

# 甲子園短期大学

## 紀要 **42**

令和6（2024）年

Journal of Koshien Junior College

Volume 42 March 2024

—原著論文—

幼児教育における ICT 活用に関する研究動向

..... 藤原 牧子 1

戦前の保育雑誌『保育』における保育者向け講習会の変遷①

—1937（昭和12）年を中心として—

..... 堀田 浩之 11

—実践報告—

甲子園短期大学における入学時調査および学生調査の報告

..... 森井 裕史、上田 智佳、近澤 優子 21

—資料報告—

甲子園短期大学におけるデータサイエンス教育の実践と評価

..... 近澤 優子、吉田 景一 31

授業「出席カード」に対する授業者応答コメントに関する一報告

—学生支援の観点から—

..... 酒井 律子 39

## 幼児教育における ICT 活用に関する研究動向

藤原 牧子\*

### A Research Trend on Use of ICT in Early Childhood Education

FUJIWARA, Makiko\*

#### Abstract

This paper delves into the research trends regarding the use of ICT devices in early childhood education. By examining past academic articles using CiNii, the academic database operated by the National Institute of Informatics in Japan, this paper reveals that research on using computers in early childhood education was conducted as far back as 1984 and that, in 1990, research on giving children computer programming experience was also conducted. Since 2016, as the installation of computer devices in schools began to increase, studies on ICT in early childhood education have also increased. These studies expanded their scope, considering various factors such as the relationship between early childhood education and school or the effectiveness of programming education. In 2020, several studies compared the use of ICT in early childhood education in Japan and other countries, including China, South Korea, and Norway. This study highlighted the necessity of considering the efforts of other countries.

#### 要 旨

本研究は、わが国の幼児教育における情報機器の活用に関する研究動向を探り、情報機器の活用を幼児教育においてどのように進めていくことが望ましいかについて検討することを目的とする。国立情報学研究所が運営する学術情報検索サービス (CiNii) を用いて文献研究を行った。その結果、1984 年に幼児教育にコンピュータを活用する研究がなされており、1990 年には幼児にもプログラミングというものの入り口について経験させることの必要性について研究されている。2016 年以降、幼児教育に ICT を活用する研究は、小学校教育の ICT 導入化に伴い増加し、幼小接続を踏まえたプログラミング教育をはじめ様々な活用方法が研究されてきている。2020 年には、中国や韓国、ノルウェーなど諸外国の幼児教育への ICT 活用の現状を調査し、日本との比較研究もなされている。海外の取り組みも視野に入れ、子どもの発達を促す ICT 活用の工夫が必要であると言える。

**Key Words :** ICT (Information and Communication Technology), literature research, programming education, transitions to elementary school

**キーワード :** ICT、文献研究、プログラミング教育、幼小接続

#### 1. はじめに

近年、大人のみならず子どもを取り巻く生活環境は、ICT (情報通信技術 Information and Communication Technology) の利活用が当たり前のこととして浸透してきている。私たちの生活は、様々な知識や情報が共有され社会の在り方そのものが大きく変わるといわれる「Society5.0」<sup>1)</sup>時代に向かって進んでおり、これから生きる子どもには五感を使った豊かな体験と体験から得たものを広げる情報活用能力の育成が求められる。幼児教育においては、1980 年代にコンピュータを幼児教育に導入し

活用することを検討した先行研究が見られる。その中で、村上（1989）は、「コンピュータはあくまでも教育環境の一部」と述べ、幼稚園の子どもを対象<sup>2)</sup>にコンピュータはどのように活用できるかを検討し、「コンピュータは非常に有力な教育機器になる」と指摘している。長谷川（1990）も実践研究に基づき「コンピュータというものは道具であり、また、幼児の学習の新しい方法を開く『かぎ』としても有用である」と指摘し、「ソフトウェアのプログラミングということが、コンピュータを使う場合切り離しては考えられない事柄であるので、幼児にもプログラミングというものの入り口について経験させることが必要」と幼児期のプログラミング経験についても言及している。

20世紀後半に登場したインターネットは、それ以前に存在しなかったまったく新しいもので、世界中の膨大な情報に瞬時にアクセスすることや遠隔地にいる人と音声以外のリアルタイムでのやりとりを可能にした。現在では、動画配信サービスの拡大、電子メールやチャット、ソーシャルメディアなどが発展し、スマートフォンやタブレットの登場で、日常生活のみならず学校教育、幼稚園等の就学前保育施設においても多くの場面で多様なICTの利活用が行われている。幼児教育においては、平成29（2017）年に幼稚園教育要領が改訂され情報機器の活用<sup>3)</sup>について示された。また、2019年12月、文部科学省は、多様な子どもたちを誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化された創造性を育む教育を全国の学校現場で持続的に実現させる構想として、「GIGA（Global and Innovation Gateway for All）スクール構想」を打ち出した。これにより、学校内のLAN（Local area network）の整備や児童生徒への一人一台端末の普及など急速にICT環境の整備が進められた。さらに、令和3（2021）年1月、中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築をめざして～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～において、「これからの学校教育を支える基盤的なツールとして、ICTはもはや必要不可欠なものであることを前提として、学校教育の在り方を検討していくことが必要である」（中央教育審議会2021.5）と述べられるほどにICTの重要性は増している。幼児教育と学校教育との円滑な学びの接続を踏まえるならば、学校教育のICT活用を視野にいれながら、五感を通した豊かな体験と遊びを通した学びを保障する幼児教育の一つの道具としてICT活用を構築することは必要であるといえる。幼児教育におけるコンピュータ、ICT活用に関する研究報告や実践は多くの研究者によって進められている。本研究は、わが国の幼児教育における情報機器の活用に関する文献の研究動向を概観し、小学校との接続を視野に入れながら、情報機器の活用を幼児教育においてどのように進めていくことが望ましいのかについて検討することを目的とする。

## 2. 方法

### （1） 調査対象

対象となる先行研究の調査には、2023（令和5）年10月31日時点で掲載されている国立情報学研究所が運営する学術情報検索サービス（CiNii）が用いられた。キーワードを、「幼児教育&コンピュータ」、「幼児教育&ICT」、「幼児教育&プログラミング」、「幼稚園&ICT」とし、期間を1970年から2023年として検索した。その結果、「幼児教育&コンピュータ」では138件、「幼児教育&ICT」では174件、「幼児教育&プログラミング」では49件、「幼稚園&ICT」では21件が表示された。それぞれ表示された文献から、学会発表の抄録、議事録、雑誌等を外し、研究紀要および学術雑誌論文のみを調査対象とした。さらに重複したものを外した結果、調査対象は92件となった（表1）。

表1 幼児教育に関する論文

No	出版年	論文名	著者名
1	1984	幼児教育におけるコンピュータ活用 第1報 提示パターンとキー操作に関する予備実験	中村ヤキら
2	1985	幼児教育におけるコンピュータ活用 (幼児の知的発達を促進させるソフトウェアの開発) 第2報 提示パターンとキー操作について	中村ヤキら
3	1986	幼児教育におけるコンピュータ導入について	柴原真紀子ら
4	1989	幼児教育とコンピュータ—堺市立金岡幼稚園の実践をもとに—	村上優
5	1990	幼児の教育におけるパーソナルコンピュータの利用 (1) —幼児のコンピュータリテラシー育成の教材開発—	長谷川忍
6	1990	コンピュータの操作過程の解明 (1) ワードプロセッサの学習過程の分析	中野浩夫
7	1992	保育・幼児教育とコンピュータに関する現状と意識: 倉敷市の保育園・幼稚園へのアンケート結果から	森谷一
8	1993	幼児教育演習科目における試験方法の工夫—コンピュータミュージック&VAV 機器を用いて— (ママ)	大原正義
9	1994	楽器指導並びに音楽教材研究にコンピュータ導入の試み	植瀬愛子ら
10	1999	幼児教育におけるコンピュータ活用に関する研究の概観と検討	松山由美子ら
11	2000	三重県における幼稚園のコンピュータ利用調査: 幼児教育者のコンピュータマインドと情報教育の課題	鷲尾敦
12	2001	幼稚園児を対象としたマルチメディア絵本の開発と評価	吉村華ら
13	2001	幼児教育専攻学生・保育者に対する情報教育—福井県内の幼稚園・保育所を対象とした実態調査結果を交えて	宮川祐一
14	2002	保育所におけるパソコン利用に対する保育士の抱く問題点の検討	森田健宏
15	2002	幼児のためのマルチメディア教材開発: 「総合的感覚教材」としてのセンサ・テーブル開発と実践分析	塩見知利
16	2002	幼児教育ソフトウェアにおける3次元CGの適用	河村苗穂子ら
17	2002	幼児教育現場におけるコンピュータ利用の教育システム開発に関する研究 (2) マルチメディア機器を利用した音楽教材の作成とその活用報告	板本勝百ら
18	2007	幼稚園・保育所におけるコンピュータ利用教育の現状: 日本 (愛知県) と中国との比較研究	野崎浩成ら
19	2007	保育においてコンピュータを道具の1つとして利用する試み	大淵洋子ら
20	2007	就学前教育における情報教育カリキュラムに関する研究—エンゲストロームの活動理論をベースに—	中村恵ら
21	2008	幼稚園における ICT リテラシー教育が子どもに与える影響について	中村恵
22	2009	長野県南部の幼稚園で用いられるコンピュータ及び視聴覚教材の活用状況	矢澤庸徳
23	2009	幼児教育における ICT 活用について	田中洋一
24	2010	幼稚園教育における ICT 活用の可能性について—創造性を育むアプローチ	谷中優
25	2010	情報機器を利用した幼児教育用教材作成の試み: 3次元デジタル紙芝居の作成を通して	高瀬真二
26	2011	就学前教育における科学学習に関する研究	中村恵ら
27	2011	ICT 活用と不安に関する態度研究: 愛教大コンピュータ不安尺度を用いた追試及び予備的調査	郡谷寿英
28	2011	幼児の造形表現教育におけるコラボレーション型活動プログラムの実証研究 —宝仙学園幼稚園での活動プログラム「お絵描きく遠足」の試み—	榎公志朗ら
29	2012	幼児教育における情報活動の可能性の追究: 「学びの基礎力」を培う岩国東幼稚園における ICT 活動の取り組みを通して	富津田香
30	2013	ベトナムの社会変化と幼児教育の IT 化	筒井由紀子
31	2013	幼稚園児のメディア活用と学校図書館メディアに対する保護者の期待に関する研究	駒谷真美
32	2014	幼児期から学童期をつなげる学びのアセスメントの検討	中村恵
33	2016	就学前 (幼稚園) 段階と初等教育段階におけるプログラミング教育の在り方に関する基礎研究	磯崎直尊ら
34	2016	「教育方法及び技術」にかかわる一考察: 幼児教育への枠組みの適用	波多野和彦ら

35	2016	小学校「生活科」と保育領域「環境」の連携に関する研究：ICTの活用を軸として	村山大樹
36	2017	幼児教育におけるICT活用の現状と展望	高畑貴志
37	2017	小学校教育における情報教育・ICT活用に関する教育方法の検討：幼児教育での活用の手がかりとして	小山優子
38	2017	我が国における幼児教育現場における情報機器利用の実態と今後の展望：幼小接続の観点から	飯塚有紀ら
39	2017	コンピテンシー・ベースのカリキュラムに基づく幼児教育から中等教育を貫く教育課程改革	大木卓司
40	2018	幼児教育におけるICT活用について：ワークショップ実践から見えてきた情報教育のあり方	丸山幸三
41	2018	幼児教育におけるICT活用とは：幼児の音楽表現活動とICT	岡村明日香
42	2018	タブレット上の描画図形に基づく幼児の大きさの比較判断	河崎雅人ら
43	2018	幼児へのグローバル教育の導入を目指すためのメディア利用の試み	森田健宏ら
44	2019	幼児教育におけるICT活用の可能性	神谷勇毅
45	2019	小学校低学年における情報活用能力の育成に関する一考察：幼小接続期からの体系的な育成の必要性	浅野信彦
46	2019	私立幼児教育機関が保育者の質向上に資する協働研究をするための要件	黒田ゆりら
47	2019	幼児のICT機器利用に関する保護者の認識と及ぼす教育効果	勝見慶子ら
48	2019	幼児の主体的なプログラミング活動がもたらす遊びの融合をめざして	榎齋みさきら
49	2019	幼児を対象としたプログラミング実践の課題についての一考察：幼児教育・保育へのICT活用の観点から	糟谷咲子ら
50	2019	保育映像活動からの子どもの関心推定の試み	青柳暁ら
51	2020	情報活用能力の基礎を育成する幼児教育の試み	飯島典子ら
52	2020	子どもの運動調整能力の可視化に関する研究：エアロビクス実践とICTを活用した幼児教育研究からの考察	武内麻美ら
53	2020	幼児教育・保育現場へのICT導入の現状と課題	中津功一朗
54	2020	電子連絡帳の導入を含めた保育のICT化に関する幼児教育現場の意識について	高向山ら
55	2020	クラウド型データベースを利用した園務支援システム導入に関する一考察	糟谷咲子ら
56	2020	Technical Report on Designing Video Documentation System on the Practice of Early Childhood Education and Care, Utilizing Automatic Face and Emotion Recognition	弘田陽介ら
57	2020	中国深圳市における公立幼稚園でのICT導入の現状	青木一永
58	2020	幼児教育におけるプログラミング体験に関する考察	村山大樹
59	2020	幼児教育におけるICT機器を活用した子どもの遊び：身近な自然の植物図鑑のシステム開発とタブレットを用いた遊びの実践	岩淵善美
60	2020	幼稚園児のビスケットプログラムにおける動きの方向の理解についての分析	渡辺勇士ら
61	2020	幼稚園児のビスケットプログラムにおける繰り返し続けるプログラムの理解の分析	渡辺勇士ら
62	2020	幼児期に育みたい小学校プログラミング教育の学びの芽： 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と小学校プログラミング教育との接続	周東聡子
63	2020	幼児教育における視点移動能力の育成を目指したプログラミング教育の試行	佐々木弘記
64	2020	幼児教育におけるICT活用の促進要因と阻害要因	廣瀬三枝子ら
65	2021	ICT教育における幼小連携に関する研究	松田こずえ
66	2021	保育のICT化に関する幼児教育現場の意識について	高向山ら
67	2021	生命の価値に触れる自然体験教育のSDGsの観点からの考察：乳幼児期における「食農自然保育」の意義について	高橋健司ら
68	2021	幼稚園におけるICTを活用した保育実践	林美代ら
69	2021	ICTを活用した幼児教育研修コンテンツの制作—幼稚園教員の資質向上を目指して—	杉浦久美子ら
70	2021	韓国における保育現場でのICT活用と保育に関連するアプリの開発について—2018年の韓国での視察及びインタビューより—	松山由美子

71	2021	幼児期プログラミング教育用教材の分析	柴田雅博
72	2021	幼児の造形活動でプログラミング活動を実施する課題点についての一考察 —国立大学法人附属幼稚園と北海道内幼児教育施設へのアンケートの分析を通して—	橋本忠和
73	2021	領域横断的芸術表現教育での活用を想定したタブレット型コンピュータ用アプリケーション開発	江藤亮
74	2021	子どもの運動調整能力の可視化に関する研究—エアロビクス実践と ICT を活用した幼児教育研究からの考察—	武内麻美ら
75	2021	情報活用能力の基礎を育成する幼児教育の試み	飯島典子ら
76	2021	新しい生活様式における幼児教育のあり方—ICT を活用して—	青木景子
77	2021	保育・幼児教育における ICT 活用の可能性：幼児理解のパラダイムシフトに向けて	三井真紀
78	2022	幼児の主体的な学びと保育者の保育評価を支援するアプリの検討	松山由美子ら
79	2022	幼児のための身近なメディア情報の活用方法とその評価：課題について Vol. 1-3, 4, 5 歳児の保育を通して	野崎真琴ら
80	2022	オンラインによる子ども・子育て支援の可能性：コロナ禍2年間における活動の実践報告	瀬々倉玉奈ら
81	2022	幼児教育における ICT 活用に関する研究動向と課題	風間みどり
82	2022	遊びを通じた ICT 活用力を育む幼児教育の実践	飯島典子
83	2022	幼児教育に対する ICT 活用の現状と課題	大浦賢治
84	2022	ICT を活用した幼児教育の方法	工藤ゆかり
85	2022	ICT を活用した幼児教育研修コンテンツの制作—幼稚園教員の資質向上を目指して—	松澤久美子ら
86	2022	幼児の情報メディア理解に及ぼす教育効果—幼児の情報や情報メディアを理解できるか—	勝見慶子ら
87	2022	ICT を活用した保育実践に関する研究	丸田愛子ら
88	2022	幼児教育における直接的な体験を補完・促進・充実させる ICT 活用効果の分類	廣瀬三枝子ら
89	2022	幼児教育の質向上につながる ICT の活用：保育の振り返りに焦点を当てて	小野貴之ら
90	2023	幼児教育における ICT 活用の展望—ICT を活用した保育実践に着目して—	畑山朗詠
91	2023	幼児期におけるプログラミング教育の導入に関する基礎研究	山中文ら
92	2023	プログラミング教育の幼小接続を円滑にする表現領域のアプローチカリキュラムの開発	橋本忠和

## (2) 分析

最初に、年度における学術論文数に推移に着目し、教育者及び研究者等の研究の関心度や必要性を捉えた。次に、教育者及び研究者等の関心のある研究領域を見るために、分析対象とした論文のキーワードを可視化し研究の関心度や重要度、必要性の傾向を捉えた。

## 3. 結果

### (1) 各年度における論文発表件数の推移

表1に各年の学術論文数を示した。2023年については、1月～10月の期間での論文数のため、1つの年度として単純に比較することはできない。2022年までに発表された論文数を見ると、1984（昭和59）年～1994（平成6）年では9件が発表されているが、その後1998（平成10）年までは無く、1999（平成12）年～2002（平成14）年の間に8件が発表されている。2003（平成15）年～2006（平成18）年の4年間は再び発表論文は無く、2007（平成19）年以降は、ほぼ途切れることなく発表されている。2019（令和元）年からは、急激に増加していることが分かった。

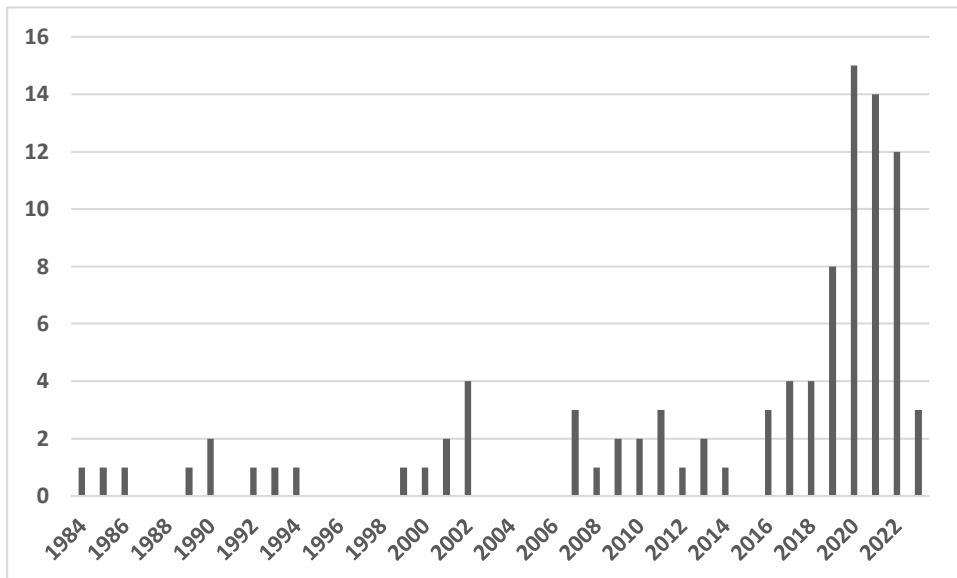


図1 幼児教育に関する論文数の推移

(2) キーワードから見た教育者及び研究者等の研究の視点

論文発表数(表1)をもとに、教育者及び研究者等の関心のある研究領域を見るために、分析対象とした論文のキーワードを整理した(表2)。表2では、1984年から2023年までの期間を10年ごとに区切った。キーワードの後ろに括弧で示した数字は、キーワードの出現回数である。1984年～2003年では、幼児教育にコンピュータを導入することやコンピュータを導入することともなう幼児の発達を検討している。2004年～2013年では、情報教育やプログラミング、保幼小接続に関する研究が見られるようになり直接的な体験を重視する幼児教育にICTをどのように組み入れていくかについて更なる研究がなされている。

