

The Effects of Classes Intended for Active Learning with Pre-Practical Training at Social Welfare Facilities in Childcare Worker Training Courses : Changes in the Self-Efficacy, Anxiety and Active Class Attitudes through a World-Café Activity

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-03-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 増南, 太志 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/1248

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



保育士養成課程の施設実習事前指導における アクティブラーニングを意図した授業の効果

— ワールドカフェによる施設実習自己効力感、
施設実習不安、主体的な学習態度の変化 —

The Effects of Classes Intended for Active Learning with Pre-Practical Training at Social Welfare Facilities in Childcare Worker Training Courses

Changes in the Self-Efficacy, Anxiety and Active Class Attitudes through a World-Café Activity

増南太志

MASUNAMI, Taiji

保育士養成校の施設実習に対する学生の学ぶ意欲の向上や実習不安の軽減を図るため、アクティブラーニングを意図した授業の1つであるワールドカフェを実施し、その効果を検証した。調査対象は、初めて実習を経験する40名の大学2年生であった。施設実習自己効力感尺度、施設実習不安尺度、主体的な学習態度尺度をワールドカフェの実施前後に実施し、これらの尺度の得点の変化を分析した。対応ありの t 検定の結果、施設実習自己効力感尺度の「利用者理解」「向上心」が指導後で有意に高く、「施設理解」は有意傾向であった。施設実習不安尺度では「事前理解」が指導後で有意に低かった。「主体的な学習態度」は指導後において有意に高かった。以上より、ワールドカフェを実施することにより、施設実習自己効力感、施設実習不安、主体的な学習態度についてポジティブな影響があると考えられた。

問題と目的

1. 施設実習指導における課題

保育士養成校において、保育士資格を取得するためには、保育所以外の児童福祉施設等での実習が必須である。児童福祉施設等には、乳児院や母子生活支援施設、児童養護施設などの養護系の施設や、障害児の入所施設、通所施設、障害者の施設などの障害系の施設(以下、施設)が含まれる。しかしながら、保育士資格を取得するために保育士養成校に入学

してくる学生のほとんどは、保育士は保育所で働くものという認識を持っており、施設での実習が要件であることについての認識はあまりない。また、ほとんどの学生にとって、施設そのものやその施設にいる利用児・者は、自身関わったことのない未知の世界のことであり、施設での実習に対する意欲が低かったり、不安を抱えていることが少なくない。そのような施設実習における目的の明確化や不安の軽減などを図るため、施設実習の実習指導が重要な役割を担っている。実習指導に

キーワード：アクティブラーニング、施設実習事前指導、施設実習不安

Key words : active learning, pre-practical training at social welfare facilities, anxiety

は、実習前に行われる事前指導と実習後に行われる事後指導があり、事前指導では、実習施設の役割や機能、利用児・者の特性を踏まえて、実習の心構えや実習に必要なスキルの確認、実習の手続きを行うための指導をするのに対し、事後指導では、実習で体験した活動や利用児・者とのやり取りを振り返り、反省したり、考察しつつその後の学びにつなげていくための指導を行う。

実習に向けて、施設実習の事前指導に積極的に取り組む学生がいる一方で、実習に送り出すことが心配になる学生もおり、その理由も個々で異なる。石山・安部（2008）は、実習施設から保育士養成校への要望について整理し、「目的意識をはっきりと持った学生を育ててほしい」「主体性のある学生に来てほしい」「どうして実習に来たのか疑問に感じる学生が増えている」「日誌が十分に書けない」などの問題点を取り上げている。津田・木村・小口・立花・西元・仲宗根（2015）は、保育士養成課程を選んだ学生の中には、心から子ども好きな学生だけでなく、就職に結びつく選択肢はこれしかないという必要に迫られて進学してきた学生たちもいるとしている。

施設実習を実施する学生を対象とした研究からは、学生が様々な不安を抱えていることや、その不安に対応した指導の重要性が取り上げられている。清水・吉島・志澤・藤本（2013）は、施設実習はストレスを高めることにつながりやすいことから、その不安要因について研究しており、不安要因として、子どもや利用者とのかかわりに関する不安、宿泊に関する不安、実習日誌に関する困惑などがあげられた。田辺・後藤（2016）は、実習生の不安について、実習経験がある学生とそうでない学生を比較しつつ分析を行い、実習経験が

あってもなくても、不安を抱えていること、その不安を軽減するような教員のアドバイスの重要性をあげた。貴田・谷口（2012）では、実習前に実習への不安感の低かった学生は、不安感の高かった学生に比べて実習の成果の自己評価は高く、実習前に実習への期待感が高かった学生は、実習の成果を高く評定していることが示された。この結果から、貴田・谷口（2012）は、事前指導において施設実習に対する学生の不安感を低減させ、期待感を高めるような指導の工夫が必要と述べている。ただし、不安感がない学生は、実習について深く考えていない場合もあるため、施設実習の事前指導では、適度な緊張感を持たせる工夫が必要と考えられるとのことであった。

