

夙川学院短期大学

教育実践研究紀要

創刊号【2008】



教育実践研究論文

<第2類>

- ・「ICT活用によるFD実践システムの試作」・・・古賀友也・森田健宏
- ・「学生による授業評価結果を有効に活かすための
個別支援型FDのあり方に関する検討」・・・森田健宏

<第3類>

- ・「栄養士養成課程における学内インターン実習制度の取り組み」・・・森 美奈子
- ・「学習集団の活用に重点をおいた授業実践」・・・斎藤尚志
- ・「高等教育の被服造形実習における基礎段階のあり方に関する一考察」・・・内田直子

<第5類>

- ・「実習不安の内容と変化（II）」・・・吉田康成

<第6類>

- ・「専攻科（保育専攻）における「修了研究及び論文」の実践報告」・・・小林伸雄
- ・「スノーボード実習が学生にもたらすもの」・・・藤島みち

夙川学院短期大学「教育実践研究紀要」【SBET】投稿の手引き

1. 原稿の種類（年1回3月発行）

教育紀要に掲載されるものは、以下に示されるカテゴリーに分類される。

第1類：大学教育の理念や思想に関するもの

第2類：大学教育の制度、法およびその運用に関するもの

第3類：大学における専門教育に関する方法、技術、課題に関するもの

第4類：大学教育に適した教具・教材の開発およびその利用効果に関するもの

第5類：大学生の心身の特性と教育のあり方に関するもの

第6類：その他、大学教育の実践に関するもの

2. 投稿に関する手続き

(1) 文の構成は、「問題の所在（または目的）」「方法」「結果」「考察」「結論」を基本とするが、教育分野や論の特性に応じて適切な章立てを設定することができるものとする。

なお、参考・引用文献等がある場合、必ず文末に付記する。

(2) 原稿は原則として、Microsoft Word（表作成についてはMicrosoft Excelも可）により作成し、完成イメージで提出する。自筆による原稿の場合、自費（または個人研究費）において入力費用を負担しなければならない。この場合、編集会議が配布するフォーマットを利用することが望ましい。その他、文字数・行数・フォント等、執筆の詳細についてはフォーマットを参照のこと。

(3) 原稿は、完成イメージで4枚以上とし、最大10枚以内まで増頁することができる。

なお、10枚を超える場合、分筆等を求めることがある。

(4) 写真、図については、各自が画像ファイルとして作成し、原稿内に貼り込むものとする。全てグレースケールで印刷されるため、出版時に画像の精細等に関する要求は一切受け付けない。ただし、カラー写真による掲載を希望する場合、自費（または個人研究費）により、載せることができる。

(5) 投稿にあたっては、以下の2種の手続きのうち、いずれかによるものとする。

<A>投稿票、完成イメージで作成し印刷した本文、本文の電子ファイル、写真・図の電子ファイルを直接、FD委員会事務局（教務課）に提出する。ただし、電子ファイルはMOまたはCD-RWに保存する。

電子メールに、投稿票、本文、写真・図の電子ファイルを添付し、FD委員会事務局に送信する。

3. 編集に関する手続き

(1) 原稿が投稿されると、編集会議において1名のピアスーパーバイザー（PS）が決定される。

(2) PSは、受稿後速やかに精読し、質問および意見をまとめ、投稿者に返信する。なお、PSが提示する意見や質問は、本誌が多様な読者を想定していることから、専門分野を熟知した内容でなくてよいこととする。

(3) 投稿者はPSから提示された質問や意見について、回答または修正等を行い、再び提出する。

(4) PSは回答または修正を確認し、「ピアスーパービジョン実施報告書」にコメント等、必要事項を記入の上、編集会議に提出する。

夙川学院短期大学

「教育実践研究紀要」

<目次>

- ・「教育実践研究紀要」の発行によせて
夙川学院短期大学 学長 増谷篤子・・・3
- ・「巻頭言」
神戸大学 大学教育推進室 室長 米谷 淳 先生・・・4

- 「教育実践研究論文」
- <第2類>
- ・「ICT活用によるFD実践システムの試作」
古賀友也・森田健宏・・・5
- ・「学生による授業評価結果を有効に活かすための
個別支援型FDのあり方に関する検討」 森田健宏・・・10

- <第3類>
- ・「栄養士養成課程における学内インターン実習制度の取り組み」
森 美奈子・・・16
- ・「学習集団の活用に重点をおいた授業実践」
斎藤尚志・・・22
- ・「高等教育の被服造形実習における基礎段階のあり方に関する一考察」
内田直子・・・26

- <第5類>
- ・「実習不安の内容と変化(II)」
吉田康成・・・31

- <第6類>
- ・「専攻科(保育専攻)における「修了研究及び論文」の実践報告」
小林伸雄・・・39
- ・「スノーボード実習が学生にもたらすもの」
藤島みち・・・45

- <あとがき>
FD委員会 委員長 小林伸雄・・・51

「教育実践研究紀要」の発行によせて

夙川学院短期大学

学長 増谷 篤子

日本ほど大学への進学率の高い国はないだろう。それに伴い入学生のユニバーサル化が進み、大学も幅広い学生を受け入れなければならず、教員の教育力が強く求められる時代となった。しかし、研究業績が必ずしも教育力を証明するものではなく、現代の学生たちの潜在的な能力やモチベーションを引き出し、向上させていくための教授法や教材開発は非常に重要である。

短期大学設置基準の教育課程の編成方針には、「短期大学は、学科に係る専門の学芸を教授し、職業または实际生活に必要な能力を育成するとともに、幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。」と記載されており、本学もそれを実現すべく取り組んできた。

わが国におけるFD（ファカルティ・ディベロップメント）の義務化の中で、本学でもFDの一環として、大学教育のあり方を研究することを重要と考え、教員の日頃の教育活動の成果や知見をまとめた「教育実践の研究」を紀要として発行することになった。

初版となる今回は、6つに分類されたカテゴリーの中から、4つのカテゴリー8点が掲載され、意欲的で幅広く、豊かな内容となった。今後も、「教育実践研究紀要」が、本学の教育の質の向上にとって、刺激的な存在になることに期待したい。

巻頭言

神戸大学 大学教育推進機構

教授 米谷 淳

ヨットは逆風に向かって進む。創刊号の巻頭言を書かせていただくにあたり、まっさきにこの言葉が浮かんだ。平成 19 年 7 月に私が FD 委員の方々と懇談したとき、思うように組織的な教育改革や授業改善の取り組みが進まず、もどかしく感じておられる様子だった。その時、先生方の熱い思いに触れ、「この組織はきっと伸びる」と感じた。その後、FD 委員会から送られてきた授業評価マニュアルをみたとき、予感ほさらに強まり、今それが確信へと変わった。

現在、比較的早くから FD を始めた大学の FD に関するテーマは組織化から実質化、啓蒙・普及から評価・見直しへと変わりつつある。形だけの FD では「やらされ」感しか残らない。形骸化はすぐ起こり停滞と混乱にあえぐことになる。そうならないためには、各教員がプライドと情熱をもち、ファカルティー（教授団）で問題意識を共有しながら、しかも、教員個々の事情に配慮して個々の自主性を損ねないよう、多様性を尊重しながら FD を進めていくべきと考えている。FD は教員レベルでは授業改善であり授業づくりである。こうした意味で、本来の FD の姿を夙川学院短期大学の FD 委員会の先生方の姿勢と日々の活動にみた思いがする。

創刊号には 8 篇の論文が収められているが、そのどれもが執筆者が地道に研鑽・研究を進めていることを物語る。テーマは FD や学生授業評価から、インターン実習、スポーツ科目、被服造形実習、幼稚園実習、教職科目といった教育実践にわたっており、どの論文からも教員が自らの創意工夫をもとに、あるいは、調査や観察をもとに現場の悩みや問題を解決しようとする意気込みが伺える。こうした実践研究がつみ重ねられ、FD の輪が広がり、大きな流れとなっていくことを期待する。新たな門出にあたり心から拍手を送りたい。

ICT活用によるFD実践システムの試作

古賀 友也、森田 健宏
Yuya KOGA, Takehiro MORITA

教育改革の必要性が叫ばれるようになって久しい。大学教育においてはその教育内容、教育方法、教育環境の大きな改革が求められ、多くの大学が教育内容、教育方法に関する改革として授業改革を第一にあげた結果、授業改善を目的としたファカルティ・デベロップメント (FD) が広く行われることとなった。また、FD 実践として、あるいは教育の情報化の一環として、オンラインで操作できる CMS や LMS の利用も普及してきたが、一般的な CMS や LMS は複数のサーバ群で構築されており、それが開発・運営上の課題を引き起こしている。その課題を解決するため、それらを統合的に処理できる環境としてファイルメーカーサーバーの利用を提案する。

キーワード：授業改善、授業評価、Course Management System (CMS)、Learning Management System (LMS)、ICT (Information and Communication Technology)

1. 背景と目的

教育改革の必要性が叫ばれるようになって久しい。第三者機関による点検・評価の義務化にともなって、大学教育においてはその教育内容、教育方法、教育環境の大きな改革が求められることとなった。多くの大学が教育内容、教育方法に関する改革として授業改革を第一にあげた結果、目に見える成果としての授業改善を目的としたファカルティ・デベロップメント (FD) が広く行われることとなった。

このような背景から、FD実践として、あるいは教育の情報化の一環として、オンラインで操作できる Course Management System (CMS) や Learning Management System (LMS) の利用も普及してきたが、業者委託に代表されるオーダーメイドの学習管理システムでない場合、一般的なCMSやLMSは複数のサーバ群で構築されているため、そのシステム構築にはデータベース、webデザイン、プログラミングなど様々な知識が必要とされる点や、開発者以外が改変する場合にも大きな困難を伴うという点が開発・運営上の課題として浮き彫りになってきている。

そこで本研究においては、それらを統合的に処理できる環境としてファイルメーカーサーバーの利用を提

案する。本研究は本学での利用を念頭におき、授業管理、教員による学習者カルテの共有、個々の学習者への本人の評価の公開、学習者による授業評価といった機能を併せ持つシステムを試作し、その利用可能性を考察する。

2. IT活用を阻害する3つのジレンマ

FD実践の一つとして、学習管理のICT活用があげられるが、これには様々な潜在的阻害要因が考えられる。以下にそれらを「ジレンマ」として挙げておく。この3つのジレンマは相互に干渉し合い、関わり合っている存在と言える。

2.1. 予算的ジレンマ

業者委託によってシステムを構築する場合は、それ相応の費用が必要となってくる。予算が高額な場合は、ほぼ義務化されることが予測できるFD活動実践と第三者評価の重要な観点とされる財務上の問題との間でのジレンマが起きることとなる。予算の問題はICT化のみに限定されるものではないが現代の大学法人ほとんど全てが抱える問題であり、恒常的な問題でもある。18歳人口の減少などを考慮するとこの問題は容易に

好転、解決するとは考えづらい。

2.2 運営組織的ジレンマ

委員会組織で運営される場合には、情報処理担当組織とFD担当組織とにまたがる問題であるため、意思決定や運営上の困難を伴うことが考えられる。

相互の組織の共通理解や共同作業がなければ、円滑に機能しないというジレンマの存在もまた恒常的な課題である。

2.3 マンパワー的ジレンマ

ITシステムの管理という組織内の人的労働力もジレンマを抱えることが多い。前節の運営組織のメンバーが作業に携わらない場合もあり、問題を複雑化させる要因が潜在化している。

また作業チーム内でもシステムに関する理解度の差違が認められたり、運営側との意思疎通が適切に行われないためにトラブルが発生したりという可能性がある。

3. ファイルメーカーサーバーの優位性

冒頭に述べたように、一般的なCMS/LMSを開発する場合、複数のサーバ管理が必要である。学習管理用として一般に普及しているオープンソースのCMS、Moodle (<http://moodle.org>) を例にとってみると、webサーバとしてApache、データベースサーバとしてMySQL（推奨）が利用される。またMoodle自体がPHPで記述されているため、PHPも利用可能な状態にしなければならない。また、このような既存のシステムを利用せず独自に開発する場合にも、データベースサーバの有用性が明らかであるため、基本的には同様のサーバ群が必要とされる場合が大半である。

CMS/LMSはその性質上、一旦システム構築が完了してサイトが稼働しはじめさえすれば、コンテンツの追加・編集以外ではほぼ手をかける必要はない。しかしサイトファイルやデータベースの改変・再構築の際にはPHPなどのサーバサイドスクリプト言語やデータベース構造の知識が不可欠であり、他人が構築したものであればその困難さの度合いはさらに高いものとなることは否定できない。

こういったシステムの場合は、最初のシステムを構

築したシステム管理担当者が異動や変更となると、その仕様の全てについて記述しておくのはほぼ不可能な作業となるし、引き継ぎ自体が煩雑なものとなることは容易に推察できる。

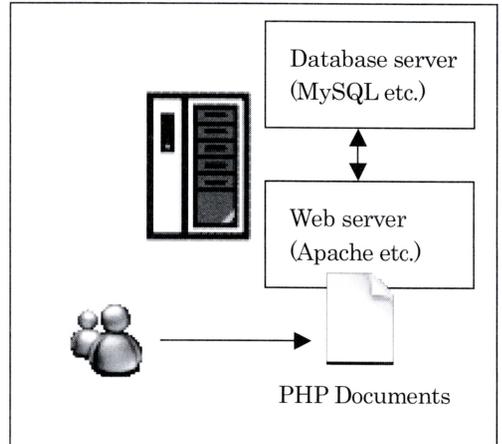


図1 一般的CMS/LMSシステム

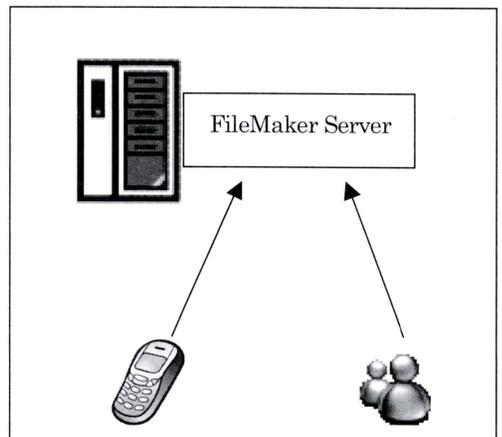


図2 ファイルメーカーサーバーによるシステム

しかし図2に示したように、同様のシステムもファイルメーカーサーバーを用いて構築すれば、必要な知識は限定される。ファイルメーカーは元来優れたデータベースアプリケーションであり、強固なセキュリティ機能、ユーザ管理機能、さらにweb共有機能も備えている。テーブルのレイアウトは専門的な知識が無くとも直感的に行うことができる。特にデータベース、レイアウト、テーブルそれぞれの単位において細かいアクセス制限を設けることができることは、管理者、授業担当教員、学習者といういくつかのユーザ階層を前提とした本システムには適していると考えられる。図

あなたの現在の履修状況

学籍コード	030840001	評価01	評定
学生氏名	栗田 健一	評価02	評定
教員コード	0001	評価03	評定
教員名	林 清恵	評価04	評定
授業コード	PR0001	評価05	評定
授業科目名	データ解析	評価06	評定
		評価07	評定
		評価08	評定
		評価09	評定
		評価10	評定
		評価11	評定
		評価12	評定
		評価13	評定
		評価14	評定
		評価15	評定

図5 学習者カルテ (学習者評価閲覧・入力画面)

4.3 学習者による授業評価

学籍コード	030840001
授業科目名	データ解析
教員コード	0001
教員氏名	林 清恵

3	(1) 授業準備は事前に済ませておいた。
4	(2) 授業準備が十分でなかった。
4	(3) 授業準備が十分でなかった。
4	(4) 授業準備が十分でなかった。
4	(5) 授業準備が十分でなかった。
4	(6) 授業準備が十分でなかった。
4	(7) 授業準備が十分でなかった。
4	(8) 授業準備が十分でなかった。
4	(9) 授業準備が十分でなかった。
4	(10) 授業準備が十分でなかった。
4	(11) 授業準備が十分でなかった。
4	(12) 授業準備が十分でなかった。
4	(13) 授業準備が十分でなかった。
4	(14) 授業準備が十分でなかった。
4	(15) 授業準備が十分でなかった。
4	(16) 授業準備が十分でなかった。
4	(17) 授業準備が十分でなかった。
4	(18) 授業準備が十分でなかった。
4	(19) 授業準備が十分でなかった。
4	(20) 授業準備が十分でなかった。

平均値 1.000000

自由記述欄

図6 授業評価機能

学習者による授業評価機能(図6)は、学習者が記入し、授業担当教員は授業毎の集計結果を参照可能となる。

学習者は「総合的に判断して、この授業は満足できるものであった」など18項目からなるアンケートに、4段階評価による回答を入力する。集計結果は学習者・教員ともに閲覧することができる。アンケート項目などは本学で使用しているものとほぼ同様になっているが、教員からのコメントバック機能は搭載していない。

5. 今後の課題

本研究は未だ研究段階であり本格的な稼働まではまだ改良の余地が大きい。稼働に耐えうるものにするためにはシステムの試行後にユーザによる評価を受ける必要もある。しかし、可能な限り予算をかけず、かついくつかの問題点解決の為にICT活用の試作システムとしては有効なものが構築できたとの思いも強い。

また今回の試作では、形成的評価を中核とした学習者カルテに重点を置いたが、教材コンテンツの配信などそれ以外の部分での授業補助を目的とした機能拡張も今後の課題として記しておきたい。

6. 参考文献

朝日新聞社 (2003) AERA Mook 大学改革がわかる。朝日新聞社。

ラリー・キーン、マイケル・D・ワガナー (2003) 大学教員「教育評価」ハンドブック。玉川大学出版部。

大塚一徳、八尋剛規、光澤舜明 (2000) Webを利用したリアルタイム授業評価システムの開発と運用。日本教育工学雑誌 24 (Suppl.): 109-114

社団法人 私立大学情報教育協会 (2001) 大学教育への提言 授業改善のためのITの活用 2001年度版。社団法人私立大学情報教育協会。

ピアスーパーバイザーからのコメント

ITC活用による優位性とジレンマ(潜在的阻害要因)を明確にし、3つのジレンマ(予算、運営組織、マンパワー)を解決すべき策として「ファイルメーカーサーバー」を活用することの意味を理解することができた。特に学生カルテから学生自身が学期末だけでなく現在進行形で教員の評価から自らの学習状況を把握できることは学生の学(まなび)の姿勢の向上につ

3はファイルメーカーサーバーの「カスタムレイアウトアクセス権設定」画面である。ここでは「教員」アカウントに関してのアクセス権を定義している。このように各機能をレイアウトとして作成し、レイアウト毎にアクセス権を設定するという形式によって比較的簡単に機能制限を設けることができる。

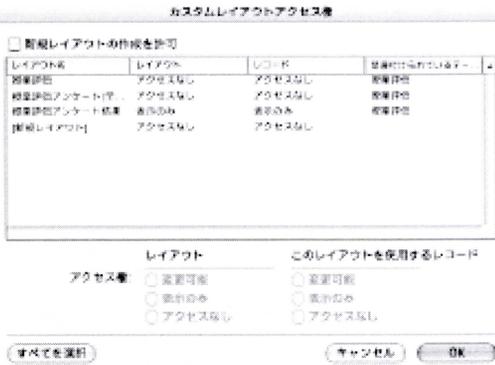


図3 レイアウトとアクセス権の設定

またファイルメーカーMobileを利用すれば携帯電話やPDAからのアクセスも可能であることから、将来的には携帯電話から利用できるシステム構築も可能となる。

さらに、ファイルメーカーサーバーのデータベースはwebブラウザ経由でも編集可能である。これにより、後述する学習者の学習者カルテをweb上で入力、閲覧することができる。また使用されているスクリプトも安易な構造になっているため、情報処理を専門とする組織や特別なスキルを有した人材の必要性などのハードルを低くすることができる。

その他、webデザインの知識がなくてもレイアウトが容易である点や、他形式へのエクスポートも充実しているためペーパーベースでも利用しやすい点などもファイルメーカーサーバーを使用するための理由となり得る。

