

# 地域連携事業に係る授業における学生の満足度と保育実践力

Students' Satisfaction and Practical Ability of Early Childhood Education and Care

湯地 宏樹

YUJI Hiroki

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第30号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.30, Feb., 2016

## 地域連携事業に係る授業における学生の満足度と保育実践力

### Students' Satisfaction and Practical Ability of Early Childhood Education and Care

湯地 宏樹\*

\*〒772 - 8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学  
YUJI Hiroki \*

\* Naruto University of Education  
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

**抄録：**本研究は、質問紙調査や観察記録のテキストマイニング分析から、地域連携事業に係る授業における学生の満足度と保育実践力との関係を明らかにすることを目的としている。質問紙調査の結果から、授業満足度は保育実践力の自己評価と関係があることが明らかになった。授業満足度は、準備学習を含め、学生の学習成果が大切だといえる。観察記録は構想力、展開力：言語的かかわり、展開力：身体的かかわりに関する記述が多く見られた。評価力に関しては観察者よりも指導者が記述する割合が多かった。地域連携事業への参画によって、学生は多様な関係性の中で生きた保育実践力を身につけたと考える。

**キーワード：**地域連携事業、授業満足度、保育実践力、学習成果

**Abstract :** This purpose of this article is to clarify the relationship between students' satisfaction and the practical abilities of early childhood education and care professionals by way of a questionnaire survey given to 39 students, as well as text mining analysis of observation logs. These results show that the degree of student satisfaction was related to their own practical ability levels in the area of early childhood education as a result of the survey questionnaire. The preparatory stages as well as students' learning outcomes are key to active learning. There were various plans for guidance, linguistic communication, and descriptions about physical contact in observation logs. There was also a great deal of description about incorporating reflection for leaders as opposed to observers. Students improved the practical ability of early childhood education and care through interaction with children via cooperation with kindergartens in their respective communities.

**Keywords :** Students' Satisfaction, Practical Ability of Early Childhood Education and Care, Learning Outcome

#### I 研究の目的

本研究は、質問紙調査や観察記録のテキストマイニング分析から、地域連携事業に係る授業における学生の満足度と保育実践力との関係を明らかにすることを目的としている。それは同時に、学生の視点からみた地域連携事業の効果の検証も意図している。

地域連携事業の一環として、幼稚園の教育研究活動に参画することによって、学生にとってどのような気づきや学びがあったのだろうか。このような事業を新規に授業に組み入れることによって、従来の授業とどのような違いがみられるだろうか。またそうした授業のほうが学生の満足度は高くなるのだろうか。さらに保育実践力などは向上するのだろうか。

保育者養成の大学・短期大学において、教育実習や保育実習以外の授業の中で実際に乳幼児と触れ合う取り組

みを行っている例は少なくない（塩路ら、2008；木村ら、2013など）。とくに大学・短期大学の行う子育て支援活動は盛んで、資源提供型活動、相談活動、継続的に開催するオープンスペース、子育て情報の発信、保育者や子育て支援者に対する専門研修の実施、子育て支援ボランティアの養成、大学で行われるさまざまな講座の際の託児など実にさまざまある（田頭、2009年）。これらの子育て支援活動における授業実践には効果を上げているものは多い（竹之下・馬見塚、2011；萩尾ら、2011など）が、マンネリ化や学生と保護者との心理的距離に課題が残ったという報告もある（津島・岸田、2009）。

このように保育者養成機関において、教育実習や保育実習以外の授業などでも地域の子育て支援活動等を積極的に行うようになった背景には、保育者の資質向上が問われるようになったこと、子育て支援事業など大学・短期大学のもつ資源の提供や地域における役割が求められ

ていること、保育ニーズの多様化・高度化に対応した即戦力としての保育実践力が求められるようになったこと、保育・教職実践演習などカリキュラムの変更に伴い総合的な保育の専門性を卒業までに養成することが求められるようになったこと、などが挙げられる。

腰山(2006)は、保育実践力について「観察力と分析力」「指導計画立案の知識と技能」「過程における創意工夫」「幼児の育ちや実践を評価記録する知識技能」と述べている。木村・橋川(2008)は、保育者養成校の教員を対象とした調査によって「指導計画力」「指導展開力」「共感的指導力」「省察的指導力」の4つを挙げている。山田(2012)は、「指導計画を作成する力」「保育を展開する力」「保育実践を省察し今後の課題をもつ力」の3つを保育実践力としている。このように保育実践力とは、単に即戦力としての知識や技能ではなく、知識や技能を活用したり統合したりする能力を含んでいるといえる。

保育者養成機関に求められる保育実践力は、「保育者の資質向上研修俯瞰図」(全日本私立幼稚園連合会, 2006)や「保育士の研修体系～保育士の階層別に求められる専門性～」(全国保育士会「保育士の研修体系」検討特別委員会, 2007)で示されているものと接続すべきものだし、中央教育審議会答申(2008)の「学士課程教育の構築に向けて」の参考指針が示す「学力力(「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「総合的な学習経験と創造的思考力)」や経済産業省「社会人基礎力」などは保育者の資質としても重要だと考える。さらにキー・コンピテンシーなどの国際的な学力観も無視できない。

保育者養成機関としても、「何を教えるか」から「何ができるようにするか」への転換、すなわち、「教育」から「学修」重視へ、「教育目標」から「学習成果」重視へと学生を主体にしたものでなければならない(湯地, 2010)。したがって、そうした意味でもアクティブラーニングの授業の推進はますます重要になるだろう(河合塾, 2011; 2014; 溝上, 2014; 林, 2015; 小林, 2015; アクティブラーニング実践プロジェクト編, 2015など)。

## II 授業及び地域連携事業の概要

### 1. 授業「幼児教育課程論」の概要

地域連携事業は、前期は「幼児教育課程論」の授業で行った。この授業は、乳幼児期にふさわしい生活の展開を目指す保育の在り方を理解し、乳幼児の実態に即した保育・教育課程の意義及び編成の方法について学ぶことを目的としている。そして、①保育内容の充実と質の向上に資する保育の計画と評価について理解する、②保育・教育課程の編成と指導計画の作成について具体的に理解する、③計画、実践、省察・評価、改善の過程についてその全体構造を動的にとらえ、理解することを到達目

