

【研究論文】

保育者養成校における学生満足度と学びに対する姿勢との関連 ーアクティブ・ラーニングを通じた学修者の姿ー

丸山 笑里佳* 山下 晋* 大倉 健太郎*

要 旨

本研究の目的は、縦断的な調査から保育者養成の短期大学である本学幼児教育学科の学生の満足度及び学修態度の推移を明らかにし、さらに、クラスや教員の要因との関連について検討を行うことである。また、調査対象学科で授業を担当する教員全員を対象に、ほぼ全ての授業科目について授業内容及び方法を把握し、実態を把握した上で、アクティブ・ラーニングの観点から考察を行うことを主眼においた。前期と後期、2回の質問紙調査の結果、本学科の学生の満足度は全国平均よりも高く、学修の主体性は低かった。また、満足度と学修態度には関連が見られた。満足度と学習態度に影響を与える要因は第一部と第三部に異なっていた。アクティブ・ラーニングの機会が少なかった学年で、前期と比べて後期の満足度が低下しており、アクティブ・ラーニングの機会が、学生の満足度や学修態度に影響していることが示唆された。

キーワード：学生満足度、学びに対する姿勢（学修態度）、アクティブ・ラーニング

I. はじめに

2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」以降、主体的に考える力を育成することが改めて明確に打ち出され、大学は本格的に教育の質の転換を図ろうとしている。その中で、「アクティブ・ラーニング（能動的学修）」は、「教員と学生が意思疎通を図りつつ一緒に切磋琢磨し、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修」を指し、具体的には、知識伝達中心の講義から、ディスカッションやディベート、演習や実験・実習等を伴う授業への転換が期待されている。しかしながら、質的転換を阻む一つの壁は、大学が置かれた現状を把握するためのデータの欠如にある（川嶋 2012）¹⁾。本研究は、教育の質的転換を図る上で重要な出発点となる本学の置かれている「事実」を明らかにしようとするところにあるといつてよい。

ベネッセ教育総合研究所 第3回 大学生の学習・生活実態調査（2016）の調査結果からは、2008年の第1回調査、2012年の第2回調査の結果と比較して、アクティブ・ラーニング型の授業を受ける機会が増

加し、グループワークやディスカッションで自分の意見を言う学生、他者に配慮する学生が増加していることが明らかとなっている。一方で、興味よりも楽な授業を好み、大学の支援・指導を求める声が増加し、大学生活に対する満足度は8年間で低下したという学生の姿が明らかとなった（ベネッセ、2017）²⁾。

谷田川(2018)³⁾は、同調査において、大学生生活に満足している学生たちは友人や教員、職員とのつながりが多く、つながりが少ない学生ほど大学生活に満足していないこと、友人や教職員とのつながりが多い学生ほど、授業への関心・興味を維持していたことを報告している。さらに、友人関係の希薄さが、退学等の大学からの離脱とも関連が深かった。

保育者養成の短期大学である本学幼児教育学科の学生の学修や生活は、一般の四年制大学の学生とは大きく異なっている。本研究の目的は、縦断的な調査から保育者養成校の短期大学である本学幼児教育学科の学生の満足度及び学修態度の推移を明らかにし、満足度や学修態度と関連すると思われるクラスや教員、授業の要因と合わせて検討を行うことである。また、調査対象学科で授業を担当する教員全員を対象に、ほぼ全ての授業科目についての授業内容及び方法を把握し、実態を把握した上でアクティ

* 岡崎女子短期大学幼児教育学科

ブ・ラーニングの観点から考察を行うことを主眼に
おいている。

II. 研究 1

1. 目的

研究 1 では、岡崎女子短期大学（以下：本学）幼
児教育学科における学生満足度と学修態度の推移や
関連する要因の検討を縦断調査の結果から行うこと
を目的とした。

2. 方法

(1)調査対象校の特徴

本学は 50 年以上の歴史を持つ保育者養成校であ
る。本学には幼児教育学科第一部（修業年限：2 年、
1 学年 4 クラス）と第三部（修業年限：3 年、1 学年
2 クラス）、現代ビジネス学科（修業年限：2 年、1
学年 2 クラス）がある。本学幼児教育学科（以下：
本学科）の卒業生の多くは保育者（幼稚園教諭、保
育士）となっている（平成 29 年度の保育職への就職
率、本学科第一部：96.4%、第三部：89.7%）。また、
平成 25 年度からは岡崎女子大学（修業年限：4 年、
1 学年 2 クラス）が開学した。本学科で開講されて
いる授業は、ゼミ（子どもの研究Ⅰ・Ⅱ）以外のほ
ぼ全ての科目がクラス単位で行われている。修業年
限や免許・資格取得の関係で、学生は開講科目のほ
とんどを履修している。

(2)調査対象者・調査時期

2017 年 7 月（前期）及び 2018 年 1 月（後期）に
本学科に在籍している学生を対象にマークシート形
式の質問紙調査を実施した。

調査用紙には、回答された内容はすべてコン
ピュータによって処理され、個々の授業内容や回答
内容が問題になることはないことを明記した。質問
紙調査の実施は、授業内で教員からの説明を行い、
回答を依頼した。質問紙への回答と返却をもって、
調査に同意したものとした。回答者数は、前期 559
名（第一部 327 名、第三部 232 名）、後期 539 名（第
一部 321 名、第三部 218 名）であり、回収率は前期
98.1%（第一部 97.0%、第三部 99.6%）、後期 95.1%
名（第一部 95.5%、第三部 95.1%）であった。

なお、本研究（研究 1、2）は、岡崎女子大学・岡
崎女子短期大学研究倫理委員会の研究倫理審査を受
け、承認を得ている。

(3)調査内容

学生満足度（以下満足度） 本学で毎年度末に学
生支援課が実施している学生満足度調査から、「（現
在までの）あなたの学生生活はどうでしたか」の項
目を使用した。回答形式は、「満足度が高い」「どち
らかといえば高い」「どちらでもない」「どちらかとい
えば低い」「満足度が低い」の 5 段階評定で、「満
足度が高い」を 5 点、「満足度が低い」を 1 点として
得点化した。

