

保育者養成短期大学における総合表現型授業の教育効果

金城 悟*・佐藤 隆弘*・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27年1月7日査読受理日)

The Educational Effects of Comprehensive Expression Exercise Class in the Students Majoring in Early Childhood Care and Education.

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

(Accepted for publication 7 January 2015)

キーワード：総合表現, 教育効果, 保育者効力感, 自尊感情, 社会的スキル

Key words: comprehensive expression, educational effect, pre-school-teacher-efficacy, self-esteem, social skill

I はじめに

保育者(幼稚園教諭, 保育士)を養成する全国の大学・短期大学では, 厚生労働省(2010)による「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準についての一部改正」の通知(雇児発0722第5号)等を受け, 保育現場で必要な表現能力の資質向上を目指した科目「保育の表現技術」を設置することになった。「保育の表現技術」は「身体表現, 音楽表現, 造形表現, 言語表現等保育を行う上で必要な技術が総合的に習得できるよう, 科目の開設に配慮すること」(雇児発0722第5号)という条件が付与されている。東京家政大学においては短期大学部保育科2年生のカリキュラムの中に「保育総合表現」という科目名で新設し, 2011年9月(後期科目)から授業を開始した。保育総合表現の大きな特徴は, 身体表現, 音楽表現, 造形表現, 言語表現などの表現系科目の持つ特性がすべて含まれた活動としてミュージカルを導入したことである。学生はミュージカルの企画からシナリオ作成, 演目の完成まで主体的に関わり, 最終的に作品の発表を受講生全員で行うことが課題となる。

現代の大学生はキャンパス内での親密な人間関係が希薄であり(保坂・岡村, 1992), 授業に対しても受け身的で主体的な取り組みがなされていないという調査結果が報告されている(本山, 2010; ベネッセ高等教育研究室, 2009, 2013; 公益社団法人私立大学情報教育協会, 2014)。一方, 大学教員と交流頻度の高い学生ほど大学生生活満足度が高いことが見出されている(ベネッセ高等教育研究室, 2013)。保育総合表現はミュージカルを学生自身が制作するという

演習課題のため, 学生の主体的な授業参加や学生相互の連携・協力が授業の成立条件となっており, 学生同士の活発なコミュニケーションや教員との頻繁な交流が必要となる。保育総合表現のこのような授業特性は, 先行研究で指摘された学生の希薄な人間関係や主体性の欠如を改善し, 大学生活における主体性の回復や自己成長力を高める仲間関係を築くという教育効果につながる可能性がある。

保育総合表現の教育効果について論じるためには授業前後の学生の変化を検証する必要がある。本研究は学生の変化を測定する指標として自己効力感, 保育者効力感, 自尊感情, 社会的スキルの4つの概念に着目した。

自己効力感とは, 社会的学習理論を体系化したBandura(1977)によって提唱された概念で, ある特定の課題を自分自身がうまくやり遂げることができるという自信のことである。保育総合表現は, ミュージカルの企画・運営・公演の諸活動を教員のサポートを受けながら, 学生自身が主体的に取り組む授業である。その過程においては, Bandura(1977)の指摘した自己効力感の構成要素である成功体験や代理的体験, 言語的説得, 胸がドキドキするなどの生理的状態のいずれも体験することができると考えられる。このような保育総合表現の持つ特性は, 学生の自己効力感に影響を及ぼすことが推察される。

保育者効力感とは, 三木・桜井(1998)によって提唱された概念で, 「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であろう保育的行為をとることができる信念である」と定義されている。三木らは保育者効力感を尺度化し, 保育専攻短大生の保育者効力感が教育実習によって高まることを見出している。保育者効力感とは, 保育的行為を自分ではできるという自信をあらわす指標であるといえよう。保育学生を対象とした保育者効

* 東京家政大学

** 筑波大学

力感に関する研究では、実習（桐川，2014；櫻井，2014；近藤・内藤，2013；佐藤ら，2013；大城ら，2013；小蘭江，2013；浜崎ら，2008），社会的スキル（前田・金丸・畑田，2009），ストレス耐性（西坂，2002），学年差（中村，2006），進路選択（神谷，2009），など多様な要因との関係が報告されている。保育者効力感は保育学生の特性を把握する尺度として一定の評価を得ており，保育総合表現の教育効果を検証する尺度として適切であると考えられる。

自尊感情は，自己評価の指標となる概念であり，「人間の社会的行動，例えば他者の表出に対する反応，社会的参加を規定する重要な要因」（遠藤，1981）と考えられている。自尊感情は，大学生の大学生活における適応感に影響を及ぼすことが報告されており（曾山，2011；川西，1995），保育総合表現受講学生の教育効果を測定する尺度として適切であると考えられる。

