

東京家政大学
教職センター年報

∞ 第 17 号 ∞ 令和 5 年度 後期

東京家政大学
教職センター

目次

巻頭言	教職センター 副所長 鶴殿 篤	1
論文		
1.	金城 悟・荒井 庸子・工藤佳代子・齋藤 浩子・本村 真弓 東京家政大学ナースリールームにおける 初年次保育実習後の受講生の自己省察に関する分析	2
2.	佐藤 隆弘： 児童学科・保育科における学修成果可視化のための達成度テストの分析（2） —達成度テスト、GPA、汎用能力テストの相関関係—	13
3.	佐藤 康富・大西 明実・金子日菜乃： 省察を通じた保育実践力育成に関する試み	21
4.	平山祐一郎： 読解指導の試案としての肥料モデル	31
5.	高畑 祐子：児童養護施設における家族支援の課題 —「季刊児童養護」に掲載された研究者による記事のレビューから—	36
6.	鳥居 希安：高杉自子における幼児教育の「言葉」（3） —日本の幼児教育における絵本の位置づけと高杉の考え方に着目して—	46
7.	新妻 千紘：プラトンの「レトリック批判」の批判的検討 —教育学に基づくレトリックの再定位に向けて—	54
8.	阿部 藤子： 教職経験者による生活作文の評価の観点	63
9.	岩崎 香織・田中クララ：幼児期の親子関係におけるふれ合い遊びの効用 —親子ふれ合いヨガ講座の提案—	70
10.	関根 正弘： 小学校理科学習における「主に既習の内容や生活経験を基に、 根拠のある予想や仮説を発想する力」の育成について	78
11.	角南 祐子・色川木綿子：メディア活用前後における学生の理解度について —給食経営管理実習における検討—	87

年次報告

(1) 幼稚園教諭部門 (板橋).....	石川 昌紀	98
(2) 幼稚園教諭部門 (狭山).....	岩立 京子	99
(3) 小学校教諭部門	岩崎 香織	100
(4) 中学校・高等学校教諭部門	野上 遊夏	101
(5) 栄養教諭部門	塩入 輝恵	102
(6) 養護教諭部門	青柳 千春	103
(7) 特別支援学校教諭部門	阿部 崇	104

活動報告

(1) 教職課程履修者数	106
(2) 教育 (養護) 実習者数・介護等体験者数	106
(3) 教育 (養護) 実習校数・園数、介護等体験校数・施設数	107
(4) 教員免許状取得件数	107
(5) 令和4年度卒業生就職状況	108
(6) 令和5年度教員採用試験合格者数	108

体験記

(1) 教育実習

1) 幼稚園教諭 (板橋)	大久保杏奈	110
2) 幼稚園教諭 (狭山)	堀田 瞳	111
3) 小学校教諭.....	仁王ちさと	112
4) 中学校教諭.....	小幡 香凜	113
5) 栄養教諭.....	木村 円香	114
6) 養護教諭.....	岩瀬 紗季	115
7) 特別支援学校教諭.....	玉腰 碧	116

(2) 卒業生教育実践報告

1) 幼稚園教諭 (板橋)	武藤 未来	117
2) 幼稚園教諭 (狭山)	原田 里緒	118
3) 小学校教諭.....	鈴木 夏菜	119
4) 中学校教諭.....	湯本なつき	120
5) 栄養教諭.....	須釜 奈穂	121
6) 養護教諭.....	塚田 麻由	122

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

巻 頭 言

教職センター 副所長 鵜殿 篤

2023年も教育界にはいろいろなことが起こりました。たとえば東京都や大阪府での教育費無償への動きや全国的な給食費無償化への流れも大きなインパクトがありますが、やはり一番重要なトピックは「こども基本法」が施行されたことではないかと思います。

この法律は、子どもたち一人ひとりの権利を保障して全人的な成長を支えることを目指していますが、この子どもたちの学びと福祉に対する理念は1989年に国連で採択された「子どもの権利条約」の精神に基づいています。この国際条約は、世界中の子どもたちの教育、保護、健康、自由、アイデンティティなどの基本的な権利を保障しようとしています。教育者が日々の指導で心掛けるべきは、この条約の理念を実践し、子どもたちの権利を尊重することです。それはただ単に子どもたちを保護の対象として扱うのではなく、一人の独立した人格として子どもたちと向きあい、意見を聞いて尊重し、意思決定のプロセスに参加させることを意味します。学校現場においては、教室内での議論、学校行事の企画、さらには学校全体の方針決定にも、子どもたちの声を積極的に取り入れることが求められています。

しかしながら、日本が1994年に「子どもの権利条約」を批准してから「こども基本法」が施行されるまでに29年もの歳月を要しました。この遅れによって、教育機会の平等、特別な支援が必要な子どもたちへの対応、多様な文化背景を持つ子どもたちへの適切な教育、さらには虐待やネグレクトの問題への適切な対応など、多くの分野で子どもたちに不利益をもたらし、課題の複雑化・問題解決の停滞を招いた疑いがあります。たとえばブラック校則の放置などは目に見える停滞でしたが、他にもひょっとしたら芸能事務所代表による子どもたちへの性的虐待が長年見逃されてきたことも「こども基本法」の整備の遅れこそが決定的な原因だったかもしれません。

「こども基本法」の施行は、これらの具体的な問題を解決していく契機となるはずですし、そうしなければなりません。これからは理念を具体的な形にしていく段階です。大人たちには、より良い教育環境を作り出して子どもたちの未来を豊かにするため、子どもたちの権利と福祉を一層深く理解し、彼らの可能性を最大限に引き出すための支援を行う責務があります。学校現場には、教育内容の改善、学校施設の充実、教員の専門性向上など多方面での取り組みが要求されますが、特に教師たちには子どもたちの声に耳を傾ける姿勢・態度が求められます。本学教職課程においても、こども基本法を踏まえ、学生たちへの指導のあり方を改めて見直し、充実させていきたいと思っています。

東京家政大学ナースリールームにおける 初年次保育実習後の受講生の自己省察に関する分析

Analysis of Self-Reflection among First-Year Childcare Practicum Students after their Experience in the Tokyo Kasei University Nursery Room.

児童学科 金城 悟・荒井 庸子・工藤 佳代子・齋藤 浩子・本村 真弓

I はじめに

東京家政大学児童学科は保育士資格、幼稚園教諭一種免許状取得をめざす4年制の保育者養成課程を有する学科である。当該学科では規定に沿って保育士資格、幼稚園教諭一種免許状取得に必要な実習科目を配置しているが、2019年4月入学者（児童学科児童学専攻、育児支援専攻）から1年次に履修する実習の導入が図られた（前田ら，2020）。自校附属園実習は「新たに、保育を学びたいと意欲をもって入学してきた学生が1年次から保育現場に実際に入ることで、保育を学ぶことへのモチベーションを高めること、また、理論と実践を結び付けながら学びを深めていくこと」ねらいとしている（前田ら，2020）。1年次に履修する実習は「自校附属園実習」との授業名で、受講生は当該学科が設置されている東京家政大学板橋キャンパス内にある東京家政大学附属みどりヶ丘幼稚園、事業所内保育所で東京家政大学ナースリールームという2つの保育現場での実習を体験する。自校附属園実習は2022年度より本学児童学科児童学専攻が履修する科目とし、育児支援専攻は新たに「学内育児支援施設実習」という授業名で実施することになった。学内育児支援施設実習は「児童発達支援事業所と事業所内保育所の2施設で実習を行い、子ども理解と共に保護者への育児支援について学ぶことが期待されている（荒井ら，2022）」。専攻別に1年次導入が実現できた背景には本学板橋キャンパス内に「幼稚園型認定こども園東京家政大学附属みどりヶ丘幼稚園」、「児童発達支援事業所わかくさ」、「事業所内保育所東京家政大学ナースリールーム」という3つの保育現場を有していることがある。本学以外で幼稚園、療育施設、保育所がキャンパス内に設置され運用されている保育者養成の大学は寡聞にして情報を入手できないているが、東京家政大学の特色のひとつといえよう。

保育実習は保育者としてのアイデンティティを確立する上で重要である（田瓜，2012）。4年制の保育者養成校では一般的に2年次に保育実習が始まるが、本学では2019年度以降、1年次に新たな保育実習科目を配置し早期に保育アイデンティティを培う体験を行う試みを行っている。2019年に始まった自校附属園実習の担当教員は本学キャンパス内の保育現場で実施される保育体験と授業の検証を行い、検証結果を次年度の授業に生かす試みを行っている。本学教員の前田ら（2020）は附属みどりヶ丘幼稚園、ナースリールームの検証を行った。荒井ら（2022）は児童発達支援事業所わかくさの検証を行った。

本研究においては育児支援専攻の1年次学生が実習を体験する事業所内保育所東京家政大学ナースリールームでの実習体験と受講生に及ぼす授業効果の検証を行う。学内育児支援施設実習の授業と保育現場（ナースリールーム）での体験を通して1年生がどのように自己省察を行ったかを分析する。

II. 方法

1. 研究協力者

本研究の調査は2023年度に学内育児支援施設実習を受講した111名の学生のうち、調査実施に対する同意が得られた108名を対象とした。

2. 学内育児支援施設実習の授業内容

学内育児支援施設実習は児童学科育児支援専攻1年生を対象とした全14回の授業で構成される通年の必修科目である。シラバスに掲載されている授業計画を表1に示す。授業は前期（4月～7月）、後期（9月～1月）に分かれ、前期は児童発達支援事業所の「わかくさ」での実習、後期は事業所内保育所の「東京家政大学ナースリールーム」での実習を中心に授業が展開される。現場実習のほか、前期・後期に各5回の教室による対面授業が行われる。学内育児支援施設実習の流れを図1に示す（2023年度手引き）。授業は第1回、第2回の授業で前期・後期実習に共通した内容を学修する。その後、前期「わかくさ」の実習を体験し、事後指導を受ける。後期は「ナースリールーム」で実習後、事後指導を受ける。後期は東京家政大学のキャンパス内に設置された「東京家政大学附属みどりヶ丘幼稚園」の園長が講師となり幼稚園型認定こども園の授業を実施する。

表1 学内育児支援施設実習の授業計画

第1回	オリエンテーション ・『実習の手引き』、授業計画と配属表の見方 ・本実習の意義、実習に向けての心構え、教員紹介 ・ナースリールーム（事業所内保育所）とは ・わかくさ（児童発達支援事業所）とは
第2回	学内育児支援施設について ・みどりヶ丘幼稚園とは ・実習の全体的諸注意、体調管理と提出物、記録の提出方法
第3回	わかくさの療育の実際と記録の書き方 ・記録の書き方、先輩の記録から学ぶ ・わかくさの療育の映像から記録を考えてみよう
第4回	実習直前オリエンテーション ・記録の書き方の確認、ビデオ実習における観察の視点 ・実習の全体諸注意、記録の提出について
第5回	【施設実習】 わかくさ① ・ビデオ実習 ・1回の療育における子ども及び保護者の姿と保育者の援助を観察する
第6回	【施設実習】 わかくさ② ・施設見学 ・施設的环境構成や療育における活動の意図に着目して見学する
第7回	わかくさ 実習の振り返り ・後期の実習の配当表配付 ・後期の実習に向けて
第8回	後期授業オリエンテーションとナースリールームでの実習について ・後期実習に向けてのQ&A（実習時間や欠席届提出、身なり等） ・記録の書き方の確認、先輩の記録から学ぶ ・ナースリールームの保育の映像から記録を考えてみよう
第9回	実習直前オリエンテーション ・記録の書き方の確認 ・実習の全体諸注意、記録の提出について
第10回	【施設実習】 ナースリールーム① ・5領域を意識し、0歳児の生活場面における姿と保育者の援助を観察する
第11回	【施設実習】 ナースリールーム② ・5領域を意識し、1～2歳児の遊びの様子と子ども同士の関わり、保育者の援助を観察する
第12回	みどりヶ丘幼稚園（認定こども園）の保育の実際 ・認定こども園における育児支援 ・みどりヶ丘幼稚園の実習の記録の紹介と解説 ・質疑応答、4年間のうちにボランティアの可能性
第13回	ナースリールーム 実習の振り返り

第14回 授業総括

- ・学内施設における育児支援についての学び（まとめ）
- ・2年次の「育児支援実習」について課題整理
- ・（ ）先生、（ ）先生から～総括と学生へのメッセージ



図1 学内育児支援施設実習の流れ

3. 学内育児支援施設実習の到達目標・授業概要・授業外学修・授業における注意点

学内育児支援施設実習のシラバスに掲載されている到達目標、授業概要、授業外学修（予習・復習）、授業における注意点を表2に示す。

表2 学内育児支援施設実習の到達目標・授業概要・授業外学修・授業における注意点

<p><到達目標></p> <p>学内育児支援施設の保育を観察・体験することを通して、以下の目標を達成する。</p> <p>①学内育児支援施設の役割や機能、社会的意義を具体的に説明できる。(DP1・DP2・FP6)</p> <p>②子どもの生活や遊びについて子どもの健やかな育ちや幸せと関連付けて理解することができる。(DP3・DP4・DP5)</p> <p>③子ども一人一人の個性に応じた保育環境と保育のあり方を注意深く観察し、説明することができる。(DP3・DP6)</p> <p>④子ども同士の関わり、子どもと保育者の関わりを観察・記録し、乳幼児期における人間関係の重要性を理解することができる。(DP7)</p> <p>⑤実習記録に基づき、実習で学んだことや自分の考えを他者へ伝え、議論し、学びを深めることができる。(DP3・DP4・DP5・DP6・DP7)</p> <p>※DP1等の記号はディプロマポリシーとの関連性を示すものである。</p>
<p><授業概要></p> <p>東京家政大学はキャンパス内に事業所内保育所、児童発達支援事業所、認定こども園がある全国でも子育て支援に力を入れている大学である。この授業は、学内育児支援施設（ナースリールーム、わかくさ）における実習を通して、育児支援施設における子どもの生活や一人一人の子どもに寄り添いながら子どもの健やかな成長と幸せを願って保育を行う保育者の姿、保育環境のあり方を観察し、育児支援施設の役割や機能を学修する。授業は、教室内での授業の他にナースリールームとわかくさでそれぞれ1回の観察実習を行う。ナースリールームは実際に保育現場で観察実習を行い、わかくさでは記録映像（わかくさの療育）を用いた観察実習を行う。さらに、後期にみどりヶ丘幼稚園（認定こども園）の保育の実践に関する授業を受け、認定こども園における育児支援について学ぶ。</p>
<p><授業外学修></p> <p>(1) 予習（事前学習）100分：実習が始まると、manabaに順次記録が掲載される。それらの記録は、毎回必ず読み、実習に行く前の子どもの様子や保育の様子、記録の書き方等について学びを深めておくこと。</p> <p>(2) 復習（事後学習）100分：manabaに掲載される記録を読むことにより、①年齢に応じた子どもの様子について理解し、②年齢に応じた保育のあり方について考えていく。さらに、③記録の書き方により考察の内容も違っていくことを意識し、自らの記録の書き方を工夫できるようにする。</p>
<p><授業における注意点></p> <p>この授業は大学入学後初めて体験する実習科目である。実習は大学キャンパス内にある育児支援施設で行われるものであり、服装や身だしなみ、言葉遣いはもちろんのこと実習先の態度・行動に自覚を持って臨むことが必要となる。また、1年次に学ぶ専門科目の知識・技術が保育の実践の場でどのように生かされるかを意識し、実習での学びを深めていただきたい。その他の注意点を次に示します。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 授業にあたっては、感染症対策のため、入退室の時に消毒、換気などを徹底しましょう。 2. 授業資料や課題提出は、manabaを活用します。manabaコース「学内育児支援施設実習」に公開される内容は、必ず確認するようにしましょう。 3. 実習にあたっての感染予防対策については、授業で指導します。厳守しましょう！ 4. やむを得ない事情で授業に出席できない場合には、事前に欠席の連絡をし、補講を願うことができること（手引き3参照）。

4. 東京家政大学ナースリールーム実習の内容

ナースリールーム実習（以下東京家政大学ナースリールームにおいて実施される学内育児支援施設実習を“ナースリールーム実習と呼ぶ”）は9月下旬～11月中旬に行われる。ナースリールーム実習は各受講が実習期間内に1回の実習を体験する。実習時間は8時30分～12時00分の約3時間半である。ナースリールーム実習の1日の配属人数は原則3名である。実習は観察実習となる（表3）。

表3 ナースリールーム実習における観察実習の内容

<ul style="list-style-type: none"> ・施設の概要を知る（建物全体…保育室・職員室・トイレ・手洗い場・多目的室等／園庭／施設の周辺や地域等）。保育室に置かれている遊具・玩具（絵本、ままごと、製作材料など）や、保育室内の椅子、机、遊ぶ場所、子どもが使う物などの配置 ・子どもの具体的な生活（身支度・片付け、食事など）や遊び（遊びの内容、遊び方、遊ぶ場所など）の様子を観察する。 ・保育者や子ども同士の関わりを観察する。 ・保育者の生活（どのような時にどのような動きをしているのかなど）や援助（子どもへの関わり場面）を観察する。 ・一日の生活の流れを観察する（いつ、どこで、どのようなことをしているのか）。 <p>※わかくさの観察実習では、下記の点も着目しましょう。</p> <p><備考></p> <ul style="list-style-type: none"> ・各グループの療育の流れを観察する。 ・保護者と子どもの関わり、保護者と保育者の関わりを観察する。 ・観察…物事の真の姿を間違いなく理解しようとよく見ること。 ・観る…イメージを作るという意味もある。 ・重要なのは、保育・療育の場、子どもや保育者の生活に対して、大まかなイメージを持てるようにすること。
--

出典：東京家政大学学内育児支援施設実習担当：2023年度学内育児支援施設実習の手引き。東京家政大学児童学科。

5. 調査内容と手続き

調査内容は、①保育者効力感（10項目）、②健康状態（12項目）、③授業イメージ（7項目）、④授業への積極性（1項目）、⑤授業を通じた成長の実感（1項目）、⑥成長できたと思うこと（自由記述）、⑦成長につながった要因（自由記述）、⑧今後の課題（自由記述）より構成されたアンケート調査票を用いた。アンケート調査票はmanabaのアンケートシステムに掲示し、受講生は2023年12月19日から12月28日の期間に回答するよう求めた。

6. 倫理的配慮

調査実施前に本授業で用いている本学のLMS（Learning Management System）であるmanabaにおいて調査の目的は授業担当者が後期の授業の振り返りを理解するためのデータとして用いること、成績とは関係しないことを明示し、授業中に口頭でアンケート調査票への回答は自由であること、データは数値化され個人が特定されることはないことを説明した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 授業に対する積極性

授業に対する積極性について4件法による回答を求めた（図2）。その結果、97.2%受講生に授業に積極的に取り組んだという回答が得られたが、あまり積極的でなかったと回答した受講生が2.8%（108名中3名）であった。

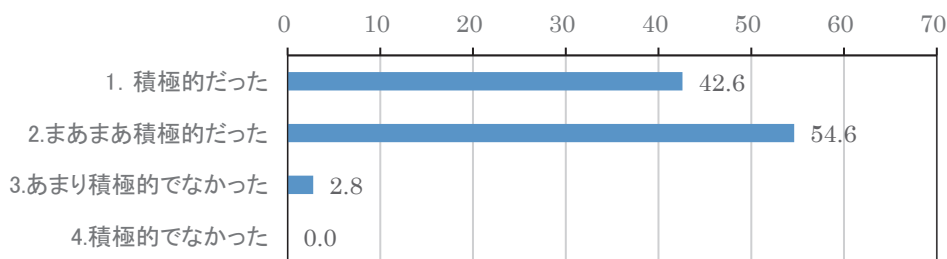


図2 授業に対する積極性

2. 授業に対する自己成長感

授業に対する自己成長感を4件法で回答を求めた結果、授業に対する積極性とと同じく、成長を実感した受講生は97.2%であり、実感できなかったと回答した受講生が2.8%（3名）であった（図2）。授業に対する積極性と授業に対する自己成長感を感じなかった受講生3名は同じ回答者であり、2年次以降の実習に向かうにあたって個別サポートが必要になると考えられる。

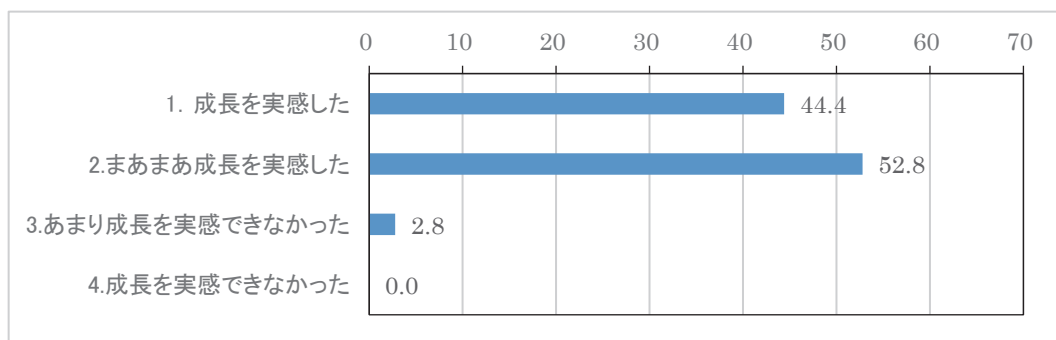


図3 授業に対する自己成長感

3. 実習前の健康状態と実習に対する積極性の関係

「D30実習に対する積極性」と「B健康状態12項目」についてspss (v.27) によるクロス集計を行い、 χ^2 検定による独立性の検定を行った。その結果、「実習に対する積極性」と「健康状態12項目」の間に有意差が認められた健康状態の質問項目はつぎの5項目であった。

- 「B1：何かをするときにはいつもより集中して」
 - 「B3：いつもより自分のしていることに生きがいを感じることは」
 - 「B4：いつもより容易にものごとを決めることが」
 - 「B8：問題があった時に、いつもより積極的に解決しようとするのが」
 - 「B12：一般的にみて幸せだと感じたことは」
- つぎの7項目は有意差は認められなかった。
- 「B2：「心配事があって、よく眠れないようなことは」
 - 「B5：「いつもよりストレスを感じたことが」
 - 「B6：「問題を解決できなくて困ったことが」
 - 「B7：「いつもより日常生活を楽しく送ることが」
 - 「B9：「いつもより気が重くてゆううつになることは」
 - 「B10：「自信を失ったことは」
 - 「B11：「自分は役に立たない人間だと考えたことは」

有意差が認められた健康状態の5項目はすべてポジティブな質問であり、有意差が認められなかった項

目はネガティブなことを聞きだす質問項目である。この結果は、実習後の時点から一か月前の健康状態を振り返って、健康状態が良好だと感じた実習生は実習に対する積極性が見られ、健康状態に不調を感じた実習生は実習に対する積極性が比較的低下することを示唆している。

4. 実習前の健康状態と実習後の自己成長感の関係

「B実習前の健康状態」と「D31実習後の自己成長感」についてspss (v.27) によるクロス集計を行い、 χ^2 検定による独立性の検定を行った。その結果、有意差が認められた健康状態の項目はつぎの3項目であった。

「B1：何かをするときにはいつもより集中して」

「B4：いつもより容易にものごとを決めることが」

「B12：一般的にみて幸せだと感じたことは」

この結果から実習前に集中力、判断力、幸福感の3要因が高い受講生ほど実習後の自己成長感が高いことがわかった。

5. 実習に対する積極性と各尺度得点の関係

「実習に対する積極性」と「保育者効力感尺度」、「健康状態尺度」、「実習イメージ尺度」の各尺度得点との関係をスピアマンの順位相関係数を算出して比較した（表4）。「実習に対する積極性」「健康状態」は数値が低いほど積極性が高くなる。「保育者効力感」、「実習イメージ」は数値が高いほどポジティブな反応を示す。分析の結果、実習に対する積極性は保育者効力感が高い受講生ほど高くなること、実習前の健康状態が良い受講生ほど高くなること、実習に対してポジティブなイメージをもつ受講生が高くなることがわかった。この結果は現場実習に入る前に保育者効力感尺度、健康状態尺度、実習イメージ尺度を実施しその結果を用いることで現場実習における積極性がある程度推察できる可能性を示している。特に保育者効力感を高めることは保育者養成にとって喫緊の課題であるとの指摘(西松,2023)もあることから実習前の受講生の保育者効力感を把握することは実習指導者にとって有用であろう。もちろん現場実習における積極性に影響を及ぼす要因は複雑であり、3つの尺度のみで単純に予測することは困難であるが、今後、現場実習における積極性に影響を及ぼす要因の知見を積み重ねることで実習前の事前指導に参考となるデータが得られると考える。

表4 実習に対する積極性と各尺度得点の相関分析表

	実習に対する 積極性	保育者 効力感	健康状態	実習 イメージ	M	SD
実習に対する積極性	—	-.319**	.329**	-.274**	1.6	.55
保育者効力感		—	-.360**	.274**	35.43	6.62
健康状態			—	-.105	26.42	5.53
実習イメージ				—	20.26	2.92

** $P < .001$

6. 実習後の自己成長感と各尺度得点の関係

実習後の自己成長感と「保育者効力感」、「健康状態」、「実習イメージ」の各尺度得点との関係をスピアマンの順位相関係数を算出して比較した（表5）。分析の結果、実習後の自己成長感は保育者効力感が高い受講生ほど高くなること、実習前の健康状態が良い受講生ほど高くなること、実習に対してポジティブなイメージをもつ受講生が高くなることがわかった。実習後の自己成長感と各尺度得点の相関関係は実習

に対する積極性と各尺度得点の相関関係と同じ結果が得られた。実習に対する積極性と実習後の自己成長感の間に有意な相関が認められた点からも実習に対して積極的に取り組んでいる実習生ほど自己成長感を感じとる確率が高いことがいえるであろう。

表5 実習後の自己成長感と各尺度得点の相関分析表

	実習後の自己成長感	保育者効力感	健康状態	実習イメージ	M	SD
実習後の自己成長感	-	-.404**	.356**	-.283**	1.58	.55
保育者効力感		-	-.360**	.274**	35.43	6.62
健康状態			-	-.105	26.42	5.53
実習イメージ得点				-	20.26	2.92

**P<.001

7. 実習生が省察した自己成長に対する分析

(1) 授業に対する積極性と自己成長に関する省察の関係 (D30×D32)

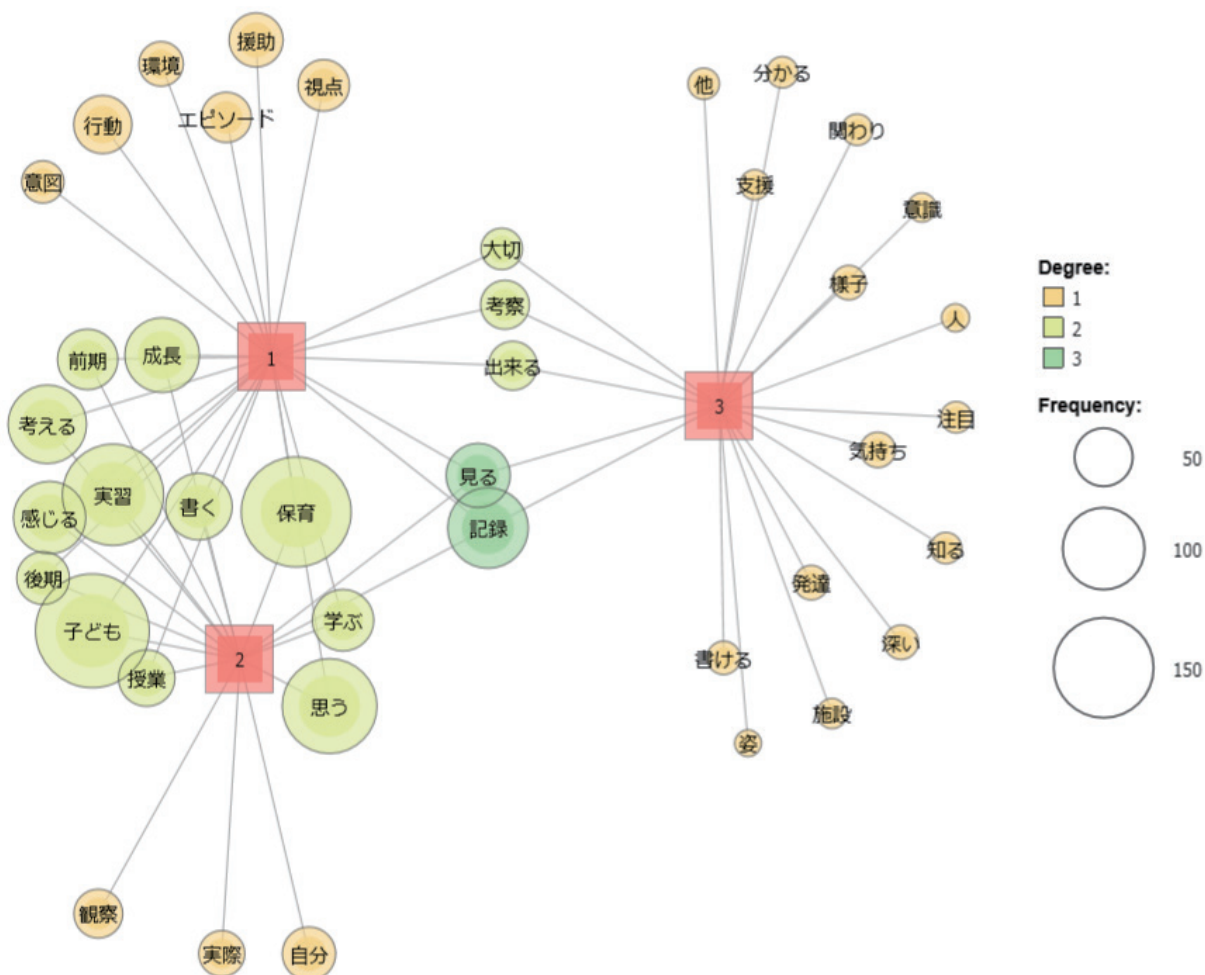


図4 授業に対する積極性と自己成長に関する省察の共起ネットワーク

授業に対する積極性（1：積極的だった，2：まあまあ積極的だった，3：あまり積極的でなかった）を外部変数とし自己成長に関する省察の関係性についてKHコーダー（樋口，2020）を用いて分析した。分析の結果、図4に示す共起ネットワークが得られた。積極性の高い実習生（積極性1）は自己省察として自ら取り上げたエピソードから学んだことを取り上げており、子どもを観察する視点、保育者の子どもへ

の援助、保育者の援助の意図、子どもの行動の意味などに着目していた。「まあまあ積極的だった」（積極性2）と回答した実習生は保育現場で実際に観察し自分自身が学んだことに対する自己省察がみられた。一方、「あまり積極的でなかった（積極性3）」は保育現場における保育の実際や子ども、保育者に関する着目が少なく、自己省察の希薄さが特徴的であった。

（2）自由記述「成長できたと思うこと」の事例分析

108名の回答者の自由記述「成長できたと思うこと」から回答の一部を抽出した結果を表6に示す。学内育児支援施設実習の授業を受けて成長できたこととして、保育現場における保育を実際に体験し、これまで想像するしかなかった保育現場の実相がよりリアルに感じ取れるようになったことが記述されている。受講生は保育現場での実習を通して保育者の子どもへの援助、保育環境の重要性、保育職は専門的な知識と技術を有する仕事であることを成長できたこととして挙げている。保育学生として大学に入学したばかりの1年生が本授業での体験を通して自己省察を深めたことが伺える。

表6 自由記述「成長できたと思うこと」の抽出結果

- ・保育者や子どもたちがいる環境を実際に目にしたことで、今までの自分の中にあるイメージでしかなかった保育というものの楽しさ、大変さ、やりがい、気をつけるべきことなどの、実習に行ってみなければ知らなかったことを多く学ぶことができた。保育者の援助の仕方や一人一人の子どもを尊重する姿勢がいかに大切なのかということ、子どもが安心感を持って過ごしやすい環境を作ることなど、保育者の小さな工夫や働きかけが子どもにとって大きなものであることを学び、自分の中に取り込むことができたと思った。
- ・私が成長できたと思うことは、保育士はただ子どもと遊んでいるのではなく言葉がけや接する態度全てに意図があるということに気付けるようになったことだ。また、二回の実習を通して、記録の書き方が成長した。エピソードが簡潔に書けるようになったし、子どもに対する言葉遣い、言葉選びをより意識するようになった。また、こんな保育者になりたいという理想が鮮明になり、保育者として働くイメージができるようになった。
- ・子どもが可愛いという思いだけで、保育者としての仕事が務まるものではないということを知ることができたことは、一番の学び及び成長であると感じる。児童福祉法の保育士の定義にも定められているとおり、子どもを保育するためには専門的な知識と技術を持たなければならず、学びを深めなければならないと強く感じた。感覚だけで子どもに接することができるのであれば、保育士という資格は必要が無い。保育士を名乗るからには、2年次以降も保育の知識の習得に向けて学び続ける必要があると考える。これは、現場の保育士の方々の子どもへの対応を実際に見、話を聞くことにより得ることができた考えである。実習という経験が無ければ、保育の仕事を漠然と捉えたままであったように思う。
- ・子どもについて、保育者の援助について以前に比べて深く考えることができるようになったことが、成長できた点ではないかと考えます。前期の実習では、一人一人の子どもを尊重して見守り、丁寧に関わることの大切さを学びました。後期の実習では、謙虚な気持ちでその時々の子どもの気持ちを想像し、分かろうとする姿勢の大切さを学びました。実習記録の考察も、前期の振り返りを踏まえて後期はより様々なことを考えてできたのではないかと感じます。
- ・物事を多面的に捉えることができるようになりました。たった一つの発言で決めつけるのではなく、その発言は100%正しいのか、その発言にはどんな意味があるのかなど、様々なことが考えられるようになりました。このことは自分でも無駄にしたいくは無いです。今後今回成長したことを実習や将来保育者になったときに積極的に活かしていきたいと思いました。

（3）自由記述「何が自分の成長につながったと考えるか」の事例分析

108名の回答者の自由記述「何が自分の成長につながったと考えるか」から回答の一部を抽出した結果を表7に示す。「何が自分の成長につながったと考えるか」という問いに対し、受講生は実習記録を書く行為が自らの成長につながったと認識していることが明らかになった。実習の際に観察、体験した事実を「書く」ことで保育の学びが深まることが示されている。学内育児支援施設実習は学内施設の保育者が授業を行う場面も設定されている。授業において直接保育現場の保育者から授業を受けることが受講生の成長につながることを記述されており、実習プログラムを策定する上で保育現場の保育者が授業担当者として受講生に授業を行うことの重要性が示されている。

表7 自由記述「何が自分の成長につながったと考えるか」の抽出結果

- ・実習を経験するだけでなく、現場の様子を見たうえで自分なりに考察を深め記録を作成したことによるものであると感じる。保育の現場では発見が多くあったが、最も印象に残ったことをまとめ、記録に残すという行程があったことにより、実習で経験したことやその時に感じたことが、今でも思い出される。また、記録を提出するだけに留まらず、前期後期ともに、先生が実習記録について添削をしてくださったり、直接保育についての質問ができたことも、保育への意欲を高め、更に学びを深めたいと感じるきっかけになったと考える。
- ・私は、観察実習や施設実習を通して実習記録を書いたことが自分の成長につながったと考える。エピソードは自分の印象に残った場面を、その場にいなかった人にも状況が伝わるように書く必要があるため、その場の様子をよく観察しておく必要がある。また、考察の部分では保育者の声掛けや環境構成、子どもの行動の意図について細かく考えたため、より理解を深められたと思う。
- ・一つ一つの実習や振り返りに精一杯真摯に取り組んだことが自分の成長につながったのではないかと考えます。不安になったり、難しく悩むこともありました。特に実習記録の考察を書くのが難しかったのですが、子どもや保育者の様子を振り返りながら授業で学んだことも踏まえて沢山考えました。振り返りなどを通して、他の学生から学ぶことも多かったです。
- ・実習記録を実際書いて、1つのエピソードから考察をするという経験が成長に大きくつながったと思う。実習に行き行ってそこで終わりにするのではなく、記録を通して実習の中での保育者の援助、声かけ、環境構成などの面から考察を深めていくことで新たに気づいたこと、学んだことが多かったと思う。また、記録を同じ仲間と共有し意見交換をすることでさらに気づきがあったり、いいなと思う点があったりなど、自分一人では得られなかった知識を付けられたことが特に成長につながったのではないかと考えた。
- ・実習の授業での園の先生方のお話が成長のきっかけになったと思う。毎日子どもたちと接して、常に子どもたちの思いや考えと向き合っている先生方のお話では、自分の中にない視点や考え方がほとんどでどのお話も新鮮だった。保育者としての心持ち、子どもをどのように捉えたいのかなど大切なことをたくさん教えていただけたことが自分の成長のきっかけになったと思う。

(4) 自由記述「今後の課題」の事例分析

108名の回答者の自由記述「今後の課題」から回答の一部を抽出した結果を表8に示す。受講生が自己省察した「今後の課題」には2年次以降の実習に1年次の学内育児支援施設実習で得た学びをさらに発展的に生かしていこうという明確な認識があることが示された。この結果は、1年次に実習プログラムを受け、保育現場での実習を体験することが今後の保育実習にポジティブな影響を及ぼすことを示唆するものであり、初年次に保育実習を配置することの意義を示すものといえよう。

表8 自由記述「今後の課題」の抽出結果

- ・先輩方の実習記録を拝読し、非常に細かく子どもの動きを観察されており、考察を深めていると感じた。これは、学びを積み重ねた結果によるものであると考える。知識が無ければ、子どもの細かい部分まで捉えることはできず、考察も浅いものになってしまうと感じる。2年次以降の実習では、子どもや保育士の動きが、講義で教わったことと結びつくようにしたい。学びの積み重ねが、卒業後、現場で保育を行う際に生きてくるのだと思う。また、本アンケートを通して自分自身について振り返ったことにより、今の自分ではまだまだ子どもに接することはできないと実感した。知識を積み重ねるとともに、都度都度の実習に、現場で仕事をすることを見据えて取り組みたいと考える。
- ・今後の課題はもっと多様な子どもの姿、特に子ども同士の関わり合い、子どもと保育者の関わり合いといった子どもと誰かのふれあいにおける子どもの考えていることなど内なることの考察をうまくできるようになることです。他の学生の実習記録を見て、会話を記録しているもので細かく考察できているものもあったので保育者からの視点から子どもの姿を捉えられるようになったことに加えて子どもの内面的な要素を細かく捉え、考察できるようになりたいです。
- ・今後の課題は、学んだことを実践するという点である。2年生からは本格的な実習が始まり、より子どもとかわる時間も増える。特に私が難しいと感じるのは“見守る”という援助である。“見守る”という言葉は実習記録によく用いられるが、“なぜ保育者は声をかけずに見守ったのか”という点を理解する事が、学びを深めるうえで重要であると思う。このことから、今後の実習で保育者の“見守る”援助はどのような場面で出てきて、なぜそうしたのかという点を考察しながら実習に取り組みたいと思った。
- ・今後の課題として、私は保育者と子どもの関わり方について更に学びを深めていきたいと思った。今回の実習や同じ仲間の記録を見た時に、保育者の声かけの中にも多くのものがあることを知った。子ども同士を繋げる声かけや遊びの中で世界観を崩さないように片付けを促す声かけなど多くの声かけを知り、私もその場にいた子ども達を尊重した声かけができるような保育者になりたいと感じた。次の実習ではその点に注目をして取り組めるようにしたいと考えた。
- ・保育の学びに終わりはなく常に変化していくということは忘れず自分が興味を持ったこと、知りたいと思ったことなどだけでなく保育者として必要なことをたくさん学ぶことができるようにしていきたいと思いました。自分だけで学ぶのではなく人の意見や考えを大切にしながらより良い保育ができるように日々の学びを大切にしていきたいと思いました。

IV. 総合考察

本研究の結果、東京家政大学板橋キャンパス内の事業所内保育所東京家政大学ナースリールームにおける児童学科1年次対象の「学内育児支援施設実習」は、9割以上の受講生が積極的に授業に関わり、同じく9割以上が本実習の授業を通して成長を実感したと認識していることが判明した。また、実習に対する積極性は保育者効力感、健康状態、実習イメージに影響されることが示された。さらに授業に対する積極性と自己成長に関する省察の分析、自己成長に関する自由記述の分析から保育学生として児童学科に入学した1年生が本実習での体験を通して保育に対する自己省察が深まり、2年次以降の実習に発展的に生かしていく姿勢が育まれたことが示唆された。1年次の本実習は保育士資格取得の履修対象科目として位置づけられたものではないが、本実習が1年次の本実習で保育現場とは何か、保育者はどのように子どもへ関わるのか等、保育者としての在り方を自己省察することで保育に対するモチベーションが強化されたと考える。

近年、保育者養成においては養成校と保育現場との連携・協調がより重要視されており（全国保育士養成協議会，2018）、現場の保育者との双方向的なコミュニケーションの実現を模索した試みがなされている（井上ら，2023）。学内育児支援施設実習は保育現場の保育者が授業を担当する教員団の一員となっており、実際に施設職員が教室で授業を行うプログラムになっている。大学内にある保育施設という立地条件上、授業以外での双方向のコミュニケーションも可能である。本実習を通して保育現場の保育者とキャンパス内で密接な関係性が築かれることも保育現場をリアルに感じる一要因になっていると考える。

1年次に児童学科育児支援専攻の学生全員が必修科目として受講する学内育児支援施設実習は保育学生の学びのスタートとして十分な意義のある取り組みであるといえるだろう。

V. 今後の課題

1年次の学内育児支援施設実習では少数ではあるが実習遂行に困難さを有した受講生が見られた。対人関係が苦手な実習生は保育者養成校で「通常の指導では指導が行き届きにくい実習生」として認識されている（井上ら，2022）。対人関係に困難さを感じる実習生の特徴として服部ら（2023）は①複数の指示に対応できない、②説明の意図が通じない、③提出物が出せずに滞る、④指導案や記録の書き方がわからない、⑤コミュニケーションがとりづらい、等を指摘している。保育学生は資質能力における個人差があるため細やかな個別指導が望まれる（後藤，2014）とされており、本実習においても今後個別化した指導の在り方を構築する必要がある。一方、本実習は受講者が1年次ということもあり参与観察による実習となる。直接、子どもにふれあうことは行っていないが実習におけるふれあいが子ども理解につながるという先行研究（上原，2023）も参考にしながら参与観察以外の実習スタイルも検討していきたい。

謝辞

本研究を行うにあたり調査にご協力いただきました学内育児支援施設実習受講生の皆様、並びに事業所内保育所東京家政大学ナースリールームの保育者の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

- ・荒井庸子・齋藤浩子・金城 悟・工藤佳代子・本村真弓（2022）：児童発達支援事業所での学内実習が及ぼす学習効果－障害および施設に対するイメージの変化－。東京家政大学教員養成教育推進室年報，15，2-11.
- ・後藤範子（2011）：4年制大学における保育士養成教育と資質能力向上に関する一考察。東京家政学院大学紀要，51，23-30.
- ・服部伸一・井上寿美・廣 陽子・半田 結（2023）：対人関係に困難さがみられる保育実習生に関する全

- 国調査. 関西福祉大学研究紀要, 26, 65-73.
- ・井上寿美・服部伸一・廣陽子・半田結(2022): 指導が行き届きにくい保育実習生の実態－対人関係に困難さがみられる実習生の指導に関する全国調査から. 大阪大谷大学紀要, 57, 1-18.
 - ・井上智史・川俣沙織・山下雅佳実・萩尾耕太郎(2023): コロナ禍における保育現場との協働による学内実習の有用性の検討. 中村学園大学短期大学部研究紀要, 55, 141-149.
 - ・前田和代・本村真弓・工藤佳代子・戸田雅美・高崎みさと・鳥居希安(2020) 4年制保育者養成における1年次実習実施についての一考察－実習授業科目「自校附属園実習」の概要と学習成果の報告を通して－. 東京家政大学教員養成教育推進室年報, 9, 31-39.
 - ・西松秀樹(2023): 保育者効力感に関する研究の動向と展望. 滋賀文教短期大学紀要, 25, 139-147.
 - ・田爪宏二(2012): 保育者養成課程の大学生における保育実習の印象および就業意識の希望進路による差違－「保育者アイデンティティ」の確立の視点からの検討. 福祉社会学部論集, 30(4), 43-57.
 - ・東京家政大学学内育児支援施設実習担当: 2023年度学内育児支援施設実習の手引き. 東京家政大学児童学科.
 - ・上原由美(2023): 保育者養成課程の乳児保育における「ふれあい遊び」の意義と学び: 保育実習I(保育所)の実践体験に着目して. 新潟青陵大学短期大学部研究報告, (53), 1-12.
 - ・全国保育士養成協議会(編)(2018) 保育実習の効果的な実施方法に関する調査研究－研究報告書一. 平成29年度子ども・子育て支援推進調査研究事業(厚生労働省), 1-253.

