

対話的アプローチが実習事後指導における 協同性に及ぼす影響についての一検討

利根川 智子・音山 若穂^{*1}・三浦 主博^{*2}
和田 明人・上村 裕樹^{*3}・織田 栄子^{*4}

要旨：本研究においては、AIミニインタビューに基づく保育実習の振り返りを行うプログラムの作成及び改善のため、その効果を検証した。保育実習指導時間内に3週連続で実施され、学生はペアでのインタビュー、グループワーク、全体発表に参加した。調査協力に同意のあった95名の大学生を対象として保育者省察尺度、協同作業認識尺度、AIミニインタビューの参加態度についての自己評価を分析対象とした。その結果、参加後に保育実習の振り返りの活動実施の前後の保育に関する気づきや省察の広まりと深まりが参加者に見られた。そして、対話の自己評価が高い群においては、共同作業認識尺度の協同効用因子の得点が高まった。また、保育者省察尺度の全ての下位尺度と協同効用因子との間に相関が認められた。これらのことから、AIミニインタビューを用いた実践では、省察力と協同性の双方を高める可能性が示唆された。

キーワード：対話的アプローチ、AIミニインタビュー、協同的態度

I 問題と目的

保育者の専門職像として、ドナルド・ショーンの「反省的实践家」(= 2001: 131)という概念がしばしば取り上げられている。保育者は日々の実践を終えると一日の振り返りや省察を行うが、それらはクラスを担当する保育者が自分の振り返りを行うのみにとどまらない。より良い保育実践を目指し、園内研修でケースの検討をしたり、保育に悩むときに同僚に相談したり、保育者同士で実践を相互評価する際などに、その材料として保育の観察記録や振り返りに基づく記録が用いられることもある。良い保育を園全体としてつくり上げていく活動をするためには、お互いのもっている保育に関する知識や考え、実践家としての視点や解釈などの情報をうまく共有しながら、チームワークを活かし、お互い協力しながら日々の保育をつくっていく姿勢を持つことは、大切なことなのではないだろうか。

保育実習の振り返りにおいて、自らの体験をもとにした事後学習を行う方法として、和田ら(2010)はホールシステム・アプローチに着目して、適用していくことを提案している。これまで、

*1 群馬大学

*2 東北生活文化大学短期大学部

*3 聖和学園短期大学

*4 聖霊女子短期大学

筆者らはホールシステム・アプローチを「対話型アプローチ」として位置づけてプログラムの開発を行い（音山ら 2015）、その中で AI（Appreciative Inquiry）における手法の 1 つとして行われるインタビューの利用可能性に着目して、AI ミニインタビューを考案し、実習指導に取り入れてきた（音山ら 2014；三浦ら 2015；利根川ら 2015；三浦ら 2016）。このインタビューでは、協同・協働する姿勢が必要になる。具体的には、AI ミニインタビューでは、ペアを組んでインタビューを行い、インタビュー相手の実習における成長ストーリーを作成すること、その後、グループになってグループのメンバー全員の成長ストーリーを紹介し合い、共有してから全員に共通する課題を探し、グループで発見した課題をその場にいる全員に向けて発表することにより共有する。全体発表時間中には自らが共感したり発見したりしながら、実習の振り返りとそこから学びをより深めていこうとするものである。このような AI ミニインタビューの活動では、相手とのパートナーシップやグループ内での発言と傾聴、自分がグループに関与している気持ちを持ち、それぞれが大切な役割を果たす相手全員であるという気持ちで、一緒に考えていこうとする姿勢が必要になるのではないだろうか。

現職の保育者になれば、その仕事は協働や協同といった言葉で表現されるような全職員の協力により展開される必要性が現行の保育所保育指針や幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領のいずれにおいても述べられている。そのような姿勢を実践場面で発揮するためには、学生のうちから協同・協働についてより望ましい姿勢を実体験によって育てていくことが大切であろう。AI ミニインタビューは、協同・協働の姿勢が身につけていることにより、また、更にその姿勢を発揮して対話をする中で協同・協働の意味を実感しながら参加することになるため、将来的な実践に向けてよりよいグループでの協力について気づいたり、姿勢を育んだりする一助となるであろう。

本研究では、保育実習の振り返りに学生の協同的な態度がどのように関連するのかについて検討することを目的として、検討する方法として保育実習指導の授業の一環として行われる AI ミニインタビューにおいて実施される保育者省察尺度（杉村ら 2009）、協同作業認識尺度（長濱ら 2009）、対話の自己評価（利根川ら 2013）、AI ミニインタビューの感想を用いる。

本研究における仮説は、① 保育者省察尺度は AI ミニインタビューの実施前に比べて実施後に得点が上昇する、② 協同作業認識尺度のうち、協力する態度に関連する下位尺度が上昇するという 2 つである。

倫理的配慮

東北福祉大学研究倫理委員会による承認を受けた（RS170704、平成 29 年 7 月 26 日付）。研究の趣旨、方法などを伝え、研究協力可否による不利益はないこと、同意書の提出を以て同意とみなされることなどを伝え、協力を依頼した。

II 方 法

II-1. 協力者

A大学の保育実習指導を履修している学生107名のうち、調査協力に同意した95名であった。95名分のデータを分析対象としたが、記入漏れなどにより部分的に欠損値とした回答もあった。

II-2. 実施時期, 実施内容

学生たちが保育実習Ⅰ(施設)、及び20日間連続して行われる保育所Ⅰ(保育所)と保育実習Ⅱを終了して、約1か月半後から週1回、連続3回の保育実習指導の時間内に実施された。学生たちは、1時限目ではペアになってインタビューを実施して実習体験のストーリーを作成した。2時限目では8人程度のグループでそれぞれの成長ストーリーを紹介し、全員に共通する課題をキーワードと説明文としてまとめた。3時限目では、キーワードと説明文の発表を行い、全員で共有した。協力者は、指標として実施された保育者省察尺度及び協同作業認識尺度にはAIミニインタビュー授業の1時限目の開始前と第3回の授業終了後に、対話の自己評価尺度には3回目の授業内容が終了した後に回答した。