学びに対する姿勢（以下、学修態度） ベネッセ
教育総合研究所 第 2 回 大学生の学習・生活実態調
査（2012）²⁾「授業への取り組み」26 項目を使用し
た。回答形式は、「とてもあてはまる」「まああては
まる」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」
の 4 段階評定で、「とてもあてはまる」を 4 点、
「満足度が低い」を 1 点として得点化した。

クラスに対する意識 クラスに対する意識につい
て 5 項目の質問を行った。本研究では、逆転項目で
ない「クラスに満足していますか」「自分のクラスが
好きですか」「このクラスでよかったと思いますか」
の 3 項目を使用した。回答形式は、「とてもあてはま
る」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」「全
くあてはまらない」の 4 段階評定で、「とてもあては
まる」を 4 点、「満足度が低い」を 1 点として得点化
した。信頼性係数は前期 $\alpha=.94$ 、後期 $\alpha=.94$ だった。

教員に対する意識 本学学生満足度調査から、「教
員の熱意や態度について、あなたはどのように感じてい
ますか」「教員と学生の交流やかかわりについて、どう
感じていますか」の 2 項目を使用した。回答形式は、
「とてもあてはまる」「まああてはまる」「あまりあ
てはまらない」「全くあてはまらない」の 4 段階評定
で、「とてもあてはまる」を 4 点、「満足度が低い」
を 1 点として得点化した。信頼性係数は前期 $\alpha=.75$ 、
後期 $\alpha=.70$ だった。

3. 結果

(1)学生満足度の変化

平成 29 年度本学科における学生満足度の変化を
図 1 に示す。ベネッセ教育総合研究所 第 3 回 大学
生の学習・生活実態調査（2016）の「大学生活を総
合的に判断して」という、本研究での満足度の指標
に近い項目での結果（「とても満足している」9.50%、
「まあ満足している」41.6%）と比較すると、第一部
の学生及び第三部 2 年生、第三部 1 年生前期では、
全国調査の結果よりも本学の学生の満足度が高かつ
た。

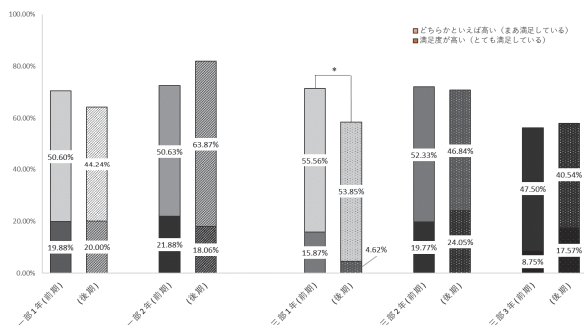


図1 平成29年度における満足度の推移

前期と後期の満足度の変化及び第一部と第三部各学年の差を検討するために、学年(第一部1年2年、第三部1年、2年、3年の5学年)×満足度(前期・後期)の2要因混合計画による分散分析を行った。その結果を表1に示す。分散分析の結果、満足度の主効果は有意ではなく($F(1,518)=2.23, n.s.$)、交互作用が有意であった($F(4,518)=3.40, p<.01$)。学年による主効果は有意であった($F(4,518)=4.20, p<.01$)。その後の検定の結果、前期では、第一部1、2年生及び第三部2年生が、第三部3年生と比較して満足度が高く、後期では、第一部2年生は、第三部1年生と3年生に比べて満足度が高いという結果であった。また、第三部1年生では、前期から後期に満足度が有意に低下していた。

表1 学生満足度の分散分析結果

	前期		後期		満足度	学年	交互作用
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)			
第一部 1年	3.85 (0.81)	3.76 (0.86)	3.88 (0.85)	3.97 (0.67)	2.23	4.20 **	3.40 **
第一部 2年	3.85 (0.72)	3.53 (0.78)	3.91 (0.75)	3.91 (0.80)			
第三部 1年	3.52 (0.83)	3.58 (1.01)					

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

(2)学修態度の変化

学修態度の質問項目のうち、ベネッセ教育総合研究所 第3回 大学生の学習・生活実態調査(2016)の結果との比較可能な項目に、「とてもあてはまる」「まああてはまる」と回答した学生の割合を図2に示した。第一部、第三部共に、「自分の意志で継続的に勉強する」(全国調査結果 59.2%)「計画を立てて勉強する」(49.0%)、「授業とは関係なく、興味を持ったことについて自主的に勉強する」(59.7%)、「授業で興味を持ったことについて自主的に勉強する」(59.7%)、「授業でわからなかったことは自分で調べる」(68.4%)、「授業の復習をする」(46.6%)と比較すると少ない割合だった。また、「グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する」(67.4%)、「グループワークやディスカッション

で自分の意見を言う」(58.6%)では、第一部では、ほとんどの学年が全国調査の結果を上回っていたが、第三部では、2年生後期を除き、差はなかった。

また、学修態度26項目について、主因子法、Promax回転による因子分析を行ったところ、3因子構造が明らかとなった(表2)。第I因子は、「授業で興味をもったことについて自主的に勉強する」「授業でわからなかったことは、自分で調べる」といった9項目で構成され、「学修への主体性」因子と命名した。第II因子は、「グループワークやディスカッションでは、進んでまとめ役をする」「グループワークやディスカッションでは、積極的に貢献する」といったグループワークに関連する5項目で構成され、「グループワークへの積極性」因子と命名した。第III因子は「授業に遅刻しないようにする」「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」といった7項目で構成され、「学修の基本的な態度」因子と命名した。