児童学科・保育科における学修成果可視化のための 達成度テストの分析 (2)

—達成度テスト、GPA、汎用能力テストの相関関係—

Analysis of achievement tests to visualize learning outcomes in departments of juvenile education and early childhood education(2) : Correlation between achievement tests, GPA, and general ability tests.

児童学科 佐藤 隆弘

1. 問題と目的

現在、大学では教育の質の向上のための改革が進められている。その中心となるのが、学生の学修成果の可視化である。東京家政大学・短期大学においても教育改革の一環として、学修成果の可視化とその活用が推し進められている。学修成果の可視化は、学位授与方針（ディプロマポリシー：DP）を設定し、学生がこれにどこまで近づいているのかによってなされる。多くの大学では、GPA（Grade Point Average）や卒業論文、標準テスト、授業アンケートなどの様々な方法により学修成果の把握への取り組みが実践されている。

学修成果可視化のための評価方法は、「量的-質的」の軸と、「直接-間接」の軸で分類される（松下，2017）。量的評価とは、テストの得点といった数量化された結果に基づく評価で、主に総括的評価を目的として用いられる。この評価法は客観性が高いという特徴がある（松下，2017；斎藤，2019）。一方の質的評価は、アンケートの自由記述文などの質的データを用いるもので、パフォーマンス評価やルーブリック評価などが例としてあげられる。これは主に形成的評価を目的として行われ、統合的な高次の能力を捉える上で有効と指摘されている（斎藤，2019）。また、直接評価は学生自身が実際に学びの成果としてできたことを直接的に評価するのに対し、間接評価は学生の自己報告などにより、本人ができると思っていることを測定するものである（松下，2017）。この2つでは直接評価がより重要視されるが、学修時間などのように本人にしか把握できないものについては間接評価によって把握する必要がある。以上のように、評価にはさまざまな形態があり、それぞれに長所と短所がある。したがって重要なのは、これらの複数の評価指標を組み合わせ用い、学生の学びを多角的に捉えることである。

東京家政大学・短期大学でも、学生の学修成果を可視化するためにいくつかの評価方法が用いられている。例えば、各科目の成績から求められるGPAの利用、ベネッセi-キャリアによって提供されているGPS-Academic、アセスメント科目の設定とルーブリックによる評価などが行われている。これらに加え、東京家政大学の児童学科と短期大学部保育科では、学生の学修成果を把握するための方法として「達成度テスト」（児童学科版DKS¹⁾ 50、保育科版DKS25）を作成し、2020年度より運用している（佐藤・鶴殿，2022）。このテストは、児童学科・保育科の教員によって作成されたものであり²⁾、保育者を目指す学生が学ぶ内容を問題として出題している。これにより、学生が、幼稚園教諭や保育士などの子どもと関わる専門家となる上で必要な知識をどの程度修得しているのかを測定している。

上述の通り、達成度テストは保育士としての知識の修得状況を測定するものである。しかしながら、学生に修得してほしい力は知識だけではない。学校教育基本法では、教育における重要な要素として「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「主体的に学習に取り組む態度（主体性・多様性・協働性³⁾）」の3つを定めている（中央教育審議会，2014；文部科学省，2015）。東京家政大学ではこれらの3要素に合

わせてDPを策定しており、児童学科・保育科もこれに対応する9項目のDPを定めている。したがって学生のDP達成状況を把握するためには、達成度テスト以外の他の学修成果指標を組み合わせて、知識以外の学力も含めた総合的評価が必要とされる。児童学科・保育科では、知識以外のDP項目については、保育実習や卒業研究といったアセスメント科目の評価などを通して把握するようにしている。

複数指標の組み合わせによる多角的・総合的評価の重要性を視野に入れ、筆者らは以前、達成度テストと、これと同時期に実施される「達成度アンケート」の関連性を分析した（佐藤・鶴殿，2022）。達成度アンケートは本学の全学科で年度末に行われている調査で、学生にその年度のDP達成度などを自己評価させる問いから構成されている。ただし、達成度テストは直接評価であるのに対し、達成度アンケートは間接評価であるという違いがあるため、必ずしも同じ結果になるとは限らない。過去の研究でも、直接評価と間接評価の相関は必ずしも高くないことが指摘されている（例えば、斎藤，2019）。このことは、学生が実際に「何ができるのか」ということと、学生が「何ができると思っているのか」は必ずしも一致しないことを意味する。そこで筆者らは、児童学科・保育科の達成度テストと達成度アンケートが互いに代用可能なのか、それともそれぞれ異なるものを測定しており併用すべきものなのかを、両者の相関関係の分析によって検討した。その結果、達成度テストと達成度アンケートの間に有意な相関は見られなかった。これより、達成度テストと達成度アンケートは代用できるものではなく、むしろ異なる側面を測定しているものであり、両者は相補的に用いるべきであることが示された。

また、これまでの児童学科・保育科の達成度テスト得点を分析した結果、学年の推移に従って得点上昇する傾向が見られた（佐藤・鶴殿，2022）。このことは、達成度テストが知識の修得状況を反映していることを示唆しており、このテストにある程度の妥当性があることを意味すると考えられる。さらに、達成度テストの項目は、児童学科・保育科の教員それぞれが自らの担当科目や専門分野の視点から検討して作成したため、内容的妥当性についてはすでに検討されているといえる。ただし、学修成果指標として用いる上では、さらなる妥当性の検討が重要となる。そこで本研究では、同じく学修成果指標として利用されてきたGPAとの関連性を分析することにより、達成度テストの妥当性を検討することを第一の目的とする。

さらに本論文では、達成度テストと、ベネッセi-キャリアが開発したGPS-Academicとの関連性を分析する。GPS-Academicは、汎用的能力を測定するテストであり、多くの大学で学修成果を可視化するために導入されている。先述の通り、達成度テストは保育に必要な知識の修得状況を測定するものだが、その他の学力の要素である「思考力・判断力・表現力等」、「主体性・多様性・協働性」などを測定するものではない。これに対してGPS-Academicは、汎用的な「思考力」と、主体性・多様性・協働性に対応する「姿勢・態度」および「経験」を測定する設問項目から構成されている。このため、達成度テストとGPS-Academicを相補的に利用することで、学生の学修成果を広く把握できると考えられる。

GPS-Academicと達成度テストは相補的に利用できると考えられる一方で、この両者にはある程度の関連性があることも予測できる。思考力や学びに対する主体性などは、知識の獲得や利用と関わると考えられる。それゆえ、GPS-Academicの値と達成度テストの結果との間には、ある程度の相関が見られる可能性がある。さらに、GPS-Academicは汎用的能力を測定しているため、様々な授業の成績評価を反映したGPAとの間にも関連性が見られる可能性がある。そこで、本論文では第二の目的としてGPS-Academicと達成度テストおよびGPAとの相関関係を分析し、汎用的能力が児童学科・保育科の学び、特に、達成度テストで測定される知識の修得とどう関連するのかを考察する。

2. 方法

(1) 対象者

調査対象者は、東京家政大学児童学科の児童学専攻・育児支援専攻、および、短期大学部保育科に在籍

する学生であった。最終的な分析対象の人数については後述する。

(2) 手続き

使用した学修成果指標は、児童学科・保育科の達成度テスト、GPA、GPS-Academicの3つである。達成度テストは2020～2022年度の各年度末に児童学科・保育科在学学生全員に向けて行われた。今回は、この3回のテストの結果を分析する。また、GPAは2022年度の結果を使用し、GPS-Academicの結果は2023年度の児童学科3年生（2021年度入学生）の結果を使用した。それぞれのデータの収集法は、以下に述べる通りである。

①達成度テスト

児童学科・保育科の達成度テストは、東京家政大学の学生に対して年度末（1～2月）に行われる達成度アンケートと同時期に、学修支援システム manaba（株式会社朝日ネット、2019）を利用して実施した。児童学科対象のDKS50は全学年共通の50問からなり、1問2点で採点した。保育科対象のDKS25は1・2年生共通の25問で、1問4点で採点した。なお、問題はすべて単一選択形式であった。テストの開始は学修・教育開発センターから学生に連絡がなされ、学生には期間内の都合の良い時間にmanabaにアクセスして問題に答えてもらった。その他、達成度テストの作成の経緯や実施方法の詳細については、佐藤・鶴殿（2022）を参照されたい。

なお、今回は経年変化の分析のために2020～2022年度の3回の達成度テストの結果を用いた。また、GPAやGPS-Academicとの関連性の分析には、2022年度の結果を使用した。

②GPA

GPAは、学生が履修登録した科目の成績評価に応じてつけられたグレードポイントの1単位当たりの平均値である。本学のGPAは、履修登録した科目成績について、秀＝4、優＝3、良＝2、可＝1、不可＝0のグレードポイントをつけ、この合計を履修登録単位数で除した値となっている。それぞれの学生について、各年度の年間GPAと入学から当該年度までの通算GPAが算出されている。今回は、2022年度の年間GPAとその時点の通算GPAを分析に用いた。

③GPS-Academic

東京家政大学・短期大学では、学修成果指標として株式会社ベネッセiキャリアのGPS-Academicを導入している。GPSは“Global Proficiency Skills program”の略で、思考力や態度などを測定する直接評価項目と、経験に関する間接評価項目から構成されている。東京家政大学では1年生と3年生、そして短期大学部の1年生を対象にこのテストを実施している。2023年度の受検期間は4月3日から5月10日であった。学生は、この期間内の都合の良い時間にウェブサイトアクセスして受検するようになっていた。

GPS-Academicは「思考力」、「姿勢・態度」、「経験」の設問項目からなる。「思考力」は「批判的思考力」、「協働的思考力」、「創造的思考力」を評価する設問項目から構成され、これらは学力の3要素の「思考力・判断力・表現力」に対応するものとなっている。思考力を評価するための問題は、動画や音声、テキストによって出題されている。「姿勢・態度」の項目は「レジリエンス」、「リーダーシップ」、「コラボレーション」を評価する設問からなり、学力の3要素の「主体性・多様性・協働性」に対応する。なお、この問題は自分を良く見せるような回答がしにくいものとなっている。そして「経験」は、「自己管理」、「対人関係」、「計画・実行」に関する項目からなる。この項目も学力の3要素の「主体性・多様性・協働性」に対応するが、「姿勢・態度」と異なり、主観的な自己評価による質問からなる間接評価となっている（ベネッセiキャリア）。

3. 結果

達成度テストについて、2022年度の結果と、2020年度からの3回の得点変化を分析した⁴⁾。また、達成度テストとGPA、およびGPS-Academicとの相関関係の分析を行なった。なお、達成度テストとGPS-Academicを含む分析については、これらを受けた学生のみを対象とした。

(1) 2022年度の達成度テストの結果

まず、2022年度の達成度テストの結果について述べる。表1に児童学科の結果を、表2に保育科の結果を示す。ここに示すように、児童学科・保育科ともに、学年が上がるほど平均点が高くなる傾向が見られる。また、上の学年は受験率が低いという傾向も見られる。

表1 2022年度の達成度テストの結果（児童学科）

	<i>N</i>	受験率(%)	<i>M</i>	<i>SD</i>
1年生	188	81.0	63.3	13.6
2年生	113	57.9	68.6	14.5
3年生	139	62.3	72.7	12.4
4年生	123	54.9	74.5	13.0
全学年	563	64.4	69.1	14.1

表2 2022年度の達成度テストの結果（保育科）

	<i>N</i>	受験率(%)	<i>M</i>	<i>SD</i>
1年生	83	76.1	75.4	16.8
2年生	30	39.0	78.5	12.0
全学年	113	60.8	76.2	15.7

(2) 達成度テスト得点の縦断的分析

表1と表2のとおり学年が上がるに従って達成度テストの得点が高くなる傾向があるが、この結果は横断的な分析であり、同一集団の経年的変化を示すものではない。そこで、達成度テストの経年変化を確認するために、同一集団の縦断的分析を行った。

図1に、2020～2022年度までに実施された3回の児童学科の達成度テストの平均点を、学生の入学年度別に示した。分析対象者数は図1および表3に示すとおりである（達成度テストを全て受験した学生の結果であるため、人数や平均値は表1と異なる）。本論文の執筆時までに実施された達成度テストは合計3回であるため1年次から4年次にわたる同一集団の縦断データはないが、ここに示す結果からも、学年が上がるにつれて得点が上昇する傾向が見られる。

ここで、達成度テストを2回以上受けた学生について、受験時の学年による達成度テスト得点の差を確かめる。3回受験した2019年度入学生と2020年度入学生については対応のある1要因の分散分析を、2回受験した2018年度入学生と2021年度入学生については対応のあるt検定を行い、受験学年別のテスト得点の差を分析した。その結果、2019年度入学生を除き、受験学年による有意差が認められた。また、2020年度入学生については多重比較（Holm法）の結果、1年次に比べて2年次および3年次の得点が有意に高かった（表3）。

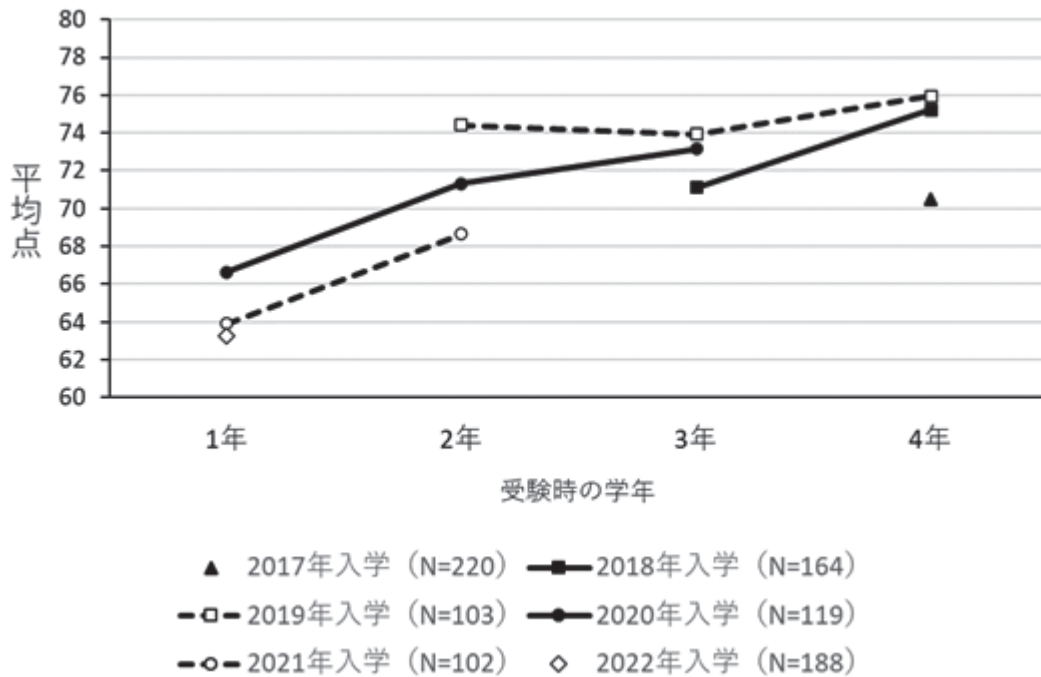


図1 児童学科の達成度テスト得点の変化

表3 入学年度別・受験時学年別の達成度テストの結果（児童学科）

入学年度	N	受験時の学年				差の検定結果
		1年	2年	3年	4年	
2017	220				70.5	
					SD	11.1
2018	164			71.1	75.2	$t(163)=5.501^{**}$
				SD	9.8	10.7
2019	103		74.4	73.9	75.9	$F(2,204)=2.038$ n.s.
			SD	9.8	11.1	12.7
2020	119	66.6	71.3	73.1		$F(2,236)=23.074^{**}$
		SD	10.8	12.6	12.1	多重比較(Holm法): 1年<2年、1年<3年
2021	102	63.9	68.7			$t(101)=3.653^{**}$
		SD	12.3	14.9		
2022	188	63.3				
		SD	13.6			

** $p < .01$

続いて、保育科の達成度テスト得点の経年変化を確認する。図2は、入学年度別の1年次および2年次の達成度テストの平均値である。それぞれの入学年度の分析対象者数は図2および表4に示すとおりである（達成度テストを全回受験した学生の結果であるため、表2とは値が異なる）。図2からは、1年次よりも2年次の平均点がやや高いように見える。ただし、達成度テストを2回とも受験した2020年度入学生と2021年度入学生について対応のあるt検定を行ったところ、どちらの入学年度でも、受験時の学年間で得点に有意差は見られなかった（表4）。

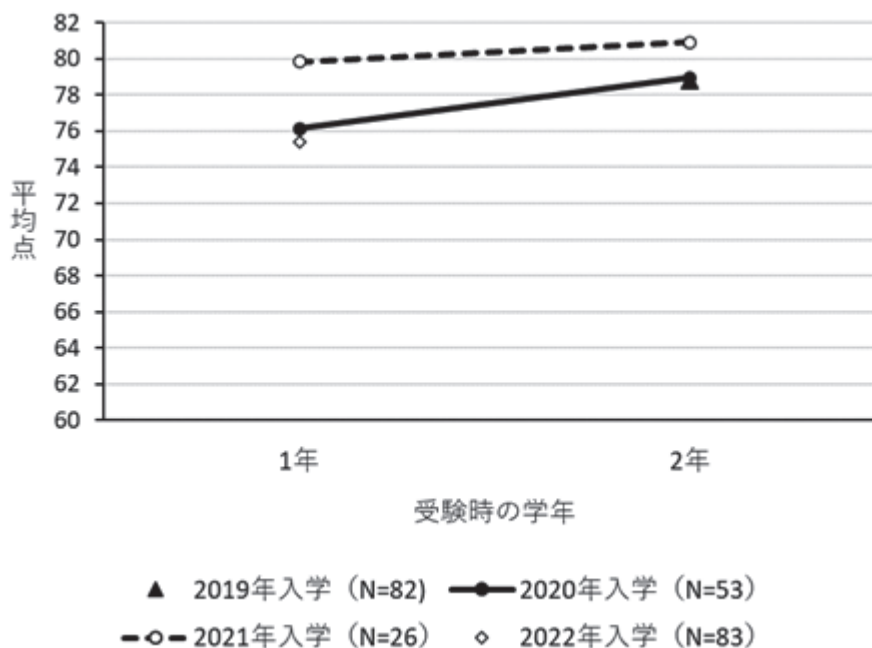


図2 保育科の達成度テスト得点の変化

表4 入学年度別・受験時学年別の達成度テストの結果（保育科）

入学年度	N	受験時の学年		対応のあるt検定
		1年	2年	
2019	82	M	78.8	
		SD	14.2	
2020	53	M	76.2	t(52)=1.415 n.s.
		SD	12.6	
2021	26	M	79.8	t(25)=0.484 n.s.
		SD	15.1	
2022	83	M	75.4	
		SD	16.8	

(3) 達成度テストとGPAの相関

次に、2022年度の達成度テストの得点とGPAの関係を確認する。GPAは全学生について算出されているが達成度テストは未受験の学生もいるため、この分析は、達成度テストを受験した学生（児童学科563名、保育科113名）を対象とした。分析の結果、児童学科の達成度テストの得点と通算GPAとの相関係数は $r = .430$ ($p < .01$)、年間GPAとの相関係数は $r = .396$ ($p < .01$)であった。保育科については、通算GPAとの相関係数は $r = .427$ ($p < .01$)、年間GPAとの相関係数は $r = .427$ ($p < .01$)であった。このように児童学科・保育科ともに、達成度テストの得点とGPAとの間に中程度の有意な相関が見られた。

(4) 達成度テストとGPS-Academicスコアの相関

続いて、達成度テストとGPS-Academicの関係を見ていく。達成度テストは各学年末に実施されるが、GPS-Academicは1年次および3年次の4～5月に実施される。そこで今回は、2021年度入学の児童学科の学生を対象に、実施時期が近い2年次（2022年度）の達成度テストと3年次（2023年度）のGPS-Academicのデータの関連を分析した。なお、分析対象となったのは達成度テストとGPS-Academicの両

方を受けた学生（編入生を除く）で、合計80名であった。分析の結果、達成度テスト得点との間に有意な相関が確認されたのは、GPS-Academicのスコアのうちの「思考力」の総合スコア（ $r = .294, p < .01$ ）と、「批判的思考力」（ $r = .270, p < .05$ ）、そして「協働的思考力」（ $r = .267, p < .05$ ）で、いずれも弱い正の相関であった。

さらに、この学年の2年次の通算GPAおよび年間GPAとGPS-Academicスコアの相関を分析した。この分析にあたっては、GPS-Academicを受検した110名のデータを対象とした（編入生を除く）。その結果、GPS-Academicの「姿勢・態度」の「リーダーシップ」、そして「経験」の2つについて、通算GPAおよび年間GPAとの間に有意な弱い正の相関がみられた（「リーダーシップ」と通算GPA： $r = .248, p < .01$ 、「リーダーシップ」と年間GPA： $r = .262, p < .01$ 、「経験」と通算GPA： $r = .269, p < .01$ 、「経験」と年間GPA： $r = .233, p < .01$ ）。

4. 考察

本研究では、児童学科・保育科の達成度テストの妥当性を検討することを目的とした。この目的のために、まず、達成度テストの得点が学年を経て上昇するかどうかを確認した。さらに、すでに学修成果指標として用いられているGPAやGPS-Academicとの関連性を分析した。これらの結果から、達成度テストの妥当性を検討する。

児童学科の達成度テスト得点の経年変化から、全体的に学年を経て得点が増加する傾向が見られ、特に、1年次から2年次にかけて得点の上昇が確認された。この結果から、児童学科の達成度テストは知識の積み重ねを反映しているといえるであろう。

一方、保育科でも1年次から2年次にかけて得点の上昇傾向がみられるものの、その差は有意ではなかった。これに関しては、以前に筆者らが指摘したように、保育科のカリキュラムが関連していると考えられる（佐藤・鶴殿，2022）。本学の児童学科・保育科では、保育実習前に保育に関連する基礎的科目の多くを履修するカリキュラムになっている。そして最初の保育実習の時期は、児童学科は2年次終わりの春休みであるのに対し、保育科は1年次終わりの春休みとなっている。したがって、保育科の学生は保育に関わる多くの基礎的知識を1年次のうちに学ぶことになる。このことが、保育科において、1年次と2年次の達成度テスト得点の差が有意にならなかった要因である可能性がある。

次に、2022年度の達成度テストの得点とGPAとの関係を分析した結果について考察する。分析の結果、両者の間に中程度の正の相関が確認された。GPAは授業の成績を反映した値であるため、これと有意な相関関係にある達成度テストは学修成果指標として妥当なものと考えられるだろう。なお、両者の相関が中程度であったのは、達成度テストに比べ、GPAがより広範囲の能力を反映しているためと考えられる。先に述べたように、達成度テストは主に知識を測定しているのに対し、GPAはほぼ全ての履修科目の成績から算出されるため、より広範囲の学力が反映されている。この違いが、達成度テストとGPAとの相関が中程度であった要因と考えられる。

続いて、GPS-Academicと、達成度テストおよびGPAとの関連性について考察する。分析の結果、GPS-Academicの「思考力」と達成度テストの間に有意な相関が見られた。この結果は、保育に関する知識の修得に一般的な思考力の高さが関わっている可能性を示している。また、GPS-Academicの「リーダーシップ」と「経験」と、GPAとの関連が示された。このことは児童学科の学修において、「リーダーシップ」と対人関係等に関わる「経験」に対応する学力の要素である「主体性・多様性・協働性」が重要である可能性を示唆している。ただし、これらの可能性を明らかにするためにはさらに詳細な分析が必要であろう。

以上から、児童学科・保育科の達成度テストは学修成果を可視化する妥当な指標であるといえる。一方で、達成度テストだけでは知識以外の学力は十分に把握できず、他の指標を併用することの重要性が改め

て示されたといえるだろう。今後は、達成度テストやその他の学修成果指標の結果をもとに、教育改善にどのように活かしていくのかを検討する必要がある。

注

- 1) DKSはDiploma Knowledge and Skillsの略である。
- 2) 本論文で取り上げた達成度テストは、児童学科・保育科の全教員の協力によって作成された。本論文の公表にあたっては、児童学科・保育科教員の承認を得た。論文発表にご同意いただいた児童学科・保育科の先生方に感謝申し上げます。
- 3) 中央教育審議会（2014）の「高大接続改革答申」では「協働性」であるが、東京家政大学のディプロマポリシーでは「協同性」と表記している。
- 4) 2020年度と2021年度の達成度テストの結果は、佐藤・鶴殿（2022）においても報告されている。今回の経年変化の分析は、これに2022年度の結果を加えたものである。

参考文献

- ・ベネッセiキャリア GPS-Academicとは<https://www.benesse-i-career.co.jp/gps_academic/about/>（2023年12月23日閲覧）。
- ・中央教育審議会（2014）. 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について－すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために－（答申）<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf>（2024年1月9日閲覧）。
- ・株式会社朝日ネット（2019）. 「manaba」とは<<https://manaba.jp/products/>>（2024年1月6日閲覧）。
- ・松下佳代（2017）. 学習成果とその可視化 高等教育研究, 20, 93-112.
- ・文部科学省（2015）. 新しい学習指導要領等を目指す姿<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm>（2023年12月22日閲覧）
- ・斎藤有吾（2019）. 大学教育における高次の統合的な能力の評価 量的 vs. 質的、直接 vs. 間接の二項対立を超えて 東信堂.
- ・佐藤隆弘・鶴殿篤（2022）. 児童学科・保育科における学修成果可視化のための達成度テストの分析 東京家政大学教職センター年報, 14, 3-11.

省察を通じた保育実践力育成に関する試み

An Attempt to Foster Childcare Organizational Capabilities through Reflection

保育科 佐藤 康富 児童学科 大西 明実・金子 日菜乃

1. はじめに

近年、保育士不足とその処遇改善、保育士の資質の向上が求められている。厚生労働省が発表したデータによると、9割の都道府県で保育現場における人材不足が報告されている（2015, 厚生労働省）。この数字に表れる人材不足の要因として考えられるのは、一つには給与の低さがあげられる。厚生労働省の調査によると、「保育士として就労しない最も多い理由が、賃金が希望と合わない（48%）」と示されている（2014, 厚生労働省）。また、この賃金の改善を求めて、処遇改善の動きが起こってきた。このような状況を打破し、人材不足と処遇の改善、保育士の質の向上を図る施策として、保育士のキャリアアップの仕組みとその処遇改善が行われた（2017, 厚生労働省）。これは当時の安倍内閣のニッポン一億総活躍プランの一環として、女性の活躍、待機児童解消加速の旗印のもと、保育の受け皿（保育施設）を増やすと同時に、保育に従事する人材の確保と質の向上を図る施策として実施された。具体的には、処遇改善措置が保育士の賃金に反映されるように、キャリアアップの仕組みを構築し、保育士としての技能や経験を積んだ職員に賃金を上乘せし、全産業の女性労働者との賃金格差がなくなるようにしたものである。

これに連動するキャリアアップの仕組みとは次のようなものである。その骨格は3つに大別される。そのひとつが研修内容と時間数である。ここでの研修分野は乳児保育、幼児教育、保護者支援・子育て支援等の6分野が示されていて、いずれも、1分野につき15時間程度の時間数が示されている。2つ目として、研修の実施方法と研修機会の確保が明示されている。実施方法としては講義形式だけでなく、演習やグループワーク等、参加者が主体的に学べるよう配慮し、保育現場はその時間が確保できるよう環境の整備が求められている。さらに、3つ目として、その実施主体と研修の情報管理である。

一方、同じ子ども達を保育する施設としての幼稚園の方はどうのような保育者の資質向上の仕組みがあるのであろうか。全日本私立幼稚園幼児教育研究機構が幼稚園教諭の研修を体系化し、その研修を「保育者としての資質向上俯瞰図」として位置づけ、整理し、記録を管理、保存している。また、座学的な研修だけでなく、幼稚園が公開保育を通して、園全体の資質向上に取り組むシステムを開発してきた。これはECEQ（イーセック）と呼ばれ、Early Childhood Education Quality Systemの頭文字をとって命名されている（2019, 全日本私立幼稚園幼児教育研究機構）。また、その中心は保育に関する知識・技能の資質向上の研修ではなく、保育のプロセスに関する、保育実践を中心にしたものである。

ここで問題にされている保育者の実践力は保育者養成のカリキュラムでも、近年、重要視されてきている。なかでも、大学の教員養成課程における保育実践力の強化については平成29年に策定された「教職課程コアカリキュラム」に明記されている。この新しい教職課程では、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」が創設され、幼児を理解し、保育を構想し実践していく力が求められている。具体的には、「幼児の心情、認識、思考及び動き等を視野に入れた保育構想の重要性を理解している」、「模擬保育とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身に着けている」等の到達目標としてあげられている（2017, 無藤）。

翻って、このような教育の実践力に対する検討は、長年、小学校教育を中心としながら、教師の授業研究として行われてきた。そこでのキーワードが「省察（リフレクション）」と「対話」であると秋田は語っ

ている（2008, 秋田・ルイス）。そして、ここでいう「省察」とは、単に授業のやり方、方法の問題を改善するというのではなく、自分自身の見方や枠組みを問い直し、あらたな見方を獲得することである。そのためには、他者と対話し、他者の視点を取り入れることが重要であると語っている。

また、この省察のあり方として、看護教育の分野で研究を深めてきた目黒は省察が単なる振り返りや反省でないことを強調する。つまり、ここでの省察は実践の中で起きたことを振り返り、自分の持っている枠組みを問い直しながら、その経験を自分の言葉で意味づけることだとしている（2019, 目黒）。同時にその省察を深める際、他者と協同で、カード構造法やイメージマップなどの具体的な手法も提示しながら、臨床の知を深めるあり方を提案している。

幼児教育の分野ではこのような他者と協働で省察するあり方として、ドキュメンテーションが注目を集めている。現在、我が国の幼稚園、保育園、認定こども園で行われているドキュメンテーションは往々にして、その日の保育の出来事や報告の掲示が多い。しかし、省察を中心としたドキュメンテーションのあり方をダールベリは次のように述べている。「教育ドキュメンテーションは『子どもの観察』と混同されるべきではない。（中略）『教育ドキュメンテーション』は主として、教育実践の中でいま何が起こっているのかを、また、子どもは何かできるのかを、あらゆる既存の枠組みや基準、見込みを抜きに、見つめ、理解しようと試みるものである」。また、「記録は、自己省察の物語、すなわち自己の定義を構築する自己省察と見なすことができる」と述べている（2022, ダールベリ）。

なお、ここでいうドキュメンテーションは、もともとイタリアのレッジョ・エミリアが行ってきた単なる保育の出来事を記録した媒体を指すのではなく、保育者同士、保育者と子どもたちが協働で保育を振り返り、行っていくプラットフォームを指し、その意味合いを鮮明にした、スウェーデンの教育ドキュメンテーションをここでは扱っている（2018, 白石）。

そこで本研究では、学生が子どもとの関わりに基づくドキュメンテーションを作成し、それを通じた省察や、学生個人、仲間との振り返りを通して、子どもを捉える視点、あらたな枠組みで保育を構想、改善しようとする視点の変容について明らかにしようとするのが目的である。

2. 研究方法

(1) 調査対象者

この研究では授業の中で、本学の附属幼児施設（ナースリールーム、みどりヶ丘幼稚園）の子どもたちと関わった児童学科3年生の学生を対象としている。学生は令和5年度前期「幼児と環境」「保育内容『環境』の指導法」を受講したもののの中から、YクラスとHクラスの2クラスを対象とした。なぜ、2クラスかというと、Yクラス（40名）はナースリールームの2歳児の子どもたち、Hクラス（29名）が関わった幼児はみどりヶ丘幼稚園の子どもたちと異なるからである。

(2) 調査対象授業の概要

研究対象の授業「幼児と環境」では、授業のねらいの一つとして「環境を生かしたあそびについてグループで話し合い、その実践方法などについて考察し、保育に生かすことができる」をあげている。もう一方の「保育内容『環境』の指導法」では「幼稚園教育要領に示された領域『環境』のねらい及び内容の基礎的事項について理解し、幼児の発達に即して適切な指導・援助ができるよう、その方法についても身に付ける」をあげている。これらの科目は前期1期7回、2期7回と連続している科目である。

そこで、これらの授業では机上で指導案を考え、学生同士の模擬保育を行うのではなく、学内のプランターに植えられた草花を利用して、附属園の子どもと草花遊びをする計画を立て、実際に子どもたちと関わり、その振り返りをドキュメンテーションや振り返りシートで省察したものである。具体的にはYクラスは6月2日草花遊びの事前計画、6月6日ナースリールームの子どもたち（2歳児）と草花遊び実施、6

月23日ドキュメンテーションによる振り返り、6月30日振り返りシートによる振り返りを行った。一方、Hクラスは5月23日草花遊びの事前計画、5月30日みどりヶ丘幼稚園の子どもたち（3歳児、4歳児、5歳児）と草花遊び実施、6月6日ドキュメンテーションによる振り返り、6月27日振り返りシートによる振り返りを行った。なお、研究にあたっては、事前に学生に紙面で承認を得ている。くわえて、附属園の園長、施設長にも承諾を得ている。また、ドキュメンテーション作成にあたり、学生はその時の子どもの様子を写真に撮って活用しているが、この時の撮影には、子どもの個人情報の保護に配慮し、大学が用意したデジタルカメラで撮影させ、画像が流失しないよう配慮し、園側の確認と了承も得ている。

（3）分析方法

本研究では、学生がグループで作成したドキュメンテーションの記述の中から、子どもの姿に焦点を当てて抽出したものを分析の対象とした。ドキュメンテーションの記述内容から文言をコーディング、分類し、類型化し、学生がどのように捉えようとしているのかを解釈的に分析した。学生らが書いた記述から、それを整理すると、次の3つに①事実記録型、②子どもの育ち概念型、③子どもの育ち探究型に分類することができる。ここでの①事実記録型とは子どもの学びを事実の羅列として、時系列的に記述しているものである。②子どもの育ち概念型とは、子どもの学びの変容を子どもの姿で記述しながらも、それを概念的な学びにつなげて理解し、表そうとしたものである。③子どもの育ち探究型とは、子どもの行為の背後にある子どもの思いや言葉を受け止め、どのように子どもが自然物と関わりながら深めていこうとしているのかを記述しようとしているものである。また、振り返りシートからは学生個人が実際に子ども達と関わることにより、どのように変容しているのかを、個々人の記述内容をグルーピング化し、分析したものである。それにより、学生が時系列的にどのように心理的に変容していったかを捉えようとしたものである。具体的には、「子どもと関わる前」「関わって」「映像を見て」「今後、保育者になったら考えること」の項目から分析している。

3. 事例検討・考察

A. ナースリールームの子どもたちと関わったYクラスの分析

（1）子どもたちとの関わり状況について（2023年6月6日（火）2限 11:00～11:45）

Yクラスはナースリールームの2歳児7名と、ナースリールーム前にある大学の芝生で交流を行った。学生40名程度に対し、子どもの人数が少なく大勢の大人に囲まれる状況になることなど、普段とは異なる環境となり、子どもたちの本来の姿を見ることができないことが予想された。そこで、施設長と相談の上、いつも関わっている保育者が中心となり、各グループ1名が状況を見て子どもたちと関わっていくことに決め、その他の学生は少し離れた場所から観察を行うこととした。

（2）ドキュメンテーションの分析

上記に挙げた3つの分類における具体的な記述は以下のとおりである。

（表1）Yクラスのドキュメンテーションの分類

分類	記述内容
事実記録型	<ul style="list-style-type: none"> ・どのお花にする？黄色がいいな ・色が出るかな？何色になるかな？
子どもの育ち概念型	<ul style="list-style-type: none"> ・植物の関心が高まり、自然を大切にする心が育った。 ・友達とコミュニケーションをとりながら遊ぶことで、共有する楽しさを知った。
子どもの育ち探究型	<ul style="list-style-type: none"> ・「ポンポンしてみたら？」（保育者） 保育者の言葉掛けを受けて、さらに遊びこむ姿が見られた。 ・抽出した色水同士を混ぜたり、水を足したりして色水の濃さを変えたり、色の変化を楽しむ姿があった。

このドキュメンテーションの作成により、まず始めに子どもたちとの関わりの際に、どのような子どもの姿があったか、活動の展開があったかを客観的に振り返ることができたと考えられる。さらに、なぜこのような子どもの姿があったのか、活動の展開の背景はどのような動きであったのかを学生の視点から考察することにつながっている。

しかしながら、ドキュメンテーションを作成する意図の理解度はグループごとによって異なっていると感じられる。「事実記録型」のドキュメンテーションは、子どもの姿を想像してはいるものの、保育の出来事を写真と共に、その事実を綴っている報告となってしまっている。

「子どもの育ち概念型」は、活動によってどのような子どもの育ちがあったのかを考察した記述内容となっており、以後、本当にこのような育ちが見られるのか、活動のねらいと合致していたのかなど保育者同士で振り返りを行っていくためのドキュメンテーションであると考えられる。作成時点では自己（グループ）省察となっており、このドキュメンテーションを使った振り返りがなければ視点の広がりには得られないだろう。

「子どもの育ち探究型」については、子どもの行動、保育者との関わりなど、様々な過程を出来事と共に示している。結果ではなく、過程を重要とする保育のあり方を可視化できるドキュメンテーションとなっているのではないだろうか。

ドキュメンテーションを作成することにより、学生自身が活動を客観的に振り返ることや考察をすることができていたが、その理解度は様々であった。また、ドキュメンテーションを作成する意図の違いにより、中心となる記述内容が異なるのではないだろうか。その時々ドキュメンテーション作成の意図を考えていくことが今後の課題であると考えられる。

(3) 振り返りシートの分析

Yクラスの振り返りシートの分析を行った結果、「関わる前」・「関わって」・「映像を見て」の項目について、それぞれ「学生として・子どもの姿・保育者の姿」という3つの視点が振り返りの記述から見られた。学生の実際の記述と共に考察を行っていく。

(表2) 「関わる前」

学生として	<ul style="list-style-type: none"> ・興味を持ってくれるか心配。 ・知らない大人（学生）と関わってくれるか心配。 ・どう説明をしたり提案したりすればよいのだろうか。
子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちはそれぞれ自分のしたいことを各々行うのではないか。 ・色々な遊びを自分たちで行っていくのではないか。
保育者の姿	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者が子どもたちと関わる姿が多くみられるのではないか。

これまで、授業で学んできた子どもの姿や実習で関わってきた子どもの姿から、今回関わる子どもたちの姿を予想しているが、子どもの人数が少ないことや子どもたちにとってはいつもとは異なる環境になることについて事前に伝えていたことが、学生としての不安に表れていると考えられる。

結果として、予想していたよりも子どもたちが環境になじみ、学生の存在を気にして動けない子がいなかった。子どもたちは遊びに夢中になり、保育者を中心に学生と子どもたちの関わりが生まれた。その様子が「関わって」の「学生として」の記述に表れている。

(表3)「関わって」

学生として	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちと自然にかかわることができてよかった。 ・事前に予想した子どもたちの姿を見ることができ、子どもの立場に立って考える力がついてきたと実感できた。
子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> ・想像以上の好奇心を目の当たりにし、真剣になって遊ぶ姿を見ることができた。 ・予想していなかった姿も見ることができ、子どもの遊びの広がりには驚かされた。
保育者の姿	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの姿を捉え、臨機応変に援助をしているのだと感じ、保育者の多様な援助に感銘を受けた。 ・保育者の関わりが子どもの姿に深く影響していることを感じた。

予想していた子どもの姿を見ることができ、これまでの学びが実際の子どもの姿と結びついた一方で、予想していなかった姿を捉えており、学生の子どもの姿を捉える視点が広がったのではないかと考えられる。また、保育者の援助を観察したことにより、子どもとの関係性に注目している記述が見られる。ある学生は「保育者の提案が魅力的だったからか、保育者の提案をそのまま受け入れている姿が見られて驚いた。保育者の遊びを受け入れていたのはこの保育者なら楽しい遊びを教えてくれるといった信頼関係もあるからではないか」と記述している。ここから考えられることは、子どもたちが主体的に遊ぶ中で保育者はどのように援助を行っているのか。また、その援助は子どもたちにどう影響しているのか、子どもたちはその援助をどのように受け止めているのかといった、保育者の役割と子どもたちとの関係性を考えるきっかけを得たのではないだろうか。

(表4)「映像を見て」

学生として	<ul style="list-style-type: none"> ・当日、関わっていた子どもの反応がよく分からず戸惑ったこともあったが、同じグループの友達にこの時こういう反応だったと教えてもらい、それをさらに映像で見て、自分の感じていたことが振り返ることができてよかった。 ・実際にその場にいた際は気づくことができなかった、子どもたちの声を聞き、気づいたことを声に出し、保育者や友達と表現を共有していたことを知った。
子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> ・棒で花をつぶす時には潰されていく花の姿をじっくり見ていたり、できた色水をペットボトルに移し変えるときには水が入っていく様子や入れてくれている保育者の手元に注目し、色水に高い関心を持って大切に思っていることが伝わってきた。 ・保育者に対して、要求がある際にはしっかり保育者の顔を見て身振りで頼んだり、道具を保育者に渡したり、駆け寄ったりしている姿があり、安心感を持ちながら充実した活動ができていることが伺えた。
保育者の姿	<ul style="list-style-type: none"> ・最初は花を入れる容器と棒しか用意されていなかったが、子どもの活動が進んでいくにつれ道具を増やしたり、子どもの興味に応じた道具を用意していた。 ・保育者は子どもの願いをくみ取りつつ何か手を出すときにはその都度子どもに「○○する?」「○○していい?」など疑問形で言葉をかけ、子どもの気持ちを確認していた。

「映像を見て」の記述では、当日には気づくことのできなかったことに、気づきを得た記述が多く見られた。子どもと関わった学生は自分の関わりを振り返り、子どもに対して理解を深めている様子が見られる。また、子どもの姿に関しての記述からは、当日は子どもの行動に着目していた視点が、子ども自身の立場に目を向けた視点で子どもの姿を捉えている。また、保育者の姿として、子どもの遊びを展開させていく環境構成についてや保育者の声かけに着目していることがわかる。特に、保育者の声かけについて学びを得た学生の記述が多くあった。ある学生は「私は子どもと関わる際『すごいね!』や『こんなことしたんだね〜』と子どもの行動や姿を褒めたり認めたりする関わりしかできなかった。しかし保育者は『～してみない』『大きいところいこうよ』など、子どもの行動が広がるような提案や声かけを盛んにしていることが映像を見てわかった。このように子どもたちと関わっていくことで子どもの豊かな経験につながると感じた」と自分自身の関わりを振り返り、保育者の関わりから学びを得ていることがわかる。

授業での関わりや学生が実習に行った際もそうであるが、それぞれが子どもと関わっているため、他の保育者がどのように関わっているのかをその場で捉えることは難しい部分がある。振り返りを行っても、自分が見た中での振り返りに限られてしまうが、今回のような映像を見て振り返りを行うことにより、自分たちが経験した場面で、さらに気づきを得たり、保育者がどのように関わっていたかを知ることができる。さらには、自分自身を客観的に見ることにつながっているのではないだろうか。

そして、この振り返りにより、「今後、保育者になったら考えること」の記述では以下のような記述が見られた。

(表5) 「今後、保育者になったら考えること」

・保育者は子どもが自らの言葉で要求したわけではなく、子どもの様子から読み取っている場面が多かった。子どものやりたい気持ちを受け止め、何をどうしたいのかを理解することで自分がすべき援助が見えてくるのではないかと思う。
・保育者の姿を見て、自分もこのような経験ができる援助をしていきたいと改めて感じた。そのためには念入りな計画と環境が必要不可欠であり、事前の準備まで丁寧に行っていこうと感じた。

学生にとって保育者の姿が見本となったことがわかる。昨年度は、学生が中心となる活動を行ったが、子どもに合わせた臨機応変な対応という部分において、計画と準備の重要性が学生には明らかになっていなかった。しかし、今回、保育者が中心となり子どもたちとの関わり、遊びの広がりを経験することにより、臨機応変な対応に必要な子どもたちの理解、関係性の構築、活動を展開していくための環境構成といった事前の準備の必要性を学び取ることができる結果となったのではないだろうか。

B. 附属園の子どもたちと関わったHクラスの分析

(1) 子どもたちとの関わり状況について (2023年5月30日(火) 1限9:30～10:15)

