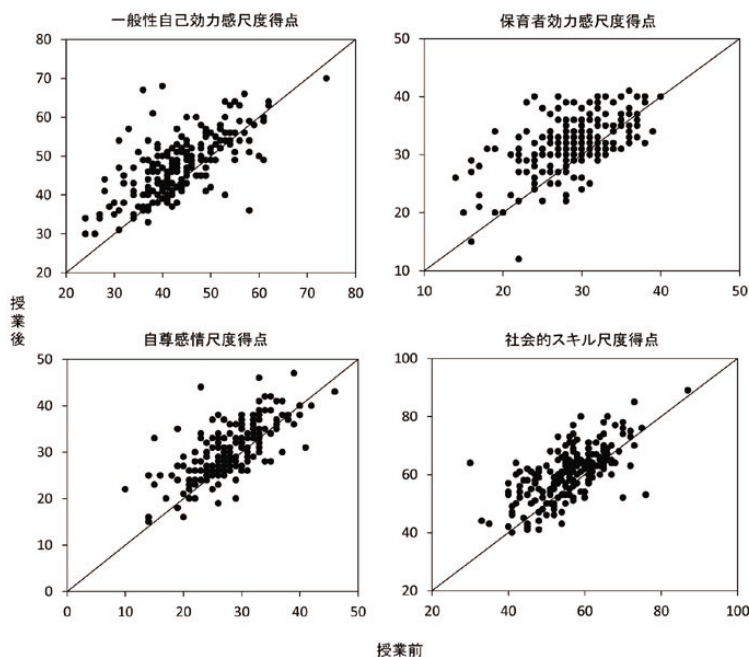


図1 各尺度の授業前後の得点分布

表5 授業後に得点が増加した人数と減少した人数 (n=204)

	一般性自己効力感	保育者効力感	自尊感情	社会的スキル
増加	145 (71.1%)	145(71.1%)	143(70.1%)	148(72.5%)
減少	46 (22.5%)	39(19.1%)	46(22.5%)	54(26.5%)
変化なし	13(6.4%)	20(9.8%)	15(7.4%)	2(1.0%)

か失敗したときに、すぐに謝ることができますか」を除く17項目において、1%または5%水準で有意差が見られた。以上のように、学生の社会的・対人的技能に関する自己評価は授業後に高くなった。この結果は、共同作業を進めるという保育総合表現の過程が、学生のコミュニケーションスキルの訓練につながり、対人関係に対する自信へとつながった可能性を示唆している。

図1に、各尺度の授業前後の総得点の分布を示す。それぞれの図の横軸は授業前の総得点で、縦軸は授業後の総得点である。図の対角線より上の分布は授業後に総得点が増加した学生を示し、対角線より下の分布は授業後に総得点が減少した学生を示している。授業前後の総得点の増減を確認したところ、四つの尺度いずれにおいても、約7割の学生で総得点の上昇が見られたのに対し、総得点の減少を示した学生は2割程度であった(表5)。以上を総合すると、四つの尺度全てについて、多くの学生の得点が授業後に増加したことが分かる。

**尺度の安定性・信頼性**

各尺度の安定性を検証するために、それぞれの尺度について授業前後の総得点の相関係数を求めた。その結果、一般性自己効力感尺度 ( $r=0.66, p < .01$ )、保育者効力感尺度 ( $r=0.57, p < .01$ )、自尊感情尺度 ( $r=0.69, p < .01$ )、社会的スキル尺度 ( $r=0.66, p < .01$ ) のいずれも、有意な中程度～高い正の相関が認められた。これより、4尺度のいずれも安定性は高いと言える。また、Cronbachの $\alpha$ 係数を求めたところ、授業前後の各尺度の $\alpha$ 係数は0.78～0.89であり、十分な内の一貫性があることが示された(表6, 7)。

**尺度間の相関**

尺度得点の併存的妥当性を検証するために、授業前と授業後それぞれについて、四つの尺度間の相関を求めた。授業前(表6)については、一般性自己効力感と自尊感情の

間( $r=0.63, p < .01$ )、そして一般性自己効力感と社会的スキルの間 ( $r=0.62, p < .01$ ) で有意な高い正の相関が認められた。授業後(表7)については、一般性自己効力感と自尊感情の間 ( $r=0.69, p < .01$ ) に高い正の相関が認められた。この他にも、一般性自己効力感、自尊感情、社会的スキルの間に中程度以上の相関関係が認められた。保育者効力感尺度とその他の尺度の間については、相関係数が0.35～0.49 ( $p < .01$ ) であり、中程度の正の相関が認められた。

