

東京家政大学
教職センター年報

∞ 第 13 号 ∞ 令和 3 年度 後期

東京家政大学
教職センター

目次

巻頭言	教職センター 副所長 鶴殿 篤	1
論文		
1.	大西 明実・高畑 祐子： 保育士養成校の学生が捉えた「ウェルビーイング」 —施設実習の振り返りをもとに—	2
2.	金城 悟：大学における ICT 環境を活用した授業展開の検証 —知識構成型ジグソー法による授業を例として—	12
3.	高畑 祐子・大西 明実：学生は施設実習から何を学んだか	27
4.	鳥居 希安：保育におけることば遊び —時代によって変化することば遊びの特徴に着目して—	37
5.	新妻 千紘：「唯女子興小人為難養也」考 —現代における教材的価値を視野に—	45
6.	梁川 悦美・平山祐一郎： 新型コロナウイルス感染症流行による保育者養成課程の学生の健康観の変化（2） —流行2年目を迎えて—	58
7.	菅野 良美：遊びの中の幼児同士の伝え合いを支える教師の援助Ⅱ —「イメージに対する方策の提案」に関わる援助に着目して—	64
8.	石田 淳一：授業実践演習Ⅱが学生の授業観察力に及ぼす効果	71
9.	関根 正弘： 小学校学習指導要領に基づいた小学校理科の深い学びの鍵となる理科の考え方について	78
10.	中尾 浩康：小学校社会科におけるデジタルアーカイブの活用 —博物館のウェブサイト利用を中心に—	86
11.	走井 洋一：道徳教材のもつ価値志向性と生命科学コンピテンシーの育成 —大学生との対話から—	94
12.	大塚 有里・山元 理奈：欧風刺繍作品のテーマ設定とコロナ禍にみる変化 —授業課題を例に—	104
13.	小島 好美：「保育者論」における「保育者の連携・協働」の教授内容についての整理 —「保育者論」のテキストにみる「保育における職員間の連携・協働」に着目して—	110
14.	阿部 崇・野澤 純子：「教材データベースリンク集」の有用性に関する研究 —特別支援教育専門科目を履修する大学生へのアンケート調査の結果から—	117
15.	野澤 純子・芦沢 文子・櫻井恵美子・中村 英雄・浜中 里美・栗原 博・村野 志朗： 放課後等デイサービスにおける好みの活動を通じた支援 —自己肯定感の視点による—考察—	124
16.	榎本 眞実：幼児の主体性を担保する「教育的瞬間」と援助の在り方	132
17.	塚本美起子：保育者の日々の保育実践を支える「朝会」の役割 ～「朝会」における保育者の遊びの援助をめぐる発言とその後の保育の展開の考察を通して～	143
18.	青木 幸子：教員養成課程における教科の実践的指導力の修得に関する評価と課題	151
調査報告		
1.	古川 和代：メディア授業での「歌唱指導」の報告 —K大学の弾き歌い授業において—	162

年次報告

(1) 幼稚園教諭部門	石川 昌紀・岩立 京子	172
(2) 小学校教諭部門	岩崎 香織	174
(3) 中学校・高等学校教諭部門	野上 遊夏	175
(4) 栄養教諭部門	塩入 輝恵	176
(5) 養護教諭部門	中村 直美	177
(6) 特別支援学校教諭部門	阿部 崇	178

活動報告

(1) 教職課程履修者数	180
(2) 教育（養護）実習者数・介護等体験者数	180
(3) 教育（養護）実習校数・園数、介護等体験校数・施設数	180
(4) 教員免許状取得件数	181
(5) 令和2年度卒業生就職状況	182
(6) 令和3年度教員採用試験合格者数	182

体験記

(1) 教育実習

1) 幼稚園教諭	保育科	中邨 香里	184
2) 小学校教諭	児童教育学科	竹内 奈央	185
3) 中学校教諭	英語コミュニケーション学科	武田 七海	186
4) 栄養教諭	栄養学科管理栄養士専攻	大湖 康歩	187
5) 養護教諭	心理カウンセリング学科	大石 実来	188

(2) 教員採用試験合格体験

1) 幼稚園教諭	児童学科児童学専攻	松川つかさ	189
2) 小学校教諭	児童教育学科	保田 優奈	190
3) 中学校・高等学校教諭	栄養学科栄養学専攻	南 沙苗	191
4) 高等学校教諭	服飾美術学科	志鶴 美涼	192
5) 栄養教諭	栄養学科栄養学専攻	藤田 萌香	193
6) 養護教諭①	心理カウンセリング学科	小川眞裕佳	194
6) 養護教諭②	心理カウンセリング学科	中村 万菜	195

(3) 卒業生教育実践報告

1) 幼稚園教諭	児童学科育児支援専攻卒業	佐藤 詩織	196
2) 小学校教諭	児童教育学科卒業	関根 裕美	197
3) 中学校教諭	服飾美術学科卒業	落合 陽菜	198
4) 栄養教諭	栄養科卒業	菅 萌子	199
5) 養護教諭	心理カウンセリング学科卒業	野田さくら	200

教職センター「年報」規定	201
--------------	-----

巻 頭 言

教職センター 副所長 鵜殿 篤

2021年度の教育界にも様々な出来事がありました。まず「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律の一部を改正する法律案」が成立し、小学校の学級編成の標準が40人から35人へと引き下げられることが決まりました。約40年ぶりの改訂となります。少人数学級への前進は基本的には歓迎すべきことですが、もちろん教育に関わる様々な問題がこれだけで解決するわけではありません。またそもそも一学級35人という数も、国際的に比較してみれば遅れているところです。引き続きさらなる少人数学級制を実現し、教育実践の質を向上させるために、大学の教職課程も含めて、教育関係者一同の積極的なアクションが必要になるところです。

また、2009年から開始された「教員免許更新制度」が、中教審の審議を経て、2022年度廃止に向けて動くことが決まりました。いったん決まった制度を覆すことに後ろ向きな教育行政の硬直性を思えば、当制度廃止の決定自体は英断であるように思います。ただし、なぜ当制度が期待通りに機能しなかったか、その検証と反省は極めて不十分であるようにも思います。そもそも当制度検討段階で、研究者や現場の多くは、無意味どころか副反応が重いだらうことを指摘し、反対の姿勢を鮮明にしていました。それにも関わらず導入が決定されたのは、現場の意見や専門家の知見を蔑ろにしてでも、トップダウン式に物事を進めていく政治主導の手法を貫徹したためです。確かに「改革」を進めるに当たってはそういう強引な手法が有効な領域や事案というのものもあるかもしれませんが、教育という領域でその手法が適切かどうかは、本件を材料として具体的な検証と反省を行うべきところです。

そして教育現場にとっての大問題は、いわゆるGIGAスクール構想がコロナ禍によって前倒しされ、2021年度中に大半の自治体で義務教育段階の一人一台端末配備が実現したことです。ただし、教育行政関係者の奮闘によって端末は行き届いたものの、それを実際に授業で活用できるかどうかはまったく別の問題になります。Wi-Fiやクラウドなど通信環境の整備が十分でないなど、端末だけ揃えても現実的には意味がないケースもあります。より深刻なのは、授業を行う教師の方の準備が整っていないという現実です。できる自治体とできない自治体とで二極化が急速に進行しつつあります。大学の教職課程においても、ICTを活用するための知識とスキルをどのように育むか、今後の大きな課題となります。

他にも、大学入学共通テスト開始や「#教師のバトン」炎上など教育に関わって特筆すべきトピックがいくつかありましたが、総合的に俯瞰してみれば、臨時教育審議会から始まった新自由主義的・新保守主義的な教育改革の流れが30年を経て最終段階に入ってきているような印象を受けます。教職課程のありかたも、この30年で大きく変化しました。今後もさらに急速に変化していくことが予想されます。教職課程運営に関しては、時代の変化に適切に対応することが求められつつも、一方で教育の本質を見極めるために腰を据えた研究活動を地道に続けることがますます大切になります。本年報の発行も含め、教職センターの活動に引き続きご理解とご協力を賜りますよう、改めてお願い申し上げます。

保育士養成校の学生が捉えた「ウェルビーイング」

—施設実習の振り返りをもとに—

“Well-being” perceived by students of Nursery Teachers Training
School

—Based on the reflection of social care work internships—

児童学科 大西 明実・高畑 祐子

はじめに

筆者らは、施設実習用ルーブリック¹⁾を作成する過程で、障害児・者施設、乳児院、児童養護施設、母子生活支援施設、児童発達支援センターなど、実習生各々が種別の異なる福祉施設で保育実習を行うためには、評価観点は種別それぞれに合わせた観点を設定すべきか、あるいは全ての種別に共通する観点を作成すべきかを検討してきた。その結果、施設保育士と保育所保育士には、児童福祉への共通の願いがあり、誰かをケアするという専門職としてのあり方は両者に通底するものがあるという考えに至った。そして、保育実習で対象となる福祉施設すべてに共通する評価観点を検討する中で、その最も重要な概念が「ウェルビーイング」であり、施設実習で学生が学ぶことが望ましいという考えで筆者らの見解が一致した。

「ウェルビーイング」とは、世界保健機関（WHO）憲章の前文で次のように用いられている。Health is a state of complete physical, mental and social “well-being” and not merely the absence of disease or infirmity.（健康とは、病気ではないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態にあることをいいます。：日本WHO協会仮訳）。

また、児童福祉施設における子どものウェルビーイングについて検討した柏女（1996）は、ウェルビーイングを「人として個人の尊厳が確保され、自己実現を可能とする状態」としており、また子どもの権利条約について、「子どもが自立したひとりの人間として育ち、その人らしく生き、その尊厳が尊重されつつ自己の可能性を最大限に発揮していくことのできる状態、すなわちウェルビーイングを保証することを締約国に対して要請しているとみることが出来る」と記している。また、高橋（1994）は、ウェルビーイング（well-being）という概念が、従来の救貧的なウェルフェア（welfare = 福祉）に対して、「より積極的に人権を尊重し、自己実現を保障する」という意味であることを強調し、「子どもにとって単に保護の対象ではなく一個の人間として、権利主体として認められることである」としている。

このように、「ウェルビーイング」は施設保育士の基盤となる重要な理念である。実習経験を通してウェルビーイングを感じ取り、座学での学びを現場での実践と結び付けることは、施設保育士の、いや保育所保育士にとっても、不可欠な素養であると言える。そこで、筆者らはルーブリックの試案に「ウェルビーイング」の項目を作り、その到達目標を「利用者の立場や視点に立ち、利用者の最善の利益・幸福について考察した上で利用者支援に繋げようとしている」とした。

しかし、この試案を試験的に使用したところ、現場職員や実習生からは「ウェルビーイングの解釈が難しい」「現場としても、実習生にそこまでは求めていない」といった意見があがった。このことから、学生が実習中にウェルビーイングについて学ぶためには、学生への事前指導や現場指導者への説明等が必要なが分かった。

そこで本稿では、施設実習用ルーブリックを活用した事後指導をもとに、実習生が「ウェルビーイング」をどのように捉えたのかを明らかにすることで、事前指導において「ウェルビーイング」をどのように取

り扱い、事後指導でさらに深い学びとするには、どうすれば良いのかを検討したいと考えた。

1. 研究目的

本研究は、保育士養成校における施設実習の経験を通して、実習生が「ウェルビーイング」をどのように捉えたのかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

(1) 調査内容

本学で使用しているLMS（ラーニング・マネジメント・システム）であるmanabaのアンケート機能を用いて、実習先の種別、A「施設の役割と機能」に関する自己評価とその根拠となるエピソード、B「利用者（子ども）の理解」に関する自己評価とその根拠となるエピソード、C「利用者（子ども）の支援」に関する自己評価とその根拠となるエピソード、D「ウェルビーイング」に関する自己評価とその根拠となるエピソードを尋ねた。本稿では、D「ウェルビーイング」に着目し、考察する。

(2) 研究協力者

保育実習Ⅲ（2単位・施設）履修者を対象として調査を実施した。倫理的配慮として、実習生には、①個人情報に厳重に保護すること、②データは授業の改善・向上の目的にのみ活用すること、③氏名や施設名などを特定しないこと、④回答によって成績への影響や不利益を被ることはないこと、以上4点を伝えた上で、研究協力の可否を尋ねた。manabaのアンケートでは、入力項目に説明及び承諾欄を設け、倫理的配慮をおこなった。その結果、同意し対象となったのは本学児童学科所属の21名、短期大学部保育科所属の25名の計46名である。なお、回答期間は令和3年9月25日～現在進行中であるため、令和3年11月16日まで提出のデータを対象とした。

（※新型コロナウイルス感染症の影響で夏の実習が延期となり、令和3年12月～令和4年2月の期間で実習実施の実習生がいる為、回答期限を延長している）

(3) 分析方法

保育実習Ⅲ履修者のうち、研究協力が得られた児童学科21名、保育科25名、計46名の実習生が「ウェルビーイングに値するエピソード」と捉えた記録に概念を付し、分類を行った。

実習生のエピソード記録に2名の筆者がそれぞれコードを付し、それを相互に比較し概念的カテゴリーを形成した。本稿ではこれを「小項目」とする。さらに小項目を整理・集約し、4つのグループに分類した。本稿ではこれを「大項目」とする。

3. 結果と考察

概念的カテゴリーは、保育実習Ⅲ履修実習生46名のエピソードからみる「ウェルビーイングの捉え」は、小項目22項目と、「1. 利用者主体・個人の尊重（22事例）」「2. 関係性の構築（10事例）」「3. 他者・社会と繋げる（6事例）」「4. より良い生活の促進（11事例）」の大項目4項目となった。大項目4つに対する小項目の内容を整理した表が表1である。

【表1. 実習生が捉えるウェルビーイング（保育実習Ⅲ）】

1	利用者主体・個人の尊重	利用者（子ども）の立場に立った支援、利用者（子ども）理解（日々の内面理解、幸福感の違いの理解）、一人一人にあった適切な支援、利用者の幸福感を最優先にした支援、利用者（子ども）の意思の尊重
2	関係性の構築	安心感・信頼関係の構築、居場所・理解者となる支援、利用者（子ども）の話聞く支援、安心・安全な環境、安心できる居場所・人的環境、子どもの居場所
3	他者・社会と繋げる	人と人とを繋げる支援、保護者支援、社会と繋げる支援、家族支援
4	より良い生活の促進	自立に繋がる支援、自己肯定感の確立に向けた支援、豊かな遊びに繋がる支援、存在意義を感じられる支援、笑顔を引き出す支援、子どもが笑顔でいられる環境、生活・遊びに豊かさをもたらす環境

この分析から、ウェルビーイングの捉えは、大項目「1. 利用者主体・個人の尊重」と他項目が複合する事例が多数であったことから、「1. 利用者主体・個人の尊重」を基本概念としていることが分かった。

（1）利用者主体・個人の尊重

利用者（子ども）の立場に立った支援、一人一人にあった適切な支援、利用者の幸福感を最優先にした支援、利用者（子ども）の意思の尊重、利用者（子ども）理解（日々の内面理解、幸福感の違いの理解）を「利用者主体・個人の尊重」とした。

46事例のうち「利用者主体・個人の尊重」が抽出された事例が最も多く、22事例となった。

そのうち1を基盤として、2「関係性の構築」と複合（2事例）、3「他者・社会と繋げる」と複合（1事例）、4「より良い生活の促進」と複合（6事例）といった、複合事例は9事例が抽出されている。

このことから、実習生が捉えるウェルビーイングとは、「利用者主体・個人の尊重」を基盤として意識的にエピソードを捉えていることが分かる。「利用者主体・個人の尊重」を捉える際、「職員が行う日常のさりげない言動や行動」から利用者（子ども）との関係性の中で捉えており、少数ではあるが、それを基盤として実践にまで移すことが出来ている実習生も見られた。また、実践には移せないものの、体験を通して理解したことを考察する中で、理解を深めようとしていることが伺えるエピソードを以下に示す。

エピソード1 実習生自己評価・評価2（よくがんばりました）

夕食はグループホームの子どもが揃って食べることがほとんどだが、ある日、高校生のTが塾で帰りが夕食の時間よりも遅くなるがあった。その日の夕食は餃子だったのだが、Tが塾へ行く前に職員が「何個くらい食べる？」と聞き、Tが答えた個数分の餃子を焼かずに別にして冷蔵庫へと入れていた。私は「一緒に焼かないのですか？」と質問すると、職員の方より、帰りが遅くなってしまった子が冷たくなったご飯を自分でレンジを使って温めるのではなく、なるべく出来立ての温かいものを出すようにしているということを教えていただいた。こういった少しの工夫ではあるが、子どもたちにとってどういったことがあったら嬉しいと感じるのか、幸せだと感じるのかそういったことを考えているということがわかった。（児童養護施設）

この実習生は、職員のさりげない配慮から、「利用者（子ども）の立場に立った支援」を見出している。帰宅が遅くなる子どもに対して「なるべく出来立ての温かいものを出すようにしている」という職員の考えに触れ、全体の流れに子どもを合わせるのではなく、子どもの置かれている状況に合わせる配慮に気づいている。このエピソードから実習生は、子どもにとって嬉しいことを考え、支援することが大切であると考察し「子どもにとっての幸福感」を考えている。体験を通じた実習だからこそ気づけた新たな視点であることが読み取れる。

以下のエピソードは、職員への質問から職員の考え方に触れることにより、ウェルビーイングを捉えた

例である。

エピソード2 実習生自己評価・評価3 (がんばりました)

職員の方に児童養護施設で働くにあたって大切にしていること、意識していることは何かと質問すると、子どもに考え方に寄り添うことと教えていただいた。これは特に入所当時の子どもと職員の考え方にずれが起きないということで、職員の多くは、安心することができない環境から安心して過ごすことができる施設に入所したことで子どもは0から新しいスタートをきることができると思いながら接することが多いが、子ども自身は施設に入所したからといって0になることはなくマイナスからのスタートで始まっている子どもが多いということを理解して子どもに寄り添うことが、子どもの視点にたって理解する上で大切なことであると教えていただいた。(児童養護施設)

この実習生は、職員の語りから「マイナスからのスタートで始まる子ども」という言葉の意味を理解した上で、「子どもの視点に立つこと」「子どもに寄り添うこと」の大切さを学んでいる。このことから、日々の内面理解、利用者(子ども)理解の大切さを見出し、「利用者(子ども)の立場に立った支援」がウェルビーイングであると捉えている例である。しかしながら、抽象的な理解にとどまり日常的に行われている具体的なエピソードを捉えたり、行動には至らなかったため、深い理解には繋がらず評価を3としたのだろう。

以下の実習生は、利用者の意思を尊重している職員の関わり方に着目し、自分自身の行動に繋げ、実践に取り入れることでウェルビーイングを捉えた例である。

エピソード3 実習生自己評価・評価1 (すばらしい)

様々な個性を持っている利用者にとって、最善の利益・幸福も様々であり、支援者はそれぞれの為の支援をしていくことが大切だと感じました。土日は余暇活動となっていて、利用者はそれぞれ自由に過ごしていました。ドライブがありましたが、行きたくないという人もいます。支援者の方は部屋に籠ったままではなく気分転換になるように行ってほしいという思いもあるようでしたが、みんなでいる雰囲気苦手な利用者さんであるため、無理矢理ドライブに連れていくのではなく、みんながドライブに行っていて静かになった共有スペースに出て過ごすことを促していました。それらの様々な利用者さんの姿や支援員の方の支援を見て聞いて、私自身も行動していくようになりました。映画鑑賞が行われていた日には、普段よくテレビ見て過ごしている利用者さんに、映画鑑賞やっているので観に行きませんか?と声を掛けてみました。すると頷き、映画鑑賞に向かいました。映画鑑賞中には楽しそうに笑っている姿が見られました。(障害者支援施設等)

この実習生は、「ドライブがあるけど、行きたくない」と言う利用者の意思を尊重し、静かなスペースで過ごすことを促している職員の姿から倣い、自分の行動に移している。

職員がより良いと考える方向に利用者(子ども)を誘導してしまうのではなく、様々な個性を持っている利用者それぞれに応じた支援をしていくことの大切さにふれ、「一人一人の幸福度の違い」に気づき実践に繋げようとしており、体感をもって、ウェルビーイングとは何かを捉えていることが理解できる。

見て学ぶだけではなく、実際に自分自身がかかわる中で「利用者(子ども)にとって本当に必要なことは何か」を実践の中で省察し、次の実践に繋げること、探り続けることが、ウェルビーイングに繋がる保育者のあり方ではないかと考察すると、たいへん深い学びが得られていることが示唆される。

(2) 関係性の構築

「関係性の構築」として、小項目「安心感・信頼関係の構築」、「居場所・理解者となる支援」、「利用者(子ども)の話聞く支援」、「安心・安全な環境」、「安心できる居場所・人的環境」、「子どもの居場所」の6項目が抽出された。ここでは、人的環境と物的環境の安心安全が基盤となり、利用者(子ども)との関係性構築をウェルビーイングと捉える事例が確認された。

エピソード4 実習生自己評価・評価2 (よくがんばりました)

乳児院で過ごす子どもにとっての最善の利益・幸福とは、命が守られることだと感じた。一見、職員の方は普通に子ども達と生活を共にしているように見えるが、じっくり観察していると生活する場所や衣食住が安全に安心した中で過ごせるように、確実にしっかり愛着が形成されるように、担当保育をしたり、子どもと一対一で過ごす時間を設けていた。職員の方は、自分の担当している子どものことは誰よりも知っている必要があると仰っていた。親に代わる大人が子どものそばにいること、安全に生活ができるように、大人から愛情をもらって生活することが最善の利益だと感じた。(乳児院)

この実習生は、担当保育者の「担当している子どものことは誰よりも知っている必要がある」という言葉や、生活の場を目の当たりにし、子どもにとっての最善の利益・幸福を「命が守られること」としている。

考察に際し、じっくり観察をしていく中で「安心して過ごせる生活の場の保障」や親に代わる大人が子どものそばにいること、安全に生活ができるように、大人から愛情をもらって生活すること、愛着形成の確立として「人的環境としての保育者のあり方」に着目し、ウェルビーイングを捉えている。

また、以下のエピソードは、利用者にとっての施設の在り方からウェルビーイングを捉えた例である。
エピソード5 実習生自己評価・評価1 (すばらしい)

児童館は何かあったときにも、何もなかったときにも利用することができる親子の重要な居場所となっているのではないかと考えました。子どもやその保護者の困りごとに敏感であることや良き理解者であることが利用者支援を行っていく上で大切になってくるのだと感じました。(児童館)

この実習生は、利用者(子ども)にとって「居場所であること」と「職員が良き理解者であること」をあげている。児童館は不特定多数の利用者(子ども)が利用する施設であることから、他の施設とは異なる特性があるが、利用者(子ども)への支援のあり方は、「利用者(子ども)主体」であることに気づいている。「1. 利用者(子ども)主体・個人の尊重」は、他の施設と変わらない基本となる視点であり、このエピソードからもウェルビーイングを捉える時の基本的概念を確認することが出来る。ただし、エピソード4、5は、概念としては理解できているものの詳細については書かれておらず、具体的な実践には繋がっていないため、自己評価を見直す機会が求められる。

次のエピソードは、自分自身の体験から利用者の思いに繋げ、ウェルビーイングを捉えている例である。
エピソード6 実習生自己評価・評価2 (よくがんばりました)

母親の方がそばにいる中で子どもとの関わりは、とても緊張しました。緊張が母親の方や子どもにも伝わってしまったと感じました。初めは、利用者の方も緊張すると思います。私が利用者の方に声をかけてもらった事によって緊張が和らいだと同じように、タイミングを見て積極的に関わることで距離が縮まると思いました。また、利用者の方が相談しやすいと思える人、信頼できる人と思えるような関係を築いていく上でも重要だと学んだ。自分に合った方法を見つけて行きより良い支援へとつなげたいと思いました。(母子生活支援施設)

この実習生は、自分自身の関わりにおいて「緊張する」という体験から考察をしている。自分の気持ちと母親の気持ちを照らし合わせていく中で、相談しやすいと思える人になり、信頼できる人と思えるような関係を築くことが重要ではないかと導き出している。「自分自身の経験と繋げる」ことも理解を深める手立ての一つであろう。

(3) 他者・社会と繋げる

「他者・社会と繋げる」として、小項目「人と人とを繋げる支援」、「保護者支援」、「社会と繋げる支援」、「家族支援」の4項目が抽出された。6事例中5事例は児童館実習の実習生となっている点から、児童館によるウェルビーイングは、「繋げる支援」として捉えられていることがわかった。また、1事例ではあるが、乳児院で実習した実習生についても地域子育て支援センターでの事例を取り上げており、同じ思いを

持つ保護者同士が繋がるきっかけ作りをすることがウェルビーイングではないかと捉えている。以下のエピソードは、利用者の中でも保護者の視点に立って捉えた例である。

エピソード7 実習生自己評価・評価2（よくがんばりました）

（前略）夏休みが明けた児童館では、保育園に通っていない親子向けにワイワイ（年齢別）という、親子体操やリトミック、工作や季節の行事を行っていました。

この活動があることで、子育ての仕方を学べたり、職員の方に悩みを相談することができたり、同じ子育て中の仲間に出会うことができたり、と自分一人ではない、みんなも悩みながら子育てをしているのだと最善の利益・幸福に繋がっているのだと感じました。（児童館）

この実習生は、利用者の中でも保護者の子育て状況を理解した上でウェルビーイングとは何かを捉えている。実習生が体験を通して捉えた「じぶんは一人ではない」「みんなも悩みながら子育てをしている」という視点は、現代における子育て環境の問題からその重要性を感じ、ウェルビーイングとして捉えたのであろう。

次のエピソードは、職員の語りから自分自身の行動に繋げ、実践からウェルビーイングを捉えた例である。

エピソード8 実習生自己評価・評価2（よくがんばりました）

児童センターの役割の一つはつなぐことです。人と人であったり、人と施設であったりもします。職員の方が、「つなぐことで育児の不安や悩みが話せる場所や相手、ホッとできる時間を提供したい。」とおっしゃっていました。利用者の方は誰かと気持ちを共有したり、話したくて利用される方がとても多いです。そのため、この人はどのような支援を求めているのだろう、関わりを求めているのだろうと考えながら実習を行いました。

初めて利用される方と受付の間からかかわる機会がありました。子どもの遊びを見守っているときに、周りの保護者の方を気にされている様子がありました。そのため、「〇君はおいくつですか？」と尋ね、よく利用されている方の息子と同じ年だったため、「じゃあH君と同じ年ですね。」と話をつなげられるように共通の話題を作ってみました。すると、お二人の間に会話が生まれました。食事のこと、育児の悩みなど共有出来た様子が見られ、最善の利益とは何か相手の立場から考えられたのではないかと思います。

このエピソードでは、職員が場づくりや支援への思いを実習生に語っており、その真意を自分なりに受け止め、実践に繋げている。「利用者の立場に立って考える」ことが基盤となり、振る舞いが生み出されていることから、考えるだけでなく体験を通して得ることができたウェルビーイングの捉えであると考え、エピソード3の実習生と同様に、保育者としてのあり方を探る深い学びができた例であると考察する。

（4）より良い生活の促進

上記1～3のほかに、自立につながる支援、自己肯定感の確立に向けた支援、豊かな遊びに繋がる支援、笑顔を引き出す支援等を「より良い生活の促進」とした。実習生が考える「利用者（子ども）にとっての最善の利益」が表れたエピソードとして以下があげられる。

エピソード9 実習生自己評価・評価1 (すばらしい)

自由時間の際に、利用者と洗濯物を干していた。毎日の生活の中での何気ない場面であると思うが、利用者に「一緒に洗濯物干しましょう」と声をかけると「やろうなやろうな」と積極的に動いている場面がよくあった。このことから、利用者の立場になって考えると役割があることで「自分にもできることがあり、必要とされている」ということを感じ、託されることへの期待感も高まると分かった。そのため、私もすべてやってしまうのではなく洗濯物のしわを伸ばして利用者に渡して利用者の主体性が損なわれないように支援に繋げることができた。(障害児・者施設等)

この実習生は、利用者が洗濯物を干すという役割を担うことで「必要とされている」という感覚を得ていることに気が付き、「すべてやってしまうのではなく、洗濯物のしわを伸ばして利用者に渡して…」と、利用者支援に繋げている。ただ洗濯物を干せばよいのであれば、実習生や支援者自身が行ったほうが早いであろう。しかし、利用者のより良い生活を目的として検討すると、普段の生活の中で工夫できることがあることが理解される。他施設でも、同様の気づきを得られていることが分かる。

下記のエピソードは、職員からの助言をもとに、子どものより良い生活について考えた例である。

エピソード10 実習生自己評価・評価1 (すばらしい)

朝食後の時間、いつも通り1階の床に掃除機をかけようとしたところ、その日の担当職員の方に「まだご飯食べる子とかこれから食べる子もいるから、掃除機は子どもたちが学校に行ってからかけた方が良いかな」とご指導をいただいた。翌日、休日で子どもが朝食を摂るタイミングがバラバラだったが、大体の子どもが食べ終わったかなと考え、また起床してきたR児に「今、ごはん食べる?」と問いかけ「食べる!」という返答があったため掃除機の使用は控え、別の場所の掃除に取り掛かった。自身が時間内に終わらせる家事業務はある程度ルーティンを決めて行う方が効率的に進めることができると理解していたが、ご指導いただいたように、職員側の都合で決めるのではなく、どのようにすれば子どもがより良く生活できるのかということ意識することが大切なのだと考えた。そのため、翌日からはそのことを忘れずに支援として取り入れるように配慮した。(乳児院・児童養護施設等)

この事例を書いた実習生は、職員からの助言をもとに、掃除を行う際に「職員側の都合で決めるのではなく、どのようにすれば子どもがより良く生活できるのかということ意識する」ことを理解し、実際の支援に取り入れている。実習生という立場では、不慣れなため業務を終わらせることに精一杯になり、子どもたちの都合を考えるとところまで至らない場合も多いが、「子どもの最善の利益・幸福」について考察するという課題があったために、職員の日常の中の支援から「子どものより良い生活を目指している」ことを読み取ることが出来た例であるといえるのではないかな。

4. 実習生の自己評価との関連

本節では、実習生の自己評価（1：すばらしい、2：よくがんばりました、3：がんばりました）と個々のエピソードを関連付けながら考察を行う。実習生のウェルビーイングに関する自己評価の割合は、「1：すばらしい」とした実習生が10名（21.7%）、「2：よくがんばりました」とした実習生が22名（47.8%）、「3：がんばりました」とした実習生が14名（30.4%）と、他の項目「施設の役割と機能」「利用者（子ども）の理解」「利用者（子ども）の支援」よりも低い評価をつける実習生が多かった。

(1) 自己評価ごとにみる実習生の学び

本稿では自己評価ごとにエピソードをみながら考察を行う。最高評価である1（すばらしい）にしている実習生は、具体的なエピソードに出会い、その様子を詳細に記述し、考察することが出来ていた。中間である2（よくがんばりました）の評価を付けた実習生は、具体的なエピソードに出会っているものの、「これがウェルビーイングといえるのか」「利用者支援に繋げようとする事ができたのか」に疑問を抱い

ている様子が見られる。最下評価である3（がんばりました）としている実習生は14名であり、「最善の利益・幸福」が何を指すのかを考えることが難しかったと答えている実習生や、考えたが自身で実行することは出来なかったとしている実習生がいた。

実習生がウェルビーイングを表すエピソードに出会い、ウェルビーイングとは何かを考察するためには、どのような指導が必要なのだろうか。エピソードを概観したところ、①事前学修において施設の役割や一日の流れを理解しておくこと、②ウェルビーイングの意味について事前学修で検討すること、③エピソードの意味を捉えるための事後学修を実施すること、の3点が必要であると考えられる。

まず①「事前学修において施設の役割や一日の流れを理解しておくこと」について、施設実習では、保育所実習や幼稚園実習と異なり、実習先の施設と同じ種別の施設自体を見たことがない、はじめて訪れるという実習生がほとんどである。実習生にとって身近に感じられない場合が多く、施設での利用者（子ども）の姿や保育者の支援を具体的にイメージすることが難しいことが予想される。そのため、実習中は施設を知り、生活の流れを追うだけで精一杯、という状況になってしまう場合がある。例えば、下記のようなエピソードがあげられている。

エピソード 11 実習生自己評価・評価3（がんばりました）

利用者の最善の利益・幸福について考察することはあまりできなかった。毎日どのような生活をしているのかに関心を持ち、施設の流れを把握することができた。（乳児院・児童養護施設）

実習生が実習を行う際、「施設の生活の流れを追うだけで精一杯」という状況では、エピソード場面を見つけることはできないだろう。更には、それぞれの施設における「利用者の最善の利益・幸福」を事前にイメージ出来ていないと、手掛かりがないまま探すことは困難であると考えられる。どのような視点で観察をし、捉えるのかを理解した上で、実習に臨むことが望ましい。具体的には、種別ごとに“ウェルビーイング”の好例を示し、まずは学生自身がそのエピソードを考察して、その後グループワークにて考えを共有する。共有することで、自分とは違った考えを知り、多角的な見方や考え方の素地とする。その際、スーパーバイズとして教員からのコメントが必要であろう。なぜこの視点で見ることが出来たのか、どこが良いのか等、適宜問題提起をし、より考えを深めるための機会とすることが必要となる。保育所実習の場合は、主体的に学修を深めるためにエピソードの好例をいつでも確認出来るような仕組みがあるが、ループリックを活用した施設実習の事前学習でも、このような仕組みが必要であろう。

②ウェルビーイングの意味について事前学修で検討することについては、実習生が「最善の利益・幸福」が何を指すかを考えることが難しいという状況から生じる。例えば、次のような実習生がいる。

エピソード 12 実習生自己評価・評価3（がんばりました）

利用者の最善の利益・幸福という視点について、考えることは難しかったです。まず、12日間という短い期間で子どもたち一人ひとりの最善の利益を知ることはできなかったと感じました。しかし、子どもたち一人ひとりの特性や性格から、どのように接すると楽しく遊び、生活することができるかを考えて、職員の子どもへの支援を真似て対応できるよう努力しました。（乳児院・児童養護施設）

ウェルビーイングの捉えについて、実習施設側から「実習生の立場でそこまでは難しい」という意見もある。ウェルビーイングについて学ぶための事前学修としては、まず、このループリックで使用される「最善の利益・幸福」の内容や到達目標を、実習生や施設へ具体的に丁寧に説明する必要がある。このエピソードを記した実習生は自己評価を最下評価の3としているが、子どもが楽しく遊び、生活する方法について考え職員の支援をまねて実践しようとした旨の記載があり、実際にはウェルビーイングに繋がる経験をしている可能性がある。実習生や施設にも共通理解を求めることで、実習している経験をより深く捉えることが出来るだろう。

③エピソードの意味を捉えるための事後学修を実施することについて、2や3の自己評価を付けている実習生の回答に焦点をあてて検討したい。実習生は、指導者から見るとウェルビーイングにつながる経験

をしている場合があり、たとえばウェルビーイングの自己評価を最下の3としている実習生の「利用者（子ども）の支援」のエピソードには次の事例13がある。

エピソード13 実習生自己評価・評価3（がんばりました）

特別支援学級に所属する女の子の宿題を見守った。職員さんに確認をしながら、自分なりに楽しく、宿題ができるようクイズをしたり、丁寧に伝えたり工夫することができた。もらった手紙には「一緒にやってくれてありがとう。楽しかった」と書いてあり、子どもにとっても楽しい時間になってよかったと思っている。（乳児院・児童養護施設）

実習生が子どもの立場に立ち、宿題をするという行為が子どもにとってより良い経験となるように考え実際の支援につなげているエピソードからは、ウェルビーイングの項目が達成されているように思われる。

このように、評価3（がんばりました）にしている実習生の中には、実際にはウェルビーイングに繋がる経験をしている可能性があるにもかかわらず、「自分自身がしっかりと捉えられているのかわからない」という状況に陥っている場合がある。また、エピソード11のように、「最善の利益・幸福」という捉えの視点が定まらずに、見つからないまま実習を終えている実習生もいる。

事前学修にて「どのような視点で観察し捉え理解するか」を学び、実習中において観察したことを捉え、実践に繋げることが出来ていれば、この状況に陥ることはないであろう。しかしながら、実習中に学ぶ内容は個々の施設や実習生の状況により異なるため、事後学修において実習生が捉えたエピソードを共有し理解を深めることが必要である。評価1（すばらしい）、評価2（よくがんばりました）の評価であっても、「本当にその視点なのか」を振り返り省察することが次の実践に大きな意味を持つことになるだろう。

（2）事後指導に関する考察

本項では、ここまでの内容を踏まえ、事後指導について以下に具体的な案を示す。

① 実習先で直面した出来事に対して共有し、理解を深める。

実習先で得たエピソードには、自分自身では理解できないエピソードに直面することもある。例えば、母子生活支援施設の例で挙げると、母親と子どもの関係が明らかに良くない状況と見て取れる場合でも、母子分離をせずに見守る場合があり、そのことが行く先、ウェルビーイングに繋がることもある。その際、「なぜ？」と思うような支援に対する理解の困難さに直面する。控えること、感情で支援しないこと、理解、見通しをもった支援とはどうあるべきか等、自分自身が現場で葛藤したこと、違和感を持ったことを他者に伝えて、事後学修で深めていくことが必要である。

② 観察をして捉えたことを実践したことにより、利用者（子ども）のウェルビーイングへの捉えが、実習前とどのように変化したのかを捉える。

体験したことで新たな気づきが得られ、机上の学修だけでは見えなかったものが見えてくることになる。このことが、実習ならではの学び、体験を通して理解が深まることであるが、更にそれを振り返り語ることで自分自身の考えが整理され、実習中では見えてこなかった視点が生まれる。

③ 他種別施設の学びを共有する。

種別ごとに学びの傾向があり、それぞれ異なるので、実習先によって学びに偏りがなく、他種別の実習生の学びについても共有する必要がある。

④ 互いの学びを共有した上で、自身の学びを振り返り、改めて「最善の利益・幸福」について再考する。

おわりに

実習生が捉えたウェルビーイングについて事例をもとに考察することにより、「利用者（子ども）主体・個人の尊重」を基盤として考えられていることが示唆された。このことは、事前学修において基本となる

視点が理解出来たため、エピソードとして捉えることが出来たと推察できる。しかしながら、視点が定まらず理解することが不十分である実習生もあり、検討を重ねる中で必要となる事前・事後学修に必要な指導試案が抽出された。これらを精査し、事前一事中一事後の学修に取り入れることで理解が深まるよう検討を重ねていきたい。

今回は、ウェルビーイングの理解が難しいと考えている実習生について、どのような実習体験をしたのか、実習生の観察視点が定まらないだけではない要因について指摘した。実習先のあり方によって学び方や捉え方に差異が生じる場合もあり、そうしたことを考慮する必要があるため、今後の課題としたい。事前学修の際、「施設側の理解」が必要となるため、実習で学ぶべきウェルビーイングの視点を事前に示すことで共通理解が図れ、施設内のあり方もより良く変容するのではないかと期待する。

注

- 1) 本研究は、令和3年度教育改革推進事業（学長裁量）「施設実習（保育実習）におけるルーブリックの開発」（研究代表 尾崎 司）の助成を受け、現在、取り組んでいる。

引用・参考文献

- ・ 柏女霊峰「子どものウェルビーイングと児童福祉施設」月間福祉79（12）、pp.12-18（1996）
- ・ 高橋重宏「ウェルフェアからウェルビーイングへ-子どもと親のウェルビーイングの促進 カナダの取り組みに学ぶ」川島書店p158（1994）
- ・ 尾崎司：保育実習で学生は何を学んだか（Ⅰ），東京家政大学教員養成教育推進室年報第8号，pp.29-38（2019）
- ・ 尾崎司：保育実習で学生は何を学んだか（Ⅱ），東京家政大学教員養成教育推進室年報第9号，pp.41-50（2020）

大学におけるICT環境を活用した授業展開の検証

—知識構成型ジグソー法による授業を例として—

Verification of class development using ICT environment at university — An example of a class using Knowledge Constructive Jigsaw Method

児童学科 金城 悟

I はじめに

2019年末に発生した新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は2020年3月11日にWHOによりパンデミックとの宣言がなされ、2020年4月から大学教育ではオンライン授業の実施が飛躍的に進展した。東京家政大学（以降、本学）においても全学的組織である「オンライン授業実施のための対策チーム」を発足し、「学修・教育開発センター」を授業支援機関としたオンライン授業が展開されることとなった。2020年4月にオンライン授業の準備期間が設定され、5月から2021年1月までの授業期間、学生は大学に出校せず、自宅等でオンラインによる授業を受講することになった。東京家政大学は、オンライン授業のタイプを①資料・課題提示タイプ（スライドやPDFなどの資料を教材として学ぶ授業）、②オンデマンド配信タイプ（ビデオカメラで収録した授業動画や音声付きパワーポイントスライド動画を視聴して学ぶ授業）、③リアルタイム配信タイプ（リアルタイム配信される画像・音声を視聴して学ぶ授業）の3つに分類した。著者においても既に導入され授業で活用されていたLMS（Learning Management System）を中心とし、Campusmate（大学教務事務パッケージ）やwebex、GoogleMeet等のオンライン会議システム、GoogleDrive等のオンラインストレージで構成されたシステムを活用し試行錯誤を繰り返しながら授業を実施した。

オンライン授業への取り組みについて著者の例で言うと、オンライン授業がスタートした2020年度は対面授業で実施していた授業の内容をいかにしてオンライン授業で実施していくか、動画を含めたデジタル教材の作成やオンラインによる課題提出、評価、LMS環境の効果的な活用等に腐心していたように思う。オンライン授業の技術論的な事柄に汲々とし授業の到達目標を達成するためにどのような授業法が望ましいかという授業の質について具体的な取り組みを検討する余裕がなかったのが当時の実情である。

本学のオンライン授業は2021年度より「メディア授業」に名称を変更し、本学の学修支援組織である「学修・教育開発センター（CRED;Center for Research and Educational Development）」の支援のもと、①リアルタイム配信型（リアルタイム配信される画像・音声を視聴して学ぶ授業）、②オンデマンド配信型（ビデオカメラで収録した授業動画、音声付パワポスライド動画、資料と音声による解説等を視聴して学ぶ授業）、③ハイフレックス型（対面授業の様子をそのまま配信し、メディア授業の受講生がこの様子をリアルタイムで受講するタイプの授業）が各授業の必要性に応じて実施された。

著者は2021年度前期に開講された本学の共通教育科目のコア科目である「スタートアップ自主自律」の授業担当者の一人として授業を担った。この授業はシラバスに「東京家政大学での4年間において、愛情・勤勉・聡明にもとづいた生活を創り営み、自主自律の生き方ができる人として成長するための基礎を築く科目です」と規定されている通り、本学の建学の精神である「自主自律」と生活信条である「愛情・勤勉・聡明」を体現できる人材育成を目指し本学学生としての学びの基盤作りを内容とした授業である。必修科目として全学部全学科の新1年生が4月に一斉に受講する授業であることから授業担当者個人個人が授業を構成するのではなく、予め授業担当者の組織である「共通教育推進室：自校教育科目部会」と「CRED」により設定されたシラバス及び授業構成に基づいて担当となった教員が取り組むというもので

ある。担当教員は全学部全学科から年毎に交代制で選出される。この授業で全14回の内、第5回と6回に知識構成型ジグソー法をリアルタイムでのリモート授業で実施できるようにアレンジされた簡易型のジグソー法による授業がグループ単位で実施される。著者はジグソー法を用いた協同学習の授業を通して、多くの学生が積極的に授業に取り組み能動的に課題に向かう姿を見ることができた。学生は課題への主体的・対話的な深い学びや達成感を感じておりアクティブ・ラーニングを体現する授業法であると感じた。東京家政大学に入学した1年生全員を対象に学部学科に区分されることなく異なる学部学科の学生が混在したグループ単位で学修する本学独自の授業（スタートアップ自主自律）にジグソー法を導入したCRED及び関係教員の卓見に改めて感謝したい。

さて、ジグソー法の完全版である知識構成型ジグソー法は、東京大学の三宅なほみ名誉教授（故）が理論を構築し効果の検証を進めた実践的な学習理論である。現在、三宅氏の研究は東京大学の機関である「東京大学CoREF」に受け継がれ、理論の深化と全国的な授業実践による検証が展開されている。小・中・高の授業においては有効な授業法としてのエビデンスが積み重ねられており高く評価されている。知識構成型ジグソー法の開発者である三宅氏は知識構成型のジグソー法による授業プロセスを「知識構成型のジグソー授業では、まずその授業で答えを出したい問いを立て、その問いに答えを出すために必要な「部品」を複数、わかれて担当してその内容を理解する。その上で、部品を担当した者が一人ずつ集まってその内容を統合して問いに答えを出す。答えが出たら、それを公表しあって互いに検討し、一人一人自分にとって納得のゆく解を構成する。この部品を担当してその内容を確認するグループ活動をエキスパート活動、部品を統合して問いに答えを出す活動をジグソー活動、ジグソー活動の結果を公表し合って検討し自分なりの納得を導き出す活動をクロストーク活動と呼ぶ」と述べている。東京大学CoREF（飯窪ら,2021）は、知識構成型ジグソー法を「一人では十分な答えが出ない共通の課題に対して、異なる視点から仲間との対話を通してアプローチして解決し、生徒一人ひとりが自らの理解を深めていく授業形態である」と説明している。

この知識構成型ジグソー法を大学における専門科目の授業に導入した場合、どのような効果が得られるか、私自身の担当授業を通して検証してみたいと考えた。そこで、新型コロナウイルス流行の影響が続く中、アクティブ・ラーニングをどのように構成したらよいのか、知識構成型ジグソー法を取り入れた学生の協同学習・協調学習は、効果的な授業改善に結びつくのかを検証することを目的とした授業を展開した。

II 方法

1. 分析対象授業の選定

2021年度後期（2021年9月～2022年1月）に開講した東京家政大学短期大学部保育科1年生を対象とした「社会福祉」の授業を分析対象授業として選定した。「社会福祉」は保育士資格取得のための必修科目である。

2. 対象

「社会福祉」の授業を受講した東京家政大学短期大学部保育科1年生70名を対象とした。

3. 知識構成型ジグソー法による授業の実施

2021年度後期「社会福祉」の授業は全14回で構成され、そのうち、第10回（12月6日）、第11回（12月13日）、第12回（12月20日）の3回の授業において知識構成型ジグソー法による授業が実施された。

Ⅲ 結果

1. 分析対象授業のシラバス

「社会福祉」は全14回の授業で構成される（表1）。この授業はすべて対面授業で実施した。シラバスに掲載された授業の到達目標と授業概要を表2に示す。

表1 「社会福祉」の授業計画

第1回	授業オリエンテーション～授業の目的と学び方、授業理解ノートの作成法
第2回	社会福祉とは何か～社会福祉の現場から見えること
第3回	社会福祉・社会保障の制度・法体系
第4回	現代社会の経済システム①経済システムの理解と社会福祉に及ぼす経済の影響
第5回	現代社会の経済システム②格差社会の到来と現状分析
第6回	社会的セーフティネット①現代社会の貧困問題～現状と対策
第7回	社会的セーフティネット②生活保護・ホームレス
第8回	社会的セーフティネット③公的支援・民間支援
第9回	子どもと社会福祉
第10回	高齢者と社会福祉
第11回	障害児・者と社会福祉
第12回	保育ソーシャルワーク①家族のもつ重要性～家族の構造と機能
第13回	保育ソーシャルワーク②日常生活支援プログラム・自立支援プログラム
第14回	授業の振り返りとまとめ～現代社会における福祉の在り方を考える

表2 「社会福祉」の授業の到達目標と授業概要

到達目標	<ul style="list-style-type: none"> (1) 社会福祉の制度や法体系、社会福祉サービスの実施体制に関する基本的な仕組みを理解することができる。(DP1・DP2) ^{注)} (2) 社会福祉の現状と課題、社会福祉の機能と役割について考察し説明する力を身につけることができる。(DP1・DP2) (3) 人権の重要性を理解し、保育者は人権を守り幸福の実現を支援する専門職であることを理解する。(DP4) (4) 現代社会の社会問題について分析し、説明、論述できる。(DP4・DP8) (5) 社会生活の安定に社会福祉が果たす役割の重要性を的確に理解することができる。(DP4・DP8)
授業概要	<p>社会福祉は、人々が幸せに生きて暮らしていくことを支援する社会的なシステムである。社会福祉では社会の基盤となる経済システムを理解し、社会福祉の制度・法体系、社会福祉サービスの実施体制、社会的セーフティネット、子どもから高齢者までの人の一生をめぐる社会問題、家族のもつ社会福祉機能、社会的養護、保育ソーシャルワークについてアクティブラーニング、双方向授業、反転授業を用いて学修する。</p>

注)「DP番号」は本学が規定したディプロマポリシーの分類を示す略語

2. 知識構成型ジグソー法による授業構成

知識構成型ジグソー法による授業は12月6日、12月13日、12月20日の3回に渡り実施された。この3回の授業はシラバスでは「第10回：高齢者と社会福祉」、「第11回：障害児・者と社会福祉」、「第12回：保育ソーシャルワーク①家族のもつ重要性～家族の構造と機能」となっている。シラバスに掲載されたこの3回の授業テーマにおいて、受講生は各回ごとにmanabaに掲載された授業動画を視聴し授業内容を掲載したPDF資料をダウンロードする。3回の授業は、受講生が授業動画とPDFに基づき各回とも指定のレポートを提出するという反転授業により実施した。今回の反転授業の成立は本学にLMS環境が整備されてることに拠る面が大きい。

知識構成型ジグソー法による3回の授業に関する資料はすべて本学のLMSであるmanabaにファイルで掲載し、受講生がいつでも自由にダウンロードできるように設定した。manabaに掲載した授業資料及び授業に関する通知を表3に示す。

表3 manabaに掲載された授業資料

manaba コースニュース掲載
・ 2021-12-07 エキスパート班の課題内容と提出期限延長について
・ 2021-12-25 授業後のアンケートについて
・ 2022-01-03 課題提出期限が近付いてきたことの通知
manaba コンテンツ掲載
・ PDF：第10回-第12回アクティブラーニングの進め方
・ PDF：2021 授業計画 人権理解～ジグソー法
・ word ファイル：課題2 提出用紙（図書館・インターネット調査ファイル）
・ word ファイル：課題3 提出用紙（エキスパート資料）
・ word ファイル：課題4 提出用紙（学習テーマの解決）
・ PDF：月3時限クラス エキスパートチーム・ジグソー課題チームグループ分け
・ PDF：月4時限クラス エキスパートチーム・ジグソー課題チームグループ分け

3. 知識構成型ジグソー法による授業の進め方

知識構成型ジグソー法による授業はステップ1からステップ5の順に実施された（表4）。

表4 知識構成型ジグソー法のステップ

第1回授業	12月06日	ステップ1：課題の理解
		ステップ2：エキスパート活動
第2回授業	12月13日	ステップ3：ジグソー活動
第3回授業	12月20日	ステップ4：クロストーク活動
		ステップ5：振り返り

ステップ1は、知識構成型ジグソー法と授業の進め方、授業課題について説明し、受講生の理解を確認する段階である。受講生にはmanabaに掲載された動画を視聴し、PDF資料を読むことを課した。当日は、パワーポイントをスクリーンに投影するスタイルで授業課題について解説し、質疑応答の中で受講生の理解を確認した。

ステップ2は、エキスパート活動の段階である。エキスパートは授業の目的である「学習テーマ」を課題解決するために設定された調査課題（エキスパート課題）について調べ、理解し、グループの他のメンバーに解説を解決する役割となる。エキスパート課題は5つ設定した（表5）。エキスパート班は1グループ原則5人（5人が組めない場合は4人）で構成された。5人はAからEの課題を重複しないようにひとつずつ割り当てられる（4人の場合は4つの課題）。各エキスパートは、表6に示す手続きに従って調査を実施する。

表5 エキスパート課題

エキスパート班	調査内容
エキスパートA	人権の定義
エキスパートB	子どもの人権問題、人権侵害とは何か？
エキスパートC	①ノラルディンとマリマルの事例ではどのようなことが人権侵害に該当するか？ ②共感能力とは？
エキスパートD	子どもの人権を擁護するために社会はどのような取り組みを行っているか？
エキスパートE	社会から差別・偏見をなくすには？

表6 エキスパート課題の調査実施の手続き

<ol style="list-style-type: none"> 1. 各班で集合し、調査内容について、予め個人で事前に考えたことを発表する。 2. 調査を実施する。 <ol style="list-style-type: none"> (1) 附属図書館～専門書を調べる <ul style="list-style-type: none"> ・附属図書館へ行き、学修テーマに関する本を探す。 ・学習テーマに関する本の「著者、タイトル、出版社、出版年、参考になるページ」を記録し、manabaレポートへ提出する。 (2) インターネット、webサイト <ul style="list-style-type: none"> ・学習テーマに関する記事を検索する（官公庁；NPO団体等信頼できる記事であることを確認し説明できるようにする）。そのURLをmanabaへ提出する。 4. 各班でエキスパート資料を作成する（A4サイズ1枚～2枚） <p>※提出課題：エキスパート各班が作成したエキスパート資料をmanabaレポートに掲載する。</p>

ステップ3は、ジグソー活動の段階である。ここでエキスパート班のメンバーはジグソー班として再編成される。1つのジグソー班にはAからEの5人のエキスパートが組み合わされる。授業当日は各班のエキスパートA～Eの担当者が「エキスパート資料」を基にグループメンバーへ調べた内容をプレゼンテーションし、他のメンバーが理解するよう努める。エキスパートによるプレゼンテーションが終了した後、「学習テーマ：保育者が子どもの人権を理解することはなぜ必要か？」についてグループ討議を実施する。各班のグループ討議をまとめた学習テーマの解決案はレポートにまとめmanabaに提出する。

ステップ4は、クロストーク活動の段階である。ジグソー班で討論し、それぞれの班でまとめた学習テーマ（保育者が子どもの人権を理解することはなぜ必要か）に対する解決案を授業クラスの他のメンバーにプレゼンテーションする段階である。

ステップ5は、振り返り活動の段階である。受講生は自分の班の報告と他の班の報告を聞いて考え方の違いや解決に至る討論のプロセスの違いを比較検討し、学習テーマの解決に向けてさらに理解を深めることができる段階である。受講生はジグソー活動とクロストーク活動における各般の解決案を振り返り、自分自身の解決案を改めて検討しそのまとめをレポートしてmanabaに提出する。

4. 知識構成型ジグソー法による授業効果の検証

(1) 授業アンケートの結果

授業アンケートはmanabaのアンケート機能を用いて設定した。アンケートは8項目で構成されている(表7)。授業アンケートの結果を図1から図7に示す。

表7 アンケートの質問項目

- Q 1. あなたはこの3回の授業を通して「子どもの人権」に対する理解が深まりましたか？
- Q 2. 学習テーマ「保育者が子どもの人権を理解することはなぜ必要か？」について、自分の考えを他者に説明することができるようになりましたか？
- Q 3. この3回の授業は「シグソー法」で「エキスパート活動」「ジグソー活動」を行いました。このジグソー法による授業について評価してください。
- Q 4. この3回の授業の中で、あなた自身の考えや意見を述べ、他者と討論する機会がありましたか？
- Q 5. この3回の授業「子どもの人権について考える」に積極的に取り組むことができましたと思いますか？
- Q 6. この3回の授業「テーマ：子どもの人権について考える」を来年以降も皆さんの後輩に向けて実施したほうが良いと思いますか？
- Q 7. 12/6（月）、12/13（月）、12/20（月）の3回に渡り、「人権について考える」をテーマに学んできました。この3回の授業に対する総合的な評価をしてください。
- Q 8. この3回に渡る「人権について考える」をテーマにし、ジグソー法で学んできた授業について、あなたの感想、考え、意見などを自由に記述してください。

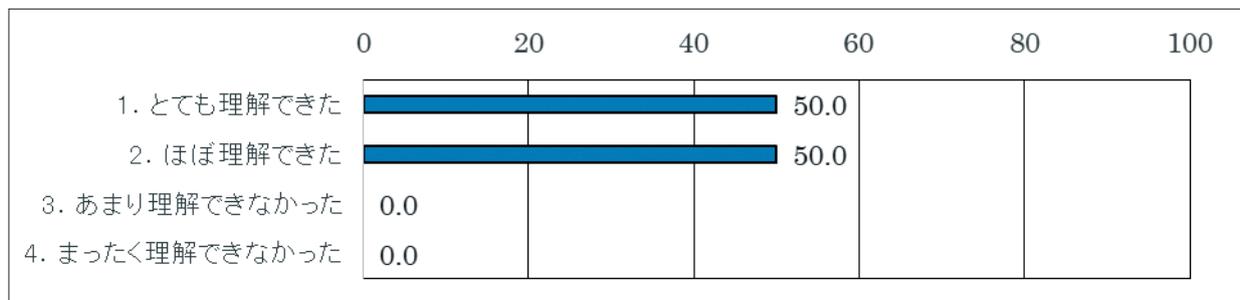


図1 「子どもの人権」に対する理解の深まり (Q1)

知識構成型ジグソー法による3回の授業を通して子どもの人権に対する理解が深まったかを尋ねたところ、50%が「とても理解できた」、50%が「ほぼ理解できた」と回答した。「あまり理解できなかった」「まったく理解できなかった」はいずれも回答者は皆無であった (図1)。

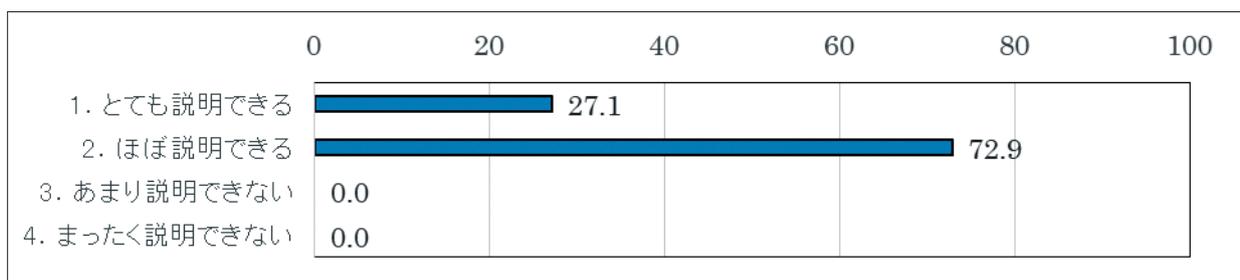


図2 学習テーマを他者へ説明できるか (Q2)

本授業の目的は、知識構成型ジグソー法による3回の授業を通して学習テーマとして設定された「保育者が子どもの人権を理解することなぜ必要か」について自分なりの回答にたどり着き、他者へ説明するということであった。受講生の27.1%が「とても説明できる」と回答しており、「ほぼ説明できる」の72.9%を合わせると受講生全員が他者へ説明できると認識していることが示されている (図2)。

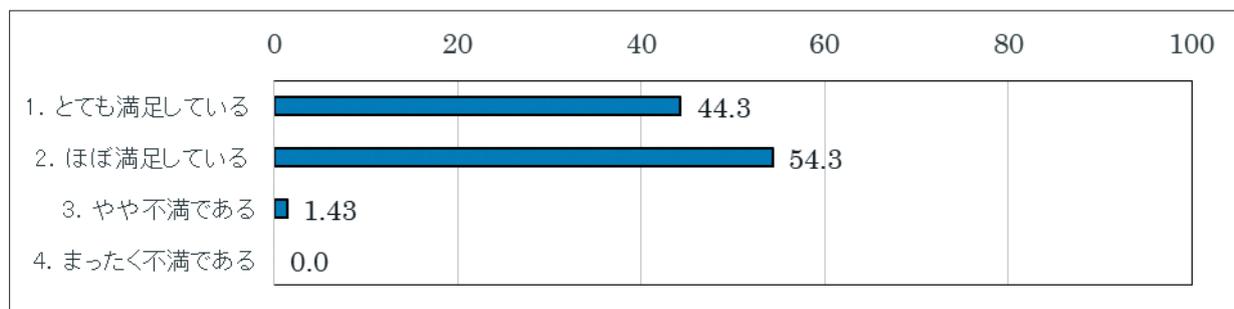


図3 ジグソー法による授業に対する評価 (Q3)

知識構成型ジグソー法を用いた授業に対する評価の結果を図3に示す。「とても満足している」が44.3%、「ほぼ満足している」が54.3%であった。

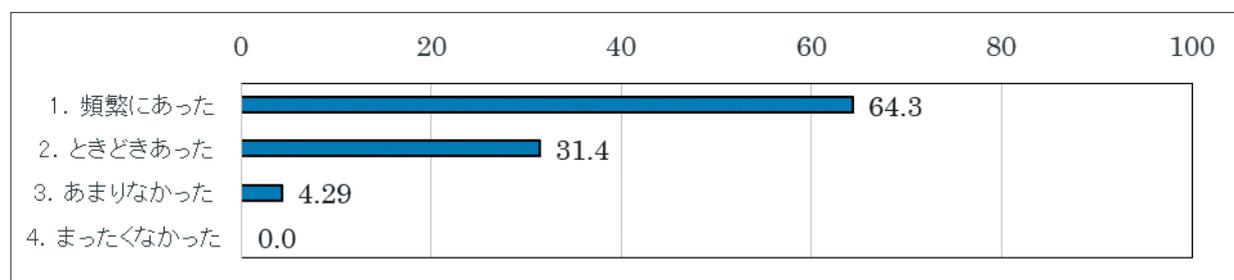


図4 他者との討論の機会 (Q4)

本授業を通して他者と討論する機会があったという質問に対し、「頻繁にあった」が64.3%、「ときどきあった」が31.4%、「あまりなかった」が4.29%であった (図4)

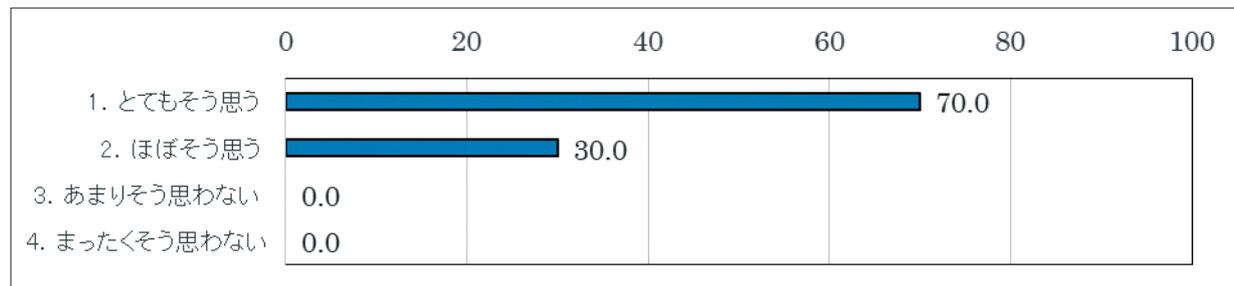


図5 授業への積極的な参加 (Q5)

本授業に積極的に取り組んだかという質問に対し、「とてもそう思う」が70.0%、「ほぼそう思う」が30.0%であった (図5)。受講生全員が本授業に積極的に取り組んだと認識していることがわかる。

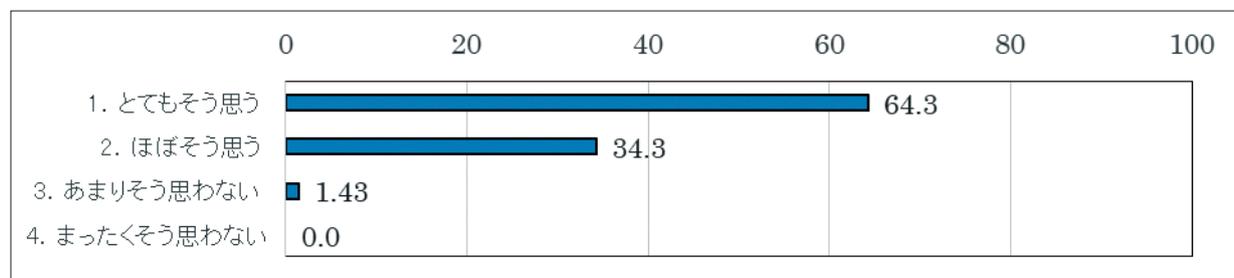


図6 本授業を来年以降も実施したほうが良いか(Q6)

本授業を来年以降も続けて良いかという質問である。受講生の64.3%が「とてもそう思う」、34.3%が「ほぼそう思う」と回答している (図6)。一方、「あまりそう思わない」と回答した受講生の割合は1.43%であった。

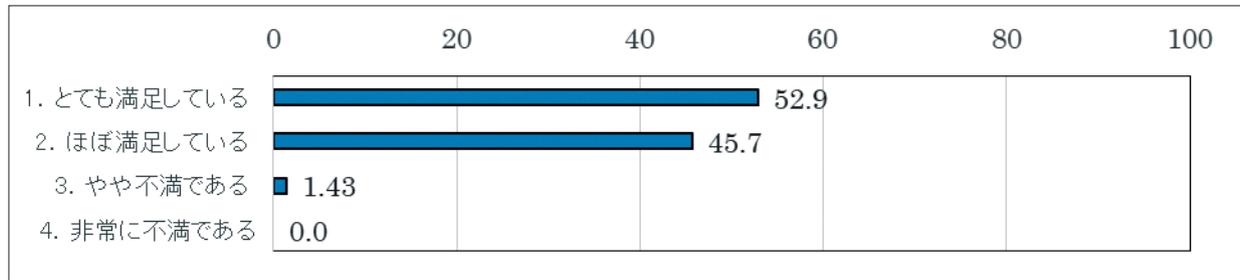


図7 本授業に対する総合的な評価 (Q7)

本授業に対する総合的な評価を尋ねたところ「とても満足している」と回答した受講生が52.9%、「ほぼ満足している」が45.7%、「やや不満である」が1.43%であった(図7)。

(2) 自由記述の分析

授業後アンケートの中で知識構成型ジグソー法を用いた「人権について考える」というテーマの授業全体の感想に関する自由記述項目を設定した。

Q8. この3回に渡る「人権について考える」をテーマにし、ジグソー法で学んできた授業について、あなたの感想、考え、意見などを自由に記述してください。

本学のLMS (manaba) に提出された受講生の自由記述の文章を用いてテキストマイニング (KH Coder 3;樋口,2021) によるテキストデータ分析を行った。KH Coderによるテキストマイニングの事前準備として、エディタ (サクラエディタ) を用いてデータクレンジングを行い分析対象のテキストデータを作成した。テキストデータは、「前処理」「テキストのチェック」を実施し、「茶室」を利用して複合語を抽出した。自由記述のテキストデータは総抽出語数9,623、異なり語数859で構成された。

1) 自由記述の抽出語リスト

KH Coderの機能を用いて自由記述のテキストデータの中でどの語が多く出現するかを分析した。抽出された語のうち17回以上出現した語を出現回数順に36位まで並べた抽出語リストを作成した。最も出現回数が多い語は「人権」の163回であり、つぎが「考える」107回、「自分」105回、「子ども」101回、であった(表8)。

表8 授業アンケート自由記述の抽出語リスト

順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	人権	163	19	活動	25
2	考える	107	20	深める	25
3	自分	105	21	聞く	25
4	子ども	101	22	課題	24
5	思う	86	23	守る	23
6	調べる	82	24	人	22
7	理解	73	25	ジグソー	21
8	保育	55	26	深まる	21
9	意見	53	27	伝える	21
10	テーマ	44	28	説明	20
11	感じる	43	29	問題	20
12	グループ	40	30	大切	19
13	考え	40	31	話し合う	19
14	知る	40	32	エキスパート	18
15	学ぶ	38	33	侵害	18
16	授業	36	34	違う	17
17	出来る	31	35	深い	17
18	必要	27	36	他者	17

2) 階層的クラスター分析の結果

最小出現数15、Ward法、Jaccard距離の条件で階層的クラスター分析を行った。クラスター併合の段階(横軸)と併合水準(縦軸)のグラフとデンドログラムからクラスター数を10に調整し、再度クラスター分析を行った。その結果を図8に示す。各クラスターに含まれた文章の内容をKWICコンコーダンスを用いて確認し、10個のクラスターについて操作的に命名した(表9)。

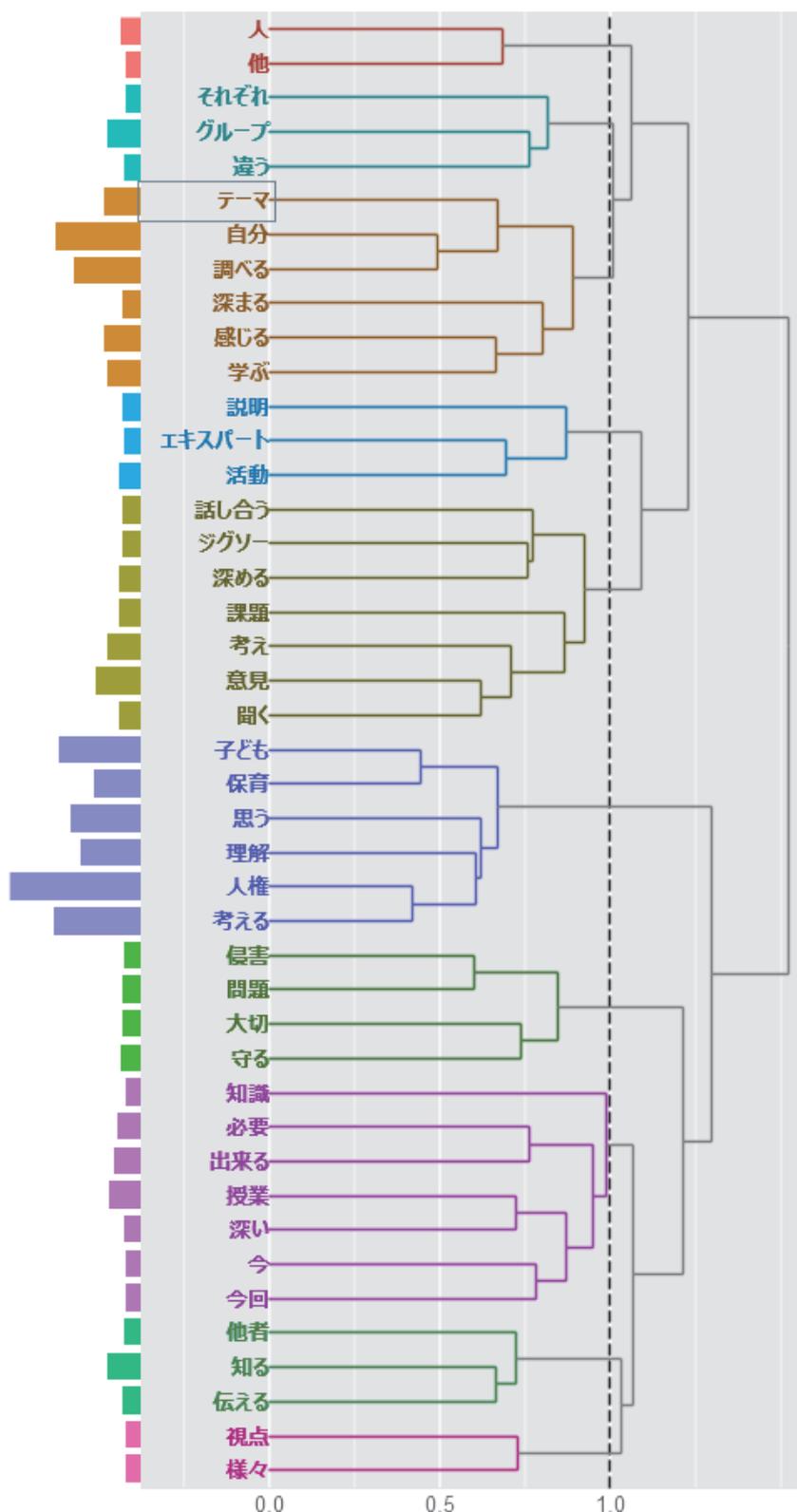


図8 自由記述の階層的クラスター分析の結果

表9 クラスターの命名

クラスター1	他者との協調
クラスター2	異なるグループの活動の理解
クラスター3	学習テーマについて調べることの意義
クラスター4	エキスパート活動における他者への説明
クラスター5	ジグソー法による主体的対話と効果
クラスター6	子どもの人権を考え理解する
クラスター7	人権侵害・人権問題を考え人権を守ることの大切さ
クラスター8	授業を通じた知識の必要性の理解と深い学びの体験
クラスター9	他者へ自分の考えを伝える
クラスター10	学習テーマの課題解決に向けた様々な視点

3) 知識構成型ジグソー法による授業効果のモデル

自由記述の階層的クラスター分析の結果と知識構成型ジグソー法を適用した本授業のステップを組み合わせた図を作成した(図9)。本研究ではこの図を知識構成型ジグソー法を適用した本授業の授業効果に関するモデル図とする。

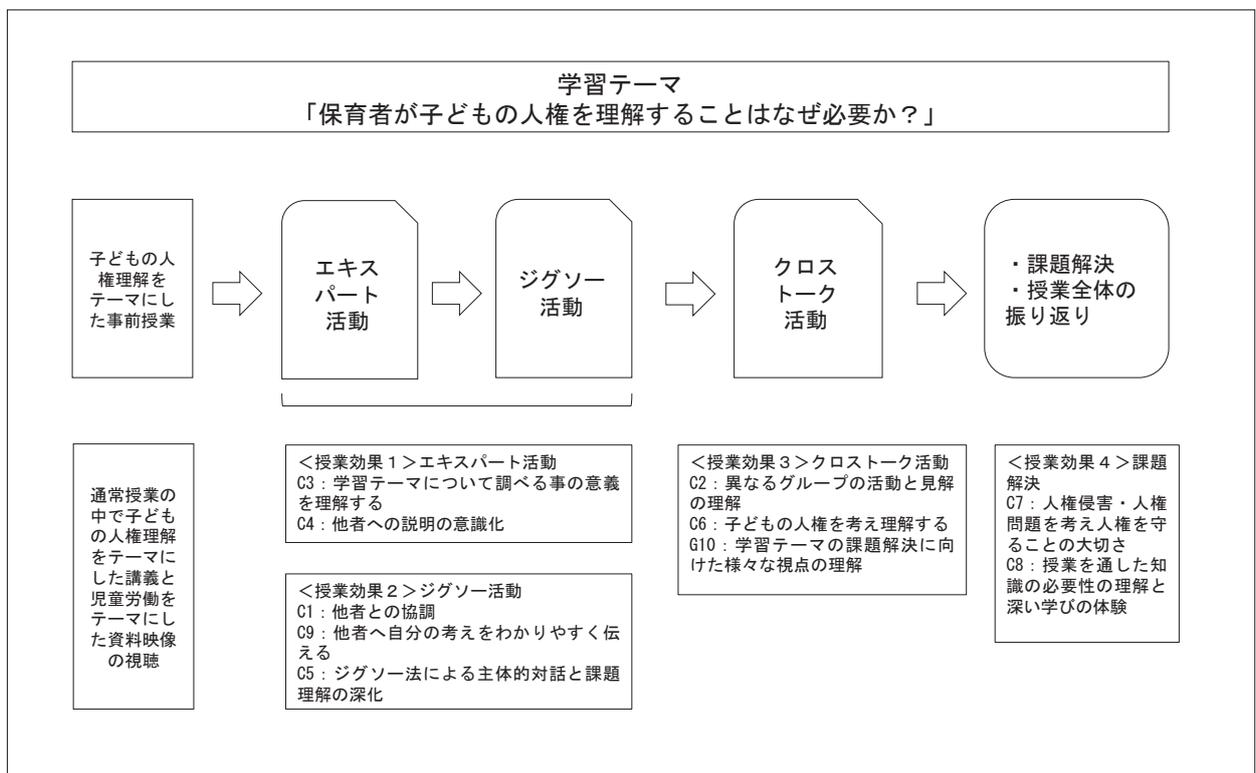


図9 授業構成とクラスター分析を基にした授業プロセスと授業効果のモデル図

IV 考察

本研究は、知識構成型ジグソー法による授業効果を著者が担っている授業「社会福祉」の中で検証したものである。知識構成型ジグソー法による授業は全14回の授業の内、3回の授業として構成し、「保育者が子どもの人権を理解することはなぜ必要か？」を学習テーマに設定し授業を展開した。授業終了後にLMS (manaba) のアンケート機能を用いて実施したアンケートの結果、受講生70名は子どもの人権について全員が理解が深まり、学習テーマである「保育者が子どもの人権を理解することはなぜ必要か？」に

ついて他者へ説明できると認識していることが判明した。知識構成型ジグソー法による授業評価について全員が満足していると回答していることから、知識構成型ジグソー法による授業効果は高いと考える。

一方で「この3回の授業の中で、あなた自身の考えや意見を述べ、他者と討論する機会がありましたか?」という設問に対し4.29% (受講生3名に該当) が否定的な回答を示した。来年以降も実施したほうが良いかという設問に対し1.43% (受講生1名に該当) が否定的な回答を示し、さらに今回の3回の知識構成型ジグソー法を用いた授業全体に対する満足感に関する設問に対し受講生1名 (1.43%) が否定的な回答を示した。これらのケースは知識構成型ジグソー法による授業を受講し、学習テーマの理解が深まったことは自己認識しているものの授業へ積極的に参加することができずこのスタイルの授業に何らかの不応を示す受講生が存在することを示唆している。学生の中には他者とのコミュニケーションが苦手な授業におけるグループワークへの適応性が低い学生が存在する。グループメンバーとの関係性も授業への積極的な参加に影響するであろう。本研究の結果を踏まえ、知識構成型ジグソー法による授業においてグループ内で発言力が強い受講生がリードし続けることなく、グループメンバー全員が自己表現できるようグループ内での意見交換や学習テーマに関する討論のあり方を検討する必要がある。また、本授業ではエキスパート活動、ジグソー活動、クロストーク活動をそれぞれ1回ずつ計3回の授業で構成したが、受講回数による効果の検証も今後必要と考える。

本授業の受講生に授業全体の感想を求めた自由記述の分析結果から、本授業の授業効果のモデル図が作成された。このモデル図から知識構成型ジグソー法による授業は授業の各ステップにおいて授業効果が認められた。知識構成型ジグソー法による授業は文部科学省 (2017) が推進する「主体的・対話的で深い学びの実現」を目指す大学の授業においても学習テーマの理解の深化につながる効果的な授業法であるといえる。

知識構成型ジグソー法による授業を用いた本授業は東京家政大学のLMS (manaba) 環境、webex Meeting、GoogleMeet等のICT環境の活用なしには成立し得なかった。大学教育におけるITC環境の整備やLMSの導入は新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) によるオンライン授業 (メディア授業) への全国的な転換によって推進されたものであるが、本研究の結果、授業法によってオンライン授業においても授業目的に沿った一定の授業効果が得られることが判明した。オンライン授業には対面授業、グループワークが苦手な学生や障がい等により学修支援が必要な学生において学習テーマの理解を深める授業法としての効果が得られる可能性もあることが示唆された。今後、大学の授業における知識構成型ジグソー法の効果的な導入に関する検証や知識構成型ジグソー法以外の授業法の検証を進めていく必要がある。現在の時点 (2022年1月)、オミクロン株の急激な感染拡大が続いており2022年度以降の授業のあり方は見通しの立たない状況にある。しかし、対面授業、オンライン授業またはハイブリッド授業に関わらず私たち教員は授業の到達目標を達成するための授業を学生に提供しなければならない。自らのこれまでの授業を振り返りながら今後も効果的な授業展開のあり方を模索し続けたい。

引用・参考文献

- ・樋口耕一 (2012) : 質問紙調査における自由回答の分析-KH Coderによる計量テキスト分析の手順と実際. 社会と調査, 8, 92-96.
- ・樋口耕一 (2020) : 社会調査のための計量テキスト分析: 内容分析の継承と発展を目指して-KH Coder OFFICIAL BOOK 第2版. ナカニシヤ出版.
- ・飯窪真也・齊藤萌木・白水 始編著 (2021) : 「主体的・対話的で深い学び」を実現する知識構成型ジグソー法による中学校国語授業. 明示図書出版株式会社.
- ・飯吉弘子 (2021) : 大学統合におけるオンライン教育の活用と質保証-その可能性と課題-. 名古屋高等教育研究, 21, 27-48.
- ・稲葉利江子 (2019) : 高等教育機関等におけるICT利活用の実態-2017年度AXIES調査を基に. 情報処

理,60 (5) ,428-431.

