

東京家政大学
教職センター年報

∞ 第 15 号 ∞ 令和 4 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 鵜殿 篤	1
論文		
1.	荒井 庸子・齋藤 浩子・金城 悟・工藤 佳代子・本村 真弓： 児童発達支援事業所での学内実習が及ぼす学習効果 －障害および施設に対するイメージの変化－	2
2.	岩崎 美智子：権利保障装置としての「子ども条例」 －区民との学習会をきっかけにして－	12
3.	鳥居 希安：高杉自子における子ども中心に考える保育の在り方（2） －平成元年幼稚園教育要領以後の事例に着目して－	22
4.	新妻 千紘：教育現場の単位としての「個」の「当事者性」獲得の成立条件 ——問題に関与する主体の役割・権限の転換に着目して——	30
5.	平山祐一郎： 東京家政大学の生活信条「愛情・勤勉・聡明」と「知情意」三分説(1)	43
6.	前田 和代：授業「カリキュラム論」指導案作成における多角的な評価・改善による学びと効果 － Text Mining (KH Coder) 分析を通して－	49
7.	菅野 良美：教師の意図が込められた掲示物に関する考察 －幼児同士の言葉による伝え合いを手がかりとして－	58
8.	鵜殿 篤：Project Based Learning で展開する「教育課程論」 － ICT を活用して主体的・対話的で深い学びの実現を目指す－	65
9.	尾崎 司、金城 悟・松本なるみ・大西 明実・高畑 祐子： 施設実習用ループリックの開発	75
10.	角南 祐子・色川木綿子・加藤由美子： 給食経営管理実習における ATP ふき取り検査を用いた手指の衛生検査	84
11.	阿部 崇・新井 豊吉・小島 好美・宮島 祐・芦沢 文子・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学内実習に関する研究 －実習・ボランティア参加者数の推移と実習アンケートの結果から－	91

年次報告

(1) 幼稚園教諭部門 (板橋).....	石川 昌紀	100
(2) 幼稚園教諭部門 (狭山).....	岩立 京子	101
(3) 小学校教諭部門	岩崎 香織	102
(4) 中学校・高等学校教諭部門	野上 遊夏	103
(5) 栄養教諭部門	塩入 輝恵	104
(6) 養護教諭部門	中村 直美	105
(7) 特別支援学校教諭部門	阿部 崇	106

活動報告

(1) 教職課程履修者数		108
(2) 教育 (養護) 実習者数・介護等体験者数		108
(3) 教育 (養護) 実習校数・園数、介護等体験校数・施設数		109
(4) 教員免許状取得件数		109
(5) 令和3年度卒業生就職状況		110
(6) 令和4年度教員採用試験合格者数		110

体験記

(1) 教育実習

1) 幼稚園教諭 (板橋)	市川 杏音	112
2) 幼稚園教諭 (狭山)	広重 彩矢	113
3) 小学校教諭.....	松崎 三紗	114
4) 中学校教諭.....	志馬田詩織	115
5) 栄養教諭.....	藤原 美輝	116
6) 養護教諭.....	大曾根彩香	117

(2) 卒業生教育実践報告

1) 幼稚園教諭 (板橋)	高松 有愛	118
2) 幼稚園教諭 (狭山)	山口 未紗	119
3) 小学校教諭.....	大門 愛弥	120
4) 中学校教諭.....	本島 衣理	121
5) 養護教諭.....	中田 菜月	122

教職センター「年報」規程		123
--------------------	--	-----

巻 頭 言

教職センター 副所長 鵜殿 篤

2019（令和元）年末から猛威を振るった新型コロナウイルス感染症（COVID-19）への対応も、2022（令和4）年度から全国的に多少緊張を緩め、本学でも引き続き感染対策に気を遣いながらも通常の対面授業を行うようになりました。2年前はキャンパス内が閑散としていましたが、今年度は多くの学生で賑わうようになりました。教育実習についても、一部まだ感染症対策のために予定通りに行えない地域があったものの、おおむね例年通りに実施できた印象です。

こうして表面的には日常が戻りつつあるように見えながら、教育の様相についてはコロナ前から随分激しく変化したように思います。この間の変化には様々ありますが、たとえば目につくのは大学入学共通テストの開始、GIGAスクール構想、不登校の現実と対応の考え方です。

2021年にセンター試験が廃止されて、大学入学共通テストへと様変わりしました。文科省の予告通り、出題の方針が従来の知識を聞く形から「活用力」を問う形へと切り替わりましたが、この予告を軽視していた高校や受験産業は実際の試験問題を見て右往左往した様子です。平行して、年をまたがずに合格を決めておきたい受験生と早めに学生を確保したい大学の意図が噛み合っ、総合型選抜（かつてのAO入試）の比率が急速に拡大しています。個人的には、全体的にアメリカの高大接続の形に近づいているような感想を持ちますし、文科省もそれを狙っているような印象がありますが、ともかく受験に関する従来の常識が急速に通用しなくなっているのは間違いないところです。

ICTに関しては、GIGAスクール構想を前倒して一人一台端末を実現した2020年段階では、まだ学校現場の方にも授業での具体的な使い方が分からず、せっかく配った端末もいわゆるICT文鎮と化すのではないかという危惧もありました。2年を経て、学校と教師が経験を蓄え、各所から様々な先進的な取り組みが報告されるようになっていきます。民間ICT企業やNPOが教育委員会と提携を結んで学校現場のサポートに入ることも一般的になりつつあります。今後もこの流れは止まらず、デジタル教科書の採用、CBT（Computer Based Testing）の一般化、リモート授業のさらなる拡大の他、個々の学習者の学習ログを蓄えた教育ビッグデータの利活用が本格的に始まるだろうと予想します。おそらく4～5年後に行われる学習指導要領改訂も、この方向で準備が進んでいるように思います。

また2022年度の小中学生の不登校の数は、前年度から大幅に増加し、24万人を超えました。この背景には間違いなく新型コロナウイルス感染症の影響がありますが、学校に対する意識が大きく変わりつつあることも確かなように思います。個人的にたいへん驚いたのは、VR（バーチャル・リアリティ）技術を活用してVR人格（アバター）でVR学校にVR登校するという不登校対応が、現実的な形で実践されるようになってきていることです。個人的にもコロナ前の授業で「こういうVR時代がいつか来る」と半分笑話として学生たちに言っていたのですが、実用化に至るスピードは予想を超えてきています。一方、教育機会確保法の理念の下で不登校特例校や夜間中学の設置も進みつつあり、「学校に通う」ということの意味そのものが急速に多様化しています。

これら全てに共通している背景は、「教育のサービス化」の著しい進行です。40年ほど前に臨時教育審議会が新自由主義に立脚した改革を打ち出してから、基本的に現在までこの方向で変化が続いているように思います。臨教審の段階では「終わりの始まり」だったのが、はたして新型コロナウイルスが「終わりの終わり」をもたらすのか、あるいは今もまだ変化の過程に過ぎないのか。ともかく、大学の教職課程の運営については、目の前の変化に右往左往せず、教育の本質を見据えて、変えるべきところは臨機応変に変えながら、大切なものはしっかり守っていきたいと思います。

児童発達支援事業所での学内実習が及ぼす学習効果

－障害および施設に対するイメージの変化－

Learning Effects due to the on-campus practical training for Child Development Support Center: The Change in the images about Individuals (Children) with Special Needs and Child Development Support Center

児童学科 荒井 庸子・齋藤 浩子・金城 悟・工藤 佳代子・本村 真弓

I. はじめに

保育者養成校では、学生が実習前より保育の現場を体験する学習機会を設ける動きがある。東京家政大学では、2019年度より1年次の学生を対象に「自校附属園実習」がカリキュラムの中に位置づけられ（前田ら, 2020）、2022年度より育児支援を専攻する1年生を対象とした「学内育児支援施設実習」を開講した。当該授業では、児童発達支援事業所と事業所内保育所の2施設で実習を行い、子ども理解と共に保護者への育児支援について学ぶことが期待されている。本研究では、「学内育児支援施設実習」における児童発達支援事業所での実習に着目し、その学習効果を検討する。

児童発達支援事業所を実習先とすることによる学習効果の一つには、障害および施設への理解があげられる。保育者を目指す学生が、障害のある子どもや特別な支援を必要とする子どもと関わる機会は、実習先や就職先で高い確率で訪れる。令和4（2022）年版障害者白書によれば、国民のおよそ7.6%が何らかの障害を有しているとされている。また、令和4（2022）年に発表された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」では、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合が、小学校・中学校において推定値8.8%とされ、平成24（2012）年の調査で6.5%であったのに対し、割合が高くなっている。就学前の保育・幼児教育の場でも、支援が必要な子どもは増加が見込まれ、養成教育においても障害を理解し対応する力を身に付けることが求められている。

保育者養成課程では、障害児保育や特別支援教育に関する授業を中心に、障害について学ぶ機会はあるが、同時に体験的で実践的な学びが重要となる。西川（2020）は、公立幼稚園での継続的ボランティアによる学習効果の一つに、気になる子どもの保育者の支援を学ぶことをあげており、学生は実際の保育現場の保育者の姿を通して、支援が必要な子どもに対する具体的な対応を学んでいくことが指摘されている。また、保育者養成や教員養成においては、インクルーシブ教育・保育の推進を背景に、障害児（者）支援に関する大学生の意識を調査した研究がみられる（増南, 2021）。当事者家族参画型の授業前後における教育学部生の意識の変化を調査した研究（村上ら, 2018）では、1回の授業では明確な意識の変化はみられなかったとしており、意識の変化には複合的な要因が関係していることが示唆されている。この点について、福島・清水（2016）は、障害の分類や特徴などの知識（基本的知識）よりも障害児（者）と実際に接する際の対応の仕方などの知識（実践的知識）が、イメージや態度に影響を与える要因であると述べている。学生の障害へのイメージや態度に影響する実践的な学びの中身を検討することは、養成教育の内容を考えていく上でも重要な課題である。

養成教育における体験的な障害理解の機会としては、保育士資格に必須と定められている児童福祉施設等での実習があげられる。その際、実習先により違いはあるが、多くの学生が障害児（者）と接する機会がある。障害児（者）施設での実習前後における学生の変化に着目した研究では、実習を通して施設や施設を利用する障害児（者）に対して、肯定的なイメージの変化があることが報告されている（池田ら,

2014；太和田ら，2014)。具体的な変化としては、学生自身が障害に対して先入観をもって自分気付くことや関わりの面白さを感じる等の変化が指摘されており（大和田ら，2014）、学生から利用者への自発的なコミュニケーションが変化の要因になるとの調査結果もある（太田，2020）。つまり、初年次の教育段階において障害児（者）とのコミュニケーションに対する肯定的なイメージを形成することは、その後の実習に前向きな影響を与えるであろう。このように、体験的な学びが障害に対する肯定的なイメージにつながるのであれば、資格取得のための実習のみならず、障害のある子どもの療育・保育の実際を知り、保育者や子ども、その保護者に関する体験的な学びの機会を用意することが肝要である。

近年、保育士資格に必要な施設実習より前に、障害児（者）に関連する施設での学習機会を設け、その効果を検証する研究もみられる（西川，2019；吉田屋，2020）。吉田屋（2020）は、2つの障害児者施設における体験学習を通して、学生が障害児者の特徴に気づくことや、直接触れ合う時間が否定的な意識を変化させる傾向を検討している。そして、体験学習は「障害児者の行動を受け入れながら自身の思い込みを客観的に振り返る効果のある取り組み」であると述べている。しかし、体験学習による意識変容に関しては、その学習機会が1、2回など限られており、その前後でのアンケート結果からは顕著な意識の変容は認められないという結果もでている（西川，2019）。

以上のように、体験的な学習の機会は障害に対するイメージや意識を変化させることが示唆されている。しかし、保育者養成課程における1年次の体験学習の機会にどのような学習効果があるのかについては十分に研究されていない現状がある。そのため、本研究では、1年次より児童発達支援事業所（以下、施設）での実習の機会を設けることによる学習効果を検討することを目的とする。その際、学習効果の一つとして、障害や施設に対する学生のイメージの変化を明らかにし、学生の変化に影響を与える要因を検討する。

II. 方法

1. 研究協力者

調査は、学内育児支援施設実習（1年次通年科目）の科目を受講する学生に依頼した。後期授業期間に児童発達支援事業所での実習を行った学生のうち、研究への同意が得られた1年生50名を対象とした。

2. 授業内容

学内育児支援施設実習では、児童発達支援事業所と事業所内保育所の2施設が実習先となり、学生は前期と後期で異なる施設で実習を行った。実習は各1回であり、その前後には事前事後指導の授業を実施した。本調査では、前期に事業所内保育所での実習を経験し、後期より児童発達支援事業所での実施を行った学生を対象とした。児童発達支援事業所の実習では、現場の療育を撮影した映像記録を用いた実習（以下、ビデオ実習）と施設見学を行い、発達支援を必要とする子どもの理解と保育者の援助、育児支援について学ぶことを目的とした。後期に行ったビデオ実習では、実際の療育場面を撮影し、療育開始から終了までを40分程度に編集したものを使用した。療育映像の撮影は、保護者の同意を得た上で、3歳以上の幼児が在室するグループ（親子通室）で行った。授業で使用する映像は、子どもへの保育者の援助、保護者との関わり合い、子ども同士の関わり合いなど学生が多角的に療育内容を考察できる内容となるよう編集した。学生は、ビデオ実習後にエピソード記録を作成し、事後指導において受講生同士で意見交換を行った。施設見学は、学生が子どもの立場になって療育での活動や環境の意図を理解できるよう工夫した。具体的には、入室時に子どもが体験するシール帳へのシール貼りや、集まり、親子遊びを学生が体験する参加型の内容とした。その後、療育室内の玩具や遊具、環境の構成を学生自身が観察する時間を設け、学生は見学後に観察記録を提出した。学生が提出したエピソード記録と施設見学の観察記録は、授業担当教員がコメントを添えて返却し、事後指導の際に全体に向けた総評および解説を行った。

3. 調査内容と手続き

調査内容は、①障害に対するイメージを問う項目、②実習施設に対するイメージを問う項目、③保育者効力感を問う項目の3点より構成された。実習後の調査では、①②のイメージの変化の程度を問う項目を追加し、自由記述で変化のきっかけと現在のイメージを問う項目を設けた。本研究では、児童発達支援事業所および障害に対するイメージの変化に着目するため、③保育者効力感は分析の対象外とした。

①の障害に対するイメージは、松村ら（2002）が作成した尺度を再構成して村上ら（2018）が実施した調査項目を採用した。②の施設に対するイメージは、村松ら（2002）および吉利ら（2018）を参考に、筆者らが施設イメージに関する形容詞を選定した。それぞれの項目は、「全くそう思わない」（1点）から「非常にそう思う」（5点）までの5件法で評価した。

対象学生には、実習前の9月と実習後の12月の2回アンケートを実施した。実習前アンケートは、後期初回授業後に行い、その日の授業では実習施設の概要説明を含む事前指導を行った。実習後アンケートは、実習後に開講された事後指導の授業後に行った。対象学生の回答は単純集計し、実習前後での変化を分析した。自由記述については、イメージの変化の程度に着目し、その理由や内容を分析した。調査協力者数や記述量の関係から、イメージの変化はKJ法（川喜多，2017）を参考に記述の前後の文脈をふまえて分類した。

4. 倫理的配慮

受講生には、本調査は授業改善を目的に実施することを文章で説明した上で、研究への同意の可否を記入するよう依頼し、同意が得られた場合のみ、本研究の対象とした。また、本研究で使用されたデータは個人が特定されない形で使用され、自由記述の分析でも一部内容を改変して使用するなど個人情報には厳重に管理されていた。

Ⅲ. 結果・考察

1. 障害に対するイメージの変化とその要因

(1) 障害に対するイメージの変化

実習前後における学生のイメージの平均値を図1に示す。実習前後ともに「個性あふれる」と「共生すべき」（実習前4.64、実習後4.70）の平均値が最も高かった。次いで、「共生できる」（実習前4.42、実習後4.5）、「近づきたい」（実習前3.74、実習後3.84）の順であった。村上ら（2018）の調査でも、この4つの形容詞が上位であり、同じ大学生への調査として共通の結果となった。その他の調査（吉利ら，2018；松村ら，2002）でも、「共生」は高い得点であり、障害に対する社会責任など理念的内容へのイメージは高い傾向にあった。実習後は、前述の4つの形容詞に次いで、「幸せな」（実習前3.52、実習後4.02）、「明るい」（実習前3.62、実習後3.98）、「穏やかな」（実習前3.32、実習後3.98）の順で平均値が高かった。

肯定的な形容詞（明るい、穏やかな、安全な、幸せな、優秀な、近づきたい、個性あふれる、手際よい、きれいな、共生できる、共生すべき）の平均値は、実習前が3.69（ $SD = .97$ ）、実習後が4.0（ $SD = .94$ ）であった。否定的な形容詞（気の毒な、陰気な、迷惑な、怖い、関わりたくない）の平均値は、実習前が1.76（ $SD = .84$ ）、実習後が1.53（ $SD = .74$ ）であった。村上ら（2018）の調査では、肯定的イメージ（実習前3.75、実習後3.79）は受講後に若干高くなる傾向がみられた。本調査結果では、実習後の肯定的イメージの数値は、より高い数値となり変化が顕著にみられた。また、村上ら（2018）の調査では、否定的イメージ（事前1.80、事後1.92）が受講後に若干高くなる傾向があったのに対して、本調査では平均値が低くなり、否定的イメージが軽減されていた。この相違は、授業と実習という学生が体験した内容の違いによるものと推測される。

実習前後における平均値の変化をみると、肯定的な形容詞は得点が全て高くなり、否定的な形容詞は

全て低くなった。特に、「気の毒な」(実習前1.98、実習後1.60)、「陰気な」(実習前1.92、実習後1.52)、における実習前後での変化は顕著であった。その他、「迷惑な」(実習前1.38、実習後1.24)、「関わりた
くない」(実習前1.66、実習後1.44)、「怖い」(実習前1.86、実習後1.84)も平均値は低くなったが、「怖い」
についてはイメージの大きな変化はみられなかった。吉田屋(2020)の調査でも、それまでの経験の中で
抱いた「怖い」という視点から抜け出すことは容易ではないとの指摘がある。今回の結果も学生の経験を
ふまえた考察が必要であろう。

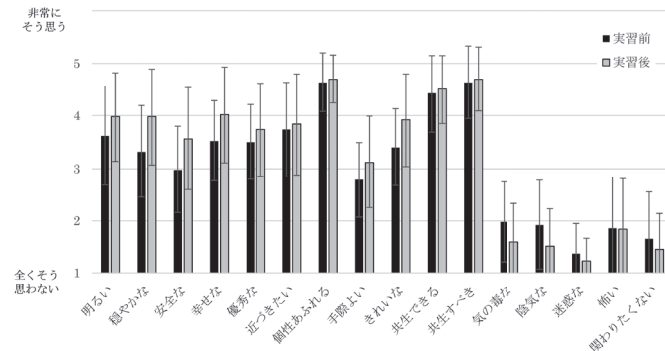


図1 障害に対するイメージの変化

(2) 障害に対するイメージの変化とその要因

障害に対するイメージの変化について、「変わった」という回答は10名(20%)、「やや変わった」は25名(50%)、「あまり変わらなかった」は13名(26%)、「変わらなかった」は2名(4%)であった。本授業以外のイメージの変化要因としては、その他の授業の受講、テレビ視聴などがあげられていた。

①イメージの変化有

イメージが「変わった」「やや変わった」と回答とした35名について、変化のきっかけを問う項目では、本授業で行ったビデオ実習や施設見学、実習の事前事後指導の内容が述べられていた。ここでは、本授業を通してイメージが変化したと回答した26名の記述を分析対象とした。なお、自由記述の内容から本授業が要因であると明確に判断できないものは、分析対象外とした。

障害に対するイメージの変化に関する自由記述の分析結果を表1に示す。自由記述の内容には、本授業の前は、障害のある子どもについて具体的にイメージがもてなかったという記述や、イメージでしかなかったものが実体験を通して変化したとの記述があった。具体的には、「今まで完全にイメージでしかなかったものが実習を通して少しではあるが、自分の目で見て知ることができたから」「ビデオ実習を通して、障害を持つ子どもが精一杯今を生きている様子を見たことがきっかけ」との回答があり、自分の目で見て知る機会の重要性が示唆された。また、実習前は「可哀そう」(2件)、「怖い」「暗い」「気の毒」(各1件)、「気性が荒い」「自己中心的」(各1件)という否定的イメージを抱いていたことも明らかとなったが、授業後には肯定的なイメージに変化し、自身の考え方にも影響を与えたとの記述がみられた。

i) イメージが肯定的に変化

肯定的なイメージに関する記述は19件であった。授業後に「明るい」イメージを持ったとする回答が6件と最も多く、次いで「生き生きと」「幸せな」「楽しそう」が各2件であった。「気の毒ではない」は2件、「怖くない」は1件あり、実習を通して否定的イメージが肯定的に変化していた。その他「穏やか」「活発」「個性あふれる」「可愛らしい」が各1件あった。このことは、前述の集計結果において「明るい」という形容詞が高い割合を示したことや「気の毒な」という否定的イメージの数値が低くなったこととも関係すると推測される。記述内容からは、ビデオ実習において子どもが好きなことに取り組む姿や意欲的に活動する様子など、生き生きとした子どもの姿を目にしてイメージが変化していることが示唆された。

表1 障害に対するイメージの変化（複数回答、n = 26）

内容	件数	記述例	
明るい	6	<ul style="list-style-type: none"> ・今まで障害児に焦点を当てて学んでいなかったため、良くも悪くも何もイメージすることができていなかった。しかし、親も職員も一緒に障害を乗り越えていこう、その楽しさを大切にしようという明るいイメージに変化した。 ・少し暗いイメージだったが、他の子どもと変わらず楽しいことには生き生きと楽しそうに取り組むのではないかと思った。 ・障害をもっている人でもとても明るく幸せに生活しているのだと気づいた。 	
生き生きと	2		
幸せな	2		
楽しそう	2		
肯定的イメージ	気の毒ではない	2	<ul style="list-style-type: none"> ・発達に遅れがある子や障害者などに対して気の毒だと感じていた部分が少ないからずあったが、前向きに捉えるようになったと思う。
	怖くない	1	<ul style="list-style-type: none"> ・実習を通じて子ども達の素直な様子を見て障害を持たない子ども達とあまり大きな差はないのだと感じた為、怖さが無くなった。
	穏やか	1	<ul style="list-style-type: none"> ・気性の荒い子が多いと思っていたが、とても穏やかなのだと感じた。
	活発	1	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり動かないイメージがあったのでビデオ実習を経て、活発に元気に動いている姿を見てイメージが変わった。
	個性あふれる	1	<ul style="list-style-type: none"> ・個性にあれていて、イメージが以前よりも明るくなった。
	可愛らしい	1	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり感情を出さないようなイメージがあったが、よく見ると場面ごとに様々な表情をみせていて、健常者と同じようにとても可愛らしいイメージをもった。
	障害に対するイメージの具体化	力をもっている	4
共生		4	<ul style="list-style-type: none"> ・今までだったら、大変そうや怖いなど負のイメージが強いところもあったが、誰しも不得意なことがあるように、ほとんどの人にとって自然にできることに不得意を感じたり、時間がかかったりするというだけで、全然違った存在ではないのだと実感を持って知ることができた。
関わり		3	<ul style="list-style-type: none"> ・前は、関わるのが怖いという少しネガティブなイメージだったけれど、今は、健常者と同じように関わってみたいというポジティブなイメージに変わった。
環境		2	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者からの支援以外にも子どもたちには環境による支援も大切であると思うようになった。
個別性		1	<ul style="list-style-type: none"> ・前はとにかく明るいイメージを持っていたが、今は、人それぞれなのだと思っている。その人が自分の障害についてどう思っているのかは、私が想像しただけでは分からないものだという考えに変わった。

ii) 障害に対するイメージの具体化

障害に対するイメージの具体化に関する記述は14件であった。授業後に障害のある子どもが「力をもっている」ことに気づいたとする内容が4件、「共生」に関する内容が4件、次いで「関わり」に関する記述が3件あった。このことは、前述の集計結果において「共生できる」「共生すべき」という数値の高さや、「関わりたくない」の平均値が授業後に低くなったこととも関係すると推測される。記述内容をみると、子どもの意志の伝え方など個々の特徴を知ることがイメージの変化につながっており、子どもの具体的な姿を通して学ぶ機会の重要性が考察される。また、「環境の大切さ」に関する記述が2件あり、障害のある子どもの支援において環境が重要な役割を果たすことへの気づきもみられた。さらに、授業を通して学ぶ中で、それまで明るいイメージをもっていたが、障害のある人のイメージを固定化することはできないと、その「個別性」を考えるようになったとの記述があった。選択式のアンケートにおいても授業後には「どちらともいえない」との回答が増えており、学びが深まった結果として慎重な捉えに変化することも示唆された。

②イメージの変化無

イメージが「あまり変わらなかった」「変わらなかった」と回答とした15名については、既に障害のある人や子どもと身近に接する機会があり、以前のイメージと変わりが無いという記述が5件あった。また、本授業以外にも障害に関する学習の機会（2件）や障害者施設でのボランティア経験（1件）があり、イメー

ジが変わらなかったという記述もあった。さらに、授業前より肯定的なイメージや偏見はなかったとする回答は4件あった。これらの回答者は、実習後も肯定的なイメージであることに変わりないという意見であり、障害に対するイメージは、本実習以外の影響もあり、それらと相互に関連し合いながら形成されていくものと考えられる。

一方、これまでの生活体験や学習の機会で、障害児（者）における行動調整の難しさを感じた出来事があり、その否定的イメージは変わらなかったとする意見もあった（2件）。その他、療育における保護者支援の取り組みを聞く中で「障害のある子どもと向き合うことの大変さを改めて感じた」との理由（1件）もみられ、障害のある人や子どもの支援者を「サポートする人が必要」との考えが述べられていた。

2. 児童発達支援事業所に対するイメージの変化とその要因

(1) 児童発達支援事業所に対するイメージの変化

実習前後における学生のイメージの平均値を図2に示す。実習前後ともに「たいせつな」（実習前4.72、実習後4.96）の平均値が最も高く、次いで「有意義な」（実習前4.58、実習後4.68）、「明るい」（実習前4.50、実習後4.66）、「楽しい」（実習前4.44、実習後4.76）、「身近な」（実習前4.06、実習後4.28）であった。実習後のアンケートでは、「たいせつな」に次いで「楽しい」が平均値でみると高い得点となった。

肯定的な形容詞（明るい、楽しい、たいせつな、有意義な、身近な）の平均値は、実習前4.46（ $SD = .72$ ）、実習後4.67（ $SD = .61$ ）であった。否定的な形容詞（難しい、不安な）の平均値は、実習前3.36（ $SD = 1.14$ ）、実習後2.46（ $SD = 1.15$ ）であった。実習前後における平均値の変化をみると、肯定的な形容詞は得点が全て高くなり、否定的な形容詞は低くなった。特に、「難しい」（実習前3.78、実習後3.0）「不安な」（実習前2.94、実習後1.92）となり、実習後に否定的なイメージが低くなっていた。

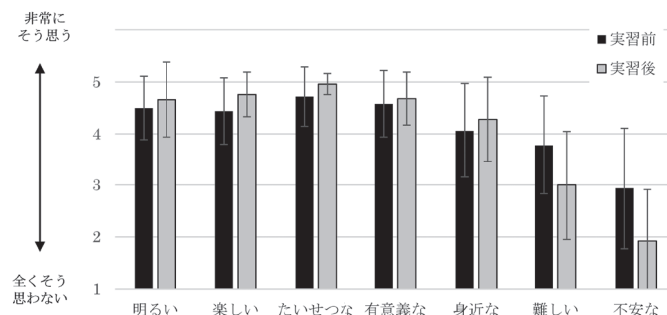


図2 児童発達支援事業所に対するイメージの変化

(2) 児童発達支援事業所に対するイメージの変化とその要因

児童発達支援事業所に対するイメージの変化について、「変わった」という回答は17名（34%）、「やや変わった」は24名（48%）、「あまり変わらなかった」は4名（8%）、「変わらなかった」は5名（1%）であった。イメージの変化とその要因に関しては、自由記述の内容を分析した。

① イメージの変化有

ここでは、イメージが「変わった」「やや変わった」と回答とした41名のうち、施設に関するイメージが具体的に記載されていなかった1名を除く、計40名の自由記述を分析対象とした。

施設に対するイメージの変化に関する自由記述の分析結果を表2に示す。自由記述の内容には、本授業の前には、施設についてイメージがもてなかったという内容や否定的なイメージを抱いていたとの記述があった。具体的には、変化する前のイメージについて、「大変」（3件）、「難しい」「暗い」（各2件）、「重たい」（1件）との記述がみられた。また、施設自体に訪問したことがないからこそ「閉鎖的」（2件）、「寂しい」（1件）というイメージがあったとする内容や、子どもについて「消極的」なイメージや保護者が「不安

を抱えているというイメージをもっていたとする記述もあった。授業後には、肯定的なイメージに変化し、そのきっかけを問う質問では、本授業で行ったビデオ実習や施設見学、実習の事前事後指導の内容が述べられていた。

i) イメージが肯定的に変化

肯定的なイメージに関する記述は39件であった。授業後に「明るい」イメージをもったとする回答が14件と最も多く、次いで「安心」は10件、「楽しい」は9件であった。このことは、前述の集計結果において「楽しい」「明るい」という形容詞が高い割合を示したことも関係すると推測される。実習前のイメージについて、「変化する前のイメージはトラブルが多く、保育者が大変なイメージが正直あった。実際、一人一人の個性が見られて、子どもたちも保育者も保護者もみんな明るく楽しく過ごしている様子が見られた」との記述があった。また、実習を通して「保育者の方が工夫することで、子どもたちが明るく主体的に遊んでいる姿を見てイメージがプラスに変わった」との記述もみられ、実際の子どもの姿や保育者の援助を具体的に知ることがイメージの変化に影響を与えていることが示唆された。さらに、「施設の中で何をしているのか全く知らず、実際に子どもの一日を体験したことがきっかけになった」などの記述がみられ、施設見学での体験がイメージの変化につながることも示唆された。

表2 児童発達支援事業所に対するイメージの変化（複数回答、n = 40）

	内容	件数	記述例
肯定的イメージ	明るい	14	・遊びの内容が色々決められていたり、どちらかというと暗いイメージがあったが、様々に自由な遊びをすることのできる環境が整っているということを知り、明るいイメージに変わった。
	安心	10	・外部から見えない施設であったため、閉鎖的な空間を想像してしまっていたが、実際に中を見てみると、育児支援の観点から工夫されている部分が多くあり、子どもにとっても保護者にとっても安心できる場であることがわかった。
	楽しい	9	・もう少し大変であったり、やらないといけないことがたくさんあると思っていたが、保育者や保護者の態度など見ているとみんな笑顔で楽しそうだった。
	活動的	3	・活動に消極的なイメージだったが、保育者の行動や言葉かけ次第で活動や遊び意欲的に取り組むと思った。
	穏やか	2	・障害をもった子は暴れたりして保育するのが難しいイメージを少し持っていたが、ビデオ実習を通して障害を持った子どもも持っていない子どもと大きな違いはなく自分のペースで穏やかに過ごしていることが分かった。
	身近	1	・思っていたよりも身近に感じられた。
施設に対するイメージの具体化	工夫・配慮	6	・障害を持った子ども達が集団での遊びを行うのは大変でまとまらないのではないかと思っていたが、施設では子ども達の特徴に合わせて様々な工夫をしており、集団遊びも問題なく行われていた為、障害を持った子ども達も工夫をすれば協調性を持った活動ができるのだと感じた。
	関わり	5	・保育者の意図や関わり方を学び、発達に遅れがある子どもとの関わり方についてとても軽い気持ちになった。前は障害のある子は私には保育できないと思っていたが今は他の子と同じように障害のある子も保育してみたいという考えに変わった。 ・子どもが意欲をもてるような声かけが今の私には難しそうと思った。
	一人ひとりに	3	・もっと特別な雰囲気を持つところだと思っていたが、子ども、保護者に対する思いは変わらず、一人一人に合った支援を行っている所だと感じた。
	保護者と一緒に	3	・前は、施設の事をあまり詳しく知らなかったのですが、障害をもった子が通っているといったイメージしかなかったけれど、保護者と一緒に遊んだり子どもにとっても良い環境なのだと知ることができました。
	集団	2	・自分のイメージよりも集団的な印象を受けた。

ii) 施設に対するイメージの具体化

施設の具体的なイメージに関する記述は19件であった。療育における「工夫・配慮」に関する記述は6件と最も多く、次いで「関わり」が5件、「一人ひとりに」「保護者と一緒に」（各3件）、「集団」は2件であった。親子通室の療育実践から、子どものみでなく保護者にとって療育が果たす役割を知ったとする記述が

みられた点も特徴的な結果といえよう。そして、特別なことを行っている場所と感じていた学生が、実習を通して療育の具体的な中身を知ることで、身近な場所と捉えるようになっていたことが示唆された。また、療育のイメージが具体化することで、発達支援が必要な子どもの保育に対する特別感が軽減されることもうかがえた。このように、イメージが具体化した要因としては、ビデオ実習を通して、子どもと保護者の姿、保育者の援助の実際を目にしたことがあげられた。また、施設見学を通して、活動や環境の意図を知ること、学生は、児童発達支援事業所の役割を知り、実習前よりも身近な存在として捉え、保育者としての意識を高めることにもつながっている。このようなイメージの具体化は、前述の集計結果において「たいせつな」「身近な」という形容詞が高い割合を示したことも関係すると推測される。一方、療育のイメージが具体化することで、「関わり」について、今の自分では子どもへの言葉かけが難しいという印象をもったとの記述もあり、実際を知るからこそ自覚する難しさがあることも示唆された。

②イメージの変化無

イメージが「あまり変わらなかった」「変わらなかった」と回答とした9名の理由は、実習前より施設に肯定的なイメージをもっていたという記述が3件、実習に対する前向きなイメージがあったからという記述が3件、実習前より事前学習で施設の意義を知っていたとする記述が2件、実習前は施設のイメージが具体化できなかったという記述が1件であった。これらの回答者は、実習後のイメージを問う項目について、子どもや保護者にとっての施設の役割や実習の意義など肯定的な考えを記述していた。

IV. 総合考察

1. 障害および施設に対するイメージの変化と学習効果

児童発達支援事業所での実習前後のアンケート結果の分析から、学生の障害および施設に対するイメージが肯定的に変化することが示唆された。実習後は、障害と施設の双方に対して、「明るい」など肯定的なイメージが高くなり、「気の毒な」など障害に対する否定的なイメージや「難しい」「不安な」などの施設に対するイメージは低くなった。本調査の結果は、村上ら（2018）の調査と比較しても、実習後に示す数値が高かった。この違いについては、学生が学習した内容の違いが影響したことが推測される。村上ら（2018）では、1回の授業前後によるイメージの変化を調査しており、その1回の授業内容は当事者家族による話と疑似体験で構成されていた。一方、本調査では実習（療育映像を用いたビデオ実習と施設見学）前後の変化を調査したものであり、肯定的なイメージの変化には、実際の療育の取り組みを目で見て体験する機会が必要であると考えられる。このように、本調査では、映像を通して、自身が抱いていた先入観に気づき修正していく姿がみられた。これは、施設実習前後の意識に着目した大和田ら（2014）の調査とも共通する結果である。

自由記述の分析からは、実習を通して、障害や施設に対してイメージが具体化することも示唆された。イメージが具体化することで、障害のある子どものもつ力と一人ひとりに応じた援助や環境整備の必要性に気づき、共に生きていく存在として理解するようになると考えられる。そして、そのことが「関わり」に対する前向きな考えにもつながったと考えられ、今後、学生が保育実習等で障害のある子どもと接する際の意欲や心理的な支えにもつながるだろう。また、自由記述の分析では、1年次の学生が保護者の育児支援に関して気づきを得ていることも意義のある結果であった。本授業は、施設における保護者への育児支援を学ぶことも目的であり、学生が子どもや保育者のみでなく保護者にも着目することは、施設の役割を理解する上で重要であったと考える。

さらに、少数ではあるが、授業を通して「どちらともいえない」という慎重な考えに変化したり、「難しい」というイメージを抱く場合があった。このことは否定的な結果というよりも、学生の意識が高まったことによると考えられる。実習を通してイメージが具体化されることで、障害や施設に対して多面的に捉えるようになり、個別性に気づくからこそ、難しさを感じることは西川（2019）の調査でも指摘されて

いる。西川（2019）では、体験実習によって「障害のある人とはコミュニケーションがとりにくい」と回答する学生が増加したことを明らかにしている。そして、この結果は、学生が障害児（者）の実態の理解を深めたことから一時的に否定的な意識になっている可能性をあげ、障害受容の初期段階として捉え考察している。本調査では、実習をビデオにより行ったため、学生が直接子どもとコミュニケーションをとる機会はなかった。実習方法が異なれば、今回のような結果は得られなかったことも考えられる。

2. 学生のイメージの変化要因と学内実習における教育実践

1年生にとって、障害および施設を具体的にイメージすることは難しい。実際に、本調査の結果からは、これまでの障害児（者）との接触経験がない場合や施設の存在を知らない場合、実習前には障害や施設に対して否定的なイメージを抱いている学生がいることも明らかとなった。学生のイメージの変化には、施設での取り組みを自身の目で直接見ることが要因の一つとしてあげられた。実際に、施設で生き生きと過ごす子どもや保護者、保育者の姿によりイメージが肯定的に変化したとの自由記述があり、映像で見た印象がイメージの変化要因になっていることがわかる。今回は、実習にあたり療育映像を編集し、それを学生が視聴する方法をとった結果、肯定的な変化がみられたが、限られた実習機会において学生が目や耳にする内容がイメージに大きく作用することも明らかになったといえよう。

本授業では、ビデオ実習と合わせて、施設見学として子どもの立場になって療育プログラムを体験する機会を設けた。子どもの視点に立って体験したことは、施設や障害に対するイメージを肯定的なものにする要因となっていた。また、エピソード記録を作成し、保育者の援助や活動の意図を詳しく考察することで、療育の意義を理解することにつながったと考える。さらに、本授業では学生自身が作成した記録をもとに事後指導を行うことで、実習を通しての気づきを学びとして深化させる機会を設けた。福島ら（2016）は、「実践的知識」が障害児（者）への意識・態度に影響を与える要因であると指摘しているが、本調査の結果は、直接的な子どもとの関わりはなかったが、ビデオ実習だからこそ保育者の援助を詳細に観察することができ、対応の仕方を学ぶ機会にもなった。そのような教育実践も本調査結果に影響したと考えられる。

3. 今後の課題

これまで述べてきたように、本調査ではビデオ実習と施設見学による学生のイメージの変化に着目しており、子どもと直接関わる中での学生のイメージ変容や肯定的な態度の形成に関しては明らかにできていない。直接の接触体験を伴わない実習の効果検証としては、長谷中ら（2021）による感染症拡大の影響で施設実習の代替として行われた学内演習前後の調査がある。その調査では、直接的な関わりがない学内演習のみであっても、知的障害児（者）へのイメージや態度、教育に関する考え方は肯定的に変化することを示唆している。本調査でも同様の結果がみられ、その要因を教育実践との関連から考察してきたが、今後は障害のある子どもや人との直接的な接触体験の中でイメージがどのように変化してくかを検討する必要がある。

また、本研究では、自由記述の分析から、学生のイメージがどのように変化したかを検討してきたが、今回は50名という限られた人数の分析であり、今後は調査協力者を増やし検討をしていく必要がある。そして、1年次の実習体験が、今後の施設実習等にどのような効果をもたらすかを検証するには、縦断的な調査も求められる。長谷中ら（2021）は、知的障害児（者）観に影響を及ぼす要因には、交流経験と共に、交流の質（交流内容）や知識の質（知識の内容）が重要であると述べている。この指摘にあるように、障害や施設のイメージには、それまでの経験や知識の質などの要因も関連してくるものであり、個々の変容過程を詳細に検討することが今後の課題である。

謝辞

本研究にあたって、調査にご協力いただきました保育者志望学生の皆様に心より感謝を申し上げます。

引用文献

- ・福島久美子・清水寿代（2016）大学生の自己・他者受容と発達障害に関する知識が発達障害に対する態度に与える影響. 広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設幼年教育研究年報, 38, 53-42.
- ・長谷中崇志・高瀬慎二・大崎千秋（2021）保育科学生の知的障害児（者）観の変容－A 短期大学における施設実習の代替である学内演習前後のアンケート調査から－. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 43, 43-50.
- ・池田幸代・田中謙・前嶋元（2014）保育者養成校の施設実習における学生の学びの内容の分析. 高等教育と学生支援：お茶の水女子大学教育機構紀要, 4, 54-61.
- ・川喜田二郎（2017）発想法 改版－創造性開発のために. 中央公論新書.
- ・前田和代・本村真弓・工藤佳代子・戸田雅美・高崎みさと・鳥居希安（2020）4年制保育者養成における1年次実習実施についての一考察－実習授業科目「自校附属園実習」の概要と学習成果の報告を通して－. 東京家政大学教員養成教育推進室年報, 9, 31-39.
- ・増南大志（2021）教職課程及び保育士養成課程の学生における発達障害の支援に対する意識：インクルーシブ教育・保育に対するユニバーサルデザインの視点. 埼玉学園大学紀要 人間学部篇, 21, 125-135.
- ・松村孝雄・横川剛毅（2002）知的障害のイメージとその規定要因. 東海大学紀要（文学部）, 77, 104-112.
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2022)通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2022/1421569_00005.htm（最終閲覧日2022年12月28日）
- ・村上理絵・若松昭彦・氏間和仁・林田卓志・谷本忠明・吉利宗久（2018）知的障害および発達障害に対する大学生のイメージおよび意識の変化－教育学部生を対象とした授業アンケート分析から－. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 67, 91-97.
- ・内閣府（2022）令和4年版障害者白書. <https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r04hakusho/zenbun/index-w.html>（最終閲覧日2022年12月28日）
- ・西川ひろ子（2020）保育学生の継続的なボランティア体験による学習効果と低下要因. 安田女子大学紀要, 48, 177-188.
- ・西川勝利（2019）保育科学生の障害児・者に対する意識変容に関する一考察－体験実習前後の比較を通して－. 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 28, 90-100.
- ・太田雅代（2020）保育者養成校の施設実習における学生の意識の変化. 小田原短期大学研究紀要, 50, 155-159.
- ・大和田明見・関根美保子・鈴木春江（2014）保育士養成課程における施設実習の意味と意識の変化. 帝京大学教育学部紀要, 2, 275-284.
- ・吉田屋幸子（2020）保育士養成課程における施設実習前の学生の意識－体験型の学習の振り返り記述を通じて－. 東京未来大学研究紀要, 14, 209-212.
- ・吉利宗久・村上理絵（2018）高校生の発達障害に対するイメージ、知識及び意識の実態と傾向－知識及び意識の実態と傾向－「進学校」における質問紙調査を通して－. LD研究, 27（4）, 500-510.

