

東京家政大学
教職センター年報

∞ 第 19 号 ∞ 令和 6 年度 後期

東京家政大学
教職センター

目 次

巻頭言	教職センター 所長 鶴殿 篤	1
論文		
1.	榎沢 良彦： 子ども達の共同性と保育者の存在意義についての現象学的考察	2
2.	平山 祐一郎：読解指導の試案としての肥料モデル (2) —「方略読書会」の構想—	12
3.	石川 昌紀・山崎 貴之： 公開保育のスタートアップによる保育実践の問い直し	17
4.	長谷川 望・山田 剛輔・木村 博人： 小学校の探究的な学習における大学 PBL 教育とのつながりについて	27
5.	宗像 晋路：国際教育の新たな展開への一考察 ～総合的な学習の時間における学生ボランティアの活用～	34
6.	田中 愛理・山崎 紀春・河緒 真世・木村 博人： 本学スノースポーツ実習における事前講習の実践と影響	41
7.	小里 直通・阿部 崇： 小学校低学年の「教科等横断的な学び」の現状	51
8.	島谷 葉那・今井 夏子： 子どもの体力測定イベント「マイスポ」における自然遊びブースの実施報告 —「スポーツマッチングテスト in 城北中央公園」—	58

年次報告

(1) 幼稚園教諭部門 (板橋).....	石川 昌紀	67
(2) 幼稚園教諭部門 (狭山).....	岩立 京子	68
(3) 小学校教諭部門	岩崎 香織	69
(4) 中学校・高等学校教諭部門	野上 遊夏	70
(5) 栄養教諭部門	塩入 輝恵	71
(6) 養護教諭部門	沢田真喜子	72
(7) 特別支援学校教諭部門	阿部 崇	73

活動報告

(1) 教職課程履修者数		75
(2) 教育 (養護) 実習者数・介護等体験者数		75
(3) 教育 (養護) 実習校数・園数、介護等体験校数・施設数		76
(4) 教員免許状取得件数		76
(5) 令和5年度卒業生就職状況		77
(6) 令和6年度教員採用試験合格者数		77

体験記

(1) 教育実習

1) 幼稚園教諭 (板橋)	松村佐和子	79
2) 幼稚園教諭 (狭山)	栗城あいり	80
3) 小学校教諭.....	小野つかさ	81
4) 高等学校教諭.....	谷口 沙織	82
5) 栄養教諭.....	森川 唯加	83
6) 養護教諭.....	吉原 彩華	84
7) 特別支援学校教諭.....	橋本 思緒	85

(2) 卒業生教育実践報告

1) 幼稚園教諭 (板橋)	吉田 真衣	86
2) 幼稚園教諭 (狭山)	堀内なつみ	87
3) 小学校教諭.....	蕨川みなみ	88
4) 中学校・高等学校教諭.....	篠島 沙咲	89
5) 栄養教諭.....	松戸 南	90
6) 養護教諭.....	池田 優衣	91

教職センター「年報」規程		92
--------------------	--	----

巻 頭 言

教職センター 所長 鵜殿 篤

2024年12月、学習指導要領の改訂に向けた検討が中央教育審議会に諮問されました。改定の基本的な方針は、2021年の中教審答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～を踏まえたものになるでしょう。つまり、スローガンとしては「個別最適な学び」と「協働的な学び」の2つを軸に、具体的な方策としては「ICTの活用」と「探究的な協働学習」を推進する内容になるでしょう。本学教職センターでは各講義・演習におけるICT活用と探究的な協働学習への取り組みを強化しつつあるところです。ただ本稿では、次期学習指導要領においてさらに「教育課程の柔軟化」が進むだろうことについて深掘してみます。

現在の教育課程編成の仕組みにおいても相当程度ユニークなカリキュラムを組むことは可能ですが、次期学習指導要領においては総授業時数の柔軟化も含めてさらに自由化が進むことが予測されています。自由化によって个性化的な学校ができるようになることは一見歓迎すべきことのように見えますが、一方で教育の質の公平性確保に関しては心配な面も出てきます。実際、県立中学校を新設して中等教育学校となった進学校では、極めて熾烈な中学受検が発生しています。そして中学受検を経て広域から勉強の得意な子どもを受け入れる公立中等教育学校のカリキュラムが、従来の一般的な中学・高校のカリキュラムと比較した時にさとう「个性化的」になっているだろうことは容易に予測されます。その「個性」が果たして進学偏重になるか探究活動重視になるかは分かりませんが、ともかく一般的な中学・高校では行わないような「个性化的」な内容の教育を行うようになるだろうことは予測されます。それが果たして「画一化からの脱却」になるのか「格差の拡大」になるのか、あるいはその両方であるのかは分かりませんが、ひょっとしたら「日本型学校教育」の基盤そのものを掘り崩してしまう可能性（あるいは恐れ）は考慮しておいていいでしょう。おそらくその恐れは中教審も共有していて、「令和の日本型学校教育」答申の中身を精査すると、履修主義と修得主義に関わる個所など、ところどころで自由化に対して留保の姿勢を示しています。そしておそらく公平性担保のための最後の砦は「学習指導要領の法的拘束性」ということになるのでしょう。しかしだとしたら、ひょっとしたら学習指導要領の法的拘束性が残る限り、どんな改革を行っても徹底的な「個性化」は不可能かもしれないという可能性（あるいは恐れ）も考慮しておいていいでしょう。

どうやら、現在の日本の教育が抱えている問題とは、学習指導要領の中身をいじって解決するようなレベルの話ではなく、教育原理的な洞察や教育理念の突き詰めを要求してくるものだということが見えてきます。腰を据えて教育の原理や理念について洞察を深めるのは、大学や研究者の役割です。本年報がその役割の一端を果たすことになれば幸いです。

子ども達の共同性と保育者の存在意義についての 現象学的考察

A phenomenological consideration about children's collaboration and the significance of the presence of the care and education practitioner

児童学科 榎沢 良彦
Enosawa, Yoshihiko

1. 問題の所在

保育の世界において子ども達がどのように生きているのかを理解することは保育の質を左右する重要な問題である。何故なら、保育者の関わりが子どもにとって望ましいかどうかは、保育者が子どもの生を理解できているか否かに関わるからである。通常、幼稚園や保育所は集団生活の場であると言われる。集団生活の教育的意義は、子ども達が共同性を獲得していくところにあると考えられる¹⁾。それ故、保育者は次第に子ども達が共同的活動を主体的に行えるように成長することを期待し、それに向かって実践をすることになる。その際、保育者が共同的活動自体に目を奪われるなら、子どもの精神的成長を見逃す恐れが生じる。保育において重要なことは、行動の発達を促すこと以上に精神的成長を支えることである。その観点から子ども達の共同性を考えることが重要である。すなわち、「共同性とは何か」「何が契機となって共同性が生まれるのか」という共同性の本質に関わる問を探究することが重要なのである。

私は拙著『幼児教育と対話—子どもとともに生きる遊びの世界』において、保育における共同性について取り上げた(榎沢 2018 pp.79-101)。そこでは、子ども同士の共同性として、「共同への志向性」「意欲の共有化と活動の共同化」「相互的な受容」「共同性における身体と言葉」について論じた。また、子ども同士の共同性への保育者の影響として、「保育者の示す関心」「遊びの創造的展開」「遊びの世界を存続させる保育者の配慮」「参入者の主体性を生み出す保育者の配慮」「共同体自体の応答としての個人の応答」について論じた。これらの考察は、子どもが如何に生きているのか、子どもが現象にどのような意味を見ているのかという観点でなされたものである。すなわち、子どもの生を理解することを目指したものである。しかしながら、それにより子ども同士の共同性を解明し尽くしたわけではない。本稿では、その後の探究により新たに明らかになったことを拙著の補足として論じることにする。

ところで、本題に入る前に、本稿のキーワードである「共同性」の概念についてとりあえず規定しておきたい。国語辞典では「共同」について、「二人以上の者が力を合わせること。」とあり、「協同」については、「ともに心と力をあわせ、助け合って仕事をする。」(新村 1998 pp.700-701)と説明されている。すなわち、どちらも「力を合わせること」では同じであるが、「協同」の方がよりその関係が強いということである。例えば、役割分担をして仕事をする場合などがそれに当たる。幼稚園教育要領では、「協同」の語が使用されている。すなわち、幼稚園では、子ども達が役割分担をして協力し合って活動する姿がめざされていると言える。そのような姿は、少なくとも、1歳児や2歳児には期待できない。しかし、1歳児や2歳児でも「一緒に過ごす」という関わり合いをすることはある。そのような姿からいつの間にか子ども達は「力を合わせる」という姿を見せるようになる。そこで、本稿では共同の概念を拡大して、「ともに生きること」を「共同」と考えることにする。従って、「共同性」は「ともに生きることの傾向」と考えることにする。

本テーマを探究するに当たり、ある幼稚園で私が出会った出来事を取り上げる。すなわち、本研究では、私が体験した現象を現象学的態度で考察し、共同性の本質的契機を抽出することをめざすのである。な

お、出来事に登場する人物は全て匿名である。

また、本稿では筆者自身を「私」と一人称で表記する。それは、研究の基盤が私自身の体験にあることを表明するからである。

2. 共同性が見られる出来事

【出来事1】活動的な雰囲気に関わっていなかったS子が友達と遊ぶようになる（2018.4.20）

4歳児クラス。保育室では子ども達と担任のN先生が“動物園作り”を行っている。テーブルでは、動物の絵に色を塗っている子どももいれば、他の製作をしている子どももあり、みんな賑やかに話をして楽しんでいる。テーブルの脇には段ボール箱が置いてあり、完成した動物をその中に入れる子どももいる。N先生はどの子にも積極的に関わり一緒に活動しているという様子である。

〔活動的な雰囲気に関わっていないS子〕

このように活動的な雰囲気の中で、S子はロッカーの前に座り、無表情で指をしゃぶりながらクラスメイトの様子を見ている。荷物をロッカーにしまうなど、園生活を始める準備をしなければならないのだが、手が止まったままなかなか進まない。他の子ども達と関わっていたN先生が少し離れたところから「Sちゃん、シールはった？」と話しかけると、S子は「はる」とはっきり答え、バッグをしまうと動き出す。しかし、じきに手が止まり、指しゃぶりをしてみんなの様子を見る。しばらくそうした後、出席帳にシールを貼り上着を脱ぐが、そこで動きを止めてN先生の方を見ている。N先生が来て、上着を掛けやすいようにハンガーを動かしてくれ、ようやく準備が終わる。

〔S子が製作を始める〕

S子は材料がしまっている引き出しから広告紙で作った棒を取り出し、ハサミを持って製作テーブルに着く。その棒に色紙のテープを貼り付ける。子ども達がテーブルから離れ、S子とT子の二人が残る。S子は2本の棒を左手に持ち、右手の親指をしゃぶりながら、N先生と他の子ども達の様子を見る。隣で製作しているT子が「赤ちゃんじゃないんだから、指しゃぶっちゃダメでしょ」と言う。S子は微笑んで「はい」とはっきり答え、その後は指しゃぶりをしない。

〔N先生と手をつなぐことでS子が活発になる〕

S子はテラスにいるN先生の側に走って行き、横に立つ。N先生が自然にS子と手をつないでくれる。するとS子は笑顔になり、急に動きが活発になる。N先生は周りの子ども達に「先生、そろそろ外に行くね」と言って、園庭にいる子ども達のところに行く。S子は靴を履き替えながら、N先生に「待ってよ」とはっきり言い、後を追いつき、自分からN先生の手を取る。

〔S子が友達を遊びに誘う〕

園庭のテーブルでは、子ども達がすり鉢とすりこぎで花びらや葉を潰して色水を作っている。N先生はその子達に関わった後、さらに他の子ども達の様子を見るために広い園庭の方に行く。S子はもうN先生を追うことはしない。鉄のパイプから垂れ下がっている太いロープをA子と揺らして遊ぶ。A子が色水づくりを始めると、S子はA子のところに行き笑顔で「あれやろう」と誘うが、A子は応じてくれない。S子は諦めたようだが、表情は明るい。

〔S子がプリン作りを始める〕

テラスに設置してあるテーブルは、カップに色紙を詰めて水で湿らせ、プリンやゼリーを作って遊ぶ場所。側には、子ども達で作ったプリン等を並べるテーブルも用意されている。S子、T子、E子の三人がプリン作りを始める。S子は私に「プリンつくる」と話しかける。私は「先生、プリン大好き」と答える。すると、T子が「ゼリーもできる」と言うので、私は「ゼリーも大好きだよ」と答える。二人とも笑顔で楽しそうにプリン作りをする。できあがると、S子は私に「プリン」と言って見せる。私は「おいしそうだな」と答える。S子は実に生き生きと行動する。

そのうち、S子とT子は保育室に入り、小さい容器に水を入れてテラスに戻ってくる。二人は意気投合している様子で、面白そうに笑い合っている。やがて、T子は保育室で紙の棒にハートを貼り付ける製作を始める。S子は一人でプリン作りを続ける。

【出来事2】 5歳児が3歳児にプレゼントを作る (2018.4.27)

新入園の3歳児達に5歳児達が“お散歩動物”を作ってプレゼントすることになった。既に完成したプレゼントは棚に並べて置いてある。まだ作っていない子ども達が製作テーブルでプレゼントを作っている。

保育室内の2カ所に製作テーブルが用意してある。一つは“探検隊ごっこの道具（双眼鏡）”作り用。もう一つが“お散歩動物”作り用。

〔Y子がH子の製作を手伝う〕

Y子が熱心にピンクの画用紙に動物の顔を描き、ハサミで切り抜き、牛乳パックで拵えた動物の胴体に貼り付けようとしている。そこにH子が来てプレゼント作りを始める。担任のK先生は製作テーブルに付いて、子ども達と会話をしながら助言したり、手伝ったりしている。H子は、まず、牛乳パックの口をセロテープで留めて、見ていた私に「できた」と言って見せる。私が「上手に貼れたね」と答えると、側で製作をしていたY子がH子に注意を向けて、その後の作り方を教える。ピンクの紙を牛乳パックに巻き付けて剥がれないようにセロテープで留めるのだが、結構難しい。H子が上手くできないと、Y子が留めてあげるといように、積極的にH子の手伝いをする。

〔K先生に手伝ってもらいY夫がサルを作る〕

その間、同じテーブルでY夫は一所懸命に茶色の紙で動物の顔を作っていた。隣のテーブルに行っていたK先生が戻って来て、Y夫の製作に再び関わる。二人は動物の顔のことで会話をする。Y夫は「サル」と説明する。できあがったサルの顔を牛乳パックの口の辺りに貼るのだが、かなり難しい。K先生が手伝ってY夫が顔を貼り付ける。最後に、動物を引き回すために紐を顔の裏に付けるのだが、これはさらに難しい。K先生に手伝ってもらいホチキスで紐を留め、サルの玩具が完成する。Y夫は嬉しそうな笑顔で、床にサルを置き紐で引いて散歩する。K先生に促されてY夫はサルの玩具を完成した動物を陳列してある棚に置き、園庭に出て行く。

〔H子が製作の工夫をする〕

H子は友達と話をしたりしながら時間を掛けて、ピンクの紙でハムスターの顔を作っている。ハサミで切り抜くと、私に「できた」と言って見せてくれる。私は「かわいいのができたね」と答える。耳を顔の裏側からセロテープで付ける。そこに、K先生が来て、「かわいくできたわね」と言う。さらに、「裏から貼るとセロテープが見えなくてきれいじゃない？」と言って、耳を貼り直してあげる。H子は同意した様子。ところが、少し考えて、表からも耳を貼ることを思いつく。そして、私に「こういう風にする」と言って、耳の貼り方をやって見せてくれる。私は「いいね」と言って賛同する。H子はセロテープを使わず、糊で耳を表から貼り付ける。できたハムスターの顔を牛乳パックの口の部分にセロテープで貼り付ける。次に、引き回すための紐を付けるのだが、H子は適切な仕方がわからない様子。すると、Y子が積極的に関わり手助けをする。紐をホチキスで留めることもY子がやってあげる。H子のハムスターの玩具が完成。H子は嬉しそうに「おさんぽ」と言って、ハムスターを引いて歩き回る。そして、「かわいい」と言う。すると、そこにいたM子が自分の動物を棚から下ろして、H子に「おさんぽしましょ」と誘い、二人で室内を歩き回る。

【出来事3】SH夫にリードされる形でK夫がSH夫と遊ぶ（2018.9.14）

〔SH夫とK夫と一緒に遊ぶ〕

4歳児クラス。保育室は多くの子ども達がいて賑やか。SH夫とK夫が紙筒で作ったピストルを持って元気よく遊んでいる。ピストルを作って遊ぶことはSH夫が始めて、それにK夫が続いているようだ。そのうち、SH夫が実習生に「〇〇レンジャーのお面を作りたい」と言う。実習生が印刷紙を用意してくれ、SH夫はテーブルについて、クレヨンでレンジャーの顔を描き始める。すると、K夫も隣に座り、「何レンジャー？」と聞く。SH夫はひたすら紙に向かったままで「パトレンジャー」と答える。するとK夫は「ほくもパトレンジャー」と言う。SH夫はせっせと絵を描く。一方、K夫はSH夫の絵を見ながら描く。SH夫が誰かに向かってでもなく、「水色のパトレンジャーっていたっけ？」と言うと、同じテーブルにいるK夫とR夫が「いない」と答える。

〔K夫が牛乳パックで製作する〕

やがてK夫はお面作りをやめて、牛乳パックを数個持ってくる。特に、それで何をするのか決めているようではない。一方、SH夫はお面ができあがり、誰かに向かってでもなく「ここに穴を空けたい」と言う。すると、すかさずK夫が「(お面を)折って空ければいいよ」と答える。SH夫は実習生に「穴を空けたい」と訴える。実習生の助言で、SH夫は牛乳パックでお面を作り直す。お面ができあがると、SH夫は担任のT先生にホチキスでお面にバンドを留めてもらい、副担任の先生に「できた」と言って見せる。先生が応じると、「パトレンジャー」と説明する。SH夫はテーブルに戻ってくると、「家にいっぱいお面がある」と言う。すると、ずっとテーブルに付いていたK夫が「何のお面？」と聞く。SH夫は「パトレンジャー」と答える。K夫が牛乳パックで製作をしていたので、私は「Kちゃんは何を作ったの？」と聞いてみる。K夫は「ムシを入れるカバン」と言って見せてくれる。

【出来事4】私と子ども達が関わり合う（2018.1.19）

〔テラスで私が子ども達と出会う〕

3歳児クラス。このクラスの子ども達と初めて関わる。活気ある雰囲気私の気分を晴れやかにし、自然と笑顔になる。テラスには担任のN先生と子ども数人がいた。私はN先生と挨拶を交わし、目が合った子どもに優しく「おはよう」と話しかける。私は明るい表情でできるだけ穏やかにそこにしようとする。M子は2本のバチで太鼓を叩いて「バンバン」と音を立てている。側にいるH子は無表情で私をまじまじと見つめている。何人かの子ども達は警戒心のない表情で私に近づき話しかけてくる。私はしゃがんでその子達と言葉を交わす。そうしていると、H子が目の前に来てペットボトルを掲げて私に見せる。私が名札を見て「H子ちゃん」と呼ぶと、パッと笑顔になる。ペットボトルにはどんぐりが数個入っている。H子はそれを振って見せる。私は真似をして空の右手を振って見せる。H子はペットボトルの蓋を外して「これ、とれる」と私に教える。「何が入っているのかな？」と聞くと、「どんぐり」と答える。そうこうしているうちに、発表会の練習をするために全員ホールに行くことになる。しかし、SH夫とR夫等、数人は保育室に残る。

〔SH夫がブロックで作った車で遊ぶ〕

SH夫は昨日まで使っていたブロックで作った車で遊び出す。床の上で勢いよく車を滑らせる。車はひっくり返ったりする。私が保育室に残っていると、SH夫は私に向かって力強い声で「行くよ！」と言う。私がSH夫の方を向くと、私に向かって車を勢いよく滑らせる。私が「すごく速い!」「救急車がひっくり返っている」等と言うと、SH夫は繰り返し「行くよ!」と叫んでは私めがけて車を滑らせる。SH夫は車を滑らせるだけではなく、回転させもする。私は「クルクル回ったね」と応じる。私が目を逸らせていると、SH夫は「行くよ!行くよ!」と私が振り向くまで繰り返し叫ぶ。私はSH夫の熱意に自ずから答えることになる。

[私を要にして3人の子どもが遊ぶ]

車遊びとは関係なく私に関わっていたR夫はSH夫が車を滑らせる様子を見て、私に「ほくもつくる」と言って、ブロックが入っているコンテナのところに行く。その場でブロックを組み始める。R夫は2つのものができると、私に見せに来て「こんなのできた」と言う。そして「ここが～」と説明する。どうやら武器のようだ。私は「すごいのができたね」と答える。すると、私に1つを持たせてくれる。

こうして、私はSH夫とR夫の遊び相手をしていた。やがて、R夫が武器を持ったままSH夫の方を向き、彼と私の間に両脚を開いて立ち塞がる。SH夫は邪魔と思い、「どいて」と言うが、R夫は「トンネル」と言って動かない。私が「トンネルだ!」とSH夫に言うと、そのとたんにSH夫は笑顔になり、トンネルの中を勢いよく車を滑らせる。それを見て私は「成功!」と言う。SH夫もR夫も楽しそうな表情をする。R夫のお陰でトンネルに車を通す遊びになる。二人の遊びには関係なく、私に関わっていたH夫もそれを見て「ほくもやる」と言って、トンネルを作る。H夫はすぐ目の前に立って両脚を開く。私も同じように両脚を開く。トンネルが少し長くなった感じ。私は「このトンネル変なトンネルです」と言う。R夫は私の後に逆向きで立つ。SH夫は長くなったトンネルめがけて車を滑らせる。こうしてトンネルに車を通す遊びが盛り上がる。しかし、R夫もH夫もSH夫の遊びに加わり続けるわけではなく、それぞれの思いで私に関わる。

3. 子ども達の共同性の契機

子ども達が共同的に行動するためには、それを可能にする契機が必要である。本章では、何が共同性を生み出すのか、その契機を子どもの体験相に立って明らかにする。

(1) 活動と仲間意識

①場の意味の共有

子ども達の共同的な行動は、集団・グループとして一つの活動（例えば、ゲーム、ごっこ遊び）に参加している場合（共同活動の場合）だけに生じるわけではない。個人として活動する場合でも、共同性は見られる。そのことを【出来事1】（活動的な雰囲気にならなかったS子が友達と遊ぶようになる）に見てみよう。

この出来事において、活動的な雰囲気にならなかったS子がプリン作りをするようになった。この場面では、S子とT子、E子の三人が一つのテーブルに並んで自分の考えたプリンやゼリーを作っている。その際、彼女達は互いに会話をするなり、自分の作ったものを見せ合うなど、交流してはいない。彼女達が交流している相手は私である。それ故、外見上は各自が自分の製作を楽しんでいるという様子である。その意味では、彼女達は並列的に遊んでいるようである。従って、彼女達の間には共同性が成り立ってはいないように思われる。

しかしながら、彼女達、特にS子とT子は“一緒に遊んでいる”という遊び仲間としての意識は有していると思われる。例えば、S子が私に「プリンつくる」と話しかけると、T子も私に「ゼリーもできる」と話しかけてきた。このことは、二人がそれぞれ別の空間を生きているのではなく、共通の空間を生きており、それ故、空間を共有している者として互いを意識し合っていることを意味する。つまり、互いに隣にいる者を「相手」として意識し合っているのである。「相手」とは、互いに影響を与え合う存在である。それ故、T子はS子の言動に影響を受け、T子と同様の行動をするのである。

さらに、二人は保育室に入り、小さな容器に水を入れて来るというように、一緒に行動する。その後、T子はS子とは別の製作を始める。このことからわかるように、プリン作りは共同活動ではなく、個人の活動であったのである。すなわち、S子とT子は個人の活動をしていたにもかかわらず、互いに「遊び仲間」として意識し合っていたのであり、それ故に、連帯して行動したのである。

では、S子とT子が個人の活動をしながらも、仲間意識を持って連帯できたのは何故だろうか。それは「活動の場の意味が共有されている」からであると考えられる。先ほど、「二人は空間を共有していた」と述べたが、同じ空間に併存しているだけでは空間を共有しているとは言えない。二つの物がそこにあると変わらない。空間内の場に共通の意味を見出すとき、子ども達は仲間意識を持つことができるのである。

プリン作りをする場所には、製作に必要な「テーブル」「色紙」「カップ」「できあがったプリン」等が用意されており、それらが全体としてその場所に「プリン作りの場」という意味を生じさせている。このような場の意味を共有することで、子ども達はそこにいる者を「同じ活動をする仲間」として意識することが可能になるのである。

②活動の目的と仲間意識

一般的に、活動には目的が設定されている。その目的が共有されることで子ども達の共同性が生じてくる。特に、それは集団として行う「共同活動」の場合に端的に現れる。①では、個人の活動においても共同性が生じうることを述べた。本項では、共同活動と個人の活動の両面を持つ場合を取り上げて、活動の目的の意義を明らかにしたい。

【出来事2】（5歳児が3歳児にプレゼントを作る）において、5歳児達は“お散歩動物”を作る活動をしている。この活動の目的は「3歳児達にプレゼントすること」である。子ども達は目的を共有することで、それぞれのペースでお散歩動物を作っている。このプレゼントするためにお散歩動物を作る活動は、クラスとして取り組んでいるのだから「共同活動」である。K先生はこの目的を達成できるように、子ども達と会話をしたり（Y夫と動物の顔のことで会話する）、感想を言ったり（H子に「かわいくできたわね」と言う等）、助言をしたり（H子にハムスターの顔の貼り方を助言する）、直接手伝ったりしている（Y夫がサル顔の牛乳パックに貼るのを手伝う等）。K先生が目的の達成を意識していることは、Y夫に完成したサルを陳列棚に置くように促したところに現れている。

K先生のこのような関わりは、この場が「製作の場」であることを顕示することを意味している。すなわち、子ども達はこの場が「お散歩動物を作る場」であることを意識するのである。そして、まだお散歩動物が完成していない子どもに、完成させようという「製作意欲」をもたらすのである。

ところで、お散歩動物作りは共同活動であるのだから、子ども達の間には共同性が見られる。例えば、Y子は自分から困っているH子を手伝った。すなわち、子ども達は互いの製作状況を把握しているのである。友達の製作状況に注意が向くのは、同じ目的を持って活動しているからに違いない。

このように、共通の目的を持った共同活動が子ども達に仲間意識をもたらしているのだが、子ども達はそれぞれ固有の動物を製作している。すなわち、お散歩動物作りは実際には個人の活動なのである。それ故、同じテーブルについている子ども達は、会話をすることはあっても、相談はしない。本来、お散歩動物作りは「3歳児達にプレゼントする」という目的を持った活動であるのだから、「仕事」として取り組むはずである。ところが、製作中の子ども達は、「遊び」として製作に取り組んでいるのである。それ故、Y夫やH子のように、完成した動物で遊び出してしまうのである。

以上から、【出来事2】では、「個人の活動」と「共通の目的を持った共同活動」とが同時に成り立っていることがわかる。子ども達と保育者が、活動の目的を共有することにより仲間意識を持ち、個人の活動を楽しみながら仲間の活動状況を意識することが可能になるのである。

（2）自分がその場に存在すること

友達という中で遊ぶ意欲を持つことは、友達への働きかけの可能性が生まれることを意味する。それ故、遊ぶ意欲の生成は共同性の重要な契機と言える。そのことを【出来事3】（SH夫にリードされる形で

K夫がSH夫と遊ぶ)に見てみよう。

SH夫が「ピストル遊び」「お面作り」など、遊びを思いついて始めると、K夫はその真似をして、SH夫に付いて遊んでいた。二人は一緒に遊んでいるのだが、SH夫がK夫をリードしているのであり、「主従関係」のように見える。K夫は自分で遊びを展開するのではなく、SH夫にリードしてもらうことで遊んでいると思われる。「ピストル遊び」から「お面作り」に移行した際も、K夫はSH夫に付いて移行したのであり、作りたいお面のアイデア（お面作りの意欲）があったわけではない。その意味で、K夫には遊ぶ意欲が不足しており、主体性が弱いと言える。それは、K夫がSH夫の発言（パトレンジャー）を受けて、同じく、パトレンジャーを描くことに決めたところによく現れている。

ところが、K夫は途中でお面作りを止めて、牛乳パックでの製作を始めた。ここに至って、K夫はSH夫の真似事ではなく、自ら新たな遊びをしようとしたのである。すなわち、K夫の中に遊ぶ意欲が高まったのである。それは、K夫が主体性を回復したということでもある。その要因の一つは、お面作りがピストル遊びほど興味の持てることではなかったからだろう。それだけではない。K夫が継続的に製作をしたこと（状況に参加していたこと）が重要だったのである。すなわち、K夫が活動の場を自分自身のものとして受け止めていたことにより、「自分のしたいことをしようとする意欲」がかき立てられたのである。その結果、SH夫とK夫はそれぞれ異なる遊びをすることになったのだが、それにより両者の関わりが消滅してはいない。SH夫が「ここに穴を空けたい」と言った際に、すかさずK夫が応えている。すなわち、ここでのK夫は主体性に基づく仲間意識を有しているのである。

以上のように、子ども自身がその場に存在していること自体が、共同性の契機となり得ると言えるのである。

(3) 友達からの働きかけ

子どもにとって遊ぶ意欲が高まる要因の一つは友達からの働きかけである。もちろん、「友達」と呼べる関係が存在することが前提である。この場合の「働きかけ」は「遊びへの誘い」だけを意味するわけではない。そのことを【出来事1】（活動的な雰囲気に溶け込んでいなかったS子が友達と遊ぶようになる）に見てみよう。

S子はようやく身支度が終わり、遊び始められる気持ちになってきたのだが、指しゃぶりをしつつ、N先生と他の子ども達の様子を見ている姿からわかるように、S子はまだあまり意欲的になってはいなかった。そのS子に隣で製作をしているT子が「赤ちゃんじゃないんだから、指しゃぶっちゃダメでしょ」と注意すると、S子は微笑んで、はっきりした口調で「はい」と答えた。微笑んでいる様子からわかるように、S子はT子の注意を快く受け入れたのである。T子はS子を遊びに誘ったのではなく、注意したに過ぎないのだが、それにより、S子はテラスにいるN先生のところに自分から走って行くというように、活動的になった。すなわち、遊ぶ意欲がかき立てられたのである。このことから、次のことがわかる。

子どもの遊ぶ意欲が生じるのは、友達から肯定的な働きかけ（遊びへの誘い）を受けたときだけではない。善意を持って自分に関わることをしてくれたときに、子どもはそれを受け入れ、意欲的になることができるのである。それは、善意を持った関わりである故に、両者の間に「仲間同士」の関係が生まれるからである。言い換えれば、友達の言動が自分を否定するものでない限り、それは「私を受容してくれた」という意味を持つのである。そのように感じることで、仲間意識が生じ、他者に対して開かれた在り方になるのである。すなわち、意欲的になるのである。

以上のような意味での友達からの働きかけは遊ぶ意欲を生じさせるという意味で、共同性の契機と言えるのである。

4. 子ども達の共同性についての保育者の存在意義

子ども達がともに生きようになるためには、当然、保育者の影響が大きい。そこで、保育者が子ども達の共同性にどのように関与しているのかを出来事に即して考えることにする。

(1) 名前を呼ぶこと

一般的に、人にとって自分の名前が呼ばれることは、自分の存在が際立ち、確固なものとして確立されることを意味する特別な出来事である。幼児にとっても妥当する。そのことを【出来事4】(私と子ども達が関わり合う)に見てみよう。

最初、H子は初めて会った私を無表情で見つめた。このときは、H子は得体の知れない人に対して警戒心を抱いていたと言える。私が他の子ども達に笑顔で関わっている様子を見たことで、彼女の警戒心は弱まってきた。自分から私の前にやって来たH子に、私が「H子ちゃん」と名前を呼んだ途端に、彼女の表情は一転して明るくなった。一気に警戒心が消えたのである。

人にとって名前を呼ばれることは「個人としての私を知ってくれていること」「固有な存在としての私を尊重してくれたこと」を意味する。このとき、人は相手に対して「親しみ」と「信頼」を寄せる。H子にとって、私は一気に「親しみ」と「信頼」を感じさせる存在になったのである。

その後、H子はペットボトルを振るなど、私に積極的に働きかけ、私と応答し合うようになった。このとき、H子と私は個人として生き生き存在している。すなわち、固有の存在であるH子と私は、個別に存在しているのではなく、生き生き存在するために互いに相手を必要としているという意味で、結びついているのである。

このように、子どもは名前を呼ばれることにより、生き生きするというように意欲が高まり、他者に対して開かれた在り方になるのである。それは、他者との共同性が生じることを意味する。

(2) 子どもが主体的に生きることと保育者の働きかけ

保育者は常に子ども達を援助する姿勢で様々な働きかけをしている。そのことが、子どもが主体的に生きることによどのような意味を持つのか、【出来事1】(活動的な雰囲気の中で溶け込んでいなかったS子が友達と遊ぶようになる)を基に考えることにする。

活動的な雰囲気の中で、多くの子ども達は“動物園作り”に興じていた。その一方で、S子はその様子を見ただけだった。彼女の身体には少しも活動性が感じられない。S子の身体に活動性が芽生え始めたのは、N先生が「S子ちゃん、シールはった？」と話しかけたときからである。このとき、S子は「はる」とはっきりした口調で答えた。その口調には活動意欲が感じられる。そして、その後、S子は出席帳にシールをはるとか、上着を片付けるなど、ルーティンの行為を実行した。

このとき、N先生の働きかけはS子の心情に共感しようとするものではなかった。ルーティンの行為を終えたかどうかを確認するためのものだった。子どもは共感される言葉をかけられれば嬉しく感じる。N先生の言葉はそうではないにもかかわらず、S子の在り方を意欲的なものへと変える切っ掛けとなった。