以上のことから、施設実習の事前指導をとおして、学生の学ぼうとする意欲の向上や施設実習に対する不安の軽減が重要であると言える。

2. 施設実習の事前指導におけるワールドカフェ導入の意義

施設実習の事前指導では、それぞれの保育士養成校において、担当教員の数や学生数、利用できる資源などの制約を受けながらも様々な取り組みがなされている。例えば、志村・田畑（2009）は、各種の施設の理解やその施設を利用する人々についての理解を促すためのワークを行っており、加藤（2014）は、施設実習を実施した学生への調査結果に基づいて、どのような援助が施設側から求められているのかを明らかにしつつ、事前指導における指導内容を整理している。近年では、保育士養成において、アクティブラーニングに関心が寄せられており、実習の事前事後指導においても実施されてきている（上田・勝浦・

加藤・加藤・青木・上村・水落・太田, 2017)。しかし、上田ら（2017）は、アクティブラーニングのために行われている活動が、学生のような「能動性」を持ったものであるのか、それらの活動がどのような学生の「学習」と繋がっているのかについては十分検討されていないことを指摘しており、これらを明らかにするとともに、保育士養成として、どのように寄与するものであるのかを明らかにすることの必要性について論じている。

一方で、施設実習後に実施される事後指導に対しては、ワールドカフェを導入した授業展開によって、学生へのポジティブな成果が報告されている。ワールドカフェとは、カフェを模した自由でオープンな雰囲気のもとで、少人数でテーブルを囲んで対話を重ね、途中でテーブルを移動しながら対話の対象を広げることで、創造的なアイデアや知識を生み出したり、互いの理解を深めたりすることをねらいとするグループ対話の技法とされる（和田・音山・上村・利根川・青木・君島・駒野・日野, 2012）。和田ら（2012）は、ワールドカフェの集団雰囲気について学生に調査をしており、学生がそれまでに経験してきたグループワークよりも、ポジティブな印象を持ったことを報告している。また、音山・利根川・井上・上村・三浦・河合・安藤・和田（2012）は、ワールドカフェは、工夫次第では限られた授業時間の中でも実施できることから、実習の事前事後指導における様々な局面で導入できる可能性を示唆している。松田・渡邊（2017）は、ワールド・カフェは、参加者全員での自由な対話を中心とすること、参加者の主体性と自主性が尊重されること、ポジティブな変化が期待されること、の3点を特徴として挙げている。このような主体性や自

主体性、ポジティブな気持ちは、施設実習に取り組むうえで重要な要素になると考えられる。音山ら（2012）は、実習の事後指導において、ワールドカフェを実施し、ワールドカフェ実施前後の保育者効力感と保育者適性感の変化を分析した結果、実施後には保育者効力感が高まり、より強く「保育の仕事に向いている」と感じ、感情状態にもポジティブな変化が示されている。和田ら（2012）は、ワールドカフェの実施後の学生の感想として「がんばろうと思った」などの記述があることから、学ぼうとする意欲の向上が見られたことを報告しており、上村・井上・和田・音山・三浦（2010）は、ワールドカフェに参加し対話を重ねることで、学生が自分自身のさらなる向上を目指し現状からの変化を目指そうとする様子がみられることを報告している。このように、実習の事後指導において、ワールドカフェを実施することは、保育に対して自信をも持たせたり、積極的な気持ちにさせるだけでなく、学びに対する意欲の向上につながるなどのメリットがあると考えられる。しかしながら、施設実習の事前指導において、ワールドカフェを導入した研究はあまり見られず、その効果についても検証されていない。ワールドカフェを施設実習の事前指導で実施することにより、保育者効力感の高まりやポジティブな変化、学習意欲の向上などに効果がみられるのであれば、積極的に導入することにより、学生たちをより良い状態で施設実習に送り出すことができると考えられる。

3. その他の工夫

ワールドカフェを導入するにあたり、その活動にうまく参加できない学生がいる可能性を考慮する必要がある。ワールドカフェは良

い雰囲気を実施されるものであるため、多く学生にとっては、参加しやすい活動であると考えられるが、その手順をよく理解できていない状態で参加すると、かえって不安感が増すかもしれない。したがって、その活動の手順が伝わりやすいように工夫する必要がある。福田（2014）は、発達障害のある大学生の事例を紹介しており、そのなかで、ディスレクシア（読み書きが困難）のある学生のためにわかりやすい資料を作成することは、他のすべての学生にとっても役に立つと述べている。また、小貫・桂（2014）は、授業のユニバーサルデザインについて解説しており、発達障害のある生徒の問題は特殊なものではなく、誰にでも起こりうる問題がグラデーションのように濃く出てくる生徒、薄く出てくる生徒、全く出てこない生徒がいるとしており、発達障害のある生徒にとって良い授業は、その連続体のなかにいるすべての生徒にとって良いと述べている。このように、何らかの理由で活動に参加しにくい学生を想定して、授業を工夫することにより、すべての学生にとって参加しやすい授業になると考えられる。

