

保育者志望学生における保育の質の認識 —遊び場面での言語的・非言語的関わりの評価を通じて—

Quality of early childhood education and care as measured by students' self-assessment of their verbal and non-verbal interaction with children in a free-play setting

杉村 智子*

Tomoko Sugimura

One-hundred-eighty-five university students individually interacted with young children in a free-play setting for 5 minutes and used a verbal and non-verbal communication rating scale to self-assess their activity as recorded on DVD. The scale comprised 24 items such as “the level of language is appropriate to the age and ability of the child (verbal)” and “seem to enjoy being with the children (non-verbal).” A factor analysis revealed four factors regarding the quality of early childcare: appropriate use of vocabulary and sentences, positive physical contact, supporting and extending language and communication, and positive attitude. The comparison of mean rating values among four factors showed that the students gave themselves the highest assessments for positive attitude but expressed feeling difficulty in practicing positive physical contact.

目的

近年、幼児期における環境や教育、すなわち“保育の質”の重要性が様々な方面から指摘されている。例えば、アメリカ国立子ども人間発達研究所 (NICHD) の調査研究 (NICHD, 1999, 2006) では、幼児期における質の高い保育は子どもの社会性や認知的発達に良い影響をもたらすことが示唆されているし、経済協力開発機構 (OECD) の “Starting Strong” (OECD, 2001) を初めとする一連の報告書では、保育の質を高めることは結果的に社会の生産性向上に繋がるということが主張されている。また、Heckman & Rubinstein (2001) や Heckman (2013) は、幼児期における、非認知的スキル (non-cognitive skill) の重要性を主張した。非認知スキルとは、情緒の安定や感情をコントロールする力やモチベーション等といった社会情動的能力のことで、幼児期においてこの力を十分に育むことが、将来の経済的成功に繋がるとしている。

このような社会背景とともに、先進諸国では保育の“質”保証のための評価のあり方が1980年代から大きな問題として議論されるようになり (秋田・箕輪・高櫻, 2006)、数多くの保育の質を評価する評価スケールが開発されている。埋橋 (2015) は、その中でも国際的に利用実績のあるスケールとして、ECERSとSSTEWの2つを挙げている。ECERSとは、Harms, Clifford, & Cryer (1998, 2015) による、Early childhood environment rating scaleの改訂版もしくは第3版であり、日本語版は、保育環境評価スケール①幼児版・改訂版、新・保育環境評価スケール①3歳以上 (以下、保育環境評価スケール、とする)、として出版されている。また、SSTEWは、Siraj, Kingston, & Melhuish (2015) による、Assessing quality in early childhood education and care: Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) Scale for 2-5 year-olds provision であり、日本語版は、「保育プロセスの質」評価スケール：乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために、(以下、保育プロセスの

* こども学科 教授

質評価スケール、とする)である。

これらの評価スケールは、主に外部機関が保育施設や保育実践を査定する際に用いるスケールであるが、その評価項目の詳細をみると、質の高い保育実践とはどのようなものか、すなわち、子どもの成長にとって望ましいもしくは望ましくない保育者の具体的な関わりがどのようなものであるかが、明確に表現されている。上述した、保育プロセスの質評価スケールの、例えば、サブスケール3「言葉・コミュニケーションを支え、広げる」の中の項目7「子どもの言葉の使用を保育者が支えること」では、評価項目が11項目あり、4つのレベル(不適切、最低限、よい、とてもよい)に分けられている。順に一例をあげると、「子どもが理解できない言葉を多く使っている」「子どもたちの年齢や能力に応じて、適切な言葉を用いている」「子どもたちが遊んでいる時に、遊びの様子を適宜言葉で表現することで、語彙の手本を示したり、子どもたち自身の思考のプロセスをわかりやすく提示したりしている」「子ども一人ひとりの現状より少し上のレベルで言葉の足場がけをし、言葉の手本を示している」、というように、質の高い(低い)保育実践の内容が具体的に示されているのである。