小学校教育においてプログラミング教育が開始されることを踏まえ、2016年以降は、更なる幼児教育へのICT活用方法を検討する研究が多く見られる。

表2 論文のキーワード

年	キーワード
I : 1984～1993	幼児、幼児教育、コンピュータ、幼児教育におけるコンピュータ導入、教材開発 (2) リテラシー教育 (2)、学習過程、意欲
II : 1994～2003	幼稚園 (2)、幼稚園児、幼児教育 (3) メディア、メディアと幼児、マルチメディア (3)、マルチメディア絵本 子どもの心身の発達、社会性、身体性、主体的・能動的学習者、教育課程、保育環境 情報教育、コンピュータ利用調査、インターフェイス、エデュテイメント、インフェイス、computer managed instruction
III : 2004～2013	幼稚園児、幼稚園教諭、幼児教育 (5)、就学前教育、幼保小連携 ICT (2)、情報教育 (3)、情報活動、コンピュータ利用教育 メディアリテラシー (2)、メディアリテラシー教育、メディア活用、Media Awareness ビジュアルプログラミング、プログラミング教育、ビスケット 参加カリキュラム (2)、活動理論 (2)、インタラクティブな関係、職員間のコンセンサス 直接体験、間接体験、学びの自立、学びの基礎力、造形表現活動、学校図書館

	意識調査、日中比較、ドイモイ
IV: 2014~2023	幼児 (2)、幼児期、幼児教育 (14)、幼児教育・保育 (2)、幼小接続期 (3)、保幼小連携 (4)、保護者教育 メディアリテラシー、ICTリテラシー (2) 活動理論、アクティブ・ラーニング、保育実践研究、教育改革、学習指導要領、幼稚園教育要領 評価、テ・ファリキ、計測、制御、システム、システム開発、情報環境 情報、情報機器 (2)、ICT (6)、情報活用能力 (3)、情報教育 (3)、情報メディア、保育とメディア ICT活用 (3)、ICT活用教育、ICT活用効果、幼児教育へのICT活用 (2) デジタル・ベタゴジカル、デジタル・コンピテンシー、タブレット (2)、タブレット活用、保育におけるタブレット活用 ドキュメンテーションシステム、アプリ開発、保育アプリ開発、インターネット プログラミング (2)、プログラミング教育 (6)、論理的思考、ビスケット プログラミング言語、プログラミング的思考 (2)、プログラミング的思考の育成、ビジュアルプログラミング語 AI、GIGAスクール構想、顔認識、感情認識、視点移動 ノルウェー、深圳市、視察報告 発達、U字型発育曲線、認知発達段階、健康、算数教育、大きさの比較、面積 直接的な体験、直接的な体験の補充、遊び、運動調整能力、エアロビクス 保育の振り返り、教員研修、保育者養成校、ICTを活用した教科の理論と方法の科目新設

#### 4. 考察

##### (1) 論文発表と背景

1983年、任天堂によってゲーム専用機であるファミリー・コンピュータがはじめて登場し、このゲーム専用機は子どもたちに一番身近なコンピュータとなった(湯地, 2002)。このゲーム機の登場によって、子どもを取り巻く環境にコンピュータが浸透し始めた。幼児教育においても、1984(昭和59)年~1993(平成2)年の発表論文を見ると、幼児がパーソナルコンピュータのキーボードの位置を覚え、キーボードを押すことを通して画面に平仮名を書くという一連の流れを習得することの可能性を探る研究が見られる。さらには、コンピュータビデオグラフィックスツールを使用し、幼児が画用紙に描いた原画をもとにコンピュータの操作を楽しく覚えるというコンピュータの遊びを提案した研究も見られる。プログラミングを幼児の遊びの中に取り入れることを提案し、幼児がキーボードから前進、右旋回などの命令を入力、実行することでコンピュータの画面上のタートル(亀)が動く面白さを体験できる教材開発も行われている(長谷川, 1989)。2002年から実施された学習指導要領において、情報活用能力の育成を図るためICTの積極的な活用など、小学校以上は国による教育の情報化計画が進み、情報教育やメディアリテラシーに関する研究が見られる。また、平成29(2017)年改訂の幼稚園教育要領においては、「幼児期は直接的な体験が重要である」と明記したうえで、「視聴覚教材やコンピュータなど情報機器を活用する際には」と幼稚園生活の中で子どもが視聴覚教材のみならずコンピュータを活用する環境があることを示している。2019年以降、子どもの直接的な体験をコンピュータがさらに広げる道具として活用方法やそれに伴う課題に関する研究が多く見られるのは、幼稚園教育要領によって示されたことが影響していると推測される。2020(平成2)年より小学校においてプログラミング教育の必修化、プログラミング的思考を養うための教育が始まったことを受け、プログラミングに関する論文が見られるようになり、幼児教育にICTを活用する研究が活発化していると言える。

##### (2) 教育者および研究者等の研究の視点

幼児教育に情報機器を導入する研究は1980年代から見られ、社会の情報技術の進展とそれに伴う学校教育のICT化推進の影響を受け、継続的に現在に至るまで積まれてきている。幼児期の特性を踏まえ、身体感覚を伴う直接的で具体的な体験が求め



られる幼児教育に ICT 機器を導入することについて、小山 (2017) は、「幼児教育では遊びと生活を通じた直接体験を重視するから、コンピュータや ICT は間接体験をふやすものとして否定的に捉えられてきたことから、乳幼児の集団保育の場である幼稚園、保育所、認定こども園などでは、従来から情報教育や ICT 活用については消極的な立場をとっている」と現状を指摘する一方で、「子どもの日々の保育や行事などの写真をスライドショーやパワーポイントで示し、子どもたちと見ながらその成長を実感することや電子紙芝居の実践が見られる」と ICT を活用している保育現場もあることに言及している。飯塚 (2017) は、「幼児期の情報処理機器を使用した活動については、根強い慎重論が存在する」ことを踏まえた上で、「ICT 等の幼児教育への導入にあたっては、内容を保育者が厳選し、使用時間等きちんと約束を交わした中で使用することが必要であるし、ICT を導入した方が良いもの、現実で体験した方が良いもの等を見極めることが必要」と ICT を活用するための枠組みの必要性を指摘している。浅野 (2019) は、2015 年に総務省が公表した「未就学児等の ICT 利活用に係る保護者の意識に関する調査報告書」から、「子どもが情報機器に触れる年齢が低年齢化している」ことに着目し、「情報活用能力の体系化に向けて、幼児教育と小学校教育の移行期である幼小接続期を重視しなければならない」と指摘している。また、小学校でのプログラミング教育の実施にともない、糟谷・芳賀 (2019) は、「幼児教育において ICT 利用状況の調査およびプログラミング実践から、ICT を利用した実践活動が有用であることを検証した」と述べ、「実施のための情報環境整備や園児の年齢や発達の違いについての対応が必要である」と幼児教育の ICT 活用のための条件や要件を指摘している。

2020 年以降は、幼児教育の ICT 活用について中国、韓国、ノルウェーなど他国と比較検討する研究成果が見られ、教育者や研究者の視点は海外の幼児教育の現状から日本の幼児教育への ICT 活用を検討しようとする動きがみられる。青木 (2020) は、中国深圳市の公立幼稚園を視察し「すべての子どもがウェアラブル端末を腕にはめ、さまざまなバイタルサインや位置情報が把握されていた。また、保育室にはスマートスピーカーや、カメラ付き大型モニター、AI 搭載の小型ロボット、プログラミング教育教具が置かれ、子どもがそうした ICT を備えた環境に身を置き、かつ、教育として積極的に導入する実態があった」と状況を報告している。ICT 活用の対象を幼稚園教員に広げ、幼児教育研修コンテンツの制作に取り組んだ杉澤ら (2020) は、「動画から幼児の姿を見取り、幼児理解を深め、教師の願いに思いを馳せ、教師の援助や環境構成をどのように行っていくか、研修会のなかで参加者が議論できるような構造になっている」と活用の可能性を述べている。同様に、小野ら (2022) も、「業務効率化への活用が進む一方で、子どもの遊びや生活をより主体的・対話的にしたり、直接的な体験をより豊かにするツールとして、また保育分析の方法としての ICT 活用の可能性を探ることが求められている」と述べ、「教師が行う保育の振り返り」に ICT を活用し、「今まで以上に自らの保育をみつめなおすことが可能となり、自身の保育を多様な視点から省察し、子どもの姿の見取りや教師の援助の在り方、環境の構成等を改善することにつながった」と ICT 活用の可能性を指摘している。幼児教育に ICT を活用する研究は、対象を子どもから保育者へと広げ多様な活用方法を探る研究が進んでいると言える。

## 5. おわりに

社会生活の中で ICT を日常的に活用することが当たり前になっている今、幼児教育においても情報機器の操作能力やデジタル・コンピテンシー<sup>4)</sup>を育むことが必要であるとわかった。小学校教育では、ICT はマストアイテムとなり、ICT 環境は鉛筆やノートなどの文房具と同様に教育現場において不可欠なものとなっていく。幼児教育に携わる者は、幼小接続を十分に認識し、子どもの発達を踏まえ ICT の活用を保育に取り入れる工夫が必要であることを明らかにすることができた。保育に携わる者が子どもの発達を踏まえた ICT を活用する際求められることは、①ICT を導入した方が良いもの、現実で体験した方が良いものを見極め (飯塚, 2017)、選択的に子どもの生活環境に入れること、②子どもが情報や情報技術を適切に安全に活用していくための情報モラルを育てていくことであると言える。平成 29 (2017) 年改訂の幼稚園教育要領に示された、「幼児期は直接的な体験が重要である」ことを保育の根底に置き ICT 活用を取り入れていくことが、これからの世界規模の IT 化の流れに乗ることになると考える。今後の課題として、子どもが遊びをより豊かにする道具としての ICT 活用方法を探っていきたい。

## 【注】

1. 狩猟社会 (Society 1.0)、農耕社会 (Society2.0)、工業社会 (Society3.0)、情報社会 (Society4.0) に続く、新たな社会を指すもので、内閣府による第5期科学技術基本計画において我が国が目指すべき未来社会の姿として提唱された概念。
2. 村上優が実践をしたのは、堺市立金岡幼稚園である。
3. 改訂幼稚園教育要領は、情報機器の活用として、幼児期は直接的体験が重要であることを踏まえ、視聴覚教材やコンピュータなど情報機器を活用する際には、幼稚園生活では得難い体験を補完するなど、幼児の体験との関連を考慮することを明記している。
4. デジタル機器やアプリケーションの使い方を知っている以上に、プライバシーやセキュリティ、ICTの社会的役割と技術をバランスよく理解し、ICTを使うことのできる能力のことである。EUがDigital Competence Framework for Citizenを提唱し、21世紀に必要なスキルとして提案している。

## 文 献

- 青木一永 (2020) 「中国深圳市における公立幼稚園での ICT 導入の現状」『日本教育工学会論文誌』44 (1) 135-143
- 浅野信彦 (2019) 「小学校低学年における情報活用能力の育成に関する一考察：幼小接続期からの体系的な育成の必要性」『文教大学教育学部紀要』(52) 11-16
- 長谷川忍 (1990) 「幼児の教育におけるパーソナルコンピュータ利用 (1) - 幼児のコンピューターリテラシー育成の教材開発 -」『東京女子大学紀要』(25) 65-73
- 飯塚有紀、早坂正年、鈴木純子 (2017) 「わが国における幼児教育現場における情報機器利用の実態と今後の展望 - 幼小接続の観点から -」『仙台青葉学院短期大学研究紀要』9 (1) 49-57
- 神谷勇毅 (2019) 「幼児教育における ICT 活用の可能性」『鈴鹿大学、鈴鹿短期大学部研究紀要』(2) 197-205
- 松田こずえ (2021) 「ICT 教育における幼小連携に関する研究 - ノルウェーの取り組みに着目して -」『国際幼児教育研究』(281) 137-153
- 村上優 (1989) 「幼児教育とコンピューター - 堺市立金岡幼稚園の実践をもとに -」『年会論文集』23-26
- 小野貴之、石川真裕美、太田加代、白井りえ、向後篤子、神永直美 (2022) 「幼児教育の質向上につながる ICT の活用 - 保育の振り返りに焦点を当てて -」『茨城大学教育実践研究』(41) 117-128
- 杉澤久美子、田中伸明、辻彰士、早川ひろみ、横田美保奈、湯田綾乃、吉田幸恵、山田ちなみ (2022) 『三重大学教育学部研究紀要』(73) 327-333
- 湯地宏樹 (2002) 「子どもとコンピュータ 30 年」『比治山大学和顔愛語』(30) 30-32
- 文部科学省 『幼稚園教育要領解説 (平成 30 年 3 月 23 日)』フレーベル館
- 文部科学省 「教育の情報化の手引き - 追補版 (令和 2 年 6 月)」(2023 年 12 月 11 日閲覧)
- [https://www.next.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/detail/next\\_00117.html](https://www.next.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/next_00117.html)



## 戦前の保育雑誌『保育』における保育者向け講習会の変遷①

—1937（昭和12）年を中心として—

堀田 浩之\*

### Changes in Seminars for Childcare Workers in the Prewar Childcare Magazine "Nursery" (1) - Focusing on 1937 (Showa 12) -

HOTTA, Hiroshi \*

#### Abstract

Many childcare magazines are still being published today, and their teaching plans and special articles are used in childcare settings. Seminars for childcare workers are held every year sponsored by childcare magazine publishers, and these seminars play a part in improving the qualifications of childcare workers and the quality of childcare. The author has been conducting research on the childcare magazine "Nursery" published before and during the war, and how the contents of published articles and instructional plans have changed with the progress of the current situation. At that stage, I came across that the publisher of "Nursery", All Japan Childcare Federation (within the Osaka Mainichi Shimbun Social Services Corporation), was holding a seminar for childcare workers. Therefore, in this study, I would like to clarify the influence and role they had on the childcare industry at the time by tracing the purpose and content of the seminars sponsored by the All Japan Childcare Federation, focusing on articles published in the magazine "Nursery." Although the number of participants may seem small at first glance, this research has revealed that in the 1930s, childcare workers were actually paying large amounts of money for participation and transportation costs to participate in the seminars.

#### 要 旨

現在も多くの保育雑誌が発行され、保育現場で指導計画や特集記事などが活用されている。そして、毎年各保育雑誌出版社主催による保育者向け講習会が開催され、保育者の資質向上や保育の質の向上等の一端を担っている。筆者はこれまで戦前・戦中に発行された保育雑誌『保育』について、掲載された記事の内容や指導計画について、それらが時局の進捗によりどのように変化してきたか研究を行ってきた。その段階で『保育』の発行元である全日本保育聯盟（大阪毎日新聞社会事業団内）が保育者向け講習会を行ってきたことに行き当たった。そこで本研究では『保育』誌上に掲載された記事を中心に全日本保育聯盟主催の講習会の目的や内容をたどることによって、当時の保育界に及ぼした影響と役割について明確にしてみたいと考えた。今回の研究で、一見わずかな参加者に見えるが、実は1930年代当時の保育者が多額の参加費・交通費等を負担して講習会に参加していたことが明確になった。

---

2024年1月18日受付、2024年3月2日受理

\* 甲子園短期大学

**Key Words :** All Japan Childcare Federation, Osaka Mainichi Shimbun Social Services Corporation

**キーワード :** 全日本保育聯盟、大阪毎日新聞社会事業団

## 1. はじめに

筆者は戦前・戦中の保育雑誌・月刊『保育』（大阪毎日新聞社会事業団内、全日本保育聯盟・発行）に焦点を当て、その存在や内容が当時の保育界に及ぼした影響と役割について振り返ってみることにより、戦前の保育・幼児教育について考察を試みてきた。研究を進める中で、『保育』は保育者向け雑誌として、現在刊行されている保育者向け雑誌と同様に、その記事や指導案で保育の質の向上や保育者の資質の向上を目指していた点に注目し文献研究を行ってきた。

その過程で、『保育』の発行団体である全日本保育聯盟が保育者向け講習会を主催していることがわかった。そこで、戦前・戦中に保育団体が保育者向けに開催した講習会をたどることによって、その内容や意義・講師陣が時局の進捗（悪化）によりどのように変遷していったか、またその時代、保育界にどのような影響を与えたかを考察することにした。

## 2. 第1回講習会の告知について

保育雑誌・月刊『保育』の創刊は1937（昭和12）年4月1日発行の4月号であった。前述のように、『保育』は大阪毎日新聞社会事業団内に設立された保育団体である、全日本保育聯盟の機関誌としての役割を担っていた。

その創設にあたっては、大阪毎日新聞社会事業団年報（昭和十一年度）に主旨が掲載されているので、引用してみたい。

「保育國策を目指し 全日本保育聯盟生る」

最近壮丁の體格が低下しつゝある、と云ふゆゑしい事實が報道されてある、國民保健の改造は人間一生の身體の土臺を構成するところの乳幼児期に於ける合理的保育を俟たねばならない、この保育運動こそは、國策上きはめて重要性のふかいもので、所謂保育國策の實現を期するため、保育團體の統制機關を設けることとし、本團後援の下に全日本保育聯盟が結成されたのであるが、（中略）つづいて本社社会事業團常務理事西村博士を座長に推し（中略）副總裁に本團奥村理事長、理事長に西村博士を推し、（中略）式を閉ぢた<sup>1)</sup>

としている。

なおここで「壮丁の體格の低下」とあるのは、「戦時体制」を背景に、徴兵検査における成人男性の體格の低下が問題視され、1932（昭和8）年に諮問され、1937（昭和12）年公布された、身体検査規程にも関わってくると推察される。

そして、1936（昭和11）年6月2日に大阪に於いて結成式・第1回総会が開催されたとしている。

さて、全日本保育聯盟の機関誌『保育』の創刊号である1937（昭和12）年4月号の56・57ページに「保育講習會と伊勢神宮参拝」の告知が掲載されているので見てみたいと思う。

主催は全日本保育聯盟であり、後援として、内務省・文部省の2省庁が名を連ねている。

周知の通り、この時点ではまだ厚生省は設立されておらず、託児所に関しては内務省が後援となっている。

では、具体的には講習会の内容はどのようなものであったのか、順を追って本誌より列挙してみたい。

「保育講習會」

一、期日 昭和十二年六月四日（金）から六日（日）の三日間。

- 一、会場 大阪市堂島小學校講堂
- 一、定員 壹百五拾名
- 一、聴講料 金壹圓五拾錢
- 一、講師並議題
  - (第一日 午前九時半—十一時半) —
  - 幼児の音楽教育 大阪音楽學校長 永井幸次氏 — (同 午後一時から三時) —
  - 幼児の服装について 文部省督學官 東京女高師教授 成田 順氏 — (同 三時—四時) —
  - 質素と環境より見たる保護少年 国立難波少年院長 中條伊勢吉氏 — (第二日 午前九時—十一時) —
  - 幼児の性格陶冶に就いて 京都帝國大學教授 文學博士 野上俊夫氏 — (同 十一時—十二時) —
  - 童物<sup>ママ</sup>童話について 大阪毎日新聞社社會事業團常務理事 理學博士 西村真琴<sup>2)</sup>

と紹介されている。

また、参加資格として

- 一、聴講資格 本聯盟會員にして園長又は主任保姆 (但し婦人に限る)
- 一、申込期限 昭和十二年五月十日<sup>3)</sup>
- (中略)