さらに、S子が製作を始め、テラスにいるN先生のところに走って行ったとき、N先生はさりげなくS子と手をつないだ。その瞬間、S子は笑顔になり、一層活動的になり、自ら行動するようになった。この時点まで、N先生はS子と向き合い、話をしたわけでもないし、遊んだわけでもない。N先生がしたことは、ルーティンの行為の確認と手をつなぐことだけである。すなわち、N先生がS子に直接関わったこと自体が意味を持ったのである。特に、手をつなぐことはそれだけで、子どもにとって「自分に心を向けてくれている」「自分を受け止めてくれている」という意味を持つのである。

以上のことから、保育者の働きかけは、子どもにとって「保育者との繋がりを感ぜさせること」「保育者が自分とともにいてくれること」を意味していると言える。そのように感じることで、子どもは主体的

に生き始めるのである。

(3) 子どもの意欲と保育者の存在

子どもが応答意欲を持つことは共同性の重要な契機である。(1)においては、場の意味を共有することで共同性が生じることを指摘したが、保育者の存在自体が応答意欲をもたらし、その結果共同性を生じさせうるのである。そのことを【出来事4】(私と子ども達が関わり合う)に見てみよう。

クラスメイトがいなくなった後、SH夫はブロックで作った車で遊びだした。そして、私を見るや、「行くよ!」と力強い声で呼びかけた。その呼びかけは、「ほくと遊んで」という頼みである。私は、SH夫の意欲の強さを直接感じ取り、その意欲に引き込まれるように、即座に「すごく速い!」等と応えた。すると、SH夫は私を相手に実に意欲的にかつ独創的に遊ぶようになった。様々な車の動かし方を考えては試みている。それに対して、私は「クルクル回ったね」等と逐一応答した。その応答がSH夫の意欲をかき立てている。私が目を逸らせていると、SH夫は繰り返し私に呼びかけた。

このことからわかるように、SH夫の車の遊びには「私の存在」が必要なのである。子どもにとって、自分の働きかけに応じてくれる人がその場にいるということは、自己の存在が認められていることを意味するのだが、それだけではなく、子どもは相手が色々な応答をしてくれること自体を面白く感じるのである。そして、子ども自身、相手と同じように色々な応答をするという仕方でも遊びを創造していくのである。遊びが創造される楽しさには、相手となる他者の存在が必要なのである。

このように、子どもから創造性が引き出されて行くには相手の存在が重要である。相手が存在すること自体が、応答しようとする意欲を高めてくれるのである。そして、相互の応答の中で創造性・独創性が生まれてくるのである。これが共同的に遊びを創造することである。恐らく、私が保育室におらずに、SH夫が独りで車遊びをしていたのであれば、これほどまでに様々な車の動かし方を生み出しはしなかっただろう。何故なら、一つの行為に対してそれを面白く思ったり、言語的な意味づけをするなどの応答がないからである。相手が自分の行為に反応してくれることで、自分の予期しない意味が発生し、それに触発されて新たな行為が生まれるのである。

(4) 要としての保育者

保育者の存在は子どもにとって際立っており注目の的となる。それ故、保育者が子ども達を繋ぐ働きをし、共同性を生じさせる。そのことを【出来事4】(私と子ども達が関わり合う)に見てみよう。

SH夫の車遊びに私が関わっていると、R夫とH夫が私に関わってきた。三人は個別的に私に働きかけしており、私も個別的に反応していた。最初、子ども達は自分の関心事にのみ集中しており、友達のしていることに注意を向け、それを共有しようとはしていなかった。ところが、R夫はSH夫の車遊びに注意が向き、自分もブロックで車を作ろうとした。そして、自分がトンネルになって、SH夫の遊びに関与してきた。こうして、子ども達は一緒に遊んだ。それが可能となったのは、彼らを繋ぐ存在として私が存在していたことによる。

3歳児にとっては、保育者は大きな重みを持っており、「一緒に遊んでほしい相手」である。この場面では、SH夫、R夫、H夫にとって私が共通の遊び相手となっている。子どもは保育者の言動に関心を持ち、それに関与しようとする。従って、私が誰かに行っていることは子どもの注目の的となる。R夫は私の存在を介して、それまで関心外にあったSH夫の遊びに関心を持ったのである。すなわち、保育者が子どもの相手になることで、子どもの意識を友達へと広げ、関心の共有を生むのである。

この場面で特筆すべきことは、R夫が誰も考えなかった“トンネル”を思い立ち、それを車遊びに持ち込んだことである。これは、R夫の独創である。R夫は創造力を発揮してSH夫の遊びに関与してきたのである。その結果、車遊びは盛り上がった。ここでの三人は対等な遊び仲間となっており、それぞれ主体

的に生きている。そして、三人は共同で遊びを創造的に展開している。

このように、子ども達は保育者を要として相互に相手を受け入れ合い、共同的に活動することができるのである。

5. 共同性の意味

問題の所在において、共同性の概念についてとりあえず規定した。「共同」は一般的には、力を合わせて行動することであり、教育において子どもの共同性を育もうとすると、必然的に、「行動」や「活動」に注目する。しかし、私は共同の概念を拡大し、「ともに生きること」と規定した。その意図は、共同性を行動や活動の有無ではなく、子どもの内面の問題として捉えることだった。ここまでの考察は、一貫して、子どもの内面に注目して行ってきた。その結果、共同性を捉えるキーワードは「意欲」であると言える。共同性の本質は、「意欲の相互誘引」に他ならない。それが形態としては、共同活動・共同行為として現れるのである。

注

- 1) 「幼稚園教育要領」では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、「協同性」(友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。)を挙げている。

文献

- ・榎沢良彦『幼児教育と対話—子どもとともに生きる遊びの世界』2018年 岩波書店
- ・新村出 編『広辞苑 第五版』1998年 岩波書店
- ・文部科学省「幼稚園教育要領」2017年

読解指導の試案としての肥料モデル (2)

— 「方略読書会」の構想—

A Fertilizer Model as a Tentative Proposal for Reading Comprehension Instruction Part 2 - An Outline for "Peer Reading Strategies Group (PRSG)"-

児童学科 平山 祐一郎

1. 読解指導の肥料モデル

平山 (2024) は読解力指導の肥料モデル (図1) を示した (正しくは「読解指導の肥料モデル」)。植物に与える肥料にたとえて、「速効性肥料」型読解指導、「緩効性肥料」型読解指導、そして「遅効性肥料」型読解指導を挙げ、その効果をイメージした。縦軸が読解力の程度であり、横軸が時間経過である。

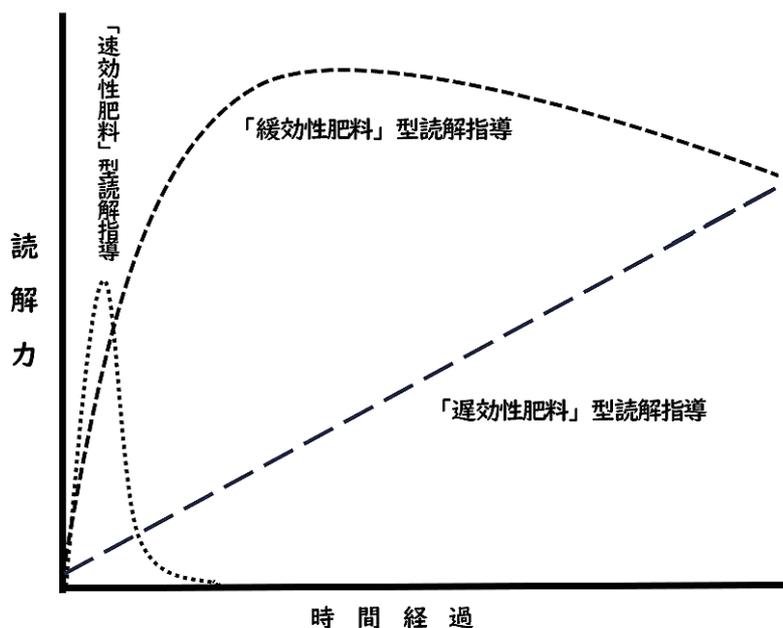


図1 読解力指導の肥料モデル (平山, 2024, p. 32)

※正しくは、読解指導の肥料モデル

「速効性肥料」型読解指導とは、試験対策のような読解指導を指し、出題傾向の分析とそれに応じた解答の訓練によって、一時的に効果は上がる。しかし、その試験に対して限定性が高い。図1に示したように、急激に効果は上がるが、下がるのも早いと考えられる。

「緩効性肥料」型読解指導は「読解方略」をしっかりと教える手堅い指導を指している。小学校、中学校そして高等学校における読解指導において、読解方略の指導を徹底し、着実な効果を上げるものである。読解方略という読む技能を明示的・意図的に教えることにより、それを用いて様々な文章を読む練習を積み重ねる。文章に応じた読み方を考えるのではなく、読解方略の適用を考えるため、汎用性が高い。児童生徒も読解においてどのような技能を身につけたかを自覚しやすい。そのため、図1に表現されているように、上昇した読解力は急激に低減することはないとみられる。

「遅効性肥料」型読解指導は、植物が育つ土壌をまず豊かにし、整えるというイメージである。じっく

りと効果を上げていく読解指導である。最も当てはまる活動は読書である。本を一冊読んだからといって、急に読解力は向上するものではない。しかし、本を読むことを日常において繰り返し、その結果として読書習慣を獲得すれば、しっかりとした読解力という成果が得られるはずである。「習慣になった行動はそれを意識しないでもできてしまうくらい強力である。朝、起床して歯を磨く行為はほとんど無自覚である。それと同じように読書が習慣となれば、ちょっとしたすきま時間や就寝前、休暇中などに多種多様な読み物をほとんど苦勞なく読むことができるようになる」という（平山、2024,p.32）。苦も無く読書が続けられれば、それに伴って読解力が上昇していくのは、不自然なことではないだろう。

2. リテラチャー・サークルの「妙味」

「速効性肥料」型読解指導は効果が持続しにくいと予想される。しかし、入学試験などで試験問題を分析し、それに従った指導をすることは児童生徒の利益に寄与している。また、そこでの学びが他の読解課題に対して全く波及しないとは考えられない。試験対策学習によって培われる読解力もある。ただし、それだけでは十分ではない。他の指導も必要である。

読書という活動が続ける中で、読解力は高まっていく。そのため、「遅効性肥料」型読解指導では、子どもたちに読書に関心を持たせること、そして、読書の習慣化を促すことが目的となる。学校教育の段階で読書習慣を身につけることができたならば、それは一生の宝を手に入れたようなものである。

その際、「リテラチャー・サークル」という方法は大きな可能性を持っており、注目に値する。足立(2008)によれば、これは「本を読んできておしゃべりをするサークルのような楽しい雰囲気的活動」(p.35-36)であるという。この一文が興味深い。なぜなら、主たる活動が「おしゃべりをする」ことであり、「本を読んで」くることは「副活動」であるからである。楽しいおしゃべりのために、ついでに本を読んでしまった、という感じではないだろうか。

人間は探していない場所で、大きな果実を見つけることがある。たとえば次のような話がある。清水(1972)は書籍を「実用書」「娯楽書」「教養書」の3種類に分けた。その際、「実用書のつもりで読んで行ったら、案外、教養書として役に立ったというようなこともある」(p.49-50)と述べている。日常の問題を片付けようとして読んだ本(実用書)の中に、教養書で得られるような、生活の意味を考えさせるような深い発見をした、といったことなのだろう。ほかにもこのようなことがある。共同学習をする際によく活用されている指導法に、ジグソー学習法がある。これに関して、竹綱(2019)は「本来は、児童・生徒の人間関係を改善させるために考案されたものです。ところが、この学習方法は人間関係の改善に効果的だっただけでなく、学習内容の理解や学習者の動機づけにも有効であることが明らかにされてきました」(p.136-137)と指摘する。学習に対する動機づけを高めよう、学力を向上させようという取り組みは数多くなされているにもかかわらず、なかなか顕著な成果は出ない。しかし、人間関係を改善しようとする試みが、図らずもそれを達成してしまったのである。このように狙っていないところで「大物を釣り上げる」妙味も、このリテラチャー・サークルにあるといえるのではないか。

3. リテラチャー・サークルの教育的意義

リテラチャー・サークルでは、参加者が異なった役割を担いながら、1冊の本をグループで読み、話し合う。「単に独りよがり本の内容を読み取ればよいというだけでなく、自分がどのように感じ、考えたかを他の人に伝えるところまでが求められている」という(足立,2008,p.36)。役割に沿って読み取ってきた収穫を、他者としてしっかり共有できるところまで持っていかなければならないのである。

役割は8つあり(足立,2008,p.37)、「どのグループにも置きたい役割」が4つ、「必要であれば加えたい役割」が4つ示されている。前者は、「コネクター」(自分とのつながりを見つける)、「クエスチョナー」(疑問を見つける)、「リテラリー・ルミナリー」(優れた表現などに光を当てる)、「イラストレーター」(目

に浮かんだ情景を絵にする)、後者は「サマライザー」(要約をする)、「リサーチャー」(作者、テーマなどを研究する)、「ワード・ウィザード」(特別な語を取り上げる)、「シーン・セッター」(場面の特徴をとらえる)である。仮に、Aさん、Bさん、Cさん、Dさんの4人で、4章からなる本を読むとする。そして、「どのグループにも置きたい役割」の4つを設定する。第1章から第4章までを読み進み中で、4つの役割それぞれがAさん、Bさん、Cさん、Dさん全員によって体験されることがわかる(表1)。また、表2のように、第1章から第4章までの各章において、4人の役割が重複することがない。これはリテラチャー・サークルの理に適っている。同一の章において同一の役割を担当している参加者がいないことは、役割を果たす能力に関して、参加者どうしで比較されるという不安が生じにくい。これにより、役割を果たしつつ読書を存分に楽しむことができるのである。

表1 リテラチャー・サークルの実施例(平山,2024,p.34)

	コネクター	クエスチョナー	リテラリー・ルミナリー	イラストレーター
第1章	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん
第2章	Bさん	Cさん	Dさん	Aさん
第3章	Cさん	Dさん	Aさん	Bさん
第4章	Dさん	Aさん	Bさん	Cさん

表2 役割重複がないリテラチャー・サークル

	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん
第1章	コネクター	クエスチョナー	リテラリー・ルミナリー	イラストレーター
第2章	イラストレーター	コネクター	クエスチョナー	リテラリー・ルミナリー
第3章	リテラリー・ルミナリー	イラストレーター	コネクター	クエスチョナー
第4章	クエスチョナー	リテラリー・ルミナリー	イラストレーター	コネクター

果たすべき役割にしたがって読むことは、読む目標を明確にする。したがって、その読みが深まる。同じ部分を違った役割で深く読み込んだ参加者どうしが集えば、そこで交わされる議論も幅広く、かつ、奥行きのあるものになるだろう。「主体的・対話的で深い学び」が求められる中、まさに対話による深い学びが実現できる。さらに、「コネクター」という役割の経験は「主体的な学び」に貢献するだろう。読んだ内容を自分の経験や考えに結びつけることは、まさに自分事、我が事として考えることであり、それはすなわち、主体的な読みの体験であるからである。

4. リテラチャー・サークルからの着想 — 「方略読書会」(PRSG)

足立(2008)が「読書の魅力を伝える技法」(p.35)として紹介していることからわかるように、リテラチャー・サークルは様々な配慮に基づいて、参加者を読書に惹きつける、巧みに構造化された方法である。一方、平山(2024)は、「しかし、あえてこの方法を『読解方略』体得の場としても考えてみたい。…略…『役割』は『読解方略』そのものであるから」(p.34)と述べている。つまり、「読解方略」の使い方を教える「緩効性肥料」型読解指導として、リテラチャー・サークルを位置付けようとしている。リテラチャー・サークルは参加者を読書に導く方法であるので、これにより「緩効性肥料」型読解指導と「遅効性肥料」型読解指導が結びつくことになる。

さらに、平山(2024)は、「『リテラチャー・サークル』の実施方法を、『読解方略』の習熟に向けて改造していくことなどが具体的な課題」(p.35)と述べている。しかし、読解方略を学ぶ手段であることを強調してリテラチャー・サークルを用いてしまうと、リテラチャー・サークルが持っている「魅力を伝え

る」部分が希薄化してしまうことが考えられる。そのため、読解方略を学ぶ場としてのリテラチャー・サークルは、そのやり方は踏襲するものの、その名称のまま用いることは避けるべきだろう。そこで、共に読書で読解方略を学ぶ場という意味で「方略読書会」(Peer Reading Strategies Group: PRSG)を構想してみたい。平山(2024)が「『読解方略』を教師から教わることも大切ではあるが、同年代の友人が実際に目の前で使用する『読解方略』は、それをグループ内で目撃する子どもたちに納得感をもたらすことが考えられる」(p.34)と指摘しているように、同年代の仲間と読解方略を意図的に使った読書会を実施することには大きな意味があるだろう。教師から説明されても十分にはわからないが、友だちから教えてもらうとわかりやすい、ということが往々にしてある。それは、年齢的に離れている大人の語彙体系よりも、同世代の仲間と共有している語彙体系の方が、直感的に捉えやすいという理由が考えられる。その効能を期待したい。その際、次のような役割、すなわち、読解方略の担い手が考えられる。

①難読漢字の読みを調べる役割

難しい部分は音読すると効果的である。その際、難読漢字の読み方を知っていると、音読するときに役立つ。ふりがなを示してもらうことで、読み間違いにも気づくこともできる。

②難しい言葉の意味を調べる役割

辞書で調べても意味が無味乾燥に感じられる言葉がある。その意味を同年代の友人どうしならではの表現で置き換えて説明してみる。辞書からは得られない「なるほど」という感覚を起こしたい。

③代名詞が指している内容を調べる役割

「これ」や「それ」などが何を指しているかを誤解している場合がある。難しい部分では、あえてひとつひとつ確認しあうことで思い違いが正されるなどして、読みの議論が深まる。

④どんな言葉が省略されているかを調べる役割

日本語は主語が省略されやすい。したがって、主語が省略されている場合は何が主語かを当てはめてみる。また、言葉が省略されていると感じられる場合、あえて言葉を足すことにより、わかりやすさが高まるか試してみる。その言葉の足し方が妥当であるかどうかを議論し、読みを深める。

⑤接続語(接続詞・接続助詞)に注目する役割

文と文をつなぐ接続語として、なぜその接続語が選ばれたのかを考えてみる。また、文と文の間に必ずしも接続語が入るわけではないので、接続語がなぜ使われなかったのかを議論してみる。著者の意図や個性を知ることができる。

⑥わかりやすく書き換える役割

難しい箇所やあいまいな箇所をわかりやすくしてみる。わかりやすくしてみたその作業について、それが適切かどうかを参加者どうして議論することで、より理解が深まる。

⑦具体例を考える役割

難しい箇所やあいまいな箇所について自分なりに具体例を挙げて、参加者と共有し、その具体例の可否を議論してみる。具体例によって、わかりやすくなる部分と間違いやすくなる部分を知る。

⑧箇条書きや要約をする役割

文章の中で大切だと思われる内容を箇条書きにする。それを参加者と共有し、その箇条書きを重要度順に並べ替えるなどして読解を深める。また、箇条書きをもとに要約文を書き、さらなる理解を深める。

⑨図解する役割

文章内容を図にする。図解された内容は参加者と即座に共有しやすい。それをもとに、参加者とさらにその図を練り上げていく。

⑩納得できない部分を掘り下げる役割

文章としては理解できるが、表現や結論がおかしいと感じられる部分がある。そこをあえて言語化し、

参加者に示すことによって、違和感を共有したり、吟味したりする。

参加者の読解力や読む本の難易度に応じて、①～⑩の中から役割を選択する。「方略読書会」(Peer Reading Strategies Group : PRSG) では、やり方の基本はリテラチャー・サークルを継承するので、表1・表2にある4つの役割を①～⑩のいずれか4つに置き換えればよい。

5. リテラチャー・サークルの良さを継承して

リテラチャー・サークルの中で特に注目したい役割はコネクターである。これはすでに述べたように自分事としての読み、すなわち、主体的な読みに導くからである。足立(2008)はコネクター用の「役割シートの例」(p.38)の中で、「コネクターの仕事は本と自分の間に、あるいはより広い世界との間に、つながりを見つけることです。つながりというのは、読んだことで思い出した自分の思い出や、ニュースなどの、似たようなできごとを意味します。ここから連想することもあるでしょう。見つけたつながりを、ここに書き出してみましょう。」と記述している。これは物語文であっても、説明文であっても、参加者がそれぞれの記憶をたどることにより、比較的容易にできることである。そこで、「方略読書会」(Peer Reading Strategies Group : PRSG)においては、コネクターの役割は全員が担うことにしたい。

それに関して興味深い指摘がある。内田(2023)は自身が主宰するゼミにおいて、ゼミ生が発表をした際に、「そういえば、いま話を聴いて思い出したことがあるんだけど」(p.2)とコメントするという。そして、「経験的にはこれが一番ゼミの進め方としては生産的であるような気がします」(同頁)と述べている。参加者もそのように発言する。これは「ゼミ生たちに知的高揚を経験してもらう」(p.3)ためだそうである。その際、「誰かが『ちょっと待って。いま話を聴いているうちに、ふと思い出したことがあるんだ』と言い出したときに、『おい、話題を変えるなよ』というふうに咎め立てたりしないで、とりあえず黙って耳を傾けるという習慣をお互いに認め合う必要」(p.5)があるという。

最も重要な指摘は、「知性の最も創造的な働きは、問いと答えというかたちで完結するのではなく、問いというかたちで示されたある一つのアイデアをきっかけにして『一つ話を思い出す』ことのうちにある」(p.6)というものである。インターネット上の情報の検索で簡単に答えが見つかる時代だからこそ、よい問いを立てる必要がある。それは間違いではない。しかし、よい問いを立てるための、明確な訓練の方法はほとんどない。しかし、「一つ話を思い出す」というのは自然な思考の流れであるため、それを自覚的に強化することによって、「知性の最も創造的な働き」を手に入れられるとするならば、リテラチャー・サークルのコネクターは最重要の役割であるといえよう。

リテラチャー・サークルの実施方法に準拠しつつ、役割を読解方略に置き換える。そして、リテラチャー・サークルのコネクターを全員参加とすることによって、「方略読書会」(Peer Reading Strategies Group : PRSG)において、読解方略は習慣化され、知的創造性の発揮が経験される場となるだろう。

文献(引用順)

- 平山祐一郎 2024 読解指導の試案としての肥料モデル 東京家政大学教職センター年報,17,31-35
 足立幸子 2008 読書の魅力を伝える技法 リテラチャー・サークル 教育と医学,2008年1月号,35-41.
 清水幾太郎 1972 本はどう読むか 講談社現代新書
 竹綱誠一郎 2019 どのように教えるか 鎌原雅彦・竹綱誠一郎(著) やさしい教育心理学 第5版,129-147 有斐閣
 内田樹 2023 街場の米中論 東洋経済新報社

公開保育のスタートアップによる 保育実践の問い直し

Rethinking Childcare Practices through Open Childcare Startups

保育科 石川 昌紀／学校法人山崎文化学園 青鳩幼稚園 山崎 貴之

1. 問題と目的

時世の流れを注視するとコロナ禍で顕在化した諸課題の中でも、かかわりの生成や対話の重要性にみる「ヒト」が伝え導いていく原点を見直す必要があるのではないかと。本研究では、未来に求められる保育のイノベーションを醸成すべく、After/Withコロナで加速するニューノーマル時代に公開保育を通して保育を拓き、自身や自園の保育実践の問い直しを検討するものである。

公開保育について厚生労働省（2020）は、「現場間で互いに保育を見合い、対話する機会を持つことは、保育の質の確保・向上に向けて各現場が自律的に取組を進めていく上で有効」としている。また、石原ら（2023）は、「保育教諭の資質向上及び園全体の保育の質の向上において成果がみられる取り組み」だとしており、保育の質の向上において有効性を示している。また、全日本私立幼稚園幼児教育機構では、幼児教育の質向上の仕組みづくりとして、公開保育を実施し外部の視点を導入することによって自園の教育実践の質向上につなげていくシステム「ECEQ（イーセック）」を開発・実施している。秋田ら（2020）は、「ECEQの良さは、実施園にとっては、保育への意欲が高まること、課題が自覚できること、保育の見直しや振り返りができること、自らの保育の良さへの気づきがあること、あるいは参加者から自らの保育の良さを承認され、自信につながったこと」として有効性を述べている。傳馬（2024）は、「職員同士が双方向のコミュニケーションを取りながら、それぞれの保育への思いを受け止め合うことは、雇用形態に関係なく保育に携わる保育者全員が主体的により良い保育を追い求めることにつながる」と示し、保育への思いを語り合うことの必要性を述べている。また、五十嵐ら（2021）は「参加した保育者にとっては、保育に対する複数の選択肢が提案され、自身の保育と照らし合わせながら種々選択できる機会である」とし、公開保育は自身の保育を振り返る機会だと示唆している。そもそも公開保育は、コロナ禍であっても非対面によるオンライン公開保育（中島ら2022、亀山ら2022）が実施され、相互理解を深めたいと望んでいた。このように、保育者や職員、指導者らが公開保育、研究会等に参加した研究は数多くあり、保育者の専門的知識や技術の習得とともに有効性が示されている。しかし、保育を拓く文化のない園にとっては敷居が高く感じられ、躊躇は否めない。特に、期待値の高さからプレッシャーを感じるなど、公開保育自体が自己研鑽に励む保育者の動機づけを弱めてしまう懸念がある。そこで、専門職に限らず多様な「ヒト」がブレンダーとなった共に学ぶ研修の実施において、保育を学ぶ学生と現職の保育者が集う公開保育から新たな示唆を得たいと考えた。

保育を学ぶ学生が参加した研究は、公開保育や研究協議への学生の参加を通じたモデリング学習が挙げられるものの、それ以外に見当たらない。上村ら（2017）は、「課題について気づく機会、学びの機会となった」と示していることから、参加の意義があるといえる。今若（2019）は、保育者養成の視点から「学生に対して、年齢を問わず多くの人と関わりを持たせ、それぞれの関わり方や考え方、思いや考えの違いを受け止める機会を与えることが必要である」と述べており、そのために「具体的な方法を検討し、提示することがこれからの保育士養成には求められている」と言及している。

以上の問題意識から、保育を拓くきっかけとなるであろうスタートアップとして、学生参加の公開保育

と保育カンファレンスに相似した研究協議が検討され、以下の趣旨で実施に至った。

(1) 自身・自園の保育を拓いて問うとして、第三者の視点を生かす学びの機会によって園としての方針強化につなげる。自身や自園の強み、課題を共有して保育者としての成長と園の繁栄に寄与する。

(2) 子ども一人ひとりの育ちを園全体で支える保育者集団を問うとして、新たな発見などの学びへの期待から一人ひとりの意識向上を図る。クラスの垣根を取り払って、園全体がつながって子どもの育ちを支える。

(3) 多様な価値観を活かせる園文化を問うとして、公平性（エクイティ）への感度を高め、子ども主体や当事者理解を深める。無意識な思い込み（アンコンシャス・バイアス）のない、心理的安全性の高い組織を育む。



Figure 1 公開保育の実際



Figure 2 保育カンファレンスに相似した研究協議

実際の様子を Figure 1 ならびに 2 に示す。保育を学ぶ学生と現職の保育者が集う公開保育のスタートアップによる保育を拓く機会は、保育者自身や自園の保育実践の問い直しとなったのだろうか。また、保育者にとって研鑽を深めるための有用性を示すのだろうか。よって本研究では、公開保育のスタートアップによる保育実践の問い直しについて考察したい。特に、事前事後アンケートの自由記述に注目して得たいくつかの課題について述べることを試みたい。

2. 対象と方法

(1) 対象

対象とする園は、これまで公開保育の実施経験のない A 幼稚園で、対象は満 3 歳・年少・年中・年長クラスのすべてである。実施日は第 1 回が 2022（令和 4）年、続いて第 2 回が 2023（令和 5）年でいずれも 10 月である。参加者は、A 幼稚園の保育者（第 1 回：18 名、第 2 回：20 名）、学部 4 年生（第 1 回：7 名、第 2 回：9 名）および記録者として他園から 2 名の先生方に協力を依頼した。

(2) 実施方法

公開保育の実施方法は、1) 参加者は実施前に共通の事前アンケート（Google フォーム）を提出する。2) 保育を学ぶ学生と現職の保育者が集う公開保育のスタートアップを実施する。3) 保育カンファレンスに相似した研究協議では、ビジュアル分析などを用いた省察と討議を行う。4) 参加者は実施後に共通の事後アンケート（Google フォーム）を提出する。

実施当日を迎えるにあたり、実施園責任者の園長と他園の先生方が協議を重ねて打ち合わせを進めた。また、保育を学ぶ学生は、事前に実施園から提出された園の概要（パンフレット）と公開保育の要点（実施園責任者の園長作成）を参考に、公開保育の事前準備的な学習と指導を受けた。2022（令和 4）年と 2023（令和 5）年の公開保育の要点は Table 1 に示す。さらに、参加者間で公開保育に臨むイメージを共有しながら、当日は可能な限り既知の知識の検証やアウトプットできるような準備に努めた。

Table 1 公開保育の要点

	2022（令和4）年	2023（令和5）年
テーマ	子どもの姿を肯定的に見る眼を養い、子どもの姿をベースとした保育	子どもの主体的な遊びを保障するための保育者の役割
保育で力を入れている点	各学年で指導計画に基づいた各月案の日当てを立案し、そこへ向かう道筋は、各クラスにおいて子どもの姿をベースに組み立てることを大切に考えている。	子どもの心情（おもしろそう、不思議だな等）⇒意欲（やってみたい、知りたい等）⇒態度（挑戦してみる、調べてみる等）といった子どもの姿を大切に、その先に子どもの育ちがあると考えている。
本日の視点（助言してほしい内容）	<p>1. 園生活において、保育者は子ども達の姿を丁寧に見ていないと、保育時間が単調に過ぎてしまう。子どもの姿を大切にしたい保育において子どもの興味・関心や課題が捉えられなければ、明日の保育へ繋がらない。また、基本的に子どもの育ちは前にしか進まないと考えている。一見マイナスに見える行動なども含めて、子どもの姿をいかに肯定的に捉えるか、その心持ちや見る目を養うことについて考えたい。</p> <p>2. 子どもの姿ベースの保育では、いわゆる放任との線引きをどう考えればいいのか。保育において保育者の役割は大きいですが、保育者の主張が大きくなると、子どもの姿は小さくなってしまいます。真の意味で、保育者の役割とは何か考えたい。</p>	<p>1. 環境を通して行う幼児教育として、子どもが自発的な遊びを展開するために必要な保育者の役割は何か。子どもの自発性と保育者の援助の関係性について考えていきたい。例えば、一斉活動や行事においては、どこまで大人が手を入れて、どこまで子どもに任せるか。自由遊びの場面ではどうかなど、子どもの育ちが豊かになるための援助について考えてみたい。</p> <p>2. 「遊び込む」という言葉をよく聞くが、子どもが遊び込んでいる姿とはどのような場面で、どのような姿なのか。園内では、様々な子どもの遊ぶ姿がある。あるいは、歩き回っている、傍観しているといった一見遊びが見つかっていないように見える子もいる。子どもが遊び込むとは、保育者が考えることとは何なのか。</p>

実施当日は、公開するすべてのクラスが当日の活動案にもとづいて保育実践を行う。その時程は、9:30～12:00に保育参観、14:30～16:00に保育カンファレンスに相似した研究協議を実施した。保育カンファレンスに相似した研究協議では、まずは各学年の担当より公開保育の省察があり、次にビジュアルテキスト（写真）の分析を通した学生からの報告がある。報告事例を掘り下げたグループメンバーとの相互的関係の対等な語り（4～5つのグループが島になってディスカッション）を通した上で、他園から参加の先生によるビジュアルテキスト（写真）を用いた批評があった。最後に目的に沿った学びとして、「公開保育で保育の今、保育者の今を問う」と題した、保育を学ぶ学生と現職の保育者が集う公開保育のスタートアップの総評を行った後、実施園責任者の園長より挨拶ならびに総括をいただき閉会した。

アンケートの構成は事前事後ともに全6問のアンケートであり、うち問1～問4は5件法の選択肢による設問で、問5と問6は自由記述による設問である。質問内容は次に示す通りである。

・事前アンケートの質問内容を以下に示す。

問1 経験年数を教えてください（保育者として従事した通算年数）。

問2 公開保育にどのようなイメージをお持ちでしょうか？

- 問3 公開保育に臨む気持ちはいかがでしょう？
問4 子どもの姿はどのように捉えていますか？
問5 公開保育を通して「もっとも学びたいこと」を教えてください。
問6 活発な議論となるために必要なことを教えてください。

・事後アンケートの質問内容を以下に示す。

- 問1 経験年数を教えてください（保育者として従事した通算年数）。
問2 公開保育はいかがでしたか？
問3 保育カンファレンスに相似した研究協議（省察・議論）での対話はいかがでしたか？
問4 他園の公開保育に参加してみたいですか？
問5 公開保育を通して「もっとも学んだこと」を教えてください。
問6 問5で回答した学びを活かすための具体的な取り組みや改善点を教えてください。

第1回参加者は18名で事前アンケート回答者は17名、事後アンケート回答者は12名である。続いて、第2回参加者は20名で事前アンケート回答者は23名、事後アンケート回答者は9名から回答が得られた。回収率の平均は80.3%で有効回答率100%であった。

(2) 分析方法

前述した事前事後アンケートの自由記述に注目し、分析対象とする。学生と保育者に分別するが、本研究においては保育者の回答のみ定量的に扱うための分析手法であるテキストマイニングを用いて分析する。テキストマイニングの効果について越中ら（2015）は、「個々の自由記述は多様であり、最終的には一つひとつの記述にあたるのが重要である。しかし、全体的な傾向を比較的容易に概観することができるという点で、テキストマイニングは有効な手法であるといえるであろう」としている。その際、樋口ら（2022）が開発したKH Coderを用いて計量テキスト分析をする。これは「分析する人の思い込みや願望に影響されずに、正確にデータ全体の傾向をつかめる」という利点が示されている。KH Coderで読み込んだデータから出現数の多い語を抽出し、結びつきの強い語を共起ネットワークの図（Figure 3～10）で示す。また、どのような文脈で使われているのかを確認するため、KWICコンコーダンスの機能を使用する。

