

四年制大学の新設児童学科における学生の意識に関する検討(3) : 学年による授業の学び、子どもイメージ、保育者効力感の比較

著者名(日)	小原 敏郎, 大嶋 恭二, 矢吹 芙美子, 安田 悟, 入江 礼子, 川上 雅子, 足立 美和, 岡田 智, 河原 紀子, 村上 康子, 加田 洋子, 丸田 愛子, 山田 薫, 平出 朋子, 武藤 安子
雑誌名	共立女子大学家政学部紀要
巻	56
ページ	65-73
発行年	2010-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1087/00002454/



四年制大学の新設児童学科における学生の意識に関する検討(3) —学年による授業の学び、子どもイメージ、保育者効力感の比較—

An attitude of university freshmen and sophomore studying at the newly established department of child studies III: Compare their interest in the lectures, their image of children, and pre-school-teacher-efficacy between first to third grade.

小原敏郎・大嶋恭二・矢吹美美子・安田悟・入江礼子・川上雅子・足立美和・岡田智・河原紀子・村上康子・加田洋子・丸田愛子・山田薫・平出朋子・武藤安子

Toshio OHARA, Kyoji OSHIMA, Fumiko YABUKI, Satoru YASUDA, Reiko IRIE, Masako KAWAKAMI, Miwa ADACHI, Satoshi OKADA, Noriko KAWAHARA, Yasuko MURAKAMI, Yoko KADA, Aiko MARUTA, Kaoru YAMADA, Tomoko Hiraide and Yasuko MUTO

問題と目的

本研究は、2007年(平成19年)に新設された児童学科の学生を対象とし、新設学科ゆえの学生の学び、生活の実態を捉えようと試みた研究(河原ら,2007;村上ら,2008)の継続研究である。

本研究の特色としては、現在、児童学科には一期生から三期生が揃い、過去の調査と共通する項目を用いて学年による比較を行えることにある。共通する調査項目とは、1) 授業の学び、2) 保育者効力感、3) 子どもイメージ、である。

一期生と二期生を比較した昨年の研究(村上ら,2008)では、「授業の学び」に関して、児童学科のカリキュラムの柱である「教育と保育」「発達と臨床」「生活と文化」「福祉と共生」の中で、「生活と文化」の「授業内容に対する興味」及び「授業内容の理解」でのみ、一期生の方が有意に得点が低かった。また、「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行為をとることができる信念」(三木・桜井、1998)と定義されている「保育者効力感」、「子どもイメージ」は

一期生と二期生との間で有意な差が生じなかった。

このように、昨年の研究では、一期生と二期生の間に有意差はほとんど見られなかったわけであるが、その要因として調査時期が7月であるため、一期生も保育所実習などの実習を経験していないことや、授業の学びの中で一般教養科目のウエイトが高いなどが考えられた。

今年度は一期生が3年生になり、保育所実習を経験し、また、専門科目を多く受講しており、学年による比較を行うことで、現在のカリキュラムの妥当性や課題が明らかになると考える。さらに、現在の3年生が2年次の保育実習終了後の時点と、現在の「保育者効力感」を比較することで、保育所実習が「保育者効力感」に与える影響、およびその後の効力感の定着を見たい。

方法

1. 調査対象者

本学児童学科第3年生(一期生、2007年4月入学)98名、2年生(二期生、2008年4月入学)

99名、1年生(三期生、2009年4月入学)98名

2. 調査方法

児童学科の各学年の学生に、2009年7月、それぞれ授業時間に質問紙を配布し、その場で回答を得た。

3. 調査内容

1) 調査対象者の基本属性を把握するために、〈学年〉、〈希望進路〉〈子どもとのかかわり経験〉〈大学入学後のアルバイト・ボランティア経験〉についての質問項目を設けた。