社会的スキルは，「対人場面において，個人が相手の反応を解読し，それに応じて対人目標と対人反応を決定し，感情を統制した上で対人反応を実行するまでの循環的過程」（相川，2000），すなわち，対人関係を円滑にはこぶために役立つスキルと定義される概念である（菊池，1988）。社会的スキルの自己評価が低い大学生は対人不安を感じやすいこと（原田，2002），社会的スキルと自己効力感の相関は高いことが報告されている（野崎，2002）。保育総合表現は，通常の授業と比較して学生相互のグループディスカッションや学生と教員とのコミュニケーションが活発な授業態様である。社会的スキルは保育総合表現受講学生の社会性や対人関係の変化を測定する尺度として適切であると考えられる。

以上に示した通り，自己効力感，保育者効力感，自尊感情，社会的スキルは保育総合表現の受講学生の変化を測定する指標として適切であると考えられる。本研究の目的は，自己効力感，保育者効力感，自尊感情，社会的スキルの4尺

度で構成されたテストバッテリーを授業前後に実施し，各尺度の得点の変化を分析することにより，保育総合表現の教育効果を検証することである。

II 方法

(1) 調査対象者

東京家政大学短期大学部保育科2年生の保育総合表現受講者220名（全員女性）を対象とした。分析には，授業前，授業後の調査日いずれかに欠席した学生，欠損値及び未回答の項目がある学生のデータを除く204名を対象とした。

(2) 測定尺度

保育総合表現科目受講生の授業効果を測定するため，自己効力感の測定尺度として開発された①「一般性セルフ・エフィカシー尺度」（坂野・東條，1993）を5件法に修正した尺度，②「保育者効力感尺度」（三木・桜井，1998），③「自尊感情尺度」（Rosenberg，1965；星野，1970）を5件法に修正した尺度，④「社会的スキル尺度（KiSS-18）」（菊池，1998），⑤授業イメージを測定するSD尺度（金城ほか，2010），⑥授業評価尺度（すべての授業を対象に東京家政大学で実施するアンケート），の6つの測定尺度に自由記述項目（授業後の調査票のみ）を加えたテストバッテリーを用いた。このうち，本研究においては一般性セルフ・エフィカシー尺度，保育者効力感尺度，自尊感情尺度，社会的スキル尺度の4尺度で得られたデータを分析の対象とする。4尺度はいずれも先行研究により信頼性，妥当性が検証されている。

(3) 保育総合表現の授業構成

保育総合表現は，東京家政大学短期大学部保育科2年生を対象とした後期開講科目である。授業の構成をFig.1に示す。授業は教員スタッフ11名（専任3名，非常勤講師4名，授業助手4名），受講生（5分野のチーム），実行委員会（各チーム代表及びミュージカルリーダー）で構成さ

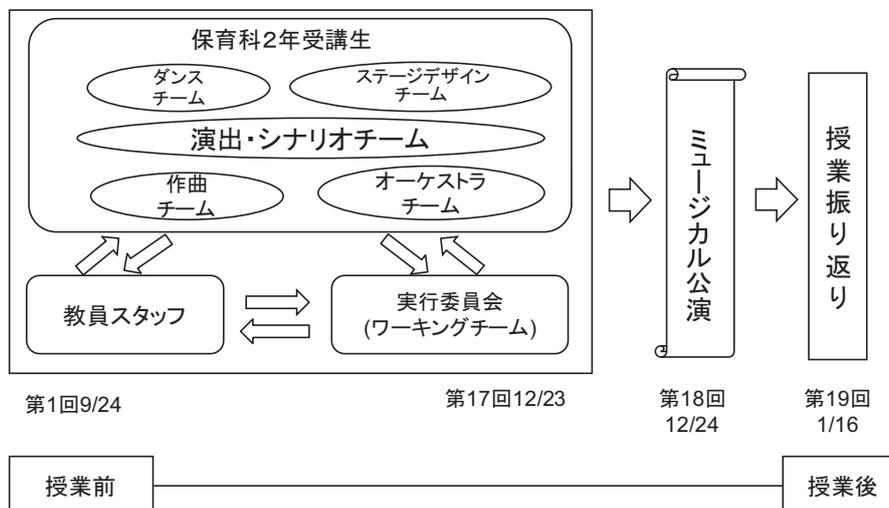


Fig. 1 保育総合表現の授業構成

れている。

(4) 教育効果の定義

初回時の調査データを「授業前」、最終日の調査データを「授業後」とし、授業前と授業後の尺度得点の差異を教育効果として操作的に定義し、分析対象とした。

(5) 手続き

保育総合表現の授業の初回時（2012年9月）と、発表会から約1か月後の授業最終日（2013年1月）に調査を実施した。学生全員が集合している場面で調査票を配布し、その場で記入、回収した。データの分析はIBM-SPSS (v.20) 及びjs-STAR 2012を用いた。

(6) 倫理的配慮

調査票を配布する際、調査対象者に調査目的、調査協力の任意性、個人情報保護、授業前と授業後に調査を実施すること、マッチングのために氏名・学籍番号の記入が必要なこと、調査票の結果は数値化され元の調査票は廃棄されること、調査データは分析され学会発表・研究論文に使用されること、調査は授業成績とは無関係であることを説明した。なお、調査票の配布・回収、および結果の分析は授業担当者以外の共同研究者（本学専任教員）が行い、授業担当者には統計処理後の結果（エクセルデータ）のみを伝えた。

