

保育学生の保育観（1）

—保育者効力感の発達—

中 村 多 見

The child-caring belief of the junior college students in early childhood education course (1)

— Development of pre-school teacher efficacy —

Tami Nakamura

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the child-caring belief of the junior college students studying early childhood education course. To measure the child-caring belief, we used pre-school teacher efficacy (PTE). A PTE scale was administered to 166 junior college students in early childhood education course in order to examine development of April to October. The main results were as follows: 1) The PTE scale proved to have satisfactory internal consistency. 2) The PTE score had the high first graders who are inexperienced in the child-care training or the teaching practice compared with the second grader who is experienced in the child-care training or the teaching practice. This result reflects a first grader's strong hope that becomes childcare person immediately after entrance into a school.

Key words : pre-school teacher-efficacy (PTE), child-caring belief, junior college students in early childhood education course

問題と目的

近代化・都市化以降、日本の子育て環境は‘世間の子育て’から‘核家族の親の子育て’に、さらに‘機関の子育て’へと著しい変化を遂げている（坂口，2003）。厚生労働白書（2005）によると、就学するまでにおよそ95%の子どもが幼稚園もしくは保育所に通っている。そして、幼稚園や保育所に対する幼児教育・保育のニーズは多様化し、高まる一方である。さまざまなニーズに応えるために、例えば、保育所では特別保育サービスを行っている。これは、通常保育とは別の時間帯や子どもを対象とした保育で、延長保育や休日保育、一時保育、病児・病後児保育、障害児保育といったものがある。この特別保

育サービスの普及に伴い、女性は育児と仕事をより両立しやすくなった。また、政府をはじめとする地方公共団体や民間団体が行っている各種の子育て支援活動は、幼稚園や保育所に限られた‘機関の子育て’を‘地域の子育て＝世間の子育て’に近づけるべく広く深い支援の輪をつなげようとしている。すなわち、「子どもは『私の子』でもあり、『社会の子』でもあり、『人類の子』でもある」（汐見，1996）という視点に立った育児・保育観を普遍化していくことを目指している。

しかしながら、子育て支援活動の充実に反して、親が抱える子育て問題は尽きない。例えば、育児不安や子ども虐待といった深刻な問題もあれば、気になる子の増加といった比較的新しい問題などさまざまである。これらの子育て問題の背景に共通していることは、子どもとの接触経験不足である。現代の親の世代は自身が核家族化や少子化の影響を受け、赤ちゃんを抱っこしたりオムツを交換したり、幼い子どもと遊んだりした経験が少ない。そのために、いざ子育てをすることになったときに困難さを感じてしまうのである（鈴木，1999）。中西・牧野（1989）による親になる準備性についての研究では、赤ちゃんを抱いたりおんぶした経験や子どもと遊び世話をした経験が多くある者ほど、子ども好きで親準備性が高いことが明らかになっている。このように、親として育ちゆく命である子どもを慈しみ育もうとする‘親性’は、幼い頃からのさまざまな経験の積み重ねによってはじめて開花する。ただし、親性の発達は自分が子どものときに育てられた経験にのみ規定されるのではなく、自分が親となり子どもを育てる経験も大いに影響する要因である。だからこそ、「『育児』は『育自』である」、もしくは「『教育』は『共育』である」と言われるのであろう。

保育者についても同様のことが言える。保育者は、幼稚園や保育所において子どもに向き合い寄り添って同じ時間を共有する。そのなかで、さまざまな問題に直面し悩み、乗り越えていく。保育者もまた親と同じように、多くの経験を通して保育の手がかりやコツをつかみ、熟達化していくのである。例えば、保育経験の長い保育者ほど幼児の状態を捉えるとき、幼児のおかれた状況や場面、活動の相手などの文脈を考慮するなど複数の視点から幼児理解をする（高濱，2000）。また、保育経験の長い保育者の幼児への対応のなかには、幼児の状態や行動を予測や推論したようなあらかじめねらいの定められたものもあるという（高濱，2000）。保育者が熟達化するためには、子どもや保育に関する知識を十分に獲得するとともに、その知識を構造化していくことも必要になってくる。このような熟達化のプロセスは、現実的には保育者として現場に臨んでいくなかでさまざまな経験を積

み重ねながら長い年月をかけて育まれるものである。しかし、現在の幼児教育・保育に対するニーズの多様化や高まりは、保育者の熟達化に十分な時間を考慮していない。すなわち、保育者養成機関（大学、短期大学、専門学校）は、より高い保育能力を有した保育者を養成するよう強く期待されているのである。

