

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 5

2024

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

目 次

【研究論文】

ICT を活用した実習日誌の有効性と課題	百 瀬 志 麻	1
	中 村 麻 衣 子	
	赤 松 広 美	
	石 見 容 子	
	舟 生 直 美	
	織 壁 佐 和 子	

大学生のコミュニケーション力に関する研究

ー2015 年度から 2023 年度入学生のコミュニケーション力テストの分析からー

..... 中 村 麻 衣 子	13
-----------------------	----

手洗い・アルコール消毒効果に関する細菌学的考察

～保育所における手指衛生の展望～	三 浦 由 美	23
------------------------	---------------	----

【研究ノート】

教育実習への参加を躊躇する学生への心的サポートの実践に関する研究

..... 赤 松 広 美	35
---------------------	----

石 見 容 子

保育学生の自然環境に関する知識向上を目指したカリキュラムの検討

..... 八 木 真 祈	49
---------------------	----

中 村 麻 衣 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	57
-------------------------------------	----

Reshaping the Understanding of Local Practice:

Becoming a Locus of Professional Development for Global Early Childhood Educators

..... Kathleen McMillan	61
-------------------------------	----

Koichi Haseyama

バンクーバーにおける保育コミュニティイベント企画運営の教育実践報告

…… 加藤 亜友未 ……… 69

長谷山 康一

ICT を活用した実習日誌の有効性と課題

Exploring the Potential and Challenges of Practical Training Records

Using Information and Communication Technology

百瀬 志麻 中村 麻衣子* 赤松 広美 石見 容子 舟生 直美 織壁 佐和子

問題と目的

2023 年 4 月に発足したこども家庭庁は、保育 DX の推進を掲げ、保育 DX による現場の負担軽減を目的として、様々な調査研究事業、協議会の開催を主導している。保育 DX は、保活（保護者）、子どものための教育・保育給付（事務）、子育てのための施設等利用給付（事務）及び監査の分野において進んでいるが、現場負担の軽減という意味で、保育現場の大多数を占める保育者の負担軽減のための DX も今後の主眼となっていくと考えられる。また、「新しい資本主義のグランドデザイン及び実行計画 2024 年改訂版」（令和 6 年 6 月 21 日閣議決定）においても、「Ⅱ．人への投資に向けた中小・小規模企業等で働く労働者の賃上げ定着 1. 価格転嫁の商習慣化の徹底と中小・小規模企業の省略化投資の加速（2）人手不足下での労働生産性向上のための中小・小規模企業の省力化投資 資格職等における分業の推進等を通じた人手不足業種への対応 ii）保育・幼児教育分野（保育士・幼稚園教諭）」の中で、「保育士・保育教諭・幼稚園教諭の業務負担軽減のため、保育所・認定こども園・幼稚園が資格を持たない保育補助者を追加で採用し、業務報告等の作成・保護者対応等の業務補助を行わせることを促進するとともに、潜在保育士等の職場復帰、清掃等の業務を補助する人員の配置、保育・幼児教育現場における ICT 機器の導入を進める」と明確に示されている。

DX (Digital Transformation: デジタルトランスフォーメーション) とは、単にデジタル技術を導入するだけでなく、デジタル技術を活用して業務プロセスや組織、文化そのものを根本から変革し、新たな価値を創造する取り組みを指す。例えば、保育 DX においては、保育者の業務効率化と負担軽減、保育の質の向上、保護者の利便性向上、人材不足の解消、データを用いた園運営の最適化などが挙げられる。このような保育 DX を実現するためには、まず ICT 機器の導入が不可欠である。例えば、手書きで行っていた連絡帳をアプリに変える、紙で管理していた園児情報をシステムに移行するといった ICT 化が、DX の第一歩となる。ICT は、DX という大きな変革の「ツール」や「インフラ」の役割を果たすが、単に ICT 機器を導入しただけでは、保育 DX が実現したとは言えない。導入したシステムを使いこなす、それに合わせて業務フローや組織のあり方を見直し、保育の質向上や職員の働き方改革に繋げていくことが DX の本質である。ICT 機器の導入により、様々なデータ（登降園時間、活動記録、健康状態、ヒヤリハットなど）が蓄積されることになる。これらのデータを分析・活用することで、個々の子どもの成長支援に役立てたり、園全体の運営改善に繋がったりと、新たな価値を生み出すことが保育 DX の重要な側面である。このように、保育・幼児教育現場における ICT 機器の導入は、保育士の事務負担軽減や保護者との連携強化に大きく貢献し、結果として保育の質向上や働き方改革を推進する保育 DX の実現に不可欠な要素である。

保育者養成校においても、保育者の ICT 活用スキルを高めるためのカリキュラムの検討が行われている。井口他(2024)は、保育現場において求められる ICT 活用スキルを調査し、技術的スキルよりも ICT 利活用

への意欲や ICT リテラシー、また、ICT 機器の使用に伴い保育ドキュメンテーションにおいて文章を的確に書く表現力や要約する力が園から保育者に対して求められていると述べている。養成校では学内の授業だけでなく、保育実習においても学生の ICT 活用スキルを高める試みが行われるようになったが、鳥海他(2024)は、認可保育所に対する調査結果から、「保育所側、養成校側の両方において、個人情報の保護への対応や共通のシステム導入などが進まなければ、保育実習日誌の電子化への切り替えは、中々進まないであろう」と指摘している。そのため、本研究では、養成校側(実習生)と実習受け入れ側の双方に対して調査を行い、学外実習における実習日誌の作成において ICT を活用することにより、実習生と実習受け入れ側の負担を軽減しつつ、就職後にも保育者としての必要な ICT 活用スキル向上に寄与するか、および、学外実習における学びの質を低下させることがないか、その有効性と課題を明確にすることを目的とする。

方 法

1. 協力者

東京都の保育者養成 A 短期大学に在学する実習生 4 名(表 1)、実習生を指導した実習先の 3 施設(認定こども園、保育所 2 か所)の指導者 4 名(表 2)、保育者養成校(以下、養成校)の実習担当教員 1 名である。

表 1 A 短期大学の实習に関する履修科目と本研究対象の実習

学生 A	学生 B	学生 C	学生 D
保育実習 I (保育所)	保育実習 I (保育所)	保育実習 I (保育所)	保育実習 I (保育所)
教育実習※	教育実習※	教育実習※	保育実習 I (施設)
保育実習 I (施設)	保育実習 I (施設)	保育実習 I (施設)	保育実習 II※
保育実習 II※	保育実習 II※	保育実習 II※	

※印は本研究対象の実習

表 2 実習先保育施設の協力者

指導者 a	指導者 b	指導者 c	指導者 d
学生 A を指導した 保育所 a の施設長	学生 A、学生 B、学生 C を 指導した認定こども園の 施設長	学生 A、学生 B、学生 C を 指導した認定こども園の 実習担当保育者	学生 D を指導した 保育所 b の施設長

2. 手続き

(1) ICT を活用した日誌作成から提出までのフロー

ICT を活用した日誌の作成から提出までのフローは次の通りであった。

実習担当教員が Google ドキュメントを使用し、実習日誌の「日誌(時系列と 1 日の学び)(エピソード

記録と1日の学び)」「実習指導案」「実習を終えたあとのまとめ」の書式を作成した上で、2024年5月に協力実習生に対して日誌の作成方法、実習園との受け渡し方法などについて、個別に指導を行った。日誌作成上のルールは以下の通りであった。

- ・ 実習中、実習先に日誌をデータで実習先と共有したクラウドに提出するタイミングは、紙で作成する場合と同様に翌朝提出する。
- ・ 実習先指導者がドキュメントを「提案モード」にて添削するので、その後元々の文章は残したまま、青字で指摘箇所を修正する。
- ・ 環境構成図は、その都度注記をつけて別紙に手書きで作成し、データではなく紙で提出する。

実習期間終了後は、実習担当教員がデータ作成された全ページ（「日誌」と「1日の学び」、必要に応じて「実習指導案」）を印刷した。実習生は、教員に印刷してもらった日誌を受け取り、表紙や実習先の概況、手書きの環境構成図などのページを加えて全体を整え、実習先に提出した。

実習先指導者による日誌全体の確認終了後、実習生のもとに返却されたら、実習生は実習先指導者によるコメントなどの入力箇所を大学で印刷してもらい、すべてをまとめて整えた後、大学に提出した。

(2) 面接調査の手続き

実習生 養成校内の教室を利用して実習生4名と養成校教員3名で座談会形式の半構造化面接を行った。質問項目は、①PC使用で苦労した点と良かった点、②PC入力と紙使用の手書きとでどちらが良いと感じたか、③PC入力と手書きとで実習自体の学びの違いや深さ、意欲の違いはあったか、④PCと紙で媒体が違うことで実習先指導者（以下、指導者）とのコミュニケーションに違いはあったか、を用意した。質問に対して学生4名が自由に発言できるように設定した。面接所要時間は46分であった。面接内容は許可を得てICレコーダーで録音した。

実習先指導者 認定こども園と保育所それぞれ別に座談会形式の半構造化面接を行った。実習先認定こども園は施設長と実習担当教諭の2名と養成校教員5名が認定こども園の会議室で、実習先保育所は保育園aの施設長1名、保育園bの施設長1名、養成校教員3名が養成校の会議室で実施した。質問項目は、①PC使用で苦労した点と良かった点、②PC入力と紙使用の手書きとでどちらが良いと感じたか、③PC入力と手書きとで学生の学びの質や意欲の違いはあったか、④PCと紙で媒体が違うことで実習生とのコミュニケーションに違いはあったか、を用意した。質問に対して協力者が自由に発言できるように設定した。面接所要時間は平均57.5分であった。面接内容は許可を得てICレコーダーで録音した。

養成校教員 実習の主担当教員1名に対して養成校の会議室で半構造化面接を行った。面接時期は保育実習Ⅱの3週間後であった。質問項目は、①ICT化に伴う指導や業務で苦労した点と良かった点、②学生支援・指導内容で苦労した点と良かった点、③PC入力と手書きとで学生の学びの質や意欲の違いはあったか、④PCと紙で媒体が違うことで実習生とのコミュニケーションに違いはあったか、を用意した。面接時間は39分であった。面接内容は許可を得てICレコーダーで録音した。

3. 分析方法

各面接の内容をテキスト化し、日誌のPC利用に関連すると考えられる記述に着目、データを文章または段落ごとに抜き出し、意味のある短文を抽出した。次に短文の内容が類似しているものを組み合わせ、共通

する意味内容を表す簡潔な一文に表してコードにした。さらにコードの意味内容に注目し、類似性と相違性に留意しながら分類する作業を繰り返し、サブカテゴリーを抽出した。同様の手続きを繰り返してサブカテゴリーを統合し、カテゴリーを抽出した。

4. 倫理的配慮

調査協力者に対して研究の趣旨や匿名性保持、任意回答、常時撤回の自由などを事前に説明し、協力の同意を得て行った。本研究の実施に際して、筆者らの所属する機関の研究倫理審査委員会の承認を受けた（承認番号：2024-3）。

結果と考察

1. 実習生への面接調査結果

カテゴリー分析の結果、【日誌の管理】【日誌作成】【実習の学び】の3つのカテゴリーと《日誌の共有》《取り扱い》《文章の入力》《添削・修正》《実習内容の理解》《記憶の定着》の6つのサブカテゴリーが抽出された（表3）。以下、カテゴリーごとに考察する。なお、カテゴリーを【 】, サブカテゴリーを《 》、コード化された内容を「 」、内容の補足を（ ）で表す。

【日誌の管理】では、実習園と共有されたクラウドに日誌を提出することにより、紙の場合に散見された出勤時に日誌の持ち出しを失念するなど、提出できないという《日誌の共有》におけるトラブルがなくなる利点が示された。また《取り扱い》の利点として、用紙汚れや紛失、複製に費用が掛かるなど、紙特有の手間と二次的なストレスを省けたことが挙げられた。養成校が学生にPCを貸与することで「持ち運びが可能になり、インターネット環境が整っていれば場所を選ばず日誌の作成ができる」という利点も示された。その一方で、《日誌の共有》は、日誌提出および返却をクラウド上で行うことにより、指導者の添削完了のタイミングが学生側には分かり難いことが挙げられた。前日までの日誌を指導者が添削済みであるか否かが不明であるために、返却後の訂正箇所の直しの有無をその都度確認する手間があった。紙の手渡しは受け渡し行為だけでなく、相手の作業完了の確認の場としても機能していたと考えられることから、作業完了を明確にする対応が必要である。《取り扱い》については、特に責任実習の場面で内容を再確認したい時や、日誌の書き方など小さな質問を指導者に聞きたい時などにおいて、手軽さや見やすさとして紙を挙げた。とっさの場面やちょっとした質問に対しては、PCを起動する手間や持ち歩きが煩わしく感じた可能性がある。

【日誌作成】では、《文章入力》において書字と時間に関する意見があった。「手書きによる文字の体裁を指摘されない」「漢字の書き間違いが減る」などPCによる文字入力によって手書きのマイナス面が軽減されることが分かった。また、「コピーアンドペースト（以下、コピペ）ができる」「字引の時間が省ける」「入力が早く済み、睡眠時間が確保されることで良好な体調が保てる」などの意見は、手書きにかかる時間に比べてPC入力は時間短縮が可能になることを示唆し、睡眠時間の確保や体調管理に繋げやすいことが明らかになった。さらに、「はじめはパソコン入力が苦手で大変だと思ったが、慣れてきたら手書きよりずっと早く書けるようになった」とPCスキルの向上も見られた。一方、「多様な入力操作に振り回され」、入力に時

間を取られることに苛立ちを招きやすいことも示された。また、「漢字などは手で書いて言葉の意味まで理解して書く方が良いのではないか」など漢字変換の利便性が言葉の意味を咀嚼する機会を失ってしまうのではないかと懸念も示された。《添削・修正》では見た目や識別の速さが示された。実習日誌はボールペンで書くよう指定されているため、修正箇所には二重線と訂正印が必要となる。複数箇所となれば訂正箇所が目につき見にくくなるが、PC による訂正入力では体裁が気にならない上に見つけやすさが示された。さらに、コメント機能を利用することで、指導者からのコメントが欄外に整列する機能は実習生にとって見落としがなく利用しやすいことが分かった。

【実習の学び】では、指導者によるフィードバックを含む《実習内容の理解》はPC も手書きも差がないことがわかった。実習終了時に行われる反省会などで直接質問ができることや、指導を受けることによって実習期間中の疑問や不明点などを解決し、理解につなげることができたためだと考えられる。また、《記憶の定着》に関しては、「PC だとコピーで簡単に修正できるためかすぐに忘れる」「手で書くと記憶に残る」「環境構成図だけは手書きだったので覚えている」など、入力の利点に挙げられたコピーは学生の記憶に定着し難い可能性が示唆された。「紙の方が書くのに時間がかかる分、子どもの様子やエピソードをゆっくり思い出すので学びになる気がする」という語りもあった。子どもの様子や変化、エピソード記録による読み取りなどの幼児理解や保育者による援助に関する記述は、手書きにかかる所要時間の方がPC より長くなる傾向にあることから、場面を描写する言葉の産出に熟考する時間が確保され、思い出しやすいと認識した可能性がある。

以上、PC を利用した実習日誌は学生にとって管理しやすく、手書きによる二次的ストレスを軽減し、時間短縮による睡眠時間の確保などが利点として挙げられた。また、毎日 PC を使用することで PC スキルも上がったことも示された。一方、課題として、時間短縮により省察の時間も短縮される可能性があること、コピーをすると記憶に残らない可能性があることが示唆された。

2. 指導者への面接調査結果

カテゴリー分析の結果、実習生と同じ3つのカテゴリーと6つのサブカテゴリーが抽出された(表3)。

【日誌の管理】は、実習生と同様に「PC はデータのため日誌の提出忘れがない」と《日誌の共有》の利便性が示された。しかし、「クラウド上で共有しているため複数名が同時入力できることから、指導者の入力と実習生の修正が同時になって、添削完了前に修正されてしまう」など、指導者の添削と実習生の修正のタイミングの難しさがあった。保育者はPC の操作に慣れていることから、「筆記用具がいらなくて便利」「汚れず紛失もなく管理がしやすい」と《取り扱い》における利点が示された。一方、日誌が一つのシートで繋がっており、「印刷したいページを見つけるためにスクロールするのが大変」「どのページを提出したかったのかわかりにくい」などパソコン設定上の扱いにくさが挙げられた。本研究では実習後の日誌は、全てのデータを印刷して紙媒体で提出することになっていた。それは本研究の協力者以外の学生と提出方法を統一する必要があったためだが、データと紙の併用による混乱があり、「印刷するのではなく押印も含めPDF 化しデータで提出するなど、すべてを ICT 化した方が効率が良い」という意見が挙がった。なお、「勤務時間外に実習生から指導者へチャット形式で質問が来たこともあった」ことから、ICT はいつでも連絡が取れるという便利さがある分、情報モラルやルール徹底が必要である。

【日誌作成】は、学生の日誌の添削や指導者のコメント欄への記入において手書きの場合は下書きが必要であったが、「PC は下書きの手間が省ける」「コピーもでき効率的」「学生は休憩時間を利用し午前中の流

れを覚えているうちに下書きなしで入力できる」と、下書きや清書の負担のないことが《文章の入力》の利点として示された。また、実習を通してPCスキルの向上を実感していた。一方、「PCでの図形入力が難しく、環境構成が書けないため状況の把握がしにくい」「文字の大きさや時系列の各項目の文字の並びが合わないことがある」とPCスキルが未熟な実習生の対応に苦労があったことがうかがえる。また、「日誌を（本人ではなく）保護者が書いても判別できない」と、PCでは筆跡で見抜くことができないという懸念も示された。《添削・修正》は「誤字脱字の添削が減った」「PCの方が読みやすい」という利点が示された。一方、「実習生が表現の訂正を自動的にコピペしてしまうので正しい表現が身につかない」ことが課題として挙げられた。「身体で覚える」という言葉がある通り、繰り返し書くという行動によって正しい表現や言葉遣いが身につく可能性があり、PCではそれができないことが課題として示された。

【実習の学び】は、《学習内容の理解》として実習生の子ども理解・受け取り方をどのように日誌の中に表現していくかということが必要だが、指導者への伝わり方は「手書きもPCも変わらない」ことが示された。「PCだと簡単に修正できるため、字面だけのコピペ修正になって指導者の意図が本当にわかっているのか疑問であった」「修正の赤入れされた意味を理解して、次の日をちゃんとこう書いてくれるようにならないと意味がないので、担任と実習生の対話は必要」との意見から、PCに限らず手書きも同様であると考えるが、子どもの姿の捉えに関しては、実習生と担当者が直接対話をしながら確認していくことが重要であることが示された。また、「誤りの表現をそのままコピペをするため、正しい表現をいつまでも覚えず、同じことを何度も指摘した」と《記憶の定着》はPCだと難しい可能性があることが示唆された。さらに、「活動をしっかり思い出す作業をせずコピペしている可能性がある（その日になかった活動が書いてあり、入力ミスか活動を覚えていないのか不明）」と、活動をしっかり思い出す作業をしていない可能性が挙げられた。これらの課題から、PC入力後に見直し確認を行わせるなどの工夫が必要であると考えられる。

以上、PCを利用した実習日誌は指導者にとっても学生同様に管理し易く、手書きの負担軽減や時間短縮に有効であること、実習を通してPCスキルが上達していたことが大きな効果であると言える。しかし、PCは書くという動作がないために正しい表現が身につくにくい可能性が示唆された。

表3 実習生と指導者への面接のカテゴリー分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー	コード化された内容（実習生）		コード化された内容（指導者）	
		利点	課題	利点	課題
日誌の管理	日誌の共有	・提出忘れがない	・日毎の日誌返却のタイミングが紙の方が現物があるのでわかるが、データだと添削がいつ終わったのかわからない ・PCは実習中持ち歩かないので質問がしにくい。紙は持ち歩いて見せながら質問できる	・手書きの時は日誌を家に忘れてくることがあったが、PCはデータのため日誌の提出忘れがない	・クラウド上で共有しているため複数人が同時入力できることから、指導者の入力の実習生の修正が同時になって、添削完了前に修正されてしまう ・印刷するのではなく押印も含めPDF化しデータで提出するなど、すべてをICT化した方が効率が良い ・勤務時間外でもPCを通してチャット形式で質問が来ることがあった
	取り扱い	・失くさない、汚さない ・持ち運びが可能になり、インターネット環境が整っていれば場所を選ばず日誌の作成ができる ・紙をコピーする手間や費用が掛からない ・クリアファイルを準備する必要がない ・（実習中や電車内での）スマホ入力は大学で禁止されていたので、特に問題はなかった	・指導案がPC画面での提出だったために、プリントアウトまで出来ず、見ながら責任実習ができず困った	・汚れず紛失もなく管理がしやすい ・PCがあれば筆記用具がいらずで便利 ・学生のリテラシーが高くPCでの入力に慣れていれば問題ない ・セキュリティや個人情報の保護等について大学で事前に指導していたので問題なかった	・コピーしていったために、最終的にどれが本当に提出すべきものか分からなくなった ・日誌が日ごとに別のシートでなく、1つのシートにつながっていたのでスクロールして探すのが大変だった ・環境構成図だけPC作成でせず、手書きであったので、PCと紙の両方見る必要があった ・日誌を（本人ではなく）保護者など他の人が書いても判別ができない
日誌作成	文章入力	・手書きと違い字の体裁を指摘されない ・コピペでき、字引きの時間が省け、時短になる ・手書きより早く終わるため、睡眠時間が確保でき、良好な体調を保てる ・漢字の書き間違いが減る ・はじめはパソコン入力が苦手で大変だと思ったが、慣れてきたら手書きより日誌にかけ時間が短くなった	・入力操作に慣れていないと難しい（改ページされ、直そうとするとデータが消える） ・手書きは1枚で収まるが、データは頁数が多く、途切れることがある ・漢字などは手で書いて言葉の意味まで理解して書く方が良いのではないか ・時系列で横を合わせるのが難しかった ・入力操作に慣れていないと難しい（改ページされ、直そうとするとデータが消える）	・手書きだと下書きが必要で時間がかかるが、PCはその手間が省ける。コピペでも効率的 ・11日間の実習を通して（学生も保育者も）PCのスキルも上がった	・責任実習指導案で、当日の修正があった場合、それをその場で追記することが難しい ・文字の大きさや時系列の各項目の文字の並びが合わないことがあり、見にくい
	添削・修正	・手書きはインク汚れや二重線、修正印で見にくい、PCはコメント機能により、色付けされたり、枠横に書き出されることで、指摘箇所がわかりやすい		・誤字脱字の添削が減った ・手書きの場合、日誌の最後の方になると、殴り書きとか斜めになってくるが、PCはそうということがなく見やすい ・PCは手書きの文字より読みやすい	・誤字脱字はPCも手書きも同じで、文字の変換ミスの修正は必要 ・保育者のPCスキルに差がある ・PCでの図形入力が難しく、学生が環境構成を書けない
実習の学び	実習内容の理解	・反省会で全部まとめて不安になったこととかは聞けるし、直接指導してもらえるので、紙もPCも変わらない	・紙の方が書くのに時間がかかる分、子どもの様子やエピソードをゆっくり思い出すので学びになる気がする	・学生の子ども理解・受け取り方というのが手書きとPC入力では変わらない ・PCでも紙でも、実習生と当事者は対話をしながら確認していれば問題ない	・PCだと簡単に修正できるため、字面だけのコピペ修正になって指導者の意図が本当にわかっているのか疑問であった ・修正の赤入れされた意味を理解して、次の日をちゃんとこう書いてくれるようにならないと意味がないので、担任と実習生の対話は必要
	学びの定着		・PCだとコピペで簡単に修正できるためかすぐに忘れる。手で書くときに残る。環境構成図だけは手書きだったので覚えている		・表現の訂正を自動的にコピペしてしまうので正しい表現が身につかない ・活動をしっかり思い出す作業をせずコピペしている可能性がある（その日になかった活動が書いてあり、入力ミスか活動を覚えていないのか不明）