本研究では、活動の手順をわかりやすくするための工夫として、①口頭説明や配布資料により、活動の目的と方法を繰り返し説明する、②配布資料はイラストや例をつけることにより、手順を具体的にイメージできるようにする、③わからないときに質問しやすいように、「質問カード」を全員に配布する、④事前に手順を説明しておいた学生をサポートとして配置することを行った。

4. 本研究の目的

本研究では、学生のアクティブラーニングを意図した実践方法の1つであるワールドカ

フェを施設実習の事前指導で実施し、どのような変化があるのかを検討する。具体的には、ワールドカフェによる指導の前後で、施設実習自己効力感尺度（河野, 2007）、保育実習不安尺度（長谷部, 2007）を施設実習用に修正した尺度、主体的な学習態度尺度（畑野・原田, 2015；畑野・溝上, 2013；小山, 2015）を用いて調査を行い、その変化の有無を調べた。また、様々なタイプの学生がいても活動に参加しやすいよう、①活動の目的と方法の明確化、②イラストや例を用いた配布資料、③質問カードの利用、④学生サポーターの配置を行った。本研究の仮説は、ワールドカフェによる指導の前後で、施設実習自己効力感と主体的な学習態度に対して向上が見られ、施設実習に対する不安感に対しては低下が見られることである。

方法

1. 調査対象

A大学の保育士養成課程に在籍する2年次生40名（男性12名、女性28名、19歳8か月～20歳7か月）を対象とした。全員が、施設実習を含め、A大学における各種の実習をまだ経験していない学生であった。

2. 授業の手順

2017年9月～2018年1月まで行われる施設実習の事前授業のうち、2017年11月29日と12月6日の2回を著者が担当した際に、本研究の実践と調査を行った。

1回目の授業 出席確認及び資料の配布の後、後述する指導前アンケートを実施した。配布資料は、主に以下の4点である。

①施設実習イラスト・・・施設における利用児・者や職員の実活動場面を示したイラストで

ある。乳児院、児童養護施設、障害児施設、障害者施設などそれぞれの施設につき4枚ずつイラストが描かれている。

②施設実習イラストに対する気づき・・・①の「施設実習イラスト」を見て、利用児・者や職員の活動とそれに対する気づきを書くための資料である。ここで記入した「気づき」をもとにワールドカフェにおいてディスカッションを行った。

③ワールドカフェの手順・・・後述するワールドカフェの手順を示した資料であり、例やイラストをつけて、できるだけ理解しやすくなるように配慮した。

④質問カード・・・わからないことがあった場合に、教員や学生サポーターに質問しやすくするためのカードである。小貫・桂(2014)は、わからないことをわからないままにしないために、このようなカードを用いることを紹介している。何らかの質問があった場合に、教員等が他の学生の対応をしていたり、わざわざ手を挙げて教員を呼ぶほどの内容でなかった場合に、質問カードを表にしておくことで、教員等が通りかかった際に、教員等の方から声を掛けることが可能となる。また、手を挙げて質問することが苦手な学生にとっても、使いやすいカードとなっている。

指導前アンケート実施後、「施設実習イラスト」を見て、「施設実習イラストに対する気づき」の作成を行った。その後、2回目の授業で実施するワールドカフェの手順を説明した。1回目の授業の最後に、ワールドカフェにおいて重要な役割を担うテーブルホスト役を指名し、その学生に対してどのような役割を担ってほしいかを説明した。

2回目の授業 出席確認や「質問カード」の配布を行った後、ワールドカフェの手順を

再度説明した。本授業で実施したワールドカフェの手順は次のとおりである。

①第1ラウンド：各テーブルでディスカッション(15分程度) 4人一組のグループでテーブルに着く(4人×10テーブル=40名)。各テーブルに模造紙と色鉛筆数本を用意した。また、4人のメンバーのうち一人はテーブルホストであり、そのテーブルにおける司会進行等や他のメンバーのサポートを担った。メンバーそれぞれが用意した「施設実習イラストに対する気づき」の内容をもとにディスカッションを行うが、その際に出てきた意見や考え、感想を自由に模造紙に色鉛筆で書いた。また、模造紙にはイラスト等を自由に描いて良いことを伝えた。なお、ワールドカフェの雰囲気を作るため、カフェらしいBGMを教室全体に流し、蓋つきの飲み物を各自が自由に持ち歩いて良いこととした。

②第2ラウンド：新メンバーでディスカッション(15分程度) 教員の合図で、テーブルホストのみ、第1ラウンドのテーブルにそのまま在席し、他のメンバーは同じグループにならないよう、別々のテーブルに移動した。第2ラウンドでは、最初に、テーブルホストが新メンバーに対し、第1ラウンドでどのような話があったのかを模造紙の内容をもとに説明し、その後、他のメンバーが各自のテーブルでの内容を簡単に説明した。それらの内容を模造紙に書き加えながら、互いの内容を共有した。

