

## 「幼児の観察実習」が女子短大生の子ども観におよぼす影響

The Effects of Observing Practices on the Perception  
of Female College Students towards Preschool Children

藤 田 文

Aya Fujita

### ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effects of observing practices on the perception of female college students towards preschool children. Female college students responded to a questionnaire asking about the perception of children and the communication skills with children and the confidence of communication with them before and after observing practices. They were divided into three groups; (1) high-confidence group that participated in observing practices and have confidence of communicating with children, (2) low-confidence group that participated in it but do not have it and, (3) control group that did not participate in it. The results showed that the perception of all groups towards children did not change after observing practices. But the high-confidence students acquired their knowledge of communication skills after it. These results indicated that the observing practices effects on the students' knowledge of communication skills and the effects depend on students' confidence of communicating with children.

Key words : perception towards children, communication skills, preschool children, female college students, observing practice

### 問題と目的

本研究の目的は、女子短大生が日常的に接することの少ない幼児とコミュニケーションをとることで、どのような体験をし、どのような知識・スキルを獲得するのかを明らかにすることである。大学生と子どもとのコミュニケーションについては、従来は教育実習前後の教育実習生の変化という文脈で検討されてきた。教育実習を経験することで子ども観が変化する(吉田・佐藤,1991)、実習不安が低下する(大野木・宮川,1996)、教職適性感が高まる(林,1995)、教育効力感が高まる(三木・桜井,1998)などの結果が得られている。これらの研究では、教育実習という機会に子どもと接することにより、さまざまな肯定的な効果が得られることが明らかにされている。

しかし、これらの研究の場合、幼児教育や学校教育に明らかに興味関心があり、教師の職に就くことを目指している学生が研究の対象となる。つまり、いわゆる子ども好きで子どもと接することが得意な学生が対象となっている。従って、従来の研究で得られた実習の効果が子どもと接することが苦手な学生にも当てはまるのかどうかは明らかにされていない。現代の様な少子化社会においては、子ども好きの人だけでなく、子どもが苦手な人たちが社会の子どもたちとふれあい、コミュニケーションをとって共に子ども達を育てるという視点が必要であろう。また、母性準備性の観点からも、親になる前の学生時代に子どもとのコミュニケーションに対する苦手意識を改善しておくことは有意義であると考えられる。

このような観点から、子どもとのコミュニケーション能力の養成と客観的な観察法の学習を主眼とした幼児の観察実習が本学コミュニケーション学科で実施されている。この実習では参加観察法を実習することで女子短大生に幼児とのコミュニケーションの学習機会を提供している。教員養成系の学部・学科とは異なり、コミュニケーション学科の学生の中には子どもに対して苦手意識を持つ学生も含まれている。従って従来の研究でみられた実習の肯定的な効果が、子どもが苦手な学生に対してもみられるのかどうかを検討することが可能である。具体的には、実習前に子どもとのコミュニケーション能力に対する自信の程度を自己評価させ、その違いによって実習の効果が異なるのか、特に否定的な子ども観が変化するかどうかを検討する。

また、子どもと短大生のように年齢の異なる者同士のコミュニケーションでは、日頃の交流が少ないため、様々なスキルを効果的に発揮して心理的距離を埋める必要がある(長田,1994)。この場合のスキルも基盤は他の人間関係のスキルと共通であるが、やはり特徴的なスキルも必要である。しかし、従来その具体的なスキルについては十分検討されているとはいえない。そこで本研究では、子どもとコミュニケーションをとるために必要なスキルに関する知識を自由記述させ、その知識が観察実習前後で変化するかどうかを検討する。知識について子どもが得意な学生と苦手な学生を比較することで、子どもとのコミュニケーションにとって必要なスキルも明らかにできると考えられる。また、観察実習で直接子どもと接することによって、子どもが苦手な学生だけでなく得意な学生においても具体的なコミュニケーションスキルに関する知識は増加するのではないかと予想される。

本研究の目的は、女子短大生が幼児の観察実習体験によって子ども観や、コミュニケーションスキルに関する知識を変化させるかどうかについて検討することである。また、これらの変化が幼児とのコミュニケーションについての自信の強さによって異なるのかどうかについても検討する。