権利保障装置としての「子ども条例」

—区民との学習会をきっかけにして

Ordinances for Children as a System of Rights Protection: From Resident Workshop

児童学科 岩崎 美智子

研究の目的

区政の優先課題のひとつとして「子育てするなら北区が一番」を掲げる東京都北区では、「子ども条例(仮)」制定を目指すことになった。これまで、2015(平成27)年4月に「北区いじめ防止条例」を制定し、2017(平成29)年3月に「北区子どもの未来応援プラン」、2019(令和元)年11月に「北区教育・子ども大綱」、2020(令和2)年3月に「北区子ども・子育て支援計画2020」を策定するなかで、子どもの人権を尊重し、子どもの最善の利益実現を目指してきたが、子どもの貧困やいじめ、虐待など子どもの今日的課題に取り組むためには、家庭、地域、学校、子どもの施設、民間事業者などすべての区民が一体となって子どもと子育て家庭への支援を推進する必要があるという認識に基づいている¹⁾。

2024(令和6)年3月の条例策定を目指して検討作業が進むなか、筆者は、北区の市民グループ「きたく子ども劇場」のメンバーから子ども条例についての学習会講師を依頼された。「きたく子ども劇場」は、1974年から舞台の鑑賞会や演奏会、キャンプ等の行事を企画実施して子どもたちの体験の場を創り出す活動を行っている団体である。そのなかのメンバーのうち、子どもの権利条約の学習会を開催したり、子ども・子育て会議の傍聴もするなど、北区の子ども施策に関心を持って活動しているグループが「子ども権利条例研究チーム」を作った。子どもの権利条約や子ども条例について学びたいという理由から、「北区子ども・子育て会議」の委員である筆者に声がかかったものである。大学で「子ども家庭福祉」という科目を担当し、子どもの権利保障について関心と多少の知識は持っているものの、子ども条例については不勉強であったため、いったんは辞退したのだが、ともに「北区子ども・子育て会議」委員を務める区民の方からの勧めもあって、自身の力不足は承知のうえで講師を引き受けることにした。2022年8月下旬に誘いを受けて、学習会は11月27日に開催された。

本稿では、まず学習会で話した講演内容を詳細に紹介し、学習会終了後に主催者が実施したアンケートを参照したうえで、会では説明しきれなかったことを補足して、権利保障装置としての「子ども条例」の可能性を明らかにすることを目的とする。



1 学習会の内容

(1) 依頼内容

講師を依頼された際、何を話すのがよいかを学習会の代表に問うたところ、「条例が作られることになった経緯や、条例ができると何が変わるのかを知りたい」ということだった。条例制定は北区(区長)が決めたことである(決定事項)ため、「北区子ども・子育て会議」での審議・報告事項について話すことになる。条例の制定によって何がどうなるのかについては筆者自身も整理ができていないことが多いため、子ども条例そのものについての検討と、条例が導き出す子ども施策、子どもの権利保障について考えることにした。学習会の時間は、「講義60分、質疑応答30分」という依頼である。参加予定者は、「きたく子ども劇場」会員のうち、子どもの権利条約について学んでいるグループメンバーが中心とのことだったが、当日の参加者は、30代から60代の市民(「きたく子ども劇場」メンバーとその友人・知人、北区在住・在

勤者以外の方を含む)男女19名であった。関心分野や子どもの権利条約についての知識の度合など、参加者のバックグラウンドが多様であるという予想から、説明はわかりやすさを第一に考え、イラストをふんだんに入れたパワーポイントを使用した。

「子ども条例について考える」と題した講演内容の目次は、以下のとおりである。

<p>はじめに</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 北区子ども・子育て会議での経過 2. そもそも「条例」とは何か? 3. 「子ども条例」の種類 4. 子どもの権利型条例を目指すことの意義 5. 「権利」のとらえ方 6. 「子ども条例」によって実現可能なこと 		
---	---	---

(2) 講演内容

ここからは、学習会での講演内容を紹介します。講演の構成・内容は、当日のパワーポイント(同内容の配布資料)とほぼ同じであるが、文章化にあたって若干言葉を補っている。

はじめに

大学での担当科目や研究分野といった自己紹介に続いて、条例制定の動向について説明した。

1989年11月20日に、第44回国連総会において「子どもの権利条約」(政府訳は、「児童の権利に関する条約」)。以下、「子どもの権利条約」と記す)が採択され、日本は1994年4月22日に同条約を批准して、158番目の締約国となった。「子どもの権利条約」は、前文と本文54条で構成され、「差別の禁止」(条約第2条)、「子どもの最善の利益の尊重」(同第3条)、「生命・生存・発達の保障」(同第6条)、「子どもの意見表明権」(同第12条)の4つを原則としている。また、条約で示される子どもの権利は、「生きる権利」、「守られる権利」、「育つ権利」、「参加する権利」の4種類に大別される。

子どもの権利条約批准の後、各地の自治体では、同条約の理念を踏まえ、子どもの権利を保障し、子どもに関する施策を推進することを目的とした条例が制定されている。全国で初めて制定された条例は、神奈川県川崎市の「川崎市子どもの権利に関する条例」(2000年12月21日公布、2001年4月1日施行)であり、2022年10月現在、全国で子どもの権利に関する条例は、62自治体で制定されている。東京都23区においては、目黒区、豊島区、世田谷区、江戸川区、中野区の5区が制定済みである²⁾。

1. 北区子ども・子育て会議での経過

子ども・子育て会議での条例に関する審議と報告は、以下のとおりである。(これらについては、東京都北区ホームページに「北区子ども・子育て会議」議事要旨として掲載されており、自由に読むことができる)

- ① 2021(令和3)年8月 子どもの条例制定に関して、委員の意見を聞く
- ② 2022(令和4)年3月 「(仮称)子ども条例の検討の進め方について」「令和4年度から条例制定に向けた具体的な検討に着手する」との説明
- ③ 2022(令和4)年6月 「(仮称)北区子ども条例の制定について」「全ての区民が一体となり、子どもの育ちと子育て家庭への支援を推進するため、(仮称)北区子ども条例を制定する」と、子ども・子育て会議に報告し、委員からの意見を聴取

また、「今後の予定」として、以下のスケジュールが示された。

- 2022（令和4）年7月～11月 小学生との区政を話し合う会、中学生モニター、高校生モニター等にて子どもの意見を聴取
- 2023（令和5）年2月 条例の考え方とりまとめ
- 2023（令和5）年4月～ GIGAスクール端末によるアンケート実施
- 2023（令和5）年11月 条例（案）とりまとめ、パブリックコメント実施
- 2024（令和6）年3月 区議会に条例（案）を上程

2. そもそも「条例」とは何か？

子ども条例について考えるにあたって、まず「条例」とは何かを確認した。

条例とは、地方公共団体が制定する自治立法であり、地方公共団体の議会の議決によって制定される。その法的根拠は、日本国憲法第94条と地方自治法第14条である。日本国憲法第94条では、「地方公共団体は、その財産を管理し、事務を処理し、及び行政を執行する職能を有し、法律の範囲内で条例を制定することができる」、地方自治法第14条では、「普通地方公共団体は、法令に違反しない限りにおいて第2条第2項の事務に関し、条例を制定することができる」とされている。

条例は、地方の事務に関して住民に対する拘束力を持ち、罰則規定も可能である。違反した者は、2年以下の懲役、100万円以下の罰金などを科せられる（地方自治法第14条第3項）。また、行政は、条例に定めた内容を誠実に運用しなければならない（地方自治法第138条の2）。

では、なぜ条例が必要になるのか。荒牧らの『解説子ども条例』（2012）の説明を元にまとめるならば、「子ども条例制定の意義」は、以下のように整理される。①条例は、上記のように法規範であり、政策の根拠になるものである。そのため、自治体が施策を実施するうえでの有効な手段となる。②自治体が施策を総合的・継続的・安定的に推進していくためにも力を発揮する。たとえ首長や担当職員が交代したとしても、施策は条例をもとに進めることができる。③新たに子ども救済制度（子どもオンブズパーソン制度など）を作る場合など、制度の根拠づけやその実効性を担保する。④自治体の子ども施策を、「子どもの権利条約」というグローバル・スタンダードにつなげて展開が可能になる。⑤子どもや市民に対するメッセージという意味も持つ。子どもを権利の主体として位置づけ、子どもの最善の利益を考えるきっかけを準備する³⁾。「〇〇市民憲章」など憲章との違いで言えば、憲章は理念の表明、言い換えれば「申し合わせ」であるが、条例は法規範として行政を拘束し、施策や制度の確立を根拠・基礎づける⁴⁾。たとえるならば、「児童権利宣言」（1959）の宣言と、「子どもの権利条約」（1989）の条約との違いといえるだろう。

3. 「子ども条例」の種類

荒牧らによれば、子どものための条例は、歴史的展開から以下の種類に分けられる⁵⁾。（1）「健全育成型」、（2）「子育て支援型」、（3）「子ども支援・子どもの権利型」である。タイプ1の「健全育成型」は、1950年代終わりごろから制定され始めたもので、非行対策や有害環境から子どもを保護していくための青少年健全育成を目的にし、推進していく条例である。タイプ2の「子育て支援型」は、1990年代以降の急速な少子高齢化に対応し、子育て支援を推進するための条例である。子育てに不安を持つ親・保護者などの支援を通して少子化対策などを進めていく内容となっている。タイプ3の「子ども支援・子どもの権利型」は、1994年の「子どもの権利条約」批准後に制定され、条約の趣旨や規定を地域の子どもの施策に活かし、子どもの権利を基本にして子ども支援を促進する条例といえる⁶⁾。

2000年代に入って制定が進んでいる子どもの権利に関する条例は、その内容から3種類に分けられる。（1）総合条例、（2）個別条例、（3）施策推進の原則条例、である⁷⁾。（1）総合条例（子どもの権利を総合的に保障する条例）は、子どもの権利についての理念やそれを保障する責務、参加や救済の仕組み

などを定めている。「川崎市子どもの権利に関する条例」（神奈川県川崎市）などが代表的な条例である。（2）個別条例（子どもの権利を個別的な施策・制度により実現していく個別条例）は、たとえば、①子どもの意見表明・参加支援、②子どもの相談・権利救済、代表例として「川西市子どもの人権オンブズパーソン条例」（兵庫県川西市）、「埼玉県子どもの権利擁護委員会条例」（埼玉県）、③子どもの虐待防止・安全等のように、子ども施策の個別課題に具体的な政策手段や方針を定めて対応するものである。（3）施策推進の原則条例としては、「世田谷区子ども条例」（東京都世田谷区）のように、自治体における子ども政策の指針を示したり、保護者の務めや区民の務めなど規範を示した内容になっているものもある。

4. 子どもの権利型条例を目指すことの意義

前節で述べた子ども条例の類型のうち、北区で新たな条例を制定するならば、子どもの権利型かつ総合条例を選ぶことが適当なのではないかと考えた。それらは、以下3つの理由による。

1) 「子ども」という存在が持つ固有性から

子どもは、成長・発達する過程にいる、保護や支援を必要とする存在である。それは、言い換えれば「ケアされる存在」ということである。「ケアされる」とは、ここでは広く、保護者や保育者、教師等による養育・保育・教育を受けることも含んでいる。

ケアする側とケアされる側との関係性は、非対称的であり、それは権力関係に変わる。なぜならば、ケアを受けることは「贈与」されることだからである。財やサービスを受け取るのみで返すことができなければ、与え手は受け手に対して優位に立ち、受け手は借りを作ることになる⁸⁾。このような「ケア」の持つ権力関係をとらえ、上野は「債権/債務関係を権力に転嫁しないための装置が「権利」の概念である」と言った⁹⁾。子どもは、ケアされる存在であることから権力を持たない。権力を持たない人間の力となることができるのが「権利」なのである。このような理由から、人間が人間であるという理由のみで保障される「人権」ではなく、受動性や依存性を持つ子どもの「権利」を問う必要がある。

2) 子どもの現状から

子育て支援施策も重要だが、日本の子どもの現状を考えると、子どもを直接支える制度の確立が必要であることを思い知らされる。内閣府が以前行った国際比較調査（『平成26年版子ども・若者白書』）では日本の子どもたちの自己肯定感は低いといわれ、最近の調査では「どこにも居場所がない」という回答が前回調査より上昇しているという（『令和4年版子供・若者白書』）¹⁰⁾。これらの調査結果が示していることは、日本の子どもたちの置かれている状況が、必ずしも彼/彼女らにとって生きやすいものではないということである。家庭における子ども虐待や学校等でのいじめ、不登校などはいかに及ばず、いわゆる「生きづらさ」を感じている子どもたちの気持ちに寄り添う相談・救済活動が求められている。また、ありのままの自分を出せる居場所づくりや子どもの参加活動の支援も含め、これらの活動や施策は、子どもの権利（保障）の視点に立たないと効果を発揮できない¹¹⁾。子どもは、自身の権利について自分で認識したり主張することは難しい。たとえば、虐待されている子どもが、その行為を「虐待」ではなく、他の家庭でも行われている「教育（しつけ）」だと考えてしまうのは、一般的に人はよその家庭と自分の家庭での出来事を比較などしないからであり、その行為について他言したり他者に助けを求めてはいけないと思っているからである。その子を助けるために必要なことの一つは、彼/彼女が「守られ、育つ権利を持っている」ことを伝えることである。

3) 子どもが主体的に生きるために

少子高齢化が進む現在、子どもは数のうえからも社会のマイノリティといえるだろう。日本はおとな優位の社会であり、子どもは、おとなの干渉から逃れることが難しくなっている。このようななかで、子どもが主体的に生きられるようにするためには、自らの心情や意思を述べ、自発的に考えて行動できるよう、子どもの権利を保障する施策を実施することが不可欠であり、子どもの権利保障を市民（区民）が共通認

識として持つことが前提として求められる。条例が、「子どもや市民に対するメッセージという意味も持つ」と言われる所以である¹²⁾。

5. 権利のとらえ方

以上のように、条例の役割や意義について見てきたのだが、本稿では「子ども条例」の制定、特に「子どもの権利型条例」を制定する前提で語っているものの、ここまで「子どもの権利」について説明してこなかった。そこで、本節では、もっとも根本の課題である「子どもの権利」について考えたい。ただし、「権利」とは何かをわかりやすく説明するのは難しく、筆者も授業で学生に伝える際には納得のゆく説明ができなかった。あれこれと迷ったうえで、国際的な人権擁護団体 Amnesty International Japan の議論を紹介することにした。それによれば、「権利とは、社会全体が護るべき基準（ルール）にのっとり、他者や社会に求めることができるもの」であり、「道徳」や「倫理」の概念と似ているが決定的に異なる点として「(誰かに) 実現できることを要求できる点」だとしている¹³⁾。つまり、権利とは人間としての当然の要求や意思を求めることができ、社会的に承認されるものであるということができよう。

6. 「子ども条例」によって実現可能なこと

子ども条例が制定されることによって、変化する、または実現が可能になる点としては、以下の2点を挙げた。

ひとつは、自治体の子ども施策・事業のさらなる発展、レベルアップであり、いまひとつは、総合的な計画が立てられるようになる、つまり分断された行政(福祉、教育、健全育成など)の再編が可能になるという点である。

具体的には、以下のようなことが考えられる。3点について、まず【現状・問題】を指摘し、次に子ども条例によって実現可能な事柄を「➡」で示し、さらには、残される<課題>についても触れた。

1) 子どもの意見表明・参加の支援

【現状・問題】…子どもの問題や子ども施策を子ども抜きで議論している

➡○家庭・学校・地域で、自分の気持ちや考えを伝える

○子ども会議の設置や行動計画の策定、実施、評価への参加(区政への子ども参加、区長への意見提言権)(例)豊島区子どもの権利委員会(第31条)

○行動計画の策定、実施、評価への参加(例)目黒区は、子ども総合計画策定に際して「子どもを含めた区民の意見を取り入れるように努める」(第5条)としている

<課題>…子ども支援者となるサポーター養成、情報アクセスを容易にする、おとな側の説明責任が必要

2) 子ども(の権利)の相談・救済

【現状・問題】子どもへの権利侵害は、侵害する側も侵害される側も無自覚に行われることがある。保護すべき立場にある者による権利侵害も起こっている。また、子ども自身のための相談機関が少ない

➡子ども固有の公的第三者機関、SOSが出せる仕組み(子どもオンブズパーソン制度)をつくる。子どもが回復、成長できる場に

<課題>子どもの特性や主体性を尊重した解決にすること(たとえば、回復のための支援、その後のフォロー)認知度(「知る」「理解する」「使う」)。検証も重要

3) 学校をバックアップする

【現状・問題】条例は教育活動の妨げになる? 児童・生徒のわがままを認めることになるのでは? といった意見が聞かれることがある

➡○安全教育(防犯・防災教育、暴力防止教育)を行う

自分自身を守り、他者の人権を守る

○子どもの権利普及・権利学習の実践

いじめ・虐待の被害行為を権利侵害と気づく。助けを求めてよいことを知る

自分の権利への学びと、他者の権利尊重

条例が権利学習推進を図る環境をつくる

〈課題〉…権利学習は、「疑似体験」として限界がある。日常生活で活かされる必要あり（子ども参加型の学校づくり）

「子ども条例」ができれば… 条約に依拠した子ども施策を実施することが可能になる

1) 子どもの最善の利益とエンパワメント（子どもの権利条約第3条）

2) 子どもの意見表明と参加（子どもの権利条約第12条）

子どもが安心して相談できる条件は？（子どもの権利条約第12条）

3) 子どもにやさしいまちづくり¹⁴⁾（ユニセフは、子どもの権利条約に明記された子どもの権利を満たすために積極的に取り組む市町村の事業を1996年から推進している）

子ども参加、子どもの居場所づくり、子ども予算の増額、権利普及・広報、権利擁護

「子ども条例」誰がどのように実施していくか

1) 自治体の責務¹⁵⁾

子ども条例実施の第一次的責任は自治体にある

ただし、行政だけではできないことも多いので、たとえば条件整備や実践領域・現場支援策（財政基盤の充実、事務局機能など）を行政の役割とする

横断的な施策推進の法的根拠となり得る

2) 行政と市民（区民）との協働

まちづくりの担い手は、区民と行政

相談・救済、子どもの文化活動、居場所づくりなど区民ができること、すでにやっていることは多いが、行政との協働は不可欠である

以上が、学習会の講演内容である。

2 参加者アンケート

主催者が学習会終了後にアンケートを実施すると聞き、講演者として4つの質問を入れていただくようお願いした。①「学習会に参加した理由」、②「学習会に参加してわかった（理解した）こと」、③「よくわからなかったところは、どこ（何）か」、④「もっと知りたかったこと、今後知りたいことは何か」である。そのうち、①と学習会の内容とは直接関わらないコメントについては省略し¹⁶⁾、②～④についての回答を紹介する。学習会参加者19名のうち、12名の方から回答を得ることができた。

【②学習会に参加して、わかった（理解した）こと】

・権利の概念が、債権/債務関係を権力に転嫁しないための装置だという話は、とてもしっくりきました（同様の意見も含める。以下同じ。2名）

・子ども条例の概略がよく理解できた（6名）

・子どもの権利型条例を制定することの意義についてわかりました（2名）

・子どもの権利（の概念）について理解できた（3名）

【③よくわからなかったこと】

- ・「4. 子どもの権利型条例を目指すことの意義」の「1）「子ども」という存在が持つ固有性から」に出てきた「ケア」という言葉の理解が難しかった（1名）
- ・債権/債務関係を権力に転嫁しないための装置が「権利」の概念だということや、人権・権利のおさえのところ（アムネスティの議論）、とても興味深かったですが、まだよく理解できていません（1名）
- ・オンブズマン制度について。皆さんがわかっている前提で話が進んでいったと感じたので、事前学習が大事だと思いました（1名）

【④もっと知りたかったこと、今後知りたいこと】

- ・他の区の条例のよいところ、とりいれるべきところ（2名）
- ・子ども権利条例の先進事例について（1名）
- ・これから川崎市のように子どもが参画できないか（1名）
- ・権利についての考え方（1名）
- ・子どもの権利条約についてもっと知らないといけないと思いました（1名）
- ・子どもオンブズマンの制度について（3名）
- ・“子どもにやさしいまちづくり”について知りたい（1名）
- ・制定された後どうなるのか？ 見直しがあるのか、どのように活かしていけるのか、など（1名）

アンケート結果からもわかるように、条例そのものについては理解できたというものの、「子どもの権利」や、なぜ「子どもの権利型条例」なのかの説明は、充分には理解しづらかったと思われる。これは、ひとえに筆者の力量不足によるものだが、次節で補足説明を試みたい。また、子どもの権利条約の内容や子どもオンブズパーソン制度については、主催者が「子ども権利条例研究チーム」だったこともあって説明を省いてしまったが、もう少し触れるべきだったかもしれない。それにしても、参加者の条例に対する関心や、よい条例を作りたいという意欲の高さが表れている結果であった。

3 補足と課題—「子どもの権利条例」と「子どもの権利」について

本節では、学習会の時点では十分に説明できていなかった箇所と、アンケート結果を読んで補足説明が必要だと考えた部分について検討したい。

(1) なぜ「子どもの権利条例」なのか

まず、「4-2）子どもの現状から」についてである。

仮に親からの虐待など権利侵害がおきている場合であっても、子ども自身が権利侵害とは認識できないこともある。また、自分が置かれている状況に対して同情されたり、「他の子と違う」とスティグマを付与されるのは、子どもにとって認めがたいことである。成長・発達の途上にある子どもに対しては、おとな以上に「選別的」に対応する（特別扱いする）ことは避けなければならないだろう。

虐待やいじめなど、被害を受けているものの自ら支援を求められない場合、彼/彼女を守るのは「権利」しかないのではないかと。なぜならば、子どもは、権力を持っていないから。子どもであることは、特に年少の場合依存性を避けられず、しかもそれは何らかの手段によって改革できるものではないからである。子どもの持つ依存性（固有性）が、避けられないものであることを私たちは再認識しなければならない¹⁷⁾。加えて、実務的な問題として、『子どもオンブズパーソン制度』などの制度は、当該の子どもが居住している自治体レベルで設置されなければ子どもにとって効果的な仕組みにならない¹⁸⁾という指摘はそのとおりである。権利を侵害されている子どもを護る制度は、アクセスが容易で、必ず秘密（個人情報）が守られるという信頼を得られるものでなければ機能しない、と肝に銘じる必要がある。

(2) 「子どもの権利」に関する議論

つぎに、「5. 権利のとらえ方」について。

学習会ではアムネスティの定義を紹介したが、本節ではもう少し「子どもの権利」について考えたい。子どもの権利についての本を繙いても、権利そのものを説明せずに議論を進めている文献はけっして珍しくない。筆者が知るかぎり、子どもの権利をわかりやすく定義づけたものにシャザルの『子供の権利』がある。シャザルは、子どもの権利を「子どもが持っている次のようなさまざまな要求の法的承認」とし、①物質的、生物学的要求（食物、保護、育成への権利として表現される。以下同様）、②安全と愛情に対する生命的情緒的要求（安全と愛情に対する権利）、③理解されたいという、情緒的であると同時に知的な要求、成長の要求、外界発見の要求、自己主張の要求（教育と指導を受ける権利）を挙げている。シャザルがこの本を書いたのは、「子どもの権利条約」へとつながる「児童権利宣言」（1959）の草案が提出されていたときである。「子どもの権利条約」の内容である4種類の権利「生きる権利」、「守られる権利」、「育つ権利」、「参加する権利」のうち、「参加する権利」については時代的な制約から書かれていないが、他の3つは含まれており、しかも法廷での弁論で「主体」である子どもが意見を発表する機会を持つことが何よりも大切だと書いている。子どもは、権利の行使主体ではないが、享有主体であることを認めているのである¹⁹⁾。

児童福祉学の立場から詳細な議論を行っている網野は、真正面から子どもの権利について論じている。子どもの権利が、法制度上あるいは国際的協議のもとで確認される過程で、〈子の福祉〉〈子の利益〉〈子どもの最善の利益〉の概念として形成されたことをふまえて、「子どもの最善の利益」を「子どもの生存、発達を最大限の範囲において確保するために必要なニーズが最優先されて充足されること」と定義し、子どもの権利保障の基本と位置付けた。網野は、「権利」を「人間関係および社会関係において、他者が自己のあるいは自己が他者のニーズを包括的に受容することによって成立する自己のあるいは他者の職能（能力と資格）」と定義し、「能動的権利」と「受動的権利」があるとした²⁰⁾。「能動的権利」は、自由権的特質を有し、人間として主張し行使する自由を得ることによって効力をもつ権利である。対する「受動的権利」は、社会権的特質を有し、義務を負うべき者から保護や援助を受けることによって効力をもつ権利であり、他者から「…される」という形をとるとしている。

しかしながら、義務を重視する議論は、たとえば「子どもの最善の利益」を考えても、配慮する側が相手側の状況・意向を慮って自足的に決めてしまうことになるおそれがあるとして、法哲学者の大江は、子どもの権利の考察に「関係性アプローチ」を提案する。それまで「無能」の範疇に押し込められ排除されてきた人々の「生」を権利によって救済・支援できる（権利アプローチ）は重要だが、それだと「差異のディレンマ」（保護を強めれば自由が失われ、逆に解放を強めれば配慮がおろそかになる危険）は解消されない²¹⁾。そのため、自律の契機と保護の契機の両方を意識した、子どもの依存性をふまえたうえで、自律性をも含んだ個々人にとっての「固有の関係性」が重要となるというのである。ひとつは、親子・友人・地域の人びとなどとの種々の関係性を権利として保障することを意図した「関係性への権利」、もうひとつは、権利という概念が道徳性や義務など他の考慮事項と密接な関係性を持っているという「関係性としての権利」をいう²²⁾。相互的な関係性の中でこそ「子どもの良き生が保障される」と述べている²³⁾。

以上のように、子どもの権利に関する議論を紹介したが、これだけでは十分とはいえない。また、子どもの権利を考える前提として、子どもをどうとらえるのかという「子ども観」の考察も不可欠である。筆者は、「支援」や「社会的養育」の検討を通じて、支援・養育する側と支援・養育される側の関係性について考察を行ってきたことから、子どもの条例がなぜ「子どもの権利条例」でなければならないかと問われれば、支援・養育者－被支援・養育者の間にある権力の存在がもっとも重要だと答える。子どもの固有性は、何よりも「ケアされる存在」であるという依存性と、「ケアする存在」であるおとなとの非対称性

にあるからである。それゆえに、子どものための施策は、権力を持たない子どもの権利を保障しようとする条例からこそ生まれるものとする。

加えて、子どもの「最善の利益」や「ニーズ」を誰が判定するのかという問題も重要である。それらを明らかにして社会的承認を得る必要がある。これまでの議論をふまえたうえでの結論として、自治体レベルで権利を保障する装置のひとつが「子どもの権利に関する条例」であると位置づけることができるのではないだろうか。

注

- 1) 北区子ども・子育て会議（令和4年6月28日）議事要旨
- 2) 「子どもの権利条例等を制定する自治体一覧」、子どもの権利条約総合研究所、<http://npocrc.org/wp-content/uploads/2022/10/jorei2210.pdf>、2023.1.8最終閲覧
- 3) 荒牧ほか編（2012）p.10-11
- 4) 同上書、p. 11
- 5) 同上書、pp.12-13
- 6) 同上書、p.12
- 7) 同上書、p.13 および、安部（2010）、pp.2-7
- 8) 筆者は、「支援」や「ケア」を考える中で、支援（ケア）する側と支援（ケア）される側の非対称性を考えてきた。詳細は、岩崎（2013、2015、2016）の中で論じている。
- 9) 上野（2008）p.6
- 10) 自己肯定感に関しては、内閣府が行った国際比較調査によれば、日本の若者は諸外国の若者に比べて「自己肯定感」（自分に満足している）や、うまくいくかわからないことに対し「意欲的に取り組む」という意識が低いという結果が出ている（内閣府（2014）。「どこにも居場所がない」は前回（2016年度）調査では3.8%だったが、今回（2019年度）調査では5.4%となった（内閣府（2022））。
- 11) 喜多（2008）、p.7
- 12) 荒牧ほか編、前掲書、p.10
- 13) 「人権について学ぶ」、アムネスティ・インターナショナル日本ホームページ
- 14) 子どもにやさしいまちづくり事業（CFCI）については、ユニセフのホームページを参照のこと。
<https://www.unicef.or.jp/cfc/>
- 15) 喜多・吉永（2008）pp.29—30
- 16) 学習会の内容とは直接関わらないコメントとは、たとえば、北区に対する要望などである。
- 17) 大江（2004）p.38-39
- 18) 荒牧ほか編、前掲書p.15
- 19) シャザル（1960）pp.9-21
- 20) 網野（2002）pp.67-75
- 21) 大江（2020）p.21
- 22) 同上書、pp.20 -22
- 23) 大江の关系的権利論は多くの示唆に富み魅力的だが、子どもの自治や社会参画など実際の条例制定後の施策や事業では、実践につながらない点も指摘されている。たとえば、伊藤（2012）の論考など。

文献

- ・安部芳絵（2010）「子ども条例の研究—施策推進の原則条例にみる子ども観に焦点をあてて—」、『早稲田大学教育研究フォーラム』創刊号、早稲田大学文学学術院教育学研究室
- ・網野武博（2002）『児童福祉学〈子ども主体〉への学際的アプローチ』中央法規出版
- ・アムネスティ・インターナショナル日本ホームページ
https://www.amnesty.or.jp/human-rights/what_is_human_rights/our_life_and_human_rights.html、
 2022.12.31最終閲覧
- ・荒牧重人・喜多明人・半田勝久編（2012）『解説子ども条例』、三省堂
- ・Chazal, J, *Le Droits de L'enfant*（1959）=（1960）清水慶子・霧生和夫訳『子供の権利』、白水社
- ・伊藤健治（2012）「子どもの権利条例から考察する公共空間の展開可能性—北海道奈井江町の取り組みを事例に—」『教育学の研究と実践』第7号、北海道教育学会
- ・伊藤健治（2021）「子どもの権利擁護機関に関する制度的検討—条例に基づく子どもの権利擁護制度の特徴と課題—」『東海学園大学研究紀要』第26号
- ・伊藤健治（2021）「子どもの権利保障における意見表明権の意義」『教育人権保障の到達点と課題（日本教育法学会年報第50号）』、有斐閣
- ・岩崎美智子（2013）「支援者であり、被災者でもあった—津波に遭った保育士とボランティア保育士の経験—」『日本オーラル・ヒストリー研究』第9号、日本オーラル・ヒストリー学会
- ・岩崎美智子（2015）「贈与と互酬—被災地で支援活動をした保育者たちの経験—」『東京家政大学研究紀要』第55集（1）
- ・岩崎美智子（2016）「施設で暮らすということ—子どもの生活をゴフマンの『アサイラム』で読み解く試み—」『東京家政大学博物館紀要』第21集
- ・かわさき子どもの権利フォーラム編集（2021）『今だから明かす条例制定秘話』、エイデル研究所
- ・木村草太編（2018）『子どもの人権をまもるために』晶文社
- ・喜多明人（2008）「子ども条例のこれまでとこれから—子どもの権利の視点に立った条例を」、子どもの権利条約総合研究所編集『子ども条例ハンドブック（子どもの権利研究第12号）』、日本評論社
- ・喜多明人・吉永省三（2008）「条例をどのように実施していくか」、子どもの権利条約総合研究所編集『子ども条例ハンドブック（子どもの権利研究第12号）』、日本評論社
- ・内閣府（2014）『平成26年版子ども・若者白書』
- ・内閣府（2022）『令和4年版子供・若者白書』
- ・野澤正子（1991）「子どもの権利と子ども論—『子どもの権利条約』の子ども観、養育観を中心にして—」『社会問題研究』第41巻第1・2合併号、大阪府立大学社会福祉学部
- ・大江洋（2004）『関係的権利論—子どもの権利から権利の再構成へ』勁草書房
- ・大江洋（2020）『子どもの道徳的・法的地位と正義論—新・子どもの権利論序説』法律文化社
- ・桜井智恵子（2012）『子どもの声を社会へ—子どもオンブズの挑戦』、岩波書店
- ・上野千鶴子（2008）、「ケアされるということ—思想・技法・作法」、『ケア その思想と実践③ケアされること』、岩波書店

高杉自子における子ども中心に考える保育の在り方 (2)

－平成元年幼稚園教育要領以後の事例に着目して

Child-centered approach to childcare for Yoriko Takasugi (2) － Focusing on cases after the 1989 Kindergarten Curriculum Standards

児童学科 鳥居 希安

1. 問題と目的

筆者は、前論¹⁾で、平成元年幼稚園教育要領²⁾（以下、幼稚園教育要領を「要領」とあらわす）の改訂以前において、保育学研究者である高杉自子がどのように環境を捉えていたのかに着目し、考察を試みた。その結果、高杉が保育者の役割も含めた環境の重要性を考えていたことが明らかとなった。高杉は、平成元年要領における「環境を通して行う教育」の重要性、すなわち、子どもが環境にかかわることによって生み出す活動としての遊びの重要性を主張し続けていた。その活動として、高杉は、自らが保育現場に足を運び、子どもの姿と保育者の援助を記録として取り、それを事例として紹介していた。³⁾ この事例は紹介だけでなく、実際の園内研修、あるいは、研究会のカンファレンスにて研究材料として使用されていた。つまり、高杉は、「環境を通して行う教育」の重要性を保育現場の中から考え、その在り方を、現場の保育者と共に探求し続けていたのである。しかし、高杉が紹介する事例の多くは批判的な見方であり、肯定的に取り上げている事例のほうが少ない。では、なぜ高杉は、批判的に事例を取り上げていたのか。

そこで、本研究では、高杉が望ましいと考えていた保育ではない、その反対の、どの点が子どもにとって望ましくないと考えていたのかを明らかにすることを目的とする。これを明らかにすることによって、高杉の考える教育的価値の考察を試みたい。なお、本研究では、平成元年要領（1989年）の改訂以降の事例を限定して取り上げることとする。

2. 研究方法

文献研究を中心に行う。具体的には、高杉自子が考えていたとされる保育の在り方、保育者の役割がどのようなものとして考えていたのかを明らかにするために、高杉が批判的に取り上げている事例を中心とする文献研究を行う。特に、高杉が実際に目の前で見た保育のどの点が問題と感じていたのかに着目し、高杉が求めていた保育の在り方を考察する。

なお、傍線は著者が引いたもので、原著にはない。

3. 研究結果

(1) 見守る保育の課題

平成元年要領の改訂で大きく変わったのが、幼児が主体的に生み出す活動、つまり、自発的な活動としての遊びの重要性である。この点が、小学校以上の教育とは異なる点である。つまり、子どもに活動としての教材をただ与え、ねらいを達成するという小学校以上の教育方法とは考えが大きく異なり、保育者はねらいを環境に含ませ、子どもはその環境に取り組むことで、自発的な活動としての遊びが生まれる。しかし、この「環境を通して行う教育」は、実際の保育で行うとなると難しい。なぜなら、子どもの動きは予想できず、思いがけないことも起きるからである。また、保育者の思う方向に子どもを引っばっていくこととも違う。そのため、環境をただ与えることが子どもにとって望ましくはなく、その時々状況に合

わせて、子どもの様子を見ながら、時には保育者が環境を変えていかなければ、子どもの遊びも発展していかない。また子どもをただ見ているだけでも、それは自由ではなく、放任として間違った方向に行くこともある。高杉は、これらの点を非常に厳しく見ており、子どもの主体性を尊重する保育とは何かを吟味している。

事例1 「ただ待つ」(1990年)⁴⁾

ある幼稚園の風景である。園庭の隅にある土の上に、4人の幼児たちがゴザを敷き、ふた手に分かれて駆け上がってはドンジャンケンをしていた。

何回も何回も繰り返して、とても楽しそうだった。そばに寄ってみると、きわめて単純な遊びである。なるほど、彼らが早く駆け上がるのに、ゴザが抵抗感を与えているのである。一見、飽きることなく楽しんでいるように見えた。ところが近づいてみると、土山の下にはいろいろな道具を集めているのが目についた。

ちょうど土の山の反対側の鉄棒で遊んでいる3人の女の子がそこへやってきて、その一つの道具に手をつけた。すると、山の上の子どもたちの一人がそれに気がついて、遊びを中断して、「それ、私たちのよ」とどなった。「そうよ。それは、だめよ。私たちのものだから」と4人の子は口々に文句を言った。

すると、その道具を取りに来た子は、しばらく黙って聞いていたが、

「だって、ちっとも、使っていないじゃない」と反論した。

「でも、先に取ったのは私たちなのよ」と片方も負けてはいない。

「それならそうと書いておけばいいじゃない？」

「ねえ」「そうよ」

と言って、4人の剣幕にまかれたのか、先に取ったものの権利のほうが強いのか、3人の女の子はあきらめて退散した。

土の山の上の子どもたちは、すぐまた元の遊びを始めた。今までと同じように、ふざけながら笑い声をたてて、何の変化もなく遊び続けていた。

3人の女の子は、鉄棒のそばにゴザを敷き、とび箱の低いのを一つ置いて、先生を引っ張ってきた。先生は、子どもたちの言われるままにピーチパラソルをそこにさしてサッカーの遊びに入ってしまった。

3人の女の子は砂場からメンバーをもう一人連れてきて、ゴザの上に寝転んだり、とび箱に腰掛けている。

「ねえ、おうちごっこしようか」と一人が提案した。「いいよ」と他の子は返事をしているが、一向にみんなゴロゴロしている。私は何をしようとしているのか検討が付かないので、ここは何かと聞いてみた。

「病院なの」

「そう、じゃ、だれがお医者さん？」

「みんな」

「看護師さんはいないの？」

「みんなよ」

「そう、じゃ、患者さんは、来ないの？」

「先生よ」

と答えて、ゴロゴロ寝ているのである。

中間のスペースでは、先生が十数人の子どもとサッカーをして遊んでいた。

一見、自然環境の恵まれた広い園庭、青空の下で、子どもたちは楽しそうに遊んでいる風景ではあるのだ。いずれも5歳児の2学期中ばの風景である。しかし、そばでよく観察すると、サッカー以外の子どもたちは、ドンジャンケンの子どもたちも、お医者さんごっこの子どもたちも、果たして本当に楽しいのか考えさせられた。

ここで、高杉は、一見楽しんで遊んでいる子どもたちの姿に違和感をもち、その違和感をもった理由を考察している。まず、高杉は、ドンジャンケンとおままごととサッカーをしている3つの遊びが繰り返されている園庭を見ていた。初めのうちは、繰り返しドンジャンケンをして遊んでいる子どもたちを、楽しそうに遊んでいる姿として捉えている。しかし、子どもたちに近づいて見ることにより、その姿に違和感をもつ。まず、ドンジャンケンをしている子どもたちの遊びは、単調な動きが繰り返し行われているだけであり、土山の下にある道具を使っていない。そして、他の3人の子どもたちが道具を借りに来る場面でも、道具を一つも貸そうとしないまま、ドンジャンケンが当たり前のように再開する。さらに、道具を貸してもらえなかった3人の女の子たちも、特に悔しがる様子でもなく、小さい跳び箱とゴザを敷き、寝そべっているだけである。高杉は、この様子を間近で見ていて、子どもたちの関係性が見えずにいること、そして、遊びが発展していかない状態に違和感をもったのである。実際に、高杉は自らゴザを敷いている3人の女の子たちに、今のこの場所はどこかと聞いている。これを聞いた理由は、おそらく、お家ごっこといいながらも、何も状況が変わらないことに違和感をもったからと考えられる。高杉にとって、子どもの遊びが何をしているか聞く行為は、珍しいと考えられる。なぜなら、高杉は、子どもが遊んでいる際に、何の遊びをしているかは聞かないように努めていた。その理由として、高杉自身は、小学校から幼稚園へと配置転換された際に、子どもたちにどう関わればいいかが分からなかったために、子どもたちに何しているのかを聞いてまわっている。しかし、あるとき、子どものほうから「見ていればわかるだろう」と注意を受けたことにより、高杉の考えは変わったということも、実際に、自らが幼稚園教諭になった経緯のエッセイの中で振り返っている⁵⁾。つまり、この出来事をきっかけに、高杉は、何の遊びをしているのかを見ることではなく、その遊びのどこに楽しんでいるかを見るかのほうが重要であることに気づいたのである。そのため、この事例で、子どもに何の遊びをしているかを聞いていることは、高杉にとって、この場面が、本当に何をしているかわからない、何を楽しんでいるかが分からない状況であったことが考察できる。また、病院ごっこということが判明した後も、子どもたちの中で役割が生まれるわけでもなく、また患者さんとして先生や誰かが診察に来るわけでもない状況に納得がいかなかったといえよう。

サッカーが行われ、その近くで、ドンジャンケンと病院ごっこという名の子どもたちの遊びが繰り返されている園庭は、一見、穏やかな風景に見える。しかし、高杉は、発展性のないこの状況を問題と捉えたのである。おそらく、高杉からすれば、最初に目に入った土山の下に様々な道具が置いてあったため、この道具がなにか遊びに変化をもたらすのではないかと考えたはずである。しかし、始終この道具が使われず、また4人組と3人組の間で道具の貸し借りの相談があっても、お互いが自分の気持ちをぶつけるわけでもなく、曖昧なまま進む関係性、そして、保育者が特に介入せずに展開する様子に対し、高杉は子どもたちが退屈しているのではないかと考えたのである。それは、今の状況が子どもの望ましさにあてはまっているかという疑問である。実際に、高杉は、このことを以下の言葉でまとめている⁶⁾。

事例で見られる山の子どもたちが、閉鎖的な自分たちよがりの行動をとったり、お医者さんごっこの子どもたちがただブラブラと待ったりしているのは、何かを求める赤信号を出しているように思うのであるが、それでもただ「待つ」のであろうか。

このように、高杉にとって、この事例での子どもたちは、子どもたちから求めているサインと考えている。つまり、一見楽しんでいる遊びを、ただ楽しんでいると遠巻きに見ているだけでは、子どものことを考えている保育には結びつかず、むしろ、子どもたちからのサインを逃してしまうのではないかということである。確かに、この事例での保育者は、サッカーと一緒に遊んでいるため、他の遊びを見に行くことが難しいかもしれない。しかし、高杉は、一見楽しんでいるように見える時こそ、近寄り、子どもたちの遊びを見る必要があるのではないかと考えている。それは、遊びに介入しないでいることが、その子どもたちのためになっているとはいえ、また、ただ見守っていることがよい保育ではないということである。なぜなら、子どもたちに近づいて、遊びをよく見なければ、赤信号であるサインに気づくこともできない。つまり、高杉にとっての望ましいと思える保育の基準になるものは、子どもが本当に楽しめているかどうかである。そのため、一見、自由に楽しく遊んでいるように思われるこの事例の問題点を挙げるとすれば、子どもたちが本当に楽しんでいるかどうかが見逃されているところである。

次の事例でも、様々な園でよく見る同じ風景をよい保育として捉えていいのか、マニュアルのような形式的な保育はどうかを高杉が吟味する事例である。

(2) 形式的な保育の課題

事例2 「みずから考える保育」(1990年)⁷⁾

時々、不思議な園の風景に出会う。“あれ！ この風景、どこかで見たようだ。そうだ、あのときと同じだ。同じような材料で、同じようなやり方で、同じ活動をしているみたい。けれども、“なぜ？”という疑問を持つ。行事のころなどは、例えばM園もK園も同じようなこいのぼりが壁面に張り付けてある。はじめは、お互いに情報交換しているのだろうとか、行事に作るものだからまあしかたがないかなどと、大して気にもとめなかった。

ところが、某都市でもある時期、私が行った園では、どこへ行っても三角鬼という鬼ごっこをしている。結構ルールも複雑そうで、子どもたちは、そのおもしろさをどこまで理解しているのだろうかと思った。なぜ、この活動を取り上げたのかという理由を聞いてみた。やっぱり5歳児の今ごろは、陣取りではもの足りない。人数の3等分もわかるし、おもしろがって自分たちで遊ぶという。活動には系統があり時期とタイミングと段階があるはずだと言われた。

そうかもしれないが何が育つのだろう。なぜ同じ活動がはやるのか。やがて、同じ講師の指導を受けているからだとわかった。“この時期にはこの活動”さらに“このようにすべきだ”というマニュアル的な指導を受ける。だから安心して保育ができるという。

子どもの発達に合うというお墨付きがあると、何も考えずに活動を与えてしまう体質はなかなか変えられないと改めて気づかされた。

S幼稚園の5歳児が2人で絵を描き、“その絵をみんなに見せて話し合いをする”場面を見せてもらった。みんなが描いた絵は、壁面に2面にはられていた。帰る時間前の話し合いが、その壁面の前で行われた。座らせられた子どもたちは、自分の絵を指さしてお互いにかけてにしゃべり出すので、なかなか静まらない。ベテランのY子先生の導入によって指名された2人は、みんなの前に立ち、先生とやりとりをしながら説明する。しかし、なかなかみんなは集中しない。特に4月から入園した韓国人のL君は仲よしのA君と肩をたたき合ったり抱き合ったりしながら2人だけの世界を楽しんでいる。日本語がまだわからないL君には、苦痛の時間だろう。

(中略)

その園も、前から前出の講師の先生の指導を受け、Y子先生の保育も忠実にその指導に添ったものだと言った。子どもをよく見る先生なのにもったいないと思う。私は、その講師の方の指導について

とやかく言える立場ではない。しかし、“子どもの姿から育ちをとらえ、保育者自身がみずから考える保育”はきわめて難しいことなのかとも思った。

マニュアルは欲しいかもしれないが、保育にはマニュアルはない。教科書がない。マニュアルは参考情報なのだ。子どもの中にこそ多様な答えがあると信じ、真剣に子どもにかかわってほしい。子どもを侮らずに子どもから学ぶのだ。こここのところは幼児教育の本質だし、特色でもある。

ここで、高杉は、講師の指導通りに行う保育が良い保育として捉えてられていた当時の風潮に疑問を抱き、保育者自身が子どもの姿に合わせて考えて行う保育の在り方を求めている。冒頭で、高杉は、様々な園で同じような風景を見たことに気づき、その理由を考えた。その結果、同じ講師から指導を受けていることが判明している。高杉は、この同じ活動を行う保育の在り方に疑問をもち、なぜマニュアルを求めてしまうのかと考え、ある意味、批判的に捉えている。そして、具体的な例として、S園の話し合いの場面を取り上げ、なぜ外国籍の男児の立場から活動を考えないのか、と問題視している。高杉は、入園して間もなく、また外国籍であるL児にとって、絵を見せて話し合う活動は、理解することが難しく、その時の状況にふさわしくないものであったと考えた。すなわち、L児も含めたすべての子どもたちにとって、絵を見せて話し合う活動は、今のその子どもたちの状態にふさわしいのかという吟味である。そして、高杉は、話を聞かずにふざけあうといった、一見よくない行動に対しても、本当にその子どもたちが悪いのかを考えている。しかし、高杉は、ここで、Y子先生の保育を批判しているわけではない。むしろ、よく子どもを見る先生と評価している。だからこそ、なぜ講師の指導のままに活動が行われてしまうのか、講師の指導通りに保育が行われることが良い保育と位置づけられ、保育者側にとって安心してしまふ保育の望ましさに疑問を抱いているのである。

この考えに至る理由として、高杉が、子どもとともに創る保育の在り方を求めていたからと考えることができる。先の事例でもいえるが、高杉は、子どもが、本当にその遊びや活動を自ら楽しみ、取り組んでいるかどうかを見ることにこだわっていた。したがって、子どもにかかわる保育者の援助、声かけ、活動の進め方を厳しく捉えている。そのため、この事例でも、安心するというのは、保育者にとっての大人側から見た立場であり、活動を行い、遊びを進める子ども側の立場を考えていない点が、高杉にとって、引っかかる点にあったのだと考えられる。特に、その考えが集結しているのが、「子どもの中にこそ多様な答えがあると信じ、真剣に子どもにかかわってほしい。子どもを侮らずに子どもから学ぶのだ。」であると考えられる。ここでも述べるように、高杉が、子どもの活動の真の楽しさを追求する理由には、子どもの姿の中に多様な答えがあると信じていたからである。つまり、高杉にとって、大切なのは、今、目の前にいる子どもたちなのである。流行する活動は、一種の流行にしか過ぎず、そのときの講師の助言は、あくまでも、参考程度にすぎない。様々な園を訪ね、自らが現場を経験していたからこそ、この考えに辿り着いたともいえる。しかし、高杉は、東京都教委育委員会の指導主事として多くの園を指導してきた立場を経験してきたにもかかわらず、形式的な保育を嫌い、望ましい保育を事例として多く残さなかった。その理由は、保育者自身の考えた保育で、子どもとともに保育を創ってほしいという願いが背景にあったからではないかと考えられる。すなわち、高杉は、保育者が当事者性をもって保育を行う姿を尊重しており、講師や雑誌など他者が示すやり方や指導は、あくまでも、参考程度としてとどめてもらいたいことを願っていたといえる。それは、実際に保育を行うのは、目の前にいる子どもたちと保育者であることを、高杉自身が様々な園を見る中で考えていたからではないかと思われる。

次の事例は、保育者のねらいと活動に対する、高杉は、子ども側の立場に立って考察しているものである。

(3) 環境を用意することの意味と課題

事例3「型紙」(1991年)⁸⁾

さっきからM男は、一生懸命、熊のお面を切り抜いているのだが、耳を切ってしまうと失敗している。これで4枚目である。先生が前日用意してくれたお面を切ろうとしているのだが、耳のところがうまく切れない。

6月の末の雨の日の朝、2年保育4歳児のさくら組の一風景である。さくら組の保育室の真ん中に机が2つ出してあった。そこに、たぶん先生が一晩中かかって描いたであろうお面用の下絵紙が箱に入っていた。4種類の動物が型取られて何枚も入っている。お面をつける黒いラシヤ紙の帯もたくさん用意され、ホッチキスも何個も出ていて、至れつくせりの準備である。

先生はその真ん中において、子どもたちが色塗りして切り抜かれた動物の顔を、黒い帯につけてやっている。

一見、教師の意図が環境に入れ込み、子どもたちが自然にお面作りに入って、朝登園すれば、お面作りをしなければならないような状況が準備され、配慮の行き届いた指導のようである。

しかし、M男がなぜ3つも失敗したか、先生は、お面作りに手を借さなければならないということには、共通の理由があった。つまり、先生の用意した、下絵の描かれた型紙が厚すぎるのである。よく見ると、ハサミがまだ使えないで苦労しているのはM男だけではない。何人もいるのである。そして切り抜いたお面も子どもの力ではとめられず、先生がホッチキスでとめなければできないのである。

その日の指導案には、「作りやすいように材料、場所を用意して、できるだけ自分でつくれるようにしていく」と描かれていた。が、それは、「先生が下絵の描かれた型紙を用意した」ことであった。落とす穴はこの型紙にあったのではないか。なぜ、子どもの手に余るような厚さの型紙を用意したのか、それ以上に型紙を用意することで、子どもたちが自分たちで仕事を進めるようにと考えたところが、もっと腑に落ちなかった。

雑誌の付録にあるような型紙を与えることは、幼児教育界には多いように思う。それはなぜだろうか。私は、子どもには形がとれない、という見方が根底にあるのでは無いかと思う。そして、子どもの描く物に対する否定や軽べつ、大げさに言えば、それは不信感につながるのだ。子どもの描く絵では、みっともない、何がなんだか分からない、大きさも不適當だったから大人が、下絵を描く。それをなぞらえば見栄えがいいし、子どもも喜ぶと思う。私は素人なら、まあ仕方がないと思うが、幼児教育専門家としては、問い直すべき問題ではないかと考えさせられる。

そして、その下絵の型紙を作ってやることで、子どもが自分で仕事を進めることができるようになることは、自主的な子どもを育てることとは無関係だと思ふのである。

つまり、自分の思いをどのように表現するかがいちばん大切であって、それは大人から見て小さかろうが形になかろうが、自分の中から沸きあがる欲求を、自分の力で表そうとする行為を育てることが主体性につながり、大切だと思う。むしろ、お面を作りたいという欲求が起きるまでの過程を、時間がかかってもいいに育てるほうが必要である。