交流に際して、学生には事前学修にて当日に学ぶねらいや視点、注意事項を共有した。学生が学ぶねらいは、「一斉活動ではない、好きな遊び(自然物に関わる)をしている子どもと保育者の姿を捉えて学ぶ」とし、「①子ども)…自然物の取り入れ方、道具の扱い方等、子どもが今行っている遊びをどのように充実させているのかを観察する。②保育者)…子どもの遊びへの眼差し、言葉のかけ方、醸し出す雰囲気、遊びのつなげ方、道具の取り入れ方等、子どもの興味関心を捉えた保育者の関わりについて観察する。(活動ありきではなく、自然な流れの中で子どもの興味関心を引き出したり、素材や道具と出会わせたりする様子。)③環境構成)…子どもの遊びを想定し、準備されている物や場について観察する。」ことを視点とした。また、子どもたちについても、交流に際して保育者より事前に注意事項を共有した。子どもたちは日常的に草花を取り入れて遊んでいるが、プランターの花は育てている花であり、普段は遊びに取り入れていない。そのため、花の植え替えをするため、特別に遊びに取り入れられることを保育者より知らせている。なお、みどりヶ丘幼稚園園庭での交流は4クラス行われるが、子どもたちにとってはHクラスが初めての交流となる。

Hクラスは6グループに分かれ、各グループ1名が主に子どもと関わり、他の学生は圧迫感が出ないように観察記録、大切だと感じる場面をデジタルカメラで記録した。学生は、みどりヶ丘幼稚園の園児が登園後、園庭にて好きな遊びをしているところにパンジーのプランターを持っていき、漏斗やすり鉢等の道具を準備した。学生からは呼び込むことはせず、子どもが自ら興味を示し遊び始めるのを待って交流をした。年長児が遊び始めると、年中児も興味を示し遊び始めた。年少児は保育者の手を引いて参加し、慣れてくると一人でも遊ぶ様子が見られた。学生の交流は一人と決めていたが、子どもたちから話しかけてくる場面も多くあり、観察者になった学生も自然な形で関わりを楽しんだ。

(2) ドキュメンテーションの分析

ドキュメンテーションの作成は、子どもたちと関わった1週間後の授業で実施した。各グループで写真

を選び、事実の羅列ではなく、子どもの行為や子どもが発した言葉、観察を通して気づいた視点、写真を通して新たに気付いた視点等を入れ、自由に構成した。写真を通して遊びの様子を改めて振り返り、観察時記録した内容と照らし合わせながら会話を通して行われる中で、子どもの何が育っているのかにも着目して作成した。

学生がドキュメンテーションに記述した内容を、その子どもの学びの変容を捉える視点から質的分析を行ったところ、上述のYクラスと同様に、Hクラスも3つに分類することができる。

(表6) Hクラスのドキュメンテーションの分類

分類	記述内容
事実記録型	・ a : 集中して色水作りをしたかったようで、「みんながいないところがいい」と言ってお家を選んでいました。
子どもの育ち概念型	・ b : 紫色のお花をすりつぶしたのに色水の色は青色になってびっくり！驚き！→新たな発見、探究心 ・ c : ペットボトルの足りない水を取りに行つてつぎ足している様子。まるで職人技。→創意工夫、表現力 ・ d : 種でマラカス。実の中から種を一生懸命取り出している様子。小さい種をペットボトルに入れている様子。→探究心を高めている。手の巧緻性。子どもたちが見つけ出した遊びだったので新しい発見になった。
子どもの育ち探究型	・ e : ロートにお花がつまっちゃった。どうしたらいいのかな？ そうだ！ 手を入れてみたらいいのかな。やってみよう！ → 自分なりに考えてやってみる気持ち ・ 光との出会い 保育者) 懐中電灯できっかけ作り → 見守りながらも子どもの主体性を尊重した関わり方！ 子ども) 色水を光にあてるとどうなる!? 気になる!! をやってみる! こっちの色水をあてたらどうなるかな!? → 比べる力、発想力、新しい気づき ・ f : プランターの下に虫がいるかも! とプランターを動かして探す → そんな経験をしたことがあったのかな? と考える。 ・ 虫を探して見つけたことを教えてくれた。 → 興味があるもの、好きなものを共有したい気持ち ・ g : 「いっしょにやりたい」と思いながら、他の子が色水を作る様子を見ている。 → 他の子が取り組んでいる様子を見て、より好奇心を持って取り組みやすいのではないか。

保育者は、目の前の子どもの心の動きを捉えて、身近な環境と出会わせるように導きながら保育を構想する。しかしながら学生は、日々子どもを目の当たりにして学ぶことが難しい。今回の取り組みでは、一時の子どもの姿を捉える経験ではあるが、その姿を捉え、学生同士で対話をするすることで、その写真で捉えたものに意味づけが行われる。子どもの姿から感じたことを分かち合ってみることで、撮った写真を基に考察して通して、「一つの遊びの中に一人ひとりの遊びの楽しみ方や工夫があること」「子ども独自の見方や世界観、知識に驚きを得たこと」が、各グループのドキュメンテーションに記述されている。

(3) 振り返りシートの分析

ドキュメンテーション記録を経て、学生個人で振り返りを行った。「1. 関わる前、関わってからの感想、2. 映像を観て、仲間と話し合っただけの感想、3. 今後、自分として、保育者になったら考えること」である。

関わる前の感想では、Yクラスの振り返り同様に29名(当日欠席4名)の学生のうち、「子どもが草花で遊ぶのか」「学生に関わってくれるのか」等「戸惑い(5)、不安(10)、疑問(4)」の解答があった。加えて、「準備していたお花を使って色水遊びだけをすると考えていた」「色水遊びに興味津々で皆が行うと

考えていた」「子どもに教えてあげると考えていた」等、想定していた遊びの中で遊びが展開されると考えた学生や、子どもに教えることを進んで行うと考えていた学生も6名いた。関わり後、すべての学生に共通したのは、「子どもが興味関心を示して遊びを展開していたこと」を感じていたことが分かった。(表6) aのドキュメンテーション記録では、事実を捉えているにすぎないが、「みんながいないところがいい」と言った、子どもの思いに着目している。ドキュメンテーション記録では、子どもが感じていること、思いの考察は書かれていないが、振り返りシートでは、次のように考察している。「A：その場にいると気付かなかったが、写真で見ることによってその子どもの行動や気持ちをしっかりと考えることに繋がった。」「B：パンジーの花の柄を見て、「お顔みたい！ひげ生えてるー！」と言っていて、じっくりと自分の世界で楽しみたかったのだと考えた。」等と書かれており、その場では気付かなかったことを、ドキュメンテーション作成を通して気づきが得られたことが分かる。

また、e：の学生の振り返りでは、「D：～その活動をしなければいけないという思いにとらわれすぎず、その時々一人ひとりの子どもの姿(例えば、色水づくりに興味を示す子ども、虫探しに興味を示す子ども、色んなお花に興味を示す子ども)に応答的に関わり、受け止め、多角的な観点から子どもたちの活動を支えることができるように考えていきたい。」と書かれており、交流やドキュメンテーション記録を通して、学生自身の保育者としての在り方を考えることに繋がっている。

これらの振り返りを通して、保育の中での子どもの学びは、「興味関心を示す」「夢中になって」「思い思いに」等の表現をしながら、子どもが心を動かして遊ぶことの中にあることに、体験を通して気づかされていることが伺えた。その上で、交流を体験した学生一人ひとりが、「子どもの内面に気付いて環境を構成することの大切さ」を記述している。加えて、「保育者から一方的に教えられるものではないこと」にも気づききっかけになったことが分かった。

また、2の記述内容から、①子どもとの交流→②ドキュメンテーションの作成を通して、交流時には気付くことができなかった「子どもの行為を読み取ろうとする眼差し」が生まれ、「子ども一人ひとりに応じる保育者のさり気ない材料の準備や、子ども同士が関わり合えるような言葉の掛け方や安心を促すように見守る援助の仕方等の具体」を目の当たりにしたことを23名の学生が振り返っている。

①子どもとの交流→②ドキュメンテーションの作成→③個人の振り返りを通して、自分自身が「子ども観」「子どもへの援助のあり方」を改めることに繋がったのではないかと考察する。リナルディ(2019)は、「記録を作る、ということは、『傾聴を可視化する』と言うことであり、子どもたちの学びの過程を単に痕跡として残すだけでなく、可視化されたそれを手掛かりにして、学びの可能性をさらに押しひろげていくと言うことでもある」と言っている。記録の可視化によって対話と探究が生まれ、子どもの学びが再解釈され、練り直されてより豊かなものになっていくと考えられている。リナルディの言うように、学生自身が学びのプロセスの一部としてドキュメンテーションを捉え、学生同士で対話や探求をすることにより、自分自身の「子ども観」や「子どもへの援助のあり方」を改める視点の変容になったと考察する。

4. 総合的考察

本研究は大学の演習授業の中で、保育実践力を育むために、机上で指導案を立て学生同士が模擬保育を行うのではなく、実際に子どもや保育者と出会い、自分たち自身の子どもの捉える眼や、保育を実践する、構想する、再構成する力や姿勢を構築するものであった。その際、仲間と協働でドキュメンテーションを作成したり、あるいは個人で振り返りシートをもとにしながら省察したりしながら、子どもを捉える視点やそれを活かして保育構想力を深めることを意図して行ってきた。その結果、以下の3つが明らかとなった。

(1) 子どもの姿の捉え方

本研究の「はじめに」において、保育の質の向上に当たっては知識や技能の習得だけでなく、秋田や目黒が言うように自分の見方や枠組みを問い直し、その文脈の中で新たに意味を見出していくことが重要であることが述べられている。同じように、ダールベリは子どもを見つめ、理解しようと試みるのが肝要であると述べている。学生たちは保育を計画し、実際に行うだけでなく、それをドキュメンテーションにする過程において、また、振り返りシートにおける省察を通して、子どもの行為の意味を具体的な文脈の中で問い直し、意味づけようとしてきた。それは具体的には次のような記述に表れている。

たとえば、Yクラスのドキュメンテーションの「抽出した色水同士を混ぜたり、水を足したりして色水の濃さを変えたり、色の変化を楽しむ姿があった」であったり、Hクラスのドキュメンテーションの「子ども)色水を光にあてるとどうなる!?気になる!!をやってみる!こっちの色水をあてたらどうなるかな!?→比べる力、発想力、新しい気づき」の記述から、その子どもなりの色水遊びとの関わり方や思い、楽しみ方、工夫の仕方が捉えられていることが伺える。また、その時、予想されていた環境や遊び方と違う子どもの行為にも意味を見出そうとしていることがみられる。

木田は「子ども理解」研究の中で子どもも保育者も相互主体であり、「不安定さや不確実さをもって『子ども理解』を更新することこそ、子どもへの関心を止めず、子どもとともに成す『子ども理解』を可能にする」と述べている(木田, 2023)。つまり、保育者には仲間や同僚と共に、自分の子どもの姿を理解する視点を組みなおし、その文脈の中で理解しようとするのが重要であり、子どもを多面的に理解しようとする眼を磨く姿勢を育むことが保育実践力を育む上で重要であるといえよう。

(2) 子どもの姿を活かした省察と保育構想のあり方

幼稚園教育要領解説では、指導計画と具体的な指導においては次の点が重要であることが述べられている。「実際に指導を行う場合には、幼児の発想や活動の展開を大切にしながら、あらかじめ設定したねらいや内容を修正したり、それに向けて環境を再構成したり、必要な援助をしたりするなど、教師が適切に指導していく必要がある」としている(文部科学省, 2018)。しかしながら、このような子どもの発想や活動の展開を大切にすることは実際、なかなか難しい。とくに、保育の養成校における実習においても、これはそうたやすいことではない。さらに、実践力を育む名目のもとに行われている学生同士が行う模擬保育では、その指導計画や、その保育が計画通り展開できたかどうか評価の対象となることが多い。もちろん、学生は実習においても、保育が指導計画通りできたかどうか重要な関心事となる。

翻って、筆者の経験からしても、良い保育現場では子どもの発想や展開を大切に援助が見られる。実習の巡回先で、学生の責任実習を参観した時のことである。実習生は5歳児のクラスで、ジェスチャーゲームを行っていた。子どもたちは5グループに分かれ、実習生が提示したお題をジェスチャーで後ろの子どもに伝えていく。そして、最後の子どものジェスチャーから見出したお題を言葉で言うという内容であった。5グループ中、お題の「犬」と正解を答えられたのは3グループであった。しかしながら、子どもたちはジェスチャーで伝える面白さから、「もう一回やりたい」との言葉が出るほど楽しんでいて、ゲームは大盛り上がりであった。その時、担任の保育者が子どもたちに「難しいね。みんなの動きを見てると両手を交互にグーにして手を動かしているだけでは、犬なんだか猫なんだか、そのジェスチャーではわからないよね」と声をかけた。すると、子どもたちは単なるゲームの正解にこだわるのではなく、動物の動きのジェスチャーを工夫し始めた。これを見ていて、実習生も単にゲームを上手く展開する、指導するだけでなく、子どもの姿を見て、援助する大切さを学んだ。

つまり、今回、子どもと出会い、その姿や保育を省察するあり方は子どもの発想や展開を活かしながら、援助すること、保育を構想することを体感的に学ぶ場としての重要性であった。たとえばそれは、学生の「(保育者)最初は花を入れる容器と棒しか用意されていなかったが、子どもの活動が進んでいくにつれ道

具を増やしたり、子どもの興味に応じた道具を用意していた」などの気づきからも伺える。それを仲間と省察していく機会が増えることが、さらに保育を構想、修正、再構築する力を育てていく素地を豊かに耕していくこととなろう。

(3) 今後の課題

今回の省察の深め方は計画→実践→ドキュメンテーションによる振り返り→振り返りシートと直線的であった。本来であれば、学生が作成したドキュメンテーションを、さらに学生同士でも振り返ったり、個人の振り返りシートをグループで振り返るなどすることにより、学生自身の気づきを往還的、螺旋的に深めることができるのではないかと考える。次年度は省察を構造的に授業計画に組み込み、学生の保育実践力の育成をさらに高めていきたい。

参考文献

- ・厚生労働省（2015）「職業安定業務統計」保育士の新規求人倍率（都道府県別）
- ・厚生労働省（2014）「保育士資格を有しながら保育士としての就職を希望しない求職者に対する意識調査」
- ・厚生労働省（2017）「保育士等のキャリアアップガイドライン」 <https://www.fukushi.metro.tokyo.lg.jp/kodomo/hoiku/careerup-kensyu.files/guideline050330.pdf>
- ・全日本私立幼稚園幼児教育研究機構（2019）ECEQ <https://youchien.com/eceq/>
- ・無藤隆編著（2017）幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～ 萌文書林
- ・秋田喜代美・ルイス（2008）授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない 明石書房
- ・目黒悟（2019）臨床看護師のための授業リフレクション メジカルフレンド社
- ・白石淑江（2018）スウェーデンに学ぶドキュメンテーションの活用 新評論
- ・ダールベリ（2022）「保育の質」を超えて ミネルヴァ書房
- ・木田千晶（2023）「子ども理解」研究の変遷から見た「子ども理解」という言葉の解釈と潜在的な課題 保育学研究 第61巻第1号
- ・文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- ・カルラ・リナルディ・里見実（2019）「レッジョ・エミリアと対話しながら：知の紡ぎ手たちの町と学校」 ミネルヴァ書房

読解指導の試案としての肥料モデル

A Fertilizer Model as a tentative proposal for reading comprehension instruction

児童学科 平山 祐一郎

2022年のOECD生徒の学習到達度調査、PISA 2022の結果が令和5年12月5日付で文部科学省・国立教育政策研究所から示された。数学的リテラシー、読解力、科学的リテラシーについて、「3分野全てにおいて世界トップレベル」(p.2) だとしている。今までPISAの結果は日本の教育に大きな影響を与えてきた。しかし、今回の「良い結果」はマスコミや教育界でも大きくは取り上げられていない。人々がPISAの結果の受け止め方に慣れてきたのだろうか。あるいはただ飽きてしまっただけなのだろうか。はたまた、良いニュースはニュースにならないという基本的な反応なのだろうか。

読解力の結果については (p.8)、

○読解力の平均得点 (516点) は、OECD加盟国中2位 (順位の範囲：1-6位)。前回2018年調査 (504点) から有意に上昇し、前々回2015年調査 (516点) と同水準。

○OECD平均は平均得点の長期トレンドが下降しているが、日本は平坦型 (平均得点のトレンドに統計的に有意な変化がない)。

○日本は習熟度レベル1以下の低得点層の割合が前回調査に比べて有意に減少している。

と分析している。良好な結果であり、特に、低得点層の割合が減るということは、低得点層を置き去りにしない指導が行われていたことを示唆している。

教育現場での熱心な指導がこの結果を生み出していると考えられるが、何よりも今後もこうした傾向が継続することが望まれる。そのために、今後どのように読解の指導をしていくべきかについて、本論文では「肥料モデル」を提示したい。

1. 読解指導の暫定的なモデルとしての「肥料モデル」

読解力を高める指導を「肥料」でたとえてみたい。内田 (2023) は「基幹産業が農業から工業に遷移するにつれて、教育を語る言葉もまた工学的なものに変わった」(p.166) と述べている。つまり、農業が基幹産業であったときは植物の比喻で、工業がそれにとって代わると製品の比喻で教育が語られるようになったのである。人間の教育は本来「完成品」を目指すものではなく、「結実」を喜びとすることにあるのではないか。そこで、あえて肥料で説明したい。

読解指導に関して3つに区分してみた。速効性肥料、緩効性肥料、遅効性肥料という比喻によってである。図1は縦軸を読解力、横軸を時間経過としたものである。植物を育てる際、すぐに植物へ活力を与えたいときは速効性肥料を、徐々に植物の生長を促したいときには緩効性肥料を、土壌を良くしながら、しっかり植物を成長させたいときは遅効性肥料を用いる。

速効性肥料とは「すぐに効く」ことが重要であるため、「速効性肥料」型読解指導とは、試験対策型読解指導法であるといえる。資格試験や入学試験などの問題を分析し傾向を捉え、対策を講じる指導である。図1の曲線のように、短期間である程度の効果が期待できるが、資格試験や入学試験が過ぎてしまえば、急速に減衰するものと考えられる。

緩効性肥料とは「ゆっくり効く」ことである。「緩効性肥料」型読解指導とは、小学校や中学校、高等学校で求められる、生活に役立つ読解指導である。ここでは、この教育期間にどれだけ「読解方略」を見

児童徒に身に付けさせることができるかを重視したい。図1の曲線のように、いったん身に付ければ、その読解力は減衰しにくいと考えられる。

遅効性肥料とは「じっくり効く」ことである。「遅効性肥料」型読解指導とは、本を読むこと、つまり読書教育とリンクした読解指導である。本を数冊読んだからといって、読解力がすぐに向上するわけではない。まずは、読書の習慣を身に付け、その習慣により、様々なジャンルや短編から長編まで読むことができるようになれば、自ずと読解力は高まる。生活に役立つだけでなく、人生を豊かにする読解力と読書経験が獲得できる。三木（1974）によれば、「先ず大切なことは読書の習慣を作るということである。他の場合と同じように、ここでも習慣が必要である。ひとは、単に義務からのみ、或いは単に興味からのみ、読書し得るものではない。習慣が実に多くのことを為すのである。」(p.95) という。義務感や興味・関心、動機付けは移ろいやすい。しかし、習慣になった行動はそれを意識しなくて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労なく読むことができるようになる。これがまさに「実に多くのことを為す」ことである。したがって、読書教育は読解力を向上させることに直接リンクさせるのではなく、読書習慣形成が介在しなければならない。したがって、教育現場における「朝の読書」や「ブックトーク」そして「ビブリオバトル」などの取り組みは、成果を焦らず地道に続けていく必要がある。それが遅効性肥料と考える所以であり、図1の曲線を見ると、本を読む

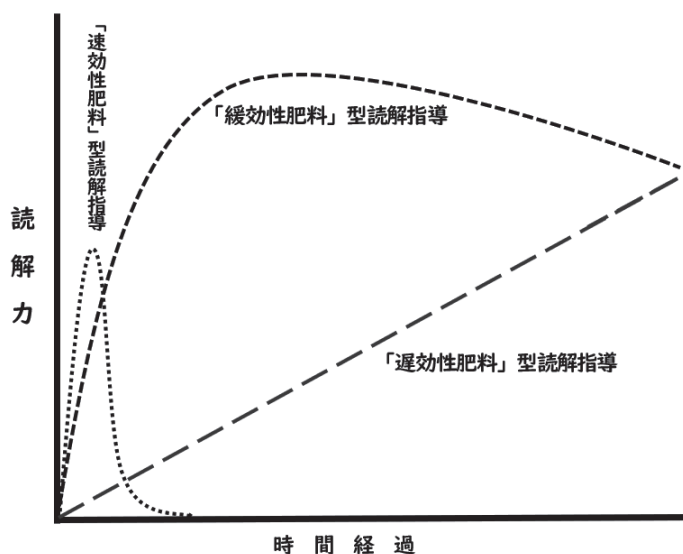


図1 読解力指導の肥料モデル

ことを続けられている限りは、読解の力は向上していくと考えられる。

2. 「読解方略」の指導

緩効性肥料としての読解指導では「読解方略」を児童生徒に身に付けさせる。読解方略とは文章を読みながら理解を深めるために、「言い換え」を試みたり、「要約」を試みたりすることである。また、文章に即して具体例を考えてみたり、「接続語」に注目してみたりすることである。

この読解方略を教えることの有効性は、犬塚（2020）に詳しく述べられている。しかしながら、読解方略を児童生徒に定着させるためには「方略使用の3つの壁」(p.127)があるという。第1の壁は「方略を知らない」こと、第2の壁は「自分から使おうとしない」こと、第3の壁は「うまく使えない」ことである。

読解方略を教えなければ「知らない」のは当然である。犬塚（2021）は、「カンのいい学習者は、経験を通して、また授業での取り組みを通して自力で方略を見いだしていくが、それが苦手な学習者も少なく

ない。明示的な指導が必要である」(p.7)としている。あえて「読解方略」という言葉を用い、その意味を説明し、具体例を挙げながら、教師は児童生徒に読解方略を教えて知らせることがまず求められよう。しかし、読解方略を知ったとしても、すぐに使えるわけではない。教えて、知らせただけでは、使うようにはならない。そこで、犬塚(2021)は「方略を使ったらわかった、できた、という経験をできるだけ積み重ねること」(p.8)の必要性を指摘する。つまり、効果の実感がなければ子どもたちは使わないのである。では、最後の「うまく使えない」壁はどう乗り越えればよいのだろうか。これは第2の壁を乗り越えた経験をさらに広げ、深めるしかないのだろう。三森(2021)は「日本の教育においては、理解と考察のために文章を読む量が、他の先進国に比較して著しく少ない。日本と同じように教科書が存在し、その大部分を扱うことが義務づけられているドイツのバイエルン州のそれと比較をすると、その文字量、文章量の相違は驚くほどである」(p.9)と述べている。日本の国語教育における読解指導は大変丁寧ではあるが、やはり読む分量をかなり増やさなければならない。多様な種類の文章に大量に触れることによって、「うまく使えない」壁は乗り越えられるのだろう。

では、実際にどのように読解方略を教えたらよいのであろうか。そこで、犬飼(2022)に注目してみたい。「説明文／論説文・文学に共通する読解方略」(p.20-47)で14方略、「主に説明文／論説文で活用する読解方略」(p.48-55)で4方略、「主に文学で活用する読解方略」(p.56-103)で24方略を挙げている。全42方略という数の多さに驚かされるが、まず、「説明文／論説文・文学に共通する読解方略」の14方略に集中することで、多くの種類の文章に対する読解力が向上するのではないだろうか。さらに、「主に説明文／論説文で活用する読解方略」の4方略を押さえれば、18方略をもって、説明文／論説文の読解はかなり楽になるはずである。

3. 「読解方略」指導の工夫

国語の授業の中だけでなく、様々な教科の中で「読解方略」の指導がなされることが望ましい。なぜなら、どの教科においても教科書が存在し、それを読む作業が不可欠であるからだ。しかし、体育など実技系の教科では、読解の指導は難しいという声がよく上がる。確かなかなかきっかけには恵まれまいだろう。それならば、たとえば、サッカーに関して、次のような試みは可能ではないだろうか。サッカーのゲームをまずやってみる。次に、サッカーのルールブックを読んでみる。そして、またサッカーのゲームをするのである。すると、ルールブックを読んで、今まであいまいにしてきたことがはっきりとわかることによって、ゲームの質が変わるといふこともあるのではないだろうか。このように「なんとなく知っていたルール」をきちんと文章で読むことにより読解力を鍛える機会が得られ、また、読解の成果をまさに「体感」することができるだろう。その際には、ぜひ教師が「読解方略」を明示しながら、子どもたちはルールブックの読解に臨んでほしい。そのためにも、国語という教科が中心となって、他教科の教師に「読解方略」指導に役立つ資料の配付や実践的アドバイスの提供がなされることが理想的である。

国語の授業では、共同読書の中で「読解方略」を子どもどうしが学びあうということにもチャレンジされてはいかがだろうか。足立(2008)は「リテラチャー・サークル」を紹介している。これは1冊の本をグループで読む方法である。「単に独りよがりにも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」(p.36)という。ここで重要なのは、「他の人に伝える」際に「役割」があることである。

「役割」として、以下の8つが挙げられている(p.37, 表1)。

どのグループにも置きたい役割

- 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あてる）

イラストレーター（目に浮かんだ情景を絵にする）

必要であれば加えたい役割

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）

例えば、「どのグループにも置きたい役割」4つ、Aさん～Dさんの4人が4章からなる本を読むとすると、表1のようになる。

表1 リテラチャー・サークルの実施例

	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

第1章から第4章までの間に、Aさん、Bさん、Cさん、Dさんは全ての「役割」を経験することになる。足立（2008）がこの論文に「読書の魅力を伝える技法」とタイトルを付けていることからわかるように、リテラチャー・サークルは子どもたちを読書に導くために、非常に巧みに構造化された方法である。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。上記8つの「役割」は「読解方略」そのものであるからである。

特に、「どのグループにも置きたい役割」の4つは重要な「読解方略」である。まず、「コネクター」である。これは読んだ内容と自分を関連付けるものである。自分に関連付けるとはすなわち、我が事、自分事として考えることである。つまり、コネクターという役割を担うことによって、「主体的な読み」が行われているといっても過言ではないだろう。次に、「クエスチョナー」である。読んだ内容に対して疑問を持つことであり、批判的思考に基づく読解、すなわち「クリティカル・リーディング」である。そして、「リテラリー・ルミナリー」である。読んだ文章の中から優れた表現を見つけ出し、分析するものである。現在、日本の教育では思考・判断・表現が重視されている。あれこれと考え（思考）、その中から理由（理屈）をつけて1つを選び（判断）、そのプロセスを説明する（表現）することが求められている。この「表現」を理解したり、生み出したりする作業に、この役割は寄与するだろう。最後に、「イラストレーター」である。文字だけで書かれた内容から絵を生み出す作業は、想像力（imagination）を育て、その結果、創造性（creativity）を刺激することにつながるだろう。

また、子どもどうしで行うことが「読解方略」の獲得に利するだろう。「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のである。

4. 「遅効性肥料」としての読書教育の工夫

多くの読書を行うことによって、読解力は高まる可能性がある。しかし、それは長い目でみた場合の話である。数冊の読書がすぐに読解力の向上につながるとは考えにくい。したがって、小学校や中学校、高等学校では読書の「習慣形成」が大切になる。「朝の読書」や「図書館の活用」などの教育現場の努力は読書習慣形成に向けられたものである。

一方で、音楽や動画をはじめとする魅力的なコンテンツが子どもたちに大量に供給され、読書習慣形成は決して容易ではなくなっている。地道な努力が求められる。まずは、短編の活用から始めたい。たとえ薄い本であっても、読書に不慣れな子どもたちにとっては、読み通すことは難儀なものである。しかし、

短編ならばわりと容易く読めて、しかも「1つの作品」を読んだという充実感がある。短編の記録をつけることによって、自分の読書歴を「見える化」すれば、読書に対する動機が高まるだろう。

幸いにも日本の読書文化は豊かで、たくさんの短編集を文庫本によって格安に入手することができる。しかも、最近では、「5分シリーズ」(河出書房新社)、「5分後に意外な結末シリーズ」(学研)などの読書所要時間を示したラインナップも出ている。こうした短編から始まって、薄い本、ふつうの本、分厚い本へと、焦らずにスモール・ステップで読書を導いて行くことも一手である。質的には、苦も無く読めてしまう本、ふつうに読めてしまう本、読むのに努力を要する本、かなり労力をかけないと読めない本へと徐々にスモール・ステップを踏むことが大切である。

たとえば、すでに紹介した「リテラチャー・サークル」の表1において、第1章から第4章の代わりに4つの短編を用意する。すると、4章立ての本を1冊読む代わりに、4作品を読めることになる。もし、「読書通帳」のような形で記録できれば、読書実感と読書意欲を高めることができるだろう。

5. おわりに

植物の肥料になぞらえて、読解指導を整理する試みを提案した。「緩効性肥料」としての「読解指導」は「読解方略」を子どもたちに提供し、その後の生活に必要とされる文章の読みを支援するために行われる。「速効性肥料」としての「読解指導」は「緩効性肥料」で育てられた「読解方略」をより確実なものとし、その後の人生を豊かなものにするに役立つ。もちろん、実生活では「傾向と対策」型の読書指導、すなわち「速効性肥料」も必要であろう。しかし、それを行うにしても、まず緩効性肥料としての「読解方略」の習熟があることにより、より「速効性」が増すのではないだろうか。

今後は「読解方略」の実践活用事典などのようなものを準備し、より子どもたちが「読解方略」を系統的に学べる努力を考えたい。また、「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である。

付記

本論文の著者である平山が、一般社団法人 日本図書文化協会・一般財団法人 応用教育研究所・日本教育評価研究会主催の第63回(2021年)、第64回(2022年)、第65回(2023年)「指導と評価大学講座」において、「肥料モデル」の構想を発表した。詳細は各回の講義資料に記載した。

文献(引用順)

文部科学省・国立教育政策研究所 2023 OECD生徒の学習到達度調査 PISA 2022のポイント

<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/>

© OECD生徒の学習到達度調査 (PISA 2022)

OECD生徒の学習到達度調査2022年調査 (PISA 2022) のポイント (2024年1月23日アクセス)

内田樹 2023 街場の成熟論 文藝春秋

三木清 1974 読書と人生 新潮文庫

犬塚美輪 2020 生きる力を身につける14歳からの読解力教室 笠間書院

犬塚美輪 2021 読みのプロセスと読解方略の指導－心理学の視点から－, 指導と評価, 2021年8月号, 6-8.

三森ゆりか 2021 読む力を高めるための三つの訓練－国際社会で生き抜くために－, 指導と評価, 2021年8月号, 9-11.

犬飼龍馬 2022 中学校・高等学校国語科「読解方略」習得ワーク&指導アイデア 明治図書

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.

児童養護施設における家族支援の課題

— 「季刊児童養護」に掲載された研究者による記事のレビューから—

Family Support Issues in Children's Homes -From a review of articles by researchers in the Quarterly Journal of “Jidouyogo”

児童学科 高畑 祐子

1. はじめに

本研究の目的は、児童養護施設（以下、施設と記す）における家族支援について、研究者が示す具体的な方法・内容や特徴を整理し、その課題を明らかにすることである。児童養護施設は、保護者のいない児童（乳児を除く。ただし、安定した生活環境の確保その他の理由により特に必要のある場合には、乳児を含む。以下この条において同じ。）虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設である〔児童福祉法第41条〕。施設において児童の養護に加え、家族へのかかわりが積極的に展開され始めるのは、1997年の児童福祉法改正による自立支援の規定以降であるという〔山辺、2015〕。近年、施設に入所する子どもは実親がいる場合が多く、なんらかの交流がある子どもが71.6%を占める（注1）〔厚生労働省、2018〕。入所児童と親の面会時や外泊時には、親が施設に出向くことになるため、施設職員は親と直接会い、話をする機会を得る。そこで、施設での子どもの様子を伝えたり、親からの相談を受けたりする。親子にはそれぞれ施設に入所するに至った背景があり、その支援は個々の事情に応じて異なる。

昨今では、こども家庭庁が、「社会的養護の基本理念と原理」として、「大規模な施設での養育を中心とした形態から、一人一人のこどもをきめ細かく育み、親子を総合的に支援していきけるよう、ハード・ソフトともに変革していく」ことを示しており、“親子を総合的に”支援するという役割を強調している〔こども家庭庁支援局家庭福祉課、2023〕。

ここで、家族支援の方法であるファミリーソーシャルワーク（家族ソーシャルワーク）が何を指すのかについて整理したい。梶原浩介は、『第2版 21世紀の現代社会福祉用語辞典』内で、ファミリーソーシャルワークを「個人の問題を、家族というシステムの一部ととらえることに特徴がある。家族の一員としての地位や役割から派生する行動や態度は、必然的に他の家族成員や家族生活全体に関連する。そのため、家族成員の問題は全体としての家族の問題ととらえ、問題の対応も家族を単位としてとらえることが求められる。この実践では、家族成員のコミュニケーションの方法と家族の問題解決の様式に着目しながら、家族の中で生じた問題を緩和することを目的とし、家族の再統合を援助するものである。」と定義している〔九州社会福祉研究会、2019〕。この定義に基づけば、施設職員には、子どもの問題を家族の問題としてとらえ、家族の中で生じた問題を緩和することが求められるといえる。しかし、生活を分離せざるを得なかっただけの理由を持つ入所児童の家族の問題を解決することは容易ではない。実際に、調査によると施設入所児童の今後の見通しとしては、「保護者のもとへ復帰」が27.7%、「親族等の家庭への引き取り」が1.2%、「自立まで現在のままで養育」が58.3%、「養子縁組」が0.2%、「里親・ファミリーホーム委託」が1.6%、「他施設へ移行予定」が2.0%であり、保護者のもとへの復帰が難しいことが理解される。〔厚生労働省、2018〕。

家庭復帰が困難な状況の中、施設における家族支援はどのように行われているのだろうか。2013年には、厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課による、親子関係の再構築支援を推進するための事例集

が〔親子関係再構築支援ワーキンググループ、2013〕、その翌年には親子関係再構築支援のためのガイドラインが発刊されている〔親子関係再構築支援ワーキンググループ、2014〕。ガイドラインには、入所前から退所後までの子どもへの支援、親への支援についての具体的な方法、望ましい態度や、収集すべき情報や計画の策定、プログラムの活用などが記載されている。また、先行研究では、入所児童の家族的背景と家族への支援に関する研究（たとえば原（2005））や、ファミリーソーシャルワーカーの役割についての研究（たとえば石田ほか（2006））などがあり、家族支援のあり方について検討されている。これらの先行研究や資料を参考にしながら、本研究では施設で行われている家族支援の実態と課題についてより詳細に検討することを目指す。方法としては、現場職員の実践事例が全国から集まる機関誌を資料として使用し、家族支援に関する記事を整理・検討する。記事の執筆者には社会的養護に関する施設の現場職員、児童相談所等関係機関の職員、研究者がいるが、本稿ではまず研究者の執筆した記事に着目し、現場職員とは異なる第三者としての立場からみた家族支援について検討していく。

2. 方法

（1）データ収集方法

全国児童養護施設協議会が年4回発行している機関誌である「季刊児童養護」を用いる。「季刊児童養護」は「施設養護の実践事例を全国から選び、今後の課題等を多角的に検討する専門研究誌」（注2）である。現場職員や研究者、関係機関の職員が執筆しており、論文や実践報告等が記されている。本研究では、児童養護施設における「家族支援」について検討・整理することを目的としているため、複数年に渡り、また地域を限定せずに、複数の施設で行われている「家族支援」について検討することができることから、データ収集対象として優れていると判断した。

対象とする時期は、児童福祉法改正で児童家庭支援センターが制度化された1997（平成9）年から調査時（2022年度）までとした。26年分、およそ100冊の目次を確認し「家族」「家族支援」「ファミリーソーシャルワーク」といった家族支援に関連する記載があるものについて、内容を確認し、対象となる論文・報告を選出した。なお、巻頭言など家族支援に関する具体的な記載がないものについては分析対象から除外している。上記の作業を経て、61本の論文・報告が調査対象として抽出された。

執筆者の立場によって家族支援への捉え方が異なることから、本論文では「研究者」が執筆した論文・報告のみを対象として分析を行うこととした。その結果、16本の論文・報告が分析対象となった。

（2）分析方法

収集した論文・報告は、うへの式質的分析法（上野2018、pp.190-213）に準じた手順で分析を行った。具体的には、まず対象とした16の論文・報告を読み込み、家族支援に関する記述を抜き出した。次に、抜き出した箇所をカード化し、「情報ユニット」を生産した。生産したユニットは148あり、それぞれに著者番号（A～P）を付した（表1参照）。これらのユニットを「同じか違うか」で分類するカテゴリー化の作業を行い、生成したグループの共通点を言語化し、グループ名をつけた。その後、カテゴリーを再び「同じか違うか」で分け、マッピング（配置）し、それぞれのグループの関係性を検討した（表2参照）。さらにグループの関係性を参考に再文脈化するストーリーテリングの作業を行い、結果の（3）に記している。なお、今回は家族支援に関する要素を多く抽出し整理・検討することを優先し、同じカテゴリーに分類された、複数の研究者による論文・報告から得たデータを1つの結果としてまとめている。

3. 結果

(1) カテゴリー（グループ）の概要

分析の結果、情報ユニットは27のグループにわけることができた。生成されたグループには共通点を言語化しグループ名を付した。各グループのユニット数、著者番号を記したものが下の表1である。

表1. 家族支援に関する記述の内容（グループ名、カテゴリーの数、著者記号）

	グループ名	数	著者記号
施設	児童相談所との役割分担	5	B、E、F、J
	家族支援への消極的な姿勢	8	D、E、F、L、M
	子どもの生活を支援しながら家族支援を行う利点	4	C、F、G
	多様な家族観への理解	3	D、G、L
職員～子どもへの支援	子どもに長く“つきあう”こと	6	M、N、O
	子どもと向き合う覚悟	4	G、I、M
	職員という枠を超えた支援	5	I、M、O
	職員の家族観の再構築	4	B、G
	入所前の生活からの連続性の保障	11	N、O、P
	日常の中での細やかな配慮	7	B、K、M
	チームケア	2	D、M
	家族の現実と向き合う力の醸成	14	B、E、G、M
	“子どものため”の親支援	4	B、J
子ども	子どもが表出する問題	4	G、M
職員～親への支援	職員の親への抵抗感	4	A、C、E
	親のおかれた状況への理解	11	A、C、G、J
	親の声を聴き、受け入れる	3	A、B
	親の課題と向き合う	7	A、B、E、H
	親の状況の把握	3	A、D
	代弁・橋渡し	8	A、C、E、J、M
親	支援の拒否	4	A、B、C
	親の持つ“負い目”	2	J、M
	親の抱える困難	3	E
社会状況	家庭復帰の難しさ	5	B、E、G
	子どもにとって不利な社会状況	5	A、G、J、O
	子どもが親を求める想い	7	F、G、I、K、M
	“親子”の特徴	5	A、G、K

(2) マッピングとチャート化

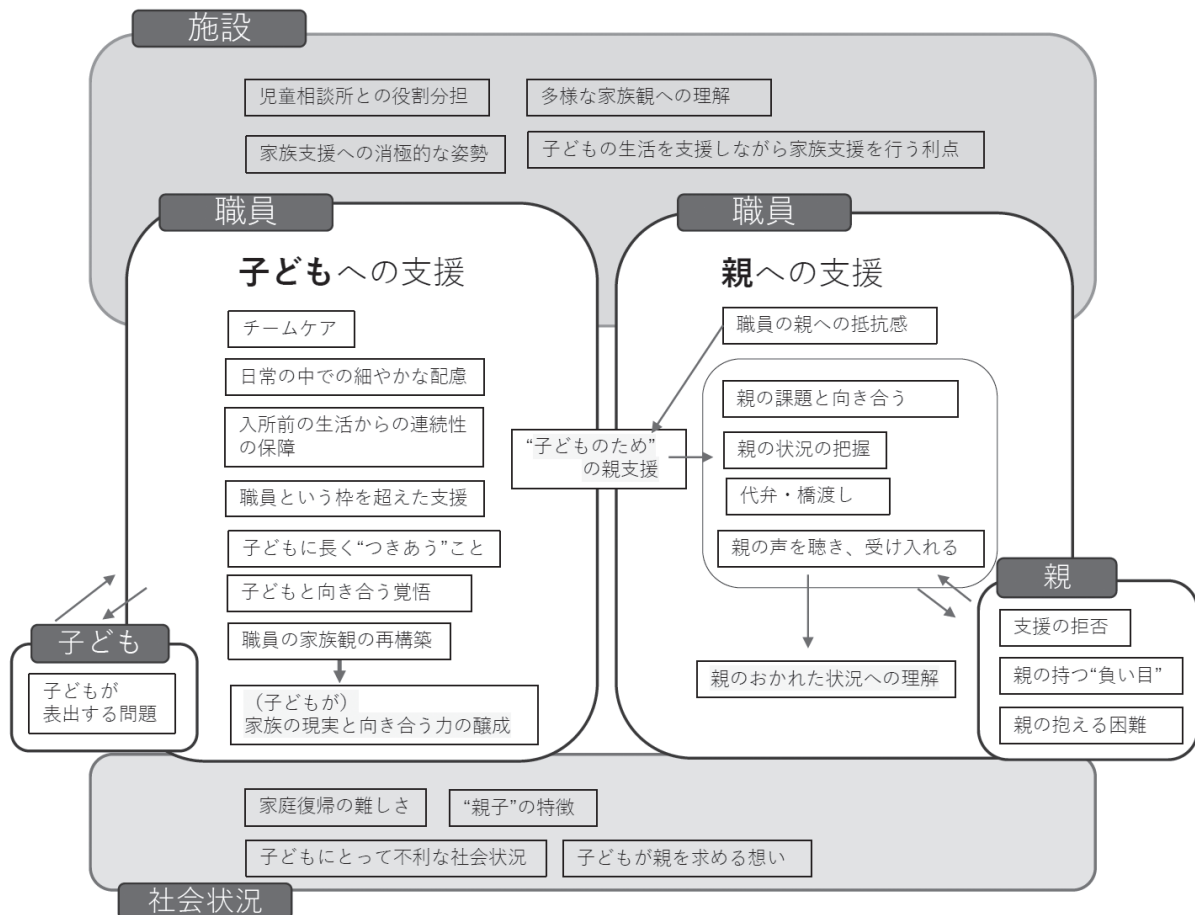
(1) で記したカテゴリー間の関係性を検討し、図で表したものが下の図1である。本研究では、施設における家族支援について検討することを目的としているため、施設における支援の実施主体である職員から子ども・親への支援の数が多くなった。そこで職員の支援を中心として、施設、職員、子ども、親、社会状況に分けてチャート化している。以下にチャートを文章化して概要を記す。なお、文中の下線部はグループ名である。

「職員」から「子ども」への支援については、子どもに長く“つきあう”こと、子どもと向き合う覚悟といった職員自身の意識に関するものと、チームケア、日常の中での細やかな配慮といった職員から子どもへの支援において必要な具体的な方法が分類された。また、その目指す所として（子どもが）家族の現実と向き合う力の醸成がある。

「職員」から「親」への支援としては、親の課題と向き合う、親への抵抗感といった職員の意識、代弁・橋渡しや、親の声を聴き、受け入れるといった支援において大切であるとされているものが分類された。これらの項目は、親のおかれた状況への理解へと向かう。そして職員の支援の背景としての「施設」、子

どもや親の抱える問題の背景としての「社会状況」がある。

図1. 家族支援の要素 (マッピング後のチャート)



(3) ストーリーテリング (再文脈化)

ここでは、研究者の考える家族支援とはなにか、また家族支援に必要なことについて明らかにするため、(2)を参照しながら、カテゴリー化した内容の再文脈化を試みる。カテゴリー化した際のグループ名をアンダーラインで、各グループの一次情報である情報ユニットは斜体で記す。*印は、読者が理解しやすいよう筆者が情報を補った箇所である。

3-1. 家族支援における施設の役割

児童養護施設では、児童相談所との役割分担において、*家族支援は児童相談所に委ね、施設は子どもの養護を中心機能とする*など家族支援への消極的な姿勢がみられた時代もあった。2004年の論考では、FSW (*ファミリーソーシャルワーカー略称。以下同じ) がどのような意味において必要なのか、またその役割について、*共通認識が形成されたとは言い難い状況である*との指摘もある。その原因として日々の業務の過酷さに埋没せざるを得なかったことがあげられているが、*施設のトリートメント (社会的治療) 機能の実践知をひも解くことは、親子分離を未然に防ぐ役割を担う可能性がある*との記載もあり、施設における家族支援を明確化することの重要性がかねてから指摘されていたことが理解された。