(3) 倫理的配慮

本研究にあたっては、保育学会研究倫理ガイドブックを参照し、また日本保育学会倫理綱領に則って研究を進めることとした。調査協力を依頼する園および実施園責任者の園長に対し、研究趣旨を説明して調査協力を依頼した。その上で調査協力者の匿名性とプライバシーの保護に努め、人権に配慮することを説明し、承諾を得た。学生等にも同様の説明をして承諾を得た。したがって、画像の協力および調査から得られたデータは不利益が生じないことを前提としている。

3. 結果

(1) 2022の分析結果

事前アンケート問5「公開保育を通してもっとも学びたいことを教えてください。」（以下、「もっとも学びたいこと」とする）について、保育者の回答から抽出された語は、出現回数8回の「自分」「保育」、出現回数5回の「客観」、出現回数4回の「学ぶ」、出現回数3回の「子ども」「視点」「先生」、出現回数2回の「意見」「違う」「課題」「見る」「考え」「考える」「思う」「進め方」「捉える」「担任」であった。共起ネットワークから結びつきを確認すると、「捉える－思う」「保育－客観」「自分－学ぶ－視点－違う－気」「担任－考える－先生」「見る－考え－意見」が示された。KWICコンコーダンスにより文脈を確認すると、「自分たちの保育がどう捉えられるのか」「自分の保育は客観的にみてどうなのかを知り、今後の保育に活かせるようにしていきたい」「自分とは異なる視点の子どもの姿・理解の仕方を学びたい」「担任

の先生がどのような願いを持ってどのような関わり方をしているのか」「たくさんの方から意見や考えを教えてもらいたい」等の記述が確認できた。

事前アンケート問6「活発な議論となるために必要なことを教えてください。」(以下、「活発な議論」とする)について、保育者の回答から抽出された語は、出現回数8回の「意見」、出現回数6回の「話す」、出現回数5回の「肯定」、出現回数4回の「考え」、出現回数3回の「互いに」「持つ」「自分」「発信」「良い」、出現回数2回の「環境」「言う」「姿勢」「思い」「先生」「否定」「雰囲気」「保育」であった。共起ネットワークから結びつきを確認すると、「先生-環境」「考え-姿勢-互いに」「雰囲気-否定」「意見-話す-良い-言う」「自分-持つ-思い」が示された。KWICコンコーダンスにより文脈を確認すると、「職歴関係なく意見を話しやすい環境を作ることが大切」「異なる考えを持っていたとしても、互いに尊敬を忘れずに議論に臨むこと」「否定しない雰囲気づくりと参加者の主体性」「率先して意見を言うことに消極的なので、指名して話す場を与えられた方が意見を言いやすく、また良い意見が聞けることが多い」「自分とは違った考えや思いにも、肯定的な目を持つこと」等の記述が確認できた。

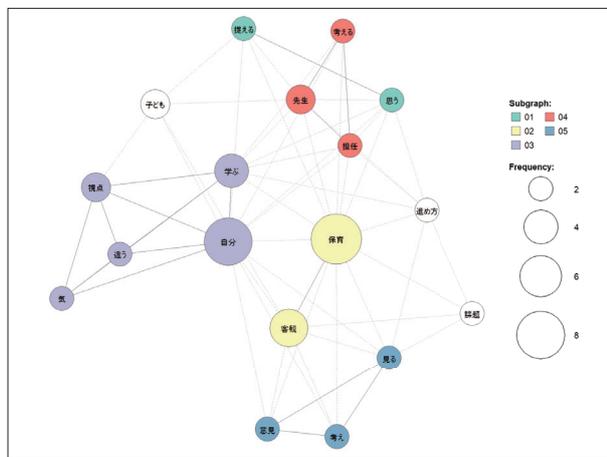


Figure 3 2022 「もっとも学びたいこと」

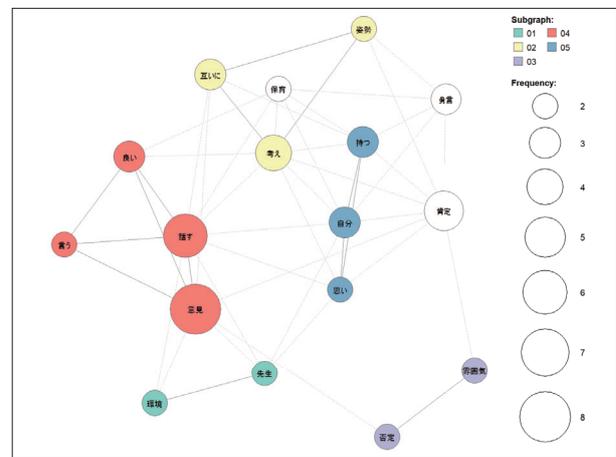


Figure 4 2022 「活発な議論」

事後アンケート問5「公開保育を通してもっとも学んだことを教えてください。」(以下、「もっとも学んだこと」とする)について、保育者の回答から抽出された語は、出現回数9回の「保育」、出現回数6回の「学生」、出現回数5回の「自分」、出現回数4回の「肯定」「思う」「先生」、出現回数3回の「意図」「改めて」「子ども」「大切」「知る」「良い」、出現回数2回の「たくさん」「クラス」「見る」「言葉」「行動」「自信」「自身」「捉える」「他」「当たり前」「普段」「褒める」「目線」であった。共起ネットワークから結びつきを確認すると、「先生-見る-良い-褒める-他-クラス」「肯定-自身-捉える」「保育-学生-改めて-自分-思う-当たり前」「意図-たくさん」「子ども-言葉」が示された。KWICコンコーダンスにより文脈を確認すると、「学生さんたちが、とても肯定的にそれぞれの保育を見て、具体的に褒めてもらえた」「他のクラスの先生の良い事例をたくさん紹介してもらえて、良い学びの時間になりました」「子どもの姿、行動、言葉にまずは肯定的に捉えること」「自分たちの保育や行動、当たり前だと思って気に留めていなかったことなどに、改めて気付かされた」「普段何気なく行われていることにたくさんの意図があることを知ることができた」「子どもとの向き合い方で、これで良いのだろうかと思う事がありますが、学生さんからの言葉で自信になりました」等の記述が確認できた。

事後アンケート問6「問5で回答した学びを活かすための具体的な取り組みや改善点を教えてください。」(以下、「今後の取り組みや改善点」とする)について、保育者の回答から抽出された語は、出現回数5回の「自分」「声」、出現回数4回の「子ども」「先生」「保育」、出現回数3回の「意見」「意識」「学生」「機会」「肯定」「思う」「聞く」、出現回数2回の「ありがとう」「意図」「援助」「感じる」「気持ち」「見る」

「今後」「思える」「持つ」「時間」「色々」「担任」「反省」「良い」であった。共起ネットワークから結びつきを確認すると、「自分-子ども」「声-先生-保育-意識-今後-援助-意図-持つ-担任」「学生-聞く-肯定-意見-思える-色々-見る」が示された。KWICコンコダンスにより文脈を確認すると、「子どもたちの反応を元に少しずつ声かけや援助も変化させたい」「担任の意図にあわせて声かけや援助を意識したり、どの活動にもしっかり意図を持って保育したい」「色々な先生や学生さんの目で見た肯定的な意見を聞き、自分自身もこれまで以上に肯定的な保育、子どもの見方、関わり方を意識したい」等の記述が確認できた。

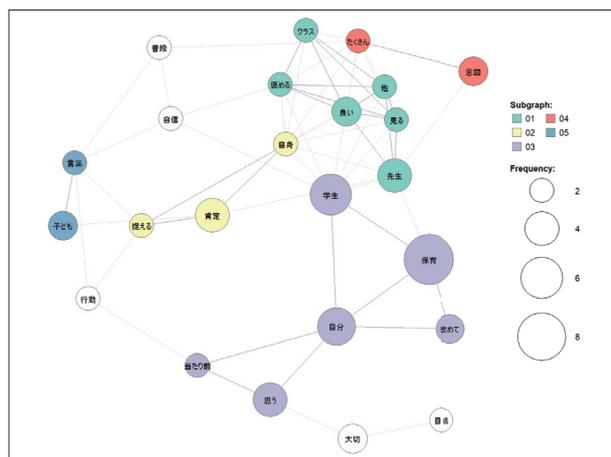


Figure 5 2022 「もっとも学んだこと」

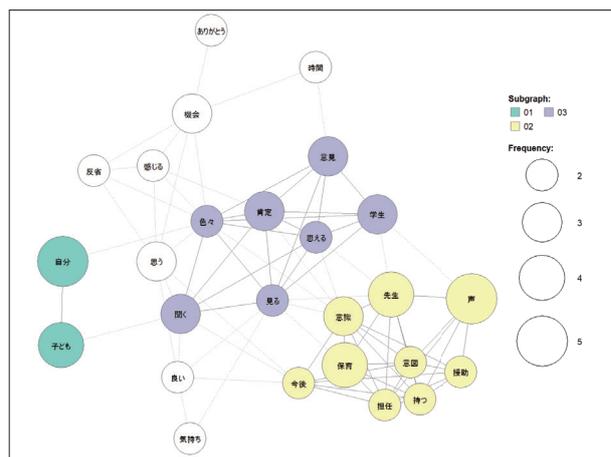


Figure 6 2022 「今後の取り組みや改善点」

(2) 2023の分析結果

事前アンケート問5「もっとも学びたいこと」について、保育者の回答から抽出された語は、出現回数17回の「保育」、出現回数10回の「自分」、出現回数9回の「子ども」、出現回数7回の「気付く」、出現回数6回の「視点」、出現回数5回の「先生」、出現回数4回の「クラス」「見る」、出現回数3回の「違う」「学生」「客観」「考え」「姿」「思う」「聞く」、出現回数2回の「育ち」「一人ひとり」「環境」「教える」「見える」「肯定」「合う」「捉える」「知る」「部分」「遊び」「様々」「様子」であった。共起ネットワークから結びつきを確認すると、「合う-一人ひとり」「考え-学生-聞く-思う-環境-部分-様々」「姿-肯定-捉える-客観-見える-様子-知る」「自分-視点-気付く-違う」が示された。KWICコンコダンスにより文脈を確認すると、「一人ひとりに合う保育者の援助や言葉がけ配慮など」「クラスの課題や様々な事例の中で、自分の考えだけでなく他者の考えや意見などを聞き、自身の保育に繋げていきたい」「自分の保育する様子などを客観的に見てもらうことで気付くこと」「様々な保育のパターンや、自分と違った視点」等の記述が確認できた。

事前アンケート問6「活発な議論」について、保育者の回答から抽出された語は、出現回数11回の「意見」、出現回数6回の「思う」「雰囲気」、出現回数5回の「発言」、出現回数3回の「グループ」「肯定」「場」「伝える」、出現回数2回の「応答」「共有」「具体」「空気」「考え」「作る」「質疑」「出す」「進める」「人」「否定」「聞く」「話」「話す」であった。共起ネットワークから結びつきを確認すると、「発言-作る-空気-否定」「思う-伝える-考え-共通」「意見-聞く-人」「雰囲気-場-肯定-話す-進める」「応答-質疑」の結びつきが示された。KWICコンコダンスにより文脈を確認すると、「否定的ではなく、どんな発言をしてもOKな空気を作ること」「疑問に思ったことを言葉にして伝えたり、悩みを共有してさまざまな考えや意見を知ること」「積極的に自分の意見を伝えたり、他者の意見を聞きながら、グループ内で深掘りして進めていく」「意見を出しやすい雰囲気を作るために、どんな意見も肯定すること」「結果だけでなく過程に着目した質疑応答や話し合いをする」等の記述が確認できた。

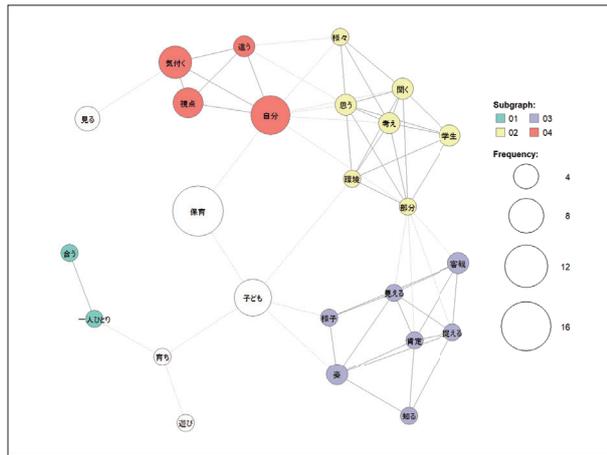


Figure 7 2023 「もっとも学びたいこと」

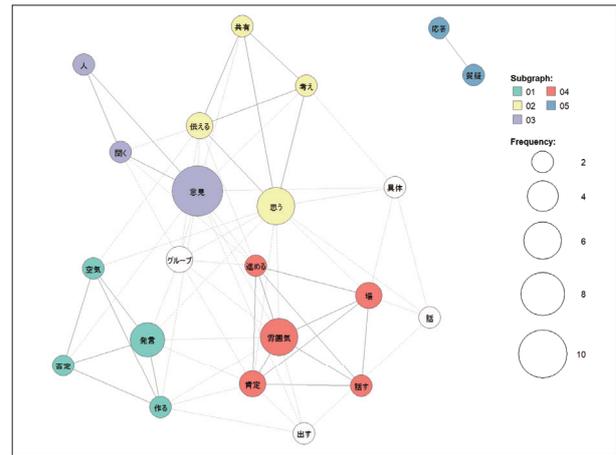


Figure 8 2023 「活発な議論」

事後アンケート問5「もっとも学んだこと」について、保育者の回答から抽出された語は、出現回数11回の「子ども」、出現回数5回の「保育」、出現回数4回の「関心」「興味」「姿」「時間」、出現回数3回の「クラス」「見る」、出現回数2回の「学ぶ」「学年」「環境」「現場」「考える」「自分」「場合」「他」「発達」であった。共起ネットワークから結びつきを確認すると、「考える-行う」「改めて-主体-先生」「子ども-姿-役割-見る-日常」が示された。KWICコンコダンスにより文脈を確認すると、「子どもは子どもなりに考えて遊びを展開している」「日常の保育を行う中で、子どもたちが主体的に遊びを行っているかを改めて考える」「子どもの姿そのものや主体性を活かす保育の大切さ」「子どもの姿を大切にしていきたい」等の記述が確認できた。

事後アンケート問6「今後の取り組みや改善点」について、保育者の回答から抽出された語は、出現回数7回の「子ども」、出現回数6回の「環境」、出現回数4回の「見る」「姿」「遊び」、出現回数3回の「整える」、出現回数2回の「意識」「学年」「気づく」「広げる」「考え」「思う」「主体」「全体」「担任」であった。共起ネットワークから結びつきを確認すると、「子ども-環境」「遊び-学年-広げる」「見る-全体-意識-担任-気づく-考え」が示された。KWICコンコダンスにより文脈を確認すると、「子どもたちの成長に合わせて、日常の中の遊びも発展していけるように環境を整えていく」「子どもたちの遊びをより充実できるように、環境や道具を整えていきたい」「担任が気づかない時や迷っていることも多々あるので、促したり考えを聞いたりしながら、園全体の環境づくりを意識していきたい」等の記述が確認できた。

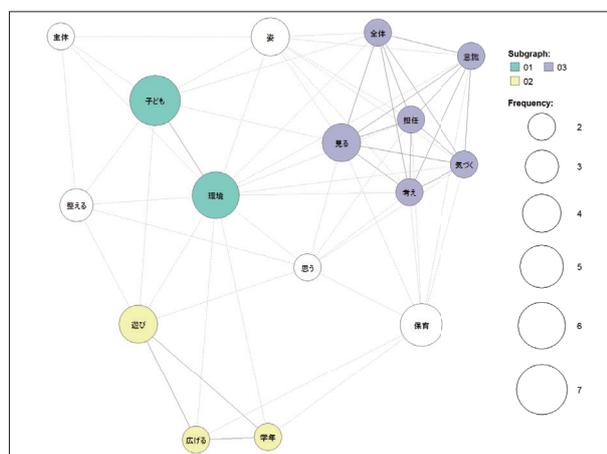


Figure 9 2023 「もっとも学んだこと」

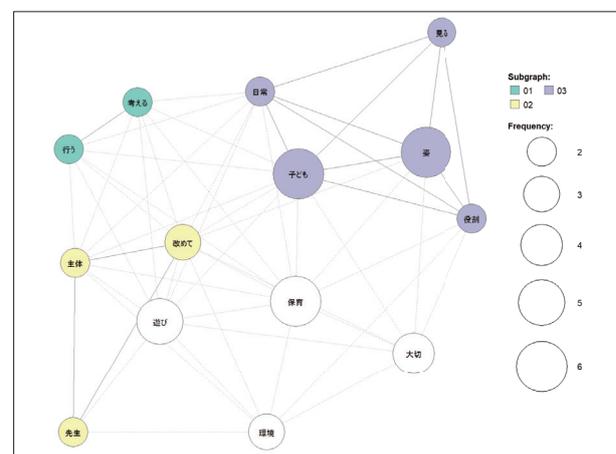


Figure 10 2023 「今後の取り組みや改善点」

4. 考察

(1) 2022と2023の分析結果にみる比較

「もっとも学びたいこと」から得られた回答を比較すると、共通して多く抽出された語は「自分」「保育」「子ども」「視点」「先生」である。また文脈から、自分の保育を客観的にみてほしい、自分とは異なる視点に気づきたい、意見や考えを聞いて今後の保育に活かしたい等の内容が共通している。自身の保育や子どもの姿はどのように捉えられるのか、振り返りや省察の機会にしたいという思いが複数の保育者から得られたことがわかる。より良い保育につなげていこうとする意識で公開保育に臨もうとしていることがわかった。「活発な議論」から得られた回答を比較すると、共通して多く抽出された語は「意見」であり、次いで、2022では「話す」「肯定」、2023では「思う」「雰囲気」の出現回数が多い。語に違いはあるが、文脈を確認すると、どのような意見でも肯定する雰囲気を作る、思ったことは言葉にする、という記述内容であり大差はない。また共通して「否定」の語も出現しているが、2022も2023も「否定しない」という語で使用されており、つまり「肯定する」と同じ解釈ができる。積極的に意見を交わしながらも、参加者を尊重した話し合いをすすめていきたいという思いがあることが考えられる。

「もっとも学んだこと」から得られた回答を比較すると、共通して多く抽出された語は「保育」である。その他、2022では「学生」「自分」、2023では「子ども」「姿」が多く抽出されており、語に違いがあることがわかる。2022の文脈からは、学生や他保育者の言葉から、自身の保育を改めて振り返ることができたと読み取れる。さらには、学生から具体的に褒めてもらった、学生からの言葉で自信がついた等、学生の参加をプラスに捉えている保育者がいることがわかる。また2023の文脈からは、主体的な保育の大切さについて読み取れ、日常の保育の中で子どもの姿そのものに着目することが新たな気づきを得ると示唆している。「今後の取り組みや改善点」から得られた回答を比較すると、2022で多く抽出された語は「自分」「声」であり、2023では「子ども」「環境」「保育」と違いがある。しかし、文脈から「子どもたちの～」「子どもに～」と子どもが主体である前提の内容が共通しており、そのうえで、かかわり方や環境を変えていく重要性をあげている。加えて、自身の保育のみならず、園全体としてより良い保育を目指したいという前向きな意欲が読み取れ、さらなる向上の可能性が期待できると言えよう。

(2) 公開保育を行ったことによる保育者の意識の変化

この度の公開保育のスタートアップでは、保育の質の向上を目指し、「子どもの姿と保育者の目」「子どもの主体性と保育者の援助」を大きな視点として取り上げた。A幼稚園では年間指導計画に基づき、各学年で月案を立案しているが、各クラスにおいて子どもの姿をベースに組み立てることを大切に考えている。保育実践については、同じ学年でもクラスによって遊びや活動内容が同じようになることもあれば、異なることもある。保育者は、子どもの興味関心や課題などから、必要な環境を整備し、計画を考える必要がある。そこにはどういった意図があり、思いや願いがあるのか。そして、子どもの姿を多面的、多角的に捉え、肯定的に見ることの大切さに気付く、学ぶための機会とした。

事前アンケート「もっとも学びたいこと」についての回答を見ると、「自分」「保育」「視点」といった語が多く抽出されたことから、自分の保育が客観的にどういった視点で見られるのか緊張や不安がありつつも、自分とは異なる視点から、子どもの姿や子どもの理解を深めたい、といった前向きな声が多く、学びへの意欲が感じられた。事後アンケート「もっとも学んだこと」についての回答を見ると、子どもの姿を肯定的に受け止め、生かすことの大切さを感じたといった、当初の目当てに沿った回答が得られた。また、自分では当たり前前の関わりや、日常的な子どもの姿が、別の客観的視点から、多くの意味があることに改めて気づき、自らの学びや保育に対する自信に繋がったとの回答もあった。

公開保育のスタートアップを通じた学びを今後の保育実践に生かすための考えとして、子どもの姿を肯定的に見ることをより意識すること、他クラスや他学年の保育者とのコミュニケーションから、自分の視野を広げる必要性や、職員間の連携の有効性などを感じたようである。自身・自園の保育を拓き、保育を

学ぶ学生や、保育に携わる外部の先生方から、多くの肯定的な意見や、新たな視点から評価を受けたことは、改めて自園の保育実践や環境を見直す機会になった。また、保育者が自らの関わりや援助について振り返り自信に繋げることができたことは、保育に対する意識が優位に向上したといえる。その自信が、さらに気持ちを高め、他園の公開保育への参加にも意欲的な姿勢に繋がっている。つまり、公開保育を行うことで自園の保育を見つめ直し、さらに他園の保育に触れ、自園にフィードバックしていくといった好循環が生まれることは、保育の質をより高めていくことへ繋がるものと考えられる。

5. まとめ

本研究は、公開保育のスタートアップによる保育実践の問い直しについて考察した。事前事後アンケートの自由記述に注目し、KH Coderを用いたテキストマイニングで分析して得たいくつかの課題について述べることを試みた。したがって、本研究が寄与しうる2点について以下にまとめたい。

(1) 保育者自身や自園の保育実践の問い直し

日々の保育の中では、迷いや不安、葛藤を抱えていることが想起され、「もっとも学びたいこと」の記述では、客観的な意見から自身の課題を見つけたり、今後活かせる気づきを欲している保育者が多数いた。一方、「もっとも学んだこと」の記述に示されたように、今まで当たり前にしてきた保育を振り返り、新たな気づきや発見に繋がったことがわかる。これらのことから、「もっとも学びたいこと」の記述と「もっとも学んだこと」の記述が紐づき、もっとも学びたかったことをもっとも学べた保育者がいると考えられる。さらには、学生からの肯定的な意見を受けたことで、気づきを得たり、自信がついたことが示された。保育者のみならず、保育を学ぶ学生の参加があったことで刺激を受けたことがわかる。公開保育を行うことは、自身の保育に改めて目を向ける機会となり、保育者自身や自園の保育実践の問い直しとなる示唆を得たと言えよう。

(2) 保育者にとって研鑽を深めるための有用性

「活発な議論」については、肯定的な意見を積極的に出し合うことが必要だと示された。実際の保育カンファレンスに相似した研究協議では2022と2023のどちらにしても積極的に意見や質問が飛び交い、どのような意見や質問も肯定的に捉えられていた。その結果、さらなる発見や気づきがあり、多面的な学びに繋がった。「今後の取り組みや改善点」の記述からは、具体的な案をあげて自身の保育に繋げようとしていることがわかる。保育の質を高め合う意識がつくられ、また新たな知識を得たことが考えられる。これらのことから、公開保育の実施経験のない園や保育者からみた日常の保育を拓く公開保育のスタートアップは、過負担なく保育者にとって研鑽を深めるための有用性を示したと言える。

以上のことから、保育者自身や自園の保育実践の問い直しと保育者にとって研鑽を深めるための有用性は密接に結びつき、分ち難い不可分一体と捉えられる。それゆえに、保育を語り合う意識の醸成が保育者の資質向上を図るとも考えられる。いずれにせよ、保育を学ぶ学生と現職の保育者が集う公開保育のスタートアップであっても、少なからず抵抗や不安を抱えた特有の状態であったに違いない。しかしそれは、保育を拓く機会を積み重ねて多くの学びを経験することにより、保育を拓く認識のさらなる変容に期待できるのではないか。

6. 今後の課題と発展性

今一度ふりかえると、保育カンファレンスに相似した研究協議での報告事例を掘り下げたグループメンバーとの語りは重要であったものの、保育者と学生が「コト」を一緒に運ぶような双方向での学びには至らなかった。本研究では学生回答に焦点化せず、分析の対象から除外したが、改めて検討することを今後の課題としたい。

他方、学びの連続性や発展性をふまえた課題として残されたいくつかを述べたい。働く環境や時代が急速な変化を遂げるなか、今後も自己研鑽の機会やリスクリングの実施は誰にも強要せずに、多様性を受け入れて保障すべきだと考える。ゆえに本研究で得られた知見をもとに、公開保育で保育の今、保育者の今を問うことへ臆することなく臨める芽吹きを育みたい。併せて、このような取り組みの持続的で効果的な実践の蓄積と実施について、年間指導計画への位置づけが重要であるかもしれない。さらには、意識の醸成や質の向上に結びつくように、懸け橋となる養成校の教員がコーディネーター的な役割を担い、保育現場と協働して保育者と保育者になるものとを育てる検討が必要となるのではないだろうか。今後、これらに焦点を当てた有機的な連携に期待しつつ、継続的に実践したいと考えている。

引用文献

- ・厚生労働省（2020）議論のとりまとめ（案）「中間的な論点の整理」における総論的事項に関する考察を中心に 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 第10回資料 pp.15-17
- ・石原裕子・藤田浩子・川口昌子（2023）「保育教諭の資質向上を目指す公開保育の意義－0歳から5歳までの保育の充実－」大阪大谷大学教育学部幼児教育実践研究センター紀要 13 p.86
- ・公益財団法人全日本私立幼稚園幼児教育研究機構・東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター 全体監修 秋田喜代美ほか（2020）「公開保育を活用した幼児教育の質向上システム（ECEQ）」の質的検証～園の独自性や多様性を尊重した効果的な学校評価の検討～」幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究 p.126
- ・傳馬淳一郎（2024）「公開保育による保育者の変化～名寄市立保育所公開保育の取り組みから～」社会保育実践研究 8 p.6
- ・五十嵐久美子・齊藤勇紀・宮路絵里・岩崎保之（2021）「保育施設間の学び合いによる実践・対話研修会の効果」京都女子大学生活福祉学科紀要 第16号 p.58
- ・上村裕樹・阿部好恵（2017）「保育者養成学生の振り返りと保育の連続性の理解について：国公立幼稚園における公開保育及び研究協議への参加を通じたモデリング学習」香川短期大学紀要45巻 p.117
- ・今若幸子（2019）「相談から見えてくる保育者養成―【保護者・保育士からの相談を基にして】」滋賀文教短期大学紀要 第21号 p.28
- ・中島伸子・倉石智幸・水瀬正大・笠原知明（2022）「オンラインによる幼保小連携接続研修会における保育者・小学校教員の学び：「新潟大学附属長岡小学校スタートカリキュラム公開研修会兼附属幼稚園幼児教育研修会R3年度第1回保育のとびら」への参加者を対象としたアンケート調査の分析から」新潟大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編 15巻 1号 pp.67-81
- ・亀山秀郎・佐竹智恵子・志方智恵子（2022）「保育者向け双方向型オンライン研修の実践報告と課題－新型コロナウイルス感染拡大防止としてICT活用の方策－」幼年教育WEBジャーナル4号 pp.38-47
- ・越中康治・高田淑子・木下英俊・安藤明伸・高橋潔・田幡憲一・岡正明・石澤公明（2015）「テキストマイニングによる授業評価アンケートの分析―共起ネットワークによる自由記述の可視化の試み―」宮城教育大学 情報処理センター研究紀要 22 p.73
- ・樋口耕一・中村康則・周景龍（2022）「動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析」ナカニシヤ出版 p.15

謝辞

本研究調査にあたり、公開保育の実施計画から写真撮影や素材の提供等にご協力いただきました山崎敦雄先生、大室太偉先生ならびに実施園であるA幼稚園の皆様には心から御礼申し上げます。

小学校の探究的な学習における 大学PBL教育とのつながりについて

In exploratory learning in elementary school Regarding collaboration
and connection with university PBL education

東洋学園大学 長谷川 望
茅ヶ崎市立香川小学校 山田 剛輔
初等教育学科 木村 博人

1. はじめに

大学教育の役割として研究や教育に加えて地域貢献として大学が持つ知的財産を最大限に活用することが求められるようになって久しい。その中で、地域の課題を解決することや発展に貢献することが期待されている。一方で大学教育として、地域に求められるものだけでなく、大学での学びと実社会を繋げて考える能力や汎用的な能力、実践的な能力を育成する必要がある（溝上 2016）。そこで、学習者の主体性を求める能動的な学習方法であるアクティブ・ラーニングの手法の一つである問題解決型学習（Problem Based Learning）や課題解決型学習（Project Based Learning）の略称であるPBL教育の導入及び実践が多く報告されている（渡辺 2008、宮木 2018、田蔵 2023）。そこでは、PBLの有益性ととも、教育効果や評価に関わるいくつかの課題も指摘されている（宮木 2018）。一方で、高等教育以前の初等教育及び中等教育においても、平成29年度告示の学習指導要領に記載されている通り、「社会に開かれた教育課程」を重視し、改定の基本方針において「主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善の推進」が掲げられ、以下のように示されている。

子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。

上記のように学習指導要領が改訂したという経緯もあり、初等教育の現場においても、「総合的な学習の時間」に限らず、それぞれの学校や教科及び教科横断的に様々な学習者が能動的であり探求的な学習となるような実践事例が報告されている。本研究においては、山田（2013）に倣い、問題解決学習は課題解決学習という長期の学習のプロセスで生じた物事の本質に迫るような問題を解決することであり、問題解決学習の繰り返しが続いた探求的な学びのプロセスであるとしていることからPBLという用語を両者を内包する意味として用いることとする。また、今津（2021）は、学校ボランティア、サービス・ラーニング、学校インターンシップの違いを明確に述べているが、本研究においては大学内での学びに対して大学外での学びを包括的に捉えてPBLという用語を用いることとした。

本研究では、小学校教育における探求的な学習の事例を踏まえて大学PBL教育とのつながりについて検討することを目的とした。

2. 大学の地域連携におけるPBL教育の現状と課題

教育効果の観点から、宮木（2018）は、産学連携PBLが陥りやすい失敗例として「クライアント丸投げ型」（教員の介入が少なく、クライアントへの依存が大きい）、「学生放任型」（教員、クライアントの介入が少なく、学生の自主性に依存）、「課題スタート型」（本質的な問題を考えずに、取り組むべき課題からスタートする）の3点を指摘し、教員とクライアントの適切な介入がなければPBLの教育効果を十分に果たすことができないと警鐘を鳴らしている。

学習成果の評価の観点から、山口（2020）は、産学連携PBL実践研究を概観し大きな課題であると指摘している。例えば、柳田（2014a 2014b 2016）は、産学連携によるPBLの成果の評価について、産学連携PBLを受講した学生が提出したレポートのテキスト分析を行っている。その結果、学生の能力に関わる指標は、「専門性」「社会性」「人間性」を評価軸として「専門性」は、新商品提案の独創性や説得性を、「社会性」は学生チーム内での協業や企業会議への参画を、「人間性」は、学習を通しての成長をそれぞれ5段階で評価することが望ましいとしている。一方、教員の関与に関わる指標は「指導性」を評価軸として、学生への委任、学生からの相談への対応、学生 - 企業間や学生間の仲介調整を5段階尺度で評価することが望ましいとした。また、柄（2016）は、一般講義科目においてPBLを実施した際の採点形式での成績評価の困難性を指摘している。さらに、飯塚（2018）は、学習者の視点から定性的に評価する必要があると述べている。

実社会の課題解決の視点から、井上（2019）は、PBLについて、学習者が実際の社会や現場へ出向き、現場で発生する課題の解決に基づく学習であり、基本的には大学外で活動する学外組織との連携が必要であり、実社会の「本物」の課題を解決する熱意・意欲・責任感の獲得が強いということをメリットとしてあげている。一方、デメリットとして、連携先、時間、場所、スタッフなどの確保の困難さ、事前の調整の困難さ、相手方の負担（時間や労力）、講義終了後の処理や成果物の著作権処理などの労力等を指摘している。

3. 小学校教育における探求的な学習について

文部科学省による学習指導要領の改革により、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見つけ自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとした2000年（平成12年）からの段階的に始められた「総合的な学習の時間」、そして、高等学校のみ、より自らのキャリア形成と連動した「総合的な探求な時間」へ2019年（平成31年度）から移行している。そして、平成29年度告示の小学校教育指導要領の改訂においては、改定の趣旨として以下のように示されている。

総合的な学習の時間は、学校が地域や学校、児童生徒の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすることと同時に、探求的な学習や協働的な学習とすることが重要であるとしてきた。特に、探求的な学習を実現するため、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究のプロセスを明示し、学習活動を発展的に繰り返していくことを重視してきた。全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探求的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えていることなどが明らかになっている。また、総合的な学習の時間の役割はOECDが実施する生徒の学習到達度調査（PISA）における好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されている。

その上で、課題と更なる期待として、以下の点が示された。

- ・総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのかということや、総合的な学習の時間と各教科等との関連を明らかにするということについては学校により差がある。これまで以上に総合的

な学習の時間と各教科等の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが行われるようにすることが求められている。

・探究のプロセスの中でも「整理・分析」、「まとめ・表現」に対する取組が十分ではないという課題がある。探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識することが求められる。