- ・稲葉利江子・酒井博之・辻 靖彦・平岡齊士・重田勝介 (2018) : 大学におけるICT環境の規模別導入状況に関する一考察. LMS の導入状況. 大学ICT推進協議会2018年度年次大会論文集,1-4.
- ・稲葉利江子・酒井博之・辻 靖彦・平岡齊士・重田勝介 (2020) : 日本の大学におけるLMS の導入状況. 大学ICT推進協議会2019年度年次大会論文集,511-513.
- ・古賀崇朗 (2021) : 教職員の研修におけるLMSの活用. 佐賀大学全学教育機構紀要,9,95-106.
- ・牧野香里・李 知恩・花輪大輔 (2021) : 新型コロナ禍による非対面授業の導入および今後の改善について－図画工作・美術分野の授業実践を中心に. 北海道教育大学紀要,71 (2) ,203-209.
- ・三宅なほみ (2011) : 概念変化のための協調過程－教室で学習者同士が話し合うことの意味－. 心理学評論,54 (3) ,328-341.
- ・三宅なほみ・齊藤萌木・飯窪真也・利根川太郎 (2011) : 学習者中心型授業へのアプローチ-知識構成型ジグソー法を軸に-. 東京大学大学院教育学研究科紀要,51,441-458.
- ・森部陽一郎 (2021) : LMSにおけるユーザビリティ評価－「コロナ禍」における大学の遠隔授業システムを中心に. 宮崎公立大学人文学部紀要,28 (1) ,181-194.
- ・文部科学省 (2017) : 主体的・対話的で深い学びの実現（「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善）について. 文部科学省web掲載資料.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397727_001.pdf
- ・白水 始・飯窪真也・齊藤萌木 三宅なほみ編著 (2019) : 協調学習 授業デザイン ハンドブック 第3版－「知識構成型ジグソー法」の授業づくり. 東京大学CoREF.

資料 授業後アンケート受講生の自由記述（抜粋）

この方法で人権問題という現代の課題を「保育者」という目線で見つめることで、自分で調べて理解をすると共に、他者の意見を聞くことであらたな意見を知り、それを踏まえて自分はどのように考えているのか、今後どのように捉えていくべきなのかを整理し、捉えることができたように感じています。私は今まで漠然と「差別・偏見」はなぜなくなるのかということを考えていました。しかし今回の授業に取り組んでいく中で人々は幼いころの周囲の大人からの影響で知らず知らずのうちに自分たちと違うことは良くないことだと捉えてしまうような目とその基準を図る物差しを作ってしまったのではないかと考えました。それと同時に、この幼い時期から「普通」という概念ではなく、いのちの尊さや多様性、個性を大切にする環境を子どもたちの身近な存在である保育者が作っていく事で子どもたちの「あたりまえの考え方」を「一人一人違ってみんないい」とすることができるのではないかと考えました。この考え方は様々な角度から人権について差別や偏見について他者と考えたり、互いの意見を伝え合うことで生まれ、自分一人では到底たどり着くことができなかつたと思います。また一人で結論を出していたらそれは私の考えだけでできた、「私なりの考え」でしかありませんでした。自分で結論を出す力も大切ではあると思いますが、こうした大きなこの世界に生きるすべての人が関係する問題に向かうとき自分ひとりの考え方に固執してしまえば本末転倒です。こうして自分の考えを持ちながら、他者の意見を聞き、互いの意見を知る機会こそが多様性や人権問題を考える上でとても大切な取り組みであり、差別や偏見をなくす社会への一歩であると思います。このことから私はこのテーマをジグソー法で学ぶことで、人権について理解を深めると共に保育者が子どもの人権を理解する必要性を知ることができたように思います。またこのことを踏まえ、子どもたちに伝えていく身としてさらに深く知り、考え続けなくてはならない問題であることを改めて学ぶことができました。

ジグソー法で人権について学ぶことで、自分一人では到達できない、人権についての理解が出来ました。様々な方面から、各自で調べて専門家になり、その考え、知識を共有することで、人権についての理解がより深まったように感じます。人権について考えると、つい自分の主観的な考え方になってしまうと感じ、人権について考えるということは、自分一人で考えるのではなく、様々な環境下で育ってきた色々な人と考えを共有していくことが良いと思いました。

将来保育士になる上で、子供の前に立つ大人の1人として、子供たちの人権を守り、大切にすることの出来る保育士になり、直接的でなくても、「人権」を子供に教えることが出来たらと思います。

エキスパートとして、一つのことについて時間をかけ探求したことから今までやってきた調べ学習と比べると学びがより深くなり、その分野についてのエキスパートになることができたと感じました。また、そのあとのジグソー課題ではそれぞれが分野について調べたことを持ち寄り沢山話し合うことができました。ジグソー法という名のように、それぞれバラバラのことについて調べ、それを持ち寄り話し合い、一つの課題について考えを深めるというパズルを作り上げていくような感覚でした。今回の学習では、今までよりも話し合いが多く自分の考えを話すことも周りの人の意見を聞くこともとても多く、「人権」について今までで一番考える時間が設けられたと思います。それにより「子どもの人権」を理解することが保育者にとってどれだけ大切なのかを考えることができました。

自分のエキスパート課題のテーマであった「差別や偏見をなくすためには」を様々な文献を通して学習し今まで考えていたものよりもより深く、そのことへの理解ができ、考え方も変えることができた。3人組で活動を行いみんなで集まってエキスパート課題について考えた時には自分の意見を友達に説明したり友達の意見を聞いて納得したりでき、視野が広まったと思う。

ジグソー活動では他のグループのテーマのまとめを聞いて、そこでも新たな発見をすることができ、グループで最終的な課題を考えた時もこの活動が始まる前よりも多くの知識があったのでとても濃い内容の話し合いができたと思う。

「人権について考える」について学習し、子どもが安全に安心して生活するためには保育者が子どもの人権について理解することが大切であることを学びました。子どもの人権問題や人権侵害には虐待やいじめなどたくさんあり、保育者は子どもの近くで子どもの安心、安全を保障する立場であると思うので、子どもの小さな変化にも気づいて対応することが大切だと思いました。

自分がエキスパートとして図書館やインターネットで調べたり、ジグソーチームで発表し合ったりすること、そのチームで意見をまとめたりすることを通して、子どもの人権についての知識を身につけるだけでなく、子どもの人権を守ることに對しての自分自身の考えを深めることができたと思います。保育者として子どもの人権についての知識をしっかりと身につけておきたいと思いました。

人権についてしっかりと考えたり他者と自身の意見を伝え合ったりすることができ、改めて「人権」の大切さや保育者が知っておく必要性について学ぶことができました。私にはない考えや思いを持っている友達と話すことで固定概念にとらわれず、様々な視点から人権について考えることができ、守るにはどのようにしていくべきなのか、具体的にどのような援助がよいのか考えることができました。また、エキスパート班に分かれて詳しく調べ話し合ったことで人権とは何か、権利に関する問題や課題、現状について知ることができました。そして、全三回のジグソー法授業を通して学習テーマであった「保育者が子どもの人権を理解することはなぜ必要か」について考え自分なりに解決することができました。人権は知らず知らずのうちに侵害されやすいため、将来働く際に今回感じたこと、知ったことを生かしながら保育していきたいです。ジグソー法は自分一人の考えだけでなく様々な意見を知ることができるためとても良いと感じました。

人権という言葉は使うことは多いもののその言葉の意味を聞かれると何をしたらよいのかなどよくわかっていない部分が多くあったことに気づくことができました。保育者として子ども達と関わっていく中で人権について直接的に伝えることはなくても間接的に子どもにもわかる形で伝えることはかなりあると思います。そのようなときに私自身が人権について理解をしていることが第一条件になっていくと思うのでまだ理解しきれていないと自分で感じる部分には追及をして子ども達にきちんと伝わる形で伝えていけるようにしていきたいと思いました。自分一人で人権について考えていくのは難しいと思うので、ジグソー法でほかの人たちと協力しながら行うことで自分一人の意見にとらわれずに新しい意見も知ることができてよかったです。

子どもの人権について一人ひとりが考えていることを共有し、他者の意見と自分の意見を比べて考えて、班で一つの課題について掘り下げて調べることで、他の角度からの意見や調べた内容を合わせて考えることができ、見方が広がったように感じた。私の班は、「差別・偏見をなくすためには」というテーマで調べたが、世界と比べて考えていたり、今までの時代背景から考察する等違った視点からの意見や調べ方、価値観で課題を考えられた。他の班と一グループになり調べた内容を伝え合うことで、細かく濃い調査内容を知ることができて理解が深まった。また、課題は違っても社会の取り組みから人権を考えていたり、実際の映像から子どもの人権について考えたりし、どの班の結果も子どもの人権の必要性に通じていて、それは保育者や大人が理解し、子どもたちにも伝えて守るべきことということ強く感じることであった。一人ひとりがグループ別で調べて話し合い、一つの事柄の専門家として知識をつけたからこそ、子どもの人権の必要性をより強く感じられたと考えた。

私たちが義務教育過程などで「人権」について学んできたことには、「自分は守られる対象であることを理解する」という意味があったのだと考える。大学生になって「(子どもの)人権」について詳しく調べ、周りとの意見話し合いながら自分の考えを得ていく活動はこれが初めてであり、この活動は今まで学んできた「人権」の意味とは異なる意味を持つ学びであったと感じた。保育者を目指すなかで子どもの人権について学ぶことで、「子どもが守られなければならない理由」「子どもを守るためにはどのような手段があるのか」ということを知ることができた。小中高で学んできた「人権」は「守られるもの」であったが、保育者を目指す上で、保育者になった上で「人権」は「守るべきもの」になるのだと感じた。ジグソー法でこのテーマについて学んだことで、他者と意見を交流し多くの考えを聞くことができ、自分の考えがよりクリアになった良いものになったことがよかったです。

人権について考えるという取り組む内容は同じでも、多角的な視点で考えるということがとても大切なのだと感じました。そして、その時に1つのことに特化して調べたり考えたりすることで、自分の知識や学びが深まると共に考え方や捉え方にも変化があるのだと思いました。さらに、その特化した知識を持ったもの同士で話し合うことにより、考え方や捉え方に対しての幅が広がるだけでなく、同じことに対しても自分の価値観に加えて他者の価値観を踏まえて捉えることが出来るため、学びが深まるのだと考えました。また、これは保育カンファレンス等の話し合いの際に保育者を初めとして専門職が集まって話し合いをする場面において同じことが言えるのだと考えました。このように、自分で全てを調べて学ぶことと比べると少し手間や時間はかかるかもしれませんが、他者と共に学んだり考えたりすることの重要さや必要性を強く感じました。そして、今回人権や子どもの人権についての知識や捉え方が深まりとても良い学びになったので良かったです。

今まで授業で発表するときは数分間で話し合い、その場で発表することがどの授業でもほとんどだったが、今回のように何回にも分けて皆で話し合ったり、インターネットや図書館を使ってたくさん調べ

たりしたので、1つの課題についてたくさん考えてよい結果が、出せたと思います。そして、みんなが1つの課題についてたくさん調べたことで、それぞれの課題で考えを深めることが出来て、最終的な学習課題についても考える事が出来たと思います。ここでは、提出した個人課題では触れなかったノラルディンとマリマルの人権問題についての意見を述べたいと思います。ノラルディンとマリマルは子どものうちから家族と離れ離れで、働いていてノラルディンに関しては妹のマリマルに学校に行かせてあげるために自分は学校に行っていないという環境にあります。それだけでなく、親と離れて寂しいという状況にあるにも関わらず、周りの大人たちは宗教的な差別を受けていたり、「故郷に帰れ」などの心無いことを言われたりして、妹は学校でいじめにあっていました。これはあきらかな人権侵害に値すると思いました。児童労働・学校に行けない事・親と一緒に暮らせていない事これらに関しては子どもの頃のことではあるが、生活していく上でとても大切なことが守られていないと感じた。しかし、宗教差別や暴言、暴力に関しては子どもや大人関係なく、すべての人間が侵されてはいけない大切な権利であると思います。ノラルディンとマリマルの事例は海外の事例ではあるけれど日本にないわけではないので、自分たち保育者になろうとしている者だけではなく、国民全員が知っておく必要があると考えました。その中でも保育者は子どもの家庭環境の変化や人間関係などにも対応しておくことが大切なことだと思いました。

ジグソー法で人権について学ぶことで、自分一人では到達できない、人権についての理解が出来ました。様々な方面から、各自で調べて専門家になり、その考え、知識を共有することで、人権についての理解がより深まったように感じます。人権について考えると、つい自分の主観的な考え方になってしまうと感じ、人権について考えるということは、自分一人で考えるのではなく、様々な環境下で育ってきた色々な人と考えを共有していくことが良いと思いました。将来保育士になる上で、子供の前に立つ大人の1人として、子供たちの人権を守り、大切にすることの出来る保育士になり、直接的でなくても、「人権」を子供に教えることが出来たらなと思います。

「人権」という言葉の意味は何なのか、どうして人権が必要なのかということについて今まで以上によく調べ考え、理解することがこの授業を通して出来たのではないかと思います。1人で調べたり考えたりするのではなく、5つのチームに別れて複数で調べることでより深い部分まで捉えることが出来、またその情報を共有しそれをもとに話し合うことで最終的なテーマである「保育者が子どもの人権を理解することはなぜ必要なのか」ということへの自分たちなりの答えを導き出すことが出来たのではないかと思います。保育者自身が子どもの人権を理解していなければ、子どもたちを救うことも人権について教えることも出来ないということに改めて感じました。保育者は子ども理解のプロフェッショナルであります。私自身も自分にこれから沢山問いかけながら子どもたちと接し、子どもたちの人権が守れるようにさらに学びを深めていきたいと思います。

まずエキスパート活動では、同じ題材を調べ考えを深めることで、一人では難しいことでも4人で話し合うと考えがより深まりました。そしてジグソー活動に繋がると、自分の調べたことを何も知らない他者に自分の言葉で伝えるからこそ自分の意見がより明確化し、また他者の意見を聞いて多方面から人権について考えることができたと思います。もした人権について自分で考えたり調べたりするだけであつたら、ここまで人権について考えたり具体的に理解することはできなかったと思います。始まりは人権とは何だろう、子どもの人権を理解することはなぜ必要なのだろうと考えても、何一つ言葉がでなかったのに、授業を通して自分なりの考えをしっかりと持つことができ、子どもと関わる上で大切なことを改めて考える機会になりました。またクラスを超えて話し合いなども行い、他者の考えを聞いて自分の中で沢山の発見や学びがありました。

学生は施設実習から何を学んだか

What does the student learn through practical training for the social welfare facilities?

児童学科 高畑 祐子・大西 明実

はじめに

筆者らは、保育実習（施設）において、実習生各々が種別の異なる福祉施設で実習を行い、保育所実習同様に評価基準が標準化されていないという課題に対して、ルーブリック導入の必要性を痛切に感じてきた。施設実習用ルーブリックに関して、松本・高畑（2020）は、児童養護施設の実習指導者7名を対象にグループインタビューを実施し、実習評価の現状把握を行い、今後の課題を明らかにしている。また、松本・高畑（2021）では、保育実習Ⅰ（施設実習）の学びをテキストマイニング分析によって可視化し、シラバスの到達目標と照合しながら学習成果の点検を行なっている。これらの調査結果をもとに、筆者らは、施設実習用ルーブリックの開発を試みている¹⁾。

本研究では、試作した施設実習用ルーブリックを保育実習Ⅲ（施設実習）の事後指導に使用し、ルーブリックの評価観点に沿って学生が記述したエピソードをもとに、施設実習から何を学んだのかを検討した。また、尾崎（2019）は保育所実習について、学生の事後学習の学びを可視化することを目的として、保育所実習用ルーブリックの評価観点に沿って記述されたエピソードを分析しているが、本研究では尾崎（2019）と同様の形でデータ分析を行なった。これにより、保育所実習と施設実習における学びの特徴を明確化し、今後、施設実習用ルーブリックを取り入れた事後指導の授業内容を改善することができる。したがって、本研究では実習用ルーブリック研究をもとに、保育所実習とは異なる施設実習での学びの特徴を明らかにしていく。

1. 研究目的

本研究は、保育士養成校において学生が施設実習で何を学んだのかを検討し、保育所実習との比較をもとに施設実習の学びの特徴を可視化することを目的とする。

2. 研究方法

（1）研究協力者

保育実習Ⅲ（2単位・施設）履修者を対象として調査を実施した。倫理的配慮として、学生には①個人情報情報は厳重に保護すること、②データは授業の改善・向上の目的にのみ活用すること、③氏名や施設名などを特定しないこと、④回答によって成績への影響や不利益を被ることはないこと、以上4点を伝えた上で、研究協力の可否を尋ねた。その結果、同意し対象となったのは本学児童学科所属の21名、短期大学部保育科所属の25名の計46名である。なお、本研究は、本学研究倫理審査委員会の審査を受け、承認されている。

（2）調査内容

（1）の研究協力者を対象とし、本学で使用しているLMS（ラーニング・マネジメント・システム）であるmanabaのアンケート機能を用いて、実習先の種別及び試作した施設ルーブリックの評価観点である、A「施設の役割と機能」、B「利用者（子ども）の理解」、C「利用者（子ども）の支援」、D「ウェルビー

イング」のそれぞれに対する自己評価（選択式）とその根拠となるエピソード（自由記述）を尋ねた（回答期間：令和3年9月25日～令和3年11月16日）。

本学の施設実習先は、乳児院、母子生活支援施設、児童養護施設、障害児入所施設、児童発達支援センター、障害者支援施設、指定障害福祉サービス事業所、児童館であり、各1～4名の学生が実習を行う。また、自己評価で用いた、施設用ループリックの評価尺度は、1. すばらしい、2. よくがんばりました、3. がんばりました、の3段階である。

（3）分析

分析には、樋口耕一が開発した、自由記述を定量的な方法で分析できるKH Corder3を用いた。前述のアンケートのA～D、「施設の役割と機能」「利用者（子ども）の理解」「利用者（子ども）の支援」「ウェルビーイング」それぞれの自己評価及びエピソード記述に、実習先施設種別や通し番号を付した分析対象ファイルを作成した。同義と思われる語は、共著者2名で確認の上、分析対象ファイルにおいて置換の処理を行った。KH Corder3の前処理としては、複合語の検出を行い、2回以上出現した語について確認の上、複合語の強制抽出を行った。

3. 結果と考察

（1）項目別に見た学びの特徴

A～Dのそれぞれの項目について、頻出語をリストにし、また共起ネットワークを作成した。共起ネットワークについては、最小スパニングツリーのみを描写している。項目ごとの前処理の概要等は表1のとおりである。分析結果をもとに、KWICコンコーダンスを確認しながら、以下で各項目について検討する。囲み内は、学生のアンケート回答からの抜粋である。

表1.項目ごとの前処理の諸設定

	A	B	C	D
総抽出語数	6187	7790	7032	6264
異なり語数	1055	1163	1051	976
最小出現数／描画数	5／60	5／60	6／60	5／60

A. 役割や機能

「役割や機能」については、頻出語を見ると「生活」「保護者」「安心」「家庭」といった語があがっていた。施設が「生活」支援の役割を持つこと、また特に児童館・児童養護施設・児童発達支援センター等においては保護者支援の役割が重要であること、利用者（子ども）にとって安心できる場であることが多く記されていた。また、児童館では「遊び」、児童養護施設では「家庭」が多く表れるなど、施設ごとの特徴が表れていた。

B. 利用者（子ども）の理解

利用者（子ども）の理解については、「遊ぶ／遊び」「気持ち」「一緒」といった言葉が多く表れている。学生は子どもの遊びの様子の観察や、「一緒」に「遊ぶ」ことや、子どもの「気持ち」を「感じる」ことを通して子どもの理解を深めていることが理解される。たとえば、障害児・者施設で学生は下記のように学びを振り返っている。

表2. 頻出語 (A施設の役割と機能)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	47	K	9	環境	6
職員	41	関わり	9	整がり	6
利用者	35	教える	9	姿	6
施設	32	考える	9	手	6
児童館	25	行動	9	退る	6
役割	25	子	9		
子どもたち	24	時間	9		
自分	21	場	9		
生活	21	同士	9		
支援	20	入る	9		
学ぶ	19	話	9		
保護者	18	一人	8		
見る	17	援助	8		
大切	17	過ごす	8		
理解	17	活動	8		
感じる	16	児童養護施設	8		
実習	16	質問	8		
行う	15	女の子	8		
場所	13	食事	8		
知る	12	人	8		
安心	11	存在	8		
家庭	11	来る	8		
遊ぶ	11	M	7		
一緒	10	コミュニケーション	7		
思う	10	気持ち	7		
持つ	10	少し	7		
出来る	10	親子	7		
多い	10	声	7		
聞く	10	他	7		
遊び	10	利用	7		

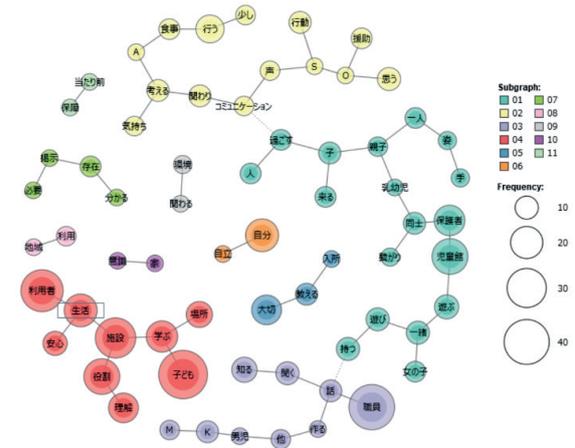


図1. 共起ネットワーク (A施設の役割と機能)

表3. 頻出語 (B利用者(子ども)の理解)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	56	言葉	12	靴下	6
職員	32	話す	11	試し行動	6
考える	29	O	10	持つ	6
遊ぶ	29	泣く	10	首	6
利用者	28	時間	10	大丈夫	6
見る	27	実習	10	大切	6
自分	27	多い	10	理由	6
言う	24	保育者	10	話しかける	6
A	23	対応	9		
人	22	分かる	9		
思う	21	強い	8		
感じる	20	嫌	8		
気持ち	20	子どもたち	8		
子	20	終わる	8		
聞く	20	声掛け	8		
一緒	19	知る	8		
関わる	19	話	8		
声	18	その後	7		
B	17	一人	7		
姿	16	何度	7		
遊び	16	楽しむ	7		
T	15	宿題	7		
行動	15	出来る	7		
様子	15	小学生	7		
理解	15	男の子	7		
関わり	14	棟	7		
少し	14	落ち着く	7		
伝える	14	RU-k	6		
手	13	家	6		
入る	13	学ぶ	6		

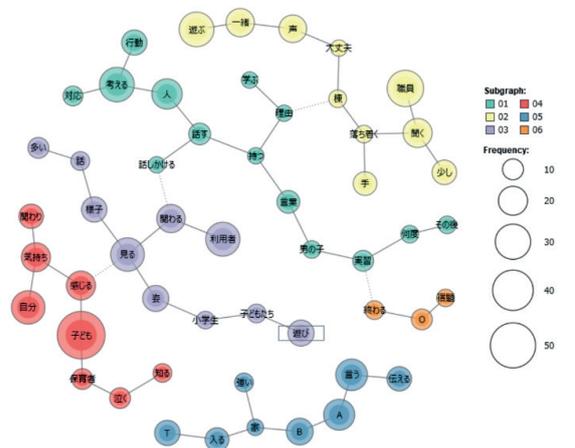


図2. 共起ネットワーク (B利用者(子ども)の理解)

表4. 頻出語 (C利用者(子ども)の支援)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	64	教える	10	観察	7
職員	52	持つ	10	関わり	7
支援	31	保育者	10	泣く	7
利用者	29	目	10	行動	7
自分	27	理解	10	少し	7
声	23	関わる	9	場面	7
時間	22	好き	9	前	7
伝える	20	注意	9	反応	7
見る	18	毎日	9	分かる	7
言葉	18	ブロック	8	片付け	7
行う	18	楽しい	8	話す	7
思う	18	姿	8	M	6
子どもたち	17	思い	8	一人	6
学ぶ	16	児童館	8	会話	6
感じる	15	実習	8	楽しむ	6
言う	14	促す	8	興味	6
考える	14	入る	8	周り	6
大切	14	聞く	8	小学生	6
様子	14	話	8	生活	6
一緒	13	S	7	多い	6
遊ぶ	13	観察	7	対応	6
質問	12	関わり	7	必要	6
声掛け	12	泣く	7	普段	6
O	11	行動	7		
気持ち	11	少し	7		
子	11	場面	7		
食べる	11	前	7		
食事	11	反応	7		
遊び	11	分かる	7		
A	10	片付け	7		

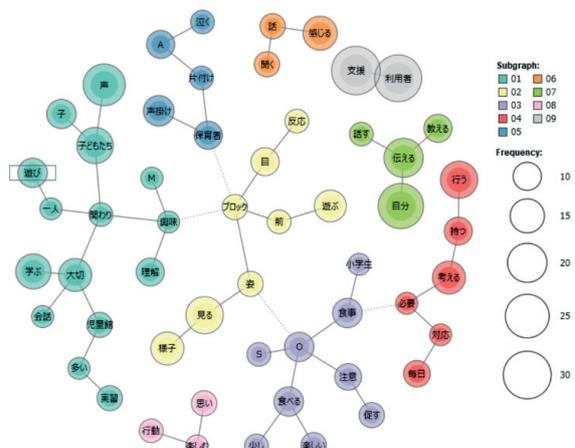


図3. 共起ネットワーク (C利用者(子ども)の支援)

表5.頻出語 (Dウェルビーイング)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	60	過ごす	9	褒める	6
利用者	47	幸福	9	様々	6
職員	42	施設	9	来る	6
考える	35	手	9		
感じる	24	食べる	9		
自分	21	大人	9		
生活	21	様子	9		
子どもたち	20	B	8		
思う	20	一緒	8		
支援	15	関わり	8		
聞く	15	遊び	8		
遊ぶ	15	一人	7		
最善	14	開ける	7		
行う	13	学ぶ	7		
人	13	言う	7		
理解	13	子	7		
行く	12	守る	7		
出来る	12	声	7		
利益	12	多い	7		
楽しい	11	知る	7		
見る	11	話す	7		
児童館	11	T	6		
時間	11	Y	6		
活動	10	音	6		
実習	10	共有	6		
大切	10	受付	6		
保護者	10	笑顔	6		
利用	10	場所	6		
話	10	伝える	6		
安心	9	悩み	6		

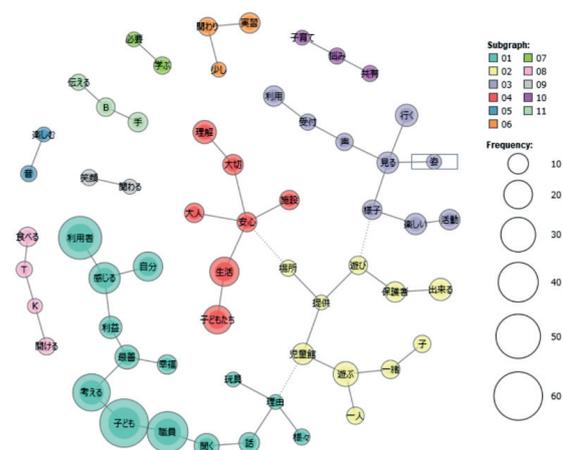


図4. 共起ネットワーク (Dウェルビーイング)

エピソード1

午前中の水遊びの時間、Aくんはプールから排水口まで流れる水の様子を見て、楽しんでた。プールの方で遊びつつ、その様子を見ていた時間が多かったように思う。しばらくするとアヒルのおもちゃを持ってきて、排水口まで流れるか何度も試していた。この様子からAくんは水にとっても興味を持っており、どのように流れるのか、楽しみながら観察していたのではないかと考えた。(障害児・者施設)

この学生は、子どもが何に興味を持っているのかを遊びの様子を観察し、子どもの気持ち(楽しんでた)を考えることで子ども理解を深めることが出来たと考えていることが理解される。また、実際に子どもと遊びながら、子どもへの理解を深めているエピソードも見られた。

エピソード2

各々が自由に過ごす時間の際、A児は「ここで遊ぶ」と言って自分の居室にある背の高い箆筒の上によじ登った。「先生も登って」と私に声をかけるが、私は「危ないよ、ここ登っても大丈夫なの?」と訊いた。するとA児は「いいんだよ。…本当はダメだけど。」と言う。私は「落ちて怪我したら大変。それに、Aくんがそんな高いところにいると先生何も見えないから一緒に遊べないよ。」と伝えて手を伸ばした。A児は私の手を掴んですぐに降りてきた。(乳児院・児童養護施設)

このエピソードを書いた学生は、職員の話を読まえてこの行動を“試し行動”ではないかと考えている。子どもと遊ぶ経験を通して、子ども理解を深めている例である。

C.利用者(子ども)の支援

「声」「伝える」という言葉が多く表れていた。「声」はほとんどが「声を掛ける(かける)」として使用されており、保育者が利用者(子ども)に声を掛ける・何かを伝えることが支援であると考えている学生が多いことが示唆されている。

エピソード3

自由時間の場面で、利用者が何か声を出している場面があった。そこで、私が「どうしましたか」と声をかけてもなかなか利用者の思いを受け止めることができなかった。その後職員が「どうしたの。何がしたいの」、「トイレ。服」と声をかけていた。すると利用者は頷き、服が着たいということが分かった。このことから、適切な支援をするためには利用者の行動に対する背景を知っておかなければいけないということを学ぶことができた。(障害児・者施設)

上記のエピソードを書いた学生は、学生自身も声を掛けてみたもののうまくいかず、職員の声掛けの内容から、適切な声掛けをするには利用者の理解が必要であることを学んでいる。また、子どもや保護者への具体的な声掛けを記載した下記のようなエピソードもあった。

エピソード4

子どもと関わる際、視覚的構造化したものを見せながら話したり、職員が統一したジェスチャーをしながら常にゆっくり話し、明瞭に伝えていた。また、自分の思いを通すために泣き叫ぶSちゃんのお母さんに「ここでは、誰も泣かせているなんて思わないですよ。職員もついているから。いつでも声掛けてください。」と伝えており、それを聞いた母親は涙ぐんでいた。様々な思いを抱えている保護者を理解し、寄り添い、支援をすることの重要性を学んだ。(障害児・者施設)

本エピソードを書いた学生は、利用者(子ども)に伝えることに加え、保護者が安心できるように言葉を伝えることも大切な支援であることを理解していることが伺える。

D. ウェルビーイング

ウェルビーイングについては、「生活」「遊ぶ」「楽しい」等の言葉があげられている。学生がウェルビーイングをどう捉えたかについての詳細は別稿にて考察するが、たとえば下記のようなエピソードがあげられている。

エピソード5

生涯生活する場が利用者の方にとって少しでも居心地の良い・楽しい場所になるよう職員の方は働きかけていた。廊下には季節の装飾物が掲示してあり、各グループには、寝たきりの利用者の方が部屋の中で季節を感じる事が出来るよう天井にも装飾物があった。また、散歩やレクリエーション活動など、利用者の方の安全をしっかりと保障したうえで、楽しくも心が安らぐ活動を提案し、尚且つ利用者の方が嫌がっているなどの様子があった場合には無理強いせず、利用者のペースで活動を進めるようにするなど常に職員の方同士でコミュニケーションを取りながら、工夫していた。(障害児・者施設)

利用者の方の幸福について、「少しでも居心地の良い楽しい場所になるようにすること」であると考え、様々な働きかけを行う職員の様子を観察し、考察していることが理解される。

(2) 自己評価との関連で見た学びの特徴

本節では、自己評価と学生の学びについて探索的に検討するため、外部変数としての自己評価(1. すばらしい、2. よくがんばりました、3. がんばりました)と抽出語との関連を記す。学生の自己評価を項目別にみると、以下の表6の通りである。また、A～Dのそれぞれの項目についての対応分析の結果は、

表7～表9に記している。

表6.学生の自己評価（項目別）

	A 役割や機能	B 利用者理解	C 利用者支援	D ウェルビーイング
1 (すばらしい)	13	28	22	10
2 (よくがんばりました)	30	14	22	22
3 (がんばりました)	3	4	2	14

まずA～Dすべての項目で言えることとして、「がんばりました」としている学生も、エピソードを見る限りでは学生なりに役割や機能を捉え、それを実習で実際に見た利用者の姿と結び付けている場合もある。なぜ「がんばりました」という自己評価にしたのかを今回は尋ねていないが、学生が過少評価をしているように見えることから、本評価票の項目のみでは学生の自己評価にズレが生じている可能性がある。つまり同じ経験をしていても、学生の捉え方によってそれぞれ自己評価が異なっていることが想定される。本ループブックでは、常にその行動が出来ていた・全ての内容を把握できたという完全な状態を目指すのではなく、ひとつでも関連する事例を見つけることが出来ればよいという考え方を採用しており、その点を改めて事前指導等で伝えなければならないだろう。このような状況を踏まえた上ではあるが、A～D個々の項目について、それぞれの自己評価の対応分析をみながら、学生の学びの特徴を捉えていきたい。

【A. 役割や機能】については「よくがんばりました」が最も多い。自己評価を「すばらしい」とした学生は、職員への質問、実習後の反省会、ときには実習中の講義などを通して、職員から助言をもらっている場合が多かった。役割や機能については、職員からの助言をもとに自身が利用者に関わることで理解が深まり、良い自己評価に繋がっていることがわかる。

【B. 利用者（子ども）の理解】については「すばらしい」が28名と最も多く、学生のエピソードには、「朝食の際」「午前中の水遊びの時間」などの具体的な時間や場面、利用者の発した言葉などが詳細に記載されていることが多かった。学生が「利用者を理解できた」と感じられる場面と出会い、それを細かに記載できるだけの観察の機会を得ることが、「すばらしい」という自己評価につながるものが伺える。一方、最下評価の「がんばりました」としている学生のエピソードには、事前学習と関連づけることが難しかったという記載があった。

【C利用者（子ども）の支援】については「すばらしい」と「よくがんばりました」が同数である。「がんばりました」とした学生も2名いるが、それぞれの実習先の事情から利用者に関わるのが難しかった旨が記載されていた²⁾。つまり、基本的には学生が利用者に関わるのが可能であれば、「よくがんばりました」以上の自己評価を付けることが出来る項目であるといえよう。「すばらしい」と「よくがんばりました」それぞれの特徴としては、「すばらしい」の特徴語には「思う」「感じる」という語があがっており、たとえば「相手を思うことで、利用者の方に笑顔になってもらったときによかったと感じた」といったエピソード記述がみられる。対して「よくがんばりました」の特徴語には「考える」があげられている。具体的には「保育者がどのように子どもに接しているか、どのような声掛けをしているか、どのような意図があつての対応か常に考えながら観察し、実際にやってみたりすることができた」というエピソードがある。利用者の支援に関しては、感覚的に「感じる」ことで学んでいる学生が、論理的に「考える」学生よりも高い自己評価を付けていることが示唆されている。

【Dウェルビーイング】については、最下評価である「がんばりました」が14件と、自己評価が低い学生が多い。エピソードを見ると、「子どもにとっての最善とは何か、と考えながら実習をすることが難し

表9.自己評価ごとの特徴語 (C利用者 (子ども) の支援)

	1		2		3
子ども	.260	職員	.169	クラブ	.250
見る	.121	時間	.131	学び	.250
声	.118	支援	.107	館長	.250
自分	.107	学ぶ	.105	見学	.250
思う	.092	言葉	.104	交える	.250
様子	.077	伝える	.103	対処	.250
感じる	.076	言う	.087	反省	.250
話	.071	大切	.086	方	.250
目	.070	食事	.079	連れる	.250
声掛け	.069	考える	.076	関心	.200

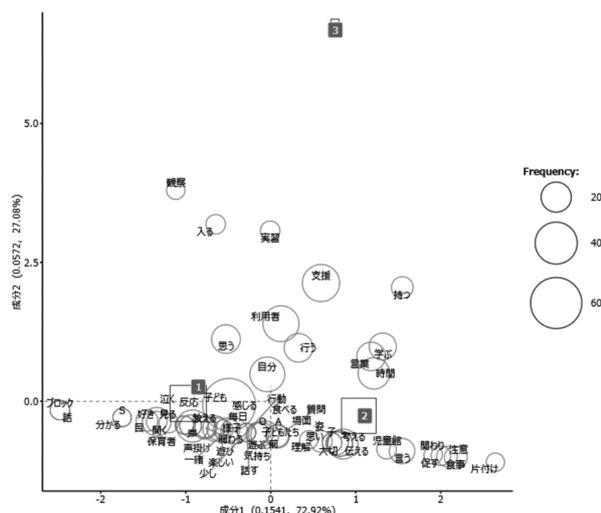


図7.自己評価と抽出語の関連 (C利用者 (子ども) の支援)

表10.自己評価ごとの特徴語 (Dウェルビーイング)

	1		2		3
利用者	.253	職員	.180	子ども	.246
手	.111	感じる	.115	考える	.185
行く	.102	聞く	.113	最善	.180
B	.093	思う	.108	職員	.170
開ける	.093	遊ぶ	.102	生活	.167
受付	.091	自分	.098	子どもたち	.159
思う	.090	支援	.090	利益	.158
声	.089	出来る	.082	理解	.158
行う	.081	関わり	.074	安心	.143
支援	.078	利用	.072	自分	.136

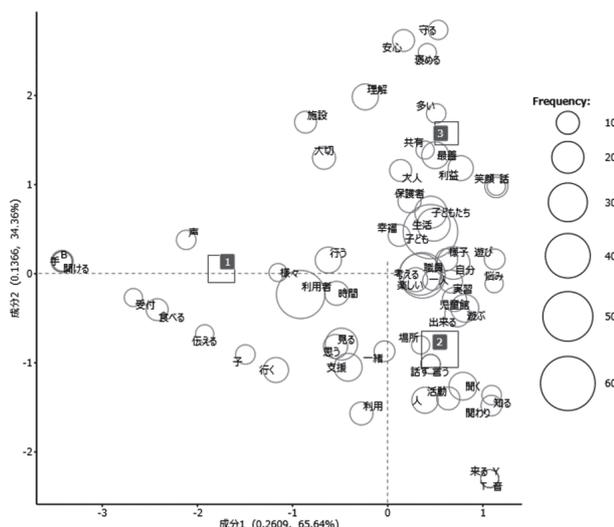


図8.自己評価と抽出語の関連 (Dウェルビーイング)

かった」と、「最善の利益」という言葉の意味を捉えること自体に難しさを感じている場合と、最善の利益を「子どもの命を守ること」「安心して生活できること」「信頼できる大人との関係を築き、自己肯定感を高めること」等と大きく捉えており、実習生という立場では達成することが難しいと考えている場合があった。自己評価を「すばらしい」としている学生は、日々の小さな出来事、たとえば職員が子どもの都合に合わせて家事を行うタイミングを調整していたことや、外出に行きたくない利用者の気持ちを尊重して室内で楽しく過ごす方法を検討していることをエピソードに記している。このことから、ウェルビーイングの意味を追求するのではなく、施設における日々の営みの中に「ウェルビーイング」を見つけようとしている学生が高い自己評価をしていることが理解された。

(3) 保育所実習におけるデータとの比較

本節では、本論文の「施設実習から学生が何を学んだのか」に関する結果を、尾崎 (2019) の保育所実習についての分析と比較し、施設実習の学びの特徴について考察する。保育所実習のルーブリック項目

は、a.発達の理解、b.援助の理解、c.子育て支援の理解、d.子どもへの関心、e.子どもの世界の尊重、f.生活の連続性、g.遊びの理解、h.関わる準備と実践、i.関わる魅力の発見の9項目であり、施設実習の項目とは異なるが、学生のエピソードを踏まえ共通する部分を取り上げ、下記の通り比較したい。

表11.施設実習と保育所実習の自己評価に関する比較について

施設実習	保育所実習（尾崎2021）
A「施設の役割と機能」	—
B「利用者（子どもの理解）」	a.発達の理解、d.子どもへの関心、e.子どもの世界の尊重、g.遊びの理解
C「利用者（子ども）の支援」	b.援助の理解、c.子育て支援の理解、h.関わる準備と実践
D「ウェルビーイング」	—

施設実習の「B.利用者（子ども）の理解」について、保育所の【a.発達の理解】をみると、年齢別クラスで発達・年齢の違い・差を観察することを行っているが、施設実習では利用者（子ども）同士を年齢で比較することは少なく、利用者（子ども）一人ひとりの特性や背景に目を向けて学んでいる姿が多くみられた。また、【d.子どもへの関心】をみると保育所では子どもから話しかけられたことをきっかけに子どもへの関心が生じている一方で、施設実習では利用者（子ども）からの働きかけは少ないことが分かる。【e.子どもの世界の尊重】については、保育所では子どもの遊びの世界と一緒に感じ、楽しむという事例があげられているのに対して、施設実習では、利用者との関わりや遊びから学ぶという点は共通しているものの、障害児・者施設での言語が不明瞭な利用者の方との関わりや、児童養護施設での実習生と話すことが苦手な高齢児や「試し行動」といわれる行動をする子どもとの関わり等、「一緒に感じ、楽しむ」よりも「どう対応したらよいか考える」事例が多く挙げられており、学生は悩んだり職員に相談をしたりしながら学んでいる姿がみられる。【g.遊びの理解】について、保育所では実習生が子どもの遊びに参加し、共に楽しいと感じる中でその遊びの魅力について学んでいる。一方、施設実習では、子どもと一緒に遊ぶよりも、子どもの遊びを観察し、その特徴を理解する記述が多かった。たとえば児童館であればその日によって来館している子どもが異なるため、うまく遊びに入ることが出来ない子がいたり、児童養護施設であれば落ち着いて遊ぶことが難しい子どもがいたりといった事例があることから、遊ぶことそれ自体に支援や保育者の工夫が必要になることが理解される。

次に施設実習の「C.利用者（子ども）の支援」については、保育所の【b.援助の理解】をみると、一人ひとりに合わせた声掛けや伝え方、保育者が大切にしている意図を学んでいる、とされておりこの点は施設実習とも共通するところである。しかし、保育所では「子どもが自分で気づき、自分で考えて動くことが援助の学びとして上位にあがっている」のに対し、施設では保育者や実習生がどう支援をしているか、ということが学びの視点となっている場合が多い。利用者（子ども）のニーズが個々で大きく異なる施設においては、利用者（子ども）自身が気づき、考えられるようにする段階まで実習で至ることは難しいことが考えられる。【c.子育て支援の理解】については、保育所では、保護者と保育者の関係から学ぶ姿が見られている。施設実習では、児童館で実習をした学生については保育所と同様の学びが見られ、また乳児院・児童養護施設等で一部の学生が保護者支援の取り組みについて言及しているものの、子育て支援については触れられないことが多く、実習の中では学びにくい項目であることが伺える。【h.関わる準備と実践】については、保育所実習では部分実習、特に絵本の読み聞かせや手遊びに関する準備について、毎日の反省が実施されていることがあげられている。施設実習では部分実習は行われなことが多く、エピソードでも2名が触れるにとどまっていた。施設実習では、事前に準備をした内容を決められた時間に行う機会を施設側から提供されることは少なく、利用者（子ども）の生活の流れに合わせた支援を、その場の状況に応じて行う必要があることが理解される。

4. おわりに

本研究では、保育士養成校において学生が施設実習で何を学んだのかを検討し、保育所実習でのデータ分析との比較をもとに施設実習の学びの特徴を可視化することを目的として考察を行った。その結果、施設実習では、保育所実習と共通する点、例えば遊びを通して利用者（子ども）の理解を深めていること、保育者の意図や子どもへの声掛けから利用者（子ども）の支援を理解しようとしていることがある一方で、施設実習ならではの学びの特徴も明らかになった。施設実習の特徴として、例えば、①保育所のように年齢に応じた発達過程を見るのではなく、利用者（子ども）一人ひとりの特性や背景に着目して学んでいること、②子どもからの働きかけが保育所より少なく、部分実習等の機会もない場合が多いため、学生が主体的に学ぶ必要があること、③子どもの遊びを共に楽しむだけでなく、遊びを成立・充実させるための関わりが求められることなどである。

本研究は対象者が46名と少ないことから、本論文の結果を一般化するためには今後も研究を継続することが必要であると考え。また今回使用したデータは学生の自己評価であり、施設側の評価や、施設側と学生側の評価の差異についての検討は今後の課題としたい。

注

- 1) 本研究は、令和3年度教育改革推進事業（学長裁量）「施設実習（保育実習）におけるルーブリックの開発」（研究代表 尾崎 司）の助成を受け、現在、取り組んでいる。
- 2) 新型コロナウイルス感染拡大の影響から、平時と異なり利用者や子どもとの直接的な関わりを避けるよう指示された施設があった。

引用・参考文献

- ・尾崎司：保育実習で学生は何を学んだか（Ⅰ），東京家政大学教員養成教育推進室年報第8号，pp.29-38（2019）
- ・尾崎司：保育実習で学生は何を学んだか（Ⅱ），東京家政大学教員養成教育推進室年報第9号，pp.41-50（2020）
- ・樋口耕一：テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—，理論と方法（数理社会学会）19（1），pp.101-115（2004）
- ・樋口耕一：社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—，ナカニシヤ出版（2014）
- ・松本なるみ・高畑祐子：児童養護施設職員による施設実習評価の現状-ルーブリック試案の検討から-」東京家政大学教員養成教育推進室年報第9号，pp. 187-192（2020）
- ・松本なるみ・高畑祐子：保育士養成校における施設実習の学びに関する一考察—施設実習評価のためのルーブリック作成に向けて—，東京家政大学教員養成教育推進室年報（11），pp. 97-104（2021）

保育におけることば遊び

—時代によって変化することば遊びの特徴に着目して

Wordplay in childcare

—Focusing on the characteristics of wordplay that change with the times

児童学科 鳥居 希安

1. 問題と目的

幼児期には、遊びの中に、様々な言葉あそびが存在する。言語教育学者であり、ことば遊び研究会代表を務めた村石昭三は、言葉あそびについて、「言葉は、音、義、形の3要素から成るが、その音のしくみ、主として語の意味のしくみ、文の形のしくみをきづかせるのが、言葉あそびである。」¹⁾と述べている。ここで、村石は、言葉あそびを、言葉が成り立つ仕組みに気づかせるものとしている。つまり、ことばの仕組みに気づけることが、ことば遊びの魅力であり、言葉の技能の修得を目的とした活動よりも、偶発的に生み出された言葉の中に存在する活動の一つといえる。また言葉あそびは、地域によって遊び方は異なるが、江戸時代から現在まで親しまれている遊びである。しかし、これまで、ことば遊びに関する研究は心理学の観点からことば遊びの条件を明らかにしているものであり、保育におけることば遊びの位置づけを整理しているものは少なく、そもそも、ことば遊びと保育を結びつける研究は少ない。

そこで、本研究の目的は、ことば遊びの歴史に着目しながら、現在の保育におけることば遊びの位置づけを明らかにすることである。

2. 研究方法

本研究では、文献研究を中心に行う。具体的に、まずことば遊びの変遷を辿るために、言語指導の変遷を整理する。その後、言葉あそびが、保育においてどのような位置づけかを明らかにするために、言葉あそびの構造から現在におけることば遊びの位置づけを、保育学研究者達の考えも取り入れながら、考察を深めることとする。

3. 研究結果

(1) 言語指導の捉え方について

人間が生きる上で、言葉は欠かせないものである。なぜなら、人間は、共通のシグナルである言葉を使い、他者である相手に意思疎通を行う。特に、言葉を獲得する幼児期は、周囲と関わり、相手と応答する中で言葉を覚え、その場と状況に合わせた言葉を使用することが可能になってくる。つまり、言葉は、人間が独自で修得できるものではなく、他者との関係性の中で、修得できるものである。現行の幼稚園教育要領³⁾において、幼稚園教育における「言葉」は、5領域を構成するねらいと内容を達成するためのもの、そして、子どもが人格形成を培うために重要な役割を果たすものであることが明記されている。つまり、幼児期における言葉は、他者である相手とのやりとりの中で獲得する。それは、人間関係を構築する中に、言葉があり、他者への理解を深めていくからである。実際に、子どもは、生まれてすぐに、目の前にいる大人が話す言葉のリズムや音を聞きながら、唇の動きをみて、自分も同じように唇を動かす。それが音になり、言葉となる。しかし、子どもが自分なりの言葉を獲得するまでの過程を尊重する考えは、戦後からである。それまでは、小学校以上の教育とは異なるものが幼児教育であることが強調されながらも、言語

指導に対する考え方は、教師から子どもへ一方的に指導することで言葉の獲得となるものであり、子どもが自分で言葉を獲得する過程は尊重されていなかった。例えば、村石は、言語指導の変遷を、以下のように整理している。⁴⁾

昭和20年までの言語教育は、言葉遣いのしつけや童話・説話による文化の継承が主であったが、昭和20年以後（戦後）は幼児の話す、聞く活動をとおした言語教育が重視されるようになった。そして現在は、より言語に即した言語教育が強調されるようになって、いわゆる

言語による

言語をとおした

言語そのもの

という言語教育の特徴が導かれてくる。

さて、この場合の「言語による」というその「言語」は、大人のことば、また既成の童話・説話という意味であるし、それによって望ましい生活習慣や文化を継承させようとした。次に「言語をとおした」というその「言語」は、子ども自身のことばであって、子ども中心に言語教育が考えられ、話す、聞くという子ども自身の言語活動が重んじられるようになったのである。また、最後の「言語そのもの」という、その「言語」は、子どもだけが使うことば（日本語）の体系のことで、言語活動に対して「言語」（ラング）ともいう。したがって、以上の特徴を大きな流れからいえば、大人の正しい言葉づかいを子どもにしつけることから、子ども自身の発話や、子どもたち同士のやりとりの指導に重点が置かれ、さらに、そのやりとりのもとである「言語」そのものの指導へと変遷をあとづけることができるであろう。

村石は、ここから、言語指導の取り扱いを3つの期に分けている。それは、言語指導が大人のことばから子どものことばへと変わったこと、すなわち、第二次世界大戦が境界となり、戦前を大人のことば、戦後を子どものことばと変化したことを考察している。つまり、現在のように、言葉というものが、子ども自身が遊びや生活の中で獲得し、育まれるものという考えではなく、大人が子どもに指導するための童話や説話の媒介物と考えられていたのである。それは、言葉を自分なりのものとして使える過程よりも先に、教育効果を考えていたからである。しかし、戦後に、保育要領の刊行や教育基本法、学校教育法の制定によって「子ども自身の発話や、子どもたち同士のやりとりの指導に重点」が置かれるようになったことで、幼稚園教育が小学校以上の教育とは異なるものであることが法的に位置づけられたことで、子どもの生活に着目することが戦前よりも増えた。事実、この理由について、村石⁵⁾は、戦後に幼稚園教育が普及したことで国家的体制が変わり、それまでのしつけの価値観が崩壊したことを考察している。したがって、言語指導が戦争を契機に、しつけから子ども自身の使うことばへと変わったことにより、言葉を生活の中で育むものとして捉える見方ができ、言葉を尊重する変化も生じたと考えられる。

(2) ことば遊びの歴史上の変化とその特徴

では、言葉あそびも言語指導と同じように時代とともにどのような変化があるのか。まずことば遊びが保育に導入された最初の時期について、角尾は次のように述べている。⁶⁾

歴史的考証はともかく、おとな社会におけることば遊びは、何らかのかたちでアレンジされながらも、子ども社会に伝わり、遊びのなかに取り上げられるようになる。歴史的に見ても子ども社会は、おとな社会の反映であり、鏡のような面をもっているからである。（中略）

学校、幼稚園、保育所などにおいても、当初は、子どもたちから自然発生的にでてきたばあいに、必要に応じてとりあげたり、たまたまあつかう程度であって、保育者が言語教育として意図的、計画的に

とりあげるといような姿勢ではなかった。

ことば遊びを、たんなるお遊びとしてでなく、言語教育の一環として位置づけ、具体的な遊びというかたちで示してくれたのは、小学校では、昭和25年代ごろのことである。奇しくも単元学習が叫ばれ、子どもの興味関心ということが強く認められたころに一致する（中略）

幼児教育界では、昭和34年に中央幼児教育界編『「言語」の保育』（学芸図書）のなかでことばの指導として角尾和子がとりあげたのが最初であろう。

以後、ことば遊びにたいする言語教育への位置づけに、多少の見解や解釈の相違はあっても、保育の場にとりあげられ、言語教育の一環として位置を示してきたのである。

ここで、角尾は、ことば遊びは、そもそもおとな社会で遊ばれていたものをアレンジしたものであること、また保育で始めて取り上げられたのは昭和34年であると述べている。つまり、ことば遊びが保育に導入されたのは、戦後10数年経ってからであり、それまで教育の中では言語指導として扱われていなかった。先に村石の言語指導の変遷からもみてきたように、言語指導の位置づけが戦後から変化したように、ことば遊びの位置づけも変化が生じた。それは、戦前は、言葉あそびが教育に結びつけられていなかったが、戦後、小学校が教育にことば遊びを導入したことにより、幼児教育でも、言語教育の一つの活動として考えられるようになったのである。つまり、戦後において、幼稚園教育は、小学校教育と同じような教育効果を求められ、ことば遊びに対する見方が着目されるようになったことを意味している。

その結果、ことば遊びの遊び方にも変化が生まれた。村石は、昔のことば遊びと今のことば遊びを比較して次のように述べている。⁷⁾

小さいときにしたことば遊びと、今子どもたちがしていることば遊びの違いを考えると、今のことば遊びの特徴がはっきりしてくるだろう。まず第1に今までのことば遊びは、はぐらかしのことば遊びである。ものの考え方をはぐらかして遊ぶことば遊びでは、まともなことば聞いて考えると当たらない。私がしているはぐらかしのなぞなぞに「立つと背が低くなって、座ると背が高くなるもの」というのがあって、答えは犬である。事実の世界では犬が座ると高いかどうか分からないが、想像の世界では、実におもしろい。しかし今のことば遊びでは、はぐらかしは困る。（中略）まともなことばをよく聞いて、ことばにすがってよく考えていけばわかりやすいものの考え方が高まる。そういうことが今のことば遊びの特徴である。

2番目に、昔のことば遊びはある特定のことば遊びにかたよっていた。それをすれば、言葉に対する感覚が鋭くなり、ものの考え方が高まる、というのではなく、ひまなときの遊びに生活の知恵から生まれてきた遊びであるから、いいものだけが残って、やりにいくものや、難しいものは消えた。（中略）全体がうまく子どものものになっていけば、子どものことばが伸びていく、子どものものの考え方が、ことば遊びとともに整理され育っていく、ということをねらいに、今のことば遊びは、まとまった、子どものことばを伸ばすための全体を網羅した遊びで構成されている。

ここで、村石は、村石自身が小さかったときにしたことば遊びと今（この著作が刊行された2004年当時）を比較し、はぐらかしが消失したこと、また全体を網羅した遊びへと変化したことを述べている。村石は、過去のことば遊びは、言葉をはぐらかすこと自体を楽しむ特徴があったのに対し、今のことば遊びは、言葉の意味を考えるものに価値が置かれるようになったと考察している。それは、たとえ、いいかげんな言葉の使い方であったとしても、ことばと遊ぶ遊びとして成立していたのに対し、今のことば遊びは、遊びとしての成立だけでなく、なぜその言葉がその答えになるのかといった、言葉の仕組みを重視されるようになったことに変化があるとしている。そして、2つめの特徴として、羅列ではなくまとまった言葉

が好まれるようになったことをあげている。すなわち、ことば遊びをすることで、ものの考え方を高めることが自然に身につけてほしいというねらいへと変化したと考察している。それは、余暇として使用されていたことば遊びが、簡略化することで知識が深まるという考え方である。これらの変化の理由には、おそらく、先に述べた戦後の言語指導やことば遊びの捉え方に対する変化も関係していると考えられる。つまり、言葉あそびを教育の一環に位置づけたことには、子どもの言葉を生活の中で身につけていくものとして意識の方向性が変わり、ことば遊びを教育の一つの活動として考えられるようになったのである。それは、村石の言葉を借りれば、「子どものものの考え方が、ことば遊びとともに整理され育っていく、ということをねらい」としておかれたのであり、幼児教育に対する捉え方に変化が生じたことがここからも読み取れる。

村石は、もう2つの特徴があるとして次のように述べている。⁸⁾

3番目に、これができたらこれ、という順番、系統性が昔のことば遊びにはなかった。子どもはことば遊びでだんだん育っていくから、系統性が必要である。「しりとり」は続けてやっていたら、いつか飽きてしまう。昔は言えなくなると1回は必ずとか違う形で遊びから逃げないようにルールが加えられていた。今はその次がひかえている。しりとりをして、満足したら次の遊びに進んでいく。

4番目に、昔のことば遊びは遊戯的なものといっしょに行われたから自然な形で行われた。今のことば遊びは、今までなかったものを加えたり、そのものずばり（ママ）を行うため、小学校のような授業のようなやり方だと非難を受けることもあるが、それは指導に余裕がまだないからである。余裕が出てきたら、ことば遊びに色づけをして、より生活的、より遊戯的に広げていく必要がある。

最後に日本語は、ことば遊びが他の言語に比べて向いている。特に「昔の遊び」では向いていると思う。日本語はひとつひとつの音に分かれていて、聞いていると単調であるが、それだけにことば遊びがしやすい。（中略）したがって、日本語の特徴として、音を中心にした遊びでは、他の国の子どもたちよりもずっと早く下の年齢からできるようになる。が一方、早く覚えたものをその後どのように育てていくか、後の発達をどう助けているか、難しい問題を抱えている。

ここで、村石は、今のことば遊びの特徴を、系統性と連続性ができたことにあるとしている。これまでのことば遊びは、断続的であり、かつ、系統性のないものばかりであった。それは、ことば遊びが、生活の中での遊びとして楽しみながら育まれていくという意識よりも、羅列的に言葉を楽しむことに重点が置かれていたからである。つまり、言語指導の捉え方が変化したように、ことば遊びも、生活や遊びの中に育まれることに教育価値がおかれ、ことば遊びの楽しみ方に変化が生じたことを意味している。そして、村石は、このことを「子どもはことば遊びでだんだん育っていくから」とし、さらに「より生活的、より遊戯的に広げていく必要がある。」と述べている。つまり、村石は、生活の中で育まれることば遊びを肯定的に捉え、指導に対する余裕があれば保育者や教師がことば遊びの変化に対応でき、更なることば遊びの発展が望めると考えている。

また村石は、ことば遊びに言葉の育つ素地があると考えているため、ことば遊びの指導が行き過ぎないように注意することも必要だと考えている。なぜなら、日本語がことば遊びに適している言語であるため、発達段階をどう捉えるかについて注視することも必要になるからである。それは、日本語特有の使い方や響きが、ことば遊びに適しているからこそ、発達を急ぐ指導に意識が向いてしまうと、ことば遊びの捉え方が変わってしまうことを危惧しているからである。つまり、日本人は言葉の発達が早い分、ことば遊びを行った際の育ちの判断を考えなければ、生活や遊びの中で楽しむことば遊びにならないと考えていた。

以上のことから、ことば遊びは、教育の一環に位置づけられたことにより、実際に楽しむ遊び方にも変

化が生じた。それは、子どもが使う言葉の機会が増えたことで、ことば遊びに対する遊び方も見直され、それまで煩雑化されていたことば遊びが、教育の一環に導入されたことにより、新たなルールが加わり、工夫が施されるようになったからである。この変化は、保育におけることば遊びを考える上で、よい変化をもたらしたといえるが、村石が危惧していたように、ことば遊びの発展における育ち、すなわち、ことば遊びを楽しむ中に育まれる言葉の育ちを考えることが、言葉と保育を結びつける際の課題であることが考えられる。

総合考察

これまで、村石の考えを中心に言語指導とことば遊びの変遷を見てきたが、現在の保育においてことば遊びはどう結びついているか。ここでは、現在の言葉の考え方からことば遊びと保育の関係性を中心にみていくこととする。

まず現行の幼稚園教育要領解説では、5領域「言葉」の中で、「(4) 幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉選びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること」と記載⁹⁾されている。そして、このねらいにおける解説の中で、ことば遊びについて以下¹⁰⁾のように述べられている。

また、幼児期の発達を踏まえて、言葉遊びを楽しむことも、いろいろな言葉に親しむ機会となる。例えば、リズムカルな節回しの手遊びや童謡を歌うことは、体でリズムを感じながらいろいろな言葉を使って表現する楽しさにつながる。しりとりや、同じ音から始まる言葉を集める遊びをする中では、自分の知っている言葉を使うことや、友達の発言から新しい言葉に出会う楽しみが経験できる。短い話をつなげて皆で一つの物語をつくるお話作のような遊びでは、イメージを広げ、それを表現することを経験できる。幼児の言葉を豊かにしていくためには、このような言葉を使った遊びを楽しむ経験を積み重ねていくことも必要である。

現行の幼稚園教育要領をみる限り、幼児教育において、ことば遊びは普段の生活の中で自然と行われるものであり、その言葉のもつリズムや音の響きを楽しめるものとしている。そして、互いに友達と遊ぶ中で言葉を使って遊ぶことを行うことで、新しい言葉の発見や物語を作ることへの発展が育まれていく。つまり、ことば遊びは、一つの活動として取り出されるものではなく、生活における言葉の響きや音、またリズムを楽しむなかで偶発的に発生されるものであり、さらに、それは、友達やクラスメイトとの間にある言葉のやりとりの中で存在するものである。そのため、保育者は、ことば遊びを活動として取りあげるといった視点よりも、生活の中で言葉を楽しむ子どもたちの姿を見逃さずに一緒にことば遊びを楽しむ姿勢が必要である。そして、この考え方は、平成元年の改訂より、ほとんど変わらない。つまり、平成元年の改訂から現在に至るまで、ことば遊びは、生活の中で育まれるものであり、他者との関係の中で育ちゆく言葉として捉えられていることが分かる。

この生活におけることば遊びの考え方をさらに理解するために、今井の事例をあげる。¹¹⁾

食事をしながら、けい（四歳）が「けいちゃん、けーきからうまれたんだあ」と言うと、同じテーブルのゆたか（四歳）が「ゆたかは、ゆみやからうまれてきた！」と続ける。するとあい（四歳）が「あいちゃんは？」とけいにたずねる。「あいちゃんは、アイスクリームだよ」とこたえてから、けいは、得意げに「しゅうちゃんは、シュークリーム！」と聞かれない子の分まで言う。すると、そうと（四歳）は、けいに言われまいと思ったのか、あわてて

「そうとは、そら！」と空を指さす。

はじめに、いい出しっぺになったけいのことば遊びの意味が、同席のみんなに伝わり、どの子どもとても楽し気でした。気げんがいい時、子どもは、自ら、ことばをあそび、音の織りなす楽しい世界を体験します。

子どもが「ものごと≠ことば」を獲得していくもうひとつの方法が、このことばあそびではないでしょうか。

主に、子どもたちは、音に対する興味から、そのことばの映像をつくり出し、楽しむようです。このようにことばを楽しみながら子どもたちは、生活をあそび、ことばへの興味を広げ、ことばの世界をふくらませていくように思います。

いわゆる“ことばあそび”がありますが、それとは違い、幼い子どもたちが自ら、日常生活の中で、こうしたことばのもてあそびを楽しむ姿に出会ったのは、大へんに興味深いことでした。

ことばをあそび、ことばを楽しみながら、やがて「ことばをつかって考える」力を生み出していくのではないのでしょうか

ここで今井は、ことば遊びの醍醐味は、ことば遊びをすることでそのことばに意味をもたせるのではなく、子どもが会話や対話の中でことばを使って楽しむことにその魅力があるとしている。つまり、今井は、生活の中にあることば遊びが、子ども本来の楽しむことば遊びであり、その経験が「ことばをつかって考える」力を育むものとしている。この事例の面白いところは、一般的にことば遊びとして取り上げられるしりとりやなぞなぞではなく、些細な生活場面でおきたことば遊びというところである。つまり、ケイは、現実ではあり得ない状況を自分でも分かっていながらも、同じテーブルにいる友達はその状況を楽しんでいることをみて、虚構の世界を楽しんだ。今井は、この虚構の世界を楽しめることが、ことば遊びの魅力であり、子どもたちは、この経験を通すことで、ことばを使うことができるようになるかと考察している。すなわち、ことばが映像をつくりだし、その共通の映像からことばの世界を楽しみ、自ら培う言葉の力を育てゆく。この今井のことば遊びに対する捉え方と現行の幼稚園教育要領は、近い考えであるといえる。それは、ことば遊びを言葉の活動として取り上げるのではなく、子どもの生活の中にある些細な場面で言葉が育まれるという考えである。このことから、ことば遊びは、子どもたちの生活の中で様々な場面に存在し、またそのような生活場面の中で行われることば遊びの方が、実は、子どもにとって重要な経験になっていることは、ことば遊びを考える時の重要な視点であるといえるであろう。

では、保育者が子どもとことば遊びをさらに楽しむためにどのような立場でいけばよいか。その点について、高杉と亀井は平成元年の改訂前より、以下のように述べている。¹²⁾

高杉 　ただ、しりとり遊びをするときにね、できない子がいるでしょう。

亀井和 　とんとんとんとできない子ね。

高杉 　おしまいがねなんだと言っても、つとか、きを捨てる子がいますね。ああいうときはまだ、その子どもは音節分解というのがちゃんとできてないんじゃないかと思うんですね。

亀井和 　しりとりへいっぺんにいったら、とてもむずかしいと思うんですね。頭のつくものか、しっぽのつくものばかりやって、それからしばらくたつとかなりルールがのみこめますね。いきなりはやはり無理ですね。音節が分解でいるからといって、いきなりしりとりをしようといってもね。

高杉 　そういうことは、やはり子どもの中に熟すというのかしらね。

亀井和 　そうです、ある程度のね。

高杉 　そのテンポをみないといけないんじゃないかと思いますね。

亀井和 　へんなときにしりとりをやって、なんだか分からないというふうな迷路に子どもを追いこんだ

ら、これはミスだと思うんですね。ですから頭音あたりでやって、こんどおもしろくなったら尾音でやって、それもかなりおもしろくできるようになったら、こんどは頭をとってというふうな、ほんとのしりとりができてくるいき方が必要だと思うんですね。

そしてそのとき言えない子どもというのは、むなしいとは思わないんですね。そのときは出てこなくても、友達のを聞いてて、ある時期その子もパッと発言できるという、そのへんの間を、こっちもよく見てあげて、その子が出てくる時期を待つ気持ちみたいなのがあるといいと思うんですね。(中略)

高杉 私もことば遊びみたいなのをよくやってみたんですが、続かないんですね。ことばで遊ぶのがいかにむずかしいかってことですね。

亀井和 ですから小さい子の場合は、それに絵が出てきたりということでもかなり続きますが、音だけではなかなか続きませんね。

高杉 だからたとえば歌を歌いながらとか、なにかの活動の中でちょっと入れてみるとか、保育者のほうでうまく組み合わせればね。

これは、保育学研究者である高杉自子が司会となって行う座談会の中で、ことば遊びを中心に話している場面を筆者が抜粋したものである。高杉も亀井も、ことば遊びについていけない子どもや出来ない子に対する対応を話しており、子どものそのときの発達状況や発達段階をみながら、その子どもができるのを待つことが必要であるとしている。つまり、ことば遊びができるかできないかを着目してしまうと、出来ないことに困っている子どもを見落とすことになる。そうならないために、まずは、子どもがどのような段階にいるかをよく見るが必要であり、できない子どもがいても、子ども自らがことばに親しみをもてるまで待つことが必要であるとしている。それは、大人が子どもに、ことば遊びを教えることのほうが簡単であっても、子ども自身が自分でことばを使えるようにしなければ、その子にとっての育ちの意味が変わるからである。つまり、生活における言葉を育てるためには、保育者が、生活や遊びの中で育つことばの意味を捉えること、ことば遊びはそのうちの一つであることを考えなければ、言葉あそびが保育に結びつかないからである。

以上のことから、保育におけることば遊びは、一つの活動として取り上げられるものではなく、あくまでも、生活の中に存在するものであり、保育者は子どもが言葉に親しみをもてるように、生活の中で育まれることば遊びを考えることが必要である。そして、戦争という大きな節目により、教育の捉え方が変化したように、ことば遊びの特徴も遊び方も変化したことは、ことば遊びが子どもの生活様式に定着していることを意味し、その変化は些細でありながらも、今後も特徴に変化があると考えられる。

今後の課題

本研究から、ことば遊びの変遷から現在の保育におけることば遊びの考え方をみてきた。その結果、ことば遊びが、生活の中で育まれるものとして位置づけられていることが明らかとなった。しかし、これまで、筆者が着目してきた、保育学研究者である高杉自子と言葉あそびの関係性については、本研究で明らかにすることはできなかった。また、更に細かくことば遊びの変化について明らかにするために、当時実際に参考にされていたと思われる雑誌などの比較検討をすることはできなかったので、今後、別の論文で論じるようにしたい。

引用文献

- (1) 村石昭三(2004) はじめてみよう! 幼児のことば遊び【指導の手引き】.鈴木出版株式会社.p31
- (2) 高橋登(1997) 幼児のことば遊びの発達“しりとり”を可能にする条件の分析.発達心理学研究.8(1).p42-52

- (3) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- (4) 前掲 (1) .p28
- (5) 同上
- (6) 角尾和子 (1978) 幼児教育選書・領域編言語. 川島書店 p114-115
- (7) 前掲 (1) .p32
- (8) 同上
- (9) 前掲 (3) .p229
- (10) 同上
- (11) 今井和子 (1986) ことばの中のこどもたち 幼児のことばの世界を探る. 童心社.p177 - 178
- (12) 高杉自子 (1977) 望ましい経験や活動としてのことばを考える - その問題点とあり方をめぐって - .
高杉自子 亀井和子編著. 望ましい経験や活動シリーズ 話しことば・書きことば. チャイルド本社.p274

参考文献

- 岡本夏木 (1982) 子どもとことば. 岩波書店
文部省 (1960) 幼稚園教育指導書. 東洋館出版社
岩渕悦太郎・村石昭三編 (1970) 幼児言語教育法. 東京書籍株式会社

「唯女子興小人为難養也」考

——現代における教材的価値を視野に——

キーワード：論語、孔子、詩経、漢文教育

児童学科 新妻 千紘

1. はじめに

二千年以上の長い歴史を持ち、古くから親しまれてきた『論語』であるが、その中には悪名高い章句がいくつか存在している。そのうちの一つが陽貨篇にある「唯女子与小人为難養也」である。

子曰、唯女子興小人为難養也。近之則不遜、遠之則怨。

先生は言われた。「ただ女子と小人だけは扱いにくいものだ。これらを近づければ、傲慢無礼になるし、遠ざければ、恨みをいだく」。¹⁾

説明するまでもなく、女性差別が表明されていることこそこの一節が悪評を呼ぶ由縁であるが、人生の指針や理想を論じた人物として長きに渡って尊敬されてきた孔子が、本当にこのような言葉を残したのかという点に疑義を呈する者はいなかったのだろうか。

インターネットで当該節を検索すると、「女子」とは孔子の妻を意味しているのではないかという仮説を提案したり、あるいは、差別とは異なる文脈で当該節の新たな解釈を試みたりするなど、研究者ではない一般の人々による疑義を複数見ることができる。一方で、意外なことに、中国文学や中国思想の専門家、あるいは、それに近い立場の人間であるほど当該節の妥当性や解釈を問題視しない傾向が見られる。例えば、冒頭の当該節の訳は中国文学を専門とする井波律子によるものであるが、井波は当該節について「孔子が、はるか二千五百年以上も前に生きた人であることを、改めて実感させられる発言である²⁾」と述べており、孔子が女性差別をするような人間であることを特に問題視していない様子が窺える。また、評論家の山本七平や東洋史家の宮崎市定は、「女」を「妾」と解釈する朱子の案を採用して、「女」とは女性一般を指すのではなく、特に身分の低い女性を指していると主張している³⁾が、女性差別が階級差別に置き換えられただけで、当該節の妥当性や正当性を問題にしていないという点では井波と同等であると言えるだろう。

本稿では、当該節について二つの可能性を検討したい。一つは、孔子本人の言葉ではない可能性を指摘することができるかどうか、もう一つは、女性差別や階級差別とは異なる文脈における解釈を提案することは可能であるかどうかという点である。

二つの検討にあたっては、主に宮崎市定の議論を手がかりとする。宮崎市定は当該節を直接論じることはしていないが、論理的かつ平明なわかりやすい論語の新解釈を多く発表しており、その先進性や柔軟性は他の論語や中国思想の専門家に類を見ないものである。小倉芳彦は宮崎市定の平明さを批判し、「こんなに『論語』がわかりやすく平明になってしまってよいものか」「『論語』の原文のわかりにくさのままに、それと格闘するエネルギーをはたして無駄だとして片付け切れるものか⁴⁾」と述べているが、『論語』の矛盾や難解さを解明することを意図的に回避するような専門家の姿勢こそ今まで当該節が放擲されてきた要因であろう。

昨今、巷では古典不要論が跋扈しているようである。明星大学日本文化学科シンポジウム「古典は本当に必要なのか」では、猿倉信彦が古典は年功序列や男女差別を権威づける可能性があるため古典を選択科目とすべきであると主張している⁵⁾。孔子が差別を是とする人間性を持ち、孔子の思想や『論語』の専門家たちがその点を検討の対象とすることすらできないとすれば確かに『論語』は淘汰されるべきかもしれない。本稿における『論語』本文の正当性や妥当性の検討の試みは、その教材的価値を改めて問い直すことにもつながるだろう。

2. 「唯女子興小人為難養也」の『論語』本文における正当性の検討

(1) 『論語』の成立を手がかりとする当該節の正当性の検討

まず、当該節が孔子本人の言葉でない可能性を指摘するためには、『論語』がいかにして成立したのかという点を押さえなければならない。孔子は春秋時代の思想家であるが、孔子の言行の記録が一冊にまとめられ『論語』と呼ばれるようになったのは、漢代であると言う。その間には二百年以上の開きがあり、また、孔子自身が直接書き残した言行録は存在しないというのが定説である。では、孔子の死後、『論語』はどのような形で記録にまとめられたのだろうか。

宮崎市定によれば、漢代の『論語』には三種の系統が存在し、それらを合体し二十篇にまとめたものが現存の『論語』であると言う。

この論語は何れの系統においても、初め暫くの間はそれが口承によって伝えられ、ある時期に至って文字に書き取られたに違いない。三種の一つである古論と称せられるものは、古体文字で竹簡の上に書き取られ、それが孔子の家の壁の中へ塗りこめられて保存されたのが、漢の武帝の時に至って、再発見されたものであるという。壁の中へ塗りこめたのは、秦の始皇帝による儒教への弾圧に対して自衛する為であった。それが再び世に出て学者に用いられたということは、この系統に関する限り、口承による伝来が一たび断絶していたことを物語る。そして秦の時代から漢の武帝の時まで壁の中に塗りこめられていた間に、竹簡の上に漆で書かれた文字は、或る程度の損傷、若しくは剥落を免れなかったであろうことは十分の理由を以て想像されることである。

古論の外に魯論、齊論と称せられる二種の異本があり、これらは恐らく秦から漢初まで口承で伝えられたものが、武帝に至るまでの或る時期に書写せられたものであろう。(中略) この三種は初めは全く別々に、学派を異にして伝えられたが、その中に合流期一の傾向が生じ、後漢末の鄭玄に至って、魯論を本として、他の二論を併せ考え、現今の論語の形となった、というのが一般に信ぜられている通説であり、その事の経過は、三国魏の何晏の論語集解の中に見えている⁶⁾。

少々長い引用であるが、冒頭の問いを解決するための論拠のほとんどはここに求めることができるように思われる。すなわち、『論語』成立以前の孔子の言行のすべては口承で語り伝えられおり、その間別の人物の思想や言葉が混入していたとしても、それを特定する術はないと考えられる。竹簡に書き留められていた古論ですら、書き留められていた年代や書き留めた人物が特定されておらず、また、竹簡の損傷や剥落を考慮しなければならない。

白川静は曾子の後学が偽作したと推測されている「詠歸の章」の存在を踏まえ、次のように述べている。

学派的な争いのために、このような作為や改変は、外にもかなり行われたとみななければならない。『論語』はとても、安心してよめるものではない、またはっきり、事実関係の合わぬものがあり、そのような破綻を見出すことは、比較的容易である⁷⁾。

白川静の指摘は宮崎市定よりもさらに直接的に、作為や改変といった形で論語本文が孔子以外の人物によって介入を受けている可能性を示している。したがって、本稿で検討を試みる当該節「唯女子与小人為難養也」が孔子の言葉でない可能性は比較的容易に示すことができると言えるだろう。

(2) 当時の女性観を手がかりとする当該節の正当性の検討

一方で、前項の論証は当該節に関わらず、すべての論語本文に適用されてしまうため、当該節の正当性を否定する論拠としては些か弱いと言わざるを得ない。当該節の正当性を論じるためにはさらなる検討が必要であろう。

ところで、はじめに、で触れているが井波律子は当該節に現れた女性差別の表明に関して「孔子が、はるか二千五百年以上も前に生きた人であることを、改めて実感させられる」と述べているが、孔子本人、あるいは孔子が生きた時代の女性観とは如何なるものであったのだろうか。

実は『論語』本文には当該節を除くと女性一般の性質を示したり論じたりするような文言は存在しない。また、「女子」という語の用例、あるいは「女」を女性を指す語として使用する用例も見当たらない。この事実を以てしても性別を特に限定して人間観を論じる当該節の存在が不自然である点を示すことができるように思えるが、ここでは、当時の女性観を論じるためには他の資料に頼る必要がある点を示すだけにしておきたい。

孔子が生きた時代である春秋時代における女性観を明らかにする手がかりとして、本稿では五経のうちの一つ、『詩経』の検討を試みる。『詩経』には合わせて三百十一篇の詩があり、中には恋愛や結婚にまつわる詩が多く収録されている。宮崎市定によれば、経とは「疑うべからざる真理の記載⁸⁾」であり、時代によって変遷は生じるものの批判や改変は許されず、適切な論拠があったとしてもその不備を指摘することは大いに憚られることであった⁹⁾。また、宮崎は五経について次のように述べている。

経というのは孔子以前から存在した古典であり、それが孔子の手によって編纂されたものを指すのである。言い換えれば経とは、いわゆる先王の道であり、古い黄金時代を中心とした資料の中から、孔子が選択を加え、教育の題材としたものの謂である¹⁰⁾。

厳密には、『詩経』における女性観は春秋時代だけではなくそれ以前の時代のものも含みうるが、さらに、最終的に完成したのが孔子より後代だとしても、その内容は孔子が孔子教団における教材としての妥当性を認めたものとして扱うことができるだろう。

『詩経』の中で、女性に対して求められる規範を示すと思われる表現には「女子有行」(女子^{みち}に行あり)がある。邶風の「泉水」は「衛の公女が、他國に嫁して國を思慕する詩」であり、「女子有行」は「女は父母のある間は里帰りしてもよいが、死後はしてはならないきまり」を指すと推測される¹¹⁾。邶風の「蟋蟀」、「竹竿」ではどちらも「女子有行 遠父母兄弟」という言い回しがあり、嫁いだら父母兄弟とは遠ざからなければならない定めであると謳われている¹²⁾。