本研究の目的は、保育士や教職志望学生が、自分と子どもとの関わりを省察するうえで、このような評価スケールに反映されているような“保育の質”に対する認識をどの程度もっているかを検討することである。2017年に教職課程コアカリキュラムが策定され、大学の教職課程で修得させるべき内容として、授業・保育改善やカリキュラム・マネジメントに関わる項目が盛り込まれた。つまり、養成段階の学生においても、自らの保育の質を認識し、改善を行っていく視点を身につけることが要求されているといえる。しかし、近年の保育士志望学生を対象とした研究については、保育士不足という社会的背景から、実習でのリアリティショック(e.g., 松田・設楽・濱田, 2016; 谷川, 2010)や、保育者としての効力感(e.g., 小林・浅野, 2016; 森野・飯牟礼・浜崎・岡本・吉田, 2011)に関するものは多くみられるが、保育実践を「保育の質」の視点から分析的に省察する意識等に関する研究はほとんど行われていない。従って本研究では、次に述べる3点に留意し、保育士志望学生の保育の質に対する認識について探索的に検討する。

1点目は、検討対象とする保育の質の内容に関して、保育者と子どものやりとりやコミュニケーションに関するものに絞ることである。保育の質というとき、その内容は多岐にわたる。例えば、保育環境評価スケールにおいては、サブスケールとして、家具と空間などの施設整備に関するものや、保護者との連携に関するもの等、学生にとっては、その内容を想定することが困難であるものも設定されている。従って本研究では、学生であっても、実習やボランティア体験等を通じて直接の経験がある、保育者と子どものやりとりやコミュニケーションに関する項目に絞り、保育の質の認識を検討することとする。具体的には、保育環境評価スケールと、保育プロセスの質評価スケールから、保育者と子どものやりとりや、言語を促進する援助に関わる項目を選定・改編した評価項目を用いて学生に自身の保育場面を評価させ、因子分析を行いその因子構造を明らかにする。

2点目は、保育者と子どものやりとり等に関する評価項目について、言語的関わりだけでなく、非言語的な関わりも含めた両方の側面から選定することである。保育者が子どもと関わる際には、言語的なことばがけの内容や質が重要であることはいままでもないが、非言語的な関わりも、保育の質を高めるための重要な側面である。例えば、NICHD(2006)は、子どものよりよい発達を促す、いわゆる“肯定的な養育(positive caregiving)”の要素として、次のような非言語的側面を挙げている。すなわち、「肯定的な態度(明るく元気で子どもに接し、しばしば微笑みかけている)」や、「肯定的な身体接触(子どもを抱いたり、肩に手をやったり、手をつない

だりしている)」といったものである。従って本研究では、学生が、子どもとの関わりの質を想定したときに、言語的な関わりだけでなく、非言語的な関わりも想定しているような因子構造がみられるかどうかを検討する。

3点目は、学生が子どもと関わっている場面について、学生自身がDVD分析により詳細な記録を作成するというプロセスを経たうえで子どもとの関わりを自己評価し、そこに“保育の質”の視点が現れるかを検討する点である。具体的には、学生が1歳から5歳までの子どもと1対1で遊びや、やりとりを行っている様子をDVDに録画し、学生は、自身の録画記録の作成にあたって、自分と子どもとの会話等の音声情報だけではなく、その時の状況、動作、表情についても詳細に事実のみを書き起こす作業を行う。このようなプロセスを経ることで、評価を行う保育場面についてより客観的な立場からの判断ができると考えられる。

以上の3点に留意した上で、本研究は、子どもとの遊び場面についての、評価スケールを用いた学生の自己評価を分析することで、保育者志望学生の“保育の質”の認識と、評価内容を明らかにすることを目的とする。

方法

(1) 調査対象者

保育士・教員養成系の大学の学部にも所属する1年生186名（男性38名、女性148名、平均年齢19歳3ヶ月）であり、将来の進路として保育士・幼稚園教諭もしくは小学校教諭を志望する学生であった。

(2) 調査手続きの概要

学生は、授業の一環として、子どもとその保護者に遊ぶ空間や遊び道具などを提供する子育て支援事業において参加実習を行い、一人の子どもと1対1での遊びや、やりとりを行った。子どもの人数はのべ186名（男児106名、女児80名、平均年齢2歳7ヶ月、最小1歳0ヶ月、最大5歳1ヶ月）であった。その様子の一部（5分間）がDVDに録画され、学生は実習後に各自の録画記録を作成した。録画記録作成にあたって、会話等の音声情報をすべて書き起こすだけではなく、その時の状況、動作、表情についても、詳細に書き起こすことが求められた。その後、自分の子どもに対する関わりについて、(3)の調査用紙を用いて自己評価を行った。

