

東京家政大学  
教職センター年報

∞ 第 18 号 ∞ 令和6年度前期

東京家政大学  
教職センター

# 目 次

巻頭言	教職センター 所長 鶴殿 篤	1
論文		
1.	榎本 眞実：幼稚園における遊びの援助の構想過程 II －新規採用教員の週の指導計画の変容を通して－	2
2.	佐藤 康富・木村 美佳： 短期大学の初年次教育における授業改善の試み	13
3.	武田(六角) 洋子・細江 幸世： 官学協働による「SOSの出し方」に関する小学生向け絵本の制作(1) －絵本制作ワークショップの報告－	23
4.	西海 聡子・鈴木 順子・古川 和代・本山 美和・ 山本 優子・湯原 千史・鈴木 晶子： 保育者養成における音楽表現科目のルーブリックの導入	32
5.	前田 和代：指導計画の実践の評価と子ども理解 －授業「カリキュラム論」クラスだより分析を通して－	42
6.	井上 宮雄・清水 康生： 水環境健全性指標を利用した河川教育に対する学習効果について	53
7.	鈴木 邦夫：学生一人一人の特別活動の意義 ～小学校から高等学校までの思い出を通して～	60
教職センター「年報」規程		70

# 巻 頭 言

教職センター 所長 鵜殿篤

2024年前半の教育・保育界では多くの動きがありました。給特法の見直し、部活動地域移行の具体化、岡山県PTA連合会解散、保育士の配置基準76年ぶりの見直し、誰でも通園制度試行開始など、数多くの注目すべき重要案件がありますが、ここでは「給食費無償化」に焦点を当てて考えてみたいと思います。

文部科学省「学校給食実施状況等調査（令和5年5月1日現在）」によれば、2023年度時点で全国の自治体の30.5%（1794自治体中547自治体）が給食費の無償化を小中学校で全面的に実施し、9.8%が小学校のみなど部分的に実施していることが分かりました。2017年度時点で給食費の無償化を全面実施していた自治体は4.4%に過ぎませんでしたので、この6年間で状況が大きく変化していることが分かります。また青森県は2024年10月から県全体で無償化に踏み切るほか、学校給食費の補助事業を始める東京都では都内自治体中8割が無償化される見通しと報じられています。このような動向を踏まえ、岸田内閣は給食費負担軽減のための地方交付金の拡充を表明しており、今後も無償化を進める自治体が増えることが予測されます。

給食費に関する現状は急速に変わりつつありますが、本来の原則を振り返ってみると、日本国憲法第26条第2項で「義務教育は、これを無償とする。」とされているのに対し、教育基本法第5条第4項では「国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料を徴収しない。」とのみ規定されています。憲法では義務教育費無償がうたわれているものの、実際に無償とされているのは「授業料」だけです。なお、義務教育段階での「教科書代」については1962年「義務教育諸学校の教科用図書の無償に関する法律」および1963年「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」の施行までは各家庭負担でした。憲法が保障する「無償」の理念は全ての子どもたちに対して平等な教育機会を保障することを目指していますが、その範囲は実際には法律によって制限されています。さて、義務教育段階の給食費や、あるいはさらに修学旅行費や制服費については、「平等な教育機会を保障する」という理念からはどう考えるべきでしょうか。

現実に給食費無償化について検討される場合、食材費の高騰や少子化対策が主な議論の対象となっており、それはそれで重要な論点ではありますが、義務教育の原則から議論されることが少ないのも現実です。しかし給食が子どもたちの健康や発達を促進するだけでなく、食育基本法に基づいた重要な教育の機会であることを考えたとき、はたして給食費はどうあるべきか。時には原理原則に立ち返って考えることで、問題の本質が見えてくるかもしれません。

## 幼稚園における遊びの援助の構想過程 II

### —新規採用教員の週の指導計画の変容を通して—

#### Process of Planning Play Assistance in Kindergartens II - through Changes in Weekly Teaching Planning for New Teachers -

保育科 榎本 眞実

#### 1. 問題の所在と目的

本稿の目的は、幼稚園における遊びの援助の構想過程を新規採用教員の週の指導計画を通して明らかにすることである。この構想過程が明らかになることにより、新規採用教員はもとより保育者にとって困難さを感じることの多い遊びの援助の筋道が把握しやすくなると考える。

「幼稚園教育要領」第1章第1節に「幼稚園教育の基本」<sup>1</sup>として示されている3点の内の2点目に以下の文言がある。

幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として、第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること

この一文を引用するまでもなく、幼児にとって遊びが重要な学習であることは自明のことであるが、それゆえに遊びの計画を作成することも重要となる。しかしながら、保育において遊びの援助をすることの困難さを抱える保育者<sup>2</sup>が多いと言えよう。なぜなら、前述の「幼稚園教育の基本」にも「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本」とあり、そもそも「遊びは自発的な活動」であるため、幼児の主体性と教師の意図のバランスについての判断が難しいからである。

拙稿<sup>3</sup>でもすでに引用した通り、そもそも、「幼児と共によりよい教育環境を創造すること」<sup>4</sup>が求められる幼稚園教育では、「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない」<sup>5</sup>とされ、その際、教師は「幼児が何に関心を抱いているのか、何に意欲的に取り組んでいるのか、あるいは取り組もうとしているのか、何に行き詰まっているのかなどを捉える必要があり、その捉えた姿から、幼児の生活や発達を見通して指導の計画を立てることになる」<sup>6</sup>とある。この計画についての文言は、もちろん遊びと限定していないが、当然のことながら遊びの指導計画についても同様であろう。学生によっては「行事や製作などは指導計画が必要なことは分かりやすいけれど、遊びにも指導計画が必要なのか」という問いをもつことがある。そのことについては、小川の『保育援助論』<sup>7</sup>に詳しい。小川は、幼児の遊びは自発的・自主的の行為としてやりきることが難しい段階にあるとしている。「そこで、保育者の援助によって自発的・自主的の行為としてその活動を行い、充実感・達成感を味わうことができるようにすることが求められている」<sup>8</sup>と遊びの援助の必要性を述べている。幼児自身による活動の選択が常に成就せず失敗に終わるのではなく、うまくいかない体験もきつとうまくいくという確信へと結びつくことが必要だと述べている。

筆者は公立幼稚園での担任の経験があるが、経験年数の少ない頃は、学級集団を動かすことは形式上できるようになっていても、遊びの援助については全く要領がつかめなかった。園内の研究保育で自身の保育を他の教員や講師の方に見ていただく機会では、「環境が乏しいのではないか」「子ども達が夢中で遊ぶ姿が

見られない」と指摘を受けることが度々あった。自分なりに修整すると、今度は「担任が遊びをリードし過ぎではないか」「子どもの気持ちと環境や援助にずれが生じている」との指摘があり、子どもの主体性と教師の意図のバランスがかみ合わない状態が続いた。振り返ると、一人一人の子どもの大まかな行為は見えているものの、前述の通り「幼児が何に関心を抱いているのか、何に意欲的に取り組んでいるのか、あるいは取り組もうとしているのか、何に行き詰まっているのか」を細やかに把握できていなかった。そのため、次に必要な経験が導き出せず、環境設定や援助のポイントなどの指導計画が担任主導になっていたと考えられる。

このことについては、川邊が詳しい。たとえば、指導計画の作成のプロセスについて以下のように述べている。

指導計画を作成する、言い換えれば保育を構成するプロセスとは、第一に、子どもの遊びの様子を把握し（主体である子どもの生活と遊びにおける状態の把握：Subjective Date）、第二に、それが園生活を見通した上で、子どもの発達においてどのような意味があるのかを解釈する（保育者の読み取り：Objective Date）。（中略）その上で第三に、「教師は幼児と共に生活しながら、その時期に幼児がどのような育ちを期待しているか、そのためにどのような経験をする必要があるかなどを幼児の生活する姿に即して具体的に理解する」ことの上に、「ねらいと内容」を設定する（保育者の評価にもとづく願い：Assessment）。そして第四に、実際の保育の中で、次に必要な経験が充足されるように、適切な環境を構成する（願いにもとづく環境の構成：Plan）。<sup>9</sup>

これは、川邊が提唱している「SOAP記録」という記録の方法（上記のSubjective Date→Objective Date→Assessment→Plan）が、指導計画作成のプロセスに重なっていることを示している。これを整理すると、川邊の提唱する指導計画作成のプロセスは次の4点となる。

- A. 子どもの遊びにおける状態を把握
- B. 保育者の読み取り
- C. 保育者の評価にもとづく願い
- D. 願いにもとづく環境の構成

川邊は、この4点を大きく2点に分けて説明している。すなわち、AとBが「幼児理解」、CとDが「理解に基づいた援助」である。筆者はこの内、特に「幼児理解」からの「理解に基づいた援助」のプロセスに着目している。筆者は、学生向けのテキストに以下のように記載している。

たとえば、4歳児2月。アツシが段ボールを車に見立てて友達とうれしそうに保育室内を走っています。保育者は一人で遊ぶことの多かったアツシのこの様子に、何とかこの楽しさを維持させたいと考えます。

同じように、ミミが段ボールを車に見立てて走りまわっています。ミミは1学期からこの遊びを繰り返していて、楽しいというより何となくしているように見えます。そこで、保育者は「段ボールを本物の車らしくするにはどうしたらいいかを考えさせたい」「信号や踏切を作ったらどうだろう」など、遊びのなかでより豊かな経験ができるように考えます。

このように、保育者の援助は、子どもがたとえ同じ動きをしても、その子どもにとっての意味を理解して、今、大切なこととこれから経験してほしいことを整理し、援助の手がかりとしているのです。<sup>10</sup>

これは学生向けのテキストなので平易な言葉で伝えているが、ここで強調したいのは、子どもの行為の意味を理解して、次の援助を導き出す必要性なのである。

筆者は、前述の拙稿「幼稚園における遊びの援助の構想過程 1学期の週の指導計画を通して」で、研究対象とした教諭の週の指導計画の分析から、子どもの姿をどのようにとらえ翌週の計画を構想するのかを明らかにした。結果、教師の援助には大きく2つ、すなわち、「子どもが感じている楽しさを保障したり強化したりすること」「新しい楽しさや経験を取り入れること」に分かれることが明らかになった。これが、前述の筆者の学生向けのテキストの一文、「子どもがたとえ同じ動きをしていますが、その子どもにとっての意味を理解して、今、大切なこととこれから経験してほしいことを整理し、援助の手がかりとしている」に繋がるのである。

保育の根幹となる遊び、その遊びの指導計画に保育者が困難を感じているからこそ、前述の小川や川邊が理論を明示している。しかし、さらに新規採用教員の作成した指導計画を具体的に検討することで、何が記述しやすいのか、何に困難さが生じるのかが明らかになり、作成のポイントと共に新規採用教員の育成のポイントを示すことができるのではないかと考える。

## 2. 研究対象

### (1) 公立A幼稚園新規採用B教諭の週の指導計画

B教諭の週の指導計画の内、新規採用1年目と3年目の「遊び」に関する記述を研究対象とする。B教諭の週の指導計画を研究対象としたのは、筆者がA幼稚園の園内研究の一環である研究保育に継続して講師として携わっていることにある。B教諭が週の指導計画作成に真摯に取り組んでいることに加えて、筆者が年間3回ずつ保育を観察してきたことから、B教諭の保育の実相を一定程度把握しているからである。

本稿では、筆者が実際に保育を観察した日が含まれる6月・11月（3年目は10月）・2月の週の指導計画、計6枚とする。ただし、1年目は3年保育4歳児、3年目は3年保育5歳児である。

### (2) 週の指導計画の記述

原則として、B教諭の記述のままとする。ただし、個人名が記述されている場合はアルファベット表記（登場順にA児から順に付す。同じ幼児は同じアルファベットで表記することとする）にする。また、学級名は仮名とする。

### (3) 倫理的配慮

教職センター「年報」規程に則り、さらに、A幼稚園園長先生、および、担任のB教諭には本研究の意義を口頭と文書にて説明をし、了承を得ている。

幼稚園名、学級名、担任名はもちろんのこと、記録された年度も伏せることとする。さらに、前述通り、学級名は仮名とする。

## 3. 研究方法

### (1) 週の指導計画から「遊び」についての「姿」と「援助」の抜粋

まず、A幼稚園の週の指導計画の形式である。以下のように、「幼児の姿」に【遊び】【学級】【生活】と3点の視点が設けられていて、基本的にA4サイズである。

令和○年度○歳児 ○月○日（月）～○月○日（金）	期のねらい	園長	担任
前週の幼児の姿と予想される幼児の姿	週のねらいと内容	◇保育者の援助 ●環境 ◎安全指導	
【遊び】			
【学級】			
【生活】			

この週の指導計画1年目と3年目の計6枚から、遊びの「姿」と「援助」について抜粋する。

## (2) 「姿」と「援助」の記述の分析

視点として、前述の川邊の指導計画作成のプロセス4点を援用する。

- A. 子どもの遊びにおける状態を把握
- B. 保育者の読み取り
- C. 保育者の評価にもとづく願い
- D. 願いにもとづく環境の構成

## 4. 分析

### (1) 1年目の週の指導計画

#### ① 「A. 子どもの遊びにおける状態を把握」

この記載については、1年目ならでの1)～3)の3点の特徴と変容を分析することができた。

#### 1) 「行為」の記述と変容

たとえば、6月の遊びの姿の記載は6点ある（a～fと付し、以下、同様）。その内のa.の記述が顕著である。（子どもの姿の抜粋については、実践で囲むこととする）

a. カラーリボンを使って昆虫になっている幼児を見て、「スカートを作りたい」とスカート作りが始まった。そこからプリンセスになることを楽しみ、音楽に合わせて踊ることを楽しんだり、友達と手をつないで踊ることを楽しむ姿を見られた。マントを作ったら冠も作らないと言って冠を作り、王子様になりきってプリンセスの手を取って踊ることを楽しむ姿がみられた。踊ることだけでなく、そこからお城作りをする幼児もいた。プリンセスや王子様というなりきり遊びから表現することを楽しんだり場作りを楽しむ姿があった。

この記述は、担任として2ヶ月目のB教諭が子どもの状態を把握しているとも言える。この把握がなければ「読み取り」にはつながらないが、まさに目の前で繰り広げられている子どもの行為を大まかに「実況中継」するかのごとく記述している。6月の記述では、6点の記載のほぼ全てが行為や言葉の記述に終始している。

11月の遊びの姿の記載は6点あり、6月の記載と同様にほぼ行為や言葉の記述である。保育者の援助との関連は記述されているものの、以下のa. f. が顕著である。

a. 人形作りでは、保育者が作り方や動かし方を知らせたことでやり方が分かり、「次はこうしよう！」と人形の誕生会を開くためにケーキを作ったり、プレゼントやお寿司、テーブルを作った

りする姿があった。その後、ハッピーバースデイを歌い、祝う姿があった。

- f. 「魚釣りがしたい」と幼児の提案から魚・竿作りが始まった。“魚が泳ぐ海”という分かりやすいイメージがあることで、作りたい・やってみたていと思って遊びに参加する幼児が多かった。魚を釣った後は、焼き魚として調理したり、まな板で細かく切ってご飯にしたりと、釣った魚で何か料理を作り、友達にふるまうことを楽しんでいた。

しかし、2月になると遊びの姿の記載4点の内、行為や言葉の羅列に終始する記述は見られない。たとえば、c. を見てみる。(下線筆者 以下同様)

- c. すぐろくでは友達と一緒にやりたいという思いが強く、「〇〇ちゃん来るまで待ってあげよう」と待っている姿がある。“2つ戻る”のマスに翻弄され、思い通りに進まずに泣く姿もあるが、「大丈夫だよ」「ほら、一つ進んだじゃん」と友達から励ましを受け、最後までやり遂げる姿があった。「よかったね」「最後まで行けたね」「またやろうよ」とみんなで遊ぶ面白さを感じている。

「待っている」という行為から、「一緒にやりたい気持ち強い」という読み取りをしている。同様に、子どもの会話の羅列に留まらずに「みんなで遊ぶ楽しさを感じている」と読み取りをしている。つまり、B教諭の場合、新規採用後3学期になる頃には「行為や言葉の羅列」に留まらなくなっていることが分かる。

## 2) 「楽しさ」という大まかな把握と変容

6月の遊びの姿のa. の一部抜粋、波線の箇所を見てみる。

- a. カラーリボンを使って昆虫になっている幼児を見て、「スカートを作りたい」とスカート作りが始まった。そこからプリンセスになることを楽しみ、音楽に合わせて踊ることを楽しんだり、友達と手をつないで踊ることを楽しむ姿を見られた。(後略)

子ども達は確かに楽しんでいたのだろう。いくつかの具体的なとらえも記述されてはいるが、なぜそれが楽しいのか、誰が楽しんでいて、誰に戸惑いがあるのかなどという細やかな把握や一人一人の把握は不十分と言えよう。「楽しんでいる」という大まかな把握になっている可能性が否めない。

11月の遊びの姿のf. と、2月の遊びの姿の記載4点の内a. d. を見ると変容が伺える。

- f. 「魚釣りがしたい」と幼児の提案から魚・竿作りが始まった。“魚が泳ぐ海”という分かりやすいイメージがあることで、作りたい・やってみたていと思って遊びに参加する幼児が多かった。魚を釣った後は、焼き魚として調理したり、まな板で細かく切ってご飯にしたりと、釣った魚で何か料理を作り、友達にふるまうことを楽しんでいた。

- a. おうち作りでは、「つなげていい?」「一緒に遊ぼうよ」と友達とのつながりを楽しみながら遊ぶ姿が多く見られる。自分が考えていることを自分なりに言葉で伝え共有しようとする姿も見られるが、うまく伝わらずにいざごさか起こることも多い。(後略)
- d. 染め紙では、追って絵具を付け、開くと模様ができるということに面白さを感じ、すぐに「やってみよう」と積極的に取り組む姿があった。絵の具の付け具合や付ける場所が違くと模様が変わると面白さから、“折り方を変えたい”“絵具を2色だけでやってみよう”という新たな考えが生まれ、繰り返す姿がみられるようになった。

単に「楽しんでいる」という大まかな把握ではなく、子どもが「面白さ」をどこに感じているのかをより

細やかにとらえようとしているのである。

### 3) 一人一人をとらえる困難さ

前述の6月の遊びの姿のa.では、「スカートを作りたい」と言ったのは誰か、その様子をキャッチして誰が作り始めたのかなどは記述を見る限り不明である。「踊ることを楽しむ姿」とあるが、カラーリボンを持って担任の側にいることで安心していただけの子どもはいるのか、友達と同じ物を持って一緒にいることで安心していただけの子どもはいるのかなども記述からは不明である。これは、遊びの姿の把握が「スカートをはいたプリンセスごっこ」という一つの遊びを把握していることを示していると言えよう。

### ②「B. 保育者の読み取り」

6月の遊びの姿の記載6点は前述の通りほぼ行為や言葉の記述だが、以下のf.の下線部分のみが読み取りと分析できる。

f. ひまわりランドを前日から楽しみにする姿があった。当日はドキドキする幼児もいたが、慣れてきたことで少しずつ自分がやりたいところに行って楽しむ姿があった。その後、景品で飴をもらったことから自分たちで作ってみようと京花紙を使って飴作りを楽しむなど、経験したことを自分たちの遊びに取り入れる姿があった。「次はパンジーランドだね」と張り切る幼児もいた。

2月の遊びの姿の記載4点の内、前述にa. c. d.を示したが、さらにb.の下線部分を見てみる。つまり、4点共に読み取りがされているのである。

b. 中当てでは、自分たちで鬼を決めて進めていくことができるようになった。「○○君、当たったよ」「帽子は白に変えるんだよ」と幼児同士で声を掛け合いながら一緒に遊ぶことを楽しむ姿がある。一方でルールと自分の気持ちの折り合いがつかず、指摘されたことに怒って遊びを止めてしまう幼児の姿がある。

これらの記述は、単に子どもの実際の行為の羅列しているのではなく、その行為の子どもにとっての意味を見いだそうとしていることが分かる。筆者は、担当している「保育の計画と評価」の授業や幼稚園の園内研究会などで、「『つまり…』という言葉で具体的な子どもの行為を抽象化する」と伝えている。B教諭のこの記述は、まさに子どもの具体的な行為や言葉を少し抽象化して、「友達とのつながりを楽しみながら遊ぶ」「思いを一方的に伝える」などと読み取っていると言える。

### ③「C. 保育者の評価にもとづく願い」と「D. 願いにもとづく環境の構成」

6月の遊びの姿は6点記載されていて、その内、以下のb. c. d.の下線部分に顕著に表れている。

b. ショーができる場を作ったり、ヒーロー系の音楽を流せるようにしたことで、武器を作って戦っていた幼児も、音楽に合わせてポーズを決めたり、音に合わせたカッコいい動きをする姿がみられるようになった。

c. テープの使い方を個別に伝えていったところ、「これくらい短くするといいね」と幼児たちの中でテープの長さを考えて使おうとする姿が見られた。しかしまだ個別に声を掛けていく必要のある幼児もいるため、引き続き指導をしていく。

d. ままごとの場を狭くしたところ、自分たちで使いたいものを持ち出して作った場で使う姿が見られるようになった。

記述からは、先週の子どもの姿をとらえ、必要な経験を導きだした援助をしたことが考えられる。b.

では、武器を作って戦うだけでは楽しさが瞬時的、刹那的だと読み取り、次に必要な経験として場や音楽の環境構成をしたというプロセスであろう。C. では、セロテープの使い方が身についておらず、長く引き出して扱いにくくなったり、無駄になったりしている姿があったのだろう。D. では、先週までの姿として、ままごとの場が広がったことから子どもが集中してしまい、結果として一人一人が十分に遊ぶことが難しい姿があったのではないか。つまり、「C. 保育者の評価にもとづく願い」は記載されていないが、「D. 願いにもとづく環境の構成」がされていることが分かるのである。これは、B教諭が一人で構想したとも言えるし、同僚や上司からのアドバイスによるものとも言えよう。言い換えると、環境の再構成や技術の指導については1年目6月であっても明確にとらえやすい援助と言える。

11月の遊びの姿の記載6点の内でも、以下のような下線部分が見られる。

- a. 人形作りでは、保育者が作り方や動かし方を知らせたことでやり方が分かり、(後略)
- b. 雨が降っていたことからてるてる坊主作りを続けて楽しんでいた。「土を作ってみる?」という投げかけから遊びが展開する姿があった。遊び出せるように朝から環境設定をしたことで、遊びを見つけ、夢中になって遊びを楽しむ姿があった。(後略)
- d. くるくる棒や手裏剣等、武器作りを楽しんでいる。細いくるくる棒を作りたいと、保育者の励ましやアドバイスを聞きながら、幼児なりに諦めずに取り組んでいる。(中略) その一方で、武器で戦う幼児が多くいる。手裏剣を投げられる場所を作ったことで、“敵を倒す”“忍者になる”とイメージをもち、投げるということを楽しんでいた。

これについても、「C. 保育者の評価にもとづく願い」は記載されていないが、「D. 願いにもとづく環境の構成」がされていることが分かる。分析の視点通り、前週の姿から(A)子どもにとっての意味を読みとり(B)、次の経験を導きだし(C)、具体的な援助(D)が考えられ実践されている。

一方、6月の保育者の援助の記載7点を見てみよう。(保育者の援助の抜粋については、点線で囲むこととする)

- a. やりたい遊びができるように場の整理を行う。幼児の動きの動線ややりたい遊びに応じて適宜環境を再構成することで、のびのびと遊べるようにする。
- b. 積み木では安全な重ね方について知らせていく。丈夫な建物を作るためには端を合わせること、積み木のなかに入っているときには積み木は押さないこと等をその都度伝えていくことで安全に、けがなく遊ぶことができるように配慮する。
- c. 自分からくるくる棒を作ろうとする姿が多く見られるようになってきた。くるくる棒の作り方(よく見て行うこと・指先から転がしていくこと)を知らせ、保育者も一緒になって作ることで自分でできた達成感を味わい、もっと作ってみたいと思えるように個別に援助する。
- d. テープをどのくらいの長さで貼るとよいのかを幼児にていねいに伝えていく。好きな遊びの中で根気強く声をかけていく。
- e. 「入れて」や「貸して」、「○○したかったよ」等、遊びの中で必要なやりとりを保育者がモデルとなって知らせていく。また言葉でのやりとりができた達成感を感じられるよう、貸し借りができたことを認めたり、友達と譲り合って使う大切さに気付けるような声掛けをしたりする。
- f. 幼児の「作りたい」という思いに応えられるよう素材を豊富に用意したり、作り方を幼児と一緒に考えたりする。ただ作ることで終わらせてしまうのではなく、作ったもので遊ぶことができるように環境を設定する。その際、幼児と一緒に環境を作れるようにする。
- g. 保育者も一緒になってなりきったり、ナレーションや環境設定をすることでなりきることが嬉しい、もっとやりたいと思って遊びこむことができるように援助していく。

この7点の援助の内、前週の遊びの姿と対応しているのは下線部 d. だけである。また、c. の援助は遊びの姿に「くるくる棒」の記載はないものの、おそらく対応していると考えられる。あとの5点については大事な援助と言えるが、具体的ではなく来週でも再来週でもこのまま記載できそうである。また、全てが並列されていて、B教諭が「この援助だけは…」と言うような決意や覚悟を感じる事が難しい。つまり、子どもの姿を行為の羅列としてとらえている中では、援助のターゲットがぼやけてしまい、姿に応じた適切な援助がしにくいことが示唆されていると言えよう。

(2) 3年目の週の指導計画

3年目については、「A. 子どもの遊びにおける状態を把握」と「B. 保育者の読み取り」の幼児理解の箇所と、「C. 保育者の評価にもとづく願い」と「D. 願いにもとづく環境の構成」の保育者の援助の箇所を併せて分析していきたい。つまり、この2点ずつが関連して記述されているということである。

子どもの姿については、6月の記載3点、11月の記載4点、2月の記載3点の内、子どもの行為の羅列に終始している記載はなかった。つまり、それぞれに保育者の読み取りがされている。6月・11月・2月のそれぞれから顕著な1点ずつを見てみる。保育者の援助については、6月の記載6点、11月の記載5点、2月の記載3点の内からの抜粋である。

【6月】	幼児の姿	保育者の援助
	<p>b. ランドに向けて、<u>同じ仲間の友達と声を掛け合う姿</u>が多く見られるようになった。「○○ちゃん、今日も続きしよう」「何から作る?」「もう終わりにしたいんだけどどうする?」等、<u>自分の思いを言葉で伝え、一緒に決めることが多くなり、「先生、2人で決めたんだけどね」と話をするようになった。「2人で決めたなら先生はいいと思うよ」と保育者に認めてもらう経験を積み重ねてきたこともあり、日に日に幼児同士で決めようとする姿が多くなってきた。</u></p>	<p>c. 自分の思いを伝えたり、相手に確認しようとしたりする姿を具体的な言葉で認めていく。その幼児が今何を頑張ろうとしていたのかを丁寧に読み取り、頑張りやを認めていくことで自信につなげていけるようにする。</p>

【10月】	幼児の姿	保育者の援助
	<p>d. 運動会が終わり、パンジー組と一緒に<u>円形リレーを楽しむ</u>幼児が出てきた。<u>繰り返し走ることを楽しむ</u>幼児もいれば、次にバトンをもらうパンジー組に「<u>前に出ていいんだよ</u>」と教えたり、新たに入ってきたパンジー組に「<u>白とピンクどっちにする?</u>」「<u>白はこっちに並ぶよ</u>」と説明したりすることにやりがいを感じている幼児もいる。<u>年長としてのふるまいや関わり方を考え、一緒に遊びを楽しもうと配慮しようとする姿</u>が見られるようになった。<u>日々の生活や運動会での経験が自信につながり、優しくしたいと心の余裕や気持ちにつながっている。</u></p>	<p>c. 思いを伝える部分については、運動会で成長した部分と、新たに課題なってきたことがそれぞれの幼児で変わってきている。個に合わせてモデルになる・言葉の橋渡しをする・言葉が出るまで見守る等の援助方法を工夫していく。</p>

