

# アクティブ・ラーニングによる遊びの構築と実践が 保育者志望学生に与える影響

— 自尊感情・社会的スキル・自己効力感の変容をめぐる —

河野順子\* 小島雅生\* 横井一之\* 横山真理\* 木本有香\* 夏目佳子\*  
木村拓磨\* 水落洋志\*\* 藤本逸子\*\*\* 龍 祐吉\* 坪井貴子\*

## 1. 問題と目的

我が国が直面している急速な少子化・人口減少に歯止めをかけるため、内閣官房に「こども未来戦略会議」が設置され、日本のラストチャンスとされる2030年に向けて「こども・子育て政策の基本的考え方」について議論されている（内閣官房, 2023）。さらに、保育に関する方針として、「全てのこども・子育て世帯を切れ目なく支援する」ことを念頭に置き、幼児教育・保育の在り方について、「量・質両面からの強化を図ること、その際、待機児童対策などに一定の成果が見られたことも踏まえ、量の拡大から質の向上へと政策の重点を移す」と提言している。したがって、幼児教育・保育の質の向上の一環として、幼児教育・保育の専門性を高めることがこれまで以上に求められており、保育者養成校においても重要な課題であるといえる。

幼児教育・保育を担う保育者の専門性について、主に三つの考え方があると思われる。まず、変容が難しく人格的要素の強い「資質」として捉えるのではなく、後天的に学習し習得することが可能な「スキル」として捉えるべきだ（吉田・鈴木・安部, 2018）という考え方である。子どもの発達や障害に関する専門的知識やそれらを基盤としての環境構成やかかわり方、および音楽や造形、体育などにおける表現技術はある程度習得可能なスキルとして捉えられよう。次に、知的専門性に加えて間主観的な（鯨岡, 2012）感性といった人間性を重視する考え方である。アタッチメント形成が重要な時期でありなおかつ言語表現が未熟な乳児期から幼児期にかけては、子どもたちの言葉にならない思いに共感し応答することが求められる。したがって、保育者は間主観的な感性を備え、子どもたちと気持ちを共有しつつ、応答的にかかわることが子どもたちの安心感の醸成や基本的信頼感の形成につながる。最後に、「保育者の人間性や専門的知識・技術と複合的に絡まり合う」ことで専門性が発揮される（秋田・箕輪・高櫻, 2007）といった統合的・機能的な考え方である。ここまでに挙げた保育者としての専門性に加え、一般的な大学生が入学までの学校教育期間において身につけてほしい態度として、中央教育審議会大学分科会大学教育部会（文部科学省, 2016）は大学のアドミッションポリシーのガイドラインの中に、「主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度」を入れることを提唱している。

以上の保育者や大学生の専門性および質に関する提言を踏まえ、統合的な立場から、河野・水落・藤本・横井・小島・龍・小久保・水野（2019）は、豊かな感性および創造力、見直しにつながる想像力、子どもや保護者との信頼関係を醸成するコミュニケーション力、保育者として自信をもち主体的に状況に関わる力を、保育者の資質を構成する能力の一部として捉えている。その中でも、獲得が可能であると想定される「自信」、「自己効力感」および他者と協働するのに求められる「コミュニケーション力」の醸成に焦点づけた演習とイベント（おやこエンジョイフェスティバルとうがく、以下；OEFT）を実践し、自信

\* 東海学園大学教育学部 \*\* 兵庫教育大学大学院 \*\*\* 元東海学園大学教育学部

と関連する自尊感情と自己効力感および社会的スキルの変容について検討している。その結果、社会的スキルには有意な変化は認められなかったが自尊感情および自己効力感を有意に高めたことが認められ、一定の効果があったことが示された。

筆者らは、河野ら（2019）で報告した演習とOEFTを2017年から継続して実施している。本研究は、2017年、2018年、2019年および2021年の過去4回に渡り実施してきた演習とOEFTが、学生の自尊感情、社会的スキルおよび自己効力感にどのような変容をもたらしたかについて分析し、加えて、これらのスキルと保育者の専門性について検討することを目的とした。内容は次の通りであった。

- ①自尊感情、社会的スキルおよび自己効力感の経年推移
- ②単年における演習とイベント実施前後の自尊感情、社会的スキルおよび自己効力感の比較
- ③学生のOEFTの受け止め方に関する自由記述の分析
- ④自尊感情、社会的スキルおよび自己効力感と保育者の専門性

## 2. 方法

本研究の方法は河野ら（2019）の方法に準じて行われた。

### 2-1. 演習・OEFTおよびアンケート参加者

2017年、2018年、2019年、および2021年に、保育者養成を目的とする専攻に所属する4年制大学2年生であった。演習およびOEFT参加者人数（アンケート回収人数）は、2017年 が57人（57人：100%）、2018年 が41人（41人：100%）、2019年 が52（51人：98.0%）、2021年が61人（47人：77.0%）であった。

表1. 演習・OEFTの参加人数とアンケート回収人数

実施年度	演習・OEFT 参加人数	アンケート 回収人数	アンケート 未実施人数
2017	57	57	0
2018	41	41	0
2019	52	51	1
2021	61	47	14
全体	211	196	15