II-3. 指標

II-3-1. 保育者省察尺度

杉村ら(2009)による保育者省察尺度(36項目)を用いた。保育者省察尺度は3つの下位尺度から成り、「保育において自分の振る舞いに目を向ける」などの保育者自身に関する省察12項目、「子どもと話した後、子どもがどのように受けとめた考える」などの子どもに関する省察12項目、「他の人の保育を見て、今の自分の保育に必要なことに気づく」などの他者との交流を通じた省察12項目であった。実習終了から約1か月半後のAIミニインタビュー実施前(以下、t1)、AIミニインタビュー実施後(以下、t2)において、「次の項目について、あなたは毎日の実習の中でどのくらい意識しましたか。あなたにあてはまるところに○印をつけてください」という設問に「1: 全くない」～「5: いつもあった」の5件法での回答が求められた。

II-3-2. 協同作業認識尺度

長濱ら(2009)による協同作業認識尺度(18項目)を用いた。協同作業認識尺度は3つの下位尺度から成り、「たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする」などの協同効用因子9項目、「周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が、やり甲斐がある」などの個人志向因子6項目、「協同は仕事の出来ない人たちのためにある」などの互惠懸念因子3項目であった。回答時期は、実習終了から約1か月半後のAIミニインタビュー実施前(t1)、AIミニインタビューⅠ実施後(t2)において、「以下の項目は協同作業に対する、あるいはグループと一緒に仕事をすることに関する意見や感想です。各項目に関してあなたはどの程度同意できますか。該

当する数字を○で囲んでください」という設問に「1: 全くそう思わない」～「5: とてもそう思う」の5件法での回答が求められた。

II-3-3. 対話後の自己評価

AIと同じホールシステム・アプローチであるワールドカフェの事後評価項目(利根川ら2013)から「いろいろな人と、話をすることができた」、「自分が経験していない出来事や状況を知ることができた」など11項目を実施した。「AIの時間を終えて、今どのようにお考えですか。あてはまると思う選択肢を選び、該当する番号に○印をつけてください」という設問に、「1: そう思わない」～「5: そう思う」の5件法での回答が求められた。

II-4. 材料

授業の教材として、次のものが準備された。AIの説明及び連続する全3回の流れを示すプリント、1限目のインタビュー実施のためにインタビューの質問内容が示されたプリント、インタビューをまとめて成長ストーリーを作成・発表するための画用紙、画用紙作成用の紙用マジックを1人につき1本、2限目の成長ストーリーの発表を聞いて、共感や発見したことやグループの課題を探するために使用する模造紙をグループにつき1枚、模造紙に書き込むためのマジックを1人につき1本、3限目の発表に備えてグループ全員に共通する課題のキーワードと説明を書くための画用紙1枚が準備された。

II-5. 手続き

II-5-1. 1時限目

研究の意義について説明を受け、協力者が募られた。授業の履修者は研究協力の可否に関わらず、授業の一環として保育者省察尺度及び協同作業認識尺度に回答した。そして、3回連続するAIミニインタビューを用いた保育実習の振り返りを行うことの意義と全体像を伝えるために3回の概要を示したプリントにより説明を行った。その後、学生同士のペアを組んで成長ストーリーについての相互インタビューを実施して相手の成長ストーリーを作成し、画用紙にまとめた。インタビュー内容は、大きく分けて2つであった。具体的には、「① あなたが実習によって経験した、「最もワクワクした(素敵な、素晴らしい、価値のある、大きな学びを得た)出来事や実践」を話してください。その時、あなたは、まわりの大人や子どもはどのような様子でしたか。あなたは、どのような動きや役割をしましたか。そして、あなたや子どもたちは、どう変化し、成長しましたか。ストーリーのように順を追ってお話してください。」「② 「最もワクワクした出来事」から得た学びはどのようなものでしたか。そして、そのことを経験して、あなたの保育観や子ども観にどのような変化が起きましたか。保育者としてどのように実践に活かすことができますか。将来、あなたがすてきな、頼れる“先生”になるためには、これから何を学び、どのようなようになる必要があるでしょうか。」であった。

II-5-2. 2 時限目

インタビュー時のペアと一緒に 8 人程度のグループをつくり、グループ内発表において、1 限目に作成した画用紙を用いてペアの相手の成長ストーリーを紹介した。グループ内全員の成長ストーリーに基づき、「すてきな頼れる先生になるため」にこれから何を学ぶ必要があるのかを端的に示す 3~5 個のキーワードをグループで探した。そして、他グループのメンバーにも伝わりやすいようにキーワードと説明を画用紙にまとめた。その後、2 回目までの授業の感想を自由記述で記した。

II-5-3. 3 時限目

グループごとに、全体発表をした。その際、参加者はそれぞれのグループの発表のどのようなところが興味深いか、共感するところはあるかなどについて考えながら聞いた後、各グループで考えたことや発見したことなどを話し合った。授業の履修者は研究協力の可否に関わらず、授業の一環として、保育者省察尺度及び協同作業認識尺度、対話後の自己評価に回答し、AI ミニインタビューの感想を記入した。

III 結 果

III-1. 保育者省察尺度得点の事前事後比較

実習約 1 か月後の AI ミニインタビュー実施前 (t1)、AI ミニインタビュー実施後 (t2) の各時点における保育者省察尺度の尺度得点と各項目の得点をそれぞれ表 1-1 と表 1-2 に示す。