ここでは、担任が動物のお面を子どもたちが自分でつくるように環境を構成した様子とそれに向けた高杉の考察が述べられている。この事例で、担任は、幼児が自分たちでつくれるように環境を用意した。その環境は細やかで、子どもたちが自分でつくれることをねらいに構成されている。しかし、高杉は、子どもの望ましさに合うものであったかと指摘している。高杉は、お面作りに苦戦しているM男に着目し、ハサミをうまく使えない子どもの想定ができていないとしている。すなわち、幼児の実態からではなく、活動の結果を優先する活動になっているというのである。さらに、環境の準備が十分であっても、子どもたちが自分たちで仕事を進めることができるという考え方が、本当に子どもが望んでいたものであったの

かどうかという点もしてきている。このことを、「なぜ、子どもの手に余るような厚さの型紙を用意したのか、それ以上に型紙を用意することで、子どもたちが自分たちで仕事を進めるようにと考えたところが、もっと腑に落ちなかった。」と述べている。つまり、お面作りをすること自体が子どもの内なる欲求ではなく、あくまでも、保育者が子どもに経験させたいものとしてねらいを押しつけている保育になっているのではないかという検討である。つまり、ここで述べることは、高杉にとって、環境を用意するのであれば、どの子どもも切れる厚紙を用意すべきであり、その厚紙を用意することのねらいは、子ども側ではなく保育者側にあったことが納得できない点であったといえる。

そして、この事例から、なぜ幼児教育界では、型紙のように半分が既製されたものを与えることが良い活動として考えられるかまで指摘している。これは、先の事例とも共通していえるが、雑誌に掲載されているものを望ましい活動として捉える当時の風潮について、高杉は批判的に捉えていた。その理由として、今回の事例では、保育者が子どもの技術力を信用せず、できばえの良さを評価として見てしまうところにある。高杉は、このことを、大人が子どもの表現する力を信頼していない、という不信感が背景にあると考えている。つまり、高杉は、子ども自身が自分で切りたい、作りたいという気持ちが第一に必要であり、その後、試行錯誤をしたり、自分の力で製作を行ったりすることが大切であるため、その過程を無視して、出来映えとなる結果を求めてしまうのは、大人が、元から子どもの力を信じていない、不信感が根底にあると考察しているのである。本事例の最後のまとめとして述べている、「自分の中から沸きあがる欲求を、自分の力で表そうとする行為を育てることが主体性につながり」とは、幼児の表現活動のことを指しているのではなく、もっと広い範囲での、子どもに対する保育者の信頼をすること、もっと子どもの可能性を信じ、委ねるものとして考えていたと考える。

総合考察

本研究では、平成元年幼稚園教育要領の改訂以降の中でも、高杉自子が批判的に捉えていた事例を見てきた。その結果、すべての事例に共通していえることは、高杉は、保育の全体を見ているのではなく、子どもの姿を一人ひとり丁寧に読み取ること徹底していることが明らかとなった。そして、一見楽しく遊んでいる姿に対しても、本当にその子どもが楽しんでいるかどうかを吟味しており、子どもが心から楽しんでいることにそぐわないものや保育者の一方的なねらいによって進められている活動を批判的に捉えていた。また、高杉の場合、形式的な保育や見本となる活動をそのまま倣う保育を行うことが望ましいとする風潮を望ましいものとしてみなすのではなく、自らの目で見えて考える保育を大切にしていたことも同時に明らかとなった。つまり、高杉は、保育者が子どもとともに創る保育の在り方を求めており、それは、保育者が当事者性をもって実践することに子どもの主体性を見出すことができると考えていたからである。

註

引用文献

- (1) 鳥居希安 (2022) 高杉自子における子ども中心に考える保育の在り方－平成元年幼稚園教育要領以前の事例に着目して. 東京家政大学教育養成推進室年報14号. 東京家政大学教育養成推進室
- (2) 文部省 (1989) 幼稚園教育要領. フレーベル館
- (3) 高杉自子 (1993) たかが子どもされど－保育の中の4つのカン－. ひかりのくに株式会社
- (4) 高杉自子 (1990) 待つ. 月刊保育とカリキュラム 39 (2). p44-45
- (5) 高杉自子 (1999) なぜ幼稚園教師になったか①. 月刊保育とカリキュラム 64 (2) ひかりのくに. p63-64
- (6) 前掲 (3)

- (7) 高杉自子 (1997) みずから考える保育. 月刊保育とカリキュラム 46 (9). ひかりのくに. p56-57
(8) 高杉自子 (1989) 型紙. 月刊保育とカリキュラム 38 (10). ひかりのくに. p44-45

教育現場の単位としての「個」の「当事者性」獲得の 成立条件

——問題に関与する主体の役割・権限の転換に着目して——

キーワード：学校運営、当事者性、教育現場、問題構造

新妻 千紘

1. はじめに

一般的に、優れた教員による教育現場における判断や判断の指針となる感覚は、解明や知見の蓄積が難しいと考えられる。例えば、『教えることと学ぶこと』（林竹二・灰谷健次郎（1996）¹⁾で、林竹二は「教師はまごまごする能力がないとだめだ²⁾」と主張している。文意の取りづらい言葉であるが、この発言は、灰谷健次郎が教室に知的障害のある児童を受け入れた際に、明確な指針や見通しを持たずに、子どもたちと当該児童が試行錯誤しながら関係構築をする様子を介入少なく見守っていた様子を指して述べたものであった³⁾。林は灰谷が特定の指針を掲げ、子どもたちに同調を強いなかった点を評価しているが、この例を一つ取っても、灰谷が教員として優れているかどうかについては賛否が分かれるであろう。また、仮に優れていると評価した場合にも、優越性の論証は一つの価値判断の解明の域を出ない可能性が高い。

現場の知見を研究対象とし、解明した先行研究として「相互的コミュニケーションに基づく流動的なチーム形成——個としての力量形成からチームとしての力量形成へ」（坂口智・新妻千紘（2017））がある⁴⁾。この論稿では、小学校校長を勤めるA教諭の実践事例を手がかりとして、教員の力量形成の新たなパラダイムを提案している。具体的には、多種多様な項目列举型の能力を網羅した個を育成するという従来のパラダイムに対して、各々異なる特性を持った個が、連携を通してより高いパフォーマンスを発揮することができる、集団を単位とした力量形成のあり方を提示し、また、そのための条件として個の権限・役割の流動化、そして、連携を支えるための相互性が必要である点を指摘している。

今回、現場の知見のさらなる解明と蓄積に当たって、A教諭から昨今の取り組みを聴取したところ、現在のA教諭の課題は、個がそもそも現場の単位として成立していないという状況への対応であった。現場で生じる数々の課題に対して、自分の問題であると認識できない、常に他人事である、いつも同じ失敗を繰り返すといった教員の報告が複数見られた。A教諭が直面している教員の力量形成の状況は2017年時点よりも後退していると言えるが、A教諭の報告を本稿で検討することは、研究的にいくつかのメリットを指摘する事ができる。

一つ目は、教育現場の単位としての「個」が成立するための条件を論じることができる点である。先の論稿では、教員の力量形成のパラダイムを「個」から「集団」へ転換することを提案していたが、本稿ではその議論が成立するための前段階、すなわち、「個」が一つの単位として機能するためにはいかなる条件が必要となるかという点を検討することが可能となる。二つ目は、A教諭が直面している課題は、拙著「漢文教育における当事者不在という問題に関する一考察——古典探究の導入指導のあり方を手がかりとして⁵⁾」において論じた問題との共通性が見られることである。この論稿では、一部の学生たちが古典学習に対して強い嫌悪感を持っている要因として、古典学習に際して「当事者性」が剥奪されてきた背景があるからではないかという仮説を提示した。A教諭が接している教員も恐らく「当事者性」を行使できていないと推測されるため、同じ観点から問題を発展的に論じることができると考えられる。三つ目は、前

稿で論じた集団の力量形成という観点と比較して、個の「当事者性」という観点から論じる場合、個別の事例の特殊性・一回性が高くなる。したがって、本稿で多種多様な事例に適用することが可能な問題構造を抽出することができれば、前稿よりも高い研究的価値を見出すことが可能になるであろう。

したがって、本稿では、A教諭が直面している問題を「当事者性」という観点から分析し、多様な事例に適用可能となるような構造の抽出を試みることにしたい。構造の適用にあたっては、飛躍的で新規な試みとなるかもしれないが、ソ連軍やタリバン政権に抵抗し、圧倒的に不利な状況から自軍や国民を守り抜くことに一生を費やしたアフガニスタンの司令官であり、英雄と讃えられているアフマド・シャー・マサードの行為を比較対照の事例として用いることにする。一見、教育現場と戦場には何の関連性も見出せないように思えるが、マサードの行為は本研究で取り扱うに相応な条件を幸いにも備えている。また、現実的な問題として、個が現場の単位として成立しておらず、かつ、その問題の解決に試行錯誤しているというようなA教諭と似たような問題に直面している例を探すこと、あるいは、そのような例を報告してくれる教員を見つけることが難しかった。さらに、アフガニスタンの戦場という場は、個の「当事者性」が剥奪されているという点で、究極的な純粹理念型として取り扱うことが可能である。また、比較対象として、特殊性、一回性が高い全くかけ離れて見える事例であればあるほど、構築した構造が機能するかどうかという点を、より厳密に検証することができる。つけ加えて言えば、本稿著者は、国・文化・価値観・時代がかけ離れている場合にも、共通して成立する教育行為のあり方（主観的認識に基づく一貫性）について今まで研究を重ねてきているが、本研究は「主観的認識」の解明にあたっても寄与することが可能であろう⁶⁾。

なおA教諭の報告事例の使用についてA教諭本人からの許諾は得ているが、本稿で用いる報告事例はいずれも教育現場において望ましいものとは言いつらいたため、関係者各位に許諾を得ることはむしろ教育的配慮に欠けると判断した。そこで、A教諭との協議の上、個人情報及び、個人情報が推察されるような情報の公開は一切控えるとともに、報告の内実を損なわない程度の変更を加えたことをここに付記しておく。

2. A教諭の報告事例

(1) 児童が遊具から転落した際の教員の対応に関する報告

では、実際にA教諭の報告内容について検討していくことにする。一つ目は「児童が遊具から転倒した際の教員の対応に関する報告」である。以下、[A教諭報告事例1]と呼ぶ。なお、A教諭からの聞き取りは2022年11月某日に行った。

[A教諭報告事例1]

某日、遊具に付属している階段の上で、下から上に向かってくる児童にぶつかって転落したと児童aが養護教諭に報告した。養護教諭が対応し、A教諭も共に怪我の程度を確認した。頭部の怪我がないことを確認した後、A教諭は外部者の対応を行うため一旦その場を離れた。その後、A教諭が養護教諭にどのような対応をしたか尋ねると、養護教諭は児童aをそのまま教室に返したと答えた。A教諭は、自分がa児童の保護者の立場であれば、自分の子どもが遊具から転落した、頭を打っていないから問題ないというという報告を受けて納得できるだろうか、と述べて、すぐに児童aを病院に連れて行くべきであると主張した。養護教諭がa児童を病院に連れて行ったところ特に問題はなかったため、そのままa児童の家に行き、a児童を帰宅させた。

夕方、a児童の担任の教員Bがa児童の保護者に報告の電話をかける際に、教員Bは及び腰に、自分が責任を問われたらどうすればいいのかと躊躇い、なかなか電話をかけることができずにいた。加

えて、a児童の保護者は学校と対立することの多い人物であった。A教諭は、教員Bが自ら遊具から突き落としたわけではないのだからやましいことはないし、ただ事実を報告すればいいのだと伝えた。教員Bは、児童aが誰とぶつかったのかわからないことがさらに心配であると述べた。A教諭は、明日の朝一番に全クラスにぶつかった児童がいるかどうか、あるいは、その現場を目撃した児童がいるかどうか尋ねればいい、それで判明しなかったとしても、それは児童の良識の問題であって学校の責任を問われることではない、と説得を試みた。教員Bは、電話口でどのように話せばいいかわからないと述べて、A教諭が代わりに電話をかけると申し出るまで、不安を訴え続けた。

まず、[A教諭報告事例1]に登場する養護教諭、及び、教員Bの行為を検討していこう。ところで、新妻千紘(2022)⁷⁾では、「当事者性」という語を「問題を解決する主体として、問題に関与することができている状態」と定義したが、本稿でも同様に扱うことにする。

第一項はじめに、でも触れているが、[A教諭報告事例1]における養護教諭・教員Bの行為は、両者が現場の一単位として機能していないということを窺わせるものであると言える。例えば、養護教諭は児童aの保護者から、高所から転落した児童aの心身に特に問題が生じていないと判断したことについて説明責任を問われるはずであるが、その点を自覚していないと考えられる。[A教諭報告事例1]の場合、事故当時の大人が目撃者が誰もおらず、手がかりとなるのは誰とぶつかったか把握できていないa児童の証言のみであるため、怪我の程度を正確に判別することは難しいと考えられる。また、高所からの転落という事実そのものが保護者にとって衝撃が大きいであろうということに加えて、児童aの保護者が学校と対立することが多かったという点を考慮すれば、事故の報告にあたっては正確かつ厳密に事実を伝える配慮が必要であると推測されるが、養護教諭はその点についても把握を怠っている。したがって、養護教諭は自身を問題解決の主体として認識しておらず、「当事者性」がない状態であると言えるだろう。

教員Bにおいては、本人が「当事者性」を行使できるようにするために、A教諭が手厚く支援をおこなっている様子が[A教諭報告事例1]から窺われる。A教諭は状況把握に最善を尽くし、学校側が過失を問われる事故ではないことを理知的に判断している一方で、B教員は自身の過失や責任を問われることを極度に恐れ、目の前の問題から逃避することしか考えられない様子であると言える。A教諭は事例報告の聴取の際に、教員Bについて「目の前の煩わしい保護者対応から逃げるのが優先されていて、教員としての信用を失うことがどうでも良くなっている」と述べていた。養護教諭の場合と同様に教員Bについても、現場の一単位として機能していないという点が指摘できるであろう。

また、責任を自覚することができていない養護教諭に対して、教員Bは問題解決のためにどのような関与が必要であるか、問題解決にあたって自身にどのような役割があるか明確に示されているのにも関わらず、自ら問題に関与することを拒絶している状態であると言える。新妻(2022)⁸⁾では、一部の古典学習者が、学習の意味や価値を理解できないままに、関心の低い古典文法の習得を無理やり強制されたことに対する憎悪・嫌悪の念を高校卒業後も保持し続けているという問題を指摘し、「当事者性」が剥奪されている状態として位置付けた。したがって、教員Bの行為は、「当事者性の剥奪」よりもさらに後退した状態、「当事者性の拒絶」、として位置付けることにしたい。

(2) 跳び箱で児童が怪我をした際の教員の対応に関する報告

続いて、二つ目の報告事例「跳び箱で児童が怪我をした際の教員の対応に関する報告」の検討を行うことにする。以下、[A教諭報告事例2]と呼ぶ。

[A教諭報告事例2]

教員Cが行う体育の授業中、児童bが跳び箱から転倒し腕を痛めてしまった。マットは敷いてあったが、児童bが転倒したのはマットの外側であった。事故当時、養護教諭とA教諭は出張のため校内にいなかった。教員Cは、養護教諭を目指している学生ボランティアと共に児童bの対応にあたり、その時点では児童bに大きな外傷は見つからなかった。ところが、授業後に児童bが着替えようとしたところ、腕の痛みが悪化し、服の袖に腕を通すことができない状態であった。保護者が児童bを迎えに来たが、教員Cは学生ボランティアと児童bの様子を検討した以外に何らの対応も行わず、そのまま児童bを保護者に引き渡した。

A教諭は出張後に教員Cから報告を受けて、児童bの保護者は養護教諭が不在であるためにたまたま学校の対応を甘く評価してくれたが、服の袖に腕も通せないほど重い怪我を放置して何も対応しなかったと批判を受けたらどうするつもりだったのかと教員Cに問いかけた。教員Cは、A教諭や養護教諭が校内にいないという状況で、自身は最善の対応を行なったと考えていると答えた。また、校内にいたはずの教頭に相談・報告することは思いつかなかったとも述べていた。

引き続き、「当事者性」という観点から教員Cの行為の分析を試みていきたい。教員Bの行為を前項では、「当事者性の拒絶」と位置付けたが、教員Cの行為は同じように位置付けることができないと考えられる。なぜなら、教員Bは保護者に電話をかけるという行為をはっきりと拒絶しているが、教員Cは自身がやるべき業務を最善の形で全うしたと認識しているからである。

では、教員Cは児童bの怪我という問題に対して、「当事者性」を持って対応していたと言えることができるだろうか。繰り返しになるが、本稿において「当事者性」とは「問題を解決する主体として問題解決に関与できている状態」を指す。[A教諭報告事例2]の場合、問題解決の方法としては、児童bを病院に連れて行く、医師から治療や怪我の対応の方針を示してもらい、児童bの不安を軽減するように接するといったことが考えられるが、教員Cはいずれも行っていない。問題解決に関与することができていないという点で教員Cの行為には「当事者性」がない、と位置付けられるが、なぜ教員Cは自身が問題解決にあたって最善を尽くしていると認識しているのだろうか。

恐らく、教員Cにとっての問題解決とは、学生ボランティアと児童bの怪我の有無を確認すること、保護者に児童bを引き渡すことであったと推測される。要するに、教員Cは自身の教員としての役割や権限を必要最小限に捉えているのではないだろうか。

前稿⁹⁾では、平成二十七年度答申(『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)¹⁰⁾』)に示された、多様な職種の専門性を有するスタッフをチームの一員として学校現場に導入し、業務を分担するという指針の問題点を指摘している。すなわち、例外的な状況が生じた際のみ現場に参画するスタッフは、日常的に行われている教員間や児童・生徒間とのコミュニケーションに参加することができない。また、「専門家」として権限や役割が制限されてしまうため、業務を他の教員と共有すること、あるいは、他の教員の業務を代理することができず、チームとしての連携が取りづらい点を指摘した。

他者との連携を取ることができず、自身の役割を逸脱することがないという点で、平成二十七年度答申に示された「専門家」と教員Cが抱えている問題の構造は類似しているように見える。唯一異なるのは、C教員の行為は専門的な判断を伴うものではなく、むしろ、A教諭にとっては拙劣な対応であったという点である。

前稿では、「専門家」が抱えている問題の構造を「権限・役割の固定化」と位置付けた。それに準じて、本稿では教員Cの行為のあり方を「権限・役割の最小限化」と位置付けることにしたい。

(3) 児童が消しゴムを紛失した際の教員の対応に関する報告

最後に、三つ目の報告事例「児童が消しゴムを紛失した際の教員の対応に関する報告」を検討する。以下、[A教諭報告事例3]と呼ぶ。

[A教諭報告事例3]

教員Dのクラスでは児童の間で物を隠す遊びが流行っていたが、教員Dはそれを把握していなかった。1学期の某日、児童cが消しゴムがなくなってしまったと教員Dに訴えた。教員Dは周囲をよく探すようにと児童cに伝えただけでそれ以上の対応をしなかった。児童cの保護者が消しゴムがなくなった件について連絡帳を介して教員Dに対応を求めたが、教員Dは問題解決のために何もしなかったという。児童cの保護者の教員Dに対する不信感はさらに募ってしまい、2学期末になって児童cの保護者は、教員Dに対して消しゴムを紛失した件に関する質問状を送り、文書での回答を求めた。教員Dは杜撰な回答をし、児童cの証言との食い違いが多く認められたため、児童cの保護者は教員Dが嘘をついているとA教諭に訴えた。A教諭は教員Dが自分は何も間違ったことをしていないという発言を信用して児童cの保護者の対応にあたっていたが、児童cの証言と教員Dの見解が矛盾していることについてA教諭が教員Dを問いただすと、教員Dは児童cが消しゴムを無くしたときの状況を正確に覚えておらず、適当な回答をしてしまったと認めた。教員Dは回答した文書の中で、児童cと共になくなった消しゴムを探した、クラス全体に消しゴムを探すよう呼びかけたといった嘘を記述していた。ちなみに、消しゴムは、遊びのつもりで消しゴムを隠した児童dの引き出しの中で見つかった。

それでは、今までに位置付けた論点を手がかりとして教員Dの行為を分析してみよう。教員Dは、消しゴムを紛失してしまったという問題への関与を児童cから要請されているが、周囲をよく探すようにとといった最低限の声かけしか行っていない。連絡帳を介して児童cの保護者が問題解決を求めた際も、何も行動をしていない。必要最小限の対応しかしていないという点で「権限・役割の最小限化」が見られ、さらに、問題への関与の要請を二度以上に渡り無視しているという点で「当事者性の拒絶」が見られるとすることができるだろう。

A教諭の報告事例は、どれも教員が現場が機能するための一単位として成立していないという点で共通しているが、教員Dの行為は「個」として成立していないに留まらず、A教諭の学校運営を妨害しているようにすら見える。実際には、教員Dは学校運営を妨害する意図などなく、あるのは可能な限り問題に関わりたくないという強い逃避の意識であり、そのためにはA教諭や児童cの保護者に対して嘘をつくことも厭わないということであると推測される。しかし、結果として教員Dの「当事者性の拒絶」「権限・役割の最小限化」を伴った逃避の意識は、「問題の循環的増幅」という状況を導いてしまっていると結論づけることができるだろう。

3. 教育現場に見られる問題の構造化の試み

第2項の議論を通して、教員が現場の一単位として機能しない要因として「当事者性の拒絶」「役割・権限の最小限化」が見られること、またそれらを伴った結果として「問題の循環的増幅」が引き起こされることが明らかになった。本稿では、「当事者性の拒絶」・「役割・権限の最小限化」という現象を、教員が現場の一単位として機能しないという問題を理解し、解明するための「問題構造¹¹⁾」として捉えること

にしたい。「問題構造」とは、A教諭が解決すべき問題であると感じている報告事例に共通して見られる要因や原因を抽出し、類似した事例に見られる問題の理解・解明にあたって機能するような枠組みとして精練した方法概念を意味する。

第3項では、第2項で導かれた「問題構造」を前提として、A教諭がどのように問題解決に取り組んでいるかという点を検討したい。

(1) 当事者性の移行

それではA教諭の問題解決に対する取り組み方を明らかにするために、[A教諭報告事例1] に対してのA教諭の聴取内容をここで引用することにしたい。

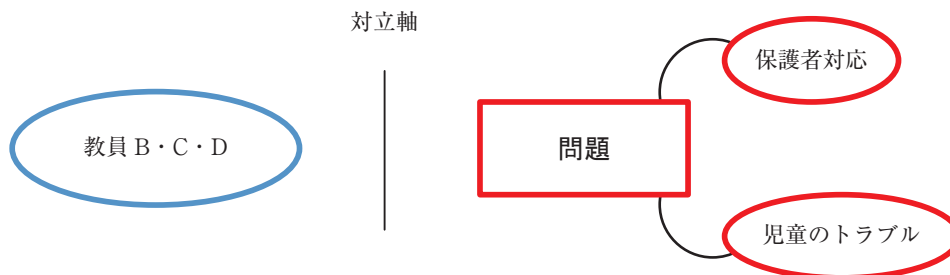
担任の先生にとっては保護者との信頼関係は二の次で、とりあえずその場をやり過ごすことを優先して、状況から逃げることで自分の信用信頼が失われることは全く考えられていない。私が代わりに対応すれば、どんどん私は良い人になるわけです。担任に話してもどうしようもないから校長先生に話した方が早いという認識に保護者はなってしまう。だから問題は何でもこっちに来ちゃう。先生たちも同じ学習をして、煩わしい親は校長に頼んでしまえばいいってなってしまう。目の前の煩わしい保護者対応から逃げるのが優先されるから、教員としての信用を失うことはどうでも良くなる。当然、いつまでたってもその先生は良い教員にはならない。私の評判はどんどん良くなる。今そういう状況です。学校自体のイメージは良くなります。子どもも何かあったら校長に言ったらいいってなるので。電気切れているのも私のところに言いに来ますから。子どもたちでさえも学習しているんです、誰に言えばこれがすぐに直るのかって。でも、先生達は子ども以下です。子どもが言うならわかるけれど、先生たちも校長先生電気切れてるんですけどって言いにくる。この六十のおっさんに何頼むんだ、自分でやれば？ って思うんだけど、それすらも頼むわけです。学校現場は大変だって言われてるけど、信頼関係を作ったり守ったりすることは決して大変じゃない。(中略) 大変にしているのは大概働いている人であって、働いている環境ではない、大変な状況は実は比較的簡単に回避できるということをぜひ認識してほしい。

A教諭の発言を検討すると、日頃からA教諭は複数の教員から様々な問題を押し付けられていることがわかる。一方で、興味深いのは、A教諭は問題を押し付けられることに対して負担が増す、煩わしいとは考えておらず、結果として「私の評判はどんどん良くなる」「学校自体のイメージは良くなります」と述べている点である。他の教員にとっては逃げ出したい、煩わしいとしか感じられないような問題が、A教諭にとっては自らの評判や学校のイメージを良くする媒介となるのはなぜだろうか。

上記の発言を参照すると、A教諭は問題解決を通じて保護者と信頼関係を築いていると共に、「信頼関係を作ったり守ったりすることは決して大変じゃない」とも主張している。問題解決をA教諭に押し付けている教員とは、問題への対し方や捉え方が根本から異なっているのであろう。試みに、教育現場で生じている問題と教員、そしてA教諭のそれぞれの関係を比較してみよう。

A教諭の報告事例に登場した、教員B・C・Dにとって「問題」とは関与が少なければ少ないほどいいという対象である。したがって、「問題」を生じさせる原因でもある保護者や児童も、自身の負担を増やす存在として捉えられていると言える。そこから、彼らと「問題」との関係は以下のように示すことができる。

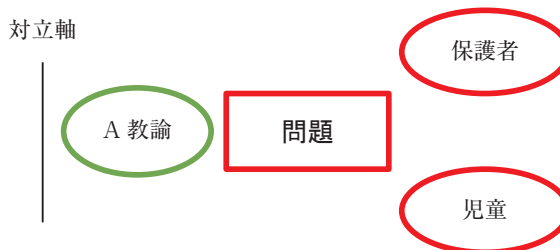
図1



教員B・C・Dと対立軸の向こう側にある「問題」、具体的には保護者対応や児童が引き起こすトラブルは、いわば対立関係にあると捉えることができる。

ではA教諭と「問題」との関係はどのように捉えられるだろうか。A教諭は[A教諭報告事例1]において、自分が保護者の立場であれば、子どもが遊具から転落したが頭を打っていないから問題ないという説明では納得できないと考えて、児童aをすぐに病院に連れて行くべきだと判断している。そして、そのような問題への対応の仕方は、単に問題を解決するため、というよりは、保護者との信頼関係をより強固に繋ぎ止めるものであるとの理解が前提にある。したがって、A教諭と「問題」との関係は以下のような図になると考えられる。

図2



「私の評判はどんどん良くなる」「学校自体のイメージは良くなります」というA教諭の発言からは、A教諭にとって「問題」とは、仕事の増加につながるような負担ではなく、むしろ保護者や児童との連携を強化するためのチャンスとして捉えられていることがわかる。実際、前稿¹²⁾においてもA教諭はチームの形成や連携のきっかけとするために、草刈り・テニスコートの整備・花壇の設置・廃品回収の手伝い・工事現場で働く人達へのお茶出しといった多様な雑用に積極的に取り組んでいたと報告している¹³⁾。

したがって、A教諭においては、対立関係は存在しない。保護者や児童は問題解決に共に取り組むいわば同志のような関係となるため、教員B・C・Dとは異なり、連携可能な人員が多ければ多いほどA教諭の業務は円滑になると推測される。

「当事者性の拒絶」という問題構造から図1を捉えたとき、「問題」を対立軸の向こう側へと押しやろうとする教員B・C・Dの姿勢は、「問題」や「問題」から生じる負担を際限なく増加させると考えられる。一方で、A教諭は、「問題」に関与する行為を通じて保護者や児童と「当事者性」を共有することで、「問題」から生じるはずの負担を限りなく少なくしていると推測される。「大変な状況は実は比較的簡単に回避できる」というA教諭の所感は、対立関係そのものを解消してしまうA教諭の大胆な構造転換によって生まれているのであろう。本稿では、「当事者性の拒絶」という問題構造に対して、A教諭の行為のあり方を「当事者性の移行」と位置付けることにしたい。

(2) 役割・権限の転換

以上のように、問題を構造化して捉え直してみると、A教諭の大胆な構造転換は至ってシンプルで必然的な選択のようにも思われるが、恐らく教員B・C・Dにとっては飛躍が大きく困難な選択であると予想される。では、A教諭はなぜ容易に「当事者性の移行」を実行することができるのであろうか。

教員B・C・Dに共通しているのは、教員としての自らの権限・役割と保護者や児童、管理職の権限・役割を区別して捉え、自分の役割・権限を越える領域については関わろうとしないという志向であると言える。これは第2項(2)に論じた「役割・権限の最小限化」という「問題構造」に該当する。

本項ではA教諭が「当事者性の移行」を妨害してしまう要因となり得る「役割・権限の最小限化」に対して、どのように対処を試みているか検討してみたい。[A教諭報告事例3]において教員Dが消しゴムをなくしてしまったと訴えた児童cに対して、本来どのような対応をすべきであったかという点についてA教諭は次のように述べている。

まずその周辺を探す。そこまであったんだったら近くに落ちているかもしれないねって。筆箱はどこに持って行ったか、3時間目4時間目その筆箱どこにあった？って聞きながら、その周辺を見て。そこで見つからなかったら、どういう特徴の消しゴムか、名前が書いてあるか書いてないか確認する。先生たちにも呼びかけて、落とし物箱にあるかもしれないとなったら、子どもと一緒に確認しに行く。先生が見て知らせるんじゃなくて、私だったら一緒に行く。一緒に落とし物箱見に行こうかって。子どもはそれを親に伝えるでしょう、先生と一緒に落とし物箱を見たとか、廊下も一緒にこの道を通ったとかいうふうに。一緒にやれば一緒にやってくれたというのを子どもは親に報告するはずですから。先生と一緒に探したんだけど、見つからなかった、ということ、消しゴムはないし先生はそのことすら知らないというのでは大きな違いがあるでしょう。子供の行動とか言動を想像する。親に絶対言うに違いないって。親からしたら、どんな風に誰と探したのか確認するはずですよ。それを考えてほしいということ。

周囲を良く探すように、と児童cに伝えただけの教員Dに対して、A教諭はどの時間帯までは消しゴムを持っていたのか、また、消しゴムの特徴を確認し、自ら消しゴムを探すと共に、他の教職員や子ども達にも消しゴムを見つけるための協力を呼びかけている。恐らく、教員Dが抱える数多の業務の中で、児童cが消しゴムを紛失したという出来事は、重要度が低く取り合う必要のないものであった。しかし、児童cにとっては、教員に頼って真っ先に解決したい問題であったかもしれない。それは、児童cの保護者も同様であり、消しゴム一個の紛失と言えど、いじめや盗難が原因であったとすれば、児童cの生活の安全や安心を脅かす重大な事件の発端となる可能性を想定しなければならないはずである。A教諭の示す対応は、保護者がA教諭と同様の役割・権限を持っていれば行っていたであろう対応そのものであり、それは児童cについても同様であろう。教員B・C・Dに見られる「権限・役割の最小限化」に対して、A教諭の行為は、保護者や児童の動機や期待に応える形で権限・役割を拡大化して行使していると捉えることができる。

「権限・役割の拡大化」は、教員B・C・Dが抱える「問題構造」と同じ枠組みから捉えると、業務の負担の増大を意味する。しかし、A教諭は一貫して自分の行為を負担とは考えておらず、また、「思いやり」「他者の立場に立って考える姿勢」といった道徳的・規範的行為とも捉えていない。そこで、A教諭が「権限・役割の拡大化」を容易に実行できる構造的要因をさらに検討してみよう。

A教諭の発言を省察してみると、児童と共に消しゴムを探している時、常に児童が教員の行為をどのように評価するかという視点を持ち続けており、さらに、児童の報告を通じて保護者が教員をどのように評

価するかということ想定して行為していることがわかる。前項の議論を踏まえれば、それらの行為は保護者や児童へのおもねりからではなく、信頼関係の構築と「当事者性」を共有して問題解決にあたる人員の増加へと繋がることをA教諭が明確に認識しているためである。言うなれば、保護者や児童が教員を評価する役割や権限をも自らの手中に収めていると理解できるのではないだろうか。そうであれば、A教諭の行為からは、道徳的規範に適ったものであるという倫理的適切性と同時に、業務の負担を減らしていくための合理的・戦略的な必然性を読み取ることができることになる。

そこで、自らが持つ「役割・権限」を拡大し適切に行使することで、児童や保護者が持つ「役割・権限」に関与することを可能としているA教諭の行為のあり方を、「権限・役割の転換」と位置付けることにしたい。

(3) 未然の問題解決

第2項では、「当事者性の拒絶」「役割・権限の最小限化」という「問題構造」によって、際限のない問題の増幅という事態が引き起こされることを指摘した。では、A教諭が行う「当事者性の移行」「役割・権限の転換」という大胆な構造転換は、どのような状況を生み出すのであろうか。

A教諭は学校で生じる多種多様なトラブルへの処し方について、次のように述べている。

自分が見えている範囲は限られているから、勤めている学校でそういうトラブルを未然に防ぎたいとしたら学校中で、今どんなことが起きているのかというのを興味を持って、他の学年とかクラスであっても、敏感にアンテナ張っておくということが大事になってくる。経験を積むことでしか学べないんだから、他の人がどういう経験しているのか、どういうふうに対応しているのかということを知っておくことがとても大事なことです。何をやっているのかわからない、何を揉めているのか知らない、関係ないで済ませてしまうと、それが大きな損失に繋がりがかねない。だから、いつも何があったんですか？ と尋ねて、こういうトラブルがあって、解決がうまくいってるなら、そこから学ぶ。もしかしたらその子の担任を次の年度で持つかもしれない。だから先回りして色々やっておく姿勢を持っていけば、随分違う。

学校中で起きている出来事や問題、問題の解決の方法に幅広く関心を持つことが重要であるというA教諭の言葉からは、「当事者性の移行」「役割・権限の転換」という構造転換が成立するとき、どのような教員にとっても、関係がない、知る必要がないというような情報は一切ないと考えることができる。一方、学校現場にはクラスや学年、校長・教頭・教員といった立場の違いが存在し、教員B・C・Dにとっては自分の役割・権限外のことは感知する必要がないものと判断されると推測される。けれども実際には、A教諭は現時点での担当児童や立場の違いを問題にせず、多種多様な事象に常に関わろうとすることで、数年に渡って起こり得る問題を把握し、解決しようと努めているように見える。したがって、A教諭における構造転換は、未然の問題解決という状況を生み出していると結論づけられるであろう。

4. 「当事者性」が剥奪された極限状態における問題構造適用の試み

今までの議論を通じて、「個」が現場の一単位として機能しないという状況から「当事者性の拒絶」「役割・権限の最小限化」という「問題構造」を導き出すとともに、このような「問題構造」を解消するために、「当事者性の移行」「役割・権限の転換」という構造転換が有効であることを指摘することができた。では、

本稿で導かれた「問題構造」及び「構造転換」は、異なる教育現場、あるいは、教育とは全く異なる状況下にも適用することは可能であろうか。第1項でも触れているが、一回性・特殊性が高く、かけ離れた条件下にあっても適用が可能であることを論証できれば、それだけ精度の高い「構造」として提示することが可能である。

本稿では、適用の対象として、圧倒的に不利な状況でソ連軍やタリバン政権に抵抗し、自国が自由を獲得することに一生を捧げたアフガニスタンの司令官、また、英雄と讃えられているアフマド・シャー・マスードの行為を検討する。ここで、改めてA教諭とマスードがそれぞれ向かいあっている問題状況を比較してみたい。

A教諭は長年の経験の蓄積がある敏腕の小学校校長である。近年は、荒れてしまった学校や学校運営に行き詰まっている学校ばかりに配属され、学校立て直し人と呼ばれることもあるような人物である。今まで、A教諭はどのような学校に配属されても、1年～1年半で理想的な環境を整えることが可能であった。しかし、本稿で検討した報告事例で取り上げられている勤務校については1年が経過しても環境整備の見通しが立っていないという状況である。A教諭の勤務校で働く教員は、三つの報告事例で示したように、何らかの要因から「当事者性」を行使することができず、現場の単位として機能することができていない。

一方、アフマド・シャー・マスード（以下、マスード、とする）は、1974年頃から対ソ抵抗運動で活躍する司令官として頭角を現し、ソ連軍がアフガニスタンに侵攻した際には九度の大規模攻撃をかわすことに成功している。当時のアフガニスタンでは、四六時中激しい爆撃にさらされ、住居や家族を突然失ってしまうことは珍しくなかった。食糧・衣類・武器が限られる中、マスードはゲリラ戦を駆使して自軍や国民を守り、ソ連軍が撤退後、新たにアフガニスタンの国民を脅かしたタリバン政権に抵抗し続けた。マスードはアフガニスタンの惨状を見過ごすことは、アメリカやヨーロッパへの惨事も引き起こすと主張し続けたが、聞き入れられることなく2001年に暗殺される。アメリカ同時多発テロ事件9・11が起きたのはその二日後であった。

両者はかけ離れているように見えるが、「当事者性」が剥奪されている、あるいは行使しづらい状況下で、人員が「個」として機能するためにどのように働きかけることが効果的であるかという課題に向かっている点は共通していると言える。また、繰り返しになるが、マスードが直面している状況は「当事者性の剥奪」という点では純粹理念型として取り扱うことが可能であり、「問題構造」の精度を測る上で最適であると考えられる。

では、実際に当事者性が剥奪された状況下にあつて、マスードが状況を打開したある事例を検討してみよう。

1985年、ハイラブ渓谷からマスードが抵抗運動に動き出すことを聞きつけたソ連軍は先制攻撃を始め、執拗な爆撃をすると共にマスードの軍を包囲した。深刻な状況の中マスードは退避の決断をしたが、その地域に道路は存在せず、峰を越えていくことも不可能であった。唯一のルートは、敵軍の二つの部隊の間を抜ける危険の大きいルートで、その間は五十メートルから百メートルほどであったという。

兵士の一人であったサーレ・レギスターニは次のように書き残している¹⁴⁾。

一人ずつしか進めないが、三、四時間以内に峰を越えなければならない。でも急ぐわけにはいかなかった。地面に胸を付けて匍匐しなければならなかったし、多くの弾薬や他の装備を抱えていたから、見つかったり音を聞き付けられたりする心配があった。敵の部隊まで五百メートルほどのところで、マスードが五人ずつのグループを作れといった。十から二十のグループができたとき、最初のグループに行けと命じた。みんなが動きを止めてマスードを見た。マスードが「なぜ止まるんだ？ 第一陣は誰だ？ 行け」と命じた。指揮官の一人が言った。「怖気付いているのではありません。あなたはどうするのです？ あなたが最初に行くべきです。とても危険な計画なのですから。誰かがミス

を犯したら、みんなここに留まらざるを得ず、死ぬかもしれません。でも、あなたは行かなくては……。あなたはこの戦いを続けるのですから。あなたはリーダーです。私達はただの兵士です。」けれどもマスードは、「お前達に行けと言っているのだ。今すぐ行け」と答えた。彼の命令に誰も従おうとしないのは初めてのことだった。マスードは指揮官達に命令したが、彼らはできませんと言った。とても頑固だった。十分が過ぎ、マスードは真剣に怒り出した。「時間を無駄にするな。私を待つんじゃない。第一陣は進めと言ったんだ！」マスードが怒っているのを見て、最初のグループが渋々進み出した。続いて、全員が峰を越え始めた。誰もミスしないようにと、みんなが祈っていた。マスードのことを考えて、みんな震えていた。越えたところで、我々は立ち上がって頂上を見て、マスードが来るのを待った。誰もミスは犯さなかった。最後に峰を越えてきたのは、マスードだった。

では、この事例からA教諭の報告事例と同様の問題構造を見出すことは可能であろうか。マスードが率いる百二十人弱の部隊は、皆がソ連軍の包囲を抜けるという任務に一丸となって向かっており、また司令官であるマスードの命が助かることを最優先に考え、マスードの命令にすぐには従わないほど強固な意思を持っている。一見、今までに検討してきた報告事例に登場する教員と比較して、「当事者性」に溢れているように思われる。けれども、マスードを最初に離脱させるべきだと主張した司令官達に対して、マスードは珍しく怒りを表明し、半ば強引に命令に従わせている。残されたマスードについての記録を見ると、いずれもマスードを誰もが慕う人格者として評価しており、常に自軍や国民を思いやり、延いては敵軍の捕虜の待遇や食事にも気を配ることを欠かさない人物として描いている¹⁵⁾が、このときなぜマスードは自らの命を最優先に考える兵士たちに怒りをあらわにしたのであろうか。

マスードが怒るきっかけとなった発言の一つに、「あなたはリーダーです。私達はただの兵士です」という言葉があるが、これは明確にマスードと他の兵達の命の価値に差をつけていると言うことができる。換言すれば、マスードさえ助かれればよい、他の兵士たちがそのために命を落としてもやむを得ないという意に取ることができる。自分の命に真っ先に見切りをつけてしまう態度からは、「当事者性の拒絶」という問題構造を見出すことが可能であろう。また、マスードにとっては全員が助かるべき局面で、任務達成の条件をマスードが助かることに置いてしまった兵士たちは「役割・権限の最小限化」を行なっていると意味付けることができる。

では、マスードが強硬に従わせた作戦は問題構造に対してどのような位置を占めているだろうか。マスードの作戦の要は、グループごとにも移動するため、グループごとに兵士の安全を確認することは可能であるが、マスードが何番目に退避するのか兵士達は把握することができないという点にありよう。兵士達一人一人のミスがそのままマスードの死に直結するという状況こそ、「当事者性」が移行した状態であると理解することができる。同時に、兵士達全員がマスードの命を預からざるを得ないという状況は、マスードの役割・権限が全員に共有された状態、すなわち、「役割・権限の転換」をもたらしていると言えるだろう。

仮に、指揮官達の助言通りにマスードが最初に退避していたとしたらどのような状況が引き起こされるであろうか。恐らく、マスードが安全に退避したことを把握した途端に、ミスが誘発される可能性は格段に高まるであろう。また、マスード本人やマスードの退避を最優先すべきだという強固な意識からもたらされた連帯が失われ、各個が自分の命さえ助かれればよいという認識に転じてしまう危険性も考えられる。だが、マスードの退避が最後であれば、仮に兵士達の誰かがミスをして全員の退避が成し遂げられなかったとしても、最も不利な状況にある兵士達をマスードが守る方策を探ることもできるだろう。

以上から、作成の成功は偶然の僥倖によってもたらされたものではなく、マスードが意図してもたらしたものであると結論づけることができる。そして、自らの命を顧みることができないほど追い詰められた兵士達が「個」として機能するための最善の道筋を指し示したマスードの行為は、本稿で構築した問題構

造と構造転換という枠組の有効性を論証するものとして位置付けることができるであろう。

5. 教育現場の単位としての「個」の当事者性獲得の成立条件

本稿では、「個」が現場の一単位として機能していないというA教諭の報告から、「当事者性の拒絶」「役割・権限の最小限化」という問題構造を抽出した。そして、A教諭の大胆な構造転換に基づいて、「個」が「当事者性」を獲得し、機能するようになるためには、「当事者性の移行」「役割・権限の転換」という条件を満たすことが必要であることを明らかにした。

本稿において、マスードの行為は、本稿で抽出した「問題構造」やA教諭における「構造転換」がその他の事例や状況においても適用できるかどうかを検討するために援用したものであるが、A教諭の報告事例だけでなく、マスードが直面した状況や問題の打開のあり方からも、「個」の当事者性獲得の成立条件を検討してみよう。

A教諭と比較すると、「当事者性の拒絶」「役割・権限の最小限化」という問題構造に囚われている教員B・C・Dは、能力が低く扱いづらい人材だと誰もが思うかもしれない。一方で、マスードが率いる兵士達は、マスードほど優れていなかったとしても、問題構造に囚われてしまった原因を能力や個人の特性に置くことは適切でないと思われるであろう。なぜなら、戦場という特殊な状況下において部隊が全滅の危機にさらされているときに、最も優れたリーダーの生存を最優先課題とするのはいかにも「最善の判断」と感じられるためである。全ての物資が不足した不利な状況において、兵士全員が助かることが喫緊の課題である点を兵士達が見過ごしてしまったのはやむを得ないと誰もが思うのではないだろうか。

マスードの事例においては、兵士達が結果的に不適切な判断をしてしまったのは構造的な要因に基づくものであり、兵士達個人の能力の不足や特性が原因ではないであろうことを容易に推測することができる。そこで、マスードの事例を踏まえれば、複数の教員が現場の一単位として機能しないという状況が生じたときに、安易にその原因を個人の能力や特性に還元するべきでないと考えることができる。[A教諭報告事例2]で見たように、教員Cは児童bの重い怪我を放置していたのにも関わらず、最善を尽くすことができたことと自認していた。すなわち、個が「当事者性」を行使できないという問題状況が発生した際には、その構造的な要因を明らかにし取り除くことが、「個」の当事者性獲得の成立条件の一つになりうる。A教諭が働く教育現場において、個が機能していない構造的な要因の解明は極めて重要なものとなるはずである。

また、ある状況や結果を導き出した要因を個人の能力や特性に安易に置くべきでないという結論は、A教諭やマスードに対しても適用することも可能であると言える。マスードやA教諭でなければ生み出せない状況や結果があるとすれば、我々が同じ状況を再現する方策が見つけられないことになる。A教諭やマスードが適切かつ望ましい結果を高い頻度で導くことのできる構造や条件を解明することができれば、教育現場にとどまらず、経験知の蓄積が求められる多種多様な状況下に寄与することが可能となるであろう。

-
- 1) 林竹二、灰谷健次郎、『教えることと学ぶこと』、倫書房、1996年。
 - 2) 同書、p13.
 - 3) 同書、p6-16.
 - 4) 坂口智・新妻千紘、「相互的コミュニケーションに基づく流動的なチーム形成——個としての力量形成からチームとしての力量形成へ」『埼玉大学国語教育論叢 第21号』、2017年、p42-54.