「女子有行」は一見すると、女性を管理の対象とすべきであるという差別的な規範意識であるように思われる。しかし、「泉水」「竹竿」では「驚言出遊 以寫我憂」、すなわち、しばらく外に遊びに出て帰省できない憂いを取り除こうとある¹³⁾。また、「蟋蟀」は結婚前に男性と関係を持ってしまう女性は婚姻を望んでも結べないという戒めの詩で、衛の文公が淫逸を極めていた衛の風俗を改めるために流行らせた詩であると海音寺潮吾郎は述べている¹⁴⁾。帰省できない女性が息抜きをする描写や、規範意識を定着させるために為政者が働きかける必要があった時代背景を踏まえると、当時の女性に対する抑圧の度合いはそれほど高くはなかったであろうことが窺える。また、「泉水」「竹竿」といった詩が『詩経』に掲載されているという事実は、共感や同情を伴って故郷に帰ることができない女性の嘆きが詠まれていたことを示唆し

ている。

ところで、道徳的な為政者によって淫らであると見なされるような行為が多くなされていた国には、衛の他に鄭がある。海音寺によると春秋時代、「鄭聲」「鄭・衛の聲」と言えば「淫靡な音楽や歌」を指したという。また、海音寺は「鄭風は二十一首あつて、その七分の五が淫奔の詩」であり、「衛の詩の内容は男が女を誘惑する形のものだが、鄭の詩は女が男を誘惑する内容のものである」と述べている¹⁵⁾。

例えば、女性から男性を誘惑する詩に「擗兮」がある。「倡予和女」「倡予要女」(予ヲ倡へ女ニ和セン、予ヲ倡へ女ニ要セン) という文言からは女性の恋愛に対する積極的な姿勢を見ることができる¹⁶⁾。また、「山有扶蘇」「狡童」「褻裳」からは、さらに奔放に恋愛を楽しむ女性の姿を見ることができる。「山有扶蘇」は、男を選ぼうにも「狂」(訳：気違ひ男)や「狡童」(訳：性わる男)しかいないことを笑い飛ばす詩¹⁷⁾、「狡童」は自分と付き合うのをやめた男を罵り嘲笑う詩¹⁸⁾、「褻裳」はもし自分を好いてくれるならば尽くすが、そうでないなら「豈無他士」(訳：お前ひとりが男でないぞ)「狂童之狂也且」(訳：狂れお前はわからぬのかえ)と言ひ捨てる詩である¹⁹⁾。

「泉水」「竹竿」の場合と同様に、鄭風が詩経に掲載されている事実は、恋愛を謳歌する開放的な女性の姿を好意的に捉える意識があった可能性を示している。賛同や礼賛とまでは言えなかったとしても、人口に膾炙したこれらの詩は詩経から取り除くべきではないと判断されたことは確かである。

上記は、庶民における風俗を詠ったものであるが、翻って身分の高い女性の場合、性に対する規範、あるいは女性への差別や抑圧はどのように詠われているだろうか。

こちらの場合においても、詩経に登場する身分の高い女性の奔放さやそれを貫く強かさは、庶民の女性たちに勝るとも劣らないように見える。具体的には、衛の宣姜、齊の文姜、西周の褒姒をその例として挙げることができる。衛の宣姜は、衛の太子伋と婚姻するために迎えられたが、衛侯宣公に横取りされ、壽と朔という子を生む。その後、朔の策謀に組みして太子伋と壽を殺してしまう。さらに、宣公の死後は公子頑と密通している²⁰⁾。また、齊の文姜は、魯の桓公に嫁いだのにも関わらず兄である齊の襄公との密通を続け²¹⁾、西周の褒姒は、幽王を惑わし西周を破滅へと導いている²²⁾。このような事態を民俗学的な観点から検討している徐送迎は、兄弟間での姦淫や複数の男性と性的な関係を持つことは当時の母系社会における血縁婚や多夫文化の名残であり、当事者はそれらの行為を恥とは思っていなかったと指摘している²³⁾。そのような歴史・民俗的な残滓があったとしても、父権制下の婚姻制度の定着が進行する中で、他者からの批判をもつともせず自らを一貫させた中国古代の女性たちの強かさや奔放さは並々ならぬものであったと言えるであろう。

その実例として、「瞻印」では西周の褒姒が次のように批判されていることに注目したい。

哲夫成城 哲婦傾城
懿厥哲婦 為梟為鴟
婦有長舌 維厲之階
亂匪降自天 生自婦人
匪教匪誨 時維婦寺

(訳：哲い男は國を興すが哲い婦は國を傾ける。ああ、その哲い婦はあの梟悪なふくろふのやうだ。婦人の舌の長いのはまことに禍のもと。亂は天から降るものではなく婦人によつて生ずるのだ。教へてもさとしても救のないのは実に女と宦官なんだ。²⁴⁾)

当該箇所だけを見ると、差別的な文言であるが見えるが「瞻印」に見られる女性批判は現代の女性差別とは明確に異なっていると考察することができる。

先に見たように、井波律子が「孔子が、はるか二千五百年以上も前に生きた人であることを、改めて実

感させられる」と述べた『論語』の当該節を再度引用してみよう。

子曰、唯女子興小人為難養也。近之則不遜、遠之則怨。

先生は言われた。「ただ女子と小人だけは扱いにくいものだ。これらを近づければ、傲慢無礼になるし、遠ざければ、恨みをいやく」。

小人とは、身分の低い人物、あるいは器が小さく徳のない人物を指す²⁵⁾。女子と小人を並列して示す当該節は女性を軽んじ低く評価していると見ることができる。また、男性の扱いに応じて態度が変わるといふ様相は、女性を受動的に振る舞う存在と見做していると言えるだろう。

一方、上記「瞻印」では男と女が対比されており、その能力は宦官と並べられて評価されている。そして、受動的であるどころか「匪教匪誨」という表現は、もはや男性が女性を制御できる状態ではなく、女性は侮ることができない存在であるという警告として読むことができる。

「瞻印」は女性一般ではなく褒姒への非難とも読むことができるが、鴻鴈之什の「斯干」には次のような一節が見られる。

大人占之 維熊維罴 男子之祥 維虺維蛇 女子之祥
 乃生男子 載寢之牀 載衣之裳 載弄之璋 其泣喤喤 朱芾斯皇 室家君王
 乃生女子 載寢之地 載衣之裼 載弄之瓦 無非無儀 唯酒食是議 無父母詒懼

(訳：卜人がうらなつた。熊の夢、ひぐまの夢は男の子の生れるしらせだ。まむしの夢、蛇の夢は女の子の生れるしらせだ。そこで男の子が生まれたら 寝台に寝せ はかまをはかせ 半圭をおもちやにあてがふのだ。にぎやかに大きな声で泣くだらう。かがやく朱の膝かけをかける身分にならう。家室の主となるだらう。君となるだらう。もし女の子が生まれたら ぢかに大地に寝せ むつきだけを着せ 瓦の紡錘をおもちやにあてがふ。否定したり威儀づくつたりすることは許さずただ一家の酒食のことだけを心配するやうに育て父母の心配の種子にならないやうにしよう。²⁶⁾)

蛇やまむしは強かさ、狡猾さ、危険を象徴していると考えられる。女子が生まれる予兆が蛇、まむしの夢であるとするれば、褒姒に限らず女性一般を制御の効かない油断ならないものとして見做していたとすることができる。男女の扱いの格差は、弱い女性を軽んじて虐げているのではなく、狡猾さや奔放な振る舞いが表出しないよう幼いうちに矯正しようとしていると理解する方が適切であろう。

「瞻印」「斯干」を踏まえると、現代の女性差別と『詩経』当時の女性差別は質を異にしていることがよくわかる。「孔子が、はるか二千五百年以上も前に生きた人であることを、改めて実感させられる」という井波律子の当該節に対する評価は、現代の女性差別観を孔子の言から読み取っており、的外れであると言することができるだろう。

『詩経』から読むことのできる当時の女性像や女性に対する評価を考慮すると、孔子が女性を小人と同等に見做し、その受動的な態度を批判していると解釈するのは不合理であると言わざるを得ない。また、以上の議論は『論語』本文における当該節の孔子の発言としての正当性を否定するための重要な論拠となり得るだろう。

(3) 当該節の正当性の検討がなされない要因

ところで、宮崎市定は論稿「『史記』の中の女性」において、「司馬遷の頃まで中国の社会には、後世のように女性を儒教の道徳でがんじがらみに締めつける教育は行われていなかった」と指摘している²⁷⁾。宮

崎の論稿によると、司馬遷は礼法に束縛されず自由奔放に振る舞った女性を嫌悪し、賢婦人は描かずに、登場する女性は特別に悪意を込めた描写をしているという。『史記』の成立年代を考慮すると、少なくとも漢代頃までの女性は狡猾かつ奔放な生き方をすることが可能であったし、また実例も見ることができたはずである。

宮崎市定にとって春秋以前から漢代までの女性像から当該節「唯女子与小人為難養也」の存在が不自然であること推測するのは本稿著者よりもはるかに容易であったはずである。宮崎市定だけでなく、その他の漢学者や中国思想の専門家も同様であろう。では、なぜ当該節の正当性の検討は今までなされてこなかったのだろうか。

前項に触れているが、経とは「疑うべからざる真理の記載」であり、『論語』は十三経の内の一つに数えられているが、漢代においては経の解釈に過ぎない「伝」として扱われていた²⁸⁾。また、孔子の地位も確定しておらず、儒教の最高位には堯・舜、夏の禹王、周の文武・周公といった先王がおり、孔子はその紹介者や伝道者に過ぎなかった²⁹⁾。恐らく、従来の解釈における「唯女子与小人為難養也」のような孔子の時代には不自然な文言は、『論語』が「伝」に過ぎなかった漢代のうちに為政者に都合の良い価値観を権威づけるために『論語』本文に混入されたのではないかと推測することもできるであろう。具体的には、後漢末に訓詁学の神とも称される鄭玄によって、古論、魯論、齊論が統合された形の現今の『論語』に「正統」な解釈が提示されるに至るまでの間と考えることができる。

宮崎は鄭玄以降の注釈学に関して次のように述べている。

鄭玄一人に限ったことではないが、鄭玄を代表する漢代の注釈家が努めて原点の形そのままを伝えようとし、濫りに手を加え改訂を行うことを極力避ける方針をとったため、こういう学風がそのまま固定し、經典の原文を尊重することが学者の第一に守らなければならぬ申し合わせとなった。(中略) しかも帝王の権力が、その学問を擁護してきた。こういう気風は中国の学問を保守的、懐古的なものとし、新しい学問の発達を妨げる結果を招いた。思想界の革命とは、經典に対して、どのような態度で接するかという立場の変革によってのみ起こることが可能である。併し同一の啓典が常に經典とされている間は、思想界の革命といっても、そこに大きな制約があって、実際の原動力になるほど強力なものにはなり得ないのである³⁰⁾。

現在も日本の『論語』研究が『論語』の經典としての宗教的権威や歴代の帝王の権力に縛られているとは断定し難いが、未だ『論語』研究がそのような制約のもとにあることは、宮崎市定を批判する「こんなに『論語』がわかりやすく平明になってしまってよいものか」「『論語』の原文のわかりにくさのままに、それと格闘するエネルギーをはたして無駄だとして片付け切れるものか」という小倉芳彦の不明瞭な批判³¹⁾からも推察することができる。

では、本稿におけるような『論語』本文の正当性を検討する試みは許されざる暴挙として位置づけられるべきなのだろうか。

論語本文に対して疑義を呈したり誤謬を指摘することに関して、宮崎は次のように述べている。

古典を本文のままで解釈することに見切りをつけ、解釈不可能な箇所には誤謬があるかも知れないと明言する私のような立場は、言わば浅学の者の発想である。といって私は決して卑下しているのではない。それどころか、反って意気軒昂として言挙げする者である。というのは中国古典の研究はもうとくに浅学者の時代に入っているのを知るからである。たとえば古典の索引が学会に歓迎されている現状などは、その疑うべからざる明徴である。自信満々の考証学者ならば十三経に索引などは要らぬ。本文は全部頭の中に叩きこんであり、いつ何時でも即座にたぐり出して見せるからだ。ところ

が今の学者のどれだけがそんな芸当の真似でもできるだろうか。既に浅学の時代に入ったなら、浅学時代にはまたそれなりの研究方法、発表の形式が考案されなければならぬ。浅学時代に入りながら、浅学的実践の確立せぬのは、大きな矛盾である。私は正に浅学を代表してそれをやろうとしているのである³²⁾。

実際には碩学をもって知られる宮崎が浅学の者であるとすれば、本稿著者などはさらに浅学を極めていえるはずであるが、宮崎の言う「浅学的実践」とはいかなるものであろうか。それは、専門家が暗に縛られている制約から無縁で、むしろそれを認識することができないほど浅学であるからこそ発見できるような盲点に光を当てることであろう。すなわち、未だ専門家が検討を試みていない当該節「唯女子与小人為難養也」の正当性の検討は、まさに「浅学的実践」にふさわしいものであるはずなのである。

ところで、鄭玄は經典の原文を尊重し忠実に守り抜く伝統を確立したが、それは必ずしも注釈の内容にまで及ぶものではなかった。例えば、西晋の滅亡後南朝で流行した新たな注の形式「疏」においては「学問を競技化して勝負を争い、あわよくばこれによって立身出世を計る手段にしようという傾向³³⁾」があり、必然的に「術学性」や「問難性」を含むものであったと言う。また、鄭玄の解釈にも不自然な作為がいくつか見られ、漢代にも政治や教育といった論語の解明とは異なる目的のために解釈を捻じ曲げようとする傾向が見られると宮崎は指摘している³⁴⁾。見方を変えれば、現代まで『論語』の読みは時代や社会、さらに個人に応じてわずかながらであれ多様性に関わってきたと理解することもできる。

そうであれば、我々が『論語』本文の正当性を論じるのに何ら問題はないはずである。そこで、当該節における解釈の可能性をさらに検討していくことにしたい。

3. 当該節における解釈の妥当性の検討

(1) 『論語』本文における新たな解釈の提案の可能性

さて、はじめに、ではここまで当該節について孔子本人の言葉ではない可能性の検討、そして、女性差別や階級差別とは異なる文脈における解釈を提案する可能性について検討を行ってきた。それを踏まえ本項では、当該節における新たな解釈の可能性を模索していくことにする。

先に宮崎の「既に浅学の時代に入ったなら、浅学時代にはまたそれなりの研究方法、発表の形式が考案されなければならぬ」という言を紹介したが、興味深いことにインターネットの検索窓口に『論語』の一節を入力して検索すると、必ずと言っていいほど『論語』本文とその訳、そしてホームページ制作者のコメントが述べられているようなページが多くヒットする。恐らく、それらのほとんどは専門家でない人々によるものであり、そこからは現代日本社会において『論語』を味わったり解釈したりする営みが広く楽しまれていることが窺える。

通常、インターネットのホームページからの引用は正式な先行研究とは認められない場合が多い。しかし、当該節については何度も触れているように専門家の言及は見当たらないのにも関わらず、インターネット上ではそのことに対する懐疑の表明や新しい解釈の提案を多く見ることができる。本項では、その中から興味深い二つに注目してみたい。

一つは、当該節の「女子」は孔子の妻であるという解釈である。Google検索エンジンで当該節を検索したところ、この解釈を採用するサイトは複数見られた。書籍や論文による先行研究からはこのような解釈は管見によるところ見当たらなかったため、初出は特定できないがインターネット発祥の解釈であると推測される。

制作者みやちによる「なにわぶし論語論 第75回「女子と小人は養い難し³⁵⁾」には、講師と親しかった女性と言えばその妻ではないだろうか、と仮説が述べられている。また、Amebaブログより「唯女子と小人とは養い難しと為す(論語)」では、制作者mtada99が孔子はその息子、孫に至るまで配偶者と関

係が続いていないことから、当該節は孔子の妻に対するほやきではないかという仮説が示されている³⁶⁾。

もう一つは、当該節「唯女子興小人為難養也」における「女子」をじょしと読まずに、「ただ女（なんじ）。子（こ）と小人は養い難しと為すなり」と訓読するという解釈である。ホームページ「自由に発展する日本語辞書 陽貨第十七（459）論語ノート」には、「おいお前（子貢）、子供と小人とは育て難いものだ。身近によせてやさしくすれば遠慮がなくなり、突き放してみれば怨みに思う」という訳が提案されている³⁷⁾。

制作者は次のように述べている。

この章は、前章の陽貨第十七（458）で子貢が孔子に対して当てつける発言をしたことを評して発せられた孔子の言葉だといえます。従来解釈は「女子と小人」とされていますが、陽貨第十七（442）「子曰。由也。女聞六言六蔽矣乎。」「子曰く、由や、女（なんじ）は六言六蔽を聞けるか。」とあり、また陽貨第十七（444）「子謂伯魚曰。女為周南召南矣乎。」「子、伯魚に謂いて曰く、女（なんじ）は周南・召南を為（おさ）めたるか。」とあります。そして陽貨第十七（455）「於女安乎」「女（なんじ）において安きか。」とあります。陽貨篇においては全て「女」は「なんじ」の意味で用いられていますので陽貨第十七（459）でも「女」は「なんじ」と読む可能性があります。そして「養い難い」という言葉があるため「子」はいずれにしても「子供」の意味で使われているはずで、ちょうど陽貨第十七（455）にも「子」を「子供」として使う用法が見られます³⁸⁾。

この例もまた、「女子」を孔子の妻と解釈する先の例と同様に、専門家からは出てきそうもない斬新な解釈であると言えるだろう。一方で、それぞれの解釈に対しては若干の不備も指摘することができる。まず、前者の説であるが、論語には当該節以外に孔子が自分の妻に関して述べたと推測されるような言は存在しない。先に触れているが、妻どころか女性一般の性質や特質について論じた文言も見当たらない。強いてあげれば、周の文王の妻で武王の母を「婦人」なので「臣」として数えないという言及を見ることができるのみである³⁹⁾。当該節において突然妻への言が登場し、しかも「女子」という対象を限定できない方法で対象に批判を加えるというのは不自然であると思われる。また、当該節における差別的な女性観と孔子の存命時における女性観に隔たりがあることは既に指摘した通りである。

では、後者の解釈はどうであろうか。陽貨第十七（458）とは、子貢が「君子亦有悪乎」（訳：先生のような方でも人を憎むことがありますか⁴⁰⁾）と問いかけ、孔子が「有悪」と答えて、孔子が憎む人間の性質を列挙する項である。宮崎は「子貢は自分が日頃から嫌いな性質の人間があることに気付いて、これは自分の修養の至らぬせい、或いはそれは仕方のないことなのか思い悩んでいたのも、孔子自身の体験を聞こうと、この問いを発したものと思われる⁴¹⁾」と述べている。陽貨第十七が時系列で前後が繋がっているとは限らず、また陽貨第十七（458）で子貢が孔子に当てつける発言をしているとも断定し難いと言えるだろう。さらに、孔子の教育対象は成年の男子であり、論語に子どもは登場しない。従って、「子」を「子ども」と解釈した上で「難養也」と意味付けるのも不自然であろう。

このように、インターネット上で提案された解釈には不備が多く見られたが、先行研究に類を見ない新しい「浅学的実践」を開拓している点は評価すべきだろう。そこで、次項ではこれらの新解釈を手がかりとして、より妥当性の高い新たな解釈を提示することにしたい。

（2）『論語』本文における新たな解釈の提案

ホームページ「自由に発展する日本語辞書 陽貨第十七（459）論語ノート」による解釈は若干の不備がみられたものの、「女」を「なんじ」と読むことで女性差別を含む解釈からの脱却に成功している点については画期的であると思われる。

難点は「子」を「子ども」として解釈している点であるが、子どもではなく二人称表現として理解する

のはどうであろうか。要するに、「女子=なんじ」と訓読する。論語には「夫子⁴²⁾」「二三子⁴³⁾」といった形で、相手の属性に「子」を付け加えることで尊称を意味する用法がいくつか見られる。したがって、当該節は「女(汝)」に尊称の「子」が付いていると解釈することもできる。論語には「女子」を「なんじ」と訓読する用例はないが、大般涅槃經の第七巻には「汝子」の用例を見ることができる⁴⁴⁾。『論語』に見られる「女」は、当該節を除けば全て後代の「汝」の意に用いられている。したがって、「女子」も「汝子」の意であるとみなすことは十分可能であろう。『論語』本文は様々な表現形式から成り立っており、当時の公式言語としての雅語の他、日常的な口語（その中には多く方言もあったはずである）、さまざまな韻文や散文の混成体であるから「女子=なんじ」と訓読する可能性は十分認めることができるはずである。そこから、書き下し文と訳文を次のように提案することにしよう。

子曰、唯女子興小人為難養也。近之則不遜、遠之則怨。

子曰く、ただ女子なんじと小人は養い難しと為すなり。これを近づくれば不遜、これを遠ざくれば怨む。

先生は言われた。「お前さんと小人だけは面倒見きれないな。近づければ調子に乗るし、遠ざければへそを曲げる。」

語りかけている相手は限定できないが、弟子のうちの一入であると推測する。孔子は、相手との関係に見られる欠点を指摘しつつ、共に学ぶ師弟たるべく、親しげにからかうような調子で弟子を教え諭そうとしたのではないだろうか。

孔子と弟子が遠慮なく率直に議論し合っている様子は『論語』の各所に見られる。例えば、子路第十三303では次のようなやり取りが見られる。

子路問政、子曰。先之勞之。請益。曰。無倦。

(訳：子路が政治のやり方を尋ねた。子曰く、部下に先立って働き、思いやりを示すことだ。子路曰く、ただそれだけですか。子曰く、ただそれだけのことを根気よくやればよい。⁴⁵⁾)

孔子の答えに対して、簡略にただ「請益」（ただそれだけですか）と返す子路の態度は率直であるとともに躊躇がない。一見、孔子の考えに疑義を呈するような失礼な態度とも見えるが、孔子の簡潔な答えからは腹を立てているような様子は窺われず、二人の関係の近さを感じることができる。

また、路第十三305から窺われる二人の親しげな様子は顕著である。

子路曰。衛君待子而為政。子將奚先。子曰。必也正名乎。子路曰。有是哉。子之迂也。奚其正。子曰。野哉。由也。

(訳：子路曰く、若し衛君が先生に頼んで政治を任されたら、先生は何から着手されますか。子曰く、何をおいてもスローガン⁴⁶⁾を正しくしなければならぬ。子路曰く、いやはや先生のいつもの世間知らずには恐れ入った。どうしてそんなことが直ぐできるものですか。子曰く、粗忽者の由に恐れ入るのは此方だ⁴⁶⁾。)

「子之迂也」「野哉」と気軽にお互いをからかいあう様子からは、二人の関係が対等で遠慮のないものであることがわかる。このような孔子の弟子との関係性を踏まえれば、本稿における当該節の解釈の妥当性を間接的に補強できるかもしれない。

(3) 「経典としての論語」からの脱却を目指して

本稿の試みは、古来からの注釈の累積ではなく、孔子は女性差別や階級差別を行うような人間ではないのではないかという「浅学」としての疑問から生じた仮説を手がかりとして、『論語』本文の解釈を検討し、新しい解釈を提案するものであった。このような研究方法の手がかりとなったのは、宮崎市定である。宮崎は次のように述べている。

現今は時代が変わった。もはや経書を読むことが学問の最大目的ではなくなった。(中略) 古典を能う限り読みやすくして後世に伝えることが、現今の我々研究者に課せられた義務とすべきだろう。従来の研究は経典を読むには、本文に誤がないものと定め、勝手に手を加えてはならぬことが暗黙の了解となっていたようである。いまその枠を取り去ってしまうのは、土俵の俵を撤去するようなもので、それではどんなことでも言えるではないか、と言う非難が出るかもしれない。これに対して私は答える。実際にやってみると、そうやすやすと、どんなことでも言えるものではないのである。それにはコロンブスの卵の話の思い出して貰いたい。私は決してでたらめな研究法を提唱しているのではない。抑も研究に対してその自由を拘束する枠などというものはあるべきでない気がついたのである⁴⁷⁾。

宮崎の述べるように、本稿の試みも「家法⁴⁸⁾」には則っていないというだけで実証的な手続きを疎かにしたものではない。土俵の俵を撤去した、というよりは、ルールの改正によってより公平なプレイが可能となり、また、多様性を持った戦術が駆使できるようになったとでも言えるだろうか。

では、『論語』研究の射程が広がることの利点は何であろうか。宮崎は「ある原文について、これまでの注釈家は、訓詁学者を初とし、あらゆる可能性を検討した上で、一番興味のあるような解釈を採用したらしい。あまりわかりやすい解釈は平凡すぎるとして棄てられたのである」と述べている。『論語』研究の射程が広がることで『論語』を平易に理解することができるようになれば、複雑な手続きを通して労力や精力を消耗することがなくなり、より多くの人々が『論語』に関する教養を楽しむことができるようになるというのが第一の利点であろう。もう一つの利点は、現代の価値観に照らし合わせて、『論語』の古典としての価値を再検討することができるということである。はじめに、で触れたように、昨今古典不要論が唱えられるようになり、例えば古典は年功序列や男女差別を権威づけるのではないかという疑義を猿倉信彦が提示している。しかし、現代の価値観に照らしてもなお通用する一貫した孔子像を見出すことができれば、古典としての価値を再確認できるとともに古典不要論を払拭することもできるだろう。

『論語』研究の射程が広がるということは、同時に『論語』の教材的価値の射程が広がることを意味する。本稿では最後に現代社会における『論語』の教材的価値の射程を示して締めることにしたい。

4. 現代社会における『論語』の教材的価値の射程

漢文教育と言えば、教科書に掲載された白文を書き下し、その訳文を検討するというのが通例である。ただ一つの解釈が示されるだけで、複数の解釈を比較し検討することもなければ解釈の出典も示されないことが多いのではないだろうか。当然、なぜ教材として『論語』が選ばれるのかが生徒たちによって検討されることもない。正解到達主義的で限定された一つの解釈に内閉していたのが従来の漢文教育のあり方であると言えるだろう。

だが、本稿で試みたように、『論語』本文の解釈の妥当性や正当性を検討するような学習方法が確立したらどうであろうか。『論語』は多種多様な価値観を適用し、検討することによって深い思考にいたるための教材として機能することが可能になるはずである。なぜ『論語』なのか、『論語』にはいかなる価値が見出せるのかという議論に学生は共に参加し、思考力や判断力を鍛えることができる。

また、論語は二千五百年以上前の教養を現代に伝えるものであるが、書き下しという形態を取り多少の

訳解が必要であったとしても、古典を現代語でそのまま読解し理解することができるというのは、他に類を見ない日本語の強みであると言えるだろう。世界各国を見渡しても、現代の自国語で読むことができるような古典は見当たらない。西洋諸国においてもギリシャ古典であれローマ古典であれ、正確に学ぶためには外国語の習得、またはそれ以上の時間と労力をかける必要があることが一般的である。

『論語』本文をインターネット上で検索すると必ず何らかのサイトがヒットし、本文、書き下し、訳解を参照することのできる現状を見ると、まだ現代の価値観に開かれていない古い解釈がなされた『論語』でさえ大衆に広く行き渡り愛されていることがわかる。『論語』がより平易で実用的になり、誰もがその正当性や妥当性を検討することができるようになれば、現代社会における『論語』の教材的価値の射程はさらに大きく広がるだろう。本稿で再解釈を試みた悪名高き一節の検討も、そのための一契機とみなすことができるはずである。

注

- 1) 井波律子訳、『完訳論語』、岩波書店、2016年、p537.
- 2) 同
- 3) ・山本七平、『論語の読み方 いま活かすべきこの人間知の宝庫』、祥伝社、1995年、p185-186
・宮崎市定、『宮崎市定全集 4 論語』、岩波書店、1993年、p401.
- 4) 小倉芳彦、「<批評・紹介>宮崎市定著「論語の新研究 第33巻4号」」『東洋史研究』、東洋史研究会、1975年、p138.
- 5) 明星大学日本文化学科公開シンポジウム「古典は本当に必要なのか」、2019年1月14日開催の配布資料より。
- 6) 前掲書3、『宮崎市定全集 4 論語』、p19-20.
- 7) 白川静、『孔子伝』、中公叢書、1972年、p262.
- 8) 前掲書6、p15.
- 9) 同書、p14-15.
- 10) 同書、p16.
- 11) 海音寺潮五郎訳、『詩経』、中公文庫、1989年、p78-81.
- 12) 同書、p105、130.
- 13) 同書、p81、131.
- 14) 同書、p105.
- 15) 同書、p161.
- 16) 同書、p178.
- 17) 同書、p177.
- 18) 同書、p178-179.
- 19) 同書、p179-180.
- 20) 同書、p96.
- 21) 同書、p198.
- 22) 同書、p587-591.
- 23) 徐送迎、「『詩経』における通い婚について——比較文学と民俗学の視点から——」『高崎経済大学論集 第44巻 第2号』、高崎経済大学経済学会、2001年、p97-113.
- 24) 同書、p588.

本書の訳は原文と同じく詩の形式にそって書かれているが、紙面の都合上、句読点を補い文章として引用した。また、一部旧漢字を改めている。

- 25) 前掲書 6、p154-155.
宮崎市定は「小人」を「被治者、下層の者」、「無徳者」と捉えている。
- 26) 前掲書 1 1、p362-363.
訳文については、注 2 4 に同じ。
- 27) 宮崎市定、『史記列伝抄』、株式会社国書刊行会、2011 年、p387.
- 28) 注 8 に同じ。
- 29) 前掲書 6、p16.
- 30) 同書、p29.
- 31) 注 4 に同じ。
- 32) 前掲書 6、p86-87.
- 33) 同書、p36.
- 34) 同書、p53.
- 35) 制作者：みやち、「なにわぶし論語論 第 7 5 回「女子と小人は養い難し」
<https://hotel-bfu.com/miyachi/2019/05/08/post-887/>
- 36) 制作者：mtada99、「みっちゃんの雑学百科 唯女子と小人とは養い難しと為す（論語）」<https://ameblo.jp/mtada99/entry-12474311824.html>
- 37) 制作者名不明、「自由に発展する日本語辞書 陽貨第十七（4 5 9）論語ノート」
<https://www.lexicon.jp/think/17-you-ka/459.html>
- 38) 同
- 39) 泰伯第八 204 が該当する。
該当箇所は「舜有臣五人。而天下治。武王曰。予有亂臣十人。孔子曰。才難。不其然乎。唐虞之際。於斯爲盛。有婦人焉。九人而已。三分天下有其二。以服事殷。周之德。其可謂至德也已矣。」、宮崎市定による訳解は「舜は五人の臣下を用いて天下を治めた。周の武王は、予に乱臣、十人あり、と言った。孔子曰く、人才は得難い、と言われるが全くその通りだ。唐堯、虞舜の際から以後は、この時こそ全盛を極めた。十人のうち、一人は婦人の内助の功であるから、政治家は九人だけであった。天下の三分の二を保有しながら、なお殷の主権を認めて服従していた。だから周の徳義は最高であったと言ってよい。」である。（前掲書 6、p275）。
- 40) 前掲書 6、p400.
- 41) 同書、p159.
- 42) 学而第一 10、公治張第五 104 等。
- 43) 述而第七 170 等。
- 44) 大般涅槃經第七の「汝子」の用例が見られる箇所は以下のとおりである（下線は本稿著者によるもの）。
善男子 如貧女人舍内多有眞金之藏
家人大小無有知者 時有異人善知方便語貧女人
我今雇汝汝可爲我芸除草穢 女即答言
我不能也 汝若能示我子金藏
然後乃當速爲汝作 是人復言 我知方便能示汝子
女人答言 我家大小尚自不知 況汝能知
是人復言 我今審能 女人答言
我亦欲見并可示我 是人即於其家掘出眞金之藏
女人見已心生歡喜 生奇特想宗仰是人
- 45) 前掲書 6、p327.

46) 同書、p328-329.

47) 同書、p428-429.

48) 「家法」とは清代の考証学派による研究上守るべきとされる規範を意味する。

宮崎市定は「家法」について次のように述べている。

「この家法を守らない研究は醇（純粹）でないとして排斥される。例えば引用文は漢唐までであって、宋元明の学説は無視して度外に置かねばならぬ。証拠を挙げるときは無用であっても残らず列挙しなければならぬ。ただ一つだけの、いわゆる孤証では断定にならぬ、等々である。ところでこのように家法が定まってしまうと、研究は誰がやっても似た結果しか出なくなる。研究者の個性の入る余地が少なく、法則に縛られてしまつては、研究に最も大切な飛躍がなくなる。」（同書、p65-66.）

新型コロナウイルス感染症流行による保育者養成課程の 学生の健康観の変化 (2)

—流行2年目を迎えて—

Changes in Values Regarding Human Health of University Students
Majoring in Early Childhood Care and Education caused by COVID-19
Pandemic Part 2

—Pandemic in Second Year—

児童学科 梁川 悦美・平山 祐一郎

1. 目的

梁川・平山(2021)は、2020年に世界的に大流行した新型コロナウイルス感染症が、大学生の健康観にどのような影響を与えているかを検討した。2018年に「一般的な健康の授業」を受けた1年生、2019年に「保育系の健康の授業」を受けた1年生、2020年に「保育系の健康の授業」を受けた1年生の3群に対して、「健康に関してどのように考えているか」を8つ、単語または文で回答させた。テキストマイニングソフトウェア KH Coder を用いて分析した結果、以下のような結果が得られた。

①3群全体で、出現回数が100を超える抽出語は「食事」「運動」「睡眠」「休養」「趣味」「清潔」と基本的なものであった。一方で、これらに並んで重要だと思われる基本的な事項の「排泄」が38という低い出現数であった。

②対応分析によって、一般的な健康の授業(2018年)と保育系の健康の授業(2019年)の比較を行ったところ、前者は「自分」を中心として捉えている健康観(「遊び」「ダイエット」「リフレッシュ」「リラックス」等)、後者は「子ども」を中心として捉えている健康観(「生活」「生活習慣」「予防」「衛生」「病気」「お金」等)といった差異が見られた。

③対応分析によって、保育系の健康の授業(2019)と保育系の健康の授業(2020)の比較を行った。2019年調査は「コロナ前」であり、2020年調査は「コロナ禍」である。後者の傾向は、新型コロナウイルス(COVID-19)の流行により、保育者養成課程に在籍する学生は、今すぐに「自分」がやるべきこととして捉えている健康観であった。「規則正しい生活」「音楽」「休養」「読書」「趣味」「入浴」など制約された生活の中での実際的な行動の模索が見られた。他の2群に比べ、言葉の内容の広がりがあった。新型コロナウイルスという未知の感染症の流行により、実際的かつ集約的に健康を考えたのであろう。

そこで、本研究では新型コロナウイルス感染症2年目を迎え、さらにどのような変化が生じているかを追跡する。

2. 方法

調査方法は以下の通りである。

【調査対象】

首都圏にある大学で保育者(幼稚園教諭・保育士)養成課程に在籍する学生(1年生)。

【調査方法】

コロナ禍一年前調査：2019年7月

コロナ禍一年目調査：2020年7月

コロナ禍二年目調査：2021年7月

なお、今回は2018年5月の調査は他の3つの授業とは異なる授業内で実施されたため、分析の対象外とした。今回分析対象としたものは、同一名の授業内で実施されたものである。

【各調査について】

コロナ禍一年前調査は、保育者養成において子どもの健康を考える授業の中で、マンダラチャートで実施された。コロナ禍一年目調査は、コロナ禍一年前調査と同様に、保育者養成において子どもの健康を考える授業の中で実施された。ただし、新型コロナウイルス（COVID-19）の流行によって、オンライン授業内で行われたため、マンダラチャート的な質問をすることによって実施された。

コロナ禍二年目調査は、コロナ禍一年目調査と同様に、保育者養成において子どもの健康を考える授業の中で実施された。ただし、Microsoft Excel上に入力するデジタル・マンダラチャートを用いた。

マンダラチャートとは3×3のマス思考（9マス思考とも言われる）のことで、計画的に目標を達成するために必要なことを文字化することで、その内容に対する理解や思考が深まっていくとされている。頭の中だけで考えるのではなく、外に出すことによって記憶負担が減り、広く・深く考えていくことができる。具体的には、中心となる「センターエリア」に目標や課題などのテーマを書き込む。そして、その周辺にテーマを達成するために必要な関連事項を書いていく。それにより、テーマを目で見えて意識することにより、安定して目標達成に向かっていくことができるフレームワークである。

今回は、健康に関連した授業での取り組みであったので、センターエリアは「健康」とした。

【調査手続き】

コロナ禍一年前調査、コロナ禍一年目調査、コロナ禍二年目調査は、すべて授業内で実施した。実施者は本論文第1著者である。コロナ禍一年前調査はセンターエリアを「健康」としたマンダラチャートを配布し、記入方法を説明し、回収した。コロナ禍一年目調査は、マンダラチャート的な質問をweb上で実施した。「健康」について、8つの関連事項を記入していくという方法である。コロナ禍二年目調査はセンターエリアを「健康」としたデジタル・マンダラチャートを送信し、記入後に、返信を求めた。

【教示（コロナ禍一年前調査）】

マンダラチャートへの記入の方法の説明は次のように行った。「これからマンダラチャートといわれるものが印刷されたプリントを配布します。これはあなたが自分の健康に関して、どのように考えているかを明らかにしていくものです。成績には全く関係しませんので、正直に書いてみましょう。」

【教示（コロナ禍一年目調査）】

マンダラチャート的な質問項目への記入の方法の説明は次のように行った。「これから健康に関連する言葉を列挙してもらいます。これはあなたが自分の健康に関して、どのように考えているかを明らかにしていくものです。成績には全く関係しませんので、正直に書いてみましょう。」

【教示（コロナ禍二年目調査）】

マンダラチャートへの記入の方法の説明は次のように行った。「これからデジタル・マンダラチャートといわれるものが作成されているExcelファイルを送信します。これはあなたが自分の健康に関して、ど

のように考えているかを明らかにしていくものです。成績には全く関係しませんので、正直に書いてみましょう。記入後に返信してください。成績には全く関係しませんので、正直に入力してみましょう。」

【倫理的配慮】

本研究への参加は任意であり、得られたデータは個人が特定されないようにし、研究目的以外では使用しないこと、などを口頭にて説明した。

3. 結果

【分析対象】

記入しなかった学生、提出しなかった学生などを除くと、コロナ禍一年前調査は111名、コロナ禍一年目調査は105名、コロナ禍二年目調査は111名となった。

【単語集計】

分析は、KH Coder version 3.Beta.04a (樋口,2020) を用いた。KH Coder の KWIC コンコーダンスによって、抽出された語が文脈的にどのように使われているかを検討し、多義性の問題等を吟味した上で、以下のような抽出処理を行った。

[強制抽出した語 (force pick up)]

人間関係 対人関係 人としゃべる 人と会話 人と話す 人との関わり 人と関わる 人の支え 人との交流 人とのコミュニケーション 人とコミュニケーション 人に会う 人との時間 人と会う 人の関り 生活習慣 水分補給 日の光 シャワーを浴びる 日光を浴びる 日光を良く浴びる 日の光を浴びる 太陽の光を浴びる 日を浴びる 陽の光を浴びる 手洗いうがい 体を動かす 体を適度に動かす 心の支え 生活リズム 生活のリズム 規則正しい生活 外の空気を吸う 水を飲む ポジティブ思考 ポジティブな思考 気分転換 音楽を聴く 人間性 人間力 病気予防 病気の予防 暴飲暴食 体温調節 自由時間 自由な時間 好きなこと 好きな事 楽しく生きる 体調管理 体温管理 衛生管理 自己管理 したいこと 自分の時間 自分だけの時間 自分のための時間

[使用しなかった語 (force ignore)]

取る 見る 使う 良い 確保 発散 溜めない 溜める 保つ 十分 調節 安定 作る 健康 毎日 浸かる 行う たくさん 質 整える 過ごす 生活 習慣 見つける 長時間 楽しむ 行く 摂 大切 知識 時間 気 持つ 好き 疲れる 考える 余裕 自分

また、文錦 表記ゆれ&同義語エディター for KH Coder Version:1.0.0 を用いて、「三度の食事」→『食事』のように抽出語の整理を行った。その変更は以下の通りである。

[抽出語の整理]

- ・食事：食べる 栄養 食生活 ご飯 食 食べ物 暴飲暴食 三食 毎食 過食 食欲
- ・睡眠：寝る 早起き 早寝 起きる 眠る 就寝
- ・運動：体を動かす ストレッチ 体力 体操 体を適度に動かす
- ・コミュニケーション：会話 友達 話す 人 人と話す 人と会話 友人 交流 人とコミュニケーション 人とのコミュニケーション 対話 友だち 人との時間 人と会う 人との交流 人に会う おしゃべり 仲間
- ・休養：休息 休む 休憩 リラックス 休み 息抜き 休める 一息
- ・清潔：身の回り 衛生 きれい 衛生管理
- ・適度：バランス 適切
- ・遊び：遊ぶ 娯楽

- ・外出：外 出る 歩く 買い物 出かける 外の空気を吸う 散歩
- ・人間関係：人と関わる 人との関わり 対人関係
- ・好きなこと：好きな事 自由時間 自分の時間 自由 自由な時間 したいこと 自分のための時間
- ・体調管理：体 体温調節 無理 体温 身体 体温管理 体調
- ・入浴：風呂 湯船 湯舟 シャワーを浴びる
- ・心：精神 気持ち メンタル
- ・水分補給 水分 水を飲む 水分 飲水
- ・お金：金 金銭 貯金
- ・勉強：学ぶ 学習 学修 学び
- ・排泄：排便
- ・携帯：スマ スマート
- ・病気の予防：病気 病気予防
- ・日光浴：日光 日を浴びる 日光を浴びる 太陽 日の光 日光をよく浴びる 太陽の光を浴びる 陽の光を浴びる 浴びる
- ・生活リズム：生活のリズム
- ・掃除：清掃
- ・音楽：音楽を聴く
- ・ポジティブ思考：ポジティブ ポジティブな思考
- ・人間性：人間力

その結果、抽出語のリストは、表1のようになった。なお、総抽出語数（使用）は8637（3932）、異なり語数（使用）は632（523）であった。

表1 出現回数5以上の抽出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
食事	361	心	48	手洗いうがい	11
睡眠	326	家族	41	生活習慣	11
運動	297	笑顔	30	仕事	10
コミュニケーション	203	水分補給	30	規則正しい生活	9
休養	129	お金	28	ポジティブ思考	8
清潔	121	笑う	26	気分転換	7
適度	99	勉強	26	自然	6
趣味	93	排泄	24	人間性	6
ストレス	79	携帯	23	生きがい	6
遊び	78	病気の予防	22	挑戦	6
外出	62	日光浴	21	読書	6
人間関係	56	生活リズム	15	美容	6
好きなこと	55	環境	14	愛	5
体調管理	55	掃除	13	画面	5
入浴	53	音楽	12		

【対応分析】

続いて、「コロナ禍一年前」調査・「コロナ禍一年目」調査・「コロナ禍二年目」調査の3群の特徴を把握するために、KH Coderのメニューにある「対応分析」を行った。抽出語は、最小出現数5以上とした。「差異が顕著な語を分析に使用」し、バブルプロットを指定した結果を図1に示した。

その結果、第1象限は「外向・具体型」、第2象限は「外向・抽象型」、第3象限は「内向・抽象型」、第4象限は「内向・具体型」となった。「コロナ禍一年前」は第2象限、「コロナ禍一年目」は第4象限、「コロナ禍二年目」は第1象限にあり、それぞれ異なる場に位置することになった。

図の中心部を見ると「食事」「睡眠」「運動」など、健康に必須のものが置かれている。その中心から左斜め上に位置する「コロナ禍一年前」は抽象の次元に入りながらも「美容」と接近しているなど、ややのん気な健康観を呈している。

中心から右斜め下にある「コロナ禍一年目」は、家に引きこもる必要性から、気持ちの健康を維持するため「読書」「音楽」「趣味」が必要とされている。また、「休養」や「掃除」「入浴」など免疫向上や感染防止の意図がみえる。「勉強」にも近接しているところから、オンライン授業における勉強をどのように健康を維持しながら乗り越えるか、工夫があったのであろう。

中心から右斜め上にある「コロナ禍二年目」は、引きこもっていた一年を経験し、その反省と改善がみられる。まず、外出や日光浴、好きなことをするということによって、防衛的な生活の中に、その殻を破る試みがみられる。また、「携帯」はスマートフォンを「使い過ぎない」「見過ぎない」という文脈で使われており、「画面」もスマートフォンやパソコンの画面を「見過ぎない」「気をつける」という文脈で使用されている。つまり、新型コロナウイルス禍では「適度」であることが重要であると認識しているようである。

このように、「健康」に関して、たった8つの言葉を集めるだけでも、新型コロナウイルスという歴史的・世界的な感染症の影響下での「健康観の変遷」を把握することができた。今後も継続的にこのようなデータを収集することによって、新型コロナウイルス感染症収束後まで、健康観の変化を追っていきたい。

5. 文献

- ・原田隆史（2019）目標達成のルール 日経BP
- ・樋口耕一（2020）社会調査のための計量テキスト分析（第2版）内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版
- ・末吉美喜（2019）テキストマイニング入門ExcelとKH Coderでわかるデータ分析 オーム社
- ・梁川悦美・平山祐一郎（2021）新型コロナウイルス感染症流行による保育者養成課程の学生の健康観の変化（1）東京家政大学教員養成教育推進室年報, 11,105-109.

遊びの中の幼児同士の伝え合いを支える教師の援助Ⅱ

—「イメージに対する方策の提案」に関わる援助に着目して

Teacher assistance to support communication
between children during play Ⅱ

—Focusing on assistance for "proposing measures for images"—

児童学科非常勤講師 菅野 良美

1. 問題の所在と目的

本研究の目的は、幼児期における遊びの中の伝え合いを支える教師の援助について、遊びのイメージを実現するための「イメージに対する方策の提案」に関わる援助に着目しながら考察し、どのような援助が行われているのかを明らかにすることである。

幼児期においては、幼児同士が思いや考えを伝え合いながら、遊びを進めていく姿が見られる。保育現場において教師は、幼児同士が思いや考えを伝え合おうとする姿をとらえながら、幼児同士の伝え合いを支える援助をしている。では、幼児同士の伝え合いを支える援助とは、どのような援助なのだろうか。

筆者はこれまで、遊びの中の伝え合いでは、遊びのイメージを提案する「イメージの提案」と、そのイメージをどのように実現するか、その方策を提案する発話である「方策の提案」がなされることを明らかにした。¹⁾

また、教師の援助については、「イメージの提案」が連続する場面において、遊びの仲間の立場での発話、教師の立場での発話という2つの異なる立場の発話をしていること、教師は、幼児の「イメージの提案」を後押しする、幼児の目的を確認し、遊びの方向性を示すという援助において、ふさわしい立場をとって発言しているということを確認してきた。²⁾ さらに、遊びの中の伝え合いの援助において、課題を焦点化する状況作り、聞き合える状況作り等の伝え合いを活性化する状況作りの重要性が示唆されている。³⁾ しかし、ここでは「イメージの提案」に関わる援助や、イメージが実現できていない状況に対する援助のみの検討であり、そのイメージを実現するための方策をめぐる伝え合いを支える援助については、十分検討されているとは言えない。

幼児がイメージを実現するための方策について伝え合う場面において、教師はどのような援助をしているのだろうか。「イメージに対する方策の提案」が見られる事例を検討し、方策をめぐる伝え合いを支える教師の援助について考えていきたい。

また、保育現場において、教師は、同じ遊びに取り組む仲間と伝え合って遊んで欲しいという願いから、「(一緒に遊んでいる) ○○ちゃんにも聞いてみて」という言葉掛けをすることがある。しかし、尋ねられた側の幼児がうまく思いを言うことができない場面も見られる。このことから「○○ちゃんにも聞いてみて」という言葉掛けについても考察を試みることにした。

2. 研究方法

(1) 研究方法

関東圏の公立A幼稚園の5歳児クラスにおいて、2015年4月～2016年3月まで、週一日、フィールドワークを行った。登園から降園まで保育を観察し、筆記及びICレコーダーによる記録を行い、フィールドノートを作成した。降園後は可能な範囲で保育者に聞き取りを行い、保育者の意図や捉えを確認した。

本稿では、「イメージに対する方策の提案」が見られる伝え合いがなされている事例を取り上げ、検討

する。

(2) 倫理的配慮

研究協力園において、フィールドワークの実施前には、園長、クラス担任の教諭を含む、園の教職員の方々に研究の目的とフィールドワークの趣旨について、書面と口頭で説明し、承諾を得た。

フィールドワーク中は、園児に話し掛けられる、緊急の対応が必要な時等、特別に関与が必要な時以外は、記録者として記録を行う「消極的な参与」⁴⁾の立場をとった。

事例の使用については園長の許可を得ている。幼児の名前、園名等をアルファベットで表記し、個人を特定できないよう配慮した。

(3) 本研究における「イメージに対する方策の提案」

イメージが提案されると、次に、イメージをどのように実現するかについての提案が見られることが多い。保育現場において、しばしば使用される言葉の一つに「イメージを実現する」という言葉がある。「イメージを実現する」とは、思い描いたイメージを実際に形にすることであり、「どのようにイメージを実現するか」とは、イメージをどのように作れるか、イメージをどのように具体的な物として表せるか、イメージをどのようにして本物のようにできるかといった意味合いで使われている。個人としてのイメージの実現もちろん有り得るが、友達とイメージを実現するためには、その具体的手立てとなる方策を共通にする必要があると考えられる。この場合の方策とは、「どのようにして」そのイメージを実現するかという点であり、イメージを実現するための、作り方、必要な素材、誰がどの役割をするか等が含まれる。

以上のことを含め、本研究では、「イメージに対する方策の提案」について、「イメージを実現するための方策を提案する発話」とであると定義する。

3. 事例「ちょうちょのショーごっこ」(5歳児・11月)

本稿では、「ちょうちょのショーごっこ」(5歳児・11月)の事例を考察することとする。



図1 ちょうちょのショーごっこの舞台 (筆者撮影)



図2 ペープサートのちょうちょと雨 (筆者撮影)



図3 ちょうちょが雨宿りする家 (筆者撮影)

この遊びは、A、B、Cの3名の幼児が、画用紙で作ったちょうちょに、割り箸を付けて、ペープサートにして、「人形のショー」と言っている事例である。1mほどの高さがある木製の枠を舞台に使用している。(図1)

ラップの芯に、水色のスズランテープを付けたものを、はたきのように振り、雨に見立てている。(図2)

なお、写真(図1、図2、図3)は、保育後に許可を得て撮影したものである。そのため、その日の遊びで作られた最終の舞台の状態になっている。

本事例は、全10場面で構成されている。本稿では、場面1、場面2の場面を取り上げる。

【事例】「ちょうちょのショーごっこ」(5歳児・11月)

場面1
(A、B、Cが画用紙で作ったちょうちょに割り箸をつけ、人形劇のショーをしている。) (ラップの芯の先に、スズランテープをたくさんつけて、雨を作ったり、お花や草を作って舞台を飾ったりしている。) (スズランテープで作った雨を幼児が振ると、ちょうちょのペープサートを持った幼児が「わあ〜」と逃げる)
教師 「雨が降ってきたら、ちょうちょが、わあーってなるの？」
A 「あのさ、お家作ってさ」
B 「お家は難しいよ」
教師 「(A、Bに) うん」
A 「お家作ってさ、ちょうちょが、雨宿りするっていうのはどう？」
教師 「お家の中で、雨宿りするんだ」
A 「そう」
教師 「やってみよう」

場面2

(教師、A、Bと廃材のコーナーに行く)

教師 「どんなの？(ちょうちょが)3匹入れるように？」

(教師、A、家を作るための箱を選ぶ)

(Bが客席側からスズランテープで作った雨を降らせるそぶりをするが、演者側のちょうちょがまったく見えなくなってしまう)

A 「雨を反対にすればいいんだよ」

(A、雨を振らせるためのスズランテープがついた棒を、手前側に移動させる)

教師 「雨こっち側にした？」

雨宿りは？」

A 「(舞台の端を指して)ここ」

教師 「じゃあさ、段ボールカッター用意するから、

穴開けるところ、かいて」

A 「(箱の真ん中を指さし)ここ」

教師 「ここが穴をあけるところ？」

じゃあ、それでいいか、Bちゃんに聞いてみたら？」

A 「(Bに)ねえ、ここが穴でいい？」

教師 「(Aに)ここ？(穴をあける部分に段ボールカッターを差し込む)

Bちゃんにも聞いてみて」

A 「(Bに)これでいい？」

B 「でもさ、(他の人形みたいに)ストローとか指すならさ、これ、大きいからさ、無理かなって思う」

A 「違う、違う。こうやってやろうかなって思ったんだけど。

(他の人形のようにストローを指して動かすのではなく、舞台のふちに、お家に見立てた箱を置き、固定する)」

C 「でも、そうやるとき、(先に作っていた)

お花が見えなくなっちゃうよ」

A 「じゃあさ、お花をこっちにしよう。

(教師に)お花、つぶれちゃうからさ、こっちにした」

教師 「いいね。いいんじゃない」

4. 考察

場面1では、教師が遊びの様子を見ながら「雨が降ってきたら、ちょうちょが、わあーってなるの？」と尋ねると、Aが「あのさ、お家作ってさ」とちょうちょが雨宿りをするためのお家を作ることを提案していた。そのAの発話を聞き、Bは「お家は難しいよ」と発話している。この発話にどのような思いがあったのかについては、後程述べることとする。教師は、二人に対し「(A、Bに)うん」と返事をし、聞く姿勢を見せている。そのような教師の姿に促され、Aは、「お家作ってさ、ちょうちょが、雨宿りするっていうのはどう？」と遊びのイメージを提案している。教師は、「お家の中で、雨宿りするんだ」と、AのイメージがBやCにも伝わるように橋渡ししている。この発話は、「聞き合える状況作り」にあたる援助である。⁵⁾

場面2は、教師とAが雨宿りの家作りをしているところから始まっている。ダンボールで作られたちょうちょの家(図3)等、舞台に必要なものを作っていく場面である。

場面2の冒頭に見られる教師の「どんなの？（ちょうちょが）3匹入れるように？」という発話は、ちょうちょが雨宿りをするお家の具体的なイメージを尋ねる発話であり、幼児のイメージを引き出す発話である。その後、Aは教師と一緒に家のイメージに合った箱を選びにいった。

以降は、舞台に何をどのように設定するかについて、イメージを実現するための「イメージに対する方策の提案」が続いている。まず、Bが客席側から棒のついたスズランテープをはたきのように、雨のイメージで振るが、それを見ていたAが、ちょうちょが見えなくなってしまうということに気づき「雨を反対にすればいいんだよ」と方策を提案している。それを見ていた教師は「雨こっち側にした？雨宿りは？」と方策を確認し、Aは「(舞台の端を指して)ここ」と雨宿りの場所を提案している。続いて教師は、「じゃあさ、段ボールカッター用意するから、穴開けるところ、かいて」と言い、Aは「(箱の真ん中を指さし)ここ」と言う発話が続いた。

場面2では、これらに続く教師の発話に着目したい。「ここが穴をあけるところ？じゃあ、それでいいか、Bちゃんに聞いてみたら？」という教師の発話に促され、Aは「(Bに)ねえ、ここが穴でいい？」と言うが、Bには届かなかった。そこで教師は再度、「(Aに)ここ？(穴をあける部分に段ボールカッターを差し込む)Bちゃんにも聞いてみて」と発話し、Aが再び「(Bに)これでいい？」と尋ねている。

ここでは、教師は、雨宿りの家を作るために段ボールに穴を開けるというAの作業を手伝いながらも、「Bちゃんにも聞いてみて」とBの考えを聞くことを促している。この援助は、Aに一人の考えて進めるのではなく、一緒に遊んでいる仲間である友達にきちんと思いや考えを伝え、確認しながら進めて欲しいという願いから行われたものであろうと考えられる。

また、この援助には次のような意味合いも含まれていると推察される。本場面の一つ前の場面にあたる場面1では、A「あのさ、お家作ってさ」というAの提案に対して、B「お家は難しいよ」という伝え合いがなされていた。Aは、ちょうちょが雨宿りをするためのお家を作ることを提案したが、Bは「お家は難しいよ」とそのイメージを実現するのは難しいのではないかという思いを伝えていた。

そのことを踏まえると、「Bちゃんに聞いてみて」という教師の援助には、Aの思いや考えと一緒に遊んでいるBにも伝えて欲しいという願いと同時に、「お家は難しい」と言っていたBに、Bの思いや考えもAに伝えて欲しいという願いがあったのではないかと推測される。

この援助を伝え合いという観点から整理していくと、教師は、場面1で行われていたAとBの伝え合いを踏まえながら、教師自身がAと伝え合うことで、AとBを繋げる役割を担っていると言えるだろう。遊びを進めていく上では、自分の考えで進めていいかどうかを遊びの仲間尋ねたり、仲間の考えを尋ねたりすることは必要不可欠であるが、教師は自ら「Bちゃんはどう思う？」と尋ねるのではなく、Aに対して「Bちゃんに聞いてみて」と伝え、Aが直接Bに尋ねるように促している。加えて、ここで大切なのは、Bにも「お家は難しい」と言った理由があると推察できるところである。教師は、Bが「お家は難しい」と言ったのには、きっと理由があるということ踏まえて、その上でAに対し「Bちゃんに聞いてみて」と促しているのである。BがAの作っている雨宿りができるお家について、何ら考えをもっていない場合、AがBに考えを尋ねたとしても、何も答えられない場合も考えられるだろう。伝え合いと言うと、考えを言わせなければならないと考え、幼児がきちんと考えをもっているかを捉えることをせず、「～ちゃんはどう思う？」と教師が尋ねてしまう場合も少なくない。しかし、そのような場合、前述したように考えがうまく述べられず、幼児自身がつらくなってしまうことも有り得る。本場面の教師の援助のように、事前にBにもBの考えがあるはずという推察のもと、伝え合いを促した結果、次のような伝え合いが生まれている。

AがBに「これでいい？」と尋ねると、B「でもさ、(他の人形みたいに)ストローとか指すならさ、これ、大きいからさ、無理かなって思う」と、Bは自分の考えをきちんと言葉にしてAに伝えている。「お家は難しい」という発言の通り、ちょうちょに使ったストローでは、段ボールのお家は大きすぎて支えきれな

いのではないか、だからお家は難しいのではないかということ、Bの言葉で伝えていることが分かる。

その言葉を聞いたAは、「違う、違う。こうやってやろうかなって思ったんだけど。(他の人形のようにストローを指して動かすのではなく、舞台のふちに、お家に見立てた箱を置き、固定する)」と、ストローを用いずに、段ボールを直接、枠舞台のふちに固定する方法を提案している。すると、その伝え合いを聞いていたCが「でも、そうやるとさ、(先に作っていた)お花が見えなくなっちゃうよ」と新たな課題を知らせ、Aは「じゃあさ、お花をこっちにしよう。」と提案しながら、花の位置を移し、教師に「お花、つぶれちゃうからさ、こっちにした」と伝え合いの末にどのようなようになったかを伝えている。教師は「いいね。いいんじゃない」と発話している。この発話は、結果、花を移動したことに対してのみではなく、伝え合いを経て、そのような結果となったことを認める発話でもあると捉えられよう。

5. まとめ

「イメージの提案」が遊び全体のイメージから極端に対立するイメージでない限り、どのようなイメージであっても採用されやすいのに対し、「イメージに対する方策の提案」は、「イメージの提案」を実現するための「イメージに対する方策の提案」をしなければならないという点で制約があり、自由度は低いと言えるだろう。言い換えれば、「イメージの提案」がそれぞれの幼児が思いついたイメージを提案することに対し、「イメージに対する方策の提案」は、提案された方策を実際にやってみるという過程がなされるため、より具体的な提案が求められる。そのため、伝え合いを行う幼児同士が、方策の内容を共通理解できるようにする援助が求められるということが分かる。そのため、教師は、幼児とともに実際に方策を実行しながら、同じ遊びに取り組む仲間と伝え合えるように援助している。思いや考えを言う、聞くという伝え合い自体への援助だけをしているのではなく、遊びの援助が伝え合いの援助にもなっているということが分かる。

本事例における伝え合いでは、Aが自分の考えのみで遊びを進めてしまいそうになっていたこと、Bの「お家は難しいよ」の発言には理由があるはずだが、それを自らは伝えることはできずに、そのまま過ぎてしまいそうになっていたことが課題として見られていた。

本事例の教師の援助は、そのような幼児の姿に対し、Bにも考えがあることを踏まえた上で、AにBの考えを尋ねるように促すことで、幼児同士の伝え合いを支えていると言えるだろう。幼児同士が互いに伝え合うことにより、「お家は難しいよ」と言っていたBも納得し、実際には難しいと思っていたお家が出来上がり、遊びが楽しくなったという経験に繋がっている。

また、本事例では、「Bちゃんにも聞いてみて」という発話が見られた。この発話について、教師は、単に思いや考えを言うことを促していたのではない。それ以前の伝え合いから、Bにも理由があるはずであるということを読み取っていたからこそ、その理由を言葉にして欲しいという願いから促した発話であったことが明らかになった。だからこそ、その後の伝え合いで見られたように、Bは自分の思いや考えを伝え、それを踏まえてAがさらに思いや考えを伝えるという、幼児同士の伝え合いに繋がった。思いや考えを言えているか、聞いているかという伝え合いの姿勢を考える際には、それ以前に、幼児が自分の思いや考えをもっているかという視点から、幼児の思いや考えを捉える必要があることが示唆された。

6. 今後の課題

本稿で取り上げた事例において教師は、遊びの中の伝え合いに見られる幼児の姿から課題を捉え、援助をしていた。この課題について、遊びの中の伝え合いに見られる課題とは何か、あるいはどのようなものがあるのか、引き続き検討していきたい。

引用文献

- 1) 鹿野（菅野）良美（2016）「遊びの中で生じた課題をめぐる伝え合い—伝え合いの特徴に着目して」季刊保育の実践と研究 vol.21 no.3 スペース新社保育研究室 pp.7-16
- 2) 菅野良美（2020）「幼児期における遊びの中の伝え合い—「イメージの提案」が連続する場面に見られる特徴と教師の発話の役割」東京家政大学教員養成教育推進室年報 第9号 pp.51-58
- 3) 菅野良美（2021）「遊びの中の幼児同士の伝え合いを支える教師の援助—遊びのイメージの実現に関わる場面の考察を通して」東京家政大学教員養成教育推進室年報 第11号 pp.111-117
- 4) 柴山真琴（2006）「子どもエスノグラフィー入門—技法の基礎から活用まで」新曜社
- 5) 前掲3)

付記

本研究は、平成30年度東京家政大学大学院人間生活学総合研究科に提出した修士論文の一部を加筆、修正したものである。

謝辞

フィールドワークをさせていただいたA幼稚園の子どもたちと保護者の皆様、そして、園長先生を始め教職員の皆様に感謝申し上げます。

授業実践演習Ⅱが学生の授業観察力に及ぼす効果

Effect of lesson practice exercise Ⅱ on student's lesson observation ability

児童教育学科 石田 淳一

1. はじめに

児童教育学科の新カリキュラムでは授業実践力を系統的に育てるために、1年次後期の授業実践演習Ⅰに引き続いて3年次後期に授業実践演習Ⅱが開講されている。授業実践演習Ⅰの授業内容には学習指導案を理解する（1時間）、授業視聴をして授業について討議する（4時間）、模擬授業を実演する（6時間）、1年次前期の基礎ゼミナールで作成した授業評価のルーブリックの見直し（1時間）が含まれている。また授業実践演習Ⅱの授業内容には学習指導案検討（2時間）、授業評価ルーブリックの共有（1時間）、模擬授業の実演（10時間）が含まれている。

模擬授業の実演に関して、授業実践演習Ⅰでは現職教育用に作成された学習指導案をもとに教材を準備し15分間の模擬授業を実演するが、授業実践演習Ⅱでは学生自身で学習指導案を作成し、教材を準備し45分の模擬授業を実演する。いずれの模擬授業も参加学生が模擬授業について授業評価を行い、討議する。学生は自身の模擬授業の実演や履修学生の模擬授業の評価と討議を通して、授業を評価する力量をつけていくと考えられる。新カリキュラムの授業実践演習Ⅱの教育効果を検証することはこれらの授業科目の授業内容改善のための資料を得る点で価値があると考えられる。

2. 研究目的

授業実践演習Ⅱの授業観察力に及ぼす効果について、視聴した模擬授業の授業評価をもとに検証する。

3. 研究方法

(1) 対象学生

筆者が担当した令和3年度授業実践演習Ⅱの10名と授業実践演習Ⅰの11名である。令和3年度の3年生は新カリキュラムで1年次に授業実践演習Ⅰを履修し、令和3年度後期に授業実践演習Ⅱを履修している。

(2) 視聴授業

令和3年度児童教育学科3年生K.I.さんが行った比の応用問題の授業の模擬授業である。この授業は令和3年7月に専門ゼミナールⅠの授業で実施した45分の模擬授業である。研究対象学生はこの模擬授業を参観はしていない。

(3) 手続き

授業実践演習Ⅰの授業では、オリエンテーション（第1回）、学習指導案の理解（第2回）、授業視聴と討議1回目（第3回）に続く第4回の授業で授業評価ルーブリックの共有化を図った。この授業で授業評価の観点として「話し方」「児童への対応や関係性」「学習計画」「板書・資料」「児童中心の授業」の5項目を共有した。また授業実践演習Ⅱの授業では、学生が行う模擬授業の学習指導案検討（第1回・第2回）に続く第3回の授業で学生が1年次に作成した授業評価ルーブリックについて討議し共通化を図った上で、授業実践演習Ⅱの評価ルーブリック（試案）を提示した。この試案の評価項目は、「導入」「発問」「指示」

「教材教具」「板書」「ノート指導」「机間指導支援」「学習形態」「評価応答」であった。第4回以降の模擬授業の実演では授業実践演習Ⅱの評価ルーブリック案（資料1参照）を使い、参観学生は実演する学生の模擬授業を評価した。

授業実践演習Ⅰ、Ⅱともに履修学生の模擬授業の実演が終了した段階の課題として、K.I.さんの模擬授業を視聴させ、授業評価のレポートを提出させた。レポート提出者は1年11名、3年10名であった。

(4) 分析方法

授業実践演習Ⅱの授業評価ルーブリック（試案改定）の授業実演の観点「指示・説明」「発問」「教材・教具」「板書」「ノート指導」「机間指導・支援」「個々の発言への受容と対応」「学習形態」「全体的なコーディネート力」「時間管理」の10項目に加えて、「導入」「授業展開の工夫」「教師の働きかけ」「教室環境」「話し方」「児童主体の授業」の6項目を加えた16項目で視聴授業に対する学生が提出した授業評価のレポートの記述を分析した。分析にあたり、これらの項目を述べている箇所を取り出して、良い点として記述しているか、改善点や疑問点として記述しているかを区別して、出現頻度を調べた。

以下にこれらの項目の意味を説明する。

表1 視聴模擬授業のレポート分析に使用された評価ルーブリック

指示・説明	学年や場面に応じた簡潔で分かりやすい言葉で指示できる
発問	主発問、補助発問が精選され、発問内容を伝えることができる
教材・教具	学習内容の理解を助けるための教材・教具を工夫できる
板書	板書計画を立て、授業の流れや内容を分かりやすく板書できる
ノート指導	考える時間を保証し、自分の考えをノートに書かせている
机間指導・支援	子どもの状況を確認し、適切な言葉かけや指導ができる
発言への受容と対応	児童の発言の意図をくみ取り、適切に返してその後の展開につなげることができる
学習形態	学習内容にあった学習形態の工夫ができる
コーディネート力	子どもの多様な考えを生かした場面設定、めあてに対応したまとめなどができる
時間管理	本時における時間配分ができている
導入	本時のねらいを子どもに示し、学習の見通しを持たせることができる
授業展開の工夫	本時のねらいを達成するための授業展開の工夫ができる
教師の働きかけ	間をとって待ったり、発言がつながるように促したりできる
教室環境	グループ隊形で学び合いがしやすい環境に整える
教師の話し方	教師にふさわしい言葉遣い、声の大きさを考えて話せる
児童主体の授業	児童の発言を取り入れたり、相談させたりしながら児童主体の授業ができる

なお、「導入」は評価ルーブリック試案に含まれていた項目、「教師の働きかけ」「教室環境」は学び合いの授業づくりの観点の項目、その他は授業実践演習Ⅰで共有した項目である。「学習計画」の中で「授業展開の工夫」を取り出した。

4. 結果と考察

表1にあげた評価項目の出現頻度を表2にまとめた。

表2 視聴授業に対する評価項目の出現頻度

	3年生（授業実践演習Ⅱ）			1年生（授業実践演習Ⅰ）		
	良い点	改善点	合計	良い点	改善点	合計
指示・説明	0	1	1	1	0	1
発問	6	0	6	0	0	0
教材・教具	8	0	8	6	0	6
板書	2	6	8	8	1	9
ノート指導	3	1	4	1	0	1
机間指導・支援	5	0	5	1	4	5
発言への受容・対応	7	1	8	2	0	2
学習形態	2	0	2	1	0	1
コーディネート力	1	2	3	0	0	0
時間管理	2	0	2	4	0	4
導入	5	0	5	4	0	4
授業展開の工夫	5	1	6	0	0	0
教師の働きかけ	7	0	7	2	0	2
教室環境	0	0	0	3	3	6
教師の話し方	2	0	2	2	0	2
児童主体の授業	3	0	3	4	0	4
合計	58	13	70	39	8	47

(1) 評価項目の平均頻度

「良い点」と「改善点」の合計頻度数を求めて評価項目数の平均を計算した。3年生は7.0、1年生は4.2であった。3年生の方が1年生よりも評価の観点の平均個数は多かった。この結果は3年生の方が多くの観点で授業を評価していることを示している。

(2) 3年生と1年生に多く使用された授業評価の観点

3年生は10人、1年生は11人であったので、3年生も1年生も過半数の6人以上に見られた評価項目に注目した。多く見られた評価項目は3年生では「発問」、「教材・教具」、「板書」、「発言への対応」、「授業展開の工夫」、「教師の働きかけ」の6項目であった。1年生では「教材・教具」、「板書」、「教室環境」の3項目であった。3年生の方が1年生よりも過半数の学生が使用した評価項目数が多かった。

共通に多かった項目は、「教材教具」、「板書」の2項目であった。3年生の方に多かった項目は「発問」、「発言への対応」、「授業展開」、「教師の働きかけ」であった。1年生の方に多かった項目は「教室環境」であった。

(3) 3年生と1年生に共通に多く使用された評価項目

以下の回答例で○は「良い点」、▲は「改善点または疑問点」として記述されたことを意味する。

「教材・教具」の回答例

3年生	1年生
○知りたいことが自然に出てくるような場面提示がされている。(Sさん)	○イラストを見せてそこから児童自らどんな問題かを考えさせている。(Oさん)
○家庭で料理しているイラストを提示し、話し合わせて児童に「小麦粉150g、砂糖は何gかわからない」に気づかせている。(Uさん)	○グループ学習で各グループにホワイトボードを配布してグループの解法をまとめやすくしている。(Yさん)
○不足条件の挿絵を提示し、どんな問題ができるか、どんな条件が必要かを考えさせている。(Kさん)	○話し合い場面で黒板にホワイトボードを貼って比較しやすくしている。(Tさん)

問題文を提示しないで挿絵を提示する問題提示の工夫についての記述が、3年生は8人全員に、1年生は6人中3人に見られた。1年生は教具としてのホワイトボードに使用について言及した。したがって、教科書の問題を教材として用いる場合も、3年生の方が問題提示の工夫の観点から教材の扱い方を評価する学生が多かった。教材としての問題の提示の工夫について、学習指導案作成段階から考える経験が3年生と1年生のちがいに影響していると思われる。

「板書」の回答例

3年生	1年生
○字の大きさがちょうどよく見やすかった。また字がとてもきれいでバランスもよかった。(Kiさん)	○1年生(の模擬授業)は導入で黒板の半分を使っていたが、(視聴した)3年生は1/4程度で、残りの30分に板書ができるようにしていた。(Kaさん)
▲問題文が板書されていないことが気になった。(Sさん)	○文字の間隔が見やすく、書く量も最小限であった。(Kiさん)
○子どもから出たアイデアを板書するとよかった。視覚化されて言葉をつなげて説明しやすくなったり、新しい考えや発見を生み出したりすることにつながる。(Taさん)	○黒板の使い方では、きれいな字、文字の間隔などの基礎的な部分のほかに、板書の簡潔さがあげられる。めあて、問題イラスト、式だけが書かれており、子供の板書の負担の削減と全体的な見易さ重視であるように見えました。(Tさん)

「板書」については1年生と3年生で評価が逆転していた。3年生は2人が「良い点」を指摘し、6人が「改善点」を指摘した。「改善点」を指摘した3人は問題文の板書がないことに言及していた。逆に1年生は8人が見やすい板書であることを「良い点」として指摘し、1人が「改善点」として黒板に貼る短冊の色の統一を指摘した。

板書計画についての重要性について両学年の学生は理解していることが出現頻度の多さに表れている。しかし、算数科教育法などの教育法の学習をしている3年生の方が内容にかかわる視点から改善点を多く指摘していた。他方、1年生が指摘した3年生の模擬授業の「良い点」は時間経過に伴う書く分量を考慮した板書計画であり、これは1年生が15分間の導入の模擬授業で黒板の多くを使ってしまった反省に基づいていると考えられる。

(4) 3年生の方に多く出現した項目

「発問」の回答例

3年生
○話し合いが止まってしまうとき、答えを与えるのではなく、思考を促すような発問を臨機応変に行う。(Sさん)
○「問題を作ることができますか?」と問いかけて、子どもが条件を考える思考を引き出していた。(Uさん)
○教師の発問・補助発問がよかった。児童一人ひとりの発言を聞いたうえで、大事な発言やその後につながる発言を拾い、広げるような発問ができていた。児童の発言の後に「どういうことかな?」「説明できそう?」などと児童が自由に自分の考えを自分の言葉で述べるができるような声掛けをしていた。(Nさん)

「発問」は3年生が6人と多かった。1年生にはこの項目の指摘はなかった。本研究の対象クラスの1年生は模擬授業の視聴は1回だけである点を考慮すると、発問に注目して模擬授業を見るのが3年生に見られたのは、算数科教育法をはじめ多くの教育法で授業映像を見る機会が多かったことが影響していると考えられる。

「発言への受容・対応」の回答例

3年生
○見通しの段階で、児童の「1つ分」のつぶやきを拾い、「1つ分ってなんのこと?」と発問を行い、児童が説明によってつないでいき、共通理解を図ったうえで式を作った。(Sさん)
○全体的に子供の発言をしっかり受け止めて反応していた。(Kさん)
▲子どもの「同じです」の反応に対して、もう一度説明させるとよい。(Tさん)

3年生は7人が「良い点」を指摘し、1人が「改善点」を指摘した。「良い点」の多くは回答例に挙げたように教師が子どものつぶやきを拾い、問い返しをしている点を指摘するものであった。1年生の「良い点」を指摘した2人は「児童が発言したことを事前に用意していなくてもその場で「それは○だね」と説明できるようになりたい。」「子どもが発言したことによく反応している」と回答した。教師の子どもへの発言に対する応答に関して3年生と1年生で出現頻度に差が生じたのは模擬授業の時間のちがいが影響したと考えられる。1年生は導入場面の15分間に対して3年生は45分を行うことから子どものさまざまな反応に対応する経験を多く積むことで視聴授業もこの観点でも見る事ができたと思われる。

「授業展開の工夫」の回答例

3年生
○解法を1つずつ全体で考えていく展開であるため、学び合いの雰囲気になっている (Siさん)
○線分図による方法を共通にみんなでやって答えを確認したので自信のない子どもも考えやすくなった。(Mさん)
▲解法の見通しで線分図だけを取り上げたが、等しい比や比の値についても取り上げるべきであった。(Uさん)

「授業展開の工夫」については視聴授業の解法の見上げ方に注目した回答が多く見られた。3年生は6人が「良い点」を指摘したが、このうち5名が解法1として線分図を用いた解法を全体学習で扱った点が児童には学びやすかったと記述していた。他方1人は解法の見通しで3つの解法の見通しを共有すべきである

と「改善点」を指摘した。1年生は3年生の多くが指摘した解法の取り扱い方についての言及はなかった。

「教師の働きかけ」の回答例

教師の働きかけは、主として「間をとる」「つなぐを促す」に注目した。

3年生
○全体的に教師が多くの間を作っており、その間に児童が話し合ったり考えを整理したり、発言したりする時間になっており、有効な間の作り方がされていた。(Sさん)
○子どもが発言した後に「待つ」ことができおり、自然と子どもが仲間の発言に付け足したり、説明をよりよいものにしたりにしていく姿が見られた。子供が悩んだときにグループが仲間と確かめ合ったり、考えを伝え合ったりする算数トークが効果的に促されていた。(Tさん)
○子どもの発言をつなげようとする姿勢で授業を行った。(Mさん)

3年生と1年生でこの項目の出現頻度は差があった。3年生は教師の間の取り方、相談させる働きかけ、発言をつなげるよう促す働きかけに注目できていたが、1年生ではこれらに注目できた学生はほとんど見られなかった。3年生は教師の発言1つ1つの役割に注目して授業を見ることができるようになったことを裏付けている。

(5) 1年生に多かった項目

「教室環境」の回答例

1年生
○グループ隊形の机の配置は児童が話しやすい。(Kiさん)
▲グループ隊形では板書をノートに書き写しづらい(Tさん)
▲机の向きは教師の方に向いていなくてよいのか?(Nさん)

「教室環境」については3年生は誰も指摘がなかったが、1年生に6人と多くの指摘があった。このうち「良い点」として話しやすさをあげたのは2人で3人は「改善点」として板書の写しづらさや教師の方へ向いていなくてよいかの疑問を回答した。3年生は多くの学び合いの授業視聴をする中で、グループ隊形の机の配置が大切であることを理解しているためにこの点についての言及がなかったと思われる。

5. おわりに

授業実践演習Ⅱが学生の授業観察力に及ぼす効果を視聴した模擬授業の評価項目の出現頻度やその評価内容の両面から授業実践演習Ⅰの結果と比較して分析した結果、以下のことが明らかになった。

3年次後期の授業実践演習Ⅱの履修学生の評価項目は評価ルーブリック(試案改定)の授業実演の10項目すべてにわたっていた。また過半数の学生が言及した項目は4項目あった。さらに本研究で調べた16項目中教室環境を除く15項目に関して3年生は言及していた。このうち過半数の学生が言及した項目数は6項目であった。他方、1年生と3年生で比較すると、平均項目数では3年生の方が多く、過半数の学生が言及した項目数でも3年生が8項目であったのに対して1年生は3項目と少なかった。

3年生に多く1年生に少なかった項目は「発問」「発言への受容・対応」「授業展開の工夫」「教師の働きかけ」であり、共通する項目は「教材・教具」「板書」「教室環境」であった。このことは1年生にとって視覚的にとらえやすい項目については注目できるが、教師の発問や多様な解法の扱い方などの授業づくりの中身に関する項目への注目は困難であったと考えられる。