III 結果と考察

1. 一般性セルフ・エフィカシー尺度得点を用いた被調査者の分類

授業前に実施した一般性セルフ・エフィカシー尺度16項目につき項目ごとの評点（5点：非常にそう思う、4点：ややそう思う、3点：どちらともいえない、2点：あまりそうは思わない、1点：ほとんどそうは思わない）を合計した値を算出し、尺度得点（80点満点）とした。尺度得点の最小値は24点、最大値は74点、平均値は43.70（標準偏差8.22点）であった。

被調査者204人の尺度得点を算出し、尺度得点の高い順から上位27%を上位群（ $n=55$ ）、中位46%を中位群（ $n=94$ ）、下位27%を下位群（ $n=55$ ）と規定し（比率は大友、1996に基づく）分類した。分類の基準点及び前後に同得点が位置したため、同得点を同位とし再分類した。その結果、上位群は56人（28%）、中群は84人（41%）、下位群（31%）は64人に分類された（比率の端数処理はJIS Z8401に基づく）。以下の分析は、3群（上位群、中位群、下位群） \times 3尺度（保育者効力感尺度、自尊感情尺度、社会的スキル尺度）を分析対象とする。以下、一般性セルフ・エフィカシー尺度を「自己効力感」、保育者効力感尺度を「保育者効力感」、自尊感情尺度を「自尊感情」、社会的スキル尺度を「社会的スキル」と呼び変えて用いる。

2. 保育者効力感の分析

自己効力感によって分類した上位群、中位群、下位群について群別に保育者効力感の得点を求め、授業前後の比較を行った。得点は10項目につき項目ごとの評点（5点：非常にそう思う、4点：ややそう思う、3点：どちらともいえない、2点：あまりそうは思わない、1点：ほとんどそうは思わない）を合計した値である（10点～50点）。3群別の平均得点と標準偏差をFig.2に示す。いずれの群も授業前より授業後の平均得点は高い値を示した。自己効力感（上位群・中位群・下位群） \times 保育者効力感（授業前・授業後）の2要因分散分析（混合計画）の結果、自己効力感（ $F(2,201)=10.36, p<.01$ ）と保育者効力感の主効果（ $F(1,201)=96.79, p<.01$ ）が有意であり、交互作用は有意ではなかった。多重比較（Holm法）の結果、授業前、授業後のいずれにおいても上位群の保育者効力感得点は中位群・下位群より（ $p<.05$ ）、中位群は下位群より有意に高いことが示された（ $p<.05$ ）。この結果から、保育者効力感の得点は自己効力感の上位群、中位群、下位群のいずれも授業前より授業後の値が有意に高いことがわかった。

保育者効力感の実習前後に測定した研究結果が多く報告されている。保育者効力感の提唱者である三木・桜井（1998）は、実習経験後に保育者効力感が高まることを見出している。実習後に保育者効力感得点が向上したという結果は、加藤ら（2008）、浜崎ら（2008）、大城・上地（2013）の研究においても報告されている。本研究においても実習経験後の測定結果と同じ得点の向上がみられた。一方、実習前後に変化が認められなかったという結果（桐川、2014；桜井、2014；佐藤ら、2013；森野ら、2011）や1回目の実習後は高くなったが2回目は低下した（近藤ら、2013）、1年次より実習経験が豊富な2年次の得点が低下した（中村、2006）、1年次は実習前後の得点間に有意差がなく2年次は実習後の得点が高くなった（小藺江・小杉、2011）という結果も報告されている。実習前後という2回の測定結果による比較ではなく、保育専攻短大生の

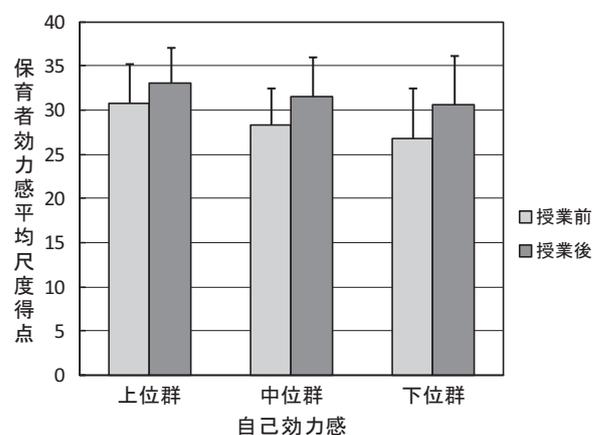


Fig. 2 保育者効力感の平均尺度得点と標準偏差（授業前後）

2年間の学生生活を通じた得点の変化を調べた研究も行われている。中村ら(2013)は、保育者を目指す短期大学生の保育者効力感を入学時の4月から卒業時の3月までの間に10回の測定を実施した。その結果、保育者効力感は入学時が最も高く、その後減少し、1年次2月以降から2年次の卒業までは有意な変化はなかったことを見出した。櫻井(2014)は、保育専攻短大生の1年次の4月、7月、1月、2年次の9月の4ポイントで保育者効力感を調べた。その結果、実習前後のみならず2年間を通しての保育者効力感の変化に有意差は認められなかったことを見出している。