施設は、子どもの生活を中心におき、家族の回復プロセスに注目して援助・支援が可能な場所である。子どもの生活を支援しながら家族支援を行う利点を生かしながら、子どもの生涯をみつめて、案じたり期待したり悲しんだり喜んだりする関係を、社会的養護の場で形成することが、施設の役割とされている。

また、社会的養護関係者にとっての最も大きな課題は、子どもに対して自分の家族観を語るができる力を蓄えていくことだという。近年、施設では小規模でより家庭に近い形で養護を行う「家庭的養護」が志向されているが、その実現のためには、家族観や家族機能の理解を支援基盤として築くことが必要であり、多様な家族観への理解のもと、家族支援を行うことが求められている。

3-2. 背景としての社会状況・親子の特徴

現代は子どもにとって不利な社会状況があり、たとえば家族の多様化の中で、社会的に不利な条件を抱えた子どもの養育に必要な条件を欠く家族には、国や自治体が政策的に対応すべきであるが、対応は必ずしも十分ではないことが指摘されている。また、児童虐待防止法制定を機に、法的な強制力をもってでも家族に介入する方針が強く打ち出され、児相と家族との対立関係が強まり、その後の援助に支障を来すケースが出てきている。一時保護からそのまま施設入所となるケースもあり、子どもは日常を突然失うことになり、別れの機会がないことで、喪失の傷つきはより大きなものとなる。強制力をもった対応は子どもの命を守るために必要であるものの、こうしたケースでは家族支援、家族関係の再構築はより難しくなる。このように、施設入所に至った家族の再統合は一般的には決して容易な事ではなく、家庭復帰の難しさが表れている。そのため、多重問題を抱えている場合、FSWの目的は家族の再統合のみにあるわけではない。しかし、子どもが親を求める想いは強く、職員は子どもが親への深い情愛を抱く姿を日々の生活の中で目にするという。職員は事情がどうであれ親はかけがえのない存在なのだという子どもの気持ちを認めなければならない。親子関係を尊重することが求められる背景には、人は自分の存在を生物学的にも、精神的にも多く自分の親に負っていること、夫婦関係と異なり親子間には原則として関係性の解消が生じないこと、家族の特殊性として、関係の非代替性、排他性、全人格性、親密性、永続性、無償性といった他に比べられないほどの関係の深さがあること、といった“親子”の特徴がある。施設養護の主人公である子どもたちの親への感情を支えるために、親や家族との関係を調整し再構築する援助に努めなければならない。また、家族支援が困難な状況にまで至らないようにするために、子育て不安等による軽度の虐待に対して一時的に親子を分離し、その再統合を早期にはかっていく必要も指摘されている。

3-3. 職員から子どもへの支援—子どもの姿とチームケアの必要性

社会的養護のもとで育つ子どもたちの人生は、自分で望んだわけでもないにもかかわらず、いろいろな負荷を抱え込まれることになるため、他責的であったり、自罰的であったりする。家族に対する認識についても、子どもは家族に希望を持つことが出来ない、逆に家族に現実ばなれした幻想を抱く状況があったり、自身の家族観をもつまでには隔たりがある。入所中の子どもが面会・外泊等で親と関わる際には、子どもたちは個別に様々な現実を見て施設に戻る。すると複雑な感情を、妙に浮ついたり、テンションが高かったり、イライラしているといったかたちで表出する。親の調子が良いと子どもは家に帰れるのではないかと期待をするが、現実を突きつけられる怖さがあり自分からは踏みだせない。すると「施設にいるのが悪い」と思い、問題を起こす。こうした子どもが表出する問題に、職員はチームケアを行っている。変わらない親の現実の中で、子どもの怒りは、職員自身の存在、施設そのものを揺るがす場合さえあるためである。チームで家族支援を行うにあたっては、個々のワーカーを支援し、実践に関する思考方法や実践技術の体系化を図るに必要な共通基盤を確立する、施設運営の民主化・近代化が課題とされている。

3-4. 職員から子どもへの支援—インケアにおける家族支援の内容

職員はインケア（子どもが施設に入所している間のケア）において、日常の中での細やかな配慮を通して子どもの支援をしている。日々の生活において「居心地のいい場所」を提供するなかで子どもと職員の信頼関係が作られていく。細やかな配慮とは、たとえば（子どもが）「話をすぐに聞いてほしいときもあ

れば、介入をまってほしい時もある。ともに暮らしている者だからこそわかる心の微妙な動きに敏感でありたい」と表現されており、子どもに思いを寄せながら生活を共にすることで実現可能となるものである。また、子どもが家族と向き合う中で、家族に関する事実は職員への激しい怒りとなることがある。職員は子どもの怒りを時には傾聴し、時にはおなじ力で返す。子どもの起伏の激しい感情の波に、どこかで境界をもっていることは大切であるが、波にのまれないと、その苦しみは感じられないという。職員自身が感情を動かしながら、その時の子どもにとって必要な対応をすることが求められている。また、インケアにおいて援助者の思いはこれから先の子どもの暮らしに向かい、子の過去の暮らしには視点が向きにくいことが指摘されているが、養護児童は、過去のエピソードを共有しうる養育者が生活の場に存在しない。したがって「共同記憶としての過去」の再生が起こらず、自己一貫性や自己の歴史性の喪失体験につながる。職員は家族や地域から離れることは、子どもに大きな喪失をもたらすことを理解し、入所前の生活からの連続性の保障を行う必要がある。さらに、支援者の中には、自分の役割の枠組みを決めて、それ以外の場や支援者とつながる視点が無い人もいることが指摘されるが、子どもの支援を行う上では、職員という枠を超えた支援が求められる。たとえば子どもの夢の実現に向け、国や社会に対して必要な施策や手立ての充実を根気強く訴えていくこともそのひとつであるとされていた。

3-5. 職員から子どもへの支援—職員に求められる姿勢

家族支援に取り組むにあたり、職員は、子どもが自分の家族観を探る自由を得るためにも、生い立ちの整理に取り組むこと、そのために息長く子どもに寄り添う覚悟が必要である。重たい現実を背負わせてもらえる関係をどう育むかは、職員がどういう存在として彼らの前にあるかに関連している。また、家族関係に関する真実を子どもに伝える際には、現場は子どもと向き合うことを、管理者は現場を支えぬくことを覚悟することになる。このように職員には子どもと向き合う覚悟をもつことが求められる。また、「つきあう」作業を続けてくれる「存在」がいることで、子どもは少しずつであるが現実と向き合うことができ、折り合いがつけられるようになるという。職員には、覚悟を持ったうえで子どもに長く“つきあう”こと必要とされる。「つきあう」際には、明確な答えを出すことを目指すのではなく、子どもの苦悩を前にして、言葉を選んでためらっている、そうした“逡巡する”状態でよい。職員が子どもと長くつきあい、ライフストーリーの共同編纂者になる中で、過去も含めて支援者同士がつながり、時間の経過とともに大きな支援ネットワークが出来ていくことが理想である。家族をテーマとして子どもと向き合うことは難しく、関係者は専門家として現場での経験を伝えあい、試行錯誤しながら、新しい知見を積む必要がある。たとえば、子どもはあるべき家族像に照らして孤立感を経験していることがある。そうした子に対し、家族の現実は多様で、家族観も多様であってよいことを伝えていくためにも、職員の家族観の再構築が求められる。

3-6. 職員から子どもへの支援—子どもが家族の現実と向き合う力の醸成

3-4や3-5のような支援を通して、職員は子どもが家族の現実と向き合う力の醸成を行っている。子ども自身が親を客観的に捉えられるように支援していくことが、FSWの課題である。そのために、職員は子どもに対し家庭復帰に向けた現状や退所後の具体的な支援・援助の内容の情報を提供し、子ども自身が将来のビジョンを持つことが出来るようにする。家族支援は家庭復帰に向けて進められない場合もあり、親自身が自分の課題を内省することが出来ない場合は、一定の距離を取りながら親自身及びその関係を客観的に捉えられる力を子どもに育む必要がある。子どもが家族について知りたいと話すとき、知りたいと思っている事は表面的な事実だけではない。自分という存在は生きるに値するのか、その本質を見極めたいのである。重たい家族の現実の中で、今、自分がここにいることを受け入れられる日々があることが、子どもが現実と向き合っていく基盤になる。職員は、子どもが自分の人生を引き受けられる要件をひ

とつひとつ積み重ねていく。その際、家族をめぐる多様な現実や多様な考え方があること、家族以外のところにも家族と変わらぬ関係や家族以上の関係があることを、子どもに伝えなければならない。

3-7. 職員から親への支援—親への抵抗感と職員に求められる姿勢

職員は子どもの痛ましい様、人を容易に信じない行動に出会うと、親を糾弾し、批判する気持ちに走りがちである。親は子どもや職員を身勝手に無責任な言動で振り回し、自分を受け入れないと引き取り要求をして子どもを窮地に追い込むこともある。多くの職員は、親支援において支援の拒否を経験し、無力感・徒労感を味わい、そしてその感情は、彼らへの嫌悪感、敵意へと向かう。このような過程を経て、職員の親への抵抗感が表れることがある。そこである研究者は、「家族の再統合」を目標とせず、子どもが生きていくための資源としての家族や関係者との関係を深めていくことを提案し、家族が今子どもにできることを維持するよう支えることは、子どもの心には「自分はすべて見捨てられたわけではない」という大切な確証となり得ることを示し、親への支援は、「子どものため」の親支援でもあることを述べている。そして親と職員が人間として、一人の子どもを中心に共感しあう関係が大切であるとして、共に子育てを行うものであると記述している。

3-8. 親の抱える困難と、職員から親への具体的な支援内容

入所児の親の抱える困難には、基本的な生活環境の劣悪さ、経済的な困難さ、住居といった安定した生活の構築に不可欠な部分に不安定さがあること、恒常的で安定的な人間関係を過去も現在も構築できていないことがある。子どもの引き取りを強く要求してくる親の背景にあるのは、自分自身の空虚感であり、そのうめあわせを子どもに求めているのである。親のなかには、子どもを取り上げた行政・施設に怒りを持っている場合もある。また、職員からの支援の拒否、援助者に向けられる「不信感」は彼らの声を無視、軽視しておきながら、社会の側の都合によってかわりを求めてくることに対する抗議でもある。こうした虐待行為に走らざるを得なかった親の事情や親子をとりまく社会背景をふまえ、職員は親のおかれた状況への理解を前提として、親支援を行うことが求められている。具体的には、相手から出された情報を手がかりに、今までの観察事実や知見と照合しながら親の状況の把握を行う。そして、親・保護者に対して安心できる雰囲気を提供し共に子育てを行おうとする温かいまなざしを持って関係形成を図り、親の声を聴き、受け入れる。その際、親は罪悪感などから（*施設に）望みを伝えられないなど親の持つ“負い目”があることにも配慮する。そして、親の子どもを思う気持ちを理解し、その思いがうまく子どもに伝わることへの橋渡しや、家族の本音、思いを社会（機関）に代弁し、受け入れてもらうなど、親の代弁・橋渡ししの役割が期待される。こうした支援を通して、職員は親の課題と向き合う。たとえば、自分の課題を意識化できない親の場合、さまざまな配慮と時間が求められるが、職員が親に対して、子どもの思いを受け止めていくのが親の責任であり、それが子どもの求めていることだと伝え、自ら（*親自身）の行為を内省させていく等のアプローチがある。このように、職員には家族をつくりかえるという無理の多いことに挑むのではなく、親の持つ潜在的な力やよい部分を信じながら関係性の構築に努めることが求められている。

4. 考察

本研究では、児童養護施設における家族支援について、「季刊児童養護」に掲載された論文・報告のうち研究者によって執筆されたものに限定して分析を行った。研究者らによって記された施設における家族支援の内容、特徴、また課題について整理し分析した結果をもとに、ここでは4つの視点から考察を行う。

4-1. 家族とは何か明確にならないまま、「家族支援」や「家庭的養護」が行われている

複数の研究者は、「多様な家族観の理解」が、施設においても、職員においても必要であることを強調している。しかし、具体的にどのような家族観があり、施設や職員が何を理解すればよいのかについては明らかにされていない。中には施設を家族と捉える記述もあり、「家族」の定義があいまいなまま議論が進められている。社会的養護のもとで育つ子どもにとっての「家族」は、子どもと親の状況によって多様であり、一元的に整理することが難しいと考えられる。しかし、研究者や現場の職員が共通認識をもって支援について検討していくためには、社会的養護における子どもにとっての「家族」という言葉の意味や、子どもを支える大人が「家族」という言葉を用いて実現したい支援について、改めて整理をする必要があるのではないか。

4-2. 職員には、子どもを「俯瞰すること」と「最も近いところからみる」ことの両立が求められている

職員から子どもへの支援については、チーム（施設単位）で体系化された支援を行う事、子どもの入所前の生活からの連続性を保障すること、親との関係性を保つことなど、子どもの人生を俯瞰し、将来必要になることを想定しながら支援を進めることが求められていた。しかしその一方で、子どもの生活の中での微妙な心の動きへの配慮を行う事や、時には「職員という枠を超えて、子どもの感情の波に飲まれてみることで子どもの苦しみへの理解を深める」こと、子どもと関係性を構築することで子どもが現実を受け止めるための基盤になることといった、子どもと生活を共にし、近くにいるからこそできる支援を行うことも求められている。このように研究者らは、職員に対し、子どもを保護し自立を促すために俯瞰して支援を行う役割と、子どもを生活の場という最も近くで支える役割という2つの役割を求めていることが理解された。

4-3. 職員は親支援への抵抗感を乗り越え、親と協働することを求められている

親への支援においては、職員は子どもの痛ましい姿を見ることや、親からの支援の拒否を通して、親支援への抵抗感を抱くことがあることが示された。しかし、ある研究者は職員に対し親支援は「子どものための支援」でもあることを主張し、複数の研究者が、子どもにとっての親の重要性や、親と職員が協働して子育てを行うことの大切さを説いている。職員が親と子育てを共にするためには、親のおかれた状況への理解を前提として、親の声を聞き、負い目があることへの配慮をし、親子の気持ちの代弁や橋渡しの役割を担うことが必要であるとされる。また、職員には親の課題と向き合い、親の潜在的な力やよい部分を信じながら、関係性の構築に努めることが求められていた。実際に職員が親への支援を行う中で経験する感情、また必要な支援体制については、今後の課題としている、職員が執筆した記事の分析を行う際に検討していきたい。

4-4. 親子分離後の家庭復帰は子ども・親・職員の三者それぞれに難しさがある

本論文の結果をみると、施設の家族支援においては、子どもが親を求める想いを尊重し保障する大切さを複数の研究者が述べており、親子の関係性を継続すべきとされている。その際、親子支援の目標は「家庭復帰だけではない」と述べられているものの、原則は家庭復帰を目指すという方向性は否定されていない。

しかしその一方で、親子分離を行い児童養護施設に入所した子どもが家庭復帰を目指すことには多くの困難が伴うことも示されていた。施設に入所するのは子どものみであり、その支援は子どもを中心として行われる。結果3-7にあるとおり、職員は目の前の子どもをみる中で、親に抵抗を持つことがあると述べられている。しかし4-3にも記したように、複数の研究者が異なる論文の中で、職員が「客観的な視点を持ち、親のおかれた状況への理解に努める」ことの必要性を主張している。異なる研究者が、数年にわたり同様の主張をしているということは、実際の現場において職員が親の状況を理解した上で支援を行

うことの難しさを表しているともいえるだろう。また、子どもにとっても親子分離後の家庭復帰はハードルが高いことが記されている。面会等で親との関係性を継続していても、結果3-2で記したように、子どもが自分から家庭復帰について切り出すことは負担が大きいことである。また、結果3-8にあるように、親にとっても、子どもを施設に預けているという負い目や、自身の困難な状況から、施設への連絡や面会に出向くことは心理的な負担が大きいことが示されていた。

まとめ

本研究では、研究者らによって記された論文や文献をもとに、施設における家族支援の特徴と課題について整理してきた。その結果として、1. 家族とは何かが明確にならないまま、「家族支援」や「家庭的養護」が行われている、2. 職員には、子どもを「俯瞰すること」と「最も近いところからみる」ことの両立が求められている、3. 職員は親支援への抵抗感を乗り越え、親と協働することを求められている、親子分離後の家庭復帰は子ども・親・職員の三者それぞれに難しさがある、という4点が明らかになった。今後は、職員が執筆した論文や報告で同様の分析を行い、支援をしている当事者からみた家族支援の特徴や課題についても明らかにしたい。

注

- 1) 実親となんらかの交流がある児童のうち、電話・メール・手紙でのやりとりがある子どもの割合が9.0%、面会がある子どもが28.8%、一時帰宅がある子どもは33.8%である。交流なしは19.9%、不詳が8.5%である。保護者と対面で会う機会のある子どもが62.6%と半数以上を占める。
- 2) 全国児童養護施設協議会ホームページより抜粋した。閲覧日：2023年12月29日
(<https://www.zenyokyo.gr.jp/outline/outline-book/>)

参考・引用文献

【分析対象とした論文等】

- A・村瀬嘉代子（1997）「児童虐待への理解」『児童養護』28（4）p.40-43
- B・鈴木力（2003）「自立支援計画と家族の再建に向けて」『児童養護』33（3）p.6-10
- C・村井美紀（2004）「ファミリーソーシャルワークを考える」『児童養護』35（2）p.4-5
- D・北川清一（2004）「ファミリーソーシャルワークの意義」『児童養護』35（2）p.6-9
- E・山田勝美（2004）「調査からみたファミリーソーシャルワークの必要性・意義」『児童養護』35（2）p.10-13
- F・鈴木力（2005）「家族支援専門相談員の活動の実際と課題」『児童養護』35（3）p.18-19
- G・庄司洋子（2012）「「家族」「家族関係」とは何か」『児童養護』43（2）p.24-29
- H・山辺朗子（2015）「子どものニーズに応える支援」『児童養護』46（1）p.14-17
- I・増沢高（2015）「子どもが施設に求めているもの」『児童養護』46（1）p.26-29
- J・増沢高（2015）「家族とのパートナーシップ」『児童養護』46（2）p.6-7
- K・村瀬嘉代子（2018）「「自分や世界を信じること」と親を受け止めること」『児童養護』48（4）p.24-27
- L・稲垣美加子（2019）「問われるソーシャルワーク機能の強化とは一家庭的養護のファミリーソーシャルワークの展開可能性への期待」『児童養護』50（3）p.2-3
- M・山田勝美（2022）「子どもの家族の現実とともに向き合う」『児童養護』52（4）p.24-27
- N・山田勝美（2022）「入所前の地域での暮らしを今につなげる」『児童養護』53（2）p.6-7
- O・増沢高（2022）「人生の連続性の保障と「地域」」『児童養護』53（2）p.24-27
- P・増沢高（2023）「子どもの育ちを支える拡大ネットワーク」『児童養護』53（4）p.6-7

【その他】

- ・石田 賀奈子, 芝野 松次郎, 山岡 美智子 (2006) 「児童養護施設におけるファミリーソーシャルワーカーの役割分析—エキスパートインタビューの分析を通して」『子ども家庭福祉学』(6), 13-22
- ・上野千鶴子 (2018) 『情報生産者になる』ちくま新書
- ・九州社会福祉研究会 編 (2019) 『第2版 21世紀の現代社会福祉用語辞典』学文社
- ・栗山 直子・才村 純 (2016) 「『専業主婦』及びそれに近い状況の家族における 虐待要因の分析—脱近代家族イデオロギーの視点から」『子ども家庭福祉学』16 p.29-43
- ・こども家庭庁支援局家庭福祉課 (2023) 「社会的養育の推進に向けて」
- ・厚生労働省 (2018) 「児童養護施設入所児童等調査」
- ・厚生労働省 雇用均等・児童家庭局 家庭福祉課 親子関係再構築支援ワーキンググループ (2013) 「社会的養護関係施設における親子関係再構築支援事例集」0000040352 (www.mhlw.go.jp)
- ・厚生労働省 雇用均等・児童家庭局 家庭福祉課 親子関係再構築支援ワーキンググループ (2014) 「社会的養護関係施設における親子関係再構築支援ガイドライン」working9 (www.mhlw.go.jp)
- ・佐藤ちひろ・松倉佳子 (2022) 「母子生活支援施設の支援に関する研究の動向」『白鷗大学教育学部論集』16 (1) p.19-38
- ・菅原 哲男 (2004) 『家族の再生—ファミリーソーシャルワーカーの仕事』言叢社
- ・高原 稔・高橋 英樹 (2023) 「新しい社会的養育ビジョン」における児童養護施設の方向性に関する検討——パネル調査で確認された入所児童の実態からの考察——『社会福祉学』64 (2) p.14-26
- ・原史子 (2005) 「児童養護施設入所児童の家族的背景と家族への支援 (1)」『金城学院大学論集. 社会科学編』2 (1) p.47-66

高杉自子における幼児教育の「言葉」(3)

—日本の幼児教育における絵本の位置づけと高杉の考え方に着目して

Language" in Takasugi Yoriko's Early Childhood Education (3)
- Focusing on the position of Picture Books
in early childhood education in Japan and Takasugi's ideas

児童学科 鳥居 希安

1. 問題と目的

これまで、筆者は、保育学研究者の高杉自子の考え方を検討する際、保育内容の領域の一つである「言語」や「言葉」に着目^{1) 2) 3)}してきた。その理由には、高杉が、言葉に対する考え方を述べる論考や著作が多く、また自身のエッセイの中でも、幼児期の言葉に対する考えを示すものが多かったからである。実際に、高杉が中心的に携わっていたとされる平成元年幼稚園教育要領の解説書の殆どは、領域「言葉」を担当^{4) 5)}している。さらに、自身のエッセイ⁶⁾によれば高杉は、中学校教諭の免許更新の際には国語科と美術科を専攻している。また保育学研究者になった後も、高杉は実践研究会「保育を語る会」を主催者として発足し、ここでは幼児の言語をめぐる事例の検討を行っていた⁷⁾。高杉は、言葉について「人間は言語をもつことによって自己を表現し、思考し、芸術や文化を創造し、思想を継承してきた。人類は言語によるコミュニケーションをもつことによって、絶えず人間としての存在価値を示しながら、進歩、発展してきたともいえる」⁸⁾と述べている。つまり、高杉にとって、言語とは、人類が文化を発展する上では必要不可欠のものであり、その視点は、幼児期を限定するものではなく、全人的に捉えるものであったことがわかる。それは、人間は、言語によって他者とコミュニケーションをとり、自分の存在価値を示すことで芸術や文化を創造し、思想を継承することで、歴史的発展を遂げてきたということが読みとれる。

筆者は、これまでに高杉とことばの関係を述べてきてはいるものの、絵本という観点から、高杉の論考や著作を検討したことはない。一般的に、保育において絵本は物的環境として既に保育室に置かれており、保育者からの読み聞かせもあれば、一日の生活の中で子どもが自由に手に取って読まれるものである。高杉は、子どもが絵本を読む行為自体に意味があるものとして、次のように述べている。「幼児の生活、あるいは成長に欠くことのできないものに絵本がある。早い子供であれば一歳位から興味を示し、絵を見ることを喜ぶ。(中略)絵を読む。即ち絵を見て話す行動には二つの意味がある。一つは絵をみて、ことばで言うことであって、ことばと実物と絵の三者を結びつける、という見方である。(中略)これは、図形の認知や弁別を身につけることであり、ことばの習得だけでなく文字への移行にたいせつな役目をもつ。もう一つは、絵をみて想像したことを話すことである。(中略)幼児期特有の、虚構の世界に浸り同一化する、類推や予見を楽しむ見方である。」⁹⁾これは、高杉が、絵本を読むことは子どもが成長する際に欠かせない働きがあると捉えていたことがわかる。それは、絵をみて読むという行為が、図形の認知能力といった思考面を育てる面と、虚構の世界を楽しむ創造性を育てる、両面の機能を身につける働きがあると考えていたからである。すなわち、絵本を、単なる文化財ではなく、幼児の成長や発達に欠かせないものとして考えていたということである。現行の平成30年度幼稚園教育要領には、「言葉」の領域のねらいに、「日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる」¹⁰⁾と記載されているが、「言葉に対する感覚を豊かにし」という箇所以外、平成元年幼稚園教育要領の改訂以降ほぼ変更されていない。すなわち、現在のように、心を通わせるという考え方になったのは、平成元年幼稚園教育要領の改訂によって示されたといえる。高

杉は平成元年幼稚園教育要領に携わっていたので、高杉が平成元年前後の絵本をどう捉えていたのかを明らかにすることは、平成元年幼稚園教育要領の文言の意味を考えることにつながると考える。そこで、本研究では、平成元年前後に、高杉が絵本の在り方をどう捉えていたのか、その意味を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

高杉の著作、論考を中心とする文献研究を行う。しかし、第一に、絵本が幼児教育ではどのような位置づけであるかを示すために、先行研究として、大正から昭和初期の保育施設における絵本の導入に着目した富田をもとに、これまでの保育施設において絵本がどのように取り扱われていたのか、歴史の変遷をたどる。次に、高杉が絵本をどのように考えていたのかを明らかにするため、高杉が絵本の指導について述べる論考を中心にみていく。

なお、高杉は、言葉を「ことば」というひらがな表記で統一していることが多いため、筆者も、本論では高杉にならない、ひらがな表記とする。

3. 研究結果

(1) 保育施設において取り扱われてきた絵本の変遷について

1) 絵本の創設と保育内容の取り扱い－戦前に着目して

先行研究として、絵本が保育施設においてどのように利用されてきたのかについて着目している研究として、富田¹¹⁾が挙げられる。他にも、絵本の歴史について述べている先行研究には、若林¹²⁾があるが、若林は、1960年代の物語絵本が保育へどう導入されているのか、物語絵本の実践の意味づけを示しているものであるため、本研究では、絵本の歴史の変遷を辿るものとして、富田の先行研究に依拠する。

初めに、日本の絵本の歴史を辿ると、その起源は、平安時代の絵巻物が該当する。ただ、現在のように、子どもを対象としたものではなく、絵巻物の内容の大半は大人向けであり、大人が娯楽として楽しむ読み物という位置づけであった。その後、江戸時代に入ると、赤本といったような、桃太郎やさるかに合戦など、いわゆる、日本の昔話として語り継がれている物語に挿絵が書き込まれたものが出版されることとなった。しかし、これらは、あくまでも、家庭の中で楽しむ娯楽としての位置づけであった。そして、明治20年頃には、読み方、書き方などを取り扱う幼稚園ができたものの、その扱いは、絵本としてではなく、技術の伝播として取り上げられていた。すなわち、わが国において、保育施設における絵本の位置づけは、玩具としての使用であり、教育内容の側面から使用されているものではなかったのである。それでは、いつから、保育内容として絵本の認識は広まったのか。このことを、富田は、「幼稚園令」制定の保育項目における「観察」が、教育的側面の価値を高めたことを、次のように考察する。

大正15年(1926)の幼稚園令公布は、保育のなかでの絵本の位置づけが明確になるきっかけとなる。例えば、それ以前では、主活動では絵本は教材として使われることは少なく、保育計画に「絵本」の文字を見ることはまずない状態であり、保育項目の「談話」のなかでのお話は、素話か掛図を見せながら保育者が話すという形態をとっていた。(中略)

「観察」とは、当時の徳島市立幼稚園園則の保育内容の例では「事物観察・実験・鑑賞等により、幼児の経験界を拡張し、併せて美観情操を養うこと」とある。子どもの周りの自然環境・社会・環境などの学びである。¹³⁾

ここで、富田は、幼稚園令公布が、保育施設の中で絵本の位置づけを示すことになったことを考察し、それまでの絵本の使われ方の違いを明確化している。絵本とは、読み聞かせとしての指導の一つであり、

保育者が子どもに一方的に絵本を読むという形式をとっている。ここでいう「談話」とは、明治32年(1899)に、「幼稚園保育及設備規程」の中での保育内容として遊戯、唱歌、談話、手技の4項目を示すが、実際には、談話の多くは、事実及び寓話が多く、絵本として考えられるものではなかった。すなわち、「観察」の追加は、子ども自らが教材としての絵本を親しむという位置づけに変わったことを意味するといえる。富田が示すように、「観察」が示されたことにより、それまでにはなかった子どもの身の回りにある事象が子どもの生活経験を広げ、それは情操教育を促すものとして環境の意味づけを強調するものに変化させたといえるであろう。また、絵本の認識を更に広めたものとして、絵本雑誌の登場が関係していたことを、富田は以下のように説明する。

その教材として昭和2年(1927)に生まれた『観察絵本キンダーブック』の存在は保育施設における絵本の位置づけの幅を大きく広げていくことになる。この絵本は今でいうところの月刊保育絵本と呼ばれるもので、保育施設にて教材として使用しつつ、保護者に向けても定期購読をお願いするという形をとっている。新しく保育項目に加わった「観察」の教材としての子ども絵本雑誌の登場である。¹⁴⁾

ここから、大正15年に制定された「幼稚園令」と同時に使用された教材『観察絵本キンダーブック』が、当時の保育施設での絵本の取り扱いの認識を更に深めさせ、一般家庭にも絵本の親しみをもたらす契機になったことがわかる。さらに、この『観察絵本キンダーブック』は、フレーベル館が倉橋惣三を中心とするものたちで編集されたものであったという。すなわち、その後の保育絵本や保育絵雑誌の源流はここにあったということが考えられる。それは、『観察絵本キンダーブック』の登場が、現在の月間保育絵本の源流をつくり、また保育施設における絵本の位置づけを広めたものになったことを意味する。さらに、富田は、実際の保育現場における絵本の取り扱いについて、「昭和10年(1935)発行の『幼稚園・託児所保育の実際』には、「絵本は幼児を教育する為之を見せたり、自然物を知らせることになくはならぬもの」と幼稚園・託児所での絵本の必要性を強調している。保母にとって模写して観察用にするためなどの「参考としての繪本」と「幼児に見せる繪としての絵本」の2種の意味を持った絵本が必要だという。「観察」のための教材という位置づけが大きい、このように幼稚園でも託児所(保育所)でも絵本が保育計画のなかに位置づいていくことは将来の幼児教育にとって貴重な意味がある。」¹⁵⁾と述べる。すなわち、昭和の初期から、より一層、絵本を子どもに見せるためのものとして、日々の生活の中でも頻繁に取り入れられていき、それまでの談話としての取り扱いであった絵本は、徐々に、子どものためのものとして変容していったのである。このように、大正時代における保育施設での絵本の位置づけの流れを大きく変えたのが、幼稚園令の制定における「観察」であったということ、また同時に、倉橋が携わった絵本雑誌であったということが読み取れる。

2) 保育内容における絵本の取り扱いと高杉の見解について－戦後に着目して

しかし、太平洋戦争の勃発のため、一時、絵本や絵雑誌は消滅することとなる。幼稚園施設の普及も、戦争の影響のため中断を余儀なくされ、戦前の保育施設における絵本の取扱いは、昭和20年まで空白の期間をつくることとなった。ただ、終戦後に絵雑誌は復刊し、別の編集所からも新刊され、幼稚園を通じて絵雑誌の認識の周知は広まることをやめなかった。並行し、幼稚園として絵本の取り扱いをどうするかという審議がなされ、昭和31年(1956)に刊行された幼稚園教育要領が刊行されたことにより、現場における絵本の実践指導が広まったという。昭和31年幼稚園教育要領には、「第二章 幼稚園教育の内容」における「4 言語」の中で「(1) 幼児の発達上の特質」として「絵本を見ようとする興味が出てくる。」が示され、さらには、「(2) 望ましい経験」には「3. 絵本・紙しばい・劇・幻燈・映画などを親しむ」¹⁶⁾が示された。これらのことから、昭和31年幼稚園教育要領が絵本の項目を特記事項として記載し、明

確に教育の内容を位置づけることになったと考えることができる。昭和39年幼稚園教育要領においても、絵本としての取り扱いは変わらず、「望ましい経験」の領域「言語」には、ねらいとして「4. 絵本、紙しばいなどに親しみ、想像力を豊かにする」¹⁷⁾が示されている。すなわち、絵本は、幼稚園教育施設においては、望ましい経験や活動の一つとして示されていた。

それでは、高杉は当時の絵本の指導の現状をどう考えていたのか。当時の保育現場の指導について、次のように述べる。

中には、絵本を見せて、「これは何ですか」という質問を繰り返すだけの指導であったり、読んだ後「はじめは何かかいてあったか…次は…次は…」となぞらえさせるだけの単純画一的な型にはまった指導をする。一方では、例えば午前中に虫歯の絵本を見せ、午後帰りぎわにどの位理解したかを質問して、それが評価であり、評価の必要性を説くのに利用する。あるいは読み聞かせと称し、通読、味読、精読など、常識的指導法をそのままおろした指導法など、さまざまな主張もでてきた。多様な扱いをすることはかまわないが、ある一定の方法だけが行われてよいのだろうか。それに何よりも絵本を楽しんで見たり読んだりすることとは関係なく、指導が走ってしまってもよいのか、反省させられることも多いのである。¹⁸⁾

ここで高杉は、当時の絵本の指導が、指導側である保育者から一方的に見せるものとしての意識が強く、それが評価にどう繋がるかに重点が置かれていることが多いことを指摘する。そして、そのような指導法のみが先行されていることが、子どもにとっての教育になっているのかという問いを立てている。ここでは高杉が、絵本を「楽しんで見たり読んだりする」ものが、指導よりも優先すべきものとしてあるのではないかと、絵本の楽しみ方を子ども側から捉えていたことがわかる。この論考が1984年（昭和59）当時のものであることから、当時の絵本に対する保育現場での取り扱いは、「望ましい経験や活動」として位置づけられていたことが理解できる。すなわち、保育者である教師側からみた望ましさと思う活動を子どもに与えるという図式で保育が展開されており、高杉は、そのような現状、つまり、保育者が子どもの活動をどう進めるかということが先行され、絵本を教材としてどう取り扱うかということが重視されていることを危惧している。特に高杉は当時の指導の在り方を更に具体的に、質疑応答や虫歯の例によって示していることで、絵本というものが当時の保育現場では、絵本の中にでてくる絵をどれくらい認知しているか、またどれくらいの記憶で把握しているかといった技能としての判断材料に使用されていたことを指摘している。ただ、高杉の場合、この点を、「反省させられることも多い」と述べ、当事者性をもって課題にしているのである。おそらく、当時、文部省初等中等教育局幼稚園課教科調査官として行政の立場として働いていた高杉にとって、幼稚園施設の在り方を、幼稚園教育はどのようにするべきかを考えていたからこそ、そこを反省することに至ったと考える。すなわち、絵本という一つの活動を取り上げても、子どもが楽しんでいるとは思えない現状を、保育者側からの一方的な指導方法が子どもにとってふさわしいといえるのかということに、行政側の立場にいた高杉は、反省せざるをえない状況にあり、どうすれば子ども側からの立場に立って考えることが出来るかを思案していたと考える。

(2) 子どもにとって絵本が読まれる意味

高杉は、このような当時の指導の現状の原因を「もしかしたら今の子供は絵本に恵まれすぎているのかもしれない」と考察する。それが、以下の考察である。

昭和三五～六年頃であったか、長野県のある保育所を訪ねた時一冊の絵本が皆に読まれてぼろぼろになって、背を何回も補修してあった。それをなおかつ一人の幼児が「読んで、読んで」と先生にま

つわりついていた姿が、ひなびた木造の園舎とは不つり合いにきらきらと輝いていたことを思い出す。

既にその頃、都会の園では、そうした幼児の欲求は満たされていたので、いたく感動して脳裏に焼きついているのである。満たされるからよく絵本を読むことにはならない。幼児の心をかきたてる魅了のあるものを提示したいものだ。それは何か、と深く考えさせられた。

絵本は一見、静的活動だが、幼児の内面をたぎらせる程の魅了をもつものである。したがって、これに出会い、かかわりをもつことを知らない幼児がいるならば、大きな損失をしているように思えて仕方がない。自分の知らない世界が足下から広がっていくような気持ち、自分の知らない世界がずっと真近に寄ってきて目を見開いた、あの実感や感動は、大人になっても残っているものである。¹⁹⁾

ここで、様々な国を訪ねていた高杉は、現場の子どもたちの様々から絵本の価値について問いている。それを、ある保育所を例に、環境の豊かさが心を満たすことができるといえるものではないこと、そして、子どもを魅了するものとはなにかをという問いである。おそらく、高杉が、ここで、どのような環境においても環境が豊かであれば心が満たされるということではなく、また心の豊かさが絵本を読むということでもない述べているのは、絵本が子どもにとってどのような存在であるのかという、絵本のもつ本質への問いかけである。この問いを持った背景には、おそらく、絵本の本質を明確にしなければ、ただ単に子どもに読み聞かせるという一方的な指導方法になりかねないことを実感していたからと思われる。すなわち、当時、全国の幼稚園を考える立場にいた高杉は、子どもの心の動きは容易ではないこと、心が満たされていれば絵本を読みたくなくなるというような単純なものではないことを、子どもの姿から考えていたといえる。だからこそ、絵本の当時の指導の現状に違和感を述べた上で、この長野県の保育所を例で示したと考えられよう。つまり、ここでは絵本はあくまでもひとつの例としてあげることで、それは子どもの内面を揺り動かすものを吟味せずに、すぐ指導に流れてしまうという保育全般に対する問いかけであり吟味していると考ええる。

また、高杉は、絵本というものを、内面世界の出発として捉えており、その感動や実感は、大人になっても続くと述べている点が重要であると考えている。一般的に、絵本を読むという行為は、言葉の発達を促し、子どもの想像力を豊かにするものといわれているが、高杉は、大人になっても、内的世界が広がった感動や喜びは残っていくと述べる。このことは、高杉独自の解釈にあると考える。すなわち、高杉は、絵本を読むという行為を、子ども時代に使用する文化財として、断片的には捉えずに、大人になったあとも余韻として残り続けるもの、すなわち、その後の人生にも欠かせない内面を育てる重要な文化財で捉えていた。その理由には、現実と虚構の世界に境がない、という幼児期特有の特徴がある。高杉は、子どもが育つ上にはイメージは欠かせない要素であり、イメージが広がることで遊びだけでなく、思考力が育つことを、ことばの発達という観点から捉えている。例えば、「幼児の遊びはイメージを基にして表現活動をすることによって成り立つものが多い。○○に見立てたり、○○になったつもり、○○になりきるといように、想像表現が発達していく。つまり、想像的思考を自由に行い、自分の行動を広げていく。(中略)幼児期は想像と現実の間にしきりがなく、自由自在に行き来して独自の思考をする。こうして、イメージ、ことば、行動を融合し、自己表現をしながら、思考を発達させていく」²⁰⁾と述べている。ここからわかるように、高杉は、幼児が思考を発展するには、イメージとことばと行動の3つの要素が融合されること、そして、その融合が自己を表現していくものとしている。すなわち、イメージがあるからことばが育ち、ことばがあるからイメージが育つといったように、両者は、相互に関連づかれており、子どもの行動は、遊びによって表現される。絵本は、思考を発展するためには、イメージを広げる上では重要な要素になると言っているのである。

(3) 子どもと絵本が出会う意味とは

それでは、この「想像と現実の間に仕切りがない時期」の中で、高杉は、子どもと絵本との出会いについてどう考えていたのか。すなわち、子どもと絵本との出会いの関係性をどう捉えていたのか。高杉は「(前略) だから幼稚園が出版社の直売販売のルートだけはだめで、保育現場の中にどう入れこみ個々の幼児とどのような「出会い」がなされるかを練らなければならないのである」と述べ、子どもと絵本との「出会い」を吟味するところから始まることを示す。すなわち、子どもと絵本が出会う意味を吟味せずに、業者から仕入れる教材の一つとしてだけに捉えることは、先に述べた感動や喜びには繋がらないことを指摘している。ここでいう「出会い」とは、子どもが自分自身で絵本を手取るその瞬間である。そのため、絵本が子ども一人一人にとって様々な意味をもたらすことを含めて考えることが必要になるため、たとえば「保育室の中にカーペットを敷いて本棚を子供の目の高さに置いておく、というようなコーナーの作り方」²¹⁾は、大人から見た子どもの望ましきであって、それが子どもにとってどのような環境になっているかを吟味したことにはならないといえる。では、どのようにしたら、子どもと絵本との出会いは、子どもにとってふさわしい場面になるのであろうか。このことを、高杉は、保育者の姿勢にふれながら、次のように述べる。

幼児が自分で活動を探すくせがついているクラスは、片時も惜しんで自分の好きな絵本を選んで読んでいる姿を見せてくれる。幼稚園の一日の生活時間を目一杯に有効につかおうという、どん欲な幼児たちに育っているのである。

このようなクラスの背後には、先生が読み聞かせを時々したり、絵本のコーナーの内容を時々かえたり、位置を工夫したり、絵本を見たりしている教師の配慮が行き届いているとあってよい。絵本を大切に扱っているばかりでなく絵本が大好きな先生が多いのである。²²⁾

ここから、絵本と子どもとの関係には、保育者の存在が欠かせないことがわかる。高杉は、子どもは自分で行動を広げることができるため、自分から積極的に絵本をさがし、読むことを望む姿を見るためには、その背景に保育者の影響があると指摘する。それは普段の生活の中で、保育者が子どもと絵本をどのように考えているかが、絵本と子どもとの関係に影響を与え、子どもと絵本との出会いを左右する。実際に、高杉は、保育者が自分のクラスの子どもの今どのような絵本に関心をもっているのか、どのような姿に育ってほしいのかを考えていれば、子どもは自ら絵本をさがし求める。また、絵本が大好きな先生のクラスには、自然と絵本が好きな子どもがでてくるということを示している。これは、前述の、長野県の保育所において、子どもが一冊の本をめくり、何度も読み返すことにも共通するものがあると考えられる。すなわち、保育者が、絵本をどう取り扱うのか、子どもにとって絵本がどのような意味をもたらすのかを吟味しているかしていないかによって、子どもの絵本との出会いや向き合い方も変化していくということである。さらに、読み聞かせにおいても、「読後感想を言わせるよりも感動の味わいを共に楽しむことの方が重要である。むしろ保育者も絵本を通して、子どもの内面にふれ、多くの思いや感情、そして新しい出会いを得させて、正しい日本語の文字文化にふれさせ、幼児の心の糧として蓄積していくことを援助する役割があると思う」²³⁾と述べている。すなわち、高杉は、子どもが絵本の内容をどこまで覚えていて、言葉をどれだけ使えるようになるのかということに着目しなくても、普段の生活の中から、保育者が子どもと絵本を読むことにともに楽しみ、また子どもが絵本との出会いに喜び、感動を味わうことができる機会を与えれば、必然と、子どもの中でことばは発達していき、思考も発展する。そして、このように心の育ちが蓄積されていくことが、ひいては、その後の人格形成を培う上で重要な働きをもたらすというのである。つまり、保育者がなぜ子どもに絵本を読み聞かせるのか、なぜ子どもにとって絵本が重要なのかという問いに対して、おそらく、高杉は、子どもの姿からその答えを見出していたと考える。そして、その答

えの背景には、保育者の援助があり、保育者が子どもと絵本との関係をどのように考え、またどう出会い、結びつけるかを吟味するかによって、子どもの姿も変わるものがあると考えていたと思われる。

総合考察

わが国の保育施設における絵本の取り扱い、大正後期から積極的に取り入れられ、その契機となったのは、幼稚園令の制定とともに「観察」の項目が新たに追加されたこと、そして、倉橋惣三を中心とした絵雑誌の普及にあったことが、富田の先行研究から明らかとなった。

第二に、高杉が平成元年の前後において子どもと絵本をどう捉えていたのかについて着目した結果、高杉は、昭和後期当時の保育現場を、子どもの立場からではなく、大人側からの立場で絵本を与えるという指導法を問題点として捉えていたことが明らかとなった。そして、その指導法を見直すものとして、幼児期特有の「想像と虚構の世界の境にあたる時期」という特徴を示しながら、子どもが絵本に出会う意味を吟味していた。その吟味は、クラスの担任である保育者を中心に、つまり保育者が子どもとともに絵本を楽しむことが吟味のポイントであった。これは、高杉が、子どもが絵本と出会うことを、子ども個人だけでなく、保育者と共に心を通わせる場面も含めて考えていたということがいえる。そして、高杉は、絵本に出会う意味を、幼児期のその時だけでなく、大人になったあとも、内的世界の拡がりに影響があるものとして重視していたことが明らかとなった。この考えに至る背景には、高杉が、ことばの在り方を、人間の存在価値として捉えていたからであり、ことばが育つことによって、人間としての思考力を高め、ことばを共に生活する人とのつながりや信頼感を育むものとして捉えていたからと考える。

以上のように、我が国の幼児教育における絵本の位置づけと高杉の考え方から高杉は平成元年の改訂以前は、保育者からの一方的な指導方法は子どもに望ましくないものとして捉え、言葉本来の意味を考えられるものとしての絵本の在り方を考えていた。そして、この考えが、その後の平成元年の改訂での「絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる」²⁴⁾につながる部分があったということが考察された。