### 2-2. 実施対象科目

2年次に配当されている演習科目で実施した。

### 2-3. 演習科目の実施期間と実施回数およびアンケート実施

2017年、2018年、2019年、2021年のいずれも、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、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。なお、2020年は新型コロナウイルス感染症の影響で演習は実施したが、OEFTは実施しなかったためアンケートは行っていない。

### 2-4. アンケート内容

アンケートの内容は、自尊感情尺度、社会的スキル尺度、自己効力感尺度および演習とOEFTについて思うことや考えといった認知に関する質問で構成されていた。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）、社会的スキル尺度はKISS-18（Kikuchi's Scale of Social Skills-18items：菊池，1988）、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）、をそれぞれ用い

た。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、どちらかといえばいいえ、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、どちらかといえばいいえ、いいえ）で、回答するように求めた。なお、坂野・東條（1986）の尺度は2件法（はい、いいえ）で回答するように作成されているが、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。

2021年については、オンライン配信に関する質問項目を設けた。質問内容は次の通りであった。オンライン配信の賛否について「賛成・どちらかといえば賛成・反対」の3件法で回答するように求めた。加えて、オンライン配信を不安に思うかどうかを「不安・どちらかといえば不安・不安」の3件法で回答するように求めた。

## 2-5. 手続き

### (1) 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、さらに地域の親子を参加対象としたイベントを開催すること、イベントでは演習で完成させた遊びや活動を提供し、親子とか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。なお、2021年は運動遊び担当教員が不在のため運動遊びを除いた3グループで実施した。

### (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。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

表2. 遊びの内容

	2017	2018	2019	2021
造形あそび	星空に願いを！つくって、あそんで、星空旅行！ (担当教員：小島)	つくって！あそんで！ふしぎな海のだいぼうけん！ (担当教員：小島)	つくって！あそんで！ふしぎで楽しいお花の世界！ (担当教員：小島)	「しげんとあそぼ」「かたちになに」「しんぶんでへんしん」「つくってあそんでだいぼうけん」 (担当教員：小島)
音楽あそび	11びきのねこといっしょにあそぼう！ (担当教員：藤本)	たなばたさまといっしょにあそぼう！ (担当教員：藤本)	がっきとあそぼう！うたって、おどって、いっしょにあそぼう (担当教員：藤本・横山)	「がっきをつくってあそぼう!①②」 (担当教員：夏目) 「ミュージックベルの音色にみみをすませよう」 (担当教員：横山)
運動あそび	ふしぎの森でだいぼうけん！ ゴールの先には・・・ (担当教員：水落)	いっぱいからだを動かし、 〇〇をつくらう！！ (担当教員：水落)	「とうがくどうぶつえん」で動物に変身して、からだをいっぱい動かそう！ (担当教員：水落)	
パネルシアター	花さかじいさん・金太郎・昔ばなしをみてください！ (担当教員：横井)	三匹のやぎ、赤ずきんちゃん、お話の世界へどうぞ来てください！ (担当教員：横井)	こぶたさん、七ひきのこやぎ、お話の世界へどうぞきてください！ (担当教員：横井・木本)	「クリームシチュー」「アイアイ」「おやさい大好き」「いないいないばあ」などのおはなし・手遊び (担当教員：木本)

ることではないこと、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。

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2023-14）。

### (3) OEFTの実施

実施されたOEFTの内容を表2に示した。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。対象は3歳以上の幼児とその保護者であった。当日は10:00～12:00までの2時間、学生の所属校体育館で、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。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。

2021年は新型コロナウイルス感染症予防のため対面実施は行わず、予め撮影した動画を参加希望者にオンライン配信した。なお、動画の撮影とオンライン配信を行うにあたり、撮影と配信に関する同意書を作成し本人及び保証人の同意を得たうえで実施した。

## 3. 結果

### 3-1. 自尊感情・社会的スキル・自己効力感の推移

4回の実施における実施前と実施後の自尊感情、社会的スキル、自己効力感、それぞれの記述統計量を表3に示した。なお、以後、実施前をpre実施後をpostと表記する。さらに、自尊感情・社会的スキル・自己効力感について、実施年による平均値の差を一元配置分散分析の後、多重比較検定（Tukey HSD法）を行った。

#### (1) 自尊感情

図1に自尊感情の推移を示した。分散分析の結果、実施年の平均値に有意差が認められたのは、post自尊感情であった（ $F(3,172) = 5.456, p=0.001$ ）。

多重比較の結果、2017年の方が2018年よりも平均値が高く（ $p=0.025$ ）、2021年の方が2018年よりも平均値が高かった（ $p<.001$ ）。これらのことより、OEFT実施後の自尊感情は実施年によって違いがあり、2018年は2017年と2021年に比べ低かったといえる。

