

アクティブ・ラーニングが学生の 自尊感情・自己効力感・社会的スキルに及ぼす影響 — 「おやこエンジョイフェスティバルとうがく」 の実践から—

The impact of active learning on students' self-esteem,
self-efficacy and social skills

— From the experience “Oyako Enjoy Festival Togaku” —

河野順子*, 水落洋志*, 藤本逸子*, 横井一之*

小島雅生*, 龍 祐吉*, 木村美知代*, 小久保裕美*, 水野信輔*

Junko KAWANO, Hiroshi MIZUOCHI, Itsuko FUJIMOTO, Kazuyuki YOKOI
Masaki KOJIMA, Yuukichi RYU, Michiyo KIMURA, Hiromi KOKUBO, Shinsuke MIZUNO

キーワード：アクティブ・ラーニング, 自尊感情, 自己効力感, 社会的スキル

Keyword: active learning, self-efficacy, self-esteem, social skills

要約

能動的・主体的学習の方法として注目されているアクティブ・ラーニングを授業に取り入れ、子どもが楽しめる「遊び・活動」を創作し、イベントとして実施するといった一連の学習を行った。本研究では、この学習が、学生の自信・効力感とコミュニケーション力に影響を与えるのではないかと仮定し、実施前と実施後において、自信・効力感の指標である自尊感情および自己効力感と、コミュニケーション力の指標である社会的スキルの変容を検証した。その結果、自尊感情の平均値は実施前よりも実施後の方が有意に高くなり、自己効力感の平均値は、実施前に低かった群に限って実施後の方が有意に高かった。社会的スキルには有意差は認められなかった。これらのことから、アクティブ・ラーニングによる学びは、自尊感情および自己効力感に有効に機能するが、社会的スキルの向上にはそれに特化した手続きが必要であることが示された。

Abstract

A series of learning activities was carried out through events where children could enjoy “recreational activities.” Incorporated into these activities was active learning, which focuses on active and independent learning.

* 東海学園大学教育学部教育学科

This study hypothesized that such learning activities had an impact on students' self-esteem/efficacy and communication skills, and through the observation of pre/post-activity phases, examined the transformation of self-esteem and self-efficacy, indicated by self-confidence and efficiency, and of social skills represented by communication skills.

The result showed a significantly higher average value of self-esteem in the post-activity phase compared to the pre-activity phase, and a higher average value of self-efficacy was only observed in the post-activity phase of those groups whose value was low prior to the activity. No significant difference was found concerning social skills.

Based on these findings, while the learning practice conducted through active learning appeared to enable self-esteem and self-efficacy, some other initiative seems to be required to improve social skills.

問題と目的

待機児童の問題や保育士・幼稚園教諭・保育教諭（以下、保育者とする）の確保の問題といった保育の量的側面の改善が求められる中、以前にも増して保育の質が問われる時代となっている。保育の質について、秋田・箕輪・高櫻（2007）は、「サービスとして提供される内容」を質とする立場と、「保育を、専門性を有する営み」として捉え、「専門家である保育者によって行われる保育実践の内容」を質として問う立場に大別した。その上で、後者に立脚し、保育の質を問う議論を活性化させる必要性に言及している。そして、先行研究を踏まえ、議論の前提となる保育の質を日本ではどのように捉えているかについて、日本における保育の質はその指標や測定の方法は多様であり一元的に収斂できるものではなく、「保育者の人間性や専門知識・技術とが複合的に絡まり合う保育者の専門性と、物的環境・労働条件・人間関係といった様々な要因とが相互に関連し合った結果として保育実践の中に立ち現れるものである」と言及している。この提言には、保育の質に保育者の専門性が深くかわること、その専門性には知識・技術ばかりではなく人間性といった内的要件も含まれること、さらに、他の要因と相互に関連し合いながら実践の中で展開され、子どもの発達を促進していくことなど、保育の質とそれを規定する保育者の専門性を考えるうえでの視点が示されていると思われる。

保育の質に影響を与える保育者の専門性を最初に培う場として、保育者養成校の役割は重要である。保育者養成校が高学歴化し修業年限が伸びているが、必ずしも保育の質を高める効果を発現していないという報告がある（Early, D. M., et al., 2007）。その要因の一つに大学での養成教育が保育者の資質に十分つながっていないことが挙げられている。この報告を現在の日本の保育者養成校にそのまま当てはめることは必ずしも適切ではないが、保育者養成校が抱えている問題の

一端を示しているように思える。すなわち修業年限が長く内容が増えることで、より多くの専門的知識および技術の習得はできても、「教えられる」あるいは「伝授される」といった受動的な学びの方法が中心であったり、保育実践の機会が不十分であったりする可能性が考えられるということである。保育現場では、子どもの安全を保証したり、興味関心に基づき自主的に遊びに投入できたりする環境づくり、状況に応じた柔軟な判断やそれに基づいた対応が求められる。そこには専門的知識・技術を備えた保育者としての自信や効力感を持ち、豊かな感性・創造力、見通しにつながる想像力、子どもや保護者との信頼感を醸成するコミュニケーション力など、保育者の資質を構成する力を発揮し、主体的に状況に関わることが要求される。これらの資質は、保育を実践する上で求められる保育者の内的要件として考えられ、秋田ら（2007）のいう人間性につながるものであろう。こうした資質は、受動的学習では、身につけることや個人が元々有していたとしてもより向上させることが難しい。さらに、専門的知識・技術を含めて自己の資質を体験的・実践的に確かめる機会が少なければ、自分自身の資質や学びの省察につながりにくく、不足している側面への気づきを産み出し難い。このように、保育現場で求められる主体的にかかわる態度を養成するには、受動的学習による専門的知識・技術の習得のみでは不十分であり、学習過程において能動的・主体的に物事に向き合う態度の習得も求められる。また、学生が実践的経験をする場の保障も必要である。附属の実習施設や保育園や幼稚園をもたない養成校にとっては、在学中に、子どもや保護者にかかわる体験や学んだ保育内容を実践に活かす機会をどのように保障するかは喫緊の課題である。

以上、保育の質向上が求められる時代において、保育現場で有機的に機能する保育者の専門性を養成するためには、学習過程において、学生が能動的・主体的に取り組むことができるような授業方法の工夫と実践の場の保障が求められることを述べてきた。このうち、授業方法については、大学教育において、アクティブ・ラーニングの導入が進められている。アクティブ・ラーニングは、能動的・主体的学習の方法として注目されている。谷村（2015）は、アクティブ・ラーニングを、ロバート・B. バー・ジョン、タグ（2014）が「教育パラダイム」から「学習パラダイム」への転換として特徴づけた考え方を、次のように紹介している。アクティブ・ラーニングは、「学生が学習を生み出すこと」「多様な学生の成功（成果）を可能にすること」「学生から知識の発見や考えを誘い出す」といった目的で行われ、「知識は一人一人の中にあり、個人の体験によって形成される」「積極的な学習者が求められるが、活気ある教師は不要」「学習環境と学習は協力的、協同的、助け合いである」という学習に関する理論に支えられ、教員は主として学習方法や環境の設計者であって、学生のチームワークによって学習が進められる。このような特徴を持つ学習方法は、先に挙げた保育者の資質の一部である、「主体性」「自信・効力感」「創造力」、他者と協力・協同するのに必要な「コミュニケーション力」を培うのに適していると考えられ、導入が進むことが望まれる。また、実践の場の保障に関しては、養成校の実状に応じた対応が求められよう。

