ISSN 2436-2476

Journal of Research on

# Global Early Childhood Education and Care, Felicia College

フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター紀要

volume 3

2022

Center of Research on
Global Early Childhood Education and Care,
Felicia College

# 目　　次


**【研究論文】**

セルフ・コンパッションと大学生の学業意欲との関連
―コロナ禍の心身反応を媒介として―…… 中村　麻衣子 …… 1

二年制保育者養成短期大学におけるコロナ前後の授業に対する意識の変化
…… 橋元　知子 …… 11
中村　麻衣子

保育者養成校における児童文化財のカリキュラムに関する研究（その1）
―パネルシアターを取り扱う授業の実態についてのシラバス分析―
…… 安田　真紀子 …… 21

**【実践報告】**

初めての現場実習となる保育実習Ⅰ（保育所）に向けた取り組み
～新型コロナウイルス禍の中において～…… 森脇　晋 …… 41
山下　晶子

**【活動報告】**

フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター活動報告…… 51

# セルフ・コンパッションと大学生の学業意欲との関連

## ―コロナ禍の心身反応を媒介として―

Relationship between Self-Compassion and Academic Motivation:
Mediated Psychosomatic Reactions to COVID-19

中村 麻衣子

## １．問題と目的

2020 年は新型コロナウイルスの蔓延により人々の生活が大きく変化した。多くの大学は緊急事態宣言下で学内への入構制限とオンライン授業への変更を余儀なくされ、大学生の生活も一変した。全国大学生活協同組合連合会が 2020 年 10 月に全国の大学生・大学院生を対象に行った調査によれば、「学生生活は充実しているか」という設問で「充実している（「充実している」＋「まあ充実している」の合計）」は 74.2%で、前年度より 14.6 ポイント減少した（全国大学生活協同組合連合会，2020）。特に 1 年生の「充実している」は 56.5%で前年度から 32.9%減少していた。植村・小川・吉田（2001）は、学生生活の満足感には友人や教官との関係性、居場所感が関連していることを指摘した。2020 年度はコロナ禍による入構制限で、友人や教員と関係を育む機会や居場所を作る機会がほとんどなかったことから、学生にとって困難を伴う大学生活であったと考えられる。

このような困難な状況に直面した時、人はそれぞれ異なる反応を示す。苦しんでいる自分に対して厳しくする人もいれば、反対に自分を責めずに優しくする人もいる。人が苦しみとどのように向き合うかという点に関して、近年国内外で「セルフ・コンパッション」が注目されるようになった。セルフ・コンパッションは邦訳すると、「自己への思いやり」（石村他，2014）や、「自己への慈しみ」（伊藤，2010）のことで、自分に対して思いやりや慈しみをもって接することを意味する。自己の弱みへの直面や自己が何らかの失敗をした状況など自己像への何らかの脅威が生じている状況や、病気、災害、離別などストレスフルな出来事に遭遇するなどの困難な状況において、自己に生じた苦痛をありのままに受け入れ、その苦痛を緩和し、幸せになりたいと願う、自己との肯定的な関わり方のことである（Neff，2003a，2009）。セルフ・コンパッションの構成要素は、「自己への優しさ」「人としての共通感覚」「マインドフルネス」の 3 つのポジティブな因子（自己への温かさ）と、「自己批判」「孤立」「過剰同一視」の 3 つのネガティブな因子（自己への冷たさ）である。「自己への優しさ」は、自己の至らなさや何らかの苦痛を感じているときに、自分自身に対して批判的にならずに、自己に愛情を注ぎ、自分に優しく接することであり（Neff，2003b，2009）、その逆が「自己批判」である。「人としての共通感覚」は、困難や弱みは自分だけが抱えている問題と捉えず、人間である以上誰もが経験しうるものであると巨視的な視点から捉えることであり（宮川・谷口，2016）、その逆が「孤立」である。「マインドフルネス」は、自己の感じている苦痛や困難を心の中でバランスよく保ち、過度な否定的影響を受けないことであり（宮川・谷口，2016）、その逆が「過剰同一視」である。これまでの実証研究から、セルフ・コンパッションが高いほど精神的健康状態にあるという結果が報告されている（Gilbert et al.，2011，Sirois，2014）。セルフ・コンパッションと新型コロナウイルスの観点からは、自己への冷たさが、コロナへの恐怖を媒介して、抑うつ症状、不安、ストレスに影響を与えるという報告（菅原他，2020）がある。また、セルフ・コンパッションと大学適応の観点からは、大学

入学に伴う新生活への移行がもたらす精神的不調を緩和するという報告（Terry, Leary, & Mehta, 2013）や、セルフ・コンパッションは困難さを伴う新生活への適応を促すという報告（Hope, Koestner, & Milyavskaya, 2014）、セルフ・コンパッションが重要な課題の着手や完了を不必要に遅らせる行動（学業的延引行動）を低減させるという報告（龍・小川内・浜崎, 2016）がある。

このように、セルフ・コンパッションの働きが、苦痛の緩和につながり適応を促すという理論から、セルフ・コンパッションは、コロナ禍のストレスフルな状況下においても、大学生の困難さを緩和し、学業意欲の維持につながった可能性がある。一方で、日本の文化では、自己に冷ややかに接することが改善すべき自己の欠点を見つけるために役に立つ（北山・唐澤, 1995）という自己との関わり方もある。セルフ・コンパッションが高いことが困難な状況にどのような影響を与えるのかは、文化によって異なる可能性もある。

本研究では、セルフ・コンパッションの観点から、日本の大学生が新型コロナウイルスによる困難状況をどのように捉えていたのか、その困難状況の捉え方を媒介して学業にどのような影響を与えたのかについて検討する。

## ２．方法

### （１）対象者と手続き

東京都内の保育者養成女子短大生 230 名（1 年生 114 名、2 年生 116 名）を対象に、2020 年 6 月に Google Forms で配信し、期日までに回答するように求めた。所要時間は 5 分程度であった。

倫理的配慮として、調査対象者に調査目的および概要、および、非協力による不利益や回答内容による不利益は一切ないことを口頭と書面で説明し、回答の同意を得た上で実施した。また、筆者が所属する大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。

本研究の統計分析には IBM SPSS25.0 と HAD18（清水, 2016）を使用した。

### （２）調査内容

**コロナ禍による心身の反応**：

予備調査として、2 年生 116 名を対象に、コロナ禍によって生活や気持ちにどのような変化があったかを自由に記述してもらった。KJ 法を参考に類似の記述をまとめて整理したところ、ネガティブな心身反応として大きく 4 つ、ポジティブな心身反応として大きく 3 つに分けられた。ネガティブな心身反応項目「外出できないストレスが溜まっている」など 20 項目と、ポジティブな心身反応項目「日本だけではなく、世界の動きにも興味を持つようになった」など 20 項目からなる質問紙を作成した。「まったくあてはまらない=1」から「非常にあてはまる=5」の 5 件法で回答を求めた。

**セルフ・コンパッション尺度**：

宮川ら（2015）の自分への思いやり（セルフ・コンパッション）尺度日本語版（SCS-J）を使用した。「自分への優しさ」等 6 つの下位尺度（26 項目）からなる。5 件法で回答を求めた。確認的因子分析の結果、$\chi^2$ (227) = 512.89 ($p$ <.001)、CFI = .91、RMSEA = .06 と許容できる適合度であったことから、オリジナル版と同様の 6 因子構造を採用した。各下位尺度についてクロンバックの信頼性係数 $\alpha$ を算出したところ、「自己批判（とても困難な時は、自分自身に厳しくしてしまう等 5 項目）」が.86、「過度の一致（つらい出来事が起こると過剰に反応してしまう等 4 項目）」が.89、「自分への優しさ

（苦しい時は自分に優しくする等5項目）」が.84、「マインドフルネス（落ち込んだ自分の気持ちに関心を寄せ、素直に向き合おうとする等4項目）」が.79、「共通体験（困った事態になるとこの困難は人生でだれもが体験することだと捉える等4項目）」が.83、「孤立（落ち込んでいると「ほとんどの人は自分よりもきっと幸せだ」と感じやすい等4項目）」が.83であり、満足できる水準であった。

なお、分析においては、「自己への温かさ」（自分への優しさ、マインドフルネス、共通体験）と「自己への冷たさ」（自己批判、過度の一致、孤立）の2因子のそれぞれの平均得点を変数として用いた。

**大学生活尺度**：

大久保・青柳（2004）の「学校生活尺度」の「学業」を使用した。回答は、「まったくあてはまらない=1」から「非常にあてはまる=5」の5件法で求めた。確認的因子分析の結果、$\chi^2$ (63) =181.57 ($p$ < .001)、CFI = .95、RMSEA = .06と許容できる適合度を示したことから、大久保・青柳（2004）と同じ1因子構造を採用した。クロンバックの $\alpha$ 係数は.84と十分な水準であった。

## ３．結果

### （１）新型コロナウイルスによる心身反応

**ポジティブな心身反応**：

コロナ禍におけるポジティブな心身反応尺度の構造を確認するために、最尤法・プロマックス回転による探索的因子分析を行った（表1）。スクリープロットを確認の上、因子の解釈可能性の点から因子数を3に決定し、因子負荷量が.35に満たない項目や複数の因子に負荷量の高い項目を除外した結果、3因子14項目の構造が最適と判断された（表1）。第1因子は「日本だけではなく世界の動きにも興味をもつようになった」「毎日ニュースを見るようになった」など5項目で構成された。新しいことに目を向け挑戦する内容を含むことから「新しいチャレンジ」と命名した。第2因子は「家で過ごす時間が長くなり、趣味を楽しむことができるようになった」「気乗りしない外出がなくなり、ストレスが減った」など5項目で構成された。自粛生活を肯定的に捉える内容が含まれることから「肯定的な捉え直し」と命名した。第3因子は「家族との時間を大切にしている」「バランスの良い食事を心掛けている」など4項目で構成された。積極的に適応しようとする内容を含むことから「積極的適応」と命名した。クロンバックの $\alpha$ 係数はそれぞれ.73、.70、.66であった。

**ネガティブな心身反応**：

コロナ禍におけるネガティブな心身反応尺度の構造を確認するために，最尤法・プロマックス回転による探索的因子分析を行った（表2）。スクリープロットを確認の上，因子の解釈可能性の点から因子数を4に決定し，因子負荷量が.35に満たない項目や複数の因子に負荷量の高い項目を除外した結果、4因子15項目の構造が最適と判断された（表2）。第1因子は「日々の生活に窮屈を感じる」「気が滅入る」など6項目で構成された。精神的なストレスに関する内容を含むことから「精神的ストレス」と命名した。第2因子は「昼夜逆転の生活をしている」「夜眠れない」など3項目で構成された。生活習慣が乱れている内容が含まれることから「生活習慣の乱れ」と命名した。第3因子は「疲れやすくなった」「運動不足だ」など3項目で構成された。身体の不調に関する内容を含むことから「身体の不調」と命名した。第4因子は，「遠隔授業の課題が大変だ」「遠隔授業に不安を感じる」など3項目で構成された。遠隔授業に対する不安に関する内容を含むことから「遠隔授業の不安」と命名した。

クロンバックの α 係数はそれぞれ.84，.81，.66，.63 であった。

**表１　ポジティブな心身反応の探索的因子分析結果**

| | F1 | F2 | F3 | $h^2$ | *M* | *SD* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 新しいチャレンジ（α=.73） | | | | | | |
| 日本だけではなく、世界の動きにも興味を持つようになった | **.88** | -.08 | -.21 | .62 | 2.95 | 1.11 |
| 毎日ニュースを見るようになった | **.75** | -.18 | .00 | .43 | 3.44 | 1.22 |
| 時間がある今こそ、新しいことに挑戦している | **.44** | .28 | .04 | .44 | 3.09 | 1.17 |
| 機械が苦手だったが、オンライン授業を機に詳しくなった | **.41** | .06 | .13 | .33 | 3.01 | 1.14 |
| 家事をするようになった | **.39** | -.05 | .26 | .28 | 3.25 | 1.21 |
| 肯定的な捉え直し（α=.70） | | | | | | |
| 「家に居なければいけない」は、「家に居られる」ことだと思い、今しかできないことするチャンスだ | .18 | **.62** | -.01 | .55 | 3.10 | 1.27 |
| 家で過ごす時間が長くなり、趣味を楽しむことができるようになった | .01 | **.61** | .08 | .46 | 3.13 | 1.13 |
| 気乗りしない外出がなくなり、ストレスが減った | -.06 | **.60** | -.19 | .21 | 3.63 | 1.18 |
| 学校やバイトに行かないで家にいられるのは楽なので嬉しい | -.24 | **.60** | -.06 | .18 | 2.52 | 1.17 |
| 忙しさを理由に、今までやれていなかったことができるようになった | .10 | **.41** | .16 | .34 | 3.58 | 1.29 |
| 適応（α=.66） | | | | | | |
| 家族との時間を大切にしている | -.10 | -.02 | **.75** | .57 | 3.19 | 1.17 |
| バランスの良い食事を心掛けている | .08 | -.06 | **.65** | .46 | 3.57 | 1.23 |
| LINEや電話でコミュニケーションをとって、ストレス発散をしている | -.11 | -.11 | **.51** | .14 | 3.00 | 1.32 |
| 保育者になるために役立つこと(ピアノの練習)をするようにしている | .13 | .05 | **.46** | .33 | 3.63 | 1.07 |
| 因子間相関 F2 | | | | | | |
| F3 | .531 | | | | | |
| F4 | .470 | .300 | | | | |
| 寄与率(%) | 29.76 | 12.22 | 8.93 | | | |

## （２）記述統計

各尺度の平均値、標準偏差は表 3 の通りであった。

セルフ・コンパッションの得点を基準に高群と低群に分けたところ、高群が 23%、低群が 77%であった。カイ二乗検定の結果、有意差が見られた（$\chi^2$ (1) = 72.79、$p$ <.001)。

コロナ禍でポジティブな反応を示した学生は 49.5%、ネガティブな反応を示した学生は 50.5%であった。

## （３）セルフ・コンパッションの高さの違いによるコロナ禍の心身症状の違い

セルフ・コンパッションの高群、低群によってコロナ禍の心身症状、大学生活の各下位尺度の得点に違いがあるかを調べるために $t$ 検定を行った（表 4)。その結果、コロナ禍のポジティブ反応以外において有意差が見られた。セルフ・コンパッションが高い群は、コロナ禍のネガティブ反応が低く、教員との関係、友人関係、学業意欲が高いことが示された。

表 2　ネガティブな心身反応の探索的因子分析結果

| | | F1 | F2 | F3 | F4 | $h^2$ | *M* | *SD* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 精神的ストレス（α=.84） | | | | | | | | |
| 外出できないストレスがたまっている | | **.86** | .00 | −.16 | −.06 | .56 | 3.35 | 1.30 |
| 日々の生活に窮屈を感じる | | **.79** | −.05 | .06 | −.02 | .62 | 3.12 | 1.25 |
| 気が滅入る（めいる） | | **.79** | −.16 | .08 | .00 | .59 | 3.01 | 1.26 |
| 毎日がつまらない | | **.69** | .03 | .06 | .02 | .56 | 3.16 | 1.26 |
| 友達に会えないストレスがある | | **.57** | .10 | −.17 | .03 | .22 | 3.46 | 1.25 |
| イライラしやすい | | **.44** | .19 | .06 | .00 | .32 | 3.50 | 1.21 |
| 生活習慣の乱れ（α=.81） | | | | | | | | |
| 昼夜逆転の生活をしている | | −.12 | **.90** | −.10 | −.01 | .63 | 4.06 | 1.05 |
| 生活習慣が乱れた | | .03 | **.78** | .12 | −.09 | .70 | 3.72 | 1.28 |
| 夜眠れない | | .12 | **.63** | −.02 | .06 | .53 | 2.97 | 1.34 |
| 身体の不調（α=.66） | | | | | | | | |
| 疲れやすくなった | | .00 | −.06 | **.80** | .01 | .70 | 2.98 | 1.48 |
| 運動不足だ | | −.13 | .01 | **.70** | −.06 | .33 | 4.09 | 1.11 |
| スマホやゲームばかりで身体がなまっている | | .03 | .25 | **.35** | .03 | .33 | 3.49 | 1.26 |
| 遠隔授業の不安（α=.63） | | | | | | | | |
| 遠隔授業の課題が大変だ | | −.08 | .01 | −.06 | **.81** | .56 | 3.67 | 1.15 |
| 遠隔授業に不安を感じる | | .06 | −.07 | .01 | **.59** | .30 | 3.55 | 1.27 |
| 勉強する気になれない | | .22 | .18 | .19 | **.43** | .46 | 3.21 | 1.42 |
| 因子間相関 | F2 | .37 | | | | | | |
| | F3 | .50 | .57 | | | | | |
| | F4 | .53 | .49 | .49 | | | | |
| | 寄与率（%） | 34.46 | 13.50 | 7.48 | 7.30 | | | |

表 3　各変数の平均値と標準偏差

| | 変数名 | 平均値 | 標準偏差 |
|---|---|---|---|
| コロナの心身反応 | コロナポジティブ反応 | 3.25 | .65 |
| | コロナネガティブ反応 | 3.51 | .73 |
| セルフ･コンパッション | 自己への優しさ | 2.89 | .70 |
| | 自己への冷たさ | 3.13 | .94 |
| 大学生活 | 学業意欲 | 3.52 | .88 |

表 4　セルフ・コンパッション高群・低群別の各変数の平均値、標準偏差、*t* 検定結果

| 変数名 | | 平均値 | 標準偏差 | *t* 値 |
|---|---|---|---|---|
| コロナポジティブ反応 | 高群 | 3.38 | .66 | 1.65 |
| | 低群 | 3.21 | .61 | |
| コロナネガティブ反応 | 高群 | 3.28 | .74 | 2.76 ** |
| | 低群 | 3.58 | .71 | |
| 学業意欲 | 高群 | 3.80 | .07 | 2.63 ** |
| | 低群 | 3.44 | .12 | |

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

### （4）セルフ・コンパッションがコロナ禍の心身反応を介して大学生活に与える影響

各下位尺度の相関は表 5 の通りであった。セルフ・コンパッションとコロナ禍の心身反応は弱い相関(.28～.39)が見られたが、セルフ・コンパッションと大学生活とはほぼ相関がなかった(-.16～.24)。この結果を踏まえ、セルフ・コンパッション、コロナ禍の心身反応、大学生活について共分散構造分析によるモデル検証を行った。セルフ・コンパッションの得点を説明変数とし、学業意欲の得点を基準変数、コロナの心身反応であるポジティブ反応とネガティブ反応の得点を媒介変数としたモデルを作成し、構造方程式モデルによる共分散構造分析を行った。初期モデルの適合度は、$\chi^2$ (3) = 11.42 ($p$ <.01)、GFI=.90, AGFI=.90、CFI=.90、RMSEA=.11, AIC=35.42、BIC=76.09 となり、データへの当てはまりが悪く、不十分であった。そこで、有意でなかったパス（「自己への優しさ」から「コロナネガティブ反応」（$\beta$ = -.03, *n.s.*）、および、「自己への冷たさ」から「コロナポジティブ反応」（$\beta$ = -.00, *n.s.*））を削除し、モデルの改訂を行った。その上で、再度共分散構造分析を行った。改訂モデルの適合度は、$\chi^2$ (3) = 7.63 ($p$ < .1)、GFI=.99, AGFI=.93、CFI=.95、RMSEA=.08, AIC=31.63、BIC=72.24 であった（図 1)。初期モデルと比較すると、AIC と BIC の値は改訂モデルの方が低く、他の適合度指標も基準を満たし、より適切なモデルであることが示された。