保育専攻短大生を対象にした保育者効力感の先行研究をみると相反する研究結果が報告されており、安定した一貫性のある結果が得られていない。この現象について、保育専攻短大生には経験によって獲得された保育者効力感ではない保育者効力感(夢見る保育者効力感)があるという解釈(中村, 2006)や保育者効力感を測定する尺度自体に課題があるという指摘もなされている(櫻井, 2014)。しかし、教育効果測定に保育者効力感を使用する場合、効果の不安定さは尺度自体の問題に起因するものではなく、授業内容や保育学生としての自覚、学習能力などの個人特性に敏感に反応する尺度であるためという解釈も可能であろう。その視点からみると、本研究は保育総合表現受講後に上位群、中位群、下位群のいずれも保育者効力感得点が有意に向上していることから、保育的行為を自分ではできるという自信を高める教育効果を有する授業構成であるといえよう。

3. 自尊感情の分析

自己効力感3群別に自尊感情の得点を求めた。自尊感情10項目のうち5項目(項目1, 3, 4, 7, 10)は、「非常にそう思う:5点, ややそう思う:4点, どちらともいえない:3点, あまりそうは思わない:2点, ほとんどそうは思わない:1点」とし、逆転項目(項目2, 5, 6, 8, 9)は評定値を逆に得点化した。尺度得点は10点~50点の範囲となる。3群別の平均尺度得点と標準偏差をFig.3に示す。自己効力感(上位群・中位群・下位群)×自尊感情(授業前・授業後)の2要因分散分析(混合計画)の結果、有意な交互作用が認められた($F(2,201)=7.57, p<.01$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、授業前($F(2,201)=47.38, p<.01$)と授業後($F(2,201)=15.59, p<.01$)のいずれも有意であった。自己効力感群別に自尊感情の単純主効果を検定した結果、自己効力感の上位群に授業前後の有意差は認められず、中位群($F(1,201)=23.43, p<.01$)、下位群($F(1,201)=50.93, p<.01$)に有意差が認められた。多重比較(Holm法)の結果、授業前、授業後のいずれにおいても上位群の自尊感情得点は中位群・下位群より($p<.05$)、中位群は下位群より有意に高いことが示された($p<.05$)。これらの結果から、自尊感情の得点は自己効力

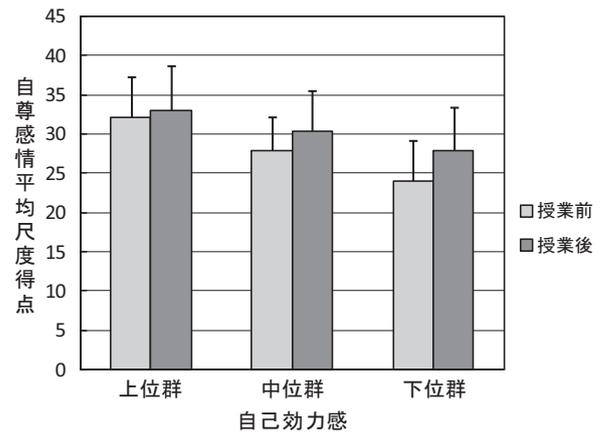


Fig. 3 自尊感情の平均尺度得点と標準偏差(授業前後)

感の上位群が最も高く、つぎに中位群、下位群の順であることがわかった。一方、授業前後の得点差は下位群が最も高く、つぎに中位群、上位群の順であることがわかった。

自尊感情は自分自身を肯定的に捉える感情である。上位群は自己効力感の高い集団であり、「何か仕事をするときは、自信を持ってやるほうである」「友人より優れた能力がある」という肯定的な自己評価を授業前に既に有している。そのため、自尊感情も授業前から高い値を示し、授業後も高い自尊感情を維持したと考えられる。中位群と下位群は授業後の自尊感情の向上がみられた。特に下位群の自尊感情の向上は教育的な意義が高いと考える。自尊感情は精神的健康(遠藤, 1992; 原田, 2008)や大学生活の適応感(曾山, 2011)と関係することが指摘されている。自尊感情が高い学生は自分自身を取り巻く現状を把握しようとし、ストレスの原因に対して積極的に問題解決を図る対処行動を起こす(鈴木, 2002)。保育総合表現の授業は、自己効力感の低い学生の自尊心を高める教育効果があることがわかった。この結果は、保育総合表現が学生の大学生活における適応を促す効果があることを示唆している。