2) 学生の授業の学びがいかなるものか明らかにするため、前回までの調査と同じ質問項目を設け、児童学科の各学年の学生に回答を求めた。項目は、若林ら(1994)が行った、所属する学部学科への認識や意識に関する自由記述の結果と、吉田ら(1999)の大学生のライフイベント項目を参考に、授業の学びについて29項目設け、それらの質問項目に対し、「おおいにそう思う」から「まったくそう思わない」の4件法で回答を求めた(表1参照)。

3) 子どもイメージについて明らかにするため、矢野・佐野・宮崎・池田・杉本・我部山(2003)および岡田ら(2006)を参考に、「暗い-明るい」、「消極的-積極的」といったマイナスイメージを表す形容詞の対29項目について7件法で回答を求めた。

4) 保育者効力感については、先行研究である三木・桜井(1998)の尺度を援用することとした。10項目について、「非常にそう思う」から「ほとんどそう思わない」の5件法で回答を求めた。

回答した者が93.9%、2年生では90.8%、3年生では83.0%であり、学生が上がるにしたがって、値が少なくなっていた(図2)。カイ二乗検定、残差分析を行った結果から、1年生に比べて3年生が有意に低い値を示した($X^2(4) = 6.48, p < .05$)。学年が上がるにつれて、若干、将来の進路に多様性が生じていることが伺えた。

2) 子どもとのかかわり経験

「これまで、子ども(乳幼児から小学生程度)と遊んだり、お世話したことがありますか」という質問に対して、「ある」と回答した者は、児童学科の学生全体では95.6%であり、非常に高い値が示された(図3)。なお、この質問では、学年による有意な差は見られなかった。

3) 大学入学後のアルバイト・ボランティア経験

「大学に入学後、幼稚園や保育所、福祉施設など保育関係の施設でアルバイトやボランティアをしたことがありますか」という質問に対して、「ある」と回答した者は、22.6%と低い値が示された(図4)。しかし、これを学年別で

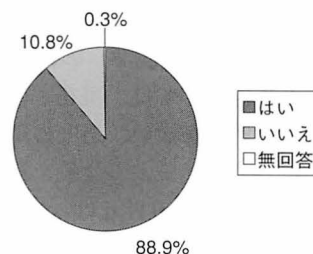


図1 希望進路

結果と考察

1. 記述統計

1) 希望進路について

「将来、子どもと関わる仕事につきたいと思いますか」という質問に対して、「はい」と回答した者は、児童学科の学生全体では88.9%であり、非常に高い値が示された(図1)。これを学年別で見ると、1年生では「はい」と

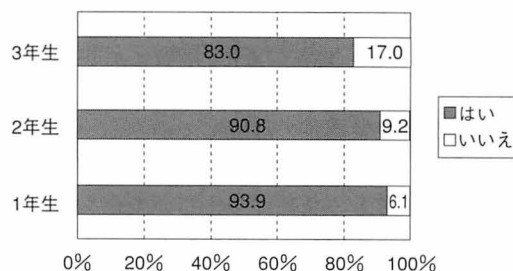


図2 学年別の希望進路

見ていくと、1年生では「ある」と回答した者が8.2%、2年生では26.3%、3年生では33.3%であり、値が高くなっていった(図5)。カイ二乗検定、残差分析を行った結果から、1年生に比べて3年生が有意に高い値を示した($X^2(4) = 18.94, p < .01$)。学年が上がるにつれ、学校以外で保育の経験を積んでいる者が増えていることが明らかになった。