【2月】	幼児の姿	保育者の援助
b.	<p>長時間保育で取り組み始めた十字鬼が、短時間の時間でも幼児の発信から始まった。「やり方知ってる?」と知っている幼児が声をかけ、自分たちでルールを共有して始める姿が見られるようになった。<u>どの幼児も分かる替わり鬼のルールであること・相手の隙について走ることが面白いこと・狭い中で鬼をよけることのスリルが幼児にとっての面白さになっている。</u>また、替わり鬼というところで<u>エンドレスで続いていくことも面白さ</u>になっている。<u>幼児同士で遊びを進めていくためには、単純なルール・場面の切り替え（鬼の変わるタイミング）が誰でも分かる判断基準があることが必要なのではないか。</u></p>	<p>b. 幼児同士で教え合い。遊びを進めていく楽しさに共感しながら、様子を見守っていく。十字鬼の安全地帯の広さが遊びの面白さに大きく関わることを念頭に置き、参加人数と幼児の組み合わせを踏まえて広さを設定していく。</p>

3年目となり、下線部のように子どもにとっての意味を捉えようとしていることが明確に分かる。

また、波線部分を見ると、「楽しんでいる」という1年目には多く見られた「大まかな楽しさ」ではなく、誰がどこに楽しさを感じているのか、なぜ楽しさが生じるのかという記述となっていることが分かる。さらに、子どもの名前は記載されていないが、A児は、B児は…とイメージできていると言えよう。

保育者の援助について見てみると、子どもの姿として読み取りをしたことをもとに、保育者の評価と願いとして次に必要な経験を導き出し、援助を考えていることが分かる。この援助を導き出す論理的思考、プロセスが明確であることは重要だと考える。なぜなら、省察する際の手がかりになるからである。このピンポイントとも言える具体的な援助が計画できると実践できる可能性が高い。そして、それが奏功すれば保育者の読み取りや援助の方向が子どもの志向性とも重なるということであろう。そして、子どもの姿とのずれが生じた際には、保育者の読み取りや導き出した援助の方向を修整しなければならない。何となくした援助ではこの省察の精度が違ってくるはずであり、保育の質の違いにもつながると考えられる。

### (3) まとめ

分析を踏まえ、表にまとめる。週の指導計画の記載の内、A～Dの記述が記載の全てに見られた場合は「○」、半分以上に見られた場合は「△」と便宜上表すこととする。なお、「A 子どもの遊びにおける状態を把握」については、個の把握がされていると理解できる記述が記載の半分以上に見られた場合は「◎」とする。

		1年目			3年目		
		6月	11月	2月	6月	10月	2月
A	子どもの遊びにおける状態を把握	○	○	◎	○	◎	◎
B	保育者の読み取り			○	○	○	○
C	保育者の評価にもとづく願い			△	△	○	○
D	願いにもとづく環境の構成				△	○	○

分析、および、まとめの表からは、保育者が子どもの姿からその意味を読みとろうとし、週の指導計画に記述できるようになるためには、一定期間を要すること、1年目は子どもの姿が遊びごとの大まかな把握であり、個の把握に至りにくいことが明らかになった。また、「読みとり」がされないと「評価にもとづく願い」が明らかにならず、したがって「願いにもとづく環境の構成」が明確に計画されないことも明らかになった。

4. 総合考察

(1) 子どもの姿を読みとる意味

読み取りがされていなくても、当然のことながら週の指導計画は作成され実践されていく。しかしながら、読みとりが曖昧なままなので一般的な汎用性のある援助となり、翌週や1年中でも通用するような計画となってしまいます。担任としての願いが曖昧ということは優先順位も曖昧ということになる。複数の遊びが平行して展開される保育における遊びの援助には、優先順位が欠かせないと言えよう。作成のプロセスが曖昧だと省察も曖昧となり、したがって翌日、翌週の保育にもつながりにくいと考えられる。

たとえば、3年目の「読み取り」と「評価にもとづく願い・願いにもとづく環境の構成」を再度見てみよう。まず、6月の抜粋である。

幼児の姿	保育者の援助
b. (前略) <u>保育者に認めてもらう経験を積み重ねてきたこともあり、日に日に幼児同士で決めようとする姿が多くなってきた。</u>	c. (前略) その幼児が今何を頑張ろうとしていたのかを丁寧に読み取り、頑張りを認めていくことで自信につなげていけるようにする。

読み取りとして、「保育者に認めてもらう経験を積み重ねてきた」ことで「自分たちで決めようとする」ことが多くなっているとしている。この姿を「今、大切にしたい」とB教諭が考えるからこそ「丁寧に読み取り、頑張りを認めていく」ことを続けようとしている。「これから経験してほしいこと」ではなく、「今、大切なこと」を優先しているのである。次に、10月の抜粋である。

幼児の姿	保育者の援助
d. (前略) <u>年長としてのふるまいや関わり方を考え、一緒に遊びを楽しもうと配慮しようとする姿が見られるようになった。日々の生活や運動会での経験が幼児の自信につながり、優しくしたいという心の余裕や気持ちにつながっている。</u>	c. 思いを伝える部分については、運動会で成長した部分と、新たに課題となったことがそれぞれの幼児で変わってきている。個に合わせてモデルになる・言葉の橋渡しをする・言葉が出るまで見守る等の援助方法を工夫していく。

援助を見ると、個人名は記載されていないものの、B教諭が具体的に一人一人の子どもを把握していることが分かる。さらに、一人一人に即した援助を考えていることも分かる。読み取りを数人の集団としてではなく、個に焦点を合わせているからこそ援助がより明確になっている。つまり、「遊びの課題」としての環境の再構成に留まらず、「一人一人の子どもの課題」をとらえることができている。最後に2月の抜粋である。

幼児の姿	保育者の援助
b. (前略) <u>どの幼児も分かる替わり鬼のルールであること・相手の隙をついて走ることが面白いこと・狭い中で鬼をよけることのスリルが幼児にとっての面白さになっている。また、替わり鬼というところでエンドレスで続いていくことも面白さになっている。(後略)</u>	b. (前略) 十字鬼の安全地帯の広さが遊びの面白さに大きく関わることを念頭に置き、参加人数と幼児の組み合わせを踏まえて広さを設定していく。

ここでは、十字鬼の何を楽しんでいるか、自分たちで進められるようになっていたことを読み取っている。そのことで、今、必要な援助をピンポイントで導き出していることが分かる。

これらからは、読みとりができていて、さらに個の把握ができていて、次に必要な経験を導き出し、援助を考えていることが分かるのである。

## (2) 視点の有効性

今回の分析の視点に援用したのは、川邊が提唱している「SOAP記録」という記録の方法の4点であり、指導計画作成のプロセスに重なっているものであった。この川邊の提唱により、どこか曖昧だった「何を記録するか」「記録を指導計画作成にどのようにいかすか」ということが様々にすでに明確になっている。今回は、新規採用教員の指導計画作成のプロセスの分析に援用し、経験の浅い時期に記録しやすいことや難しいことがあらためて明らかになった。また、そのことが指導計画作成において汎用性の高い一般的な援助に留まるのか、「今、大切にしたいこと」と「これから経験してほしいこと」を見通したピンポイントの援助に至るのかも明らかになった。これにより、新規採用教員の育成のポイント、研修などにもいかせる可能性が見えてきたと言えよう。

## 5. 今後の課題

今回は、1年目と3年目の週の指導計画3回ずつが分析対象だった。分析対象として少ないことは否めない。また、保育者の援助と子どもの姿の変容との関連性にも言及できていない。今後の課題としたい。

## 謝辞

今回、指導計画の提供をご快諾いただきましたB教諭、A幼稚園の園長先生に心から感謝申し上げます。ありがとうございました。

## 参考文献

- ・文部科学省「幼稚園教育要領解説」2018
- ・白梅学園大学・白梅学園短期大学子ども学研究所「子ども学」編集委員会「子ども学」第7号 萌文書林 2019
- ・西海聡子「遊びが広がる保育内容のアイデア」萌文書林 2021
- ・小川博久「保育援助論」萌文書林2000

## 注

- 1) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」2018 p.26
- 2) 幼稚園では「教諭」、保育所では「保育士」、認定こども園では「保育教諭」という名称であるため、本稿ではこれらを総称して「保育者」とする。
- 3) 榎本眞実「幼稚園における遊びの援助の構想過程 1学期の週の指導計画を通して」2018 東京家政大学教員養成教育推進室年報第6号 pp.31-41
- 4) 同上p.26 L.8-9 第1章 第1節 幼稚園教育の基本 に明記されている。
- 5) 同上p.26 L.24-26
- 6) 同上p.29 L.29-32
- 7) 小川博久「保育援助論」萌文書林2000
- 8) 同上p.190 L.9-11
- 9) 川邊貴子『保育の計画につながる保育記録とは－SOAP記録が促す「理解から援助へ」の過程－』「子ども学」第7号 pp.141-160 2019
- 10) 西海聡子「遊びが広がる保育内容のアイデア」Part.1 遊びの援助 (3) 子どもによって違う援助 p.14
- 11) 小川博久「保育援助論」萌文書林2000序章、第8章に詳しい。

# 短期大学の初年次教育における授業改善の試み

## An Attempt to Improve Classes for First-year Educations at Junior Colleges

保育科 佐藤 康富 木村 美佳

### 1. はじめに

現代社会はVUCAと呼ばれる先行き不透明な時代を迎えている。それを打開するためには、現時点での時代の不安定さの中で未来を切り拓く人材の育成が急務といわざるをえない。とりわけ、社会での活躍が期待されている接面にある高等教育の役割は重要であるといえるであろう。言い換えれば、大学に代表される高等教育機関がどのような人材を育成し社会に送り出しているのか、高等教育機関におけるその質の保証が求められているといえよう。大学などの高等教育機関はこの何年か質保証の改革をおこなってきた。

中央教育審議会大学分科会質保証システム部会の審議のまとめ（2022年、文部科学省）によると、まずは大学の質保証の前提は必要最低限の量的・質的構成要素を定める「大学設置基準」がその中核であるとあげられる。さらに、それにくわえて、大学が認可設置後に、自主的にその教育研究活動を点検評価していく「認証評価制度」「情報公開」による事後チェック型をくわえた公的な質保証システムをおこなってきた。さらに、平成30年の「グランドデザイン答申」を受け、新型コロナウイルス感染症の状況などの社会全体の変動も踏まえ、学修者本位の観点から大学が創意工夫に基づく先進性のある教育研究活動をおこなってきた。くわえて質保証システムとして、その質を厳格に担保しつつも柔軟性のある仕組みにしていく必要があることも指摘されている。とりわけ、その質保証においては大学が定める3つのポリシーに基づき教育環境・教育体制が整えられているのか、学修成果の状況や学生の声を踏まえて、大学が課題を抽出し教育課程や指導方法を改善していく仕組み（内部質保証）を整えているのか、その内部質保証の仕組みが機能しているのかが問われている。

また、このような公的な大学教育の質保証・改善のシステム・仕組みの流れとは別に、大学教育の質向上を図るべく初年次教育の実施がおこなわれてきた（2010、太田）。この初年次教育は1970年代アメリカにおいて大学教育が大量に普及したことに伴い、その対応として先進的に取り組まれてきた大学教育プログラムのことである。言い換えれば、多様な学生の入学におけるユニバーサル化に伴い、学生に学力だけでなく、学習意欲・学習目的・学習習慣・規範意識といった人間力の向上を図る教育内容として大学教育の実施を求めたものである。中教審（2008）では初年次教育を「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」と定義している。くわえて、ここでの初年次教育は確かな学力を形成するための基盤となるものであり、単なる専門教育への導入教育、また、高校まで学習してきたことの補習、リメディアル教育だけを指すのではない。安永は大学教育への円滑な多彩なプログラムの中でも中核をなすのが、正課の授業と位置付けている。とくに、学生の変化・成長を促す授業のポイントとして以下の4点を明示している（2010、安永）。その一つが授業の目標を明示し、見通しをもたせるであり、二つ目が授業内容に意味を見出させるであり、三つ目が学生同士の学び合いを仕組むであり、四つ目が達成感をもたせるである。

翻って、このような授業の質を改善していくにはカリキュラム・マネジメントが欠かせない。このカリキュラム・マネジメントでは計画レベルのカリキュラムと実施レベルのカリキュラムとのズレを学生の学

びを起点として、授業や指導計画を、適切かつ効果的に検討することである（2022, 田村）。冒頭に、大学の質保証として、学生の声を踏まえて教育課程を改善していく仕組みが重要であることが指摘されている。しかしながら、これらの学生の声を生かすことは授業アンケートとして、全授業終了後の事後評価であることが多い。

そこで本研究では授業で学生が協働で作成した提出物・パフォーマンスでの学びを評価するのではなく、授業の中の学生の声（レポート・実践事例）をもとに、学生の学びを振り返り、学生が学び合いや授業の学びに意味を見出すプロセスを明らかにし、初年次教育におけるカリキュラムを改善しようとする仕組みを明らかにしようとするのが目的である。

## 2. 研究方法

### (1) 調査対象者

この研究では、短大の初年次教育「自校・初年度教育」（本学での名称）受講している保育科1年（65名）を対象としている。とくに、授業の中でも、「テーマA：遊びとしての表現」と「少人数学習 Cクラス（21名）」の学生を分析の対象とする。なぜならば、この2つの授業は佐藤と木村のおこなった授業であるからである。その他の授業は複数教員のオムニバス形式で実施されているからである。

### (2) 調査対象授業の概要

研究対象の授業「自校・初年度教育」は「自校（家政大学についての学修）」と「初年度教育（いわゆる初年次教育の学修）」から構成されている。具体的には下記のような授業計画となっている。

授業回数	授業内容
第1回	オリエンテーション、自校教育 本学の歴史などを中心に
第2回	テーマA：遊びとしての表現① 創作とドキュメンテーション
第3回	テーマA：遊びとしての表現② 作品の創作とドキュメンテーションの制作
第4回	テーマA：遊びとしての表現③ 作品とドキュメンテーションの発表と教員からの講評
第5回	テーマB：資料の要約と伝達① 要約の意義と伝達
第6回	テーマB：資料の要約と伝達② 課題資料の要約をふまえた発表資料の作成
第7回	テーマB：資料の要約と伝達③ 要約作品の発表と教員からの講評
第8回	テーマC：自校教育① 渡辺辰五郎（創立者）と本学の歴史
第9回	テーマC：自校教育② 学内施設に学ぶ 博物館 図書館 等
第10回	テーマC：自校教育③ 学内施設に学ぶ ナースリー・幼稚園・わかくさ等
第11回	少人数学習① テーマの選択
第12回	少人数学習② テーマの展開
第13回	少人数学習③ テーマの発展
第14回	まとめ 授業内容の総括と自己評価

【表1 自校・初年度教育の授業計画】

また、この授業では4つの到達度目標が明示されているが、なかでも以下の2つの目標が授業改善にかかわっている。

○保育ならびに保育を取り巻く社会の現代的な課題を概観し、教員からの助言を得ながら課題を選択し、検討できる。

○課題に対する理解を深めるだけでなく、その検討過程を通じて「読む・書く・調べる・発表する・議論

する・考察する・まとめる・友人と共同して学ぶ」といった保育に携わる者に求められる自発的・科目横断的な学習能力を伸長させる。

とくに、ここで取り上げる「テーマA：遊びとしての表現」では、今年度から佐藤と木村が企画し、学生に「調べる・発表する・議論する・考察する・まとめる・友人と共同して学ぶ」という保育に携わる者に求められる学習能力を伸長させる観点から、乳幼児の遊びを自分達グループ（4名～5名）で調べ自主的に課題（遊び）を選択し、その遊びを実際に創り・実演し、その過程を動画でまとめ、YouTubeで発表する形式にした。なぜ、紙ベースやパワーポイントでまとめず、動画のYouTube形式をとったかという点、日頃より学生達がTikTok等SNSのショート動画に慣れ親しんでいて、制作に対するイメージ、構想、モチベーションが高いこと、学生同士が協働しやすい点があげられる。なお、動画が情報の切り取り、コピーにならないよう、実際に作品や実演することを課した。

また、佐藤と木村が担当した「少人数学習」では、Cクラスを半分に分割し、前半は佐藤が担当し「保育環境」について、学内附属施設ナースリールーム（乳児施設）を見学し、保育環境についての話を施設長からお話ししてもらい、5名ずつ2グループが自分達のまとめたい形式を選択し、ここでは絵本形式とポスター形式でまとめ、発表した。もう一方の木村が担当のクラスは学生自身の睡眠などの健康や健康習慣に関する学修に基づき、4グループの学生が「保健だより」の形式で、それについての考察をまとめ発表した。なお、各授業の振り返りとして、学生にはレポートを課している。

### （3）分析方法

本研究では、学生がグループで作成したパフォーマンス作成中の言動から、どのような学生同士の学び合い、学修が行われたのかを事例分析する。また、学生の振り返りやまとめのレポートを分析の対象とし、その記述内容から文言をコーディング、分類し、類型化し、学生がどのように学びを意識しているのかを解釈的に分析した。くわえて、KHコーダー分析により分類を可視化し、語彙の関連性をも検討する。

## 3. 事例・レポート検討・考察

### A. 「遊びとしての表現」における事例の分析

#### （1）Aクラスの遊びの作成（2024年4月24日（水）3限）

Aクラスは前週の4/17に授業で新たにグループ分けを行い、4～5名のメンバーを決めた。そこで、この「遊びとしての表現」の授業では遊びとしての表現として、5つの遊びを提示し、自分達の興味・関心があるものを選択するよう説明した。その5つとは、A乳児の手作りおもちゃ、B手遊び、C折紙、Dあやとり、Eペーパーサートである。そして、①グループでリサーチ課題を選択し、②課題について調べる。どのような種類、どのような遊び方、子どもにとって効果・成長の意味を考える。③自分たちでも製作、実演、やってみる。④それをまとめる。まとめに際してはaタイトル、bグループメンバー、c遊び、遊び方子どもにとっての効果、d検索・引用元の明記し、最後に⑤動画でまとめることを説明した。学生達は早速、自分達で興味ある・調べたい遊びを選択し、どのような材料を準備するか相談した。多くの学生が選択したのは乳幼児の手作りおもちゃである。なぜならば、モノとしてイメージしやすく、制作しやすい。また、高校時、保育を勉強するコースがあるところを出た学生は遊びを製作した経験があるからである。それに基づき、当日24日は各グループが手作りおもちゃを製作した。

その中の手作りおもちゃ「おさんぽアニマル」おこなったグループについてみていきたい。このグループは歩くことができるようになった乳幼児が車輪のついたおもちゃを引くことで、歩く楽しみを増すようなものの制作をおこし遊びを計画した。4人の学生はおもちゃを制作するもの、動画を撮影するもの、タイトル等を書いたボードを作製するものと分担して作業を進めていった。4人それぞれが分担しながらも、同じ場で互いの作業を見ながら、相談しながら進めていると次のようなアクシデントに遭遇した。事

前に準備した材料でおさんぼする動物を紙皿や紙コップで制作している時の出来事である。

学生A：車輪の間を紙コップでくっつけて、中で音が出るようビーズ等を入れたんだけど。

学生B：回ると音が出て、いいんじゃない。子どもが動かすだけでなく、音が出ていいと思う。

学生C：わかった。Aはこの紙コップでは、中で回っている様子が見えないから、どうしたらいいか迷っているんでしょ。

学生A：そうなんだ。この素材、紙コップでなく、中が見えるように透明のコップに変えようか。

学生BCD：それがいい。子どもも飛び跳ねる動きと音を同時に感じられる。動かす楽しみが倍増するね。

学生達が制作した動画には、このようなアクシデントについては出てこないが、学生達にとっての学びでは、このような事前の計画では想定していなかった子どもの発達に合わせた改善点を発見し、それに替わるアイデアを出し合い、ここではどのようなことが適切かを協働で問題解決することが重要な学びと捉える教員の視点が授業改善に欠かせないのではないであろうか。その結果として、学生が制作した動画のみを評価の対象とすると、その動画の構成の良し悪しのみが評価の対象で、ここでの学生の学びのダイナミズム、つまり、学生同士の学び合いや教材に意味を見出すこと、学生自身の達成感が評価の対象から抜け落ちる危険性があると言わざるをえないのではないであろうか。

## (2) 学生のレポートの振り返りから

前述の「遊びとしての表現」の授業は3コマの授業構成で完結し、最後の授業では各グループが取り組んだ動画・YouTubeを視聴し、レポートを書くことで終了する。アンケートは授業後、大学の授業ネットワーク・学修支援システム manabaで記録される。ここでは、オンラインレポートとして、各自が学んだことを3つの観点から記すことが課された。

なかでも、前述の「おさんぼアニマル」を制作して学生は次のような記述をしている。

分類	記述内容
A教材の意味	<ul style="list-style-type: none"> <li>・色合いや形を工夫するのはもちろん、視覚だけでなく聴覚でも楽しめるように音が鳴るようにしたり触って楽しめるように素材を工夫したり子どもたちが楽しめるように様々な工夫をすることが大切だなと思いました。</li> <li>・子どもが何気なく遊んでいるおもちゃには子どもの発達を促し、かつ子どもが好むような形、仕掛け、色など沢山の工夫がされていること。</li> <li>・視覚からの興味、どんな音がするか、遊びで発達を促せるか、遊びを通して子どもがたくさん刺激を得ていくよう工夫するのが大事だと思いました。</li> </ul>
B学生同士の学び合い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おもちゃを作るにあたって、何が必要か、誰が何を作るか、など話し合う中で、みんなとのコミュニケーションがとれて、楽しく作業することが出来た。</li> <li>・自分にはない、アイデアをグループのみんながたくさん出してくれて、こんな考えがあるんだなど、すごく勉強になることが多かった。</li> </ul>

【表2 おさんぼアニマルにみる学生の学び】

このことからわかるように、遊びについて調べただけでなく、それを制作してわかった乳幼児にとっての効果、意味を捉えられたことが大きな学びであったといえよう。また、学生自身も、そのことを意識し、学修での達成感として捉えている。また、その学びの過程において、独りではなく、学生同士が協働して学修や問題解決をした意義についても大きな意味を認めていることが伺える。なお、ここでの分類は以下の全体の記述内容の分類を借用している。

さらに、学生全体の学びのレポートの記述内容（65人分）をコーディングし、分類すると以下のよう

にまとめることができる。記述内容は以下の6つの分類に大別することができる。A教材の意味、B学生同士の学び合い、C子どもの発達、D安全性、E動画制作、F保育者として。なお、これらの分類はAから学生の記述が多い順を示している。

分類	記述内容
A教材の意味	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもが興味をひくおもちゃを作成するには、色合いや動きのあるもの、音が鳴るものなど、様々な仕掛けや工夫が必要で大切なことだと学んだ。</li> <li>・子どもが遊ぶおもちゃには、全てに何らかの意味が込められていると分かった。例として、自分たちのグループでは指先の力を育めるよう、紙コップロケットを製作した。楽しく指を動かすことができるため、簡単に力がつくおもちゃに出来たと思う。</li> <li>・子どもは赤や青、黄などの原色を好むことがわかりました。確かにアンパンマンや子どもが使う玩具は、赤など原色を使っている場合が多いと思い、子どもが触れるものに積極的に取り入れていきたいと思いました。</li> </ul>
B学生同士の学び合い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなで積極的にアイデアを出した。意見を出したら相手の意見を尊重して認め合い、悩んだり困ったことがあったらグループ内で相談して解決できた。</li> <li>・共同作業をしていく中で、まだあまり話したことのないクラスメイトと交流を図れ、仲を深めることができた。話し合いを重ねていき、自分と違う意見も取り入れることが、よりよい作品を作る上で大事だと思った。</li> </ul>
C子どもの発達	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4、5歳向けのおもちゃはゲーム性もあって周りの人と楽しく遊ぶのを目的としている物が多かった。1、2歳向けのおもちゃは個人で遊べる感覚遊びが多くあった。</li> <li>・年齢だけではなく発達段階に合わせて遊びを適切に選ぶ必要がありそのためには今の子供の姿と次の発達段階を知る必要があること。</li> </ul>
D安全性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもがケガをしないように尖っている部分を作らないこと、子どもがたくさん遊んでも壊れないようにテープなどで固定し、頑丈な作りになることが大事だと思いました。</li> <li>・乳幼児期の子どもと一緒に製作をするときは必ず誤飲の恐れがある物やカッターなど危険なものは大人が使い警戒を払う必要があること。</li> </ul>
E動画制作	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動画の編集等で、どのような過程で作られたのかや、楽しそうと思ってもらえるような動画作りを心がけると見てもらう相手にも伝わるのだと分かりました。</li> <li>・動画にした時に改善点が多く見られ、もっと体の動きを付けたり、大きくはっきりと明るめの声で発声した方が良いのではと考え、学ぶことができた。</li> </ul>
F保育者として	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手作り絵本を作るための材料はペットボトルキャップや牛乳パックなど、普段からよく見る素材で、日常生活ではゴミになってしまうようなものが多い。保育者になったら今まで捨てていたものも集めるようになるのだと思った。</li> <li>・子どもが遊んでて楽しいって思えるおもちゃを作るには保育者も遊んでて楽しいって思えることが大切なんだと思いました。</li> </ul>

【表3 遊びとしての表現にみる学生の学び】

これらの学びの分類からわかることは、今回課題とした乳児の手作りおもちゃの意味について様々な吟味しているということである。具体的にはそのおもちゃ・教材の意味・効果、子どもの発達における妥当性、安全性への配慮、保育者としての取り上げ方、援助についても考察を巡らせているということである。

さらに、このプロセスを動画という媒体で制作し、伝えることによる、学生同士の学び合いの重要性、分担作業における協力のあり方、責任感、主体的取り組みを意識していることが見て取れる。学生自身は各自のレポート内容しか知ることはできないので、これらの学生の学びを学生全体にフィードバックすることにより、学生自身がここでの学びを包括的に捉えることができたのではないかと考える。したがって、この授業の担当教員が学生のレポートを学習内容理解の評価に留めるだけでなく、積極的に学生に開示していくことが学びの質を高めるためには必要であろう。

#### B. 「遊びとしての表現」におけるレポートにおける学びの分析

授業終了後の課題レポートでは、この授業を通して学生が具体的に何を学んだのかを問うものであった。初年度教育を通して、記述した順序で学生の学びをまとめた。授業を体験した学びは学生によって差があるもの、学生のこれまでの個々の体験が影響し、それが学びに現れていることがわかった。何が学びにつながったのかがわかる結果となった。まだ入学して数ヶ月も経っていない状況下での仲間との作業をどう感じ、同じ課題を進めた時に学んだ内容が表4になる。

その結果、この課題は、授業後に「この授業を通して学んだこと」を①から③として自由に3つにして記述するというものであった。それぞれの記述を番号別に分析したことを考察する。

<仲間>全体の記述からわかったことは、仲間の存在を感じて、協働性や、コミュニケーション、役割分担や友達の得意分野で役割分担をすること。こうして仲間との協働性を楽しんだ学生もいれば、意見を合わせるのが難しかったという学生もいた。グループでの共同作業は、人間関係を豊かにすることや、難しさを感じるなど、お互いの気持ちに沿う人間関係の構築の一助になる可能性を見出した。