4. 社会的スキルの分析

自己効力感3群別に社会的スキルの得点を求めた。尺度得点は18項目につき項目ごとの評点(いつもそうだ:5点, たいていそうだ:4点, どちらともいえない:3点, たいていそうではない:2点, いつもそうではない:1点)を合計した値である(18点~90点)。3群別の平均尺度得点と標準偏差をFig.4に示す。自己効力感(上位群・中位群・下位群)×社会的スキル(授業前・授業後)の2要因分散分析(混合計画)の結果、有意な交互作用が認められた($F(2,201)=4.54, p<.01$)。そこで、単純主効果の検定を行った結果、授業前($F(2,201)=43.44, p<.01$)と授業後($F(2,201)=17.40, p<.01$)のいずれも有意であった。自己効力感群別に社会的スキルの単純主効果を検定した結果、自己効力感の上位群($F(1,201)=9.49, p<.01$)、中位

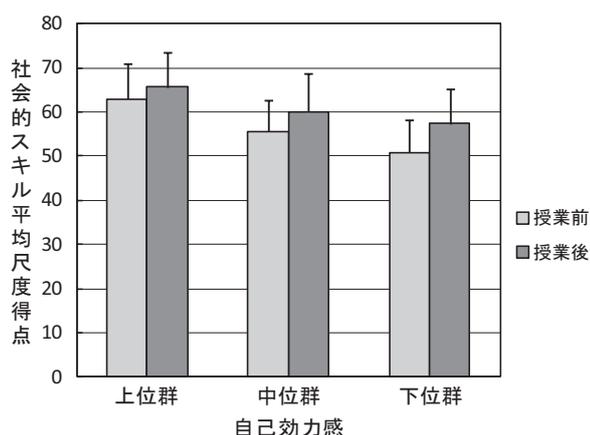


Fig. 4 社会的スキルの平均尺度得点と標準偏差 (授業前後)

群 ($F(1,201) = 26.49, p < .01$), 下位群 ($F(1,201) = 53.89, p < .01$) に有意差が認められた。多重比較 (Holm 法) の結果, 授業前において上位群の社会的スキル得点は中位群・下位群より有意に高く ($p < .05$), 中位群は下位群より有意に高いことが示された ($p < .05$)。授業後においては上位群の社会的スキル得点は中位群・下位群より有意に高く ($p < .05$), 中位群と下位群に有意差は認められないことが示された。これらの結果から, 社会的スキルの得点は自己効力感の上位群が最も高く, つぎに中位群, 下位群の順であること, 授業前後の得点差は下位群が最も高く, つぎに中位群, 上位群の順であることがわかった。

社会的スキルは適切な対人関係を築く能力であり, 高い学生は低い学生と比較して対人ストレス対処法を多く持ち (山本, 2013), 低い学生は精神的健康度が不良傾向にある (緒方, 2013) ことが指摘されている。本研究の結果は保育総合表現が保育専攻短大生の社会的スキルを向上させ, 精神的健康度を高める教育効果があることを示唆している。

保育総合表現においても, ミュージカル遂行の役割に応じた大小のグループに分かれた共同作業を行う。そこでは, 他者とのコミュニケーションを密に図ることが必要になってくる。自分自身の考えや感情を表現し, 相手の考えや感情を受容する態度が必要である。保育総合表現は他者とのコミュニケーションが必要なグループワークを豊富に体験する授業構成となっており, 社会的スキルを向上させる要因が確保されている授業であるといえよう。

5. 尺度得点の伸び率の分析

3 尺度の項目ごとの変化を把握するため, 授業前と授業後の尺度得点の合計値を用いて伸び率を求め, プロフィールを作成した。伸び率はつぎの式で算出した。

$$\text{伸び率} = \frac{\text{授業後尺度合計得点} - \text{授業前尺度合計得点}}{\text{授業前尺度合計得点}} \times 100$$

「保育者効力感」10 項目の伸び率を Table1 に示す。上

位群, 中位群, 下位群の「保育者効力感」の伸び率について一元配置分散分析を行った結果, 有意差は認められなかった。さらに, Levene 検定の結果, 3 群間の保育者効力感に等分散性が認められなかったため, Kruskal-Wallis 検定を用いて再計算した。その結果, 有意差は認められず, この結果から, 保育者効力感の 3 群間の伸び率に差異は認められないことが判明した。プロフィールを見ると, 3 群ともほぼ同じパターンを示している。全体的に下位群の伸び率が高く, つぎに中位群, 上位群の順であることが示されている。伸び率が最も高い項目は下位群の「S08: 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」であり, 最も低い項目は上位群の「S09: 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」であった。下位群は, 自己効力感の得点が低い集団で, 引っ込み思案だという思いや積極的に活動することが苦手であるという思いが強い。対人的な調整能力にも不安を持っている。保育総合表現は集団活動の場面が多く, 他者への気配りや積極的な自己主張が必要である。保育総合表現は集団活動が苦手な学生に対し保育場面における子ども集団への関わりに対する自信の向上を促す効果があるといえよう。

