

保育者志望学生のセルフモニタリングの傾向とその客観性について ：改訂版幼児教育職務実践力尺度の有用性を問う

Self-monitoring tendency and objectivity in students who aspire to be preschool teachers : An inquiry into the usefulness of Revision of Scales of Ability for Early Childhood Education

秋山真奈美^{*}
Manami Akiyama

Abstract:

The purpose of this study was to investigate whether Revision of Scales of Ability for Early Childhood Education (RSAECE, Akiyama 2014) was a useful tool for students who aspire to be preschool teachers for monitoring their behavior in practice teaching. For this purpose, the students completed the RSAECE after each of three times of teaching practice and the Revision Self-Monitoring Scale and the Concern for Appropriateness Scale (both made by Lennox & Wolfe, 1984) only once. Results of correlation analysis showed that all these scales had statistically significant positive correlations. Furthermore, I analyzed the relationship between RSAECE scores and evaluations of teaching practice and academic performance. There was a significant relationship only between evaluations of teaching practice and schoolwork. Each time the students did teaching practice, their RSAECE scores increased. Therefore, the RSAECE scale was helpful in checking the appropriate behavior of student teachers, but was not able to predict evaluations by others of their achievement.

キーワード：

保育者志望学生、セルフモニタリング、幼児教育職務実践力、実習評価、学業成績

1. はじめに

自らが教育的資源となることを期待される幼児教育・保育^{注1)}領域を志す学生においては、刻々と変容する環境の中で自己の行動をモニタリングし、適切に現場の状況に対応できる実践力を養うことが必要であろう。本稿では、この保育現場で求められる職務に関する実践力を「幼児教育職務実践力」と呼び^{注2)}、中央教育審議会（2005）の「幼児一人一人の

内面にひそむ芽生えを理解し、その芽を引き出し伸ばすために、幼児の主体的な活動を促す適当な環境を計画的に設定することができる専門的な能力」をその概念的な主幹として、論旨を進めていく。

また、ここでいうところのセルフモニタリングとは「社会的適切さについての状況的な手がかりによって処理される自己観察と自己コントロール」の過程であり、次の要素から

^{*}佐野短期大学 総合キャリア教育学科 Sano College Associate Professor

成る構成概念である：「(a) 自己呈示が社会的に適切であることへの関心、(b) 状況的に適切な自己表現を行うための手がかりとしての社会的比較情報へ向けられる注意、(c) 自己呈示や表出行動を統制し修正する能力、(d) 特定の状況におけるこの能力の利用、(e) 表出行動や自己呈示の、種々の社会的状況での一貫（あるいは変化）の程度」(Snyder,1974)。

幼児教育職務に携わる際にこれらがうまく機能することは、幼児の発達を守り保証する存在としての保育者、幼児の潜在的な能力を引き出す役割を担う保育者、問題が発生した時に現場責任者として速やか且つ適切な対応を求められる保育者、幼児がモデルとする人材としての保育者の、適性の一端を担うだろうと考えられる。現場におけるセルフモニタリングの重要性に注意を向け、自分の保育行動の傾向に対し関心と理解を深めることは、保育者志望学生のキャリア形成の一助となると思われる。自分の保育行動に対するメタ認知的視点を常に保持することで、随時、より適切な保育活動が可能になり、より長いスパンにおいても専門職としての熟達化が止揚的に進行することが期待できよう。

そこで稿者はこれまで、保育者志望学生用の教具として、現職の保育者が重視する職務実践力、行動規範を指標化し、当該能力についての個人の力量をセルフモニタリングするためのチェックシートの開発を進めてきた。秋山（2011）ではまず、保育現場での職務実践にあたり関心が配分されるべき要件を抽出するために、現職の幼稚園教諭に調査を実施し、秋山（2012）で31項目から成る「幼児教育職務能力セルフモニタリング尺度」を作成した。本尺度は実施手続きの性質上、即時的なセルフモニタリング性は低いが、保育者志望学生が複数回に亘る実習が終了する度にこのチェックシートを利用することで、現場で求められている幼児教育職務実践力の具体的な要件を意識づけし、学生の当該要件に対す

るセルフモニタリング機能を高めていく企図を有するものである。さらに秋山（2013）においては、幼稚園教諭に調査を実施した際に自由記述から得られた意見を項目に加えて、保育所保育士に同じ要領で調査を実施し、両職において実践力として重要度の高い項目を精査した。秋山（2014）ではそこで得られた42項目を用いて学生用の「幼児教育職務能力セルフモニタリング尺度改訂版」（以下これを「実践力尺度」とする）を作成した。しかし、同研究において学生の各実習における「実践力尺度」得点と、各実習園からの実習成績評価（以下「実習評価」との間）に有意な相関が見い出されなかったため、本尺度の妥当性や使用法の検討が必要であることが知れた。