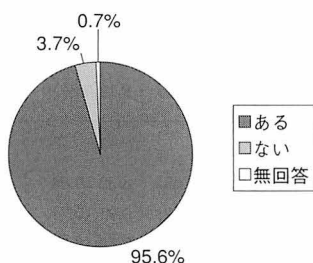


図3 子どもとのかかわりの経験

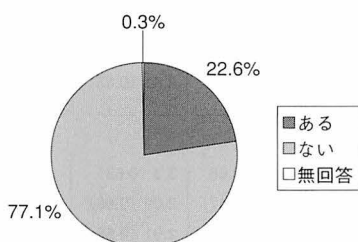


図4 アルバイト・ボランティア経験

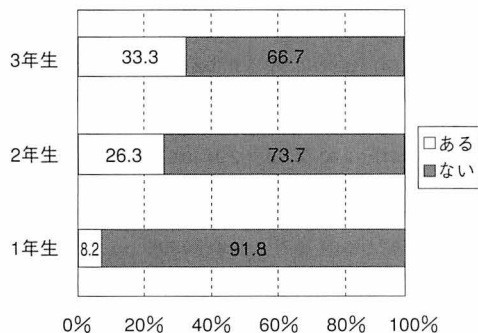


図5 学年別のアルバイト・ボランティア経験

2. 授業の学びについて

共立女子大学の児童学科では、カリキュラムの柱として、「教育と保育」「発達と臨床」「生活と文化」「福祉と共生」という4つの領域を設定し、なおかつ、「フィールドワーク」をカリキュラムの中に位置づけている。「授業の学び」に関して、学科の専門科目としてこれらの4領域とフィールドワーク、及び、専門科目以外の「教養教育と家政学部共通科目」、児童学科全般という項目について、4件法で調査を行った。その結果を表1に示す。

児童学科の学生全体では、専門科目以外の科目と、学科専門科目の4領域及びフィールドワークにおいて、「授業内容に興味を感じている」の得点が3点以上であった。特に、「生活と文化」「発達と臨床」「フィールドワーク」の得点は3.4以上であり、興味の高さが示された。一方で、「授業内容がよく理解できている」の得点は、「発達と臨床」が2.8、「フィールドワーク」が2.9であり、興味と理解の差が比較的大きく生じていた。児童学科全般の質問を見ると、全体では「児童学科に親しみを感じている」「児童学科での学びは将来に役立つと感じている」「児童学科で学んでいることが理解できている」の得点が3点以上であり、児童学科の学びにおおよそ満足し、親しみを感じている姿が伺えた。

次に、学年による差を見るために、授業の学びの項目について分散分析を行った。その結果、「生活と文化」の4項目、「福祉と共生」「フィールドワーク」で2項目、児童学科全般の3項目で有意差が見られた(表1)。特徴的な結果を見ていくと、「生活と文化」では、授業内容への興味や理解に関して、1年生が3年生より有意に高い値を示した。この領域で行われる授業は、調査を行った3年生の前期では、ほとんど行われていない。その影響もあり、授業内容に対する興味や理解が薄れているのではないかと考えられる。一方で、「福祉と共生」では、「授業内容がよく理解できている」という項目