3年生の授業実践演習Ⅱで早い時期に学生に評価ルーブリックを提示したことで、これらの項目を意識

して模擬授業を参観し検討したことが学生の授業観察力の向上に効果的であったと考える。

資料1 授業実践演習Ⅱで配布した評価ルーブリック試案

授業実践演習Ⅱ 評価ルーブリック 再案		※DP修正2021/3/12(学科承認済)		2021/09/14:中尾浩康			
到達目標		1. 小学校の授業を観察し、授業デザインに必要な観点・技術を学ぶことができる。(DP4) 2. 模擬授業を実施し、指導技術の重要な点や不十分な点を学び、授業力を高めることができる。(DP4・DP5・DP6・DP8) 3. 他の学生との検討を通して、自分の授業観・教師像をみがくことができる。(DP8)					
DP	到達目標	観点(配点)		十分達成している	概ね達成している	努力を要する	かなり努力を要する
				A	B	C	D
DP1・DP2・DP3	授業準備 8%	1 教材研究(4)	授業づくりへの熱意を持ち、先行研究や先行実践にあたりながら教材研究を行うことが、十分できている。	授業づくり我真面目に取り組み、先行研究や先行実践にあたりながら教材研究を行うことが、概ねできている。	授業づくりへの意識はあるが、先行研究や先行実践にあたりながら教材研究を行うことに、努力を要する。	授業づくりへの意識が弱く、先行研究や先行実践にあたりながら教材研究を行うことに、かなり努力を要する。	
		2 指導計画・指導案(4)	授業のねらい・展開、子どもの反応を想定した学習指導案の作成や教材準備が、十分できている。	授業のねらい・展開、子どもの反応を想定した学習指導案の作成や教材準備が、概ねできている。	授業のねらい・展開、子どもの反応を想定した学習指導案の作成や教材準備に、努力を要する。	授業のねらい・展開、子どもの反応を想定した学習指導案の作成や教材準備に、かなり努力を要する。	
DP4・DP5・DP6・DP8	到達目標2 模擬授業(学習指導)・教育技術 36%	3 導入(4)	本時のねらいを子どもに示し、学習の見通しを持たせることが、十分できている。	本時のねらいを子どもに示し、学習の見通しを持たせることが、概ねできている。	本時のねらいを子どもに示し、学習の見通しを持たせることに、努力を要する。	本時のねらいを子どもに示し、学習の見通しを持たせることに、かなり努力を要する。	
		4 発問(4)	主発問、補助発問が精選され、発問の内容を子どもに伝えることが、十分できている。	主発問、補助発問が精選され、発問の内容を子どもに伝えることが、概ねできている。	主発問、補助発問が精選され、発問の内容を子どもに伝えることに、努力を要する。	主発問、補助発問が精選され、発問の内容を子どもに伝えることに、かなり努力を要する。	
		5 指示(4)	学年や場面に応じた簡潔で分かりやすい言葉で指示することが、十分できている。	学年や場面に応じた簡潔で分かりやすい言葉で指示することが、概ねできている。	学年や場面に応じた簡潔で分かりやすい言葉で指示することに、努力を要する。	学年や場面に応じた簡潔で分かりやすい言葉で指示することに、かなり努力を要する。	
		6 教材・教具(4)	学習内容の理解を助けるために教材・教具を工夫することが、十分できている。	学習内容の理解を助けるために教材・教具を工夫することが、概ねできている。	学習内容の理解を助けるために教材・教具を工夫することに、努力を要する。	学習内容の理解を助けるために教材・教具を工夫することに、かなり努力を要する。	
		7 板書(4)	板書計画を立て、授業の流れや内容をわかりやすく板書することが、十分できている。	板書計画を立て、授業の流れや内容をわかりやすく板書することが、概ねできている。	板書計画を立て、授業の流れや内容をわかりやすく板書することに、努力を要する。	板書計画を立て、授業の流れや内容をわかりやすく板書することに、かなり努力を要する。	
		8 ノート(ワークシート、タブレット)指導(4)	考える時間を保障し、自分なりの考えをノート(ワークシート、タブレット)に書かせる(まとめる)作業(指導)が、十分できている。	考える時間を保障し、自分なりの考えをノート(ワークシート、タブレット)に書かせる(まとめる)作業(指導)が、概ねできている。	考える時間を保障し、自分なりの考えをノート(ワークシート、タブレット)に書かせる(まとめる)作業(指導)に、努力を要する。	考える時間を保障し、自分なりの考えをノート(ワークシート、タブレット)に書かせる(まとめる)作業(指導)に、かなり努力を要する。	
		9 机間指導・支援(4)	子ども一人一人の状況を確認し、適切な言葉がけや指導をすることが、十分できている。	子ども一人一人の状況を確認し、適切な言葉がけや指導をすることが、概ねできている。	子ども一人一人の状況を確認し、適切な言葉がけや指導することに、努力を要する。	子ども一人一人の状況を確認し、適切な言葉がけや指導することに、かなり努力を要する。	
		10 学習形態(4)	学習内容に合った学習形態(一斉、グループ、ペア等)の工夫について、十分できている。	学習内容に合った学習形態(一斉、グループ、ペア等)の工夫について、概ねできている。	学習内容に合った学習形態(一斉、グループ、ペア等)の工夫について、努力を要する。	学習内容に合った学習形態(一斉、グループ、ペア等)の工夫について、かなり努力を要する。	
		11 評価・応答(4)	子どもの努力した様子などを認め具体的に褒めるなど、適切な応答が十分できている。	子どもの努力した様子などを認め具体的に褒めるなど、適切な応答が概ねできている。	子どもの努力した様子などを認め具体的に褒めるなど、適切な応答に努力を要する。	子どもの努力した様子などを認め具体的に褒めるなど、適切な応答にかなり努力を要する。	

小学校学習指導要領に基づいた小学校理科の深い学びの鍵 となる理科の考え方について

A View of Science as the Key to Deep Learning in Elementary School Science Based on the Elementary School Course of Study

児童教育学科 関根 正弘

1. はじめに

平成29年3月31日に小学校学習指導要領の改訂が行われ、令和2年度より小学校学習指導要領は全面的に実施された。この学習指導要領改訂の理念に関わるキーワードとして、次の5項目が挙げられる。

- 『社会に開かれた教育課程』（学校教育目標を学校と社会が共有し、連携・協働する教育課程）
- 『カリキュラム・マネジメント』（教育課程を軸に組織的・計画的・意図的な教育活動の改善・充実）
- 『資質・能力』（「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」）
- 『見方・考え方』（各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方）
- 『主体的・対話的で深い学び』（生涯にわたって能動的に学び続けることができる質の高い学び）

これらの項目の中で、小学校教員を目指す学生に身に付けさせる喫緊の課題は、「資質・能力」、「見方・考え方」、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」である。年報第10号では「主体的な学び」、年報第11号では「対話的な学び」、第12号では「深い学びの鍵となる理科の見方」について学習指導要領を読み解いてきた。今回は、「深い学びの鍵となる理科の考え方」について捉えていく。

2. 教科の目標における見方・考え方

前学習指導要領（平成20年告示）で示されていた小学校理科の教科の目標は、以下のとおりである。

自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに、自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。

現行の学習指導要領（平成29年告示）で示された小学校理科の教科の目標は、以下のとおりである。

自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。

- (1) 自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。
- (2) 観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。
- (3) 自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

小学校理科の教科の目標で、平成20年告示では、「科学的な見方や考え方を養う」とあるのに対し、平成29年告示では、「理科の見方・考え方を働かせ、資質・能力を育成する」とある。前学習指導要領では、「見方や考え方」を養うことが重要な目標であったのが、現行の学習指導要領では、「見方・考え方」は資質・能力を育成するための手段のひとつであることが今回の改訂で示されたことになる。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編 第2章 第1節 「理科の見方・考え方を働かせ」について、次のように示されている。

理科においては、従来、「科学的な見方や考え方」を育成することを重要な目標として位置付け、資質・能力を包括するものとして示してきた。「見方や考え方」とは、「問題解決の活動によって児童が身に付ける方法や手続きと、その方法や手続きによって得られた結果及び概念を包含する」という表現で示されてきたところである。しかし、今回の改訂では、資質・能力をより具体的なものとして示し、「見方・考え方」は資質・能力を育成する過程で児童が働かせる「物事を捉える視点や考え方」であること、更には教科等ごとの特徴があり、各教科等を学ぶ本質的な意義や中核をなすものとして全教科等を通して整理されたことを踏まえ、理科の特質に応じ、「理科の見方・考え方」として、改めて検討した。(中略)

なお、「見方・考え方」は、問題解決の活動を通して育成を目指す資質・能力としての「知識」や「思考力、判断力、表現力等」とは異なることに留意が必要である。

平成20年改訂の学習指導要領では、「科学的な見方や考え方」を育成することが目標とされていて、資質・能力を包括するものとして示されていた。各小学校や各理科教育研究会等で取り組んでいる研究授業の学習指導案でも学習過程のプロセスである「結論(わかったこと)」を「見方や考え方」と表記し、習得させる知識そのものとして捉えていて、問題を解決して得た答えである結論を「見方や考え方」として記載していた。しかし、今回の改訂では、「見方・考え方」は資質・能力を育成する過程で働かせる「物事を捉える視点や考え方」であり、資質・能力としての「知識」や「思考力・判断力・表現力等」とは異なることが明示された。

このことが、教育現場を混乱させることになった。今まで理科を研究してきた教員は「見方や考え方」を問題解決の結論として捉えてきた。獲得した資質・能力の「知識」が「見方や考え方」であったのが「知識」とは異なることとして、「科学的な見方や考え方」から「理科の見方・考え方」と改訂されたのである。この違いをどのように捉えたらよいのか、子供たちが「見方・考え方」を働かせるためには、具体的にどのように授業で実践していけばよいのか等、疑問とともに不安を抱いた教員も少なくなかった。「理科の見方・考え方」を働かせるとは、どのようなことなのかを少しずつ読み解いていきたい。

3. 小学校理科の考え方

(1) 働かせる理科の考え方

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 理科編「第2章 第1節 理科の見方・考え方を働かせについて、次のように示されている。

(前略)

問題解決の過程において、どのような考え方で思考していくかという「考え方」については、これまで理科で育成を目指してきた問題解決の能力を基に整理を行った。児童が問題解決の過程の中で用いる、比較、関係付け、条件制御、多面的に考えることなどといった考え方を「考え方」として整理することができる。

「比較する」とは、複数の自然の事物・現象を対応させ比べることである。比較には、同時に複数の自然の事物・現象を比べたり、ある自然の事物・現象の変化を時間的な前後の関係で比べたりすることなどがある。具体的には、問題を見いだす際に、自然の事物・現象を比較し、差異点や共通点を明らかにすることなどが考えられる。

「関係付ける」とは、自然の事物・現象を様々な視点から結び付けることである。「関係付け」には、変化とそれに関わる要因を結び付けたり、既習の内容や生活経験と結び付けたりすることなどがある。具体的には、解決したい問題についての予想や仮説を発想する際に、自然の事物・現象と既習の内容

や生活経験とを関係付けたり、自然の事物・現象の変化とそれに関わる要因を関係付けたりすることが考えられる。

「条件を制御する」とは、自然の事物・現象に影響を与えると考えられる要因について、どの要因が影響を与えるかを調べる際に、変化させる要因と変化させない要因を区別するということである。具体的には、解決したい問題について、解決の方法を発想する際に、制御すべき要因と制御しない要因を区別しながら計画的に観察、実験などを行うことが考えられる。

「多面的に考える」とは、自然の事物・現象を複数の側面から考えることである。具体的には、問題解決を行う際に、解決したい問題について互いの予想や仮説を尊重しながら追究したり、観察、実験などの結果を基に、予想や仮説、観察、実験などの方法を振り返り、再検討したり、複数の観察、実験などから得た結果を基に考察をしたりすることなどが考えられる。

このような「理科の見方・考え方」を自在に働かせ、自然の事物・現象に関わることができる児童は、どのような視点で自然の事物・現象を捉え、どのような考え方で思考すればよいのかを自覚しながら、自然の事物・現象に関わることができるということである。それは、自然の事物・現象から問題を見だし、予想や仮説をもち、その解決方法を考えたり、知識を関連付けてより深く理解したりすることに向かう「深い学び」を実現することになるのである。児童自らが「理科の見方・考え方」を意識的に働かせながら、繰り返し自然の事物・現象に関わることで、児童の「見方・考え方」は豊かで確かなものになっていき、それに伴い、育成を目指す資質・能力が更に伸ばされていくのである。

このことから「理科の考え方」は、自然の事物・現象を捉える考え方であることが分かる。「理科の見方」は、理科を構成する4つの領域ごとの特徴から整理されたが、「理科の考え方」は、これまで理科で育成を目指してきた問題解決の能力を基に整理された。児童が問題解決の過程の中で用いる、比較、関係付け、条件制御、多面的に考えることなどといった考え方を「考え方」として整理された。

ここで、「理科の考え方」と問題解決の過程の中で育成される「問題解決の力」との関連を見ていくと、密接な関わりがあることに気付かされる。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編「第2章 第1節 (2) 観察、実験などを行い、問題解決の力を養うこと、について次のように示されている。

（前略）小学校では、学年を通して育成を目指す問題解決の力を示している。

第3学年では、主に差異点や共通点を基に、問題を見いだすといった問題解決の力の育成を目指している。この力を育成するためには、複数の自然の事物・現象を比較し、その差異点や共通点を捉えることが大切である。第4学年では、主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想するといった問題解決の力の育成を目指している。この力を育成するためには、自然の事物・現象同士を関係付けたり、自然の事物・現象と既習の内容や生活経験と関係付けたりすることが大切である。第5学年では、主に予想や仮説を基に、解決の方法を発想するといった問題解決の力の育成を目指している。この力を育成するためには、自然の事物・現象に影響を与えると考える要因を予想し、どの要因が影響を与えるかを調べる際に、これらの条件を制御するといった考え方をを用いることが大切である。第6学年では、主により妥当な考えをつくりだすといった問題解決の力の育成を目指している。より妥当な考えをつくりだすとは、自分が既にもっている考えを検討し、より科学的なものに変容させることである。この力を育成するためには、自然の事物・現象を多面的に考えることが大切である。

これらの問題解決の力は、その学年で中心的に育成するものであるが、実際の指導に当たっては、他の学年で掲げている問題解決の力の育成についても十分に配慮することや、内容区分や単元の特性によって扱い方が異なること、中学校における学習につなげていくことにも留意する必要がある。

それぞれの学年で育成を目指す問題解決の力は、問題解決の過程でのそれぞれの場面で、比較して考える、関係付けて考える、条件制御を考える、多面的に考えることなどといった理科の考え方を働かせることで、問題解決の力（思考力・判断力・表現力等）を育成していくことにつながっていく。

（2）理科の考え方と問題解決の力

・「比較する考え方」とは、複数の自然の事物・現象を対応させ比べることである。

第3学年では、主に差異点や共通点を基に、問題を見いだすといった問題解決の力の育成を目指している。この力を育成するためには、比較する考え方を働かせて、その差異点や共通点を捉えることが大切である。

・「関係付ける考え方」とは、自然の事物・現象を様々な視点から結び付けることである。

第4学年では、主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想するといった問題解決の力の育成を目指している。この力を育成するためには、自然の事物・現象同士を関係付けたり、自然の事物・現象と既習の内容や生活経験と関係付けたりすることが大切である。

・「条件を制御する考え方」とは、自然の事物・現象に影響を与えると考えられる要因について、どの要因が影響を与えるかを調べる際に、変化させる要因と変化させない要因を区別するということである。

第5学年では、主に予想や仮説を基に、解決の方法を発想するといった問題解決の力の育成を目指している。この力を育成するためには、自然の事物・現象に影響を与えると考える要因を予想し、どの要因が影響を与えるかを調べる際に、これらの条件を制御するといった考え方をを用いることが大切である。

・「多面的に考える」とは、自然の事物・現象を複数の側面から考えることである。

第6学年では、主により妥当な考えをつくりだすといった問題解決の力の育成を目指している。より妥当な考えをつくりだすとは、自分が既にもっている考えを検討し、より科学的なものに変容させることである。この力を育成するためには、自然の事物・現象を多面的に考えることが大切である。

この「理科の考え方」を自在に働かせ、どのような考え方で自然の事物・現象を捉えればよいのかを子供たちが自覚しながら、自然の事物・現象に関わることができるようにすることで、深い学びの実現が図られ、育成を目指す問題解決の力がさらに伸ばされていくと考えられる。

では、「比較する」「関係付ける」「条件制御する」「多面的に考える」とは、どのような場面でどのように働かせる考え方なのだろうか。実際に子供たちが自然の事物・現象を捉えて理科の考え方を働かせている場面を取り出して、子供の姿として観ていくことにする。

4. 子供が働かせる考え方

（1）子供の発想や反応そのものが「考え方」

授業を通じた実践検証を行ってみると、子供の発想や反応そのものが、働かせている「見方・考え方」であることに気付かされた。今まで、子供の反応を予想して授業を創造してきたのと同様に、子供が働かせる「見方・考え方」を教師があらかじめ予想して学習指導案に書き込むことで、教師が提示する自然の事物・現象や発問、働きかけ、子供の発想の価値付けなどが洗練され、問題解決の学習活動がより活性化した展開となっていく。さらに各学年の内容の本質が明らかになることで、4領域の特徴や問題解決の過程に基づいた授業が行えることが明らかになった。具体的に各学年の単元での一場面を例に、領域ごとの子供の発想や反応と「考え方」とのつながりを挙げてみる。

(2) 第3学年 問題を見いだす場面で「比較する考え方」を働かせて、差異点や共通点を捉える。

①「物の重さ」粒子領域

めあて：秤を使って身の回りの物の重さを調べて、気付いたことを話し合おう。

子供の反応「体積が同じくらいでも、重さが違う物があるね。」

「同じ体積でも種類が違くと重さも違うのかな。」

「考え方」⇒複数の物を比べて、体積が同じこと（共通点）、重さが違うこと（差異点）、物が違うこと（差異点）を捉える考え方を働かせている。

問題：同じ体積でも、物の種類が違くと重さは違うのだろうか。

②「風とゴムの力の働き」エネルギー領域

めあて：ゴムで動く車を作って走らせてみて、気付いたことを話し合おう。

子供の反応「ゴールの手前で止まったり、通り過ぎたりしているね。」

「どうすれば、ゴールにぴったり止められるかな。」

「考え方」⇒ゴムで車がどれも同じように動くこと（共通点）、自分の車でゴムの伸ばし方を変えて走らせたときの様子（差異点）、自分の車と友達のを同時に動かしたときの様子（差異点）を捉える考え方を働かせている。

問題：ゴムの伸ばし方を変えると、物の動き方はどのように変わるのだろうか。

③「身の回りの生物」生命領域

めあて：育てる植物を2つ決めて、種を観察しよう。

子供の反応「植物の種類によって種の色や形や大きさがどれも違うね。」

「アサガオと同じように芽が出て葉がたくさん出て花が咲くと思うよ。」

「考え方」⇒植物によって芽や葉や花の色や形や大きさは違うこと（差異点）、根や茎や葉があるのは同じこと（共通点）を捉える考え方を働かせている。

問題：植物は種からどのように育つのだろうか。

④「太陽と地面の様子」地球領域

めあて：晴れた日に校庭で、影踏み遊びをして気付いたことを話し合おう。

子供の反応「校舎や鉄棒の影は、みんな同じ向きにできているよ。」

「影踏み遊びをしたときと、校舎の影の位置が変わったよ。」

「考え方」⇒複数の影を比べると、どの影も同じ方向にできていること（共通点）、時間が経つ前と後で比べると、影の位置はどれも変わっていること（差異点）を捉えている。

問題：時間がたつと、影の位置はどのように変わるのだろうか。

(3) 第4学年 予想や仮説を発想する場面で「関係付ける考え方」を働かせて、自然の事物・現象同士を関係付けたり、自然の事物・現象と既習の内容や生活経験と関係付けたりする。

①「金属、水、空気と温度」粒子領域

問題：空気はどのように温まるのだろうか。

子供の反応「暖房していると下の方よりも上の方が暖かいよ。」

「空気も水と同じように温まっていくと思うよ。」

「考え方」⇒既習の内容である金属や水の温まり方を適用したり、暖房などの生活経

験を想起したりして、自然の事物・現象を様々な視点から結び付ける考え方を働かせている。

②「電流の働き」エネルギー領域

問題：乾電池の向きを変えると、電流の向きはどのようになるのだろうか。

子供の反応「豆電球は乾電池の向きを変えても同じように光ったね。」

「リモコンや懐中電灯などは乾電池を入れる向きが決まっているよ。」

「考え方」⇒3年「電気の通り道」の学習内容を適用したり、懐中電灯などの電池交換を想起したりして、自然の事物・現象を様々な視点から結び付ける考え方を働かせている。

③「人の体のつくりと運動」生命領域

問題：体全体の骨と筋肉は、どのようなつくりや仕組みになっているのだろうか。

子供の反応「ひざもひじと同じように曲がるね。あしも腕と同じ仕組みで動くと思うよ。」

「首や腰など曲がる場所は他にもあるよ。あちこちに関節があるのかな。」

「考え方」⇒前時までに学習した内容である腕が動く仕組みを適用したり、体全体の動く様子を観察したりして、様々な視点から結び付ける考え方を働かせている。

④「雨水の行方と地面の様子」地球領域

問題：雨水は、地面にしみ込むのだろうか。

子供の反応「地面にしみ込む前に流れていってしまうと思うけど、水たまりもできるね。」

「砂場には水たまりができないから土の粒の大きさに関係していると思うよ。」

「考え方」⇒前時までに学習した、水は低い方へ流れていくことを適用したり、校庭と砂場の様子を観察したりして、様々な視点から結び付ける考え方を働かせている。

(4) 第5学年 解決の方法を発想する場面で、「条件を制御する考え方」を働かせて、自然の事物・現象に影響を与えると考える要因を予想し、どの要因が影響を与えるかを調べていく。

①「物の溶け方」粒子領域

問題：食塩やミョウバンの溶ける量を増やすには、どうすればよいだろうか。

子供の反応「水の量は変えるけど、水溶液の温度は変えずに実験しよう。」

「水溶液の温度を変えて、水の量は同じにして実験をしよう。」

「考え方」⇒溶ける量に関係しているのは、水溶液の温度だと考え、変える条件は水溶液の温度、変えない条件は水の量にするといった実験計画を発想する。

②「振り子の運動」エネルギー領域

問題：振り子の1往復する時間は、何によって変わるのだろうか。

子供の反応「振り子の長さ、錘の重さ、振り子の振れ幅の3つが関係していそうだね。」

「調べる条件を1つだけ変えて、それ以外の条件は同じにすればいいね。」

「考え方」⇒振り子の1往復する時間に関係しているのは、振り子の長さだと考え、変える条件は振り子の長さ、変えない条件は重さと振れ幅にするといい

た実験計画を発想する。

③「植物の発芽、成長、結実」生命領域

問題：植物が発芽するために、水のほかに何が必要なのだろうか。

子供の反応「水が必要かどうかを調べた実験では、水の条件だけを変えて調べたね。」

「空気が必要かどうかを調べたいので、空気の条件だけを変えて調べればいいね。」

「考え方」⇒植物が発芽するために必要なのは、空気だと考え、変える条件は空気のあるなしで、変えない条件は水と温度にするとといった条件制御を整えた実験計画を発想する。

④「流れる水の働きと土地の変化」地球領域

問題：流れる水には、どのような働きがあり、水の量によって違いがあるのだろうか。

子供の反応「流す水の量を変えて比べれば違いが分かるね。」

「実験器の傾きや川の形、幅、深さ、土の量などは同じにしないと比べられないね。」

「考え方」⇒水の量によって働きに違いがあることを調べるために、変える条件は水の量、変えない条件は川の傾き、形、幅、深さ、土の量にするとといった実験計画を発想する。

(5) 第6学年 考察し、結論を導出する場面で「多面的な考え方」を働かせて、自分が既にもっている考えを検討し、より科学的なものに変容させていく。

①「水溶液の性質」粒子領域

問題：塩酸に金属を入れると、金属はどうなるのだろうか。

子供の反応「身の回りにはいろいろな金属があるから、いくつか調べてみたいな。」

「アルミニウムや鉄で調べてみよう。」

「考え方」⇒1種類の金属の溶け方から結論を導出するのではなく、複数の実験や対象物などから得た結果を基に考察し、複数の側面から多面的に考えて結論を導出していく。

②「電気の利用」エネルギー領域

問題：豆電球と発光ダイオードで、使う電気の量に違いがあるのだろうか。

子供の反応「明かりのついてた時間は、発光ダイオードの方が長かったね。」

「発光ダイオードの方が豆電球よりも使う電気の量が少なかったね。」

「考え方」⇒同じ電気量をためたコンデンサーをつないだときの点灯時間の違いと使用する電気量の違いから得た結果を基に考察し、複数の側面から多面的に考えて結論を導出していく。

③「植物の養分と水の通り道」生命領域

問題：植物の葉に日光が当たると、葉にデンプンができるのだろうか。

子供の反応「前日、日光に当てなかった葉はデンプンがなかったよ。この葉に日光を当てるとデンプンができていたよ。」

「同じようにした葉に今日も日光に当てなかったらデンプンができてなかったよ。」

「考え方」⇒デンプンができていないことを確認した後に、日光を当てた葉と当てない葉のデンプンのでき方の違いから得た結果を基に考察し、複数の側面

から多面的に考えて結論を導出していく。

④「月と太陽」地球領域

問題：月の形の見え方が日によって変わるの、どうしてだろうか。

子供の反応「ボールの明るい部分の変化は、月の形の変化と同じように見えるね。」

「月と太陽の位置が離れると、満月に見えるね。」

「考え方」⇒月に見立てたボールと太陽に見立てた電灯の位置の変化とボールの明るい部分の変化から得た結果を基に考察し、複数の側面から多面的に考えて結論を導出していく。

5. 働かせている「考え方」の価値付け

これらのように、自然の事物・現象を捉える考え方によって発せられる子供のつぶやきからみえてくる発想や反応の中に子供一人一人が自在に働かせている「理科の考え方」が表出されてくる。「理科の考え方」は今までと同様に子供たちが自然に親しむことで働かせる事物・現象の捉え方である。子供たちに自然の事物・現象を提示したり、自然の中に連れて行ったりする際には、子供が対象である自然の事物・現象に関心や意欲を高めつつ、そこから問題意識を醸成し、主体的に追究していくことができるように意図的な活動の場を工夫し、自在に「考え方」を働かせることができるようにすることが必要である。この「考え方」を働かせた子供の発言を教師が全体の場で取り上げて価値付けていくことで、さらに学級全体の「考え方」が豊かで確かなものとなっていくと考えられる。

6. おわりに

学習指導要領に基づいた小学校理科の深い学びの鍵となる理科の考え方について、概観してきた。深い学びのキーワードは、「自然の事物・現象を捉える視点である見方・考え方を自在に働かせること」「豊かで確かになった見方・考え方を働かせて、次の学習や日常生活に活用すること」である。今回は「考え方」について読み解いてきたが、今回は「考え方」に密接に関わっている「問題解決の力」について読み解いていきたいと考える。主体的な学びのキーワードは、「見通しと振り返り」であり、対話的な学びのキーワードは、「まず自分で考えた後、自分の考えを基に他者と話し合う」である。これらの学びは、小学校理科の問題解決の過程のそれぞれの学習場面で促すことができると考える。「主体的・対話的で深い学び」はそれぞれ独立しているものではなく、相互に関連し合うものであることを確認しておく。今後もこれらの学びを促す授業改善を図ることのできる教師を育てていく。

参考文献

- ・「文部科学省：小学校学習指導要領（平成20年告示）解説 理科編」
- ・「文部科学省：小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編」
- ・「全国小学校理科研究協議会東京大会 研究紀要」足立区立弘道小学校 校長 関根正弘（平成29年）
- ・「理科好きの子どもを育てる小学校理科 理科の見方・考え方を働かせて学びを深める理科の授業づくり」編著 関根正弘他3名 大日本図書（2020年）
- ・「理科授業 START BOOK」3年～6年 著者 関根正弘他6名 大日本図書（令和2年）
- ・「小学校学習指導要領に基づいた小学校理科の深い学びの鍵となる理科の見方について」単著 関根正弘 教職センター年報第12号（令和3年）

小学校社会科におけるデジタルアーカイブの活用

—博物館のウェブサイト利用を中心に—

A Utilizing of Digital Archive in Elementary School Social Studies : Focusing on the use of websites posted by the Museum

児童教育学科 中尾 浩康

1. はじめに

2020（令和2）年4月より全面的に実施された新学習指導要領の小学校社会には、博物館等の諸施設に関して、指導計画の作成と内容の取扱いに「博物館や資料館などの施設の活用を図るとともに、身近な地域及び国土の遺跡や文化財などについての調査活動を取り入れるようにすること。また、内容に関わる専門家や関係者、関係の諸機関との連携を図るようにすること」とある。中央教育審議会答申においても、「教育環境の充実のため」に「博物館や資料館、図書館などの公共施設についても引き続き積極的に活用すること」とある¹⁾。

博物館等の施設の活用は、30年以上前から学習指導要領に記載されており²⁾、その実態把握のため、前稿ではA大学の歴史の授業を受講した大学生を対象として、地域学習や博物館を活用した学習に関するアンケートの整理・分析を行った³⁾。その結果、小学校の歴史の授業で博物館を活用した授業を「よく経験した」「時々経験した」と回答した学生は40%前後で、約60%の学生が「ほとんど経験しなかった」という結果であった。アンケート調査は2019・2020（令和元・2）年度の2年分のみ（730名程）で今後も調査の継続を考えているが、2012（平成24）年度の小学校学習指導要領実施状況調査（小学校・社会）によれば、「博物館や郷土資料館などの施設を活用した授業を行っていますか」という教員への質問に対し、肯定的な回答の割合は、第4学年は57.6%、第5学年は29.4%、第6学年は48.7%という結果であった⁴⁾。第4学年では博物館を活用した授業は半数を超えるが、第5学年・第6学年では半数に達しておらず、平均すると45.2%となり、A大学生へのアンケート調査結果は決して実態からかけはなれたものではないと思われる。

加えて現在、コロナ禍により、博物館等へ行くことが難しい状況になっている。こうしたなか博物館等では、資料のデジタル化やオンラインでの配信が積極的に行われてきている。一方、学校現場においても、「GIGAスクール構想」により児童生徒1人1台の端末整備が進められていることから、博物館の訪問利用に限らず、デジタルアーカイブやウェブ展示・ウェブ上で可能なレファレンス機能等を、学習の過程に取り込み活用する工夫が一層求められている⁵⁾。2021（令和3）年9月号の『社会科教育』の特集に、博物館のウェブサイト上に公開されているYouTube動画を活用した授業プラン（中学校・歴史）が紹介された。そこでも博物館等の活用は、「物理的な距離、時間、費用などの条件から難しい場合があり」、「さらにコロナ禍が追い打ちをかけている」が、「貴重な資料をネット上に公開する博物館・資料館が増え」、「いつでもどこにいても資料と出会うことができる」と指摘されている⁶⁾。

今後、デジタルアーカイブを活用した授業プランが開発されていくと考えられるが、小学生が活用できるデジタルアーカイブに関しては、様々な角度から検討していく必要がある。今回は、学校における博物館等の活用に関する問題点と、デジタルアーカイブの利点・課題等の整理・検討を試みたい。

2. 学校での博物館活用に関する問題点と、資料のデジタル化によるメリット・デメリット

まず学校での博物館活用の問題や課題について取り上げていくが、既に以下の点があげられている⁷⁾。

- ①博物館の立地の問題：学習の場を博物館に移して行う場合、学校からのアクセスが悪くなるなどの問題、その場合は事前協議等の時間が十分にとり難い。
- ②博物館側と学校側の意識の差：学校側の博物館利用の目的や学習のねらいの不明確といった教員側の連携意識の問題、学芸員の教育普及活動への意識の欠如。
- ③学校教育に提供できる資料の整備や充実化。
- ④学校側に博物館の利用方法を明確に伝達するための教員用の指導資料や資料利用の手引きの作成。
- ⑤博物館と学校教育をつなぐ第三者の配置：教員免許や学芸員資格の取得課程を有している大学のコーディネーターとしての連携への関与。
また、学校側の問題として、以下の指摘もある⁸⁾。
- ⑥教員の多忙化の問題：教育活動に博物館を利活用するための計画立案や授業準備の時間を十分に捻出することができない。また他の教員とそうした活用方法等を検討しあう機会も少なくなるのが実際。
- ⑦学校の教育課程運営に関する問題：年度当初に年間教育計画を立案する際、博物館活動を取り入れようとすると、校外に子どもたちを引率するとなれば移動距離の長短に関わらず相当数の時間の確保が必須であり、他の授業（時間割）との綿密な調整が不可欠。
- ⑧学校の組織運営上の問題：教員の多忙化が教員相互のコミュニケーション不足を生んでおり、たとえ前年度に博物館を利用したとしても、次年度博物館活動に関わる教員が前年度の活動内容を把握していない場合等がある。
- ⑨校外活動に対する行政等の支援の問題：児童生徒を校外へ引率する際、安全面での配慮が必須で人件費を中心とした財政支援や、交通費やバスのチャーター代などの経費負担への支援が必要。

以上のような問題や課題があるものの、兵庫県東播磨地域に所在する学校を対象に実施した「学校と博物館の関係性に関するアンケート調査」の結果によると、博物館と連携を行った教員の満足度は非常に高いことが判明している⁹⁾。一方、連携を行っていない教員に対しての調査結果では、博物館との連携をしない・できない理由で一番多かったのは「授業時間の余裕がない」で、次に多かったのは「連携を考えたことがない」、次いで「連絡時間の確保が困難」「交通費の負担」「近隣に博物館がない」等があげられ、上記の問題や課題とほぼ一致している。

次に、これらを踏まえた上で博物館等の施設における展示・資料のデジタル化によるメリット・デメリットについて検討したい。展示・資料のデジタル化の方法として、「展示室をヴァーチャル化したもの、展示室や展示物をツアー形式で動画配信したもの」等がある¹⁰⁾。YouTube動画等による展示・展示物のデジタル化は、①博物館の立地の問題、⑦学校の教育課程運営に関する問題、⑨校外活動に対する行政等の支援の問題に対して、解決策の一つになると考えられる。これまで博物館に行くことができなかった児童生徒たちも、博物館の諸資料に接するきっかけがつけられ、新たな学びが生まれることが想定される¹¹⁾。

また、博物館見学が可能な学校においても、展示等のデジタル化は、事前学習等に効果的であろう。デジタルで見た資料について浮かび上がった疑問について、実際に博物館に行き観察し、博物館の職員に質問する等、学習の目的が明確になると思われる。近年は博物館のウェブサイト上に、③学校教育に提供できる資料（ワークシート）や、④学校側に博物館の利用方法を明確に伝達するための教員用の指導資料や資料利用の手引きが掲載され、自由にダウンロードできるようになっているものが多くみられる¹²⁾。ただし、博物館との「連携を考えたことのない教員が一定数いること」も想定し、「博物館の教育的価値を知ってもらう」ため、博物館のデジタル情報が教員に届くような工夫、SNS等を活用した情報発信等も必要となる¹³⁾。

博物館資料のデジタル化には利点もあるが、課題も存在する。デジタル動画については、次のような指摘がある¹⁴⁾。一つ目の課題として、タブレット端末が急速に普及しているが「地域差や学校間格差が大きい」ことから、「人材面でも教員のデジタル・リテラシーの育成や教員支援体制の整備」等があげられる。

二つ目に、動画の「活用に適した新しい授業デザインの検討」、三つ目に、「教育現場に適した形での映像資料の精選とパッケージ化」があげられ、多忙な学校教員が膨大な「映像資料から授業での活用に適した写真や画像を自ら選び出すことは、時間的にも労力的にも難しい」ため、「各教科のカリキュラムや単元に応じて、教材として活用しやすい形にパッケージ化しておくこと」が必要とされている。

昨今のICT教育の進展とも連動して、今後、博物館のデジタルアーカイブを活用した授業実践の増加が期待できるが、課題も少なくない。いずれも容易に解決し難い課題ではあるが、特にデジタルアーカイブの「パッケージ化」について、若干の試みを行いたい。

3. 博物館ウェブサイトからの動画の抽出

前章で、学校での博物館活用に関する問題点、および博物館等における資料のデジタル化によるメリット・デメリットについて整理・検討を行い、その問題・課題を確認した。なかでもデジタル化された資料から、授業に適した素材を精選する作業が必要不可欠の課題となっている。

学習指導要領の小学校社会の目標（1）に、「地域や我が国の国土の地理的環境，現代社会の仕組みや働き，地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活について理解するとともに，様々な資料や調査活動を通して情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。」と明記されている。指導要領解説社会編によれば、小学校社会科の「技能」とは「社会的事象について調べまとめる技能」で、「具体的には，調査活動や諸資料の活用など手段を考えて問題解決に必要な社会的事象に関する情報を集める技能，集めた情報を「社会的事象の見方・考え方」に沿って読み取る技能，読み取った情報を問題解決に沿ってまとめる技能などであると考えられる。これらの技能は，単元などのまとまりごとに全てを育成しようとするものではなく，情報を収集する手段や情報の内容，資料の特性等に応じて指導することが考えられる。」とされている¹⁵⁾。この情報としても、博物館等施設のデジタルアーカイブは有用なものと考えられるが、「児童生徒が情報を収集する活動に入る前に、数回は教師側が示範を行うことが必要」との指摘もなされている¹⁶⁾。

教材化以前の問題として、博物館が公開しているデジタルアーカイブから、小学校の教材に適した画像・動画を収集・整理する作業自体が求められているといってもよいであろう。今回は実験的な試みとして、小学校第6学年歴史分野の「縄文時代」に関係するYouTube動画を抽出してみたい。YouTube動画に限定したのは、児童生徒・教師共にすぐに使用できるためである。とは言え、インターネット上の情報は膨大であり、学校の授業教材に適した動画を収集できる博物館のウェブサイトとして、まずは北海道博物館が運営を行っている「おうちミュージアム」を取り上げたい¹⁷⁾。

「おうちミュージアム」とは、新型コロナウイルス感染拡大によって全国各地の小・中学校等が臨時休校となったことをきっかけに、北海道博物館が2020（令和2）年3月からはじめた取り組みで、子どもたちが「おうちで楽しく学べる」をコンセプトに、全国のミュージアムの特色を生かしたコンテンツをオンラインで提供している企画である。2021（令和3）年5月時点で、全国の230以上のミュージアムが参加し、参加ミュージアムは、博物館や郷土資料館、美術館、科学館、生物・自然系のセンターやジオパーク、企業や私設のミュージアム、大学博物館、生涯学習センター、館を持たない教育委員会やデジタル博物館等、多岐にわたる。各施設の特色を生かした資料解説、展示画像・動画、教育普及の一環で作成したワークシート等のコンテンツが、ウェブサイトやSNS、YouTube等で発信されている。

「おうちミュージアム」のコンテンツの多くは、児童生徒向けに提供されたものである。このウェブサイトから、特に「縄文時代」に関するYouTube動画の収集・整理を試みた結果が、次頁の一覧である。

今回の収集作業を通して、「おうちミュージアム」という限定されたサイトの、「縄文時代」という特定の時代・テーマだけであっても、画像・動画を探すことには相当量の時間・労力がかかることを実感した。230を超える博物館のウェブサイト全てにアクセスしたが、日々更新もされており、リンクが切れて

「おうちミュージアム」から収集した縄文時代関係の動画 (YouTube) 一覧
 (https://www.hm.pref.hokkaido.lg.jp/ouchi-museum-list/)

	都道府県	機関名	タイトル	動画時間	内容など
1	北海道	函館市縄文文化交流センター	函館市縄文文化交流センターへようこそ！ 出典： http://hjcc.jp/12_stay_home.html	4分00秒	函館市縄文文化交流センターの紹介。北海道初の国宝「中空土偶」をはじめ、函館市内の遺跡から出土した縄文時代の資料を展示。
2	岩手県	御所野縄文公園 (二戸郡一戸町)	【お家にながら縄文時代にタイムスリップ！】岩手県・一戸町「御所野縄文公園」	2分11秒	御所野縄文公園をドローンで撮影した映像。御所野遺跡は、約4500年前、縄文時代中期後半の大規模な遺跡で、現在は堅穴住居などを復元。
3			【おうちミュージアム】学芸員さんと一緒に縄文土器を見てみよう！	5分34秒	御所野縄文博物館の学芸員による博物館に展示されている特徴的な縄文土器の説明。
4			【お家でできる！】ティッシュペーパーで縄を作ってみよう！	8分04秒	縄文土器の縄目文様をつけた縄を、ティッシュペーパーを使って作成し、粘土に転がす映像。
5			【カゴの材料採り】クルミの木の皮をはぐ！	6分58秒	縄文時代の食料のひとつのクルミの幹や枝は、建築材としても利用されていたと考えられている。クルミの樹皮の剥ぎ方を説明。
6			【Q&A】鼻曲り土面ってなに？皆さんからの質問にお答えしました！ 出典： https://goshono-iseki.com/topics/2919.html	10分30秒	岩手県一戸町の蒔前遺跡から出土した重要文化財「鼻曲り土面」についての解説。
7			埼玉県	埼玉県立さきたま史跡の博物館	WEB展示室 令和3年度最新出土品展「地中からのメッセージ」第1回「旧石器・縄文」 出典： https://sakitama-muse.spec.ed.jp/WEB%E5%B1%95%E7%A4%BA%E5%AE%A4
8	千葉県	袖ヶ浦市教育委員会生涯学習課	そでがうらにあるいせきを知らう！！山野貝塚の巻 【山野貝塚って知ってる？】 その1 ガウラが紹介山野貝塚	1分42秒	縄文時代の袖ヶ浦「国史跡 山野貝塚」(房総半島に現存する最南部の縄文時代後・晩期の大型貝塚)の紹介。ほかに、山野貝塚から出土した貝・土器・土偶・石器・骨等の解説シート (PDF) と、山野貝塚のパンフレット (PDF) がダウンロードできる。
9			そでがうらにあるいせきを知らう！！山野貝塚の巻 【山野貝塚って知ってる？】 その2 山野貝塚を見に行こう 出典： https://www.city.sodegaura.lg.jp/site/kyouiku/ouchimuseum.html	2分48秒	
10	東京都	品川区立品川歴史館	おうちチャンネル 品川の歴史見学#1～大森貝塚 出典： https://www.city.shinagawa.tokyo.jp/jigyo/06/historyhp/moyoshi/homemuseum.html	10分00秒	品川歴史館の学芸員による日本考古学発祥地と呼ばれる大森貝塚 (明治時代にモースが発掘) の解説。ほかに、大森貝塚遺跡庭園ワークシート (PDF) がダウンロードできる。
11		明治大学博物館 (千代田区)	亀ヶ岡遺跡 (かめがおかいせき) 出土 遮光器土偶 (しゃこうきどぐう) 出典： https://www.meiji.ac.jp/museum/6t5h7p000034mig1.html	1分8秒	亀ヶ岡遺跡出土の遮光器土偶の紹介。ほかに、世界文化遺産に登録された「北海道・北東北の縄文遺跡群」に含まれる亀ヶ岡石器時代遺跡 (青森県つがる市) と大湯環状列石 (秋田県鹿角市) から出土した資料の展示解説シート (PDF) がダウンロードできる。
12	兵庫県	公益財団法人竹中大工道具館 (神戸市)	おうちでミュージアム 学芸員による常設展解説【学芸員による解説#1】竹中大工道具館/常設展のご案内「歴史の旅へ」	11分52秒	日本の大工道具について、縄文時代から明治時代まで解説。石の斧で伐採した木の切り口が確認できる。鉄の斧との比較あり。
13			おうちでミュージアム 赤尾元館長によるご案内/竹中大工道具館/「常設展のご案内「歴史の旅へ」」 出典： https://www.dougukan.jp/special_exhibition/ouchi-museum	34分59秒	
14	奈良県	歴史に憩う橿原市博物館	【イコハク動画】奈良県立橿原高等学校×歴史に憩う橿原市博物館 平成28年度博学連携企画展「高校生、石で肉をさばいてみました！」 出典： https://www.city.kashihara.nara.jp/article?id=5ef2d98965909e6adf1a3f9e	3分55秒	縄文時代の人の暮らしを感じるために作成した石器を使って、ニワトリの解体実験を行った動画の一部。

※出典の最終閲覧はすべて2022年1月5日。

いる機関も少なからず存在した。各ミュージアムのウェブサイトには様々なコンテンツがあり、一目でその詳細が明確にわかる場所は少なく、動画があることが確認できても、再生時間や詳しい内容などは、YouTubeにつないで実際に視聴をして確認する必要がある。仮に教科書の单元ごとに利用可能な動画の一覧表を作成するだけでも、一人（個人）ではかなり大変であることが確認できたと共に、それだけに必要性や意義の大きさも認識することができた。

収集した動画の内容としては、各ミュージアム自体の紹介（1・2）、遺跡・遺物の紹介（3・6～11）、縄文土器の文様をつける縄の再現（4）、石斧で木を伐採した際の切り口の映像（12）、石斧で栗の木が何回で倒せるかの実験解説（13）、石器を使ったニワトリの解体実験（14）等、特徴的な動画もあった。遺跡・遺物の紹介をした機関の多くで、動画に関係する資料（パンフレット・ワークシート・展示解説シート）も共に公開されており、教材研究の参考となろう。

ほか、動画ではないので一覧表には入れなかったが、粘土を使った縄文土器の作成の仕方や、縄文時代の布の織り方等の解説シートをPDFで配信している機関もあり¹⁸⁾、社会科だけではなく、図画工作や総合的な学習の時間等とつなげた学習活動も可能と思われるコンテンツが数多くあった。

小学校社会で第6学年から学ぶ歴史分野は、小学生対象の調査でも地理分野や公民分野に比べて、「役立つ」という割合が全体的に低く、児童にとって歴史を学ぶ意味を実感できるものになっていない、という分析がある。特に、古い時代ほど「役立つ」という割合の方が高い¹⁹⁾。それまでの地理・公民の学習に比べて、現代の社会とかけ離れていることから児童が「自分との乖離」「遠い別世界」を感じてしまうのは否めない事実であろう。上記の動画や体験型活動用の解説シート等は、歴史的事象を学んでいくにあたり、教科書の学習だけでは難しい、子どもたちが親しみや楽しさを感じる有効な手だて・コンテンツとなる可能性を大いに秘めている。

「おうちミュージアム」のウェブサイトは、全国各地のミュージアムの様々なコンテンツをひとまとめに閲覧でき、各時代・テーマで参考となるデジタルアーカイブが散見される。今後、これらのサイトやコンテンツを活用した具体的な授業実践についても検討・提案を行っていければと考える。

4 おわりに

今回、北海道博物館が集約している「おうちミュージアム」というウェブサイトから、小学校社会第6学年の「縄文時代」に絞り授業教材に適した動画を抽出するという作業を試みた。博物館等の施設が公開しているデジタルアーカイブを、各教科や教科書の单元ごとに収集・整理する作業の必要性・意義は、教員が多忙であるが故、また情報が膨大であるが故に、今後ますます高まっていくことが予想される²⁰⁾。しかしながら、インターネット上に膨大に存在するデジタルアーカイブの収集が果たして可能なのか、検討の余地は大きい。現在筆者は教員養成課程に在職していることから、例えば、ゼミの学生達と協力して、デジタルアーカイブの収集・整理作業を試みていくことも可能かもしれない。普段、博物館等の施設の利用に馴染みがない学生でも、かえって博物館のデジタルアーカイブの方が扱いやすいことも考えられる。

2012（平成24）年度小学校学習指導要領実施状況調査（小学校・社会）で「映像や画像を提示するなどコンピュータを活用した授業を行っていますか」という教員への質問に対し、肯定的な回答の割合は、第4学年は58.1%、第5学年は65.9%、第6学年は68.8%という結果で、ICTの活用は学年が上がるほど高くなっている。しかし、「地域の素材や人材を生かした授業を行っていますか」という質問に対しては、第4学年は65.6%、第5学年は34.8%、第6学年は36.9%という結果で、第4学年が最も高く、第5学年・第6学年は35%前後となっている²¹⁾。小学校社会科の「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、近年、「地域の素材を教材化し、地域の施設を積極的に活用したり地域の人々と直接関わって学んだりする学習活動」²²⁾が重要視されてきているが、地域にある博物館等が公開しているデジタルアーカイブを授業教材として積極的に活用していくことを通して、博物館等の施設利用や、文化財も含めた地域にある史資料

の大切さに気づくきっかけとなることも期待できる。

デジタルアーカイブの公開は、博物館だけではなく、図書館・文書館といった施設のウェブサイトでも閲覧が可能となっている。しかし、学校教育での活用はまだ進展しておらず、「一部の教師たちの間では、文書館を訪れての資料収集と教材開発は行われているが、そのような実践は必ずしも全国の実現現場で一般化できるものではない。その要因は、教員が多忙な業務の中で施設に足を運ぶ時間や資料を収集・選択・教材化する時間がとれないこと、利用に際しての権利関係が不明瞭であること、施設が近隣にないことにある。したがって、教員の属性を問わず教材として利用できる良質なデジタルアーカイブの構築が期待されている。」との指摘等が出されている²³⁾。

博物館等施設のデジタルアーカイブの教材化に関してはまだ課題も多いが、新たな動きも見られる。「多様な資料を活用した教材化ワークショップ」という、学校の教員と図書館・博物館・美術館・資料館等の職員が一同に集い、様々な地域の史資料を学校の授業で使えるよう教材化する学習会（ワークショップ）がオンラインで開催され、開発された教材は誰でも自由に活用できるように会のHP上に公開・掲示される取り組みがスタートしている²⁴⁾。

また、2021年度日本社会科教育学会全国大会（福島大会）では、最新の教育課題を議論する「課題研究」に、「社会科に関係する機関や人材との連携・協働を実現できる教員をいかに養成するか」がテーマ設定された²⁵⁾。筆者も、学校教員の博物館等施設活用への意識の醸成には、教員養成段階からの取り組みも重要と考え、ささやかな活動ではあるが小学校教員養成課程の学生に対し、地域の博物館等への巡検を組み込んだ教育活動を展開している。上述したような試みや取り組みの必要性・重要性が、今後一層増していくことは間違いないであろう。さらに情報の収集・検討に努めると共に、諸活動・諸連携を進展させていくことができると考える。

註

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年3月告示）第2章各教科第2節社会」63頁、2017年、https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf、文部科学省「小学校学習指導要領解説社会編 平成29年告示」8頁、2017年、https://www.mext.go.jp/content/20201203-mxt_kyoiku01-100002608_3.pdf（共に2022/01/05最終閲覧）。
- 2) 国立教育政策研究所教育研究情報データベース「小学校学習指導要領（平成4年4月施行）第2章第2節社会」1989年、<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h01e/chap2-2.htm>（2022/01/05最終閲覧）、拙稿「児童・幼児と学社融合—学習指導要領と博物館を中心に—」（『東京家政大学教員養成教育推進室年報』9、2020年）。
- 3) 拙稿「小・中・高の歴史教育の意識に関する予備的考察—教科指導法・カリキュラムマネジメント構築のための基礎作業—」（『東京家政大学教職センター年報』12、2021年）。
- 4) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「平成24年度・平成25年度 小学校学習指導要領実施状況調査 教科等別分析と改善点 社会」19頁、2013年、https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/01h24_25/02h24bunseki_shakai.pdf（2022/01/05最終閲覧）。
- 5) 藤野敦「歴史教育はどう変わるか 資料の活用とそのねらい（4）生涯学習へのつながりの視点から」117頁（『社会科教育』747、2021年）、前掲註3）拙稿、95頁。
- 6) 王子明紀「【授業最前線】㊟資料を活用する！オススメ授業&活動プラン 中学校歴史的分野【近世までの日本とアジア】人と道具のセットでわかる室町時代の発展」70～71頁（『社会科教育』749、2021年）。
- 7) 相澤瑞季「博物館と学校教育」165～166頁（青木豊編著『人文系 博物館教育論』雄山閣、2014年）。
- 8) 石渡尊子「博学連携の現状と今後の可能性」104～106頁（浜田弘明編『シリーズ現代博物館学1

- 博物館の理論と教育』朝倉書店、2014年)。
- 9) 八田友和「学校教育における博物館活用の実態と課題—兵庫県東播磨地域に所在する学校へのアンケート調査を踏まえて—」54～59頁(『日本生涯教育学会論集』38、2017年)。
 - 10) 小森真樹「コロナ禍で変容する「展示の現場」—第四のミュージアムのデジタル化」20頁(『博物館研究』56-9、2021年)。
 - 11) 前掲註6) 71頁。
 - 12) 前掲註8) 110頁、西川由佳里・如法寺慶大「第2章博物館教育の方法 2.1.6 ウェブによる情報提供」66～67頁(黒沢浩編著『博物館教育論』講談社、2015年)
 - 13) 前掲註9) 59頁、前掲註8) 110頁、高橋修「「まず出来る、情報発信の工夫」の有する意義」22～23頁(『博物館研究』56-1、2021年)。
 - 14) 北村順生「地域映像アーカイブの教育活用に関する事例研究—南魚沼市実践の報告から—」192～194頁(『人文科学研究』138、2016年)、同著「地域デジタル映像アーカイブの教育活用に関する実践的研究：その可能性と課題」85～86頁(『デジタルアーカイブ学会誌』2-2、2018年)。
 - 15) 前掲註1)「小学校学習指導要領(平成29年3月告示)第2章各教科第2節社会」46頁、「小学校学習指導要領解説社会編 平成29年告示」21頁。
 - 16) 佐藤崇「資料活用術 児童生徒が「主語」となる資料活用案」(『社会科教育』749、2021年) 33頁。
 - 17) 渋谷美月「支部情報 北海道支部 おうちミュージアムのはじまりとこれから」(『博物館研究』55-9、2020年)、同著「大きなコミュニティとなったおうちミュージアム」(『博物館研究』55-10、2020年)、同著「コロナ禍をきっかけとした「おうちミュージアム」の試み」(『歴史学研究』1004、2021年)、同著「全国のミュージアムと取り組んだ「おうちミュージアム」—参加ミュージアムを対象としたアンケート調査の結果報告—」(『北海道博物館研究紀要』6、2021年)、同著「シリーズ 新自由主義時代の博物館と文化財 コロナ禍と博物館③コロナ禍でのミュージアムのアウトリーチと連携—おうちミュージアム—」(『日本史研究』709、2021年)、以降、本文中に頻出する「おうちミュージアム」の説明については、すべて上記の論考による。
 - 18) 川口市立文化財センター「縄文土器を作ろう」(2020. 4. 30更新) <http://www.kawaguchi-bunkazai.jp/center/info/img/200325/doki.pdf>、さいたま市立博物館「「縄文の布のコースター」をつくろう」(令和2年4月24日追加) https://www.city.saitama.jp/004/005/004/005/006/007/saitama-ouchimuseum_d/fil/joumonnuno.pdf (ともに最終閲覧2022/01/05)。
 - 19) 佐藤浩樹「第2章社会科の内容 第3節歴史的学習」47～48頁(佐藤浩樹・原口美貴子・菊池達夫・山口幸男編著『テキスト初等社会科』学文社、2019年)、国立教育政策研究所教育課程研究センター「平成15年度教育課程実施状況調査 教科別分析と改善点(小学校・社会)」5頁、2003年、https://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h15/H15/03001020020007004.pdf (2022/01/05最終閲覧)。
 - 20) 前掲註14)。
 - 21) 前掲註4)。
 - 22) 前掲註1)「小学校学習指導要領解説社会編 平成29年告示」141頁。
 - 23) 大井将生・渡邊英徳「多面的・多角的な視座を育むデジタルアーカイブ活用授業の提案：ジャパンサーチの教育活用」207頁(『デジタルアーカイブ学会誌』4-2、2020年)、藤野敦「歴史教育はどう変わるか 資料の活用とそのねらい(3)「デジタル化された資料」の活用に向けて」116～117頁(『社会科教育』746、2021年)。
 - 24) TRC-ADEAC株式会社「TRC-ADEAC/デジタルアーカイブ 多様な資料を活用した教材アーカイブ」<https://trc-adeac.trc.co.jp/Html/Home/9900000010/topg/SxUKILAM/index.html> (2022/01/05最終閲覧)、ワークショップの第1回目は2021年7月24日に、2回目は同年11月6日に開催された。大

井将生（東京大学学際情報学府）・渡邊英徳（東京大学情報学環）「多様な資料と学校資料をつなぐネットワークの構築：MLAと学校の対話を基盤とした教材アーカイブの制作」72～73頁（『日本社会科教育学会全国大会発表論文集 第17号 第71回全国研究大会』日本社会科教育学会、2021年）。

25) 前掲註24) 日本社会科教育学会全国大会発表論文集、15頁。

引用・参考文献

全て註に記載（既出のため省略）。

道徳教材のもつ価値志向性と生命科学コンピテンシーの育成

——大学生との対話から——

Value-Intentionality of moral teaching materials and cultivating competency of life science: Based on dialogue with university students

児童教育学科／教職センター 走井 洋一

1. 問題の所在

2015（平成27）年に学習指導要領が一部改正され、道徳が教科となることが決定し、2018（平成30）年度から小学校で、2019（平成31／令和元）年度から中学校で施行されることになった。何よりも「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）となったことが大きな変化であったわけだが、それだけでなく、道徳教育、道徳科の目標の見直し、内容項目の整理など変更点は多岐にわたる。ただ教科となったことによる大きな変化は、評価を記録することと検定教科用図書（以下、教科書）が導入されたことの2点であったといってもよいであろう。

前者については道徳科施行時の大きな課題になった^[1]。ただ、道徳科が設置されたことで新たに評価を行うことになったわけではなく、以前の学習指導要領においても評価を行うことは求められていたため^[2]、評価の記録を残すことに対する戸惑いの方が大きかったといってもよいかもしれない。

後者については「道徳教育の充実を語るためには、充実した教材が不可欠」であるという認識のもと、道徳科の特性を踏まえた教科書の導入を中教審〔2014: 14〕が提案し、その結果として教科書が導入されることとなった。本論文を執筆している現在、小・中学校ともに2回目の検定を受けた教科書が使用に供されており、教科書導入に伴う戸惑いはおおむね解消され、今後は教科書をどう使うかという点に焦点化されてきたといってもよい^[3]。

さて、本論文で課題としたいのは、この第2の点、すなわち、教科書についてである。上述の中教審〔2014: 15〕では、「教科書の内容を一方的に教え込むような指導が不適切である」と指摘されていた。そして、これまでの「道徳の時間」においても、『学習指導要領解説 道徳編』〔文部科学省 2008b: 93〕で人間尊重の精神にかなうもの、ねらいを達成するのにふさわしいもの、児童の興味や関心、発達に応じたもの、多様な価値観が引き出され深く考えることができるもの、特定の価値観に偏しない中立的なもの、の5点が教材に具備する要件として示されていたし、教科化後は学習指導要領〔文部科学省 2017a: 171f, 2017b: 158〕のなかで、「児童（生徒）の発達の段階に即し、ねらいを達成するのにふさわしいものであること」、「人間尊重の精神にかなうものであって、悩みや葛藤等の心の揺れ、人間関係の理解等の課題も含め、児童（生徒）が深く考えることができ、人間としてよりよく生きる喜びや勇気を与えられるものであること」、「多様な見方や考え方のできる事柄を取り扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないものであること」の3点が示されている。しかし、「一方的に教え込む」ことを回避し、「多様な見方や考え方」を引き出し、「偏った取扱い」がなされないことを目指したとしても、そもそも言葉を用いて何らかの表現を行うこと自体が特定の価値志向性を有していることに敏感であるべきであろう。実際、日本学術会議〔2020: 5f, 11, 14, etc.〕が道徳科の教科書のもつ価値志向性について批判しているように、教科書には特定の価値志向性を有する教材が現在もなお残存している^[4]。

本論文では、こうした教材のもつ価値志向性を出発点としつつ、内容項目「生命の尊さ」についていかに向き合えばよいのかについて学生との対話に基づきながら考えていく。「生命の尊さ」を扱うことには、

後述するように、「生命の尊重」という価値志向性を有しながらも、「生命の尊さ」についての多様な考えを踏まえた自らの考えの深まりが期待されるという側面があるからである。以下ではまず、この「生命の尊さ」の内容項目について検討したうえで(2)、本論文での研究の方法を示す(3)。そして、学生たちとの対話から見出されたことを明らかにしたい(4)。

2. 内容項目「生命の尊さ」について

(1) 歴史的経緯^[5] —生命の尊重から生命の尊さへ

2017(平成29)年告示小・中学校学習指導要領において「生命」に関してどのように記述されているのかについて確認するために、そこに至るまでの学習指導要領の記述の変遷を辿ることとしたい。

学習指導要領に「生命」に関わる文言が登場するのは、1958(昭和33)年告示小・中学校学習指導要領において「道徳」が設けられてからである^[6]。小学校では、「主として「日常生活の基本的行動様式」に関する内容」の1つとして「生命を尊び、健康を増進し、安全の保持に努める。」ことが、中学校では、「日常生活の基本的な行動様式をよく理解し、これを習慣づけるとともに、時と所に応じて適切な言語、動作ができるようにしよう。」の1つとして「生命を尊び安全の保持に努め、心身ともに健全な成長と発達を遂げるように励もう。」と示され、それについて「自己はもとより、他のすべてのものの生命を尊ぶことは、人間が意義ある生活を営むための第一歩である。からだも心も、いたずらにその場の気分に負けないで、節度があり均衡のとれた生活をすることによって、健康な成長と発達を遂げるように努めよう。」と説明されている。ここでは、基本的行動様式として生物学的な意味での生命の尊重を謳っているにすぎなかった。

この流れは、1968、1969(昭和43、44)年告示小・中学校学習指導要領でも継続している。小学校では、「生命を尊び、健康を増進し、安全の保持に努める。」と示され、「低学年においては、健康に留意し、危険から身を守ることを、中学年においては、進んで自他の健康・安全に努めることを、高学年においては、さらに、自他の生命を尊重することなどを加えて、おもな内容とすることが望ましい。」と説明が付されており、中学校でも、「生命を尊び、心身の健康の増進を図り、節度と調和のある生活をするに努める。」と示され、「自他の生命を尊重し、身体の健康とともに、精神の健康を図ること。」と下位項目が設けられていた。さらに1977(昭和52)年告示小・中学校学習指導要領でも、小学校では「生命を尊び、健康を増進し、安全の保持に努める。」とされ、「低学年においては、健康に留意し、危険から身を守ることを、中学年においては、進んで自他の健康・安全に努めることを、高学年においては、さらに、自他の生命を尊重することなどを加えて、おもな内容とすることが望ましい。」と補足され、中学校では、「生命を尊び、心身の健康の増進を図り、節度と調和のある生活をするに努める。」と示され、「自他の生命を尊重し、身体の健康とともに、精神の健康を図ること。」が下位項目に設けられていた。1958(昭和33)年告示小・中学校学習指導要領以降、生物学的な意味での生命の尊重という流れが継続していたとみてよい。

しかし、1989(平成元)年告示小・中学校学習指導要領で大きく流れを変える。これまで内容のなかでしか扱われていなかった「生命」が、目標のなかで人間尊重の精神と並んで「生命に対する畏敬の念」として示された^[7]。また、内容においても、「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」のなかで「生命を大切にすることを。」(低学年)、「生命の尊さを知り、生命あるものを大切に。」(中学年)、「生命がかけがえのないものであることを知り、自他の生命を尊重する。」(高学年)、「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重するようにする。」(中学校)と示されるに至る。1998(平成10)年告示小・中学校学習指導要領では、道徳教育の目標が総則に移されたことに伴い、「生命に対する畏敬の念」も同様に総則で示されることになった。内容については「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」のなかで示されることに変化はないが、「生きることを喜び、生命を大切にすることを。」(低学年)、「生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切に。」(中学年)、「生命がかけがえのないもので

あることを知り、自他の生命を尊重する。」(高学年)、「生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重する。」(中学校)と一部変更されている。2008(平成20)年告示小・中学校学習指導要領は1998(平成10)年告示小・中学校学習指導要領と同じ文言が用いられた。

そして、教科となった2017(平成29)年告示小・中学校学習指導要領^[8]では、道徳教育の目標が大きく見直されたことから、「生命に対する畏敬の念」は道徳教育を進めるに当たっての留意事項として示されるにとどまっている。そして、内容については、まず4つの視点の見直しが図られ^[9]、「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」と改められ、視点のなかに「生命」が示されるとともに、「生命の尊さ」という内容項目の「内容を端的に表す言葉」[文部科学省2017c:22]が付され、「生きることのすばらしさを知り、生命を大切にすること。」(低学年)、「生命の尊さを知り、生命あるものを大切にすること。」(中学年)、「生命が多くの生命のつながりの中にあるかけがえのないものであることを理解し、生命を尊重すること。」(高学年)、「生命の尊さについて、その連続性や有限性なども含めて理解し、かけがえのない生命を尊重すること。」(中学校)と改められた。

今回の改訂でより顕著になったとあってよいが、もともと生命の尊重にとどまっていたものが、生命の尊さへと変化してきたことをここまでの変遷から見て取ることができる。その意味するところは、次項において検討することとしたい。

(2) 2017(平成29)年告示小・中学校学習指導要領の「生命の尊さ」と生命科学コンピテンシーの育成

学習指導要領における生命に関する記述はもともと生命を尊重することを期待するにすぎなかった。もちろん、それを道徳の時間、あるいは道徳科で扱うとすれば、単に尊重すればよいということを経済共有する授業でよいということにはならないだろうが、それでも、生命を尊重しないという選択肢は認められないということになるだろう。ここに私たちは価値志向性を見出すことができる。しかし、人間の生命だけをめぐっても、安楽死、脳死の問題などが生じてきており、生物学的な生命を維持することのみが前提されている時代ではなくなっている。生命は確かに尊重されるべきものであるが、どんなときでも同じように尊重されるべきであると言いつつも難しい状況になってきている。あるいは、フランスで動物虐待との闘いを目的とした法案が採択されたことは記憶に新しいが[Gouvernement Français 2021]、人間中心主義に対する反省から生じたこうした動向は、例えば、私たちが食する動植物の飼育方法等にも波及することになる。それは当然ながらコストに反映されることになって貧困世帯の生活費に重くのしかかることにもなりかねない。そのとき、人間の生命と動植物のそれとの関係を改めて問い直させる事態に至ることになる。

こうした動向と軌を一にするように、学習指導要領における生命に関する記述も変遷してきたと考えてよい。それが上述したような生命の尊さへの変化である。2017(平成29)年告示小・中学校学習指導要領では、例えば、「生命が多くの生命のつながりの中にあるかけがえのないものであること」や「その連続性や有限性など」を理解することが示されている。ここで期待されているのは、生命そのものの意味を、生物学的なものにとどまらず捉えさせようとするところにあるといえる。そして、その捉え方は、児童生徒が歩んできた／歩もうとする人生や生活経験によって異なってくることだろう。そのため、ここに「考える道徳」、「議論する道徳」[文部科学省2017:2]としての道徳科が意味をもつことになる。すなわち、一人一人が生命の意味と、それへの向き合い方を考えるとともに、それぞれの考えを交流させることで、自らの考えを広げ、深めていくことを目指すことになる。

確かに、私たちは生命を尊重すべきものだと認識してきた。そして、医学等の発展は生死の境界を曖昧にしてきた。さらには、人間中心主義がもたらしてきた問題にも直面してきた。とはいえ、こうした事実が直接的に私たちがどうすべきかを明らかにすることはなく[cf. ヒューム 2012:23]。私たちは、こうした生命に関する事実を多方面から得るとともに、それらを踏まえつつ、これから生命とどのように向き合うべきかという当為について合意を形成していくことが求められているとあってよい。このように生命に

ついでに様々な事実を引き受け、生命に対する当為に関するお互いの考えを交流させながら、合意形成を目指そうとするプロセスに向き合う資質・能力を本論文では「生命科学コンピテンシー」と呼ぶこととしたい^[10]。すなわち、「生命の尊さ」について児童生徒と考えていくということは、こうした生命科学コンピテンシーを育むことにほかならない。

3. 研究の方法

(1) 研究の方法

本論文では、「生命の尊さ」に関する教材（「ヒキガエルとロバ」）を取り上げ、大学生たちが生命科学コンピテンシーをどのように保持・形成しているのかを確認することにしたい。そのために、教材や発問がもつ価値志向性への気づきとそれぞれの生命観をあらかじめ問い、そのうえで、生命を尊重することだけにとどまらない問題についての意見交換のなかでどのような考えが出されるのかを見ていくことにした。

日時：2021年12月14日 10:50～12:00

対象：著者のゼミに参加している3年生6名（A, B, C, D, E, F）

方法：本学のLMSであるmanabaに設けられた以下の質問に事前に回答するように依頼し、その内容をもとに対話していく形で進めた。

その1) 『わたしたちの道徳（3・4年生）』[文部科学省, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/detail/1344253.htm, 最終確認日：2022年1月3日, pp.96-99]の「ヒキガエルとロバ」を読んでください。この教材を読んだ率直な感想を書いてください。

(1-1) / この教材の作者はどのような意図を持ってこの教材を作ったと思いますか。(1-2)

その2) 「ヒキガエルとロバ」を掲載している教科書を読んでください。教科書には発問が掲載されています。これらの発問はどのような意図をもって作られたと思いますか。教科書会社ごとに書いてもらってもいいですし、全体を通じてでもけっこうです。(2)

その3) 生命とはどのようなものだと考えていますか。また、教材を読むことでその考えに変化はありましたか。(3)

これらについてはその1から順に取り組むように依頼した。事前に入力してきたことをもとにお互いの考えを共有してから、「生命に優劣があるという考えとそうではないという考えがありました。それについてどのように思いますか」(4)という問いについてそれぞれの考えを発言してもらった。なお、参加してくれた学生に対しては、事前にこれらの入力と発言の内容を匿名にしたうえで論文に引用することがあることを伝え、了承を得た。

(2) 「ヒキガエルとロバ」について

「ヒキガエルとロバ」はもともと文部省[1993]『小学校読み物資料とその利用—主として自然や崇高なもののかかわりに関すること—』大蔵省印刷局、において示された教材である。その後、『わたしたちの道徳（3・4年生）』にも掲載され、2019（平成31）年検定済小学校教科書においては4（2）で示す5社の教科書に掲載されている。おおよそのあらすじは、アドルフとピエールが学校帰りにヒキガエルを見つけその醜さから石を投げつけるが、ヒキガエルは脚を痛め轍に入り込んでしまい、そこに通りかかった荷車を引いた老いたロバが力を振り絞ってヒキガエルを避けて通り過ぎるのをアドルフたちがいつまでも眺めているというものである。ここには「公正、公平、社会正義」、「親切、思いやり」などの内容項目にも関連することがうかがえるが、上記教科書のすべてで「生命の尊さ」に該当する教材として掲げられている。

4. 学生たちとの対話

(1-1) この教材を読んだ率直な感想

率直な感想として出されたものの1つは、登場するアドルフたちやヒキガエルに対して共感的に理解するものであった。「子どもたちの中で生き物の価値観が変わった」(C)、「ロバとの様子を見て……学んでいるため、そこは偉いなど感じた」(D、……は著者による略)、「カエルが可哀想」(E)、など。さらには、この教材を道徳の授業で用いれば、「児童も自分事として捉えられるのではないか」(F)というように、教師の視点から児童が共感することへの期待を述べているものもあった。一方で、違和感も出されていた。「自分には(子どもたちがとった)その行動の選択肢がない」(A、かっこ内は著者)、「少しわざとらしい」、「いつまでもながめるとは思えなかった」(B)、「恐ろしく感じた」(C)、など。これらから、教材がもつ価値志向性をそれぞれの立場から読み取っていること、またそれに対して自らの思いを抱いていることを理解できる。

(1-2) 教材の作者の意図

次に、教材として作成された「ヒキガエルとロバ」の著者にどのような意図があったのかを問うた。全員に共通していたのは、生命を大切にしなければならないということであった。ただし、生命の捉え方としては生命全般(A)、自分以外の生命(D, E, F)、小さい生物にもある生命(B, C)、といった違いはあった。また、その生命の捉え方の違いにも対応するが、「生き物の命に優劣をつけていないか」(A)、「生き物によってその価値は異なる」(B)といったように、生命の価値は生物の大小等によって変わるものではないという視点も示されていた。学生に依頼した教材は『わたしたちの道徳(3・4年生)』に掲載されたものであったため、内容項目との関連を容易に想像できるという点から、生命に関わる意図を読み取った可能性はあるが、一方で、「他者を思いやる気持ち」(B)や「ロバがヒキガエルのことを想って自分のことを犠牲にしたように、互いを思い合い助け合いながら生きていくことの重要性を伝える」(F)といったように、他の内容項目に関わる意図を読み取るものもあった。また、いじめの問題にも言及しつつ、「自分の享乐のために他のものの命を無下にしない」(D)という意図があったことに言及したものがあった。

(2) 教科書の発問の意図

道徳科が設置され、教科書が導入されたことはすでに述べたが、教科書となった大きな変化の1つに発問が掲載されたことがある。2019(平成31)年検定済教科書において「ヒキガエルとロバ」(「ひきがえるところば」)を掲載している教科書は以下の5社であり、それぞれの発問は以下のようになっている。

学校図書『かがやけ みらい 小学校どうとく3年』 [ノート, p.41]

くぼみの中のヒキガエルと遠く去っていくロバを見つめながら、アドルフたちはどんな気持ちになったでしょう。／命あるものを大切にすることは、どうすることでしょう。

教育出版『小学どうとく3 はばたこう明日へ』 [p.101]

アドルフたちはどんな気持ちで、カエルに石を投げつけていたのでしょうか。／ロバによってヒキガエルが助かったのを見て、アドルフたちはどんな思いになったのでしょうか。／このお話のよいところを話し合しましょう。／ロバの行動から学んだことを自分なりにまとめましょう。

日本文教出版『小学道徳 生きる力 4』 [p.113]

ヒキガエルとロバのすがたをいつまでもながめていた子どもたちは、どんな思いで立っていたのかな。／身の回りの命を大切にするために、あなたができることはどのようなことだろう。

学研教育みらい『新・みんなのどうとく3』 [p.51]

ひきがえるをよけて通りすぎるろばを見ていたアドルフたちは、何を考えただろう。／アドルフたち

のしたことを、どう思うかな。

廣済堂あかつき『みんなで考え、話し合う 小学生の道徳4』 [p.64]

学習の道すじ：力をふりしぼって新しいわだちをつけて進むロバの行動を見て大切なことに気づくアドルフを通して、命の大切さについて考える。／どんな気持ちでアドルフたちはヒキガエルに石を投げつけていたのでしょうか。／「ヒキガエルのやつ荷車にひかれるぞ」と言われて、「そっちを見ているほうがおもしろそうだ」と答えるアドルフはどんな気持ちになっていたのでしょうか。／手から石がすべり落ちていったとき、アドルフは石といっしょにどんな心をすてたのでしょうか。／命とはどのようなものなのでしょうか。

全体を通じてでも、教科書ごとでもよいとして、これらの発問にどのような意図があるのかについて問うた。もっとも多かったのは、「どんな気持ち」(A)、「行動や心情を考えさせる」(C)など、アドルフたちの行動やそのときの気持ちを聞いていることに注目したものであった。そうした発問のさらに背後には、「道徳的によくない行動そのものの背景」を問う (A)、「アドルフたちの行為が「くだらなく情けないことであったことを知らしめるため」(F)、「命を大切にする」(C, F)、「行った行動を振り返る」ということの大事さ」(D)、「気持ちを考えてから自分のことにつなげている」(E) ことがあると指摘されていた。さらに、行為や心情、そしてそれらの背景を問うていることだけでなく、変化に注目させようとしているとするものもあった (C, E)。また、「授業を終えてからの生き方につながる」(B)、「命を大切にするために自分たちにできることを考える」(E)、「命あるものすべてが豊かに生活するために自分は何ができるか」(F) というように、未来志向な意図を看取するものもあった。一方で、「皆が一つの方向を向いて、命の大切さを考えるように作られたもの」であって、「正しいと言われるものを考える」ものになっているという指摘もあった (B)。

(3) 生命観、変容

事前の取り組みの最後に、学生自身がそもそも生命をどのようなものとして捉えているのか、また、この教材を読んだことでそれに変化があったかどうかを問うた。

まず、生命は大切なもの、尊いものであるという考えがもっとも多かった (A, C, D, E)。ただ、そうした考えとともに、「生命に優劣をつけている」(A)、「人間が生きていく上で犠牲になる命があっってしまう」(C)、「対象によって変化しうる」(D) といったように、生命の絶対性よりも相対性に目を向けているものがいた一方で、「命には優劣がない」(E)、「唯一無二のもの」(F) という絶対性に目を向けているものもいた。ここには生命観の隔たりを見出せるが、それは次項で検討することになる。また、「生命とは死があるもの全て」(B) という自らの生命の定義を示すものもあった。

なお、教材を読んだことで変化がなかったとするもの (B, D, F) とともに、「生命に優劣をつけている節があると認識した」(A)、「考えに大きな変化はなくても、意識が高まったりなどの細かな変化はある」(C)、「生命は儂いもので大切にしなければならないという気持ちが強くなった」(E) という変化についても言及されていた。

(4) 生命の優劣

1-1～3について事前の入力をもとにそれぞれがどのような考えを持っていたのかを全体で共有してから、最後に「生命に優劣があるという考えとそうではないという考えがありました、それについてどのように思いますか」という問いについて考えてもらい、それぞれの考えを出してもらうことにした。

「どう考えてよいかわからない」(E) という率直な思いを吐露するものもあったが、「大切だとは思いますが、食べているしなあ……」(C) や「この話のように何も無いのに殺すというのは論外だとして、食べるとかは自分の命を大切にするために、しなくてはいけないから……」(A) という考えが示された。

これらは1-1～3のやりとりのなかでも言及されていたことであった。こうした考えを踏まえて、「生命のカーストみたいなものがある、人間が一番上ではないけれども、人間基準で考えられているから、優劣がついてしまうのではないか」(D)という考えが出された。ここでは人間中心的な生命観が前提されていることについての気づきを「生命のカースト」という言葉で表現しているといっただろう。ただ、こうした「生命のカースト」は自らの判断で創り出したものであるのかどうか議論の焦点になった。それについて「自分で選択して命を大切にしているというよりも、それがこの社会において正しいから選んでいるのではないか」(B)という考えが出された。それに対して、著者から社会で正しいとされていることについてみなさんは関与しないのかと問いかけたところ、「自分が何かアクションを起こして変えていくと自分に不利益が生じると感じることもあるので、そういう決断には至らない」、「自分が住んでいる場所において信じられる情報を取捨選択して、知っている範囲でしか行動していない」(B)という答えがあった。ここには事実としての生命観に準拠して当為を見出している様子をうかがうことができる。ただ一方で、「人間は自分の利益しか考えていないし、うまく生き抜けるのかというのを考えているからこそ動物を食べて自分の利益を得ている」、そうであるとすると「生命を大切にしようという授業はきれいごとにしぎなくなってしまう」ので、「無責任だ」し、自分で「考える必要があるな」と思ったという考えも出された(E)。

5. まとめと今後の課題

本論文では、生命についての特定の知識や価値観を共有するだけでなく、それらの知識や価値観を事実として踏まえつつ、それぞれがどのように向き合うべきかという当為について考えるとともに、合意形成を目指そうとするプロセスに向き合う資質・能力を生命科学コンピテンシーと位置づけ、学生たちとの対話において、そうしたプロセスにいかに向き合っているのかを明らかにしようとしてきた。

学生たちは教材から与えられるよりも生命についての多くの事実をもったうえで今回の対話に臨んでいた。教材を通じて新たな事実を得たのではなく、既知の事実を振り返る契機として教材が機能していた。そしてまた、自分たちの意志決定が規範を含んだ様々な既知の事実依存しながらも、それらを引き受けて考えていくことの必要性に対する気づきも得ていた。この教材は小学校第3、4学年で用いられるものであるため、その後の生活経験を有する大学生とを一律に論じることはできないが、それでも生活経験をもって臨む道徳の授業が既知の事実を自覚化するものとして、そしてまた、それらを踏まえつつ自らにとっての当為を考えるものとして、機能している可能性が明らかになったといえる。この是非については改めて検証することを要するが、道徳の授業を通じて新たな価値に触れることを排除するものではないものの、それでも価値に対する認識を含んだ既知の事実を振り返り、自らの当為を見出していく時間として機能させることが求められることを確認しておきたい。そして、学生たちとの対話においては、生命についての様々な事実を引き受け、お互いの考えを交流させながら、合意形成を目指そうとするプロセスに向き合う資質・能力である生命科学コンピテンシーが機能していたと考えることができる。