II. 目的

そこで本研究では、この「実践力尺度」が、保育者志望学生が各教育・保育実習体験直後に自己の実践能力を内省する用具として有用であるかどうかを検討し、併せて学生のセルフモニタリング傾向に対しても調査を行う。即ち普段は適応的にモニタリング行動ができる者でさえ慣れぬ実習場面に戸惑えば実習行動に対する自己評価と他者評価との間に相互作用を発生させてしまうのか、それとも学生のメタ認知に何らかの偏向があるのか、あるいは「実践力尺度」の妥当性に問題があるのか、こうした先述の無相関の原因として考えられ得る可能性を、「実践力尺度」と異なるセルフモニタリング尺度の使用で検証する。例えば日常場面でのセルフモニタリング傾性の高さが実習評価の高さに連動しているのであれば、「実践力尺度」の得点が低くても、それは現場経験の浅さ故に思うに任せず、当該行動に低い自己評価をつけざるを得なかったのだと解釈できるだろう。

学生の実習行動に対する自己評価の客観性を確認するためには、秋山（2014）同様実習

評価を利用し、さらに学業成績を判定要件に加える。保育者志望学生の履修科目はその大半が保育に関する専門科目であり、現場での職務を支える基礎知識及び技術を提供する性質が強いものであるため、その学業成績は現場で求められる実践力を検める指標のひとつとなるだろう。

Ⅲ. 方法

1. 対象

調査対象は、平成 25 年に S 短期大学の保育者養成課程に入学し実習に参加した学生 103 名（男性 7 名、女性 96 名、2 年次 6 月平均年齢 19.6 歳）である。本人事情で下記の観察実習と責任実習をまとめて実施した 1 名のデータは責任実習で採取した。このうち「実践力尺度」の解析対象は、1 年次 11 月に幼稚園での 5 日間の観察型教育実習（「観察実習」）、2 月に保育所での 11 日間の実習（「保育実習」）、2 年次 6 月に幼稚園での 15 日間の教育実習（「責任実習」）を共通して経験した者に絞り込んだ。上記等の事情により「実践力尺度」に関しては実習によって分析データ数が異なるが（Table 3 参照）、後述する「日常行動に関する調査」の因子構造分析は、全 103 名を対象に実施した。

なお、この後対象は、2 年次 8 月に保育園か児童福祉施設のいずれかに赴く選択実習を 11 日間修め、9 月に児童福祉施設において 11 日間の実習を体験したが、両実習は必ずしも幼児だけを対象としたものとは限らないので、今回調査の対象外とした。

2. 用具と手続き

扱うデータ、及び実習・学業成績評価は検証のため全て数量化され、個人のプライバシーの流出が完全に回避されることを対象に説明し同意を得た上で、全ての調査と検証が実施された。調査個人データについては集計後、稿者の担当する教職実践演習の授業内で対象に返却され、

将来的な保育活動に活かすためのセルフモニタリング作業の一環に利用された。

(1) 実践力尺度

秋山（2014）で作成した「幼児教育職務実践力尺度改訂版」を使用する。本尺度は「Ⅰ. 園児と集団の実態を把握した上で環境を整える技能」10 項目、「Ⅱ. 関係性・信頼性に関する技能」4 項目、「Ⅲ. 園児の主体性や潜在能力を引き出す力」9 項目、「Ⅳ. 対人感情や対人技術を育てるための働きかけ」4 項目、「Ⅴ. 情報・衛生・安全管理に関する注意」6 項目、「Ⅵ. 園児のコンディションへの関心」9 項目から成る 6 つの下位尺度で構成されている（Table 1）。

対象には各実習終了後、1～2 週間以内に稿者担当授業内等で本尺度を実施し、上記の 42 項目の内容を自分がどの程度実行できたかを、間隔尺度 10 点満点で評点させた。実習中に項目の内容に合致する機会に恵まれずという理由明記の上で空欄のまま提出された項目には、その項目の学年平均値を代入して処理した。

(2) 日常行動に関する調査

Snyder（1974）は前述の構成概念を基に 25 項目から成る「セルフモニタリング尺度」を作成した。これはその後、多くの研究によって複数の下位因子構造を持つことが確認されているが、因子数やその内容は安定しておらず、また Snyder の示す構成概念に合致しているとは言い難い。例えば Briggs ら（1980）や岩淵ら（1982）等では「外向性」「他者志向性」「演技性」の 3 因子構造が示されているが、水野（1993）他では異なる因子構造の下で「社交性」「他者志向性」「偽装性」の 3 因子が見出され、Gabrenya & Arkin（1980）では「演技性」「社交性—社会的不安」「他者志向性」「話術」の 4 因子が検出されている。

Day ら（2002）はメタ分析を用いた研究の中で、セルフモニタリングの測度としては Lennox & Wolfe（1984）の尺度が Snyder の

Table 1:「教育職務実践力セルフモニタリング」尺度項目 (秋山2014)