そこで、保育者養成課程のある短期大学に在籍している保育学生に、より高い保育能力を有した保育者に養成するための教育や訓練を提供するための方法を探ることを目的に、保育学生の保育観（保育についての見方・考え方）が2年間を通してどのように発達していくのかを研究することにした。まず、保育観をとらえる指標として、白佐（1969）の保育者の理想像を参考にした。白佐（1969）は、保育者が備えるべき人格特性として、①精神的に健康であること、②明朗快活で協調的性格であること、③高い教養・専門的技術を身につけ勤勉で研究心が旺盛であること、④子どもに対する豊かな愛情、深い理解をもち指導性に富むこと、⑤保育職に対する情熱と強い使命感をもつことの5点を挙げている。このうち、②の人格特性は個人の先行経験が色濃く、保育者養成の教育や訓練における新たな経験によって容易に変化するものではないと考えられ、本研究で検討する保育観のなかに含めないことにした。したがって、②を除く4点を保育観の指標とし、具体的な測定尺度について以下に述べる。

まず、三木・桜井（1998）の「保育者効力感（pre-school teacher-efficacy：PTF）」である。これはAshton（1985）の「教師効力感（teacher efficacy）」を保育者あるいは保育専攻学生（以降、保育学生とする）に適用するために代用された概念で、「保育現場において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義されている。三木ら（1998）は保育学生を対象にして保育者効力感尺度を作成し、教育実習の効果について検討している。その結果、教育実習が保育者効力感をほぼ高める傾向にあることを明らかにした。つまり、教育実習の経験が、保育学生の保育者としての自信を高めるということである。また、保育者の精神的健康の維持に保育者効力感が関係しているとする知見もあり（嶋崎・森，1995；田中，1999），保育観を測定する尺度として三木ら（1998）の「保育者効力感尺度」を用いることにした。

次に、天貝・大塚・善平（2004）の「心理学的強さ尺度」である。天貝ら（2004）は、人生の挫折や喪失、不和といったさまざまなつらい体験を乗り越える過程、時間、変化の様相について大学生から自由記述を求め、「心理学的強さ尺度」を作成した。保育者という職業に限ったことではないが、子どもという命を預かる保育の現場に携わる保育者には

さまざまな問題や困難を乗り越えて打ち勝つことができるような強い心、すなわち心理学的強さが求められる。そういった視点から、保育観の測定尺度として「心理学的強さ尺度」を用いることにした。

最後に、杉村・桐山（1991）の「子どもの特性に応じた保育指導」である。高濱（2000）の研究からも、保育者として熟達化している者ほど、子どもを深く理解した保育を行っている。杉村ら（1991）の研究においても同様である。つまり、経験の長い保育者はさまざまな事例に接することによって、具体的状況や文脈と結びついた認識を多くもっており、それぞれの子どもの特性に応じた保育指導を柔軟に行えるのである。保育学生の一辺倒になりがちな保育が、保育者養成の教育や訓練を受けることによってどう変化するかを見るために、保育観の測定尺度として「心理学的強さ尺度」を用いることにした。

そこで本研究では、保育学生の保育観を検討する第1弾として、保育観を測定するために用いられる3尺度のうち、三木ら（1998）の「保育者効力感尺度」の精度を検討することを目的とする。具体的には、三木ら（1998）の研究を追試することで、本研究の保育観を測定するのに適した保育者効力感尺度を再構成していく。また本研究においても、実習経験の有無が保育者効力感にどのような影響を及ぼしているのかを検討していく。

方 法

調査対象者と分析対象者

香川県にある私立T短期大学の保育者養成課程に在籍する学生188名（1年生96名、2年生92名）を対象に質問紙調査を実施した。分析対象者は、4月と10月の調査をともに受けた完全回答者166名（1年生83名、2年生83名：有効回答率88.3%）とした。

調査時期

2005年4月と同年10月に実施した。

手続き

質問紙調査は、講義時間を利用した集団一斉回答法で実施された。回答時間はおよそ10分間であった。

質問紙の内容

三木・桜井（1998）が作成した保育者効力感尺度を使用した。この尺度は、桜井（1992）の教師効力感尺度の個人的な教授効力感尺度を保育者あるいは保育専攻学生に適用可能なものに改訂して作成された。質問項目は15項目あり（Table 1）、「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）」、「ほとんどそうとは思わない（1点）」の5段階で評定する。