(3) 調査用紙

1. 調査項目の選定と作成

学生が子どもと遊んだりやりとりをする際の、言語的・非言語的な関わりの質を査定する評価項目について、以下の保育環境や保育の質を査定する複数の評価スケールから選出した。言語的関わりについての15項目、非言語的関わりについての10項目の、計25項目が選定された。

まず、保育環境評価スケール①幼児版・改訂版（Harms, Clifford, & Cryer, 1998/ 埋橋訳, 2004）から、「サブスケール：相互関係」の中の「32.保育者と子どものやりとり」に関する評価項目のうちの4項目、Early childhood environment rating scale, Third edition (ECERS-3)

（Harms, Clifford, & Cryer, 2015）から、「サブスケール：相互関係」の中の「30.保育者と子どものやりとり」に関する2項目、保育環境評価スケール②乳児版・改訂版（Harms, Cryer, & Clifford, 2003/ 埋橋訳, 2004）から「聞くことと話すこと」の中の「12.言葉の理解を助ける」に関する4項目、「13.言葉の使用を助ける」に関する2項目、「相互関係」の中の「27.保育者と子どものやりとり」に関する1項目、を選出した。

また、保育プロセスの質評価スケール（Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015/秋田・淀川（訳）,

2016) から、「サブスケール2：社会的・情緒的な安定・安心」の中の「4. 社会情緒的な安定・安心」に関する評価項目のうちの2項目、「サブスケール3：言葉・コミュニケーションを広げる」の中の「6. 保育者が子どもの声を聴くこと」に関する4項目、「7. 子どもの言葉の使用を保育者が支えること」に関する6項目、を選出した。選出した計25項目について、表現や語句を質問紙の項目として改編したものを質問紙の調査項目として用いた。表1は、選定された25項目の評価スケールと、それを改編して作成した調査項目の内容である。なお、改編にあたっては、短く簡潔で意味が通りやすいこと、表現が具体的で実際の場面を想像できること、の2点に留意した。なお、質問紙番号に*のついた項目は、逆転項目である。

2. 調査用紙の内容

調査用紙には、年齢、性別の基本情報に加えて、①子どもと関わるボランティア経験の有無とその頻度、②兄弟の有無とその内訳について尋ねる質問が印刷されていた。①では、「子どもと継続的に関わるボランティア経験がありますか？」の選択肢に、「はい」もしくは「いいえ」で答え、「はい」と答えた場合は、その頻度について、(月に1回程度・週に1回程度・それ以上)の3つの選択肢で判断するようになっていた。②では、「兄弟はいますか？」の選択肢に、「はい」もしくは「いいえ」で答え、「はい」と答えた場合は、その内訳について、(弟や妹・兄や姉・両方)の3つの選択肢で判断するようになっていた。

次に、③「DVDを再生して行動記録を作成したあとに、自分が子どもと関わっている姿について自己評価をし、以下の項目の当てはまる数字に○を付けて下さい。」という教示、表1に示した25項目とそれぞれの項目に対する評定スケールが印刷されていた。スケールは、(1:まったくそうは思わない, 2:あまりそうは思わない, 3:ある程度はそう思う, 4:とてもそう思う)の4段階であった。また、逆転項目の評定について誤らないよう喚起する注意書きも印刷されていた。

結果と考察

(1) 言語的・非言語的かかわりの質の因子構造

逆転項目については評定値を逆転させたうえで、各評定項目の評定値と標準偏差(SD)を算出した。表1にそれぞれの項目の算出結果を示す。評定値が3.7以上の天井効果がみられる7項目(項目5, 7, 12, 14, 18, 20, 24)については、以下の因子分析においては分析対象外とした。天井効果がみられた項目はすべてが逆転項目であり、評価スケールにおいては不適切レベルの内容であった。この理由としては、例えば、項目5「言葉で言わずに子どもを押しやり、無理に腕をひっぱったりして移動させている」や項目18「声を張り上げたり、いらだったり調子で話しかけている」等の行為は、学生が初めて関わる子どもに対して行う行為であるとは考えにくく、ほとんどの学生が、全くそうは思わないと判断したためと考えられる。