**表 5　各下位尺度の相関**

| | コロナポジティブ | コロナネガティブ | 自己への優しさ | 自己への冷たさ | 学業意欲 |
|---|---|---|---|---|---|
| コロナポジティブ反応 | ― | | | | |
| コロナネガティブ反応 | -.17 ** | ― | | | |
| 自己への優しさ | .39 ** | -.10 | ― | | |
| 自己への冷たさ | -.07 | .28 ** | -.19 ** | ― | |
| 学業意欲 | .25 ** | -.19 ** | .18 ** | -.16 * | ― |

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

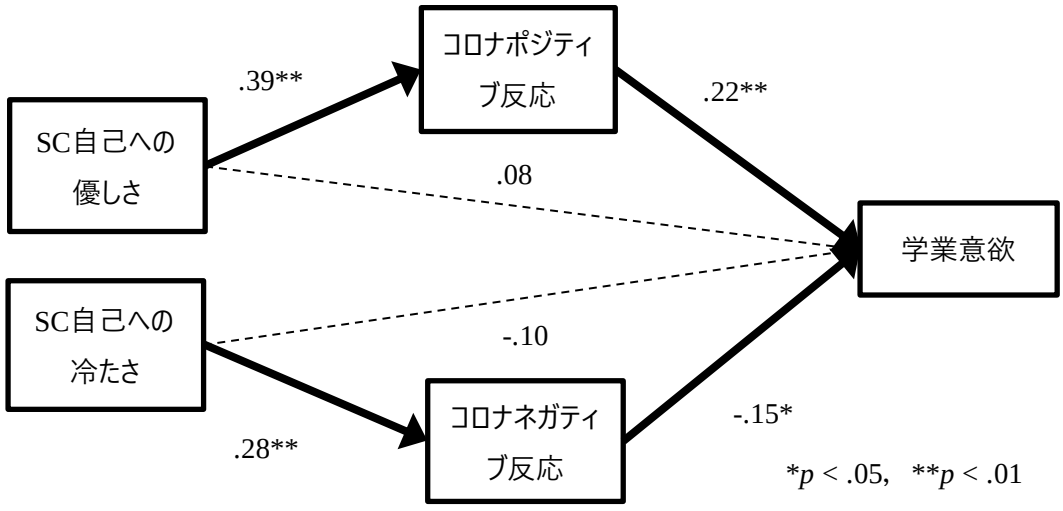



**図 1　セルフ・コンパッションがコロナの心身反応を通して学業意欲に与える影響**

## ４．考察

本研究では、日本の大学生がどのように新型コロナウイルスによる困難状況を捉えていたのか、その困難状況の捉え方を媒介してセルフ・コンパッションが学業意欲にどのような影響を与えたのか、について検討することが目的であった。

コロナ禍による生活の変化における心身状態について、ポジティブな反応を示した学生は 49.5%、ネガティブな反応を示した学生は 50.5%とほぼ同じ割合であった。メディアでは大学生の心身状態について負の側面が強調されていたが、新しいことにチャレンジしたり、家族との時間を大切にしたりするなどのポジティブな反応を示す学生も少なくなかったことが明らかになった。ただし、その中には無理をしていたり、過剰適応をしていたりする可能性もある。本研究ではそのような要素については検討できなかったが、適応しているように見える学生の中にも支援を必要としている学生がいることも想定しておく必要があると考える。

次に、セルフ・コンパッションの得点を基準にコロナ禍の心身反応、学業意欲の各変数を 2 群に分類した結果、高群が 23%、低群が 77%であった。また、セルフ・コンパッション高群はコロナ禍のネガティブ反応が低い一方で、学業意欲が高いことが示された。この結果から、セルフ・コンパションが日本人学生の学業意欲の高さや、心身のストレスの緩和という精神的な健康度の保護因子となり得ることが示された。また、Terry, Leary, & Mehta (2013) が米国の大学生を対象に実施したセルフ・コンパッションが大学生の新生活に伴う精神的不調を緩和するとした知見や、Hope, Koestner, & Milyavskaya (2014) のセルフ・コンパッションが大学入学 6 か月後のネガティブ感情の低さと関連しているという知見と同様の結果が得られた。日本の文化では、自己に冷ややかに接することが改善すべき自己の欠点を見つけるために役に立つ（北山・唐澤, 1995）という自己との関わり方もある。そのため、セルフ・コンパッションが高いことが困難な状況でどのような影響を与えるのかは、文化によって異なる可能性を考慮する必要があるが、本研究により文化的背景の異なる日本人学生にもこれらの知見が適用できる可能性があることが示唆された。今後の日本人学生のセルフ・コンパッションを高める介入研究の方向性に寄与したと考える。

最後に、セルフ・コンパッションがコロナ禍の心身反応を通して学業意欲に与える影響について考察する。共分散構造分析を用いたモデル検証の結果、セルフ・コンパッションの自己への優しさがポジティブ心身反応を媒介して学業意欲に正の影響を与え、自己への冷たさがネガティブ心身反応を媒介して学業意欲に負の影響を与えるモデルの適合度が高いことが示された。本研究の結果は、大学生のセルフ･コンパッションを高めることで､コロナ禍のようなストレスの掛かる困難な状況において、学業意欲を低減させない可能性を示唆し、セルフ・コンパッションが学業意欲に必要な心理資源となる可能性を示した。日常生活では自分に厳しくする姿勢も大切だが、自分の力ではコントロールできないような困難な状況下においては、自分に対して優しく思いやりを持つことが前向きに苦境を乗り越えることにつながり、学業意欲を失わないことにつながった可能性が示唆された。このことから、大学生の本業である学業意欲を維持するための心理支援の１つとして、セルフ・コンパッションを高めること、すなわち今できていることに目を向け、自分自身を優しく労い認めることができるように働きかけ、意識づけることは有効であると考えられる。

本研究の課題として、対象学生が一大学に限られたこと、サンプル数の限界から男女差の検討を行っていないことが挙げられる。本研究の知見を多様な母集団に一般化することには慎重になる必要がある。今後、多様な母集団やより大きなサンプルサイズでの詳細な検討が必要である。

## 引用文献


Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M, & Rivis, A. (2011) Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 84*, 239-255.

Hope, N., Koestner, R., & Milyavskaya, M. (2014). The role of self-compassion in goal pursuit and well-being among university freshmen. *Self and Identity, 13*, 579-593.

石村郁夫・羽鳥健司・浅野憲一・山口正寛・野村俊 明・鋤柄のぞみ・岩壁茂 (2014). 日本語版セルフ・コンパッション尺度の作成および信頼性と妥当性の検討　東京成徳大学臨床心理学研究, *14*, 141-153.

伊藤義徳 (2010). 自己への慈しみーSelf-compassion 心理学ワールド, *50*, 13-16.

北山忍・唐澤真弓 (1995). 自己ー文化心理学的視座ー　実験社会心理学研究, *35*, 133-163.

宮川裕基・新谷優・谷口淳一・森下高治 (2015). 自分への思いやり尺度日本語版 (SCS-J) の作成　帝塚山大学心理学部紀要 *4*, 67-75.

宮川裕基・谷川淳一 (2016). セルフコンパッション研究のこれまでの知見と今後の課題ー困難な事態における苦痛の緩和と自己向上志向性に注目してー　帝塚山大学心理学部紀要, 5, 79-88.

Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*, 85-102.

Neff, K. D. (2003b). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*, 223-250.

Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality, 77*, 23-50.

大久保智生・青柳肇 (2004). 中高生用学校生活尺度の作成と信頼性・妥当性の検討　日本福祉教育専門学校研究紀要, *12*, 9-1.

龍 祐吉・小川内 哲生・浜崎 隆司 (2016). セルフ・コンパッションと学業的延引行動との関係 : 自己効力感と自律的動機づけを媒介要因として　応用教育心理学研究, *33* (1), 3-14.

清水裕士 (2016), フリーの統計分析ソフト HAD ー機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案ー　メディア・情報・コミュニケーション研究, *1*, 59-73.

Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity, 13*(2), 128-145.

菅原大地, ・増山晃大・久保尊洋・千島雄太 (2020). セルフ・コンパッションはコロナ疲れを軽減するか？　日本健康心理学会　第 33 回記念大会要旨集

Terry, M. L., Leary, M. R., & Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity, 12,* 278-290.

植村善太郎・小川一美・吉田俊和 (2001). 大学生の適応過程に関する縦断的研究(2)　大学生の学習への取り組み、 および大学生活満足感に関連する要因の検討　名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, *48*, 29-43.

Ying, Y. (2009) . Contribution of self-compassion to competence and mental health in social work students. *Journal of Social Work Education, 45*, 309-323.

全国大学生協組合連合会 (2021). 新型コロナ、学生の「充実」を奪う　新入生を翻弄した厳しい 1 年の実態あらわに　大学新聞　2021 年 4 月 10 日, 1.

## 参考文献

有光興記(2014). セルフ・コンパッション尺度日本語版の作成と信頼性, 妥当性の検討　心理学研究, *85*, 50-59.

有光興記・青木康彦・古北みゆき・多田綾乃・富樫莉子 (2016). セルフ・コンパッション尺度日本語版の 12 項目短縮版作成　駒澤大学心理学論集, *18*, 1-9.

Gilbert, P. (2010). An introduction to compassion focused therapy in cognitive behavior therapy. *International Journal of Cognitive Therapy, 3*, 97-112.

大宮宗一郎・菊地創・富田拓郎 (2018). 大学生におけるセルフ・コンパッションがキャリア探索におよぼす影響ー自己効力感, エフォートフル・コントロール, および抑うつ症状を媒介変数としたモデルの検討ー　教育学論集 *60*, 233-251.

## 付記

本研究の一部は第 74 回保育学会で発表したものを大幅に加筆修正したものである。

# 二年制保育者養成短期大学におけるコロナ前後の授業に対する意識の変化

Changes in the Consciousness of College Students and Teachers at a Two-year Early Childhood Education and Care College Pre- and Post-COVID-19

橋元 知子　　中村 麻衣子

## 問題と目的

世界中で猛威を振るった新型コロナウイルスによって、多くの高等教育機関は授業実施形態やカリキュラムを変えざるを得ない状況に追い込まれるなど、多大な影響を受けた。総務省によると、日本ではパンデミックの開始後、半年ほど経った 2020 年 7 月 1 日時点で、国内全ての大学・高等専門学校がオンライン授業をしていた（総務省, 2021)。これを契機に、オンライン授業に関する議論が広まってきた。たとえば、高原・宮里（2021）は対面授業と遠隔授業における質問のしやすさについて学生の意識を検討し、遠隔授業では授業後の簡単な質問ができないことと質問の時差性の課題があることを指摘している。また、中村他（2021）は、遠隔授業はコミュニケーションが制限されることに学生が不満を抱えやすいことを報告している。更に、Hashimoto (2023)は大学のリアルタイムのオンライン授業の際、学生が少人数のグループで話すときに人の顔を見る必要性を感じているかどうかを検証し、学生はクラスメイトや教員の顔が見える必要性を感じていないことを示した。森光他(2022)は、オンライン授業によって学生の学びが変化したことに着目し、メンタルヘルスへの心理的支援の在り方について調査した。その結果、オンライン授業形態は学生にとってメリットがある一方で、デメリットももたらすことが分かった。インターネットを介した授業が教員に及ぼした影響についての調査（Hashimoto, 2021）もある。

このように、新型コロナウイルスの流行を機にオンライン授業の学生や教員への影響を調べた研究は増えている。しかしその数はまだ充分とは言えず、また、これらの結果が二年制保育者養成短期大学の特殊性を考慮したものとは必ずしも言えない。そこで、本調査では、二年制保育者養成短期大学のオンライン授業についての示唆を得ることを目的として、以下の 2 つの研究を行う。

研究Ⅰ　：学生の学修に対する意識は、対面授業とオンライン授業とでどのように異なるのか
研究Ⅱ　：学生の授業評価を受けて、オンライン授業の前後で教員の意識はどのように変わり、どのように授業を改善すべきと考えているのか

## 研　究　Ⅰ

### 目的

二年制保育者養成短期大学の学生の学修に対する意識が、対面授業とオンライン授業とでどのように異なるのかについて検討する。

## 方法

### １．対象者

調査対象者は首都圏に在学している二年制保育者養成短期大学の学生（2019 年度生）（$N$ = 96)であり、年齢は 18～26 歳（$M$ = 18.27, $SD$ = .91） であった。

### ２．調査内容と手続き

「学修に関するアンケート」を使用した。本尺度は授業理解度、授業への積極的な参加度、授業と実践の関連性について把握する目的で作成されたものである。本研究の趣旨や倫理的配慮を書面及び口頭にて説明し、調査協力の承諾を得た上で、学生に Google Forms で実施した。4 件法で回答を求め、所要時間は 5 分程度であった。2019 年度（1 年次）については 2019 年 12 月に、2020 年度（2 年次）については 2021 年 3 月に回収した。

### ３．対象校のオンライン授業について

2019 年度は全ての授業が対面で実施されていた。2020 年度はコロナ禍の影響により、4 月から大学構内への入構を制限し、全授業においてオンデマンド配信型によるオンライン授業を実施した。学生は決められた期日までに課題レポートを提出することで、出席とみなされた。教員は提出された学生の課題レポートから、授業内容の理解度を把握した。学生からの質問や意見などはオンライン上で常時可能であった。

## 結果と考察

統計分析は、IBM SPSS Version 28、および、HAD17（清水,2016）を使用した。⑦⑧⑨の項目「通常の１週間の中で、次の活動にどれくらい時間を費やしましたか」の回答については、1 = 4 時間以下、2 = 5～9 時間、3 = 10～14 時間、4 = 15 時間以上とした。

### １． 対面授業とオンライン授業における学生の学修に関する意識の比較

対面授業（1 年次）とオンライン授業（2 年次）でどのような違いがあるかを調べるため、各項目において対応のある $t$ 検定を行った（表 1)。その結果、「④現在の学びは進路希望とつながっている」（$t$ (100＝6.93, $p$ < .001, $d$ = 1.08）は、2 年次に有意に上昇していた。「⑪期限までに課題を完成させた」（$t$ (100) = 2.26, $p$ < .05, $d$ = .35）と「⑫課題の内容と量は適当だった」（$t$ (100)＝6.11, $p$ < .001, $d$ = .92）の 2 項目は有意に下がっていた。その他の項目については対面授業とオンライン授業で有意差が認められなかった（ $p$ > .05)。すなわち、学生はオンライン授業でも対面授業でも積極的に受講し、授業内容が理解できたと感じていたことが示された。

学生の意識がオンライン授業と対面授業とで異なった点として、オンライン授業での方が大学での学びと将来の進路希望との繋がりをより意識していたことがあげられる。これは、授業形態の違いだけではなく、2 年生になり、将来についてより考えるようになったことが影響している可能性もあ

る。また、課題についての意識も異なっていた。オンライン授業では課題の内容と量は適当ではないと感じ、課題を期日までに完成できなかった可能性が示された。調査対象校のオンライン授業は、全科目で毎回課題が課されたため、課題の量が対面授業時より多くなったことが影響していると考えられる。対面授業時（1 年次）もオンライン授業時（2 年次）も、「1 週間の中で『授業に関係する勉強』に費やした時間」「1 週間の中で『授業に関係のない自主的な学習』に費やした時間」が、「1 週間の中で『アルバイト』に費やした時間」よりも短かった（表 1、図 1)。課題の量が増えた分、アルバイトの時間を減らし自宅学習時間を増やすなどの行動をとらなかったことも、期限までに課題を完成させられなかった要因の 1 つであると考えられる。

これらの結果から、学生は授業形態にかかわらず授業を積極的に受講し、授業内容が理解できたと感じていたことが分かる。しかし課題については差異が見られ、オンライン授業では教員側が課題の量と質を適切にコントロールすることが必要である可能性が見られた。また、特にオンライン授業では課題の期日を守れないにもかかわらず、自宅学習時間よりもアルバイト時間の方が長いことが示された。課題提出よりもアルバイトを優先せざるを得ない経済的な事情もあるだろうが、学生の本分は学業であることを考えると、学生の自宅学習時間を増やすことも課題の 1 つであると言えよう。

**表 1　学修に関するアンケートの平均値、標準偏差、*t* 検定結果**

| | 1年次 | | 卒業時 | | *t*検定結果 |
|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *SD* | *M* | *SD* | |
| ①授業内容は理解できた | 3.21 | .45 | 3.11 | .44 | *ns* |
| ②授業に積極的に関わることができた | 3.13 | .64 | 3.11 | .48 | *ns* |
| ③各科目の履修に際しシラバスで示された到達目標を達成できた | 3.05 | .49 | 2.97 | .47 | *ns* |
| ④現在の学びは進路希望とつながっている | 2.31 | 1.27 | 3.28 | .37 | $t(100)=6.93$, $p<.001$, $d=1.08$ |
| ⑤実習などの実践的経験と講義の内容を関連させつつ学ぶことができた | 3.38 | .52 | 3.25 | .38 | *ns* |
| ⑥学ぶ楽しさを感じることができた | 3.24 | .63 | 3.32 | .45 | *ns* |
| ⑦通常の 1 週間の中で「授業に関係する勉強」に費やした時間 | 1.84 | .84 | 1.67 | .73 | *ns* |
| ⑧通常の 1 週間の中で「授業に関係のない自主的な学習」に費やした時間 | 1.58 | .65 | 1.47 | .48 | *ns* |
| ⑨通常の 1 週間の中で「アルバイト」に費やした時間 | 2.42 | 1.13 | 2.62 | 1.26 | *ns* |
| ⑩課題に意欲的に取り組んだ | 3.09 | .82 | 2.99 | .60 | *ns* |
| ⑪期限までに課題を完成させた | 3.00 | .79 | 2.68 | .98 | $t(100)=2.26$, $p<.05$, $d=.35$ |
| ⑫課題の内容と量は適当だった | 2.87 | .54 | 2.17 | .56 | $t(100)=6.11$, $p<.001$, $d=.92$ |