③ギャラリーウォーク(10分程度) 各自、自由に他のテーブルを観たり写真を撮りながら、話し合いの内容を共有した。

④第3ラウンド：最初のメンバーでディスカッション(15分程度) 第1ラウンドのメンバーに戻り、テーブルホストが司会となり、

第2ラウンドで話した内容を紹介し、戻ってきたメンバーもそれぞれ第2ラウンドの内容を紹介し合い、ディスカッションを行った。

その後、2回分の授業のまとめを簡単に行い、指導後アンケートを実施した。

3. 調査内容

ワールドカフェを実施した授業の効果を検討するため、2回の授業の最初と最後にアンケートを実施し、その結果を比較検討した。

指導前アンケート ワールドカフェ等による指導の前に次の①～③のアンケートを実施した。

①施設実習自己効力感尺度 河野（2007）の施設実習自己効力感尺度を用いた。下位尺度として、「施設理解」（9項目）、「利用者理解」（4項目）、「向上心」（5項目）がある。それぞれの質問に対し、非常にそう思う（4点）～まったくそう思わない（1点）までの4件法で回答を求めた。「施設理解」、「利用者理解」、「向上心」の下位尺度ごとに平均値をとり、その値が高いほど、その下位尺度に関して自己効力感が高いと考えることができる。

②施設実習不安尺度 長谷部（2007）の保育実習不安尺度のうち、施設実習においても関係し得る項目を取り出し、一部の言葉を修正して、施設実習不安尺度を作成した。Table 1のとおり、下位尺度として、「事前理解」（5項目）、「人間関係」（3項目）、「活動内容」（5項目）とした。それぞれの質問に対し、よくあてはまる（4点）～まったくあてはまらない（1点）までの4件法で回答を求めた。「事前理解」、「人間関係」、「活動内容」の下位尺度ごとに平均値をとり、その値が高いほど、それらの下位尺度に関して不安が高いと考えることができる。

③主体的な学習態度尺度 主体的な学習態度尺度（畑野・原田、2015；畑野・溝上、2013；小山、2015）を参考に、質問項目の文章を修正して使用した（Table 2）。それぞれの質問に対し、よくあてはまる（4点）～まったくあてはまらない（1点）までの4件法で回答を求めた。なお、*印は反転項目であり、それらの項目については、よくあてはまる（1点）～まったくあてはまらない（4点）とした。これらの得点の合計値が高いほど、主体

Table 1 施設実習不安尺度の質問項目

事前理解
施設の現場のことをよく知らないので心配である。
実習の活動内容を把握（理解）できているか不安である。
基本的な生活習慣等の支援ができるか不安である。
利用児・者の特徴について理解できているか、不安である。
利用児・者が理解しやすいようなコミュニケーションの取り方ができるか、心配である。
人間関係
利用児・者に受け入れてもらえるかどうか不安である。
実習施設の職員と良好な関係を作ることができるか心配である。
利用児・者にどのように接したらよいか不安である。
活動内容
支援に必要な知識・技術が習得できているか、心配である。
実習施設の職員の指導に従って行動できるか不安である。
実習中、決められた活動がきちんとできるか不安である。
実習中、自分の健康管理ができるか気がかかっている。
実習日誌を毎日きちんとまとめることができるか心配である。

的な学習態度であると考えられることができる。

指導後アンケート 指導後アンケートにおいても、施設実習自己効力感尺度、施設実習不安尺度、主体的な学習態度尺度を実施したが、主体的な学習態度尺度については、今後どのような態度で学習に取り組むかを問う形式にするため、Table 3のように質問項目を修正した。

また、本授業の活動に参加できたのか、その際にどのような手がかりが役に立つのかを調べるため、指導後アンケートにおいては、次のような質問も行った。

①「イラストに対する気づき」の資料作成に関する質問

- ・「施設実習イラストに対する気づき」を自分なりに考えることはできましたか・・・「できた」「できなかった」の2択形式
- ・「施設実習イラストに対する気づき」を考えるのに、どのような手がかりが役立ちましたか（複数選択可能）・・・「自分自身の

経験や学んできたこと」「施設実習イラストに対する気づき」プリントに書かれている例」「友達からのアドバイス」「教員からのアドバイス」「特になし」の複数選択形式

- ・「施設実習イラストに対する気づき」を考えるのに、他にどのような手がかりがあると良かったでしょうか。ご自由に書いてください・・・自由記述形式

②ワールドカフェへの参加に関する質問

- ・ワールドカフェには積極的に参加できましたか・・・「できた」「できなかった」の2択形式
- ・ワールドカフェに参加するのに、どのような手がかりが役立ちましたか（複数選択可能）・・・「配布された資料の説明文」「テーブルホストやその他の友達のサポート」「教員からのサポート」「特になし」の複数選択形式
- ・ワールドカフェに参加するのに、他にどの