#### (2) 社会的スキル

図2に社会的スキルの推移を示した。分

表3. 記述統計量（実施前と実施後の平均値と標準偏差）

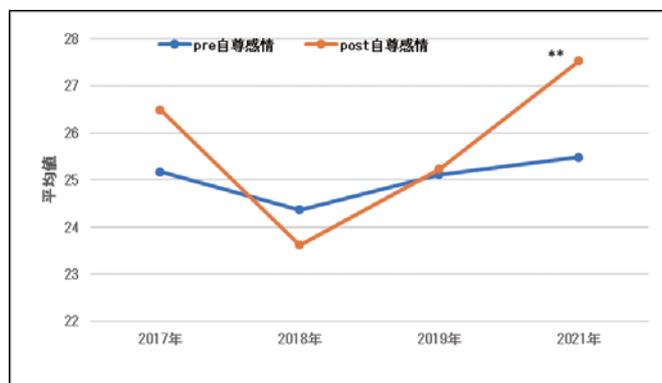
pre自尊感情				post自尊感情			
実施年度	度数	平均値	標準偏差	実施年度	度数	平均値	標準偏差
17	56	25.179	4.424	17	55	26.4909	4.03628
18	41	24.366	3.800	18	34	23.6176	4.2995
19	51	25.118	4.330	19	34	25.2353	4.06059
21	39	25.487	6.013	21	53	27.5283	5.6214

pre社会的スキル				post社会的スキル			
実施年度	度数	平均値	標準偏差	実施年度	度数	平均値	標準偏差
17	57	58.509	8.049	17	55	58.564	8.279
18	40	56.275	9.602	18	33	54.909	9.452
19	50	61.860	10.820	19	36	61.361	9.354
21	38	59.737	12.858	21	49	63.347	13.162

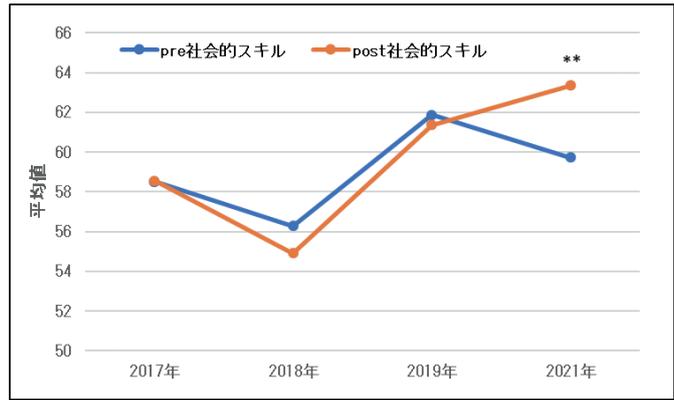
pre自己効力感				post自己効力感			
実施年度	度数	平均値	標準偏差	実施年度	度数	平均値	標準偏差
17	56	38.018	7.450	17	57	38.526	6.299
18	40	36.500	7.129	18	34	35.941	5.331
19	48	38.375	6.163	19	36	37.250	5.847
21	38	37.763	8.704	21	51	39.784	8.500



\*\* $p<.01$  : post自尊感情の一元配置分散分析有意確率

図1. pre自尊感情・post自尊感情の推移

散分析の結果、実施年の平均値に有意差が認められたのは、post社会的スキルであった ( $F(3,169) = 4.955, p = 0.003$ )。多重比較の結果、2019年は2018年よりも平均値が高く ( $p = 0.05$ )、2021年は2018年よりも平均値が高かった ( $p = 0.002$ )。これらのことより、OEFT実施後の社会的スキルは実施年によって違いがあり、2018年は2019年と2021年に比べ低かったといえる。

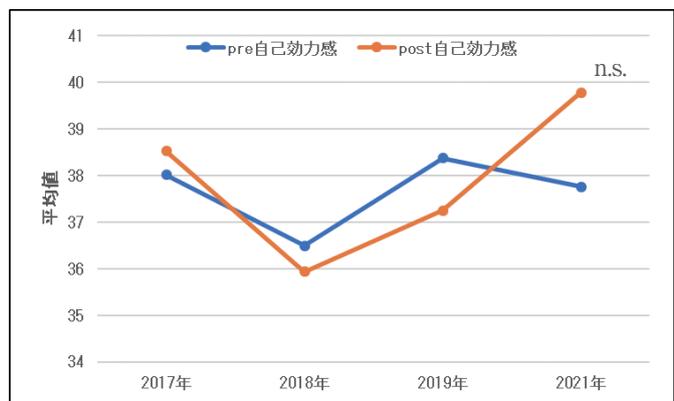


\*\* $p < .01$ : post社会的スキルの一元配置分散分析有意確率

図2. pre社会的スキル・post社会的スキルの推移

### (3) 自己効力感

図3に自己効力感の推移を示した。分散分析を行った結果、実施年の平均値に有意な差は認められなかった。



n.s.=not significant: post自己効力感の一元配置分散分析有意確率

図3. pre自己効力感・post自己効力感の推移

### 3-2. 自尊感情・社会的スキル・自己効力感の実施前と実施後の比較

分析対象としたのは、実施前と実施後のアンケートに両方とも回答した参加者であった。

自尊感情、社会的スキルおよび自己効力感が、OEFTの実施前と実施後で違いがあるかを対応のあるサンプルのt検定で検定した。対象としたのは、2017年、2018年、2019年、2021年の各参加者および4回の合計参加者であった。加えて、4回の参加者全員の平均値を基準として、平均値よりも高い群をpre高群、低い群をpre低群として比較した。表4・表5に記述統計量を示した。