このような問題意識を背景にして、保育者養成校での演習の授業にアクティブ・ラーニングを取り入れて「遊び・活動」を創作し、完成させた「遊び・活動」を地域の親子とともに楽しむという学生主導による学習を行った。具体的には、造形遊び・運動遊び・音楽遊び・パネルシアターを担当する4グループに分かれて学習を進め、その過程において、アイデアを出し合い、内容の立案・構成をすること、必要な道具を作成したり練習を積み重ねたりして、「遊び・活動」を完成させることを学生に課した。さらに、創りあげた「遊び・活動」を実践する機会として地域の親子に楽しんでもらうイベント（おやこエンジョイフェスティバルとうがく：Oyako Enjoy Festival TOGAKU, 以下、OEFT）を実施した。OEFTでは、完成させた「遊び・活動」を地域の子どもと保護者に提供し自分たちがかわりながら実施することが求められた。

本研究の目的は、アクティブ・ラーニングによって創作された「遊び・活動」をイベントとして実施するといった一連の学習によって、部分的にはあるが保育者の資質が高まるであろうという仮説を検証し、保育者養成校での学習方法について示唆を得ることであった。本研究で取り上げた保育者の資質は、保育者としての自信・効力感とコミュニケーション力であった。これらに焦点づけたのは、近年、学生の多様化とともに自信や効力感のなさを感じる学生や他者に関するコミュニケーション力が不足している学生が増加しているという印象をもったからであった。そこで、保育者としての自信や効力感を反映する指標として自尊感情および自己効力感を、コミュニケーション力はその構成要素の一つである社会的スキルを用い、演習およびOEFT実施の前後の変化を比較した（以下、演習およびOEFT実施前を事前、実施後を事後とする）。検証された仮説は次の通りであった。

- ①「遊びや活動を創作し完成させた」「その遊びで子どもや親が楽しめた」という実感をすることで、自尊感情および自己効力感が高まるであろう。
- ②グループ活動では話し合いと協力、協働が必須であるため、それらの経験をした後の方が他者に関わるのに必要な社会的スキルが向上するであろう。
- ③親子と実際にかかわる体験をした後の方が社会的スキルは高まるであろう。

これらの量的検証に加えて、事前と事後の自分の思いや考えといった認知がどのように変容するかについても、自由記述を分析することで明らかにする。

方 法

1. 対象

保育者養成を目的とする専攻に所属する4年制大学2年生57名(男性10名,女性47名)であった。

2. 対象科目

2年次に配当されている演習科目で実施した。

3. 実施期間と実施回数

2017年4月～7月の間に15回実施された。1回目の授業で、参加者全員に対して演習の内容とOEFTの趣旨を説明するとともに、事前アンケートを実施した。その後、全11回を「遊び・活動」を完成させることに当てた。残りの2回はリハーサルとOEFT実施に当てられた。OEFT実施後、15回目の授業で授業の振り返りを行い、事後アンケートを実施した。

4. アンケート内容

アンケートの内容は、性別、乳幼児とかかわるボランティア活動などの経験の程度、取得を希望する資格・免許といった参加者の基本属性に関する項目と、演習とOEFTについて思うことや考えといった認知に関する質問、および自尊感情尺度、自己効力感尺度、社会的スキル尺度で構成された。自尊感情尺度はローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版(桜井, 2000)、自己効力感尺度は一般性セルフ・エフィカシー尺度(坂野・東條, 1986)、社会的スキル尺度はKISS-18(Kikuchi's Scale of Social Skills-18items: 菊池, 1988)、をそれぞれ用いた(表1, 表2, 表3)。ローゼンバーグ自尊感情尺度は4件法(はい, どちらかといえばはい, どちらかといえいいえ, いいえ)で、KISS-18は5件法(いつもそうだ, たいていそうだ, どちらともいえない, たいていそうではない, いつもそうではない)で、一般性セルフ・エフィカシー尺度は4件法(はい, どちらかといえばはい, どちらかといえいいえ, いいえ)で、回答するように求めた。なお、坂野・東條(1986)は2件法(はい, いいえ)で回答するように作成さ

表 1. 自尊感情尺度 (桜井, 2000)

1	私は自分に満足している
2	私は自分がだめな人間だと思う*
3	私は自分には見どころがあると思う
4	私は、たいていの人がやれる程度には物事ができる
5	私には得意に思うことがない*
6	私は自分が役立たずだと感じる*
7	私は自分が、少なくとも他人と同じくらいの価値のある人間だと思う
8	もう少し自分を尊敬できたと思う
9	自分を失敗者だと思いがちである*
10	私は自分に対して、前向きな態度をとっている

*は逆転項目

表 2. 一般性セルフエフィカシー尺度 (坂野・東條, 1986)

1.	何か仕事をするとき、自信を持ってやるほうである
2.	過去に犯した失敗や嫌な経験を思い出して、暗い気持ちになることがよくある*
3.	友人より優れた能力がある
4.	仕事を終えた後、失敗したと感じることのほうが多い*
5.	人と比べて心配性のほうである*
6.	何かを決めるとき、迷わずに決定するほうである
7.	何かをすするとき、うまくゆかないのではないかと不安になることがよくある*
8.	引込みじあんな方だと思う*
9.	人より記憶力がよいほうである
10.	結果の見通しが付かない仕事でも、積極的に取り組んでゆくほうだ
11.	どうやったらよいか決心がつかずに仕事にとりかかれなことがよくある*
12.	友人よりも特に優れた知識を持っている分野がある
13.	どんなことでも積極的にこなすほうである
14.	小さな失敗でも人よりずっと気にするほうである*
15.	積極的に活動するのは、苦手なほうである*
16.	世の中に貢献できる力があると思う

*は逆転項目

表 3. KISS-18 (菊池, 1988)

