



幼小接続を見通したソーシャルスキル教育と読み聞かせの実践が幼稚園教諭としての資質・能力に与える効果

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-04-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本田, 真大 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006851

幼小接続を見通したソーシャルスキル教育と読み聞かせの実践が 幼稚園教諭としての資質・能力に与える効果

本田 真大

北海道教育大学函館校学校臨床・子育て支援研究室

The Effects on Preschool Teachers' Qualifications and Abilities Assessed through Story-Telling and Social Skills Education from the Perspective of the Transition from Pre to Primary School

HONDA Masahiro

Department of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

ABSTRACT

The purpose of the present study was to examine the effects on qualifications and abilities as preschool teachers through conducting the story-telling and social skills education from the view point of the connectivity from pre to primary school. A questionnaire was filled in by 18 university students who attended the seminar, "Contents of childcare and education of language." The result of ANOVA indicated that three aspects of teaching standards for a kindergarten teacher training program, efficacy of social skills education, help-seeking preference were increased. This suggested that repeating the evaluations and improvements through the training of story-telling and social skills education in the seminar is effective in enhancing several traits and skills of preschool teachers.

Key Words : kindergarten teacher training program, story-telling, social skills education, connectivity from pre to primary school, contents of childcare and education of language, help-seeking preference

問題と目的

1. ソーシャルスキル教育と幼小接続

ソーシャルスキルとは「対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術や

コツの総称」であり（佐藤，2015），具体的な対人行動をとらえる概念である。幼児期のソーシャルスキルは小学校以降のソーシャルスキルと関連し，将来にわたって個人の適応を予測することが示されている（レビューは，佐藤，2015）。その

ため、幼児期に仲間から孤立せずに適切な対人関係を結べることは重要であると考えられる。したがって、幼児教育においてソーシャルスキルの観点から子ども理解をすることや、一人ひとりの子どものソーシャルスキルをアセスメントし、その発達を援助することが望まれる。

幼児教育におけるソーシャルスキルについて、佐藤（2015）は幼稚園の3歳児、4歳児、5歳児を対象に実施した体系的なソーシャルスキル教育を紹介している。その中では紙芝居や絵本などの児童文化財を用いたり運動遊びを取り入れたりして、「あいさつ」、「仲間の入り方」、「道具の借り方」、「やさしい頼み方」などのソーシャルスキルへの介入を行っている。また、佐藤（2015）のようなコーチング法によるソーシャルスキル教育ではないものの、無藤（2010）はソーシャルスキル遊びという名称で幼児期の遊びの中にソーシャルスキルを取り入れた活動を行う方法を紹介している。同様に、上野・岡田・森村・中村（2012）も日常の遊びの中に取り入れやすい活動と思われる。

しかし、多くの幼児の社会性や対人行動はソーシャルスキルの概念から統一的に捉えられているわけではない。例えば小学校への進学に伴う困難さ（小1プロブレム）を解消し、円滑な幼小接続を実現するためのアプローチ・カリキュラムにおいて社会性や対人行動に言及しているものは多い。例えば八尾市・八尾市教育委員会（2014）では「つながる力」として「話す・伝えあう・言葉」、「きく・理解する・くみ取る」、「共感・折りあう・協同性」という3つの要素を挙げている。さらに保育所保育指針（厚生労働省、2017）、幼稚園教育要領（文部科学省、2017）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省、2017）に記載されている「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中には「協同性」、「道徳性・規範意識の芽生え」、「言葉による伝え合い」、などソーシャルスキルと関連が深いものが多くみられる。

これらの研究や現状から、幼稚園教諭が円滑な幼小接続を見通して、幼児の社会性や対人行動を

ソーシャルスキルの点から捉え、幼児の有するソーシャルスキルを的確にアセスメントし具体的な援助によってその成長を支えることは重要といえよう。そこで本研究では幼稚園教員養成教育の中で、幼児のソーシャルスキルの成長を支える援助の一つであるソーシャルスキル教育の実践力の向上を図る取り組みを行い、大学生の幼稚園教諭としての資質・能力への効果を検証する。さらに実践する中では、実践園における「幼小接続カリキュラム」（北海道教育大学附属函館幼稚園、2014）も踏まえることとする。