I. 園児と集団の実態を把握した上で、環境を整える技能(観察 $\alpha = .89$; 保育 $\alpha = .91$; 責任 $\alpha = .97$)	
(1)	園児が自分で活動を展開し、ねらいを達成していけるような援助を工夫して考えた。
(2)	クラスが集団としてどのように変容し、人間関係がどのような状態にあるかを捉えることができた。
(3)	個と集団の関係性に留意して園児の活動を予想した。
(4)	園児の知的発達・感情の状態・意欲の変化を捉えることができた。
(5)	生活の流れや園児の実態から、環境の構成を行った。
(6)	園児の活動に応じて環境を再構成することができた。
(7)	園児の実態(興味や関心、発達の状況など)を踏まえた環境を構成した。
(8)	保育者と、個々の園児の育ちについて日頃から話し合いをした。
(9)	適宜、指導計画の評価・改善を行った。
(10)	保護者の心理的・環境的状况に配慮しながら、適切な保育指導を行うことの重要性を実感した。
II. 関係性・信頼性に関する技能(観察 $\alpha = .80$; 保育 $\alpha = .88$; 責任 $\alpha = .81$)	
(11)	園児が場面に応じて、自分の思いをはっきり表現・主張したり、自分の感情を抑えたりすることを学習するよう、励ました。
(12)	家庭や社会生活環境との関係性を視野に入れた保育をした。
(13)	5領域のねらいと内容が、相互に関連して園児の発達をもたらすことが理解できていた。
(14)	園児が情緒の安定した生活を送れるよう、園児との信頼関係の構築に努めた。
III. 園児の主体性や潜在能力を引き出す力(観察 $\alpha = .91$; 保育 $\alpha = .94$; 責任 $\alpha = .90$)	
(15)	園児が主体的に取り組んでいるかどうかを見極め、その姿を励ました。
(16)	絵本読みや言葉遊びなどを通し、言葉の楽しさや美しさを園児に教えた。
(17)	園児が楽しく進んで身体を動かしたくなるような雰囲気作りがうまくできた。
(18)	アイデアを提供することで、園児の新たな活動を引き起こした。
(19)	疑問を投げかけ、園児の探求心を引き起こした。
(20)	園児の想像力をかきたてるような助言をした。
(21)	率先して環境に関わり園児の活動を引き起こした。
(22)	園児に対し、表情豊かに関わった。
(23)	園児に対し明瞭で十分な声量で声かけをした。
IV. 対人感情や対人技術を育てるための働きかけ(観察 $\alpha = .89$; 保育 $\alpha = .94$; 責任 $\alpha = .87$)	
(24)	友達との間で引き起こされた対立や葛藤からの立ち直りを励ました。
(25)	園児が自分の気持ちを言葉で表現できるよう根気のよい働きかけをした。
(26)	園児が友達の気持ちに気づくよう、ヒントを与えた。
(27)	園児に自分の気持ちを伝える適切な表現の仕方を教えた。
V. 情報・衛生・安全管理に関する注意(観察 $\alpha = .90$; 保育 $\alpha = .90$; 責任 $\alpha = .91$)	
(28)	物の性質への興味・関心を引き出すような言葉かけをした。
(29)	衛生管理を適切に行った。
(30)	きまりの大切さを園児に自覚させた。
(31)	正しい言葉を使用する手本となった。
(32)	安全管理に細心の注意を払った。
(33)	個人情報の取り扱いに細心の注意を払った。
VI. 園児のコンディションへの関心(観察 $\alpha = .86$; 保育 $\alpha = .91$; 責任 $\alpha = .84$)	
(34)	散歩の機会などを活かし、自然の大きさや美しさを園児に教えた。
(35)	園児が自分の身体を大切にしよう指導した。
(36)	前日までの園児の姿を読み取っていた。
(37)	顔色や様子が気になる園児に対し、声をかけた。
(38)	登園時・降園時に、保護者と園児の様子について十分な情報の交換をすることの重要性を実感した。
(39)	園児の園内外での生活リズムに関心を払った。
(40)	保護者の悩みや心配事に対し、じっくりと相談にのることの重要性を理解した。
(41)	園児の欲求の所在を的確に把握した。
(42)	園児や家庭の食育を推進した。

※下位尺度名の横の()内の数値は、それぞれ今回データにおける観察・保育・責任実習の際のCronbachの α 係数

どの尺度(25項目版:Snyder,1974;18項目版:Gangestad & Snyder,1985)よりも高い信頼性を示すと述べている。また杉浦(1998)も、セルフモニタリングにおける行動をモニターする側面と行動をコントロールする側面の両方を重視し、Snyderの尺度に欠ける後者を尺度構成に取り入れ、能力的側面と適切さへの関心という視点を導入したLennox & Wolfe(1984)の業績を評価している。