1.	他人と話していて、余り会話がとぎれない方ですか
2.	他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか
3.	他人を助けることを、上手にやれますか
4.	相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか
5.	知らない人でも、すぐに会話が始められますか
6.	周りの人たちのあいだで、トラブルが起きても、それを上手に処理できますか
7.	こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく処理できますか
8.	気まずいことがあった相手と、上手に和解できますか
9.	仕事をすするときに、何をどうやったらよいか決められますか
10.	他人が話しているところに、気軽に参加できますか
11.	相手から非難されたときにも、それをうまく片付けることができますか
12.	仕事の上で、どこに問題があるかすぐに見つけることができますか
13.	自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか
14.	あちらこちらから矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できますか
15.	初対面の人に、自己紹介が上手にできますか
16.	何か失敗したときに、すぐに謝ることができますか
17.	まわりの人たちが自分とは違った考えをもっていても、うまくやっていますか
18.	仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じないほうですか

れているが、本研究では程度を測るために4件法での回答を求めた。事前アンケート、事後アンケートともに同じ尺度を用いた。演習とOEFTについて思うことや考えといった認知に関する質問内容は次の通りであった。事前アンケートでは、「あなたが、基礎演習Ⅲ（当該授業科目名）とおやこエンジョイフェスティバルとうがくのことを考えた時、思うことや自分のことについての考えをできるだけ多く書いてください」、事後アンケートでは、「あなたが、基礎演習Ⅲ（当該授業科目名）とおやこエンジョイフェスティバルとうがくのことを思い出して、思うことや自分のことについての考えをできるだけ多く書いてください」と自由に記述することを求めた。

5. 手続き

(1) グループ分け

造形遊び、運動遊び、音楽遊び、パネルシアターの4つの「遊び・活動」のいずれを選択するかについて第3希望まで希望を取ったのち、グループ人数に大きな偏りが出ないように調整を行った。なお、学生には、希望は尊重するが必ずしも第1希望に配属されない可能性があることを説明し了解を得た。その結果、1グループあたり、十数名の配属となった。

(2) アンケートの実施

事前アンケート、事後アンケートともに、無記名で行った。ただし、事前と事後とを対応させるために、学籍番号の下3桁を記載するように依頼した。アンケートの結果が成績に関係するものではないこと、答え難い質問項目には答えなくてよいこと、結果は統計的に処理をするため個人が特定されることはないこと、結果を研究として公表することがあること、について説明をした。説明内容を踏まえ回答をし、アンケート用紙を提出したことで、アンケート調査に協力することを了解したものとすることを伝えた。回収率は100%であった。なお、研究倫理については学内研究倫理委員会での承認を得ている（承認番号29-10）。

(3) 演習の進め方

グループ活動に入る前に、全体での説明を行った。ここでは、「造形遊び、運動遊び、音楽遊び、パネルシアターの4グループに分かれて演習を行うこと、演習では自分たちで話し合い協力して遊びや活動を創出し完成させること、さらに地域の親子に完成させた遊びや活動を提供し、かわり合いながらともに楽しむこと」といったアクティブ・ラーニングの特徴を反映させた進め方を伝えた。教員は、指示や指導よりも、学生が必要とする助言を行うといった姿勢でかかわった。

以下に、造形遊び、運動遊び、音楽遊び、パネルシアター、それぞれの演習の内容とアクティブ・ラーニングによる進め方について記した。なお、アクティブ・ラーニングの技法や戦略については、溝上（2014）を参考に各担当教員で分類を行った（表4）。

表4 . アクティブ・ラーニングによる進め方

領域 (学習形態/主導形態)	演習内容 (出現した技法と戦略)
造形遊び (学生主導型)	<p>幼児期における造形とあそびの意義を理解しつつ、親子で楽しみながら造形表現活動を体験できるプログラムを企画・実施した。イベント会場内が楽しい世界観に包まれるような空間作りと演出のための様々な造形物を制作・展示し、あそびを通して色や形を楽しんだり、ものつくりを楽しんだり、みんなの表現が集まって一つの作品になる共同制作を楽しめるプログラムとした。造形あそびプログラムのテーマは「星に願いを！つくって、あそんで、星空旅行！」とし、会場の中央に大きな天の川をイメージした造形物を設置し空間演出を行った。また、身近に存在する素材を用いた手作りおもちゃを楽しむコーナー、紙片の模様や色・形、素材の感触や舞い散る動きなど五感全体で感じながらあそびを楽しむ「紙のプール」のコーナー、床全体に板段ボール設置し、自由に落書きできるコーナーを設けた。星型の色画用紙に絵や願い事をかいたものを中央の天の川型造形物に、各々好きなどころに取り付け、参加者の願いがこもった星が全体に散りばめられた天の川を共同制作作品とした。</p> <p>プログラムを企画・準備・実施する中で、学生自らが設定した課題または与えられた課題を解決していく過程で様々な能力が育成される「PBL(Project-Based-Learning)」, グループワークにおける学生の能動的な学習と取り組みによる「チーム基盤型学習」, 課題を設定し、情報の収集、整理・分析、まとめといった探究的な学習である「調べ学習」, 学生が自らの発見によって学習していく「発見学習」, 協同の精神をもとに話し合いや共同作業のプロセスを大切に「協同学習」, 互いの資源や能力を活かし合って共同研究など一つの成果を追求する「協調学習」など、アクティブ・ラーニングの技法・戦略を用い授業を進めた。</p>
運動遊び (学生主導型)	<p>本授業では、対象年齢の標準的運動発達の視点から、親子で楽しみながら基礎的運動動作を体験・修得するためのプログラムを考え実施した。本番当日の具体的なプログラムは、「不思議な森の大冒険」と題して、4つのブース（平均台をわたる、ボールを投げる、荷台に乗るなど）で「しゃがむ」、「跳ぶ」、「投げる」など基礎的運動動作を参加者へ</p>

	<p>提示した上で実施した。本番当日までの過程の中で、学生は、自分たちで実施することを意識し、協同・協調学習や調べ学習、チーム基盤学習や発見学習など、アクティブ・ラーニングの技法・戦略が多く使用していた。</p>
<p>音楽遊び (学生主導型)</p>	<p>本授業では、親子で楽しめるオリジナルミュージカルを創り、上演した。学生主体で、対象年齢が、理解できることばで台詞を考え、親子が見るだけでなく参加できるミュージカルとなるように考えて脚本作りを行った。舞台の小道具・衣装の材料も、学生が廃品(段ボール箱)や日用品(ゴミ袋)等を準備して作り上げた。学生は、ステージ担当と、音楽担当に分かれ、それぞれが責任を持って担当部分の完成を目指し、連携をとって総合的なステージ作りを行った。その過程で、協同学習やシンク・ペア・シェア、ジグソー法等のアクティブ・ラーニング技法を用いた。</p>
<p>パネルシアター (学生主導型)</p>	<p>パネルシアターは1人でもグループでも演じることが出来る保育教材である。その演技が目の前の親子の反応となるので、アクティブな活動である。パネルシアターを演じるには、まずは個人的に周到な準備、練習が必要となり、保育の知識、技術の向上に有効である。グループで取り組む場合は、自分だけの考えでは演じられないので、協同・協調学習が大切となるので、対話的で主体的な深い思考を深める活動となる。</p> <p>具体的には、昨年同様に3名ずつ3グループで、各グループ手遊びを1曲、パネルシアターは物語形式のものを1つ、歌を中心とした形式のものを1つ演じるように全員で決める。どの曲、物語を選ぶか、それを授業の中に12回までにどのように練習するかをグループごとに相談し決めて実行する。</p> <p>パネルシアターを演じるには、自分たちでパネルを製作し、それらを用いて歌、語り、パネルを表示する知識・技術が必要である。学生はすでに、それまでの授業でそれらを身に付けていると思われる。知識・技術は身に付けるだけでは不十分で、それらを自分のものとして使いこなすことが大切である。そういう点からも、今回のOEFTでの取り組む意義は大きい。</p>