とはいえ、ここで課題となるのは、生命科学コンピテンシーを具体的にどのように捉えればよいのかということである。ここまで断りなく、社会で共有されている規範もまた事実であると捉えてきた。確かにこれは多分にコミュニタリアニズム的な考え方であり、例えば、リベラリズムからの批判は免れないであろう^[11]。しかし、生命に関わる事実(学生との対話で出された、人間が食する動植物や害獣・害虫の生命を奪っていること、など)を知ることは同時に、それらが意味していることも知ることにつながるはずであって、それゆえ規範もまた事実として扱った。ただ、それらのより詳細な論証を含めて、生命科学コンピテンシーの内実を確定していく作業を要するであろう。これについては別稿を期したい。

注

- [1] 例えば、道徳教育研究のうち評価に関する研究が2016年～2020年に増加していることから傍証される [cf. 走井 2021: 105]。
- [2] 教科化される直前の2008（平成20）年告示小学校学習指導要領では「児童の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすように努める必要がある。ただし、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする。」[文部科学省 2008a: 106] と記載されており、評価を行うこと自体は規定されていた。
- [3] 著者が参加している公益財団法人教科書研究センターによる「授業における教科書の使い方に関する調査研究」（2020（令和2）年度～2023（令和5）年度）において実施した小学校校長に対するヒアリング（2021年10月24日実施）においても、これまで道徳の授業にあまり関心をもたなかった教員層が教科書を用いることで適切に実施することができるようになったという回答を得ている。ただ一方で、これまで教材開発などを含めて道徳の授業に熱心に取り組んできた教員層にとっては教科書を用いることに一定の制約を感じていることについても言及され、教科書をどのように使うかという課題に向き合うフェーズに入ったことが示されていた。なお、この研究成果は研究期間終了までにはまとめられる予定であるので、そちらを参照していただきたい。
- [4] 教材のもつ価値志向性は言葉を用いている限り排除できないため、その価値志向性を引き受けつつ、多様な価値観が引き出されるような授業展開を心がける方が重要であるという指摘も成り立つ。その点は同意するが、ただしそれは教材のもつ価値志向性に無関心でよいことと同義ではないことを確認しておきたい。
- [5] 本項で示す学習指導要領（試案を含む）についてはすべて国立教育政策研究所教育研究情報データベースに掲載されている「学習指導要領の一覧」（<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>、2022年1月3日最終確認）を参照した。
- [6] 「生命」という文言だけを辿れば、それ以前にも、1951（昭和26）年学習指導要領（試案）では「教育の目標を定める原理」の1つとして、「児童・生徒が、生物として本来もっている必要である。……人間が生命を維持してゆく上に充足されねばならないいろいろな必要がある。これらの必要を満たそうとするとところに人間の活動が生れる。児童・生徒は、これらの生理的な必要を社会的に望ましいしかたで、どのようにして満たしたらよいかを学ばねばならない。」と示されたり、理科で「すべての生命は生命から生まれ、それぞれきまった発育をする。」（1947（昭和22）年学習指導要領（試案）理科編）、「観察・実験によって生物のつくりやはたらきを知り、生物はそれぞれ生命を保つにつごうよくできている事実や、生物は互に関係して生活している事実気づくように導く。」（1958（昭和33）年告示学習指導要領）と記載されたりしているが、これらの「生命」は生物学的な意味での生命を越え出るものではない。それゆえ、ここでは1958年告示学習指導要領以降の流れをたどることとした。なお、理科において、1968、1969（昭和43、44）年告示小・中学校学習指導要領では「生物と生命現象の理解を深め、生命を尊重する態度を養う。」（小学校）、「生物現象の理解を深め、自然界の事物・現象の調和を認識させることによって、生命を尊重する態度を養い、自然の保護に対する関心を高める。」（中学校）と生物学的な意味での生命を前提としながらも、それを尊重するという視点が流入しており、これは教科が道徳化してきていることを表すものであるとあってよいが、これは本論文のテーマを逸脱するので、指摘にとどめたい。
- [7] 「畏敬の念」導入に巡っての経緯は小池 [2021] が詳しい。そこでは「生命」及び「人間の力を超えたもの」に対する「畏敬の念」がもつ宗教的背景をたどりつつ、現在の法制度下においてどのように実施可能かの検討がなされている。道徳教育において生命の問題を扱う際には、「畏敬の念」を含むことから宗教との関係を考えることを避けられないが、注10で触れるように、それもまた、事実と

して引き受けるものの一つと位置づけることが可能であると考えられる。これについては別稿を期したい。

- [8] 教科となることが示されたのは2015（平成27）年一部改正小・中学校学習指導要領であるが、ここではその後全面的に改正された2017（平成29）年告示小・中学校学習指導要領に基づいて記述する。なお、道徳教育・道徳科に関する記述は、細かな文末表現等の違いはあるが、ほぼ同様である。
- [9] 4つの視点についてはその順序が改められ、「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」は従来の3番目から4番目へと変更されている。これは中教審 [2014: 9] の「視点の順序については、児童生徒にとっての対象の広がり即して考えれば……順序を入れ替えた方が理解しやすいのではないかと意見があった」という指摘に基づくものと考えられるが、このことが孕む問題については走井 [2022 刊行予定] において論じたところである。
- [10] ここでは生命科学コンピテンシーについて十分な検討を行うことはできないため別稿に委ねなければならないが、生命に関するどのような事実を必要とするのか、事実からどのようにして当為を導けばよいのか、当為はなぜ合意したものでなければならないのか、また、それをいかにして学校教育で育んでいくのか、など様々な観点からの検討を要していることを指摘するにとどめておきたい。
- [11] ここではそれぞれの立場の詳細に踏み込むことは紙幅の都合から避けておきたいが、コミュニタリアニズムを代表するマッキンタイア [1993: 269] が「私はただの一人の個人としては、善そのもの (the good) を求め、諸徳を実行することが決してできない」と述べているのに対して、リベラリズムの立場に立つロールズ [2010: 162ff.] は、そうしたコミュニティからの制約は公正な合意に至らないとして批判する。こうした社会観の違いを含めて、生命科学コンピテンシーをどのように位置づけるべきかを検討することが必要であることだけを指摘しておきたい。

参考文献

- 中央教育審議会 [2014] 「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/fieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf,
最終確認日：2022年1月3日
- Gouvernement Français [2021] *Lutte contre la maltraitance animale: une étape de franchise*, <https://www.gouvernement.fr/lutte-contre-la-maltraitance-animale-une-etape-de-franchise>,
最終確認日：2022年1月3日
- 走井洋一 [2021] 「道徳教育研究についての動向分析（1）—2000年～2021年までのCiNiiの検索結果をもとに」『東京家政大学教職センター年報』第12号、pp.99-108
- 走井洋一 [2022 刊行予定] 「道徳教育を基礎づける新たな社会像の構想」道徳教育学フロンティア研究会編『道徳教育はいかにあるべきか2（仮）』ミネルヴァ書房
- ヒューム, D. [2012] 『人間本性論 第3巻 道徳について』法政大学出版局
- 小池孝範 [2021] 「戦後道徳教育における宗教と「畏敬の念」—「宗教的情操」と日本人の宗教意識を手がかりに」道徳教育学フロンティア研究会編『道徳教育はいかにあるべきか—歴史・理論・実践』ミネルヴァ書房, pp.64-79
- 国立教育政策研究所 [2021 確認] 「教育研究情報データベース：学習指導要領の一覧」、<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>, 2022年1月3日最終確認
- マッキンタイア, A. [1993] 『美徳なき時代』篠崎榮訳、みすず書房
- 文部科学省 [2008a] 『小学校学習指導要領』東京書籍
- 文部科学省 [2008b] 『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社
- 文部科学省 [2017a] 『小学校学習指導要領（平成29年告示）』、<https://www.mext.go.jp/component/>

a_menu/ education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf,

最終確認日：2022年1月3日

- 文部科学省 [2017b] 『中学校学習指導要領（平成29年告示）』、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf,

最終確認日：2022年1月3日

- 文部科学省 [2017c] 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 道徳編』、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_012.pdf、最終確認日：2022年1月3日

- 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会 [2020] 「報告 道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために」、<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200609.pdf>,

最終確認日：2022年1月3日

- ロールズ, J. [2010] 『正義論（改訂版）』川本隆史ほか訳、紀伊國屋書店

※なお、『わたしたちの道徳』及び教科書からの引用については本文中においてその出典情報を示した。

謝辞

本論文は、JSPS 科研費 17H01982, 17K04579 の助成を受けたものである。なお、公益財団法人教科書研究センター「授業における教科書の使い方に関する調査研究」の成果も一部活用させていただいた。

欧風刺繍作品のテーマ設定とコロナ禍にみる変化

—授業課題を例に—

A study of the theme setting of European embroidery works and its changes in the light of the COVID-19 pandemic
: Using class assignments as examples

服飾美術学科 大塚 有里 山元 理奈

1. 緒言

2019（令和元）年12月以降に、中国内陸部の湖北省武漢で病原体が特定されていない肺炎患者59人の内7人が重症となったことを受け、2020（令和2）年1月初旬、「中国 武漢で原因不明の肺炎 厚労省が注意喚起」というニュースが飛び込んできた。その後、今日まで新型コロナウイルス感染症を防ぐため、私たちの生活様式は、密閉空間、密集場所、密接場面を避け、マスクを常に着用するという、これまでにないものに様変わりした。このような中で2020（令和2）年度における本学の授業は、前期はオンライン（メディア）授業が主となり、後期からは実習・実験科目においては、教室の収容人数を定員の50%以下にするなどの条件のもと、対面授業が申請により認められ実施されてきた。2021（令和3）年度もこの感染症は収束を見せず、前期、後期とも、オンライン（メディア）授業を主とし、前年度と同様に申請により、対面授業を実施することとなった。

服飾美術学科1年次後期開講の専門科目「ニードルアートⅠ」では、初めに欧風刺繍の基礎となる線・点・面を表す基本的なステッチとカットワーク、ミラーワークを1枚の刺繍布（マット）の中で学ぶが、そのデザインのテーマについては、2004（平成16）年度より「フリー」、「アルファベット」、「風景」、「顔」と数年ごとに設定を替えながらオリジナル作品の制作を目指してきた。現在は「顔」をテーマとしている中でコロナ禍となり、誰もが経験したことのない生活に戸惑いながらも、学生は気持ちを整理し、授業課題作品に自分の思いや不安を取り入れ、うまく表現していることが見て取れた。因みに、この授業の実施スタイルと回数であるが、令和2年度は対面授業10回・オンライン（メディア）授業4回、令和3年度は対面授業9回・オンライン（メディア）授業5回であった。

また、子供向けの絵を「童画」と命名し芸術の域にまで高め、多彩な分野で作品を残した武井武雄¹⁾が刊行した手芸図案集の中に「凡そ手藝に興味を持つ程の者は、まづ手藝へのABCとして圖案からはいるべきだと信じます。圖案に対する観照眼が開け、創作の能力をもつ迄に至つてはじめて手藝實技の門を叩くべきで、技術からはいつて行くのは順序として大きな錯誤であります。」²⁾という一文がある。この図案に対する考え方については、長年気になっていたこともあり、コロナ禍ならではの図案の変化があったことをきっかけに、これまで積極的に取り組んで来なかった欧風刺繍作品のテーマ設定の在り方を探ることを本稿の目的とした。

2. 方法

2-1 アンケート概要

学修支援ツール manaba のアンケート機能で履修者に調査を行った。学生には、回答は強制ではなく成績評価に関係ないことを伝えてから実施した。

項目	内容
調査年度	令和2～3年度
実施時期	令和2年度 令和3年1月25日(月)～30日(土) 令和3年度 令和3年12月5日(日)～10日(金)
対象科目	服飾美術学科専門科目(選択・実習科目)「ニードルアートI」
標準開講期(単位)	1年次後期(1)
対象クラス	令和2年度 1年Aクラス、Cクラス、令和3年度 1年Aクラス、Cクラス *いずれも他学年履修者を含む
回答数/履修者数	令和2年度 1A 26/29名、1C 38/42名、 令和3年度 1A 28/29名、1C 30/35名 合計 122/135名

2-1 アンケート

表1 内容

質問		選択肢・回答指示
a	欧風刺繍「顔」のデザインを考える際に、コロナ禍を意識しましたか。	(リッカート法) かなり意識した、やや意識した、意識した、あまり意識していない、意識していない
b	aの回答に関わらず、あなたの作品のコンセプトを記入して下さい。	自由記述
c	テーマは指示された方が良いですか。	(二件法) はい、いいえ
d	cの回答理由を記入して下さい。	自由記述
e	欧風刺繍の作品(マット)を制作する場合、どのようなテーマで取り組みたいですか。	(複数選択法) 1.社会現象 2.顔(目・耳・鼻・口などを含む) 3.体(手・足などを含む) 4.人物 5.服(洋服・和服) 6.服飾小物(バッグ・靴・手袋など) 7.アクセサリー 8.化粧品 9.風景 10.天気・空模様 11.花・植物・樹木 12.アルファベット 13.季節の行事・風物詩 14.動物 15.魚 16.和柄 17.好きなキャラクター・ロゴ 18.スイーツ 19.食器・調理器具 20.料理 21.その他
f	eで「21.その他」を選択した場合、具体的に記入して下さい。	自由記述
g	テーマや図案を考える上で、重要なことは何ですか。	自由記述

3. 結果・考察

表1に基づきアンケートの回答をまとめ、考察した。

3-1 回答率 2年度分の4クラス合計で135名中122名が回答し、回答率は90.4%であった。

3-2 意識度 (質問a)

大別すると「意識した」は13% (16名)、「意識していない」は87% (106名)であった。(図1.2)

3-3 作品コンセプト（質問b）の抜粋

・「コロナ禍を意識した」場合

「コロナ禍のマスク生活の中で、単にマスクをデザインするのではなく、代わりに希望を込めた花を口元にあしらった」、「マスク生活の中で隠れている口元より、アイメイクに気を付けているため目を意識した」

・「コロナ禍中を意識していない」場合

「今回のテーマであった“顔”の中に、名前の漢字からイメージするものや関連するものをあしらった」、「何のために進学したのかわからなくなったが、今後の希望を抱いたデザインにした」、「自分の顔を正面から見るのが好きではなく、自分のことが好きになれるような作品にした」、「母の結婚式の写真からアレンジし可愛らしさや嬉しさを表現した」

欧風刺繍の授業では、「顔」をテーマにデザインをすることを伝え課題制作を始めた。令和2年度、3年度とも、制作前において、コロナ禍ということには特に触れていないが、制作後のアンケート調査では、1割強の回答者がコロナ禍を意識している結果となった。全体からすると少数ではあるが、その作品やコンセプトからは、窮屈な生活の中にも希望を見出し、自分の気持ちを作品にアウトプットさせていることがわかる。例えば「希望」をカラフルな花々、「窮屈さ」を蔓の絡まりで表現しているもの、マスク生活の中で個性を出せるようアイメイクに力を入れたもの、感染症収束後に化粧やおしゃれをして自由に出かけたいという願望を表現しているものなどである。また、コロナ禍を意識せずに課題に取り組んだ作品のコンセプトには、自分の氏名から連想するもの、大学生活に希望を求めるもの、配色やステッチを考慮したもの、飾る時期を意識したものなどが見られた。

いずれの回答であっても、各自が作品に向き合い、様々な思いを込めたコンセプトをきちんと設定していることが確認できた。

3-4 テーマ設定の有無（質問c.d）

「はい」は74%（90名）、「いいえ」は26%（32名）であった。（図3）

・「はい」の主な理由

「刺繍の初学者が何をデザインすべきか見当がつかないため、テーマは設定されていた方が良い」、「テーマが無いとデザインが難しく考えられない」、「優柔不断だから」、「クラスメイトと自分の作品を比較しやすく、新たな発見を得ることができるから」、「クラス内での個々のテーマに対する捉え方を知ることができ表現の幅を広げることができるから」

・「いいえ」の主な理由

「自分で考えた方が今後の制作につながりデザインの発想力が身につく」、「それぞれの欧風刺繍に対する考えがあるから」、「自分が考えたテーマなら愛着のわく作品になるから」

7割の学生がテーマはある方が課題に取り組みやすいと回答した。これは、履修者のほとんどが欧風刺繍を初めて学修することに起因する。理由から、まずはきっかけとなるヒントが必要であり、鑑賞するにも同じ土俵であれば他者の意図するところが理解しやすくなるということが読み取れた。一方、テーマがない方が良いと回答した学生は2割強であり、欧風刺繍の経験がある学生からの回答であった。先を見据え、自分で考えた方がその後の制作につながり、また提示したテーマに苦手意識がある場合にはモチベーションが下がり、本来の欧風刺繍に対する力を発揮できないということも理解できた。

3-5 テーマ（質問e, f）

- ・上位より①「花・植物・樹木」、②「洋服」、③「好きなキャラクター」、④「動物」、「服飾小物」、⑥「和柄」、「季節の行事」、⑧「アルファベット」、「風景」となった。（図4）
- ・「その他」と回答した具体的な記述は、「好きなもの」という1件のみであった。

3-6 テーマ設定で重要と考えるもの（質問g）

「興味・関心」、「個性」、「主張」、「直感」、「余白」、「想像力」、「分析力」、「具現化」、「作者の思い」、「ときめき」、「好きなもの」、「実用性」に集約された。

アンケート実施年度における作品のテーマであった「顔」は上位にはならず、もっと魅力的に映るテーマが他にあったという結果になった。一人一人の「顔」は異なることから、学生側にとってはオリジナリティが発揮でき、教員側にとっては作品の評価がしやすいと考えての提示であったが、表情があるものは特に難しいと捉えたり、自分の顔に何らかのコンプレックスを少なからず抱いていることもわかり、テーマ設定の難しさを突き付けられた。また、「好きなキャラクター」が上位に入っていることから、販売目的がない授業課題ではあるが、折に触れて作品制作における著作権等の説明も加える必要があることを再認識した。

そして、テーマ設定で重要と考えるものは、学生個々の自由な範疇であり正誤をつけて判断するものではないが、何に重きを置いて制作したか、または今後の制作につなげていきたいかを知ることとなった。ある者は「直感」、ある者は「分析力」と答え、真逆な回答が混在しており大変興味深い結果が得られた。

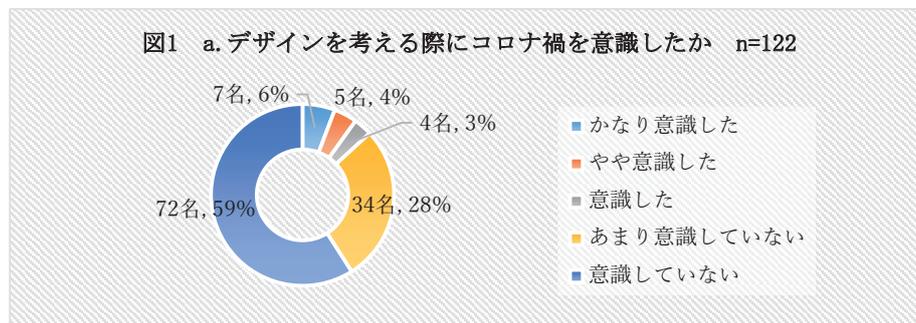
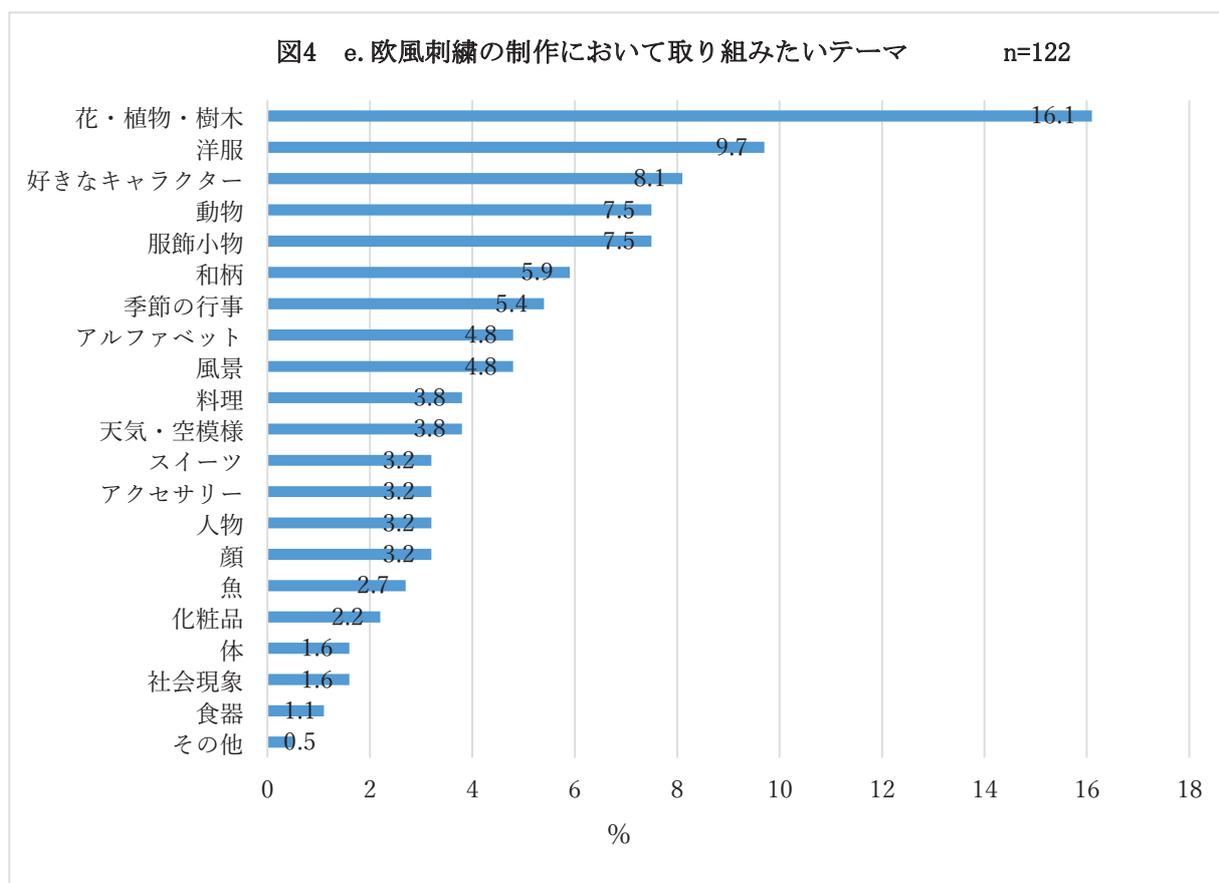
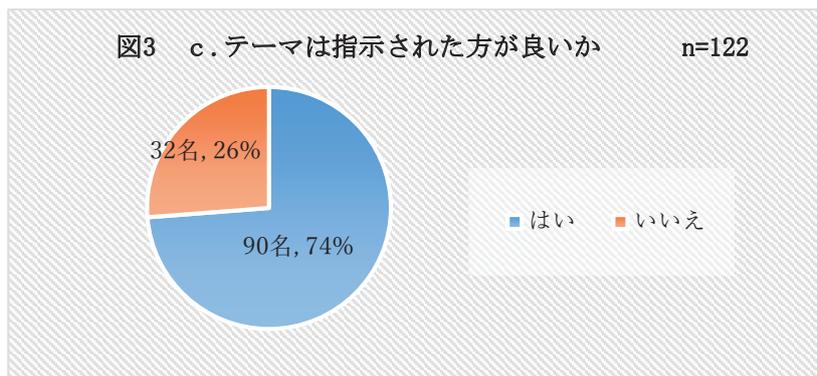


図2 共通テーマ「顔」のコロナ禍を意識した作品例（サイズ：約27×27cm）





4. おわりに

アンケート調査により、新型コロナウイルス感染症の流行下における欧風刺繍のテーマ設定の在り方について、学生の実態の一端に触れることが出来た。コロナ禍になり図案の表現が変化したと感じたが、未曾有の日常生活の変化を意識したのは、履修者の1割強程度と意外に少ない結果であった。その内容としては、現状を嘆くものではなく、希望をもって収束を願うものや収束後の生活を予想するものが多かった。

そして、図案のテーマと取り組みたいテーマに対する考え方は、これまでの刺繍の経験の有無によって異なっていることが今回の調査で明らかになった。アンケートを実施した科目「ニードルアートⅠ」は、習熟度別の指導をあまり行っていないことが露呈し、反省点となった。これまでの手芸教育にかかわる中で、被服系の学生はきれいに作るという技術のみを重視する傾向にあり、コンセプト設定がやや甘いのではないかと感じていたが、そうではなく、自由記述からは個々に悩みながらも、今回の「顔」というテーマに真摯に向き合っている様子を確認することができた。また、なかには人生や進学を表現してい

るものもあり、作品に隠されたメッセージをしっかりと受け取ることで、学生の何らかのサポートにもつながることが示唆された。作品は、作者と鑑賞者の間で無言の対話ができるツールであることを改めて実感することとなった。

最後に、世界で人気を博すイギリスの刺繍作家 Chloe Giordano の言葉に「スケッチブックの上でたっぷり時間をかけてから、刺繍へと進みます。糸を手取る前に、時間をかけてアイデアを検討し、それぞれの作品にとって何がいちばん良い方法になるかを探るわけです。」³⁾ という一文がある。このように、今後の授業計画では、刺繍の経験の差によって図案設定の有無にはメリットとデメリットがあることを踏まえつつ、糸と針を持つ前のテーマ設定や図案を練る段階をこれまで以上に大切にして、学生の状況や生活環境などを考慮した判断と対応にさらに努めていきたい。コロナ禍をきっかけに、小さなアンケートではあったが多くの気づきが得られ、一授業を顧みることができた。

注

- 1) 武井武雄手芸図案集 刺繍で蘇る童画の世界 文化出版局, 2016年 p231より抜粋
武井武雄: 1894-1983、長野県平野村(現岡谷市)に生まれる。東京美術学校(現東京芸術大学)西洋画科卒業後、童話雑誌に挿し絵を描き始める。童画家として時代をリードする一方、郷土玩具研究家、童話作家、装丁家など様々な顔を持ち多方面で活躍。
- 2) 前掲1) p27
- 3) クロエ・ジョルダーノ 忠平美幸訳 THE EMBROIDERED ART OF Chloe Giordano 作品と制作ノート
株式会社河出書房新社, 2020年 p14

参考文献

- ・宝田陽子
明治から昭和戦前期制作の漆芸図案ならびに下図の研究 富山県博物館協会デジタル展覧会・電子紀要, 2018年
- ・加茂瑞穂
友禅協会の図案にみるデザインの変化－第1回から第25回を中心として ART RESEARCH vol.14, 19-30, 2014年
- ・青木美保子
大正・昭和初期の服飾における流行の創出－高島屋百選会を中心に－ デザイン理論44, 1-17, 2004年
- ・鐘璋 他
手工芸の地域性と現代生活用品の再デザイン: 中国四川省汶川羌族刺繍に関する現地調査に基づいて 日本デザイン学会研究発表会大会概要集63, 264, 2016年

「保育者論」における「保育者の連携・協働」の 教授内容についての整理

— 「保育者論」のテキストにみる「保育における職員間の連携・協働」に着目して—

Arrangement of the contents of professors on "collaboration of nursery teachers" in the nursery teacher training subject "Nursery Teacher Theory" – Focusing on "Collaboration between Childcare Staff" in the Textbook of "Nursery Teacher Theory" –

子ども支援学科 小島 好美

1. はじめに

「保育者論」は平成23年度（2011年度）より保育士養成課程に新設された科目である。それまでは「保育原理」のなかで保育者の責務や専門性として扱われていた内容が独立し、現代社会における保育者の役割を学び、理解を深める科目として設けられた。新設にあたり、平成21年より実施された保育士養成課程等検討会にて検討が行われ、平成22年（2010年）3月24日付「中間まとめ」では、現行の「保育原理」に含まれていた保育士の役割と責務、制度的位置づけ、及び多様な専門性をもった保育者（看護師・栄養士等）との協働などについて学ぶことが重要であるため、「保育者論」を新設する。特に、児童福祉法第18条の4における保育士の定義や、保育士に求められる今日的課題などを踏まえ、子どもの保育と保護者支援を担う保育士の専門性について学ぶ科目とする。」と報告された。

表1 保育士養成課程科目「保育者論」改正前後内容

改正後	改正前
<p>【保育の本質・目的に関する科目】</p> <p><教科目名> 保育者論（講義・2単位）</p> <p><目標></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 保育者の役割と倫理について理解する。 2. 保育士の制度的な位置づけを理解する。 3. 保育士の専門性について考察し、理解する。 4. 保育者の連携・協働について理解する。 5. 保育者の資質向上とキャリア形成について理解する。 <p><内容></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 保育者の役割と倫理 <ol style="list-style-type: none"> (1) 役割・職務内容 (2) 倫理 2. 保育士の制度的位置づけ <ol style="list-style-type: none"> (1) 児童福祉法における保育士の定義 (2) 資格・要件 (3) 欠格事由、信用失墜行為及び秘密保持義務等 3. 保育士の専門性 <ol style="list-style-type: none"> (1) 保育士の資質・能力 (2) 養護及び教育の一体的展開 (3) 家庭との連携と保護者に対する支援 (4) 計画に基づく保育の実践と省察・評価 (5) 保育の質の向上 4. 保育者の連携・協働 <ol style="list-style-type: none"> (1) 保育における職員間の連携・協働 (2) 専門職間及び専門機関との連携・協働 (3) 地域における自治体や関係機関等との連携・協働 5. 保育者の資質向上とキャリア形成 <ol style="list-style-type: none"> (1) 資質向上に関する組織的取組 (2) 保育者の専門性の向上とキャリア形成の意義 (3) 組織とリーダーシップ 	<p>【保育の本質・目的に関する科目】</p> <p><科目名> 保育者論（講義・2単位）</p> <p><目標></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 保育者の役割と倫理について理解する。 2. 保育士の制度的な位置づけを理解する。 3. 保育士の専門性について考察し、理解する。 4. 保育者の協働について理解する。 5. 保育者の専門職的成長について理解する。 <p><内容></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 保育者の役割と倫理 <ol style="list-style-type: none"> (1) 役割 (2) 倫理 2. 保育士の制度的位置づけ <ol style="list-style-type: none"> (1) 資格 (2) 要件 (3) 責務 3. 保育士の専門性 <ol style="list-style-type: none"> (1) 養護と教育 (2) 保育士の資質・能力 (3) 知識・技術及び判断 (4) 保育の省察 (5) 保育課程による保育の展開と自己評価 4. 保育者の協働 <ol style="list-style-type: none"> (1) 保育と保護者支援にかかわる協働 (2) 専門職間及び専門機関との連携 (3) 保護者及び地域社会との協働 (4) 家庭的保育者等との連携 5. 保育者の専門職的成長 <ol style="list-style-type: none"> (1) 専門性の発達 (2) 生涯発達とキャリア形成

厚生労働省HP「保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容について」より

その後、平成29年（2017年）12月、保育士養成課程等研究会は、保育を取り巻く社会情勢の変化、保育所保育指針の改定等を踏まえ、保育士養成課程を構成する教科目や、養成課程の見直しに伴う保育士試験の科目の見直しを図った結果を「保育士養成課程等の見直しについて（検討の整理）報告書」にまとめた。そして、保育者論の教授内容は、表1の通り改正され現在に至っている。

「保育者論」改正においては、2017年10月、第8回保育士養成課程等検討会のなかで、「保育者としての資質向上に関する内容の充実、職員の質の向上について、より組織的な運営の下で自己研鑽を行うことの重要性に鑑み、関連する教科目の教授内容の充実を図る。具体的な対応案として、現行の「保育者論」の教授内容について、組織的な施設運営の下でのキャリアアップの重要性、また、他の保育士等との協働に関しての理解を深めることができるよう、組織的な体制や取り組みに関する内容を含め、教授内容の充実が必要」という見直しの方向について検討された。

「保育者論」における内容「4.保育者の協働（1）保育と保護者支援に関わる協働（2）専門職間及び専門機関との連携（3）保護者及び地域社会との連携（4）家庭的保育者等との連携」が「4.保育者の連携・協働（1）保育における職員間の連携・協働（2）専門職間及び専門機関との連携・協働（3）地域における自治体や関係機関との連携・協働」に改正され、「5.保育者の専門職的成長（1）専門性の発達（2）生涯発達とキャリア形成」は「5.保育者の資質向上とキャリア形成（1）資質向上に関する組織的取組（2）保育者の専門性の向上とキャリア形成の意義（3）組織とリーダーシップ」に改正された。現代社会において期待される保育者の多様な役割を、園や施設という組織基盤を基に担うという方向性が示唆されていることが分かる。

保育者養成校において多くの学生たちは、幼稚園教諭免許、保育資格に関わる単位を修得し卒業と同時に幼稚園教諭免許、保育士資格を取得、その後、社会に出て保育者としての一步を踏み出すこととなる。平成30年5月、保育教諭養成課程研究会、日本保育者養成教育学会における「幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の担当者及びシラバス作成について」では、幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程は両者、就学前の幼児を対象として教育及び保育を行う人材を養成する観点から、そのカリキュラムには共通に開設できる科目がいくつかあるとし、留意事項をまとめている。「保育者論」についても例外ではなく、留意事項を踏まえ共通科目として開設できるとされている。なお、「保育者」という用語は「幼稚園教諭」を含み広い概念として一般的に使われていると説明されている。養成校卒業後、幼稚園教諭として、または、保育士として、あるいは保育教諭として、いずれの立場で勤務するにあたって「保育者論」における学びは重要となってくることが考えられる。

将来、園組織のなかで、他の保育者、職員と共に保育を営み、子どもの育ちを支える役割を担うにあたり、「保育者論」改正の重点となった「保育者の連携・協働」「保育者の資質向上とキャリア形成」について養成段階から理解を深めることは意義深いと考える。

以上から、本研究では、保育士養成課程科目「保育者論」における内容「4.保育者の連携・協働」「（1）保育における職員間の連携・協働」の教授内容について整理し考察を行うことを目的とする。

2. 研究方法

平成30年（2018年）保育士養成課程科目「保育者論」内容改正後に出版され、保育士養成課程用に編纂、改訂されたテキストの収集を行った。インターネットを利用し「Webcat Plus（国立情報研究所NII提供）」及び国内書籍流通サイト「Honya Club」にて検索し、入手可能であった20冊を分析の対象とした。分析対象テキストは表2の通りである。

各テキストの目次を総覧し「保育者論」内容「4.保育者の連携・協働」が含まれる各章、各章内の節、項の内容をまとめた（表3）。そこから「（1）保育における職員間の連携・協働」の教授内容について書かれているテキストをピックアップし分析を行った。

表2 分析対象テキスト一覧

資料番号	テキスト名	出版社	著者	出版年月日
1	新版 保育者論	一藝社	谷田貝公昭・石橋哲成 [監修] 谷田貝公昭 [編著]	2018年3月
2	子どもの心によりそう保育者論 (改訂版)	福村出版	佐藤哲也 [編]	2018年3月
3	新しい保育講座2 保育者論	ミネルヴァ 書房	汐見稔幸・大豆生田啓友 [編著]	2018年4月
4	子どもの豊かな育ちを支える 保育者論	ミネルヴァ 書房	田中利則 [監修] 五十嵐裕子・ 大塚良一・野島正剛 [編著]	2018年5月
5	保育者論 保育職の魅力発見!	みらい	渡辺桜 [編]	2018年8月
6	保育者論 (三丁)	建帛社	民秋言 [編著] 青木久子・上田哲世・関口は つ江・矢藤誠慈郎 [共著]	2018年10月
7	新・基本保育シリーズ 7 保育者論	中央法規 出版	公益財団法人児童育成協会 [監修] 矢藤誠慈郎・天野珠路 [編著]	2019年2月
8	MINERVAはじめて学ぶ保育3 保育者論	ミネルヴァ 書房	名須川知子・大方美香 [監修] 山下文一 [編著]	2019年2月
9	シートブック三訂 保育者論 2019年 度保育士養成課程・教職課程対応	建帛社	榎田二三子・大沼良子・増田 時枝 [編著]	2019年3月
10	新時代の保育双書 今に生きる保育者 論 (第4版)	みらい	秋田喜代美 [編集代表] 西山 薫・菱田隆昭 [編集]	2019年3月
11	保育者論 子どもの未来を拓く保育 者の役割	光生館	北野幸子・山下文一・柿沼 芳枝 [編著]	2019年3月
12	アクティベート保育学02 保育者論	ミネルヴァ 書房	大豆生田啓友・秋田喜代美・ 汐見稔幸 [編著]	2019年4月
13	幼稚園教諭・保育士のための 現代保育者論 (改訂版)	大学図書 出版	浅見均・田中正浩 [編著]	2019年10月
14	新保育ライブラリー 保育・福祉を 知る保育者論 (第3版)	北大路書房	福元真由美・笠間浩幸・ 柏原栄子	2020年3月
15	子どもと共に育ちあうエピソード 保育者論第2版	みらい	井上孝之・山崎敦子 [編]	2020年4月
16	保育者論 主体性のある保育者を目指して	萌文書林	野津直樹・宮川萬寿美 [編著]	2020年4月
17	保育者論 (第4版) 共生へのまなざし	同文書院	岸井勇雄・無藤隆・湯川秀樹 [監修] 榎沢良彦・上垣内伸子 [編著]	2020年4月
18	子どもとともに未来をデザインする 保育者論・教育者論	わかば社	田中卓也・松村齋・ 小島千恵子 [編]	2020年10月
19	保育者論 共感・対話・相互理解	萌文書林	関口はつ江・田中三保子・ 西隆太郎	2021年4月
20	コンパス保育者論	建帛社	上野恭裕 (保育学)・米谷光弘	2021年4月

3. 結果と考察

平成30年保育士養成科目「保育者論」内容改正後に出版されたテキスト20冊のうち「保育者の連携・協働」を含む各章、章内の内容は、下記、表3の通りであった。

表3 分析対象テキスト「保育者の連携・協働」内容一覧

資料番号	保育者の連携・協働を含む各章	各章に含まれる内容					
1	13章 保育者の協働	保護者との協働	地域社会における協働の方法	さまざまな子育て支援者との協働(ファミサポさん等)			
	14章 保育者と専門機関との連携	専門職との連携	専門機関との連携				
2	10章 家庭や地域社会との連携	子どもの帰る場としての家庭との連携	親と子の絆を強める保育者の役割	子育て家庭のおかれている現状と把握			
	11章 保育者間、専門機関との連携	保育者間の連携	専門機関との連携	互いに育ち合う関係を目指して			
	12章 家庭的保育者との連携	子ども子育て支援制度	家庭的保育	居宅訪問型保育			
3	6章 保護者や家庭と一緒に歩む仕事	なぜ保護者支援が必要なのか	子育てのパートナーとしての保育者	多様な社会の中で私たちができる支援	地域における園の役割	顔とつくる子育て支援	
	7章 学び合う保育者-保育の場における保育者の成長と同僚関係	保育者の専門性と省察	仲間と共に「語り合い」「学び合う」ために	「語り合い」「学び合い」が生まれるための	「語り合い」「学び合う」時には	園(組織)として「語り合う」「学び合う」関係を作る	
4	8章 保育者の協働	子どもの保護者との連携	地域社会との連携				
5	7章 保育者の多様な役割	保護者や地域との連携のために	保護者との協働	専門機関及び専門機関との連携	地域型保育事業を担う人たちの連携		
6	4章 幼稚園における保育者の役割	組織を生き抜く・保護者と共に育ち合う・地域社会と共生する	保育所における保育者の役割	保護者との密な連携のもとに保育する人			
7	9講 保育における職員間の連携・協働	10講 専門機関及び専門機関との連携・協働	11講 地域社会との連携・協働	12講 関係機関等との連携・協働			
8	4章 保育者による保護者支援	生涯学び続ける保育者	保育集団としての組織力向上(園内の職員同士の連携)				
9	5章 保育者の協働	求められる保護者支援	保護者との協働の実践 子育てのパートナーシップとして	地域に開かれた保育子育てコミュニティの中核として	専門機関との連携・協働	専門機関との連携・協働	地域型保育事業における連携
10	5章 職場で学び合う専門家として	保育における職員間の連携・協働	専門機関および専門機関との連携・協働	地域における自治体や関係機関等との連携・協働			
11	8章 クラス担任の役割と仕事 5.様々な連携	教職員間の連携	ほかの専門職との連携	家庭との連携	関係機関との連携		
12	8章 家庭や地域と連携する保育者	家庭や地域との連携・支援	何を連携・支援するのか	家庭や地域と連携・支援する方法	学び、育ちあう家庭や地域との連携・支援	家庭や地域との連携・支援を行う上での原則	
	11章 成長する保育者と同僚	同僚性の意味するところ	同僚性の重要性	豊かな同僚性を築くために			
13	9章 保護者と向き合う保育者	保護者はパートナー	保護者との協働の実際 保護者と向き合うために	保護者との協働の具体的な方法	保護者への対応		
14	5章 地域のなかの保育者・施設	地域のなかで園・保育者が果たす役割					
	6章 保育者集団と職場環境づくり	保育者集団の一員として					
15	10章 保育者の協働と連携	保育における協働(同僚性の意味、保育者の協働の位置づけ)	専門職および専門機関との連携	保育者資質向上における協働			
16	11章 保育者の連携・協働 ①園内の保育者チームおよび家庭との連携	園内の保育者チーム	家庭との連携・保護者支援				
	12章 保育者の連携・協働 ②専門機関や地域との連携	地域における自治体や関係機関との連携・協働	専門機関および専門機関との連携・協働				
17	5章 子どもを育てるものとの共同性	「共同」から「協働」へ	子育ての共同体の考え方	保育に関わる保育者同士の「共同」	園と保護者や地域社会との「共同」	地域における自治体や関係機関等との連携・協働	様々な施設での子育て支援に関わる「共同」
18	12章 保育者・教育者に必要な連携・協働	保育の営みに欠かすことのできない「つながり」とは	チームとしての園				
19	9章 保育の場をつくり上げる多様な役割	園の協力体制	実践場面における保育者の連携	保育における同僚性			
	10章 家庭との連携・保護者支援	保護者支援の基本的態度	園と保護者の相互理解・交流の方法	個別支援における保育者の専門性			
	11章 地域・行政・小学校と保育施設 地域社会とのつながりで育つ子ども	行政諸機関・各種専門機関との連携	地域における子育て支援のための連携	地域の人的・物的・文化的資源との連携	地域に開かれた子育て支援	小学校との連携	
20	5章 保育者の連携と協働	保育者の職場における連携・協働	家庭との連携・協働	地域との連携	小学校就学へ向けて		

テキスト20冊のうち「保育における職員間の連携・協働」の内容を含むものは、資料番号2,3,7,8,10,11,12,15,16,17,18,19,20の計13冊であった。13冊に示された「保育における職員間の連携・協働」にどのような教授内容があったか下記に整理する。

(1) 園の組織体制についての理解

坂崎（2019）は「園の協働を考えると、保育の組織体制をどう構築すべきか、職員それぞれの役割や専門性を考慮しながらどのような組織を作っていくのが大変重要である」とし、保育所の職員構成の例として「園長」「副園長」「主任保育士」「保育士」「看護師」「栄養士」「調理員」「事務職員」を挙げ、様々な役割を担う職員の集合体として園組織が成り立ち、機能していると示した。同様に、山原（2018）、野津（2020）も、園内の各役職、また看護師や栄養士という保育士とは違う角度から保育に携わる職員を挙げ、園組織ではどのような人材が共に働くのか示している。保育者養成校に在学する学生にとって、卒業後初めての社会は就職した「園」となる。「保育者論」のなかで「保育における職員間の連携・協働」についての内容を理解する際、園の組織体制を掴んでおくことはその第一歩と言えよう。

(2) チーム保育という考え方

前述の「園の組織体制についての理解」から、様々な役割を担う職員、また保育者同士が協力体制で子どもの育ちを支えるという内容に「チームで保育をする」という記述が多くみられた。中島（2019）は、「チーム保育は、「主-従」という関係ではなく、それぞれの保育者が同格の立場でお互いを尊重し合い、個性や持ち味を活かして多様な質の高い保育を実践する方法である」と述べている。坪井（2020）は、2015年、中央教育審議会「チーム学校としての在り方と今後の改善方策について（答申）」について触れ、園組織においても園長のリーダーシップのもと、子どもたちの生活や学びを支えていく体制を築いていく視点を提示した。山原（2018）は、チーム保育における保育者の持つべき認識として、たとえどんなに経験豊富な保育者であっても、子どもの主体的な活動を尊重し、その園生活を支えるとき、すべてを一人で取組むことは不可能であり、その不可能を自覚することだと述べている。

昨今、保育へのニーズは高まり、保護者から、地域から、子どもに関わる専門機関として各園への期待は大きい。こうした状況にポジティブな対応を図ることができるとし、「チーム保育」の重要性が述べられていた。一方、保育者同士が園の保育を理解し合い、子どもの育ちへの願いを共有し、共に取り組んでいくためには、互いの保育の良さを活かそうとする努力を続けなければならないことが考えられ、「チーム保育」を実現するそれぞれの保育者に必要とされる意識や姿勢、チーム保育をする上での具体的な工夫等に関連する記載についてはあまり見当たらなかった。

(3) 保育者間の良好な関係「同僚性」の構築

「保育者論」テキスト内「保育者の連携・協働」を対象とする章において「保育における職員間の連携・協働」の内容で最も記載の多かったワードは「同僚性」である。この同僚性を説明するとき、「連携」と「協働」という言葉の意味を先に述べる傾向が見られた。「連携」とは「互いに連絡をとりながら物事を行うこと。」であり、「協働」とは「同じ目的のために、対等の立場で協力して共に働くこと」である。

門田（2020）は、保育者論テキスト内でOECD（2015）,Starting Strong IVから「同じ園の先生方が協働し合う重要性は、保育の質を向上させる手立てであるとされている。互いに学び合い（ピアラーニング）、信頼し合える関係性のなかで、子どもたちの育ちや保育技能について語り合う生産性の高い同僚性は、園内の雰囲気や先生間の関係性を向上させるだけでなく、保育の質を向上させることにもつながる」と述べている。そして、保育者同士が豊かな同僚性を築く要素として「共感して理解する」「子どものことを一緒に考える」「専門家としてアドバイスをする」「互いに敬意を払う」「平等である」「共有する」「助け合う（支え合う）」「研修を通じて培われる（同僚性）」「一緒に幸せになる」と9つ挙げている。また、関口（2021）も保育現場において同僚性を高める具体的手だてを紹介し「批判的な見方をしない」「俯瞰的に保育を見る目をもつ」「公平な立場にいることを意識する」等を挙げている。保育者同士が同僚性を構築する重要性に合わせて、このように具体的な関わり方、姿勢の提示は学生たちにとって将来保育者として働

く自分の振舞いをイメージしやすいのではないかと考えられる。「同僚性」に関連した国内外の研究が進んでいることも、このような具体的提示につながる要因なのではないだろうか。

<園内研修や保育カンファレンスにおける同僚性の築き>

「保育者論」テキストにおいて、保育者としての専門性向上、また、組織として園の保育の質を向上させる取り組みに園内研修や、保育カンファレンスが挙げられていた。そして、この研修や保育カンファレンスの機会には、保育者の同僚性を高める場としての意味をもつと示されている。研修や保育カンファレンスの場を通じて、子どもの姿や保育場面を自分とは違う捉え方で語る保育者に触れ、新たな視点をもつことができたり、自分の思いをアウトプットすることで、共感が得られたりと、研修や保育カンファレンスは同僚性構築の機会として保育実践のなかで重要な取り組みであることが教授内容として記されていた。

<対話・語り合いの在り方>

保育者同士が豊かな同僚性を築くために、対話や語り合いは欠かせない。対話や語り合いを通して豊かな同僚性が育まれることが、テキストの随所に示されていた。三谷（2019）は、保育者同士が対話し、語り合う時には、個人の見方や考え方を一方的（あるいは権威的）に評価し、「正解」「不正解」を問うことはせず、異なる見方や解釈を交流させ、多様な異なる視点に出会い、それぞれが自分の見方を問い直し、見方そのものを重層化させていくことの重要性を述べている。語り合い、学び合う時には「自分の見方を一時脇に置き相手の見ている世界を共に見る」「省察と収奪を生む」「共に保育するスタンスを生成する」ことに重きを置き、経験年数に関係なく、互いの立場を共感的に理解し、各自が自分の保育を丁寧な捉え直し再構築していく。その過程は、それぞれが保育者として成長していく過程であり、園の実践そのものが深まっていく過程だと示した。

4. まとめ

「保育者論」テキストにみる「保育における職員間の連携・協働」の教授内容には「園組織体制についての理解」「チーム保育という考え方」を学ぶ、「保育者間の良好な関係「同僚性」の構築」について、が主な内容として捉えられた。特に記載内容が多かった「同僚性」については、近い将来、保育者として現場に身を置く学生自身が数年後、先輩や同僚と関わり共に保育を営んでいく姿の指針となる内容が組み込まれていた。

引用文献

- ・厚生労働省（2010）保育士養成課程等検討会 保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）
- ・厚生労働省（2017）保育士養成課程等研究会 保育士養成課程等の見直しについて（検討の整理）報告書
- ・厚生労働省（2017）保育士養成課程等研究会 保育士養成課程等の見直しについて（検討の整理）報告書
[別添1] 保育士養成課程を構成する各教科目の目標及び教授内容について
- ・保育教諭養成課程研究会・日本保育者養成教育学会（2018）幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の担当者及びシラバス作成について
- ・坂崎隆浩（2019）新・基本保育シリーズ7 保育者論 公益財団法人児童育成協会 [監修] 矢藤誠慈郎・天野珠路 [編著] 中央法規出版100-101
- ・山原麻紀子（2018）子どもの心によりそう保育者論（改訂版）佐藤哲也 [編] 福村出版140-141
- ・野津直樹（2020）保育者論主体性のある保育者を目指して 野津直樹・宮川萬寿美 [編著] 萌文書林154-157
- ・中島千恵子（2019）保育者論子どもの未来を拓く保育者の役割 北野幸子・山下文一・柿沼芳枝 [編著] 光生館 105-107

- ・坪井瞳 (2022) 子どもとともに未来をデザインする保育者論・教育者論 田中卓也・松村齋・小島千恵子 [編] わかば社120
- ・門田理世 (2020) アクティベート保育学02 保育者論 大豆生田啓友・秋田喜代美・汐見稔幸 [編著] ミネルヴァ書房199-206
- ・関口はつ江 (2021) 保育者論 共感・対話・相互理解 関口はつ江・田中三保子・西隆太朗 萌文書林160-161
- ・三谷 (2019) 新しい保育講座2 保育者論 汐見稔幸・大豆生田啓友 [編著] ミネルヴァ書房165-167

参考文献

- ・谷田貝公昭・石橋哲成 [監修] 谷田貝公昭 [編著] (2018) 新版 保育者論 一藝社
- ・佐藤哲也 [編] (2018) 子どもの心によりそう保育者論 (改訂版) 福村出版
- ・汐見稔幸・大豆生田啓友 [編著] (2018) 新しい保育講座2 保育者論 ミネルヴァ書房
- ・田中利則 [監修] 五十嵐裕子・大塚良一・野島正剛 [編著] (2018) 子どもの豊かな育ちを支える保育者論ミネルヴァ書房
- ・渡辺桜 [編] (2018) 保育者論保育職の魅力発見! みらい
- ・民秋言 [編著] 青木久子・上田哲世・関口はつ江・矢藤誠慈郎 [共著] (2018) 保育者論 (三丁) 建帛社
- ・公益財団法人児童育成協会 [監修] 矢藤誠慈郎・天野珠路 [編著] (2019) 新・基本保育シリーズ7 保育者論中央法規出版
- ・名須川知子・大方美香 [監修] 山下文一 [編著] (2019) M I N E R V A はじめて学ぶ保育3 保育者論 ミネルヴァ書房
- ・榎田二三子・大沼良子・増田時枝 [編著] (2019) シートブック三訂 保育者論2019年度保育士養成課程・教職課程対応 建帛社
- ・秋田喜代美 [編集代表] 西山薫・菱田隆昭 [編集] (2019) 新時代の保育双書今に生きる保育者論 (第4版) みらい
- ・北野幸子・山下文一・柿沼芳枝 [編著] (2019) 保育者論子どもの未来を拓く保育者の役割 光生館
- ・大豆生田啓友・秋田喜代美・汐見稔幸 [編著] (2019) アクティベート保育学02 保育者論 ミネルヴァ書房
- ・浅見均・田中正浩 [編著] (2019) 幼稚園教諭・保育士のための現代保育者論 (改訂版) 大学図書出版
- ・福元真由美・笠間浩幸・柏原栄子 (2020) 新保育ライブラリー 保育・福祉を知る 保育者論 (第3版) 北大路書房
- ・井上孝之・山崎敦子 [編] (2020) 子どもと共に育ちあうエピソード保育者論第2版 みらい
- ・野津直樹・宮川萬寿美 [編著] (2020) 保育者論主体性のある保育者を目指して 萌文書林
- ・岸井勇雄・無藤隆・湯川秀樹 [監修] 榎沢良彦・上垣内伸子 [編著] (2020) 保育者論 (第4版) 共生へのまなざし 同文書院
- ・田中卓也・松村齋・小島千恵子 [編] (2020) 子どもとともに未来をデザインする保育者論 わかば社
- ・関口はつ江・田中三保子・西隆太朗 (2021) 保育者論 共感・対話・相互理解 萌文書林
- ・上野恭裕・米谷光弘 (2021) コンパス保育者論 建帛社

「教材データベースリンク集」の有用性に関する研究

—特別支援教育専門科目を履修する大学生へのアンケート調査の結果から—

A Study on Usefulness of the Online Link Page for Teaching Materials Database —From the Results of the Questionnaire Survey for University Students Taking the Special Needs Education Course—

子ども支援学科 阿部 崇・野澤 純子

1. はじめに

2017年4月に公示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領において「児童又は生徒の障害の状態や特性等に即した教材・教具を創意工夫するとともに、学習環境を整え、指導の効果を高めるようにすること」(文部科学省,2018)が明記されている。また、特別支援教育の対象となる児童生徒が主体的に学習に取り組む態度を養うために、視聴覚教材、教育機器などの教材・教具を適切に活用することが重要であることが報告されている(太田,2011;川住,2014;東濃特別支援学校研究会,2016)。さらに、障害のある児童生徒の教育に関する情報提供体制を整備していくことが課題の一つとされている(森・友寄・田中,2014)。

その一方で、渡邊・小野・中村・太田・新井・中澤・渡辺・新井(2005)は、特別支援教育に関する情報提供の状況について教育委員会、教育センター、特別支援教育センター、特別支援学校のWebサイトの情報提供項目や、特別支援学校が教育委員会、教育センターのWebサイトに期待する情報項目についてアンケート調査を実施している。その結果、Webサイトでどのような情報提供を行っているかという問いに対し、最も多かった回答は「研修講座・研究情報」(88.0%)次いで「教育相談情報」(78.0%)、次いで「指導方法」(50.0%)となっていた。また、特別支援学校が教育センター等のWebサイトに期待する回答が最も多かったのは「学習教材」(75.8%)であり、次いで「指導方法」(74.7%)であった。このように実際に指導を行う特別支援学校の教員が求める学習教材や指導方法に関する情報提供が教育委員会、教育センターのWebサイト上で満たされていない状況が報告されている。そのことから、阿部・野澤・末廣・宮島・田中(2020)は、全国の47都道府県と20政令指定都市の地方教育行政を担当する機関が運営するWebサイトにおける特別支援教育に関する教材情報の提供について調査を実施している。その結果、都道府県では23道府県(48.9%)、政令指定都市では2都市(10.0%)において特別支援教育の教材に関する情報が見られている。教員の現職教育において中心的な役割を担う、教育委員会あるいは教育センター等のWebサイトにおける教材に関する情報提供は特に重視されるべき課題であると考え、著者らは障害のある多様な児童生徒の個のニーズに合わせた教材を製作する上での参考となるよう、教育委員会、教育センター等のWebサイトにおける特別支援教育の教材に関する情報を取り纏めて、東京家政大学HP内に「特別支援教育の教材データベースリンク集」(以下、教材リンク集)を構築し、情報発信をしてきた(図1)。

本研究においては、特別支援教育専門科目を履修する大学生に教材リンク集を紹介し、それを使用したアンケート調査を実施し、その調査結果を基に教材リンク集の自己研鑽教材としての有用性を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査対象

東京家政大学子ども学部子ども支援学科の特別支援教育専門科目「肢体不自由児指導法」を履修する3年生47名を対象とした。

(2) 調査手続き

2020年10月30日の授業「肢体不自由児指導法」において、特別支援教育における教材の意義や教材を製作する際のポイントについて説明し、いくつかの教材

を紹介した。また、教材製作について説明する際に、授業担当教員が教材リンク集の使用方法について指導を行った。その上で特別な支援を要する子どもを対象にした教材の製作課題を提示した。12月11日の「肢体不自由児指導法」の履修者には、製作した教材を持参し、その発表会を実施することを説明した(表1)。「肢体不自由児指導法」は対面授業を基本とし、対面授業以外を希望する履修生はWeb会議システム(Webex Meeting)を使用したオンラインによる授業を受けた。

本研究では教材リンク集へのアクセス数について、Googleアナリティクスを使用し、アクセス数を1日ごとにカウントし、2020年10月30日から12月11日までの教材リンク集へのアクセス数を集計した。また、教材リンク集を使用した感想については、クラウド型教育支援システム(manaba)の授業「肢体不自由児指導法」にある「アンケート」機能を利用して、履修者が回答することにした。調査期間は2020年11月21日から12月11日とした。

都道府県	機関名	データベース名
北海道	北海道立特別支援教育センター	北海道特別支援教育教材・支援機関等活用実践事例データベース
青森県	青森県総合教育センター	特別支援教育教材・教員展示会
		鳥こえとことばの教室用教材

図1 教材リンク集

表1 調査手続き

日付	内容	授業形態
2020年10月30日	「肢体不自由児指導法」内で教材製作の課題提示 教材リンク集を紹介	対面授業(オンライン)
11月21日	アンケート受付開始	「manaba」アンケート
12月11日	アンケート提出締め切り	「manaba」アンケート
	「肢体不自由児指導法」内で製作教材の発表会	対面授業(オンライン)

(3) 調査内容

調査項目は①教材リンク集へのアクセス回数、②教材リンク集の満足度、③教材リンク集の満足度についての回答理由、④教材リンク集に関する内容の印象、⑤教材リンク集に関する見た目の印象、⑥情報の探しやすさ、⑦教材リンク集の役立ち度、⑧教材リンク集に対しての意見・要望とした。

(4) 倫理的配慮

本研究は倫理的配慮として東京家政大学狭山研究倫理委員会承認されたものである。

3. 結果

(1) 教材リンク集へのアクセス数

「肢体不自由児指導法」内で教材リンク集を紹介した2020年10月30日からmanaba「肢体不自由児指導

法」アンケートの提出期限であった12月11日までの期間とその前後1週間の1日ごとのアクセス数を以下に表した(図2)。その期間における総アクセス数は275件であった。最も多くアクセスされていたのは教材リンク集を紹介した10月30日の47件であった。次いで12月5日の32件、12月10日の17件、12月6日の15件、11月22日の11件であった。0件の日は3日見られた。

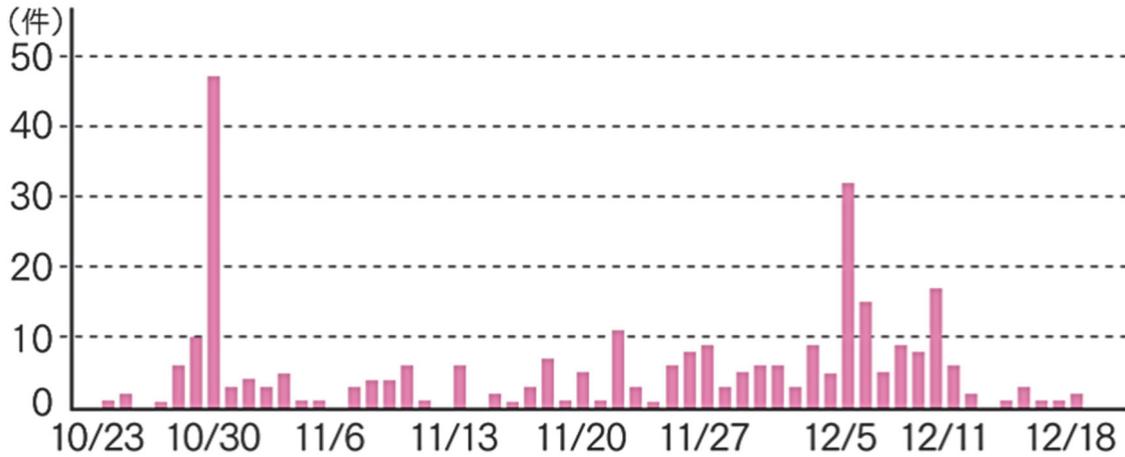


図2 教材リンク集へのアクセス数

(2) アンケート調査の結果

「肢体不自由児指導法」の履修者47名のうち、アンケートの回答者は43名で回答率は91.4%であった。

1) 教材リンク集へのアクセス回数

「特別支援教育の教材データベースリンク集」にこれまで何回アクセスしたのかという質問に対して、「1~2回」、「3~5回」の回答が最も多く、それぞれ19名(44%)であった。「0回」は0名、「10回以上」は1名の回答が見られた(図3)

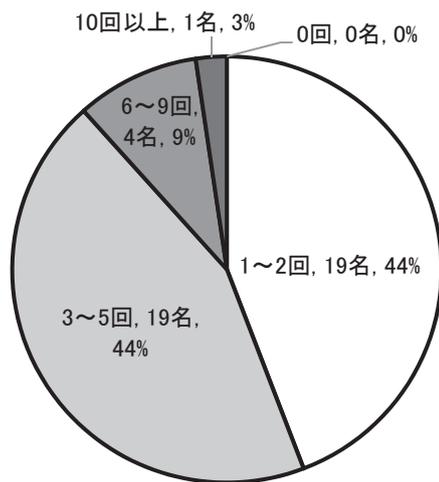


図3 教材リンク集へのアクセス回数 (n = 43)

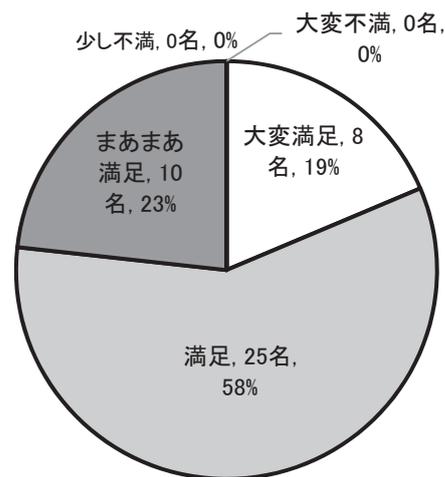


図4 教材リンク集の満足度 (n = 43)

2) 教材リンク集の満足度 (選択)

教材リンク集について総合的にどのくらい満足しているのか質問したところ、「満足」が最も多く25名(58%)が回答し、次いで「まあまあ満足」が10名(23%)、「大変満足」が8名(19%)であった。「少し不満」、「大変不満」の回答は見られなかった(図4)。

3) 教材リンク集の満足度についての回答理由（自由記述）

教材リンク集の満足度について回答した理由について自由記述で求めたところ、以下のような回答が見られた（一部抜粋、原文のまま）。

- ・自分で一から調べるとなるとどのように調べたら良いか分からなかったと思うので、あってよかったです。
- ・自分では思いつかなかったことや、取り組まれている教材について知るきっかけになったから。
- ・さまざまな教材・教具が載っており、ねらいや活用方法なども記載されていたため満足しました。
- ・各学校の学年や障害の特性、教科別に工夫された教材・教具が紹介されており、教材を作成するうえで参考やヒントとなるものが多くあったから。
- ・家政のホームページから見ることができ、調べやすいから。
- ・クリックするだけでサイトに飛ぶことができるので利用しやすかったです。
- ・写真等もあり、どのように活用すればよいか分かりやすかったです。
- ・地域ごとに分かれているため、様々な地域で実施されているものを見られるから。

4) 教材リンク集に関する内容の印象（自由記述）

教材リンク集の内容・コンテンツをどのように感じたのか、自由記述で感想を求めたところ、以下のような回答が見られた（一部抜粋、原文のまま）。

- ・図書館でも教材について書籍を見たが、こうしたコンテンツの方が活用しやすいと感じた。
- ・自分の想像を遥かに超えて身近にあるものを使って工夫次第で様々な教材・教具を作ることができると感じました。
- ・目的は同じでも、さまざまな方向から支援するためのアイデアがある。
- ・このようなリンクがあることで教材の正しい使い方や、作り方が理解できると思い、もっと多くの方に知ってもらいたいと思った。
- ・リンク集は自分で調べる時間が省けて便利だと思った。
- ・知らない教材・教具が沢山あり、ねらいや活用方法共に知ることで自分も様々な種類の教材・教具を作りたいと感じた。
- ・とても多くの教材が閲覧できるようになっていて、さまざまな視点から教材の作成がなされているのだということが分かりました。
- ・教科や場面別に調べられるため、目的に応じてページを開けるところがとても良いと感じた。

5) 教材リンク集に関する見た目の印象（自由記述）

教材リンク集の情報の見せ方や色使いについてどのように感じたのか、自由記述で感想を求めたところ、以下のような回答が見られた（一部抜粋、原文のまま）。

- ・シンプルな色使いで良かった。
- ・とても分かりやすいと感じた。
- ・必要な情報が分かりやすく伝わりやすい。
- ・教材・教具が写真付きで掲載されているサイトが多く、とても見やすかったです。しかし、中にはダウンロードしないと教材・教具を閲覧することができないサイトもあったので、そこが少し残念でした。
- ・どこの県で、どの機関の情報なのかが一目で分かりやすい。
- ・都道府県順になっていてよかったと思ったが、大学のサイト全体の中でどこにあるのかが分かりにくかった。

6) 情報の探しやすさ (選択)

教材リンク集の情報は探しやすかったのかという質問に対して、「そう思う」が最も多く26名(61%)であった。次いで「まあまあそう思う」が12名(28%)、「大変そう思う」が4名(9%)、「あまり思わない」が1名(2%)であった。「全く思わない」の回答は見られなかった。

教材リンク集の情報の探しやすさについては「大変そう思う」、「そう思う」を合わせると約70%を占め、役立ち度については「大変そう思う」、「そう思う」を合わせると約90%の回答が得られ、概ね肯定的な回答が得られた(図5)。

7) 教材リンク集の役立ち度 (選択)

教材リンク集が役立ったのかという質問に対しては、「そう思う」が最も多く21名(49%)であった。次いで「大変そう思う」が16名(37%)、「まあまあそう思う」が6名(14%)であった。「あまり思わない」、「全く思わない」の回答は見られなかった(図5)。

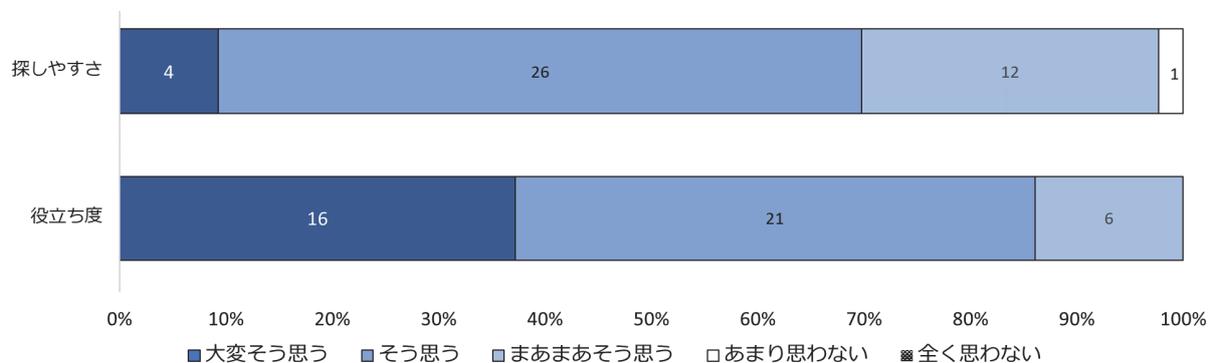


図5 情報の探しやすさと教材リンク集の役立ち度 (n = 43)

8) 教材リンク集に対する意見・要望 (自由記述)

教材リンク集に対する意見・要望を自由記述で求めたところ、以下のような回答が見られた(一部抜粋、原文のまま)。

①意見

- ・こういう時はこのような教材を使うなど、分かりやすくまとめているところが多く、自分自身学びを深めることができると思います。
- ・出会う子ども一人ひとりに適切な教材・教具の提供が大切であると思いますが、その上でも教材リンク集は様々な例が載っていてどのような場面で使うのかなどイメージがしやすいため、今後も参考にさせていただきます。
- ・手作り教材をいままであまり見る機会が無かったりしたため、一度に教材の画像を見ることができるのは便利だと思いました。また、いつでも見ることができた点が良いと思いました。
- ・教材・教具のサイトが一覧になっていることで、調べる時間も省けるし、とても参考になるサイトばかりだったのでこれから役に立つなと感じた。
- ・特別支援学校の教員でなくても、障害児と関わる際の参考になると感じた。また、ボタン付けやペグ差しなど単純な内容のものもたくさんあるため、いつでも自分で手作りしやすいと思った。教材によってどんなことが期待できるのかを参考にしつつしっかり考えていきたい。
- ・スマートフォンで見るとパソコンで見ると比べて見やすいと思った。

②要望

- ・これからも教材リンク集を活用して特別支援学校での実習などで参考にしたいと考えているため、さらに多くの情報が増えてほしいと感じた。

- ・教材・教具が教科・領域ごとにまとめられているだけでなく、障害種別においてもまとめられているとなお探しやすいと感じました。
- ・もっと多くの人が利用できるように、知る機会を増やしたほうが良いと思いました。
- ・QRコードからサイトにアクセスすることはできたけれど、大学全体のページから探すことが分かりにくいと感じた。

4. 考察

本調査では、特別支援教育専門科目「肢体不自由児指導法」を履修する子ども支援学科3年生を対象に教材リンク集の有効性について調査を実施した。

「肢体不自由児指導法」内で教材リンク集を紹介した2020年10月30日から12月11日の対象期間における教材リンク集への総アクセス数は275件であった。アンケート調査の結果から10月30日以外に複数回アクセスした履修者が多かったのは、教材製作の手がかりにしたが要因であると考えられた。また、11月22日、12月5日、12月6日に多くのアクセスが見られたのは、アンケート調査期間内に実施されていた幼稚園教育実習が終了するタイミングの土、日曜日であったためだと推察された。

教材リンク集の満足度については、アンケートの結果によると「大変満足」「満足」を合わせると77%であり、「まあまあ満足」を含めると100%の結果であった。多くの履修者が満足する内容であったといえる。その理由については、さまざまな地域の教材を障害の特性や教科別に分けて明示している点や、調べやすさ、活用法についての紹介が教材製作の手がかりや学びにつながったと考えられた。

教材リンク集の内容については、書籍よりも活用しやすいといった意見や自分で調べる手間が省けたといった便利性を指摘する意見が見られた。また、身近にあるものを使って製作した教材が見られることや、さまざまな視点から教材の製作がなされていることが分かった等の気づきも見られた。ねらいと活用方法の両面を知ることでも自分も様々な種類の教材・教具を作りたいと感じる履修生も見られ、教材製作に意欲をかき立てられる内容であったといえよう。

教材リンク集の見目の印象は、シンプルな色使いで分かりやすいので、必要な情報が伝わりやすいといった感想を持った履修者がいたと考えられる。どこの県で、どの機関の情報なのかが一目で分かりやすいとの意見も見られた。

情報の探しやすさについては、「大変そう思う」「そう思う」を合わせると70%であり、概ね探しやすいと考えられた。教材リンク集の役立ち度については、「大変そう思う」「そう思う」を合わせると86%であり、「まあまあそう思う」を合わせると100%の結果であった。このことから多くの履修者が役に立ったとの感想を持ったといえよう。

教材リンク集に対しての意見については、いつでも見ることができた点や、一度に教材の画像を見ることができた点に前向きな意見が見られた。また、自分自身で学びを深めることができることや特別支援学校の教育実習や特別支援教育以外の場でも参考となるツールであるとの意見があり、教材リンク集の有用性が示された。一方で要望としては、さらに多くの情報を増やすことや新たに情報を提供することが求められていた。また、HPのカテゴリー分けに関する点、大学全体のHPから教材リンク集にアクセスしづらい点、より多くの人が利用できるような情報発信の工夫についての指摘が見られた。これらの意見については今後の課題として取り組んでいきたい。

5. おわりに

本調査の結果から、教材リンク集は利用者にとって利便性が高く、また全国の教員が実践で活用する多様な教材に触れることで、新たな気づきを得て、教材製作に意欲をかき立てられる内容でもあったといえよう。さらに、この教材リンク集は単なる教材紹介にとどまらず、教材を活用した教育実践の蓄積に容易

に触れることを可能とし、利用者自身の自己研鑽のツールになり得ることが示唆された。このように教材リンク集は有用性が示されており、今後もアップデートを繰り返すことにより有益な情報発信を継続していきたい。

参考文献

- ・阿部崇・野澤純子・末廣杏里・宮島祐・田中恵美子（2020）特別支援教育の教材に関する情報提供の現状と課題－教育委員会のWebサイトによる情報発信を通して－.東京家政大学教育推進室年報,9,173-178.
- ・川住文博（2014）重度の障害のある生徒に対する自主的・自発的な作業学習を促す支援：教材・教具や支援の方法の工夫.教育実践研究,24,241-246.
- ・文部科学省（2018）特別支援学校小学校・中学校学習指導要領第1章第2節第4の（10）.
- ・森浩平・友寄未沙紀・田中敦士（2014）教育センターにおける特別支援教育に関する情報提供の実態と課題 - Webサイトでの情報発信を通して - . Asian Journal of Human Services,7,135-148.
- ・野澤純子・宮島祐・阿部崇・田中恵美子（2021）インクルーシブな教育推進のための障害理解推進モデルの構築－教員養成・現職教員研修教材の開発－.東京家政大学総合研究プロジェクト研究報告書2020年度-No.3,2-3.
- ・太田正己（2011）特装版特別支援教育に役立つ手づくり教材・教具集.黎明書房,名古屋市.
- ・東京家政大学子ども学部子ども支援学科, 特別支援教育の教材データベースリンク集.https://www.tokyo-kasei.ac.jp/academics/education_for_childcare/community/
- ・東濃特別支援学校研究会（2016）特別支援教育簡単手作り教材BOOK.株式会社クリエイツかもがわ,京都市.
- ・渡邊章・小野龍智・中村均・太田容次・新井千賀子・中澤恵江・渡辺哲也・新井千賀子（2005）障害のある児童生徒等の教育の総合的情報提供体制の構築と活用に関する実際研究.独立行政法人国立特別支援教育総合研究所平成16年度プロジェクト研究報告書,C-51.

(附記)

本研究は東京家政大学総合研究プロジェクト「インクルーシブな教育推進のための障害理解推進モデルの構築－教員養成・現職教員研修教材の開発－」（2018年度－2020年度）による研究活動の一環として行われた。

放課後等デイサービスにおける好みの活動を通じた支援

—自己肯定感の視点による—考察—

Study on self-esteem improvement through favorite activities in after-school day care.