4. 小学校教育における探求的な学習の実践事例

4 (1) 事例の背景

児童期から探求的な学習を経験していくことは、大学PBL教育との効果的な接続につながるばかりでなく、学び続ける教師としての資質能力を育むことにも繋がると考えられる。より良い学校や地域（まち）をつくる担い手として、自らの興味関心に基づいて問いを立て、課題解決に向けて必要となる知識や技能を得て、思考・判断・表現して、現状をより良いものへと更新・創造し貢献していく営みは、自分事として主体的に解のない問いを探究して、丁寧にリフレクションして、「次はこうしてみたら、おもしろくなるかもしれない」と目論み、実践者として参加することに繋がる。これは、単に小学校の「総合的な学習の時間」だけで実施されるべきものではなく、中等教育以降での学びにも共通するものである。そして、探求的な学習は、教師としての資質能力の向上、ひいては、その生き方を問うものともなる。文部科学省(2022)は、「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続」で「0～18歳の学びの連続性」を取り上げ、小学校から学びは一貫していると述べている。文部科学省が求める教師の資質能力は、こうした探求的な学習の状況の中に内包されており、その資質能力は1つ1つの要素を取り出してはぐくむものではなく、探求的な学びの中で顕在化される姿そのものであるといえる。

筆者は「リアルな生活上の文脈（状況）の中に教科の学習内容を埋め込む」ように授業デザインをしている。生活科や総合的な学習の時間だけでなく、PBLの学習活動の中に様々な教科の学習を位置付け、探求的な学習が展開している。ここでは、学校内で実践した小学校における探求的な学習の実践事例を2例紹介する。

4 (2) 事例内容①「教室表示プロジェクト」

小学校に入学した児童に筆者が「小学校で何がしたい？」と問うと、「遊具で遊びたい」「外で遊びたい」「学校のいろんなところに行ってみたい」など、様々な想いが出てきた。筆者は児童のこうした想いから学習活動を始めた。学校探検にでかけても、教室表示はすべて漢字で書かれているため、1年生の児童にはわからない。過去に、卒業制作で作られた木製の教室表示を提示すると、いくつかには絵が描かれており、1年生でもわかるようになっていた。絵の他にどんなことがかいてあったらこの教室かわかるかを問うと、ひらがなであれば読めるという反応であった。そこで、「みんなでもわかるような教室表示をつくってみたい？」と提案したところ、児童たちのやりたい気持ちが高まり、教室表示プロジェクトが始まった。

学校探検でどんな教室があったのかを問い、意図的に右揃えで教室名を板書していくと、ある児童が興奮しながら「全部最後に“し”と“つ”がついている！」と発見したことを伝えた。筆者が「“し”と“つ”から学んでいってみようか。」と伝えると、児童は「イエーイ！やりたい！」と意欲を見せた。ひらがなの学習であっても、生活上の文脈（状況）で学習活動を展開することで、これほどまでに学習意欲が高まることがわかった。ここで大事なのが、国語科の学習だからひらがなに取り組んでいるということではないことである。児童にとって、教室表示をつくるのに必要だからひらがなを学んでいるということが大切なのである。

次の日の朝、ある児童が登校してくるなり筆者のところに来て、「先生！あと“り”と“か”をやったら“りかしつ”ができるよ」と興奮気味に伝えた。この児童は家に帰ってからも、教室表示に必要なひら

がなについて考えていたのである。これこそ探究の姿である。この児童の発言で教室全体が探究的な雰囲気になり、次々と「あと“〇”をやったら〇〇しつができる！」というアイデアが出てきた。そして、自分たちで次に学ぶ文字を決めて、教室表示プロジェクトという時間割でひらがな学習が展開されていった。

夏休みの自由研究で、教室表示の試作品と作り方の説明書を書いてきた児童が現れた。保護者と一緒に木を切る活動を行った。「木は、いくつあれば足りる？」と問うと、児童は木の数を数え始めた。1から順にカウントする児童、2ずつ数える児童、10のまとまりで数える児童など、様々な数え方が出された。ある児童は「要するに足りればいいんだよね。」と言い、作ろうとしている教室表示の文字の上に木を置き、足りることを証明した。教室表示プロジェクトとして算数科の「大きい数」の学習をしていたわけだが、リアルな状況における学び（探究）では、教師の想像を超える新たな発想も出ることがあるということがわかった。

教室表示が完成した後、学校長の許可を得て、全校児童に活動を伝えることになった。チラシ、ポスター、動画、放送の4チームで活動を展開した。もちろん、どれも、1年生の児童は経験したことがない。そんな中でも、どのチームも学んだばかりのひらがなを駆使して、言葉を紡ぎだして、伝わるように工夫をしていた。放送チームが給食時間に放送を終えると、クラス全体が笑顔と拍手でいっぱいになり、放送を終えた児童たちをあたたかく出迎える姿があった。リアルな状況における学び（探究）では、単にひらがなが書いて読める以上に、児童同士が関りあいながらより良いものを生み出していこうとする感動がある。また、完成した教室表示は、それぞれの特別教室前に掲示された。新年度になり、新しい1年生が学校探検をしていた際、「あっ、ここほけんしつだ。」と言った。筆者が「どうしてここが保健室だってわかったの？」と問うと、教室表示を指さして「だってここに書いてあるもん。」と言った。教室表示を作った児童が「やってよかった」と実感することのできる場面であった。

4（3）事例内容②「児童とつくる運動会」

運動会は、何のために行うのか。筆者は、体を動かしたり、仲間と協力して知恵を出し合って作戦を立てたり、運動することのたのしさや喜びを感じる事が大切だと考えている。運動会を通して、自分の持ち味を発揮して、生涯にわたって、楽しく体を動かして、豊かな生活を送ることにつながってほしいと願っている。しかし、ほとんどの学校では、競技も演技も教師が決め、何の疑いも持たずに児童がその通りに行うのが一般的である。「子ども達が本当にやりたいことは何だろうか」「子ども達は自分達でやりたいことをできるはずではないだろうか」という2つの問いから、児童と一緒に運動会をつくる活動を行ってみることにした。

学年の同僚と運動会の種目を決める際、当然、従来通りの種目が候補としてあげられた。そこで、筆者は選択肢の1つとして「自分達（児童）で決める」を入れて、児童の声を聴くことを提案した。その提案は何とか同僚に受け入れられ、児童が「玉入れ、徒競走、自分達で決める」の3つから選ぶこととなった。クラスによってばらつきはあるものの、全体として「自分達で決める」が多かったため、児童の声を聴くことになった。各クラスの意見を吸い上げると、共通しているのは「走って競争すること」「物を置くこと」であった。そこで、筆者が児童に「障害物競走」を提案すると受け入れられた。「何になりきろうか？」と問うと、様々な生き物があげられ、その場で動き始める姿があった。児童と話し合い、「走れ！動物の森」と名付け、障害物を森の自然に見立てて、自分になりたい動物になりきって森をかけぬける競技となった。従来の得点を競う運動会ではなく、児童が自分たちでつくりだす運動会となった。

当たり前を問い直し、児童も教師も主体（当事者）となって自分の手で運動会をつくる営みは、まさに探究的な学習であるといえる。小学校1年生であったため、教師がコーディネートしながら授業展開となったが、中学年、高学年あるいは中学生年代と学年が上がるにつれて、企画・運営まですべて自分たち

のできるのではないかと考える。当事者となって行事を作って実践することは、その後の教師としての自信にもつながることが期待できる。運動会に限らず、様々な分野のイベントを主催することは、まさに探究的な学習である。

5. 小学における探究的な学習と大学PBL教育とのつながり

小学校における探究的な学習と大学PBLについては、「学びの連続性」と「PBLの連携先」としてのつながりという2側面が考えられる。前者の側面は、学習者が大学生としてPBLに取り組むにあたってのレディネスといえよう。そのため、幼稚園と小学校の連携・接続、小学校と中学校の連携・接続、中学校と高等学校の連携・接続を通じて、生涯にわたって能動的に学び続けることができるように学習の質を一層高める必要がある。つまり、「主体的・対話的で深い学び」を児童期から学んでいくことで自ら課題をみつけ解決する力が培われているため、大学PBLとしての教育効果もさらに高まることが推察される。また、後者の側面から、考察するとまず小学校の教師の資質や能力の問題があげられる。事例のような授業を1人で展開できる教師は希少であると考えられる。瀬島ら（2015）は、学生主体の出前体育実験を実践し、活動に参加した学生の教育効果を調査している。その結果、現任教員のアンケート結果からは、地域連携型のPBL活動が高く評価されていること、および児童に高い学習意欲をもたらす可能性があることを指摘している。また、学生のアンケート結果からは、活動に対して意欲的に取り組めた、学習への理解度が深まったなどの評価と、事前準備やスケジュール管理の必要性、自発的な行動をするようになったなどのコメントがあり、PBL教育に社会人基礎力の育成など、高い学習効果が期待できることを指摘している。宮木（2018）は、産学連携PBLが陥りやすい失敗例として「クライアント丸投げ型」、「学生放任型」、「課題スタート型」の3点を指摘し、教員とクライアントの適切な介入がなければPBLの教育効果を十分に果たすことができないとしている。つまりここでは、小学校の教師（クライアント）の学校やクラスの課題を学生及び学生の指導教員が共通認識したうえで、児童が能動的に学べるように授業をデザインし協働することで学生や小学校の教師そして児童の学びに相乗効果をもたらすと考えられる。

6. まとめと今後の課題

児童期から探究的な学習を経験していくことは、学生の原体験となり、大学PBL教育の基盤となるという意味で効果的な接続や連携になると考えられる。また、リアルな状況における学びは、自分事として活動に参加して、主体的・自律的に実践をつくることになり、教師としての資質能力を育むことにも繋がる。今回は、探究的な学習に焦点をあてて、学びの連続性の観点から児童期の探究的な学習と大学PBL教育のつながりについて考察したが、具体的な連携について触れることはなかった。今後、教育実習だけでなく、小学校での教育現場というリアルな状況の中で大学での学生の研究（理論）をどのように生かしていくことができるのかを実証していくことが必要とであろう。長谷川（2021）は、単に学級の様子を観察し、学習指導の補助をするのみでは、教師効力感を高めるには至らないことを報告している。また、「指導方略に対する教師効力感」において、教育実習や模擬授業での指導経験のある学生の教師効力感が高いことを明らかにしている。さらに、角南ほか（2017）は、体育系学部でない小学校教員養成学部に所属するような運動技能レベルが高くない女子学生について模擬授業の効果を認めている。さらに、長谷川（2021）は、教育実習や模擬授業のように、児童の実態に即して、授業を計画し実行する過程で、試行錯誤し失敗や成功体験を重ねることで教師効力感が高まるとしている。そのような経験を積み重ねるためにも、PBLを実施する側の大学教員とクライアント側である小学校教員が適切に介入し、PBLにより学びと実社会を繋げて考える能力や汎用的な能力、実践的な指導力を育むことが肝要である。今後、小学校の探究的な学習に大学PBL教育として、学生や児童が能動的な学びを続けることが可能となる実践を積み重ねていくうえで、大学の支援体制、連携先での活動形態、実践の評価の仕方等についての検討をしてい

く必要がある。

引用・参考文献

- ・長谷川望 (2016)「模擬授業の振り返り方法の検討」東邦学誌 45 (2) 99-107.
- ・長谷川望 木村博人 (2021)「小学校教諭を目指す大学生の体育授業効力感：実践的指導経験との関係」教員養成教育推進室年報 第11号 169-174.
- ・飯塚重善 (2018)「大学教育における地域連携活動のあり方に関する一考察」国際経営論集 55 97-111.
- ・今津孝次朗 (2021)「サービス・ラーニングと「非認知能力」の育成」東邦学誌 50 12 53-79.
- ・井上明 (2007)「実践体験型PBL情報教育の学習プロセスのモデル化」甲南大学情報教育センター紀要 (6)
- ・井上明 (2009)「PBL教育のための7つのプラクティス」公団大学情報教育センター紀要 (8)
- ・宮木一平 (2018)「課題解決型産学連携授業の設計と実施—学生の学習と教育効果—」杉野服飾大学・杉野服飾大学短期大学紀要 17 16-23.
- ・軈大輔 (2018)「大学教育における産学連携型 PBL 実施手法の研究—初年次教育への導入事例とその評価」商経学叢 64 (3) 941-957.
- ・飯塚重善：「大学教育における地域連携活動のあり方に関する一考察」国際経営論集 55 97-111.
- ・宮木一平 (2018)「課題解決型産学連携授業の設計と実施—学生の学習と教育効果—」杉野服飾大学・杉野服飾大学短期大学部紀要 17 16-23.
- ・溝上真一・成田秀夫編 (2016)「アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習」東信堂 東京 5-23.
- ・文部科学省 (2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」
- ・文部科学省 (2022)「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」令和5年2月27日中央教育審議会 初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会
- ・柳田純子 (2014a)「産学連記による課題解決型学習を通してのキャリア形成支援～学習成果の評価指標の検討～」東京情報大学研究論叢 17 (2) 73-100.
- ・柳田純子 (2014b)「産学連携による課題解決型学習を通してのキャリア形成支援 (第4報)～学習成果の評価指標の仮設検討～」東京情報大学研究論集18 (1) 9-33.
- ・柳田純子 (2016)「大学と自治体との地域連携による課題解決型学習に関する事例研究—商品開発過程における学生のキャリア形成の観点から—」東京情報大学研究論集19 (2) 1-23.
- ・瀬島吉裕, 山内仁, 松井俊樹, 佐藤洋一郎, 高杉整二 (2015)「地域協働による出前体育実験を利用したPBL教育の試み」工学教育63 (5) 122-127.
- ・角南良幸・高原和子・本山貢 (2017)「小学校教員養成課程の体育科における模擬授業の効果」-テキストマイニングによる自由記述形式の回答分に対する検討-」福岡女学院大学大学院紀要 3 69-75.
- ・田蔵奈央 (2023)「アクティブ・ラーニング (active learning) の学習方法としてのPBL～日本の高等教育でのPBL学習法導入の考察～」東洋学園大学紀要 244-259.
- ・軈大輔 (2016)「大学教育における産学連携型PBL実施手法の研究—初年次教育への導入事例とその評価」商経学叢 64 (3) 941-957.
- ・見館好隆 (2021)「課題解決型学習の成果とその要因 - 連携先と学生との交流、および学生同士の交流に着目して - 」ビジネス実務論集 39 33-40.
- ・山口泰史 (2017)「わが国におけるPBL研究の動向—大学教育での実践を中心に—」日本地域政策研究

19 34-41.

- ・山田剛輔（2024）「時間割から子どもと一緒につくることにしてみた。」学事出版 東京
- ・山田康弘（2013）「子どもの探求的な学びのための足場づくり—J・バレルの問題に基づいた学習理論（PBL）を手がかりに—」総合学習研究 12 109-118.
- ・渡辺良男（2008）「理科離れは止めることができるか？」工学教育 56－6 85-89,

付記：本研究は、小学校の探求的な学習における大学PBL教育とのつながりを検討するために、山田（2024）の実践内容の一部を論文として加筆修正した事例も含めてまとめたものである。

国際教育の新たな展開への一考察

～総合的な学習の時間における学生ボランティアの活用～

初等教育学科 宗像 晋路

1. はじめに

本研究の目的は、初等教育の総合的な学習の時間の国際教育において、日本人児童自らが自文化を問い直す実践を促すことを可能とする言語的・文化的に多様な民族的背景をもつ学生（以下、CLD学生¹⁾）の活用の在り方を検討することにある。

法務省の出入国在留管理庁（2024）によると、在留外国人数の推移は、2024年6月末で3,588,956人となり、300万人を超えた2022年末の3,075,213人からさらに513,743人増加し、約1.17倍となった。文部科学省総合教育政策局国際教育課（2024）によると、公立学校において、2021年の日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は47,619人で2012年から2021年の間で約1.76倍増加し、2021年の日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は10,688人で、同じ年数間で約1.73倍となっており、教育現場においてCLD児童生徒の増加が加速化している。つまり、日本の学校文化の中で生活する外国人児童生徒が、日本人との言語的・文化的な相違から、人間関係の形成上不安や困難を抱えて生きていることは容易に想定でき、より一層学校教育現場における国際教育の充実が必要であろう。

国際理解教育が明示的に登場したのは、1998年度（平成10年）告示の学習指導要領で総合的な学習の時間が創設されたときの内容例として明記されたときであり、2002年度（平成14年度）から実施された。その後国際理解教育から、国際教育にその名称を変更した。文部科学省（2005）によると、国際教育とは、「国際社会において、地球的視野に立って、主体的に行動するために必要と考えられる態度・能力の基礎を育成するための教育」と定義されている。つまり、異文化理解から拡張して、異質な他者と共生することができる力の育成が求められ、それには国際化した社会の中で生きる個人としての価値観を形成していく視点、対話を通じた人間関係形成の視点が重要であるとした（pp.2-3）。国際教育は、国際理解教育を包摂するものと捉えられ、さらにESD（Education for Sustainable Development：持続可能な開発のための教育）やSDGsとも関連付けられるものと考えられる。

しかしながら、外国人児童生徒の急増と共にこの国際教育の重要性が増す中、文部科学省の公立小・中学校の教育課程の編成・実施状況調査（2019）では、小学校の総合的な学習の時間における国際理解教育の実施は53.1%で、2023年の調査では45.8%となり、実施は減少傾向である。また、松本・長瀬・山本（2022）は、小・中・高8件の総合的な学習の時間における国際理解教育の実践例を整理・分析した結果、その実践の課題として記述されている内容には、「授業の効果の検証」が多かったことを指摘し、その項目には、「探求活動の意義の継続的な検証」「変容を生じさせる授業内容の追究」が含まれている（pp.98-100）。管見の限りでは、国際教育の単元の内容については、所謂「3F」、「Food・Fashion・Festival」（衣装・料理・祭り）の学習に留まり、単なる文化的相違の強調、差異の賞賛、日本文化との共通点や相違点の探索に留まる実践が多い。さらに、これまでマジョリティとして自明視された「日本人」や「日本人性」を問い直す研究の必要性が指摘されている（渋谷 2021, 佐藤 2007, 戴 2005, 中島 2005）が、初等教育において、自文化を問い直す実践や研究はほとんど見られない。

そこで、本研究では、初等教育において児童自らが自文化を問い直すことを可能とする実践について検討する。その際、筆者が初等教育の総合的な学習の時間に行ったCLD学生ボランティアの活用を通じた実践を取り上げる。

2. 研究の方法

研究対象校は、関東の公立小学校である緑ヶ丘小学校（仮名）である。緑ヶ丘小学校は、日本の政令指定都市の外国人集住地域にあるが、その中でも外国人が比較的少ない散在地域に位置し、閑静な住宅街に囲まれた、全校児童300人以下の小規模校である。緑ヶ丘小学校には、中国、ベトナム等に出自をもつ児童が在籍している。本実践は、2019年に中学年を対象に公開授業として行った総合的な学習の時間（国際教育）の筆者による実践である。単元の開発に際しては、それぞれ中国とフィリピンに出自をもち、小学校中学年の時に日本の公立小学校に転校してきた経験をもつ総合国際大学（仮名）に通う2名のCLD学生ボランティア（大学1年生）に参加していただいた。筆者が単元を開発する過程において、教材の開発やゲストティーチャーとして協力していただいた。

3. 学習活動の概要

国際教育である本単元の授業時数は、42時間（45分×42コマ）であり、単元全体は、「世界の遊びを調べて、みんなでやってみよう。」（以下、探究活動①）、「世界の学校や日常のあたりまえを調べよう」（以下、探究活動②）、「わたしたちにできることを考え、実行しよう」（以下、探究活動③）という3つの探究活動から成り立つ。また、単元のゴールとして目指す子ども像は、「一人一人が多様な価値に自分から進んで関わり、多様性を楽しむ姿」と設定した。

単元の導入では、筆者が担任するクラスにはベトナムに出自をもつ児童が在籍していたため、この児童の保護者と打ち合わせをし、ベトナムの文化を紹介していただくことからスタートした。その出前授業では、家族や親せきがたくさん集まってよく外食すること、床にシートを敷いて食事をする事、バイクに3人以上で乗って移動する習慣があること等について話していただいた。また、ベトナムの遊びを紹介していただき、クラスの子ども達はゴム跳び用のゴムを作ってみんなで跳んで楽しく遊んだ。さらに、この保護者には、初めて日本に来た時に、どこでも列をつくって並ぶことや電車やバスの中で静かに過ごすことに戸惑ったことも話していただいた。

上記のクラス全員での共通体験をきっかけに、「あたりまえ」をキーワードに、そして「生きにくさ」をサブキーワードとしながら、探究活動①として、本で調べたり、身近な人に聞いたりしながら、世界の国々で日常的にやっている遊びを、実際に国別学習グループやクラス全員で授業内や休み時間等に行った。また、探究活動②では、遊びだけでなく世界の学校生活や日常生活での「あたりまえ」と「生きにくさ」について、本で調べて紹介し合ったり、身近で多様な文化背景のある家族をもつ友だちに聞いたり、中国、タイ、フィリピンの講師の方を招いて文化体験をしたりしながら、学習活動を広げた。日本の「あたりまえ」と比較しながら、対話的に活動を進めていく中で、この辺りから、子ども達の中に日本で生活する外国人にとって日本の常識は自国の常識とは違うので、きっと困難があるだろうという疑問がわいてきた。そして、サブキーワードである日本で暮らす言語的・文化的に多様な民族的背景をもつ人々にとっての「生きにくさ」が少しずつ学びの前面に顔を出すようになってきた。

しかしながら、日本の学校文化の中で過ごす小学校中学年の子どもたちにとって、「生きにくさ」を自分事として探究していくのは極めて困難であった。そこで、CLD学生ボランティア2人に協力していただき、有効な手立てになる教材、授業内容を考えた。一人は、中国に出自をもつユエ（仮名）さんと、もう一人は、フィリピンに出自をもつソフィア（仮名）さんである。いずれの学生も、中学年の時に日本の公立小学校に転校してきた経験をもつ。

エさんは、日本人児童にとって、相手の何かを指摘する時は、遠回しに伝えたり、第三者を介して伝えたりすること、また相手が悪くてもその理由をまずは聞いてあげることが日本的な正しさだと話した。しかし中国では、自分が正しいと思うことはしっかり主張し、直接相手に伝えることが一般的であり、その違いに違和感があったという。またソフィアさんは、日本人児童と遊ぶ時は前日に遊ぶ約束をし、約束したメンバーと遊ぶのが一般的であり、約束しないで急に遊びに参加しようとする誰かの許可が必要であったり、断られたりしたと語った。しかしフィリピンでは、公園に集まっている全員が知人であるかに関わらず、さらに年齢や性別も関係なく、自然に仲間に入り誰とでも遊ぶため、日本の状況に疎外感を感じたという。それらの内容を、2人のCLD学生と相談し、過去の日本人児童との実際のやり取りを盛り込んでいただきながら、できるだけ当時の様子を再現したロールプレイとなるように台本を作成した。ただし、中国のユエさんの「生きにくさ」については、学校生活上友だちと協力して行う活動のあらゆる場面に浸透しており、1つの具体的な場面を抽出することが困難だったため、3年生の道徳「水やり係」（光村図書出版）²⁾の一場面を参考にして台本を作成した（資料2参照）。

実際の授業では、「あたりまえカード」の①②を提示し、「日本のあたりまえを経験したフィリピンのソフィアさんと中国のユエさんの気持ちを考えよう」をめあてに、2つロールプレイを体験し、その後感想を共有した。できるだけ2人のCLD学生になりきって感じてもらうため、黒板には、めあての他にCLD学生2人の顔写真と、「あたりまえカード」と台本の拡大コピーを掲示した。またロールプレイは、3人1組で行った。児童一人ひとりが日本・中国・フィリピンの3つの立場を体験できるように、それぞれの役（ソフィア又はユエ役1人+日本人児童役2人）をローテーションしながら行った。また立場を意識させるために、児童はそれぞれの役に合わせて、前述した「あたりまえカード」(①②)と、その裏には資料2のロールプレイの台本をクリアポケットに入れて、それを首からかけて行った。

クラスの子ども達は、演じる時に、日本人児童とユエ又はソフィアの対立的な立ち位置を意識して話し始めた。台詞を読みながら、ユエ役を演じる児童は強い口調で表現し、一方で日本人役を演じる児童は、じゅんや（仮名）との関係や全体の雰囲気が悪くならないように心配したりしながら話す様子が見られた。また、ソフィアを演じる児童は、なぜ入れてもらえないのか疑問を抱きつつ悲しい様子で話し、一方で日本人役を演じる児童は柔らかに断りながらも、最後には背を向けて遊びに戻ろうとする排他的な雰囲気までも演出する様子が見られた。

振り返りの話し合いでは、子ども達を感じたことを積極的に発表する様子が見られた。フィリピンのソフィアのロールプレイでは、日本人児童の立場からすると「勝手だ」「急だからびっくりする」「約束していないから無理」、ソフィアの立場からすると「仲間外れみたい」「遊びたい」「私のこと嫌いなのかも」「いじめみたい」「傷つく」「無視された感じ」という思いを発表した。また、中国のユエのロールプレイでは、日本人児童の立場からすると「一言でいいのに」「強い」「言い過ぎ」、ユエの立場からすると、「正しいこと言ったのに」「逆にみんなからせめられた」「私は悪くないのに」「みんなの分までやったのに」等の感想が多く聞かれた。授業の終わりには、「みんなちがう『あたりまえ』をもっている」「このままじゃ、『あたりまえ』がぶつかって、いつもけんかになってしまう。」「他にもたいへんなことがあったのかもしれない」等、積極的に感じたことを発表し、最終的に「ソフィアさんとユエさんのその時の気持ちを直接聞きたい。」という声が上がった。授業後に筆者のところに向け、「ねえ、先生、私は中国のユエさんみたいところがあってユエさんの気持ちがよく分かるよ。」と告白する児童もいるほどだった。そこで、クラスで話し合った結果、「日本の『あたりまえ』の中にいる中国のユエとフィリピンのソフィアの気持ちを考えよう」を次の学習テーマとし、次時の活動へとつながっていった。

4-3. ゲストティーチャーとしての活用

そこで、次の授業ではユエとソフィアの2人に、直接メールで聞きたいことを個人で考える時間とした。クラスの子も達には、質問をメールで回答してもらおうとしておき、実際は研究授業当日にサプライズでソフィアさんとユエさんを教室に招き、対話を通して子ども達の疑問に答えてもらう時間とした。実際の研究授業の導入では、ロールプレイから感じた疑問や直接聞いて確かめたいことを黒板に整理し確認した(資料3)。また、ゲストティーチャーとしてソフィアさんとユエさんが登場すると、最初は驚きざわついたものの、すぐに真剣な表情に変わった。対話は、45分という短い時間の制約があったため、フィリピングループと中国グループに分かれて同時に進めた。

資料3 導入時の筆者の板書



子ども達は、「フィリピンでは、勝手に遊びに入って、けんかになったり、嫌われたりしませんでしたか。」「中国では強く言って、けんかにならなかったのですか。」等の質問をした。2人の学生には、児童からの質問に答えるだけでなく、話の流れの中でロールプレイの内容とそれに類似する出来事やその時の思いについても、話すことができる範囲で語っていただいた。ソフィアさんは、日本人になんでも合わせなくてはならないことが辛かったこと、嫌われているのかもしれないと思ったこと、さらには、外国から来たことでいじめにあったこと等も語った。またユエさんは、中国では自分が正しいと思う時ははっきり言っても問題がなく、逆にはっきり言わないのは時間の無駄なことであるため、日本では言い方がきつくなり嫌われてしまった経験等を語った。二人が語る当時の具体的な出来事とその時の思いに、子ども達は真剣に耳を傾けたり、さらなる質問をしたりすることができた。そのため、授業時間は対話でほぼ終了となった。最後には、ソフィアさんとユエさんから児童たちへ、「『みんなちがって、みんないい』—どんな出会いも大切にお互いを尊重し合い“ありのままの自分”を生きよう」というメッセージを伝えて、授業は終了した。

振り返りでは、「他の国の『あたりまえ』がちがうのだから、まずはその人の気持ちを考えることが大切だ。」「ちがう国の人のことを意識して、『なんで?』と聞いてあげればいい。」「ほくだったら、自分の国の『あたりまえ』を考えて、話し合った方がいい。」「相手を知ってあげればいい。」「あたりまえは、ぶつかったままではだめだと思った。理由は、日本の友だちも、(中国の)ユエさんも傷ついているからです。」等、学びのねらいに即した記述が多く見られた。

授業後、その振り返りから、「フィリピンのソフィアと中国のユエは、メッセージで何を伝えたかったのか」を学習テーマにして話し合った。その結果、「『あたりまえ』を教え合うことでけんかにならない。」「相手(日本・他国)の『あたりまえ』を少しでも分かってあげる」「お互いの『あたりまえ』を分かり合うことで仲よくなれる。」「相手を知ることが大切」等、分かり合うこと、教え合うこと、相手を知ることが重要であるという、つまりお互いに積極的に関わり合うことが大切だという意見が非常に多く発表された。また、CLD学生ボランティアの2人が残したメッセージの中の「ありのままの自分」に着目し、それは、「いつも、どこでも、だれにでも同じすがた」「そのままの自分のすがた」「自分の個性(いいところ)を生かすこと」だという意見が多く発表され、自らのアイデンティティを表出することの大切さに発展した。

5. 終わりに

本研究の目的は、初等教育の総合的な学習の時間の国際教育において、日本人児童自らが自文化を問い直す実践を促すことを可能とするCLD学生の活用の在り方を検討することにあった。本研究の単位においては、「あたりまえカード」や「異文化葛藤ロールプレイ」の作成、そして研究授業当日でのゲストティーチャーとしての活用を試みた。

探究活動②の世界の学校や日常の「あたりまえ」を調べる活動の後半では、子ども達の中に、世界の「あ

たりまえ」を調べる際のサブキーワードだった「生きにくさ」が少しずつ学びの前面に出てきたが、その探究活動が困難を極めた。同じ学校にいる他学年のCLD児童の家族に教師を介して質問したり、ゲストティーチャーとして来校していただいたベトナムに出自をもつ児童の母親、出前授業で講師の方々に話していただいたりする等、外国につながる身近な大人の方から情報を集めた。また、図書の本でも調べる活動も行った。しかし、そもそも身近で関わりのある外国の方が少ないという地域性の問題、また日本に住み始めて長い年月が経過して過去の具体的な場面での人間関係までを語るができない、公立の小学校を経験していない等、児童が日々過ごしている学校生活の文脈に落とし込むことが難しく、教師としての筆者による一方的な学びになりがちであった。しかし、CLD学生ボランティア2名の存在を写真で紹介し、具体的な公立小学校における実体験を基にした「あたりまえカード」を作成・活用することで、子ども達の日常に一步近づき、自文化を顧みる視点が生まれたのである。ただ、CLD児童が日本人児童と関わる時の人間関係の葛藤や困難という内面的な視点においては、「あたりまえカード」だけでは学びを深めることが難しく、子ども達が自分事として学びを深めていくためには不十分であった。そこで効果的だったのが「異文化葛藤ロールプレイ」であった。協力していただいた2人のCLD学生の実体験に基づいたロールプレイだったため、2人の葛藤や困難を自分事として捉えることができた。実際に、多くの児童がその役になり切って感情豊かに話す様子が見られた。さらに、教室に2人のCLD学生をゲストティーチャーとして招き、対話的に学んだことで、互いに異なる他者同士が積極的に分かり合うこと、ありのままの自分であることが大切であることを実感することができた。

以上より、日本の公立小学校を経験したCLD学生を教材作成やゲストティーチャーとして活用することで、3Fの学びに留まらず、日本人として生きる自分の学校文化や地域社会の文化を問い直しながら、多様な文化的背景をもつ人々の習慣や価値観を認め、寛容な心を育むことが可能となろう。また、CLD児童の立場に立ち、その人の葛藤や困難を感じ取るという、一見すると小学校中学年には難しい学びであっても、実践可能と言えよう。戴(2005)は、文化的差異の尊重や理解だけでは、排除の行為や思考はなくなるとし、「日本人」の無調性を問い、「日本人である」ことがどんな社会的、文化的優位性を内包しているかを問うことが、共生への道を開くと述べている(p.38)。また、佐藤(2007)は、これまで自明視してきた「日本」という枠や「日本人」というカテゴリーを相対化することが必要であり、そのために日本人としての「当事者性・位置性」を問う実践が必要だという(pp.215-225)。つまり、日本の学校文化や日常生活の「あたりまえ」を問い直す実践こそが、多文化の共生への道を開くのではないかと考えられる。

しかしながら、本研究ではCLD学生ボランティアの活用に焦点を当てており、授業を受ける側の児童の内面的な変化を継続的に追跡していく視点が不足している。また、小学校他学年でも授業実践の効果の検証を行う必要がある。本単元の目標である「一人一人が多様な価値に自分から進んで関わり、多様性を楽しむ姿」を、学びの主体である子ども達のもの見方や考え方の変化において、検証していく必要がある。

【注】

- 1) 外国につながる子ども、外国人児童・生徒、外国籍児童・生徒等様々な言い方がされているが、日本生まれ、日本育ちで日本国籍を有する場合もあり、その背景は民族的に多様である。そこで、本稿では、カミンズの「CLD児」(Culturally and Linguistically Diverse Children)を援用し、文化的・言語的に多様な民族的背景を有する子どもたち、並びに学生をCLD児童生徒、CLD学生と呼ぶこととする。
- 2) 3年道徳 光村図書出版 「水やり係」
価値項目は、「相互理解・寛容」である。主人公の「わたし」とその友だちが学級園への水やりする係になっていたが、友だちが水やりをしなかった。しかし、その事実にとだ腹を立てるのではなく、相手の立場で考えることの大切さを学ぶ内容となっている。