(4) OEFT の進め方

地域の幼稚園および保育園にフライヤーを配布し、イベントの開催を周知した(図1)。対象は3歳以上の幼児とその保護者であった。100組の申し込みがあった段階で締め切り、54組の親子の参加があった。



図1. フライヤーの表と裏

当日は10:00~12:00までの2時間の間、所属校体育館で、グループごとに遊びや活動を親子ともにかかわりながら展開した(図2, 図3, 図4, 図5)。



図2. 造形遊び



図3. 運動遊び



図4. 音楽遊び



図5. パネルシアター

学生は、子どもの安全面に留意すること、遊びや活動がスムーズに進行するように、子どもと保護者をサポートすること、演習で培ってきた遊びや活動を精一杯発揮すること、親子と一緒に楽しい時間を過ごし満足感をもって帰ってもらうことなどに努めるように求められた。

結果

1. 基本属性

乳幼児とかかわるボランティア活動経験の程度について尋ねたところ、複数回あると回答した学生が12.7%、1回～2回程度あると回答した学生が54.5%、全くないと回答した学生が32.7%であった。また、保育士資格の取得希望者は93.0%、幼稚園教諭免許の取得希望者は84.2%であった。

2. 自尊感情得点、自己効力感得点、社会的スキル得点の記述統計量

ローゼンバーグ自尊感情尺度(桜井, 2000)の合計得点を自尊感情得点とした。一般性セルフ・エフィカシー尺度(坂野・東條, 1986)の合計得点を自己効力感得点とした。KISS-18(菊池, 1988)の合計得点を社会的スキル得点とした。

表5. 自尊感情得点、自己効力感得点、社会的スキル得点の記述統計量

	度数	平均値	標準偏差
pre自尊感情得点	54	25.04	4.44
post自尊感情得点	54	26.52	4.07
pre自己効力感得点	56	38.02	7.45
post自己効力感得点	56	38.59	6.34
pre社会的スキル得点	55	58.38	8.14
post社会的スキル得点	55	58.56	8.28

演習およびOEFTの事前アンケートと事後アンケートの自尊感情得点、自己効力感得点、社会的スキル得点の記述統計量を表5に示した。なお、これ以降、事前アンケートの3変数の得点をpre自尊感情得点、pre自己効力感得点、pre社会的スキル得点とし、事後アンケートの3変数の得点をpost自尊感情得点、post自己効力感得点、post社会的スキル得点とした。

2. 自尊感情の変容

自尊感情が、事前と事後でどのように変容するかを、pre自尊感情得点の平均値とpost自尊感情得点の平均値について、対応のある平均値の差の検定を行った(表6)。その結果、実施後の自尊感情得点平均値の方が実施前の自尊感情得点平均値よりも有意に高かった($t(53)=-.2.397$, $p < .05$)。

さらに、事前の自尊感情得点が平均値25.04点未満の群(自尊感情低群)と平均値25.04以上の群(自尊感情高群)とに分類して、事前と事後との自尊感情得点の平均値の差を検定した。自尊感情低群は、事前よりも事後の方が有意に高かった($t(33)=-4.428$, $p=.000$)。自尊感情高群には、事前と事後に有意差は認められなかった(表6)。

表 6. 自尊感情低群・高群の記述統計量

		平均値	度数	標準偏差
自尊感情低群	pre自尊感情得点	22.50	34	3.04
	post自尊感情得点	25.47	34	4.17
自尊感情高群	pre自尊感情得点	29.35	20	2.80
	post自尊感情得点	28.30	20	3.26

3. 自己効力感の変容

自己効力感が、事前と事後でどのように変容するかを、pre 自己効力感得点の平均値と post 自己効力感得点の平均値について、対応のある平均値の差の検定を行った。その結果、事前と事後の自己効力感得点平均値に有意差は認められなかった（表7）。

そこで、事前の自己効力感得点が平均値 38.02 未満の群（自己効力感低群）と平均値 38.02 以上の群（自己効力感高群）とに分類して、事前と事後との自己効力感得点の平均値の差を検定した。自己効力感低群は、事前よりも事後の方が有意に高かった ($t(27)=-3.427, p < .01$)。一方、自己効力感高群は、事前より事後の方が有意に低かった ($t(27)=2.269, p < .05$)。

表 7. 自己効力感低群・高群の記述統計量

		平均値	度数	標準偏差
自己効力感低群	pre自己効力感得点	32.25	28	4.66
	post自己効力感得点	35.11	28	5.90
自己効力感高群	pre自己効力感得点	43.79	28	4.72
	post自己効力感得点	42.07	28	4.68

4. 社会的スキルの変容

社会的スキルが、事前と事後でどのように変容するかを、pre 社会的スキル得点の平均値と post 社会的スキルの平均値について、対応のある平均値の差の検定を行った。その結果、事前と事後との社会的スキル得点の平均値に有意差は認められなかった（表8）。

そこで、事前の社会的スキル得点が平均値 58.38 未満の群（社会的スキル低群）と平均値 58.38 以上の群（社会的スキル高群）とに群分けして、事前と事後との社会的スキル得点の平均値の差を検定した。何れの群も有意差は認められなかった（表8）。

表 8. 社会的スキル低群・高群の記述統計量

		平均値	度数	標準偏差
社会的スキル低群	pre社会的スキル得点	51.46	28	4.14
	post社会的スキル得点	53.21	28	6.06
社会的スキル高群	pre社会的スキル得点	65.56	27	3.82
	post社会的スキル得点	64.11	27	6.44

