

研究紀要

第27号

教育実習と保育実習における実習日誌の書き方について

—現場からのアンケート調査結果より—

..... 井 上 聖 子 1

保育系短期大学1年生における健康・疲労度の比較

—2013年とコロナ禍後の2023年調査—

..... 澤田 由美・澤田 孝二 13

保育者養成校におけるブレンディッド・ラーニング導入の検討

—反転授業を導入した「社会的養護Ⅱ」の実践報告および

PBLを導入した「特別支援教育論」の遠隔教育導入の検討—

..... 清水 健・星田 由哉 29

2026年3月

帝京学園短期大学

教育実習と保育実習における 実習日誌の書き方について —現場からのアンケート調査結果より—

How to Write a Practicum Diary for Teaching and Childcare Practicums — Survey Results from the Childcare Field —

キーワード：実習日誌 時系列型 エピソード型 ドキュメンテーション型

井 上 聖 子

I はじめに

子どもを取り巻く環境は、少子化、核家族化、デジタル化、グローバル化、価値観の多様化など、昨今の社会的背景によって大きく変化してきている。このように急速な変化と複雑化する社会の中で、子どもの教育に当たる保育者は、その時代の背景や要請を踏まえつつ、常に学び続け、その資質の向上を図り続けることが職責となる。また近年は、幼児教育・保育の在り方に注目が集まるようになり、それに伴い保育者の質についても問題となってきた。OMEP（世界幼児教育・保育機構）や OECD（経済協力開発機構）などによる保育の質の向上の問題提起をはじめ、我が国においても2009年厚生労働省が「保育内容等の評価を実践するために保育所における自己評価ガイドライン」を公表し、2020年には改定している。

特に人間形成の基礎となる幼児教育は、その子どもの人生を豊かにし、社会をも豊かにする事につながる。保育の質向上に向けた取り組みは、幼児・保育の現場だけの問題ではなく、保育者を養成する大学も保育者の資質及び専門性の向上に努めていかなければならない。保育者養成校で幼稚園免許状、保育士資格を取得するには、学内での学びとともに、必ず実習を行わなければならないが、一般社団法人保育士養成協議会（2017）は、専門職養成にあたって共通する過程として、座学と実学の双方を通して、

その専門性を確実に習得するプロセスが不可欠であるとしている。つまり、学内での座学を通して習得される知識や技術、技能を、実学を通して実践的に行き、応用や適用、修正しながら理論を確実なものとしていく学びの課程である。

本学は、保育者養成校として幼稚園教諭2種免許状と保育士資格を取得するためのカリキュラムが組まれている。その中でも実習は、学内での教科の知識や技術の学びを、保育現場で応用できる科目として、重要な役割を担っている教科の一つとして位置づけている。学生にとって現場での実習は、直接子どもたちと保育者として触れ合い、大学での学びを現場で確認しながら実践する貴重な機会であることは言うまでもない。上山ら（2021）は専門性の根幹は、子どもの理解であると述べている。実習生にとって子どもを理解することは、特に大切であると言える。この子どもを理解する力を養う上で重要なのが、保育実践での記録を行うことである。このことは、いくつかの研究で指摘されている（岡花，2009；青木，2016；井上ら，2021）。つまり、保育者を目指す学生にとって、実習における実習日誌は、保育の力を養うために必要不可欠ということになる。小木曾ら（2020）は、保育者にとって省察は成長と専門性の向上という意義があり、そのためには言語化のプロセスが必要となると述べている。また上萬（2018）は、保育・教育実習における実習日誌は、保育学生にとって日々の大切な記録であり、特に考察の欄では、保育者になるための重要な視点づくりであると述べている。また大塚ら（2023）は、実習日誌は自己の実習内容を振り返り、省察する手がかりとなる重要な記録である。繰り返し自らの子どもとのかかわりや保育者の援助、留意点、それと環境設定などを記入する。それを指導者が目を通し、子どもとのかかわり方や援助の方法、その他の環境設定について助言を加筆し、日々実習生と日誌を通してやり取りする中で、考察を深め、次の課題やねらいにつながっていくツールであるとも報告している。田中ら（2024）も、日誌を書く主要な目的は、実習中に体験したことや学んだことを言語化することで、自らの体験や気づきを振り返り、実習での学びそのものを深化・発展させることにあると同様な報告をしている。阿川らも（2024）、実習日誌を記録することは、保育者としての専門性の向上に寄与する可能性があると報告している。山田ら（2013）は、保育実習ⅠとⅡの日誌の記録内容をカテゴリ分類した結果、学びの視点を変えずに、同じ視点から学びを深めようとする傾向があるとし、保育実習日誌を通して記録に必要な保育場面をとらえる視点や要点をつかみ文章化する技術を繰り返し経験しながら身に付けていく必要性を述べている。つまり、保育記録や実習日誌を書くことは、保育の質の向上につながると言える。

しかし、今まで記録を取る経験が少なく、不慣れな実習生にとって日誌を書くことに負担を感じることも事実である。吉江（2020）は、実習生の約9割が実習日誌を書くことの大変さを語っていると報告しており、本学でも日誌を書くのに時間がかかり睡眠時間が取れない、という声をよく聞くことがある。このことは新井らも（2023）も述べており、実習における書類の作成は、学生にとって大きな負担となっている。実習期間中、文章記述や書類作成の苦手な学生は、実習園から帰宅後に時間をかけて書類を作成するため睡眠時間が削られていることが多く、心身に悪影響を引き起こしているケースも

見られると報告している。権藤（2007）は、指導者から実習内容が事実の羅列や感想に留まっている日誌が多くみられるとの指摘があると述べ、米田（2011）は、誤字、脱字が多い、文字が乱雑と指摘されることが多いと報告している。吉江（2020）は、学生の読書量が少なく、文章を読み慣れていないことが、正しい漢字表記が出来ない一つの原因と述べている。このことは本学でも実習園から指摘されることが多く、保育者の意図や子どもたちの様子をとらえることが出来ず、行動記録のようになってしまう、誤字・脱字が多いというものである。影浦ら（2024）も、実習記録を書くことが大変であり、特に初めて現場に出る実習生は、目の前で繰り上げられる出来事を眺めるので精一杯であると述べている。また子どもと関わったり、指導者からの指示で仕事をしたりしていると、メモを取る余裕もなく、実習記録を書こうとしても何をどのように書けばよいのかわからず、時間ばかりかかかってしまうと報告している。逆に、子どもと関わるよりメモを取ることが目的になってしまう実習生もいるとも述べている。本学での実習日誌の書式は、時系列型である。時系列型は、それぞれの活動を1日の流れに従って記録するタイプである。そのため影浦ら（2024）が述べているように、メモを取るのに追われ、子どもとの関りが少ない、と実習先から指摘を受けたことがある。

また一方保育現場でも、指導案や保育日誌などの膨大な書類作成、保護者対応といった事務作業が、保育者の大きな負担となっている。業務に追われ、子どもと向き合う時間が十分に確保できないことは、保育者の離職にもつながる深刻な課題となっている。山本（2022）も、提出される実習記録を見るのも実習指導担当者は、後進を育てたいという思いと自分自身の保育の振り返りにもなるという前向きな考えから指導している。その一方、保育の現場では通常の業務、書類の多さで多忙を極めているのが現状である。実習生の指導、中でも実習記録の添削は少なからず負担となっていると述べている。これらの課題を解決するためこども家庭庁（2023）は、認可保育所、認定こども園、小規模保育などを対象に保育士の深刻な業務負担を軽減し、保育の質を向上させるために、国（こども家庭庁）や自治体が主体となり ICT 化を推進し、それに伴う補助金を実施し支援を行っている。ICT 化で事務作業を効率化すれば、保育者が子どもと丁寧に関わる時間が生まれ「保育の質」の向上につながると考えられる。

このように保育現場では、ICT 化が進む中で実習関係はまだアナログ的な事が多い。しかし、ここ数年本学の実習先でも実習日誌や指導案をパソコン入力でも良いのではないかと提案されることがある。実習では、見学実習、観察実習、参加実習、責任実習があるが、指導案は責任実習を行わない場合は、書くことはない。しかし、実習日誌は、実習のどの段階でも書かなくてはならない。この実習日誌には、時系列型、エピソード型、ドキュメンテーション型などの書式がある。本学では、時系列型で書くことを指導しているが、実習園の指示に従い書式を変更することができることを学生には伝えてある。そのためエピソード型やドキュメンテーション型で書いてくる学生も出てきている。それぞれの書式には、メリット、デメリットがある。

そこで本研究は、保育現場で望んでいる実習日誌の書式と記入方法をアンケート調査により明らかにし、今後の学生指導や授業改善につなげていくための基礎資料とするこ

とを目的とする。

Ⅱ 研究方法

1. 調査対象 山梨県内の幼稚園・保育所・認定こども園 園長及び施設長
167園中111園回答があり、回答率は66.5%である。
2. 調査期日 2025年8月～9月
3. 調査方法 アンケート調査を郵送で依頼し、同じく郵送で無記名の回答を得ている。
いずれも選択肢質問式である。

4. 倫理的配慮

回答は任意とし、無記名での記載を依頼している。依頼文にて調査目的、調査協力者への個人情報の取り扱い等、調査倫理に関する注意事項を明記している。

5. 質問項目

質問項目は、以下の通りである。

1. 今、取り入れている日誌の書き方は、どのスタイルですか。

- ☐ エピソード型
- ☐ 時系列型
- ☐ ドキュメンテーション型
- ☐ 時系列 + エピソード型
- ☐ 時系列型 + ドキュメンテーション型
- ☐ 実習生の大学での指定のスタイル
- ☐ エピソード型 + ドキュメンテーション型
- ☐ エピソード型 + ドキュメンテーション型 + 時系列型

2. 今後取り入れたい、あるいは取り入れてほしい日誌の書き方は、どのスタイルですか。

- ☐ エピソード型
- ☐ 時系列型
- ☐ ドキュメンテーション型
- ☐ 時系列 + エピソード型
- ☐ 時系列型 + ドキュメンテーション型
- ☐ 実習生の大学での指定のスタイルが良い
- ☐ エピソード型 + ドキュメンテーション型
- ☐ エピソード型 + ドキュメンテーション型 + 時系列型

3. 日誌は、手書きあるいはPCでの作成、どちらを望みますか。

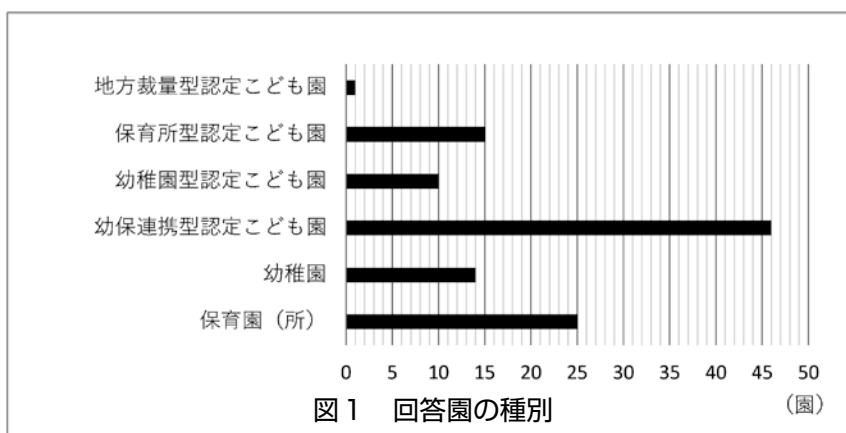
- ☐ 手書き
- ☐ PC
- ☐ 手書き・PC両方を組み合わせて
- ☐ どちらでも学生の選択に任す

Ⅲ 結果及び考察

本学の学生は、毎年ほぼ100%近くが山梨県内出身者で、ほぼ全員が県内の園で実習を行っている。そのため、山梨県内の幼稚園、保育所、認定こども園にアンケート調査を依頼している。図1に示す通り回答した保育・幼児教育施設の内訳は、幼稚園が14園、保育所が25園、幼保連携型認定こども園が46園、幼稚園型認定こども園が10園、保育所型認定こども園が15園、地方裁量型認定こども園が1園の全部で111園である。このように認定こども園での回答が多いため保育・幼児教育施設間での比較が困難なことから、全体的な傾向を分析する。

実習日誌は、山本（2022）が述べているように、園の生活や1日の流れを把握するために子どもたちの活動や保育者の言動、環境等について詳細な記録を取る事と、その記録を基に振り返り、子どもについての学びや保育者の意図を見出す視点をもつことであり、実習生にとって大切な学びである。本学では実習日誌の書式は、実習先の指導により書式の変更は可能としているが、基本時系列型で指導している。

時系列型は、子どもの活動、保育者の活動、実習生の活動を1日の流れに沿って時間を追っての記録となる。その他の書式としては、エピソード型、ドキュメンテーション型などの書式がある。それぞれの書式には、メリット、デメリットがある。時系列型のメリットとしては、1日の流れや園の流れを把握しやすく、子どもの様子や保育者の援助や意図を理解しやすい。また1日の保育を振り返り学びを深められる点にもある。デメリットは、書くのに時間がかかる、書く量が多い、メモを取るのに時間がかかるなどが考えられる。これらの事は、学生からもよく聞くところで、メモを取るのに精一杯で子どもとのかかわりが十分できない、帰宅後時間をかけて書くことにより寝不足になり体調を崩したという報告もある。このことは、新井ら（2023）も同様なことを報告している。エピソード型では、自分が気になった場面や印象に残った場面を取り上げることであり、より子どもの理解につながった考察ができるものとする。その一方デメリットは、その時の細かい子どもの様子や保育者の援助は捉えやすいが、その時だけに目を向けてしまい全体の流れをつかむことが難しいと考えられる。ドキュメンテーション型の



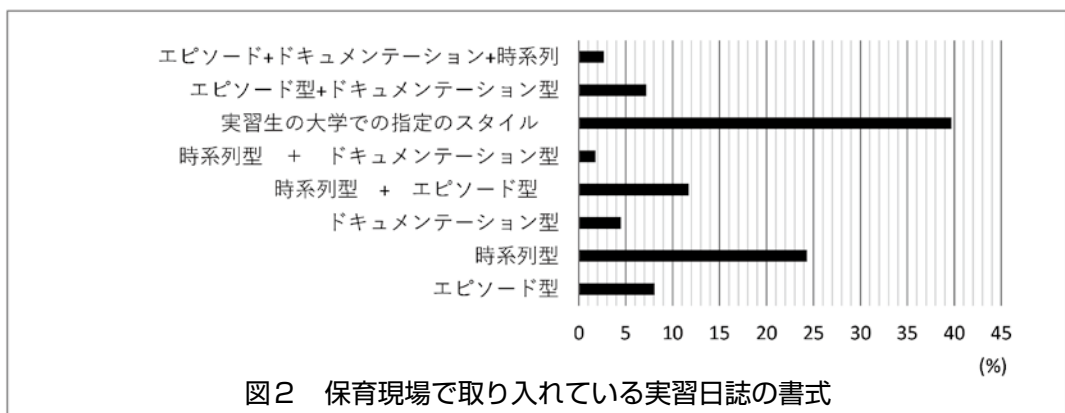
メリットは、写真を用いるため視覚的にわかりやすく、その時の子どもの様子や活動、保育の状況を思い出しやすく振り返りがしやすいと考える。しかしながら子どもの写真を撮影するため、園でも個人情報の管理やプライバシーについても配慮が必要となる。園のタブレットを使用し、園内での印刷が条件となるだろう。また黒江ら（2025）が述べているように、写真の選定から印刷、レイアウトするまでの時間がかかることもデメリットになると考える。このように実習日誌の書式にはメリット、デメリットがあるが、実習園で望んでいる実習日誌の書式や作成方法についてアンケート調査を行っている。