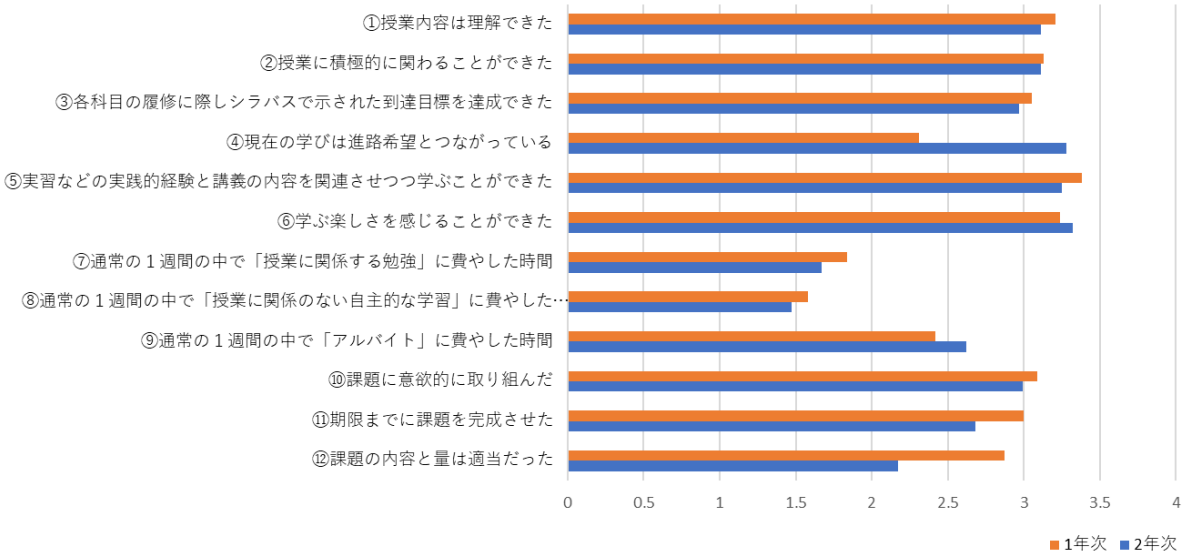



**図１　学修に関する意識･態度の１年次と２年次の比較**

## ２．対面授業とオンライン授業における各変数の関連

対面授業時とオンライン授業時における各変数間の関連を検討するため、それぞれの相関係数を算出した。その結果、対面授業時には、表 2 の通り、「授業内容の理解」と「授業に積極的に関わることができた」（$r$ (94)=.62, $p$ < .01）、「シラバスの到達目標を達成できた」（$r$ (94)=.65, $p$ < .01）、「学ぶ楽しさを感じることができた」（$r$ (94)=.62, $p$ < .01）、「課題に意欲的に取り組んだ」（$r$ (94)=.55, $p$ < .01）、「期限までに課題を完成させた」（$r$ (94)=.50, $p$ < .01）との間に中程度の正の相関が見られ、「課題に意欲的に取り組んだ」と「期限までに課題を完成させた」（$r$ (94)=.73, $p$ < .01）に強い相関が見られた。

オンライン授業時には、表 3 の通り、「授業内容は理解できた」と「授業に積極的に取り組むことができた」（$r$ (94)=.57, $p$ < .01）、および、「シラバスで示された到達目標を達成できた」（$r$ (94)=.56, $p$ < .01）との間に中程度の正の相関が見られた。また、「課題に意欲的に取り組んだ」と「期限までに課題を完成させた」（$r$ (94)=.65, $p$ < .01）、「課題の内容と量は適当だった」（$r$ (94)=.55, $p$ < .01）との間に中程度の正の相関が見られた。「期限までに課題を完成させた」と「課題の内容と量は適当だった」（$r$ (94)=.63, $p$ < .01）との間にも中程度の正の相関が見られた。

対面授業とオンライン授業のいずれも、「自宅学習時間」は授業理解や到達目標達成と有意な相関が見られず、課題への取組みとも.30 以下の弱い相関しか見られなかった。

対面授業とオンライン授業の共通点として、授業理解は授業への積極性と到達目標達成と関連していること、および、自宅学習時間は授業理解や課題への取り組みにあまり関連していないことが示された。異なる点としては、授業内容の理解と課題への取り組み姿勢が、対面授業時は関連していたが、オンライン授業では関連していないことが明らかになった。

これは、対面授業では授業内容を理解して課題に取り組んでいたが、オンライン授業では授業内容を理解していなくても課題提出をすれば出席になるため、とりあえず提出していたことを表しているのではないだろうか。また、オンライン授業では課題の内容と量が適当なことが、課題に意欲的に

取り組むことと、期日までに提出することとに関連していた。このことから、課題の量が適当でないと、学生は意欲的に取り組めず、期日までに課題を提出できなかったことがうかがえる。

結果から、授業に積極的に取り組むことは、授業形態にかかわらず授業内容の理解にとって大切であることが示唆された。

**表 2　対面授業（1 年次）における各変数間の相関係数**

| | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ①授業内容は理解できた | − | | | | | | | | | | |
| ②授業に積極的に関わることができた | .62 ** | − | | | | | | | | | |
| ③各科目の履修に際しシラバスで示された到達目標を達成できた | .65 ** | .56 ** | − | | | | | | | | |
| ④現在の学びは進路希望とつながっている | .23 * | .14 | .13 | − | | | | | | | |
| ⑤実習などの実践的経験と講義の内容を関連させつつ学ぶことができた | .53 ** | .51 ** | .46 ** | .23 * | − | | | | | | |
| ⑥学ぶ楽しさを感じることができた | .62 ** | .55 ** | .48 ** | .16 | .62 ** | − | | | | | |
| ⑦通常の 1 週間の中で「授業に関係する勉強」に費やした時間 | .18 + | .20 + | .17 + | .02 | .13 | .13 | − | | | | |
| ⑧通常の 1 週間の中で「授業に関係のない自主的な学習」に費やした時間 | .09 | .03 | .02 | .09 | .05 | -.03 | .54 ** | − | | | |
| ⑨通常の 1 週間の中で「アルバイト」に費やした時間 | -.01 | .04 | -.05 | .01 | .03 | -.02 | .35 ** | .13 | − | | |
| ⑩課題に意欲的に取り組んだ | .55 ** | .62 ** | .54 ** | .13 | .31 ** | .48 ** | .18 + | .06 | -.12 | − | |
| ⑪期限までに課題を完成させた | .50 ** | .43 ** | .52 ** | -.03 | .31 ** | .39 ** | .28 ** | .12 | -.06 | .73 ** | − |
| ⑫課題の内容と量は適当だった | -.40 ** | -.20 + | -.20 + | -.06 | -.28 ** | -.24 * | -.29 ** | -.17 + | .05 | -.22 * | -.38 ** |

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

**表 3　オンライン授業（2 年次）における変数間の相関係数**

| | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ①授業内容は理解できた | − | | | | | | | | | | |
| ②授業に積極的に関わることができた | .57 ** | − | | | | | | | | | |
| ③各科目の履修に際しシラバスで示された到達目標を達成できた | .56 ** | .63 ** | − | | | | | | | | |
| ④現在の学びは進路希望とつながっている | .41 ** | .37 ** | .32 ** | − | | | | | | | |
| ⑤実習などの実践的経験と講義の内容を関連させつつ学ぶことができた | .29 ** | .28 ** | .29 ** | .43 ** | − | | | | | | |
| ⑥学ぶ楽しさを感じることができた | .36 ** | .30 ** | .27 ** | .34 ** | .36 ** | − | | | | | |
| ⑦通常の 1 週間の中で「授業に関係する勉強」に費やした時間 | .11 | .15 | .16 | .02 | .20 + | .17 + | − | | | | |
| ⑧通常の 1 週間の中で「授業に関係のない自主的な学習」に費やした時間 | .06 | .02 | .08 | -.02 | .09 | .03 | .44 ** | − | | | |
| ⑨通常の 1 週間の中で「アルバイト」に費やした時間 | .15 | .06 | .07 | -.10 | .11 | .07 | .12 | .12 | − | | |
| ⑩課題に意欲的に取り組んだ | .37 ** | .37 ** | .37 ** | .30 ** | .29 ** | .31 ** | .27 ** | .07 | .15 | − | |
| ⑪期限までに課題を完成させた | .15 | .33 ** | .22 * | .10 | .13 | .19 + | .23 * | -.01 | -.07 | .65 ** | − |
| ⑫課題の内容と量は適当だった | .28 ** | .25 * | .19 + | .10 | .11 | .25 * | .20 * | .01 | -.02 | .55 ** | .63 ** |

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

# 研　究　Ⅱ

## 目的

学生の授業評価を受けて、オンライン授業の前後で教員の意識はどのように変わり、どのように授業を改善すべきと考えているのかについて考察する。

## 方法

### １．対象者

研究Ⅰの対象校に勤務する二年制保育者養成短期大学の教員($n$ = 21)を調査した。年齢は30～70代と幅広かった。分析対象となったのは、対面授業時（2019年度）の春学期9科目、秋学期12科目、また、オンライン授業時（2020年度）の春学期8科目、秋学期13科目、通年2科目の教員フィードバックコメントである。同一教員が複数授業を担当している場合はこれを一教員によるものと数えた。

### ２．調査内容と手続き

「授業評価アンケートフィードバックシート」を使用した。これは、学生による「授業評価アンケート」の結果を受けて教員が授業を振り返り、工夫した点と改善点について、自由記述方式で回答するシートである。授業改善や研究目的で使用する旨、教員の許諾を得て毎年実施されている。2019年度、2020年度共に、教員が共有スプレッドシートに書き込む形で回収した。

## 結果と考察

統計分析はKH Coder（Higuchi, 2017）の日本語版を使用した。また、KH Coderから得られた結果は元データに戻り、使用された文脈を理解する必要があるため（Higuchi, 2017)、そのように検証した。元データは年度、教員、学期、何番目のコメントかをもとにコーディングした。例えば、対面授業時（F）の教員１（T1）による春学期（S）一つ目のコメント（1）は、F-T1-S-1と表した。また、オンライン授業時の記号には（O)、秋学期には（F）を用いた。

### １．対面授業時の教員の意識

総抽出語数2,703語から（分析対象1,087語)、教員が工夫した点と改善点を探った。出現回数が多かった抽出語は「授業（$n$ = 40)」、「学生（$n$ = 37)」、「指導（$n$ = 20)」だった。共起ネットワーク（Jaccard Coefficient 0.4以上）を見たところ「授業」も「学生」も他の単語と共起線がなかったことから、様々な単語と共に使用されていたことが明らかになった（図2)。出現頻度が比較的多く、他の単語とも共起線があった単語は「実習（$n$ = 11)」、「理解（$n$= 9)」、「保育（$n$ = 9)」で、これらは共に出現することが多かった。(「最初の実習なので、とにかく丁寧に学生の理解に合わせて指

導したことが評価されている」(F-T1-S-1)、「保育実習と教育実習では日誌の書き方が大きく異なり、幼児理解に基づく分析考察が必要となる」(F-T2-F-4)、「自分の考えを表現する力など科目の知識・理解のみならず、保育者として求められる傾聴力や表現力が身についたことがうかがえた」(F-T4-F-17) 等)。保育者養成校では実習が学生の学びの大きな割合を占めており、授業の多くがこれに向けて役立つ知識を身につけさせる構成となっている。2019 年度は、教員は実習に向けて学生の保育についての理解度を増やすことに注意を払い、保育者や社会人として必要なスキル (コミュニケーション力、基本的な生活態度等) をどのように身につけさせれば良いかという観点から授業構成を工夫したようである。この年度のデータから、教員が対面授業で学生の反応を近くで見ながら、実習指導を含む様々な授業で細やかな対応をしていた様子が読み取れた。課題としては授業内容や方法についての学生の理解度を深める具体策が書かれてあることが多かった (表 4)。

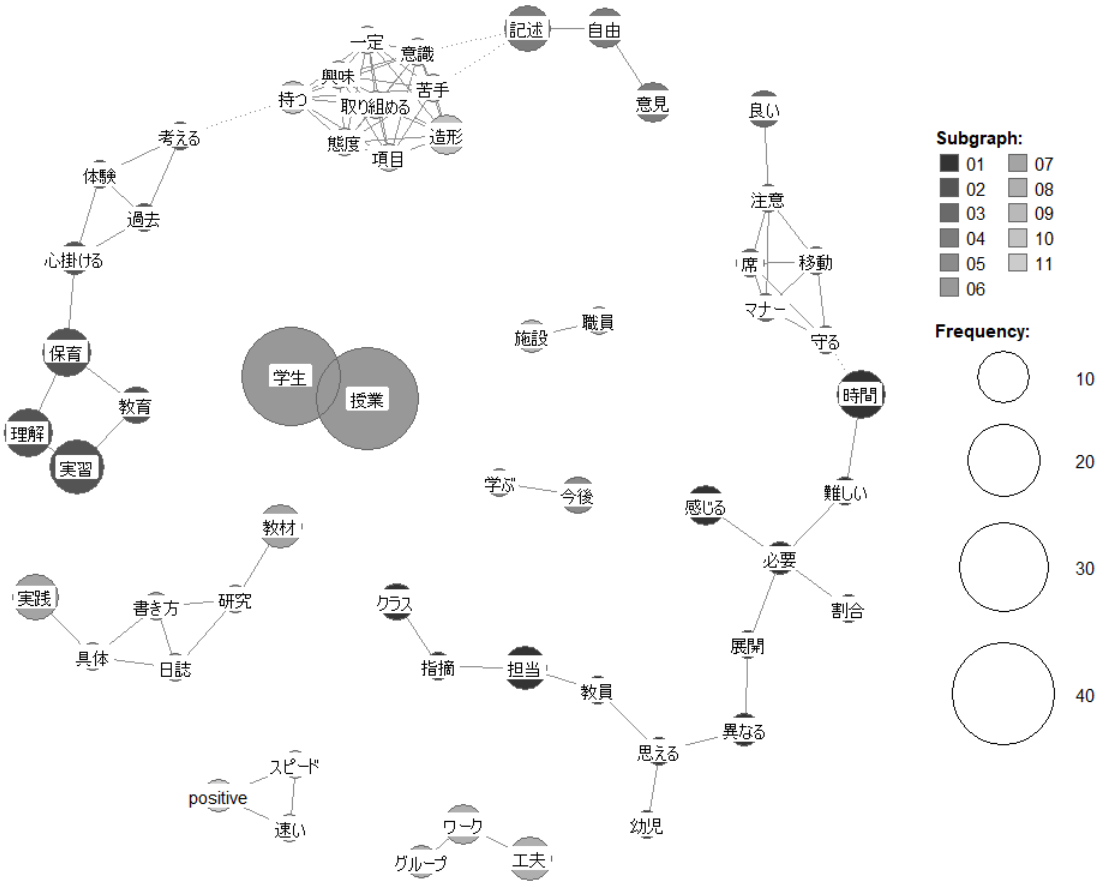



**図 2　2019 年度授業評価アンケートフィードバックシートの共起ネットワーク図**

## 2．オンライン授業時の教員の意識

総抽出語数は 3,672 語であった (分析対象 1,582 語)。単語の共起ネットワーク図は図 3 の通りである。出現回数が多かった単語は「授業 ($n$ = 58)」、「学生 ($n$ = 50)」、「課題 ($n$ = 22)」だった。「学生」と「授業」が共起線で結ばれていたことから、一緒に使用された頻度が高かったことが明らかになった。(「録画配信が多かったため、学生の意欲が、授業への参加度、理解度に直接反映した印象で

ある。」(0-T11-F-1)、「教育者としてどう役立つのかの視点で授業を行い、学生の学ぶ意欲や動機づけを維持することが難しく課題だと考える」(0-T12-F-2)等)。「課題（$n$ = 22)」は、2020 年度のデータで特徴的な単語である。これは主に、①課題内容（「通信状況による欠席者には登校させる、ビデオ課題を与えるなどでフォローした」(0-T5-F-3)、「オンラインでは難しい部分があり、課題を工夫したが、それが伝わるのも一苦労だった」(0-T7-F-1)等）や、②課題提出（「課題提出をしなかった人と提出したがやっていない人に対し授業付きテストをしました」(0-T1-S-11)、「真面目に参加した学生はＳやＡの評価がつきましたが、中には課題を提出しない人や提出してもやっていない人がいました (0-T11-S-5)等）について書いてあった際に用いられていた。また、比較的頻出していた「理解（$n$ = 14)」と「工夫（$n$ = 13)」も同時に使用されていた頻度が高かったことが確認できた（「ノートの記入により、講義内容をより深く理解できると考え、記入の際には色分けをし、講義の内容の説明にも工夫をした」(0-T4-F-5)、「分析に今まで以上に時間をかけ、学生の理解度が高まる様に工夫した点が、授業の充実度として効果が出ていた」(0-T16-F-9)、「ロールプレイやクイズを取り入れるなど、学生がずっと受け身で見ているだけではないように工夫した」(0-T3-F-2) 等)。コロナ禍の 2020 年度も教員は工夫を凝らしながら授業を実施し、学生に課題を課していたようである。しかし、学生の理解度が把握しづらく、態度なども測りにくい中で、対面授業と同じような丁寧な指導をする方法、学生を動機づける方策、そして学生の IT リテラシーを高める手段について困難を感じている教員が多かったことがうかがえた（表 4)。

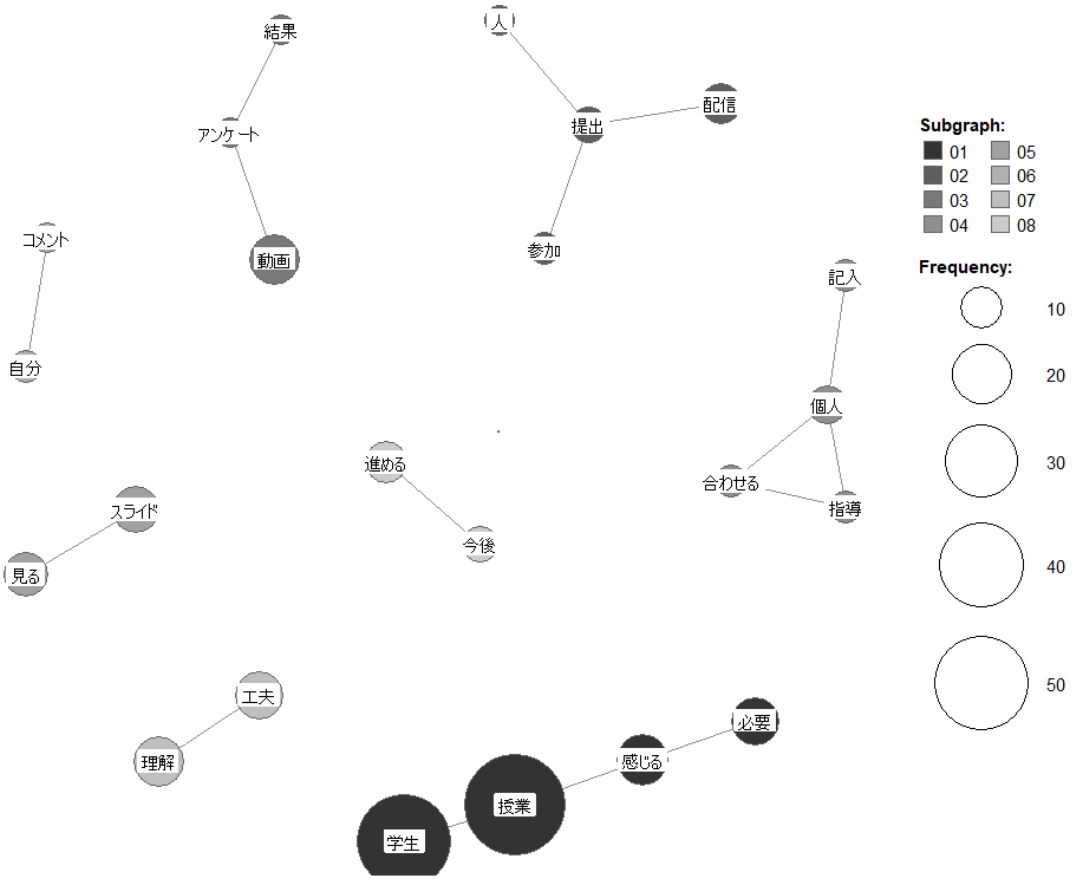



図 3　2020 年度授業評価アンケートフィードバックシートの共起ネットワーク図

表 4　教員が学生に必要だと考えていた能力とこれらを身につけさせるために授業で工夫した点および改善すべきだと考えていた点

| 学生に必要な能力 | 2019 年度工夫した点 | 2019 年度改善すべき点 | 2020 年度工夫した点 | 2020 年度改善すべき点 |
|---|---|---|---|---|
| コミュニケーション力 | グループワークの導入; アクティブラーニングの使用 | グループワークのやり方を指導する | 学生が相互にコメントをフィードバックできるようにした; 前回の課題をシェアできるようにした | グループ内発表など学生がリアルタイムで対話する機会を作る; 教員間の連携を密にする |
| 基本的な生活態度 | 正しくない態度（提出物の遅れ、遅刻など）に対する指導 | 授業で求められているものを事前に説明する | 学生の個別フォロー | やり取りを増やす;質問や課題のフォローに充てる日時を決める |
| 探求心 | 関心・意欲・態度を評価に反映 | 毎回の授業の到達目標と各授業の関連性の説明 | 主体的な学びを実施 | 動画配信時に学生の学ぶ意欲や動機づけを維持する方法を探る |
| IT | ー | 授業でビデオを使用する | スライドや動画を見やすくした | 時間の区切り方の改善;教員の声をもっと大きくする; 学生に基本的な PC スキルを指導する; メール配信の出し方を工夫する |