## 方 法

**被験者：**本研究の被験者は短期大学コミュニケーション学科1年生で観察実習に参加した157名と同短期大学国際文化学科1年生で観察実習に参加しなかった(統制群)65名で全員女性だった。

**観察実習の内容：**観察実習は、コミュニケーション学科の必修科目「コミュニケーション研究法演習B(観察・実験法)」の中で実施された。1997年度後期2日間(50名)、1998年度前期2日間(54名)、1998年度後期2日間(53名)の計6回に分けて実習は行われた。

実習前に、学生は講義の1コマで実習の要領について説明を受けた。まず、自然観察法、参加観察法の基本的な解説が行われた。次に実習の目的として、「幼児と一緒に遊ぶことを通して幼児の心理的特徴やコミュニケーション行動の特徴に気づく、また、幼児一人一人の性格や個性をつかむ」ことが確認された。観察の要領として、学生二人一組で一人の幼児を対象に観察を行うこと、一緒に遊びながら観察することが確認された。目を合わせる、笑顔で接するなど幼児と関わりながらも客観的に行動を観察するという参加観察法のポイントが説明された。幼児とコミュニケーションがとれることも実習において重要な課題になることが強調された。最後に、幼児の遊び場面を録画したビデオを視聴し、女兒1名の行動を客観的に記述する方法を練習した。これは、10分間のビデオで、1分区切りで行動を具体的に記述する行動描写法の練習だった。

実習は、幼稚園・保育園の自由保育の時間(約1時間)に園庭で幼児と一緒に遊びながら行動観察するという参加観察法によるものだった。学生は二人一組になり、観察対象となる幼児を一人決定し、一緒に遊びながら観察を行った。その場での記録は行わなかった。観察終了後、振り返りの時間をもった。この時間に学生は観察した幼児について報告し、園長先生や主任の先生か

ら幼児の日常の様子について説明を受けた。実習終了後、学生は、観察した幼児の心理的特徴、コミュニケーション行動、個性等を記述した所見記録と観察実習の感想を文書で提出した。

手続き：実習参加群には実習の前後に、また統制群には3週間間隔で2回質問紙調査を行った。調査内容は（1）子ども観質問、（2）子どもとの遊び能力自己評価(実習参加群のみ)、（3）コミュニケーションスキルに関する知識であった。

子ども観質問は、吉田・佐藤(1991)が作成した子ども観質問45項目のうち学業成績に関するもの1項目を除く44項目を採用し、子どもについてのイメージを5段階（1全く思わない～5大変思う）で評定させた。子どもとの遊び能力に関する自己評価はTable1にある7項目だった。観察実習で子どもと一緒に遊ぶことを体験してもらったが、どの程度うまく遊べると思うかについて5段階（1全く思わない～5大変思う）で評定させた。統制群ではこの質問項目はなかった。コミュニケーションスキルに関する知識については、「大学生が子どもとうまくコミュニケーションをとって楽しく遊ぶためにはどのような能力が必要だと思いますか？」という質問で自由記述させた。

Table1 子どもとの遊び能力自己評価の質問項目

- |                         |
|-------------------------|
| ①最初にうまく子どもの遊びに入っていけると思う |
| ②最初にうまく子どもを遊びに誘えると思う    |
| ③子どもとうまく遊びを続けられると思う     |
| ④子どもにうまく話しかけることができると思う  |
| ⑤子どもとうまく会話が続けられると思う     |
| ⑥子どもと遊ぶのに体力がもつと思う       |
| ⑦子どもとの遊びを楽しめると思う        |

## 結果と考察

### (1) 子ども観の変化

観察実習体験による学生の子どもの観の変化を検討した。特に、子どもとのコミュニケーションに対する自信の程度により子ども観の変化が異なるかどうかを調べた。被験者を遊び能力自己評価の得点により分類した。実習前の遊び能力自己評価質問7項目の合計点の平均は22.2点だったので、合計点が23点以上を遊び能力上位群、22点以下を遊び能力下位群とした。子ども観質問で記入漏れがあった実習参加者4名と不参加者(統制群)6名を分析対象から除外した。そのため、遊び能力自己評価上位群87名と下位群67名と統制群59名がここでの分析対象者となった。