1. 保育現場で取り入れている日誌の書式について

まず、現在取り入れている実習日誌の書式を聞いたところ、その結果を図に示したものが、図2である。最も多い回答は、実習生の大学での書式で良いというもので39.7%である。次に多いのは時系列型の24.3%である。前述したように本学では時系列での書き方を指導している。このことも含めると時系列での書式は、64.0%と半数以上の保育現場では時系列での日誌指導をしていただいていることになる。黒江（2025）の報告も、これまでの実習先での書式としては、時系列型が多かったように思われるとしており、同じような結果となっている。保育現場における実習担当者も養成校時代の教育では、時系列型が多いと推測され、エピソード型やドキュメンテーション型を導入するのはハードルがまだ高いのかもしれない。

一方、エピソード型やドキュメンテーション型は、それぞれ8.1%と4.5%と、ともに少ない。前述したようにエピソード型のデメリットとしては、その時の細かい子どもの様子や保育者の援助は捉えやすいが、その時だけに目を向けてしまい全体の流れをつかむことが難しい。ドキュメンテーション型のデメリットは、写真を撮影するため、園でも個人情報の管理やプライバシーについても配慮が必要となるなど、それぞれ単独での書式では、デメリットの方が大きいと保育現場では捉えているものと推測される。

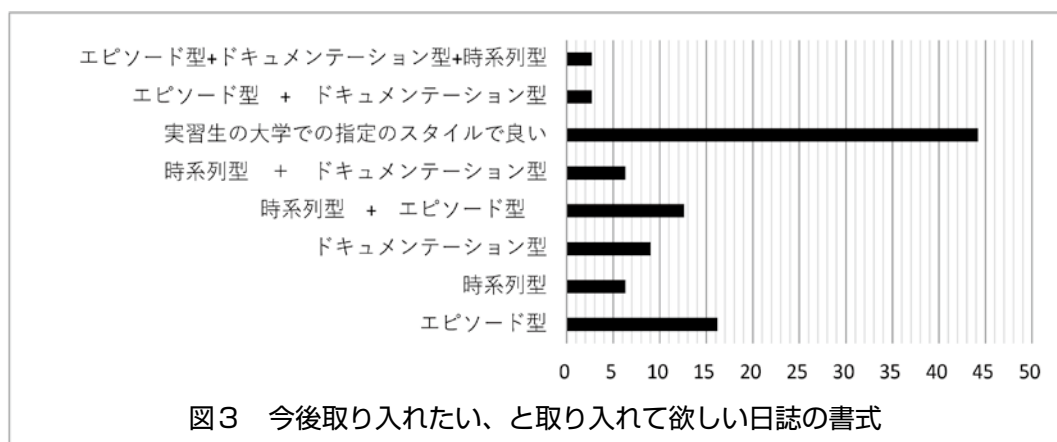
2番目に多い回答は、エピソード型と時系列型を組み合わせ用いた書式で11.7%である。前述したように時系列型のメリットは、1日の流れや園の流れを把握しやすく、子どもの様子や保育者の援助や意図を理解しやすい。また1日の保育を振り返り学びを深められる点でもある。エピソード型のメリットは、自分が気になった場面や印象に残った場面を取り上げることにより、より子どもの理解につながった考察ができること



である。そのためどちらのメリットも生かせるよう、最初は時系列型で園全体を理解し、その上でより子どもの理解を深められるようエピソード型を取り入れたものと考えられる。

2. 今後取り入れたい、あるいは取り入れてほしい日誌の書式について

実習園で取り入れたい、あるいは取り入れてほしい日誌の書式についてアンケート調査した結果を図に示したものが、図3である。最も多かった回答は、実習生の大学での書式で良いというもので44.2%である。現在取り入れている実習日誌の書式と同じ結果である。実習は、日誌を書くこと以外にも実践現場で多くの事を学ぶ機会でもある。そのため学内で学んだこと以外での書式では、指導担当者も1からの指導となり負担が増え、実習生も書き慣れるまで時間がかかる。保育現場では、学内で学んだことをそのまま生かせるよう配慮しているのではないかと考える。次に多い回答は、エピソード型の16.2%である。今取り入れている日誌の書式で、2番目に多い回答が時系列の24.3%であるのに対し、今後取り入れたい、あるいは取り入れてほしい日誌の書式がエピソード型である。時系列型は、6.3%と低い値を示している。本学で取り入れている時系列型は、事前指導で日誌の書き方を指導していても実際に書くとなると、記録の取り方に不慣れな実習生にとっては、負担に感じることもある。また学生の実習評価表には、反省会などで話を聞くと色々学びはあるが、それを文章にする力がない、実習日誌を書くためにメモを多くとらなければと、子どもと関わるよりメモを優先する、という評価もある。山本（2022）は、時系列型は実習生負担や指導者負担、つまり双方に負担があるため実習日誌の書式について検討すべき課題となりうると述べている。これらのことを考えると、本学でも実習日誌の書式について検討すべき課題となる。永山ら（2024）は、時系列は1日の流れを把握しやすいが、実習段階に応じた指導や保育の観察、考察の質を高めるためには、エピソード記録が良いとの評価があると報告している。このため本学でも時系列型と実習段階に応じてエピソード型に変えていくことも視野に入れていきたい。また景浦ら（2024）の報告によると、エピソード型記録について実習担当者と対話することで内容に対する自信が生まれ、書かなければならない記録から書きたい記録になったのではないかと報告している。エピソード型は、実習担当者との対話も



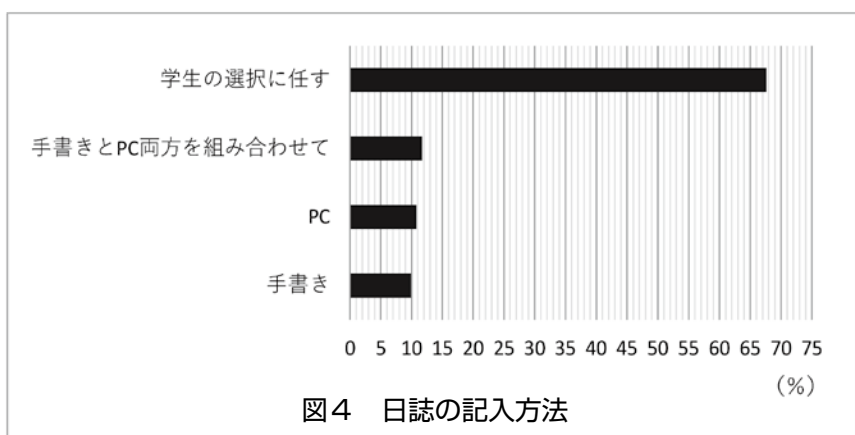
入ってくるとなると、実習日誌の書き方だけではなくコミュニケーション能力の向上もより必要となる。コミュニケーション能力は、筆者（2025）の保育現場から求められる保育者の資質能力の研究の中でも、最も多くの保育現場から望まれている能力でもある。本学ではジェネリックスキルの指導も入学当初から行っているが、このことから実習日誌の書式を検討するだけではなく、コミュニケーション能力向上についても考慮していく必要があることが示唆される。

3. 日誌の作成方法について

近年、教育関係も DX の進行が進み、手書き自体の教育的効果が期待される中でも DX は進展している。今まで手書き記載が当然だった実習日誌も ICT と無縁ではなくなってきた（門傳ら，2024）。今まで多くの保育現場では、ホワイトボードやマグネットシール、あるいはノートなどを使って現場内の情報を管理してきた。しかし、2015 年から国は保育業務支援システムの導入に補助金を交付し、これを機に ICT 化が進んでいる。特に新型コロナウイルス感染症によるパンデミックにより、さらにデジタル技術の必要性が高まったのである。また ICT 活用によって記録や指導案に関するデータの蓄積が容易になり、学内で閲覧できるようになれば学生同士の学びにつながる。佐伯ら（2025）は、実習指導や現場実習に ICT を積極的に取り入れることで、実習日誌作成などの学生負担、実習先の実習担当指導者の負担軽減など、その利点について述べられている研究が増加していると報告している。また伯ら（2025）も ICT を活用することで、これまで学生たちが自身で作成してきた日誌及び指導案について、学生間で共有することができ、結果的に自身の学習環境を改善していくことにもつながるとも報告している。他の学生と共有することで実習先だけでなく多様な考え方に触れ、気づきを深めることができ、保育者像の確立につながっていくものと考ええる。

しかし、本学の学生の中には、パソコンやプリンターのない家庭もあるため、一概にパソコン入力の指導を推し進めることはできない。現時点では、実習終了後、最終日の日誌を学内のパソコンに保存し、学生全体で閲覧できるようにしているだけである。実習先の希望により実習日誌の書式は変更できるが、学生のパソコンの環境を考慮しつつ、自分で文章を考え書くことで、学びを深めていくよう現在も手書きによる記入を指導している。

しかし、このような時代の流れの中で実習日誌もパソコン入力を検討する時期が来ていることは確かである。そのため保育現場では実習日誌の記入方法は何を望んでいるのかアンケート調査をした結果、その結果を図に示したものが、図 4 である。最も多い回答は、学生の選択に任すが 67.6% である。これは前述したように、全実習生の家庭にパソコンやプリンターがあるのかわからず、実習生のおかれている環境により、選択可能としたものと推測される。次に多い回答は、手書きとパソコンの両方を組み合わせてが 11.7% である。本研究では、1 日分の実習日誌の中で、手書きとパソコンに分けて書くのか、日ごとに変えるのか、どのように組み合わせるのか聞いておらず、今後の研究課題となる。パソコンと回答したのが 10.8% で、手書きでと回答したのが 9.9% である。このように手書きとした保育現場は、10% にも満たない。やはり、今後の動きとしては



ICT化に伴い日誌もパソコンでの記入を検討していく必要性が示唆されている。今回は実習日誌の提出が、紙媒体なのか、データでの提出なのか聞いてない。データでの提出となると小澤（2022）も述べているように、実習先の指導担当者にも時短となることから、負担軽減につながる。その一方で外部からのデータ持ち込みとなるとセキュリティの問題が出てくる。また小澤（2022）も、デジタル機器を活用した日誌については、個人情報の流出の観点から慎重な意見が多かったとも報告している。実習生の日誌を園内のパソコンで開くのに抵抗があるのかもしれない。そのため今後の研究課題としては、パソコンでの記入の場合、提出方法も聞く必要がある。佐伯ら（2025）は、ICTを活用するには、学生、養成校の教員、実習先の三者が、一斉に導入と活用を始めるのが難しい点であると述べており、三者の連携が必要となってくる。

IV まとめ

本研究は、保育現場で望んでいる実習日誌の書式と記入方法をアンケート調査により明らかにし、今後の学生指導や授業改善につなげていくための基礎資料とすることを目的とした。その結果、以下の結論が導き出された。

1. 実習園で取り入れている日誌の書式について最も多かった回答は、実習生の大学での書式で良いというもので39.7%、次に多い回答は時系列型の24.3%であった。
2. 今後取り入れたい、あるいは取り入れてほしい日誌の書式について、最も多かった回答は、実習生の大学での書式で良いというもので44.2%、次に多い回答はエピソード型の16.2%であった。
3. 日誌の作成方法について最も多かった回答は、学生の選択に任すが67.6%で、次に多い回答は手書きとパソコンの両方を組み合わせての11.7%であった。

保育現場での実習は、学内での理論と実践を結び付ける大きな意義を持っている。実習において実習日誌を書くことは、気づきや学びを文章化し、子どもの理解や保育する力を養うためにも必要不可欠である。実習終了後も、それを読み返し振り返ることは保

育者として力をつけるとともに、保育者の資質向上にもつながる。また今後の課題を見つけていくことにもつながる。本研究では、今後の日誌の書式を時系列型だけでなく、エピソード型も取り入れ、必要に応じてドキュメンテーション型も指導していく必要性を見出すことができた。今後も保育現場と連携をより深め、実習指導担当者も実習生も負担軽減につながり、より質の高い保育者を養成するための実習日誌の書きについて検討を重ねていきたい。

参考文献

阿川勇太・新井明子・大方美香（2024）インターンシップの次週日誌のクリティークを实践してみてもー学生の回答の傾向とクリティークの効果の検討ー。大阪総合保育大学児童保育論集，4：1-13。

青木一永（2016）保育実践現場における乳幼児理解の向上に関する研究ーエピソード記述への取り組みを通してー。大阪総合保育大学紀要，10：159-180。

新井貴子・横尾暁子（2023）幼稚園教育実習が学生の保育者アイデンティティおよび進路選択に与える影響。田園調布学園大学紀要，18：75-85。

井上聖子（2025）保育・幼児教育施設から求められる保育者の資質能力についてー山梨県内の保育・幼児教育施設からのアンケート調査結果よりー。第78回日本保育学会発表要旨集・論文集。

井上真理子・向笠京子・長島万里子・高橋優子・伊藤路香・上田よう子（2021）保育差としての視点につながる豊かな保育記述力を育む授業の検討：「実習日誌」及び「保育者のための文章表現授業」アンケートからの分析。洗足論叢，49：81-95。

一般社団法人全国保育士養成協議会（2017）「平成29年度子ども・子育て支援推進調査研究事業（厚生労働省）保育実習の効果的実施方法に関する調査研究報告書

https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000163860_00001.html（参照日2025年1月4日）

影浦紀子・山口真美・三好冬馬・吉野亜祐美（2024）ICTを活用した子ども理解を深めるための記録のあり方ー保育・幼児教育現場における実習記録の様式と指導の課題ー。

松山東雲女子大学人文科学部紀要，33：27-39。

小木曾友則・長谷川哲也（2020）保育者の専門性と省察の原理に関する研究：「書く」という行為に注目して。岐阜大学カリキュラム開発研究，36（1）：26-36。

子ども家庭庁（2023）保育所等におけるICT化推進等事業

https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/1fb4a5ffb593-4cd4-bafb-d59208a0eba1/56f31cb6/20250307_policies_hoiku_hoikudx_1fb4a5ff_06.pdf,（参照日2025年1月25日）

厚生労働省（2020）「保育所における自己評価ガイドライン（2020年改訂版）」

<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000631124.pdf>,（参照日2024年12月26日）

権藤真織（2007）保育実習における実習日誌の記述ないと実習成績との関連ー学生自

身による日誌の内容分析学習を通して－. 近畿大学豊岡短期大学論集, 4: 46.