- 5) 新妻千紘、「漢文教育における当事者不在という問題に関する一考察——古典探究の導入指導のあり方を手がかりとして」『東京家政大学教職センター年報 第14号』、2022年、p31-43.
- 6) 新妻千紘、戸田功「クセノフォン・奥田正造の教育行為に見られる共通性——哲学・教育学の盲点を顕在化する側面に着目して——」『埼玉大学教育学部紀要 第71巻2号』、2022年. を参照のこと。
- 7) 前掲書5
- 8) 同
- 9) 前掲書4を指す
- 10) 『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）』、中央教育審議会、2015年7月.
- 11) 「問題構造」という語は、「国語科教育実践場面の研究Ⅶ—国語科教育実践に関する『価値自由』討議（研究カンファレンス）の試み—」（上越教育大学言語系教育研究系国語コース、研究代表者：安西勉夫、1995年）でも用いられていたタームである。ここでは、授業者の行為に見られる矛盾や非一貫性を手がかりとして見出される授業者の認識の構造的な枠組みを指して使用されている。本稿においては、特定の認識の構造的な枠組みという意味のみをもって使用している。
- 12) 前掲書4
- 13) 同書、p48.
- 14) Marcela Grad “MASSOUD An Intimate Portrait OF THE Legendary Afghan Leader” , 2009.
邦題：『マスード 伝説のアフガン司令官の素顔』、訳者：佃由美子、株式会社アニカ、2014年、p89-90.
- 15) 同書を参照のこと。

東京家政大学の生活信条「愛情・勤勉・聡明」 と「知情意」三分説(1)

The relationship between Tokyo Kasei University's life creed, "love, diligence, and wisdom" and the trichotomy of mind, "intellect, emotion and volition"

児童学科 平山 祐一郎

東京家政大学の生活信条として「愛情・勤勉・聡明」がある。これに出会った際、なんと素朴かつ簡潔に生活を正す力を持った言葉なのだろうかと思いを感銘を受けた。大学教員として生きていくうえで、愛情をもって学生や同僚に接し、勤勉に日々の仕事をこなし、教育者あるいは研究者として聡明でありたいと切に思った。

一方、心理学を学ぶ身として、心理学の研究の現状に不安を覚えていた。無秩序に広がる研究領域、他者を寄せ付けぬ研究の細分化を懸念していた。そして、古くからある「知情意」三分説により、この混沌とした研究状況を整理できないか、また、心理学を教える者として、この三分説を羅針盤にして、学生たちの学びを方向づけることはできないだろうか、と考えるようになった。

そして、生活信条「愛情・勤勉・聡明」と「知情意」三分説がみごとに対応していることに気づくに至って、生活信条を理解することが心理学の学びになること、心理学の学びを深めることが生活信条のいきいきとした実践につながることを示していきたいと思立った。今回はその第一報としたい。

1. 知情意三分説の有用性

心理学はその発展とともに、研究領域の拡大とテーマの細分化に邁進している。学問が進歩するということはそのような道筋を辿ることである。それは研究者にとっては知見の生産性を上げることにつながる。一方で、知見を享受する側の人々には、その狭さから分かりにくさが増すことになり、せっかくの知見を活用することが容易ではない状態になっている。

特に、心理学の初学者に対しては、領域の広がりひとつひとつのテーマの狭さにより、全体像が把握しにくくなっており、学習に着手することを難しくしている。それは心理学学習の動機づけが下がることにつながりかねない。そこで、オーズベルが有意味受容学習において提唱した先行オーガナイザーのような形で、知情意の三分説の可能性を考えてみたい。山鳥（2008）は、

こころを「知」と「情」と「意」の三作用の集合とまとめる考え方がある。わたしはこの「知情意」という簡潔無比な括り方が好きで、なんともうまいものだと思日頃感心している。実際、心理現象の理解はこれにつきる。ⁱ

と述べている。「心理現象の理解はこれにつきる」とまで表現しているように、「知情意」の三分説は心理学を見渡す的確な地図と呼ぶのに十分といえよう。さらに山鳥（2011）は、

わたしは、このこころ3分割説を「こころの知・情・意」論と勝手に名づけています。こころのようなつかみどころのない経験世界を相手にするのは、このくらいの分け方がちょうどいいのです。ⁱⁱと記している。ここでは、「こころのようなつかみどころのない経験世界を相手にする」ためには、「この

くらの分け方」でよいというやや突き放した表現をしている。確かに、見ることも触ることもできない「ころ」というものの説明に、たくさんの概念や用語があることは、問題をより見えにくくする。そのため、複雑な対象にこそ、シンプルに認識できる体系、あるいは把握の枠組みが求められるといえよう。ただし、宮原・宮原（1996）はその著書「乳幼児心理学を愉しむ」において、

ギリシャの哲学者、アリストテレス以来、人間の心を知、情、意に分けて考える傾向がありました。これは一見正しいようで、それにもまして、人間の心を知、情、意の三つに分けて考えると非常に便利にように思われます。事実、心理学も長い間人間の心を知、情、意の三つに分けてとらえてきました。昔の心理学書をひもとくと、知的機能、情的機能、意思的機能、あるいは、情的機能と意思的機能を一緒にして情意機能といったかたちで書かれているものがあります。

しかし、人間の心は、この三つの知、情、意がそれぞれつながりをもって働いているという考え方が自然です。ⁱⁱⁱ

と述べており、ころを知情意の3つに分割することを「非常に便利」と評価しつつ、それらは独立ではなく、知と情、情と意、意と知はそれぞれつながりをもって、すなわち相互に作用しているという見方が大切であることを強調している。もちろん、心身二元論が身体と精神を分割して論じることができず、身体と精神の相互作用に至ったことと同様の経緯である。

なお、宮原・宮原（1995）は、「心理学を愉しむ」の中でも、

心理学は「古くて、新しい学問である」といわれています。その源流をたどれば、近代科学の多くがそうであるように、心理学もまた、その源はギリシャ哲学にさかのぼることができます。二千年以上も前のアリストテレスの『精神論』がそれです。そのなかで、アリストテレスは心の本質を「連想」でとらえ、さらに人間の心を知「情」「意」に分けて論じています。いまでも、人の心を知「情」「意」に分けて考えることができますが、それは遠くギリシャ時代から受け継がれた思想の系譜であるといえます。ギリシャ時代の思想はいまも生きているのです。^{iv}

と、ここでも「知」「情」「意」を紹介し、古代ギリシャの思想は継承され、それは現代においても通用していることを示している。また、宮原・宮原（1996）では、知情意の相互作用について、

最近の心理学の研究においては、知と情と意はそれぞれが密接なつながりをもって働いていることがだんだん明らかになってきたのです。…中略…わかるというのは「知」的な行為です。興味がある、おもしろいというのは、「情」です。勉強してみよう、本を読んでみようというのは、意志や欲求、すなわち、「意」です。

人間の心のなかでは、「知」と「情」と「意」は、決してバラバラに存在しているものではありません。つながりをもってそれぞれが連動しながら働いているのです。^v

と強調している。知と情と意があって「ころ」が形成されたのではなく、そもそも「ころ」という全体性を有した対象に対して、知と情と意という要素とその働きを見出したのであるから、知と情と意の間に緊密な結びつきがあり、知と情と意が連携して「ころ」が機能するというのは当然の結論である。さらに、宮原・宮原（1996）では、

感情は、知性や意志と対立する概念ではなく、併存し、相互に働きかけ、作用しながら、発達していく

ものです。知と情と意は、相互に有機的な関連をもちながら、機能し、発達しているのです。^{vi}

と、知情意は相互に影響しあいながらそれぞれの機能を発揮するだけでなく、同時に相互作用によってそれぞれの働きを高めていく（育っていく）ことも指摘している。そして、

「わかる」から「おもしろい」といいます。「おもしろい」から「やってみたい」という気持ちが生まれてきます。この場合、「わかる」というのは、「知」です。「おもしろい」というのは、「情」です。「やってみたい」というのは、「意」です。このように考えると、なにかが「おもしろい」「興味がある」というのも、その情的な気持ちがただ独立して、他の「知」や「意」と分離して存在し、機能しているのではなく、「知」や「意」と連動しながら働いていることがわかります。…中略…なにかに「興味をもち」「おもしろい」から、もっと「知りたい」「勉強したい」「調べてみたい」という気持ちが生まれ、そのことが「わかる」という「知」へとつながっていくのです。^{vii}

と、噛んで含めるように、知情意の関連性、連結性を説いている。

また、宮原・宮原（1997）では、知情意が連携していること、一体性を持っていることを、幼児教育における情操教育か知的教育かという議論にも適用している。

子どものころ、いや、わたくしたち、おとなを含めて、「わかる」「おもしろそう」「やってみよう」という「知」「情」「意」のころは、互いに手をとりあって、連動して働いているのです。人間のころは、「知」だけを取り出し、それだけを伸ばすとか、「情」だけを豊かにするということは、本来できないものです。「ころは一つ」ということを理解するということが、子どものころを知る第一歩なのです。極論すれば、「情操」だけを豊かにする教育とか、「知的」だけの教育というのは、子どものころのほんとうの姿から言えば、本来成立しないということができるといえるでしょう。^{viii}

このように、幼児期こそ情操が大切であり、それを十分に伸ばすべきだとする情操教育論と、幼児期こそ知的吸収力が非常に強いと、知的教育が適しているのだとする知的教育論のそれぞれに対して、この知情意の考え方は指針を与える便利な枠組みである。また、瀬川（2010）は、

知・情・意を高次の脳機能と照らし合わせると、知性には感覚運動統合と記憶機構が、情的過程には対人関係や社会性と情動に關与する扁桃体と視床下部を中心とする神経機構が、意思には動機付けおよび学習機構が關与すると考えられる。^{ix}

と高次の脳機能について、知情意三分説を活用し、知情意それぞれに脳機能を割り当てた説明を行っている。

2. 東京家政大学の生活信条

東京家政大学の生活信条は「愛情・勤勉・聡明」である。生活信条については、

信条というのは、おそらく硬化というか、いわば心の糊づけであって、糊はなるべく少ないほうがいい。私には糊は嫌いである。こういうつっぱるものは、それだけで嫌なのだ。^x

とフォースターは述べている。確かに、信条が生活に大きく立ちはだかれば、生活は息苦しく、柔軟性を

欠いたものとなる。しかしながら、東京家政大学の「愛情・勤勉・聡明」という生活信条には、その内容の奥深さに対して、語感に軽快さを帯びている。ひとつひとつの単語は決して非凡なものではない。しかし、この3つが並び立つことにより、この3つを実践する者の日常生活を充実させ、豊かにさせる可能性を秘めている。

「愛情・勤勉・聡明」は3語である。心理学では「マジカルナンバー7」という言葉があり、7という数字に大きな意味を見出す。しかし、3も意味深い数である。たとえば、3点を得ることによってカメラの三脚は安定する。1つでは点、2つでは線、3つで面を構成するため、3点によりつり合いが取れるのである。我々も「愛情」、「勤勉」、「聡明」を目指すことで、泰然とした生活が可能になるだろう。

また、山登りにおいて「三点支持」という方法がある。両手・両足の4点のうち、3点をしっかり固定する登山技法である。そのことにより、残りの1つの手か足が、次の場所（手がかり、足がかり）を捉えて移動していくのである。それと同様に考えれば、「愛情」、「勤勉」、「聡明」の3点が生活という岩場をしっかりと捉えてさえいれば、あとは「行動」という形で日々を送ることができる。

さらに、「愛情」、「勤勉」、「聡明」は、知情意とも対応している。「愛情」は「情」、「勤勉」は「意」、「聡明」は「知」である。知情意の三分説の示唆深さはそのまま、「愛情」、「勤勉」、「聡明」という生活信条の奥深さにつながるのである。

3. 三分説から考える「愛情・勤勉・聡明」

では、知情意三分説に関連づけることで、「愛情・勤勉・聡明」という生活信条はどのような解釈の広がりを得て、どんな実践上のヒントを付与されるのだろうか。ラ・ロシュフコー（1989）によれば、

エスプリ クール
知は情にいつもしてやられる。^{xi}

という。確かに、家庭や学校、職場でのできごと、あるいは地域社会や国家レベルの問題であっても、知性は感情に圧倒されることが多い。前者では「情に絆される」ことが多く、後者では「情がたきつけられ、あおられる」ことがままある。いくら知性的かつ合理的に考えられたことであっても、情動の持つ激しいパワーのもとでは、知的判断は退けられ、影をひそめてしまう。近年の政治におけるポピュリズムは、人々が幸福に生きるための知的判断よりも、人気という情がそれを制してしまっている。また、フェイクニュースによっても、人々は情をかきたてられ、冷静な判断ができなくなっている。こうした現実を踏まえれば、生活信条の「聡明」（知）は「愛情」（情）に気圧されないように、十分な注意が必要である。愛情深くあることは、時として現実を見る眼を曇らせてしまい、それが聡明な生き方を妨害することになるからである。しかしながら、フロイト（2007）は、

たしかにわたしたちは、人間の知性の力は、欲動の生の力と比較すると弱いものだと、繰り返し強調してきたし、それは正しい主張なのである。しかしこの知性の〈弱さ〉には、ある特別な要素があるのだ。知性の声はか細いが、聞きとどけられるまでは、黙すことはないのである。繰り返して拒否されても、やがて聞きとどけられるものなのだ。そこに人類の将来について楽観できる数少ない理由の一つがある。^{xii}

と知性が有する辛抱強さ、根気強さを見出している。たとえば、アメリカの政治は熱気や興奮に支配されることが多い。けれども、その後には軌道修正が行われることが多い。つまり、一時の勢いに知性は無力なのだが、だからといって知性は減じるわけではない。知性の声は喝采や歓声、罵声や嘆声、怒声にかき消されても、「黙すことはない」。小さな声、かすかな声であっても、知性は粘り強くささやき続ける。だからこそ、熱狂の祭りのあとに静けさに、その声は聞こえてくるのである。「愛情」の強さから一時的に

周囲が見えなくなり、我を見失うことがあっても、「聡明」ささえ身に付けていれば、いずれ「我に返る」ことができるはずである。同じくフロイトにこのような逸話がある。北西（2006）は、

精神分析の創始者フロイト（1856-1939）はかつて「正常な人間がうまくやることができねばならぬ第一のこととは何だと思うか」と聞かれたことがあります。当然のことながら質問者は、複雑で「深い」解答がなされることを期待したのだと思います。

しかし、フロイトは単に「Lieben und Arbeiten」（ドイツ語で「愛することと働くこと」）と答えました。…中略…たしかにこの愛すること（愛）と働くこと（仕事）は私たちの人生のもっとも本質的な部分をしめています。^{xiii}

と述べている。尋ねた者が深淵に触れるような解答を予想したにも関わらず、その返答は、ありふれ、ありがちなものであったというのだ。しかし、これは問い方に問題があったのではないだろうか。「うまくやることができねばならぬ第一のこと」と問われれば、「愛することと働くこと」という平凡なものになるはずである。この平凡なことがなぜ人には難しいのか、そこを問うべきではなかったか。普通に愛すること、普通に働くことを人に成り立たせているものは何なのだろうか。そこが問われなかったことが悔やまれる。

しかしながら、「愛情・勤勉・聡明」の中で、「愛すること」と「働くこと」すなわち「愛情」と「勤勉」をフロイトが挙げた意味は大きい。これは「第一のこと」なのであるから。

知情意の「時制」について言及したものもある。谷口（2009）は、

心は一般に「知、情、意」といわれますが、私はこれを主体の過去、現在、未来と結びつけてとらえています。「知（知恵、知識）」は過去の体験の集積（記憶の結晶）を鋳型として現在の状態を理解することであり、「情（感情、情緒）」は現在の主体の状態の評価、「意（意思、意欲等）」は予測と制御のために未来の主体を方向付けるものです。^{xiv}

と述べている。「知」は過去からの蓄積物、「情」は現状への反応、「意」は未来に向けた強い気持ちといえよう。知情意を時間軸に載せる試みは、人間だけが現在、過去、未来を意識して生きる存在であることを考えると、興味深く、意義ある示唆といえよう。確かに過去の学習や記憶の積み重ねが知を形成し、それをもとに人間は現状を認識している。情は現在の状況に対して無自覚に生じるものである。意は未来を見据え、それを何とか切り盛りしたいと考えるからこそ生じるものである。

「愛情・勤勉・聡明」という生活信条も、「愛情」は現在、「勤勉」は未来、聡明は「過去」と位置付けられるのではないか。「愛情」は「今、ここ」にいる人々の心を温める。「勤勉」は将来の自分を生み出している。「聡明」は過去の知的蓄積であり、それがあからこそ、現在を「聡」すなわち「賢く」、「明」すなわち「照らす」のである。

4. 本論文のまとめと今後の課題

本稿では、東京家政大学の生活信条「愛情・勤勉・聡明」と知情意の三分説を関連づけることによって、「愛情・勤勉・聡明」という3つの単語がその総和以上の意味を持つこと、また、その3点を理解することが心理学の学びの糸口あるいは手がかりになることを示した。

今後はその趣旨、意味合いをさらに深く理解するため、

- ①「愛情・勤勉・聡明」という生活信条の誕生とその歴史について
- ②「愛情・勤勉・聡明」と本学の建学の精神である「自主・自律」の関係について

- ③「愛情・勤勉・聡明」の現代的理解とその実践について
- ④「愛情・勤勉・聡明」のその先にあるものについて
- ⑤プラトンやアリストテレスに遡る三分説の歴史について
- ⑥能力心理学と三分説について
- ⑦カントと三分説について

について検討を深めていく。

なお、⑦については、山鳥 (2018) による

知情意論は、もともとは一八世紀のドイツ哲学に始まったもので、かのイマニュエル・カントもこの説に基づいてあの有名な『純粋理性批判』、『判断力批判』、および『実践理性批判』の大著を構想したのだそうです。ちなみに純粋理性は知性に、判断力は感情に、実践理性は意志に対応します^{xv}。

という指摘に直接基づいている。

文献

引用文献は文末脚注に記した。

-
- i 山鳥重 2008 知・情・意の神経心理学 青灯社 (p.15より)
 - ii 山鳥重 2011 心は何でできているのか—脳科学から心の哲学へ 角川選書 (p.97より)
 - iii 宮原和子・宮原英種 1996 乳幼児心理学を愉しむ ナカニシヤ出版 (p.58より)
 - iv 宮原英種・宮原和子 1995 心理学を愉しむ ナカニシヤ出版 (p.12より)
 - v 宮原英種・宮原和子 1996 教育心理学を愉しむ ナカニシヤ出版 (p.10より)
 - vi 宮原英種・宮原和子 1996 発達心理学を愉しむ ナカニシヤ出版 (p.84より)
 - vii 宮原英種・宮原和子 1996 発達心理学を愉しむ ナカニシヤ出版 (p.84より)
 - viii 宮原和子・宮原英種 1997 保育を愉しむ ナカニシヤ出版 (p.49より)
 - ix 瀬川昌也 2010 知・情・意の発達と脳 岩田誠・河村満 (編) 脳とソシアル 発達と脳—コミュニケーション・スキルの獲得過程 医学書院 pp.79-95. (p.79より)
 - x フォースター (著) 小野寺健 (編訳) 1996 フォースター評論集 岩波文庫 (p.109より)
 - xi ラ・ロシュフコー (著) 二宮フサ (訳) 1989 ラ・ロシュフコー箴言集 岩波文庫 (p.38より)
 - xii フロイト (著) 中山元 (訳) 2007 幻想の未来／文化への不満 光文社古典新訳文庫 (p.109より)
 - xiii 北西憲二 2006 中年期うつと森田療法 講談社 (p.10より)
 - xiv 谷口清 2009 心理学と幸福論 心友会だより 第30号 (p.1より)
 - xv 山鳥重 2018 「気づく」とはどういうことか—こころと神経の科学 ちくま新書 (p.45より)

授業「カリキュラム論」指導案作成における 多角的な評価・改善による学びと効果

—Text Mining (KH Coder) 分析を通して—

児童学科 前田 和代

1 問題と目的

本研究の目的は、授業「カリキュラム論」指導案作成における多角的な評価・改善による学びと効果についてText Mining (KH Coder) 分析を通して検討することである。

幼稚園教育要領解説には、指導計画及び評価(5)評価を生かした指導計画の改善にて「評価を自分だけで行うことが難しい場合も少なくない」「他の教師などに保育や記録を見てもらい、それに基づいて話し合うことによって、自分一人では気づかなかった幼児の姿や自分の課題などを振り返り多角的に評価していくことも必要」と示されている¹⁾。自分の実践を他者による客観的視点から振り返る必要性が示されているのである。また、「評価の妥当性や信頼性の確保」については、「複数の教師でそれぞれの判断の根拠となっている考え方を突き合わせながら同じ幼児の良さを捉えたりして、より多面的に幼児を捉える工夫」²⁾の大切さが示されている。多様な視点からの評価が求められているのである。保育の計画には、いわゆるPDCAサイクルが重要である。つまり、評価・改善は次の保育に繋がるものでなくてはならないからである。

例えば、ニュージーランドにおける幼児教育では、実践をカリキュラムに即して振り返るアセスメント(保育評価)が行われている。そして、子ども側の評価としてはラーニングストーリー(学びの物語)が行われている。実践後のアセスメントについて、「記録づくりは、実践者が子どもたちを理解し、子どもたちの学びを計画し、価値観を分かち合う学びの共同体を確立するという広範なプロセスになくてはならないもの」³⁾であると示されている。実践の振り返り、つまり評価が改善や次の計画につながっていくことが重要なのである。

また、日本でも近年、保育の現場でもPDCAサイクルの重要性については注目されており、特に、評価と改善方法については、ドキュメンテーションやルーブリック評価、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の視点による振り返りなど様々な方法を取り入れ園ごとに工夫されている傾向がある。そのような保育現場における評価に関する研究においては、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」の視点を遊びの評価に取り入れた試みに関する研究⁴⁾や、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を保育の質の向上につなげる検討に関する研究⁵⁾などがある。これらの研究からは、やはり「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」という項目があることによって、評価の観点が捉えやすくなったことがわかる。また、近年多くの園で取り入れられているドキュメンテーションによる写真を用いた評価・改善は保育者の記録の負担を減らし、かつ、保育者同士の共有が容易であることが示されている⁶⁾。

それらを踏まえ、先行研究においては、保育者自身の保育を振り返る評価、子どもの発達に関する評価などが取り上げられている。保育者自身の評価については、山本婦佐江は一つの遊びを事例として、3歳児、4歳児、5歳児における保育指導案がどのように記入され、内容や評価のあり方の違いがあるのかについて比較、考察から、「評価」あるいは「反省」がきちんと書かれて、次の保育指導案作成とそれに基づく保育活動の展開があることの重要性を述べている⁷⁾。

また、中西は、「子どもの側」から乳幼児期の学びを読み解く視点としてBildung(ビルドゥング)概

念から、乳幼児期の学びは一人ひとり異なる「その子」にとって主観的に意味あるものを形成していくオープンエンドなプロセスであり、そのようなプロセスを読み解くために、子どもが経験を内面化・組織化して世界像を形成するとき用いる感覚や思考が概念化されていることを明らかにしている⁸⁾。また、身体活動に関わる評価⁹⁾、就学前教育の食育と図形に関する「導かれた遊び」の実践と評価¹⁰⁾など、焦点を絞った評価の研究も行われている。

以上のように保育の現場では、すでに評価や改善の重要性、さらには次の保育へつなげることへの取り組みの効果を見出しているのである。

一方、保育学生においては、「保育の計画と評価」や「カリキュラム論」、また五領域に関する科目などの様々な授業で指導案作成やそれに基づいた模擬保育、グループワークなどによる評価・改善を行う場合が多い。

先行研究においても、保育の養成校にて事後評価が行われていることがわかる。音楽表現の模擬保育に評価シートも用いた振り返りに関する研究¹¹⁾や保育実習の授業での模擬保育の振り返りについて保育実践研究者によるコメンテーター評価¹²⁾に関する研究がある。

しかしながら、指導案作成、模擬保育における評価、改善については、指導案通りにできなかったという反省に特化している傾向がある。これは、予想外の子どもの姿について臨機応変に対応できなかった、そもそも指導案の内容が実際の子どもの姿とズレていたことなどを理由としている。つまり、評価が、自分自身が立てた指導案が計画通りに実践できたかできなかったという視点に偏ってしまう傾向がある。そのため、改善点についても、指導案の修正という視点に偏りがちであり、子どもの姿を捉えたり子ども理解を踏まえたりして次の保育へのつなげることが困難である。このように、保育学生の評価は、指導案の修正に特化される傾向があり、本来の次の保育や明日の保育内容との繋がり感が乏しいサイクルとなり、カリキュラム・マネジメントの理解を深めていくのも困難であると言える。しかし、先行研究にあるように実際の保育現場では次の保育や明日の保育につながる評価・改善が求められる。

これまで、指導案作成の困難さに関する研究や実習における記録や指導案などについての研究からは、やはり学生の子どもの姿がイメージできないなどの要因が明らかになっている¹³⁾。

しかし、保育学生の指導案作成から多角的に捉える評価・改善についての研究は見当たらない。これらの問題を解決する方法として、授業内で行われる評価・改善の在り方をより多角的に得る内容を試みることにした。この試みにより、評価・改善の捉え方にどのような学びを得、効果があったのか検討することを本研究の目的とする。

2 研究方法

(1) 研究対象概要

該当授業は、4年制大学の2年生後期の授業「カリキュラム論」である。授業内容の一部として、部分実習指導案作成を行う。作成した指導案を基に、従来は模擬保育、評価・改善を行っていた。しかし、対象年度はオンライン授業のため、グループワークによる模擬保育が行えなかった。そのため、指導案作成後は模擬保育を行ったと仮定し、資料による解説に基づいて、まず自分側の視点から時間、環境構成、実習生の援助と留意点について、子ども側の視点からねらい、内容について評価・改善を行い、指導案修正をした。この視点からの振り返りは従来の評価・改善である。

今回は、さらに指導案の各項目に基づいて保育実践の様子（仮定）をクラスだよりに書くことを試みた。尚、クラスだよりの作成方法については、授業内で教授した。教授内容を基に学生はまず、クラスだよりを作成する。それをグループのメンバーに送る。メンバーは、保護者の視点からそのクラスだよりについて連絡帳にコメントを書いて送る。この際の、連絡帳とは仮定であり、実際は教員が準備したワークシー

トを使用した。これらの内容をメールによるグループワークで行った。グループ人数は3名程度とし学生のやりとりの負担を配慮した。そのやり取り後に、リフレクションシートに学びの自由記述を3つ示した。①②の項目は作成についての問であったため、本研究では、評価・改善に焦点を当てていることから、3つの項目のうち、③「評価における保護者との連携について学んだこと」について分析していく。リフレクションシートの対象学生数は、105名（回収率98% 103名）である。

表1 リフレクションシート項目内容（本研究における該当箇所③）

2 感想・学んだこと
①クラスだよりの作成の感想、学んだこと
②連絡帳の作成、相手の連絡帳コメントの感想と学んだこと
③評価における保護者との連携について学んだこと

（2）分析方法

分析方法は、自由記述分析に適している Text Mining (KHcorder) を採用した。Text Mining 分析を通して自由記述の頻出語を可視化し、評価による学びの傾向を導き出す。まず、①総抽出語数から特徴語の可視化を行う。さらに②階層的クラスター分析から特徴語の関連性を読み取る。③共起ネットワークにて、カテゴリー化された抽出語の共起関連について示していく。以上のように、3段階で分析し、考察をする。

（3）倫理的配慮

本研究における自由記述について、本研究以外の目的では使用しないこと、個人が特定されないことなどについて該当学生に文書を掲示し、さらにそれを読み上げ、了承を得た。

3 結果

（1）総抽出語数について

表2 評価における保護者との連携について学んだことについての総抽出語数上位

1	保護者	211	6	活動	86
2	思う	120	7	連絡	73
3	子ども	116	8	知る	57
4	保育	109	9	連携	55
5	様子	87	10	家庭	51

総抽出語数は、9,411語であった。抽出語数上位は、表2に示した通り「保護者」(211語)「思う」(120語)「子ども」(116)の順であった。

保護者とのやりとりによる内容だったため、「保護者」が多く抽出されたと考えられる。次に、「思う」が上位語としてあげられた。これは、保育者の立場からはクラスだよりに作成において、子どもの姿や自分の実践について様々なことを考察したことが「思う」として挙げられたと捉えられる。また、連絡帳作成においても、クラスだよりに書かれている保育者が行った実践やそこでも子どもの姿をイメージしたことが「思う」に繋がっていったと考えられる。次の上位語「子ども」については、やはり、クラスだよりに作成した保育者の立場、連絡帳を作成した保護者の立場、双方から「子ども」のを中心捉えていた

ことが要因と考えられる。さらに、次の上位語では、「保育」があがっており、これも保育者、保護者の双方の立場から、「保育」について考察したため、多く用いられたと捉えられる。つまり、保育者、保護者のそれぞれの立場から、子どものことを伝え合い、保育を考察したことにより、これらの語数が上位という結果になったといえる。

さらに「様子」「活動」「連絡」が次に上位語として挙げられている。これらの上位語は、これまで上がった「思う」「子ども」「保育」との関連によると捉えられる。例えば、子どもの「様子」や、保育の「活動」について、それらを「連絡」しあうことと捉えられていると考えられる。

また、「知る」「連携」「家庭」の上位語からも、保育者、保護者のそれぞれの立場からの考察を踏まえ、連携の大切さについて改めて考察できていると捉えられる。

(2) クラスタ分析について

表3、図表1のクラスタ分析から7つのクラスタが抽出された。①保育における子どもの成長や学びを伝えることが連携につながる②家庭とのやりとりが次につながる③信頼関係につながる④理解につながるコミュニケーションになる⑤情報の共有は自分の反省に重要である⑥評価が今後の育ちにつながる⑦計画の振り返りについて考えることであった。

①「保育における子どもの成長や学びを伝えることが連携につながる」では、成長、伝える、連携、学ぶ、様子、保育、子ども、保護という語が含まれている。子どもの成長や学びを伝えることが、保育者、保護者の双方においての連携になっているということである。学生のアンケートの分析該当記述に、「保育の活動を考えることは、子どもの発達・成長はもちろん保護者のためということを今回の活動で実感しました。園での様子は保育者と子どもしかわかりません。だからこそどのような活動をして、そこから何を学ぶのか、どんな成長があるのか、どんな意図で行っているのかという点をクラスだよりで伝える必要があります。また、連絡帳を通して保護者の気持ちを汲み取ることができます。このように保護者との連携を通して、より良い保育を築いていくことができると思います。」という記述があった。保育者は単に園での出来事を保護者に情報として伝えるだけでなく、子どもにとっての活動の意味、さらには保育の在り方についてまで伝達することが、子どもの成長を伝えることになり、それらを保護者と共有することの重要性を学んでいくことができる。②「家庭とのやりとりが次につながる」では、家、次、コメント、書く、やりとりの語が主に含まれていた。つまり、保護者とのやり取りをすることが次の保育に的確につながっていくということを学んでいると捉えることができる。学生の記述例として、「保護者からの連絡帳のコメントは、保育者にとって次の保育を見つかることができると学んだ。」「また、子どもたちが活動についてどう考えていたかなどを聞くことができ、次の活動に生かせると思いました。」と書かれていることから、保護者という第三者の評価が、保育者自身の次の保育へのきっかけや視点になるということである。学生は、この項目から客観的に保育の評価を捉えることができていると考えられる。③「信頼関係につながる」ことについては、信頼と関係の二つの言葉が主にあがっていた。保育者と保護者が今回は紙面であるが、やり取りを行うこと自体が双方における信頼関係につながるということを学生は実感できたといえる。④「理解につながるコミュニケーションになる」ことについては、理解、生活、コミュニケーションの3つの語が含まれていた。学生の記述には、「評価における保護者との連携は、家庭での活動の影響で得た子どもの行動や言動を把握することができたり、子どもと親のコミュニケーションの始まりをもたらすことができたりするを知り、大切にしていきたいと思いました。」という記述があった。ここでも、園と家庭それぞれの生活を知ることから、保育者と保護者の双方の理解やコミュニケーションに繋がることを学んでいる。また、コミュニケーションをとることが理解につながることを、保育者と保護者の双方から捉えているといえる。⑤「情報の共有は自分の反省に重要である」ことについては、反省、重要、情報、共有、安心の語が含まれていた。学生の記述には、「保育者は連絡帳を通して活動後の家庭での様

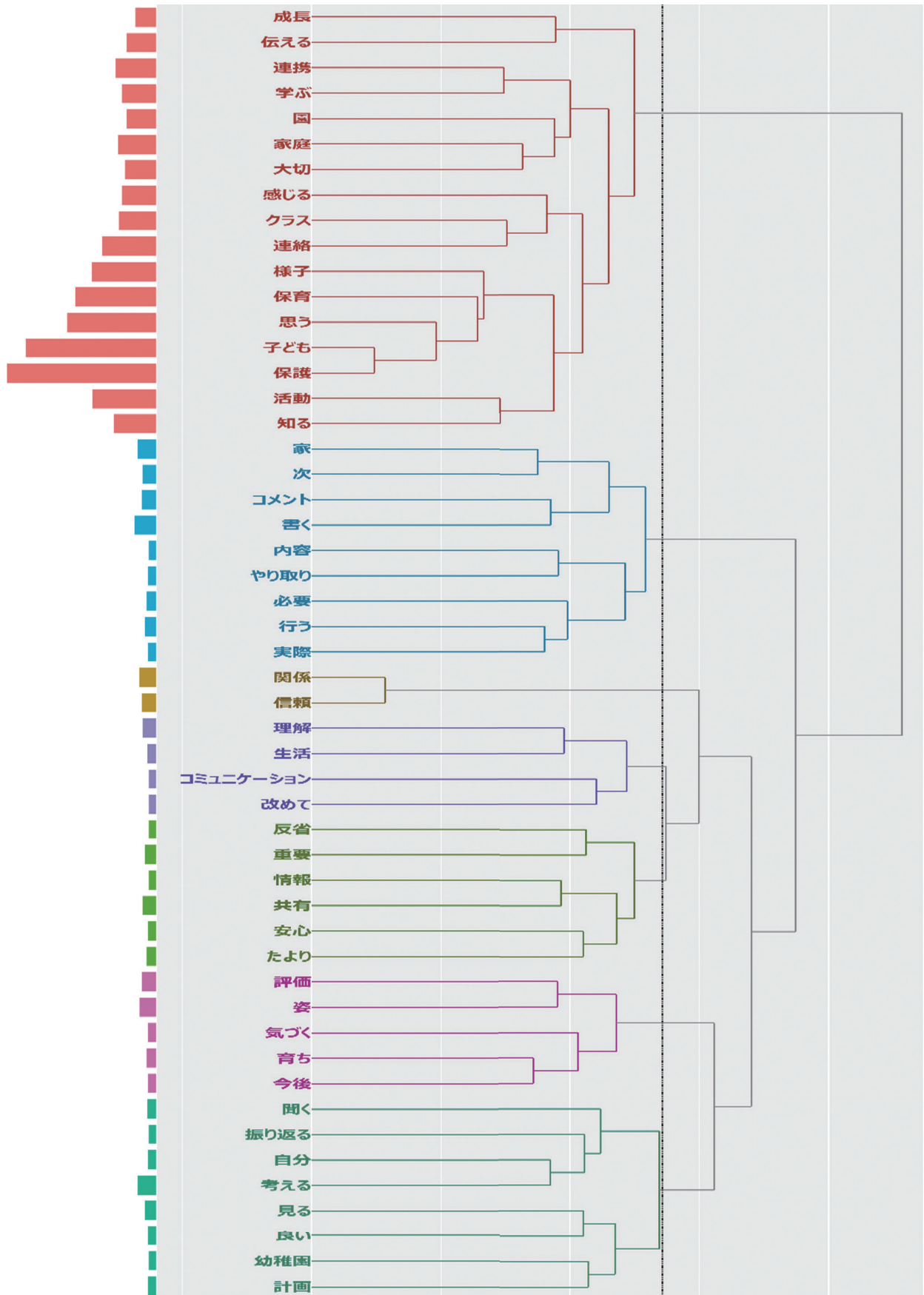
子を知ることができるので、今回の活動の反省にもつながると感じました。保護者と保育者で互いにみられないところの情報共有をすることは重要だと思いました。」という記述があった。保護者と情報を共有するだけでなく、その共有が保育者自身の実践の反省に繋がることや保育者、保護者双方の安心につながるという捉えができていているといえる。⑥「評価が今後の育ちにつながる」ことについては、評価、姿、気づく、今後の語が含まれている。ここでは、子どもの姿や子どもについての気づきの視点があることから、評価が子ども理解に繋がっていることがわかる。評価、つまり、振り返りは、保育者自身の反省だけでなく、子ども理解も含まれていることを実感できているのである。⑦「計画の振り返りについて考える」ことについては、聞く、振り返る、自分、考える、計画の語が含まれている。学生の記述では、「活動を終えた子どもの家での様子を連絡帳や送迎時のやり取りを通して知ることにより、次の活動での改善点や意識することを見つけることができ、計画に組み込むことができるようになる。」という記述があった。⑥の子ども理解の視点から、ここでは、保育者自身の保育計画や実践につながる評価を捉えることができているといえる。

以上のように、7つのクラスターから、学生は、子どもの育ちの共有という保護者と連携の意味や、客観的評価が子ども理解や次の計画につながるということを多様な視点から理解を深めていることがわかった。

表3 評価における保護者との連携について学んだことについてのクラスター分析における7つのクラスターと含まれる語例

カテゴリ（評価における保護者との連携について学んだこと）	含まれる語の例
① 保育における子どもの成長や学びを伝えることが連携につながる こと	成長、伝える、連携、学ぶ、様子、保育、子ども、保護
② 家庭とのやりとりが次につながる こと	家、次、コメント、書く、やり取り
③ 信頼関係につながる こと	関係、信頼
④ 理解につながるコミュニケーションになる こと	理解、生活、コミュニケーション
⑤ 情報の共有は自分の反省に重要である こと	反省、重要、情報、共有、安心
⑥ 評価が今後の育ちにつながる こと	評価、姿、気づく、育ち、今後
⑦ 計画の振り返りについて考える こと	聞く、振り返る、自分、考える、計画

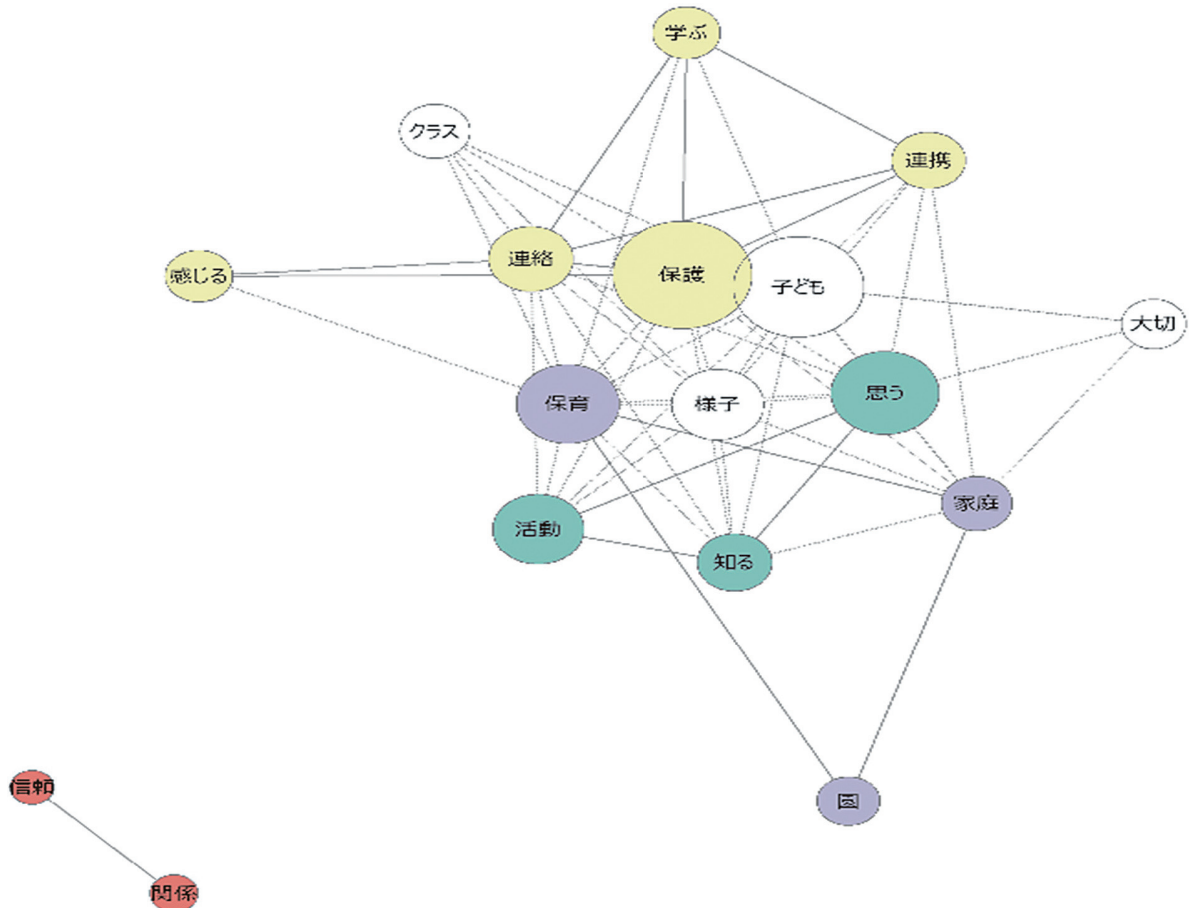
図表1 評価における保護者との連携について学んだことについてのクラスター分析における7つのクラスター



(3) 共起ネットワークについて

カテゴリーは2つあり、抽出語数の上位を含むカテゴリーに様々な関連語がある。1つのカテゴリーは、「保護」「子ども」が起点となり、「連携」「連絡」「保育」「思う」と関連していく。さらに、「活動」「知る」「学ぶ」と関連していくことがわかった。2つ目のカテゴリーは「信頼」と「関係」の2語のみであり、この2つが関連語であることがわかった。(図1 参照)

図1 評価における保護者との連携について学んだことについての共起ネットワーク



1つのカテゴリーでは、まず、起点となっている「保護」はこれまでの分析からも「保護者」に該当する語である。特に結びついているのが「連絡」「連携」であることから、保護者がクラスだよりと連絡帳でのやり取りを通して、保育者と連携や連絡ができること、つまり、具体的なツールを通して連携を実感できたといえる。そして、もう一つの起点である「子ども」からは、「大切」「思う」「様子」などの語が繋がっていることから、子どもについて考えている、つまり、子ども理解の視点が含まれているといえる。共起ネットワーク分析からもクラスだよりと連絡帳のツールから、連携だけではなく、さらなる子ども理解を得ていることがわかった。保育における活動、今回はクラスだよりに書かれている活動から、子どもの姿を知り、子どもの学びを捉えることができることを学生は学んでいるといえる。だから、さらに、その周辺に「活動」「知る」「学ぶ」の語が関連しているのである。2つ目のカテゴリーは「信頼」と「関係」の2語のみであり、クラスだよりと連絡帳という2つのツールの行き来がまさに、保育者と保護者における信頼関係のきっかけになっていることを実感した結果といえる。

4 総合考察

保護者との連携を含んだ評価・改善による学びと効果について以下の3点が考察された。

(1) 「子ども側」からの評価の視点の増加

保護者へ活動を文字で発信する場合、子どもの経験や育ちを中心に記述することから、自分の保育を客観的に振り返る機会となった。学生の記述例として、「今までは自分が計画する活動の前後の活動、もしくは前日と翌日との活動とのつながりについてしか考えられていませんでした。しかし、今回クラスだよりと連絡帳という形で家庭と連携したことで、計画を実践するときから家庭との連携についてももっと考えなければならないと思いました。」「おたよりを作成することを通して、もう一度活動中の子どもたちの姿を思い出せることができると思いました。そのため、この部分が子どもたちには少し難しかったと反省ができ、次の活動ではこのように工夫しようと反省できると思います。」などがあった。指導案作成がうまくできた、できなかったという記述内容や、自分自身の反省のみでなく、子どもがどのような経験からどのような育ちを得ているのかという「子ども側」からの評価の視点が増えたのである。つまり、評価・改善において、子どもの姿を子ども主体で捉えることができるということである。これは、振り返りの視点が広がったということである。

(2) 保育におけるPDCAサイクルへの理解

子どもの姿を具体的に丁寧に戻ることが、クラスだよりと連絡帳の作成から得ることができた。そして、保護者から家庭の様子を得ることにより、その続きを園でどうしていくのかという具体的な活動の継続や工夫の視点ができた。具体的かつ連続性のある次の保育へのつながりを意識できる。つまり、計画から実践、評価、改善というPDCAサイクルの構造についてそれぞれの段階を実践的に学ぶことにより、理解を深めることができる。

クラスだよりや連絡帳として他者へ伝えるためには、具体的な内容が不可欠であるため、より指導案の具体的な作成につながるといえる。そして、自己の反省だけでなく、子どもの育ちをより強く意識できるようになり、保育における計画の意義や意味の理解を深められることが効果として考えられる。

(3) 客観的な評価から得る学生の意欲

今回の振り返りの方法では、振り返りの視点が学生自身の指導案の書き方についてだけではなく、連絡帳という間接的な他者からの評価を行った。そこで、学生は連絡帳とクラスだよりのやりとりを通して、仮ではあるが活動後の子どもの様子を客観的に知ることができた。そして、次の保育へつながる捉えができた。学生の書いた連絡帳には、家で園で製作した物で遊んだり、同じ物を作ったりしているという記述が多々あった。それらの記述から、その後の楽しんでいる姿など子どもの様子を知ることができた。そして、それらの情報が、次の計画の具体的な立案に繋がっていくことを学生は学ぶことができた。また、客観的な評価により、保育の連続性について理解を深め、さらには、自分の保育への自信になっていく。

5 今後の課題

本研究では、クラスだよりと連絡帳というツールを用いての評価・改善を行った。今回は感染症という社会状況により、実践が仮となってしまった。より具体的な評価・改善に繋がるためには、実践においてもできるだけ具体的にしていくことを今後の課題としたい。また、評価・改善の方法について、ドキュメンテーションなど他のツールも用いて行うことにより、評価・改善の意義について検討を深めていく。

本研究は日本乳幼児教育学会第31回大会発表を加筆修正したものである。

謝辞

本研究におけるアンケートの承諾、協力をいただきました学生に感謝いたします。

引用・参考文献

- 1) 幼稚園教育要領解説（平成30年）文部科学省 p 104
- 2) 前掲1) p 123
- 3) マーガレット・カー著、大宮勇雄・鈴木佐喜子訳（2013）『保育の場で子どもの学びをアセスメントする―「学びの物語」アプローチの理論と実践』ひとなる書房 p246
- 4) 安久津太一他（2019）「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」に働きかける 幼児の自由遊びの観察と評価 岡山県立大学教育研究紀要第4巻第1号 011-020
- 5) 井口真美（2020）「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を保育の質向上に活かすために 実践女子大学生生活科学部紀要第57号 019-036
- 6) 大豆生田啓友・おおえだけいこ（2020）日本版保育ドキュメンテーションのすすめ 浅井拓久也（2019）『活動の見える化で保育力アップ！ ドキュメンテーションの作り方&活用術』、明治図書
- 7) 山本 婦佐江他（2017）年齢別保育指導案の作成と評価：「地藏鬼」を事例として紀要 岡山学院大学・岡山短期大学紀要編集委員会 編（39），147-154, 2017-12
- 8) 中西さやか（2021）「子ども側」から乳幼児期の学びを読み解く視点ちは-Bildung（ビルドゥング）概念を手がかりとして- 佛教大学紀要論文（17），97-107, 2021-03
- 9) 松崎洋子・石沢順子・土橋久美子（2021）乳幼児期の身体活動に関わる環境についての研究（1）- 保育環境における評価スケールの比較- 千葉大学教育学部研究紀要第69巻 145-151
- 10) 小林 久美, 中和 渚（2021）就学前教育の食育と図形に関する「導かれた遊び」の実践と評価- お弁当作りの教材開発を通して- 日本科学教育学会年会論文集 45（0），299-302,
- 11) 水野愛（2021）子どもの主体背を育む音楽活動の実践に向けて- 幼稚園教諭 保育士養成における保育実践と相互評価を通して 九州ルーテル学院大学紀要（52）35-39
- 12) 小嶋玲子 堀由里 金子晃之 野口啓子（2021）保育実習Ⅱ事後指導における学生の学び- 模擬保育における自己評価と他者評価の相違点から- 桜花学園保育学部研究紀要（23）51-60
- 13) 若山育代（2013）保育専攻学生の「子どもの状況に基づいて一斉保育の描画指導案を作成する態度」に及ぼすペルソナ/シナリオ法の効果：ループリック評価を採用して 保育士養成研究（31），47-56, 2013・若山育代（2012）保育者志望学生の描画部分指導案作成力評価ループリックの開発（測定・評価, ポスター発表）日本教育心理学会総会発表論文集 54（0），464, 2012・阿部真弓（2020）保育実習での評価の傾向に関する研究：テキストマイニング分析による頻出語の可視化の試み, 常葉大学健康プロデュース学部雑誌 = Journal of health promotional sciences 14（1），63-69, 2020-02・阿部真弓 高向山 海野展由（2012）保育実習での評価の傾向に関する研究- テキストマイニング分析による頻出語の可視化の試み- 常葉大学健康プロデュース学部雑誌第14巻第1号 63-69