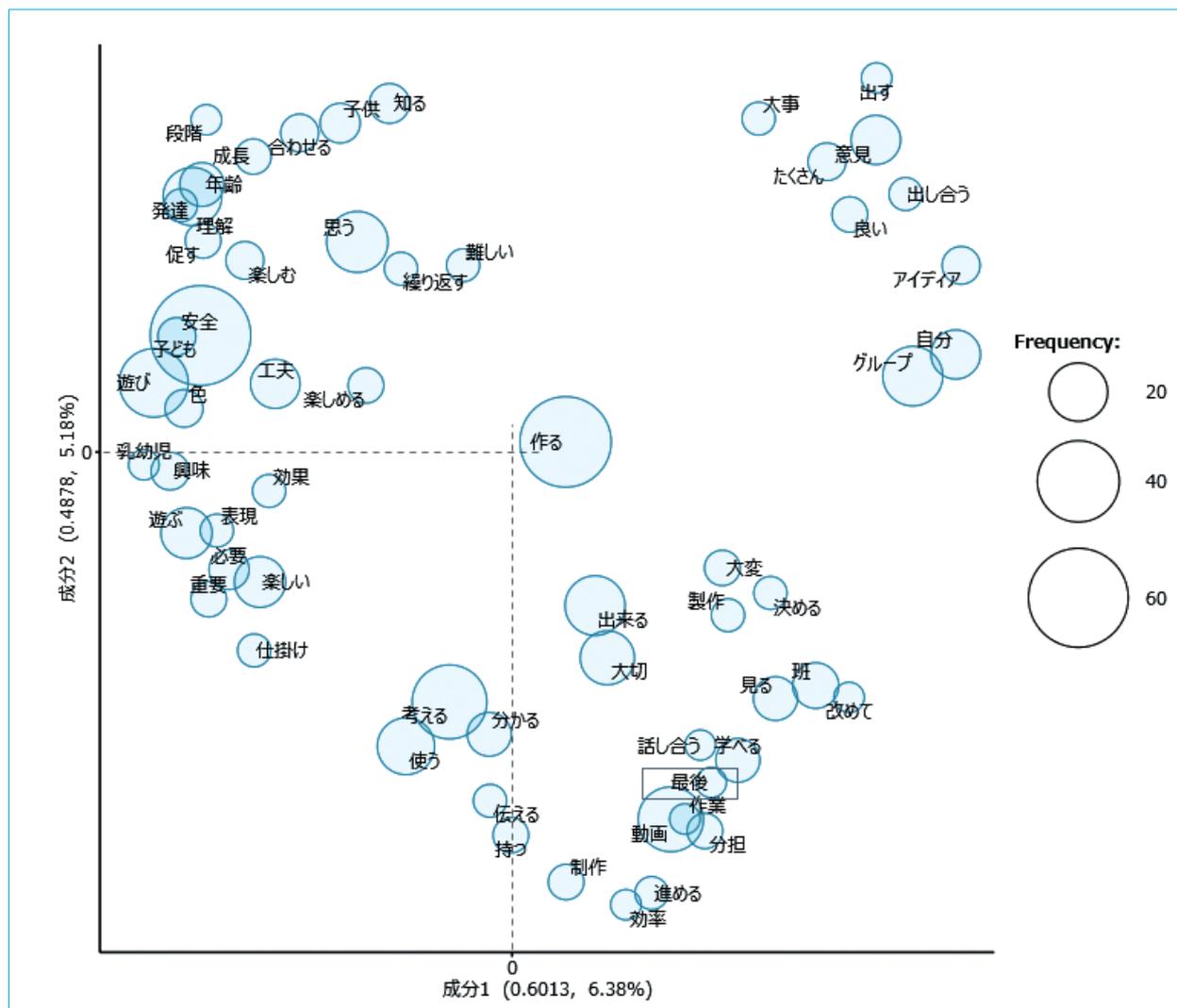
<子どもの発達>子どもの発達や遊びの目標、月齢と発達を考えて、子どもが何に注目するかわかりやすいかを考察している。子どもの視点を考察するには、子どもの発達や面白いと感じる心の読み取り、また遊びの創造性を楽しんでいる姿を感じられるものとなった。子どもの視点になるのが難しいと感じる学生は、自分のそばに乳幼児との関わりが少なく、体験が少ないとこういう難しさを感じるのではないかとと思われる。体験があっても子どもの年齢を考慮して発達を考えるのは困難であり、他の班の工夫やその視点、目標を聞いて、さらなる学びを体験していることもわかった。

<動画の制作>少なくとも現代の学生たちが得意と思っていた動画制作は、ある程度難しい課題だったことがわかった。動画の編集を担当した学生は、だいたい各班に一人であった。普段から動画を撮影したり編集したりする学生は少なくとも班に一人はいて、その一人が分担として編集に取り組んでいた。アイデアは班のメンバーと協力していたが、スキルそのものは得意な学生が受け持つ傾向があった。携帯を使用した動画編集は複数人で行うことができず、どうしても誰か一人に任せることになった傾向があった。

班によって授業から受け取ったものの学びは同じような傾向があり、班のメンバーの個性によって持った目標や連携力やアイデアの出し方、コミュニケーションの取り方に特徴があった様子がわかる。難しいと誰かが言えば、難しくなり、誰かが楽しいと言えば楽しくなる、そんな傾向も感じられる。最初の説明の時点で、ポジティブさを説明すると、さらに共同力が増すかどうかはわからないが、課題が難しくても仲間同士で協力するとできることが多いので、班で行動することを楽しむなどのアナウンスがあってもいいのかと思われる。

【表4 学生が感じた学び】

	大カテゴリ	サブカテゴリ
①への回答	仲間の大切さ	仲間のアイデアから学びが深まった 役割分担をすることができた 共同の重要性 コミュニケーションの重要性
	子どもの年齢と発達	子どもにとっての良い発達とは何かを考えた 対象年齢の選定を考察できた 興味と仕掛けを考えることができた
	遊びの効果や流れ	子どもへの効果 おもちゃの効果
②への回答	仲間との共同	仲間の素晴らしさ 楽しさを学んだ 友達の得意分野を知ることができた 共同の重要性 コミュニケーションの重要性
	子どもの視点側に立つこと	子どもの興味とは何かを学ぶきっかけとなった 遊びの楽しさ 乳幼児の力
	動画制作	動画の編集方法 動画構成の視点 観る側への配慮
③への回答	動画制作	他の班が考えたことからの学び 動画の効果 動画の構成 仲間との共同性 観る側への配慮
	子どもの視点に立つこと	遊びと学び 創造性の面白さ 主体性のある遊びとは何か 子どもの視点の難しさ
	仲間	新しい学び 他者との共同性 共同作業の楽しさや難しさ 意見の合わせ方の難しさ



【図1 KHコーダーによる語彙の関連性】

Version:3.Beta.08eを使用し、対応分析を行った。これは、クロス集計を視覚化し、それぞれの語彙の関連性をみたものである。

今回の初年度教育のなかでの「あそびとしての表現」で学生が感じたことは、大学に入学して間もないという時期という初年次教育のタイミング特徴が出たことは必然的であった。まだ友達も確定せず、仲間とよべるほどの人間関係もできていない中での授業を通しての共同作業から、友達になるかもしれない人との関わりを行い、試行錯誤している姿が浮き彫りとなった。対応分析では、関連性の強い項目で3つの集団ができています。これは回答を①から③にしたこととは別に、それぞれの学生が自由に学んだことを書いたことが3つの項目に分類されたことを示している。XとY軸のプラスとマイナスにそれぞれの項目が位置し、X軸のプラス側に2つ、マイナスに1つの集団ができています。X軸では、仲間との共同作業から話し合いを進めて、子どもの発達について語り合い、自分たちのグループが制作するものが、どの年齢対象を目指すかを子どもの発達によって決めていったことが明らかになった。しかし、X軸のマイナス方向にある「動画制作」は共同的というよりも、グループ全員で取り組めたわけではないこともわかった。今後の授業構成において、ひとつの課題として浮き彫りとなった。動画に関連する言葉からは、グループで役割分担をした結果、動画編集に慣れている学生が適任者として選ばれ、また自らが率先して動画編集、作成したことである。全員で取り組めない課題でもあったことがわかる。動画の編集方法は個人のスマートフォンアプリ内で編集していったこともあり、グループ全員で取り組むことが難しかったということも

明らかとなった。ここが役割分担で持ち寄りができない部分と考えられる。

年齢における発達を考慮し、その発達による子どもの遊びと学びを考えをグループ全体で話し合うことができ、悩みながらも協力して進められたようであった。授業を通して仲間との信頼関係ができ、何か一つのものを作り出していくことの楽しさや、いっしょに勉強する仲間の理解につながったのと同時に、学生同士でのコミュニケーションの困難さを感じた学生もあり、一つの目標を成し遂げるのに、複数人の意見を合わせることの難しさを表現できたことはよい体験になったことも考えられる。したがって、困難さに対しては教員がかかわることでのフィードバックやリフレクションがあるほうが、学びを深められることもあるため、日々の机上の学びだけではできなかったことをさらに追及していく必要があることが分かった。

今後の初年度教育授業の課題として、「遊びとしての表現」の最終発表をどのような方法をとると良いのか、それぞれのグループでの取り組みをどのように共有したらいいものかを考えること、また振り返りをする重要性に気付く分析となった。動画は、複数や大勢の人に対して結果を伝えるのにはよい方法ではあるものの、制作することは得手不得手があり、全員ではできないが役割分担をすることで、学生同士が「協働」ととらえられたかなどを追跡する必要はあるかなども検討する必要がある。しかし、動画を作ることは今後必要となってくることであり、初年度の授業を通してその方法を学ぶ機会として捉えることもできる。そして、全体の振り返りがないと、学生同士のかかわりの困難さを感じた時にはさらなる困難につながることも考えられるために、そのつながりのある授業を構成することも検討される結果となった。

#### 4. 総合的考察

##### (1) 協同学習における学びの深化

コンピューターを活用した協同学習を推進する鈴木はヴィゴツキーの社会的学習理論をもとに、価値観や考え方、背景の異なる者同士が互いに新しい合意を形成したり、新たな意味を創り出すことが協同学習の本質であると述べている(2011, 鈴木)。

鈴木の場合はコンピューター等の情報機器を用いた協同学習の取り組みであるが基本的には媒介としての新たな機器活用も重要であるが、それによってどのように学習を深化させるのかということが問題であろう。いわば、学習を知識の習得、積み重ねで終わるのでなく、新たな知への探究を促すこと、言い換えれば、異質なものの同士が新たな合意や意味形成を行うことが重要であるといえよう。その意味で、今回の学習において、学生同士が新たなグループでの出会いを通しながら、自分達が考えるここでの課題(乳幼児の遊び)を考え、製作し、動画を制作する過程で、協同的な学び合いが行われ、新たなアイデア、方法、構成、伝達方法を創造したといえるのではないであろうか。前述の学生達のレポートの言葉からも、そのことは伺える。具体的には、「共同作業をしていく中で、まだあまり話したことのないクラスメイトと交流を図れ、仲を深めることができた。話し合いを重ねていき、自分と違う意見も取り入れることが、よりよい作品を作る上で大事だと思った。」とのコメントの中に表れていると考える。下線は筆者が付けてものであるが、ここにその点が表れている。前述の鈴木はバフチンの対話の言葉を引用し、次のように述べている。バフチンは「対話においては聴き手は、話し手の言葉を自分の文脈の中に組み入れて、意味を再構成することになる」といっている。このバフチンの言葉を借りるなら、前述の学生の言葉は、他者の言葉、意見を取り入れ、新たなよりよい作品を創る中に組み入れ、作品を再構成したことになる。もちろん、この意見を取り入れ、自分の考えを変えていくことに難しさを感じた学生もいないでもない。しかし、いずれにしても、ここでの協同学習がみんなで分担して取り組みましたというレベルでないことは明らかであろう。

(2) 今後の課題 ―反省的实践家へのいざない―

ドナルド・ショーンは教師を「反省的实践家」と考えた(2001, ショーン)。そこでは、2つの省察をおこなうことが述べられている。それは「行為の中の省察」と「行為についての省察」である。本稿で取り上げた学生のレポートは「行為の中の省察」と「行為についての省察」が入り混じった部分がある。筆者は、この学生達各自のレポートを読み、分析することで学生達の学びの深まりや課題を見出すことができた。しかしながら、このフィードバックが学生達にあると、さらに、本活動全体についての「行為についての省察」が深まり、学生自身の学修に対する意欲や取り組みの構え、各人の成長が意識できたのではないかと考える。したがって、これはこの学習をデザインする教師側の課題として、学習全体の振り返りとしての学生の省察をいかに組み込んでいくかが課題であり、教師側のカリキュラム・マネジメントでもあるといえる。今後は、保育者としての専門職を育成する意味での「反省的实践家」を育てる省察についても検討し、授業改善をおこなっていききたい。

参考文献

- ・ 大学分科会質保証システム部会 (2022) 「新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について」 (審議まとめ) 文部科学省中央教育審議会  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360\\_00012.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00012.html)
- ・ 太田弘一 (2010) 「初年次教育の意義と課題」 国立情報学研究所
- ・ 学術分科会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて」 文部科学省中央教育審議会  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryu/attach/1247211.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryu/attach/1247211.htm)
- ・ 安永悟 (2010) 「学生の変化・成長を促す初年次教育を求めて」 大学と学生第554号 独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO)
- ・ 鈴木栄幸 (2011) 「社会と文化の心理学」 第13章 学習の工学的支援 世界思想社
- ・ ドナルド・ショーン (2001) 「専門家の知恵」 ゆるみ出版

# 官学協働による「SOSの出し方」に関する 小学生向け絵本の制作（1）

－絵本制作ワークショップの報告－

Public-academic collaboration to produce a picture book for elementary school students on “How to SOS” (1) Report on a picture book production workshop

東京家政大学児童学科 武田（六角）洋子  
白百合女子大学非常勤講師 細江 幸世  
(フリーランス編集者)

## 1. 子ども<sup>1)</sup>の自殺をめぐる状況

### (1) 求められる自殺予防教育

我が国の自殺者数は、全体としては低下傾向にあるが、子どもの自殺者数は高止まりしており、令和4年の小中高生の自殺者数は514人と過去最多となった。

子どもの自殺が増えている現状に対し、事実を重く受け止めた政府は、子どもの自殺対策に関し、関係省庁の知見を結集し、総合的な政策を推進するため、関係省庁連絡会議を開催した。2023年（令和5年）6月、関係省庁（内閣官房、警察庁、こども家庭庁、消防庁、法務省、文部科学省、厚生労働省）で構成される「こどもの自殺対策に関する関係省庁連絡会議」において、こどもの自殺対策緊急強化プランが打ち出された。その中では取り組むべき施策として、①こどもの自殺の要因分析、②自殺予防に資する教育や普及啓発等、③自殺リスクの早期発見、④電話・SNS等を活用した相談体制の整備、⑤自殺予防のための対応、⑥遺されたこどもへの支援の6点が担当省庁とともに示された。上記②では「すべての児童生徒が、“SOSの出し方に関する教育”を年1回受けられるよう全国の教育委員会等に周知するとともに、学校が行うSOSの出し方に関する教育を含む自殺予防教育のモデル構築や啓発資料を国において作成・周知を行う。また、こどもがSOSを出した際に、教員や保護者といった周囲の大人が受け止められることが求められるため、こどものSOSをどのように受け止めるかについて学ぶ機会の設定などの取り組みを確実に進める。」（こども家庭庁、2023）とある。

「SOSの出し方に関する教育」とは、「困難な事態、強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育」（文部科学省、2018）と定義されているものである。東京都教育委員会（2018）では、より具体的に、「子供が、現在起きている危機的状況、又は今後起こり得る危機的状況に対応するために、適切な援助希求行動（身近にいる信頼できる大人にSOSを出す）ができるようにすること」、「身近にいる大人がそれを受け止め、支援ができるようにすること」を目的とした教育としている。

### (2) 小学校における「SOSの出し方に関する教育」

自殺予防教育は、より年少の段階から行われるべきだという問題提起は従来よりなされているものの、小学生への自殺予防教育においては、実際の問題として、「自殺」、「死」を直接取り上げることは、子どもへの侵襲性が高いため、学校現場の抵抗が生じやすいことが予想される。こうした抵抗を踏まえ、阪中（2015）は、小学校でも①命について考える、②自他の援助要請能力を培う（すなわちSOSを出す、他者のSOS受け止める力を培う）という点に焦点化すれば、自殺という言葉を出さずに自殺予防につながる

る学習を行うことができるとし、予防プログラムを試行している(阪中, 2015 p.168 ~ p.177)。鈴木(2019)は小学校教員として、援助要請態度の育成に関する実践について報告している。

SOSを出すことをめぐる心理については、「援助要請(援助希求)」の研究分野での研究成果の蓄積がある(本田, 2015; 永井, 2020ほか)。「援助要請(援助希求): help-seeking」とは、「個人が、問題解決や困難さの軽減のために、他者に助けを求めること(水野, 2021, p.66)」であり、「援助要請先は、友人や家族などのインフォーマルな人から、教師、看護師、カウンセラー、医師などの職業的援助者まで多岐にわたる(水野, 2021, p.66)。」新井・余川(2022)は、小学生向けに援助要請に関する態度やスキルの向上を試みる心理教育プログラムの効果研究を行っている。このような実践報告や効果研究が見られるものの、小学生を対象としたものはまだ少ない。

実践上の大きな課題としては、小学校内で、子どもの自殺に関する教員の問題意識が高く、学校内でそれに向けた予防教育の意義を共有できない限り、多忙な教育現場において1年間で1時間(45分)程度の実施時間を確保することもなかなか難しいという点が挙げられる。また、何とか時間を確保したとしても、一つの教科の中で心の健康に関するプログラムを実施するだけではなかなか効果が上がらないとの指摘もある(阪中, 2015, p.54)。「SOSの出し方に関する教育」として1時間分の時間を捻出して子どもに伝えた内容が、他の授業と関連し、さまざまな学校行事や家庭を含めた日々の暮らしの中でこたましていく必要があるだろう。こたまの創出方法としては、他の科目の内容で関連するものがあるときに触れる他、子どもが援助要請について想起しやすい仕組みを作る必要があるのではないか。また、子どもへの教育のみならず、この教育を実施し、SOSの受け手となる教員への研修や、親への啓発も必要であることが指摘されている(阪中, 2015)。

### (3) 東京都板橋区の試み

2016年(平成28年)4月に一部改正された自殺対策基本法や、2017年(平成29年7月)に閣議決定された自殺総合対策大綱を踏まえ、児童・生徒の自殺予防対策を更に強化することを目的として、東京都では2017年(平成29年度)に自殺予防教育推進委員会を設置し、学校における指導の在り方等について検討してきた。東京都教育委員会では、「SOSの出し方に関する教育」を推進するための指導資料として、2018年(平成30年)2月に、授業で活用できるDVD教材を作成し、都内全公立学校に配布している。指導案、教材類はホームページにて公開されており、誰でも閲覧できるようになっている。(このホームページは2024年(令和6年)4月に更新されている。)

このように東京都では既に取り組みが始まっているが、1.(1)で述べた昨今の子どもをめぐる自殺の状況、そしてこれに伴う国の強化プランもあり、都内各自治体においても、さらなる取り組みへの工夫が求められていると言えよう。そのような中、筆頭筆者の勤務先のある板橋区で「SOSの出し方に関する絵本」制作の企画が持ち上がった。

## 2. 官学協働による絵本制作

### (1) 協働の経緯

本学のある東京都板橋区は、「絵本のまち板橋」のキャッチフレーズで、絵本を柱に様々な事業を展開している。こうしたことから、板橋区の健康生きがい部健康推進課が、自殺予防教育の一環として、小学校高学年児童を対象にした「SOSの出し方に関する絵本」制作を企画し、協働者を募集していた。絵本を用いたさまざまな取り組みを行ってきた区の経験の蓄積が活かされる上、前述のこたま創出の意味からも、また絵本という媒体の持つ特性からも、意義ある企画のように思われたため応募したところ、筆頭筆者が学生とともに参加することになるほか、監修者としてもかかわることになった。本稿の第2筆者は区からの依頼を受け絵本編集者として制作進行を担当することになった。

## (2) 絵本というメディアを活用する意義

絵本（もしくは本）には、新たな世界を読者に指し示す「窓」の役割を持ったり、行動へのきっかけとなるような「ドア（扉）」としての役割を持ったりするものがある。山口（2020）は物語や絵本を読むということの効果について、読書療法に関する Pardeck & Pardeck（1984）の著作を引用して次のように述べている。「読書療法において絵本（あるいは物語）を読むということは、同一視と投影（identification and projection）、除反応とカタルシス（abreaction and catharsis）、洞察と統合（insight and integration）の過程を経る（Pardeck&Pardeck,1984）。すなわち読み手は自分とよく似た問題を経験している登場人物に同一視することで、登場人物の思いや人間関係など物語に含まれるさまざまな意味を読み解き、自分の前に立ちだかる問題に対してそれらを当てはめてみる。それにより、何かしらの感情的な解放を経験することとなる。そして、自分の抱える問題への新たな洞察を得、その解決の糸口を見出すのであるが、このことはファシリテーターのいる読書療法ならずとも日常の読書体験の中でも我々が経験する過程であり、登場人物に同一視したり、物語の中に自己の課題を映し出したり、読後にさまざまな感情を味わいつつ、漠然とではあっても自己の抱える問題への解決法を見出したり、あるいは少なくとも解決の可能性についての洞察を得たりする（p.74）。」

小学校5、6年生という十分に活字のみの物語を読むことが可能な年齢の子どもたちに、あえて絵本を提示する理由については、絵本は、文字だけでなくイラストレーションから視覚的にメッセージを届けることができる点を挙げたい。疲れている時や気力がわかない時でも、比較的抵抗感が少なく読める点は、今回のテーマの場合重要だ。さらに、絵本では、イラストレーションによる非言語情報によって、主人公（本書では悩みの主体）だけではなく、そのほかの登場人物（本書では悩みの主体を支える存在や導く存在）にも心を寄せ、その役割の担う行動にも目を向けやすいという特徴がある。したがって、主人公に同一化することが難しい場合でも、読者は、絵本の中に描かれる何かに心を寄せてその物語を理解しようとする。こうした読み方を可能にすることが、幅広い読者を獲得することにつながる絵本の強みであると考えられる。

上述した点に加え、現代では、絵本はエイジレスで多彩なテーマを表現するメディアであると考えられている（松本，2015）。ただ、小学校高学年の児童が絵本に対して、幼い子が読むもの、といった気恥ずかしさを感じることも予想される。したがって、この年齢の子どもにも馴染みのあるゲームやキャラクターグッズなどのイラストレーションに近く、手にとりやすい雰囲気をもとに、気持ちほぐれていくような魅力を持たせることで、絵本に対する心理的な壁を取り除く必要性も、制作においては考慮するとよいだろう。

絵本の場合、読み聞かせという行為を伴うことも多い。読み聞かせを行う際には、読み手である大人は絵本の各登場人物へおのずと思いを寄せるが、その中で、大人も絵本から気づきを得ることで、読み聞かせた子どもとの関係性を変化させやすいということも知られている（石井，2015）。こうした特徴を持つ絵本というメディアを活用することにより、主たる読者対象としては子ども（小学校高学年）を想定しているものの、保護者、教員など大人に対して、子どもへの言葉かけの仕方などが伝わりやすいものとなることも期待できる。

## (3) 予想される協働の意義

### 【学生にとっての意義】

本学児童学科は、卒業後、学生のほとんどが、幼稚園や保育所、認定こども園へ就職する。こうしたことから考えると、小学校高学年児童を想定した絵本作りは、学生の関心にぴったり沿うものではないかもしれない。しかし、以下の4つの理由により、学生にとって教育的意義のある取り組みになるのではないかと予想された。すなわち、①本学児童学科では、児童（18歳未満の子ども）の育ちのプロセスをふま

えて、保育・教育を中心としたさまざまな観点から児童を理解し、多様な背景をもつ子ども一人ひとりの発達を保証することができる高い専門性を備えた保育者を養成することを人材養成・教育研究上の目的としている（本学ホームページ「児童学部」の紹介より）。したがって、保育園、幼稚園等と接続する小学校での子どもの姿を想像することは、子どもに関する理解を深めるとともに、保育者の役割や援助について、俯瞰して考える機会を提供できること。②学生の中には児童養護施設へ就職する者もあり、こうした学生はまさに小学生以上の子どもと多く関わることになること。③援助要請においては、無論年齢による相違点はあるが、共通点も少なくない。そこで、援助要請というテーマについて関心の高い学生をメンバーに募れば、学生の関心にも十分に沿う活動となりうることが予想されたこと。④絵本という保育者にとってなじみの教材が、どのようなプロセスを経て制作されるのかを知ることや、ストーリー作りに参加する体験は、教材研究の観点から有益な体験となりうること。以上4点である。

### 【板橋区、絵本制作者にとっての意義】

小学生の子どもたちの気持ちに寄り添い、心に響く絵本を作るためには、少し前まで子ども時代を過ごしていた学生の感じ方や意見、体験を教えてもらい、それらをストーリー作りに活かしていくことは、大人にはない観点や見過ごしがちなこと気づかせてもらえるという意義が想定される。

このように、参加者それぞれに互いから学びあうことが期待できる協働となることが予想された。

## 3. ワークショップ過程

### (1) ワークショップ参加者について

ワークショップ（以下WS）は、学生10名、本稿著者2名（大学教員と絵本編集者）、板橋区職員（健康生きがい部健康推進課）で実施した。学生10名（3年生7名、4年生3名）は全員、筆頭筆者が担当する「ゼミナールⅠ」もしくは「ゼミナールⅡ」履修者である。このWSでは、センシティブな内容を扱うため、教員にとって、日ごろやりとりの多いゼミナールの学生が最も目配りしやすい状況にあると考えたため、これらの学生を参加者とすることにした。加えて、これらの学生は、援助要請に関心がある学生たちが多かったため、WSへ参加することで、自身の興味関心を深める体験にもなると予想された。

WSは、2023年9月から2024年1月にかけて、計5回開催され、板橋区からは、学生と最も年齢の近い若手職員1名が毎回オブザーバーとして参加した。初回と最終回には、今回の企画をともに進める3名の区職員（上述の若手職員を含む）も参加した。区職員は毎回使用する資料の印刷の他、記録用の写真撮影を担当し、ワークショップ各回の内容を把握した。

### (2) 全5回のWS内容

2023年9月から2024年1月にかけて、計5回のWSを実施した。各回の概要は以下のとおりである。

#### 【第1回】

##### ①第1回内容

絵本制作の趣旨説明については、事前に教員より学生に対して実施していた。第1回WS冒頭で、絵本編集者（本稿第2著書）が改めて簡潔に趣旨説明を行った後、リストアップしたところをテーマとした絵本約20冊<sup>2)</sup>を全員で読んだ。こころ、悩みといったことが描かれた絵本群の中から、気に入った絵本を各自選び、選んだ理由を発表した。発表を受け、第2著者が該当絵本の特徴についてコメントを加えた。学生にとっては、各絵本の表現方法の特徴について、作り手の視点から学べ、絵本制作を行うにあたってのウォーミングアップの回となった。

##### ②次回WSに向けた学生の宿題

自身の小学生のころの体験（悲しかったこと、つらかったこと）を思い起こし、そのうち、WSメンバー

に共有してよいものについて、その体験内容とその時の自分の対応をまとめて、教員へ提出する宿題を出した。

子どもの頃の記憶がまだ比較的鮮明に残っている学生ならではの感性を活かす、という点を重視して今回の絵本制作を行うため、この宿題は、個人的な体験を普遍的なストーリーに昇華していくプロセスの起点となる作業にあたる。

### ③次回WSに向けた筆者らの準備

学生の宿題を集め、誰の体験かわからないよう名前を伏せた上で、エピソードと対応の一覧表を作成し、第2回WSで学生に配布するための資料を作成した。自分の過去のネガティブ感情を伴う体験を想起する宿題であったため、教員から一人ひとりに提出されたものへコメントを返した。必要時には面接を行えるよう準備も整えたが、実際に面接を実施したものはなかった。

## 【第2回】

### ①第2回内容

事前に提出されたWSメンバーの小学生時代のエピソードと、その時の対応についてまとめたものを匿名で学生に提示した。小グループに分かれ、各エピソードについて細かな状況を自由に想像してもらい、その後、グループで考えたことを発表してもらった。

### ②次回に向けた学生の宿題

ストーリー作りの準備のためのワークシートに記入する宿題を出した。

### ③次回WSに向けた筆者らの準備

話し合いのグループ分けで、第2回WSでは、各グループに4年生と3年生を混ぜたのだが、異学年同士は、これまでにほとんど面識がなかったこともあり、話しにくいようだった。次回WS迄の間、3年生は実習を挟むため、考えてきたことがリセットされてしまう懸念から、次回WSまでの間、タイミングを見て、今回の絵本制作の趣旨や意識して欲しい内容をWSメンバーに配信した。

イラストレーターについて、候補者リストを学生に提示できるよう検討を開始した。

## 【第3回】

### ①第3回内容

イラストレーター候補者リストから、候補を絞っていった。男児の方が女児より相談しようと思うことが少なく（永井, 2009）、相談行動をとることも少ない（藤原他, 2016）という事実を共有し、イラストレーター選出にあたっては、絵本の内容にふさわしいと感じる絵という視点のみではなく、男児にも手にとってもらいやすい、という視点を持つ重要性を全員で確認した。