対応のある t 検定の結果、3 つの下位尺度得点と合計得点のいずれも事前に比べて事後の平均値の有意な得点の上昇が認められた (保育者に関する省察: $t=5.42$, $df=94$, 子どもに関する省察: $t=8.03$, $df=92$, 他者に関する省察: $t=4.10$, $df=91$, 省察尺度合計: $t=7.30$, $df=89$, いずれも $p<.01$)。

項目ごとの平均値の差については、対応のある t 検定の結果、保育者に関する省察では「子どもに何か言う前に、自分の言動の影響を考える」、「自分の保育の方針を振り返り、改善すべきところを考える」など 12 項目中 9 項目で、子どもに関する省察では「子どもにとって、将来何が

表 1-1 AI ミニインタビュー実施前後における保育者省察尺度の得点の変化

	事前 (t1)		事後 (t2)		増減 D (t2-t1)				
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均	SE	t	自由度	
保育者に関する省察	43.22	5.83	46.49	6.00	3.27	0.60	5.42	94	**
子どもに関する省察	40.90	6.19	44.80	6.40	3.96	0.49	8.03	92	**
他者に関する省察	44.23	5.82	46.62	6.74	2.40	0.59	4.10	91	**
省察尺度合計	128.50	15.32	137.89	17.34	9.71	1.33	7.30	89	**

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

表1-2 AIミニインタビュー実施前後における保育者省察尺度の項目別の得点の変化

下位 尺度	項目	事前 (t1)		事後 (t2)		増減 D (t2-t1)			t	df
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	SE			
保育者に関する省察	1 子どもと話した後、自分の言い方が適切かどうか考える	4.01	0.63	4.08	0.71	0.07	0.07	1.09	94	
	2 保育者としての自分の長所・短所を考える	3.44	0.95	3.78	0.73	0.34	0.10	3.41	94	**
	3 子どもに何か言う前に、自分の言動の影響を考える	3.43	0.82	3.84	0.79	0.41	0.08	4.97	94	**
	4 子どもに何か言った後、そのときの自分の感情について考える	3.00	1.04	3.35	0.88	0.35	0.12	2.98	94	**
	5 自分の保育の方針を振り返り、改善すべきところを考える	3.21	0.96	3.79	0.77	0.58	0.10	5.86	94	**
	6 「子どもを保育する」とはどういうことか考える	3.13	0.91	3.49	0.85	0.37	0.10	3.67	94	**
	7 保育において自分の振る舞いに目を向ける	3.94	0.87	4.11	0.75	0.17	0.10	1.77	94	
	8 子どもと話するとき、自分の態度に注意を向ける	4.08	0.74	4.26	0.77	0.18	0.09	2.05	94	*
	9 子どもに何か伝える前に、自分の伝え方について考える	3.81	0.82	4.06	0.84	0.25	0.09	2.78	94	**
	10 子どもと話するとき、自分の言動や態度を意識する	4.21	0.63	4.23	0.75	0.02	0.08	0.26	94	
	11 保育者としての信念について考える	2.78	0.91	3.09	0.88	0.32	0.10	3.07	94	**
	12 子どもに対する自分の言動に気をつける	4.18	0.65	4.40	0.63	0.22	0.07	3.29	94	**
子どもに関する省察	13 子どものこれからの成長について考える	3.50	0.77	3.75	0.85	0.26	0.08	3.09	93	**
	14 子どもと話した後、子どもがどのように受けとめたか考える	3.49	0.91	3.73	0.89	0.23	0.09	2.72	94	**
	15 子どもにとって、将来何が必要か考えながら育てる	2.76	0.86	3.21	0.96	0.45	0.09	5.06	94	**
	16 子どもの普段の行動から、子どもの長所・短所を考える	3.74	0.79	4.01	0.82	0.27	0.07	3.78	94	**
	17 子どもがどう変わってきたか考える	3.22	0.89	3.59	0.86	0.37	0.10	3.84	94	**
	18 子どもに関する長期的見通しについて考える	2.69	0.92	3.16	0.93	0.46	0.09	4.97	94	**
	19 保育の出来事から「子ども」の本質について考える	2.76	0.93	3.20	0.87	0.44	0.09	4.88	94	**
	20 子どもと話す前に、子どもの受けとめ方について考える	3.13	0.83	3.47	0.89	0.33	0.09	3.47	93	**
	21 子どもと一緒にいるとき、子どもの行動に注意を向ける	4.28	0.75	4.47	0.58	0.19	0.07	2.68	94	**
	22 あらかじめ子どもの行動や態度を予想しておく	3.56	0.78	3.89	0.72	0.34	0.08	4.00	94	**
	23 子どもの言動に気をつける	3.69	0.73	4.06	0.65	0.37	0.09	4.22	94	**
	24 子どもと話しているとき、子どもの表情や態度に注意する	4.07	0.66	4.25	0.65	0.18	0.06	2.90	94	**
他者に関する省察	25 他の人と保育の話をして、自分の保育の方針を改める	3.18	0.93	3.49	0.93	0.32	0.11	2.95	94	**
	26 他の人の保育を見て、今の自分の保育に必要なことに気づく	3.99	0.81	4.20	0.74	0.21	0.10	2.20	94	*
	27 いろいろな話を聞いて、自分の保育観を見直す	3.59	1.02	3.93	0.96	0.34	0.10	3.26	94	**
	28 他の人と子どもの話をする中で、自分が担当している子どもの特徴に気づく	3.71	0.84	3.78	0.88	0.07	0.12	0.64	94	
	29 他のクラスの子とも達と話をする中で、自分が担当している子どもの特徴に気づく	3.41	0.98	3.60	0.95	0.19	0.12	1.57	94	
	30 他の人と話しているうちに、保育に関する疑問が解決する	3.30	0.85	3.71	0.78	0.41	0.09	4.37	93	**
	31 他のクラスの子ともが保育者とかかわる様子を注意深く見る	3.97	0.84	4.03	0.87	0.05	0.09	0.58	93	
	32 他のクラスの子とも達と保育者が話す様子を注意深く見る	3.96	0.83	4.09	0.85	0.13	0.09	1.38	92	
	33 他の保育者の子どもに対する話し方に注意する	4.12	0.84	4.20	0.93	0.08	0.11	0.80	94	
	34 他の人が子どもにどのように接しているか注意深く見る	4.32	0.72	4.32	0.67	0.00	0.08	0.00	94	
	35 他の保育者が担当している子どもの言動を注意深く見る	3.85	0.81	3.99	0.88	0.14	0.09	1.51	94	
	36 教科書や子育てに関する雑誌、本などを読み、自分の保育観と照らし合わせる	2.79	0.91	3.24	0.92	0.45	0.09	5.20	94	**