註

引用文献

- (1) 鳥居希安 (2019) 幼児教育における「言葉」－高杉自子の著作に基づく検討を通して. 東京家政大学教育養成推進室年報第8号. 東京家政大学教育養成推進室
- (2) 鳥居希安 (2019) 高杉自子における幼児教育の「言葉」(2). 東京家政大学教育養成推進室年報第9号. 東京家政大学教育養成推進室
- (3) 鳥居希安 (2021) 高杉自子における幼児期の「言葉」と育ちの関係性. 東京家政大学教育養成推進室年報第11号. 東京家政大学教育養成推進室
- (4) 高杉自子 (1986) 言語 (幼児教育法シリーズ). 東京書籍
- (5) 高杉自子・戸田雅美 (2000) 言葉—言葉の獲得に関する領域 (新訂幼児教育法シリーズ). 東京書籍
- (6) 高杉自子 (1983) アイ・アイ・アイ. チャイルド本社. p65
- (7) 高杉自子 (1989) 幼児のことばを語る会10周年記念誌. 事務局台東区立根岸幼稚園
- (8) 高杉自子 (1983) 新保育内容講座「言語」. p12
- (9) 高杉自子 (1984) 絵本の指導を考える－幼児の読書活動－. 初等教育資料10. 東洋館出版社.
- (10) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館. p213
- (11) 富田克巳 (2020) 日本の保育施設における絵本の使用状況の歴史 正期から昭和初期の保育施設における絵本の使用状況. 日本福祉大学研究紀要－現代と文化. 第141号. 日本福祉大学福祉社会開発研究所
- (12) 若林陽子 (2018) 1960年代の保育における物語絵本の実践の意味づけ—東京保育問題研究会文学部

会と文芸教育研究協議会の主張を中心に、『幼児教育史研究』第13号. p1-1

- (13) 前掲 (11). p28-29
- (14) 同上. p29
- (15) 同上. p31
- (16) 文部省 (1956) 幼稚園教育要領. フレーベル館. p9
- (17) 文部省 (1965) 幼稚園教育要領. フレーベル館. p11
- (18) 前掲 (9). p58
- (19) 同上. p58 - 59
- (20) 前掲 (5). p6
- (21) 前掲 (9). p59
- (22) 同上
- (23) 前掲 (5). p22
- (24) 前掲 (10)

プラトンの「レトリック批判」の批判的検討

——教育学に基づくレトリックの再定位に向けて——

A Critical Argument on Plato's Argument on Rhetoric
——Towards the reorientation of Rhetoric in Education

新妻 千紘

1. はじめに

近代以降の教育の発展において、言語主義の否定が重要な起点の一つとみなされていることは、周知の事実である。コメニウスの『大教授学』によって宣言された、言葉は本質の「属性」に過ぎないとする事物主義は、言葉の習得をもって教育の達成とみなすそれまでの教育のあり方に根本的な転換を迫り、その結果、それ以前の教育において主流を占めていた修辞学（レトリック）に対して否定的な見方が広まっていった。コメニウスよりも少し前の世代のモンテーニュや、ほぼ同時代を生きたパスカル、デカルトらも、修辞学（レトリック）に対して懐疑的、または敵対的とも言ってよい言説を展開していることも、コメニウスの主張が大きな時勢の流れのもとに展開していたことを我々にうかがわせる。

ところで、興味深いことに、レトリックを痛烈に批判したこれらの著名な知識人たちこそが卓抜なレトリックの使い手であった、という一つのパラドクスに関する指摘はしばしば見られている。例えば、現代におけるレトリックの再評価の必要性を主張した佐藤信夫は、モンテーニュがレトリックを批判した一節について「恐れているほどレトリック効果に満ちている」と評しており（佐藤1986；14）、古代からルネサンスを経て現代にいたる西欧の文化史におけるレトリックの重要性を説いた林達夫も、パスカルが行ったジェスイット批判に関して、「ジェスイットの使う武器」であったレトリックを臆面もなく使っていると指摘している（林1993；422）。

16世紀を起点に急速に盛り上がった言語主義の否定という潮流を遡ると、レトリックを用いてレトリックを批判するというパラドクスの原点は、プラトンに見られる。古来、キケローやベーコン、現代は小林秀雄や佐藤信夫らに至るまで、皆押しなべてプラトンがレトリックを否定していた点に言及しているが、今日までプラトンの哲学が伝えられているのは、キケローがいみじくも指摘しているように、プラトンの巧妙かつ魅力的なレトリックによることを否定するのはむしろ不自然であろう。歴史的事実から見れば、プラトンの哲学とそのレトリックは切り離しがたく結びついていると考えることが必要なはずである。

プラトンによるレトリック批判に関する先行研究の中には、プラトンはレトリックの使い方の適宜を問うたのであり、レトリックそのものは否定してはいないという平野英一による注目すべき指摘が既に存在する（平野2010；26）が、プラトンがレトリックの何を批判し、何を肯定したのか、あるいは、プラトンが哲学を語るうえでレトリックがどのような機能を果たしていたのかといった詳細に関しては、それがプラトンの哲学の内容と関連するとみなされなかった故か、あるいは単純にプラトンがレトリックを嫌悪しているという点のみが注目されてきた故か、それらの問題に取り組んでいる先行研究は見当たらない。

問題は教育学においても同様である。キケローばかりではなく、近代初期におけるレトリック批判に関する言説においても、レトリックを単純に否定することに対しては疑義が呈されている¹にもかかわらず、現在の教育学におけるレトリックの位置は、その草創期における言語主義批判の影響もあって、いまだ定まっていないというのが実状であろう。

本稿では、プラトンのレトリック批判に関する言説を検討することで、そこに見られるパラドクスを解明するとともに、プラトンの哲学が今まで伝えられるにあたって、そのレトリックがどのように影響したのかという点について考察することにした。

2. プラトンにおけるレトリックの定義

(1) プラトンによるレトリックの捉え方

言語主義を否定する風潮の中で、レトリックを用いてレトリックを批判するというパラドクスが解決されないまま放置されている背景には、「レトリック」がそもそも何を指しているのかが論者によって明示されておらず、また、その読者たちにも明確には理解されていないという問題が存在していると思われる。そこで、まず、プラトンがレトリックをどう定義しているかという点について慎重に捉えていくことにしたい。プラトンが主にレトリック（弁論術）²について論じた作品には『ゴルギアス』『パイドロス』があるが、第1項では『パイドロス』の内容を検討してみよう³。

『パイドロス』に登場するソクラテスは、アテナイ人のパイドロスと共に弁論の巧拙はどのように判断することができるかについて議論を行う。ソクラテスは、どのような目的で弁論をするのであれ、論じる対象——特に「正しさ」「善い」といった人々の間で一定の見解を得ることが難しい語について——適切に理解し定義できなければ相手を説得することは難しいと指摘する（263A）。そして、「多様にちらばっているものを総観して、これをただ一つの本質的な相へまとめる」、「自然本来の分節に従って切り分けながらさまざまな種類に分割する」、という総合・分割という二つの技術（ディアレクティケー）による事物の本質の追究こそ熟達した弁論家へと人々を導くと述べる（265D, 265E）。

それに対して、パイドロスは、ディアレクティケーは弁論術として理解されておらず、「重言法」「格言的話法」「比喩的話法」といった表現技法こそ弁論術であると考えられているのではないかと指摘する。ソクラテスはパイドロスの指摘を軽くあしらい、そのような技法に関する知識は、誰に対して、いかなる時に、どのように適用すべきかという判断について何らの認識をも与えない弁論術以前の「予備的学習」にすぎないと述べる（269A）。そして、弁論術とは、「魂に言論と、法にかなった訓育とをあたえて、相手の中にこちらがのぞむような確信と徳性とを授ける」「言論による一種の魂の誘導」であり、言論の種類と性質を理解すること、「魂の型」に合わせて言論の方法を選び、語るべき適切な時期を学ぶことによってこそ「説得力をそなえた真の弁論家の技術」足りうるとソクラテスは結論付ける。（270B, 261A, 269D）

ここに見られる対話からは、プラトンにおけるレトリックの概観を捉えることができるものの、未だレトリックを定義するには至らないと言うことができる。「言論による一種の魂の誘導」であると弁論術が位置付けられているものの、魂がどのように誘導されるのか明確でなく、「こちらが望むような確信と徳性」といった表現は、価値観を伴った発言であるため、価値観の解明を経ずに意味を限定することができない。また、魂にどのような型があるのか、あるいは言論の種類やその語り方についても具体的な点は不明なままである。明示できる点があるとするれば、プラトンにおいてレトリックとは目的と方法が一体化した概念として捉えられており、その全体像を示さなければ、プラトンにおけるレトリックの定義は確定されないということである。

(2) 『ゴルギアス』『パイドロス』におけるレトリックの様相

プラトンの対話篇は、古来よりプラトンの哲学が述べられているものではなく、哲学への誘い（プロトレプティコス）という特殊なジャンルに属する著作であるとされている。もちろん本稿で検討する『ゴルギアス』『パイドロス』も例外ではない。そして、そこにおける説得が「言論による一種の魂の誘導」を目的に行われていたとすれば、その内容を検討することでプラトンが魂のどのような状態を批判し、どの

ような状態へと導こうと意図したかを捉えることができると考えられる。そこで、両書におけるその内容について、見ていくことにしよう。

まず、『ゴルギアス』では、「弁論の第一人者として、アテナイ市民からもひろく尊敬されていた」人物ゴルギアスとその弟子、ポロスとカリクレスを相手に、ソクラテスが弁論術とは何かを論じる対話が展開されている。(田中・藤沢2002; 138)

ゴルギアスは、弁論術とは、正と不正に関して「説得をつくりだす術」であり、「問題のことがらそのものがどうであるかを知っている必要はすこしもなく」「無知な人々の目に識者よりももっと知識があるように見えさえすればよい」と述べる(459BC)。また、ポロスは、弁論家を「専制君主のように、殺したいと望む人間があればこれを死刑に追いやるし、また、これと思う者から財産を取り上げたり国から追放したりする」「最大の実力者」として捉え(466BC)、カリクレスはポロスの弁論を受けて、「傲りと、放埒と、自由とが、ひとたびそれを裏づける力を獲得するとき、それこそが人間の徳というものであり、幸福にほかならない」と断言する(492C)。

一方、ソクラテスは、三者が述べているような「弁論術」は、「ある種のうれしさと快さをつくりだすことに関する経験」に過ぎない「おべっか術」とであると批判する(462C)。そして、「おべっか術」は「自分がほどこすものがどのような本質的性格をもつかについて、なにひとつ理論的説明を与えることができず、したがって、それぞれのばあいになぜそうなるかという原因をいうことができない」故に技術の名に値しない(465A)、また、「できるだけ快い思いをさせることによって、無知な連中の心をつかみ、彼らをあざむいて、いかにも大したものであるかのごとく思わせている」と言う(464D)。

ソクラテスは快楽を得る目的のみに使用される「おべっか術」に対して、善を目的とする「真正の弁論術」を対置し、「自分の言葉が聴衆に快くひびこるが、不快に聞こえようが、それにかかわらず終始一貫、ただ最善のことがらを語ろうとつとめる」人間こそ「真の技術を持つすぐれた弁論家」とであると位置付ける(503AB)。

『ゴルギアス』は、当時の弁論家に対するプラトンの痛烈な批判に重点が置かれており、『パイドロス』のように弁論術の定義が話題にされていない。しかし、『パイドロス』に示された、ディアレクティケーの技術の一部が用いられている点は着目すべきであろう。すなわち、快楽を目的とする「おべっか術」と善を目的とする「真正の弁論術」の対置は、ディアレクティケーの「分割」に相当すると考えることができる。『ゴルギアス』『パイドロス』に示される共通のレトリックは、プラトンにおけるレトリックを捉える上で重要な手がかりになるであろう。

続いて『パイドロス』を検討してみよう。『パイドロス』冒頭は、「自分を恋している者よりも恋していない者にこそむしろ身をまかせるべきである」というリュシアスの繰り返しの多い貧弱な弁論に対して、ソクラテスが主題を同じくするより優れた弁論を披露する場面から始まる。ソクラテスは、「恋」を欲望の一種として定義づけた後に、恋する者は快楽の奴隷であり、恋が冷めてしまえば不実の人間になってしまうという理由から「恋をせずには理性を保っている人を選ぶのが、はるかによい」という結論を導いてみせる(241BC)。

ところが、自分の話が神にゆかりのあるエロースを貶める愚かで不敬なものであったと気づいたソクラテスは、直ちに正反対の議論を始める。すなわち、恋とは、最も善きものに由来する狂気であり、魂が人間の体を持たなかったときに目にした「真実の〈美〉」を想起する際に引き起こされる「恋(エロース)」と呼ばれる心情は、悪徳を服従させ人々を「自己自身の支配者」とすることで、「知を愛し求める生活へとみちびく」と論じてみせる(256B)。

『パイドロス』における、「恋」を欲望の一種として定義したのちに、その性質を快楽と善に分割して論じる手法は、完全な形で用いられたディアレクティケーとして理解することができる。興味深いことに、プラトンは「弁論術」と「恋」という全く接点がないと感じられる二つの対象を、快楽と善による対置と

いう同様の構造によって捉えている。両者に共通する、快樂への従属を批判し、善を探究する態度を称賛する構造はレトリックの定義を確定する重要な手がかりとなり得るであろう。

(3) プラトンにおけるレトリックの定義

続いて、プラトンが快樂と善をどのように捉えているか、具体的に検討していこう。

『ゴルギアス』では、ただ「知識があるように見えさえすればよい」という怠惰な虚飾、そして、大衆への迎合を目的とする弁論術が「おべっか術」として批判され、『パイドロス』では、自らの快樂を満足させるために恋人を搾取し、従属を要求する姿勢が非難されていた。このような批判に対する代案として、事物の本質の解明にあたって理論的な説明を可能とする程の自覚的な姿勢を維持すること、そして、慎みと理性により自己を制御することで秩序と調和のある生き方がなされるべきであると論じられていた。以上から総括すれば、プラトンのレトリックは、大衆や自らの欲望におもねる主体の在り方(=〈受動的主体〉)を、自己を支配し自覚的に本質を探究することを可能とする主体の在り方(=〈能動的主体〉)へと誘導することを目的としていると理解することができる。さらに言えば、プラトンにおけるレトリックの定義とは、言論によって〈受動的主体〉を〈能動的主体〉へと導くことであると言えるであろう。

ところで、ここで導かれた〈受動的主体〉〈能動的主体〉というタームによる理解は、プラトンの言う「魂の型」に関わるものであり、レトリックの目的に相当するものであると考えることができる。そこで、次項では、プラトンが〈受動的主体〉を〈能動的主体〉へと誘導するために、どのようなレトリックを用いているか、すなわち、レトリックの「方法」にあたる部分にさらに光を当てることにしたい。

3. プラトンにおけるレトリックが持つ構造

『パイドロス』でなされた議論によれば、熟達した弁論家は対話を行う相手の「魂の型」を判断し、それに合わせた的確な言論を展開できなければならない。そこで、引き続き『ゴルギアス』『パイドロス』の内容を検討を通して、二つの著作に登場するソクラテスが「魂の型」をどのように見極め言論を展開しているか見ていこう。

(1) 〈感情的レトリック〉

『ゴルギアス』に登場するソクラテスは、作中で自分の議論を反駁打破してくれる人間は「最大の恩人」と主張している(506C)。反駁を不快に感じず、真実の探究が進展することを喜ぶ態度を見せるソクラテスは〈能動的主体〉であると言える。

一方、対話相手であるカリクレスはしばしばソクラテスの反駁に激昂し、ソクラテスに侮辱の言葉を向けている。感情に従属的なカリクレスが〈受動的主体〉であることは指摘するまでもないが、このような反駁に対して現れる感情的態度は、『ゴルギアス』において弁論を行う人間の「魂の型」、すなわち〈受動的主体〉であるか〈能動的主体〉であるかを明示する働きがあるように見える。

例えば、カリクレスの、より優れた者は多くを持つべきであるという主張に対し、ソクラテスは、医者や支配者、体力に優れた者は食べ物や飲み物の分け前に多く与らなければならないのか、あるいは、誰よりも立派な着物を着こむべきではないのか、そうでなければ誰よりも大きな履物を履いて歩き回るべきではないか、と挑発的な発言を畳みかける(490C-E)。カリクレスは迂闊に挑発に乗り、口調を荒げ感情に対する受動的な態度を露呈させてしまう。それと対比するように、作中ではカリクレスの怒りや皮肉に対し一向に動じないソクラテスの様子が描かれている。

また、反駁に対し感情的な態度を見せない人物としては、ソクラテスの他にゴルギアスがいる。ゴルギアスは〈受動的主体〉に基づいて弁論術を定義しているが、カリクレスが苛立つあまり弁論を止めてしま

おうとすると、カリクレスをたしなめソクラテスと対話を続けるように促している(497B, 506B)。加来彰俊はゴルギアスを「ソクラテスの質問には終始誠実な態度で受け答えしており」「ソクラテスの批判に耳を傾けるだけの雅量を示している」と評価している(加来2007; 311)が、ゴルギアスはソクラテスの探究的な態度に共感を示せる程度の能動性を持っていたとすることができるだろう。

本稿では、このような感情的な挑発によって「魂の型」を判断するレトリックを〈感情的レトリック〉と呼ぶことにしたい。

(2) 〈論理的レトリック〉

〈感情的レトリック〉は、相手が〈受動的主体〉であるか〈能動的主体〉であるかを判断する一つの基準にはなり得るが、相手が提示する理論の整合性やその可否を問うことはない。プラトンは事物の本質の究明にあたって理論的な整合性を重要視しているが、理論の整合性に関する判断がどのようになされているのか検討してみよう。

興味深いことに、『パイドロス』では、『ゴルギアス』のように感情的な要因によって「魂の型」が判断されないような場面設定が採られている。すなわち、『パイドロス』で示された「自分を恋している者よりも恋していない者にこそむしろ身をまかせべきである」というリュシアスの弁論は紙に記されたもので、リュシアス自身は『パイドロス』に登場しない。ソクラテスによって、リュシアスの主張は整理され、不完全な部分は周到に反駁されるが、その様相について、藤澤令夫は次のように指摘している。

この話は、「自分を恋していないものに身をまかせよ」という、いわばソフィスト好みのパラドクスを弁論の力で正当化しようとする、当時の弁論術の弱論強弁の傾向の一典型であるが、そこには、「さらにまた」とか「つぎに」とかの形式的な接続詞を多用して文をつみかさねて行く単調な口調、思想の発展というものがなく、「同じ事柄をああも言いこうも言い云々」と批評されるような平板性、細かい表現における幾多のもってまわった晦渋性など、あまり立派とはいえない特色がかなりみられる。もし模作とすれば、プラトンの意地の悪い意図が働いていると言わねばならない。(藤澤1984; 178)

藤澤令夫によるリュシアスの弁論への評価は、リュシアスが〈受動的主体〉であることをわかりやすく示していると言える。すなわち、自らの論理の脆弱さを自覚しないままに強弁に頼る様に受動性がよく表れており、さらに、〈感情的レトリック〉による抗弁が存在しない故に、いっそう論理の脆弱さが露呈してしまう展開となっている。

プラトンは、リュシアスの強弁に傾倒し、議論の内実を問わないレトリックを演出することで、〈受動的主体〉の有り様を巧みに示している。つまり、「魂の型」を判別する方法としては、弁論の論理的側面に着目することで相手の理性を検討する手法をさらに挙げることができるであろう。そこで本稿では、理性によって「魂の型」を判断するレトリックを〈論理的レトリック〉と呼ぶことにしたい。

(3) 〈象徴的レトリック〉

続いて、パイドロスに対してソクラテスがどのようなレトリックを用いていたか、検討してみよう。

『パイドロス』でなされる恋愛や書物に関する議論には、神話による比喩が多用されている。ソクラテスが自在に神話や異国の物語を議論に援用することに対し、パイドロスは、これらの物語を実際の出来事として信じているのかと尋ねる。ソクラテスは、神話であれそれが真理を伝えるものでありさえすれば、それを聞いて素朴に満足して良いはずであり、事実かどうかの検討は時間の無駄であると答えている(229C-230A)。

指摘を受けたパイドロスは素直にソクラテスに賛同している一方、『ゴルギアス』で神話による比喩を提示されたカリクレスは考えを改めていない。この対比からは、神話的な比喩を用いたレトリックにも「魂の型」を判断する契機が含まれていることが読み取れる。すなわち、〈能動的主体〉において、比喩には議論に柔軟性や飛躍をもたらす効果が認められるが、〈受動的主体〉においては、意味を持たない虚構や幻想としてしか受容されない。本稿では、このようなレトリックを〈象徴的レトリック〉と呼ぶことにしたい。

(4) プラトンにおけるレトリックが持つ構造

上記のような三つのレトリックの類型は、本稿に位置付けた「魂の型」、すなわち〈受動的主体〉及び〈能動的主体〉の性質をより明瞭に表すものであると言えるであろう。換言すると、主体の受動的特徴及び能動的特徴を判断する基準は、感情、理性、想像力に置かれていると考えることができる。プラトンは〈受動的主体〉を〈能動的主体〉へと導くにあたって、これら三つの観点から判断される非常にバランスの取れた「魂」の状態の診断法を提示しているように思われる。

本項に導かれた三つレトリックは「判断」のレトリックであり、「説得」を目的としたレトリックとは言えない。実際、『ゴルギアス』に登場するカリクレスやポロス、『パイドロス』に登場するリュシアスといった〈受動的主体〉の人物たちは誰一人説得されていない。したがって、プラトンが意図した「魂の誘導」は、〈受動的主体〉の登場人物ではなく、読者を対象に行われているという推測が可能となる。

そのように理解すると、プラトンは、自分が展開したい議論に合わせて適切にソクラテスの対話の相手を設定していることがわかる。例えば、『ゴルギアス』では、ソクラテスの堂々たる反駁に動揺し怒りを露わにするポロスやカリクレスの様相が滑稽に描かれている。また、二人ほど受動性を露呈してはいないものの、ソクラテスの弁論を黙って聞くことしかできなかったゴルギアスの様相は、彼に対して〈受動的主体〉ではないかという疑念を抱かせる効果があり、ゴルギアスを重んじていない人々にとっては痛快であろう。『ゴルギアス』の主題は、「おべっか術」という言わば、虚飾の弁論術への批判にあったと考えられるからである。

また、『パイドロス』では、〈受動的主体〉に位置付けられるリュシアスは登場すらしない。ソクラテスの対話相手は、いつもソクラテスの意見に喜んで賛同し熱心に話を聞くパイドロスである。ソクラテスが〈受動的主体〉による反駁に妨害されることなく、思うがまま弁論術の本質を語るためには、パイドロスが持つ「魂の型」は最適であったと言える。

このようなレトリックから見出されるプラトンの意図とは、三つの「判断」のレトリックによって〈受動的主体〉〈能動的主体〉それぞれの主体の性質を明示しつつ、〈受動的主体〉を否定し、〈能動的主体〉を賛美するよう読者を誘導することであったと、ひとまず結論づけることができるであろう。

4. 教育学に基づくレトリックの再定位に向けて

(1) プラトンにおけるレトリック批判のパラドクスの解明

これまでの議論を振り返れば、プラトンがレトリックを否定していないという事実は明白であるように思われるが、我々は今一度この問題に踏み込んでレトリック批判のパラドクスの解明に取り組んでみたい。

本稿で繰り返し述べているが、レトリックに関する議論は混迷しやすい。例えば、第一項に論じたディアレクティケーであるが、先行研究では、プラトンはレトリックを否定しディアレクティケーを用いるべきであると主張していると理解されることがある。小林秀雄、林達夫がそうであり(1993:427)、藤澤令夫においても、レトリックはディアレクティケーに依存していると捉えられている(藤澤1984:35)。しかし、『パイドロス』に登場するソクラテスは、ディアレクティケーをレトリックが技術として成立する

ための方法であると述べている(266C)ため、適切にはディアレクティケーはレトリックの一部であると理解すべきであろう。加えて、第二項に論じた「判断」のレトリックは、ディアレクティケーを含むものではあっても、ディアレクティケーに含まれるものではない。

また、プラトンが痛烈に批判した「おべっか術」でさえ、プラトンは必ずしも否定していないと考えられる論拠を先行研究から見出すことができる。加来彰俊によれば、『ゴルギアス』に登場するゴルギアスの姿は、史実通りに描写されたものではなく「その時代の弁論家たちの典型的な存在」として描かれているという(加来2007:311)。さらに、リュシアスの弁論について、藤澤令夫は、「むかしもいまも平静素朴な達意の文章の書き手として定評のあるリュシアスに対して、プラトンがこの『パイドロス』の中で、全般的にきわめて低い評価しか下していないことは、たしかにわれわれに奇異な感じをあたえる」と述べて、プラトンのリュシアスに対する批評は「不公平」であると指摘している(藤澤1984:23)。実在の人物を著作に登場させるにあたって、〈受動的主体〉の象徴としてその有様を殊更に愚かしく描くのは、確かに「不公平」と言えるだろう。〈受動的主体〉の人物がやり込められ無様な姿をさらしている様子は、〈能動的主体〉に立つ側の人物にとっては容易に快楽を感じさせ得るものであろうが、「真実」を歪曲することで効果を生むこのようなレトリックこそは「おべっか術」に外ならない。

このような事実からは、驚くべきことに、プラトンはレトリックを批判していないどころか、レトリックそのものやレトリックの使い方の是非についてさえも問題にしてはいないと結論付けることができる。

一方で、プラトンが終始問題にしていたのは、レトリックが使用される「目的」であったと言える。プラトンは弁論家が無知な人々を相手に専制君主のように振る舞うことを痛烈に批判する一方で、「魂の誘導」という目的を果たすためには、「おべっか術」でさえ卓抜に使いこなしている。

したがって、レトリック批判のパラドクスは、そもそもプラトンはレトリック自体の是非を問うておらず、むしろそれを積極的に活用していたという結論によって解消することができるであろう。

(2) プラトンのレトリックが持つ絶対的優位性

ここで疑問が生じる。「魂の誘導」という目的のためには、虚偽によってゴルギアスやリュシアスを貶めることも辞さないというプラトンの姿勢は、それ自体が〈受動的主体〉と同様の論理に取り込まれていると言えるのではないだろうか。無知な人々を自在に支配し、事実の如何とは関わりなく人々に卓越さを誇示できるというのが〈受動的主体〉における弁論術の効用であった。ここに、プラトンの言説において、事実を歪曲しながら、真理の探究を称賛するという新たなパラドクスが生じていることを指摘することができる。

一方、第2項(1)では、プラトンにおけるレトリックとは「目的と方法が一体化したもの」として捉えられていると結論づけており、その「目的」はプラトンの価値観に基づいて設定される。したがって、プラトンが事実を歪曲することについての適切さの如何は、プラトンと異なる価値観に基づいて批判することができないという論理的状況が発生する。したがって、パラドクスはその構造に取り込まれる限り、外からは指摘することができない。要するに、プラトンにおけるレトリック批判論とは、〈受動的主体〉を批判の対象としつつ、自らの〈受動的主体〉的な行為については批判を免れることを可能とする絶対的優位を獲得するための、いわば巧妙な「レトリック」の一手法であったと意味づけることができる。

そうであれば、自らは卓抜にレトリックを使いこなしながら痛烈にレトリック批判をする人々の行為を、整合性を持って説明することが可能となるのではないだろうか。例えば、モンテーニュは『随想録』第五十一章「ことばの空虚について」において、「修辞学者たち」のレトリックが人々の判断を欺くことを批判しているが、その批判は自分自身にも向けられうるという可能性について、全く言及していない。自身が用いるレトリックの正当性を無自覚に前提としている点は「絶対的優位性」の表れであると言えるであろう。

また、デカルトのレトリック観について三輪正は次のように指摘している。

古典的論理学（ディアレクチック）は、児童の思考の訓練という教育的価値、あるいはせいぜい既知のことを他人に順序だてて説明するのに役立つという修辭的価値を持つのみで、真理の発見に何ら寄与しないばかりか、「知らないことについて無判断におしゃべりするためのもの、したがって良識を増やすよりもむしろ損なうもの」（『哲学原理』序文）であり、かような単なる弁論術としての論理学（ディアレクチック）は哲学の領域化からレトリックの領域へと移すべきだと言われる（『規則集』第十規則末尾）。レトリックやディアレクチックは真理のための方法ではなく、単に真実らしきのみ求め、蓋然性で足りるとするもので、真理の追求をむしろ妨げ損なうものであるというのである。（三輪1997：1, 2）

デカルトのレトリック批判は、「真理」と対立する概念としてレトリックを位置付けていること、また、「真理」という語をデカルトの価値観に基づいて定義しているという点でプラトンと共通している。具体的には、「児童の思考の訓練」や「既知のことを他人に順序だてて説明する」ことを「蓋然性で足り」とするのは、デカルトの価値観による判断であると言える。任意の価値観に基づいた「真理」の正当性を無自覚に主張することを可能としている点もまた、「絶対的優位性」の表れにはかならない。加えて、第2項（2）で引用しているが、プラトンは「自分の言葉が聴衆に快くひびこうが、不快に聞こえようが、それにかかわりなく終始一貫、ただ最善のことがらを語ろうとつとめる」人間を真正の弁論家であるとしている。したがって、プラトンやデカルトへの反論は必然的に「真理」の追求の妨害として位置付けられ、議論や説得の対象とすらならない可能性がある。ポロスやカリクレスが説得されないままに『ゴルギアス』が終えられている点はその証左となるであろう。説得の放棄の正当化もまた、「絶対的優位性」の表れであると言える。

ここに、レトリックによってレトリックを批判するパラドクスの解明がより精緻になされたと考えられる。その要諦は、1. レトリックを「目的」と「方法」が一体化した概念として捉えることで、自身のレトリックの正当性を保持したまま、自身の目的にそぐわないレトリックを批判しても整合性が損なわれないという論理的状況を作り出すことができる、2. ある特定の価値観を反映した「真理」を自身のレトリックを使用する「目的」として設定することで、そのレトリックを批判する人々を、「真理」の追求を妨害する立場に即応的に位置付けることができる、という2点にまとめることができるであろう。

（3）教育学に基づくレトリックの再定位に向けて

さて、はじめに提起した問いは、教育学におけるレトリックの位置を確定することであった。しかし、レトリック批判論におけるレトリックを教育学において位置づけることは現実的でないと考えられる。

第一に、レトリック批判論を字義通りに受け取った場合、レトリックは忌避の対象となるため、レトリック批判論者達の「絶対的優位性」がより強固になるばかりで、はじめに、で提起したようにレトリックを教育の内容として設定しづらい状況が生まれる。第二に、「絶対的優位性」は容易に覆せないため、レトリックにはそれ以上の進化や発展の可能性がほとんど見込めない。

「絶対的優位性」のもとに、プラトンは〈受動的主体〉の人々を下位に置き、デカルトは児童への教育を軽んじているが、これらの人々の成長の可能性を認め、掬い上げることができるのは、正しく教育学領域の本分ではないであろうか。全ての人間が対等に成長の可能性を認められ、なおかつ無条件に「説得」の対象となり得ることを前提にしなければ、レトリック批判論における「絶対的優位性」は解体することができない。したがって、レトリックが再び進化や発展の可能性を得るためには、教育学に基づいてレトリックの再定位がなされることが喫緊の課題となるであろう。

参考・引用文献

- ・加来彰俊（2007）『プラトンの弁明 ギリシア哲学小論集』、岩波書店、pp3-64.
- ・小林秀雄（2004）『小林秀雄講演 第三卷——本居宣長』（新潮CD）、新潮社.
- ・佐藤信夫（1986）『レトリック感覚 ことばは新しい視点をひらく』、講談社.
- ・林達夫（1993）『思想のドラマトゥルギー』、平凡社.
- ・藤澤令夫（1984）『プラトン『パイドロス』註解』、岩波書店.
- ・宇羽野明子（2001）「モンテーニュとレトリックの伝統——人文主義の寛容への一視座」『政治思想研究 1巻』、政治思想学会、pp77-94.
- ・平野英一（2010）「アダム・スミスの道徳哲学とレトリック（下の3・完）」『都留文科大学大学院紀要 14』、都留文科大学大学院、pp23-42.
- ・三輪正（一九九七）「デカルト哲学におけるレトリックとディアレクチック」『カルテシアーナ』、大阪大学文学部哲学哲学史第一講座、1-22.
- ・Bacon, Francis (1605), “THE ADVANCEMENT OF LERNING” 邦訳書:多田英次郎・服部英次訳、1974年、『学問の進歩』、岩波書店。
- ・Cicero (55 B.C), “DE ORATORE” 邦訳書:大西英文訳、二〇〇五年、『弁論家について（上）』、岩波書店。
- ・Descartes (1647) Lettre de l'auteur a celui qui a traduit le livre ,laquelle peut ici servir de Preface. 邦訳書:桂寿一訳、一九六四年、『哲学原理』、岩波文庫。
- ・Montaigne, Michel (1931), “Essais de Michel de Montaigne” par Jean Plattard, Paris, Editions Fernand Roches, 邦訳書:松浪信三郎訳、一九七〇年、『世界の題思想4 モンテーニュ随想録〈エッセー〉〈上〉』、河出書房新社、二五四～二五八頁。
- ・Plato, “ΠΛΑΤΩΝΟΣ ΓΟΡΓΙΑΣ” 邦訳書:加来彰俊訳、1967年、『ゴルギアス』、岩波書店。
- ・Plato, “ΠΛΑΤΩΝΟΣ ΦΑΙΔΡΟΣ” 邦訳書:藤澤令夫訳、1967年、『パイドロス』、岩波書店。
- ・Plato, 邦訳書:田中美知太郎・藤澤令夫訳、2002年、『プラトン ソクラテスの弁明ほか』、中公クラシックス。

注

- 1) レトリック批判に対する疑義の例としては、キケロの『弁論家について』（pp34-35）やベーコンの『学問の進歩』（pp250）、林達夫・久野収の『思想のドラマトゥルギー』（pp421-449）を参照のこと。
- 2) レトリックのギリシャ語表記は、 $\rho\eta\tau\omicron\rho\iota\kappa\acute{\eta}$ 、英字表記はrhetorikeである。通常、「弁論術」という訳が当てられる。Oxford Advanced Learner's Dictionary 8th edition (Oxford University Press2010) では、1.speech or writing that is intended to influence people, but that is not completely honest or sincere. 2.the skill of using language in speech or writing in a special way that influences or entertains people.という説明が付されており、日本語におけるレトリックの字義（雄弁、詭弁、言葉の綾）と大きくは変わらない。
- 3) 本文中の『パイドロス』の引用は、藤澤令夫訳、『プラトン『パイドロス』註解』より、『ゴルギアス』の引用は、藤澤令夫訳、『プラトン ソクラテスの弁明ほか』より行っている。引用箇所はステファヌス版全集 (H.Stephanus, *Platonis opera quae extant Ominia*, 1578) とのおおよその対応を示すA, B, C, D, Eの段落づけを付記した。

教職経験者による生活作文の評価の観点

Viewpoints on the evaluation of life essays by people with teaching experience

児童教育学科 阿部 藤子

教職経験者（現職教員のほか退職者を含む）が、子どもの生活作文をどのように評価するのかを明らかにするためコンクールに応募された作文を素材として評価の観点を抽出する調査を行った。入職前の学生が生活作文を読んでどのような観点を評価しようとするのかの実態を明らかにした前研究と同条件での調査を行い、学生と教職経験者の作文評価の観点を相異を明らかにすることを目的としている。教職経験者は、学生に比して、構成面の観点を挙げる割合が高いこと、全体的に学生より形式面の観点を挙げる割合が低いことなどが明らかになった。

1. はじめに

筆者は、拙稿阿部（2021）において、教職課程の学生が、児童の作文をどう評価するのか、現職教員の評価と比較して検討を試みた。この際取り上げた文種が意見文だったことに鑑み、阿部（2022）では、生活作文を対象にして学生に評価に取り組んでもらった。その結果、量的には、形式面の細かな規範的な観点をもつ学生が多いこと、「構成」への着目が乏しい傾向が見られた。本稿では、同様の調査を教職経験者にも行い、学生の作文評価と比較することで、学生の作文評価にみられる特徴や指導を要する点を抽出したいと考えた。

2. 調査の概略

（1）対象とした作文

調査に使用した作文資料は、筆者が携わる共同研究で収集しコーパスの構築をした作文群の一部である。2020年のイタイイタイ病対策協議会主催「清流環境作文コンクール」の全応募作文（科学・体験・歴史に関係する内容）約2500編のコーパスから10編を選んで利用した。

作文は、「自然体験」「環境保全」等複数の題で書かれた提題作文で、富山県内の国公立校から広く応募された作品である。標準的な児童の作文の実態を捉えていると考えられる。作文の応募は学校単位、クラス単位で応募される場合が多く、教師や保護者の手が入っている可能性もあるが、ある学校、学年、学級の様々な実態の子どもの作文が集まっているものと考えられる。また先行研究が文集や入賞作品を資料としている点と比較しても、児童が書いた作文の実態に迫る真正性の高い資料であると考えられる。

本研究では子どもが自分の日頃の経験を記述した作文を取り上げたいと考え、上記の中から、調べたことや見学したことを書いた作文（報告文・記録文）や地域のことについて意見を述べた作文（意見文）を除いた、いわゆる生活作文の中から抽出した。

なお、これらの作文群はコンクールに応募されたものであるが、どの作文が入賞したか等の結果について筆者は情報を得ていない。調査で取り上げた作文は以下のとおりである。阿部（2022）で使用したコンクール作文と同じ10編を対象としている。以下に再掲する。

	題名	学年	内容	字数
1	海水浴へ行って考えたこと	小5	海で潜ったり魚釣りをしたりしたこと	751
2	暑い日に楽しい海	小4	海で遊んだ思い出で、三つ印象に残ったこと	372

3	小矢部川調べ	小4	学校で小矢部川に行き、生き物の観察などをしたこと	563
4	小矢部川の調さ	小4	学校で小矢部川に行き、生き物の観察などをしたこと	292
5	子猫救しつ (マ-筆者) 大作戦	小4	側溝に落ちた子猫を家族で救出したこと	746
6	生き物の大切さ	小4	家で飼っているカタツムリの世話	588
7	自然がいっぱいづぼの川	小4	川でゴミ拾いをしてメダカを見つけたこと	807
8	生き物とふれあおう	小4	鯉のつかみ取りをしたこと	268
9	水橋での体験	小4	地引き網体験をしたこと	863
10	はじめてのシロギスつり	小4	お父さんと魚釣りをして家で捌いて食べたこと	735

高学年には生活作文が少なかったことに加え、低学年の作文は分量が少ない傾向があり、適度な分量という面も考慮した結果、4年生を中心としたサンプルとなった。どれも夏休みに家族で自然体験や海水浴をしたこと、家で飼っている生き物のエピソード、川の調査、探索に行ったことなどを題材としている。

(2) 調査対象者

筆者と親交のある現職教員(退職者を含む)を中心に、22名の小学校教員経験者に調査協力を依頼した。勤務地は、東京都と富山県の教職経験者である。多忙を極める現場であることを考慮し、夏休み中に調査協力を仰いだ。22名のうち18名から回答を得た。18名の教職経験歴は以下のとおりである。

経験1年目～5年：5名(うち2名は調査時点で入職後4～5か月であった)

経験6年～20年未満：7名

経験20年以上：5名(退職後1年の1名を含む)

サンプルは十分な数ではないが、少ない人数の中でも得られる観点や傾向を導出したいと考えた。

(3) 協力者への説明

調査依頼書に記した説明は以下のとおりである。

作文の評価は、その指導の目標に沿って行われるべきであり、また児童の実態を踏まえた上での評価も考えられます。しかし、今回は、学年と作文のみをお示しし、その上で先生がお持ちの評価観点に沿って評価していただきたく存じます。

富山県下でコンクールに応募された作文の中から生活作文に該当する10編を送付しております。この作文をお読みいただき、以下の手順で評価のご記入をお願いいたします。

1 10編すべてを読んだ上でExcelの表の縦軸「観点」のア、イ、ウ、エ、オ…欄に、先生がこれらの作文を評価する際の観点を挙げてご記入ください。現場の先生方がどのような観点をもって子どもの作文を評価するのかを明らかにしたく存じます。思いつく観点を挙げてください。その数はいくつでも結構です。欄が不足する場合は追加して下さっても構いません。欄が余る場合は、空欄にしておいてください。

2 1で挙げた観点に沿って、10編の作文をそれぞれ評価してください。横軸の1～10が作文の番号にあたります。一つの観点につき、◎○△の3段階で評価を付してください。

3 「コメント」欄に、その作文に対してのコメントをご記入ください。児童に向けて書く書き方でも、一般的な教師の記録としてのコメントのような形でも構いません。書きやすい形式でお願いいたします。

なお、各作文の児童の学年は以下の通りです。

番号1：5年生、番号2～10：4年生

4 フェイスシートの記入

ご自身の教員歴、年数などをご記入ください。また、この調査に対するご感想もお寄せいただければ幸いです。ご自由に忌憚のないご意見をお書きください。

評価記入シートは、阿部（2022）と全く同様のシートを用い、【図1】の1例のようにエクセルシートへの入力を求めた。

【図1】

観点・作文番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ア 構成 はじめ・中・終わりを考えながら書ける	○	○	△	○	△	△	○	△	○	○
イ 段落を意識して書ける	○	◎	○	○	△	○	○	○	◎	△
ウ 話の中心を決めて書ける	◎	○	△	△	◎	○	◎	○	○	◎
エ 読み手に伝わる説明・情景描写	◎	○	○	△	◎	○	◎	△	◎	◎
オ 生活体験や心情が豊かにつづられている	◎	○	○	○	◎	◎	◎	○	◎	◎
カ その他(量など)	○	△	△	△	○	○	○	△	○	○
コメント (教師メモ)	生き物の種類や具体的な数字など、読み手に伝わる文章が書けている。書き手の生活経験の豊かさも感じられ、最後の主張への説得力が感じられる。	段落を意識し、整理して書くことができている。分は短い。心に残ったことを中心に、簡潔にまとめられている。	話の中心、文章の組み立てはやや弱いが、生活経験に基づき、思い至ったことが書かれている。本人の人物が伝わってくる。川の調査の目的がわかると良かった。	題名に対して文章の内容がもう少し深まるかと良かった。文章から、目線から生き物に興味をもっている生活経験が伝わってくる。	構成、段落替えは推察できると良いと思うが、心に残った出来事を、臨場感が感じられる書き方でまとめている。行動から心情や人物が伝わる。題名にも工夫を感じている。	構成や題名に対する内容がもう少し推察できると良いと思うが、日頃から生き物に親しみ、よく観察したり世話をしている様子に分かる描写。人物もつたわってくる。	生活経験と自然の描写が豊かに描かれ、まとめた描写への説得力が感じられる。一時の事だけでなく、四季折々、長期に渡って川に親しんで来たことが分かる。	いつ、どこで、といった基本的な描写を加え、書き手の感動体験が豊かに語れるように引き出し、推察したい。	構成を整え、読み手に伝わる説明や情景描写が用いられている。見たこと聞いたことをよく思い出し、詳しく書けた。素直な気持ちや疑問に思ったことも書かれ、充実した内容。	書きたいこと、心に残ったことがまとめられ、豊かな生活経験が伝わってくる描写。固有名詞や数字が用いられ、読み手に伝わる文章。まとめた文とのつながりがある。もう一歩欲しい。

4 結果と考察

(1) 観点の分類

まず、協力者が挙げた観点を、阿部（2022）と同じ観点表に書き出した。【表1】は、阿部（2022）で学生が記述した評価観点をそのまま挙げて、それらを教職経験者も観点として挙げていけばカウントして数字を記入している。「0」はその観点を学生は挙げていたが教職経験者では一人も挙げていないことを表す。また、黄色の観点項目は、学生は挙げていなかったが今回教職経験者が挙げたことを示しており、番号に「教1」のように示した。合計で11観点にのぼる。記入した表現が何を意味するのか判断しきれない観点記述も若干見られたため別途【表2】に挙げた。これらは判断が難しいため、どの観点に入れることなく除外する形をとった。

18名の協力者から提示された観点は44観点あり、すべての協力者が挙げた観点を合計すると101、平均して一人5.61個の観点を挙げていたことになる。学生は、平均一人6.56個の観点を挙げていたのに比べておおよそ一つ少ない結果となった。この際、記入シートの一つの欄に1観点を記入するようお願いしたが、一つの欄に複数の事柄が書かれているものも多く、阿部（2022）と同様の観点到に細分化して分類することとした。例えば「主・述のねじれや誤字脱字等がないようにしたり、漢字を適切に運用するなど、正しい言葉づかいを用いることができている。」と記入し、「言語運用の面」と但し書きをして記入した協力者の場合、「主述のねじれ」「誤字脱字」「漢字の適切使用」「言葉遣い」の4観点到に該当するとして表1の各観点到にカウントしている。