5. 自由記述からみた認知の変容

演習と OEFT について思うことや考えといった認知に関する自由記述について、全ての記載

事後にわたるストーリーラインを作成した(表13)。

表 11. 肯定的認知

pre 認知	post 認知	
<p>1.参加者に関する認知</p> <p><u><参加者に満足して欲しい></u> 楽しい活動の工夫と創出 親子に適応した遊び・活動のイメージ化</p> <p>参加者の楽しさを創出 親子との協同による遊び・活動の創造 遊びの創出と楽しさの醸成 遊びの創出が生み出す参加者の満足期待</p>	<p>1.参加者と自分に関する認知</p> <p><u><参加者とのかわかりから感じた情緒的思い></u> 参加者を満足させることができたという満足感 子どもと触れ合うこと・かわかることの必要性・その結果としての満足感及び充実感 子どもの立場に立つて考えることの重要性の認識とできたという達成感 子どもとのかわかりで得られる充実感とエネルギー 子どものみではなく人とかわかることによって得られる充実感 親子と触れ合った充実感</p> <p>参加者との一体感 子どもとかわかれた充実感・満足感 子どもと楽しさを共有 子どもの気持ちを推し測り、尊重した対応ができたという満足感 子どもとの信頼関係形成 子どもとの行動をコントロールできた効力感 親子との触れ合いによる緊張感解消 子どもの緊張弛緩プロセスに寄り添う体験・喜び 子どもかの働きかけられた嬉しさ</p> <p>参加者との一体感・感謝の気持ち</p>	<p>3.グループと自分に関する認知</p> <p><u><グループの協働></u> グループの協働成果からの充実感・達成感 グループの協働に対する肯定的評価 グループで協働して困難を乗り越えた達成感 目標に向けての準備がスムーズ 意見交換によるアイデアの創出 グループ全体で子どもの立場に立つて考え、現実にてきたという達成感 一から始めて完成までこぎつけた喜び・充実感 グループ内意見交換に対する肯定的評価・満足感 協働して創作した遊びに対する愛着</p>
<p>2.自分自身に関する認知</p> <p><u><参加者とかかわることへの期待と得られる満足感期待></u> 子どもとの積極的かわかり方希求 子どもと触れ合うことの喜び 子どもとのかわかりから得る楽しさ・満足期待 かわかる力の養成 多くの子ども、いろいろな子どもと触れ合い、かわかることの期待感 親子とかかわることへの期待感 子どもたちと触れ合う機会の少なさを補填する機会</p>	<p><u><参加者とかかわることへの期待と得られる満足感期待></u> 抜いにくい行動に対する対応の難しさ 直接観察で得られた子どもの多面的特性の気づき 子どもの気持ちを理解した配慮 親子のかわかりの観察から感じた親の愛情 子どもの行動に対する新たな発見 子どもの発達を重視する視点獲得 子どもの力を実感 子どものイメージの個別性への気づきと尊重 肯定的子ども観の再確認 子ども観の再確認・気づき</p>	<p><u><グループ内の人間関係></u> グループとしての凝集性、その高まり 仲間意識の拡大 仲間の生き生きとした表情に対する感慨 グループメンバー間の良好な関係形成 グループメンバーのグループへの貢献に対する感謝</p>
<p><u><保育者に必要な力の向上と実践で得る学びへの期待></u> 実習に役立つスキル獲得期待 将来に役立つ経験 保育者に必要なコミュニケーション力を磨く機会 学びへの意欲 保育に関する学びの機会 他者のかかわり方を観察学習 保育実践の場の少なさを補填する機会 遊び方や接し方の学びの経験 安全・安心な環境づくり 模擬的な保育現場体験 遊びの環境づくりを工夫 保育者に求められる創造力や想像力の開発ができる良い機会 子ども・親双方とのコミュニケーション力形成 子どもの立場に立った行動・動きができる 広い視野の中で子どもを観察する能力の育成 実践重視子どもの立場に立ってみて分かる危険性・安全性の認識 子どもの視点に立ち考えるプロセスそのものの重視 実践による学びへの期待 子どもの気持ちを理解したい</p>	<p><u><参加者とかかわることへの期待と得られる満足感期待></u> 抜いにくい行動に対する対応の難しさ 直接観察で得られた子どもの多面的特性の気づき 子どもの気持ちを理解した配慮 親子のかわかりの観察から感じた親の愛情 子どもの行動に対する新たな発見 子どもの発達を重視する視点獲得 子どもの力を実感 子どものイメージの個別性への気づきと尊重 肯定的子ども観の再確認 子ども観の再確認・気づき</p> <p>2.自分自身に関する認知</p> <p><u><学び></u> 実践でしか学べない特別な学び 自分の不足しているスキルへの気づき 子どもの観察力が醸成された 保育者としてのスキルアップを実感 地域とかかわることに対する意識の芽生え 観察学習の成果 結果だけでなくプロセスからも達成感 達成感 創作した遊びや活動に内包された価値観への賛同 将来に役立つ体験 安全面への配慮の重要性を認識</p>	<p>4.準備・進行に関する認知 準備の大きさを上回る達成感 イメージを紡ぎながらの準備の大切さ スムーズに進行したことの安堵感</p>
<p><u><自分自身の楽しさ・参加者との情緒的共感></u> 子どもと楽しさを共有・共感 自分自身の楽しさ醸成 今後の活動への期待・肯定的感情 成功への期待感</p> <p><u><将来の保育者としての成長期待></u> 子どもとのかわかり体験による保育者としての自己成長欲求 親子とのかわかり体験による保育者としての自己成長欲求 全力による自己投入 自己成長期待</p>	<p><u><自己成長></u> 困難を乗り越えての人間としての成長 達成感に支えられた次のモチベーション形成 自己投入とその成果 志望職種へのモチベーションの促進 不足している部分への気づきとそこから生まれた成長願望 成功体験に支えられた次のステップへの挑戦願望 自分の保育観を実践できた達成感 自己の成長(責任感) 経験を次に活かす決意 体験の肯定的認知と追体験希望</p>	
<p>3.参加者と自分に関する認知 参加者の満足感(楽しさ)を醸成するための自己投入 積極的姿勢表明結果として参加者に楽しめる遊び・活動の創出 自分と子どもと両方の楽しさを醸成するための自己投入</p> <p>4.グループと自分に関する認知 グループワーク重視する姿勢 協力によって成し遂げる達成感期待 成功に向けての協力プロセスに対する期待 アイデアを創出することによるグループへの貢献 人間関係深化の期待 アイデアを創出し合うことによる楽しさ 協力して作業することへの期待 ゼミ生協力の成果としての楽しい遊びの創出 果たすべき役割への自己投入決意 適性に関する自己理解とグループ内での役割の模索</p>	<p><u><自己理解></u> 自信、自分の力を認識 苦手なことの克服と自信 自分自身の協調性の醸成 学習過程で湧き起こる気持ちの高揚 緊張・不安の解消 自分自身の気持ちの高揚・楽しさ 反省点の気づき 自己理解の促進と協働の満足感 道具が子どもに受け入れたことへの喜び 困難を克服した成果</p>	

