

# 保育学の初学者を対象とした協働的自己分析

鳥居美佳子\*<sup>1</sup>・太田 研\*<sup>1</sup>・古屋祥子\*<sup>1</sup>・奥谷佳子\*<sup>1</sup>・高野牧子\*<sup>1</sup>

キーワード：保育学生、自己分析、協働する力

## 1. はじめに

近年、日本の大学では学生の多様化が進行し、離学者の増加が深刻な問題となっている。文部科学省の「学生の中途退学や休学等の状況について（2014）」<sup>1)</sup>によると、平成24年度の中途退学・休学者数は在学者数の2.65%であるが、増加傾向にある。「学業不振」は、中途退学の主な要因の一つとして、平成19年度（12.7%）から平成24年度（14.5%）に増加したことが報告されている。この背景には、高校と大学における教育のギャップに学生が適応できていない可能性がある指摘されており、大学における新入生を対象とする総合的教育プログラム（初年次教育）の推進が求められ、各大学で多様な初年次教育プログラムが開発・実践された結果、成果や課題が報告されている<sup>2,3)</sup>。

筆者らも、保育者・教育者を養成する所属学科において、授業や学外実習の欠席が多く必修単位修得が困難な学生の指導を経験する中で、大学で学ぶために必要な姿勢や技術を身につけておらず卒業までの学修の見通しを持つことができない状況に直面してきた。このような学生に対し、入学後の早い段階で、1) 科学的・客観的根拠に基づく判断力と実行力の基盤と2) 協働する力の基盤の形成を促すことが必要ではないかと考えるようになった。

そこで、2021年度、1年次前期に開講される学科専門科目・導入科目の内容を見直し、これまでと同様に、スタディ・スキルを修得するという到達目標に、1) 自己分析結果を活用し学生生活における目標を設定すること、2) 互いの個性や学びを認め合い他者と協働する力を高めること、以上2点を加え、授業内容を再構成した。本研究では、保育者特性や社会人基礎力などの自己分析結果を仲間と共有することが協働する力の基盤形成に有用であったかどうかを検証する。

## 2. 方法

### 1) 参加者

関東甲信越地方のA大学の保育者養成課程に在籍する1年生31名（男子学生8名、女子学生23名）が学科専門科目・導入科目の授業の一環として参加した。参加者の中には、社会人を経験した学生は存在しなかった。A大学への入学後、データ収集前に、全参加者が幼稚園や保育所、認定こども園を訪問し観察実習や参加実習を実施する授業において、幼児と関わる活動を経験していた。新型コロナウイルス感染症拡大予防の観点から、遠隔で講義を受講することが多く、サークル活動や学外での活動が制限されている状況であった。そのような状況において、遠隔授業では、遠隔会議システムを用いたグループ・ディスカッションにより、幼稚園等における活動を振り返る機会は与えられていた。

### 2) 倫理的配慮

参加者に対して、研究目的と意義、成果を公表する時の個人情報保護、成果の公表方法、研究協力の諾否は自由意思を尊重すること、本研究への同意が得られなくても何ら不利益を受けることはな

---

（所属）

\* 1 山梨県立大学人間福祉学部

いこと、途中で辞退できることについて、口頭で説明し、同意を得た。

### 3) 学科専門科目・導入科目の目的と授業内容

本科目は、大学での学修を進めるために求められる基本的な考え方、「学ぶ」姿勢と技術を教授し、有意義な大学生活の基盤作りを行わせることを目的とした。具体的には、大学で学ぶ上で必要となるスタディ・スキル（資料収集・整理法、レポートの書き方、発表方法など）の講義・演習を通して、科目間のつながりを意識させながら、幼児教育・保育、子育て支援に関する関心を深め大学での学修の見通しを持つよう促した。また、セルフマネジメント・スキル（時間管理、健康・精神面の自己管理など）を修得させるため、学科全教員の学生時代や現在、実践しているセルフマネジメントの例を紹介した。さらに、自己分析の結果を活用することで、科学的・客観的根拠に基づく判断力と実行力の基盤を形成し、仲間の多様性を認め合い協働する力の基盤を形成する機会を設けた。

授業内容は、表1の通りである。主な担当者は1年担任の2名の教員であり、自己分析の作成や実施、解説には心理学を専門とする教員が加わった。授業内容表中の「人間形成スキル」とは、本科目担当者が考案した造語であり、保育者特性・社会人基礎力を含む本学科で学ぶために必要なスキルを意味する。