標としている。これに対応して学修課題は、①保育・教育課程について理解すること、②保育・教育課程の編成を踏まえて理想の園を構想し、表現できる、③指導案や記録を作成し、指導に生かすことができることとし、そのために成績評価は、①保育・教育課程の理解度を確認するための小テスト(30%:幼稚園教育要領解説「幼稚園教育要領 第3章 第1 指導計画に当たっての留意事項」「保育所保育指針 第4章 1 保育の計画」の穴埋め問題)②保育・教育課程の編成を踏まえた理想の園に関するプレゼンテーション(30%:児童福祉法第24条第5項、学校教育法第43条にあるように、保育所の設置者、設備及び運営の状況その他の事項に関し情報の提供を行わなければならないものとして建学の精神・教育目標、保育方針など、教育理念・目標、デイリー・プログラム、年間の主な行事、特別保育事業・子育て支援体制、園舎・園庭・遊具など施設および設備についてスライドを使って発表する)、③指導日案と記録の作成及び指導(40%:指導日案を作成し、それに基づき、園児に指導する。毎回の指導に対して反省と評価×5回分の観察記録を記述する)としている。

### 2. 地域連携事業の概要

本事業は、鳴門市内のA幼稚園において、「幼児が進んで体を動かそうとする意欲を育てる保育実践「あそびのポケット」と題して行った教育研究活動である。本事業の目的は、「季節や行事に合わせた伝承遊び、リズム体操、手遊びなどを幼児といっしょに遊びながら、体を動かす気持ちよさを感じること」である。その目的を達成するために、指導日案のねらいを「ルールを守って、体を動かして遊ぶことを楽しむ」「音楽に合わせて、体を動かすことを楽しむ」とした。

「あそびのポケット」は、隔週金曜日に全5回実施された。受講者が40名だったので、5グループに編成し、1グループ各8名、学部生、大学院生、専修・コース、性別がすべてランダムになるように班分けをした。

そして、グループ毎に約30分間の活動内容をグループで話し合い、指導日案を立てた。活動場所は天候に左右されないリズム室で行うこととした。

各回の指導内容は以下のとおりである。

- ① 1回目(平成27年5月15日):「バスごっこ」を歌ったり、「バスごっこ」の歌に合わせて切符を使って手遊びをしたりする。
- ② 2回目(平成27年5月29日):「お洗濯」のイメージをもって、音楽に合わせてパラバルーンで遊ぶ。
- ③ 3回目(平成27年6月12日):「かえるの合唱」を歌ったり、かえるになりきっているいろいろな速さに合わせて表現遊びをしたりする。
- ④ 4回目(平成27年6月28日):織姫、彦星のため

に川で魚を獲り、その魚を持って障害物を乗り越え、池まで運ぶ遊びをする。

- ⑤ 5回目(平成27年7月10日):忍者になりきって遊んだり指定された色の服をタッチして遊んだりする。指導当日はA幼稚園の園児6名(4歳児:男児1名女児1名計2名,5歳児男児1名女児3名計4名)に対して担当グループ8名が「指導者」となり、チームティーチングを行う。他の受講生は「観察者」となり、後方でその様子を観察する。指導後に副園長からの講評や質疑応答の時間を設ける。

5回分の指導日案を冊子にして配布し、指導日毎に「反省と評価」及び「省察」を観察記録にまとめさせる。「反省と評価」は、幼稚園教育要領に基づき、幼児の発達の理解と教師の指導の改善という両面から行う。「省察」には、感想や気づきについてコメントを書く。「あそびのポケット」の指導の次の週の授業では、指導案拡大法(村川,2005)に倣って、グループでカンファレンスを行い、「良かった点」「疑問点」「改善点」毎に色分けして付箋に書き出す。それらを指導案に貼りながら発表し、気づきや学びを受講者全員で共有する。

### III 研究の方法

#### 1. 質問紙調査のデータマイニング分析

##### 1) 調査対象

「幼児教育課程論」受講生40名のうち有効回答数39名(男11名,女28名;学部生30名,大学院生9名)。

##### 2) 調査時期

「幼児教育課程論」授業最終日:2015年8月4日。

##### 3) 調査方法

授業時間の中で調査用紙を配布して実施し、その後、回収する。研究の目的、プライバシーの保護、研究成果の公表、記入上の注意などを調査用紙の説明文に明記するとともに口頭によって説明する。本調査に協力するかどうかは自由意志で決定すること、協力しなくても不利益をうけることはないことも合わせて口頭によって説明する。なお、本調査は無記名による回答である。ID番号をナンバリングし、個人が特定されることのないようにするとともに、調査から得られた情報はすべて厳重に保管するように配慮した。

##### 4) 調査内容

- ① 所属(Q1):学部生,大学院生  
② 授業内容に対する満足度:関係法規の理解「幼稚園教育要領・保育所保育指針の内容を理解したこと(Q2-1)」、プレゼン/自分「理想の園のプレゼンテーションを自分で考え発表したこと(Q2-2)」、プレゼン/他者「理想の園のプレゼンテーションの他者の発表を見たこと(Q2-3)」、指導/自分「「あそびの

ポケット」の指導を自分がしたこと(Q2-4)」、指導/他者「「あそびのポケット」の他者の指導を観察したこと(Q2-5)」、副園長の講評「「あそびのポケット」で副園長先生のお話を聴いたこと(Q2-6)」、観察記録「「あそびのポケット」の記録を書いて省察したこと(Q2-7)」、授業満足度「総合的に評価して、この授業は満足できるものであった(Q2-8)」。