「自尊感情」10 項目の伸び率を Table2 に示す。上位群, 中位群, 下位群の「自尊感情」の伸び率について一元配置分散分析を行った。その結果, 3 群間の自尊感情の伸び率に有意な差異が認められた ($F(2,201) = 9.09, p < .01$)。そこで, Tukey 法による多重比較を行った結果, 上位群と中位群には有意差が認められず, 上位群と下位群 (平均伸び率 19.04%) ($p < .05$), 中位群と下位群 ($p < .05$) の間に

Table 1 保育者効力感尺度得点の伸び率 (%)

	上位群	中位群	下位群
S01: 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	14.56	19.63	4.12
S02: 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	8.18	15.60	18.47
S03: 保育プログラムが急に変更された場合, 私はそれにうまく対処できると思う	7.82	14.41	17.07
S04: 私は, どの年齢の担任になっても, うまくやっていけると思う	4.42	10.79	14.04
S05: 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	5.13	14.01	19.18
S06: 私は, 保護者に信頼を得ることができると思う	10.23	8.56	12.71
S07: 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	6.94	8.00	17.24
S08: 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	18.87	19.55	21.64
S09: 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	-4.66	5.22	14.04
S10: 私は, 子どもの活動を考慮し, 適切な保育環境 (人的・物的) に整えることに十分努力ができると思う	6.22	4.24	7.32

Table 2 自尊感情尺度得点の伸び率 (%)

	上位群	中位群	下位群
S01: 私はすべての点で自分に満足している	5.56	14.37	29.70
S02: 私は時々、自分でまるでだめだと思う	3.07	9.64	19.20
S03: 私は自分にはいくつかの見どころがあると思っている	2.66	12.03	19.25
S04: 私はたいていの人がやれる程度には物事ができる	1.41	3.97	14.50
S05: 私はあまり得意に思うことがない	1.11	14.16	18.06
S06: 私は時々、確かに自分は役立たずだと感じる	2.73	11.21	14.08
S07: 私は少なくとも、自分が也人と同じレベルに立つだけの価値がある人間だと思う	5.61	8.09	12.70
S08: もう少し自分を尊敬出来たならばと思う	-2.16	6.98	0.76
S09: いつでも自分を失敗者だと思いがちだ	4.90	6.74	15.48
S10: 私は自身に対して前向きな態度をとっている	2.37	9.67	20.25

有意差が認められた。この結果、自尊感情の伸び率は、下位群が最も高く、つぎに中位群、上位群であることが示唆された。プロフィールを見ると全体的に下位群の伸び率が高く、つぎに中位群、上位群の順であることが示されている。伸び率が最も高い項目は下位群の「S01: すべての点で自分に満足している」であり、最も低い項目は上位群の「S08: もう少し自分を尊敬出来たならばと思う」であった。下位群の結果は保育総合表現に対する満足感の高さが反映したものと推察される。上位群は授業前と授業後のいずれの時点においても高い自尊感情を示す集団である。そのため、伸び率が他群と比較して低い結果になったと考えられる。自尊感情のS08項目は、自尊感情の中核となる項目であり、その伸び率が低下した原因は保育総合表現の授業活動において自分はいまよくやっていると期待感が他群と比較して強いために生じたものと推察される。

「社会的スキル」18項目の伸び率をTable3に示す。上位群、中位群、下位群の「社会的スキル」の伸び率について一元配置分散分析を行った。その結果、3群間の社会的スキルの伸び率に有意な差異が認められた ($F(2,201) = 5.37, p < .01$)。そこで、Tukey法による多重比較を行った結果、上位群と下位群のみに有意差が認められた ($p < .05$)。上位群と中位群、中位群と下位群の間に有意差は認められなかった。この結果、社会的スキルの伸び率は下位群が最も高く、上位群は伸び率が最も低いことがわかった。中位群は下位群のつぎに伸び率が高い値を示したが、上位群との全体的な伸び率の差異は認められなかった。プロフィールを見ると全体的に下位群の伸び率が高く、つぎに中位群、上位群の順であることが示されている。

Table 3 社会的スキル尺度得点の伸び率 (%)

	上位群	中位群	下位群
S01: 他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか	3.96	6.49	-0.52
S02: 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	6.42	5.22	26.45
S03: 他人を助けることを、上手にやれますか	8.37	5.24	8.33
S04: 相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか	1.55	6.84	8.76
S05: 知らない人でも、すぐに会話が始められますか	2.33	3.77	16.02
S06: まわりの人たちと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	4.12	13.01	18.93
S07: 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	8.54	13.79	15.23
S08: 気まづいことがあった相手と、上手に和解できますか	1.03	6.64	15.70
S09: 仕事をするとき、何をどうやったらよいか決められますか	6.22	8.05	25.60
S10: 他人が話しているところに、気軽に参加できますか	0.00	8.56	7.10
S11: 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	1.66	15.38	8.59
S12: 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	2.12	7.72	8.65
S13: 自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか	13.23	7.98	15.12
S14: 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	5.43	8.20	14.97
S15: 初対面の人に自己紹介が上手にできますか	6.53	14.67	25.88
S16: 何か失敗したときに、すぐに謝ることができますか	0.42	2.69	2.34
S17: 周りの人たちが自分とは違った考えをもっている、うまくやっていけますか	0.46	6.87	5.50
S18: 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	7.45	10.12	17.58