表2 学修態度の因子分析結果

	I	II	III
I. 学修への主体性			
17. 授業で興味をもったことについて自主的に勉強する	.82	.02	-.21
16. 授業でわからなかったことは、自分で調べる	.77	-.06	.04
15. 授業の復習をする	.71	-.08	.04
19. 授業とは関係なく、興味をもったことについて自主的に勉強する	.70	.06	-.21
1. 授業の予習をする	.51	-.07	.15
24. 自分の意志で継続的に勉強する	.49	.01	.22
7. 授業でわからなかったことは先生に質問する	.46	.19	.04
23. 計画を立てて勉強する	.42	.01	.23
5. 授業中は黒板に書かれていない内容もノートにとる	.41	.03	.22
II. グループワークへの積極性			
13. グループワークやディスカッションでは、進んでまとめ役をする	-.01	.86	-.12
12. グループワークやディスカッションでは、積極的に貢献する	-.01	.86	.02
11. グループワークやディスカッションで自分の意見を言う	-.14	.85	.12
10. クラス全員の前で、積極的に質問や発言をする	.15	.69	-.13
14. グループワークやディスカッションでは、異なる意見や立場に配慮する	.03	.47	.20
III. 学修の基本的な態度			
3. 授業に遅刻しないようにする	-.06	-.09	.70
8. 授業で出された宿題や課題はきちんとやる	.01	.01	.68
2. 授業に必要な教科書、資料、ノートなどを毎回持参する	-.09	-.06	.68
4. 履修登録した科目は途中で投げ出さない	-.14	.06	.60
25. できるかぎり良い成績をとろうとする	.12	.05	.59
18. 授業で配布された資料などを整理する	.15	.00	.46
9. レポートやテストを提出する前に見直す	.15	.09	.46
α (前期)	.85	.86	.80
(後期)	.83	.87	.78
相関		.41	.58
			.36

学修態度の3つの因子について、学年(第一部1年2年、第三部1年、2年、3年の5学年)×学修態度(前期・後期)の2要因混合計画による分散分析を行った。結果を表3、図3に示す。「学修への主体性」では、交互作用がみられ、第一部2年生及び第三部3年生で、前期と比較して後期の学修態度が低下していた($F(4,511)=4.43, p<.01$)。