なお、Q2-8授業満足度は、鳴門教育大学の授業アンケートと同様の質問項目である。

- ③ 授業への取り組み:授業の積極度「授業によく出席し、積極的に取り組んだ(Q3-1)」、予習・復習「授業内容をよく理解するために予習・復習(課題への対応や参考文献の読書等を含む)をした(Q3-2)」、質問・話し合い「授業内容をよく理解するために教員に質問したり他の学生と話し合ったりした(Q3-3)」。
- なお、これらは鳴門教育大学の授業アンケートと同様の質問項目である。
- ④ 授業時間外の学習時間:予習・復習「毎回の授業(×15回)の予習・復習の日数(Q-4-1-1)・時間(Q-4-2-1)」、小テスト準備「保育・教育課程の小テストのための準備の日数(Q-4-1-2)・時間(Q-4-2-2)」、プレゼン準備「理想の園に関するプレゼンテーションの作成の日数(Q-4-1-3)・時間(Q-4-2-3)」、指導準備「「あそびのポケット」のための事前準備・話し合いの日数(Q-4-1-4)・時間(Q-4-2-4)」、記録作成「「あそびのポケット」の観察記録にかかった日数(Q-4-1-5)・時間(Q-4-2-5)」。
- ⑤ 学修課題に対する達成度(自己評価):理解度「保育・教育課程の理解度を確認するための小テストの達成度(Q5-1)」、プレゼンテーション「理想の園に関するプレゼンテーションの達成度(Q5-2)」、指導「「あそびのポケット」の指導の達成度(Q5-3)」、観察記録「「あそびのポケット」の記録の達成度(Q5-4)」。
- ⑥ 保育実践力の気づきや学び:人間性「教育的愛情をもって子どもに接すること(Q6-1)」、協働性「他者と協調したり、協力したりすること(Q6-2)」、基本的姿勢「子どもに公平に接し、つぶやきを受け止めること(Q6-3)」、個人指導「一人一人の子どもの発達や特性を理解して指導すること(Q6-4)」、集団指導「集団を把握しながら指導すること(Q6-5)」、構想力「子どもの興味や関心に沿った保育を計画すること(Q6-6)」、展開力「子どもにわかりやすい言葉で話したり説明したりすること(Q6-7)」、評価力「保育に対して反省と評価をすること(Q6-8)」。
- 本研究では、カリキュラムマップとの整合性のため、保育実践力は鳴門教育大学(学士課程)のディ

プロマ・ポリシー「教育者としての人間性」「協働力」「生徒指導力」「保育・授業実践力」「省察力」に従っている。これらは、ポートフォリオ(学修キャリアノート)の項目としても用いられている。鳴門教育大学特色G Pプロジェクト編著(2010)を参考にしながら回答しやすいように平易な文章に置き換えて尋ねている。

⑦ 保育実践力に対する達成度(自己評価)(Q7-1~8):保育実践力については⑥と同じであるが、「保育実践力に対する自分自身の達成度を自己評価してください」と尋ねており、⑥の「次の保育実践力について気づきや学びがあったと思いますか」と区別している。

なお、②③⑥の質問項目は、「そう思う」「ややそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5件法を用いた。⑤⑦の達成度(自己評価)は、「60%以下」「70%」「80%」「90%」「100%」の5段階で尋ねた。④授業時間外の学習時間については、当てはまる日数や時間を記入してもらった。

これらの順序尺度データに対して、主に記述統計とスピアマンの順位相関を行った。これらの質問紙調査のデータマイニングは、IBM SPSS Statistics 21で行った。

## 2. 観察記録のテキストマイニング分析

### 1) 調査対象

「幼児教育課程論」受講生39名(うち同意書あり39名)が提出した観察記録を対象とした。なお、観察記録を分析の対象とすること、研究の目的、プライバシーの保護、研究成果の公表、本調査に協力するか否かは自由意志で決定すること、協力しなくても不利益をうけることはないこと、個人が特定されることのないように情報の取り扱いに配慮することなどを説明文に明記するとともに口頭によって説明し、同意書に署名してもらった。

### 2) 調査方法

観察記録のテキストマイニングは、IBM SPSS Text Analysis for Survey 4.0.1を用いて行った。5回の指導における観察記録の39名分のコメントを一文ずつすべてMicrosoft Excelに入力した。全レコード数は1276であった。キーワード(コンセプト)を抽出し、カテゴリに分類した。カテゴリは、研究目的に沿って質問紙調査の項目と同様に保育実践力(人間性、協働力、基本的態度、個人指導力、集団指導力、構想力、展開力、評価力)と定義づけた。なお、展開力は、さらに展開力:言語的かかわり、展開力:身体的かかわり、展開力:保育技術の3つに分類した。また、コメントの意味や内容がポジティブ評価かネガティブ評価かを分類するために、IBM SPSS Text Analysis for Surveyの抽出設定オプション「感性分析」を用いた。カテゴリの結合や強制投入など手作業を繰り返しながら修正を行った(表1)。いずれのカテゴリにも分類できなかった未カテゴリのレコード数は

表1 学生のコメントのカテゴリ分類例

少し活動範囲が狭かった①ので、もう少し大きく広がって出来るような言葉掛け②があれば良かった③

→①構想力 ②展開力:言語的かかわり、③ネガティブ評価

絵本の読み聞かせ①では、ゆっくりと優しく読むことができ、幼児の発言にも無視せずに返していた②のが良かった③

→①展開力:保育技術、②個人指導力、③ポジティブ評価

18であった。

この結果をカテゴリ化して2値データ(01型表)に出力し、指導・観察別(指導者、観察者)、指導回別(1回目、2回目、3回目、4回目、5回目)のクロス集計を行った。これらのクロス集計結果のデータを用いて、観察記録の各カテゴリの構造を把握するためにコレスポンデンス分析を行った。作図は、社会情報サービス「エクセル統計2012 for Windows」を用いた。

## IV 結果と考察

### 1. 授業満足度と授業への取り組みや保育実践力との関係

まず当該授業の過去の授業評価と比較してみよう(図1)。2015年度の授業満足度は、「そう思う」66.7%「ややそう思う」30.8%「どちらともいえない」2.6%、「あまりそう思わない」「そう思わない」はともに0.0%となっていた。「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると、2015年度は97.4%、2014年度96.3%、2013年度100%であった。「そう思う」だけみると2015年度は最も低かった。

教員への質問・話し合いは、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると、2015年度は89.7%と、2014年度

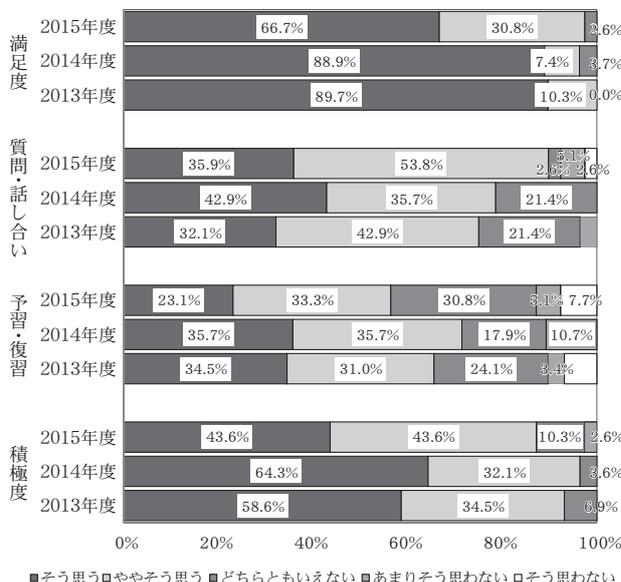


図1 年度別にみた授業満足度や学生の授業への取り組み

(78.6%), 2013年度(75.0%)と比べて最も高かった。授業の予習・復習は2015年度(56.4%), 2014年度(71.4%), 2013年度(65.5%), 授業の積極度は2015年度(87.2%), 2014年度(96.4%), 2013年度(93.1%)と、2015年度が最も低く、教員への質問・話し合い以外の項目では、割合が低くなっていた。