Table 2 指導前アンケートにおける主体的な学習態度尺度

課題はただ提出すれば良いという気分で仕上げることが多い。 課題を少しでも良いものに仕上げようと努力する。 単位さえもらえれば良いという気持ちで授業に出る。 授業には意欲的に参加する。 授業はただぼうっと聞いている。 授業内でわからないことがあっても、そのままにする。 他の授業で習得した知識を活用する。 より難易度の高い知識を身につけたいと思う。
--

(表中*は逆転項目を示す)

Table 3 指導後アンケートにおける主体的な学習態度尺度

課題はただ提出すれば良いという気分で仕上げるだろう。 課題を少しでも良いものに仕上げようと努力するだろう。 単位さえもらえれば良いという気持ちで授業に出るだろう。 授業には意欲的に参加するだろう。 授業はただぼうっと聞かだろう。 授業内でわからないことがあっても、そのままにするだろう。 他の授業で習得した知識を活用するだろう。 より難易度の高い知識を身につけたいと思う。

(表中*は逆転項目を示す)

ような手がかりがあると良かったでしょうか。ご自由に書いてください・・・自由記述形式

4. 分析方法

各尺度の信頼性の確認 施設実習自己効力感尺度、施設実習不安尺度、主体的な学習態度尺度に対しては、下位尺度の信頼性を確認するため、クロンバックの α 係数を算出した。 α 係数が0.7以上であった場合に、その後の分析を行うこととした。

ワールドカフェ等による指導効果の確認 施設実習自己効力感尺度、施設実習不安尺度、主体的な学習態度尺度に対して、指導の影響を確認するため、対応ありの t 検定を行った。効果量の計算には、相関係数 r を用い、その基準は、水本・竹内（2011）より、小効果量 ($r > .10$)、中効果量 ($r > .30$)、大効果量 ($r > .50$) とした。

本授業の活動に関する質問の分析 「イラストに対する気づき」の資料作成に関する質問とワールドカフェへの参加に関する質問に対しては、各回答の度数を調べた。

5. 倫理的配慮

本研究の倫理的配慮として、①研究の目的は、授業の効果と改善点の把握にあること、②指導前アンケートと指導後アンケートを対応づけるために氏名の記載を求めるが、研究目的以外には使用しないこと、③回答は自由意志によるものであり、調査への参加・不参加は成績評価とは無関係であること、④個々の回答内容は他の教員・学生に見せることは一切しないことを、フェイスシートと口頭により説明した。

結果

1. 各尺度の信頼性

指導前及び指導後の施設実習自己効力感尺度、施設実習不安尺度、主体的な学習態度尺度に対して、クロンバックの α 係数を算出した結果、指導前における「人間関係」の下位尺度のみ0.7を下回った（Table 4）。したがって、これ以降は「人間関係」を除外して分析した。

2. ワールドカフェ等による指導効果

施設実習自己効力感尺度、施設実習不安尺度、主体的な学習態度尺度に対して、指導の効果を確認するため、対応ありの t 検定を行った（Table 5）。施設実習自己効力感尺度については、「利用者理解」と「向上心」が、指導前に比べ指導後において有意に高い値を示しており、効果量も中程度の大きさであった（利用者理解： $t(39) = -2.26, p < .05, r = 0.34$ ；向上心： $t(39) = -2.98, p < .01, r = 0.43$ ）。また、「施設理解」については、有意傾向ではあったが、指導前に比べ指導後が高い可能性があげられた。効果量は小程度の大きさであった（ $t(39) = -1.73, p < .1, r = 0.27$ ）。

施設実習不安尺度については、「事前理解」が、指導前に比べ指導後において有意に低い

Table 4 各尺度の信頼性係数

	指導前	指導後
施設実習自己効力感		
施設理解	0.82	0.83
利用者理解	0.75	0.85
向上心	0.75	0.75
施設実習不安		
事前理解	0.81	0.90
人間関係	0.67	0.87
活動内容	0.70	0.85
主体的な学習態度	0.72	0.83

値を示しており、効果量も中程度の大きさであった ($t(39) = 2.34, p < .05, r = 0.35$)。一方で、「活動内容」については、有意な変化は認められなかったが、効果量は小程度の大きさであった ($t(39) = 1.39, p > .1, r = 0.22$)。

「主体的な学習態度」については、指導前に比べ指導後において有意に高い値を示しており、効果量も中程度の大きさであった ($t(39) = -3.52, p < .01, r = 0.49$)。

3. 本授業の活動に関する質問の分析

「イラストに対する気づき」の資料作成に関する質問への回答を集計した結果、「イラストに対する気づき」の資料の作成は40名全員ができたとの回答であった。また、その資料作成にどのような手がかりが役立ったかを聞いた結果、「自分自身の経験や学んできたこと」「プリントに書かれている例」「友達からのアドバイス」が多くを占めていた (Table 6)。