3. 養成校教員の面接調査結果

面接調査の結果、実習生及び指導者で生成された同様のカテゴリー及びサブカテゴリーが生起され、これに加えて【実習の学び】に属するサブカテゴリー《学生理解》と【実習園連携】のカテゴリーがそれぞれ新たに生起された（表 4）。さらにコード化された内容を実習前、実習中、実習直後の時期に分類し、各時期に着目しながら養成校教員のサポートの在り方について考察する。

【日誌の管理】【日誌作成】について、実習開始前に《文書入力》に向けて養成校独自で ICT 用の書式作成に取り掛かった。従来の紙様式を真似て書式を作成し、環境構成図等は手書きとした。学生向けには PC 貸与に関する《取り扱い》やオンライン上での日誌作成や提出、返却後の訂正など《日誌の共有》となる事務作業や流れなどを個別に講義した。PC の技術面において学生毎に差があるなど、個別の対応に時間を要した。実習中には、学生から PC 操作に関する問い合わせがあり、養成校教員が対応する事例が 1 件生じた。トラブルに対して養成校教員が 24 時間対応できるとは限らないことが懸案として挙げられた。また、実習終了が目前となった頃に最終的な《日誌の共有》である日誌の提出の流れをリマインドし、学生にスムーズな対応を促していた。実習直後には紙媒体での《日誌の共有（受け渡し）》に向けて、養成校教員が体裁を整える作業が行われた。作業過程において脱落ページや段落ズレが発生したことから、確認する必要がある上に、指導者による《添削・修正》やコメントを欄外に収まるように何十ページにも渡る日誌を印刷して学生一人ひとりに渡す作業は大きな負担であったと推測される。さらに完成した日誌提出は、従来の紙媒体では学生本人が提出まで担っていたが、本研究対象の ICT 活用では養成校教員の事務的なサポートが欠かせなかった点が憂慮される。しかし、改善可能な問題点が多く浮き彫りになったことから、早急に改善し、スムーズなやり取りを目指す必要がある。その他、日誌の完全 ICT 化が実現された場合、学生本人が将来を見据えて長期管理できる保存方法の検討が求められる点が挙げられ、実習の成果である日誌が将来保育者となる自分の財産として読み返せる状態にすることも考えなければならない。

ICT 化された日誌を媒体とした実習を実施するにあたり、学生の【実習の学び】は実習前の実習指導に関する授業を中心とした。学びの観点、これまでの学びや理解によって成果が得られるものであり、ICT 化することでこれらの能力が向上したり減退したりするものではないと考える。しかし、PC 利用による【日誌作成】の時間短縮により、実習の振り返り時間も短縮されることを問題視しなくてはならない。養成校教員による《学生理解》は ICT 化するための【日誌の管理】【日誌作成】のサポートだけに留まらず、実習の振り返り時間の短縮による【実習の学び】の保証を検討するなど、学生の【実習の学び】に尽力する必要がある。

【実習園連携】では、添削方法や提出の流れなど、実習前及び実習中、実習直後の全期間において学生—実習園—養成校間の共通理解を図る機会が不可欠であったことが伺える。指導者による添削が成されていないことを養成校教員が実習終了後に気付く事例が発生し、実習園の ICT 活用に関する対応等が必ずしも同等ではない旨も学生にあらかじめ説明しておく必要があるだろう。

以上、養成校教員は日誌の ICT 化に内在する改善点を精査し対応しつつ、学生の実習における学びの保証に引き続き注力することが求められる。

表 4 養成校教員の 카테고리分析結果

カテゴリー	サブカテゴリー	コード化された内容（養成校教員）		
		実習前	実習中	実習直後
日誌の管理	日誌の共有（受け渡し）	・PC上でのやり取りの方法など基本的な事務的な流れを説明	・再度日誌提出の流れの確認連絡	・体裁を整えて実習指導者のコメントが収まる形で印刷して学生に渡した ・従来の紙は学生本人が自分でまとめて大学に提出すれば終わりだが、現時点で日誌添削、回収、確認など養成校教員の負担が大きい
	取り扱い	・PCを貸与	・トラブルの対応に対して教員が全てを24時間対応できない	・実習終了後の日誌の学生自身の保存方法の検討が必要 ・実習園から手渡しの情報もデータ化する必要が出てくる
日誌作成	文章入力	・従来の紙様式を真似て書式を作成し、環境構成図は手書きとした ・書式に関する操作を教授 ・PC操作ができることが大前提であるが学生によって技術面に差がある	・PC操作について1回問い合わせがあり回答した	・入力スペースに制限がないため、何十ページにも渡る
	添削・修正	・添削後は実習指導者の書いたものを消さずに違う色で書き加えることを指示		
実習の学び	実習内容の理解	・実習指導の授業の中で行う以外に特別指導はない		・学生が持つ実習の観点はPCでも手書きでも作成方法による影響はない ・幼児理解についても学生レベルに合わせた指導が必要
	記憶の定着			・手書きにかかる時間は子どもとのやり取りを捉えるための想像する時間 ・ICT化と実習のねらいの双方のメリットが合致すればよいが、ズレが生じる場合は縮めるべき
	学生理解			・学生の習熟度に対する理解は作成方法による影響はない
実習園連携	実習園連携	・添削方法のお願い	・最終の日誌の提出の流れについて学生と同じ文面を連絡	・実習指導者による添削ないことに気付き、学生からの訴えもなかったため対応した

4. 日誌の ICT 化に向けての養成校の課題

実習生・指導者・養成校教員の語りを基に、日誌の ICT 化を進めるにあたり、養成校による実習生への指導やサポートに関する課題について検討する。

まず、実習前の指導に関連したものとして、実際の紙媒体での日誌同様の書式を作成するにあたり養成校教員は一定以上の時間を要した。ICT スキルやシステムの使いにくさについてさまざまな検討すべき意見が挙げられていることから、実際に作成した書式の十分な試用時間を確保することの大切さが示唆された。また、実用化した際には多くのルール化すべき検討事項が挙がってきた。試用期間の確保やルール化の検討には、事前準備の時間と、それに注力する複数名の実習指導教員が必要となることがわかる。このような時間が少なかったために、実習生や指導者への面接調査の中では、その多くが実務的な話題となったと考える。また、実際には改善可能な問題や、事前の試用時間が充分あれば気づけた問題点も複数あった。その他に、事前の PC 取り扱いや操作についての特別補講や特別レッスンの時間を必要とした。学生の時間を個別に取り指導する時間については、他の学生には必要としない時間であったことから、どのようにすることがより円滑に進めることにつながるのか、検討が必要であると考えた。また、実習中に、実習生が勤務時間外にチャットで指導者や養成校教員に連絡をしていた。情報モラルの教育・指導も徹底する必要がある。

PC スキルに関する授業が養成校に設定されている場合、その科目と連携して指導する必要もあると考える。

実習後の作業として、養成校教員が、実習生の日々の日誌を指導者からのコメントも含めた形で印刷するため、Google ドキュメントからワードに変換し、体裁を整え、印刷をするという作業が必要であった。その過程で抜けるページやずれる段落などが出ることから、複数回、複数の目で確認し完成させる必要があり、多くの時間を費やすことになり教員の大きな作業負担になっていた。また、手書きの場合、完成した日誌は「本人―園提出―本人―大学提出」となるが、本研究の試行では「本人―大学印刷依頼―本人―実習先提出―本人―大学提出」となり、実習生が何度も大学と実習先に足を運ぶことになった。最終的な日誌の押印の必要性も含め、プリントアウトせずにデータで提出することも検討する必要がある。実際保育者になってからも、自身の実習日誌をたびたび見返すことがあることから、よりアクセスしやすい形を検討する必要がある。

総合考察

本研究の目的は、保育者養成教育での実習日誌の作成において ICT を活用することにより、実習生と指導者の負担を軽減しつつ、実習生が保育者として必要な ICT リテラシー向上に寄与するか、および、学外実習における学びの質を低下させることがないか、その有効性と課題を明確にすることであった。

本研究の結果、実習生も指導者も共に、紙媒体より ICT 活用の方が情報共有がしやすく提出忘れなどがないことなど管理の利便性があること、下書きがいらないことや字引の負担軽減、修正箇所のわかりやすさなど日誌作成の効率性が高いことが明らかになった。また、実習を通して PC スキルの上達を実感しており、ICT リテラシーの向上に寄与する可能性が示唆された。さらに、実習生においては日誌にかかる時間の短縮により睡眠時間が確保され、翌日のパフォーマンス向上につながることが示された。

このような有効性が確認できた一方で、ICT スキルやシステムの使いにくさに起因する課題が明らかになった。しかし、これらの課題は改善可能であり、ICT を活用しながら改良を重ねることで ICT 化の有効性を高めることができると考える。保育所において ICT 導入を試みた小泉（2019）によれば、導入 1～3 か月は ICT を活用するためのスキル不足の問題やシステムに馴化するための時間に労する問題があったが、9～12 か月後になると登降園の管理・確認効果、実際の業務量の減少効果などが上がってきたことを報告している。ICT 導入初期の問題・課題は、より利便性と効率性を高めるために必要なプロセスと捉えることができよう。

実習の学びや子ども理解については、実習生と担当者が直接対話をしながら確認していくことが重要であり、手書きか PC かによるものではないこと、すなわち、PC 利用によって実習生の学びの質が低下するわけではないことが示唆された。一方で、PC 利用により短時間で日誌を作成できるという利点が、実習生が活動場面を思い出しながら描写する言葉の産出に熟考する時間や省察の時間も短縮される可能性があること、コピペにより書く動作を伴わないために記憶に残りにくい可能性があることが示唆された。しかし、実習の学びとして書くことによる記憶定着がどのくらい重要であろうか。日誌記入自体は短時間であっても、何度も日誌を読み直したり、振り返ったりしながら、記憶に留め、子ども理解を深め、保育技術を習得していくことも可能であると考え。今後このような議論も必要であろう。

その他に本研究の課題として 2 点挙げられる。第一に、座談会形式の面接調査を行ったが、実習生は他者の発言により自己の経験を思い出しやすい面や共感し合う面などの効果が見られた一方で、個人の発言

が他者やグループ間に影響したり、互いの様子を見て発言を譲り合ったり控えたりする様子があった。学生の本心を十分に聞き出せたかどうかという点で課題が残った。今後研究手法の見直しを行い、信頼性・妥当性の高い研究データを積み重ねていきたい。第二に、実習での ICT 活用という観点からは、これまで手書きだった部分を PC 入力にするということだけではない。養成校教員が指導者の要請により実習生の日誌を即時にチェックしたり、中間指導をオンラインで行ったりするなど、実習中の学生への指導が容易になることが考えられる。また、養成校教員が実習先に出向き指導をする訪問指導だけではなく、指導者と養成校教員とが実習生の日誌や指導案などをオンラインで共有しながらリアルタイムで指導の相談をするなど、これまで以上に密に連携することができるようになるなどさまざまな可能性が考えられる。本研究では、日誌と指導案における ICT 活用に焦点化しており、実習全般にわたる ICT 活用については検討できていない。今後の課題としたい。

現在、実習生の日誌や指導案は依然として手書きが主流であり、ICT を活用した実践事例はまだ少なくエビデンスが不足しているのが実情である。小泉（2019）は保育における ICT の必要性・有効性のエビデンスを示すことなく、政府主導で ICT 化を進めることは問題山積であるとし、ICT 化の事例によるエビデンスの重要性を指摘している。本研究は、保育園・認定こども園の協力を得て実践的に日誌・指導案の ICT 活用を試み、養成校側（実習生）と実習受け入れ側（保育施設）の双方に対して調査を行い、その有効性と課題を双方向から明らかにした点で意義があり、今後の保育分野における ICT 化の議論に貢献するものとする。

引用文献

- 井口武俊・新家智子・尾崎司・岸康人・末松加奈 2024 保育現場に求められている ICT 活用スキルの養成カリキュラムに関する研究 令和5年度 保育士養成研究所報告書, 21-30.
- こども家庭庁成育局保育政策課 2024 「保育 DX の推進について」
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/20c04744-1b32-456d-99f1-f510aa191d61/da31434c/20240910_policies_hoiku_hoiku-dx_03.pdf 【最終閲覧日 2025 年 1 月 13 日】
- 内閣官房 2024 「新しい資本主義のグランドデザイン及び実行計画 2024 年改訂版」（令和6年6月21日閣議決定）【最終閲覧日 2025 年 1 月 13 日】
https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/atarashii_sihonsyugi/pdf/ap2024.pdf
- 小泉裕子 2019 保育現場における ICT 化の有効性について—スマートデバイスを活用した保育園における導入効果— 鎌倉女子大学紀要 26, 1-14.
- 鳥海弘子・江本全志 2024 保育実習日誌の ICT 化に向けて保育所と養成校の検討課題 —東京都認可保育所への調査結果より— 東京未来大学保育・教職センター紀要 11, 41-46.

謝辞

本調査にご協力くださいました保育園、認定こども園の保育者の皆様、実習生の皆様に深く御礼申し上げます。

大学生のコミュニケーション力に関する研究

ー2015 年度から 2023 年度入学生のコミュニケーション力テストの分析からー

A Study on the Communication Skills of University Students:

An Analysis of Test Results from Early Childhood Education Students, Class of 2017–2025

中村 麻衣子

問題と目的

コミュニケーション力は、大卒等の採用選考で特に重視する点として、16 年連続で第 1 位（日本経済団体連合会, 2018）である。保育者養成校卒業生の就職先保育施設を対象としたアンケートでも、コミュニケーション力が常に上位に挙がっている（入江他, 2019）。保育者などの対人援助職は、子どもだけでなく保護者や同僚、他職種専門家、地域の方などさまざまな人とコミュニケーションを図りながら信頼関係を築いていく必要がある。一方で、大学全入時代を迎え、大学入学時において学生のコミュニケーション力を含むさまざまな能力不足が指摘されている。このような中、保育者不足から新任保育者の即戦力が求められており、新卒一年目に担任を持ち一人前の保育者として働くケースも多い。これらのことから、保育者養成校は在学中に学生のコミュニケーション力を上げることが求められていると考える。しかし、これまでの保育士養成課程においては、「子どもを保育し、教育する専門職としてのスキルは教えられてきたが、保護者や、保育士同士のコミュニケーションに対応するスキルはまったく習得する機会がない」と指摘されている（善本, 2003）。

そこで、本研究では、保育者養成校において保育学生のコミュニケーション力向上を目指すための基礎研究として、2015 年度から 2023 年度入学生のコミュニケーション力の実態を分析し、大学在学中にコミュニケーション力は向上したのか、向上したとすればその要因はどのようなことであったのかについて明らかにすることを目的とする。

ところで、「コミュニケーション力」という言葉は抽象的な概念であり、具体的な解釈は幅広い。1990 年代までは英語教育の文脈で使用されていたが、2000 年代以降対人面での能力を含んだ汎用的能力として使用されている（平井, 2009、渡部, 2015）。一般の人々が想定する「コミュニケーション力」の内容はさまざまであり（渡部, 2018）、学術的に明確な定義はない（小川, 2010）。日本の職場で求められるコミュニケーション能力について、日本の企業のトップエグゼクティブ（大手企業の社長、役員、人事部長）を対象とした面接調査では、コミュニケーションの双方向性、発信力、アクティブ・リスニング、コミュニケーションの基盤、率直性、曖昧さの回避、報告の重要性、が示された（芳賀他, 2015）。コミュニケーション・スキル尺度としては、藤本・大坊(2007)により作成された ENDCORES がある。これは「自己統制」「表現力」「解読力」「自己主張」「他者受容」「関係調整」の 6 つの下位スキルに分類される。株式会社ジェー・シー・シー 大学教学支援本部の「基礎学力判定テスト（コミュニケーション力）」^{注1}は、状況判断力、情報伝達力、情報獲得力、傾聴力、人間関係構築力、問題解決力の 6 つの下位尺度で構成されている。

保育の分野で主に必要とされるコミュニケーション力として、状況を客観的にとらえ冷静に判断する力（状況判断力）、独りよがりな説明ではなく、情報を正しくかつ相手の立場になってわかりやすく伝える力（情報伝達力）、必要な資料や正確な情報を探したり整理したりする力（情報獲得力）、言語の発達途上にある幼児の言葉にできない感情を汲み取りながら、相手の言いたいことを正しくつかむ力（傾聴力）、他者に対する思いやりや気遣いを持ち、異なる価値観を受け入れる力（人間関係構築力）、思い込みや勘ではなく正しく物事を判断し、必要な対応策を考えたり他者に働きかけたりする力（問題解決力）、が考えられる。本研究では、この6つ要素を含む力を「コミュニケーション力」と定義する。また、本研究における「コミュニケーション力」を測定する尺度は、株式会社ジェー・シー・シー 大学教学支援本部の「基礎学力判定テスト（コミュニケーション力）」（以下、「コミュニケーション力テスト」）と合致することから、本テストの結果を分析に使用する。

なお、「コミュニケーション力」という用語は、「コミュニケーション能力」、「コミュニケーション・スキル」、「コミュニケーション・コンピテンス」など多様に表現されている。コミュニケーション研究の分野では、能力やコンピテンスという概念とスキルという概念とは明確に区別されることなく使用されている（深田, 2021）ことから、本研究ではこれらを同一概念であると解釈し、「コミュニケーション力」と表記する。

方 法

調査対象者 東京都内の保育者養成短期大学の2015年度から2023年度入学の学生である。有効回答数は、2015年度生は入学時133名・卒業時112名、2016年度生は入学時124名・卒業時101名、2017年度生は入学時102名・卒業時93名、2018年度生は入学時105名・卒業時77名、2019年度生は入学時128名・卒業時83名、2020年度生は入学時129名・卒業時113名、2021年度生は入学時117名・卒業時102名、2022年度は入学時123名・卒業時121名、2023年度は入学時95名、卒業時78名であった。

手続き コミュニケーション力テストを入学時（1回目：1年次5月）、および、卒業時（2回目：2年次12月）の2回実施した。テストは2019年度生まではマークシート形式で一斉に実施した。2020年度生からオンライン形式に変更になり、学生は各自のスマートフォンで一斉に回答した。回答時間は最大60分であった。

アルバイト経験については、2019年度生まではマークシート形式で、2020年度生からはオンライン形式で12月～1月に実施した。

実習は、1回目が1年次2月に保育所で2週間、2回目が2年次6月に幼稚園で3週間、3回目が2年次8月～9月に施設で2週間、4回目が2年次11月に保育所または施設で2週間実施した。学生によって実習経験が1～4回と異なる。

調査内容 コミュニケーション力テストは、さまざまなコミュニケーション場面が事例として示されており、自分の言動に最も近い応答や、登場人物の気持ちなどを推測し、4つの選択肢の中から1つ選ぶ形式である。自分のコミュニケーション力を自己評価するものではないため、世間的に望ましい回答や自分をよく見せようとする回答はできない点で信頼性が高い。結果は、状況判断力、情報伝達力、情報獲得力、傾聴力、人間関係構築力、問題解決力の6つの下位尺度ごとに得点化される。各下位尺度100点満点で点数

が高いほど、各能力が高いことを示す。

アルバイト経験についての調査項目は、アルバイトに費やす時間について1週間のうち4時間以下、5～9時間、10～14時間、15時間以上、の中から1つ選択し回答する形式であった。

統計分析 IBM SPSS25、HAD17（清水，2016）を使用した。

結 果

1. コミュニケーション力の学年比較

(1) 入学時のコミュニケーション力の学年比較

2015年度生から2023年度生の入学時におけるコミュニケーション力は、表1の通りであった。入学時のコミュニケーション力が、入学した年度によって違いがあるか否かを調べるため、入学年度（2015年度生～2023年度生）とコミュニケーション力下位尺度（状況判断力、情報伝達力、情報獲得力、傾聴力、人間関係構築力、問題解決力）の2要因分散分析を行った。その結果、コミュニケーション力下位尺度の主効果が有意で（ $F(5, 5235) = 66.49, p = .00$ ）、「状況判断力」が最も高く、「傾聴力」が最も低かった。また、入学年度とコミュニケーション力下位尺度の交互作用（ $F(40, 5235) = 2.98, p = .00$ ）も有意であった。下位検定の結果、「人間関係構築力」において2015年度から2020年度の入学者より、2021年度から2023年度入学者の方が高かった（図1）。

以上、9年間で入学時のコミュニケーション力に差があるのかを調べた結果、2021年度生以降の学生は「人間関係構築力」が高いことが示された。その他の下位尺度は9年間で変化はなく、「状況判断力」が最も高く、「傾聴力」が最も低いことが示された。

表1 入学年度生における入学時のコミュニケーション力の平均値と標準偏差

		状況判断力	情報伝達力	情報獲得力	傾聴力	人間関係構築力	問題解決力
15年度生($n=133$)	<i>M</i>	55.49	49.77	46.32	41.95	50.08	52.78
	<i>SD</i>	18.03	22.65	23.14	25.09	19.94	24.16
16年度生($n=124$)	<i>M</i>	59.19	52.10	47.74	40.97	45.81	52.26
	<i>SD</i>	19.32	23.07	23.05	22.79	17.81	24.42
17年度生($n=102$)	<i>M</i>	60.00	51.18	51.37	47.06	50.39	58.04
	<i>SD</i>	19.90	24.30	23.97	25.89	20.44	22.95
18年度生($n=105$)	<i>M</i>	55.43	50.48	46.48	44.19	48.00	54.29
	<i>SD</i>	20.24	20.59	22.45	29.18	18.73	26.99
19年度生($n=128$)	<i>M</i>	58.13	51.72	47.19	41.88	47.97	55.47
	<i>SD</i>	20.46	21.96	22.69	25.28	20.75	23.84
20年度生($n=129$)	<i>M</i>	57.52	57.67	47.13	43.88	47.60	55.50
	<i>SD</i>	20.77	23.67	22.47	23.60	18.74	24.27
21年度生($n=117$)	<i>M</i>	54.36	49.74	45.64	38.12	59.83	52.82
	<i>SD</i>	18.17	23.58	25.98	25.05	21.41	22.51
22年度生($n=123$)	<i>M</i>	54.96	50.41	48.29	39.84	58.86	52.52
	<i>SD</i>	19.60	20.86	24.55	24.36	22.37	26.29
23年度生($n=95$)	<i>M</i>	50.74	52.21	46.11	41.47	56.63	48.42
	<i>SD</i>	20.17	24.11	24.77	28.47	20.56	25.36