2. 幼稚園教員養成における実践力

幼稚園教諭に求められる専門性には「幼児理解・総合的に指導する力」や「具体的に保育を構想する力、実践力」などがあり、教員養成段階の課題の1つに「実践力の養成」が挙げられている（文部科学省、2002）。本研究では第一著者が所属大学で担当する保育内容（言葉）の授業科目が実践力の向上にどの程度影響するかを実証的に検討する。大学の授業の中では実践力を高めるための授業科目として教育実習が設定されており、保育者養成において学生は実習から様々なことを学び（福山・永井、2015）、またPDCAサイクルの繰り返しが実習からの学びをより大きくすることが指摘されている（福山・永井、2016）。本研究においては保育内容（言葉）の15回の授業の後半に実践の場として幼稚園における読み聞かせの実習を取り入れ、そこに至るまでの授業の中でPDCAサイクルを繰り返すこととする。

3. 幼稚園教員養成における実践力の捉え方

実践力には様々なものが想定される。例えば本田（2017）は保育内容（言葉）の大学授業の中で幼稚園での読み聞かせを行い、その実践力を「幼稚園教員養成において大学卒業時までに学生が最低限取得すべき実践的資質能力」である「幼稚園教員養成スタンダード」（別惣・那須川・横川・長澤・鈴木・佐藤・石野・上西・飯塚・岸本、2011）の下位概念である「幼児理解力」、「保育内

容の展開力」,「保育評価・改善力」から捉えている。その他に,保育者効力感(三木・桜井,1998),被援助志向性(自分一人で解決できないときに他者に援助を求めることに対する認知(田村・石隈,2001)),の点からも教育効果を検証している。

また,本田(2018b)は幼稚園教諭を志望する学生の教育相談の実践力の点からチーム援助体験型プログラムを開発し,その教育効果を幼稚園教員養成スタンダード(別惣他,2011)の「幼児理解力」,保育者効力感,被援助志向性の点から検討している。本田(2019b)は本田(2018b)のチーム援助体験型プログラムの教育効果と教育実習での教育効果を,子どもの外在化問題と内在化問題に対応できるという効力感である問題行動対応効力感(三本・金山,2010)と被援助志向性の点から比較している。そして,金山・金山・本田(2018)では保育内容(人間関係)の大学授業の一部でチーム援助体験型プログラムを実施し,その効果を問題行動対応効力感によって検証している。

本研究においても先行研究と同様の観点から教育効果を検証することで,先行研究での教育方法の効果との比較がしやすくなるであろう。そこで本研究では本田(2017)に倣い,実践力の測定に「幼児理解力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「保育者効力感」「被援助志向性」の5点を含める。

さらに本研究ではソーシャルスキル教育を実施する点に特徴がある。その点の教育効果を検証するために,「子どもがソーシャルスキルを身につけることができるような教育を実践できるという認知」と定義されるソーシャルスキル教育に関する自己効力感(金山,2010)も評価に加える。これは本研究でソーシャルスキル教育を実践することによって向上することが期待される。

4. 本研究の目的

以上より本研究では幼小接続を見通した,幼児へのソーシャルスキル教育を取り入れた読み聞かせの実践が大学生の幼稚園教諭としての資質・能

力に与える効果を検証することを目的とする。

方 法

1. 対象者

国立大学法人A大学における保育内容(言葉)の授業科目をX年度後期に履修し,研究に同意が得られた大学2~3年生28名(男性2名,女性26名)を対象とした。なお,授業履修者全員から研究への同意が得られた。

2. 実践方法

第一著者が所属大学で担当する保育内容(言葉)の授業科目(X年10月~X+1年1月)において実施した。具体的な授業の進め方は本田(2017)と同様であり,3つの段階から構成された。第1段階(第1回~第10回)は大学での学習であり,第1回の授業で学生を読み聞かせを行う6グループ(年少,年中,年長の各2グループ)に分け,以降の授業はこのグループを中心に展開した。主な内容は,知識・理解の定着を促す課題と講義,教師役と幼児役になっての手遊び,絵本,紙芝居,ソーシャルスキル教育の演習,幼稚園で実施するソーシャルスキル教育と読み聞かせ(おはなし会)の計画立案と予行,であった。ソーシャルスキル教育はコーチング法によるソーシャルスキル教育ではなく,あくまで幼児期の遊びの中にソーシャルスキルを取り入れた活動として,無藤(2010),上野他(2012)のプログラムから選択し適宜修正して用いた。