## 総合考察

本研究では、2 つの研究を実施した（研究Ⅰ：二年制保育者養成短期大学でのオンライン授業の実施による学生の意識の変容；研究 II: 学生の授業評価を受けて教員はどのように授業を改善すべきと考えているのか、及び、オンライン授業前後で教員の意識はどのように変化したのか)。研究Ⅰの結果から、学生は授業形態にかかわらず授業を積極的に受講し、授業内容が理解できたと感じていたことがわかった。また、将来の方向性はオンライン授業でも見失わず、積極的に楽しく学んでいたことが示唆された。しかし、オンライン授業では提出すべき課題が多くなり、提出期限に間に合わないと感じていたことが分かった。そのため、このような授業形態では、教員側が課題の量と質を適切にコントロールする必要があることが示唆された。また、調査対象学生の特徴として、自宅学習時間よりもアルバイト時間の方が長いことが明らかになった。学生の自宅学習時間を増やすことも課題の一つであると考える。

研究Ⅱの結果から、教員は対面授業では実習に向けて学生の様子を見ながら細やかな指導が出来ていたが、オンライン授業では対面授業とは異なる方法で学生の理解度を確認し、学生を動機づけ、IT リテラシーを増やすなどの改善が必要だと感じていたことが確認できた。また、授業の課題については、その内容や提出に困難を感じることが多かったことがうかがえた。

研究ⅠとⅡから、オンライン授業においても対面授業時と同じく、教員は学生が他の授業で出される課題の量などに注意を払いながら、彼ら/彼女らの置かれている状況を正しく把握する必要があることが示された。インターネットを介した授業形態がこれからも続くと考えられる中、本研究から、二年制保育者養成短期大学の今後の授業の在り方を示唆する結果が得られたと考える。

## 引用文献


Hashimoto, T. (2021). COVID-19 changes teaching practices: An autoethnographic account of a Japanese EFL teacher. *EFLIJ Special Issue, 1*(2), 159-175.

Hashimoto, T. (2023). University students' perceptions of seeing people's faces in synchronous online breakout sessions. *The Language Teacher, 47.1*, 11-16. https://doi.org/10.37546/JALTTLT47.1-2

Higuchi, K. (2017). A two-step approach to quantitative content analysis: KH coder tutorial using Anne of Green Gables (Part II). *Ritsumeikan Social Sciences Review, 53*(1), 137-147.

森光晃子・山崎暁・山崎勇・高橋徹・篠田直子（2022）． 信州大学における新型コロナウィルス下のオンライン授業 信州大学総合人間科学研究, *16*, 59-72.

中村好甫・安藤和久・内田圭佑・小川直樹・権赫虹（2021）． 大学におけるオンライン授業の可能性と課題－学生と教壇実習を経験した大学院生へのインタビューを手がかりに－ 広島大学教職課程担当教員養成プログラム報告書, 3-13.

清水裕士（2016）． フリーの統計分析ソフトHAD－機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案－ メディア・情報・コミュニケーション研究, *1*, 59-73.

総務省（2021）． 令和３年版情報通信白書のポイント 第一部特集デジタルで支える暮らしと経済 第２節コロナ禍における遠隔・オンライン教育の実施状況 Retrieved from https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r03/html/nd122210.html（2023年2月20日）

高原 利幸・宮里 心一（2021）． オンライン講義と対面講義における学生の意識比較 金沢工業大学工学教育研究, *29*, 51-57.


## 付記


本論文の一部は日本保育学会第76回大会で発表されたものを大幅に加筆修正したものである。

# 保育者養成校における児童文化財のカリキュラムに関する研究（その 1）

## ―パネルシアターを取り扱う授業の実態についてのシラバス分析―

A Study on the Curriculum of Children's Cultural Assets in Childcare Training Schools (part 1): Analysis of the Syllabus on the Actual Situation of Classes Dealing with Panel Theater

安田 真紀子

## １．問題の所在

誕生からまもなく 50 年を迎えるパネルシアターは、1973 年、東京・両国にある西光寺の住職である古宇田亮順により考案された。

パネルシアターは、毛羽立ちが良く柔らかい白い不織布（パネル布）をピンと張った約 80×110 センチの板（パネルボード）を舞台とし、少し厚みのあるきめの細かい、紙のような不織布（P ペーパー）に直接絵を描き絵人形として用いる。そして演じ手がボードの横に立ち、不織布同士の摩擦で貼付する特性を活かした表現技法で絵人形を貼ったりはずしたりと動かしながらお話や歌あそび、クイズなどを展開していくものである。阿部（1988）、道潅山学園創造教育研究会（1982）は、パネルシアターの特性として、①白い平面的な空間（パネルボード）であることにより、絵人形一つで空や森など様々な場面を連想させ、子どもの想像力を育むこと、②子どもでもできる操作と製作の容易さ、③少人数から 300 人くらいの大人数でも楽しめるその場に応じた柔軟性、④演者・観客・舞台の間に空間的な隔たりがなく、パネルシアターを介して演者と観客が安定した状態で交流できることによる一体感と応答性、をあげている。

筆者はパネルシアターの演者として保育園・幼稚園を中心に様々な場所で 1000 回を超える公演を行ってきた。その経験より、パネルシアターの面白さや子どもを惹きつけるその魅力は、「動く紙芝居」と言われるような絵人形の多様な動きや仕掛けだけでなく、演者が常に子どもたち（観客）と対面した状態でコミュニケーションを取りながら進められていくことだと考える。パネルシアターにとって演者は、絵人形と同じく主役である。加えて、子どもたちの想像力を大いに膨らませることができる舞台の構造が、その場その場で子どもたちに即した柔軟な表現を生み出し、子どもたちを惹きつけると考える。

その表現の自在さと応用の広さ（出地 2003）で、児童文化財、保育教材としても幅広く活用され、現在では多くの保育者養成校でもその指導が行われている。また、小学校教育、特別支援教育など、様々な場面でその表現方法が活かされている。

パネルシアターについての先行研究は、CiNii による「パネルシアター」をキーワードにした文献検索では、初出が 1993 年であり、現在 171 件である（2021 年 8 月 22 日参照）。

これまでのパネルシアター研究をまとめた研究が 2 件（藤田ら 2015、松家 2020）あり、藤田ら(2015)は、1993 年 12 年から 2015 年 3 月までの CiNii で検索できるパネルシアターについての文献 119 件を 8 つに分類した。「作品紹介」74 件、「実践的研究」16 件、「指導法研究」10 件、「教材の比較研究」9 件、「教材製作の研究」2 件、「作品研究」1 件、「パネルシアターの歴史」1 件、「記事・ジャーナル・リポート」6 件であり、119 件の文献のうち 74 件（64%）が学校教育関係者中心に向けた保健・健康指導の作品紹介であることを明らかにしている。この頃の文献について藤田ら(2015)は、

「その実践、事例報告、他の児童文化財・視聴覚文化財と比較した特色の紹介など、総じて「現場ですぐ利用できる作品」「現場での具体的な活用」「教材制作の方法」「パネルシアターの特徴を活かした実践につながる指導法」の記述がほとんど」だとしている。

松家（2020）は、藤田ら（2015）の調査以降の文献について調査し、2019年8月時点で検索できる文献は41件増の160件となり、それを新たに「歴史研究」「教材研究」「実践を通した教材研究」「作品紹介」「その他論文（ジャーナル・雑誌記事）」「保育者養成」「人材育成／海外実践報告／指導法の検討」の7つに分類した。それまでの文献の大半を占めていた「作品紹介」は4件の増加に留まった。松家はこの文献調査の中で、2015年から2019年で文献数や内容の変化が著しい「教材研究」について着目し、「パネルシアターを教材として捉え、その特性の教育的意義を探ろうとする動きが高まっている」、「実践を通した教材研究では、単なる作品紹介や実践報告、筆者の主観的な観察記録は減少し、ビデオカメラ等を活用した記録やアンケート調査などの客観的データから実証を試みた研究が増えた」としている。教材研究については、小学校においての研究が多数見られ（石井ら2009、2010，2013、田辺ら2017、田中2017b、2020a、渡辺2017、根岸2018ほか）、その他に幼稚園（石井ら2010，2011，2012ほか）、特別支援学校（伊藤2015、田中ら2019ほか）、高齢者施設（野田ら2011）など幅広い場所で活用が試みられていることが分かる。

また海外での公演活動や講習会も多く行われるパネルシアターだが、近年は文献としても見られるようになった（矢野ら2014，2016、藤田ら2017、田中2020b）。

2020年度以降の文献に関しては、保育者養成校における実践研究と、小学校にける教材研究が数件ずつ増加している。2017年以降、特に小学校教育のパネルシアター教材研究に関しては、元小学校教諭である田中正代の研究が大半を占めている（田中2017a、2017b、2018、2019、2020a、2020b、2021、田中ら2019）。

保育者養成校[1]におけるパネルシアターの研究について、CiNiiによる「パネルシアター」をキーワードにした検索では、1998年に初めて登場し現在29件である（2021年8月22日参照）。その多くが2010年以降のものであり、2015年以降、年に2〜3件のペースで増えている。その内容は、保育者養成校においてパネルシアターの教育的意義やその有効性を立証しようとする、今までに見られなかった研究が多くなっている。

保育者養成校におけるパネルシアターの実践報告から、興味深い実態が見えてきた。パネルシアターを扱う科目に着目すると、保育内容「表現」（井戸2001，2002，2003，2004、溝口2012、小倉2016）、保育内容「言葉」（横井2000、藤本2009）、保育内容「環境」（横井2000）、「児童文化Ⅰ」（掃守2009）、「乳児保育」（関根2019）、「保育教材研究」（池田2013）、「造形表現Ⅰ」（新井2004）、「造形表現Ⅱ」（松下ら2018）、「レクリエーション演習B」（安田2010,2011）、「総合演習」（山本ら2013）、「保育実習指導Ⅰ」（濱田2019）、「教養総合演習（基礎ゼミ）」（池谷2017）、「お話の世界」（花房2021）など様々な科目で取り組まれている。

これらの授業のうち、溝口（2012）は、保育内容「表現」の15回授業のうち3回でパネルシアターへの理解、活用の方法と共に、保育者として「表現すること」への豊かな感性を養うため、製作と

[1] 2006年、「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」、通称「認定こども園法」が制定され、「認定こども園」が新設された。それにより、保育者を目指す学生は幼稚園教諭免許と保育士資格の両方を取得することが求められている。そのため、現在の保育者養成においては保育士養成と幼稚園教諭養成を切り離して論じることができない。よって、これらの資格・免許を取得する養成施設をこの研究において「保育者養成校」と定義する。

発表を行った。横井（2000）は、パネルシアターの学生の取り組みやすさ、制作後の満足感、子どもが楽しく見てくれるという成就感から、7 年間の指導の中で、保育内容研究「環境」、保育内容研究「言葉」、「ゼミナール」の授業に制作と発表を取り入れたという。このように科目や時間数、ねらいにばらつきが見られるものの、授業構成としては、制作、学生同士の発表という形で取り組まれるケースが多いことが分かる。

このような実態を、近年のパネルシアターについての文献の動向を分析した松家（2020）は、「このような科目のばらつきや活用の多様性は、パネルシアターが総合的な表現活動であることに起因する活用の幅広さと教育効果の意義や不明確さが要因である」と示唆している。これを受けて、松家（2021）は、全国の保育者養成校の実態調査として、授業へのパネルシアターの導入・活用の状況と、授業のねらいや指導内容をアンケートにより調査した。213 校の回答のうち、161 校がパネルシアターを授業に取り入れており、授業者がパネルシアターを児童文化財のひとつとして認識していること、保育者が習得すべき技術のひとつとして捉えられていることを確認した。加えて、授業者がパネルシアターを教材として捉え、保育者養成のカリキュラムに取り入れる価値があると認めていることを確認した。

保育者養成校では、1975 年に淑徳保育専門学校で初めて古宇田がパネルシアターの講義を担当してから、現在では全国の保育者養成校でその指導が行われるようになった（藤田 2013）。しかし、保育者養成校においての実践報告やそれらの文献研究はあるものの、授業実態自体を客観的に把握する研究は行われてこなかった。今まで研究されてこなかった保育者養成校における授業実態を客観的な資料をもとに明らかにすることは、今までの研究に新たな視点を加え、養成校におけるパネルシアターの授業としての位置づけを見出すことに繋がると考える。また、児童文化財としてのパネルシアターの効果的な指導法を探る大きな手掛かりとなると考える。

## ２．本研究の目的

本研究は、東京都[2]に所在する保育者養成校 86 校（大学 34 校、短期大学 15 校、専門学校等 37 校）のうち、インターネット上でシラバスを公開している養成校 71 校（大学 33 校、短大 13 校、専門学校等 25 校）を対象とし、児童文化財としてのパネルシアターを取り扱う学校と授業実態（学校数、科目数、科目名、教授内容、実務経験のある教員（以下、実務家教員とする）の担当科目数）を、学校種別に調査・検討することを通して明らかにすることを目的とする。

## ３．仮説

本研究の仮説として、修業年数の長さから、パネルシアターを取り扱う科目の数は大学が最も多く、取得単位数の多さによるカリキュラムの過密さから、短期大学が最も少ないのではないか。また、養成校における実務家教員の数はまだまだ少ないのではないか。そうであるならば、筆者がパネルシアターの演者をしている経験から、演じ方の指導は実務家教員でなければ難しいと考えられ、教授内容は比較的簡単である製作が中心に行われているのではないか、とする。

[2]厚生労働省の指定保育士養成施設一覧（令和 2 年 4 月 1 日時点）に掲載されている養成校 683 校のうち、最も養成校が多い都道府県である東京都（86 校、12.6%）を対象とした。

## ４．研究の対象・期間・方法

### １）対象

指定保育士養成校 683 校（厚生労働省、指定保育士養成施設一覧　令和 2 年 4 月 1 日）のうち、東京都に所在する養成校 86 校（大学 34 校、短期大学 15 校、専門学校等 37 校）から、インターネット上で 2021 年度のシラバスを公開している養成校 71 校（大学 33 校、短大 13 校、専門学校等 25 校）とそのシラバスを対象とした。

調査期間内に閲覧できるシラバスには限りがあったため、シラバスは対象とする学校において共通して収集が可能であった 2021 年度のものとした。

また、厚生労働省の指定保育士養成施設一覧に記載されている認定施設とは、学校単位ではなくコースや課程別であるため、同校内に複数の認定コースが存在するケースがある。そのため、本研究では認定コースごとに 1 養成校とカウントすることとした。

### ２）期間

研究調査期間は、2021 年 7 月から 9 月である。

### ３）方法

東京都に所在する保育者養成校 86 校（大学 34 校、短期大学 15 校、専門学校等 37 校）より、インターネット上でシラバスを公開している 71 校を抽出した。次に抽出した養成校のシラバスより、キーワード「パネルシアター」を検索し、該当するシラバスを抽出した。その際、シラバスの形態により以下の方法でキーワード検索を行った。

①シラバス検索に対応しているシラバスは、そのままシラバス検索を用いる
②シラバスが PDF 形式のものは、PDF 閲覧ソフトの検索機能を用いる
③シラバスが PDF 形式のもので、なおかつ PDF 閲覧ソフトの検索機能に対応していないものは、PDF ファイルを OCR 機能で処理をした後、PDF 閲覧ソフトの検索機能を用いる

なお、シラバス内の記述における各科目でのパネルシアターの取り扱い判断基準として、予習や復習を除く教授内容部分に「パネルシアター」の記述があるものとした。

対象となるシラバスより以下の項目と方法によって調査し、分析を行った。

#### (1) パネルシアターを授業で取り扱う学校数

対象校のシラバスよりパネルシアターを取り扱う学校をカウントした。

#### (2) パネルシアターを取り扱う科目数

対象となるシラバスよりパネルシアターを扱う科目をカウントした。

### (3) 科目名・科目名カテゴリー

対象となるシラバスより科目名の抽出を行った。さらに、学校により科目名のばらつきがあるため、科目名よりキーワードを抽出し、「健康」、「環境」、「言葉」、「表現」、「音楽」、「造形・図画工作」、「保育内容総論」、「乳児保育」、「実習」、「児童文化」、「教材」、「遊び」、「レクリエーション」、「ゼミ」、「その他」の 15 のカテゴリーに分類した（表 1)。

表 1. 科目名より抽出した科目名カテゴリー

| 科目名カテゴリー | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 健康 | 2 | 環境 | 3 | 言葉 |
| 4 | 表現 | 5 | 音楽 | 6 | 造形・図画工作 |
| 7 | 保育内容総論 | 8 | 乳児保育 | 9 | 実習 |
| 10 | 児童文化 | 11 | 教材 | 12 | 遊び |
| 13 | レクリエーション | 14 | ゼミ | 15 | その他 |

### (4) パネルシアターの教授内容・教授内容カテゴリー

対象校 71 校のシラバスより、授業内でパネルシアターを扱う科目を抽出した。その科目のシラバスより科目内でのパネルシアターの教授内容を読み取り、7 つのカテゴリーに分類した。そして、筆者独自の実践的な視点から、学びが深いと思われる教授内容カテゴリー順に「1.（パネルシアターを）製作・演じる」、「2.（パネルシアターを）演じる」、「3.（パネルシアターを）製作」、「4. 選択で（パネルシアターを）製作・演じる」、「5. 選択で（パネルシアターを）演じる」、「6. 選択で（パネルシアターを）製作」、「7. 知識のみ」とした（表 2)。

表 2. 学びの深度別 教授内容カテゴリーと教授内容の説明

| | 教授内容カテゴリー | 教授内容の説明 |
|---|---|---|
| 1 | 製作・演じる | パネルシアターを製作し、発表や模擬保育などで学生がパネルシアターを演じる |
| 2 | 演じる | パネルシアターを発表や模擬保育などで演じる。授業内での製作はしない |
| 3 | 製作 | パネルシアターの製作を行う。授業内で演じることはしない |
| 4 | 選択で製作・演じる | いくつかの児童文化財よりパネルシアターを選択した学生が製作し、演じる |
| 5 | 選択で演じる | いくつかの児童文化財よりパネルシアターを選択した学生が演じる。製作はしない |
| 6 | 選択で製作 | いくつかの児童文化財よりパネルシアターを選択した学生が製作を行う。演じることはしない |
| 7 | 知識のみ | 口頭や教科書、視覚的教材を用いての知識の教授。実践的な教授を行わない |