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

必要か考えながら育てる」, 「子どもに関する長期的見通しについて考える」など 12 項目全てにおいて, 他者に関する省察では「他の人と話しているうちに, 保育に関する疑問が解決する」, 「教科書や子育てに関する雑誌, 本などを読み, 自分の保育観と照らし合わせる」など 12 項目中 5 項目で有意な得点の上昇が認められた。

III-2. 協同作業認識尺度の事前事後比較

実習約 1 か月後の AI ミニインタビュー実施前 (t1), AI ミニインタビュー実施後 (t2) の各時点における共同作業認識尺度の尺度得点と各項目の得点をそれぞれ表 2-1 と表 2-2 に示す。

対応のある *t* 検定の結果, 3 つの下位尺度得点, 及び合計得点において, 協同効用因子 (*t* = 4.04,

表 2-1 AI ミニインタビュー前後における協同作業認識尺度の得点

	事前 (t1)		事後 (t2)		増減 (t2-t1)			自由度	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均	SE	<i>t</i>		
協同効用因子	37.83	3.51	39.26	3.93	1.42	0.35	4.04	89	**
個人志向因子	15.74	2.97	14.92	3.58	-0.81	0.30	-2.68	90	**
互恵懸念因子	4.85	1.56	5.05	1.70	0.21	0.17	1.20	90	

***p* < .01, **p* < .05

表 2-2 AI ミニインタビュー前後における協同尺度認識尺度の各項目の得点

下位尺度	項目	事前 (t1)		事後 (t2)		増減 (t2-t1)			<i>t</i>	自由度
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均	SE			
協同効用因子	1 たくさんの仕事でも, みんなと一緒にやれば出来る気がする	4.43	0.56	4.51	0.55	0.08	0.06	1.30	90	
	2 協同することで, 優秀な人はより優秀な成績を得ることができる	3.70	0.80	3.99	0.84	0.29	0.10	2.99	90	**
	3 みんなで色々な意見を出し合うことは有益である	4.57	0.54	4.74	0.44	0.16	0.05	3.01	90	**
	4 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく	4.25	0.72	4.44	0.65	0.19	0.07	2.75	90	**
	5 グループ活動ならば, 他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える	4.58	0.54	4.74	0.44	0.17	0.06	2.70	89	**
	6 協同はチームメートへの信頼が基本だ	4.33	0.65	4.36	0.61	0.03	0.07	0.45	90	
	7 一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる	3.96	0.74	4.07	0.74	0.11	0.09	1.16	90	
	8 グループのために自分の力 (才能や技能) を使うのは楽しい	4.10	0.67	4.22	0.65	0.12	0.07	1.66	90	
	9 能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる	3.99	0.77	4.16	0.75	0.18	0.09	0.09	90	**
個人志向因子	10 周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が, やり甲斐がある	2.81	0.76	2.74	0.84	-0.08	0.11	-0.71	90	
	11 みんなで一緒に作業すると, 自分の思うようにできない	2.54	0.72	2.37	0.75	-0.16	0.08	-1.98	90	
	12 失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら, 一人でやる方が良い	2.10	0.76	1.99	0.80	-0.11	0.08	-1.42	90	
	13 人に指図されて仕事はしたくない	2.31	0.88	2.31	0.85	0.00	0.09	0.00	90	
	14 みんなで話し合っているときがかかる	2.71	0.90	2.45	0.93	-0.26	0.10	-2.74	90	**
	15 グループでやると必ず手抜きをする人がいる	3.26	0.83	3.07	0.81	-0.20	0.08	-2.38	90	*
互恵懸念因子	16 協同は仕事の出来ない人たちのためにある	1.63	0.57	1.73	0.63	0.10	0.06	1.53	90	
	17 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない	1.63	0.57	1.69	0.64	0.07	0.07	0.93	90	
	18 弱い者は群れて助け合うが, 強い者にはその必要はない	1.59	0.54	1.64	0.64	0.04	0.07	0.65	90	

***p* < .01, **p* < .05

$df=89, p<.01$)において事前に比べて事後の平均値の有意な得点の上昇が認められ、個人志向因子 ($t=8.03, df=92, p<.01$) では平均値の有意な得点の下降が認められた。互惠懸念因子については、平均値の有意差は認められなかった。

項目ごとの平均値の差については、対応のある t 検定の結果、協同効用因子において「協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる」、「個性は多様な人間関係の中で磨かれていく」など9項目中5項目で有意な得点の上昇が認められ、個人志向因子においては「みんなで話し合っていると時間がかかる」、「グループでやると必ず手抜きをする人がいる」など6項目中2項目で有意な得点の下降が認められた。互惠懸念因子においては、有意差の認められた項目はなかった。

III-3. 自己評価の及び自己評価の高低による保育者省察尺度、協同作業認識尺度の得点の比較

AI ミニインタビューの全内容終了後に協力者により回答された自己評価11項目の平均及び回答の分布を表3-1に示す。2項目において「あまりあてはまらない」とする回答があったが、肯定的評価であると考えられる「ややあてはまる」及び「よくあてはまる」とする回答がどの項目においても7割以上であり、全体的に肯定的な評価をしている傾向が見られた。