子ども観質問44項目につき、実習前のデータのみで主因子法バリマックス回転による因子分析を行った。項目内容の検討を行い6因子解を採用し、各因子をTable2の通り命名した。各因子で採用された項目の評定値を合計し、各因子について3条件群（上位群・下位群・統制群）×2調査時期（実習前・実習後）の2要因の分散分析を行った。その結果、第1因子で群の主効果 ( $F(2,211)=12.9, p<.01$ ) に有意差が見られた(Fig. 1)。Tukey法による下位検定の結果、上位群が下位群と統制群よりも評定値が有意に高く( $q=3.31$ )、下位群が統制群よりも評定値が有意に高かった ( $q=3.31$ )。

第2因子では、群( $F(2,211)=9.1, p<.01$ )と評定時期の主効果 ( $F(1,211)=31.5, p<.01$ ) に有意差がみられた(Fig.2)。Tukey法による下位検定の結果、統制群が上位群と下位群よりも評定値が有意に高かった( $q=3.31$ )。また、すべての群で実習前よりも実習後の方が評定値が有意に低かった。

Table2 子ども観質問項目因子分析結果 (varimax回転後)

質問項目と因子名	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6	Factor7	共通性
<b>第1因子【創造性・かわいさ】</b>								
2 創造力を持っている	<b>0.65</b>	0.06	-0.04	-0.09	-0.03	-0.03	-0.11	0.47
4 大人をよく見ている	<b>0.48</b>	-0.05	-0.06	0.01	-0.87	-0.87	-0.02	0.37
22 かわいい	<b>0.54</b>	-0.3	-0.16	-0.21	0.03	0.03	-0.24	0.51
23 豊かな個性を持っている	<b>0.68</b>	0.13	-0.12	-0.07	-0.16	-0.16	0.03	0.59
27 無限の可能性を持っている	<b>0.65</b>	0.09	-0.06	0.09	-0.11	-0.11	-0.04	0.46
<b>第2因子【自己中心性】</b>								
1 自己中心的な行動をする	0.09	<b>0.56</b>	0.22	0.05	0.23	0.23	-0.09	0.49
5 自己主張が強い	0.11	<b>0.64</b>	0.05	0.01	0.15	0.15	0.02	0.51
6 わがままである	0.02	<b>0.71</b>	0.15	0.08	0.22	0.22	0.05	0.61
20 騒がしい	0.02	<b>0.58</b>	0.28	-0.19	-0.14	-0.14	0.15	0.56
34 生意気である	-0.13	<b>0.56</b>	0.43	0.19	-0.04	-0.04	0.09	0.58
<b>第3因子【理解の困難さ】</b>								
9 行動の予測ができない	0.28	0.18	<b>0.46</b>	-0.05	-0.01	-0.01	0.11	0.41
21 考えていることがわからない	0.63	0.22	<b>0.39</b>	-0.01	-0.18	-0.18	0.19	0.37
25 自分の非を認めない	-0.14	0.22	<b>0.46</b>	0.06	0.22	0.22	0.14	0.45
42 自分の意思がそのまま伝わらない	-0.03	-0.02	<b>0.46</b>	0.15	0.01	0.01	-0.01	0.36
44 行動と心のバランスがとれていない	-0.07	0.17	<b>0.46</b>	0.05	0.16	0.16	0.12	0.41
<b>第4因子【現実的態度】</b>								
32 非常に現実的である	-0.14	0.04	0.03	<b>0.59</b>	-0.14	-0.14	0.06	0.39
33 精神的発達の差が大きい	0.2	0.03	0.09	<b>0.38</b>	0.03	0.03	0.03	0.34
38 友達づきあいがクール	-0.11	-0.01	0.01	<b>0.69</b>	-0.01	-0.01	0.11	0.47
<b>第5因子【事実を見通す力】</b>								
31 協力する気持ちが薄い	-0.16	0.12	0.15	0.43	<b>0.47</b>	0.47	0.01	0.49
40 ごまかしがきかない	0.35	0	-0.01	0.05	<b>-0.42</b>	-0.42	0.01	0.44
41 真実を見通す目を持っている	0.37	-0.07	-0.01	0.24	<b>-0.48</b>	-0.48	-0.04	0.52
<b>第6因子【公平さの要求】</b>								
7 不公平なことに敏感である	-0.04	-0.04	-0.03	0.09	-0.05	-0.05	<b>0.54</b>	0.39
13 えこひいきに敏感である	-0.04	0.04	0.09	-0.01	0.04	0.04	<b>0.69</b>	0.42
17 仲間はずれをする	-0.05	0.25	-0.01	0.05	0.3	0.3	<b>0.41</b>	0.41
3 活発である	0.31	0.07	0.09	-0.14	-0.13	-0.13	-0.08	0.26
8 集団になると怖い	-0.01	0.11	0.26	0.16	0.02	0.02	0.3	0.41
10 思ったより大人である	0.29	-0.27	0.09	0.25	-0.15	-0.15	0.22	0.35
11 個人差が大きい	0.29	0.06	0.2	0.15	-0.05	-0.05	0.23	0.37
12 性への関心が強い	-0.09	-0.17	0.09	0.24	-0.06	-0.06	0.26	0.29
14 相手のことを思いやれる	0.25	-0.24	-0.06	-0.03	-0.37	-0.37	-0.02	0.39
15 興味が持続しない	0.16	0.09	0.23	0.11	0.07	0.07	-0.05	0.29
16 思ったよりも子供である	-0.18	0.11	0.31	-0.01	-0.01	-0.01	-0.05	0.31
18 反抗的である	-0.11	0.32	0.33	0.16	0.05	0.05	0.05	0.42
19 ひとつのことに集中できる	0.15	-0.09	-0.24	0.06	-0.21	-0.21	0.11	0.28
24 社会性がない	-0.06	0.04	0.39	-0.01	0.37	0.37	0.01	0.35
26 思ったことをはっきり言う	0.29	0.32	0.27	0.14	0.07	0.07	0.09	0.39
28 注意が散漫である	0.36	0.21	0.32	-0.02	0.19	0.19	0.08	0.35
29 感情のコントロールができない	0.22	0.26	0.32	0.06	0.36	0.36	0.02	0.44
30 ものの見方が狭い	-0.08	0.01	0.29	0.33	0.34	0.34	0.02	0.37
35 甘えが多い	0.09	0.39	0.24	0.03	0.17	0.17	0.08	0.39
36 自制心がある	0.01	-0.11	0.02	0.1	-0.33	-0.33	0.08	0.25
37 集団行動が取れない	-0.06	0.18	0.22	0.29	0.32	0.32	0.08	0.39
39 ライバル意識が強い	0.05	0.21	0.02	0.26	0.11	0.11	0.22	0.32
40 小さなミスやルーズさを見逃さない	0.21	0.07	0.24	0.31	-0.05	-0.05	0.28	0.43