### (5) 実務経験のある教員による科目担当の有無

対象校が公開している「実務経験のある教員（以下、実務家教員）の授業一覧」、またはシラバスより、パネルシアターを扱う科目、かつ、実務家教員が担当する科目を抽出、カウントした。そして学校種別と実務家教員の科目の有無に関連があるか、カイ二乗検定を行った。統計解析には HAD Version17（清水 2016）を使用し、有意水準は 5%未満とした。

## ５．結果

### １）パネルシアターを授業で取り扱う学校数

対象校よりパネルシアターを授業で取り扱う学校を抽出し、分析した結果、パネルシアターを授業で取り扱う学校は、対象校 71 校のうち、54 校（76.1%）であった。学校種別でみると、大学では 33 校のうち 25 校（75.8%)、短期大学では 13 校のうち 10 校（76.9%)、専門学校等では 25 校のうち 19 校(76.0%)であった（図 1)。

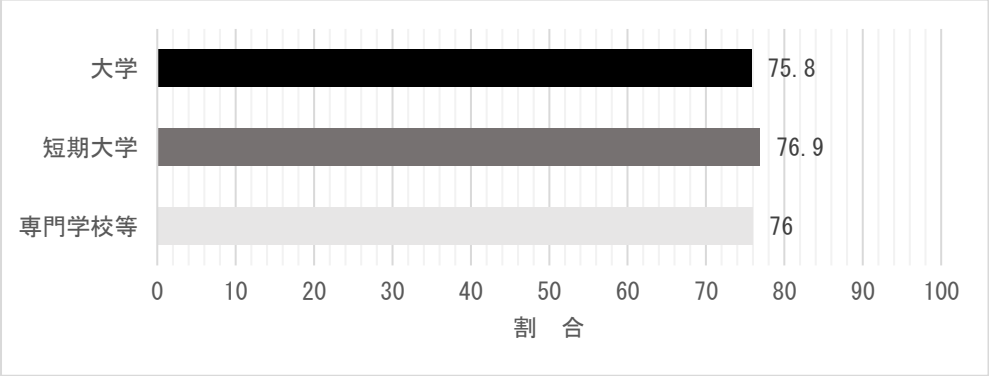



図 1. パネルシアターの授業での取り扱いの割合（学校種別）

### ２）パネルシアターを取り扱う授業科目数

シラバスより分析した結果、パネルシアターを取り扱う授業科目数は、パネルシアターを授業で取り扱う学校 54 校（大学 25 校、短期大学 10 校、専門学校等 19 校）では、合計 113 科目であった。

学校種別でみると、大学では対象 25 校において 63 科目（全体の 55.7%)、短期大学では対象 10 校において 15 科目（全体の 13.3%)、専門学校等では対象 19 校において 35 科目（全体の 31.0%）であった（図 2)。

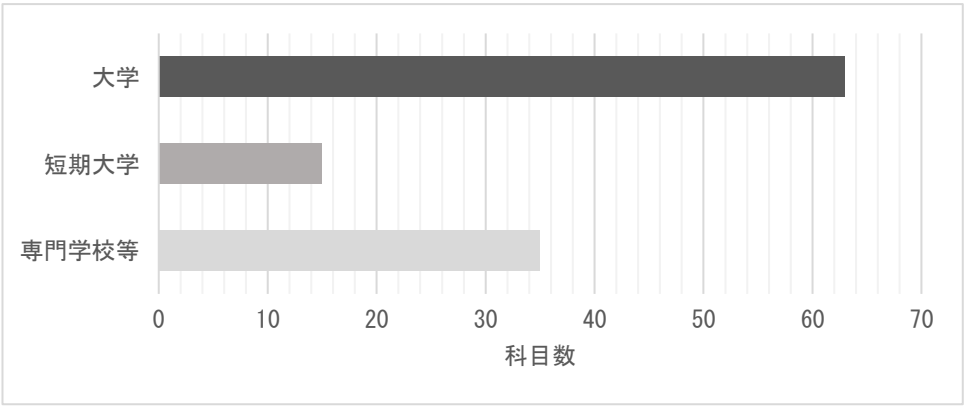



図 2. パネルシアターを取り扱う授業科目数（学校種別）

### ３）パネルシアターを取り扱う授業の科目名と科目名カテゴリーの内訳

パネルシアターを取り扱う授業、全113科目の科目名をシラバスより抽出し、表に示した(別表1)。
また、学校種別の科目名カテゴリーの内訳を図に示した（図3)。

#### (1) 学校種別の科目名カテゴリーの内訳（全体）

全113科目の科目名カテゴリーの内訳は、科目数の多い順に「言葉」32科目（28.3%)、「児童文化」24科目（21.2%)、「造形・図画工作」10科目（8.8%)、「実習」、「ゼミ」各6科目（各5.3%)、「表現」、「音楽」、「教材」各4科目（各3.5%)、「環境」、「保育内容総論」、「遊び」各3科目（各2.7%)、「健康」、「レクリエーション」2科目（各1.8%)、「乳児保育」1科目（0.9%)、「その他」9科目（8.0%）であった。

#### (2) 学校種別の科目名カテゴリーの内訳（大学）

大学における63科目の科目名カテゴリーは、全15カテゴリー中13カテゴリーにわたった。内訳は、「言葉」17科目（27.0%)、「児童文化」12科目（19.0%)、「造形・図画工作」8科目（12.7%)、「実習」5科目（7.9%)、「環境」、「音楽」、「ゼミ」各3科目（各4.8%)、「健康」、「表現」、「遊び」各2科目（各3.2%)、「保育内容総論」、「レクリエーション」各1科目（各1.6%)、「その他」4科目（6.3%）であった。

#### (3) 学校種別の科目名カテゴリーの内訳（短期大学）

短期大学における15科目の科目名カテゴリーは、全15カテゴリー中7カテゴリーにわたった。内訳は、「言葉」6科目（40.0%)、「ゼミ」3科目（20.0%)、「造形・図画工作」2科目（13.3%)、「乳児保育」、「実習」、「児童文化」、「教材」各1科目（各1.6%）であった。

#### (4) 学校種別の科目名カテゴリーの内訳（専門学校等）

専門学校等における35科目の科目名カテゴリーは、全15カテゴリー中9カテゴリーにわたった。内訳は、「児童文化」11科目（31.4%)、「言葉」9科目（25.7%)、「教材」3科目（8.6%)、「表現」、「保育内容総論」、「レクリエーション」各2科目（各5.7%)、「音楽」、「遊び」各1科目（各2.9%)、「その他」5科目（14.3%）であった。

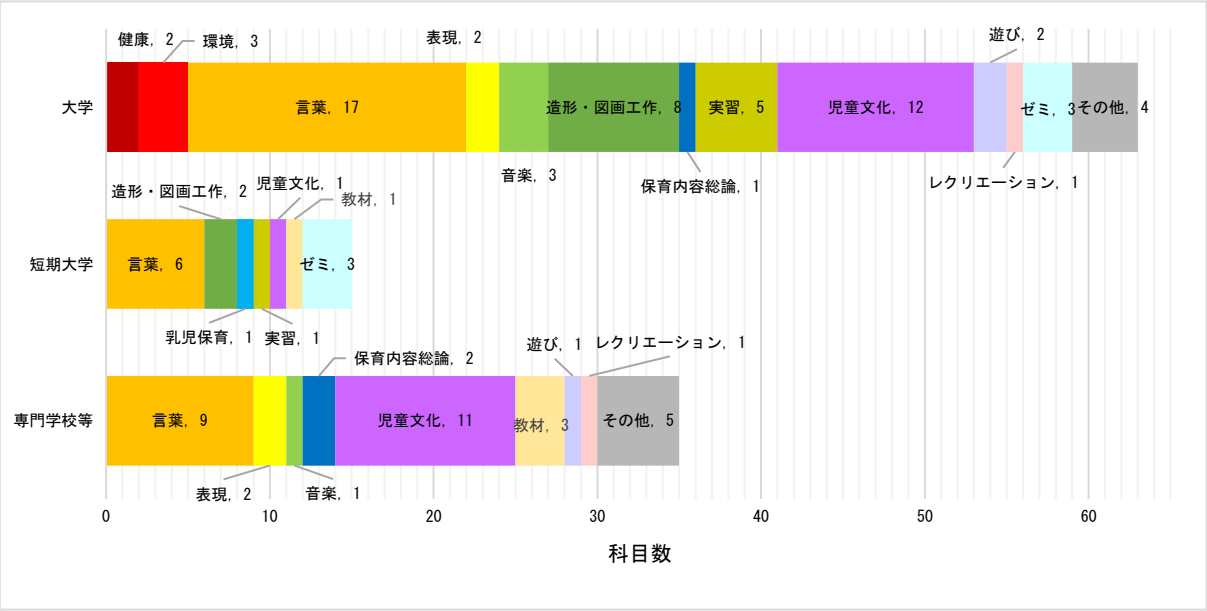



図 3. 科目名カテゴリーの内訳（学校種別）

### 4）パネルシアターを取り扱う授業の内容と教授内容カテゴリーの内訳

パネルシアターを取り扱う授業、全 113 科目の教授内容をシラバスより抽出し、教授内容カテゴリーに分類、表に示した（別表 1）。

また、学校種別の教授内容カテゴリー別科目数を図に示した（図 4）。

#### (1) 学校種別の教授内容科（全体）

113 科目の教授内容は、「知識のみ」41 科目（36.3%）、「製作・演じる」32 科目（28.3%）、「選択で製作・演じる」15 科目（13.3%）、「選択で演じる」14 科目（12.4%）、「演じる」8 科目（7.1%）、「製作」2 科目（1.8%）、「選択で製作」1 科目（0.9%）であった。

#### (2) 学校種別の教授内容（大学）

学校種別にみると、大学における 63 科目の教授内容は、全 7 カテゴリー中、7 カテゴリーにわたった。「知識のみ」26 科目（41.3%）、「製作・演じる」13 科目（20.6%）、「選択で製作・演じる」11 科目（17.5%）、「選択で演じる」8 科目（12.7%）、「演じる」3 科目（4.8%）、「製作」、「選択で製作」各 1 科目（各 1.6%）であった。

#### (3) 学校種別の教授内容（短期大学）

短期大学における 15 科目の教授内容は、全 7 カテゴリー中、4 カテゴリーにわたった。「製作・演じる」5 科目（33.3%）、「選択で製作・演じる」、「知識のみ」各 4 科目（各 26.7%）、「選択で製作」2 科目（13.3%）であった。

### （4）学校種別の教授内容（専門学校等）

専門学校等における 35 科目の教授内容は、全 7 カテゴリー中、5 カテゴリーにわたった。「知識のみ」26 科目（41.3%）、「製作・演じる」13 科目（20.6%）、「選択で製作・演じる」11 科目（17.5%）、「選択で演じる」8 科目（12.7%）、「演じる」3 科目（4.8%）、「製作」、「選択で製作」各 1 科目（各 1.6%）であった。

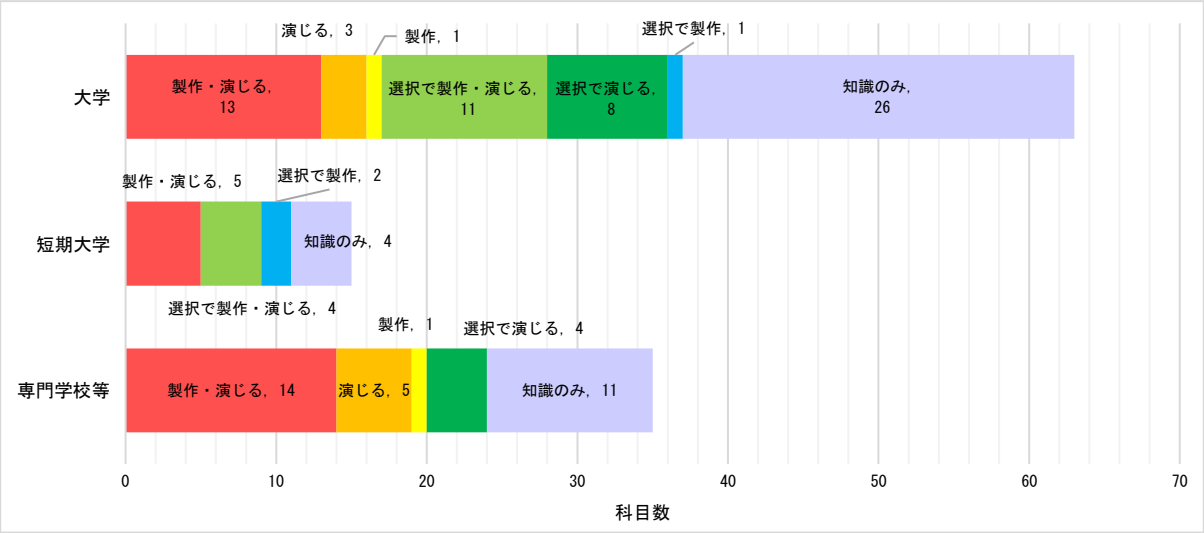



図 4. 教授内容カテゴリーの内訳（学校種別）

### ５）実務経験のある教員による担当科目の有無

パネルシアターを取り扱う授業、全 113 科目のシラバスより、実務経験のある教員の担当する科目を抽出した。その結果、113 科目のうち、49 科目（43.4%）が該当した。

学校種別にみると、大学では 63 科目のうち、17 科目（27.0%）、短期大学では 15 科目のうち、8 科目（53.3%）、専門学校等では 35 科目のうち、24 科目（68.6%）が該当した（表 3）。

表 3. 実務家教員の担当科目の有無（学校種別）

| 学校種 | *N* | 実務家科目の有無 | | *p* 値 |
|---|---|---|---|---|
| | | 有 | 無 | |
| 大学 | 63 | 17<br>(26.98%) | 46<br>(73.02%) | .000 |
| 短期大学 | 15 | 8<br>(53.33%) | 7<br>(46.67%) | .403 |
| 専門学校等 | 35 | 24<br>(68.57%) | 11<br>(31.43%) | .000 |

これらの結果から、学校種別と実務家教員担当科目の有無との関連をカイ二乗検定を用いて検討したところ（表 3）、学校種の間に有意な関連が見られた（$\chi^2(2, N=113)=16.54, p<.001$）。残差分析の結果、大学は実務家教員の非該当科目が有意に多く（$p<.001$）、専門学校は該当科目が有意に多かった（$p<.001$）。

## ６．考察

分析結果より、シラバスをインターネット上で閲覧できる東京都に所在する養成校 71 校のうち、76%を超える学校が何らかの形でパネルシアターを取り扱っていた。それは大学・短期大学・専門学校等の学校種が異なった場合においてもほぼ同様であった。このことは、松家（2021）のアンケート調査を裏付けるものであり、パネルシアターが児童文化財のひとつとして多くの授業者に認知され、授業にも取り入れられていると言うことができる。

パネルシアターを取り扱う 54 校では 113 科目でパネルシアターが扱われており、最も多かったのは大学で 63 科目、次いで専門学校等 35 科目、短期大学が 15 科目であった。これだけでは学校数の違いもあり比較できないため、ここから 1 校あたりの平均授業数を比較した（表 4)。大学が 1 校あたり 2.5 科目、専門学校等 1.8 科目、短期大学 1.5 科目であり、大学での科目数が他の学校より多い結果となった。これは修学年数の違いによるものだと考えられる。本研究の仮説のひとつとした、「修業年数の長さから、パネルシアターを取り扱う科目の数は大学が最も多く、取得単位数の多さによるカリキュラムの過密さから、短期大学が最も少ないのではないか」ということに関して、仮説通りの結果が出たと言える。

**表 4. 1 校当たりの平均授業数**

| | 学校数 | 授業数合計 | 平均科目数 |
|---|---|---|---|
| 大学 | 25 | 63 | 2.5 |
| 短大 | 10 | 15 | 1.5 |
| 専門 | 19 | 35 | 1.8 |

さらに、短期大学と専門学校等では専門学校の方が 1 校あたりの科目数が多い。これは卒業要件の取得単位数の違いによるものなのか、専門学校という学校の特性によるものなのか、本研究の分析結果だけでは明らかにできなかった。

科目名からカテゴリー分類した科目名カテゴリーの内訳では、大学、短期大学、専門学校等のどの学校種別においても「言葉」の占める割合が大きかった（大学 27.0%、短期大学 40.0%、専門学校等 25.7%)。このことは幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領における領域「言葉」のねらいに、「絵本や物語等に親しむとともに、言葉のやり取りを通じて身近な人と気持ちを通わせる。」とあり、児童文化財である絵本が取り上げられているからだと考えられる。パネルシアターが絵本と同じ児童文化財であることに加え、パネルシアターの作品の中で語られる物語や、パネルシアターを通して演者と子どもとの言葉のやり取り、そしてその楽しさを共有することが特徴的であることから、「言葉」に関連する科目でも多く取り上げられていると考えられる。大学、専門学校等では「言葉」とともに「児童文化」の占める割合も大きく（大学 19.0%、専門学校等 31.4%)、「児童文化」に関連する科目でパネルシアターが多く取り上げられる理由として、パネルシアターが児童文化財であるからだと考えられる。

また分析結果から、先行文献でも示されていたように、パネルシアターが多様な科目で扱われていることが見えてきた。学校種別でみると、一番多く科目で扱われているのは大学（13 カテゴリー）であり、領域では「人間関係」を除く、「健康」、「環境」、「言葉」、「表現」の 4 領域にわたって扱われていた。加えて「音楽」、「造形・図画工作」の科目も、「表現」の領域の科目であることを考えると「パネルシアターの複合的な表現ならではの活用の幅広さの魅力」（松家 2020）によるものと捉えることができると同時に、「その表現方法や応用範囲の広さから様々な受け止められ方をしてきた」（出地 2003）ことが分かる。つまり、パネルシアターの持つ様々な要素が、それぞれの科目の教材として柔軟に対応しうるものとして、授業担当者に受け入れられていると捉えることができる。

パネルシアターを扱う科目 113 科目の教授内容の特徴を学校種別にみると、科目数が最も多い大学（63 科目）では「知識のみ」の割合が最も大きく（41.3%)、実践を含まない知識のみの教授が多

く行われている。パネルシアターに限定して教授されている科目は「製作・演じる」、「演じる」、「製作」を合わせても25%程度と最も少ない。逆に短期大学・専門学校等ではパネルシアターに限定して「製作・演じる」の割合が最も大きくなっている。特に専門学校においては、パネルシアターに限定して「製作・演じる」(40.0%)、「演じる」(14.3%)、「製作する」(2.9%) が全科目の割合の約60%を占め、どの科目においても積極的にパネルシアターを取り入れ、しかも実践的な内容を教授していると読み取ることができる。短期大学では、大学・専門学校等に比べ最も「知識のみ」の割合が低く (26.7%)、裏を返せば、短期大学でも実践的な教授を多く行っていることが言える。

また、同一校で複数科目にパネルシアターが扱われている学校では、2〜6科目と科目数に幅があった。学校種別では大学が最も幅が広く、一校で最大6科目、短期大学では最大4科目、専門学校等では最大3科目であった。特徴的であったのは、複数科目でパネルシアターを扱う「大学」においてであり、シラバス上、科目名は違っていながらシラバスの内容は全く同じというものがいくつかの科目で見受けられた。これは2019年からスタートした新教職課程の新カリキュラムと旧カリキュラムの科目の共存が影響していると考えられる。