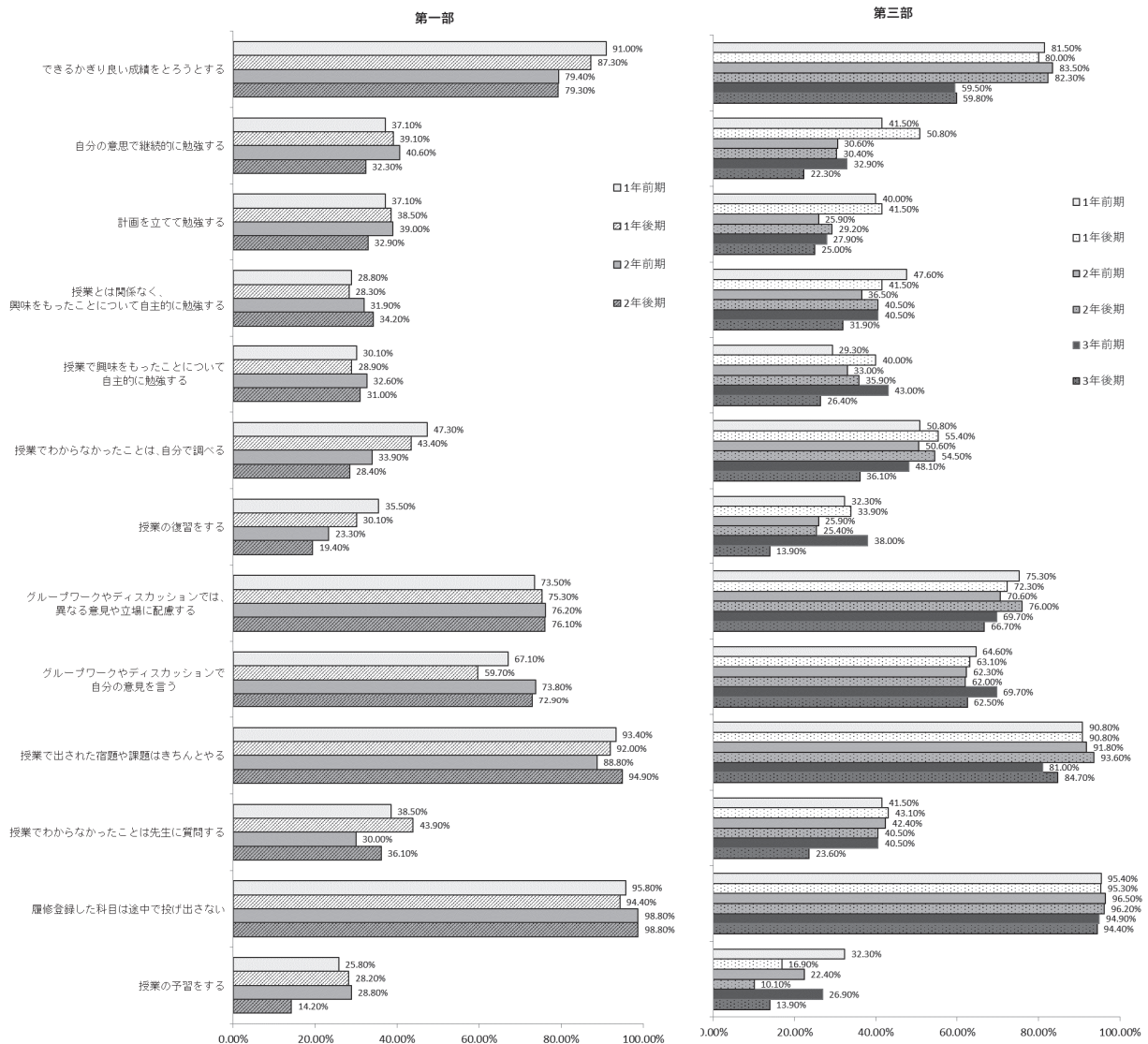


図2 学修態度 とてもあてはまる・まああてはまると回答した学生の割合

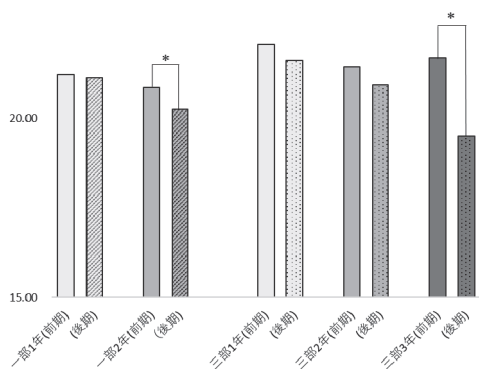


図3 各学年の学修への主体性の変化

(3)満足度と学修態度の関連

学生満足度と学びに対する姿勢・態度の関連を明らかにするため、後期の「あなたの学生生活はどうでしたか」の質問項目に、「満足度が高い」と回答し

た学生を満足度高群とし、「どちらでもない」「どちらかと言えば低い」「満足度が低い」と回答した学生を満足度低群として分析を行った。

満足度（高群・低群）と第一部・第三部を独立変数、学修態度の「学修への主体性」「グループワークへの積極性」「学修の基本的な態度」を従属変数とした2×2の分散分析を行った。その結果、学修態度のどの因子でも、満足度が高い群では満足度が低い群に比べて学修態度の得点が高く、学修態度がよいことが明らかとなった。また、「学修の基本的な態度」については、第一部生の方が、第三部生に比べて高いことが明らかとなった（図4～6）。

表3 学年別の学修態度の違い

	一部1年		一部2年		三部1年		三部2年		三部3年		学習態度	学年	交互作用
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期			
I. 学修への主体性	21.22 (4.82)	21.12 (4.31)	20.84 (4.42)	20.24 (3.83)	22.05 (4.72)	21.61 (4.64)	21.42 (4.04)	20.92 (4.34)	21.68 (4.85)	19.51 (4.57)	21.25 ***	1.40	4.43 **
II. グループワークへの積極性	12.98 (3.10)	12.79 (3.29)	13.39 (3.15)	13.50 (2.80)	12.61 (2.95)	12.20 (3.15)	12.92 (2.73)	12.70 (2.73)	13.34 (3.18)	12.52 (3.22)	8.40 **	1.74	2.16
III. 学修の基本的な態度	24.49 (2.81)	23.97 (2.88)	23.37 (3.23)	23.09 (2.81)	23.73 (3.05)	23.23 (3.19)	23.74 (2.64)	23.29 (3.10)	22.22 (3.49)	21.63 (3.53)	19.28 **	8.56 **	0.79

上段：平均値、下段：（標準偏差）

* p<.05, ** p<.01, ***p<.001

表4 学生満足度と学修態度の分散分析結果

		前期	後期	満足度	学年	交互作用
		平均値 (SD)	平均値 (SD)			
第一部	1年	3.85 (0.81)	3.76 (0.86)	2.23	4.20 **	3.40 **
	2年	3.88 (0.85)	3.97 (0.67)			
第三部	1年	3.85 (0.72)	3.53 (0.78)			
	2年	3.91 (0.75)	3.91 (0.80)			
	3年	3.52 (0.83)	3.58 (1.01)			

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

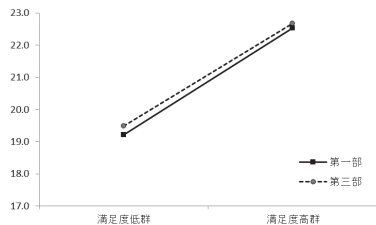


図4 満足度と学修への主体性の関連

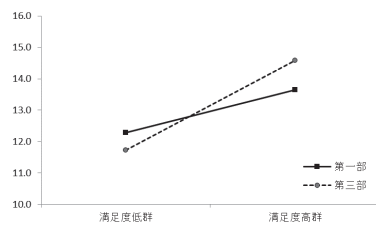


図5 満足度とグループワークへの積極性の関連

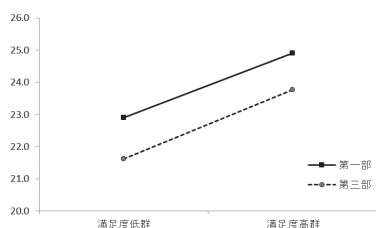


図6 満足度と学修の基本的な態度との関連

(4)満足度に関連する要因の検討

満足度、学修態度の3因子（I：学修に対する主体性、II：グループワークへの積極性、III：学修の基本的な態度）、クラスへの意識、教員への意識の第一部、第三部別の相関を表5に示す。

学修態度、クラスへの意識、教員への意識が満足度に与える影響を検討するために、第一部、第三部を分けて強制投入法による重回帰分析を行った。結果を表6に示す。また、重回帰分析に基づくパス図を図7に示した。

第一部、第三部ともに、クラスに対する意識と、教員に対する意識から満足度に対する標準偏回帰係数が有意であった。第一部では、学修態度I：学修に対する主体性が、第三部では、学修態度II：グループワークへの積極性の満足度に対する標準偏回帰係数が有意だった。

表6 満足度を従属変数とした重回帰分析結果

	第一部	第三部
学習態度 I	.21 **	-.03
学習態度 II	-.06	.14 *
学習態度 III	.02	.07
クラス	.32 ***	.48 ***
教員	.21 ***	.23 ***
R ²	.25 ***	.42 ***