【参考文献】

- 渋谷真樹 (2021) 「異文化間教育における「日本」の再想像/創造—越境する若者経験—」 異文化間教育学会紀要編集委員会 『異文化間教育』 第53号
- 佐藤郡衛 (2007) 「国際理解教育の現状と課題：教育実践の新たな視点を求めて (<特集>教育現場の多様化と教育学の課題)」 日本教育学会 『教育学研究』 第74巻 2号 pp.215-225
- 戴エイカ (2005) 「「多文化共生」と「日本人」-「文化」と「共生」の再検証-」 異文化間教育学会 『異文化間教育』 第22号 pp.27-41
- 中島智子 (2005) 「特定課題研究 異文化間教育と「日本人性」」 異文化間教育学会 『異文化間教育』 第22号 pp.2-14
- 法務省出入国在留管理庁 (2024) 「在留外国人数の推移」
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001425981.pdf> (最終閲覧日 2024.12.28)
- 松本訓枝・長瀬仁美・山本 真実 (2022) 「『総合的な学習の時間』の実践研究における工夫と課題—国際理解領域の文献からの検討—」 岐阜県立看護大学紀要 第22巻
file:///C:/Users/comml/Downloads/2201_P093.pdf (最終閲覧日：2024.12.28)
- 文部科学省 (2002) 「新しい学習指導要領の主なポイント (平成14年度から実施)」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320944.htm (最終閲覧日：2024.12.28)
- 文部科学省 (2005) 「初等中等教育における 国際教育推進検討会報告～国際社会を生きる人材を育すために～」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/attach/1400589.htm (最終閲覧日：2024.12.28)
- 文部科学省 (2019) 「平成30年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1415063.htm (最終閲覧日：2024.12.28)
- 文部科学省 (2023) 「令和4年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1415063_00001.htm (最終閲覧日：2024.12.28)
- 文部科学省 総合教育政策局国際教育課 (2024) 「外国人児童生徒等教育の現状と課題」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/r05/pdf/94063301_05.pdf (最終閲覧日：2024.12.28)

本学スノースポーツ実習における 事前講習の実践と影響

Implementation and Impact of Preliminary Lessons in Snow Sports Practice

共通教育推進部 田中 愛理 / 非常勤講師 山崎 紀春
日本体育大学 河鱒 真世 / 初等教育学科 木村 博人

1. はじめに

新型コロナウイルスが猛威を振るい宿泊の集中実習の開講が困難となって以降、実施形態の変更を余儀なくされた大学は少なくない。本学においては令和2年度の実習は中止となったものの、令和3年度以降、さまざまな制限下においても学習効果が担保された実習を実現するために講習内容の検討が重ねられ、令和4年度には学内での演習と実技および日帰りでの現地実習を組み合わせた授業が展開されることとなった。講習に体育館で実施するサーフスケートボードやインラインスケートを取り入れたところ、特にスノーボード受講生の雪上に移行してからの上達が順調である場合が多いとの意見が、コロナ禍以前の実習を知る教員間で挙がった。この経緯を受け、令和5年度は宿泊実習が再開されることとなったが、希望者に対しては体育館で実施する事前講習を継続している。本学のスノースポーツ実習は生涯スポーツへの導入、安全で快適なスノースポーツの実践能力の育成、集団生活を通じた社会性の養成を大きな目的としており、実習を通して技術向上への取り組み方や雪上でのマナーの習得等、多岐にわたる目標設定がなされている。指導者が受講生に対してより効率よくかつ効果的な指導実践の方法を模索することは学生へ還元される指導内容の質の向上に必要不可欠であろう。

スノースポーツ実習に関連して、スケートボードを用いて講習を行っているという報告は数少ないものの散見される。山口ら（2009）はスノーボード技能の獲得に1回1時間程度のスケートボード練習は明瞭な効果を期待することはできないことを報告している。検証された対象者は初心者5名に留まり1時間程度では効果は期待できないとされているが、本学同様に事前講習でスケートボードを活用したプログラムを実践している大学があることが確認された。また片山ら（2015）は、実技のプログラムを含まない事前講習の効果について調査し、統計的な結果は得られなかったが、「準備が十分にできていない」ことに対して不安感を抱いている受講生が一定数存在し、必要な準備を明確に受講生に伝える必要があることを指摘している。

本学の受講生は特に初心者が多かったことから、雪上での活動に対する不安感を抱きやすい可能性があることが予測される。また事前講習ではスケートボードを用いた実技やスノーボードの用具説明等も実施している。それらの受講生への影響を調査することで、初心者の不安を軽減しうる新たな知見が得られる可能性がある。以上のことから、本研究では、スノーボード受講生を対象に本学のスノースポーツ実習における事前講習が受講生に与える影響について探索的に明らかにすること、また雪上実習への円滑な接続および事前講習内容の充実寄与するデータを収集することを目的とする。

2. 実習概要

(1) 実習概要

本研究の対象となる実習は、共通教育科目体育関連科目「自然とスポーツ B」である。標準開設年次は2年生の選択科目である。実習の目的は、Ⅰ生涯スポーツへの導入、Ⅱ安全で快適なスノースポーツの実

実践能力の育成、Ⅲ 集団生活を通じた社会性の養成の3点である（図1）（木村ら，2002）。

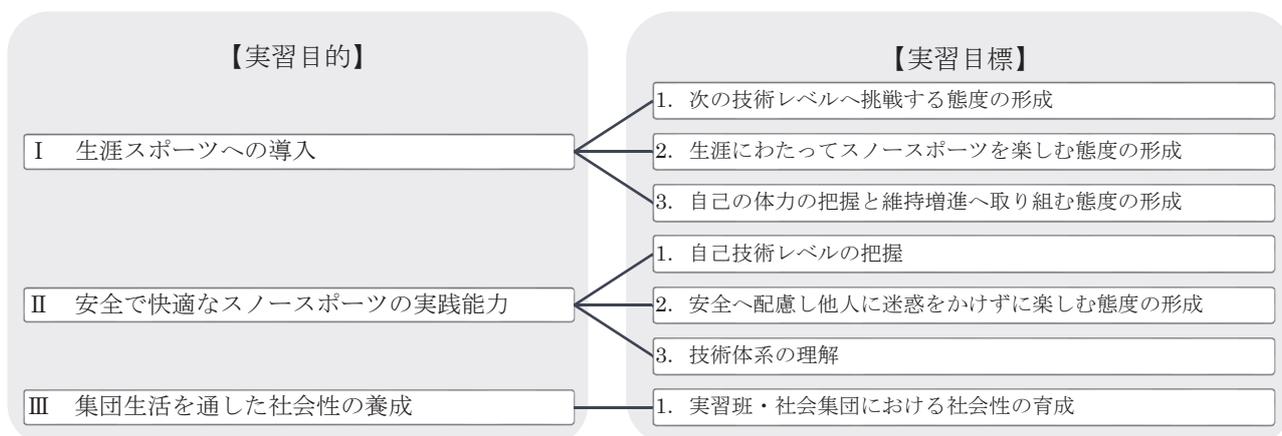


図1. スノースポーツ実習の目的および目標

受講生はスノーボードあるいはスキーのどちらかを一つ選択して実習に参加する。事前講習は、東京家政大学板橋キャンパスの体育館で希望者を対象に実施した。3泊4日の実習は長野県黒姫高原で開講期を1期と2期に分けて実施した。実習の過程を表1および表2示す。

指導は本学専任教員1名と助手1名が全体統括を担当し、指導スタッフとして1期にはスノーボード7名、スキー2名、2期にはスノーボード8名、スキー1名が配置された。受講生は事前調査された技術レベル調査に基づき同じ程度のレベルになるように班編成され、各班2名～6名の学生に対し、1名のスタッフが指導した。

表1. 令和5年度自然とスポーツ B 年間の予定表

日時	実施内容	参加者
2023年4月	第1回オリエンテーション	受講者全員
2023年12月	第2回オリエンテーション	受講者全員
2024年1月	第3回オリエンテーション	受講者全員
2024年2月5日、7日	事前講習（85周年大体育室）	希望者のみ
2024年2月8日～11日	1期 実習（黒姫高原）	1期受講者
2024年2月19日～22日	2期 実習（黒姫高原）	2期受講者

表2. 令和5年度3泊4日の日程表

	1日目	2日目	3日目	4日目
午前講習		班別雪上講習 ※2期雨天で室内	班別雪上講習 ※2期雨天で室内	班別雪上講習
午後講習	班別雪上講習	班別雪上講習	班別雪上講習	
夕講習	理論講習 班別MT	班別MT	理論テスト 班別MT	

(2) 事前講習概要

事前講習は、2024年2月に2日間、東京家政大学板橋キャンパス 85周年記念館の大体育室にて実施した。受講生の参加は希望制であり、両日参加、1日のみの参加でも可能とした。スタッフは雪上実習において

も指導する5名（スノーボード2名、スキー2名、全体統括1名）であった。事前講習では、ブーツの履き方やブーツと板との着脱、またスノーボード受講者はサーフスケートボード、スキー受講者はインラインスケートの実技を行った。サーフスケートボードを用いた実技の実施内容を表3に示す。

表3. サーフスケートボード実技の行程

行程	詳細
1. プロテクター装着	
2. 準備運動	
3. サーフスケートボード実習	①サーフスケートボードの紹介とトラックビスを目印に足を置く位置を指導 ②2人組で交互にサーフスケートボードに乗る（最初はペアの方に、スケートボードが動かないように固定して乗り降りをし、慣れてきたら、固定なしで行う） ③両足でジャンプして降りる練習（固定や補助なしで） ④直線に滑走する（つま先と踵のどちらかに偏って荷重しないように意識して） ⑤パンピング（つま先と踵にリズムよく交互に荷重することで、サーフスケートボードが自走することを旨とする） ⑥ヒールサイドターン（踵側に荷重してUターンできることを旨とする。内倒しないように、重心を少し低く構えて、脚が伸びていないスタンスを意識する） ⑦トゥサイドターン（つま先側に荷重してUターンできることを旨とする。内倒しないように、重心を少し低く構えて、脚が伸びていないスタンスを意識する） ⑧ターンしながらスケートボードに触る、地面に触る（スケートボードに両脚でバランスよく乗れて、内倒していない良いスタンスであることを意識する）

3. 調査方法

(1) 本研究の実施

対象者は自然とスポーツBの1期、2期に参加しスノーボードを受講した女子大学生2年生47名、4年生3名であった。調査期間は2024年2月～2024年3月とした。調査実施に先立ち、研究概要および倫理的配慮について口頭および調査フォームにて示し説明した。

事前講習の影響を検討するためアンケート調査を実施し、各期の実習の全日程が終了した後に学生に周知しGoogle formを用いて回答を得た。調査項目は、参加種目、講習班等の基本属性に関する4項目、スキー・スノーボードや実習に関する意識や態度に関する質問16項目を5件法、満足度に関する質問5項目を5件法および自由記述、事前講習の参加および過去のスノースポーツ経験に関する質問5項目を設定した。アンケート項目の詳細は付録に示す。

また学生自身が実習において困難に感じているポイントを探るため、記録した実習日誌を回収した。調査項目は、日誌の1日目、2日目、3日目の「難しかったこと」の欄とした。日誌は、実習期間の班別ミーティングにて各自が記入した。同意が得られる場合は提出するように説明した上で、実習の全行程終了後に回収し、学生が記入したコメントはExcelに打込みを行った。

(2) 分析方法

実習のアンケート調査の回答について、対象者を事前講習の参加群と不参加群に群分けし比較した。また実習日誌のコメントを用いてテキストマイニング分析を実施し、頻出語の抽出および共起ネットワーク分析を行った。アンケートの集計にはMicrosoft Excel、テキストマイニング分析にはKH Coder ver.3.Bata.03i (樋口, 2020) を用いた。

4. 結果

本研究は1期及び2期に参加したスノーボード受講者50名のうち同意が得られ、アンケートの回答と実習日誌の提出があった38名(回収率76%)を分析対象とした。本実習に参加する以前のスノーボード・スキーの経験について、群ごとにまとめた(表4)。事前講習に参加した学生は38名中29名(76.3%)であった。また分析対象者のうち、スノーボード経験者は5名(13.2%)、初心者は33名(86.8%)であった。

表4. 事前講習参加の有無と過去のスノースポーツ経験(人/%)

	SBなし・SKなし	SBなし・SKあり	SBあり・SKなし	SBあり・SKあり
事前参加群	5 (13.2%)	21 (55.3%)	1 (2.6%)	2 (5.3%)
事前不参加群	1 (2.6%)	6 (15.8%)	1 (2.6%)	1 (2.6%)
合計	6 (15.8%)	27 (71.1%)	2 (5.2%)	3 (7.9%)

SB：スノーボード，SK：スキー

(1) 実習に関する意識や態度に関するアンケートの結果

事前講習の参加状況により群分けし、雪上実習に関するアンケートの結果を比較した(図2)。全体的に4ポイントを上回る項目が多かった。参加群が上回った項目は、「技術検定を受けてみたい」(2.9ポイント)、「スキー板、ボードの性能を理解している」(4.3ポイント)を含む5項目であった。一方で、不参加群が上回った項目は、「今度は友人や家族と一緒に滑りたい」(5.0ポイント)、「どのようにしたらターンできるかを説明できる」(4.8ポイント)を含む8項目であった。

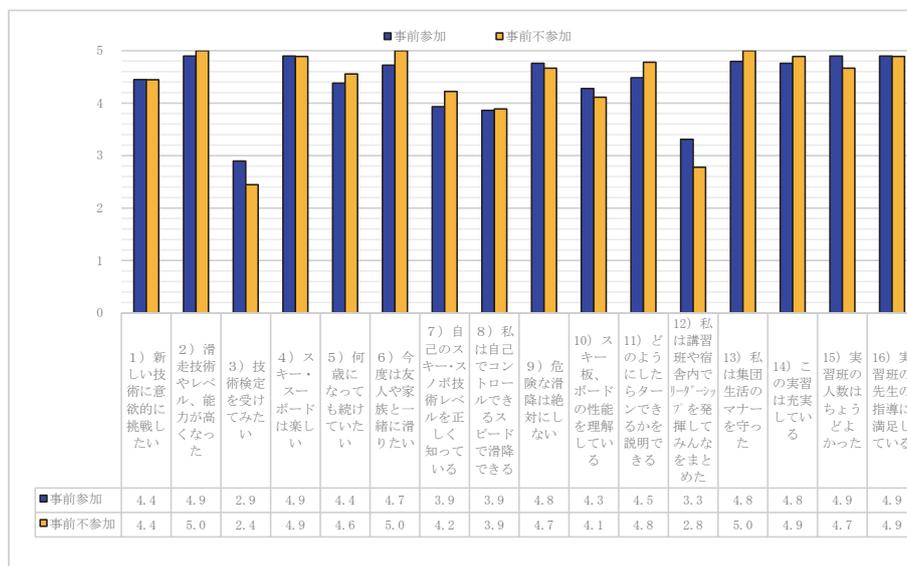


図2. 事前講習参加の有無とアンケート結果の比較

(2) テキストマイニング分析の結果

テキストマイニングはテキストデータを統計的に分析する手法である。1日目、2日目、3日目の実習日誌の「難しかったこと」を分析し頻出語を抽出し、出現回数2回以上の語句を表5に示した(表5)。1日目と比較して2日目、3日目は「ターン」や「トゥサイド」、「ヒールサイド」、「エッジ」等の専門的な用語が出現している。また「難しい」を除くネガティブな語句として、2日目と3日目に「こわい」が出現している。

表5. 実習日誌1日目、2日目、3日目の頻出語

出現順位	1日目		2日目		3日目	
	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
1	滑る	15	滑る	17	ターン	18
2	まっすぐ	13	難しい	16	難しい	8
3	難しい	12	ターン	12	ヒールサイド	6
4	進む	8	トゥサイド	8	リフト	6
5	左右	5	後ろ向き	7	降りる	6
6	両足	5	止まる	7	トゥサイド	5
7	バランス	4	重心	7	後ろ向き	5
8	坂	4	向く	5	止まる	5
9	体重	4	左足	5	かける	4
10	かける	3	前	5	滑る	4
11	つける	3	体重	5	斜面	4
12	とる	3	膝	5	体重	4
13	コントロール	3	かける	4	スピード	3
14	ボード	3	リフト	4	トゥサイドターン	3
15	滑れる	3	曲げる	4	バランス	3
16	止まる	3	乗せる	4	ボード	3
17	足	3	板	4	逆エッジ	3
18	板	3	立ち上がる	4	縦	3
19	膝	3	つま先	3	前	3
20	片足	3	できる	3	こわい	2
21	かかる	2	エッジ	3	つま先	2
22	できる	2	後ろ	3	カービング	2
23	スノーボード	2	降りる	3	コントロール	2
24	スピード	2	置く	3	スリップ	2
25	曲げる	2	立つ	3	ブレーキ	2
26	向き	2	こわい	2	移動	2
27	向く	2	まっすぐ	2	急	2
28	降りる	2	トゥサイドターン	2	曲がる	2
29	斜め	2	リラックス	2	次	2
30	縦	2	荷重	2	重心	2
31	乗せる	2	角度	2	転ぶ	2
32	状態	2	逆エッジ	2		
33	体重移動	2	上半身	2		
34	動かす	2	進む	2		
35	方向	2	体	2		
36			両足	2		

さらに集計単位をH5に設定し1日目、2日目、3日目の共起ネットワーク図を作成した。語の共起の強さを測るJaccard係数が0.2以上の結果を図3、4、5に示す。よく一緒に使われている語句が線で結ばれており、円の大きさは頻出頻度の多さを表している。

1日目のサブグラフにおいては7つに分類された。日誌のコメントと共に確認すると、ボードの上に乗った状態での難しさについて、実感されているポイントに応じてサブグラフが分かれていた。また、はじめにワンフットの練習を行ったため、「片足」が現れている。2日目のサブグラフは9つであった。班別の目標やレベルに応じて担当指導者の取り組みや教示内容、アドバイス等が異なり、3日間で最もサブグラフが分かれたと考えられる。3日目のサブグラフは5つに分類された。「ターン」の円が最も大きく表示され

理論講習を受講するだけでなく、事前講習に参加することで用具の理解度がより深まった可能性があると考えられる。

次に、今後より事前講習を充実させるために必要な観点について検討する。

アンケート結果では、4ポイントを超える項目が多数を占める中、「私は自己でコントロールできるスピードで滑降できる」が参加群と不参加群ともに4ポイントをやや下回った。共起ネットワーク図において、1日目の「コントロール」は「スピード」「縦」「難しい」、3日目の「コントロール」は「スピード」「ボード」「縦」と結びつきが確認できる。学生のコメントを確認するとスピードの調節や板の進行方向の先端部分（以下、ノーズ）が斜面下部（以下、フォールライン）に向いた時のコントロールの難しさを初日から多くの受講生が感じていた。

また1日目にはワンフットやサイドスリップを練習した班が多く、ヒールサイドで雪面にエッジを立てたり緩めたりしなげらずらし、下降する練習をしたことにより「片足」「両足」「まっすぐ」「止まる」等が抽出された。左右の荷重を適度にかけてまっすぐサイドスリップすることに苦戦したコメントが目立った。受講者の多くは初心者であり、スノーボードに足を装着した状態でボードを操作したり、雪面を移動したりすることが初めての学生が多かった。雪上と感覚が異なるものの事前講習でボードを片足で操作する練習は苦手意識の改善に繋がると考えられる。

さらに2日目、3日目になると「トウサイド」「エッジ」「ターン」「リフト」「カービング」等のより専門的な用語が出現し、実習日誌では直滑降や後ろを向き（トウサイド）で滑ることがこわい、ターンが難しい等のコメントが確認された。初心者班の中でもトウサイドやヒールサイドのターンの習得に向けて練習している班が多くみられた。藪部ら（2016）の初心者のペニスケートボードの習得過程の事例研究において、学習初期はバランスを保つために手を広げる等して転倒しないようにする動きがみられたが、学習が発展するにつれ、これらの動作が少なくなることが明らかにされている。事前講習でスケートボードに取り組むことで、あらかじめバランス感覚を養い、雪上に移行した際の動きを洗練させる一助となっていた可能性がある。

また北村ら（2007）のカービングターンの動作習得過程に関する先行研究において、動作意識には、運動構造の認知と動作感覚の洗練、動作イメージの形成の3要素があるとされている。学習初期は漠然としていた理解が、学習後期には具体的な動作のしくみの理解に至ることについての言及があるが、本研究においても2日目、3日目の実習日誌では、トウサイドターンの左足に重心を乗せる、重心を低く保つ、腕も使う等の具体的なコメントが確認された。先行研究の対象者とは滑走日数やもとの技術レベルの違いはあるが、本研究の対象者においても、課題の認知と動作感覚の洗練等、その過程を経ていることが頻出語と共起ネットワーク図の結果から読み取れた。

本研究の限界として、アンケート結果は統計的な評価の視点で十分なデータを得られていない。今後は初心者の心理的な状況や参加動機等を事前講習と実習の前後で行い、データを追加する。またスケートボードを利用した事前講習は技術習得において一定の効果が得られると考えられるため、重心移動や姿勢等を実測し、より充実した講習内容が立案されることを期待したい。

6. まとめ

本研究では、スノーボード受講生を対象に事前講習の影響を探索的に明らかにすることおよび雪上実習への円滑な接続と事前講習内容の充実寄与するデータを収集することを目的とした。調査の結果、事前講習参加群はスノーボードの用具に関する理解度が高まったと実感している。ノーズがフォールラインに向いた時のコントロールの難しさを多くの受講生が感じていた。事前講習でスケートボードに取り組むことで、あらかじめバランス感覚を養い、雪上に移行した際の動きを洗練させる一助となっていた可能性がある。今後さらに重心移動や姿勢等を実測することでより充実した講習内容に発展されることを期待したい。

参考文献

- ・ 山口立雄, 杉山貴義 (2009) 大学一般教育体育実技のスキーボード授業におけるスキルの向上. 岡山大学附属教育実践総合センター紀要, 第9巻, pp.57-62
- ・ 片山昭義, 中島悠介 (2015) 福祉系大学におけるスキー実習の学習効果に関する一考察—事前講習の意義と実習本番に与える影響について—. 浦和大学・浦和大学短期大学部, 浦和論議, 第53号, pp.69-84
- ・ 木村博人, 福島邦男, 大橋信行, 川和田毅, 坂入明, 森尻強, 梅谷千代子 (2002) 学生の授業評価からみた本学スキー実習の授業改善への取り組み. 東京家政大学研究紀要, 第42集, 1, pp.31-40
- ・ 樋口耕一 (2020) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して【第2版】, ナカニシヤ出版
- ・ 北村勝朗, 山内武巳, 高戸仁郎, 安田俊宏 (2007) 大学スキーボード実習における有効な指導法の開発—動作意識及び荷重分布の分析による学習過程の多角的分析—. 大学体育学, 第4巻, pp.15-25
- ・ 藺部亜弥, 山本悟 (2016) 初心者における動きの習得に関する事例的検討—ペニースケートボードの走行について—. 釧路論集, 北海道教育大学釧路校研究紀要, 第48号, pp.107 - 113

付録
表. 質問項目の一覧

I スキー・スノーボードや実習に関する意識や態度に関する質問	II 実習の満足度に関する質問
1) 新しい技術に意欲的に挑戦したい	1) この実習全体の満足度
2) 滑走技術やレベル、能力が高くなった	2) 実技講習の内容に対して
3) 技術検定を受けてみたい	3) 実習中のスケジュール(時間の組み方や運営)に対して
4) スキー・スノーボードは楽しい	4) ホテルの施設や食事および従業員の対応に対して
5) 何歳になっても続けていきたい	5) グレンデの状況や施設および従業員の対応に対して
6) 今度は友人や家族と一緒に滑りたい	III 事前講習の参加および過去のスノースポーツ経験に関する質問
7) 自己のスキー・スノーボード技術を正しく知っている	1) 事前講習(2/5,7)に参加しましたか?
8) 私は自己でコントロールできるスピードで滑降できる	2) 自然とスポーツBに参加する前のスキューの経験
9) 危険な滑降は絶対にしたくない	3) ありと回答した方は、どの程度実施したことがあるか回答してください。
10) スキー板、ボードの性能を理解している	4) 自然とスポーツBに参加する前のスノーボードの経験
11) どのようにしたらターンできるかを説明できる	5) ありと回答した方は、どの程度実施したことがあるか回答してください。
12) 私は講習班や宿舎内でリリゲージングを発揮してみんなをまとめた	
13) 私は集団生活のマナーを守った	
14) この実習は充実している	
15) 実習班の人数はちょうどよかった	
16) 実習班の先生の指導に満足している	

小学校低学年の「教科等横断的な学び」の現状

The current status of cross-curricular learning in a lower grade of elementary schools

子ども支援学科 小里 直通・阿部 崇

1. 問題の所在と研究の目的

幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会（2024）によると、「低学年の不登校の子供への支援の観点からも、幼児教育と小学校教育の円滑な接続が重要である」ことが指摘されている。接続期の不適応を減らすべく、「幼保小の架け橋プログラム」を展開して、架け橋期（義務教育開始前後の5歳児から小学校1年生の2年間）にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現を図り、一人一人の多様性に配慮した上で全ての子供に学びや生活の基盤を育むことを目指している。

しかし、文部科学省（2024）の調査によると、不登校児童生徒数は11年連続で増加しており、過去最多となっている。また、相馬（2024）の講演において、低学年の不登校増加率が高まっていることが紹介されるなど、低学年段階からの学校における不適応が増加傾向であることが分かる。

幼児期においては、遊びや生活体験など、環境を通じた学びが重視される。しかし、小学校に入ると、教科ごとの学習が中心となることが多いため、不適応が生まれやすい。一方、学習指導要領解説生活編では、「低学年の児童の生活とつながる学習活動を取り入れたりして、教科等横断的な視点で教育課程の編成、実施上の工夫を行うことが重要である。」と述べており（文部科学省2017）、教科等横断的な視点で授業づくりをしていくことは、小学校低学年での学びの充実に資することができると思う。このようななかで、幼児期から小学校へつながるスタートカリキュラムとしての「合科的・関連的な指導」は知見が重なりつつあるが、1年生以降の「教科等横断的な学び」の視点からの知見はそれほど多くない。つまり、これまでの画一的な授業スタイルを見直し、より柔軟かつ多様な学びの場を提供していくといった授業改善の視点は、一人ひとりに応じた学びを保障していくために不可欠であるといえる。

さらに、公益財団法人教科書研究センターや教育委員会のホームページ等では、教科等横断的な学びの作り方を示している例も見られるが（公益財団法人教科書研究センター2022, 大分県教育委員会大分教育事務所2020等）、なかなか実際の授業で見ることが少ないのも現状である。

そこで、本研究では、このような背景を踏まえ、小学校低学年における教科等横断的な学びにおける実際や現状に着目し、文献レビューを行うことを目的とする。

2. 研究の方法

(1) 文献検索方法と論文採択基準

本研究では、小学校低学年の「教科等横断的な学び」に関する先行研究文献を網羅的に抽出した。文献は、CiNii Articles（最終検索日2024年12月25日）のデータベースを用い、国内論文を対象とした。検索語は、「小学校」「合科」「関連的」「教科等」「横断」に各教科（国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育、外国語、道徳、総合、特別活動、学級活動）を組み合わせ使用した。

(2) 文献抽出手順

検索で抽出された文献について、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）」が平成28年（2016年）12月21日に発

出されたことを鑑み、平成29年（2017年）以降の論文に限定した。その上で、重複や小学校低学年（1～2年生）以外の論文を除外するとともに、複数教科や領域について言及されている論文かどうかを確認した。そのようにして抽出された文献についてのデータ（著者・発表年・タイトル、教科、他教科等との関連を図った指導の在り方、授業デザイン）をまとめた。

3. 結果

（1）文献の選択

文献採択のフローチャートは図の通りである。上述の検索語を用いて抽出された文献は2,053編であった。2016年までの文献1,107編、重複文献541編、タイトルと概要・本文から判断した小学校中学年（小学3年生）以上の文献919編を除外した。さらに、本文内容を確認して、1つの教科や領域のみで論考されている文献18編を除外した結果、9編を採択した。採択した文献の概要は、表の通りである。

さて、若手・小川（2018）は、小学校学習指導要領解説生活編の他教科等の関連を図った指導の在り方として、「①生活科の学習成果を他教科等の学習に生かすこと、②他教科等の学習成果を生活科の学習に生かすこと、③教科の目標や内容の一部について、これを合科的に扱うことで指導の効果を高めること」に整理して、紹介している。

この分け方を参考に、本稿では、生活科以外も含めて、次の3つに分類して整理した。

- ①教科の学習成果を他教科等の学習に生かすこと
- ②他教科等の学習成果を教科の学習に生かすこと
- ③教科の目標や内容の一部について、これを合科的に扱うことで指導の効果を高めること

採択した文献について、以上の3つに分類したところ、「①教科の学習成果を他教科等の学習に生かすこと」が3編、「②他教科等の学習成果を教科の学習に生かすこと」が1編、「③教科の目標や内容の一部について、これを合科的に扱うことで指導の効果を高めること」が5編に整理することができた。

（2）採択文献の研究デザイン

採択文献9編のうち、6編（渡辺2017；根本2024；豊田ら2023；高根2023；小出ら2021；鈴木2017）が過去の勤務経験や実践を基にした論文であった。また、2編（川上2017；成田2023）が過去の実践記録や参与的に関わった実践を基にした論文であった。さらに、1編（清水2023）が学習指導要領等を読み解いた上での提案論文であった。

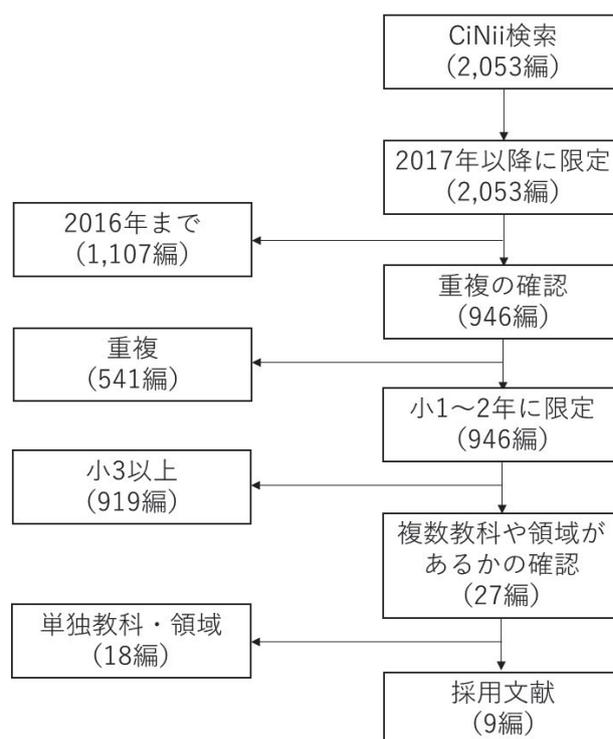


図 文献採択フローチャート

表 採択した論文の概要

No	著者（発行年）タイトル	教科	他教科等との関連を図った指導の在り方	授業デザイン
1	渡辺圭 (2017) 「体育科と生活科を中心とした合科的・関連的な授業実践－「にんじゃ」がなぐ子どもたちの学び」	・体育科 ・生活科	①生活科→体育科	生活科で「にんじゃ」へのイメージを深めて、体育科では「にんじゃ」になるための「しゅぎょう」を行う。
2	川上具美 (2017) 「低学年社会科および生活科教育実践の比較分析－体験的な活動がもたらした変化とは－」	・生活科 ・国語科	①生活科→国語科	生活科の綿づくりの学習活動の後に、国語科「たぬきの糸車」を行う。
3	成田雅樹 (2023) 「小学校国語科「書くこと」の資質・能力を育てる教科等横断的な学習に関する研究 (1)」	・国語科 ・生活科	①生活科→国語科	生活科で育てている野菜の観察記録を、国語科の「伝わるように書く」の学習活動に生かす。
4	根本愛子 (2024) 「子どもの生活に根ざした小学校音楽科指導の一考察－教科等横断的な視点に立つ音楽劇を教材とした実践を通して」	・音楽科 ・国語科 ・特別活動	②音楽科、特別活動←国語科	国語科で学習した「スイミー」を、音楽科「音楽劇」で扱い、最終的には6年生を送る会で発表する。
5	豊田花恵・井口直子・宮城一葉・吉田安規良 (2023) 「栄養教諭が調整段階から関わり学級担任を支援する生活科での食育実践事例」	・生活科 ・特別活動	③生活科←→特別活動	生活科の見方・考え方と食育の視点の重なる部分を学習内容に組み入れた授業実践を行う。
6	清水秀夫 (2023) 「小学校における防災教育の提案－避難訓練と総合的な学習の時間の関連を図って－」	・生活科 ・学級活動 ・特別活動	③生活科←→学級活動、特別活動	避難訓練と生活科や総合的な学習の時間の関連を図った防災教育を提案する。
7	高根悠輔 (2023) 「教科の統合的な学びの習得を目指す授業実践～国語科「書くこと」×体育科「表現遊び」の教科横断的な授業を通して～」	・国語科 ・体育科	③国語科←→体育科	国語科「書くこと」と体育科「表現遊び」を授業の同時期に行う。
8	小出真奈美・片岡千恵・荒井信成 (2021) 「小学校低学年における児童の自己肯定感を高める授業の試み－特別の教科道徳と体育の教科等横断的な取り組みから－」	・道徳科 ・体育科	③道徳科←→体育科	自己肯定感を高めるために、道徳科と体育科「ボール投げゲーム」の授業を同時期に行う。
9	鈴木隆司 (2017) 「小学校におけるカリキュラム・マネジメントの実践－生活科・「総合的な学習の時間」を中心として－」	・生活べんきょう (私立)	③合科	「生活べんきょう」という独自の教科・領域で、学校生活との関連が密であること、選択的な内容がある。

4. 小学校低学年の「教科等横断的な学び」の現状

(1) 教科の学習成果を他教科等の学習に生かすこと

9編のうち3編で、小学校低学年の教科の学習成果を他教科等の学習に生かす授業づくりが示されていた。

渡辺(2017)の実践では、生活科での町探検で「にんじゃ」へのイメージを深めて、体育科では「にんじゃ」になるための「しゅぎょう」を行っていた。このように、「にんじゃ」を学習のキーワードにしたことで、生活科と体育科を中心とした学習のつながりを感じさせることができたと報告していた。さらに、カリキュラムにおいて、年間を通して使用できるキーワードを設定することの重要性について示唆している。

川上(2017)は、綿を育てて、座布団や布団をつくり、綿を育て収穫し、綿から種を取り、そして綿を使って座布団をつくる一連の活動を単元としている草分教諭の「糸車がまわった」の実践を報告していた。その一連に、国語科の「たぬきの糸車」の学習を位置づけていたため、学校でさまざまなことを教わり知っていくことの楽しさに結びついていると分析している。