上記のような構築上、運営上の利点に加えて、比較的低予算で導入が可能である点から、前章であげたジレンマを解決していく為の有効な一方策と考えられる。

4. 本システムの各機能

本システムは以下にあげた機能を搭載している。各機能はレイアウトとしてファイルメーカーサーバーにて作成された。

4.1. 学習者カルテ管理機能

学習者カルテ管理機能(図4)は教員が使用するものである。ここでは授業担当者自身が、授業毎の受講者一覧や、各受講者の出席状況、現在までの評価を閲覧、編集できる。

またこれらの学習者に関する情報(学習者カルテ)は教員間で共有され、担当授業以外の学習者個人個人の履修状況などを把握することが可能となる。



図4 学習者カルテ管理画面(出席状況閲覧)

4.2 個々の学習者への本人の評価の公開

図5の本機能における情報は授業担当教員が入力し、学習者は自己の評価のみ閲覧可能である。ここでは授業回数15回を想定し、授業毎に学習者の評価を得点として入力していく形式を採用している。

これまで多くの大学では総括的評価としての学期末試験やレポート課題が重要視される傾向があったが、学習状況の質的管理としての役割は形成的評価のみが担うことができるものであるためか、形成的評価の必要性が見直されるようになってきた。

本システムは学習者カルテの中核としてこの形成的評価の入力・閲覧機能を位置づけている。教員は、自身が下した評価を公表することで、評価法とは何か、自分の作成した試験が本来測定しようとする能力を的確に測定しているのかといったこれまでうやむやにされていた評価に関する教員の技量が視覚化されることにつながるわけであるし、言うまでもなく学習者にとっても、自身の変化をモニターできる形成的評価の閲覧機能は重要と言える。自己の学習進度、現時点までの教員による評価を参照できることで、学習者の動機付けの維持や自己教育力育成へとつながっていくことが期待できる。

ながると思われる。また、教員が担当する科目以外の学習者が他科目に対する取り組む姿勢を知ることは各教員の授業改善につながると考えられる。但し、ここで注意しなければならないことはICT活用が教員側のみの利用ではなく学習者が学習にたいして意欲持つようになる策であることを忘れてはならないと思う。また、同時にサーバーに管理される授業評価にならないようにしたい。つまり、サーバーを接点とした教員と学生のネットワークの構築も可能ではないないだろうか。

(担当：藤島みち)

学生による授業評価結果を有効に活かすための 個別支援型 FD のあり方に関する検討[†]

森田健宏

MORITA Takehiro

学生による授業評価アンケートが多くの大学で実施されるようになったが、その結果を授業改善にどのように活かすべきか、様々な検討が行われている。その一方で、大学の中では学生による授業評価に消極的であったり、疑問を呈する教員も依然として存在する。この問題を解決し、教育改善につなげていくことを促すためには、制度論的な正当性による論駁だけでなく、感情レベルの問題であってもきちんと受け止められる様々なフォローアップ体制が必要であると考えられる。そこで本論では、個別支援型フォローアップの方法の1つとして、FD カウンセラー&アドバイザー制度による取り組みの可能性について検討している。ただし、この取り組みは全ての教員に適用されることを目的としておらず、様々な特性を有する教員の中で、この手法によって解決される可能性があるということを想定したものである。

キーワード：FDの義務化 授業評価 潜在意識 授業改善 個別支援型FD

1. はじめに

大学及び短期大学設置基準の改正（2008年4月1日施行）により、第11条の3に「短期大学は、当該短期大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」と明記され、いわゆる「FDの義務化」が示された。その結果、「大学の教育内容等に関わる改革状況について」（文部科学省高等教育局大学振興課、2008年6月3日発表）によれば、FDを制度的に取り入れている大学は86%となっており、着実に増加傾向にあることが見受けられる。

その中でも、FDの取り組みとして最も多く実施されている内容が「学生による授業評価アンケート」であると思われる。この「学生による授業評価制度」についてはいくつかの由来が示されており、米谷（2007）によれば、1つにはロンドン大学・大学教授法研究部が1982年に作成したFDハンドブック「大学教授法入

門」に示された手法であるとされており、既にこの時代から(1)学生アンケート方式、(2)オブザーバーの活用、(3)ビデオ撮影による検討などの手法が考えられていたという。また、一方では、1960年代にアメリカで先駆的に進められたという記述もあり、安岡（2005）によれば「そもそもの出発点は、大学側や教授団が無制限に行使してきた権限に対して、授業料を支払っている学生の消費者としての権利をもっと認めるべきことからであった。導入してみると教員の勤務状態を判断するのにも有効であったため、約20年前からは教育評価としての資料としても用いられるようになった」（前述の米谷論文より引用）という説も示されている。

一方、日本における授業評価アンケートの実施は、1974年に国際基督教大学が最初とされており、以降、多摩大学、慶應義塾大学、東海大学などが先鋭的に取り組んだという記録がある。現在では、学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組みについて「制度的に取り組んでいる」という大学は

52%であり、アンケート実施に対して結果をどう反映させるのかについては模索状況にある大学が未だ多いと思われる。その例として、文部科学省の2006年度調査から次のような取り組みが紹介されている。「学生の授業評価結果を大学教育センターで分析し、FDシンポジウムレポートとして発表し、学内専用サーバーで閲覧可能となっている。また、その結果を次年度の授業改善につなげている（茨城大学）」、「学生の授業評価結果を高等教育センターで分析し、評価の高かった教員は、セミナー等で講演を開催している。また、評価結果を授業担当教員に送付し、学内PCでも公開し、授業改善にフィードバックしている（大阪府立大学）」、「各期ごとの学生による授業評価結果を授業担当教員に送付し、改善案等を提出させ、各学科長、授業開発センターが分析し、報告書を学内サーバーに登録し公表している。また、授業評価結果が一定水準に満たない教員に対しては、学長、授業開発センター長から改善を依頼している（大同工業大学）」

なお、本学FD委員会では、2006年の本格導入時までにこの問題について検討しており、(1)授業評価アンケートの項目に即した活用マニュアルの作成と配布、(2)授業評価結果に対する教員のコメントを付記した形での評価結果のWeb公開など、具体的かつ直接的な反映手法を導入させている。その他、細部については、偶数段階評定による中心化傾向の排除、自由記述のテキストデータ化による匿名性保持など、結果の明確性や信頼性の向上を高める配慮を行っている。このように、他機関での先例を多岐にわたり分析した結果を基に、後発ながら確実性を高めた評価システムを構築している。

ところで、ここまで授業評価結果が前向きに受け入れられることだけを想定した運用体制について記述してきたが、今日の学生による授業評価アンケートの問題点は、実際のところ個々の教員の取り組みに対する意識差、あるいは個々の改善取り組みへの支援体制の不足ではないかと思われる。この点について松谷・平井・佐竹・桑折(2005)は、学生による授業評価によってどの程度授業の改善が促進されているかはよく分からないのが現状で、評価結果を受けて授業方法の改善を行った教員も多い一方、評価結果をさほど重く受け止めていない教員がいることを指摘している。また、

渡辺(2005)は、授業評価制の導入に対して抵抗する個々の意見やパターンはおおよそ共通しており、「a.真面目に勉強もしない学生に、教える人間の評価など不可能である」「b.狭隘な施設などを放置したまま、評価だけを厳しくする事は問題」「c.学生の態度も合わせて評価すべきである」「d.評価によって、教える側の「創造性」や「個性」が抑圧される」「e.大道芸人の様に面白がらせる授業が、真の大学の授業とは言えない」「f.教員の人事管理の資料として悪用されないか、目的を明確にして実施せよ」「g.第三者が実施しなければ意味がない。結果の提示も分かりづらい」などに分類されることが紹介されている。この典型例にも見られるように、導入にあたっては、どの大学でも少なからず教授陣の抵抗を受けることがFDに関する研究会や関連学会で数多く報告される。このことについて、山形大学高等教育企画研究センターの小田隆治教授は講演の中で、「授業評価に対する不満意見の1つに、当方をよく知らない学生に評価されることに疑問があるというものがあるが、『では、あなたは国会議員選挙の時、立候補者をどこまで熟知して投票されるのか?』と問い返せば、同義であることは理解され、学生の理解程度にかかわらず評価を甘んじて受けなければならないことは理解される」という説明をしている。上記の渡辺(2005)に示される意見例についても、個々について客観的に考えれば同様の正当性が説明できることは言うまでもない。

しかしながら、この問題の本質は表層レベルの正当・不当論ではなく、もう少し潜在的なレベルでの問題、すなわち個人の感情やプライド、当事者の抱く教師としての生き方そのものに関わるところに及んでいる場合もあると考える。もちろん、教育をいわゆる“仕事”として割り切って考えられる教員ならば、これまで種々のFD活動の根拠として示している制度論や正当性に基づく主張が最優先とされるべきことは理解できるであろう。ところが、「明確に反対意志を示す群」であればまだしも、それよりも対応が難しいとされる「反対意志を示さずにFD活動に参加しない群」や「形骸的参加を自認する群」については、必要性や正当性による論駁だけで積極的参加を促すことは無理であると思われる。すなわち、彼らはFDの必要性や意義についての論旨は十分に知りつつも、容認しがたい、ある

いは不快であるという感情レベルに基づいた判断や行動をとりがちであるため、内的不一致の状態でのFDの必要性に関する主張を受け止めていると考えられる。そのため、今後、学生による授業評価を積極的に活用する手法を考えるにあたり、これまであまり着手されてこなかった潜在的なレベルへの対応についても検討が必要であると思われる。率直に言えば、“授業評価結果に腹を立てたり、傷つく教員は集団の中に存在するということは事実あり、しかもこの問題に運用者側が誠意を持って対応しようという取り組みは、ほとんど見られない”ということである。例えば、全ての学生が授業評価に誠意を持って回答するという保証はどこにもないため、中には自由記述を見ても、「うざい」「だるい」などという短絡的なコメントがあって、これにまじめな教員が失望感を覚えたというケースも現実にある。これを「取るに足らないもので無視すればいい」と運用者側は解説することになるであろうが、実際この記述を突きつけられた教員にとっては、その記述内容が意識から消えることはなく、まさに“トラウマ”ともなりかねない。これに対し、さらに「大人なんだから、プロなんだから」というドライな対応を運用者側が重ねれば、さらに病的に悩みが深まる可能性も否定できない。事実、文部科学省の調査によれば、平成19年度1年間で病気休職した公立学校教員は全国で8069人おり、このうち、鬱病やパニック障害、統合失調症といった精神疾患を理由に休職した教員が、病気休職者全体で占める割合は61.9%であると報告されており、比較的精神的に強靱であるといわれる大学教員であっても同様のことは考えられる。そこで、様々なフォローアップ体制が考えられる中、このような支援に関してもPL法同様に運用者責任として検討すべきではないかと考える。

そこで本論では、上記の問題を解決する方法を考えるために、学生による授業評価制度に対する個々の教員へのフォローアップ体制のあり方について他学の事例について調査し、本学での取り組み可能性について検討したい。

2. 他学におけるフォローアップ体制の検討

他学のFD活動に関する情報のうち、web上で公開さ

れている内容をもとに、学生による授業評価アンケートと、何らかの形で個人支援型のFD活動に取り組んでいるケースについて調査した。ただし、取り上げた事例が、授業評価アンケートと個人支援活動が連続性、因果性を持つものとは限らないこと、しかしながら、後者の活動が授業評価結果に対する個々の教員へのフォローアップとして寄与すると考えられるものを特に選び出している。

<事例1>

・「授業改善クリニック」(山形大学)

山形大学のFD活動の中心を担う高等教育研究企画センターは、(1)企画マネジメント部門、(2)FD・授業支援クリニック部門、(3)教育評価分析部門、(4)学外連携推進部門の4部門で組織されており、そのうち個別支援型FDは(2)FD・授業支援クリニック部門でプロジェクトチームを組成して運用されている。

具体的な内容としては、

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) 授業診断 2) 個別授業改善プログラムの策定 3) 個別授業改善プログラムの実施 4) 評価点検 5) 見直し |
|--|

の5過程からなっており、特に、「個別授業改善プログラムの策定」にあたっては、A. 科目設計の見直し、B. 「ミニ公開授業と検討会」の実施(授業の撮影とその分析を含む)、C. 「ミニ授業改善アンケート」の実施、D. 個別に作成した「ティーチング・チップス」の提示と参考図書を紹介、E. ベスト・ティーチャー級の授業の参観、F. 受講生とのFD懇談会という多岐にわたる内容を組み合わせて策定するところに優れた特色がある。また、この大学では「ベストティーチャー賞」を創設して優れた教育実践を表彰する制度を設けている。これを個別授業改善プログラムでは公開授業を参観して学ぶというように、事業間の連動性が見られる点も見習うべき点が多い。

また、山形大学は学内のみならず、地域における大学間連携によるFDの中心的役割を果たしてきており、現在では、東日本41の大学、短期大学、高等専門学校で協同的にFDを推進していく組織「FDネットワーク“つばさ”」が展開され、その中でも派遣事業として「授業改善クリニック」が運用されているという。

(担当者への取材に基づく)

<事例2>「授業コンサルテーション」(徳島大学)

徳島大学では大学開放実践センターが主体となり、全学FD推進プログラムの一環として、2005年度より「授業コンサルテーション」を実施している。年間数回に分けて実施されており、2006年度は対象者は8名であったという。主な対象は、新しく授業を持つ教員で個々の教員の実情に沿った具体的で日常的なFDをめざしている。

具体的な流れとして以下のように示されていた。

- | |
|--------------------------------------|
| 1. FD基礎プログラム参加者の授業への参観・VTR撮影・学生アンケート |
| ↓ |
| 2. 授業記録作成・学生アンケート整理 |
| ↓ |
| 3. 授業研究会(発表・VTR視聴・議論) |
| ↓ |
| 授業の把握、改善、授業技術の共有化 |

具体的な手続きとして、まず、センター教員とFDマネージャーが、各教員の授業を参観し、簡単なメモ(授業まとめ、時間経過、特筆すべき発言や出来事)をとりつつ、授業をVTRに収める。授業終了時には、学生へのアンケート(その日の授業で何を学んだかということと、授業に関する先生へのメッセージについて)を実施する。さらに時間があれば、教員に授業に関する簡単なインタビューをおこなう。

その後、VTRをもとに、センター教員が詳細な授業記録を作成し、それと平行して授業の主要部分の映像を編集し、DVDを作成する。授業記録は、時系列に沿って授業の展開過程(まとめ、何が話されているか、学生との相互作用、板書など)がわかるように作成する。DVDは授業の展開が分かるように、各まとめから数分間の映像を抽出し、合計で20分強になるようまとめる。さらに、授業より数週間後、授業記録やDVD、学生アンケート結果をもとにした「授業研究会」を開催する。そこでは、様々な部局からの参加者を交えて、授業改善の知恵を出し合ったり、また授業からいろいろなことを学び合うことをめざす、というように具体的かつ教育実践に系統性を意識させるように寄り添った形の支援を行っている。(HPの記述を引用)

なお、同様の取り組みは、「コンサルティング」(愛媛大学)、「個別対応型FD」(長崎大学)等にも見られる。

以上の2例から既に運用されている有益な事例を伺うことができた。そこで本学においてもこのような運用体制のもと授業評価結果を前向きに活かせるように検討すべきだと思われる。

しかし、先例のように長期にわたり学生による授業評価アンケートを実施し、教員間でその有用性の理解や解釈可能な範囲を十分に理解できている大学の場合、結果を冷静かつ客観的に受け止めることができ、個人支援型FDへの直接展開が可能になると思われるが、授業評価制度の導入から十分に時間が経過していない場合、個人の評価結果を経年の読み解く経験がないため、やはり受容が難しいケースがあるのではないかとと思われる。

そのため、早期に個別支援型FDを導入するためには、先例の手法に加え、受容のあり方をも含めた支援体制が必要になるのではないかとと思われる。

3. 今後必要と考えられるフォローアップ体制

そこで、上記の先例をふまえつつ、本学で必要かつ実現可能なフォローアップ体制について考えてみたい。

これまでに本学で取り組まれている授業評価結果に対する教員へのフォローアップ手段としては「授業評価活用ハンドブック」がある。これは、既に多くの大学でtips集として取り組まれているものに属するが、本学の場合、授業評価アンケートの各項目に直接対応させて「低いと感じた場合」「高いと感じた場合」それぞれアドバイスや配慮事項を示している。もちろん、授業評価データについては項目間比較や総合的な見方など様々な見方が必要ではあるが、ユーザ本位で考えると個々に気になった項目に対応できるよう記述している点で利用しうる内容ではないかと考える。

しかしながら、メディア媒体を頼りにするだけでなく、対話によるコミュニケーションを通して、具体的な改善方法を考えるよう導くことがより効果的であることは、他学の実践事例からみても明らかである。そこで、この具体的な取り組みを実現するために以下の内容が望ましいと考える

(1) 授業評価制度に対する考え方や結果の受容に関する調査研究

これは「現段階で全ての教員が授業評価を肯定的に教育改善意識に向けられるとは限らない」という前提のもと、授業評価制度そのものに対する考え方、実施や運用に対する考え方、評価と日常の授業実践に関わる意識、結果に対する受け止め方、注視するポイント、受容のプロセスなど、様々な観点から調査を行い、具体的かつ現実的な問題を見出すと共に、前向きに利用できるための要因とその因果関係の構造などを検討するというものである。とりわけ、授業評価結果に対する前向きな受け止めが可能になるためには、意識構造や受容過程などの解明が不可欠であると思われる。このことについて直接的な関連はないが、ショック事象に対する感情プロセスについて考えると、エリザベス・キューブラー・ロス (1969) による否認、怒り、取引、抑鬱、受容という「死の受容過程」説は有名であるが、同義ではないにせよ、調査結果を基に評価結果を受容する過程をある程度想定して個別支援に役立てることもフォローアップ体制を考える上で必要であると思われる。

(2) FDカウンセラー&アドバイザー制度の設置

これは授業評価アンケートの結果に対する様々な考えや想い、悩みなどについて相談する窓口を一元化させて、相談機会や個別改善支援を制度的に設けるといものである。前述の通り、結果に対して感情レベルでの悩みを抱く対象は、初期段階ではかなり想定される。よって、相談の始まりが「怒り」や「悲壮感」であることをも考慮に入れて対応にあたる必要がある。そのため、即「専門的アドバイザー」ではなく、まず「カウンセラー」なのである。これまで多くのケースの場合、前向きに改善を目指そうと思いついたところを出発点とされているが、苦情であれ、腹立ちであれ、感情レベルの露呈をも1つのチャンスと考え、これを出発点とする発想があっても良いと思われる。

そのため、FDカウンセラーとして担当する教員は当然ながら教育方法論などの専門的知識のみならず、カウンセリングマインドをきちんと有し、相談スキルについて相応のトレーニングを積んだ者が望まれる。

その上で、前向きな改善意識が醸成された場合に、

具体的な改善計画を協同的に検討した上で、FDアドバイザーにつながることが望ましいと考える。この場合、改善の検討内容に応じて、次の3系統のFDアドバイザーを想定している。

- ・ 実現しようとする教育内容が内外の法的に適切であるかの助言と支援 (Regulations Adviser)
 <対象となる分野> 教育法規、教育原理 等
- ・ 実現しようとする教育内容を適切に伝えるための工夫に関する助言と支援 (Technical Adviser)
 <対象となる分野> 教育工学、教育方法学 等
- ・ 青年期の知的特性や情緒、志向性など心理的特性に関する助言と支援 (Psychological Adviser)
 <対象となる分野> 教育心理学、臨床心理学

そこでFDカウンセラーの役割は、必ずしも感情レベルの問題解決にとどまることだけを想定するものではなく、上記の専門的支援をコーディネートする役割も担うことが望ましいと考える。また、アドバイザーはカウンセラー及び支援対象者の検討内容について外部からの専門的助言を行うものとして常任委員制ではなく登録制とした方が協力体制を構築しやすいと考える。

このようにカウンセラーとアドバイザーという役割の分化を想定する以上、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」に示されるファカルティ・ディベロッパーとは若干異なるものではあると思われるが、現実には即した内容ではないかと考えている。

ただし、本制度のうち、特にネガティブな意味でのFDカウンセラーについては全ての教員に利用促進すべきものとは考えておらず、このようなシステムを利用せずとも、日頃から非公式な場や交流で悩みや問題点を話し合うことができるのであれば、それに越したことはない。あくまでも、そのような交流や自己開示が難しい対象に用意されるべきものと考えている。例えば、非常勤講師のような場合、日常的に教育に関する悩みなどを相談したり、問題意識を共有できる場を得ることは難しいようで、中には、「職能の低さを露呈するようで、なかなか他の先生に打ち明けられるものではない」という話を聞くこともある。もちろん、本学では学科レベルで年間に数回の常勤・非常勤を交えた教員の懇話会を設けることはあるが、いわゆる本音交流が実現できる場を目的にはしていないと思われる。よって、個人支援のニーズのある教員、あるいは授業

評価結果について感情レベルで前向きに受け入れることが難しい教員が存在した場合に“駆け込み寺的に”機能すべきものであり、ただし、その門はいつでも開いていることが望ましいということを付記しておきたい。

4. 引用文献・参考文献

- 大塚雄作 (2007) 学生による授業評価の現状と課題 京都大学授業評価ワークショップ議事録より.
- 米谷淳 (2007) 学生による授業評価についての実践的研究 「大学評価・学位研究」(独立行政法人大学評価・学位授与機構), 5, 123-134.
- 松谷満・平井松午・佐竹昌之・桑折範彦 (2005) 全学共通教育の現状と課題 -学生による授業評価アンケート調査の分析から- 「大学教育研究ジャーナル」(徳島大学大学開放実践センター) 2, 13-25.
- 安岡高志 (2005) 学習の質・量を充実させるために 大阪大学大学院工学研究科原子力工学専攻編『学びに成功する「よい授業」とはなにか。』大阪大学出版会 111-127.
- 渡辺勇一 (2001) 学生による授業評価をどう見るか 「生物科学」(日本生物科学者協会) 52, 4, 209-216.