黒江絵里・那須信樹・西田明史・桧垣淳子・堀内真紀子 (2025) 学生の実習記録活用実態からみる保育現場と養成子の協働の在り方に関する検討①－多様な記録様式の実在を通して見えてきたもの－. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 57: 153-161.

門傳みこ・向坂幸雄・中桐齊之 (2024) 保育実習のデジタル化：パソコンによる実習日誌作成支援システムの構築. 教育システム情報学会, 2024年学生研究発表会: 11-12.

永山寛・宮地あゆみ・村上有希・西村幸一郎 (2024) 保育者養成課程における学生の段階的・継続的学びに関する一考察－実習日誌に着目した教育的意義とその効果－. 九州大谷研究紀要, 30: 45-89.

岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春 (2009) 「エピソード記述」による保育実践の省察－保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討. 広島大学部・附属学校共同研究紀要, 37: 229-237.

大塚美奈子・市東賢二・多田幸子 (2023) 実習日誌記録用練習シートによる誤表記の提言に対する効果－自己添削と他者添削による修正の併用を通して－. 上田女子短期大学紀要, 46: 29-41.

小澤由理 (2022) 保育者養成校における実習日誌の指導に関する研究－実習園への聞き取り調査から－. 敬心・研究ジャーナル, 6 (2): 23-31.

佐伯岳春・中原大介・矢野川祥 (2025) 実習生の主体性を育む保育実習指導のあり方に関する一考察－ICT活用を視野に入れて－. 福山平成大学福祉健康科学研究, 20: 103-114.

田中ミサ・赤堀方哉 (2024) 保育実習日誌に関する研究動向と今後の課題－錯綜するコンテキストに翻弄される実習生－. 筑紫女学園大学リポジド, 197-209.

上萬雅洋 (2018) 「保育学生のための実習日誌における「考察」の書き方手引き」の作成について. 鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀要, 76: 75-85.

上山瑠津子・杉村伸一郎 (2021) 保育における子ども理解を可視化する実践支援. 保育学研究, 59 (3): 11-22.

山田朋子・野上俊一 (2013) 保育実習Ⅰ・Ⅱの学びの変容を結ぶ事前事後指導－保育実習日誌の記述内容と自己評価－. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 45: 49-58.

山本房子 (2022) 幼稚園教育実習の実際. 中国学園紀要, 21: 11-20.

米田紀子 (2011) 保育実習の意義と展開－学生の育ちを根底に据えて－. なら女子文化短期大学紀要, 43: 167-173.

吉江幸子 (2020) 保育実習日誌の書き方に関する考察. 星槎道部大学研究紀要, 1: 109-114.

保育系短期大学 1 年生における 健康・疲労度の比較

—2013年とコロナ禍後の2023年調査—

Comparison of Health and Fatigue Levels among First-Year Students at a Junior College of Childcare —2013 and Post-COVID-19 2023—

キーワード：保育系短期大学生，健康，疲労，比較，コロナ禍

澤田 由美、澤田 孝二*

概 要

保育系短期大学 1 年生を対象として2013年とコロナ禍後の2023年に実施した自覚疲労度診断テスト、精神疲労度診断テスト、健康生活テストの結果の分析を通して以下のことが明らかになった。

自覚疲労全般の平均愁訴数は2023年のほうが2013年よりもやや多かったが、統計的な有意差は認められなかった。「身体各部の違和感」に関する平均愁訴数は2023年のほうが2013年よりも多く、両調査年で統計的な有意差も認められた。

精神疲労に関する平均愁訴数は2023年のほうが2013年よりもやや多かったが、統計的な有意差は認められなかった。

健康生活テストでは「心身の状態」の平均スコア、「生活行動・習慣の状態」の平均スコア、「健康生活全般の状態」の平均スコアのいずれも2023年のほうが2013年よりも良い傾向にあり、両調査年で統計的な有意差が認められた。コロナ禍を経験し、健康への意識が高まったことや、コロナ禍後においてコロナ禍に変化した生活行動や習慣が恒常化したことが一因ではないかと考えられる。

*山梨学院短期大学非常勤講師

1. はじめに

青年期の学生の疲労については、8割以上の学生が何らかの疲れを訴えており、その中でも1割の学生は非常に疲れている状態にあると報告¹⁾されている。また赤澤らの調査研究では大学生において約60%が慢性的な疲労を感じていると報告²⁾している。学生の疲労とそれに関連する要因に関する研究としては、木村による女子短期大学生の学生生活が蓄積的疲労感へ及ぼす影響に関するもの³⁾、松田らによる大学生の疲労感の実態と関連要因に関するもの⁴⁾、門田による学生生活満足度と疲労感に関するもの⁵⁾、高倉による大学生の蓄積的疲労徴候と生活に関するもの⁶⁾、光岡らによる女子学生の疲労感の実態と関連要因に関するもの⁷⁾、鈴木らによる大学生の生活習慣と起立調節障害ならびに疲労との関連に関するもの⁸⁾、小松らによる大学生の生活習慣と疲労に関するもの⁹⁾、荒らによる生活習慣が身体的精神的疲労に及ぼす影響に関するもの¹⁰⁾などがあるが、いずれも比較的短い期間に行われた調査結果を分析した研究であり、学生の疲労や健康生活の経年比較を行った研究はこれまでほとんど行われていないと思われる。

過去10年間で学生を取り巻く環境は大きく変化しており、特に、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は2019年末から始まり、大学の多くはweb等を介しての遠隔授業に変更となり、多くの学生は自宅で受講をしていた。中原、池田のコロナ禍である2020年の調査では、外出自粛を伴った特殊な環境は大学新入生の身体活動に影響を及ぼすことが明らかになったと報告¹¹⁾している。2023年5月には「感染症の予防及び感染症の患者に対する医療に関する法律」（感染症法）上の位置づけが「5類」に移行¹²⁾しているが、その2023年度に大学の新入生であった学生は、高校時代に新型コロナウイルスの感染拡大の影響下で学習や生活を経験している。コロナ禍ではオンライン授業や校内活動の制限、対面交流の減少といったことから、日常生活や精神的疲労、健康状態に影響した可能性が考えられ、折戸らの調査では、コロナ禍の影響で生活のリズムを崩したり、運動不足になっている学生や精神的な不安や疲れを感じたりしている学生が一定数存在していることが報告¹³⁾されている。東京大学医学系研究科精神保健学分野が行った全国労働者オンライン調査の結果では、「コロナをきっかけに健康の大切さを意識するようになった」ことを経験したとの回答が81%、「コロナをきっかけに健康的な生活習慣が身についた」ことを経験したが62%となっている¹⁴⁾。このような社会的背景を踏まえ、本研究では2013年とコロナ禍後の2023年に大学1年生であった学生を対象として自覚疲労、精神疲労、健康生活に関する調査を分析し、保育系短期大学生の健康・疲労度の変化を明らかにしていく。

2. 方法

（1）調査対象および調査内容

2013年及び2023年の7月に保育系短期大学に入学した学生を対象として30項目から成る自覚疲労度診断テスト（日本産業衛生学会原案¹⁵⁾作成を原尺度の項目内容を保持し

たまま、文体を現代的表現に修正¹⁶⁾）、20項目から成る精神疲労度診断テスト（関谷透原案¹⁷⁾ 作成を原尺度の項目内容を保持したまま、文体を修正¹⁸⁾）、14項目から成る健康生活テスト（日本体育協会原案¹⁹⁾ 作成を原尺度の項目内容を保持したまま、文体を現代的表現に修正²⁰⁾）を使用して実施し、両年の調査結果を比較した。自覚疲労度診断テスト及び精神疲労度診断テストの回答者数は2013年が171名、2023年が124名、健康生活テストの回答者数は2013年が174名、2023年が128名であり、有効回答率はいずれも100%であった。

自覚疲労度診断テストは、「ねむけとだるさ」に関する項目、「注意集中の困難」に関する項目、「身体各部違和感」に関する項目が10項目ずつあり、これらを元に自覚疲労全般の状態を把握できるようになっている。（表1 参照）

精神疲労度診断テストは、精神的な疲労に関する項目が20項目あり、あてはまる項目が0～10項目だと問題なし、11～15項目だと精神疲労予備状態、16～20項目だと精神疲労状態にあると判定されるようになっている。（表2 参照）

健康生活テストは、心身の状態に関する項目、生活行動・習慣に関する項目が7項目ずつあり、各項目ともa～eの5つの選択肢の中から1つを選んで回答するようになっている。いずれの項目もa：きわめて良い状態、b：だいたい良い状態、c：平均的な状態、d：あまり良くない状態、e：非常に悪い状態、を基準として選択肢がつけられている。またa～eは統計的な分析が容易になるように、それぞれ1～5のスコアに置き換えて表されるようになっている。また、心身の状態に関する7項目のスコアの合計を元にP（心身の状態）スコアが、生活行動・習慣に関する7項目のスコアの合計を元にF（生活行動・習慣）スコアが、PスコアとFスコアの合計を元にH（健康生活全般）スコアが算出されるようになっており、心身の状態、生活行動・習慣の状態、健康生活全般の状態も1～5のスコアに置き換えて表されるようになっている。（表3 参照）

（2）分析方法

分析は、自覚疲労度診断テストの結果については、「ねむけとだるさ」、「注意集中の困難」、「身体各部違和感」、自覚疲労全般の愁訴数の分布、および愁訴数の平均と標準偏差、精神疲労度診断テストの結果については、精神疲労の愁訴数の分布、および愁訴数の平均と標準偏差、精神疲労の有無の判定、健康生活テストの結果については「心身の状態」、「生活行動・習慣の状態」、「健康生活全般の状態」のスコアの分布、およびスコアの平均と標準偏差を算出し、2013年と2023年の結果を比較した。「ねむけとだるさ」、「注意集中の困難」、「身体各部違和感」、自覚疲労全般の平均愁訴数、精神疲労の平均愁訴数、健康生活テストの「心身の状態」の平均スコア、「生活行動・習慣の状態」の平均スコア、「健康生活全般の状態」の平均スコアについては、両調査年で統計的有意差があるかどうかT検定²¹⁾を用いて調べた。

（3）倫理的配慮

調査の実施にあたっては、目的や結果の活用方法、自由意思による参加であること、

調査は学業成績と無関係であり不利益を被ることはないこと、無記名であり、回答するかどうかは自由であること、回答したくない項目があれば回答しなくてもよいこと、個人情報守秘義務について口頭および紙面にて説明を行い、調査実施に対する理解と参加についての了解を求め、質問紙の提出をもって同意の取得とした。

3. 結果と考察

(1) 自覚疲労診断テストの結果の概要

1) 「ねむけとだるさ」に関する愁訴

両調査年の学生の自覚疲労の愁訴数の分布をみると、「ねむけとだるさ」に関する愁訴は、2013年では2～3個が44%と最も多く、以下4～6個が35%、0～1個が11%、7～8個が9%、9～10個が1%であった。2023年では4～6個が42%と最も多く、以下2～3個が34%、0～1個が9%、7～8個が8%、9～10個が2%であった。

「ねむけとだるさ」に関する愁訴数の平均は2013年が 3.58 ± 1.93 個、2023年が 3.84 ± 1.98 個であり、2023年のほうがやや多かったが、有意差検定の結果、両調査年の平均には統計的な有意差は認められなかった。(表4および表13参照)

小林、出村の調査では全体的疲労感(主観的疲労度の尺度を用いて疲労の感情あるいは体験である全体的評価)と疲労自覚症状(疲労自覚症状尺度を用いて筋肉痛、だるさ、肩こり等として身体的に感じられる疲労の症状を評価する)との関連性を踏まえ、疲労に関連する生活状況を明らかにしている。その結果、疲労自覚症状の「ねむけ」は男女ともに主観的関連が高く、全体的疲労感は男子では「だるさ」と「ねむけ」の関与が、女子では「ねむけ」と「身体違和感」の関与が高く、疲労感を形成する疲労自覚症状は男女でやや異なると報告¹⁾している。

本調査では「ねむけとだるさ」に関する愁訴が7～10個と愁訴が多い傾向にある学生が両調査年とも10人に1人の割合で存在することが明らかになり、疲労感につながっている学生がいると推測される。2013年と2023年での有意差は認められなかったが、日常生活や学習への取り組みに影響が出ていることも考えられることから、「ねむけやだるさ」をもたらす原因を明らかにし、それらを解消または軽減する対策をとっていく必要があると考えられる。

2) 注意集中の困難に関する愁訴

「注意集中の困難」に関する愁訴は、2013年では0～1個が46%と最も多く、以下2～3個が34%、4～6個が19%、7～8個と9～10個が共に1%であった。2023年では0～1個が46%と最も多く、以下2～3個が29%、4～6個が20%、7～8個が2%、9～10個は0%であった。

「注意集中の困難」に関する愁訴数の平均は2013年が 2.11 ± 1.84 個、2023年が 2.09 ± 1.85 個であり、両年で大きな差はみられなかった。有意差検定の結果、両調査年の平均には統計的な有意差は認められなかった。(表5および表13参照)

「注意集中の困難」に関する愁訴が7～10個と多い傾向にある学生が両調査年とも2%ほど存在することが明らかになった。

山本は checklist Individual Strength を用いた調査で、大学生に慢性的な疲労傾向がみられること、疲労の自覚である「主観的疲労」が高く、続いて「注意力低下」であり、「意欲低下」「活動量低下」は低かったことから、大学生は具体的な症状よりも漠然とした疲れを感じやすく、疲れを感じながらも生活に大きな支障をきたしていないことが推測でき、影響が出ていないことによって疲労が軽視され、適切なケアにつながるものが少ないのではない²²⁾ かとしている。

「注意集中の困難」に関する愁訴は日常生活や学習への取り組みに影響が出ていることも考えられるため、その原因を明らかにし、それらを解消または軽減する対策をとっていく必要があると考えられる。

3) 身体各部違和感に関する愁訴

「身体各部違和感」に関する愁訴は、2013年では0～1個が47%と最も多く、以下2～3個が43%、4～6個が8%、7～8個が2%、9～10個は0%であった。2023年では0～1個と2～3個が共に42%と最も多く、以下4～6個が15%、7～8個と9～10個が共に1%であった。「身体各部違和感」に関する愁訴が7～10個と愁訴が多い傾向にある学生が両調査年とも2%ほど存在することが明らかになった。

「身体各部違和感」に関する愁訴数の平均は2013年が 1.75 ± 1.39 個、2023年が 2.08 ± 1.84 個であり、2023年のほうが多かった。有意差検定の結果、両調査年の平均には統計的な有意差が認められた。(表6および表13参照)