表4. 記述統計量 (実施前と実施後の対応するケースの平均値・標準偏差)

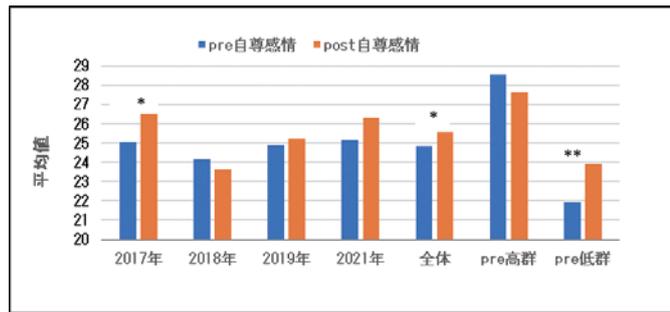
	2017年			2018年			2019年			2021年		
	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差
pre自尊感情	25.037	54	4.438	24.147	34	3.807	24.853	34	3.509	25.125	32	6.425
post自尊感情	26.519	54	4.069	23.618	34	4.300	25.235	34	4.061	26.281	32	5.030
pre社会的スキル	58.382	55	8.132	56.182	33	10.085	60.800	35	8.693	59.036	28	13.065
post社会的スキル	58.564	55	8.279	54.909	33	9.452	60.543	35	8.078	60.714	28	13.066
pre自己効力感	38.018	56	7.450	34.971	34	5.839	38.206	34	6.362	37.267	30	8.855
post自己効力感	38.589	56	6.338	35.941	34	5.331	37.471	34	5.653	37.733	30	8.346

表5. 記述統計量 (実施前と実施後の対応するケースの平均値・標準偏差)

	全体			pre高群			pre低群		
	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差	平均値	度数	標準偏差
pre自尊感情	24.818	154	4.594	28.552	67	3.022	21.943	87	3.363
post自尊感情	25.546	154	4.439	27.657	67	4.051	23.920	87	4.038
pre社会的スキル	58.583	151	9.789	66.786	70	6.183	51.494	81	6.079
post社会的スキル	58.623	151	9.694	64.757	70	7.641	53.321	81	8.028
pre自己効力感	37.240	154	7.244	42.883	77	4.790	31.597	77	4.262
post自己効力感	37.591	154	6.453	40.857	77	5.316	34.325	77	5.827

### (1) 自尊感情

図4に、自尊感情の実施前と実施後の平均値の比較を示した。有意差が認められたのは、2017年 ( $t(53) = 2.397, p = 0.02$ )、全体 ( $t(153) = -0.266, p = 0.025$ )、pre低群 ( $t(86) = 5.17, p < .001$ )であった。いずれも実施後の平均値の方が高かった。

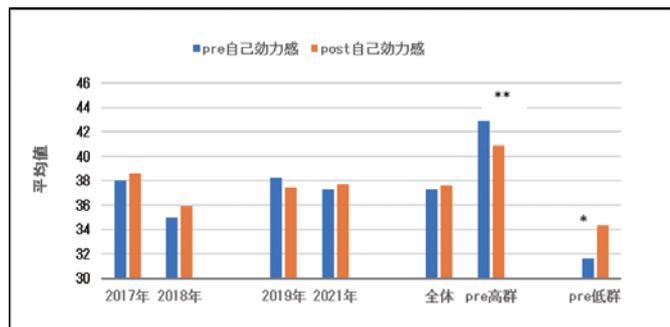


\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

図4. pre自尊感情とpost自尊感情の比較

### (2) 社会的スキル

図5に、社会的スキルの実施前と実施後の平均値の比較を示した。平均値に有意差が認められたのは、pre高群 ( $t(69) = 2.754, p = 0.008$ )、とpre低群 ( $t(80) = -0.395, p = 0.019$ )であった。pre高群は実施後の方が低く、pre低群は実施後の方が高かった。

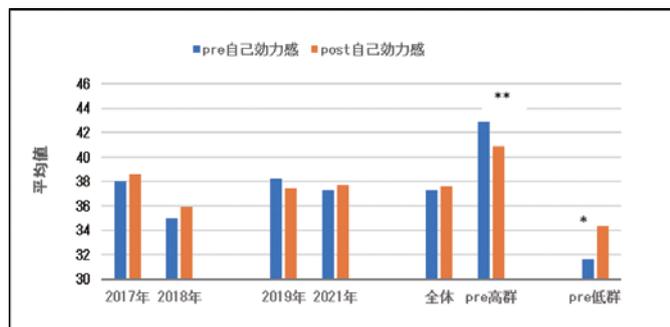


\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

図5. pre社会的スキルとpost社会的スキルの比較

### (3) 自己効力感

図6に、pre自己効力感とpost自己効力感の平均値を示した。平均値に有意差が認められたのは、pre高群 ( $t(76) = 4.259, p < .001$ )、とpre低群 ( $t(76) = -5.134, p = 0.019$ )であった。pre高群は実施後の方が低く、pre低群は実施後の方が高かった。



