

〔論文〕

保育士・教員養成校における初年次教育のあり方について

—読書カードを活用した取り組みを中心に—

東 城 大 輔

Daisuke Tojo

大阪総合保育大学
児童保育学部

井 岡 瑞 日

Mizuhi Ioka

大阪総合保育大学
児童保育学部

末 次 有 加

Yuka Suetsugu

大阪総合保育大学
児童保育学部

深 田 直 子

Naoko Fukada

大阪総合保育大学
児童保育学部

金 重 利 典

Toshinori Kaneshige

大阪総合保育大学
児童保育学部

高 田 昭 夫

Akio Takada

大阪総合保育大学
児童保育学部

本論は、保育士・教員養成校の初年次教育における活動がいかなる形で成立しうるのが読書カードを活用した取り組みから検討を行うものである。具体的には、4年制単科大学であるX大学の1年次科目「総合基礎演習Ⅰ」の2018年度～2019年度における取り組みを軸に、通常では小中学校で活用されることの多い読書カードを活用した読書教育の試みに焦点を当て、主にアンケート調査からその分析を行った。そこから、学生自身が読書への関心の高まりを得たことや、今後の子どもに向けた読書教育に関わる知識や技能の獲得への貢献について見出すことができた。また、継続的に読書記録をつけることや図書紹介のプレゼンテーションを行う経験は、学生の読書概念や読書行動に少なからず影響を及ぼした可能性も示唆された。自発的な読書活動を行うことができる環境整備の実現に向けては、学生自身の継続性や主体性に関わっての課題が見えてきたものの、保育士・教員養成校において、豊かな心を育み深く生きる力を身に付ける上での読書の必要性を伝える機会として、本論で紹介した取り組みは好事例提示の役割を果たしている。

キーワード：初年次教育、保育士・教員養成校、読書カード、読書活動

I 保育士・教員養成校における初年次教育の現状と課題

1 研究の背景

1970年代にアメリカの大学で始まったFirst-Year Experience（初年次体験）が「初年次教育」の訳語で知られるようになって久しい。2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」はこの語を「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」（中央教育審議会 2008）と定義している。日本では2000年代以降、①学生の変容、②政策的側面の変化、③教育効果の提示といった内在的および外在的な圧力の存在（山

田 2013：11）を背景に、初年次教育の普及が急速に進んだ。高等教育の「ユニバーサル段階」にあって、今やスムーズな高大接続を図るための「大学教育のデフォルト的存在」（山田 2015：44）となっている。

実際、文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室（2020：12）によると、2018年度時点で全体の97%にあたる721大学が初年次教育を実施している。具体的な内容としては、「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」（91.8%）、「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身に付けるためのプログラム」（85.3%）、「大学内の教育資源（図書館を含む）の活用方法を身に付けるためのプログラム」（80.7%）といった、いわゆるス

タディスキルの獲得を目指す取り組みが主流を成す一方、「メンタルヘルス等、精神的・肉体的健康の保持に関するプログラム」(41.9%)、「自大学の歴史等を題材とした、自大学への帰属意識の向上に関するプログラム」(47.3%)などの項目から、そのすそ野の広さも見て取れる。近年のこうした傾向を、川嶋(2018:42)は「共通性」と「多様性」という二つの視点から捉える。すなわち、今後は多くの大学に共有される初年次教育の「コア」部分のメタ検証に加え「多様な取組についても『グッド・プラクティス』として同じような状況に置かれている大学間で共有することを通じて、我が国の初年次教育のさらなる質の保証・向上と、学士課程教育の質保証への初年次教育の貢献度を検証すること」(川嶋2018:42)が課題であるのだとする。

では、今世紀に入り保育士課程と(主に初等教育の)教職課程を併設するようになった多くの保育士・教員養成校間において、初年次教育はどこまで共有されているのか。ここでは、保育者養成(保育士・幼稚園教諭)に特化して考えてみたい。CiNii Articlesの検索結果によると「保育」と「初年次教育」の双方をタイトルに含む論文が初めて登場するのは2007年であり、2021年10月30日時点でその総数は27件である。全体として実践研究が多く、服部(2012)や朴(2014)、水野ほか(2019)のように、園・施設の訪問や観察など、保育者としての専門性を身につけるための導入教育という観点からの取り組みが目立つ。一方、保育者養成ならではの初年次教育の実態をふまえた実施上の課題や展望を検討した研究も限定的ながら存在する。

上田(2009)は、社団法人全国保育士養成協議会『保育士養成資料集』(2008)から、保育者養成校の初年次教育の命題として、①青年期教育として就業力をもった社会人、②高等教育として最低限必要な学士力をもった大学生、③職業教育として成長し続ける保育者の三つを養成していくことが浮上すると述べる。これに対し、保育者養成校を対象にアンケート調査を行った上田・富田(2010)は、入学前教育・初年次教育を通しての入学生に対する保育者養成校の期待が「保育者になりたいという意欲」、「基本的な生活習慣・マナー」、「基本的な読み書き能力」の三つに集約できる点で明瞭であり、どの養成校でも類似点が多く、共通性が高いことを明らかにしている。一方、保育者の養成という視点に立った初年次教育の明瞭さが、青年期教育や高等教育としての達成度の不十分さと表裏一体を成す可能性を課題の一つとして指摘する。このことは、歴史的な成り立ちを異にする保育者養成という一種の「職業教育」と、リベラル・アーツとしての「教養教育」との関係性を問うことが、難し

くも保育者養成の質を問うことにつながるとする畠山(2015)の論点にも相通ずるものである。

以上をまとめると、保育士や幼稚園教諭等の資格・免許の取得を主眼とする課程の初年次教育においては、保育者の養成という職業教育的要素を担保しつつ、そこにはいかなるかたちでスタディスキルなどの一般的な初年次教育の「コア」を接合させていくかを問うていく必要があるのではないだろうか。授業数の過多による割当時間の少なさという運用上の切実な問題もふまえ、個別具体的な実践に基づいた「グッド・プラクティス」を提供するところからまずは挑戦を始めたい。

2 研究の目的と方法

本稿は、保育士や初等教育課程教員養成校における初年次教育の方途を探る一助として、2018年度及び2019年度に筆者らが担当したX大学Y学科1年生対象の基礎科目「総合基礎演習Ⅰ」における読書カードを活用した授業実践を省察し、その成果や課題を明らかにするものである。読書カードとは読んだ本の書誌情報を時系列に記録する用紙のことである。年間を通じた継続的な読書記録をベースとして、読んだ本の内容について文章や口頭表現で伝える実践へと発展させた一連の取り組みについては、次章で改めて詳述する。

「コモン・リーディング(Common Reading)」や「サマー・リーディング(Summer Reading)」など、アメリカの大学で初年次教育の一環として定着している取り組み(川嶋2006:10)は、日本ではまだあまり一般的ではない。したがって、初年次教育という枠組みで読書教育が議論されることもこれまであまりなかった。では、なぜ筆者らが「読書」に着眼したのかについては、先に述べたような保育士・教員養成校ならではの初年次教育のあり方を模索した一つの結果であるということに尽きる。すなわち、必要最低限のスタディスキルの獲得を含む包括的な初年次教育が限られた時間枠でいかに成立しうるかという問題にあたり、「読書」をその主軸に据えることが解決の糸口になるのではと考えたためである。読書を活用した初年次教育の目的は以下の三つである。

一つ目は、豊かな人間性の涵養である。教育学者、斎藤孝は著書『読書力』(2002)において、「矛盾しあう複雑なものを心の中に共存させること。読書で培われるのはこの複雑さの共存だ。〔中略〕思考停止せず、他者をどんどん受け入れていく柔らかさ。これが読書で培われる強靱な自己のあり方だ」(斎藤2002:52)と、自己形成としての読書の重要性を説く。また、直近の調査でも、読書をしているかどうかで自己理解力や批判的思考

力、主体的行動力の多寡に影響を及ぼすことが明らかとなっている（国立青少年教育振興機構 2021）。このように、青年期真っただ中の大学生が、自身の価値観や世界観を豊かに形成しつつ、変化と多様性に富むこれからの時代を生き抜くための拠り所の一つとして読書を見出すことのメリットは無視できない。

二つ目は、大学での学びに最低限必要なスタディスキルの獲得である。全国大学生生活協同組合連合会の継続的な調査によると、1日の読書時間が「0分」の大学生が半数近くを占める状況が続いており、大学生の「読書離れ」が危惧されている（全国大学生生活協同組合連合 2020）。こうした事態を鑑みれば、ジャンルやツールを問わず、まずは継続的に活字に触れる習慣を形成することや、その成果の一端を文章や口頭で表現する訓練を積むことは、リーディング・ライティングを中心とした初歩的なコミュニケーションスキルや情報収集力の獲得にきわめて有効であろう。また、専門分野にとどまらない幅広いジャンルの読書は、個々の学生の興味・関心から主体的に取り組むことになる卒業論文の執筆に向けた大学4年間の学びの駆動力にもなりうると考えられる。