手遊び,絵本,紙芝居,ソーシャルスキル教育の演習では学生同士で振り返り(自己評価)とフィードバック(他者評価)について話し合い,ワークシートに記入した(授業第2回~第8回)。演習時のワークシートの振り返りの観点は「実施した感想・反省」「良くできたこと」「上手くできなかったこと」であり,フィードバックの観点は「良くできたこと」「上手くできなかったこと」とし,これらの話し合いと記入を踏まえて演習を行った学生が「改善のための具体案」「次回の演

習時の目標」を記入した。そして各グループ2回目
の演習では目標に対する評価を行った。

その後、大学生同士で行った各グループ2回の
ソーシャルスキル教育を取り入れた読み聞かせの
予行演習（授業第9～第10回）では、事前に「内
容の構成、教材準備及び実施時の配慮点・工夫点」
をワークシートに記入した上で予行演習を行い、
前述のワークシートの項目に沿って振り返りと
フィードバックを行った。2回目の予行演習時に
はワークシートの「次回の演習時の目標」に記載
した内容に対する評価を行い、幼稚園での読み聞
かせ時の目標を設定した。

第2段階（第11回～第12回）は幼稚園における
読み聞かせ（おはなし会）を実践した。読み聞か
せの準備に当たってワークシートへの記入を求め
た。記入内容は各グループの読み聞かせ内容に関
して、「幼小接続カリキュラムとの関連」「ソーシ
ャルスキル教育としてのねらい」などであった
（Table1）。

年少では10分、年中と年長では15分の読み聞か
せを行い、その後15分ほど幼児と大学生の自由遊
びの時間とした。第11回には3グループ（年少、
年中、年長の各1グループ）が実施し残りの3グ
ループは見学した。第12回は実施と見学のグル
ープを交代した。第11回、第12回共に担任教師も
見学しており、読み聞かせ後に各学級の担任教師
から15分程度のフィードバックを受けた。その後、
ワークシートの「実施した感想・反省」「良くで
きたこと」「上手くできなかったこと」「改善のた
めの具体案」の話し合いと記入により、自己評価
と他者評価（幼稚園教諭並びに他グループの学生
からの評価）を行った。学生グループが実施した
具体的な読み聞かせの構成例をTable1に例示し
た。また、具体的な実践の経過は本田（2015a）
に示した。

第3段階（第13回～第15回）は大学で、読み聞
かせ実践時のビデオ映像を用いながら自己評価を
するとともに、他のグループからのフィードバッ
クを得た。まず、ビデオ映像を視聴する前に当該
グループは「幼稚園教育要領との関連」「幼児期

の発達心理学特徴を踏まえた点」を伝え、視聴後
に当該グループから「内容の構成の意図」「教材
準備、及び実施時の配慮点、工夫点」を伝えた。
その後、視聴した他のグループからこれら4点に
対する意見と共に、「良いところ」「改善すると良
いところ」「他の実践方法の提案」を行った。また、
話し合い中に自由にビデオ映像の再生を行って確
認した。

このように、第1段階から第3段階までの授業
全体を通して評価・改善の観点を明確に定めた振
り返りとフィードバックを促し、PDCAサイクル
を繰り返すように授業を設計した。まとめると、
本研究の教育方法は幼児期の発達心理学と保育内
容（言葉）、児童文化財の知識・理解を基盤とし、
PDCAサイクルを繰り返しながら読み聞かせと
ソーシャルスキル教育の練習を繰り返し、最終的
に幼稚園での読み聞かせ実習を行いビデオ映像で
振り返ることであった。

3. 質問紙の構成

第1段階冒頭（最初）、第2段階前（幼児への
読み聞かせ実践前）、第2段階後（幼児への読み
聞かせ実践後）、第3段階後（ビデオ映像による
振り返り後）の4時点で以下の質問紙を使用した。