Table 1 保育者効力感尺度の質問項目（15項目）

-
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. 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。
 - * 3. 私が一生懸命努力しても、登園をいやがる子どもをなくすことはできないと思う。
 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。
 - * 5. 私は保育者として、クラスのほとんどの子どもが理解できるように働きかけることは無理であると思う。
 6. 私は、クラスの子ども1人1人の性格を理解できると思う。
 - * 7. 私が、やる気のない子どもにやる気を起こさせることは、むずかしいと思う。
 8. 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。
 9. 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。
 10. 私は、保護者に信頼を得ることができると思う。
 11. 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。
 12. 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。
 13. 私は、1人1人の子どもに適切な遊びに指導や援助を行えると思う。
 - * 14. 私は、園で子どもに基本的な生活習慣を身につけさせることはなかなかむずかしいと思う。
 15. 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できると思う。
-

* 印は逆転項目である。

結 果

保育者効力感の尺度分析

保育者効力感尺度として用いられた15項目が、保育者効力感を測定する項目として適切かどうかを項目一全体得点相関係数および因子分析（主因子法，Varimax回転）から検討した（Table 2）。その結果，4月と10月ともに項目一全体得点相関係数はいずれも1%水準で有意であり，内的一貫性は高かった。しかし，因子分析の結果では，因子負荷量0.40以下の項目が2項目あった（項目3，項目14）。そこで，本研究では以降の分析において，項目3と項目14を除いた13項目を保育者効力感尺度の質問項目として用いることにした。

なお，Table 3は項目3と項目14を削除した後の項目一全体得点相関係数を示したもの

である。その結果、削除後の項目—全体得点相関係数はいずれも1%水準で有意であり、削除前よりも高い内的一貫性を示した。

Table 2 保育者効力感尺度質問項目の項目—全体得点相関係数と因子負荷量

項目	項目—全体得点相関係数		因子負荷量	
	4月	10月	4月	10月
1	0.66	0.49	0.67	0.45
2	0.62	0.56	0.62	0.56
◎ 3	0.50	0.49	0.39	0.37
4	0.47	0.51	0.44	0.45
5	0.53	0.43	0.44	0.34
6	0.45	0.52	0.39	0.44
7	0.49	0.58	0.38	0.50
8	0.57	0.61	0.52	0.55
9	0.56	0.66	0.54	0.63
10	0.56	0.60	0.56	0.61
11	0.54	0.63	0.56	0.66
12	0.63	0.59	0.61	0.57
13	0.51	0.61	0.47	0.63
◎ 14	0.30	0.40	0.14	0.27
15	0.54	0.47	0.46	0.40
α 係数			0.82	0.83

◎印は削除された項目である。

Table 3 削除後の保育者効力感尺度質問項目の項目—全体得点相関係数

項目	4月	10月
1	0.68	0.53
2	0.64	0.61
◎ 3	—	—
4	0.50	0.53
5	0.50	0.41
6	0.46	0.53
7	0.44	0.54
8	0.60	0.61
9	0.58	0.65
10	0.61	0.65
11	0.60	0.67
12	0.64	0.60
13	0.51	0.65
◎ 14	—	—
15	0.53	0.46

◎印は削除された項目である。

保育者効力感尺度の信頼性

13項目で再構成された保育者効力感尺度の信頼性をクロンバックの α 係数を用いて検討した（Table 2）。その結果、4月では0.82、10月では0.83と高く、いずれも満足すべき信頼性が示された。

保育者効力感の発達

Table 4 は、保育者効力感尺度である13項目の項目得点と全体得点の平均値と標準偏差を示したものである。保育者効力感が学年や調査時期によってどのように発達したかを検討するために、2（学年：1年生と2年生） \times 2（調査時期：4月と10月）の2要因分散分析を行った。その結果、項目1と項目8、項目12、項目13、全体得点で有意な学年の主効果が見られ（項目1： $F(1, 164) = 8.34, p < .01$ 、項目8： $F(1, 164) = 8.16, p < .01$ 、項目12： $F(1, 164) = 20.32, p < .001$ 、項目13： $F(1, 164) = 6.66, p < .05$ 、全体点： $F(1, 164) = 9.62, p < .01$ ）、いずれも1年生の方が2年生よりも得点が高かった。また、項目2と項目4、項目10、項目11では学年の主効果の有意傾向が見られ（項目2： $F(1, 164) = 3.68, p < .10$ 、項目4： $F(1, 164) = 3.24, p < .10$ 、項目10： $F(1, 164) = 3.13, p < .10$ 、項目11： $F(1, 164) = 3.16, p < .10$ ）、1年生の方が2年生よりも得点が高い傾向にあった。