表5 学生満足度、学習態度、クラス及び教員に対する意識の相関

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 学生満足度(前期)	—	.56 ***	.32 ***	.28 ***	.35 ***	.28 ***	.25 ***	.30 ***	.42 ***	.35 ***	.38 ***	.35 ***
2 学生満足度(後期)	.51 ***	—	.28 ***	.29 ***	.25 ***	.25 ***	.29 ***	.24 ***	.47 ***	.59 ***	.31 ***	.44 ***
3 学習態度 I (前期)	.30 ***	.24 ***	—	.35 ***	.62 ***	.69 ***	.36 ***	.53 ***	.08	.11	.25 ***	.28 ***
4 学習態度 II (前期)	.19 ***	.07	.44 ***	—	.32 ***	.22 **	.72 ***	.16 *	.11	.13	.17 **	.23 ***
5 学習態度 III (前期)	.25 ***	.19 ***	.55 ***	.35 ***	—	.46 ***	.32 ***	.78 ***	.16 *	.14 *	.21 **	.26 ***
6 学習態度 I (後期)	.20 ***	.29 ***	.68 ***	.31 ***	.44 ***	—	.44 ***	.56 ***	.11	.20 **	.27 ***	.38 ***
7 学習態度 II (後期)	.18 **	.15 **	.31 ***	.74 ***	.30 ***	.35 ***	—	.33 ***	.07	.18 **	.18 *	.27 ***
8 学習態度 III (後期)	.20 ***	.23 ***	.43 ***	.27 ***	.69 ***	.54 ***	.34 ***	—	.16 *	.18 *	.27 ***	
9 クラスに対する意識(前期)	.42 ***	.33 ***	.12 *	.12 *	.20 ***	.15 **	.14 *	.16 **	—	.68 ***	.18 **	.29 ***
10 クラスに対する意識(後期)	.30 ***	.37 ***	.03	.11	.21 ***	.11 *	.25 ***	.25 ***	.64 ***	—	.29 ***	.33 ***
11 教員に対する意識(前期)	.37 ***	.35 ***	.36 ***	.20 ***	.19 ***	.23 ***	.25 *	.13 *	.19 ***	.09	—	.56 ***
12 教員に対する意識(後期)	.20 ***	.31 ***	.21 ***	.09	.15 **	.25 ***	.15 **	.19 ***	.11	.17 **	.48 ***	—

* p<.05, ** p<.01, ***p<.001
左下：第一部、右上：第三部

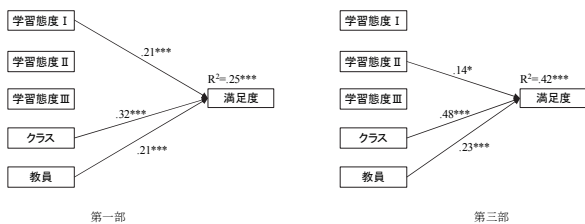


図7 満足度を従属変数とした重回帰分析結果に基づくパス図

(5) 学修態度に関連する要因の検討

学修態度 I 「学修に対する主体性」に対して、他の 2 因子 (II : グループワークへの積極性, III : 学修の基本的な態度), 及び, クラスへの意識, 教員への意識, 満足度が与える影響を検討するために, 第一部, 第三部を分けて強制投入法による重回帰分析を行った. 結果を表 7 に示す. また, 重回帰分析に基づくパス図を図 8 に示した.

表 7 学修の主体性を従属変数とした重回帰分析結果

	第一部	第三部
	β	β
学習態度 II	.20 ***	.24 ***
学習態度 III	.46 ***	.43 ***
クラス	-.11 *	.04
教員	.08	.20
満足度	.18 **	-.03 **
R^2	.37 ***	.41 ***

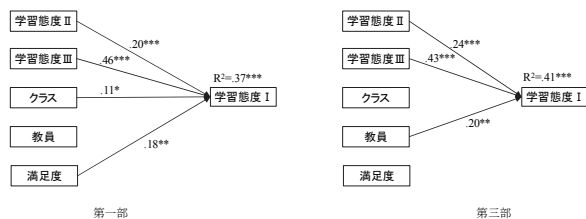


図 8 学修の主体性を従属変数とした重回帰分析結果に基づくパス図

グループワークへの積極性, 学修の基本的な態度から学修への主体性に対する標準偏回帰係数が有意であった. 第一部と第三部で異なる点は, 第一部では, クラスに対する意識と満足度が, 第三部では, 教員に対する意識から学修への主体性に対する標準偏回帰係数が有意であった.

III. 研究 2

1. 目的

研究 2 では, 教員に対する質問紙調査から, 本学科で行われている授業内容を明らかにし, 第一部及び第三部のそれぞれの学年による違いを検討すること, 研究 1 の調査結果と合わせた検討を行うことで, 授業内容と学生満足度・学修態度の関連を考察することを目的としている.

2. 方法

(1) 調査対象者・調査時期⁽¹⁾

2017 年 7 月~8 月 (前期) 及び, 2018 年 1 月~2 月にかけて, 本学科で授業を担当している教員を対象に質問紙調査を実施した. 各教員へは, 担当授業科目ごとに質問紙の回答を依頼した. 複数の授業担当者がいる音楽 (基礎音楽, 幼児音楽等) の科目は, 筆頭の授業担当者に回答を依頼した. 複数の授業担当者がいるその他の科目についてはオムニバス形式での授業が行われていることから, 各授業担当者にそれぞれの担当授業回数分について回答を依頼した. 調査用紙には, 回答された内容はすべてコンピュータによって処理され, 個々の授業内容や回答内容が問題になることはないことを明記した. 質問紙調査の依頼は, 口頭及び依頼文, または依頼文を通じて行い, 質問紙への回答と返却をもって, 調査内容に同意したものとした. 調査対象教員数は, 前期: 54 名 (本学科専任教員 21 名, 大学専任教員 10 名, 非常勤講師 23 名), 後期: 58 名 (本学科専任教員 23 名, 大学専任教員 11 名, 非常勤講師 24 名). 回答者数及び回収率は, 前期: 40 名 (本学科専任教員 13 名, 大学専任教員 5 名, 非常勤講師 22 名), 回収率 80% (本学科専任教員 61.9%, 大学専任教員 50.0%, 非常勤講師 95.7%), 後期: 32 名 (本学科専任教員 15 名, 大学専任教員 1 名, 非常勤講師 16 名), 回収率 55.2% (本学科専任教員 65.2%, 大学専任教員 9.1%, 非常勤講師 66.6%) だった.

本研究では, クラス単位で行われている授業科目を分析対象とした. 同一科目で複数の授業担当者に回答を依頼した科目については, 授業担当者全員が回答した場合のみ有効回答とし, 担当者全員の回答が得られなかった場合には, 数量データの分析対象から除外した.