と規定されている。

推察するに、当時、既に男性の園長・主事等が存在していたにも拘わらず、時代として男女が同席して受講することは憚られたのではないだろうか。

一方で、園長・主任のみを対象とした聴講者とは別に、傍聴者についての募集について掲載されているので、見てみたい。

#### △傍聴

- 一、定員壹百名 (本聯盟會員保姆)
- 二、聴講は無料であります、前期講習会と同じく晝食辨當を差し上げますから金五十錢だけ頂きます。<sup>4)</sup>
- (以下略)

としている。

なお、会場となった堂島小學校は大阪市北区曾根崎に存在したが、2007 (平成 19) 年閉校している。

講習会が開催された当時、全日本保育聯盟は大阪毎日新聞社社會事業團内 (大阪市北区堂島) に本部を置いていたため、大阪毎日新聞本社に近い、何かと至便な同小學校が会場に選ばれたと推察される。

では、ここで、主な講師のプロフィールにふれておきたいと思う。

前述の様に、西村真琴は、当時、大阪毎日新聞社社會事業團の常務理事であり、全日本保育聯盟の理事長に推された人物である。

永井幸次は鳥取市の出身で、音楽教育の専門家として様々な高等女學校で教鞭を執ってきた。1915 (大正 4) 年には西日本初の音楽學校「大阪音楽學校」(現・大阪音楽大學) を開校した。

成田順は家政学者として永年女子教育に携わった人物である。1928 (昭和 3) 年に東京高等女子師範學校教授に就任し、翌年、同校教授と兼任で文部省より、初の女性督學官に任命され、洋裁教育を広める任に就いている。

中條伊勢吉は埼玉県埼玉学園（感化院）、静岡県美保学院長、武蔵野学院職員を経て現職に至っている。

野上俊夫は心理学者で、この後、1942（昭和17）年に京都帝國大學を定年退官すると、浪速大学（現・大阪公立大学）や京都女子大学の教授を歴任した。

### 3. 伊勢神宮参拝の意図

本講習会二日目の終了後、伊勢神宮参拝が企画されている。その主旨等が同誌に掲載されているので、ここに引用したいと思う。

- 一、五日の講習会終了後、大軌電鐵（注：現在の近畿日本鐵道）にて出發宇治山田に一泊す。
- 二、参拝團前期の保育講習會員壹百五十名を以て組織す
- 三、伊勢神宮参拝に關する一切の費用は本聯盟これを負擔す
- 四、宇治山田に於けるプログラム左の如し
  - 一、六月五日（土曜）午後二時一分上六（注：現・大阪上本町）發同四時三十七分宇治山田着  
（注：現在は近畿日本鐵道の特別急行を利用することで、1時間40分ほどで着くようになっている）  
同五時半より紀念<sup>ママ</sup>講演會（神都會館にて）  
講師 大阪毎日新聞社囑託 早蕨幼稚園 久留島武彦氏  
演題 保育の神少子部蝶蠶について  
同七時半終了
  - 一、同六日（日曜）午前八時外宮参拝  
同八時半内宮参拝  
神宮に因める御講話（神樂殿に於いて）  
講師 神部署實務課長 田中喜芳氏  
御神樂奉奏  
午前十時退出  
それより参拝團を解散し自由行動とす。<sup>5)</sup>

と予告されている。

### 4. 講習会内容の報告

では、この保育講習會は、実際にどの様に行われたのであろうか？

講習の内容については、『保育』7月号誌上において、参加者の筆によって紹介されている。

まずは、48ページ「雑報」欄に於いて、「保育講習會…伊勢神宮参拝」として講習会の内容が紹介されている。そして、ここで「後援」として、大毎社会事業團（大阪毎日新聞）が加わっていることが明記されている。

48ページの記事によると、一日目の終了後「會員一同打揃って大毎本社を見學、社内映寫室に於いて映畫を鑑賞の上五時半散會した」とあり、予告にあった予定以外の内容が示されている。

二日目は野上俊夫の講演のあと、聴講會員総代として松永とき・神戸市立神戸幼稚園主任保母が謝辞を述べ、安間全日本保育聯盟總主事が閉講の辞を述べて終了している。

この記述を見ると、予定されていた全日本保育聯盟理事長・西村真琴の講演が行われていないことが分かった。

その理由として、7月号53ページに掲載されている「西村博士ご令息逝去」として記事がまとめられている。西村真琴の長男である当時同志社大学学生であった西村眞金が六月四日に急逝したため、西村真琴の講演は中止

になっていることがわかった。

49 ページからはレポート「伊勢神宮参拝記」(松永とき：前出)が掲載されている。ここに、「皇太后陛下の行啓(注：皇太后等が外出することを示す)」の記述がある。つまり、大正天皇の皇后であり昭和天皇の母である貞明皇太后が、同日伊勢神宮を参拝されている記録がある。貞明皇太后はハンセン病予防をはじめとする福祉事業に力を注がれておられた人物であった。

ここから推察するに、大阪毎日新聞というまさに「体制側」の組織の傘下にある全日本保育聯盟がその存在を知らしめるチャンスとして急遽組まれたスケジュールであり、参拝に関する費用も全日本保育聯盟が負担することになったと思われる(創刊号は4月1日発売、申込期限5月10日、実施6月5日)。

またその他の記事として、49 ページには今回の伊勢神宮参拝を題材とした詩「神詣うで」(渡邊春野・神戸市立兵庫幼稚園主任保姆)が掲載されている。続いて50 ページから51 ページには「野上博士の講演を聴きて」(打田漢子・和歌山市立第五託児所主任保姆)が掲載され、参加者の生の声が紹介されている。

## 5. 参加者について

では実際にどのような参加者があったのであろうか。

『保育』7月号50 ページから53 ページにかけて、参加者(聴講会員)と傍聴者の名簿が掲載されていて、氏名と所属が実名で記されている。

ここで地域並びに都道府県・所属別に列挙してみることにする。

表1のように、124名の参加者があり、大半は大阪、兵庫を中心に近畿圏内の園がほとんどで、あとは中国・四国地方が占めている。わずかに中部地方や北陸地方からの参加者も見られるが、関東地方や九州地方からの参加者は見られない。

表1 参加者都道府県・所属別表

地域	都道府県	幼稚園	保育所(託児所)	その他
近畿地方	大阪府(大阪市)	48名(公立・私立)	19名	1名(市職員)
	兵庫県	21名	3名	
	和歌山県	4名	6名	
	京都府	2名		
	滋賀県	1名		
中部地方	愛知県	3名		
北陸地方	石川県	1名		
中国地方	岡山県	10名		
	広島県	1名		
四国地方	香川県	4名		
		95名	28名	1名

※全日本保育聯盟『保育』1937(昭和12)7月号50～53ページより筆者作成。

では、参加者はどういった動機でこの講習会に参加したのであろうか。

残念ながら、現時点では当時参加された当人が存命されておられる可能性は低いと考えた。

そこで筆者は、名簿に出席者として掲載されている大阪市A区にある私立のN幼稚園(現・幼保連携型認定こ



ども園)に当時参加された資料がないか、現理事長(名簿掲載者の孫に当たられる方)に電話にてお伺いした。「現状、当時の資料の整理は行われていない。また、研修会や講習会に参加した記録が残っているとは思えない」と前置きしながらも、幼稚園50年史編纂時の情報として少しお話を伺うことができた。

「当園は1932(昭和7)年に定員60名で開園した。この全日本保育聯盟の講習会に参加した園長(祖母)は当園の創設者であり、元々小学校教諭であった。しかし、幼児教育の重要性を認識し、幼稚園を設立した経緯があり、意識の高い女性であったと聞いている」

また、「同じく名簿にある大阪市内の私立M幼稚園(大正期創設)園長とは親しく、恐らくは誘い合って、講習会に参加したのではないかとと思われる」とのことであった。

これはあくまでも仄聞ではあるのだが、上記のような内容を伺うことができた。今後さらに他の幼稚園にもアプローチを行い、調査を進めていきたいと考える。

## 6. 大阪府私立幼稚園連盟の講習会

さて、時代背景を見てみると、1936(昭和11)年、大阪府下の私立幼稚園の団体「大阪府私立幼稚園連盟」が発足した。発足当時は僅かに15か園が加盟する団体であったが、2023(令和5)年12月現在416か園が加盟する団体となっている。

このように、幼稚園令が施行されて概ね10年を経て、大阪府下に私立幼稚園が増え始め、中でも大阪市内における私立幼稚園の増加傾向が著しい時代でもあった。

以下に幼稚園令施行後の全国の幼稚園数の推移(表2)と全国の園児数の推移を見てみたい(表3)。

表2 全国の幼稚園数の推移(単位:園)

年度	総計	国立	公立	私立
1926(大正15)年	1,066	2	372	692
1931(昭和6)年	1,620	2	496	1,120
1936(昭和11)年	1,944	2	578	1,364

※表2 文部省(1979)、『幼稚園教育百年史』より筆者作成

表3 全国の幼稚園園児数の推移(単位:人)

年度	総計	国立	公立	私立
1926(大正15)年	94,421	387	46,661	47,373
1931(昭和6)年	126,564	406	58,119	70,298
1936(昭和11)年	152,627	412	66,413	85,802

※表3 文部省(1979)、『幼稚園教育百年史』より筆者作成

表の数値を読み解くと、幼稚園数は総数で10年間で1.8倍、園児数は総数で10年間で1.6倍となっている。となれば、幼稚園保姆も当然増加傾向ではなかったかと考えられる。表4を見ていただきたい。

表4 全国の幼稚園教員数の推移（単位：人）

年度	総計	国立	公立	私立
1926（大正15）年	3,274	12	1,286	1,976
1931（昭和6）年	5,012	14	1,705	3,239
1936（昭和11）年	6,042	13	1,977	4,052

※表4 文部省（1979）.『幼稚園教育百年史』より筆者作成

10年間で全国の幼稚園教員数は、総数で1.85倍となっている。

当然、保育者としての資質の向上、保育の質の向上を旨として、講習会・研修会への参加が行われたのではないだろうか。

例えば、同1937（昭和12）年7月19日、結成されたばかりの大阪府私立幼稚園連盟主催の「第1回夏季保育講習会」が開催されている。講師陣としては、理論的内容として東京高等女子師範学校教授・倉橋惣三、実技（音楽リズム）としてダンスの第一人者・戸倉ハル、保育現場からは東京高等女子師範学校附属幼稚園保姆・及川ふみが招かれている。この大阪府私立幼稚園連盟主催の講習会の内容については、『保育』1937（昭和12）年8月号（67ページ）「雑報」欄に報告がなされている。（於いて：大阪相愛高等女学校、参加者約250名）。

なお、倉橋惣三が行った講演「現代保育の諸問題の考察」については同じく同号22ページから25ページに抄録が掲載されているが、未完となっている。

## 7. まとめとして

昭和10年代当時の保育者の掲載の実態として、表5の俸給表を参照されたい。これは1940（昭和15）年に中央社会事業協会社会事業研究所、恩賜財団愛育会愛育研究所によって調査されたデータを筆者が表にしたものである。

表5 保姆の俸給（1940（昭和15）年調査）

月俸	幼稚園主任 677名	幼稚園保姆 604名	託児所主任 706名	託児所保姆 621名	その他施設 主任191名	その他施設 保姆165名
無給	11	5	11	3	16	2
10円以下	8	2	8	22	8	5
11円～20円	16	54	16	149	57	42
21円～30円	86	189	86	254	199	56
31円～40円	213	246	213	124	222	47
41円～50円	142	80	142	58	115	7
51円～60円	98	18	98	7	46	3
61円～70円	49	7	49		18	1
71円～80円	23	3	23	1	11	1
81円～90円	90		20	1	9	
91円～100円	7		7		3	
101円以上	4		4	2	2	1

※中央社会事業協会社会事業研究所、恩賜財団愛育会愛育研究所（1943）.『本邦保育施設に関する諸問題』より筆者作成。

1927（昭和2）年の世界恐慌にはじまり、1930（昭和5）年の昭和金融恐慌以来、日本の経済状況は悪化し、町に失業者があふれる状態続いた。

1936（昭和11）年ごろようやくその状況は落ち着いたが、1937（昭和12）年、日中戦争開戦に伴い、税制が変わり、庶民も税負担が大きくなった時代である。

この当時、つまり昭和初期から昭和10年代は都市生活者の生活を支えるには「月給百円」が一応の目安であったとされる。となると、当然保姆としての俸給だけでは一家の生活を支えることは不可能であったと思われる。

しかし一方で、幼稚園令発布以降の幼稚園の増加、園児の増加、それに伴う教員・保姆の増加という時代の流れを考えると、先述の大阪市のN幼稚園の例の様に、幼児期の教育と保育者の質・資質の向上を考える意識が高まってきていたことも大いに考えられる。

例えば、やはりこの時期、幼稚園保姆の資格の向上・処遇改善に向けての建議がなされている。

1926（昭和元）年4月22日、幼稚園令・同施行規則が公布され、併せて「公立幼稚園ノ園長及保姆ノ待遇ニ關スル件」が公布され、園長・保姆を判任官待遇とすると規定された。当時の公務員採用については大きく「雇い」「判任官」「奉任官」「勅任官」「親任官」に分かれ、「判任官」以上が「官吏」とされていた。つまり漸く小学校教諭並みに身分が位置付けられたのだが、「判任官」自体も等級が分かっていたため、保姆の待遇も地域格差等があったと思われる。

今回の聴講料は、当時の保姆、しかも聴講資格のある園長・主任級にとっても月間俸給の10%に相当する金額である。そこから、決して安いものではないことが読み取れる。つまり、月収に占める研修費としては結構な高い比率を占めていると思われる。しかし、それでも各地から交通費・宿泊費を負担してでも講習会に参加していることから、保育者としての資質向上、保育の質の向上を目ざしていたと推察される。

『保育』1937（昭和12）年5月号56～57ページに「昭和十一年度堺市に開催されたる關西聯合保育會決議に依る 文部大臣に對する建議代表者の上京」が掲載されている。そこには以下のような内容が示されている。

幼児保育ノ重要性ニ鑑ミ國民ハ小學校就學前ニ於テ一年間幼稚園保育ヲ受クルヲソノ義務トシ從ツテ市町村ヲシテ其ノ市町村内ノ該當幼兒ヲ收容シ得ルニ足ル幼稚園ヲ設置セシムルタメ國ハ既設並ニ新設ノ公私立幼稚園ニ對シ相當額ノ補助金ヲ交付スルノ制度ヲ設ケラレタシ<sup>6)</sup>

と、「幼稚園の義務教育化」（1年保育）と「公私立幼稚園への公的補助」を謳っている。

その理由として、家庭教育の大切さを述べ、その補完としての小学校までの教育の重要性を並べている。

そのためにも、幼稚園保姆の資格向上と待遇改善が必要であると記している。

この記事に取り上げられている建議の内容は実現することはなかったが、今回取り上げた講習会の開催において関わっていたのではないかと考える。

## 8. 新たなる疑問・課題

しかし、今回の講習会をここまで見てきて新たなる疑問が生じた。今回取り上げた講習会に、何故かナンバリングがされていないのである。

先行研究で水野（1997）は、「同聯盟では毎年、大阪市を中心に、近隣諸市で三日間にわたる保育講習会を交互に開催し、常に100名以上の参加者が参集した。」<sup>7)</sup>と毎年開催されていたことを記している。

では、全日本保育聯盟主催の第一回講習会はいつ開催されたのであろうか。

それは、翌1938（昭和13）年「七月卅一日から三日間にわたって開催された」のが「第一回全日本保育聯盟保

育講習會」であった。

ではなぜこの時期（昭和12年）に今回取り上げた講習会を急遽開催する必要があったのであろうか。

ひとつには、先述のように、貞明皇太后の伊勢神宮参拝があると推察される。

つまりこの時期、全日本保育聯盟の設立並びに、機関誌『保育』の創刊などが重なり、そのピーアールとして、政治的な背景として設定されたのではなかろうかと推察される。

ふたつめとしては、『保育』1937（昭和12）年4月号（58～59ページ）に予告が掲載された、同年10月22日から24日の3日間にわたって大阪において開催が予定されている「全日本保育聯盟全國大會」への第一段階にすぎなかったのかもしれない。

尚この大会は後に「全日本保育大會」と名称を変え、全日本保育聯盟・大阪毎日新聞社会事業團主催、内務省、文部省、大阪毎日新聞、東京日日新聞後援として、実際には11月13日～15日の3日間にわたって開催された。大会の内容や意義については、稿を改めて詳らかにしていきたい。

今回明らかになったこととして、「保育講習會」には、西日本が中心ではあるが、当時の幼稚園保姆のおおよそ1.5%が、多額の参加費や交通費等を負担して私企業の団体が主催する講習会に参加していたことが明らかになった。

この年、1937（昭和12）年12月、文部省の諮問機関である教育審議会が発足する。

また翌1938（昭和13）年1月11日には、国の社会福祉事業政策の転換（貧困・窮民対策から保健・厚生事業）のため、内務省から社会局・衛生局が分離する形で厚生省が設立され、託児所については、厚生省の管轄となっていくなど、幼児教育・保育が注目される時代へと繋がっていくのではなかろうかと推測される。

今後の課題として、戦局の進捗によって全日本保育聯盟主催の保育者向け講習会はいつまで開催され内容がどのように変化していったのか研究を進め明らかにしていきたい。

## 引用文献

- 1) 大阪毎日新聞社会事業團（1936）．『大阪毎日新聞社会事業團年報』昭和十一年度年報
- 2) 全日本保育聯盟（1937）．『保育』昭和十二年四月號第一卷第一號 pp56
- 3) 全日本保育聯盟（1937）．『保育』昭和十二年四月號第一卷第一號 pp56
- 4) 全日本保育聯盟（1937）．『保育』昭和十二年四月號第一卷第一號 pp57
- 5) 全日本保育聯盟（1937）．『保育』昭和十二年四月號第一卷第一號 pp57
- 6) 全日本保育聯盟（1937）．『保育』昭和十二年五月號第一卷第二號 pp56～57
- 7) 水野浩志（1997）．『保育運動と保育団体論』栄光教育文化研究所 pp26～27

## 主な参考文献・論文・資料

- 中央社会事業協會社会事業研究所、恩賜財團愛育會愛育研究所（1943）．『本邦保育施設に關する諸問題』
- フレーベル館（1971）．『日本幼児保育史』第四卷
- フレーベル館（1974）．『日本幼児保育史』第五卷
- 土井洋一、板原和子（1996）．『植物学者・西村真琴の思想と実践（その1）』大阪府立大学社会問題研究 46 卷第 1 号
- 和田真由美（2013）．『西村真琴の教育思想に關する研究』姫路大学研究紀要第 5 卷
- 佐野友恵（2013）．『戦前日本における託児所保姆の養成・資格・待遇』—幼稚園保姆との比較を中心に—保育学研究第 51 卷第 1 号
- 山本拓司（1999）．『国民化と学校身体検査』大原社会問題研究所雑誌No.488

文部省（1969）．『幼稚園教育九十年史』

文部省（1979）．『幼稚園教育百年史』

ひかりのくに株式会社（1976）．月刊保育とカリキュラム別冊『幼児教育 100 年の展望』

講談社（1975）．『ドキュメント昭和史 3 日中戦争』

岩瀬彰（2006）．『「月給百円」サラリーマン』戦前日本の「平和」な生活

※本研究は第 72 回、第 73 回、第 74 回、第 75 回、日本保育学会各大会での研究発表を基盤として、まとめ、加筆修正したものである。

# 甲子園短期大学における入学時調査および学生調査の報告

森井 裕史\* 上田 智佳\* 近澤 優子\*

## Report on Admission Survey and Student Survey at Koshien Junior College

MORII, Hiroshi\*, UEDA, Chika\*, CHIKAZAWA, Yuko\*

### 1 はじめに

令和3（2021）年度に策定した「学習成果の可視化に向けたアセスメントプラン」に基づき、令和4年度より学生の入学から卒業後までの間接評価の策定を行っている。山田ら（2013）は「直接評価だけでは学習成果の把握は困難であり、学習成果の可視化には、直接評価とともに間接評価も組み合わせて用いる必要がある」と指摘している。それを踏まえて、令和5年度も令和4年度（近澤ら、2023）と同様に入学時調査および学生調査について実施した。調査は、令和5（2023）年5月にI回生を対象に入学時調査、令和5（2023）年前期授業終了後にI回生を対象に学生調査①、II回生を対象に学生調査②を実施した。なお、入学時調査および学生調査①②については、今後縦断的に分析・検討を行っていくため、質問項目は同じものを用いた。