「イラストに対する気づき」の資料作成にあたり、どのような手がかりがあると良かつ

たかを自由記述で回答を求めた結果、「ある事柄があった時の前後の写真などがあるとわかりやすかったと思う」「イラストより映像の方が良い」「場面が動いていると考えやすい」など、イラストよりも動きのある場面を望む意見があがっていた。

次に、ワールドカフェへの参加に関する質問への回答を集計した結果、ワールドカフェに積極的に参加できたと感じていた学生は38名であり、積極的に参加できなかったと回答した学生が2名であった。また、その参加にどのような手がかりが役立ったかを聞いた結果、「配布された資料の説明文」「テーブルホストやその他の友達のサポート」が多くを占めていた (Table 7)。

ワールドカフェの参加にあたり、どのような手がかりがあると良かったかを自由記述で回答を求めた結果、次のように、「多方面の考えを知ることができた」「グループワークをすることにより、自分とは異なる考え方を知ることができた」などの意見が寄せられてい

Table 5 ワールドカフェ等による指導前後の各尺度の比較

	指導前 平均 (SD)	指導後 平均 (SD)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>		<i>r</i>	
施設実習自己効力感								
施設理解	3.20 (0.38)	3.31 (0.39)	-1.73	39	0.09	†	0.27	小
利用者理解	2.99 (0.42)	3.15 (0.52)	-2.26	39	0.03	*	0.34	中
向上心	3.10 (0.48)	3.31 (0.44)	-2.98	39	0.00	**	0.43	中
施設実習不安								
事前理解	3.50 (0.48)	3.34 (0.62)	2.34	39	0.02	*	0.35	中
活動内容	3.27 (0.52)	3.18 (0.67)	1.39	39	0.17		0.22	小
主体的な学習態度	22.68 (3.17)	24.15 (4.12)	-3.52	39	0.00	**	0.49	中

(† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$)

Table 6 「イラストに対する気づき」の資料作成に有効な手がかり (複数選択)

自分自身の経験や学んできたこと	20
「施設実習イラストに対する気づき」プリントに書かれている例	22
友達からのアドバイス	22
教員からのアドバイス	6
特になし	4

Table 7 ワールドカフェへの参加に有効な手がかり（複数選択）

配布された資料の説明文	23
テーブルホストやその他の友達のサポート	32
教員からのサポート	11
特になし	1

た。ワールドカフェに積極的に参加できなかったと回答した2名についても、自分とは異なる考え方を知ることができたなどの意見があげられた。一方で、「最初は緊張と思うので、最初の話し合いの時間を少し長くしてほしい」との意見もあげられた。

考察

1. ワールドカフェ等の指導効果

本研究では、学生のアクティブラーニングを意図した実践方法の1つであるワールドカフェを施設実習の事前指導で実施した。ワールドカフェによる指導の前後で、施設実習自己効力感尺度、施設実習不安尺度、主体的な学習態度尺度を用いて調査を行い、その変化の有無を調べた。本研究の仮説は、ワールドカフェによる指導の前後で、施設実習自己効力感と主体的な学習態度に対して向上が見られ、施設実習に対する不安感に対しては低下が見られることであった。

指導効果の分析に先立ち、各下位尺度について α 係数を算出したところ、指導前における施設実習不安尺度の「人間関係」が0.7を下回っていた。これは、本来、保育所における保育実習の尺度を修正したことが影響している可能性が考えられるが、その一方で、項目数が少ないことによる影響も生じているかもしれない。いずれにしても、それ以降の分析においては、施設実習不安尺度の「人間関係」を除外することとした。

ワールドカフェによる指導の前後を比較検

討したところ、施設実習自己効力感尺度における「利用者理解」と「向上心」が指導後で向上しており、効果量も中程度の大きさであった。「施設理解」に関しては、有意傾向であったが、効果量が小程度の大きさだったため、対象者の人数が多ければより明確な差が現れていたかもしれない。施設実習不安尺度においては、「事前理解」が指導後で低下しており、効果量も中程度の大きさであった。また、「活動内容」は有意な差が確認されなかったが、効果量が小程度の大きさであった。対象者の人数を増やして再検討する必要がある。音山ら（2012）の研究では、実習の事後指導において、ワールドカフェを実施した結果、保育者効力感が高まり、より強く「保育の仕事に向いている」と感じ、感情状態にもポジティブな変化が示されている。本研究は施設実習の事前指導においてワールドカフェを実施しているという点で、音山ら（2012）とは、ワールドカフェを実施したタイミングが異なるが、概ね同様の効果が得られていると考えられた。

また、主体的な学習態度尺度については指導後で有意に向上が認められ、効果量も中程度の大きさであった。和田ら（2012）は、ワールドカフェの実施後の学生の感想として「がんばろうと思った」などの記述があることから、学ぼうとする意欲の向上が見られたことを報告しており、上村・井上・和田・音山・三浦（2010）は、ワールドカフェに参加し対話を重ねることで、学生が自分自身のさらな