(1) 幼児理解力、保育内容の展開力、保育評価・ 改善力

幼稚園教員養成スタンダード（別惣他，2011）
の下位尺度の中から本実践と特に関連すると考え
られた、「幼児理解力」の8項目（項目例：「幼児
の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解す
ることができる」）、「保育内容の展開力」の7項
目（項目例：「絵本、歌、製作、運動遊び等に関
する面白さを知っている」）、「保育評価・改善力」
の4項目（項目例：「幼児の姿や発想を大切にし、
臨機応変に計画を修正することができる」）、の3
つの下位尺度を使用した。5件法（1：あてはま
らない～5：あてはまる）であった。

(2) 保育者効力感

保育者効力感尺度（三木・桜井，1998）を用い
た。「あなた自身が幼稚園教諭であると想定した

Table1 読み聞かせの計画と構成例

クラス	時間	読み聞かせの計画と構成
年中	15分	<p>読み聞かせプログラムのねらい： 自分の気持ちを表情に出すことを楽しみ、相手の表情から気持ちを汲み取ろうとする。</p> <p>幼稚園教育要領との関連： 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。</p> <p>幼小接続カリキュラムとの関連： 【4歳児第Ⅳ期・かかわり】 いろいろな友だちとかかわりをもって遊ぶ。 友だちとぶつかりあったり、いざこざがあったりしても自分たちで折り合いをつけることができる。</p> <p>ソーシャルスキル教育としてのねらい： 自分の気持ちを表情に出すことができる（無藤，2010）。 相手の表情を読み取ることができる（無藤，2010）。</p> <p>発達心理学的特徴を踏まえた点： 年中の時期は友達との関わりをもつことが多くなり、ぶつかりも多くなる。それを踏まえ、感情や表情について重点を置き、友達の気持ちを理解しようとする力を身につける活動を行った。</p> <p>内容の構成の意図（ねらい）： 全体的にキーワードを「表情」として構成した。相手の気持ちを考え、どのような時に、どのような気持ちになるのか、またその時どのような表情をするのかを意図して、遊びを通して行った。</p> <p>教材準備、及び実施時の配慮点・工夫点： 遊びに参加しない幼児が他児とぶつからないようにする等、安全面に配慮する。 絵本に出てくる動物を使ったペープサートを使い、幼児に分かりやすくする。</p> <p>おはなし会のプログラム： 1. 導入（3分） 2. 絵本「きみのきもち」（サトシン・相田，2010）（4分） 3. ソーシャルスキル 「手をたたきましょうで百面相」（無藤，2010）（10分） 4. 終わり（3分）</p>

場合、以下の文章を読んであてはまる数字一つに○をつけて下さい。」と教示した。「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」などの10項目5件法（1：ほとんどそうは思わない～5：非常にそう思う）であった。

(3) 特性被援助志向性

特性被援助志向性尺度（田村・石隈，2006）を用いた。本研究では現職保育者ではなく学生に調査を実施したため、「あなた自身が幼稚園教諭であると想定した場合、自分一人で解決するには、非常に困難な問題に直面した場合の『あなたの気持ちの傾向』を想像してお答え下さい。あてはまる数字一つに○をつけて下さい。」と教示した。2つの下位尺度から構成され、「被援助に対する期待感」には「教師としての役割を十分に果たすために、必要ならば他者に援助を求める方である」などの6項目、「被援助に対する抵抗感」^{注1)}には

「他者に援助を求めると、自分が能力のない人間と思われそうである」などの7項目があり、合計で13項目、5件法（1：あてはまらない～5：あてはまる）であった。

(4) ソーシャルスキル教育に関する自己効力感

金山（2010）の尺度を用いた。本尺度の教示文は「以下の質問には、幼児に身につけてもらいたい行動が書いてあります。あなたは、幼児がそれぞれの行動を身につけることができるような教育をどのくらい実践できると思いますか。それぞれの行動について、あてはまる数字一つに○をしてください。」であり、「上手に相手の話を聞く」、「相手の気持ちを考えて接する」などの13項目から構成され、5件法（1：まったくできない～5：かなりできる）で回答が求められた。