上述した7項目を除いた残りの18項目を用いて、重み付けのない最小二乗法による因子分析を行った。初期解における固有値について1以上を基準とし、4因子が採択された(第1因子:4.89, 第2因子:1.88, 第3因子:1.42, 第4因子:1.15)。表2に、直行オブリミン回転を行った結果を示す。まず、第1因子に高い負荷を示す項目は、適切な語彙や文の表現、声の調子や口調などの話す時の態度に言及する項目であったため、「語彙・表現力と話す態度」因子と命名した。第2因子では、手をつないだり抱き上げたりといった好ましいな身体接触に関する項目に高い負荷がみられ、これを「適切な身体接触」因子と命名した。第3因子では、子どもの言動を言語化して言葉を意識させるような項目への負荷が高く、これを、「言語育成」因子とした。第4因子は、楽しそうな態度や積極的なアイコンタクト、雰囲気づくりのために音色に変化を出す等

表1 質問紙に用いた評価スケールの内容と評定平均値

スケール名	項目名	レベル	評価スケールの内容	質問紙用に改編した評定項目	言語/ 非言語	質問紙 番号	平均値	SD
① 育児環境 評価スケール 改訳版	保育者 と子ども のやり とり	不適切	やりとりが不快なものである(例:声を張り上げたり、いらだっている)	声を張り上げたり、いらだった調子で話しかけている	言語	18*	3.97	0.34
		不適切	もっぱら子どもを管理するために身体接触があるか(例:子どもを急がせるとき)、不適切に体に触る(嫌がるのに抱きめたりくすぐったりする)	子どもが嫌がっているのに、抱きめたり、くすぐったりしている	非言語	14*	3.95	0.40
	よい	保育者は適切なスキンシップなどで暖かさを表す(例、背中を軽くたたく、子どもを抱き返す、握手をする、好意的な仕草をみせる)	子どもの体に優しく触れる等のスキンシップをしている	非言語	19	2.74	0.90	
	とてもよい	保育者は子どもといふことが楽しそうである	子どもといふにしていることが楽しそうである	非言語	1	3.55	0.64	
	不適切	かかわり(身体接触)が否定的である(例:よくない行動を乱暴に制止する、言葉で言わずに子どもを押し移動させる、嫌がるのに抱きめたりくすぐったりする)	言葉で言わずに子どもを押ししたり、無理に腕をひっぱったりして移動させている	非言語	5*	3.93	0.28	
	よい	保育者は、適切な身体接触を通じて暖かい雰囲気をつくっている(例:泣いている子どもを抱く、手をつないだり、興味をもって話しを聞く、優しく肩にふれる)	子どもと手をつないだり、優しく手を引いたりしている	非言語	22	2.58	0.98	
	不適切	乳児に話しかけることがほとんどない(例:ほとんど保育者どうしで話しており、子どもにはめったに話しかけない)	自分から子どもに話しかけたり、関わろうとしていない	非言語	12*	3.78	0.61	
	不適切	保育者は子どもにしばしば不快なやり方で話しかける(例:耳ざわりの悪い声の調子、しよっちゅうおどす、否定的なもの)	耳ざわりの悪い声で話しかけている	言語	7*	3.73	0.57	
	最低限	保育者はいつも自然なまたは快い調子の声で子どもに話しかける	快い調子の声で話しかけている	言語	25	3.33	0.62	
	よい	保育者の話は子どもにとって意味がある(例:子どもが感じたり、経験したりしていることについて話す、子どもがわかりやすいように短い文で話す、身振り手振りで言葉に意味を付け加える)	子どもがわかりやすいように、短い言葉や文で話している	言語	21	3.35	0.65	
② 育児環境 評価スケール 改訳版	言葉の 使用を 助ける	とてもよい	保育者は子どもの言った言葉に新たなことを付け加える(例:子どもが「ジュース」と言った時は「オレんジュースですよ、あなたのコップに入っていますよ」のように言い返す)	子どもの言ったことに、新たな言葉をつけ加えている	言語	13	2.76	0.83
		とてもよい	保育者は子どもに簡単なことを質問する(例:赤ん坊には問いかけて答えを言う:「これは何の絵かな? 犬が骨をくわえているね。」/1-2歳児のときは間を置いて保育者が答えを言う前に子どもの答えを待つ)	子どもに簡単な問いかけや質問をしている	言語	3	3.39	0.67
	よい	保育者と子どもはいつもゆったりとして口調が快く、しばしばほほんでいる。	ゆったりとした口調で話しかけている	言語	2	3.08	0.70	