る向上を目指し現状からの変化を目指そうとする様子がみられることを報告している。これらの研究は、実習の事後指導で行われたものであるが、本研究のように、施設実習の事前指導でワールドカフェを実施した場合も、学ぼうとする意欲の向上に繋がるものであったと考えられた。

以上の結果から、ワールドカフェを実施した授業によって、施設実習自己効力感や主体的な学習態度の向上が認められ、一部ではあるが施設実習に対する不安の軽減を図ることができたと考えられ、本研究の仮説を一部支持した結果であったと言える。

一方、施設実習自己効力感尺度における「施設理解」については、有意傾向で留まっていた。効果量が小程度認められたため、対象者の人数が多ければより明確な差として現れた可能性があるが、そもそも本研究では、利用児・者の動きや職員の活動に関する内容についてディスカッションを実施したため、施設そのものの理解についてはあまり反映されなかった可能性がある。

同様に、施設実習不安尺度における「活動内容」については有意な差が認められなかったが、これについても本研究では、学生自身がどのような意図でどのような活動をするのかについてのディスカッションを実施したわけではなかったことが影響している可能性がある。したがって、これらの内容を扱ったディスカッションを行った場合に、明確な効果が現れていたかもしれない。

本研究では、「施設理解」に対する自己効力感や「活動内容」に対する不安については、今後の課題となったが、ワールドカフェを施設実習の事前指導に導入することは、学生たちの自己効力感及び主体的な学習態度の向上

や、施設実習に対する不安の軽減に繋がる可能性があると考えられた。

2. 参加しやすくする工夫

本研究では、活動の手順を理解しやすくするための工夫として、①口頭説明や配布資料により、活動の目的と方法を繰り返し説明することにより、②配布資料はイラストや例をつけることにより、手順を具体的にイメージできるようにする、③わからないときに質問しやすいように、「質問カード」を全員に配布する、④事前に手順を説明しておいた学生をサポートとして配置することを行ったが、活動への積極的な参加を促すために、さらなる配慮が必要であった。

「イラストに対する気づき」の資料の作成は40名全員ができており、そのために役立った手がかりとして、「自分自身の経験や学んできたこと」「プリントに書かれている例」「友達からのアドバイス」をあげる学生が多かった。その一方で、自由記述については、イラストよりも動画にしてほしいなど、よりわかりやすい場面呈示を望む意見があがっていた。このことは、授業において配慮すべき課題として考えられると同時に、学生たち自身が主体的に授業に参加しようとする様子がうかがえるものであったとも考えられる。

また、ワールドカフェへの参加に関する質問への回答を集計した結果、ワールドカフェに積極的に参加できたと感じていた学生は38名であった。その参加のために役立った手がかりとして、「配布された資料の説明文」「テーブルホストやその他の友達のサポート」が多くを占めていた。自由記述においては、多方面の考えを知ることができたなどの意見が寄せられており、ワールドカフェに積極的に参

加できなかったと回答した2名についても、自分とは異なる考え方を知ることができたなどの意見があげられた。他方で、「最初は緊張すると思うので、最初の話し合いの時間を少し長くしてほしい」との意見もあげられた。したがって、時間配分などをコントロールし、メンバー同士が打ち解ける時間を設けるなどの工夫が必要であったと考えられる。

これらの活動の共通点として、配布資料や友人等のサポートは、活動の理解に重要な要素であると考えられる。また、学生たち自身がより主体的に活動できるようにするための要望を持っていたことから、授業に対して積極的に参加したいという気持ちがあったのかもしれない。池田・杵崎（2016）は、小学校の生徒の事例から、「やる気はある、しかしやれない」場合があることを指摘し、動機づけ理論や無意識研究に基づいて、やる気に関する無意識主導の行動決定モデルを提案している。このモデルによると、授業等の勉強場面において、意識的には「やらなければ」という気持ちがありながらも、過去に経験した勉強に関する失敗体験が「勉強＝不快」の記憶として蓄積しており、「やらない・やれない」という状態に陥ると考えられる。そのため、授業において「やれる」状態を生み出すためには、「勉強＝快」の記憶を作っていく必要があるとしている。このような観点から、基本的に学生たちは授業に対して主体的・積極的に参加したいという気持ちを持っているかもしれないが、活動のわかりにくさや参加しづらさなどの問題により、「やりたいけどやれない」という状態が起こる可能性がある。ワールドカフェは楽しく気楽に参加できる雰囲気での活動であるが、それでもすべての学生が参加しやすくなるような配慮が不可欠である。

また、福田（2014）や小貫・桂（2014）が指摘するように、発達障害のある人を含め、授業の中で何らかの困難を抱えている人に配慮した資料の作成や場を構築することは、他の学生にとっても参加しやすい授業になる可能性がある。したがって、「イラストに対する気づき」の資料を作成するために、より状況を理解しやすくするような工夫をすることや、ワールドカフェにおいて、時間配分などをコントロールし、メンバー同士が打ち解ける時間を設けるなどの工夫をすることにより、学生たちがより主体的で積極的に授業にしやすくなり、結果として、授業の効果がより明確に現れる可能性があると考えられる。