野澤 純子**・芦沢 文子**・櫻井 恵美子**・中村 英雄**・浜中 里美**・栗原 博**・村野 志朗**
(*子ども支援学科、**かせい森の放課後等デイサービス「つくし」)

1. はじめに

放課後等デイサービスは、2012年4月に児童福祉法（昭和22年法律第164号）に位置づけられた障害児通所支援の1つである。小学生から高校生（6歳から18歳）までの児童生徒の放課後および長期休暇中の支援のための活動支援を目的とした事業である。放課後等デイサービスでは、生活能力向上訓練、集団生活適応訓練、創作活動などを継続的に提供し、障害児の自立への支援を行っている。利用に際しては個別の支援プログラムを作成し、個々の支援ニーズに適した療育を行っている。また家族に代わり一時的に子どものケアを代替する「レスパイト」の役割もある。

放課後等デイサービスの活動を大別すると、療育の提供と放課後の居場所や経験の場の提供の2つとなる。特別支援学校だけでなく、通常学校の特別な支援の必要な児童生徒への就学後の継続した療育も行っていることから、実際に提供されるサービスの内容や質は多岐に及んでいる。2012年以降、全国に放課後等デイサービス施設が急増し、サービス内容や質の施設間格差が生じたことが指摘され、厚生労働省は2015年4月に放課後等デイサービスガイドラインを示した（厚生労働省, 2015）。これに対し、ガイドラインには支援内容に関する明確な基準が示されておらず、サービス基準の明確化と質の確保および向上の必要性が指摘されている（岸, 2015）。

森地・大村・小澤（2019）は、全国の放課後等デイサービスから1000か所を無作為抽出し調査し、利用児の障害種別、学年、所属学校形態ごとに提供されている支援の特徴やサービス内容に違いを明らかにした。それによれば、利用児の障害は発達障害、知的障害、肢体不自由など多様であるが、通常学校の小学生の利用児が多い事業所の利用児の障害については、発達障害が最多の事業所は56.0%、知的障害が36.9%、その他の障害が6.2%となっていた。支援内容については、通常の小学校に在籍する発達障害児が多い放課後等デイサービスでは、社会生活上必要となる知識や技術の獲得を目的とした、生活スキルの向上、人間関係の構築、教育的配慮に関するサービスが行われていることが多いことが示唆された。

支援内容の質に関する要素には、ニーズに適した支援、支援提供者の専門性、利用児や保護者の満足度、そして利用児のスキルや行動の変化などが考えられる。しかし、森地ら（2019）では、提供されているサービスの専門性や質までは明らかにすることができず、研究の必要性を課題とした。そのため、放課後等デイサービスの質の確保や向上に関する研究は意義があると考えられる。そこで、本稿では放課後等デイサービスにおける支援の質についての一考察として、学内に設置されている放課後等デイサービスの活動内容、支援提供者の専門性、利用児の行動変化および自己肯定感の変化の視点から、支援の特徴と有用性を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象

対象機関は、かせい森の放課後等デイサービス「つくし」（以下、つくしと記載）であった。利用児の

うち過去3年間（2019年度～2021年度）に3年間連続して利用のある25名の指導員による活動記録および、自己肯定感調査を対象とした。

（2）手続き

分析対象は、2019年4月から2021年11月までの記録を使用した。

放課後等デイサービスの活動内容、支援提供者の専門性については、事業内容記録、活動記録を使用した。活動については、年間および活動参加日の流れ、関連機関および保護者との連携の視点から整理した。活動内容は森地ら（2019）による放課後等デイサービスで想定される10の支援内容（保育等を中心とした多様な取り組み、言語・コミュニケーションにかかわる支援、食事・着脱等日常生活習慣にかかわる支援、運動機能を向上させるための支援、友達とのかかわりに関する支援、ソーシャルスキルなどの場面に応じたかかわりへの支援、医療的ケアなどを中心とした支援、学習にかかわる支援、タブレット端末などを利用した支援、スケジュール・ワークシステムなどの支援）により分類し、個々の子どもの状況に応じた発達支援についてまとめ、先行研究と照らして考察した。

利用児の行動変化および自己肯定感（自分自身のあり方を肯定する気持ち）の変化については、指導員による活動記録、つくしにおいて年1回実施している自己肯定感アンケート41項目（自分自身に関する自己肯定感、学力・体力に関する自己肯定感、人との関係を通じた自己肯定感）のうち、自尊感情に関する10項目（小島・納富, 2013）、人との関係性に関する15項目を分析対象とした。自尊感情に関する項目は、項目が理解しやすく、否定的な表現をなるべく肯定的な表現へ修正して作成されており、発達障害のある小中学生が回答しやすい項目となっていた。回答は、当てはまる4点～当てはまらない1点として点数化した。項目6、8、9は逆転項目として点数を修正した。本調査と同項目を使用した先行研究（小島ら, 2013；小島, 2018）において自尊感情の尺度（10項目）の内的整合性を検討した結果、項目8を除外しており、本研究でもクロンバックの α 係数を算出し、「8. もっと自分を好きになりたい」を除外した場合に全体の α 係数が高くなったため項目8を除外して分析を行った（全項目 $\alpha = .80$ 、項目8除外 $\alpha = .87$ ）。3年間の変化を利用児別に整理した。分析は、有効回答のあった23名の結果を対象とした。さらに、活動を通じた成功体験や他者との関係、対象児の変化の視点から検討するために2つの事例を取り上げ、利用児の行動および指導員の対応を活動記録、学校や家庭の聴取記録から整理し分析し、自己肯定感の視点から検討した。

（3）倫理的配慮

対象者には、個人情報保護、学術的利用、回答は自由意思で撤回できること、データの収集方法とそれらの管理、結果の公表に関して同意を得た。

3. 結果

（1）活動内容と支援提供者の専門性

放課後等デイサービスは、障害児に対して、学校や家庭とは異なる時間、空間、人、体験等を通じて、個々の子どもの状況に応じた発達支援を行うことにより、子どもの最善の利益の保障と健全な育成を図るものである（厚生労働省, 2015）。つくしでは、地域の通常の小・中学校に在籍し、特別支援学級や通級による指導を利用するなどの特別な教育的支援を要する児童生徒を対象に、子どもの自立と保護者の子育て支援を活動の方針としている。障害種別では、森地ら（2019）の調査同様に、発達障害の児童生徒が最大の事業所である。

児童生徒の自信、やる気、確かな自我を育てる上で、自尊感情や自己肯定感を高めることは重要である。自尊感情や自己肯定感が高い傾向にある子どもは、進路の目標が明確で、友人関係も良好であり、一

方で、学習への意欲や理解度が低い子どもや、問題行動が見られる子どもは、自尊感情や自己肯定感が低い傾向にあるという（東京都,2011）。発達障害児は、定型発達児に比して自尊感情や自己肯定感が低いという指摘がある一方、定型発達児との相違はないという指摘もあり、一致した結論は示されていない（小島,2018）。しかし、発達障害児は、障害特性に起因する社会適応の困難さや、過去の失敗経験による自己肯定感の低下から、さまざまな問題行動を起こす場合が多い（長澤,2006）。また、発達障害児に対する周囲の大人や友達からの不適切なかかわり方や、発達障害の特性に起因する偏った状況の捉え方などにより、必要以上に傷ついたり、意欲を喪失したりする二次障害が生じる可能性もある。

そのためつくしでは、利用児の自立支援のためには、自己肯定感を高めることが大切であると考え、運動・音楽・絵画造形の活動を通じて、児童生徒一人ひとりが好きなことや得意なことに取り組める環境を提供している。これらの活動は曜日別に行われており、利用児は好みの活動日に参加できるようになっている。利用児は、活動をとおして、心の中にある思いを発散させ心の安定を図るとともに、自己肯定感を高めることができるよう支援を行っている。また、学内クリニックや教育委員会とも連携しており、保護者支援としてペアレントトレーニングを導入するなど家庭との連携も行っている。

活動内容は、運動・音楽・絵画造形における技能の具体的支援に加え、共通の内容として、コミュニケーションにかかわる支援、友達とのかかわりに関する支援、ソーシャルスキルなどの場面に応じたかかわりへの支援、スケジュール・ワークシステム（森地ら,2019）などの支援が行われていた。

指導者側からみた支援の流れは、①指導者および管理職による事前打ち合わせと準備（障害特性に配慮した視覚的手がかりの設定などの環境整備含む）、②入室後の挨拶・準備の支援（行動観察および、主体的行動のきっかけづくり、随時の承認）、③少人数による発達特性やレベルに適した指導の実施、活動中の肯定的な言葉かけ、④振り返りと次回の目標の提示、⑤指導者および管理職による事後ミーティングとなっていた。

またつくしの活動では、手伝う場面や協力する場面を自然な文脈の中で設定している。それには、活動前の準備の手伝い、設定中の場所の変更や用具の準備、片付け、縦割り活動における下級生の支援などが含まれる。例えば、音楽活動では後半に箏の練習を取り入れているが、長く大きな箏の運搬や支えとなる椅子の準備などは、全て利用児が行うように指導している。そこでは不慣れであったり体が小さかったりする仲間への手助けや運搬の際にぶつからないように配慮、声かけをするなどの利用児の行動がみられる。

支援提供者の専門性については、施設長は元教育長、副施設長は特別支援教育教員（大学との兼務）、支援提供者は通常の小学校あるいは中学校での教職経験者であった。運動・音楽・絵画造形の指導者は、それぞれの活動の専門的教育を受けた指導経験豊富な教育者であり、その他の支援者は特別支援教育に関する専門性のある指導経験者であった。通常学校の豊富な教職経験がある各活動の指導者の指導上の利点として、学校や保護者から得た情報に加え、児童生徒の学校生活での苦手な活動や子どものクラス内での位置づけなどをある程度見極めた支援が可能な点が挙げられる。単に好みの活動を自由に行うのではなく、利用児の日中活動の大半を占める通常学校での生活により良く適応したり、自信をもって学校生活を過ごせるような支援にもなっていた。



写真1 活動の様子（左：絵画造形、中：音楽、右：運動）
東京家政大学HPより（<https://www.tokyo-kasei.ac.jp/>）

(2) 自己肯定感アンケート

自尊感情の全体の平均値は、3.00 (4点中) であり、項目別では、「3. 自分は大切な人間だ」が最も高く (3.32)、次いで、「1. 自分の事が好きだ」(3.23)、「2. 自分にはいいところがたくさんある」(3.20)であった。最も低かったのは、「6. 何をやってもうまくいかない (逆転)」(2.64)、「9. 自分はダメな人間だと思う (逆転)」(2.81)であった。

年度別の比較の比較では、自尊感情、関係性の4項目全てで3年目が最も高い結果となった (Table1)。年度別の平均値は、2019年3.25、2020年3.27、2021年3.40であり、増加していた。1年目から3年目の合計点を利用児別にみると、合計点が3点以上変化した件数は、連続して増加4件、2年目に減少し3年目に増加が4件、2年目に増加し3年目に減少が3件であった。

学年を小学校低学年 (小1～小3)、高学年 (小4～小6)、中高生に分類し全データで比較したところ、自尊感情の平均値は、高い順から小学校低学年>中高>小学校高学年だった。一方、他者との関係における自己肯定感は、友人関係は高い順から、高学年>中高>低学年、先生との関係では中高>高学年>低学年、家族との関係では、中高>低学年>高学年の結果となった (Table2)。

Table1 年度別の平均値 (n=23)

年度	自尊感情		関係の中での自己					
			友人		先生		家族	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
2019	2.99	0.22	2.89	0.76	3.51	0.61	3.60	0.49
2020	2.98	0.27	2.96	0.67	3.54	0.62	3.60	0.57
2021	3.04	0.18	3.30	0.62	3.57	0.54	3.71	0.50

Table2 学年別の平均値 (n=69)

学年	自尊感情		関係の中での自己					
			友人		先生		家族	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
低学年	3.25	0.48	2.93	0.76	3.42	0.65	3.68	0.59
高学年	2.78	0.86	3.12	0.67	3.52	0.62	3.53	0.54
中高	3.04	0.49	3.10	0.68	3.65	0.39	3.74	0.35

参加する活動別の違いおよび、参加活動数 (単一活動、複数活動) の別で比較したところ、活動種での違いはなかったが、参加する活動数別での違いがあった。単一活動参加よりも、複数の活動に参加した利用児の方が自尊感情、他者関係のすべてにおいて高かった (Table3)

Table3 活動数別の平均値 (n=23)

活動	自尊感情		関係の中での自己					
			友人		先生		家族	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
単一活動	2.88	0.62	2.86	0.64	3.40	0.60	3.43	0.59
複数活動	3.14	0.75	3.26	0.72	3.66	0.54	3.87	0.32

(3) 事例

ここでは、自己肯定感が低い状態から向上した2事例を取り上げる。つくしの特徴である好みの活動を通して、自己肯定感が低く、特に支援を要する利用児の状況を、どのように把握し、支援を行ってきたかを明らかにするために記録を分析した。記録の後の【 】に実態把握、対応、評価の視点から支援の機能を分類し記載した。

Fig.1に2事例の自尊感情、他者との関係を通した自己肯定感の調査結果を年度別に示した (以下、令和元年度～3年度をR1、R2、R3と記した)。事例1 (A児) は、運動活動への参加があったため、運動に関する自己肯定感の結果も追記した。記録は個人情報に配慮し、結果に支障のない部分を変更した。

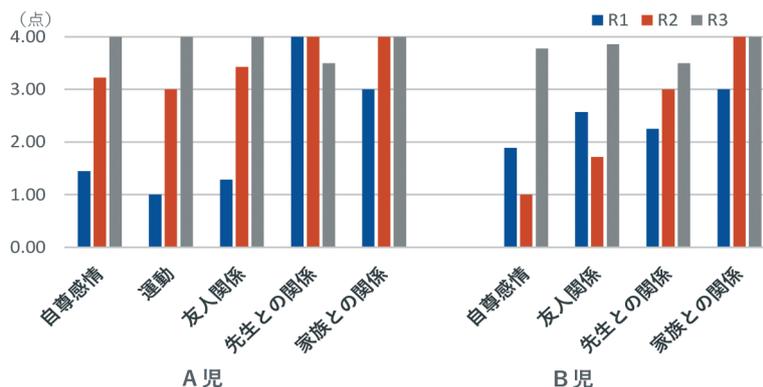


Fig.1 事例1（A児）、事例2（B児）の3年間の変化

（自尊感情、運動、関係性の自己肯定感の平均値。運動はA児のみ。数値が高い程肯定的であることを示す）

1) 事例1. 好みの小集団活動を通して自己肯定感を育み、自己統制力が促進された事例

対象児：A児。複数活動参加（運動・音楽）、発達障害（ASD、ADHD）。

A児の過去3年間の自己肯定感の変化では、当初の様子は先生との関係、家族との関係以外は、低い自己肯定感にとどまっていた（Fig.1）。

A児の記録と支援の視点は次の通りであった。記録の後の【 】に支援の機能を記した。

①つくしでの活動全般

- ・入所～R1：友達のちょっとした行為を許すことが出来なかった。通室してくると、おやつ時間、おやつを食べることなく、ずっと学校での出来事の愚痴が始まる。その話は、一方的で「自分は、悪くないのに」と、決して自分が間違っていないことを主張する。【観察と実態把握】
話をゆっくりと聞いてあげると、気持ちが落ち着き、次の行動に移すことが出来る。【共感的、受容的対応】
- ・運動の活動では、集団ゲームでチームが負けると、負けを認めることができず、相手チームを批判していた→指導者からの支援【集団場面での困難把握と支援の実施】。
- ・少しずつ周りが見えてきて、「僕はみんなよりもできないことが多い」と他人と比較するようになる【成長の評価とそれゆえの新たな課題の把握】。
また、学習面でも理解するのに時間がかかるようになる。【学校、家庭との連携による日常場面の把握】。
- ・R2：知っている友達が入室。運動能力が高いこの友達に憧れ、自分も頑張ってみようと思うようになる。【言動の観察による心理面の変化の把握】。
また、彼がチームで負けを素直に受け止め、なぜ、負けてしまったのかを話し合うことを本人を入れて話すことを繰り返したり、負けても文句ひとつ言わない姿を見て、本人の中で、負けを少しずつ認められるようになってきた【ピアを含めた指導の展開】。
- ・R3：自分のチームが負け、4年生の男児がイライラをしていると、「自分もそうだったよ。でも次頑張ればいいんだよ」と慰める側に成長した。勝ったり負けたりする中で、勝敗を受け止めたり、相手チームを認めたりできるようになった。【行動観察による成長の評価と指導の有用性の確認】
- ・長所：明るく、誰にでも優しく声をかけられる。【対人面の肯定的評価】。
- ・身体を動かすことが好きでダンスの創作が上手。【活動面の肯定的評価】。
- ・最近の課題：自我が出てきて、自分がダメだったというようになってきた【心理的成長の評価と新たな課題の把握】。
- ・活動記録の概要：活動に積極的に参加し、一生懸命に取り組む。準備などよく手伝ってくれる。【主

体的行動の評価】。

②家庭との連携（記録の一部）：

- ・学校で嫌なことがあると母親に話し、聞いてもらい一緒に振り返りをしてもらう。【子どもの心理的安定、保護者の障害特性の理解促進】。

③学校での様子のエピソード（記録の一部）

- ・R1：学校の運動で、スムーズに動けず、みんなに文句を言われてしまい、もめる【学校での困難の把握を通した本児の理解】
- ・R2：運動会の練習の時にみんなと合わせられず、もめる。【学校での困難把握を通した本児の理解】
- ・R3：提出物に対して一生懸命に向き合う【成長の評価】
 - ・宿題は以前からきちんとやって毎回提出【肯定的側面の評価】
 - ・忘れ物はいまも多い【障害特性に関する継続的課題の把握】。（以下省略）

2) 事例2.低下した自己肯定感の回復を目指し、好みの活動を通して心理的安定を図った事例

対象児：B児。複数活動参加（絵画造形、音楽）、発達障害（ASD）。

Fig.1にB児の過去3年間の自己肯定感の変化を示した。本児は障害特性による集団活動でのストレスを抱えやすく、学校における人間関係の困難から、自尊感情と友人関係が低下していた。一方、先生との関係、家族との関係は年毎に向上を示した（Fig.1）。

B児の記録と支援の視点は次の通りであった。記録の後の【 】に実態把握、対応、評価の視点から支援の機能を分類し記した。

①つくしでの様子

入所～R1：入所当初：緊張していて、目を合わせられなかった。1年近く続く。全体の説明時には、聞いているのか聞いていないのかわからなかったので、質問をしても違う答えが返ってきていた。【実態の把握、障害特性の理解】

- ・入所1年後、つくしでの環境に慣れ、目が合うようになってきた。【行動変化への気づき】
- ・とにかく、経験が少なかったため、できないことが多かった。描いたり、作ったりすること、手先のことがうまくできなかった。【実態把握と指導目標】
- ・運動では、縄跳びが得意となる。【成長の評価】
- ・R2：高学年になり、周囲の目を過剰に気にするようになる。【行動変化への気づき】
- ・R3：最近1年間の音楽活動の記録【成長の評価と指導の有用性の確認】

毎回早くきて手伝いをしてくれる。活動後も残って楽器などの片付けをしてくれる。

演奏が上達し、保護者の前で立派に演奏した。

早めに入室して、B児からの会話が長くあった。学校活動の報告も多くでるようになる。

練習に一生懸命取り組み上達した。発表会の司会に立候補し、やり遂げた。

音を間違えるなど些細な事で謝る言動があり、もっと自信をつけてあげたいと思う。

自ら何か手伝うことがあるか、聞いてくる。

早めに来て、指導員とよく話をするようになる。

- ・長所：よく気づき、お手伝い等は率先してできる。【主体的行動の評価】。
信頼がおける人とは、楽しく話せる。【対人関係上の肯定的評価】。
- ・最近の課題：「どうせ私はダメなんだ」という自信喪失。もっと自信をつけてあげたい【心理面の課題の把握と対応の検討】。

②家庭との連携

- ・母親についての記録（内容省略）【保護者支援に必要な見立て】
- ・自転車に乗れるようになった。母といろいろな体験を増やす。苦手としていた漢字も少しずつ興味を持ち始めてきた。【成長の共有および子育てへの承認】（以下、略）

③学校での様子のエピソード

学校でのエピソードを通して、行動問題とその要因、学校でのストレスや対人関係上の強い不安、授業参加に関する事項を随時把握していた。主な記録は次の通りであった。

入学～R1：入学当初：学校では集中できない。しゃべってしまい、他の子から注意される。【集団での実態把握】

- ・朝、学校へ行くまでが不安で行動問題の出現。【不安の要因と行動問題の把握】
- ・先生による配慮により、不安が和らぐ。【心理的安定に関する情報把握】
- ・授業参加の様子（内容省略）【授業参加の実態把握】
- ・行動問題は、少しずつ減ってきた。【行動問題変化の把握】
- ・通常級での〇〇の授業参加を加えた。ただ、〇〇で失敗したらどうしようという不安があるようだ。【不安の要因の推察】

R2：高学年：まだまだ不安が多く（省略）。また行動問題が出現しはじめた。【行動問題と不安の要因の推察】

4. 考察

本稿では放課後等デイサービスにおける支援の質について、自己肯定感の変化を中心につくしの活動内容、支援提供者の専門性、利用児の行動変化を資料を通して分析し、支援の特徴と有用性を検討した。ここでは自己肯定感を高める上で重要とされる、成功体験、他者からの承認、自己の承認の視点から考察する。

本事業所では、利用児が好む活動（運動・音楽・絵画造形）において個々の特性に適した特別な配慮のある指導を行ってきた。この活動固有の自己肯定感を高める取り組みに加え、活動前後の準備片付けや小集団活動による設定により、社会性や人間関係を育む支援をしていた。

自己肯定感の調査では、小学校高学年で最も低くなり、中高生後半にかけて、再び増加したが、これは多くの先行研究と同様の結果であった（国立青少年教育振興機構，2017；東京都教職員研修センター；2011他）。一方、関係性の値の落ち込みは総じて少なかった。特に先生との関係は良好であり、これには日常的な肯定的なかかわり方がその背景にあると推察された。また、単一活動参加よりも、複数の活動に参加した利用児の値の方が高かった。直接的な要因は明らかにできないが、利用児にとっては、学校外の活動における成功体験や他者からの承認、学校外での良好な人間関係の構築をより多く経験すること（古田島・長澤，2004）が、自己肯定感の向上に意味があるのではないかと考えられた。

活動の記録には、スキルの習得や向上、行動観察の記録に加え、手伝いや他者との協力に関する評価が多く記載されていた。また手伝いの際、指導者は、発達特性のある利用児が理解しやすいように説明したり、ペースを見極めて急かすことなく行動を促すなど、他者との関係の中で協力する力を育む支援をしていた。利用児の手伝い行動は、主体的な行動として指導者が随時承認しており、他者の関係の中で育まれる自己肯定感の向上に有用な支援と示唆された。事例では、他児が手伝う姿と感謝される（他者からの承認）姿の観察を契機に、対象児に手伝い行動の出現があり、このような好循環も注目し値する。

これらの活動を支える上で指導者の資質は重要である。今回の記録から、豊富な指導経験を有する指導者ゆえに、対象児のスキルの実態把握、集団活動で起こりうるトラブルなども見通しながら、指導を行うことが可能であったことが窺われた。対象児のスキルの的確な実態把握により、新規課題や苦手なスキル

についても最小限の支援により、利用児がより主体的に活動できるように配慮し、成功体験に導くことになったと考えられる。また記録では、指導者は、利用児の小さなスキルの向上に加え、行動面（声の大きさや表情、会話の様子）、人との関係性も同時に把握していた。活動の評価については、活動中の随時の言葉かけや承認と活動後に肯定的な振り返りを行っていた。このようなきめ細やかな指導に基づく、成功体験と他者承認の体験は、他者との関係性の中で傷つきやすかったり、不器用なため学校生活で困難を感じやすかったりする児童にとって、自尊感情を保ったり、あるいは向上させたりする上で有用な支援となったと考えられた。

以上、つくしにおける好みの活動は、利用児の実態把握に基づいたスモールステップ指導により、主体的行動を引き出し、成功体験を積み重ね、他者承認を得られるようになっていた。それらは活動固有の自己肯定感を高める上で有用な活動であることが示唆された。今後は、さらに詳細な分析により、利用児の特性別にみた指導の詳細な分析を行い、効果的な指導について明らかにする必要があるだろう。

5. 文献

- 岸良至（2015）放課後等デイサービス．全国児童発達支援協議会（監），障害児通所ハンドブック．エンパワメント研究所.98-138.
- 国立青少年教育振興機構（2017）1特集 子供たちの自己肯定感をどうはぐくむのか．青少年教育研究センター紀要, 5, 1-19.
- 厚生労働省社会・援護局（2015）放課後等デイサービスガイドライン．厚生労働省.
- 小島道生（2018）自閉スペクトラム症者の自尊感情と主観的幸福感．LD研究,27（4）, 491-499.
- 小島道生・納富恵子（2013）高機能広汎性発達障害児の自尊感情，自己評価，ソーシャルサポートに関する研究—通常学級に在籍する小学4年生から6年生男児について—．LD研究，22（3）, 324-334.
- 古田島恵津子・長澤正樹（2004）軽度発達障害のある中学生グループ支援とその有効性 —参加者本人・保護者への意識調査の結果分析から—．日本LD学会第13回大会発表論文集,314.
- 森地徹・大村美保・小澤温（2019）放課後等デイサービスにおける支援の現状に関する研究．障害科学研究, 43（1）, 117-124,
- 長澤正樹（2006）教科学習への指導．長澤正樹（編）LD・ADHD「ひとりでできる力」を育てる:指導・支援・個別教育計画作成の実際．川島書店. 143-151.
- 東京都教育委員会（2011）子供の自尊感情や自己肯定感についてQ & A．東京都.
- 東京都教職員研修センター（2011）自尊感情や自己肯定感に関する研究（第3年次）東京都教職員研修センター紀要, 10, 3-28.

謝辞

ご協力いただいた、かせい森の放課後等デイサービス「つくし」利用児、保護者の皆様に心よりお礼申し上げます。

幼児の主体性を担保する「教育的瞬間」と援助の在り方

“Educational Moments” and Assistance to Maintain Infants’ Initiative

保育科 榎本 眞実

1.はじめに

(1) 問題の所在

本稿の目的は、幼児の主体性を担保しながら教師はどのように関わるのかということについて事例を通して明らかにすることである。

問題の所在として2点述べたい。1点目は、学生が抱えることの多い「問い」である。よく聞かれることではあるが、学生たちにとっては切実な「問い」、すなわち「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」についてである。たとえば、教育実習において部分実習をする際に、学生は計画通りに保育を進めようとするが、ある幼児が「したくない」「保育室に戻りたくない」「できない」等と言った場合の対応のバランスである。これは、卒業学年の後期に開講する授業の「教職実践演習（幼）」で自らの「問い」をテーマにグループワークや議論をする際にも挙げられることが多い「問い」である。つまり、初めての教育実習や保育実習に行ったばかりの学生に限らず、全ての実習を終え卒業を控えた4年生にとっても切実な「問い」ということである。

「幼稚園教育要領」には第1章第1説に「幼稚園教育の基本」が記載されている。そこには、「幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」とある¹。学生たちは、入学以来の学びのなかで幼児の主体性を促す重要性はよく理解していて、さらに「幼児期は自分の生活を離れて知識や技能を一方的に教えられて身に付けていく時期ではなく、生活の中で自分の興味や欲求に基づいた直接的・具体的な体験を通して、この時期にふさわしい生活を営むために必要なことが培われる時期である」²ことも学んでいる。だからこそ、「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」が切実な「問い」になるのだろう。このことについては「幼稚園教育要領解説」にていねいに解説されている³。以下に抜粋する。

このような環境を通して行う教育は、幼児の主体性と教師の意図がバランスよく絡み合って成り立つものである。

(中略) 教師主導の一方的な保育の展開ではなく、一人一人の幼児が教師の援助の下で主体性を発揮して活動を展開していくことができるような幼児の立場に立った保育の展開である。(中略)

その際、教師には、常に日々の幼児の生活する姿を捉えることが求められる。教師は幼児が何に興味を抱いているのか、何に意欲的に取り組んでいるのか、あるいは取り組もうとしているのか、何に行き詰っているのかなどを捉える必要があり、その捉えた姿から、幼児の生活や発達を見通して指導の計画を立てることになる。すなわち、今幼児が取り組んでいることはその幼児にとって十分できることなのか、新たな活動を生み出すことができることなのかなど、これまでの生活の流れや幼児の意識の流れを考慮して指導の計画を立てることになる。(後略)

これを見ると、幼稚園教育で大切にしていることが一目瞭然で分かる。「幼稚園教育の基本」として掲げている3点の内の1点目である幼児の主体的な活動を促すための教師の指導の在り方の基本が分かるのである。しかしながら、この解説だけでは当然のことながら具体性がなく、理解できるとはいえ学生に

としては抽象的な概念に留まっているとも言えよう。実践と結びつくように教育実習はもちろんのこと様々な授業を通して学ぶのだが、やはり切実な「問い」として抱え続けるのである。

2点目が、学生が「幼児の主体性」と「教師の願いや計画」を二択で考えがちということである。たとえば、前述の「教職実践演習(幼)」の授業におけるグループワークでの「問い」として「一斉活動をする際に幼児が『したくない』と言ったら、あなたはその幼児の気持ちを尊重しますか?それとも計画通りに進めますか?」等と設定している。実習の経験も踏まえて一生懸命に考えるあまりと言えようが、二択では真の「幼児と共によりよい教育環境を創造する」⁴ことにはならないだろう。これは、前述の「幼稚園教育の基本」に記載されている文言で、「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境の関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における味方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように務めるものとする。」の一文である。つまり、「幼児の主体性」と「教師の願いや計画」の二択ではなく、幼児が身近な環境に主体的に関わり、取り込んだり考えたりできるように、幼児と共に保育を創造することを示しているのである。ただ、このイメージが学生には難しいと言えよう。

この2点のことから、学生が「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」を具体的に理解できるよう、すなわち、幼児の主体性を担保しながら教師はどのように関わるのかということについて事例を通して明らかにしたいと考える。このことにより、学生の「問い」の一助になると考える。

(2) 教育的瞬間と「教師の出」「保育者の出」

以上のことを検討するにあたり、「教育的瞬間」ということに触れたい。鹿毛は著書「子どもの姿に学ぶ教師」⁵のなかでヴァンマネン(VanManen,M)の「教育的瞬間」を「子ども(たち)のために何らかの教育的な働きかけが期待されるような状況に埋め込まれた瞬間」と説明したうえで、「授業などの教育的場面に埋め込まれた教育的瞬間を的確に捉え、それを逃さずに適切な働きかけを行うこと」を「教師の出」としている。しかしながら、鹿毛は、教師によっては教育的瞬間を見逃すこともあるし、どれを教育的瞬間と捉えるかは異なっていると共に、どのようにふるまうかについても個人差があるに違いないとしている。日常的に教育的瞬間に気づいたり、その観点から振り返ったりすることは難しく、だからこそ研究授業を通して授業担当者と観察者が共に授業をていねいに振り返り、教育的瞬間に気づくことの大切さを述べている。「教育的瞬間とは、むしろ協働的な営みを通して事後的に再発見されるもの」としているのである⁶。

「教師の出」の概念は、小学校の授業研究を通じた研究で使われている。たとえば、土屋等⁷は、「納得のいく教師の“出”と、上手くいかなかったと考えられる教師の“出”」があるとし、授業の山場における教師の関わりを通して子どもにとって意味のある教師の“出”を行いたいと研究を進めている。

この「教師の出」を「保育者の出」として説いているのが、古賀⁸である。古賀は、社会情動的スキルを育む保育の在り方に焦点を当て、保育者がどのような課題意識をもって社会的情動的スキルを育くむ実践を展開しているのか、どの子どものどのような性質や特徴に対して、どのようなアプローチをとり、育もうとしているのかを明らかにしている。それに関連して、保育実践を「それぞれの子どもの活動の中で、今ここでかかわるべきところを瞬間的に判断し、優先的にかかわることの連続」と表している。筆者も20年近く幼稚園において担任の経験があるが、まさにその通りだと実感する。実感として保育中の判断の多くは瞬間的でしかあり得ず、また、物理的にも優先順位を付けざるを得ない。さらに、古賀は「複雑にからみ合う文脈の中で、子どもにとっての状況や活動、行為の意味を保育者は感知し、その瞬間を逃さずにかかわろうとする」保育行為を「保育者の出」とし、そこに「保育者の専門性が凝縮されたかたちで表出されている」としている⁹。そして、「教育的瞬間」を「子どもに対する何らかの教育的な働きか

けが保育者に期待される状況に対して、今ここでかかわらねばと育ちの願いを込めてかかわる瞬間」と定義し直している。

そこで、この古賀の「教育的瞬間」、および「保育者の出」の定義を援用し、「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」が検討できる事例を通して、幼児の主体性を担保しながら教師はどのように関わることについてできる限り具体的に明らかにしたい。

なお、本稿で検討する事例は子供園であるが、登場する担任は幼稚園教諭としての業務であるため「教師」と呼ぶこととする。また、展開される生活や活動全般を一般的な呼称でもある「保育」と呼ぶ。

2. 研究方法

(1) フィールドワーク

東京都A区立B子供園3年保育5歳児の保育を観察し、「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」を検討できる姿を記録する。記録できたのは4事例である。本稿ではその内2事例について検討する。記録は保育に支障のないよう観察するなかでフィールドノートに記録し、可能な限り写真撮影をする。日にちと時間は以下の通りである。

- ① 2月12日 ② 2月16日 ③ 2月17日 何れも9:00～11:30

さらに、【事例1】については、観察後に担任の教師に援助の意図を確認し、フィールドノートに記録する。なお、事例には内容のかたまりごとに①②…と番号を付し、それぞれ〈場面①〉〈場面②〉等と表すこととする。

(2) 考察の視点

前述の古賀の「教育的瞬間」および「保育者の出」の援用から、以下の2点を視点とする。

- a. 「教育的瞬間」すなわち「子どもに対する何らかの教育的な働きかけが保育者に期待される状況に対して、今ここでかかわらねばと育ちの願いを込めてかかわる瞬間」をどのようなプロセスで判断するのか
- b. 「保育者の出」すなわち「複雑にからみ合う文脈の中で、子どもにとっての状況や活動、行為の意味を保育者は感知し、その瞬間を逃さずにかかわろうとする」際の具体的な在り方

3. 事例と考察

【事例1の概要】

女児2人が「UFOキャッチャーごっこ」(*)と称して数日前から必要な物を作りながら遊びを進めている。この遊びは以前に他の幼児がしていたが、この2人で始めたのは初めてのことだった。友達が来てゲームをするが、ぬいぐるみが小さいかごに二段に重なるように入れられていて、取りたいものが下の方にある場合はなかなか取れない。

教師は、「何だか下の方が取りにくいみたいね～どうしたらいいかしら」と独り言のようにつぶやく。女児2人はそれに対して考えたり反応したりする様子は見られない。その後も、取りたいぬいぐるみを取れずにいる子どもがいる。教師は、使っていたかごと違う形状のかごを見せて、「こんなの、どうかしら。この方が取りやすいかしら」と渡す。2人は、「うん」と言い、ぬいぐるみをそのかごに移す。

すると、ぬいぐるみが重ならず平面状になり、取りたいものが取りやすくなる。友達が次々に来て、2人も嬉しそうに應對を始める。

一段落した後2人は「開店」と「閉店」知らせる看板を作り始め、分担し合いながら熱心に作る。この遊びはさらに数日続いた。

※) キャラクターを模して「ぬいぐるみ」をいくつも作り、「釣り竿」も作る。その「ぬいぐるみ」をかごに入れて、釣り竿で釣るゲームのこと

【事例1の詳細な時系列】

時間	幼児の言動	教師の言動
	<p>①女児2人が「UFOキャッチャーごっこ」を始める。何人かの友達に来てゲームをする。</p> <p>②しかし、ぬいぐるみが小さいかごに二段に重なるように入れられていて、取りたいものが下の方にある場合はなかなか取れない。</p> <p>③女児2人は教師の言葉に対して考えたり反応したりする様子は見られない。その後も、取りたいぬいぐるみを取れずにいる幼児もいる。</p> <p>⑤2人は、「うん」と言い、ぬいぐるみをそのかごに移す。</p> <p>⑥すると、ぬいぐるみが重ならず平面状になり、取りたいものが取りやすくなる。友達も次々に来て、2人も嬉しそうに対応を始める。</p> <p>⑦一段落した後に、2人は「開店」と「閉店」知らせる看板を作り始める。分担し合いながら熱心に作る。</p>	<p>②その様子を見るが、始めは言葉はかけない。少ししてから、「何だか下の方が取りにくいみたいね～どうしたらいいかしら」と独り言のようにつぶやく。</p> <p>④その様子を見ていたが、使っていたかごと違う形状のかごを見せて、「こんなの、どうかしら。この方が取りやすいかしら」と渡す。</p> <p>⑥その様子を把握する。</p>

【考察】

【事例1】のなかで、この2人の思いは「この遊びをしたいから必要な物を作ろう。場も設定しよう。友達がゲームに来るからこれでいいか」という辺りだろうか。一方、教師の願いを確認したところ、「この2人が自分たちでごっこ遊びを進めようとすることは少なく、この時が初めてとも言える。だからこそ『つまらない』『楽しくならない』という経験ではなく、手応えや満足感を感じられる経験にしたい」ということである。「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」の問題が浮かび上がってくる。

この事例における「教育的瞬間」を、〈場面②〉〈場面④〉と考える。まず〈場面②〉では、教師は2人が友達の困った様子からかごの形状のことに気がつかないかと思って様子を見ていた。友達がぬいぐるみを取りにくい様子に気がつかず、初発の援助をする。ところが、2人の様子に変化はなく、友達の困った状況を感じたり、友達がたくさん来ないことを何とかしようと考えたりする様子もない。そこで、〈場面④〉のように、言葉だけではなく、実際の物を示して「提案」という形で言葉をかけている。

つまり、初発の援助で変容の見られない2人にさらに援助をしているのである。【事例2】の時系列をみると、教師が「幼児の姿に対応しながら少しずつ」を重ねていることがよく分かる。

以上のことを踏まえて、二つの視点で整理してみる。

a. 「教育的瞬間」をどのようなプロセスで判断するのか

ここで重要なことは、教師が2人にもっていた願いだと言えよう。前述の通り、「つまらない」「楽しくならない」という経験ではなく、手応えや満足感を感じられる経験にしたいという願いをもっていたとい

うことである。遊びの停滞を察して〈場面②〉のように初発の援助をする。しかし、自分たちで感じたり、考えたりすることが難しい姿を把握し、教師の言葉だけで動き始めることは慣れないごっこ遊びの中で2人にとって今は難しいだろうと予測する。そして、ここでさらに援助を重ねないと、このまませっかく始めたこの遊びが終息してしまうだろう、この数日続いている遊びなのでここで終息すると明日には続かないのではないかと予測し、他の幼児達が保育室にいる今、楽しく展開するきっかけをつくりたいと願ったうえでの援助と言えよう。そして、次の一手として自らかごを示して提案するのである。

つまり、

〈場面①〉の様子を見守る ⇒ 〈場面②〉初発の援助をする ⇒ 〈場面③〉その後の幼児の姿を把握する ⇒ 〈場面④〉次の一手の必要性を感じ、初発の援助より直接的な援助をする

というプロセスである。

b. 「保育者の出」の具体的な在り方

遊びは言うまでもなく幼児の主体的な活動なので、教師が経験してほしい内容を織り込んで環境を設定したり再構成したり、直接的に援助をしたりしても選択するのは幼児である。したがって、直接的な援助も【事例1】のように、独り言のように状況や幼児に考えてほしいことをつぶやいたり、提案したりという援助になるのであろう。教師は独り言のようにつぶやくが、次の一手が必要と判断し、実物のかごを示しながら提案しているのである。

ここで疑問が生じる。すなわち、2人がそのかごを拒否した場合にどうしただろうか、ということである。その場合、それ以上には援助しない可能性もあるが、教師の2人への願いや友達のしている遊びに互いに関心をもつ保育室全体の状況を鑑みると、「友達がもう少し取りやすくなる方法はないかしら」と一緒に他の方法を考え始めるのではないか。何れにしても、幼児の姿に対応しながら援助をすることが考えられる。

【事例2の概要】

砂場用の4×4m程のシートを1グループ（5人前後）1枚ずつ協力してたたむように担任の教師が指示をする。他のグループがシートの端を持ち合いながらシートを大きく広げてたたみ始める。ところが、あるグループがシートを広げたものの、自分達がシートの下に潜りこみ歓声をあげる。教師はその様子に気がつくが何も言わない。

その内、潜りこんだままで歩き始める。フリーの教師が時折近くに行き言葉をかけるが、担任の教師は何も言わない。他のグループがほとんどきれいにたたみ終わる頃、そのグループは自ら担任の教師の方に近づいてくる。

【事例2の詳細な時系列】

時間	幼児の言動	教師の言動
	<p>②いつもグループごとに行っているようで、教師の細かい指示がなくてもグループごとに集まり、4×4m程のシートの端付近を持ち、大きく広げてたたみ始める。</p> <p>④あるグループがシートを広げたものの、自分達がシートの下に潜りこみ歓声をあげる。</p> <p>⑥次第に園庭をその状態で歩き始める。</p> <p>⑦他のグループがほとんど畳み終わる頃、自ら教師の方に近づき、自分達でたたみ始める。</p>	<p>①「サッカー教室 始まるから、シートを端に寄せて」と幼児たちに指示をする。</p> <p>③全体の様子を見ながら、必要に応じて「大丈夫?」「上手!」等と言葉をかける。</p> <p>⑤その様子に気づくが、特に言葉をかけない。フリーの教師が時折近くに行き、言葉をかける。</p> <p>⑧教師は「皆終わっちゃった!急がなくっちゃ!」等と言いながら、幼児達の様子を見守る。</p>

【考察】

【事例2】のなかで、このグループの幼児達の思いは「すぐにはたたみたくない。みんなでシーの下に潜りこもう。潜りこんだら楽しい」という辺りと言える。一方、教師の計画は「砂場用のシートをグループごとに協力してたたむ」ということである。「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」の問題が浮かび上がってくる。

この事例における「教育的瞬間」を〈場面⑤〉と考える。なぜなら、教師は「すぐに注意をしない」という判断をしているからである。教師の視線はこのグループに向かっていたが、その落ち着いた様子からは、恐らく「少しの間したいようにさせておいたら自分達でたたみ始めるだろう」と予測したのではないだろうか。年長組の2月という時期を考えると、しなければいけないことと理解できているし、きっと自分達で状況に気がつき自ら修正すると考えたのではないか。また、途中でフリーの教師が近くに行き「あらあら」というような言葉をかけた様子もあったことから、言葉をかけないという援助を選択したと言えよう。

そもそも、「教育的瞬間」とは「子どもに対する何らかの教育的な働きかけが保育者に期待される状況に対して、今ここでかわらねばと育ちの願いを込めてかかわる瞬間」である。しかしながら、前述の小学校の授業研究を通じた土屋等の研究において、公開授業をした際の小林宏己氏の講評の記録¹⁰がある。そこには、「教師としての推移を見守っていかうとするときの“見守る”ということも、“出”と捉える。何となく放置しているのは“出”とは言わないが、積極的に“見守る”と“出ずに我慢する”というのは“出ない”という“出”である」とある。「すぐに注意をしない」という在り方は、その援助が最優先のものを選択したことには他ならない。【事例2】における見守るという援助は、小林の言う「“出ない”という“出”」と言える。

結果として、幼児達ははしゃいだ行為をひとしきり楽しんで、自ら修正した。他のグループはすっかりたたみ終えていたものの、ある程度の時間内にたためるのであれば自ら修正する方が良いだろう。もし、すぐに教師に注意されてたたみ始めたとしたら、それは受動的に修正したにすぎない。しかし、そうでは

なく、教師と幼児達の「無言のやりとり」ともいべき一連の流れのなかで幼児自らの修正に至っているのである。

以上のことを踏まえて、二つの視点で整理してみる。

a. 「教育的瞬間」をどのようなプロセスで判断するのか

前述の通り、教師には「砂場用のシートをグループごとに協力してたたむ」という計画がある。そして、すぐにたたまずにはしゃいた行為を続ける一つのグループの幼児達への援助を一瞬ではあるものの模索した可能性もある。当然、その行為を容認せずにはすぐ注意する選択肢もあるだろう。しかし、「きっと自分達で状況に気がつき自ら修正するだろう」と予測し、言葉をかけずに待つ。具体的には、はしゃいだ行為と一緒に面白い教師や友達がいない状況、他のグループはシートをたたみ終わると自然に園庭の賑わいもなくなり、サッカー教室の始まる状況等である。

そもそも、保育は教師と特定の幼児が対応することで展開されるのではなく、よく言われるように常に全体の状況の中でダイナミックに展開される。友達の生活や遊びの雰囲気、行事や活動の時間等が全体の状況であり、これらを考慮に入れずに「教育的瞬間」を判断することは考えにくい。教師は、このことも含めて予測して「言葉をかけないで見守る、待つ」という援助をしたと考えられる。

つまり、

〈場面⑤〉 模索し、判断に基づいて待つ ⇒ 〈場面⑧〉 たたみ始めた幼児達に対応する

というプロセスである。

b. 「保育者の出」の具体的な在り方

〈場面⑧〉において、教師は幼児達を注意するわけでもなく、自ら戻ってきたことを認めるわけでもない。まるで実況中継するかのように周りの状況だけを伝える。この援助によって、幼児達はより「早くしないと」という思いを強くしたと言えよう。

ここで【事例1】と同様に疑問が生じる。すなわち、幼児達がたたみ始めなかった場合にどうしたのだろうか、ということである。その場合、恐らく次の援助をするのではないか。つまり、一気に決定的とも言える援助をするのではなく、少しずつ幼児達の姿に対応しながら援助をすることが考えられる。

ここまでの考察を整理すると、以下のようになる。

(1) 「教育的瞬間」の判断のプロセス

- 1) その時点やこれまでの幼児の姿、全体の状況からその後の幼児の姿を予測する
- 2) 教師の願いやねらいを織り交ぜる

(2) 「保育者の出」の具体的な在り方

- 1) 幼児の姿と対応しながら少しずつ援助し、援助後の姿を確認し必要に応じて重ねる援助
- 2) 見守り待ったり、状況や考えてほしいことに気づくようにつぶやいたり、提案したりして幼児自身が自ら行動することのできる援助

5. 総合考察

総合考察として、考察から浮かびあがった「予測」「幼児の姿と対応する援助」「少しずつ重ねる援助」についてさらに深めていきたい。

(1) 「教育的瞬間」の判断のプロセスにおける予測

これまでの考察の中に度々「予測」という文言がある。あらためて、「予測」とは辞書によると、「将来の出来事や有様をあらかじめ推測すること」であり、「予想」とは「ある物事の今後の動きや結果などについてあらかじめ想像すること」である¹¹。前者に「推測」、後者に「想像」とあるように、「予測」は「物事の推移や結果について、事前にある程度の根拠（一定の客観性がある理由）を元にして推量・推測する

こと]、「予想」は「物事の成り行き（展開）や結果について、あらかじめ主観的に想像（想定）して見当をつけること」¹²と別の資料でも意味を異にしていることが分かる。本稿でも意味を使い分けたくうえで「予測」を用いている。

再度、事例を確認したい。【事例1】では、見守った後の初発の援助をしたものの功を奏していないことを把握する。そのうえで前述の通り、教師の言葉だけで動き始めることは慣れないごっこ遊びのなかで2人にとって今は難しいだろう、このままではせっかく始めたこの遊びが終息してしまうだろう、この数日続いている遊びなのでここで終息すると明日には続かないのではないかと予測する。【事例2】では、このグループの幼児達の日頃の姿から、きっと自ら状況に気がつき修整するだろうと予測する。そして、「言葉をかけないで見守る、待つ」という援助をしたと考えられる。

前述の通り、筆者は20年近く幼稚園において担任の経験がある。「予測」に関連して、2年保育4歳児の二つの場面が思い浮かぶ。一つは、園庭で遊んでいて保育室に戻る時間になった際に、いつまでも砂場にいるA男である。担任としては保育室に戻り始める他の幼児の方に行かなくてはならず、当然のことながらA男にも保育室に戻ってほしい。フリーの教師が盛んにA男に言葉をかけるが、「行かない」「嫌!!」と言う。これ以上のやりとりは不毛に感じ、「ねえ、私は保育室に戻らないといけないの。A君は長い針がいくつになったら戻って来られる？ A君にも今日の絵本を一緒に見てほしいな」等と言葉をかける。すると、A男は「3かな」と答えたので、「じゃあ、保育室で待っているね。3になったら帰ってきてね」と答え、筆者は保育室に戻る。A男は決めた時刻は守る傾向があり、誰もいなくなった園庭の砂場で楽しさが消失に向かい、絵本への期待から自ら戻ってくるだろう、と予測をしたのである。当然、注意したり叱ったりして無理やり戻すのではなく自ら戻るのが良い。果たして、A男は園庭の時計を見て、自ら戻ってきた。

二つめは、【事例1】のように、それまでごっこ遊びを進めようとすることはなかったB男らである。底を抜いた段ボールを車に見立て腰まで持ち上げ、運転と称して保育室を歩き回る遊びを数日前から始めていた。筆者はこの遊びが楽しく展開できるように援助したいと考えていたが、ある日、危険が生じる程のスピードで走り始めた。保育室では他の遊びも展開されていて、楽しそうであったが容認できる状況ではない。まさに、幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランスが問われる場面である。B男らのイメージを活かしつつ、彼らの安全や保育室の他の遊びの保障しなければならない。初発の援助として「安全運転でね」「スピードの出しすぎに注意してね」等と言葉をかけるが奏功しない。次の一手として「今日はどうして急いでいるの？」と問いかけてみた¹³。すると、B男は少しの間の後に「高速道路なんだよ」と答えるのである。少しの間があったことから、B男が始めから高速道路というイメージをもっていたかどうかは分からないが、自らの行為を遊びのイメージに落とし込んだと言える。その後、B男のイメージが広がり、高速道路やETCを作り遊びが楽しく展開した。しかし、筆者のこの問いかけは誰にでもしたわけではない。B男は友達とごっこ遊びをすることは少なかったが、自分なりの世界を楽しむ幼児だった。独り言を言いながら絵を描いたり、ブロックを組み立てたりしていた。筆者が問いかけると、彼なりの物語を楽しそうに話すことが何度もあった。このようなB男だからこそ、問いかければきっと何か答えるのではないかと予測したのである。

そもそも、「幼稚園教育要領」の前文¹⁴に「(前略) 一人一人の幼児が、将来、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎培うことが求められる。(後略)」(傍点筆者)とある。これに関連して、第1章総説 第4節指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価¹⁵に「指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。(傍点筆者)」とある。つまり、教師は幼児一人一人のよさや可能性を把握し、生かすことが求められているが、このことと「予測」は関連がある

と考える。【事例1】では、教師の言葉だけで動き始めることは慣れないごっこ遊びの中で2人にとって今は難しいだろうと予測する。可能性を否定したわけではなく、「今ではない」と判断する。これは、ここで楽しいごっこ遊びを経験することで次からは自分で進めるができるという可能性を把握しているとも言えよう。【事例2】では、自分達で状況に気がつき自ら修正するだろうと予測する。【事例1】では次の機会の可能性を、【事例2】では現時点での可能性を把握している。「把握」して「予測」をし実践していくと考える。そして、その課程を振り返り、さらに「把握」して「指導の改善」に生かすのである。

「予測」は、当然のことながらその時点やこれまでの幼児の姿、全体の状況を把握している必要がある。教師が予測をし、願いや計画を織り交ぜていくのであれば、実習生である学生がその後の幼児の姿を予測できず、願いや計画を織り交ぜることができないのは当然のことである。「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」に困難さを感じ、何れかの二択に考えがちになる大きな理由はここにあるのではないかと考えられる。

(2) 幼児との対話的なやりとり

【事例1】では、ぬいぐるみ取りにくくゲームを楽しめない様子の友達に気がつかない2人の幼児を見守り、言葉をかけ、その後の姿を把握する。それでも変わらないでいると、さらに援助を重ねる、と幼児の姿と対応しながら援助をする。【事例2】でも、はしゃいだ行為の幼児達を把握するが言葉はかけずにいる。その後、フリーの教師が関わる様子もすぐに気がつき、再び様子を見守る。その後、たたみ始めた幼児達に言葉をかける、というように、常に幼児の姿と対応している。

この幼児の姿と対応しながら援助をすることを、「対話的なやりとり」と称したい。これにはもちろん「言葉のやりとり」に留まらず、「行為のやりとり」が含まれる。たとえば、榎沢は著書¹⁶の中で、「子どもの行為を無視したり否定するのではなく、子どもにとってなにかの意図があるものとして表現として受けとめている以上、『子どもに答える』ことを同時に行っている。具体的な行動という形では応えないにしても、子どもに関心を向け続けるという仕方、保育者は子どもに答えている」¹⁷等と述べている。【事例1】の〈場面②〉は、まさに関心を向け続けていた。そもそも2人がかごの不具合に自ら気がつき動くことができれば教師の援助の必要性は生じない。しかし気がつく様子がなく、初発の援助をしても動かない。その姿を把握し、次の援助としてかごを示した。教師は2人に関心を向け続け、対話的な行為のやりとりをしているのである。【事例2】でも、同様に関心を向け続けている。あえて言葉はかけていないが、関心は途切れぬ。だからこそ、〈場面8〉でしっかりと対応できているのである。「対話的なやりとり」という言葉のやりとりを考えがちだが、関心を向け続けることや幼児の姿に対応しようとするのも「応えている」ことに他ならない。学生にとって、前述の「予測」はそのための根拠に乏しく、確かに困難であろう。しかし、この「対話的なやりとり」は子どもに関心を向け続けること、無視したり否定したりするのではなく表現として受けとめようとするのであり、学生にとっても自分の計画だけにとらわれずに「子どもに答える」こととしてでき得るのではないか。「幼児と共によりよい教育的環境を創造する」一歩になるに違いない。

(3) 自ら行動できるように少しずつ重ねる援助

自ら行動できる援助として【事例1】【事例2】で見られる援助は、まず見守ることである。何れも、まず見守り、待つことから援助が始まっている。前述の通り、見守りという在り方はその援助が最優先のものを選択したのである。そのうえで、いきなり明確な直接的な援助をするのではなく、初発、次の一手と少しずつ援助をすることが明らかになった。【事例1】では、初発として独り言のように状況や考えてほしいことをつぶやき、次の一手として実物を示して提案する。教師が明確な直接的な指示をするのではなく、結果として自分たちで状況に気がつき、自らより望ましい方向に展開する方が良いからである。こ

の「結果として自分たちで」ということについては、戸田が主体性を大切にすることから望ましい援助として「補助線を引くような援助」と述べている¹⁸。

数学の図形の問題を解く時に『補助線』を引いた経験がありますか。補助線がうまく引けると、難しかった問題がぐっと簡単になったりします。保育者の援助の中には、言葉で教えたり、説明したり、難しいところを手伝ったりなど様々なケースがありますが、(中略)『補助線を引く』ような行為をすることで、結果的に子どもが自分たちの力で何とかうまくやってしまったような展開になる、そんな援助もあります。こうした援助は、子どもの主体性を大切にするという点からは、望ましいものです¹⁹。

いきなり明確な直接的な援助をするのではなく、少しずつ、まるで補助線を引くように、幼児が自ら展開したかのように感じられる援助のことであろう。

また、杉並区立高円寺北子供園の研究発表についても触れておきたい。この園では、「よく考えてやりぬく幼児～人との関わりを通して自ら学力を育てる～」というテーマの下で、幼児が自ら学ぶ力を育むために必要な援助の在り方を検討している。そして、「つなぎ手」「足場かけ」という意味を明らかにしている²⁰。この二つの内「足場かけ」の概念が本稿で明らかになったことと関連すると考える。「足場かけ」とは、「幼児が課題を解決していく過程において幼児自身の力で次の段階に上っていくための保育者による環境設定や援助」としている。具体的には、寄り添ったり、他児の様子に気付けるようにしたり、状況や解決の方向をつぶやいたり、共感し認めたりということを検討した事例から導きだしている。状況や解決の方向をつぶやく援助は、本稿の【事例1】【事例2】においてもされている援助である。

このように、見守り待つこと、初発、次の一手と少しずつする援助は、幼児が自ら行動することのできる援助であり、幼児の主体性を担保するうえでは欠かせない援助と考える。

本稿で検討した2事例は、何れも「教育的瞬間」の援助の後で幼児が主体的により望ましい方向で活動が続いている。【事例1】では、ゲームのかごを変えたことをきっかけに友達が次々に来て賑わい、〈場面⑦〉のように2人は看板を作る。互いの得意なことを認め合い、分担しながら実楽しそうに熱心に作っていく。そして、遊びが次の日に続いていく。【事例2】の〈場面⑦〉では、教師に注意されることなく自らシートをたたみ始める。幼児の主体性を担保する「教育的瞬間」と援助の在り方が明らかになったと言えよう。

6. 今後の課題

学生の「問い」、そして、「幼児の主体性」と「教師の願いや計画」が、自明のことではあるものの決して二択ではないことを二つの視点を用いながら具体的に示すことができたと考える。しかしながら、検討した事例に限りがあることは大きな課題である。引き続き、研究を続けたい。

¹ 文部科学省「幼稚園教育要領」2018第1章第1節 幼稚園教育の基本には、以下のように記載されている。

(前略)

このため教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤をしたり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい環境を創造するように努めるものとする。これらを踏まえ、次に示す事項を重視して教育を行わなければならない。

- 1 幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること。(後略)
- 2 文部科学省「幼稚園教育要領解説」2018 p.28 L.1-4
- 3 同上p.29 第1章第1節 2環境を通して行う教育 (2) 幼児の主体性と教師の意図
- 4 同上p.26 L.8-9
- 5 鹿毛雅治「子どもの姿に学ぶ教師 「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」」2007 教育出版
- 6 同上p.183-193 19「切実な言葉」による授業研究－教師の「見える力」をめぐる
- 7 土屋直人「子どもにとって意味のある「教師の出」とは」研究紀要18:p.54-73 2002 東京学芸大学教育学部附属武早小学校・幼稚園
- 8 古賀松香『幼児期の社会情動的スキルを育む保育者の「臨床の知」「子ども学」第5号 2017 萌文書林
- 9 同上p.31 L.5-13
- 10 小林宏己氏の講評が要約として記録されている。
「“出”という言葉は、出るだけをいうのではなく、教師としての推移を見守っていこうとするときの“見守る”ということも、“出”と捉える。何となく放置しているのは“出”とは言わないが、積極的に“見守る”と“出ずに我慢する”というのは“出ない”という“出”であると捉えたい。」「見守るにしても具体的にある言動を伴って出るにしても、結果として子どもがその後どうなっているかという見取り・評価は不可欠な問題になっていく。」等が記録されている。
- 11 岩波書店「広辞苑」第七版2018
- 12 <https://meaning-difference.com/>「言葉の違いが分かる読み物」
- 13 榎本眞実『遊び場面における保育者の問いかけ～遊びの楽しさと子どもの育ちの保障～』2017 スペース新社保育研究室「保育の実践と研究」21-4 p.21-38 に詳しい。
- 14 文部科学省「幼稚園教育要領解説」2018 p.286
(前略) 一人一人の幼児が、将来、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他社を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎培うことが求められる。(後略)
- 15 同上p.121 4幼児理解に基づいた評価の実施 (1) 評価の実施
- 16 榎沢良彦「幼児教育と対話 子どもとともに生きる遊びの世界」2018 岩波書店
- 17 同上p.189
- 18 戸田雅美「保育をデザインする 保育における『計画』を考える」2004 フレーベル館
- 19 同上P.17
- 20 杉並区立高円寺北子供園における平成30年度・令和元年度 杉並区教育委員会教育課題研究指定園による研究発表である。「よく考えてやりぬく幼児～人との関わりを通して自ら学力を育てる～」のテーマを掲げ、聖心女子大学教授 河邊貴子氏の指導の下、研究発表を実施している。ちなみに、「つなぎ手」は「幼児がよく考えてやりぬくことのきっかけになったり、共に遊びを豊かにしたりしていく他者」としている。

保育者の日々の保育実践を支える「朝会」の役割

～「朝会」における保育者の遊びの援助をめぐる発言と その後の保育の展開の考察を通して

The role of the "morning assembly" that supports the daily childcare practices of childcare workers -Through remarks about childcare support for childcare at the "Morning Assembly" and consideration of the subsequent development of childcare

保育科 塚本 美起子

1. 問題と目的

本研究は、幼稚園における「朝会」が保育者の日々の保育実践にどのような役割を果たすことができるのか、「朝会」における保育者の遊びの援助をめぐる発言とその後の保育の展開の考察を通して明らかにすることである。

幼稚園の教育は「幼児の自発的な活動としての遊び」を中心として行い、保育者の援助は「幼児一人一人の行動の内面を理解し、心の動きに沿って保育を展開する」ものであることについて幼稚園教育要領¹⁾などに示されている。この内容について森上²⁾は「子どもがその時期にふさわしい生活を展開しながら、環境とかかわって生み出す遊びをその中心に位置づけたもの」であり、保育者は「幼児の主體的な営みを大切にして、それが望ましい方向に向かって展開していくように必要な援助をしていくところ」にその役割があるとしている。しかし、その具体的な方法については「教育要領や保育指針ではそうした援助の具体的な方略について触れているわけではない」とし、具体的な方法は「具体的な保育の状況と絡ませて論じないと意味がない」からであるとしている。そして、子どもが主体となって遊びを作り出すということは保育者があらかじめ予想できないものもあり、むしろ「必ず予期せざるドラマが起こるのが普通」であるとしている。子どもの姿を予想して丁寧に考えた計画があってもその通りに保育が展開するとは限らず、むしろその方が普通であるということであり、保育者は目の前で起こるその時々の子どもが始めた「予期せぬドラマ」の展開に沿って即時に判断し援助を構想し、実践につなぐことが求められることになる。保育実践における難しさであり、保育者にとって不安や悩みを深くするところである。そしてその不安は実践のさ中にもみ起こるものではなく、例えば保育直前の時間も迷ったり悩んだりすることが起こりやすい。それは、保育直前の時間は、幼児が自ら始めた遊びに応じるために、保育者がその日の保育を構想し、決心し、自信をもって保育に臨むために重要な時間だからである。同時に、子どもの捉えや自分の考えてきた保育の構想が適切であるのか、もっと良い方法があるのではないかと思いつく迷ったり悩んだりすることがおきやすい時間でもある。さらに、保育直前の時間は、予期せぬドラマが起こりうることも想定しながら、予期せぬドラマに出会う覚悟を決める時間でもあるからである。

実際、筆者も保育担任をしていた頃と同じ経験をした。さらに副園長や園長など保育者を育成する立場になった時には担任保育者が同じように保育構想に悩み、時には悩んだまま保育に臨む姿を見てきた。子どもの遊びが充実するために、保育者の保育実践を支えることの重要性を感じるようになった。今日の遊びの展開を前日の子どもの姿から予想し準備をすることは重要な援助となる。だからこそ、保育者は子どもを迎える直前まで、子どもの捉えや今日の保育の構想が適切なのか、更に良い方法はないのかと迷い悩むのである。そして、この迷いや悩みを抱えたまま保育に臨むことは、保育指導の基本を理解し普段は実践と保育指導の理論に齟齬を感じさせないような保育者であっても、予期せざるドラマを前にして保育指

導の基本を見失うということにつながる危険を伴うと考える。だからこそ、そのような大切な保育の開始直前に、短時間ではあっても、園の職員全員が集まってその日の保育について最終確認をする「朝会」が行われることは大変重要なことだと考える。保育者がその日の保育の構想を迷いも含めて話題にすることで、保育者自身が不安や迷いを自覚化し、指導の方向を確認して保育に臨む覚悟ができることがその後の保育を支えるうえで大切であり、その役割を果たすものとして「朝会」での話し合いとその後の保育に着目して考察していここととする。

2. 研究方法

東京の公立a幼稚園における朝会での担任の発言と他の教員の発言をICレコーダーに記録したものとその後の保育の展開について観察し整理したものの中から、20××年12月4日～12月5日、12月8日の3日間を抽出して考察を行う。12月8日の記録は前日の事例から3日後になっているがこれは休日をはさんだものであり「朝会」は連続したものである。

本研究において対象とした事例は、2年保育5歳児の子ども会に向けた劇遊びの援助をめぐるA保育者の発言とそれに対する他の保育者の発言、そしてその後の保育の展開である。

A保育者の発言は、子ども会という目標に向けて、子ども一人一人の自由な表現を大切にしつつ一つの劇としてまとめていくとう援助においてよく見られる悩みをめぐるものであり、a幼稚園では例年話題になることから取り上げた。

事例1は、「朝会」でのA保育者の発言に対しての他の保育者の発言とその後の展開までをひとくくりとしたもの、事例2では前日の「朝会」での話し合いを経て実践を通したA保育者自身の気づきと他の保育者の発言、事例3はA保育者の新たな悩みと自分の考え、それに対する他の保育者の発言である。事例1から事例3は連続した3日間の記録で、それをひとまとまりとして考察していく。

事例は言いよどみなどをわかりやすくするため、内容が変わらない範囲で修正を加えた他は出来るだけそのままのデータを記載した。

尚、倫理的配慮については研究協力園の教職員に研究の目的とデータの記録の趣旨について説明し承諾を得た。また園や個人が特定されないよう配慮した。

3. 事例及び考察

a園の「朝会」では4名の担任がそれぞれ発言しているが、本研究ではA保育者の発言を中心に、連続した3日間の「朝会」の事例を示し、考察していく。

事例1 A保育者の発言「うまくいくかわからないんですけど…」

～『金のガチョウ』の劇遊びで子どもがなりきることへの援助をめぐる迷い (12月4日)

A保育者の発言	他の保育者の発言	その後の保育の展開
<p>①昨日アドバイスをいただいて、<u>「金のガチョウ」</u>今日子どもたちに<u>どういうふう</u>に投げかけようかなって、家でいろいろ考えてきて、②<u>子どもの姿を振り返った</u>ときに、y君が帽子を作った時に振り回しながら「俺、カーボーイみたいだね」って、こう(帽子を振り回すしぐさ)、S君も<u>すごく低くかがんで忍者の動き</u>をしてたので、<u>子どもたちの今までの姿を振り返って</u>「<u>そんなのもあったけど</u>」って投げかけてみようかなって。</p> <p>③<u>うまくいくかわからないんですけど</u>、ドキドキしているんですけど、やってみようかな…って。</p> <p>⑥<u>笑顔でうなづく</u></p>	<p>B保育者：④<u>ああ、いいんじゃない</u></p> <p>C保育者：いいね。いいじゃない</p> <p>全員：⑤<u>そうね。(微笑みながらうなづく)</u></p> <p>D保育者：迷ってるとね、失敗する。もう行く。</p> <p>全員：イケイケ</p>	<p>担任は明るくユーモラスに、y児とs児が以前やっていたカウボーイのと忍者の動きをやって見せながら、それぞれの役らしい表現を子どもたちと一緒に考えた。</p> <p>y児とs児は担任が自分たちのしていた表現をまねる様子を照れながら見ていたが、さっそく自分たちもなりきって表現を始める。</p> <p>他の子どもたちもそれに続いて思い思いに表現して遊び出した。</p>

(1) A保育者の発言についての考察

①の下線部の冒頭にある「昨日のアドバイス」とは、前日、保育後にその日の「金のガチョウ」の劇遊びの指導についてA保育者が「なんだか楽しくならなくて…」とつぶやいたことに対して、劇を一通りやっている様子を見ていたB保育者が「劇のストーリーは進行しているけれど、もう少しなりきれるといいよね」というようなアドバイスをしたことを指している。そして保育後にもらった簡単なアドバイスを、その後、家でも考え続けて、翌日自分の考えを述べるという、昨日から今日へと連続したものである。

A保育者は昨日のアドバイスを受け、子どもがなりきって表現を楽しむ援助について一晩考え、今日の保育の展開を構想し表明している。しかし、一晩よくよく考えてきたにもかかわらず、③の「うまくいくかどうかかわからない」という言葉にあるように、まだ、迷いがあることが読み取れる。それは、森上が「必ず予期せざるドラマが起こるのが普通」と述べているように、実践とはどれほど考え抜いた構想であっても、そこに他者として意思を持った子どもが存在する限り、決して予想通りにはいかないものであり、自分の構想そのものが子どもにとって最善であるのかと問い続けるものであるからである。また、自分の考えてきた構想に対して子どもたちはどのように受け止め遊びが展開されるかという不安もぬぐえないからである。よくよく考え構想を立てたとしても、本当にうまくいくかどうかは不確定であり、予想通りにならないという不確かさがあるのである。保育実践とは見えない未来に出会う覚悟のようなものが求められるという面が常に伴うものではないかと考える。A保育者の不安も、まさに、自分の考えてきた構想に対して子どもたちはどのように受け止め行動するであろうかという見えない未来に飛び込んでいくという不安なのではないかと考える。

(2) 他の保育者の発言に対する考察

それに対して、他の保育者は④「ああ、いいんじゃない」「いいね。いいじゃない」と肯定的共感を送っている。これは、単にカウボーイになって帽子を振り回したり、忍者のように背を低くしたりするという行為に対しての共感ではもちろんない。A保育者の援助の方法の取り出し方についてのことであろう。つまり、A保育は子ども自身がやっていたことを活かしながら「なりきる」というところの援助のしかたを導き出しているということである。

それは、子どもへの援助は子どもが自分で思いついたことを基に、それをできるだけ生かしながら援助することが大事であるという、みんなでもともと共有していたものをあらためて確認した言葉が「ああ、いいんじゃない」「いいね。いいじゃない」という言葉につながっていると考えられる。援助を考える時の一番基礎にしなければいけないことがあらためて共有されるプロセスが読み取ることができ、このことはA保育者自身の保育指導論の確認につながる。つまり、自分の考えてきた援助の方法に自信を持つことにつながると考えられる。また、③の「うまくいくかわからない」と言う担任の迷いと、それに対する他の保育者の⑤の下線部分「そうね」「迷ってるとね、失敗する。もう行く」「イケイケ」の部分についてである。③の担任の迷いに対して⑤の部分は、どんなにいい援助を考えても必ずしもうまくいくとは限らないということを他のみんなも経験上知っていて、そこを共有しているからこそ「そうね」という言葉になっていると考えられる。そしてD保育者が、どんなにいいことを考えてもうまくいかないこともあるけれど、自分の経験上、迷っている時ほど失敗するから自信をもって考えついたことをやってしまった方がいいとアドバイスしていると捉えられる。それに対してみんなが「イケイケ」と言うのは、みんなも、迷っていると失敗するというような経験しているということをもう一度確認して、「そうだ！」と自分自身も思いつつA保育者を励ますという共同性が発揮されたものである。

(3) その後の保育の展開についての考察

A保育者は他の保育者から「いいね」「いいじゃない」という肯定的共感を得、さらに「イケイケ」と背中を押してもらったことで、笑顔でうなずき保育に臨んでいった。その後の保育場面では迷いは見られず、明るくユーモラスに子どもたちが以前やっていたカウボーイや忍者の表現を演じて見せ、子どもと一緒に劇をする表現を考えて楽しむ姿が見られた。A保育者は、昨日の自己省察の中の、自分にとって一番肝心なところを選んで、不安な気持ちも交えながら今日の予定の決意を話し、それに対して、他の保育者から共感を得たことで覚悟が決まり、勇気をもって、自分の実践に臨むことができた。その結果、子どもたちも表現して遊ぶ楽しさを味わうことにつながったと考えられる。

(4) A保育者の遊びの援助を支える「朝会」の役割の視点からの考察

A保育者は、前日の他の保育者からの助言を得て、「なりきる」という援助の方法について一晩考えてきたにもかかわらず保育を直前にしてなお迷っている。それは、保育者は子どもを迎える直前まで、子どもの捉えや今日の保育の構想が適切なのか、さらに良い方法はないのかと考えるからであり、たとえ、この援助で良いはずと思ったとしてもそれに対して子どもたちがどのように受け止め遊びが展開されるかという不安はぬぐえないからである。

その大切な保育直前に、短い時間ではあっても自分の考えてきた今日の保育の展開について迷いも含めて語ることでその日の実践に即して保育指導についての考えが交流される意義は大きい。

その理由の一つ目は、A保育者は自分が考えてきた方法に対して他の保育者から「いいね」「いいじゃない」と肯定的共感を得られたこと。これは事例1の(2)でも述べたようにA保育者の援助の方法の取り出し方が子ども自身がやっていたことを活かしながら「なりきる」というところの援助のしかたを導き出しているということについての共感である。それはこれまで園内研究などでみんなで確認し合ってきた

ことであり、A保育者もそのことを思い出し自分の保育指導論を再確認でき、自分で考えてきた方法に自信が持てたことである。

二つ目は、自身の考えた援助の構想に対して肯定的共感を得て、「イケイケ」と背中を押された点である。保育実践が丁寧な考えぬかれた計画を持ちつつも、子どもが始めた「予期せぬドラマ」に出会う覚悟を伴うものである以上、最後の最後に「よし、行こう！」と踏み出す勇気なり決意なりを後押ししてもらったことは大きな支えとなる。

三つ目は、A保育者は「朝会」で確認した自分の保育指導論を、その後の保育で実践し、実践を通して再確認できたということである。子どもが始めたことを活かすという援助が、子どもがなりきって表現する楽しさにつながったことでA保育者は自分の保育指導論を実践を通して再確認できたことで理解がより確かなものになったと考えられる。

四つ目は、A保育者が発言したことによって、子ども自身がやっていたことを活かしながら援助を導き出していくという保育指導論は他の保育者にも共有され園の協働性にもつながっていく。さらに「イケイケ」と背中を押す発言も同じ園で保育をする仲間として共に支え合う共同性が発揮されたものであり、それはA保育者のみならず園の保育者全員にとって日々の実践の支えとなる。

次に、翌日の「朝会」での様子について、同じくA保育者の発言を中心に考察していくこととする。

事例2 自分の迷いを解決し実践する中でのA保育者の気づき（12月5日）

A担任の発言	他の保育者の発言
<p>①昨日は皆さんにアドバイスいただいてありがとうございました。②やってみて、劇遊びで表現するってこういうふうにするんだなって私が気付いて、子どもたちもすごく楽しそうでした。③もっといろんな動きを出したいって思うと「どうする?」「やってみる?」って、すごく直球で言ってしまうって、もっともっと教師も一緒に動いてやっていいんだなって思ったので、今日も2つ劇遊びをやるんですけども、私も一緒に入りながら子どもの言葉とか表現を拾いながらやっていきたいと思います。</p> <p>⑥微笑んでうなづく</p>	<p>④全員：うなづく</p> <p>⑤B保育者：昨日は先生もすごく楽しそうだったね</p> <p>全員：うなづく</p>

(1) A保育者の発言についての読み取り

①は、昨日の「朝会」で自分の構想に対して他の保育者から肯定的に共感を得て自信を持って実践に踏み出すことができ、その結果、子どもたちの表現する楽しさにつながったことへの感謝の気持ちを述べたものである。自分が考えた子どもがやっていたことを基にそれを活かしながら援助したことで、子どもたちの表現する楽しさへとつながったことで、あらためて子どもが思いついたことをできるだけ生かすことが子ども自身の遊びの楽しさへつながる保育指導論を再確認した言葉である。そして、もっと表現を工夫させようと焦るとつい言葉で考えさせようとしていたことに気づき、そうではなく、子ども自身が思いついて始めた表現を教師自身も一緒に楽しむことが、楽しく豊かな表現へとつながることに気づき、今日の保育につないでいくという決意を述べたものである。

(2) 他の保育者の発言についての考察

A保育者の発言に対して全員がうなずくというのは、A保育者の昨日の発言からその後の保育の展開についてみんなも関心を持っていて、A保育者の気づきや決意を共有しエールを送るというものである。また、B保育者の「昨日は先生も楽しそうだったね」という発言からは、B保育者は昨日の「朝会」の後、A保育者の実践を実際に見ていることがわかる。そして、発言がどのように実践につながったかを実際に確認して、A保育者の実際の援助と発言とを重ね、A保育者が自身の考えた構想の意味を理解したうえで援助したことで、自信を持って実践に臨むことができ、子どもがなりきって表現を楽しむ援助について実践を通して理解したことを共感的に受け止めているものである。いずれも同じ園で共に保育を進める仲間としての共同性も読み取ることができる。

さらに、その翌日の「朝会」での発言について、次に考察していく。

事例3 A保育者の新たな悩みと自分なりの考え (12月8日)

A担任の発言	他の保育者の発言
<p>①昨日はd君なんかもラーメン屋になりきっていて楽しそうなんですけど、いろんな表現が出てきてなんか切り上げるタイミングというか、次の役の子が出てくるタイミングが取りにくくなって、k君なんかはふざけ始めたりして、私がナレーションで引っ張っていくようになってしまいました。②音楽とか歌とかを入れてそれが終わったら次の人が出てくるみたいにするといいのかなって。ちょっと提案してみようかなって思っているんですけど…。</p> <p>⑥あ、そうか。</p>	<p>B保育者：う～ん。③子どもたちはどうなんだろう。いろいろなりきってみることが楽しい子もまだいるんだよね。きっと。④なりきって表現することを楽しみながら、みんなでそろそろ楽しさも味わえるといいよね。</p> <p>C保育者：⑤それぞれの役でそろそろころを考えるのも楽しいかもね</p>

<事例3についての考察>

(1) A保育者の悩みの捉え

子どもがなりきって自由に表現を楽しむことは出来るようになったが、ストーリーが進まなくなって劇遊びが散漫になってきたという新たな課題に直面し悩むというものである。

おそらく子どもたちはなりきることが楽しくなり自由に様々な表現に興じているのであろう。しかしそうするとストーリーを進めることが疎かになり、結果、劇としての面白みが薄れてしまった。なりきる楽しさを損なわずにストーリーが進み劇としての楽しさが味わえるようにするにはどうすればいいのかと焦り、ナレーションで進行するという援助を選択してしまった。しかし、それは、子どもの思いを活かしていくという昨日確認した保育指導論とは食い違っているのではないかということA保育者自身も感じている。だからこそ、他の方法を探り、音楽を合図としてストーリーを進行するという新たな方法を考え述べたものである。しかし、その新たな方法に対しても迷いがあり苦悩していることが読み取れる。

(2) 新たな視点からの他の保育者の発言

A保育者の新たな構想に対して、B保育者の③「子どもたちはどうなんだろう」という発言は、A保育者がナレーターで引っ張るという自身の選択した援助が自身の保育指導論を食い違っていることに気づき修正を試みているということは受け止めつつ、しかし、新たに考えた援助の方法も、子どもの思いを活か

すという視点が抜け落ちているのではないかと考え、そのことにもう一度気付いてほしいという願いを込めた発言であると考えられる。そして、「まだなりきることが楽しい子もいるんだよね。きっと」の発言からは、ストーリーが進まないことにつまらなさを感じ始めた子どももいる一方で、まだストーリーを進めることよりもなりきる表現を楽しんでいる子どもいるのではないかとすることも確認しておく必要があることを示唆したものでろう。そして、それぞれの子どもの思いを理解したうえで、なりきる楽しさを共感しながら、みんながそろそろ楽しさにも気づけるようにするという新たな援助の視点を提案したものである。

C保育者はB保育者の意図を理解したうえで、みんなの動きがそろそろ援助の方法の考えかたを具体的にアドバイスしたものと考えられる。みんなが揃う部分を作るといってもグループ全体が同じである必要はなく、むしろ、役ごとに子どもたちがそれぞれ楽しんでいる表現を生かしながら子どもと一緒に考えることが、子どもにとっての楽しさにつながるのではないかとすることをアドバイスしたものである。

4. 全体考察

なぜ保育者の日々の保育実践を支える役割をもつものとして「朝会」に視点を当てるのか。それは、先に述べたように、保育実践とは、子どもが始めた「予期せぬドラマ」の展開に沿って見えない未来を創り出す覚悟を伴うものであり、保育前の時間は保育者にとって構想を決意し踏み出す覚悟をする時間である。その大切な保育前の時間に、短時間ではあっても、一晩考えてきた保育の構想を話し、それに対して他の保育者から意見が聞ける「朝会」は、保育者が構想を確認して悩みを解決したり、新たなアイデアを得て実践につなぎ、子どもの充実した遊びを創り出したりすることを支える役割を果たす可能性があるのではないかと考えるからである。

本研究で取り上げたのは、2年間にわたって「朝会」の記録を取ってきた中から、A保育者の発言を中心とした3日間を考察したものである。A保育者の3日間という点は、本研究の限界ではある。しかし、そのことを踏まえた上で、保育者の日々の保育実践を支える「朝会」の役割について事例を通して明らかになったことを、以下全体考察としてまとめる。

第一に、「朝会」は、今日の保育について繰り返し構想し考え抜いてもなお迷っていることを発言して話題にすることで自分の不安や迷いを自覚し、他の保育者からアドバイスなり、共感なりを得ることで、指導の方向を確認して実践に臨むことを支える役割を果たすことが可能である。

この事例で言えば事例1で、子どもが始めたことを生かして援助を考えるという方法に対して他の保育者から肯定的共感を得たことで、A保育者は自身の保育構想を確認して自信をもって保育に臨むことができた。迷いを解決して実践に臨むことで子どもたちが楽しく表現する姿につながり、子どもの姿から保育指導の理論を再確認することへとつながった。

第二に、保育を前に、よくよく構想を練って決めた構想であっても最後の最後に本当にこれでうまくいくのかという、「予想できない出来事」に出会う不安に対して「迷っていると失敗する。もういく。」「イケイケ」というように背中を押してもらうことで、「よし」と勇気を出して踏み出すことを支えるという役割を果たしている。この保育に臨む前の不安は、保育実践というものが見えない未来に出会う覚悟を伴うものであり、保育者にとっては、構想通りにいかなかったとき、あるいは構想そのものが子どもにとって最善であるのかと問いつづけることは予想以上に厳粛なものであるからその不安であると考えられる。だからこそ、共に保育をする仲間の肯定的共感や励ましを受けることは見えない未来に踏み出すうえで大きな支えとなるはずである。「朝会」はそのような保育者にとって見えない未来に臨む勇気を持つことを支える役割をもつことができる。

第三に、「朝会」で話し合われ確認したことは実践に結び付きやすく、話し合われた指導の意味を実際

の子どもの姿から保育者自身が再確認し、納得した理解につながることを支えるという役割である。

保育指導の理論は単に知識を知ることではなく、具体的な子どもの姿と結び付けて理解することが重要である。具体的な子どもの姿と結び付けて理解することで、より実践的な行動につながりやすい。保育が始まる前のより実践に近い時間だからこそ、実践をするようにリアルに話し合われ実践に移しやすい。保育直前に話し合われる「朝会」だからこそその役割を果たすことが可能である。

第四に、事例3で見たように実践を通した保育者の主体的な学びは自身の指導の省察を深めていく。そして、その省察を話題にすることで新たな視点からのアドバイスを得、新たな課題が自身の保育指導に加わっていく。「朝会」が今日から明日へとつながっていくことで、保育者の実践と保育指導とを結びつけた学びを循環するという役割を果たすことができる。

第五に、「朝会」で話し合われたことの結果を翌日の「朝会」で話題にすることで、実践からの学びや手応えを共有する場としての役割を果たすことができる。保育指導論が園の保育者間で共有され協働性の高まりを促す役割を果たすことにつながる。

5. 今後の課題

本研究で取り上げた「朝会」では、保育者の日々の実践を支える役割について明らかにできた。しかし、これはa園の「朝会」の記録から考察したものであり、他の園との比較はできていない。どのような「朝会」であれば保育者の日々の実践を支える役割を果たすことができるのかについて、他園の「朝会」との比較検討を行い、さらに、「朝会」の果たす役割について深めていきたい。