(表1 続き)

スケール名	項目名	レベル	評価スケールの内容	質問紙用に改編した評定項目	言語/非言語	質問紙番号	平均値	SD
保育プロセスの質評価スケール	社会情・縮・安定的心定的	不適切	子どもたちが表出した感情を、軽く扱う、無視する、退ける、もしくはあざ笑う等している	子どもがコミュニケーションをどうとうしているのに、応答しなかったり関わろうとしない	非言語	20*	3.87	0.43
		最低限	保育者が温かく、友好的で、落ち着いている。必要に応じて適切に、穏やかな身振りをしたり、身体的に近付いたり、こどもに手を触れたり、抱きしめたりしている	子どもを優しく抱きあげたり、肩を抱いたりしている	非言語	9	2.21	0.98
	最低限	保育者の身振りが、子どもたちとコミュニケーションをとりたいことを示している(例:両手を開く、前のめりになる、笑顔、こどもの言葉を待ち、耳を傾ける)	笑顔で身をのりだしたり、両手を広げたりする等、子どもも関わりたいことを身振りで表している	非言語	16	2.75	0.75	
	よい	こどもたちと会話する時に、子どもたちの目線の高さに合わせている	笑顔でアイコンタクトをしたり、子どもの目の高さに合わせてやりとりしている	非言語	6	3.46	0.61	
	よい	保育者が、子どもたちの言葉を理解できたかを確認するため、子どもを言葉を使い換えたり、繰り返したりしている	子どもの言ったことを、くり返して言ったり、言いかえたりしている	言語	17	3.41	0.78	
	とてもよい	こどもたちがじっくり考えて応答できるよう、長い沈黙を受け入れられている。一人ひとりに必要な沈黙の長さが異なるということを認め、子どもたちにも示している	子どもがじっくり考えて応答できるように、十分な時間をとっている	言語	23	2.92	0.74	
	不適切	保育者が貧しい語彙、あるいは不適切な言葉を多く使っている	貧しい語彙や不適切な言葉を使っている	言語	10*	3.53	0.68	
	不適切	子どもが理解できない言葉が多く使っている	子どもが理解できない言葉が多く使っている	言語	24*	3.70	0.58	
	最低限	保育者が正しい文法と発音を用いて、シンプルで正しい言葉を使っている	正しい言い方や発音で子どもに話している	言語	4	2.86	0.73	
	最低限	必要と状況に応じて、適切な声色で話している	状況に応じて声色や声の調子を使い分けている	言語	11	3.09	0.78	
	最低限	子どもたちの年齢や能力に応じて、適切な言葉を用いている	子どもたちの年齢や能力に応じた言葉を使って話している	言語	15	2.94	0.64	
	よい	子どもたちが遊んでいる時に、遊びの様子を適宜言葉で表現することで、語彙の手本を示したり、子どもたち自身の思考プロセスをわかりやすく提示したりしている	子どもたちの行動や遊びの様子に対し、言葉をそえたり、言葉で表現をしている	言語	8	3.18	0.58	

(* = 逆転項目)