三つ目は、保幼小における子どもの読書教育に向けた知識や技能の獲得である。「子ども読書年」となった2000年以降、メディア環境の変化などによる子どもの読書離れを背景に「子どもの読書活動推進基本計画」の策定が進行している。卒業生の大半が保幼小の現場で働くX大学の学生は、卒業後にはすぐにも保育士や教員として乳幼児や児童の読書活動を推進していく立場に立つことになる。その意味で、まずは自らが読書に親しむのはもちろんのこと、絵本をはじめとする児童書を広く知ることや、主に小学校で取り込まれる読書カード（ノート）を活用した読書記録を経験し、そのノウハウや効用に通じておくことは職業教育の観点から大きな意味がある。

X大学Y学科は、保育士資格・幼稚園教諭一種免許状・小学校教諭一種免許状の「3資格・免許」に加え、特別支援学校一種免許状等も取得できる単科の4年制大学である。保育士課程と教職課程の併設に加え、初年次から保幼小の現場で年間を通じて定期的にインターンシップを行う大学独自のプログラム（以下、インターンシップ・プログラム）も敷かれていることから、とかくカリキュラムは逼迫している。

その中で、「総合基礎演習Ⅰ」は1年次に通年で開講される演習形式の必修科目である。2018年度は、カリキュラムの改変により、前年度までの「総合基礎演習」が「総合基礎演習Ⅰ」と上述のインターンシップ実習の準備とフォローアップを行う「保育実践学習Ⅰ」・「保育

実践学習Ⅱ」（それぞれ半期）とに枝分かれした最初の年度であった。これ以後、初年次教育が必ずしも特定の科目のみで担われるものではないとはいえ、「総合基礎演習Ⅰ」と「保育実践学習Ⅰ」・「保育実践学習Ⅱ」が二本柱となってその主翼を担ってきており、現在に至る。現行体制の船出の年にあった2018年度は、現場での学びに特化した教育が「保育実践学習Ⅰ」・「保育実践学習Ⅱ」として別立てになったことで、改めて「総合基礎演習Ⅰ」の中身をどのように組み立てるのか、一から考えなければならない状況にあった。

なお、「総合基礎演習Ⅰ」は2018年度が1学年4クラス体制（1クラス30余名）で、2019年度が1学年3クラス体制（1クラス40名弱）で実施し、両年度共に1教員が担任として1クラスを担当した。計30回の授業は、その一部を学科行事の運営に充てつつも、全クラス共通して読書カードを活用した取り組みを中心に組み立てられたのである。

本稿のこの後の構成は以下の通りである。2018年度と2019年度の「総合基礎演習Ⅰ」の取り組みを紹介し（Ⅱ）、その成果について、それぞれ開講年度末、および3年後ないし2年後の2021年度に実施した追跡アンケート調査の分析を行う（Ⅲ）。最後に、今後の展望も含めた総合考察を行う（Ⅳ）。

Ⅱ 2018年度～2019年度における取り組み

1 「総合基礎演習Ⅰ」の取り組みにあたって

最近の大学生は読書離れや本を読む習慣がないと指摘されている。大学生の読書はどのような状況にあるのだろうか。大学生はどのような作品を好み読んでいるのか。読書離れは読書嫌いになったわけではなく、幼少期や中高生の時には「読書マラソン」「朝の読書」などの取り組みにより、それなりに読む習慣はあったと想像するが、大学生になるとアルバイト等に時間を割かれることが多く、読書は必要であると思いながら、現実には時間やゆとりがないのを理由にしているのではないだろうか。授業・レポートに関連した書籍を閲覧するために大学図書館を利用する学生が年々減少している傾向も感じられる。社会生活において、スマートフォンの所有・利用が日常となり、社会状況や生活習慣が変化したのも原因の一つだろうと推察する。情報収集は本を読まなくても図書館に行かなくても、スマートフォンで受講し、課題提出ができるのが現状である。それに伴い、長文を読み切る忍耐力や文章読解力が低くなってきているように感じる。この現状から、近年読書習慣の形成や維持、促進のために、読書活動を取り入れた大学の授業実践も行

われている例もあるようである。

そこで読書習慣の重要性を学生に伝えるため、年間を通して読書を継続的に行うことができるように、まずは「本と出会う」ことから始めることとした。小中学校で活用されることの多い「読書カード」を授業の中でも活用し、継続的に読書記録をつけるという試みである。また授業においては、図書館の利用やインターネット検索方法などを説明することや、発展的な活動として、読書を活かして「絵本紹介ポスター」作成と「読書新聞」作成を授業内容に織り込むことにした。

2 「総合基礎演習Ⅰ」の取り組みについて

(1) 2018 年度の取り組み

I 章で記述した通り、2018 年度「総合基礎演習Ⅰ」は1学年4クラス体制（1クラス30余名）で行われた。当該年度はカリキュラムの改変により、前年度までの「総合基礎演習」が「総合基礎演習Ⅰ」となった年でもある。またインターンシップ実習に関わる「保育実践学習Ⅰ」・「保育実践学習Ⅱ」に枝分かれした最初の年度であり、「総合基礎演習Ⅰ」が、現場での学びに特化した「保育実践学習Ⅰ」・「保育実践学習Ⅱ」とは別立てになった最初の年でもあった。

試行的ではあったものの、初年次教育という枠組みにおいて、読書カードを活用した取り組みを中心に据えることで、豊かな人間性の涵養、スタディスキルの獲得、読書教育に向けた知識や技能の獲得を目的としようという方向で展開することになった。同時に、保育士・教員養成校としてインターンシップ・プログラムを実施しているX大学の学びの全体像を把握することや、コミュニケーション能力を培う協働的な学びや思考方法を、学科行事等の運営を通して学ぶことに関しても、この授業において押さえておくべき内容として掲げられており、そういった意味では入学年次において非常に重要な位置づけを担っていた。

学生に開示した授業内容としては、「大学での学びの基礎を築く」「学科行事等を通して保育・教育の扉を開く」を二つの大きな柱とする、ということを示した。「大学での学びの基礎を築く」に関しては、本と出会う（読書習慣を身につける）こと、文章を書く（要約するまとめる レポート作成する）こと、伝え合う（プレゼンテーション）ことを目的とし、主に読書カードを活用していくことを伝えている。「学科行事等を通して保育・教育の扉を開く」に関しては、仲間と協働することで様々な思考方法を学ぶこと、子どもの視点で遊びを考えることを目的に実施されるもので、主に秋季の学科行事等の運営に関わる内容と連動している。

1 教員が担任として1クラスを担当し、通年計30回の授業展開で行われた。

(2) 2019 年度の取り組み

2019 年度「総合基礎演習Ⅰ」は1学年3クラス体制（1クラス40名弱）で行われた。おおよそ前年度の体制を踏襲し、読書カードを活用した取り組みを中心に据え展開された。授業内容についても前年度から大きく変更は行わず、「大学での学びの基礎を築く」「学科行事等を通して保育・教育の扉を開く」を二つの大きな柱とする、ということとした。ただし読書カードの運用方法については、読書ジャンルの偏りの軽減を意識し、より多くのジャンルに触れることができるように、読書カードの書式に若干の修正を加えた。

1 教員が担任として1クラスを担当し、通年計30回の授業展開で行われたことも体制としては前年度と大きな変更はない。

3 「総合基礎演習Ⅰ」の具体的な活動内容について

(1) 読書カード（通年実施）

学生にそれぞれ読書カード（図1）を配付し、継続的に読書記録をつけることを促した。

2018 年度版の記載項目は、「著者」「タイトル」「出版社」「出版年」「読書期間（読み始め～読み終わり）」「感想（◎○△の3段階）」とした。感想は文章にすると、書かなければならないことが負担となり、読書意欲に影響することを懸念し、◎○△表記で簡略化することとした。気軽に読書に取り組み、日常自発的に読書するということという配慮ではあったのだが、次年度は見直すことになる。本の選択に関しては保育・教育に関するものにすることや、マンガは含まない等ジャンルを限定してしまうと、意欲的に取り組むことができないと予測し、興味のあるものであれば何でも読んでみるように、という形で促した。また、読書カード裏面には本のジャンル一覧（小学館のホームページ記載内容を参照）を示すことで、より分かりやすく選びやすくなれば、との思いでスタートしている。読書カードの書式は、2019 年度では見直しを行った。2018 年度の学生の様子から、ある程度のジャンルを指定する促しの方が良いのではないかと考え、変更を加えたのである。具体的には、2019 年度版は、読書ジャンルの偏りや読書量の学生間の偏りを解消すべく、二つの読書目標（一つは、半期で10冊以上、1年間で合計20冊以上の本を読むこと。二つ目は、指定ジャンルから1冊以上の本を読むこと）を設定し、読書活動を行った。指定ジャンルはA書籍（小説・文庫・新書・教科書など）、B新聞記事、C絵本・児童文学、