次に、この11項目の合計得点の高低をもとに2群に分けて、自己評価低群(平均=44.13; 標準偏差=2.60; $n=46$)と自己評価高群(平均=51.86; 標準偏差=2.06; $n=49$)とし、2群それぞれについて、AI ミニインタビューの保育者省察尺度の得点と協同作業認識尺度の得点を対応のある t 検定により比較した。

保育者省察尺度については、表3-2に示す自己評価低群(保育者に関する省察: $t=5.25$,

表3-1 AI ミニインタビュー実施後の自己評価の得点と得点分布

項目	平均値	標準偏差	1 あては まらない	2 あまり あてはま らない	3 どちら ともい えない	4 ややあ てはまる	5 よくあ てはまる	「ややあては まる」及び 「よくあては まる」割合
1 いろいろな人と、話をすることができた	4.53	0.54	0	0	2	41	52	97.89
2 自分の話をたくさんの人に聞いてもらった	4.20	0.61	0	0	10	56	29	89.47
3 たくさんの人のお話を聞くことができた	4.68	0.47	0	0	0	30	65	100.00
4 自由な雰囲気でお話をすることができた	4.55	0.60	0	0	5	33	57	94.74
5 自由な雰囲気ですぐお話を聞くことができた	4.57	0.56	0	0	3	35	57	96.84
6 自分が経験していない出来事や状況を知ることができた	4.63	0.58	0	0	5	25	65	94.74
7 自分の経験に対して、自分とは違った見方を得ることができた	4.31	0.72	0	0	14	38	43	85.26
8 自分自身について見つめ直すことができた	4.17	0.71	0	1	14	48	32	84.21
9 会話を通して、自分の意見や考えを、深いものにすることができた	4.24	0.60	0	0	8	56	31	91.58
10 ふだんは話せない自分の考えや意見を、話すことができた	3.91	0.72	0	1	26	49	19	71.58
11 自分の考えや意見を、見つめ直すことができた	4.34	0.56	0	0	4	55	36	95.79

df=45, 子どもに関する省察: $t=5.12, df=45$, 他者に関する省察: $t=3.30, df=44$, 省察尺度合計: $t=5.83, df=44$, いずれも $p<.01$), 表 3-3 に示す自己評価高群(保育者に関する省察: $t=2.97, df=48$, 子どもに関する省察: $t=6.32, df=46$, 他者に関する省察: $t=2.58, df=46$, 省察尺度合計: $t=4.67, df=44$, いずれも $p<.01$) とともに, 保育者省察尺度の下位尺度及び合計得点のいずれも, 事前より事後で有意な得点の上昇が見られた。

協同作業認識尺度については, 表 3-4 に示す自己評価低群では有意差は認められなかったが, 表 3-5 に示す自己評価高群では協同効用因子 ($t=3.84, df=45, p<.01$) において事前より事後で有意な得点の上昇が見られ, 個人志向因子 ($t=-3.02, df=45, p<.01$) において事前より事後で有意な得点の下降が見られた。

表 3-2 AI ミニインタビューの自己評価低群における保育者省察尺度の尺度得点の変化

	事前 (t1)		事後 (t2)		増減 (t2-t1)				
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	SE	t	自由度	
保育者に関する省察	41.74	4.29	45.43	4.75	3.70	0.70	5.25	45	**
子どもに関する省察	40.41	4.83	43.48	4.79	3.07	0.60	5.12	45	**
他者に関する省察	42.87	4.87	45.36	4.96	2.49	0.75	3.30	44	**
省察尺度合計	125.22	10.67	134.78	11.24	9.56	1.64	5.83	44	**

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

表 3-3 AI ミニインタビューの自己評価高群における保育者省察尺度の尺度得点の変化

	事前 (t1)		事後 (t2)		増減 (t2-t1)				
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	SE	t	自由度	
保育者に関する省察	44.61	6.73	47.49	6.88	2.88	0.97	2.97	48	**
子どもに関する省察	41.38	7.30	46.21	7.55	4.83	0.76	6.32	46	**
他者に関する省察	45.81	6.21	48.13	7.71	2.32	0.90	2.58	46	**
省察尺度合計	131.87	18.26	141.73	21.03	9.87	2.11	4.67	44	**

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

表 3-4 AI ミニインタビューの自己評価低群における協同作業認識尺度の尺度得点の変化

	事前 (t1)		事後 (t2)		増減 (t2-t1)				
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	SE	t	自由度	
協同効用因子	36.39	2.87	37.11	3.03	0.73	0.42	1.71	43	
個人志向因子	15.78	2.76	15.38	2.82	-0.40	0.45	-0.89	44	
互惠懸念因子	5.22	1.41	5.31	1.65	0.09	0.24	0.36	44	

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

表3-5 AIミニインタビューの自己評価高群における協同作業認識尺度の尺度得点の変化

	事前 (t1)		事後 (t2)		増減 (t2-t1)		t	自由度	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	SE			
協同効用因子	39.22	3.540	41.30	3.60	2.09	0.54	3.84	45	**
個人志向因子	15.70	3.182	14.48	4.18	-1.22	0.40	-3.02	45	**
互恵懸念因子	4.48	1.629	4.80	1.73	0.33	0.25	1.31	45	