2013年と2023年の比較では0～1個、2～3個、7～8個では2013年の方が多く、4～6個、9～10個では2023年の方が多くなっていた。本調査では対象者として女子が大部分を占めていたため、男女差に関する分析は行っていないが、小林、出村の調査では全体的疲労感には女子において「ねむけ」、「身体違和感」の関与が高いと報告¹⁾されている。本調査の2013年とコロナ禍後の2023年を比較したところ2023年の「身体違和感」の訴えが多く認められた。このことから、身体各部違和感の増加が疲労感の程度と関連している可能性が考えられる。

4) 自覚疲労全般の愁訴

自覚疲労全般の愁訴は、2013年では0～5個が41%と最も多く、以下6～10個が37%、11～15個が18%、16～20個が3%、21～30個が2%であった。2023年では0～5個が37%と最も多く、以下6～10個が36%、11～15個が19%、16～20個が7%、21～30個が2%であった。自覚疲労全般の愁訴が16～30個と愁訴が多い傾向にある学生が2013年で5%、2023年で9%ほど存在することが明らかになった。

自覚疲労全般の愁訴数の平均は2013年が 7.44 ± 4.26 個、2023年が 8.00 ± 4.79 個であり、2023年のほうが多かった。有意差検定の結果、両調査年の平均には統計的な有意差は認められなかった。(表7および表13参照)

平松らが2004年に岡山県内の高校生942名（男子444名、女子498名）に実施した同一内容の質問紙による調査結果では、愁訴数の平均が 11.3 ± 6.7 個（男子 10.1 ± 7.0 個、女子 12.3 ± 6.3 個）²³⁾であり、これと比較すると短期大学生の愁訴数は顕著に少ない傾向にあった。

また筆者らが2010年に保育系短期大学生を対象に行った調査結果は平均 8.02 ± 4.43 であり²⁴⁾、大きな差はみられなかった。

自覚疲労全般では2013年と2023年では有意差はみられず、「ねむけとだるさ」に関する愁訴、「注意集中の困難」に関する愁訴についてもみられなかった。一方で「身体各部違和感」に関する愁訴には有意差が認められた。これらの結果から、身体症状に関する変化は捉えやすい一方で、全体的な自覚疲労としては明確な差として表れにくい可能性が考えられる。山本の調査では、大学生に慢性的な疲労傾向がみられ、具体的な症状より漠然とした疲れを感じやすいことが報告²²⁾されている。2023年はコロナ禍後であり、身体各部違和感が体調の変化を知る一つの指標となっていることが推察されるが、疲労と関連のある他の要因の検討も必要であると考ええる。

（２）精神疲労診断テストの結果の概要

精神疲労度診断テストは精神疲労に関する20の項目から成るが、両調査年の学生の愁訴数の分布をみると、2013年では0～3個が44%と最も多く、以下4～7個が32%、8～12個が19%、13～16個が4%、17～20個が1%であった。2023年では0～3個が43%と最も多く、以下4～7個が30%、8～12個が21%、13～16個が5%、17～20個が1%であった。

両調査年の学生の愁訴数の平均は、2013年が 5.09 ± 3.88 、2023年が 5.25 ± 4.10 であり、2023年のほうがわずかに多かったが、有意差検定の結果、両調査年の平均には統計的な有意差は認められなかった。（表8および表13参照）

この診断テストでは愁訴数が0～10個では問題なし、11～15個では精神疲労予備状態、16～20では精神疲労状態と判定される。両調査年で問題なしと判定された学生は、2013年、2023年のいずれも87%、精神疲労予備状態と判定される学生は2013年、2023年のいずれも11%、精神疲労状態と判定される学生は2013年、2023年のいずれも2%であり、違いはみられなかった。（表9参照）

浄住は、熊本県内の大学生1579名（男子587名、女子992名）を対象として学生生活意識と蓄積疲労徴候の関連を調査し、男女とも「抑うつ感」、「不安感」、「気力の減退」など精神的側面の負荷を訴える者の比率が70%を超えていることを報告²⁵⁾している。この結果と比較すると2013年、2023年のいずれの調査でも精神疲労を訴える者の比率は顕著に低いと考えられた。また、筆者らが2004年に短期大学学生を対象として実施した調査では、およそ3割の学生が精神疲労状態またはその予備状態にあった²⁶⁾が、これと比較すると2013年、2023年とも精神疲労状態またはその予備状態にある学生の比率は低いことが明らかとなった。

赤澤らが大学生に行った調査では精神的疲労を感じているかどうか慢性疲労の自覚

を決定する要因と考えられると報告²⁾している。今回の両調査年とも8人に1人が精神的に疲れているか、その予備状態にあることから、精神疲労の愁訴をもたらす原因を明らかにし、それらを解消または軽減する対策をとっていく必要があると思われる。

(3) 健康生活テストの結果の概要

1) 心身の状態に関する回答結果の概要

健康生活テストの14の項目のうち、睡眠の状態、食欲、排便の状況、朝起きた時の状態、気分転換、肥瘦度、階段昇降時の息切れ、以上7項目の回答結果（スコア）を用いて「心身の状態」を判定できるようになっている。両調査年の学生の心身の状態のスコアの分布をみると、2013年では「極めて良い状態」と判定された学生の比率が3%、「大体良い状態」が25%、「平均的」が36%、「余り良くない状態」が28%、「非常に悪い状態」が8%であった。一方、2023年では「極めて良い状態」と判定された学生の比率が5%、「大体良い状態」が33%、「平均的」が32%、「余り良くない状態」が26%、「非常に悪い状態」が8%であった。このように心身の状態が「極めて良い状態」「大体良い状態」にある学生は2013年では28%にとどまったが、2023年では38%とその比率が10ポイントほど高くなった。心身の状態が「余り良くない状態」「非常に悪い状態」の学生は2013年が36%、2023年が34%と大きな違いはみられなかった。

両調査年の学生の心身の状態のスコアの平均は2013年が 17.6 ± 3.38 、2023年が 16.7 ± 4.10 であり、2023年のスコアは2013年に比べて良い傾向にあった。有意差検定の結果、両調査年の平均には統計的な有意差が認められた。（表10および表13参照）

村谷らはコロナ禍における大学生の健康意識と生活習慣、健康度の自己評価を2019年から2021年までの新入生を対象として調査しており、コロナ禍の最中に入学した学生は、コロナ禍以前の入学者に比べて健康情報を参考に生活を改善したいという割合が増加していることや、女子学生の身体的な健康度については、コロナ禍の最中に入学した学生のほうが非常に良いという自己評価が多かったことを報告²⁷⁾している。これはコロナ禍を経験し健康への意識が高まったことも関連があるのではないかと推察される。本調査でもコロナ禍後のほうが心身の状態が良い傾向となっており、コロナ禍を経験したことも一因ではないかと考えられる。

2) 生活行動・習慣の状態に関する回答結果の概要

健康生活テストの14項目のうち、食事の規則性、食べ物の好き嫌い、喫煙の習慣、飲酒の習慣、スポーツ・運動の実践、生活のリズムと調和、余暇の過ごし方、以上7項目の回答結果（スコア）を用いて「生活行動・習慣の状態」を判定できるようになっている。両調査年の学生の生活行動・習慣の状態のスコアの分布をみると、2013年では「極めて良い状態」と判定された学生の比率が3%、「大体良い状態」が26%、「平均的」が51%、「余り良くない状態」が14%、「非常に悪い状態」が6%であった。一方、2023年では「極めて良い状態」と判定された学生の比率が10%、「大体良い状態」が31%、「平均的」が37%、「余り良くない状態」が19%、「非常に悪い状態」が3%であった。この

ように、生活行動・習慣の状態が「極めて良い状態」「大体良い状態」にある学生は2013年では29%にとどまったが、2023年では41%とその比率が10ポイント以上高くなった。逆に生活行動・習慣の状態が「余り良くない状態」「非常に悪い状態」にある学生は2013年が20%、2023年が22%と大きな違いはみられなかった。

両調査年の学生の生活行動・習慣の状態のスコアの平均は2013年が 15.9 ± 2.67 、2023年が 15.2 ± 3.04 であり、2023年のスコアは2013年に比べて良い傾向にあった。有意差検定の結果、両調査年の平均には統計的な有意差が認められた。(表11および表13参照)

前出の村谷らの調査では生活習慣について運動習慣と朝食摂取の習慣を取り上げているが、新入生の朝食摂取の習慣をみるとコロナ禍では週に6～7日食べる学生が増え、ほとんど欠食という学生が減っていた、運動習慣と朝食摂取の習慣が良い効果をもたらし、身体的な健康度の自己評価が改善しているのではないかと²⁷⁾と推察されている。本調査でも2023年の方が良い結果となっており、コロナ禍後においてコロナ禍に変化した生活行動や習慣が恒常化したためではないかと考えられる。

3) 健康生活全般の状態に関する回答結果の概要

健康生活テストの14項目すべての回答結果(スコア)を用いて「健康生活全般の状態」を判定できるようになっているが、両調査年の学生の健康生活全般の状態のスコアの分布をみると、2013年では「極めて良い状態」と判定された学生の比率は0%、「大体良い状態」が25%、「平均的」が48%、「余り良くない状態」が25%、「非常に悪い状態」が2%であった。一方、2023年では「極めて良い状態」と判定された学生の比率が2%、「大体良い状態」が33%、「平均的」が43%、「余り良くない状態」が20%、「非常に悪い状態」が2%であった。このように、健康生活全般の状態が「極めて良い」「大体良い」という傾向にある学生は2013年では25%にとどまったが、2023年では35%とその比率が10ポイント高くなった。対して健康生活全般の状態が「あまりよくない」「非常に悪い」という傾向にある学生は2013年では27%であったが、2023年では22%と5ポイント低くなった。

両調査年の学生の健康生活全般の状態のスコアの平均は2013年が 34.4 ± 4.95 、2023年が 31.8 ± 5.53 であり、2023年のスコアは2013年に比べて良い傾向にあった。有意差検定の結果、両調査年の平均には統計的な有意差が認められた。(表12および表13参照)

「心身の状態」、「生活行動・習慣の状態」がともに2023年のほうが良い結果となっており、健康生活全般の状態も2013年と比較すると2023年のほうが良い結果となった。中原、池田の調査研究では緊急事態宣言発令後において約77%の学生で身体活動の減少が報告¹¹⁾されている。2023年のコロナ禍後、生活環境が変化し、身体活動は徐々に回復傾向がみられる一方で生活様式の変動が継続していた可能性がある。そのためこれまでの健康に対する意識の変化や生活習慣の変容が健康生活全般の状態に影響した可能性が考えられる。

また健康生活全般の状態が「非常に悪い」学生もいることから、その要因の検討およ

び改善に向けた支援が必要であると考える。

4. まとめ

2013年とコロナ禍後の2023年に大学1年生であった学生を対象とした自覚疲労度診断テスト、精神疲労度診断テスト、健康生活テストの回答結果を分析し、「ねむけとだるさ」の愁訴、「注意集中の困難」の愁訴、「身体各部の違和感」の愁訴、自覚疲労全般の愁訴、精神疲労の愁訴、「心身の状態」のスコア、「生活行動・習慣の状態」のスコア、健康生活全般の状態のスコアについて結果を比較した。その結果、次のようなことが明らかになった。

自覚疲労度診断テストでは「ねむけとだるさ」に関する平均愁訴数は2023年のほうが2013年よりもやや多かったが、統計的な有意差は認められなかった。「注意集中の困難」に関する平均愁訴数は両調査年で大きな違いはなく、統計的な有意差も認められなかった。「身体各部の違和感」に関する平均愁訴数は2023年のほうが2013年よりも多く、両調査年で統計的な有意差も認められた。

自覚疲労全般に関する平均愁訴数は2023年のほうが2013年よりもやや多かったが、統計的な有意差は認められなかった。

精神疲労度診断テストでは平均愁訴数は2023年のほうが2013年よりもやや多かったが、統計的な有意差は認められなかった。

健康生活テストでは「心身の状態」に関する平均スコアは2023年のほうが2013年よりも良い傾向にあり、両調査年で統計的な有意差も認められた。「生活行動・習慣の状態」に関する平均スコアは2023年のほうが2013年よりも良い傾向にあり、両調査年で統計的な有意差も認められた。

健康生活全般の状態に関する平均スコアは2023年のほうが2013年よりも良い傾向にあり、両調査年で統計的な有意差も認められた。健康生活全般の状態が「極めて良い」、「大体良い」傾向にある学生は2013年では25%にとどまったが、2023年では35%とその比率が10ポイント高くなった。健康生活全般の状態が「あまりよくない」、「非常に悪い」という傾向にある学生は2013年では27%であったが、2023年では22%と5ポイント低くなった。

2013年と2023年を比較して有意差がみられたのは、自覚疲労度診断テストの「身体各部の違和感」の愁訴、健康生活テストの「心身の状態」、「生活行動・習慣の状態」、「健康生活全般の状態」であった。

これらの結果から、2023年においては身体各部の違和感の増加がみられた一方で、全体的な疲労感や精神的疲労には明確な変化は認められなかった。また、健康生活に関しては2013年と比較して改善傾向を示しており、コロナ禍を経た生活環境や健康意識の変化が影響している可能性が考えられる。

さらに、健康生活全般の状態が低い学生も一定数存在していたことから、今後は睡眠・食事・運動などの生活習慣に対する意識向上とともに、大学における健康教育を通

じた心身の健康維持・増進に向けた支援の重要性が示唆された。

<注>

- 1) 小林秀紹、出村慎一：青年期学生の疲労自覚症状に関連する要因：疲労感と生活習慣について，体育学研究47：29-40. (2002)
- 2) 赤澤正人、池田さやか、角本富美嘉、西田百合：大学生の慢性疲労に関する研究，臨床死生学年報,6,61-68. (2001)
- 3) 木村達志：女子短期大学生の学生生活が蓄積的疲労感へ及ぼす影響について，学校保健研究第55巻,153-160. (2013)
- 4) 松田芳子、安武 律、柴田邦子：大学生の疲労感の実態と関連要因について－生活習慣および食生活からの検討－，学校保健研究第39巻,243-259. (1997)
- 5) 門田新一郎：学生の健康管理に関する研究－学生生活満足度と疲労感について－，学校保健研究第22巻,140-144. (1980)
- 6) 高倉 実：大学生の蓄積的疲労徴候と生活の質、健康習慣、生活条件の関連について，学校保健研究第34巻,272-279. (1992)
- 7) 光岡摂子、小林春男、奥田昌之、芳原達也：女子学生の疲労感の実態と関連要因について，山口医学第47巻,21-28. (1998)
- 8) 鈴木綾子、下里彩香、鹿野晶子、野井真吾：大学生における生活習慣と起立調節障害ならびに疲労との関連，第54回日本学校保健学会講演集，350. (2007)
- 9) 小松加奈、西沢義子：大学生の生活習慣と疲労に関する調査，第52回日本学校保健学会講演集，548-549. (2005)
- 10) 荒ひとみ、芝木美沙子、笹嶋由美：生活習慣が身体的精神的疲労に及ぼす影響，第50回日本学校保健学会講演集，202-203. (2003)
- 11) 中原雄一、池田孝博：コロナ禍における緊急事態宣言下の大学新入生の身体活動状況と精神的健康度，福岡県立大学人間社会学部紀要第29巻,No2,115～122. (2021)
- 12) 厚生労働省. 新型コロナウイルス感染症の5類感染症移行後の対応について，https://www.mhlw.go.jp/stf/corona_5rui.html (2026,2,10アクセス)
- 13) 折戸洋子、石丸聡一郎、小野新、岸諄、角直輝、西岡太一、山口英里：COVID-19は学生の健康意識をどのように変えたのか？：学生に対するアンケート調査および大学教員に対するインタビュー調査，Journal of Ehime Management Society 第4号，45-57. (2021)
- 14) 東京大学大学院医学系研究科 精神保健学分野：新型コロナウイルス感染症に関わる全国労働者オンライン調査，コロナ時代の新しい気づきや生活・行動・仕事の変化について，<https://dmh.m.u-tokyo.ac.jp/e-coco-j/05.shtml> (2020) (2026,2,10アクセス)
- 15) 三浦豊彦：労働の衛生学，大修館書店,43. (1976)
- 16) 澤田孝二：健康・心理診断テスト，健康教育研究会,13. (2001)
- 17) 関谷 透：精神疲労度チェック表，読売新聞6月9日朝刊，(1998)