\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

図6. pre自己効力感とpost自己効力感の比較

## 3-3. おやこエンジョイフェスティバルとうがくの認知

おやこエンジョイフェスティバルとうがくに対する認知が実施前と実施後でどのように変わるかについて、自由記述を共起ネットワーク図から分析した(樋口・中村・周,

2023)。分析はKHcoder-ver. 3. Beta. 07fをダウンロードし行った。対面実施を行った2017年、2018年および2019年とオンラインで実施した2021年の実施前と実施後の自由記述内容を分析の対象として投入した。

### (1) 対面実施前と実施後の認知

図7に対面実施前の認知に関する共起ネットワーク図を、図8に対面実施後の認知に関する共起ネットワーク図を示した。対面実施前の認知内容は6グループに集約された(表6)。対面実施後の認知内容は9グループに集約された(表7)。

### (2) オンライン実施前と実施後の認知

図8にオンライン実施前の認知に関する共起ネットワーク図を、図9にオンライン実施後の認知に関する共起ネットワーク図を示した。対面実施前の認知内容は8グループに集約された(表8)。オンライン実施後の認知内容は9グループに集約された(表9)。

表6. 対面実施前の認知内容

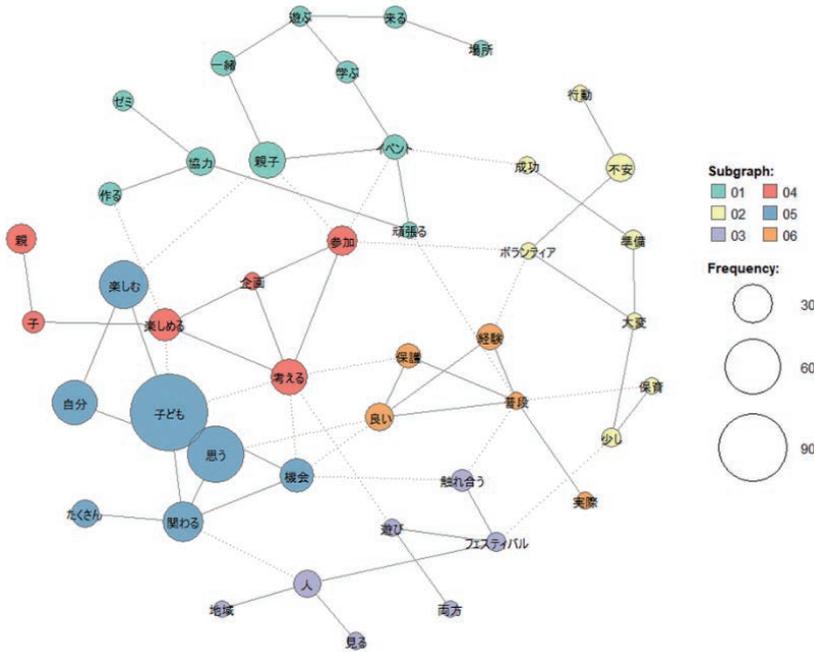


図7. 対面実施前の認知内容に関する共起ネットワーク図

表7. 対面実施後の認知内容

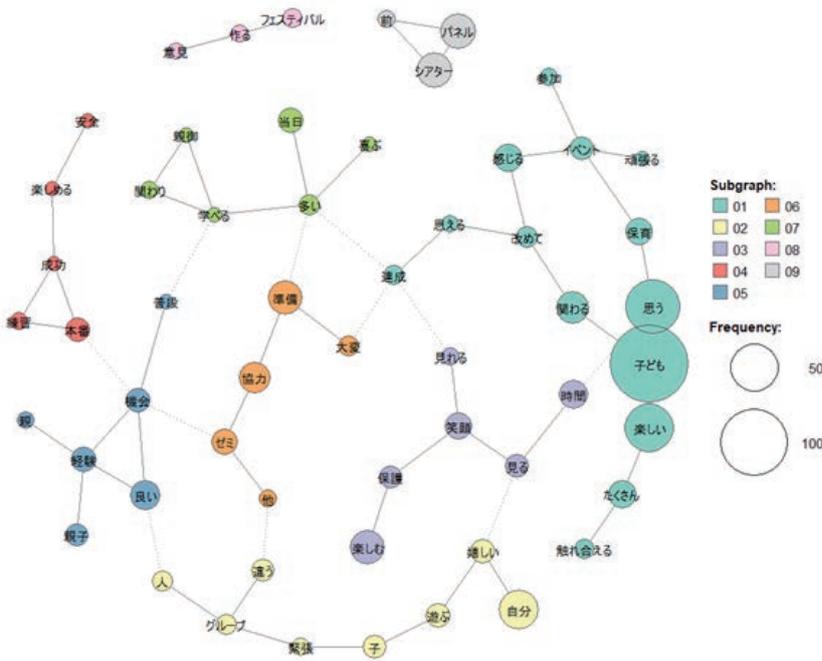


図8. 対面実施後の認知内容に関する共起ネットワーク図

- 01: 子どもとたくさんかわり触れ合える保育イベントに参加し頑張ったことで、改めて達成感を感じた
- 02: 緊張したが子どもと遊ぶことができ嬉しかった
- 03: 保護者も楽しみ笑顔を見られる時間だった
- 04: 本番で安全に楽しめ成功するように練習した
- 05: 普段と違って親子とかかわる良い機会だった
- 06: ゼミで協力して準備するのが大変だった
- 07: 当日親御さんとかかわりを学べた。喜ばれる姿が多く見られた
- 08: 意見を出し合い取りまとめて作るおやこエンジョイフェスティバルだった
- 09: 子どもの前でパネルシアターを演じる経験ができた