※pre認知とは事前に思うことや考えを指し、post認知とは事後に思うことや考えを指す。

表 12. 否定的認知, 両価的認知

pre 認知	post 認知
<p><u>否定的な認知</u></p> <p><u>1.自分自身に関する認知</u> 初めての取り組みに対する困惑 準備に対する心配 取り組みへの否定的感情(恐怖) 取り組みへの否定的感情(不安) 子どもと親への接し方に関する不安 今後の不安 結果に対する不安 積極的な人と消極的な人との混在懸念 初対面の子どもの接し方に対する不安 遊び・活動創出に対する不安 子どもとの接し方に対する不安 かかわることへの不安 自発性に対する不安 楽しませるにはどうすべきか悩み戸惑い</p> <p><u>2.グループ・自分に関する思い</u> 役割達成に対する不安 ゼミ生間トラブル生起に対する不安</p> <p><u>両価的な認知</u></p> <p><u>1.自分自身に関する認知</u> 取り組みへの意欲と大変さ 難しさと楽しさとアンビバレントな感情 不安と成功希求の混在 自信のなさや期待とが混在</p> <p>※pre認知とは事前に思うことや考えを指し、post認知とは事後に思うことや考えを指す。</p>	<p><u>否定的な認知</u></p> <p>子どもの対応に苦慮 グループ協働の難しさ 割り出すことの難しさ 活動によって触れ合う機会がなく残念 練習不足の不安感を体験 反省点と心残り感 実践した結果の環境に対する気づき(広さ、設えなど) 教員の手助けの必要性</p>

表 13. 演習および OEFT 事前と事後の認知のストーリーライン

事前には、肯定的認知と否定的認知の両方を産出していった。肯定的認知のテーマ・概念には、①遊びや活動を創出し、それらで親子に楽しんで欲しいという希望、②参加者とかかわることに対する期待とその結果得られるであろう満足感期待、③保育者に必要な力の向上と実践で学ぶことへの期待、④自分自身も参加者も情緒的に楽しい感覚を共有したいという思い、⑤志望している保育者として成長したいという希望、⑥参加者が満足してくれるように一生懸命頑張りたいという自己投入の決意、⑦グループで協働することで人間関係の形成やアイディアの産出・遊びの創出が生まれるであろうという期待などが含まれていた。否定的認知のテーマ・概念は、①準備や遊び・活動の創出の心配、子どもたちとかかわることの不安や恐怖、自発的に動けるかどうかの不安といった不安感および恐怖感、②グループ内で役割を果たせるか否かの不安やチームがまとまるかどうかの心配といったグループ活動の不安や心配、といった特徴を示していた。さらに、期待と不安、楽しさと難しさといった両価的な認知も示していた。このような事前の認知は、自分たちで遊び・活動を創出することを目的とするグループ学習のプロセスを踏み、完成させて、実際に地域の親子に提供し、ともに活動することを経験するという一連の学習で変容した。

事後には、肯定的認知が否定的認知よりも量的に増加し、内容も多彩であった。肯定的認知には、①参加者の親子が楽しんでくれたことの満足感・充実感、②自分自身も参加者と一体化して楽しさを共有できたこと、③子ども観の再認識や子ども理解が進んだこと、④子どもの発達を重視する視点をもったこと、⑤子どもの観察力アップやスキルアップというように、情緒的にも能力的も自己の成長を実感した内容が含まれていた。さらに、これらの保育者と関連深い力の成長に加えて、自己投入を全力で行い困難なことを克服した達成感や自信の獲得や協調性の醸成といった自己理解も深まっていた。

考察

1. 自尊感情の変容

自尊感情は、対象者全体では事前よりも事後の方が有意に高くなっていた。この結果は、事前の自尊感情が低い群も同様であった。桜井（2000）によると、大学生の自尊感情の尺度平均は27.93（SD=5.51）であった。本研究では、事前の平均が25.04（SD=4.44）、事後の平均が26.52（SD=4.07）であった。事前および事後ともに桜井（2000）の対象者よりも低い値を示している。このことから、本研究の対象者の自尊感情は元々高い方ではなかったが、事後には自尊感情が高まったことが示されたと言える。特に、事前に低い自尊感情を示した群は事後に有意に高くなっていた。これらの結果は、一連の学習が自尊感情を高めるであろうという仮説を支持した。

Rosenberg（1965）は、他人に対する「優越感」を意味するような自尊感情ではなく、「自己受容」を意味するような自尊感情を対象として自尊感情尺度（self-esteem scale）を作成したとされる（桜井，2000）。「自己受容」は「自分はこれで良い」という感覚である。そして、自己受容から自分に対する自信も生まれてくる。自尊感情が事前よりも事後の方が高くなったのはこの感覚が醸成された結果であり、アクティブ・ラーニングの特質である、「多様な学生の成功（成果）を可能にすること」「学習環境と学習は協力的、協同的、助け合いである」が関与していたものと思われる。すなわち、アクティブ・ラーニングによって成功を体験したこと、さらに、グループ活動を通じて自己受容が進み、その結果自尊感情の向上がもたらされたと言える。特に自己受容に関しては、グループでの活動によって、他者と意見交換をしたり、協働したりする中で、自己の社会的知覚が進み、自己と他者との相違を認めつつ、相互に尊重し合う感覚と共に自己を受け入れる感覚が醸成されたものと考えられる。

2. 自己効力感の変容

自己効力感は、対象者全体では事前と事後の平均値に有意差は認められなかった。しかし、事前の自己効力感低群と高群で事後の相違をみたところ、低群は事後の自己効力感が高くなっており、高群は低くなっていた。この結果は、一連の学習によって自己効力感が高まるであろうという仮説を一部支持したと言える。

坂野・東條（1986）は、「自己効力感（self-efficacy）とは、Banduraによって提唱された社会的学習理論では、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信であり、ある行動を起こす前に個人が感じる「自己遂行可能感」であり、自分自身がやりたいと思っていることの実現可能性に関する知識、あるいは自分にはこのようなことができるのだという考えである（バンデューラ，重久訳，1985）」と定義している。また、自己効力感とは、自分で実際に行ってみることによる遂行行動の達成、他者の行動を観察するという代理的経験、自己教示や他者からの説得的な暗示という言語的説得、情緒的喚起を伴う生理的な反応という4つの情報源から引き出され、経験される情報源が信頼できればできるほど変化が大きくな