実務家教員による科目担当の数は、専門学校等が最も多く、次に大学、短期大学の順であった。しかし統計的視点では、大学の実務家教員は他の学校に対し有意に少なく、専門学校等では約70%、短期大学では約50%の科目を実務家教員が担当しているのに対し、大学では30%弱に留まり、科目の多さに対する実務家教員の少なさが際立った。

この「実務家教員による科目」のシラバスへの記載、公表は、2020年4月から大学、短期大学、専門学校等の学生を対象として始まった「高等教育の修学支援新制度」の受入れ学校側の機関要件の一つになっており、「高等教育の修学支援新制度　機関要件の確認事務に関する指針2021年度版」では、「実務経験のある教員等による授業科目（授業計画書（シラバス）にその旨の記載があるものに限る。）について、設置基準で定める卒業必要単位数又は授業時数の1割（文部科学省で定める基準単位数又は授業時数）以上が配置されていること」とされている。指針のQ&Aによると「実務経験のある教員等による授業科目」とは、「担当する授業科目に関連した実務経験を有している者が、その実務経験を十分に授業に活かしつつ、実践的教育を行っている授業科目を指す。」とある。つまり、実務家教員の担当科目が多いほど、実践的教育を多く行っていると言い換えることができる。

しかし一方で、実務家教員の持つ実務経験に関しての法律上の記載は、「大学等における修学の支援に関する法律施行規則」の「実務の経験は、その者の担当する授業科目に関連する実務の経験でなければならない。」だけであり、非常に曖昧である。それによるところであろうか、各学校のシラバスによると実務家教員の持つ実務経験も様々であった。例を挙げると、幼稚園や保育園での勤務経験がある教員ということでパネルシアターを扱う科目の実務家教員とされているケースや、パネルシアターの公演活動・講習会講師活動経験のある教員が実務家教員とされているケースなどである。これらは、実務家教員に必要な技能や資質などが明確に示されていないためだと言える。

また、本研究の仮説のひとつとした「養成校における実務家教員の数はまだまだ少なく、実務者でないと難しいと考えられる「演じる」という教授内容は少なく、教授内容は、比較的簡単な製作が中心に行われているのではないか」ということに関して、筆者の予想に反して実務者教員の担当科目は専門学校等において約7割を超えていた。大学では仮説の通り実務家教員の担当科目は少なかったものの、教授内容が「製作」に偏っていることはなく、逆に「演じる」を含む教授内容が多いという結果であった。しかし、本研究での教授内容「演じる」は、シラバス上、「学生がパネルシアターを演じる・発表する」と読み取れるものであり、教員がパネルシアターの演じ方を指導しているかどうかは分からない。

## ７．今後の課題

本研究で明らかにしたように、保育者養成校でパネルシアターを扱う学校の割合、そして科目数は想像以上に多く、養成校１校において最大６科目で取り扱っている学校も見受けられた。このような複数科目の扱いに関して、授業で取り上げる科目が多いだけでは内容の充実に繋がると考えにくい。教授内容の充実のためには、科目間の連携を図りながら、教授内容を精査していくことが求められる。それに加え、その教授内容の質を担保するためには指導内容を評価する尺度の作成が必要となる。

また、実践的な教授内容が少なく、なおかつ実務家教員による担当科目の少ない学校においては、少ない時間の中でパネルシアターを効果的に教授する指導方法の開発・具体的な指導モデルの提案が今後の課題である。

一方で、パネルシアターは多岐にわたる科目で扱われており、それはパネルシアターが持つ多様な要素と活用の幅の広さによるものだと考えられる。しかし、本研究の対象とする調査項目からは科目のねらいや科目担当者の意図まで読み取ることができなかった。よって、引き続きシラバスから科目の到達目標等の分析を行い、各科目におけるパネルシアターを授業で取り扱うねらいを明らかにしていく必要がある。

本研究は、東京都に所在する保育者養成校を対象とした調査であるため、導き出された結果は保育者養成校のパネルシアターを取り扱う授業実態の一部に過ぎない。また 2019 年度から始まった新教職課程では、学校独自の教育の特色を出せるようなカリキュラムの変更が行われているため、今後も科目数や教授内容が変化していくことが予想される。引き続き保育者養成校の授業実態を調査・検討していくことも今後の課題である。

## 引用・参考文献


阿部 恵（1988）『保育指導資料４たのしく遊ぼうパネルシアター』明治図書出版.

新井 規夫（2004）「本学におけるパネルシアターの指導」秋草学園短期大学紀要（21），1-13.

池田 純子（2013）「保育者養成課程における学生の保育教材のとらえ方 ： パネルシアターの製作を通して」貞静学園短期大学研究紀要（4），125-136.

石井 光恵・澤村 明子・太田 徳子(2009)「「生活」の授業にパネルシアターを導入する試み」日本女子大学紀要 家政学部（56），9-16.

石井 光恵・澤村 明子・太田 徳子（2010）「「生活」の授業にパネルシアターを導入する試み(2)パネルシアターで発表しよう,ポップコーン作り」日本女子大学紀要 家政学部（57），1-10.

石井 光恵・澤村 明子・太田 徳子(2013)「「生活」の授業にパネルシアターを導入する試み(3) ： 単元「ひろがれわたし」,「もうすぐ２年生」での実践を通して」日本女子大学紀要. 家政学部（60），1-11.

石井 光恵・澤村 明子(2010) 「パネルシアターを日常の保育(行事活動の導入)に活かす試み」日本児童教育専門学校 子ども学論集（3），1-8.

石井 光恵・澤村 明子（2011）「パネルシアターを日常の保育に活かす試み(2)お弁当を作って遊ぼう」日本児童教育専門学校 子ども学論集（4），1-8.

石井 光恵・澤村 明子(2012)「パネルシアターを日常の保育に活かす試み(3)ガイコツくんと遊ぼう」日本児童教育専門学校 子ども学論集（5），11-20.

池谷 潤子（2017）「パネルシアターを演じることで見えた学生の気づきと学び ： 育ちあいのひろば「たいむ」における「うたとおはなしのひろば」を通して」千葉明徳短期大学研究紀要（38），25-35.
伊藤 しのぶ(2015)「小学校・特別支援学級/「国語」の指導 子どもと作るパネルシアター ： 「王さまでかけましょう」の実践から」特別支援教育の実践情報 31(4)，19-21.
出地 章道(2003)「パネルシアターと言葉指導」つくば国際短期大学 紀要（31），31-37
井戸 裕子（2001）「保育内容「表現」における教材研究 ： 紙芝居・パネルシアター・ペープサートを作って、演じて」日本保育学会大会研究論文集（54），400-401.
井戸 裕子（2002）「保育内容「表現」における教材研究 ： 紙芝居・パネルシアター・ペープサートを作って、演じて（Ⅱ）」日本保育学会大会発表論文集（55），380-381.
井戸 裕子（2003）「保育内容「表現」における教材研究 ： 紙芝居・パネルシアター・ペープサートを作って、演じて（Ⅲ）」日本保育学会大会発表論文集（56），648-649.
井戸 裕子（2004）「保育内容「表現」における教材研究 ： 紙芝居・パネルシアター・ペープサートを作って、演じて（Ⅳ）」日本保育学会大会発表論文集（57），200-201.
小倉 隆一郎（2016）「保育内容「表現」および「言語」におけるオペレッタの実践 ： 子どもに分かりやすい表現をめざして」文教大学教育学部紀要（50），21-30.
厚生労働省（2018）保育所保育指針解説
https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf（最終閲覧 2021 年 12 月 15 日）
清水 益次（2019）「展望:保育者養成者のおかれている現状と課題 ―実践者と共に創る保育者養成―」保育学研究，57(1)，140-149.
清水 裕士（2016）. フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究，1，59-73.
関根 久美（2019）「パネルシアター発表における学生の学びについて ： 事後アンケートから考える」川口短大紀要（33），93-100.
大学等における修学の支援に関する法律施行規則（令和元年文部科学省令第六号）
https://www.mext.go.jp/content/20210303-mxt_gakushi01-100014189_07.pdf（最終閲覧 2021 年 12 月 21 日）
田中 正代(2017a)「パネルシアター教材の確立過程に関する研究:創案者古宇田亮順の技法に着目して」教材学研究 28(0)，7-16.
田中 正代(2017b)「幼児教育から小学校「国語科」の接続を意識した教材の研究 ： お話を題材としたパネルシアター教材に着目して」小田原短期大学研究紀要（47），165-172.
田中 正代（2018）「小学校外国語活動における指導法に関する研究 ： パネルシアター教材に着目して」有明教育芸術短期大学紀要 9，55-64.
田中 正代（2019）「小学校におけるパネルシアターの教材開発の視点」有明教育芸術短期大学紀要 10，115-123.
田中 正代・杵鞭 広美・相澤 靖子・安田 久美子（2019）「特別支援学校におけるパネルシアター教材の有用性についての研究：小学部 4,5 年生の学習グループの授業実践から」子ども文化と教育研究 2，30-36.
田中 正代(2020a)「小学校の「総合的な学習の時間」における教材活用の研究：パネルシアター教材の可能性について」有明教育芸術短期大学紀要 11，25-34.
田中 正代(2020b)「ブータン王国の小学校におけるパネルシアター教材の有用性の研究 ： 「話すこと」に視点をおいた授業実践と質問紙調査から」ブータン学研究 3，1-12.

田中 正代（2021）「領域「言葉」におけるパネルシアターの保育教材としての有効性」有明教育芸術短期大学紀要 12，15-27.
田辺 基子・伊東 裕子・加賀 佳子・加藤 聡一・佐藤 智明・三井 和博（2017）「学校教員との共同研究による防災教育の教材開発：パネルシアターを用いた放射性セシウムの学習」神奈川工科大学教職教育センター研究報告 1，58-63.
道潅山学園創造教育研究会 編（1982）『幼児と保育文庫 19　とびだせ歌とお話　パネルシアター』小学館.
根岸 衣美子（2018）「児童の主体的学びを促す英語教材開発とその活用法研究：パネルシアターを使用しての英語表現活動」立正大学社会福祉研究所年報（20），207-220.
野田 由佳里・岡本 浄実・小川 千晴・水野 尚美・和久田 佳代(2011)「認知症グループホームにおける余暇活動 第 1 考:～幼児教育の場面で多用するパネルシアターを用いた回想法の試験的な取り組み～」公益財団法人 日本レクリエーション協会 Leisure & Recreation（自由時間研究） 37(1)，11-15.
掃守 純一郎（2009）「保育現場の実践的能力の構築--パネルシアターの製作・発表を通して」聖徳大学紀要聖徳の教え育む技法（4），215-225.
走井 洋一（2018）「保育内容「人間関係」の課題：高度専門職としての幼稚園教員の養成課程の構築に向けて」東京家政大学教員養成教育推進年報，1，133-141.
花房 ナオミ(2021)「保育者養成課程における演習科目の意義 ： 児童文化財伝達における保育スキルの向上を目指して」梅花女子大学心理こども学部紀要（11），22-31
濱田 英司（2019）「手作り児童文化財を用いた保育実践指導報告(第 1 報)保育学科 1 年生を対象にした保育実技発表会を通して」下関短期大学紀要（37），59-70.
藤田 佳子・澤村 明子・石井 光恵(2017)「チェンマイ大学におけるパネルシアター導入に向けての実践」淑徳大学教育学部研究年報 3，79-95.
藤田 桂子・松家 まきこ・松原 健司(2015)「パネルシアターの活用方法と今後の展望」国際経営・文化研究,20(1)，233-246.
藤田 佳子（2013）「パネルシアターの歴史(1) ： 創始者古宇田亮順とパネルシアター」淑徳短期大学研究紀要（52)，181-196.
藤本 芳則（2009）「授業実践 保育士養成課程におけるパネルシアターの授業 ： 学生へのアンケートから」大谷大学短期大学部幼児教育保育科研究紀要（11），33-39.
松家 まきこ（2020）「パネルシアターに関する研究動向－2019 年までの文献をもとにー」淑徳大学教育学部・経営学研究年報(3)，1-23.
松家 まきこ(2021)「保育者養成校におけるパネルシアター授業の実態－全国の保育者養成校へのアンケート調査をもとにー」淑徳大学 教育学部・経営学部研究年報(4)，1-18.
松下 茉莉香・平嶋 慶子（2018）「パネルシアターとペープサートの指導法についての考察 ： 鹿児島市内の保育園における実践研究」南九州地域科学研究所所報（34)，73-90.
溝口 綾子（2012）「保育者養成における保育教材に関する授業研究 ： パネルシアターの製作・実演を通して」帝京短期大学紀要（17)，55-62.
無藤 隆（2017）『幼稚園教諭養成課程をどう構成するかーモデルカリキュラムに基づく提案ー』萌文書林.
文部科学省 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017)「教職課程コアカリキュラム」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf（最終閲覧 2021 年 12 月 21 日）

文部科学省（2017）「教職課程再課程認定等に関する説明会資料【資料 1-1】教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて（平成 29 年 7 月 24 日版）」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1388004_2_1.pdf（最終閲覧 2021 年 12 月 21 日）
文部科学省（2017）「教職課程再課程認定等に関する説明会資料　【資料 2】再課程認定申請について（平成 29 年 8 月 28 日版）」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/08/29/1388004_4_1.pdf（最終閲覧 2021 年 12 月 21 日）
文部科学省（2018）「教職課程再課程認定等に関する説明会資料　【資料 4】教職課程再課程認定等説明会質問回答集（平成 30 年 1 月 9 日版）」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1388004_6.pdf（最終閲覧 2021 年 12 月 21 日）
文部科学省（2018）教職課程認定申請の手引き（平成 31 年度開設用）【再課程認定】
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1399047.pdf（最終閲覧 2021 年 12 月 21 日）
文部科学省（2021）高等教育の修学支援新制度　機関要件の確認事務に関する指針 2021 年度版
https://www.mext.go.jp/content/20210512-mxt_gakushi01_2.pdf（最終閲覧 2021 年 12 月 21 日）
文部科学省（2017）幼稚園教育要領
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf（最終閲覧 2021 年 12 月 15 日）
文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf（最終閲覧 2021 年 12 月 15 日）
安田 伸子（2010）「表現関連科目の学習方法に関する研究--ビデオによる振り返りの学習効果」甲子園短期大学紀要（28），151-158.
安田 伸子（2011）「パネルシアター作品に関する学生と専門家の評価の比較」甲子園短期大学紀要（29），64-68.
矢野 博之・田中 正代(2014)「パネルシアターの実践指導法研究(1)モーリシャスでの指導ワークショップを事例として」大妻女子大学家政系研究紀要（50），59-68.
矢野 博之・田中 正代(2016)「パネルシアターの実践指導法研究(2)2014～15 インドでの指導ワークショップを事例として」大妻女子大学家政系研究紀要（52），135-146.
山本 直樹・杉本 信・諸井 泰子（2013）「自作教材研究に特化した授業の実践 : 絵本を題材としたパネルシアターの製作と保育現場での実演を中心に」有明教育芸術短期大学紀要 4，79-90.
横井 一之（2000）「保育教材としてのパネルシアターについて」一宮女子短期大学研究報告（39），313-324.
渡辺 繁治（2009）『DAN パネ団の元気いっぱいパネルシアター』アイ企画.
渡辺 恵津子(2017)「幼保小接続の視点に立つ入門期算数の教材開発：パネルシアターを用いた「数」の学習」教育学研究紀要（8），81-92.