成田(2023)は、研究協力者の立場で、進藤教諭の実践協力を得て、生活科で育てている野菜の観察記録を基に、国語科の「伝わるように書こう」の単元へと移行していく授業を構成した。この生活科での学習成果を国語科へ位置づけることについて、文章を書き上げるまでの過程全体の言語活動が、必然性を持って位置づけられており、これは国語科と生活科が同期していたからできたことであると整理している。

以上のように、教科の学習成果を他教科に生かすことで、「キーワード」や「教材」や「必然性」を保ちながら、教科の学習成果と他教科等の学習内容を関連付けたカリキュラムを意識して教科等横断的な学びを進めていたことが明らかになった。

(2) 他教科等の学習成果を教科の学習に生かすこと

9編のうち1編で、小学校低学年の他教科等の学習成果を教科の学習に生かす授業づくりが示されていた。

根本(2024)は、国語科で学んだことを音楽科の授業づくりに生かしていた。具体的には、国語科で学習した「スイミー」を、歌唱や音楽づくりといった音楽科で扱い、最終的には6年生を送る会で発表する実践を担任とともに実施した。教科横断的な視点に立った学習計画の計画立案により、音楽科、国語科、特別活動等との合科的・関連的指導の目指すところや学習過程を明確にし、児童も教師も見通しをもって主体的に学習が進められていたと報告されていた。

学習指導要領でも指摘されているように、相互の関連について検討し、指導計画に位置付けておくことが大切であるといえる(文部科学省2017)。

(3) 教科の目標や内容の一部について、これを合科的に扱うことで指導の効果を高めること

9編のうち5編で、小学校低学年の教科の目標や内容の一部について、これを合科的に扱うことで指導の効果を高める授業づくりが示されていた。

豊田ら(2023)は、栄養教諭の立場から、生活科の見方・考え方と食育の視点の重なる部分を学習内容に組み入れた授業実践を行っていた。また、教科の学びを抜け落とさずに食育の視点を取り入れたつながりのある教科横断的な学習計画を用意し、教諭と連携しながら、児童や学校・地域の実態に合わせて実践することで、生活の中に溶け込んだ学びを継続的に意識させ、主体的に学習に向かわせることが可能だと示唆されたと述べている。

清水(2023)は、避難訓練と生活科や総合的な学習の時間の関連を図った防災教育を提案していた。低

学年の具体例には、学校探検や町探検の視点のひとつに、防火設備や避難場所を調べる活動を組み込んでいた。一方的で受動的になってしまう避難訓練を、児童が主体的に取り組むことができるように改善すべく提案していた。

高根（2023）は、国語科「書くこと」と体育科「表現遊び」を授業の同時期に行う実践を報告した。1年生の実践においては、国語科での個人の持つ擬音語や擬態語のイメージから、体育科での多様な動きを引き出すことにつながったことが成果として挙げられていた。また、2年生の実践においても、国語科のお話づくりと、体育科のお話づくりをどちらも共通して行うことで、表したい感じについて思考が広がり、両教科において発想が豊かになっていたことが成果として挙げられていた。

小出ら（2021）は、自己肯定感を高めるための道徳科と体育科の授業として、道徳科4時間と体育科6時間の計10時間を構成して実施した。児童同士の関わり合いを重視した活動と、教科等横断的な取組は、自己肯定感の向上に効果的であると示唆されたと述べている。

鈴木（2017）は、以前、勤務していた私立小学校のカリキュラム・マネジメントの実際をまとめていた。「生活べんきょう」という独自の教科・領域を設定しており、学校生活との関連が密であること、選択的な内容があるとの特徴を明らかにした。子どもの生活を中心として、子どもにとって切実な内容を子どもの手で掴ませられるように、カリキュラム・マネジメントを行っていたことが明らかになったと報告している。

以上のように、教科の目標や内容の一部について、これを合科的に扱うことで指導の効果を高め、身に付けたい力と教科の学習内容との接点を見つけることにつながっていた。さらに、指導の効果を高めるために、それぞれの教科・領域のどの学習活動の場面に位置づけるかまで検討を重ねていることが多かった。

5. 考察

本研究では、教科等横断的な学びにおける実際や現状に着目し、文献レビューを行ってきた。以上の9つの論文を読み進めると、次のような傾向が見られた。

（1）中心となる教科があること

生活科や国語科といった中心となる教科を起点として、授業展開が進められていた。特に、生活科の学習成果を他教科等に生かす実践では、生活経験を大切にしており、その生活経験で得た学びが他教科の学習への興味関心や意欲を高めることにつながっていた。

（2）必然性のある学習が作り上げられていたこと

学習内容のつながりを意識できるような授業ができたことで、学習への目的意識が高まり、児童が学習への必然性を感じ、主体的に取り組むことができるようになっていた。

（3）ねらいや目標、キーワードや教材などのつながりがあること

教科等横断的な学びにつながるように、単元で達成したいねらいや目標、または教科や単元を貫くキーワードや教材が設定されていた。この設定が、異なる教科の時間であっても、学習内容を関連付けることにつながり、児童の理解を深めることに結びついていたと考えられる。

6. 今後の展望と課題

今後、教科等横断的な学びをより推進する授業づくりのための展望と課題を、以下に述べる。

（1）カリキュラム・マネジメントを意識した授業づくり

成田（2024）は、「書くこと」の資質・能力を育てる上で、「書くこと」単元とほぼ同時期に学習するか、

国語科「書くこと」単元の後に他教科等の単元の順にせざるを得ないと述べている。この指摘のように、実施時期がずれると教科横断に扱う効果が損なわれるとの考えも示されており、年間指導計画を立てる段階から、カリキュラム・マネジメントを意識して授業をつくる必要がある。

(2) 教科等横断的な学びを意識した授業計画や単元計画のつくり方

実践例は多いが、どのような手順で教科等横断的な授業をつくったのかという具体例や、カリキュラムづくりのモデル例が少ない。下田(2020)は、総合的な学習の時間のカリキュラムを2ヶ月に1回学年団で見直すことや、2ヶ月ごとに進捗状況に合わせて教科横断的に単元をつなぎ、時間数を見直している例を紹介している。さらに、教科横断的なカリキュラム開発を行うことによって、教科を領域に再編成することになり、授業を行う時間を生み出していたことも析出していた。このように、教科等横断的な学びを意識した授業計画や単元計画をつくると、時間を生み出すことにもなる。しかし、現場の教職員は、日々多忙のなか、授業づくりに時間を割ける時間も多くはない。そのため、教科書等を参考にした授業づくりや、教科等横断的なカリキュラムのつくり方等について検討していく必要がある。

以上のような課題を解決しながら、まずは、国語科や生活科といった他教科等の関連が考えやすい教科から教科等横断的な学びを進めていく必要がある。他方で、鈴木・大達(2024)の研究では、不登校を経験した子どもが、フリースクールでのここにしかない体験をすることによって、自己成長の機会を得られて、パワーを回復していくプロセスを明らかにしている。教科等横断的な学びは、学校でしかできない一人ひとりの学びがいがある学習を見童らとともに作り上げていくプロセスであるともいえ、不登校減少の一助になることが期待される。

引用文献・参考文献

- ・中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(答申)
- ・川上具美(2017)「低学年社会科および生活科教育実践の比較分析－体験的な活動がもたらした変化とは－」西南学院大学人間科学論集, 13, 1, 37-68.
- ・小出真奈美・片岡千恵・荒井信成(2021)「小学校低学年における児童の自己肯定感を高める授業の試み－特別の教科道徳と体育の教科等横断的な取り組みから－」日本健康教育学会誌, 29, 1, 61-69.
- ・公益財団法人教科書研究センター(2022)「教科等横断的な学習のための教科書の使い方」, <https://textbook-rc.or.jp/wp-content/uploads/2022/10/6629b56e78017c900ad6f7e2152ab340.pdf> (最終アクセス日2024年12月25日)
- ・文部科学省(2019)「学習指導要領解説(平成29年告示)生活編」
- ・文部科学省(2024)「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」
- ・成田雅樹(2023)「小学校国語科「書くこと」の資質・能力を育てる教科等横断的な学習に関する研究(1)」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 45, 15-24.
- ・成田雅樹(2024)「小学校国語科「書くこと」の資質・能力を育てる教科等横断的な学習に関する研究(2)」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 46, 17-28.
- ・根本愛子(2024)「子どもの生活に根ざした小学校音楽科指導の一考察：教科等横断的な視点に立つ音楽劇を教材とした実践を通して」敬愛大学教育学会紀要, 3, 59-71.
- ・大分県教育委員会大分教育事務所(2020)「単元配列表を使った取組」, <https://www.pref.oita.jp/soshiki/31003/tangenhaireru1.html> (最終アクセス日2024年12月25日)
- ・清水秀夫(2023)「小学校における防災教育の提案：避難訓練と総合的な学習の時間の関連を図って」

- 共立女子大学家政学部紀要, 69, 137-143.
- ・ 下田好行 (2020) 「総合的な学習における授業と授業研究の時間の生み出しー教科横断的なカリキュラム開発と働き方改革をてがかりにー」東洋大学教職センター紀要, 2, 47-55.
 - ・ 相馬誠一 (2024) 「不登校の現状について」日本生徒指導学会関東支部配布資料
 - ・ 鈴木隆司 (2017) 「小学校におけるカリキュラム・マネジメントの実際：生活科・「総合的な学習の時間」を中心として」千葉大学教育学部研究紀要, 65, 31-40.
 - ・ 鈴木依子・大達朱理 (2024) 「不登校を経験した子どもがフリースクールでパワーを回復するプロセス」養護・福祉教育学研究, 2, 25-31.
 - ・ 高根悠輔 (2023) 「教科の統合的な学びの習得を目指す授業実践～国語科「書くこと」×体育科「表現遊び」の教科横断的な授業を通して～」愛知教育大学教育学研究科(教職大学院)実践研究報告論集, 2.
 - ・ 豊田花恵・井口直子・宮城一菜・吉田安規良 (2023) 「栄養教諭が調整段階から関わり学級担任を支援する生活科での食育実践事例」日本科学教育学会研究会研究報告, 37, 5, 91-96.
 - ・ 若手三喜雄・小川聖子 (2018) 「生活科を中核に据えた小学校低学年におけるカリキュラム・マネジメントの在り方」共栄大学教育学部研究紀要, 2, 41-55.
 - ・ 渡辺圭 (2017) 「体育科と生活科を中心とした合科的・関連的な授業実践ー「にんじゃ」がつなぐ子どもの学びー」和歌山大学教育学部附属小学校紀要, 40, 118-123.
 - ・ 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会 (2023) 「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～(審議まとめ)」

子どもの体力測定イベント「マイスポ」における 自然遊びブースの実施報告

— 「スポーツマッチングテスト in 城北中央公園」 —

共通教育推進部体育教学助手 島谷 葉那
初等教育学科特任講師 今井 夏子

1. はじめに

背景

現在、自然遊びの必要性が求められている。自然の中での遊びは非認知能力や社会人基礎力など社会で生きていく力により良い効果をもたらすことがこれまで報告されてきた（福富ほか，2020）。一方で、社会が変化の中で公園遊びの制限や遊び場の減少、それに伴う子ども自身の遊びを知らない現状もある（日本財団，2024）。

そこで筆者らは体力測定会の付帯イベントで設置されたブースにて自然遊びを担当し、その中で自然遊びの教育的価値について検討を行った。最低限の提示したルール以外は参加者それぞれの自由な発想で課題に取り組み、どのようなことが起きるのかを観察した。イベントの趣旨を踏まえた上で、自然遊びの実施内容にある程度の運動強度を取り入れ、自然遊びによる親子、特に子どもの興味関心の示し方や取り掛かり方、創造性について、検討した。

自然遊びのブースタイトルは「親子でつくろう小さな公園」と題した。「親子でつくろう小さな公園」では、歩く楽しさをもとに、町の文化や自然を発見できる野外プログラムであるウォークラリーを実施した。その後、親子で自然物と出会い、拾い、画用紙に自然物を活用したそれぞれの創造で作品を作るという運動と工作を組み込んだ形式で実施した。

本稿では自然遊びブース内容の検討、当日の様子について報告したいと思う。

2. イベントの目的

(1) マイスポとは

先述のとおり、今回筆者らは体力測定会（マイスポ）の付帯イベントで設置されたブースにて自然遊びを担当した。「マイスポ（マイ・スポーツ・テスト）は、子ども一人ひとりの個性に合わせて体力の現状と適合するスポーツをご提案するシステムです。子どもの自発的な運動への関心・運動意欲の向上を促し、成長期に重要なバランスの取れた体づくりをサポートします。」とされている。

今井ほか（2024）は、このイベントには次のような意図があるとされている。「子どもたちが自分に合ったスポーツを見つけるための能力測定会や大人の健康意識向上のための体力測定会が行われ、スポーツに親しむ習慣づけが図られている。さらにマイスポは、体力測定のみならず付帯イベントとして、測定後にスポーツ・運動体験や子どもと保護者が一緒にスポーツや体力、健康に関する知識や社会性を必要とする体験会に参加することができるため、自分の得意なスポーツを理解した上で、運動や体力を高めるためにはどうすればよいかを考えるための親子での行動変容に繋がる空間となっている。そのため従来のスポーツイベントではアプローチできない層に“刺さる”イベントである可能性がある。」と示している。したがってマイスポは、子ども自身が向いているスポーツを見つけることのできる体力測定会であるとともに、親子での体力や健康への行動変容につなげることのできるイベントであるといえる。

(2) 自然遊びブースの目的と検討

今回の自然遊びブースを担当するにあたり、マイスポの目的、体力測定後の期待について確認をした上で、自然遊びブースの目的を5つに設定した。詳細は以下に示す。

①楽しく遊びながらスポーツや運動のきっかけをつくる

学校の体育や運動を運動＝遊びととらえることはあるのだろうか。これまでの体験ではそこをイコールの関係で結びつくような事象は少ない。実際、スポーツ庁が行った「令和4年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果」によると、運動やスポーツが「やや嫌い」「嫌い」と答えた小学生が14%なのに対し、中学生では22.8%と、5人に1人以上の子どもの体が動かすことにネガティブな感情を持つようになってしまっている（スポーツ庁、2023）。一方で、自然遊びには競争が少ないことや自分自身で遊びを創作できるということが報告されており（高橋・高橋、2007）運動やスポーツをネガティブな感情を持つ前に取り組むためには、遊びというキーワードが必要になってくると考えられるため、設定した。

②ウォーキングも運動やスポーツのように強度を調整できることを知る

今回の自然遊びブースでは体力向上を目的としたウォークラリーというテーマがあったため、歩く楽しさを知ることや、自然を発見することを軸にしながら、体力測定の評価をもとに体験ブースに来る親子が期待する運動やスポーツと比較的近い感覚で楽しくできる内容を検討した。

ウォーキングは強度を自身で調整でき、個々のレベルや体調に適應させて、運動やスポーツのように取り組むことができる要素があることを理解できると考えられるため、設定した。

③自然の中での遊びや運動が、よりコミュニケーションのきっかけになることに気づく

今回の「親子でつくろう小さな公園」は、「親子で」をテーマにしている。そのため、親子で一緒にウォークラリーに取り組み、自然物と出会い、それを共有しあって、台紙に独自の公園を創造することが最終ゴールになる。今回のゴールを目指すためには、親子のコミュニケーションは欠かせない。必ず、コミュニケーションをとることになるため、自然の中での活動がコミュニケーションの一助となっていることが少なくとも考えられるのではないだろうか。また、国立公園と規模も環境も全く同じとは言えないが、環境省の調査より、国立公園の中と外のSNS投稿を比較したところ、国立公園の中では「喜び」の感情が高まり、「厭」「怒り」といった感情が抑えられることが明らかになっている（環境省、2024）。そのことから、ポジティブなコミュニケーションをとることのできる可能性が高いと考えられる。

④自然物遊びに正解も不正解もないことを楽しむ

まず今回の内容にはほとんどルールをつくらず、楽しんでもらうことを第一に考えた。自由には、難しさがあると考え。ただし、自分で考える力が試されたり、自分自身への信頼が必要な場面に遭遇したりする瞬間でもあると考える。正しさや間違いも自分自身との葛藤になる。それを楽しんでもらうブースとした。

⑤五感を鋭くする

公園は自然に恵まれているため様々な生き物がいる。また初めて見るような面白い遊具やチャレンジするような遊具もある。つまり、危険因子はたくさんあるのである。その中で、触ってよいものなのか、口にしていよいものなのか、どんなにおいがするのか、どんな危険があるのかを察知する力を身に付ける必要がある。危険を察知する能力には、危険が存在する場面で、行動する前に危険を知覚し、評価する危険予測能力や、危険を予測・認識し、未然に回避・予防する危険回避能力、トラブルが生じた際に被害を最小

限に抑えたり、回避したりする危機管理能力がある。これらのように、五感を使って遊び、危険についても学ぶことも目的の一つであると考えた。

上記のことを踏まえて、実施した内容を以下に記載する。

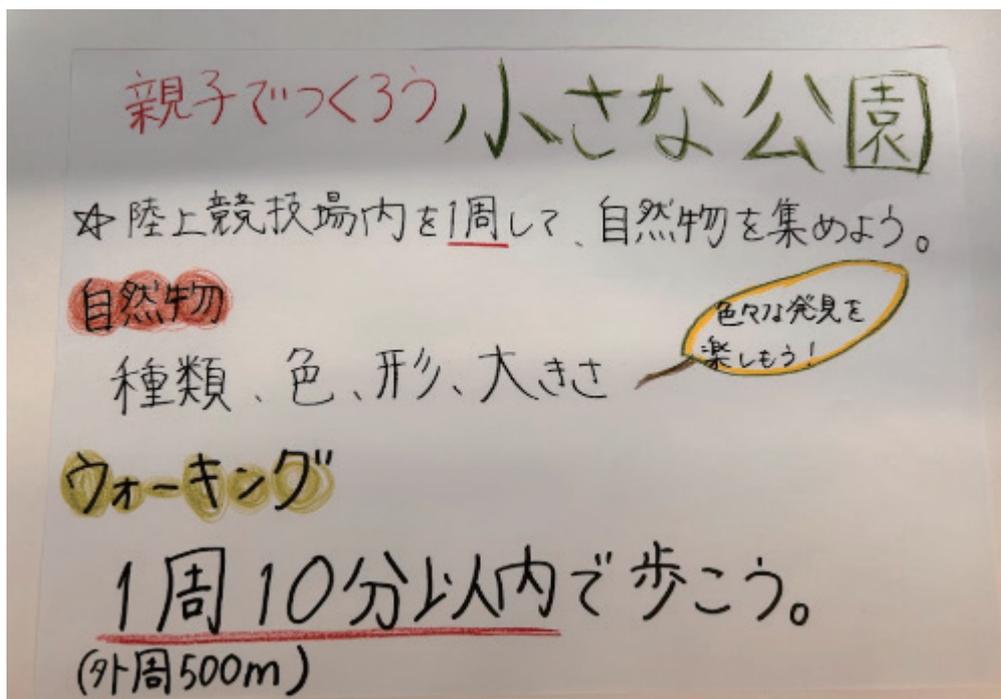
3. 当日までの流れ

このブース実施のために、2024年11月12日（火）城北中央公園の現地見を行った。

舞台となる陸上競技場を外周と内周の計10周し、ウォークラリーの最小限のルール設定やイベントに合わせた運動強度の設定、落ち葉の種類や木の実、枝などの量を目視で確認し、自然物と出会える十分な状態であるかを判断した。結果を以下に示す。

- ・一定の地点でタイマーにて計測し、陸上競技場内1周は7分半程度
- ・運動強度としては指先や手先がじんわり温まる程度
- ・落ち葉の種類や木の実、枝などの量はコナラ、クヌギ、ドングリの落ち葉銀杏が多く、ドングリ、枝は多少観察された。

上記3つの要素から内容を決定した。(図1)



今回の自然遊びのコンセプト (図1)



図2



図3

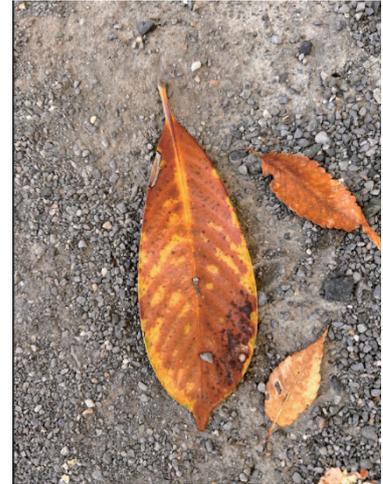


図4

11月12日の城北中央公園の様子（図2.3.4）

4. 自然遊びブース「親子でつくろう小さな公園」の実施内容

自然遊びブースは2024年11月24日（日）東京都板橋区にある城北中央公園で実施された。対象者は体力測定会「スポーツマッチングテスト」（以下、「マイスポ」）に参加した区内在住・在学及び北区・練馬区の小学生並びにその保護者約400名のうち200名ほど（小学生112名、保護者86名）である。展開は以下のようにした。

- ・ブースの滞在時間20分
- ・マネジメント ウォーキング（運動）10分
- ・公園づくり（工作）10分
- ・自然物を返す 感情分けBOXに入れる（図5.6.7）

内容は、「城北中央公園陸上競技場内を10分以内で1周して、自然物を集めよう。」とした。

自然物は種類や色、形、大きさなどに注目して、いろいろな発見を楽しむこととし、自然物の集め方について個数や種類などのミッションやルールを設けることはしないようにした。

最低限のルールは各ブースの参加時間15～20分以内の範囲で収まるように設定した。そのため10分のウォーキングと10分程度の公園づくりという時間的なマネジメントはルールとしたが、それ以外は基本的には自由を優先にした。

また、「親子でつくろう小さな公園」のイメージをしやすいするためにブース出入り口には資料掲示を行った。例えば、葉っぱを動物の胴体に見立てて動物がお散歩しているような作品や、葉っぱを手のひらいっぱいに乗せているような作品などを掲示した。大切にしてほしいこととして、自然物遊びの発想を生かすために、自由を主軸にして「あっ！と気になった植物（落ちているもの）」→感じたこと→創造すること→発見というプロセスを示した。（図8）



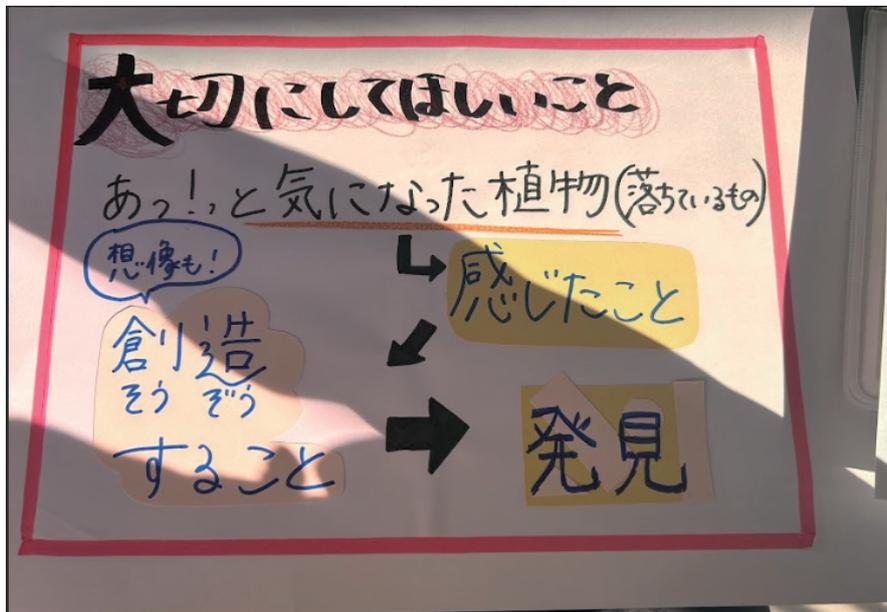
図5



図6



図7



活動のプロセス (図8)

5. 当日の様子



取り組んでいる様子



親子でつくった作品



6. 結果および考察

本ブースの実施後にアンケートデータを収集することはできなかったため、本報告では観察結果に基づく考察を行う。以下に、本ブースの実施を通して得られた主な成果と気づきをまとめる。

①自由な環境が子どもの成長を促す可能性

観察の結果、説明を受けた参加者はすぐにウォークラリーに取り組み、親子で協力しながら自然物を収集していた。説明を視覚化した点が行動を促進した一因と考えられるが、特に「自由に選択できる」環境が参加者の主体性を引き出していたと考えられる。その後の工作活動においても、子どもたちは自然物を使って積極的にオリジナルの公園を作るなど、創造的な活動を行っていた。これらの様子から、自由な活動環境が子どもの成長を支える重要な要素であることが改めて確認された。

②子どもの興味を引き出す「きっかけ」の重要性

本ブースでは、自然物を用いた「小さな公園づくり」をテーマにした活動を提供した。参加した子どもたちがウォークラリーや工作が得意であったかは不明だが、自発的に素材を選び、独自のアイデアを生かして作品を作り上げる様子が見られた。また、子どもだけでなく保護者も楽しみながら活動に取り組む姿が確認された。このように、子どもたちの潜在的な能力を引き出すためには、特別なスキルや準備を必要としない「きっかけ」を提供することが効果的であると考えられる。

7. 結論および今後の課題

本報告では、自然遊びブース「親子でつくろう小さな公園」の実施内容と観察結果をもとに、子どもの主体性や創造性を引き出す要素について考察を行った。本ブースの活動を通じて、自由な環境や簡単なきっかけが子どもたちの意欲的な参加を支えることが示唆された。今後は、公園遊びや自然遊びが子どもたちの成長や創造性に与える影響をさらに深く検証し、その知見を社会に還元していくことが求められる。また、子どもたちだけでなく、多世代が共に学び合い成長できる社会を目指した取り組みを推進していきたい。

参考文献

- ・福富優・平野吉直・中野友博（2020）. 幼児キャンプの効果に関する研究－幼児用自然体験活動効果測定尺度の作成とその試用－, 野外教育研究23-2, p1-14・日本財団（2024）. 日本財団ジャーナル <https://www.nippon-foundation.or.jp/journal/2024/102148/childcare>
- ・さいたま市スポーツ協会（2024）. 子どものスポーツ能力測定会、大人の体力測定会, <https://mysportv/#two>
- ・今井夏子・城所哲宏・遠山健太・長島秀晃・楠大地（2024）. 親子参加型スポーツイベントに参加する保護者の背景要因に関する検討, フューチャーアスレティックス研究（11）
- ・スポーツ庁（2023）. 令和4年度体力・運動能力調査結果の概要及び報告書, https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/chousa04/tairyoku/kekka/k_detail/1421920_00010.htm
- ・高橋多美子・高橋敏之（2007）, 幼少期における自然体験の重要性の再検討と教育的意義, 理科教育学研究, 48巻, 1号
- ・環境省（2024）環境研究総合推進費4RF-2002「ビッグデータと機械学習を用いた国立公園の文化的サービス評価（令和2～4年度）, <https://www.env.go.jp/nature/nationalparks/pick-up/health/>

年 次 報 告

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

(1) 幼稚園教諭部門 (板橋)

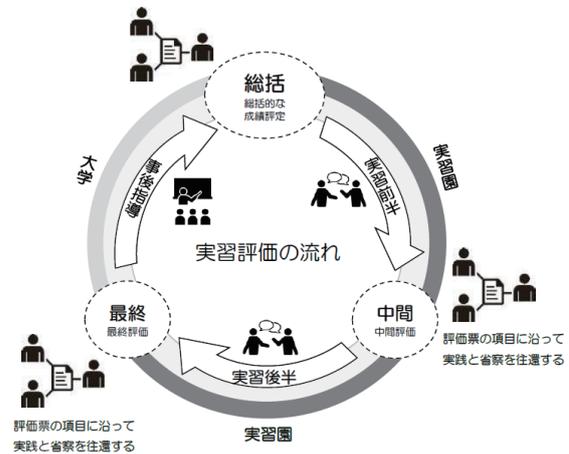
児童学科・保育科 石川 昌紀

I 板橋校舎

令和6 (2024) 年度、これまでに学んだ知識や技術の検証とともに習熟に努めようと、児童学科と保育科そして児童教育学科、総勢609名の学生が延べ430園での幼稚園教育実習に臨んだ。

春は5月13日 (月)～5月24日 (金)に、児童学科4年次184名が134園へ赴いた。保育科2年次は5月27日 (月)～6月7日 (金)に、84名が64園へ赴いた。例年通り、東京都教育委員会の公立幼稚園や大学が指定する私立幼稚園、認定こども園等の協力を得て10日間の責任実習 (部分・一日) を行った。併せて、2回目となる教育実習のため、自己開拓を望む地方出身の学生は実習希望園に赴いた。秋は10月28日 (月)～11月11日 (月)に、児童学科3年次219名が134園へ赴いた。11月12日 (火)～11月25日 (月)には、保育科1年次の64名が51園へ赴き、同時に児童教育学科3年次の58名が47園での実習へ臨んだ。例年通り、大学が指定する幼稚園や認定こども園の協力を得て10日間の観察・参加実習を行った。加えて、児童教育学科3年次の学生は、一度きりの幼稚園教育実習となるため、責任実習 (部分・一日) にも臨めるような準備をして赴いた。

いずれにしても、課題の明確化や実習改善の必要性を鑑みて、新たに中間評価を導入した。取り組みの目的は、右図に示すような実践と省察の往還を通じた評価によって、実習に対する学び手の意識向上を図ることである。



実習指導室は、絵本やパネルシアターそして多くの紙芝居を所蔵している。学生は、実習間近になると実習をイメージしながら頻繁に来室する。期待と不安が交錯する中で、保育者になる自分に向き合う真摯な姿、学友と対話しつつ最善の準備で臨もうとする姿に成長を感じた。



実習の最中で心が折れそうになった時、実習授業担当、実習指導室、担任、巡回指導の先生方に励まされ、さらに心許せる仲間にも支えられ、気持ちを新たにして臨む姿をみた。

実習を終えて戻って来た学生は、意欲にも態度にも変化がある。たとえ辛くて苦しい実習の機微であっても、やり切った後には口をそろえて「楽しかったです!」「学びになりました!」と振り返る。特に、実体験を通して学んだ社会人としての基礎は、人柄や印象さえも一変させた。実習の事後指導では、自分しか知らない幼稚園等を省察したあれこれから、自分が知らない幼稚園等のあれこれのフィードバックを得る。堅実な学びの足跡のみならず、悲喜こもごもの経験、その気持ちの移ろいも含めて語り合い、フィードフォワードに活かそうとする。それゆえに、保育者への適性は学力だけでははかれないと感じる。

今後も実習運営や学生指導において、教育実習指導チーム内のより緊密な連携と先入観にとらわれない関わり方の涵養を図り、実習協力園や学科・科全体の協働性を高めていきたい。また、可能な限り、保育職を志望したくなるような就労意欲の高い保育者の養成に尽力したい。

(2) 幼稚園教諭部門 (狭山)

子ども支援学科 岩立 京子

- ・幼稚園実習者 75名
- ・実習園数 71園

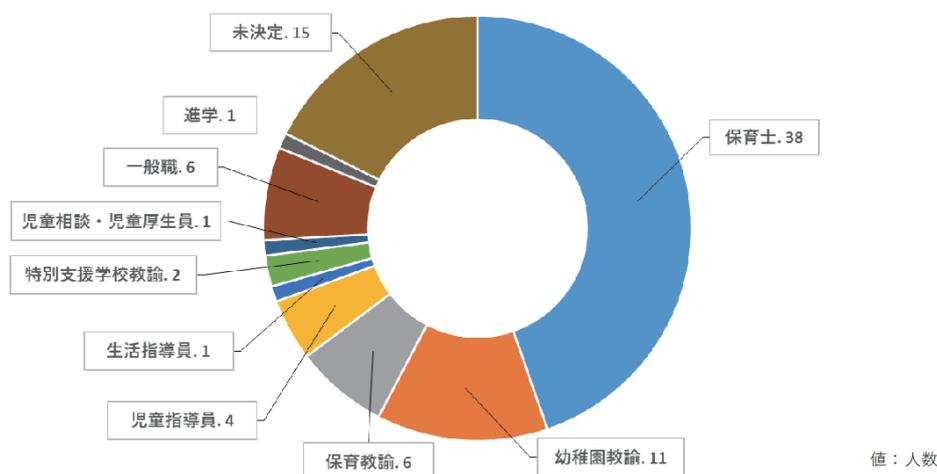
(1) 4年次4週間の教育実習に関する学生の認識

学生は4週間の幼稚園教育実習を4年次(6月3日～7月22日)に行った。実習前にはほとんどの学生が、4週間という実習期間だけでなく、「指導や援助がうまくできるか」、「指導案が書けるか」、「ピアノが上手く弾けるか」、「責任実習が問題なくできるか」などに不安を示していた。しかし、事前の教育実習指導で、実習の手引きを使って実習の意義や手続き、諸注意等を伝えるとともに、指導案の書き方やその実践化(ロールプレイ)を個別、あるいはグループワークなど多様な方法を用いて丁寧に行い、慣れることにより、「問題なく実習に入っていた」と感じる学生が多かった。一方で、やはり、4年次に4週間、継続して実習を行うことに不安を感じる学生は少なくない。文科省は、一度に長期間の実習を行うのではなく、学校体験などを実習前に実践体験を積むことを推奨しており、実際に教育実習4単位中、2単位の学校体験活動を認めている。今後は、基礎(観察)実習と応用実習に分けることや、2単位の学校体験活動をカリキュラム化することで、学校現場と大学との「学びの往還過程」を保証することが重要である。

(2) 幼稚園、保育所への就職状況について(令和6年12月26日時点)

共働き家庭の増加により、長時間保育へのニーズが高まり、保育所のニーズが高まるとともに、こども園の数が増している。今年度の12月26日時点の就職先は、保育士が38人、幼稚園教諭が11人、特別支援学校教諭が2人、保育教諭が6人、その他(児童指導員、生活指導員、児童相談・児童厚生員、一般職)13人となっている。教職へ進むものは、幼稚園と特別支援学校で合計13人である(12月26日時点)。保育所が昨年同様に高い比率を占めているが、今後は、1号、2号、3号認定のいずれの子どもも受け入れる「こども園」の増加が考えられ、保育教諭として就職する学生が増えてくる可能性が高い。子ども支援学科はあらゆる子どもの支援を行う専門職の養成を目的としているので、学生の就職先も、保育・教育・支援の多様な場に広がっている。