<謝辞>本論文の執筆にあたり、有益な助言や情報を与えてくださった山形大学高等教育研究企画センターの杉原真晃先生、長崎大学大学教育機能開発センター岡田佳子先生に感謝申し上げます。

ピアスーパーバイザーからのコメント

本学における「学生による授業評価アンケート」もほぼ定着した感があるが、評価結果をどう活かすかという点については、まだまだ検討の余地があり、今後議論を重ねていかなければならないという思いが強かったが、これからの議論に有益な方向性を示す優れた内容の論文である。特に、評価結果やアンケートそのものに対する感情レベルでの反応については案外気づかず見逃されやすい部分ではあるが、大変貴重な要素であるだけに、その部分をも視野に入れたフォローアップ体制についての考察は本学にとっても大いに役立つ知見であると言えよう。 (担当：小林伸雄)

栄養士養成課程における学内インターン実習制度の取り組み[†]

森 美奈子

MORI Minako

高齢化社会が進んだ現代において、人々が健康で長生きするためには、生活習慣病の予防や生活習慣病罹患者の減少が、社会的な大きな課題である。栄養士は人々の健康の保持増進、疾病の治療などを食の面からサポートする重要な職務を担っている。特に、近年、幼い頃からの食育教育や生活習慣病に罹患する前の一時予防のための栄養教育に力が入られている。そこで、本研究では、栄養士養成課程において、免許必修科目である栄養教育論実習の授業の一環として行った学内インターン実習の栄養士職業実践教育の取り組みについて報告したい。また、児童教育学科の学生を栄養指導対象者として選定し、将来、子ども達の食育教育担当者として、食育の重要性を認識する動機付けになることを目的とする学科間を越えた交流授業の取り組みであることも併せて報告したい。

キーワード：栄養指導、職業実践教育、食育、学科間交流、自己有能感

1. 目的

栄養士法第一条に、「栄養士とは都道府県知事の免許を受けて、栄養士の名称を用いて栄養の指導に従事することを業とする者をいう。」という条文が記載されている。栄養士は、人々の健康づくりをサポートするために、様々な角度から栄養指導のアプローチを試みることが業務の要である。具体的には、対象者に合わせた献立の作成と食事の提供、これに付随する栄養指導を行うことである。対象者にとって望ましい食生活の行動変容に導くためには、個々人の生活習慣や食習慣に合わせたオーダーメイドの栄養指導が必要である。また、効果的な栄養指導をするためには、栄養や食品に関する専門的な知識に加え、栄養アセスメントやプランニングなどの栄養ケアマネジメント能力も求められる。さらに、カウンセリングやコーチングのスキルも求められる。そこで、栄養士養成課程の学びの集大成として、この実習を位置づけ、卒業後の栄養指導業務の職業実践教育として、学内インターン実習を行った。

調査対象者としては、将来、子ども達の食育教育の実践者である幼稚園教諭、保育士を目指す児童教育の

学生を選定し、食育の重要性を認識する動機づけの機会になるかという効果も探った。そして、この実習を通して、両学科の学生に、どのような意識変化が起きたかを調査した。

2. 方法

実習期間：平成20年12月10日～平成21年1月16日

実習実施者：家政学科栄養士コース短期大学生
2年生40名

調査対象者：児童教育学科短期大学生2年生42名

調査方法：家政学科食物栄養専攻栄養士コースの学生が、児童教育学科の授業に3回にわたって入り込み、アンケートや食事調査、栄養相談などを実施した。

1回目：実習の目的、内容の説明、協力のお願ひ、個人情報保護遵守の説明、食事バランスチェック、食行動アンケートの実施、食事調査用紙の配布・説明、メールアドレスの交換

2回目：食事バランスチェック・食行動アンケート、食事調査用紙の回収

3回目：栄養相談、実習アンケートの回収

3. 実習内容

3.1 インターン実習に取り組む前に

栄養指導を行うにあたっては、対象者の食習慣、生活習慣、身体状況、食物摂取状況などのデータを集め、客観的、科学的なアセスメントを行い、個々人の状況に応じて、栄養指導計画案を作成しなければならない。この実習は、栄養教育論実習の授業の一環であることから、予め予備実習として、栄養士コースの同じクラスの学生を対象に栄養アセスメントを行い、栄養指導計画案を作成し、計画案に基づいて、栄養士役と対象者役に分かれて、実際の栄養指導を想定した栄養指導のロールプレイングを行った。また、予め栄養指導に必要なカウンセリングやコーチングの基礎知識を教育した。このロールプレイングにより、学生は他人に分かりやすく栄養指導をすることの難しさを実感したと同時に、栄養士コースの学生間では、いつの間にか専門用語を使用し、専門知識を知っていることを前提にした指導内容になっていることが判明した。

将来、栄養士として様々な対象者に栄養指導をするためには、専門が違う学生を対象とした方が、より実践的な栄養指導の訓練になるのではないかと推察された。また、児童教育学科の授業に入り込むにあたって、食や健康に関連した授業科目間で実習を行い、双方の授業内容に沿う形とした。

3.2 インターン実習の流れ

データ収集

- ・身体状況調査
身長、体重、問診表による自覚症状の聞き取り調査
- ・食事内容調査
食事バランスチェック表アンケート
24時間思い出し法による食事調査法の記入
摂取した食事、食品を写真撮影し、メールで担当学生に送信
- ・食行動分析アンケート

栄養指導アセスメントとプランニング

- ・食事調査の分析
24時間思い出し法食事調査表、写真メールの映像により、食事摂取量を解析
↓
「らくらく栄養相談 EX」ソフトを使用して、栄養価計算、食事診断チャートを作成
↓
栄養指導計画案、食事アドバイスシートの作成
- ・身体状況調査、食行動分析アンケートの分析
↓
肥満度の算出、栄養指導計画案、食事アドバイスシートの作成

栄養指導の実施

- ・担当学生が、対象学生に栄養指導を実施する

反省・報告会

- ・今回の実習を振り返って、対象者の問題点、栄養指導方法、反省点などをスピーチして、情報交換を行う



栄養士法により、栄養士の名称を用いて栄養指導を行うことは法律違反になるため、学生は栄養士見習いという名札をつけて実習を実施した。

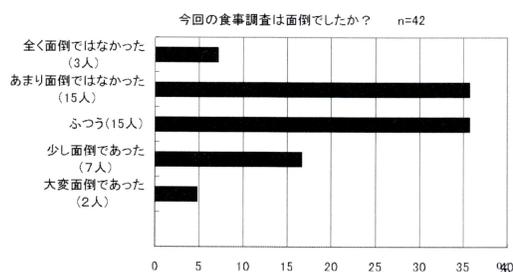
4. 結果

今回の実習が、両学科の学生にとって有効であったかどうかを集合調査法アンケートにより調査した。回答は、多項目選択回答方式で回答してもらい、実習の取り組み自体の有効性と、栄養指導の効果についての有効性の両面を調査した。

① 今回の食事調査は面倒したか？

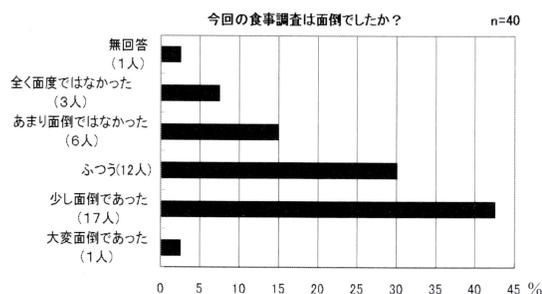
<児童教育学科>

図 1-1



<栄養士コース>

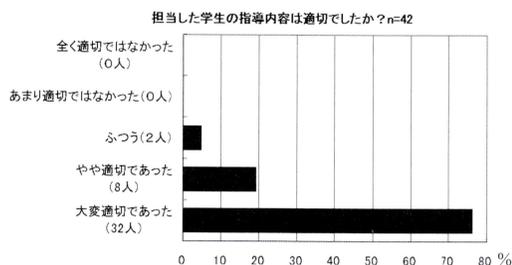
図 1-2



② 担当した学生の指導内容は適切でしたか？

<児童教育学科>

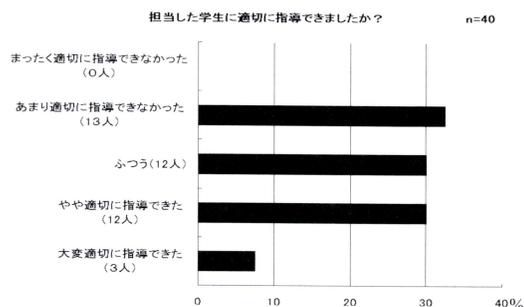
図 2-1



担当した学生に適切に指導できましたか？

<栄養士コース>

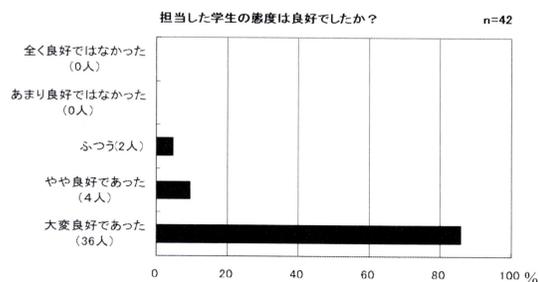
図 2-2



③ 担当した学生の態度は良好でしたか？

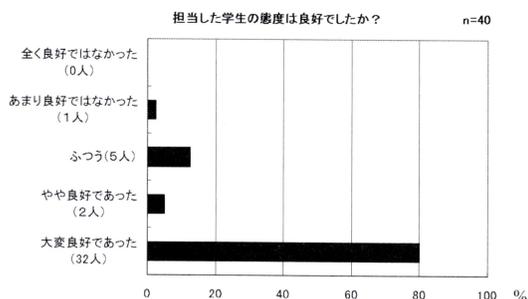
<児童教育学科>

図 3-1



<栄養士コース>

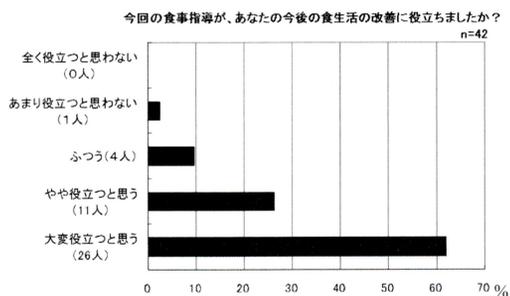
図 3-2



④今回の食事指導が、あなたの今後の食生活改善に役立ちましたか？

<児童教育学科>

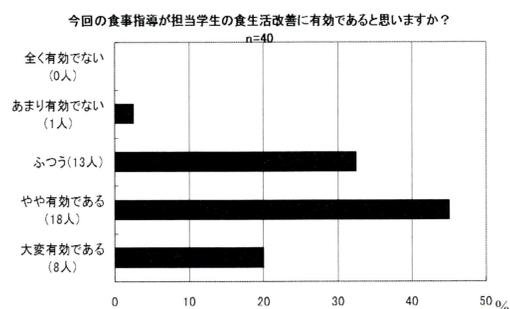
図4-1



今回の食事指導が、担当学生の食生活改善に有効であると思いますか？

<栄養士コース>

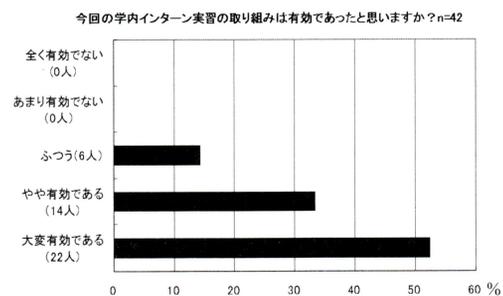
図4-2



⑤今回の実習の取り組みは有効であったと思いますか？

<児童教育学科>

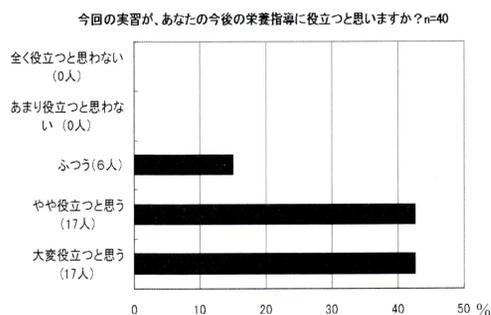
図5-1



今回の実習が、あなたの今後の栄養指導に役立つと思いますか？

<栄養士コース>

図5-2



5. 考察

今回の実習の取り組みは、指導者である栄養士コースの学生に面倒である(45%)と答えたものが多かった。(図1-1,1-2) 児童教育学科の学生には、食事調査には、秤量法を用いず、目安量を記入してもらい、(例：ご飯160gと表記するのではなく茶碗一杯など)少しでも調査の負担を軽くした。栄養士コースの学生は、送信された写真メールの映像より、分量や食材を分析し、菓子や加工食品については、企業のHPや電話により、原材料や分量を分析した。また、分量や食材の分かりづらいものは、個々にメールや面接で、対象学生に聞き取り調査をした。予想以上に、菓子、清涼飲料、加工食品の摂取量が多く、調査には手間がかかったために、面倒であると答えた学生が多かったと推察される。



学生より、送信された写真メール

また、児童教育の学生は、指導内容が適切であったと答えるものが非常に多く(95.2%)、逆に、栄養士コースの学生は、指導が適切であったと答えるものは少なく(37.5%)、栄養士コースの学生の指導力の自信の無さが視われた。(図2-1、図2-2)

指導した学生、担当した学生の態度は、お互いに良好であったと答える学生が多く、良好な雰囲気の中、実習が行われたことが推察される。(図3-1、3-2) 実習に入る前に、今回の実習が、同じ短期大学で専門教育を学ぶ学生の職業実践教育であることを十分に説明していたため、非常に協力的な雰囲気、実習に臨むことができた。

今回の食事指導が、今後の食生活改善に役立つかという設問に対しては、両者とも役立つと答えたものが多く、特に児童教育学科の学生に、大変役立つと思うと答えたものが多く(61.9%)、今回のインターン実習が児童教育の学生の食生活改善に役立ったことが分かった。(図4-1,4-2)

今回の実習の取り組みの有効性については、両学科とも有効であると答えたものが多く、栄養士コースの学生においては、今後の栄養指導に役立つと答えたものが多く(85%)、職業実践教育の一応の成果はあった。

(図5-1,5-2) また、学科を超えた交流授業は、他職種理解にもつながり、学生の学習意欲向上への刺激になるのではないかと推察される。

6. 結論

栄養士養成課程における、インターン実習は、学外実習においては、免許必修科目として、給食管理校外実習として1週間の実習が義務付けられており(管理栄養士養成過程は4週間)、卒業後の就職先である事業所や福祉施設で、インターンシップ実習は実施されている。しかし、大変短い期間での臨地実習では、栄養士の給食管理業務を垣間見るだけで終わってしまい、栄養士本来の業務である栄養指導業務までは実習できていないのが現状である。他のコ・メディカル専門職養成機関でのインターン実習期間は、看護師が1035時間以上の臨地実習、薬剤師は10週間程度の臨地実習が義務付けられている。将来、NST(栄養サポートチーム)の一員として栄養指導業務に携わるには、栄養士養成課程修了の学生は、3年間の栄養指導業務の実務経験を経て、管理栄養士国家試験合格後、管理栄養士を取得する必要がある。学生時代より、上級資格である管

理栄養士を目指す動機付けの意味や、福祉施設や事業所給食、保育所や幼稚園での栄養指導業務を円滑に行うためにも、養成課程期間中の栄養指導実践教育であるインターン実習が、非常に意義のあることが、今回の調査で分かった。

また、栄養士業務が、人々を健康の維持増進のための望ましい食行動の変容へと導く職務を果たすためには、教育期間中から専門職としての“やりがい感”を習得することは、専門職としての使命を実感する有意義な体験となる。今回の学科間を超えた職業実践教育の取り組みは、他の栄養士養成施設では、まだ行われていない新しい試みであるので、今後、さらに実習内容や方法を検討・改良して職業実践教育の取り組みを続けていきたい。

今回は、将来、子供たちの食育指導担当者となる児童教育学科の学生に、この実習が、食育の重要性を認識する機会となることも目的のひとつであったが、まずは、自分自身の食生活を改善することが、子供たちの健全な食育指導につながる第一歩ではないかと考える。そこで、現在、本学の栄養士コースで既に実施している学外食育指導実習を、やはり学科間を超えた交流授業の取り組みに発展させ、将来、同じ職域で仕事をする栄養士と幼稚園教諭・保育士が、其々の専門的立場からチームワークを組んで食育指導ができる人材育成教育へとつなげていきたいと考えている。

尚、児童教育学科の学生の栄養素摂取状況については、別の機会に報告したい。

7. 謝辞

今回の学内インターン実習を行うにあたって、児童教育学科の久本信子准教授、尾関清子非常勤講師に、貴重な授業時間の中で、本研究の趣旨をご理解いただき、快くご協力いただいたことに心から感謝の意を表します。また、栄養教育論実習の授業補助をしていた山崎真理子助教、阪本祥子助手に、実習準備の手助けをいただいたことに厚くお礼を申し上げます。

8. 参考文献

- 大野知子・辻とみ子 編著 (2009)
 ヘルス21栄養教育・栄養指導論第6版：医歯薬出版
 永野君子・南幸・山本隆子 編著 (2005)

アクティブ栄養教育・指導論 第4版：医歯薬出版

小松啓子著・大谷貴美子編（2009）

栄養カウンセリング論 第2版：講談社

ピアスーパーバイザーからのコメント

先生が取り組んでこられた職業実践教育としての学内インターン実習に関して、偶然にも以前先生ご自身から少しお話を伺ったことがありました。先生の前向きな、栄養士を目指す学生達への熱い思いが伝わってきたことと、食育に対する私自身の思いとから、その時大変興味を持ってお聞きしたように覚えております。

現場での栄養指導は、確かな知識と面接技術に裏打ちされた、おそらく人と人との出会いが重要な場なのでしょうか。そこで保育者となる児童の学生が対象者となって、自らの食生活を見直し、いずれ子供や保護者に“食べる”意味を伝えていくこと。また学科を超えた交流授業の取り組み。現場でチームを組むことの大切さなど、論文の中から何層にもわたってテーマが提示され、刺激を頂いたように思います。

論文を読み進みながら、反省・報告会での具体的なやり取りや食事内容（写真も見てみたいです）など個々の事例が知りたいという思いが強くなりました。それは、別の機会に報告されるとのこと、読ませて頂くのがとても楽しみになっています。ありがとうございました。

（担当：番匠明美）

学習集団の活用和重点をおいた授業実践

齋藤 尚志

SAITOH Hisashi

この論文は、2006年から08年の間に、二つの四年制大学で担当した教職科目において試みた、学習集団に重点をおいた授業実践の紹介と考察を行なうものである。授業実践の紹介としては、導入段階での学習集団の形成、学習集団を活かした学習者一人ひとりの学習意欲や問題意識の喚起、グループ討議につながる「書く」作業の実施、学習集団を介した評価のあり方、などを紹介した。考察においては、紹介された授業実践に対する学生の反応や学習効果のデータ集積の必要性、学生への課題や質問のさらなる吟味、科目間連携、学習環境の改善などを行なった。