第3因子では、群の主効果( $F(2,211)=2.67, p<.10$ )と評定時期の主効果( $F(1,211)=3.40, p<.10$ )に有意な傾向が見られた(Fig.3)。第4因子では、評定時期の主効果( $F(1,211)=26.82, p<.01$ )に有意差がみられた(Fig.4)。すべての群で実習前よりも実習後のほうが評定値が有意に高かった。第5因子では、評定時期の主効果( $F(1,211)=4.70, p<.05$ )に有意差がみられた(Fig.5)。すべての群で実習前よりも実習後の方が評定値が有意に高かった。

第6因子では群の主効果( $F(2,211)=31.5, p<.01$ )と評定時期の主効果 ( $F(1,211)=17.9, p<.01$ ) と交互作用 ( $F(2,211)=7.3, p<.01$ ) が有意だった(Fig.6)。Tukey法による下位検定の結果、群の主効果について、統制群が上位群と下位群よりも評定値が有意に高かった ( $q=3.31$ )。また、実習前より実習後の方が評定値が有意に低かった。交互作用について、上位群と下位群で実習前よりも実習後の方が評定値が有意に低かった( $q=2.77$ )。また、実習前は上位群よりも統制群の方が評定値が有意に高く ( $q=3.31$ )、実習後は上位群と下位群よりも統制群の方が評定値が有意に高かった ( $q=3.31$ )。

第1、第2、第3因子で群の主効果が有意もしくは有意な傾向であったことから、遊び能力評価上位群は他の群よりもかわいさや創造性などのポジティブな子ども観を強く持っていることが明らかになった。また、評定時期の主効果が有意もしくは有意な傾向であった。このことから、観察実習参加群だけでなく統制群も2回目の評定で子ども観を変化させていることが明らかになった。