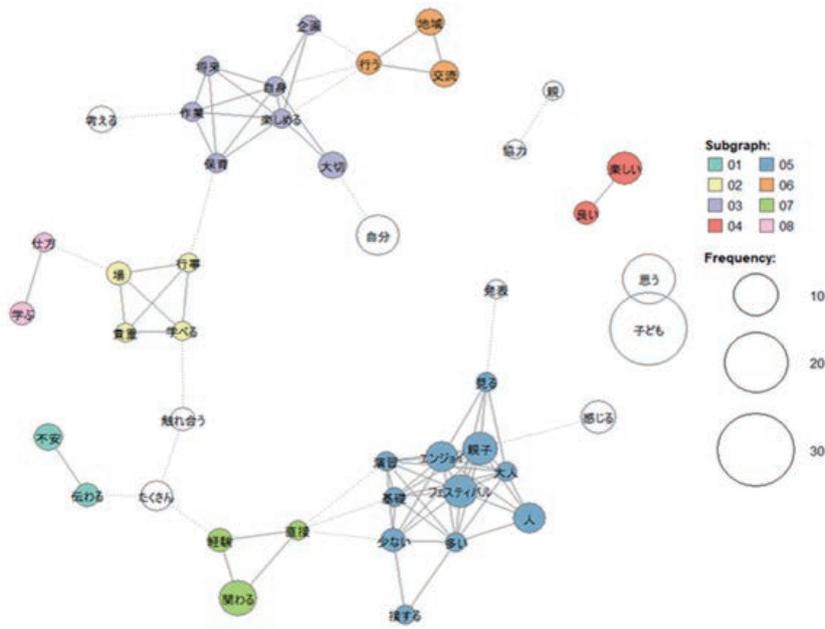


図9. オンライン実施前の認知内容に関する共起ネットワーク図

表8. オンライン実施前の認知内容

- 01: 伝えることに不安
- 02: 行事を通じて学べる貴重な場である
- 03: 子どもが楽しめることを自分で企画したり作業をしたりすることは将来の保育に活かせる
- 04: 楽しくて良いイベントにしたい
- 05: 基礎演習でイベントを通じて親子とかかわれるのは日ごろ接することが少ないため良い機会だと思うが、オンラインでは反応がわからない
- 06: 地域交流を行い、楽しめる企画を考える
- 07: 基礎演習では直接かかわる経験が少ない
- 08: いろいろな方法・仕方を学ぶ

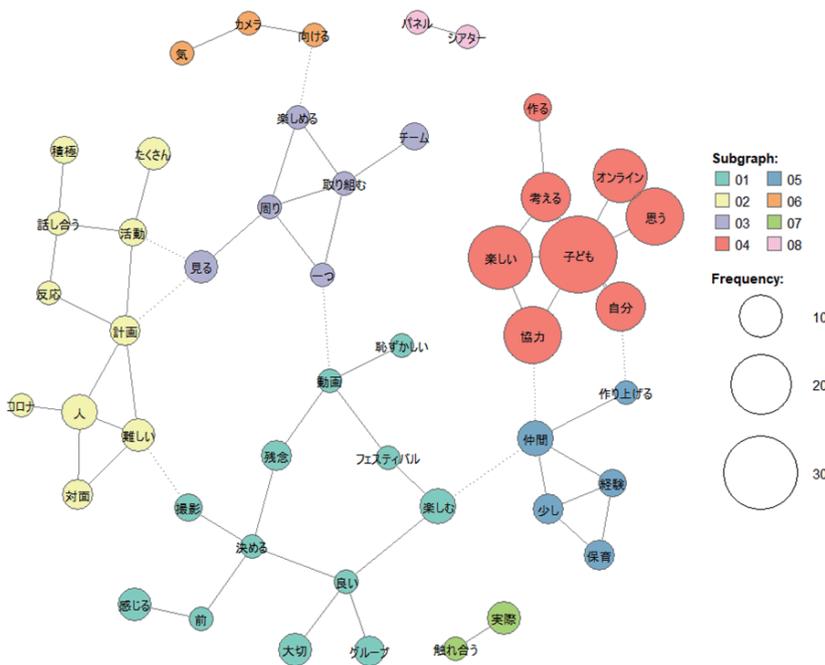


図10. オンライン実施事後の認知内容に関する共起ネットワーク図

表9. オンライン実施後の認知内容

- 01: おやこエンジョイフェスティバルを動画で撮影するのは恥ずかしかったし残念だった。しかし、楽しめたしグループで決めることは大切だと思え良かった
- 02: コロナ禍のため対面で親子に接することは難しいが、活動について積極的にたくさん話し合えた
- 03: 周りの人と協力し、親子が見て楽しめるように一つのことにチームで取り組んだ
- 04: 子どもも自分もオンラインで楽しめるように、協力して考え作った
- 05: 仲間で作り上げ、保育を少し経験できた
- 06: カメラを向けられると気になった
- 07: 実際に触れ合う方が良かった
- 08: パネルシアターの実施できるか心配だったが楽しかった