これら四つの尺度得点の相関係数から、本研究で用いた尺度の併存的妥当性が示されたと言える。保育者効力感と他の尺度の相関係数がやや低くなっているが、これは、想定している場面の違いによるものと思われる。すなわち、保育者効力感尺度は保育場面という特定の状況における効力感を測定しているのに対し、他の3尺度はより一般的な場面を想定している。このことが、保育者効力感尺度と他の尺度間で相関係数が比較的低い結果となって表れたのかもしれない。しかしながら、保育者効力感尺度と一般性自己効力感尺度の相関係数を見ると、授業前が0.38、授業後が0.41と中程度の正相関が認められた。この値は三木・桜井(1998)の結果と同程度であることを考えると、本研究においても、保育者効力感尺度の妥当性は示されたと言って良いであろう。

**4. 総合考察**

本研究の目的は、学生が共同でミュージカル作品を作り上げ、発表していくという保育総合表現の教育効果を調べることであった。これを明らかにするために、この授業を受講している保育科の学生を対象に、一般性自己効力感、保育者効力感、自尊感情、社会的スキルの四つの心理尺度による自己評価を実施し、授業初回と授業最終日の得点差

表6 授業前の尺度間の相関

	$\alpha$ 係数	保育者効力感	自尊感情	社会的スキル
一般性自己効力感	0.78	0.38	0.63	0.62
保育者効力感	0.81		0.35	0.49
自尊感情	0.79			0.45
社会的スキル	0.85			-

表7 授業後の尺度間の相関

	$\alpha$ 係数	保育者効力感	自尊感情	社会的スキル
一般性自己効力感	0.79	0.41	0.69	0.59
保育者効力感	0.83		0.48	0.49
自尊感情	0.82			0.55
社会的スキル	0.87			-

を確認した。その結果、授業前に比べ、授業後に全ての尺度の平均総得点が有意に高くなった。質問項目別に見ても、54項目中50項目において授業後の得点が有意に増加した。このことは、保育総合表現に学生の自己効力感、保育者効力感、自尊感情、社会的スキルを高める効果がある可能性を示している。

ミュージカルの創作と発表を課題とするこの授業は、音楽や身体表現、造形などを総合させた表現力を育成するものである。この授業を受けた学生の多くは、ミュージカルの創作活動への参加とその過程で生じる様々な課題の克服を通して、自分の表現力を向上させたという実感や成功体験を持ったと思われる。このような体験が、自己効力感や保育者効力感、自尊感情を向上させた可能性がある。また、学生どうして協力して作品を作り上げた体験が、社会的スキル得点の向上に反映されたと思われる。

さらに、授業で課題としたミュージカルの内容自体も学生たちの自己評価に影響した可能性がある。保育総合表現で演じられたミュージカルでは、卒業を控えた保育科短大生の日常が表現されていた。劇中の登場人物たちは、保育者として仕事をする事への希望と不安を感じ、進路に悩み、やがて様々な問題を克服していくのだが、このようなことは演じている学生たちの経験と一致すると考えられる。したがってこのミュージカルに参加することは、学生たち自身にとってこれまでの学生生活を振り返り、自己を見つめ、将来を展望する作業になった可能性がある。この過程が、授業後の自己評価得点に影響を与えたかもしれない。

しかし、多くの学生が自己評価の上昇を示した一方で、逆に、2割程度の学生は自己評価を低下させていた。自己評価の変化にこのような個人差が生じたことを考えると、単に保育総合表現の授業を受けた効果だけに目を向けるのではなく、自己評価得点の増加や減少をもたらした要因に関してより詳細な分析が必要と言える。その要因として、学生個人の授業中の成功経験や失敗経験、本人の性格傾向、授業に対する満足度の差などが考えられる。これらを分析することは、保育総合表現の教育効果を明確にするだけでなく、個々の学生の特性に応じた教育法を検討する上でも有用である。

保育総合表現のどのような要因が自己評価に影響したのかを明らかにするには、方法にさらに工夫を加え、引き続き研究を重ねていく必要がある。例えば、学生の表現技術の向上や授業への満足度を測定し、これらの値と自己評価得点の関係を調べるといった方法があげられる。また、回答者のプライバシーに十分配慮したうえで、授業において自信を得た経験や自信を失った経験を記述してもらい、その内容と自己評価得点の関係を調べるという方法も考えられる。さらに、保育総合表現のミュージカルの演目は年度によって変わるため、年度ごとの比較により、演劇内容が