キーワード：授業実践、学習集団、グループ討議

どであった。

1. はじめに

学生の無目的入学、無気力、学力低下、私語、内職、大学のレジャーランド化、……。大学生の質の低下が嘆かれて久しい。しかし、そこには、大学が研究と教育を担っているにもかかわらず、長い間、教育への関心が乏しく、「教えたら学ぶ」、だから「学ばないのは、学生に問題がある」という雰囲気があったともいえる。教育が学習者の学習への意欲や関心を喚起する、つまり、学習への動機づけを不可欠とするにもかかわらず。

今回、私自身のこれまでの大学教育（授業）をふり返る機会をいただいた。以下に掲げるすべてが有機的に関係づけられて、授業が展開されたわけではない。これまでに試みた事柄を紹介し、省みることで、今後の授業研究の材料にしたい。とくに、学習集団（以下、集団と表記する。）の役割や効果に着目し、そこから「書く」、「話す」、「まとめる」などの学生一人ひとりの学習活動を考え直してみる。

以下に掲げる方法は、2006年から08年の間に、非常勤講師として担当した二つの四年制大学の教職科目である「教育原理」（13回開講）、および、「教育の課題」（14回開講）において試みたものである。学生数は、各年度・各科目によるが60名から120名ほ

2. 方法

（1）学習集団づくり

第1回目の授業においては、講義概要、出欠・成績評価の方法、私語や途中入退出などの問題行動の禁止（教師と学生との契約事項の確認）などを説明するのは当然であろうが、この時に、6名から10名ほどのグループからなる数個の小集団を作った。私が担当した学生には、一回生が多く、彼・彼女らは高校までに教育とはどのような行為なのか、どのような論理や作用をもつのかなど、教育について学ぶ機会をほとんどもっていない。そのため、教育について個々に考え、意見を持ち、発表するというのは、意外と難しい。

そこで、授業中に一人ひとりの質問や発言を促す前に、あるいは、個々に考えて意見を書くような質問カードへの記述の前に、自分の考えを確認するとともに、他人の考えを聞ける機会を用意しようと考えた。

とくに、机や椅子の配置は重要で、集団としてまとまりやすいように、グループ内のメンバー全員が顔を見合わせて会話ができてことが大切である。机や椅子の移動が可能であれば、コの字型の配置が適していた。コの字型の配置とは、教卓に対し、左、右、正面に学

生が位置し、左と右は対面する形を取り、グループごとに着座させる。こうすれば、教師が説明する場合でも教師と学生が対峙しており、説明に適したスタイルとなる。また、グループ討議をする場合でも、まとまりやすく、討議内容の発表においても他のグループの発表者を見て話を聞くことができる。また、グループ同士の議論のさいも同様である。さらに、議論中の学生の状況も把握しやすかった。

(2) 自明性(当たり前)を問う

第2回目の授業において必ずすることとして、各自が当たり前だと考えていることから疑ってみることをうながす。教職科目を学ぶからではなく、「学び」の最初の一步と位置づける。

課題は二つで、まずは学生一人ひとりに考えてもらう。一つは、人間について説明すること。もう一つは、子どものイメージを10個書くこと。詳細は省くが、ほとんどの学生が「人間」を「おとな」に置き換えて説明するため、子どものイメージとして書いた「かわいい」、「無邪気」、「わがまま」などが「人間」の説明のなかに書かれることがない。さらにいえば、「おとな」だけでなく「健常者」や「日本人をはじめとする先進諸国の人々」が暗黙のうちに前提となっていることに気づく。これは、井上・笹倉『育つ・育てる・育ちあう』に載っているものである。

他にも、教育や子どもについて考える上でよく用いられる「個性」や「心」などの語を題材にして自明性を問うことができる。先の人間などの説明が学生個々の作業として展開したのに対し、これらはグループ活動として、意見交換させ、他者との違いや自身の固定観念などをさらに気づかせていく。ここでは、先の人間などの説明の際に抱いた疑問なども発言として出てくる可能性もある。それらの疑問は机間巡視の際にすくいあげ、意見交換後のグループ発表の場で紹介・対応していった。

(3) 書く・話す・まとめる

旧来の大学の授業は、試験を受けるか、学期末レポートを「書く」ことで評価をした。このようなあり方に対しては、次のような問題点が池田ほか『成長するティップス先生』において指摘されている。

1. フィードバックがないため、学生は書くことを通じて学ぶことができない。
2. コースの最後に一回だけ書かせるという単発的

なやり方のため、学生に書くスキルが身につかない。

3. 「レポート」という単一のカテゴリーにすべてのライティングを押し込めているために、学生は目的に応じた文章の書き方を意識することを身につけることができない。

3. について補足する。一言で「レポート」といっても、意見や感想を書くものもあれば、何かの事象や出来事の調査や説明をするもの、さらには、自らの課題を設定し、調査し、論証するような学術論文の体裁で書くようなものまで幅広い。学術論文の体裁で書かせようとするなら、頭に描いたイメージを文章化するところからはじめ、必要なことを必要な方法で調べ文章としてまとめるスキルが不可欠になる。一つの科目でこれらの書くスキルを身につけさせることは困難であるが、重点的に指導していくことはできる。

私の授業でも「書く」作業を重視する。とくに、集団の役割や効果に着目し、そこでのグループ討議につながる「書く」作業を意識した。そして、先にも述べたように、私の授業では一回生の受講者が多かったため、頭に描いたイメージを文章化することからはじめた。とくに、グループ討議を重視するため、箇条書き、ないし、一文(主語-述語が一つずつの文章)で書くことを指示した。それは、事前に、ある課題に対して各自が書いたものがあつた方が議論しやすいからである。さらに、その書かれたものが箇条書きや一文ならば、短い時間にグループ内で読み合わせができ、同一意見を集計し、意見の違いを明らかにし、違いについて議論しやすいからである。

また、グループ討議の際には、司会者と記録者を決めるよう指示する。また、討議後のグループ発表の場を設ける場合には、発表者も決めておいてもらう。グループ討議をするたびにすべての学生がいずれかの役を順番で担うようにする。役と討議内容・結果については、毎回、記録して、討議終了後に提出してもらう。10名のグループでもグループ討議を5回組んだだけで、必ずだれもがいずれかの役を担うことになる。

こうすることによって、学生へのフィードバックもしやすくなる。先の池田らの指摘によれば、学生が書いたものには、書くスキルを身につけさせるために、教師がコメントを付しフィードバックする必要があるとあつた。しかし、60名から120名の学生になにかを書かせるたびにすべての学生の文章に私がコメントを付すというのも困難な作業であつた。

そのため、学生一人ひとりの文章に私がコメントを付すのは2回までにして、あとはグループごとにまとめられた文章にコメントを付し、返却後にグループごとに確認させる、あるいは、発表の場を設けた場合には発表者との応答を介してフィードバックを行なった。直接コメントを付さなくても、グループ単位の文章やグループの代弁者である発表者への対応によって、一定のフィードバックはできる。また、発表者と私のやり取りの際に、グループの他のメンバーが発表者を助けるという場がたびたびあり、学生の授業への参加意識を刺激するものになったとも考える。

3. 考察と課題

まず反省点として挙げなければならないのは、上記の授業の工夫に対する学生の反応や学習の効果を示すデータが提示できていない、あるいは、それらのデータに基づいた報告ではないということである。これは、教育実践研究として報告するために行なった授業の工夫ではないからではあるが、今後はそれらのデータ集積を第一の課題とする。

次に、私が担当した科目が教職科目であったため、大学の他の科目に比べれば、学習意欲や問題意識の高い学生が多く、彼・彼女らがグループ討議をリードしていった。私の十分に練られていない抽象的な質問や疑問なども彼・彼女らを介して集団のなかで読み解かれ、グループ討議へと進展したこともあった。そのことを考えると、質問や課題の吟味はなによりも重要といえる。

また、特定の学生がリードするということは、それ以外の学生の意欲や関心がどのように深まったのかという疑問も生じてくる。集団のなかで、学生一人ひとりが意欲や関心を深め、意見をもち、発信していけるような工夫もしていかなければならない。そのためには、今後も「書く」作業を重視していく上で、改めて、どのような書くスキルをどの時点で、さらにはどの科目で、身につけさせていくのかが問われてくるであろう。

ここに紹介した授業は教職科目のなかの基礎科目である。基礎科目間、基礎科目と専門・応用科目との関わりの中なかでも考えていかなければならない。ちなみに、現在、私は中学校二種免許（家庭・美術）取得のための科目のほとんどを担当している。今後、上記の課題に複数の担当科目を通して考えていきたい。

さらに、集団のなかで学生一人ひとりのことを考えていこうとすれば、受講者数の制限、複数担当制やアシスタントの配置、一律に90分とされる授業時間の変更をも含めた学習環境の整備にまでふみこんだ授業のあり方が問われていかなければならないであろう。

学習環境の整備について、一点だけ指摘する。それは、多くの大学が、机や椅子の配置に一斉授業型（教卓に対して対面するもの）を使用している点である。とくに、基礎科目や一般教養とされる科目は、一斉授業型の中・大教室を用いている。一斉授業型は、そもそも集団を活かす授業が展開しにくいという欠点がある。教師が十分な注意を払わなければ、あるいは、十分な注意を払っても、学生の集中力や意欲は低下し、深まりのない議論に陥り、私語や雑談を誘発することになる。「教える／学ぶ」以前に、それらを支える「教える／学ぶ」環境をどのように整えるのかということも大切な視点であると考えられる。

4. 引用文献・参考文献

- 赤堀侃司編『ケースブック 大学授業の技法』 有斐閣 1997
 伊藤秀子ほか編『ガイドブック 大学授業の改善』 有斐閣 1999
 池田輝政ほか『成長するティップス先生—授業デザインのための秘訣集』 玉川大学出版部 2001
 井上寿美・笹倉千佳弘『育つ・育てる・育ちあう』 明石書店 2006

ピアスーパバイザーからのコメント

本論文は、大学教育における今日的な諸問題について言及し、これらを踏まえた授業作りのあり方について、著者の経験をもとにわかりやすく記述されており、様々な分野の教員にとっても共通する内容であり、参考にしやすい内容であると思われる。特に、「書く」スキルについては、昨年の関西地区FD連絡協議会のシンポジウムでメインテーマとして掲げられており、今日の大学生に対する基礎学習能力の育成からアカデミック・ライティングの指導に至るまで多くの課題が示されている。本論文では、日常的教育実践で学生がその文章を「どう使うためにどう書くべきか」ということを意識させることの大切さが具体的に示されており、例えば、グループ討議で効果的に利用するためには簡

条書きや一文で記すことが望ましい、というように学生にとってその後の成果が実感しやすい配慮がなされている。私たち教員は、学生の基本的な学習行動に対し、その効果を十分に検討することや細やかな配慮を重ねることの重要性をより具体的に考えるべきだと思われる。

(担当：森田健宏)

高等教育の被服造形実習における 基礎段階のあり方に関する一考察

内田 直子

UCHIDA Naoko

被服造形実習における、高校までの経験の実態と、短期大学で学んだことに関する満足度や技術の理解度を調査し、短期大学での被服造形実習の基礎段階の学習のあり方と今後の方向性を検討した。調査方法は、1年次の履修者に質問紙法によるアンケート調査を学習初回の4月と1年次最終回の1月に実施した。その結果、中等教育では簡易な被服製作や手芸が多く、取り扱われた種類も多様であった。短期大学で1年間実習を学んだ学生の達成感、満足感、充実感はいずれも80～90%を示した。しかし、技術の理解については、すべて一人で完璧にわかっているとは言い難い。このことから、被服造形実習の基礎段階においては、高校までの基礎部分を導入しながら、常に理解のフィードバック、並行して課題製作過程の節目毎に達成感を味わえる仕組みが必要であると思われる。

キーワード：被服造形実習、基礎段階、技術理解、達成感

1. はじめに

本学家政学科ファッション専攻では、造形領域の学習科目として「ファッション造形実習」¹⁾をⅠ、Ⅱ、Ⅲと段階を追って履修するようにカリキュラムを組み(Ⅰは1年次前期、Ⅱは1年次後期、Ⅲは2年次前期に開講)、このうち、必修科目は「ファッション造形実習Ⅰ」のみ、それ以降は選択科目としている。ただし、専攻で示している履修プランの「ファッションクリエート系」の科目を修めたい者は、「ファッション造形実習Ⅱ」を「原則として履修する科目」としており、履修プランの「販売・コーディネート系」の科目を修めたい者にも「履修するほうが望ましい科目」として位置づけている。この他に、(社)衣料管理協会の衣料管理士の資格取得希望者には「ファッション造形実習Ⅱ」は必要科目となるため、事実上「ファッション造形実習Ⅱ」までは多くの学生が履修する状況にある。

上記のカリキュラムでの位置づけや資格取得科目と

しての状況を考慮し、具体的な実習課題として、「ファッション造形実習Ⅰ」では、基礎縫い、基礎ブラウス、裏地付きスカート、「ファッション造形実習Ⅱ」では、ワンピース、簡易パンツを設定している。

このような状況下で、履修学生の高校時代の家庭科は、「家庭基礎」「家庭総合」「生活技術」の3科目のどれかを履修すればよいという選択の幅があり、学生の高等教育機関入学前までの家庭科等での実習経験は、結果的に出身高校や出身科によって履修した科目の内容や取り扱う教材などによって多様となっている。これと並行して、近年の学習指導要領にみる被服領域は、実習課題の簡易化、軽減化の傾向がみられる。²⁾

このため、大学生の技能と被服製作体験の関連性³⁾や被服製作に対する意識と縫製技術習得の実態⁴⁾、製作時における巧緻性について⁵⁾などの研究があり、他学でも平易化した内容の中等教育を経た学生における、高等教育での製作実習のあり方について、常に検討がなされている。

本稿では、特に著者が担当している「ファッション

造形実習Ⅰ、Ⅱの履修者の短期大学入学までに受けて来た中等教育の実態や、短期大学の授業における意識調査等から、高等教育の実習における基礎段階のあり方を検討し、今後の方向性を検討したい。

2. 方法

2.1 調査対象及び時期

調査対象者は、実習の受講前調査を「ファッション造形実習Ⅰ」の履修者31名に対して2008年4月に実施し、同じく1年間の受講後調査を「ファッション造形実習Ⅱ」の履修者25名に対して2009年1月に実施した。

2.2 調査内容

受講前調査の内容は、(1)中学生、高校生時に製作したもの、(2)授業への希望、(3)1年次後期開講の「ファッション造形実習Ⅱ」の履修希望の有無についてである。

受講後調査の内容は、(1)入学する前の実習の経験度、(2)技術の向上度、(3)履修後の達成感、満足感、充実感、苦勞の度合い、(4)部分縫いの理解度、(5)2年次前期開講の「ファッション造形実習Ⅲ」の履修希望の有無についてである。

2.3 調査方法

調査は質問紙法を用い、質問項目は選択式と自由記述式を併用した。また、受講前と1年後の受講後の同一人の変化をみるため、学籍番号を整理番号として記させた。回収率は100%である。

3. 結果 および考察

3.1 中学生・高校生時に製作したもの

中学生・高校生時に製作した作品として、覚えている限り全て列挙させ、記述のあったものを人数別にまとめたのが表1である。中学生時は、「エプロン」「カバン」などが主流であり、過去の教育課程にあった「ズボン・パンツ」は3件、「スカート」は1件、この他着装するものとして「浴衣」1件であった。このうち、「スカート」「浴衣」は同一回答者であったため、31名中4名にあたる12.9%が、現代の中学生としては比較的難易度の高い作品を製作していた。

高校生時においてようやく「ズボン・パンツ」、「ス

カート」が取り扱われ、その他の作品種類も多様である。実際、個別回答をみると、被服系高校出身であるといろいろな作品に取り組んでいるが、普通科高校出身では家庭科担当教諭の得意分野や学校のカリキュラム構成などの都合で、被服作りのところもあれば、手芸などで終わるところもあり、実に多種多様である。

以上の結果より、「ファッション造形実習Ⅰ」という本専攻での基礎段階では、この様々な背景をもった学生が履修していることになる。

表1 中学生、高校生時の製作品一覧

中学生時		高校生時	
作品名	件数	作品名	件数
エプロン	11	スボン、パンツ	10
カバン、巾着など	10	エプロン	6
人形、おもちゃ	4	スカート	6
お弁当袋	4	カバン、巾着など	6
スボン、パンツ	3	浴衣	4
クッション	3	じんべい	4
三角巾	1	人形、おもちゃなど	3
スカート	1	マフラー	3
浴衣	1	ブラウス	2
シューズ入れ	1	シャツ	2
テーブルクロス	1	チャイナドレス	2
座布団カバー	1	ドレス	2
縫いの練習	1	刺繍	2
※実習経験なし	1	手袋	1
複数回答あり		パジャマ	1
		Tシャツ	1
		ベスト	1
		さしこ	1
		トップス	1
		ワンピース	1
		タンクトップ	1
		ジャケット	1
		女児服	1
		スーツ	1
		刺繍クッション	1
		帽子	1
		テッシュカバー	1
		三角巾	1
		お弁当袋	1
		赤ちゃんの肌着	1
		はっぴ	1
		※実習経験なし	2
		複数回答あり	

3.2 短期大学での授業への希望

自由記述であったが48.4%の者が記述した。その内容は表2のとおりである。高校時の豊富な実習経験から積極的に取り組みたい者、経験はないが前向きに取り組みたいと思っている者、逆に、ほとんど経験がないためこれからすることに不安を感じている者、または経験したことによって苦手意識がある者、と前向きに捉えている者と気後れしている者とに大きく二分されている傾向がある。

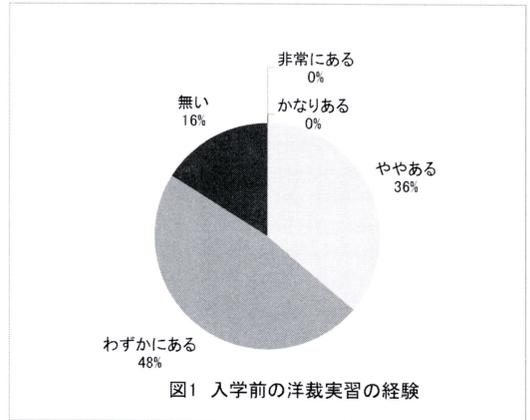
表2 授業への希望

いろいろなものを作りたい。
高校の時がすごく楽しかったので、楽しくやりたい。
普段にも着られる服もつくってみたい。
できるだけ多くの作品を作りたい(自分で着られる服)。
とにかく最低限のことはできるようにしたい。(出来るようになります) 楽しい授業になればいいなと思う。
型紙などの書き方をしっかり学びたい。
自分の技術を磨きたい。
今のところ造形の方は希望していない。けれど、習っておきたい。
知識がほとんどないので、基礎からしっかり学んでいきたい。
縫い物とかミシンが苦手なので、ゆっくり進めて欲しい。
中学、高校と全くミシンを使う機会がなかったので、わかりやすく教えてほしい。
ゆっくり学びたい。
わかりやすく教えて欲しい。
縫ったりするのが大の苦手である。高校の時から失敗したりした。なのでもっと上手になりたいと思っている。デザインは前から得意で、楽しみである。少しは上達できるように頑張りたい。
裁縫は嫌いではないが本当に不得意だ。みんなについていけるように努力します。頑張る気はあります。

3.3 入学する前の実習経験について

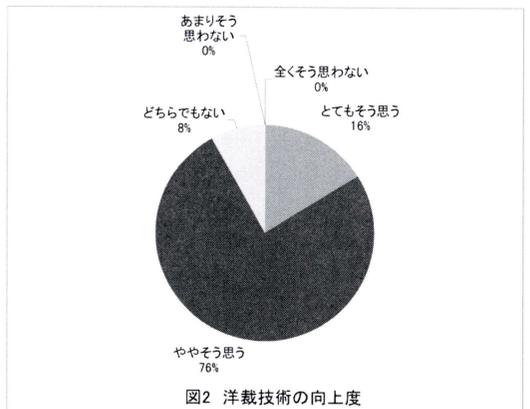
1年次の「ファッション造形実習Ⅱ」を終えた時点で、1年間の学習成果を再認識させるために、改めて入学する前の「洋裁の実習の経験」について「非常にある」「か