表1 授業の学び

	全体 平均 (SD)	1年生 (N=98) 平均 (SD)	2年生 (N=99) 平均 (SD)	3年生 (N=98) 平均 (SD)		
専門科目以外	「教養教育」〔家政学部共通科目〕					
	1.授業内容に興味を感じている	3.09 (0.61)	3.13 (0.61)	3.04 (0.6)	3.11 (0.63)	
	2.授業内容が期待していたものと違うと感じている	2.32 (0.56)	2.31 (0.55)	2.28 (0.54)	2.35 (0.6)	
	3.授業内容がよく理解できている	2.83 (0.5)	2.89 (0.43)	2.73 (0.53)	2.87 (0.51)	
4.授業内容に物足りなさを感じている	2.13 (0.6)	2.11 (0.58)	2.11 (0.59)	2.17 (0.64)		
児童学科専門科目	「教育と保育」(教育原理・保育原理・教育課程論・児童理解の方法など)					
	5.授業内容に興味を感じている	3.18 (0.67)	3.19 (0.68)	3.17 (0.69)	3.18 (0.65)	
	6.授業内容が期待していたものと違うと感じている	2.19 (0.58)	2.19 (0.64)	2.14 (0.5)	2.22 (0.6)	
	7.授業内容がよく理解できている	2.74 (0.53)	2.79 (0.54)	2.68 (0.51)	2.76 (0.54)	
	8.授業内容に物足りなさを感じている	2.03 (0.59)	1.98 (0.63)	2.00 (0.47)	2.1 (0.67)	
	「発達と臨床」(発達心理学・障害児保育・教育相談の理論と方法・発達支援論など)					
	9.授業内容に興味を感じている	3.42 (0.63)	3.52 (0.57)	3.36 (0.68)	3.39 (0.64)	
	10.授業内容が期待していたものと違うと感じている	2.09 (0.62)		2.17 (0.52)	2.01 (0.7)	
11.授業内容がよく理解できている	2.81 (0.55)		2.74 (0.51)	2.89 (0.59)		
12.授業内容に物足りなさを感じている	2.02 (0.63)		2.03 (0.54)	2.01 (0.71)		
児童学科専門科目	「生活と文化」(造形・音楽・体育・子どもの生活と遊びなど)					
	13.授業内容に興味を感じている	3.52 (0.67)	3.7 (0.61)	3.48 (0.64)	3.36 (0.71)	**1年<3年
	14.授業内容が期待していたものと違うと感じている	1.97 (0.77)	1.67 (0.75)	2 (0.67)	2.23 (0.8)	**1年<2・3年
	15.授業内容がよく理解できている	3.09 (0.57)	3.22 (0.62)	3.08 (0.57)	2.98 (0.52)	*1年<3年
16.授業内容に物足りなさを感じている	1.83 (0.69)	1.6 (0.62)	1.89 (0.73)	2.01 (0.65)	**1年<2・3年	
児童学科専門科目	「福祉と共生」(現代社会福祉論・児童福祉・家族援助論・社会福祉援助技術など)					
	17.授業内容に興味を感じている	3.29 (0.65)	3.25 (0.66)	3.31 (0.68)	3.3 (0.63)	
	18.授業内容が期待していたものと違うと感じている	2.02 (0.58)		1.94 (0.47)	2.09 (0.66)	
	19.授業内容がよく理解できている	2.82 (0.55)		2.73 (0.53)	2.91 (0.56)	*2年<3年
20.授業内容に物足りなさを感じている	2.00 (0.6)		1.89 (0.51)	2.11 (0.66)	**2年<3年	
児童学科専門科目	「フィールドワーク」(児童学基礎演習・保育インターンシップ・保育実習・教育実習など)					
	21.授業内容に興味を感じている	3.41 (0.69)	3.65 (0.52)	3.27 (0.77)	3.32 (0.7)	**1年<2・3年
	22.授業内容が期待していたものと違うと感じている	2.00 (0.69)	1.87 (0.67)	1.98 (0.56)	2.15 (0.79)	*1年<3年
	23.授業内容がよく理解できている	2.9 (0.58)	2.96 (0.56)	2.81 (0.57)	2.95 (0.62)	
24.授業内容に物足りなさを感じている	1.87 (0.68)	1.79 (0.64)	1.82 (0.56)	2 (0.8)		
児童学科全般	25.児童学科で学んでいることが理解できている	3.05 (0.51)	3.19 (0.45)	2.86 (0.5)	3.11 (0.54)	**2年<1・3年
	26.児童学科で学んでいることを人に説明することができる	2.78 (0.63)	2.79 (0.61)	2.63 (0.56)	2.94 (0.67)	**2年<3年
	27.児童学科では資格に関連する授業が多いと感じている	3.25 (0.7)	3.15 (0.65)	3.24 (0.69)	3.36 (0.75)	
	28.児童学科での学びは将来に役立つと感じている	3.44 (0.62)	3.6 (0.53)	3.36 (0.6)	3.37 (0.69)	**1年<2・3年
	29.児童学科に親しみを感じている	3.41 (0.67)	3.47 (0.6)	3.34 (0.7)	3.41 (0.72)	