読書カード ～何冊読めるかな～					学籍番号() 名前()	NO. ()	
(1) 読んだ本は全部書きましょう(対象:新聞記事、単行本、文庫本、新書本、学術書、文芸雑誌、総合雑誌、教科書、絵本、漫画単行本、週刊誌、一般雑誌、写真集、美術全集など。※デジタル版の新聞記事はOKただし、それ以外のインターネット上の読み物は対象外)。							
(2) 感想の欄に、良かったと思った本には◎、普通の本には○、自分には合わなかった本には△を付けましょう。							
	著者	タイトル	出版社	出版年	読み始めの日 ～読み終わりの日 月 日～ 月 日	感想 ◎○△	検印
1					月 日～ 月 日		
2					月 日～ 月 日		
3					月 日～ 月 日		
4					月 日～ 月 日		
5					月 日～ 月 日		
6					月 日～ 月 日		
7					月 日～ 月 日		
8					月 日～ 月 日		
9					月 日～ 月 日		
10					月 日～ 月 日		
★10冊の中で、一番心に残った本はどれですか? 簡単に良かったところを書きましょう。							
・タイトル							
・良かったところ							

図1 読書カード

D漫画・雑誌の4つに分け、それらに満遍なく触れられるよう、同じジャンルのものは3個までと限定することとした。

使用した読書カードは、両年度ともおおよそ同様のものを学生自身がファイリング管理し、担当教員が定期的にチェックを行い、検印するというシステムとした。

(2) 絵本紹介ポスター (前期)

前期末頃、1冊の絵本を取り上げて紹介する「絵本紹介ポスター」を作成した。「本と出会う」から、内容を要約することやレポート作成、自分の意見や考察を盛り込み、さらにプレゼンテーションに繋がるような課題としている。ポスター作成は所定のテンプレート (Word) を示し「絵本タイトル」「著者」「出版社」「絵本表紙と印象的な場面の写真」「絵本のあらすじ」「この絵本を選んだ理由」「おすすめポイント」の項目について記載させ、学生一人ひとりに作成させた。

このレポートをポスター状に印刷し、絵本紹介ポスター発表会を行った (図2)。ポスター発表会は大学内の講義室2会場を使用し、全員が数回発表する機会と、他者のポスターを閲覧できる機会を設け実施した。発表会後に、各自のレポートを1冊の小冊子にまとめ、学生



図2 絵本紹介ポスター発表会の様子

に配付している。レポート作成の時から実際に絵本を見ながら意見交換ができ、絵本を数多く知ることにより現場実践で活用したいと話し合うことができた。

(3) 読書新聞 (後期)

絵本紹介で「本を選ぶ→内容を読み込む→レポート作成→プレゼンテーション」を経験し、更に通年で実施した読書活動の成果から、後期は「読書新聞」の作成を行った (図2)。作成については、手書きおよびデジタル作成を可として課した。2019年度は Word 作成を推

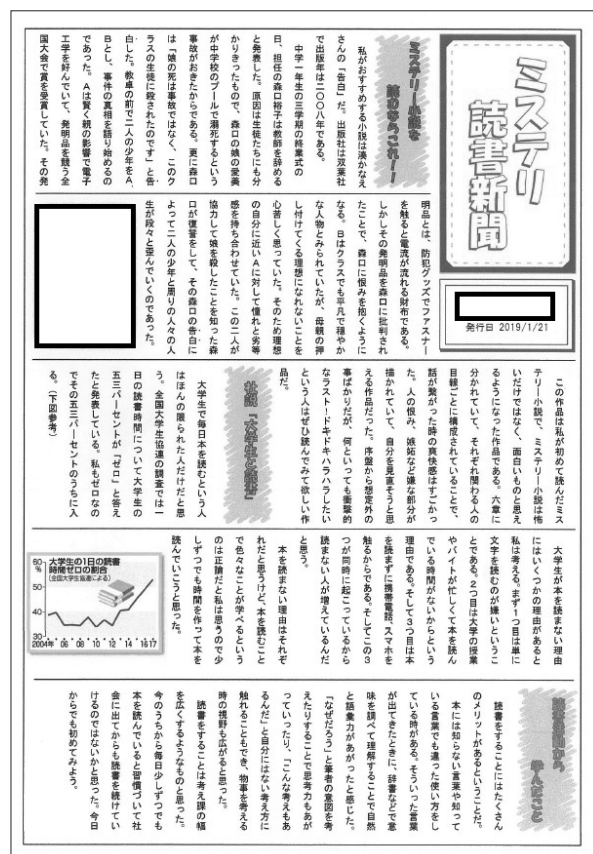


図3 学生が作成した読書新聞の例

奨した。

必須記載項目は「新聞の題字（「〇〇読書新聞」など）」「発行者（クラス・学籍番号・発行者名・発行日）」「図書紹介・大見出し（タイトル・題名）」「本のあらすじ・概要」「絵や写真」「社説（テーマ「大学生と読書」）」「読書活動の振り返り（テーマ「読書と私」）」とした。記事内容については、新聞という特性を理解できるよう閲覧者を意識して項目ごとの工夫を促した。例えば、「新聞の見出しは紙面に変化を与える役割があり、特に大見出しはキャッチコピーの役割も担うこと」「文字に変化をつけて目立つように工夫すること」「記事内容を分かりやすく伝えるために、紙面に変化をつけること」や、「自分の主張をしっかりと述べること」「簡潔にまとめること」などを作成前に伝えた。また、新聞には読書カードと同様に、作者・タイトル・出版社・出版年を入れること、あらすじ（本の概要を紹介する、登場人物の動作や状態を説明する、など）の記載に加え、読書活動についての振り返りと、今後の課題や抱負を述べることで、これまでの活動の集大成となるように位置づけた。

年度末にはこれをポスター掲示し、前期末の実施した絵本紹介ポスター発表会と同形式で読書新聞発表会を行った。発表会では各自が作成した読書新聞を自由に閲覧し、感想や意見、アドバイスなどを付箋に書き、直接新聞に貼っていく方法で展開した。絵本紹介ポスター同様、発表会後には各自の新聞を1冊の小冊子にまとめ、学生に配付している。

日頃、新聞を読む習慣がないであろう大学生が、この機会に「新聞」とはどのように校正されているか、見出しやタイトルはどのように表されているか等、実際に新聞を見て学ぶことや、限られたスペースで人に伝わりやすい文章にする、書く力や要約する力を身につけるなど今回の読書新聞作成による学びは、今後保育・教育現場で活かされてほしい、という思いでこの活動を取り入れている。

Ⅲ 学生のアンケート調査を元に

1 2018年度アンケート調査について

(1) 方法

①対象者

X大学2018年度入学生の「総合基礎演習Ⅰ」受講生137名を対象にアンケート調査を行った。なお研究同意を得られたのは92名（女性85名、男性7名）であった。この人数は、1年次学生全体のうち66.2%の割合であった。

②アンケート項目

以下の五つの項目について調査を行った。

- 項目1：「この1年間で何冊読みましたか？読書カードに記した冊数を記入しましょう。」という質問に対して、冊数を記入させた。
- 項目2：「読書カードに記した本の種類で一番多かったものは何ですか？（どれか一つ）。」という質問に対して、「絵本」「小説（ライトノベル含む）」「マンガ」「雑誌」「新聞」から選択させる単一選択式の項目であった。
- 項目3：「読書量について、当てはまる項目があればチェックしましょう（どれか一つ）。」という質問に対して、「読書量が増えた」「あまり変わった実感がない」「読書量が減った」から選択させる3件法の項目であった。
- 項目4：「読書の習慣について、当てはまる項目があればチェックしましょう（どれか一つ）。」という質問に対して、「読書の習慣がついた」「あまり変わった実感がない」「読書の習慣がつかなかった」から選択させる3件法の項目であった。
- 項目5：「読書カードや読書新聞において、実感できたことは何ですか？（複数回答可）」という質問に対して、「読書習慣がついた」「語彙力などの知識が増えた」「表現力が身についた」「もっと本を読みたいと思えるようになった」「図書館をよく利用するようになった」「インターネットにつなげることができた」「教職に就くためのスキルが身についた」「自身の読書傾向を知ることができた」「普段は読まないジャンルの本と出合うことができた」「身についた力はあまりない」「その他」の11項目から複数選択で回答させた。

③実施方法

アンケート回答は、2018年度末（1月下旬～2月上旬）の時期にX大学における学習管理システム(manaba)を利用し実施した。なお研究の同意については2021年8月（当該学生が4年次になった際）に行った。

④倫理的配慮

2021年8月追跡調査時に、今回の研究への同意を含め2018年度アンケート回答を研究に使用することの同意を求めた。研究の説明については、学生個別にメールにて資料添付しそれを説明にあてた。ここで同意が得られた学生の回答のみを分析に用いている（92名が対象）。

(2) 結果と考察

① 1年間の読書量

Q 1. この1年間で何冊読みましたか？読書カードに記した冊数を記入しましょう。

表1 1年間の読書量 (2018)