本研究の教育方法と各尺度得点の関連は以下のように捉えられた。まず、本田（2017）のおはな

し会を行った実践では読み聞かせの計画・準備・実践を経験することで大学生の「保育内容の展開力」と「保育評価・改善力」が高まり、ビデオ映像を用いたフィードバックによって「幼児理解力」と「保育者効力感」が向上した。そこで、基礎的な知識・理解を基盤としながら読み聞かせの計画立案を行うこと、実際に幼稚園で読み聞かせをすることで「保育内容の展開力」と「保育評価・改善力」が向上し、学生同士での読み聞かせをPDCAサイクルの反復によって練習し、最終的に幼稚園での読み聞かせ実習を行いビデオ映像で振り返ることで、「幼児理解力」が向上すると見込まれた。そしてこれら一連の過程を通して総合的な資質・能力としての「保育者効力感」と本研究で重点的に扱う「ソーシャルスキル教育に関する自己効力感」が高まると予想された。また、本田（2017）では「被援助志向性」の変化は認められていないが、本研究では学生個人ではなくグループで1つの読み聞かせを実施するために他者と協働し助け合う機会が必然的に生じるため「被援助志向性」が向上すると予想した。

4. 倫理的配慮

本研究の実践自体は授業科目として実施しているが、研究としての参加協力は本人の同意が得られた学生のみとした。4回の質問紙の実施において、フェイスシートで学年、年齢、性別、学籍番号を尋ねるとともに、倫理的配慮事項を明示した。具体的には質問すべてに対して拒否権があること、拒否したり途中で回答を中止したりしても成績などに不利益がないこと、学籍番号は全4回の調査の対応をとるためのみに用いること、であり、同意欄の「はい」に○をつけた学生のみを対象とした。またビデオ録画に関しては幼稚園の副園長に研究趣旨を説明し、口頭にて保育場面の録画と授業及び本研究での使用について同意を得た^{注2)}。なお、本研究の実施に当たっては北海道教育大学研究倫理委員会の承認を得た。

結 果

1. 分析対象者の特徴

4回の調査すべてに欠損値のなかった大学2～3年生18名（女性）のデータを用いて分析を行った。

2. 尺度の構成

分析に当たり、使用する尺度は先行研究において信頼性と妥当性がある程度支持されたものであり、本研究においては先行研究の下位尺度の構成に基づいて得点化した。分析には下位尺度ごとの平均点を用いた。

3. 実践効果の検証

調査時期（第1段階冒頭、第2段階前、第2段階後、第3段階後）を要因とし、各下位尺度を従属変数とした一要因分散分析を行った(Table2)。その結果、幼稚園教員養成スタンダードの「幼児理解力」に有意差が認められ ($F = 5.20, p < .01$)、Tukey法による多重比較の結果、第1段階冒頭（最初）、第2段階前（実践前）よりも第3段階後（ビデオ映像による振り返りとフィードバック後）の方が得点が高いことが明らかになった。また「保育内容の展開力」 ($F = 5.48, p < .01$) にも有意差が見られ、第1段階冒頭よりも第2段階前、第3段階後の方が得点が高いこと、第2段階後よりも第3段階後の方が得点が高いことが明らかになった。さらに「保育評価・改善力」 ($F = 8.28, p < .01$) にも有意差があり、第1段階冒頭（最初）よりも第2段階前、第2段階後、第3段階後の方が得点が高く、第2段階後よりも第3段階後の方が得点が高いことが示された。

特性被援助志向性尺度の下位尺度「被援助に対する期待感」 ($F = 5.39, p < .01$) に有意差があり、第1段階冒頭よりも第2段階前、第2段階後、第3段階後の方が得点が高いことが明らかになった。

ソーシャルスキルに関する自己効力感 ($F = 3.68, p < .01$) に有意差があり、第1段階冒頭、

Table2 幼稚園におけるおはなし会の教育効果 (N = 18)