- 18) 澤田孝二：健康と運動の科学，健康教育研究会，24.（2001）
- 19) 日本体育協会スポーツ科学委員会：体力テストガイドブック，ぎょうせい，25-38.（1982）
- 20) 澤田孝二：体力測定と健康チェック，健康教育研究会，21-24.（1999）
- 21) 福富和夫、中村浩一、永井正規、柳川 洋：ヘルスサイエンスのための基本統計学，南山堂，73-84.（1989）
- 22) 山本春香：大学生の疲労に及ぼす要因の検討，近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要第3号6，1-8.（2018）
- 23) 平松恵子、三浦真梨江、野々上敬子、門田新一郎：高校生における自覚症状の訴え数と肥満度に関連するライフスタイル要因の検討，学校保健研究第49巻，373-384.（2006）
- 24) 澤田由美、澤田孝二：短期大学学生の疲労と健康生活の関わり分析，山梨学院短期大学研究紀要第32巻，79-92.（2012）
- 25) 浄住護雄：学生の大学入学の経緯、学生生活意識と蓄積的疲労徴候の関連について，学校保健研究第48巻，229-244.（2006）
- 26) 澤田由美、澤田孝二：短期大学生の心身の健康と生活行動・習慣の関わり分析（第2報），山梨学院短期大学研究紀要第28巻，97-108.（2008）
- 27) 村谷博美、濱田やえみ、江田佳子、楠林あかね、太田美枝子、辻利恵、幸地英理子、木村奈都美、米田美佳、道本典明：コロナ禍における大学生の健康意識と生活習慣，健康度の自己評価，人間科学6，1-12.（2024）
doi:https://doi.org/10.32223/hksu.6.0_1

参考 参考文献

- ・平松恵子、水谷節子、平松清志：高校生の生活習慣と自覚症状及び抑うつ傾向との関連，第56回日本学校保健学会講演集，246.（2009）
- ・加藤和代、菅谷有里子、國土将平：中学生の生活習慣と心身自覚状況との相互作用，第57回日本学校保健学会講演集，400.（2010）
- ・中永寛士、平松恵子、新沼正子、浅川富美雪：高校生の抑うつ傾向と生活習慣との関わり，第57回日本学校保健学会講演集，333.（2010）
- ・九州大学健康科学センター：精神的健康パターン診断検査手引，TOYO PHYSICAL，1-10.（1994）
- ・上岡洋晴、佐藤陽治、斎藤滋雄、武藤芳照：大学生の精神的健康度とライフスタイルとの関連，学校保健研究40巻，425-438.（1998）
- ・白田ゆきの、朝倉隆司：中学生の睡眠習慣、健康促進行動と自覚症状との関連性，第55回日本学校保健学会講演集，458.（2008）
- ・辻みどり、小川沙織、富田勤、佐々木胤則：都市部の高校生における精神的健康度に関する研究—ライフスタイル、疲労度及び生活の質的満足度との関連—，第53回日本学校保健学会講演集，184.（2006）

- ・ 佐々木浩子：大学新入生の精神的健康の変化，第57回日本学校保健学会講演集 ,332.
(2010)

表1 自覚疲労診断テスト

下記の症状がある場合、番号に○をつける。

<ねむけとだるさ>

1. 頭が重い。
2. 全身がだるい。
3. 足がだるい。
4. あくびが出る。
5. 頭がぼんやりする。
6. ねむい。
7. 目が疲れる。
8. 動作がぎこちない。
9. 足元がたよりない。
10. 横になりたい。

<注意集中の困難>

11. 考えがまとまらない。
12. 話をするのがいやになる。
13. いらいらする。
14. 気が散る。
15. 物事に熱心になれない。
16. ちょっとした事が思い出せない。
17. することに間違いが多くなる。
18. きちんとしておれない。
19. 根気がなくなる。
20. 物事が気にかかる。

<身体各部の違和感>

21. 頭が痛い。
22. 肩がこる。
23. 腰が痛い。
24. 息苦しい。
25. 口がかわく。
26. 声がかすれる。
27. めまいがする。
28. まぶたや筋肉がびくびくする。
29. 手足が震える。
30. 気分が悪い。

表2 精神疲労診断テスト

最近1か月で思い当たるものがあつたら、()に○を記入する。

1. 気分が憂うつですっきりしない。()
2. 退学や進路変更を考えたことがある。()
3. 勉強や仕事をするのがおっくうで疲れやすい。()
4. 人の名前がしばしば思い出せない。()
5. 将来に希望が持てなくなっている。()
6. さっぱりとした気持ちになれない。()
7. 大声で笑ったりすることが減った。()
8. 些細なことにもすぐイライラしてしまう。()
9. 一人で考え込むことが多くなった。()
10. 何となく涙もろくなっている。()
11. 勉強や仕事の能率がめっきり落ちてきた。()
12. 人と会うのを避けるようになってきた。()
13. 思考力や判断力が鈍くなっている。()
14. 異性に関心を持つことが少ない。()
15. 昔は良かったと思うことがよくある。()
16. 人生の先が見えてきたような気がする。()
17. 今後の生活のことが心配に思える。()
18. 自分が役立たずの人間に思える。()
19. 一日が終わっても充実感がわからない。()
20. 死んだら楽になると思ったことがある。()

<判定の基準>

- の数が 1～10 問題なし
 11～15 精神疲労予備状態
 16～20 精神疲労状態

表3 健康生活テスト

Q1 睡眠の状態
a いつもぐっすりよく眠れる
b だいたい、ぐっすり眠れることが多い
c 眠りの浅いこともあるが、だいたい眠れる
d よく眠れないことが、時々ある
e 眠れないことが多く、いつも睡眠不足

Q2 食欲
a 食欲はさかんで、いつもおいしく食べている
b 食欲もあり、おいしく食べることが多い
c 食欲やおいしさは特に意識しないが、ふつうに食べている
d 食欲がなかったり、おいしくないことが時々ある
e まったく食欲がないことが多い

Q3 排便
a 毎朝きまってある
b だいたい毎日ある
c 毎日ではないが、だいたい規則的である
d 不規則のことが多い
e 不規則のことが多く、不快感を伴うことが多い

Q4 朝起きた時の状態
a いつもすっきり目覚め、疲労感もない
b だいたいすっきり目覚め、疲労感もないことが多い
c 目覚めは悪くないが、疲れが残ることがある
d 目覚めがすっきりしないことが多い
e 体がだるく、頭が重いことが多く、なかなか起きられない

Q5 いやなことがあった時の気分転換
a たいていのことなら転換が早くできる
b たいていのことなら転換ができるほう
c だいたい転換できるが、時にできないこともある
d 気分転換に時間がかかることが多い
e 気分転換できないことが多く、いつまでも苦しみ悩む

Q6 肥そう度
a 太ってもやせてもおらず、バランスがとれている
b ほぼバランスがとれている
c いくぶんアンバランスな面はあるが、肥満（やせ）とまではいかない
d 肥満（やせ）の傾向にある
e 太りすぎ（やせすぎ）である

Q7 階段昇降時の息切れ
a かなり急いでも平気である
b 少しぐらゐ急いでも平気である
c ふつうに昇降すれば平気である
d ふつうの昇降でも足がだるくなったり、息苦しくなることがある
e ゆっくり昇降しても足がだるくなったり、息苦しくなることが多い

Q8 食事の規則性
a 毎日三食とも、きまった時間に食べる
b 三食とも、だいたいきまった時間に食べる
c 規則的とは言えないが、朝食は必ず食べるようにしている
d 不規則がちで、朝食を食べないことがよくある
e 不規則で、朝食はいつも食べない

Q9 食べ物の好き嫌い
a 好き嫌いはなく、何でもよく食べる
b 好き嫌いはいささか、よく食べるほうである
c 多少の好き嫌いはあるが、たいていのものは食べる
d 好き嫌いはいささか、食べないものもある
e 嫌いで食べないものが多い

Q10 喫煙の習慣
a 今まで吸ったことがない
b 以前は吸っていたが、現在は吸っていない
c 吸っているが、多くても1日に10本程度である
d 1日に20本近く吸う
e 1日に20本を超えることが多い

Q11 飲酒の習慣
a ほとんど飲まない（飲んでも月に1～2回、ビールで1本程度）
b 月1～2回、ビールで2～3本（週1～2回、ビールで1本程度）
c 週1～2回、ビールで2～3本（週3～4回、ビールで1本程度）
d ほとんど毎日、ビールで1本程度（週3～4回、ビールで2～3本）
e ほとんど毎日、ビールで2～3本（あるいは時々深酒をする）

Q12 スポーツや運動の実践
a ほとんど毎日、規則的に実施している
b 週に3～4回程度実施している
c 週に1～2回程度実施している
d 月に1～2回程度実施している
e ほとんど実施していない

Q13 生活のリズムとバランス
a 仕事（勉強）と休養のバランスも良く、規則的に生活している
b 仕事（勉強）と休養のバランスもだいたいとれており、生活もほぼ規則的
c やや調和が乱れることもあるが、なるべく規則的な生活を心がけている
d 仕事（勉強）に追われ、生活も不規則になりがちである
e いつも仕事（勉強）に追われ、生活も不規則でゆとりがない

Q14 余暇の過ごし方
a 戸外でのレクリエーションなど、余暇を楽しく有意義に過ごしている
b 普段できないことに使ひ、できるだけ有意義に過ごすようにしている
c 何となく忙しく1日が過ぎてしまうことが多い
d 何もせず、ごろごろして過ごすことが多い
e 楽しく過ごすようなことはめったにない

〈判定の基準〉

Q1～14	Q1～7の合計点 P（心身の状態）	Q8～14の合計点 F（生活行動習慣の状態）	Q1～14の合計点 H（健康生活全般の状態）
a（スコア1）	～11:A（スコア1）	～11:A（スコア1）	～22:A（スコア1）
b（スコア2）	12～15:B（スコア2）	12～14:B（スコア2）	23～29:B（スコア2）
c（スコア3）	16～18:C（スコア3）	15～17:C（スコア3）	30～36:C（スコア3）
d（スコア4）	19～22:D（スコア4）	18～20:D（スコア4）	37～43:D（スコア4）
e（スコア5）	23～E（スコア5）	21～E（スコア5）	44～E（スコア5）

表4 ねむけとだるさの愁訴数の分布、および平均と標準偏差

区 分	0~1		2~3		4~6		7~8		9~10		計		平均	標準偏差
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%		
2013年	19	11.1	75	43.9	59	34.5	16	9.4	2	1.2	171	100.0	3.58	1.93
2023年	11	8.9	49	39.5	52	41.9	10	8.1	2	1.6	124	100.0	3.84	1.98

表5 注意集中の困難の愁訴数の分布、および平均と標準偏差

区 分	0~1		2~3		4~6		7~8		9~10		計		平均	標準偏差
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%		
2013年	78	45.6	58	33.9	32	18.7	1	0.6	2	1.2	171	100.0	2.11	1.84
2023年	60	48.4	36	29.0	25	20.2	3	2.4	0	0.0	124	100.0	2.09	1.85

表6 身体各部違和感の愁訴数の分布、および平均と標準偏差

区 分	0~1		2~3		4~6		7~8		9~10		計		平均	標準偏差
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%		
2013年	80	46.8	74	43.3	14	8.2	3	1.8	0	0.0	171	100.0	1.75	1.39
2023年	52	41.9	52	41.9	18	14.5	1	0.8	1	0.8	124	100.0	2.08	1.84

表7 自覚疲労全体の愁訴数の分布、および平均と標準偏差

区 分	0~5		6~10		11~15		16~20		21~30		計		平均	標準偏差
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%		
2013年	70	40.9	63	36.8	30	17.5	5	2.9	3	1.8	171	100.0	7.44	4.26
2023年	46	37.1	44	35.5	23	18.5	9	7.3	2	1.6	124	100.0	8.00	4.79

表8 精神疲労の愁訴数の分布、および平均と標準偏差

区 分	0~3		4~7		8~12		13~16		17~20		計		平均	標準偏差
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%		
2013年	75	43.9	55	32.2	33	19.3	6	3.5	2	1.2	171	100.0	5.09	3.88
2023年	53	42.7	37	29.8	26	21.0	6	4.8	1	0.8	124	100.0	5.25	4.10

表9 精神疲労の判定の分布

区 分	問題なし		精神疲労予備状態		精神疲労状態		計	
	人	%	人	%	人	%	人	%
2013年	149	87.1	19	11.1	3	1.8	171	100.0
2023年	108	87.1	13	10.5	3	2.4	124	100.0

表10 心身の状態のスコアの分布、および平均と標準偏差

区 分	~11		12~15		16~18		19~22		23~		計		平均	標準偏差
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%		
2013年	6	3.4	44	25.3	62	35.6	49	28.2	13	7.5	174	100.0	17.6	3.38
2023年	6	4.7	42	32.8	41	32.0	33	25.8	6	4.7	128	100.0	16.7	3.45

表11 生活行動・習慣の状態のスコアの分布、および平均と標準偏差

区 分	~11		12~14		15~17		18~20		21~		計		平均	標準偏差
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%		
2013年	5	2.9	45	25.9	89	51.1	25	14.4	10	5.7	174	100.0	15.9	2.67
2023年	13	10.2	40	31.3	47	36.7	24	18.8	4	3.1	128	100.0	15.2	3.04