そこで今回研究では、日常生活場面での対象のセルフモニタリング傾向を確かめる用具として、Lennox & Wolfe(1984)の「改訂版セルフモニタリング尺度」(以下、「セルフモニタリング尺度」)を用いる。また、保育場

面での行動要件にはその場面に応じた適切な対応を心がけることが含まれることから、同Lennox & Wolfe(1984)の「適切さへの関心尺度」も併せて施行することにした。

こうして平成26年7月に両尺度を「日常行動に関する調査」(33項目)として稿者授業内で施行した。項目については、訳出の秀逸さ等の理由から、「セルフモニタリング尺度」は辻(1988)を、「適切さへの関心尺度」は杉浦(1998)を採用した。ただし、昨今の学生の生活事情を鑑み(例えば、「パーティ」への参加経験がほとんどない学生が多いため、「集まり」に置き換え)、また明らかな誤写植には修正を施した。なお、杉浦(1998)

は因子分析の結果、Lennox & Wolfe (1984) の2項目を削除していたため、当該項目(本稿では(22)(33))は稿者が訳出したものを使用した。回答法はLennox & Wolfe (1984)に準じ6件法を採用し、「まったくあてはまらない」0点、「ほとんどあてはまらない」1点、「それほどあてはまらない」2点、「少しあてはまる」3点、「だいたいあてはまる」4点、「常にあてはまる」5点とした。なお、反転項目には逆の数値処理を施した。

IV. データの処理と結果

1. 「日常行動に関する調査」の構造

回収データに対し、Lennox & Wolfe (1984)に準じ主因子法、プロマックス回転で確認的因子分析を実施したところ、9因子で収束し

たが、因子同士の相関は低く、斜交回転よりも直交回転のほうが妥当であると伺った。因子指定を行いながら、解釈妥当性を探っていたところ、「セルフモニタリング尺度」と「適切さへの関心尺度」をそれぞれ単一因子と見なし、双方の因子において[.30]以下の因子負荷量しか有せず、複数の因子に差の無い負荷を示した4項目を削除した上で、主因子法(2因子指定)のバリマックス回転を実行するのが最も妥当であることが知れた(Table 2)。そこで、「セルフモニタリング尺度」11項目、「適切さへの関心尺度」18項目を、それぞれの尺度得点として合算した。

欠損値を分析毎に除外し(以下同処理)、「セルフモニタリング尺度」と「適切さへの関心尺度」得点の相関分析を実施したところ、

Table 2: セルフモニタリング尺度(Lennox & Wolfe,1984)に対する因子分析(主因子法、バリマックス回転)の結果 (N=103)

	Factor 1	Factor 2	共通性
(17)私はしばしばつきあう相手や場面によって、全く別人のようふるまうことがある。	0.73	0.14	0.56
(28)私は他の人が私に何を望んでいるかによって、しばしば自分のふるまいを変えることがある。	0.66	0.18	0.46
(30)私はある場面での行動の仕方にちよつとでも不確かさを感じたら、他の人の行動を手がかりにする。	0.63	0.29	0.48
(23)私は場面が変われば、全く違う人のようふるまうことがあり得る。	0.60	0.09	0.37
(32)私は時々、他の人は本当の私を知らないのではないかという感じを持つことがある。	0.60	0.00	0.36
(22)私は他の人の言い方を真似て自分自身の表現であるかのように使うことがある。	0.56	0.08	0.32
(27)私にとって重要なのは、自分の所属する集団に適応していることである。	0.55	0.11	0.32
(19)私は自分のおかれた状況でどのようにふるまえばいいかわからないときには、別の人のふるまいを手がかりにする。	0.51	0.17	0.29
(14)私は相手によって自分の違う側面を見せる傾向がある。	0.50	0.36	0.38
(25)私は一緒にいる人に少しでも自分に対する非難の色が見えたら、その人に対する行動の仕方を変えるだろう。	0.48	-0.05	0.24
(26)私がどんなタイプの人間であるかは、人によって印象が違うと思う。	0.46	0.00	0.21
(18)私は集まりなどでは、しばしばみんなと調和するような行動を取ろうとしている。	0.43	0.28	0.26
(20)私は自分を知っているのに、他の人は私を知らないと思う。	0.42	-0.08	0.19
(29)私は常に見かけのままの人間というわけではない。	0.39	0.10	0.16
(24)私は他の人がどんな服装をしているのかに注意を払う方である。	0.38	0.32	0.25
(31)私は他の人の服装を見ることによって流行に遅れないようにしている。	0.38	0.09	0.15
(21)私は場違いなことをしてないように自分のふるまいに対する他人の反応に気を配っている。	0.33	0.29	0.20
(15)私は、他のみんなが同じような行動の仕方をしていたら、その行動の仕方は正しいに違いないと感じる。	0.31	-0.10	0.11
(7)外見や態度に現した自分のイメージが、あまり適切でないかわれば、すぐにそれをつくり変えることができる。	0.11	0.73	0.54
(5)私は、人の感情や意図などを見ぬく直観力がすぐれている。	0.08	0.69	0.48
(1)社会的な場面で行動を変える必要を感じたら、すぐそれを実行できる。	0.01	0.67	0.45
(8)何かまずいことを言った時には、相手の目を見れば大体わかる。	0.20	0.64	0.45
(10)私は、場面の必要性に応じて、適当に行動を調整できる。	-0.02	0.64	0.41
(11)人が嘘をついても、そぶりを見ればだいたい見抜ける。	0.05	0.63	0.40
(3)私は、自分が人に与える印象を、自分の思い通りにコントロールできる。	-0.05	0.62	0.39
(2)多くの場合、相手の目を見れば、その人の本当の気持ちを正確に読み取ることができる。	0.10	0.60	0.37
(6)冗談を聞いて人が大笑いをしてくれても、内心では趣味が悪いと思っているような場合には、だいたい察しがつく。	0.40	0.59	0.50
(13)どんな振るまいをすればいいのかかわかりさえすれば、それに合わせて行動するのは簡単だ。	0.02	0.58	0.34
(4)私は人と話をしていると、相手のちょっとした表情の変化でも敏感に感じ取ってしまう。	0.36	0.50	0.38
固有値	7.47	3.74	11.21
寄与率	23.66	10.74	—
累積寄与率	23.66	34.40	—