## 付記

本論文は、2021 年度に聖徳大学大学院児童学研究科へ提出した修士学位論文の一部を加筆・修正したものである。

別表１　パネルシアターを取り扱う授業の科目名と科目名カテゴリー、教授内容、実務家教員の有無

【教授内容記号説明】

●：製作・演じる　〇〇演：演じる　〇〇製：製作　〇：知識のみ

●●：製作・演じる（パネルだけの授業）●〇：選択で製作・演じる　〇〇〇演：選択で演じる　〇〇〇製：選択で製作

| 学校名 | 科目名 | カテゴリー | 内容 | 実務家 |
|---|---|---|---|---|
| A専 | 保育内容演習・表現 | 表現 | 〇 | 有 |
| B専 | 保育内容演習・表現 | 表現 | 〇 | 有 |
| B専 | 子どもと遊び | 遊び | 〇 | 無 |
| C専 | 保育内容（言葉） | 言葉 | 〇〇演 | 有 |
| D専 | 保育内容の理解と方法Ⅰ※保育研究を含む | その他 | ● | 有 |
| D専 | 保育内容の理解と方法Ⅱ※児童文化、保育技術研究、卒業研究を含む | 児童文化 | 〇〇演 | 有 |
| D専 | 保育内容の理解と方法Ⅱ※児童文化、保育技術研究、卒業研究を含む | 児童文化 | ● | 有 |
| E専 | 保育内容の理解と方法Ⅰ※保育研究を含む | その他 | ● | 有 |
| E専 | 保育内容の理解と方法Ⅱ※児童文化、保育技術研究、卒業研究を含む | 児童文化 | 〇〇演 | 有 |
| E専 | 保育内容の理解と方法Ⅱ※児童文化、保育技術研究、卒業研究を含む | 児童文化 | ● | 有 |
| F専 | 保育内容の理解と方法Ⅰ※保育研究を含む | その他 | ● | 有 |
| F専 | 保育内容の理解と方法Ⅱ※児童文化、保育技術研究、卒業研究を含む | 児童文化 | 〇〇演 | 有 |
| F専 | 保育内容の理解と方法Ⅱ※児童文化、保育技術研究、卒業研究を含む | 児童文化 | ● | 有 |
| G専 | 保育教材研究 | 教材 | ● | 有 |
| G専 | 指導法言葉 | 言葉 | 〇 | 有 |
| H専 | 児童文化Ⅱ～２ | 児童文化 | ● | 無 |
| I専 | 保育内容総論 | 保育内容総論 | ● | 無 |
| I専 | 保育方法・技術演習Ⅱ | その他 | 〇 | 有 |
| J専 | 児童文化Ａ | 児童文化 | 〇 | 無 |
| J専 | 保育教材研究 | 教材 | ● | 無 |
| K専 | 言語表現 | 言葉 | 〇〇〇演 | 有 |
| L専 | 言語表現 | 言葉 | 〇〇〇演 | 有 |
| M専 | 言語表現 | 言葉 | 〇〇〇演 | 無 |
| N専 | 保育内容Ⅰ | その他 | ● | 有 |
| N専 | 保育内容の理解と方法（言語 ） | 言葉 | 〇 | 有 |
| O専 | 保育教材研究 | 教材 | ●● | 有 |
| O専 | 指導法言葉 | 言葉 | 〇 | 有 |
| P専 | 児童文化Ⅰ（パネルシアター・エプロンシアター） | 児童文化 | ● | 有 |
| P専 | 児童文化Ⅱ（パネルシアター実践） | 児童文化 | ●● | 有 |
| Q専 | 児童文化Ⅲ | 児童文化 | 〇〇製 | 無 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Q専 | 図画工作III | 造形・図画工作 | ●● | 無 |
| R専 | 保育内容（言葉）の指導法 | 言葉 | ○ | 無 |
| S専 | レクリエーション理論 | レクリエーション | ○ | 無 |
| S専 | 保育内容総論 | 保育内容総論 | ○○○演 | 有 |
| S専 | 音楽表現Ⅱ | 音楽 | ○ | 無 |
| A大 | 保育内容の理解と方法 | その他 | ○ | 無 |
| B大 | 健康指導法Ⅰ | 健康 | ○○○演 | 無 |
| B大 | 児童文化 | 児童文化 | ○ | 無 |
| B大 | 言葉指導法Ⅱ | 言葉 | ●○ | 無 |
| B大 | 健康指導法Ⅱ | 健康 | ○○○演 | 無 |
| B大 | レクリエーション指導法 | レクリエーション | ○○○演 | 無 |
| C大 | 児童文化論 | 児童文化 | ○ | 無 |
| C大 | 保育内容ことばの指導法 | 言葉 | ○ | 無 |
| D大 | 子どもと言葉 | 言葉 | ○ | 有 |
| E大 | 学科発展ゼミ | ゼミ | ● | 無 |
| E大 | 児童文化 | 児童文化 | ○ | 無 |
| E大 | 児童教育演習 | その他 | ●○ | 無 |
| F大 | 児童学特別演習Ｂ | その他 | ○ | 有 |
| F大 | 造形表現 | 造形・図画工作 | ●○ | 有 |
| G大 | 保育内容の理解と方法C(造形) | 造形・図画工作 | ●○ | 有 |
| G大 | 造形表現 | 造形・図画工作 | ●○ | 有 |
| G大 | 保育内容の理解と方法D(言葉) | 言葉 | ○ | 有 |
| G大 | 幼児と言葉 | 言葉 | ○○○演 | 有 |
| H大 | 専門研究ゼミⅠ（調査と発表） | ゼミ | ● | 無 |
| H大 | 保育内容指導方法演習（言葉）※シラバス内容同じ① | 言葉 | ○ | 無 |
| H大 | 保育内容（言葉）　※シラバス内容同じ① | 言葉 | ○ | 無 |
| I大 | 領域言葉 | 言葉 | ● | 無 |
| J大 | 子どもと言葉 | 言葉 | ○○○演 | 無 |
| K大 | 保育内容の研究Ⅵ（表現B） | 表現 | ○○製 | 無 |
| L大 | 保育表現演習 | 表現 | ● | 無 |
| L大 | プロゼミ［後藤］ | ゼミ | ○ | 無 |
| M大 | 保育内容総論Ⅱ | 保育内容総論 | ●○ | 無 |
| M大 | こども文化教育演習Ⅱ | 児童文化 | ●○ | 無 |
| N大 | 児童文化 【世田谷】【2年】 | 児童文化 | ● | 無 |
| O大 | 保育文化論 | 児童文化 | ● | 無 |
| O大 | 児童文化 | 児童文化 | ○ | 無 |
| O大 | 保育内容演習（言葉） | 言葉 | ○ | 無 |
| P大 | 児童文化論 | 児童文化 | ○ | 無 |
| P大 | 保育内容演習・言葉 | 言葉 | ○○○演 | 無 |
| Q大 | 保育内容の指導法（環境Ⅰ） | 環境 | ○ | 無 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Q大 | 子どもの生活と遊び（自然との関わり）<br>※シラバス内容同じ② | 環境 | ● | 無 |
| Q大 | 保育内容の指導法（環境Ⅱ）※シラバス内容同じ② | 環境 | ● | 無 |
| R大 | 言葉の指導法【子】 | 言葉 | ●○ | 無 |
| S大 | 言葉の指導法【発臨】 | 言葉 | ●○ | 無 |
| T大 | 図画工作II（幼） | 造形・図画工作 | ●○ | 無 |
| T大 | 音楽Ⅱ | 音楽 | ○○○演 | 無 |
| T大 | 音楽実践演習Ⅱ | 音楽 | ○○○演 | 無 |
| T大 | 保育内容（言葉） | 言葉 | ○ | 無 |
| T大 | 保育児童基礎演習 | その他 | ●○ | 無 |
| U大 | 保育内容演習(造形表現) | 造形・図画工作 | ○○演 | 無 |
| U大 | 基礎実習指導 | 実習 | ○ | 無 |
| U大 | 子どもと遊び | 遊び | ○ | 有 |
| U大 | 子どもと遊び演習1(パネルシアター等) | 遊び | ●● | 有 |
| U大 | 図画工作2　※シラバス内容同じ③ | 造形・図画工作 | ● | 無 |
| U大 | 造形表現応用　※シラバス内容同じ③ | 造形・図画工作 | ● | 無 |
| V大 | 幼稚園教育実習Ⅱ（事前事後指導）※シラバス内容同じ④ | 実習 | ○ | 有 |
| V大 | 教育実習　※シラバス内容同じ④ | 実習 | ○ | 有 |
| V大 | 幼稚園教育実習Ⅰ（事前事後指導） | 実習 | ○ | 有 |
| V大 | 子どもと児童文化 | 児童文化 | ● | 有 |
| V大 | 児童文化論 | 児童文化 | ○ | 有 |
| V大 | 子どもと言葉 | 言葉 | ○ | 有 |
| W大 | 児童文化演習 | 児童文化 | ○ | 無 |
| W大 | 言葉 | 言葉 | ○ | 無 |
| W大 | 教育実習（事前・事後指導を含む） | 実習 | ○○○製 | 無 |
| X大 | 音楽表現Ⅰ | 音楽 | ○○演 | 無 |
| Y大 | 保育内容の理解と方法（言語表現） | 言葉 | ○ | 有 |
| Y大 | 造形 | 造形・図画工作 | ● | 無 |
| Y大 | 児童文化 | 児童文化 | ○○演 | 有 |
| A短 | 総合演習Ⅱ（ゼミナール） | ゼミ | ○ | 無 |
| B短 | 保育実習指導Ⅰ（保） | 実習 | ○○○演 | 有 |
| C短 | 幼児と言葉 | 言葉 | ○ | 有 |
| D短 | 保育内容の指導法（言葉II） | 言葉 | ○ | 有 |
| E短 | 幼児と表現（言葉） | 言葉 | ● | 有 |
| F短 | 保育内容の理解と方法C(造形) | 造形・図画工作 | ●○ | 有 |
| F短 | 保育内容の理解と方法D（言葉） | 言葉 | ○ | 無 |
| F短 | 造形表現 | 造形・図画工作 | ●○ | 有 |
| G短 | 児童文化論Ⅱ | 児童文化 | ● | 有 |
| H短 | 保育教材研究 | 教材 | ● | 無 |
| I短 | 乳児保育Ⅲ | 乳児保育 | ● | 無 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ⅰ短 | 子どもの文化と言葉 | 言葉 | ● | 有 |
| Ⅰ短 | 課題研究Ａ | ゼミ | ●○ | 無 |
| Ⅰ短 | 課題研究Ｂ | ゼミ | ●○ | 無 |
| Ｊ短 | 保育内容（言葉） | 言葉 | ○○○演 | 無 |

# 初めての現場実習となる保育実習Ⅰ（保育所）に向けた取り組み
## ～新型コロナウイルス禍の中において～

Approach for the First Practical Training in Nursery School During the Pandemic of Covid-19

森脇 晋　　山下 晶子

## はじめに

保育者養成校で保育士資格の取得を目指す学生は、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（2018 年一部改正）に基づき、保育士資格取得のため、必修科目である「保育実習Ⅰ」で、保育所等及び児童福祉施設等で概ね 20 日間の実習を行い、その後選択必修科目である「保育実習Ⅱ」で保育所等、もしくは「保育実習Ⅲ」で社会福祉関係諸法令の規定に基づき設置されている施設のうち保育実習を行う施設として適当と認められるもので概ね 10 日間の実習を行うことが求められている。さらに、幼稚園教諭二種免許状の取得を目指す場合、「教育職員免許法施行規則」第 2 条において、5 単位以上(教育実習に係る事前及び事後の指導の 1 単位を含む)の実習、すなわち 1 日 8 時間の実習を行う場合、15 日間以上実習を行うことが求められている。したがって、修学年限が 2 年間の学生は、保育士資格だけであれば 30 日間、幼稚園教諭二種免許を含めても 45 日間の実習でそれら資格を取得することが可能となっている。

一方で、2020 年度以降、新型コロナウイルス感染症対策で、保育士や幼稚園教諭を目指す学生は、保育者養成校入学前からオンライン授業等で、対面授業や前述の実習前の子どもと関わる機会等が減少しており、保育所や幼稚園での実習に参加する学生のほとんどが、さまざまな不安を抱えながら実習に臨む傾向にある（小湊ら 2021)。結果的に実習配属施設からは、実習生の実習に対する積極性が乏しいとの指摘を受けることが多くなっている。とりわけ、初めての学外での長期実習となる保育所における保育実習Ⅰでは、こうした状況が顕著である。本学では、初めての保育所における保育実習Ⅰを「保育実習Ⅰ(保育所)」、この実習前後に行う実習指導の授業を「保育実習指導Ⅰ(保)」と称している。本報告では「保育実習Ⅰ(保育所)」および「保育実習指導Ⅰ(保)」において、さまざまな不安を抱えながら実習に臨む学生の不安を軽減するために 2022 年度行った取り組みを報告すると共に、今後の課題を提起する。

## 本学学生の保育実習Ⅰ(保育所)実習前の状況

保育者は、子どもの保育（養護と教育）が日常業務の最も大きな比重を占めている。そこで、「保育実習Ⅰ(保育所)」では、まず、子どもとの関わりの中で、子どもと関わる一日の流れや環境、子どもの発達やその発達に応じた保育者の関わり、対応等を学ぶ。これらの学びは学内における座学では実感が湧きにくいので、保育者養成校の中には、実習前に系列園や連携園で未就学児との交流を目的としたプレ実習を行うところが少なくない。しかし、この場合、実習配属予定の全学生を一堂に会した形でのプレ実習を受け入れてもらうことは難しい。さらに 2020 年度以降は、新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止のため、プレ実習を積極的に受け入れる施設が減少している。そのため本学で

は系列園の幼稚園、保育園児を学内に頻繁に招いて、入学後より授業時間の中で園児と積極的な交流をして、実習時の不安を軽減している。また、本学の自然に恵まれた豊かなキャンパスを活用した外遊びが中心であるため、新型コロナウイルス感染症拡大防止にも配慮がなされている。ただし、実習では、子どもとの関わりだけでなく、利用児･者に対する理解や施設への理解、自身の実習の客観的な振り返りや実習施設の指導者への報告を目的とした文書報告（実習日誌）能力や、実習施設の指導者からの助言・指導の理解ができ、自身の実習を改善する意欲・能力も必要とされる。子どもとの関わりに時間を割くということは、結果として、文書報告（実習日誌）能力や実習指導者の指導内容に対する応答能力の育成に費やす時間を削ることとなる。とりわけ、初めての学外実習となる「保育実習Ⅰ(保育所)」では、こうした実習に対する事前学習時間の不足が、実習指導を効果的に受ける上での支障となる恐れがある。そこで、「保育実習Ⅰ(保育所)」までに履修する科目や「保育実習指導Ⅰ(保)」では、文書報告(実習日誌)能力や実習施設の指導者への対応能力の育成に対する時間が少ないところを補強することが必要と考えられる。

文書報告（実習日誌）能力の育成に関しては、実習配属先において、実習日誌や指導案で真価が問われる。当然、「保育実習指導Ⅰ(保育所)」の授業や自宅課題では、こうした文書作成の育成教育は行う。さらに、こうした文書報告能力は、一朝一夕に身につくものではないため、「保育実習Ⅰ(保育所)」前に履修する他科目においても、事あるごとに文書による報告の機会を設けている。本報告では、こうした他科目の取り組みの報告は割愛する。実習配属先での実習指導への対応能力の育成に関しても、文書報告（実習日誌）能力の育成同様、一朝一夕で身につくものではない。本学学生のほとんどは高校卒業後すぐに入学してくる。さらに全学生の半数以上併設高校から進学してくる。不慣れな環境で、ほとんど関係性がなかった実習施設の指導者から実習指導を受けるということは初めての体験となる学生が殆どである。実習配属先での実習指導者への対応能力の向上には、全ての授業・学校生活の中での育成が求められている。本学では、25～30 名程度を１クラスの単位として担任を設けて授業以外にも多面的に学生への指導や相談がとれる体制を敷いている。こうした取り組みにより、まずは担任となる教員との信頼関係を構築し、その中で質問や相談ができる体験を積み重ね、実習時の質問や相談を行う行為に繋げている。また、学内では各種行事を開催しており、学生同士が協力し合って展示や発表活動をしたり、行事を作り上げたりする過程は、授業の中では育成できない実習に必要な実習指導者への対応能力、コミュニケーション力の育成に寄与することが指摘されている（相澤ら 2019)。

## 「保育実習指導Ⅰ(保)」「保育実習Ⅰ(保育所)」の全体構成

「保育実習指導Ⅰ(保)」および「保育実習Ⅰ(保育所)」の全体像は、以下に示した授業日程の通りである。

表１　2022 年度　保育実習指導Ⅰ（保）【秋学期】授業日程

| 授業回 | 授業内容 |
|---|---|
| 第1回 | ①秋期授業内容について　授業の説明：講義スケジュール・授業ルール<br>②保育の基本　　③夏休みの宿題再確認 |
| 第2回 | ①保育所とは（DVDやテキストで確認しながら保育所の役割について学ぶ）<br>②保育実習とは（実習内容の理解） |
| 第3回 | ①ゲストスピーカーによる講義「保育所について」「実習生に学んでほしいこと」<br>A･Cクラス：Ｉ施設長　　Bクラス：H園長　　*スーツ着用で聴講 |
| 第4回 | ①個人票の書き方<br>②自己課題の設定（実習の課題） |
| 第5回 | ①模擬保育①<br>②実習日誌の記録方法①　　＊実習日誌配布 |
| 第6回 | ①模擬保育②<br>②実習日誌の記録方法② |
| 第7回 | ①模擬保育③<br>②指導案の書き方　　絵本についても考える　　＊写真撮影について |
| **【証明写真撮影】　★服装（スーツ）** | |
| 第８回 | ①模擬保育④<br>②マナーについて　　＊指導案提出 |
| 第９回 | ・子ども理解（乳児・幼児の発達について）《オンデマンド》 |
| 第10回 | ・指導案に基づき模擬保育① |
| 第11回 | ・指導案に基づき模擬保育②<br>＊実習園配属発表予定 |
| 第12回 | ①実習礼状の書き方について<br>②オリエンテーションの電話のかけ方　（授業後に各実習園に電話をする） |
| **実習健康診断** | |
| 第13回 | ①実習日誌の書き方について（再確認） |
| 第14回 | ①学内オリエンテーション③実習に向けての諸注意<br>②実習要項について　　日誌点検・服装等点検 |
| **保育実習Ⅰ（保育所）** | |
| 第15回 | 実習の振り返りと自己評価 |

実習前に 14 回の授業回数を行っているが、限られた授業回数の中で、保育所の園長の講話や模擬保育、実習日誌や指導案の指導を行うだけでなく、実習配属先に提出する個人票の作成やオリエンテーションや実習でのマナー、礼状の書き方まで指導するため、学生にはすべての授業に参加することを義務付けている。124 名の学生を 2 つのクラスに分けて、各クラス３名の教員で分担して授業を展開した。さらに、事務手続きや書類作成、健康管理に関しては、実習センター教員、職員の力も借りて、多面的に実習に向けた準備を整えていった。

学生の実習準備の状況を踏まえて、第 13 回目の授業においては、当初の計画では、すでに「保育実習Ⅰ(保育所)」を経験した先輩たちから体験談を聞いて、実習直前のモチベーションを高めることを目指していたが、実習を目前にしても、実習日誌の記載に対する不安が高く、実習日誌を書く能力が不足している学生が多数いたため、当初の予定を変更して、実習日誌の記入に関して確認を行った。第 14 回目には実習に対する準備が全て整ったことを確認して、実習に送り出し、現場において実習を行った後、第 15 回目に実習の振り返りとして実習自己評価票の作成を通し、次の実習までの課題

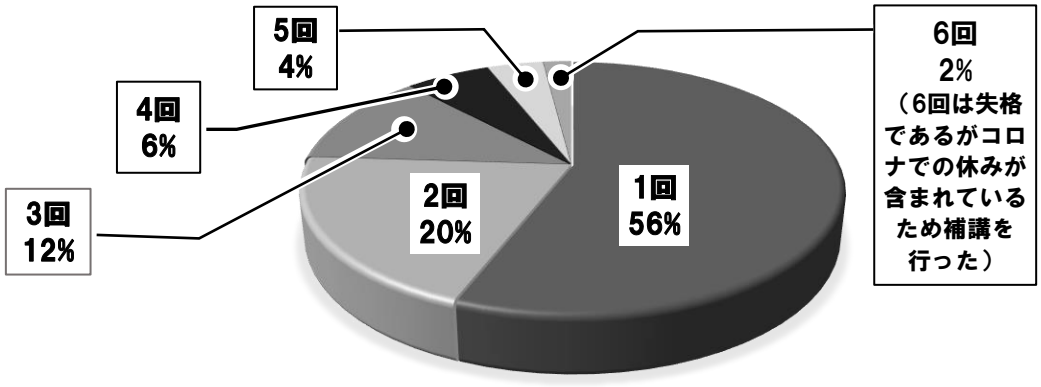
を整理した。

新型コロナウイルス感染症やインフルエンザ等によって授業を受けられなかった学生もいた。文部科学省や厚生労働省における授業評価の対象は 2/3 以上の出席が必要となる。本学でも実習指導以外の教科では、1/3 までの欠席は認められている。「保育実習指導Ⅰ(保)」では、そういった運用に慣れている学生に対して、実習に臨む心構えを徹底するところから始めた。

## 「保育実習指導Ⅰ(保)」の補講体制と課題

前述の通り保育実習指導Ⅰ(保)」では全授業に出席することを義務付けた。しかし、新型コロナウイルス感染症やインフルエンザ等により、欠席せざるを得ない学生も出た。そこで、そうした学生に全授業を聴講させることを目的に、今年度の「保育実習指導Ⅰ(保)」においては、第1回目に、「保育実習Ⅰ(保育所)」および「保育実習指導Ⅰ(保)」に対する心構えを徹底した後、実習開始前に行う授業である第2回目～第14回目の全授業を動画に記録して、欠席者にも Google Classroom 上で動画を配信し、聴講及び聴講レポートの提出を課した。なお、授業に関しては、対面授業を前提として実施されているため、配信動画に関しては、グループで演習している時間帯等は割愛した。また、欠席した学生のみに配信することが前提であっても、個人情報に関連する事項等を割愛し、1講義を 45～60 分間程度にまとめた。さらに、動画の始めには、他のメディア等へのコピーや配布を禁ずるクレジットを表示するようにした。これにより、実習に参加する全学生が、全授業を受講し、学びに抜けがないように最大限の配慮をした。さらに、補講に対する意欲を高めるために、補講は欠席した学生本人が担当教員に欠席理由を報告して補講希望を申し出た後に配信する運用とした。

第2回～第14回の「保育実習指導Ⅰ(保)」の補講回数の内訳は以下の通りである。




※新型コロナウィルス感染症に伴う欠席を含む

**図1　「保育実習指導Ⅰ(保)」の第2回～第14回の授業の補講者の補講回数**

第2回～第14回までの授業の補講を受けた学生は、受講者の 40.3%(124名中の50名)で、その内の 56.0%(28 名)が 1 回のみの受講となっている。補講を Google Classroom で配信した学生は Google Classroom 上もしくはレポート用紙で課題を提出し、全授業に参加したことを確認した後、実習を開