2018年度入学生 (n=80)	
1-9冊	1%
10-19冊	24%
20-29冊	41%
30-39冊	18%
40-49冊	4%
50冊以上	7%
無回答	4%

まず、学生たちの1年間の読書量を見てみよう。表1より、最も多かったのは「20-29冊」で41%、次に多かったのは「10-19冊」で24%、三番目に多かったのは、「30-39冊」で18%という結果であった。すなわち、約4割の学生が1年間で20-29冊程度、2割強の学生が10-19冊程度、2割弱の学生が30-39冊程度の本を読んだということがわかる。既述の通り、大学生の読書量に関する一般的な実態調査の結果を踏まえると、今回の読書活動を通じて、当初の目標、すなわち学生たちに「本を読むこと」や「活字に触れること」を促すことが達成できたといえよう。全国大学生生活協同組合連合会の継続的な調査で明らかにされている1日の読書時間が「0分」の大学生が半数近くを占める状況、そして文化庁(2019)が実施した国語に関する世論調査で成人の1か月の読書量は47.3%が1か月に1冊も本を「読まない」と回答していること、こうした現状を鑑みると、2018年度読書活動では、「1か月に〇冊本」「1年間に〇冊」といった明確な読書目標は設定していないにも関わらず、上記の結果が得られたことは一定の成果と言えるのではないだろうか。

② 学生が最も多く読んだ本の種類

Q 2. 読書カードに記した本の種類で一番多かったものは何ですか？(どれか1つ)

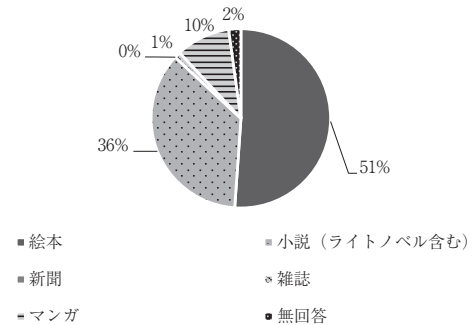


図4 学生が最も多く読んだ本の種類 (2018)

次に、学生たちが最も多く読んだ本の種類についてである。図4より、多いものから順に、「絵本」(51%)、「小説(ライトノベル含む)」(36%)、「マンガ」(10%)、「雑誌」(1%)、「新聞」(0%)という結果であった。「絵本」が最も多く読まれた理由として、それがインターンシップなど現場での実践に役立つものであるからということが考えられる。この結果は、養成校である本学の学生ならではの傾向ととらえることができる。その一方で、読書の種類に偏りが生じていることも見て取れる。幅広く多様なジャンルの本を読んでもらうには何らかの働きかけをしていく必要があるだろう。

③ 読書量に変化はあったか

Q 3. 読書量について、当てはまる項目があればチェックしましょう(どれか一つ)。

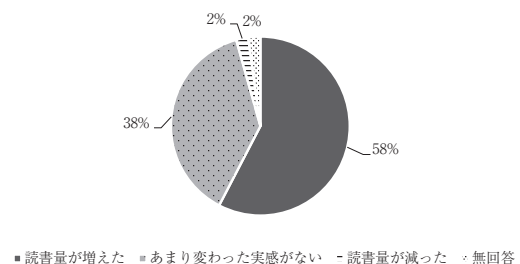


図5 読書量の変化 (2018)

それでは、この読書活動を通して学生たちの読書量に変化はあったのだろうか。図5をみると、「読書量が増えた」と回答した学生は58%、「あまり変わった実感がない」と答えた学生は38%、「読書量が減った」と回答した学生は2%という結果であった。すなわち、読書活動を通して、6割近くの学生は1年間の読書量が増え

たと実感する一方で、4割近くの学生は読書量に変化はない、または減ったと感じていることがうかがえる。

④読書の習慣はついたか

Q 4. 読書の習慣について、当てはまる項目があればチェックしましょう（どれか一つ）。

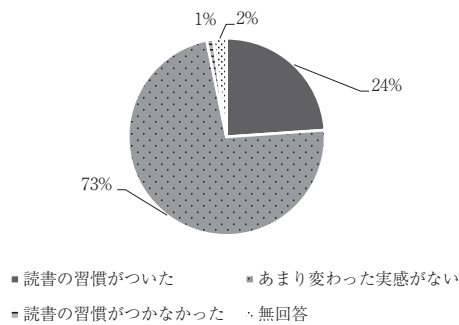


図6 読書の習慣はついたか (2018)

読書の習慣はついたのだろうか。図6より、「読書の習慣がなかった」は24%、「あまり変わった実感がない」は73%、「読書の習慣がなかった」は1%という結果であった。読書活動を通じて、3割程度程度の学生は読書の習慣がなかったと感じる一方で、7割近くの学生にとっては習慣化されなかったということである。読書習慣の定着を図っていくのであれば、どのような取り組みが有効であるのか検討していく必要があるだろう。

⑤読書活動で実感できたこと

Q 5. 読書カードや読書新聞において、実感できたことは何ですか？（複数回答可）

最後に、学生たちは、読書カードや読書新聞の取り組みを通してどのようなことを実感したのだろうか。図7

より、最も多く選択された項目から順に、「もっと本を読みたいと思えるようになった」(25%)、「自身の読書傾向を知ることができた」(18%)、「語彙力などの知識が増えた」(14%)、「インターンシップにつなげることができた」(12%)、「読書習慣が身についた」と「図書館をよく利用するようになった」は(9%)、「表現力が身についた」(8%)という結果であった。なお、「その他」の記述には「季節で変わる絵本を意識するようになった」「その本について詳しくなった」「時間がないという課題が浮き彫りになった」「本屋に話題の本を見に行くようになった」という回答があった。

これらの結果から、2018年度の読書活動の取り組みの成果として、次のことを指摘できる。第一に、学生たちに読書への動機付けや読書の有用性が感じられる機会を提供することができたといえるだろう。その他の成果としては、インターンシップ実習への準備や活用にも結び付いたようである。

⑥2018年度アンケート調査の小括

2018年度の読書活動において、学生たちには自由に読書をしてもらった。その結果、1年間を通じて、半数近くの学生が「20-29冊」の本を読んでいった。そして2割前後の学生が「10-19冊」、あるいは「30-39冊」の本を読んでいったことが明らかになった。これらのうち、学生たちに最も多く読まれた本の種類は、「絵本」と「小説（ライトノベル含む）」であった。特に「絵本」に関しては、インターンシップ実習など現場に出ていく機会が多いX大学の学生に特有の傾向であると考えられる。その点で学生たちが現実的な必要性から「絵本」を手にとっていたことは想像に難くない。しかし、幅広い多様なジャンルの本について関心が広がるような働きかけをしていくことが必要なのかもしれない。

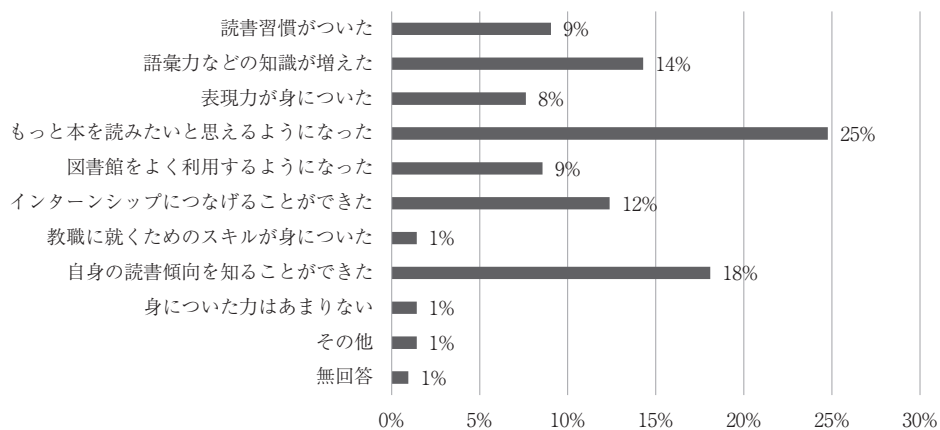


図7 読書カードや読書新聞を通して実感したこと (2018)

読書量の変化と読書の習慣化についてはどうだろうか。まず、読書量の変化については、6割近くの学生が「読書量が増えた」と回答していた。その一方で、読書の習慣については、7割の学生が「あまり変わった実感がない」と回答していた。そのため、この読書活動は、読書への関心を高めることができたのかもしれないが、それを習慣化するまでには至らなかったということである。総じて、2018年度の読書活動では、読書への動機付けや関心の高まり、読書の有用性を感じてもらう機会を提供することができたといえる。

2 2019年度アンケート調査について

(1) 方法

①対象者

X大学2019年度入学生の「総合基礎演習Ⅰ」受講生112名を対象にアンケート調査を行った。なお研究同意を得られたのは80名（女性72名、男性8名）であった。この人数は、1年次学生全体のうち71.4%の割合であった。