3. 今後の課題

今後の課題として、主に次の二つがあげられた。第一に、ワールドカフェを施設実習の事前指導に導入することにより、学生たちの自己効力感や主体的な学習態度の向上や施設実習に対する不安の軽減に繋がる可能性があることが示されたが、「施設理解」に対する自己効力感の向上や「活動内容」に対する不安感の軽減については、それに対応した内容でワールドカフェを実施する必要があると考えられた。第二に、今回の授業においては、多くの学生が活動に対して主体的に取り組むことができたと考えられるが、より授業に参加しやすくする工夫として、①「イラストに対する気づき」の資料を作成するために、より状況を理解しやすくするような工夫をすること、②ワールドカフェにおいて、時間配分などをコントロールし、メンバー同士が打ち解ける時間を設けるなどの工夫をすることがあげられた。これにより、ワールドカフェによる授業の効果がより明確に現れるかもしれない。

引用文献

- 長谷部比呂美 (2007). 保育実習に関する学生の意識について: 実習不安を中心として 淑徳短期大学研究紀要, 46, 81-96
- 畑野快・原田新 (2015). 大学生のアイデンティティの変化と主体的な学習態度の変化の関連—大学新入生の前期課程に着目して 発達心理学研究, 26(2), 98-106
- 畑野快・溝上慎一 (2013). 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討 日本教育工学会論文誌, 37(1), 13-21
- 池田俊明・杵崎のり子 (2016). 学習とやる気、ゲーム—抑えられたやる気を解放する学習へのアプローチ 奈良学園大学紀要, 5, 1-12
- 石山貴章・安部孝 (2008). 保育士養成機関における「施設実習」の現状と課題(1)—短期大学「施設実習」に向けた事前指導を通して 九州ルーテル学院大学紀要, 38, 157-170
- 加藤洋子 (2014). 保育士の役割と保育士養成課程における福祉施設実習の指導に関する一考察 流通経済大学社会学部論叢, 24(2), 171-196
- 河野清志 (2011). 保育学生の施設実習に対する自己効力感尺度の作成について 山陽学園短期大学紀要, 42, 29-35
- 貴田美鈴・谷口篤 (2012). 保育実習(施設)の事前指導と実習後の学生の意識—実習の期待感と不安感、及び実習成果の自己評価 岡崎女子短期大学研究紀要, 45, 21-28
- 小山理子 (2015). 短期大学におけるアクティブラーニング型授業の学習成果に及ぼす影響の分析—講義型授業の取り組み方に注目して 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要, 53, 153-164
- 水本篤・竹内理 (2011). 効果量と検定力分析入門—統計的検定を正しく使うために より良い外国語教育のための方法—外国語教育メディア学会(LET) 関西支部メソドロジー研究部会2010年度報告論集, 48-74
- 小貫悟・桂聖 (2014). 授業のユニバーサルデザイン入門 東洋館出版社
- 音山若穂・利根川智子・井上孝之・上村裕樹・三浦主博・河合規仁・安藤節子・和田明人 (2012). 保育者養成における実習指導への対話的アプローチの導入に関する基礎研究 群馬大学教育実践研究, 29, 219-228
- 清水里美・吉島紀江・志澤康弘・藤本史 (2013). 保育士養成課程における実習指導上の留意点—施設実習の事前指導における教育内容の検討 平安女学院大学研究年報, 13, 19-28
- 志村聡子・田畑光司 (2009). 保育士養成課程における実習事前事後指導—初めての「施設実習」に向けた動機形成への取り組み 埼玉学園大学紀要, 人間学部篇, 9, 305-311
- 田辺恭子・後藤永子 (2016). 保育養成校学生の保育実習に対する不安の解明 東邦学誌, 45(2), 85-98
- 津田尚子・木村志保・小口将典・立花直樹・西元直美・仲宗根稔 (2015). 保育実習指導の事前指導の現状についての一考察 関西福祉科学大学紀要, 18, 95-103
- 上田敏丈・勝浦眞仁・加藤信子・加藤望・青木文美・上村晶・水落洋志・太田早津美 (2017). 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課題に関する研究—全国保育士養成協議会研究発表論文集を対象として 人間文化研究, 28, 37-48
- 上村裕樹・井上孝之・和田明人・音山若穂・三浦主博 (2010). 保育者を目指す学生の意識向上に向けた取り組み—“ワールド・カフェ”を取り入れた研修より 八戸短期大学研究紀要, 33, 55-64
- 和田明人・音山若穂・上村裕樹・利根川智子・青木一則・君島昌志・駒野敦子・日野さくら (2012). 保育実習指導における対話と協同(その1)—ワールド・カフェの試行と効果 東北福祉大学研究紀要, 36, 235-250