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

III-4. 保育者省察尺度と協同作業認識尺度の関連

AIミニインタビューにおいて、保育者省察尺度と協同作業認識尺度の関連を調べるため、事前（表4-1）及び事後（表4-2）それぞれの相関係数を求めた。事前では、保育者省察尺度の下位尺度・省察尺度合計と協同効用因子（保育者に関する省察： $r = .69$ ，子どもに関する省察： $r = .34$ ，他者に関する省察： $r = .40$ ，省察尺度合計： $r = .41$ ，いずれも $p < .01$ ）の間に中程度の正の相関が認められ、保育者省察尺度の下位尺度・省察尺度合計と互恵懸念因子（保育者に関する省察： $r = -.24$ ， $p < .05$ ，子どもに関する省察： $r = -.22$ ， $p < .05$ ，他者に関する省察： $r = -.36$ ， $p < .01$ ，省察尺度合計 $r = -.31$ ， $p < .01$ ）との間に弱い、または中程度の負の相関が認められた。

事後では、保育者省察尺度の下位尺度・省察尺度合計と協同効用因子（保育者に関する省察： $r = .29$ ，子どもに関する省察： $r = .28$ ，他者に関する省察： $r = .35$ ，省察尺度合計： $r = .41$ ，い

表4-1 AIミニインタビュー実施前における保育者省察尺度と協同作業認識尺度の相関

	保育者に関する省察	子どもに関する省察	他者に関する省察	省察尺度合計	協同効用因子	個人志向因子	互恵懸念因子
保育者に関する省察	-	0.69**	0.45**	0.84**	0.31**	-0.03	-0.24*
子どもに関する省察		-	0.63**	0.91**	0.34**	-0.16	-0.22*
他者に関する省察			-	0.81**	0.40**	-0.13	-0.36**
省察尺度合計				-	0.41**	-0.12	-0.31**
平均	43.22	40.90	44.23	128.50	37.91	15.74	4.85
標準偏差	5.83	6.19	5.82	15.32	3.57	2.97	1.56

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

表4-2 AIミニインタビュー実施後における保育者省察尺度と協同作業認識尺度の相関

	保育者に関する省察	子どもに関する省察	他者に関する省察	省察尺度合計	協同効用因子	個人志向因子	互恵懸念因子
保育者に関する省察	-	0.81**	0.58**	0.88**	0.29**	-0.18	-0.10
子どもに関する省察		-	0.75**	0.95**	0.28**	-0.28**	-0.12
他者に関する省察			-	0.87**	0.35**	-0.39**	-0.14
省察尺度合計				-	0.34**	-0.32**	-0.14
平均	46.49	44.80	46.62	137.89	39.22	14.84	5.07
標準偏差	6.00	6.40	6.74	17.34	3.95	3.56	1.70

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

ずれも $p < .01$) との間に弱いまたは中程度の正の相関が認められ、保育者省察尺度の下位尺度・省察尺度合計と個人志向因子（子どもに関する省察： $r = .28$ ，他者に関する省察： $r = .39$ ，省察尺度合計： $r = .32$ ，いずれも $p < .01$) との間に弱いまたは中程度の負の相関が認められた。

III-5. 協力者の自由記述

成長ストーリーを話し、グループワークや全体発表において参加者がどのようなことを考えていたのか、AI ミニインタビューにおいて全体発表終了時に書かれていた感想から抜粋する(表5)。

ペアで成長ストーリーを話し合う時から参加する集団のサイズが大きくなるにつれて、自分のものの見方とは異なる見方を知り、お互いの意見を受け入れたり見つめたりする中で人と協力しながら学びを深めることや人と情報を共有することの大切さなどに気づいたといった感想が見られた。

表5 全体発表終了時の感想(抜粋)

	感 想
1	自分が不安に思ったり、考えていたりしたことをグループで話したりする中で、自分の中で納得する答えが見つかり、“成程！”と理解を深めることが出来、とても充実した時間の中でこれからの自分に必要なことについて考えることが出来ました。
2	自分のエピソードとそれに対する自分の考えを発表した時、「それはこうとも考えられない？」と自分と違った視点での意見をもらい、それぞれ経験や考えが人によって違うからこそ、共有することで自分の成長にも繋げることができた。
3	グループワークをしたり、他のグループの発表を聞いたりして、保育で大切なことは一言では言えないほど多くあると学んだ。他の人と話しをすることで自分では考えられなかった意見や考えを発見することができ、良い学びとなった。
4	3年間の授業の中等で一度は聞いたことのある言葉や理念を、実践を通したことで改めて自分なりに意味づけをすることができ、深い学びに繋がったと実感した。今後も経験を重ねる中で意識していけるよう努めたいと考えた。
5	グループ内で話したりする中で、自分の考えを言語化し、伝え合うことが、考えを深め合うことの大切さに気づきました。また、意見交換をし合うことは保育の中でも大切なことだと思うので、意見を述べる立場、意見を聞く立場、両方を経験することも必要だと感じました。
6	話し合いをペア、グループ、全体と広げていく内に、自分では思いつかなかった考えを知ることができてよかった。
7	どのグループの発表も、「なるほど」「確かに」と思える内容であったが、捉え方は多様であると思った。一人の保育をする人間として、出てきたキーワードをどのように捉えこれから生かしていくのかはそれぞれの保育観にも繋がると思った。
8	様々な人の、保育所実習での体験や、そこから学んだ“保育において重要なこと”について話し合うことで、多くの新たな発見や学びの深まりがありました。また、さらにグループごとにまとめたことを発表し合うことで、同じキーワードでも考え方が少し違ったり、確かに大切だと改めて感じたりすることができました。
9	みんなが考えた保育のキーワードは、それぞれが実習をしっかりと振り返ることができていたからこそ出たものだと感じました。AIを通して改めて反省に繋がったし、今後の目標にも繋げることができました。
10	AIをしてみて、なるほどなあ、確かにそうだなあと思うことや同じだと思うことが多くあって新たに気づいたり学ぶことができました。共有は大切だと思いました。