②アンケート項目

以下の六つの項目について調査を行った。2018年度と違い、読書ジャンルの広がりや読書習慣を1項目増やした。

項目1：「この1年間で何冊読みましたか？読書カードに記した冊数を記入しましょう。」という質問に対して、冊数を記入させた。

項目2：「読書カードに記した本の種類について読んだ冊数は？」という質問に対して、A書籍（小説・文庫・新書・教科書など）、B新聞記事、C絵本・児童文学、D漫画・雑誌の四つのそれぞれジャンルごとに冊数を記入させた。

項目3：「読書量について、当てはまる項目があればチェックしましょう（どれか一つ）。」という質問に対して、「読書量が増えた」「あまり変わった実感がない」「読書量が減った」から選択させる3件法の項目であった。

項目4：「読書ジャンルについて、当てはまる項目があればチェックしましょう（どれか一つ）。」という質問に対して、「読書ジャンルが広がった」「特に広がった実感がない」「読書ジャンルが狭くなった」から選択させる3件法の項目であった。

項目5：「読書の習慣について、当てはまる項目があればチェックしましょう（どれか一つ）。」という質問に対して、「読書の習慣がついた」「あ

まり変わった実感がない」「読書の習慣がつかなかった」から選択させる3件法の項目であった。

項目6：「読書カードや読書新聞において、実感できたことは何ですか？（複数回答可）」という質問に対して、「読書習慣がついた」「語彙力などの知識が増えた」「表現力が身についた」「もっと本を読みたいと思えるようになった」「図書館をよく利用するようになった」「インターシップにつなげることができた」「教職に就くためのスキルが身についた」「自身の読書傾向を知ることができた」「普段は読まないジャンルの本と出会うことができた」「身についた力はあまりない」「その他」の11項目から複数選択で回答させた。

③実施方法

アンケート回答は、2019年度末（1月下旬～2月上旬）にX大学における学習管理システム（manaba）を利用し実施した。なお研究の同意については2021年8月（当該学生が3年次になった際）に行った。

④倫理的配慮

2021年8月追跡調査時に、今回の研究への同意を含め2019年度アンケート回答を研究に使用することの同意を求めた。研究の説明については、学生個別にメールにて資料添付しそれを説明にあてた。ここで同意が得られた学生の回答のみを分析に用いている（80名が対象）。

(2) 結果と考察

①1年間の読書量

Q1. この1年間で何冊読みましたか？読書カードに記した冊数を記入しましょう。

表2 1年間の読書量（2019）

2019年度入学生（n=80）	
10-19冊	3%
20-29冊	80%
30-39冊	1%
40-49冊	3%
50冊以上	4%
無回答	10%

まず、1年間の読書量についてである。表2 1年間の読書量（2019）より、最も多かった冊数から順に、「20-29冊」80%、「10-19冊」と「40-49冊」は3%、

「50冊以上」4%という結果であった。すなわち、2019年度では、読書活動を始めの際に提示していた読書目標（1年間で20冊以上の本を読むこと）に対して、8割以上の学生が目標を達成していることがわかる。

②学生が最も多く読んだ本の種類

Q 2. 読書カードに記した本の種類について読んだ冊数は？

次に、学生たちは各ジャンルの本をどれくらい読んだのだろうか。各ジャンルにおける読書量（冊数）の平均値を算出した結果、最も多く読まれていたのは、「漫画・雑誌」（平均6.9冊）、次に多かったのは、「絵本・児童文学」（平均6.1冊）、それから、「書籍（小説、文庫、新書、教科書など）」（平均6.0冊）、「新聞記事」（平均3.2冊）と続き、「その他」のジャンルは「0冊」であった。

③読書量に変化はあったか

Q 3. 読書量について、当てはまる項目があればチェックしましょう（どれか一つ）。

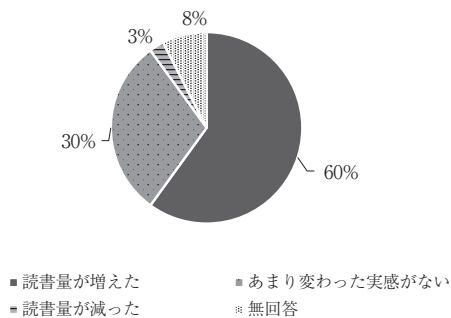


図8 読書量の変化 (2019)

それでは、読書量に変化はあったのだろうか。図8をみると、「読書量が増えた」と回答した学生は60%、「あまり変わった実感がない」と答えた学生は30%、「読書量が減った」と答えた学生は3%という結果であった。読書活動を通じて、6割の学生は1年間の読書量が増えたと実感する一方で、3割の学生は読書量に変化はない、もしくは減ったと感じていることがうかがえる。

④読書ジャンルは広がったか

Q 4. 読書ジャンルについて

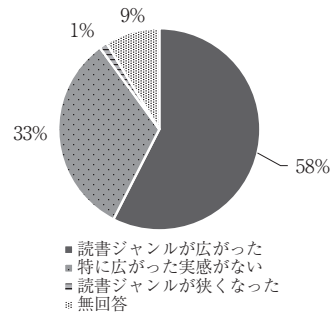


図9 読書ジャンルは広がったか (2019)

読書ジャンルは広がったのだろうか。図9より、「読書ジャンルが広がった」は58%、「特に広がった実感がない」は33%、「読書ジャンルが狭くなった」は1%という結果であった。ここから、3割程度の学生は特に広がった実感がないと回答している一方で、約6割の学生は「読書ジャンルが広がった」と捉えている。この結果は、「5つのジャンルから1冊以上の本を読む」という当初の読書目標による成果といえるだろう。

⑤読書の習慣はついたか

Q 5. 読書の習慣について、当てはまる項目があればチェックしましょう（どれか一つ）。

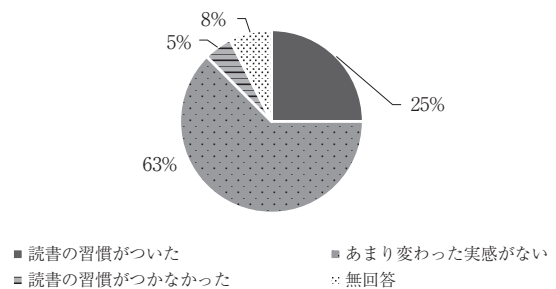


図10 読書の習慣はついたか (2019)

読書の習慣はついたのだろうか。図10より、「読書の習慣がついた」は25%、「あまり変わった実感がない」は63%、「読書の習慣がつかなかった」は5%であった。読書活動を通じて、2割強の学生は読書の習慣がついたようであるが、6割以上の学生にとっては、読書習慣が身につかなかったようである。

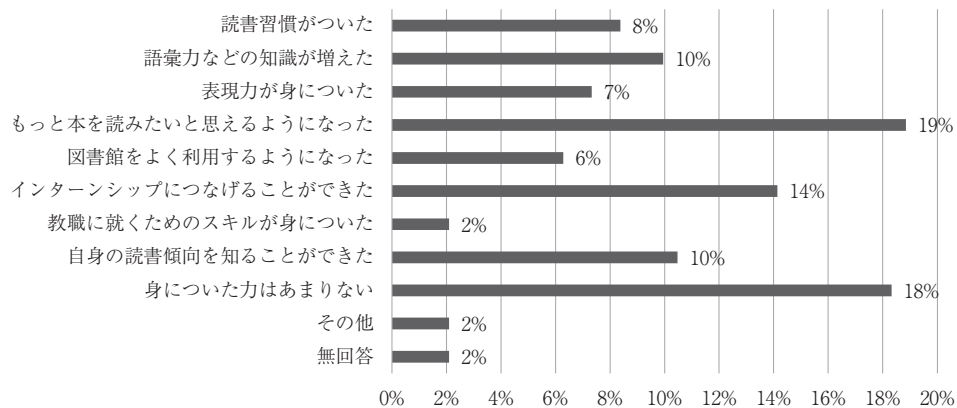


図11 読書カードや読書新聞を通して実感したこと（2019）

⑥読書活動で実感できたこと

Q6. 読書カードや読書新聞作成において、実感できたことは何ですか？（複数回答可）

学生たちが、読書カードや読書新聞の取り組みを通して実感したことはどんなことだろうか。図11より、選択された回答数が多いものから順に、「もっと本を読みたいと思えるようになった」は19%、「身についた力はいらない」は18%、「インターンシップにつなげることができた」14%、「語彙力などの知識が増えた」と「自身の読書傾向を知ることができた」は10%、「読書習慣がついた」は8%、「表現力が身についた」7%、「図書館をよく利用するようになった」6%という結果であった。

2019年度の読書活動は、学生たちにとって、読書への関心の高まりやその有用性を感じられる機会となった一方で、「身についた力はいらない」と消極的な姿勢を示す学生も一定数いることを示している。この結果は、最初に読書目標を設定していたことがかえって、学生たちの自由な読書の機会を損なう事態を招いてしまったといえるのかもしれない。