なりある」「ややある」「わずかにある」「無い」のどれであるかを自己申告の形で問うたところ、図1に示すように「わずかにある」48%、「ややある」36%と、多少の経験があると思っている者は84%、「無い」16%で、高校時代に数多く取り組んできた学生でも、「かなりある」という認識は持っていない結果であった。



3.4 洋裁技術の向上度

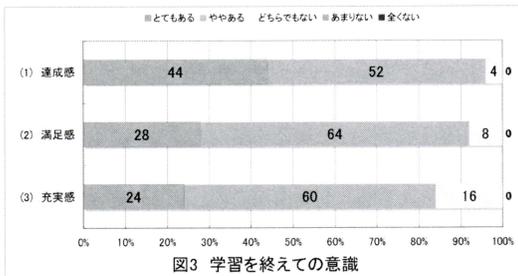
3.3の調査結果を踏まえ、「短大に入学した頃に比べ、では現在、洋裁の技術が向上したと思うか」を「とてもそう思う」「ややそう思う」「どちらでもない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の5段階評価で尋ねた。結果は図2に示すように、「とてもそう思う」16%、「ややそう思う」76%と、92%の者が多少なりとも向上したことを意識している。特に、入学する前に実習経験の「無い」16%は、全員「ややそう思う」と回答している。



3.5 学習を終えての達成感等の意識

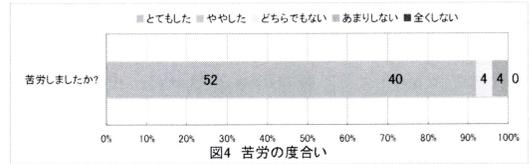
「ファッション造形実習Ⅱ」を終えた時点で達成感、満足感、充実感がどうであったか、「とてもある」「ややある」「どちらでもない」「あまりない」「全くない」の5段階評価で尋ねた。結果は図3に示すとおり、達成感、満足感、充実感とともに、「あまりない」「全くない」と回答した者はなく、「とてもある」「ややある」と肯定的な回答した結果を合算すると96%、92%、84%となり、全体的に多くの学生がこれらの感情を肯定的に抱いている。特に達成感、この3つのうちで「とてもある」の評価が高く、課題を仕上げることによって、この感情が培われていったと思われる。

ただし、充実感は「どちらでもない」16%とこの値が達成感や満足感の結果より高かった。この回答をした者は技術の向上が「どちらでもない」、または、満足感が「どちらでもない」などと回答した者にみられたことから、充実感というものは、学習時間に対してかけた労力が見合っていたか、負担だったか、などに左右されるのではないかと推察される。



さらに「製作をしていく上で苦労したか」について、「とてもした」「ややした」「どちらでもない」「あまりしない」「全くしない」の5段階評価で尋ねた。その結果、図4に示すとおり「とてもした」52%と過半数以上の者がとても苦労を感じており、「ややした」42%を含めると、92%と大半の者はなんらかの苦労を感じていた。しかし、一方で「あまりしない」「どちらでもない」と回答した者もあり、この回答者は個別データでみると高校の時に比較的多くの作品を仕上げていた者であった。そのため高校からの学習が短期大学で復習となっているため、未経験者より苦労は感じなかったであろう。

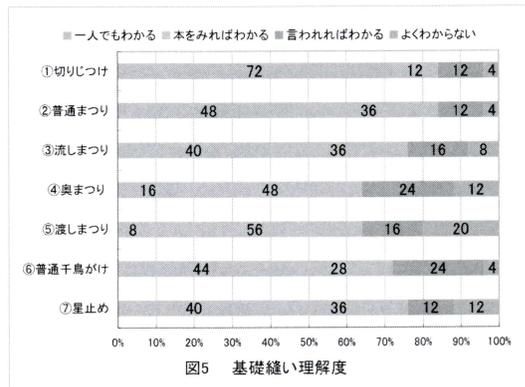
以上から、今まであまり実習経験がないことが、この苦労と結びつき、その結果、課題作品を仕上げた時は、その気持ち達が達成感として昇華され、この達成感の評価が高くなったのではないと思われる。



3.6 学習した基礎縫いの理解度について

「ファッション造形実習Ⅰ」の最初の課題として学習した基礎的な縫い方について、1年間経過した今、どの程度理解しているかを自己採点として評価してもらった。その結果が図5である。何回も実習中に出てくるものは「一人でもわかる」であるが、1、2回程度しか使わない縫い方は、一人で出来るものは少なく、大半は本を見るか、人に縫い方のヒントを言われて思い出す結果となった。

本来なら、この時点でどの学生も一人でわかるが一番望ましい結果であるが、そのようになっていない現状を改善するためには、後期の最初や半ばに実技確認をするなどで、マスターした技術を常にフィードバックさせ、記憶に定着させることが必要であると思われる。



3.7 上位段階科目への履修希望率とその実際

受講前調査で「ファッション造形実習Ⅰの後、ファッション造形実習Ⅱを履修したいか」を聞いたところ、「履修を考えている」は71.0%、「履修を考えていない」は3.2%、「まだわからない」は25.8%の結果であった。

その後、実際に「ファッション造形実習Ⅱ」を履修した者は80.6%で、このうち、最初から履修を考えて実際履修した者は58.1%、履修を考えていない、またはまだわからないとしながら、結果的に履修した者は22.6%

であった。履修するかわからないとしても、受講した授業での体験や自信から積極的に取り組もうと考えている者、または資格取得への意欲から見いだされる必要性等で、最初は苦手意識のある学生も、授業での成功体験や科目の必要性を認識させていくことにより、関心を十分持たせられる可能性があることが伺える。

ただ、逆に希望していても結局履修しなかった学生も12.9%おり、この学生たちは上記の成功体験が見いだせなかったように思われる。このような学生が一人でも少なくなるよう、毎回の進捗の中での達成感を感じさせる方法、例えば、毎回、達成したことを視覚化するなど、今後より検討していきたい。

さらに、この「ファッション造形実習Ⅱ」を履修した者(25名)のうち、2年次の「ファッション造形実習Ⅲ」の「履修を考えている」とした者は88.0%であった。実際の履修の有無は新年度にならないとわからないが、少なくとも意識の上では、「ファッション造形実習Ⅰ」の時に「ファッション造形実習Ⅱ」の履修希望が71.0%であったことと比較すると、学習経験の深さと期間の長さが、明確に次の段階に向かわせる原動力になっていると思われる。

4. ま と め

本稿は、短期大学の被服の造形実習の基礎段階において、学生のそれまでの学習経験の実態と短期大学で学んだことよって感じた満足度などや、技術の理解度について調査した。その結果、中学生時に製作したものは「エプロン」や「カバン」、高校生時では「ズボン・パンツ」「スカート」とある一方で、簡易な被服や手芸といったものも多く、全般に扱われた種類は多様であり、中には実習の経験が無い者もいる。

短期大学で1年間実習を学んだ学生の達成感、満足感、充実感は、いずれも80-90%を示し、特に達成感に関しては、苦勞して取り組んだという意識と大きく関わっていると思われる。ただし、技術の理解度については、部分縫いを例にとると、関わる回数の少ないものは、記憶に定着しているとは言い難い。これは常にフィードバックさせる方法をとることが必要である。

以上から、被服造形実習の基礎段階においては、中等教育の復習および学習していない学生の対処を兼ね、中等教育でなされていたと思われる基礎部分を導入学習とし、その後は、常にフィードバックのシステム、並行して、課題製作過程の節目毎に達成感を味わえる

教育方法の検討が必要だと考える。

5. 注および参考文献

- (1) 平成21年度より「ファッション造形実習」は、「アパレル造形実習」に名称変更となる。
- (2) 文部科学省：高等学校学習指導要領解説 家庭編 平成17年一部補訂版，開隆堂，2006
- (3) 高森壽，福山理恵：教員養成学部学生における手縫い技能および被服の有効利用の実態と被服製作体験との関連性，熊本大学教育学部紀要．自然科学，50，pp. 79-88，2001
- (4) 田村 和子，西原 千代：大学生の被服製作に対する意識と縫製技術の習得，高知大学教育実践研究，(20)，pp. 33-40，2006
- (5) 西之園君子，中村民恵：女子短大生の被服製作に関する手指の巧緻性について，鹿児島純心女子短期大学研究紀要，第32号，pp. 83-92，2002

ピアスーパーバイザーからのコメント

教育実践研究での「基礎段階のあり方」は重要な研究対象と思われます。本論文は、まず幅広い見地から学生の短期大学入学前の諸要素から起こし、短期大学入学後の基礎、展開、総合と履修段階での役割・カリキュラム構成要素として研究対象に本授業を定め認識すると共に、資格取得のための実学であると定義して両義を満たすよう研究目標を定めています。特に、今回の考察は、調査対象の学生意識を統計の中でとらえ、技術理解、苦勞の度合い、達成感等の関係を追求し「常に理解のフィールドバック」が可能な方法をメカニズムの中から確立しようとするもので、変化する学生意識の形態を捉えることの困難を超え、その経緯のなかにこそ学習の動機があると定め、結果、貴重な研究成果を得たと思われます。

(担当：北野正治)

実習不安の内容と変化（Ⅱ）

吉田康成

YOSHIDA Yasunari

本稿では幼稚園の見学・観察実習に参加する学生の不安について調査し実習前後の変化を明らかにすることを目的としている。女子大学生 52 名を対象として、実習前後に不安内容について自由記述形式の調査が行われた。その結果、不安の記述数は実習前（321）後（163）で減少した。記述内容は、実習前では 1. 対応（子ども）、2. 勤務態度、3. 技術の項目順に割合が高くこれらは全体の約 6 割であった。実習後では 1. 対応（子ども）、2. 技術、3. 勤務態度でありこれらは全体の約 7 割であった。実習前後で劇的に減少したのは「対応（教職員）」「日誌」「勤務態度」「人前での緊張」「意欲」の項目であった。実習後あまり割合が減少しなかった 2 項目（対応（子ども）、技術）についてさらに記述内容を分析した結果、実習前の漠然とした不安内容が実習を経て具体的な不安内容へ変化したことが明らかとなった。最後に、実習指導についての議論および指導についての提言が行われた。

キーワード：実習 不安 幼稚園 女子大学生

1. はじめに

本稿は、幼稚園の見学・観察実習に参加する学生の不安について調査し、実習前後にそれらがどのように変化していったのかを明らかにすることで、実習指導および養成校の学生指導に有効な内容はいかなるものかを検討することを目的としている。そのため、本稿では先行研究（吉田・中田、2008）に基づき再度調査を行い、学生の実情をふまえた実習・学生指導を実践していくために有効だと考えられる具体的な提言を行う。

2. 方法

調査対象は、兵庫県の短期大学に所属する 1 年生 55 名。調査は、養成課程入学後、第 1 回目である幼稚園見学・観察実習前の 2008 年 11 月 4 日（実習期間は 11 月 10-14 日）および実習後の 11 月 18 日に行った。

調査内容は、「実習について不安なこと」について A4 用紙に自由記述形式で箇条書きしてもらったものを当日回収した。また、18 日の調査では、「現場教員からど

のようなアドバイスをされたか」についても同様に記述してもらった。

実習前および実習後の両方の調査に参加した者（52 名）を分析対象とした。すべての記述は 2 名の大学教員によって以下の手続きで分類整理を行った。まず箇条書きの記述内容について、1 つの箇条書き内容に 2 つ以上の表現が含まれていないかを確認した。1 つの箇条書きに 2 つの表現が含まれていた場合は、2 つの箇条書きとして取り扱った。次に、民秋（2005）を参考に「対応（教職員）」、「対応（子ども）」、「技術」、「日誌」、「勤務態度」、「人前での緊張」、「意欲」、「その他」の 8 項目にまとめた。

(1) 対応（教職員）：実習現場における教職員との関わりの表現（例「先生とうまくやっていたか」）を含んだ記述。

(2) 対応（子ども）：子どもとの関わりの表現（例「子どもとうまく関わられるか不安」）を含んだ記述。

(3) 技術：ピアノや絵本の読み聞かせなどの保育技術に関する表現を含んだ記述。ただし本稿では便宜的にピアノや絵本の読み聞かせを「保育技術」として取り扱った。また、子どものお手本になるという意味からお

箸の持ち方や鉛筆の持ち方も保育技術に含めて取り扱った。

(4) 日誌：「日誌を毎日きちんとかけるかどうか不安」など実習日誌に関わる記述。

(5) 勤務態度：実習中の行動，体調管理や実習評価（例「先生に言われたことをきちんとできるかどうか」「朝起きられるか」「他の実習生と比べられるのが不安」）などの表現を含んだ記述。

(6) 人前での緊張（行動）：人前で表現しようとすることで生じる緊張や人前での行動に不安である（例「人見知りなので挨拶や言葉遣いをきちんとできるか」「おどおどせずにできるか」）などの表現を含んだ記述。

(7) 意欲：実習へ取り組む姿勢（例「先生に注意されてへこまないか」「ちゃんとやっつけていけるのか」）に関する表現を含んだ記述。

(8) その他：上述した以外の記述内容。

3. 結果と考察

3-1 記述数の変化，項目の構成について

すべての記述をカウント（1つの箇条書きを1とカウント）し実習前後で比較した結果，記述数は実習前（321），実習後（163）であり実習前後で約半分に減少した。

次に分類項目の構成比（表1）についてみていくと，実習前では，「対応（子ども）」（22.1%），「勤務態度」（21.8%），「技術」（15.6%），「対応（教職員）」（14.3%）の順に割合が高く，以下順に，「その他」（10.3%），「日誌」（9.0%），「人前での緊張」（3.7%）と続き，最も低かったのが「意欲」（3.1%）であった。実習後では「対応（子ども）」（46.6%），「その他」（17.2%），「技術」（16.6%），「勤務態度」（8.6%），の順に割合が高く，以下順に，「日誌」（4.9%），「対応（教職員）」（4.3%），「意欲」（1.2%）と続き，最も低かったのが「人前での緊張」（0.6%）であった。

実習前では，上位3項目（「対応（子ども）」，「勤務

表1. 分類項目の構成比

	実習前(321)	実習後(163)
対応（教職員）	14.3%	4.3%
対応（子ども）	22.1%	46.6%
技術（ピアノ等）	15.6%	16.6%
日誌	9.0%	4.9%
勤務態度（体調管理，評価等）	21.8%	8.6%
人前での緊張	3.7%	0.6%
意欲	3.1%	1.2%
その他	10.3%	17.2%

() 内は記述数の総計

態度」，「技術」）が全体の約6割を占めているのに対して，実習後は「その他」を除いてみていくと上位3項目（「対応（子ども）」，「技術」，「勤務態度」）が全体の約7割となっていた。これらの結果は，割合の高い上位3項目は順不同であるが実習前後ともに先行研究（吉田・中田 2008）の結果を追認した（先行研究では，実習前：1. 「技術」2. 「勤務態度」3. 「対応（子ども）」，実習後：1. 「対応（子ども）」2. 「技術」3. 「勤務態度」の順であった）。同様に，実習前後で割合が高くなったのは「対応（子ども）」「技術」項目のみであり，それ以外については全て割合が低くなった（「その他」項目を除く）。

これらの結果より，調査対象となった実習生が実習前に抱く不安の約6割は，「対応（子ども）」「勤務態度」「技術」に関する内容に大別される。これらの項目の序列についてはサンプル数や専門科目の学習状況の影響により変動があると考えられるが，ここで重要なのは，実習前の不安内容が，(1) 不安の多くは「対応（子ども）」「勤務態度」「技術」の3項目に関すること，(2) 前述した3項目以外の不安項目は実践現場に身を置く経験により解決される内容であることが示唆される。

3-2 項目ごとの比較

図1は，実習前後でどのくらいの人が各項目について記述を行ったかを示している。つまり，記述数には関係なく1人が実習前後で各項目に触れていたかどうかの変化をみてみた。その結果，実習前では，「対応（子ども）」（90.4%），「対応（教職員）」（76.9%），「勤務態度」（75.0%），「技術」（59.6%），「日誌」（55.8%），「その他」（50.4%），の順で割合が高く「人前での緊張」「意欲」（19.2%）ともに最も低かった。

実習後では，「対応（子ども）」（71.2%），「技術」（46.2%），「その他」（44.2%），「勤務態度」（25.0%），「日誌」（15.4%），「対応（教職員）」（11.5%），「意欲」（3.8%）の順で割

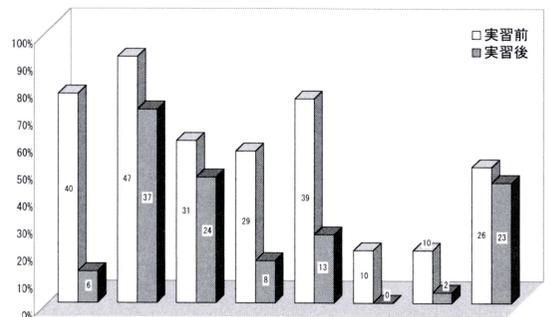


図1 項目ごとの比較 (N=52)

合が高く「人前での緊張」(0.0%)が最も低かった。全ての項目について実習前より実習後で記述する者の数が減少していた。

実習前では、「対応(子ども)」(47人)について9割以上、「対応(教職員)」(40人)および「勤務態度」(39人)については7割以上の者が記述しており、先行研究とは若干異なるものであった(先行研究では、およそ9割の者が「技術」について、「対応(子ども)」については7割の者が記述していた)。実習後では、「対応(子ども)」「技術」「勤務態度」の順に記述した者が多く(「その他」を除く)、先行研究を追認していた。

ここでは特に、実習前後であまり大きな減少が見られなかった「対応(子ども)」および「技術」項目に注目したい。なぜなら、全ての項目について実習後に項目に触れた者が減少したということは、実習前の漠然とした不安は実習現場を経験することで解決する内容であると考えられるためである。ところが、「対応(子ども)」「技術」の2項目については、他の項目に比べて著しく減少しているわけではない。実習後でも、「対応(子ども)」については約7割、「技術」については4割以上の者が記述しているということは、どうしたことなのであろう。おそらく、実習前の漠然とした不安内容から具体的な不安内容へと変化することで実習後にも項目には触れたため大きく減少はしなかったと予想される。そのため以下にそれぞれの項目の記述内容をみていくことにする。

3-3 「対応(子ども)」項目の内容について

「対応(子ども)」項目に分類された記述について以下の手続きで再度分類整理を行い項目ごとに実習前後の記述内容の変化をみようとした。下位項目について

は、実習前後における「対応(子ども)」項目の記述内容をキーワード毎に分類整理し13項目(表2)にまとめた。

分類整理の結果、記述数は実習前(71)、実習後(76)であり実習後わずかに増加した(表2)。下位項目の構成比は、実習前では「関わり」(77.5%)、「名前」(12.7%)、「ケガ・安全」(4.2%)、「注意」(2.8%)の順で割合が高く、「子どもの心」(1.4%)、「気配り」(1.4%)については最も低かった(「技術」(0.0%)、「声かけ」(0.0%)、「ケンカ」(0.0%)、「泣く子」(0.0%)、「援助」(0.0%)、「本実習」(0.0%)、「その他」(0.0%)については実習前に記述が出現しなかった)。

実習後では、「その他」(15.8%)、「気配り」(14.5%)、「ケンカ」(13.2%)、「援助」(9.2%)、「注意」(9.2%)、「子どもの心」(7.9%)、「関わり」(6.6%)、「声かけ」(6.6%)、「技術」(5.3%)、「泣く子」(3.9%)、「ケガ・安全」(3.9%)、「本実習」(3.9%)、の順で割合が高く、最も低いのは「名前」(0.0%)であった。全体の項目数は実習前後で6から12項目に変化した(「その他」は除く)。割合の増減については、実習後に「関わり」「名前」「ケガ・安全」の3項目が減少し、残りは増加した。そこで、先の分析と同様に各項目について1人が実習前後に触れたかどうかをみてみた(図2)。その結果、「関わり」について実習前では52名中46名が触れていたが実習後では5名と大きく減少していた。しかも「名前」については実習後に触れた者は全くいなかった。

特に割合の減少が顕著であった「関わり」および「名前」の2項目について実習前の記述例を示すと、「関わり」では「子どもとうまく関わられるかどうか不安」、「名前」では「子どもの名前を憶えられるかどうか心配」