割合項目

- (9)私には、人や状況にあわせて行動を変えていくことがなかなかできない。【反転項目】
- (12)そうすればいいと分かっていても、私にはいい格好をすることができない。【反転項目】
- (16)私は流行おくれの服装はできるだけしないようにしている。
- (33)私は社会的な場面で、みんなと同じではなく、自分のその時の気持ちに従って行動する傾向がある。【反転項目】

※反転項目は結果として因子負荷量の低さ・複数因子への負荷量重複から今回研究では全て排除された。

両尺度の間には有意な正の相関が示された ($r=.34, p<.01$: Table 3)。

2. 尺度同士の相関関係

「セルフモニタリング尺度」「適切さへの関心尺度」「実践力尺度」得点の各2変数間の相関分析を実施した結果、「セルフモニタリング尺度」得点と「実践力尺度」の総合得点及びほとんどの下位尺度得点との間に、

有意な正の相関が確認された ($r=.21 \sim .39, p<.01 \& .05$: Table 3)。しかし「適切さへの関心尺度」得点は、有意とは限らないが全ての「実践力」総合・下位尺度得点に対し負の相関を示した (Table 3)。

3. 実習体験に伴う「実践力尺度」得点の変遷と信頼性

「実践力尺度」の下位尺度について、

Table 3. 教育職務実践力下位尺度・総合得点とセルフモニタリング尺度得点、適切さへの関心尺度得点、学業成績間の相関分析の結果

		各実習における実践力尺度総合得点	各実習における成績評価	セルフモニタリング尺度得点	適切さへの関心尺度得点	学業成績
〔実践力〕 観察実習 (自己評価) (N=89)	環境整備	.84 **	-.05	.28 **	-.24 *	-.17
	関係性	.88 **	-.01	.26 *	-.30 **	-.08
	引き出す力	.92 **	-.03	.38 **	-.19	-.13
	対人技術	.87 **	.01	.29 **	-.19	-.19
	安全管理	.86 **	-.06	.21 *	-.29 **	-.11
	状態関心	.85 **	-.03	.18	-.20	-.06
	総合得点	—	-.03	.30 **	-.27 **	-.12
〔実践力〕 保育実習 (自己評価) (N=91)	環境整備	.91 **	.08	.36 **	-.10	.16
	関係性	.92 **	.15	.29 **	-.18	.13
	引き出す力	.95 **	.20	.37 **	-.24 *	.10
	対人技術	.91 **	.25 *	.33 **	-.26 *	.19
	安全管理	.90 **	.14	.37 **	-.13	.21 *
	状態関心	.90 **	.11	.37 **	-.09	.16
	総合得点	—	.18	.38 **	-.19	.17
〔実践力〕 責任実習 (自己評価) (N=91)	環境整備	.87 **	.25 *	.36 **	-.09	.23 *
	関係性	.91 **	.08	.36 **	-.06	.12
	引き出す力	.92 **	.12	.30 **	-.09	.11
	対人技術	.85 **	.12	.39 **	-.07	.22 *
	安全管理	.88 **	.14	.25 *	-.10	.18
	状態関心	.86 **	.12	.29 **	-.25 *	.16
	総合得点	—	.16	.37 **	-.12	.19
	セルフモニタリング尺度得点	—	—	—	.34 **	.14
	適切さへの関心尺度得点	—	—	—	—	.04