⑦2019年度アンケート調査の小括

2019年度アンケート調査では、二つの読書目標（一つは、半期で10冊以上、1年間で合計20冊以上の本を読むこと。二つ目は、五つのジャンルから1冊以上の本を読むこと）のもと、読書活動を行った。その結果、8割以上の学生が1年間で「20-29冊」の本を読んでおり、当初の読書目標を達成していることがわかった。そしてまた、読書目標の中で読むべき本のジャンルを指定していたことから、読書ジャンルの偏りを抑えることができていた。加えて、読書量の変化については、約6割の学生が「読書量が増えた」と回答している。そして、読書ジャンルが広がったかどうかについては、約6割の

学生が「読書ジャンルが広がった」と答えている。これらの結果から、2019年度の読書活動では、「本を読むこと」や「活字に触れること」のみならず、「読書ジャンルの広がり」を促すことができたといえる。

しかしながら、読書の習慣については、約6割の学生が「あまり変わった実感がない」と答えていた。そのため、2018年度と同様、読書活動の継続性という問題が浮き彫りになった。2019年度の読書活動全体としては、「身についた力はいらない」という消極的な回答を選択した学生もいる一方で、読書への関心の高まりやその有効性を実感することができたと感じる学生もいた。2019年度でも、学生たちに読書を促すための有意義な機会をつくることができたと考える。

3 2021年度追跡アンケート調査について

(1) 方法

①対象者

1年次に行った調査の対象である2018年度入学生92名（女性85名、男性7名）、2019年度入学生80名（女性72名、男性8名）が対象であった。

②アンケート項目

以下の3つの項目について調査を行った。

項目1：「1年次のゼミで実施した「読書活動」を覚えていますか？」という質問に対して、「覚えている」「あまり覚えていない」「まったく覚えていない」から選択させる3件法の項目であった。

項目2：「1年次に行った「読書活動」は役に立ったと思いますか？」という質問に対して、「とてもそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」から選択させる4件法の項目であった。

項目3：「上記でそのように答えた理由は何ですか？できるだけ具体的に記述してください。」という質問に対して、自由回答をさせる項目であった。

③実施方法

この追跡調査は2021年8月に行ったため、2018年度入学生は4年次に、2019年度入学生は3年次に回答を行った。質問項目はGoogleフォームを用いて作成し、学生に回答を求めた。2018年度入学生には個別にメールで、2019年度入学生について授業時に紙媒体の資料を配布し口頭で一斉に説明を行った。メールもしくは資料に掲載されたURLを用いて学生にGoogleフォームのアンケートへ回答させた。

④倫理的配慮

追跡調査時に、研究への同意や1年次のアンケートの回答を研究に使用することの同意を求めた。追跡調査のためのアンケート冒頭にて研究の説明を行い、同意が得られた学生の回答のみを分析に用いた。

(2) 結果と考察

①読書活動を覚えているか

Q1.「1年次のゼミで実施した「読書活動」を覚えていますか？」

項目1に対する入学年度別の回答の人数と割合を図12に示した。「覚えている」と回答した学生は2018年度入学生の82%、2019年度入学生の94%であり、8割以上の学生が1年次の読書活動を覚えていたことがわかった。1年間を通して行った実践であったため、3年次や4年次になったとしても記憶に残る活動であったことがうかがえる。ただし、「あまり覚えていない」「覚えていない」と回答した学生の割合の合計は、2018年度入学生（18%）は2019年度入学生（6%）と比べ3倍となっていた。これは、2018年度入学生は2019年度入学生よりも1年間経過してから追跡調査を受けているため、単純に1年次の記憶が不確かになったことが原因と

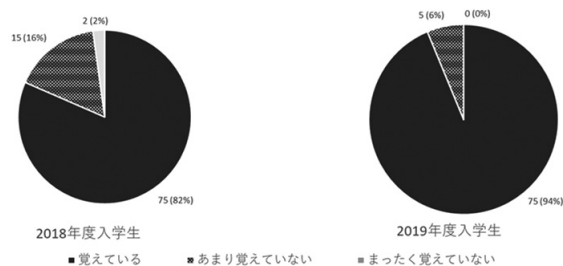


図12 項目1に対する回答人数とその割合

して考えられるだろう。

②読書活動は役に立ったか

Q2.「1年次のゼミで実施した「読書活動」は役に立ったと思いますか？」

項目2に対する入学年度別の回答の人数と割合を図13に示した。「とてもそう思う」、「そう思う」と回答した学生は2018年度入学生の70%、2019年度入学生の73%であり、7割以上の学生が1年次の読書活動を役に立ったと考えていることが分かった。年度による大きな違いは見られなかった。全体の7割の学生が役に立ったと考えていることから、1年次に行った読書活動は3年次、4年次になっても学生にとって意義のあるものであったといえる。しかしながら残り3割の学生は役に立ったとは考えていないことから、一定数の学生にとっては読書活動の意義が見いだせなかった様子がうかがえる。これらの学生に読書活動の意義が見いだせるような実践を行う必要があるだろう。

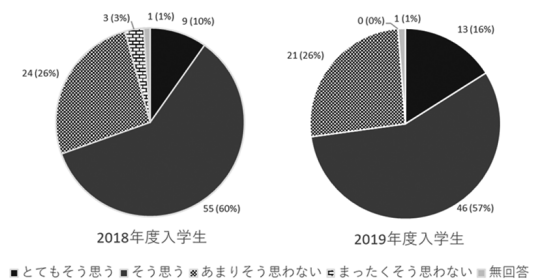


図13 項目2に対する回答人数とその割合

③役に立ったかどうかの具体的記述

Q3.「上記でそのように答えた理由は何ですか？できるだけ具体的に記述してください。」

(a) 分析枠組み

自由回答の記述を分析するにあたって、まず年度に関わらずすべての学生の記述を項目2の回答によって二分した。具体的には、項目2において「とてもそう思う」「そう思う」の役に立ったと回答した学生の記述と、「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」の役に立たなかったと回答した学生の記述に分けた。複数の内容を記述していた学生については、内容によって記述を分け一つの記述として扱った。全172名の学生のうち、項目2において回答のなかった2名と、理由を記述していなかった3名を除く167名分の記述を分析の対象とした。項目2の回答と学生の入学年度ごとの分析対象となった記述数を表3に示す。次にそれらの分類内で内容が類似した記述をまとめカテゴリーを作成した。作成

したカテゴリーは、項目2で役に立ったと回答した記述からは、「機会」「習慣」「知識」「興味」「深い関わり」「認識変化」「実践力」「スタディスキル」の八つを抽出した。項目2で役に立たなかったとした回答の記述からは、「忘却」「無変化」「強制性」「忙しさ」の四つを抽出した（表4）。

表3 分析した記述数の分布

項目2	2018年度入学生	2019年度入学生	全体
役に立った	88 (n = 64)	78 (n = 59)	166
役に立たなかった	30 (n = 27)	19 (n = 20)	49
合計	118	97	215

表4 カテゴリー名と記述の分類基準

項目2の回答	カテゴリー	分類基準
役に立った	機会	読書の機会や時間の確保
	習慣	読書活動後の読書習慣の獲得
	知識	本の知識の増加
	興味	本への興味の増加
	深い関わり	本へのより深い理解
	自己認識	自己の考え方の変化や再認識
	実践力	インターン・実習での役立ち
役に立たなかった	スタディスキル	読み書きや発表の力の獲得
	忘却	覚えていない、印象に残らない
	無変化	獲得したものが無い、習慣づいていない
	強制性	課題を強制されたことによる弊害
	忙しさ	読書時間の確保の難しさ

(b) 各カテゴリーの説明と考察

ここでは項目2の回答別に、それぞれのカテゴリーの説明と具体的な記述例を示すとともに得られた結果から考察を行う。

項目2で役に立ったと回答した記述のカテゴリー

「機会」のカテゴリーには、「本を読む機会が増えた」、「読書する時間を作れた」、「新たに読んでみたい本に出会えた」といったように、読書活動によって読書の時間を確保できたことおよび本を読めたことについて回答した記述を分類した。「習慣」のカテゴリーには、「その後も大学入学前に比べて本に触れることが多くなった」、「本を読む習慣ができた」といったように、読書活動後も本を読む習慣が身についたと回答した記述を分類した。この「機会」と「習慣」は、読書という本を読むこと自体に焦点化したカテゴリーとしてまとめられるだろう。これらのカテゴリーの記述は、読書自体を肯定的に捉えており、読書を行うこと自体やその習慣を持つこと

が自身に良い影響を与えたと振り返ったものであると考えられる。しかしながら穿った見方をすれば、読書をする自体は何かの役に立っていると曖昧には考えているものの、身についたものを具体的に意識できない段階にあるとも捉えられるかもしれない。