IV 考 察

IV-1. AI ミニインタビュー実施前後における保育者省察尺度、協同作業認識尺度の得点について

保育者省察尺度の事前事後比較では、尺度合計及び下位尺度の全てにおいて有意差が認められ、事後に得点が増加していた。このことから、仮説①「保育者省察尺度はAIミニインタビューの実施前に比べて実施後に得点が増加する」は支持されたと考えられる。これらの結果は、三浦ら(2016)とも一致する。

協同作業認識尺度に関しては、協同効用因子と個人志向因子において有意差が示され、協同効用因子は事後に増加しており、個人志向因子は事後に僅かながら減少していた。このことから、仮説②「協同作業認識尺度のうち、協力する態度に関連する下位尺度が増加する」も支持されたと推測される。

感想から見える姿とも重なっている。2人組でのインタビューでは自分の成長ストーリーについてインタビュアーとやり取りをしながら話すことで自分の成長について再度考え、気づきや学びを得たのだろう。そして、グループワークでの話し合い、全体発表の中で、自分も他の人の発表と類似したことを体験しながらそこから発見したことは別物であったり、一見別なものに見えていたことが相手から話を聞くうちに根底では似通っていたりすること、自分では疑問にも思わなかったことを考えたりしながら対話することにより、気づきや発見があり、お互いが相手から学び合うといったことを体験して、聞く立場と語る立場の両方が大切であることや、考えを深め合うことの大切さに気づいたりしていた。他者の体験を聞いて、自分の体験について客観的な捉え方や次の学びに活かそうとすることができるようになっていたと考えられる。同時に、他者との話し合いにおいて、自分と他者の経験を捉え方が違うから関係ないといったように別物として分けたり切り離したりするのではなく、相手の話に関心を示してどんどん引き出すといったことをすることにより結果としてより相手の伝えていることを深く理解したり、共通点や違って面白い点などを探して自らの体験や考えと結びつけようとしている姿があったと考えられる。

IV-2. AI ミニインタビューの自己評価と保育者省察尺度、協同作業認識尺度との関係について

AIミニインタビューの自己評価11項目の合計得点の平均値より上の群を高群、平均値を下回る群を低群として2群に分けて事前事後比較をした。

保育者省察尺度については、高群・低群共に全ての下位尺度で得点が増加していた。これらは、三浦ら(2016)の自己評価低群における事前事後比較では有意差が見られなかったこと、低群の感想にはAIミニインタビューの活動に意義を見出せない者がいたことやグループ活動に不満を述べている者がいたとする結果と異なる。今回の感想では、無記入の者や2回目のグループワー

クの感想としてグループ内発表の後のまとめの時に難しいと感じていたことを示す回答は2件ほど見られたが必ずしも低群というわけではなく、グループ活動に対する不満に該当する記述も見られなかった。グループワークの過程でメンバーがどのような態度や雰囲気です話し合いをしていたのかに関連するのだろう。

協同作業認識尺度については、低群では事前事後で有意差が見られなかったが、高群では協同効用因子の得点が事後で上昇し、個人志向因子の得点は事後で下降していた。このことから、仮説②「協同作業認識尺度のうち、協力する態度に関連する下位尺度が上昇する」については、特に高群において支持されていたといえよう。一方で、みんなで話し合っていると時間がかかる、グループでの取り組みにおいて手抜きをする人がいるといったことについては、その意識が低くなったと考えられる。AIの事後評価項目は、他者と双方向的やり取りができたかどうか、それは自由な雰囲気であったか、自分が経験していないことを理解すること、対話を通じた自己の経験の再評価や深い理解が可能だったか、普段話せないようなことを話せたかなどに関連しており、AIミニインタビューの自己評価や感想からはそれらが経験されたと考えられる。こうした経験を通して、グループワークにおいて、みんなで意見を出し合うことや団結すること、他者の意見を聞くことに意味を感じたということであろう。

IV-3. 保育者省察尺度と協同作業認識尺度の関係について

AIミニインタビューの実施前と実施後において、保育者省察尺度と協同作業認識尺度の相関関係が異なっていた。実施前は、保育者省察尺度の全ての下位尺度と協同効用因子との正の相関が、そして、互惠懸念因子との負の相関が認められた。実施後では、協同効用因子については実施前と同様に正の相関が認められたが、互惠懸念因子との相関は認められず、保育者省察尺度の下位尺度のうち子どもに関する省察と他者に関する省察と協同作業認識尺度の個人志向因子との間に負の相関が認められた。

他者との協力的な対話が、保育者省察尺度における、保育者としての自分について考えること、実習中の体験を捉え直すこと、自分のかかわりは子どもにとってどうだったのか、子どもの気持ちをどのように察して子どもとどのような接し方をすることが望ましかったのか、実習中に見聞きした保育者の言動について捉え直すこと、自らの保育観を見つけようとしたり修正しようとしたりしたことなどと関係していると考えられる。事前の段階で負の相関が認められた互惠懸念因子については、これまでの学内での経験や実習における経験から、学生が形成していた基本的な意識が表れたものと考えられる。事後の段階で負の相関が認められた個人志向因子については、AIミニインタビューの開始時から、グループワークのネガティブな側面として見られがちな「時間がかかる」、「誰かが手抜きをして中心的に頑張っている人だけがやらざるを得なくなる（中心的にやっている人に任せておけば終わる）」などはそもそも意識されてはおらず、自分で自分の保育者としてのあり方を見直すというよりは、実習中に見聞きして考えてきた子ども観や保育観

を、グループの仲間との間で話をしながら一緒に考えていこうとしたり、全体発表を聞きながら意識したりした姿勢が反映されたのではないだろうか。

IV-4. まとめと今後の課題

本稿においては、AI ミニインタビューの手法を用いた保育実習の振り返りの活動実施の前後の保育に関する気づきや省察の広まりが参加者全員で見られ、保育者としての自分、子ども観、保育観などについて深める際にグループメンバーとの協同的な態度が高いほど深い見つけ直しが行われ、グループワークを通してグループワークそのものについて意識の高まりが改めて生じたと考えられる。そして、対話の自己評価が高い群においては特にグループワークに特に効果があったと考えられるだろう。しかし、省察尺度の下位尺度については自己評価を高低群に分けると、各項目のAI ミニインタビューの実施前後比較、他の養成校での実施結果とは異なる（三浦ら、2016）結果が得られた。