### 4) 協働的自己分析の方法

オンライン授業において、保育者特性<sup>4,5)</sup> および社会人基礎力<sup>6)</sup> の2つの尺度を用い、Google スプレッドシートに質問項目を転記し、参加者に回答を求めた。一週間後、各参加者は、尺度の結果をレーダーチャートにより可視化し、自分の特性を理解した。その二週間後、尺度の結果から自己の特性を省察し、大学卒業時において目指す姿（長期目標）、この先3ヶ月以内に目指す姿（短期目標）を設定し、授業担当者が作成したGoogle ドキュメントのワークシートに入力して提出した。

翌週の対面授業では、自己理解を深めることを目的とし、3～4名の少人数グループで自己分析結果の相互フィードバックを行った。具体的には、グループメンバーの自己分析結果を聞いて、客観的にコメントし合った。グループのメンバーは、保育者特性の尺度において社交性や共感性などの項目が極端に低い者同士で構成しないように留意した。グループでの相互フィードバックの時間は約50分であった。グループメンバーのコメントを受け、自分では気づいていなかったことやさらに増強できた自分の強みをワークシートに記入し、自己理解を深めた。

さらに翌週、尺度の結果やその解釈、相互フィードバックでの気づき、そして、あらためて設定した大学生活における長期・短期目標について、プレゼンテーション用のアプリケーションを用いて5分程度の発表原稿を作成し、対面授業において発表した。この発表の目的は、仲間の多様性を認め合い、他者と協働する力を高めることであることを担当教員から説明した。そして、この発表に対するコメントをGoogle スプレッドシートに入力し合い、担当教員が匿名化した上で、発表者にフィードバックした。発表に対するコメントは、1人の発表者に対して全員が行った。

参加者は、自己分析および発表内容に対するコメントを踏まえ、「仲間とチームで活動する中で、どのように自己の強みを活かすか」というテーマの最終レポートを1,000～1,200字程度でまとめて提出した。

表 1：協働的自己分析を実施した科目の授業内容

回	授業内容
1	オリエンテーション
2	リサーチ・スキルを学ぶ①：図書館ツアー
3	リサーチ・スキルを学ぶ②：図書館ツアー
4	セルフマネジメントを学ぶ：自己管理法・時間管理法の事例紹介
5	インプット・スキルを学ぶ：受講技術・読書・読解技術・資料整理法の事例紹介
6	(各回、教員3名が25分ずつ講義)
7	アウトプット・スキルを学ぶ①：文書作成技術・コンピュータの利用法（レポートを書く）
8	自己分析をして大学生生活の目標を立てよう（1） 人間形成スキルを学ぶ①：自己分析をすることの意義
9	自己分析をして大学生生活の目標を立てよう（2） 人間形成スキルを学ぶ②：自己分析結果の解釈、今後の活用法 アウトプット・スキルを学ぶ②：コンピュータの利用法（自己分析結果をまとめる）
10	自己分析をして大学生生活の目標を立てよう（3） アウトプット・スキルを学ぶ③：コンピュータの利用法（自己分析結果や大学生生活における目標発表のスライドを作成する）
11	自己分析をして大学生生活の目標を立てよう（4） アウトプット・スキルを学ぶ④：コンピュータの利用法（自己分析結果や大学生生活目標発表レジュメを作成する）
12	アウトプット・スキルを学ぶ⑤：口頭発表・質疑応答
13	自己分析をして大学生生活の目標を立てよう（5） 人間形成スキルを学ぶ③：大学生生活における目標の発表（前半）
14	自己分析をして大学生生活の目標を立てよう（6） 人間形成スキルを学ぶ④：大学生生活における目標の発表（後半）
15	まとめ（レポート「仲間とチームで活動する中で、どのように自己の強みを活かすか」）

## 5) データ分析方法

保育者特性インベントリおよび社会人基礎力尺度の各中央値よりも高い値を示した参加者を高群、中央値よりも低い値を示した参加者を低群に振り分け、以下2つの分析を行った。

第一に、発表に対するコメントの内容を分析した。提出された30名からのコメントを分析対象とした。高群11名と低群12名へのコメントを内容により「受容」「共感」「助言」「否定」「言い換え」「励まし」「賞賛」などの12項目に分類し、その出現頻度を集計し、高群と低群の特徴を分析した。