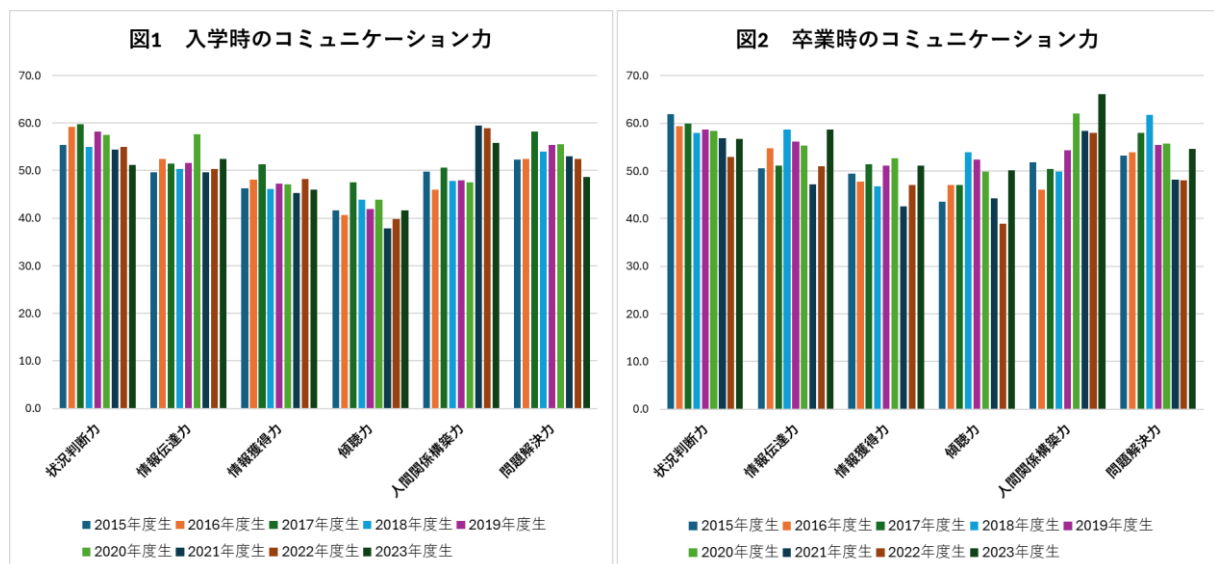
(2) 卒業時のコミュニケーション力の学年比較

2015 年度生から 2023 年度生の卒業時におけるコミュニケーション力は、表 2 の通りであった。卒業時のコミュニケーション力が、入学した年度によって違いがあるか否かを調べるため、入学年度（2015 年度生～2023 年度生）とコミュニケーション力下位尺度（状況判断力、情報伝達力、情報獲得力、傾聴力、人間関係構築力、問題解決力）の 2 要因分散分析を行った。その結果、入学年度の主効果（ $F(8, 871) = 3.67$, $p = .00$ ）が有意で、2020 年度生と 2023 年度生の方が、2021 年度生と 2022 年度生よりも高かった。また、コミュニケーション力下位尺度の主効果（ $F(5, 4355) = 35.88$, $p = .00$ ）も有意で、「状況判断力」が最も高く、最も低いのは「情報獲得力」「傾聴力」であった。さらに、卒業年度とコミュニケーション力下位尺度の交互作用（ $F(40, 4355) = 3.37$, $p = .00$ ）も有意であった。下位検定の結果、「状況判断力」は 2015 年度生から 2019 年度生において高く、「人間関係構築力」は 2020 年度生から 2023 年度生において高かった（図 2）。

以上、9 年間で卒業時のコミュニケーション力に差があるのかを調べた結果、2019 年度生までは「状況判断力」が高かったが、2020 年度生以降は「人間関係構築力」が高くなったことが示された。その他の下位尺度は学年による差はなく、「情報獲得力」と「傾聴力」が低いことが示された。

表 2 入学年度生における卒業時のコミュニケーション力の平均値と標準偏差

		状況判断力	情報伝達力	情報獲得力	傾聴力	人間関係構築力	問題解決力
15年度生($n=112$)	<i>M</i>	61.96	50.89	48.57	43.75	51.43	53.04
	<i>SD</i>	18.00	22.60	23.82	26.10	19.49	23.36
16年度生($n=101$)	<i>M</i>	58.61	54.06	47.72	46.53	45.54	54.06
	<i>SD</i>	21.59	23.76	25.45	27.29	20.42	24.09
17年度生($n=93$)	<i>M</i>	61.51	57.85	53.76	47.74	52.47	58.92
	<i>SD</i>	21.92	24.04	21.05	29.35	21.85	23.47
18年度生($n=77$)	<i>M</i>	57.92	58.70	46.23	53.77	49.61	61.30
	<i>SD</i>	20.41	22.56	19.80	27.58	19.09	26.02
19年度生($n=83$)	<i>M</i>	58.80	55.66	50.84	51.81	53.98	55.18
	<i>SD</i>	19.34	25.95	22.37	24.40	19.94	24.11
20年度生($n=113$)	<i>M</i>	58.94	55.75	53.10	50.27	62.65	56.28
	<i>SD</i>	18.29	23.52	23.42	23.47	22.76	22.29
21年度生($n=102$)	<i>M</i>	56.86	47.25	42.55	44.31	58.43	48.24
	<i>SD</i>	20.82	23.17	24.64	28.37	24.97	24.43
22年度生($n=121$)	<i>M</i>	52.62	50.82	46.45	40.49	57.54	48.20
	<i>SD</i>	22.45	19.94	22.39	23.91	20.50	24.63
23年度($n=78$)	<i>M</i>	56.67	58.72	50.51	50.00	66.15	55.13
	<i>SD</i>	21.48	23.10	28.78	26.14	19.42	23.51



2. 入学時と卒業時におけるコミュニケーション力の変容

在学中にコミュニケーション力が向上したか否かを調べるため、入学年度ごとに入学時と卒業時の得点について各下位尺度の t 検定を行った (表 3)。その結果、2015 年度生は「状況判断力」($t(111)=3.00, p=.00$) において、2017 年度生は「情報伝達力」($t(92)=2.08, p=.04$) において、2018 年度生は「情報伝達力」($t(76)=3.94, p=.00$)、「傾聴力」($t(76)=3.01, p=.00$)、「問題解決力」($t(76)=2.35, p=.02$) において、2019 年度生は「傾聴力」($t(82)=4.60, p=.00$) において、2020 年度生は「情報獲得力」($t(111)=2.34, p=.02$)、「傾聴力」($t(111)=2.48, p=.02$)、「人間関係構築力」($t(111)=5.88, p=.00$) において、2023 年度生は「傾聴力」($t(77)=3.24, p=.00$)、「人間関係構築力」($t(111)=3.24, p=.00$)、「問題解決力」($t(111)=2.21, p=.03$) において、卒業時の方が入学時より有意に得点が高かった。2016 年度生、2021 年度生、2022 年度生は有意差がなかった。

以上、9 学年のうち 6 学年においてコミュニケーション力が上がっていたことが示された。中でも「傾聴力」「人間関係構築力」「問題解決力」は複数の学年において向上が見られた。

表 3 コミュニケーション力下位尺度における入学時と卒業時の t 検定結果

	状況判断力		情報伝達力		情報獲得力		傾聴力		人間関係構築力		問題解決力	
	t 値	p 値	t 値	p 値	t 値	p 値	t 値	p 値	t 値	p 値	t 値	p 値
2015年度生	3.00	.00 **	.49	.62	.20	.85	1.18	.24	.30	.76	.00	1.00
2016年度生	.83	.41	.84	.40	.15	.88	1.50	.14	.61	.54	.61	.54
2017年度生	.75	.45	2.08	.04	.93	.35	.40	.69	.80	.42	.27	.79
2018年度生	1.07	.29	3.94	.00 **	.09	.93	3.01	.00 **	1.07	.29	2.35	.02 *
2019年度生	.29	.77	.83	.41	1.22	.22	4.60	.00 **	1.79	.08 +	.22	.83
2020年度生	.16	.87	1.01	.31	2.34	.02 *	2.48	.02 *	5.88	.00 **	.22	.82
2021年度生	.62	.54	1.75	.08 +	.89	.38	1.61	.11	.64	.53	1.70	.09 +
2022年度生	.88	.38	.20	.84	.70	.49	1.42	.16	.50	.62	1.43	.15
2023年度生	1.94	.06 +	1.67	.10	1.07	.29	3.15	.00 **	3.24	.00 **	2.21	.03 *

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .1$

3. コミュニケーション力を向上させる要因

卒業時に9学年中6学年においてコミュニケーション力が向上していたが、その要因を検討するため、学生の実習経験・アルバイト経験とコミュニケーション力との関連を調べる。

(1) 実習経験とコミュニケーション力

実習体験がコミュニケーション力の向上に影響するか否かを調べるため、2015年度生から2023年度生までの全学生を対象^{注2}に、時期（入学時・卒業時）と実習参加回数（0回～4回）の2要因分散分析を行った（表4）。その結果、「状況判断力」は実習回数の主効果が有意($F(4, 873) = 2.97, p = .02$)で、多重比較(Holm法)の結果、実習を4回経験した学生は1回だけの学生よりも有意に得点が高かった。「情報伝達力」は交互作用が有意であった($F(4, 873) = 2.60, p = .04$)。下位検定の結果、実習4回の学生は卒業時に有意に得点が上がっていたが、それ以外の学生は入学時も卒業時も得点差がなかった。「情報獲得力」は交互作用が有意傾向であった($F(4, 873) = 2.21, p < .06$)。また、実習回数の主効果が有意($F(4, 873) = 2.90, p < .02$)で、多重比較(Holm法)の結果、4回参加した学生の方が2回参加の学生よりも有意に得点が高かった。「傾聴力」($F(4, 873) = 15.72, p < .00$)と「人間関係構築力」($F(4, 873) = 8.61, p < .00$)は、時期の主効果が有意で、卒業時の方が入学時よりも有意に得点が高かった。

以上、実習を4回経験した学生はそれ以下の回数しか経験しなかった学生より、「状況判断力」「情報伝達力」「情報獲得力」が高いことが示された。

表4 コミュニケーション力下位尺度における実習回数と実習時期の2要因分散分析結果

	0回($n=39$)				1回($n=33$)				2回($n=19$)				3回($n=12$)				4回($n=11$)				F 値			下位検定
	入学時	卒業時	M	SD	入学時	卒業時	M	SD	入学時	卒業時	M	SD	入学時	卒業時	M	SD	入学時	卒業時	M	SD	実習回数	時期	交互作用	
状況判断力	50.63	21.37	51.80	27.80	51.05	19.00	58.18	18.95	52.50	15.39	53.68	26.71	53.90	20.05	55.56	23.79	57.41	19.54	58.86	19.66	2.97 *	1.22	0.32	4回>1回
情報伝達力	45.00	23.90	39.48	20.77	44.21	24.23	53.33	24.83	45.83	23.20	50.53	24.38	48.29	22.65	49.17	22.00	52.98	22.46	55.40	23.18	5.15 **	1.44	2.60 *	4回>0回
情報獲得力	41.88	24.36	49.23	20.44	47.89	24.40	43.64	20.89	30.83	23.58	45.26	22.94	49.76	25.38	42.22	24.33	47.86	23.17	49.76	23.93	2.90 *	1.55	2.21 +	4回>2回
傾聴力	36.25	22.50	45.13	23.72	40.00	29.04	49.70	24.56	30.83	18.63	40.00	29.06	40.73	26.75	43.06	26.14	43.02	25.49	47.72	26.62	1.94	15.72 **	0.69	卒業>入学
人間関係構築力	51.56	20.10	56.41	22.42	46.32	23.30	56.97	18.79	44.17	18.63	50.53	30.09	51.95	20.81	55.56	22.57	52.02	20.59	55.32	21.68	1.05	8.61 **	0.69	卒業>入学
問題解決力	50.31	26.66	48.21	26.64	49.47	27.01	56.36	25.23	47.50	24.18	49.47	28.57	51.71	29.30	48.33	25.73	54.47	23.84	54.99	23.65	1.33	.02	1.12	

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

(2) アルバイト経験とコミュニケーション力

アルバイトがコミュニケーション力に影響するか否かを調べるため、アルバイト時間（1週間につき4時間以下、5～9時間、10～14時間、15時間以上）と時期（入学時、卒業時）の2要因分散分析を行った。その結果、いずれの下位尺度も有意差はなく、アルバイト経験はコミュニケーション力に関連がないことが示された。

考 察

本研究の目的は、保育者養成校在学中に保育学生のコミュニケーション力は向上したのか、向上したとするならばその要因は何であったのか、について明らかにすることであった。そこで、2015年度から2023

年度入学生までの9年間分のコミュニケーション力テストの結果を分析した。その結果、入学時のコミュニケーション力は、「状況判断力」は高いが「傾聴力」が低いこと、2021年を境にそれ以降の学生は「人間関係構築力」が高くなってきたことが明らかになった。「人間関係構築力」は異なる価値観を受け入れ他者と良好な関係を築くことだと考えられるが、18歳の若者にそのような意識が育まれてきたことは、日本社会において多様な価値観が尊重されるような風土が醸成されてきたことを表している可能性があると考えられる。「傾聴力」は目と心も使いながら相手の言いたいことを歪めないでそのままに理解することだと考えられるが、デジタルネイティブ世代である彼らは、対面や電話よりもLINEやチャットなど文字でのやり取りが増えたことから、相手の表情や声音を読み取る経験が少ないことが影響している可能性がある。その一方で「状況判断力」が高いのは、日常的にインターネットに接しており、子どもの頃からインターネットを通じてたくさんの情報を得られる環境に身を置いているため、情報を鵜呑みにせず状況を客観的にとらえて冷静に判断する力が備わった可能性が考えられる。

卒業時のコミュニケーション力は、「情報獲得力」と「傾聴力」が低いことが示された。また、2019年度生までは「状況判断力」が最も高かったが、2020年度生以降は「人間関係構築力」が最も高くなったことが示された。これらの結果は入学時とほぼ同様の傾向であった。注目すべきは、卒業時に9学年中6学年においてコミュニケーション力が上がり、特に「傾聴力」「人間関係構築力」「問題解決力」は複数の学年において向上が見られたことである。これらの能力が向上した要因はどのようなことであろうか。調査対象校は保育者養成校のため多くの学生が資格・免許取得に必須の実習に参加している。また、サークル活動や部活動はなく、多くの学生がアルバイトをしている。そこで、コミュニケーション力に影響を及ぼす要因として、実習経験の回数、および、アルバイト時間を変数として、それぞれ2要因の分散分析を行った。その結果、アルバイト時間はコミュニケーション力とは関連が見られなかった。

一方、実習体験はコミュニケーション力向上に寄与している可能性が示唆された。特に、「情報伝達力」は実習を4回経験した学生は卒業時に有意に得点が上がっていたが、それ以外の学生は入学時も卒業時も得点差がなかったことが示された。実習では指導案作成や日々の活動記録である実習日誌の記述も含め、実習先指導者や園児たちとのコミュニケーションにおいて、情報を正しくかつ相手の立場になってわかりやすく伝えることが重要であることから、情報伝達力が向上した可能性が考えられる。「状況判断力」と「情報獲得力」は、実習を4回経験した学生はそれ以下の回数しか経験しなかった学生よりも高かった。交互作用が有意でなかったことから、4回実習を経験した学生はそうでない学生よりも入学時からこれらの能力が高かったということである。言い換えると、これらの能力が低い学生は全4回の実習を全うできなかったことを表している。中には保育士資格、または、幼稚園教諭免許だけ取得すれば良いとの考えから、いずれかの実習に自ら参加しなかった学生もいると思われる。しかし、多くの学生は両方の資格・免許取得を目指して養成校に入学している。今後、これらの能力を高めることで、実習参加率を上げることができる可能性が示唆された。さらに、「傾聴力」と「人間関係構築力」は、卒業時の方が入学時よりも有意に得点が向上していた。大学ではグループワークやディスカッション、大学附属の園児たちとの交流を通じた実践的な学びが多い。また、文化祭などの行事で学生同士協力しながら企画運営する活動などがある。これらの大学での学びや活動を通して「傾聴力」や「人間関係構築力」が向上した可能性が考えられる。

なお、本研究では2015年度生から2023年度生までの学生を分析対象としており、新型コロナウイルス・パンデミックを体験した学年が含まれている。調査対象校では、2020年度生がコロナ禍の影響をもっとも受けており、この学年だけ全面オンライン授業を体験している。また、2020年度から2022年度までの3年間は文化祭が開催されなかった（規模を小さくしたアート展やミニ運動会などのイベントは開催された）。

しかし、2020 年度生、または、2020 年度生から 2022 年度だけに見られる特徴的な傾向はなかったことから、コロナ禍によるコミュニケーション力への影響はなかったことが示唆された。

これまで一般論として、昨今の若者のコミュニケーション力は低い、コロナ禍で若者のコミュニケーション力は下がった、などと言われていた。しかし、本研究でコロナ禍を含む 9 年間分の保育者養成校の学生のデータを基にコミュニケーション力を分析したところ、調査対象校に在籍する保育学生に関してではあるが、「傾聴力」は低い「状況判断力」は高いこと、「人間関係構築力」は 2020 年頃を境に上がっていること、コロナ禍の影響は見られなかったことなど、具体的な実態が数量的なエビデンスを基に浮かび上がった。また、保育者養成校在学中にコミュニケーション力が向上することが示され、その要因として実習や大学での学びが影響している可能性が示唆された。このことから、本研究は学生のコミュニケーション力向上の方策に関する議論に寄与するものであると考える。しかし、東京の保育者養成短期大学 1 校のみのデータに基づく分析であることから、本知見は限定的であり直ちに一般化することはできない。今後、数多くのデータを基に検証していきたい。

注

- 1) 「基礎学力判定テスト (コミュニケーション力)」は、2019 年度までは旺文社教育測定テストセンターで扱われていたが、2020 年度から株式会社ジェー・シー・シー大学教学支援本部で扱われている。テストの内容や形式に変更はない。
- 2) 全学年を対象とした理由は、各学年とも実習回数が 3 回以下の学生数が少なく、4 回参加した学生が 3 桁で、それ以外の学生は 1 桁になるなど偏りが大きかったため、統計分析の信頼性が低くなると考えられたためである。

引用文献

- 藤本学・大坊郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15 (3), 347-361.
- 深田博己 (2021). わが国における対人コミュニケーション能力・スキル測定尺度の開発に関する研究: 文献案内 対人コミュニケーション研究, 8, 23-100.
- 芳賀日登美・宮原哲・田崎勝也・申知元 (2015). 日本において企業が考えるコミュニケーション能力とは—半構造化面接法による探索的研究—, Aoyama Journal of International Studies, Number 2, 81-101.
- 平井 智尚 (2009). 「コミュニケーション能力」を批判することの困難さ—メディア・テキストの分析を足がかりとして— 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要, 67, 113-129.
- 入江和夫・相澤京子・中村麻衣子・大見由香・二階堂あき子・白石弘司 (2019). 保育者養成短期大学卒業生に求められる学習成果の分析 (2) ～平成 28 年度生の就職先アンケートから～ 鶴川女子短期大学研究紀要, 37, 31-41.

日本経済団体連合会 (2018). 2018 年度 新卒採用に関するアンケート調査結果.

<https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/110.pdf> (最終閲覧日 2025 年 2 月 24 日)

小川一美 (2010). 大学生にとってのコミュニケーション力とは 電子情報通信学会技術研究報告. Hcs, ヒューマンコミュニケーション基礎, 109 (457), 17-18.

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.

渡部麻美 (2015) 新聞記事における“コミュニケーション能力”の出現頻度と使用法 日本社会心理学会第 56 回大会発表論文集, 342.

渡部麻美 (2018). 社会人における“コミュニケーション力”イメージと態度との関連 対人社会心理学研究, 18, 155-163.

善本孝 (2003). 保育におけるコミュニケーション ―保育士にもとめられるコミュニケーション能力に関する調査から― 横浜女子短期大学紀要, 18, 47-67.