## 4. 考 察

### 4-1. 自尊感情・社会的スキル・自己効力感の開催年による比較

実施前については、自尊感情、社会的スキル、自己効力感のいずれも実施年による有意な差は認められなかった。実施後については、自尊感情と社会的スキルに、実施年によって有意差が認められ、2018年と2021年に特徴があった。有意差は認められない年があったものの、2018年は平均値が低く、2021年は平均値が高いことが示された。2018年は自尊感情、社会的スキル、自己効力感のいずれも最も低い平均値だった。その要因として、この年は他の年と比較して学生数が少なく、そのことと関連する何らかの学生の特性が反映されている可能性が考えられる。このことは、学生の質保障の観点から入学者数と入学した学生の特性との間にどのような関連があるかを検証することが必要であることを示唆している。また、2021年の学生については、有意差は認められなかったものの、自尊感情、社会的スキル、自己効力感のいずれの平均値も他年に比べ高かった。この結果には、この年がオンライン開催であったことが関与している可能性がある。対面で親子とかかわった年は、体験することでイメージしていた自己像を現実と照らし合わせることで低めに再評価し、一方で、オンラインでは、対面による実体験がないため、他の年よりも実施後の評価が高くなったものと思われる。つまり、親子と実際に触れ合う体験の有無が結果に反映したと考えられる。

### 4-2. 自尊感情・社会的スキル・自己効力感の実施前と実施後の比較

自尊感情、社会的スキル、自己効力感について実施前と実施後の平均値を比較した結果、自尊感情、社会的スキル、自己効力感のいずれも実施前に低く評価していた学生は実施後高く評価しており、演習とOEFTを体験することによって、これらが向上したと認識していた。この結果の背景要因として、演習とOEFTでは学生が協働しながら主体的に遊びを創造し実際に活動することが求められ、溝上（2007）に示されている「学生参加型」「協調／協同学習」「能動的学習」による「課題解決型」のアクティブ・ラーニングの形態をとったことが挙げられる。アクティブ・ラーニングは、前向きな態度や自信といった態度面において高い効果を生み出すとされている（杉山・辻，2014）。この結果から、自尊感情、社会的スキル、自己効力感が低い学生にとっては有効であったことが示された。

一方、実施前に自尊感情、社会的スキル、自己効力感とも平均値よりも高いpre高群では実施後に平均値が低くなっていた。自尊感情には有意差は認められなかったが、社会的スキルと自己効力感に有意差が認められた。自尊感情、社会的スキル、自己効力感とも自己評価が高い学生は、実体験をすることで評価をより厳しい方向へ修正するのではないかと推測される。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り（菊池，2014）、他者の存在とそのかわりの中で必要に応じて修正をしながら獲得しているスキルである。そのスキルを高いと認知していても、創作活動段階での学生同士のやり取りやOEFTにおける親子とのかかわりといった現実場面に曝されることによって、より現実的な方向へと自己イメージの変容が起きたものと考えられる。自己効力感について、坂野・東條（1986）は、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）としている。実施前には「自分にはできる」という遂行可能感を高く持っていたとしても、体験することによって現実的な自己遂行可能感に変容したといえる。このように、社会的スキルと自己効力感が実際場面に曝されることで変容することは、否定的な現象ではなく、ありのままの自分を意識し受け入れつつ、より向上させる方向への内発的動機づけにつながる肯定的側面をはらんでいる。

以上述べたように、アクティブ・ラーニングの体験や実際に親子とかかわりあい触れ合う体験は、元々

どの程度身につけていたかによって違いはあるものの、自尊感情、社会的スキル、自己効力感を変容させる媒介となることが示された。

#### 4-3. 学生の演習およびOEFTに関する自由記述の分析

自由記述の共起ネットワーク図から得られた分類に基づき、実施前と実施後の受け止め方の比較と対面実施とオンライン実施の受け止め方の比較を以下に示した。

実施前は、対面実施およびオンライン配信ともにゼミで協力して親子が楽しめる遊びを創ることへの意気込みが記載されており、チームで協力して一つのことを完成させ成功させたい思いが自分の中にあることを認識していた。実施後は、協力して創り上げたことを強く意識していた。

対面実施とオンライン配信との違いとして、対面実施では子どもや保護者とかがかわれたことや笑顔を直接見ることができたことによって強い達成感を感じていた。オンライン配信では、触れ合えなかったことを残念に思う一方で、親子の楽しそうな姿に想いを馳せながら、活動について積極的にたくさん話し合う過程を楽しみ、チームで決めることの大切さを実感したなどの演習プロセスに対する満足感を強く意識したようである。