伸び率が最も高い項目は下位群の「S02: 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」であり、最も低い項目は下位群の「S01: 他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか」であった。下位群はある課題を成し遂げるという自信の低い集団である。下位群のこの結果は、他者との会話展開力に自信を持っていないものの、保育総合表現の授業を通して、他者に対し自己主張をする力は伸びたという自己意識が強まったことを示唆している。

IV まとめと今後の課題

本研究は、東京家政大学短期大学部保育科に2011年度に新設した総合表現型授業「保育総合表現」の教育効果を検証することを目的としたものである。授業開始時に測定し

た一般性セルフ・エフィカシー得点の結果を上位群、中位群、下位群に分類し、3群の自己効力感、自尊感情、社会的スキルの授業前後の得点を比較した。その結果、3群はいずれも授業後に得点が向上する傾向を示した。この結果から保育総合表現は受講生に対し教育効果があることが導き出された。学生の授業に対する積極性の欠如や大学生活における人間関係の希薄さへの対策について各大学・短期大学で取り組みに対する重要性の認識が増し、FD活動が盛んに行われている。保育総合表現は、能動的・主体的な授業参加、学生同士や学生と教員の活発なコミュニケーションが必要となる授業である。この授業を通して学生の自己効力感や自尊感情が高まり、人間関係のスキル（社会的スキル）が向上したという結果は、今後の大学・短期大学の授業改善や学修支援を図る上で示唆を与えるものと考えられる。

本研究は教育効果を測定する尺度として自己効力感（一般性セルフ・エフィカシー）、保育者効力感、自尊感情、社会的スキルを用いた。これらの尺度は授業・教育効果や大学生の精神的健康、大学生活の適応などを把握する研究に多く用いられており、教育効果を測定する尺度として適切であったと考える。しかし、保育総合表現に含まれる身体表現、音楽表現、造形表現、言語表現のスキルの習得については測定していない。これらのスキルは保育者の表現力を示す基礎となるものであり、今後、検証のための測定を実施の予定である。

本研究で得られた教育効果は、東京家政大学短期大学部保育科の学生の特性や授業担当者を含めた大学の教育環境による影響を受けた結果によるものであるとも考えられる。保育総合表現の授業内容を他の保育者養成校において実施した場合でも同じ教育効果が得られるか、保育総合表現の教育効果の汎用性を検討していくのも今後の検討課題である。

付記

本研究は、「日本私立学校振興・共済事業団 私立大学等経常費補助金 大学間連携等による共同研究（平成24年4月1日～平成27年3月31日）」の助成を受けて行われた。

引用文献

相川 充 (2000)：人づきあいの技術 社会的スキルの心理学。サイエンス社。
Bandura, A. (1977)：Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.
ベネッセ高等教育研究室 (2009)：第1回大学生の学習・生活実態調査報告書。ベネッセ教育研究開発センター。
ベネッセ高等教育研究室 (2013)：第2回大学生の学習・

生活実態調査報告書。ベネッセ教育研究開発センター。
中央教育審議会 (2005)：子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について—子どもの最善の利益のために幼児教育を考える—。文部科学省。
遠藤辰雄編 (1981)：アイデンティティの心理学。ナカニシヤ出版。
遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千壽編 (1992)：セルフ・エスティームの心理学。ナカニシヤ出版。
浜崎隆司・加藤孝士・寺蘭さおり・荒木美代子・岡本かおり (2008)：保育実習が保育者効力感、自己評価に及ぼす影響—実習評価を媒介した因果モデルの検討—。鳴門教育大学研究紀要, 23, 121-127。
原田朋枝・島田 修 (2002)：社会的スキルの自己評価と対人不安との関連。川崎医療福祉学会誌, 12 (1), 75-81。
原田宗忠 (2008)：青年期における自尊感情の揺れと自己概念との関係。教育心理学研究, 56, 330-340。
保坂 亨 (1983)：エンカウンター・グループにおけるファシリテーターの問題について。心理臨床学研究, 1, 30-40。
保坂 亨・岡村達也 (1992)：キャンパス・エンカウンター・グループの意義とその実施上の試案。千葉大学教育学部研究紀要, 第1部, 40, 113-122。
星野 命 (1970)：感情の心理と教育。児童心理, 24, 1445-1477。
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。
加藤孝士・浜崎隆司・寺蘭さおり・森野美央 (2008)：保育専攻短期大学生の保育者効力感と実習評価の関係—実習前の保育者効力感の高低の視点から—。応用教育心理学研究, 25, 15-23。
神谷哲司 (2009)：保育者養成系短期大学性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。
川西陽子 (1995)：セルフエスティームと心理的ストレスの関係。健康心理学研究, Vol8 22-30。
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。
金城 悟・宮下恭子・馬場康宏・武石仁美・杉本亜鈴 (2010)：保育者養成校に通う学生のSD法による感性評価の分析。東京成徳短期大学紀要, 43, 37-45。
桐川敦子 (2014)：幼児発達学専攻の学生における実習前後及び卒業時の自己効力感の変化。日本女子体育大学紀要, 44, 91-96。
公益社団法人私立大学情報教育協会 (2014)：私立大学教員の授業改善白書。大学教育と情報, 1 (146), 40-55。