るとされている(Bandura,1977:坂野・東條,1986)。

本研究における自己効力感は、グループ活動で遊び・活動を考え創出するといった演習のプロセスを経て、創出した遊びや活動を OEFT で提供し、うまく遂行し親子に楽しんでもらうことができるという確信あるいは遂行可能性ということが出来る。このような自己効力感が事前において低かった学生は、うまくできるという確信、あるいは自己遂行可能感が低い状態で臨んだ。しかし、自由記述の分析内容には、実際に行って達成できた、グループメンバーの行動を観察できた、グループメンバーや教員からのアドバイスが得られたり意見交換ができたしたりした、楽しさ、満足感、充実感といった情緒が喚起された、といった内容が多く認められ、先にあげた4つの情報源が有効に作用したと推測できる内容であった(表11)。このことから、「学生が学習を生み出すこと」「学生から知識の発見や考えを誘い出す」ことを目的とするアクティブ・ラーニングを適用した学習環境は、自己効力感を高める情報源を提供したものと考えられる。また、自己効力感と動機づけとは関連が深いとされている(三宅,2005)。工夫やアイデアを生み出そうとする動機づけによって、より魅力的遊び・活動の創出ができ、それが次の動機づけにつながっていくという良循環を形成し、その結果として自己効力感が高まったともいえる。

一方、自己効力感が事前の高い学生は、4つの情報源は低い学生と同様に作用したものの、一連の体験をすることによって自己洞察力が促進され厳しい自己評価をしたため、事後の自己効力感の方が事前よりも低下した可能性がある。

以上のように、本研究の学習が、自己効力感の低い学生に有効に作用し、自己効力感の高い学生には負方向に作用した可能性があるという結果に関しては、今後、同様の手法による学習を積み重ねて検証することが必要である。

3. 社会的スキルの変容

社会的スキルは、対象者全体、社会的スキル低群、社会的スキル高群、のいずれも、事前と事後の平均値に有意差は認められなかった。この結果は、グループ活動および OEFT 実施後の方が社会的スキルは高まるであろうという仮説を支持するものではなかった。

その要因として、一連の学習が社会的スキルそのものをターゲットにしていなかったことが挙げられる。全体における教示においても、演習におけるプロセスにおいても、明確に社会的スキルに特化した内容を組み入れてはいなかった。

社会的スキルは、対人関係を円滑にするのに役立つスキルとされ(菊池,1988)、相手から肯定的な反応をもらい、相手の否定的な反応は避けることのできるようなスキルである(菊池,2014)。このような特質の社会的スキルは、アクティブ・ラーニングによるグループ学習による仲間とのかかわりや実践場面で親子とかかわる経験を通して向上すると予測したが、経験のみでは向上しないことが明らかにされた。対象者にどのようなスキルを身につけさせようとするのか、ターゲットを明確にしたうえで社会的スキルを向上させるような学習を組み込む必要があった。久木

山 (2003) は、大学生に社会的スキル改善のきっかけとその改善方略について自由記述をさせ検討した結果、社会的スキルの向上に「スキル不足の原因に着目した」認知的な改善方略が関連していることを指摘している。このことから、社会的スキルの向上も目的としていること、そのためには社会的スキルの現状と不足原因に気づき、それに基づいた改善方略を考えながら、学習を進めるといった手続きの導入が必要だったものと考ええる。

本研究の対象者全員の社会的スキル得点の平均は、pre 社会的スキルが 58.38 (n=55, SD=8.14), post 社会的スキルが 58.56 (n=55, SD=8.24) であった。菊池 (1988) によると、大学生男子 56.4 (n=83, SD=9.64), 大学生女子 58.35 (n=121, SD=9.02) であることから、対象者の社会的スキルの平均は低いとは言えない。しかし、社会的スキル得点低群の pre 社会的スキル得点は 51.46 (n=28, SD=4.14) と低い数値を示していた。このことから、特に社会的スキル低群の社会的スキル向上が望まれる。そのためには、社会的スキル向上に特化した工夫を学習過程に取り入れる必要性が示された。

4. 自由記述からみた認知変容と自尊感情・自己効力感・社会的スキルの変容

自由記述の内容およびストーリーラインから、事前と事後の変容を比較してみると、事前および事後ともに、一連の学習について肯定的認知と否定的認知の両方を産出していたが、事後の方が事前よりも肯定的認知が量的にも増え、内容も多彩になっていた。

事前の肯定的認知は、参加者に満足して欲しいという希望や期待、自分自身の満足期待、実践できることの期待、参加者との情緒的共感期待、自身の成長期待、自己投入決意、グループ活動の成果期待、といった概念にまとめることができる。事後の肯定的認知は、参加者が満足してくれたことへの満足感・充実感、自分自身と参加者との一体感と共感、子ども観の再認識や子ども理解の質的向上、子どもの発達を重視する視点獲得、子どもの観察力アップ、保育者としてのスキルアップ、というように、情緒的にも能力的も自己の成長を実感した内容が含まれていた。さらに、これらの保育者と関連深い力の成長に加えて、自己投入を全力で行い困難なことを克服した達成感、自己受容や協調性の醸成といった自己理解も深まっていた。

事前の否定的認知には、準備や遊び・活動の創出、参加者とかかわり方、自発的行動、グループ活動での役割遂行、に対する不安や心配が挙げられていた。さらに、期待と不安、楽しさと難しさとといった両価的な認知も示していた。事後においては、子どもとかかわり方に苦慮したこと、遊び・活動を創出することの難しさ、グループ協働の難しさ、教員の手助けが必要だったといった記述が認められた。これらの記述から、一連の学習は、肯定的な自己理解のみならず、自分に不足していることへの気づきを産み出したものと思われる。

以上の自由記述から、事前の期待や希望が現実的な満足感に変わったことに対する充実感とそこに関与していた自分を受け入れる自己受容が自尊感情を高めたこと、遊びや活動を創出することができ、うまく遂行することができるという確信あるいは遂行可能性である自己効力感を高め

たことが示唆された。しかし、社会的スキルに関係する認知変容の明確な記載は見当たらなかった。

自由記述にみた認知変容に、グループによる協働の影響は大きかった。このことは、グループで協働したこと自体の充実感や困難を乗り越えた達成感、意見交換をすることでアイデアを産出し合い、それを形にするプロセスを踏んで完成までこぎつけた喜びや充実感、を認知していたことから伺える。また、学習プロセスの中で、仲間意識の深化と拡大が進行した。その結果良好な人間関係の形成やグループ成員への感謝の気持ちも生まれていた。

5. アクティブ・ラーニングにおける“activeness”概念からみた一連の学習過程

以上、本研究の対象とした演習およびOEFTの学習方法をアクティブ・ラーニングとして捉え、自尊感情、自己効力感、社会的スキルにどのような影響を与えたかについて考察してきた。ここでは、学習過程がアクティブ・ラーニングとして機能していたかについて、“activeness”の概念と対応させて検証する。