表2 関わりの質の評価項目についての因子分析結果

	因子			
	I	II	III	IV
語彙・表現力と話す態度				
21. 子どもがわかりやすいように、短い言葉や文で話している	.719	-.121	.049	.008
4. 正しい言い方や発音で子どもに話している	.561	.088	.149	-.201
15. 子どもの年齢や能力に応じた言葉を使って話している	.556	.101	.080	.061
3. 子どもに簡単な問かけや質問をしている	.528	.017	-.005	.106
23. 子どもがじっくり考えて応答できるように、十分な時間をとっている	.483	.192	-.168	-.017
25. 快い調子の声で話しかけている	.453	.011	-.113	.232
2. ゆったりとした口調で話しかけている	.352	-.001	.066	.037
10. 貧しい語彙や不適切な言葉を使っている	.340	-.005	.033	-.006
適切な身体接触				
19. 子どもの体に優しく触れる等のスキンシップをしている	.068	.770	-.183	.116
9. 子どもを優しく抱きあげたり、肩を抱いたりしている	.024	.729	.092	-.196
22. 子どもと手をつないだり、優しく手を引いたりしている	.046	.662	.032	.016
16. 笑顔で身をのりだしたり、両手を広げたりする等、子どもと関わりたいことを身振りで表している	-.059	.510	.178	.239
言語育成				
13. 子どもの言ったことに、新たな言葉をつけ加えている	.113	.070	.754	-.103
8. 子どもの行動や遊びの様子に対して、言葉をそえたり、言葉で表現をしている	.092	.051	.443	.253
17. 子どもの言ったことを、くり返して言ったり、言いかえたりしている	.050	-.004	.433	.346
肯定的態度				
1. 子どもといっしょにすることが楽しそうである	.039	.176	.100	.513
6. 笑顔でアイコンタクトをしたり、子どもの目の高さに合わせてやりとりをしている	.133	.020	.033	.469
11. 状況に応じて声色や声の調子を使い分けている	.354	-.101	.071	.370
因子間相関				
	I	II	III	IV
	II	.362		
	III	.320	.179	
	IV	.401	.152	.259

表3 学生の実性による因子ごとの評定値の比較

		言語的側面				非言語的側面				
		I 語彙・表現力		III 言語育成		II 適切な身体接触		IV 肯定的態度		
		度数	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
性別	女性	136	3.21	0.37	3.16	0.56	2.61	0.67	3.42	0.43
	男性	37	3.10	0.43	3.03	0.49	2.46	0.72	3.18	0.52
	全体	173	3.19	0.38	3.13	0.54	2.58	0.68	3.37	0.46
兄弟の内訳	妹や弟	85	3.19	0.37	3.14	0.54	2.62	0.66	3.36	0.47
	兄や姉	49	3.19	0.42	3.16	0.61	2.51	0.71	3.39	0.45
	両方	22	3.23	0.38	3.17	0.42	2.50	0.71	3.44	0.44
ボランティア経験	なし	82	3.18	0.40	3.14	0.57	2.55	0.70	3.37	0.47
	あり	88	3.20	0.37	3.15	0.52	2.60	0.68	3.37	0.45

の項目への負荷が高かったことから、「肯定的態度」因子と命名した。

まず、「語彙・表現力と話す態度」と「言語育成」については、すべてが言語的な項目から構成されていたが、前者は基本的に必ず行われるべき関わりであるのに対して、後者は、言語育成という因子名からもわかるように、子どもの言語的学びを促進するような関わりとなっていた。このように、学生であっても、自分の子どもとの関わりの質を判断するにあたって、基本的な言語スキルの側面と、言語育成という応用的側面の2つの側面から判断しているということがいえるであろう。言語育成因子を構成している3項目は、もとの評価スケールのレベルにおいても、“よい”もしくは“とてもよい”とされている項目であったことから、より高いレベルの援助が意識されているといえる。

次に、「適切な身体接触」と「肯定的態度」は1項目を除いて他全ては非言語的な項目から構成されていた。このことから、学生が、子どもへの関わりの質を、言語的な側面と非言語的な側面に分けて捉えているということがいえる。また、非言語的側面はさらに、子どもへの身体接触をとまなうスキンシップ的なものと、保育者自身の様子や態度の2つの側面に分かれていた。このことから、学生であっても、関わりの質の判断において、非言語的な側面を念頭においていることに加えて、同じ非言語的側面であっても、内容の異なる2つの面を意識しているといえるであろう。