登場人物の設定（人間か、動物か、擬人化した何か）については、学生の間で意見が分かれた。議論の末、今回の絵本の趣旨を表現しやすく、読み手である子どもが同一化しすぎて辛くなりすぎず、抵抗感が少なく手に取ってもらいやすいものとして、人間ではないものとするようになった。

悩んでいた小学生のころの自分にかけてあげたい言葉リスト（第2回宿題）から、いくつか選び、それぞれについて、なぜそのような言葉をかけるに至ったのかについてのシチュエーションを考えた。学生の意見にはなかったが、教員から、臨床上、よく聞かれる子どもの声を紹介し、こうした子どもにどのような声をかけてあげたいかも考えて欲しいと依頼した。孤独と孤立についても考えてみるよう問題提起を行った。

前回の反省を踏まえ、今回は学年別的小グループ編成としたところ、話し合いが充実した回となった。

## 【第4回】

### ①第4回内容

学年別のグループに分かれ、絵本の大きさや形状、ストーリーの設定と流れを考えた。参加者の積極的な取り組みにより、徐々に絵本の内容が具体的になってきた。絵本の具体的内容に関する情報管理についてお願いした。その他、イラストレーターの決定を行った。

### ②次回に向けた宿題

絵本のタイトルとキーワードを次回までに考えてくることを宿題とした。

### ③次回WSに向けた筆者らの準備

これまで大筋で決まったことを整理して、第2著者（絵本編集者）が、具体的にお話のラフ案を作成した。これについて、筆者らと板橋区で議論と修正を繰り返した。その後、決定したイラストレーターと絵本編集者がやりとりし、第5回WSまでに学生へ提示するお話ラフ案を完成させた。

## 【第5回】

### ①第5回WS内容

イラストレーター（まえだよしゆき氏）が来校し、登場人物のイラスト案が提示された。お話ラフ案を学生が通して読んでみて、抜けている点、修正したい点、などの意見を出した。物語を俯瞰的に見て意見を出す学生と、登場人物に自分を投影する読み方をするによって意見を出す学生の両方がいた。前者は制作者寄りの意見であり、後者は子どもに近い読み方と考えられ、双方から有意義な意見が出た。

### ②第5回WS後の筆者らの作業

学生の意見を加え、「東京家政大学武田ゼミナール+まえだよしゆき」が作者となる絵本のラフ案がおおむね完成した。この後、あらためて登場人物のセリフの精査を筆者らで行い、まえだ氏が絵を入れ、レイアウト調整、監修者の解説の加筆などの工程を経て完成を目指していくこととなった。

## 4. 参加学生へのアンケート結果から見た学生にとってのWSの意義

全5回のWS終了後、任意でアンケートへの協力を依頼した。授業の課題としてのアンケート実施ではなかったことと、協力依頼が春休み期間に入ってしまったため、協力者は10名中6名であった。このアンケートでは、アンケート結果の内容を本報告書に含めてよいか問うているが、含めて良いと回答した5名の学生の回答結果のみ報告する。以下の(1)～(8)の問いについて自由記述で回答を求めた。

### (1) 絵本を協働により制作することについてのWS参加前の興味の程度とその理由

回答者の6割が“大変興味があった”と回答し、4割が“興味があった”と回答した。この理由として、もともと絵本が好きであること、絵を描くことやストーリー作りが好きであること、絵本制作という貴重な体験ができることが挙げられていた。保育者志望の学生にとって、絵本は頻繁に触れる教材であるため、それを制作してみることに興味、関心は高いようだが、それを協働で行うことについては理由として触れられていなかった。学外との協働については、これまでにほとんど経験してこなかったことが予想され、イメージしにくかったものと推察される。

### (2) 小学生高学年向けに絵本を作ることに参加前の興味の程度とその理由

回答者の8割が“大変興味があった”と回答し、2割が“あまり興味がなかった”と回答した。大変興味があったと回答した理由をまとめると、「思春期の入り口である小学校高学年は、さまざまな悩みを経験する時期であり、そうした子どもがSOSを出せない気持ちを深く考えるのは、よい機会であると感じたから」、「絵本というメディアを通してメッセージを伝えることは、助けを必要とする子どもを取りこぼ

さず支援できる一つの方法になる可能性を感じたから」が挙げられていた。このように広く発達を見通し、子どもの援助要請について考えてみることに参加の意義を見出した学生や、子どもを支援する手段としての絵本という取り組みに興味を持った学生がいたことが窺えた。

一方で、あまり興味がなかったと答えた学生の理由としては、「絵本というと乳幼児期から小学校低学年向けというイメージがあり、高学年に向けてどのように作ればよいのかイメージが湧きにくかった」という意見が見られた。

### (3) 絵本制作者との協働に関するWS終了後の評価とその理由

回答者の8割が“大変有意義だった”と回答し、2割が“有意義だった”と回答した。そのように回答した理由として、「絵本を制作する側にまわることで、絵本を読む側ではなく制作する立場で絵本を見ることができ、文章や絵の表現に込められた工夫や意図、配慮について学ぶことができ、視野が広がったこと」、「バリアフリーな絵本など、絵本にはさまざまな表現スタイルがあること知り、絵本の世界が広がったこと」、「一つのメッセージを伝えるためには複数の表現方法を取ることが大切であり、いずれかの経路からメッセージが伝わるよう配慮することの大切さを知ったこと」、「絵本制作に関するそれぞれの職の役割について知ることができたこと」が挙げられていた。普段関わるチャンスのない制作者サイドとの協働から得た子どもに何かを伝える際の配慮点についての学びが、印象に残っているようだった。

### (4) 一連の絵本制作体験に関するWS終了後の評価とその理由

回答者の6割が“大変有意義だった”と回答し、4割が“有意義だった”と回答した。大変有意義であると回答した理由として、「様々な考えに触れることができたから」、「自分の知らなかったことをたくさん学べ、新しい視点で人を見たり物事を考えたりする機会となったから」、「自分たちの意見や思いをうまく反映させられたから」が挙げられていた。有意義であったと回答した理由については、「絵本制作が丁寧に時間をかけることを実感できたから」、「自分の意見が反映しきれない点もあったが、絵本作りに関わただけでも良い体験だったから」が挙げられていた。

時間的な制約がある中で、限られた紙面に、さまざまなことを考慮、配慮しながらストーリー作りを行うことは、学生にとってやりがいがあったようだ。自分の考えをうまく反映させられたと満足する学生がいた一方で、自分の考えをもう少し反映させたかったとの思いが残る学生もいた。この点については、後日、著者らで協議し、こぼれたらろう視点をストーリーに盛り込む修正を行った。絵本として完成後、ぜひまた学生の意見を聞いてみたい。

### (5) 印象に残っていること

「匿名での過去の体験や対処法の共有と、そこから小学生に伝えたいメッセージを考えるプロセス」、「伝えたいメッセージを発するシチュエーションを肉付けしていく話し合い」、「自分たちの話し合った成果がお話として取り込まれ、それが絵と合わさったラフ案を見た時の感動」が印象に残っていることとして挙げられていた。ネガティブな体験の共有については、筆者らも行政サイドも最も気を配り、丁寧に進めることを心がけた点だったが、この共有体験の部分について学生は肯定的にとらえていたようだ。

### (6) 援助要請を出せない（出さない）子どもや人について考えたこと

「SOSを出せない（出さない）ことの背後には、多くの理由があることに気づいた」、「SOSを出せない（出さない）人たちの状況や気持ちをイメージすることができた」という意見が見られた。そして、「相談しやすい環境づくりや、相談しやすい働きかけが大事であると同時に、困っている状況にまわりが気づけるようにする大切さを感じた」と考えた学生もいた。「大人からすると些細に思えることも、子どもか

らすると人生の一大事ということを感じた」と、自らの子ども時代を振り返って得られた実感もあったようだ。同時に、「子どもの異変に気付いた保護者は、子どもにどこまで聞いてもよいのか対応が難しいと感じるのではないかと思った」と、大人側の視点にも立ち、子どものSOSを受けとった大人への援助の必要性に気づいた学生の意見も見られた。「相談できない人に、してみようかと思ってもらうきっかけとして、絵本というツールは有効ではないかと改めて思った」と考えたものもいた。

#### (7) あなた自身の援助要請について考えたこと

「自分で解決するときと、誰かに頼るときを組み合わせながら、自分の悩みや不安と向き合っていくたい」というように、適度な援助要請を心がけて行きたいという意見が見られた。そして、「適度」の意味するところは、「自分らしく折り合いをつけたい」ということであり、援助要請にも個性があってよいとの考えを述べている学生がいた。「困ったときの解決方法はいろいろあることがわかったので、いろんな方法を試して、不安をためないようにしたい」、「一人で落ち着くという方法もありなんだと思った」など、困ったときの対処方法が広がったり、今までの自分の対処方法を確認したりといった意見も見られた。「自分は、不安になったとき、誰かにすぐ話してしまうので、あまり思いつめないようだ」と自分の援助要請傾向について分析するものもあり、それぞれに自分の援助要請について振り返っていた。

援助要請というテーマについて深く考え、話し合った経験は、子ども理解のみならず、自己理解を深めるきっかけにもなったようだ。このことは、SOSを受け止める側になることの多い対人援助職に就くものとして、意義あることだと思われる。

#### (8) その他感想 ((1)～(7) で言及した内容以外のこと)

保育者としての学びを挙げる意見が多かった。具体的には、「援助要請について、保育の場面でも考えてみたくなった」、「今回、小学生向けにかける言葉についてたくさん考えたが、保育の場でも子どもの気持ちを考え言葉かけをすることは信頼関係を築く上でも大切なので、とても学びになることが多かった」といったものである。今回のWSで、保育園・幼稚園等の先にある小学校の子どもが、困難なことに直面した時の心やその対応について深く考えた体験を通じて、「それでは、保育の場ではこの学びをどのように生かしていこうか」という思考に至ったことを頼もしく感じた。「絵本の楽しみ方が広がった」という意見も見られ、このことは保育者として、豊かな絵本体験を子どもに提供することに資するのではないかと考えられる。

今回、絵本制作者側に回ることで、絵本のもつ奥深さや力を改めて感じるとともに、一つの作品を作る(つまり、さまざまな感じ方、受け止め方をする大勢にメッセージを伝える)にあたり、非常に多くのことを配慮する必要があることも大きな学びとなったようだ。

ただし、3. で述べたアンケート結果は、アンケート未回答者の意見を反映できていないため、回答の解釈は限定的なものとなるだろう。

## 5. まとめ

本稿では、官学協働で、「SOSの出し方に関する絵本」を制作するに至った経緯と、制作のWSの様態並びに参加した学生の感想を報告した<sup>3)</sup>。絵本完成後も板橋区と連携し、学生とともにさまざまな活動を展開予定である。その模様については改めて報告する。

## 注

1) 本稿では、「子ども」の表記を用いることを基本とするが、引用文献において、「こども」あるいは「子供」と表記されている場合は、原典表記のままとしている。

- 2) 『ひみつのビクビク』（フランチェスカ・サンナ作、なかがわちひろ訳、あかつき教育図書）、『あなたのこころは空のよう』（B・バラード作、ローラ・カーリン絵、広松由希子訳、BL出版）など。なお、WSで使用した絵本のリストは、今回制作した絵本巻末に掲載予定である。
- 3) 本稿作成においては、板橋区健康生きがい部健康推進課にもご協力いただいた。

### 参考文献

- ・新井雅・余川茉祐（2022）. 小学生に対する援助要請に焦点を当てた心理教育プログラムの効果研究－自殺予防教育への示唆－. 教育心理学研究, 70, 389-403.
- ・藤原健志・村上達也・西谷（鈴木）美紀・櫻井茂男（2016）. 児童用援助要請行動尺度の作成 教育相談研究, 53, 1-12.
- ・本田真大（2015）. 援助要請のカウンセリング「助けて」と言えない子どもと親への援助. 金子書房.
- ・石井光恵編（2015）. 絵本学講座2 絵本の受容. 朝倉書店.
- ・こども家庭庁支援局総務課自殺対策室（2023）. こどもの自殺対策緊急強化プラン.（子どもの自殺対策に関する関係省庁連絡会議）
- ・松本猛編（2015）. 絵本学講座3 絵本と社会. 朝倉書店.
- ・水野治久（2021）. 援助要請 help-seeking. 子安増生・丹野義彦・箱田裕司（監修）. 有斐閣現代心理学辞典. 有斐閣. p.66.
- ・文部科学省（2018）. 平成30年1月23日 児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態、強い心理的負担を受けた場合などにおける対処の仕方を身につける等のための教育の推進について（通知）  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1408025.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1408025.htm) 2024年8月1日取得.（公開日2018年1月23日）
- ・永井智（2009）. 小学生における援助要請意図－学校満足度、悩みの経験、抑うつとの関係 学校心理学研究, 9（1）, 17-24.
- ・永井智（2020）. 臨床心理学領域の援助要請研究における現状と課題－援助要請研究における3つの問いを中心に－. 心理学評論, 63（4）, 477-496.
- ・Pardeck, Jean A. & Pardeck, John T. (1984). Young people with problems: A guide to Bibliotherapy. Greenwood press.
- ・阪中順子（2015）. 学校現場から発信する子どもの自殺予防ガイドブック－いのちの危機と向き合って－. 金剛出版.
- ・東京都教育委員会（2024）. 「SOSの出し方に関する教育」を推進するための資料について.  
[https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/sos\\_sing.html](https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/sos_sing.html) 2024年8月1日取得.（公開日2018年4月2日、最終更新日2024年4月2日）
- ・山口雅史（2020）. 絵本の発達心理学的分析（1）－『かいじゅうたちのいるところ』を素材として－. 人間関係学研究, 18, 73-82.

# 保育者養成における 音楽表現科目のルーブリックの導入

## Introduction of Rubrics in Music Expression Classes for Early Childhood Educator Training

児童学科・保育科 西海 聡子 鈴木 順子 古川 和代 本山 美和  
山本 優子 湯原 千史 鈴木 晶子

### 1. はじめに

近年、大学教育において成績評価基準の策定や明示化が求められ、その一つとしてルーブリックを用いることが推奨されている。ルーブリックは「記述により達成水準等が明確化されることにより、他の手段で困難な、パフォーマンス等の定性的な評価に向く」<sup>1)</sup>とされており、実技を主体とする音楽表現領域において総合的、質的に評価できる手法として期待できるものである。一方、星・越川(2020)によれば、「ルーブリックを評価の道具としてだけではなく、学習をより効果的なものとするための学習材として活用していく」<sup>2)</sup>必要性を提案している。

これまで音楽表現科目の一つである「保育内容の理解と方法B(音楽)」では、授業後に学生に「ワークシート」を記入させて振り返りを学生に促していたものの、授業内容の記述や感想にとどまり、次の成長のための手がかりを得るには及んでいない現状があった。そこで、この授業を担当する教員らで、ルーブリックを作成し、自己評価ツールとして、また学習材の一つとして活用することを試みた。本稿では、ルーブリックを導入したことによって得られた効果と今後の課題について考察したい。

### 2. ルーブリックの作成について

#### (1) 「保育内容の理解と方法B(音楽)」について

「保育内容の理解と方法B(音楽)」は、保育における子どもの音楽遊びを豊かに展開するために必要な音楽的知識や技術、その指導法を実践的に学ぶ授業である。保育科は1年次前期開講、授業回数は7回である。授業では、『いっしょに歌おう!あそび歌』<sup>3)</sup>をテキストとして、手遊び歌、からだ遊び歌、わらべ歌などを学習し、ロールプレイや模擬保育などを通して、保育に役立つ実践力と指導力を身につけることを目的にしている。授業の到達目標は下記の3点である。

1. 乳幼児期の音楽表現について、『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』『幼保連携型認定子ども園・保育要領』に沿った考え方ができる。
2. 子どもの生活と遊びにおいてイメージを豊かにし、感性を養うための環境構成や保育において子どもの表現を育てるために必要な知識と技能を身につける。
3. 様々な歌や楽曲の特性を理解し、幼児の発達に即した音楽遊びを構想・展開することができる。

#### (2) ルーブリックの作成

本授業では、これまで授業の振り返りとして「ワークシート」を使用してきた。毎回の授業後、学生は「ワークシート」に日付、授業のテーマ、曲名、学んだこと、次回までの課題等を記入する。その内容は、記録と振り返りを目的とするため、簡単な記述や感想にとどまることが多いのが現状だった。そこで、①学習内容の達成度を評価の観点として段階的に明示する、②段階的に示した評価基準をとおして、今の立ち位置を自己認識する、③次への自己課題を知りステップアップの手がかりを得る、などを目的として、

音楽表現科目におけるルーブリックを作成し（表1）、それを使用することにした。

この授業では、領域「表現」の内容を理解した上で、学生に身に付けさせたい内容は下記3点に集約される。1つ目は「構想」する力、幼児の興味や関心に即した音楽遊びを選択し、発達段階に応じたねらいを設定し、具体的な遊びやその流れを構想する力、2つ目は「実践」する力、構想した音楽遊びを子どもたちが目の前にいることを想定して実践できる力、3つ目は、手遊び歌、からだ遊び歌、わらべ歌などの音楽遊びを自ら表現できる「音楽パフォーマンス」である。この3点を射程に入れた本ルーブリックの特徴は、保育の視点と音楽的な視点の両方を併せ持ったルーブリックになっていることだ。

評価の観点は全部で10項目である。項目1には、領域「表現」の理解として、「乳幼児期の音楽表現について、領域「表現」に沿った考え方ができる」をあげた。項目2は、「構想」の中でも「①遊びのねらい」をおさえられるか否かを問い、項目3は、「構想」の中でも、「②導入・展開・まとめの工夫」を意識して遊びの構想ができるか、またそこには工夫やオリジナル性がみられるかどうかを評価基準とした。項目4と5は幼児に「実践」することを想定しての項目になる。項目4は、子どもたちへの「言葉がけ・働きかけ」に注目し、子どもの興味や関心を十分に引き出す言葉がけや働きかけができるか否かを問い、項目5では、「応答・コミュニケーション」を評価の観点に置き、子どもたちの意見を取り入れながら、応答的に遊びを展開することができるか否かを基準とした。項目6～9は「音楽パフォーマンス」を構成する具体的な内容をあげた。項目6は、歌唱表現の中でも「発音・歌詞」、項目7はア・カペラで歌う際の「音程」、項目8は「リズム」、そして、身体表現も含む全体的な「表現」を項目9に置いた。項目10は、テキスト『いっしょに歌おう！あそび歌』の掲載曲全36曲中、どの程度を習得したかを問う「レポートリー」という項目も入れている。評価尺度は「大変よくできました」「よくできました」「もう少しがんばりましょう」「がんばりましょう」の4段階評価とし、それぞれの尺度は、学生がイメージしやすいよう、できるだけ具体的な記述になるよう工夫した。

表1. 「保育内容の理解と方法B（音楽）」評価ルーブリック

評価項目	大変よくできました	よくできました	もう少し がんばりましょう	がんばりましょう
1 【領域「表現」の理解】	領域「表現」の内容を理解し、音楽的な観点からの事例を入れながら考察できる	領域「表現」の内容を理解し、音楽的な観点からの考察できる	領域「表現」について理解しているが、音楽的な観点からの考察が不十分である	領域「表現」の理解が不十分で、音楽的な観点からの考察ができない
2 【構想】 ①遊びのねらいの把握	実践に必要な知識を理解し、発達段階に即した遊びのねらいをおさえることができる	実践に必要な知識を理解し、遊びのねらいをおさえることができる	実践に必要な知識を理解しているが、遊びのねらいをおさえることができない	実践に必要な知識が不足し、遊びのねらいをおさえることができない
3 ②導入・展開・まとめの工夫	「導入」「展開」「まとめ」にオリジナル性のある遊びの構想ができる	「導入」「展開」「まとめ」を工夫しながら遊びの構想ができる	最低限の「導入」「展開」「まとめ」を意識した遊びの構想ができる	「導入」「展開」「まとめ」を意識した遊びの構想ができない
4 【実践】 ①言葉がけ・働きかけ	子どもの興味や関心を十分に引き出す言葉がけや働きかけができる	子どもの興味や関心を引き出す言葉がけや働きかけができる	子どもの興味や関心を引き出す言葉がけや働きかけがやや足りない	子どもの興味や関心を引き出す言葉がけや働きかけができない
5 ②応答・コミュニケーション	クラス全体での遊びのイメージを共有しながら、応答的に遊びを展開することができる	子どもとの意見を取り入れながら、応答的に遊びを展開することができる	進め方がやや一方的だが、遊びを展開することができる	進め方が一方的で、遊びを展開することができない
6 【音楽パフォーマンス】 ①発音・歌詞	口を大きく開けて、明瞭な発音、正確な歌詞でのびのびと歌うことができる	明瞭な発音、正確な歌詞で歌うことができる	言葉がはっきりしない部分があるが、正確な歌詞で歌うことができる	正確な歌詞で歌うことができない

7	②音程 (ア・カペラ)	歌い出しも含めて、正確な音程で歌うことができる	歌い出しも含めて、ほぼ正しい音程で歌うことができる	音程がやや不安定である	音程が外れている部分が多い
8	③リズム	音楽にのって、正しいリズムで歌うことができる	正しいリズムで歌うことができる	リズムがやや不確かである	リズムが不正確である
9	④表現 (身体表現含む)	生き生きとわかりやすく大きな動作で表現できる	わかりやすい動作で表現できる	あいまいな動作だが表現できる	動作があいまいで、子どもたちは真似することができない
10	レパートリー	30曲以上のテキストの楽曲を歌い演じることができる	25曲以上のテキストの楽曲を歌い演じることができる	20曲以上のテキストの楽曲を歌い演じることができる	20曲以上のテキストの楽曲を歌い演じることができない

### 3. 研究方法

#### (1) 調査目的

作成したループリックを使用して、4回目（中間自己評価）と7回目（最終自己評価）の授業にて、学生に自己評価を記入してもらい、その結果を考察する。また、7回目の授業終了後にループリックに関する簡単なアンケート調査を行い、ループリックを導入したことでみられる影響や効果について検討する。

#### (2) 調査概要と調査対象

学生は、ループリックを使って、授業の4回目で「中間自己評価」を、7回目（最終回）で「最終自己評価」を行った。「中間自己評価」の際、ここに書かれた項目がこの授業を通して学んでもらいたい内容、身につけてもらいたい知識や技術であることを伝え、最終自己評価が、今の段階よりもランクアップできるようにこのループリックを活用してほしいことも伝えた。さらに、7回目の授業後に、ループリックに関する簡単なアンケート調査を行った。対象者は、2024年度保育科1年次に在籍している「保育内容の理解と方法B（音楽）」の履修者65名である。

#### (3) 分析方法

4回目授業で記入した「中間自己評価」と7回目授業で記入した「最終自己評価」、加えて7回目の授業後に実施した「ループリックのアンケート」を分析対象とする。それぞれ個人が特定されないように結果を集約し分析する。また、ループリックに関する簡単なアンケート調査の自由記述については、KH Coder 3<sup>4)</sup> を使用して分析する。

### 4. 結果と考察

#### (1) ループリックの中間自己評価と最終自己評価の比較

図1は、ループリックの項目2～9における中間自己評価と最終自己評価の全体結果の推移をまとめたものである。また、ループリック表の横軸「大変よくできました」を1点、「よくできました」を2点、「もう少しがんばりましょう」を3点、「がんばりましょう」を4点として、項目ごとの平均値を算出し学生全体の自己評価の傾向を分析した（表2）。

全ての項目において最終自己評価では「もう少しがんばりましょう」「がんばりましょう」にチェックを入れた学生が減り、「大変よくできました」「よくできました」にチェックを入れた学生が増えている。とくに「大変よくできました」にチェックを入れた学生の増加が顕著であり、中間自己評価から最終自己評価にかけて自己評価を上げた学生が大多数である。

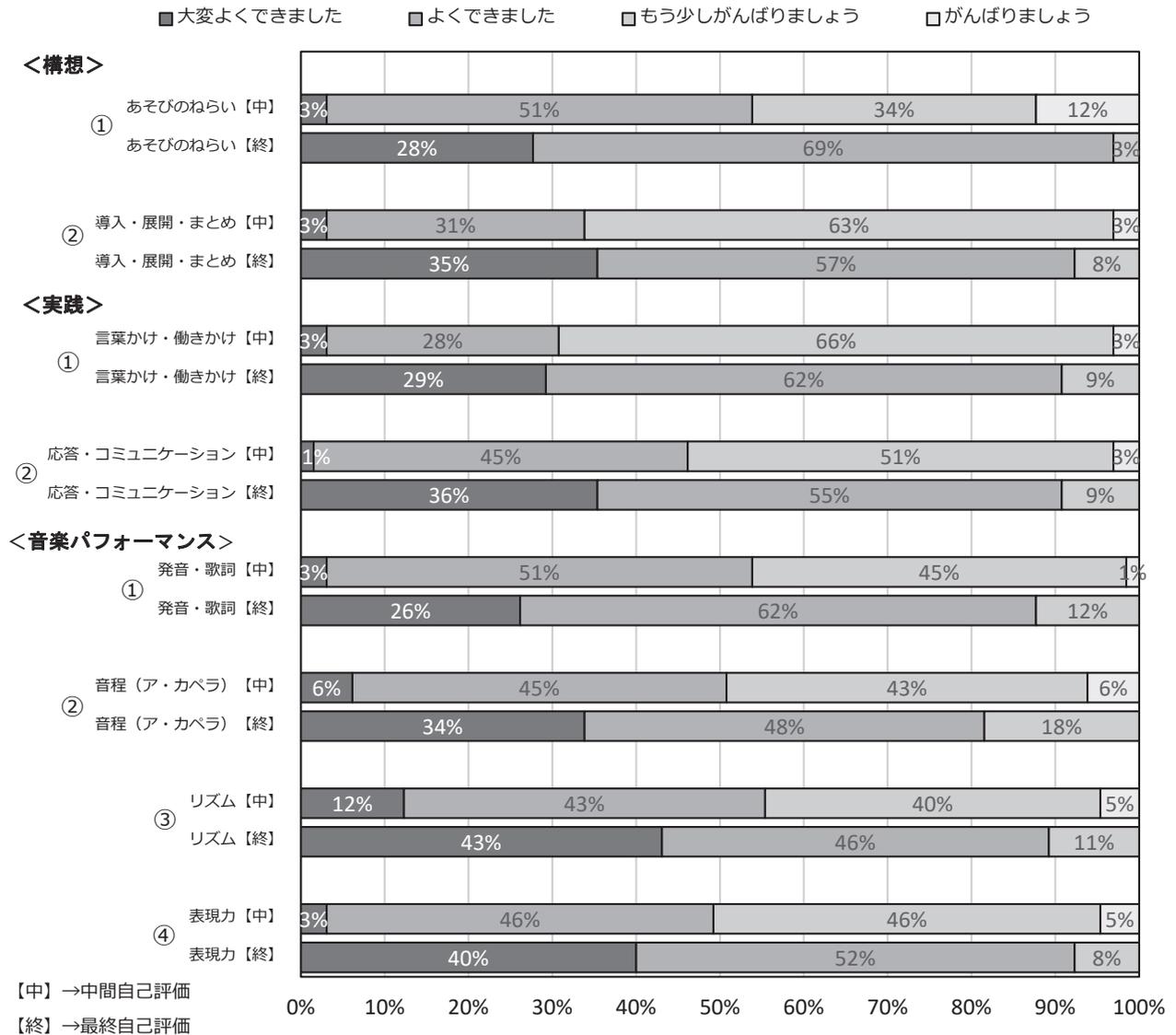


図1. ルーブリック項目2～9における中間自己評価と最終自己評価 全体結果の推移

以下、変化がみられた項目に注目して検討を加えていく。項目3「導入・展開・まとめ」と項目4「言葉かけ・働きかけ」では、中間自己評価から最終自己評価への変化が大きい。最終自己評価では、約9割の学生が「大変よくできました」「よくできました」と回答している。多くの学生にとってロールプレイや模擬保育は初めての経験であったものの、高い達成度が得られたのは、「導入・展開・まとめ」や「言葉かけ・働きかけ」の授業内容が効果的であったからだろう。項目6「発音・歌詞」と項目7「音程」は、最終自己評価で「もう少しがんばりましょう」にチェックを付けた学生が他項目よりも多く、他項目に比べ平均評価が低くなっている(表2)。項目8「リズム」は、中間自己評価、最終自己評価ともに「大変よくできました」にチェックを入れた学生が多く、他項目と比べ自己評価が高いといえる。項目8「リズム」と項目9「表現」は最終自己評価でほとんどの学生が「大変よくできました」「よくできました」と回答している。