Table 4 保育者効力感尺度の各項目得点と全体得点の学年別および調査時期別の平均値（SD）

項目	1年生		2年生	
	4月	10月	4月	10月
1	3.07(0.84)	2.92(0.75)	2.67(0.68)	2.72(0.83)
2	3.04(0.88)	2.98(0.75)	2.72(0.75)	2.89(0.81)
4	3.15(0.84)	3.05(0.90)	2.89(0.73)	2.90(0.88)
5	3.81(0.88)	3.76(0.79)	3.64(0.81)	3.80(0.76)
6	3.64(0.79)	3.70(0.81)	3.60(0.80)	3.60(0.92)
7	3.65(0.85)	3.73(0.88)	3.63(0.71)	3.61(0.79)
8	3.43(0.93)	3.35(0.90)	3.07(0.93)	3.00(0.95)
9	3.18(0.78)	3.23(0.77)	3.10(0.73)	3.06(0.80)
10	3.29(0.80)	3.22(0.72)	3.07(0.71)	3.08(0.70)
11	3.47(0.61)	3.49(0.79)	3.27(0.68)	3.37(0.69)
12	3.58(0.75)	3.49(0.77)	3.08(0.74)	3.10(0.85)
13	3.45(0.75)	3.46(0.72)	3.13(0.69)	3.28(0.80)
15	3.82(0.78)	3.84(0.76)	3.59(0.88)	3.80(0.73)
全体得点	44.54(5.86)	44.22(6.14)	41.47(5.25)	42.22(5.59)

考 察

本研究の第1の目的は、保育者効力感尺度の再構成であった。項目－全体得点相関係数および因子負荷量を算出した結果、因子負荷量が4月と10月ともに0.40以下であった項目3「私が一生懸命努力しても、登園をいやがる子どもをなくすことはできないと思う」と項目14「私は、園で子どもに基本的な生活習慣を身につけさせることはなかなかむずかしいと思う」が削除された。この2項目を除く13項目の内的一貫性は満足すべき結果であった。したがって、本研究における保育学生の保育観を測定するとき用いられる保育者効力感尺度項目はTable 5に示す13項目とする。

Table 5 保育観の測定で用いる保育者効力感尺度項目（13項目）

-
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. 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。
 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。
 - * 4. 私は保育者として、クラスのほとんどの子どもが理解できるように働きかけることは無理であると思う。
 5. 私は、クラスの子ども1人1人の性格を理解できると思う。
 - * 6. 私が、やる気のない子どもにやる気を起こさせることは、むずかしいと思う。
 7. 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。
 8. 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。
 9. 私は、保護者に信頼を得ることができると思う。
 10. 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。
 11. 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。
 12. 私は、1人1人の子どもに適切な遊びに指導や援助を行えると思う。
 13. 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できると思う。
-

* 印は逆転項目である。

次に、本研究の第2の目的は実習経験の有無が保育者効力感に及ぼす影響を検討することであった。第1の結果で得られた保育者効力感尺度の各項目と全体得点について、2（学年：1年生と2年生）×2（調査時期：4月と10月）の2要因分散分析を行った。その結果、いくつかの項目と全体得点において有意な、もしくは有意傾向の学年差が認められた。いずれの結果も、実習経験のない1年生の方が実習経験のある2年生よりも高い得点を示した。この結果は、三木ら（1998）の結果とは異なるものであった。つまり、本研

究で得られた結果からは、実習経験が保育者効力感を高めるという効果は見出せなかった。しかし、本研究と同じような結果になった研究（桜井，1992）もある。

三木ら（1998）は桜井（1992）の研究結果について、実習を経験していない1年生のデータが大学入学直後のデータであり、教師になることへの強い期待感が教師効力感を高めていたのではないかと指摘している。本研究の1年生のデータも桜井（1992）と同様に、入学直後の4月に調査実施されたものであった。そのため、「入学直後の保育者になる強い期待感」が反映され、保育者効力感に対する実習効果を見出せなかった可能性がある。

ただし、本研究の結果を有意義に解釈するならば、実習効果の別の側面が見えてくる。すなわち、実習効果は保育者効力感を上限もなくただ高めるのではなく、より現実に即した実現可能な範囲内での保育者効力感に近づけていくのではと推測される。なぜならば、有意な結果は得られなかったものの、1年生の4月から10月にかけての保育者効力感はいくつかの点で全体的に下降し、2年生の4月を最低に10月になると上昇傾向に転じたからである。つまり、実習を経験する前の1年生の保育者効力感、経験に基づいて獲得された保育者効力感ではないと言える。そうした1年生の‘夢見る保育者効力感’は、前期の保育に関する講義や演習を受けることによって、‘保育の難しさや責任の重さ’に直面し、保育の現実を学ぶことで修正されていくのではないだろうか。同じように、今度は実際に保育の現場に自分の身をおくという実習を経験することによって、保育者としての立場から見えてくる多くの問題や困難、課題に取り組み、さらなる修正と回復がなされていくのではないだろうか。本研究の場合、この解釈は1年生と2年生のデータが被験者間データであるため憶測の域を越えることができない。しかし、子どもに望ましい保育ができるという信念は、講義や実習を通してさまざまな問題や困難に直面し、それを乗り越えてきた結果に獲得されるものであることは確認しておきたい。