(2) 学生の特性による因子ごとの平均値の比較

調査対象者それぞれについて4つの因子ごとに含まれる評定項目の平均得点を算出し、その得点について、学生の特性(性別、兄弟の内訳、ボランティア経験の有無)ごとに平均値と標準偏差を算出した(表3)。まず、学生の性別により、各因子の評定値に差があるかを検討するために、性別2×因子4の分散分析を行った結果、性別の主効果が有意であり($F(1,171) = 5.43$, $\eta p^2 = .031$, $p < .05$) 男性よりも女性のほうが評定値が高かった。また、因子の主効果が有意であり($F(3,513) = 70.56$, $\eta p^2 = .292$, $p < .01$)、多重比較の結果、「IV肯定的態度」の評定値が一番高く、その次に高かったものは「I語彙・表現力と話す態度」であった。「I語彙・表現力と話す態度」と「III言語育成」の間に有意な差はなく、「II適切な身体接触」は、全ての因子の中で一番評定値が低かった。性別と因子の交互作用については有意ではなかった。次に、兄弟の内訳3×因子4と、ボランティア経験2×因子4の分散分析を行ったが、主効果、交互作用ともに有意ではなかった。

学生の特性の主効果の結果から、女子学生のほうが、全体的に自らの関わりの質を高く評定しているが、自分より年下の兄弟がいることや、ボランティア経験があることは、関わりの質の評価に影響を及ぼさないことが明らかになった。今回の調査では、年下の兄弟への関わりの多さや、ボランティア経験の内容まで考慮していないために、両方の特性が関わりの質の評価に影響を及ぼさなかった可能性も考えられるため、今後この点については検討する必要がある。

因子の多重比較における特徴的な結果は、非言語的関わりの「肯定的態度」については一番高く評価していたのに対して、「適切な身体接触」については一番低く評価していたことである。このことから、同じ非言語的な側面であっても、自らが笑顔等を表出することは比較的できていると感じているが、子どもへの身体接触を伴う適切な関わりについては困難さを感じているということが示唆される。今回の調査では、初めて関わる子どもとの短時間での関わりという状況であったため、身体接触を伴う関わりにまでに発展しなかった可能性も考えられる。しかし、学生が感じる、身体接触を伴う適切な関わり方に対する困難さを克服させるような援助方法を考えていく必要があるだろう。

引用文献

- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子: 保育の質研究の展望と課題, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 47, pp.289-305, 2007.
- Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D.: Early childhood environment rating scale, Revised edition, New York: Teachers College Press, 1998. (ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D., 埋橋玲子 (訳) (2004) 保育環境評価スケール①幼児版・改訳版 法律文化社)
- Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D.: Early childhood environment rating scale, Third edition, New York: Teachers College Press, 2015. (ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D., 埋橋玲子 (訳) (2016) 新・保育環境評価スケール① 3歳以上 法律文化社)
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M.: Infant/toddler environment rating scale, Revised edition, New York: Teachers College Press, 2003. (ハームス, T., クレア, D., クリフォード, R. M., 埋橋玲子 (訳) (2004) 保育環境評価スケール②乳児版・改訳版 法律文化社)
- Heckman, J. J.: Giving kids a fair chance. Cambridge, MA: MIT Press, 2013. (古草秀子 (訳) (2013) 幼児教育の経済学 東洋経済新報社)
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y.: The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program, American Economic Review, 9, pp.145-149, 2001.
- 小林真・浅野可珠: 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 - 富山大学人間発達科学部紀要, 10, pp.115-123, 2016.
- 松田侑子・設楽紗英子・濱田祥子: 保育系実習用予期せぬ現実尺度の作成, 心理学研究, 87, pp.384-394, 2016.
- 森野美央・飯牟礼悦子・浜崎隆司・岡本かおり・吉田美奈: 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, 212-223, 2011.
- NICHD: The NICHD study of early child care and youth development: Findings for children up to age 4 1/2 years, 2006.
- NICHD Early Child Care Research Network: Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. American Journal of Public Health. 89, pp.1072-1077, 1999.
- OECD: Starting strong: Early childhood education and care, 2002.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E.: Assessing quality in early childhood education and care: Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWS) Scale for 2-5 year-olds provision, London: IOE press, 2015. (シラージ, I., キングストン, D., メルウイッシュ, E., 秋田喜代美・淀川裕美 (訳) (2016) 「保育プロセスの質」評価スケール 明石書店)
- 谷川夏実: 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容, 保育学研究, 48, pp.202-212, 2010.
- 埋橋玲子: 保育の質的評価尺度ECERSとSSTEWSの比較検討と今後の課題, 同志社女子大学学術研究年報, 66, pp.179-182, 2015.