表 8 に, 本研究で分析対象となった授業数と割合を示した. 本学科第一部 1, 2 年生各 4 クラス及び第

三部1年生～3年生各2クラス、計14クラスで平成29年度前期に開講されていた授業のうち、本学科第一部2年生「子どもの研究I」を除く開講授業数の総数は、のべ388である。そのうち、分析対象となった授業はのべ249（64.2%）だった。

表8 研究2での分析対象授業数と割合

		前期		後期	
		開講 授業数	分析対象 授業数(%)	開講 授業数	分析対象 授業数(%)
第一部	全体	139	103 (74.1%)	121	80 (66.1%)
	1年	67	54 (80.6%)	69	42 (60.9%)
	2年	72	49 (68.1%)	52	38 (73.1%)
第三部	全体	66	37 (56.1%)	62	29 (46.8%)
	1年	22	17 (77.3%)	22	5 (22.7%)
	2年	22	11 (50.0%)	22	12 (54.5%)
	3年	22	9 (40.9%)	18	12 (66.7%)
合計		205	140 (68.3%)	183	109 (59.6%)

(2)調査内容⁽¹⁾

ベネッセ教育総合研究所 第2回 大学生の学習・生活実態調査(2012)²⁾「学びの機会」の質問項目をもとに、20種類の授業内容及び方法について質問した。本学科で平成29年度に開講している授業を担当している全教員へ、授業担当の各科目に対して、授業期間中における授業内容と方法の実施の有無を尋ねた。さらに、半期15回の授業のうち、その項目の内容の実施回数の目安を尋ねた。

3. 結果

20種類の授業内容のうち、アクティブ・ラーニングと関連の深い「グループワークなどの協同作業をする授業」「ディスカッションの機会を取り入れた授業」「プレゼンテーションの機会を取り入れた授業」の3つの項目の実施回数を合わせて、アクティブ・ラーニングの実施回数の指標（以下、アクティブ・ラーニング）を作成した。

第一部と第三部の全5学年でアクティブ・ラーニングの実施に違いがみられるか、分散分析を用いて検討したところ、第三部1年生は、第一部2年生と比較してアクティブ・ラーニングが少ないことが明らかとなった ($F(4,244)=2.71, p<.05$)。結果を表9、図9に示す。

表9 各学年のアクティブ・ラーニング

第一部		第三部		
1年	2年	1年	2年	3年
7.22	8.60	2.55	6.61	5.43
(8.63)	(8.79)	(4.09)	(6.79)	(7.34)

上段：平均値、下段：(標準偏差)

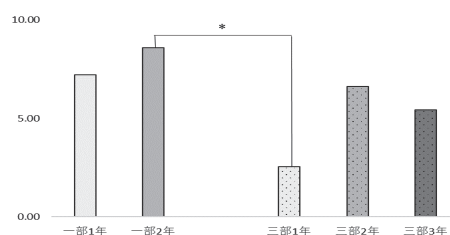


図9 各学年のアクティブ・ラーニングの違い

IV. 考察

本研究では、縦断的な質問紙調査の結果から、本学幼児教育学科における学生満足度と学修態度の推移や関連する要因の検討を行った。谷田川(2018)³⁾の報告からは、友人関係や教職員との関係と、大学生活の満足度や授業への興味・関心についての関連が報告されている。本研究においては、本学科で開講されている授業がほとんどクラス単位で行われているという現状から、友人関係ではなく、クラスに対する意識との関連を検討することとした。

まず、本研究の調査対象である本学幼児教育学科の学生の特徴について述べたい。本学科には、就業年数や年間授業数の異なる第一部と第三部という2つのコースがある。第一部は就業年数が2年で、主に平日5日間、1日あたり90分の授業を4～5時限受講している。第三部は、平日と土曜日、午前中のみ2時限を受講し、午後の時間を使って働きながら3年間をかけて学ぶコースである。どちらのコースの学生も、ほとんどの学生が保育者として就職をするため、他大学と比較すると目的意識や目標が明確であること、免許や資格取得、専門職の就職に向けた学びを行っていることは共通している。本研究では、ベネッセ教育総合研究所 第3回 大学生の学習・生活実態調査(2016)²⁾の調査結果と比較すると、第一部・第三部ともに、学生の満足度は全国調査の結果と比較して高い学年がほとんどだった。また、満足度が高いほど、学修態度もよいという結果であった。第3回 大学生の学習・生活実態調査(2016)²⁾では、ディプロマ・ポリシーを理解している学生ほど、大学生活に満足しているという結果が明らかになっている。本学の学生は、保育者になるという目標が明確な学生がほとんどであり、そういった背景も、満足度が高い一因であると思われる。

一方、本学科の学生の学修態度を見てみると、「自分の意志で継続的に勉強する」「計画を立てて勉強す

る」「授業と関係なく、授業で、興味をもったことについて自主的に調べる」「授業でわからなかったことは自分で調べる」という項目に加えて、授業の復習等、自分の意志で、主体的に、継続的かつ計画的に勉強することに関しては、本学科の学生の弱い部分であることが明らかとなった。自らの興味で受講する科目を取捨選択できる多くの四年制大学の学生とは異なり、本学の学生は、修業年限、免許取得の関係で開講科目のほとんどすべてを受講している。また、卒業論文を執筆することもないため、幅広い興味を持つことや、興味を持った科目を自発的に学修していくことが難しい状況なのだろう。さらに、課題の多さや、アルバイトをすることで学修時間が少なくなるといった側面も関係すると思われる。