※**=p<.01, *=p<.05(両側検定)

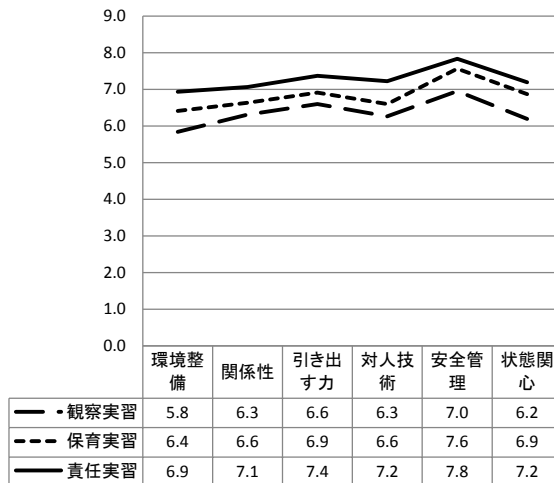


Figure 1: H25入学生 学生の教育職務実践力自己評価平均点の推移

Table 4：実習成績と学業成績、セルフモニタリング尺度得点と適切さへの関心尺度得点の相関分析の結果

	N	平均	SD	相関分析の結果		
				観察実習成績	保育実習成績	責任実習成績
観察実習成績	89	4.1	0.53	—		
保育実習成績	91	3.8	0.60	.26 *	—	
責任実習成績	91	3.9	0.51	.49 **	.29 **	—
学業成績	91	80.8	4.43	.12	.22 *	.39 **
セルフモニタリング尺度得点	91	3.0	.67	.07	.15	.01
適切さへの関心尺度得点	91	1.8	.38	.12	.01	-.12

※**= $p<.01$, *= $p<.05$ (両側検定)

※各実習成績は、5点満点の下位尺度項目得点を合算し、項目数で割ったものである。

※学業成績の満点は100点である。

※セルフモニタリング尺度得点と適切さへの関心尺度得点は、0～5点の項目得点の合算を、項目数で割ったものである。

Cronbach の α 信頼性係数を算出したところ、全ての実習において $\alpha = .80 \sim .94$ の高い値を示した (Table 1 参照)。対象の「実践力尺度」学年平均値の推移を Figure 1 に示す。観察実習、保育実習、責任実習と、実習を体験する毎に得点が増加していく傾向が認められた。

4. 「実践力尺度」と実習評価・学業成績との関連性

実習評価は全実習実施園から全員分回収された。このうち、所定期間内に行われた実習における成績が不可とされず、また幼稚園教諭免許と保育士資格の両方の取得が認められた 89～91 名 (男性 4 名、女性 85～87 名、2 年次 6 月平均年齢 19.3 歳) を分析対象とした。

「実践力尺度」「セルフモニタリング尺度」「適切さへの関心尺度」得点と、各園から寄せられた実習評価の下位尺度 (「態度」「技能」等) 得点の通算平均値 (満点 5)、及び短大 2 年間の学業成績 (満点 100) の平均値とを変数として、各 2 変数間の相関分析を実施した。

その結果、各実習評価間には全て有意な正の相関があり ($r = .26 \sim .49, p < .01 \& .05$; Table 4)、個々の学生の実習能力に対する実習園からの評価は比較的一貫していることが知れた。

学業成績平均値は、保育・責任実習評価と有意な正の相関を示した ($r = .22 \sim .39, p < .01 \& .05$; Table 4)。

また「実践力尺度」総合得点と全下位尺度得点間には、全ての実習に亘り有意な正の相関が示された ($r = .84 \sim .95, p < .01$; Table 3)。

しかし相関分析において、各実習における「実践力尺度」の総合得点・全下位尺度得点とそれぞれの実習評価の間には、ごく一部の下位尺度を除き有意な値は検出されず、また学業成績に対してもほとんど有意な相関は認められなかった (Table 3)。

V. 考察

「実践力尺度」得点の平均値が実習体験を経る度に上昇する傾向があったことから、本尺度は実習経験における主観的手ごたえが反映され得る測度であったと言えるだろう。また本尺度は日常場面でのセルフモニタリング傾向と有意な正の相関を示しており、セルフモニタリング尺度で計測された「他者の表出行動への感受性」や「自己呈示の修正能力」(Lennox & Wolfe, 1984) の高い学生は、現場での職務実践において高い自己評価を示すことが知れた。一方で、統計的には有意とは言えないものが多かったが、「適切さへの関心」の高い者ほど「実践力尺度」得点を低くつける傾向が示された。

秋山 (2014) 同様、学生自身の実践力評価は実習評価とは有意な相関を示さず、学業成績においても同様であった。比較的まとまった長さの実習期間 (11 日間・15 日間) を有する保育園実習・幼稚園責任実習での実習評価と学業成績が有意な正の相関を示したこと、機会を異にする実習評価間に有意な正の相関があったことから、現職の保育者や大学教員らによる客観的評価にはある程度の整合性があることが確認できる。保育者志望学生