一方、以上のような肯定的な認知ばかりではなく、行動に対する不安や緊張といった否定的な認知はあったものの、実際に行動してみると不安は低減されたようだ。このことから、演習やイベントでの実体験が学生の認知変容の重要な要素であることが示された。

#### 4-4. 自尊感情、社会的スキルおよび自己効力感と保育者の専門性

本田（2005）は、現代社会に求められる全人格的な部分を含む「能力」ないし「スキル」として「家事スキル」「テクニカルスキル（コンピュータスキル、コミュニケーションスキル）」「メンタルスキル（ネガティブ志向、ポジティブ志向、有能感）」の三つのライフスキルを挙げている。家事スキルを除くスキルの形成に影響する要因として、中学3年時の学力が重要であることを明らかにしている。学力が高いほどライフスキルが高いといえ、基本的な知的能力が基盤となっていると指摘している。これらのスキルの中で、コミュニケーションスキルとポジティブ志向および有能感は本研究で取り上げた自尊感情、社会的スキル、自己効力感と関連のあるスキルである。吉田ら（2018）は「保育者養成校の6割が短期大学・専門学校であり、メリトクラティックな意味におけるリテラシー（学力と努力）が相対的に低い学生が保育者養成校に集う」と述べている。この状況は、近年保育者養成校の多くが学生募集に苦慮する状況にも当てはまる。すなわち、学力が低いことと比例して本田（2005）のいうライフスキルも低いことが想像される。今後、このような学生が保育者養成校に増加することが推論される今こそ、保育者の専門性を改めて再解釈し、どのような保育学生を養成するかを明確にしたうえで、アドミッションポリシーを発信し、入学後のカリキュラム構成や授業内容および方法を工夫しなくては、「保育」を行う専門家にとって、「保育者」という呼称が、その公的使命を担う専門性や見識、ミッションを示す名称である」と秋田（2013）が指摘する「専門家」としての保育者養成に結びつかない。本研究からは、参加学生の学力とスキルとの相関は確認していないが、元々の獲得程度によって様相の違いはあるものの、自尊感情、社会的スキル、自己効力感の変容が可能であることが示された。これらは保育者に求められる資質の一部であると考えられる。また、実際に体験することによって自己評価はより現実的な方向に修正されることも示された。すでに学力や努力する姿勢が低い学生を受け入れざるを得ない状況にある保育者養成校は、変容が可能な資質の向上を目的とした取り組みを積み重ねることでその相乗効果として知的な専門性の修得を目指し、保護者や社会の多様なニーズに応えられる保育者を養成することが求められている。

## 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. 289-305.
- 秋田喜代美 (2013). 総論保育者の専門性の探求. 発達34. 134. ミネルヴァ書房.
- バンデューラ, A. 重久剛 (訳) (1985). 自己効力感 (セルフエフィカシー) の探求. 祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木豊 (著). 社会的学習理論の新展開. 金子書房.
- 本田由紀 (2005). 多元化する能力と日本社会 ハイパー・メリトラクシー化のなかで. NTT出版.
- 河野順子・水落洋志・藤本逸子・横井一之・小島雅生・龍祐吉・小久保裕美・水野信輔 (2019). 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—, 東海学園大学研究紀要. 第24号. 人文科学研究編. 25-44.
- 菊池章夫 (2014). さらに／思いやりを科学する. 川島書店.
- 鯨岡 峻 (2021). エピソード記述を読む. 東京大学出版.
- 溝上慎一 (2007). アクティブ・ラーニング導入の実践的課題. 名古屋高等教育研究. 第7号. 269-287.
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (2016). 「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー), 「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー) 及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー) の策定及び運用に関するガイドライン. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/\\_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248\\_01\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf) (2023.10.15.参照)
- 内閣官房 (2023). こども未来戦略方針～次元の異なる少子化対策の実現のための策定に向けて～. [https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kodomo\\_mirai/pdf/kakugikettei\\_20230613.pdf](https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kodomo_mirai/pdf/kakugikettei_20230613.pdf) (2023.10.15.参照)
- 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. 第12巻. 65-71.
- 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. 第12巻・第1号. 73-82.
- 杉山成・辻義人 (2014). アクティブラーニングの学習効果に関する検証—グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による—, 小樽商科大学人文研究. 127. 61-74.
- 吉田直哉・鈴木康弘・安部高太郎 (2018). 保育者の「専門性」の構造的把握をめぐる諸問題. 敬心・研究ジャーナル. 第2巻・第2号. 81-89.

## 謝辞

「おやこエンジョイフェスティバルとうがく」に参加してくださった地域の親子の皆様には心より御礼申し上げます。事務局の皆様には多岐にわたりご支援を賜りました。厚く御礼申し上げます。また、オンライン開催において企画段階から綿密で丁寧なサポートをしてくださいました廣田匡則氏に心より感謝申し上げます。

最後になりましたが、丁寧で的確なご査読を賜りました査読者の先生に心より御礼申し上げます。