**p<.01 *p<.05

で、3年生が有意に高い値を示した。この領域では、「家族援助論」「社会福祉援助技術」など多くの科目が、2年次後期、3年次に設定されており、学びが積み重なっていることが伺えた。また、「フィールドワーク」では、「授業内容に興味を感じる」という項目で、1年生が他の学年に比べて有意に高い値を示した。これは、2・3年生の得点も他の項目と比べると決して低くはなく、1年生では、保育インターンシップ、実習も経験していないため、期待だけが先行しているものと考えられる。

児童学科全般の項目を見ていくと、「児童学科で学んでいることが理解できる」「児童学科で学んでいることを人に説明することができる」「児童学科での学びは将来に役立つと感じている」という項目で、2年生が有意に低い値を示した。この結果から考えると、2年生がいわゆる中だるみの時期になり、学びの理解や学ぶ目的に迷いが生じているかもしれないということである。いずれにしろ、この要因は、単純に考えるのではなく、他の調査項目との関連で総合的に見ていく必要がある。

3. 保育者効力感について

1) 記述統計及び学年による比較

本調査では、各学年の学生を対象として保育者効力感を5件法で回答を求めた。まず、記述統計を表2に示す。結果を見ると、すべての項目の平均が3.0前後であった。標準偏差 (SD) も、0.8前後で、各学年、各項目において分散に偏りはみられなかった。

保育者効力感の各項目について、学年による比較をするために分散分析を行った (表2)。その結果、項目1「子どもに分かりやすく指導することができると思う」、項目2「子どもの能力に応じた課題を出すことができる」、項目8「どの年齢の担任になってもうまくやっていけると思う」の3項目に有意差がみられた (それぞれ、 $f(288)=7.68$, $p<.01$, $f(294)=4.43$, $p<.05$, $f(294)=3.46$, $p<.05$)。Tukeyの多重比較

の結果、項目1では2年生が他の学年と比べて有意に低い値を示した。項目2と8では、2年生が3年生と比べて有意に低い値を示した。このことは、2年生が児童学科での1年半の学びを通して保育の難しさや課題を感じ取ったためとも考えられる。また、2年生では実習を経験していないため、保育の場での子どもとのかかわりに漠然とした不安があるのではないかと考えられた。一方で、1年生と3年生では、比較的得点が高く、同じ傾向が示された。ただ、当然のことであるが、この結果の背景は異なると考えられる。1年生は入学して半年も経過しておらず、今後への期待を含んだ効力感が高まっていると考えられる。3年生は保育所実習を経験しており、実体験を背景にした結果として見ることができる。

また、保育者効力感尺度は、村上ら (2008) の先行研究によって2因子構造であることが確認されている。本研究においては先行研究に従い、保育者効力感尺度は2因子構造が妥当と考え、項目1、2、4、6、8、9、10を「効力の認知」、項目3、5、7を「限界の認知」として下位尺度を構成し、それぞれで合計得点を算出することにした (表2)。

学年の差を見るために、「効力の認知」「限界の認知」の下位尺度得点について、学年を要因に分散分析をした (表2)。その結果、「効力の認知」においてのみ、学年差が見られ、Tukeyの多重比較の結果、2年生と3年生の間に5%水準で差が見られた。2年生よりも3年生の方が、効力の認知が有意に高かった。保育所実習の経験がある3年生の保育者効力感が高いことは、全体的に見ると実習の経験が学生に位置づいていること、学内の実習指導体制がある程度の効果をもたらしている結果と見ることができる。

2) 3年生を対象とした経年による比較 (2年次と3年次の比較)