須長(2010)は、アクティブ・ラーニングの概念、実施方法、その評価、についてのコンセンサスが得られていないのが現状であるとしてアクティブ・ラーニングの概念整理の必要性を指摘している。そのうえで、アクティブ・ラーニングが目指す“activeness”とはなにか、についてさまざまな概念について検討し、その結果を次のようにまとめた。「主体性」と「当事者意識」は「学習の動機づけ」にかかわり学習の駆動力となる。「学習過程への関与」については、「深さ」と「広さ」の二つの軸から捉えられる。「深さ」は活動性であり、学習の量とほぼ同じとみなされる。「広さ」は、個々の学習のプロセスのどれにかかわっているかという観点である。加えて、学習過程の全体を制御しそれらの意味・意義の関連構造を把握しつつ関与している場合は、学習者は「全一性」をもった学習を行っていることになる。そして、学習の全一性が高まり、さらに学習過程の個々のセッションを遂行するために必要なスキルを身につけることによって可能になるのが、自律した学習である。以上に示された要素がアクティブ・ラーニングにおける“activeness”にかかわると考えられよう。

演習およびOEFTの学習を須長(2010)のアクティブ・ラーニングにおける“activeness”に関連付けて意味づけると、次のようになろう。

担当教員は「自分たちで遊び・活動を考え創出すること」を求めた。これは、学生が当事者意識をもって主体的に学習を進めることを要求するものであった。そのような教示を受けて、自由記述にみられるように、「参加者の楽しさを創出したい」「参加者を満足させたい」「参加者とかかわる体験によって自己成長したい」といった内発的動機づけが生起している。その高い動機づけに支えられてグループ活動をすることで、個々が学習過程に関与した。活動の中でアイデアを出し合ったり、意見交換をしたりして、活動性が高まり、子どもに喜ばれる遊び・活動を産み出した。その過程に学生はそれぞれの役割に応じて、「深く」「広く」かかわった。さらに、各セッ

セッションにおいて、今ここで進めている学習（作業や創作，練習）はOEFTというイベントに向けてどれも関連付けられていることを意識していた。すなわち，学習過程の全体を見通し，全体構造を把握しつつ関与しており「全一性」をもった学習を進めたといえる。このような全一性をもった学習プロセスにおいて，個々のセッションで，「自分の不足しているスキルへの気づき」といった自己認知や自己コントロールをし，必要なスキルを身につけることができている点で自律的な学習を行ったと言える。

以上述べたように，本研究の対象となった演習とOEFTの実施は，学習の方法としてのアクティブ・ラーニングが機能していたものと考ええる。

“activeness”に支えられた学習は，自尊感情の程度にかかわらず自尊感情を高め，低い自己効力感の学生の自己効力感を高める効果があることが示された。また，肯定的な自己認知は量・質ともに向上することも示唆された（図6）。

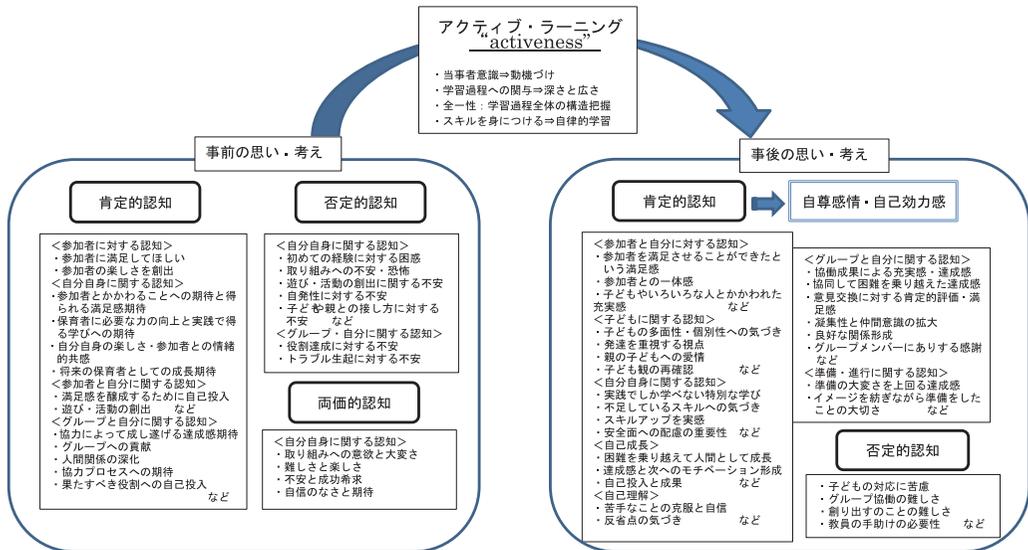


図6. 学習過程の概念図

引用文献

秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子 (2007) 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 第47巻, 289-30.

バンデューラ, A. 重久剛 (訳) (1985) 自己効力 (セルフエフィカシー) の探求 祐宗省三他 (編) 社会的学習理論の新展開. 金子書房.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change *Psychological Review* 84 (2), 191-215.

Early, D.M. et al. (2007) Teachers' education, Classroom Quality and Young Children's Academic Skills:

- Results From Seven Studies of Preschool Programs *Child Development*, 78(2), 558-580.
- 菊池章夫 (1988) Kiss-18 堀洋道 (監) 吉田富士雄 (編) 心理測定尺度集Ⅱ, 170-173 サイエンス社.
- 菊池章夫 (2014) さらに／思いやりを科学する 川島書店
- 久木山健一 (2003) 社会的スキル改善における「きっかけ」・方略・効果の関連 教育心理学会 45 回総会発表
論文集, 486.
- 三宅幹子 (2005) 保育者効力感研究の概観 福山大学人間文化学部紀要, 5, 31-38.
- 溝上慎一 (2014) アクティブラーニングと教授学習パラダイムの変換, 74 東信堂
- 大谷尚 (2007) 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案-着手しやすく小規模デー
タにも適用可能な理論化の手続き- 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 54-2.
- ロバート ,B, バー・ジョン・タグ (2014) 教育から学習への転換-学士課程教育の新しいパラダイム- 土
持ゲリー法 (監訳) 花岡信子 (訳) 主体的学び創刊号 主体的学び研究所.
- 坂野雄二・東條光彦 (1986) 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究, 12-1, 73-82.
- 桜井茂男 (2000) ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 筑波大学発達臨床心理学研究, 12, 65-71.
- 須長一幸 (2010) アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題: "activeness" 概念を中心に 関西大
学高等教育研究, 1, 1-11.
- 谷村綾子 (2015) アクティブ・ラーニング成立要件としての学生の「対他者」視点獲得 千里金蘭大学紀要,
12, 41-49.

謝辞

おやこエンジョイフェスティバルとうがくに参加して下さった親子のみなさまに、心より御礼申し上げます。開催にあたり、学内諸部署の方々に多大なるご支援を賜りました。厚く御礼申し上げます。最後になりましたが、主体的に学習を進め、OEFT で素晴らしい成果を収めた学生の皆さんに敬意を表します。