昨年度までと比べて、授業内容が大きく変わったところは地域連携事業を導入したことにある。しかし、授業方法を変えたことによって、教員への質問・話し合いの機会は増えたといえるが、必ずしも授業に対する満足度や授業への取り組みが劇的に好転したわけではなかったことがいえる。

では学生の授業満足度は、これらの授業への取り組みと関連があるのだろうか。授業満足度(Q2-8)と授業への取り組み(Q3-1~3)の順位相関係数( $r_s$ )を表2に示した。順位相関係数は授業満足度とどの項目と関連があるかを示している。その結果、授業満足度と授業への取り組み状況との間の順位相関係数は何ら有意でなかった。すなわち、授業への積極的な参加が授業の満足になるとは限らないことが示された。

次に各授業内容に対する満足度(Q2-1~7)について、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせた割合が多かった順にみていくと、指導/他者(97.4%), プレゼン/他者(92.3%), 指導/自分(92.3%), 副園長先生の講話(92.3%), 観察記録(89.7%), プレゼン/自分(84.6%), 法規の理解(66.7%)であった(表2)。授業満足度(Q2-8)との順位相関は、関係法規の理解、プレゼン/自分、プレゼン/他者、指導/自分、指導/他者との間にいずれも低い正の相関がみられた。副園長の講話、観察記録に対する満足度は高かったものの、これら2項目は授業満足度とは直接関係がなかったといえる。

保育実践力についての気づきや学びについての感想(Q6-1~8)について、「そう思う」と「ややそう思う」を合わせた割合が多かった順にみていくと、協働性(94.9%), 評価力(92.3%), 基本的姿勢(92.3%), 人間性(89.7%), 集団指導(89.7%), 個人指導(84.6%), 構想力(84.6%), 展開力(84.6%)といずれも8割を超す高い割合になっていた(表2)。地域連携事業「あそびのポケット」をとおして、グループで話し合い、協力しながら、チームティーチングをしたり(協働性)、指導について反省と評価を行ったり(評価力)、子どものつづきを受け止める大切さに気づいたり(基本的姿勢)する機会になったと考えられる。

しかし、保育実践力についての気づきや学びを実感しているものの、それらがすべて授業満足度(Q2-8)と関連しているわけではなく、人間性にのみ正の相関(0.38)がみられた。子どもと直接触れ合う機会をもつことによって、子どもの発達などを学んだことが理由として考えられる。

## 2. 授業満足度と学修課題や保育実践力の達成度との関係

学修課題に対する達成度(自己評価)(Q5-1~4)について、達成度90%以上の割合が高かった項目からみると、指導(46.2%), 理解度(36.8%), 観察記録(35.9%), プレゼンテーション(30.8%)となっていた(表3)。授業満足度(Q2-8)との順位相関係数は、指導(0.48)と観察記録(0.35)に正の相関がみられた。すなわち、「あそびのポケット」の指導や観察記録に対する達成度が高いほど授業満足度が高いことが示された。

次に保育実践力に対する達成度(自己評価)(Q7-1~8)について、達成度90%以上で割合が高かった順に

表2 授業満足度と授業への取り組み・保育実践力との関係

質問項目	そう思う	ややそう思う	どちらとも いえない	あまり そう思わない	そう思わない	$r_s$
Q3-1 授業への積極度	43.6%	43.6%	10.3%	2.6%	0.0%	0.21
Q3-2 授業の予習・復習	23.1%	33.3%	30.8%	5.1%	7.7%	0.05
Q3-3 教員への質問・話し合い	35.9%	53.8%	2.6%	5.1%	2.6%	0.21
Q2-1 法規等の理解	17.9%	48.7%	23.1%	10.3%	0.0%	0.36*
Q2-2 プレゼン/自分	41.0%	43.6%	10.3%	5.1%	0.0%	0.35*
Q2-3 プレゼン/他者	64.1%	28.2%	5.1%	0.0%	2.6%	0.40*
Q2-4 指導/自分	74.4%	17.9%	2.6%	2.6%	2.6%	0.34*
Q2-5 指導/他者(観察)	79.5%	17.9%	0.0%	0.0%	2.6%	0.36*
Q2-6 副園長の講話	79.5%	12.8%	2.6%	5.1%	0.0%	0.14
Q2-7 観察記録	59.0%	30.8%	5.1%	5.1%	0.0%	0.22
Q6-1 人間性	64.1%	25.6%	5.1%	2.6%	2.6%	0.38*
Q6-2 協働性	66.7%	28.2%	0.0%	0.0%	5.1%	0.28
Q6-3 基本的姿勢	66.7%	25.6%	2.6%	2.6%	2.6%	0.09
Q6-4 個人指導	41.0%	43.6%	5.1%	7.7%	2.6%	0.04
Q6-5 集団指導	38.5%	51.3%	7.7%	0.0%	2.6%	0.14
Q6-6 構想力	48.7%	35.9%	7.7%	5.1%	2.6%	0.06
Q6-7 展開力	66.7%	17.9%	7.7%	5.1%	2.6%	-0.02
Q6-8 評価力	64.1%	28.2%	5.1%	0.0%	2.6%	-0.02