最終自己評価では「音楽パフォーマンス」に分類されている4項目のうち、「発音・歌詞」「音程」の自己評価が比較的 low 、「リズム」「表現」の自己評価は高くなっている(表2. 薄いグレー部分)。歌唱表現において、専門的なトレーニングも必要な音程や発音に関しては、短期間での習得が難しく達成感を感じづらかったのではないかと考える。「表現」については、保育現場を模し、先生と子ども役を交代で行

うため、他学生からの反応があることで手応えを感じやすく、学習の効果をより実感できたのではないかとと思われる。

表2. ルーブリック表の評価尺度平均値

評価項目	構想		実践		音楽パフォーマンス			
	2. 遊びのねらい	3. 導入・展開・まとめ	4. 言葉がけ・働きかけ	5. 応答・コミュニケーション	6. 発音・歌詞	7. 音程	8. リズム	9. 表現
①中間平均値	2.55	2.66	2.69	2.55	2.44	2.49	2.36	2.52
中間高評価順	5位	7位	8位	5位	2位	3位	1位	4位
②最終平均値	1.75	1.72	1.8	1.73	1.86	1.84	1.67	1.67
最終高評価順	5位	3位	6位	4位	8位	7位	1位	1位
①-②	0.8	0.93	0.89	0.81	0.58	0.64	0.69	0.84
平均値の差が大きい順	5位	1位	2位	4位	8位	7位	6位	3位

(2) 中間自己評価から最終自己評価への変化から読み取れること

学生個々の変化に注目し、どの項目に変化が大きく表れているか分析するため、ルーブリック表の横軸(評価の尺度)が中間自己評価から最終自己評価で右から左へ移ったマス数を3段階UP、2段階UP、1段階UP、変化なしと示した(表3)。

全ての項目の評価を上げた学生が多く、中には2段階、3段階と評価を上げた学生もいた。項目3「導入・展開・まとめ」は、評価を上げた学生が最も多かった。52名(80%)が評価を1~2段階上げており、そのうちの11名(17%)は評価を2段階も上げた。2番目に評価を上げた学生が多かったのは、項目4「言葉がけ・働きかけ」、項目5「応答・コミュニケーション」であった。2項目ともに48名(74%)が1~3段階評価を上げており、項目4では8名(12%)、項目5では5名(8%)が2段階評価を上げた。3番目に評価を上げた学生が多かったのは、項目9「表現」が44名(68%)、4番目は項目2「遊びのねらい」が43名(66%)であった。

評価を上げた学生が多かった項目2、3、4、5は幼児の発達に即した音楽遊びを構想、展開することができる「構想」と「実践」に分類される。よって「構想」「実践」は授業を受けることで技術や知識の習得が進み、学生自身が成長したと実感しやすい項目だと考えられる(表3. 薄いグレー部分)。

一方、項目6「発音・歌詞」では、半数以上の34名(52%)が1~2段階評価を上げているものの、29名(45%)は中間自己評価と最終自己評価に変化がなかった。次いで項目8「リズム」は23名(35%)、項目7「音程」は22名(34%)が変化なしと評価していた(表3. 濃いグレー部分)。変化なしとした学生が多かった項目6、7、8は「音楽パフォーマンス」の歌唱表現に付随するものである。歌唱表現に関わる項目6「発音・歌詞」、項目7「音程」と項目8「リズム」は、中間自己評価で高い自己評価をした学生は最終自己評価でもそのまま高い評価をつけており、一方低い評価をした学生は最終自己評価でも低い評価のままという傾向が見られた。中間自己評価と最終自己評価の平均値の差も、項目6「発音・歌詞」が最も小さく、次いで項目7「音程」、次に項目8「リズム」という順番であった(表2. 濃いグレー部分)。以上のことから、歌唱表現は短期間での学習成果が得られにくいということがわかる。

表3. 最終自己評価における中間自己評価からの変化人数（表中の数値は人数とその割合（%））

評価項目	構想		実践		音楽パフォーマンス				
	2. 遊びのねらい	3. 導入・展開・まとめ	4. 言葉がけ・働きかけ	5. 応答・コミュニケーション	6. 発音・歌詞	7. 音程	8. リズム	9. 表現	
3段階 up	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2%)	1 (2%)	
2段階 up	10 (15%)	11 (17%)	8 (12%)	5 (8%)	6 (9%)	7 (11%)	8 (12%)	10 (15%)	
1段階 up	33 (51%)	41 (63%)	39 (60%)	43 (66%)	28 (43%)	32 (49%)	30 (46%)	33 (51%)	
変化なし	21 (32%)	11 (17%)	17 (26%)	17 (26%)	29 (45%)	22 (34%)	23 (35%)	20 (31%)	
1～3段階 up	43 (66%)	52 (80%)	48 (74%)	48 (74%)	34 (52%)	39 (60%)	39 (60%)	44 (68%)	
ランク down	1 (2%)	2 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (3%)	4 (6%)	3 (5%)	1 (2%)	

(3) 学生にとって、ルーブリックは役に立ったか

「ルーブリックが学習や試験対策に役に立ったか」、「ルーブリックを使用したことで、自分の現状を認識しステップアップに必要な次の課題を把握することができたか」という問いに対するアンケートの全体結果を図2と図3に示す。

「ルーブリックが学習や試験対策に役に立ったか」という質問に対しては、「大変役に立った」が26名(40%)、「少し役に立った」が38名(58%)との回答を得た。65名中64名とほぼ全員の学生がルーブリックは役に立ったと感じていることがわかった。

さらに、「ルーブリックを使用したことで、自分の現状を認識し、ステップアップに必要な次の課題を把握することができたか」という質問に対しては、「大変よく認識できた」が31名(48%)、「ほぼ認識できた」が31名(48%)との回答が得られ、62名(96%)の学生がルーブリックによって自身の現状を認識し、次の課題を把握できたと感じていることもわかった。

ルーブリックを「あまり役立たなかった」と回答した学生がいたが、その理由は、「課題をこなすのに精一杯でルーブリックを読む余裕がなかった。きちんと読んで活用したかった。」というものであった。

5. 自由記述の分析

ルーブリックが「大変役に立った」「少し役に立った」と回答した学生に対して、「具体的に何が役に立ったか」を自由記述で学生に質問した。この自由記述内容をテキストデータとし、KH Coder 3を使用してテキストマイニングによる分析を行った。

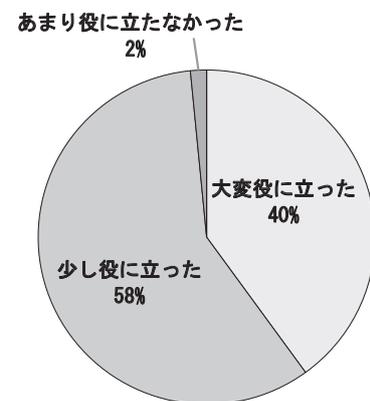


図2. ルーブリックが学習や試験対策に役に立ったか

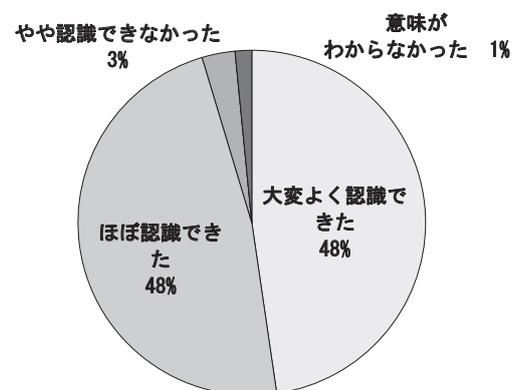


図3. ルーブリックによって、次の課題を把握できたか

(1) 頻出語

はじめに、頻出語の分析を行う。学生65名の回答中、出現数の多い頻出語上位50語と出現数を表4に示す。頻出語の上位に抽出された語は、「自分」(37回)、「分かる」(18回)、「目標」(17回)、「役に立つ」(14回)、「手遊び」(13回)、「出来る」(13回)、「練習」(12回)、「次」(11回)、「明確」(11回)、「意識」(10回)、「段階」(10回)である。「自分」が突出して多いのは、学生が自分ごととして文章のなかで主語やそれと同等の意味合いで使用されたためと考えられる。また、音楽の表現系授業におけるループリックの効果の把握において、特に「分かる」「出来る」「練習」などは、学生が技術の習得や能力を伸ばすことを自覚する上で重要な語であり、出現回数が多い。また、「目標」「明確」「意識」「段階」などは、ループリックの特性につながる語であろう。

(2) 共起ネットワーク

次にKH Coder 3を用いて、共起ネットワークの分析を行ったところ、図4のとおり6つのグループを確認することができた。共起ネットワークとは、テキストデータ内の語と語が共に出現する(共起する)関係性を表すものである。

まず、図4に見られる特徴的な01と05のグループでの共起関係、及び02、03、04、06グループに出現した語と語の繋がりから読み取れたことを明らかにする。01と05のグループは一つの大きなグループのように概観できる。それは、中心性の高い語である「分かれる」と「位置」が、その周囲にある「細かい」「保育」「実践」「音楽」「課題」「パフォーマンス」「目指す」を介して01と05の間に関連性があると推察できるからである。01と05はそれぞれ単体で「手遊び」と「音楽」「パフォーマンス」の括りとして表出され、両者の包括的な大きな括りはこの3つを複合的に捉えた表出となったと考える。また、02では「自分」「明確」「出来る」「分かる」が「試験」「練習」「役立つ」と共起していることで、「明確」「出来る」「分かる」と「試験」「練習」との間に関連性があると読み取れる。03は「次」「成長」「部分」「確認」が「評価」「足りる」「知る」と共起することで、成長の確認と評価に対する内容に関連性があると分かった。04ではこの授業で特に重要な学習内容として、幼児への指導を想定した音楽遊びの導入と展開をあげているため、「導入」「展開」「工夫」「考える」が共起したと考える。06では、「目標」「立てる」であることから、目標を立てるのに役立ったと分かった。

このように共起ネットワークの分析により「ループリックが役立った理由」の自由記述内容において、6グループの表出を確認し、各グループ内の共起から語彙間の関連性を把握した。

表4. 頻出語リスト

抽出語	出現数	抽出語	出現数
自分	37	頑張る	5
分かる	18	工夫	5
目標	17	子ども	5
役に立つ	14	試験	5
手遊び	13	役立つ	5
出来る	13	音楽	4
練習	12	確認	4
次	11	観点	4
明確	11	細かい	4
意識	10	成長	4
段階	10	知る	4
今	9	評価	4
気	8	部分	4
展開	8	目指す	4
考える	7	パフォーマンス	3
書く	7	ループリック	3
足りる	7	位置	3
良い	7	歌	3
歌う	6	課題	3
見る	6	思う	3
項目	6	示す	3
導入	6	自信	3
理解	6	実践	3
立てる	6	授業	3
ポイント	5	特に	3

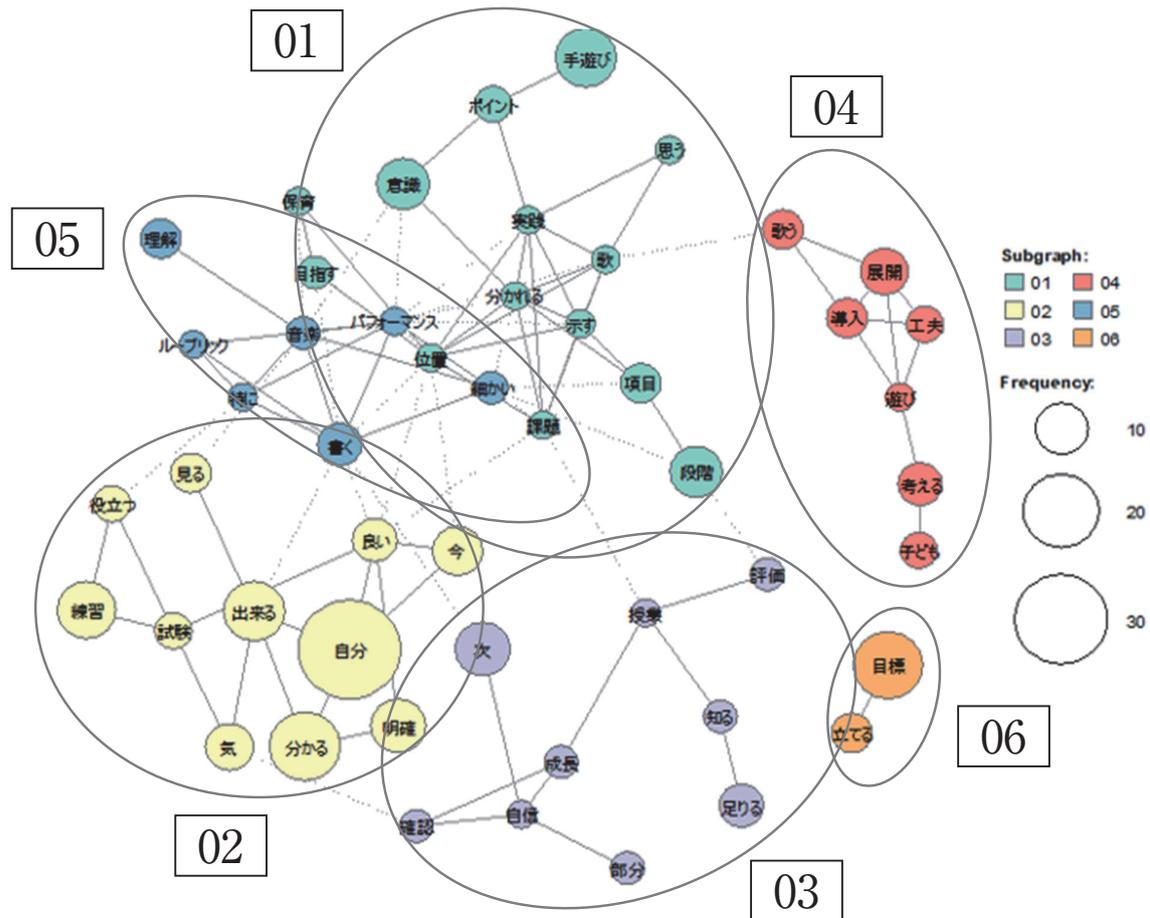


図4. 共起ネットワーク

(3) KWIC コンコーダンス

最後に KH Coder 3の KWIC コンコーダンスを用いて、抽出語の頻度と、どのように使用されたか原文の文脈を確認する。コンコーダンス (concordance) とは、検索語がどのような文脈で用いられるかを示すもので、KH Coder 3の KWIC コンコーダンス機能を使うと、検索語の前後の文脈も含めた文章が抽出される。学生にとって、ルブリックがどのように役立ったかを知るため、「役に立つ」という語の自由記述における使われ方を KWIC コンコーダンスによって分析した (表5)。

表5. 「役に立つ」を検索語とした KWIC コンコーダンス

で大変役立ちました。また、自分がどこが出来ていないのかを見つめ直すきっかけになり	役に立ち	ました。◇どのような観点をおさえて構成すれば良いのか参考になった。
できるようになったか、逆に次は何を目標にしたらいいかを理解するために	役に立ち	ました。◇自分は今この立ち位置であるか。どこまで目指すかを考える時
できたから。◇どのような事が達成できると良いのか目印になった事が	役に立ち	ました。◇自分がどのくらい出来てどのくらい出来るようになったのか目で見
すればいいのかが分かった。◇あとどこを直せば次の段階に行けるかが	役に立ち	ました。◇それぞれの項目においてどのように改善していけば良いのかを明らかに
よかった。◇手遊びを演じる上で気をつけなければいけない点があったので	役に立ち	ました。◇ひとつの項目に細かく4つの段階があって自分がどこにいるか
</h5>子ども達に向けて何を心がけ、どんなことに配慮しながらやればいいのかわかって	役に立ち	た。◇次のようにすればレベルアップしたあそび歌をすることができると思い、
ように声掛けをしたら良いか、子どもの発達段階に応じて手遊びを考えることができ、	役に立ち	ました。◇何が足りないのか、どのように伸ばせばいいのかを知ること
---cell---</h5>何が足りないのか、どのように伸ばせばいいのかを知ることができることが	役に立ち	ました。◇試験の際にどこを見られるのか、どんなことに気をつけて
になりました。その中でも特に、音楽パフォーマンスの部分では細かく書かれているのでとても	役に立ち	ました。◇最初は自分になが足りていないのか、どのような点を
と思い、目標を立てやすかった。◇何が大切なかが分かり、実践にも	役に立ち	としました。◇自分がどこまで成長したのかを確認することができるから
ことで分かりやすく、自分が今どのくらいの段階なのかを自分で評価できるので、とても	役に立ち	ました。◇自分になが足りていないのかが自分の中で分かれたとここでそれ
が足りないのかが自分の中で分かれたとここでそれを意識した練習ができたから	役に立ち	ました◇導入のやり方や展開の仕方、どうまとめて次の活動に移るか何も
が分かりやすかった。◇目標を作りやすかった。◇明確な目標を立てるのに	役に立ち	ました。◇どのように手遊びをすれば良いかの基準を知れた。◇
自分の今の課題だったり、どうしてもより良くなるのかだったり分かって試験対策の	役に立ち	た。◇各項目で段階が示されているから自分の目標のようなものが決め

このKWICコンコーダンスから「役に立った」とする記述内容を、6つのカテゴリー①「段階的に意識」②「位置を知る」③「不足分の認識」④「導入・展開の工夫」⑤「音楽パフォーマンス」⑥「目標を立てる」に分類した(表6)。何が役に立ったか、具体的な学生の自由記述を取り上げながら考察したい。

①「段階的に意識」では、学生が評価基準のどの段階に達しているかの認識が重要である。「どうすればもっと上の段階に行けるかを考えられた」とあるように、段階的尺度がわかりやすさにつながっている。②「位置を知る」では、「今自分がどのくらいの段階なのかを自分で評価できるのでとっても役に立った」など今の段階(レベル)を、自分で認識することに意味がある。ループリックにより各段階(レベル)を把握する利点は、何度もループリックシートを見返して確認ができることである。また、自分の位置を自己評価するとは、評価の程度に過小や過大はあるものの、客観的に自分を捉え直すことにつながっている。③「不足分の認識」では、「あとどこを直せば次の段階へ行けるのかが(わかり)役立った」とあるように、目標とする段階(レベル)に対し、今の自分には「何が足りていないのか」を認識し、それを意識して練習するのに役立ったことがわかる。④「導入・展開の工夫」では、保育場面を想定した言葉がけや働きかけや子どもたちとのやりとりなど、実践を行う上でのポイントがループリックに段階的に記述されていることが役に立ったのだろう。⑤「音楽パフォーマンス」では、習得すべき音楽的スキルが段階的に記述されていることで、次の課題をつかむことができたようだ。⑥「目標を立てる」では、目標を認識できたことで目指す方向が明確になったと考えられる。

今回、自由記述の回答では、学生は各段階の目標がわかり、1回目の自己評価判定で今の位置や今の不足点を自覚し、2回目の自己評価判定までには達成出来るように意識して実践しようとする記述が見られた。ループリックによって学生が学びのポイントを段階的に捉え、目標を立て、主体的に学ぶことに役立った様子がうかがえる。また、子どもの発達段階に応じた遊び歌を選ぶ視点を持つことにも役立っていた。

表6. 「役に立った」と答えた人の自由記述の分類

①段階的に意識	・手遊びを演じる上、4つの段階があって自分がどうすればもっと上の段階にいけるかを考えられた ・手遊び歌を歌う際に何を大事にして歌わないといけないかが表になってあることでわかりやすい
②位置を知る	・今、自分がどのくらいの段階なのかを自分で評価できるので、とっても役に立った ・自分がどこまで成長したかを確認することが出来た
③不足分の認識	・あとどこを直せば次の段階へ行けるのかが(わかり)役立った ・自分に何が足りないのかが自分の中で分かったことで、それを意識した練習が出来た
④導入・展開の工夫	・どのように声掛けしたら良いのか、子どもの発達段階に応じて手遊びを考えることが出来た ・どんなポイントに気を付けるべきか、展開や導入の工夫などを再確認できた
⑤音楽パフォーマンス	・自分がどこを目指していいかわからなくなった時に、目標とする手遊びの流れをつかむ手掛かりになり、特に音楽パフォーマンスの部分では細かく書かれていて役立った
⑥目標を立てる	・明確な目標を立てるのに役立った ・各項目で段階が示されているから、自分の目標が決めやすかった

以上、KH Coder 3の各手法における分析結果から、ループリックが次の学習への動機付けになっていることがわかった。自己評価において、自分に厳しい評価をする学生とそうではない学生がいた。俯瞰して自分を見るということは、そもそも保育者として何を求められているかを学び始めたばかりの学生たちには難しいであろう。しかし、それを援助する意味でもループリックは有意義だったと考える。

## 6. おわりに

本年度、はじめて音楽表現科目の一つである「保育内容の理解と方法B(音楽)」のループリックを作成して授業に導入した。授業終了後のアンケートでは、ほぼ全員の学生が役に立った(「大変役に立った」40%、「少し役に立った」58%)との回答を得たことから、ループリックの導入は効果があった、と評価して良いだろう。

保育技術や、音楽技術は、モデルとなる教師を見て真似て、そのスキルを習得するという側面もあるが、感覚的、身体的な面だけではとらえにくいポイントを、ルーブリックの文言からつかむ学生も少なくない。文字で段階的に示された評価基準は、スモールステップで到達目標を「段階的に意識」するのに役立っていた。中間・最終という2回の自己評価は、いまの自分の段階（「位置を知る」）と、「不足分の認識」を自覚させ、学生自身が主体的に学習に取り組むことを促し、ひいては学習の質を向上させることにつながっていた。習得してほしい保育技術や音楽技術を、ルーブリックにできるだけ具体的に記述したことは、学生がステップアップの手がかりをつかむのに役立ち、「導入・展開の工夫」や「音楽パフォーマンス」をより向上させた。そして何より、ルーブリックは自己改善の方向性や次のステップに進むための具体的な指針を見出す（「目標を立てる」）ことに役立ち、次の学習への動機づけの役割を果たしていることが明らかになった。学生によって評価の程度に過小や過大はあるものの、ルーブリックを通して学習状況を可視化し、最終的には自分の成長が実感できたようである。また、複数教員が担当する本授業では、ルーブリックによって評価の一貫性が保たれ、教員間での評価のばらつきを軽減することができる、という長所も見出すことができた。

今回は、ルーブリックを学生が自己評価として使用するに留まっている。今後は、学生の間自己評価を踏まえた個別指導など、教員からのフィードバックを具体的かつ的確に行えるような機会を設けたい。そして、最終的には教員も同一ルーブリックを用いて評価を行うことを目指したい。この段階まで進めば、教員の一方的な評価や学生の自己評価がそれぞれに完結してしまうことを回避し、学生と教員の評価の差異に注目した指導などを通して、具体的な成果や課題について共通認識を持つことができ、より効果的な指導と学習効果が期待できるだろう。

ルーブリックは、音楽表現科目においても、教育効果を高める有効な学習材の一つになっていた。今回作成したルーブリックは、固定化することなく、評価尺度や文言の見直しなどを適宜行い、学生の意欲を促し、向上心を引き出せるものになるよう、その使い方も含めて検討と工夫を重ねていきたい。

## 注

- 1) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』用語集「ルーブリック」, 文部科学省HP [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm) 2024年7月6日閲覧
- 2) 星裕, 越川茂樹 (2020) 「大学教育においてルーブリックを自己評価に活用した影響と課題」『教師学研究』23巻1号, 日本教師学学会, pp.21-31
- 3) 西海聡子, 細田淳子, 笹井邦彦, 山本優子, 鈴木順子, 古川和代, 森智香子, 湯原千史 (2021) 『いっしょに歌おう! あそび歌』カワイ出版
- 4) KH Coderとは立命館大学の樋口耕一によって開発されたテキストデータを統計的に分析するためのソフトウェアである。今回の分析では、KH Coder 3を使用した。

## 参考文献

- ・樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版
- ・ハート, ダイアン (田中耕治訳) (2017) 『パフォーマンス評価入門「真正の評価」論からの提案』ミネルヴァ書房
- ・岩森美千代・百瀬武・大久保みちる (2021) 「KH Coderを活用した学生満足度調査における自由記述の解析」『新潟青陵大学短期大学部研究報告』第51号, pp.33-47
- ・朝日公哉 (2013) 「ルーブリック活用による『音楽』の学習効果について—自己評価による主観性の可視化とその効果—」『論叢：玉川大学教育学部紀要』12号, pp.157-174

# 指導計画の実践の評価と子ども理解

—授業「カリキュラム論」クラスだより分析を通して—

Evaluation of the implementation of the teaching plan  
and understanding of the child  
—Curriculum Theory—Through analysis from the class—

児童学科 前田 和代

## 1 問題と目的

本研究の目的は、学生が作成したクラスだよりの分析を通して、実習での指導計画の実践と子ども理解の捉え方を考察することである。

保育学生の指導計画案作成や実習実践（部分実習）の評価の視点について、実習生自身の実践に関する自己評価や子どもの経験した内容についての結果に偏った評価になってしまうという課題がある。特に、自己評価に関しては、「ここができなかった」「準備が足りなかった」というような反省の視点が多い傾向にある。前回の研究では、授業にて指導計画案作成後に指導計画の活動内容についてクラスだよりを作成し、グループワークにて連絡帳交換を行い、それらの学びについてのアンケートを行い分析した結果、「子ども側」からの評価の視点の増加、保育におけるPDCAサイクルへの理解、間接的な評価から得る学生への意欲の3点が考察された。学生は多角的な評価を実感し、次の計画につなげることができた。つまり、振り返りの方法を複数用いることにより、振り返りの視点の幅が広がり、次の計画への見通しや意欲につながる。しかし、課題として実際の実践が行われていないため、具体的な子どもの姿を捉えることが困難であった。そのため、具体的な各場面での子ども理解について限界があった<sup>1)</sup>。

幼稚園教育要領解説には、評価の実施について「指導の過程の振り返りによる幼児理解」の視点が示されている<sup>2)</sup>。「一人一人のよさや可能性の把握や指導の改善」<sup>3)</sup>につながるからである。評価とは、保育者自身の反省だけでなく、子どもの視点から経験していく過程において、子どもの気持ちを捉えていく。一つ一つの場面で、子どもがどのような気持ちで取り組んでいたのか、どのような育ちがあったのかという子ども理解という視点が評価には重要である。また「他の教師との話し合いにより、自身の見方、捉え方の自覚」につながる<sup>4)</sup>。自己評価だけでなく、他者の視点から計画や実践を振り返ることが評価の幅を広げる契機になるということである。したがって、実践の評価は、子ども理解や保育の質の向上にはかかせない。

まず、評価システムについて秋田らの研究では、「子どもの育ちのモニタリングや保育の質の評価において、明確な数値でスケール評価を行うだけでなく、質問で確認したり、アセスメント書面を確認したり、保護者への聞き取りを行ったりと複数の方法を組み合わせ、実態へ迫る評価の仕組みが考えられている。」<sup>5)</sup>ことが示されている。また、ニュージーランドにおける保育の評価については、「保育の評価を通して、評価者と実践者が対話し、保育の質を確かめ、さらに高めようとするだけでなく、保護者や地域に評価を開示することでさらに対話的評価を広げ、保育の質を高めるプロセスを協同的に行っていく構造」<sup>6)</sup>の実践が示されている。評価を行うことが目的ではなく、評価を通して保育における様々なつながりにおける共通理解を促していくことがより保育の質を高めていくといえる。評価の活用方法の工夫が評価の意味につながっていくのである。このように、各国における保育の評価方法や多様な実践と評価の実際について理解と活用の工夫が進んでいる。