令和6年度子ども支援学科 進路状況 R6.12.26現在



(3) 小学校教諭部門

初等教育学科 岩崎 香織

令和6年度の小学校教諭部門は、「教育実習（小）」の科目担当者（岩崎）に宗像助教が新分担者として加わり、介護等体験（若井講師）と事務（早田助手）を含め、4名体制で児童教育・初等教育学科の介護等体験と小学校教育実習の運営にあたった。通年で第2金曜日3限目に上記メンバーで部門会議を行い、令和7年度学生便覧以降の「教育実習（小）」履修条件の見直しや介護等体験・小学校教育実習参加前の麻疹等の抗体価検査導入の方向性について協議し、科内会議への提案等を進めた。

今年度の介護等体験は、初等教育学科の2年生78名と3年生1名（計79名）が5～7月に社会福祉施設（介護老人福祉施設 シルバーピア加賀）5日間、9～12月に都内特別支援学校（都立王子特別支援学校、都立田無特別支援学校、都立あきるの学園、都立中野特別支援学校、全4校）2日間の学外実習に参加した。この数年間の本部門の介護等体験は、昨年度まで新型コロナウイルスの特例措置を適用し、令和2～4年度にオンライン学習による代替措置、令和5年度に都立北特別支援学校にて7日間の学外実習を行ってきた。今年度は、初等教育学科として初の介護等体験となり、5年ぶりに新型コロナウイルス特例前の介護等体験（社会福祉施設5日間、特別支援学校2日間）と同様の学外実習に戻ったが、社会福祉施設と特別支援学校のいずれもコロナ禍前の実習先と異なり、特別支援学校の学校数が増えたため、特に実習先の確保や実習生への事前指導に関し、中高部門のご支援・ご協力も得ながら、今年度の学外実習を進めた。介護等体験期間中は、大きなトラブルもなく、家庭都合や体調不良により実習期間を変更した学生例もあったが、参加した学生の様子から、各実習先でさまざまな介護の体験を行う中、多様な学びがあったことが伺えた。特に職員や教員といった支援者の方々の介護や教育の様子を見て、対人支援に関する考え方や具体的な方法を学んだという学生の感想が多かった。また、実際に支援対象の方々の介護を行う中で、言葉や行為によるコミュニケーションや感情の交流が生まれた学生例も多かった。対面実習ならではの介護等体験の成果がみられ、小学校等の教員を目指す学生にとって、今後を見通し学修に取り組む上で有益な機会となったと考えられる。

小学校教育実習（4週間）は、5月7日～11月25日に4年生92名、科目履修生1名が参加した（前期86名、後期7名、計91校）。本学科の小学校教育実習には、大学設定の教育実習以外に各教育委員会が募集する教師塾参加者の長期的な教育実習がある。今年度は、彩の国かがやき教師塾マスターコースに学生3名が参加した（令和6年1～12月）。令和6年度小学校教育実習は、5年ぶりに新型コロナウイルスの教育実習特例のない状況下で行われた。幸いなことに、今年度は、期間中に実習校での学級・学校閉鎖が一例もなく、研究授業がオンラインでの実施に変更される等の特殊な例もなかった。ただし、配属学級の実習指導教員が感染症のため欠席したケース、実習生自身が発熱（出席停止の感染症以外の感染症に罹患）し実習を欠席するケースがコロナ禍同様に多かった。小学校教育実習に参加した4年生は、大学生活の初期と新型コロナウイルスの流行時期が重なり、1年次授業をオンラインや分散登校、2年次授業をマスク着用、介護等体験を代替措置（オンライン学習）で行った。それらの学生生活の影響から、小学校教育実習に必要とされる学生の体力作り等が不十分であった可能性がある。しかし、今年度4年生の教員採用試験合格率は、昨年度と同様に約7割と高かった。来春には、幼稚園教諭を含め、児童教育学科では8割以上の学生が教師となる。

今年度は、「教育実習（小）」の事後指導として、4年生が3年生の授業「授業実践演習Ⅱ」へ参加し、模擬授業後に後輩へのアドバイスを行った。3・4年生の縦割り授業「授業実践演習Ⅱ」に参加した3年生からは、4年生のコメントが具体的でとても役立ったとの感想が多かった。今後も、学生の介護等体験や教育実習以外の学外実習経験を増やすなど、小学校現場で長期的に活躍できる教員養成に力を入れていきたい。

(4) 中学校・高等学校教諭部門

中高教諭部門 野上 遊夏

今年度は、中高教諭部門では運営上の大きな変更はなく、他部門との連絡調整も綿密に行われ、概ね順調に教員養成に取り組んできた。

昨年度から教職実践演習の一部に、現代における教育課題をテーマとした探究的な学修を組み入れている。今年度は14回の授業のうち8回を探究的な学修とし、内容ごとに異なる教員がオムニバスで担当した。教育実習と同時進行となる学生があり、また、学生によって学習の深化に違いが生じるなど、いくつかの課題があるためそれらを改善し、次年度も同様の形態で実施する予定である。

教育実習は大きなトラブルはなく終了している。全国的に教員採用試験の受験者は減少しているが、教育実習を経て教員志望に転向する学生があるため、実習の経験は重要であるといえる。実習校との連携は引き続き重視していきたい。文部科学省の方針により、教員採用試験の時期が早まっている、または前倒し受験を実施するといった自治体が見られる。前述したように実習により進路を変更する学生がいることから、教育実習期間については検討の余地がある。しかしながら、専門科目の履修状況を踏まえると、教育実習は現在の通り4年次の実施とする方が学生には負担が少なく、専門性も身につくように思われる。

介護等体験はとくに問題はなかったが、大学の授業との兼ね合いで、実施時期の設定には工夫を必要とした。昨年度から特別支援学校での実施枠を増加しているが、その結果、特別支援教育に関心が高まり、進路選択につながる学生が少数ではあるが出ている。これは介護等体験の本来の趣旨とは異なる副次的な効果といえよう。

ここ数年、学部では教職課程履修者が漸減している。学科によっては、5年前の2倍の履修者となっていることもあるが、学部全体としては減少し、2024年度もその傾向は続いている。一方で、短期大学部では履修者が増加しており、今年度の1年次生はこの5年間で最大の11名となっている。社会人も複数名が入学して教員免許取得に向けて努力中である。短大を卒業後に教職に就く者は、教職を履修する学生数に対する比率から考えると学部より多い。これは、教員免許を取得可能な短期大学が大幅に減少している影響かと思われるが、教員免許取得の目的が明確で学修意欲の高い学生が多い特徴がある。

昨今、教員離れがいわれているなか、本学からの教員採用試験の受験者は毎年度少しずつ増えており、合格率も上がっている。教員不足の折、志望者が増えているのは、教職そのものが忌避されているわけではないことを示している。また、年度の途中であっても非常勤講師の求人があり、学部生を臨時免許で採用する自治体もある。ただし、教職に就く者が増えてゆけば、教育現場の困難な状況の改善が少しずつ進んでいるとはいえ、安心して働くことができず離職する者が増加することも懸念される。採用後のことは大学の職務や権限の範囲を越えるが、これまでも各大学で卒業生を個別にサポートしている実態はあり、今後、現場との連携も含めて支援体制の構築が必要になることも考えられる。また、教員採用試験対策は、公立学校を主な対象としているが、私立学校教員を志望する者もあるので、学生への情報提供は引き続き行っていきたい。

教職センターの業務は、実習校や教育委員会等との調整、教育実習の事前・事後指導、教育実習中のトラブルへの対処や進路の悩みへの相談など、専門性と経験が必要な内容が多い。部門内で情報を共有し、属人化しない工夫をしているが、マニュアル化が難しく個々のスタッフの力量や知識に頼っている部分をいかに受け継いでいくかが、今後の課題である。

(5) 栄養教諭部門

栄養教諭部門担当者 塩入 輝恵

教職課程の集大成ともされる「教職実践演習（栄養）」授業が今年度も無事終了し、安堵している。この授業は最終学年の後期に開講され、教育実習条件を満たした学生が実習完了後に臨む。ただし、例外として実習期間がこの開始時期に重複する学生もいる。授業は実習を含む教職課程全体を振り返りながら、講話・講演の聴講、教育実習での体得や学びを活かした提示課題の解決に向けたグループ討議、補足すべき各自の課題の明確化などの取組である。

「栄養士」や「管理栄養士」課程の単位取得を必須とする「栄養教諭」免許状取得達成までの道のりは容易いものではない。学生たちが示す目的の多くは「将来に役立たせるため」であり、「栄養教諭になるため」と強調する者のごくわずかである。では「将来に役立てるため」とは何を意味するかと問うと、「就職に役立てたい」と正直に答える。栄養教諭制度創設以前の時代にも同様の声を耳にしていたが、現在の学生からは微妙な変化を感じる。

確かに資格免許は個人がその取得のためにその課程に定められた科目の知識やスキルを身に付けたことの証明であり、特定の職務に従事する許可を与えられるものである。

就職活動を題材としたある小説に遭遇した。就活方法も様変わりして久しいが、懸命に活動する学生の大変さが伝わってくる。後期開講期授業における就活にかかわる欠席は卒業学年だけに多くはないが、内定者を対象としたミーティング参加を理由に欠席する学生が存在した。大学の正規時間割授業出席のため不参加は認められないのかと尋ねると、難しいという。しかし、決してそうではないことやどうしても参加しなければならないという学生の心の内を知ると同情してしまう。つまり、不参加は許可されるが、参加しないと内定者とのコミュニケーションの機会を失ってしまうことに強い懸念をいっている様子が窺われたのである。一方で欠席する際には学生が必ず授業出席に代替する欠席課題の提示を求めてくる。その機械的ともいえる姿勢には、いささか閉口すると同時に、計画性の高さを感じつつ、逆に学生の時間的余裕のなさも浮き彫りになる。

保健、医療、福祉分野という職域で、ヒトと食を軸とした専門を活かす栄養士や管理栄養士としての内定であるならば、教職領域でなくとも応援したくなるのも本音である。

「栄養教諭」採用試験受験資格の条件は、各自治体によって異なる。新卒者受験もあれば、「学校給食の管理」（学校栄養職員）を1年、3年、6年など数年経験した後に可能などである。

後者は特に、栄養士や管理栄養士として「学校」という保健領域において、栄養と衛生基準を満たす児童や生徒の健全な成長・発達のための安全で安心な食事の提案（献立作成）とその提供を経験したうえで、専門分野の教員として「食に関する指導」を教育として施していくことが追加されるといったプロセスである。

数多くはないが、卒業して数年後に「栄養教諭」や「学校栄養職員」として勤めているという情報を得ることがある。自他ともに先の人生はわからない。しかしながら、これまでの取組で身につけた知識やスキル、経験とその証明や許可書は、決して他者に盗まれることはなく、重要なのは各場面でこれを活かせるよう常に意識していることではないかと考える。

今年度、卒業時にこの免許状を受け取ることができない学生の存在が明らかになった。理由は教職課程必須科目の不合格であるが、本人からの報告もないためその経緯は把握できていない。当該学生が報告する力を身に付け、免許状を取得できるよう最後まで応援したい。

(6) 養護教諭部門

心理カウンセリング学科 沢田 真喜子

心理カウンセリング学科養護教諭部門からは、本年度の「教育実習」及び「教員採用試験対策」における取り組みを報告する。

(1) 教育実習

令和6年度は、養護教諭を目指す学生43名が、4月8日から6月21日までに、3週間（15日間）の教育実習に臨んだ。本学科の教育実習生を受け入れていただき、養護教諭としての実践のみならず、保健教育や特別活動等の学級担任等の教育実践にかかわることをとおして、将来、養護教諭となる上で必要な基礎的な資質・能力の基礎を培ってくださった実習校の皆様へ、心より感謝申し上げます。

このわずか3週間という短い実習期間を、一層充実させるために実施された事前指導では、学生がこれまで学んできた学校保健及び教育に関する基礎的な知識・技能を、実際の教育現場で総括的に活用し、実践できることを目指して行われた。学生たちは、教育実習前に行われた実習校の指導教員及び指導養護教諭との打ち合わせを終えると、いよいよ目前となった養護実践に対し、実習目標を達成するための自らの課題を適確にとらえながら、そして、各学校における児童生徒の特性を理解した健康診断、救急処置、保健指導、授業実践となるよう既修の学修内容を振り返り、実践するために必要な知識・技術を主体的に身につけることができていた。何より学生は、児童生徒の健康と安全を守り育てる養護教諭の職務を自覚的にとらえ、児童生徒とのかかわりや適切な対応とは何か、校内の教員や学校医、そして保護者との連携のために必要なコミュニケーションを円滑に図ることができるのかについて不安をいただきながらも、学科の仲間や教員と積極的にかかわることで教育実習の意義を意識化していった様子であった。

3週間の教育実習を終えた学生たちは、指導教員による指導のもと、児童生徒との直接的なかかわりを通じて実践した実習経験が充実したものであった様子がうかがえた。これらの経験は、教育実習後の事後指導、教職実践演習等の機会をつうじ、学びを深化できるよう構成的に指導した。

今後も、より充実した教育実習となるよう大学での学修が、ボランティア活動も含めた体験的でより臨床的な学びとなるよう工夫したい。そのために、学生自らが自身の経験を他者との意見交換等により、客観的で批判的に捉えることのできる内省の機会も確保できるような指導を進め、学生の資質向上につなげていきたい。

(2) 採用試験対策

養護教諭を目指す学生を対象に採用試験対策を行っているが、本年度前期は、5月30日から9月6日までの期間に19講座（個人・集団面接、集団討論、実技指導、場面指導、模擬授業）を開講し、のべ186人（既卒26人を含む）が参加した。実技及び場面指導は養護教諭部門の教員が担当し、他の講座については本学科の教員や外部講師の協力も得ながら実施した。受験した4年生21名のうち8名が合格（1名は私立高校も合格）し、卒業生も7名が合格した。いわゆる前倒し受験では、3年生17名が合格した。前年度より、2年生からの受講を可能としたが、今年度も多くの学生が採用試験対策の機会を活用している。後期は、19講座を開講し、今後も、養護教諭として職務に就くという目標を実現できるよう、教職センターとの連携を一層強化しながら、学科でのサポートの充実を図っていきたい。

(7) 特別支援学校教諭部門

子ども支援学科 阿部 崇

特別支援学校教諭部門では授業「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」を履修する4年生の特別支援教育実習を中心に報告を行う。令和6年度においては、特別支援学校教諭一種免許状取得見込みの4年生は21名であった。実習期間は最も早い実習が8月下旬から始まり、最も遅い実習が12月下旬に終了する長い期間での実習日程であった。実習の事前指導は、4月に事前ガイダンスを実施し、学習指導案の作成に関する指導、さらには教育実習生としての心得や教育実習の流れに関する指導を行った。また、教育実習が本格的に開始となる前の8月には直前ガイダンスとして実習の際の心構えや注意事項、さらには文部科学省の「教育実習等におけるハラスメントの防止及びその適切な対応等」に関する動画を視聴し、最終的な確認を行った。

実習の巡回訪問指導は基本的には研究授業日に巡回訪問し、授業参観を行い、授業後に実習生と個別の反省会を実施した。大学の授業の関係上、研究授業日ではない日程に巡回した学校もあったが、前日等に訪問させていただき、プレ研究授業を実習生にフィードバックするケースや、後日訪問させていただき、研究授業を撮影した動画を拝見して実習生にフィードバックを行うケースもあった。研究授業日ではなかったが、実習校の先生方からは訪問の感謝の言葉をいただき、学生からは巡回してもらった喜びの声が聞かれた。また動画を視聴して客観的に授業を振り返ることにより、一定の教育効果があったと考えている。さらに、学校によっては研究授業協議会に巡回した教員が参加させていただいたケースもあり、実習校の先生方を含め研究授業の振り返りを実施した。本年度は実習生全員が新型コロナウイルス、インフルエンザ等の罹患により一時中断することなく、教育実習を実施することができた。大学側で提示したルールを学生が遵守し、専門性を意識した姿勢と態度で臨んだ結果であったと考える。

実習の事後指導は実習報告会を12月に「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」を履修している3、4年生を対象に実施した。実習報告会は、前半は代表者による全体に向けた実習報告を実施し、後半は3、4年生をそれぞれ3つのグループに分け、報告と質疑応答を行い、さらには個別相談を実施した。グルーピングは出身県や実習校さらには障害領域（知的障害、肢体不自由、病弱）や配属学部を配慮し、3、4年生の繋がりを重視して学生同士の有意義な意見交換ができるよう設定した。4年生は個々の教育実習の状況について共有することで学びを深め、3年生は先輩の報告を聴くことにより実習についての見通しを持ったり、実習に臨む姿勢を学んだりする機会となった。

最後に、本年度4年生の進路については、1名が茨城県公立学校教員選考試験を受験して、昨年度に引き続き特別支援学校教諭として採用されることになった。さらに、講師等の臨時採用教員を目指している学生も数名いる。教員不足が深刻な社会問題となっている現状を考えると、茨城県や神奈川県のように、幼稚園教諭の基礎免許を有する者であっても特別支援学校教諭の教員採用試験を受験できる自治体が増えることを望む。

活 動 報 告

教職課程基礎資料

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

(1) 教職課程履修者数

R7.1現在

大学

	1年	2年	3年	4年
児童学科	226	230	226	189
児童教育学科・初等教育学科	70	79	93	92
栄養学科	62	52	51	47
管理栄養学科	68	67	38	58
服飾美術学科	40	28	35	32
環境教育学科・環境共生学科	8	12	18	5
造形表現学科	51	48	37	25
英語コミュニケーション学科	33	21	14	14
心理カウンセリング学科	70	68	40	37
教育福祉学科	3	2	2	2
子ども支援学科	109	96	112	87

短期大学部

	1年	2年
保育科	64	84
栄養科	15	12

(2) 教育（栄養・養護）実習者数、介護等体験者数

教育（栄養・養護）実習者数・介護等体験者数

	教育実習者数		介護等体験者数	
	令和6年度	令和5年度	令和6年度	令和5年度
幼稚園教諭部門：板橋	609	625		
幼稚園教諭部門：狭山	75	112		
小学校教諭部門	93	90	79	93
中・高教諭部門	128	179	162	186
栄養教諭部門	87	76		
養護教諭部門	43	38		
特別支援教育部門	21	26		

※延べ人数

(3) 教育（栄養・養護）実習校数・園数、介護等体験校数・施設数

教育(栄養・養護)実習校数・園数、介護等体験校数・施設数

	教育実習校数・園数		介護等体験校数・施設数	
	令和6年度	令和5年度	令和6年度	令和5年度
幼稚園教諭部門：板橋	430	453		
幼稚園教諭部門：狭山	71	88		
小学校教諭部門	92	89	5	1
中・高教諭部門	121	167	6	5
栄養教諭部門	84	75		
養護教諭部門	43	38		
特別支援教育部門	20	23		

※延べ園数

(4) 教員免許状取得件数

(令和7年1月現在、令和6年度は「見込」数)

免許状		1種		2種	
		令和6年度	令和5年度	令和6年度	令和5年度
幼稚園教諭（板橋）		233	251	83	105
幼稚園教諭（狭山）		76	110		
小学校教諭		92	90		
中学校教諭	家庭	52	62	3	8
	理科	11	28		
	美術	23	20		
	英語	13	25	17	27
	社会	2	1		
	計	101	136	20	35
高等学校教諭	家庭	57	66		
	理科	10	28		
	情報				
	美術	24	24		
	英語	14	24		
	公民	2	1		
	計	107	143		
栄養教諭	東京都一括申請数	19	19	14	10
	個人申請件数	29	20	28	21
養護教諭		35	38		
特別支援学校教諭		21	25		
合計		713	832	145	171

(5) 令和5年度卒業生就職状況(学校・幼稚園関係)

R7.1 現在

校種	雇用形態	都道府県別	合計
小学校	正規	東京都22、埼玉県17、さいたま市2、千葉県・千葉市12、茨城県2、神奈川県1、横浜市6、栃木県1、山梨県1、新潟県1	65
	臨任等	埼玉県6、横浜市2、群馬県1、長野県1	10
中学校	正規	東京都3、埼玉県10、千葉県・千葉市2、神奈川県2、栃木県1、福島県1、長野県1、愛媛県1、山口県1	22
	臨任等	東京都3、埼玉県4、山梨県1	8
高等学校	正規	東京都1、埼玉県1、群馬県1、長野県1、兵庫県1	5
	臨任等	東京都1、埼玉県1、千葉県1、香川県1	4
特別支援学校	正規	茨城県1	1
	臨任等	埼玉県1名、さいたま市1、群馬県1名	3
養護教諭	正規	東京都3、埼玉県1、千葉県1、茨城県1、群馬県1、福島県1、岩手県1、秋田県1	10
	臨任等	東京都4、千葉県1	5
栄養教諭	正規		0
	臨任等		0
幼稚園教諭	公立	東京都4、埼玉県1	5
	私立	東京都35、埼玉県39、千葉県5、神奈川県4、栃木県1、山梨県1、茨城県1、その他(海外など)2	88
保育教諭	公立	千葉県2	2
	私立	東京都5、埼玉県5、千葉県8、群馬県2、栃木県1、茨城県1、長野県1	23

(6) 令和6年度 教員採用試験合格者数(都道府県政令市別・公立)

都道府県	校種 小学校教諭	中学校・高等学校教諭				栄養教諭	養護教諭	特別支援学校教諭	幼稚園教諭 (保育教諭含む)
		理科	美術	家庭	英語				
東京都	22		3	6	1		2	1(家庭)	1(補欠4)
埼玉県	17		2	4					
さいたま市	2		1						
茨城県	2		1				1	1	
栃木県	1								
千葉県・千葉市	12	1	1	2			1		
神奈川県	1			1					
横浜市	6			1			2		
山形県									
新潟県	1								
山梨県	1								
公立									
合計	65	1	8	14	1	0	6	2	1

体 験 記

1. 教育実習

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

2. 卒業生教育実践報告

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

1

教育実習

1) 幼稚園教諭(板橋)

保育科 松村 佐和子

県立高校教諭を定年退職後、社会人入試枠で短期大学部保育科に入学しました。幼稚園教諭二種免許状取得のためには1年次に観察実習、2年次に責任実習を行う必要があります。高齢学生であること、通学に2時間以上かかることなどの理由から実習配属先の決定にあたっては幼稚園実習指導室の先生方にご苦勞をおかけいたしました。

1年次の観察実習先は、埼玉県の私立幼稚園でした。教育現場に慣れているとはいえ、幼児を目の前にすると戸惑いや不安ばかりで全身が硬直するような感覚でした。実習にあたって、日誌の他にクラスの子どもの個人記録を毎日提出するよう実習園よりご指導がありました。年少クラス29名の一人ひとりについて保育中の姿を記録しました。この記録のために毎日クラス全員の子どもと何らかの形で関われるように努力しました。日誌を書くことだけで精一杯、さらに個人記録を作成することは大きな負担でした。しかし、記録をすることで子どもの動きや発した言葉、子どもの特徴、子どもの同士の関係を理解することにつながりました。子ども一人ひとりに応じた対応や言葉がけができていたのか、自分自身の言動の省察にもなりました。また、記録に対し、指導者の先生から毎日コメントをいただくことで子ども一人ひとりの「良いところ」を捉えた援助のあり方を学び深めることができました。このように、実習を通して短大の授業で学んだことを理解できることも多くありました。それを踏まえて、実際に子どもとどのように関わればよいか、どのように声を掛けたら伝わるのかを考え、実践に繋げることができました。保育者は子どもの今だけでなく、この先どのように成長してほしいかを考えて援助していることに気づきました。また、子どもの気持ちや動きに対して「待つ」「褒める」「認める」保育をすることの重要性を再認識することとなりました。

2年次の責任実習先は、埼玉県の公立幼稚園でした。設置数の少ない公立園で実習をさせていただく貴重な機会を得ることができました。この実習では登園から降園までの一日責任実習を経験しました。「子どもの姿を捉えた保育計画の作成、実践、省察を通して保育技術の向上を図る」という大きな目標を立て、実習に臨みました。実習初日より毎日、実習担当の先生から指導案作成に関するご指導をいただきました。子どもについて理解を深め、その子どもにどのように育てほしいのか、保育者の願いがねらいに反映され、それが指導計画となって保育につながっていくことを指導案作成を通して理解しました。計画に当たっては子どもが主体となるような保育の流れを考え、活動の中で起こりうることを予想し、その場合にはどのようにするかという援助の方法を想定しておくことが必要であることもわかりました。責任実習を意識すると先生方の援助の一つひとつに意図があることに気付くようになりました。実習最終日に責任実習を行いました。主活動に思いのほか時間がかかり、途中から計画の変更を決断しなければならなくなりました。担任の先生は「計画通りでなくても、ねらいと子どもの姿を捉えて進めてください。」と淡々とアドバイスをくださいました。保育者が目の前の子どもの姿を捉え、子どもが楽しみや面白さを感じることができるように臨機応変に活動を展開することの大切さを知ることができました。

教育実習にあたり、幼稚園実習指導室の先生方に教材研究を中心としたアドバイスをいただいたり、私たちの不安や心配に対して丁寧に答えていただいたりするなど、お世話になりました。実習期間中は実習日誌の記入、指導案の修正に時間がかかり毎日がとても大変でした。しかし、この記録がこれからの保育者人生の支えになると思っています。この貴重な体験を糧に保育者としての道をしっかりと歩んでいきたいと思えます。

2) 幼稚園教諭 (狭山)

子ども支援学科 子ども支援学部 栗城 あいり

4週間行った幼稚園実習では、4歳児にクラスに入らせていただき子どもたちと一緒に遊びや活動を楽しみながらも、保育者の姿や環境設定から多くのことを学ぶとともに生活の流れは同じであっても日々異なる子どもの姿には驚きと新しい出会いの連続であった。

特に印象に残っている場面が、水風船での活動である。水遊びを楽しむ活動の中に水風船を取り入れ、元々ブルーシートを吊るしてそこへ水風船を投げる活動であったが、前日子どもたちに話した際に「お化け倒したい！鬼を倒すんだ！」と様々な声が上がった。その姿を見た保育者は、シートにペンで絵を描き自分たちで的を作る活動を取り入れ、かわいいお化けや怖いお化け、強そうな鬼など一人ひとり楽しそうに絵を描いていた。水遊びが始まると水風船の割れる様子を楽しむ子や、的に当てて嬉しそうにしている子など様々な姿が見られた。その中で地面に投げたときの地面の濡れ方がいろんな形に見えると発見した子があり、色々な場所で濡れている地面をみんなで見に行きこれは何に見えるかなと考える様子や、線を引くなど手を加えて顔や動物を作る子もいた。

この場面から保育者が主ではなく子どもが主となる保育活動の展開の仕方を学んだ。元々考案していた活動から子どもたちの一言で的当てへと広がり、そこに的を作る活動も取り入れることで自分たちが作った特別な物になるとともに、クラス全員で大きな的を作ったことから達成感や自信に繋がるのではないかと考える。しかし、本活動では水風船を的に当てるのがねらいではない。私がああの立場にいたらみんなで作った的当てということに着目し的当ての方へ声をかけてしまう所を、保育者は子どもの様子を見ながら「いろんな場所に投げてみよう、まずは水風船を持ってみる？」と全員が的当てしなくても、投げなくても水風船との触れ合いが出来るよう言葉がけを行っていた。誰もが水風船に対して面白さを感じているわけではない。怖いと感じる子や初めて出会う子には面白さを見つけることが難しい。全ての子が水遊びの活動を楽しめるために、どのような環境設定や言葉がけや必要なのか、まずは水を見ることや触れるといった一人ひとりのペースで行えるよう、一見、自由に遊んでいるように見える活動に保育者の水遊びを楽しんでほしいというねらいと水風船を経験してほしいという思いが込められ、活動が展開されていることを学んだ。この活動において、子どもたちに～のような経験をしてもらいたいという、ねらいに沿った活動の姿を実際に見ることが出来た。私自身も活動を行う上で設定したねらいを見失わず、また一つの活動に捉われず、子どもたちに経験してほしいことを明確にしながら活動を行っていきたいと思った。また、全員が楽しめるために共通の事柄をゴールとせず一人ひとりの体験を大切に、自分自身も含め楽しむ気持ちを忘れずに行っていきたい。

地面に濡れた形に着目する子どもたちの姿が面白いと感じた。何気なく見ている景色が子どもたちの目には色々な形に見えており、子どもたちの発想力創造力に驚かされた。子どもたちは発見の天才であった。何気ない景色には無限大の形が隠れていることを子どもたちから教えてもらい、普段見慣れている景色の面白さを見つけていきたいと感じた。

3) 小学校教諭

児童教育学科 小野 つかさ

私は5月から6月にかけて、千葉県千葉市の母校である公立小学校で4週間の教育実習を行いました。3年生のころに幼稚園の教育実習に行きましたが、それが自分にとってはつらい経験であったので、小学校の教育実習が始まるまでは、授業のこと、子どもたちや先生方とのかかわりなどについて多くの不安を抱えていました。

教育実習での配属学級は4年2組でした。配属学級に合流したのが、1時間目が始まっているときでありましたが、担任の先生が子どもたちに自己紹介をする時間や関わりの持てる活動を入れてくださったので、クラスには自分が想像しているよりもはやく馴染むことができました。

1週目は、子どもたちの名前がわからないので顔と名札を見比べ覚えたり、毎日教科主任の先生の授業を見せていただく時間があったり、講和を聞かせていただいたり、「教育実習はこんなに大変なんだ」と思いつつも、日々の活動や学習にやりがいを感じることでできる時間を過ごすことができました。

2週目以降は、子どもたちに対して積極的にかかわりを持つことができたり、様子を見ながら支援や援助を積極的に行ったりすることができました。授業を持たせていただける機会も増えてくる中で私は、「クラス全員の子ともと毎日かかわりを持つこと」を目標に日々実習を送っていました。これは、配属学級の担任の先生から、「担任としてクラスのこと、子どものことを理解するために、必ず何かしらの形で全員の子ともと関わりを持つといいよ」と言っていただけたためです。それまでの私は、話しかけてくれる子どもとだけ、話をしたり遊んだりしている時間がとても多かったと感じています。しかし、担任の先生が新しい視点を与えてくださったその日から、授業中や休み時間、給食や掃除の時間など様々な時間を使い、毎日クラス全員の子ともたちに話かけることを心掛けました。そうすると、今まで自分から話しかけに行っていた子どもが話しかけに来てくれたり、プレゼントを作って持ってきてくれたりしました。毎日子どもたちに自分から何かしらのアクションを起こすことで、子どもたちから見た私の在り方も変わっていくということを実感しました。

4週目は、教育実習のまとめとして精練授業や一日実習を行いました。精練授業をさせていただいた際には、先生方から「子どもたちのことをよく理解して授業していたね。」と言っていただいたり、子どもたちからは「今日の授業とっても楽しかった。」と言っていただくことができたり、今までの努力が実ったと実感することもできました。日々の子ともたちとのかかわりがクラスでの授業や子どもたちとの信頼関係につながると強く実感し、学ぶことができました。

4週間の教育実習において、私に関わってくださったすべての先生方、4年2組の子ともたちのおかげでとても充実した日々を過ごすことができました。一時期は、教師になることをあきらめていた私に希望をくださった児童教育学科の先生方にも本当に感謝しています。私は教育実習を通して、子どもたちと関わること、授業をすることすべてが楽しいと心の底から思うことができました。私は教育実習が終わってからも、母校に学習ボランティアとして週1回訪れ、子どもたちと関わらせていただいています。

教育実習に行く前に思いつくことのできなかつた「教師としてのやりがい」に気づくことができ、自分の道を決めることができました。来年からは、一人の教師として子どもたちの前に立ちます。教育実習や学習ボランティアで学んだすべてのことを忘れずに、子どもたち一人一人のことを理解し、成長を支えていく小学校教諭になっていきたいです。

4) 高等学校教諭（東京都）

服飾美術学科 谷口 沙織

教育実習は、大学の授業だけでは経験できない現場ならではの学びを数多く得ることができ、とても充実した3週間でした。私が実習をさせていただいたのは母校である東京都立の公立校です。家庭科の担当教員は常勤1名、非常勤2名で、家庭科の授業は2時間連続ですが、クラスを半分に分け異なる内容の授業を1時間ずつ交替して行うスタイルでした。教育実習の中で担当させていただいた授業は、「和服を想像する」を5時間、「子育て支援」を19時間です。

教育実習では授業のほかに授業見学に特に力を入れました。大学で教わった授業記録の取り方を活用したところ、同じ授業を何度も見ても新しい発見が常にあり、大学の学びとの照らし合わせやギャップを発見でき、充実したものとなりました。家庭科はもちろん他教科の見学も新しい学びが多く、興味深く思いました。

今回、先生方のご厚意で、大学での所属研究室のテーマに関連する和服についての授業を担当させていただくことになり、自分の専門である服飾の知識を生かしながら和服の授業を構成しました。家庭科の学習指導要領と使用教科書からどのように掘り下げて展開するか、楽しみながら取り組むことができました。取り入れたい内容が多くあるなかで心がけたのは、教員の友人が教えてくれた「活動あって学びなし」とならないようにすることです。生徒が「今後和服を見たときに、意味が“わかる”おもしろさ」をどこかで実感できる、をねらいとして授業ができたように思います。研究授業の内容は「子育て支援」でしたが、扱う予定の子育て支援制度が、授業期間の直前に変更になったこともあり、最近のニュースに触れながら更新を重ねて授業を展開しました。授業実習の機会が多かったので、反省をすぐに活かし向上心を持って取り組むことができました。目指したのは、生徒がよく思考し、考えたことを素直に述べられるような、また、答えを書くことよりも考えたことを書ける授業づくりです。難しく思ったのは、慣れた気持ちにならないように意識していても、何度も繰り返すことで授業がスムーズになりすぎてしまったことです。きれいに進めすぎると生徒もきれいにわかった気になって流れてしまうことや、教員自身が毎回違うコメントを入れたりしながら楽しんで行ってよいといったアドバイスを頂き、最後の授業はいきいきとそれまで以上に楽しんで授業を行うことができました。