表2. 「対応(子ども)」下位項目の構成比

	実習前(71)	実習後(76)
関わり	77.5%	6.6%
名前	12.7%	0.0%
ケガ・安全	4.2%	3.9%
注意	2.8%	9.2%
子どもの心	1.4%	7.9%
気配り	1.4%	14.5%
技術	0.0%	5.3%
声かけ	0.0%	6.6%
ケンカ	0.0%	13.2%
泣く子	0.0%	3.9%
援助	0.0%	9.2%
本実習	0.0%	3.9%
その他	0.0%	15.8%

() 内は記述数の総計

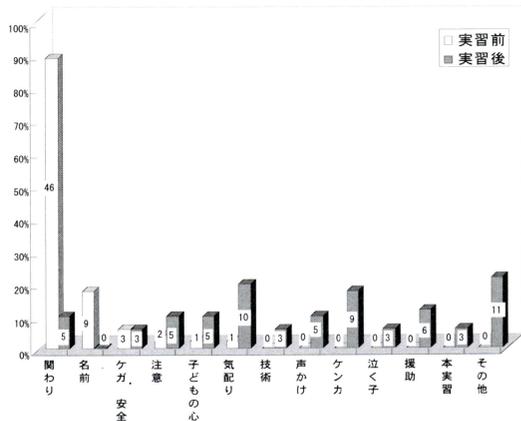


図2 「対応(子ども)」下位項目の比較 (N=52)

等の内容となっている。これらの内容をふまえると、実習前の学生にとって子どもとの対応そのものがイメージのできない「漠然とした不安」である、と考えられる。そのため、実習後にこれら2項目の割合が減少したのは、実習を通してそれぞれ具体的な不安内容または現実的な不安内容へと変化していったためと推察される。その証拠とみなされるのが、実習後に新たに出現した6項目（「技術」「声かけ」「ケンカ」「泣く子」「援助」「本実習」）である。しかもこれらは子どもとの「関わり」について、どのような関わりの内容なのかといった具体的な現象を示す項目となっている。さらに、これらの項目は実習後に触れた者が増加している。したがって、子どもの関わりについて実習前の漠然とした不安が実習後に子どもとの具体的な関わりの内容に変化していったと考えられる。

3-4 「技術」項目の内容について

次に、「技術」項目に分類された記述内容についてみていく。「対応（子ども）」項目と同様に再度分類整理を行い実習前後の記述内容の変化をみようとした。下位項目については、実習前後における「技術」項目の記述内容をキーワード毎に分類整理し9項目にまとめた。分類整理の結果、記述数は実習前（50）、実習後（27）であり実習後に大きく減少した（表3）。下位項目の構成比は、実習前では「ピアノ」（48.0%）、「手遊び」（18.0%）、「絵本」（14.0%）、「お箸」（6.0%）、「鉛筆」（6.0%）の順に割合が高く、最も低かったのは「プール」（2.0%）、「リズム遊び」（2.0%）、「歌」（2.0%）、「その他」（2.0%）であった。

実習後では、「ピアノ」（77.8%）、「手遊び」（11.1%）、「絵本」（3.7%）、「リズム遊び」（3.7%）、「歌」（3.7%）の順に割合が高く、最も低かったのは「お箸」（0.0%）、「鉛筆」（0.0%）、「プール」（0.0%）、「その他」（0.0%）であった。

表3. 「技術」項目の構成比

	実習前(50)	実習後(27)
ピアノ	48.0%	77.8%
手遊び	18.0%	11.1%
絵本	14.0%	3.7%
お箸	6.0%	0.0%
鉛筆	6.0%	0.0%
プール	2.0%	0.0%
リズム遊び	2.0%	3.7%
歌	2.0%	3.7%
その他	2.0%	0.0%

() 内は記述数の総計

「ピアノ」「リズム遊び」「歌」の3項目は実習後に割合が増加したが、残り全ての項目は減少した。そこで、実習後に割合が増加した3項目について、下位項目内容ごとに実習前後でどのくらいの学生がその内容に触れているのかをみてみた（図3）。その結果、実習前では、「ピアノ」（46.2%）、「手遊び」（17.3%）、「絵本」（13.5%）、「お箸」（5.8%）、「鉛筆」（5.8%）の順に割合が高く、最も低かったのは「プール」（1.9%）、「リズム遊び」（1.9%）、「歌」（1.9%）、「その他」（1.9%）であった。実習後では、「ピアノ」（40.4%）、「手遊び」（5.8%）、「絵本」（1.9%）、「リズム遊び」（1.9%）、「歌」（1.9%）の順に割合が高く、最も低かったのは「お箸」（0.0%）、「鉛筆」（0.0%）、「プール」（0.0%）、「その他」（0.0%）であった。

「リズム遊び」「歌」は変化がなかったが、残りの全ての項目は実習後に触れている者の数は減少していた（図3）。ただし、「ピアノ」については減少しているものの、実習前後ともに4割以上であったのでさらに詳しくみてみると、実習前に「ピアノ」に触れている人数は24名であるが、そのうち実習後にも触れたのは半分の12名であった。これは、実習前後ともに触れている12名についてはピアノの技術そのものに不安を持つことが推察される。けれども実習前では触れていなかったが実習後、新たにピアノが不安であるという者が9名出現した。そこで、これら9名の記述内容をみてみると、「子どもの前で声かけしながらピアノを弾けるのか」、「弾く速さを調節できるか」という子どもの対応を前提としたピアノ技術と捉えられる記述内容（2名）とそれ以外のもの（7名）に分類された。

前者の2名については、ある程度以上の技術レベルであると推察される。しかし、残りの7名がなぜ実習前にピアノが不安であることに触れなかったのかについてはよくわからない。

3-5 実習現場でのアドバイスについて

ここまでで、実習生における実習前後の不安内容の変化をみてきた。一方、実習現場の教員は、実習生に対してどのような意見があるのだろうか。ここでは、実習現場で教員からどのようなアドバイスをもらったのか記述内容を調べた。記述をカウントすると140であり記述内容を分類整理した結果、「関わり」（60.7%）、「態度」（32.9%）、「日誌」（6.4%）であった。

項目それぞれについての記述例をみてみると、「関わり」では、「子ども達が自分でできることはあまり手伝

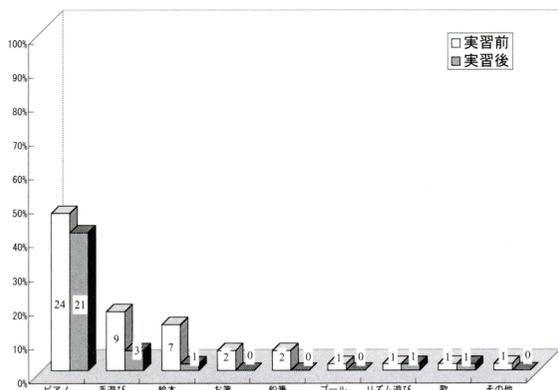


図3 「技術」下位項目の比較 (N=52)

わないで見守る」「ケンカをした時はお互いが納得いくように話を聞いてあげる」などの子どもの援助に対する内容と「寄ってくる子どもばかりではなく一人でいる子にも目を向けよう」「給食のときも目を配り、気配りをする」などの、全体に注意を向ける内容となっていた。

「態度」では、「素早く行動するように」「おはようございます、おねがいしますなどの挨拶は、元気良くしっかり言わないと気持ちが伝わらない」など積極的に行動する、挨拶をきちんとする内容となっていた。「日誌」では、「子ども達の行動を具体的に書くように」「漢字を使う」などであった。

以上のことから、実習現場での教員からのアドバイスは、1. 子どもの発達に応じた援助の具体的方法、2. 実習生としての学習態度、3. 日誌の書き方、の3つに集約される。

4. 総合考察

本調査で対象となった実習生が実習前に抱く不安は、その内容の大半が「対応（子ども）」「対応（教職員）」「勤務態度」に関する漠然とした不安である傾向が認められた。また、実習を経ることで「子どもへの対応、保育技術については実習後により具体的な不安内容へ変化する」「その他の項目についての漠然とした不安は大きく減少する」という傾向が認められた。実習現場の教員アドバイスをまとめた結果からは、子どもとの関わりおよび実習態度、日誌に関する内容となっており、子どもとの関わりと実習態度についての内容が9割以上であった。

以上のことから、実習生が抱く不安は、実習環境が

漠然とした不安を減少させるものと、子どもと関わる経験によって子どもの対応・保育技術についての漠然とした不安をより具体的な内容に変化させるものがあると示唆される。これらの観点から、実習指導に必要な内容について議論していく。

4-1. 実習環境からの学習

表1における「対応（教職員）」「日誌」「勤務態度」「人前での緊張」「意欲」項目についての記述数をみると、実習後に劇的に減少している。実習前の記述内容でみていくと、「実習園の先生達は怖くないかなあ」「日誌はちゃんと書けるだろうか」「緊張せずにうまくしゃべれるかなあ」などから考えられるのは、実習生にとっては経験の浅いあるいは経験の無いことが要因となって漠然とした不安となっていることが示唆される。

さらに記述内容をみていくと、例えば実習前に「対応（教職員）」項目に触れた40名の大半は「先生達とうまくやっていけるかどうか」という記述がみられた。けれども、実習後では6名中4名しか記述していなかった。また、「勤務態度」項目では、この項目に触れた39名中15名は「朝、起きられるか（遅刻しないかどうか）」という記述がみられたが、実習後では13名中2名だけであった。これらのことは、実習生にとっては経験の浅いあるいは経験の無いことから起きる漠然とした不安が、実習環境に身を置き現場を経験することで問題解決されていくと考えられる。また、不安の種類によっては、漠然とした不安から具体的なものへ変化していくのだと考えられる。したがって、実習後に劇的に減少している不安項目については、「実習環境に身を置く（参加する）ことで実習生が環境から学習し問題解決される不安内容」であることが示唆される。

4-2. 漠然とした不安から具体的な発達の援助へ

実習後に劇的に減少していく項目がある一方で、「対応（子ども）」「技術」についてはそうではない。これらの項目は両方とも先述した結果のように、実習前の漠然とした「子どもとの関わりについての不安」が、実習を経て具体的な不安内容に変化したため実習後も大きな減少がなかったと考えられる。

例えば、「対応（子ども）」の「関わり」項目の不安内容が実習後に変化したと考えられる5項目（「技術（絵本など）」「声かけ」「ケンカ」「泣く子への対応」「援助」）について記述内容でみてみると、実習前では「子ども

と上手く関われるか」という記述が実習後には「ケンカした時の話の聴き方」「すぐ泣く子の対応」「子ども一人一人に気を配れるか」など子どもの対応についての具体的な不安内容に変化していることがわかる。また「技術」項目では、「リズム遊び」「歌」を除いて実習後に全て減少している。

したがって、実習前の漠然とした不安は、実習を経て減少するかより具体的な子どもの対応についての不安内容に変化していくことが示唆される。

4-3. 現場教員アドバイスからの示唆

実習現場での教員からのアドバイスは、1. 子どもの発達に応じた援助の具体的方法、2. 実習生としての学習態度、3. 日誌の書き方、の3つに集約され、大半が「子どもの関わり方」に関するものであったことが明らかとなった。この結果は、「二年間という限られた養成期間内にもっとも力を入れて指導する必要のあることは、子どもに何をどう教えるかといった保育技術の伝達ではなく、子どものより良い発達の援助者となるために、子どもを正しく理解する力を育てること」(安藤, 2002) という指摘を裏付けるものである。つまり、「子どもの関わり方」が、子どもの発達および内面を理解した上で関わるのが実習生には要求される。しかし、このような「子どもの関わり方」について、養成校での教育や学習環境では子どもの発達に応じた援助や支援といった学習の深化をあまり期待できないと言わざるを得ない。その理由として、学生と現場の教員では認識の差にかなりのひらきがあること(高浜, 2001)、さらに、保育者の発達段階モデル(Vander Ven, 1988)では、実習生・新任の段階として「実践をその場限りの具体的なこととしてしかとらえられず、自分自身の過去の経験や価値判断のみで対処することが多く、子どもの発達からその行為の意味やつながりを見ることができない」(秋田, 2002)と特徴づけられていること、が指摘されているからである。

では、一体どのような実習指導や学習が望ましいのだろうか。高浜(2001)は「学生が自分自身の保育観や発達観に気づき、それを意識化していけるような機会の提供が必要」と指摘する。また、須河内(2006)は実習指導について「限られた実習期間中に何を習得させるのか」という発想ではなく、事前指導・実習・事後指導の全体を通して、また関連する他の教科目との有機的連関の中で、実習体験に基づく学習の展開を重視すべき」と指摘している。しかも、学生は、事前・

事後指導や実習先での実習内容の影響を受けやすいという側面がある(梅田, 2002)。これらの指摘と本稿の結果に基づいて実習指導を考えた時に、不安内容の変化した実習後つまり事後指導では子どもの発達に応じた援助についての学習を深化させる最適なタイミングであるのかもしれない。

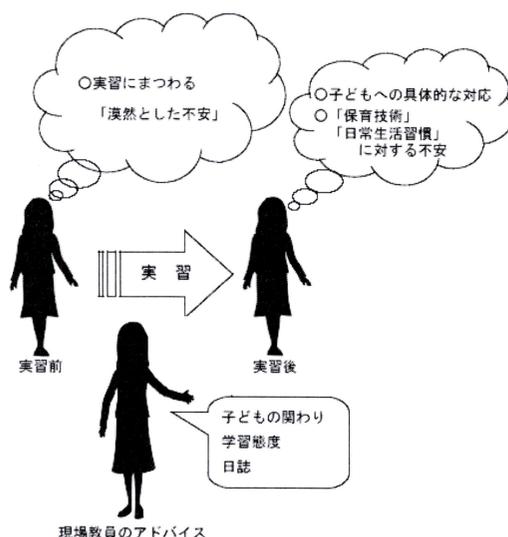


図4. 不安内容の変化と教員アドバイス

「実習生としての学習態度」「日誌」についても、例えば、保育者として現場で常識的な内容(日常生活習慣、ハウレンソウなど)を初年時教育の中で学習する、レポートの書き方を日誌の書き方と関連づけるなど、関連領域科目や専門科目と有機的な連携を持つよう学習環境を編成していくことで、実習の事前・事後の学習をより深化させられることが可能であろう。

5. おわりに

以上の議論から、実習生が実習前に抱く不安は実習を経験することで著しく減少する内容のもの、具体的な子どもの対応についての不安に変化する内容のものがある中で、前者は実習環境から、後者は子どもとの関わりから学習され、子どもの発達を援助するために必要な実践へ学習が深化することになる。さらに実習現場教員からのアドバイスからは、積極的に行動し、発達に応じた援助である子どもの関わり方が実習生に望まれることになる(図4)。

「実習指導に何が必要なか」という視点で本稿の

結果および先述の議論をまとめると以下の3つに集約される。

- ①子どもの心身の発達と特徴について観察を通じて理解し、専門科目や関連科目の理論的な内容と結びつけて学習する。
- ②子どもの発達の支援となる保育技術（ピアノ、手遊びなど）の学習であること。
- ③日常生活習慣を改善する具体的なプログラムの導入。

これらの提言は、本稿と吉田ら（2008）のピロットスタディのサンプルにもとづいて行われているため養成校すべてにあてはまるわけではない。しかしながら、近年の学生の実情をふまえた実習・学生指導を考え実践する中で、質の高い保育者を育成することは喫緊の課題であることは言うまでもない。本稿の3つの提言いずれにおいても、養成校に今すぐ取り組めることが必ずある。例えば、子どもの行動、心情の特徴について実践と理論的な内容を結びつけた学習環境の整備が必要となってくるだろう。また、保育技術では、単に保育技術の伝達になるのではなく（安藤，2002）、ピアノや手遊びがどのような発達の支援となっているのか、技術習得をしながら理解していくことが必要であると言える。

さらに、（実習現場の教職員アドバイスから）子どものお手本となるために必要な日常生活習慣を適切に身につけることが学生には要求される。しかし、近年の学生の実情を考えると、現行のカリキュラムの中で学生の日常生活習慣にまつわる問題（例えば授業中の私語、携帯電話、挨拶やマナーなど）を改善していくことは極めて困難と考えられる。そのため、初年時教育の中や専門科目と有機的な連携を持って具体的な改善のプログラムを導入することは意義がある。

本提言が実習・学生指導のきっかけとなれば幸いだと考えている。

6. 引用文献・参考文献

- 秋田喜代美（2000）：保育者のライフステージと危機－ステージモデルから読み解く専門性（特集 保育者の成長と専門性）．発達．ミネルヴァ書房，Vol. 21，No. 83，pp. 48-52.
- 安藤節子（2000）：保育者養成校における学生の成長（特集 保育者の成長と専門性）．発達．ミネルヴァ書房，Vol. 21，No. 83，pp. 9-15.
- 東俊一ほか（2002）：施設実習における実習生の目的・課題意識と学習内容に関する研究．保育士養成研究，No. 20，pp. 25-40.
- ジーン・レイヴ，エティエンヌ・ウェンガー（佐伯胖 翻訳）（1993）：状況に埋め込まれた学習．産業図書.
- 松尾睦（2006）：経験からの学習－プロフェッショナルへの成長プロセス－．同文館出版.
- 松尾智則（2005）：幼稚園教育実習に関する意識調査の概要（人文科学編）．中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要，Vol. 37，pp. 47-52.
- 村田務ほか（2004）：保育実習への不安状況に関する調査．研究年報，白梅学園短期大学教育・福祉研究センター（編），Vol. 9，pp. 13-31.
- 須河内貢（2006）：保育実習の充実に向けて（2）－施設実習の本質的課題－：平成18年度全国保育士養成セミナー全国保育士養成協議会第45回研究大会．社団法人全国保育士養成協議会，pp. 90-91.
- 鈴木香奈恵ほか（2005）：幼稚園教育実習に関する研究（1）実習前の不安感について．埼玉純真女子短期大学研究紀要，No. 21，pp. 39-44.
- 高濱裕子（2000）：保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応．発達心理学研究，Vol. 11，pp. 200-211.
- 高濱裕子（2001）：保育者としての成長プロセス－幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達－．風間書房.
- 民秋言（2005）：実習生のためのチェックリスト．萌文書林.
- 梅田優子（2002）：教育・保育実習に関する研究の動向．県立新潟女子短期大学研究紀要，Vol. 39，pp. 59-68.
- Vander Ven, K. : Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. (1988) In B. Spodek, O. N. Saracho, D. L. Peters, (Eds). Professionalism and the early childhood practitioner. Teachers College Press New York.
- 吉田康成，中田尚美（2008）：実習不安の内容と変化（1），保育研究（平安女学院大学保育科保育研究会），No. 36，pp. 8-14.