教師の意図が込められた掲示物に関する考察

—幼児同士の言葉による伝え合いを手がかりとして

A study on posters with teachers' intentions
—Using verbal communication between infants as clues

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、教師が意図をもち作成した保育室における掲示物が、幼児にとってどのような意味をもつのかを、幼児同士の言葉による伝え合いを手がかりに明らかにすることである。

幼児教育は、環境を通して行われるものである。環境とは、物的環境だけでなく、教師や友達との関わりを含めた状況全てであるとされており¹⁾、言い換えれば、保育における環境とは、幼児が関わるもの全てであると言える。

幼児が関わる環境の一つとして、保育室における掲示物が挙げられる。先行研究には、保育室の壁面装飾に関する研究が見られる。²⁾ 一方で、壁面装飾以外にも、保育室には、さまざまな掲示物があるが、それらについて検討されている研究は、あまり見られない。壁面装飾以外の掲示物を取り上げた研究として、梅本(2017)は、富山県の保育所において、黒板やホワイトボードの設置状況や使用頻度についての調査を行っている。その中で、ホワイトボードを設置している園が、黒板を設置している園を上回っていることを明らかにしている。また、ホワイトボードの使用法について、当日の当番カードを貼る等の「保育者から子どもへの発信」、保護者へのお知らせを記載する等の「保育者から保護者への発信」、保育者がやりとりする等の「保育者同士の情報の共有」、マグネット遊びに使用等の「子どもが使用する」、献立を書く等の「その他」に分類している。³⁾

しかしながら、ここでは使用方法の分類にとどまっており、「保育者から子どもへの発信」に、どのような意図が込められているのか、また、その意図が込められた掲示物が幼児にとってどのような意味をもつのかについては、明らかにされていない。先述したように、保育における環境が、「教師や友達との関わりを含めた状況全てである」⁴⁾ とするならば、掲示物をめぐる関わりを含め、掲示物が幼児にとってどのような意味をもちうるのかについても検討する必要があると考える。掲示物をめぐる幼児同士の言葉による伝え合いを考察することにより、その意味を探ることができるのではないか。

そこで、本稿では、保育室に掲示されている教師の意図が込められた掲示物に焦点をあて、幼児同士の言葉による伝え合いを手がかりにして考察し、幼児にとってどのような意味をもつのかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

(1) フィールドワークの概要

関東圏の公立A幼稚園2年保育4歳児クラス(男児6名・女児8名 計14名)において、2022年5月～12月の期間、週1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、ICレコーダーを補助的に使用しながら、基本的には筆記による記録を行い、フィールドノートを作成した。保育後、可能な範囲で、担任教諭に聞き取りを行い、意図や捉えについて確認した。

(2) 事例について

本稿では、フィールドワークで得られた事例のうち、ホワイトボードに教師が掲示した掲示物をめぐる、幼児同士の言葉による伝え合いが見られた二つの事例について検討することとする。

(3) 倫理的配慮

フィールドワークの実施及び事例の使用については、園長、担任教諭に説明し、許可を得た。園名、個人名をアルファベットで表示し、個人を特定できないよう配慮した。

3. 事例と考察

(1) 事例「運動会楽しみ」(2年保育4歳児・10月)

フィールドワークで得られた事例の中から、本稿では、まず、事例「運動会楽しみ」について考察することとする。事例前の状況として、保育室のホワイトボードに、A4サイズの紙が掲示されていた。そこには、「①かいかいしき」のように、運動会のプログラムが平仮名で書かれ、教師の手書きのイラストが添えられていた。さらに、プログラムの最後には、運動会のスローガンが同じく平仮名で書かれていた。

なお、事例における個人名は、アルファベットで示すこととし、無印は男児、網掛けは女児を示す。

事例「運動会楽しみ」(2年保育4歳児・10月)

(保育室のホワイトボードに、運動会のプログラムが平仮名とイラストで書かれた紙が貼ってある)
(登園後、リュックを背負ったまま、JとFがプログラムの前にやってくる)

J 「Jちゃんね、⑤楽しみ！ 親子（競技）楽しみ！」

F 「年長さんの『つばめダンス』楽しみ！」

J 「あとね、Jちゃんはね、走るのすっごく速いからね、走るのも楽しみ」

F 「〇〇組さん（年長組）のかけっこも、速いよ～！」

F・J 「(プログラムに書いてあるスローガンを指差して) つながろう、こころをひとつに、A幼稚園の輪！」

(J・F、顔を見合わせて笑う)

本事例では、保育室のホワイトボードに掲示された運動会のプログラムについて、登園直後、リュックを背負ったままのJとFが気づき、Jが「Jちゃんね、⑤楽しみ！ 親子（競技）楽しみ！」と発話したことがきっかけで、伝え合いが始まっている。この発話は、Jが登園後すぐに掲示物に気づき、その内容を把握したことから出た発話だと考えられる。Jが、親子競技が楽しみだと言ったことに対して、Fは「年長さんの『つばめダンス』楽しみ！」と、自分も楽しみにしているものを伝えている。Jが伝えたいこと、すなわち、この場合は「運動会で自分が楽しみにしていること」が分かり、自分も同じテーマで発話していることが分かる。

次にJは、「あとね、Jちゃんはね、走るのすっごく速いからね、走るのも楽しみ」と、さらに自分が楽しみにしていることを伝えている。その発話を受けて、Fは「〇〇組さん（年長組）のかけっこも、速いよ～！」と言っている。この発話は、Jの「走るのすっごく速いからね」という発話の「速い」という部分を受けた発話であると考えられる。また、年長児のダンスを楽しみにしているFということ踏まえると、年長児の速いかけっこ（リレー）も楽しみにしているという意味も含まれていると推察することができる。

最後に二人でスローガンを指差して読み上げ、顔を見合わせて笑っている姿から、運動会の当日が楽し

みな気持ちと、その気持ちを共有できた嬉しさが表れている。

JとF、どちらの発話も、運動会のプログラムという掲示物を見たことにより、運動会でやる予定の種目を想像し、この中で自分は何を楽しみにしているかを話したり、友達の「速い」という発話を受けて自分が速いと思っているものを伝えたりしている。この発話内容から、これらの発話は、単に掲示物から得た情報だけで行われているのではないことが分かる。これまで自分たちが運動会に向けて行ってきた活動や、園庭で年長組が取り組んでいた活動の様子を見たこと等が、教師が作成したプログラムがあることで想起され、それらを踏まえた上で、それぞれの気付きや思いを言葉にしていると捉えることができる。

運動会のプログラムを掲示するというと、「①かいかいしき」というように順番が表記されていることから、どの順番で行うのかという見通しをもたせる意味で用いられる。しかし、幼児は単に順番を知るだけでなく、これまで行なってきた活動とプログラムの内容を照らし合わせながら、自分が思ったこと、感じたことを友達に伝え合っている。そして、その内容は「楽しいこと」であり、運動会当日という未来のことにも意識が及んでいる。つまり、運動会のプログラムには、幼児に見通しをもたせると同時に、これまでの活動を思い出させたり、運動会当日に期待をもたせたりする意味も合わせてもっているということが、本事例の幼児同士の言葉による伝え合いから明らかとなった。

(2) 事例「生活グループが変わってる！」(2年保育4歳児・9月)

次に、事例「生活グループが変わってる！」を考察することとする。事例前の状況として、保育室のホワイトボードに、この日から新しくなった生活グループのグループ名がイラストで表示され、その横に、幼児のマークシールと名前が表示されていた。図1は、実際の掲示物を担任教諭の許可を得て撮影したものである。実際は、青い部分に幼児のマークシールと名前が掲示され、サツマイモグループ、カキグループの右側にも同様に掲示されている。

なお、事例における個人名は、アルファベットで示すこととし、無印は男児、網掛けは女児を示す。



<図1>生活グループの掲示物 (筆者撮影)

事例「生活グループが変わってる！」(2年保育4歳児・9月)

(保育室のホワイトボードに、新しい生活グループが掲示されている。グループ名は絵で表示されており、その横に、マークシールと幼児の名前が書かれたマグネットが貼られている)

(幼児が順次、登園してくる)

A 「(保育室に入ってすぐに、ホワイトボードを見て) すっごい変わってる！ すっごい変わってる！」

B 「(一緒に保育室に入った、C に) あ、見て！」

C 「変わってる」

B 「(残念そうに) C ちゃんと一緒がよかったー！」

(Dが登園すると、支度をしていた、Eがやってくる)

E 「Dくん、よかったね。Eと一緒にグループだよ」

D 「え？」

E 「Eと一緒にグループ。いいでしょ」

F 「Fは、マスカットだからね」

(Cが、Eのそばにやってくる)

C 「Eくん、Cも一緒にグループだよ。よろしく」

(Fは周りを見回し、Gが登園してくると、そばに行く)

F 「グループ表、あそこにあるけど、同じだった！」

G 「(グループ表を見にいき) ああ！ (と笑う)」

F 「Fと、Gちゃんと、Aくん！ (ホワイトボードを見ながら) クリは、Hちゃん、Iくん、Bちゃん。マスカットは、Gちゃん、F、Aくん。オイモは、Jちゃん、Kくん、Lちゃん、Mくん。カキはNちゃん、Dくん、Cちゃん、Eくん。」

K 「え。だけど、これ何？ Kは、サツマイモグループ」

本事例では、まず、登園前の環境として、保育室にあるホワイトボードに、新たな生活グループが掲示されていた。グループは、4つに分かれていて、クリ、マスカット、サツマイモ、カキと秋の食べ物の名前がついている。掲示には、これらの食べ物がイラストで表示され、その横に、幼児のマークシールと共に、名前が書かれたマグネットが貼ってあり、誰が何グループかということが分かるようになっている。

Aは、登園してすぐにホワイトボードに目を向け、生活グループが変わっていることに気付き、声に出して友達に伝えている。「何が」ということは含まれていないが、直後に保育室に入ってきたB、Cもすぐに何について話しているのかに気付き、反応していること、Aの視線や、保育室に入っただけという状況から、何についての発話かが伝わっていると捉えることができる。Aのすぐ後に保育室に入ったBは、Aの様子から、ホワイトボードに目を向け、一緒に保育室に入ったCに「あ、見て」と知らせている。Cもすぐに「変わってる！」と生活グループが変更されていることに気づいた。Bは、「(残念そうに) Cちゃんと一緒によかったー！」と仲良しのCと一緒にいられなくて残念であるという思いを伝えている。

次に、Dが登園すると、すでに身支度を始めていたEがやってくる、Dに対して、「Dくん、よかったね。Eと一緒にグループだよ」と声を掛けている。Dが「え？」というとき、Eは「Eと一緒にグループ。いいでしょ」と言う。この発話は、自分と同じグループになれた相手はきっと嬉しいに違いないという思いから発せられたと考えることができる。Dは、登園直後でまだ状況が飲み込めていない様子であったが、Eはあまり気にしていない様子であり、伝えられたことに満足している様子であった。

Fは、「Fは、マスカットだからね」と言っている。この発話は、前の「Eと一緒にグループ」というEとDの伝え合いの様子を受けての発話だと考えられる。つまり、「自分はマスカットグループだから、まだ一緒にの友達はいない」という意味であると推察できる。

すると、先に登園し、身支度を終えたCが、Eのところへやってくる、「Eくん、Cも一緒にグループだよ。よろしく」と言っている。Cは、EとDの伝え合いを聞き、自分も同じグループであることを伝えたくなり、実際に伝えるに行っている。

この様子を見ていたFは、周りを見渡し、Gが登園してくると、すぐにそばに行き「グループ表、あそこにあるけど、同じだった！」と言っている。この発言からも、Fは同じグループの友達と同じであることを共有したいという思いがあったと捉えることができる。Gは、すぐには状況がわからなかったが、グループ表を見に行くと「ああ！」と納得している。

その後、Fは、ホワイトボードを見ながら、次のように発話している。「Fと、Gちゃんと、Aくん！（ホワイトボードを見ながら）クリは、Hちゃん、Iくん、Bちゃん。マスカットは、Gちゃん、F、Aくん。オイモは、Jちゃん、Kくん、Lちゃん、Mくん。カキはNちゃん、Dくん、Cちゃん、Eくん。」これまでの経緯を念頭におくと、Fは、誰が何グループか、誰と誰が同じかという、これまでの幼児同士の伝え合いを踏まえた上で、この発話に至っていると考えることができる。

最後に、Kがやってきて、ホワイトボードを見て、「え。だけど、これ何？ Kは、さつまいもグループ」と言っている。保育者への聞き取りによると、生活グループを変更したのは、この日で2度目であった。以前にも、生活グループを変更したことがあることを踏まえると、Kも、おそらく生活グループが変わったということは分かっていると考えられる。「え。だけど、これ何？」という発話は、生活グループが変更されていることに対する驚きと、「どうして変わっているのか」ということを表していると捉えることができる。そして、「Kは、サツマイモグループ」と自分のグループを確認している。

保育現場において、生活グループの表や、一日の予定など、ホワイトボードの掲示物は、幼児に情報や見通しを伝えるために用いられることが多い。しかし、本事例における幼児同士の伝え合いを見てみると、単に自分が何グループかという情報を得るということだけにとどまっていないことがわかる。

第一に、掲示物があることにより、自分が何グループであるかを把握している。そして、自分以外の友達が何グループであるかに関心をもっている。さらに、そのことについてどう思うかを伝え合っている。本事例においては、一緒に登園してきた友達が同じグループでないということに気づき、「(残念そうに) Cちゃんと一緒に良かったー！」という発話が見られた。また「Dくん、よかったね。Eと一緒にのグループだよ」「Eくん、Cと一緒にのグループだよ。よろしく」という発話に見られるように、自分と同じグループであることを良かったこととして友達に伝える姿や、自分から同じグループの友達に「よろしく」と挨拶に行く姿も見られている。

自分が何グループであるかだけでなく、友達が何グループであるかを把握すると同時に、「そのことを自分や相手がどう思うか」ということを伝え合っていると捉えることができる。単に情報を得るだけでなく、その情報に関心を持ち、自分がどう思うかを伝えたり、相手はきっこう思っているだろうと推測したりして伝え合いを行っているということが分かる。

第二に、「Fと、Gちゃんと、Aくん！（ホワイトボードを見ながら）クリは、Hちゃん、Iくん、Bちゃん。マスカットは、Gちゃん、F、Aくん。オイモは、Jちゃん、Kくん、Lちゃん、Mくん。カキはNちゃん、Dくん、Cちゃん、Eくん。」という発話に着目したい。この発話は、自分が何グループか、友達が何グループかというところから、クラスのみんながそれぞれ何グループに所属しているのかというところまで意識が及んでいると捉えることができる。自分が何グループか、友達が何グループか、という視点から、クラスのみんなが何グループかという視点で生活グループを確認しており、実際に生活グループを読み上げることで、クラスのみんなが何グループになったかということ自身でも確認しながら、聞いている友達にも伝えている。聞いている友達も、Fの言葉から、Fと同様にクラスのみんなが何グループであるかを把握し、みんながそれぞれグループに所属していることを理解していると考えられる。このことから、本事例における生活グループの掲示物は、単に自分や友達の所属を示しているだけでなく、「クラスのみんが」という概念の理解を助ける役割も担っていることが示唆された。

総合考察

事例「運動会楽しみ」では、教師の意図が込められた掲示物から、これまでの運動会に向けての活動を想起し、かつ、運動会当日を想像しながら、自分が楽しみなことや友達の発話を受けて思ったことを伝え合っている姿が見られた。登園後すぐにリュックを背負った状態で、掲示物に気づいた2名が伝え合っているということを踏まえると、もともと運動会について話そうという意思があったわけではなく、掲示物

があったことで、共通のテーマが共有され、伝え合いが始まったと捉えることができる。掲示物があることによって、言葉による伝え合いが生まれた。そして、その内容を見てみると、掲示物の内容から情報を読み取り、それに関連するこれまで行なった過去の活動を想起し、未来のことを想像しながら、伝え合っていることが明らかになった。

事例「生活グループが変わってる！」でも同様に、教師の意図が込められた掲示物から、気付きや思いを共有し合う姿が見られた。こちらは、登園後すぐに、一人の幼児が生活グループの掲示物に気付き、言葉を発したことをきっかけとして、登園してくる幼児のほとんどが、その掲示物についての伝え合いを行なっていることが分かる。情報を読み取るだけでなく、そこから気付いたことや思ったことを伝えたい、実際に伝え合いが行われると、その姿がモデルとなり、別の幼児も伝えたいという気持ちが育まれていく。

これらの姿が見られたことから、気付いたことを伝え合いたい人間関係が、すでに育まれており、「自分と同じグループであることを喜んでくれるはずである」「自分も同じグループであることを相手に伝えたい、喜びを共有したい」という信頼関係も形成されている。伝え合いの内容から、人間関係の育ちも捉えることができると言える。

また、掲示物をきっかけに、自分のグループ、友達のグループ、みんなのグループと視点が変化していく様子についても着目したい。友達の伝え合いを受けて、Fは、みんなが何グループなのかという視点に気付き、生活グループを読み上げていた。Fの気付きの過程は、幼児同士の伝え合いの過程を見ていくことで読み取ることができる。また、F自身が「みんなが何グループなのか」という視点に気付いたということ自体も、言葉によってFが伝えたことによって明らかになっている。

掲示物があることで言葉による伝え合いが生まれる。そして、その言葉による伝え合いを手掛かりにしたことで、教師の意図が込められた掲示物という環境が、幼児にとって過去を想起したり、未来を想像したり、自分のことから友達のこと、友達のことからみんなのことと視点を広げていくきっかけになるということが明らかになった。

次に、教師の援助とその意図について述べる。二つの事例において、教師による発話は一度も見られていない。しかし、教師の援助は、「ホワイトボードに運動会のプログラムを掲示する」「ホワイトボードに新しい生活グループを掲示する」という環境の構成として存在している。そして、その掲示物には、教師の意図が込められている。まず、掲示物に平仮名やイラストを用いている点である。運動会のプログラムについては、幼児が読みやすい平仮名で種目名が書かれており、その種目を表すイラストが描かれていた。また、生活グループについては、グループ名をイラストで示した横に、そのグループの幼児の氏名と個人のマークシールが貼られたマグネットが貼られている。どちらの掲示物においても、幼児が比較的読みやすい平仮名を用い、その横にイラストや個人のマークシールを表示する等、幼児が掲示物の内容を受け取りやすいようにという教師の意図のもと、作成されていることが分かる。

そして、掲示物について、幼児同士の言葉による伝え合いが生まれるためには、幼児同士が伝え合う時間を十分に確保する必要がある。実際、どちらの事例においても、登園後すぐの場面であり、幼児はリュックと帽子を身に付けたまま、伝え合いを行っている。どちらの事例においても、教師は、あえて、伝え合いに加わらないという援助を選択することによって、幼児同士の伝え合いが保障されていると捉えることができる。登園後すぐという時間帯を考えると、幼児の身支度を優先させる援助が行われてもおかしくはない。しかし、本稿で取り上げた二つの事例においては、幼児が進んで環境に関わり、幼児同士が思いを伝え合い、そのことに満足した上で、自ら進んで身支度に取り組む姿が見られていた。4歳児のこの時期は、身支度の仕方は概ね身につけており、そちらを優先させるよりも、掲示物に気付き、自分なりの思いや考えを伝え合う姿を認めたいという教師の意図が分かる。それを踏まえて、教師は見守るという援助を選択し、そうしたことにより、このような言葉による伝え合いが生まれたと考えることができる。

保育後に掲示物について、教師への聞き取りを行なったところ、「様々な背景がある幼児がいる中で、プログラムがあることで、順番が分かったり、見通しをもったりしながら、安心して取り組めるように」というねらいが語られた。幼稚園教育要領の前文では、これからの幼稚園に求められることとして、次のように述べられている。「あらゆる他者を価値の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なるための基礎を培うことが求められる。」⁵⁾つまり、幼児期から、様々な他者と出会い、多様性を尊重する基礎を培っていく必要がある。先述した教師のねらいを踏まえると、多様性を受け入れ合うことの重要性が求められている今、幼児が見通しをもち、安心して生活や活動に取り組むためにも、教師の意図が込められた掲示物の重要性が示唆される。そして、教師の意図が込められた掲示物は、幼児がそれに関わることにより、言葉による伝え合いが生まれる一助となっていることも分かった。また、その場で生まれた言葉による伝え合いを手掛かりにすることにより、幼児にとって教師の意図が込められた掲示物は、単に情報を提示するだけではない意味をもつということが明らかとなった。

今後の課題

本稿では、保育室のホワイトボードに掲示された二つの掲示物をめぐる事例について検討した。保育室の掲示物は多岐に渡り、それぞれ幼児にとっての意味も異なることが予想される。それらの検討については、今後の課題とする。

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、園長先生、担任の先生を始め、教職員の皆様に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 文部科学省 (2018) 「幼稚園教育要領解説」フレーベル館 p.29
- 2) 例えば、以下が挙げられる。
幡野由理・山根直人・小田倉泉 (2009) 「保育環境における壁面装飾の意義 1 —幼稚園教員・保育士への質問紙調査から—」埼玉大学紀要 教育学部58 (2) pp.171-181
正岡さち・團野真紀子 (2015) 「『幼稚園・保育所における壁面構成』の事例報告」島根大学教育学部紀要 第49巻 pp.107-111
- 3) 梅本恵 (2017) 「保育環境における黒板に関する考察 —富山県下保育所(園)の実態調査から—」富山短期大学紀要第53巻 pp.27-40
- 4) 前掲1)
- 5) 文部科学省 (2017) 「幼稚園教育要領」フレーベル館 p.3

Project Based Learningで展開する「教育課程論」

— ICTを活用して主体的・対話的で深い学びの実現を目指す—

PBL promote “Curriculum Theory” -to realize the aim of proactive, interactive and authentic learning by using ICT-

保育科 鵜殿 篤
UDONO Atsushi

1. はじめに一問題の所在—

本論では、大学の教職課程において「教育の基礎的理解に関する科目」のうち「教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）」を担う科目¹⁾に関して、平成29年度版学習指導要領が掲げる「社会に開かれた教育課程」が目指す理念を踏まえて「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、ICTを活用したプロジェクト・ベースド・ラーニング²⁾を展開した授業実践について報告した上で、教職課程における「教育課程論」の在り方について考察を加える。

本実践を試みた背景には3つの問題意識がある。大学における教育課程論の講義は、ややもすれば、(1) ICT活用の意義を説きながら自身はICTを活用せず、(2) 「主体的・対話的で深い学び」を解説しながら自身はアクティブ・ラーニングを行わず、(3) 「社会に開かれた教育課程」を説明しながら自身は社会に開かれない³⁾。以下、3つの論点をやや詳しく見る。

(1) 大学の教職課程におけるICT活用のありかた

周知のように、GIGAスクール構想が新型コロナウイルス感染症対策のために予定より前倒しで実行され、2020年度には義務教育段階での一人一台端末がほぼ実現することとなった。しかし教育現場ではICT活用が定着したとは言いがたい状況が続いている。ICT活用が進まない原因には様々あるが、たとえば理由の一つとして、端末が揃ったとしてもそれを活用する学校と教師の準備が十分整っていないことが挙げられる。このような状況を踏まえ、文部科学省はICT活用指導力を高める方向で教職課程のカリキュラム改革を急速に進め、2022年度から「情報通信技術を活用した教育の理論と方法」の履修を義務化した。改革の内容としては、従来の「情報機器の操作」から「数理・データサイエンス・AIに対応した科目」への移行を促し、従来の「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）」2単位からICT関連の内容を切り出して「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」1単位以上の修得を求めた⁴⁾。2017年には従来の「各教科の指導法」を「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」と改めた上で、教職課程コアカリキュラムでは「当該教科の特性に応じた情報機器及び教材の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用することができる」ことを求めている。

ただしICTに絡む一連のカリキュラム改革全体を通じて、教育課程論の内容に対しては変更が加えられていない。もちろん学習指導要領に記述されているICT活用⁵⁾については扱うが、教育課程論という授業そのものでICTを活用する方向性は示されていない。また教育課程論の教科書等を見ても、管見の限り、ICT活用の意義について触れる記述は極めて多い一方で、それ自身がICTを活用するような展開を示すものは見当たらない。果たしてICTを活用しない教育課程論でICTの活用を説明したとして、学生たちに対してどれほどの説得力を持つか。あるいは、「教育方法論」や「各教科の指導法」でICT活用を進めようとするとき、教職課程全体の構成を踏まえて教育課程論でのICT活用はどうあるべきか。

(2) 教育課程論という科目で学生たちに育みたい資質・能力

教職課程コアカリキュラムは教育課程論の全体目標を「学習指導要領を基準として各学校において編成される教育課程について、その意義や編成の方法を理解するとともに、各学校の実情に合わせてカリキュラム・マネジメントを行うことの意義を理解する。」と定めた上で、3つの一般目標と8つの到達目標を示している。特に注目したいのは、教職コアカリキュラムの3つの一般目標がすべて「理解する。」で終わり、8つの到達目標のうち7つが「理解している。」で終わっている点である。他の教職科目については「できる。」で締めくくられる到達目標も散見される中、教育課程論は「理解すること」に特化した科目として構想されていることが分かる。さらに教員採用試験が学習指導要領の丸暗記を要求する単調な問題を出題する傾向にあることも相俟って、教育課程論はややもすれば教員が一方向的に学習指導要領の説明や解説を行なう講義になりやすい傾向があるように思われる。こういう状況において闇雲に教育課程論の授業にアクティブ・ラーニングを導入しようと試みても、単に活動のための活動に終わりがちで、教育課程論の本質に関わる深い理解に至るかどうかなんては不安がある。とはいえ、主体的・対話的な活動を行わずに「主体的・対話的で深い学び」の実践を訴える教育課程論に、どれほどの説得力があるのか。あるいは、活動のための活動に終わらずに本質的な深い理解に至る「主体的・対話的で深い学び」はどのような工夫をすれば可能となるか。さらに言えば、教職課程コアカリキュラムが示すような「理解している。」に特化した到達目標に妥当性はどの程度あるのか⁶⁾。

(3) 社会に開かれた教育課程

平成29年度版学習指導要領の前文において、学習指導要領の目指す理念が「社会に開かれた教育課程」として示された。学習指導要領の内容を扱う「教育課程論」においても、もちろん「社会に開かれた教育課程」の意味を説明する。しかし仮に教員免許法の要件を満たすためだけに教職課程コアカリキュラムに従っているとすれば、確かに文部科学省に対しては開かれているが、残念ながら社会に対しては閉じた講義になっている恐れがある。「社会に開かれた教育課程」を説く教育課程論そのものが社会に開かれていないとき、それはどれほどの説得力を持つのか。あるいは、教育課程論の在り方自体が「社会に開かれた教育課程」を体現しようとするとき、学習指導要領の中身を説明するだけで十分と言えるのか。さらに言えば、「社会に開かれた教育課程」という理念そのものを教職課程で具体化しようとするとき、教職課程コアカリキュラムが示す一般目標や到達目標にどの程度の妥当性があるのか⁷⁾。

(4) 2019年度～2022年度の実践の経緯

以上の問題意識に立ち、学習指導要領が示す教育課程の理念やルールをただ一方的に講釈するのではなく、教育課程論の授業展開それ自体で体現することを目指し、2019年度の教育課程論では意図的・計画的にICTを活用して「主体的・対話的で深い学び」および「社会に開かれた教育課程」を実現するためのPBLを構想し、シラバスを準備し、授業を実践した。この実践である程度の手応えを掴むことができたので、2020年度も発展的に継続しようと準備を進めていたものの、2020年度と2021年度は新型コロナウイルスのためにオンライン授業を余儀なくされた。そこで、2019年度のICTを活用した実践経験を踏まえて、講義自体はすべてオンデマンド配信であったものの、内容としては引き続きPBLの実践を行った。学生と一度も顔を合わさずにPBLの展開が可能かどうか多少の不安はあったものの、プロジェクトの成果物や期末テストの出来を見て、さらに確かな手応えを掴むことができた。2022年度には対面授業が行えるようになったので、これまでの3年間の実践経験を踏まえて、新たに反転授業の要素も取り入れながら、ICTを活用したPBLの取り組みをさらに進めた。以下、2022年度の実践を報告し、若干の考察を加える。

2. 授業計画と実践

(1) 2022年度シラバスと狙い

2022年度の教育課程論のシラバスは、上記の問題を意識しながらも、本学ディプロマポリシーおよび教職課程コアカリキュラムを踏まえて準備した。授業概要や全14回の具体的な内容は、基本的に教職課程コアカリキュラムの要求に沿い、学習指導要領第一章「総則」の記述に従って構成している。一方、おそらく他の一般的な授業と異なる本実践の特徴は、授業の到達目標②の「実際に初歩的なカリキュラムを編成することができる。」にある。教職課程コアカリキュラムは、学生が実際にカリキュラムを編成するところまでは要求していない。あくまでも「教育課程が有する役割・機能・意義を理解」し、「教育課程編成の方法を理解」したり「学校教育課程全体をマネジメントすることの意義を理解」したりすることを要求しているだけである。本実践のように実際に学生にカリキュラム編成を行なわせようと試みるのは、教職課程コアカリキュラムの要求よりも一歩踏み込んだ目標設定となっている。

実際に学生たちにカリキュラム編成を行なわせる取り組みには、大きく3つの狙いがある。一つ目の狙いは、実際にICTの活用を通じて、情報の受信と発信双方に関わる意義と効果を実感することである。特に本実践が重要視するのは情報を「発信」する力である。学校の授業でICTを活用するとき、ややもすると調べ学習やAIドリル等による情報の「受信」に終始するケースも散見されるところだが、ICT活用が古典的な学習手法と異なる決定的に重要な局面は「発信」にある。そして情報発信のための情報発信に終わることなく、価値を伴った意味ある情報を生成・発信するためにも、ICTを活用した具体的で実践的な「発信」の場面を各教科の授業で意図的・計画的に構想する必要があり、教育課程論ではその効果と意義を学生たちに示さなければならない。本実践ではそれを単に口頭で抽象的に説明するのではなく、学生たちにPBLを通じて価値ある情報を生成・発信する経験を実際に積ませることで、各教科でICTを活用することの効果と意義について実感させて理解させることを狙っている。

2つ目の狙いは、教育課程を本質的に理解するためのアクティブ・ラーニングの実践である。従来の教育課程論では、ややもすると教員採用試験への対応も相俟って、学習指導要領の解説を中心に展開しがちであった。しかし教職コアカリキュラムにも仄めかされているように、教員に求められる資質・能力は大きく変化し、今後は単に分かりやすい授業を行うことだけではなく、教育課程を編成する力が本格的に必要なようになってくる。この教育課程編成力が重要なことは、従来から「総合的な学習の時間」の構想に絡んで指摘されてきてはいたが、平成29年度版学習指導要領では新たに「カリキュラム・マネジメント」という概念が登場し、さらに本質的な教育課程編成力が必要とされる状況になっている。学習指導要領の内容理解を中心とした教育課程論では、これからの教員に必要なとされる資質・能力である教育課程編成力を育成することは期待できない。学習指導要領の内容理解は当然の前提として、今後はそこで得た知識を「活用」するための包括的な「力」（すなわちコンピテンシー）の育成こそが重要になってくる。この「力」を育成するためには、知識を実際に活用する具体的な場面（すなわちアクティブ・ラーニングの機会）を豊富に用意する必要がある。本実践では、とってつけたような「活動のための活動」ではなく、教育課程論という科目の狙いを実現するための本質的な活動になることを目指す。

3つ目の狙いは、実感をもって「社会に開かれた教育課程」を理解することである。従来の教育課程論では一般的・包括的・抽象的にカリキュラムについて語らざるを得ず、個別具体的なカリキュラムについてはいくつかの典型的な事例を教示するに留まる傾向があった。しかし本実践のPBLでは学生一人一人が自分だけのオリジナルな教育課程を作るため、突きつめていけば必ず個別の地域課題に直面することになる。その具体的な個別経験を土台にすることで、抽象的な「社会に開かれた教育課程」という概念を深く理解させることを狙う。

(2) 授業の手法：PBL

上記の狙いを達成するために、本講義の内容は初回から最終回まで全体を貫いてPBLで構成した。プロジェクトでは、学生たちにまず架空の中学校を一つ設定させる。具体的には、公立か国立か私立か、共学か女子校か男子校か、中学校か義務教育学校か中等教育学校か不登校特例校か、立地場所、生徒数や設立年、学校施設などを、学校設置基準と学校教育法を踏まえて自由に設定させる。そして、自分が設定した学校のカリキュラムを、学校教育法や施行規則などの法令および学習指導要領の記述どおりに編成させる。さらに生徒や保護者に向けた学校紹介パンフレットをPowerPointで作成して、音声付きのプレゼンテーションを行わせる。授業内では「学校を作ろう！ プロジェクト」と呼んでいる。

まず学生に対しては、初回のガイダンスで昨年度の優秀作を見せた上で、プロジェクトの内容と評価に対する考え方について説明する。昨年度の作品を学生に見せることにはデメリットも伴うが、それよりもプロジェクト進行の見通しとゴール地点を明確に示すことが重要だと考えている。そして第2回以降は必要となる基本的な知識を教員が説明した後、学生たちは獲得した知識を活用する具体的な課題に取り組みながら、カリキュラム編成に必要な素材をスモールステップで積み重ねていく。全ての課題を終えた時には、最終的にプレゼンテーションを行なう際に必要となる材料が全て揃う段取りとなっている。授業各回の課題で学生たちに考えさせるテーマと課題内容は表1にまとめた。

プロジェクトを進める上で必要となる基本知識については、教員が講義形式で説明する。1回目には教育基本法・学校教育法および施行規則、学習指導要領の記述について確認し、2回目には「生きる力」「Society5.0」「PISA」「学力の三要素」等、カリキュラム編成を考える際に必要となる基礎的概念について説明した上で、ICTを活用した調べ学習の時間も確保し、教育課程編成の基本的な方向性について間違えないように準備を整える。第3回以降は、学校教育法および施行規則に示されている教育目的・目標や指示を踏まえて、学習指導要領第一章「総則」を順番に読み進めて基本的な知識を確認しながら、各学校に要求されるミッションを学生に考えさせる形でプロジェクトを進めていく。ただし第7回・第8回の内容については、本来であれば各学校が「指導計画」を作成すべきミッションが示されているところだが、そのままでは学生にとって負担過重となるので、時間割と年間スケジュール（特に特別活動のうちの学校行事の配置）の作成で代替する。また毎回、法令や学習指導要領に対する理解を中心に小テストを行ない、基礎知識の確実な定着を図る。

また、早く作業が終わった学生向けにオプション項目も用意して、「校則」「部活動」「校歌」「給食」「受験」「生徒の発達の支援」について考えさせる。オプション項目については、授業本来の目的と学生の負担を鑑みて、全員必須の課題とはしない。2022年度に関しては、最終的にほぼ半数の学生がオプション項目にも取り組んだ。

プレゼンテーションに必要な素材がほぼ揃う11回目から本格的にパンフレット作成に入る。パンフレットはPowerPointのスライドにして、音声を吹き込んだ上で、最終回の第14回の前に提出させる。最終回ではいくつかの作品を全体で鑑賞しながら講評を行なう。見事なプレゼンテーションに対しては、学生から自然と拍手が沸き起こる。

【表1】プロジェクトのための課題

授業回	カテゴリー	課題の内容
第1回	名称	自分が教育課程を作る中学校の名称を決めましょう。
	所在地	学校の所在地を決めましょう。「都道府県」「市区町村」「さらに細かい情報」
	種別	学校の種別を決めましょう。「公立／私立／国立」
		「中学校／小中一貫校（義務教育学校）／中高一貫校（中等教育学校）／不登校特例校／その他」

		「共学／女子校／男子校」
	校長先生	自分の学校の校長先生を決めましょう。「名前」「経歴」「教育理念」 校長先生は教員免許を、「持っている／持っていない」
第2回	生徒数	〇〇人
	設立年	〇〇年
第3回 第4回	施設・設備	特別支援学級のための教室が、「ある／ない」 学校の施設や設備の特徴
	教育目標 (1) 知・徳・体	『学習指導要領』第1章「総則」第1-2、および実際の中学校の教育目標たちを参照しながら、Society5.0の世界を踏まえ、生きる力＝知徳体型の教育目標を作ってください。「知／徳／体」
	教育目標 (2) 学力の三要素	『学習指導要領』第1章「総則」第1-3、および実際の中学校の教育目標たちを参照しながら、Society5.0の世界を踏まえ、「学力の三要素」を育成する教育目標を作ってください。「知識・技能／思考力・判断力・表現力／学びに向かう姿勢・人間性」
第5回 第6回	総合的な学習の時間	『学習指導要領』のルールに従って、総合的な学習の時間の目標を設定してください。（※上で設定した「学力の三要素」と対応するように設定しましょう） 『学習指導要領』のルールに従って、総合的な学習の時間で実際に行うプロジェクトを設定してください。
	教科等横断的な視点	教科等横断的な視点から、「言語能力」を育成する方針を示してください。 教科等横断的な視点から、「情報活用能力（情報モラルを含む。）」を育成する方針を示してください。 教科等横断的な視点から、「問題発見・解決能力」を育成する方針を示してください。
	学校の教育目標	ここまでの作業（生きる力・学力の三要素・総合的な学習の時間の目標と内容・教科等横断的に育成する資質能力）を踏まえて、学校の教育目標を定めましょう。
第7回 第8回	時間割と年間スケジュール	時間割と年間スケジュールを記したGoogleFormのスプレッドシート共有ファイルのURLを入力してください。
第9回 第10回	主体的・対話的で深い学び	「主体的・対話的で深い学び」を実現するための取り組みを考えましょう。
	社会に開かれた教育課程とカリキュラム・マネジメント	教育目標を実現するために必要な「資源」を確保しましょう。「人的資源」「物的資源」 「社会に開かれた教育課程」の理念を踏まえて、地域との連携をどう実現するか方針を示してください。
第11回 第12回	評価	生徒たちに「育成すべき資質・能力」が本当に身についているかどうかをCHECKするためには、どういう評価をするべきか、考えましょう。 中間テストや期末テストは、「実施する／実施しない」 通知表は、「用いる／用いない」 学校教育目標が達成できているか評価するうえで、妥当性・信頼性を高めるための工夫。

(3) ICTの活用と対話的な学習

プロジェクトの指示・進行・管理・監督は、すべてICTを活用して行なう。具体的には東京家政大学の学修支援システム manabaの機能を全面的に活用するが、同様の実践は他のシステム（たとえばGoogle

Form) を活用しても実現することができる⁸⁾。学生には個人のコンピュータを持ち込ませる。PBLで必要となる作業自体はスマートホンでも可能だが、もちろんパソコンを使用した方がストレスが少ない。imacやタブレットなど仕様の違いがある場合、多少の工夫は必要だったが、対処不可能なトラブルは生じていない。

まず全体を通じて、学習指導要領および解説、関連する中教審答申等、必ず参照すべき文書にはリンクを張って、学生がいつでも閲覧できるような状態にしておく。また授業のスケジュールや作業に必要な資料もコンテンツにファイルを置いて常に確認できるようにする。

そして毎回の授業では、履修学生全員に漏れなくアナウンスする機能（manabaでは「コースニュース」に当たる）を活用して、前回までの活動と作業を振り返った上で、今回行なう作業内容を明示し、必要となる基本知識や基礎資料を提示する。テンプレートなど作業用のファイルが必要な場合は、ダウンロードできるように準備しておく。参考となる図書やニュース等は、掲示板の機能を利用して提示する。

小テストの問題には基本的に教員採用試験の過去問を利用するが、ただ単にキーワードだけを暗記しているかどうかを測るためのテストではなく、重要な概念がどういう文脈でどのような使われ方をしているのかを確認する機会として位置付けているので、教科書やネット検索など何でも活用して取り組んでよいことにしている。自動採点システムを活用して教員の側に採点の負担がかからないようにした一方、ICTを活用した小テストでは正答率の高い問題と低い問題を簡単に抽出できるので、誤答の多かった問題については次の授業で解説を加えるようにした。

プロジェクト進行に必要な素材は、毎回の課題として提示した上で、ネットワークを通じて提出させる（manabaではアンケート機能を使用する）。入力した内容は、学生の側からいつでも確認することができるほか、いつでも変更可能とする。プロジェクトが進行するに従って学生の方の知識や技術も増え、教育課程に対する理解も深まるため、既に入力した内容を後に変更したくなるのは自然の成り行きと言える。これまでの作業をいつでもどこでも簡単に振り返ることができ、思いついた時にいつでも内容を変更できるのは、紙ベースの作業ではほぼ不可能であり、ICTを活用する利点の一つである。

これら一連の作業は、基本的には学生が個々に行なうものの、学生同士の相談は自由に行なってよいこととする。学生の作業中、教員は机間指導を行なって随時質問を受けつけたが、教育課程編成に関わる基本的事項のほかコンピュータの使用法について分からない場合も、教員が対応するまでもなく、学生同士で教え合う姿を見ることができた。またお互いの知識や経験を共有したり、新しいアイデアを出して検討したりする様子も伺えた。全体で共有すべき疑問やおもしろいアイデアが出た場合は、教員が引き取って教室全体に周知した。

作業中のネット閲覧も、特に制限することなく自由とする。参考資料として提示した記事やニュースを参照するほか、検索して作業のヒントとなる情報を探したり、実際の学校のカリキュラムを参考にして理解を深めたりする様子が伺えた。

学生が提出したプロジェクトの内容はスプレッドシートにまとめて管理する。スプレッドシートでは全ての学生の進行状況が一覧できるが、履修学生のアカウントと共有して、学生からも常に閲覧できる状態にする。ただし「学校名」をラベルとして使い、学生の名前は分からないようにしている。学生とスプレッドシートを共有するのは、学生同士がお互いの作業状況を参照し合うことで、擬似的に対話の機会を増やす狙いがある。また、作業から遅れている学生に対しては先行するモデルを提示する意味もある。ありがちな間違いがあった場合は授業冒頭で紹介して注意を促す一方、興味深い回答があったときも授業冒頭で紹介して情報を共有する。こういう進捗状況の情報共有も、紙ベースではほぼ不可能な、ICTを活用する利点である。

時間割と年間スケジュールの作成は、変則的にGoogleスプレッドシートの表を活用する。教員が用意したテンプレートを学生がダウンロードして、自分のアカウントで時間割を完成させる。学生のアカウン

トで作成したスプレッドシートは教員のアカウントと共有して教員から確認できるようにするほか、他の学生からも閲覧できるようにする。

他にGoogleMAPのマイマップ機能を使用し、地図上からこれまでの成果を確認できるように工夫して、授業冒頭での情報共有に活用したところ、学生諸君からは好評を博した。

個別の指導でもICTを活用する。特に新型コロナウイルス感染症対策のために登校できない学生も大勢いたため、実際にハイフレックス型の授業を行なったほか、録画した授業をYoutubeで閲覧できるような状態にした。また、作業が遅れている学生に対する指導もネットワークを通じて個別に行なった。

前述のとおり、最終的にプロジェクトの内容はPowerPointのスライドにまとめて、声を吹き込み、プレゼンテーションを行なう。ICT活用の威力は、単に情報を受信するためのみの利用に留まらず、学生が情報を生成・発信する場面を積極的に設けることで発揮される。さらにPowerPointでは、文字だけではなく、絵や音などマルチメディアを活用したプレゼンテーションが可能となる。文字ベースのみの学習では個性や才気を発揮できなかった学生が、絵や音を活用することによって、教員の側が驚くような個性でクオリティの高いプレゼンテーションを行なうこともある。従来の授業ではこういう才能を持つ学生を評価することが難しかったが、ICTの活用によって新しい展開が生じているように思う。また2022年時点ではPowerPointの扱い方について未修の学生もおり、アプリケーションの扱いに関する説明や指示は必要だったが、特に大きな混乱は生じなかった。GIGAスクール構想以降に小中高でICTに触れた学生が増えれば、さらに授業展開が容易になるだろうと思われる。

(4) 社会に開かれた教育課程

本プロジェクトでは、意図的・計画的にGoogleMAPの機能を活用し、学生たちが学習指導要領の言う「社会に開かれた教育課程」を自分ごととして理解できるように工夫した。具体的には、第一回授業の学校設定で所在地を自由に決めてよい（ただし学校教育法で管轄する日本国内に限る）こととしており、多くの学生は出身地付近に設定するが、一部の学生は独創的な設定を行なう。たとえば八丈島や石垣島などの離島、あるいは東京ディズニーランドやハウステンボスのようなテーマパーク内、または好きな芸能人の事務所や最員のスポーツチームの本拠地に学校を設ける学生がいる。ここで設定した学校の所在地は、授業前半ではさほどプロジェクト進行に影響を与えないが、後半になって「総合的な学習の時間」や「特別活動（特に学校行事）」を考えたり、「カリキュラム・マネジメント（特に人的・物的資源の確保）」に及ぶあたりから急速に重要度を増す。教育課程を編成する上でその地域の事情や課題を知っていることが重要であると、学生たちは作業を通じて自然に気がつくことになる。

また学生たちはこれまでの教育経験から学校教育の活動は学校内に限定されると思い込んでいるような様子が伺えるが、その先入観を相対化して「社会に開かれた教育課程」を実感させるため、GoogleMAPを活用して学校周辺の状況に気づかせ、教育活動に役立つ資源が存在することに注目するよう促した。コミュニティ・スクールやCSR⁹⁾等の概念も、この機会に知識として提示すると、学生のほうも自分の作業に関連するものとして主体的に把握することができる。

さらに、作業中のインターネットの活用を意図的に推奨して、積極的に実在の学校のカリキュラムを参照したり、地域の特徴や課題について調べたり、関連記事を参照するように促した。PBLが単に大学の教室内に留まる課題ではなく、現実世界と密接に関係する課題に取り組んでいることを実感させる狙いがある。

(5) 評価の手法

本講義では期末試験の他、本プロジェクトの成果も評価の対象とする。評価の対象と基準については初回授業で学生たちに周知する。

プロジェクトに関しては、(1) 形式面 (2) 内容面の2つの観点から評価を行なう。

(1) 形式面については、学校教育法および施行規則、さらに学習指導要領で定められた指示を遵守しているかどうか判断の要点となる。具体的には学校教育目標が「生きる力」や「学力の三要素」を踏まえて設定されているか、年間35週の授業時数が確保されているか、学校教育法施行規則第73条に即して時間割が作成されているか、学校行事の内容は学習指導要領に即して定められているか、という観点で評価を行なう。

(2) 内容面については、学校教育目標を達成するために合理的なカリキュラムになっているかどうかを判断する。具体的には「総合的な学習の時間」の内容が学校教育目標と噛み合っているか、学校行事の内容は学校教育目標に照らして相応しいか、評価の手法は学校教育目標に照らして適切かどうか、設備や人的・物的資源は学校教育目標を達成するために設定されているかどうか、という観点で評価を行なう。