参考文献

- 1) 文部科学省 (2018) 「幼稚園教育要領解説」フレーベル館
- 2) 厚生労働省 (2018) 「保育所保育指針解説」フレーベル館
- 3) 内閣府 (2018) 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」フレーベル館
- 4) 森上史朗 (1991) 「発達」No.46,vol.12 特集=遊びの発見 遊びからの発見 PP.1-9
- 5) 塚本美起子 (2017) 「幼稚園における『朝会』の特性-保育実践に果たす機能に着目して」東京家政大学教育養成推進室年報 第5号 PP.36-39

付記

本研究は平成30年度東京家政大学大学院人間生活総合研究科に提出した修士論文の一部を、再構成したものである。

謝辞

「朝会」の記録を取らせていただいたa幼稚園の教職員の皆様に感謝申し上げます。

教員養成課程における教科の実践的指導力の 修得に関する評価と課題

Evaluation and Issue for Obtaining Practical Teaching Abilities in Teacher Training Course

栄養科 青木 幸子

1. はじめに一研究の背景と目的

教員養成政策はひとえに児童・生徒を目指すべき日本人像に育成するためにふさわしい教員を養成するための政策である。それは時代の要請とともに変化し、教員に求められる資質・力量の内容やそのポイントの置き方も変化してきた。教員養成政策の中核は、中央教育審議会や教育職員養成審議会などの各種答申に基づく教育職員免許法や規則の改正に反映され、それは教員の資格取得要件として大学の教員養成カリキュラムに直結し、その趣旨が反映されることになる。

教職の資質能力において実践的指導力が強調されたのは、四半世紀前に遡る。1997（平成9）年、教育職員養成審議会は「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」答申し、求められる資質能力として「いつの時代にも求められる資質能力」と「今後特に求められる資質能力」に分類した。後者の能力として「地球的視野に立って行動するための資質能力」「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」「教員の職務から必然的に求められる資質能力」を例示し、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力と各人の「得意分野を持つ個性豊かな教員」の育成を謳った。「使命感、得意分野、個性の育成」に具現化された教員の育成に向けて養成・採用・研修の一体化が課題として認識されてきた。

そのため1998（平成10）年の免許法の改正は、専門分野の学問的知識よりも教え方や子どもとのふれあいを重視し、教員として教育活動に直結する「教職に関する科目」の充実が図られ、それらの科目の単位数が大幅に増加された。総合演習の新設、教育実習の充実、生徒指導・教育相談及び進路指導に関する科目の充実、外国語コミュニケーション、情報機器の操作が必修化された。なかでも求められた教員像のうち、地球的規模にたつて人権、福祉、地球環境、食糧、人口、男女共同参画などの人類共通の今日的課題についてディスカッション形式の学びを特徴とする「総合演習」は、それら課題に対する学生自らの視野や課題解決のための専門性からのアプローチなど自身の人間的な力量を再確認できる科目であった。本学においても学科・専攻を超えた異分野の学生が集う形態で開講され、テーマに対するアプローチの多様性が発揮され教職の専門性にかかわる認識を共有するために機能したと考えられる。

一方で、教科の専門科目単位数の半減に対して、教科教育法の単位増はその後の実践的指導力との関係を密にしていく。当時の教員職員養成審議会委員の高倉¹⁾は、養成・採用・研修の各段階を通じて教員の資質能力は形成されるべきものとする考え方を「統合と連続性」と表現し、1978（昭和53）年の中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」において鮮明にされていると指摘している。

そうした考え方は、その後、2006（平成18）年の中央教育審議会の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」に受け継がれ、「教職実践演習」の新設や教職大学院の設立、教員免許更新制の導入を提言した。教員の得意分野と個性の育成を中心とした政策の発展は、2012（平成24）年の「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」の答申に見ることができる。「教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶した役割分担から脱却し、教職生活全体を通じた一体的な改革、学び続ける教員を支援する仕組みづくりを構築する必要がある」²⁾と明記している。そのための政策として、教員養成の修士レベル化を図り、教員を高度専門職業人として位置づけ、

その質保証として教員免許制度の改革が提案された。教員に求められる資質能力として3つ挙げられている。一つは教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感、責任感、教育的愛情）、二つは専門職としての高度な知識・技能（教科や教職に関する高度な専門的知識、新たな学びを展開できる実践的指導力、教科指導・生徒指導・学級経営等を的確に実践できる力）、三つは総合的な人間力である。

また、2015（平成27）年中央教育審議会による「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について一学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて一」においては、学び続ける教員の支援体制の整備を掲げている。教職生活を「養成段階、採用段階、1～数年目、中堅段階、ベテラン段階」の諸段階にわけ、各段階で「教員育成指標」を定め、養成と採用と研修の一貫性を図る。そのための体制づくりとして、教育委員会と大学などとの「協議・調整」を図る「教員育成協議会」を設置し、「教員育成指標、研修計画の全国的な整備」を行うこと、国は「教員育成指標の策定指針」を提示し、「教職課程コアカリキュラム」を共同で作成することがあげられている。特に養成段階の改革内容として、学校インターンシップの導入、教科に関する科目・教職に関する科目の枠組みの撤廃と大括り化、実務家教員の任用促進などが示された。教員の新たなキャリア形成の構築にかかわる「教員育成指標」の策定は、教職の専門職化と高度専門職業人としての資質能力の内実へと検討対象が移っていくことになった。

こうした一連の政策方針から養成段階において期待されているのは、最小限必要な即戦力としての実践的指導力の育成であるが、そのバックボーンとして授業を支える基本的な見方や考え方、教科観を涵養することの重要性を筆者は指摘した³⁾。類似した考察は、福島⁴⁾の論述にも見られる。

2006（平成18）年答申において、養成段階で修得すべき「最低限必要な資質能力」について「採用段階から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」と謳われている。筆者は、すでに授業実践における力量診断結果の分析を通して教科指導の課題について考察し、それらを育成するための環境づくりへのコンセンサスが必要であることを指摘した⁵⁾。

すでに石井⁶⁾や三石⁷⁾らによって教員養成の高度化や教師教育の課題等について検討が行われていたが、2015（平成27）年答申の育成指標の策定に関して私立大学の立場からの森田の課題提起⁸⁾をはじめ、本答申が内包する諸課題についての議論⁹⁾が教師教育学会年報に見られる。

教員養成の高度化の方向性について、福島¹⁰⁾は「①教育の質保証や実質化を意図した高度化、②博士課程の設置や国際化など高度な専門的な内容の提供を意図した高度化、③離学後、教育委員会の研修とも連携した汎用性のある力の育成を意図した高度化」という小柳による3つの高度化の分類を紹介し、養成段階では①と③を中心に高度化が目指されてきたが、①の方向性が強く意識されていると説く。養成段階における実践研究を通じて、教員養成カリキュラムを通じた実践的指導力は、学習指導、生徒指導、学級経営、組織協働という教員の実際の職務に即した形で強く意識される傾向が強いという。これは「組織の一員として教員としての職務をおこない、専門的知識・技能にもとづく教科を教える『技術的合理性と官僚制的効率性としての学校』下における教員像」であるとする。一方、「生徒の状況に対面し一連の問いを自分自身に投げかけ」その学習を支援する「省察的实践者」への指向は皆無ではないが、前者に比べると潜在的な意識にとどまっており、この省察的实践者像の検討は②の高度化にもつながると考察している。

佐藤¹¹⁾は、日本の教職生活の危機として、①教師の教育レベルとしての教師教育の高度化の遅れ（世界の趨勢は修士課程への移行が進む中、わが国との格差が拡大している）、②専門職化の遅れ（専門家教育のカリキュラム開発、専門家協会の確立、自律性の確立、専門家にふさわしい待遇の改善など）、③教師教育の原理の遅れ（教師教育のアプローチの保守性、専門家＝実務家への誤解、実践的知識と理論、判断と省察の能力の育成）、④授業と学びの質の危機、⑤学校と教師の自律性の危機、⑥教職の多忙化の危機、⑦教師の学びの危機、⑧教師の待遇の危機を指摘している。そして答申の持つ最大の課題は、教員養成の

高度化と教職の専門職化、教職と教師教育の自律性と待遇の改善の4つの課題を回避している点にあるとする。教員養成改革が教職大学院の改革としてしか提示されていないことと、教員育成指標の設定が教職生活の各段階の達成目標を示すものであり、教師が専門家であるための学びの要件である自律性の確立を目的としたものではないことに集約されるとしている。つまり、「教員育成指標」は、教師の学びの創意や自主性を考慮することなく、官僚主義的に統制する危険があると警鐘を鳴らしている。

この佐藤の警鐘は、前述の福島の学生対象の研究結果の特徴とも符合する。教員養成政策は、未来の教師像に大きく影響し、それはまた教員の質保証に大きく関与しているのである。

こうした教育学界の研究動向をふまえ、2015年答申に基づく教育職員免許法の一部改正による科目の大括り化と教職課程コアカリキュラムの提示は、家庭科教育における教員養成カリキュラムの検討にも反映されている。

大学における教員養成のウエイトは、前述の教員養成の高度化への取り組みに集約される。養成期間中に、教師としての基本的力量の形成とともに、自身の教職生活全体を見据えた高度化への対策や専門職への認識と覚悟を涵養できるカリキュラムが求められる。

家庭科指導における実践的指導力に関する学会誌掲載論文を分析すると、模擬授業^{12) 13) 14)}や教育実習研究授業との比較分析^{15) 16) 17)}、現職教員の専門性の発達分析^{18) 19)}、家庭科教員の育成目標など研修体制²⁰⁾への提言と変遷しており、教員養成教育の質保証との関連性が強く意識されていることがわかる。

教員の育成目標の策定については、前述のとおり教員の専門性の向上を担保する方法として有効な方法である一方、育成指標は到達目標であり、教職生活の段階ごとの到達点ではないことが課題として指摘されている²¹⁾。組織の一員としての教員像から、教員が自ら学ぶ創意や自主性を尊重できる指標か否かは定かではない。教育実態に応じて教師自身が考えて臨機応変な授業設計ができ省察的实践者になれるような教育的環境が併せて求められる。

家庭科教員の専門性の発達について小林²²⁾は、教職経験年数により3群に分け、10年未満の新任教師、10～25年未満の中堅教師、25年以上のベテラン教師の課題を次のようにまとめている。新任者には家庭科のロールモデルを得ることが可能なサポート体制を、ベテランには「学び続ける教師」である意思を保ち続けさせることを、中堅には実践スタイルや経験年数等が異なる他者と出会うことが課題であり、そのためにインフォーマルな発達サポートが必要であると指摘している。

そこで本稿では、教員養成機関において最小限必要な即戦力として実践的指導力の育成が期待されていることに鑑み、養成課程における学生の授業実践に関する批評を通して、教科指導に必要な基本的な実践的指導力の修得とともに、教科観の確立との関係について分析し、新任家庭科教員として力量獲得のための授業計画への示唆を得ることを目的とする。

2. 研究方法

(1) 調査対象及び調査時期

調査対象は、栄養学科所属の家庭科履修者で2018年度3学年、2019年度4学年の同一在籍者12名を対象とした。調査期間は2018年10月～12月、および2019年10月～11月である。

(2) 調査方法及び分析方法

1) 調査方法

第3学年の「家庭科教育法Ⅲ」では、教育実習校の学校段階や教員採用試験受験の有無によりグループを編成し、模擬授業を実施している。模擬授業は50分とし、授業終了後には授業づくりに必要な諸項目についてチェックシートを活用して受講者(学習者と批評者の二役)が授業批評を行う。一方、授業者(模擬授業実施グループ)は、批評会での意見交換やチェックシートの総合批評の記述を踏まえて、グループ

協議により自己評価を行い、改善点を明確にする。2018年度は受講者が少なかったため3回模擬授業を実施したグループもあったが、各グループ2回ずつの模擬授業を分析対象とした。

第4学年の「教職実践演習」は、養成課程における教師としての力量獲得の質保証を確認することを目標とした演習であり、この中で教育実習時の研究授業についても模擬授業と同様のチェックシートを用いて指導力量の自己診断を実施した。回収率はいずれの授業でも100%であった。

2) 分析方法

- ① 各グループ2回ずつ6回の模擬授業について受講者が作成したチェックシートを分析し、教科指導に必要な実践的指導力の獲得実態を5段階で評価する。また、受講者による記述内容を分析し、5段階評価の実情と課題を鮮明にする。さらに、教科指導の力量向上に資する授業批評の効果について考察する。
- ② 教育実習の研究授業のチェックシートを分析し、自己診断に基づく実践的指導力の獲得度合いを把握する。
- ③ 模擬授業と研究授業の教科指導の獲得能力の特徴を考察するとともに、省察的实践者への一歩につながるための授業計画への示唆を得る。

統計分析はSPSS statistics 22を用い、クロス集計及び χ 二乗検定を行った。

3. 模擬授業からみえる教科指導に必要な実践的指導力の評価

(1) 模擬授業の実施計画

模擬授業のグループ編成と小題材名、学校種および授業実施日の一覧が表1である。当該年度の授業対象の校種はすべて高校であり、授業はB・A・Cの順に実施された。前述のとおり、本研究対象の模擬授業は1回目と2回目の授業である。Cグループは、教員採用試験受験予定者で構成されている。

表1 模擬授業の実施計画

グループ名	小題材名	学校種	授業日
A	環境に配慮した食品の選択	高校	11/1、11/22、12/13
B	食生活の安全と衛生	高校	10/25、11/15、12/6
C (教採)	人生をつくる	高校	11/8、11/29

(2) 受講者による模擬授業の評価

受講者による模擬授業の相互評価の結果が表2である。チェックシートに記載された目的別の31項目について、A・B・C各グループの1回目と2回目の相互批評の平均値である。各項目は、大変満足している：5、大体満足している：4、普通：3、あまり満足していない：2、まったく満足していない：1の5段階で評価する。なお当該授業中において非該当の項目については1で評価することを共通理解とした。また、最後に総合評価として具体的に評価のポイントについて記述し、改善点をより明確に提示してもらった。表中の「G」はグループを意味し、「A・1」はAグループの1回目の授業であることを表す。また網掛けの数値は、1回目より2回目の平均値が低下したことを示している。なおサンプル数の関係上、検定結果において有意な差は見られなかった。

1) Aグループの評価

Aグループは、1回目の授業から各項目とも軒並み高い平均値を示し、教材研究の充実を示すものといえよう。3点台が4項目という中で、「12.指示」3.6と「15.資料」3.4が若干低く、このグループの課題として把握される。この2項目とも2回目の授業評価ではそれぞれ「12」4.3、「15」4.1と改善されており、授業改善の成果として理解できる。他の3.9の2項目「22.時間配分」「29.技能の習得」についても、2回

目の授業ではそれぞれ「22」4.4、「29」4.3と改善が見られた。しかし、2回目の平均値が1回目に比べ些少とはいえ低下したのは18項目と多く、その理由として授業批評を繰り返すことで授業づくりのポイントについて受講者が理解を深めつつあることが推察される。

授業者は、批評会終了後にチェックシート項目の平均値の結果と総合評価の記述内容を分析し、授業改善点についてまとめたものを提出する。提出された授業者の分析に授業担当者（筆者）の批評も加えたものが表3である。1回目の授業では、授業内容そのものや指導方法の改善に関するコメントが多く見られた。それに対する改善策を講じた2回目のコメントでは改善策を評価しつつも、学習内容の範囲に対する鋭い指摘が見られた。授業者は、教材研究の範囲内で授業を構成しがちである。つまり、中核となる視点からのアプローチにこだわりがあるが、生活事象は相互に関連しており、中核的視点を重視しつつそこから派生・関連するさまざまな要因に気付かせることが大切であることを授業担当者（筆者）はコメントした。

表2 受講者による模擬授業の相互評価の平均

評価対象	項目 G・回数	受講者相互評価平均						
		A・1	A・2	B・1	B・2	C・1	C・2	
題材開発度	1.生活実態・興味関心に合った題材	4.6	4.7	3.9	4.0	4.3	4.5	
	2.題材レベルと発達段階	4.1	4.5	4.1	3.8	3.8	4.8	
	3.題材構成の範囲	4.6	4.8	3.6	4.4	3.8	4.7	
	4.教育現場での実践化の可能性	4.7	4.7	3.8	4.2	3.4	4.5	
学習指導案の完成度	5.題材開発の趣旨	4.6	4.5	4.1	4.2	4.2	4.7	
	6.形式	4.7	5.0	4.1	4.3	4.1	4.5	
	7.ねらい（明瞭さ・具体性）	4.6	4.5	3.9	4.6	4.5	5.0	
	8.評価（観点・方法・時期）	4.4	4.4	4.1	4.0	4.5	4.7	
授業の展開	9.話し方（大きさ・強弱・言葉遣い）	4.9	4.4	4.4	5.0	3.3	4.5	
	10.説明（分かりやすさ・用語）	4.7	4.3	4.4	3.7	3.2	3.7	
	11.発問（分かりやすさ・的確性）	4.4	4.3	3.9	3.8	3.1	3.3	
	12.指示（分かりやすさ・的確性）	3.6	4.3	4.1	3.4	4.1	5.0	
	13.指名（公平さ・応答）	4.9	4.3	4.0	4.8	5.0	4.8	
	14.板書（読みやすさ・分かりやすさ・計画性・色使い）	4.9	4.6	4.4	4.0	3.4	3.4	
	15.資料（内容・提示）	3.4	4.1	2.6	4.6	1.0	4.3	
	16.教具・標本（内容・提示）	3.4	3.1	1.0	3.9	1.0	3.5	
	17.視聴覚教材（内容・提示）	1.4	1.0	1.0	1.0	1.0	1.7	
	18.机間巡視（個別指導・全体理解）	4.6	4.4	4.1	4.3	4.5	4.7	
	19.思考場面（設定・対応）	4.6	4.1	3.9	4.2	4.6	4.7	
	20.活動・作業場面（設定・対応）	4.6	4.3	3.8	4.6	4.5	4.8	
	21.ディスカッション（設定・対応）	4.7	4.4	3.8	4.9	4.6	4.8	
	22.時間配分	3.9	4.4	3.6	4.8	4.6	4.7	
	23.学習形態（個人差・理解度への配慮）	4.3	4.3	2.8	3.9	4.2	4.7	
	24.問題解決のための学習活動	4.3	3.7	3.0	3.2	4.1	4.8	
	25.授業展開の説得力	4.4	4.1	3.4	3.4	4.2	4.7	
	26.教師の専門的力量（知識・技術・教養・情熱など）	4.4	4.0	3.6	3.6	4.2	4.5	
	生徒の理解度	27.内容への興味・関心・意欲・態度	4.7	4.3	3.9	4.0	3.8	4.3
		28.知識の理解	4.6	4.0	4.1	4.3	4.1	4.2
29.技能の習得		3.9	4.3	3.9	3.8	3.3	3.7	
30.生活への適応性		4.4	4.6	4.1	4.3	4.2	4.8	
31.学習の発展性への期待（主体的・継続的な取り組み）		4.4	4.4	3.8	4.0	4.2	4.7	

このグループの平均値が2回目に低下した理由の一端は、1回目の授業で最初のBグループよりも良い授業と評価され相対的に平均値が高く、2回目の平均値も決して低いわけではないが、模擬授業と授業批評を繰り返すことにより平均値の変動が見られたものと推察される。

表3 Aグループ相互批評の分析

	相互授業批評	実施グループ改善点	授業改善のための授業担当者批評
Aグループ 1年生 1回目 (11/1)	1.ゲームのやり方、W.Sの内容がわかりにくい 2.W.S、ゲームのカードに不備が多い 3.時間が10分位余ったので媒体で内容を膨らませる 4.環境に配慮した買い物に対するヒントがない 5.新しく得る知識がない 6.まとめ買いがなぜいけないのか根拠が浅い 7.経済的な視点が入っていない 8.板書に色がなく、頭に残りにくい 9.発問・指示がわかりにくい 10.知識は得られるが、技能が身につけにくい 11.題材設定の理由や小題材・評価に不備がある 12.ゲーム形式の授業でわかりやすく、興味・関心をもって楽しくできた 13.板書がきれいで読みやすい 14.必要なものだけまとめてあり、よかった 15.授業展開がわかりやすい	1.2.作り直し、自分たちでやってみて確認する 3.内容を増やして調整する 4.5.具体的に廃棄されている包装の重量等を伝える 6.7.より詳しく調べ、根拠について説明する(食品ロス等) 8.重複している意見には色をつける 9.詳しく説明・発問する 10.生活に取り入れやすいように提案する 11.題材設定の理由や評価を適正に直す	・買い物ゲームは個人で取り組むことにより自身の消費行動を実感しやすい ・表中の容器包装量がわかるとよい ・国産、容器包装、食材分量の観点から環境への配慮を結論づけているが、食料自給率と輸入食品、地産地消の意味、食品添加物、輸送コストやCO ₂ 排出量など安全性・経済性の観点から環境に配慮した自身の行動原理の指針となるさまざまな視点について対立項を提示しながら考え・議論する授業構成が望まれる
2回目 (11/22)	1.学習指導案の不備 2.風船など媒体を使用し、数値を用いた説明がよい 3.環境に配慮した買物の仕方の説明がわかりやすい 4.W.Sのスペース、表裏印刷、満点欄があるとよい 5.新しいデータもあり、知的刺激がよかった 6.振り返りができる板書の工夫、色使いはよい 7.プリント配布のタイミングが遅い 8.一人暮らしの家計と環境への配慮の矛盾	1.本時の目標、展開部分の見直しを行った 4.表裏印刷、頁番号を付けた 5.新しくプリントを準備した 6.板書計画を立て直した 7.配布のタイミングを変更した 8.例題の設定では環境に配慮した買物ができにくいので、月4万円の仕送りに再設定した	・レジ袋、トレーなど、身近な物を例に石油の使用量や焼却時のCO ₂ 排出量、世帯人数による食品ロス率、輸入と国産品の生産・流通過程でのCO ₂ 排出量を風船を用いて比較し、環境への負荷の少ない買物行動を考えさせる展開であった ・地産地消を促進する総合的な対策の必要性との関連付けも必要な視点 ・板書内容と授業展開・媒体の活用、データの出典、机の向き、プリント番号などへの工夫が必要

2) Bグループの評価

模擬授業トップバッターのBグループは、3点台が15項目と約半数を占めている。平均値が低い項目は、主として「授業の展開」に集中しており、模擬授業の最初の授業者としての戸惑いがあったものと推察される。しかし、「16.教具・標本」1.0、「15.資料」2.6、「23.学習形態」2.8は検討を要する課題として認識されなければならない。これらの項目は2回目の授業では、それぞれ「16」3.9、「15」4.6、「23」3.9と改善が見られた。その他「19～26」に改善点が多く見られた。2回目の授業評価の平均値が低下したのは7項目である。相互批評の分析が表4である。

表4 Bグループ相互批評の分析

	相互授業批評	実施グループ改善点	授業改善のための授業担当者批評
Bグループ 1年生 1回目 (10/25)	1.4人での役割分担の比重がアンバランス 2.前を向いて話す、不安そうに話さない 3.言葉だけの説明が多く、予備知識のない生徒には難しい 4.授業展開が説明→話し合いの繰返しでつまらない 5.授業の取り扱い範囲が広い 6.題材のレベルが高1生に合っている 7.板書がきれいで、話し方も丁寧 8.話し合いの時間が決められているのはよい	1.内容を整理し、分担の比重を見直した 2.準備不足、知識の定着を図るよう留意した 3.板書/W.S.を効果的に使うよう工夫した 4.考えてもらう場面を設定 5.取り扱う範囲を見直し衛生と安全に分けた	・教師主導の展開で、生徒の問題意識に即した展開ではない ・50分のうち、2人で42分を要しており、グループの時間配分がアンバランス ・指導案はまとめてあるが、誤りが目立ち、評価項目も再検討 ・時間の提示が必要
2回目 (11/15)	1.材料、アレルギーは考えるのが難しかった アレルギー反応も具体的説明がほしい 2.頻度の高い添加物は説明したほうがよい 3.原材料は予め書いた紙を準備する 4.板書、色チョークの効果的な使い方 5.導入部分が少なく、興味・関心を持ちにくい 6.食品添加物のクイズはヒントが少なく難しい	1.原材料をW.S.に書いて選択方式に変更する 2.添加物の使用理由W.S.に書かせる 3.4.板書に時間がかからないよう工夫する 1.5.アレルギー、食品添加物の事故例を新聞等で示し、認識させる 6.クイズの仕方を改善する	・問題解決学習の展開ではなく、教師主導の展開は変わらず。導入部分で、アレルギーや輸入品などの食品事故を取り上げ、その原因の所在を推測させたり、経験を基に考えさせる ・アレルギーと添加物の2つの内容に絞るという説明が必要 ・食品あてクイズは表示を見ない生徒に予想させるのは難しい

1回目の授業では、学習内容のレベルは評価されていたが、その範囲と内容の深め方をはじめ、授業者としての役割分担の偏りや態度、指導方法などに批評が集中していた。改善策を講じた2回目の授業では、個別具体的に内容と指導方法に対するコメントが多く、「24.問題解決のための学習活動」3.2、「25.授業展開の説得力」3.4の評価どおり、全体的に教材研究の不足が指摘される展開となった。模擬授業ではアクティブラーニングを意識して指導案を作成することの意識付けを行っているが、授業者は「自分が受けた授業」の模倣にウエイトを置く傾向にあり、初めての授業では慣れ親しんだ教師主導の授業展開になりがちである。グループ討議による指導案の作成や授業研究の意義もここにある。授業担当者（筆者）が強調したのは、家庭科の特徴を生かした学習展開の構想であり、地に足の着いた生活事象の認識による学習内容の理解である。

3) Cグループの評価

Cグループは、3点台が9項目である。このグループも主として「授業の展開」に課題が多く見られる。特に、「15.資料」「16.教具・標本」がともに1.0と低い値が目立つ。また「9～11」と「14」も3点台が集中している。同じ「授業の展開」に関する項目でも、BグループとCグループでは改善点の傾向が異なることがわかる。各項目とも2回目の授業では平均値は改善されているが、Cグループは「11.発問」「14.板書」には厳しい評価となった。2回目の授業評価の値が低下したのは1項目であり、教員採用試験受験者グループの意欲と自覚の成果ともいえよう。相互批評の分析が表5である。

表5 Cグループの相互批評の分析

	相互授業批評	実施グループ改善点	授業改善のための授業担当者批評
Cグループ 2年生 1回目 (11/8)	1.一人暮らしの家事労働のまとめが難しかった W.S.の右側がわかりにくい 2.生徒に板書させるより教師が書いたほうがよい 3.W.S.に家事労働の分担を書き出すことで見直せる 4.声が小さい、語尾が弱い、黒板に色がない 5.個人で考えてからグループで考えるのは意見の共有ができる 6.机間巡視時の生徒への助言・声かけがよい	1.W.S.に詳しい説明をする、「白書」を基に具体的な新しい知識を加える 4.大きな声、重要な部分には色を使う	・グループでの話し合いの機会が多いが、既習の知識や経験のみに偏った内容で「分担すべき」理由や実態がまったく明らかにされず、心情主義的傾向が濃い ・話し合う内容は板書する、言葉だけでは届かない ・家庭における家事労働の分担と一人暮らしの家事労働の内容とが繋がらない
2回目 (11/29)	1.授業の前半と後半の内容が関連してよかった 2.意見に丁寧にコメント、解説してよかった 3.板書の位置・配置がよかった 4.声が聞き取りやすい 5.グラフ等を追加して視覚的理解も促す 6.視覚資料が小さく見えずらい 7.説明が冷静で落ち着いていた	1.客観的なデータはW.S.に添付する 4.5.視覚的にも理解させるようにする 5.家事労働におけるデータは増やしたが、根拠になるべき背景の知識が薄かったので、もう少し探るべき	・家事分担の課題が押さえられていない →改善策も抽象的一人が何をどう改善して行動を変えていけるのか意欲も方向性も見えてこない、生活的自立の意味はない、家庭科を学ぶ意味は何？ ・家事労働の実態と高校生の分担実態を踏まえ、我が家の振り返りから個別の課題を引き出す方法を検討

1回目の授業ではワークシート（W.S.）の内容と生徒への対処に批評が集中しており、チェックリストの平均値の低さと符合する記述が目立った。改善策を講じた2回目の授業では、改善点は評価されたが、教師の専門的知識を充実させる必要性を自覚されられたようである。授業担当者は、この授業に対して生徒主導に見える話し合いが形式的な取り組みに終わらないようにするために、授業の課題を明示して学習内容に自己を対峙・投影させた学習への取り組みせ方を検討するようコメントした。

4. 教育実習の研究授業の評価

4年次の教育実習時の研究授業を対象に、模擬授業と同一項目についてチェックシートによる授業評価をしてもらった。その結果が表6である。模擬授業の評価と比べると、研究授業の評価値は軒並み低下しており、実際の中・高校生を対象とした指導の難しさ、厳しさを実感した結果であると推察される。

表6 研究授業の評価

評価対象	評価内容	平均値	評価対象	評価内容	平均値
題材開発度	1.生活実態に適った題材	4.08	授業の展開	18.机間巡視(個別指導・全体理解)	4.50
	2.生徒の発達段階に適った題材	3.83		19.思考場面(設定・対応)	3.92
	3.題材構成の範囲	3.92		20.活動・作業場面(設定・対応)	4.33
	4.教育現場での実践化	3.83		21.ディスカッション場面(設定・対応)	3.92
学習指導案の完成度	5.題材開発の趣旨	4.00	22.時間配分	3.25	
	6.形式	3.92	23.学習形態(個人差・理解度への配慮)	2.83	
	7.ねらい(明瞭さ・具体性)	3.92	24.問題解決のための学習活動	3.50	
	8.評価(観点・方法・時期)	3.67	25.授業展開の説得力	3.25	
授業の展開	9.話し方(大きさ・強弱・言葉遣い)	4.08	生徒の理解度	26.教師の専門的力量(知識・技術・教養・力量)	3.42
	10.説明(分かりやすさ・用語)	3.67		27.内容への興味・関心・意欲・態度	4.00
	11.発問(分かりやすさ・的確性)	3.25		28.知識の理解	3.83
	12.指示(分かりやすさ・的確性)	3.42		29.技能の習得	3.00
	13.指名(公平さ・応答)	4.00		30.生活への適応性	3.83
	14.板書(読みやすさ・色使い・計画性)	3.33		31.学習の発展性(主体的・継続的取組み)	3.58
	15.資料(内容・提示)	4.42			
	16.教具・標本(内容・提示)	3.83			
	17.視聴覚教材(内容・提示)	2.83			

模擬授業で批評が集中した「授業の展開」の項目のうち研究授業においても「11.発問」3.25、「12.指示」3.42、「14.板書」3.33、「17.視聴覚教材」2.83、「22.時間配分」3.25、「23.学習形態」2.83、「25.授業展開の説得力」3.25、「26.教師の専門的力量」3.42の8項目が3点台前半の評価であった。模擬授業の2回目平均値で3点台前半の評価は、A・B・C 3グループの「17.視聴覚教材」とBグループの「12.指示」「24.問題解決のための学習活動」「25.授業展開の説得力」、Cグループの「11.発問」「14.板書」であった。共通しているのは、「11.発問」「12.指示」「14.板書」「17.視聴覚教材」である。これら4項目については意識的な指導の必要性が明らかになった。また、「生徒の理解」の「29.技能の習得」は3.00であるが、これは授業の目標設定による要因が大きく、評価値のみで判断することは慎まなければならない。

5. 能力指標から見た模擬授業と研究授業の獲得能力の比較

2回目の模擬授業と教育実習研究授業用のチェックシートの全体平均値を比較したのが図1である。チェックシート項目を文部科学省の能力指標に準じて組み合わせて平均値を算出した。つまり、「教材分析力」にはチェックシート「題材開発度」の諸項目が、「授業構想力」には「学習指導案の完成度」の諸項目が、「教材開発力」には「授業の展開」の「15～17」の諸項目が、「授業展開力」には「授業の展開」の「18～26」の諸項目が、「表現技術」には「授業の展開」の「9～14」の諸項目が該当する。「生徒の理解度」はチェックシート固有のものである。

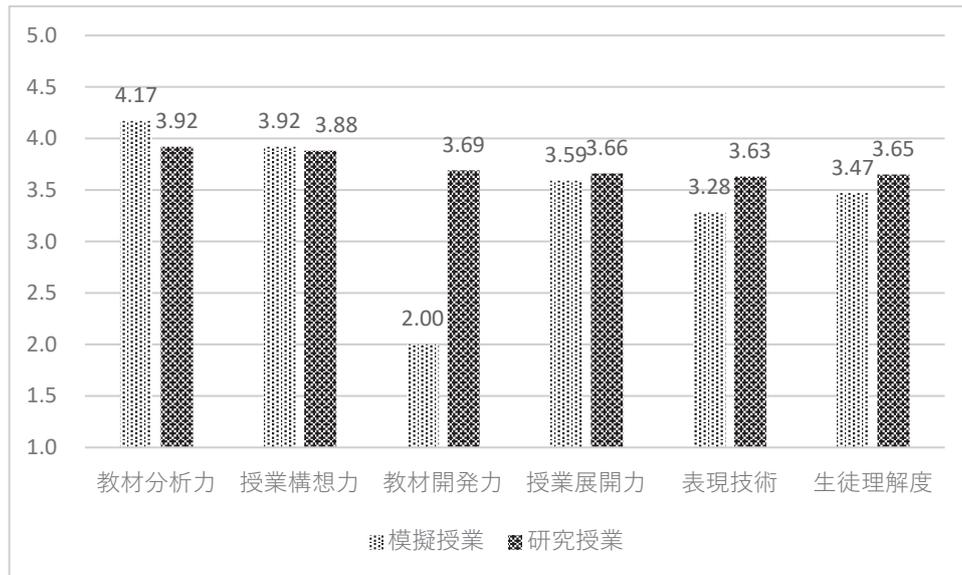


図1 能力指標別模擬授業と研究授業の平均値の比較

図のとおり、両者の大きな違いは「教材開発力」にある。この能力指標に該当する諸項目を詳細に分析してみると、模擬授業は「15.資料」2.0、「16.教具」2.67、「17.視聴覚」1.33であり、研究授業は「15.資料」4.42、「16.教具」3.83、「17.視聴覚」2.83である。いずれも視聴覚教材の開発・活用には課題があるが、模擬授業では同学年・同専攻を対象とした学生であることから同レベルの理解度を予想して資料を作成していると思われる。しかし研究授業ではよりわかりやすい資料提供が求められる。プリント類の教材や教具については、研究授業では格段の進歩が見られた。教育現場における生身の生徒を対象とする現場教師からの適切な指導助言の賜物であると推察される。その他の能力指標については、「授業展開力」「表現技術」の平均値が若干高く、教育現場での鍛錬の結果が反映されていると推察される。

「生徒理解度」は、同級生を対象とした模擬授業と、低年齢層の生徒を対象とした研究授業では、授業理解度の実感も異なるであろう。授業展開の結果としての評価値であり、教科指導に必要な諸能力の総合力としての結果であると解釈される。

6. 省察的実践者への育成課題

現下の教員養成カリキュラムにける学生の獲得能力の傾向を見ると、教材分析力や授業構想力は模擬授業の平均値が若干上回り、「教材開発力」「授業展開力」「表現技術」は研究授業が若干上回っている。

教員養成課程においては、教育実習での円滑な教育活動の実施に向けた最低限必要な基本的な能力の修得が求められる。さらに、教職希望者にはより発展的な資質能力の獲得が期待される。教員採用試験の合格ラインを授業の基本ラインとして設定するのもそのためである。

模擬授業で「教材分析力」「授業構想力」が上回ったのは、現在の家庭や社会、子どもを取り巻く環境を踏まえて自在に題材を開発・選定することを優先し、そのための学習指導計画の立案能力の徹底を重視した「家庭科教育法Ⅲ」のねらいと実践活動にある。それは、教育現場では教科書による授業が多く見られ、生徒の実態に合わせて自ら題材開発をする機会が制約されるため、教職の専門性としての教材編成の自主性を実感してもらったためである。そのため具体的な題材開発の手法についても講義し、実際に学生は題材開発にチャレンジしている。教育現場での実情を考慮し、教師として重要な能力の獲得を目指したものである。また、この手法は、教師の専門性向上の一助となることを願って免許状更新講習でも採用している。教員養成課程において、その成果が若干ながら数値として反映されていることは喜ばしい限りである。

教員養成カリキュラム及びそこで修得が期待される実践的能力は、教育現場と密接不可分の関係にあり、先の「教員育成指標」も教師としての資質力量獲得の目安としての位置づけにはなるが、生徒のさまざまな状況に対峙し、教師自身の教職活動を振り返り、仲間、職場環境、保護者との関係などを集約した最適な対応として役割を遂行し実践活動として体現されるには、さまざまな働きかけが必要であり、また教職経験も重要な位置を占めると考えられる。子どもを主体とした自在な対応は、教師自身にも教育活動に対して柔軟な対応力が求められる。教師としての最低限必要な能力は現実に合わせて「実践的能力」であり、課題に対峙したとき自身の内面に問いかけて学習を支援する「自立的発展力」が省察的实践者へと教師の成長を支援する。前述のとおり、福島²³⁾は、教員養成校において「職務遂行に求められるスキル」から、より複雑な教育実践を切り拓く「コンピテンシー」の内容の検討が必要であり、そのことが教職の高度化にも関係すると説く。

模擬授業は養成課程における「疑似臨床体験」であり、教育実習は教育現場における「臨床体験」である。模擬授業におけるグループでの学び合いや授業批評の意見交換は、自らの教材研究の視点や範囲、授業展開の手順や方向性について「視座の相対化」²⁴⁾を図り、授業づくりの貴重な実感的体験活動であるところにその意義が認められる。さらに教育実習という現実体験は、生身の生徒・教師との風景が重なり合い、より教科の見方・考え方を含め教科観の形成に大きな影響を与えたと推察される。養成課程におけるカリキュラムの中核は、理論と実践の往還を可能にする自律的な学びと適切な教育活動を創出することを可能とする礎となるような専門的知識と技能の基本を修得させることが求められる。

本稿では、模擬授業と研究授業による力量獲得の比較をチェックシートにより分析したが、チェックシートそのものも、教育現場で必要とされる実践的指導力が多く設定されたものであったことを反省しなければならない。

教師の職能成長を見据えて教科観の確立を目標としてカリキュラムを計画してきたが、教員養成課程に特徴的な指導力の育成に重点が置かれていたことは明らかである。もちろん一科目だけで、教師の力量の育成が叶えられるわけではないが、各科目において意識的にカリキュラム編成を工夫していくことが必要である。この実態を踏まえて、教育実習終了後の学生のさまざまな能力指標の評価について分析することで、本学における養成課程としての獲得能力の実態を明らかにしていきたい。

注

- 1) 高倉翔：これからの教員に求められる資質能力と「教育職員免許法」の改正，教育研究所紀要，第7号，文教大学附属教育研究所（1998）． <http://www.bunkyo.ac.jp>（2021.10.6）
- 2) 文部科学省：中央教育審議会答申「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」,5（2012）.
- 3) 青木幸子：授業評価に見る教職課程履修学生の指導能力の向上：模擬授業と研究授業の比較を通して，日本家庭科教育学会誌，57（3），174-183（2014）.
- 4) 福島裕敏：教師教育の「高度化」と学生の成長過程—学生の在学中の成長過程—，日本教師教育学会年報，第23号，54-63（2014）.
- 5) 青木幸子：教員養成課程で育成すべき能力と実践的指導力，東京家政大学博物館紀要，第14集，1-18（2009）.
- 6) 石井英真：教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討，日本教師教育学会年報，第23号，20-29（2014）.
- 7) 三石初雄：教師教育政策の展開と教師教育の課題を探る—戦後教師教育学研究の動向にふれながら—，日本教師教育学会年報，第24号，72-80（2015）.
- 8) 森田真樹：教員のキャリアシステム構築と大学の役割の問い直し—私立大学開放制教員養成の立場からみた課題—，日本教師教育学会年報，第25号，16-25（2016）.

- 9) 佐藤学:転換期の教師教育改革における危機と解決への展望,日本教師教育学会年報,第25号,8-15(2016).
- 10) 4) 同上,54.
- 11) 9) 同上,8-15.
- 12) 高木幸子:家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れた教育法プログラムの検討(第1報),日本家庭科教育学会誌,49(4),256-267(2007).
- 13) 高木幸子:家庭科教員養成における模擬授業実践を取り入れた教育法プログラムの検討(第2報),日本家庭科教育学会誌,49(4),268-278(2007).
- 14) 堀内かおる:家庭科教員養成における模擬授業の有効性,日本家庭科教育学会誌,51(3),169-179(2008).
- 15) 鳥井葉子:教育実習における家庭科授業反省会のエスノグラフィー,日本教科教育学誌,27(4),71-80(2005).
- 16) 高木幸子:教育実習生の家庭科授業に見られる授業実践力の分析:調理実習における教授・学習行動に着目して,日本家庭科教育学会誌,53(4),238-246(2011).
- 17) 3) 同上,174-183.
- 18) 小林陽子・岳野公人:家庭科教師の専門性の発達,日本家庭科教育学会誌,58(2),69-78(2015).
- 19) 近藤清華:大学における家庭科教員養成カリキュラムの縦断的研究,日本家庭科教育学会誌,62(4),230-239(2020).
- 20) 堀内かおる:学び続ける家庭科教員のための育成指標,日本家庭科教育学会誌,61(1),46-49(2018).
- 21) 8) 同上,16-25.
- 22) 18) 同上,76.
- 23) 4) 同上,61-62.
- 24) 佐久間亜紀:授業の批評的省察力形成における「風景の重ね合わせ」— student teacher への存在論的アプローチ—,教育方法学研究,23,73(1997).

メディア授業での「歌唱指導」の報告

—K大学の弾き歌い授業において—

Report of “singing instruction” in media class

—in the singing class at K University—

児童学科非常勤講師 古川 和代

1. はじめに

2020年度、メディア授業¹⁾の「弾き歌い授業での歌唱指導」は手探り状態で始まった。この授業は、対面授業ができないために始まった授業形態である。授業内容としては、全体でやるべき内容が決まっている中で、個々のグループで工夫できる所を工夫して指導を行うものであり、本稿はその報告である。コロナ禍の二年間、歌唱指導は積極的に行えず、制限された指導の中で少なからず支障が生じた。そこで、歌唱指導をする上で必要な歌唱技能の内容は、音声付きPower Point資料やYouTube動画SNS (SocialNetworking Service) を駆使し、Google Chatによる文字ツールも併用しながら学生への指導を試みたのである。

特に上記二つの資料による歌唱技能の口頭説明は、出来る限りゆっくりした口調を心掛け、学生が安心出来る状況と笑顔になれる場面を意識した。それは、声を出すイメージを持たせ、歌唱へのイメージを良くすることが目的である。メディア授業においても学生の表情を柔らかくする側面に着目して行った。学生は歌唱に苦手意識があると、過度の緊張のため表情が曇る。すると、声は増々出し難くなり、音程やリズムも不安定になりやすい。筆者は学生との間に通信不具合が無い時に、柔らかい表情で優しく歌うデモンストレーションの機会を多く割き、意図的に「歌を聴かせる」指導を行った。

しかし、発声方法、腹式呼吸の方法等の各技能において、伝わり難い側面が表出した。弾き歌いの授業において、ピアノ奏のリズムやコードを正しく弾く技能は、学生が何度も動画の視聴が出来れば、ある程度の補正は可能であるが、歌唱表現時の「歌う楽しさ」や「子どもと一緒に歌いたくなる歌唱技能」の指導には限界が生じたのである。それは東京家政大学教員養成教育推進室2020前期年報第10号の「保育者養成における音楽表現系のオンライン授業」(2020笹井他)で纏められた通りである。メディア授業における歌唱指導は大きな課題となった。

本稿では、これらの授業での学生の様子や筆者の「弾き歌い授業での歌唱指導」を2020年度と2021年度の授業内容を通し、それぞれの指導を検証して報告する。

2. 先行研究

「弾き歌い授業での歌唱指導」をメディア授業で行うにはハードウェアやアプリケーションそして、インターネット等のIT「Information Technology (情報技術)」を使い、通信によるコミュニケーション ICT「Information and Communication Technology (情報通信技術)」を自由自在に操らなければならない。即ち、端末機器を操作し、ネットワーク通信を介した授業内容の考案が必要である。

そこで先ず、鈴木(2005)の「ピアノ指導におけるeラーニング」に着目した。

この研究は学習の個別化を図ることを目的として、中高の教育現場で導入されているシステムをピアノ

1) メディア授業 リアルタイム配信型(同時双方向型と一方向配信型)とオンデマンド型に区分される授業形態の総称

指導に置き換え、「大学の授業のコマとしての枠組み」及び「授業支援の機能のアレンジ」と位置付けて研究されたものである。個別指導をシステム化し、個別に学習意欲を促す取り組みはその後、深見・中平・赤羽・小林（2007）らの研究においても取り挙げられ、録画方法や実践環境、提出映像におけるフィードバック等の研究が進んだ。

さらに、深見・中平・赤羽（2008）らの研究が続き、学生に弾き歌い演奏の練習成果の録画を提出させる方法は、実技能力の向上に一定の効果があったとの結論を導いた。一方、小倉・田中（2014）酒井・仙北（2018）の研究では、このeラーニングを更に発展させた、個人のスマートフォン等のモバイル SNS を使用し、ICT を活用した授業形態へと研究が移行して行った。それらの研究は「ピアノ学習の試み」や「弾き歌いの授業実践」に対する新しい指導の構築方法である。

つまり、SNS を活用した自己学習支援の取り組みの経緯が明らかにされたことや、ICT を活用した授業の実践の報告がされたことにより、予習と復習による理解の深まりや、問題意識を持った練習への取り組み等についてその効果が考察された。筆者はこれらの先行研究を参考に2020年度と2021年度の事前授業時にICTとSNSを活用し、「弾き歌い授業」での反転授業を試みた。それは反転授業が事前学修に有効と考えたからである。

そこで、両年度共に授業の五日位前に資料や動画を送り、予め授業内容を提示した。しかし、実際の授業では歌唱指導がピアノ指導時以上に音声の歪みが出現する事象が学生と筆者との双方にあり、授業内容の考案のみならず、「腹式呼吸」等の歌唱技能を学生へ伝える、実技指導の難しさを実感した。

3. 研究目的 研究方法 研究期間

研究目的は2020年度と2021年度のメディア授業の「弾き歌い授業での歌唱指導」における学生の様子や授業を進める中で得た気づきを明らかにすることである。研究方法は、同時開講の全員統一のシラバスに従い、筆者独自の事業計画及び授業後の記録をもとに考察する。研究期間（授業実施期間）は2020年4月28日～2020年12月22日（メディア授業）2021年4月13日～2021年12月21日（前期メディア授業、後期は対面授業とメディア授業を交互に実施）なお、2021年度の対面授業時には、大学の新型コロナ対策の方針と基準に従い、人数制限、手指消毒、マスク着用等を順守した方法で行った。

4. 仮説

2021年度では2020年度での歌唱指導時の状況を踏まえ、「メディア授業における歌唱指導は学生に歌いたいとの気持ちを引き出せる指導が、歌唱技能習得に繋がる可能性がある」との仮説を立てた。

5. 研究対象

研究対象はK大学の「子どもの歌と伴奏」の科目である。この科目は2020年度と2021年度共に1年生の全学生を専任と非常勤合わせて20名程度の教師で学生を6～7人ずつ担当する少人数のグループ授業である。その中で筆者は非常勤の一人として携わった。学生の専攻と人数は下記の通りである。

- (1) 2020年度、児童学科児童学専攻6名（Aグループ）、児童学科育児支援専攻6名（Bグループ）、短期大学部保育科7名（Cグループ）計19名
- (2) 2021年度、児童学科児童学専攻6名（Dグループ）、児童学科育児支援専攻6名（Eグループ）、短期大学部保育科7名（Fグループ）計19名、以上合計38名が対象である。

6. 学生のメディア授業に対する不安と期待

2020年度は担当したABCグループの学生たちに戸惑う様子が見られ、この授業全般に漠然とした不安を抱えている様子が見受けられた。その中でも特に「弾き歌い」をメディア授業で習得出来るのかとの不

安を殆どの学生が吐露していた。それは学生が「弾き歌い」をピアノ奏の技能習得に重きを置いており、対面でないとその技能習得は難しいと考えていたことが要因と推察された。

それは例えば、運指が滑らかに動かない状態がメディア授業の形態で果たして動く様になるのかと言う不安である。また、どの様に練習すれば歌唱が上手くなるのか、との質問も提示された。以上の事から一部の学生は、メディア授業でどれ位の上達が出来るのか疑心暗鬼であり、メディア授業への期待はそれほど大きくなかったことが分かった。

しかし、授業回数を重ねるごとに慣れ始め、順調に技能を習得して行った。それに伴い、表情からも惑う様子は殆ど見られなくなった。後期の始めは夏休みの課題をABCグループの大半の学生がこなし、授業に慣れた様子を見せていたが、晩秋近くになると徐々に体調不良の学生が出始めた。気温が急に下がったことも影響したのか、発熱、頭痛、腹痛等が主な症状であった。Aグループの一名はビデオカメラ機能をオフにして聴講する様な状況が続いた。気分が優れず、気持ちが塞ぐ様な状態に見受けられた。対して2021年度のDとEグループの前期授業時は、前年度よりは戸惑う様子が少なく、緊張している様子のみに見受けられた。何よりピアノの技能差が殆ど見られなかったため、グループ内で足並みが揃ったことが一種の安心感に繋がり、皆んなで上達する共有意識が強く作用したと考えられる。それが結果的に脱落を防ぐ効果にも繋がり、練習を積みながら徐々に不安を払拭させた。その後、徐々に向上心が芽生える学生が現れ、技能の習得意欲の持続の大切さを認識できたと推察する。

一方、Fグループの前期授業時はピアノを全く弾いたことが無い初学者が二名いたため、授業について行けるか不安を感じている様子が伺えた。当該二名は、ピアノを弾きながら歌う演奏形態に大きな不安を抱えていた。しかし、練習の重要性を認識しており、それぞれの努力で課題をこなしながら不安を克服して行った。練習へのモチベーションが高かったのが克服出来た要因と考えられる。特に9.(2)でも後述する通り、授業が進むにつれピアノ経験者がピアノ初学者の頑張りにも触発され、互いに相乗効果をもたらした。また、学生間での表情が明るくなり、質問や感想も積極的に出る様になったことも初学者の不安が軽減した一因だと考える。2021年度後期の授業は対面授業との混合となり、DEF全てのグループの学生はメディア授業のみの形態とは違う緊張が見られた。対面授業時における、学生が仲間の演奏を直に視聴する経験は、授業全体の雰囲気をよくする事で、その演奏を其々が受け止め、参考に出来る機会になった。2021年度の後期はDEFグループで体調不良のために授業を欠席した学生もいたが、継続するような状況は発生しなかった。そして、「どんな授業が行われるのか」と言った、学生側の期待面に関して、2021年度のDEF全てのグループで伺い知ることは出来なかった。

7. 弾き歌い授業での歌唱指導の概要

(1) 2020年度

授業では「笑顔で声を出す」「笑顔で息つきをする」「笑顔で弾き歌いする」の三つの観点を意識させ、指導を行った。まずは声を出す従来の発声練習に替えて声を出す意識を持ち、学生にその日の体調や通信状況を話して貰う。これにより、授業毎に学生の声の調子を把握出来た。次に呼吸である。メロディーのフレーズを滑らかに歌うために必要な腹式呼吸法を用いて鼻腔と口腔からの二通りの方法で筆者が実演しながら説明した。

また、歌詞に注意して息つきをすることや音高による息つぎのタイミング等も実際に事例を示しながら行った。さらに、読譜やリズム打ち練習には息つぎの箇所にも注意させ、英語音名唱を行う際は、滑らかに移行する指導を行った。これらの指導は呼吸への意識を高め、息つぎの重要性を周知させたのである。

次に笑顔を意識しての息つきを行った。口角を上げ、目尻を下げて微笑む顔を作った上で息を吸う方法である。目を見開き、眉毛を上げ、強調して行う。次にピアノで右手のメロディーを弾きながら英語音名唱を行う。これは右手メロディーの「読譜と運指」と歌唱の「音程」を一緒に合わせる技能である。

その後、左手で拍子を打ちながら右手メロディー奏を行う。その際、リズムを確認し、指使いの番号を決める。それらを行った後、ピアノの音程に合わせ、英語音名唱として声を出すのである。この際、笑顔で表現させることに重点を置いた。特に音程を取るのに苦手意識がある学生には右手メロディー奏と英語音名唱での鍵盤の音と歌唱を一致させられる様、音が合う感覚を掴む練習を丁寧に促した。

(2) 2021年度

昨年度と同様、「笑顔」の三つの観点で「歌唱」の指導を行った。特に声の出し方については発声に替えて「ゆっくりした話し方」を意識した指導も行った。これは、2020年度に行った経験から強化した指導である。話し方は学生に歌唱時の呼吸の取り方への意識にも繋がり重要なことから、2021年度は話す速度に特に留意させたのである。ゆっくり話せると呼吸が深くなる効果がある。そして歌おうとする気持ちは率直に表情に現れるため、技能を習得する目的での歌唱と捉えず、学生とのコミュニケーションを重視し、学生が歌いたくない原因を探りながら、解消が出来る糸口を見つけ、授業において歌いたい気持ちに向かわせる働きかけを行った。

加えて、腹式呼吸法と共に地声と裏声の二つの発声を説明した。筆者はこの地声と裏声を分かり易く伝えるため、この二つを使い分けて弾き歌い技能の説明を試みた。それは、「地声から裏声」または「裏声から地声」に切り替える発声である。学生にこの二つの差異を耳から習得する機会としたのである。授業で筆者が地声や裏声で話しかけ、学生にその日の体調や通信状況を地声や裏声で答えさせる。

その際、ブレス（息つき）は笑顔で行うようにする。さらに2021年度は「学生の歌ってみようとする気持ち」を引き出すことが歌唱技能の習得への契機になる可能性があると考え、歌唱が気楽に出来る様、明るい雰囲気を作る様に常に心がけた。やってみようと思う気持ちから「新しい技能の習得」に繋がるかの試みである。学生の緊張感はブレスを笑顔で行い、この二つの発声に挑戦することで和らいだ。

その後、音程とリズムを正確に取るために英語音名唱を毎回行った。これは2020年度に行った方法を発展させ、右手でメロディーを弾きながら英語音名をゆっくり言って合わせるのである。それは、英語音名の音高を長く伸ばす目的がある。その後、左手の単音コード奏と右手のメロディーの英語音名唱を合わせる。右手は弾かない。メロディーを歌いながら左手は単音コード奏するのである。学生にこの一番シンプルな弾き歌いの挑戦から、声を出す抵抗感を小さくし、「やってみよう」との気持ちに向かわせる。ここで重要なのは表情である。ブレスの時と同様に終始、笑顔を意識させた。

しかし、右手のメロディーの音程が取れない場合はYouTube動画で筆者が実演したモデルを何度も「聴く」ことを促した。特に歌唱に自信が無い原因が「音程」にある場合、「最初の音を学生自身がイメージ出来ること」が必要となる。そこから、メロディー全体の音高のイメージを掴ませ、実際に歌う音程の習得へと繋げる。2021年度、メディア授業の「弾き歌いで歌唱指導」は大きく二つに分けて行った。一つはピアノ奏の初学者のうち比較的「歌唱に抵抗感が小さい」学生と「歌唱に抵抗感が大きい」学生の指導である。前者は先ず運指が滑らかに動くようになる様、練習方法の手順を指導し、後者は他の学生の挑戦の様子を視聴することで、自らもやってみようとする機会を促す様、学生の気持ちを大切にコミュニケーションを取ることを、メディア授業で行える範囲内で心がけた。

そして、もう一つはピアノ奏の経験者で「歌唱に抵抗感が大きい」学生の指導である。こちらはピアノ奏に合わせ「腹式呼吸法」を中心に指導し、息つき及び地声と裏声を使い分けて歌える様、学生が声を出しやすくする雰囲気作りを演出して学生に促した。いずれにしても、弾き歌いは各技能が習得できたことで楽しいと実感出来る積み重ねが、その後の意欲を引き出すと考える。2021年度のDEF全てのグループの弾き歌いの授業では、技能の習得に合わせ、レパートリー曲数を増やせる様に心がけた。

8. 「歌唱技能」と「弾き歌い技能」の資料作成

2020年度、2021年度共にイラストや文言による各技能の説明資料を作成した。二年度合わせてPower Point資料は26件、YouTube動画は37件を各々制作し、各技能の要点と習得方法と課題を提示したのである。Power Point資料は従来の対面授業で行っていた口頭、及びホワイトボードでの説明を電子化したものである。その際、新たに「音声」取り入れ、そのデータをGmailに貼り付けて送った。

2020年度のBグループの学生から「資料を早く送って欲しい」と要望があり、授業が終わった翌々日にはPower Point資料とYouTube動画をセットにして送れる様に準備した。この資料の一番の利点は視聴を通して理解を深められることである。二番目の利点としては、授業内容が事前に具体的に伝えられたことである。学生はやるべきことが分かるので事前学修として活用が出来た。

従来の対面授業では、その授業時間内に技能に関する説明を行っていた。そのため、初めてその時間に授業内容を知ることになり、十分な理解を得られていない場合も少なくなかった。メディア授業ではこれらの資料類を何度か視聴すれば一定の授業内容の理解の促進に繋がったと推察する。

2020年度2021年度共に「弾き歌い」の指導は文章による説明と併せ、筆者の弾き歌いの実演を「YouTube動画」で積極的に使用した。特に初学者の学生へのピアノ奏と弾き歌いに対する、良い印象を作るためである。学生が「何度も視聴したい」と思わせる動画になることが重要と考え、弾き歌いに対する難しい印象を払拭させるため、表情や開口を意識し、明るい表情でカメラ目線で撮影した。

さらに、ピアノ初学者にはピアノを弾く時の姿勢から説明する必要がある。そこで、技能の実演動画に順序を付け視聴させた上で、授業時に技能の説明を補足する方法とした。つまり、歌唱に意識を向けられる様、メディア授業で伝えきれない「座る姿勢」「運指を滑らかに動かす練習の方法」等を事前に動画に撮り送ったのである。

その後、学生の弾き歌い習熟度に合わせ、「鍵盤上の指使い」「ペダルの使い方」「各曲目のデモンストレーション動画」も制作して順次作成して送った。実演動画は音声が安定し、聴きやすく、映像も鮮明で利点が多い。音の歪みや途切れることが無いため、歌唱のデモンストレーションも効率的に伝えられると考えた。歌唱指導においては、学生に伝わり難い側面もあったが、「歌唱時の表情」や「高音の出し方」、「低音の出し方」「フレーズの歌い方」の「ブレスの取り方」等を動画にして送った。何回も繰り返し視聴出来る「YouTube動画」を活用したことは、視聴回数を重ねる毎にピアノ技能の習得にも役立ったと推察する。

9. 弾き歌い授業時の気づき

(1) 対面授業とメディア授業の相違点

大きな相違点は「音」である。メディア授業では音はタイムラグや歪みが生じるため、弾き歌い演奏時には大きな支障となる。また、その時々通信状況により、音が途切れる状態や、全く聴こえない等の影響も生じる。その上、対面授業は教室の空間で音の響きを感じられるのに対し、メディア授業は空間が共有できないため、対面授業ならば感じられる音の響きや広がりを感じることができない。それは音の強弱を始め、音質のニュアンスが伝わり難いということに他ならない。同じ空間において得られる豊かな音の響きと通信回線を通す音とは比べものにならない程の音質の違いが出る。

この様に、音を介する「弾き歌い」の指導には「音質」への制約は免れないと言えよう。次に実技の指導方法である。対面授業は、文字通り傍らで学生と対話をしながら弾き方や歌い方を学生に指導する方法であった。そのため指導は身近で学生の表情や様子を伺い、コミュニケーションが取りやすい。それは運指や伴奏パターンの弾き方は元より、呼吸法や発声法など、歌唱についても具体的に曲想の表現が伝えられる。

一方、メディア授業においては、ピアノの弾き方や声の出し方の指導が通信状況に影響されるため、通信状況が悪い場合、実際の音や声で表現して指導する機会が減り、「動画」に置き換えた指導とならざる

を得なかった。2021年度ではその様な状況下においても対面授業と同等のコミュニケーションを取れる様、特に歌唱に不安を持つ学生に対しては、歌唱技能の問題解決に重点を置いて指導を行った。学生の「弾き歌い」の技能習得を学生の視点から考えた場合、歌唱のみならずピアノを習ったことが無い学生ほど、対面授業の方が安心感をもたらす。それは、傍ですぐに分からない奏法を教えて貰える利点が多い。

それに対し、習った経験がある、比較的運指が滑らかに弾ける学生は、メディア授業でも順応しやすかった。筆者はその観点を重視し、2021年度、対面授業とメディア授業の二つの授業形態の違いから起きる事象をシミュレーションしながら、授業方法として可能である方法と難しい方法の構想を練った。しかし、実際の授業時に毎回の様に起こる通信状態の問題は筆者の想定を超えた。学生が通信関係でストレスを受けてしまう諸問題は、Wi-Fiの通信問題、次に端末機器のトラブルやアプリ設定の問題、そして筆者の端末の不具合の問題と多岐に亘った。これらは対面授業では決して生じない事象であり、これらの問題の対処を適宜行いながら、学生が接続に不安が生じない様にする対応はメディア授業ならではの側面であると言える。

(2) メディア授業での指導の「メリット」と「デメリット」

筆者がメディア授業で分かったメリットは「事前学修」「メディア授業」「事後学修」との三段階構成の反転授業の形態で指示を出せたことである。これにより、授業進行にメリハリが付き、技能を習得する流れを作り出すことが出来た。この形態はメディア授業時には「事前学修」が重要と考え、資料と動画をセツトにして提示をするものである。授業前に次の授業内容の確認が出来るようにしたのである。

また、課題曲の運指が分かる様にピアノの鍵盤上での手の動きの動画や、音程とリズムを意識した歌唱の動画を撮り、データをメールに添付した。多少は初学者の学修意欲を促進出来たと考えているが、自力での読譜にはこの動画資料は少なからず支障となってしまったことは否めない。2020年度の前期、ABC全てのグループで技能習得に差が見られた時は、出来る限り習得の足並みを揃える時間をとった。それは、クラス全員が余裕を持ち、課題に取り組んで欲しいとの意図で行ったものである。

そして、後期に課題がコンスタントにこなせるようになった学生に対してはレパトリーを増やせる様、使用するテキスト内の比較的短い新曲の読譜を促した。この三段階構成とする方法は、初学者でも、意欲のある学生には手応えをもたらしたと感じた。全く弾けなかった学生が弾けるようになって行く様子がよく分かったからである。また、ピアノ経験者の学生が初学者の頑張る様子を見聴きすることで、学生同士で良い影響をもたらし、グループ内に浸透して行った。従来の対面授業でも同様の状況になることはあるが、メディア授業時の方が浸透は早かったと感じた。初学者の意欲を刺激できたのは、ABCグループの雰囲気それぞれに徐々に良くなって行ったことも大きいと考えている。

その他のメリットは「リズム打ち」の課題に現れた。2020年度は、ABCグループのピアノ経験者の中に音符は読めるが、リズムが良く分からない学生がそれぞれ一〜二名おり、その学生が「リズム打ち」を行う際、タイムラグが生じた時には音に対する集中力が増し、皮肉にも従来の対面授業時での状況よりは効果が上がった様に見受けられた。2021年度に担当したDEのクラスにおいては学生間の技能に差が殆どみられなかったため、「リズム打ち」を積極的に行った。

その結果、学生が集中して取り組み、新曲の「譜読み」がそれぞれ向上し、個人差はあるが、課題のリズムを円滑に打てる様になった。毎回の積み重ねの効果があつたと考える。Fグループでは初学者に合わせ、ゆっくりしたペースで時間をかけて「リズム打ち」の指導を行った。そしてDEFグループ共に技能習得が進むにつれ、質問が活発になった。これは従来の対面授業時や2020年度では殆ど見られなかった状況である。そして、2021年度のDEグループでは、技能習得時の進行の調整は殆ど必要がなかったため、学生はそれぞれ技能習得が出来た実感が意欲に結びつき、出来ることが面白いと感じられて進んだのではないかと考える。

その様な学修の進行状態を保ちながら、メディア授業では「リズム打ち」をはじめ「全ての技能習得の具合」をDEFグループの全員で確認することが出来た。2021年度に留意したのはメディア授業中に課題曲を仕上げられる自信を付けさせ、動画が撮れる状態にする様、心がけたことである。

つまり、授業後に学生それぞれが事後学修として更に自分らしい表現を工夫する練習を重ね、その学生なりに完成度が高い実演として動画の提出を行えたのである。その結果、筆者は提出された動画から習得すべき技能の最終的な習熟度が分かった。一方、メディア授業のデメリットは、両年度共に端末機器を介する学生の精神的なストレスである。それは授業回数を重ねる毎に感じられた。そこでデメリットを最小限に抑えようと、授業参加が楽しみになる雰囲気を出せる様それぞれの年度で試行錯誤を重ねた。

しかし、メディア授業は通信状況に左右されるため、学生と筆者双方に限度があった。如何に通信状況を安定させ、学生にストレスを感じさせない授業を行うかが常に問題となったのである。これも対面授業には無い、メディア授業のデメリットである。

特筆すべきは、2020年度において、従来の対面授業時の夏休み明けに見られることが多かった「中弛み」はメディア授業では表面化しなかったことである。その代わり、後期の後半では体調不良を訴える学生が続いた状態は看過出来ず、メディア授業のデメリットの可能性も考えられる。2021年度では体調不良の学生が毎回ビデオカメラ機能をオフにすることや欠席が続くことは見られなかった。

10. 指導の効果について

(1) 動画提出

2020年度、2021年度ABCDEFグループ全てに基本的に毎週一回、授業後の弾き歌いの「動画提出」を課した。この「動画提出」は、学生が自分の演奏を客観的に見返しさせる効果と筆者の見落とし防止の役割を担った。何より、学生には演奏を動画に撮れるまでに曲想を整える意識に繋がった。指導においては、全てのグループの初学者に運指を伝えるツールとして活用した。学生へ定期的に動画を提出させる指導は従来の対面授業では行われなかったため、新たな効果をもたらしたと考える。

特に「動画提出」は意欲的な学生において積極的な練習に繋がりがやすく、その結果、ピアノ奏や歌唱技能の上達を学生自身が実感出来、且つその演奏を記録として残せた。また、動画によって学生同士の演奏も視聴し合えたことも学生の積極的な取り組みに繋がった効果と考えている。初学者も動画を送って指導を受ける度、曲として仕上げる意識が次第に強くなった。

動画の提出が出来るのは、学生が曲想を一定の形として整えられ、習得すべき課題が一定のレベル迄、到達出来ているに他ならない。そして、動画を提出する頻度は学修意欲に比例している側面がある。初学者に限らず、弾き歌いやピアノ奏の動画の提出には運指練習及び読譜が必須となる。ある程度ピアノ奏に心得がある学生でも、練習量が足りないと、動画は提出し難い。

また、「動画提出」は学生が練習の成果を教師に伝えるツールとしてだけでなく、学生が「曲を聴いて欲しい」との気持ちが強い程、効果があったと考えている。一方、歌唱の動画を撮る効果は音量や音質がマイクの性能や、音声の取り方に左右されるため、少なくとも実際の声量の把握には至らなかったものの、歌唱上の音程やリズムに対しては、一定の効果が得られた。

(2) 歌唱技能

メディア授業に限らないが、「歌いたいと言う気持ち」を引き出すには、音程が正確に取れ、その音を伸ばせるための呼吸法の習得が必要となる。下腹を意識して深く息を吸う「腹式呼吸」は、歌いやすさに直結する。何故ならば、音程が保持しやすくなるからである。「腹式呼吸」の安定は息を自由にコントロール出来るということであり、それは歌唱しやすくなる一つの利点となる。コントロールがある程度習得出来ると、歌唱に対する抵抗感が和らぐ機会ともなり得る。この「腹式呼吸」で学生に現れた効果は音

程の安定と共に声量である。殆ど聞こえなかった声が「腹式呼吸」を意識させたことで、個人差はあるが、2020年度、2021年度の其々に声量における改善が見られた。

加えて「腹式呼吸」は、地声や裏声の声の出し方の習得に繋がる可能性もある。つまり、学生が自分の音域に合わせて音高を意識しながら、曲想や歌い方を考え、どちらの声質で表現するかの選択が出来る様になる。また、ゆっくりしたテンポの曲では息つぎを意識して適切に取り入れることで「腹式呼吸」を強化することも出来る。

従って、メディア授業では潤沢に息を身体に取り込める「腹式呼吸」が、ある程度習得出来た学生は、音が伸ばしやすくなるため、音程の安定と声量が増える効果となって現れた。積極的に声を出せない状況であっても「腹式呼吸」の習得は、歌い易くなる可能性があり、歌おうとする気持ちを促せる。

(3) 継続的な練習

課題となる「動画提出」をするためには一定量の練習が欠かせない。そして継続的な練習が常に求められる状況となる。その状況が従来の対面授業時の曲の仕上げ方とは違う意識が働き、メディア授業では「曲を仕上げる意識」を強くする機会になった。

学生は動画としての体裁を整えるため、時間を確保し、練習に充てる必要が生じたのである。練習は継続的な習慣となることから、例えば練習する過程が楽しいとか、或いは課題をこなすと達成感が得られると実感があるか否かで、練習に取り組む姿勢が異なってくる。練習する習慣が無い学生ほど慣れるまで負担となる場合も見られたが、ピアノ奏に不安を抱えた学生が練習によって「出来た」と言う実感は、さらに意欲的に練習する様子に繋がって行った。それは継続的な練習がもたらした効果である。

11. 対面授業に活かせる指導について

対面授業時にも活かされる指導としては学生の意欲を引き出せる「動画提出」である。それは負担にならない様、練習した結果を披露したいと思わせる「動画提出」が望ましい。課題の出し方も毎回の学生の様子を注視し、少し頑張れば出来ると思わせる課題や学生が好きな曲を課題に提示することが有効である。

2021年度はDEグループでは、メディア授業時に欠席者が課題を動画で提出しやすくするため、授業の様子を録画し、授業後にGoogleメールで送った。授業の様子が分かれば欠席者は欠席課題の動画が撮りやすい。この録画は対面授業時においても学生の理解があれば、その授業の様子を欠席した学生のみならず、出席した学生の授業の振り返りとしても活用出来る。2021年度はFグループの欠席者にも録画を送る対応を行ったが、残念なことに休学となり、活かすことは出来なかった。

また、欠席時以外での対面授業時に活かせる指導として「多くの曲を弾きこなしたい」との意欲を醸成するツールとしてもこの「動画提出」は位置付けられる。2021年度はDEF全てのグループで「動画提出」を一回だけにせず、複数回の提出を可とした。数名の学生が複数回の提出をしながら、技能習得に意欲を見せた。結果的には「動画提出」による、曲数の積み重ねが学生への充実感や達成感として現れたと推察する。従って、これらのことから対面授業時においても「動画提出」は、各技能習得や弾き歌い演奏において大きな役割を果たせると結論付けられる。

対面授業時の「動画提出」の方法をさらに効果がある指導として確立させるためには、提出するための端末機器の操作や、曲の長さについて「動画の出しやすさ」の観点から多角的に再検討する必要がある。歌唱指導においては、積極的に歌えない状況時に学生への具体的な実技の指導は難しいが、歌唱においても歌唱のみの「動画提出」が出来る様、指導に工夫をした上で、対面授業時にも活かしたい。

12. おわりに

両年度共に、全てのグループの「弾き歌い」の指導は、メディア授業の在り方とその指導法を其々模索

し続けた結果、筆者の弾き歌いに対する指導の意識は変わった。特に2020年度のメディア授業での指導方法を確立しなければならない逼迫した状況時では、指導の意識を変える契機となった。メディア授業には端末機器の操作に精通している必要がある。常にITとICTに関する知識や情報の蓄積と習得に努め、端末機器やスマートフォン等の操作の熟練も欠かせない。それは指導に大きな影響をもたらした。そして弾き歌いの実技指導においては、「動画提出」が導入されたことで、繰り返し見て指導出来るため、丁寧な学生の指導が可能であることが分かった。小人数で同じ学生を一年間通して担当出来たことも良い効果があったと考える。それは、授業時の態度や様子を含め、技能の習熟度の経緯を、精神面の様子から慎重に伺いながら、学生が弾き歌いを楽しめる観点での指導を行えたからである。

2020年度、筆者が担当したABグループでは、授業二回目から全ての学生がビデオカメラ機能をオンに出来たことにより、全員参加のグループレッスン形式による授業が円滑に運んだ。もし、ビデオカメラ機能がオンに出来なかった場合は、授業内容の全共有は難しかった。2021年度はDEF全ての学生が授業一回目からビデオカメラ機能をオンに出来た。これにより、グループレッスン形式での授業を行う上で順調な授業進行となった。これを踏まえ、メディア授業での指導は学生の性格や授業を受ける家庭状況を鑑みて、ビデオカメラ機能をオフにするプラス面とマイナス面を考慮し、学生の様子に注視する「メディア授業スタイル」の構築が必要である。

今後、メディア授業の効果がどの様に現れるか分からないが、学生の意見を活かし、課題の取り上げ方、そして各技能習得の指導方法に工夫を重ね、学生の様子に合わせた柔軟な授業を行いたいと考えている。そしてもう一つの課題は、端末機器の使用に関するさらなる知識の習得である。端末機器の操作で授業に支障が出ないようにしたい。また、新たなツールを使いこなせるようになるため、操作のスキルを身に付ける必要もある。それは学生からの端末機器に関する質問の回答が的確に出来、授業内容や進行を構築する上で使用可能なソフトを増やすことにも繋がる。2021年度は2020年度の指導に対する意識改革に基づいて、端末機器やスマートフォンの修練に努めた。これにより、学生からの質問に前年度よりは答えられたと自負している。

筆者宅のネット環境の整備においては、2021年度、高速通信が可能なWi-Fi規格へ対応したルーターに替え、端末機器のマイクとスピーカーのドライバーを取り替え、外付けのWebカメラ、スマートフォンを固定するスタンド、マイクとイヤフォン、表情を明るく映す照明器具等を準備した。今後もメディア授業時の「歌唱」や「弾き歌い」の指導では各種の情報を収集し、十分に活かしていきたい。

参考文献

- ・ 笹井邦彦・細田淳子・西海聡子他16名（2020）「保育養成校における音楽表現系のオンライン授業」
—その課題と効果性— 『東京家政大学教員養成教育推進室年報』 第10号 pp. 17 - 26
- ・ 酒井勇也・仙北瑞帆（2018）「ITCを活用したピアノ弾き歌いの授業実践『音楽教育実践ジャーナル』
vol. 16 ,pp. 48 - 57
- ・ 鈴木寛（2005）「ピアノ指導におけるeラーニング」『実技教育研究』19， pp. 11 - 22
- ・ 田中功一・小倉隆一郎（2014）「モバイルSNSを活用したピアノ学習の試み『音楽教育実践ジャーナル』
vol. 11 No. 2， pp. 52 - 59
- ・ 深見友紀子・中平勝子・赤羽美希・小林田鶴子（2007）「保育者養成におけるピアノeラーニングにむけて」
—学生が演奏映像を自主的に提出する試み— 『京都女子大学発達教育学部紀要』 vol. 3， pp. 33 - 41
- ・ 深見友紀子・中平勝子・赤羽美希（2008）「ピアノ弾き歌い実技指導における練習映像提出併用の効果」
『京都女子大学発達教育学部紀要』 vol. 4， pp. 21 - 27

年 次 報 告

- (1) 幼稚園教諭部門
- (2) 小学校教諭部門
- (3) 中学校・高等学校教諭部門
- (4) 栄養教諭部門
- (5) 養護教諭部門
- (6) 特別支援学校教諭部門

(1) 幼稚園教諭部門

児童学科・保育科 石川 昌紀
子ども支援学科 岩立 京子

I 板橋校舎

今年度の幼稚園教育実習は、児童学科4年次が5月17日（月）～5月28日（金）に、保育科2年次が5月31日（月）～6月11日（金）に春の実習を実施した。秋には児童学科3年次が10月25日（月）～11月8日（月）に、保育科1年次と児童教育学科3年次が11月9日（火）～11月22日（月）に実習へ臨んだ。新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の状況に応じた指導内容の修正は余儀なくされたものの、615名が延べ426園へ赴いた。以下に実習生数等を示す。

所属	学年	実習生数	実習園数
児童学科	3年次	203	121
	4年次	213	150
保育科	1年次	76	55
	2年次	77	66
児童教育学科	3年次	46	34

平時に戻ることは叶わず、コロナウイルスが社会に存在していることを前提とした最善の感染対策を講じて実習に臨んだ学生の緊張感はいかばかりであったか。学生の心情を察するに余り有る。とはいえ、マスクの着用が必須な日々においても、表情は明るく、柔らかな態度や雰囲気がかかわろうと努める姿は健気でならない。また、コロナ禍にあっても子どもの生活する場に身を置いて学びを検証する実習の本質は変わらず、かかわりを通じた実感の伴う学びを確認した。初めての实習に臨んだ学生は、先生と呼ばれる実感を噛みしめて素直に喜び、他方、実習の集大成に臨んだ学生は、向学心の旺盛さと同時に責任の重さも感じていた。改めて、学び手としてあるべき姿を問う。様々な保育や子どもたちとの出会いを喜び、学び手として臨むことが必要ではないか。自身の保育観に合わないとか、保育者の言動に問題があるとか評価する前に、実習生としての自分に向き合ってほしい。積極的に真面目に、熱心な姿勢と感謝の気持ちを抱いて絶えざる自己研鑽に努めるべきではないだろうか。

何よりも、日頃から支援して下さる実習協力園に深謝したい。実習協力園の先生方は「実習生から学ぶことがあるんです」と話される。しかし、コロナ禍による未曾有の状況下にもかかわらず実習生の受け入れに際して、相当な犠牲と負担を払って協力して下さっていることを忘れてはならない。ゆえに、今後もより緊密な連携の重要性を強調したい。

また「保育者になりたい思いを抱き続けられる養成に時を分かつぎ尽力したい」と思う揺るぎない信念は、実習指導チームの協働、学科・科全体の連携があるからこそ貫ける。今年度は、PCR検査数が増して可及的速やかに捕填せざるを得なくなった。さらなる窮地に追い込まれたとしても、感染症の対策と学びの保障は両立させたい。ポストコロナ時代にある実習運営の健全化に向けた新たな方策が求められるだろう。

II 狭山校舎

1 「活動報告」

令和3年度 教育実習（幼稚園）

子ども支援学科では、旧カリキュラムから新カリキュラムへの移行期にあり、来年度から新カリキュラムが完全実施となる。今年度、旧カリキュラムの4年生が、3年次までに実習を終えていたため、今年度の幼稚園での教育実習は行われなかった。旧カリキュラムでは、2年次に1週間（6月）、3年次に3週間の実習（11月）が設定されていたが、新カリキュラムでは4年次に4週間（5月下旬～7月初旬に）まとめて行われることになる。来年度の4年生が、新カリキュラムでの初めて4週間実習となる。