### 2 調査

#### (1) 入学時調査

##### ① 対象者

甲子園短期大学I回生31名を対象とした。

##### ② 調査項目

調査項目は、以下の報告のとおりである。

##### ③ 手続き

調査は、令和5（2023）年5月に実施した。対象者は、メールにて配布されたURLからWebフォームにアクセスし、回答を行った。

##### ④ 倫理的配慮

本研究は、甲子園短期大学倫理委員会の承認を得て実施された（研倫委審第2023-002号）。倫理的配慮として、回答が成績などに影響することはないこと、回答はすべて厳重な管理のもと直ちに記号化され個人がどのような回答をしたかを特定できる情報が公開されることはないこと、調査は強制ではなく途中で中断することができること、それによりいかなる不利益も一切生じることではないことを事前に伝え、了解を求めた。

##### ⑤ 結果

入学時調査の結果は、「入学時オリエンテーション・ガイダンスに対する評価」、「進学理由」について報告する。「学習機会に対する評価」、「大学に対する満足度」、「学内設備に対する満足度」、「授業・友達関係・卒業後の就職についての不安度」、「教育目標の達成度」、「授業期間中の平均的な1週間の生活時間」については、学生調査

---

\*甲子園短期大学

①②と比較検討を行うため、学生調査①②の結果にて報告する。

表 1 にて進学理由の結果を示した。「専門的な知識、技術が身につく」が 3.45、「就職実績の高さ」が 3.00 と比較的高い評価となったが、令和 4 年度調査で 2 番目に高かった「本学の学校説明会やガイダンス」は 2.68 と評価が低かった。

表 1 進学理由（上段が 2023 年度、下段が 2022 年度実施調査）

	<i>M</i>	<i>SD</i>
専門的な知識、技術が身につく	3.45	0.81
	3.69	0.53
就職実績の高さ	3.00	0.77
	2.97	0.82
設備、施設の充実	2.87	0.96
	2.94	0.91
親や周りの人からの勧め	2.42	1.03
	2.60	1.01
学校からの勧め	2.58	1.18
	2.77	1.26
本学の学校説明会やガイダンス	2.68	1.11
	3.06	0.91

## (2) 学生調査①②

### ① 対象者

甲子園短期大学生で、学生調査①は I 回生 31 名、学生調査②は II 回生 31 名の計 62 名を対象とした。

### ② 調査項目

学生調査①と学生調査②の調査項目は、以下の報告のとおりである。

### ③ 手続き

調査は、令和 5（2023）年 8 月に実施した。対象者は、メールにて配布された URL から Web フォームにアクセスし、回答を行った。

### ④ 倫理的配慮

入学時調査と同様の倫理的配慮を行った。

### ⑤ 結果

「学習機会に対する評価」の各項目について、学生調査①②および入学時調査の平均値と標準偏差を算出し表 2 に示した。

令和 4 年度最も低かった図書館利用についての評価が、令和 5 年度もやはり入学時調査では 2.19、学生調査①②では、I 回生が 3.00、II 回生が 2.81 と、いずれも調査項目の中では最も低かった。ただ、令和 4 年度より評価の値はやや高くなっている。

その他の学習機会に対する評価については、令和 4 年度の入学時調査において最も評価の高かった「授業内容の意義や必要性を理解している」が令和 5 年度はやや低くなっている。ただ、学生調査①②についても令和 5 年度は低い値を示している。「講義は理解しやすく、教え方が工夫されている」については、学生調査①②のいずれ

もが令和5年度は令和4年度より評価が上がっているのに対し、入学時調査においては下がっている。ただ、「グループディスカッションの機会があった」についてはいずれもが令和4年度より令和5年度の評価が上がっており、アクティブラーニングの手法がより取り入れられていることを示す。

表2 学習機会に対する評価（上段が2023年度、下段が2022年度実施調査）

	入学時調査		学生調査①②					
	I 回生		I 回生		II 回生		全体	
	(n=31)		(n=31)		(n=31)		(n=62)	
	(n=35)		(n=32)		(n=33)		(n=65)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
授業内容の意義や必要性を理解している	3.38	0.67	3.58	0.50	3.32	0.54	3.45	0.53
	3.63	0.55	3.47	0.80	3.03	0.68	3.25	0.77
講義は理解しやすく、教え方が工夫されている	3.19	0.74	3.52	0.57	3.35	0.55	3.44	0.56
	3.54	0.56	3.41	0.67	3.03	0.73	3.22	0.72
グループディスカッションの機会があった	3.58	0.67	3.68	0.56	3.42	0.56	3.55	0.53
	3.37	0.73	3.59	0.67	3.15	0.71	3.37	0.72
教員から意見を求められたり、質疑応答の機会があった	3.64	0.55	3.58	0.56	3.39	0.50	3.48	0.54
	3.60	0.60	3.59	0.61	3.12	0.74	3.35	0.72
図書館を利用した	2.19	1.14	3.00	0.82	2.81	1.05	2.90	0.94
	1.74	0.98	2.81	1.06	2.52	1.03	2.66	1.05

大学・学内設備・学友会活動に対する満足度を表3に示した。学友会活動については、入学時調査時における学友会活動がないため、令和4年度と同様、入学時調査の学友会活動に対する評価は項目より省いている。I回生が3.00、II回生が3.06となり、I回生よりII回生の方がやや得点は高かった。令和4年度調査では他の質問項目と比較して、学友会活動の得点が低い傾向がみられたが、令和5年度調査では他の項目との差が減っている。これは、コロナ禍により学友会活動が大きく制限された令和4年度から、少しずつ制限が緩められ、学友会活動が行えるようになったことを示すものであろう。

大学に対する満足度については、入学時調査ではI回生3.25、学生調査①②ではI回生が3.16、II回生が3.23となっている。学内の設備についても、入学時調査において3.48、学生調査①②において、I回生が3.35、II回生が3.32となった。令和4年度入学時調査において3.63が令和4年度学生調査①で3.47であったことから、令和5年度II回生の大学の設備に対する満足度は減していることがうかがえる。I回生についても入学時調査と比べ、学生調査①は0.16下がっており、改善のための方法を講ずる必要がある。

表3 大学・学内の設備・学友会活動に対する満足度（上段が2023年度、下段が2022年度実施調査）

	入学時調査		学生調査①②					
	I 回生		I 回生		II 回生		全体	
	(n=31)		(n=31)		(n=31)		(n=62)	
	(n=35)		(n=32)		(n=33)		(n=65)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
大学	3.25	0.77	3.16	0.90	3.23	0.76	3.19	0.83
	3.51	0.61	3.19	0.78	2.97	0.85	3.08	0.82
学内の設備	3.48	0.68	3.35	0.84	3.32	0.70	3.34	0.77
	3.63	0.55	3.47	0.62	3.00	0.94	3.23	0.82
学友会活動	-	-	3.00	0.89	3.06	0.89	3.03	0.89
			2.41	1.13	2.67	0.99	2.54	1.06



表4 授業・友達関係・卒業後の就職についての不安度（上段が2023年度、下段が2022年度実施調査）

	入学時調査		学生調査①②					
	I 回生		I 回生		II 回生		全体	
	(n=31)		(n=31)		(n=31)		(n=62)	
	(n=35)		(n=32)		(n=33)		(n=65)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
授業	3.03	0.75	2.90	0.87	2.71	0.74	2.80	0.81
	2.57	0.95	2.94	0.98	2.36	0.93	2.65	0.99
友達関係	3.13	0.96	2.65	1.02	2.19	0.95	2.42	1.00
	1.51	0.82	1.78	1.04	1.58	0.61	1.68	0.85
卒業後の就職	3.29	0.64	2.97	0.83	2.97	0.80	2.97	0.81
	2.63	1.03	2.78	1.10	3.24	0.79	3.02	0.98

「授業・友達関係・卒業後の就職に」についての不安度については表4の通りである。

授業への不安は、入学時調査が3.03、学生調査ではI回生が2.90、令和4年度の入学時調査と学生調査のI回生を比較してみると、2.57から2.94と不安が増大しているのに対し、令和5年度I回生は減少している。

友達関係の不安については、入学時調査I回生が3.13、学生調査ではI回生が2.65であったのに対し令和4年度I回生は、入学時、前期授業終了時のいずれも1台だった友人関係の不安が、令和5年度前期授業終了時に2.19と増加している。

卒業後の就職については、入学時調査I回生が3.29、学生調査①②I回生とも2.97であったが、II回生については、入学時2.63、I回生前期授業終了時2.78、II回生前期授業終了時2.97と増加しているのは、就職が迫っていることを示すものであろう。

表5に「教育目標の達成度」の結果を示した。

入学時調査では、プレゼンテーション力（情報活用と発信、新たな価値の創造）が他の教育目標に比べ2.58と最も低い得点になっている。これは令和4年度の調査でも同じ傾向が見られる。ただ、令和4年度入学時調査から令和4年度学生調査①、令和5年度学生調査②がそれぞれ2.63、2.73、3.00と伸びている。またI回生においても入学時調査で2.58、学生調査①で2.97と伸びており、さらなる伸長が期待できる。

展開力（実践場面での活用、主体的行動）、社会貢献力（規範意識と倫理観、社会貢献）、自律力（将来への目標設定、継続的努力と学習）、コミュニケーション力（相互理解、協同の精神）のいずれもが令和4年度のI回生調査より令和5年度II回生調査（学生調査②）が伸びを示しており、教育効果が表れている。また、いずれの結果においても、令和4年度との差が0.3以上離れた項目はなく、本学学生の傾向を示すものといえる。

表5 教育目標の達成度（上段が2023年度、下段が2022年度実施調査）

	入学時調査		学生調査①②					
	I 回生		I 回生		II 回生		全体	
	(n=31)		(n=31)		(n=31)		(n=62)	
	(n=35)		(n=32)		(n=33)		(n=65)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
自律力（将来への目標設定、継続的努力と学習）	3.06	0.77	3.13	0.67	3.10	0.70	3.11	0.68
	2.97	0.75	2.88	0.70	3.19	0.82	3.03	0.77
コミュニケーション力（相互理解、協同の精神）	3.23	0.72	3.10	0.74	3.19	0.65	3.15	0.70
	3.17	0.82	3.03	0.59	3.22	0.83	3.12	0.72
社会貢献力（規範意識と倫理観、社会貢献）	3.06	0.81	3.13	0.62	3.10	0.70	3.11	0.66
	2.89	0.76	2.91	0.52	2.91	0.86	2.91	0.70
展開力（実践場面での活用、主体的行動）	2.77	0.80	2.97	0.66	3.00	0.73	2.98	0.69
	2.74	0.74	2.70	0.53	2.97	0.78	2.83	0.67
プレゼンテーション力（情報活用と発信、新たな価値の創造）	2.58	0.85	2.97	0.71	3.00	0.73	2.98	0.71
	2.63	0.73	2.73	0.67	3.09	0.89	2.91	0.80

表6に「授業期間中の平均的な1週間の生活時間」について示した。

「授業以外の学習時間」では、入学時調査、学生調査①②のいずれの調査においても、最も多い学習時間は1～5時間となった令和4年度と比べて、令和5年度は0時間が入学時調査では41.94%、学生調査①では61.29%と授業以外の学習時間が確保されていない学生が非常に多い。半面1～5時間がI回生では入学時の16.00%から前期授業終了時32.26%と倍増しており、授業以外の学習時間を持つ学生の割合も増加している。ただ、11時間以上の学習時間を持つ学生は、令和4年度は入学時、学生調査①②でもわずかながらに見られたが、令和5年度はわずかに31時間以上が学生調査②に3.23%見られるのみである。

「アルバイトの時間」は、0時間が入学時調査では29.03%であり、54.29%であった令和4年度より大幅に減少している。また令和4年度は50.00%であった学生調査①は、令和5年度は29.03%となりアルバイトを行う学生が増えている。ただ、アルバイトを行っている時間は、入学時調査によれば11時間以上の者はおらず、短時間のアルバイトに従事していることがわかる。また、入学時調査では、1～10時間が31.43%、11～30時間が14.28%であった令和4年度と比べて、令和5年度ではそれぞれ54.83%、0%とアルバイトのための時間が少ない傾向が見受けられたが、一方、学生調査①のI回生は、1～10時間が51.62%、11～30時間が19.36%となり、入学時に比べアルバイト時間が伸びている。学生調査②のII回生は、0時間が32.26%、1～10時間が45.16%、11～30時間が22.58%であった。また、いずれの調査でもほとんどがアルバイトをしていることから、これらの影響も踏まえて授業外の学習支援や生活支援を行う必要がある。「部活動、サークルの活動の時間」については、入学時調査では0時間が83.87%であったが、学生調査①では87.10%、学生調査②では74.19%である。

表6 授業期間中の平均的な1週間の生活時間の割合(%) (上段が2023年度、下段が2022年度実施調査)

		時間 (h)						
		0	1～5	6～10	11～15	16～20	21～30	31～
授業以外の学習時間	入学時調査	41.94	16.00	2.00	0	0	0	0
	学生調査	20.00	71.43	2.86	0	2.86	0	2.86
	①	61.29	32.26	6.45	0	0	0	0
	②	12.50	71.88	12.50	0	3.13	0	0
	③	35.48	61.29	0	0	0	0	3.23
	④	36.36	54.55	3.03	3.03	3.03	0	0
部活動、サークルの活動の時間	入学時調査	83.87	12.90	3.23	.23	6.45	6.45	0
	学生調査	62.86	20.00	8.57	0	0	2.86	5.71
	①	87.10	9.68	3.23	0	0	0	0
	②	87.50	12.50	0	0	0	0	0
	③	74.19	22.58	3.23	0	0	0	0
	④	84.85	9.09	6.06	0	0	0	0
アルバイトの時間	入学時調査	29.03	35.48	19.35	0	0	0	0
	学生調査	54.29	20.00	11.43	5.71	5.71	2.86	0
	①	29.03	25.81	25.81	3.23	9.68	6.45	0
	②	50.00	18.75	9.38	3.13	15.63	3.13	0
	③	32.26	35.48	9.68	6.45	9.68	6.45	0
	④	54.55	9.09	18.18	0	15.15	3.03	0
交友の時間	入学時調査	16.13	58.06	19.35	6.45	0	0	0
	学生調査	11.43	42.86	28.57	11.43	5.71	0	0
	①	19.35	54.84	9.68	6.45	3.23	3.23	0
	②	21.88	50.00	12.50	9.38	3.13	3.13	0
	③	12.90	51.61	19.35	3.23	3.23	9.68	0
	④	6.06	48.48	21.21	12.12	0.00	0.00	12.12
スマホ・テレビ・ゲームの使用時間 (学習以外)	入学時調査	0	51.61	32.26	6.45	9.68	0	0
	学生調査	2.86	31.43	40.00	11.43	8.57	2.86	2.86
	①	6.45	41.94	25.81	9.68	0	6.45	9.68
	②	6.25	31.25	15.63	12.50	9.38	9.38	15.63
	③	3.23	41.94	29.03	12.90	3.23	6.45	3.23
	④	0	21.21	27.27	3.03	18.18	18.18	12.12

表7に「知識・能力に対する習得意識」の結果を示した。これは学生調査①②の結果である。I回生は、すべての項目の平均値については3.00から3.48となった。その中で「人にわかりやすく話す力」以外は、令和4年度より評価値が高くなっている。

II回生については、「専門分野に関する知識・理解」、「将来の仕事につながるような知識・技能」、「答えのない問題を自分の頭で考え抜く力」が令和4年度の評価と比較して上昇しているものの、それ以外の評価値は下がっていることがわかる。

表7 学生調査①②における知識・能力に対する習得意識（上段が2023年度、下段が2022年度実施調査）

	I 回生		II 回生		全体	
	( <i>n</i> =31)	( <i>n</i> =32)	( <i>n</i> =31)	( <i>n</i> =33)	( <i>n</i> =62)	( <i>n</i> =65)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
専門分野に関する知識・理解	3.32	0.54	3.23	0.50	3.27	0.52
	3.13	0.66	3.09	0.63	3.11	0.64
将来の仕事につながるような知識・技能	3.48	0.57	3.23	0.49	3.35	0.55
	3.06	0.76	3.15	0.67	3.11	0.71
文献・資料を収集・分析する力	3.19	0.54	2.97	0.55	3.08	0.55
	3.09	0.73	2.97	0.68	3.03	0.71
論理的に文章を書く力	3.06	0.68	2.84	0.64	2.95	0.66
	2.91	0.82	2.76	0.79	2.83	0.80
人にわかりやすく話す力	3.00	0.73	2.94	0.73	2.97	0.72
	3.03	0.69	2.91	0.68	2.97	0.68
問題を見つけて解決方法を考える力	3.19	0.60	2.87	0.72	3.03	0.68
	3.06	0.72	2.91	0.63	2.98	0.67
答えのない問題を自分の頭で考え抜く力	3.03	0.66	3.00	0.68	3.02	0.67
	2.97	0.86	2.91	0.72	2.94	0.79
多様な人々の理解を得ながら協同する力	3.42	0.62	3.16	0.69	3.29	0.66
	3.28	0.73	3.06	0.70	3.17	0.72
幅広い知識、ものの見方	3.29	0.69	3.16	0.64	3.23	0.66
	3.22	0.79	3.00	0.71	3.11	0.75

さらに、「大学生生活全般に関する機会とその有用性の評価」について、表8に示した。I回生、II回生とも高い評価を示している。（I回生3.87～4.35、II回生3.74～4.13）。特にII回生については、「キャリアに関する科目、キャリアカウンセリング（就職・進学相談）」の平均値が2.22から4.00と1.78の大幅な上昇を示している。他にも「大学生生活全般について相談する機会」が1.25、「授業以外で、他の学生と一緒に学習する機会」が1.15上昇するなど、充実していることがわかる。

表9に学びに対する自己評価および教員に対する評価を示した。

「学びに対する自己評価」では、I・II回生いずれも3.06から3.39の評価となったが、各評価項目のいずれにおいても、I回生がII回生より高い値となっている。そしてII回生はすべての項目で、令和4年度と比べて下がっている。I回生とII回生を比較すると、I回生よりII回生のほうが、評価が下がっている。これは自己評価が厳しいのか、教育内容なのかは検証したい。しかし令和4年度のII回生より上昇している。これより充実した学びが得られていると判断したい。

また、「教員に対する評価」については、令和5年度はI回生が3.35、II回生は3.19となった。いずれも令和4年度より上昇している。

表8 大学生生活全般に関する機会とその有用性の評価（上段が2023年度、下段が2022年度実施調査）

	大学生生活全般に関する有用性の評価					
	I 回生		II 回生		全体	
	(I=31)		(I=31)		(I=62)	
	(n=32)		(n=33)		(I=65)	
	M	SD	M	SD	M	SD
大学生生活全般について相談する機会	3.87	1.18	3.94	1.09	3.90	1.13
	2.69	1.45	2.45	1.44	2.57	1.44
大学での学習の方法（基礎演習やスタディ・スキルズ）を学ぶ科目	4.35	0.71	4.00	0.82	4.18	0.78
	3.41	0.80	2.76	1.20	3.08	1.07
オフィスアワーやスタディ・スキルズでの少人数教育	4.29	0.78	4.03	0.91	4.16	0.85
	3.25	0.98	2.58	1.37	2.91	1.23
授業時間以外で、教員に質問や学習の方法を相談する機会	4.10	1.04	3.90	1.14	4.00	1.09
	2.91	1.51	2.70	1.29	2.80	1.39
授業時間以外で、他の学生と一緒に学習する機会	4.26	1.09	3.74	1.15	4.00	1.15
	2.59	1.50	2.79	1.36	2.69	1.42
キャリアに関する科目、キャリアカウンセリング（就職・進学相談）	4.19	0.95	4.00	0.93	4.10	0.94
	2.22	1.64	3.06	1.03	2.65	1.42
図書館やラーニング・コモンズなど大学施設を活用した学習	4.19	0.9193	4.13	0.84	4.16	0.87
	3.31		2.94	1.27	3.12	1.13