手洗い・アルコール消毒効果に関する細菌学的考察

～保育所における手指衛生の展望～

Bacteriological Study of Hand Washing and Alcohol Disinfection Effects:

A Perspective on Hand Hygiene in Nursery Schools

三浦 由美

I 背景および目的

感染症法は、感染症の予防と流行への円滑な対応を可能にすることを目的とした法制度¹⁾であり、感染力や感染した場合の重篤性などの観点から1～5類等に分類し、感染拡大を防止するために対策を定めている。周知のように「新型コロナウイルス感染症」は「新型インフルエンザ等感染症（2類相当）」として、2023年5月8日から「5類感染症」に引き下がり、それから約1年半経過した2024年12月下旬、同じ「5類感染症」の「季節性インフルエンザ感染症」の罹患者が急激に上昇している。1医療機関あたり40.02人/定点（2024年12月16日-22日の間）と警報レベル30人/定点を超え、約6年ぶりの『流行警報』が東京都より発せられた²⁾。また、厚生労働省からは、「季節性インフルエンザ感染症」の罹患者が全国医療機関からの報告数を初めて「20万人」を超えたとの報告があり、東京都に限らず警戒レベルが全国に達している³⁾。

爆発的感染者の要因には「コロナ禍後の免疫の低下」、「乾燥」そして「病原体の特性」が挙げられる。今季感染者の約9割は、毎年流行するA型の中の「p d m09型」の病原体⁴⁾によるものであり、これはパンデミックの「p d m」と2009年に流行した強い感染力をもつ新型インフルエンザの病原体を指し、強い倦怠感、頭痛、発熱が強烈に出現することに加え、胃の不快感や嘔吐の症状も有し、下気道感染リスクも高いといった厄介なウイルスなのである。

加えて2024年は、子どもの感染症である麻疹、流行性耳下腺炎、手足口病、ヘルパンギーナ、伝染性紅斑、マイコプラズマ肺炎など多岐にわたって流行を見せた⁵⁾。その理由の一つとして、コロナ対策として強いていた「行動制限」が解かれ、海外観光客が爆発的に増えたことで生まれる「人の往来」と、徹底されていた「新しい生活様式：マスク着用、手洗い・アルコール消毒」の衛生概念が緩んでしまったこと等が影響している。特に子どもの場合は、これら感染症をきっかけとし、異物である病原体を攻撃しようと自己細胞を攻撃してしまう「IgA血管炎」（筆者が関わっている園の保護者からの相談1件あり：2024年11月）や「川崎病」になってしまう可能性があることも留意しなければならない。

新型コロナウイルス（デルタ株）が猛威を振っていた2020年7月頃、徹底した消毒・手洗いが入り込んだ「新しい生活様式」の効果によって、高温多湿の夏に流行る、エンテロウイルス属（コクサッキーウイルス）由来の感染症である「手足口病」や、乳幼児に罹患しやすい「ヘルパンギーナ」の患者数が大幅に低水準を示したとの国立感染症研究所報告（2020年7月28日）⁶⁾は、何より手指衛生によって、感染症をコントロールできたことを物語っている。

このように、「手洗い・消毒」を、日本国の皆が体現できていた 2020 年当時、筆者は、専門家によって見解が統一していない手洗い時間とアルコール消毒量の検証を行い、最適な手洗い時間と消毒量を明らかにした。

その論文の主旨を要約すると次のとおりである^{7,8)}

先の研究結果
『手洗い』に慣れていない者は、『手洗い』が仕事の中にある医療従事者等の手洗いの効果と比して、
①手洗いによってむしろ菌が増えてしまう傾向が高いこと
②60秒手洗いと時間が長い、または2回手洗い（10秒手洗いを2回）といった煩雑な方法では、菌が増える傾向にあること
③手洗いにおける除菌率と増加率の観点から、妥当な手洗い時間は30秒（‘Happy Birthday to you’を2回歌う長さ）であること
④30秒手洗いでも、CDC（アメリカ疾病予防管理センター）が医療従事者に提唱する（15秒手洗い+15秒すすぎ）やり方より、自分のペースで歌に合わせた30秒手洗いの方が効果があること
⑤手洗い後増加した菌は、常在菌（表皮ブドウ球菌・黄色ブドウ球菌）であり、食中毒の原因菌の1つ黄色ブドウ球菌が増加していること
⑥手洗い後増加する要因として、手洗い前の菌数が少ない傾向にあること（手洗いによりゴシゴシ洗った結果、脂膜が剥がれ、その内側にある常在菌が表に出てくる）

そこで今回、筆者のゼミナールに所属する園の栄養士志望の学生(短大2年生)を対象に、先の実験によって除菌効果を認めた「30 秒手洗い」および「3.0ml アルコール消毒」の各除菌効果を、一般細菌および爪や手指に多く存在する黄色ブドウ球菌数で検証を行い、保育士等キャリアアップ分野別リーダー研修【保健衛生・安全対策、食育・アレルギー対応】の1資料を作ることを目的とした。

II 研究方法

1) 対象者及び実験時期

手荒れおよび手指に傷のない研究者のゼミナール（公衆衛生学系）に所属する学生および有志学生 24 名を対象に、「ゼミナール」の授業枠内で行った（2023 年 6 月下旬）。

（対象学生は、1 年次に履修した「食品衛生学実験」より「手洗い」の方法は学んでおり、手を洗うことの難しさを知っている学生となっている）

2) 衛生的洗浄・消毒剤

- 1 薬用石鹸：液体ハンドソープ・薬用石鹸ミューズ P&G ジャパン)
- 2 消毒剤：70Vo1%エタノール(関東化学株)

3) 培地

MC-MediaPad 一般生菌簡易培 (JN CORPORATION)

この培地は、培養後の形状からグラム陽性菌、陰性の鑑別が可能。

4) 実験手順

【実験前】

① 実験班 (4 名/班) のそれぞれの学生に、下記の条件 A・B に該当するよう振り分けた。

(条件)

条件 A : 30 秒手洗い (石鹸+すすぎあり*手拭きあり) ⇒ 「30 秒手洗い群」

条件 B : 3.0ml アルコール消毒 (アルコールが蒸発しないよう素早く行う*手拭きなし)
⇒ 「アルコール消毒群」

② 実験 1 週間前に、サラヤ株式会社のポスター (Fig. 1) を各学生に配布し、手洗いの仕方、時間など
レクチャーした後、各自の手洗い・消毒条件を練習してもらうよう教示した。



Fig. 1 SARAYA ポスター

【実験日】

被験者と介助者に分かれ (2 人 1 組)、手洗い・消毒前後における細菌回収は、グローブジュース法⁹⁾をもって行った。この方法は、FDA (米国食品医薬品局) が外科用手指消毒の有効性を推奨する手指細菌の測定法であり、この手法をもって、常在菌も含めた平均細菌数を確認することができる。手洗い前・消毒および手洗い後それぞれの手指に滅菌ゴム手袋を装着し、その中に、滅菌水を加え手袋上部より、マッサージ (今回は手掌・指間を軽く 2 分間) をし、手指の表面から滅菌水に移行した細菌の数を測定する。手洗い・消毒前と後で手指表面全体の一般細菌数や黄色ブドウ球菌数を比較することができる。

《細菌回収手順》

- ①〔介助者〕被験者の右手を、滅菌手袋（クリーンハンドグローブ（イワツキ株）：以下、グローブ）に入れ、そこに、サンプリング液（滅菌水）20ml をディスペンサーを用いてグローブの口（手首）から注入し、被験者の手首をゴムで留めた。
- ②〔介助者〕被験者の手掌・指間を軽くマッサージした（2 分間）。
- ③〔介助者〕グローブを慎重に、被験者の手から外し、グローブ全体を揉みながら、サンプリング液を混和し均一にした。
- ④〔被験者〕グローブ内のサンプリング液 1ml をマイクロピペッターで採取し、滅菌水（9ml 入りの試験管）に入れ、液の混和を行った（10 倍希釈液）。
- ⑤〔被験者〕④の 10 倍希釈液から、新しいチップに取り換えたマイクロピペッターで 1ml 採取し、滅菌水（9ml）入りの試験管内に入れ、液の混和を行った（100 倍希釈液）。
- ⑥〔被験者〕⑤の 100 倍希釈液を、新しいチップに変えたマイクロピペッターで 1ml 採取し、MC-MediaPad 一般生菌簡易培地シートに、中央から流し込んだ(⑥の操作を 2 回行う)。

《30 秒手洗い・アルコール消毒後の手からの細菌回収手順》

- ⑦〔被験者〕被験者の手洗い・消毒を行った。
- ⑧〔介助者〕被験者の左手を、滅菌手袋（グローブ）に入れ、そこに、サンプリング液（滅菌水）20ml をディスペンサーを用いてグローブの口（手首）から注入し、被験者の手首をゴムで留めた。
- ⑨上記②～⑥を参照。

《培養および細菌数計算》

- ⑩「手洗い・消毒前の手」および「30 秒手洗い・3.0ml アルコール消毒後の手」それぞれ 2 枚（計 4 枚/1 人あたり）の培養シートを、37℃に設定したインキュベータで 24 時間培養を行った。
- ⑪ ⑩の培養シートに出現したコロニーをカウントし、以下の式より、1ml 中における片手細菌数を算出した。

片手あたりの菌数【CFU (Colony Forming Unit/hand)】＝

$$\text{コロニー数} \times 100 \text{ (希釈倍率)} \times 20 \text{ (サンプリング液量)}$$

- ⑫手洗い・消毒前と 30 秒手洗い・アルコール消毒を行って現れた細菌数から、下記の式に従って、除菌率を算出した。

$$\text{除菌率} = (\text{手洗い・消毒前の細菌数} - \text{手洗い・消毒後の細菌数}) / \text{手洗い・消毒前の細菌数} \times 100$$

なお、除菌率がマイナスに表示された値を「増加率」とした。

- ⑬ ⑫より算出された、除菌率をもとに、除菌ができた「除菌可群→以後、細菌減少群とする」と、除菌ができなかった「除菌不可群→以後、細菌増加群とする」に分け、それぞれの群における、手洗い・消毒前と、条件手洗い・消毒後の平均細菌数の差を統計的に解析した。

5) 統計的検定

- ① 30 秒手洗い群、アルコール消毒群の 2 群間における、手洗い・消毒前の一般細菌平均値の差の検定を行うため、等分散であるものは t 検定（対応のない）を、等分散でないものはマンホイットニー検定を実施し、2 群間の手洗い・消毒前における一般細菌数に差がないことを認めた（2 群間において、手洗い・消毒の条件以外に差は認められないことを意味する）。
- ② ①を確認にした上で、30 秒手洗い・消毒前と 30 秒手洗い・アルコール消毒後の平均細菌数の差を判定するため、等分散と認められたデータ（等分散検定処理）には t 検定（対応あり）を、認められなかったデータ、もしくは、データ数が 6 未満の場合には、ノンパラメトリック検定であるウィルコクソン符号付き順位検定を行った。
- ③ 上記 2 群の中で、細菌増加群と細菌減少群の一般細菌平均値（手洗い・消毒前）の差の検定にはマンホイットニー検定を行った。

上記①～③の統計的有意水準は 5%未満に設定した。

Ⅲ 研究結果

Table 1 には、培養に成功した対象者全員（n=19）における「30 秒手洗い・消毒」の結果が示されている（1 例：Fig. 2）。菌培養できた 19 名の内、一般細菌が増加した人数は 12 名（63%）、平均除菌率は 415%であった。

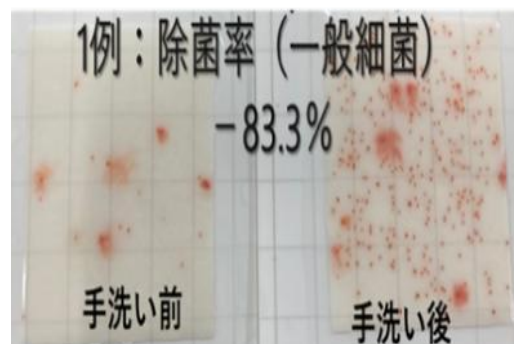


Fig. 2 一般細菌における除菌率

実験対象者は皆、1 年次に筆者が担当する「食品衛生学実験」を通し「手洗い」法を習い、将来園の栄養士としての職を希望しているゼミ生であったにもかかわらず、手洗い・アルコール消毒後に菌が増加した学生が 7 名と半数以上いた。除菌に成功した、つまり「細菌減少群」の一般細菌での平均除菌率は 55%であり、最大で 82%であった。手洗い・消毒前の細菌平均値 (4.9×10^5 CFU/hand) と、手洗い・消毒後 (1.8×10^5 CFU/hand) の細菌数は有意な減少を示した ($P < 0.05$)。黄色ブドウ球菌数においては、有意ではないが減少傾向を認めた（手洗い・消毒前： 1.4×10^5 CFU/hand、手洗い・消毒後： 5.9×10^4 CFU/hand）。一方、除菌に失敗した、つまり「細菌増加群」の一般細菌数では、手洗い・消毒前 (1.7×10^5 CFU/hand) と、手洗い・消毒後 (4.7×10^5 CFU/hand) の菌数を比較すると有意な増加を認めた ($P < 0.01$)。黄色ブドウ球菌数においても、手洗い・消毒前 (3.4×10^4 CFU/hand) と、手洗い・消毒後 (9.8×10^4 CFU/hand) の菌数に有意差が示され増えていた ($P < 0.05$)。

Table 1 には記されていないが、手洗い前時点での一般細菌中に占める黄色ブドウ球菌の割合は26%であり、コロナ禍で手指消毒が日常であった頃 (49%)⁸⁾ と比すると少なかった。しかしながら、健康な人が保菌¹⁰⁾ している範囲内であったことを確認した。

Table 1 培養に成功した対象者全員 (n=19) における「30秒手洗い・アルコール消毒」

各群	対象人数	細菌	平均除菌率	除菌率 (最大値)	除菌率 (最小値)	細菌数 (CFU)		検定 *
						手洗い 消毒前	手洗い 消毒後	
除菌可群 (細菌減少群)	7	一般細菌	55%	82%	3%	4.9×10^5	1.8×10^5	$P < 0.05$
		黄色ブドウ球菌	-62 %	88%	-700 %	1.4×10^5	5.9×10^4	n.s.**
除菌不可群 (細菌増加群)	12	一般細菌	-415 %	-33 %	-2700 %	1.7×10^5	4.7×10^5	$P < 0.01$
		黄色ブドウ球菌	—	-19500%	15%***	3.4×10^4	9.8×10^4	$P < 0.05$

*t検定(対応のある) およびウイルコクソン符号付き順位検定 **not significant

***一般細菌数増加の中において、黄色ブドウ球菌は減少したことを意味する

Table2 には条件の違いによる結果が示されている。「30 秒手洗い群」において、一般細菌の最大・最小除菌率はそれぞれ82%と-2400%であり、平均除菌率は62%であった。有意な差は示されなかったが、30 秒手洗い後に菌数の増加を認めた (手洗い前: 1.4×10^5 CFU/hand、手洗い後: 2.0×10^5 CFU/hand)。黄色ブドウ球菌の最大・最小除菌率はそれぞれ88%、-19500%であり、手洗い後、有意ではないが菌の減少傾向が示された (手洗い前: 5.6×10^4 CFU/hand、手洗い後: 4.8×10^4 CFU/hand)。一方、「アルコール消毒群」においては、一般細菌の最大除菌率と最小除菌率はそれぞれ80%、-1239%、平均-184%の除菌率であり、消毒後に菌の増加傾向がみられた (消毒前: 4.4×10^5 CFU/hand、消毒後: 5.4×10^5 CFU/hand)。黄色ブドウ球菌での最大除菌率は86%、最小除菌率-247%、平均-72%の除菌率であり、消毒後の菌数は有意ではないが増加を認めた (消毒前: 9.5×10^4 CFU/hand、消毒後: 1.2×10^5 CFU/hand)。「30 秒手洗い群」では、黄色ブドウ球菌の方が一般細菌よりも除菌率が高いが、手洗後に菌が増加してしまう値が高いことが示された。「アルコール消毒群」においても、一般細菌の除菌率より黄色ブドウ球菌のそのの方が高かった。

Table3 には、「30 秒手洗い」における除菌可群 (細菌減少群) および除菌不可群 (細菌増加群) の結果が示されている。「30 秒手洗い群」において、除菌に成功した者達 (細菌減少群) は10人中4人で、一般細菌より黄色ブドウ球菌の除菌率の方が高かった (それぞれ最大除菌率、82%、88%)。しかしながら、手洗い後に一般細菌が減少を示した一方、黄色ブドウ球菌数はそれに伴い減少した者と増加した者がいた。30 秒手洗い後に細菌が増加した者は6名おり、黄色ブドウ球菌の方が一般細菌より増加していたことが示された。

Table 2 条件（30秒手洗い・アルコール消毒）の違いによる結果

各群	対象人数	細菌	平均除菌率	除菌率 (最大値)	除菌率 (最小値)	細菌数 (CFU)		検定* (対応あり)
						手洗い 消毒前	手洗い 消毒後	
30秒手洗い群	10	一般細菌	-623%	82%	-2400%	1.4×10^5	2.0×10^5	n.s.**
		黄色ブドウ球菌	—	88%	-19500%	5.6×10^4	4.8×10^4	n.s.**
アルコール 消毒群	9	一般細菌	-184 %	80%	-1239 %	4.4×10^5	5.4×10^5	n.s.**
		黄色ブドウ球菌	-72 %	86%	-247 %	9.5×10^4	1.2×10^5	n.s.**

*t検定(対応のある) およびウイルコクソン符号付き順位検定 **not significant

Table 3 「30秒手洗い」における除菌可群（細菌減少群）および除菌不可群（細菌増加群）

各群	対象人数	細菌	平均除菌率	除菌率 (最大値)	除菌率 (最小値)	細菌数 (CFU)		検定* (対応あり)
						手洗い前	手洗い後	
除菌可群 (細菌減少群)	4	一般細菌	44%	82%	3%	3.4×10^5	1.2×10^5	n.s.**
		黄色ブドウ球菌	-149%	88%	-700 %	1.3×10^5	3.3×10^4	n.s.**
除菌不可群 (細菌増加群)	6	一般細菌	-1068 %	-200%	-2400 %	2.7×10^4	2.5×10^5	n.s.**
		黄色ブドウ球菌	—	-173 %	-19500%	5.0×10^3	5.8×10^4	n.s.**

*ウイルコクソン符号付き順位検定 **not significant

Table4 には、「アルコール消毒」における除菌可群（細菌減少群）および除菌不可群（細菌増加群）の結果が記されている。「アルコール消毒群」において除菌に成功した者（細菌減少群）は9人中3人で、一般細菌より黄色ブドウ球菌の除菌率の方が高かった（それぞれ最大除菌率、80%、86%）が、平均でみると一般細菌数の除菌率の方が高かった（最大除菌率69%）。消毒後に菌が増えてしまった細菌増加群の割合は高く(67%)、一般細菌および黄色ブドウ球菌が有意に増加していた（ともに $P < 0.05$ ）。一般細菌においては、最大1239%も菌が増えてしまっていた者がいた一方、黄色ブドウ球菌では、最大241%増に留まっていた。

Table3、4 には記していないが、「30秒手洗い群」において、細菌増加群の一般細菌平均値は、細菌減少群のそれと比して有意ではないが低いことが伺えた（それぞれ 2.7×10^4 CFU/hand、 3.4×10^5 CFU/hand）。同様に「アルコール消毒群」においても、細菌増加群の一般細菌平均値と細菌減少群のそれと比べて有意差はないが少ない値であることが確認できた（それぞれ、 3.1×10^5 CFU/hand、 7.5×10^5 CFU/hand）。この特徴は、一般細菌の中に含まれる黄色ブドウ球菌の値でも同様であった。これらの結果は、筆者が初めて明らかにした、手洗い・消毒後に菌が増えてしまう要因の1つ「もともと手に保有する菌が少ない」者ほど、手洗い・消毒後に菌が増える傾向にある^{7,8)} という結果と一致していた。

**Table 4 「アルコール消毒」における除菌可群（細菌減少群）
および除菌不可群（細菌増加群）の結果**

各群	対象人数	細菌	平均除菌率	除菌率 (最大値)	除菌率 (最小値)	細菌数 (CFU)		検定 *
						消毒前	消毒後	
除菌可群 (細菌減少群)	3	一般細菌	69%	80%	61%	7.5×10^5	2.6×10^5	n.s.**
		黄色ブドウ球菌	55%	86%	30%	9.5×10^5	7.7×10^4	n.s.**
除菌不可群 (細菌増加群)	6	一般細菌	-311%	-33%	-1239%	3.1×10^5	6.8×10^5	$P < 0.05$
		黄色ブドウ球菌	-136%	15%***	-241%	6.2×10^4	1.2×10^5	$P < 0.05$

*ウイロコクソン符号付き順位検定 **not significant

***一般細菌数増加の中において、黄色ブドウ球菌は減少したことを意味する

つまり本実験の結果、以下の点が明らかになった。

- ① 手洗いの仕方を学んでいた学生であったが、「30 秒手洗い」及び「アルコール消毒」後に菌が増加する者が6割を超えていた (Table 1)。
- ② 「30 秒手洗い群」において、黄色ブドウ球菌の最大除菌率の方が、一般細菌のそれよりも高かった (88%) が、手洗い後、大幅に菌が増加した者もいた (Table 2)。
- ③ 「30 秒手洗い群」の中で、除菌が成功できた者 (40%) は、黄色ブドウ球菌の除菌率の方が一般細菌よりも高かった (それぞれ最大除菌率 88%、82%)。しかしながら、一般細菌の除菌を認めた一方、黄色ブドウ球菌が増えてしまった者がいた (Table 3)。
- ④ 「30 秒手洗い群」において除菌に失敗した者 (60%) は、黄色ブドウ球菌より一般細菌の方が増加しやすかった (Table 3)。
- ⑤ 「アルコール消毒群」において、除菌できた者 (33%) は、一般細菌より黄色ブドウ球菌の除菌率の方が高かった (それぞれ最大除菌率 86%、80%) が、平均でみると、一般細菌の除菌率の方が黄色ブドウ球菌より高かった (それぞれ 69%、55%) (Table 4)。
- ⑥ 「アルコール消毒群」において、除菌に失敗した者 (67%) は、一般細菌より黄色ブドウ球菌の方に菌の増加を認めた。また、一般細菌の増加を認めた中で、黄色ブドウ球菌が減少していた者がいた (Table 4)。
- ⑦ 「30 手洗い群」および「アルコール消毒群」において、除菌に失敗した細菌増加群の平均保菌数 (手) は、除菌できた細菌減少群のものと比して少ない傾向にあった (Table 3・Table 4)。

IV 考察

1) 手洗い前の細菌数

ヒトの手指には、多くの細菌等を保有しており、 $10 \sim 10^6$ と個人差の幅がとても大きい¹⁰⁾ のが特徴である。今回の対象者 (菌を培養できた 19 名) は、手洗い前の時点で 2.8×10^5 CFU/hand (一般細菌数) と菌の保有が多い傾向が見られた。一方西田¹¹⁾ では、一般成人の手の細菌生息数は 10^3 個レベル、これ以上を不衛生としているので、本対象者は不衛生なレベルの手で実験を行っていたことになる。しかしこれには理由があり、細菌を測定する方法が「パームスタンプ法」か「グローブジュース法」かによって回収でき

る菌数が異なるからである。前者の「パームスタンプ法」は、簡易な操作をもって手指・掌全体の細菌分布を容易に判定できることから、幼児、児童などを対象にした「衛生教育」のツールとして広く用いられている。一方後者の「グローブジュース法」は、一過性の通過細菌だけでなく、同時に常在菌も定量的に測定⁹⁾ できるため、実験的な操作を必要とする。本実験は、ゼミナールという授業の枠内で行ったため、操作が専門的な後者の方法を選択した。この理由から、常在菌数も含めた菌数となったことで、手洗い・消毒前の段階でも手の保有菌数が 10^5 レベルとなっていたと推測できる。また、栄養学科の学生を対象にしたため、普段からの授業（調理実習・給食管理実習等）内で手を洗う機会が多かったことも影響（手には傷はないが乾燥傾向にある）していたと思われる。これにより、アルコール消毒を徹底的に行っていたコロナ禍での実験対象群（ 10^5 レベル）の細菌数^{7,8)} と大差はなかった。

2) 30 秒手洗い・消毒後の効果

手洗い・消毒後に菌が増えてしまった（除菌不成功）者たちは、19 名中 12 名（63%）と半数以上であり、手洗い（消毒も手洗いの要領で行う）を練習したとしても、除菌することの難しさを今回の結果でも示された。本結果のように、手洗いや消毒の後、菌数が増加したという報告は多々あり、この傾向は、手洗いに慣れていない一般の人達および学生を対象にした実験^{7,8, 10, 12-15)} に多く認められている。その原因として、手膜が洗い流された結果、皮膚奥にある常在菌が手表面に出てくるからと、先の論文で考察されている^{7,8, 10)}。

次に除菌率・増加率の観点から、最適な除菌の方法を考察してみる。「30 秒手洗い群」は、手洗い後に水滴を拭う行為を行っていたにもかかわらず、一般細菌より常在菌である黄色ブドウ球菌の洗い流し効果が高いことを認めた。しかしながら、一般細菌が手洗い後に減少する中、黄色ブドウ球菌は増加してしまう者がいた。「アルコール消毒群」では、平均でみると黄色ブドウ球菌より一般細菌の減少が示された。これは、アルコール消毒の除菌効果にバラつきを認めるものであり、グラム陰性菌より陽性菌（黄色ブドウ球菌）の方が、アルコールの消毒効果が劣るという報告¹⁶⁾ と一致したものであった。