次に「知識」のカテゴリーには、「色々な絵本を知ることができた」、「絵本の知識の幅が広がると感じた」といったように、本や絵本の知識の獲得や広がりについて回答した記述を分類した。また「興味」のカテゴリーには、「興味や関心をこれまで以上にもつことができた」、「読んだ本の作者の他の本を買い、読むことが出来た」といったように、本への興味の広がりを回答した記述を分類した。さらに「深い関わり」のカテゴリーには、「出会った絵本を読んでみて新たな発見が出来た」、「発表することで本の内容や作者の意図をより理解を深めることが出来た」といったように、読書活動を通して本や絵本と深く関わる経験を持ったことについての記述を分類した。これらの「知識」「興味」「深い関わり」のカテゴリーは、読書活動を通じた知識・興味の増加に着目した記述と捉えられる。これらのカテゴリーが抽出されたことは、今回行った読書活動が保育者・教育者に必要な本・絵本の知識獲得へ一定の効果を持つことを示すものといえる。

「自己認識」のカテゴリーには、「自分が何に興味があるのかやどういう考え方をしているのかが分かった」、「私はやはり本が好きと思えた」、「物事に対する視野が広がった」といったように、自己を再認識したり考え方の変化についての記述を分類した。読書活動を行うことが、改めて自己をふり返る、認識を変化させるといった自己の認識への影響力を持つことを見いだせたと考えられる。

「実践力」のカテゴリーには、「実習やインターンシップで役立った」、「保育の幅も広がった」、「就職試験で、好きな絵本を紹介する時になにが好きなかを整理できていた」といったように、読書活動で得られた知識を実際の実践場面に活かしたことを取り上げた記述を分類した。知識を得るだけでなく、それを現場へ応用することが読書活動の効果として述べられていたといえる。

「スタディスキル」のカテゴリーでは、「まとめる力と、それを発表する構成を考えるという過程が自分の力になった」、「構成や文章を考えたり、みんなに発表をしたりする場になるから」「集中力が身に付いた」といったように、文章を書く力や発表をするための力というスタディスキルに言及していたものを分類した。これらの記述は、読書のみというよりも、読書後に行った絵本ポスターや読書新聞の活動を取り上げたものであり、

絵本紹介ポスターや読書新聞作成の活動の有効性を示す結果といえる。

役に立たなかったという回答の分類カテゴリーの説明

「忘却」のカテゴリーでは、「内容を覚えていない」、「あまり印象がない」というように、読書活動が思い出せるほど記憶に残っていないという記述を分類した。1年次に役に立ったと考えていたとしても振り返りの段階で覚えていなければ役に立ったとは判断できず、読書活動の効果が継続しにくい学生も存在することを示す結果といえる。

「無変化」のカテゴリーでは、「全く変化がなかった」「実習などで使う場面がなかった」「読書活動が継続されていない」といったように、読書活動の前後で変化が感じられず、また読書が習慣づけられなかったという記述を分類した。これらの記述からは、読書活動を通じて自身に起こる変化を感じ取れるような働きかけの必要性が指摘できる。

「強制性」のカテゴリーでは、「読みたい時に読みたいから強制されたくない」、「課題だからしたという意識が強かった」といったように、課題によって読書を強制されることについての記述を分類した。記録し報告させる形式の課題を用いることは、その弊害として強制されることによる読書意欲の低下や読書の形骸化が起こることがうかがえる。

「忙しさ」のカテゴリーでは、「正直あまり読む時間がなかった」「1回生にしては忙しくて、読んでも暇（が）無い」といったように、読書のための時間の確保の難しさについて記述を分類した。カリキュラムの逼迫によっ

て読書を行うための時間を割くことが難しいという保育士・教員養成校の課題が見受けられた。

(c) カテゴリーごとの記述の分布

次に、カテゴリーの記述の分布から、学生の回答傾向について考察を行う。それぞれのカテゴリーごとの記述の頻度と割合を表5に示す（割合は項目2の回答別内の割合）。

項目2で役に立ったとした回答の記述では、学生全体では「機会」「興味」「知識」の順に割合が高く、この3カテゴリーの合計した割合は7割弱であった。読書活動は学生の多くにとって読書の機会を得、本の知識や興味を広げる活動として役立ったことがわかる。残りのカテゴリーは少数であり、上記三つに比するとそれ以外のカテゴリーに関する学生への影響は少ないといえる。年度別で割合を比較してみると大きな違いは見られないものの最も大きな開きが見られたのは「実践力」のカテゴリーにおいて2018年度の学生の方が割合が高いというものであった。これはおそらく2018年度入学生は4年次であるため、3年次である2019年度入学生よりも実習経験が豊富であり、就職活動も行っていることから現場への意識がより高く読書活動と実践現場を結びつけやすかったためと考えられる。

項目2で役に立たなかったとした回答の記述では、学生全体では「無変化」のカテゴリーの記述が5割以上と最も高く、次いで「忘却」「強制性」が2割程度の割合であった。年度で比較してみると「無変化」のカテゴリーの記述は2018年度入学生が2019年度学生よりも35%低く、反対に「忘却」のカテゴリーの記述は2018

表5 記述の頻度の分布と割合

項目2の回答	カテゴリー	2018年度		2019年度		全体	
		頻度	割合	頻度	割合	頻度	割合
役に立った	機会	23	26.1	24	30.8	47	28.3
	習慣	2	2.3	4	5.1	6	3.6
	知識	17	19.3	14	17.9	31	18.7
	興味	20	22.7	14	17.9	34	20.5
	深い関わり	5	5.7	8	10.3	13	7.8
	認識変化	6	6.8	3	3.8	9	5.4
	実践力	13	14.8	2	2.6	15	9.0
	スタディスキル	2	2.3	9	11.5	11	6.6
合計		88	100.0	78	100.0	166	100.0
役に立たなかった	忘却	9	30.0	2	10.5	11	22.0
	無変化	12	40.0	15	78.9	27	54.0
	強制性	7	23.3	2	10.5	9	20.0
	忙しさ	2	6.7	0	0.0	2	4.0
	合計	30	100.0	19	100.0	49	100.0

年度入学生が2019年度入学生よりも20%高かった。横断的な研究ではあるものの、読書活動を通じて変化を感じられない学生にとってはそれが印象に残りづらくだんだんと読書活動の記憶が忘却されていくという過程が示唆される。1年次の読書活動を継続的に活かすためには、読書を通じた変化を学生が感じられる取り組みの重要性が指摘できるだろう。また「強制性」についても一定の割合で記述が認められたことから、読書意欲の低下や読書の形骸化を防ぐためにたとえ読書が苦手な学生であっても自主的に本と関わられるような取り組みが求められるだろう。

④ 2021年度追跡アンケート調査の小括

この調査からは、1年次の読書活動は3年次以降になったとしても学生の8割以上が覚えており、7割以上が役に立つものであったと認識していることがわかった。また自由記述の分析からは、特に読書の機会の確保や本の知識の増加、本への興味の広がりや学生にとって有意義であったと認識されていることがわかった。一方で、変化を感じられない学生や課題を強制することへの対処が課題であることが示唆された。

今回実施した読書活動の効果的な側面では、「知識」「興味」カテゴリーの記述の多さから主にIで触れた初年次教育の目的のうち、三つ目の目的であった子どもの読書教育に向けた知識や技能の獲得が主たるものとして挙げられる。しかし割合は低いながらも、「認識変化」や「スタディスキル」といったカテゴリーが抽出されたことから、一つ目の目的であった豊かな人間性の涵養や、二つ目の目的であったスタディスキルの獲得についてもある程度の学生には見られたといえる。

今後の課題点としては、読書を通じた学生の変化の実感や本との主体的な関わりを促せるような、学生自身が読書の目的を明確に設定できる課題の実施だろう。読書の目的の明確化は、変化の実感や主体的な関わりを促すのみならず、読書活動が役に立っていると認識していつも単なる読書の機会と捉えている学生にとってもより積極的に読書活動に取り組むよう促せる点で重要であると考えられる。今回の実践では読書活動の目的を明示的に学生に伝えることはしていないが、なぜ読書が必要かを学生自身が認識しその目的に沿って読書を行える実践へと改善することが今後求められるだろう。

IV 今後の展望

1 2018年度・2019年度の取り組みとアンケート調査から見てきたこと

保育士・教員養成校であるX大学の初年次教育として、1年間を通して読書カードを活用し、読書を記録することや絵本紹介ポスター作成・読書新聞作成等を実施してきた。学生はこれまでの読書体験を振り返り、日常に読書をする機会が設けられた。読書カードに記録していくことで、読むことへの意識が高まったことは今回のアンケートで明らかになったことである。また本稿のアンケート回答以外にも、学生の生の声として、「友人の読書新聞に載っていた本を読んで興味を持ち読むのが楽しくなった」「通年の取り組みだったので長編小説を読む機会ができた」という意見もあった。少なくとも、読書カードを中心とした取り組みは「本と出会う」きっかけとなったのであろう。また、テレビドラマや映画の原作に対する興味を持ち、映像と原作の違いから原作の魅力に気付くという声もあった。この活動が、本を読むことの楽しさに気付ける一つの手がかりとなった可能性は十分にある。