始した。すなわち、全実習参加者が「保育実習指導Ⅰ（保）」の 14 回の授業に参加した上で実習を開始することができた。

第 15 回の授業は、実習の振り返りの内容になるが、自身の課題を見つめて、子ども理解は勿論、保育者という専門職のあるべき姿や責任の重さなどを実習を通して学べたか、保育者という専門職の意識を含め、どのようなことが課題となったかなど次回の実習までにその課題を改善するためのものである。したがって、この授業も欠席することはできない。本稿は、第 15 回の授業前にまとめたものであるが、当然のことながら第 15 回授業も欠席した学生には、記録した動画を Google Classroom 上で配信し、聴講及び聴講レポートの提出することが必須である。

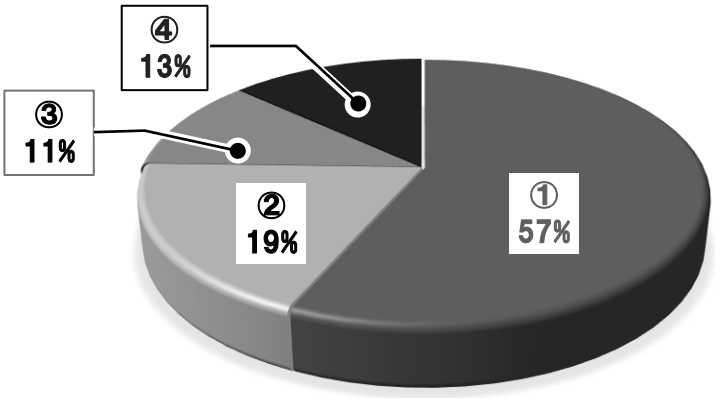
今年度の「保育実習Ⅰ(保育所)」においては、実習生の不安解消のために後述するような実習フォロー体制を敷いた。この中で多くの質問や相談が寄せられたが、補講を行った学生に関しては、補講内容に関する質問は出なかったことから、こうした補講は有効であったと考えられる。ただし、本補講は学生が欠席後の授業終了時に申し出て、その後に実施したため、補講の受講は授業計画の順番通りとはなっていない。新型コロナウイルス感染症等で欠席した場合には他の授業の課題提出等も重なることから、学生の中には、補講の相談が実習目前になってしまった者もいた。授業計画は、基本的に前回までの授業を受講していることを前提に組み立てられていることから、本来であれば、順番通りに授業に参加できるよう工夫が必要であったと考える。とりわけ新型コロナウイルス感染症の無症状者や濃厚接触者に関しては、本人は体調的に受講可能であるものの出席停止となっているため、この欠席期間中に補講ができる体制を検討すべきだったと考える。

配信動画は、動画の冒頭にクレジットを挿入したり、配信上不適切な個所を割愛したりする処理を行わなければならなかった。これには通常の対面授業の２倍以上の時間を要した。また、そうした編集作業を行うスキルとツールが必要となる。誰でも気軽にできる手段ではないが、新型コロナウイルス感染症等による欠席者への対応は、今後も継続することが考えられることから、安定した運用と教育効果を勘案した在り方の検討が必要である。

## 「保育実習Ⅰ(保育所)」中のフォロー体制と課題

実習期間中は、基本的に実習配属先の指導に従って実習が行われる。したがって、実習中に生じた疑問や相談事に関しては、基本的に実習配属先に報告・連絡・相談することとなっている。ただし、実習配属先の保育者の日常業務が多忙である様子から、実習生としては、疑問や相談事が生じたときに、どこまでをどのように報告・連絡・相談すれば良いか躊躇してしまうようである。とりわけ初めての保育実習では、こうした状況が積極性の欠如と受け止められることも多かった。

そこで、本学では、実習期間中に体調不良等の困ったことが生じたときには、実習センターに相談をするよう呼びかけて実習に送り出していた。実際に、「保育実習Ⅰ(保育所)」の実習期間中も、実習手続上の質問や体調不良の際の連絡を、電話もしくは実習センターの Google Classroom 上に寄せてきた学生はいた。したがって、実習生が実習配属先には相談しにくいと判断した事柄もフォローする体制はできていた。しかし、実習生が相談できるのは、実習時間外に限られ、かつ急を要するものが多かった。実習センターでは、そうした質問にも迅速に対応をし、実習センター内で処理できない場合であっても、早急に担当教員に引き継ぐ体制がとれていた。これにより、実習開始時のトラブルを早期に解決することができた。本年度の「保育実習Ⅰ(保育所)」では、さらに、実習生の声なき不安にも対応できるよう、実習 4 日目に Google Classroom 上に「実習質問箱」を開設した。実習期間中にフォローした件数は以下の通りである。




① Google Classroom「保育実習指導Ⅰ(保)」の「実習質問箱」で質問・相談を受けたもの (30件)
※内 3 件は、同一学生から 2 件の相談があった

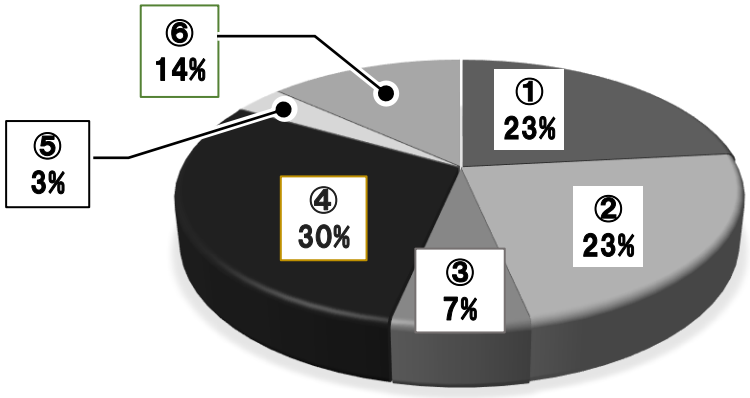
② Google Classroom「保育実習指導Ⅰ(保)」の個別課題で質問・相談を受けたもの (10 件)

③「実習センター」で質問・相談を受けたもの (6 件)

④ 担当教員の携帯電話で質問・相談を受けたもの (7 件)

図 2　実習期間中にフォローした件数

Google Classroom の「実習質問箱」では実習配属した学生の 24.3%(111 名中の 27 名)から、質問や相談を受けた。その内のほとんどが、18 時以降 9 時以前の連絡だった。これは、実習時間が終わってから相談してくることから考えて、当然の結果と思われる。しかし、こうした時間帯は実習センターの業務時間外であることから、担当教員と直接相談できる仕組みが求められた。それが「実習質問箱」の開設の切っ掛けとなった。「実習質問箱」は実習全般に関する質問・相談のための窓口の役割を果たした。しかし、そもそも何をどのように相談したら良いかが分からない学生も散見された。そこで、実習後半では、実習日誌の提出方法や礼状の書き方等、学生たちが具体的に課題と思っていることに対する質問箱も用意した。質問・相談を寄せた学生の内、実習期間中を通して、2 件以上の質問や相談をした学生は 11.1%(27 名中の 3 名)で、他の学生は 1 件に留まっている。実習 4 日目からの対応であっても、これだけの学生からの質問や相談があったため、実習初日からの運用であれば、もっと多くの学生の不安低減に寄与できた可能性はある。「実習質問箱」上でフォローの内容は以下の通りである。




① 実習日誌の記入方法に関する質問（7 件）

② 実習終了後の実習配属先への実習日誌の提出方法等に関する質問（7 件）

③ 実習終了後の学校への実習日誌の提出方法に関する質問（2 件）

④ 体調不良に伴う欠席に関する相談（9 件）

⑤ 健康管理カード等の書類運用に関する相談（1 件）

⑥ 実習態度や実習指導との関わりに関する相談（4 件）
※内 1 件は、実習中断の相談を含む

図 3　Google Classroom「実習質問箱」でフォローした内容の内訳

Google Classroom の「実習質問箱」で回答した 30 件のほとんどは 100 文字程度で、73.3%(30 件中の 22 件)が 3 回以内の回答で収まっている。さらに、ほとんどの回答は授業内で説明されたものの確認であった。このように、多くの質問内容が「保育実習指導Ⅰ(保)」の中で伝えてきたものであったことから、いざ実習に入って現実的な問題意識となって質問してきたことが分かる。また、わずかな文字数の回答であっても、過去の授業を振り返って、安心して実習に取り組むことができたとの報告を受けている。したがって、今回のような質問・相談は、2 回目以降の実習では、ほとんどなくなるものと推測される。

## 実習配属先からの報告・連絡・相談からみる課題

「保育実習Ⅰ(保育所)」中には、複数の実習配属先から本学に対して実習指導に対する質問や相談が寄せられた。直接電話を受けたものは、その場もしくは、会議等で離席していた場合であっても、その日の内に連絡をしたり出向をしたりして、誤解の払拭に努めた。実習園からの評価票に文書で添付されたものも 1 件あったが、これに対しても、本学に文書が到着した日の内に連絡をとった。これらの対応の際には、「保育実習指導Ⅰ(保)」の第 14 回の講義で学生達と確認をした学内オリエンテーション資料を用いた。この資料は、実習日誌にも添付させているので、学校からの説明との齟齬はなく、学校の事前指導に対する誤解は払拭することはできている。しかし、実習配属先としては、学生の実習中の言動に問題を感じて連絡をしてきているため、学校とのやりとりの結果、実習生の評価が

一層下がることもあった。今後の学生指導においては、実習日誌に添付する学内オリエンテーション資料を実習配属先と共通理解することが極めて重要といえる。

## まとめ

新型コロナウイルス禍以前は、１年次の最後に行う「保育実習Ⅰ(保育所)」の前に、附属園、連携園に見学やボランティア等での体験を行うことができていたが、3 年前より受け入れが難しくなっていた。しかし本学の学生は、キャンパスの環境に恵まれていたこともあり、附属園の子どもたちとの交流、関わりという実習前体験が感染に十分配慮しながらかろうじてできていた。これは本学の学生にとっては非常にメリットであったが、一方、「保育実習Ⅰ（保育所)」が初めての現場での実習となっていた。

実習において、「保育実習指導Ⅰ(保)」の中で学んだことであっても、その学びはやはり実際の子どもの姿や保育そのもの（保育者の仕事内容含め）の理解をすることには、十分ではなく、定着できていないことが少なくない。本年度の「保育実習指導Ⅰ(保)」では、新型コロナウイルス感染症を含め欠席した学生のフォローとして、授業動画を視聴して抜けなく学ぶ運用を行った。これにより、全学生がすべての授業に参加する体制は確保したが、いざ実習に臨むと事前学習中で学んだことが生かせなかったり、現実の実習に戸惑ったりする学生が続出した。また、実習期間中は、実習配属先に実習生の指導を委ねるものの、「総合的に実践する応用能力を養う保育実習」に見合う知識・技能を習得するために、初めての実習においては、不足分をフォローする体制を学校側が確保する必要があることは、今年度の Google Classroom による実習フォローの体制の中で痛感した。

しかし、動画視聴による補講や Google Classroom による実習フォローをタイムリーに運用することは多大な労力を要する。補講も実習フォローも学習効果を高めるために、仕組みは用意するものの、それらの運用は、あくまでも学生からの発信を基本とした。そのため、学生自身が困り感を感じたとき、すなわち質問や相談があるタイミングは、期日目前であることが多く、深夜時間帯の対応が多かった。したがって、いついかなる時でも質問・相談に対応できる体制が必要であり、実習期間中においては、担当教員の負荷は高いものとなっていた。それでも問題意識をもった学生は、課題解決のプロセスの中で自身の成長に繋がった。最も問題となるのは、そうした問題意識が乏しく実習現場で実習指導者の指導の理解が難しかった学生である。以上のような多大な労力を要したにも関わらず、実習配属先から本学の実習指導に対して疑問を投げかけられた学生が数名いた。今後は、こうした実習に取り組む問題意欲が乏しい学生に対しても、その意欲を高め、主体的に実習に取り組める運用の検討が必要であると考える。

## 引用参考文献

相澤京子・入江和夫・中村麻衣子・大見由香（2019）. 保育者養成校での行事が学生のどのような能力を育てるのかー付：2018 年度文化祭アンケート結果報告ー　鶴川女子短期大学研究紀要, 37, 43-49.

小湊真衣・鳥越ゆい子・望月崇博・青木直樹（2021）. 保育実習参加予定学生の新型コロナウイルス感染症流行に起因する不安とその支援　帝京科学大学紀要, 17, 83-90.

槙尾真佐枝・坂田季穂（2019）．保育所実習における学びの特徴に関する一考察－実践と理論を結ぶ振り返りに焦点を当てて－　中国学園紀要，18, 89-95.
三澤恵（2015）．保育者養成校の学生の実習における対人コミュニケーション不安の考察―乳幼児・保育者・保護者に対するコミュニケーション不安の自由記述の分析―　子ども未来学研究，10, 23-34.

# フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター活動報告

（2022 年 3 月 21 日～2023 年 3 月 19 日）

## 専攻科カナダ研修

2022 年 7 月 30 日（土）～10 月 23 日（日）

カナダ・ブリティッシュコロンビア州のアシスタント保育士資格を取得するため、専攻科生らがカナダへ 3 ヶ月の短期留学に参加した。Sprott Shaw Language College での語学研修と Sprott Shaw College でのブリティッシュコロンビア州保育士資格取得研修である“EC180”（乳幼児健康・安全・栄養学）を履修し、受講者 14 名全員（既卒者 3 名を含む）がアシスタント保育士資格取得のための単位認定を受けた。

## カナダ研修報告会

2022 年 10 月 28 日（金）

カナダ研修への参加者による報告会が行われ、国際こども教育コース 1,2 年生と教職員が聴講した。Sprott Shaw College での学びだけでなく、体験学習や保育関連施設見学などのアクティビティ、ホームステイ先の家族との交流を通して、異文化における乳幼児教育について実感を通して学んだ様子がうかがえた。

## 国際こども教育コース特別授業

2022 年 11 月 21 日（月）～12 月 2 日（金）

国際こども教育コースの 2 年生を対象に、異文化間のコミュニケーションや多文化への理解を深めるための特別授業を開講した。その中でも、11 月 30 日～12 月 2 日の 3 日間は英語のみを使って授業をする English Camp とし、外国籍の講師を招き、英語でのアクティビティやサンクスギビングデーにちなんだ食事をするなどの活動を行った。

## 専攻科ゼミ論文発表会

2023 年 2 月 8 日（水）

自身が書き上げたゼミ論文の内容について専攻科生が発表を行い、国際こども教育コース 1,2 年生と教職員が聴講した。「幼少期に英語に触れた経験が現在の英語の意識に与える影響」「在日中ベトナム国籍の子どもと保護者が抱える問題と保育者の関わり方について」「ピーター・レイノルズの絵本の特徴」「日本と日本以外の国の色彩感覚の比較による検証」など、国際コースならではの研究テーマも見られた。

## 専攻科修了式ランチョン

2023 年 3 月 13 日（月）

修了式の後、専攻科生の修了を祝うランチョンを開催した。教員からのお祝いのメッセージや修了生一人ひとりの感謝の言葉などがあり、心温まるひとときとなった。

## 1,2 年生ニュージーランド研修

2023 年 2 月 20 日（月）～2023 年 3 月 13 日（月）

1 年生 9 名、2 年生 3 名がニュージーランドにてホームステイをしながら、本学の協定校である ARA Institute of Canterbury にて語学学習、さらに保育関連施設見学などのアクティビティを行った（スケジュール表参照)。本プログラムは新型コロナウイルス感染症の影響を受け、2 年間は中止を余儀なくされたが、本年度は久しぶりに実施することができた。本来は 2 月 12 日に出発予定だったが、乗換地であるオークランドをサイクロンが直撃し航空機が欠航となったため、出発直前に日程変更となった。

〈ニュージーランド研修スケジュール表〉

| | Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday |
|---|---|---|---|---|---|
| **Week 1**<br>**20 – 24 February** | **Travel Japan to Christchurch** | | 22<br>10.30-12noon<br>**Ara Orientation and Welcome** | 23<br>General English | 24<br>**Day trip to Hanmer Springs**<br>(Meet at Ara Madras Street carpark at 9a.m.) |
| | | | **Adventure Park** | **Gondola** | |
| **Week 2**<br>**27 Feb – 3 Mar** | 27<br>General English | 28<br>General English | 1<br>General English | 2<br>General English | 3<br>**Day trip to Castle Hill or Hanmer Springs**<br>(One destination for all students.<br>Meet at Ara Madras Street carpark at 9a.m.) |
| | **Canoeing**<br>(leave Ara at 1pm)<br>**Preparation for visits to Early Childhood Centres**<br>(Meet at A Block at 3pm) | **Visit Early Childhood Centres**<br>(Meet at Ara Madras Street carpark at 12noon) | **Visit Early Childhood Centres**<br>(Meet at Ara Madras Street carpark at 12noon) | **Visit Early Childhood Centres**<br>(Meet at Ara Madras Street carpark at 12noon) | |
| **Week 3**<br>**6 – 10 March** | 6<br>General English | 7<br>General English | 8<br>General English | 9<br>General English | 10<br>**Day trip to Akaroa**<br>(Meet at Ara Madras Street carpark at 8.30a.m.) |
| | Observe Early Childhood class at Ara | Gondola | Adventure Park | Willowbank | |

CONTENTS

【Paper】

Relationship between Self-Compassion and Academic Motivation:
Mediated Psychosomatic Reactions to COVID-19…… M. Nakamura … 1

Changes in the Consciousness of College Students and Teachers at a Two-year
Early Childhood Education and Care College Pre- and Post-COVID-19…… T. Hashimoto … 11
M. Nakamura

A Study on the Curriculum of Children's Cultural Assets in Childcare Training Schools (part 1):
Analysis of the Syllabus on the Actual Situation of Classes
Dealing with Panel Theater…… M. Yasuda …… 21

【Practice Report】

Approach for the First Practical Training in Nursery School
During the Pandemic of Covid-19…… S. Moriwaki …… 41
A. Yamashita

【Activity Report】

Activity Report on Center of Research on Global Early Childhood Education and Care,
Felicia College…… 51

## 執筆者

中村 麻衣子（本学教授）
山下 晶子（本学教授）
橋元 知子（本学准教授）
森脇 晋（本学准教授）
安田 真紀子（本学講師）

## フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター

委員長　相澤 京子
委　員　中村 麻衣子　　松田 清美　　橋元 知子
事務担当　中村 真美　　村松 誠子　　古川 政子

Center of Research on Global Early Childhood Education and Care, Felicia College
Chief：Kyoko AIZAWA
Committee Member：Maiko NAKAMURA　Kiyomi MATSUDA　Tomoko HASHIMOTO
Office：Mami NAKAMURA　Seiko MURAMATSU　Masako FURUKAWA

**フェリシアこども短期大学**
**国際こども教育研究センター紀要**
**第 3 号**

Journal of Research on Global Early Childhood Education and Care,
Felicia College
Volume 3

2023（令和 5）年 3 月 24 日発行

編集発行　フェリシアこども短期大学
国際こども教育研究センター

〒195-0054 東京都町田市三輪町 1135
TEL 044(988)1128
Email:kenkyucenter@felicia.ac.jp