第6因子でのみ群と評定時期の交互作用が有意だった。このことは、実習前の公平さの要求が強いという子ども観が実習後に弱くなり、実習体験者にその効果が大きいことを示している。観察実習場面では、観察対象児を一人にしているため、集団での他児との比較による公平さの要求を感じる状況が少なかったのではないかと考えられる。

全体的に観察実習経験が学生の子ども観に与える影響は少なかった。その理由として、第一に子ども観質問項目の信頼性が低いことが挙げられる。本研究では統制群においても評定値に変動が見られたが、先行研究では統制群を用いていなかったためこの点について未検討であったと思われる。今後子ども観質問項目の再検討が必要だろう。第二に観察実習が短時間であったことが挙げられる。短時間の実習では一般的な子ども観を変化させるまでの効果を持ち得ないことが示唆された。

## (2) コミュニケーションスキルに関する知識の変化

実習前後で、幼児とのコミュニケーションスキルに関する知識がいかに変化するかを検討した。子ども観と同様に遊び能力自己評価上位群と下位群でその変化に違いがあるかどうかを分析した。スキルに関する記述数を比較するために各群の人数を均等にする必要がある。そのため、遊び能力自己評価が平均点に近い23点の者を分析から除外した。また、子ども観質問で記入漏れがあった者でもスキルの記述があれば分析対象とした。従って、遊び能力自己評価の評定合計値24点以上の遊び能力上位群71名と22点以下の下位群71名と統制群65名をここでの分析対象とした。

これらの分析対象者の実習前後のコミュニケーションスキルに関する自由記述を分類しTable3に示した。全体的に最も多かったのは「童心に戻って子どもと一緒に遊ぶ」という記述だった。この分類の中には、大学生だということを忘れる、子どもに戻る、無邪気に遊ぶ、恥ずかしがらずに遊ぶというような記述が含まれている。これとは区別して分類したものは「子どもと同じ視点で考え、同じ立場に立つ」というものだった。遊ぶというよりは、立場や視点などのものの見方や考え方を子どもと同じにすることが強調された記述はこの中に分類した。