以上より、「30 秒手洗い」、「3.0ml アルコール消毒」といった方法は、除菌できた者にとっては、それぞれが最適な方法であると言えるが、除菌できた者の割合は両者とも高くはない（それぞれ 40.0%、33.3%）こと、手洗いやアルコールの消毒力によって、常在菌層の黄色ブドウ球菌が多く検出されてしまったことの 2 点を鑑みると、本結果から最適な除菌法を提示するには課題が残った。ただ、園で働く先生にとって一番大事かつ必要な事が明確となった。それは、「きちんとした手技による手洗いと消毒法」の獲得と「手洗い後でも子どもの食材に触れる際のグローブ着用」である。

V 結論

- ① 手洗い法を一度学んだだけでは、除菌率の高い手洗い（消毒も含めて）を行うことは難しかった。それゆえ、継続的に手洗いと消毒の仕方を学んでいく必要がある。
- ② 「30 秒手洗い＋手拭きあり」という条件は、一定の除菌効果を認めたが、手洗い後、菌の増加を示した者が多かった事実と、脂膜は乾燥することで「膜」が形成される特徴の 2 点を考慮に入れると、手洗い後は、きちんと水滴を拭い取り、菌をタオル等に移行させることが黄色ブドウ球菌をはじめとする感染経路対策になると考えられた。

- ③ 普段の手の汚れに対しても「アルコール消毒」のみの殺菌は、黄色ブドウ球菌由来の感染症の対策にはならない可能性がある。

VI 展望

筆者は、先の研究結果（手洗い・消毒実験）を織り交ぜながら、園の感染症および食中毒対策のミドルリーダーを育成する「保育士等キャリアアップ研修」を受講する先生方に対して、「手洗いの難しさ」を教えており、手洗いをしたとしても過信してはいけないこと、手洗いによって常在菌である黄色ブドウ球菌が増えている可能性があること、そして子ども達への食事提供時などでは「グローブ着用」がいかに大切であることを教示している。

今回の結果から「手洗い」における黄色ブドウ球菌数の検討と、手拭きの徹底の難しさも問題点として見えてきたので、手拭き時間の検討も併せ今後実験を行っていきたくと考えている。また、「手洗い・消毒方法」を会得していくことがいかに難しいのかを理解した上で、「手洗い・消毒」の指導を行ってほしい事を、保育士等キャリアアップ研修の受講生に強く伝えていきたい。

引用・参考文献

- 1) 医学情報科学研究所：公衆衛生がみえる 2022 - 2023、メデックメディア、pp281（2022）
- 2) 東京都感染症情報センター報道発表（2024年12月26日発表）
<https://www.metro.tokyo.lg.jp/information/press/2024/12/20241226150>（参照 2024-12-29）
- 3) 厚生労働省感染情報(2024年12月27日発表)
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryou/kenkou/kekkakukansenshou01/houdou_00018.html（参照 2024-12-29）
- 4) 国立感染症研究所 インフルエンザウイルス流行株(2024年12月24日発表)
https://id-info.jihs.go.jp/surveillance/idss/inful/antigen-phylogeny/2024_2/index.html
（参照 2024-12-30）
- 5) NHK 感染症データと医療健康情報 感染状況の推移
<https://www3.nhk.or.jp/news/special/infection/dashboard/>（参照 2024-12-29）
- 6) “手足口病など夏に流行する子どもの感染症患者 この10年で最少” NHK NEWS WEB. 2020-0728.
<https://www3.nhk.or.jp/news/html/20200728/k10012537141000.html>（参照 2024-12-30）
- 7) 三浦由美：With コロナ（SARS-CoV-2）時代に取り入れられた「新しい生活様式」で推奨されている「手洗い・手指消毒」の検証～細菌測定検査からの考察～、小田原短期大学紀要第51号 pp247-258（2021）
- 8) 三浦由美：栄養学科学生における手洗い効果実験～グローブジュース法による細菌学的考察～、小田原短期大学紀要第52号 pp1-8（2022）
- 9) 杉山章、岸本満、和泉秀彦：食品衛生学実験、みらい、pp160-161(2016)
- 10) 石田和夫、三浦英雄：手洗い効果の細菌学的考察、名古屋文理短期大学紀要 25 pp43-48（2000）
- 11) 西田 博：手洗いの科学、幸書房、pp75-76（1981）
- 12) 山本恭子、鵜飼和弘、高橋素子：手洗い過程における手指の細菌数の変化から見た有効な石鹸と流水による手洗いの検討、日本環境感染学会誌 17(4) pp329-334（2002）

- 13) 千田好子、高橋紀美子、磯本暁子他：スタンプ法およびグローブジュース法による手指細菌汚染調査方法の比較検討, 岡山県立大学保健福祉学部紀要 Vol. 3 pp25-30 (1996)
- 14) 橋本由利子：学生を対象にした手洗い前後の細菌数に関する研究, 東京福祉大学・大学院紀要 Vol. 8 (2) pp189-195 (2018)
- 15) 岸 正：種々の手洗いにおける細菌学的考察について－第1報 石鹼を使用した手洗いの効果について, 京都市立看護短期大学紀要 30 pp41-46 (2005)
- 16) 人見 潤：アルコールと細菌の話, 花王ハイジーンソリューション 8、花王株式会社、pp17 (2005)

教育実習への参加を躊躇する学生への心的サポートの実践に関する研究

A Study on the Practice of Emotional Support for Students who Hesitate to Participate in Educational Practice

赤松 広美 石見 容子

1. 研究の背景と目的

近年、教育実習や保育実習に対して強い不安や抵抗感を示す学生が増加傾向にある。彼らは、子どもとの関わり、部分実習や責任実習の実践、日々の実習日誌の作成、指導者からの評価など、多岐にわたる要因から心理的な負担を感じ、実習への参加を躊躇してしまう。

実習は、これまでの知識や技能・技術を踏まえながら、子どもとの直接的な関わりや教育者、保育者の子どもへの関わりを観察することを通じ、自身の視野を広げ、自らの傾向や今後の課題に気づき、理想とする姿により近付くために具体的にどのような事柄に取り組むべきか、その道筋を照らしてくれる、またとない貴重な機会である。本来は、学校の講義や演習では到底味わうことができない、教育者、保育者としての倫理観の礎を学ばせていただける有意義な時間となるはずである。また、実習を通じて、困難や逆境に直面しても柔軟に適応し乗り越える能力を身につける機会、つまりレジリエンスを高める機会でもある。大学生は、専門的な学び、人間関係、将来への不安など、さまざまなストレスを抱えており、レジリエンスを高めることで、これらの困難を乗り越え、成長することが期待されている。

しかしながら、実際は、新しい環境に入り、馴染みのない実習指導者や担任、子どもたちと関係を築きながら、弾き歌いやピアノ伴奏、部分実習や責任実習、日々の実習日誌の作成などを求められること自体が、学生にとっては心的負担と感じる者も少なくない（中原, 2019）。

実習における学生の心理的負担に関する先行研究は多岐に渡るが、「子どもとの関係」「指導者との関係」「責任実習等に向けた準備、実施」「自己評価」の4因子が抽出されている（山田, 2020、田中, 2016、馬場, 2016、佐藤, 2016、三澤, 2015）。「子どもとの関係」は、教育時間中の子どもの反応や、個別対応など、子どもとの関係構築における困難さがストレス要因となることが指摘されている。特に、子どもへの指導に関する経験不足や、子どもとのコミュニケーション不足がストレスを高める傾向がある。「指導者との関係」は、指導者からの指導や評価に対する不安、指導者とのコミュニケーション不足などがストレス要因とされ、指導者からの期待と自己評価のギャップが心理的負担を増大させることもある。「責任実習等に向けた準備、実施」は、指導案の作成、教材準備、責任実習の実施における責任感などがストレス要因となり、活動時間の管理や子どもの集中力を維持させることへの不安が大きいことが指摘されている。「自己評価」は、自身の教育実践に対する評価、保育者としての適性に対する不安などがストレス要因となり、理想とする保育者像と現実のギャップに悩む学生も少なくない。

また、実習における心理的負担が学生に与える影響について、岩崎（2009）は「不安・抑うつ」「自己効力感の低下」「教職意識の低下」を挙げている。「不安・抑うつ」は、実習中のストレスが、不安や抑うつといった心理的症状を引き起こすことがある。特に、自己肯定感の低い学生や、完璧主義

傾向の強い学生は、心理的負担を感じやすい傾向がある。「自己効力感の低下」は、実習での困難な経験が自己効力感の低下につながる可能性がある。自己効力感の低下は、保育者としてのキャリア形成にも影響を与える可能性がある。「教職意欲の低下」は、実習における心理的負担が、教職意識の低下につながる可能性があるが、特に、実習での経験がネガティブなものであった場合、保育者を目指すことを諦めてしまう学生もいる。このような状況は、学生自身のキャリア形成にも悪影響を及ぼす可能性がある。

教育実習における学生の心理的負担は決して軽視できない問題であり、適切な対策を講じる必要性がある。本研究では、教育実習への参加を躊躇する学生に対する効果的な心的サポートの実践方法を明らかにすると同時に、今後の実習指導において学生個々のレジリエンスを高めるための個別サポートへと還元することを目的とする。本研究で得られた結果は、教育実習指導および保育実習指導の授業プログラムや学生サポートの改善に繋がり、より多くの学生が実習を有意義な経験として捉えられるようになることが期待される。

2. 研究方法

1. ナラティブ・アプローチとリフレーミングを用いた個別面接

202X 年春、幼稚園教諭養成短期大学において教育実習履修基準を満たしているものの実習の辞退相談や辞退申し出のあった学生 5 名を対象に、実習センター長である筆頭筆者および教育実習の指導教員である第二筆者との 2 対 1 で個別面接を実施した。教育実習に対して躊躇してしまう理由、その時の心情など学生から語られる発言を、筆者らがその場でメモをとることについて事前に説明し許可を得た。

対象学生への個別面接は、ナラティブ・アプローチに拠って、学生自らが主人公として自由に自身の思いなどについて語り、課題解決を導くことができるよう配慮した。面接を通じて、聞き手である教員が、語り手である学生の話すストーリーを聞き、語り手に対して批判や反論はせず、さらに語り手の話を引き出せるよう、相槌を打つ、語り手の言葉を繰り返す、など共感を示すような行動を意識的に行った。語り手が一通りのストーリーを話し終えたところで、聞き手である教員は、語り手に対し、幾つかの質問を投げかけて回答させることを通して、問題や悩みの原因を明らかにし、一緒に解決の道筋を見つけていくよう意識しながら面接を進めた。この際、聞き手は、あくまでも語り手が問題や悩みの原因を見つけるための手助けとなるよう心掛け、聞き手主導で面接を進めてしまわないように留意した。ナラティブ・アプローチのメリットは、他の手法と比較し、聞き手と語り手が対等であるという前提に立っていることから、語り手である学生が「教員から何か指示あるいは叱責されるかもしれない」という不安を抱えずに済み、「すべて自由に話すことができ、それを教員が受け止めてくれる」という思いや「解決に向けて、教員と一緒に考えてくれる」という安心感が生まれることにあるといえる。また、聞き手である教員と一緒に課題解決に向けて考えることで、個々の学生に合わせた選択肢を幾つも教員が提案することが可能となり、学生一人では考えが及ばない解決策が見いだされる点もメリットである。十分に教員が学生の語りに耳を傾けたうえで示す選択肢は、一方的な教員の指示と異なり、学生たちにとってもある程度納得して受け入れやすい解決策となる。そして、何よりも学生が自ら抱える問題の深層部分にある原因に気づき、解決に向けて主体的に考えて動く経験、達成感を得られることが、この手法の最大のメリットである。

さらに、学生の自由な語りの後に、筆者らは「リフレーミング」手法を用い、学生の行動や発言、

学習状況などについて、学生とは異なる視点から捉え直し、肯定的な意味を見出すことで、学生の成長を促すことができるよう努めた。リフレーミングは、物事の捉え方や考え方を变えることで、ネガティブな状況をポジティブな状況に転換する技法であるが、教育におけるリフレーミングは、学生の学習意欲を高め、自己肯定感を育むために非常に有効な手法である。なお、リフレーミングを行う上で、筆者らは努めて以下の2点に注意を払った。

- ① 共感と理解：学生の気持ちや立場を理解し、共感することを重視する。
- ② 具体性と客観性：抽象的な言葉ではなく、具体的な行動や事実に基づいてリフレーミングを行うことを重視する。

2. ピアサポート要素を取り入れた授業内アンケート

202X年、先述の短期大学にて教育実習指導履修学生に対し、「実習を共に乗り越える仲間（ピア）」と意識することに有効性があるか、実習後に確認した。まず、事前指導の授業で「教育実習に臨む仲間に向けたメッセージ」として、Google Formsにて4つの質問（①責任実習について不安を感じている仲間へ一言、②ピアノが不安な人へアドバイス、③日誌を書くのが苦手な人へのアドバイス、④今、あなたが不安を少しでも和らげるために行っていること・実践していることがあれば教えてください。）に無記名任意の自由記述方式にて回答してもらった。寄せられたメッセージは学生がいつでも確認できるよう、実習前に大学ホールに掲示した。

事後指導の授業では、「教育実習事前・事後サポートについてのアンケート」として、Google Formsにて5つの質問（①実習前の、保育者になりたい気持ちは100%中どの程度（何%くらい）でしたか、②【事前指導】実習参加意欲・モチベーションにつながるきっかけとなったものはどれですか（ハンドブックや手引きの確認、日誌購入・個人票作成、基礎漢字指導、実習園発表、訪問指導教員への挨拶、園のオリエンテーション、日誌指導（時系列・エピソード）、「まとめ」の書き方の確認、DVD視聴による日誌指導、仲間からの励ましメッセージ、教員への相談・自由参加補講）③【実習直前～実習中】教員からのメッセージで実習意欲につながるきっかけとなったものは何ですか？（前日メッセージ、実習初日夜のメッセージ、1週間終了後のメッセージ：仲間の様子、1週間終了後のメッセージ：中間振り返りや体調管理についてのメッセージ、2週間終了後のメッセージ：仲間の様子、2週間終了後のメッセージ：中間振り返りや責任実習についてのアイデア、自身で行う中間自己評価プリント、特になし）④【実習事後】今思えば〇〇しておいたら良かった、あったらよかった、と思うものは何ですか、⑤実習後の保育者になりたい気持ちは100%中どの程度（何%くらい）でしたか）に無記名任意の選択方式にて回答してもらった。

なお、本研究を進めるにあたり、研究倫理審査委員会の承認を受け（承認番号：2024-5）、対象学生からも研究協力の同意を得た。

3. 研究結果と考察

1. 教育実習を躊躇する要因について

5名の学生との個別面接より、教育実習を躊躇するに至った理由は以下の通りであった。先行研究の知見とほぼ同一の結果となった。

表1 教育実習を躊躇する要因（複数回答）

カテゴリー	項目	発言内容
負担の大きさ	精神的負担	・新しい環境下で3週間の実習は精神的に疲弊してしまう。 ・日誌のことを考えると、3週間は乗り越えられそうにない。
	経済的負担	・実習前2週間と実習期間中は、アルバイトができず、経済的に苦しくなる。
	身体的負担	・腰椎分離症のため、医師より激しい動きを禁じられている。
不安やプレッシャー	責任の重さ	・子どもの命や成長に責任を持てるか不安。
	評価への不安	・実習園の指導者からの評価が怖い。 ・常に評価の目で見られていることがプレッシャーになる。
	子どもとの関係	・幼稚園で子どもと良好な関係を築けるか不安。
職業への迷い 免許不要	適性への不安	・幼稚園教諭の適性があるのか迷いが生じている。 卒業後は保育・教育以外の職に就きたい。 ・幼稚園やこども園では働かないと決めたため、免許は不要。
その他	周囲からの意見	・先輩や友人から教育実習の大変さや厳しさを聞いて、参加意欲がなくなった。

上記に対し、筆者からは次のようなリフレーミングを行った。

①失敗を成長の機会として捉える

保育所実習で辛い経験をした学生の思いに共感しつつ、「その経験は不得意・苦手の特定で、自己課題が明確になった機会であったともいえる。教育実習では、その不得意・苦手を克服する貴重なチャンスと捉えることもできる。早い段階で自己課題が明確になったことは自己成長の機会である。」とポジティブなメッセージに置き換える。

②弱みを強みに転換する

命や成長に対する責任の重さ、職業適性への不安を感じている学生に対し、「あなたは慎重な性格だからこそ不安でいっぱいになる。それは、子どもの命の重さを理解していることの表れでもある。その不安の強さは、あなたの責任感の強さともいえる。それだけ教育者、保育者の仕事の大変さを理解していることを意味する。」とポジティブなメッセージに置き換える。

③学生の否定的な言葉を肯定的な言葉に変換する

学生が「どうせ私が実習に行っても」「失敗するに違いない」「途中で辞めたいと言いつつ

ら」などと発言したことに対し、「あなたはそう感じているだろうけれど、私たちはあなたの〇〇なところを素晴らしいと感じている」と、肯定的な言葉へと変換する。

④学生のこれまでの努力や成長を具体的に褒める

自分の思い、気持ちを語ってくれたことに対し、「保育所実習で辛いことが沢山あったのに、今日はいろいろと話してくれてありがとう。保育所実習で数えきれないほどの努力もしたし、やり遂げたことで随分と成長したね」と具体的な行動について褒める。

2. ピアサポート要素を取り入れた授業実践について

事前授業にて 42 名の学生が仲間へ向けてメッセージを送った。回答内容は筆者が印刷し、パーテーションに掲示した上、実習前に大学ホールに設置した（写真 1、2）。履修学生のみならず、さまざまな学生が熱心にメッセージを読む姿が見られた。実際に「メッセージに励まされた」と教員へ報告に来る学生もあり、当初面接した学生以外にも不安を抱えている者が多くいることが伺われた。

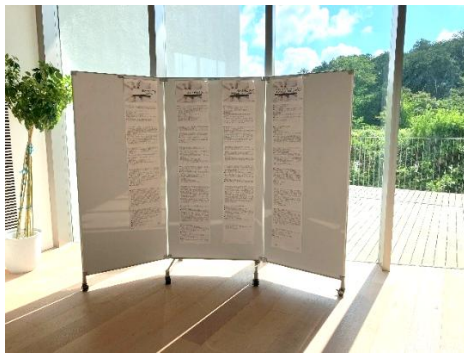


写真 1

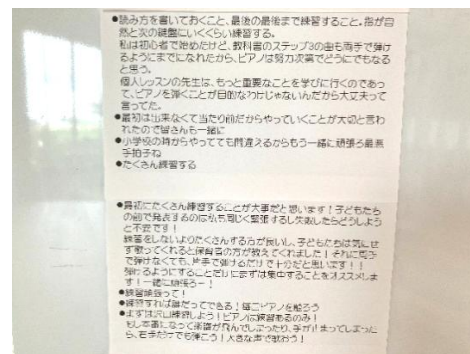


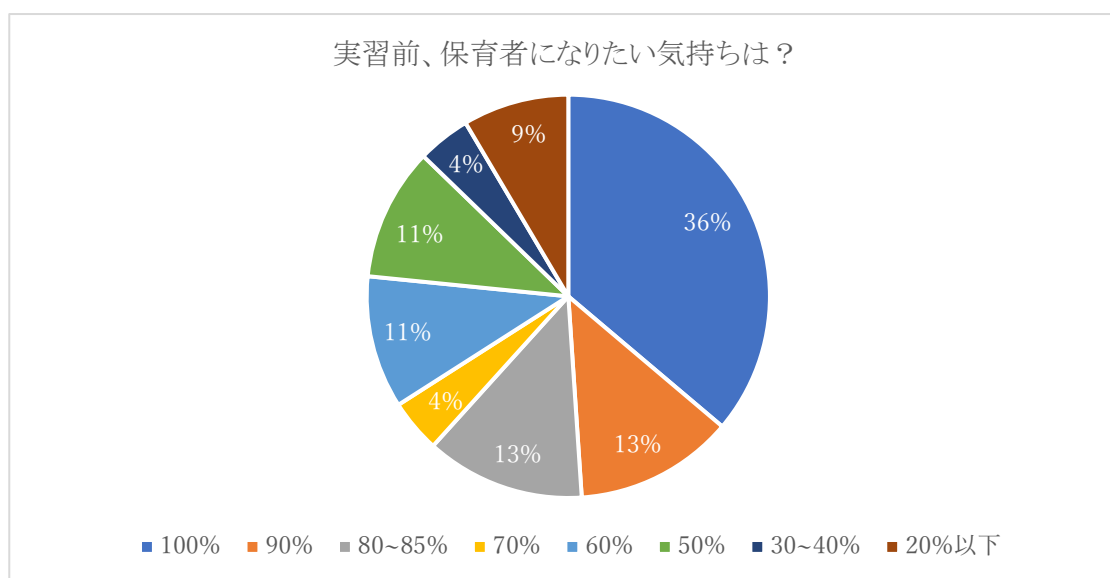
写真 2

表2 学生から寄せられた主なメッセージ（抜粋）

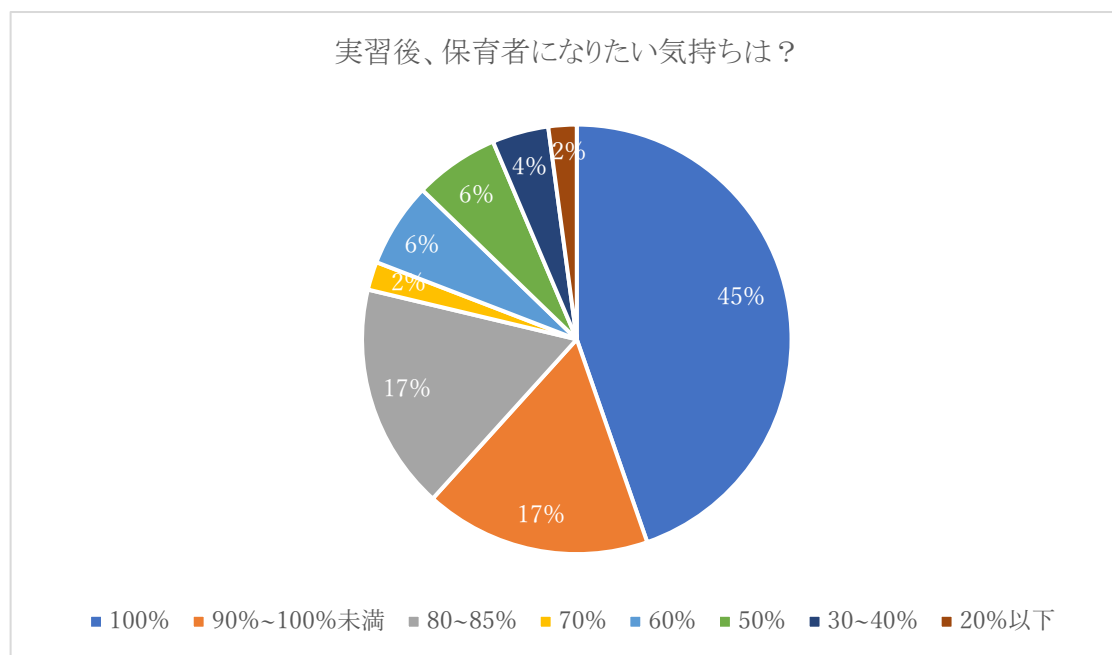
メッセージの相手	メッセージA	メッセージB	メッセージC
責任実習に不安を感じている仲間へ	実習は経験をするためにあるものなので失敗してなんぼだと思います。初めから完璧にできる人間はいないので一緒に頑張りましょう！	一日だけです。なんにも上手くいかなくても時間は必ず過ぎます！あと、失敗しまくっても死にません！！	ほかの子も頑張るし、3週間なんかあっという間に終わっちゃうからとにかく楽しもう！ 失敗しても大丈夫！失敗から成功は生まれるよ！
ピアノが不安な人へ	子どもたちの声のおかげであまり聞こえないと思うので、弾いてる振りでも多分乗り切れます！！	私もピアノ苦手だから嫌な気持ちは分かるよ！ できる限り今自分にできることを頑張ろう！	読み方を書いておくこと、最後の最後まで練習すること。指が自然と次の鍵盤にいくくらい練習する。私は初心者で始めたけど、教科書のステップ3の曲も両手で弾けるようにまでになれたから、ピアノは努力次第でどうにでもなると思う。 個人レッスンの先生は、もっと重要なことを学びに行くのであって、ピアノを弾くことが目的なわけじゃないんだから大丈夫って言ってた。
日誌を書くのが苦手な人へ	日誌書くのすごく大変だよね。手が進まないようなら、まずは頭をリセットすると良い！そして石見先生が教えてくれた日誌の書き方で1度やってみよう！大変だけど一緒に頑張ろう！！	私も無理！めんどくさいよね！けど、やらないと終わらないから！	とにかく書く！時間を上手く使ったりするのが苦手ならば朝起きてから大体の予定(このお昼休みまでに下書き終わらせようとか)を立てておくだけでだいぶ楽になると思います。
不安を少しでも和らげるために行っていること・実践していること	周りにできて自分にできないことはない。失敗しても大丈夫。何とかやる。って思うようにします。	イメージトレーニングをしています。私は責任実習とピアノがとにかく不安。責任実習では、子どもたちが「先生何言ってるのか分からない」という状態や怪我をしてしま	好きな物、推しの写真とかを置いて眺めると不安が減る。あとは友達に不安な気持ちをぶちまけるとスッキリする。1番私がやっていることは前向きになれる、頑張れる曲