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

みると、評価力 (71.8%)、協働性 (69.2%)、基本的姿勢 (64.1%)、人間性 (61.5%)、構想力 (51.3%)、展開力 (51.3%)、個人指導 (46.2%)、集団指導 (41.0%) となっており、評価力、協働性、基本的姿勢、人間性については6割以上の学生が90%以上の達成度であったと評価していた。これらは、保育実践力についての気づきや学び (Q6-1~8) においても高かった項目である。保育実践力に対する気づきや学び (Q6-1~8) とその達成度 (自己評価) (Q7-1~8) のそれぞれ対応する項目における順位相関係数をみると、協働性 0.57、評価力 0.51、展開力 0.42 (それぞれ  $p<.01$ )、人間性 0.41、集団指導 0.35、基本的姿勢 0.33、構想力 0.33 (それぞれ  $p<.05$ ) において正の相関がみられたが、個人指導 0.07 のみ有意ではなかった。すなわち、保育実践力に対する気づきや学びはそのまま達成度の自己評価になり得るが、一人一人の子どもの発達や特性を理解して指導すること (個人指導) はむずかしいと評価している様子が見える。保育実践力に対する達成度 (自己評価) (Q7-1~8) と授業満足度 (Q2-8) との順位相関をみると、構想力 (0.43)、個人指導 (0.36)、評価力 (0.35)、人間性 (0.35)、集団指導 (0.33) において正の相関がみられた (表3)。保育実践力についての気づきや学びでは人間性のみ相関がみられた (表2) が、保育実践力に対する達成度 (自己評価) では、人間性だけでなく、構

想力や評価力、個人指導や集団指導などを高く評価している者ほど授業満足度も高いことが示された。

この授業で課している学修課題や「あそびのポケット」の指導は、授業時間外の学習時間が必要だったと考えられる。学生たちは学修課題やこれらの活動のためにどれくらい時間を費やしたのだろうか。授業時間外の学習の日数 (Q-4-1-1~5) と時間 (Q-4-2-1~5) の平均をみると、指導準備が最も多く、平均 7.4 日 / 11.8 時間と、「あそびのポケット」の指導の準備に多くの日数と時間をかけていたことがわかる (表4)。次に記録作成が平均 4.4 日 / 3.0 時間と多かった。プレゼンテーションの準備は平均 1.9 日 / 3.7 時間と短期間で集中して取り組んだ様子が見える。

次に学修課題に対する達成度 (Q5-1~4) との順位相関をみると、「あそびのポケット」の指導 (Q5-3) と Q-4-1-4 指導準備の日数 (0.32)、Q-4-2-4 時間 (0.46) との間に正の相関がみられた。すなわち、指導の準備に日数や時間を費やした者ほど指導に対する達成度の自己評価が高かった。また理解度 (Q5-1) と Q-4-1-2 小テストの準備の日数 (0.43) との間にも正の相関がみられた (表4)。すなわち、小テストの準備に費やす日数が多い者ほど保育・教育課程の理解度についての自己評価が高かった。単位の実質化のためには授業時間外の学修量も考慮すべきだが、国際比

表3 授業満足度と学修課題・保育実践力に対する達成度との関係

質問項目	達成度	100%	90%	80%	70%	60%以下	$r_s$
Q5-1 法規等の理解度		10.5%	26.3%	23.7%	21.1%	18.4%	0.17
Q5-2 プレゼンテーション		7.7%	23.1%	30.8%	23.1%	15.4%	0.28
Q5-3 指導		23.1%	23.1%	20.5%	28.2%	5.1%	0.48**
Q5-4 観察記録		20.5%	15.4%	41.0%	20.5%	2.6%	0.35*
Q7-1 人間性		41.0%	20.5%	28.2%	5.1%	5.1%	0.35*
Q7-2 協働性		35.9%	33.3%	17.9%	7.7%	5.1%	0.28
Q7-3 基本的姿勢		23.1%	41.0%	25.6%	7.7%	2.6%	0.26
Q7-4 個人指導		12.8%	33.3%	23.1%	20.5%	10.3%	0.36*
Q7-5 集団指導		10.3%	30.8%	35.9%	12.8%	10.3%	0.33*
Q7-6 構想力		17.9%	33.3%	30.8%	12.8%	5.1%	0.43**
Q7-7 展開力		28.2%	23.1%	33.3%	12.8%	2.6%	0.18
Q7-8 評価力		38.5%	33.3%	25.6%	2.6%	0.0%	0.35*

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

表4 授業時間外の学習時間と日数の平均と学修課題達成度との順位相関係数 ( $r_s$ )

	平均	学修課題に対する達成度 (自己評価)				
		Q5-1 理解度	Q5-2 プレゼン	Q5-3 指導	Q5-4 記録	
日	Q-4-1-1 予習・復習	3.1 日	-0.01	0.35	0.30	0.29
	Q-4-1-2 小テスト準備	2.0	0.43*	0.12	-0.02	0.11
	Q-4-1-3 プレゼン準備	1.9	0.22	-0.01	-0.04	-0.07
	Q-4-1-4 指導準備	7.4	0.16	0.14	0.32*	0.28
	Q-4-1-5 記録作成	4.4	0.35	-0.10	-0.22	0.10
時間	Q-4-2-1 予習・復習	2.1 時間	-0.12	0.27	0.12	0.10
	Q-4-2-2 小テスト準備	2.2	0.03	-0.09	-0.07	0.02
	Q-4-2-3 プレゼン準備	3.7	0.17	0.26	0.13	0.15
	Q-4-2-4 指導準備	11.8	-0.01	0.08	0.46**	0.27
	Q-4-2-5 記録作成	3.0	0.19	0.11	-0.05	-0.01

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

較の研究でも日本の大学生の学内外を通じた学習時間は短いことが指摘されている(中央教育審議会答申, 2008)。学生の学習時間を把握した上で、それに応じた達成度が得られるような学習課題を設定し、授業外でも学生が必要感をもって学習するように促すことも、アクティブラーニングではだいじなのではないだろうか。

授業満足度(Q2-8)との順位相関係数をみてみると、予習・復習の日数(0.40)と指導の準備時間(0.36)(それぞれ $p<.05$ )に正の相関がみられ、予習復習や指導の準備を熱心にした者がやはり授業満足度も高いということが明らかになった。その点、小テストやプレゼンテーションなどの学修課題はもっと改善の余地があるといえるだろう。

### 3. 観察記録にみられる学生の気づきや学び

観察記録にみられる学生の気づきや学びについて検討していきたい。保育実践力としての人間性、協働力、基本的態度、個人指導力、集団指導力、構想力、展開力(言語的かかわり・身体的かかわり・保育技術)、評価力のカテゴリ毎にいくつかのコメントとともに、指導者と観察者別に示したクロス集計の結果(図2)も合わせてみていく。複数の学生が同じ内容を記述していることもある。それは、A幼稚園の副園長の講評やグループでのカンファレンスに少なからず影響されているからだと考えられるが、ここではそれらも共有された学びだと解釈している。ただし、例えばある学生がその日の観察記録に「人間性」に関する記述を何度も繰り返していたとしても「1」とカウントし、カテゴリに関する記述がなければ「0」とする。クロス集計は、各回の学生一人ずつの割合を示している。