今後は、保育観を測定する2尺度の精緻化を急ぐとともに、保育学生の特徴をより明確に示す必要がある。そのためには、保育者養成課程以外の学生との比較を試みていく必要がある。また、保育観の発達を保育学生に止めることなく、既に就労している保育者へと対象を広げ、保育者の熟達化プロセスも検討していきたい。

引用・参考文献

天貝由美子（2003）心理学的強さに関する一考察—人生の危機と喪失の観点から—，千葉大学教育学部研究紀要57，35—39

- 天貝由美子・大塚恵護・善平朝涼（2004）「心理学的強さ」の探索的研究(3)—つらい出来事を乗り越えた体験から—, 日本発達心理学会第15回大会発表論文集, 587
- Ashton, P. T. (1985) Motivation and the teacher's sense of efficacy. In Ames, R. (Eds.) *Research on Motivation in Education*. Academic Press.
- 福岡朋行・村守静子・徐 孝美・大多和絵里・天貝由美子（2003）「心理学的強さ」の探索的研究(1)—つらい出来事を乗り越えた体験から—, 日本発達心理学会第14回大会発表論文集, 130
- 梶田正巳・杉村伸一郎・桐山雅子・後藤宗理・吉田直子（1988）具体的な事例へ保育者はどう対応しているか, 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学）35, 111-136
- 梶田正巳・杉村伸一郎・後藤宗理・吉田直子・桐山雅子（1990）保育観の形成過程に関する事例研究, 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学）37, 141-162
- 厚生労働白書（2005）地域とともに支えるこれからの社会保障, 103-104 (<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/05/dl/1-2k.pdf>)
- 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効果, 教育心理学研究46, 203-211
- 中西雪夫・牧野カツ子（1989）高校生の「親になることの準備状態」と保育教育—「準備状態」の形成に与える要因, 日本家庭科教育学会32, 55-59
- 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
- 大塚恵護・善平朝涼・天貝由美子（2004）「心理学的強さ」の探索的研究(5)—つらい出来事を乗り越えた体験から—, 日本発達心理学会第15回大会発表論文集, 589
- 坂口哲司（2003）大人たちの過去と現在, 15-18, 子どもと保育の心理学—発達臨床と保育実践—（小林芳郎監修）保育出版社
- 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
- 嶋崎博嗣・森 昭三（1995）保育者の精神的健康に影響を及ぼす心理社会的要因に関する実証的研究, 保育学研究33, 175-184
- 汐見稔幸（1996）幼児教育産業と子育て—子どもと教育—（岩波書店）, 195
- 白佐俊憲（1969）保育者志望学生の性格特性について, 臨床心理学研究8(2), 111-118
- 杉村伸一郎・桐山雅子（1991）子どもの特性の応じた保育指導, 教育心理学研究39, 31-39
- 鈴木佐喜子（1999）現代の子育て・母子関係と保育（ひとなる書房）, 33-43
- 高濱裕子（2000）保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応, 発達心理学研究11, 200-211
- 田中昭夫（1999）保育者の蓄積的疲労徴候に及ぼす諸要因の効果, 日本保育学会第52回大会発表論文集, 124-125
- 善平朝涼・大塚恵護・天貝由美子（2004）「心理学的強さ」の探索的研究(4)—つらい出来事を乗り越えた体験から—, 日本発達心理学会第15回大会発表論文集, 588
- 柚木基子・田邊恭子・杉澤美智子・樋口真理子・天貝由美子（2003）「心理学的強さ」の探索的研究(2)—つらい出来事を乗り越えた体験から—, 日本発達心理学会第14回大会発表論文集, 131

高松大学紀要
第 45 号

平成18年 3月25日 印刷
平成18年 3月28日 発行

編集発行 高松大学
高松短期大学
〒761-0194 高松市春日町960番地
TEL (087) 841-3255
FAX (087) 841-3064

印刷 株式会社 美巧社
高松市多賀町1-8-10
TEL (087) 833-5811