現在の3年生を対象として、2年次の保育実

表2 保育者効力感の記述統計と学年、年次比較

	平均値とSD(下段)*			学年比較	現3年生 の2年次	3年生 年次比較
	1年	2年	3年			
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	2.98 0.82	2.71 0.78	3.14 0.69	p<.01 2年<1・3年	3.39 0.65	p<.01
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	2.78 0.77	2.66 0.78	2.97 0.67	p<.05 2年<3年	3.08 0.66	n.s.
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	2.76 0.79	2.82 0.86	2.75 0.81	n.s.	2.62 0.74	n.s.
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	3.01 0.77	2.86 0.80	3.09 0.79	n.s.	3.29 0.69	p<.05
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	2.47 0.78	2.58 0.81	2.49 0.78	n.s.	2.24 0.73	p<.01
6.私は、クラスの子どもの1人1人の性格を理解できると思う	3.69 0.69	3.58 0.57	3.76 0.64	n.s.	3.90 0.63	n.s.
7.私が、やる気のない子どもにやる気を起させることは、むずかしいと思う	2.58 0.81	2.61 0.81	2.57 0.78	n.s.	2.64 0.78	n.s.
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	3.34 0.73	3.20 0.76	3.47 0.70	p<.05 2年<3年	3.31 0.83	n.s.
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	3.14 0.76	3.03 0.77	3.04 0.68	n.s.	3.14 0.63	n.s.
10.私は、保護者に信頼を得ることができると思う	3.07 0.68	3.22 0.67	3.27 0.69	n.s.	3.37 0.60	n.s.
下位尺度「効力の認知」	22.00 3.22	21.27 3.36	22.65 3.14	p<.05 2年<3年	23.44 2.96	p<.05
下位尺度「限界の認知」	7.81 1.74	8.03 1.91	7.81 1.93	n.s.	7.51 1.74	n.s.

欠損値があるデータを除いた N=93~100

習終了後(2008年11月)と3年次の本調査時点(2009年7月)での保育者効力感の比較を行った。検定は、対応のあるt検定を行った。結果は、項目1「子どもに分かりやすく指導することができると思う」、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」、「効力の認知」因子において、3年次の得点が低かった(それぞれ $t(93)=-3.20$ 、 $f(97)=-2.41$ 、 $f(97)=-2.48$ 、すべて $p<.05$)。一方で、項目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」(逆転項目)においては、3年次の得点が高かった($f(97)=3.02$ 、 $p<.01$)。現3年生は、2年次の時点から、部分的に効力感が下がったことを示し

ている。しかし、保育者効力感を測定した先行研究(小原,2005)においても、実習終了直後は、効力感が高まることが示されている。現在、3年生の効力感は相対的に高いことから、ある程度、保育に対する効力感は継続して認知されているのではないかと考える。

4. 子どもイメージについて

1) 学年による比較

子どもイメージに関しては、先行研究(河原ら,2007)で因子分析を行った。その結果、子どもイメージについては「能動的イメージ」「有能的イメージ」「安定的イメージ」の3因子構造を得ることができた。本調査でもこの下位尺度を用いて分析を行う。3つの下位尺度の合

表3 子どもイメージの記述統計と学年による比較

	平均値とSD(下段)			学年比較
	1年生	2年生	3年生	
能動的イメージ	21.82 5.11	24.31 6.24	22.40 6.87	p<.05 1年<2年
有能的イメージ	28.59 4.71	28.39 4.99	25.77 5.17	p<.01 1・2年>3年
安定的イメージ	20.52 2.90	19.47 2.97	18.74 2.89	p<.01 1年>3年

計得点を算出し、各学年の平均と標準偏差を、表3に示した。この尺度は、得点が高いほど否定的なイメージになるものである。学年による比較を行うために分散分析を行った。その結果、「能動的イメージ」「有能的イメージ」「安定的イメージ」のすべてにおいて学年で有意差が見られた ($f(260)=3.98, p<.05, f(291)=9.89, p<.01, f(296)=9.28, p<.01$)。Tukeyの多重比較をおこなった結果、「能動的イメージ」では1年と2年の間に、「有能的イメージ」では1・2年と3年との間に、「安定的イメージ」では、1年と3年の間に有意差が見られた。

結果から明らかになったことは、3年生が他の学年と比べて有能的イメージ、安定的イメージを持っていることである。この結果から、3年生では授業での学びが積み重なり、さらに、先の結果から、保育のアルバイトやボランティアを経験する者も増えていることが明らかであり、これらの学びや経験が子どもを有能で、安定した存在として捉えることにつながっていると考えられる。また、2年生が子どもに対して「能動的なイメージ」が低いことは、この時期まで実習などの一定期間子どもとかわる体験がないためか、あるいは、授業の学びの質が影響しているのか、今後の課題として、その要因が何であるかを検討する必要がある。