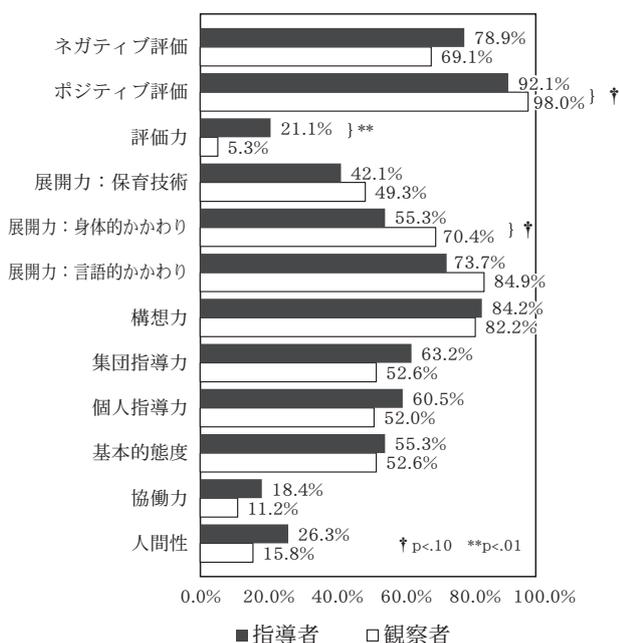


図2 指導者・観察者別の保育実践力のコメントの出現割合

### 1) 人間性

保育実践力としての人間性には、使命感、倫理観、教育的愛情などが含まれる。この人間性についての記述は、指導者26.3%、観察者15.8%という割合だった。「幼児の成長は一人ずつ違うので、日々の活動の中でよく観察し、少しの変化も見逃さないことが大切」「実習生は幼児の理解者、共同作業者となることが大切」「短期だけでも幼児の小さな変化、成長が見られた」「出来ること、出来ないこと、どう工夫したら良いのかを体感し、今後の子育てや小学生への対応も考えることが出来た」など、長期的な発達の見通しの必要性や保育者の役割などのコメントがみられた。1回目の5月から5回目の7月と約2カ月経っており、その間の幼児の成長を目の当たりにできたのは大きな学びになった。最初は名前を呼ばれたら恥ずかしそうに返事をしていた幼児たちが、次第に打ち解け、自分の意見や主張をはっきり言い、自己紹介ができるようになっていた。またこのカテゴリでは「校舎に入るまでも授業中であることを意識し、規範を守った行動をすべき」という規範意識を問うコメントもみられた。

### 2) 協働力

協働力には、対人関係能力、協調性、社会性などが含まれる。「実習生同士が同じ意識をもって、どんな些細なことも共有出来たことが良かった」「実習生同士がきちんと役割分担がなされ、説明を聞くように促す言葉掛けも出来ていた」「幼児の反応を予測した上で、いくつかのパターンを頭の中でイメージしながら実習生全員で協力出来た」など、チームで協力して指導に当たったなどという内容が指導者18.4%、観察者11.2%にみられた。

### 3) 基本的態度

保育は幼児理解から出発するといわれるように、「幼児理解が大切であり、内面的な部分、幼児の特徴、個性なども捉えることが日々の指導、活動などが充実する」「実習生が、幼児の様子をしっかりと見て、指導案に変更を加えつつ保育をしたことにより、ねらいを達成できていた」「幼児は実習生の言葉一つ一つに反応して、幼児なりに言葉を返そうとする姿を見て対等の関係で接していかうと感じた」など、幼児一人一人の興味や関心、その時その時の姿を捉える必要性に気づいている。指導者55.3%、観察者52.6%共に半数は、このカテゴリに関する記述があったことを意味している。

### 4) 個人指導力

個人指導力は、一人一人の幼児の発達や心身の状況に応じて適切な援助を行うというカテゴリである。「幼児一人一人に合わせて細やかに援助出来ていた」「名前を覚えて顔を見ながら言っていたのが幼児に安心感を与えて良かった」「一対一の関係で安心感をもたせて、一人一人が楽しめるように配慮した」「幼児の発言をきちんと聞き、それに対する応答も出来るだけした」などの気づきのみ

られた。指導者 60.5%、観察者 52.0%と半数以上の学生の記述がみられた。1回目の指導から学生たちが幼児たちの名前を覚えることに専念したことが、上記のコメントにあるように幼児にも親しみや安心感を与えたようである。やはりA幼稚園の「幼児たち」とひとくくりに見るのではなく、「Aちゃん」「Bちゃん」という個が大切なのである。

#### 5) 集団指導力

個人指導力に対して、集団を把握しながら保育する集団指導力も保育実践力として重要である。「幼児に少し難しいと感じ、臨機応変にルールを変えたのは、とても良かった」「ルールが少し曖昧だったので、初めに実習生が見本を見せてあげた方が分かりやすくて良かった」「インタビュー形式で質問したり、簡単な質問へ変更したりとその場の機転が利いていた」とあるように、幼児がルールを理解していなかったり説明が伝わらなかったり、指導日案どおりにいかない場面がみられた。指導者 63.2%、観察者 52.6%という割合だった。このカテゴリでは「臨機応変」「機転」などの言葉が記述の中でよく使われていた。瞬時に判断してルールの変更など計画にないことを実行しなければならぬこともある。学生たちは、保育が一方的に行われるものではなく、幼児との相互作用の中で保育が創り上げられることを実感したのではないだろうか。

#### 6) 構想力

構想力のカテゴリには、指導日案に関することだけでなく、「梅雨という季節の内容を盛り込んだことで生活に即した活動が出来ていた」「実習生が、幼児の様子をしっかり見て、指導案に変更を加えつつ保育をしたことにより、ねらいを達成できていた」「紙芝居や教材など準備が沢山あったが、一生懸命に制作していた」「障害物をテープで固定するなど安全への配慮が出来ていた」「幼児も伸び伸びと活動出来るように、活動出来る空間を広げた方が安全な環境設定が出来て良かった」など、教材や場の設定などの環境構成が含まれる。指導者 84.2%、観察者 82.2%と学生の8割以上が記述していた内容となっていた。上記のように環境構成として空間や物の配置など、とくに安全面の配慮が必要であることの気づきが多くみられた。