注) 機会ありの割合は、大学生生活全般に関する機会がありと回答した割合を示した。

表9 学びに対する自己評価および教員に対する評価（上段が2023年度、下段が2022年度実施調査）

		I 回生		II 回生		全体	
		(I=31)		(I=31)		(I=62)	
		(I=32)		(I=33)		(I=65)	
		M	SD	M	SD	M	SD
学びに対する自己評価	具体的な目標・目的をもって主体的に学んでいる	3.26	0.68	3.16	0.58	3.20	0.63
		3.25	0.72	3.06	0.70	3.15	0.71
	大学での学びによって自分自身の成長を実感している	3.23	0.76	3.26	0.68	3.24	0.71
		3.34	0.79	3.06	0.75	3.20	0.77
	知識やスキルを組み合わせる一つのものを作り出す力（デザイン力）が必要だと感じている	3.29	0.69	3.16	0.64	3.23	0.66
		3.31	0.69	3.09	0.63	3.20	0.67
	大学での学びを通じて社会に対する理解も深まっている	3.16	0.78	3.06	0.63	3.11	0.70
		3.34	0.79	3.12	0.65	3.23	0.72
	卒業後も主体的に学び続けていくことの大切さを感じている	3.39	0.67	3.29	0.64	3.34	0.65
		3.50	0.72	3.27	0.67	3.38	0.70
教員に対する評価	教員が学生と向き合って教育に取り組んでいる	3.35	0.66	3.19	0.75	3.27	0.71
		3.34	0.75	2.97	0.77	3.15	0.78

### 3 おわりに

今回の報告では令和4年度策定した入学時調査と学生調査の比較および入学後の間接調査の策定を行った。入学時調査および学生調査①②をもとに調査を実施し、学習成果の現状の把握と教育改善の可能性について検討を行った。その結果、「大学・学内の設備・学友会活動に対する満足度」「プレゼンテーション力の育成」など、複数の調査項目において入学時調査と比べ学生調査では得点の低下がみられた。学内の設備においては、経年劣化による課題が考えられるが学生から修繕や対応の希望があった場合は可能な限り迅速な対応に努めている。さらにプレゼンテーション力については、課題解決に向けカリキュラムの変更など取り組んでいるところである。なり、課題について教職員での情報共有、課題解決への検討を行うなど、教育内容の見直しを行う必要があることが示された。

今後は卒業時調査等も含めた分析を行うことで、本学の教育の改善に繋げることが肝要である。

### 参考文献

- 1) 山田礼子, 2013, 「学生の特性を把握する間接評価: 教学 IR の有用性」『工学教育』61(3) : 3\_27-3\_32.
- 2) 近澤優子・上田智佳・森井裕史・永藤清子, 2023 「学習成果の可視化に向けたアセスメントプランに基づく学生調査の策定」『甲子園短期大学研究紀要』41:24.
- 3) 松下佳代, 2017 「学習成果とその可視化」『高等教育研究』20(0) : 93-112.
- 4) 木村弘子・保田洋・中野久美子・堀田浩之・永藤清子, 2022, 「本学における教育の質保証と学習成果の可視化」『甲子園短期大学紀要』40 : 51-60.
- 5) 保田洋・木村弘子・中野久美子・堀田浩之・永藤清子, 2022, 「カリキュラムマップをベースとした学習成果の可視化方法に関する検討」『情報知識学会誌』32(2) : 236-239.



# 甲子園短期大学におけるデータサイエンス教育の実践と評価

近澤 優子\* 吉田 景一\*

## Practice and Evaluation of Data Science Education at Koshien Junior College

CHIKAZAWA, Yuko\*, YOSHIDA, Keiichi\*

### 1. はじめに

日本政府の「AI 戦略 2019」では、デジタル社会の「読み・書き・そろばん」である「数理・データサイエンス・AI」の基礎などの必要な力をすべての国民が育み、あらゆる分野で人材が活躍できるよう取り組みが進められている（文部科学省 2019）。また、AI 戦略 2019 では、文理を問わず、全ての大学・高専生（約 50 万人卒/年）が、課程にて初級レベルの数理・データサイエンス・AI を習得することが、目標として掲げられている（統合イノベーション戦略推進会議 2019）。文部科学省は、学生の数理・データサイエンス・AI への関心を高め、かつ、数理・データサイエンス・AI を適切に理解し、それを活用する基礎的な能力の育成と、数理・データサイエンス・AI を活用して課題を解決するための実践的な能力の育成を目的として、「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度」を開始し、2021 年度より選定が行われている（文部科学省 2020）。

甲子園短期大学では、AI 戦略 2019 が目標に掲げる AI・データサイエンスの人材育成として、令和 4 年度より全学生が修得できる教育プログラム「AI・デジタル社会と活用」を導入している（甲子園短期大学 2023）。そして、「AI・デジタル社会と活用」教育プログラムは、令和 5 年 3 月に数理・データサイエンス・AI 教育プログラム（リテラシーレベル）の申請を行い、令和 5 年 8 月に認定を受けた。

本報告では、1 年生後期に実施される、数理・データサイエンス・AI 教育プログラム（リテラシーレベル）対象科目である「IT 技術Ⅱ」の授業について概観し、2023 年度の実践の評価について報告する。評価については、第 1 回と第 15 回の授業におけるデータサイエンスに関する意識調査と、全 15 回各回の授業における難易度調査、「創造性」、「アルゴリズム的思考」、「協調」、「批判的思考」、「問題解決」を測定する Computational Thinking（以下、CT）の調査を実施し、その結果を報告する。

### 2. 「IT 技術Ⅱ」の概要

本学の「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム（リテラシーレベル）」の対象科目である「IT 技術Ⅱ」は、1 年次後期の必修科目であり、1 年生全員が受講する。2023 年度に「IT 技術Ⅱ」を受講した 1 年生の学科の内訳としては、生活環境学科 8 名（介護福祉フィールド 3 名・ライフキャリアフィールド 5 名）、幼児教育保育学科 23 名（フィールドなし）の計 31 名となっている。

各授業回の内容は、文部科学省が認定する「数理・データサイエンス・AI 教育プログラム（リテラシーレベル）」の基本的な考え方・学修目標・スキルセット・教育方法等を示した数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアムのモデルカリキュラム（2020）に準拠した内容となっている。授業計画とモデルカリキュラム

---

\*甲子園短期大学



表1 授業計画とモデルカリキュラムとの対応

回	内容	モデルカリキュラム
1	データサイエンスやAIが社会にもたらした変化	
2	社会で活用されているデータ	
3	データ・AIの活用領域	導入：社会におけるデータ AI 利活用
4	データ・AI利活用のための技術	
5	データ・AI利活用の現場と最新動向	
6	データを読む：データの種類・分布・代表値・ばらつき	
7	データを読む：分割表とクロス集計表，データ分析上の注意	
8	データを読む：散布図と相関係数，相関と因果	
9	データを読む：母集団と標本抽出，統計情報の正しい理解	
10	データを扱う：データ解析ツール，表形式のデータ	基礎：データリテラシー
11	データを扱う：データの集計・並び替え・ランキング	
12	データを説明する：データの可視化	
13	データを説明する：データの比較	
14	データを説明する：不適切なグラフ表現，可視化による気づき	
15	データ・AI利活用における留意事項	心得：データ・AI利活用における留意事項

の対応については表1に示した。第1回から第5回を「導入」の「社会におけるデータ AI 利活用」、第6回から第14回を「基礎」の「データリテラシー」、第15回を「心得」の「データ・AI利活用における留意事項」とした。第1回から第5回の「導入」では、データ・AIの活用領域や利活用のための技術、データ・AIの最新動向について、講義およびグループワークを行った。また、「導入」の第3回「データ・AIの活用領域」、第4回「データ・AI利活用のための技術」では、システム開発会社の代表や食品ピクトグラム開発に携わる実務家といったゲストスピーカーを招き、学生にとって身近な題材でより実践的な学びを得られるよう授業を構成した。第6回から第14回の「基礎」では、気象庁の降水量データ等の身近なデータを用いて、主にExcelを使用したコンピュータ演習を通して、データを適切に読み解き分析する能力を身につけられるようにした。第15回の「心得」では「データ・AI利活用における留意事項」について学習する内容とした。

### 3. 方法

#### 3.1. 手続き

調査は、後期の授業が行われる令和5年9月から令和6年1月にかけて実施した。調査対象者は、甲子園短期大学の「IT技術Ⅱ」を受講する1年生31名のうち、授業に出席した学生であった。調査は、全15回の各回の授業における難易度調査と、第1回と第15回に意識調査およびCT調査を行った。第1回の意識調査およびCT調査は、第1回の授業ガイダンス後に実施し、各授業回の難易度調査と第15回の意識調査およびCT調査は、授業後または授業内に実施した。いずれの調査もWebフォームにて実施し、回答を求めた。

#### 3.2. 倫理的配慮

本調査は、甲子園短期大学倫理委員会の承認を得て実施された（研倫委審第2023-001号）。倫理的配慮として、回答が成績に影響することはないこと、回答はすべて厳重な管理のもと直ちに記号化され個人がどのような回答をしたかを特定できる情報が公開されることはないこと、調査は強制ではなく途中で中断することができること、それによりいかなる不利益も一切生じることはないことをWebフォームに記載し了解を求めた。

#### 3.3. 調査項目

第1回から第15回の各授業回で実施する難易度調査では、授業の難易度について、「易しい」、「やや易しい」、「ちょうど良い」、「やや難しい」、「難しい」の5件法から評価を求めた。また、「やや難しい」、「難しい」を選択した場合は、どの部分が難しかったか、入力を求めた。

第1回と第15回に実施する意識調査では、「情報・数学・統計科目の得意度」、「AI・データサイエンスへの興

味」,「卒業研究・グローバルスタディ・その他の授業における学習への希望」,「将来希望する活用方法」,「今後希望する学修」など計 13 項目を用いた。「今後希望する学修」以外の 12 項目については,質問項目についてどのくらいそう思うかを,「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 件法から評価を求めた。「今後希望する学修」については,今後どのような学修を希望するかを,「数学や統計学などの基礎的な理論」,「プログラミングなどの実践的な演習」,「専門的なデータ分析」,「AI の活用事例や活用方法」,「その他」から選択を求め,「その他」を選択した場合は自由記述による回答を求めた。なお,「今後希望する学修」の選択項目については,複数選択可能とした。調査項目は,「AI・デジタル活用」

CT の「創造性」,「アルゴリズム的思考」,「協調」,「批判的思考」,「問題解決」の変化を測定するための尺度としては,日本語版 Computational Thinking 尺度(近澤ほか 2021)の計 21 項目を用いた。なお,調査は,第 1 回と第 15 回の授業内に実施した。

## 4. 結果と考察

### 4.1. 授業の難易度評価

各授業回の難易度について,「1 易しい」,「2 やや易しい」,「3 ちょうど良い」,「4 やや難しい」,「5 難しい」の 5 件法による評価をしてもらい,その結果を図 1 に示した。

各授業回の難易度評価では,第 1 回から第 15 回まで,概ね「ちょうど良い」を中心に分布していることが確認された。第 8 回については,他の授業回と比べ,難易度が高いと評価される傾向がみられた(第 8 回; $M=3.70$  ( $SD = 0.90$ ))。第 8 回は,授業内でオープンデータをダウンロードしグラフを作成する課題があり,難しいと感じた理由について,自分で一から考えて表やグラフを作るのが難しかった,データのダウンロードや加工に時間がかかり作業が進まなかったということが理由としてあげられていた。なお,その他の各授業回におけ

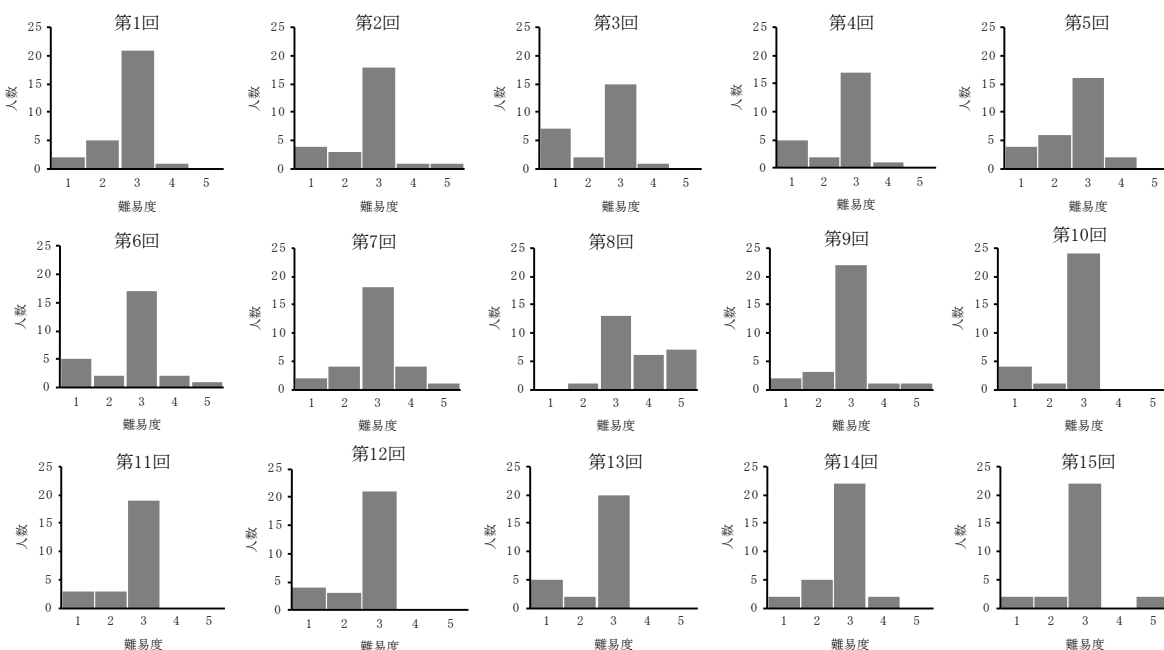


図 1 各授業回の難易度評価

(第 1 回 ;  $n=29$ , 第 2 回 ;  $n=27$ , 第 3 回 ;  $n=25$ , 第 4 回 ;  $n=25$ , 第 5 回 ;  $n=28$ , 第 6 回 ;  $n=27$ , 第 7 回 ;  $n=29$ , 第 8 回 ;  $n=27$ , 第 9 回 ;  $n=29$ , 第 10 回 ;  $n=29$ , 第 11 回 ;  $n=25$ , 第 12 回 ;  $n=28$ , 第 13 回 ;  $n=27$ , 第 14 回 ;  $n=31$ , 第 15 回 ;  $n=28$ )

表2 「導入」「基礎」「心得」の難易度評価の平均値および標準偏差

	<i>M</i>	<i>SD</i>
導入	2.60	0.84
基礎	2.83	0.84
心得	2.93	0.80
計	2.75	0.86

る平均値および標準偏差は、第1回； $M = 2.72$  ( $SD = 0.64$ )，第2回； $M = 2.70$  ( $SD = 0.90$ )，第3回； $M = 2.40$  ( $SD = 0.94$ )，第4回； $M = 2.56$  ( $SD = 0.85$ )，第5回； $M = 2.57$  ( $SD = 0.82$ )，第6回； $M = 2.70$  ( $SD = 0.97$ )，第7回； $M = 2.93$  ( $SD = 0.83$ )，第9回； $M = 2.86$  ( $SD = 0.73$ )，第10回； $M = 2.69$  ( $SD = 0.70$ )，第11回； $M = 2.64$  ( $SD = 0.69$ )，第12回； $M = 2.61$  ( $SD = 0.72$ )，第13回； $M = 2.56$  ( $SD = 0.79$ )，第14回； $M = 2.77$  ( $SD = 0.66$ )，第15回； $M = 2.93$  ( $SD = 0.80$ )であった。第8回以外の授業回では、難易度の平均値は2.40から2.93となり、難易度はちょうど良いまたはやや易しいと評価する傾向がみられた。また、モデルカリキュラムと対応する「導入」、「基礎」、「心得」における難易度の平均値についても、2.60から2.93となり、難易度はちょうど良いまたはやや易しいと評価する傾向がみられることが確認された(表2)。これらの結果から難易度については概ね妥当であったと考えられる。

## 4.2. AI・データサイエンスに関する意識

### 4.2.1 情報・数学・統計科目の得意度およびAI・データサイエンスへの興味

第1回と第15回に実施したAI・データサイエンスに関する意識調査の「情報・数学・統計科目の得意度」および「AI・データサイエンスへの興味」の結果を表3に示した。「情報・数学・統計科目の得意度」については、その科目が得意であるかを、「AI・データサイエンスへの興味」については、AI・データサイエンスに興味をもっているかを、「5 そう思う」、「4 ややそう思う」、「3 どちらともいえない」、「2 あまりそう思わない」、「1 そう思わない」の5件法による評価を求め、平均値および標準偏差を算出した。第1回の結果では、情報科目の得意度の平均値は2.68 ( $SD = 1.05$ )、数学・統計科目の得意度の平均値は2.29 ( $SD = 1.19$ )となり、あまり得意でないと感じている学生がやや多かった。AI・データサイエンスへの興味については、平均値は2.90 ( $SD = 1.08$ )となり、あまり興味がない・どちらとも言えないという回答が比較的多くみられた。全15回の授業修了後に、得意度・興味に上昇がみられたかを確認するため、それぞれの項目の第1回と第15回の平均値を元に、 $t$ 検定を行った。第15回の結果では、情報科目の得意度が2.86 ( $SD = 1.06$ )、数学・統計科目の得意度が2.66 ( $SD = 1.29$ )、AI・データサイエンスへの興味が3.10 ( $SD = 1.21$ )となった。いずれの項目もわずかな得点の上昇は確認されたが、 $t$ 検定の結果、いずれの項目においても第1回と第15回の授業前後に有意差はみられなかった(情報科目の得意度； $t(58) = 0.68$ ,  $p = .500$ ，数学・統計科目の得意度； $t(58) = 1.14$ ,  $p = .259$ ，AI・データサイエンスへの興味； $t(58) = 0.68$ ,  $p = .499$ )。

表3 情報・数学・統計科目の得意度およびAI・データサイエンスへの興味

	第1回		第15回	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
情報科目の得意度	2.68	1.05	2.86	1.06
数学・統計科目の得意度	2.29	1.19	2.66	1.29
AI・データサイエンスへの興味	2.90	1.08	3.10	1.21

第1回； $n=31$ ，第15回； $n=29$

#### 4.2.2 卒業研究・グローバルスタディ・その他の授業における学習への希望

本学では、卒業研究につながる科目として、1年次前期から2年次後期にかけて、3期に渡る科目「グローバルスタディⅠ」、「グローバルスタディⅡ」、「グローバルスタディⅢ」が開講されている。グローバルスタディでは、学科の枠を超えて、他領域の教員や外部の諸団体との協同によって知的な興味領域を自ら発見し、その領域について深く学習・研究をする姿勢が期待されている（木村ほか 2023）。本調査では、グローバルスタディの授業や卒業研究において、AI やデータサイエンスを活用したいと思うかを、「5 そう思う」、「4 ややそう思う」、「3 どちらともいえない」、「2 あまりそう思わない」、「1 そう思わない」の5件法による評価を求めた。また、その他の様々な授業において AI やデータサイエンスについて学びたいと思うかについても5段階から評価を求めた。第1回と第15回の結果を表4に示した。