5. 保育者効力感と子どもイメージとの関連

子どもイメージと保育者効力感の関連について調べるため、子どもイメージを「能動的イメージ」「有能的イメージ」「安定的イメージ」の

それぞれで高群、低群に群分けし、保育者効力感の下位尺度得点を従属変数として、t検定を用いて結果を算出した。なお、群分けは、25%値および75%値を群分けの境界線とし、その値を含む上位及び下位のものを高群、低群とした。また、子どもイメージの尺度の都合上、子どもイメージの下位尺度得点は、高くなるほど否定的なイメージになる。そのため、子どもイメージの下位尺度得点の高い方の群を「能動的イメージ低群」とし、下位尺度得点の低い方の群を「能動的イメージ高群」と命名した。「有能的イメージ」および「安定的イメージ」の2つについても同様にした。

表4に結果を示す。「能動的イメージ」においては、「能動的イメージ高群」が「能動的イメージ低群」よりも効力の認知が高く、限界の認知が低いといった傾向が見られた ($t(141)=2.61, p<.01, t(145)=-2.27, p<.05$)。また、「有能的イメージ高群」が、低群よりも「効力の認知」が高い傾向が見られた ($t(154)=2.05, p<.05$)。「安定的イメージ高群」は、低群に比べて「効力の認知」が低く ($t(140)=-2.26, p<.05$)、一方で、「限界の認知」は高い傾向が見られた ($t(142)=2.43, p<.05$)。この結果から、能動的、有能的という子どもへの肯定的なイメージを持っていることが、子どもと上手く関われるという認知と関連していることが示された。

まとめと今後の課題

1. 本調査のまとめ

ここではまず、本研究で明らかになった各学年の特徴をまとめたい。

1) 一期生である3年生は、希望進路について、将来、子どもと関わる仕事につきたいと思っている者の割合が他の学年と比べて少なくなる反面、保育関係の施設でのアルバイトやボランティアをした経験のある者の割合が多くなっていった。

「授業の学び」に関しては、「生活と文化」の領域で、授業内容への興味や理解の値が3年生

表4 保育者効力感と子どもイメージとの関連

		能動的イメージ 低群		能動的イメージ 高群		群間比較
効力の認知	平均値 (SD)	21.1 (3.4)	N=65	22.6 (3.1)	N=78	p<.01
限界の認知	平均値 (SD)	8.4 (2.0)	N=68	7.6 (2.0)	N=79	p<.05
		有能的イメージ 低群		有能的イメージ 高群		
効力の認知	平均値 (SD)	21.6 (3.4)	N=84	22.7 (3.4)	N=72	p<.05
限界の認知	平均値 (SD)	8.1 (1.9)	N=87	7.6 (2.0)	N=75	n.s.
		安定的イメージ 低群		安定的イメージ 高群		
効力の認知	平均値 (SD)	22.7 (3.4)	N=72 (3.0)	21.4 (3.0)	N=70	p<.05
限界の認知	平均値 (SD)	7.4 (1.8)	N=73	8.2 (1.9)	N=71	p<.05

で低く、逆に、「福祉と共生」の領域では、「授業内容がよく理解できている」という項目で、有意に高い値を示した。この結果は、3年生では、「生活と文化」領域の科目がほとんど開講されていないこと、逆に、「福祉と共生」領域の科目が2年生後期、3年生で前期に多く開講されていることが影響していると考えられる。今後もカリキュラムの年次配列と「授業の学び」に関する得点との関連を検討していきたい。

「保育者効力感」では、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「効力の認知」の得点が、3年生が最も高かった。「子どもイメージ」に関しても、3年生が他の学年と比べて有能的イメージ、安定的イメージを持っていることが明らかになった。この結果からは、3年生では、授業の学びがある程度積み重なっていること、保育所実習の経験が学生に位置づいていることなどが伺われ、児童学科のカリキュラムの一定の妥当性を証明することができた。