期末テストでは、単に知識を暗記しているかどうかではなく、知識を身につけていることを前提にその活用力を問う。具体的には、実在する中学校のカリキュラムに対する調査・論評を行わせる。論評の観点は表2に示す。

【表2】 期末テストの観点

<ul style="list-style-type: none"> ・教育の目的や目標は、これから急速に変化する社会の姿を踏まえた上で、「社会に開かれた教育課程」の視点から適切に設定されているか。 ・子どもたちに身につけてもらいたい「育成すべき資質・能力」は、10年後の未来を踏まえて適切に設定されているか。 ・各授業が学校教育目標を達成するための「主体的・対話的で深い学び」を実現するような計画になっているか。 ・カリキュラムは「教科等横断的」に組み立てられているか。(カリキュラム・マネジメント) ・計画を実現するための人的・物的資源は十分に用意されているか。(カリキュラム・マネジメント) ・授業時数等は法令通りに確保されているか。また、別表第二の基準と比較した時にどのような特徴があるか。 ・授業時数等や年間スケジュールは学校の目的や目標を実現するために適切に計画されているか。 ・「評価」の方法は、目的や目標に照らして、妥当性や信頼性の観点から見て、適切に計画されているか。 ・その他。
--

(6) 学生の反応

ただ単に学習指導要領を解説するだけの従来の授業（2018年度までの著者実践）では残念ながら講義に集中できない学生の姿も散見されたが、2022年度の対面授業では大半の学生が熱心に活動に取り組む様子が伺えた。課題の提出状況も良い。

授業アンケートについても、2022年度の結果は現時点では出ていないが、2019年度から2021年度の3年間では学生諸君から好意的な評価をいただいている。自由記述でプロジェクトの取り組みについて好意的に言及する学生も散見され、印象に残っている様子が伺える。

PowerPointのスライドについては毎年力作が多く、学生たちの力量に感心している。内容についても工夫を凝らして練り込んだカリキュラムを作る学生もいて、こんな考え方があるのかと教員の方が気づかされることも多い。

また、プロジェクトの内容からは、これまで学生たちが経験してきた学校生活や教育システムに対する不満も伺うことができる。たとえば定型的な授業のあり方や評価、あるいは学校設備や校則の在り方について批判的な見解をプロジェクトに込める学生はかなり多い。そして単なる批判に終わるのではなく具体的な改善策をプロジェクトの成果として示していることが、コンピテンシー育成の観点から重要だろうと

考える。一方的に学習指導要領の中身を解説するような授業では、こういう具体的な「評価」と「改善」（いわゆるPDCAのCとA）の視点にまで至るのは難しい。

期末テストについても、教育課程の意義について深い理解と洞察を示す答案が多いという印象を持つ。自分の手で一通り学習指導要領の指示通りのカリキュラムを作り上げているため、実在する学校のカリキュラムを見た時にも、どこがカリキュラムの要点で、どこにどんな工夫があるかを実感できているのではないかと考えられる。全体的に、多くの学生たちがPBLを通じて深い学びに至っていると考えている。

3. おわりに

本論では、従来の「教育課程論」の在り方に対して疑問を持ち、学習指導要領が示す理念を単に説明するだけでなく、授業の在り方そのもので「社会に開かれた教育課程」や「カリキュラム・マネジメント」や「主体的・対話的で深い学び」を体現するべく、ICTを活用したPBLの実践について報告を行なった。

前例のない取り組みだったことに加え、2020年度・2021年度は新型コロナウイルスのためにオンデマンドでの進行を余儀なくされ、実践当初には多少の不安があったが、4年間の取り組みには、主観的な印象だけで言えば、かなりの手応えがある。まず学生諸君の授業中の顔つきが活き活きとしている。そしてプレゼンテーションの高いクオリティや期末テストで示される教育課程への理解を見れば、取り組みの成果は客観的にも示されていると思う。教育課程編成の段取りを一通り経験することで、単に学習指導要領を暗記するよりも、はるかに教育課程に対する本質的な理解が深まっていると考える。

今後の展開としては、プロジェクトを構成する個々の要素の解像度を上げていく他、学生たちが完成させたプレゼンテーション作品の効果的な扱いが課題になると考えている。現状、プレゼンテーションは教員の評価の対象ではあっても、学生同士が切磋琢磨するための相互評価の材料にはできていない。というのも、100名近くの受講生の成果物を相互に評価させるためには、一人の教員ではコーディネートに準備に手間と時間がかかりすぎて、現実的には実践が極めて難しいという事情がある。しかしこういう不可能を可能にするのがICTである。学生同士で相互評価を行うための何らかの手だてを開発することで、さらに一歩踏み込んだ実践が可能になるのではないかと考えている。

参考文献

- ・新井英志（2021）「教職課程コアカリキュラムに対応した「教育課程論」の実践と効果（2）－学習指導案作成と模擬授業発表におけるアクティブ・ラーニングの検証－」『天使大学紀要』（22-1）、1-15
- ・木村勝美（2018）「教職課程における教育課程論の学習・指導の在り方」『崇城大学紀要』（43）、87-100
- ・後藤顕一（2019）「これからの時代の「教育課程論」の授業構想についての一考察」『城西大学教職課程センター紀要』（3）、5-13
- ・下地秀樹（2017）「アクティブ・ラーニング、ディープ・ラーニング、ディープ・アクティブラーニング－講義型教職科目（「教育原論」、「教育制度論・教育課程論」、「教職概論」）を考える－」『教職研究』（29）、2017
- ・白鳥絢也（2017a）「アクティブ・ラーニングを意識した「教育課程論」の授業スタイルに関する研究」『常葉大学教育学部紀要』（37）、201-212
- ・白鳥絢也（2017b）「「教育課程論」の授業構成に関する研究－教育課程の編成の方法・カリキュラム・マネジメント－」『常葉大学教育学部紀要』（38）、111-122
- ・園部友里恵（2020）「教職大学院における教育課程論・カリキュラム論の授業デザイン－三重大学教職大学院の共通科目を事例とした自省的考察－」『三重大学教育学部研究紀要』（71）、587-597
- ・中島夏子（2018）「「カリキュラム・マネジメント」を教職課程でどのように教えるか－中教審答申「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」を踏まえて」『東北工業大学紀要 理工学編・

人文社会科学編』(38)、68-74

- ・水野正朗(2017)「『教育課程論』における学習主体の形成と評価活動の試み—「主体的・対話的で深い学び」のカリキュラム・マネジメント—」『東海学園大学教育研究紀要』(3)、155-162
- ・百瀬光一・石川勝彦・下崎聖(2022)「『教育課程論』におけるカリキュラム・マネジメントの指導に資する教材開発」『山梨学院大学法学論集』(88・89)、155-180

注

- ¹ 東京家政大学の教職課程においては「教育課程論」の名称で開講しており、本論でも以下その名称で記述する。
- ² Project Based Learning. 以下「PBL」と記述する。
- ³ 水野(2017)にも「新学習指導要領は、「主体的・対話的で深い学び」と「カリキュラム・マネジメント」を改訂の大きな柱としている。「教育課程論」は、この観点から教授内容を見直す必要がある。そもそも「主体的・対話的で深い学び」について教える方法が、知識伝達型の一斉講義というのは一種の論理矛盾であろう。」(p.155)という指摘がある。園部(2020)も学習指導要領の解説に偏る従来の教育課程論の在り方に疑問を持ち、授業デザインの改革を試みている。下地(2017)は、教職課程の講義型科目でのアクティブ・ラーニングの在り方を批判的に検討している。
- ⁴ 令和3年8月4日文科科学省通知3文科教第438号。令和3年8月4日決定文科科学省「教職課程コアカリキュラム」。
- ⁵ ICT活用については、教科等横断的な視点で育む資質・能力に関する箇所と、主体的・対話的で深い学びに関する箇所に記述がある。
- ⁶ 中島(2018)も、「カリキュラム・マネジメント」をどう教えるべきかについて、概念の曖昧さを指摘しつつ、困惑を表明している。新井(2021)、白鳥(2017a)、白鳥(2017b)、木村(2018)、百瀬・石川・下崎(2022)は、カリキュラム・マネジメントの指導のためにアクティブ・ラーニングの手法を用いているが、学習指導要領の理念や内容を理解させる手段としてのアクティブ・ラーニングであり、実際にカリキュラムを編成させることは試みておらず、本実践で試みたPBLの方法論とは異なる。後藤(2019)で紹介されている実践は、学生に学校教育目標を決めさせたりカリキュラム・マネジメントの一部を実践させたりしており、本実践のPBLと考え方の方向は似ている。
- ⁷ 『学習指導要領』の言う「社会に開かれた教育課程」が示す「社会」という概念について、以下の論文で批判的に検討した。鵜殿篤(2018)「新学習指導要領が目指す「社会に開かれた教育課程」についての一考察:「社会」という日本語の重層的な意味に注目して」『東京家政大学教員養成教育推進室年報』(5-1)、55-64。
- ⁸ 実際、非常勤講師を務めている立教大学「教育制度・課程論」と麻布大学「教育課程の意義と編成」でも、同様のPBLをそれぞれの大学の学習支援システムとGoogleFormを活用して実践した。
- ⁹ Corporate Social Responsibility. 企業の社会的責任。

施設実習用ルーブリックの開発

Development of a childcare internship rubric for the social welfare facilities

保育科 尾崎 司、児童学科 金城 悟・松本 なるみ・大西 明実・高畑 祐子

1. 開発の背景

尾崎ら(2018)は、実習施設や指導者による評価の、二重のばらつきという課題に対して、2016年よりルーブリック評価法を保育実習領域に導入し、パフォーマンス評価の特性を活用して評価基準の標準化を図り、2019年には開発した保育所実習用ルーブリックを運用している。また、尾崎(2019a)は、ルーブリックの学習促進機能に着目し、実習中には「ルーブリックを活用した実習記録」によって日々の保育を評価・改善し、中間時期にも中間評価を行うなどして、形成的評価としてルーブリックを使用している。実習の事後では、尾崎が考案した「ルーブリックを活用した事後学習シート」を元にコメントし合い省察する授業(2019b)を行っている。さらに、尾崎(2020)は、保育実習の複雑なプロセスをアセスメント・データに変換して取り扱い、遠隔地からデータを収集・蓄積・分析・活用するモデルとして、ICTを活用した「実習のためのアセスメント・システム」を提示している。

保育士資格を取得する上で、養成校では保育実習Ⅰとして、保育所と保育所以外の児童福祉施設で実習することが必須となっている。上記に示したように、保育所実習用ルーブリックは実用化されたが、一方で種別が異なる福祉施設で各々が実習を行い、保育所実習同様に評価基準の標準化が必要な施設実習では、保育所実習以上にルーブリックの導入が必要となる。

また、これまでのルーブリックには、尾崎(2022)が考案した「エピソードを評価観点に紐付けした省察方法」(エピソード紐付け法)のような仕組みがないため、①遠隔地で学内教員が実習の様子を確認することができない、②現場指導者は常に実習生を観察することができない、③実習現場から直接評価が送られてきて、それを学内教員が総合して評価する、という評価構造では、エビデンスを確保することが難しく、実際の運用や省察支援にも課題があった。そこで、本研究では、すでに開発した保育所ルーブリックの知見を活用しながら、施設実習用ルーブリックを開発することでこうした福祉系実習における課題にアプローチしていきたい。

2. 開発の目的

前述した5年間の保育所実習用ルーブリックの研究で得られた知見を活用し、施設実習用ルーブリックの開発を試み、開発した施設実習用ルーブリックと、その開発過程で得られた知見を報告する。

3. 開発の方法

(1) 研究デザイン

施設実習用ルーブリックの開発にあたっては、プロトタイプリングによるアクションリサーチを行なった。そのプロセスは、仮ルーブリックの作成・試用(Do)→調査(Check)→修正・再試行(Action)→ルーブリック調整・開発(Plan)という流れである。試用にあたっては、施設職員や学生からインタビューやアンケートの調査を行い、フィードバックしてルーブリックを作成した。また、事後学習では学生からエピソードデータを収集しデータ分析及び学習成果の確認を行なった。修正したルーブリックは再試行し、施設職員へのアンケート調査による確認を経て、施設実習用ルーブリックを開発した。

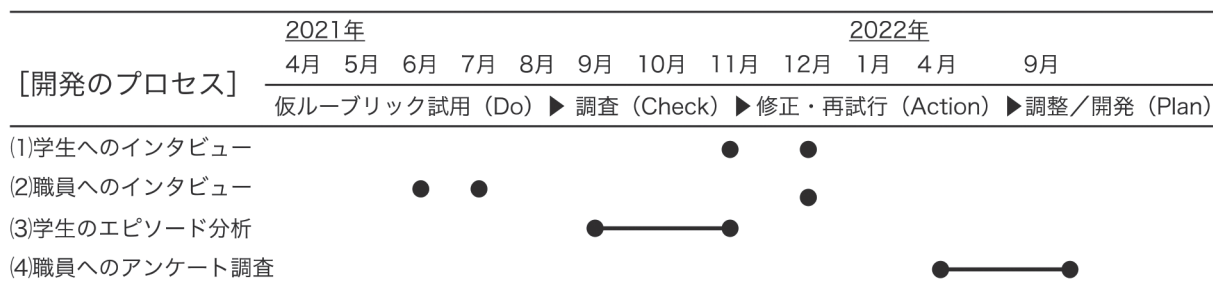


図1. 開発プロセスとアクションリサーチ

(2) 課題解決へのアプローチ (仮説)

保育所以外の児童福祉施設での実習では、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・障害者支援施設など実習先は、実習生によって異なる。施設実習用ルーブリックを開発する上で大きな課題は、この異なる種別の施設で各々が実習するという点にある。この課題解決に対して、縦軸の評価観点と横軸の評価尺度に関する2つの枠組みを設定した。すなわち、評価観点に関しては、種別が異なっても共通した児童福祉のケアとして、実習経験を捉えた。また、評価尺度に関しては、ICEルーブリックを採用し、「概念への興味関心」段階から「関連づけの理解」段階、そして「理解から実践への展開」段階の3段階を設定した(表1)。

ICEルーブリックは、学習者の学びのプロセスをICEモデルとして提示し、それをルーブリックに適用したものである。通常、ルーブリックは縦軸に「評価観点」、横軸に「学修状況の度合いを示す尺度」が配置されているが、ICEルーブリックでは、横軸にIdeas (アイディア)、Connections (つながり)、Extensions (応用)が配置される。ICE (アイス) とは、Ideas、Connections、Extensionsという英単語の頭文字を取って名付けられたものであるが、Sue & Robert (2013)によれば、このステップは学びのプロセスであると言う。従来の評価では「規範」や「基準」によって学習者が比較されてきたが、学習者が以前の自分と比較してどうなのかを問うことがICEアプローチなのである(Sue & Robert, 2013)。さらに、規範的な評価や基準に基づく評価は、試験やレポートなどのプロダクト(成果)を作り他者へ報告するためには有用であるが、学生の学びのプロセス(過程)を明らかにするにはそれほど有用ではないと言う。土持(2013)は「個々のアイディアだけでは学びにならない、アイディアをつなげて全体的なつながりを持たせることで『深い学び』になる。この学びのプロセスが“Meaning Making”である」とSue & Robertの著書を解説し、IdeasとConnectionsの項目間の移行が“Meaning Making”をもたらす「深い学び」につながると強調している。

以上のように、仮説として、このような枠組みを設定し、仮ルーブリックを作成して試用した。

表1. ICEルーブリックとしての評価尺度

横軸の評価尺度
Ideas 「概念への興味関心」段階
Connections 「関連づけの理解」段階
Extensions 「理解から実践への展開」段階

(3) 開発に向けての調査～インタビュー、エピソード分析、アンケート調査

仮ループリックを作成し試行しながら、表2のように、インタビュー及びエピソード分析、アンケート調査を行った。さらに、修正したループリックを再試行し、それが最終的には実施可能なレベルかを判断するために、施設職員へのアンケート調査も行った。

表2. 各調査の一覧

	期間	所要時間	対象者	内容
(1)学生を対象としたインタビュー	2021年 11月 12月	1人につき 30分程度	実習を終えた学生5名（児童養護施設2名、乳児院1名、障害児・者施設2名）	実際に実習で使用した感想・意見
(2)職員を対象としたインタビュー	2021年 6月 7月 12月	30分～45分	施設実習指導担当職員6名（内訳：乳児院3名、児童養護施設1名、障害者支援施設2名）	実際に実習指導と実習評価で使用した感想・意見
(3)学生のエピソード分析	2021年 9月～11月	30分～45分	保育実習Ⅲ履修者46名	manabaのアンケート機能によるデータ収集
(4)職員を対象としたアンケート調査	2022年 4月～9月	30分～45分	施設実習指導担当職員	ループリック評価票および報告書を見た上で、実際に使用することを想定した感想・意見

4. 開発に向けての調査と考察

(1) 学生を対象としたインタビューの考察

学生を対象としたインタビューからは、主に①指導者からのフィードバックを即時的に活用することができる、②学びの連続性が保障される、という2つの利点が明らかになった。①については、実習の中間時期にループリックを使用した振り返りを行うことで、それまでの学生の実習中の行動やその意図を共有した上で指導者から適切なフィードバックを受けることができるため、残りの実習期間で改善することができる」と語られていた。②については、施設実習では交代勤務により学びの連続性を保障することの難しさがあるが、ループリックの使用により、エピソードを共有することで、その場にいなかった指導者も学生の実習中の全体像を把握しやすくなり、適切な助言ができる。その結果、学生にとってはループリックを使用した振り返りが、自身の状況を的確に把握する機会となると共に、指導者に「わかってもらえた」と感じ安心して実習に臨むことに繋がっていた（図2）。

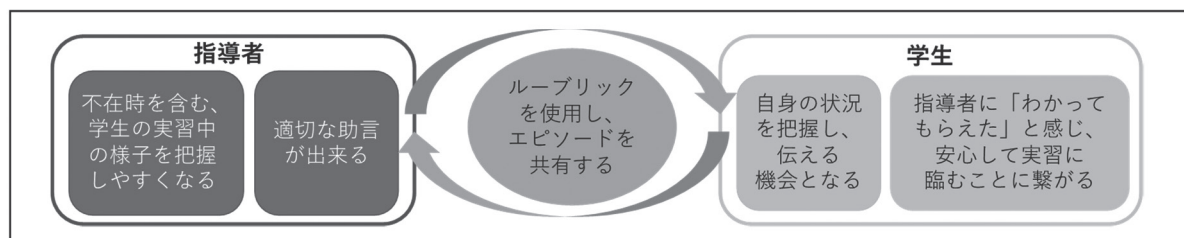


図2. 学生にとってのループリックの利点

(2) 施設職員を対象としたインタビューの考察

次に、実習担当職員を対象としたインタビュー調査では、A.使いやすさについて、B.項目（観点）について、C.中間指導での使用について、D.最終評価における使用について、の4項目について質問した。

その結果、「従来の評価では、評価項目が漠然としていて、評価者ごとに評価項目の捉え方や評価基準が異なることもあった」、「評価者の経験・力量・価値観などにより評価が異なり印象や感覚で評価することもあった」など、施設・評価者ごとに評価項目の捉え方や評価基準が異なるといった評価における問題点が、ルーブリックを使用することで解決される可能性が示された。

また、「評価の観点・理由が学生に明確に示されるとは限らない」や「なぜそう評価されたのか？ 学生が納得することや理解が得られていないこともある」といった意見から、中間評価でルーブリックを使用することで、その根拠となるエピソードに関する対話を通して、指導者が実習生の学びを理解し、実習生が自分自身の課題に気づき、互いに納得のいく的確な指導及び評価へとつながることが指摘されている。職員が交代勤務である施設実習において、指導者が交代してもルーブリックの評価項目を確認することで、実習生の学びのプロセスを把握し共有できることがあげられた。

一方で、評価の目的、観点、語句に関する知識の伝達と共有、共通理解の必要性もあげられており、評価の基準や目的に関して実施者と受け手との間に知識の伝達や合意がなされている「インフォームドアセスメント」(村山,2006)が必要なことも分かった。

(3) 学生のエピソード分析と考察

事後学習において、施設実習用ルーブリックの4つの評価観点、すなわち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.ウェルビーイングにおいて、その自己評価(選択式)と自己評価の根拠となるエピソード(自由記述)について、本学の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活用し、質問した。その結果、学生による自己評価との関連で見た学びの特徴は、①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、また②評価観点にあるウェルビーイングではそ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明らかになった(大西・高畑,2022;高畑・大西,2022)。

また、高畑・大西(2022)によると、保育所実習用ルーブリックの先行研究(尾崎,2019c)と比較する中で、施設実習では保育所実習と共通する点、例えば学生が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、施設実習特有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。

特に「ウェルビーイングの捉え」については、大西・高畑(2022)では、対象学生46名のエピソードに概念を付して分類をし、4つの大項目と22の小項目を分析している。それによると、学生の自己評価の良し悪しに関わらず、ウェルビーイングを捉えきれていない学生の多くはエピソードを詳細に捉えることが出来ておらず、抽象的な理解に留まっていることが明らかになった。

このことから、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が必要であることなど、事前・事後学修でのポイントが明らかになった。

5. 開発の成果物

成果物は、施設実習用ルーブリック(表3)、そのルーブリックを活用した実習日誌と事後学習シートの3点である。

表3. 施設実習用ルーブリック

評価観点	すばらしい！	よくがんばりました！	がんばりました！
	理解から実践へ展開できる	関連づけて理解できる	興味関心を持つことができる
(1) 実習指導を受ける態度	言われたことや助言を素直に受け止め、理解した上で行動することができる。	言われたことや助言を素直に受け止め、その意味を理解することができる。	言われたことや助言を素直に受け止めることができる。
(2) 施設の役割や機能	施設の役割や機能を理解した上で行動することができる。	施設の役割や機能を理解し、それらを利用者の姿に結びつけて記録や質問をすることができる。	施設の役割や機能をおおよそ理解している。
(3) 利用者（子ども）の理解	個々の利用者の姿に関心を持ち、その行動の理由や原因を考察した上で行動することができる。	個々の利用者の姿に関心を持ち、事前学習と関連付けて記録や質問ができる。	個々の利用者の姿に関心を持つことができる。
(4) 利用者（子ども）の支援	支援者の言動から利用者支援に関心を持ち、支援者の姿勢や関わり方、考え方を実際の支援に取り入れようとしている。	支援者の言動から利用者支援に関心を持ち、記録や質問をすることができる。	支援者の言動から利用者支援に関心を持つことができる。
(5) ウェルビーイング	利用者の視点や立場に立ち、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。	利用者の視点や立場に立ち、利用者の最善の利益・幸福に関連づけて、記録や質問ができる。	利用者の最善の利益・幸福という観点から、利用者の生活について関心を持つことができる。

6. 開発したルーブリックの検証～職員を対象としたアンケート調査から

開発したルーブリックの実用性を検証するために、実習担当職員らを対象に図3のような質問肢によるアンケート調査をおこなった。回答数は102件である。

属性：施設名、回答者の役職（選択/園長、主任、実習担当、その他）
 Q 1：ルーブリック評価票の評価項目について教えてください（選択）
 Q 2：ルーブリック評価票を使用したいと思いますか（選択）
 Q 3：本学のルーブリック評価票を実際に使用していただいたことはありますか（選択）
 Q 4：ルーブリック評価票で評価を付ける際に迷いはありましたか（選択）
 Q 5：評価票についてのご感想・ご意見を自由にお書きください（自由記述）

図3. アンケート質問肢

Q1（図4）では評価がしやすいと考える職員が62%、Q2（図5）では評価票を使用したいという意見が57%（ぜひ使用したい21%、どちらかという使用したい32%）と半数を超えている。自由記述の肯定的な意見としては、「評価票を使用することで評価の判断基準が統一されるだろう」、「職員側の意思疎通も図りやすくなる」、「学生と実習担当とで共通の認識を持ちながら、共に実習を進めていくことが出来る」といったことがあげられていた。一方、本評価票で評価をすることが難しいという意見もあり、「評価する側の理解度によって差が生じるのでは」、「ルーブリックの説明に目を通し理解することが施設にとって負担である」こと等が記されていた。ルーブリックの理解に関しては、具体例の提示や端的に内容が理解できるマニュアルを求める意見もあり、多忙な施設職員でも理解しやすい形での説明方法については、施設職員を対象としたインタビューでも、「評価の目的、観点、語句に関する知識の伝達と共有、共通理解」の必要性が課題としてあがっていたように、工夫が必要である。

その他、意見が分かれていた内容としては、評価観点の文言（すばらしい、よくがんばりました、がんばりました）や評価項目の難易度がある。評価観点の文言については、「批判的な言葉を使用せずに評価できる点が良い」「言葉の力もありやる気・励みになる」といった肯定的な意見と、「大学生を評価するのに適切な表現なのか疑問」「実習生のプラスの動機付けにはいいが、努力が必要だった点、足りなかった点の評価をするのがむずかしくなる」という意見があった。評価項目の難易度については、「他の学校に

比べ、レベルが低めに設定されているように感じる」として易しいという意見がある反面、「子どもの理解や支援、ウェルビーイングといったところまで理解を深めていくのは難しい」と難易度が高いという意見もみられた。また、Q4（図6）では、実際に評価票を使用した際に迷ったという意見が65%（やや迷った50%、大変迷った15%）と少なくなかった。このように、ルーブリック評価票は福祉施設実習の課題に資する面があると考えられるものの、施設や指導者によって捉え方が異なる箇所があることや、評価者に迷い（ずれ）が生じる部分があることが明らかになった。

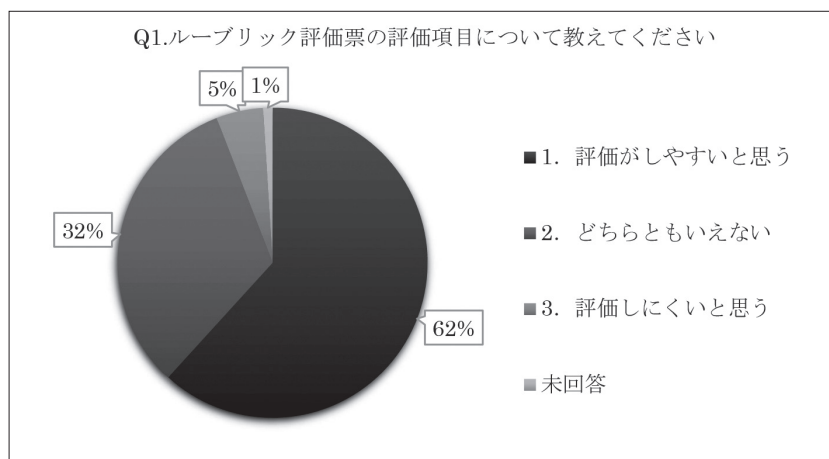


図4. 評価のしやすさ

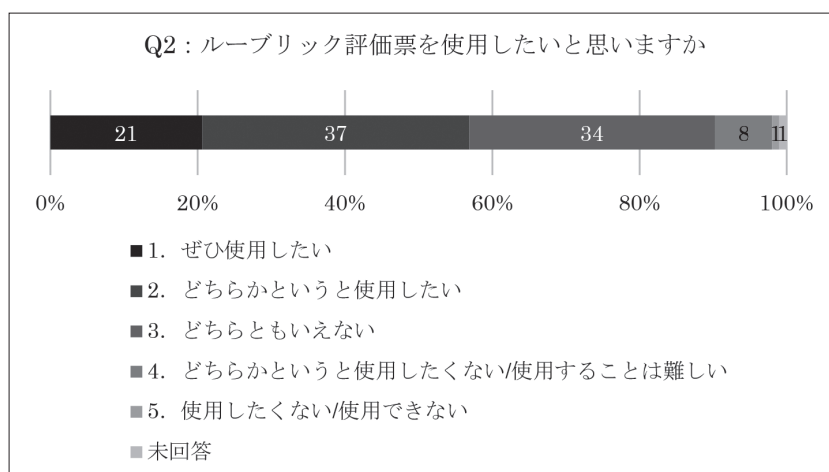


図5. 評価票を使用したいか

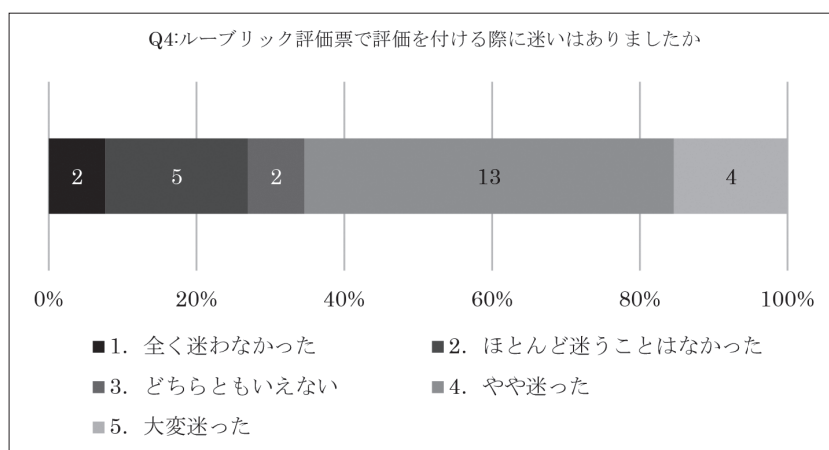


図6. 評価をつける際に迷いがあったか

※Q4は、Q3にてルーブリックを使用したことがあると回答した職員のみ回答（n=26）

7. 今後の課題

これまで見てきたように、「具体例の提示や端的に内容が理解できるマニュアルや多忙な施設職員でも理解しやすい形での説明」や「ウェルビーイング」の概念に関する説明、事前・事後学修でのポイントなどの課題に対しては、成果物である「ルーブリックを活用した実習日誌」に解説文章を追記し、解説を強化した。また、保育所実習のように中間評価のすり合わせが難しいため、およそ1週間の実習経験を振り返って書く中間レポートを実習日誌の課題とした。このように、現場や学生からの声を反映させながら、施設実習用ルーブリックを修正し、現在、実習指導や実習評価で使用している。

今後の課題としては、新しく開発したルーブリックが施設実習における評価として適切かを検証することについて述べておきたい。

ルーブリックは、形成的評価 (formative assessment) のメカニズムとして、課題の基準 (task criteria) を明確にし、モチベーションと自己効力感 (self-efficacy) を高め、採点プロセスの効率性と客観性を高めることが明らかになっている (Popken, 2021)。ルーブリックにおいて妥当性と信頼性は評価の客観性を構成する2つの契機となる (田中, 2004)。ルーブリックが評価基準 (評価尺度) により構成された評価ツールである以上、ルーブリックには評価ツールとしての信頼性・妥当性の検証が必要になる。Louangrath (2018) は、評価尺度の精度を高めるキャリアレーションは信頼性と妥当性の検証に合格することであると述べている。Bauchら (2016) は、ルーブリックは信頼性 (明確な基準とパフォーマンス指標の明記) と妥当性 (明記された学習成果との関連性)、有効性 (透明性、一貫性、詳細なフィードバック) の要件を満たしていることが必要であるとしている。Boysenら (2020) では、ルーブリックの研究者は自ら作成したルーブリックの妥当性を証明する必要性を指摘している。このように先行研究では、ルーブリックの信頼性と妥当性の検証が、的確で安定した評価ツールであるためには不可欠であると言えよう。

しかし、ルーブリックの妥当性・信頼性を検証することは容易ではない。例えば、松下ら (2013) は、妥当性や信頼性を備えたルーブリックを開発するには、大きな労力と時間がかかると述べている。山下ら (2016) は、「ルーブリックは、用途の広範さや作成自由度の高さが故に成績評価としての信頼性や妥当性は未知数である」ととらえている。また、Brookhart (2018) は、基準が曖昧であったり狭い基準 (vague or narrow criteria) のため、効果のない、あるいは質の悪い (poor-quality) ルーブリックが多く存在することに言及し、Popken (2021) も、クラスルームアセスメント (classroom assessment) として教師が作成するルーブリックのほとんどは妥当性と信頼性の定義を満たしていないと指摘している。

近年、ルーブリックの信頼性と妥当性を検証した研究も行われている。例えば、Helvoortら (2017) は、信頼性を評定者間の級内相関係数 (ICC)、Cronbachの α 信頼性係数、妥当性を構成概念妥当性により検証している。安高ら (2017) は、評価者間の評価の一致度をカッパ係数により算出しているし、鈴木ら (2017) も、信頼性を級内相関係数 (カッパ係数)、妥当性を専門家評価と相互評価の相関係数で算出している。曾田ら (2018) は、看護学生を対象としたパフォーマンス評価のためのルーブリックの開発に取り組み、信頼性を評定者間の級内相関係数 (ICC)、一般化可能性係数 (G係数)、Cronbachの α 信頼性係数、妥当性を基準関連妥当性で検証している。Moskal, M.B., Leydens, J.A. (2000) では、ルーブリックの妥当性・信頼性について論述し、妥当性は内容的妥当性、構成概念妥当性、基準関連妥当性、信頼性は評定者間信頼性、評定者内信頼性によって検証され得ると指摘している。Moskalらが示した信頼性と妥当性は、本研究の信頼性と妥当性を検証するために役立つ概念が示されており、注目に値する。

今後の課題として、Moskalら (2000) が示した概念を参考に、ICEモデルを適用した施設実習用ルーブリックの標準化を図りたい。また、山田 (2015) が「ルーブリックは、評価の視点を学習者が明確に意識できる点に長所をもつが、その一方で、学習者が評価される点のみに傾注することにより、結果としてより質の高いパフォーマンスが生まれづらくなったり、より高次の段階のパフォーマンスは評価対象から外されてしまったりするケースも考えられる」と指摘するように、ルーブリックの硬直化 (黒上, 2014)

に関しても考慮していかなければならない。

施設実習用ルーブリックを実際に実習生の評価に適用する場合は、ルーブリックの各指標について固定化した捉え方をするのではなく、指標の背景にあるパフォーマンスを実習の記録や指導教員の巡回指導の評価等から裏付けすることが必要になる。その意味で尾崎(2022)の「エピソード紐付け法」はルーブリックの硬直化を防ぐ試みであると評価される。

今後、エピソード記録の評価法を確立し、今回作成した施設実習用ルーブリックとの関係性を検証することが今後の課題の一つとなるであろう。

[参考・引用文献]

- ・ 會田信子・松井瞳・加藤善子(2018): 大学生の協同学習を評価するルーブリック試作版の考案: 看護学生を対象とした信頼性・妥当性の検討、看護科学研究、16、pp.33-52
- ・ 尾崎司(2018): 保育所現場との連携による実習評価ルーブリックの開発、東京家政大学・東京家政大学短期大学部学修・教育開発センター、pp.5-10
- ・ 尾崎司(2019a): 保育実習ルーブリックの事例研究～中間評価の仕組みづくり、東京家政大学・東京家政大学短期大学部 学修・教育開発センター、pp.5-11
- ・ 尾崎司(2019b): 現場連携による実習評価ルーブリックの開発(Ⅱ)～ルーブリックを活用した事後学習の授業研究、東京家政大学研究紀要、第59集(1)、pp.13-21
- ・ 尾崎司(2019c): 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推進室年報、第8号、pp.29-38
- ・ 尾崎司(2020): 現場連携による実習評価ルーブリックの開発(Ⅲ)～実習のためのアセスメント・システムの構築に向けて、東京家政大学研究紀要、第60集(1)、pp.105-111
- ・ 尾崎司(2021): ICT化されたルーブリック評価法を活用した保育実習プログラムの開発—評価過程と省察におけるエピソード紐付け法による改善を目指して、横浜国立大学大学院環境情報学府環境イノベーションマネジメント専攻博士論文(未公開)
- ・ 尾崎司(2022): 保育実習用ルーブリックにおけるエピソード紐付け法、子ども教育研究、14、pp.5-12
- ・ 黒上晴夫(2014): 新しい学習を評価するツール、岩崎千晶編著「大学生の学びを育む学習環境のデザイン—新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—」、関西大学出版部所収
- ・ 鈴木伸子・石川奈保子・向後千春(2017): 大学院のオンライン授業におけるレポート相互評価の実践—ルーブリック活用が評価の信頼性・妥当性におよぼす効果の検討—、コンピュータ&エデュケーション、pp.43-48
- ・ 田中耕治(2004): 評価の「客観性を考える」、学校経営CS研レポート、pp.16-19
- ・ 樋口耕一(2014): 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
- ・ 松下佳代・小野和宏・高橋雄介(2013): レポート評価におけるルーブリックの開発とその信頼性の検討、大学教育学会誌、35(1)、pp.107-115
- ・ 村山航(2006): テストへの適応—教育実践上の問題点と解決のための視点—、教育心理学研究54巻2号、pp.265-279
- ・ 安高紀子・品川なぎさ(2017): 教師の評価コメントに基づいたルーブリック作成の取り組み、アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル、9、pp.28-36
- ・ 山下喬之・川元大輔・田口光(2017): ルーブリック様式の実習成績報告書を活用した実習事前学習と事後学習の運用報告～新しい評価表の使用感を学生のアンケート結果をもとにひもとく～、第52回日本理学療法学会大会発表論旨集、O-ED-06-6

- ・山田嘉徳・森朋子・毛利美穂・岩崎千晶・田中俊也（2015）：学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討. 関西大学高等教育研究、6、pp.21-30
- ・Balch, D., Blanck, R., & Balch, D. H. (2016) . Rubrics - Sharing the rules of the game. *Journal of Instructional Research*, 5 (1) , 19-49. doi:10.9743/jir.2016.4.
- Boysen,G.A.,Sawhney,M.,Naufel,K.Z.,Flora,K.H.,Julie,C., Scisco,J.L. (2020) : Mentorship of undergraduate research experiences: Best practices, learning goals, and an assessment rubric.*American Psychological Association*,6 (3) ,212-224.
- Brookhart,S.M. (2018) : Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics.*Frontiers in Education*,3, 1-12.
- Helvoort,J.van,Brand-Gruwel,S.,Huysmans,F.,Sjoer,E. (2017) : Reliability and validity test of a Scoring Rubric for Information Literacy. *Journal of Documentation* 73 (2) :305-316.
- Louangrath,P. (2018) : Reliability and Validity of Survey Scales. *International Journal of Research & Methodology in Social Science*,4 (1) ,, No. 1,50-62.
- Moskal,B.M.,Leydens,J.A. (2000) : Scoring Rubric Development: Validity and Reliability Practical Assessment, *Research & Evaluation*,7 (10) ,,r 10, November,1-6.
- Popken,D. (2021) :The validity and reliability of a single-point rubric to assess student writing performance.*Dissertation Abstracts International Section A :Humanities and Social Sciences*, Vol82 (3-A) ,1-128.
- Sue,F.Y., Robert,J.W. (2000) ‘Assessment & Learning:The ICE Approach’ ,Winnipeg Canada: Portage & Main Press/ Peguis Publishers
- [邦訳] スー .F.ヤング／ロバート .J.ウィルソン、(監訳) 土持・ゲーリー・法一 (2013) :「主体的学び」につなげる評価と学習方法～カナダで実践されるICEモデル、東信堂

給食経営管理実習における ATPふき取り検査を用いた手指の衛生検査

Hand hygiene inspection using ATP wipe test in the meal management training

栄養科・栄養学科 角南 祐子・色川 木綿子・加藤 由美子

1. はじめに

日本における令和3年の食中毒発生状況は、717件（患者数11,080名）の報告がされている。そのうち原因施設が明らかなのは516件（患者数10,390名）であり、事業所・学校・病院の給食施設における発生件数は46件（患者数2,014名）であった。そのため、給食施設における食中毒の発生件数（46件）は全体の6.4%ではあるが、患者数（2,014名）としては全体の18.2%を占めることから¹⁾、発生件数は少ないが食中毒によって健康被害を受ける患者数は多いことが、給食施設における食中毒発生の特徴である。このことから、給食施設における食事の提供において、衛生管理は、安全で衛生的な食事の提供を行うための重要な要素であると言える。

従来、手指や大量調理機器の施設設備などの洗浄が十分に行われているか否かについては、寒天培地を用いた微生物検査を利用する機会が多かった。しかし、微生物を含まない食品残渣のみで汚染されている場合や規定通りの培養方法で増殖できない微生物による汚染の場合には、検査結果が陰性と判断されてしまうことがある。また、微生物検査では培養時間が必要となるため、結果が陽性であっても対応や措置が遅れてしまうという欠点がある。

本研究で実施したATPふき取り検査は、生き物を含む多くの有機物に含まれるATP（adenosine triphosphate）の汚れを指標とした検査方法である²⁾。したがって、検査部位で検出されたATPは微生物や微生物の増殖を促進する可能性がある人由来の汚れや食物残渣に起因し、ふき取り検査をした結果、多量のATPが確認された場合、汚染状態を示し、衛生的ではないことが明らかとなる。また、ATPはウイルスには存在しないためウイルスの検出をすることはできない。しかし、ウイルスによる食中毒・感染症の発生時期において、ATPを指標にした検査の実施は、間接的なウイルス対策を期待することができる。

ATPふき取り検査は、寒天培地を用いた微生物検査より極めて簡便であり、測定結果を直ちに得ることができるという点から、大量調理施設における衛生管理の手法に適した方法である。また、大量調理施設の衛生管理の対象には、人と施設設備があり、いずれにも適している^{3) 4)}。さらに、実習の授業の中でも取り入れやすい検査方法であり、直ちに検査結果を得られることから、客観的な管理が可能であり、学生に大量調理施設における衛生管理の重要性の認識定着を図るために良い検査方法といえる。そこで本研究では、給食経営管理実習の入室時および実習中に、手指のふき取り検査を実施し、学生の衛生管理力の把握・検討を行うこととする。

【ATPふき取り検査】

ATPふき取り検査は、生き物を多く含む有機物に含まれるATP（adenosine triphosphate）の汚れを指標とした検査方法である。手指の洗浄、衛生管理を行いたい場所の洗浄や清掃が十分に行われているか否かを簡易的に測定することができる。測定は約10秒、検査結果はおおよそ1分程度で得ることができる。検査から結果までが迅速であることから、仮に十分でない検査結果を得た場合には、その場で再洗浄・再検査を行うことができるため、十分な衛生環境を得ることに役立つ。また、結果は指標を数値化

して示されるため、誰が検査を行っても同様の判定を行うことができ、客観的な衛生管理に導くことができる。

本研究で使用したキッコーマンバイオケミファのATPふき取り検査（キッコーマンバイオケミファ製ルミテスター）は、ATPだけでなくADPも含めた検査が可能であるため、幅広い汚れを高感度に検査することができ、様々な企業・地方自治体・ホテル・保健所・病院などで使用されている。

2. 目的

給食経営管理実習の衛生教育として、手洗いの洗い残しの可視化と、手洗い教育の課題を明らかにすることを目的とした。

将来、栄養士・管理栄養士として社会で活躍していく学生には、衛生観念とともに衛生管理の方法を身につけることが不可欠である。衛生管理の徹底に関しては、講義・実習の授業で学生に指導しているが、その教育効果は明確ではない。本研究では、衛生教育の効果検証を行うための予備調査として、ATPふき取り検査を実施し、その結果から、学生の衛生管理力の現状を把握・検討し、今後の衛生教育に繋げることを目的とする。

3. 方法

給食経営管理実習を履修している学生に、実習室入室時の手洗い直後の洗浄度と、複数の作業〔盛り付け、片付け、洗浄など〕後の手の衛生状態について比較検討を行った。

- (1) 対象者：給食経営管理実習の履修者59名の学生
- (2) 使用機器：キッコーマンバイオケミファ製ルミテスター



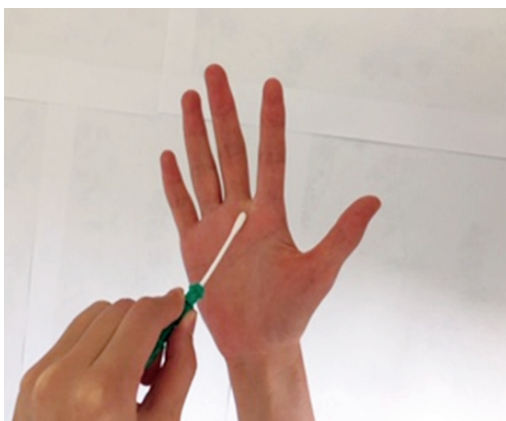
- ①ルミテスター Smart測定器
- ②iPad
- ③ルシパック A3 Surface

キッコーマンバイオケミファ製ルミテスター

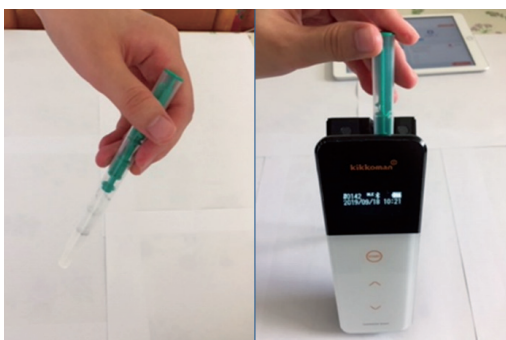
- (3) ふき取り検査の手順



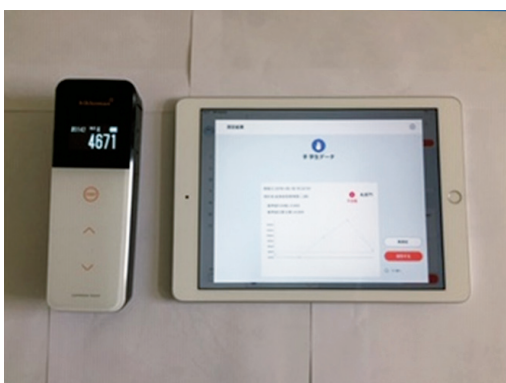
- ①ルシパックを使用し、手の平を縦横それぞれ5～10往復してふき取る



②指の間、指先もふき取る
 ※ルシパックが、軽くしなる程度にふき取る



③ふき取ったルシパックを試薬でしっかり溶かし、すぐに測定を行う
 ※試薬に溶かした後に、時間が経過してから測定を行うと正確な数値が出ない可能性があるので注意する



④測定結果の確認をする

【測定基準値⁵⁾】

(RLU)

検査の目的	検査ポイント	第1基準値		第2基準値
		合格(≦)	要注意	不合格(>)
衛生教育・作業前衛生チェック	手指	2,000	2,001~4,000	4,000
調理器具等の衛生管理	まな板	500	501~1,000	1,000
	包丁	200	201~400	400
	調理台	200	201~400	400
	ザル・ボウル・バット	200	201~400	400
	鍋	200	201~400	400
	冷蔵庫(取っ手)	200	201~400	400
	冷蔵庫(内棚)	500	501~1,000	1,000
	シンク	200	201~400	400
	食器	200	201~400	400
弁当容器	200	201~400	400	

※RLU：ATPの発光量を表す

(3) 測定方法

測定者59名のうち、手袋装着者と手袋未装着者の2群に区分し、手洗い直後と作業後の測定を行った。手袋装着者については、手袋装着の時間20分以上を高群、19分以下を低群とし、手洗い直後と作業後の測定を行った。(図1)