日本においても、実践の評価については、すでに各園ではドキュメンテーションなどを用いて様々な評価が実施されており、その効果について小松（2021）は、まず、「保育者としての経験の蓄積という観点から保育者の専門性である子どもを理解する力、状況に応じて総合的に指導する力、保育を構想し実践する力の3つの力」を示している<sup>7)</sup>。その力を踏まえて上で、保育カンファレンスにおける保育者の専門性を向上させる要因を「自身の課題や悩み等を開示し、他の保育者へ問いかけること」と「保育者が、自身の経験を踏まえた上で問いかけ、提案を行うこと」<sup>8)</sup>と明らかにしている。そして、「発話する保育者も発話を受ける保育者も同様に、保育の枠組みを捉え直し、保育者の専門性を向上させていたことから、保育カンファレンスにおける保育者の専門性は、保育者が言葉の相互共有を行う共同行為の中で、互恵的に専門性が向上する」<sup>9)</sup>と述べている。小松の研究からは、評価の実践自体が保育者の資質向上につながることで、そして、他者と保育の評価を共有していくことが保育者自身の保育観を広げる契機になっていることがわかる。また、石川らの報告では、保育士らが自己評価シートを用いて自身の保育を振り返ることにより、新たな気づきや目標設定につながり、それらが職員相互の対話の継続の大切さにつながったと示されている<sup>10)</sup>。石川らの報告から、保育者がシートを用いて客観的に自分の保育を振り返る指針を持ち、それを踏まえて、他者に自分の保育を伝えられるという効果が考えられる。そのような報告を伝え合うことが多角的評価につながるといえる。また、戸田らは「言葉がけ」に着目した保育者の自己評価について分析した。その結果、保育学生や経験年数が浅い保育者には主観的な評価になってしまう傾向があることを明らかにしている<sup>11)</sup>。保育者経験年数が増えるほど、自身の保育を客観的に捉えるようになるということである。そのため、「保育経験に基づく省察・評価・解釈・意味づけの在り方がより重要である」<sup>12)</sup>ことを示唆している。戸田らの研究からは、保育経験を重ねていくことにより、客観的な評価ができるようになり、保育観や保育の視野が広がっていくことがわかる。これは経験を重ねることにより、他の保育者とかかわりも増え、客観的な評価につながっていると言える。これらの保育の評価に関する研究においても、他者を踏まえて多角的な視点が重要であるといえる。

そして、保育の質向上につながる評価における重要な視点が子ども理解である。幼稚園教育要領解説には教師の役割として「多角的な視点から幼児の姿を捉えることが必要」<sup>13)</sup>と示されている。子どもは状況や環境、人との関わりなどの経験を通して、様々な姿や育ちを見せる。したがって、偏った視点や一方向のみによる視点からの理解だけでは、子どもの思いを丁寧に捉えた子ども主体の保育を実践していくことは難しい。佐藤は、子ども理解を「子どもの内面に関する読みや共感性をさし、子どもの行為から、子どもが何に興味・関心をもっているか、何を要求しているか、その子どもの心情やあり様を理解すること」と定義し、外面的理解・内面的理解・背景・他者の内面的理解の子ども理解の4つの視点を明らかにしている<sup>14)</sup>。見たままの様子だけでなく、子どもがそのとき思っていること、そして、その行動や思いが描かれた要因や周りの子どもや状況を踏まえ、多様な視点で子どもを捉えていくことが子ども理解であるという。また、上山は、保育者の子ども理解の生成について、子ども情報の吟味→年齢に応じた発達段階→園生活を通じた成長期待が行われていることを明らかにしている<sup>15)</sup>。保育者は段階を踏まえて子どもを理解し続けており、さらにはそのたびに捉えなおしをしているといえる。また、畠山は、保育者の対応の意図の視点から、保育実践場面において、保育者はフレームによる状況理解・子ども理解を行うという。その後、子どもに対する願いや期待を持ち、対応する。当初の対応がうまくいかない場合には、異なる働きかけを産出し、再度働きかけることが行われていることを明らかにしている<sup>16)</sup>。畠山の研究からも、子ども理解の生成、つまり、捉えなおしを示唆している。このように、子ども理解は多様な視点や捉えなおしが大切である。そして、保育実践においてどのように子どもを理解しているのか保育者自身が捉えることは適切な評価につながり、また子ども理解が深まり広がる契機になると言える。

これらの先行研究から、子どもを理解した保育実践を行う上で、多角的な評価は欠かせないといえる。しかし、保育学生にとって自身の保育を多角的に評価することは困難である。これらの課題解決として授

業と実習による評価の実践を試みた。具体的には、保育学生が幼稚園教育実習で立案した指導計画案を基に部分実習を実践し、その内容についてクラスだよりを作成した。そこで、本研究では、このクラスだよりの分析から①評価の視点②子ども理解の捉え方を考察し、保育学生の多角的な評価の在り方の示唆をしていくことを目的とする。

## 2 研究方法

### (1) 研究対象

研究対象授業は、A大学4年生前期科目「カリキュラム論」(A大学において幼稚園教諭免許必科目)である。受講学生は3クラス(104名)である。開講期間中に2週間の幼稚園教育実習がある。そこで、実習で指導計画案を作成し部分実習を行った内容や実習での実践についてクラスだよりを作成することを課題とした。実習前の第4回の対面授業にて、クラスだよりの書き方、意味について教授し、クラスだよりの教材を用いたグループワークで理解を深めた。実習後、オンデマンド授業で具体的な書き方の視点の動画を視聴しクラスだよりを作成する。対面授業開始時に、課題を提出する(提出率100%)。提出した課題を基に再度グループワークを行い、様々な視点から保育の理解を深めた。

学生のクラスだより例1)

紙コップロケットを空に飛ばそう!

紙コップロケットづくり。紙コップ2つと輪ゴム、折り紙を使って、紙コップロケットを作りました! といっても子ども達にとっては定番の製作あそび。材料を見て子ども達は「ロケット作るんでしょ!」と既に大盛り上がりです。

1. 紙コップのふちに書かれた線をはさみで切って、ロケットの翼になる三角形も折り紙から切り出します。折り紙の切り方が難しかったようで、自分から「ここが分からないから教えて!」と保育者に伝えてやり方を聞くことができました。

2. のりで翼を貼ります。左右の高さがずれないようによく見たり、のりをつける量を考えて調節したりと、保育者が何も言わなくても、細かなことにも気が付いて真剣に取り組みました。

3. 最後に飛行の燃料になる輪ゴムを、紙コップの切れ込みに半分ずつひっかけます。この工程で、またまた「教えてー!」の声が続出。すると今度は、先にやり方をマスターした子ども達が困っている友達の前へ行って、保育者の代わりにやり方を教えてくれました! 友達への伝え方に難しさを感じたようで、どう言えば伝わるか、一生懸命に言葉を考える姿が。

ロケットはここで完成しましたが、せっかくだからロケットに大好きな人やものを乗せようと、マーカーで模様を描くことにしました。お家の人や私の似顔絵を描いてくれたり、「ロケットは宇宙に行くから〜」と星や地球の柄を描いたり、紙コップの内側にまで思うままに柄を描いてみると、子ども達の好きなものやこだわりを感じられるロケットが完成しました!

☆飛ばして遊ぼう☆ 記念すべき初発射は、全員で声を揃えてカウントダウン! みんなで楽しさを共有して、クラスの熱がぐっと上がりました。ここで私は、「ロケットを高く飛ばすコツ」をわかば組さんだけに伝授! 真剣にロケットを飛ばす練習をし始めます。やっているうちに、どうすればよく飛ばかか調べる研究チームが自然にできていたり、全力でロケットに向き合います。ひと段落ついたところで、金色と銀色のモールをわっかにしたものを床に敷いて惑星に見立て、「惑星に着陸できるように飛ばそう!」という的当てゲームコーナーを設置。このとき、土台の紙コップに拳を入れ、片手でロケットを押して離すという少し高度な技が必要になります。安定感を出すこと、飛距離を伸ばすことなど、自分の理想に近づくために試行錯誤してゲームを楽しみました。

紙コップロケット作って遊ぶ中で、子ども達同士が教え合ったり、自分で考えたりして達成感を味

わう場面がたくさんありました。年長さんになったわかば組さんらしい、生き生きとした姿を見せてくれました！

#### 学生のクラスだより例2)

先日、つぼみぐみの皆で簡単なゲームを行いました。その様子をお伝えしますね。

〈ルール〉

- ① ピアノの音に合わせて部屋の中を歩く。
- ② ピアノの音が止まったら動きを止める。
- ③ 動いてしまったら1回休憩。

ルールを伝えると子ども達はワクワクした表情でピアノの音を待っていました。私の弾くカエルの歌が聞こえると子ども達は「かーえーるーのーうーたーがー♪」と歌いながらお部屋の中をお散歩。曲の途中でピアノを止めると、皆でストップ！歩いている途中で止まる子、片足でバランスを取りながら止まる子と思い思いのポーズで止まっていました。動いてしまった子も「あー、動いちゃった！」と自分から休憩スペースへくる姿が見られ、簡単なルールを理解して楽しんでいる様子でした。「ぞうさん」や「きらきら星」など曲の違いを感じて動き方もゆっくりしたり、小走りになったりと子ども達がピアノの音から体を使って表現することを楽しんでいる様子でした。自由遊びでも「へそへそパワー」など曲に合わせて踊ることが好きなお友達もいるつぼみ組の子ども達です！

#### (2) 分析方法

クラスだよりに記載されている指導計画案をもとに実践した内容を対象とする。そして、活動の手順の記述を除いた部分の記述を、TextMining (KH Coder) を用いて分析した。①総抽出語数②共起ネットワーク分析の考察をする。尚、本研究では、①学生が自分の実践をどう捉えているのか(評価)②自分の実践を通してどのような子ども理解を得ているのかという2点を目的としているため、クラスだよりに記載されている学生自身が指導計画案を立てて実践した活動に焦点を当てる。さらに、テーマ、活動の手順(工程)記述部分を除いた記述を研究目的該当箇所と捉え、分析対象箇所とした。

#### (3) 倫理的配慮

本研究におけるデータについては、該当学生に文書で研究以外の目的では使用しないこと、個人名が特定されない配慮などを説明し、了承を得ている。

### 3 結果

#### (1) 総抽出語数の分析と考察

表1 クラスだよりの記述総抽出語数

順位	抽出語	数	順位	抽出語	数	順位	抽出語	数
1	子ども	86	11	遊ぶ	21	17	素敵	12
2	友達	59	12	考える	19	17	気持ち	12
3	姿	47	13	たくさん	18	18	体	11
4	自分	42	14	活動	16	18	豊か	11
5	楽しむ	41	14	大切	16	19	ゲーム	10
5	見る	41	15	嬉しい	15	19	経験	10
6	感じる	38	15	伝える	15	19	聞く	10
7	楽しい	37	15	表現	15	20	一緒	9
8	遊び	32	16	教える	13	20	言葉	9
9	思う	30	16	声	13			
10	作る	22	16	様子	13			

一番抽出が多かった語は「子ども」(86)であった。学生の記述には「子どもたちで考えながら好きな遊びをする姿が見られます」「子どもたちなりに考え、製作していたようです」などの記述があった。実習生自身が自分の援助や関わりなどの実践についてではなく、子どもが主体となって活動を展開している様子をより多く伝えようとしていたと言える。子どもがどうしたのかという姿や様子について捉えていたことがわかる。また、クラスだよりの書く際、一番に子どもの姿をイメージしたことも考えられる。

次に多かった語が「友達(59)」である。活動の様子を保護者に伝える中で、「友達」との関わりについて伝えたい思いが強いと言える。クラスだよりに取り上げたテーマは活動についての内容であり、特に製作は実習生と一人一人の子どもとの関わりが予想されるが、学生は、一斉で行う活動の中で子ども同士の関わりにも着目していたことがわかる。

次に、「姿」(47)「自分」(42)の語が続く。「姿」は、各場面での子どもの姿を捉えていたことから、抽出が上位になったといえる。「自分」は子どもが活動内容に「自分」で取り組んでいるということを取り上げていることから多く出現した語となったと言える。「楽しむ」(41)は「子どもが活動のさまざまな場面を楽しむことができたということ」を伝えようとしていたと言える。「見る」(41)は「様子が見られました」の記述が多くあり、子どもの動きをよく捉えていたことが考えられる。「感じる」(38)は、「魅力を感じている素敵な姿」のように子どもがさまざまな思いを感じている場合もあれば、「この経験はきっと子どもたちの自信にもつながったのではないかなと感じています」というように実習生自身が子どもの姿を見て様々な育ちを感じているという視点から捉えていたと考えられる。クラスだよりに含まれる語において、「子ども」「友達」「自分」の3つが上位語であることから、まず対象として「誰と」という人間関係の視点があることがわかった。次に、「楽しむ」「楽しい」「感じる」などの気持ちの視点があることがわかった。誰がどのような気持ちだったのかという視点を他者に伝えようとしていたこと、それらをより多く捉えていたことがわかった。



は、「自分で作ったもので遊ぶってとっても楽しいですね。イメージを膨らませながら楽しそう。」「外の気持ちいい風を感じながら自分で作ったもので存分に楽しみました！今回の自分で作ったもので遊んで楽しかった経験が、好きな遊びの時間でもできるよう、関わっていきたいと思います。」という記述があった。遊びは自発的な活動である。活動内容はあらかじめ学生が指導計画案に基づいて提案した内容だが、子どもが主体で楽しめる内容を提案していたことや遊びにつながるような工夫をしていたことが読み取れる。つまり、活動においても子どもが主体を意識できていたと考えられる。

また、子どもを中心に「楽しむ」「感じる」「見る」の動詞の語が存在している。子どもがこの活動を「楽しむ」姿や様々な気持ちを「感じる」「見る」経験をしていることと捉え、伝えようとしていたと言える。これらの語は子ども自らの発信となる語と捉えられるため、子どもが活動を能動的に、つまり主体的に取り組んでいることが読み取れる。特に「姿」の語も同じく隣接していることから、「楽しむ」姿や「感じる」姿、「見る」姿などを捉えていると言える。学生の記述例には「自分の力でやってみる姿がたくさん見られました。自分の力で作る達成感や充実感を味わいました。楽しんでいました。」「イメージをたくさん伝えてくれました。子どもの自分でやりたいという思いや自分でできたという経験は、育ちや自信に繋がっていくように思います。これからも子ども達の声や思いを大切にしていきたいと感じました。」などの記述があった。子どもの姿からその時の子どもの気持ちも捉えて表現している。「自分」という語も隣接している。これらの語は子どもが「自分で」というように、子どものことと共に、学生自身のその時の自分の姿や気持ちも当てはまると言える。例えば、学生が実習生として子どもと共に「楽しむ」「感じる」こと、または子どものことを「感じる」、子どもと共に対象物を「見る」または、子どもを「見る」というような視点である。学生は、子どもの気持ちを捉えると同時にその気持ちを受け止めた自分自身の気持ちを表現している。

次に、抽出語15位「表現」が含まれる塊について述べる。「自由」「行う」「ゲーム」「ルール」というつながりがあった。このカテゴリーはクラス活動にてゲームを行った際に関するカテゴリーと捉えられる。ゲームを行う際には何かしらのルールがあり、それを子どもたちに伝えることや、ルールを理解して取り組む姿などが予想される。したがって、「ゲーム」に「ルール」の言語も追随したのである。一方、「ルール」とは相反する「自由」の言語も含まれている。ゲームを行う際、子どもたちがルールにのっとりながらも、自由に表現したり、自由に展開したりという姿があり、それを学生は捉えていたことが考えられる。例えば、ルールを子どもたち自身で決めたりゲームの最中のトラブルを子どもだけで解決したりなど、子ども主体となって活動が展開している様子を捉えて実践していると言える。

抽出語「面白い」が含まれる塊については、「個性」から「作品」へ、また「豊か」「想像」「協力」と繋がっている。例えば「紙コップロケットを作ろう」など活動のテーマ自体はあらかじめ設定されている。そこで学生は例えば作品に対する「個性」や自分なりに考えて活動を進めている姿やその作品に対して子どもの「想像力」を捉えている。さらに、活動中における子ども同士の「協力」する姿を捉えている。困りごとがある子どもへ他児が助けたり、提案したりしながら進めている姿を「協力」と捉えたのであろう。そして、一人一人の作品や取り組み方については子どもの「個性」とし、その発想について「面白い」と捉えている。様々な作品が出来上がったことについて、肯定的に受け入れているのである。また、子ども同士で協力して進める姿も含め、テーマのある活動においても子ども主体で展開されていると考えられる。

抽出語「保育」と「見せる」のつながりからは、「完成」「好き」「描く」へ、また、「興味」「文字」へと繋がっている塊になっている。このカテゴリーでは主に絵を描く、文字を書くという活動に焦点をあてたカテゴリーになっている。「文字」には「興味」が繋がっていることから、発達の視点も含め、文字への関心を捉えている。「描く」には「好き」と繋がっていくことから、描くこと自体が好きという捉えのほかに、好きな絵を描くということも含まれている。これらの視点からは、子どもが関心をもって取り組

んでいることが伝わる関係性がわかった。

4つのサブグラフが繋がっている塊については、まず「教える」が一番大きい塊に繋がっている。この「教える」からの繋がりをみると、「同士」「場面」と繋がっていく。学生や保育者が教えるという視点ももちろん含まれると考えられるが、その後の「同士」「場面」とのつながりから考えると、活動の様々な場面で子ども同士が教え合う姿があることを捉えているといえる。活動において、教え合う場面を通して、気持ちを「共有」していることに繋げている。つまり、子ども同士の人間関係に着目しているのである。

また、「伝わる」「伝える」が中心のカテゴリーにおいては、「工夫」へ、「味わう」「達成」へ、「思い」へ、「言葉」「聞く」へと多様に繋がっていく。「工夫」や「味わう」「達成」へのつながりは、例えば製作活動場面において子どもなりに工夫して取り組んでいる姿を捉えている。子どもが取り組む中で様々な気持ちを「味わう」経験をして、場面ごとや最後の完成などからは「達成感」を味わったりしている。子どもの育ちを捉えているといえる。工夫する力や達成感を味わう、感じるなど、活動を通して子どもが育った面を取り上げている。また、「思い」とのつながりについては、子どもが活動に対して様々な「思い」を持って取り組んでいることを捉えているといえる。様々な思いの内容についてはそれぞれなので、抽出語としては挙がってこなかったが、子どもたちが「思い」を持っていることを学生が気づくことができているといえる。「言葉」「聞く」へに繋がりについては、言葉で伝えたり、言葉を聞いたりという子どもの姿を捉えているといえる。

抽出語「保育」と「見せる」の繋がりについては、例えば「それぞれの子どもにたくさんの工夫が見られました。」「嬉しそうに見せてくれる子どもの笑顔がとても素敵でした。」「子どもの気持ちに共感して一緒に悔しがったり、一緒に喜んだりすることで自分の気持ちを受け止めてくれると安心出来ます。何度も諦めずに挑戦してほしいという願いをこめて活動を選びましたが、保育者も一緒になって頑張る姿を見せることで子どものやりたい気持ちも引き出せますね。」という記述が見られた。活動の記述と捉えると「見せる」は例えば、学生や保育者が見本を見せるというような捉えだが、学生の記述における「見せる」は子どものこんな姿が見られたという発見という視点からの「見せる」になっている。意欲的に活動に取り組んでいる姿など子どもの様々な姿を見つけることができた喜びも含まれている。

最後に4つのサブグラフが繋がっている塊については、例えば学生の記述には「友達への伝え方に難しさを感じたようで、どう言えば伝わるか、一生懸命に言葉を考える姿が。」というような記述が見られた。活動における人間関係と子どもの育ちというつながりを捉えているといえる。

活動内容によるカテゴリー、関係性を見出すことができた。また、どのような場面でも子どもの人間関係と育ちを捉えているということもわかった。

## 4 総合考察

### (1) 評価の視点

評価の視点について、以下の3つの視点が考察された。①子どもの活動の各場面での取り組む姿、つまり活動の経験を過程から捉えている視点、②各場面での姿から段階的に捉えた子どもの育ちや思いを捉えた視点、③子ども主体の保育への意識という視点である。「できた」「上手」というような結果や保育者主導の評価でなく、子ども主体を意識した捉えが評価として表れているといえる。

評価を行うにあたって、①子どもの活動の各場面での取り組む姿についての視点から評価を捉えることができたことについては、実習という活動を進めなくてはという緊張もある状況にもかかわらず、学生は活動を進める中で、様々な子どもの姿を丁寧に捉えようとしていたという実践がまず考察される。そして、振り返る際も、あの場面では誰はどうだったのだろうかという一人ひとりの姿を思い出し、それが記述に表れているのである。学生の記述からも、子どもたちの姿を「～の場面では」という記述が多々見られ

たことから、学生自身の実践とそこで一緒に取り組んだ子どもの姿を順を追って丁寧に振り返ろうとしていたことが考えられる。つまり、振り返りを子どもが経験した過程から捉えることができたのである。次に、②各場面での姿から段階的に子どもの育ちや思いを捉えた視点については、活動というある程度工程の見通しがある保育内容であったことが要因の一つである。また、実習生があらかじめ指導計画案を作成している内容であることも、段階的に振り返りが行うことが容易であったと思われる。これらのことから、学生は工程ごとに活動の内容を振り返るとともに、子どもが感じていたこと、考えていたことなど思いを捉えようとしていたことがわかる。さらに、育ちの視点も見出している。つまり、活動内容と子どもの姿だけではなく、そこでの子どもが考えていることや感じていることなど子ども理解も評価の視点として得ることができていた。そして、③子ども主体の保育への意識という視点については、①、②の視点も踏まえ、子ども側からの振り返りを試みることができているといえる。

クラスだよりによる評価においては、必ず子ども視点があり、子ども側から保育内容の振り返りができている。そして、子どもの経験内容や育ちなど次の保育へつなげる視点を見出せることが考察できた。

## (2) 子ども理解の捉え方

子ども理解の捉え方については、以下の3つの視点が考察された。①子どもの気持ちを捉えている、②子どもの育ちを捉えている、③子どもの人間関係を捉えている。特に、学生は活動について人間関係に着目して、子ども理解を得ている。

保育内容の経験から得る子ども理解について、①子どもの気持ちを捉えていることについては、評価の視点にも含まれているように、学生はその都度子どもの姿からどう思っているのか考えているということである。また、確実に分らないが子どもの思いを知ろうとしている、気づこうとしている学生の姿が読み取れる。学生自身が行う援助への反応や子ども同士の関わりにおいての双方の気持ちなどを考えているのである。さらに②子どもの育ちを捉えていることについては、子どもの思いを捉えるとともに、どのような育ちがあるのかという視点も持って思いを理解しようとしている。どのような経験からどのような育ちがあるのかということは、活動の経験の意味についても考えているといえる。この視点は、学生自身が計画した内容の意義について子ども側から捉える契機にもつながる。指導計画案におけるねらいや内容とのつながりからの考察ができている。つまり、客観的に自身の計画や実践の意義や意味を問いただすことが含まれている。また、③子どもの人間関係については、学生の子どもの理解の特徴の一つといえるだろう。結果のデータからも子ども同士の人間関係の視点は多かったからである。ここには活動の経験として、また、集団生活を通して、どのような人との関わりが見られるのかという視点が強い。学生は活動の中で、一人一人の子どもを捉え理解している。一方で、集団生活への意識を大いに持っており、子どもを集団として捉える傾向のほうが強いことも考えられる。友達同士のつながりを見出せるという肯定的視点でもあり、子どもを集団として捉えてしまうという傾向にあるという課題にもつながることも考えられる。

これらの捉えから、クラスだよりという特徴において保護者と共有したいこと、また伝えたいことは、子どもの経験の過程、育ちや学び、人間関係についてであるといえる。そして、子どもの姿を丁寧に振り返ることから、保育者としての専門性を学生自身が実感できた。また、子どもにとっての活動の意味や自分の実践のねらいが明確化され、自分の実践を多角的に評価することができた。一方、活動における「個」と「集団」への理解や捉え方についての課題も見出された。

## 5 今後の課題

クラスだよりの特徴はクラスの様子をクラスの保護者に一斉に伝えることである。したがって、評価や子ども理解はおおむね肯定的な捉えが多い傾向になったといえる。そして、これは保護者にとっては子ど

もの育ちを知る機会になる。子どもの姿を肯定的に捉え、育ちを見出していることから、学生も、その視点を意識して取り組んだと思われる。子どもの育ちという視点は保育者として必要な視点であり、その点は学びを深められたと思われる。子ども理解が深まったり、学生自身が心を動かしたり、気づいたりすることもできた。一方、クラスだよりの特徴から、学生自身の保育の課題を見つける視点があまりみられなかった。今後は、園内研修のようなグループワークの取り組みから、より双方向的な学びにつなげ、改善や次の計画につながる授業実践を通して、評価の妥当性を深めていくことを課題とする。

本研究は日本乳幼児教育学会第33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) 前田和代 (2021) 指導案作成の多角的な評価・改善からの学びによる効果－テキストマイニング分析を通して－日本乳幼児教育学会第31大会発表論文集 p80-81
- 2) 幼稚園教育要領解説 (2018) 文部科学省フレーベル館 p121
- 3) 前掲2) p122
- 4) 前掲2) p122
- 5) 秋田喜代美・古賀松香編著 (2022) 世界の保育の質評価 制度に学び、対話をひらく 明石書店 p350
- 6) 前掲5) p343～344
- 7) 小松和佳 (2019) 保育カンファレンスにおける 保育者の専門性向上に関する研究― 保育者同士の言葉の相互共有に着目して 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第68号21-30 p27
- 8) 前掲7) p27
- 9) 前掲7) p27
- 10) 石川 昭義, 平木 美紀子 (2023) 保育士らの自己評価の実践―自己評価チェックシートの作成と実践―子ども教育学科論集 (3) 47-58,
- 11) 戸田大樹 小山容子 角内万三 岸正寿 佐久間良恵 高橋広美 (2023) 現職保育者と学生による3歳児への言葉かけの適切さ に対する熟達保育者の評価傾向について―省察・評価・解釈・意味づけを中心として創価大学教育学論集 第75号 pp. 1～14
- 12) 前掲11) p8
- 13) 前掲2) p216
- 14) 佐藤有香 (2021) 保育者の経験年数における「子ども理解」の違いに関する研究 聖徳大学大学院博士 (児童学) 甲第49号2021-03-15
- 15) 上山瑠津子 (2021) 保育実践を支える保育者の子ども理解と省察に関する研究 広島大学博士 (心理学), 甲第8441号2021-03-04
- 16) 畠山寛 (2019) 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」東京学芸大学, 博士 (教育学), 甲第319号, 2019-03-15
- ・小松 和佳 (2020) 保育カンファレンスにおける 保育者の専門性向上に関する研究 広島大学, 博士 (教育学), 甲第8394号, 2020-12-17
- ・上山瑠津子, 牧亮太, 津川典子, 古和友子 (2023) エピソードを用いた継続的な保育カンファレンスの成果と課題: 「乳児保育における5つの力育み事業」参加園の自由記述の分析から幼年教育研究年報45 31-40

- ・阿南寿美子 島田知和 田中洋 (2023) 保育カンファレンス研究の現状と今後の展望 西南女学院大学紀要 Vol.27, p135-142
- ・松井剛太, 浦野陽子, 川田美保, 土居恭子, 武田真由, 國方栄美子 (2022) 子どもの声をもとにしたカンファレンスの検討 香川大学教育実践総合研究44 25-30
- ・香曾我部琢 (2019) カリキュラムマネジメントにおける保育カンファレンスの意義 宮城教育大学教員キャリア研究紀要1 1-8

# 水環境健全性指標を利用した河川教育に対する 学習効果について

Learning effects on river education using  
water environment soundness index.