2) 三期生である1年生は、「授業の学び」の各領域の中で、「授業内容に興味を感じている」という項目で得点が高かった。この結果は、

先行研究である河原ら(2007)、村上ら(2008)と同様であり、入学年の1年生の授業への興味、関心が高いことが明らかになった。また、「保育者効力感」に関しても、各項目で得点が高い項目が目立ち、1年生として今後への期待を含んだ効力感が高まっていると考えられた。

一方で、「子どもイメージ」では、1年生が、他の学年と比べて子どもに有能的イメージ、安定的イメージを持っていないことが明らかになった。このことは、実際に子どもとかわった経験が少ないため、子どもの力を低く見立てていることの表れであろう。

3) 課題が見えたのは、二期生である2年生の結果である。「授業の学び」では、児童学科全般の項目を見ていくと、「児童学科で学んでいることが理解できる」「児童学科で学んでいることを人に説明することができる」「児童学科での学びは将来に役立つと感じている」という項目で、2年生が有意に低い値を示した。また、「保育者効力感」では、「効力の認知」の得点が、2年生が最も低く、「子どもイメージ」では、2年生が他の学年と比べて能動的なイメージが低かった。この結果の要因が、今年度の

2年生の特徴であるのか、学科のカリキュラムなどの構造的な問題であるかは、この調査だけでは断定できない。しかし、2年生の授業の学びや「保育者効力感」が低かったことは事実であり、この調査結果を一つの材料として、今後、実習の時期やカリキュラムの内容を検討していきたい。

2. 今後の課題

来年度、児童学科は、完成年度を迎えるため、4年間というスパンで学科の学生の学び、子どもイメージ、保育者効力感の形成過程を捉えることが可能となる。4年間という流れの中で学生を捉え、学生の学びに影響を与える要因を考察していくことで、大学におけるより良いカリキュラムの内容、授業の在り方について新たな視点を得ていきたい。

文 献

岡田恵子・中新美保子・谷原政江 医療保育科学生と看護科学生における入学時の子どもイメージの比較 川崎医療福祉学会誌, 16 (1), 179-183 (2006)

小原敏郎 心理劇が「レジリエンス」の変容に与えた影響に関する検討 心理劇、第10巻(1号) p23-41 (2005)

河原紀子・矢吹美美子・安田悟・入江礼子・川上雅子・足立美和・小原敏郎・村上康子・岡田智・武藤安子 四年制大学の新設児童学科に

における学生の意識調査—学生生活の実態および専門領域・子どもイメージ— 共立女子大学家政学部紀要, 54, 95-107 (2007)

三木知子・桜井茂男 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 (1998)

村上康子・大嶋恭二・矢吹美美子・安田悟・入江礼子・川上雅子・足立美和・小原敏郎・岡田智・河原紀子・加田洋子・丸田愛子・山田薫・武藤安子 四年制大学の新設児童学科における学生の意識に関する検討 (2) —授業の学びおよび子どもイメージ・保育者効力感— 共立女子大学家政学部紀要, 55, 133-143 (2008)

矢野恵子・佐野 喬・宮崎つた子・池田浩子・杉本陽子・我部山キヨ子 育児中の父親・母親の「子ども」イメージ—1歳6か月児の父母と大学生の父母の世代間比較— 小児保健研究, 62 (6), 657-666, (2003)

若林佳史・前納弘武・草柳千早 ある新名称に基づく新設学部における学生の専門領域の認識と学習意欲の把握の試み—大妻女子大学社会情報学部 I 期生を例に— 大妻女子大学紀要社会情報系 社会情報学研究 2, 229-259 (1994)

吉田 俊和・橋本 剛・安藤 直樹・植村善太郎, 大学生の適応過程に関する縦断的研究 (1), 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科) 46, 75-98, (1999)