第二に、最終レポートの内容を分析した。データ欠損のない30名の最終レポートを分析対象とした。他者からのコメントによって自己に対する理解が変化したかどうかを検証するため、3名の教員が最終レポートを読み、「自己肯定への変化あり」、「他者のコメントを受け止めた」、「自己肯定への変化なし」の3つの群に分けた。異なる評定であった場合は、3名のうち2名が出した評定を総合評定とした。

### 3. 結果

第一に、発表に対するコメントの内容を分析した結果を述べる。1人の発表者に対する30名分のコメントの文字数は約1,300～1,700字の範囲であった。1コメントの文字数は最小で10字、最大で200字であったが、多くのコメントは50字程度であった。

表2：発表に対するコメントの分類と頻度

	項目	項目の説明	具体的なコメントの例	高群(11例) 中央値	低群(12例) 中央値
1	否定	分析結果を否定、厳しい分析結果を肯定的に表現する	自分への評価が厳しい、自分の課題を理解している	1.0	4.0
2	言い換え	短所を長所に言い換える	積極性の低さは慎重さだ	0.0	0.5
3	長所追加	新たな長所を伝える	〇〇が上手だ、〇〇力がある、〇〇力を活かしている	12.0	8.5
4	発表評価	発表方法に対してプラスの評価をする	スライドがとても見やすい	1.0	2.5
5	分析評価	分析・目標設定に対してプラスの評価をする	なりたいたい姿になるためにどうすればよいかよく分析されていた	7.0	7.0
6	賞賛	賞賛する	素晴らしい、羨ましい、尊敬する	4.0	4.0
7	実感	実際に関わって感じたことを伝える	話しやすい、一緒にいると安心する	2.0	3.0
8	励まし	励ます、未来を予想する	〇〇さんならできる、子どもや保護者から好かれる人になると思う	1.0	0.5
9	受容	長所・短所・個性を肯定する	そのままでもよい、確かにそうだ	1.0	1.0
10	共感	短所や目標に共感する	短所に共感した、目標設定が参考になった	2.0	1.0
11	助言	自己分析の解釈に関して提案する、目標設定に対して助言する	自信を持っていい、〇〇するといい、〇〇するのがおすすめです	1.0	2.5
12	エピソード	具体的なエピソードを含んでいる	グループ・ディスカッションや体育のときに声をかけてくれた	7.0	10.0

発表に対するコメントの分類結果を表2に示す。表中の数値は、コメントの出現頻度の各群の中央値を示している。低群へのコメントの特徴として、発表者の自己分析結果を否定しているコメントが多かったことが挙げられる。例えば、「自分への評価が厳しい」、「過小評価している」といった直接的に分析結果を否定するコメントもあれば、「自分の課題を理解している」のように間接的に結果を

否定したコメントもあった。また、低群へのコメントでは、高群へのコメントと比較し、短所を長所に言い換えるコメントが多い傾向が認められた。さらに、発表内容を評価するコメント、助言、具体的なエピソードを含むコメントが多い傾向があった。一方、新たな長所を伝えるコメント、励まし、共感低群の発表者に対するコメントに少なく、高群の発表者に対するコメントに多い傾向が認められた。

第二に、最終レポートの内容を分析した結果を述べる。「自己肯定への変化あり」とみなされた最終レポートの代表例の一部を紹介する。「自分にとっては弱みである思考力の欠如が、行動力という長所に繋がっているということを実感できた。そのうえ、その行動力が人の助けになっているというコメントをいくつかいただき、『行動力が高い』という強みを新たに発見できた。加えて、この強みが他の人を救っているという点から自信にも繋がった。(中略)この強みを、仲間とチームで活動する中で、より良い形で活用するには、(中略)日頃から、様々な人とのコミュニケーションを大切に、コミュニケーション能力に磨きをかけたり、色々な関わりを通して関係性を築いたりすることも必要である」。本例にみられる「自信が持てた」という表現の他には、「不安が消えた」や「勇気が持てた」、「意欲がわいた」など、自己肯定への変化を示す表現が認められた。このように、自分では短所であると感じていた特性について、仲間からのコメントにより長所でもあると認識し、チームで活動する中で活かせる自己の強みを見出すことができたことが記載されたレポートは、30例中13例であった。次に、「他者のコメントを受け止めた」とみなされたレポートの代表例の一部を紹介する。