(2) 考察

教職経験者の挙げた観点で特徴的なのは、まず、「構成」(番号27)を挙げたのが18名中12名となっており、約66.6%にあたることである。学生の調査では「構成」への着目が乏しい(89名中35名、約39%)

【表1】

番号	観点	合計	中分類	合計	大分類	合計
1	誤字・脱字がない	4	文字	6	形式	59
2	漢字・送り仮名・文字の正確な使用	2				
3	句読点を適切に打っている	2	表記	4		
4	作文用紙の使い方が正しい	0				
5	話し言葉と書き言葉の使い分けができています	0				
6	「」を正しく使っている	0				
7	正しい表記	1				
8	文末の統一(常体敬体?)	1				
9	改行ができています	0				
教1	助詞を適切に使用している	1	文	13		
10	主述の照応がなされている	5				
11	接続語を適切に使っている	3				
12	文法上正しく書いている	1				
13	言葉を正しく使っている	1				
14	文と文の繋がりが適切	1				
15	文の長さが適切・だらだら文になっていない	1				
16	比喩の使用	0	語句・技巧	10		
17	擬態語の使用	0				
18	会話を入れている	0				
19	技巧的な表現がある	0				
20	表現の工夫がある	6				
教2	語彙の豊かさ	2				
21	不要な語句、語の反復を避ける	2	分かりやすさ	1		
22	分かりやすい	1				
23	段落わけができています	8	構成	25		
24	順序立て・整理されている	1				
25	事実と意見・感想を区別	0				
26	理由や事例を分けて書いている	0				
27	構成がしっかりしている・起承転結(はじめ中終わり)で書かれている	12				
教3	簡単に書くことと詳しく書くことのバランス	1				
教4	展開の自然さ	1				
教5	話題どうしのつながり・話の流れがスムーズ	2	主題・全体	14		
28	題名と内容の一致	3				
教6	中心点が明確	8	内容	27		
29	内容の一貫性がある	3				
教7	事実や出来事を客観的に記述	1				
教8	心が動いたきっかけが書けているか	1				
教9	説得力(具体・引用)	1				
教10	体験と考えの関連付けの妥当性	1				
30	具体的な体験の記述がある	6				
31	様子がわかる記述がある	4				
32	体験を通した学びが書かれている	0				
33	気持ちが書けている	1				
34	考え・意見が書けている	4				
35	伝えたいことが書けている	0				
36	根拠・理由が書けている	3				
37	題材を理解して書いている	0				
38	物事を多面的に捉えている	0				
39	イメージできる	0				
40	その・子らしさユニークな視点をもっている	3				
41	生活に生かそうとしている	0				
42	学年相応で素直	0				
43	今後の展望を述べている	1				
44	読み手への意識がある	1				
45	読んでいて楽しい面白い	0				
46	自分の言葉で記述している	0				
47	結論の背景の様子がわかる	0				
48	自然の描写が書けている	0				
教11	量	1	他 その	1	その他	1
	合計	101		101		101

ことが挙げられていたが、それよりも高い数字になっていた。これは人数比での比較だが、グラフのすべての観点数のうちの割合においても、教職経験者は25%、学生は16%で、教職経験者の方が高い結果となった。阿部（2022）で指摘した、学生がもつ観点到「構成」が少ないことを裏付ける結果といえる。

次に、学生が挙げていなかった観点を見ていくことにする。「中心点が明確」（教6）が8名であった。伝えたいことの中心が伝わる作文を評価するという眼を明確にもっているということがいえそうである。2名のみではあるが「語彙の豊かさ」（教2）を挙げているのも特筆できると考える。さらに、人数の少なさは否めないが、「簡単に書くことと詳しく書くことのバランス」（教3）や「話題どうしのつながり・話の流れがスムーズ」（教5）、「体験と考えの関連付けの妥当性」（教10）など、部分だけではなく、全体の中での位置や関連、流れにあたる観点が挙げられている。作文を全体として見る視点の表れであり、書き手の思考に着目する眼といえる。

観点の合計の多寡に関わる全体的な傾向は、図2のとおり、学生は細かな形式面への着目が多い傾向にあったが、教職経験者は文字6%、表記4%、文13%と、細かな形式面の観点は多くはなかった。教職経験者は、形式面59%、内容面41%で、学生に比して内容面への着目の割合が高いことが読み取れる。

教職経験者の年齢構成は、2（2）に示したとおりである。いわゆる新人、中堅、ベテランがおおよそ3等分された人数になった。できれば経験年数と着目する観点との関連が見られるかを考察したいところではあるが、サンプル数が少なすぎるため、別途サンプルを増やしての調査に期したい。

作文を評価する際にどのような眼（観点）で読むのかを学生と比較する意図があったため、本稿では、教職経験者が挙げた観点項目のみを抽出して検討することとし、どの作文をどう評価しているか、その評価の差異については考察対象とはしない。

次に、観点の挙げ方について気づきを挙げる。

教職経験者の中には、観点の記述のしかたに特徴が見られるものがあった。「構成」「主題」「着眼点」「語彙・文章」「表現の豊かさ」など端的に短い語句で観点を記述しているもの（経験35年）があった。その内実についてはご自身の中にあり、その柱をすでにもっていることの表れではないかと推察する。同様に経験20年の教職経験者は、「主題性（自己の思いや考えの明確さ）」「具体性（自己の思いや考えを伝えるための具体的なエピソード）」「論理性（文章の組み立て・段落意識）」「表現性（言葉の選択・語彙の豊かさ）」「独創性（その子らしい見方や考え方）」の5観点を挙げ、「主題性」等の柱に続けて、例えば「（自己の思いや考えの明確さ）」とその内実を付記するような書き方がなされていた。2名がこのような書き表し方をし、評価の柱が示されていた。

コメントの記述については、コメントの記入が全くないもの（2名）、一部の作文にのみコメントを記しているもの（2名）という結果であった。そのため記入のあった部分のみを対象として考察の参考にすることとした。協力者によって、コメントの書き方に特徴がみられた。3名の協力者は徹底して、児童向けのコメントの形で記述している。例えば、作文9の地引網体験をしたことを書いた作文に対して、ある協力者（教職歴12年）は「たしかに昔の漁師さんはどうやって魚の居場所を突き止めていたのかな。不思議だと思える気持ちがすてきです。漁師さんにインタビューしてみるといいかもしれないね。」と、書き手である児童に話しかける記述で一貫していた。形式や書き方に関するコメントはなく、すべてが書いた内容について「先生はこう思う」という投げかけになっている。また、別の協力者は、10編の作文のほとんどについて、まとめや主張への飛躍があるところ（「エピソードから、「思い出深い海」とつながって、その海を守るためには、ゴミの持ち帰りが必要、身近な川を汚さないようにしようとしていて、エピソードとの飛躍が見られます。まとめの部分に、考えの根拠を書いたり、体験とのつながりを書いたりするとよいと思います。」）や、段落構成など構成面の見直しを促す記述（「一方で、1段落目に、「はじめ」「中」が混在しているので、4文めから段落を替えて、実際の釣りの場面の記述とするなど、工夫するとよいと思います。」）をしていた（教職歴21年）。各作文の優れているところ、例えば「シロキス釣りをし

ている時の描写や、料理をして食べる時の描写が鮮明なのが良い。」(教職歴14年)、「『ほくほく』『ペロッと』など、食べる時の様子を表す言葉選びがすてきで、釣った魚のおいしさが伝わってきます。」(教職歴7年)のように具体的に良さを指摘するコメントも多く見られた。評価の観点に「題名について」や「題名と内容の一致」を挙げた教員が3名であったが、観点に挙げていながらコメントには題名について触れていないもの1名(教職歴3年)、観点として挙げていないが題名と内容の一致(不一致)に言及しているもの1名(教職歴35年)、観点に挙げたうえでコメントにも数件記述があるもの4名(教職歴12年・20年・21年・26年)であった。題名を読んだうえで内容との整合性を考えること、それを指導することの経験が生きているものと推察する。

【表2】

その他	
会話以外が文語(ママ)か	1
序盤の展開	1
前提的な情報の共有	1
問いの醸造(ママ)・関連知識	1
文章	1
思考	1
	6

最後に、コンクール作文を調査素材としたことに関してふれておく。

調査の感想(自由記述)の中で、ある回答者(教職歴35年)は、「コンクールのテーマとの関係があるのだと思いますが、テーマに触れるためなのか、子供の思考とかかけ離れた感じを受けるまとめ方が気になりました。大きな言葉でとりまとめたま

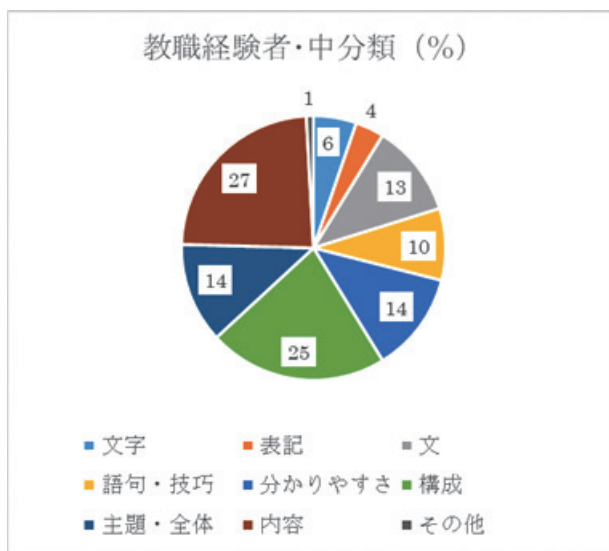
うのではなく、自分の体験から出てくる実感をそのまま文章化できると、共感を得る作文になるのだろうと感じます。」と指摘している。「自然を大切にしなければならないと思いました」のようなコンクールのテーマに即したまとめをしようとする意識が児童の中にあるように見受けられる作文が散見された、という指摘である。また、新卒教員で入職後5か月の回答者は「生徒の実態を知っているとまた視点や基準が変わることも考えられたので、コンクール作文の評価と学校領域における作文の評価では、大きな差が生まれるのではないかと感じました。」とあった。書き手の学習履歴、感じ方考え方、性格や背景などを知ったうえで評価する場合の評価のほうが慣れている現場教員にとっては、コンクールの趣旨等の説明もなかったことから、日常の評価に比べ違和感があったと推察する。

5 まとめ

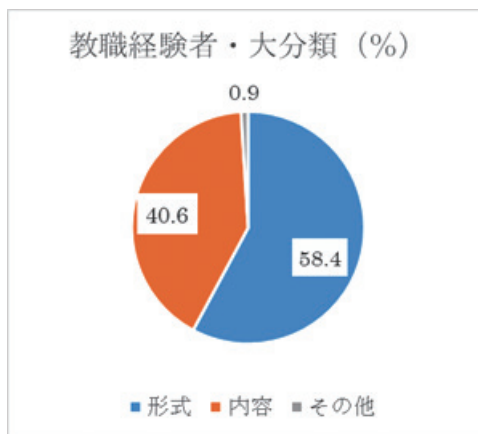
学生の作文評価に比して教職経験者の評価の観点の特徴として以下の3点が挙げられる。

- ① 教職経験者は学生に比べ「構成」の観点の比率が高く、作文がどのような構成で書かれているかを評価の観点としてもつ傾向にあること。
- ② 文字、表記、文などの形式面への着目は学生に比べて低い。
- ③ 題名と内容の一致、内容ごとの関連性やつながり、論理性など、作文全体にわたる視野をもっている

【図1】



【図2】



傾向にあること。

これらの点は、少ないサンプルの数での調査であることから、安易に一般化はできない。しかし阿部(2022)でかなり主観的ではあった、学生が構成面への着目が少ないことや細かな規範や形式面に着目する観点が多いという考察を、教職経験者のもつ観点に照らすことで裏付けられた結果であるといえる。

今後、学生の学修への還元を考えると、文章を構成面から検討するような課題を科目の学修内容に盛り込むことが考えられる。児童作文のみならず一般の文章についてもどのような構成になっているのか、という検討をさせていきたい。これは、読むときばかりではなく、学生自身が授業中、また各科目での課題提出やレポート等でも、自分が書く際の注意点として、構成が整っているか、効果的かを意識して書くよう求めていくことも必要だと考える。

本稿の課題としては、これまで繰り返し述べているように、調査の規模が小さいため、より多くの教職経験者に協力を仰いだ上で、研究を継続したい。その際、調査方法についても、コンクール作文の特殊性を鑑み、日常的に子供が書いたものを取り上げる可能性なども検討したい。今回は評価の観点を調査協力者に挙げもらう方法をとったが、先行研究の調査方法をさらに分析した上で、再検討していきたい。質的な評価をより客観的に行う方途や評価者(教師)の鑑識眼の形成について検討していくことも課題と考えている。

【付記】

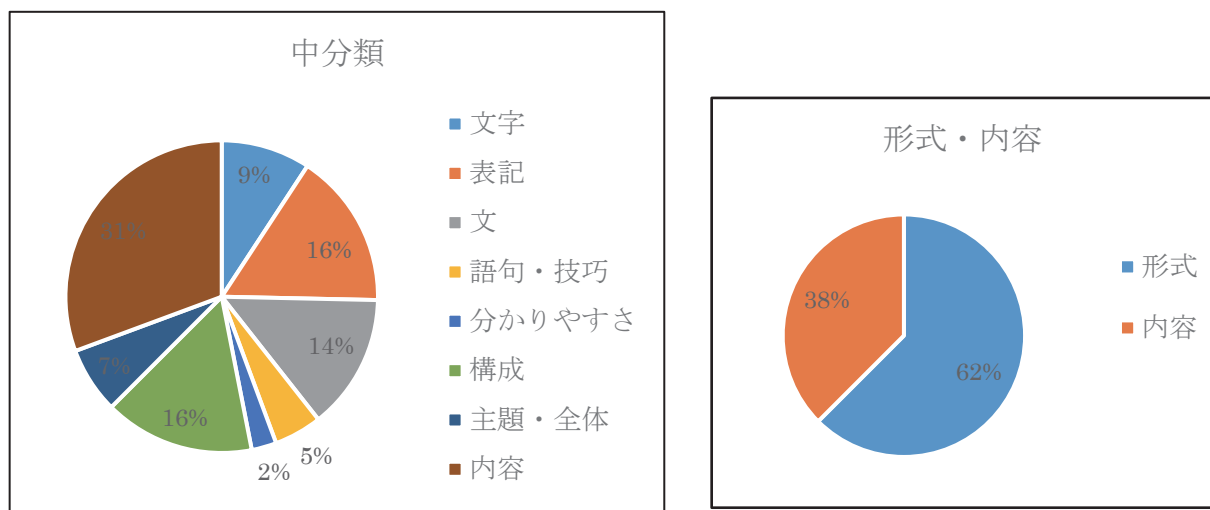
本研究で取り上げた作文コーパスは、科研費「コンクール応募作文を資料とした児童の文章能力の評価と発達段階の包括的研究」課題番号20H01674 基盤研究(B)によるものである。

【参考文献】

- ・阿部藤子(2021)「教職課程の学生の作文評価に関する一考察」東京家政大学教職センター年報12号
- ・阿部藤子(2022)「教職課程の学生がもつ生活作文の評価の観点」東京家政大学教職センター年報14号
- ・森岡健二(1970)『小学校における文章構成法』光文書院
- ・森岡健二(1995)『新版 文章構成法』東海大学出版会

【資料】

阿部(2022)の学生の評価観点の集計結果を再掲する。



幼児期の親子関係におけるふれ合い遊びの効用

—親子ふれ合いヨガ講座の提案—

The Benefits of Exercise Play in the Early Childhood Parent-Child Relationship

児童教育学科 岩崎 香織・田中 クララ

1. 幼児期の親子遊びの実態と保護者の疲労感

(1) 親と子のウェルビーイングが共に尊重される子育て支援講座の意義と必要性

厚生労働省「21世紀出生児縦断調査（平成13年出生児、平成22年出生児）」は、2000年代以降の子育て家族を対象とした大規模追跡調査であるが、平成13年出生児と平成22年出生児の小学1年生時点での家庭生活の変化を比較すると、平成13年出生児より、平成22年出生児の母親に有職率が高く、子どもの起床・就寝時間が早まり、学童保育の利用割合が1割以上増え、「子育てによる身体の疲れが大きい」保護者割合が約1割高まったという（厚生労働省2018）。

2020年代に入り就学前児童の過半数が保育所等を利用し、特に1歳児以降は、どの学年も児童の過半数が、保育所等を利用する現状となった。例えば、「国民生活基礎調査」（厚生労働省2021）によると2021年の「児童のいる世帯における母の仕事の状況」は、「仕事あり」75.9%、「末子の年齢階級別にみた母の仕事の状況」は、末子0歳の場合、母「仕事なし」43.3%、「正規の職員・従業員」41.4%であり、非正規やその他の仕事も含めると末子が0歳時点で仕事を持つ母親が過半数を占めたという。厚生労働省（2022）「保育所等関連状況取りまとめ（令和4年4月1日）」によると、3歳未満児の保育所等利用率43.4%（0歳児17.5%、1・2歳児56.0%）、3歳以上児の保育所等利用率57.5%となった。

つまり、現代の日本においては、乳幼児を育てる保護者がいずれも仕事を持ち、仕事と子育てを両立させ育児期を何とか乗り切ろうと奮闘する家庭が一般化したといえる。保護者の疲労が増した（厚生労働省2018）背景には、保護者の就業がある。しかし、疲労を感じる保護者は、職業を持つ者ばかりではない。育児期には、職業労働だけでなく、他のライフステージ以上に育児・家事労働時間が必要とされ、特に母親の総労働時間の長さが、日本の子育て家庭の生活を支えているためである。

現在の保育や子育て支援制度の充実は、家庭保育の肩代わりや子どもの発達の支援を中心としており、保護者自身の健康増進を目的とした支援はほとんど行われていない。しかし、アメリカやカナダを中心に家政学を含む学際的研究領域や教育学を背景として家族や生活に関する個別支援や成人学習を行うFamily Life Educationでは、家族全体を支援対象とし、子どもと共に保護者のヘルスケアも重視される（倉本・黒川監訳2019）。

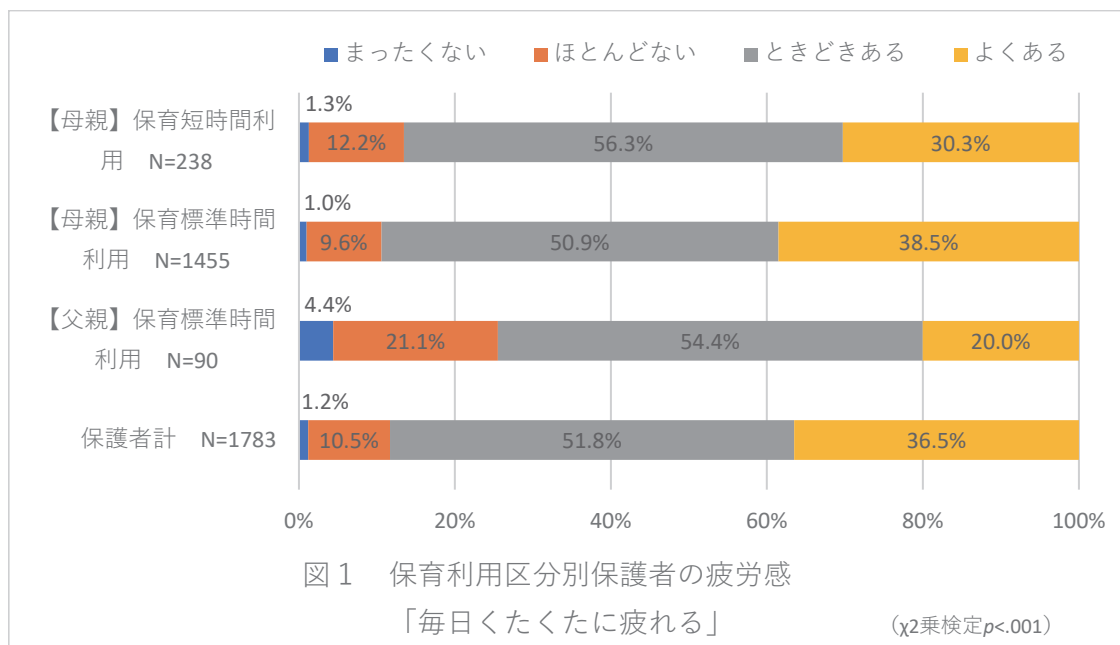
そこで、本研究では、2019年11月に東京圏A市で行った保育所質問紙調査（A市内保育所公立24園・私立30園計54園、留置・無記名自記式、年少～年長児を持つ保護者3345名、回収率54.7%）の分析から、幼児期の親子遊びと保護者の疲労感の関連を明らかにし、親と子のウェルビーイングを共に高める子育て支援教育プログラム¹⁾の一例として「親子ふれ合いヨガ講座」に参加した親子の観察から、幼児期の親子関係におけるふれ合い遊びの効用とプログラムの改善策について検討することを目的とする。

なお、本研究は、令和2～5年度科学研究費「幼児期の子どもの貧困と家政学的視点による予防的・教育的子育て支援策の検討」（基盤研究(c)課題番号20K02399研究代表者：岩崎香織）の一部として行った。

(2) 保育所を利用する保護者の疲労感

保育所を利用する保護者は、家庭での家事労働や育児と職業労働の二つの労働時間の長さや職務内容により疲労を感じると考えられる。保育所の利用は、保護者の育児の負担軽減につながると考えられるが、保育の利用時間の長短により、保護者の疲労感ほどの程度、異なるだろうか。図1に、保育利用区分別（保育標準時間利用／保育短時間利用）に母親と父親の疲労感（「毎日くたくたに疲れる」に対する回答）の分布を示した²⁾。「毎日くたくたに疲れる」ことが「よくある」保護者は、全体の36.5%であり、「ときどきある」を含めると約9割の保護者が毎日疲労を感じていることが分かった。特に疲労感が強いのは、保育を標準時間利用する母親であり、「毎日くたくたに疲れる」ことが「よくある」割合が38.5%であった。同様に保育を標準時間利用する父親は、「毎日くたくたに疲れる」ことが「よくある」割合が20.0%であり、保育を短時間利用する母親（「よくある」30.3%）よりも疲労感が少なかった（ χ^2 乗検定 $p<.001$ ）。

したがって、保護者自身の心身の健康増進を視野に入れた子育て支援講座においては、特に母親の疲労感を軽減できる内容であり、参加者に身体的な疲労感があることを前提に、参加しやすい講座内容であることが望ましいと考えられる。



(3) 保育所を利用する保護者の疲労感と平日の親子遊び

次に、親と子のウェルビーイングを共に高める子育て支援教育プログラムの意義について、保護者の疲労感別に平日の親子時間の比較を行い検討する。表1～3に、保育所を利用する保護者が平日の帰宅後に子どもと遊ぶ時間について、父母別保育利用区分別平均値の比較を行った結果を示した。平日の帰宅後保護者と遊ぶ時間は、「ほとんど遊ばない」=5分、「30分未満」=20分、「30分以上1時間未満」=45分、「1時間以上2時間未満」=90分、「2時間以上」=150分とし、選択肢カテゴリーの中央値（分）を用いて数値化した。

平日の帰宅後に子どもと遊ぶ時間（平均値）は、保育短時間利用の母親65.4分、保育標準時間利用の父親64.3分、保育標準時間利用の母親43.3分であった。つまり、平日の帰宅後に子どもと遊ぶ時間を最も持ちにくい保護者は、保育標準時間利用の母親であることが分かった。保育短時間利用の母親と保育標準時間利用の父親は、いずれもサンプル数が少なかったため、結果の解釈について慎重に行うべきであるが、本調査に回答した父親は、元々育児に積極的に関わる層が抽出された可能性が高く、また、父親が帰宅後に子どもと遊ぶ時間を確保する背景に、妻の家事労働があり、夫の家事負担を少なくすることが可能

であるため、子どもと遊ぶ時間が確保しやすかったとも考えられる。

一元配置分散分析の結果から、保護者の疲労感別に平日の親子遊び時間に有意差が認められたのは、保育標準時間利用の母親のみであった ($p < .001$)。多重比較 (Games-Howell法) を行ったところ、「毎日くたくたに疲れる」ことが「まったくない」という回答者とその他の回答者に有意差が認められた。また、保育標準時間利用の父親と母親は、疲労を感じる保護者ほど平日の親子遊びの時間が減少する傾向がみられた。

保護者 (特に母親) は、平日の帰宅時間が遅くなると育児だけでなく家事労働の時間も必要となるケースが父親よりも多いと推察されることから、職業労働の疲労が蓄積したことが、親子遊びという親子の生活の質を保つための時間の減少に直結したと考えられる。

表1 【保育短時間】 母親の疲労感別帰宅後に子どもと遊ぶ時間 (一元配置分散分析)

	度数	平均値	多重比較	標準偏差	自由度	F 値	有意確率
毎日くたくたに疲れる							
まったくない	3	80.0		60.6	3	.721	.540
ほとんどない	29	65.2		34.0	232		
ときどきある	133	68.3		45.2			
よくある	71	59.4		45.9			
合計	236	65.4		44.3			

表2 【保育標準時間】 母親の疲労感別帰宅後に子どもと遊ぶ時間 (一元配置分散分析 Welch法)

	度数	平均値	多重比較	標準偏差	自由度	F 値	有意確率
毎日くたくたに疲れる							
まったくない	14	75.7		41.4	3	9.255	.000
ほとんどない	139	52.1		60.286			
ときどきある	735	45.0		37.3			
よくある	557	38.1		34.6			
合計	1445	43.3		37.2			

※多重比較 (Games-Howell法) の有意確率: ** $p < .001$, * $p < .01$, * $p < .05$

表3 【保育標準時間】 父親の疲労感別帰宅後に子どもと遊ぶ時間 (一元配置分散分析)

	度数	平均値	多重比較	標準偏差	自由度	F 値	有意確率
毎日くたくたに疲れる							
まったくない	4	76.3		57.1	3	.242	.867
ほとんどない	19	67.4		40.3	86		
ときどきある	49	64.1		38.7			
よくある	18	59.2		44.9			
合計	90	64.3		40.6			

幼児を育てる保護者の疲労と平日の親子遊びの実態から、子育て支援教育プログラムに必要な視点として、特に母親の日常的な身体的疲労感の軽減が重要と考えられる。また、疲労感の強い保護者であっても気軽に参加できるプログラムである必要がある。そこで、本研究では、親と子のウェルビーイングを共に高める子育て支援教育プログラムとして「親子ふれ合いヨガ講座」を考案し、試験的に実施した参加者の

姿の観察から幼児期の親子関係におけるふれ合い遊びの効用について検討する。

(岩崎香織)

2. 親子ふれ合いヨガ講座の実践から

(1) 親子ヨガの効果

日常の親子遊びの中にヨガを取り入れることは、親にとって健康の維持（ダイエットやリフレッシュ）、自分の心や体の変化に気づくことができるようになり、子どもとの絆づくり（関係づくり）につながると考えられる。親子でふれあう時間は自然と笑顔が生まれ、子どもは親の逞しさを感じながら信頼感を増していく。親は、遊びを通して子どもが何を感じているのか、何を考えているのかについて分かるようになっていく。それゆえ、親子のふれ合い遊びは、お互いの呼吸音や体温を感じることでできる極めて貴重な時間であるといえる。

子どもにとって真似をしながら想像力を働かせて自由に様々なポーズをとって表現することは、楽しみながら少しずつ自分の体のことを知っていくきっかけにもなり、様々な動きができるようになり運動機能の発達を養うことも可能となる。ヨガを通じて、子どもの体や心の成長の土台を作ることが期待できるといわれる³⁾。就学前の子どもは、親子で一緒に身体を動かす遊びの頻度が多いと情緒が安定する傾向があり、親子で体を動かす楽しさや心地よさを体感することで、子ども自身が体を動かす楽しさを理解していく⁴⁾。そして、ポーズができた時に褒めながらスキンシップをとる共通体験は印象深く親子の記憶に残り、さらなる意欲へ繋がっていくことが期待される。

(2) 親子ふれあいヨガプログラムの概要

2023年9月8日（金）10：00～12：00に本学「森のサロン」（板橋区地域子育て支援拠点事業）にて、未就園の幼児（2歳～3歳）とその保護者を対象とした親子ヨガ講座を実施した⁵⁾。開催日は悪天候に見舞われ予約時の参加予定人数よりも少なくなったが、2組の親子（男児1名、女児1名とその母親）が参加した。プログラムの内容は動植物のイラストや音楽を使いながらストーリー性をもたせ実施した。

プログラムの概要と参加者の様子については表1の通りである。ヨガをどのような場所で行うか、ヨガを行う時間帯や実施時間、どの年齢を対象とするかを考慮しつつ、実施する狙いとして「遊びの中でヨガを通じて親子でふれ合う時間の大切さ」を掲げ、遊びの中で多様な動きを総合的に経験できるように、立つ、座る、起きる、転がるなどの「体のバランスをとる動き」や、歩く、走る、跳ねる、這うなど「体を移動する動き」を取り入れながら、子どもの身体に過剰な負担がかからないように家庭で気軽にできるプログラム内容を構成した。

(3) 講座の様子

未就学児を対象としたヨガプログラムは基本的には10分から15分程度で構成するが、今回は「親子でふれ合う時間の大切さ」を実施のねらいとしたため、試験的に45分のプログラム内容で実施した。ヨガのみではなく、他の運動プログラムを組み込み、子どもたちが自由に動き回った場合には保護者だけになった場合も想定し、内容を移行できるよう組み立てた。子どもにとって多様な動きの経験が大切ではあるが、今回は何よりも親子で楽しむことが一番大切なことと考え、実際の状況に合わせて内容を変更し、子どもたちが戻ってきたタイミングで子どもができる内容へ移行した。




本講座の対象者は、2歳～3歳の子どもと母親であったため日頃から密接に過ごす時間が多いと推測される。そこで考案したヨガプログラムを実施したところ、親子以外の参加者との関係性に変容が観察された。導入の部分で円になり、となりのトトロの「さんぽ」の曲に合わせて親子で手を繋ぎ「歩く・走る」の動きを行った。行う前は親子が密着した状態にあり、他者との間にある隔たりが大きいように見えたが、馴染みのある曲に合わせて皆で動くことによって一体感が生まれ、他の親子と視線が合うと自然と笑


顔が見られ、お互いの隔たりは低くなった様子が観察された。


「お花の呼吸」や「指の体操・グーパー」・「手首ぶらぶら」・「足首ゆらし・回し」では、親子で向かい合う、親の脚の間に座ることによって、『親子の世界』に集中でき、密着していることで呼吸と気持ちに落ち着きを取り戻していった。「シーソーのポーズ」では、お互いに同調し合うことで子どもが自分の動きを楽しむだけでなく、母親も動きを楽しむことによって相互関係がうまれた。「汽車のポーズ」では、母親同士がトンネルを作ることで自分の子どもだけではなく他の子どもの様子に注目する必要性が生じ、子どもも他の親子と関わる状況の中で、子どもは自然と躊躇うことなく他者との関わり合う世界を広げていった。「立木のポーズ」、「動物のポーズ」では、子どもだけが動きを楽しむのではなく母親自身も動きを楽しむことで、相互的な関係が構築された。

45分という長いプログラムのため、途中、子どもが他の遊びに意識が向き、親元から離れて玩具で遊んでいる場面もあったが、「お星さま・お月様のポーズ」、「チャイルドポーズ」、「シャバーサナのポーズ」を母親が行うと、遊びの途中でも子どもから母親のもとへ駆け寄ってきて密着している様子があった。このようなことから、子どもは遊びながらも母親の存在を確認しており、母親が様々なポーズをとり笑顔になると、子どもは「楽しいことをしている」、「自分も側に行きたくて同じことをやってみよう」と感じることができると考えられる。未就学の子どもは成長に個人差が大きく、プログラムを提供するにあたって一人一人の発達に応じた対応が必要と推測された。

表1 親子ふれあいヨガプログラム内容と参加者の姿

ポーズ名	取り入れた理由	講座の様子
<p>①導入：歩く→走る→歩く。</p> <p>サロン内で曲に合わせて手を繋いで動く。</p>	<p>馴染みのある曲に合わせて「歩く・走る」など自由に動き回ってもらい、心地よさが味わえるように、思わず体を動かしたくなるように、興味や関心をもって活動に取り組めるように取り入れた。</p>	
<p>②座位：お花の呼吸</p> <p>向かい合って座る。</p>	<p>遊びながら大きな呼吸（深呼吸）ができるようになるための呼吸の方法として取り入れた。花のイラストを見せ、目の前に花があり香りがかぐイメージを作り、深呼吸を行った。</p>	
<p>③座位：指の体操・グーパー・手首ぶらぶら・足首ゆらし・回し</p> <p>向かい合って座る、親の脚の間、腿の上に座る。</p>	<p>保護者と一緒に行うことで緊張がほぐれ、足首を回すなどの難しい動きは保護者がサポートできるような構成。けが予防のための準備運動として行った。</p>	

<p>④座位：蝶々のポーズ・ふりこのポーズ</p> <p>向かい合って座る。</p>	<p>蝶々のイラストを見せ、自由に蝶々の表現をしながら、全身をバランスよく鍛えられるポーズ。</p>	
<p>⑤座位：シーソーのポーズ</p> <p>向かい合って座る。</p>	<p>シーソーは相手がいなければできない動きであり、お互いのリズムの同調がなければならない。同調し合うことで親の存在をあらためて感じ取ってくれるのではないかと取り入れた。親子で向かい合いながら行うことでコミュニケーションがとれる。柔軟性・筋力強化が期待できる。</p>	
<p>⑥立位：汽車のポーズ</p>	<p>親子で汽車になり親が大きな三角のトンネルから小さな四角いトンネルを作り、子がトンネルを「ハイハイする・這う」ことで、親子でスキンシップをとりながら、遊びの中で全身を鍛えることが可能なポーズ。</p>	
<p>⑦立位：木のポーズ</p>	<p>親子で手を繋ぎながら行うことでコミュニケーションをとることが可能。バランス感覚・脚力をやしなうことができ、一人でバランスをとることへの挑戦や達成できたことを体験ができる。</p>	
<p>⑧動物ヨガ：ネコ・犬・キリン・ウサギ・ゾウ・ペンギンのポーズ</p>	<p>ヨガのポーズには動物のポーズが多くあり、子どもが馴染みやすい動物選びを主にアレンジして行った。動物になりきっているうちに自然とヨガのポーズができるようになり、真似っこをしながらポーズをとって、全身を使いながら創造力や表現力を養うことが可能。</p>	

<p>⑨クールダウン：お星さま・お月様のポーズ・チャイルドポーズ・シャバーサナ</p>	<p>少しずつ気持ちを落ち着かせていくことを目的として実施。親子でシャバーサナを行うことは、お互いの「鼓動・体温」を感じることができ心の安定へ結び付けることが可能。</p> <p>親子でシャバーサナを行う場合は、例えば子が親の腹部に頭をのせる、又は横に並んで仰向けになるが、今回は子が親の腹部の上に寝転がってきたため、その状態で実施した。</p>	
---	---	---

(4) 今後の課題

開催したヨガ講座は、当初の予定よりも参加者が少なかったこともあり、幼児を育てる保護者の身体の不調などの質問も受け、その不調を改善できるヨガポーズを追加で実践した。保護者からは、2歳、3歳の子供を抱きかかえることにより起こる「肩こり・首こり・腰痛」などの緩和できる内容を知りたいと要望があり、「半分の魚王のポーズ（アルダマツツェンドラーサナ）、鷲のポーズ（ガルダーサナ）、三日月のポーズ（アンジャネアーサナ）、仰向けの合せきのポーズ（スプタバッタコナーサナ）」等をヨガで使用するプロップス（枕やブロック）ではなく代用できる物で、家庭にある物を使い提案した。

子育て中の母親同士であることから、他者の話を聞くことは自分自身の問題解決にも繋がり、親同士のコミュニケーションの場となっている様子が観察された。母親は日頃から子供中心の生活をしており、自分の事は後回しになることが多い。このように自分の体の変化に気づき自分自身を労わる時間もあることで母親が元気になることは、自身の子育ての振り返りや自信に繋がっていくのではないかと考えられる。今回の親子ふれあいヨガのプログラム内容は子どもを主体とした構成であったが、親子で参加することの意義を見出すことができたと言えるのではないかと推測される。

プログラム終了後に、参加した保護者からは、親である自分だけが参加するヨガプログラムも嬉しいが、子どもと一緒にできるヨガプログラムがあれば嬉しい、参加したいという要望があった。「親子でふれ合う時間の大切さ」については、幼児を育てる保護者の潜在的ニーズにもマッチした講座であったと考えられる。

このようなプログラムに親子で参加することは、保護者は自分の子育てに関する悩みや感情、自分自身の心身の不調、他人との比較など同じ子育て中の仲間がいることで理解し合えて解決できたり、安心を感じることの出来る場となり、子どもたちにとっては他者との関りが自然とできる機会といえる。子どもたちが自由に動き回り好きなポーズをとって表現し、このポーズはこの姿勢でなければならないという形にこだわらずに、自ら体を動かそうとする意欲がわくように楽しんで参加できるバリエーション豊かなプログラム構成を課題とし検討していきたい。

(田中クララ)

引用・参考文献

- ・ 番匠明美 2017 「大学における地域子育て支援 (3) 子育て中の親と子を支える講座と箱庭療法」『夙川学院短期大学教育実践研究紀要』 2017 (10). pp.98 - 107
- ・ 江川賢一・末永俊哉 2010 「『親子運動プログラム』が保育園児の情緒・行動に及ぼす効果に関する予備的検討」『体力研究 (Bulletin of the Physical Fitness Research Institute)』 No.108. pp.18-23
- ・ 古屋朝映子・曾田宏・松浦稜・長谷川聖修 2020 「指導者からみた親子体操教室における参加者の『関係の変化』—指導者の「対話による省察」を手掛かりとして—」『コーチング学研究』 第34巻第1号. pp.15-33
- ・ 春日晃章 2022 「心と社会性を育む運動遊び—非認知能力を高めるためには—わくわく運動遊び」『全国国公立幼稚園こども園長会幼児教育事報』. pp.5-11
- ・ 厚生労働省 2018 第7回21世紀出生児縦断調査 (平成22年出生児) の結果. <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/syusseiji/16/dl/gaikyou.pdf> (最終閲覧2023.12.26)
- ・ 文部科学省 2012 『幼児期運動指針ガイドブック』 幼児期運動指針策定委員会 https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319772.htm (最終閲覧2023.12.26)
- ・ 佐々木玲子 2013 「健やかな心と体を育む運動あそび」『全国国公立幼稚園こども園長会幼児教育事報』. pp.5-11
- ・ スポーツ庁委託事業子供の運動習慣アップ支援事業 2020 『運動あそびBOOK』 美津濃株式会社 https://www.mext.go.jp/sports/content/20200814-spt_kensport01-000009406_2.pdf (最終閲覧2023.12.26)
- ・ 吉田伊津美 東京学芸大学 2022.8 「子どもの興味や関心を引き出す運動遊びの援助を考える」『全国国公立幼稚園こども園長会幼児教育事報』. pp.12-18

注

- 1) 本研究の親と子のウェルビーイングを共に高めうる子育て支援教育プログラムとして、「親子ふれ合いヨガ講座」(講師:田中クララ) 以外には、2023年7月11日(火) 13:30~14:30に本学「森のサロン」にて、「藍のたたき染め講座」を行った(参加者自由、講師:岩崎香織、本学学生が幼児の見守り等ワークショップをサポート)。本研究で主に報告する「親子ふれ合いヨガ講座」のプログラム構成は、JSPS 科研費 (JP20K02399) の研究協力者として、本研究の主旨に基づき田中クララが考案・実施したものである。
- 2) 本調査の回答者には、父親が少なく、保育短時間利用をする父親が10名未満であったため分析から除外した。
- 3) 友永淳子監修 202 『親子でのびやか楽しいキッズヨガ まねして簡単50のポーズ改訂版』 メイツ出版
- 4) 渡邊祐三・渡部昌史・高橋敏之 2021 「親子で一緒に身体を動かして遊ぶ頻度と子どもの心身状態との関連」『日本幼小児健康教育学会誌』 Jpn J Health Educ Child 6. pp.121-126
- 5) 本研究で考案した子育て支援講座は、本学「森のサロン」(板橋区地域子育て支援拠点事業) の協力を得て実施された。また、講座参加者の研究での使用を目的とした写真撮影等については、事前に東京家政大学家政学部研究倫理委員会および森のサロンの承認、講座参加者の同意を得て行った。

謝辞

本研究にご協力いただきました保護者とお子様、A市保育所及び保育課の皆様、本学「森のサロン」(板橋区地域子育て支援拠点事業) の皆様に、心より感謝いたします。

(岩崎香織・田中クララ)

小学校理科学習における「主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力」の育成について

Fostering "the ability to come up with well-founded predictions and hypotheses based mainly on the content of what has already been studied and life experience" in elementary school science learning

児童教育学科 関根 正弘

1. はじめに

小学校理科学習の問題解決の過程は、図①のような構成で授業を展開していく。この過程での活動は、もちろんすべて子供主体の学習活動になる。教師が問題を与えてしまったり、観察・実験の方法を示したり、結論を板書してしまったりすることは、教師主導の授業となるので問題解決学習として期待する学びは得られない。

この過程での「自然事象の把握」、言い換えると問題解決学習の活動のきっかけとなる事象提示と「観察・実験の実施」が、体験活動である。「問題の見だし」、「予想・仮説の設定」、「検証計画の立案」、「結果の見通し」、「結果の処理」、「考察」、「結論の導出」は、すべて言語活動である。資質・能力の3本の柱のひとつである思考力・判断力・表現力等は、これらの言語活動で育成を図り、各学年で育成を目指す問題解決の力として設定されている。

問題解決の力は、次のように学年を通して育成を目指していく。

第3学年は、「主に差異点や共通点を基に、問題を見いだす力」

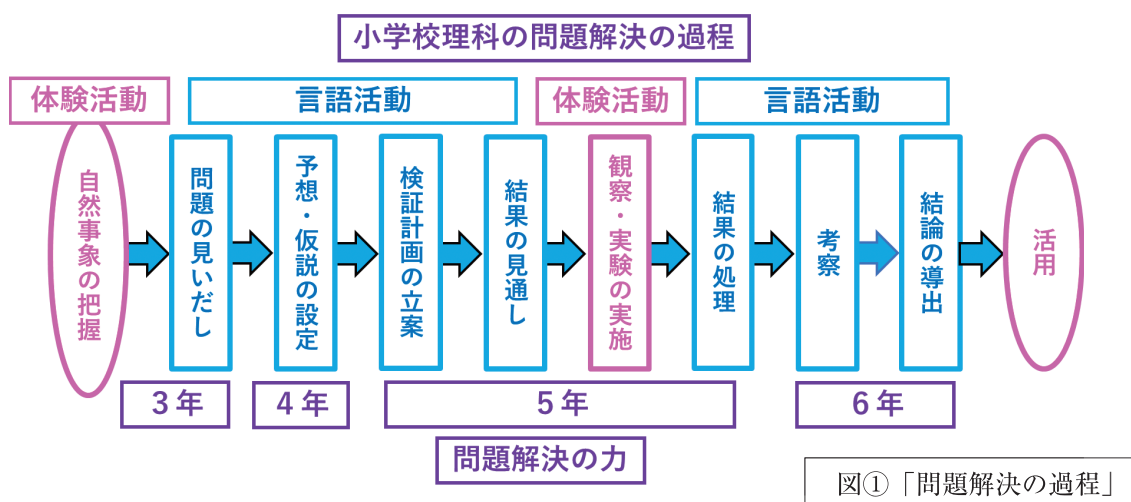
第4学年は、「主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力」

第5学年は、「主に予想や仮説を基に、解決の方法を発想する力」

第6学年は、「主により妥当な考えをつくりだす力」

第4学年では、予想や仮説を発想する場面だけを子供に考えさせればよいということではない。予想や仮説を発想する力は、第4学年で中心的に育成する力ではあるが、問題解決の過程である一連の活動を子供が自ら行うことで、問題解決の力は育成されていく。4年生でも問題の見だし場面の活動から最後の学習活動である結論の導出まで子供主体の授業を展開していく必要がある。

今回は、第4学年「主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力」の育成について第4学年の学習内容から捉えていく。