第一部と第三部で大きく異なる点は、年度ごとの授業数、科目の配当時期、実習（保育所実習、教育実習）の時期、日常生活の過ごし方等である。本研究では、満足度や学修態度、さらに、関連する要因の検討においても、第一部と第三部で違いがあることが明らかとなった。まず、満足度や主体的な学修態度に関連する要因では、第一部では、満足度と主体的な学修態度の両方にクラスの要因が影響を与えていた。教員に対する意識は、学修態度との関連はみられず、満足度に影響を与えていた。見館ら（2008）⁴⁾では、「教員とのコミュニケーション」が学習意欲を高め、大学生生活の満足度に影響を与えており、本研究における第一部生の結果に近いと思われる。第一部では1日4～5限、クラス単位での授業を受けていることが多いという学生生活であることから、満足度にも学修の主体性にもクラスの要因が関わるのではないかと考えられる。

第三部では、クラスや教員の要因が満足度に影響を与えている点は第一部と同様だったが、学修態度のうち、グループワークへの積極性が満足度に影響を与えており、学修への主体性から満足度に対する影響は見られなかった。また、第三部の学修の主体性には、教員の要因が大きく関わっていた。ロジャーズ（Rogers,C.）が述べた「学習支援者」、つまり、教員のガイドラインの一部に、「学習支援者は、集団もしくは学級での経験の、当初の印象や雰囲気の設定と大きく関係している」「学習支援者は、その集団のより一般的な目標とともに、その学級における個々人の目標をも、引き出したり明確化したりするのを援助する」というものがある（伊原、2017）⁵⁾。教員

は、クラスという集団にも、学生個人にも働きかける存在であり、第三部生の場合には、そういった特徴が色濃く表れていると考えられる。グループワークを行う際には、安心して話ができる空間を作ることが支援者に求められる（伊原、2017）⁵⁾。そういった一般的な特徴に加えて、本学においては、クラス制がとられていることから、グループワークを行う集団がある程度固定しており、クラスの雰囲気づくりが重要になってくるとと思われる。第三部は、クラスで過ごす時間が第一部と比べると少なくなる分、グループワークに積極的に取り組むことが出来るようなクラスの雰囲気づくりを教員が意識することが大切だろう。また、第三部生の主体的な学修態度には、教員の熱意や関わりが関連していたが、教員との関わりが必然的に多くなるゼミの授業（本学科での科目名称は「子どもの研究」）は、現在では第一部の学生に対してのみ開講されている。第三部では、少人数授業が行われない分、教員の熱意や関わりが学生に多く伝わるような工夫や、教員と学生が接点を持つ取り組みが必要なのかもしれない。

「遅刻をしない」「授業で出された宿題や課題はきちんとやる」といった学修の基本的な態度は、第三部が低いという結果であった。学修の基本的な態度に関しても、初年次教育や日々の授業での教員の丁寧な関わり、さらに、学修への動機づけを高めることで改善が期待できるかもしれない。「当たり前なことを当たり前にする」ことが保育者に求められることであり（佐藤・小西、2013）⁶⁾、保育者となる上で、学生生活のうちに身につけたい部分である。

満足度の推移では、第三部1年生のみ、前期から後期にかけて、学生満足度が低下していたことが明らかとなった。教員に対する質問紙調査の結果からは、第三部1年生は、後期のアクティブ・ラーニングの機会が少なかったことが明らかとなっている。グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションの機会が少ないことが満足度の低下に影響を与えた可能性が示唆される。加えて、第三部1年生は、本研究での後期の調査が行われた後、2月に初めての実習を経験している。そのため、後期開始前に実習を経験している第一部1年生と比較すると、子どもの姿が想像しにくく、授業で学んでいる内容と子ども関わった経験が結びつきにくいだろうと思われる。また、授業内容を計画する教員の側も、子どもの姿を想像しにくいことから、保育と関連するようなグループワーク、ディスカッション、プレ

ゼンテーションは行いにくいと考え、その結果、アクティブ・ラーニングの機会が第三部1年生で減っている可能性もある。経験の蓄積は学修の豊かな資源となる（ノールズ；伊原，2017）⁵⁾。学習者が自身の経験や考え方を「振り返り」、新たな情報や他者との出会いの中で「気づき」を深める「変容的学習」が、主体的な学習には重要である（吉田，2014）⁷⁾。早い時期の実習が難しいとしても、子どもと関わる機会を作ることや、子どもの姿が想像しやすいようにするといった取り組みは可能であるだろう。

さらに、学生が回答をした学修態度の項目を見ると、グループワークやディスカッションについて「異なる意見や立場に配慮する」「自分の意見を言う」という項目は、第一部では第3回大学生の学習・生活実態調査の全国平均よりも高かったが、第三部はそうではなかった。アクティブ・ラーニングの経験が少ないことが、グループワークへの積極性に影響を与えていると考えられるだろう。保育者は対人援助職であり、子どもたちの成長に関わるとともに、他の保育者と協働していくことが求められる。こういった保育者という職業の持つ特徴を考えても、教育の過程で協働して取り組む姿勢やそのためのコミュニケーション能力を身につけることが望まれる。第三部では、「グループワークへの積極性」が満足度に影響を与えていたことと合わせて考えても、グループワーク、ディスカッション、プレゼンテーションというアクティブ・ラーニングの中で「主体的に学習に取り組む態度」や「協働する力」を身につけることが重要だと考えられる。梶田（2017）⁸⁾は、学びの基盤となる実感世界を広げ、深め、耕していくためには、心身の諸機能が全体として参画する種々の体験活動が非常に大切な意味を持つことを述べている。体験活動の内容は、課題探究的なもの、問題解決的なものだけでなく、交流や奉仕、現場体験といった社会活動的なもの、鑑賞や見学、制作といった芸術活動的なものなど、諸々のタイプが含まれている。つまり、「協働する力」を身につけることには、子どもとの関わりだけにとらわれず、学生が様々な体験をするということが含まれる。

本研究の結果では、「学修の主体性」は、最終学年である第一部2年生及び第三部3年生で、前期から後期の間に低下していることが明らかとなった。最終学年の後期1月は、最後の実習も終え、ほぼ全員の学生の就職が決まっている時期である。短い期間に多くのことを学んできた学生にとっては、「一段