ピアスーパーバイザーからのコメント

観察実習を体験する前と後の詳細な比較がなされていることで、学生の実習に対する思いの全体的な傾向がわかり、今後の実習指導に役立つ内容かと思われます。また、このことはここで述べられている観察実習だけでなく、「実習」という授業形態全般における、前と後の学生の様々な成長度合いを確認するという視点でも有益かと思えます。今後は、全体像だけでなく、個人の変化も詳細にみていくことによって、益々有益な情報がみえてくる気がします。(担当：内田直子)

専攻科（保育専攻）における「修了研究及び論文」の実践報告[†]

小林伸雄

KOBAYASHI Nobuo

夙川学院短期大学に専攻科（保育専攻）が設置され、3年制の保育士養成課程として認可を受けてから8年が経過し、これまで5期にわたる修了生を輩出してきた。その間幾度かのカリキュラムの変更がなされたが、「修了研究及び論文」（以下「修了ゼミ」とする）は3単位の修了必修科目として、変わることなく専攻科（保育専攻）におけるカリキュラムの中心に位置づけられてきた。

戸惑いながら始めた「修了ゼミ」も5年目ともなると過去の学生の研究成果や指導者側のノウハウも蓄積され、研究内容の質的な高まりが見られるようになってきた。

そこで小論では2008年度の「修了ゼミ」の中から一事例を取り上げ、テーマ設定から研究発表およびその成果までを詳述することによって、実践報告とする。

キーワード：保育者養成、ゼミ、卒論、学生の社会参加意識、自己肯定感

1. はじめに

「修了ゼミ」は専攻科（保育専攻）における修了必修科目として発足当初より3単位という少なくはない単位数を設定し、学生に専攻科生としての自覚と学習意欲の向上を促すカリキュラムの中心的存在として位置づけられてきた。

「修了ゼミ」が四年制大学における卒業論文に相当するものであるとの考え方は教員・学生共に多少の温度差があるとは言え、ほぼ共通の認識を得ているものと言ってよい。

当初「修了ゼミ」は時間割の中には組み込まず、教員の空き時間と学生の空き時間を照らし合わせながら任意に時間を設定するという自由度の高さもこの科目の特殊性を表わしている。学生や教員の中には戸惑いを覚えるものもいたが、自分なりのペースで研究活動が行えることから概ね学生や教員の受け取り方も良好であった。

学生は論文の場合400字詰め原稿用紙に換算して30

枚程度を基準として提出することになっている。また、作品や演奏といった形式をとる場合にも同じく10枚程度の副論文の提出を義務づけている。学生にとっては他の授業や実習の合間を縫っての研究活動であり論文執筆であるため、かなりの苦労を強いられる訳であるが、この「修了ゼミ」によって専攻科（保育専攻）生としての自覚や帰属意識を持つようになる学生も少なくない。

このような「修了ゼミ」も5年目を終え、手探りで始めた学生への指導もようやく形ができてきて、一定の成果を上げることが可能になってきたと言える。

最新の2008年度の「修了ゼミ」（小林ゼミ）受講生の中から特定の一名を選び、テーマ設定など研究活動の最初から研究発表およびその成果までを詳述することによって、「修了ゼミ」を5年間指導してきた結果到達した現時点での自分なりのまとめとしたい。

2. 方法

調査期間：2008年4月14日～2009年2月28日

調査対象：夙川学院短期大学児童教育学科・専攻科
(保育専攻) 「修了ゼミ」(小林ゼミ) 受講生 前川
あゆみ

手続き：「修了ゼミ」(小林ゼミ)の開始から終了までの経過をたどり、その時々における前川の考察や課題設定、指導内容と課題達成に到る経緯などを報告することによって「修了ゼミ」の自分なりの方法論を浮かび上がらせる。

3. 授業の展開と考察

<「修了ゼミ」の受講登録>

「修了ゼミ」は4月のオリエンテーション時の教員によるゼミ内容の口頭説明から実質的にスタートする。

口頭説明の時に配布される前年度の『「修了研究および論文」研究録』とそれぞれの教員が研究分野を簡単に紹介したプリントでもおおよその研究内容を想定することはできるが、学生がより深くそれぞれの教員の専門分野と研究内容を理解するのは、その後に行われる教員との直接面談によってである。

学生は1週間程度の間にできる限り、興味のある分野やしてみたい研究内容を指導してくれそうな教員の元を訪れ、直接面談しながら担当教員を選ぶ。面談の際、教員側も学生の志向する研究内容と自分の専門性とのマッチングや研究に対する意欲などを確認するが、私は一年間に及ぶ研究活動を行うことが相当量の時間と努力を必要とすることや研究内容が子どもに何をもちたらかという視点を抜きにして考えてもらっては困るということを充分説明し、納得の上で受講するよう話し合うようにしている。

その後の登録によって人数に偏りが出た場合には教員と学生との話し合いによる調整が必要になる場合もあるが、ほとんどそこまでで担当教員が決まり、抽選による振り分けなどは過去一度もなかった。

造形分野への希望者は毎年多く、教員一人当たりに対する平均学生数をいつもかなりオーバーする。2008年度も9名の学生をゼミ生として受け入れた。

その中の一人が今回取り上げる前川である。

前川は1回生時に「造形表現Ⅰ」「造形表現Ⅱ」、2回生時に「幼児美術」で私の授業を受講しており、物を作ったり、描いたりすることが好きなこともあって、迷うことなく私のゼミを登録したようである。

最終的に登録人数が9名であったため全員を受け入れることにして受講登録は完了した。

<研究活動への導入>

受講登録完了後、4月24日に第1回目の集まりを持ち、今後の予定等についてのガイダンスを行った。

この段階ではまだどのような研究をするのか、研究成果を論文にまとめるのか作品を制作するのかさえも決まっていない。最初からこれを作りたいというようなはっきりとした目標を持ってゼミに臨むことは極力避けるようにということを面談の際に伝えてあるので、当然の結果とも言える。学生達にとっては、自主的に研究活動に取り組むというような経験はほとんど初めてのことなので、この状態からのスタートはむしろ好都合と言える。

このゼミには造形や美術など作ったり描いたりすることを好む学生が集まっているので、ややもすると自分の作りたい作品を趣味的に作る事が研究活動であると勘違いされるおそれがある。それを避けるためガイダンスでは、作品は研究の結果であり、それが論文の形をとることもある、ということを指導するようにしている。そして、研究の中心にまず「子ども」を据えることを強調する。

2年間の本科での学びの中で、それぞれ学生は自分なりの教育観や保育観を形成してきているはずであるし、教育実習などを通じてある程度子どもの実態に触れる経験もしてきている。そしてこれからの1年間、専攻科(保育専攻)においてより深く勉強をし、将来質の高い優れた保育者を目指す学生にとって、このゼミでも一度自分の教育観・保育観を見つめ直し、深い子ども理解の上に立って自ら設定したテーマについて研究を進めることが、その目的を達成し、自己肯定感を獲得するための契機となると考えるからである。

<主な研究活動の内容>

ゼミ生には1年間の予定表を配付し、おおよその見直しを持って研究活動に入れるようにした。予定表は以下の通りである。

4月～5月

話し合い、調査、見学 etc.→ テーマの設定

5月26日(月)～6月7日(土) [保育実習ⅠA]
 テーマの確認、新たな視点
 6月 保育実習からの報告、話し合い → 研究内容を決定、研究計画を提出
 7月 アイデアスケッチ、製図、材料の調達 etc. → 試作
 8月 ボランティアなどで試作品の検証 → 改良 → 製作
 9月8日(月)～9月20日(土) [保育実習ⅠB]
 可能であれば検証、新たな視点
 9月 施設実習からの報告、話し合い
 9月～10月
 製作 → 完成(仮) 論文の執筆を開始
 10月20日(月)～11月1日(土) [保育実習ⅡまたはⅢ]
 検証
 11月 保育実習からの報告、話し合い
 11月～12月
 改良 → 完成 論文の執筆
 1月 発表会 論文の仮提出
 作品の改良・修正 論文の添削・修正
 1月30日(金)
 作品・論文の最終提出(17:00まで)
 2月 学外での発表等
 2月19日(木)
 「研究録」の原稿(A4見開き2ページ・Word文書データ)提出締切
 3月19日(木)
 「研究録」の発行・配布

<テーマの設定>この予定表の通り進めることとし、前期はほぼ週1回の集まりを持つようにした。特に最初は全員での討論を心がけ、各自が持っている教育観・保育観や子ども観を検証し、お互いに補充し合いながらより確固としたものになるよう話し合った。また、子どもにまつわる最近の出来事や話題、気になる事柄などを話し合っ、自分が興味を持てるテーマを探らせるようにした。私は討論や話し合いが活発になるようコーディネートしたり、話題が停滞しがちになった時新たな方向性を示したり、学生の知識だけでは解決できないような状態に陥った時には可能な範囲でヒントや解決策を提供したり、といった役回りに徹し、できるだけ学生自らが自分の問題としてテーマを把握できるように努めた。

<調査・見学>ある程度自分のテーマが見えてきた頃に、それをより強固なものにするため、あるいは作品化する際にすでに似たようなものが存在しないか、またもっと優れたものがあるのではないかと、というようなことを検証するために調査・見学の機会を設けるようにしている。具体的には「有馬おもちゃ博物館」や「三鷹の森ジブリ美術館」などである。世界的に知られる優れた遊具・玩具などの展示は学生にとって刺激となり触発されて思わぬアイデアに結びつくこともある。

<保育実習>研究活動中3度ある保育実習(保育園や児童福祉施設で行う実習)を、研究内容と進捗のチェック期間として位置づけた。自ら設定したテーマや作品を実際に子どもの中に置いてみて、妥当性を検証し、テーマや研究内容についての新たな視点を獲得するチャンスと捉えるよう促した。また、3度の実習期間を節目と捉え、進捗をチェックするようにした。なかなか予定通りには進まない学生もいるが、遅れているなりに自分の遅れがどの程度のものであるかを知る目安になるので、以後のスケジュールを立てやすくなることが利点として挙げられる。

<学外発表>私の修了ゼミの場合、研究成果の発表を作品形式とする学生が多いが、できるだけ学外での発表を勧めるようにしている。

子どもを中心に据えた研究である以上、またそれが作品という形をとるのであればなおさらのこと、子どもへのフィードバックがなければ意味がないと考えるからである。いくら大人が善かれと思って作った遊具でも子どもが見向きもしなければ、机上の空論と同じことである。また、子どもは大人が考えもしなかったような遊び方をしたりもする。想定外の遊び方によって破損するようでは子どもの遊びを理解しているとは言えない。実習やボランティアなどの機会を利用して子どもの中で十分な検証を行った作品は、子どもの心を捉え、思いも寄らない遊び方にも耐えうるだけの安全性を備えたものとなる。

これまで具体的には2回生の「幼児美術」受講生による卒展に合同で出品・展示するという形をとっている。この卒展は主に遊具を中心とした展示で、会期中多くの子どもたちが遊びに来る。乗ったり触れたりして遊べる展覧会ということで、これまで32年の歴史があり、ある程度定着してきている。入場者数は毎年400～500人くらい、そのうち子どもの数は3分の1から半数程度とみられる。子どもたちの年齢構成は0歳か

ら小学校4年生くらいまでと幅広く、遊び方も千差万別である。5日間の会期中、子どもたちの激しい使用に耐えるためにはあらゆる遊び方を想定し、対策を講じなければならない。

ここでの発表・展示はテーマに沿って制作した作品が子どもの中で遊ばれ使用されることで、意図したものが達成できたかどうかの最終検証の意味合いと同時に、学生が自分の作ったものを媒体にして社会に繋がっているという社会参加意識を実感する機会でもある。

子どもとのコミュニケーションはもちろん、必ずといっていいほど保護者が、子どもを遊ばせてもらったお礼とともに作品に対する感想を言ってくれる。

「こんなに素晴らしい、子どものことをよく考えられた作品を作る学生さんだから、きっと素敵ないい先生になられるでしょうね。」という一言が学生に、達成感とともに、社会の一員として役に立るとする自信を与え、それが自己肯定感の獲得につながるであろうことは想像に難くない。

<受講生 前川の場合>

受講生 前川は「くまーなっつ」と題する4段重ねの巨大な布製クッションを制作し修了研究とした。

直径90cm×高さ30cmのドーナツ状のクッションが3段、それぞれ赤、白、青のキルティング生地を縫製したものにスポンジを細かくしたものを詰めて作られており、その上に同じく黄色のキルティング生地で作った熊の頭が乗っている。全部積み重ねると135cmと5歳児の身長より高くなり、1個あたりの重量もおおよそ3kgと子どもが持ち上げるにはギリギリの重さに設定している。一見ソフトで巨大なだるま落としのようだが、前川も最初は巨大なだるま落としをイメージしていたことに起因する。タイトルは「くま」と「ドーナツ」からなる前川の造語である。

前川がこの作品を作るに到ったテーマ設定の理由は以下の通りである。

「私がこのテーマを選んだ理由は、遊び方の枠のない、子ども達が自由な発想で遊びを作り出せるものを作りたいと思ったことがきっかけです。

保育実習など様々な場で子ども達とふれあい、私たちには考え付かない遊びを子ども達は次々に作り出していきます。落ちていく葉っぱや木、石や空き箱、私たちにはその辺に転がっているものとしか認識しない物でも剣になったり宝箱、宝石へと姿を変え子ども達

には全てが玩具になっているように思えます。

そこで私は子ども達が自由に遊びを考えることの出来るものを作ることにしました。」(『「修了研究及び論文」研究録 Vol.5』夙川学院短期大学児童教育学科・専攻科(保育専攻) 2009 P.51)

このようなテーマを設定するまでにほとんど前期すべてを費やした。後期になってからもこのテーマをどう具体化するかということがなかなか決まらず、何度も悩んだ末ようやく後期の保育実習の前後辺りにアイデアが固まったようである。

私の「修了ゼミ」では作品による発表の場合、制作に費やす時間以上に制作に到るまでの考察のプロセスを重視する。いかに優れて完成度の高い作品でも、このことが子どもに何をもたらすのか、子どもにとってどうなのかということがきちんと考えられていない作品は評価しない。というより、子どもの視点からの問いかけを何度も繰り返す中で、学生自らがそのような視点を形成して行けるように配慮している。

アイデアが決まってしまうと、後は安全性や丈夫さなどに気を配りながら、ひたすら制作に励む。時間的な余裕はないため大きな失敗は許されない。

前川は平面の布をはぎ合わせて立体を作る工程において、実物の5分の1程度の試作品を制作した。特に熊の頭の部分の型紙を取るのに苦労していたようだが、試作品を作っていたおかげで何度かの失敗を経たものの何とか完成に漕ぎつけた。

中に充填する材料は、価格や重量のことを考慮してスポンジを細断して使用することとした。

縫製はミシンを使用した。耳や鼻などは子どもの荒っぽい扱いにも耐えるよう念入りに手縫いを施している。また小さい子どもの興味を引けるように耳と鼻には押すと音が出るプラスチック製の笛を入れた。

さて、完成した「くまーなっつ」であるが、副論文とともに提出後、2月14日(土)～18日(水)に兵庫県民アートギャラリーにおいて開催された「第32回幼児美術卒展」に出品・展示した。またその後3月27日(金)～29日(日)に原田の森ギャラリーにおいて開催された「子どもアートフェスティバル ゆめのはこ2009」にも依頼を受けて出品・展示することとなった。

子どもの中に置かれた「くまーなっつ」は他のどの遊具よりもよく子どもが遊んだ。遊び方は全く自由で、積み重ねる、上に乗る、転がす、中に入る、体当たりするなどあらゆる遊びが考えられるが、あくまでも子どもの発想に委ねることを旨としているのは前川のテ

一マ設定の理由にある通りである。実際子どもが遊ぶ様子を見ていると、上記のようなあらゆる遊びが観察できた。

また「重さがあるので転がしたり動かしたりするのは子どもにとっては簡単に出来ることではありませんが、子どもたちにとって簡単には動かせない重さの物を一生懸命動かすことに楽しみを感じ、動かせたときの達成感は大きいものではないかと考えました。」

（『「修了研究及び論文」研究録 Vol.5』夙川学院短期大学児童教育学科・専攻科（保育専攻）2009 P.51）というように、4歳児が何度も崩しては積み直すという行為を繰り返す姿も観察された。4段目を首尾よく積んだ子どもの誇らしげな様子が印象的である。

「そして、子ども一人では持ち上げることは出来るがかなり大変だと思います。数人の子ども達で持ち上げるのを協力したりすることで一緒に遊ぶきっかけを与えたり、直径90cmと子ども2人ぐらいで乗り遊ぶことも出来ます。」（『「修了研究及び論文」研究録 Vol.5』夙川学院短期大学児童教育学科・専攻科（保育専攻）2009 P.51）というように、複数の子どもが協力し合って積み上げる姿も何度も観察された。

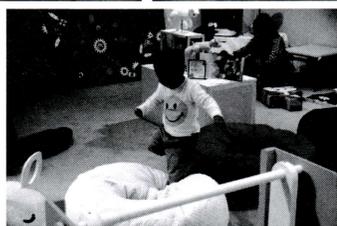
中でも最もよく遊ばれたのが積み上げたドーナツ状の穴の中に入るといものである。これについても「だるまのように積み重ねることもでき、中に入って遊べるようにしました。

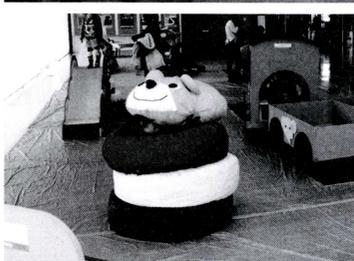
きっかけは、実習中に感じたのですが穴や隠れることの出来る場所などに入ることを好んでいるように思います。

1m35cmと小学生ぐらいの子どもが隠れることの出来る高さなので隠れて遊ぶことも出来ます。」（『「修了研究及び論文」研究録 Vol.5』夙川学院短期大学児童教育学科・専攻科（保育専攻）2009 P.51）と、書いている通り、前川の設定したテーマは「くまーなっつ」という作品において完全に実現できたといえる。

そしてそれは、決して机の上のアイデアだけで成し得たものではなく、実習やボランティアを通して見てきた生の子どもの姿があったからこそ実現できたものである。深い子ども理解に裏打ちされた作品が持つ魅力は子どもが一番よくそれを知っている。

「卒展」および「ゆめのはこ 2009」の会期中、子どもたちが「くまーなっつ」で遊ぶ様子を約80枚の写真に記録しているが、ここでは紙幅の関係でその中の一部12枚の写真を掲載することとする。





＜修了ゼミを通してのまとめ＞

今回「修了ゼミ」の中でも比較的好結果を得られた例として受講生前川の研究成果を取り上げたが、他にもこれに勝るとも劣らない研究成果を挙げた例がない訳ではない。ただ、今回取り上げた「くまーなっつ」は学外発表の機会の中で、子どもの遊ぶ頻度、遊びの多様性、遊びの質などにおいて他を圧倒していた。

作品とともに提出された副論文に書かれていたことと現実との一致ということもこの作品を取り上げた理由の一つである。すなわち前川の設定したテーマが意図通りに実現したということである。

子どもを研究の中心に据え、子どもからの発想を大切にするという本ゼミの意図をよく理解し、十分な検証と考察を繰り返しながら進めた前川の本研究が、その中心である子どもへのフィードバックにおいて意図通りの成果が見られたことは、本ゼミの取り組みがなかなか間違っていないことの証でもあると安堵している。

この研究を今後本ゼミを進めて行く上において、自分の中での一つの試金石として捉えたい。

4. 文献

『「修了研究及び論文」研究録 Vol.5』 夙川学院短期大学児童教育学科・専攻科（保育専攻）2009

ピアスーパーバイザーからのコメント

本研究は、専攻科（保育専攻）における修了研究（修了ゼミ）の一例を取り上げて、それがいかに成功に至ったかを、指導教員の立場から報告したものである。まず、執筆者が行ってきた修了ゼミの進め方、指導の仕方、考え方を概説し、次は取り上げられた成功例について具体的な経過を述べている。その論述は適切であり、ゼミの成果である作品の製作過程と完成後の特色が手に取るようによくわかる。

（担当：中広全延）

スノーボード実習が学生にもたらすもの

藤島みち

TOSHIMA Michi

教養教育のスポーツ科目では、生涯スポーツとしてテニス・バレーボール・バドミントン・卓球、レクリエーションスポーツ（ユニホック・ソフトバレーボール）と健康スポーツ（エアロビクスダンス）等6科目を開講し、シーズンスポーツとしてゴルフ・スノーボード・スキー・水泳を開講している。これらのスポーツでは、技術の向上だけでなく、コミュニケーション能力の向上や協調性、社会性などについて学ぶことを目標としている。つまり、学生が教室で壇上の教員と向き合って言葉を用いて学習する言語学習に対し、筋肉の反応や運動機能に関連した運動学習によって、学生が集団の中で自ら考えて行動できることを目標としている。また、同時に体力と健康の維持増進及び学生の生涯スポーツにつながることをも目標としている。

ここでは、シーズンスポーツのスノーボード実習における学生の実技記録から、スノーボード実習が学生にもたらすものについて検証する。

キーワード：実習記録、到達目標、達成感、集団生活、感謝

1. はじめに

スノーボードは学生にとって経済的な負担をかけるという欠点を持つが、ウィンタースポーツとして最も人気がある種目である。人気の原因は実生活から解放され、自然環境のもとで楽しみながら雪面を自由に滑る爽快感にあると思われる。

そして、スノーボードの特性は1. 雪で覆われた大自然の中で技術の到達目標を目指す。(精神面のリフレッシュ) 2. 忍耐力が養成される。(天候の変化と体力の消耗に対する忍耐力) 3. 宿泊を伴うので、集団生活から人間関係や協調性、社会性について学べる。(感謝の気持ち、思いやり、友情、) これらの3つに集約できる。

また、注意しなければならないことは実習中の怪我と健康管理である。なかでもスノーボードによる怪我は増加傾向にあり、全国スキー安全対策協議会による調査では2004～2005年シーズン中のフリースタイル・スノーボードでの受傷者は約3,000人で、スキーによる