卒業研究やグローバルスタディのなかで、AI の知識やデータサイエンスの分析手法を活用したいと思うか、様々な授業を通して AI の活用事例・活用方法やデータサイエンスの分析手法などを学びたいと思うかについて、第1回の平均値は3.00から3.39となり、どちらともいえないと回答する学生が多かった。また第15回の授業についても、平均値は3.03から3.28となり、*t*検定の結果、第1回と第15回の授業前後に有意差はみられなかった（卒業研究やグローバルスタディのなかで、AI の知識を活用したい；*t* (58) = 0.43, *p* = .671, 卒業研究やグローバルスタディのなかで、データサイエンスの分析手法を活用したい；*t* (58) = 0.15, *p* = .878, 様々な授業を通して、AI の活用事例や活用方法などを学びたい；*t* (58) = 0.28, *p* = .783, 様々な授業を通して、データサイエンスの分析手法などを学びたい；*t* (58) = 0.13, *p* = .900)。

表4 卒業研究・グローバルスタディ・その他の授業における学習への希望

	第1回		第15回	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
卒業研究やグローバルスタディのなかで、AI の知識を活用したい	3.06	0.96	3.14	1.09
卒業研究やグローバルスタディのなかで、データサイエンスの分析手法を活用したい	3.00	1.03	3.03	1.09
様々な授業を通して、AI の活用事例や活用方法などを学びたい	3.39	0.95	3.28	1.07
様々な授業を通して、データサイエンスの分析手法などを学びたい	3.10	1.01	3.14	1.06

第1回；*n* = 31, 第15回；*n* = 29

#### 4.2.3 将来希望する活用方法

将来希望する活用方法について、質問項目についてどのくらいそう思うかを、「5 そう思う」、「4 ややそう思う」、「3 どちらともいえない」、「2 あまりそう思わない」、「1 そう思わない」の5件法による評価を求め、その結果を表5に示した。AI やデータサイエンスの知識を将来の仕事で活用したいかについては、第1回が3.35 (*SD* = 1.02), 第15回が3.28 (*SD* = 1.08) となり、*t*検定の結果、第1回と第15回の授業前後での有意差はなかった (*t* (58) = 0.29, *p* = .770)。将来、AI やデータサイエンスの知識を社会で役立てたいかについては、第1回が3.35 (*SD* = 1.08), 第15回が3.28 (*SD* = 1.03) となり、有意差はみられなかった (*t* (58) = 0.81, *p* = .422)。将来、AI やデータサイエンスの知識を活かせるような仕事につきたいかについては、第1回が2.87 (*SD* = 0.96), 第15回が2.93 (*SD* = 1.00) となり、有意差はなかった (*t* (58) = 0.24, *p* = .813)。

これらの結果から、第1回と第15回の授業前後で将来希望する活用方法についての意識の変化はあまりなかったが、AI やデータサイエンスの知識を将来の仕事や社会で活用したり役立てたりしたいとやや思っていることが確認された。しかし、AI やデータサイエンスを活かせる仕事につきたいと思う学生は少ないことが確認された。その理由として、本学では、幼稚園教諭・保育士を目指す幼児教育保育学科と介護福祉士を目指す生活環境学科介護福祉フィールドの学生が1年生全体の83.9%であり、将来つきたい仕事が決まっている学生が多かったことが原因として考えられる。

表5 将来希望する活用方法

	第1回		第15回	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
AI やデータサイエンスの知識を、将来の仕事で活用したい	3.35	1.02	3.28	1.07
将来、AI やデータサイエンスの知識を社会で役立てたい	3.35	1.05	3.14	1.03
将来、AI やデータサイエンスの知識を活かせるような仕事につきたい	2.87	0.96	2.93	1.00

第1回；*n*=31，第15回；*n*=29

#### 4.2.4 今後希望する学修

今後どのような学修を希望するかを、「数学や統計学などの基礎的な理論」、「プログラミングなどの実践的な演習」、「専門的なデータ分析」、「AI の活用事例や活用方法」、「その他」から選択を求め、「その他」を選択した場合は自由記述による回答を求めた（複数選択）。その度数の結果を表6に示した。AI の活用事例や活用方法が最も多く（第1回25，第15回15）、次にプログラミングなどの実践的な演習が多かった（第1回19，第15回11）。この授業ではプログラミングの演習は含まれない。またプログラミングに関する授業は、生活環境学科対象の1科目と、生活環境学科ライフキャリアフィールドと幼児教育保育学科が対象の1科目の中で4回程度の演習のみとなっている。今後、プログラミング演習やAI の活用事例や活用方法についてさらに発展的な内容の授業を検討する必要がある。

表6 今後希望する学修

	第1回	第15回
数学や統計学などの基礎的な理論	2	6
プログラミングなどの実践的な演習	19	11
専門的なデータ分析	8	3
AI の活用事例や活用方法	25	15
その他	0	0

第1回；*n*=31，第15回；*n*=29 複数選択可

### 4.3. Computational Thinking

「創造性」、「アルゴリズム的思考」、「協調」、「批判的思考」、「問題解決」の5つの下位尺度からなる日本語版 Computational Thinking 尺度（近澤ほか 2021）を用いて、第1回と第15回の授業前後のCTに変化が見られるか測定した。21項目について、どのくらい現在の自分に当てはまるのかを、「5 非常にあてはまる」、「4 どちらかといえばあてはまる」、「3 どちらともいえない」、「2 どちらかといえばあてはまらない」、「1 全くあてはまらない」の5件法による評価を求め、平均値および標準偏差を表7に示した。

表7 Computational Thinking

	第1回目		第15回	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
創造性	3.01	1.04	3.43	0.94
アルゴリズム的思考	2.23	0.94	2.69	1.30
協調	3.89	1.00	3.91	1.00
批判的思考	2.69	1.07	2.83	1.11
問題解決	3.16	1.05	3.07	1.08
計	2.94	1.16	3.13	1.19

†  $p < .10$  第1回；*n*=31，第15回；*n*=29

「創造性」、「アルゴリズム的思考」、「協調」、「批判的思考」、「問題解決」の中では、協調の得点が最も高かった（第1回；*M* =3.89，*SD* =1.00，第15回；*M* =3.91，*SD* =1.00）。アルゴリズム的思考（第1回；*M* =2.23，*SD* =0.94，第15回；*M* =2.69，*SD* =1.30）の得点が最も低く、次に得点が低いのは批判的思考（第1回；*M* =2.69，

$SD = 1.07$ , 第 15 回 ;  $M = 3.91$ ,  $SD = 1.00$ ) であった。第 1 回と第 15 回の授業前後の変化では、創造性とアルゴリズム的思考にやや得点の上昇がみられたが、いずれも有意ではなかった (創造性 ;  $t(58) = 1.97$ ,  $p = .053$ , アルゴリズム的思考 ;  $t(58) = 1.71$ ,  $p = .093$ , 協調 ;  $t(58) = 0.08$ ,  $p = .933$ , 批判的思考 ;  $t(58) = 0.61$ ,  $p = .546$ , 問題解決 ;  $t(58) = 0.45$ ,  $p = .655$ , CT 計 ;  $t(58) = 1.46$ ,  $p = .149$ )。

## 5. まとめ

甲子園短期大学における、数理・データサイエンス・AI 教育プログラム (リテラシーレベル) の 2023 年度の実践の評価を行うため、各回の授業の難易度、データサイエンスに関する意識、CT について調査を実施した。

調査の結果、難易度はちょうどいいまたはやや易しいという回答が多く、難易度は概ね適切であったと考えられる。一方、AI やデータサイエンスと関係する科目についてあまり得意と思っておらず、授業の受講前後においても得意度に有意差はみられなかった。また、AI・データサイエンスについても、あまり興味がない、または、どちらとも言えないという回答が多く、授業受講前後においても有意差はみられなかった。さらに、AI やデータサイエンスの知識を将来の仕事や社会で活用したり役立てたりしたいかについてはややそう思っている学生が多かったものの、AI やデータサイエンスを活かせる仕事につきたいと思っている学生は少ないことが確認された。これらの結果の理由として、本学では、幼稚園教諭や保育者を目指す幼児教育保育学科の学生と介護福祉士を目指す生活環境学科介護福祉フィールドの学生が全体の約 8 割を占めている。AI やデータサイエンスに関心が低く、かつ、数学や情報科目が苦手な学生も多いため、今後、幼児教育や介護福祉と親和性が高く、本学の学生が興味を持ちやすい内容の授業を今後展開していく必要がある。また、今後希望する学修については、AI の活用事例や活用方法、プログラミングなどの実践的な演習が多かった。本学では、現在、全学生対象のプログラミング演習が実施されていない。今後、プログラミング演習や AI の活用事例や活用方法についてさらに発展的な内容の授業を追加、検討していく必要がある。

## 参考文献

- 近澤優子, 森山潤, 高橋和江, 森広浩一郎, 掛川淳一, 小川修史, 中原久志, 宇佐美美紀子 (2022) 文系学部における初年次大学生を対象とした日本語版 Computational Thinking 尺度の作成. 日本教育工学会論文誌, 46(1) : 103-114
- 木村弘子, 藤原牧子, 中野久美子, 堀田浩之 (2023) 短期大学生の学習意欲の向上につなげる取り組み ~新規科目「グローバルスタディ」を開講して~. 甲子園短期大学紀要, 41 : 43-46
- 甲子園短期大学 (2023) AI・デジタル社会と活用. <https://www.koshien-c.ac.jp/ai-digitalsociety/> (参照日 2024. 2. 29)
- 文部科学省 (2019) 文部科学省. (2019) AI 戦略等を踏まえた AI 人材の育成について. [https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg7/20191101/shiryu2\\_1.pdf](https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg7/20191101/shiryu2_1.pdf) (参照日 2024. 02. 29)
- 文部科学省 (2020) 数理・データサイエンス・AI 教育プログラム認定制度 (リテラシーレベル) の創設について. <https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/suuri/ninteisousetu.pdf> (参照日 2024. 02. 29)
- 数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアム (2020) 数理・データサイエンス・AI (リテラシーレベル) モデルカリキュラム~データ思考の涵養~. [http://www.mi.u-tokyo.ac.jp/consortium/pdf/model\\_literacy.pdf](http://www.mi.u-tokyo.ac.jp/consortium/pdf/model_literacy.pdf) (参照日 2024. 02. 29)

統合イノベーション戦略推進会議（2019）AI 戦略 2019 ～人・産業・地域・政府全てに AI～.  
<https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/aistratagy2019.pdf>（参照日 2024.02.29）

# 授業「出席カード」に対する授業者応答コメントに関する一報告

— 学生支援の観点から —

酒井 律子\*

## Report Regarding on Teacher's Response Comments to Class "Attendance Card" -from the Perspective of Student Support

SAKAI, Ritsuko\*

**Key Words** : "DAIFUKU", interactive communication, reaction papers

**キーワード** : 「大福帳」, 双方向コミュニケーション, リアクションペーパー

### 1. はじめに

本学は生活環境学科と幼児教育保育学科の2学科を擁する短期大学である。学生数的には小規模な短期大学ではあるが、この小規模なりの強みを最大限に活かすべく、全教職員の共通理解として「教職員全員で全学生を支援していく」という目標を共有し実践してきている。言い換えれば、「全教職員が丁寧に一人ひとりの学生に心を配ることにより、学生個々が必要とする最も適切な学生支援へとつなげていく」ということになる。よって、教員の立場であれば、自らの所属学科の学生であるか否かにかかわらず全学生に心を配り、きめ細かな対応をしていくということになる。これは、日本学生支援機構(2007)が「大学における学生支援体制の充実方策について」の中で示す「学生の多様化と大学全体の支援力の強化」と対応するものであろうし、大学全入時代を迎える今、高等教育機関に求められる重要な課題でもありと考えている。

そこで、このような共有目標のもと、一教員としてどのような具体的目標を掲げて日々の実践に臨むかを考えるにあたり、まずは学生と接する時間が一番多い授業場面に焦点をあて、これまで継続的に授業で活用してきた「出席カード」を介した学生支援について検討することを考えた。本稿ではその試みに至る背景とその実際を報告する。

なお、本試みは、当初から研究の文脈で実施してきたものではなく、したがって研究の予備段階としての実践報告の域を出ない。また、本試みの実践過程で参考とした視点はあるものの、分析方法・考察の観点についてもまだ模索段階にある。

しかしながら、授業の出欠確認に用いられた従来型の紙媒体による「出席カード」を介して、少なからず学生の授業参加姿勢や学修意欲に変化を見てとることができた。

そこで、まずは本試みの実際をここに報告し、若干の考察を加え、次への研究の端緒としたい。ただ、本報告では、試みの方法部分に相当するところの、「出席カード」を介した筆者の向き合い方に関する記載が大部分を占め、幾分偏りがあることは否めず不十分なものとなっている。しかし、本報告を通して一度ふり返り、今後の研究課題創出につなげていきたいと考えている。

なお、実際の授業における試みでもあるため、ここでの報告は、学生の個人情報保護の観点から個人が特定されないよう本質を損なわない範囲内(要約で示すなど)にとどめ、また科目名等も明確に記さないことをお許し願いたい。

---

\*甲子園短期大学



## 2. 本試みに至る背景

### 1) 授業「出席カード」活用の背景

授業の出欠確認には様々な方法（点呼／出欠確認用限定の小カード／感想欄つき出席カード／座席指定／スマホアプリやICカード学生証を介した記録 etc.）があり、その選択は各大学および各教員に委ねられているところである。

本試みで使用する「出席カード（以後「カード」）」は、織田（1998）の「大福帳（Shuttle Card “DAIFUKU”）」（p. 10）を参考にアレンジを加えた紙媒体のものである。この「カード」の詳細は後の項でふれるが、まずは上記「大福帳（Shuttle Card “DAIFUKU”）」（以後、「大福帳」）について概説する。

#### （1）「大福帳」について

「大福帳」とは、織田（1995）によって、織田のそれまでの授業評価に関わる調査を元に「次回の授業改善」のための情報収集として開発・命名されたもので、出席確認とリアクションペーパー（ミニッツペーパー、コメントシートなど別呼称もあるが本稿ではこの呼称を用いる）の要素を兼ね備える、一種の受講カードのことである。

織田によれば、これはA4の厚紙1枚の両面にあらかじめ各授業回の記入欄が印刷されているもので、学生は毎回の授業コメントを各当該回の記入欄に記述していくかたちをとり、学生が授業に関する意見や感想を記して授業終了時に提出すると、教員がそれに（朱書きで）コメントを付し、翌週の授業はじめにまた返却されて学生が記入するという、いわば教員と学生との間で全授業回を通して定期往復（shuttle）が繰り返される紙媒体のツールである。同稿（織田，1995）には「大福帳」の見本も掲載されている。

上記のやり取りを通して、「教員と学生の双方向コミュニケーション」が図られる役割も備えていると考えられており、「大福帳」の効果は開発当初の「次回の授業改善」の情報収集目的にとどまらず、次のような効果もあることが報告されている。それは「1 授業出席促進効果・欠席防止効果」「2 積極的な受講態度形成効果」「3 信頼関係形成効果」「4 授業内容の理解促進と学修定着効果」「5 自己努力・自己受容過程の確認効果」「6 授業内容充実効果」である（織田，1998，pp. 85-86）。

これら「大福帳」導入による効果は広く知られ、現在も広く活用され、直近では、従来の紙媒体ツールに替えてオンラインを用いた『大福帳』型オンラインミニッツペーパーの開発運用についての報告も見られ（中園，2023）、今もその理念が媒体を変えて活用されているのが見てとれる。

上記、「教員と学生の双方向コミュニケーション」機能については、筆者も以前より注目しており、紙媒体のみの実践ではあるが、履修人数や授業内容などの状況に応じてアレンジを加えつつ、また教員からのフィードバック方法も改変しながら、リアクションペーパー機能も併せもつ「出席カード」の活用を続けてきている。筆者のこれまでの実践における、このリアクションペーパー部分に対する教員からの応答コメント（返却・次回授業でのフィードバックなど）に対しては、学生授業アンケートでは概ね肯定的な記述が見られ、これは織田（1998）の報告にある「教師のコメントが楽しみで、欠席が減少した。」「大福帳のおかげで、他の授業よりも気合を入れて受講した。」「教師からのコメントで励まされ、学習意欲も高まった。」（p. 13）等の学生の声に通ずるものでもあると考えている。

#### （2）（学生は）「教員からの返信を強く望んでいる」との研究を受けて

織田（1995）によれば、教員の朱書きコメントは1行程度とのことであるが、「大福帳」導入授業に対する学生からのフィードバックには、「教師のコメントに励まされ…」「教師のコメントを読むことによって…」「教師のコメントが次週にかえてくるから、…」「教師コメントがもらえるため、…」（p. 13）など、教師コメントに対す

る声とそれによる学生が自覚する効果が記述されている点に注目したい。

また向後（2006）も、「大福帳」を実際に活用しての研究において、学生が「教員からの返信を強く望んでいる」（p. 25）と述べている点に注目したい。それによれば、学生の記述は全体の8割以上を感想・質問・授業内容のまとめが占め、学生自身も「大福帳」の効果として、「授業への参加を実感」「教員とコミュニケーションがとれる」「授業内容について深く考える」ことを認知していることを示し、教員からのコメントがたとえ無くとも「大福帳」活用には「一定の効果があることが示唆された」（向後，2006，p. 29）と結んでいるのであるが、学生の「教員からの返信を強く望んでいる」との声にどのように応えていくのか、それも教員としては課題であると筆者は考えている。

なるほど「教員と学生との双方向コミュニケーション」の重要性を認識してはいても、実際に学生の書き込みのすべてに授業者応答コメントを付すのは相当の労力を伴う。特に大人数の講義においてはそうであろうし、このリアクションペーパー部分の効果的な取り扱いをめぐることは、教員にとっても関心あるテーマであると考えられる。それは、「リアクションペーパー」をキーワードにもつ研究が数多く存在することからも推察される。少なくとも筆者においては試行錯誤を繰り返しつつ現在に至っており、課題のひとつとなっている。

そこで、このような経緯を背景に、小規模である本学ならではの強みを最大限に活かし、まずは単独担当科目においてこの「カード」を活用し、学生の「カード」への記述のすべてに授業者応答コメントを付す試みを行った。

その理由には二つある。ひとつは、授業展開の拙さもあるだろうが、学生の授業に向かう姿勢が幾分、受動的に見えたことから、彼らがどのように授業を受け止め感じているのか、フィードバックを得て、授業改善を図る糸口をつかめたらと考えたことによる。今ひとつは、筆者と個々に対面する場面では親しく言葉を交わしていても、集団の中では控えめで、授業場面においてもどちらかと言えば受動的態度の学生が複数名見られたことによる。少数者ゆえのグループダイナミクスの固定化が推測される中ではあるが、それでも授業担当者と各学生との間で個別に信頼関係が構築されれば、その関係を基盤に授業態度の変容や授業自体の活性化が図れるのではないかと考えたからである。

## 2) 「学生記述に対する授業者応答コメント」における筆者の基本的姿勢とその背景

本学においても教員相互の授業参観の機会が設けられており、それは、自らの授業運営・授業展開を振り返り次への改善を考える有用な機会となっている。大学FD研修もその機会のひとつではあるが、「教員と学生の双方向コミュニケーション」を促進するツールとしての、「大福帳」をはじめとするリアクションペーパーに言及された研究（向後，2006，2007，大山，1998，小野田・篠ヶ谷，2014，奴田原，2019）も、個人的学びとしては有用であったと考えている。

しかしながら、学生記述に付される授業者応答コメントというものは、授業改善や授業展開の文脈以外ではあまり意味をもたないのであろうか。この漠然とした疑問が生じてきたことが、本試みの動機となっている。また、筆者の授業者応答コメントを付す際の基本的姿勢（後述）をかたちづくっていると考えている。