表12 健康生活全般のスコアの分布、および平均と標準偏差

区 分	~22		23~29		30~36		37~43		44~		計		平均	標準偏差
	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%	人	%		
2013年	0	0.0	43	24.7	83	47.7	44	25.3	4	2.3	174	100.0	34.4	4.95
2023年	3	2.3	42	32.8	55	43.0	25	19.5	3	2.3	128	100.0	31.8	5.53

表13 2013年と2023年の平均の有意差の有無

区 分	Tスコア	有意差の有無
ねむけとだるさの愁訴数	1.130	無
注意集中の困難の愁訴数	0.092	無
身体各部の違和感の愁訴数	1.755	有(P<0.05)
自覚疲労全体の愁訴数	1.059	無
精神疲労の愁訴数	0.341	無
心身の状態のスコア	2.267	有(P<0.05)
生活行動・習慣のスコア	2.121	有(P<0.05)
健康生活全般のスコア	4.290	有(P<0.01)

保育者養成校における ブレンディッド・ラーニング導入の検討

—反転授業を導入した「社会的養護Ⅱ」の
実践報告および PBL を導入した

「特別支援教育論」の遠隔教育導入の検討—

Examination of the Introduction of Blended Learning in Childcare Worker Training Institutions

— Practical Report on “Social Care II” Using Flipped Learning,
and an Examination of Remote Education for
“Special Needs Education” Using PBL —

キーワード：遠隔教育 ブレンディッド・ラーニング アクティブ・ラーニング
保育者養成 社会的養護Ⅱ 特別支援教育論

清水 健、星田 由哉

はじめに

アクティブ・ラーニングとは、教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称である（文部科学省中央教育審議会，2012）。中央教育審議会（2012）では、答申の中で我が国の現状について、急速なグローバル化や人口構造の変化等により社会の仕組みが大きく変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある時代であるとし、このような時代に生き、社会に貢献していくには、存在する問題を発見し、それを解決するための道筋を見定める能力が求められると述べている。加えて、その現状を踏まえ、従来のような知識の伝達・注

入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学習（アクティブ・ラーニング）への転換が必要であると述べている。

山地（2014）は、大学教育においてアクティブ・ラーニングの推進が急がれる背景として、ジェネリックスキル（汎用的技能）の習得に焦点をあてた広義のキャリア教育が大学教育に求められるようになったことを一つの要因として挙げている。一部の研究大学を除いて、大学教育では学生の基礎学力や学習技能の低下により座学中心では学習成果が見込めず、中等教育までと同様に、学生個々の学習を促進するような働きかけが必要になったことを挙げ、大学教育の場においては、これまでの専門知識の探求から知識基盤社会をたくましく生き抜いていくためのジェネリックスキル（汎用的技能）の習得を焦点にあてた広義のキャリア教育がアクティブ・ラーニングを通して求められると述べている。一方、保育者養成校におけるアクティブ・ラーニングの導入について、和田他（2013）は、これからは、一般的・普遍的な原理・理論・知見等の学習や、熟達者が開発して一般化された技法の習得にとどまることなく、あいまいで不確実かつ複雑な問題への向き合いから蓄積された実践知を用いて、状況との対話を重ねつつ、既知のフレームを含めて省察を常に行い続けるという学びが求められていると述べ、保育者養成におけるアクティブ・ラーニングの意義を訴えている。さらに、アクティブ・ラーニングによって生成されてくる知を獲得していきつつも、さらなる理論知・命題知やスキルを求めていくという能動的な学習者への転換フォーマット及びその教育の基本構造を養成校側が積極的に開拓し、提示すべきであると、保育者を養成する大学などの高等教育機関こそがこれまでの教育方法の見直しを迫られていることを示唆している。

アクティブ・ラーニングを含めた教育方法の例として、文部科学省（2007）は、発見学習、問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどを行うことでも取り入れられるものとしている。また、アクティブ・ラーニングの一般的特徴として、（a）学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること、（b）情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること、（c）学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること、（d）学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること、（e）学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること、（f）認知プロセスの外化を伴うことを挙げており、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の例を示している。

一方、文部科学省（2023）は、主体的・対話的で深い学びを踏まえた新しい高等教育の姿として遠隔教育による学習方法を提示している。遠隔教育は、教授者と学習者とが物理的に離れた状態で展開される教育形態を示す総称であり、同時性を有する「同期型」と時間的な制約を排した「非同期型」とがあるとしている。このような遠隔教育についても、アクティブ・ラーニングの要素と共にその利点や可能性を生かした教育方法を構築していくことが重要であるとしている。その際には、学修者本位の視点に立ち、

面接か遠隔かの二分法から脱却し、双方の良さを最大限に生かした教育の可能性を追求することが重要であるとしている。

また、文部科学省（2023）は、遠隔授業は、同時かつ双方向に行われるものや、毎回の授業の実施に当たって当該授業の終了後すみやかに指導を併せ行うもので、当該授業に関する学生等の意見の交換の機会が確保されているもの等、いわゆる同時性又は即応性を持つ双方向性（対話性）を有し、面接授業に相当する教育効果を有すると認められるものであるとしている。そのうえで、大学において授業科目に遠隔教育を導入する際の取扱いについて以下のようにも説明している。面接授業により実施する授業科目は、主に教室等において対面で授業を行うことを想定したものであるとし、例えば、面接授業と遠隔授業とを組み合わせる授業科目において、遠隔授業を実施する授業時数が半数を超えない範囲で行われる授業科目については、面接授業の授業科目として取り扱い、遠隔授業の上限である60単位の算定に含める必要はないとし、受講者を半数に分け、交互に対面と遠隔とによる受講を行う場合等、全ての学生が半分以上の授業時数を対面で受講する機会を設ける授業科目は、面接授業として取り扱うことで差し支えないとしている。このことから、遠隔授業を含むアクティブ・ラーニングは、教育効果を求めるにあたって複数の要素を複合的に導入して授業を成立させていくことが可能であり、授業を行う教員の創意工夫によって有効に活用することが求められていると考えられる。

このように複数の学習の形態を組み合わせ、一層の教育効果を期待する学習方法として、ブレンディッド・ラーニングがある。ブレンディッド・ラーニングとは、その名が示唆するように、対面学習（従来型の教室内での講義やゼミ活動など）とオンライン学習（e-ラーニング等）をブレンドした教育・学習アプローチである（ジョン他、2016）。複数の学習方法を組み合わせることでより高い教育効果（主体的・対話的で深い学び）を期待する学習方法の総称として、具体的な方法論が注目されている。西岡他（2017）によると、特に最近では講義科目においても対面授業とe-ラーニングを組み合わせる授業を行うブレンディッド・ラーニングが注目されていることを踏まえ、ブレンディッド・ラーニングにおける知見を得ることは今後の新しい授業形態を検討するうえで重要であると述べている。文部科学省（2023）もまたブレンディッド・ラーニングについて、いわゆるブレンディッド型授業の場合には、座学等を中心とする授業は遠隔授業により実施し、グループワーク等を中心とする授業は面接授業により実施するなど、面接授業と遠隔授業の特徴を踏まえて組み合わせることが望まれるとしていることから、既存の学習方法のもつ特性や利点を活用し、アクティブ・ラーニングの学習効果を一層促進することを期待していることがわかる。

ブレンディッド・ラーニングによる学習についての教育実践については、これまでもいくつかの実践報告がみられ、義務教育段階の学校教育ばかりではなく、社会人を対象とした教育・研修活動における導入事例等での導入等、広くその有効性を示す事例がある。大学等の高等教育機関についても例外ではなく、専門職養成課程においても試行的に導入・実践している事例が観られる。

そこで、本稿では帝京学園短期大学において導入した PBL（Problem Based Learning：問題解決型学習）や反転授業を例に、アクティブ・ラーニング実践を報告するとともに、多様なメディアを高度に利用して当該授業を行う教室等以外の場所で履修させる授業（以下、遠隔授業）の導入・活用の可能性について検討することを目的とする。

実践報告

本稿では、帝京学園短期大学にて先駆的・試行的に遠隔授業を導入している教科目である「社会的養護Ⅱ」の実践を取り上げ、遠隔授業導入による学修の効率化や学習結果の有効性について報告する。また、現時点で遠隔授業を導入せずにアクティブ・ラーニングによる授業を行っている教科目である「特別支援教育論」を例に、より一層の学修の効率化を目指した遠隔教育の導入の可能性について検討する。

1. 「社会的養護Ⅱ」における実践

「社会的養護Ⅱ」の科目の位置づけおよび「社会的養護Ⅱ」の授業に関して、厚生労働省（2022）が示した指定保育者養成施設指定基準における教科目の教授内容が表1、それを踏まえた本学における「社会的養護Ⅱ」の授業計画が表2である。表1を見ると科目の目標は5つが挙げられており、「子どもの理解を踏まえた社会的養護の基礎的な内容」、「施設養護及び家庭養護の実際」、「社会的養護における計画・記録・自己評価の実際」、「社会的養護に関わる相談援助の方法・技術」、「社会的養護における子ども虐待の防止と家庭支援」について理解することとされていることから、社会的養護の実際に関する内容が強く意識されているといえる。また、科目の内容については目標を踏まえて「社会的養護の内容」、「社会的養護の実際」、「社会的養護における支援の計画と記録及び自己評価」、「社会的養護に関わる専門的技術」、「今後の課題と展望」の5つが設定されている。

一方で、本学では「社会的養護Ⅱ」を2年次前期に配置している。そして、表2を見ると表1の内容にならった5つのセクションで授業が展開されたことがわかる。すなわち、第2～5回目が「社会的養護の内容」、第7～9回目が「社会的養護の実際」、第10～11回目が「社会的養護における支援の計画と記録及び自己評価」、第6回目および第12～13回目が「社会的養護に関わる専門的技術」、第14～15回目が「今後の課題と展望」であった。ここで、「社会的養護に関わる専門的技術」が第6回目および第12～13回目に分離して計画されていることについて、第6回目ではソーシャルワークの一環としてジェノグラムやエコマップに関する講義・演習を行った。そして、それらは第9回目の自立支援計画の理解においても重要な内容であることから、第9回目の授業に先駆けて取り扱った。さらに、第5回目で自立支援に関する内容を取り扱った直後にジェノグラムやエコマップを取り扱うことで、より内容理解を深めるねらいがあった。

また、第1回目の授業ではイントロダクションの後、『『社会的養護Ⅰ』での学習内容の再確認』を計画した。社会的養護における原理や制度に関する「社会的養護Ⅰ」は1

年次後期に配置されており、社会的養護の実際や内容に関する「社会的養護Ⅱ」を学修する2年次前期と2期連続での開講とはいえ、春期休業を挟むことから、第1回目では「『社会的養護Ⅰ』での学習内容の再確認」を計画し、いわば「社会的養護Ⅱ」を学んでいくにあたってのレディネスを整える意図があった。

（ア）「社会的養護Ⅱ」におけるアクティブ・ラーニング

上記の授業計画に基づいて、各回の授業を運用するにあたり、学生がイメージしにくいと思われる社会的養護の実際に関する内容をより効果的に学ぶことを目的として、反転授業を取り入れた。すなわち、反転授業を取り入れることで、学生にとってあまり身近でないと思われる社会的養護の内容をより深く学んでもらうことをねらいとしている。

第1回目の授業では、上述のようにイントロダクションの後、「『社会的養護Ⅰ』での学習内容の再確認」という授業内容を行ったため、その特性上、講義を主体としたものであった。また、第2回目以降の授業（反転授業）の事前学習について説明した。すなわち、①科目担当教員が授業の前週末までに講義部分の反転授業動画のリンクをGoogle Classroomにアップロードしておくこと、②反転授業動画の内容に関連する配布資料は、科目担当教員が授業の前週末までに配布すること、③学生は配布資料を手元に用意して授業開始前までに反転授業動画の視聴を済ませておくことの3点を説明した。

第2回目以降の授業では、冒頭でリフレクションシートを記入する時間を設け、反転授業動画を視聴しての振り返りを行い、その後、反転授業動画に関連した演習を行った。

（イ）学期末授業アンケートの結果

学期末の記述式アンケートでは、「先に動画を見ることで授業の内容がより理解することができたのでよかった」、「後から動画を見返したり、先に理解を深めることで、より演習がやりやすく楽しく授業が出来ました」、「事前に動画を見て予習しておくことで、授業に入った時に内容がすぐに入ってきたので取り組みやすかった」、「次の授業までに動画を見ることで予習ができたり、今まで授業で聞き逃していたことを戻って聞き直してメモできたりするのが良かった」、「他の授業とは違い予習で動画を見てプリントに書いてから授業を受けるといった形だったので、最初は慣れなかったけど今はもう慣れ、このやり方の方が大事な所を自分のペースで聞いて書くことができ、聞き逃す・書き逃すことがなくてすごく良いなと感じました」などの回答があった。これらのことから、反転授業を取り入れたことで、社会的養護の内容をより深く学んでもらうというねらいは一定程度達成されたと言えることができるだろう。

表1 指定保育士養成施設指定基準における教科目の教授内容（「社会的養護Ⅱ」）

【保育の内容・方法に関する科目】

＜教科目名＞ 社会的養護Ⅱ（演習・1単位）
＜目標＞ 1. 子どもの理解を踏まえた社会的養護の基礎的な内容について具体的に理解する。 2. 施設養護及び家庭養護の実際について理解する。 3. 社会的養護における計画・記録・自己評価の実際について理解する。 4. 社会的養護に関わる相談援助の方法・技術について理解する。 5. 社会的養護における子ども虐待の防止と家庭支援について理解する。
＜内容＞ 1. 社会的養護の内容 （1）社会的養護における子どもの理解 （2）日常生活支援 （3）治療的支援 （4）自立支援 2. 社会的養護の実際 （1）施設養護の生活特性及び実際 （2）家庭養護の生活特性及び実際 3. 社会的養護における支援の計画と記録及び自己評価 （1）アセスメントと個別支援計画の作成 （2）記録及び自己評価 4. 社会的養護に関わる専門的技術 （1）保育の専門性に関わる知識・技術とその実践 （2）社会的養護に関わる相談援助の知識・技術とその実践 5. 今後の課題と展望 （1）社会的養護における家庭支援 （2）社会的養護の課題と展望

表2 本学における「社会的養護Ⅱ」の授業計画

授業計画

回	授業概要
1	予習 「社会的養護Ⅰ」の配布資料を読み、分からない箇所等を確認しておく
	内容 イントロダクション「社会的養護Ⅰ」での学習内容の再確認
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
2	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護の内容①】社会的養護における子どもの理解
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
3	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護の内容②】日常生活支援 【社会的養護の内容③】子どもの権利擁護
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
4	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護の内容④】心理的支援
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
5	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護の内容⑤】自立支援
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
6	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護に関わる専門的技術①】ソーシャルワークの知識・技術とその応用
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
7	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護の実践①】乳児院・児童養護施設・母子生活支援施設
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
8	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護の実践②】児童心理治療施設・児童自立支援施設・障害児施設
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
9	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護の実践③】ファミリーホーム・里親
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
10	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護における支援の計画と記録及び自己評価①】アセスメントと自立支援計画の作成
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
11	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護における支援の計画と記録及び自己評価②】社会的養護における記録・自己評価
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
12	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護に関わる専門的技術②】保育の専門性に関わる知識・技術とその実践
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
13	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【社会的養護に関わる専門的技術③】相談援助の知識・技術とその実践
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
14	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【今後の課題と展望①】家庭支援
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する
15	予習 オンデマンド動画を視聴し、分からない箇所等を確認しておく
	内容 【今後の課題と展望②】今後の社会的養護の課題と展望 まとめ
	復習 テキストを読み、授業内容について再確認する