		Time1	Time2	Time3	Time4	F値	partial η^2
幼稚園教員養成スタンダード							
幼児理解力	M	3.45	3.40	3.63	3.78	5.20**	.23
	SD	.47	.47	.33	.37	Time1 < Time4, Time2 < Time3,4	
保育内容の展開力	M	3.09	3.47	3.37	3.60	5.48**	.24
	SD	.59	.58	.50	.49	Time1 < Time2,4, Time3 < Time4	
保育評価・改善力	M	3.14	3.68	3.61	3.89	8.28**	.33
	SD	.65	.73	.51	.48	Time1 < Time2,3,4, Time3 < Time4	
保育者効力感	M	3.27	3.04	3.21	3.31	2.33 [†]	.12
	SD	.63	.61	.54	.50	Time2 < Time1,4	
ソーシャルスキル教育に関する自己効力感	M	3.48	3.67	3.60	3.81	3.68*	.18
	SD	.46	.48	.43	.35	Time1,3 < Time4	
被援助志向性							
被援助に対する期待感	M	4.06	4.28	4.36	4.40	5.39**	.24
	SD	.62	.56	.49	.52	Time1 < Time2,3,4	
被援助に対する抵抗感	M	2.17	2.08	1.94	1.90	3.45 [†]	.17
	SD	.63	.77	.67	.71		

** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$.

第2段階後よりも第3段階後の方が得点が高いことが示された。

考 察

1. 本研究のまとめ

本研究の目的は幼小接続を見通した、ソーシャルスキル教育を取り入れた読み聞かせの実践が大学生の幼稚園教諭としての資質・能力に与える効果を検証することであった。分析の結果、読み聞かせの計画・準備・実践を経験することで「保育内容の展開力」と「保育評価・改善力」が高まり、ビデオ映像を用いたフィードバックによって「幼児理解力」と「保育者効力感」が向上することが明らかになった。

2. 幼稚園教諭としての資質・能力に与える効果

「幼児理解力」, 「保育内容の展開力」, 「保育評価・改善力」に得点の上昇が確認された。これらの得点の上昇は本田 (2017) と同様であり、本研究で行った一連の読み聞かせ実習が部分的には寄

与したと考えられる。

「幼児理解力」は第1段階冒頭と第3段階後と比較すると向上した。また、第2段階前よりも第2段階後、第3段階後の方が得点が高かった。つまり、幼稚園での実践後に幼児理解力が向上したと判断できる。先行研究で幼児理解を深めるために視聴覚教材を用いることが有効であるとされ (上村, 2012), また保育者の研修においてもビデオを用いた方法の有効性が指摘されている (富田・田上, 1999)。「幼児理解力」が向上したという本研究の結果はこれらの先行研究の知見と一致していると言えよう。

「保育内容の展開力」は第1段階冒頭と第2段階前、つまり大学での講義と演習を通して高まった。さらに、第2段階後よりも第3段階後の方が得点が高く、ビデオ映像を用いたフィードバックによって高まったと考えられる。「保育評価・改善力」も似た得点の変化を見られた。「保育内容の展開力」とは子どもへの保育・幼児教育実践を行う能力を測定するものであり、本田 (2017) が指摘するように、直接子どもに読み聞かせを行っ

たことで予測できない子どもの反応と直面し、その場で何らかの指導・援助を行う必要に迫られる体験を得たことで向上したと思われる。「保育評価・改善力」の向上については、授業の中でPDCAサイクルを繰り返す中で自他の実践を評価する機会が多かったために向上した可能性を指摘できる。

被援助志向性の「被援助に対する期待感」は第1段階冒頭よりもそれ以降の方が得点が高く、大学での講義と演習によって向上したと考えられる。第1段階では明確な課題を学生グループに課し、学生同士で教師役と幼児役になって演習を行ってフィードバックした。このような学生グループで準備をし、さらに授業履修者全体で学び合うという授業展開の中で肯定的な助け合いの経験ができたために得点が向上したと思われる。一方、「被援助に対する抵抗感」には得点の変化が見られない点は本田（2017）と一致していた。

「ソーシャルスキル教育に関する自己効力感」は第1段階冒頭、第2段階後よりも第3段階後の方が得点が高く、ビデオフィードバック後に向上していた。ソーシャルスキル教育を実践した第2段階後に得点が向上するのではなく、ビデオフィードバック後に向上した理由は「幼児理解力」の向上と同様に考えることができよう。この結果からも実践後の振り返りにビデオ映像を用いること、同じ映像について異なる学生グループ（複数の他者）から意見をもらうことが実践力の向上に重要であると考えられる。