- 雇児発第 0328001 号 (2008) : 保育所における質の向上のためのアクションプログラム. 厚生労働省.
- 近藤 剛・内藤綾子 (2013) : 保育専攻短大生の保育者効力感の変容. 鳥取短期大学研究紀要, 68, 51-55.
- 前田直樹・金丸靖代・畑田惣一郎 (2009) : 保育者効力感, 社会的スキル及び職務満足感が保育士の精神的健康に与える影響. 九州保健福祉大学研究紀要, 10, 17-23.
- 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.
- 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), 212-223.
- 本山智敬 (2010) : 1 年次演習科目におけるグループワーク導入の試み: PCA グループの視点から. 福岡大学研究部論集, A, 人文科学編, 10 (1), 25-34.
- 中村多見 (2006) : 保育学生の保育観 (1) —保育者効力感の発達—. 高松大学紀要, 45, 197-206.
- 中村 涼・永田彰子・記谷康之・橋本信子・大島久雄・永田雅彦 (2013) : 保育者を目指す短期大学生の保育者効力感に関する研究 (5) —入学後から卒業までの保育者効力感と保育観の関連について—. 日本発達心理学会第 24 回大会発表論文集, 516.
- 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.
- 野崎智恵子・布佐真理子・三浦まゆみ・千田睦美 (2002) : 1 年間の経過からみた看護大学生の社会的スキルと自己効力感 生活体験の関連. 東北大学医療技術短期大学部紀要, 11 (2), 237-243.
- 緒方智宏・直井美津子 (2013) : 大学生の社会的スキルの欠如が精神的健康度に与える影響. 別府溝部学園短期大学紀要, 33, 77-81.
- 大城りえ・上地亜矢子 (2013) : 保育所実習が保育者効力感に及ぼす影響. 沖縄キリスト教短期大学紀要, 41, 133-139.
- 大友賢二 (1996) : 項目応答理論入門. 大修館書店.
- 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, 17-128.
- 小藺江幸子・小杉洋子 (2011) : 保育実習が学生の自己効力感に与える影響: 保育士養成校の 1 年生及び 2 年生の特徴. 国際幼児教育研究, (19), 39-48.
- Rosenberg, M. (1965) : Society and the adolescent self-image. Princeton: University Press.
- 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 (2014) : 「保育総合表現」の授業が保育科短大生にもたらす効果. 東京家政大学研究紀要, 54 (1), 1-8.
- 佐藤嘉倫・中津愛子・渡邊亮太 (2013) : 実習体験が保育者効力感・保育者アイデンティティに及ぼす影響. 山口短期大学研究紀要, 33, 19-24.
- 櫻井裕介 (2014) : 保育者を志望する短期大学生の 2 年間における保育者効力感の変化に関する縦断的研究. 福岡こども短期大学研究紀要, 25, 57-61.
- 曾山和彦 (2011) : 教職課程履修学生の自尊感情 ソーシャルスキルが適応感に及ぼす影響. 名城大学教育年報, 5, 1-8.
- 鈴木有美 (2002) : 自尊感情と主観的ウェルビーイングからみた大学生の精神的健康: 共感性およびストレス対処との関連. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達科学, 49, 145-155.
- 山本和代・福井正康 (2013) : 女子大学生の対人ストレス反応とソーシャルスキルについての検討. 看護・保健科学研究誌, 13 (1), 1-10.

Abstract

Tokyo Kasei University Junior College, Faculty of Childcare started new type of program called 'comprehensive expression' in 2011 that conventional childcare schools had never offered before, for the purpose of cultivating the comprehensive expressiveness of childcare professionals. In this program, students subjectively involve themselves in the creation of a musical from planning to completion, and finally present the musical with all the students of this program. A musical contains all the aspects that conventional expression courses have, such as physical expression, musical expression, formative expression and language expression, and it is expected that students can learn comprehensive expressive abilities. In this study, we conducted questionnaire research before and after the program using four kinds of scales: the Generalized-self-efficacy Scale, the Preschool-Teacher-Efficacy Scale, the Self-Esteem Scale and the Social-Skills Scale, and analyzed the differences in scale scores. The results of the study showed that all four scale scores increased significantly after the class, and revealed that the program of 'Comprehensive Expression' contributed to both the enhancement of the students' self evaluations and the confidence necessary to work as childcare professionals in future, as well as the ability to accomplish a goal as part of a co-operative group.