#### 7) 展開力：言語的かかわり

展開力：言語的かかわりに関しては、指導者 73.7%、観察者 84.9%と割合が高いカテゴリである。「先生の一言で笑顔になって体を動かしており、言葉掛けの大切さを実感した」「何気ない一言でも幼児にとって心に響くような言葉を掛けることが必要」「具体的に褒めてあげることによって自信に繋がる言葉掛けは適切」「無意味な振り付けではなく、今後の生活に生かせるような言葉掛けをすることによって、幼児は遊びを通して楽しく学ぶことが出来る」

「ルールについての説明が少なかったため、順番を守らない幼児が見られたので、もっと幼児の注意を引きつけて、一つ一つのルールを確認出来ると良かった」など、対象が幼児だけにわかりやすい言葉で説明することやいわゆる「言葉掛け」に関しての気づきが多くみられた。

#### 8) 展開力：身体的かかわり

展開力：身体的かかわりに関しては、指導者 55.3%、観察者 70.4%と観察者の割合が多かったカテゴリである ( $\chi^2 = 3.17df = 1 p < .10$ )。すなわち、指導者よりも観察者の方が「幼児の隣で一緒に体操をしたので、幼児が良く体操をしていた」「体操の時に表情が固くなってしまった幼児に対して、手を繋いだり触れてあげる方が安心して動けた」「座ったりしゃがんだりして、幼児の目線を合わせる方が良かった」「幼児と目線を合わせて動いていたため、心の距離が縮まった」「実習生が終始笑顔であり固くなかったため、幼児は素直な反応を笑顔でしており、幼児の言葉を引き出せていた」などと、指導者の立ち位置や身体的な振る舞いに対して客観的な立場での気づきが多かったことを意味している。幼児との身体的な距離から心の距離を推察しているところは興味深い。

#### 9) 展開力：保育技術

展開力：身体的かかわりには、「ピアノに合わせて表現する場をつくったことで、幼児の自由な発想を引き出すことが出来ていた」「導入で絵本を読んだことも、幼児の興味を引き付け、活動への流れをつくるきっかけになった」「絵本の読み聞かせでは、ゆっくりと優しく読むことが出来ていて、幼児の発言にも無視せずに全てに返していたのが良かった」「手遊びの振り付けは、歌詞や幼児の生活に密着した自然な振りが良い」「歌や寸劇の設定などは、幼児の興味・関心がとても誘発されていた」など、ピアノ演奏、絵本の読み聞かせ、紙芝居や寸劇の演技などの含んだカテゴリである。出現割合をみると、指導者 42.1%、観察者 49.3%であった。

#### 10) 評価力

評価力に関しては、指導者 21.1%、観察者 5.3%と明らかに指導者の割合が多かったカテゴリである ( $\chi^2 = 9.83df = 1 p < .01$ )。「初めての活動から約1カ月が過ぎたが、幼児も積極的に体操をする姿が見られ、他の班の反省を生かすことで保育の質が高くなっている」「活動の準備不足であったことは確かだったので、この反省をグループで共有し、次の保育の場に生かすことが出来るようにしたい」「指導で得た自信と知識と改善点を忘れずに自分の学修に生かしていきたい」と自らの指導を振り返って省察していた。またポジティブ評価が指導者 92.1%に対して観察者 98.0%の割合が多かった ( $\chi^2 = 3.49df = 1 p < .10$ ) が、ネガティブ評価は、指導者 78.9%、観察者 69.1%と両者の差はなかった。指導者は自分たちの指導を謙虚に振り返っているが、観察者は反対に肯定

的に評価している姿勢がうかがえる。

#### 4. 観察記録にみられる学生の気づきや学びの特徴

観察記録にみられる学生の気づきや学びの構造を把握するために指導者・観察者別、指導回別（1回目、2回目、3回目、4回目、5回目）のクロス集計を行った後、コレスポネンシ分析を行った（図3）。第1軸は、ポジティブ評価とネガティブ評価が対極にあり、第2軸は個人指導力と集団指導力が対極にあるという特徴がある。それぞれのカテゴリが近いものをまとめると次の5つの特徴が見出せそうである。

観察者は展開力：言語的かかわりに関する記述が多く、しかもポジティブ評価をしやすいのに対して、指導者は人間性や基本的態度など幼児理解に関することや協働力や評価力についての記述が多いが、ネガティブ評価をしやすいということがいえる。

「あそびのポケット」の指導の1回目と5回目は、集団指導力と関連があると思われる。両者とも、最初は幼児に遊びのルールが理解されにくいところがあって、その場で余儀なくルールを変更するなど機転を利かせて臨機応変に対応した場面がみられたからだろう。

2回目は、展開力：身体的かかわりと関連があることが分かる。これは1回目の反省を活かし、指導者が意識的に幼児と視線を合わせたり、スキンシップをしたり、幼児と幼児の間に立ち一緒に活動したりしたことに関する記述が多かったからだろう。

3回目と4回目は、個人指導力、構想力、展開力：保育技術との関連がみられる。3回目の指導では、導入で絵本の読み聞かせをし、4回目の指導では紙芝居と寸劇を演じたことが展開力：保育技術に関する記述が多くみられたことを意味している。両者ともその後の活動の流れがスムーズで、教材などの準備物をたくさん用意していたことから構想力に関する記述が多かった。またここでは個人指導力とも関連がみられる。3回目、4回目に

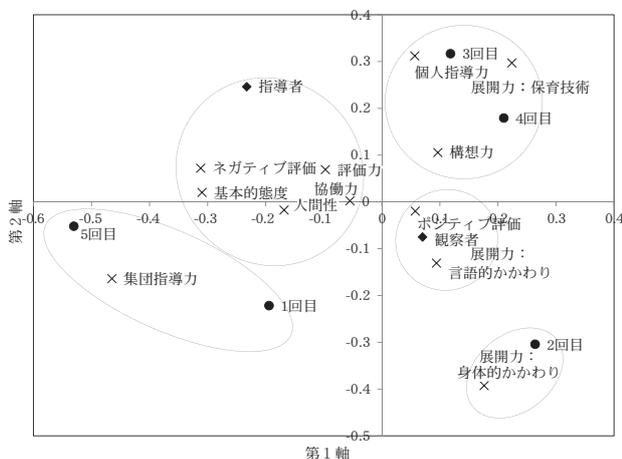


図3 指導者／観察者・指導回と保育実践力の散布図

なると、幼児たちも学生に対して親近感をもちはじめ、学生に触れたり抱きついたりする場面もみられた。一人一人の幼児の思いを受け止めることも大切だが、一対一のかかわりになってしまうこともある。幼児の発達過程という観点から、集団で活動する場面では集団行動を促すことも適切な援助ではないかという議論がカンファレンスでもあった。そうしたことが個人指導力との関連に反映されたのだろう。