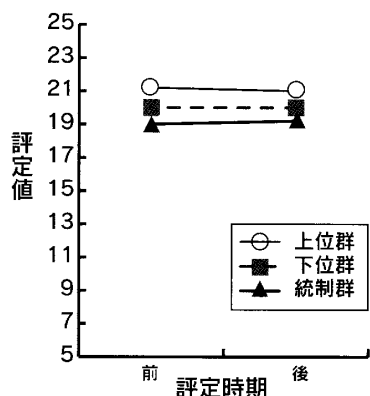


Fig.1 条件群別第1因子評定値の変化

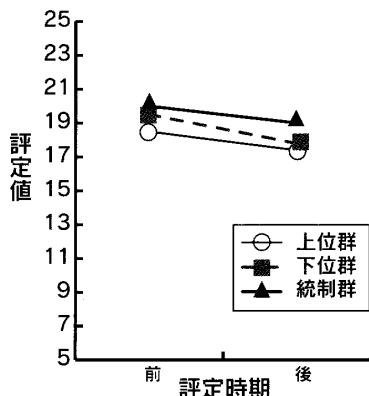


Fig.2 条件群別第2因子評定値の変化

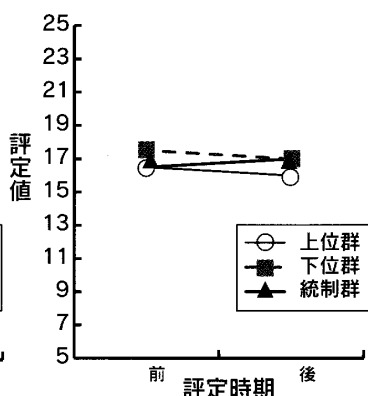


Fig.3 条件群別第3因子評定値の変化

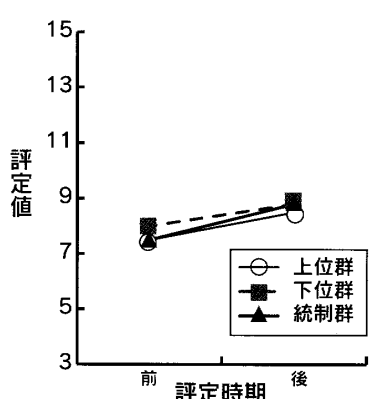


Fig.4 条件群別第4因子評定値の変化

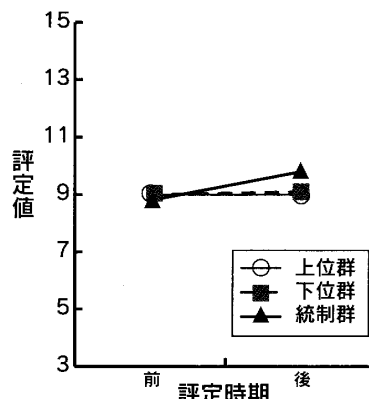


Fig.5 条件群別第5因子評定値の変化

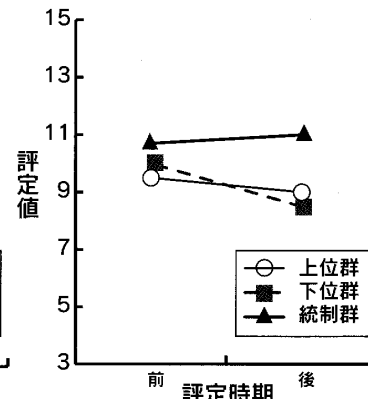


Fig.6 条件群別第6因子評定値の変化

「教育的配慮」の中には、「よくできたね」「がんばったね」「すごいね」と誉める、悪いこと危ないことは教える、子どもができないことをしてあげる等の記述が含まれている。「セルフコントロール」の中には、悲しい顔やいらついた顔等が出さない、自分の表情や感情を隠す、些細なことで怒らない、真似されるので日頃の行動は控える、子どもに悪影響を与えないようにする、自分が面白くなくても表情に出さない、ある程度わがままを聞いてあげる等の記述が含まれている。

「子どもの気持ちや意図を理解・共感」の中には、子どもの表情やアクションでその子の意思を読み取る能力、子どもが何をしたいのか先を読んでやる、子どもの言いたいことを理解する、微妙な気持ちの変化を読み取る、気分を察してあげるといった記述が含まれている。

「具体的な行動スキル」には多種類の記述が含まれている。例えば、自分から心を開く、積極的に話しかける、笑顔で接する、優しく接する、熱心に真剣に話を聞く、目を見て話す、姿勢を低くする、わかりやすい言葉遣いをする、ゆっくり話す、身体を使ってスキンシップをする、大げさにうなずいたり驚いたりする、名前を覚えてきちんと呼ぶ、明るく盛り上げる、子どもの興味をひく行動をする、ゆっくり行動する、自然に子どもの中に入り込む等の記述があった。

「子どもと接する場合の態度、心構え」には、より概略的な精神的態度に関する記述が分類された。例えば、先入観や常識にとらわれず自由に考える、個性を大事にする、子どもをかわいいと思いきになる、協調性、子どもの心を開く、子どもに慣れる、平等に接する、好奇心を持つ、信頼関係を築く、母性、思いやりを持つ、子どもに関する知識を持つ等の記述があった。

各分類における条件群別の記述数をTable3に示した。記述数の合計をみると、遊び能力評価上位群では観察実習前から他群に比べると記述数が多く、しかも、観察実習後に記述数が増加して

いた。遊び能力評価下位群では実習前後で記述数に大きな変化は見られなかった。統制群では2回目の質問紙で記述数はむしろ減少する傾向にあった。コミュニケーションスキルに関する知識は、観察実習前から遊び能力評価上位群に多く、実習体験により能力評価上位群のみ増加することが明らかになった。

次に、記述されたコミュニケーションスキルの内容別に実習前後での変化を比較した。実習後Table3における②に関する知識は減少したが、⑦⑧⑨に関する知識は増加していた。このことから、実習前は子どもと同じ立場で接すればよいという漠然とした知識にとどまっているが、実習後は子どもの気持ちに焦点を当てた子どもの理解の必要性に関する知識や、子どもと接する時の態度、そしてより具体的な行動スキルについての知識が増加するのではないかと考えられる。

Table3 観察実習前後のコミュニケーションスキルに関する知識の変化(記述数)