の受講科目はかなりの割合で、保育者になるための専門教育科目、即ち「教職の意義等に関する科目」「教育の基礎理論に関する科目」「教育課程及び指導法に関する科目」「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」あるいは「保育の本質・目的に関する科目」「保育の対象の理解に関する科目」「保育の内容・方法に関する科目」「保育の表現技術」を促進させるための科目であるため、それらから得た知見や技能が統合され発揮されるべき実習での評価との間に正の相関が認められたことは順当な結果であると考えられる。

しかし以上の結果をまとめると、今回対象の主観的評価には他者評価による裏づけが弱いということになる。つまり、(逆の場合もあるが)本人が満足している結果、実行できていると思っている内容が、第三者の求める基準に到達していない可能性や、彼らのメタ認知における信頼性に問題がある可能性があるということである。

あるいは、一般的には高セルフモニターのほうが上司評価が高くなるよう振る舞う傾向が存在するため職務実績が高く評価され易いのだが(Barrickら,2005)、「実践力尺度」チェックシートに対し低い評価をつけた学生(特に「適切さへの関心」の高い者)の中には、各行動に対する熟達度の低さを自覚し己を戒めて慎重に行動することで実習園教職員からの評価をかえって高くした事例が存在したかもしれない。こうした様々なタイプの学生が混在したことで、実践力に関わる自己評価と他者評価との相関が相殺された可能性もあろう。「他者志向性の高さによって高いセルフモニタリング得点を示す者は、行動の変動性が高くなる可能性はあるだろうが、その者が演技能力を伴っていない場合には、効果的な社会的相互作用という意味でのセルフモニタリング行動とはならず、人の目を気にし過ぎる不適応的な意味が付与されてしまう」(杉浦,1998)という指摘があるように、高セル

フモニターであることは必ずしも対人関係での適応性が万全であることを意味しない。高セルフモニターが複数の第三者から異なる期待を示された時に葛藤状態に陥り、パフォーマンスが低下する可能性があるのに比し、むしろそういう条件下でも外的な情報に振り回されない低セルフモニターのほうが着実な実績を上げることもあり得る。Barrickら(2005)は人格特性と職務業績との関係性を調整する要因(調整変数)としてセルフモニタリングを捉えて調査を行い、高セルフモニターが状況に対し適切であるように自分の行動を変容させ、他者からの高評価を得るのに動機づけられている一方で、低セルフモニターは、他者へ印象づけるために自分の行動を変容させることはなく、その分誠実に、価値観や信念に基づいて振舞うと報告している。もし、両者の態度(前者においては臨機応変さ、後者においては誠実さ)がどちらも実習態度として好印象を与えるものであったのであれば、実習評価におけるセルフモニタリング傾性の影響力が相関分析では見えにくくなるのも頷ける。

何より、保育現場では経験に裏打ちされた実務能力が伴わなければ、いくらセルフモニタリング能力が高くても、高評価を得るような行動には結びつかないということだろう。能力面の一定の指標となる学業成績が、実習成績とは正の相関を示した一方で、「セルフモニタリング尺度」とそれほど相関を示さなかったのは、そうした実情を裏づけるものと考えられる。セルフモニタリング能力の構成成分のバランスや、実務能力的要素とのかねあいが順調であってこそ、セルフモニタリング能力が実践力の一端として発揮されるのかもしれない。

「実践力尺度」は、「セルフモニタリング尺度」得点との有意な相関が確認されるという点では当該機能を有し、相応の構成概念妥当性を持つと言える。しかし、実習場面での各

行為に対する振り返りチェックシートの役割は果たしていても、本尺度得点の高低が現場での実践能力の高さや実習評価を予測・同定するとは言えない。現職の保育者の期待要件を反映して作成された各項目ではあるが、学生時点での実践能力の評価をするための用具としては改良を検討する必要がある。実習生という期間的にも任務的にも制約のある立場で、本尺度で提示された内容に取り組むのが学生にとって難しかった可能性もある。標本集団を拡大するとともに、現職の保育者にも本尺度を施行し、その得点状況情報を収集・対比し、項目を精査する作業を行うべきであろう。

また今回明確化した、実習評価や学業成績等の客観的評価と学生の主観的な自己評価との間の相違についても、彼らを指導する立場として、今後一層の関心を向け、検討していきたい。

注1) 同義として扱うのには議論のあるところではあるが、本稿はその点を論ずるものではないので、「幼児教育」と「保育」をほぼ同義で使用し、両職務に携わる者を「保育者」とする。

注2) 紙数の都合上、当該概念に関する先行研究のレビューは秋山(2011)を参照されたい。

本稿は、日本心理学会第79回大会での発表に大幅に加筆したものである。

引用文献

秋山真奈美 2011 現場で求められる幼児教育職務実践力とは? : 幼児教育職務実践力尺度の作成を通して. 佐野短期大学研究紀要, 22, 129-142.