		った時に落ち着いて対応している自分を思い浮かべています。ピアノは初心者なのでとにかく指がスムーズに動くように触っていない時も指を動かすようにしています。	を自分なりに1曲決めておいて不安になったり落ち込んだ時に聞くようにしている。
--	--	--	--

事後授業にて47名の学生が実習の事前事後指導のサポートに関するアンケートに回答した。アンケート①と②の回答結果より80%以上の比率で保育者になりたい気持ちになった学生の割合は62%から79%に上昇し、保育者になりたい気持ちが20%以下だった学生の割合も9%から2%へと下降した。3週間の実習を乗り越えたことで自信がついたのか、実習後に保育者になりたい気持ちが高まっていることが示唆された。

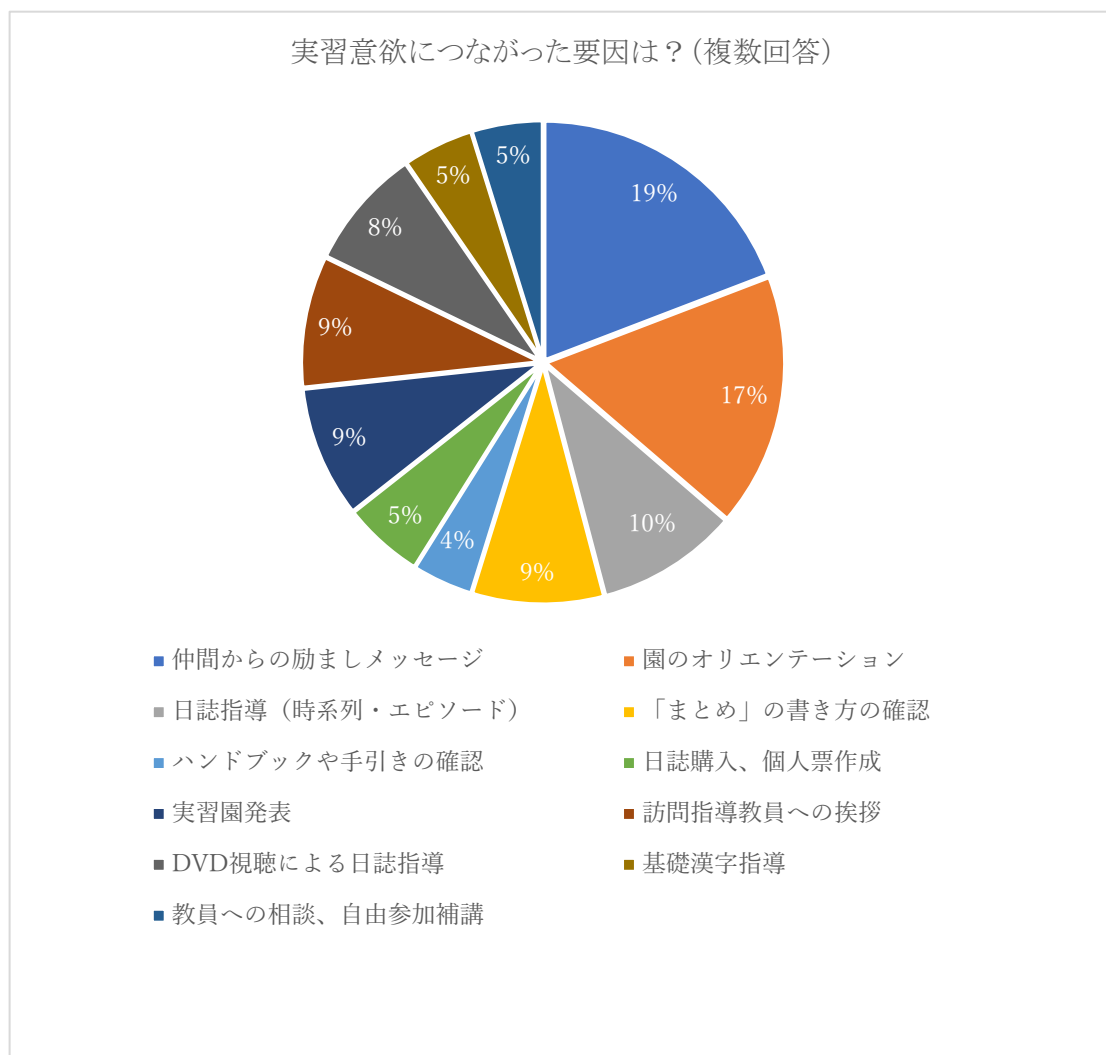


グラフ1 事後指導のアンケート結果①



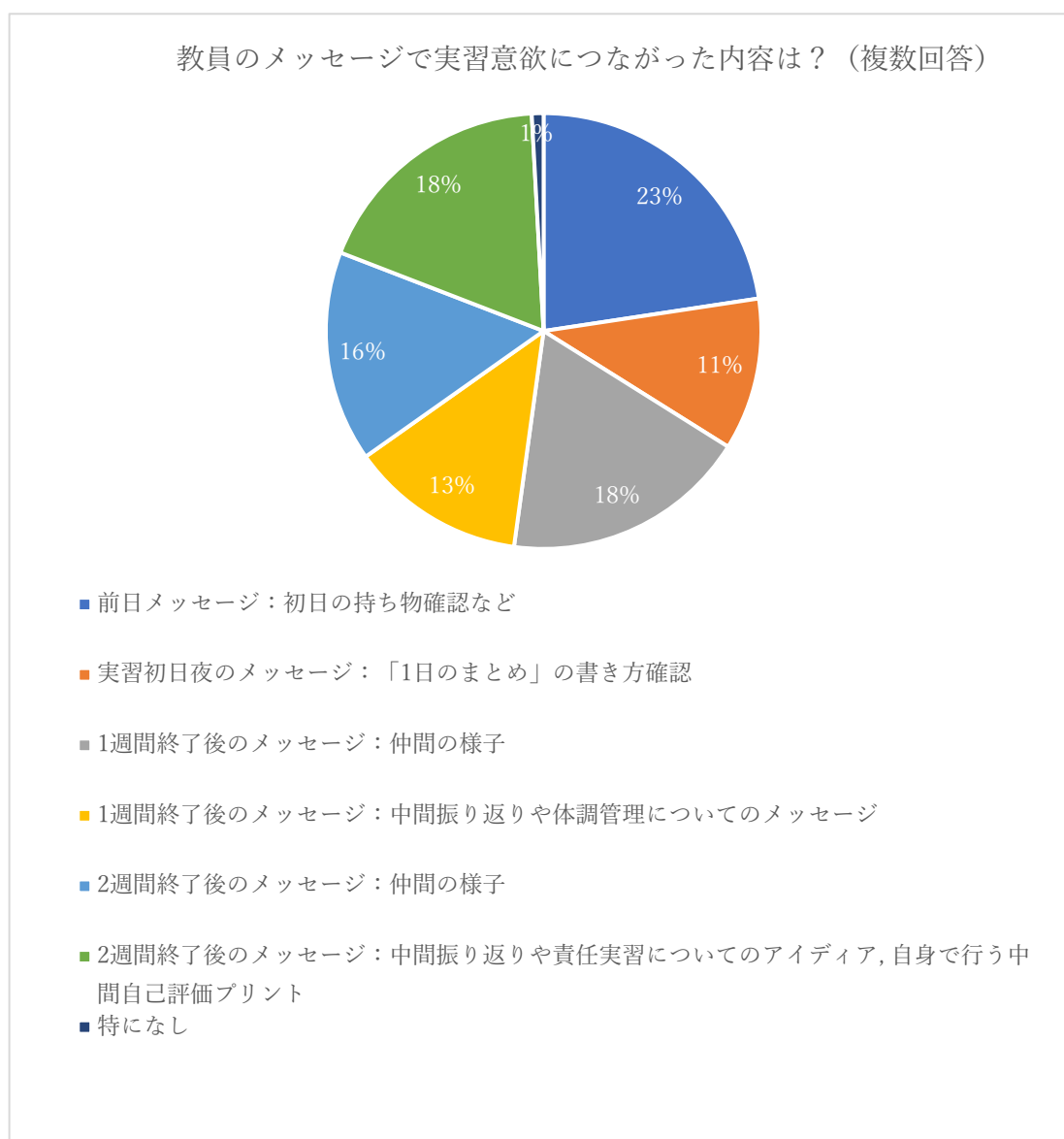
グラフ2 事後指導のアンケート結果②

事後指導アンケート③の回答より、事前授業で取り上げた内容のうち、実習意欲へと結びついた要因のトップは、仲間からの励ましのメッセージ（19%）であった。ピアサポートが不安軽減やモチベーションアップへと貢献していたことが明らかとなり、実習指導においてピアサポートが効果的であることが示唆された。また、実習園におけるオリエンテーションにて実習担当者や園長より説明を受けることで、実習に臨む覚悟が決まることが伺えた（17%）。また、時系列記述、エピソード記述の指導（10%）、「まとめ」の書き方の指導（9%）、DVD視聴による日誌指導（8%）など実習日誌指導が学生の不安軽減となり、参加意欲を高めることへとつながっていることが示唆され、引き続き学生個々に合わせた丁寧な指導が必要であることが明らかとなった。



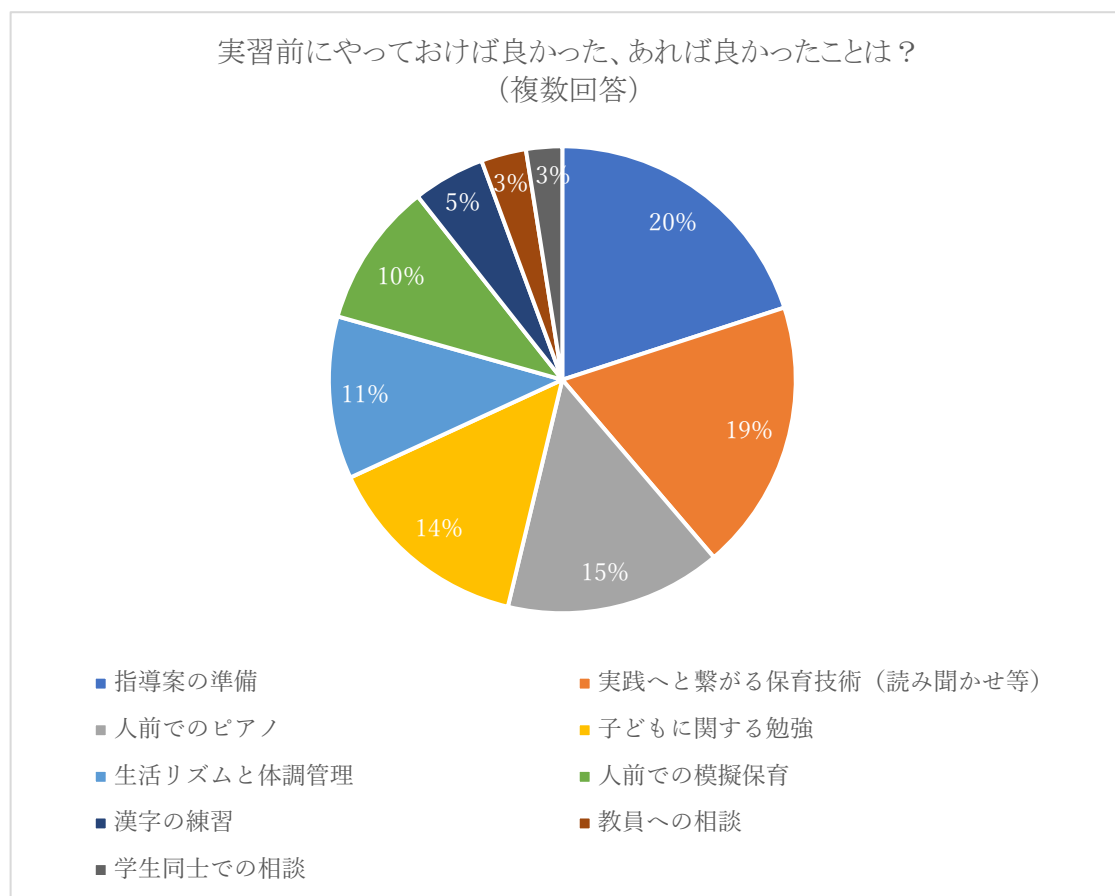
グラフ3 事後指導のアンケート結果③

また、事後指導アンケートの質問④の回答結果から、実習前日から実習期間中に教員が Google Classroom を通じて送ったメッセージが学生の不安軽減や緊張緩和に結びついていることも明らかとなった。特に、実習前日は、どの学生も不安とプレッシャーに満ちており、このタイミングでのメッセージが実習意欲へとつながったと回答した学生が最も多かった（23%）。次いで、1週間後の仲間の様子に関する報告、2週間後の中間振り返り・責任実習のアイデア・自己評価に関するメッセージと回答した学生が同数で多かった（各 18%）。さらに、2週目の仲間の様子に関する報告が励みになったと回答した学生が一定数おり（16%）、半数程度の学生が同時期に実習している仲間の様子に関心があることが伺われた。



グラフ4 事後指導のアンケート結果④

事後指導 アンケート⑤の回答結果より、実習前に備えて置けば良かったこととして、多くの学生が指導案の準備（20%）、読み聞かせや手遊びといった実践的な保育技術（19%）と回答した。次いで、ピアノ技術（15%）や子どもに関する勉強（14%）と回答した学生が多かった。このようなことがあれば良かったとの要望では、zoom 等を用いた教員への相談（3%）、学生同士での対話の機会（3%）が挙げられた。実習期間中は教育実習指導の Google Classroom 経由の限定コメント欄から常時質問を受け付け、筆者らは数時間以内に回答するよう努めていたものの、実際に教員の顔を見ながら相談したかったという学生の心情が表れた結果となった。



グラフ5 事後指導のアンケート結果⑤

4. まとめ

実習は学外授業であり、学生たちはまだ見ぬ環境へ身を置くことに極度の緊張を覚えがちである。保育所実習を終えたばかりの学生の中には、実習そのものがネガティブな体験としか映らず、自分は適性がない、その道には向いていないと捉え、日誌や指導案、ピアノから解放されたいなど、実習そのものから逃げたいと考える者が一定数いる。そのような学生と面談する際には、ナラティブ・アプローチを取り入れ、まずは学生に自由に率直な思いを語ってもらうことが有効であることが示された。自由に語る過程で、それまで学生も自分では気づいていなかった躊躇う背景や要因にたどり着き、表層的な語りから次第に掘り下げられた語りへと変容し、自身が抱えている本当の困り感を吐露する姿が見られた。

学生の自由な語りに対して、教員は共感的姿勢で耳を傾けつつ、一方では指導者の立場としてリフレーミングの手法を用いて学生の言葉に教育的効果を込めて投げ返すことが、実習意欲、学習意欲を高める可能性が示唆された。実習指導におけるリフレーミングは、学生が抱える困難や課題をポジティブな視点から捉え直し、その後の学生生活やキャリアといった成長の機会へと繋げていくための手法であったが、一方で十分な注意が必要であることも感じられた。例えば、学生が深刻な問題を抱えていることが明らかであるにも関わらず、事実を捻じ曲げ、困り感を軽視するかのような発言をすることで、学生が問題と向き合うことから目を反らせるきっかけをつくってしまうことがないよう、教員は意識して努めなければならない。学生の感情を受け止め、事実を適切に把握した上で、教員の価値観や主観のみで言語化することは避

け、より良い捉え方と言葉を見出すスキルが求められるだろう。

また、今回の学生からの励ましのメッセージを取り入れた授業内容は、教育実習への不安やプレッシャーに対し、ピアサポート要素を含む授業が有効であり、今後も継続することが望ましいと感じた。具体的には、以下のような効果を得ることができた。

①心理的サポート

- ・自らの思いや気持ちを吐露することで、ストレスや不安感を和らげる。
- ・同じような不安や悩みを共有することで、自分だけではないと孤独感を和らげる。
- ・励ましや共感によって、不安が取り除かれて安心感を得て、自己肯定感を高められる。

②情緒的サポート

- ・実習で求められる知識や技術の修得へ向けた助言や情報を得られる。
- ・実習への不安を解消するための助言や情報を得られる。

③行動的サポート

- ・実習後の振り返りや反省を共有することで、次のステップへ向かうための自己課題を見つけられる。

今回の試みを通し、実習前に仲間から励ましを受けることは、実習参加意欲や学習意欲を高め、主体的な学びを促進することへとつながり、仲間へ励ましを送ることは、他者への共感や思いやりといった社会性を発達させ、協力や助け合いの精神を育むことへとつながることも期待できる。今回、学生はさまざまな仲間からのメッセージに触れ、今の自分が抱える不安やプレッシャーを周囲の学生も同じように抱えていることを知り、仲間意識が芽生え、自分も頑張ってみる価値はあるかもしれない、少し踏み出してみよう、と背中を押してもらえたと感じたことであろう。そのことは、教員からの実習1週間後や2週間後のメッセージで仲間の様子を伝えていたことに注目したと回答した学生が一定数いたことから、仲間意識の芽生えとなっていたことが示唆されている。

実習前から実習期間中に教員からのメッセージを受け取ることも、学生にとっては心的サポートであったことが伺われ、次年度以降も継続する必要性があると考えられる。zoom等を用いて対面で教員と学生、あるいは学生（ピア）間で話し合える機会を設けることについては更なる検討が必要であるが、学生にとっては教員や実習で共に頑張っている学生（ピア）の顔を見ることで安心感を得られ、率直な思いを吐露したいという気持ちの表れであることが示された。

今後は、他者とのコミュニケーションが不得意で苦勞している学生や学習意欲が思うように向上しない学生、何事にも自信を持つことができない学生への実習指導においても、ピアサポート要素を取り入れた授業を展開することで、学生の心情が変容し、一定の効果が得られることが期待される。

引用・参考文献

- 中原大介（2019）保育者養成教育における実習前不安に関する一考察．福祉健康科学研究，14，65-75.
- 山田恵美（2020）幼稚園教育実習に対して学生が抱く不安に関する考察．教員養成教育推室年報，9，115-121.
- 塚田まゆみ（2007）幼稚園教育実習を通じた意識の変容－保育者を目指す学生の意識調査1－．鹿児島純心女子短期大学研究紀要，37，79-90.
- 田中浩二・馬場康宏（2016）幼稚園・保育実習に対する短期大学生の不安感－不安感構成要因の学年による差異の検討－．東京成徳短期大学紀要，49，49-55.

- 馬場康宏・田中浩二（2016）学生の幼稚園・保育所実習に対する不安および期待．東京成徳短期大学紀要, 49, 77-88.
- 佐藤慶子・阿部敬信（2016）幼稚園教育実習で学生が感じる困難に関する研究－幼稚園教育実習事後及び事前の自己評価アンケートの分析から－．別府大学短期大学部紀要, 35, 17-26.
- 岩崎桂子（2009）保育実習に関する不安調査からの一考察－A Consideration from Researches of Anxieties about Childcare Practices－．小池学園研究紀要, 2, 1-10.
- 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.
- 井上充子（2017）幼稚園教育実習における「指導能力」向上のための方策－自己評価と実習成績評価の比較からの考察－．豊岡短期大学論集, 14, 385-394.
- 大内善広（2015）保育実習での経験が幼稚園実習の学びに与える影響について．城西国際大学紀要, 23 (3), 81-93.
- 林富公子（2012）初めての保育所実習におけるストレスについての考察．園田学園女子大学論文集, 46, 241-253.
- 鯨岡峻（2006）ひとがひとをわかるということ：間主観性と相互主体性．ミネルヴァ書房.
- 野口裕二（2009）ナラティブ・アプローチ．勁草書房.
- 野口裕二（2018）ナラティブと共同性－自助グループ・当事者研究・オープンダイアローグ－．青土社.
- 荒井浩道（2014）ナラティブ・ソーシャルワーカー “〈支援〉しない支援”の方法．新泉社.
- 上野康隆（2024）オレ、レオー自分も相手も大切に「ピアサポート」という考え方．イー・ピックス.
- 森川すいめい（2021）感じるオープンダイアローグ．講談社.
- 森川すいめい（2021）オープンダイアローグ わたしたちはこうしている．医学書院.
- Eric Greitens（2015）Resilience: Hard-Won Wisdom for Living a Better Life. Houghton Mifflin Harcourt.