コミュニケーションスキル	上位群		下位群		統制群	
	実習前	実習後	実習前	実習後	前	後
①童心に戻って子どもと一緒に遊ぶ	35	35	26	24	25	21
②子どもと同じ視点で考え・同じ立場に立つ	20	10	16	7	20	17
③見守る・強制しない・主導権は子どもにある	5	9	3	4	1	0
④教育的配慮(ほめる、悪い事を教える)	1	16	4	7	2	2
⑤セルフコントロール(自分の表情・感情を隠す)	1	7	6	1	0	0
⑥人間として対応する・子ども扱いしない	5	1	2	3	4	5
⑦子どもの気持ちや意図を理解・共感	10	18	11	17	15	15
⑧具体的な行動スキルに関するもの(笑顔・視線等)	35	56	30	37	14	15
⑨子どもと接する場合の態度・心構え(好奇心等)	4	13	3	7	12	9
⑩体力	1	7	4	4	5	3
⑪気力・忍耐力・根気	2	2	2	4	4	2
⑫その他	1	1	1	0	0	1
合計	120	179	110	112	102	87

また、③④⑤といった子どもに対して教育的な配慮を行ったり自分の行動をコントロールしたりすることに関する知識が増加していた。このことから、女子短大生は観察実習を通して、子どもとは違う大人としての自分の立場に気づき、単に子どもと同じレベルになるのではなく、大人としての視点から子どもに接することの重要性を認識するのではないかと考えられる。実習前は、自分は子どもと違うので合わせなければならないという漠然とした考えはあるものの、まだ、自分は子どもになりうるという考えがあるようだ。それが実習後はやはり自分は子どもとは違い、子どもとコミュニケーションをとるためには、様々なスキルを使い、セルフコントロールを意識的にしなければならないことに気づいていくのではないだろうか。

### (3) まとめと今後の課題

本研究では、女子短大生が幼児の観察実習を体験することで子ども観やコミュニケーションスキルに関する知識を変化させるかどうか、子どもとのコミュニケーションに対する自信の強さでその変化が異なるかどうかを検討した。その結果、子ども観には大きな変化は見られなかったが、コミュニケーションスキルに関する知識には能力評価上位群で変化が見られた。観察実習の経験

は、一般的な子ども観に影響を与えるというよりは、むしろ子どもとどう関わるかというコミュニケーションスキルについて気づきを与える効果を持つこと、そして、その効果は子どもとのコミュニケーションについて自信が高い者に多く見られることが明らかになった。子どもとのコミュニケーションに関する自信が高いと、積極的に状況に対応し、状況から学ぶことも多くなると考えられる。自信が低いと状況への関わりが消極的になり状況から学習する内容が少なくなるのかもしれない。自信と実習の効果の関連性についてはさらにデータを得る必要がある。

今後、幼児と女子短大生のコミュニケーションの様相をより具体的に明らかにするために、実際にどのようなコミュニケーションスキルを用いているのかをコミュニケーション場面の分析によって検討する必要がある。また、自信を高めるためにはどのようなコミュニケーション体験が必要かという点に関しても観察実習の実施法を含めてさらに検討しなければならないだろう。

### 引用文献

- 林 孝 1995 教育実習の機能に関する考察—実習生と実習校教員の意識の差異を中心に— 広島大学学校教育実習実践学研究,1,17-28.
- 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.
- 大野木裕明・宮川充司 1996 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究,44,454-462.
- 長田久雄 1994 年上年下とつきあうスキル 菊池章夫・堀毛一也編 社会的スキルの心理学 川島書店 124-137.
- 吉田道夫・佐藤静一 1991 教育実習生の児童に対する認知の変化—実習前、実習中、実習後の「子ども観」の変化— 日本教育工学雑誌,15,93-99.

### 付 記

本研究の一部は日本発達心理学会第10回大会及び日本教育心理学会第41回大会において発表された。本論文の作成にあたり貴重なご助言をいただきました大分県立芸術文化短期大学助教授吉山尚裕先生、同短期大学助教授小澤真先生に深く感謝いたします。また、データの分析にあたりまして、元大分県立芸術文化短期大学実習助手石川さやかさん、現大分県立芸術文化短期大学実習助手河野由佳さんに大変お世話になりました。厚くお礼申し上げます。