「コメントをもらい私の強みは、場を和ませられること、自分の意見を持っていることだとわかった。強みをチームで活動する中で活かすにはどうすれば良いのだろうか。(中略)自分の意見を伝えるだけで満足せず、相手の意見を聞き共感する態度を示せることも強みであるため共感を示すことも心がける。また場を和ませられる強みもあるため、チームの雰囲気が悪くなったらみんなに話しかけて和ませられるようにしたい」。本例のように「強みがわかった」という表現以外には、「自分の短所を考え直した」や「コメントが意外だった」など、コメントを受け入れている様子が伝わる記述が認められた。このように、他者のコメントを受け止めたものの自己肯定の変化まで至らなかったと考えられる内容のレポートは、30例中10例であった。一方、コメントに言及することがないレポートも、7例存在した。

高群では、「自己肯定への変化あり」と「他者のコメントを受け止めた」が5名ずつ存在し、「自己肯定への変化なし」は存在しなかった。一方、低群では「自己肯定への変化なし」が2名認められ、「他者のコメントを受け止めた」が8名で最も多く、「自己肯定への変化あり」は2名にとどまった。

#### 4. 考察

本研究は、自己分析の結果を共有することが協働する力の基盤形成に有用であるかを検証することを目的とし、自己分析結果の相互フィードバックを行った際のコメントの内容を分析し、その後のレポートの内容により、自己肯定への変化が認められたかどうかを検討した。入学生の中には、明確な将来像は持たず、「子どもが好き」といった漠然とした思いを持つ学生も見受けられる。入学後の最初の学びとして、学生自身が自分を客観視し、他者の意見も交え、自身を見直し、根拠を持って短期目標と長期目標を決定することは大変有意義であると考えた。自己分析の結果を発表する時点では、多くの学生が自身の経験や思い込みで過少に自身を評価している傾向が認められたが、他者からの指摘により、自分の短所だと思っていたことを長所として生かすというポジティブな姿勢への変化が生

じた。とくに、教員からの指摘ではなく、共に学び合う学生同士でコメントし合うことにより、より素直に他者の意見を傾聴し、他者理解、協働性を促したと指摘できるのではないだろうか。一方で、保育者特性インベントリおよび社会人基礎力尺度の低値群では、高値群に比べ、他者からのコメントを自己肯定の変化につなげることをしない学生が多い傾向が認められた。時本<sup>7)</sup>は、「障がい児保育」の授業で「協働する力」を育成するための教育内容のあり方を検討した結果、事例検討における学生同士のコミュニケーションは、「会話」を経て「対話」へ向かい、「対話」のできる関係を構築することが「協働する力」の獲得につながっていき、それを何度も経験することで、その重要性に気づくことが「協働する力」の育成につながると述べている。さらに、時本の授業では一連の流れを一度しか経験できておらず、数回にわたり経験できるようにすることを課題として指摘している。本研究の授業においても、発表し、コメントを受け取り、それを踏まえてレポートにまとめる一連の流れは、一回のみの経験であった。今回、自己肯定への変化がみられなかった学生も、一度の経験にとどまらず、この後のカリキュラムにおいて繰り返し経験していくことで、仲間と対話できる関係を構築し、「協働する力」の育成につながっていくのではないかと考えた。

学生教育や実習指導における協働的自己分析結果の活用の可能性について、学科教員で検討した結果を述べる。第一に、学生の特性を知った上で、生活指導や実習指導のような個人指導にあたることができることが挙げられた。第二に、授業など集団における活用方法も挙げられた。例えば、グループ活動を行う授業では、事前に学生の特性を把握しグループ編成に活かすことができるであろう。グループ・ディスカッションを取り入れた授業では、それぞれの学生が自己分析で明らかになった強みを生かして話し合いに参加することを促すことができる。例えば、「話し合いの場面で最初に話し出す」自身のふるまいを他者から「行動力」と認められた学生が自信を持ち、今後のディスカッション場面において、さらなる積極的な姿勢で考えを述べることを期待できる。