「保育者効力感」には変容が認められなかった。この点は本田（2017）と異なる結果であった。先行研究では実習を経験する前の学生の保育者効力感尺度の回答は現実的な保育能力を反映していない可能性が指摘されており（三木・桜井, 1998）、本研究の結果は慎重に検討する必要がある。

以上より本研究の成果をまとめると、「保育内容の展開力」と「保育評価・改善力」は大学の講義や演習、ビデオフィードバックを通して向上し、「幼児理解力」は実践経験と実践後のビデオ映像

を活用した振り返りを通して向上すると考えられる。さらに、「ソーシャルスキル教育に関する自己効力感」は実践後のビデオフィードバックによって向上し、「被援助に対する期待感」は大学での講義や演習によって向上した。本田（2017）と同様に、幼稚園教諭としての資質・能力の側面ごとに適した教育方法が異なることが明らかとなった。

また、本研究の特徴の一つは実践園の幼小接続カリキュラムと関連づけながら実践を計画した点である。幼小接続に関する幼稚園教諭の資質・能力を直接測定できていないが、実践内容と幼稚園のカリキュラムの対応を考えながら実践を計画することは教員養成教育において重要な学びであると考えられよう。

3. 本研究の限界と今後の課題

第一に、本田（2017）と同様に本研究では設定的な状況でソーシャルスキル教育を取り入れた読み聞かせを行ったため、学生にとっては目標（読み聞かせの実施）が明確であり活動の準備や評価、改善への動機づけを維持しやすかった半面、幼稚園教諭に求められる指導・援助として保育内容（言葉）のねらいを達成するための環境の構成や子ども理解に基づく主体的な遊びの展開については第1段階の講義で扱ったものの、実際の読み聞かせの時間に十分に実施できたかどうかは定かではない。今後は本研究で行ったような読み聞かせのような設定的な活動の経験と幼児の主体的な遊びの中で保育内容のねらいを達成することの両方を考慮した授業の展開が必要である。しかし、これらは1つの科目で行うには限界があり、教員養成教育カリキュラム全体の中で計画することが求められる。

第二に、統計的分析上の限界と課題である。本研究を行うにあたって分析対象者の人数が少なかった点は限界である。さらに本研究と同時期に学生は他の幼稚園教諭免許関連の授業を履修しているため、それらの授業の影響が本研究の結果に影響した可能性は否定できない点も本研究の限界

である。

第三に、本研究は平成29年告示の幼稚園教育要領の改訂前に実施されたものであった。ソーシャルスキル教育と関連が深いと考えられるのは保育内容（人間関係）（本田，2018a）と保育内容（言葉）（本田，2019a）である。本研究では保育内容（言葉）の大学授業で実施したが、保育内容（言葉）では「言葉に対する感覚」について改訂後に明記されるようになっており、本田（2018a）が指摘するように、この点も考慮したソーシャルスキル教育の実施方法も検討する必要がある。

注

注1）本尺度は先行研究では「被援助に対する肯定的態度」と、下位尺度項目をすべて逆転項目にした「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」という因子名であるが、本研究では近年の援助要請研究の流れを踏まえ（本田，2015b）、前者を「被援助に対する期待感」、後者を逆転項目にせず「被援助に対する抵抗感」として分析に用いた。

注2）読み聞かせを行った幼稚園では園内研究のために保育場をビデオ撮影することがあり、子どもは撮影に慣れていて、また、録画した映像自体は大学生への教育目的で使用し、研究目的では使用・分析していない。

引用文献

別惣淳二・那須川知子・横川和章・長澤憲保・鈴木正敏・佐藤哲也・石野秀明・上西一郎・飯塚恭一郎・岸本美保子（2011）. 大学卒業時に求められる幼稚園教員の実践的資質能力の明確化—幼稚園教員養成スタンダードの開発— 日本教育大学協会研究年報, 29, 161-174.

福山多江子・永井優美（2015）. 保育者養成における実習の意義(1)—実習の振り返りから見る学生の成長（その1）— 東京成徳短期大学紀要, 48, 55-70.