<令和3年度>

- ・教育実習（幼稚園）実習者数 0
- ・教育実習（幼稚園）実習園数 0
- ・令和3年度 教員採用試験合格者数（東京都特別区幼稚園教諭） 0

2 「年次報告」

令和3年度は幼稚園実習が行われなかったため、卒業後の進路について報告する。表1は令和3年度の進路先一覧（1月12日時点）である。未決定の者は、現時点で19名いるが、年度末には、これらの学生の多くは就職先が決定される。全体的には、公立・私立保育園に就職が決定している学生が現時点で61名（45.9%）であり、配属先未定は、浜松市や学校法人で、配属先が保育園になると、全体の5割が保育園への就職となる。幼稚園が25名（18.8%）、こども園が5名（3.8%）であり、保育園と幼稚園、こども園を合計すると、91名（68.4%）の学生の幼児教育・保育施設への就職が決定している。教員採用試験の受験については、東京都特別区の幼稚園教員採用試験を1名が受験したが、2次試験の合格には至らなかった。浜松市の決定が幼稚園に決まると公立幼稚園への就職は1名となる。また、本学科の学生は、幼稚園免許を基礎免許状として特別支援学校教諭免許を取得するため、最初は臨時採用枠で就職することが多く、今年度は7名の学生が受験し、結果待ちである。その他、児童養護施設、児童発達支援施設への就職等、子ども支援学科の趣旨を反映して広く幼児の教育、保育、支援を行う専門職として就職する傾向が見られる。

表 令和3年度の進路（1月12日時点）

カテゴリー別	人数		
私立保育園	42	決定 112	
公立保育園	19		
配属先未定	2		
幼稚園	25		
こども園	5		
児童養護施設	2		
乳児院	2		
児童発達支援 等	6		
一般企業	7		
進学	1		
アルバイト	1		
内定	1		未決定 19
活動中	5		
特支臨採（未決定）	7		
進学	2		
未定	2		
不明	2		
卒業延期	2	2	
合計		133	

(2) 小学校教諭部門

児童教育学科 岩崎 香織

令和3年度小学校教育実習は、昨年度に引き続きコロナ禍（緊急事態宣言下を含む）での実習となった。本学科の小学校教育実習は、現在、埼玉教員養成セミナー等の長期間の実習参加者を対象とした「特別教育実習（小）」と4週間の教育実習を行う「教育実習（小）」の2科目がある。

まず、埼玉教員養成セミナー（教育実習期間：3年次1月～4年次9月）に参加する学生10名は、令和3年1月に、日本で二回目となる緊急事態宣言が東京都及び近県にて発令され、緊急事態宣言下での実習開始となった。前年度の本学科授業は、全てオンライン授業であったこともあり、大学の対応としては、主にmanabaやWebexを活用しての事前指導を行い、必要に応じて個別対応も行いつつ、春休み中の実習をすすめた。

その後、令和3年4月のオリエンテーション及び前期授業開始直後は、大学の対面授業（教室定員の50%未満を実施条件とする）が実施できたが、令和3年4月25日には、東京都で3回目となる緊急事態宣言が発令され、全学的にメディア授業へ切替られた。「特別教育実習（小）」と「教育実習（小）」の大学対面授業は、4月中に2回分を実施し、その後、東京都の緊急事態宣言が6月20日まで延長され、その後の前期授業は、manabaを活用したオンデマンド授業となった。ただし、わずか2回であっても教育実施開始直前に「特別教育実習（小）」及び「教育実習（小）」の対面授業を実施できた学生への効果は大きく、昨年度の小学校教育実習よりも学生には混乱なく、落ち着いて小学校教育実習に臨めた様子であった。

令和3年度小学校教育実習の大学設定期間は、5月17日～6月11日であった。昨年度に引き続き、文部科学省から教育実習の特例「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令（令和3年文部科学省令23号）」が公布、施行（令和3年4月13日）されたが、本学教職センター運営委員会の教育実習運営方針に則し、小学校教諭部門では、緊急事態宣言等により実習校から実習短縮や実習期間変更の話があった場合も4週間（最低でも15日間以上）の実習を実施できるよう、実習校と再調整をすすめた。4月の東京都における緊急事態宣言発令の際には、東京都に所在する小学校及び東京都からの移動を制限する地域に所在する小学校（数校）から、実習延期を希望する連絡を受け、急遽、実習期間の再調整を行った。しかし、ほとんどの学生については、当初の予定通り（前期中）に教育実習を実施できた。その後、7月12日～9月30日に東京都で4回目となる緊急事態宣言が発令された際も大きな変更や混乱はなく、後期に実施された小学校教育実習も含め、令和3年11月末時点で、「教育実習（小）」履修者80名、「特別教育実習（小）」10名の小学校教育実習を無事終えることができた。大変な社会状況の中、本学科の教育実習を受け入れてくださった小学校の皆様は心より感謝申し上げます。

介護等体験については、今年度も前期中に文部科学省の示した代替措置（4）〔(独) 国立特別支援教育総合研究所が開設する免許法認定通信教育の科目に係る印刷教材の学修の成果を確認する〕を行った。

社会状況が目まぐるしく変化する今日であるが、令和4年1月から3年生の埼玉教員養成セミナーでの教育実習が始まる。今後も学生及び実習校の健康・安全を第一に、教育実習・介護等体験のサポートを継続したい。

(3) 中学校・高等学校教諭部門

栄養科 野上 遊夏

令和3(2021)年度は、昨年に引き続き、教育機関はいずれも新型コロナウイルス対策のため、年度当初の計画からの変更を余儀なくされた。5月以降、大学ではオンライン授業が中心となり、教育実習期間の変更が多数生じている。4月に入学式及び一部のガイダンスが対面で実施できたことは幸いであったが、教職の説明会はオンデマンド方式となった。

令和3年度に教職課程に登録している学生は、2022年1月現在、学部1年生235名、2年生219名、3年生114名、4年生159名である。短大では1年生6名、2年生7名である。当初の教育実習の配属数は学部163名、短大7名で、うち配属後に辞退した者があったが、ほかは教員免許取得できる見込みである。実習期間の変更は学部、短大を合わせて10名、実習中止による代替措置の対象者が3名、実習校種変更による期間短縮に伴う代替措置となった者が1名である。

5月は首都圏では緊急事態宣言下であったため、実習校からは実習期間の延期の連絡が相次いだ。後期に繰り下げとなったケースもあり、複数の実習を予定していた学生にとっては日程調整が大きな負担になった。最終的に実習が中止となった実習校は少なく、日程変更で予定の実習日数に対応していただけたことは昨年度との違いである。従って代替措置の対象も少なく、実習期間を全て代替措置に振り替えた学生は3名のみで、3名とも協力校でのボランティアを実施した。ボランティア先では実習代替であることを考慮して、授業実習を行わせていただいている。また、昨年に引き続き、学生自身が感染症対策を慎重に行い体調管理に努めており、少しの体調不良でも申告して休むなど、徹底して対策をしていた。なお、介護等体験は、昨年度と同様に代替措置での対応となった。

教育実習事前事後指導、教科教育法は全面的なメディア授業とはならず、一部は緊急事態宣言の間隙を縫って対面授業を実施した。前年度と比較すると実習前の情報提供や心構えの確認を確実に行うことができたといえる。実習期間中の学生からの相談が昨年度よりも少なかったが、対面授業が実施できたことのかなんかの効果であるとも考えられる。学生と教員との文書のやりとりには学習支援システムを活用し、学生、教員ともオンラインと対面の使い分けに慣れてきた様子もうかがえる。一方で、教職ポートフォリオの入力期間を見逃す学生が増加し、また、教職課程の履修登録手続きに不備のある学生も散見されている。これらは、ガイダンスが対面で行われていないことの影響が考えられるが、原因は明確ではない。なんらかの対策は必要である。

昨年度から教職課程の登録者数が増加しており、オンデマンド方式の授業であれば単位数の上限まで科目登録しようとする傾向はみられる。また、教職課程に登録していない(教職を志望しない)学生が教職科目を履修する現象も生じている。次年度は改組があり、家政学部、人文学部の2学部に独立した栄養学部を加えた3学部に渡って教職志望者の対応をすることになるため、より一層、組織的な対応が必要である。

教員採用試験対策はオンラインでの支援となっているが、合格者数は漸増し、オンラインでのデメリットは現段階では現れていない。合格者数は各自治体の採用方針の影響が大きいため、情報を収集し、今後も教員を志す学生の支援に努力したい。

(4) 栄養教諭部門

栄養科 塩入 輝恵

今年度の教育実習は、驚異的な新型コロナウイルス感染の対策行動が定着しつつある中で進化した。

教育実習校による学生評価や学生の教育実習手帳記録、実習報告発表からは、事前の授業方法について検討すべき点が多くみられた。つまりは、対面授業の重要性と今後におけるメディア授業方法の熟慮・更なる工夫の必要性を痛感したところである。

栄養教諭教育実習に臨んだ学生数は76名。メディア授業の受講に重ね緊急事態宣言下による校内入構禁止など、学生と直接的な対面の機会を設けることが思うようにできないまま教育実習がスタートした。

ガイダンス・オリエンテーションを含めオンデマンド形式で実施した事前指導の概ねは、資料を用いた説明、また様々な事例提示によるものである。学生側のメリットは、繰り返し可能な閲覧と視聴であり、且つ情報入手の欠如を防げ、理解し、これを実践に活用できるものである。デメリットは、これにアクセスした後の倍速視聴やアクセスするだけに留まり、適切な情報入手に至らないという懸念がある。これを防ぐために配信期間と課題提出の設定、同時に視聴と内容理解の確認を行なった。不足や不備を確認した場合は指導・支援を行うが、受講の様子は一目瞭然で個人差が認められた。

自身が巡回指導に出向いた教育実習校は15校であった。ICT（情報通信技術）を活用した教育は、電子黒板、OHCなどに加え、新たに各児童生徒あるいはグループの学習活動で端末が使用されており、その進展状況を目の当たりにした。端末を扱う児童生徒のスキルには個人差があり、これを踏まえた授業研究が求められる。教育実習生においてもそのスキルが期待されている。

栄養教諭教育実習は、文部科学省が提示する1週間という短い期間の中で、「参観」、「参加」、「授業実践（研究授業）」に臨むなかでの学びと課題が満載である。学校給食を「生きた教材」として活用した「食に関する指導」の授業実践は、先ず「給食時間」の指導、さらに研究授業である。コロナ禍のスケジュール上で、この全てが実践できなかった事例は存在したものの、実践校ではICTを活用した授業が多くみられた。

栄養教諭は管理栄養士や栄養士という専門資格と教員免許を併せ持つ教員で、その職務は、「学校給食の管理」と「食に関する指導」である。「学校給食の管理」は、児童や生徒に適切なエネルギーや栄養素、つまり「学校給食摂取基準」に基づいた献立を立案するが、同時にこれを調理する現場の人員や動線、調理器具や施設設備などの状況に照合させ、食材や物品の購入と調整が必要である。また、喫食者である児童生徒の健康・栄養管理、衛生管理、アレルギーや特別な疾患を呈する者への配慮など、安全で安心な給食提供は特に重要である。「食に関する指導」は、提供する「学校給食」を生きた教材として活用し、学校教育の段階や方針に準じて、計画的に「食育」を実践する。その視点は、「①食事の重要性、②心身の健康、③食品を選択する能力、④感謝の心、⑤社会性、⑥食文化」で、それぞれに学校教育の重視すべき3要素を考慮し組み込んだ授業や指導を行う。これには、児童や生徒の対象アセスメントが必須であり、児童観や生徒観に含まれるものである。その上で実践と評価、指導や授業の見直しを行う義務がある。

研究授業では、児童生徒に専門知識を伝えるだけに留まってしまう様子が多く捉えられた。このことから、栄養教諭の専門性に「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」という3要素をかみ合わせた「学習させる」授業や指導研究のスキル向上を目指す支援強化の必要性も浮き彫りになった。

次年度に際して、先ずは学生ひとり一人が安全で充実した実習実施できるよう情報環境の把握や発信、学生が確実な情報入手と理解、活用ができるよう細心の注意を払いながら、表出した課題に取り組んでいきたい。

(5) 養護教諭部門

心理カウンセリング学科 中村 直美

本学科における養護教諭I種免許を取得する今年度の4年生(10期生)は34名である。昨年度から学校現場でも対応が継続される新型コロナウイルス感染症の最中、今年度は、例年の実施期間の4～6月にほとんどの学生が養護実習を実施することが出来た。学校現場は、感染予防対策を定着させながら工夫して日常の学校生活を取り戻しつつある状況下で、児童との直接的なふれあいを通して理解を深めるという実習も徐々に叶うようになってきた。また、昨年度に引き続きコロナ禍だからこそ学べる学校の危機管理体制を念頭に置きながら、実習に臨むよう事前指導を図った。

今年度も昨年度と同様に、学生の養護実習での学びの実態を捉える1つの視点として、養護実習の前後に「養護実習Ⅱアンケート2021」を実施した。これは、養護教諭に身に付けてほしい資質の視点(埼玉県教育局「養護教諭の育成指標」)を参考に作成したもので、調査の内容は「保健管理(5項目)」、「保健教育(4項目)」、「健康相談・保健指導(4項目)」、「保健組織活動(5項目)」、「保健室経営(7項目)」、「学校保健活動に関する連携、調査(3項目)」の6つのカテゴリ(合計28項目)について、4件法での回答を求めたものである。項目ごとに、理解が深まったと自己評価するほど高得点を与え、カテゴリごとに平均点を求めた。

実習前に平均点が高かったのは、「学校保健活動に関する連携、調査」「保健組織活動」であった。一方、平均点が低かったのは、「保健管理」「保健教育」であった。さらに、実習後に実習前より平均点が最も高まったのは、実習前に平均点が低かった「保健管理」「保健教育」であり、平均点が高まらなかったのは、実習前に平均点が高かった「学校保健活動に関する連携、調査」であった。

これらの結果から、次のことが考えられる。まず、「学校保健活動に関する連携、調査」は、養護教諭養成カリキュラムの複数の科目を通して、実習前から学生はその重要性を認識していたことがうかがえる。また実習場面では、校内外の連携・調査にかかわる内容は見学場面に留まり、学生の実践的な取組に繋がらなかった可能性があると考えられる。一方、「保健管理」「保健教育」は、学校現場での日々の喫緊の課題が感染症対応であり、教職員の協力体制のもと対応している姿を目の当たりにしたり、実際に保健教育の授業を担当したりすることで具体的・実践的な学びに繋がったと推測される。さらに、昨年度に引き続き、実習校から「正しい手洗いの仕方」「免疫力を高めるには」等、タイムリーなテーマで授業における指導的立場について学ぶ機会を数多く計画いただいたことも影響していると考えられる。

昨年度は、実習後に平均点が低下する傾向が示されたが、今年度は昨年度に比べどの項目も平均点が高く、さらにどの項目においても実習後に平均点が高まる傾向が示された。このことは、昨年度は、コロナ禍の影響で実習に対する不安や、学生にとって十分に満足のできる実習を体験できなかった可能性や、実習事前事後指導の全面メディア授業形態による影響が考えられる。今年度は、学校の安定した受入体制により学生の主体的な学びが促進された可能性や、事前事後指導の一部対面実施により仲間との共同学習の効果が影響したことが考えられる。

今後も社会の情勢や学校の状況、学生の思いを総合的に捉えながら、教育実習の在り方を検討していきたい。

(6) 特別支援学校教諭部門

子ども支援学科 阿部 崇

特別支援学校教諭部門では授業「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」を履修する4年生の特別支援教育実習を中心に報告を行う。令和3年度において本授業を履修し、特別支援学校教諭一種免許状取得見込みの4年生は39名であった。本年度の実習校は県立校26校、市立校2校、都立校4校、国立附属校2校であった。実習期間は2週間10日間であり、最も早い実習が5月17日から始まり、最も遅い実習が12月20日に終了する長い期間での実習日程であった。

実習の事前指導では、4月に対面で事前ガイダンスを実施した。例年の教育実習生としての心得や教育実習の流れに加えて新型コロナウイルスへの対応について指導を行った。また、5月には直前ガイダンスとして実習の際の心構えや注意事項について最終的な確認をした。

本年度は、新型コロナウイルスの感染拡大の影響により実習生が実習校に事前のボランティアに行くことができなかつたり、事前のオリエンテーションが実習開始直前に実施されたり、あるいはZoomによるオリエンテーションが実施されたりするケースがあった。また、コロナ禍で大学に入構できず、教員と研究授業について実習前の相談ができない状況もあった。そのため、実習開始約1ヶ月前に教員から実習生にメールを送り、コロナ禍での注意事項、特に体調の維持管理について指導し、さらには研究授業に関する相談事項があればその旨を返信するよう通知した。研究授業に関する相談はいくつかあり、メールだけでなく緊急事態宣言中はWebex Meetingにより指導したケースもあった。そのような指導においては配属学級の児童生徒に合わせた研究授業の内容、実習担当教員や配属学級の担任教員との関係性に留意したアドバイスを心掛けた。

実習の巡回訪問指導は大学より100 km圏内の実習校については、基本的には研究授業日に巡回訪問し、授業参観を行い、授業後に実習生にフィードバックを実施した。100 km圏外の実習校については、新型コロナウイルスの影響により先方より巡回訪問をお断りされるケースが多くあり、実習校へは電話によるご挨拶とお礼を行った。実習校の中には、実習担当者からの提案でZoomを繋いで研究授業の参観を実施したケースもあった。コロナ禍における新たな実習の巡回、参観の形が見られた。

実習の事後指導としては、実習報告会を前期と後期それぞれ1回、計2回対面により実施した。4年生と3年生の特別支援教育実習履修者全員が参加し、4年生は教育実習の内容を共有することで学びを深め、3年生にとっては先輩の報告を聴くことにより実習についての見通しを持ったり、実習に臨む姿勢を学んだりする機会となった。実習報告会は、前期後期共にコロナ禍であったため、感染に配慮して実施した。3、4年生をそれぞれ4つのグループに分け、Webex Meetingにより4つの教室を繋いで、前半は代表者による全体に向けた実習報告を実施した。後半は各教室内を2グループに分けて小グループによる報告と質疑応答を行った。グルーピングは出身県や実習校さらには障害領域（知的障害、肢体不自由、病弱）を配慮し、3、4年生の繋がりを重視して学生同士の有意義な意見交換ができるよう設定した。

最後に、昨年度は発熱により実習生1名が実習を中止したことにより、実習の代替授業を実施することとなったが、本年度は実習生全員が特別支援教育実習を実施することができた。大学側で提示したルールを学生が遵守し、専門性を意識した姿勢と態度で臨んだ結果であったといえよう。

活 動 報 告

教職課程基礎資料

- (1) 教職課程履修者数
- (2) 教育（養護）実習者数・介護等体験者数
- (3) 教育（養護）実習校数・園数、介護等体験校数・施設数
- (4) 教員免許状取得件数
- (5) 令和2年度卒業生就職状況
- (6) 令和3年度教員採用試験合格者数

(1) 教職課程履修者数

R4.1.10現在

家政学部

	1年	2年	3年	4年
児童学科	197	217	211	222
児童教育学科	94	90	85	90
栄養学科	163	132	76	74
服飾美術学科	57	51	33	48
環境教育学科	22	24	20	12
造形表現学科	50	41	14	19

人文学部

	1年	2年	3年	4年
英語コミュニケーション学科	22	29	6	22
心理カウンセリング学科	58	58	39	36
教育福祉学科	3	1	0	4

子ども学部

	1年	2年	3年	4年
子ども支援学科	85	120	137	126

短期大学部

	1年	2年
保育科	76	81
栄養科	20	25

(2) 教育（養護）実習者数・介護等体験者数

	教育実習者数		介護等体験者数	
	令和3年度	令和2年度	令和3年度	令和2年度
幼稚園教諭部門	※615	※663		
小学校教諭部門	90	89	0	0
中・高教諭部門	163	152	0	0
栄養教諭部門	76	74		
養護教諭部門	35	31		

※延べ人数

(3) 教育（養護）実習校数・園数、介護等体験校数・施設数

	教育実習者数		介護等体験者数	
	令和3年度	令和2年度	令和3年度	令和2年度
幼稚園教諭部門	※426	※437		
小学校教諭部門	90	92	1校1施設	1校1施設
中・高教諭部門	149	146	0	0
栄養教諭部門	74	72		
養護教諭部門	35	31		

※延べ園数

(4) 教員免許状取得件数

(令和4年1月10日現在、令和3年度は「見込」数)

免許状	1種		2種		
	令和3年度	令和2年度	令和3年度	令和2年度	
幼稚園教諭	391	354	76	90	
小学校教諭	90	89			
中学校教諭	保健	0	3		
	家庭	69	52	9	6
	理科	17	22		
	美術	17	25		
	英語	20	14	26	27
	社会	4	2		
	計	127	118	35	33
高等学校教諭	保健	0	3		
	家庭	71	53		
	理科	17	22		
	情報	6	2		
	美術	18	27		
	英語	22	14		
	公民	4	2		
計	138	123			
栄養教諭	東京都一括申請数	12	14	18	7
	個人申請件数	20	20	16	29
養護教諭	35	31			
特別支援学校教諭	39	28			
合計	852	777	145	159	

(5) 令和2年度卒業生就職状況(学校・幼稚園関係)

R4.12.1現在

校種	雇用形態	都道府県別	合計	
小学校	正規	東京21・埼玉20・茨城1・千葉6・神奈川1	49	
	臨任等	東京2・埼玉4・茨城1・栃木1・千葉2	10	
中学校	正規	東京1(家庭)・埼玉8(理科1・美術2・家庭2・英語3)・千葉1(英語)・神奈川1(家庭)・私立1(家庭)	12	
	臨任等	埼玉1(家庭)・茨城1(社会)・私立1(家庭)	3	
高等学校	正規	長野1(家庭)・私立3(家庭)	4	
	臨任等	栃木1(家庭)・千葉1(美術)・大分1(家庭)・私立1(理科・情報)	4	
特別支援学校	正規	東京1・埼玉1	2	
	臨任等	東京1・埼玉1・青森1	3	
養護教諭	正規	東京1・埼玉2・神奈川1・秋田1・私立1	6	
	臨任等	埼玉4・千葉4・神奈川1・沖縄1	4	
栄養教諭	正規	埼玉1	1	
	臨任等	愛知1	1	
幼稚園教諭	正規	公立	幼稚園9・養護連携型認定こども園1	10
		私立	幼稚園81(内短大24)・幼保連携型認定こども園23(内短大5)	104
	臨任等	公立	1	1
		私立	2	2

(6) 令和3年度 教員採用試験合格者数(都道府県政令市別・公立)

(既卒者除く)

	小学校教諭	中学校・高等学校教諭				栄養教諭	養護教諭	幼稚園教諭 (保育教諭含む)
		理科	美術	家庭	英語			
東京都	9			4			3	
埼玉県	19		1	6	3	1	2	
さいたま市	4							
茨城県	3	1		2	1			
栃木県	3						1	
群馬県	5							1
千葉県・千葉市	7		2	1				
神奈川県								1
横浜市	1			1				
川崎市		1	1					
青森県							1	
福島県							2	
富山県		1						
山梨県							1	
静岡県								1
沖縄県							2	
合計	51	3	4	14	4	1	12	3

(R3.12.1現在報告数)

体 験 記

1. 教育実習

- 1) 幼稚園教諭
- 2) 小学校教諭
- 3) 中学校教諭
- 4) 栄養教諭
- 5) 養護教諭

2. 教員採用試験合格体験

- 1) 幼稚園教諭
- 2) 小学校教諭
- 3) 中学校・高等学校教諭
- 4) 高等学校教諭
- 5) 栄養教諭
- 6) 養護教諭①
- 6) 養護教諭②

3. 卒業生教育実践報告

- 1) 幼稚園教諭
- 2) 小学校教諭
- 3) 中学校教諭
- 4) 栄養教諭
- 5) 養護教諭

1

教育実習

1) 幼稚園教諭

保育科 中邨 香里

私は1年次から秋に幼稚園実習、2月から3月にかけて保育所や施設の実習、2年次には5月に幼稚園実習、夏に保育所等の計5回の実習を通して学びを深めました。そしてその実習を通じて特に感じた思いや学びについて述べたいと思います。実習では、座学で学んだ発達の知識や関わり方について実践し、理解を深めるとても貴重な経験ができたと感じています。

私は保育科に進学するまで子どもと関わる機会がほとんどありませんでした。そしてコロナ禍ということもあり、メディア授業を中心に映像を視聴したり、講義を受けたりし、時に他の学生らと意見を交わすことで知識を増やし、実習に向かいました。すると多くの子どもと関わることで、自分が学んだことをただ実践するだけでは子どもと適切に関わるできないことに気付かされました。特に子ども園での幼稚園実習のなかで援助を行った際に大きな学びがありました。

子ども園での幼稚園実習では発達の過程について着目しながら学びを深めるため、1歳児、2歳児の乳児クラスに二日間実習をさせていただいてから5歳児の幼児クラスの実習に取り組みました。そして学んできた知識を自分のものにするべく、受け止める関わり方や言葉がけを考慮しながら援助を行おうとしました。しかし一人ひとりの姿や思い、その日の体調や機嫌はさまざまであり、日々の姿や一人ひとりの個性を十分に理解していない私は単に次の活動へ促すことやぶつかり合いがあった際にただ解決を目指すための言葉かけなど全体の動きばかり等に目を向けた関わりをしてしまいました。そのため反省会等を通して安心して丁寧な温かい関係を築きながら関わることや気持ちを理解して受け止めた言葉かけを行うことができないことに気付かされ、とても申し訳なく悔しい思いをしました。ですが日々の実習を行い、保育者の先生方の関わりを観察し質問をさせていただきながら援助を挑戦していくなかで、さまざまな発見や身についた工夫に気づき、徐々に成長を実感することができました。例えば、幼児のぶつかり合いがあった際、一つひとつ丁寧に質問を繰り返していくと一人ひとりの考えがあり、それぞれの援助を工夫していくことで次第に変化が見られること、そしてこのような援助をするためには日々の姿を見ることがとても重要であることを学びました。それは授業時に見た子どもの映像等だけではわからない子どもの姿を実際に関わることで知り学んだ、とても貴重な経験でした。

この経験をしたことで私は改めて子どもの姿を読み取り理解することの大切さについて気付かされました。そのため責任実習を行なったその後実習においては単に活動を展開するだけでなく、子どもの姿を踏まえた援助を意識的に行うことができ、姿を踏まえた活動の計画や声かけの工夫等についても学びを深めることができました。それは改めて個々の発達を理解するための知識をつけること、関わり方、一人ひとりを理解したクラス全体の活動の引き出しを増やすことの大切さを感じ、これから学び続けていきたいと思いました。そして一人ひとりの思いに寄り添い、温かい関係を構築して安心した環境を作り、私が保育者としてなりたいと目指している「心を動かす」保育を創造できるよう精進していきたいと思っています。

2) 小学校教諭

児童教育学科 竹内 奈央

私は母校の小学校で4週間の教育実習を行いました。この4週間はとても貴重で充実した日々を過ごせたと思います。教育実習が始まるまでは事前準備を含め、実習に関する授業や話を聞く度に不安が大きくなり、自分にできるのか自信がありませんでした。始まってみるとあっという間で、いろんな方に支えられながら楽しく教育実習を終えることができました。

私は5年生のクラスに配属されました。私が実習を行った小学校では、1週目は配属されたクラスでの授業見学が主な内容でした。クラスや学校に慣れるように児童とたくさん接し、早くクラスの児童の名前を覚えられるようにできるだけたくさん名前を呼ぶように心がけました。座席表などを借り、1週目のうちに名前を覚えてしまうことが児童との関わりを円滑に進めていくためにとても重要だと感じました。また、朝早く教室に行って児童と話す機会を増やしたり、昼休みにいろいろなグループと遊んだりすることで児童との距離を縮めることができました。

2週目以降からはいろいろな学年を回り、授業を見学させていただいたり、授業のお手伝いをしたりしました。5年生に慣れ始めていたので低学年の児童の距離の近さに最初は少し驚きました。しかし、授業を見学したクラスの児童に会うと話しかけに来てくれたり、昼休みに教室に遊びに来て、と誘ってくれたりしたのでとても嬉しかったです。他にも6年生の授業では家庭科の洗濯実習の授業を全クラスお手伝いで参加させていただきました。回を重ねるごとにどんなアドバイスや声かけが効果的なのかがどんどん分かるようになることも実感でき、支援が必要な児童に対しても気にかけて対応できたので同じ授業に何回も参加できたことは私にとってとてもプラスになりました。

3. 4週目には授業実践が始まりました。私が実践した授業は算数1時間、理科3時間、音楽2時間、道徳1時間の計7時間で理科の授業で査定授業を行いました。授業数が少なめだったので準備にたくさんの時間を割くことができました。特に道徳と理科は授業を管理職の先生方や他の先生方にも見ていただき、反省会でたくさんのアドバイスをいただきました。準備で一番悩んだ教科は音楽です。今まで大学の授業で副教科はあまり模擬授業をやっていなかったのですがどのように進めていくべきかととても悩みました。音楽は得意だったので自信はあったのですが、上達させることと児童に興味関心を持たせることは全然違うことに1回目の授業で気がつきました。2回目の授業に臨む前に他の学年の音楽専門の先生に相談に行き、合唱の指導について児童の興味を惹く方法をアドバイスいただき2回目は1回目よりも上手く行えました。

教育実習を通して担任の先生をはじめ、管理職の先生方やすべての先生方に支えていただき、様々な経験をさせていただきました。また、児童からも支えられ元気や笑顔をもらうことで4週間を乗り切ることができました。今後この経験を生かしていきたいと思います。

3) 中学校

英語コミュニケーション学科 語学・文学専攻 武田 七海

私は、母校である筑西市立協和中学校で3週間教育実習を行いました。中学生時代の思い出がたくさん詰まった懐かしい校舎で生活できる嬉しさとともに、今の自分が先生として教育実習を無事乗り越えられるかどうかという不安でいっぱいでした。しかし、私はこの貴重な3週間で絶対に無駄にしたくないと思い、目標を立てました。それは、「一日一日を生徒ともに大切に過ごし、後悔のない3週間にする」ことです。私はこの目標を胸に先生としての日々を過ごし、そして一日の終わりにはこの目標を振り返って反省と改善を繰り返した3週間になりました。

実習の前日の夜は緊張でほとんど眠れませんでした。初日、緊張しながらも笑顔で明るく先生方に挨拶をすると、「元気でいいね」という先生方のお言葉で緊張がほぐれました。担当した1年1組の生徒たちは、素直で落ち着いていて、とても愛おしい生徒たちでした。その時、「この子たちのためならどんな努力も惜しまない」と強く決心したことを覚えています。そのような愛おしい生徒たちですが、時には先生として注意しなければならない状況も発生しました。私は元々人に注意することが苦手で、さらに生徒に嫌われたくないという気持ちで先生として注意ができない時がありました。指導教諭にそのことを相談すると、「教師は常に生徒の未来を見据えているから、生徒が大人になった時に後悔してしまうようなことをしていたらその場で伝えるべき」とアドバイスしてくださいました。教師は、校舎の中で生徒と「今」生活するだけでなく、同時に生徒の「未来」を作っているのだと初めて実感しました。私にとっての教師のやりがいを見つけた瞬間です。

授業実習は一番大変で、一番緊張しました。実習前に指導案は準備していましたが、実際に生徒を目の前にすると、あらかじめ準備していたものではだめだ、と気づき、書き直しました。何度指導案を書いても納得がいかず、ただ時間ばかりが過ぎたり、諦めそうになったりした日もあります。時には指導教諭に夜遅くまで指導していただいたこともありました。指導案が完成し、いざ授業をすると時間配分がうまくできていなかったり、指示が生徒に伝わっていなかったりして、毎回反省点が出るのがとにかく悔しくて、隠れて涙を流しました。それでも生徒たちのことを考えると、あの子たちを笑顔にしたい、英語は楽しいと感じてほしい、という想いが募り、また努力することができました。この点も、私にとっての教師のやりがいを見つけた瞬間です。

自分が想像していた3週間よりも、はるかにあっという間に時が過ぎ、実習前の自分では思い描けなかったほど充実した3週間で過ごせました。最終日には、生徒たちから黒板にびっしり書かれたメッセージと、心のこもった一人一人からのメッセージカードをいただき、思わず涙が溢れました。心から「先生になりたい」、そう思えた素敵な教育実習でした。

最後に、コロナ禍という大変な状況の中、教育実習を引き受けてくださった母校、私を支えてくれた家族・友人、そして最後まで手厚いサポートをしてくださった教職センターの先生方に心より感謝申し上げます。

4) 栄養教諭

栄養学科 管理栄養士専攻 大淵 康歩

私は10月下旬の5日間、母校である埼玉県川越市にある公立小学校において栄養教諭教育実習を行いました。実習校周辺の環境は、田んぼや畑、川があり自然豊かな地域で、団地などの住宅地もあります。学校規模は児童数686名、学級数24、教職員数48名で、栄養教諭や学校栄養職員の配置はなく共同調理場方式（センター給食方式）の学校でした。

私の配属クラスは2年4組で、「食に関する指導」及び研究授業を実施しました。明るく元気で仲が良く、積極的に発言する児童の多いクラスでした。給食時間の様子は、児童の数名に偏食がみられるものの、おかわりする児童も多く、残さず食べようとする姿勢が感じられました。

「食に関する指導」では、第4校時終了前の10分間をいただき指導を行いました。教育実習期間であった10月の献立のねらいが「秋の食べものについて知ろう！」であったことから、毎日の給食献立に用いられている秋の食材を題材とし、その食材に含まれている栄養素に焦点を当てて指導を行いました。クイズ形式やスケッチブックを活用したことで児童が積極的に考える姿勢が見られ、食に関する指導のやりがいを感じました。また、その日の給食献立に使用されている食材を指導で取り上げたため、喫食中に意識しながら食べている児童が多く、指導の影響力の大きさを実感しました。

研究授業では、「食事マナーのたつ人になろう」という題材で授業を展開しました。食事のマナーを通して人間関係をよりよくすることについて考え、実践していく力を身につけるために本題材を設定しました。クイズを活用して自ら考える時間を設けたり、割り箸を用いて箸の持ち方の確認やビーズを移動させるミニゲームを行うなど、児童の自主的な活動を多く取り入れることを心掛けました。児童の発言に耳を傾け、様子を見ながら授業を進めていくことができ、私自身も楽しく実践することができました。授業後には「マナーを守ってみんなと楽しく食事をしたい」「正しい持ち方が分かってよかった」といった感想が見られ、マナーと食事に対する関心を高めることができた実感しました。

研究授業の実践を経て、時間配分の難しさを実感しました。限られた時間の中で授業を終えるためには、どの活動にどのくらいの時間を費やすのかを、指導案に沿って予め細かく決めておくことが必要だと学びました。また、児童が行う活動において、その都度指示が必要であると学びました。名前を書く、鉛筆を置く、道具を片付けるといった指示を行うことで、今何をすべきなのかが明確になり授業内の活動にメリハリをつけることができると実感しました。

教育実習を通して学んだことは、大きく分けて3つあります。1つ目は、相手が分かる説明をすることの難しさです。児童にとって理解が難しい言葉を使用してしまったり、適切な説明ができなかった場面があり、児童の学習状況や理解度を十分に把握したうえでの言葉選びが大切であると学びました。2つ目は入念な授業準備の重要性です。児童の実態を前もって十分に把握し、指導内容や教具の研究を進めていくことが重要であると改めて実感しました。また、継続的な指導となるよう考えることが大切であると学びました。3つ目は学校としての役割です。先生方は勉強以外にも生活の指導を多くされており、今現在だけでなく子どもたちの未来を考えた指導をすることが必要だと学びました。

1週間という短い間でしたが、子どもと関わることの難しさや楽しさを実感し、大学の講義では得られない多くの学びを習得することができました。この学びや経験を糧に今後も努力していきたいです。

5) 養護教諭

心理カウンセリング学科 大石 実来

私は5月に小学校で実習をさせていただきました。3週間の実習を通して、養護教諭に必要な資質能力や教職員との連携等に関して学びを深めることができ、充実した3週間であったと感じています。

3週間の実習では、健康診断が多くありました。内容としては、眼科検診、尿検査、内科検診、心臓検診を行いました。健康診断を円滑に実施するためには、養護教諭として準備が重要になることを学びました。また、健康診断時における感染症対策に関して多くの学びがありました。会場の換気を徹底すること、並ぶ際に間隔を開けるよう指導すること、マスクを正しく着用するよう指導することなどの感染症対策を徹底することが重要になることを学びました。先生方とも連携し、事前指導や当日の指導をお願いすることも必要であることを学びました。

救急処置では、判断力と高い技術が求められることや、素早く正確に情報を収集することが必要であることを学びました。養護教諭が行う救急処置を多く見学させていただく中で、問診等を通じた情報収集を行う際の工夫や声の掛け方、発達段階に合わせた指導の仕方などに関して理解を深めることができました。また、担任との連携や保護者への連絡などに関しても学ぶことができました。救急処置に関して大学では、解剖生理学、看護技術、小児疾病学、救急処置実習など多くのことを学んできました。学んだこと一つ一つが実際の救急処置場面において繋がったと感じる瞬間が多くあり、大学での学びが現場での対応に全て繋がっていると実感した3週間になりました。

毎日の実習内容として、水質検査、気温の確認、放課後の消毒などを行いました。水質検査は毎朝確認し、異常がないかを確認しました。気温の確認に関して、5月は気温が上昇し、熱中症の危険が高まってくる時期でもあります。そこで、気温を測り保健室前に記載することで教職員や児童がいつでも確認できるようにしました。また、感染症対策として、放課後に消毒作業を行いました。実習校では、教職員で役割分担が決まっており、分担された場所を毎日放課後に消毒していました。連携し、分担して消毒作業を行い、安心安全な環境を作っていくことが必要であることを学びました。

また、私は今回の実習で、保健だよりの作成を行いました。児童に向けた保健だよりを作るという計画を立て、作成に当たりました。養護教諭から、文字の大きさやイラストの工夫などに関して、児童向けの保健だより作成の注意点に関してご指導いただきました。また、正しい情報を分かりやすく伝えていくことが非常に重要です。大学の授業では何度か作成したことがありましたが、配布するというのは初めてであり、自身の作成した保健だよりを読んでいただける嬉しさもありましたが、養護教諭として情報を発信していく際の責任を感じた瞬間でもありました。

実習を通して、校長先生からチームで働くことの大切さ、養護教諭や先生方から連携の大切さに関してご指導をいただきました。チームというのは、お互いが知っているという状況を作ることであると校長先生はおっしゃっていました。そのためには、先生方とコミュニケーションを多く取り情報共有が大切であると感じ、養護教諭として先生方としっかり連携することが重要であることを学びました。

最後に、お忙しい中実習を受け入れてくださった実習校の先生方、いつも熱心にご指導いただき多くの学びを私たちに授けてくださった大学の先生方に心から感謝申し上げます。大学での学び、実習での学びを今後に生かしていけるよう努力していきたいと思えます。

2 教員採用試験合格体験

1) 幼稚園教諭（東京都江東区）

児童学科 児童学専攻卒業 松川 つかさ

卒業してもうすぐ3年が経とうとしています。大学に通っていた頃に学んだことを胸に、2年間私立幼稚園に勤務し、現在は公立の臨時的任用職員として働きながら、特別区幼稚園の試験を受験してきました。大学時代は一次試験に不合格、社会人2年目にリベンジして二次試験に不合格、3年目に今回の二次試験の合格をいただきました。とても時間が掛かってしまいましたが、自分が本当にやりたいことはどんなことか見つめることで、強い意志をもち自信をもって伝えられたことが今回の合格に繋がったと思っています。

大学時代は、公立幼稚園の現場を知るため、大学3年の3月からボランティアに通っていました。受験のことを考えるともう少し早くから行けばよかったと後悔もあります。しかし、通うことで分かることがたくさんありました。それと同時に2月頃から過去問を繰り返し解き、大事なことは幼稚園教育要領に線を引いて覚えていきました。実は授業で学ぶこと以外の大事なことも細かく書いてあります。当時は毎日電車の中で読んでいました。小論文では、試験でこの文章量を時間内に書くのなんて難しいとはじめは諦めかけていましたが、対策講座に参加し友達のいい文章を取り入れたりして、少しずつ自信がついていきました。諦めずに何度も書くことが大事でした。

しかし、努力は実らず、結果は一次試験不合格。振り返ると点数が取れなかったこと（新要領に関して）が要因だと感じています。早くから本腰を入れて取り組むことや繰り返し自信がつくまで行うことが大事だなと感じています。

私は大学で学んだ知識をすぐ活かしていきたいという思いも強くあり、卒業して私立幼稚園に勤務しました。しかし実際思い描いていた、子どもが主体的に遊ぶ保育とは異なっていました。子どもの実態に合わせて、経験させたいことを入れていくことが難しく、保育の工夫ができないことにもどかしさを感じました。やはり特別区の幼稚園で働きたいという思いが芽生え、再挑戦する決心をしました。再挑戦した時には、学生時代の時のように、繰り返し過去問を解いたり要領を読み込んだりして、色々な子どもの姿を想像しながら勉強をしていました。子どもの姿を想像することは、ボランティア先や実習での子どもたちを思い出していくといいと思います。

二次対策では、面接対策のノートを作り、自分の思いを書きだすことから始めました。夏の面接対策講座にも参加させていただき、面接票の書き方、面接の際の受け答え等、温かくご指導いただきました。その中で、自分の強みを伝えること、働いたときに活かしていけることはどんなところに繋げて話していく練習をしました。また、笑顔で素直に明るく受け答えをすることで、印象が変わってくることも教えていただきました。

今年度公立の臨時的任用職員として、年中組の担任をしながら試験に臨み、合格をいただきました。時間は掛かってしまいましたが、自分のやってみたいと思った道に進んでよかったと思っています。学生のうちに沢山悩んで、子どもと触れ合ってほしいです。その中で自分の保育観を見つけ、夢に向かって進んでほしいと思います。今まで沢山ご指導くださった先生方や支え励ましてくれた家族や友達に感謝しています。ありがとうございました。

2) 小学校教諭

児童教育学科 保田 優奈

今年の夏、教員採用試験を終え、「小学校教諭」という夢を掴むことができた。春から現場に立ち、責任をもって仕事に携わることに一抹の不安を覚えながらも、新たな夢のスタートを踏み出すことができる喜びを噛みしめている。無事に合格を掴むことができた今、私がこれまでに実践したことを記していきたいと思う。

私は、大学入学当初から子どもと関わるボランティアをしたいという気持ちが強くあり、1、2年生の頃は子どもと関わるボランティア活動に参加した。実際に子どもと関わることで、大学の授業だけでは学べない経験を得ることができた。この経験は、採用試験での面接でも役に立ち、実体験だからこそ話すことのできる自分の魅力の一つになったように思う。

3年生になると、新型コロナウイルスの影響で、ボランティア活動はできなくなり、さらに、対面授業ではなくなったことで大学の友人と会うことも難しくなった。採用試験に向けて動かなければならない時期であったがために、誰にも相談できない状況に焦りや不安の気持ちで一杯だったことを覚えている。そのような不安の中、本格的に試験勉強を始めたのは3年生の冬休みごろからである。最初は、参考書や問題集などを使って何度も繰り返し勉強した。特に、苦手な社会は何度繰り返しても覚えられないことが悔しかったが、ノートに書き出してまとめてみたり、語呂合わせで覚えてみたりと自分なりに工夫して覚えるようにした。春休みごろからは論文も練習するようになり、先生方にご指導いただきながら何度も書いて自分なりの型を作っていた。

4年生になってからは、その日に勉強する教科を決めた後、時間ではなく範囲を決めて取り組むようにした。これは、私は集中力が続かないため、時間でスケジュールを組むよりも範囲で決めた方が集中して取り組めると考えたからである。今この経験を振り返ると、自分の性格を見極め自分に合った勉強法を見つけていくことが、勉強を続ける上で重要なことだと感じる。一次試験後からは、すぐに面接練習を始めた。人とのコミュニケーションが苦手な私にとって、面接には不安の要素しかなかった。先生方にご指導していただく度に、「自信がないように見える」と何度も指摘いただいた。自分に自信がないことは私自身がよく分かっていたため、一層自信をなくしていた時、「自信がないのはみんな一緒。自信がなくても自信があるように話さないといけないよ」と先生に助言していただいたことで、ふと、かかっていた霧が晴れたように感じた。そこから、私は自信をもてないことに悩むのではなく、自信があるように話すにはどうすれば良いかを考えて練習するようになった。語尾に力を入れて話したり、質問に対する回答をいくつも考えて練習したりする中で、次第に自信をもって話せるようになった。

これまでの経験を通して感じることは、何度も繰り返し勉強したり練習したりすること、そして、先生方や仲間と共に励むことが重要だったということである。採用試験の勉強は短期間で身に付けることが難しいため、長期間にわたって何度も繰り返して身に付けていくことが重要となる。また、コロナ禍でありながらも先生方や仲間と共に練習に励んできた経験が糧となり、一人では決して掴むことができない夢を掴み取ることができた。これらの経験は、これから先の私の人生にも大きな影響を与えていくに違いない。

3) 中学校・高等学校教諭（横浜市 家庭）

栄養学科 栄養学専攻 南 沙苗

私は令和3年度、横浜市教育委員会の教員採用試験に合格し、2022年の4月から教員として働くこととなりました。私が教員を目指したきっかけは、高校生頃、所属していた部活動の顧問の先生との出会いです。その先生は、生徒の成長を一番に考えると『ぶれない軸』を持ち、豊富な知識やスマートな技術といった『家庭科の専門性』を兼ね揃えており、自分の好きなことと向き合いながら、生徒に影響を与えている姿を見て、自分もそうなりたいと憧れました。

私が採用試験の勉強を本格的に始めたのは、大学3年生の秋頃です。10月から毎週日曜日に東京アカデミー横浜校に通い、その後も春期講習、模試、直前対策講座などに参加し、採用試験の直前まで対策を行っていました。同時に、オンラインで実施された大学の教員採用試験対策（教職ゼミ・Web面談）も活用させていただきました。そのため、大学4年生の前期は、朝起きたら大学の授業の課題に取り組み、残りの時間はひたすら採用試験の勉強に注ぐ毎日でした。

一次試験の筆記試験の対策としては、とにかく何度も問題を解きました。私は、横浜市の過去問題集を買い、繰り返し解くことで、郷土料理や繊維の名前、実際のデータをもとにした問題などが出されやすいといった家庭科の分野の傾向を掴むことができました。また、一般教養については、東京アカデミーで実施された模試を受けたことで、自分の苦手分野に時間をかけるより、得意な数学を初めに解いて時間に余裕を持たせる大切さを知りました。その他、通学の際に教員採用試験対策に関連したYouTubeも視聴し、少しの時間も無駄にしないよう努力しました。

二次試験の面接・模擬授業の対策では、一人でやらないことを意識しました。私は、大学の先生や東京アカデミーで出会った友達などと何度も練習し、客観的に自分はどう見えているのかアドバイスを頂いたり、友達の良い所を盗んだりして、自分の力にしていました。また、横浜市の採用試験は“人物重視”で行なうと聞いていたので、新卒の私は、“爽やかさ”と“元気の良さ”を意識して話すようにしました。そのため、心から「教員になりたい」という気持ちを持ち、模擬授業では目の前に生徒がいることを意識して、楽しく生き生きと行い、面接では面接官とのキャッチボールをしっかりと行い、自分の想いを届けるよう心がけました。

試験本番はとても緊張しましたが、「その気持ちはどの受験生も同じだから大丈夫」と自分を励まし、今日までいろいろな対策をして頑張った自分に自信を持つことで、乗り越えることができました。

私が採用試験に合格することが出来たのは、大学や東京アカデミーから与えられた様々な機会を無駄にせず、同じ教員を目指す仲間と切磋琢磨して対策を行うなど、周りの人に支えてもらえたからだと感じております。4月から教員として働きますが、まずは生徒のことを第一に考え、自分自身も楽しみながら教員という仕事と向き合い、全うしていきたいと思えます。

4) 高等学校教諭（埼玉県 家庭）

服飾美術学科 志鶴 美涼

私はこの度、埼玉県の教員採用試験に合格し、4月から高等学校の家庭科教員として社会人生活を始めることとなりました。私は、大学入学当初から教員になることを目指していましたが、目指そうと思ったきっかけは、高校生の際の恩師との出会いです。私は高校生の時、全国大会常連校の吹奏楽部に所属していました。朝早くから夜遅くまで部活動に全力を尽くす日々を送っていたため、授業の課題提出に追われることがありました。家庭科関連の授業で浴衣製作を行った時も、授業時間内で終わることができず、放課後の補習が必須となっていました。私は部活動があり放課後に残ることが難しく悩んでいました。そんな私を見て、家庭科の先生は「空いている時間に見てあげるよ」と優しく声を掛け、私の気持ちに寄り添ってくださりました。そのおかげで、集中して課題に取り組むことができ、授業も遅れをとらずに部活動も諦めることなく3年間を過ごすことができました。私の気持ちに常に寄り添ってくださった先生のような教員になりたいと強く思い、教員採用試験を受けることを決めました。

教員採用試験に向けて本格的に勉強を始めたのは、大学3年生の12月からです。この時期に初めて教職センターの先生と個別面談をしました。1次試験の筆記試験対策や2次試験対策についてアドバイスをいただき、そこから1次試験の筆記試験対策を始めました。筆記試験は、一般・教職教養と専門科目でしたが、範囲が広くどのように勉強すればいいのか悩んでいましたが、面談の際に「薄いテキストから始めるといい」とお聞きし、一般教養と教職教養は薄いテキストを購入して何度も取り組みました。専門科目家庭科は、自治体対応の過去問を解き、苦手だった食分野については、参考書や持っていた高校性の頃の家庭科の教科書を読みながら一つ一つ理解するようにしました。集中力があまり長く持たなかったため、集中できなくなったら無理に勉強を続けようとするのではなく、息抜きとして音楽を聴いてリフレッシュし、気持ちを切り替えて取り組みました。教育実習期間や授業の課題提出に追われることもありましたが、1日5分でも机に向かう努力をしました。試験当日まで不安は残っていましたが、今まで積み重ねてきた努力を思い出し、自信につなげることができました。

2次試験は、小論文・個人面接・集団面接・集団討論がありましたが、小論文対策のみ3年生の12月に始め、面接や集団討論の対策は1次試験終了後に始めました。小論文は、最初の頃は書き方も分からず1枚書くのに何時間もかかりました。しかし、月2回の面談の際に添削指導していただく中で、自分なりの書き方やまとめ方を習得することができ、時間内に書けるようになりました。小論文は繰り返し書くことで身についたと感じたため、早めに対策を始めて良かったと思いました。面接や集団討論対策は、個人面談の際に先生に面接官役をしていただいたことや、他学科の方とも繋がって集団討論の練習し、対策を進めました。1次試験終了後から2次試験当日まで2週間と限られた時間ではありましたが、他の受験生とも切磋琢磨し支え合いながら対策を行えたことで、落ち着いて試験に臨むことができました。

私が教員採用試験に合格することができたのは、先生方や友人などたくさんの方々のおかげです。教職センターの先生方には、試験対策についてのアドバイスはもちろん、やる気が出ず落ち込んでいる時には励ましていただき、試験直前までたくさんお世話になりました。合格できた今、新たなスタートに立ち、新たな一歩を踏み出す時が来ました。教員として働くうえで、常に学び続ける気持ちを忘れず、生徒一人一人に寄り添っていけるような教員を目指し努力していきます。

5) 栄養教諭 (埼玉県)

栄養学科 栄養学専攻 4年 藤田 萌香

私は、大学3年生の12月に教員採用試験を受けよう決めました。しかし、教員採用試験について何も知らな過ぎたので、試験がいつあるのか、試験内容は何かを調べるところからのスタートでした。試験のことを調べてから、教職ゼミの面談を受けました。面談でどんなふうに勉強をしていったらよいか、試験までにどんなことをする必要があるかなどを丁寧に教えていただきました。何も分からない、無知な私に優しく指導してくださった先生方には本当に感謝しています。

教員採用試験を受験して気になったことの1つとして、他の就職活動をどうするかということです。私が受験した埼玉県では栄養教諭としての臨時的任用がなく、学校栄養職員になってしまうため受験がダメだったら違う職に就こうと考えていました。私の場合は、栄養教諭になれなかったら保育園の栄養士になりたかったので、内定をもらっておく、ということが出来ずとても不安でした。埼玉県の教員採用試験は2次試験の結果が出るのが10月なので、自分の中でどうしたいかを考えておくことも大切だと思います。

ここからは、採用試験対策として取り組んだ勉強方法などについてです。まず初めに取り組んだことは、一般教養と教職教養の要点がまとまったページ数の少ない、書き込み式の問題集を3周やりました。問題集を3周やることで、基礎的な知識を付けました。3周やり終わってから、埼玉県の過去問を解きました。問題集や過去問で分からなかったところは参考書で調べていました。埼玉県は似た問題がよく出るので問題の傾向はつかみやすいと思います。教職教養は条文などがよく出るので過去問に出てきた条文は一度全部読むようにしていました。専門の分野に関しては、参考書がほとんどなかったので、県庁に行き、過去問を印刷してそれを解いて、教科書や関連する資料を読むというように勉強しました。論作文は初めて教職面談を受けた12月から2次試験ギリギリまで、教職センターの先生に論文題を頂き、次の面談までに書き、添削してもらおうということをしていました。1つのお題に対し2.3回添削していただくこともありました。「論」「例」「策」の構成で書くことで自分の意見をしっかりと書くことが出来ると思います。何度も書いて慣れることがとても大切だと思います。

2次試験では、人物(人柄)が重要視されていると感じました。その人が春から教壇に立つ姿が想像できるかがとても大切だと思います。面接や場面指導では、明るく、笑顔を忘れずに自分の良さを最大限に出せるように意識するとよいと思います。場面指導は特に、面接官の後ろに子どもたちがいると思って行うとより良くなると感じました。私は、面接の練習をほとんどしないで本番に臨んでしまい、後悔しているのでこれを読んだ皆さんにはきちんと対策をして臨んで欲しいです。

春から栄養教諭になり、慣れない仕事に悩むことや、現場でしか分からないことがあるとは思いますが、埼玉県の栄養教諭に選んでいただいたことに責任と自覚を持ち、未来ある子どもたちの成長に関わる仕事として誇りをもって常に努力し続けていきます。

6) ①養護教諭（東京都）

心理カウンセリング学科 小川 眞裕佳

教員採用試験を受験するにあたり、私が行った対策を紹介いたします。これから受験される皆様にとって少しでも参考になれば幸いです。

【筆記試験】

- 筆記試験ポイント：理解したり覚えたりする量が多くなると思うので、口に出して耳で聞くことで「なんとなく知っている」をまずは増やすことがおすすめです。また、ひとつの分野ごとに色々な問題集をやることで、定着させることや頻出の問題を知ることができると思います。
- 教職教養：3年生の11月から、教育法規の音読から始めました。読み慣れたら赤シートで隠しながら行いました。2月からは、東京アカデミーのセサミノートで書き込みをし、その後すぐに問題集を解くことを繰り返していました。4月からは、全国過去問問題集を2年分東京都の教職教養問題集を1年分繰り返し解きました。とにかく問題にたくさん触れることを意識しました。東京都独自の対策としては、6月に入ってから、出題されそうなデータを集めて、自分で問題を作り、覚えました。
- 専門教養：参考書と、課題でまとめた感染症についてのノートを中心に復習したのち、東アカの問題集、東京都の養護教諭過去問、全国過去問問題集2年分をそれぞれ3周しました。問題集の繰り返しによって問題にされる部分を掴むこと、自分が理解できていない部分を明確にすることができました。
- 小論文：3年生の11月末から、教職センターで行ってくださる対策を利用しました。まず書いてみて東京都の論文の構成を掴み、その後事例を考えながら組み立てていきました。論理的な構成になっていることと事例が養護教諭の特質を生かして書かれていることを意識しながら書くといいと思います。

【2次試験】

- 個人面接：まず、東京都が求めている教員像と、自分の長所短所、なりたい養護教諭像を照らし合わせて自分の強みや人柄、雰囲気も含めて面接で伝えたいものを考えました。そして、その部分が伝えられるように今までに出された質問項目に対して回答を作りました。作った回答での不安点や疑問点をまとめて教職センターの先生にアドバイスをいただきました。できあがった回答集を参考に、不安なくしっかりと受け答えができるように毎日声を出して練習しました。明るさと強さ、積極性を伝えたかったので、声や抑揚、姿勢、笑顔も意識していました。学科や教職センターの対策、友達と対策をしました。特に場面指導に関しては、友達とたくさん練習をし、意見交換をして一緒に考えたことが、今後にも通じる大きな力になったと感じています。
- 集団面接：本番のような練習を学科や教職センター、友達との対策で繰り返しました。90秒でまとめて話す時間感覚と全体の方向性を掴み展開していくことを意識しました。メモの取り方として、私は内容ごとに分けてメモをしました。また、課題に対してははじめに目標を全員と共通理解しておくといつて話しているか分かりやすく、活発に意見交換ができると思います。

【心構え】

不安な気持ちに負けそうになる度に目標と自分に足りていないものを書き出して、今何をすべきか整理していました。皆さんも不安な気持ちがたくさんあると思いますが、今の学びは、絶対将来に生きると信じて頑張ってください。

6) ②養護教諭 (青森県)

心理カウンセリング学科 中村 万葉

私は4年に上がるタイミングで本格的に対策を始めました。教員採用試験や勉強に不安を感じている方たちの参考になれば幸いです。

【教職教養・一般教養】

教職教養は、3年の間は模試の見直しを中心に行い、4年の4月から東京アカデミーの問題集を解いていました。ミスをした時は通知やマニュアル等をその都度確認したり、ラインを引いたりして覚えるようにしました。また、ミスが続いたり勉強に少し飽きたりしたときは、通知やマニュアルなどの重要な部分の音読をしていました。教職教養と専門科目に力を入れていた分、一般教養は苦手分野の確認が中心でした。苦手な理科や数学の高校入試対策の問題集を解いたり、カズレーザーのYouTubeチャンネルやQさまやミラクル9を見たりして息抜きも兼ねて対策しました。

【専門科目】

専門科目は過去問を10年分ほど解いて傾向を把握し、自分の苦手分野や今年出題される可能性が高い分野を中心に東京アカデミーの問題集で対策しました。苦手分野を中心に問題を解きましたが、その他の分野も必ず1回以上は触れたり、暗記ブックやマニュアル等を確認したりしました。また、暗記ブックを家の中でも持ち歩いて、すきま時間を見つけては確認するようにしていました。

【個人面接・模擬授業】

個人面接や模擬授業は、教職センターや学科の先生方にオンラインでご指導頂いたり、友達と練習したりして対策していました。個人面接では、面接の原稿を教職センターの先生に添削して頂き、内容を暗記ではなく、大切なところを簡潔に話せるように練習しました。また、原稿を試験直前まで確認し、特に伝えたい部分を忘れないようにしました。模擬授業は、過去問を見て制限時間内に指導案を作成し、実演する練習を繰り返しました。友達と練習するなかで目線が下がりやすいことや動きが小さいことなどをアドバイスしてもらい、そのアドバイスを意識しながら当日の模擬授業に臨みました。

【小論文】

小論文は4年の4月頃から教職センターの先生に指導して頂きました。最初は内容のまとまりがありませんでしたが、添削して頂いた後に再度書き直すということを繰り返すことで、自分なりの小論文のパターンを作るようにしました。過去問を5年ほど遡り、今年出題されそうな内容などを中心に全国の過去問等を参考に書いていきました。ある程度書けるようになったら、制限時間内で書き上げて推敲・見直しできるように練習しました。しかし、当日は予想と少し異なった内容の出題だったので、もう少し幅広く問題を解いて対策しておくべきだったと反省しました。

【さいごに】

私は、教員採用試験を受験すると決めたのが遅かったため、勉強に取り掛かるのが人よりも遅かったと思います。しかし、今振り返ると、1～3年の間で学んだことが少しずつ教員採用試験や教育実習などに繋がっていたのだなと感じています。一つ一つの授業や課題に真剣に取り組んでいけば少しずつ自分の力になっていくと思います。これを読んでくださった方の試験対策等の支えになれば幸いです。私も4月から養護教諭としてスタートできるよう、4年間で得た知識や技術を学び直し、現場で活かせる力にできるように努力していきたいと思っています。これからの皆さんを応援しています！

3 卒業生教育実践報告

1) 幼稚園教諭（東京都江東区）

児童学科 育児支援専攻卒業 佐藤 詩織

東京家政大学を卒業し、もうすぐ8年が経とうとしています。私は卒業後特別区幼稚園教諭として、都内の区立幼稚園に勤めています。途中出産のために産育休をいただき、今年度復帰し5歳児を担当しながら、育児と仕事に奮闘しております。

憧れていた幼稚園教諭という夢が現実になり、年長組を担当した1年目。大学時代に学んだ「遊びを通して学ぶ保育」を目指し、「今日はどんな遊びをしようかな」「こんな遊びをしたら楽しいかな」などと考え、試行錯誤しながらも楽しく過ごしていました。しかし、幼稚園教諭の仕事は楽しいことばかりではありませんでした。子ども一人一人の内面にある思いや考えを読み取ることができず、それぞれに合わせた援助ができなかったり、子どもたちが主体的に遊ぶための環境や指導の工夫が分からずに、子どもたちの思いとズレた援助をしてしまったりすることがありました。また、好きな遊びの援助だけでなく、運動遊びや製作、楽器遊びなどを計画的に取り入れたり、保護者支援や小学校連携などの地域とのつながりを図ったりするなど、多角的な視野で仕事をする必要があるところ上手く対応ができずに、「1年目の自分には何ができるのか」「得意なことが1つでもあればよかったのに…」と自信を無くし、悩むこともありました。そんな時、先輩の先生から「子どもの目線にたって物事を考えることだって得意分野の1つ。まずはそこから頑張ってみたら」とご指導いただきました。その言葉を受けて、子どもたちと思い切り遊びながら、「この子は今、この遊びの何を楽しんでいるのだろう」「この子の好きなことって何かな」と探ってみることにしました。すると、少しずつ子どもたちのことを理解できるようになり、子どもたちと私のつながりが深まったことを覚えています。このつながりは私を介して子どもたち同士のつながりを深めることにも寄与し、子どもたちが互いに関わり合う中で助け合おうとしたり認め合ったりする姿を見ることができ、その成長にたくさんの感動をもらいました。

大学在学中は、実際の保育を想定した指導案の立案や模擬保育、パラバルーンやフラフープなどの運動遊びといった実践的な授業も数多くあったことを覚えています。こういった授業は、机上の勉強の保育での活かし方を考え学ぶ機会であるのみならず、子どもの目線になって物事を捉え「ここを楽しんでほしい」「ここで困ることが予想されるから工夫が必要」など、実践的な援助や指導の方法を具体的に考える貴重な練習機会であったと感じています。目の前にいない子どもたちの姿を想像する難しさもありましたが、こういったものは、まさに今幼稚園教諭として日々行っていることの基礎になっていると感じています。

母親となった今だからこそ、新たな目線で子どもたちと関わるできるようになったと感じています。毎日同じことの繰り返しのようにみえても、子どもたちは新たなことを発見し、一人一人が様々なことを考え少しずつ成長しています。これは母親としてわが子と触れ合う中で実感したことですが、幼稚園教諭として子どもたちと触れ合う中でも日々見られるものです。このような瞬間に立ち会えることは幼稚園教諭としても嬉しく、仕事と家庭の両立のためのモチベーションにもつながっています。また、保護者対応においても、「この成長をお母さんと一緒に喜び合いたい」「このお母さんの困っていることは何かな」などと、保護者の立場で物事を考えられるようになりました。子どもたちのときめきやひらめきに共感し、たくさんの人と成長を喜び合えるこの仕事は、とても素敵でやりがいのある職業だと感じています。今後も、子どもたちの思いに寄り添いながら保育を進めていけるよう頑張っていきたいと思っています。

2) 小学校教諭

児童教育学科卒業 関根 裕美

私は小学校教諭9年目で、今5年生の担任をしています。主な校務分掌は、研究推進部副主任です。

私の一番好きなことは、学級経営です。毎日笑顔で過ごしている児童を見ると、とても幸せな気持ちになります。私は年度初めに、児童たちに「ラーメン」という合言葉を伝えています。①麺（主役）だけでは成り立たず、スープの出汁や具、器やお箸などさまざまな物（全員）があるからラーメンになる②より良い材料（自分）になれば、全てが合わさった時に最高の味になる③教師である私は、その材料に少し手を加えたり、よそったりするだけ（主役は児童たち）だということを説明します。私たち教師にとって、教師がいるから成り立つのではなく、教師がいなくても考えて動ける姿こそ目指す児童像です。「ラーメン」は児童にとって大好きな給食レシピであり、分かりやすく沁みやすい言葉です。この合言葉は、年間だけでも児童そして学級の変わっていく姿を見ることができる、魔法の言葉だと思います。2021年の春にも新しい児童に出会い、また昨年度の児童とは異なる成長を実感することができました。児童が褒め合い、自分たちが持ち味を生かしながら、自分たちで動ける学級になりました。私は、この児童の成長を実感できる瞬間がたまらなく好きです。

同じように、児童の成長を実感できる校務分掌が、研究推進部です。研究推進というと、どのような仕事か思い浮かべにくいと思いますが、児童の学力の育成を支える校務分掌です。児童の学力を育成するために、同じ学校の先生方の悩みに寄り添い支える分掌でもあります。本校は理科の研究を行っていますが、理科の学習をどのような流れで行うか、児童にどのような力を身に付けさせれば良いのかなど、その相談は多岐に渡ります。専門的な部分も多々あり、日ごろから自身の研鑽に励むことが大切です。しかし、その日々の努力が、同じ学校の先生方の悩みに少しでも役立ったり、児童の学習に生かされたりする瞬間を見ると、とても嬉しくなります。また、その経験が、「頑張ろう」という、私のさらなる意欲につながります。

今でこそ「児童の成長を見とることが好き」な私ですが、大学3年生の時に、小学校教諭になるかを悩んでいました。未熟な自分が「教え導く存在」になることに、大きな不安を抱きました。その悩みを当時の担任の先生に相談したところ、「関根は、なった方がよい」とお言葉をいただいたことを今でも覚えています。同時に「諦めることはいつでもできる。諦めないことは、諦めていない時にしかできない」と。今、この職業に誇りをもち児童と過ごせるのは、担任の先生を初め家政大学のおかげだと思っています。不安に思う学生に寄り添い、親身に相談にのってくれるのが家政大学です。今、そしてこれから先抱くであろう悩みも苦労も大切にして、自分の力にしてください。その心の葛藤を大事にしてくれる方々が、この大学にはたくさんいます。私も家政大学で得た学びを胸に、また家政大学で学んだ皆さんの頑張る姿を励みに今後も頑張ります。

3) 中学校教諭 (東京都 家庭)

服飾美術学科卒業 落合 陽菜

私は中学生から家庭科の教員を志し、家庭科の教員免許が取得できる東京家政大学に入学した。大学では教職課程を履修し、東京都の教員採用試験を受験し、今年度より東京都の中学校家庭科教員として働いている。採用試験に合格してから、今までの流れを私の経験を含めて振り返っていく。

まず、1月末に言い渡された私の配属先は、東京都の伊豆諸島の中にある三宅島という場所だった。まさか、島に教員として赴任することになるとは思っていなかったため、とても不安だった。家族、友達とも離れ離れになる。それに加え、はじめての一人暮らしが始まる。東京都とは言っても、竹芝までフェリーで6.7時間はかかる。配属先が決まってからは、期待よりも新生活への不安の方が大きかった。

4月からは、研修も殆どないまま、保護者からも生徒からも同じ教師としてみられる。大学で教育課程を学んだとは言っても、実際に現場に出てみると予測もしていないことばかり起きた。4月からは毎日が戸惑いの連続だった。

そんな私から、教員を目指している後輩に伝えたいことが4つある。

1つ目は、採用試験に合格してからも勉強を続けた方が良いということである。働き始めて改めて感じたが、教員は採用試験に合格することがゴールではない。合格して4月まで何もしないのでは、新学期から何をして良いのか、どのような準備が必要なのか分からない。そのため、私がお勧めするのは、合格してからは大学の勉強を復習すると共に、学級経営の本を読むことだ。また、現代の教育現場ではICT機器を活用する機会が多い。そのため、ICT機器に慣れておく必要もあると思う。少しでも、知識を持って4月を迎えることで、スムーズに仕事を覚えることができるため、学び続ける姿勢を大切にしてほしい。

2つ目は、分からないことはすぐに聞くことである。当たり前のように感じるかもしれないが、私は年度当初、忙しい先輩教員に話しかける事ができなかった。しかし、どの教員においても4月が一番忙しい時期である。話しかけるのを恐れて、分からないことを分からないままにしているのは、何も成長できない。困ったらすぐに聞き、早く仕事を覚える事がなによりも大切なことだと感じる。

3つ目は、未経験の部活動を持つ場合があるということだ。私は、中・高と運動部に所属していたが、今は吹奏楽部の顧問をしている。楽譜も読めない状況だったので、戸惑うことも多くあったが、様々な経験ができるのもこの仕事の魅力だと感じる。後輩の皆さんも最初からできないと決めつけるのではなく、チャレンジの姿勢を大切にしてほしい。

最後に伝えたいことは、残りの学生生活を満喫することである。教員になってからは土曜日に部活動をすることもある。私のように実家から離れたところに勤務する可能性もある。そのため、今しかできないことを存分に楽しんで、社会人を迎えてほしいと思っている。

毎日、忙しい日々を送っていて、正直大変だと感じることもある。しかし、生徒の成長を見届けることのできるこの仕事にやりがいと誇りを持っている。これからも、日々学び続けて生徒とともに成長できる教員でありたいと思っている。また、島という特殊な環境で教育ができることに感謝をし、少人数教育についての自己の考えも深めていきたいと考えている。

4) 栄養教諭 (埼玉県)

栄養科卒業 菅 萌子

埼玉県の栄養教諭として着任してから、2年目に突入した。所属の小学校と給食センターを兼務し、さらに所属校以外の小学校6校分の食育指導を担当している。着任した年から新型コロナウイルス感染症の流行が始まり、従来の教育活動が困難となった。給食はマスクを外しての会食となるため特に注意が必要となり、黙食はもちろんバイキング給食や異学年の交流給食などグループで楽しむ給食活動の中止が続いている。さらに、初任者研修が中止または机上研修やオンライン研修となり、同期の栄養教諭の繋がりが先輩方に比べると希薄であるように感じる。イレギュラーな教員生活を送っているが、周りの先生方やセンター内の栄養教諭、学校栄養職員のご協力やご指導の下、食育活動に尽力することが出来ている。

授業は特別活動で行うことが多い。目標において、「課題を見いだし、解決のための意思決定すること」と示されている。課題を見いだす際は、児童が自分事と捉えるためにアンケートの活用や給食時の写真を掲示している。発見した課題と学んだ知識から、目標設定するという流れで食に関する指導をTTで行っている。今の時期は新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、グループ活動は取り入れておらず少人数で短時間の相談という形に替えている。私は食育を通して、児童が「今と将来の健康のために、正しい食生活を実践できること」を目指している。そのため、授業後の事後指導として児童自身が設定した目標を一定期間、達成できたかチェックを行う活動を取り入れている。楽しく学んで終わりにならないよう留意している。

児童が食育を学ぶ上での基盤は、バランスの良い給食を安全に食べてもらうことである。そのため、衛生管理や献立作成など「学校給食の管理」も重要となる。衛生管理では委託調理員への指導として、フードスタンプの活用や給食センター長と市内の栄養教諭・学校栄養職員による巡視を行っている。調理員に対し、大量調理を行う同じチームだという認識で衛生に関して一緒に考え、行動していく姿勢を見せている。献立作成では栄養価やアレルギー児童への配慮だけでなく、残りがちな主食が進むおかずになっているか、様々な食べ物や料理に触れ合う機会になっているか意識している。

「学校給食管理」と「食に関する指導」の仕事内容は全く別の領域のように感じ、両立やそれぞれの分野を極めることに苦勞している。しかし、栄養教諭の職務において重要な2本柱であるため、妥協することなく高みを目指していきたい。さらに、給食が生きた教材というだけでなく、児童にとって学校へ行く動機になればいいなと私は思っている。

5) 養護教諭 (東京都)

心理カウンセリング学科卒業 野田 さくら

私は現在、都内から南へ約1000kmに位置する、小笠原諸島（父島）の公立中学校に勤務しています。全校生徒数は70人程度の小規模校です。教師、島歴ともに2年目になります。

一週間に一度出る、24時間かかる船しか本土と繋がる術がない不便さはありますが、海と太陽、そして世界自然遺産である豊かな自然に囲まれた、美しい島です。

小規模校であるがゆえ、仕事の内容も養護教諭の職務だけでなく、学年の副担任として、部活動顧問として、また、用務の仕事までもこなす毎日に、はじめは養護教諭としての存在意義に悩むことも多くありましたが、今は、内地の学校では経験できない職務を一つ一つの経験として自分の糧にできることのありがたさを感じながら、毎日を過ごしています。そして、自然の中で育った子どもたちは外遊びが多いことから身体能力が高く、明るく活発な子が多いのが特徴です。怪我や病気、不定愁訴でも、生徒数が少ないからこそ、一人一人を丁寧に対応できることも、貴重な経験であると感じています。

そんな日々の中、何気なく来室する生徒の話を聞いていると全学年共通して、「性に関する相談」が多いことがわかりました。島には各校種一つずつ、単学級しかありません、そのため、保育園から高校までほとんどメンバーが変わらず、人数的にもクラス替えはありません。コミュニティに変化が無い彼らには、「小さい頃に決められてしまった型」から抜け出すことができず、第二次性徴を迎えたことによる悩みや不安を相談しにくい感覚があることがわかりました。また、狭い世間である島の中で、誰かに相談したら広まってしまうのではないかという不安感から、表に出すことをためらっている様子も見受けられました。

のびのびとしている、どこか幼げで、性の話題とは無縁のように見える生徒たち。しかし、彼らは確実に発育・発達しています。そんな生徒たちの実態を受け、保健体育科の男性の先生に相談し、中学1年生を対象に、第二次性徴に関する授業を連携して実施しました。授業では、生殖器の発達・身体の変化・月経や射精、妊娠の仕組み等、教科書の内容を科学的に説明した後、実際にあった相談や、教員自身の生物学的な男女それぞれに経験した悩みなどを基に、教科書から派生したリアルな悩み・不安にフォーカスを当てる形で計画しました。また、異性尊重に基づく“同意”に触れ、幼い頃から常に一緒にいることで気の置けない仲でも、性別を問わずお互いを尊重した言動が必要であることを、映像教材などを用いて伝えました。授業の最後には、生徒が一人一台所有しているタブレットを使い、匿名でリアルタイムに質問ができる機能を使用し、授業を受けての質問や感想に答える形で、フィードバックを行いました。

また、授業だけでなく、ほけんだよりや、教員・地域・保護者向けの講演会などに性についての話題を取り上げたことで全体的に相談の件数が増え、大人も子どもも、性の話題に対する関わり方に悩みを抱えていることがわかりました。このニーズを共有していくとともに、性教育の年間実施計画に反映させるなど、継続的に性教育の重要性を保健担当の立場から、発信していきたいと考えています。

初経・精通が始まっている子、そうでない子など、発達段階に幅がある校種でも、「知識」として学んでおくことで、自身が体験する際に慌てずに行動できる。そして、「大人に相談して良いんだよ！」というスタンスを、身近な大人である教員が示すことで、悩みに直面した時に迷わずSOSを出せる。“雨の日保健”だった授業の改革をはじめとして、様々な媒体を通して保健室から発信できることを、これからも試行錯誤しながら伝えていきたいと考えています。

教職センター「年報」規程

I 総則

- 1 教職センターは本学の教員養成実績を報告することを目的として、毎年度「年報」を前期号・後期号の2号刊行するものとする。「年報」の編集作業を行うために、年報編集委員会を組織する。編集委員代表と編集委員は教職センター所長による指名とする。なお、「年報」には、投稿論文、教職センターによる教員養成の当該年度の報告、その他編集委員会が掲載する必要があると認めるものを掲載するものとする。投稿論文については、次項以降に規定する。
- 2 投稿論文の投稿者（筆頭執筆者）は原則として、本学の専任教員に限る。筆頭執筆者が本学専任教員でない場合は事前申込までに編集委員に相談できることとし、編集委員会は掲載の可否をその都度審議することとする。
- 3 投稿論文は他の出版物に未発表のものに限る。
- 4 投稿論文は日本語のものとする。
- 5 投稿論文の内容は「教育」「教員養成」に関するものに限る。
- 6 投稿論文は下記の種類のものとする。
 - ① 論文
 - ② 調査報告
- 7 投稿論文においては、著作権へ配慮した引用、投稿規定の遵守、また、研究協力者・対象への倫理的配慮に留意する。
- 8 本「年報」の英語表記は、「Bulletin of Center for Teacher Education and Research」とする。
- 9 本規程の改廃は、教職センター運営委員会の審議によるものとする。

II 投稿の規約

- 1 投稿の提出期限は、前期号9月20日、1月8日とする。なお、掲載を希望する者は、前期号8月20日、後期号12月8日までに教職センターに申し出ること。
- 2 原稿提出先は教職センターとする。
- 3 提出された原稿は、提出期限後の年報編集委員会において掲載の可否を決定する。なお、その際、訂正の指示がある場合にはその指示に従い修正すること。
- 4 論文・調査報告1編の長さは、出来上がり誌面10ページ以内とする。
- 5 論文・調査報告の書式等については、本学「研究紀要投稿細則」の「III 執筆の規約」に準ずるものとする。ただし、抄録はつけなくともよい。

III 著作権

掲載された論文等の著作権の扱いは以下とおりする。

- ① 著作権は、著者に帰属するものとする。
- ② 著作権者は、複製権・公衆送信権等、出版やオンラインの公開・配信について、東京家政大学教職センターに著作権上の許諾を与えるものとする。
- ③ 著作権者は、論文等の電子化、東京家政大学機関リポジトリへの登録、公開・一般利用者の閲覧・ダウンロード等について、リポジトリを管理・運用する東京家政大学図書館に著作権上の許諾を与えるものとする。
- ④ 論文を投稿する者は、電子化・オンライン上での公開にあたり、以下の者から著作権上の許諾を予め得ておくものとする。
 - (a) 共著者がいる場合は、そのすべての共著者
 - (b) 引用図版・写真等がある場合は、その図版・写真著作権者

附 則

この規程は、平成27年12月1日から適用する。

附 則

この改正された規程は、平成29年7月6日から施行し、平成29年4月1日から適用する。

附 則

この改正された規程は、令和2年9月24日から施行・適用する。

附 則

- 1 「教員養成教育推進室「年報」規程」におけるⅢ②の「教員養成教育推進室」は「教職センター」と読み換える。
- 2 この改正された規程は、令和3年5月27日から施行・適用する。

編集後記

「教職センター年報」第13号をお届けいたします。今年度も新型コロナウイルスの影響を受けて前例のない課題に直面する難しい状況が続きましたが、そういうピンチは、受け止め方によっては逆にチャンスでもあります。「年報」の編集についても新たな課題が見つかりましたが、合理的に業務内容・方法を見直して具体的な運営のありかたを整理していく機会にできればと思います。教育の本質を見極めるために研究活動を促進するという「年報」の役割と機能をさらに強めていくためにも、時代の変化に合わせて実際の作業のありかたを不断に見直す手続きが大切だと、改めて感じた次第です。

「年報」編集にあたり、各部門の編集委員の方々にはいろいろご協力いただきました。この場を借りて厚くお礼申し上げます。

「年報」編集委員代表 鵜殿 篤

「編集委員一覧」

統括	鵜殿 篤	保育科・教職センター副所長
代表	杉本真紀子	教職センター
	石川 昌紀	児童学科
	岩崎 香織	児童教育学科
	塩入 輝恵	栄養科
	中村 直美	心理カウンセリング学科

教職センター年報

∞ 第13号 ∞

2022年3月1日 発行

発行者 東京家政大学教職センター

〒173-8602 東京都板橋区加賀 1-18-1

TEL 03-3961-5679