漠然とした疑問であるだけに、現時点ではまだ研究デザインを描くにまでも至らない段階なのであるが、この動機のさらにその基盤にあると考えられるものを記してみたい。

### （1）臨床心理学を専門領域とする一教員として

筆者は臨床心理学を専門分野とする、幼児教育保育学科に籍を置く一教員である。心理系学部・大学院に在職中は、心理臨床実践現場での実践経験をもつ実務家教員でもあった。本学では担任役割はなく、主な担当科目は、総合教養科目群の心理系科目（学生の取得希望資格によっては必修科目）および幼児教育保育の専門科目におけ

る心理系諸科目である。他に、複数名の教員で担当する初年次のスタディ・スキルに関する授業、その他のオムニバス授業の科目も担当している。

それでは、「このような立場の一教員として前掲の共有目標を達成するにはどのようなことができるのか」、これを模索するにあたり、自身の目標を「日常的に学生と接点をもつ事象の中で、きめ細かな学生支援につながるものは何か」との問いに置き換え考えてみた。これが、最初の背景となり、「授業者応答コメントを付す際の基本的姿勢」をかたちづくっている。したがって、心理臨床実践の視点から考える日常の学生支援というものが、もともと基底の背景となっていると考える。

## (2) 「学生支援の3段階モデル」について

一般的に「カウンセリング」や「学生相談」と言えば、問題や課題をもつ児童・生徒や学生の問題解決を図る「治療的カウンセリング」といった、いわば狭義の意味でのカウンセリングが連想されがちである。筆者もこの狭義の意味での「治療的カウンセリング」に携わってきたひとりであるが、一方、広義の意味に目を転ずれば、「広い意味のカウンセリングには、『治療的』機能に加え、『開発的・予防的』な機能が含まれる（中井，2019，p. 21）」とされる。ここにも注目したい。

先述の学生支援機構（2007）によって提示されている図（図1）をここに示す。

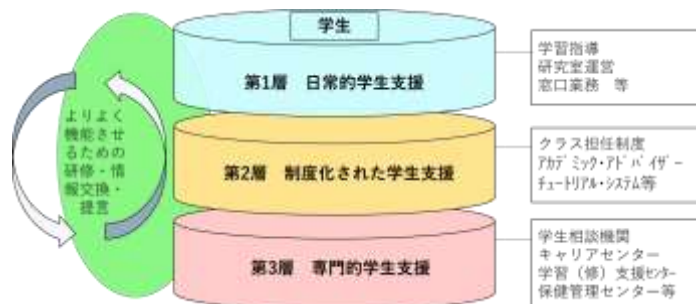


図1 学生支援の3階層モデル（出所）日本学生支援機構（2007，p. 10）より酒井が作成

木村（2019）の言を借りれば、これは「大学全体での学生支援として、三つの階層による学生支援が連携・協働しながら、各大学の個性・特性を生かした体制づくりを目指す」（p. 173）際のイメージ図であり、この三つの階層「第1層 日常的支援」「第2層 個別化された学生支援」「第3層 専門的的学生支援」のうち、上記、狭義の意味での「治療的カウンセリング」に相当するのが「第3層 専門的的学生支援」である。したがって、これまでの筆者は学外（ソト）の相談機関で専門的的学生支援に携わり、前職では、ゼミ担当（担任役割）として「第2層 個別化された学生支援」の役割を担ってきたことになる。しかし、現在のような一教員の立場として「大学全体での学生支援」を考えると、「第1層 日常的支援」への注目こそ重要であると考えている。

ところで、2022年12月に発表された改訂版の生徒指導提要（文部科学省，2023，p. 19）にある、生徒指導の重層的支援構造（図2）に注目してみたい。

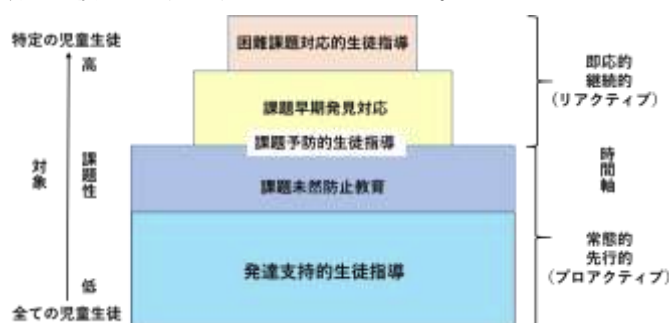


図2 生徒指導の重層的支援構造（出所）文部科学省（2023）より酒井が作成

生徒指導提要（文部科学省，2023）は初等中等教育段階を対象とするものであり，大学生とは段階的には異なるのであるが，図2に示した第1層の「発達支持的生徒指導」について考えてみたい。

この生徒指導提要（文部科学省）によれば，「発達支持的生徒指導は，特定の課題を意識することなく，全ての児童生徒を対象に，学校の教育目標の実現に向けて，教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤となるもの」（p.20）であり，発達支持的とは，「児童生徒に向き合う際の基本的な立ち位置を示し」，「あくまでも児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていくことが尊重され，その発達の過程を学校や教職員がいかに支えていくかという視点」（p.20）に立つと述べられており，いわば教職員の向き合い方が示されている。さらに次のようにも続く。

発達支持的生徒指導では，日々の教職員の児童生徒への挨拶，声かけ，励まし，賞賛，対話，及び，授業や行事等を通じた個と集団への働きかけが大切になります。例えば，自己理解や自己効力感，コミュニケーション力，他者理解力，思いやり，共感性，人間関係形成力，課題解決力などを含む社会的資質・能力の育成や，自己の将来をデザインするキャリア教育など，—（中略）—，共生社会の一員となるための市民性教育・人権教育等の推進などの日常的な教育活動を通して，すべての児童生徒の発達を支える働きかけを行います。—（後略）。（文部科学省，2023，p.20）

とされる。対象年齢・発達段階的には異なりはするものの，日々の教職員の向き合い方を考える上では，図2の第1層「発達支持的生徒指導」の示すところと，学生支援における「第1層 日常的支援」（図1）を対比させ，参照できるものがあるように筆者は考えている。たとえば，上記の「社会的資質・能力」は，本学のディプロマポリシーや身に付けたい能力（コンピテンシー）と連続的に繋がっているものでもある。そこで，「児童生徒」を「学生」に置き換え，この発達支持的向き合い方を参考に，一教員として「日常的に学生と接点をもつ事象の中で，きめ細かな日々のたがやしとしての学生支援とは何か」と問い直してみたいと考えたのである。

また，上記の生徒指導提要（文部科学省）では，「予測困難な変化や急速に進行する多様化に対応」していかねばならない状況を見据え，多様な教育活動等の生徒指導実践の視点として次の4点を挙げている。「(1)自己存在感の感受」「(2)共感的な人間関係の育成」「(3)自己決定の場の提供」「(4)安全・安心な風土の醸成」（pp.14-15）である。いずれも重要な視点ではあるが，特に「(1)自己存在感の感受」に注目し，次のような解説文にも目を留めたい。

—（前文略）—，学校生活のあらゆる場面で，「自分も一人の人間として大切にされている」という自己存在感を実感することが大切です。また，ありのままの自分を肯定的にとらえる自己肯定感や，他者のために役立った，認められたという自己有用感を育むことも極めて重要です。（文部科学省，2023，p.14）

上記は初等中等教育における生徒指導実践の文脈で示されたものであるが，これは高等教育においても重要な視点であり，社会に旅立つ最終段階であるだけになおのこと「自己肯定感」や「自己有用感」の育ちの補填という視点を持ち，「きめ細かな日常的たがやしとしての学生支援」について考えてみたいと思うのである。

その際，筆者としてヒントとなるのは，これまで校外・学外の心理臨床実践現場において担当してきた自検例であると考えている。とりわけ着目したいのは，相談対象者（児童・生徒・学生）たちが，彼らの在籍する校内・学内の人的資源によるサポートによって，恒常的に心理的側面から支えられていたという事実である。各事例によってその方法は異なるものの，共通項として見いだせるのは，彼らの在籍校に情緒応答的なやり取りのチャンネルをもつ人的資源（心理臨床的機能をもつ人的資源）が恒常的・安定的に存在するようなサポート環境があっ

たことである。例えるなら、‘ほどよい地熱’のような安定的守りの環境が常に存在し、それによって彼らの状態がギリギリのところまで維持され、症状の悪化が防がれていたこと、また一部の事例では、在籍校の卒業までに‘ほどよい地熱’が本人たちに蓄熱されていったこと、などのイメージである。

この‘ほどよい地熱’環境が維持されていたことにより、彼らは『一人の人間として大切にされている』という自己存在感（文部科学省，2023，p.14）を実感し、ともすれば自己否定に陥りがちな中であって、緩やかに少しずつ「自己肯定感」を育んでいくことができたのではないかと考えている。これは、相談対象者のレジリエンスの底支えをしてきていた‘ほどよい地熱’環境とでも表現できるものであり、別の見方をすれば、在籍校自体のもつレジリエンスとも言えるものである。またこの‘ほどよい地熱’環境は相談対象者だけに享受されるものではなく、「第1層 すべての学生（児童・生徒）を対象とする」環境として望まれるものであると考えている。

初等中等教育段階においては、現在も、不登校状態にある児童・生徒への対応が重要課題となっている。「欠席している」「症状を呈している」場合は不応状態であることは見えやすい。しかし、「登校している」「元気に見える」子どもたちの中にも、心理的には不応状態にありながら、かろうじて外的に適応状態を保持し、何か最後の一撃が加われば、忽ち心理的不応状態が見えるかたちで顕在化する子どもも少なくない。これは高等教育段階の学生においても考えられることである。

現在、筆者の立ち位置こそ異なるが、この‘ほどよい地熱’環境のイメージにつながる働きとして、一教員としてできることは何かと考えてみた過程が、本試みにおける「授業者応答コメントを付す際の基本的姿勢」をかたちづくる、ふたつ目の基盤となっている。しかしながら現段階では、このイメージについても論理的に言語化できるまでには至っていない。

このように、上記の1) 2) のそれぞれの項で述べてきた種々のことが背景となり、本試みの動機につながっている。また筆者の「授業者応答コメントを付す際の基本的姿勢」の基盤となっている。

そこで、次項では本試みの実際として、「カード」の概要、「授業者応答コメントを付す際の基本的姿勢」を具体的に示すとともに、学生の変化について報告する。

### 3. 授業において「カード」を活用した試みの実際 特に方法部分を中心に

#### 方法

##### 1) 「カード」の概要

活用された「カード」（図3）は、性格的には「出席確認とリアクションペーパー」を兼ねた紙媒体のもので、「大福帳」のアレンジ版であった。大きさはA5サイズ、紙質はコピー用紙で作成され、表題である「質問・感想カード」、「授業名」、「実施回」、「実施日」があらかじめ印字されていた。

学生の記入箇所は4か所とし、学籍番号、名前、罫線欄への自由記述（質問・感想などあればどんなことでも）、チェック項目へのチェックとした。チェック項目は、「この質問・感想を授業に反映させていく目的で、授業で扱っても宜しいでしょうか？」の質問に対し、「（ ）匿名なら可」「（ ）匿名でも不可」の二者択一とした。

「カード」は一部の回を除き、授業開始時に他の資料と共に配布され、授業時間内に随時記入することを可能とした。

学生の自由記述に対して授業担当者がコメントを付した（前授業回の「カード」は、次回授業時に各学生に直接手渡しで返却され、学生が欠

〇〇〇〇〈授業名〉	
質問・感想カード	
授業日：第△回 20××.××.××	
学籍番号（ ）	名前（ ）
●本日の授業について、質問・感想などあれば、どんなことでも記述してください。	
●この質問・感想を、授業に反映させていく目的で、授業で扱っても宜しいでしょうか？（ ）匿名なら可（ ）匿名でも不可	
教員からのコメント	

図3 「カード」見本（縮小版）  
酒井作成（2023）

席した場合は次の出席回に返却された。「カード」の返却に際しては、授業担当者以外の他者が介在することはなく、したがって学生の欠席回に他学生にカードが託されるようなことはなかった。ただし、(連続の欠席等で手渡しが困難な場合は、)例外的に担任を介して返却されることもあった。その場合は、当該学生の記入内容および授業者応答コメントが人目に晒されないような配慮がなされた。

自由記述欄に書かれた質問については、次の授業回、あるいは最も関連する項を扱う授業回で反映された。方法としては、配布資料の第1項目として「前回の質問・感想に答えて」の項が設けられ、それが取り扱われた後に当該回の授業内容が開始された。

## 2) 「カード」についての学生への説明(「カード」についてのオリエンテーション)

第1回目授業時の授業オリエンテーションにおいて、当該回の「カード」を配布し、それについての説明を行った。

説明内容は、①授業回ごとに1枚の「カード」が配布されること、②出席確認のカードも兼ねるため、必ず授業終了時に提出すること、③自由記述欄は、記述された内容に関わらず(例えば、授業内容への反論 etc.)、むしろ自身の思いを表出したこと自体が評価されるものであること、④授業担当者は記述内容を以後の授業改善に反映したいと考えていること、その場合は匿名でなされること、⑤授業内容の明らかな捉え違いや誤字には修正が施されるが、それがマイナス評価には繋がらないこと、⑥何も記述がない場合は消極的な授業態度と評価される場合があること、⑦評価対象とする「授業内容の理解確認のためのシート」は必要時に別途配布されること、などである。学生にこれらの説明が理解されたことが確認された後、記述開始とした。

## 3) 授業者応答コメントを付すに際しての授業担当者の基本的姿勢

### (1) 授業者応答コメントについての概要

- ①前項「カード」のオリエンテーション③の通り、学生が自分の思いや考えを表出したこと自体をまずは支持し、その言葉を I message を用いて記す。
- ②授業内容を理解した上で述べている意見については、倫理的に同意できないような場合を除き、まずは支持的なコメントを付し、さらに別の案も考えられる場合はそれも記す。
- ③受講内容の公平性を考え、教員がコメントとして記す別案が他の学生にも有用であると考えられる場合は、当該学生の同意を得た上で、授業の追加解説として後の授業回で取り扱うこととする。
- ④前項「カード」のオリエンテーション⑤で示した、授業内容の明らかな捉え違いや誤字については修正を施すものの、添削・採点が主たる目的ではないことが伝わるよう記載に工夫をする。学生の表現内容が伝わりにくい箇所には、教員が( )内に別の表現を記し、その理解で間違いないかを確認する形態をとる。
- ⑤授業者応答コメントの文字色は黒色以外を用いる。(実際には、第1回目は朱書きでコメントが付されたが、種々の文字色を比較検討した結果、2回目以降は青色を用いている。その理由は、訂正・修正箇所の比較的多い学生が見られたことによる。というのも、学生が「カード」を受け取った時の印象を何度かイメージしてみた結果、指摘を受けたとの印象が予想外に強く感じられ、以後の記述への萎縮が懸念され、朱書きを続けることに躊躇いが生じたことがその理由となっている。また、学生の記述と授業者応答コメントを区別しやすくする目的から、青字で記述する学生を除き、コメントには黒色を用いていない。)
- ⑥授業内容から刺激を受け、その連想によって発展的に生じてきたような疑問や意見の記述がみられた場合は、学修することの意義がまさにそこにあることを記した上で、内発的動機の萌芽を肯定的に支持する文言を付し、今後の積極的学びに繋がる工夫をする。
- ⑦個別の心理相談を呈するような内容の記述については、あくまでも学生との適切な一定距離を保つことを旨

とし、本人の心の内側を理解し受容的に受け止めたうえで、まずはなるべく当日の授業をふまえての一般的な回答（説明や助言）を伝え、侵襲的にならないよう留意する。これについては、別途、次項で記す。

## （２）学生との適切な一定距離を保つことについて

教養科目に属する科目を担当する場合は、筆者は授業を進めて行く上で、今後の実際の生活に（または今後のキャリア実践において）どのように活かせるかの視点をなるべく盛り込み、受講生ができるだけ自分事に引きつけて授業にコミットできるよう授業内容を構成してきている。

しかしながら、特に心理系科目においては、受講内容によっては内的刺激を受け、それによって学生が自身の心理的課題と対峙せざるを得なくなることが生じる場合も十分予想される。その場合、大きく分けて二通りの群があることを想定している。

一つの群は、心理学的知識を得ることが自身の課題を相対的に捉える契機となり、いわば知的理解が課題解決の糸口につながる学生群である。前職での経験によれば、その場合は、受講を機に得た新たなメタの視点から自身の課題を捉える記述が見られることもあることから、教員からは受容的なコメントを付すことを通して、学生の課題に対する新たな捉え直しの過程を共有する作業を行うようにしている。

もう一方の群は、自身の課題を相対的に捉えるまでには至らず、結果として個別の心理相談の様相を呈するような記述がなされる場合である。言い換えれば、受講によって自身の課題がより明確となり、それを機に本格的な自身の課題との対峙が予測される場合である。このような場合は、記述内容を十分に読み込み理解をした上で、特に受容・共感的なコメントについては慎重に言葉を吟味して付すことを心掛けている。まずはコメントの焦点を授業内容に戻す中で、一般的な方法を示して内面に踏み込むことはせず、あくまでも授業担当教員としての距離を保つことを基本姿勢としている。そして、必要があれば学生相談室のカウンセラーに個別相談を申し出ることが助けになることや、或いは既に継続中の相談機関がある場合は、受講を機に生じた心の動きを必ず担当カウンセラーに申し出るようコメントに付すようにしている。また、個別の心理相談が望ましいと考えられる場合には、担任との間で情報共有し、最適な学生支援につながるよう連携を図ることを旨としている。

受容的態度で学生に接することは言うまでもないことではあるが、「時」「場」「条件（学生側のレディネス・教員側の立ち位置）」などを考慮し、むしろ当該学生に対する適切な心理的距離を一定に保つことが安定的で受容的態度となり、それが学生のより安定につながり、過度の心理的退行を防ぐことにもつながると考えるからである。それをふまえて、コメントの文言なども吟味して付すようにしている。それは、「カード」を介してのこととは言え、安易な受容的態度により、双方向的やり取りが継続的な個別カウンセリングのような場と化してしまわないよう、またそれによって当該学生における最も必要な支援への妨げになってはならないと考えるからである。自由度の高い「カード」設定であるだけに留意を要するところでもあり、カウンセラーと一教員の多重役割を担う場合の困難さについて理解されている組織であるからこそ、心理臨床を実践してきた者としては自覚が必要な場面と考えている。

なお、いずれの群の学生においても、このような過程を経験したことから心理学への関心をより深め、さらに、心理専門職（公認心理師や臨床心理士）をめざす学びへと拓かれ始める学生もあるかと思われるが、本稿ではふれてはいない。

以上のような基本的姿勢をもってコメントが付され、教員と学生との双方向的やり取りが繰り返されたのであるが、学生の自由記入欄への記述において見られた変化について（筆者による要約のかたちで）次に示す。

## 結果

自由記入欄への記述より見えてくる学生の変化・態度変容を中心に報告する。なお、記述者の匿名性を守る目的で、科目名や受講者数は示さず、記述内容についても筆者による要約とし、また記載内容によっては複数名の特徴をまとめた報告とする。便宜的に(1)～(5)と一応の分類を行うが、複数の項にまたがる内容もあるため、通し符号を付している。

### (1) 記述される文章量・文字数の変化(少から多へ)

- a. 第1回目授業の自由記述では、2～3行程度の文章や、1文のみの記述であったのが、2回目以降からは記入量自体が急に増加し、授業回を追うごとに記述欄すべてを埋める文章量へと変化した学生が見られた。(複数名)
- b. 「○○と思った」と感想のみを記していた学生が、授業担当者が問いのコメントを(‘その理由は?’と)入れていると、授業回を重ねるうちに、「～なので、○○の感想をもった」と、理由を明示しての感想を記述するように変化していった。(複数名)