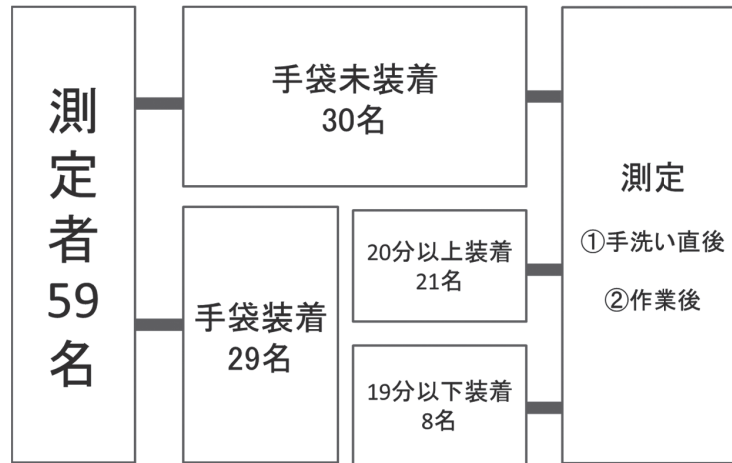


図1 測定の流れ

(4) 倫理的配慮

調査実施の際は、①調査の目的、②任意の調査であること、③回答しないことにより不利益を被ることはないこと、④個人の結果ではなく全体の傾向としての実態を調べること、⑤得られた情報は厳重に管理し調査目的以外には使用しないことを説明し、了承を得て、調査への参加を依頼した。回答は、無記名とし、個人が特定できないようにした。本研究の実施にあたっては、東京家政大学倫理委員会の審査を受け承認を得ている(承認番号:板2019-25)

4. 結果

(1) 測定結果

結果は図2のとおりである。手洗い直後と作業後の衛生状態を比較すると、全体の約7割弱(手袋未装着者16名、手袋装着者22名、計38名)の者が作業後の測定値が高くなっている。(測定者59名の手洗い直後平均値3,108RLU、作業後平均値8,075RLU)

手袋未装着30名については、手洗い直後平均値は3,773RLU、作業後平均値は4,394RLUであった。一方、手袋装着者29名については、手袋装着時間が20分以上の者の手洗い直後平均値は3,521RLU、作業後平均値は15,194RLU、手袋装着時間が19分以下の手洗い直後平均値は2,030RLU、作業後平均値は4,639RLUであった。いずれにおいても、手洗い直後より、作業後に手袋を外した状態の測定値が高くなっている。

表1 測定結果

		手袋未装着 (n=30)	手袋装着 20分以上 (n=21)	手袋装着 19分以下 (n=8)
平均値 (RLU)	手洗い直後	3,773	3,521	2,030
	作業後	4,394	15,194	4,639
作業後 (人)	高値者	16		22
	低値者	14		7

(2) 手袋の装着時間による2群比較 (平均値による比較)

手袋装着時間20分以上 (高群) と19分以下 (低群) の2群で比較すると、どちらの群においても、作業後に手袋を外した状態の測定値が高かった。高群の平均値は15,194RLU、低群の平均値は4,639RLUであった。さらに、低群は手洗い直後と作業後の測定値が約2.3倍、高群は手洗い直後と作業後の測定値が約4.3倍高値であり、高群の作業後の値は優位に高くなっている。(表2、図2)

表2 手袋の装着時間による2群比較①

区分	測定数値 (RLU)				平均 (RLU)	p 値
高群 (20分以上)	6,432	34,401	1,875	3,068	3,932	0.023
	1,222	4,059	39,642	30,206	1,651	
	5,782	3,156	1,957	43,975	9,260	
	70,577	126,000	2,505	26,764	9,544	
	6,467					
低群 (19分以下)	5,215	321	5,346	4,941	4,639	
	14,105	3,649	2,987	548		

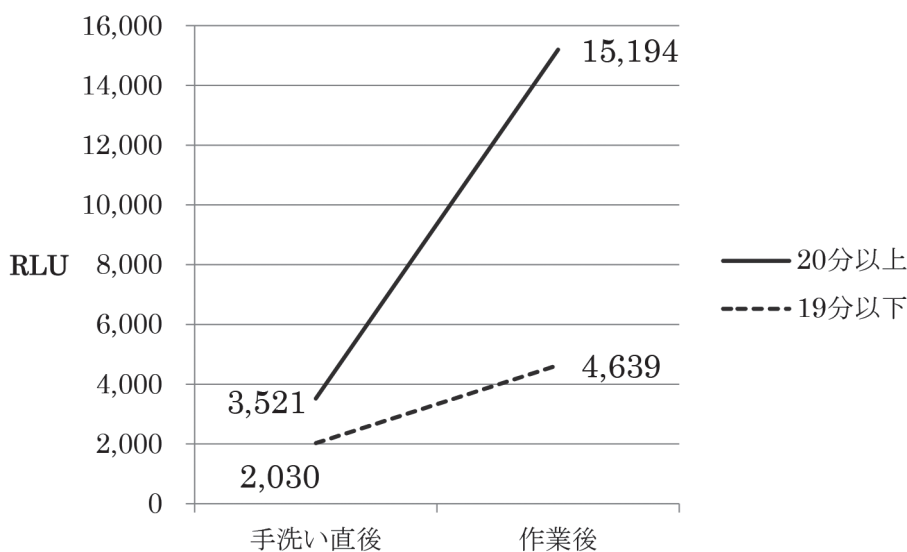


図2 手袋の装着時間による2群比較②

5. 考察

本研究では、給食経営管理実習の入室時および実習中に、手指のふき取り検査を実施し、衛生検査を実施することで菌数の可視化を行い、学生の衛生管理状況および衛生管理力の把握を行った。数値として測定値が示されることは、十分な手洗いが行われているか否かが可視化され、衛生管理の難しさを認識し、手洗い行動への動機付けになったと考えられる。

実習中の手洗いに関する研究では、田中⁶⁾は肉や魚を触った後の手洗いが習慣化されていることを報告している。本研究でも「肉や魚を扱った後」、「トイレに行った後」、「調理開始前に念入りに手洗いをを行う」といった基本的事項については、給食経営管理実習のみならず、調理実習科目においても実践すべき汎用的な事項であるため、学生自身の認識についても重要度と実践度が高く、習慣化している項目と考えられる。

しかし、測定結果から、手洗い直後と作業後の測定値を比較すると、手袋の装着に関わらず、全体の約

7割弱が作業後の測定値が高かった。手袋装着の有無における測定値に関しては、特に、盛り付け作業に従事した手袋装着者は、装着時間に比例して、数値が高くなる傾向が示唆された。数値が高くなる理由としては、「給食現場とは異なり、学びの段階ゆえに実習中は種々の作業をおこなっていること」、「手袋装着前の手洗いが徹底されていないこと」、「習慣化されている手洗いのタイミング以外に、実習中に十分な手洗いの回数が確保できていないこと、(習慣化されている手洗いのタイミング以外に)どのタイミングで手洗いを実施すべきかを学生が認識できていないこと」が推測された。

大量調理衛生管理マニュアル⁷⁾においても、「卵の殻に触れた後」、「土付き野菜を扱った後」、「生食する食品に触れる前」、「盛り付けの前」等について手洗いの実施が明記されているため、給食経営管理の理論上では理解をしているが、実践能力としてはまだ不十分であることがうかがえた。

実習では、多種類の作業を体験させることが求められるため、現場の様にパターン化した作業を行うことは困難である。しかし、手袋を外した後の数値が高いことから、手袋を装着するどのような作業においても、「手袋装着前の手洗いの徹底」と「手袋を着脱した後の手洗いの指導」の必要性が考えられた。また、手袋は衛生を確保するためのものであるため、正しく利用できるよう、手袋装着の意味や、注意点を再度啓発・指導していく必要性も考えられた。

研究の限界としては次の4点が挙げられる。第1に、通常の実習を行いながら測定を行うため、測定の対象者数に限りがあり、対象人数が少なかった。第2に、どの学生が対象者になるかによって、実習での作業内容も異なることから測定値にも影響することが考えられる。第3に、実習中の対象者の行動を密に追い記録することが困難であり、対象者による自己申告での作業内容となる。第4に、給食施設ではなく、教育機関としての大量調理実習となるため種々の作業を行うケースがある。よって、結果の一般化には限界があることが考えられた。今後の課題として、対象人数を増やしての比較が必要であること、実習中の手洗い状況を厳密に調査し、どの場合の手洗いが不足をしているか把握をする必要があると考えられた。

6. 結論

本研究では、給食経営管理実習の衛生教育として、手洗いの洗い残しの可視化と、手洗い教育の課題を明らかにすることを目的とした。また、測定結果より学生の衛生管理力の現状を把握することはできたが、衛生管理能力を高めるために強化すべき教育の具体的な内容については推測に留まった。強化すべき教育内容の具体化のために、今後もATPふき取り検査の実施を継続し、学生の衛生観念および衛生管理の習得を目指していく。

また、給食施設では、2020年以降感染が繰り返されている新型コロナウイルスについても、換気・アクリル板の設置・ソーシャルディスタンスの確保・調理従事者や利用者が触れる共通の感染源(例えばテーブル、座席、カウンター、メニュー表など)の消毒・飛沫防止シートの設定など、具体的な取り組みを実施している³⁾。このことを踏まえ、今後は「食品衛生管理」の観点のみならず、「感染管理」の視点にも重きを置き、ATPふき取り検査がその手法の一つになることも、実践を通して教育していく。

卒業後に社会で活躍する職業人として即戦力となるよう、より現場に近い指導内容の検討を継続していくこととする。

参考文献

利益相反に相当する事項はない。

参考文献

- 1) 厚生労働省：食中毒統計資料(2)過去の食中毒発生状況、令和3年(2021年)食中毒発生状況(000912971.xlsx (live.com))

- 2) キッコーマンバイオケミファ (株): ATPふき取り検査 (A3法) とは, ATPふき取り検査 (A3法), <https://biochemifa.kikkoman.co.jp/kit/atp/method/about/> (参照2022/11/24)
- 3) キッコーマンバイオケミファ (株): 第128回ルミテスターセミナー講演録, ルミテスターを活用した衛生管理, p.1-8 (2021)
- 4) 山田千夏, 朱宮哲明, 深見沙織, 尾崎隆男: ATPふき取り検査と手洗いチェッカーを用いた衛生教育の有効性, 日農医誌, 第58巻, p.46-49 (2009)
- 5) キッコーマンバイオケミファ (株): ATPふき取り検査 (A3法), 運用マニュアル (基準値設定など), kikkoman.co.jp (参照2022/11/25)
- 6) 田中恵子: 栄養士養成課程における手洗い教育方法の検討, 夙川学院短期大学教育実践研究紀要, 第2号, p.40-45 (2010)
- 7) 厚生労働省: 大量調理衛生管理マニュアル, 大量調理施設衛生管理マニュアル通知案 (mhlw.go.jp) (参照2022/12/10)

放課後等デイサービスにおける学内実習に関する研究

－実習・ボランティア参加者数の推移と実習アンケートの結果から－

Study on practical training in after-school care service
- From the changes in the number of trainees and volunteers and the results of the practical training questionnaire survey -

阿部 崇*・新井 豊吉*・小島 好美*・宮島 祐*・芦沢 文子**・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は、支援を必要とする障害のある子どもに対して、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（厚生労働省社会・援護局,2015）。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、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、教育機器など個々の支援ニーズに適した療育を行っている。

本学狭山校舎内には東京家政大学かせい森の放課後等デイサービス「つくし」（以下、つくし）が設置されており、地域に在住する支援を要する児童生徒が利用している。つくしは、子ども一人ひとりの発達を見据えて自立と充実した人生を支援することを目標に運営されている。具体的には身体活動、音楽活動、絵画造形活動を通じて、好きなこと得意なことに取り組むことで、児童生徒たちの持っている可能性を広げ、自立を支援している。月曜日は運動、火・水曜日は音楽、木・金曜日は絵画・造形を実施しており、各曜日の前半は小学1～3年生の低学年、後半は小学4～6年生、中学1～3年生の高学年を対象にしている。また、つくしは専門医（かせい森のクリニック）と連携し、保護者の子育て支援（相談活動）を実施し、専門職を目指す東京家政大学の学生が実践経験を積む場（実習、ボランティア）の提供を行うなど多様な役割を担っている。

本学子ども学部子ども支援学科の特別支援学校の教職科目においては、講義形式の基礎的な知識の習得だけでなく、実践で役立つ体験的な学習や事例検討等を積極的に取り入れた授業を展開している。一方、教育実習生を受け入れる特別支援学校では、教育実習の内容や体験をより深めることを目的に、実習前にボランティア活動が実施されている。その中では、特別支援学校での教育に触れ、在籍する児童生徒との関わりとして、障害のある子どもを理解し、実際の授業や生活指導を目にする機会を提供するなどの取り組みが行われている。この特別支援学校ボランティアに参加するには、土日や夏休みなどに数日間のボランティア事前講習を課している学校が多い。特別支援学校での介護等体験がない本学科の教職課程においては、早い時期からの特別支援学校におけるボランティア参加は貴重な機会となり得る。しかしながら、本学科では現状、十分な活用には至っていないといえる。本学科では、1年次と2年次に幼稚園教諭免許状および保育士資格の取得に必要な科目を履修し、特別支援教育教職科目の多くを3年次に履修し、その3年次には保育所実習が組まれている。これらの授業や保育関連の実習日程が、特別支援学校のボラン

ティア事前講習日に重ることが多いため講習に参加できず、結果として特別支援学校のボランティアに早い時期から参加することが困難となっている。学生の中には、実習前のオリエンテーションで初めて学校見学をする者もいる。特別支援学校の教育実習開始時に、障害のある児童生徒に関わる経験が不足していることが懸念されるため、特別支援教育の専門科目履修者を対象に、つくしにおける実習を授業の一貫として取り入れてきた経緯がある（野澤ら,2019）。

そこで本研究では、幼稚園教諭免許状を基礎免許とする特別支援教育教職課程における教育のあり方を検討することを目的とする。本稿ではつくしと連携した取り組みである実習・ボランティア参加者数の変遷と実習で得た学びについて明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 調査①実習・ボランティア参加者数の推移

つくしにおいて実習もしくはボランティアに参加した子ども学部子ども支援学科の学生を対象とした。平成28年度から令和3年度において実習もしくはボランティアに参加した学生数を計上した。

(2) 調査②令和3年度実習アンケート調査

令和3年度につくしで実習を実施した「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」を履修する子ども学部子ども支援学科の3年生39名を対象とした。調査日は実習最終日とし、実習録の中でアンケート調査を実施した。①子どもの状態に合わせた援助、②子どもの注意（意識）、③子どもに分かりやすい指示・言葉かけ、④子どもにわかる称賛、⑤子どもの行動直後の称賛、⑥指導者との連携、に関する5件法による調査、さらには「体験実習で学んだこと」について自由記述による調査を実施した。なお、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) 実習・ボランティア活動の概要

実習・ボランティア活動の受け入れ期間は、つくしを利用する子どもの様子が落ち着く5月の大型連休明けから年度末の3月までとしている（図1）。図1の実線矢印は各実習の実施期間を示し、破線矢印はボランティア活動の受け入れ期間を示している。以下、2年次実習、3年次実習、ボランティア活動の詳細を記す。

1) 2年次個別実習

①対象学生

特別支援教育専門科目「知的障害児の心理・生理・病理」を履修する子ども支援学科2年生

②目的

- ・障害のある児童生徒の指導・観察を通して、自己の保育観に繋がる経験を重ねる。
- ・実習の基本姿勢を学び、子どもたちと関わる充実感を味わう。

③活動内容

個人での個別実習を2回実施とし、見学、観察、活動の支援、実習録の記述、レポートの提出を行う。

2) 3年次実習（個別・グループ）

①対象学生

特別支援教育専門科目「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」を履修する子ども支援学科3年生

②目的

特別支援教育実習事前指導として、障害のある児童生徒の教育のための基礎的知識の理解と指導法を

学ぶ。

③活動内容

個人で個別実習を2回、5名以内のグループでグループ実習を3回、計5回の実習とする。3～4回目の実習では児童生徒の観察を行いながら活動の支援、さらにはプレ実習授業を行う。5回目の実習ではグループで作成した学習指導案を基に実習授業を実施する。実習授業後には反省会を実施し、授業参観した特別支援教育担当教員より指導を受ける。また、各回において実習録を記述し提出する。

3) ボランティア活動

つくしにおけるボランティア活動は2年次から4年次までの学生を受け入れている。2年次の特別支援教育専門科目「知的障害児の心理・生理・病理」での個別実習を経て、特別な支援を要する子どもについてある程度の知識を得た段階の学生をボランティアとして受け入れている。

①対象学生

ボランティア参加を希望する子ども支援学科2年生、3年生、4年生

②目的

- ・ 障害のある児童生徒の指導・観察を通して、自己の保育観に繋がる経験を重ねる。
- ・ 実習の基本姿勢を学び、子どもたちと関わる充実感を味わう。

③活動内容

個人で申し込み、見学、観察、活動の支援を行う。

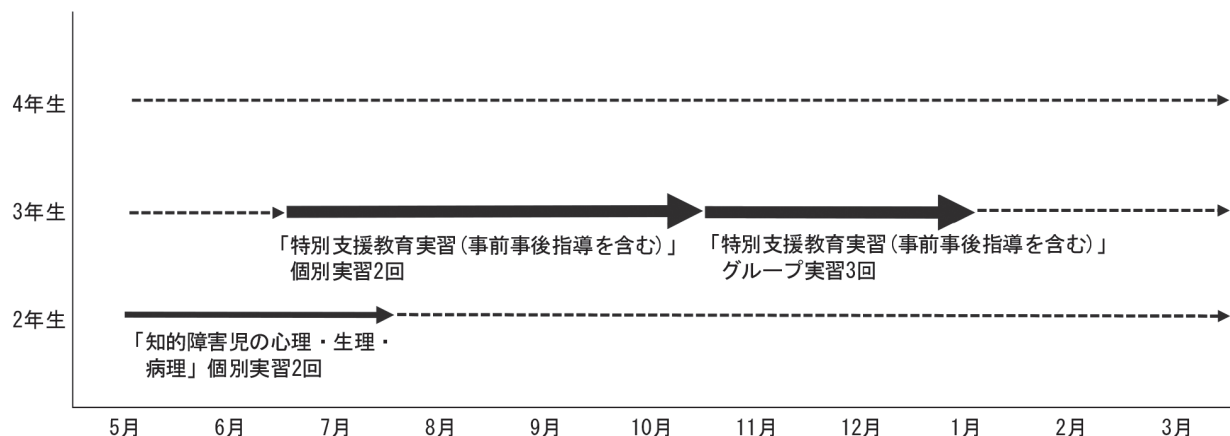


図1 2022年度子ども支援学科の各学年における「つくし」の実習とボランティア活動の実施

3. 結果

(1) 調査①実習・ボランティア参加者数の推移

平成29年度よりボランティアの受け入れが開始され、翌年の平成30年度より実習の受け入れが開始された。実習・ボランティア参加者数は順調に増加し、令和元年には781名が実習・ボランティアを経験した。しかし、令和2年度においてはコロナ禍となり、「知的障害児の心理・生理・病理」においては希望者のみの実習実施となり、実習・ボランティア参加者数は減少となった。令和3年度より増加傾向にある。

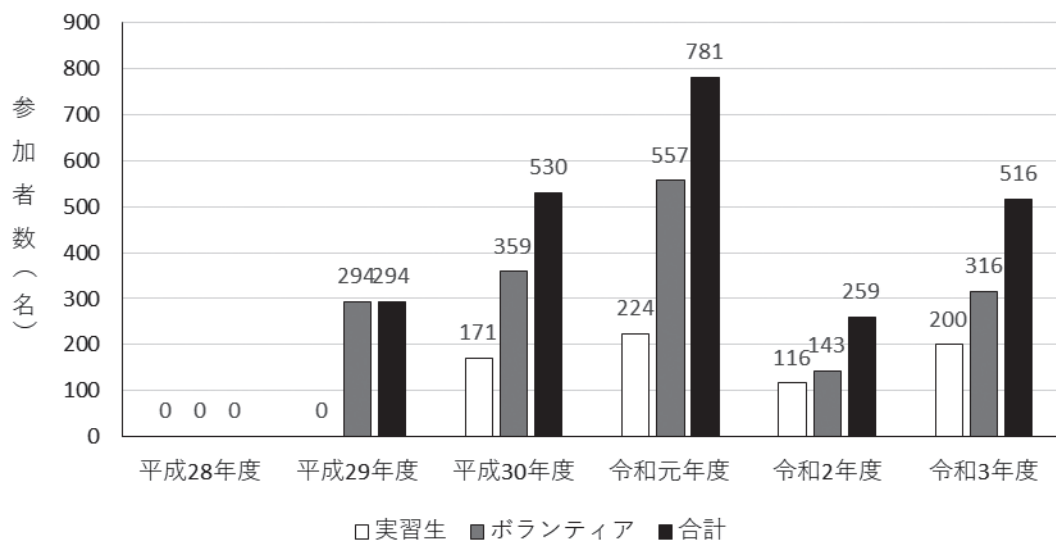


図2 つくしにおける実習・ボランティア参加者数の推移

(2) 調査②令和3年度実習アンケート調査の結果

1) 子どもの状態に合わせた援助 (選択)

子どもの状態に合わせた援助がどの程度できたか質問したところ、「まあまあできた」が最も多く18名(46%)が回答し、次いで「少しできた」が11名(28%)、「よくできた」が7名(18%)であった。「あまりできなかった」が3名(8%)、「ほとんどできなかった」の回答は見られなかった(図3)。

2) 子どもの注意 (選択)

子どもの注意(意識)を向けさせることができたか質問したところ、「まあまあできた」が最も多く16名(41%)が回答し、次いで「少しできた」が13名(33%)、「よくできた」が6名(16%)であった。「あまりできなかった」が4名(10%)、「ほとんどできなかった」の回答は見られなかった(図4)。

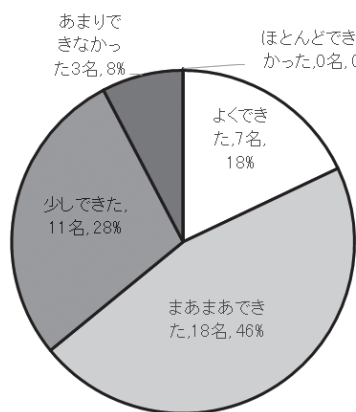


図3 子どもの状態に合わせた援助 (n = 39)

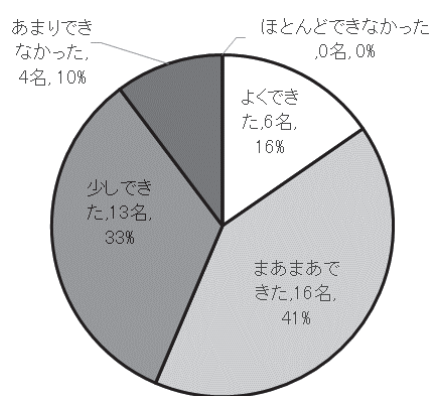


図4 子どもの注意 (意識) (n = 39)

3) 子どもに分かりやすい指示・言葉かけ (選択)

子どもに分かりやすい指示・言葉かけができたか質問したところ、「まあまあできた」が最も多く18名(46%)が回答し、次いで「少しできた」が11名(28%)、「よくできた」が7名(18%)であった。「あまりできなかった」が3名(8%)、「ほとんどできなかった」の回答は見られなかった(図5)。

4) 子どもにわかる称賛（選択）

子どもが分かるようにほめることができたか質問したところ、「よくできた」、「まあまあできた」、「少しできた」が共に13名（33%）であった。「あまりできなかつた」、「ほとんどできなかつた」の回答は見られなかつた（図6）。

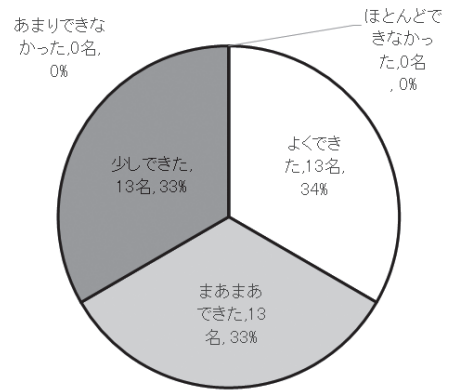
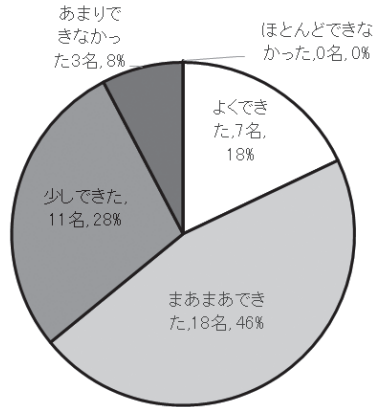


図5 子どもに分かりやすい指示・言葉かけ (n = 39) 図6 子どもにわかる称賛 (n = 39)

5) 子どもの行動直後の称賛（選択）

子どもの行動の直後にほめることができたか質問したところ、「まあまあできた」が最も多く17名（44%）が回答し、次いで「よくできた」が14名（36%）、「少しできた」が6名（15%）であった。「あまりできなかつた」が2名（5%）、「ほとんどできなかつた」の回答は見られなかつた（図7）。

6) 指導者や他の学生との連携（選択）

指導者や他の学生との連携ができたか質問したところ、「まあまあできた」が最も多く13名（33%）が回答し、次いで「少しできた」が12名（31%）、「よくできた」が8名（21%）であった。「あまりできなかつた」が6名（15%）、「ほとんどできなかつた」の回答は見られなかつた（図8）。

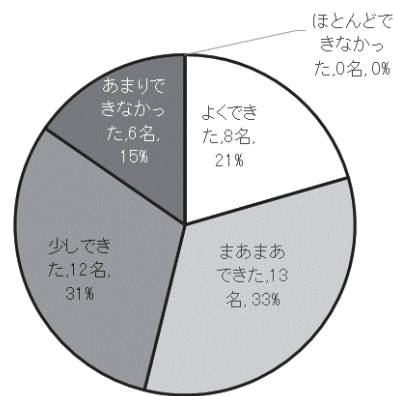
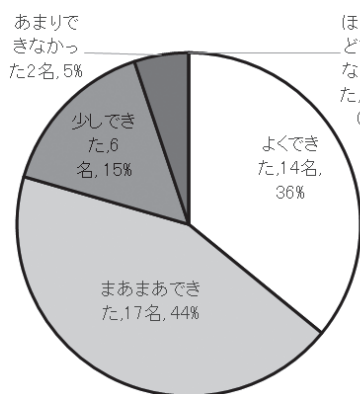


図7 子どもの行動直後の称賛 (n = 39) 図8 指導者や他の学生との連携 (n = 39)

7) 実習で学んだこと（自由記述）

「体験実習で学んだこと」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）。回答は質問肢同様の6つのカテゴリーとその他に分けて整理した。

①子どもの状態に合わせた援助

- ・実態に合わせた言葉かけが有効であると体験実習を通して身を持って感じた。

- ・子どもの持つ世界観を大切にすること、見ている世界を知ろうとすることの大切さを学ぶことができた。
 - ・子どもの観察をすることが大切だと実感した。
- ②子どもの注意（意識）
- ・一人ひとりと視線を合わせることでMTに意識を向けることができたり、「見ているよ」と伝えたりすることができるのだと学んだ。
 - ・全体に視線を向けつつも一人ひとりきちんと視線を合わせること、笑顔を大切にすることなどさまざまな学びがありました。
- ③子どもに分かりやすい指示・言葉かけ
- ・言葉かけのタイミングをたくさん学ぶことができた。
 - ・「具体的」に、「簡潔」に伝えることが大切だと今まで学校の授業で学んできたが、自分が伝わりやすく伝えているつもりでも実は伝わりにくいことを感じた。
- ④子どもにわかる称賛
- ・「ほめること」の重要性を実際に学ぶことができた。
 - ・先生方が子どもの良いところを進んで褒めたりしているのは、子どもの自己肯定感を高めるためだと分かりました。
 - ・具体的に分かりやすくほめることが大事であるということを知ることができた。
- ⑤子どもの行動直後の称賛
- ・即座に具体的にほめることで、成功体験となり、自信に繋がるのだと実感した。
 - ・その都度すぐに評価、褒めることで、その子にとって頑張りを認められた経験になり、自己肯定感を上げることに繋がることを学びました。
- ⑥指導者との連携
- ・他の学生や指導者と連携し、実態把握をした上で、5回目の実践につなげることができ、連携の大切さについて実感しました。
 - ・個別の支援はSTが行うことで、MTは全体の支援を進めることができるといったように指導者間の連携が大切であることを学びました。
- ⑦その他
- ・活動を計画し、指導案作成まで経験させていただき、一つの活動を作り上げる上での難しさや大変さなどを学ぶことができた。
 - ・役割や動き、配慮することなど、細かいことまで準備することで、自分たちも安心して臨むことができ、活動も児童たちが楽しめるものになりました。
 - ・「待つ」という支援を行うことで、生徒の主体性を尊重し、経験をより増やせることを学びました。

4. 考察

調査①実習・ボランティア参加者数の推移では、平成28年度から令和3年度まで間の実習・ボランティアの変遷について明らかとなった。平成29年度よりボランティアの受け入れ、30年度より実習の受け入れが開始され順調に増加したが、令和2年度から新型コロナウイルスの流行により特にボランティア参加者数が大きく減少し、実習・ボランティア数に影響していることが明らかとなった。令和2年、3年については、いずれも特別支援学校における教育実習（4年生）の一時中断はあったものの、つくしにおける実習（3年生）は通常通り実施された。つくしでは、アルコールによる手指消毒の励行と実習・ボランティアを実施する学生は個別のフェイスシールドを着用し、細心の注意を払った上で実施された。コロナ禍ではあったが学習指導案を作成して実習授業をすることができたことは教育実習を控えた実習生にとって大

きな経験となったといえよう。池田ら（2013）が実習前の特別支援学校等でのボランティア活動が役立ったかどうか実習を行った学生にアンケート調査を実施したところ、8割を超える学生が「役に立った」との回答があったことを報告している。このことから、つくしにおける実習・ボランティアの有効性は高いといえよう。

調査②令和3年度実習アンケート調査では、3年次の特別支援教育専門科目「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」を履修する学生を対象に実施した。「子どもの状態に合わせた援助」では、「よくできた」と「まあまあできた」を合わせて25名（64%）と比較的高い回答を得た。自由記述より子どもの観察をしたうえで、実態に合わせた言葉かけが有効であると身を持って感じたことが推察された。また、「子どもの注意（意識）」では、「よくできた」「まあまあできた」を合わせて22名（57%）と質問の中で2番目に回答数の低い結果となった。自由記述には「全体に視線を向けつつも一人ひとりきちんと視線を合わせること、笑顔を大切にするなどさまざまな学びがありました」との回答があったように実習を通して注意を向ける難しさの気づきがあったと考えられた。「子どもに分かりやすい指示・言葉かけ」では、「よくできた」と「まあまあできた」を合わせて25名（64%）と比較的高い回答を得た。自由記述より「言葉かけのタイミングをたくさん学ぶことができた」との回答がある等、指示・言葉かけの機会があり実践できたと考えられた。「子どもにわかる称賛」では、「あまりできなかった」「ほとんどできなかった」は0名（0%）であり、ある程度称賛ができたと思われた。自由記述より具体的に分かりやすくほめることについて学びを深めることができたと考えられた。「子どもの行動直後の称賛」については「よくできた」「まあまあできた」を合わせて31名（80%）と質問の中でもっとも回答の多い結果となった。「即座に具体的にほめることで、成功体験となり、自信に繋がるのだと実感した」、「その都度すぐに評価、褒めることで、その子にとって頑張りを認められた経験になり、自己肯定感を上げることに繋がることを学びました」との自由記述の結果から、実習の中で実体験として即時評価・賞賛の有効性を実感したと推察された。「指導者と他の学生との連携」については「よくできた」「まあまあできた」を合わせて21名（54%）と質問の中でもっとも低い結果となった。その背景には自由記述に「他の学生や指導者と連携し、実態把握をした上で、5回目の実践につなげることができ、連携の大切さについて実感しました」、「個別の支援はSTが行うことで、MTは全体の支援を進めることができるといったように指導者間の連携が大切であることを学びました」と回答があったように連携が不十分だったこと、さらにはその重要性に気づきがあったと考えられた。また、絵画・造形活動においては個別活動の性質から指導者や他の学生との連携をする機会が少なかったことが推察された。また、上記の他に学習指導案の作成により活動を作り上げたことが教育実習を前にして有意義な実習となったことや、詳細な準備をすることの大切さ、「待つ」支援の重要性、主体性の尊重等多くの学びを得られたとの自由記述が見られた。このことから、つくしでの実習は実践で役立つ体験的な学習であったといえよう。

5. おわりに

本調査の結果から、平成29年度より多くの学生がつくしにおいて実習・ボランティアに参加し、学びを深めており、教育実習のプレ実習として大きな役割があったといえよう。池田ら（2011）が、特別支援教育実習前には多くの学生が期待と不安をもちながら実習に臨んでいることを報告しているように、多くの学生が不安を持っていると考えられる。特に子ども支援学科の学生は基礎免許が幼稚園教諭免許状であるが、実習校の大半に幼稚部は無く、小学部、中学部を中心に配属されることから、小学生・中学生を対象にしたつくしでの実習・ボランティアはより効果的であると考えられる。例年、3年次の実習を終えた後にもボランティアに積極的に参加している4年生が見られることから、実習前の不安を払拭するための有効な活動であるといえよう。

昨今コロナ禍となり、特別支援学校教育実習において実習オリエンテーションがオンラインによる実施

や実習直前に実施されるなど思うように実践を積み重ねることができていない状況にある。基礎疾患の多い子どもが通う特別支援学校では事前ボランティアの受け入れに慎重にならざるを得ない事情もある。コロナ禍では例年以上に学内での実習・ボランティアは貴重な体験であるといえよう。今後も継続し、つくしでの実習・ボランティアを実施し、実習成果の詳細な検証と効果的な実習について明らかにする必要があるだろう。

文献

- ・厚生労働省社会・援護局（2015）放課後等デイサービスのガイドライン.厚生労働省.
- ・野澤純子・阿部崇・末廣杏里・村野志朗・宮島祐（2019）教育教職課程における学内実習の役割（1）放課後等デイサービス「つくし」の実習を通して.東京家政大学教員養成教育推進室年報,6,91-96.
- ・野澤純子・芦沢文子・浜中里美・栗原博・村野志朗（2021）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一考察－.東京家政大学教職センター年報,13,124-131.
- ・池田浩明・小川透・武石詔吾（2013）特別支援学校の教育実習における学生の意識について(2)－期待・不安及び意見・要望に関するアンケート調査から－.藤女子大学人間生活学部紀要,50,95-102.
- ・池田浩明・小川透・武石詔吾（2011）特別支援学校の教育実習における学生の意識について(2)－期待・不安及び意見・要望に関するアンケート調査から－.藤女子大学人間生活学部紀要,48,125-131.

謝辞

学内実習及びボランティアにご支援いただいた、かせい森の放課後等デイサービス「つくし」職員の皆様に心よりお礼申し上げます。

年 次 報 告

- (1) 幼稚園教諭部門 (板橋)
- (2) 幼稚園教諭部門 (狹山)
- (3) 小學校教諭部門
- (4) 中學校・高等学校教諭部門
- (5) 栄養教諭部門
- (6) 養護教諭部門
- (7) 特別支援學校教諭部門

(1) 幼稚園教諭部門 (板橋)

児童学科・保育科 石川 昌紀

令和4年度も新型コロナウイルス感染症 (以下、COVID-19) の影響下にあり、With コロナに向けた幼稚園教育実習のあり方を模索し続けた。その渦中、春の実習は児童学科4年次が5月16日 (月) ~ 5月27日 (金) に、保育科2年次が5月30日 (月) ~ 6月10日 (金) に実施した。秋には児童学科3年次が10月24日 (月) ~ 11月7日 (月) に、保育科1年次と児童教育学科3年次が11月8日 (火) ~ 11月21日 (月) に実習へ臨んだ。以下に実習生数等の詳細を示す。

所属	学年	実習生数	実習園数	実習方法
児童学科	4	201	146	責任 (部分・一日)
	3	200	124	観察・参加
保育科	2	76	63	責任 (部分・一日)
	1	110	80	観察・参加
児童教育学科	3	55	40	観察・参加・責任 (部分・一日)

学生は、実習開始前から体調を管理して準備を進める中、実習園が登園自粛となるなど常に不安が拭えなかった。園生活や行事が平時とは違うために保育者の苦労や慌ただしさを目にしたり、マスクで表情が読み取れず意思疎通の難解さを再認識した。また、物理的な苦労だけでなく、感染対策への敏感な意識が必要だったり、COVID-19に感染しない、させてはいけないと神経をとがらせた精神的な苦労は絶えなかったであろう。さらには、担当教諭から指導を受ける度に意欲を欠いたり、自分よりも他者ができている姿を目の当たりにして自信が持てなくなったりもした。持ちうる最善の努力をしても「これでいいのか。これでできているのか。」と過度な不安に苛まれるような経験もあった。いずれにしても、コロナ禍以前にはない負担や他者とのかかわりが閉ざされた過去に起因する不安は、学生みな抱かざるを得なかった。一方で、期待を胸に既知の知識の検証に赴き、災難のもとであっても子どもたちと過ごす日常に嬉しさを感じた学生もいた。ともあれ事後指導では、フォローアップの意味も踏まえた個別面談を実施し、一人ひとりの胸中を丁寧に聞いた。

コロナ禍がもたらした価値観の変化に直面し、当たり前は当たり前ではない認識を改めた。つまり、常日頃を問い直し、日常の機微が紡がれる事実、その大切さを知ったであろう。ゆえに実習に臨む新たな価値を知り、子どもたちの傍らで学びを紡いだ自身について感慨深げに振り返らずにはいられない。変化を恐れず、次の当たり前を創造し、行動することを学んだに違いない。

今年度に至っても、COVID-19 が理由で実習経験が断たれることなく、子どもたちが生きている生活の場で専門性を養う学びは保障された。何よりも学生の行く末を案じていただいた実習協力園の支えがあって終えられた深謝の念を伝えたい。COVID-19 がいつ収束するのか、未だに見通しは立たないが、今後とも感染予防の徹底に努めつつ、実習指導チーム、学科・科全体が連携して運営にあたりたい。

(2) 幼稚園教諭部門 (狭山)

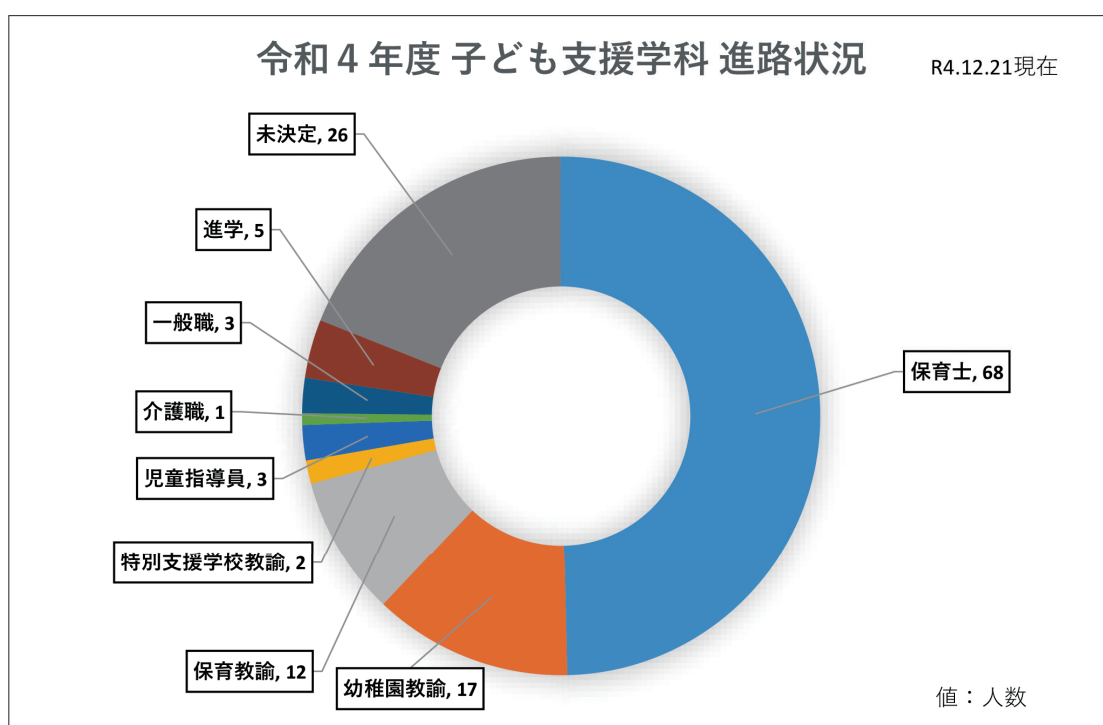
子ども支援学科 岩立 京子

(1) 新カリにおける4年次4週間の教育実習について

今年度は新カリが完成年度で、学生は4週間の教育実習を4年次に初めて行った。4週間、継続するというので、実習前には不安になる学生も多かった。アンケートで、日誌や指導案の作成について最も多くの学生が不安を感じていたため、事前指導で丁寧に日誌や指導案の書き方や発達に相応しい教材研究などの復習を行った。実習が終わると「実習中は、日誌等を書くのに時間が取られ、睡眠時間が減って心身ともに大変だった。でも、4週間の実習を終了した後は、4週間だからこそ実習を深められる」と実感した学生も多かった。しかし、課程認定の観点からは、一度に長期間の実習を行うのではなく、学校体験などを実習前に入れ、学校現場と大学との往還過程を保証することが重要であるとの考え方が示されている。今後は、4週間、継続する意義と課題を踏まえながらも、保育者としての資質をより高める新たな教育実習のあり方についてエビデンスをもとに検討していきたい。

(2) 幼稚園、保育所とへの就職状況について (12月21日時点)

保護者の就労状況の変化からくる長時間保育へのニーズの高まりなどから、幼稚園の統廃合、子ども園や保育所の増加傾向が見られる。今年度の12月21日時点で決まっている就職先は、子ども支援学科の場合、保育所が50% (68名)、幼稚園が12% (17名)、こども園9% (12名)、その他 (特別支援学校、児童指導員、介護職、一般職、進学、未決定) 29% (40名) で、保育所が高い比率を占めている。子ども支援学科はあらゆる子どもの支援を行う専門職の養成を目的としているので、学生の就職先も、さまざまな保育・教育・支援の場に広がっている。今後は、開所時間が比較的長い保育所の保育士とこども園の保育教諭としての就職希望が増していくことが予想される。



(3) 小学校教諭部門

児童教育学科 岩崎 香織

令和4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。本学科の小学校教育実習は、4年次4週間の教育実習以外に、埼玉教員養成セミナー等の長期間の教育実習に参加するケースがある。埼玉教員養成セミナーには、令和4年1～9月に学生7名が参加した。

コロナ禍（3年目）の学外実習となり、今年度も、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4年文部科学省令第7号）」が公布された（令和4年3月25日）。しかし、令和3年度以降の本学教職センターの方針としては、可能な限り特例を活用せずに学外実習として教育実習を行うことが目指されており、小学校教育実習も、新型コロナウイルス関連で、実習校から大学へ実習期間の短縮・変更の希望があった場合に、実習校へ大学の方針を説明し、可能な限り4週間（何らかの事情で、どうしても実習期間確保が難しい場合に15日間以上）の教育実習となるよう、再依頼・再調整を行った。その結果、実習期間の変更等が数件あったものの、学生全員が4年次に学外実習として教育実習を実施することができた（前期：74名、後期7名、計81名 ※埼玉教員養成セミナー生については、前期に大学依頼の小学校教育実習4週間を実施）。様々な教育的配慮が必要とされる中、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にご心より感謝申し上げます。

今年度の小学校教育実習が、昨年度までと大きく異なった点として、未成年者にも新型コロナウイルスの感染が拡大し、配属学級が学級閉鎖となり、研究授業をオンライン授業形式で行ったケース、指導教員が自宅待機となり、実習の指導を受けることが困難になったケース、急遽、実習前に地域の医療機関にてPCR検査を受ける必要が生じたケース等があった。教育実習期間中に体調不良となる実習生も例年以上に多かった。新型コロナウイルス感染防止対策のため、2・3年生の大学授業の多くを対面授業として履修できなかったことが、実習生として必要とされる体力や心身の健康状態、教師の卵としての心構え等に影響したと考えられる。

履修者の4年生は、コロナ禍での教育実習に不安もあったと想像されるが、今年度の小学校教育実習では、様々なトラブルに直面しながらも、子どもたちと毎日をおくる教職の魅力を再認識した学生、教師としての人間性を一回りも二回りも成長させ、自信に満ちた笑顔を輝かせて大学へ戻ってきた学生もまた多かった印象である。今年度は、「教育実習（小）」の事後指導として、3年生の授業「授業実践演習Ⅱ」に4年生がアドバイザーとして参加し、模擬授業や小学校教育実習や教員採用試験等について、後輩へ助言する活動を取り入れた。その姿からも、4年生が小学校教育実習を通して、様々な自分の力を発揮した様子がみられた。一般企業への就職を決めた学生が例年になく多いものの、教員採用試験の不合格者もほほいないという進路状況となった。

介護等体験については、今年度も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〕を前期中にmanabaを活用して行った。

令和4年11月からは、3年生の東京教師養成塾としての教育実習が始まり、1月からは、彩の国かがやき教師塾の教育実習も開始される。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。

(4) 中学校・高等学校教諭部門

栄養科 野上 遊夏

今年度は多くの教職専門科目の授業が2019年度以前に近い状態で開講された。感染対策を取りながらではあるが、模擬授業やグループワークを実施しやすくなり、過去2年間と比較すると実践的な活動を伴う科目では、従前と同様の教育効果があったと考えられ、とくに、教職実践演習が対面形式で行われたことは重要である。なお、介護等体験は引き続き特例措置による実施となった。

多くの学生が教育実習を行った5、6月は、新型コロナウイルス感染者数が少ない時期であったため、学級閉鎖などの影響はなくほぼ全ての学校で日程通りに実施された。学生自身の体調不良も少なく、体調管理を含む自己管理能力は高まっていたと思われる。一方で、忙しい学校現場でのコミュニケーションの取り方には戸惑った学生もみられた。これは学生の気質に原因を求めるのではなく、大学として対処することも必要な段階にあるといえる。また、すべての実習生に対して、学科の専任教員が実習指導委員として担当する体制となって3年目であるが、実習中の学生のサポートや実習校と大学との連携に実質的に関わっていただき問題解決につながったケースもあった。

2020年度入学生から、入学時のガイダンスがオンデマンド方式となったことが手続きの遅れなどの要因と考えられていたが、今年度は大きなトラブルは減っている。ガイダンス後の対応はすべて対面で行われているため、トラブル防止につながったものと考えられる。しかし、教職ポートフォリオに関しては依然として未入力者が多く、追加の日程を設けることとなった。これは、教職実践演習での利用を想定されているものであるが、今後さらに教職課程での学習過程全体を通じての活用が意識されるような工夫が求められる。

教員採用試験対策は充実しているが、実技試験対策は学生によりニーズが異なる。そのため、自治体の試験内容に合わせて学生が個別の指導を教員に依頼しており、実態を把握しづらく計画的に行うことが難しい。そうしたなか、今年度は服飾美術学科長の協力を得てミシンの貸し出しが実現した。

これまで、実習指導委員への関係文書の送付や学生の実習報告書の提出などは、書面やメールで行ってきたが、今年度からはほぼすべての書類提出にmanabaを利用している（前年度から一部試行）。感染症対策としてメディア授業が導入されて以降、manabaの利用が学生・教員の間で普及していることもあり、トラブルなく運用することができている。印刷や郵送の経費削減にもつながっている。また、閲覧室に配架する教科書、資料等は、利用状況を踏まえて整備し直した。