日々学びがたくさんあり、先生方のサポートのおかげで充実した毎日を過ごすことができた一方で、授業作りのために夜遅くまで作業することも少なくありませんでした。私は元々、完璧なものやよいと思うものを全力で作るために夜遅くまで作業をしたり、とにかく丁寧に作り込みをすることに夢中になってしまっていました。しかし、その様子を見た担当教員の先生からのお声かけで、私は「教員となって、仕事として長年続けていく日常」を想像できていなかったことに気がつき、はっとした思いでした。毎日、何ヶ月、何年と教員を続けていくのに、夜遅くまで作業をして効率を落としたり授業の質が落ちたりするのは意味がなく、必要のないところで全力を出すのではなく、バランスを見ながら取り組むことが大切なのだ気がつきました。この気づきのおかげでそれ以降の実習中は大切なことはなにか、重要視したいものはどれかを自分のなかで考えて取り組むことができ、体調の改善はもちろん、授業を行ううえでも目的意識を持ちながら授業を進められる様になりました。

私が伺った実習校はそれまでの先生方の授業やクラス作りのおかげで、明るく、発言も多くレスポンスがしっかりとある生徒たちばかりで、この実習校だったからこそ得ることのできた学びの多い実習でした。今後、教員としてさまざまな生徒たちと出会い授業を展開していくのが今から楽しみです。

5) 栄養教諭（東京都）

栄養学科 栄養学専攻 森川 唯加

私は5月前半、東京都内の穏やかな住宅地に立地する生徒数約500名（14学級）、教職員数58名の公立中学校で5日間の実習をさせていただきました。生徒は授業中、先生の話と比較的静かに聞き、グループワークでは積極的に活動するなど学校生活に前向きで、元気に挨拶する姿がとても印象的でした。

給食は自校調理方式、栄養教諭の配置はなく、区雇用の学校栄養職員1名が在籍されていました。栄養職員による専門指導や給食施設案内などは、雇用条件外ということではありませんでした。学校内では食育活動が行われている様子もなく、校内教職員における栄養教諭制度の理解、食育への意識の低さを感じ、学校ごとの食育環境の差に課題があることを痛感しました。給食の喫食状況は、味付けご飯や丼物に比べ、白米の日に米飯が残りがちでした。栄養目標量を満たすための主食割合が多いこと、生徒が普段から白米を食べる習慣が少ない等が要因として考えられました。「白米とおかずを合わせて上手に食べるという日本の食文化の継承」という役割を給食が果たすためには、主食が白米での献立立案の必要性も強く感じられ、献立作成者としての工夫、バランス感覚が重要であると感じました。

実習では、給食に関する食に関する指導と研究授業の食に関する指導の実施、複数の教科の授業参観、生徒総会や運動会練習の参観や補助、先生方による講話を頂戴する等、多くの貴重な経験をすることができました。

研究授業の食に関する指導は、1年生の家庭科の中で行いました。実習3日目、4日目と1時間ずつ授業を実施し、反省と修正をし、最終日に研究授業に臨みました。

題材名：「朝食の重要性を理解して、活動的に1日を過ごそう」

目標：・朝食の重要性を理解し、自ら進んで朝食を食べようとする意欲をもつ。

- ・朝食をしっかりと食べるためにはどのような行動を取るべきであるか理解し、各個人が自分に合わせた計画を立て実践できる。

生徒が、学んだことを実際の生活で実践できることを目標としたため、「理想の朝食を考える」のではなく、調理せず食べられる、調理に手がかからないハムや納豆、卵、トマト、ヨーグルト、野菜ジュースなどを例に挙げながら「今の朝食をレベルアップさせてみよう」という学習課題を設定しました。自分の身の回りのことを自ら選択して行動に移すことが可能となる時期であるという中学生の実態を踏まえ、「どのように考えて何を選択するか」に重点を置き、「自身の“食生活”をつくっていく力を育む第一歩とすること」を意識し、授業を実施しました。実習後2ヶ月に指導教諭からメールを頂戴する機会があり、その中で『朝食の授業の後、朝ごはんに目玉焼きを自分で作るようになったよ、という生徒や、ほとんど食べてなかったけど、朝もヨーグルトと果物を食べるようになったよ、という生徒がいました。ちゃんと、生徒の心と生活に届いていましたね』とお言葉をいただきました。実践に繋げるとい目標が幾分か達成できたのではないかと思います。さらに、研究授業では、生徒にとって取り組みやすい、理解しやすい、望ましい授業の組み立てを意識することの重要性を学びました。教師が生徒のためを思って伝えたい情報を詰め込む授業ではなく、生徒の“気付き”を授業の中に組み込み、「自分で気づいた、考えたことによる新たな知識・技能の獲得となるか」という視点で授業を構築することに課題があると感じました。

実習全体を通して、様々な教職員が協力して学校組織を運営していることがよく分かりました。また、1番強く感じたことは「生徒のことを1番に、生徒のための何ができるかを考えること」の大切さです。実習中は様々な先生方にご指導、お話をいただきましたが、一貫してこの考えがあり、学校はあくまでも生徒のものであるという姿勢を忘れてはならないと実感しました。この学びと経験を今後に生かしていきたいです。

6) 養護教諭 (千葉県)

心理カウンセリング学科 吉原 彩華

私は5月に母校の小学校で教育実習をさせていただきました。3週間という短い期間でしたが、養護教諭として必要な資質・能力や心持ち、他の先生方や関係者との関わり方に関して多くの学びを得ることができました。児童と関わり、その多様性や成長を知ることができて改めて養護教諭になりたいという思いを強めることができました。

実習期間中は健康診断が多く、実施方法や注意点・学校医や学校薬剤師との連携、保護者への通知方法などを学ぶことができました。養護教諭は一人職であるため、計画的に準備を行いほかの教職員に周知を図ることで円滑な事前指導や当日の指導につながると理解しました。会場設営や実施においては、児童のプライバシーの保護や環境整備のために鏡や窓のカギ、放送の有無・実施中の張り紙など様々なことに配慮する必要があると学びました。また、限られた時間の中で進めるためには学校医と事前の打ち合わせで健診方法の確認や記録について共有を図り、先生方とその日の日程や服装・動きの共有を徹底させることが重要であると感じました。また、1年生や、情緒学級の児童など、初めてのことに對する不安や環境に對して怖さを感じる子供に對して、事前の説明や個々に合わせた対応を行うことも円滑な運営につながっていると理解しました。

更に、学校行事の一つである運動会にも参加させていただきました。養護教諭として子供たちに直接教える場面はありませんでしたが、暑い中で子供たちの健康を守るための環境整備や服装・水分の注意喚起、外練習での児童の体調管理など、行事に對しての養護教諭の役割や気をつけるべきことを学びました。学級担任を持たない養護教諭だからこそ、全校児童の様子を観察して変化にいち早く気づけるようにすること、専門職として熱中症対策や救急処置の対応が大事であることを感じました。実際に運動会当日の児童の頑張る姿や練習でうまくいかなかったことができるようになっていく姿を見てとても感動しました。教員は日々の子供の成長や変化を実感し、間近で支えられる仕事であると知ることができました。同時に子供たちの安全を守り、正しい情報を教えていくことへの責任も感じた期間でした。

最終週には1年生に保健指導を行いました。今まで1時間分の指導案を作ったことがなく、実際に授業を行ったこともなかったため、授業を行うまでの準備が上手くいかず学ぶことがたくさんありました。ひとつの授業を行うまでにたくさんの準備があることを実感しましたし、学級を持たない養護教諭にとって、授業を行う学年や学級の実態把握・児童理解を行うことが児童にとって「わかる」授業にするために大切だと理解しました。こういった言葉や言い回しなら伝わるのか・どのような配慮が必要なのかといったことを担任の先生や学年主任の先生と共有して指導に当たることが「わかる」授業につながっていくと感じました。

今回の講話や実践などの実習全体を通して、普段から児童の様子を観察し積極的に関わること、先生方と連携を図り共有していくこと、先のことを考えて計画的に進めていくことの大切さについて沢山ご指導いただきました。それには、保健室だけにとどまるのではなく自分から行動すること・情報共有や普段から先生方と連携が取れるような関係性を築くこと、児童の安全を守り健康を保持増進させるための専門職として常に学び続ける姿勢が必要であると理解しました。

最後に、お忙しい中実習を受け入れてくださった実習校の先生方、いつも熱心にご指導いただき、ご配慮くださった大学の先生方に心から感謝申し上げます。実習と大学でのこれまでの学びを活かし、自身の目指す養護教諭像を大切に、児童生徒に寄りそった学び続けることができる養護教諭として尽力していきます。

7) 特別支援学校教諭

子ども支援学科 橋本 思緒

私は2週間の特別支援学校での教育実習で児童一人ひとりの理解の大切さを学ぶことができました。これまでの実習においても、その大切さは十分に理解していたつもりでしたが、今回の実習を通し、個の教育的ニーズを把握し、きめ細かい教育を行う特別支援教育の現場では、児童一人ひとりに寄り添う姿勢が大切であることをより実感しました。

私は、小学部4年生の学級に配属していただきました。この学級には、肢体不自由と知的障害を併せ有している児童5名が在籍していました。コミュニケーションについては、音声言語でのやりとりが可能な児童や、手話や身振りなどを通してやりとりを行う児童、視線や指さしで意思を伝えようとする児童と実態は様々でした。児童一人ひとりのことを理解するために、最初は、児童の目線になることや児童の好きなことを一緒に楽しむことから始めました。日なたぼっこが好きな児童と一緒に寝転がってみたり、一緒に追いかけてっこをしてみたりと少しでも多くの時間を児童と過ごすように意識しました。また、先生方の児童とのコミュニケーションの取り方を観察し、自分なりに真似をしながらかわりました。最初は、信頼関係ができていないことなどもあり、先生方と同じようにコミュニケーションを取ることはできませんでしたが、日を重ねるごとにコミュニケーションを通して心が通じ合っていると感じる機会が増え、支援に入らせていただけることも増えていきました。さらに、朝の会も定期的に担当し、当番の児童が自分で考え、行動できるようなきっかけを作る大切さを学ぶことができました。そのきっかけはスケジュール表や絵カードなど児童によって様々であり、児童が自分でやりたいと思えるような方法を考えることが教員には求められているのだと感じました。

研究授業では算数を担当させていただくことになりました。これまでの算数の授業において、児童は1から3までの数のさいころを使って、数に応じて具体物を取るといった学びの積み重ねがありました。そのため、今回の授業では、買い物ごっこを通して、3までの範囲の数を捉えることや物と物とを対応させることを目的としました。好きな品物を選び、コインの数を確認して店員役に支払うことで、好きな品物を手にできるという流れによって、児童が授業に意欲を持ち、楽しみながら数の捉え方を学べるようにしました。研究授業に向けて3回、算数の授業を担当させていただいたのですが、その日によって変わる児童の姿から、教材や授業の内容を何度も考え直しました。その中で、児童と丁寧に向き合いながら、児童のできること、苦手なこと、性格、コミュニケーションの取り方などの理解をすることが授業の内容や配慮事項を考える上で大切であると気がつきました。そうした児童の理解があることで、その日によって変化していく児童の姿にも臨機応変に対応し、児童の実態や授業の目的からずれることがなく、児童が主体的に取り組むことのできる授業を作ることができるのだと学ぶことができました。

2週間の実習期間は本当にあっという間でしたが、先生方にも恵まれ、多くの学びを得ることができました。これまでの実習経験を生かしながら、より深い学びにつなげることができたと感じています。何よりも、児童のより良い成長のために日々努力をされている先生方と共に、児童への向き合い方や授業の在り方について話し合い、授業を計画、実践、反省をしたことは、何にも代えがたい経験です。この経験を必ず生かしながら、今後も学び続けていきたいと思えます。

2 卒業生教育実践報告

1) 幼稚園教諭（東京都中央区）

児童教育学科卒業 吉田 真衣

私は、大学を卒業後、特別区の公立幼稚園に勤め、現在は二年目として3歳児の担任をしています。

幼稚園教諭と小学校教諭のどちらにも興味があった私は、大学で幼稚園と小学校の両方の教育について学びました。様々な授業で学んでいく中で、公立幼稚園のことを知りました。実際に保育を見に行かせていただくと、いきいきと遊ぶ子どもたち、育ちを支える教師の姿と保育環境を見ることができました。特に、思わず遊んでみたくなる保育を展開する教師の姿は、私の目にとってもきらきらして映り、「私もあんな風になりたい」と強く憧れたことを覚えています。

実際に、幼稚園教諭として働き始めると、右も左も分からないことばかりで不安と焦りの毎日でした。そんな中でも、初めて担任する子どもたちは、いつも元気いっぱいに登園し、私に親しみの気持ちを寄せてくれました。子どもたちと遊んだり生活したりする日々の楽しさを感じる一方で、働き始めてから初めて知る難しさも多くありました。いろいろな子どもがいる中で、一人一人に合った関わりや援助ができずに思い悩んだり、思ったようにならないことが多く、落ち込んだりすることもありました。そんなとき、子どもの無邪気で可愛らしい笑顔と「先生、大好きだよ」の言葉、私と一緒に考えてくださる園の諸先生方の温かなご指導とご助言が、いつも私を支えてくれています。また、採用試験を受験すると決めたときから今日に至るまで、共に学び合い頑張ってきた仲間も、私を奮い立たせてくれています。二年目になり、少しずつ慣れてきて、見通しがもてるようになった部分も出てきました。しかしながら、きめ細やかな関わりと実態に応じた援助、遊びを豊かにする環境構成は、私にとって簡単なことではありません。いつまでも学び続ける姿勢を大切に、これからも精進していきたいと思っています。

公立幼稚園は、充実した研修と盛んな研究があります。研修では、様々な講義を受けたり、他園の保育を見せていただきたりします。また、講師の先生に自分の保育を見ていただき、直接指導をしていただける機会もあります。研修を受ける中で、同期と日頃の悩みを打ち明け合ったり、講師の先生に素朴な疑問を聞けたりすることは貴重な経験でした。そして研究では、園内のテーマに沿って保育を見たり実践したり、講師の先生のご指導を受けたりすることができます。研究保育を通して、じっくりと子どもを観察すると、一人一人のよさを改めて感じるができたり、新しい援助や環境構成を知ったりすることができました。園内だけでなく、区内外の研究会に参加する機会もあります。こうした研修と研究が、刺激の一つとなって日々の保育に活かすことができるのは、公立幼稚園の魅力の一つだと感じています。

大学二年生の頃は、新型コロナウイルスの流行により、全てオンライン授業でした。自宅にてPCに向かって課題をこなしたり授業を受講したりする毎日でした。四年生になり、教員採用試験に向けて友達と一緒に励まし合いながら共に勉強した日々は、今でも大切な思い出です。思ったような大学生活が送れず、もどかしいこともありましたが、夢に向かって少しずつ積み重ねてきた学びは、今に活かされているように思います。また、コロナ渦を経験したことで、日々を当たり前を送ることができる有り難さを実感することができるようになりました。大学でお世話になった先生方、切磋琢磨した仲間、そして勤務している園の諸先生方など、私を支えて下さる全ての方への感謝を忘れずに、これからも大好きな子どもたちと笑顔で毎日を過ごしたいと思っています。

2) 幼稚園教諭

子ども支援学部 子ども支援学科卒業 原田 里緒

私は、四月から現在勤めている私立幼稚園で年少クラスの副担任をしています。実際に現場に出る中で、保育者として子どもと関わること以外の仕事が沢山あることに驚きました。私が勤めている幼稚園は、運動会やお芋掘り、お遊戯会、作品展、毎月のお誕生日会など行事が多くあります。例えば運動会では、子どもたちが園庭で練習をする際に、ダンスや競技によって必要な線をラインカーを使って引きました。引く位置、大きさなどを覚え、急いで行う必要がありとても大変でした。運動会の二週間ほど前から、保育後の時間を使って当日に使う物の準備を行いました。各学年の先生方から必要な物があるか聞いたり、足りないものがあれば園長先生に相談しながら用意を進めました。当日は、朝から小学校へ行き、入場門の設置や注意書きの紙を貼るなどの作業を行いました。運動会が始まってからは、競技ごとにラインを消し、新たなラインを引いたり、必要な道具があればそれを出すなどの副担任として仕事と、自分の担当クラスや担当の競技ではその役割としての仕事を行いました。このように、ライン引きや道具の準備などの仕事内容について学生時代意識して考えたことがありませんでした。しかし、これらの仕事は子どもたちが主役として輝くために必要な仕事であることこれまでの期間で感じる事が出来ました。

私は大学の四年間で、子ども主体の保育の重要性について学び、私自身としてもそのような保育を現場でもしたいと思っていました。私が勤めている幼稚園は、音楽、体操、英語の時間がそれぞれ週に一回ずつあります。それに加えて、製作や運動会やお遊戯会に向けたダンスなどの練習の時間など、皆で一緒に同じことをする時間が一日の中で多くあります。その中で、「やりたくない」と言って部屋を出たり、座って保育者の話しを聞くことが出来ず部屋の中で歩き回る子どもの姿が見られます。さらに、私の担当クラスでは、まだ自分の気持ちを自分で理解して表現することが難しい子どももいるため、保育者がゆっくりその子どもに向き合い、寄り添うことでその子どもの気持ちを知り受け止めることが大切であると思います。しかし、決められた時間の流れでクラスの活動は進んで行き、多くの子どもがいる中で一人のために全員で待つことは出来ません。十分に時間を使いながら子どもの気持ちを聞き活動へ参加できるように言葉によって促すことがとても難しいと感じます。このように、子どもの主体性を大事にすることが出来ない場面が多くあり、自分自身が抱く理想の保育が、実際に目の前にいる子どもに対して出来ていないことを感じた時にとても悔しいと感じます。

以前、担当クラスの子どもの登園してからなかなか朝の仕度をする気分にならない子どもがいました。私は、その子どもの気持ちを理解し寄り添いたいと思い、「嫌なことがあったの？」などと声を掛けながらその子どもと一緒にいましたが、なかなか気持ちを切り替えることが出来ませんでした。そこへ、通りがかった他のクラスの先生が、「手冷たそうだね」といいその子どもの手を握りました。するとその子どもは、「外寒かったよ」と言い、表情が変わりました。そこから、「次は、何するの？」などと言葉を掛けながら朝の仕度、排泄を一緒に見守って下さり、クラスの活動の流れに入ることが出来ていました。その姿を見て、子どもの姿の変化に驚き喜びになったと同時に、このような子どもへの関わり方の引き出しが多くある保育者になりたいと思いました。子どもへの関わり方は、その子どもの性格や状況によって異なると思います。これまで私が、子どもの気持ちを掴めずにいる時に他の先生方が、フォローして下さったことが何度もありました。今後も、先輩保育者の姿を見て学びながら、自らも考え実践し、大学で学んだ「子ども主体」の大切さを忘れずに、子どもの気持ちを大切にすることが出来るよう保育者として成長していきたいと思っています。



3) 小学校教諭

児童教育学科卒業 蕨川 みなみ

私は小学校教諭4年目で、現在4年生の担任をしています。主な校務分掌は、総合的な学習の時間主任と学校図書館主任です。教師として働いてきて、児童の成長を感じたときの嬉しさや、何気ない会話で笑い合う楽しさを感じながら日々過ごしています。その反面、「どう発問すれば良かったのだろう」「こう言ったら、もっと納得してもらえただろうか」と日々指導の難しさを感じています。私は、自分から話したり人に弱みを見せたりすることが得意ではありません。しかし、あたたかい同僚に恵まれ、悩みを聞いてもらったりアドバイスをいただいたり多くの人に支えられてきたから頑張っただけなのだと思います。教師は児童との関係はもちろんですが、同僚との関係もとても大切だと感じます。支えてくれる人への感謝を忘れずに、そして少しずつですが、その恩を返せるように日々の指導に生かしていきたいと思っています。

私が学級経営で心がけていることの2つについて、お伝えします。1つ目は、児童一人一人が活躍できる場面・輝く場面をつくることです。漢字が得意な子や運動が得意な子、掃除をいつも頑張っている子、休み時間に逆上がりの練習をコツコツしている子など一人一人の良いところを見つけ、授業の中や帰りの会などで学級全体に広めるようにしています。すると、「〇〇くん、すごい!」「最後まで頑張ったね」「わたしも頑張るね」など、素直に褒め合ったり励まし合ったりする姿がよく見られます。褒められた子の嬉しそうな表情も、称賛している子の表情もキラキラしていて、その姿を見ると自分自身も嬉しくなります。一人一人が活躍できる場面・輝く場面をつくることで自己肯定感を高めるだけでなく、素直に相手のことを認め、良い刺激を与え合う関係づくりを目指しています。

もう1つは、失敗を恐れずにチャレンジすることです。蒔田晋治さんが書いた『教室はまちがうところだ』(絵・長谷川 知子、子どもの未来社、2004年)という本にもあるように、間違えることで伸びることはたくさんあると思います。私も小学生の頃の手を挙げて発言して、間違えたことがたくさんありました。それらは印象に残っていて、今でも覚えています。振り返ると、間違えた時の先生の反応がとてもあたたかかったように思います。私も、「ナイスチャレンジ」「これで、もうきっと忘れないよ」などと声をかけ、のびのびと発言できるような雰囲気づくりを心がけています。

初任の頃「先生にとってはこれから何回も同じところを授業するかもしれないけれど、子供にとっては人生で一回の授業なんだよ」と言われたことがあります。この言葉は、教師は子供たちの成長に関わり、人生に大きな影響を与えるため責任があると、とてもプレッシャーに感じますが、それがやりがいだと思います。でも、心配しないでください。支えてくれる人はたくさんいます。悩んでいることや分からないことは、抱え込まずに同僚に相談すると、心が軽くなります。そして一生懸命に取り組めば、それが伝わって子供も保護者の方も協力してくれると思います。

また、家政大学の友達は同じ悩みを共有できる大切な存在になります。このようにたくさんの人を頼りながら、子供たちが「明日も学校に行くのが楽しみだな」と感じ、学習だけでなく精神的にものびのびと成長できるような学級を理想に、これからも仕事に励んでいきます。

みなさんも、「自分が教師になったらこんな学級にしたい」という目標をもって、これからも様々なことを学んだり経験したりしてください。みなさんの学生生活、その先の教員人生が素敵なものとなることを祈っています。

4) 中学校・高等学校教諭

栄養学科 栄養学専攻卒業 篠島 沙咲

教員になって8年、本採用になって6年経ちました。現在、埼玉県の高校で家庭科教諭・2学年担任として勤務しています。非常勤・臨時的任用教員・副担任・担任などの経験を経て、「教員」の様々な大変さ・喜びを感じられました。

【教科指導について】

日常生活に行かせる知識を多く伝えること、五感を使って学べるようにすることを意識して教材研究をしています。本校は全てのホームルーム教室にプロジェクターが設置されているので、パワーポイントで授業展開をしています。写真・動画・イラスト等を取り入れることにより生徒の理解度が上がりました。また、家庭科は実技教科のため実習を多く取り入れるよう意識しています。簡単なゲーム形式の授業や実験を生徒たちは生き生きと取り組んでくれるので、私も嬉しい気持ちになります。調理実習では、座学では眠たそうにしている生徒が包丁をうまく使いこなしていたり、被服実習ではミシンのセッティングができなかった生徒が、回数を重ねるうちにエプロンを完成させることができたりしました。実習を通して、普段は見られない生徒の一面を発見でき、成長を感じられるため教員としてのやりがいを実感しています。

【生徒指導について】

私は高校生の時、校則は守るものだと考えていました。よって校則を破る生徒へどのような声掛け・指導をするか悩みました。生徒が大人になった時に困らないように指導したいと思っていたため、厳しく指導をしようと考え、強い口調で叱ることを試みました。しかし、生徒は指導に従うどころか避けるようになってしまいました。その時、私は厳しいだけが指導ではないと学びました。また、生徒が教員に対して困った言動をするには背景があると考える必要があると気づきました。そこから意識するようになっているのは「まずは話を聞くこと」です。特に、なぜそのような行動をするのかを知ろうと心がけています。言動の背景が分かるとそれに合わせた声掛けができるので、生徒が理解・納得することが増えました。

【学級経営について】

初めての担任では、自身がしっかりすることを意識しすぎていました。よって、行事、面談、進路指導など、全てにおいて「しなければならない」と力みすぎていました。その様子は生徒にも伝わってしまい、常に距離感がありました。生徒とコミュニケーションを取りたいが、どのように声を掛けようか悩み、自信が持てないまま卒業生を送り出しました。2回目の1年生の担任になった時、学年会議で学年主任から「生徒の良い面を探しましょう」と提案がありました。前回の回りの反省を生かし、声を掛ける時は良い一面・感謝の気持ち・褒めることを生徒に伝えるよう意識しました。すると生徒は嬉しそうにしたり、生徒から声を掛けてくれたりするようになりました。現在でも続けていますが、生徒たちが積極的に行動してくれるようになったと感じています。

【今後について】

教員になったばかりの頃は、何が分からないのかが分からず、誰に何を聞けば良いかも分からない状態でした。それでも続けてこられたのは、生徒たちの笑顔・成長した姿を見られたからです。

教員の立場では毎年同じ内容の繰り返しかもしれませんが、高校生にとっては人生で1度しかありません。今関わっている生徒が充実した学校生活になるよう日々精進していきたいです。

5) 栄養教諭 (埼玉県)

家政学部栄養学科管理栄養士専攻卒業 松戸 南

私は、4月から埼玉県の公立小学校で栄養教諭として勤務しています。一人職であるという覚悟はありましたが、大学を卒業してまもなくの1人での配置は、不安がとて大きかったです。まず何をしなければいけないのか、どのように進めていけばよいのかが全くわからない状況でしたが、管理職をはじめとする校内の先生方や同じ市内に勤務している栄養教諭の先輩方に教えていただきながら、少しずつ仕事を進められるようになりました。初任者研修としての機関研修や校内研修を受け、栄養教諭としてのあり方を日々学ばせていただいています。

栄養教諭の主な仕事は「給食管理」です。私が配属された学校は単独調理場方式で、約730食の給食の献立を毎月立てています。配属される市町村によっては共通献立のところも多いですが、当市の単独調理場方式校にはそれぞれに栄養教諭等が配置されており、学校ごとに給食献立を毎月作成しています。仕事量は多いですが、児童の実態や食に関する指導と連動させた給食を提供できることや、自分のスキルアップにつながる点が利点であると考え、試行錯誤しながら励んでいます。また、食物アレルギーを有する児童数が多く、食物アレルギーに対応した献立や調理工程にも配慮するなど、全員が安心・安全に食べられるよう努めています。

次に「食に関する指導」についてです。給食時は教室を巡回して子供たちと会話をしますが、大学で学んだような3分間指導などはあまりできていないのが現状です。授業は担任の先生とのTTの形式で行っています。授業は、一緒に授業をする先生との綿密な打ち合わせや、教具の作成、支援が必要な児童に対する手立ての準備など、事前準備が欠かせません。授業に出て話をするのはまだ少し緊張しますが、子供たちが興味をもって話を聞いてくれたり、その後の給食の喫食状況に変化が見られたりすると、栄養教諭としての専門性を生かすことの価値を感じ、自信につながりました。栄養教諭が授業に参加するのは必須ではないので、自分から授業に参加できるように働きかけていく必要があります。今年度は、給食管理業務が中心で指導が十分にできていないので、来年度以降に向けて、積極的に食に関する指導を行えるよう、準備をしていきたいと思っています。

4月からの勤務で感じたことは、コミュニケーションの重要性です。栄養教諭は全校児童、先生方、調理員、食品業者など多くの人々と関わります。仕事をする中で、わからないことや不安に思っていることがあったら、そのままにせず、他の先生や栄養教諭の先輩方に相談することが大切です。まだまだ自分の力不足を感じることはありますが、恵まれた環境に感謝し、学び続けることを忘れずに、子供たちの生きる力を育めるような栄養教諭となれるよう、精一杯頑張っていきます。

6) 養護教諭 (東京都)

心理カウンセリング学科卒業 池田 優衣

私は、令和6年度4月から東京都葛飾区にある特別支援学校の養護教諭として働いています。

私が勤務する学校はろう学校であり、聴覚に障害がある幼稚部から高等部までの子供が在籍しています。

自分が特別支援学校で働くことを予想していなかったため、4月当初はとても緊張していました。しかし、優しい2人の先輩養護教諭の方々のご指導のおかげで、徐々に慣れることができました。

養護教諭が3人配置されていることは珍しいと思いますが、救急処置の時に複数の養護教諭で対応できるので安心です。他の業務に関しては、保健だより、健康相談活動、スポーツ振興センターの手続きなどを、その都度分担して、なるべく全員が色々な仕事に携われるように工夫をしています。

本校には、医療的ケア児が一名在籍しており、気管切開部や胃ろう部の衛生管理や、痰の吸引、水分注入を看護師が行っています。養護教諭は、緊急時のマニュアル作成に関与したり、看護師と教員との連携支援をしたり、医療的ケアに関する研修の企画・運営に参画したりしています。

私は、入職当初、医療的ケアに関する知識が浅く、わからないことが多々あり戸惑うことが少なくありませんでした。現在は、特別支援学校に限らず、どの校種においても、医療的ケア児が在籍していることはあるので、学生のうちに、医療的ケアに関する知識をしっかりと習得しておく必要があると思います。

また、現在勤務している中で、一番の課題だと感じているのは手話の難しさです。子供との日常会話や、救急処置の際に受傷機転を確認するためのコミュニケーション方法は手話か筆談です。手話は子供から学んだり、他の教員の手話を見て覚えたり、本やインターネットから情報を集めたりします。手話を読み取ることができず、何度も同じことを聞いてしまったり、最後まで理解するのが難しかったりすることもあります。間違った解釈をして、適切な処置ができないということは避けたいので、そういった時は担任教諭に協力していただきながら丁寧に話を聞いて処置します。また、救急処置の際は、担任教諭以外にも管理職や、授業担当の教員との連携も欠かせません。特に首から上の怪我は慎重に対応し、必ず管理職に報告しています。

連携の大切さについては大学の救急処置実習の授業や、病院実習で学びました。特に病院実習では、患者さんが抱えている課題に対し、病院内の異なる職種の人が情報を共有したり協働したりすることで、多方面から支援できるということを学びました。このことを生かし、救急処置以外の場面でも、子供の課題に応じてスクールカウンセラーや学校医につなぎ、多方面から支援できるよう意識をしています。今は、2名の先輩養護教諭が中心となって、連携を図ることが多いですが、これからは養護教諭としての自分の意見を、学校内外の関係職員や専門職に伝えられるように、根拠を持って考えることを意識したいと思います。

来年度は、ろう学校での養護教諭2年目となります。

手話をより上達させて子供とのコミュニケーション量を増やし信頼関係を築くこと、今よりも自信を持って救急処置を行うこと、保健教育の機会を増やすことを目標にして日々努力していきたいと思いません。

教職センター「年報」規程

I 総則

- 1 教職センターは本学の教員養成の実績を報告することを目的として、毎年度「年報」を前期号・後期号の2号刊行するものとする。「年報」の編集作業を行うために、年報編集委員会を組織する。編集委員代表と編集委員は教職センター所長による指名とする。なお、「年報」には、投稿論文、教職センターによる教員養成の当該年度の報告、その他編集委員会が掲載する必要があると認めるものを掲載するものとする。投稿論文については、次項以降に規定する。
- 2 投稿論文の投稿者（筆頭執筆者）は原則として、本学の専任教員に限る。筆頭執筆者が本学専任教員でない場合は事前申込までに編集委員に相談できることとし、編集委員会は掲載の可否をその都度審議することとする。
- 3 投稿論文は他の出版物に未発表のものに限る。
- 4 投稿論文は日本語のものとする。
- 5 投稿論文の内容は「教育」「教員養成」に関したものに限る。
- 6 投稿論文は下記の種類のものとする。
 - ① 論文
 - ② 調査報告
- 7 投稿論文においては、著作権へ配慮した引用、投稿規定の遵守、また、研究協力者・対象への倫理的配慮に留意する。
- 8 本「年報」の英語表記は、「Bulletin of Center for Teacher Education and Research」とする。
- 9 本規程の改廃は、教職センター運営委員会の審議によるものとする。

II 投稿の規約

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

III 著作権

掲載された論文等の著作権の扱いは以下のとおりとする。

- ① 著作権は、著者に帰属するものとする。
- ② 著作権者は、複製権・公衆送信権等、出版やオンラインの公開・配信について、東京家政大学教職センターに著作権上の許諾を与えるものとする。
- ③ 著作権者は、論文等の電子化、東京家政大学機関リポジトリへの登録、公開・一般利用者の閲覧・ダウンロード等について、リポジトリを管理・運用する東京家政大学図書館に著作権上の許諾を与えるものとする。
- ④ 論文を投稿する者は、電子化・オンライン上での公開にあたり、以下の者から著作権上の許諾を予め得ておくものとする。
 - (a) 共著者がいる場合は、そのすべての共著者
 - (b) 引用図版・写真等がある場合は、その図版・写真著作権者

附 則

この規程は、平成27年12月1日から適用する。

附 則

この改正された規程は、平成29年7月6日から施行し、平成29年4月1日から適用する。

附 則

この改正された規程は、令和2年9月24日から施行・適用する。

附 則

- 1 「教員養成教育推進室「年報」規程」におけるⅢ②の「教員養成教育推進室」は「教職センター」と読み換える。
- 2 この改正された規程は、令和3年5月27日から施行・適用する。

編集後記

「東京家政大学教職センター年報」第19号をお届けいたします。

個人的には、教職センターの所長を拝命仕り、新しい仕事を覚えつつも、少ない判断材料の中から適切な判断を要求されるような事案も増え、なにかと慌ただしく過ぎていった一年でした。それでもなんとか大過なく（たぶん）やれているのは、教職センターのスタッフのみなさんや教職課程に関わる先生方に支えられているおかげかと思います。引き続きどうぞよろしく願いいたします。

「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	児童教育学科
	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19号 ∞

2025年3月1日 発行

発行者 東京家政大学教職センター

〒173-8602 東京都板橋区加賀 1-18-1

TEL 03-3961-5679