環境共生学科 井上 宮雄／株式会社日水コン 清水 康生

## 1. はじめに

### (1) 河川教育の重要性

河川は、私たちの生活に不可欠な水資源であると同時に、多様な生物の生息地としても機能し、地域の自然環境および文化形成において重要な役割を果たしている。しかしながら、都市化や産業の発展に伴う水質汚濁、生態系の破壊、自然災害リスクの増大など、河川を取り巻く環境は大きな変化を遂げている。このような状況下において、河川環境の保全と持続可能な利用を実現するためには、河川教育の充実が不可欠である。

河川教育の主たる目的は、住民の河川環境に対する理解を促し、環境保全意識を向上させることにある。河川の水質、生態系、防災などの多角的な観点から、河川の重要性や直面する課題を学習することにより、身近な自然環境に対する関心や愛着を涵養することが可能となる。さらに、河川教育は地域の自然や文化への理解を深める機会を提供する。河川は地域の歴史、産業、生活と密接に関連しており、河川教育を通じて地域の特性や魅力を再発見する契機となりうる。さらに、河川教育は持続可能な社会の実現に向けた重要な取り組みとして位置付けられる。持続可能な開発目標（SDGs）においても、水と衛生に関する目標や水生生態系の保護に関する目標が掲げられている。以上のように、河川教育は環境保全、地域理解、持続可能性などの目標達成に向けた意識啓発や行動変容を促進するなどの多様な観点から重要な意義を有している。

### (2) 水環境健全性指標

水環境健全性指標は、水環境を総合的に評価するための新しい指標として開発されたものである。従来、水環境の評価は主に水質に着目して行われてきたが、水環境健全性指標では、水質だけでなく、河川の自然な姿、生物の豊かさ、水辺環境の快適性、地域とのつながりなど、多様な観点から水環境を評価する。この指標は、環境省が2004年から日本水環境学会に委託して開発を進めてきたもので、2009年には「水辺のすこやかさ指標（みずしるべ）」として一般に公開された<sup>1)</sup>。水環境健全性指標は、水辺の環境を5つの評価軸（自然なすがた、ゆたかな生物、水のきれいさ、快適な水辺、地域とのつながり）で捉え、全20項目について、それぞれを3段階で評価する。評価結果は、5つの評価軸に対して3点満点の五角形のレーダーチャートで表現され、水環境の多面的な姿を視覚的に把握することができる。水環境健全性指標は、行政の施策立案や住民・NPOの活動成果の評価などに役立てることができるとともに、環境教育の場面でも活用が期待されている。実際に、小学生向けの「子ども版」マニュアルも作成され<sup>2)</sup>、学校教育の中で水環境を学ぶためのツールとして用いられつつある。このように、水環境健全性指標は水環境の評価だけでなく、環境教育の分野でも有用なツールとして注目されている。

### (3) 目的

本研究の目的は、水環境健全性指標を用いた河川調査に基づく授業が、学生の河川に対する意識や認識

に及ぼす影響を明らかにすることである。具体的には、授業の前後に「身近な川について思うこと」というテーマで学生が作成した感想文のテキストマイニング分析により評価する。これにより、水環境健全性指標を活用した体験的学習が、学生の河川環境に対する理解や関心にどのような変化をもたらすかを考察する。

## 2. 方法

### (1) 授業概要

本研究の対象授業は、環境教育学科（現 環境共生学科）の2年次後期に開講されている必修科目「分析化学実験A」の第7回目で実施された。当該実験科目は、水質調査に関する定量分析法、特に滴定による各種成分の分析手法について学び、2コマ7回の授業として設定されている。第6回目の授業では、COD（化学的酸素要求量）の測定法について学習する。CODは河川や海域の水質状況を評価するための重要な指標であり、この学習を通じて河川教育への橋渡しを図っている。

学生には第7回目の授業に向けての事前課題として、水環境健全性指標を用いた河川調査を課した。この河川調査には、株式会社日水コンが開発したアプリ「水辺へGo!」を利用した<sup>3)</sup>。このアプリは、水環境健全性指標の5つの評価項目に対して該当する回答を選択し、その調査結果を地図上やレーダーチャートで可視化できるものである（図1）。アプリの操作方法は事前に授業内で説明した。さらに事前に、学生には「身近な川について思うこと」というテーマで感想文を提出させた。



図1 アプリ「水辺へGo!」の操作画面

第7回目の授業では、大学近傍を流れる石神井川についての学習を展開した。まず、石神井川の流域概要、歴史の変遷、物理的特性、生態系、水質状況などの水環境健全性指標に掲げられている項目に基づいた水環境を構成する要素について、講義形式で解説した。次に、大学近郊に位置する加賀第二公園付近に赴き、石神井川の現地調査を実施した。現地調査後、身近な川との関わり方について考察するため、「石神井川を身近に感じるためにはどうしたらよいか？」をテーマとしたグループディスカッションを行った。アイデアの抽出と体系化にはKJ法を用い、各グループの成果発表と全体での意見交換を行った。授

業の最後に、学生がアプリで調査した河川調査の集計結果を報告した。授業後に同様のテーマで感想文を提出させた。

## (2) テキストマイニング分析

感想文のテキストマイニング分析にはフリーソフトウェア「KH Coder」を用いた。分析対象は、両感想文を提出した43名の感想文とした。感想文の平均文字数は授業前が802字、授業後が830字、総文数は授業前が745文、授業後が662文、分析に使用した総抽出語数は授業前が8,564語、授業後が8,912語であった。これらの語句の中で、名詞、形容詞、形容動詞、動詞を対象として頻出語分析を行い表1にまとめた。以下に、その分析結果を示す。

表1 出現頻度上位30語と出現回数

出現順位	名詞				形容詞				形容動詞				動詞			
	授業前	頻度	授業後	頻度	授業前	頻度	授業後	頻度	授業前	頻度	授業後	頻度	授業前	頻度	授業後	頻度
1	生活	60	地域	109	汚い	32	良い	23	身近	65	身近	123	思う	104	感じる	123
2	排水	52	授業	85	多い	23	深い	22	自然	43	自然	59	考える	62	思う	110
3	水質	51	河川	56	美しい	21	多い	19	きれい	38	きれい	24	流れる	58	考える	90
4	氾濫	42	環境	53	大きい	19	難しい	16	綺麗	25	大切	21	感じる	55	行う	69
5	環境	36	水質	50	高い	13	大きい	14	様々	15	必要	21	見る	54	知る	65
6	河川	35	生活	49	小さい	13	速い	13	必要	13	豊か	20	行く	29	見る	45
7	印象	30	イベント	40	強い	11	美しい	12	危険	11	重要	19	住む	28	流れる	35
8	ゴミ	28	調査	39	怖い	11	少ない	11	好き	10	様々	19	流す	25	学ぶ	33
9	汚染	27	存在	36	少ない	10	楽しい	8	豊か	10	健康	16	遊ぶ	22	持つ	28
10	存在	23	グループ	34	楽しい	8	高い	7	大切	9	透明	13	降る	19	行く	25
11	影響	22	自分	32	良い	8	低い	7	可能	7	綺麗	13	持つ	18	出る	22
12	地元	21	活動	28	激しい	7	新しい	6	穏やか	6	可能	12	通る	18	変わる	21
13	場所	20	歴史	27	長い	7	長い	6	主	5	非常	11	捨てる	17	作る	19
14	流れ	20	流れ	25	低い	6	面白い	6	重要	5	大事	7	言う	16	調べる	18
15	人間	19	機会	23	難しい	6	興味深い	5	正直	5	快適	6	出る	16	使う	17
16	原因	17	周辺	23	冷たい	6	無い	5	大変	5	多様	6	知る	16	住む	17
17	人々	17	場所	23	深い	5	汚い	4	異常	4	急	5	守る	15	出来る	17
18	思い出	16	人々	23	早い	4	近い	4	深刻	4	新た	5	見える	13	分かる	15
19	生き物	16	周り	21	近い	3	広い	3	大事	4	有名	5	聞く	13	守る	14
20	生物	16	水辺	20	広い	3	小さい	3	特別	4	さまざま	4	調べる	12	与える	14
21	用水	16	意見	19	細い	3	詳しい	3	不安	4	簡単	4	楽しむ	11	楽しむ	13
22	理由	16	排水	19	細かい	3	悪い	2	ネガティブ	3	危険	4	挙げる	11	受ける	13
23	自分	15	影響	18	暑い	3	遠い	2	簡単	3	貴重	4	行う	11	違う	12
24	水位	15	利用	18	太い	3	何気ない	2	貴重	3	色々	4	使う	11	触れる	12
25	被害	15	洪水	18	著しい	3	細かい	2	急	3	ゆたか	3	癒す	11	訪れる	12
26	用水路	15	人間	18	懐かしい	2	弱い	2	非常	3	安全	3	汚れる	10	異なる	11
27	汚濁	15	生き物	18	狭い	2	安い	1	不可欠	3	緩やか	3	過ごす	10	見える	11
28	大雨	14	方法	18	詳しい	2	可愛らしい	1	不思議	3	好き	3	覚える	10	驚く	10
29	地域	14	観察	17	短い	2	緩い	1	さまざま	2	主	3	咲く	10	捨てる	10
30	改善	13	整備	17	美味しい	2	嬉しい	1	安全	2	独自	3	食べる	10	書く	10

## 3. 結果

### (1) 頻出語分析

#### ①名詞

授業前感想文の上位3語に挙がっている名詞は「生活」「排水」「水質」であった。このことから、学生らは水質という観点から川の状態に対して関心を持っていることが示唆された。さらに、「氾濫」「ゴミ」「汚染」「被害」「汚濁」などの否定的な印象を与える語句も30位以内に出現しており、河川に関する環境汚染問題や、豪雨・台風起因する水害被害を意識していることが明らかになった。また、「印象」「地元」「思い出」などの語句も見られたことから、川が学生らにとって身近な存在であることが推察される。

一方、授業後の感想文の頻出語では「地域」「河川」「環境」が上位を占めた。特に「地域」の出現頻度

が14回から106回へと顕著に増加した。これは、授業内で「石神井川を身近に感じるためには」というテーマで行ったグループワークが大きく寄与していると考えられる。さらに、「歴史」という語句が新たに出現したことも特徴として挙げられる。本授業で学習した水環境健全性指標には「地域とのつながり」という評価項目が含まれており、その中に歴史・文化に関する個別指標が設定されていたため、そのことに起因していることが考えられる。

## ②形容詞

授業前感想文では、河川に対して「汚い」「怖い」「激しい」「難しい」などのネガティブな印象を示す語句が散見された。その中で「汚い」という形容詞が最も多い頻度を示した(32回)。感想文では、身近な川を生活排水や残渣物により汚染されたものとして認識している記述が多く見られた。さらに、「怖い」という形容詞も11回出現しており、河川に対する恐怖心が示唆されていた。一方で、「美しい」や「楽しい」といったポジティブな形容詞も使用されており、これらは主に河川に関する楽しい思い出と関連付けられていた。

授業後の感想文では、「汚い」という否定的な語句の頻度は顕著に減少していた。また、「面白い」「興味深い」といったポジティブな印象の語句も新たに現れており、本授業の内容や取り組みが学生の知的好奇心を喚起したことが示唆される。

## ③形容動詞

授業前から「身近」という語句が最も高頻度で出現していたが、授業後にその頻度が65回から123回に更に増加していた。さらに、「大切(9回→21回)」「重要(5回→19回)」などの語句も頻度が増加していた。加えて、授業後の感想文では「健康」「透明」「快適」といった語句が新たに登場した。これらの言葉は川や川辺の環境の健全性に関する内容の文意で言及されていた。

## ④動詞

授業後の感想文で現れた特徴的な語として「学ぶ」「変わる」が挙げられる。これらは、河川への新たな視点や認識の変化を示す文脈で多く使用されていた。また、「行う」という語の使用頻度が11回から69回に増加し、「作る」という語も頻出語として浮上した。これらの語は、河川に対して具体的な行動を伴う能動的な関わりを示す文脈で使用されており、水質調査やグループワーク等の実施、および「石神井川を身近に感じられるためにはどうしたらよいか」というテーマでのグループディスカッションに関する記述で多く見られた。

## (2) 共起ネットワーク分析

次に、単語と単語のつながりを把握するため、前述の名詞、形容詞、形容動詞、動詞を対象とした共起ネットワーク図を作成した。図2および図3は、それぞれ授業前後の感想文に対して、Jaccard係数が0.1以上の条件で出力した結果を示す。図中の数値は語句間のJaccard係数を表しており、また出現頻度が高い語ほど円が大きく表示されている。なお、語の空間的配置自体に意味はなく、線で結ばれていることが語と語の結びつきの強さを示している。またこれらの共起関係は、感想文に記述されている内容に照らし合わせて大まかにグループ毎にまとめられており、点線で囲んで表示している。

授業前の感想文の記述内容は主に3つに分けられる。第一に、河川の環境問題に関する記述が挙げられる(図2の①)。廃棄物の不適切な処理や生活排水に起因する川の水質汚濁の深刻さ、および水質改善に向けた対策の必要性について言及している。第二に、河川の潜在的危険性に関する記述が見られる(図2の②)。台風や豪雨時における河川の氾濫リスクへの懸念が述べられており、河川に対して怖いイメージ



があることが書かれている。第三に、川に対する思い出や役割に関する記述が挙げられる（図2の③）。川遊びの体験や川における季節の変化の観察、さらには河川の存在意義に関する記述が散見された。

一方、授業後の感想文は主に2つの内容に分けられる。第一は、川に対する見方の多面性についてである（図3の①）。具体的には、水健全性指標による水辺調査や現地観察を通じて、川の生態系、歴史的・文化的側面、および地域社会との相互関係など、多角的な視点から川と人間の関係性について述べている。第二に、川に対する印象や認識が授業後に変化したことに対する記述が挙げられる（図3の②）。川の魅力を伝えることをテーマにしたグループワークによる議論を通じて、川の存在意義や川への愛着が高まったことを言及する内容の感想文が多く見られた。

#### 4. 考察

##### （1）河川に対する認識の変化

授業前の感想文の頻出語分析では、「汚い」「怖い」「激しい」「難しい」などの河川に対するネガティブな印象を表す形容詞が上位を占めていた。特に「汚い」は最も出現頻度が高く、学生は身近な河川を生活排水や廃棄物による水質汚濁の深刻な場所として認識していることが示唆された。また、「怖い」も比較的多く出現しており、洪水など河川の潜在的な危険性を意識していることがうかがえた。一方、授業後の感想文では、これらの否定的な語句の出現頻度が大幅に減少し、「地域」「環境」「歴史」など河川の多様な側面に関連する語句の出現頻度が増加していた。「地域」は授業前の15回から授業後は106回と大きく増加し、「歴史」は授業後に新たに出現した特徴的な語句であった。さらに、「大切」「重要」といった河川の価値を認識する語句や、「作る」「行こう」など河川に積極的に関わろうとする意欲を表す語句の出現頻度が増加していた。

また、共起ネットワーク分析の結果からも、授業前後で学生の河川に対する認識が変化したことが裏付けられた。授業前の共起ネットワークでは、水質汚濁や洪水リスクなど河川の問題点に関する共起関係が見られた。一方、授業後は河川の生態系や歴史、地域社会との関わりなど多面的な視点から河川を捉えた共起関係が現れ、河川の魅力を伝えることに関する記述が増えたことが示された。

これらの変化は、水環境健全性指標が目指す教育目標と合致していると考えられる。水環境健全性指標は、水質だけでなく河川の自然な姿や生物の生息状況、地域との関わりなど、多岐にわたる項目から河川の状態を総合的に評価する指標である。授業ではこの指標の各項目について解説し、学生はそれまで意識していなかった河川の様々な側面について学ぶ機会を得た。その結果、授業後の感想文では水質以外の観点から河川を捉えた記述が増え、河川に対する多角的な理解が深まったことが示唆された。そして、学生の河川に対する愛着や当事者意識を高め、能動的な関与を促す効果があったと考えられる。

##### （2）アクティブラーニングの効果

授業後の感想文の頻出語分析において、「学ぶ」や「変わる」といった語句の出現頻度が増加したことが示された。この変化が生じた要因としては、水環境健全性指標を用いた現地調査とグループディスカッションが大きな役割を果たしたと推察される。

現地調査では、学生は水環境健全性指標の各項目に基づいて河川の状態を直接観察し、評価した。この活動を通じて、座学で得た知識を実際の河川の状態と結びつけて理解を深めることができたと考えられる。教室で学んだ理論的な内容が、現地での体験によって具体的なイメージとして定着したことで、河川に対する多面的な理解が促進されたと解釈できる。

また、グループディスカッションでは「石神井川を身近に感じるためにはどうしたらよいか」というテーマで議論が行われた。学生同士が河川についての意見を交換し、互いの考えを共有した。この過程で、自分とは異なる河川の捉え方に触れる機会が得られたと考えられる。他者の視点を知ることで、河川に対す

る自分の見方の違いを認識し、より広い視野で河川を捉えられるようになったと考えることができる。

水環境健全性指標は、専門家だけでなく地域住民も参加して河川の状態を多面的に評価する仕組みである。学生は、このような住民参加型の指標を用いた現地調査を通じて、自分も河川の保全に関与できることを実感したと推察される。実際に河川の様々な側面を調べ、評価することで、河川の抱える問題や魅力を直接肌で感じられたことが、河川を大切に思う気持ちを育んだと思われる。

## 5. まとめ

以上のように、水環境健全性指標を軸とした一連の学習活動は、学生が河川を多角的な視点から捉え、河川の価値を再認識するきっかけとなった。そして、河川の課題解決に自分も貢献できるという当事者意識が芽生えたことで、河川に積極的に関わろうとする意欲が高まったと考えられる。このような変化は、感想文の頻出語や共起ネットワークの変化に端的に表れていた。本研究の結果は、水環境健全性指標を活用した河川教育の有効性を示すとともに、今後の河川教育の在り方に対する示唆を提供するものと期待される。

## 参考文献

- 1) 公益社団法人日本水環境学会, 2013, 水環境の総合指標研究委員会成果集, <https://www.jswe.or.jp/publications/jutaku/wsi/pdf/seikasyu-001.pdf> (2024.9.15)
- 2) 環境省, 2009, みんなで川へ行ってみよう, <https://www.env.go.jp/water/wsi/pdf/sukoyakasashihyou.pdf> (2024.9.15)
- 3) 一般財団法人水・地域イノベーション財団, <https://mizuinfra.or.jp/mizube/> (2024.9.15)
- 4) 樋口耕一, 2014, KH Coder, <https://kncoder.net/> (2024.9.15)

# 学生一人一人にとっての特別活動の意義

～小学校から高等学校までの思い出を通して

The significance of “Tokkatsu” for each student  
～ through memories from elementary school to high school.

教職センター 鈴木 邦夫

## はじめに

本研究は、担当する「特別活動の指導法」を振り返り、授業改善に生かすことを目的としている。授業で扱った特別活動の内容について、小中高校時代の思い出を授業後に質問し、学生にどのような思い出が残っているかを明らかにし、特別活動の影響を把握したいと考えた。また、学習指導要領の内容理解と経験を結び付けることで、学びが経験に裏打ちされた確かなものになるとも考えた。将来、学生が教職に就いた後、特別活動の実践に対する意欲付けになることを期待している。後半は「なすことによって学ぶ」人間教育の一環とも言える特別活動が、極端に制限されたコロナ禍の中、高校生時代を過ごした学生の思いに触れ、特別活動の意義についてもあらためて考察した。

## 1. 研究の背景と目的

特別活動の指導法の授業を行った際、学生の初回の感想は「そんな意義があったのか、全く考えたこともなかった」といった感激に近いものであった。小学校から高校まで、特別活動は教育課程上設定されているが、各教科のように学習内容や成果が意識されず、内容は覚えていてもその効果まで考える機会は少ないのが現実である。特別活動の効果は日々の生活に影響を及ぼしながらも、内容や効果について本人が改めて意識する機会は当然ながら無い。また、特別活動の様々な指導や活動は、登校から下校まで、言い換えれば学校教育全般にわたり、あって当たり前の空気のような学習である。しかし、空気は人間の生命には欠かせない。特別活動の授業時数は学級活動を除き、学習指導要領に定めがないため、学校の取り組み次第で異なる。コロナ禍による活動の著しい制限、その後の働き方改革の論議を経て、さらなる授業時数の削減が行われている今、改めて、学生は特別活動での学びをどのように捉えているかを明らかにしたい。

実際、学生は特別活動を経験していても、学習指導要領に基づく内容や意義を知らない。教職課程を学ぶ中で、学習指導要領の内容を理解し、学級会、生徒会等を模擬的に学ぶことは大切だが、実感が伴わない学習はすぐに忘れられてしまう。そこで、特別活動の学習指導要領の説明と、それらに関する特別活動の経験を結びつけることで、学びをより豊かにできるのではないか。さらに、経験に裏付けられた特別活動の内容が学生の記憶に残り、将来、教職に就いた際、特別活動に取り組む意欲付けになると考えた。太田(1987)『一般に、何かを「覚えよう」とするとき、それが既知のものであるときには材料の間に何らかの関係づけを行おうとすることが多い。また、未知のものであるときでさえ、既にわれわれが知識としているものと関連づけようとする。このように材料を相互に関連づけ、統合したり、既存の知識体系の中に組み込むことを体制化という。』とある。授業改善に加えて、特別活動の学びを振り返り、どのような資質能力を身に付けたかと価値づけることにより、特別活動を軽視せず、児童生徒の学校生活や人生をより豊かで実りあるものとし、教職に向けた資質向上の契機にしたい。

## 2. 研究の方法

小学校から高校までの特別活動に関わる学びを通してどのような力が培われたのか、児童生徒は活動そのものを通して学びを積み重ねているが、そもそも特別活動とは何か、何をねらいとしていたかは、他の教科等に比べて著しく自覚が薄い様子が伺えた。レスポンスシートの記述内容を見ると、学生は教職科目で特別活動の内容に触れ、その内容と意義を知り、驚いている様子が見られた。

「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）平成28年8月26日教育課程部会（第2部）（特別活動、総合的な学習の時間）」には、「特別活動は、学級活動・ホームルーム活動、児童会活動・生徒会活動、クラブ活動、学校行事から構成され、それぞれ構成の異なる集団での活動を通して、児童生徒が学校生活を送る上での基盤となる力や社会で生きて働く力を育む活動として機能してきた」とその効果について示されている。また、課題の一つに「育成を目指す資質・能力の視点 特別活動においては、『なすことによって学ぶ』ということが重視され、各学校で特色ある取り組みが進められている一方で、各活動において身に付けるべき資質・能力は何なのか、どのような学習過程を経ることにより資質・能力の向上につながるのかということが必ずしも意識されないまま指導が行われてきた実態も見られる」とあり、目指す資質能力が改定により新たに示されることになった。

小学校から高校までの特別活動を通して、どのような力が培われてきたかを学生の言葉を通して明らかにし、それらを分析して学生が意識している教育的効果や期待を明らかにすると共に授業改善につなげる資料としたい。

表1（1）アンケート 全5回 令和5年度大学3年生 中高教員免許取得希望者 30人程度 各回で異なる。

①第3回「学級活動」の授業後-Q. いじめの未然防止に向けて、特別活動ではどのような活動が考えられるか。例、学級活動の議題、生徒会の活動、学校行事の取組など。取組名とその内容【200字程度】
②第4回「生徒会活動」の授業後-Q. 生徒会活動（本部、各委員会ど）の思い出と、それは今考えると、自分にどのような能力を養ったと思うか。【200字程度】
③第5回「学校行事」の授業後-Q. 次の内容について、それぞれ100字程度（自由）で記述する。○小学校・中学校・高等学校時代 それぞれに一番思い出に残っている①学校行事名と、②今思うと、人生にどのような影響を与えたかについて。
④第6回「生徒会と学校行事指導計画」授業後、既に生徒会、学校行事はアンケート済のため、第三回で触れられなかった学級活動に焦点を当てた-Q. 学級活動（小・中）または、ホームルーム（高）での学びは何か。今思えば、自分の人生にどのような影響を与えた（または与えている）と思うか。【200字程度】
⑤第7回『「特別活動」の実際と今後の課題』授業後-Q. ここ最近まで、コロナウイルスによる感染防止のため、数多くの特別活動に関する活動が自粛されてきた。大人数を避け小規模化、あるいは中止、大声で話さない、歌わないなど。小学校、中学校、高校で学級活動（HR）、生徒会、児童会、学校行事が影響を受けた。これらの児童・生徒のその後の人生にどのような影響を及ぼすと考えるか。【200字以上】

## 3. 研究の実際と結果と考察

### （1）特別活動といじめ問題への対応

いじめ問題への対応として、平成25年にいじめ防止対策推進法が制定され、令和3年にはこども家庭庁が学校外からのアプローチによるいじめ解消の方針を出した。最近では、令和5年には不登校・いじめ緊急対策パッケージがまとめられた。合意形成や意思決定を図る特別活動の役割はますます重要となっている。

いじめの未然防止、解消に学級活動が有効かどうか、学生の特別活動の経験と教職課程で学んだことをどの程度意識しているか調査した。教職に就いた際のアイデアや指導の端緒となることを期待した。

表2 いじめの未然防止と特別活動

<p>①【質問】いじめの未然防止に向けて、特別活動ではどのような活動が考えられるか。例、学級活動の議題、生徒会の活動、学校行事の取組など。取組名とその内容 200字程度。特に校種の区分はしなかった。 n = 34</p>	
<p>②【結果】※おおくりな分類</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学級活動を通じたいじめ防止 - 11人</li> <li>2. 学校行事を通じたいじめ防止 - 7人</li> <li>3. 学校全体でのいじめ防止宣言とキャンペーンの実施 - 3人</li> <li>4. 挨拶運動とコミュニケーションの促進によるいじめ防止 - 2人</li> <li>5. 道徳とドラマ仕立ての動画鑑賞によるいじめの理解と防止 - 2人</li> <li>6. 学校ルールといじめの定義の確認によるいじめ防止 - 2人</li> <li>7. 人間関係についての学級会議とソーシャルスキルトレーニングによるいじめ防止 - 2人</li> <li>8. AIテキストマイニングといじめ調査アンケートによるいじめの未然防止 - 2人</li> <li>9. 授業と特別活動を通じたいじめ防止のためのスキル習得と目標設定 - 2人</li> <li>10. 学級会でのいじめ撲滅スローガンの作成と自己反省 - 1人</li> </ol>	
<p>③回答例</p>	
学級活動	<p>・学級活動「人との関わり方」。未然防止として学級活動で対人関係に欠かせない関わり方や相手の気持ちを考えることを学んでいく。しかし道徳ではないのでパターンによってどういう行動をするべきなのか具体的に考える。日常生活の中で起こりがちな状況を想定して取り上げて実際に起こったらどうしていくかを考える。グループワークも行い、他の意見も知ることや他と関わることで関係性の構築を進めていく。</p> <p>・学級活動でいじめの防止策について話し合う。内容は生徒同士でいじめの原因や動機を考え、起こらないようにするにはどのようにしたら良いかということ話し合う。案を出し合い、クラスでの考えを決める。決めた案をポスターに書き出して教室に貼る。その事でいじめをしてはならないという認識ができ、目に見えるところにポスターがある事で話し合ったことをすぐに思い出せるようになる。</p>
学校行事	<p>・いじめの未然防止なので、あからさまに「いじめ防止」と生徒に分からないような活動が良いと考える。そこで生徒同士が意見を出し合ったり、ひとつの目標に向かって協力し合ったりする状況をつくり、生徒の絆が自然と芽生える環境がいじめの未然防止に繋がると思うので、文化祭や体育祭の開催が大事だと考える。</p>
<p>④テキストマイニングなど最近のツールの使用が挙げられていたので参考までに掲載する。</p> <p>・学級活動として、「言われて不快だった言葉（嫌だった出来事）」を議題にし、AIテキストマイニングを使用して匿名で入力させる。4、5人のグループで結果を見ながら、大きく表示された言葉、小さく表示された言葉について「なぜその言葉や出来事が多かったのか」「大きく表示された言葉と小さく表示された言葉の意味的な違い」などについて話し合う。些細な一言でも人を傷つけるということに気付かせ、意識させる。</p>	

⑤【考察】

学級活動が最も多く、大半を占める。生徒会を加えていたものもあった。その他、学校行事や挨拶運動がある。これらはすべて経験則に基づいて考えられたものと思われる。この学習の機会を活かし、教職に就いた際は、学級活動を本来の目的であるいじめ防止・解消に活用してほしい。また、AIテキストマイニングの活用やドラマ仕立ての動画鑑賞なども興味深い。

(2) 生徒会活動

生徒会活動の本部役員の経験者は、一部かもしれないが、委員会活動は全員が経験している。そこで、広く生徒会活動の一人一人に対する成果を問うことで、生徒会活動の意義や役割の学習を促した。まさに自発的・自治的な集団活動は、生徒会活動の特質である。目標を共有し役割を分担して主体的に活動を行うことにより、生徒の自主的実践的な役割が培われている。学生は経験からどのような意義づけをしているのか、改めて思い出に意義付することで、実感をもとに生徒会活動の理解が促進できると考える。