自己評価の高群と低群における結果の違いについては、学生の参加しているときの意識や態度によるのだろう。佐藤（2013：61-65）は、グループ学習における効果的な協同を促す条件として、① 協同の価値や有効性をメンバー全員が感じていること、② グループメンバーの間で安心して会話を交わせる雰囲気が大切であること、③ グループのメンバーは、できるだけ多様な意見が提案され、それらをめぐって意見が交わされるような構成が望ましいこと、④ 課題はグループメンバー各自がそれぞれの責任を負いながらもグループとして協力して取り組むことが必要ものであること、⑤ グループにおける各自の役割は1人ひとりが独自の役割を果たすかけがえないものであること、⑥ グループメンバーが探究的な話し合いをするスキルをもつこと、⑦ 他者との意見交換をしたり協力したりすることの価値を実感できる指導、⑧ ワークシートや付箋等を使用してアイデアや話し合いのプロセスが全員に見えるようにすること（可視化）で話し合いをスムーズに進めたり、新たな視点に気づくようにすること、⑨ 活動終了後に、個人として「自分の責任を果たせた」ことや「相手に分かるように気をつけて自分の意見を説明した」こと、グループとして「よいチームワークで課題に取り組んだ」ことや「公平に役割分担ができた」など適切な活動ができたか振り返ること、⑩ グループ学習を全体授業の中に適切に位置づけることを述べている。今回のAI ミニインタビューの実施においては、協同の価値・有効性を感じていたこと、自由な雰囲気で安心して対話ができたと、一人ひとりが自らの成長ストーリーを提供したり意見を述べたりと自分にしか果たせない役割を果たしていたこと、相手の話を聞きながら理解しようとしたこと、グループにおいて全員の成長に向けた探究的な話し合いをするスキルが発揮されていたこと、メンバーで協力することに価値を見出したこと、模造紙をメモ代わりにすることによりグループのメンバーにより話し合いの可視化が行われ、新たな視点を発見したといったように、効果的な協同が促進されたことが、上位群の結果に反映されたのだろう。

また、保育者省察尺度については、いくら100人近い集団一度であっても、実習生が経験する

エピソードには限りがあり、全ての項目に関する発見をすることが難しい。実習中にどのような学習をしてきたのかといった、そもそも話題になるようなことや、これまで学内で身につけてきた知識とどのように結びついたのかにも影響されるため、養成校の方針や学年によっても、どの項目に事前と事後で差が認められるのかについては異なる可能性がある。さらに、対話によって理解したことを元に、実習中の自分は意識をしていたつもりであったが、仲間の意見から学んだことを元によく考えながら自分をよりしっかりと見直そうとしたことにより、実習中の自分についてより厳しい評価を行うようになる可能性もある。そうしたことを考えれば、実際には、各項目については、ポジティブにせよ、ネガティブにせよ、意識の変化が見られることの方が大切であろう。

本研究では、AI ミニインタビューに協同的態度がどのように関係するのか検討した。保育の専門性は、養成段階からのつながりを持ちながら、保育職に就いてからも伸びていくものである。そのような育ちにつながっていくためにも、養成段階からより良い学びを得られる効果的なグループワークがどのような実施により叶うのかについて、今後も検討していく必要があるだろう。

謝 辞

研究にご協力くださいました参加者の皆様に御礼申し上げます。

*本研究はJSPS 科研費 JP16K00740 の助成を受けた。

文 献

- 三浦主博・音山若穂・井上孝之・ほか (2015) 「対話型アプローチによる実習事後指導の試みー“AI ミニインタビュー”による振り返りー」『東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部紀要』46, 151-157.
- 三浦主博・利根川智子・音山若穂 (2016) 「『AI ミニインタビュー』が実習の振り返りに及ぼす効果」『保育者養成教育研究』1, 97-107.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009) 「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』57, 24-37.
- 音山若穂・利根川智子・三浦主博・ほか (2014) 「対話型アプローチを取り入れた演習プログラムの一試案ーAI (Appreciative Inquiry) によるミニインタビューー」『日本保育学会発表要旨集』(大阪総合保育大学・大阪城南女子短期大学), 653.
- 音山若穂・三浦主博・利根川智子 (2015) 「教育・保育における対話型アプローチ: 現状と課題」『群馬大学教育実践研究』, 227-237.
- 佐藤浩一・編著 (2013) 『学習の支援と教育評価ー理論と実践の協同ー』, 北大路書房.
- Schön, Donald (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. BasicBooks*, (=2001, 佐藤学・秋田喜代美訳, 『専門家の知恵ー反省的实践家は行為しながら考える』, ゆみる出版)
- 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃 (2009) 「保育における省察の構造」『広島大学幼年教育研究年報』31, 5-14.

- 利根川智子・音山若穂・上村裕樹（2013）「地域家庭教育セミナーにおけるワールドカフェの一効果（1）ワールドカフェの事後評価の分析と年齢差の検討」『日本心理学会第77回大会発表論文集』（北海道医療大学），1100.
- 利根川智子・音山若穂・三浦主博・ほか（2015）「保育者養成における学生の省察力育成の試み（1）—AIミニ・インタビュー—」『日本教育心理学会第57回総会発表論文集』（新潟大学），626.
- 和田明人・井上孝之・上村裕樹（2010）「対話による集合知の創生に関する研究—ホールシステム・アプローチの適用・試行—」『全国保育士養成協賛会第49回研究大会発表論文集』（関東ブロック），194-195.