謝辞

本調査にご協力くださいました協力者の皆様に厚く御礼申し上げます。

保育学生の自然環境に関する知識向上を目指したカリキュラムの検討

Exploring a Curriculum to Enhance Knowledge of the Natural Environment in Early Childhood Teacher Training

八木 真祈 中村 麻衣子*

問題と目的

乳幼児期における自然体験は、幼稚園教育要領や保育所保育指針において記載されている通り重要な活動の一つである。また、小学校学習指導要領理科編、中学校学習指導要領理科においても野外観察などを重視するよう明記されており、『生涯にわたる人格形成の基礎』を培う（文部科学省、2017）ために、小中学校においても自然体験を通じた学習の重要性が強調されている。子どもたちの自然体験を支える保育者は、子どもが「(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。・・・(中略)・・・

(3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。(4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする」（文部科学省、2017）ことを通して、幼児期の終わりまでに「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる」（厚生労働省、2017）ように導くことが期待されている。そのため、保育者のあり方として、前田（2009）は生物に対する豊かな心情を育てるために、子どもたちと行動を共にし、感動を共有する保育者の存在が不可欠であると述べている。特に、幼児にとって未知の存在である草花や虫に対する保育者の対応は、生涯にわたって保持される子どもたちの心境の基盤ともなるもので、その影響力は極めて大きい。したがって保育者の生物に対する心情のあり方は決して私的なものではなく、職業的な資質として重要な役割を果たすことになると指摘している。

しかし、保育者養成校で学ぶ学生の自然や生物・動植物についての知識・意識は高いとは言えない。宮下（2011）は、東京都の公立小学校・中学校においては理科学習における野外自然体験の実施率が大きく低下していると指摘し、学童期の自然体験の少なさも大きく影響していることから、幼稚園教諭や保育士養成を行っている大学等のカリキュラムの見直しを実施することが必要であると指摘している。また、都市部出身の学生が多い都内大学生は自然で遊んだ経験が浅く、大学での野外教育も講演調査のみで、幼児への自然教育についても不安や疑問を抱く学生が多いことも指摘されている（高野他、2011）。こうした流れを受け、現在、多くの保育者養成校では「自然体験」を教科「環境の指導法」等に取り入れている。一方で、「環境」に関連する授業では「直接体験」を重視するあまりに実践演習に比重が置かれやすい傾向があるが、「知識・技術面での力不足もブレーキ役を果たしている実態がある」（前田正紀、2009）との指摘もある。このことから、保育者の資質・能力として、自身が自然や生物に触れ合う体験を積むことだけでは不十分で、自然や生物に対する知識・意識を高めることが必要であり、そのための教育も養成校に求められていると考える。

本研究の調査対象校において、1年次に年間を通して自然と触れ合う機会を多く持つ授業（必修科目）を実施したところ、感性や情緒が育まれるなどの一定の学習成果を確認することができた（八木・山下、2023）。そこで本研究では、2年次（一部3年次に当たる専攻科生）に進級した彼らに対して、自然環境と実生活の

結びつきを知識として習得させることを到達目標として「自然遊びと生活環境保全Ⅱ」（選択科目）を設定し、このカリキュラムによる学習成果を主に知識の習得に焦点をあてて明らかにすることを目的とする。

方法

(1) 協力者

東京都内にある保育者養成短期大学の学生のうち、202X 年度「自然遊びと生活環境保全Ⅱ」（選択科目）受講生 21 名（2 年生 11 名・専攻科生 10 名・科目等履修生 3 名、有効回答率 71.4%）を介入群、受講していない学生 63 名を統制群として調査を実施した。介入群は、1 年次に「自然遊びと生活環境保全Ⅰ」の単位を取得している。

(2) 手続き

①「自然遊びと生活環境保全Ⅱ」の授業内容

対象授業は秋学期開講の選択科目で全 15 回（90 分/回）実施された。授業構成は、表 1 の通り、実践と講義の回が 10 回と、講義のみの回が 5 回（内 1 回は外部講師による講義）であった。実践の内容としては、1 年生が植付け・収穫したサツマイモを再利用してツタのリース作り・スイートポテト作りや、キャンパス内の竹林における資源を活用した竹灯籠制作などであった。

②質問紙調査の項目と手続き

質問項目は、自然環境、動植物への興味関心及び知識、環境保全の意識、幼児期から小学校低学年までの自然との関わり度合い、現在の自然全般への興味関心度合い、大学周辺の自然の豊かさが志望動機に影響している度合いについて、5 件法で質問した。また、自由記述で大気・温暖化・土壌・水・野生生物・ゴミの 6 つの中から興味のある問題を 3 つ取り上げ、それぞれの問題が自分の生活にどのような影響があると感じたか、および、環境保全のために自分ができることについて回答を求めた。質問紙調査は、授業前の 202X 年 9 月と授業後の 202X 年 12 月に Google Forms にて、自由記述は 10 回目の「自然生態系 5 つの要素と危機」の授業終了後に実施した。

表 1 「自然遊びと生活環境保全Ⅱ」全 15 回の授業内容

回数	授業形態	内容	回数	授業形態	内容
1	座学	オリエンテーション/自然環境の魅力を知る	9	座学	外部講師：里山を知ろう・野鳥の知識
2	座学と実践	竹灯籠制作①	10	座学	自然生態系 5 つの要素と危機
3	実践	竹灯籠制作②	11	座学	外部講師：バードウォッチング
4	座学と実践	お散歩マップ①（公園散策）	12	実践	リース装飾
5	実践	お散歩マップ②（マップ作り）	13	実践	風作り
6	座学と実践	コキア幕づくり	14	座学	SDGs について
7	実践	スイートポテト作り	15	座学と実践	防災クッキング&風遊び
8	実践	サツマイモのツタでリース制作			

(3) 分析方法

統計分析は HAD（清水，2016）を使用した。

(4) 倫理的配慮

面接調査に際して協力者に本研究の趣旨、研究への協力は自由であること、データは研究目的以外に使用されないこと、本研究への参加により不利益を被ることはないこと、個人が特定されるような形で公表はされないことなどを文書と口頭にて説明し同意を得た。なお、本研究は発表者の所属機関の倫理審査委員会の承認を得て行われた（承認番号：2024-15）。

結果と考察

(1) 協力者の特徴

協力者の所属する保育者養成校の環境は、畑や多数の花壇を敷地内に有しており、年間を通して授業の中で学生と共に作物の育成・収穫を行っている。また、雑木林が隣接しておりフクロウやオオタカなどの希少な野鳥が観測されており、自然環境に恵まれた立地にある。自然環境の豊かさが入学に関係していたかを調査したところ、「関係していない」24.1%、「どちらともいえない」31%、「関係している」44.8%であった。豊かな自然環境が理由で入学した学生が半数近くいることが確認された。

(2) 質問紙調査（自然環境の学習成果）の因子構造

因子構造を検討するために、因子数を検討したところ、因子数は固有値の減衰状況、MAP 基準、平行分析から5因子、6因子、8因子が考えられた。因子数を5から8まで1つずつ変化させて因子分析を行った結果、解釈可能性を踏まえて5因子構造を採用することとした。因子数を5に指定して探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、因子負荷量が.40未満の項目、複数の因子に対して.40以上の因子負荷量を示した項目を除外して再度因子分析を行った。この手続きを繰り返し、最終的に21項目による因子構造が得られた（表2）。

第1因子は鳥の生態や種類等の知識に関する項目のため「鳥の知識」と命名した。第2因子は虫の生態や種類等の知識に関する項目のため「虫の知識」と命名した。第3因子は海洋生物の種類や飼育の知識に関する項目のため「海洋生物の知識」と命名した。第4因子は動物の生態や酒類種類の知識に関する項目のため「動物の知識」と命名した。第5因子は環境保全についての問題意識や知識と、植物の知識に関する項目のため「環境保全と植物の知識」と命名した。

各下位尺度の信頼性係数 α は.835-.918の値であり、十分な内的一貫性が確認された。

(3) 受講生の学習成果

受講生が授業を受ける前と後で差があるか否かを調べるため、受講前後のデータについて対応のある t 検定を行った（表3）。その結果、すべての下位尺度において有意差は見られなかった。すなわち、授業後の学習成果は認められなかった。次に、受講生（介入群）と受講生以外（統制群）の知識・関心に差があるかを調べるために、2回目の質問紙調査のデータについて対応のない t 検定を行った（表4）。その結果、「虫の知識」（ $t(78)=2.794$, $p<.01$ ）、「海洋生物の知識」（ $t(78)=2.266$, $p<.05$ ）、「環境保全と植物の知識」（ $t(78)=4.932$, $p<.01$ ）において、受講生の方が有意に得点が高かった。

以上、本科目は選択科目のためもとも自然環境に関する興味関心や知識がある学生が受講した可能性があり、授業前から比較的高得点であったことから、授業前後で差が見られなかった可能性が推察される。しかし、受講生と受講生以外の学生との比較では、虫、海洋生物、植物や環境保全の知識が受講生の方が高く、本授業の受講生は受講していない学生よりも知識量が多いことが示された。

表2 自然環境に関する学習成果の因子構造

	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5
鳥の知識 ($\alpha = .913$)					
D 4 鳥の生態に関する知識	1.051	-.019	.017	-.077	-.051
D 5 鳥の飼育に関する知識	.923	.069	-.066	-.025	-.100
D 3 鳥の種類に関する知識	.762	.099	-.026	.150	.047
虫の知識 ($\alpha = .918$)					
C 4 虫昆虫の生態に関する知識	.017	.991	-.018	-.014	-.045
C 5 虫昆虫の飼育に関する知識	.092	.902	-.074	.078	-.009
C 3 虫昆虫の種類に関する知識	.116	.764	.027	.148	-.069
C 2 虫昆虫への興味関心度	.022	.672	.080	-.145	.124
C 1 虫昆虫への親和度	-.087	.484	.286	-.078	.051
海洋生物の知識 ($\alpha = .846$)					
F 3 海洋生物淡水生物の種類に関する知識	-.003	.005	.962	.071	-.056
F 5 海洋生物・淡水生物の飼育に関する知識	.211	.170	.657	.082	-.159
F 1 海洋淡水生物への親和度	-.156	.301	.560	-.199	.087
動物の知識 ($\alpha = .909$)					
E 3 動物の種類に関する知識	-.074	.028	-.046	.968	.021
E 4 動物の生態に関する知識	-.048	.036	.032	.894	.033
E 5 動物の飼育に関する知識	.075	-.106	.012	.812	-.034
環境保全と植物の知識 ($\alpha = .835$)					
H 5 環境保全は身近な課題だと思う	-.112	-.006	-.268	.059	.908
H 3 現在の地球環境に対して危機感がある	-.118	.041	-.019	-.067	.742
H 1 環境保全への興味関心度	.088	.199	-.100	-.049	.663
H 4 環境保全に対して工夫や努力	.206	-.352	.211	.047	.626
H 2 環境保全に関する知識	.233	.024	.074	-.029	.542
B 1 植物への興味関心度	-.245	.132	.194	.077	.502
B 2 植物の種類に関する知識	-.046	.209	.276	.095	.416
	Factor2	.595			
	Factor3	.593	.598		
	Factor4	.608	.331	.382	
	Factor5	.361	.419	.310	.270

表3 受講生の授業前と授業後の平均値、SD、t値、p値

		平均値	SD	t値	p値
鳥の知識	前	2.333	1.141	.199	.845
	後	2.400	.986		
虫の知識	前	2.653	.893	.349	.732
	後	2.587	.927		
海洋生物の知識	前	2.378	.844	.941	.363
	後	2.600	.910		
動物の知識	前	3.156	1.015	.139	.892
	後	3.200	.950		
環境保全と植物の知識	前	3.686	.690	.764	.458
	後	3.829	.666		

表4 受講後の受講者（介入群）と未受講者（統制群）の平均値、SD、t値、p値

		平均値	SD	t値	p値
鳥の知識	介入群	2.400	.986	1.439	.154
	統制群	1.985	1.013		
虫の知識	介入群	2.587	.927	2.794	.007**
	統制群	1.883	.868		
海洋生物の知識	介入群	2.600	.910	2.266	.026*
	統制群	2.077	.781		
動物の知識	介入群	3.200	.950	.904	.369
	統制群	2.938	1.022		
環境保全と植物の知識	介入群	3.829	.666	4.932	.000**
	統制群	2.895	.660		

(4) 相関分析

幼少期の自然との関わり度合い、現在の自然全般への興味関心度合い、大学周辺の自然の豊かさが志望動機に影響している度合いが、自然環境に関する学習成果の各下位尺度と関連があるか否かを調べるため、フェイスシートの項目と下位尺度間で相関分析を行った（表5）。その結果、幼少期までの家族や友達との自然への関わりは「環境保全・植物の知識」($r(83) = .313 \sim r(83) = .348, p < .01$)と弱い相関があった。現在の自然全般への興味関心は「虫の知識」($r(83) = .380, p < .01$)と弱い相関が、「環境保全・植物の知識」($r(83) = .678, p < .01$)と強い相関が認められた。大学周辺の自然の豊かさが志望動機に影響している度合いは、「鳥の知識」($r(83) = .307, p < .01$)、「虫の知識」($r(83) = .337, p < .01$)と弱い相関が、「環境保全・植物の知識」($r(83) = .604, p < .01$)と強い相関が認められた。

以上、幼少期から現在の自然への興味関心などは、鳥や動物など個々の知識とはあまり関係がないが、環境保全・植物の知識とは関連があることが示された。

表5 相関分析の結果

	鳥の知識	虫の知識	海洋生物の知識	動物の知識	環境保全・植物の知識
小学校低学年までの家族との自然への関わり	.031	.124	.118	.240 *	.348 **
小学校低学年までの友達との自然への関わり	.108	.137	.136	.111	.313 **
自然全般への興味関心度	.285 **	.380 **	.254 *	.150	.678 **

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

(5) 自由記述の分析

協力者が最も興味のある環境保全のテーマ3つと、自身への影響、自身ができることについて尋ねた結果、表6の通り、テーマとして「水」「水質汚染」を挙げた学生は15名中6名だった。次いで「ゴミ問題」を挙げた学生は4名、「野生生物の危機」を挙げた学生は1名だった。2番目に興味のあるテーマは「ゴミ問題」を選択した学生が6名、「野生生物の危機」が5名、「水質汚染」などは2名であった。3番目に興味のあるテーマでは「水質汚染」などが5名、「野生生物の危機」が4名、「ゴミ問題」が2名おり、3つの質問で「ゴミ問題」「水質汚染」「野生生物の危機」の全てを選択した学生は6名、いずれか2つ選択した学生は9名と全員が同様の問題に興味があることが分かった。水質汚染などに興味があると回答した学生は12名でゴミ問題と同じ人数であった。水質に関心のある学生が多いことから、海洋生物、環境保全の知識が高まった可能性が考えられる。

興味のある問題への自身への影響を尋ねたところ、「ゴミが水などにはいちゃって飲める水が少なくなったり、動物や魚などがプラスチックなどのごみを食べて死んでしまったり（原文ママ・一部略）。」や「ゴミが原因で土壌も空気も海も汚染されている（原文ママ・一部略）」「ごみを燃やすことで大気汚染、温暖化などにつながったり、海の生き物が苦しんでしまったり（原文ママ・一部略）。」など、水質汚染とゴミを関連づけて危惧する記述もあり、自然環境は5つの要素が個別に存在するのではなく、生物の生存と環境の保全が相互に関連しあい影響を与え合っていることへの理解につながったことが示唆された。

野生生物の危機に興味がある理由としては「子どもたちにとっても知っている生き物・見たことのある生き物・見たい生き物の幅が狭まることになってしまう（原文ママ・一部略）」「子どもたちが自然環境に親しみ、自然や命を大切に思う心を養うことが難しくなる（原文ママ・一部略）」「外来種によって子どもがその毒に侵されたりして大きな病気になりうる可能性がある（原文ママ・一部略）」など子どもとの関連についての回答が見られた。「自然環境」と「子ども」を繋げて考える様子が見られる等、一定の学習効果があったものと考えられる。

表6 受講生が興味のある環境問題

	一番興味のある問題	2番目に興味のある問題	3番目に興味のある問題
学生1	水	有害物質	ゴミ
学生2	水	ゴミ	野生生物
学生3	ゴミ	野生生物	土壌
学生4	野生生物	ゴミ	水
学生5	水	水	温暖化
学生6	温暖化	ゴミ	水
学生7	水	野生生物	温暖化
学生8	水	野生生物	ゴミ
学生9	ゴミ	水	野生生物
学生10	ゴミ	野生生物	水
学生11	温暖化	ゴミ	野生生物
学生12	ゴミ	温暖化	野生生物
学生13	温暖化	ゴミ	水
学生14	大気	野生生物	水
学生15	水	ゴミ	無回答

まとめ

本研究では、子どもの自然体験活動を支える保育者養成の観点から、養成校学生の自然活動に関する指導・教育を実施することを目指し、1年次に年間を通して自然と触れ合う機会を多く持つことにより感性や情緒を育んだ後に、2年次以降で自然活動体験だけでなく知識習得を目的とした内容を取り入れた「自然遊びと生活環境保全Ⅱ」を選択科目として設定、試行した。「自然遊びと生活環境保全Ⅱ」の学習成果から本カリキュラムの効果を明らかにすることを目的として質問紙調査を行った結果、「自然遊びと生活環境保全Ⅱ」受講生と受講していない学生との比較において、虫、海洋生物、植物や環境保全の知識が、受講生の方が受講していない学生よりも高いことが示された。また、受講生の自由記述からSDGsの取り組みを自分事として捉え実践知として習得できたことが示された。このことから、自然と触れ合うことに加え知識習得を目的とした座学も組み合わせることにより、自然環境などの知識を持ち合わせた保育者を育成できる可能性が示唆された。さらに、環境保全意識と幼少期の自然接触との関連が示されたことから、将来を担う子どもたちの自然体験活動はSDGsの貢献にもつながる可能性が示唆された。保育者養成校の学生への自然活動に関する授業は重要な役割を担っているが、本研究は保育学生の環境や自然に関する知識・意識を高めるカリキュラムや授業の在り方の議論に貢献できたものとする。

最後に、本研究の課題として本授業が選択科目であるため受講生が20名と少なかったことが挙げられる。今後、継続した研究により信頼性の高いデータを蓄積・分析することで、子どもの自然活動を支える確かな知識を持った保育者を育成するための授業の在り方についての検討を深めていきたい。

引用文献

- 厚生労働省(2017), 「保育所保育指針」
- 前田正紀(2009), 「幼児教育における自然体験と保育者の資質—保育者養成機関における環境教育の視点から—」『仁愛女子短期大学研究紀要』第41号 p81-88 仁愛女子短期大学
- 宮下治(2011), 「幼児教育における野外自然体験の実態と課題に関する研究—教師や保育士の意識をふまえて—」『日本理科教育学会理科教育学研究』Vol. 52 No. 11 p-87-96 理科教育学研究
- 文部科学省(2017), 「幼稚園教育要領」
- 文部科学省(2017), 「小学校学習指導要領解説 理科編」
- 文部科学省(2017), 「中学校学習指導要領解説 理科編」
- 内閣府(2017), 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」
- 大久保淳子(2016), 「保育を専攻する学生の生活体験・自然体験の実態—A 短期大学保育学科学生の生活体験の現状と課題—」『総合学術研究論集』6, p21-24 西日本短期大学
- 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, p59-73.
- 高野牧子・打越みゆき・山田英美 (2011) 「保育者養成校における野外教育」『山梨県立大学紀要』6, p15-20
- 八木真祈・山下晶子 (2023) 「保育者養成校の学生に対する自然遊び体験活動の実践報告」『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紀要』第4号, p33 - 45 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
- 財団法人日本生態系協会(1998), 「環境を守る最新知識 ビオトープネットワーク—自然生態系の仕組みとその守り方—」 信山社

謝辞

本調査を行うにあたり授業内にて学生指導をご担当くださいました外部講師の樋口様、フェリシアことも短期大学の山下教授、協力者の学生の皆様に厚く御礼申し上げます。

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

(2024 年 3 月 18 日～2025 年 3 月 23 日)

ニュージーランド研修報告会

2024 年 4 月 3 日 (月)

ニュージーランド研修への参加者による報告会が行われ、1 年生全員、国際こども教育コースの 2 年生と教職員が聴講した。



専攻科カナダ研修

2024 年 7 月 27 日 (土) ～10 月 13 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 8 名がカナダへ 11 週間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、5 名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 (カナダでの研修の一端については「Reshaping the Understanding of Local Practice: Becoming a Locus of Professional Development for Global Early Childhood Educators」 「バンクーバーにおける保育コミュニティイベント企画運営の教育実践報告」を参照)。



カナダ研修報告会

2024年11月6日（水）

カナダ研修に参加した学生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。報告会では Sprott Shaw College での学びだけでなく、ホームステイ先の家族との交流等についても発表があった。また、報告会はカナダともオンラインで繋いで実施され、現地の教員も参加したことによって、研修の様子がよりリアルに伝わる機会となった。



国際こども教育コース特別授業

2024年9月26日（木）

国際こども教育コースの1,2年生が親睦を深めるための合同授業を行った。授業では、グループに分かれ、英語のみを使ってRice Crispy Treatsを作り試食することを通じて、学年を超えた交流を行った。



2024年11月18日（月）～11月29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、さらに語学力アップのための特別授業を開講した。中でも、11月27日～11月29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。また、インターナショナルプリスクールへの訪問と認定こども園フェリシア幼稚園フェリシアこども短期大学附属のEICにて英語での保育体験を行った。



専攻科ゼミ論文発表会

2024年2月3日（月）

専攻科生がゼミ論文の発表を行い、国際こども教育コース2年生と教職員が聴講した。「日本、ニュージーランド、カナダにおける特別支援教育の比較研究」「子どもが主体的に遊ぶための環境づくり～遊具と色の工夫～」(日本、ニュージーランド、カナダの3つの国の保育環境の比較) など、日本と海外の保育を比較するテーマのほか、多岐にわたる内容の発表があった。それぞれの学生が自身の興味に基づき学びを掘り下げた成果がうかがえた。



1年生ニュージーランド研修

2025年2月9日（日）～2025年3月9日（日）

1年生9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やニュージーランドの文化・自然に触れるアクティビティを行った。



専攻科修了式ランチョン

2025年3月10日（月）

修了式の後、専攻科生の修了を祝うランチョンが開催された。修了生一人ひとりから本学の思い出や今後の抱負が語られた。教員からの温かい励ましのメッセージもあり、参加者全員が心温まる時間となった。

Reshaping the Understanding of Local Practice:

Becoming a Locus of Professional Development for Global Early Childhood Educators

Kathleen McMillan, BA Koichi Haseyama, Ph.D.

When we started asking ourselves, “What would it look like if we provided brave spaces for children’s deepest desires to play, explore, and be challenged?” it was hard at first, but it quickly became deeply meaningful work. We are committed to being brave when engaging in children’s early learning and we have seen both ourselves and the children become more resilient, capable and confident. Most importantly, we started asking a new question, “What kind of world do we want to live in?”