2. 主に既習の内容や生活経験を基に根拠のある予想や仮説を発想する力

(1) 既習の内容や生活経験について

子供たちが見いだした問題に対して、予想や仮説を発想する根拠の基となるのが、既習の内容や生活経験である。既習の内容は、小学校の授業で学習したことばかりではなく、自分で興味をもって調べたり、見聞きしたりした曖昧な知識も含まれる。生活経験は家庭や地域での生活や普段の遊び、様々な体験活動等によって子供それぞれが獲得していくものである。既習の内容も生活経験も一人一人の子供によって獲得しているものが異なっているので、予想や仮説が同じでもその根拠は子供それぞれ違うということになる。予想や仮説で例えば「増える、変わらない、減る」と学級で3通りの考えが出ても、その根拠が個々に異なるので考えは何通りにもなるということである。予想や仮説を個人で考えた後にグループや学級全体でこのように3通りでまとめてしまうと個人の考えが埋もれてしまい、第4学年で育成を図る「根拠のある予想や仮説を発想する力」を身に付けさせることができない。また、次から自分の考えを表出することをしない子供を作ってしまうことになりかねない。しかし、他者の多様な考えに触れさせることは大事なことである。自分の考えを主張し、他者の考えと比較しながら自分の考えに確信をもったり他者の考えのよさを取り入れたりしてより妥当な考えに改善していく対話的な学びを得る意見交換の場を設定することは大事である。予想や仮説はあくまでも一人一人の発想として問題解決の過程の最後まで尊重していく必要がある。

(2) 根拠のある予想や仮説について

予想と仮説の違いについて考えていく。予想は単に「こうなると思うよ」という曖昧な考えである。深く考えずにその場での思い付きの考えなので、予想通りになっても違っていても観察や実験の結果をそのまま受け入れるのみで自分の力で問題解決をした感動を実感することはできず、理科学習の楽しさや自分の考えのよさにも気付くことができないので学びを得ることはできない。予想をする際に自分なりの根拠を考えさせることで、初めて科学的に問題解決することにつながっていく。「予想」を考えるのではなく、「根拠のある予想」を考えることが大事である。

仮説はその考えに「根拠がある」「説明ができる」「確かめることができる」ことが担保されているものである。「根拠のある予想や仮説」と示されているが、仮説には必ず根拠が伴っているので「根拠のある」という言葉は「予想」にのみ係っていると捉える。実際の小学校現場での理科授業では、4年生までは「予想」という言葉を使い、5年生以上からは「仮説」という言葉を教えて使うことも多い。4年生では「根拠」という言葉が難しい学級の実態があれば、「理由」という言葉に置き換えて「そのように予想した理由もノートに書こう」と子供たちに投げかけていくとよい。

理科学習の特質である観察・実験を実施する活動は、一人一人が考えた予想や仮説を確かめるために行っていく検証のための活動である。予想や仮説は一人一人異なるが、4年生までは同じ観察や実験を通して検証できる内容になっている。予想や仮説が正しかった、または違った結果を得て、自分の予想や仮説とともに基にした根拠を振り返って確信を得たり改善をしたりすることで主体的な学びを獲得することができる。根拠がなければこの学びも期待できないと言える。

3. 「空気と水の性質」における根拠のある予想や仮説を発想する力の育成

内容項目「空気と水の性質」の目標は、次の通りである。

「体積や押し返す力の変化に着目して、それらと圧す力とを関係付けて、空気と水の性質を調べる活動を通して、それらについての理解を図り、観察、実験などに関する技能を身に付けるとともに、主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力や主体的に問題解決しようとする態度を育成する。」

子供たちが学ぶ内容は、次の通りである。

- (ア) 閉じ込めた空気を圧すと、体積は小さくなるが、押し返す力は大きくなること。
- (イ) 閉じ込めた空気は押し縮められるが、水は押し縮められないこと。

ここでは、閉じ込めた空気を押し縮めたときの体積や押し返す力の変化を調べて空気の性質を捉えられるようにする。また、閉じ込めた水を空気の性質と比較しながら水の性質を捉えられるようにする。子供たちが見いだす問題は、「閉じ込めた空気に加えると、空気の体積や手ごたえはどうなるのだろうか」「閉じ込めた水に加えると、水の体積はどうなるのだろうか」と想定される。

見いだした問題に対して予想や仮説を発想する根拠となるものを教師はある程度把握しておく必要がある。根拠とする既習の内容や生活経験は一人一人異なるのですべて把握することはできないが学級の傾向を掴んでおくことは質の高い授業を提供する上で大事なことである。事前に学級の実態調査を行うとその傾向が見えてくる。図②は葛飾区立小学校の2021年6月に行った研究授業での4年生72名を対象とした事前実態調査の主な回答である。

4年生の実態調査（空気と水の性質）

空気について	水について
<ul style="list-style-type: none"> ・見えない ・においがあるものかないものがある ・つかむことができない ・生きていくために必要、呼吸に使う ・大切、重要なもの ・風船やボールに入っている物 ・透明 ・どこにでもある ・圧されると押し返す ・袋に入れるとふくらむ ・閉じ込めると真空になる ・重さがある ・酸素と二酸化炭素がある ・水蒸気はちょっと見える ・宇宙にはない ・種類がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・たくさん使っていて、水は空気と同じくらい大切 ・味がない ・透明 ・重さが重い ・飲み物 ・雨のもと ・あたたまってお湯になる ・池、川、海にある ・持てない ・袋とかに入れて持つとすごく重い ・水は見える。触られる。 ・冷たい。凍らせると氷になる。 ・ダムや浄水場 ・学校には130こくらい蛇口がある ・二酸化炭素にまぜると炭酸になる ・水は液体。圧しても何もおこらない。 ・蒸発すると気体になる

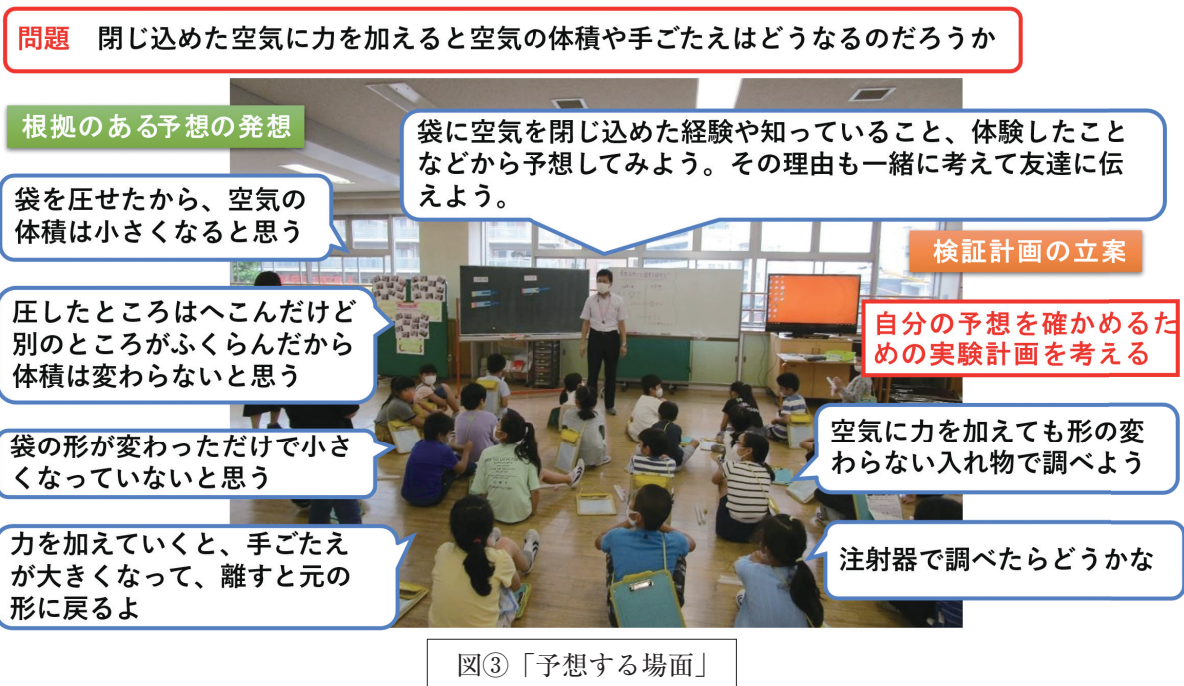
生活経験

既習の内容

図②「実態調査」

「空気と水の性質」の内容に関わることは、空気についての「圧すと押し返す」という生活経験と水についての「圧しても何もおこらない」という既習の内容ぐらいになる。生活に密着した身近な空気と水の存在は知っているがその性質については意識していないことが分かる。そこで、根拠の基になる経験を全員に与える必要がある。共通体験として、大きなビニール袋に空気を入れて圧したりクッションにしたりして自然事象を体感させることから授業を始める。そこから様々な気づきや不思議を基にして解決していく問題を見いだしていく。

子供たちが見いだした問題は、「閉じ込めた空気に加えると、空気の体積や手ごたえはどうなるのだろうか」となった。図③のように、全員で共通体験をした活動が根拠の基になりさらに一人一人が知っていることや経験をしたことなどを理由に挙げて問題の答えを予想することができるようになる。



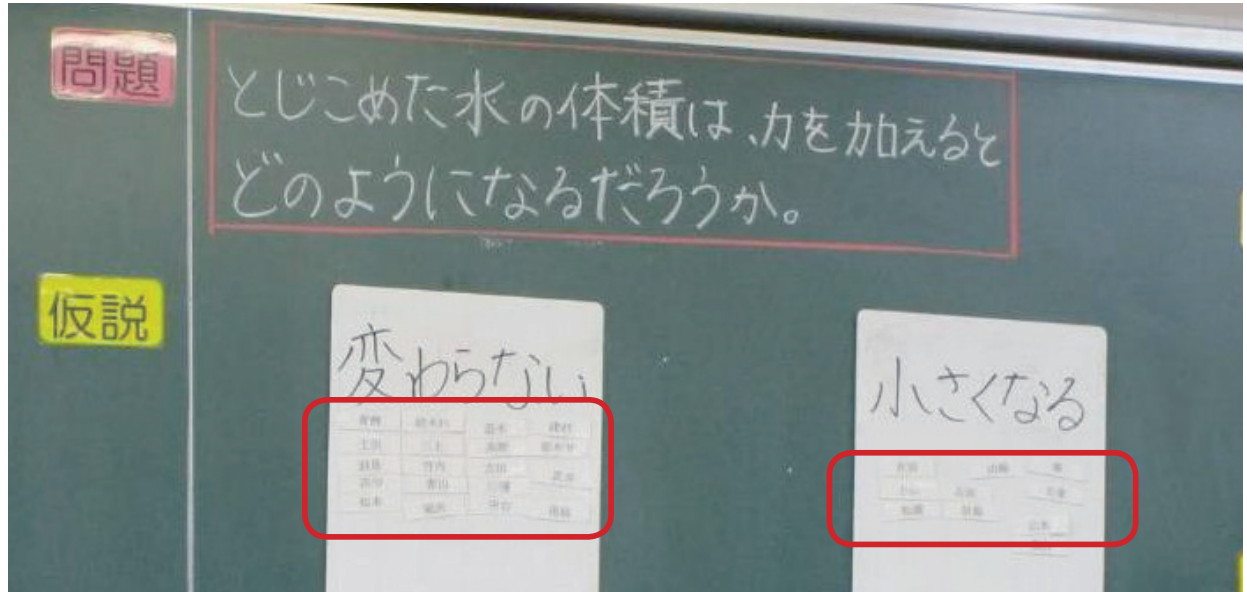
力を加えると手ごたえが大きくなることは体感を通して分かる。しかし袋の形が変わるので、体積が変わるかどうかは分からない。予想でも「変わらない」「小さくなる」と2つの考えが出た。そこで、形が変わらないものを使って自分たちの予想を確かめる方法を考える活動に入っていく。注射器や空気鉄砲のような実験道具はすぐに思いつかないので、子供たちの発想を大事にしながら「みんなが試したいことはこの道具でできそうかな」と提示して同意を得ることで、教師がすべてを教え込む授業から脱却することができる。「検証計画の立案」は5年生で育成をする問題解決の力ではあるが、4年生でも根拠のある予想や仮説がしっかりと発想することができれば、それを確かめるための方法を考えることができるようになる。3年生や4年生で簡単な検証方法を立案させる場面を意図的に設定することで、問題解決の力を育成することが可能になっていく。

実験結果から「閉じ込めた空気に力を加えると、空気の体積は小さくなる。空気は体積が小さくなると手ごたえが大きくなる」という結論を導出した後に、子供たちは水も空気と同じなのだろうかという新たな問題を見いだす。ここでの予想や仮説の根拠は、既習の内容である空気の性質が主となっていく。さらに知っていることや経験したことも根拠として挙げる子が多くなる。図④での「変わらない」「小さくなる」の下の赤枠内には子供たちのネームプレートが貼られている。この活動を取り入れることにより、

- ・自分の予想を学級全体に表明し、考えや学習に自信をもって臨むことができる
- ・他者の考えと比較をし、自分や他者の考えのよさに気付くことができる
- ・学級全体の傾向をつかみ、観察や実験結果に意欲をもって主体的に取り組むことができる
- ・自分の予想にこだわりをもって問題解決学習を通して追究することができる
- ・観察・実験で予想を確かめる科学的な問題解決の過程を理解することができる

などの学習効果が期待できる。

ここで、予想した根拠をグループや学級全体で共有し、他者の考えに賛同したらネームプレートを貼り替えてよいことを伝える。意見交換や話し合いを通して自分の考えに確信をもったり改善したりすることが対話的な学びの実現を目指す授業改善につながっていくことになる。



図④「水の性質の予想場面」

問題 閉じ込めた水の体積は、力を加えるとどのようになるだろうか



図⑤「予想の根拠表出場面」

問題に対しての予想を教師が投げかけるとすぐに「体積は小さくなるよ」と予想のみをつぶやく子供がいた。そこですかさず教師は「どうしてそう考えたのかな」と根拠を問う追質問を投げかけた。この追質問によって、子供は既習の内容や生活経験を想起しながら理由を考え、根拠のある予想へと発想の質を高めることができた。

お風呂に入るとかさが増すことを根拠として挙げた子供がいた。お風呂は閉じ込めた水ではないので、問題には正対していないが、あいまいな知識や経験でも根拠にして考えることが大事なので、すべてを認めていく姿勢が教師には必要である。前時まで学習した空気の性質を基にして考えた内容でも「空気と違って～」「空気と同じように～」と豊かな発想をする子供が多い。大人ではとても考えられない柔軟な発想を子供たちは考えることができる。一人一人の考えを大事にすることは子供たちを大事に育てていくことにつながり、学級も互いのよさを認め合う子供たちに育っていく。

4. 「電流の働き」における根拠のある予想や仮説を発想する力の育成

内容項目「電流の働き」の目標は、次の通りである。

「電流の大きさや向き、乾電池につないだ物の様子に着目して、それらを関係付けて、乾電池の働きを調べる活動を通して、それらについての理解を図り、観察、実験などに関する技能を身に付けるとともに、主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力や主体的に問題解決しようとする態度を育成する。」

子供たちが学ぶ内容は、次の通りである。

(ア) 乾電池の数やつなぎ方を変えると、電流の大きさや向きが変わり、豆電球の明るさやモーターの回り方が変わることを。

3年生では、豆電球1個と乾電池1個を導線でつないで電気の通り道がひとつの輪になると明かりが点き、この輪になっている電気の通り道のことを回路ということを学んでいる。豆電球では+極と-極を入れ替えても同じように明かりが点くが、4年生では乾電池の向きを変えるとモーターの回る向きが変わり、電流の向きが変わることを学習する。電流の大きさと向きは簡易検流計で調べられることを知り、電流は+極からモーターの向きに流れて-極に戻ってくること、電流の大きさは0.4Aぐらいであることを確かめることができた。

図⑥のように簡易検流計1は、0.4Aの電流の大きさを示したが、モーターを回した後の簡易検流計2の電流の大きさはどのような数値を示すのかという新たな問題を見いだして追究していく展開となる。「問題:モーターを通る前と後の電流の大きさや向きは、どのようになっているのだろうか」

子供たちが発想した根拠のある予想や仮説は、次の3通りだった。

- ・考え①「モーターを回しても電流は水車を回す水の流れと同じように勢いも向きも変わらない」
- ・考え②「モーターを回すと電流が使われて、乾電池の力が弱まることから電流の大きさは小さくなって同じ向きに流れて戻ってくる」
- ・考え③「+極と-極からそれぞれモーターに向かって同じ大きさの電流が流れてぶつかった勢いでモーターを回している」

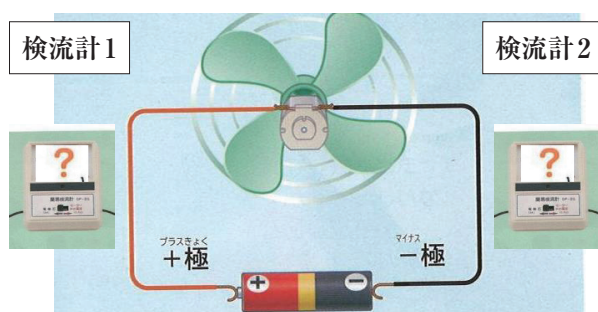
図⑥のような回路を作って実験をしたとき、自分の予想通りだったら簡易検流計の針はどのような大きさでどの向きを示すのかを考えさせると、それぞれ図⑦のような結果の見通しを発想することができた。

- ・考え①「検流計1と検流計2は同じ大きさで、同じ向きを示す」
- ・考え②「検流計1よりも検流計2は小さくなり、同じ向きを示す」
- ・考え③「検流計1と検流計2は同じ大きさで、逆の向きを示す」

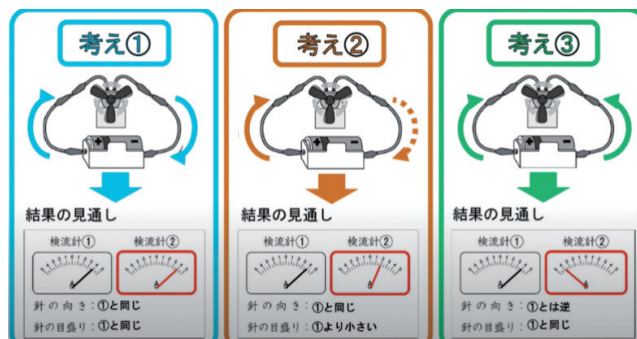
この結果の見通しは、実験結果と同じ形式の記録用紙に表現するようにして、実験結果が得られたら結果の見通しと比べることにより、自分の予想を振り返って正しかったか違っていたかを確かめることができるようにする。

問題 モーターを通る前と後の電流の大きさや向きは、どのようになっているのだろうか

根拠のある予想や仮説を基に、結果の見通しを考える



図⑥「新たな問題と計画場面」



図⑦「結果の見通し場面」

しっかりと考えられた予想や仮説の根拠があるからこそ、それに正対した結果の見通しを考えることができるようになる。一人一人の根拠が異なる予想や仮説を基に結果の見通しを考えるので、結果の見通しも同様に、共有はしてもグループや全体でまとめることはしない。ここで共有をしながら、自分や他者の予想や仮説と結果の見通しの考えが合っているかどうかの話し合いを通して確認をしながら他者の予想や仮説ならこの結果を得られるという自分の考え以外の見通しももつことができるようにして観察・実験に臨むことで主体的・対話的な学びを獲得していくことができる。得られた実験結果と結果の見通しを比べて予想や仮説を振り返り、事実から解釈をした考察や問題の答えである結論を導出することも容易にできるようになる。この過程を経ることで根拠のある予想や仮説を考える意義を子供たちに伝えることができるので重要な活動として位置付ける必要がある。

5. 「季節と生物」における根拠のある予想や仮説を発想する力の育成

内容項目「季節と生物」の目標は、次の通りである。

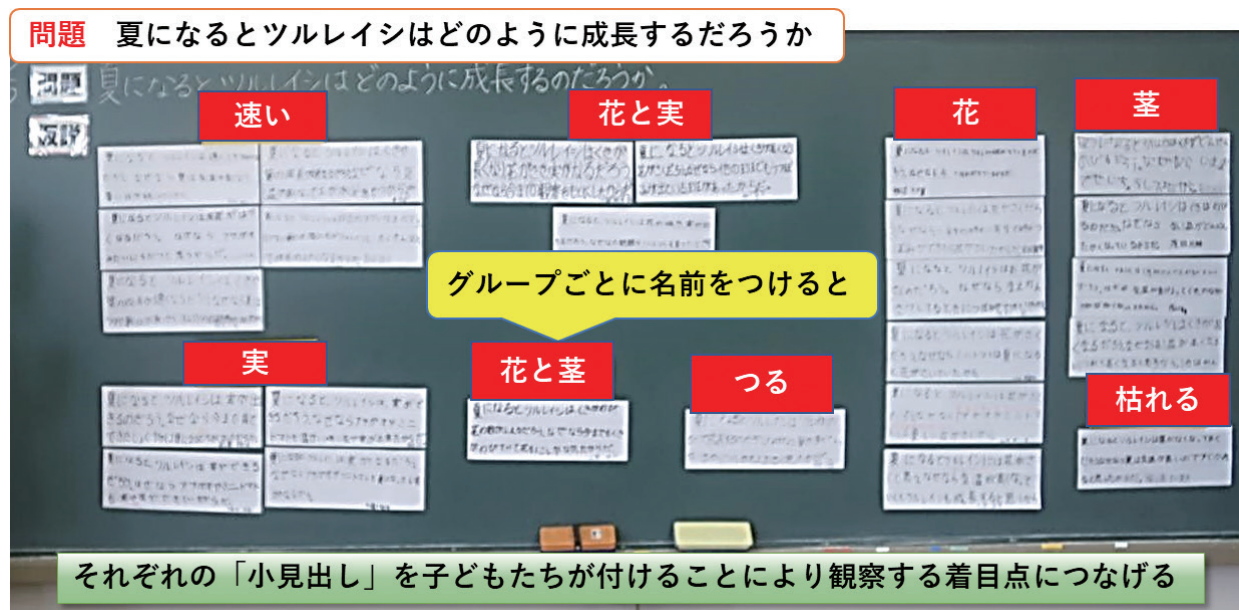
「動物を探したり植物を育てたりしながら、動物の活動や植物の成長と季節の変化に着目して、それらに関係付けて、身近な動物の活動や植物の成長と環境との関わりを調べる活動を通して、それらについての理解を図り、観察、実験などに関する技能を身に付けるとともに、主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力や主体的に問題解決しようとする態度を育成する。」

子供たちが学ぶ内容は、次の通りである。

- (ア) 動物の活動は、暖かい季節、寒い季節などによって違いがあること。
- (ア) 植物の成長は、暖かい季節、寒い季節などによって違いがあること。

子供たちは4月に春の始まりの生物の様子を気温と関係付けて観察し、春になった5月に生物の様子を再び観察して4月の頃と比べて違いを捉える。「気温は、春の始まりよりも上がり、動物はたまごからかえったり、活動し始めたりする。春の始まりよりも、見られる種類や数が増えている。また、植物は、大きく成長し始める。花が咲いたり、新しい葉が出たりする。」ことを観察結果から学ぶことができた。

7月になり、日差しが強くなり暑くなった夏の生物の様子を観察する前に根拠のある予想や仮説を発想する活動を設ける。ここでは学級で種から育ててきたツルレイシの成長を考えていく。それぞれが4月と5月の学習で獲得した知識や生活経験を基に、どのように成長していくかを予想している場面が図⑧の板書である。一人一人が理由も付けて考えた予想のカードを仲間分けして共有し、他者の考えと自分の考えを比



図⑧「予想や仮説と計画場面」

較しながら話し合う場面を設定することで自分にはない考えに気付いたり自分の考えに確信をもったりすることができる。

仲間分けした小見出しを子供たちと一緒に付けることで、予想を確かめるために行う観察の視点が明確になり、観察計画を立案することにつながっていく。「成長が早くなる」と予想した子はツルや茎の長さの伸び方を春のころと比べながら測る観察をしていくことになる。ツルレイシの全体を観察してもその成長を捉えることは難しい。部分に焦点を当てて観察することで春の気温とツルレイシの様子を比較したり関係付けたりしながら成長を確かめることができるようになる。根拠のある予想や仮説を発想することで検証計画が明確になり、学びを深めていくことができる。

6. おわりに

学習指導要領に基づいた小学校理科の問題解決の力の一つである「主に既習の内容や生活経験を基に根拠のある予想や仮説を発想する力」について、実際の授業づくりを参考にしながら概観してきた。平成29年改訂学習指導要領で重視している「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を通して、この資質・能力を育成する上で、4年生では小学校理科の問題解決の過程にある「予想・仮説の発想」場面のみを重点に置いた授業をするのではなく、すべての過程場面で子供主体の授業展開をしていく必要がある。この問題解決の過程場面は単独で存在するのではなく、子供たちの思考の流れに沿って位置付けられているものである。3年生の問題解決の力である「問題の見だし」は自分たちで解決したい問題を考え、4年生の問題解決の力である「予想・仮説の設定」で、その問題の結論を見通して予想し、5年生の問題解決の力である「検証計画の立案」で、予想したことを確かめるための観察・実験方法を考え、6年生の問題解決の力である「考察・結論の導出」で、自分の予想を振り返りながら結果から考えられることをまとめて問題の答えである結論を導き出すという流れになる。このことから、予想や仮説の設定は問題解決の過程で重要な役割を担っていることが分かり、根拠のあるものを発想させることの意義を理解することができる。

今後も担当している本学の講義を通して、小学校理科の問題解決の力の育成、資質・能力の育成を目指した質の高い授業を子供たちに提供することのできる教師を育てていく。

参考文献

- ・「文部科学省：小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編」
- ・「国立教育政策研究所：指導と評価の一体化のための学習評価に関する参考資料（令和2年）小学校理科」
- ・「国立教育政策研究所：平成30年度全国学力・学習状況調査の調査結果を踏まえた理科の学習指導の改善・充実に関する指導事例集（令和2年）小学校理科」
- ・「全国小学校理科研究協議会東京大会 研究紀要」足立区立弘道小学校 校長 関根正弘（平成29年）
- ・「理科好きの子どもを育てる小学校理科 理科の見方・考え方を働かせて学びを深める理科の授業づくり」編著 関根正弘他3名 大日本図書（令和2年）
- ・文部科学省検定済教科書4年「たのしい理科」著者 関根正弘他51名 大日本図書（平成31年）
- ・「理科授業 START BOOK」3年～6年 著者 関根正弘他6名 大日本図書（令和2年）
- ・「小学校理科学習における 主に差異点や共通点を基に問題を見いだす力 の育成について」単著 関根正弘 教員養成教育推進室年報第16号（令和5年前期）

メディア活用前後における学生の理解度について

—給食経営管理実習における検討—

Regarding students' level of understanding before after using media
- Consider of the meal management training -

栄養科・栄養学科 角南 祐子・色川 木綿子

1. はじめに

2019年末から中国武漢市で発生した新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は、3か月あまりで世界中に蔓延した。新型コロナウイルスの感染拡大に伴い、政府は2020年3月から全国すべての小中学校、高等学校、特別支援学校を臨時休校し（文部科学省、2020）¹⁾、4月初旬には、東京をはじめとする7都道府県に対して緊急事態宣言を発令した（内閣官房、2020）²⁾。4月半ばには緊急事態宣言の対象を全国に拡大し、外出自粛などにより、人々の生活は大きく制約を受けることになった。これらの影響は大学にも波及し、多くの大学では入学式や卒業式などの式典の中止や縮小、大学への入校制限や活動の禁止、授業のオンライン化などの措置がとられた。この影響を最も強く受けたのは、2020年4月に入学した新入生であろう。夢と希望にあふれたキャンパスライフを描いていた新入生たちは、対面での授業を受ける機会もなく、パソコンに向かって授業を受ける日々が続いた。

一方、コロナ禍が進むにつれ、大学ではCOVID-19に対する感染対策を講じながら、対面授業が再開されるようになり、多くの大学では緊急事態宣言発令中であっても対面授業とオンライン授業の併用を行うなどの試行錯誤をし、学生の学習環境をより良いものにしようと尽力する様子がみられた。2022年には、ウィズコロナという新たな言葉が世の中に浸透し、COVID-19対策と共存する教育活動を目指し、多くの大学が原則対面授業とした。

2023年現在、大半の大学では対面授業の実施となっているが、対面授業とオンライン授業を併用するハイブリット型授業を行っている大学もあり、今やメディアを活用したオンライン授業は珍しいものではなくなっている。また、授業支援ツールに目を転ずると、大学ごとに整備されているLMS（Learning Management System）のみならず、教員が個人レベルで利用できるツールも多く普及している。例えばYouTubeによるオンデマンド教材の配信、Google フォームといったオンラインフォームによる課題の配信などは、遠隔授業のみならず、対面授業を行う場合であっても反転学習や授業課題、クリッカー代用など様々な用途で活用することができ、教員が授業計画を行う際のICTツールの選択肢は大幅に増加したと考えられる。

1.1 メディアを活用したオンライン授業の種類

オンライン授業はコロナ禍で一気に広まったが、早稲田大学などでは以前から認められていたものである。村上³⁾によれば、大学設置基準第25項第2条、平成19年度文部科学省告示第144号がオンライン授業に関する規定となる。従来の対面授業と同等の教育効果があれば、様々なメディアを用いて実施した授業も大学の取得単位として認められることになっている。そして、村上はオンライン授業を同期型授業と非同期型授業の2種類に区別している。同期型授業とは「同時かつ双方性で映像や音声のやり取りを行うリアルタイム授業」であり、学生の教員に対する質問の機会を確保することが必要となる。非同期型授業は「メディアを利用して講義内容を教授する授業」であり、LMSを介した資料提供やYouTube等を介した映像の提供などが行われる。この際、設問解答、添削指導、質疑応答などによる十分な指導を行うこと

が必要になると述べている³⁾。

メディアを活用した大学のオンライン授業の種類、メリット・デメリットについては、コロナ禍を経て、学習効果などの議論が多く行われるようになり、またオンライン授業の実施そのものが一般的になっている。オンライン授業は大きく分けると同期型と非同期型となるが、非同期型については動画（動画+資料連動、音声+資料の実施方法も含める）型、web型に分類することができる。非同期型のメリット・デメリットについては、「動画」という観点を中心に進められることから、動画利用のメリットは「疑似体験を与えることができる、時間と空間をデザインできる」⁴⁾の2点があげられる。時間と空間をデザインできるとは、いつでもどこでも何度でも学習者の都合により学ぶことができるということである。それは、授業を見直す繰り返しの学習または復習の機会となる。デメリットとしては、「視覚と聴覚を一定時間拘束してしまう、学ぶ側も教える側ともにコストがかかる、コミュニケーションが希薄になる」ことがあげられる。

オンライン授業については、授業内容に合わせて最もふさわしい手法で、効率的かつ効果的で興味を持たせる授業を実施することが大切である。

1.2 メディア活用とどのように向き合うか

オンライン授業については、様々な大学や機関から提言が出されているが、特にEDUCAUSEの「Improved Student Engagement」⁵⁾を大切にすべきだと考えられ、「ICTの教育利用の本格化」⁶⁾が必要となっている。また、2023年3月、文部科学省は「大学・高専における遠隔教育実施に関するガイドライン」⁷⁾を示し、遠隔教育の質保証や、対面授業と遠隔授業を効果的に組み合わせて取り組むことを明記している。これらのことから、1つの教育方法としてオンラインを活用した教育が必要になる。

本研究では、給食経営管理論および給食経営管理実習の履修を終えた学生に対して、給食に関する知識の理解度と技術習得状況をみるために学生自身による自己評価を行った。前回の報告⁸⁾では、自己評価の結果から弱点を思われる内容を抽出し、どのような内容を強化していくべきか探索および検討を行った結果、給食の理論に関する理解が低いことが示唆された。

前述の通り、新型コロナウイルス感染拡大に伴い、給食経営管理実習の授業でもオンライン活用が余儀なくされたがこのことは、視点を変えれば、理論および実習に関する内容を再度教授する機会になったことも考えられた。そこで本研究では、メディア活用前後における学生の理解度について検討することとした。

2. 方法

2.1 調査対象者と調査時期

対象者は、本学栄養学科3年生で、研究の趣旨を口頭で説明し、承諾を得た学生954名に調査を行った。このうち記入漏れの学生を除く943名（有効回答率98.8%）を対象とした。調査期間は2018年7月から2023年7月である。

2.2 調査内容

対象者には、理論内容を学ぶ給食管理学と実習を行う給食管理実習で学修した60項目の調査項目とした。調査は質問紙（表1）によって実施し、回答は「理解している」または「実際にできる」について4段階の選択肢【4点：あてはまる、3点：ややあてはまる、2点：ややあてはまらない、1点：あてはまらない】を設け、マークシート方式で回答を得た。

質問項目は、本学で給食管理学および給食管理実習で使用している3社の教科書^{8)~10)}の中から、コアカリキュラムに記載のある内容について、給食管理業務内容を抽出し、60項目（理論の内容：27項目、実習の内容：33項目）を選択抜粋した。

表1 質問紙の内容

質問項目	質問項目
1. 健康増進法における特定給食施設の定義を理解している	31. 食材の納品・検収の確認事項（品温、納品時間等）を理解している
2. 栄養士・管理栄養士の役割の違いを理解している	32. 保存条件（温度など）による保管管理ができる（イモ類・野菜・果物・冷凍食品などの違い）
3. 各施設（病院、学校等）における栄養士・管理栄養士の人員配置を理解している	33. 調理・供食に関するインシデント・アクシデントの具体例を挙げられる
4. 給食システムとしてのトータルシステムとサブシステムについて理解している	34. 調理中の事故、自然災害時を想定した対処ができる
5. 外部委託について理解している	35. 料理を調理する際の作業工程を書くことができる
6. 病院の栄養・給食組織の主な収入が保険点数によることを理解している	36. まな板の扱い方の区分ができる
7. 高齢者施設の介護保険制度は、従来の医療に加え、福祉で支えられていることを理解している	37. 加熱調理の中心温度の測定基準を知っており、実際に測定できる
8. 学校給食の給食摂取基準の各栄養素が、1日の1/3とは限らないことを理解している	38. 大量調理における標準化（献立・作業・味付けなど）の必要性を知っている
9. 院外給食が、クックチル・クックフリーズ・クックサーブ・真空調理の4方式の組合せで成り立っていることを理解している	39. 主な食中毒の予防方法を理解している（2次汚染防止も含む）
10. 学校給食は教育の一環として実施されていることを理解している	40. 大量調理の従事者としての服装・身支度ができる
11. 医療や福祉で使われる社会保険制度は、人々の支えにより成り立っていることを理解している。	41. 厨房用トイレは専用であり、行く際は、白衣と履物を変えることを知っている
12. マーケティングの原理としてのニーズとウォンツの違いを理解している	42. 大量調理の従事者としての手洗いができる
13. 組織としてのライン部門とスタッフ部門について理解している	43. 細菌検査の有効期間を知っている
14. 損益分岐点の意味を理解している	44. 保存検査の目的や方法を知り、実際に取ることができる
15. ABC分析の目的を理解している	45. HACCPの内容について理解している
16. 従業員の教育訓練方法の種類を知っている	46. 汚染区域、準清潔区域、清潔区域の区別ができる
17. 組織の階層化の違いを知っている	47. 各作業が、汚染区域、準清潔区域、清潔区域のどこに該当するかわかる
18. リーダーとリーダーシップの違いについて知っている	48. 清掃方法を理解して、実施できる
19. 給与栄養目標量の算出ができる	49. 排水溝や付帯設備（照明・電源・換気など）の構造がわかる
20. 食品類別荷重平均成分表の作成ができる	50. 保守点検のチェックポイントがわかる
21. 食事摂取基準の使い方を理解している	51. 什器・食器の種類や材質、（手入れ方法）を知っている
22. 給与エネルギーの算出ができる	52. 調理台の衛生管理が実施できる（調理開始前に調理台をダスター等で拭くなど）
23. 食品構成の作成ができる	53. 食材の下処理ができる
24. 栄養比率（穀類エネ、たんぱくエネ比、動たん比、脂質エネ比、炭水化物エネ比）の目標量の目安がわかる	54. スチームコンベクションが使える

25. 栄養比率（穀類エネ比，たんぱくエネ比，動たん比，脂質エネ比，炭水化物エネ比）の算出ができる	55. ブラストチラーが使える
26. 献立表の食材の記入順序を知っている	56. 回転釜が使える
27. 栄養出納表の作成ができる	57. ティルテイングパンが使える
28. 検食簿の記入ができる	58. 洗米機や炊飯器が使える
29. 残食調査や満足度調査の記入ができる	59. ピーラーや合成調理機が使える
30. 発注量の算出（庫出し係数を用いるなど）ができる	60. 食器洗浄機による食器が洗える

2.3 解析方法

解析にはIBM SPSS Statistics24 for Windows (IBM社) 用い、以下の内容について解析を行った。有意水準は5% (両側検定) とした。

まず、オンライン活用前後 (メディア活用前: 2018年7月~2020年1月、メディア活用後: 2020年7月~2023年7月) において、全項目、理論に関する項目 (以下、理論項目)、実習に関する項目 (以下、実習項目) ごとでの平均点数を算出し、順位づけを行った。次に、メディア活用前後において、全項目、理論項目、実習項目の相関を pearson 係数による検定で行った。

2.4 倫理的配慮

調査実施の際は、①調査の目的、②任意の調査であること、③回答しないことにより不利益を被ることはないこと、④個人の結果ではなく全体の傾向としての実態を調べること、⑤得られた情報は厳重に管理し調査目的以外には使用しないことを説明し、了承した上で調査への参加を依頼した。回答は、無記名とし、個人が特定できないようにした。

本研究の実施にあたっては、東京家政大学倫理委員会の審査を受け承認を得ている (板橋H30-11)。

3. 結果

3.1 メディア活用前後の平均点数

メディア活用前とメディア活用後の平均点数について、それぞれ降順で示した (表2、3)。いずれの表も、理論項目と実習項目を色別で区分して示し、3.0以上と3.0未満の境を太線で示した。

表2に示すように、メディア活用前は、平均点数3.0以上の項目は35項目 (実習項目が28項目、理論項目が7項目) であり、全体 (60項目) に対する割合は58.3%であった。平均点数3.0以上の項目の80.0%が実習項目であり、20.0%が理論項目であった。平均点数が3.0未満の項目は25項目 (実習項目が5項目、理論項目が20項目) であり、全体 (60項目) に対する割合は41.7%であった。平均点数3.0以上の項目としては、「トイレへ行く際、白衣・履物を変えることを知っている (3.78 ± .51)」「手洗いができる (3.76 ± .48)」「服装・身支度ができる (3.76 ± .51)」「栄養比率の算出ができる (3.63 ± .65)」などが挙げられ、実習項目が多くみられた。平均点数3.0未満の項目としては、「従業員の教育訓練法を理解している (2.15 ± .85)」「トータルシステムとサブシステムについて理解している (2.23 ± .87)」「ティルテイングパンが使える (2.28 ± .99)」「ABC分析の目的を理解している (2.34 ± .94)」などが挙げられ、理論項目が多くみられた。

表2 点数の順位 (メディア活用前)

質問項目	平均値±SD	質問項目	平均値±SD
42. トイレへ行く際、白衣・履物を変えることを知っている。	3.78 ± .51	32. 納品・検取ができる。	3.17 ± .81
43. 手洗いができる。	3.76 ± .48	29. 検査簿の記入ができる。	3.12 ± .85
41. 服装・身支度ができる。	3.76 ± .51	59. 合成調理器が使える。	3.10 ± .88
26. 栄養比率の算出ができる。	3.63 ± .65	31. 発注係数を用いた発注量の算出ができる。	3.08 ± .83
10. 学校給食は教育の一環であることを理解している。	3.62 ± .67	33. 保存条件による保存管理ができる。	3.01 ± .79
37. まな板の扱いの区別ができる。	3.58 ± .63	55. スチームコンベクションが使える。	2.99 ± .88
25. 栄養比率の目標量がわかる。	3.53 ± .74	56. 回転釜が使える。	2.99 ± .95
45. 保存検査の目的・方法を知っている。	3.50 ± .69	52. 什器・器具の種類・材質を知っている。	2.95 ± .85
40. 食中毒について知っている。	3.50 ± .64	19. リーダーとリーダーシップの違いを理解している。	2.93 ± .83
28. 栄養出納表の作成ができる。	3.47 ± .69	46. HACCPを理解している。	2.87 ± .76
36. 作業工程表を書くことができる。	3.46 ± .65	34. インシデント・アクシデントの具体例を挙げることができる。	2.87 ± .88
24. 食品構成の作成ができる。	3.44 ± .78	35. 事故・自然災害時を想定した対処ができる。	2.85 ± .85
23. 給与エネルギーの算出ができる。	3.43 ± .77	12. 保育所などの給食が参考としているガイドラインを理解している。	2.81 ± .91
38. 中心温度の測定基準を知っている。	3.43 ± .70	7. 高齢者の介護保険制度は、医療と福祉で支えられていることを理解している。	2.81 ± .88
22. 食事摂取基準の使い方を理解している。	3.41 ± .77	5. 外部委託について理解している。	2.80 ± .90
53. 調理台の衛生管理が実施できる。	3.40 ± .68	58. 洗米機や炊飯器が使える。	2.79 ± .93
44. 細菌検査の有効期間を知っている。	3.39 ± .83	50. 付帯設備の構造がわかる。	2.68 ± .85
27. 献立表の食材の記入順序を知っている。	3.39 ± .69	9. 院外給食は、4方式の組み合わせで成り立っていることを理解している。	2.65 ± .96
39. 標準化の必要性を知っている。	3.37 ± .68	6. 病院の栄養・給食組織の取入が保険点数によることを理解している。	2.62 ± .99
21. 食品群別加重平均成分表を作成することができる。	3.36 ± .81	18. 組織の階層化の違いを理解している。	2.61 ± .93
47. 汚染区域などの区別ができる。	3.34 ± .71	1. 特定給食施設の定義を理解している。	2.59 ± .87
20. 給与栄養目標量を求めることができる。	3.33 ± .80	3. 栄養士・管理栄養士の人員配置を理解している。	2.55 ± .83
11. 社会保険制度は、人々の支えにより成り立っていることを理解している。	3.33 ± .74	51. 保守点検のチェックポイントがわかる。	2.54 ± .85
49. 清掃方法を理解し、実施できる。	3.33 ± .73	13. ニーズとウォンツの違いを理解している。	2.53 ± .96
54. 食材の下処理ができる。	3.33 ± .74	14. ライン部門とスタッフ部門について理解している。	2.47 ± .97
48. 各作業が汚染区域なのか…どの区域に該当するか理解している。	3.27 ± .74	15. 損益分岐点の意味を理解している。	2.41 ± .96
60. 食器洗浄機が使える。	3.26 ± .94	16. ABC分析の目的を理解している。	2.34 ± .94
30. 残食調査や満足度調査の記入ができる。	3.20 ± .81	57. ティルティングパンが使える。	2.28 ± .99
2. 栄養士・管理栄養士の違いを理解している。	3.20 ± .90	4. トータルシステムとサブシステムについて理解している。	2.23 ± .87
8. 学校給食の食事摂取基準について理解している。	3.17 ± .93	17. 従業員の教育訓練方法を理解している。	2.15 ± .85

理論項目	実習項目
------	------

一方、表3に示すように、メディア活用後は、平均点数3.0以上の項目は45項目（実習項目が31項目、理論項目が14項目）であり、全体（60項目）に対する割合は75.0%であった。平均点数3.0以上の項目の68.9%が実習項目であり、31.1%が理論項目であった。平均点数が3.0未満の項目は15項目（実習項目が2項目、理論項目が13項目）であり、86.7%が理論項目であり、13.3%が実習項目であった。また、全体（60項目）に対する割合は25.0%であった。平均点数3.0以上の項目は、メディア活用前と変わらない項目が上位に挙げられ、実際に対面で行う実習に関する項目が多くみられた。平均点数3.0未満の項目は、少し変化がみられ「組織の階層化の違いを理解している (2.65 ± .93)」「ライン部門とスタッフ部門について理解している (2.70 ± .94)」などが挙げられ、理論項目が多くみられた。

3.2 理論および実習項目についてのメディア活用前後の相関

メディア活用前の全項目の平均点数は184.42 ± 23.07点、最小値の点数は102点、最大値は234点であった。そのうち、理論項目と実習項目の相関について、表4に示す。理論項目の平均点数は76.28 ± 11.65点、実習項目の平均点数は108.43 ± 13.30点であった。また、両項目の間には、やや強い正の相関がみられた(表4)。

表3 点数の順位 (メディア活用後)