以下は今後の課題である。近年、教師養成塾と同様の事業が各自治体で行われており、大学の授業日と塾の開講日が重なる場合への対応の検討が必要である。また、教育実習中の授業の欠席には授業担当者に配慮をお願いしているが、実習中に課題提出を求められることはあり、実習期間中の欠席の扱いについて理解を求める努力を継続していく。改組やカリキュラム改定が続くなかで、中学校・高等学校教諭部門は、複数の学部・学科に関わる教職課程であるため、関係部署との調整も必須である。

(5) 栄養教諭部門

栄養科 塩入 輝恵

栄養教諭部門の今年度における教育実習学生の数は、例年に比べ少なく64名であった。

当該学生たちの教育実習は、コロナ禍3年目かつ学内の授業形式が対面に移行された中でスタートしたが、11月中旬を以て全員無事に終了した。

今期も学生の実習手帳記録、報告発表、自らの実習校巡回を通して、各学校での状況に則した対策、新たな学習内容や方法での取り組みの推進が確認された。コロナ感染防止対策、ICT活用授業、SDGsに関連した内容の授業である。

黙食が定められた給食時間の食に関する指導実践、既に導入されているICT端末の活用、食品ロスを中心とした授業は、昨年度に増して多くの実習校で実施され、同時にこれらは各学生の取り組みにも反映されていることが確認された。

毎年のことではあるが、教育実習校の教員による教育実習生への手厚いご指導と支援には頭が下がる。特に研究授業に関する事前指導、実践中の支援、実践後の協議での称賛と指導である。学校ごとに多少の相違はあるものの、対象児童や生徒の把握とその方法、実践に際しての留意、実践場面における工夫、終了時のアドバイスなどであり、これらは実践体験直後であるゆえに効果的でかつ学びを深めるものである。

学外実習を担当する大学教員は、それに臨む学生たちが実習中に多くの学びを得て成長できるよう、机上で得た知識やスキル定着と準備確認とともに学外施設との間に立ち、指導と支援、そして調整を行う。このため、事前には十分な情報を提供することと実習の目的と目標の明確化を促し、事後には学びと浮上した課題の確認、将来の展望へと促す。なお、これらのプロセス上では対象である各学生の個性や特性への尊重と十分な配慮が必要である。

多様化する対象の指導や対応の難しさも実感している近年ではあるが、各学生が充実した教育実習であったと感じられるよう、送り出す側の立場として受け入れ側である実習校と学生との相互理解を深め、信頼ある連携の上での実施を常に目指したい。

先にも記したとおり、当該学生たちが少数であることが要因しているのか「教職実践演習（栄養）」など教育実習終了後の授業においては、熱心に受講する学生たちの態度が窺えた。課題に対する熟慮を重ねた取り組みや討議から成果発表に至るまで、個人及びグループ活動ともに活発であった。

教育実習生増加が予定されている次年度に向けて、より一層安全で充実した実習に臨むことができるよう、情報の環境把握を含めた整備を図り、学生が確実に情報入手と理解、活用能力の伸長し成長することができるよう、細心の注意を払い取り組んでいきたい。

(6) 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種免許取得を目指し、11期生になる今年度の4年生は33名である。一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中で、実習校に協力をいただきながら、例年通りの実施期間の4～6月にほとんどの学生が教育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工夫しながら日常の学校生活を取り戻してきた。そのような中で、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コロナ前にほぼ近い状態で叶うようになってきた。また、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。

教育実習では、学生全体及び個々の課題や学びの実態を可能な限り明らかにし、学生に寄り添った指導が重要であると考えている。とりわけ、例年であれば3年次の看護臨床実習として病院での実習を経て教育実習を迎えるが、今年度もコロナの影響により病院実習が叶わなかった学生の実態を十分に踏まえることが重要であった。

そこで、学生の実態を捉える1つの視点として教育実習事前事後指導（養護）の授業の一環で実習前の3月に実施している事前調査がある。調査の内容は、「自立起床ができる」等の『自律的側面』、「他者の言動を素直に聞く」等の『コミュニケーション能力』、「不明な点を探究する習慣がある」等の『学ぶ力』の3つカテゴリーについて5件法での回答を求めるものである。さらに、教育実習に対する不安や期待についても記述式で回答を求めている。

各カテゴリーの望ましい状況であるほど高得点を与えて平均点を求めたところ、平均点が高かったのは『自律的側面』『コミュニケーション能力』で同じ値(4.6)であり、『学ぶ力』はそれらに比べ0.3ポイント低かった(4.3)。「学ぶ力」の平均点が最も低かったことは、不安についての記述内容に「養護教諭としての知識・技術の不足に伴う不安」「保健教育を児童の前でうまくできるか不安」が数多く挙げられていたことから、これまでの学びを実践と統合させることに自信がもてないことが想定された。

また、項目ごとの得点を見ると「教育実習でどのようなことを学ぶのか他者に説明できる」が最も低かった。このことから、教育実習が学生にとって初めての学外授業であることから、実習のイメージを明確に捉えることが出来ていないことが伺えた。さらに、記載された不安における内容が多かったものは、『自律的側面』にあたる「自分の体調管理」であった。これらも同様に初めての学外実習であることから、実習中の環境の変化を想定し、自己の健康管理に対する不安が高かったことが窺えた。

以上のような全体的結果と個々の状況を踏まえながら、事前指導、実習中の指導、実習巡回指導（一部）、事後指導を進めている。学生の『学ぶ力』と関連して、学生との面談でよく話題となるのが救急処置場面である。学生自身が考えるプロセスを大切にしながら、既に獲得している知識・技術、またこれからの課題となる知識・技術を焦点化し、行動レベルで今後の目標を見通すことが出来るよう支援することが重要である。

教育実習により、学生は「養護教諭として考える」ようになる。学生の変化やその背景を把握し、カリキュラムと関連させ、有機的な学生の学びに向けて支援・指導していきたい。

(7) 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36名であった。本年度の実習校は県立校22校、市立校3校、都立校3校、国立附属校1校、私立校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月から始まり、最も遅い実習が12月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、多くの実習が開始となる後期を前にした8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参加できなかつたり、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した。そのため、実習開始前に不安な学生は研究授業に関する相談事項があればメール等で相談するよう直前ガイダンスで伝えた。主に研究授業に関する相談はいくつかあり、メールにより相談に応じた。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100km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、授業後に実習生と個別の反省会を実施した。100km圏外の実習校については、電話によるご挨拶とお礼を行い、実習生より研究授業の説明を行ってもらいフィードバックをした。また、学校によっては放課後の研究授業協議会に巡回教員が参加させていただいたケースもあった。

実習の事後指導は実習報告会を12月に対面で実施した。実習報告会は、前半は代表者による全体に向けた実習報告を実施し、後半は3、4年生をそれぞれ2つのグループに分け、報告と質疑応答を行い、さらには個別相談を実施した。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。4年生は個々の教育実習の状況について共有することで学びを深め、3年生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。

最後に、本年度は新型コロナウイルスの影響により、実習を一時中断するケースが何件かあったが順次再開し、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考える。また、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実習校の皆様には心より感謝申し上げたい。

本年度4年生の進路については、1名が教員採用試験を受験して、栃木県立特別支援学校教諭、仙台市立小学校教諭の2つの自治体で合格となった。3年次において教員資格認定試験を受けて小学校教諭2種免許状を取得し、4年次に教員採用試験を受験することができたケースであった。本人の努力もさることながら教職センターのサポートを受けながら対策を進めたことが実を結んだと考えられる。今後も特別支援学校教諭を目指す学生に対する支援と教職センターとの連携を図りながら教採対策を行っていききたい。

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3年度卒業生就職状況
- (6) 令和4年度 教員採用試験合格者数

(1) 教職課程履修者数

R5.1現在

家政学部

	1年	2年	3年	4年
児童学科	232	194	211	208
児童教育学科	95	94	92	81
栄養学科	82	154	94	69
管理栄養学科	68			
服飾美術学科	67	49	40	31
環境教育学科	28	21	19	17
造形表現学科	60	38	32	8

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	28	16	26	6
心理カウンセリング学科	55	53	48	36
教育福祉学科	6	3	1	0

子ども学部

	1年	2年	3年	4年
子ども支援学科	119	83	121	128

短期大学部

	1年	2年
保育科	109	78
栄養科	18	14

(2) 教育（養護）実習者数、介護等体験者数

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4年度	令和3年度	令和4年度	令和3年度
幼稚園教諭部門：板橋	642	615		
幼稚園教諭部門：狭山	126			
小学校教諭部門	81	90	0	0
中・高教諭部門	113	163	0	0
栄養教諭部門	64	76		
養護教諭部門	33	35		
特別支援教育部門	36			

※延べ人数

※「介護等体験」は新型コロナウイルス感染拡大により代替措置で実施したため「0」となっている。

(3) 教育（養護）実習校数・園数、介護等体験校数・施設数

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4年度	令和3年度	令和4年度	令和3年度
幼稚園教諭部門：板橋	453	426		
幼稚園教諭部門：狭山	92			
小学校教諭部門	79	90	0	0
中・高教諭部門	105	149	0	0
栄養教諭部門	63	74		
養護教諭部門	33	35		
特別支援教育部門	31			

※延べ園数

(4) 教員免許状取得件数

(令和5年1月現在、令和4年度は「見込」数)

免許状		1種		2種	
		令和4年度	令和3年度	令和4年度	令和3年度
幼稚園教諭		372	391	76	76
小学校教諭		81	90		
中学校教諭	家庭	54	69	6	9
	理科	18	17		
	美術	7	17		
	英語	6	20	22	26
	社会	0	4		
	計	85	127	28	35
高等学校教諭	家庭	54	71		
	理科	18	17		
	情報		6		
	美術	8	18		
	英語	5	22		
	公民	0	4		
	計	85	138		
栄養教諭	東京都一括申請数	9	12	8	18
	個人申請件数	19	20	27	16
養護教諭		33	35		
特別支援学校教諭		36	39		
合計		720	852	139	145

(5) 令和3年度卒業生就職状況(学校・幼稚園関係)

R5.1 現在

校種	雇用形態	都道府県別	合計	
小学校	正規	東京都8・埼玉県21・さいたま市4・千葉県7・栃木県3・群馬県5・茨城県3・横浜市1	52	
	臨任等	東京都7・埼玉県1・千葉県1・新潟市1	10	
中学校	正規	東京都4(家庭科4)・埼玉県8(家庭科6・英語2)・千葉県2(家庭科1・美術1)・横浜市1(家庭科1)・川崎市2(美術1・理科1)・茨城県3(家庭科2・理科1)・富山県1(理科1)	21	
	臨任等	東京都1(家庭科1)・埼玉県5(理科2・家庭科2・美術1)・千葉県1(理科1)・福島県1(理科1)	8	
高等学校	正規	埼玉1	1	
	臨任等	埼玉1・沖縄1	2	
特別支援学校	正規		0	
	臨任等	群馬県1	1	
養護教諭	正規	東京都3・埼玉県2・栃木県1・山梨県1・福島県2・青森県1・沖縄県2	12	
	臨任等	東京都1・埼玉県5・千葉県2・神奈川県1・茨城県4・長野県1・静岡県1・高知県1	16	
栄養教諭	正規	埼玉1	1	
	臨任等		0	
幼稚園教諭	正規	公立	幼稚園2・幼保連携型認定こども園1	3
		私立	幼稚園60(内短大13)・幼保連携型こども園16(内短大3)	76
	臨任等	公立		0
		私立	幼稚園3(内短大2)	3

(6) 令和4年度 教員採用試験合格者数(都道府県政令市別・公立)

	小学校教諭	中学校・高等学校教諭				栄養教諭	養護教諭	特別支援学校教諭	幼稚園教諭 (保育教諭含む)
		理科	美術	家庭	英語				
東京都	14			2			3	1	2(板橋2)
埼玉県	17			5	2		2		
さいたま市	5			1					
茨城県	2	1		2					
群馬県	1								
千葉県・千葉市	4			1					
神奈川県				1					
横浜市	2	1							
川崎市	1								
栃木県	1								
秋田県	1								
静岡									1(狭山1)
福島									2(狭山2)
北海道							1		
合計	48	2	0	12	2	0	6	1	5

(R4.12現在)

体 験 記

1. 教育実習

- 1) 幼稚園教諭 (板橋)
- 2) 幼稚園教諭 (狭山)
- 3) 小学校教諭
- 4) 中学校教諭
- 5) 栄養教諭
- 6) 養護教諭

2. 卒業生教育実践報告

- 1) 幼稚園教諭 (板橋)
- 2) 幼稚園教諭 (狭山)
- 3) 小学校教諭
- 4) 中学校教諭
- 5) 養護教諭

1

教育実習

1) 幼稚園教諭（板橋）

保育科 市川 杏音

私の最後の幼稚園実習（責任実習）先は、東京都の公立幼稚園でした。それまで私自身通っていた幼稚園も私立であり、1年次の観察実習も私立幼稚園であったため、この実習が公立園に関わる初めての経験でした。実習目標として、公立園ならではの園の保育や活動、生活の流れを理解すること、保育者の子どもの関わり方、援助方法を観察してその意図を考えることを掲げて実習に取り組み、その中で学びが「公立園で子どもたちと関わりたい」という思いに繋がることになりました。

年長クラスに入って数日、その日私は「生活の流れに沿った援助だけでなく、保育者の援助のタイミングや子どもとの関わり方についてその意図を考える」ということを目標にしていました。年長クラスでは、朝の集まりの際にその日の1日の流れを時間と一緒に確認するということをしており、私はその時間を子どもたちが1日の見通しを持つことができるためだと考えていました。しかし、朝の集まりで1日の流れについて話していた時に伝えていた片付けの時間になっても担任の先生は声かけをせず子どもを見守っています。それから数分経ってもまだ遊びが終わる様子がなかった時に、そこで初めて保育者は子どもたちに対して声かけをしているということが印象的でした。また、別の時間に子どもたち同士で自然と片付けを促す声かけをしあっていた姿もとても印象的でした。この保育者の援助から、子どもたちになるべく自分たちで気づくことができるような援助を保育者が続けることで、自然と子どもたちも自分で気がつき、周りにも声掛けすることができるよう成長していくのではないかと感じました。「教えられる」ことよりも、自分で気づいたり読み取ったりしたことの方が心に響き、心に残りました。保育も同じで、子どもたちが指示されたりやらされたりすることよりも、自分で気づき、自分でやろうと思えることの方が得るものが多いのではないかと考えました。そのために、保育の中で「気づきを待つ」ということを心がけた援助が大切であるということを学びました。「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」というものがありますが、その姿に向けて保育者は子どもたちにやらせるのではなく、子どもたちがやりたいと思えるような援助をすること、子どもの気持ちや動きを「待つ保育」を展開することの重要性を改めて認識させられました。

また、この実習で初めて登園から降園までの1日責任実習を経験させていただきました。想定していなかったことが起きた時に緊張と不安から落ち着いて保育を進めることができなかったという反省がありました。その反省を胸に担任の先生の保育の様子を見てみると、少しの待ち時間などの際に、子どもたちが楽しめるような手遊びやゲームを行う、子どもたちの心の動きや思いを大切に、それを待てるような余裕を持って保育を進める、ゆっくり話して子どもたちと丁寧に関わるということを意識して保育を進めていることに気がつきました。

この実習を通して、公立園ならではの保育、生活の流れを理解し、先生方の援助から子どもを「待つ保育」の重要性を学ぶことができました。そしてこの実習が公立園に勤めたいと思えるきっかけになる良い経験となりました。

2) 幼稚園教諭（狭山）

子ども支援学科 広重 彩矢

私は4週間の幼稚園実習で、思いっきり子どもと遊び、様々な行事に参加して、幼稚園の教育を学ぶことができました。コロナ禍で保育実習ができず不安もありましたが、幼稚園での実習を通して、嬉しかったことや園の特徴的だと思った活動、責任実習を通して学びとなったことを紹介したいと思います。

まず、様々な子どもと伸び伸びと遊ぶことができ、やっとな実習をすることができたという嬉しさがありました。20日間同じ園で保育を行うことができたため、遊び関わる中で、子どもの成長を感じる場面もありました。6月上旬に年少クラスに入った際は、月齢による発達の差がまだ大きくあるなど感じました。しかし、7月中旬に年少クラスに入った際は、あまり話さなかった子もおしゃべりをしていたり、一人で遊ぶのではなくお友達と遊ぶ姿が多く伺えたり、様々な場面での成長を実感することができ、嬉しかったです。

次に行事についてです。年長クラスで印象的だった行事に、カヌー体験と野山遊びがありました。カヌー体験では、近くの用水路にカヌーを浮かべ、先生方と保護者の方がカヌーを漕ぎ、子どもたちは小さいパドルを持って体験するというものでした。用水路脇の桑の木に実が成っており、カヌーから手を伸ばして採りながら「こんなにたくさん採れたよ。少し分けようか?」「これすっぱい…。こっちの色の方が甘いね。」などと楽しんでいる様子がありました。野山遊びでは、ドクダミを採取して乾燥させ、1ヶ月後にドクダミ茶として飲む体験、竹を切って自分のコップを作り、そのドクダミ茶を飲む体験をしており、自分で切ったコップを大切にしている様子や、外遊びで汗を流した後に自分の手で採取したドクダミ茶を飲む姿は、嬉しそう、キラキラとした表情でした。実習園の特徴的な自然体験を通して、子どもにとって本物体験をすることが、子どもの気づきや意欲、成長につながると実感しました。また、行事中に保育者がどのような関わりをしているのか、何に留意しているのかなど、私自身学びとなることも多く、楽しく保育することができました。

最後に、責任実習を経験して、子どもに興味を持ってもらう言葉がけやきっかけ、臨機応変にやりとりや保育をすることが重要だと学びました。責任実習では、体を動かす新聞紙あそびを行いました。その際の子どもの様子は、暑くて行動的でなく、ルールがきちんと伝わっていない様子がありました。これでは子どもが楽しくなさそうだと思い、クイズをしながらチーム分けやルール説明をすると、子ども達の反応もよく、積極的に参加していました。子どもが主体的に遊びに参加できるような、物的・人的・空間的環境が整っているかという様々な視点から準備をすることや、全体に向けて話すときは、子どもに興味を持ってもらえるような「やりとり」をすることが重要だと学びました。

20日間は長いようでとても短い期間でした。その中でも子どもの成長を感じることができ、保育者としての関わり方・言葉がけ・準備等も多く学ぶことができました。この経験を糧にして、私が理想としている「子どもの主体性を引き出し、子どもに寄り添った保育者」を目指したいと思いました。

3) 小学校教諭

児童教育学科 松崎 三紗

6月、私は母校で4週間の教育実習を行いました。教育実習前日までは、子どもたちと仲良くできるか、授業は無事できるか、先生方はどんな人たちか、といった多くの不安を抱えていました。さらに、校舎の建て替え工事もあり、教室もどこにあるか分からない状況で、不安は尽きませんでした。

配属学級は3年生でした。初日の朝の会は、体調が悪い児童の対応で担任の先生が不在の中始まりしました。不安なところに心細い気持ちも加わり、どうしたら良いか分からなくなってしまいました。しかし、子どもたちから「新しい先生ですか?」と歩み寄ってくれたので、すぐに打ち解けることができました。また、学年の先生方が協力して子どもたちを見守る姿も見て学ぶことができました。

2週目では、1週目に比べて子どもたちへ自ら話しかけ、支援や対応を進んで行うことができました。その中、難しいと感じたことが給食指導です。2週目から、担任の先生に代わって、給食指導を行いました。給食当番だけでなく、アレルギーへの対応や配膳時の待ち方の指導など、注意する点が想像以上に多く、困惑してしまいました。そこで、私は1人で悩むのではなく、担任の先生に相談をし、毎日1つずつ目標を立てて指導を行いました。先生からアドバイスをいただくと、何を意識すべきかが明確になり、少しずつではありましたが、最初よりスムーズに給食指導を行えるようになりました。この経験から、分からない点は自ら積極的に質問をし、いただいたアドバイスをもとに毎日少しずつ成長を続けることが大切だと学びました。

3週目からは、本格的に授業実践を行いました。特に算数では1単元すべて授業を行うことになり、最初はできるのか不安でした。しかし、周りの先生方に相談をしたり、他教科の活動からヒントを得たりして、児童が楽しんで学習ができるような授業を計画できました。研究授業では、算数の距離と道のりの求め方を扱いました。そこでは、社会科のまち調査の地図を用いることで、生活と学習内容を結びつけられるようにしました。周りの先生方からも「いいアイデアだね」と温かい言葉をかけていただき、頑張っただけで良かったと心から思いました。

最終週では、全日経営と校外学習の引率がありました。全日経営では、今までの実践の総まとめとして取り組みました。途中、泣いてしまう子どもや給食を落としてしまう子どももいましたが、周りの子どもたちがたくさん助けてくれたので、無事に終えることができました。最終日は校外学習に参加しました。普段の学校と異なり、子どもたちが開放的になるため、楽しみつつも冷静さを保ち、安全に引率を行う先生方の様子を見て学ぶことができました。

4週間の教育実習で、授業実践をはじめ、突発的な事態への対応、土曜参観や校外学習など、様々な活動や実践を行うことができました。先生方の子どもたちに対する受容的な姿勢や主体性を尊重する姿勢がとても印象的で、小学校教諭という職業は素敵だと改めて感じました。教員になった際も、教育実習で学んだことを十分に生かし、学び続ける姿勢をもって努力したいと思います。

4) 中学校教諭

栄養学科 栄養学専攻 志馬田 詩織

教育実習が始まる前は、楽しい気持ちと不安な気持ちがありました。事前に指導担当の先生に担当する学年やクラスの様子、学習の進度をお聞きして、できる限りの準備をして教育実習に臨みました。

「子ども達の良い所を見つける」ことを教育実習での1つの目標にしていたため、積極的にコミュニケーションをとること心がけました。しかし、教育実習が始まった当初は、生徒との会話が続き、何を話そうと悩むこともありました。そんな中、指導担当の先生が生徒とのやり取りの一つである「一行日記」を私に任せてくださいました。直接会話をすることが苦手な生徒も、文字を通して楽しかったことや辛かったことなど、些細なことも伝えてくれるようになりました。会話の話題や笑顔が増え、距離を縮めることができました。その生徒にあったコミュニケーションを考え、工夫しながら働きかけていくことが、子ども達との信頼関係を築いていくうえでとても大切だということを実感しました。

また、「観察力」も大切だと感じました。指導担当の先生は休み時間や給食の時間など、少ない時間でもクラスに行き、子ども達を観察していました。理由をお聞きすると、担当するクラスの生徒がどのような行動をして、誰と会話をしているのか、子ども達の様子を知るためにはできるだけ子どもの近くにいる必要があると仰っていました。生徒理解を深めることや、子ども達に安心感を与えるためにも、日々の関わりが重要だと感じ、子ども達と過ごす時間を大切にしました。

家庭科の授業では3年生と1年生を担当させていただきました。授業準備を事前に進めていましたが、納得いく授業を作ることが難しく、とても悩みました。指導担当の先生に相談すると「授業を通して何を1番伝えたいのか」を考えることが大切だと指導してくださいました。それまでは発問を最初に考えていましたが、まとめを考えた後に発問を考えると、授業の構成が考えやすいと指導してくださいました。また、私には「自分らしさ」が足りず、教科書の内容に沿ったものばかりを考えすぎて、子ども達の興味を引くような授業ではありませんでした。そこで、食材カードを作成したり、五大栄養素と給食の献立について関連させながら授業を進めたことで、自分らしさのある授業を作り出すことができました。子ども達が主体的に活動し、家庭科を楽しいと感じてもらえるように、授業改善をし続けていくことが大切だと感じました。精錬授業では子ども達が積極的に発言する姿や楽しそうに活動する姿を見て、とてもやりがいを感じました。自分で考えた授業が、子ども達の反応として直接かえってくるところが教員の魅力の1つだと感じました。

教育実習を通して、やりがいや楽しさを心から感じたため、教員になりたいという思いがより一層強くなりました。思い入れのある母校で教育実習生として子ども達と関わったことは、私にとって大きな財産です。家庭科という授業を通して子供達の生活が豊かになることを目指し、これからも学び続けていきます。教育実習での学びや経験を、今後の教員生活に活かしていきます。

5) 栄養教諭

栄養学科 藤原 美輝

私は、9月下旬の5日間、母校である茨城県土浦市の公立小学校にて、栄養教諭教育実習を行いました。実習校は小中一貫校のため、9年間通して系統的な学びを受けることができます。給食方式は共同調理方式（給食センター方式）で、栄養教諭は在籍していませんでした。

初めに、学校給食センターについて紹介します。実習開始の2週間前に見学を行いました。市内の小中学校24校の給食を3ブロックに分けて調理を行い、ブロックごとに給食の献立が異なります。各ブロックでアレルギー対応食を調理することは難しく、アレルギー対応食は1つのブロック共通で調理を行っていました。

次に、主な実習内容です。講話、授業見学、給食配膳・後片付け、給食指導、授業実践を中心に行いました。教職員の業務内容や栄養教諭に求める指導について、学校現場の声を聞き、食育の重要性を改めて実感しました。また、食については「家庭での差」が目立ち、食事マナーの指導を学校に任せている家庭が増えているそうです。コロナ禍により、給食の時間の口頭での指導は難しいため、ICTを活用することが重要であると感じました。

研究授業は、2年生のクラスで「すき きらい せずつになんでも食べよう！」を題材に実施しました。児童が自分事のように考えて授業に取り組めるように1組で人気の食べ物・苦手な人が多い食べ物を用いて授業を行いました。授業のみで終わらず、家庭での食行動につながるよう、保護者への報告を通して学校と家庭が連携できるようにワークシートの工夫を行いました。授業を通して、児童が日常生活で実践できるように声掛けの工夫を行うことが大切であると学びました。

給食の時間の食に関する指導では、児童と担任の先生は黙食の為、私のみが発言する空間となりました。その空間の中で、給食を食べる児童の興味を惹きつけるには、教具の工夫が大切であると実感しました。児童には挙手で答えてもらい、目の前の給食を生きた教材として活用できるように指導の工夫をしました。指導後には質問や感想をくれたので、興味を持ってくれたことに喜びを感じました。

教育実習を通して学んだことは、①アレルギー対応②安心・安全な配膳方法③学校給食センターの役割④学校現場での食育の大切さについてです。アレルギー対応は命に関わることであり、1人で行うのではなく、学校全体を通して連携して行うことの重要性を感じました。学校ではまだまだ食育が十分ではなく、人材や時間の確保が難しいと言われています。両親の共働きやコロナ禍により家庭での食育が十分に行えない今、学校での食育の重要性を改めて感じました。学んだことを活かして、食の面から子供たちのサポートをしていけるように、さらに学びを深めていきます。また、栄養教諭の役割を少しでも多くの人に知ってもらい、連携して業務ができるように、発信していきたいと思います。

1週間という短い期間でしたが、大学での授業実践とは異なり、児童の反応や率直な疑問を基に授業を実践することの難しさ、やりがいを感じました。学んだことを活かして、更に学びを深めていきます。

6) 養護教諭

心理カウンセリング学科 大曾根 彩香

私は5月から6月にかけて小学校で実習をさせていただきました。3週間の実習はとても充実していて、養護教諭になるために必要な資質・能力、職務を実践していくための工夫など、沢山のことを学ぶことができました。

救急処置では、素早く正確に情報を収集して判断することや、子どもが安心できるような声掛け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見させていただく中で、発達段階等に合わせて適確に問診を行う工夫についても学ぶことが出来ました。また、怪我で来室をした児童の対応をする中で、立て続けに来室者が来た際は問診をして優先度を判断して落ち着いて対応することや、記録をすることの大切さについて理解を深めることが出来ました。加えて、児童の体調不良や怪我の情報は担任と情報共有をするようにすることや必要に応じて保護者への連絡をすることについても学ぶことが出来ました。大学で学んだ解剖生理学や救急処置自習・看護技術等の内容を児童の対応中に思い出すことが多くあり、大学で基礎的な知識を積み重ねることの大切さを感じました。

毎日の実習内容として、朝の検温と掃除の見回り、熱中症指数の測定などを行いました。朝の検温は、感染症対策としてだけでなく、児童の様子を知ったり問題の早期発見に繋がったりすると学びました。実際私も遅れてきたり調子が悪かったりした児童から話を聞いてそれを養護教諭に伝えました。熱中症指数については、測定後、昇降口に指数を掲示するようにして、誰でも確認できるようにしていました。その他にも、保健給食委員会の児童と一緒に熱中症指数と熱中症対策について放送を行ったことを通して、保健管理を児童の役割として行うことが出来ることを学びました。

また、私は今回の実習で、特別活動の保健指導と体重測定の際のミニ保健指導、掲示物の作成などを行いました。特別活動の保健指導では、4年生に保健指導を行いました。児童が興味を持って授業に取り組んだり、学んだことを実際に行なったりできるように、配布物や制作物の工夫をしました。指導略案の作成や制作物、発問等に関しては、養護教諭だけでなく、4年生の担任・教務主任からもご指導をいただきました。ミニ保健指導では、全学年に感染症対策の指導を行いました。これらの経験から、興味を引き付けつつ正しい情報を分かりやすく伝えていくことが重要であるということを知りました。また、児童が積極的に話を聞いてくれたことに嬉しさを覚えつつ、養護教諭として正しい情報を発信していくことの責任を感じました。掲示物については、保健管理のために呼びかけたことを思い出させたり継続させたりするために有効であると学びました。

講話や実践などの実習全体を通して、連携をすることの大切さ、子どものことをよく知るることの大切さについて多くご指導いただきました。それには、情報共有をすることやコミュニケーション能力が必要であることが分かりました。それらを行うことが、子どもたちが安心・安全に過ごせる場を作ることに繋がっているのではないかと思います。養護教諭としての専門性を発揮して連携していくことが必要であると理解をしました。

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、ご配慮くださった大学の先生方に心から感謝申し上げます。実習と大学での学びを活かして、養護教諭として尽力していきます。

2 卒業生教育実践報告

1) 幼稚園教諭（東京都文京区）

児童学科 育児支援専攻 高松 有愛

東京家政大学を卒業後、特別区の幼稚園教諭として区立幼稚園に勤めていて、現在は3歳児クラスの担任をしています。

私は、公立園で働きたいという夢を叶えるために東京家政大学に入学しました。大学の授業や実習を通して「遊びを通して学ぶ」という幼稚園の魅力に気付き、公立の幼稚園が多くある特別区の幼稚園教諭の道を選びました。初めは担任として子どもたちの前に立つことだけでとてもドキドキしていましたが、元気な子どもたちと楽しく過ごしています。

私が特別区の幼稚園教諭として働けてよかったと感じていることは研修の制度がとても充実していることです。教育に携わる公務員は1年間必ず研修を受けなくてはならない義務があります。研修では、講義を受けたり、私の保育を見て指導していただいたり、同期と保育研究をしたり、他園を見学したりしています。講義を聞いて学ぶだけでなく、自分の保育を見に来ていただくことでその時の保育で悩んでいることを相談出来たり、客観的なアドバイスをもらうことができます。1年目は全てが初めてで、上手く保育が進められなかったり、何をしたらよいのかもわからない状況の中で相談に乗っていただいたり、自分の保育を指導していただける機会は私にとってとても力になっています。

3歳児クラスは、初めて集団生活で過ごす子どもたちばかりです。子どもたちも、私も幼稚園で初めてのことの連続で最初はどうか分らず試行錯誤する日々でした。お母さんと離れられず泣いて登園する子や、自分の思いが言葉で表すことが難しく手が出てしまう子、遊具のトラブルなど、それぞれの場面でどのように子どもたちと向き合い、対応していけばよいのか分らず難しく感じることも多くありました。うまく子どもたちと関わらず、こんな担任で良いのかと悩んだ時期もありました。しかし、保護者の方から「楽しんで幼稚園に通っています」「高松先生の話がお家でも沢山出ています」「高松先生が大好きみたいです」などの話をしてくださり、子どもたちが私を担任の先生として信頼してくれていることが分かり、とても嬉しい気持ちになりました。上手くいかないことも多々ありますが、毎日子どもたちと一緒に生活していく中で徐々に信頼関係が築けていることを私自身も実感していきました。“笑顔で子どもたちと一緒に幼稚園生活を楽しもう”という思いを大事にしてからは毎日の保育がとても楽しく感じられるようになりました。子どもたちと一緒に笑ったり、遊んだり、時には悲しんだり、怒ったりしていく日々は幼稚園教諭にとって充実した経験となっています。

大学在学中は演習や実技の授業が増えていく3年生を楽しみにしていたのですが、私が2年生の冬頃にコロナウイルスが流行し、ほとんどの授業がオンライン授業になってしまいました。友達と一緒に学んだり、製作したり、動いたりして勉強できるはずが、友達とも会えず、画面越しの授業となってしまいました。オンライン授業に変化した中でも先生方が工夫して授業を作ってください、指導案を作成したり、製作をしたりして自宅でも実践的な内容を教えていただきました。大学で学んだことが実際の保育現場でも使うことが多くあり、大学での学びが生きていると何度も実感しています。

大学時代は、自分に幼稚園教諭が務まるのだろうかかと不安でいっぱいでした。幼稚園教諭は沢山の子どもたちの命を預かるとも責任のある仕事です。なかなか上手くいかず悩んだり、辛く感じる日もありますが、子どもたちの成長を感じたり、行事を楽しんだり、子どもたちと一緒に様々な経験ができるとても素敵な職業です。今後も子どもたちの思いに寄り添いながら、子どもたちと笑顔で過ごしていきたいと思えます。

2) 幼稚園教諭（認定子ども園栃木幼稚園）

子ども支援学科 山口 未紗

私は、栃木幼稚園の年長組で副担任として、担任の先生のサポートをすると共に、自閉症の障がいを持つお子さんの支援を行っています。

私が約1年間幼稚園で働いて感じたことは、伝えることの難しさです。

ある日、園庭で蟬の抜け殻が見つかり、子どもたちは蟬について興味を持ち始めていたため折り紙で蟬を作ろうという活動をしようと思いました。導入では蟬の声を聞いたり、写真を見たりしながら蟬の特徴について教えました。蟬は3年間も土の中で生きているにもかかわらず、大人になって外で過ごすのは、たったの1週間程度でとても短いと言うことを伝えなかったのですが、実際に伝えてみると、子どもたちにとって3年という月日が具体的に捕らえることができなかつたのか、私が思っていたような反応ではありませんでした。保育後に担任の先生から、3年という月日を子どもたちの年齢と結びつけて説明すると、子どもたちにもわかりやすい説明になったのではないかとアドバイスをいただきました。他の活動においても担任が行うのと、私が行うのとでは同じ活動をしなくても子どもたちの目の輝きが違い、担任が行うと、「早くやりたい」というような声が子どもたちから聞こえるくらい子どもたちの意欲につながる伝え方のテクニックがあり、伝え方一つで子どもたちの興味の向き方が異なることを知り、伝え方の難しさを感じました。

しかし、保育の中で嬉しいこともありました。蟬の種類や一生を子どもたちに伝えたことによって、蟬への関心が高まった5歳児のTくんは、蟬が羽化する前のせみを公園で見つけたため幼稚園に持ってきてくれたのですが、持ってきたときには蟬は既に弱っている状態で、更に幼稚園に持ってきたことによって小さいクラスの子が興味を持って触ったりしたため、蟬は2.3日で死んでしまいました。Tくんは毎日気にかけて大切に育てていたため保育者が「この蟬どうする？」と問いかけると、「じゃあお墓を作ってあげたい」と言って毎日一緒に蟬を育てていた友達のSくんとお墓を作ることにしました。園庭の砂場の端っこにスコップで穴を掘り、他の子に見つからないように葉っぱで蟬を隠したり、土が膨らんでいると掘り返されてしまうためできるだけそこに埋めたことが分からないように工夫をしながら大切に蟬を埋めている姿がありました。子どもの思いやりを感じると共に他の子どもの気持ちを考えた上でどうやったら見つからないのか試行錯誤していく姿に子どもの成長を感じました。他の子どもたちも、蟬の声を聞いたり、図鑑を持ってきて調べたり、子どもたちの蟬に対する興味関心が更に高まっていく姿がとても嬉しかったです。

幼稚園教諭をしていく中で意欲を持って活動に取り組み、友達や保育者とやりとりを楽しんだり、自然や事象に興味を持って調べてみたり、生き生きと遊ぶ中で身近なことから多くのことを吸収し成長していく子どもたちの姿にやりがいを感じます。一方で、子どもたちの興味の引き出し方や、伝え方、環境構成などで難しさを感じたり、子どもの命を預かるという責任の重さを日々感じたりすることも多く、まだまだ学ぶことが多いなと感じます。これからも、素敵な保育者となれるよう頑張っていきたいと思います。

3) 小学校教諭

児童教育学科卒業 大門 愛弥

私は、小学校教諭7年目で、現在5年生の担任をしています。主な校務分掌は特別活動主任、音楽主任です。私が7年間、教員として仕事をしてきて、1番ワクワクする瞬間は学級開きです。学校にもよりますが、4月の始業式の際に校長先生から学級担任の発表があります。子供たちはいつも目をキラキラと輝かせ、「今年の担任の先生は誰なんだろう?」と発表を待っています。その時の顔を見ると、毎年、この学級が終わる時に、「大門先生が担任でよかった」と思ってもらえるような学級にしよう、と心から思います。

そのために、私が心がけていることは2つあります。1つ目は、「ありがとう」と「ごめんなさい」が言える学級にしていくことです。どんな些細なことでも何かをしてもらったら「ありがとう」、自分が少しでも相手にとって良くないことをしてしまったら「ごめんなさい」と言うこと。その小さなことの積み重ねが人と人の絆を深めていくことに繋がると思うからです。私は経験上、高学年の担任をすることが多かったので、中学や高校、ひいては社会に出て仕事をするなど、少し将来のことも話しながら「ありがとう」と「ごめんなさい」を言うことの大切さをその都度子供たちに話しています。また、自分でも意識的に子供たちに対して「ありがとう」「ごめんなさい」と伝えるようにしています。2つ目は、日々の授業の教材研究を行うことです。教科書の教師用指導書や年間指導計画の通り行うことはもちろん大切ですが、教材研究をすることでどこをどのように、どのくらい時間をかけて指導すれば身につくか、自分がしっかりと把握して指導することは大切だと考えます。先輩の先生方の指導を見させていただき、子供にとって「わかる授業」をすることが、円滑な学級経営に繋がっていくと学びました。子供の「なるほど! そういうことか!」と理解した時の表情を見ると、とても嬉しくなり、もっとわかりやすい授業ができるように頑張ろう、という気持ちになります。とはいえ、宿題やテストの丸つけ、印刷物、教室環境を整えることなど、驚くほど学級事務が多く、教材研究だけに時間を使っていると毎日帰りが遅くなってしまいます。そこで、私は毎年1教科だけでも詳しく教材研究を行う教科を決め、並行を組んでいる先生と協力しながら教材研究をしています。毎時間略案を書く訳ではなく、教師用指導書をみながら、板書や子供が書くノートを事前に作るという簡単なことです。毎日行っていれば自分の力にもなります。

私は、新卒の1年は臨時採用でした。教員採用試験に落第した時、今後どうしていこうかと悩んでいた時に、様々な選択肢を示してくれた先生方が東京家政大学にはいらっしゃいます。そして、東京家政大学で出会った友人たちとは今でも交流があり、喜びや悩みを分かち合うことが出来ます。長く教員を続けていくと、楽しいことやうれしいことばかりではありません。つらくて挫けそうな時も、もちろんあります。そんな時に、助けてくれたのが、大学で出会った友人たちです。同じ職でないと理解できないことも多い職業です。皆さんも、大学で出会った人との繋がりを大切にしてください。そのつながりが、あなたを助けてくれることがきっとあります。

初任の頃、「健康が全てでは無いが、健康でないと全ては始まらない」と教わりました。どうか健康で、今しか出来ないことを沢山してください。その経験が皆さんの教員生活を豊かにしてくれると思います。皆さんの学生生活、その先の教員人生が素敵なものとなることを祈っています。

4) 中学校教諭（東京都 家庭）

服飾美術学科卒業 本島 衣理

「本島先生の声、いつも震えているね。」

突然、生徒が言った言葉だった。3学期が始まり、最初の授業が終わってすぐのこと。4月に着任し、もうすぐ教員1年目が終了するというのに。突然の生徒の言葉に少しずつ溜めてきた「自信」は一瞬にして消え去ってしまった。同時に、過信していた自分自身がとても恥ずかしく思えた。

生徒に指摘される、教員1年目の私のこれまでの出来事をふり返って話をしようと思う。

中学校時代の恩師に憧れ、同じ家庭科の教員になることを目指し、令和4年度より東京都の中学校家庭科教員として働いている。全11学級の家庭科の授業を担当し、第3学年の副担任に所属している。

教員になって初めて、引率者として修学旅行に行った。この第3学年は、コロナ禍になって入学した学年だ。宿泊行事も最初で最後であったので、生徒も私もより楽しみな気持ちが大きかった。引率者として行った奈良・京都の2泊3日は、疲労感でいっぱいだった。そんな中、たった数分の自由時間に生徒と一緒にカードゲームで大盛り上がりしたことは、1日の疲労感を一瞬にして無くした。

部活動では硬式テニス部の顧問をしている。経験のない部活動の顧問になることを予測はしていた。実際になってみると分からないことばかりで戸惑うことが多い。しかし、部員の大会に引率すると、勝敗によって部員以上に喜んだり、悔しがったりしていた。部員と共に様々な感情を共有し合えることは、これまでの大変さを払拭させる。首回りの襟のラインはずっと消えないのだけれど。

生徒という存在は、不思議だ。「あんなに大変だったのに。」「あんなに疲れていたのに。」何気ない一言や、1日の出来事で、それまでの感情が消え去るのだ。中学生ならではの溢れ出る自信に圧倒されてしまうことも何度かある。さらに、「プロとしての責任感」のプレッシャーに押しつぶされそうになる。

「教員はお給料をいただいている以上はプロでなくてはいけない。不安な顔や心配な顔を見せないように。生徒はとても教員を見ているので、すぐに見抜かれてしまいますよ。」

上記の言葉は、現在の世田谷区内の中学校に着任した日、最初の指導であった。その後、私は一度だけ、生徒に泣いているところを見られた。3学年の先生はそんな私をどんなに忙しくても、それぞれの方法で見守って下さる。その優しさを頂いたからこそ、プロの教員として学校にいる内は、どんなことがあっても笑顔で過ごす決めた。生徒の突然の一言にも、前向きな思考で捉えるようにしている。

教員になってはじめて「誰かのために頑張ること」の楽しさややりがいを感じた。学校は1日がとても早い。そしてやはり、教員の仕事は多忙である。忙しさのあまり、余裕を持ってなくなってしまう時もある。しかし、生徒と過ごす日々を「ここを亡くす」と書いて「忙」という言葉でまとめたくはない。日々成長している生徒を授業や学校生活、部活動などで見届けることが今の私にできることだ。教員という仕事に誇りを持ち、生徒と共にこれからも成長していきたいと強く思う。

「本島先生の声の震え、ちょっとだけ無くなったね。」

5) 養護教諭 (横浜市)

心理カウンセリング学科卒業 中田 菜月

横浜市の中学校で養護教諭として働き始め、丸2年が経とうとしています。私の勤務する中学校は、817人の生徒が在籍する、区内唯一の複数配置校です。現在は今年度産休から復帰された先生と、その先生の育短補充できてくださっている区内で長く働かれていた先生、2名の先輩方に支えていただきながら、日々保健室経営に奮闘しています。

卒業してすぐ、初任者として配属された時は、初めての中学校という学校現場に、右も左もわからず、生徒対応に情報共有にと必死の毎日でした。ですが、多忙な中でも、自分を見失わずに生徒たちと向き合うことができたのは、大学での学びがとても深く、自信を持って発揮することができているからだと思います。特に、在学中に学んだ「救急処置」は日々の生徒の怪我や体調不良を見極める判断材料になっているし、いざ骨折の応急処置を行ったとき、保護者の方から「整形外科で、適切な応急処置がされた状態で、早急に病院にきたことを褒められました。先生ありがとうございます。」と言っていただけたことは、非常に嬉しかったです。在学時は実技テストが難しくて嘆いていたけれど、仲間たちと一緒にたくさん練習して、自分の応急処置スキルとして身につけられたことに、すごく誇りを感じました。もう間もなく3年目に入ろうとしています。2年を通して働いてきて、学校の年間の流れや自分の仕事のリズムを掴めたところで、さらに救急処置のスキルアップを目指し、研修や講習を受けて行きたいと考えています。

また、中学校で役に立ったスキルは救急処置だけではありません。日々本校の保健室には心の不調を訴え来室する生徒がいます。中学生の多感な時期に、感染症の影響で友人らとの日々の生活だけでなく、学校行事などの大切な時間が奪われてしまった影響があつてか、悩みや不安を抱える生徒が本当に多いのが現状です。保健室でも健康相談活動を行う場面が多くありますが、ここでも「健康相談活動」の授業や日々のカウンセリングに関する授業がとても役に立っています。そして何より、講義でも養護実習でも教わった、教職員や保護者との連携がとても重要であるということを日々強く実感しながら、うまく情報共有し、生徒を取り巻く環境が少しでも良いものになるよう、日々試行錯誤しながらチームとして取り組んでいます。生徒が課題を乗り越えようとしている姿や、何かを達成できたときに一緒に喜びを分かち合えることが、日々の仕事のやりがいにもなっています。

来年度からは生徒数の減少により1人配置になります。今は不安がとても大きいですが、一緒に働くことのできた先輩方とのつながりや、同僚とコミュニケーションを大切にして、たくさんの連携を図りながら頑張りたいと思っています。また、プライベートでも、大学時代講義や試験対策と一緒に頑張ってきた仲間たちとのつながりが本当に私の心の支えになっています。まだまだ駆け出しの養護教諭ですが、生徒からも先生からも職員からも信頼を得られるような養護教諭になれるよう、3年目も今ある環境に感謝して、学ぶ姿勢を怠らず、養護教諭としてのスキルを高めていきたいです。

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の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」に関したものに限る。
- 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のとおりとする。

- 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

「東京家政大学教職センター年報」第15号をお届けいたします。

全国的な教員不足を背景に、各都道府県教育委員会が教員確保のための様々な対策を講じています。受験可能年齢を引き上げたり、試験日程を前倒しにしたり、二次募集をかけたり、ペーパー教員発掘に力を入れたり、ラッピングカーを走らせたり、特別手当をつけたりなど、やれることはなんでもやろうという勢いです。東京都教育委員会は、大学3年次から筆記試験の一部を受験できるようにしたほか、教員免許未取得の社会人受験（2年以内の取得が条件）にも踏み切りました。また一方、文部科学省は特別免許状制度の活用を前面に打ち出しています。なしくずしに教員免許制度の外堀が埋まって教員採用自由化の方向に進んでいるような印象も受けるところですが、大学で教員養成に関わる立場としては、力のある学生を送り出すべく努力を続けるしかありません。本年報は教員養成のさらなる充実に貢献する役割を果たしたいと思います。

編集委員の先生方には様々ご尽力いただきました。この場を借りてお礼申し上げます。

「年報」編集委員代表 鵜殿 篤

「編集委員一覧」

代表	鵜殿 篤	保育科・教職センター副所長
	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
	岩立 京子	子ども支援学科
	阿部 崇	子ども支援学科

教職センター年報

∞ 第15号 ∞

2023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