2. 「特別支援教育論」における実践

「特別支援教育論」の科目の位置づけおよび「特別支援教育論」の授業に関して、厚生労働省（2022）が示した指定保育士養成施設指定基準においては、「障害児保育」という科目名であり、同指定基準における教科目の教授内容が表3、それを踏まえた本学における「特別支援教育論」の授業計画が表4である。表3を見ると科目の目標は5つが挙げられており、「障害児保育を支える理念や歴史的変遷について学び、障害児及びその保育について理解する」、「個々の特性や心身の発達等に応じた援助や配慮について理解する」、「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育における計画の作成や援助の具体的な方法について理解する」、「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの家庭への支援や関係機関との連携・協働について理解する」、「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育に関する現状と課題について理解する」とされていることから、障害児保育・特別支援教育の実践に関する内容が強く意識されているといえる。また、科目の内容については、目標を踏まえて「障害児保育を支える理念」、「障害児等の理解と保育における発達の援助」、「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育の実践」、「家庭及び自治体・関係機関との連携」、「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育に関わる現状と課題」の5つが設定されている。

一方で、本学では「特別支援教育論」を2年次後期に配置している。そして、表4を見ると表3の内容にならった5つのセクションで授業が展開されたことがわかる。すなわち、第1回目と第15回目が「障害児保育を支える理念」、第3～5回目が「障害児等の理解と保育における発達の援助」、第6～13回目が「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育の実践」および「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育に関わる現状と課題」、第14回目が「家庭及び自治体・関係機関との連携」に収束しており、5つのセクションを網羅して教授していたことが分かる。全15回の構成のうち、第1回目から第5回目にかけては特別支援教育・障害児保育にかかわる基本理念や支援者・援助者としての基本的な姿勢を捉え、その視点を踏まえたうえで第6回目から第13回目にかけて保育現場により身近であろう障害種別を例に挙げて具体的な理解を迫る内容としていた。第14回目については、第13回目までの内容を通して得た障害種別ごとの具体的なイメージをもとに、障害のある子ども本人を取り巻く環境として家庭への支援や関係機関との連携について取り扱うことでより現実的な理解を深めるねらいがあった。

（ア）「特別支援教育論」におけるアクティブ・ラーニング

上記の授業計画に基づき、学生が能動的に知識を獲得することを目的に問題解決型学習（以下、PBLとする）を導入した。PBLを導入したのは、第6～13回目の「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育の実践」および「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育に関わる現状と課題」のセクションである。特別支援教育にかかわる障害種別は多岐にわたるため、その一つひとつを当授業内で網羅することは困難である。就職後に保育現場で出会った障害種別について学生（将来の支援者）自身で概要や実際に把握し、対象児の個に応じた支援を考えていくためには、当授業受講時点での

「主体的・対話的で深い学び」が必要になると考え、PBLによる学習を計画した。指定した障害種別のうち1種別を担当し、専門的なリサーチ（定義・概要・種類や特徴・疫学的な側面から捉えた規模感や特徴等）から現場での支援法（保育上の留意点）までを体系化してスライドに集約し、これを他の受講生にプレゼンテーションすることで、クラス全体で専門知識を共有する「相互教授（ジグソー法的なアプローチ）」の形態をとった。さらに、質疑応答を翌週に持ち越して教員の解説を加えることで、学びの定着と正確性を担保する二段構えの構成となっている。

本実践は、前述のとおり相互教授法とリフレクションを取り入れた探究的学習である。受講生が主体となって特定の専門領域を深掘りし、その成果をクラス全体で共有・検証する「協働的なアクティブ・ラーニング」の枠組みで構成されている。具体的なプロセスは以下の①～④のフェーズに集約される。

①グループ編成と専門テーマの割り当て

1種別あたり2～3名のワークグループ（以下、グループとする）を形成し、各グループには「自閉スペクトラム症（ASD）」「限局性学習症（SLD）」といった、特別支援教育における主要な障害種別が担当テーマとして割り当てられた。これにより、各グループが特定の分野における「専門家」としての役割を担う構造が作られた。

②多角的なリサーチとプレゼンテーション資料の作成

各グループは、担当した障害について多角的な視点から調査・分析を行った。調査内容は、医学的・法的な「定義」や「概要」、発生頻度や特性を示す「疫学」といった基礎知識から、種類やタイプごとの特徴・姿など担当する障害種別の具体的なイメージの他、具体的な将来の職務を見据えた「保育現場での具体的な留意点・支援策」にまで及んだ。これらの情報を、視覚的に理解しやすいスライド資料として構造化し、他の受講者に伝えるための論理的な構成を検討した。

③プレゼンテーションによる知識の共有（相互教授）

作成した資料に基づき、他のグループを対象としたプレゼンテーションを実施した。これは単なる発表に留まらず、クラス全体で異なる障害種別の知識を効率的に補完し合う「相互教授（ジグソー法的なアプローチ）」の場として機能した。聞き手側の受講生も疑問点や不明点を検討しながら参加することで、クラス全体に能動的な学習環境が形成された。

④質疑応答のサイクルと教員によるフィードバック

プレゼンテーション終了後、他の受講生（グループごと）からの質問を回収し、担当グループは一週間の猶予をもって改めて再調査と回答の検討を行った。翌週の授業冒頭で回答を提示し、それに対して担当教員が専門的な視点から解説・補足を行うことで、グループ学生だけでの調査に生じやすい「知識の偏り」や「誤解」を修正し、学術的な正確性と深い洞察を担保した。

(イ) 学期末授業アンケートの結果

学期末の記述式アンケートでは、PBL について、ほぼ全ての学生から学びにつながったとの評価を得た。特に、発表（プレゼンテーション）することを想定して調べることについてより深く興味をもって学びを深めることができたとの回答を多く得た。また、「スライド資料をもとに発表をしたことや質疑応答の機会を充実したことで、各グループのプレゼンテーションの場面だけでなく、他のグループのプレゼンテーションを聴く際にも主体的に学びを得ることにつながった」との回答を得た。その他、他グループのテーマについても理解しやすかったとのコメントを複数得た。これらの結果から、PBL を取り入れたことで「主体的・対話的で深い学び」へとつなげるというねらいを達成できたものとする。また、「相互教授（ジグソー法的なアプローチ）」により他の受講生へのプレゼンテーションを通してクラス全体で専門知識を共有したことも、教員から学生への一方的な教授による学修と比して学生の深い学びに貢献したものと考えらるだろう。

表3 指定保育士養成施設指定基準における教科目の教授内容（「障害児保育」）

【保育の内容・方法に関する科目】	
＜教科目名＞ 障害児保育（演習・2単位）	
＜目標＞	
1. 障害児保育を支える理念や歴史的変遷について学び、障害児及びその保育について理解する。 2. 個々の特性や心身の発達等に応じた援助や配慮について理解する。 3. 障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育における計画の作成や援助の具体的な方法について理解する。 4. 障害児その他の特別な配慮を要する子どもの家庭への支援や関係機関との連携・協働について理解する。 5. 障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育に関する現状と課題について理解する。	
＜内容＞	
1. 障害児保育を支える理念 (1) 「障害」の概念と障害児保育の歴史的変遷 (2) 障害のある子どもの地域社会への参加・包容（インクルージョン）及び合理的配慮の理解と障害児保育の基本 2. 障害児等の理解と保育における発達の援助 (1) 肢体不自由児の理解と援助 (2) 知的障害児の理解と援助 (3) 視覚障害・聴覚障害・言語障害児等の理解と援助 (4) 発達障害児の理解と援助①（ADHD－注意欠陥多動性障害、LD－学習障害等） (5) 発達障害児の理解と援助②（PDD－広汎性発達障害等） (6) 重症心身障害児、医療的ケア児の理解と援助 (7) その他の特別な配慮を要する子どもの理解と援助 3. 障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育の実践 (1) 指導計画及び個別の支援計画の作成 (2) 個々の発達を促す生活や遊びの環境 (3) 子ども同士の関わりと育ち合い (4) 障害児保育における子どもの健康と安全 (5) 職員間の連携・協働 4. 家庭及び自治体・関係機関との連携 (1) 保護者や家族に対する理解と支援 (2) 保護者間の交流や支え合いの意義とその支援 (3) 障害児支援の制度の理解と地域における自治体や関係機関（保育所、児童発達支援センター等）の連携・協働 (4) 小学校等との連携 5. 障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育に関わる現状と課題 (1) 保健・医療における現状と課題 (2) 福祉・教育における現状と課題 (3) 支援の場の広がりとながら	

表4 本学における「特別支援教育論」の授業計画

授業計画		授業概要
1	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の捉え方ーノーマライゼーションとICFー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
2	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害児保育・教育の歴史的視点 ー障害児と処遇の歴史・障害児保育の歴史ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
3	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害児の発達とアセスメント ー心身の発達と障害児の発達特徴・アセスメントの理解ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
4	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	保育・療育機関などにおける障害児保育の展開 ー就学前の保育の場・障害児保育の形態と実践ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
5	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	個別的教育支援計画等、保育の計画作成と実施 ー「個別的教育支援計画」と「個別の指導計画」の理解ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
6	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助① ー視覚障害の理解ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
7	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助② ー聴覚障害の理解ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
8	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助③ ー肢体不自由の理解ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
9	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助④ ー知的障害の理解ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
10	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助⑤ ー自閉症スペクトラム障害の理解ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
11	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助⑥ ー注意欠陥・多動性障害の理解ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
12	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助⑦ ー学習障害の理解ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
13	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	さまざまな障害の理解と個別的配慮 ーその他特別な支援を必要とする幼児の理解ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
14	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	家庭への支援 ー家庭との協力、支援の場の広がりにつながりー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
15	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	まとめ ー授業の到達目標を踏まえた演習の振り返りー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る

実践から得られた成果

1. 「社会的養護Ⅱ」の実践を経て得られた成果

社会的養護Ⅱでは、反転授業を行い、これまでの学修方法による学修の結果と比してより高い内容理解を得た。反転授業では、まず科目担当教員が授業の前週末までに講義部分の資料の配布に加えて反転授業動画をアップロードし、学生は配布資料を手元に授業開始前までに反転授業動画の視聴を行うことで、面接授業での演習に向けたレディネスを整えることができた。また、反転授業動画を視聴した後の面接授業では、冒頭にリフレクションシートの記入時間を設けたことで受講生にとって動画を視聴する必要性を発生させることができた。

この反転授業では、オンデマンド映像教材として反転授業動画を活用しており、学生はこの動画の視聴によって事前に教授内容を予習することができた。その結果、「先に動画を見ることで授業の内容がより理解することができたのでよかった」、「後から動画を見返したり、先に理解を深めることで、より演習がやりやすくて楽しく授業が出来ました」、「事前に動画を見て予習しておくことで、授業に入った時に内容がすぐに入ってきたので取り組みやすかった」、「次の授業までに動画を見ることで予習ができたり、今まで授業で聞き逃していたことを戻って聞き直してメモできたりするのが良かった」、「他の授業とは違い予習で動画を見てプリントに書いてから授業を受けるという形だったので、最初は慣れなかったけど今はもう慣れ、このやり方の方が大事な所を自分のペースで聞いて書くことができ、聞き逃す・書き逃すことがなくてすごく良いなと感じました」などのアンケート回答を得ることができた。

2. 「特別支援教育論」の実践を経て得られた成果

特別支援教育論で導入したPBLおよび相互教授の実践では、以下の①～④の教育的意義を捉えることができたと考える。

①専門的知識の深化と「実践知」への変換

各障害種別に関する基礎情報をまとめるだけの文献調査に留まらず、「保育現場での留意点」を検討するプロセスにより、ステレオパターンな知識習得に陥りやすい抽象的な知識が具体的な支援技術（実践知）へと昇華されて学修へとつながったと考える。また、それを他者に説明するというプロセス（教えることによる学習）を経て、知識がより強固に定着したと考える。

②多角的視点とリサーチ・リテラシーの向上

定義や疫学といった根拠をもとに、客観的データに基づいてプレゼンテーションを行うことで、先入観や独善的な認識なく知識習得することができたと考える。また、他グループからの質問を受けることで、自分のグループだけでは気づくことのできなかった「第三者的な立場からの疑問」や「その障害児の保護者の視点」といった多角的な視点で担当する障害種別についての知識を得ることができたと考える。

③協働的な問題解決能力とコミュニケーション力の育成

グループ内での役割分担や合意形成、そしてプレゼンテーションを通じた言語化能力は、将来の教育・保育現場で求められる「チーム支援」や「多職種連携」のシミュレーションとして極めて高い意義のある経験になったと考える。協働的な学びは義務教育段階から高等教育を含むこれまでの学習場面でも幾度かは体験しているであろう活動だが、今回のような専門性に特化したテーマで同じ専門性をもつ学修者のグループでの活動は、就職後のシミュレーションとして特に価値の高い経験になったものとする。

④内省（リフレクション）による学びの質保証

質問への回答を翌週に持ち越す設計は、安易な回答を避け、再度エビデンスを確認する「探究のサイクル」を生み出した。実際のところ、学生はプレゼンテーションするための知識や必要な資料を揃えることだけでも相当な労力が必要であり、様々な視点から投げかけられる質問に対して即座に回答するほどの知識的な余裕をもっていない状態であった。その場で回答を急いだ場合、根拠に乏しい情報に翻弄されるばかりか事実に基づかない情報を他のグループに対して説明してしまうことも考えられた。最終的に専門家（教員）の修正や解説が入ることで知識面については保障されるものの、無用な混乱を招くことで学修の効率性を下げることと考えられるため、質問への回答を翌週に持ち越すことで大きな学修効果が得られたと考える。また、質問への回答の他に教員によって解説を行うことで、学生主体の学びで見落とされがちな学術的正確性が補完され、学びの質を高めることにつながったと考える。