1年次の読書活動を振り返る2021年度追跡アンケート調査から、学生の多くが役に立ったという認識であることが示された。この調査は大学1年次の読書活動を含めた教育実践が、実践直後のみならずその後どのような影響を与えたかを明らかにするため実施されている。そういう意味では、活動を覚えていることそのことが、過大解釈にもなるかもしれないが、活動としての価値を肯定していることにもなりはしないだろうか。

ただ一方、読書に関しては変化を感じられない「無変化」の学生や「忘却」「強制性」といったことを感じている学生がいる事実も見えてくる。さらにアンケート回答と同様に、「授業の課題だったので読んだ」「ある程度の冊数ノルマがあり強制的である」と感じた学生の声も聞いている。少なからずこの取り組みが授業である性質を考えるとやむを得ないが、課題を強制することの危険性については意識していかなければならない課題でもあるといえよう。さらにこの読書活動が、学生自身が読書を好み、自ら進んで本を読み、読書時間の増加に結びついたのか、実際に読書時間が増加したのか、までは十分な検証はできていない。この読書活動が今後どのように活かされていくのか、効果的であるかは継続的に調査する必要がある。また、いかに学生が継続的にかつ主体的に取り組めるか、の模索は今後も続けていかなければならない。

また読書カード活用だけでなく、絵本紹介ポスター作成や読書新聞の作成などを行ったこともスタディスキル

の獲得に寄与していることを含め、意味のある活動であったことはうかがえる。「本と出会う」から「文章を書く」へ進め、大学行事等と並行しながらの時間が十分に取れない中、「書く」ことの内容をさらに深めるまでには至らなかった反省点はあるものの、「総合基礎演習Ⅰ」での取り組みが、自発的に読書をする、さらに読書の魅力を感じてもらう機会となる活動になり得たことは大きな成果であろう。今後は、よりいろいろな側面から初年次教育の環境づくりを整えていく必要がある。本稿で述べたような読書に取り組むプログラムは、読解力を向上させ学習や研究にも結び付くことは確かである。この授業での取り組みが読書離れに対しての応急措置だけにとどまらず、その先の解決策として今の大学生の読書習慣の実態の把握、そして今後も具体的かつ継続的な読書支援が必要であるということが見えてきたのではないだろうか。

2 今後に向けて

初年次教育として、豊かな人間性の涵養、大学での学びに最低限必要なスタディスキルの獲得、保幼小における子どもの読書教育に向けた知識や技能の獲得、さらには保育士・教員養成校としてインターンシップ・プログラムを実施しているX大学における学びの体制の全体像を把握、学科行事を通してコミュニケーション能力を培う協働的な学びや思考方法などを考える機会、それらを包括的に担っている「総合基礎演習Ⅰ」の取り組みについて考察してきた。特に2018年度から行ってきた読書活動、「本と出会う」活動、活字に触れることについて、その検証も含めアンケート調査を手がかりにしながら述べてきた。

2018年度・2019年度アンケート調査結果においては、大学生の読書量に関する一般的な実態調査の結果を踏まえると、今回の読書活動を通じて、当初の目標、すなわち学生たちに「本を読むこと」や「活字に触れること」を促すことが達成できたということも明らかになった。併せて、2021年度追跡アンケート調査の結果、読書の機会の確保や本の知識の増加、本への興味の広がりや学生にとって有意義であったこと、子どもの読書教育に向けた知識や技能の獲得に貢献が認められたこと、これらを確認できたことについては一定の成果といえよう。ただ一方で、学生自身の変化の実感や、本に対して主体的な関わりを促せるような、学生自身が読書の目的を明確に設定できる課題の実施が、課題でもある点が見えてきた。

「子どもの読書活動の実態とその影響・効果に関する調査」(国立青少年教育振興機構 2013)によると、子

ものの頃の読書活動が多い成人ほど、「未来志向」、「社会性」、「自己肯定」、「意欲・関心」、「文化的作法・教養」、「市民性」の現在の意識・能力が高いことが報告されている。また、「全国学力・学習状況調査」(国立教育政策研究所 2019)の調査結果において、「読書が好き」と回答した児童・生徒の方が、教科の平均正答率が高い傾向があるなど、読書と学力に関連があることがわかっている。

各年度の小括においてまとめた通り、読書量の変化については、多くの学生が「読書量が増えた」と回答していた。その一方で、読書の習慣については、7割の学生が「あまり変わった実感がない」と回答しているなど、この読書活動は、読書への関心を高めることができたのかもしれないが、それを習慣化するまでには至らなかったということである。

このようなことから、2018・2019年度の読書活動では、読書への動機付けや関心の高まり、読書の有用性を感じてもらう機会は提供することができたといえる。筆者らは初年次教育が限られた時間枠でいかに成立しうるかという模索の中で、読書を主軸にした活動を取り入れる試みを行った。学生にとって必要最低限のスタディスキルの獲得を含む解決策としては、一定の提案となり得たのではないだろうか。

最後に保育士・教員養成校としての社会的使命に基づき、今後もさらに複雑化し膨大な情報があふれる社会において、保育・教育を取り巻く現代社会と世界について広く豊かな教養をもつとともに、保育者・教育者に必要なコミュニケーション能力、論理的思考力、総合的判断力を身につけるために、課題や目的に応じて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力(情報活用能力)の養成が必要になるであろう。読書活動は、「豊かな心」や創造力や表現力等様々な力を育み、社会に出るための基盤を形成するとともに、人生をより深く生きる力を身に付ける上で重要なものであり、今後も学生一人ひとりに合った、より主体的な読書活動を行うことができる環境整備の実現に向けて取り組んでいきたい。

文献

- 文化庁(2019). 平成30年度「国語に関する世論調査」の結果の概要
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1422163.html (2021年12月2日)
- 服部次郎(2012). 保育者・教師養成課程における初年次教育としての施設(学校)見学を充実させる事前学習の実践—学生が主体的に学ぶことを目指した「施設調べ」の試み 椋山女学園大学教育学部紀要, 5, pp.147-164.

畠山大 (2015). 保育者養成カリキュラムと「教養教育」(1) - 「初年次教育」の取り組みに焦点をあてて 作大論集, 5, pp.127-150.

川嶋太津夫 (2006). 初年次教育の意味と意義 濱名篤・川嶋太津夫編著 初年次教育 - 歴史・理論・実践と世界の動向 丸善株式会社 pp.1-12.

川嶋太津夫 (2018). 多様化する高校と大学の教育接続 - 初年次教育における質の保証・向上に向けて 初年次教育学会編 進化する初年次教育 世界思想社 pp.32-43.

国立教育政策研究所 (2019). 全国学力・学習状況調査の結果 <https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/19summary.pdf> (2021 年 12 月 2 日)

国立青少年教育振興機構 (2013). 子どもの読書活動の実態とその影響・効果に関する調査研究報告書 https://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/72/ (2021 年 12 月 2 日)

国立青少年教育振興機構 (2021). 子どもの頃の読書活動の効果に関する調査研究報告書 <http://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/155/File/zentai.pdf> (2021 年 12 月 2 日)

水野友有・八桁健・別府悦子 (2019). 保育者・教育者養成課程における初年次教育としての「フィールドワーク研究」実践の効果と課題, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 5, pp.91-98.

文部科学省中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (答申) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2021 年 12 月 2 日)

文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室 (2020). 平成 30 年度の大学における教育内容等の改革状況について https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf (2021 年 12 月 2 日)

朴信永 (2014). 保育者養成課程における初年次教育としての幼児観察とエピソード記述の実践 椋山女学園大学教育学部

紀要, 7, pp.225-236.

斎藤孝 (2002). 読書力 岩波新書

上田敏丈・富田昌平 (2010). 保育者養成校における入学前・初年次教育の現状に関する調査中国学園紀要, 9, pp.63-72.

上田敏丈 (2009). 初年次教育の動向 - 保育者養成校での実施に向けて 中国学園紀要, 8, pp.101-107.

山田礼子 (2013). 日本における初年次教育の動向 - 過去、現在そして未来に向けて 初年次教育学会編 初年次教育の現状と未来 世界思想社 pp.11-27.

山田礼子 (2015). 新時代の初年次教育を考える 大学教育研究フォーラム, 20, pp.44-48.

全国大学生生活協同組合連合会 (2020). 第 56 回学生生活実態調査の概要報告 <https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html> (2021 年 12 月 2 日)

謝辞

本論文作成におけるアンケート調査に協力頂いた、X 大学 Y 学科 13 期生および 14 期生の学生の皆様に心より感謝申し上げます。

付記

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

《連絡先》

東城 大輔
〒546-0013 大阪市東住吉区湯里 6 丁目 4-26
大阪総合保育大学
E-mail: d-tojo@jonan.ac.jp