秋山真奈美 2012 授業内における幼児教育職務実践力尺度の施行と、学生のセルフモニタリングについて: 授業経過報告として. 佐

野短期大学研究紀要, 23, 103-115.

秋山真奈美 2013 現場で求められる幼児教育職務実践力とは? (2): 「幼児教育職務実践力尺度」を作成するための調査結果における幼稚園教諭と保育所保育士の比較. 佐野短期大学研究紀要, 24, 45-57.

秋山真奈美 2014 幼児教育における職務実践力の探求 (2): 「幼児教育職務実践力セルフモニタリングシート」の開発. 日本心理学会第78回大会発表論文集, 1108.

Barrick, M.R., Parks, L., & Mount, M.K. 2005 Self-monitoring as a moderator of the relationships between personality traits and performance. *Personnel Psychology*, 58, 745-767.

Briggs, S., Cheek, J., & Buss, A.H. 1980 An analysis of the Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 679-686.

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 (答申). 平成17年1月28日

Day, D.V., Schleicher, D.J., Unckless, A.L., & Hiller, N.J. 2002 Self-monitoring personality at work: A meta-analytic investigation of construct validity. *Journal of Applied Psychology*, 87, 390-401.

Gabrenya, W.K., & Arkin, R.M. 1980 Self-monitoring scale: Factor structure and correlates. *Journal of Personality & Social Psychology Bulletin*, 6, 13-22.

Gangestad, S. & Snyder, M. 1985 "To carve nature at its joints": On the existence of discrete classes in personality. *Psychological Review*, 92, 317-349.

岩淵千明・田中國夫・中里浩明 1982 セルフ・モニタリング尺度に関する研究. 心理学研究, 53, 54-57.

Lennox, R.D., & Wolfe, R.N. 1984 Revision of Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality & Social Psychology*, 46, 1349-1364.

水野邦夫 1993 セルフモニタリング尺度の

構成概念妥当性について. 同志社大学文化
学年報,42,34-51.

Snyder,M. 1974 Self-monitoring of expressive
behavior.Journal of Personality & Social
Psychology,30,526-537.

杉浦健 1998 セルフモニタリング傾向の意味
の再検討. 近畿大学教育論叢,9,37-51.

辻平治郎 1988 セルフ・モニタリング尺度の
因子構造と自己呈示理論の提案. 甲南女子
大学人間科学年報,13,51-65.

A県内のスクールソーシャルワーカー配置の現状と課題について

On the current situation and problems of the arrangement of school social workers in A prefecture

中 島 佳 子^{**}

Keiko Nakajima

Abstract:

Through a study of social workers in A prefecture, I noticed the fact that activities of social workers in A prefecture is not good enough. I conducted a survey in order that the activities of school social workers will be more efficient than as it is. Many of them are not experienced, less than one year.

A cooperation of school social workers and prefectural officers do not work well. They have different view points and opinions about a social work. Prefectural officers do not understand 'supervision'. Because of it, A prefecture does not have a system of supervision, I think.

It is necessary that prefectural officers understand the importance of school social work, and make an appropriate position of supervisor in a prefectural administration.

キーワード：

スクールソーシャルワーカー、スクールソーシャルワーク、スーパービジョン、協働、機能

I. はじめに

我が国のスクールソーシャルワーカー活用の始まりは2000（平成12）年以降であり、2008年度文部科学省の「スクールソーシャルワーカー活用事業」により、各都道府県が教育委員会を中心として、配置を開始し、全国で知られることとなった（門田他2009:56）。スクールソーシャルワーカー（以下SSWr）は、いじめ、不登校、暴力行為、児童虐待など教育上の課題について、家庭、友人関係、地域、学校等の児童生徒が置かれている環境に働きかけ課題解決をはかる福祉専門職である。

政府は2014（平成26）年8月「子供の貧困対策大綱」を閣議決定した。厚生労働省の

調査では、子どもの貧困率は2012（平成24）年に16.3%と過去最悪であり、大綱は、子どもの将来が生まれ育った家庭や地域に左右されることなく、貧困が世代を超えて連鎖しないよう「環境整備や教育の機会均等を図る」とした。そのために学校を拠点（プラットフォーム）と位置づけ、福祉機関、児童相談所などと連携した総合的な支援体制を構築する鍵を握るSSWrの1万人増員を目指している。

II. 問題の所在

今回、調査対象としたA県では、2008年度に県内初のSSWrをS町が独自の予算で配置した（土屋2009）。県は、2009（平成21）年に「スクールソーシャルワーカー活用

^{**}佐野短期大学 総合キャリア教育学科 Sano College Associate Professor