落」した時期であるのかもしれない。また、授業の課題やクラスでの活動に時間を要することも多く、単位を落とさず免許を取得し卒業することに学びの姿勢がシフトしたのかもしれない。本研究で焦点を当てた「主体的に学修に取り組む態度」について、文部科学省 教育課程企画特別部会 論点整理（2015）⁹⁾では、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」、「人生を主体的に切り拓くための学び」とも表現されており、「社会や職業で必要となる資質・能力を育むためには、学校と社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を育み、キャリア発達を促す「キャリア教育」の視点も重要である」と述べられ、生涯学習が意識されている。また、平成29年に発表された教職コアカリキュラムのカリキュラムマップの中では、教育実習を終えた後も、さらに学びを積み上げていくことがイメージされている。本来であれば、最終学年の後期は、短期大学での学びが積み上げられ、実習での実体験を踏まえて、「実感・納得・本音を大事にした」「深い学び」（梶田，2017）⁸⁾が可能となる時期である。また、実習に基づいた自らの体験を振り返ることも十分に可能だろう。学生が専門職として、学びを継続していく姿勢を持つことが可能な、最終学年後期の時期だからこそその学びの在り方を考えていく必要がある。

丸山ら（2018）¹⁰⁾では、過去の学生満足度を比較すると、同学年でも年度による違いが大きく、入学年度によって満足度の推移が異なることが報告されている。背景には、カリキュラムや支援体制及び行事の変化、学生の質、クラスの雰囲気やクラス担任の影響等が考えられる。特に、本調査で対象となった第三部3年生は、1年次から満足度が年々低下していた学年であり、担任が毎年代わったことや、第三部のゼミ（子どもの研究）がなくなった年度であることなども、満足度が下がった理由として推察される。本研究では、1年間の中での学生の満足度や学修態度の変化について検討を行っているため、今後、検討を重ねていくことで、保育者養成校の短期大学に求められる教育の在り方を検討していくことができるだろう。また、短期大学の特徴を明らかにしていくために、保育者養成の四年制大学の学生との比較を行うことも有効であると考えられる。

本学科では、大学教育に教育の質の転換が求められていることに加えて、保育者養成という観点から

も、アクティブ・ラーニングを行う中で培われる「主体的に学ぶ姿勢」や「他者と協働する力」が大切である。全国的には、学生が主体的・能動的に学ぶ機会は増加しているにも関わらず、意識の面では大学や教員への依存傾向が強まっており、川嶋(2018)¹¹⁾は、その背景として、全てが大学と大学教員がお膳立てをした「受動的アクティブ・ラーニング」になっている可能性を示唆している。しかしながら、本調査の結果から、本学科においては、アクティブ・ラーニングの機会が、学生の満足度や学修態度に影響していることが示唆された。本学科の学生は、ほとんどの学生が保育者になるため、教員も「学んでいる内容と将来の関わりについて考えられる授業」を多く行っていることが明らかとなっている(丸山ら, 2018)¹²⁾。そういった背景から、「受動的アクティブ・ラーニング」が起こりにくいかもしれない。今後継続して、本学において学生の「主体的に学ぶ姿勢」や「他者と協働する力」を養うためにどのような取り組みが必要か、考えていく必要があるだろう。

付記

本研究(研究1及び2)は、平成29年度岡崎女子短期大学「教育改革活動助成」を受けた。

本稿は、I章を大倉、II章～IV章を山下と丸山が共同執筆した。

注

(1) 研究2の手続きの詳細は丸山ら(2018)¹²⁾に記載されている。

引用文献

- 1) 川嶋太津夫(2012)「大学教育改革の共通プラットフォームとしての学生調査」, ベネッセ教育総合研究所『第2回大学生の学習・生活実態調査報告書』, pp.10-15.
- 2) ベネッセ教育総合研究所(2016)「大学生の学び」, 『第3回大学生の学習・生活実態調査報告書ダイジェスト版』, pp.11-15.
- 3) 谷田川ルミ(2018)「大学における“つながり”の

重要性」, ベネッセ教育総合研究所『第3回大学生の学習・生活実態調査報告書』, pp.40-48.

- 4) 見館好隆・永井正洋・北澤武・上野淳(2008)「大学生の学習意欲, 大学生活の満足度を規定する要因について」, 『日本教育工学会論文誌』, 32(2), pp.189-196.
- 5) 伊原千晶(2017)「成人教育の観点から見た対人援助職教育」, 『人間文化研究: 京都学園大学人間文化学会紀要』, (38), pp.17-35.
- 6) 佐藤暁・小西 淳子(2013)『こぼれ落ちる子をつくらない「聴く保育」—子どもの力をのばす68のヒント』, 岩崎学術出版社.
- 7) 吉田正純(2014)「第6章 生涯学習の学びを支える「教育方法」」, 渡邊洋子(編著), 前平泰志(監修), 『生涯学習概論: 知識基盤社会で学ぶ・学びを支える』, ミネルヴァ書房, pp.100-114.
- 8) 梶田叡一(2017)「深い学びを」, 『教育フォーラム 深い学びのために—アクティブ・ラーニングの目指すもの』, (60), pp.6-11.
- 9) 文部科学省 教育課程企画特別部会(2015)「教育課程企画特別部会 論点整理」, 文部科学省, pp.1-53.
- 10) 丸山笑里佳・山下晋・大倉健太郎(2018)「学習意欲・アクティブラーニングと学生満足度の関連についての検討」, 『平成29年度「教育改革活動助成」成果報告書』.
- 11) 川嶋太津夫(2018)「教育改革の四半世紀と学生の変化」, ベネッセ教育総合研究所『第3回大学生の学習・生活実態調査報告書』, pp.7-16.
- 12) 丸山笑里佳・山下晋・大倉健太郎(2018)『保育者養成校におけるアクティブ・ラーニング活用の実態と教員の工夫』, 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要, (51), pp.79-87.

謝辞

調査にご協力いただきました、平成29年度岡崎女子短期大学幼児教育学科に在籍していた学生のみなさん、岡崎女子短期大学の授業を担当されている先生方に、お礼申し上げます。