表3 生徒会活動と培われた能力

①【質問】生徒会活動（本部、各委員会）の思い出と、それは今考えると、自分にどのような能力を養ったと思うか。【200字程度】	
②結果の概要－記述内容を整理分類し、キーワードを抽出すると以下ようになる。※n = 33	
生徒会	委員会
リーダーシップ、周囲への意識と先見性、公共心、判断能力と責任感、企画力と人間関係調整力、協働力、自信、時間管理、集団決定の能力	協力と多様性、問題解決と計画性、環境保全の意識、責任感と主体性、協力と公共心、プレゼンテーションスキル、発表能力、イベント運営、協力と視野の広がり、正確な伝達、指揮と組織力、提案と協力、規律や礼儀

③【考察】

より大きな集団を動かす生徒会では、リーダーシップはもとより、全体を動かすための配慮事項、そして自信が資質能力として身に付いたと学生が挙げる傾向がみられる。まさに以下の記述がそのことを体現しているので紹介する。

生徒会活動では、私は小学校の頃から児童会や中学校では運営委員会に所属して、クラスや学年のリーダーとして振る舞うことが多かったです。そのため、周りを見て行動すること、先のことを考えて行動する力が身につきました。また、指示を出す時には自分がどういう発言の仕方や立ち振る舞いでいなければならないのかということも大きく関わることに気づき学ぶことができました。

(3) 学校行事

小中高校時代、大きな思い出として挙げられるのは学校行事である。内容は異なるが、どのような資質能力を身に付けたと学生は考えているかを明らかにする。学校行事は時数の定めもなく、各学校の伝統や方針により継続している。児童生徒にとって、学校時代の大切な思い出である。作文等で経験を振り返ることはあるが、あくまで国語科の指導の一環である。特別活動の一環として、あらためて効果を分析する経験は無かったと思われる。

表4 学校行事と人生への影響

①【質問】次の三点について、それぞれ100字程度（自由）で記述する。 小学校・中学校・高等学校時代 それぞれに一番思い出に残っている①学校行事名と、②今思うと人生にどのような影響を与えたかについて。						
②結果の概要 校種別に行事名を以下に挙げる。						
Q. 質問 思い出の学校行事 ※数字は人数						
行事名	小学校	人	中学校	人	高校	人
(ア) 儀式的行事（入学式・始業式・終業式・卒業式など）	卒業式	1	離任式	1		0
(イ) 文化的行事（学習発表会・音楽会など）…	学芸会、合唱祭、文化祭	4	合唱コンクール、文化祭、学校祭	12	学校祭、文化祭	9
(ウ) 健康安全・体育的行事（身体測定・運動会・避難訓練など）…	運動会、運動会（鼓笛隊）、運動会（マーチング）、持久走大会 避難訓練	14	体育祭 ※ムカデ競争と明記もあり。	8	球技大会、体育祭、スポーツ大会	7
(エ) 遠足・集団宿泊的行事（校外学習・遠足・修学旅行など）…	林間学校、自然教室、移動教室	8	修学旅行、林間学校、ふる里ふれ合い体験、平和研修	6	国内研修、修学旅行－内海外（アメリカ2、イギリス1、フランス1）	12
(オ) 勤労生産・奉仕的行事	田植えと稲刈り	1	職業体験	1	職場体験学習	1

表5 ③人間関係形成、社会参画、自己実現、3つの視点を基に学校行事で培われたであろう資質能力の側面

人間関係形成	集団の中で、人間関係を自主的、実践的によりよいものへと形成するという視点。
社会参画	集団や社会に参画し様々な問題を主体的に解決しようとするという視点。
自己実現	集団の中で、現在及び将来の自己の生活の課題を発見し、よりよく改善しようとする視点。
【小学校】 Q. 今思うと、人生にどのような影響を与えたか。	
人間関係形成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・たてわりあそび：高学年の人たちとの接し方を学び、多種多様な関係を持ち上下関係の役割を知る。</li> <li>・林間学校：困っている人に手を差し伸べる優しさ。</li> <li>・運動会（鼓笛隊）：演奏しながらの動きがあり、忍耐力を鍛えられ、協調性も身につけることができる。</li> <li>・運動会：みんなで協力して一つの作品を作り上げる、一致団結の精神が養われる。</li> <li>・運動会：家族みんなでご飯を食べようと心がけたり、家族を大切にしたりしようという気持ちがより強くなる。</li> <li>・合唱祭：学年全員がいい物を作ろうと、パートリーダーが主体となって学年の団結を深める。</li> <li>・移動教室：意見が合わないときこそ傾聴を忘れないという姿勢を養う。</li> <li>・自然の教室：協調性や時間を守る大切さ。</li> <li>・文化祭：協力する楽しさ、物を作ることの楽しさ、物を売る大変さ。</li> <li>・林間学校：協調性や時間を守る大切さ。</li> </ul>
社会参画	<ul style="list-style-type: none"> <li>・運動会：全力でやり切ることの楽しさを学び、チームに貢献するために競技に取り組む。</li> <li>・学芸会：周りを巻き込んで物事を進めていく力や、最高学年として絶対に成功させるという責任感。</li> <li>・運動会（マーチング）：大勢の前で何か一つのことを一人で務めるという責任感を感じる。</li> <li>・運動会（体育委員会の委員長）：最後まで仕事を果たそうとする責任感が養われる。</li> <li>・運動会：団体を引っ張って行く時の様々な問題と直面することで問題解決能力が高まる。</li> <li>・運動会（鼓笛の指揮者）：誰かに頼らず一人でやりきるという責任感を感じる。</li> </ul>
自己実現	<ul style="list-style-type: none"> <li>・卒業式：人生の大きな転機であり、小学校を卒業できる喜びや達成感を感じる。</li> <li>・林間学校：人前で話をする度胸やみんなの前に立つ責任感など。</li> <li>・自然教室：時間を守るということ学ぶ。</li> <li>・林間学校：自分のことは自分でやるようになる。</li> <li>・田植えと稲刈り：食へのありがたさを学ぶ。</li> <li>・運動会：問題解決能力が高まり、判断力がつく。</li> <li>・林間学校：自分がどれだけ自分のことができないかがわかって焦り、友人の行動から学んだ。</li> <li>・持久走大会：継続することの大切さを学ぶ。</li> <li>・運動会：団結力の素晴らしさや達成感を得る。</li> <li>・運動会：勇気を出して一歩踏み出してみることで、自分の可能性が広がったり自信がついたりする。</li> <li>・運動会（応援団長）：大きな役に手を挙げ挑戦する楽しさを知る。</li> <li>・学芸会：自分が思っている以上に努力することが大事であることがわかる。</li> </ul>
【中学校】	
人間関係形成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・合唱コンクール：物事を成し遂げるための協力の複雑さ。</li> <li>・体育祭：他の生徒との協力性と向上心。</li> <li>・体育祭（ムカデ競走）：団結力と協力の重要性。</li> <li>・合唱コンクール：一致団結することの苦労と喜び、努力の大切さ。</li> <li>・体育祭：協力して何かを作り上げる楽しさと熱中することの価値。</li> <li>・文化祭：一緒に何かを作り上げる喜びと達成感、自主的行動の重要性。</li> <li>・修学旅行：友情の深まりと人間関係の築き方。</li> <li>・体育祭：人をまとめることの難しさと協力をお願いすることの重要性。</li> <li>・2年生の合唱コンクール：昼休みや放課後に練習をし、クラス一丸となって頑張った合唱コンクールは、みんなと一つのものを作る喜びを教えてくれた。</li> <li>・林間学校：あまり話したことのない人でも、一緒に活動して何かをやり遂げると、達成感を味わって絆が深まった。</li> <li>・文化祭：みんなで一つのものを作り上げる楽しさ、演劇の楽しさに触れた。</li> <li>・合唱発表会：誰かを支えることの大切さ。</li> </ul>

社会参画	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 関西宿泊行事：リスク対応のための事前準備の重要性。</li> <li>・ 学校祭：全体の動きを見て指示を出すリーダーシップ。</li> <li>・ 生徒主催の1日イベント：人を動かす力と企画運営の楽しさ。</li> <li>・ 合唱祭：クラスを先導して団結する経験から統率力。</li> <li>・ 職業体験：働くということを知るきっかけになりました。</li> <li>・ 合唱コンクール：自分達で作るイベントでの責任感。</li> <li>・ 合唱祭：指揮者としての役割から積極性。</li> <li>・ 平和研修：戦争、広島原爆に関しての事を学び、関心が深まりました。</li> <li>・ 合唱コンクール：練習の際にクラスメイトをまとめることや先頭に立って最優秀賞受賞といった目標に向かって励んでいたのが、統率力が養われたと感じた。</li> <li>・ 体育祭：目標達成の為に他人とどのように協力したら良いのか、どういった行動言動が必要になるのか等目標達成に向けての過程で必要な物。</li> </ul>
自己実現	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 離任式：尊敬する先生の異動でこれからはがんばろうと決意した。</li> <li>・ 修学旅行：自己決定と計画の重要性。</li> <li>・ 体育祭：安全な行動や規律ある集団行動の重要性。</li> <li>・ 体育祭：意見の違いややる気の度合いが違うときの対処法。</li> <li>・ 体育祭：成功体験から自信を得て、それが何かを頑張る時に役立つことを学びました。</li> <li>・ ふるさとふれあい体験：田舎の生活を初めて知りました。</li> <li>・ 合唱コンクール：集団で活動するときにはみんなが真剣に目標のために本気になることが大切。</li> </ul>
【高等学校】	
人間関係形成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 宿泊研修：人見知りを克服し、対人コミュニケーションの重要性。</li> <li>・ 修学旅行：集団で行動する方法と人間関係の築き方。</li> <li>・ アメリカ修学旅行：集団行動の難しさと、それに従う人たちの協力の大切さ。</li> <li>・ 学校祭：金銭が直接的に関わる行事から、対人コミュニケーションの経験が得られた。</li> <li>・ 文化祭：クラスでの出し物の準備から、協力の大切さと自己表現の方法。</li> <li>・ 修学旅行：海外での経験から、友情の深まりと励まし合うことの大切さ。</li> <li>・ 体育祭：優勝という目標に向かっての努力から、チームワークの大切さ。</li> <li>・ 文化祭：調理部での活動から、自分ができることと他人との協力の大切さ。</li> <li>・ 文化祭：クラスの出し物やダンス部の活動から、協調性や思いやりの大切さ。</li> <li>・ 体育祭：責任の重みと、その後のクラスメートのやさしさを知った。</li> <li>・ 修学旅行：協調性を学び、人のあたたかみを感じてやさしい人間でありたいと思った。</li> <li>・ 体育祭：人と協力するには合意形成を重ねなければならない。</li> <li>・ 体育祭：社会進出した際にも使えるようなコミュニケーション能力の育成や対人への対応について。</li> </ul>
社会参画	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ アメリカ旅行：初めての海外体験から、世界の広さと多様性。</li> <li>・ 修学旅行（沖縄）：平和記念資料館での学習から、戦争の恐ろしさと平和の大切さ。</li> <li>・ 文化祭：計画力と判断力、そして周りを見る力がついたと感じた。</li> <li>・ 修学旅行：広島と愛媛に行ったことから、平和学習の重要性と友達との仲を深めることができた。</li> <li>・ 文化祭：全員の意思確認や、やりたいことを実現する方法。</li> <li>・ 文化祭：自分の役目を果たすことの重要性や責任感を持つことの大切さを知ることができた。</li> </ul>
自己実現	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 修学旅行：沖縄の民泊体験から、自分の価値観の幅が広がった。</li> <li>・ 球技大会：写真部としての活動から、人の表情を撮ることの楽しさ。</li> <li>・ 職業体験学習：中学校での体験から、教員の楽しさと大変さ。</li> <li>・ 文化祭：チームでのモノづくりの経験が、現在の学科での制作に活かしている。</li> <li>・ 文化祭：何ヶ月も時間をかけて頑張るイベントは高校の文化祭が始めてで、その時の頑張りなど楽しさを思い出して人生頑張れる時もある。</li> <li>・ 3年生のスポーツ大会：最後まで諦めない大切さ。</li> <li>・ 語学研修：ニュージーランドでの留学から、文化の違いを理解できるようになった。</li> <li>・ 修学旅行：シンガポールに行ったことから、海外的思考を持つことができた。</li> <li>・ ロンドン・パリの修学旅行：多くの美術品や芸術、服飾を目にすることにより、本大学に進学するきっかけにもなった。</li> <li>・ 二年生の球技大会：物事に切磋琢磨する大切さを与えられたと考えている。</li> </ul>

④【考察】校種別に思い出に残った内容については、健康安全・体育的行事では、小学校が最も多く、次いで中学校、高校の順になっている。文化的行事では、中学校が最も多く、次いで高校、小学校の順になっている。遠足、集団宿泊的行事では、高校が最も多く、次いで小学校、中学校の順になっている。小学校

は、運動会にまつわる影響が大きい。中学校は、合唱祭を中心に文化祭などが多い。このことは、クラスが団結したり、小学校時代に比べて生徒の主体性が発揮したりできる機会が多いからと思われる。集団宿泊的行事で、高校が多い理由は、出かける範囲が、海外などこれまでの集団宿泊的行事に比べて広範囲になっているからと思われる。

次に人間関係形成、社会参画、自己実現の3つの資質能力から、学生の思い出に残る行事を分類した。1つの行事が3つの側面の育成に関わることは言うまでもないが、特に記述内容に関わるとされる資質能力の側面に特化してまとめたものである。校種別の各内容を俯瞰することができた。

(4) 学級活動（ホームルーム）

VUCAな時代を生きる児童生徒にとって全人的な資質能力を育成するための重要な活動である。第四期教育振興基本計画に示された用語「ウェルビーイング」を構成する、自己肯定感、自己実現、利他性、協働性などを培うベースとなるものと言える。学級活動の目標は、「学級や学校での生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して、実践したりすることに自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。(中学校)」とある。ここでは、実際に学生が小中高等学校時代に学級会、学級活動、ホームルームを通じてどのように力が身に付いたと考えたか、キーワードを抽出して示す。

表6 学級活動（ホームルーム）と人生への影響

①【質問】学級会・学級活動（小・中）または、ホームルーム（高）での学びは、今思えば、自分の人生にどのような影響を与えた（または与えている）と思うか。【200字程度】校種別に以下、含まれるキーワードを列挙する。	
校種	キーワード 重複在り n = 26
小学校	積極性、人間関係形成：1人
中学校	意見を持ち発信する力：1人、傾聴力：4人、意見を組み合わせ最適な案を見つける：1人、リーダーシップ：2人、計画力：1人、協調性・コミュニケーション能力：1人、意見を聞く力：3人、合意形成の力：2人、自主性：1人、自己主張する力：1人、意見をまとめる力：2人、協同する力、判断力：1人、一致団結する力：1人、相手を考える思考：1人、少数派意見を尊重する力：1人
高等学校	協力方法・話をまとめる方法：1人、傾聴力：1人、進路設計能力：2人、キャリアを考える能力：2人、主体性：1人、意見をまとめる力：1人、協同する力、判断力：1人
小中校・区分なし	意見を聞く力：1人、傾聴力：3人、期限を守る：1人、問題解決能力：1人、意見を伝える難しさ：1人、自己理解：1人、相手の事を考える：1人、嫌な思いをする人がいないように：1人

②【考察】 現行中学校の特別活動の目標を示すと以下の通りである。

学級や学校での生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して、実践したりすることに自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

調査からキーワードを抽出するとおおむね以下の傾向が見られた。記憶を尋ねているので、小学校時代の記憶が薄いことも考えられる。特に中学校時代の思い出が多い。多感な時期であり、小学校時代に比べて任されることも多く、主体性、自己決定などの力が発揮されている。リーダーシップ、協力や協調、まとめる、傾聴、合意形成、団結などの文言が見られる。相手を考える、少数意見を尊重するといった配慮も見られる。高校では、中学の内容と差はないがキャリアについて見られるようになった。校種の区分なく、意見を聞く力、傾聴力は多い。内容は多岐にわたるが、小学校から高校までの学級活動・ホームルー

ムの果してきた自己教育力や対人関係能力の一端が伝わってくる。一方、特別活動の目標にある題解決力はほとんど出ていない。このことは、経験があるにも関わらず、私の授業での伝え方が不十分で、学生が経験を振り返る際の視点にならなかったとも考えられる。

(5) コロナ禍の特別活動への影響

ここ最近まで、コロナウイルスによる感染予防のため、数多くの特別活動に関する内容が自粛されてきた。例えば、人数制限、声を出さない、時間短縮、中止などにより、なすことによって学ぶ特別活動で培われる資質能力に大きな影響を及ぼしたと考えられる。しかし、のど元過ぎて暑さ忘れる、今ではほとんど話題にならない。さらに働き方改革の動きも特別活動の削減に向かっている。つまり、コロナ禍で自粛した内容がそのまま働き方改革を受けて継続されているのではないか。その上、近年の猛暑酷暑の到来により、屋外での活動学習に著しい制限が生まれていることも削減、自粛に繋がっている。精選は時の流れ、致し方ないことだが、育成したい資質能力にも着目し対応することが求められている。対象学生は、高校1年まではほぼ通常の学校生活を送ったと思われる。コロナ禍で、高校2年、3年次に行事に、コロナ禍の影響を大きく受け、大学入学当初も同様の影響を受けて来た。要約して全ての意見を掲載する。いずれも興味深い内容である。

表7 特別活動の自粛は、その後の人生にどのような影響を及ぼすか。

①【質問】ここ最近まで、コロナウイルスによる感染予防のため、数多くの特別活動に関する内容が自粛されてきた。大人数を避け小規模化、あるいは中止、大声で話さない、歌わないなど。小学校、中学校、高校で学級活動(HR)、生徒会、児童会、学校行事が影響を受けた。皆さんは、これらの児童・生徒のその後の人生にどのような影響を及ぼすと考えるか。【200字以上】
②【結果】各回答から要点を抽出しタイトルを付けた。n = 32 ※複数の視点に該当した回答もある。
A. 社交性やコミュニケーション能力
<ul style="list-style-type: none"> <li>・感染予防による特別活動の自粛で思い出が減り社交性が減少。</li> <li>・悔しい思いが残る。特別活動の自粛は、コミュニケーション能力や人間関係の形成に悪影響、成長の機会を奪う。</li> <li>・高校3年の行事ができず青春に未練。マスクで表情が見えず、コミュニケーション能力が低下。</li> <li>・ウェブでの話し合いが増え、実際の対面でのコミュニケーションに支障。</li> <li>・活動自粛で対人コミュニケーション能力が低下。情報収集能力は向上。</li> <li>・達成感やコミュニケーション能力が育たない。</li> <li>・行事中止で他人と関わる能力が劣り、意見を述べたり聞いたりに消極的な生徒が増加。</li> <li>・人間関係の希薄化で一人の楽しさから少子高齢化が進む可能性がある。</li> </ul>
B. 協力や団結力
<ul style="list-style-type: none"> <li>・大人数での体験減少により責任感や団結力が低下。その半面、オンライン化、ITや情報活用能力の促進。</li> <li>・体験が減少、協力性や団結力が養われず、将来の多くの人と関わる仕事をすることに影響。</li> <li>・体育祭や文化祭などの思い出がコミュニケーション手段、団結力に影響。</li> <li>・特別活動自粛で協力体験や成功体験が減り、自主性、達成感が育たない。人づきあいが苦手になる可能性。</li> <li>・特別活動自粛が主体性や協働の力の発達機会を失わせる。</li> <li>・運動会や卒業式の小規模化で感動や達成感経験できない。食育にも影響。</li> <li>・協力して成し遂げる機会の減少、人間関係の円滑さや深さが乏しくなる。学校が楽しいものと伝えられない。</li> </ul>
C. 自主性や主体性、課題対応力
<ul style="list-style-type: none"> <li>・人と協働して成し遂げたり試行錯誤したりが減り主体性や想像力、コミュニケーション力の低下。</li> <li>・話し合いの機会減少で協調性と発信力の育成、自分の適正を発見する機会の減少。</li> <li>・感染予防で行事の小規模化や中止で協調性や創造性が乏しくなる。</li> <li>・特別活動自粛で発言や意見交換の機会が減少し、控えめな行動が多くなる。</li> <li>・課題対応力、自己理解・管理能力等集団行動が学べず、意思決定能力が低下。</li> <li>・特別活動の自粛で人間関係が希薄になり、主体的行動が減少。</li> </ul>

D. 思い出や達成感、自己肯定感
<ul style="list-style-type: none"> <li>・感染予防による特別活動の自粛で思い出が減り社交性が減少。</li> <li>・大人数や人とかかわることを自然と避け自信をもてず奥手な人が増える。思い出が薄くなる。</li> <li>・高校3年の行事ができず青春に未練。マスクで表情が見えず、コミュニケーション能力が低下。</li> <li>・行事の中止により学生時代の思い出が減り、大人になってもきっと後悔が残る。</li> <li>・学校行事の制限で（弟が）中学校入学での実感や自覚が芽生えにくく、社会で必要とされる能力が養われないのでは。</li> <li>・マスクを外すことを極端に嫌がるなど自己肯定感と積極性の低下。</li> <li>・中止で生徒の楽しみや達成感が失われ、その後の人生でも悔しい悲しい気持ちを引きずる。</li> <li>・学校行事中止で思い出が少なくなり、共通の話題が減り心残りが増える。</li> </ul>
E. 柔軟性や適応力
<ul style="list-style-type: none"> <li>・合唱ができず、ストレス発散や表現の機会を失う可能性がある。</li> <li>・給食を黙食し、食事の楽しさや喜びが薄れた。</li> <li>・コロナの影響で大人数でのプロジェクトが苦手になる可能性がある。</li> </ul>
F. 郷土愛
<ul style="list-style-type: none"> <li>・団体活動や学外交流減少で思い出が薄れ、地域文化への関心が低下したまま社会人になる。</li> </ul>
G. メリットと考えられる内容
<ul style="list-style-type: none"> <li>・大人数での体験減少により責任感や団結力が低下。その反面、オンライン化、ITや情報活用能力の促進。</li> <li>・臨機応変な対応力、周りを見て動く力が養われる。</li> <li>・対人コミュニケーション能力が低下。情報収集能力は向上。</li> <li>・新たな人間関係の築き方、オンラインなどでの話し合い、近未来的な知識の獲得。</li> <li>・オンライン化が主流、対面形式に捉われず、継続していくことに重きを置く。</li> <li>・自粛環境で思い出やコミュニケーション能力のマイナスもあるが、工夫や思いやりの心を育むプラス影響もある。</li> <li>・出来なかったからこそ、大人になって他のことを開催したり関心をもったりできる。</li> </ul>

### ③【考察】

概ね高校2年生までは通常の活動ができていた学生たちである。A～Gまでキーワードで分類したが、原文が長文のため、要約の際、内容が複数にわたり厳格な分類ではない。コロナ禍で特別活動が縮小された結果、どのような影響を児童生徒に及ぼしたか、質問項目を決めコロナ禍の影響を受けた年代、受けていない年代を比較する意識調査はできるかもしれない。しかし、それはあくまで意識であり、実生活面で実際どのような影響を及ぼしたか調べるのは難しい。メリットとして出された内容も、短所を長所に言い変える前向きさを感じ、なるほどという内容である。資質能力という点ばかりではなく、大切な思い出が少なくなるという意見も多く見られた。思い出は、過ごした時代を仲間と共有する際の重要なツールである。資質や能力というより、思春期の大切な「思い出」作りの機会が減少してしまったこと。これは大きな不利益の一つといえる。

## 4. まとめと今後の課題

アンケートを取ってみて、意外と学生は活動そのものを覚えているものだと改めて感じた。今回は、アンケートの実施と考察が中心になり、システムチックに学習と経験を結び付けた実践はできなかった。今後、特別活動の指導法を実施するにあたって、大切なことは単に学習指導上の内容を確認したり覚えたりするばかりでなく、特別活動の実際の役割や効果を、各自の思い出と重ね合わせることが意義あることと強く感じるに至った。あらためて、学生の特別活動の経験（エピソード記憶）と学習指導要領等の文言をリンクさせ、特別活動を有効に活用する力、面白さなど学生の特別活動への理解と実践の意欲付けにしたい。

また、アンケート結果から、特別活動は人格形成やコミュニケーション能力はじめ人間形成に大きな役割を果たしていると再認識した。学生が教職に就いた後、特別活動の目的を明確にもち活動を計画実施、評価を大切にすることを少しでも知りえたのではないか。さらに、今後もしじめ問題の解決や未然防止は

重要な教育課題である。特別活動がそれらに対処する様々な手立てを考え、教職に就くものにとっては、特別活動からの対処方法を考える糸口になりえるのではないか。特別活動を通して、児童生徒の資質能力を伸ばすため、いずれの校種でも学びの傾向を踏まえ、学校組織や学年を担当する教員が学校種別の傾向を知った上で、適切な計画、実施や支援に努めること。また、行事の実施の際、児童生徒はあまり意識することなく参加している。なすことによって得ることは多いが、意図的にねらいをあらかじめ児童生徒に明確に伝えることがさらなる効果につながると思われる。そのことについてもあらためて授業で触れるようにしたい。

課題は、自由記述を基にしたため内容が多方面にわたり、傾向を掴むためのカテゴリー分けが不十分となった。自由記述を基に内容を要約したり、キーワードでまとめたりしたが、要約する段階でその内容に漏れや偏りが生じたことは否めない。また、内容が広がりすぎ羅列的になり、分析に至らなかったものもある。今後、今回の記述をもとにアンケートの調査項目を作成し、さらに数量的な結果を示すことにつなげる方法も検討したい。エピソード記憶と学習指導要領の文言等の記号記憶との結合をさらに有効にするため、特別活動の動画活用や授業内容の再構成も今後の課題である。

## 5. 参考文献

- ・エピソード記憶論 太田信夫編 誠信書房 1987 p32
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」 平成28年8月26日
- ・文部科学省 第4期教育振興基本計画 令和5年6月16日
- ・小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編 平成29年7月
- ・中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編 平成29年7月
- ・高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 特別活動編 平成30年7月
- ・こども家庭庁 「こども政策の新たな推進体制に関する基本方針」 令和3年12月21日閣議決定
- ・文部科学省 「不登校・いじめ緊急対策パッケージ」 令和5年10月17日

## 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」に関するものに限る。
- 6 投稿論文は下記の種類のものとする。
  - ① 論文
  - ② 調査報告
- 7 投稿論文においては、著作権へ配慮した引用、投稿規定の遵守、また、研究協力者・対象への倫理的配慮に留意する。
- 8 本「年報」の英語表記は、「Bulletin of Center for Teacher Education and Research」とする。
- 9 本規程の改廃は、教職センター運営委員会の審議によるものとする。

### II 投稿の規約

- 1 投稿の提出期限は、前期号9月20日、1月8日とする。なお、掲載を希望する者は、前期号8月20日、後期号12月8日までに教職センターに申し出ること。
- 2 原稿提出先は教職センターとする。
- 3 提出された原稿は、提出期限後の年報編集委員会において掲載の可否を決定する。なお、その際、訂正の指示がある場合にはその指示に従い修正すること。
- 4 論文・調査報告1編の長さは、出来上がり誌面10ページ以内とする。
- 5 論文・調査報告の書式等については、本学「研究紀要投稿細則」の「Ⅲ 執筆の規約」に準ずるものとする。ただし、抄録はつけなくともよい。

### III 著作権

掲載された論文等の著作権の扱いは以下のとおりとする。

- 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18号をお届けいたします。

巻頭言で「給食費無償化」について考えた際、分量の問題もあって触れられませんでした。おそらく背景として大きなインパクトを持っているのが「子ども食堂」の存在です。2012年から始まった取り組みとされていますが、この10年で全国的に共感の輪が広がり、現在では既になくってはならない福祉の拠点・ハブとして機能しています。教育および福祉における「食」の重要性が再認識されることにより、学校給食に対する考え方にも何らかの影響があるだろうと思います。そして教育そのものの在り方も、こういうところから変わっていくのかもしれない。急速な社会的変動の中で教育の未来を模索するために、本年報が少しでも寄与できることを願っています。

「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・教職センター所長
	石川 昌紀	児童学科
	岩崎 香織	初等教育学科
	塩入 輝恵	栄養科
	青柳 千春	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18号 ∞

2024年11月21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