次に、学科として、学生の「協働する力」をどのようにとらえて、どのように伸ばしていくかを検討した。保育所保育指針<sup>8)</sup>では、「職場における研修」について、「職員が日々の保育実践を通じて、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上を図るとともに、保育の課題等への共通理解や協働性を高め、保育所全体としての保育の質の向上を図っていくためには、日常的に職員同士が主体的に学び合う姿勢と環境が重要」と述べられているが、保育者養成課程において学生の協働性をどのように育てていくか、ほとんど検討されていない。一人一人それぞれ特性があることを理解し、よいところを活かしたり不得意なところを補い合ったりすることで、能力や効率が向上する体験を積み重ねて欲しい。一人で抱え込んだり人任せにしたりするのではなく、学生同士が協力し合うメリットや楽しさを感じる力を体得した上で、活動や実習等に臨んだり、振り返ったりできるよう指導が必要である。そのために、入学後の導入科目の段階から、学生が主体的に学び合う姿勢を身につける機会であると認識し、専門科目や実習に接続していくことが必要ではないかと考えた。さらに、将来、保育や教育の実践では、多様なチームメンバーとコミュニケーションを取りながら仕事をしていくことになることから、同年代の人だけではなく世代の違う人ともコミュニケーションを取れるようになることが望ましい。仲間同士のかかわりだけではなく、教員や上級生とのかかわりにおいても、実習先などでの子どもとのかかわりにおいても、教える・教わるという関係ではなく、対等な立場で一緒に何かを作り上げるような意識を持って、コミュニケーションを重ねて欲しいと考える。そして、多様な個性を持つ一人一人の子どものそれぞれの育ち・学びを導くことができるような柔軟な対応力を育むことを期待している。

## 5. おわりに：今後の課題

協働的自己分析を試みた結果、他者からのコメントが本人の自己評価の変容に結びついている例が多かった。しかしながら、他者のコメント内容が本人の自己評価に依存しているため、ここに教員や先輩などの介入の余地があると考えた。また、低群のうち「自己肯定への変化なし」という学生に対し、他授業での学修の中で、自己有能感や自己成長感を高めることができるような丁寧な指導や助言が必要になってくると感じた。学科カリキュラムは多様な教科や分野を含み、科目により学生の得意不得意は多様である。一人一人の学生がそれぞれのよさを十分に発揮できるよう学科教員間での情報共有と連携を図る必要性を感じた。今後は、教員や先輩との協働的自己分析を試みたい。

## 6. 謝 辞

本研究にご協力いただきました学生の皆様に心からお礼を申し上げますとともに、ご活躍をお祈り申し上げます。

授業にご協力いただきました山梨県立大学人間福祉学部教授 村木洋子先生、教授 山崎宣次先生、教授 池田充裕先生、准教授 里見達也先生に感謝の意を表します。

授業計画において、貴重なご助言をいただきました山梨県立大学人間福祉学部名誉教授 山田千明先生に心からお礼申し上げます。

## 7. 引用参考文献・資料

- 1) 文部科学省 (2014) . 学生の中途退学や休学等の状況について (2014年 9 月25日報道資料) . [https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/1352425.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/1352425.htm)
- 2) 進藤容子・実光由里子・馬場義伸・甲斐真知子・直島正樹・中西利恵 (2017) . 子ども発達学科における科目間連携による初年次教育の構築 . 相愛大学研究論集, 33, 59-64.
- 3) 真下知子・張貞京・千古利恵子・本山益子 (2016) . 幼児教育学科における初年次演習の取り組み . 京都文教短期大学研究紀要, 54, 127-132.
- 4) 藤村和久 (2010) . 保育士, 幼稚園教諭を目指す学生のための保育者適性尺度の構成 . 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 9, 129-143.
- 5) 藤村和久 (2012) . 保育者特性インベントリィ (NTI) の標準化 . 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 2, 23-33.
- 6) 大対香奈子・堀田美保・本岡寛子・直井愛里 (2018) . 大学生の社会人基礎力測定尺度の開発 . 近畿大学総合社会学部紀要, 7 (1) , 51-59.
- 7) 時本英知 (2014) . 保育者養成における「障がい児保育」の授業内容に関する一考察—障がい児の対応に求められる「協働する力」と「追究する力」の育成—. 青森中央短期大学研究紀要, 27, 29-38.
- 8) 厚生労働省 (2017) . 保育所保育指針<平成29年告示> . フレーベル館 .

## Collaborative Self-Assessment for Undergraduate Students Taking First-Year Education in Early Childhood Education and Care

Mikako Torii <sup>\* 1</sup>, Ken Ota <sup>\* 1</sup>, Shoko Furuya <sup>\* 1</sup>, Yoshiko Okuya <sup>\* 1</sup>, Makiko Takano <sup>\* 1</sup>

Key words :

undergraduate students majoring in early childhood education and care, self-analysis, collaborative competencies

---

\* 1 Faculty of Human and Social Services, Yamanashi Prefectural University