考 察

1. 「社会的養護Ⅱ」の実践を通して

オンデマンドを活用した反転授業を実践した社会的養護Ⅱでは、学生の内容理解を深めることができたことが分かった。アンケートの回答には、「事前に動画を見て予習しておくことで、授業に入った時に内容がすぐに入ってきたので取り組みやすかった」や「後から動画を見返したり、先に理解を深めることで、より演習がやりやすくて楽しく授業が出来ました」、「次の授業までに動画を見ることで予習ができたり、今まで授業で聞き逃していたことを戻って聞き直してメモできたりするのが良かった」との意見も見られ、予習・復習を含めた自己学習の機会としても機能し、意義の深い実践であったと考える。特に、「他の授業とは違い予習で動画を見てプリントに書いてから授業を受けるという形だったので、最初は慣れなかったけど今はもう慣れ、このやり方の方が大事な所を自分のペースで聞いて書くことができ、聞き逃す・書き逃すことがなくてすごく良いと感じました」との意見については、教授内容について見通しをもって学修することで内容理解が促進されたことと共に、習慣化することによる自身の学習スタイルの変化にも言及されている。これまでの面接授業では、シラバスをもとに教授内容を把握してはいるものの、具体的な内容は授業を受けて初めて知ることが多く、初見でその内容を把握しなければならなかった。その状態でグループ討議を行ったとしても内容が表面的であったり、主旨を捉えきれなかったり、充実した内容の討議をできずに授業時間を

終えてしまうことも多くみられたのではないかと考える。その点について、事前に内容を把握することで見通しをもち、論点を理解している状態で討議に集中できる環境が得られたことは非常に意義深いと考える。また、限られた授業時間内で概要説明や論点整理、グループ討議を行う場合、どうしても時間的な制約があるが、論点整理までが事前にできていれば討議に十分な時間をかけることができるということも見過ごせない点ではないだろうか。

これら社会的養護Ⅱの反転授業にて得られた利点は、他の教科目においても共通に意義のあるものである。例えば、遠隔授業を導入していない特別支援教育論においても、より一層効果的な学修活動の充実につなげることができるのではないだろうか。例として、今後の「特別支援教育論」の授業計画に遠隔教育を導入する方法を検討する。

2. 「特別支援教育論」への遠隔教育の導入案

「社会的養護Ⅱ」の遠隔教育の実践を参考に、「特別支援教育論」におけるオンデマンド動画の視聴による反転授業の導入を検討した（表5）。「特別支援教育論」では、第1回目と第15回目の「障害児保育を支える理念」や第3～5回目の「障害児等の理解と保育における発達の援助」、「障害児等の理解と保育における発達の援助」といった特別支援教育に対する基本的な考え方や支援の視点を踏まえたうえで、第6～13回目の「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育の実際」および「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育に関わる現状と課題」について理解を深めていくことが主題となっている。その中でも特に、第6～12回目については、PBLを導入し、学生の主体的な演習活動となるため、時間的な余裕も必要である。この状況を踏まえたうえで、「特別支援教育論」においても「オンデマンド動画の視聴による反転授業」の導入が可能なのではないかと考える。より積極的に遠隔教育の導入可能性を探るため、以上を踏まえて2つの方法（「遠隔教育A」および「遠隔教育B」）を提案する。

①「遠隔教育A」の導入案

第5回目の「障害児等の理解と保育における発達の援助」においては、特別支援教育・障害児保育にかかわる基本理念や支援者・援助者としての基本的な姿勢を捉え、その視点を整えることを目的としている。ここでは、「社会的養護Ⅱ」でねらっていたように深く内容を理解し、その後のPBL演習に向けたレディネスを整えたいものである。そこで、科目担当教員が授業の前週末までに講義部分の資料の配布に加えて反転授業動画をアップロードし、学生は配布資料を手元に授業開始前までに反転授業動画の視聴を行うオンデマンドによる遠隔教育を導入したい（図1）。

表5 「特別支援教育論」への遠隔教育の導入案

授業計画

回	授業概要	
1	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の捉え方(1)ーノーマライゼーションとICFー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
2	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害児保育・教育の歴史的視点 ー障害観と処遇の歴史・障害児保育の歴史ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
3	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害児の発達とアセスメント ー心身の発達と障害児の発達特徴・アセスメントの理解ー(遠隔教育A)
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
4	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	保育・療育機関などにおける障害児保育の展開 ー就学前の保育の場・障害児保育の形態と実践ー(遠隔教育A)
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
5	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	個別の教育支援計画等、保育の計画作成と実施 ー「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の理解ー(遠隔教育A)
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
6	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助① ー視覚障害の理解ー(遠隔教育B)
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
7	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助② ー聴覚障害の理解ー(遠隔教育B)
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
8	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助③ ー肢体不自由の理解ー(遠隔教育B)
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
9	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助④ ー知的障害の理解ー(遠隔教育B)
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
10	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助⑤ ー自閉症スペクトラム障害の理解ー(遠隔教育B)
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
11	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助⑥ ー注意欠陥・多動性障害の理解ー(遠隔教育B)
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
12	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	障害の理解と保育における発達の援助⑦ ー学習障害の理解ー(遠隔教育B)
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
13	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	さまざまな障害の理解と個別的配慮 ーその他特別な支援を必要とする幼児の理解ー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
14	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	家庭への支援 ー家庭との協力、支援の場の広がりとながりー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る
15	予習	予めテキストを読んでおき、授業時に理解を深められるようにする
	内容	まとめ ー授業の到達目標を踏まえた演習の振り返りー
	復習	ノートや資料を振り返り、知識の定着を図る

遠隔教育A 導入案

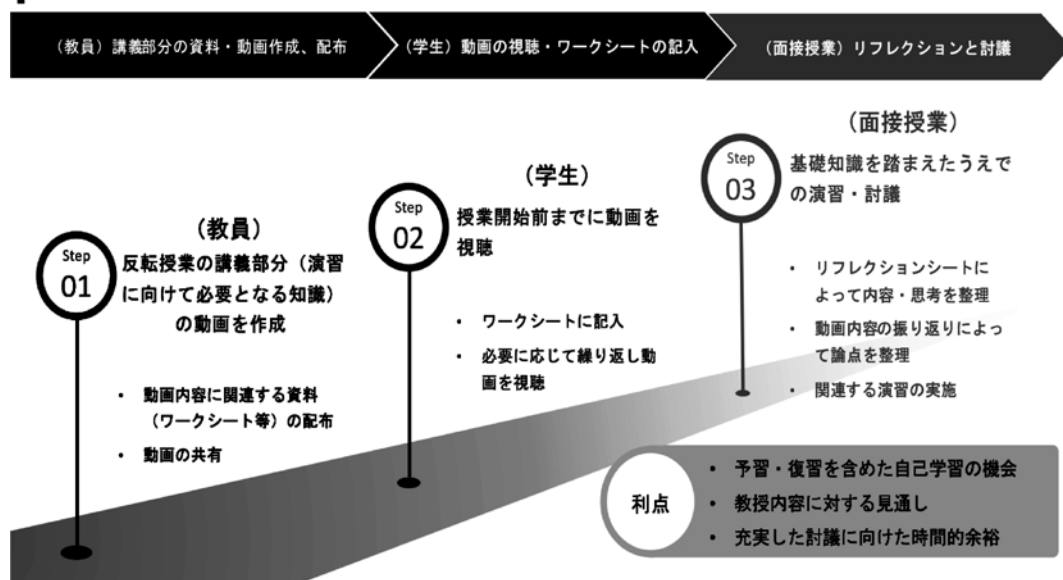


図1 遠隔教育A 導入案

②「遠隔教育B」の導入案

第6～第13回目の「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育の実際」及び「障害児その他の特別な配慮を要する子どもの保育に関わる現状と課題」においては、就職後に保育現場で出会った障害種別について学生（将来の支援者）自身で概要や実態を把握し、対象児の個に応じた支援を考えていく「主体的・対話的で深い学び」による学修を目的としている。ここではPBLによる学修を計画しているが、それに反転授業動画を活用したオンデマンドによる遠隔教育の要素を加える形で導入したい。具体的には、前述の「協働的なアクティブ・ラーニング」プロセスである①～④のフェーズに沿ってPBLを実施することを前提として、③プレゼンテーションによる知識の共有（相互教授）の方法を変更し、オンデマンドによる遠隔教育を加えたい。

フェーズ①にて構成されたグループによって作成されたスライド資料を使用して各グループが動画として収録し、資料の配布も行うことで、他のグループの学生は資料をもとに動画を視聴し、疑問点や不明点を整理することができると考える。動画教材であれば繰り返しの視聴が可能になるため、疑問点や不明点を即時的にまとめる必要がなく、より精度の高い質問が期待できる。その後、フェーズ④のとおり質疑応答と教員によるフィードバックを行うことで、正確性の高い知識の定着に加え、深い洞察力を一層担保できると考える（図2）。

遠隔教育B 導入案

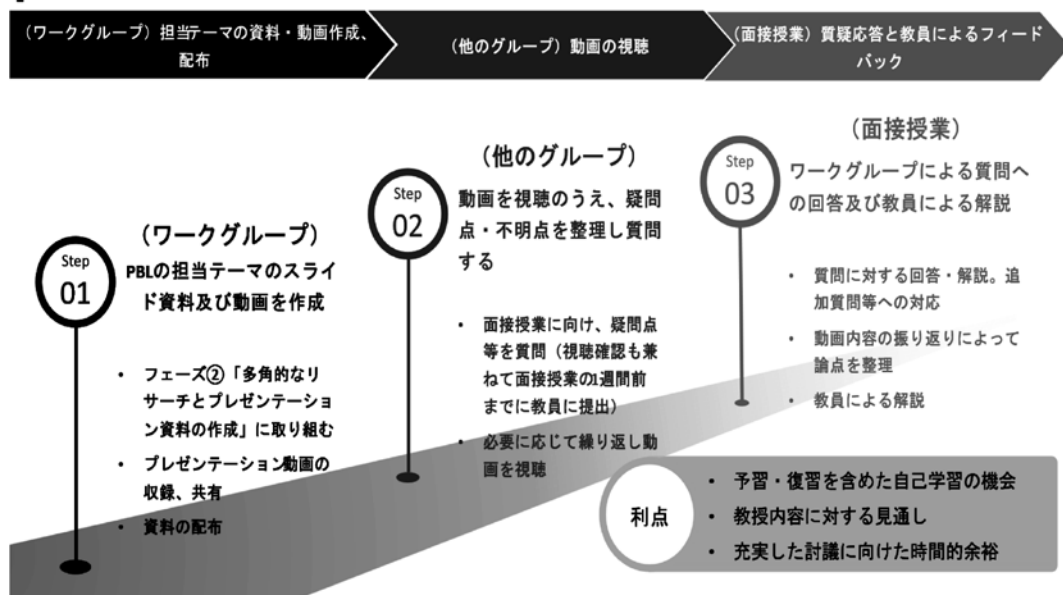


図2 遠隔教育B 導入案

おわりに

本稿では帝京学園短期大学において導入した反転授業やPBLを例に、アクティブ・ラーニング実践を報告するとともに、遠隔授業の導入・活用の可能性について検討することを目的とした。

先駆的にオンデマンドによる遠隔教育を導入している「社会的養護Ⅱ」の実践をもとに、アクティブ・ラーニングの要素およびブレンディッド・ラーニングの方法について整理し、それをもとにこれまで遠隔教育を実施していなかった「特別支援教育論」における遠隔教育およびブレンディッド・ラーニングの導入について、その可能性を探ることができた。

文部科学省（2023）の示すとおり、遠隔授業は面接授業と組み合わせて行うことも想定されており、教育効果を求めるにあたって複数の要素を複合的に導入して授業を成立させていくことが可能である。「特別支援教育論」のようにこれまで遠隔教育を実施してこなかった教科目においても、教授内容や授業計画を抜本的に見直すまでもなく導入に向けた検討の余地があることが分かった。この実践報告がこれからの保育者養成におけるアクティブ・ラーニング実践の一例として、今後の保育者養成における遠隔教育による教育指導も含めたアクティブ・ラーニングに関する研究に寄与することを願う。

参考文献

- ・厚生労働省（2022）「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」, https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/cd2d5e75-8ffc-4775-94fd-3f07d390445a/325120e4/20230401_policies_hoiku_hoikushi-shikaku-tokurei_05.pdf（最終アクセス日：2026年2月10日）.
- ・文部科学省中央教育審議会（2012）新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2013/04/04/1331530_6.pdf.（最終アクセス日：2026年2月10日）.
- ・文部科学省（2007）学士課程教育の再構築に向けて. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryo/_icsFiles/afieldfile/2013/07/08/1265949_001.pdf（最終アクセス日：2026年2月10日）.
- ・文部科学省（2023）大学・高専における遠隔教育の実施に関するガイドライン. <https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/000234679.pdf>（最終アクセス日：2026年2月10日）.
- ・西岡久充・寺島和夫・野間圭介・小池俊隆（2017）講義科目におけるブレンディッド・ラーニングの実践とその評価. 経学論集. 56（4）,1-21.
- ・サーマンジョン・平田祐基（2016）ブレンディッド・ラーニングの現場から. 言語センター広報. 24,55-57.

- ・ 下田好行（2017）「個別化していく教育」における ICT の役割
ーブレンドィッド・ラーニングの導入の可能性に焦点をあててー。
東洋大学文学部紀要. 教育学科編. 43,33-41.
- ・ 宋 宇（2021）オンライン授業でのアクティブ・ラーニングへの取り組み。
ラーニングテクノロジー開発室年報第18巻.
- ・ 田神仁（2020）オンライン授業の良さを生かしたアクティブ・ラーニングの実践研
究ー zoom によるグループワークを通してー. 法政大学教職課程年報. 19,23-26.
- ・ 山地弘起（2014）アクティブラーニングとは何か（特集 アクティブ・ラーニング
の実質化に向けて）. 大学教育と情報, 1, 2-7.
- ・ 和田明人・君島昌志・青木一則・米山珠里・日野さくら（2013）保育者養成におけ
るアクティブ・ラーニング. 東北福祉大学研究紀要, 37, 57-71.

〈執筆者〉

井上 聖子（教 授）

澤田 由美（准 教 授）

澤田 孝二

（山梨学院短期大学・非常勤講師）

清水 健（専任講師）

星田 由哉（助 教）

帝京学園短期大学研究紀要第 27 号

発行日 2026 年 3 月 31 日

発行者 学長 冲 永 莊 八

帝京学園短期大学

〒 405-0018

山梨県山梨市上神内川 1150-1

TEL 0553-23-1240

FAX 0553-23-2101

編 集 帝京学園短期大学研究紀要編纂委員会

制 作 株式会社たけまる

BULLETIN OF TEIKYO GAKUEN JUNIOR COLLEGE No.27 Contents

How to Write a Practicum Diary for Teaching and Childcare Practicums

—Survey Results from the Childcare Field—

..... INOUE Kiyoko 1

Comparison of Health and Fatigue Levels among First-Year Students at a Junior
College of Childcare

—2013 and Post-COVID-19 2023—

..... SAWADA Yumi, SAWADA Koji 13

Examination of the Introduction of Blended Learning
in Childcare Worker Training Institutions

—Practical Report on “Social Care II” Using Flipped Learning,

and an Examination of Remote Education for “Special Needs Education” Using PBL—

..... SHIMIZU Ken, HOSHIDA Yuya 29

March 2026
TEIKYO GAKUEN JUNIOR COLLEGE