受傷の約2倍となっている。中でも、外傷発生頻度はスキーの外傷に比べ頻度が高く重症外傷が発生している。

本学では、2002年にスノーボード実習を開講するにあたり、学生の安全対策の一つとして、受講学生全員にヘルメットの着用を義務付けている。今日までの7年間で、本学では捻挫や打撲はあるものの重症の外傷者はゼロである。この数字は全国のデータと比較すると評価できる数字である。

さて、スノーボード実習において安全面の他に大切にしていることは、宿泊を伴うので集団生活から、学生が人間関係や協調性、社会性などが大切であることに気づき学ぶことである。3泊4日の期間、同じ屋根の下で生活することで人と接触する機会が多々あり、必然的に学生間や周囲の人々とのコミュニケーションをとらなければならないことが発生する。なかでも社会生活では当たり前である「おはよう」「こんにちは」「おやすみなさい」「ありがとう」「ごちそうさま」などの挨拶が自然に言える様になることを目標としている。大学生に挨拶を促す必要があるかどうかについては賛否があるかもしれないが、学生がTPOに応じて挨拶が

できるようになることは社会に貢献できる人材育成の第一歩ではないだろうか。

そこで、「1. スノーボードの実習記録から学生の技術の上達度 2. 感想文から学生の変化」などについてまとめ、スノーボード実習が学生にもたらすものを検証することとした。

2. 方法

調査期間：平成21年2月15日～18日

調査対象：実習受講学生 30名

手続き：1. スノーボード実習の背景
2. 学生の実習記録をもとに、技術の上達度を確認し、感想文から学生が得たことや感じたことについてまとめる。

3. 結果と考察

(1) スノーボード実習の背景

① 実習中の留意点

日常生活及び実技講習で留意すべきことは次の5点である。1. 集合時間の厳守（講習、ミーティング、食事、就寝など）2. 挨拶の励行（食事の前後、おはよう、おやすみなさい、ありがとう等）3. ヘルメットの着用（危険防止）、4. 体調管理（微熱や足の痛みなど異変を感じたら直ちに申し出る）、5. 部屋の換気を1日1回必ず実施することと部屋を乾燥させないこと（風邪の発症を防ぐ）等である。尚、これらについては現地に向かう車中にてアナウンスした。

②実技講習について

実技講習は白馬五竜スノーボードスクール（JSBA公認）のインストラクターを講師に迎え、実技指導だけでなく、夜間のミーティングに参加して頂き、実技講習（午前午後各2時間～2時間30分）での補足説明や学生一人一人に対してアドバイスをするように依頼した。各班の人数は学習効果を考慮して最大7名とした。実技の内容は学生のレベルに応じて実施し、各班実習中にビデオ撮影を行い、夜間のミーティングの材料とした。

各学生の技術面の最終目標は、最終日までに初心者向けのグレンデを転ばないで滑って降りられるようになることである。すなわち、実技記録（表1参照）の表を「◎：完璧」、「○：やや完璧」、「△：少しできる」

で埋め尽くすことである。

③各日程のタイムスケジュール

<1日目>

9:00 夙川キリスト教教会前を出発
17:00 白馬五竜スキー場到着
18:30 夕食
19:30～20:30 ミーティング
ゼッケン・ヘルメットの配給
レンタルウェアの確認

<2・3日目>

7:30 朝食
9:00～ 開講式（初日のみ）
9:30～11:30 実技講習
11:30～13:00 昼食、休憩
13:00～15:30 実技講習
15:30～17:00 自由滑走
18:00～ 夕食
19:00～20:30 ミーティング
20:30～22:00 入浴
22:00 就寝

<4日目>

7:00 朝食
9:00～11:30 実技講習
11:30～ 閉校式
12:00～ 昼食
14:00～ バスに乗車
20:15 阪急電車「西宮北口」駅解散
20:30 阪急電車「夙川」駅解散

(2) 実習記録について

学生は実習記録（表1「実習記録」実技チェック A 学生の例を参照）に技術の習熟度を「◎：完璧」「○：やや完璧」「△：少しできた」「▲：全くできない」に分けて毎日記録し、最終日までに「▲：全くできない」をなくすように努力することを促す。この実習記録は午前と午後の実習内容と感想、明日の目標の記入内容と合わせて、実技評価の参考資料とする。

表1 「実習記録」実技チェック A学生の例

項目	月 日		2	2	2	2	2	最終 評価
	16	16	17	17	17	18	18	
	午 前	午 後	午 前	午 後	午 後	午 後	午 後	
1 ボードの重さや長さに慣れた	△	○	◎	◎	◎	◎	◎	
2 ボードを持ってスムーズに歩ける	△	○	◎	◎	◎	◎	◎	
3 自分の基本姿勢をマスターした	△	△	○	○	○	○	○	
4 安全に転倒できる	▲	△	○	◎	○	◎	◎	
5 寝ころんで方向転換できる	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	
6 5秒以内に起き上がれる	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	
7 片足装着で投稿できる	△	○	◎	○	○	○	○	
8 片足スケイティングから停止できる	▲	△	○	○	○	○	○	
9 スケイティングから停止できる	▲	△	○	○	◎	◎	◎	
10 7オールラインへの横滑りができる	△	△	△	○	◎	◎	◎	
11 木の葉落としができる (バックサイド)	△	△	○	○	◎	◎	◎	
12 木の葉落としができる (フロントサイド)	▲	△	○	○	○	○	○	
13 斜滑降ができる	△	△	○	○	◎	◎	◎	
14 キルンテ (ボードの先落とし) ができる	△	△	△	○	○	◎	◎	
15 斜滑降から停止できる	▲	△	△	○	◎	◎	◎	
16 直滑降から山回りができる	▲	▲	△	○	◎	◎	◎	
17 斜滑降から谷回りができる	▲	▲	△	○	○	◎	◎	
18 連続ターンができる	▲	▲	△	○	○	○	○	
19 しっかり前をみて滑れる	▲	△	△	○	○	○	○	
20 リフトに一人で自信を持って乗れる	▲	△	△	○	○	○	○	
21 転ばずにリフトから降りられる	△	△	△	○	○	○	○	
22 他人のリズムに合わせて滑れる	△	△	△	○	◎	◎	◎	
23 ノンストップで滑れる	△	△	△	○	◎	◎	◎	
24 足に余分な力は入らない	▲	▲	△	○	○	○	○	
25 スピードのコントロールができる	▲	△	△	△	△	△	△	
26 ターンのリズムを自由に変化できる	▲	▲	△	△	△	△	△	
27 足の裏で体重移動の感覚がわかる	▲	▲	△	▲	▲	▲	▲	
28 難しい状況でも余裕を持てる	▲	▲	△	△	△	△	△	
29 スピードに乗って滑ることができる	▲	△	△	○	◎	◎	◎	
30 グレンデの起伏に応じて滑れる	▲	▲	△	○	○	○	○	

16個、○10個、△3個、▲1個」となり、急速の進歩を遂げることができた。この結果は特異な例ではなく、ほとんどの学生の「▲：全くできない」の数が減り、目覚ましい成長が見られた。学生は実習記録をチェックすることで自らの技術の進捗状況を可視化でき、次の実習への意欲が高まった。また、学生は最終評価で全くできなかったことが完璧にできるようになったことを確認できた。

学生は3泊4日の実習で課題を克服し、達成感を味わい、再びスノーボードにチャレンジすることを望むようになった。初日は「無理！無理！」と騒いでいた学生が最終日には「スノーボードは楽しいスポーツだ！」と意気揚々として語る学生の姿は非常にすがすがしい気持ちにさせてくれた。



班別実習風景

夜間の班別ミーティングでは、実習中に撮影したビデオの映像を見ながら担当講師から改善点のアドバイスを受けることによって翌日の実習課題が明確になった。ここで興味深いことは、初めにビデオ撮影を嫌がっていた学生たちが、自分の映像を見ることで修正すべき点が明確になったので、ビデオに対するとらえ方が変化した。つまり、初めは、自分を見ることに恥ずかしさを感じていたようであるが、実際にビデオを見て、フォームのチェックがわかりやすく、イメージを持って実技練習に臨むことができることを理解できたからだと思われる。これはまさに運動学習の効果であるろう。

受講学生の実習記録の到達目標は最終評価が全て悪くとも「△：少しできた」以上の評価ができるようになることである。実技チェック表の作成によって各自の日々の実習の目標が明確となり、学生の意欲が高くなる。ほとんどの学生の最終評価は最低「△：少しできた」となり、初心者であっても初級者向きのグレンデを転がらないでターンしながら滑れるようになった。

例えば、表1「実習記録」実技チェックA学生の場合、初日の「○2個、△11個、▲17個」が最終評価では「◎



班別ミーティング

(3) 実習中の記録と感想文のまとめ

<実習中の記録>

★良かったこと

- ①初めてのスノーボードであったが1人でリフトに乗って滑って下りられるようになった。上達を実感できた。
- ②他学科や違うクラスの学生と交流できて仲良くなった。
- ③友達が増えた。
- ④インストラクターの教え方が良かった。
- ⑤技術が上達した。
- ⑥3日間を通して自ら練習し頑張れた。
- ⑦多くの人に支えられて感謝している。
- ⑧みんなで助け合えた。
- ⑨充実した3日間を過ごすことができた。
- ⑩あきらめないで最後まで頑張る気持は大切だと思った。
- ⑪何事にも怖がらずに挑戦していくことが大切だと学んだ。
- ⑫みんなで仲良く楽しい雰囲気ですることができた。
- ⑬ヘルメットは必要ないと思ったが2回転んだ時、ヘルメットに助けられた。



リフトに乗って余裕の表情

★悪かったこと

- ①技術がまだ未熟であること。
- ②時間に何度か遅れ、みんなに迷惑をかけた。
- ③時間を守ることが少しできなかった。
- ④怖いという気持ちに負けてしまったこと。
- ⑤連続ターンができなくて悔しかった。
- ⑥自分にあったブーツでなかったこと。
- ⑦ブレーキの技術が未熟のため、すごい勢いでけてしまった。
- ⑧団体行動なのに自己中心で行動してしまったことがあった。
- ⑨授業と遊びの区別をすべきであった。
- ⑩もう少し期間が長ければ技術が進歩し、他の学生との交流もよりできた。
- ⑪もっと積極的に講師に質問すべきだった。
- ⑫途中で嫌になってやめたくなくなってしまったこと。
- ⑬講師のアドバイス通りに上手く滑れなかった。
- ⑭感謝の気持ちを人に言われる前に気付くべきだと思った。
- ⑮人の練習をみて学ぶことができてなかった。
- ⑯文句が多かった。
- ⑰最終目標の連続ターンができなかった。



講師のサポートでリフトから降りる

<最終日の感想文>

- ①初めてのスノーボードができるようになった。学校で交流の少なかった他学科の学生と仲良くなれて、共に集団生活をして良い経験になった。
- ②いろいろな学生と仲良くなれて、スノーボードが滑れるようになって充実した3日間であった。
- ③みんな挨拶がきちんとできていた。
- ④時間通り行動できた。

- ⑤スノーボードが好きになった。
- ⑥基本から指導されたことが良かった。
- ⑦スノーボードの技術だけでなく、人間関係や友達の優しさに触れることができ、とてもよい3日間であった。ありがとう、おはよう、などの一言でお互い気分が明るくなり、お世話になった方への感謝の気持ちを忘れません。多くのことを学んだ。
- ⑧この3日間、体中アザだらけで寝るときに大変なくらいたくさん転びました。しかし、3日間で木の葉落としがスムーズに滑れるようになった。周囲のみんなも上達し嬉しいです。
- ⑨集団生活をして楽しかった。自分の直さなければならぬ部分を確認することができた。
- ⑩たくさんの人と交流することができて本当にうれしかった。時間に余裕をもって行動すべきだった。
- ⑪何度も転んだが、あきらめないで練習したので、最後はノンストップで滑れるようになった。こうして滑れるようになったのは講師や班の仲間のおかげだと感謝している。日常生活でもこの3日間の経験を生かして頑張りたい。
- ⑫先生の話聞いてなかったり、ゴーグルをなくしたり迷惑かけてしまった。しかし、運動が苦手な自分が仲間と共に3泊4日を過ごせてスノーボードが好きになった。
- ⑬スノーボードの講師に指導してもらったことが良かった。これからだという時に実習が終了した。
- ⑭短大で宿泊を伴う実習があるとは思わなかったのうれしかった。スノーボードの技術は予想以上に高められたが、何より友達の優しさ、宿舎の人達の親切などに触れることができ良かった。また、大学内では同じグループで固まっているが多くの人と話すことができ良い経験となった。
- ⑮スノーボードだけでなく、全く喋ったことのない友達と出会い仲良くなれたことが嬉しかった。学内で喋ることのない先輩とも話すことができた。また、滑れなかった友達が滑れるようになった時は自分のことのように嬉しかった。この実習を通して色々なことを学んだ。
- ⑯3日間、すごく楽しい時間を過ごせた。授業であったがみんなと楽しめて良かった。少しはしゃぎすぎてお礼を忘れたりしたので、もう少し集団行動を意識すべきだった。
- ⑰スノーボードの講師がとても優しく丁寧に教えてくれたので上手に滑れるようになった。



最終日 閉校式

4. 結論

3泊4日のスノーボード実習が学生にもたらすものは次の2つにまとめられる。

- (1) 大自然の中で技術の到達目標を目指すことによって達成感を味わえた。
- (2) 宿泊を伴うことにより集団生活から「時間を守る。」「感謝の気持ちを持つ」「挨拶をする」ことが人間関係をスムーズにすることに気付かされた。社会性が身に付ききっかけとなった。

以上の2つは学生の実習記録と感想文から引き出された結論である。多くの学生たちの目的はスノーボードの技術の上達と単位の取得であった。しかし、学生は実際に参加するとそれらよりも到達目標を達成したことや多くの友人を得ることができたことが重要であることに気付いた。また、ゆとり教育を受けた世代の学生は40代や50代の世代と異なる価値観を持つと言われている。しかし、自然の美しさや人に対する感謝の気持ちなど、今も昔も大差がなく、人々の思い込みで学生を判断してしまっている部分があると考えさせられた。

スポーツの役割は青少年の育成に役立つと言われていたが、学生の感想文からそのことが立証されたと言っても過言ではない。なぜなら、学生たちは人の優しさや自分をサポートしてくれる人々に感謝し、友達が増えたことに喜びを感じている。人々に感謝し喜びを感じることで心が豊かになり、日常生活でも変化が表れてくるのではないだろうか。

今回は学生の実習記録と感想文からの考察であったが、今後は学生がスノーボード実習で得たことをどのように生かしているのかまた生かされているのか追跡調査をしたい。そして、スノーボード実習が学生にもたらす、達成感や感謝の気持ちは宿泊を伴うからこそ得られるものであることに対して学生の理解を求め、社会に貢献できる学生の育成につながる実習となるように更なる創意工夫を進めて行く所存である。

5. 引用文献・参考文献

- 『運動学習とパフォーマンス』 1994年 大修館書店
 『からだ・健康・スポーツ』 2004年 サンウエイ出版
 『スポーツと健康』 1994年 東京電通大学出版局
 『大学体育 第63号(第24巻3号)』 1998年 社団法人
 全国大学体育連合
 『大学体育学 第4号(第4巻1号)』 2007年 社団法人
 全国大学体育連合

ピアスーパーバイザーからのコメント

本論は、タイトル(「スノーボード実習が学生にもたらすもの」)の示すとおり、合宿を伴う実習を通して、学生自身が、①技術向上に向けての到達目標を明確にし、それを達成することのよろこびを味わい、②集団生活を通して人との関わり方の大切さを学びとっていく課程を、学生の「実習記録」・「感想文」の内容分析により実証している点が高く評価できる。学生の「伸びの自覚・達成感」と「他の人とかかわることの大切さの自覚」は、教育実践に共通する課題であり、他の分野における実践においても生かすことができるものとする。

(担当：岡崎公典)

あとがき

この度、『夙川学院短期大学教育実践研究紀要』を発行することとなりました。

本学 FD 委員会では、学生による授業評価アンケートをはじめとして、評価結果の Web 上での公開や定期的な学内 FD 研修会の実施、機関紙『FD Today』の発行などさまざまな活動に取り組んで参りましたが、かねてより教員同士が教育実践を発表し合い、その成果を共有していくことこそ質の高い授業につながるのではないかとの想いがありました。

その想いが『教育実践研究紀要』という形に結実できたことはたいへん喜ばしく、これからの FD 活動を展開していく上においても大きなはずみになることは間違いありません。

今回は 8 編の原稿が寄せられました。今後もっと多くの先生、できれば本学のすべての先生の投稿を期待しています。また、本学のみならず学外からの投稿も視野に入れて原稿募集をしていきたいと考えています。

できるだけ広範囲からの投稿がいただけるように、すべての投稿原稿を採録することを原則としています。そのため『教育実践研究紀要』では査読制度を採らず、ピアスーパービジョン制度を設け、投稿者と編集協力者が、対等な視点から原稿の内容を協議し、質をより高めて採録することを目指しました。

これらの試みが本学をはじめ、大学教育全体の教育力の向上に寄与できればと願っています。

最後になりましたが、第 1 回の学内 FD 研修会において「FD 活動について」の講演をしていただき、本誌では巻頭を飾っていただいた神戸大学の米谷 淳教授をはじめ、本誌の創刊にご協力いただいたすべての教職員の皆様にこの場をお借りしてお礼を申し上げます。どうもありがとうございました。

2009年3月31日

夙川学院短期大学 FD 委員会

委員長 小林 伸雄

教職員各位

FD委員会

「教育実践研究紀要」の訂正について（お詫び）

過日、配布させていただきました「教育実践研究紀要」に、「執筆者一覧」が抜けておりました。お手数ですが、巻末の空白ページに別紙を貼付いただきたく、お願いいたします。なお、下記に訂正がございます。ご訂正のお願いとともに、不手際がありましたことを、お詫び申し上げます。

記

ページ	正	誤
表紙	齋藤 尚志	齋藤 尚志
裏表紙	SAITOH <u>Hisashi</u>	SAITOH <u>Takashi</u>

執筆者紹介

准教授	古賀友也	児童教育学科
准教授	森田健宏	児童教育学科
講師	森美奈子	家政学科
特任講師	齋藤尚志	児童教育学科
准教授	内田直子	家政学科
非常勤講師	吉田康成	児童教育学科
教授	小林伸雄	児童教育学科
准教授	藤島みち	児童教育学科

<平成20年度「教育実践研究紀要」ピアスーパーバイザー>

- 教授 北野正治 (美術デザイン学科/総合表現)
教授 小林伸雄 (児童教育学科/幼児美術)
教授 中広全延 (家政学科/精神医学)
教授 岡崎公典 (児童教育学科/学校経営学)
准教授 番匠明美 (児童教育学科/臨床心理学)
准教授 森田健宏 (児童教育学科/教育心理学)
准教授 藤島みち (児童教育学科/体育学)
准教授 内田直子 (家政学科/被服学)

<英文タイトル校閲>

- 准教授 古賀友也 (児童教育学科/英語教育学)

夙川学院短期大学「教育実践研究紀要」

創刊号 (2008)

2009年3月31日発行

編集発行：夙川学院短期大学 FD委員会
〒662-8555 兵庫県西宮市甕岩町6-58
(担当事務局) 教務課内 FD委員会事務局
TEL:0798-73-9139
E-mail:fd@shukugawa-c.ac.jp

Shukugawa Gakuin College

Bulletin of College Educational Research

~Shukugawa Gakuin College FD comittee~

No.1 [2008]

Articles (Applied Field Research)

<Category-2>

- A Study on Development of Pilot Model of Course and Learning Management System Using Filemaker Server for Faculty Development
• • • KOGA Yuya & MORITA Takehiro
- A Study of Personal Follow-up System on Faculty Development for Making Use of the Result of Course Evaluation
• • • MORITA Takehiro

<Category-3>

- A Practical Study of the Intern System in College on Dietician Training Course
• • • MORI Minako
- A Practical Study of Higher Education for Making Use of the Learning Community
• • • SAITOH Takashi
- A Study of Basic-Level Lesson for Dressmaking Practical Learning in Higher Education
• • • UCHIDA Naoko

<Category-5>

- A Study on Anxiety of Student Kindergarten Teachers: Its Causes and Change through the Student Teaching Practice
• • • YOSHIDA Yasunari

<Category-6>

- A Practical Report of the Graduation Thesis in Diploma Course of The Early Childhood Care and Education.
• • • KOBAYASHI Nobuo
- A Practical Report of Educational Effect of Snow-Board Lesson
• • • TOSHIMA Michi