福山多江子・永井優美（2016）. 保育者養成における実習の意義(2)—学生にとってのPDCAサイクルの重要性に着目して— 東京成徳短期大学紀要, 49, 89-101.

北海道教育大学附属函館幼稚園（2014）. 平成26年度北海道教育大学附属函館幼稚園教育研究大会 資料

本田真大（2015a）. 附属幼稚園と連携した大学授業の展開—ソーシャルスキルを意識したおはなし会の実践報告— 平成26年度北海道教育大学附属函館幼稚園教育研究紀

要, 1, 57-62.

本田真大（2015b）. 幼児期、児童期、青年期の援助要請研究における発達の観点の展望と課題 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 65(2), 45-54.

本田真大（2017）. 幼児への読み聞かせを行う保育内容（言葉）の授業が幼稚園教諭としての資質・能力に与える効果 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 68(1), 17-25.

本田真大（2018a）. ソーシャルスキル教育の観点からの保育内容（人間関係）の内容分析 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 68(2), 65-74.

本田真大（2018b）. 幼稚園教員養成におけるチーム援助体験型プログラムの教育効果の検証 日本教育大学協会研究年報, 36, 19-32.

本田真大（2019a）. ソーシャルスキル教育の観点からの保育内容（言葉）の内容分析 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 69(2), 33-42.

本田真大（2019b）. 幼稚園教育実習とチーム援助体験型プログラムの教育効果の比較 学校臨床心理学研究（北海道教育大学大学院学校臨床心理専攻紀要）, 16, 11-18.

金山元春（2010）. 教師志望学生の「ソーシャルスキル教育に関する自己効力感」を測定する尺度の作成 心理臨床学研究, 28, 529-533.

金山佐喜子・金山元春・本田真大（2018）. 教員養成課程における「特別の支援を必要とする子どもに対するチーム援助」を学ぶ授業の実践 高知大学教育実践研究, 32, 25-33.

厚生労働省（2017）. 保育所保育指針

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.

三本久子・金山元春（2010）. 小学校教師の「子どもの問題行動への対応に関する自己効力感」を測定するための自己評定尺度の開発 学校カウンセリング研究, 11, 1-8.

文部科学省（2002）. 幼稚園教諭の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために—（報告） Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.html (2016/11/12)

文部科学省（2017）. 幼稚園教育要領

無藤隆（監修）（2010）. 人のかかわり方を育てるスキルあそび45 日本標準

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）. 幼保連携型認定こども園教育・保育要領

サトシン・相田毅（作）ミスミヨシコ（絵）（2010）. きみのきもち 教育画劇

佐藤正二（2015）. 実践！ソーシャルスキル教育 幼稚園・保育園 図書文化

田村修一・石隈利紀（2001）. 指導・援助サービス上の悩

みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—
バーンアウトとの関連に焦点をあてて— 教育心理学
研究, 49, 438-448.

田村修一・石隈利紀 (2006). 中学校教師の被援助志向性
に関する研究—状態・特性被援助志向性尺度の作成お
よび信頼性と妥当性の検討— 教育心理学研究, 54,
75-89.

富田久枝・田上不二夫 (1999). 幼稚園教員の援助スキル
変容に及ぼすビデオ自己評価の効果. 教育心理学研
究, 47, 97-106.

上村晶 (2012). 保育者養成段階における保育実践力の向
上に関する実証的研究—視聴覚教材を活用した子ども
理解の深化と省察プロセスの体得を目指した取組—
保育士養成研究, 30, 11-20.

上野和彦・岡田智・森村美和子・中村敏秀 (2012). 特別
支援教育をサポートする 図解よくわかる ソーシャルス
キルトレーニング (SST) 実例集 ナツメ社

八尾市・八尾市教育委員会(2014). 接続期における教育・
保育実践の手引き Retrieved from [http://www.city.yao.
osaka.jp/cmsfiles/contents/0000025/25422/
setuzokukitebiki.pdf](http://www.city.yao.osaka.jp/cmsfiles/contents/0000025/25422/setuzokukitebiki.pdf) (2017年9月25日)

付 記

本研究にご協力頂きました幼稚園の皆様, なら
びに大学生の皆様へ感謝申し上げます。

(函館校准教授)