学生の自己評価の変化に影響するかどうかを検証できるかもしれない。

本研究の結果を解釈する際には、学生の自己評価得点の変化が必ずしも保育総合表現だけの影響と断定できないことに注意する必要がある。2回の調査は保育総合表現の授業の中で行われており、これが保育総合表現の教育効果の調査であることも学生に伝えられていた。したがって、得られた結果は保育総合表現の影響を反映していると考えられる。しかし、このように調査目的を明確に伝えたことにより、学生が調査者の期待に添って回答した可能性がある。また、学生には回答結果は成績と無関係であると伝えていたが、中には成績への影響を考えて回答した学生がいたかもしれない。以上の可能性を排除するためには、真の調査目的を2回目の調査終了まで明らかにしないことや、保育総合表現に関する質問を質問紙に含めないなどの工夫が必要であろう。

この他に、就職状況や他の授業などが結果に影響している可能性も指摘できる。後期の授業初日と最終日の間までには約4ヶ月あった。この期間に学生はさまざまな経験をすると思える。そのため、自己評価得点の変化の原因を、保育総合表現だけに求めることはできない。特に、保育科の学生の場合、後期授業開始時の9月ごろから本格的な就職活動を始め、最終日の1月末までには多くの学生が就職先や進路を決めている。このことが、自己評価に大きな影響を与えた可能性がある。実際、森野ら(2011)は、保育科短大生の保育者効力感が卒業前に高くなったことを報告し、その理由として保育職の就職に見通しがついたことを指摘している。そうであれば本研究の場合も、就職先の決定という経験が、授業後の保育者効力感やその他の自己評価得点の向上に影響した可能性がある。

一方、上記の先行研究とは逆に、卒業に向けて保育科短大生の保育者効力感が低下したという報告もある(神谷, 2009)。この研究の結果をふまれば、同じ時期に保育者効力感が高くなったという本研究の結果は、保育総合表現のポジティブな教育効果を示していると言えるかもしれない。以上のように、就職や進路の決定状況と保育者効力感の関係についてはまだ一貫した見解が得られていないが、いずれにせよ、このような他要因の影響については十分注意が必要である。他にも、実習や他の授業なども学生の自己評価得点に影響する可能性がある。したがって今後は、このような他要因による影響を除いて、保育総合表現の効果を明らかにする方法を検討することが課題である。

## 付記

本研究は、東京家政大学大学間連携等による共同研究の助成を受けて行われた。また、本論文の一部は、日本教育心理学会第55回総会、および日本乳幼児教育学会第23回

大会において発表された。

## 引用文献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, **84**, 191-215.
- 星野 命 (1970). 感情の心理と教育 児童心理, **24**, 1445-1477.
- 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.
- 神谷哲司 (2010). 保育系短期大学生の進学理由による保育者効力感の縦断的变化 保育学研究, **48(2)**, 86-95.
- 菊池章夫 (1988). 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
- 菊池章夫 (2007). KiSS-18 研究の現状 菊池章夫 (編著) 社会的スキルを測る: KiSS-18 ハンドブック 川島書店 Pp. 123-164.
- 今野裕之 (2001). KiSS-18 堀洋道 (監修) 吉田富二雄 (編) 心理測定尺度集II 人間と社会のつながりをとらえる<対人関係・価値観> サイエンス社 Pp.170-174.
- 小藪江幸子 (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.
- 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.
- 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(2)**, 96-107.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- 坂野雄二・東條光彦 (1986) 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究, **12**, 73-82.
- 坂野雄二・東條光彦 (1993) セルフ・エフィカシー尺度 上里一郎 (監修) 心理アセスメントハンドブック 西村書店 Pp.478-489.
- 高村寿子 (2004). 健康教育プログラム実践マニュアル ―自己効力感を高め、主体的行動変容を目指す― 日本家族計画協会
- 田中道弘 (2005). 自己肯定感尺度の作成と項目の検討 人間科学論究, **13**, 15-27.
- 田中道弘 (2011). 自己肯定感 榎本博明 (編) 自己心理学への最先端 あいり出版 Pp.129-140.

## Abstract

This study examined the effects of practical lessons on comprehensive expression in early childhood education and care on self-evaluations. In these lessons, junior college students in an early childhood educational course participated in creating and performing a musical. On the first and last days of these lessons, students were asked to complete a set of questionnaires that included the following scales: Generalized-Self-Efficacy Scale, Preschool-Teacher-Efficacy Scale, Self-Esteem Scale, and Social-Skills Scale. Results indicated that scores on these scales increased significantly after the course. The results of this study suggest the possibility that lessons on comprehensive expressions that combine music, art, and dance with play improves the self-evaluations of students.