Our answer is the story of who we are at Brave Spaces: children and adults: community, citizens, co-learners becoming excellent communicators and problem solvers, advocating for ourselves and others. At Brave Spaces children are leaders, innovators, entrepreneurs, architects, artists, adventurers and more! Brave Space is a place for being together whether we are resting or playing, using our whole self, body, mind and spirit for innovation, experimentation and creative expression. The best part of our day is when someone says, “I have an idea!” and we answer, “I like your idea! Let’s make a plan!” We want children to know that we are FOR THEM so we turn the HARD NO into a RESOUNDING YES!

[The philosophical assumption, the centre director]

1. Introduction

This contribution shares with our community of practice the authentic voice of a powerful and valued practitioner in our Early Childhood Education (ECE) community. By publishing this philosophical perspective of in-practice educators, we aim to provide a locus of inquiry for our colleagues in the field of ECE, as well as for ourselves as reflective learner-practitioners. It is our intention to utilize this contribution as a pedagogical material for teacher education. Following this, we plan to engage in collaborative reflective work on our journey of co-inquiry with others, based on our lived experiences in collaboration with colleagues, families and children. This contribution presents an interactive report on a visit to a local childcare center, conducted as part of the international fieldwork of the Felicia College of Childhood Education in British Columbia, Canada. This event was held as part of the college's fieldwork course, *Global ECE & Inquiry-Based Advocacy*. The goal of this course is to enhance the qualifications and practical skills of international child educators over the one-year duration of the program. To achieve this, we will collaborate with local childcare workers and students in childcare training programs in British Columbia, Canada, to jointly develop social resources related to children, education, and the philosophy of inquiry from a social justice perspective.

This contribution consists of 1) the childcare centre’s philosophy and practice, and 2) reflective accounts of the pre-service student educators from Japan.

2. Brave Spaces Early Learning Commons

(1) Our Philosophical Assumptions

When we started Brave Spaces Early Learning Commons the question we had been asking ourselves was “What would it look like if we provided brave spaces for children’s deepest desires to play, explore, and be challenged?”

Being a Reggio Emilia inspired, nature-based centre was a great place to start this new journey. The Reggio Emilia philosophy gave us the framework to begin re-imaging what our centre could become. That’s when we started to explore the idea of an early learning commons as a place for everyone; children, parents, educators; everyone who spends time with us to see children, hear their voice and write our community’s learning story.

Along the way we realized that both adults and children are citizens of our community with ideas, hopes, dreams, and contributions to make. And we noticed how much adults say NO to children. Those No’s are hard to hear for young children and we wondered what would happen if we turned the hard no into a resounding yes. “What if we said no less and yes more? What *if* we provided brave spaces for children’s deepest desires to play, explore, and be challenged?” What if we honoured people individually and collectively and committed to creating an Early Learning Commons that promotes the expression, development and identity for citizens of all ages? Our desire was that the people in our community would become confident and capable citizens who deeply understand child development.

That’s why we value BRAVE SPACES for child-led risky play where children make real-time, critical thinking decisions and develop cognitive flexibility from choosing to participate in physical, emotional and mental challenges.

It’s why we provide MAKER’S SPACES for innovation and industry where children are free to engage with art and building materials, explore, discover and find their creative voice.

We also believe in authentic FAITH SPACES where children have the opportunity to begin forming a spiritual understanding of themselves as created beings in relationship to themselves, other humans, other living beings, and the earth and to explore developmentally appropriate spiritual wonderings.

When our education team began exploring this vision we decided to trade “safe” for “brave.” It was hard at first, but it quickly became deeply meaningful work. We are committed to being brave when engaging in children’s early learning and we have seen both ourselves and the children become more resilient, capable and confident. Parents tell us they observe how their children become excellent communicators and problem solvers, advocating for themselves and others. Brave Spaces has revealed their children to be leaders, innovators, entrepreneurs, architects, artists, adventurers and more!

Our Learning Commons is a place for being together whether we are resting or playing, using our whole self; body, mind and spirit for innovation, experimentation and creative expression. The best part of our day is when someone says, “I have an idea!” At Brave Spaces Early Learning Commons we want children to know that we are For Them! Our Educators turn the HARD NO into a RESOUNDING YES! Our Learning Commons is comprised of parents, educators and children who want to say, “I like your idea! Let’s make a plan!”

(2) Our Values

Empowerment – We recognize the inherent value of all citizens and their right to develop and grow to be their very best selves. That’s why we challenge them to be brave, encouraging them to find and use their own creative and innovative voice. We prioritize collaborative community relationships between children, adults, and the environment and encourage challenging conversations knowing that when we empower people to speak up significant growth become possible.

Reflection – We engage in reflective practices, observation over time, collecting and documenting traces of learning and creating pedagogical narrations that guide our pedagogical choices. Part of reflective practice is share our research with our team, our families and our community, and asking for multiple perspective interactions.

Struggle – Struggle is welcome because real emotions, real risk, and real failure create opportunity for significant growth and worth-while accomplishment.

Freedom and Agency – We provide space for people to interpret their experiences, have opportunity for authentic expression of their experiences, and to research and learn around their own experiences. Democracy can thrive in a society where all citizens, including children have a voice and opportunity to practices healthy expressions of freedom and agency while also learning respect, inclusion and belonging.

Trust – From our interaction with the Reggio Emilia philosophy we have learned that there is nothing that can’t be said, therefore we respect and support each other’s learning story and value multiple perspectives in our work together. We trust the process of human development and learning in community.

Authenticity – Carefully considering our use of time, how we speak to one another, the events we plan, the materials we interact with, the arrangement of rooms, we hope to reflect intentionality, cohesiveness, and to promote happiness over pleasure.

Boundaries – We understand the value of and the difference between a “Hard No!” And a “Resounding Yes!” Our goal is to turn a “hard no” into a “resounding yes” by honouring the voice is the child, transforming their ideas into attainable, accessible learning experiences. We will set and communicate clear boundaries while still maintaining the opportunity for people to interpret their own experience. Chaos is managed by being invested in and present with each other as co-learners who are open to transformative learning experiences.

Leadership – The role of leaders at Brave Spaces is to hear the citizens’ voices, gather information and collaborate in the decision-making process. At times all people in our learning commons may fill the role of leader.

(3) Guiding and Caring

Brave Spaces is a warm, nurturing, safe *and* brave place for children to grow and mature. Discipline at Brave Spaces is called Guiding and Caring and is based on responsive, reciprocal, respectful relationships in which all people are given the opportunity to thrive. Believing that kindness and gentleness are skills caught not taught and knowing that for children to develop into peaceful people we must lead and motivate by love not power or force. Guiding and Caring is always focused on emotional and physical security, respect for others and co-regulation. We use terms like “Connect before Direct” and “Low and Slow” as key phrases to inform our guiding and caring practices. Our goal is creating and maintaining a structured framework of attainable and understandable expectations with flexibility for creative and spontaneous, child-directed learning and play.

Children learn socially appropriate behaviour through relationships with other people and according to age and ability defined developmental stages. Behaviour is communication at Brave Spaces, and we learn to interpret and support one another through emotional validation, co-regulation, and by providing guidance and support when natural consequences unfold, and challenging behaviour is experienced and explored through developmentally appropriate, brain-science informed and play-based strategies. We use “time in not time out” drawing child into relationship and providing emotional and physical support for co-regulation. When we face challenging moments, we draw close to the challenges and bring them into relationship with who we are and what we are experiencing. Guidance processes take into consideration the nature, age, ability and circumstances of the child and are tailored to encourage growth, development and co-regulation.

(4) Our Spaces

Brave Spaces are grounding, honouring activated rest and meaningful activity.

The large, key furnishings provide structure in our rooms and focus on movement and large motor development recognizing that motor skills develop from the core outward starting with gross motor development and moving from core to extremities and fine motor development. Before children can hold a pencil to write, they must move and balance and climb and crawl and jump. They need to move big before they move small.

We play with reflections, light and shadow. We deconstruct and we build. Smaller elements of our spaces evolve based on the children’s interests. Our spaces are intentionally minimalist and human relationships take priority over material items. Minimalism allows us to manage stuff and choices easily. Educators invite children to play by providing access to open-ended, interesting materials and loose parts. After observing children’s interaction and encourage them to interpret their experiences and after asking questions about children’s meaning-making, additional materials, perspectives and opportunities are offered in the form of learning provocations. Educators pay careful attention to play schemas that emerge, offering provocations to enhance, enrich and satisfy children’s urges to explore. We equally value our experiences of outdoor spaces and indoor spaces. Educators allow play and materials to ebb and flow between the spaces, translating and interpreting our experience from one space to the other including spaces within a room and from outdoor to indoors and indoors to outdoors.

3. Pre-service student educators' reflective fieldnotes

(Translated from original texts in Japanese)

1) At the kindergarten I visited today, I noticed that the activities were carried out by the children themselves. I realized the importance of creating a space where children can think and discuss together, rather than having adults impose instructions and rules on them. This kindergarten seems to emphasize the value of learning through hands-on experiences and exploration—allowing children to try things and observe the outcomes—rather than simply telling them what they shouldn't do.

Unlike in Japan, I observed that many real objects and natural items were on display, creating a more engaging and authentic environment. I also reflected on the importance of treating people with disabilities equally. It's crucial for everyone to understand and interact with these children in a way that fosters inclusion, rather than treating them as different from others.

In the nursery school, there were papers with photos, sentences, and comments displayed, allowing everyone to see the activities the children typically engage in and how they feel. I thought this was a wonderful way to share and document their experiences.

One of the nursery rooms was relatively minimal in terms of items, and I learned that it was designed to help children with disabilities calm down. I felt this reflected a thoughtful approach to creating a space where all children can feel safe and enjoy themselves.

2) The first thing I noticed was the size of the playground. It featured smaller playground equipment compared to those in Japan, which allowed children more space to play freely. The director also mentioned that, instead of saying "No" to a child's initial idea for a game, they should respond with "Yes" and work together to figure out how to make it happen.

When it's time to return to the classroom, instead of saying, "Let's go back because it's time," they ask the children, "I think we should go back to the classroom. What do you think?" This approach gives the children time to reflect and decide.

From these practices, I learned that not all authority rests with the caregivers. Since nurseries are communities of children, encouraging them to think and come up with solutions together is essential. Developing these skills during the formative years of personality development is crucial, as such abilities will be indispensable when they grow up and participate in society as adults.

3) I was impressed that all the children who need special support participate in activities together in the same nursery room. It was also notable that one nursery room is specifically prepared as an environment where these children can feel at ease. The space is thoughtfully designed to suit the children's disabilities and individual characteristics, featuring soft sofas, trampolines, hammocks to sit on, picture cards, and boards for them to hit.

Additionally, there are children from various countries enrolled in the nursery, and the picture cards in the room are written in multiple languages, not just English. I felt that one reason these children can participate in activities together is that the classes are composed of children of different ages. This diverse environment, where differences in personality, characteristics, age, culture, and language are seen as natural, seems to help the children learn to respect each other.

I was particularly struck by how the children are treated as individuals with agency. Some decisions during activities are left to them, and they are regularly given opportunities to exchange opinions with one another. This approach felt distinctly different from what I've observed in Japan, as I learned that the nursery teachers actively listen to the children's desire to "try things" and affirm their ideas, regardless of what they are.

Encouraging the children to think of ways to realize their ideas fosters the development of their imagination, creativity, and expressiveness. I also believe that when caregivers respect the children's feelings in their daily activities, it helps the children learn to listen to each other's opinions and work collaboratively.

4) I was deeply impressed by the origin of the name *Brave Place* and the fact that the director took the time to share his thoughts and ideas about children and caregivers. His perspective was entirely different from what I've encountered in Japan, and I found the concept of risky play particularly intriguing. From my training and learning in Japan, I have often wondered whether protecting children from all potential dangers is truly the best way to ensure their safety. I found it remarkable that this environment values risky play and incorporates it into childcare practices.

Everything about the environment, the communication style, and the way caregivers interacted with the children was an eye-opening learning experience for me. I felt incredibly fortunate to visit such an inspiring place, which naturally sparked a strong desire to work in and raise children in a similar environment.

Observing the children aged 3–5 and 1–2 years old, I saw a diverse community where children of various nationalities interacted seamlessly. They respected and learned from one another in their daily lives. I also learned about practical differences compared to childcare in Japan. For example, due to the terrain, fires are more common than earthquakes, leading to more frequent fire drills. Additionally, allergy management is handled daily through an app, which I found to be a unique and efficient practice.

I was particularly impressed by how documentation and creative production were integrated into the childcare environment. It made me realize that being in a space that even I, as an adult, found exciting would naturally stimulate children's curiosity and initiative. Such an environment fosters a sense of wonder and engagement for both children and adults.

Another striking aspect was how caregivers approached the children's actions. Instead of saying "No" by default, they generally responded with "Yes." This encouraged the children to think and act independently, while the caregivers provided guidance and advice collaboratively.

Seeing this childcare environment and philosophy firsthand gave me a clear vision of the type of place I want to work in. It was an invaluable experience that allowed me to absorb so many ideas and practices.

4. Conclusion: A start to every student

The objective of this visit was the site visit experience to be a pedagogically meaningful participatory observation. It led them to think deeply about early childhood education practice. By reflecting on their own memories and knowledge, students began to see how their views are shaped by both personal experience and what they witnessed during the visit. Observation became a dialogic process,

one where meaning was co-created through discussion and reflection. This experience helped students see teaching and learning as relational and evolving, and challenged them to reconsider their own roles as future educators. They started to understand that knowledge in ECE isn't fixed, but formed through relationships, context, and intentional actions. The educators' daily routines appealed to the students as thoughtful, purposeful practices grounded in the local setting. It is evident from the reflective notes above that a dialogic approach to practical observation has provoked the cognitive access to their own philosophical assumptions in the relationships of their own ontology, epistemology and time-space phenomena that the participants hold and experience.

バンクーバーにおける保育コミュニティイベント企画運営の教育実践報告

Practice of Global Learning Community in ECE:

Visualizing Our Communal Empowerment in British Columbia, Canada in Partnership

with a Japanese ECE Postsecondary Program

加藤 亜友未 長谷山 康一

はじめに

2024年10月5日にカナダのバンクーバーにある Buddings Daycare にて、フェリシアこども短期大学の学生7名とともに、国際交流ファミリーサポートイベントを行った。第一筆者は当該チャイルドケアのセンター長であり、第二筆者は同短期大学の現地支援担当教員である。本イベントは、同短期大専攻科科目「国際こども教育と探究型アドボカシー」の一環として行われた。この科目では、専攻科での1年間を通じて、国際的な子ども教育者としての資質と実践力を養うことを目標としている。そのため、カナダ・ブリティッシュコロンビア州の現地保育者や保育者養成プログラムの学生と協力しながら、子どもや教育、探究哲学に関わる社会的資源を、近代の新自由主義に対峙するような社会正義の視点から共同で構築する。具体的には、春学期の日本でのリモート準備期間を経て、バンクーバー市で学生主導によるコミュニティイベントを開催する。イベントでは、日本の文化や実践を基にした子ども教育の視点を北米社会に発信し、多文化共生が進むバンクーバー地域の幼児教育の発展に貢献する。同時に、学生の社会的行動力を育てることも目的としている。さらに、本イベントの運営を通じて、学生は教育者としての探究力を磨きます。国際的なコミュニティを舞台に、研究者、学生、実践者の枠を超え、子ども教育に関する共同探究と情報発信の場を自ら実現していく能力を身につけることを目的としている。

本稿では、現地活動の報告を現場教員の視点からいかに報告する。

1. イベントの企画

毎月、本センターを利用して、コミュニティイベントを企画、実行しているため、センター長である第一筆者は、学生達の学びになれば、という思いから、場所と時間を提供することを提案した。その結果、イベントの協働が決定する。

「学生達が自分で考える力を培う」という意図から、センター長である第一筆者は、なるべく学生達が自分たちで案を考え、気づき、また考察できるよう心掛け、聞かれない限りは情報を与えすぎないように努める。第一筆者が学生に伝えたことは、次の5点であった。

- 保護者、子どもが共にリラックスする環境を提供すること
- ファミリーがつながる場所を提供すること
- 参加無料、予約不要のイベント。「参加したい」と思ったタイミングで参加することができるイベントであること。予約の必要がないため、参加する子どもの年齢層、参加者の人数を事前に把握できない点を考慮すること

- 子どもの年齢層、発達段階を考え、全員が楽しく過ごすことができる活動を考えること。(持ち時間は1時間)
- イベント計画のタイムライン、ポスター制作、宣伝を考え、実行すること

以上の情報を伝え、あとは学生達に委ねた。日本とカナダの国際交流をねらいとした「折り紙」と「ハロウィンパーティー」が企画に上がり、折り紙でおぼけの制作をし、ハロウィンパーティーをするという内容に決まった。現地での企画期間が1週間という短期ではあったが、学生7名で話し合い、内容を決めることができ、折り紙制作に加え、カード作りなどの準備をしてきた姿に、発達段階に適応した活動を考えようと努力したことがうかがえた。

実際の保育現場においては、1時間の活動、もしくは行事を7名の保育者で進める、ということは過剰配置だと感じたため、次のことを学生達に伝えた。

- 7名でどのように活動を進めるのか。役割分担をするのか、時間で決めるのか、7名という人数で子ども、保護者、途中で参加したファミリーを活動にどのように誘うのか。
- 国際交流という視点から、日本の伝承遊びの一つでもある折り紙を北米のファミリーにどのように伝え、楽しんでもらえるようにするのか。

第一筆者がイベントを想像した時に、学生7名がまとまって園内の活動スペースに立ち、「交流」ではなく活動の「提供のみ」で終わってしまうことが懸念されたため、一人ひとりがどの立ち位置でファミリーと関わっていくのか、という点を学生達に考える機会を与えた。

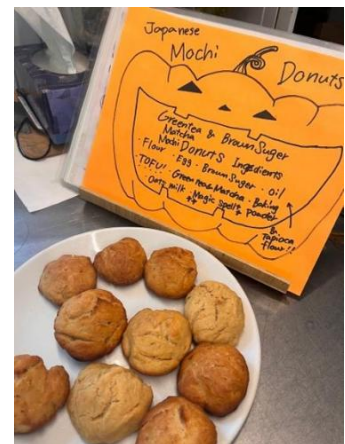
2. イベント当日の様子

折り紙の準備やカード作りに使用するシールやクレヨン、マーカーなどの準備もでき、学生達は少し緊張した面持ちであったが楽しみな様子も見られた。

7人全員が環境設定されたスペースの前に立ち並び、折り紙の活動すること、ハロウィンパーティーをすることを説明し、活動を始める。子ども達や保護者も楽しんでいたが、学生達との初めての交流や、慣れない折り紙の活動に戸惑い、遠慮する子ども達の姿も見られた。

折り紙、カード作りのあとは、ハロウィンダンス。その後にスタンプラリー形式のトリックオアトリーディング。初めての環境で、これだけたくさんの活動を考えることができたことはすばらしいことであり、英語が第二言語という状況の中で、努力する姿が見られた。全体的に子ども達も大人も笑顔で過ごす姿が見られ華やかな雰囲気であった。

しかし、7名の学生が常に同じ場所に立ち、活動内容を伝えていたため、圧倒されている子ども達や、学生達の背後にいた子ども達やファミリーに対して、保育者としての気づきが足りないと感じた。7名全員が活動の中にいたため、最初の折り紙活動に飽きてしまっている子どもへの気づきが足りず、第一筆者が履修学生の一人に、何度か次の活動に移ることを勧める声掛け、もしくは説明の補助をする必要が何度かあった。



おわりに

既に述べた通り、初めてのイベントの企画、実行まで学生達のアイディアを出し合い、第二言語の英語で活動を提供するという事は、素晴らしいことで、学生達への今後への期待も膨らむ。参加していたファミリーも楽しんでいただけたことが努力の結果でもあると感じた。



ただ、保育学生としての授業の一環であり、「国際交流」「ファミリーサポート」という当初の目的を思い返した時に、現場教員としては「楽しかったから良かった」で済ませるには、このイベントの意味や意図、学びが薄いのではないかと感じるため、イベントを通して筆者らが気づいた点や配慮不足だった点をイベント後に学生達に伝えた。この点も含め、補助が必要だった全ての項目に関しては予想範囲内であったため、問題提起したいわけではなく、筆者らはこの「ファミリーイベント企画、もしくは保育現場における配慮不足」を経験する場を意図的に作り、学生達が「学び」や「気づき」を得て、今後の保育士としての能力向上の一助になればと願う。

CONTENTS

【Paper】

Exploring the Potential and Challenges of Practical Training Records Using Information and Communication Technology.....	S. Momose 1 M. Nakamura H. Akamatsu Y. Iwami N. Funyu S. Orikabe
A Study on the Communication Skills of University Students: An Analysis of Test Results from Early Childhood Education Students, Class of 2017–2025	M. Nakamura ... 13
Bacteriological Study of Hand Washing and Alcohol Disinfection Effects: A Perspective on Hand Hygiene in Nursery Schools.....	Y. Miura 23

【Research Note】

A Study on the Practice of Emotional Support for Students who Hesitate to Participate in Educational Practice.....	H. Akamatsu ... 35 Y. Iwami
Exploring a Curriculum to Enhance Knowledge of the Natural Environment in Early Childhood Teacher Training.....	M. Yagi 49 M. Nakamura

【Activity Report】

Activity Report on Center of Research on Global Early Childhood Education and Care, Felicia College.....	57
---	----

Reshaping the Understanding of Local Practice:

Becoming a Locus of Professional Development for Global Early Childhood Educators

..... K. McMillan ... 61

K. Haseyama

Practice of Global Learning Community in ECE:

Visualizing Our Communal Empowerment in British Columbia, Canada in Partnership

with a Japanese ECE Postsecondary Program..... A. Kato 69

K. Haseyama

執筆者

百瀬 志麻（本学教授）
中村 麻衣子（本学教授）
長谷山 康一（本学教授）
赤松 広美（本学准教授）
石見 容子（本学講師）
舟生 直美（本学講師）
織壁 佐和子（本学講師）
八木 真祈（本学助手）

三浦 由美（本学非常勤講師）

Kathleen McMillan (Director, Brave Spaces Early Learning Commons)
加藤 亜友未 (Director, Buddings Daycare)

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(研究紀要編集委員)

委員長 相澤 京子
委 員 中村 麻衣子 渡邊 眞理 舟生 直美 長谷山 康一
事務担当 五味 美遊

Center of Research on Global Early Childhood Education and Care, Felicia College
Chief : Kyoko AIZAWA
Committee Member : Maiko NAKAMURA Mari WATANABE Naomi FUNYU
Koichi HASEYAMA
Office : Miyu GOMI

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 5 号

Journal of Research on Global Early Childhood Education and Care,
Felicia College
Volume 5

2025（令和 7）年 3 月 25 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