### (2) 国語力に関する変化

- c. 修正を加えて返却していく中で、単文かつ短文での表現がほとんどであった学生が、複文、重文で記述するようになり、文章表現の構造化がみられるようになった。

### (3) 記述内容・表現、態度変容における変化(主体的・積極的な態度への変容)

- d. 「カード」を介してなされた質問が、教員にとっても極めて有用な気づきを促す内容であったことから、本人の許可を得て翌週の授業で追加事項として共有したところ、以後の授業では口頭で質問・発言をするようになるなど、より能動的な受講態度へと変化がみられた。
- e. 授業態度としては控えめで意見を表明することのあまりなかった学生が、「カード」の記述では、授業内容とは異なる自分なりの意見(反論「私はそうは思わない。’)を記述し始め、その理由も明示しながら述べるようになった。
- f. ほとんど自発的発言もなく、教員から促されての発言も俯いたままであった学生が、自分の思いを記し始め、継続的に自分の意見を記すようにもなった。(思いを初めて記した時には、当該学生の積極的側面に初めてふれたようで嬉しく思え、この嬉しい思いを学生の負担にならない程度の表現で、I messageを用いて授業者応答コメントを記した。)

### (4) チェック欄へのチェック項目の変化:「匿名でも不可」から「匿名なら可」へ

- g. チェック欄の「匿名でも不可」を尊重し、心理的安全感を保障してきているうちに、「匿名なら可」へと変更が見られた学生があり、記述された質問内容が授業内容を補完するものであったことから、翌週の授業で追加事項として取り扱い共有した。その後は、記述される内容によってチェック欄を使い分けているのが読みとれた。

### (5) 記述内容に見られた視点の転換:「わたし個人」の視点から「職業人」の視点へ

- h. いくぶん受け身的な受講態度で、「わたし個人」の視点に立つ感想の記述が中心であった学生が、「自分が○○になった時」と就業後のキャリア視点に立った記述内容へと変化がみられ、視点の転換が記述の中に読みとれた。(複数名)

## 4. 考察

本報告は、むしろ試行における実施方法に関する記載が中心となっており、その偏りは否めない。また、学生の変化についても、あくまでも自由記述・チェック欄において読みとれる変化に過ぎず、分析・解釈には慎重でなければならないと考えている。なぜなら、学生たちは筆者の授業以外のさまざまな環境との関わり合いの中で



日々を生きており、相互作用の結果としての変化の一端が、たまたま授業場面で見える形でとらえることができたに過ぎないと考えられるからである。それを前提としたうえで、学生の変化から見えてくるものを参考に考察を試みたい。

#### 1) 織田 (1998) による「大福帳効果」の項目を参考に

ここでは出席者数の変化についてはふれていないため、「1 授業出席促進効果・欠席防止効果」との比較はできないが、理由なく欠席する学生はほぼ見られなかった。「2 積極的な受講態度形成効果」については、a. ~h. のほとんどに見られたものと考えられる。

「3 信頼関係形成効果」についても同様と考える。特に注目したいのは、控えめだった学生たちに見られた変化である (d. e. f. g.)。中でも、e. の反論の記載には勇気を要したものとする。また h. の「匿名でも可」に見るチェック項目の変化は、確実に匿名性が守られる体験・心理的安全性が保障される体験を通して、徐々に「この授業場面は安心して居られる場」として認知され、回ごとに主体的に選択できるようになる様子が見て取れる。これは、心理臨床場面において、来談者 (クライアント; 以後 C1) が心理臨床家 (セラピスト; 以後 Th) との信頼関係を基盤に徐々に拓かれていく様子を想起させる。詳細は省略するが、心理臨床における Th としての心理的距離の取り方と、応答コメントを記す際の筆者の向き合い方には相通ずるものがあると考えている。なぜなら、Th は心理療法場面で C1 に実際に向き合う時、或いは C1 に手紙を書く時、返事を書く時、侵襲的にならず、また C1 の依存性を高めてしまうことのないよう、丁寧に言葉を選びながら C1 との適切な心理的距離を保ち、徐々に信頼関係を構築していくのであるが、その過程と相同のものを筆者はここでは体験しているからである。これも本学の目標である「丁寧に一人ひとりの学生の支援を行う」目標に通ずるところではないかと考えている。

「4 授業内容の理解促進と学修定着効果」「5 自己努力・自己受容過程の確認効果」については、本結果のみでは考察はできないが、今後、研究調査の手順を踏み、仮に「カード」の活用そのものの効果を学生に尋ねる項目を設定できるような機会があれば、学生からのフィードバックを得て考察に加えられるのではないかと考える。

「6 授業内容充実効果」についても、上記5と同様、学生からのフィードバックを待たねばならないが、本試みでは行っていない。授業担当者側においては、d. g. に見るように、学生の記述内容によって授業改善ができたこと、またそれに対して即座にコメントが記され授業者にフィードバックされることで、授業改善の実際が学生に伝わっていることが確認できている。この点で、授業担当者にとってもプラス面は多々認められ、ここに「教員と学生における双方向コミュニケーション」の一端を見ることができると考える。これは織田の「4 授業理解促進と学習定着効果」と相乗的に働くものではないかと考えている。また、授業担当者にとっては、学生が記述をしてくれること自体が励みになり、記述内容からもエネルギーをもらい、資料作成や教授法の改善に工夫できたこともプラス面と考えている。

最後に、織田の中では特に項目立てされているものではないが、h. に見られる視点の変化は、学生である現在の視点 (しばしば、大人に養育されている子どもの側に立った視点で物事を捉えたコメント記述となる) から、将来展望へと拓かれ、社会人 (次世代を育み社会を担っていく世代) へと移行していく段階における視点の転換を感じさせる。これには様々な要素が絡んでいると考えられるため、たまたま授業場面で垣間見られた学生の姿であるとは思いますが、授業者がこれに気づきコメントを付すことによって、学生の新たな気づきが促されると推測される。よって、このやりとりが織田の「5 自己努力・自己受容過程の確認効果」ともつながっていくのではないかと考えている。

#### 2) 「学生支援の3段階モデル」の視点から

このモデルの三つの階層のうち、「第1層 日常的支援」に注目したいことは先に述べたが、筆者の本試みを「日

常的支援」の例として示されている「学習指導，研究室運営，窓口業務 等」に当てはめるなら，「学習指導」の一環に位置づけられるところとなる。

ところで，先の項で生徒指導提要の「生徒指導の重層的支援構造」についてふれ，この最基盤層「発達支持的生徒指導」にあつては，日々の教職員の挨拶や声かけ，励まし，賞賛，対話等の大切さが述べられている。本試みにおける筆者の支持的コメントもこれらに通ずるものであり，学生支援における最基盤層としての下支えとなつていくものではないかと考えている。

林（2020）は，授業である教授学習における「教育的コミュニケーション」について，学習者の発言や発表に対する教授者のお返しである KR（knowledge of result）には，「学習者の回答の正誤を知らせる知的 KR と，学習者への受容や励ましなどの情的 KR があり，教育的コミュニケーションでは重要な役割を果たす」（p.11）と述べ，教授者による両者の使い方で学習者の理解度や意欲が大きく違ってくることに言及している。これによれば，筆者のコメントは，主に「情的 KR」を意識したものとなる。

こうした研究をふまえ，授業改善，授業評価の観点から「カード」活用による「教員と学生の双方向コミュニケーション」の効果を検討することも重要ではあるが，人の発達の基盤に「情緒応答的・恒常的・継続的な双方向コミュニケーション」があること，またその後の人生もそれによって支えられ適応できていくことを考えると，「情緒応答的・恒常的・継続的な双方向コミュニケーション」のもつ「開発的・予防的」側面にも注目し，学生支援の最基盤層としての下支え機能や，「自己肯定感」「自己有用感」の観点からの考察も必要ではないかと考える。d. e. f. g. における変化の過程は，先述の広義のカウンセリングのもつ「開発的」側面からの変化として見ることもできる。よって，「カード」活用を通しての「情緒応答的・恒常的・継続的な双方向コミュニケーション」がどのような意味をもつのか，それも今後の研究課題となるものと考えている。「大福帳」をはじめ，リアクションペーパーの研究は授業改善・授業展開の文脈で語られることが多いが，学生支援の基盤にある予防的側面から照射する研究にも関心を寄せるところである。あらためて先行研究に学ぶところから始めたい。

## 5. 今後に向けての課題

本試みにおける，翌週の授業回までに受講生全員に毎回手書きでコメントを付す作業は，時間的・心理的に労力を要するものでもあり，受講者数によっては限界がある試みと考えている。よって，今後はオンライン媒体による方法（中園，2023）やアプリの活用など別の方法も視野に入れ，新たな「カード」活用の検討も必要と考えている。また併せて，学生が授業資料とともに本「カード」もファイリング保存していることから，今後はポートフォリオの1アイテムとなっていることも視野に入れ，効果的な保存可能な方法についての検討も課題である。

また本試みでは，15 回という限定された枠内で，「情緒応答的・継続的・恒常的な双方向コミュニケーション」が試みられたものの，本報告は授業担当者の基本的姿勢の言及のみに留まっている。先述の通り，本試みでは，学生が「カード」を介した体験をどのように受け止めていたかのフィードバックを受けていないため，学生が自覚する体験や個人内変化，および本「カード」活用についての授業改善以外の意味については，そのフィードバックを得てはじめて検討が可能と考える。学生の個人情報保護を保障した上で，学生からのフィードバックとどのように照らし合わせて考察できるか，これについても研究方法・分析方法とも併せて今後の課題と考えている。

さらに，学生支援における最基盤層としての下支えとなる「ほどよい地熱」環境と「自己肯定感」「自己有用感」の育ちの補填については，本報告の作成を通して，現時点では未だ漠然としたテーマであるとの気づきを得た。また，大学全体としての協働による取り組みも検討可能であろう。それも視野に入れつつ，まずは一教員としてできる日々の実践の中で学生個々の「自己肯定感」「自己有用感」の育ちの補填をどのように研究テーマとつなげていくか，これも今後の課題であると考えている。

## 6. おわりに

「教師からのコメントは、教師から個々の学生へのメッセージ」と織田（1998, p. 85）が述べるように、個々の学生一人ひとりに宛てて書かれたコメントは、まさに「唯一無二の存在である‘わたし’だけに」届けられたメッセージであり、自分が大切にされていることを実感する「時」でもあると考えている。

それは教員にとっても同様である。なぜなら、受講を通して学生から届けられた感想や質問、意見、時には手厳しい批判、反対意見などは、「わたし」という教員に新たな気づきを促し、授業の改善点を考える上での得難い生の声だからである。前述の通り、実際、それを受けて改善を行った際には即座に自由記述欄にて反応が返され、まさに双方向コミュニケーションの実感を、それぞれの学生と1対1で共有する「時」でもあった。

たまたま本試みでは、受講者全員が将来的に対人援助職をめざす学生たちであった。そこで、いずれ彼らがコメントを付す側に立つことも想定し、自分の記述にコメントが返される時に生じる心の動きや体感を内的体験として記憶し、今後、立場を替えてコメントを付す側になった時に活かしてくれることを願いこの試みを続けてみた。できれば‘ほどよい地熱’環境の体験として彼らの中に蓄積され、読み返す度にその体感が肯定的体験として再体験されるものであることを希望している。

### 【注】

1) 生徒指導提要とは、「小学校段階から高等学校段階までの生徒指導の理論・考え方や実際の指導方法等について、時代の変化に即して網羅的にまとめ、生徒指導の実践に際し教職員間や学校間で共通理解を図り、組織的・体系的な取組を進めることができるよう、生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として作成（文部科学省、2023）」されたものであり、時代に応じた今日的な課題に対応していくため、12年ぶりに改訂され2022年12月に発表された。

### 引用文献

独立行政法人 日本学生機構(2007). 大学における学生相談体制の充実方策について—「総合的な学生支援」と「専門的な学生相談」の「連携・協働」.

林 徳治 (2020). 第1章 教学の考え方. アクティブラーニングに導く教学改善のすすめ. 林徳治・藤本光司・若林祥太 (編著). ぎょうせい, pp. 1-37.

木村 真人 (2019). 大学における学生相談—大学コミュニティで活躍するカウンセラーを目指して. 教育学校心理学—子どもの学びを支え、学校の課題に向き合う. 水野治久・串崎真志 (編著). ミネルヴァ書房, pp. 171-185.

向後 千春 (2006). 大福帳は授業の何を変えたか. 日本教育工学学会研究報告集, JSET06-5. 23-30.

文部科学省 (2023). 生徒指導提要 (令和4年12月) MEXT 1-2207.

中井 大介 (2019). 教育の諸問題—多様な子どもをどう支援するか. 水野治久・串崎真志 (編著). 教育学校心理学—子どもの学びを支え、学校の課題に向き合う. ミネルヴァ書房, pp. 11-26.

織田 揮準 (1995). 学生からのフィードバック情報を取り入れた授業実践. 放送教育開発センター研究報告, 83, 5-17.

織田 揮準 (1998). 大福帳による授業改善と大福帳効果. 日本科学教育学会 年回論文集, 22, 85-86.

## 参考文献

- 向後 千春 (2007). eラーニング授業でコミュニケーションカード「e大福帳」を使う. 日本教育工学会研究報告集, JSET07-5 . 297 - 300.
- 中園 長新 (2023). 教員と学生の相互交流を実現する—「大福帳」型オンラインミニッツペーパーの運用と評価. 麗澤大学紀要, 106, 40-51.
- 奴田原 論 (2019). 学生のリアクションの効果的な収集と活用 —大学における授業の質向上のため. 文教大学文学部「文学部紀要」, 33-1, 1-34.
- 小野田 亮介・篠ヶ谷圭太 (2014). リアクションペーパーの記述の質を高める働きかけ—学生の記述に対する授業者応答の効果とその個人差の検討. 教育心理学研究, 62, 115-128.
- 大山 泰宏 (1998). 授業のフレームと日常の知 —「何でも帳」を主とした相互行為分析を通して. 京都大学高等教育研究, 4 , 65-81, 1998-10-01 京都大学高等教育教授システム開発センター.



## 甲子園短期大学紀要投稿規程

### (投稿資格)

- 第1条 投稿は、原則として甲子園短期大学（以下「本学」という。）教員に限る。ただし、第7条第2号に定める特別記事については旧教職員の投稿を認めるものとする。
- 2 共著者に本学教員以外を含めることができるが、筆頭著者は本学教員でなければならない。
  - 3 投稿は、論文、報告それぞれ一人一編とし、共著の場合は二編以内を原則とする。

### (編集委員会)

- 第2条 編集委員長は原則として教育研究センター長とし、同センター長が編集委員を指名し、編集委員会を構成する。

### (著作権)

- 第3条 紀要に掲載された論文などの著作権は、本学紀要編集委員会に帰属する。
- 2 投稿原稿の中で引用された文章や図表の著作権に関する問題は著者の責任において処理するものとする。
  - 3 著者が自分の論文などを複製、転載等の形で利用することは妨げない。この場合、著者は掲載先に出典を明記することとする。

### (投稿原稿)

- 第4条 原稿は、(1)論文【Scientific Articles】（総説 review-article、原著 original article、短報 short article、事例研究 case research）、(2)報告【Reports】（実践報告 case study、資料・報告 document、特別記事 feature article）のいずれかで掲載する。投稿時に希望する種別を申請する。論文の内容は未発表のものに限る。
- 2 論文は査読を行う。報告については、査読を必要としないが、編集委員会より体裁の修正を求められることがある。
  - 3 原稿が編集委員会に届いた日をもって受付日とし、査読が必要な種別については、編集委員会に採択された日を受理日とする。
  - 4 原稿は和文又は英語文とし、一編の長さは原則として刷り上がりで、(1)論文【Scientific Articles】は10頁程度、(2)報告【Reports】は8頁程度とする。
  - 5 文章は、原則として横書きとし、人文系で必要な場合は、縦書きとする。

### (掲載・発刊)

- 第5条 紀要は、電子版として本学ホームページと機関リポジトリ（年1回）上に掲載する。ただし、記念論文集など特別号又は記念号の発刊については、第9条によるものとする。
- 2 紙媒体での発刊の場合、別刷は一編につき20部を贈呈し、それを超える部数及びアート紙・色刷りなどにより特別な費用が生じた場合、実費を執筆者負担とすることがある。

### (校正)

- 第6条 校正は、校了まで執筆者の責任校正とする。ただし、編集委員会は校正について意見を付すことができる。

### (論文及び報告の種別と内容)

- 第7条 論文と報告の種別と内容については、以下の定義とする。

#### (1) 論文【Scientific Articles】

総説 review-article： 特定の問題について関連する重要な業績を引用し、多面的に内外の研究状況及び文献に

関する著者の観点から考察した論文。原則として編集委員会が委嘱する。英文Abstract及びKey wordsは必要ない。

原著 original article： 独創的な研究でそれ自身価値ある結論あるいは新しい理論的知見を得ようとする論文。原著論文には、当該研究老域における先行研究についての論究及び比較しての結果についての考察が必要。英文Abstract及びKey Wordsは必要。

短報 short article： 限られた部分の知見など原著としてまとまらないが、報告する価値のあるもの。英文Abstract及びKey Wordsは必要。

事例研究 case research： 一つの事例でもよいが、独創的な研究で十分な考察を行った研究論文に匹敵する性格をもったもの。英文Abstract及びKey Wordsは必要。

## (2) 報告【Reports】

実践報告 case study： 実践記録や事例調査を克明に紹介したもので、速報性等が求められるが考察は必要としない。英文Abstract及びKey Wordsは必要としない。

資料・報告 document： 今後の研究遂行、実践に役立つと考えられるもので、考察は必要としない。英文Abstract及びKey Wordsは必要ない。

特別記事 feature article： 特定の話題について著書の観点からまとめられた論文形式ではない記事。原則として編集委員会が委嘱するものとする。英文Abstract及びKeyWordsは必要ない。

### (倫理的配慮)

第8条 人を対象とする研究は、甲子園短期大学研究倫理規程に準拠し、その旨が本文中に明記されていなければならない。

### (特別号等の発刊)

第9条 学長が必要として認めた場合、特別号又は記念号として発刊することができる。

### (規程の改廃)

第10条 この規程の改廃は、本学教育研究センター委員会の議を経て、学長が行う。

#### 附 則

この規程は、平成24年4月1日から施行する。

#### 附 則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。

#### 附 則

この規程は、平成26年4月1日から施行する。

#### 附 則

この規程は、平成26年6月1日から施行する。

#### 附 則

この規程は、平成27年7月7日から施行する。

#### 附 則

この規程は、平成28年4月1日から施行する。

#### 附 則

この規程は、令和3年3月5日から施行する。

#### 附 則

この規程は、令和3年6月4日から施行する。

甲子園短期大学紀要

編集委員長 早坂 三郎  
編集委員 酒井 律子 永藤 清子

---

---

甲子園短期大学 紀要 42 号

発行年月日 令和 6 年 (2024) 年 3 月 29 日  
発行所 〒663-8107 兵庫県西宮市瓦林町 4 番 25 号  
TEL (0798) 65-3300 (代表)

---

---



**Jounal**  
of  
**Koshien Junior College**

No.42 2024

CONTENTS

—Scientific Articles—

A Research Trend on Use of ICT in Early Childhood Education

..... FUJIWARA, Makiko ..... 1

Changes in Seminars for Childcare Workers in the Prewar Childcare Magazine "Nursery" (1)

- Focusing on 1937 (Showa 12) -

..... HOTTA, Hiroshi ..... 11

—Document—

Report on Admission Survey and Student Survey at Koshien Junior College

..... MORII, Hiroshi & UEDA, Chika & CHIKAZAWA, Yuko ..... 21

—Case Study—

Practice and Evaluation of Data Science Education at Koshien Junior College

..... CHIKAZAWA, Yuko & YOSHIDA, Keiichi ..... 31

Report Regarding on Teacher's Response Comments to Class "Attendance Card"

-from the Perspective of Student Support

..... SAKAI, Ritsuko ..... 39

---

KOSHIEN JUNIOR COLLEGE

4-25 KAWARABAYASHI-CHO, NISHINOMIYA, HYOGO, 663-8107, JAPAN