#### IV まとめ

本研究は、地域連携事業に係る授業において、学生の満足度と保育実践力との関係を明らかにすることを目的とした。質問紙調査のデータマイニング分析の結果から、授業満足度と関係法規の理解、プレゼンテーション、「あそびのポケット」の指導に対する満足度との間にそれぞれ関連がみられた。さらに授業満足度と学修課題に対する達成度（自己評価）との関係も明らかになった。保育実践力の気づきや学びでは、人間性にのみ授業満足度との関連がみられたが、保育実践力の達成度（自己評価）では、構想力、評価力、個人指導、集団指導との関係がみられた。すなわち、授業満足度を高めている要因を推察すると、授業への取り組みやがんばりなどによる個人の印象や感想よりも、学修課題に対する達成度や保育実践力に対する達成度をどれだけ自分なりの力量として実感しているかが大切であるといえる。それはまさに「何ができるようになるか」という学習成果を示している。授業に積極的に参加したり教員への質問や話し合いをしたりするというアクティブラーニングももちろん大事だが、授業時間外の事前事後の学習を含めて、学生自身に何が身についたかという学習成果が授業満足度につながっているという結果の意味は大きい。

観察記録のテキストマイニング分析では、保育実践力のカテゴリ毎の気づきや学びが浮き彫りになった。とくに構想力、展開力：言語的かかわり、展開力：身体的かかわりに関する記述が多く見られた。評価力に関しては、観察者よりも指導者の割合が多かった。

しかし、こうした学びは、幼児と学生との相互作用の中だからこそ生まれたものである。指導日案どおりに保育が進むわけでもなく、常に変化していくものである。まさに、計画、実践、省察・評価、改善の過程を動的にとらえるというこの授業の到達目標のように、地域連携事業への参画によって、学生は多様で動的な関係性の中の、生きた保育実践力を身につけたと考える。

#### 引用文献

アクティブラーニング実践プロジェクト編：『アクティブ

ラーニング実践 Active learning practice』, 産業能率大学出版部, 2015 年.

萩尾ミドリ・池田可奈子・椎山克己:「保育者養成校における子育て支援活動の実際と学生への教育的効果」『久留米信愛女学院短期大学研究紀要』34, pp.117 - 124, 2011 年.

林義樹編:『ラベルワークで進める参画型教育:学び手の発想を活かすアクティブ・ラーニングの理論・方法・実践』, ナカニシヤ出版, 2015 年.

河合塾編:『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか:経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』, 東信堂, 2011 年.

河合塾編:『「学び」の質を保証するアクティブラーニング:3年間の全国大学調査から』, 東信堂, 2014 年.

木村直子・塩路晶子・佐々木晃・藤原伸彦・谷村千絵・浜崎隆司・田村隆宏・松崎美穂子:「乳児への保育実践力を身につける授業の試案とその成果:大学内での赤ちゃんサロンでの取り組みから」『鳴門教育大学授業実践研究:学部の授業改善をめざして』, 12, pp.3 - 10, 2013 年.

木村直子・橋川喜美代:「「保育実践力」尺度作成に関する研究——保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手がかりに」『保育士養成研究』26, pp.33 - 38, 2008 年.

小林昭文:『アクティブラーニング入門:アクティブラーニングが授業と生徒を変える』, 産業能率大学出版部, 2015 年.

腰山豊:『保育実践力を高める:短大授業の改善と実技・演習』, 春風社, 2006 年.

村川雅弘編著:『ワークショップ型研修のすすめ』, ぎょうせい, 2005 年.

文部科学省中央教育審議会:『学士課程教育の構築に向けて(答申)』, 2008 年.

溝上慎一:『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 東信堂, 2014 年.

鳴門教育大学特色G Pプロジェクト編著:『教育実践の省察力をもつ教員の養成:授業実践力に結びつけることができる教員養成コア・カリキュラム』, 協同出版, 2010 年.

塩路晶子・橋川喜美代・近藤慶子・佐々木晃・堀江真理子・木下光二・木村直子・浜崎隆司・田村隆宏:「保育者をめざす大学生の「気づき」と実践的指導力:自然プロジェクトへの取り組みを通して」, 『鳴門教育大学学校教育研究紀要』, 23, pp.29 - 35, 2008 年.

竹之下典祥・馬見塚珠生:「学生の地域子育て支援ひろばへの参加による心理的変化の質的調査研究—SCAT法導入による実習体験過程の理論的仮説生成の試み—」『京都文教短期大学研究紀要』50, pp.70 - 81, 2011

年.

田頭伸子:「大学・短期大学における子育て支援」『進化する子ども学(小笠原道雄編)』, 福村出版, pp.246 - 256, 2009 年.

津島順子・岸田亜砂美:「学生主体の子育て支援活動の課題」『福山市立女子短期大学紀要』, 36, pp.5 - 11, 2009 年.

山田秀江:「幼稚園教育実習における保育実践力の学びに関する一考察:責任実習の実践報告から」『四條畷学園短期大学紀要』, 45, pp.51 - 61, 2012 年.

湯地宏樹:「学習成果(アウトカム)の構造」『比治山高等教育研究』, 3, pp.63 - 73, 2010 年.

全国保育士会「保育士の研修体系」検討特別委員会:「保育士の研修体系~保育士の階層別に求められる専門性~」, 2007 年.

全日本私立幼稚園連合会:「保育者の資質向上研修俯瞰図」, 2006 年.

## 謝辞

本事業は,平成27年度鳴門市学園都市化構想実施計画における教育研究活動の一環として行ったものである。鳴門市内のA幼稚園の園長先生をはじめ,先生方や園児の皆様方に大変お世話になった。とくに副園長先生には,毎回の指導後の講評で,いつも貴重な話をいただいた。また本学の社会連携課地域連携係の職員の方々,調査に快く協力していただいた「幼児教育課程論」の受講者の学部生・院生の方々に心からお礼申し上げたい。