質問項目	平均値±SD	質問項目	平均値±SD
42. トイレへ行く際、白衣・履物を変えることを知っている。	3.99±.81	2. 栄養士・管理栄養士の違いを理解している	3.26±.79
43. 手洗いができる。	3.98±.84	60. 食器洗浄機が使える。	3.26±.78
41. 服装・身支度ができる。	3.78±.85	30. 残食調査や満足度調査の記入ができる。	3.26±.77
26. 栄養比率の算出ができる。	3.75±.77	35. 事故・自然災害時を想定した対処ができる。	3.25±.85
10. 学校給食は教育の一環であることを理解している。	3.69±.88	12. 保育所などの給食が参考としているガイドラインを理解している。	3.25±.76
37. まな板の扱いの区別ができる。	3.69±.83	1. 特定給食施設の定義を理解している	3.25±.75
25. 栄養比率の目標量がわかる。	3.68±.98	32. 納品・検収ができる。	3.20±.81
40. 食中毒について知っている。	3.65±.85	59. 合成調理器が使える。	3.20±.68
45. 保存検査の目的・方法を知っている。	3.64±.89	31. 発注係数を用いた発注量の算出ができる。	3.16±.95
23. 給与栄養エネルギー量の算出ができる。	3.61±.70	29. 検査簿の記入ができる。	3.15±.85
24. 食品構成の作成ができる。	3.61±.89	55. スチームコンベクションが使える。	3.15±.80
38. 中心温度の測定基準を知っている。	3.60±.85	19. リーダーとリーダーシップの違いを理解している。	3.01±.79
28. 栄養出納表の作成ができる。	3.55±.83	56. 回転釜が使える。	3.01±.86
36. 作業工程表を書くことができる。	3.55±.85	33. 保存条件による保存管理ができる。	3.01±.76
22. 食事摂取基準の使い方を理解している。	3.49±.95	58. 洗米機や炊飯器が使える。	3.00±.99
46. HACCPを理解している。	3.40±.88	9. 院外給食は、4方式の組み合わせで成り立っていることを理解している。	2.99±.95
52. 什器・器具の種類・材質を知っている。	3.40±.82	7. 高齢者の介護保険制度は、医療と福祉で支えられていることを理解している。	2.85±.88
34. インシデント・アクシデントの具体例を挙げるができる。	3.39±.83	3. 栄養士・管理栄養士の人員配置を理解している	2.85±.83
5. 外部委託について理解している	3.39±.89	6. 病院の栄養・給食組織の収入が保険点数によることを理解している	2.78±.99
53. 調理台の衛生管理が実施できる。	3.38±.95	8. 学校給食の食事摂取基準について理解している。	2.75±.93
27. 献立表の食材の記入順序を知っている。	3.38±.88	50. 付帯設備の構造がわかる。	2.74±.85
44. 細菌検査の有効期間を知っている。	3.38±.86	13. ニーズとウォンツの違いを理解している。	2.73±.96
39. 標準化の必要性を知っている。	3.37±.88	51. 保守点検のチェックポイントがわかる。	2.73±.85
47. 汚染区域などの区別ができる。	3.36±.91	15. 損益分岐点の意味を理解している。	2.71±.96
21. 食品群別荷重平均成分表を作成することができる。	3.36±.78	16. ABC分析の目的を理解している。	2.70±.98
11. 社会保険制度は、人々の支えにより成り立っていることを理解している。	3.35±.74	14. ライン部門とスタッフ部門について理解している。	2.70±.94
49. 清掃方法を理解し、実施できる。	3.33±.92	57. ティルティングパンが使える。	2.69±.99
20. 給与栄養目標量を求めることができる。	3.33±.80	4. トータルシステムとサブシステムについて理解している	2.69±.87
54. 食材の下処理ができる。	3.33±.77	17. 従業員の教育訓練方法を理解している。	2.67±.85
48. 各作業が汚染区域、汚染区域、準清潔区域、清潔区域のどこに該当するか理解している	3.27±.75	18. 組織の階層化の違いを理解している。	2.65±.93

理論項目	実習項目
------	------

表4 メディア活用前 理論および実習項目の相関

各項目の配点	平均点数±SD	割合 (%)	最小点数 (%)	最大点数 (%)	中央値	相関
全項目 (60項目：240点)	184.42 ± 23.07	77.0	102 (42.5)	234 (97.5)	188 (78.3)	r = 0.582*
理論項目 (27項目：108点)	76.28 ± 11.65	70.6	40 (34.3)	107 (99.1)	77 (71.3)	
実習項目 (33項目：132点)	108.43 ± 13.30	82.1	59 (44.7)	131 (99.2)	112 (84.1)	

* p < 0.01

メディア活用後の全項目の平均点数は198.48 ± 16.03点、最小値の点数は108点、最大値は238点であった。そのうち、理論項目と実習項目の相関について、表5に示す。理論項目の平均点数は84.56 ± 10.24点、実習項目の平均点数は119.42 ± 14.56点であった。メディア活用前と同様に、両項目の間には、やや強い正の相関がみられた (表5)。

表5 メディア活用後 理論および実習項目の相関

各項目の配点	平均点数±SD	割合 (%)	最小点数 (%)	最大点数 (%)	中央値	相関
全項目 (60項目：240点)	198.48 ± 16.03	82.7	108 (45.0)	238 (99.2)	202 (84.2)	r = 0.591*
理論項目 (27項目：108点)	84.56 ± 10.24	80.9	57 (52.8)	107 (99.1)	86 (79.6)	
実習項目 (33項目：132点)	119.42 ± 14.56	96.5	64 (48.5)	132 (100.0)	119 (90.2)	

* $p < 0.01$

3.3 メディア活用前後の比較

全項目・理論項目・実習項目について、メディア活用前後の比較を行った結果を表6に示す。

■全項目について

メディア活用前の平均点数は184.42 ± 23.07点、メディア活用後は198.48 ± 16.03点であり、メディア活用後はメディア活用前に比べて有意に高い点数を示した ($p < .000$)。

■理論項目について

メディア活用前の平均点数は76.28 ± 11.65点、メディア活用後は84.56 ± 10.24点であり、メディア活用後はメディア活用前に比べて有意に高い点数を示した ($p < .000$)。

■実習項目について

メディア活用前の平均点数は108.43 ± 13.30点、メディア活用後は119.42 ± 14.56点であり、メディア活用後はメディア活用前に比べて有意に高い点数を示した ($p < .000$)。

表6 メディア活用前後の比較

n (数)	M ± SD		p値
	活用前 584	活用後 359	
全体	184.42 ± 23.07	198.48 ± 16.03	0.00
理論項目	76.28 ± 11.65	84.56 ± 10.24	0.00
実習項目	108.43 ± 13.30	119.42 ± 14.56	0.00

 $p < .001$

4. 考察

4.1 メディア活用前後の平均点数

■メディア活用前

メディア活用前については、前回の報告⁸⁾と同様で、平均点数3.0以上の理論に関する項目は、複数の科目で受講している内容であるため、理解度が高いと考えられた。特に「標準化の必要性」は、給食の運営に多くの人に関わり、多様な作業がある中で、一定の品質の給食を提供するために重要な要素である。そのため、標準化については、給食経営管理論・給食経営管理実習のどちらの授業の中で何度も繰り返し学生に説明していることが自己評価の結果に現れたと考えられる。

平均点数3.0以上の実習項目は、調理作業に携わる者として汎用的技能に関する項目の自己評価が高い。これらは、調理学実習で既に学び、実践している事項であり、給食管理実習を履修する前に修得している事項と考えられる。また、手洗いや身支度は、食中毒や安全・衛生に関わる重要な項目であるため、実際に学生が手洗いをする様子を観察し指導を行っている。さらに、大量調理の従事者としての意識すべき基本的な事項であるため、その重要性については繰り返し説明している。いずれも、繰り返しの実践や学習により、自己評価が高くあらわれたものと考えられた。

平均点数3.0未満の項目で20項目ある理論の上位に位置する項目として「什器・器具の種類・材質を知っている、リーダーとリーダーシップの違いを理解している、HACCPを理解している、インシデント・アクシデントの具体例を挙げるができる」などがみられた。これらの項目は上位に位置するものの、実習の授業においても「扱う什器・器具に限られる」「学生間の能力が同等であり、役割分担に継続性がない」「大量調理施設衛生管理マニュアルに沿って衛生管理を行っているため、その内容をHACCPに照らし合わせ実施できるとこまでには至らなかった」といった理由で十分な理解に繋がらなかったと考えられた。また、インシデント・アクシデントについては、講義で事例を複数説明することで、実習ではインシデントやアクシデントを回避できてしまうのではないかと推測された。例えば毛髪の混入というアクシデントが起きて、学生同士のやり取りであるため、実際に近いクレームに繋がらず、アクシデントとしての印象が残りにくいことが考えられた。

下位に位置する項目として、「従業員の教育訓練方法を理解している、トータルシステムとサブシステムについて理解している、ABC分析の目的を理解している、損益分岐点の意味を理解している」などがみられた。「教育訓練方法」は、理論で学んでいるが、実習では実践する機会を設けることが出来ないため、実体験からの理解が得られなかったと考えられた。また、食料管理や原価の構成については、数回の実習で、分析を行うための十分なデータが得られないことから、分析の実施ができず理解に繋がらなかったと考えられる。

■メディア活用後

平均点数3.0以上の理論項目は、「学校給食は教育の一環であることを理解している、栄養比率の目標量がわかる、食中毒について知っている」などで、メディア活用前と同様の項目であった。これらは複数の科目で受講している内容であること、給食経営管理論・給食経営管理実習のどちらの授業の中で何度も繰り返し学生に説明している内容であることが自己評価の結果に現れたと考えられた。

平均点数3.0以上の実習項目もメディア活用前と同様の項目であり、調理作業に携わる者として汎用的技能に関する項目がみられた。いずれも繰り返しの実践や学習により、自己評価が高く現れたものと考えられた。

平均点数3.0未満の項目は、15項目（実習項目が2項目、理論項目が13項目）であった。15項目ある理論項目の上位に位置する項目として「院外調理は、4方式の組み合わせで成り立っていることを理解している、高齢者の介護保健制度は医療と福祉で支えられていることを理解している、栄養士・管理栄養士の人員配置を理解している、病院の栄養・給食組織の収入が保険点数によることを理解している」などがみられた。いずれの項目についても、理論として学んでいるが、実習では実践する機会を設けることが出来ないため、十分な理解に至らなかったと考えられた。

下位に位置する項目として、「学校給食の食事摂取基準について理解している、従業員の教育訓練方法を理解している、トータルシステムとサブシステムについて理解している、ライン部門とスタッフ部門について理解している」などがみられた。「教育訓練方法」「システムについて」は、メディア活用前においても下位の項目であった。やはり、実践する機会を設けることが出来ないことは、十分な理解を得ることが難しいと考えられた。「学校給食の食事摂取基準」は、メディア活用前が $3.17 \pm .93$ 点であったが、メディア活用後では $2.75 \pm .93$ 点と異なる傾向がみられた。実習で実践する機会を設けることはできなかったが、他科目でも習っている内容であるため、理解に繋がらなかった原因を探りたい。

メディア活用前後に共通して、平均点数が下位に位置する項目は、給食の組織や経営に関する内容であり、これらは他科目で学習する機会が少ない。また給食経営管理論で学習しているが、実習で組織や経営について実践する機会や、十分な授業時間の確保は困難である現状が低い点数の要因として考えられた。さらに実習では、作業の役割分担や職位の設定を行うが、学生間で経験の違いはなく、同位としての実習

実施になるため、組織というイメージが掴みにくいことも示唆された⁹⁾。

理論で学んだことを実習で実践するという繰り返しの経験を積むことは、学生の理解と技術の定着につながる。そのため、特に経営や人事等の内容については理論授業での事前事後学修として、学生が自ら取り組めるようにメディア（動画+資料連動型など）を活用することで理解の定着に期待ができる。実習の授業においても、ロールプレイングを用いた経営や人事に関する要素を盛り込むことで効果が期待できると考える。自主学習と経験の場を組み合わせることで、授業展開の工夫を行っていくものとする。

4.2 理論および実習項目の相関 メディア活用前後の相関

メディア活用前後ともに、理論項目（27項目）と実習項目（33項目）には、やや強い相関がみられた。今回の調査は、理論項目と実習項目の区分を明示せずに実施したが、実習項目が明らかに得点も高かった。また、メディア活用後の方が理論項目・実習項目ともに点数が伸びていることから、学生にとっては経験を伴う実習授業とメディアを組み合わせることで、さらに知識と技術が定着する可能性が高くなると考えられた。

4.3 メディア活用前後の比較

表6より、全項目・理論項目・実習項目いずれにおいても、メディア活用後はメディア活用前に比べ有意に高い点数を示した。

メディア活用後に自己評価が高くなっていることから、メディア活用による学習効果が期待できる。また、平均点数の上昇により、全体の底上げを行うことはできたと考えられるが、メディア活用前の課題であった、実習項目に比べると、理論項目の平均点数は低いという点が継続課題として残った。メディア活用という新しい教育視点により、学生の理解度に変化を得ることはできたため、現状の教授方法は継続していき、点数の低い項目については、さらなる教育視点を検討することが必要であると考えられた。

理論項目に低い点数が目立つが、メディアを組み合わせることで底上げを行うことが期待できると考えられるため、メディアの内容について検討したい。

メディア活用前後の比較結果は、まさにオンライン授業の「疑似体験を与えることができる。いつでもどこでも何度でも学習者の都合で学びを行うことができる。」というメリットによるものと考えられた。学生という立場で学びの段階であるからこそ、いつでもどこでも何度でも自分の都合で学ぶという観点がメリットとして存在する。しかし、情報を何度も確認できることで、情報把握への集中力や注意力が散漫になっているのではないかと感じる場面がある。それは、メディアで配信したことを、学生が把握していない、注意点として示した内容を質問するという行動から感じることもある。メディアを組み合わせることでの効果は期待できるが、反面、いつでも確認できるという安心感が学修にデメリットを生む可能性も秘めている。メディアの扱い方や、その活用方法、メリット・デメリットについても教員がきちんと理解して教育に活かす必要があると考えた。

5. おわりに

本研究では、メディア活用前後に焦点をおき、メディアを活用した授業に一定の効果があることが推測できた。対面授業、メディア授業のそれぞれによさがあり、それを活用することが大切である。メディアを使用する際は、対面授業と同じ形にこだわる必要はなく、同じような価値になる内容を追求することが重要であると考えられる。いかに、学生が授業と関わるかということを考え、新しい形にチャレンジすることが必要である。COVID-19により、必然的にメディアを活用した授業展開をすることになったが、授業を行う上で新たな方法にチャレンジできたという点では、転機であったと感じている。

今回の結果からもメディアを活用した授業は、効率や効果の面からもプラスに働く可能性は大いにあ

る。モジュール化した短時間の動画を配信することで、学習者が自分に合った学習プランを作成することが可能という点では、学習者の多様性に対応するためには大きな武器となる。

今回、課題として挙げられた理論項目については、継続して新たなアプローチによる教育が必要であると感じている。メディア活用という要素は継続し、本研究の結果を踏まえたうえで、より効果的な教育視点を検討していきたい。また、学生自身の自己評価とは別に、実際に知識や技術として身につけているかを定量的に評価する方法も検討していくことで、今ある学生の姿に適した授業展開に努めていきたいと考える。

参考文献

- 1) 文部科学省, 2020, 新型コロナウイルス感染症対策のための小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校における一斉臨時休業について(通知), https://www.mext.go.jp/content/202002228-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf (2023.12.15)
- 2) 内閣官房, 2020, 新型コロナウイルス感染症緊急事態宣言, https://www.cas.go.jp/jp/caicm/news/pdf/kinkyujitai_sengen_0407.pdf, (2023.12.15)
- 3) 村上正幸, 2020, 「コロナ禍における大学でのオンライン授業の実情と課題」『現代思想』10月号, 67-74
- 4) 村崎哲也, 伝わる映像, 幻冬舎, 2020, p. 10-11
- 5) Ed Gantz, 「Improved Student Engagement in Higher Educations Next Normal」, EDUCAUSE, URL, (2023.12.15)
- 6) 鈴木克明, コロナ以降の高等教育デザイン何を目指して何を残し何を始めるのか, 国立情報学研究所「第40回」大学等におけるオンライン教育におけるオンライン教育とデジタル改革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」, 2021.9.17
- 7) 文部科学省, 2023, 大学・高専における遠隔教育の実施に関するガイドラインについて(周知), <file:///C:/Users/irokawa/Downloads/%E9%81%A0%E9%9A%94%E6%95%99%E8%82%B2%E3%82%AC%E3%82%A4%E3%83%89%E3%83%A9%E3%82%A4%E3%83%B3.pdf> (2023.12.15)
- 8) 角南祐子, 給食経営管理実習における学生の自己評価による修得状況, 東京家政大学研究紀要, 第62集(2), 2022, p001 - 007
- 9) 辻ひろみ, 名倉秀子, 由田克士, 他: 給食経営管理論分野における教育の現状と課題, 栄養学雑誌 70:253-261, 2012 https://www.mhlw.go.jp/www1/shingi/s0102/s0205-1_11.html (2023.12.21)

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

令和5(2023)年度の幼稚園教育実習は、児童学科4年次が5月15日(月)～5月26日(金)に、保育科2年次が5月29日(月)～6月9日(金)に春の実習を実施した。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。

秋には児童学科3年次が10月23日(月)～11月6日(月)に、保育科1年次と児童教育学科3年次が11月7日(火)～11月20日(月)に実習へ臨んだ。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。

新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の感染症法上の位置づけは、令和5年5月8日に5類へと移行された。それまでの緊迫した状況から解放され、実習計画の変更や指導内容の大幅な見直しはないままに、622名が延べ453園へ赴いた。以下に実習生数等を示す。

所属	学年	実習生数		実習園数	
児童学科	4年次	児学	98	192	141
		育支	94		
	3年次	児学	107	186	124
		育支	79		
保育科	2年次	108		88	
	2年次	86		60	
児童教育学科	3年次	50		40	

以下、実習終了後の省察から得たいいくつかの課題について述べることを試みたい。まず、ポストコロナ時代を見据えたニューノーマル(新常態)のあり方が問われている今、不確実性に直面したコミュニケーションエラーは喫緊の課題だと感じている。言うまでもなく共感と理解はコミュニケーションにおいてより重要になる。実際、意思疎通が困難であったり、報告・連絡・相談に齟齬が生じるなどの事例が報告された。コミュニケーションスキルを磨くための有益な機会を再認識したい。つぎに、フィードバックを受け入れる態度を見直したい。学び手として指導者からのフィードバックを真摯に受け入れ、自身の強みと弱みを理解し、改善に努めることが重要である。何よりも自分の実践を反省し、自己成長のプロセスを体験する点は重視したい。そして、偶発的とはいえ園児に怪我を負わせてしまった事案についてである。その際に対応くださった園長先生の有り難いお言葉に深謝し、このことを真摯に受け止めなければならない。予見可能な事態はもちろん、インシデントを未然に防ぐための策は改めて徹底指導する旨をここに約束したい。

何をおいても教育者としてプロフェッショナリズムを保ち、信頼を築くことの大切さは痛切に感じている。ゆえに今後も実習協力園とのより緊密な連携の重要性を強調し、さらには保育者になりたい思いを抱き続けられる養成に、教育実習指導チームならびに学科・科全体の協働をもって時を分かつぎ尽力したい。

(2) 幼稚園教諭部門 (狭山)

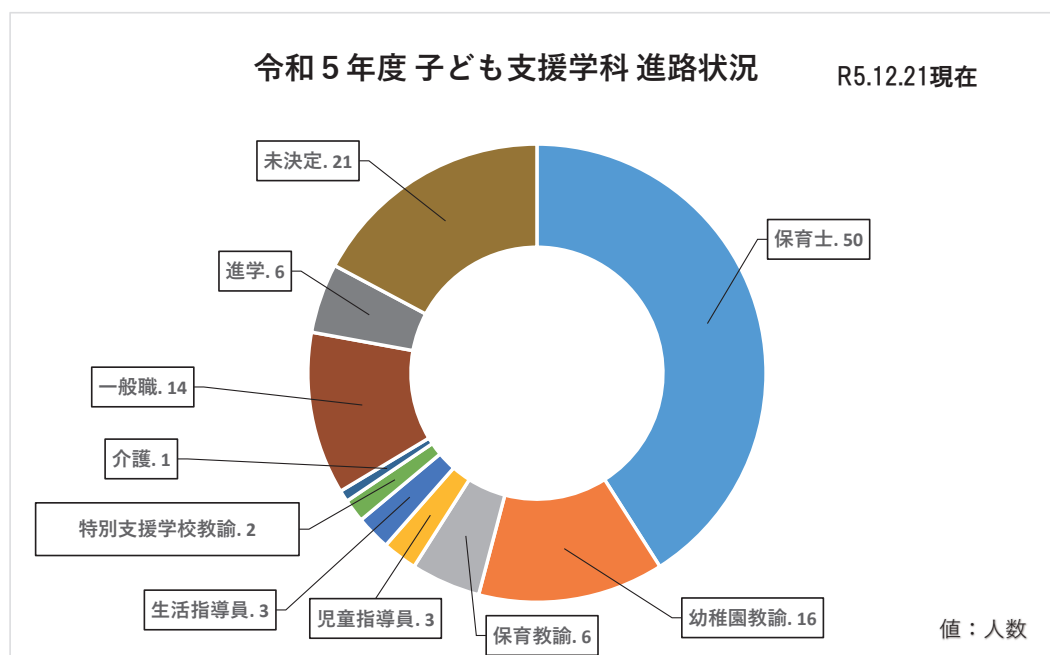
子ども支援学科 岩立 京子

(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(6～7月)に行った。4週間ということで、実習前にはほとんどの学生が、実習期間に不安を示していた。しかし、実習後は、「幼稚園か保育所かで迷っていたが、幼稚園へ就職したい気持ちが高まった」者が15名(16.7%)、「幼稚園への就職は考えていなかったが、考えてもいいかなと思えるようになった」者が28名(28.9%)で、合計45.6%の者の幼稚園就職志望が高まっていた。また、実習後に、実習期間について「4週間継続が妥当だと言える」と回答した者は58人(58.6%)いた。一方で、4週間の必要性を感じつつも、「2週間ずつ、基礎実習と応用実習に分けた方がよい」と回答した者が、25名(25.3%)いた。文科省においては、一度に長期間の実習を行うのではなく、学校体験などを実習前に入れることや、基礎(観察)実習と応用実習に分ける等して、学校現場と大学との往還過程を保証することが重要であるとの考え方が示されている。今後、カリキュラムの完成年度を待って、実習がより充実するように改善していく必要があるだろう。

(2) 幼稚園、保育所への就職状況について(12月21日時点)

共働き家庭の増加により、長時間保育へのニーズの高まり、幼稚園の統廃合、保育所やこども園の増加傾向が見られる。今年度の12月21日時点で決まっている就職先は、子ども支援学科の場合、保育所が50人、幼稚園が16人、こども園6人、その他(特別支援学校、児童指導員、生活指導員、介護職、一般職、未決定)44人で、保育所が昨年同様に高い比率を占めている。子ども支援学科はあらゆる子どもの支援を行う専門職の養成を目的としているので、学生の就職先も、保育・教育・支援の多様な場に広がっている。また、大学院への進学者も6名いた。



(3) 小学校教諭部門

児童教育学科 岩崎 香織

令和5年度小学校教育実習の大学設定期間は、5月12日～6月9日であり4年生90名が参加した（前期85名、後期5名）。また、大学としての小学校教育実習に加え、東京教師養成塾には、令和4年11月～令和5年9月に1名が参加した。彩の国かがやき教師塾マスターコースには、令和5年1～12月に5名が参加した。

今年度は、新型コロナウイルス感染症の感染症法の位置づけが2類から5類感染症へ移行（令和5年5月8日）したものの、小学校では全国的に、年間を通して新型コロナウイルスとインフルエンザの双方の感染例が多く、教育実習期間中に複数の実習校で学級閉鎖や学年閉鎖がある状態で教育実習を進めることとなった。小学校教育実習は、昨年度までと同様に新型コロナウイルス等の感染症に関連して実習期間の変更が必要となった際には、実習校に大学の方針（学外実習より単位認定を行いたい）を説明し、可能な限り4週間（何らかの事情で、どうしても実習期間確保が難しい場合に15日間以上）の教育実習期間が確保できるよう対応を進めた。

実習生である4年生は、入学時に新型コロナウイルスの流行が重なり、1年次の授業を全てオンラインで受講した。2年次もオンライン授業や分散登校といった通常と異なる環境下での大学生活を過ごした。3年次は、通常授業に戻ったものの、同級生の顔もわからないマスク生活が続き、4年次の小学校教育実習に対し、不安を持つ学生も多かったと推察される。しかし、教育実習終了後、実習校から大学へ返送された教育実習評価（平均値）は、例年よりもやや良好であった。教員採用試験の合格者数も昨年度より増加した。教員採用試験の倍率低下も背景にあるが、大学生活の大半をコロナ禍のうちに過ごした中、学生各自が教師としての専門性を身に付けようと努力した成果と考えられる。事後指導として、3年生「教育実習事前事後指導（小）」と合同授業を行った際も、教育実習や教員採用試験対策について後輩へのアドバイスを行い、教育実習を通して成長した4年生の様子がみられた。

小学校教諭部門は、今年度より介護等体験の担当者に若井広太郎講師を迎えた。介護等体験は、本来であれば特別支援学校2日間、社会福祉施設5日間の体験となるが、今年度は特例措置を活用し、9～11月に2年生93名が、東京都立北特別支援学校にて7日間の体験に参加した。介護等体験について新たな取組みがあり、引継ぎや運営上の課題もあったが、学生の学外実習を支える仕組みは整いつつある。

北特別支援学校としても7日間の介護等体験は初めてのことであり、受け入れ側にもはじめは、様々な戸惑いがあったという。しかし、実際に介護等体験が始まると、学生の多くが車椅子の移動介助や姿勢保持等の動作介助などに積極的に取り組み、意欲的に児童生徒と関わる様子がみられた。対面での学外実習、特に具体的な介助や交流の経験をすることにより、「個人の尊厳」を体験的に学び、特別な支援を必要とする児童生徒への関わりを教師の視点から考察する学生もみられた。今後の学科の学修につながる大変有意義な体験ができたと考えられる。

ただし、体験期間中には、教育実習と同様に介護等体験についても、新型コロナウイルス等に感染した学生や参加中に体調不良で救急搬送され、本人の体調によりやむなく実習中止となった学生もいた。服装（アクセサリー、爪）や児童生徒との関わり（お礼の手紙）等について実習校から指摘を受けた。事前指導の欠席や介護等体験への参加条件となる母子手帳による麻疹抗体の有無等の確認作業といった書類提出について、期限を守らない学生も少なくなかった。

今後、事前指導を徹底し、実習参加のマナーや心構えを身につける機会の充実を課題とする。

(4) 中学校・高等学校教諭部門

栄養科 野上 遊夏

新型コロナウイルス感染症のパンデミックから3年以上が経過し、2023年5月から感染症法上の扱いが変更となったが、そのことによる変化はとくに見られず、教員養成は、2022年度から徐々に従前の体制に戻っている。大学における通常授業の欠席者は2019年以前よりやや多い傾向がみられるが、心配された教育実習の中止や期間変更はほとんど生じていない。

今年度は、教育実習中のトラブルが少なく、派遣された学生は、予定通りに実習を終えている。学生ひとりひとりが真摯な姿勢で実習に取り組み、生徒との関わり方、教材研究の工夫、研究授業の実施等においては、成果があり、事後指導や教職実践演習における報告などからも努力の様子を把握できた。実習指導委員からも、実習生の様子が教職センターに知らされ、情報共有がなされている。全体としては順調に実習が進められているが、一部、教育実習校での指導が、従来型の行き過ぎた指導となっているケースがあり、なかには実習直前の辞退や、教職への志望意欲の減退につながることもあったため、他大学の対策も参考にしながら、大学として再発防止を検討する時期ではないかと考えている。また、学部4年次、短大2年次に複数の実習が行われる学科、科においては、実習期間が重複した際の調整や、授業欠席への対応に追われたため、次年度に向けて学科と教職センターとの連絡調整をこれまで以上に綿密に行う必要がある。

前年度から変更した点は次の通りである。

2020年度から代替措置で行われてきた介護等体験が、4年ぶりに実地で再開した。特別支援学校での7日間の活動が認められることになったため、今年度は、北特別支援学校では7日間の日程で介護等体験を実施し、その他4校の特別支援学校では2日間の介護等体験と介護等体験代替措置を併用して行った。また、次年度も介護等体験特例が延長されるが、介護保険法に基づく高齢者施設での体験が再開可能となる見込みであり、現在、施設と調整中である。また、前述した実習時期の重複と類似の事案であるが、授業担当者への実習日程等の諸々の連絡が不十分となり、混乱が生じたことは反省点である。今年度から、デジタル教科書の整備を進めているが、学生の利用にあたっては、アカウントの付与に費用が発生するため、授業等での活用に向けて検討が必要である。教育課程では、免許法施行規則の改正により科目区分が変更になることを受けて、「理科」および「家庭」の変更に向けた手続きの準備を行った。「家庭」では教科内容に相当する「家庭工学」関連の科目が学習指導要領の記述に合わせて削除されたことにより、学科専門科目として開設している2科目について、令和6年度入学生から履修の必要がなくなる。そのため、学科の教育課程も変更となり、関係する2学科に教育課程の見直しを依頼した。また、教職実践演習の授業計画の一部を見直し、実践的な教育課題に対する領域横断的な探究を通じて思考力・判断力を伸ばすように内容を変更した。学生の反応は概ね好評であり、次年度はシラバスを全面改訂するにあたり、不連続なテーマから学生自身が統合して理解できるような工夫をする予定である。

令和6年度採用の教員採用試験の合格者はやや増加し、合格率は上昇している。しかし、地域によっては採用数が少なく、依然として教員は狭き門である。また、1～3年次の学生に教員を志望する者が増えているように思われるが、教職課程の履修者は減少している。体調不良等で、ある期間に学業不振に陥った場合、成績の回復が困難となり、教職課程の履修継続を断念する学生があるが、このことがその後の学業への意欲にも影響することもあり、可能性を閉ざすことにもつながりかねない。教職に関心をもつ学生をいかに育てるかという点において、今後、学生の多様なニーズへの柔軟な対応を求められるのではないかと思う。

(5) 栄養教諭部門

栄養科 塩入 輝恵

概ね3年間のコロナ禍を経て大学の授業が対面方式に戻り1年半が過ぎようとしている。この間の教育実習は、中止、時期の変更や延長、実施の場合の感染予防対策など、教育実習校と大学側との相談が行われ実施されてきた。今年度は、インフルエンザ感染の影響が目立ち多くはないが同様な傾向がみられた。当部門ではコロナ禍同様、各学生に対して個別に実習開始2週間前時点および直前の通知により健康・準備確認し、教育実習に送り出した。実習者数は別途表に示すとおりである。

前段に記したとおり、今年度の教育実習生（卒業学年）は、大学生活の大半を対面ではない方法で過ごしてきた者達である。人との係わりが重視される教職、管理栄養士・栄養士を目指す途上でのこの経験は、デメリットのみならずメリットも考えられた。我ら教員においても同様である。

直接的な人のかかわりによる人の成長は各ライフステージで異なるが、その根本は「他者の反応」による自身の行動見直し・改善、そして「繰り返し」による慣れや適応であると考え。学生の個性は多様であることを前提として、対面授業が少なかった環境下での影響はその各々に加算されていると感じた。

教育実習校での学生評価は、3分野「Ⅰ. 教授・学習の指導」、「Ⅱ. 教師としての適性」、「Ⅲ. 勤務の状況」各5項目からなる「実習評価票」への得点と総合評価A～Dを記入いただいている。コロナ禍では、「Ⅲ. 勤務の状況」の得点が平時に比較して低下したことが印象的であった。含む項目は、「出勤」「誠実」「熱心」「態度」「服装」であり、教育実習での学び以前の実習生として当たり前の基本事項である。対面授業が復活した今年度の得点は上昇した。手取り足取りとまでとは言わないが、対面授業・指導の重要性が明らかになった。無論、同項目得点は各学生の教職課程履修目的と意欲にも起因することは平時においても同様で、具体的には準備や情報収集、応答の有無などの様子から把握できる。

一方、栄養教諭制度は創設以来すでに20年近くになるが、専門職を併合した教員である栄養教諭の認知度の拡がる速度は鈍化していると感じられる。

集大成とされる「教職実践演習（栄養）」の授業では、講話、教育実習での体得、学び、補足すべき各自の課題、提示課題に関する討議などで構成しているが、学生相互の話し合いや成果発表の場において、教育実習受け入れ校であっても栄養教諭制度や役割などの認知度に温度差があることが読み取れる。

各種学校では様々な問題や課題を抱えている中で、特に学校給食実施校では食物アレルギーに関わる事故防止には細心の注意を払われている。しかしながら、健康の軸となる「食」に関する指導は、学習指導要領上には記載されているものの、確固たる教科や領域には位置付けられていない。このため、ますます現場の栄養教諭が自ら働きかけていくことが必要であることと同時に、将来の可能性を秘めている学生の養成にも改めて重みを感じた。

管理栄養士や栄養士を基礎資格とする栄養教諭が担う職務である「学校給食の管理」（衛生管理、栄養管理など）と「食に関する指導」（健康教育、栄養教育など）と役割について、担当者として当然ではあるが、今後も学生自身に正しい知識と認識をもたせ、目的の明確化、意欲を向上させ教育実習に臨むことができるように努める所存である。

(6) 養護教諭部門

心理カウンセリング学科 青柳 千春

養護教諭部門からは、「教育実習」及び「教員採用試験対策」における、本年度の取り組みを報告する。

(1) 教育実習

令和5年度は養護教諭を目指す学生38名が、4月8日から6月23日までの間に、3週間（15日間）の教育実習に臨んだ。

教育実習にさきがけて実施した事前指導では、学生たちは実習校の子どもたちや先生方との出会いを楽しみにしながらも、実習目標を達成することができるのか、これまでに習得した専門的な知識や技術を活用しながら、健康診断、救急処置、授業実践等に対応することができるのか不安を感じている様子であった。

しかし、3週間の教育実習を終え、帰校した学生たちの笑顔は充実感に満たされており、実り多い日々を過ごせたことがうかがえた。

一方で学生は、様々な思いを抱いていた。無事に3週間を過ごすことができた安堵感、子どもたちと良好な関係を築くことができた喜び、養護教諭という職業の魅力と責任の重さの確信、そして自分自身の知識不足や未熟さの自覚などである。

そのため教育実習後の大学における指導では、「子どもの成長発達を促す学校の教育活動」「養護教諭の職務の実際」「保健教育の実際」の3つの視点で成果をまとめ、実習報告会で発表することで、学生同士が教育現場において体験した様々な出来事や学び・気づきを伝えあい、討議し、共有の財産としながら、新たな自身の課題を明確にできるよう指導した。

学生にとって教育実習は、かつての学び舎で教育実習に臨み、諸先生方の子どもに対する慈しみのまなざし、教育者としての研鑽や課題に触れ、自分が小学生のころ「こんなに大切に育てられていた」ことを再確認し、「今度は自分が子どもを支える養護教諭になるのだ」と決意を新たにできる機会でもある。

今後も、学生が教育実習を通して、これまでの大学内での学びを、現場での体験と結び付け、新たな課題意識によってとらえなおし、理解を深めたり広げたりできるよう指導の充実に努めていきたい。

日々生起する様々な問題に対応している多忙な学校現場において、本学科の教育実習生を受け入れ、実り多い時間へと導いてくださった実習校の皆様には、心より感謝申し上げます。

(2) 採用試験対策

本学科では、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。本年度前期においては5月30日から9月6日までの期間に39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274人（既卒18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すべての教員や外部講師の協力も得ながら実施した。その成果があり4年生23名が受験をし、13名が合格（私立高校1名含む）した。また、東京都の前倒し受験には3年生16名がエントリーし10名が合格した。

後期の採用試験対策は、これまで3年生を対象としていたが、前倒し受験開始に伴い2年生からの受講を可能とし、新たに専門科目や小論文対策指導も含め11月7日より3月1日までの期間に14講座の開講を予定している。今後も、多くの学生が「養護教諭になる」という目標を実現できるよう、教職センターとの連携を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と考える。

(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5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27名であったが、一身上の都合により2名が実習を断念し、最終的には25名となった。実習期間は最も早い実習が5月から始まり、最も遅い実習が12月に終了する長い期間での実習日程であった。

実習の事前指導は、4月に事前ガイダンスを実施し、例年の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。大学より100km圏外の多くの実習校については、電話によるご挨拶とお礼を行い、実習生より研究授業の説明を行ってもらいフィードバックをした。ただし、本年度は100km圏外の学校にもなるべく巡回する方針で、秋田県、茨城県、山梨県の特別支援学校の巡回を実施した。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、実習校の先生方からは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。実際に学生の実習する様子を参観し、研究授業を撮影した動画を拝見させていただき、実習生にフィードバックすることにより一定の教育効果があったと考えている。また、学校によっては放課後の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。本年度は新型コロナウイルス、インフルエンザの罹患により、教育実習を一時中断するケースが何件もあったが順次再開し、教育実習を実施することができた。実習日程を変更していただいた実習校の皆様には心より感謝申し上げたい。

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4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、特別支援学校教諭として採用されることになった。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4年度卒業生就職状況
- (6) 令和5年度 教員採用試験合格者数

(1) 教職課程履修者数

R6.1現在

大学

	1年	2年	3年	4年
児童学科	232	229	191	204
児童教育学科	79	93	93	91
栄養学科	60	74	49	35
管理栄養学科	76	61	66	47
服飾美術学科	44	49	35	39
環境教育学科	14	22	8	18
造形表現学科	56	52	28	26
英語コミュニケーション学科	24	17	14	25
心理カウンセリング学科	81	51	40	44
教育福祉学科	2	4	3	1
子ども支援学科	98	114	82	113

短期大学部

	1年	2年
保育科	89	106
栄養科	16	17

(2) 教育（養護）実習者数、介護等体験者数

教育（養護）実習者数・介護等体験者数

	教育実習者数		介護等体験者数	
	令和5年度	令和4年度	令和5年度	令和4年度
幼稚園教諭部門：板橋	625	642		
幼稚園教諭部門：狭山		126		
小学校教諭部門	90	81	93	0
中・高教諭部門	179	113	186	0
栄養教諭部門	76	64		
養護教諭部門	38	33		
特別支援教育部門	25	36		

※延べ人数

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

(3) 教育（養護）実習校数・園数、介護等体験校数・施設数

教育（養護）実習校数・園数、介護等体験校数・施設数

	教育実習者数		介護等体験者数		
	令和5年度	令和4年度	令和5年度	令和4年度	
幼稚園教諭部門：板橋	453	453			
幼稚園教諭部門：狭山		92			
小学校教諭部門	89	79	1	0	
中・高教諭部門	167	105	1	0	
栄養教諭部門	75	63			
養護教諭部門	38	33			
特別支援教育部門	22	31			※延べ園数

(4) 教員免許状取得件数

(令和6年1月現在、令和5年度は「見込」数)

免許状		1種		2種	
		令和5年度	令和4年度	令和5年度	令和4年度
幼稚園教諭		364	372	106	76
小学校教諭		90	81		
中学校教諭	家庭	62	54	8	6
	理科	28	18		
	美術	20	7		
	英語	25	6	27	22
	社会	1			
	計	136	85	35	28
高等学校教諭	家庭	66	54		
	理科	28	18		
	情報				
	美術	24	8		
	英語	24	5		
	公民	1	0		
	計	143	85		
栄養教諭	東京都一括申請数	19	9	10	8
	個人申請件数	23	19	24	27
養護教諭		38	33		
特別支援学校教諭		25	36		
合計		838	720	175	139

(5) 令和4年度卒業生就職状況(学校・幼稚園関係)

R6.1 現在

校種	雇用形態	都道府県別	合計	
小学校	正規	東京都21、埼玉県18、さいたま市1、千葉県8、神奈川県2、川崎市1、茨城県2、栃木県2、群馬県1、宮城県1、新潟県1、山梨県1、鹿児島県1、私学1	61	
	臨任等	東京都1、埼玉県6、さいたま市3、栃木県1	11	
中学校	正規	埼玉県7、東京都4、神奈川県2、千葉県2、茨城県2	17	
	臨任等	埼玉県1、神奈川県1	2	
高等学校	正規	埼玉県2、東京都1、栃木県1、茨城県1	5	
	臨任等		0	
特別支援学校	正規	茨城県1、東京都2、栃木県1	4	
	臨任等	茨城県1、群馬県1、埼玉県1、東京都1、千葉県1、山梨県1	6	
養護教諭	正規	埼玉県2、東京都3、北海道1	6	
	臨任等	埼玉県3、鹿児島県2、千葉県2、相模原市1、長野県1、東京都3、栃木県2、福島県1	15	
栄養教諭	正規		0	
	臨任等		0	
幼稚園教諭	正規	公立	東京都6	6
		私立	埼玉県42、東京都25、千葉県9、群馬県5、栃木県3、神奈川県3、静岡県2、茨城県2、山梨県1、新潟県1、長野県1、北海道1	95
	臨任等	公立		0
		私立	栃木県1、千葉県1	2

(6) 令和5年度 教員採用試験合格者数(都道府県政令市別・公立)

	小学校教諭	中学校・高等学校教諭				栄養教諭	養護教諭	特別支援学校教諭	幼稚園教諭 (保育教諭含む)
		理科	美術	家庭	英語				
東京都	25	1		7	2		4		5
埼玉県	19		2	3	7	1	1		
さいたま市	1							1	
茨城県	3						1	1	
栃木県	1			2					
群馬県	1			1			1		
千葉県・千葉市	8		1	1			1		
神奈川県	2								
横浜市		2							
川崎市	1								
北海道・札幌市							2		
岩手県							1		
宮城県	1								
秋田県							1		
福島県				1			1		
新潟県	2								
山梨県	1								
長野県				2					
山口県					1				
愛媛県				1					
高知県									
鹿児島県	1								
合計	66	3	3	18	10	1	13	2	5

(R5.12 現在)

体 験 記

1. 教育実習

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

2. 卒業生教育実践報告

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

1) 幼稚園教諭（板橋）

児童教育学科 大久保 杏奈

私にとって最初で最後の幼稚園実習は、東京都の私立幼稚園でした。初めての幼稚園実習で多くの不安と緊張がありましたが、園の先生方や多くの子どもたちに支えられて、学び多き2週間になりました。実習目標として、「子どもの興味に寄り添い、気持ちに共感しながら遊びの仲間として関わる」「保育者の声かけや援助を観察し、意味やねらいを考え実践する」「子ども達の園での生活を学ぶ」ことを掲げて実習に取り組み、子どもたちを見守る保育の大切さを学ぶことができました。

観察実習では、保育者の方の子どもとの関わり方はとても優しく、明るく肯定的な様子を知ることができました。クラスの雰囲気も明るく元気いっぱい、優しさが溢れているように感じ、保育者の方の雰囲気がクラスの姿につながっていくのだと感じました。さらに、子どもたちの姿を認めることの大切さも改めて学びました。例えば遊びの中で、子どもが自分の気持ちを言葉で表現できずに泣いている際は、「どうしたの?」と問いかけるのではなく、泣いている子どもに寄り添っていました。無理に話させようとするのではなく、子どもの気持ちを落ち着けるように援助することで、子どもに安心感を与えることができると学びました。また、遊びの時間や集まりの時間には、気持ちが向かず違うことをしている子どもの姿があり、保育者の方は「こっちで待っているね」と声をかけていました。「こっちにおいで」と無理に来させようとするのではなく、こちらの楽しい様子を伝えることで、子どもの気持ちが活動に向かうような援助だと感じました。活動に参加していない子どもにも居場所があることを伝え、気持ちが向かうように声をかけることの大切さを学びました。

初めての实習ながら部分実習や責任実習をさせていただいたのですが、実際に子どもたちの前に立ってみて、全体を見ながら個人と関わるバランスの難しさを実感しました。私が行ったフルーツバスケットでは、オニになりたい子どもたちの援助に気を取られ、その間に席に座って待っている子どもたちの気持ちが他へ向いてしまったという反省点がありました。また活動時間も予定以上に長くなってしまい、子どもたちの集中力がなくなってしまうこともありました。子どもたちに合った活動時間の中で活動すること、全体を巻き込んだ声かけを行うことなどの、バランスや状況に応じた対応をすることの重要性を改めて認識させられました。また個人の援助をしている際も、全体の様子に気を付けながら、より広い視野を持って保育することの重要性も実感しました。

この実習を通して、子どもたちの成長を近くで見守り、支える保育の難しさと素晴らしさ、楽しさを実感しました。同時に自分に足りないことが課題として多く見えてきました。実習で学んだことを踏まえ、まず全体を見る広い視野と先の見通しを持って行動し、子どもたちを援助できるようになりたいです。この二つはクラスで活動をする際も、一人一人の援助をする際も、大切な力であると気がつきました。また、肯定的でクラスや活動に気持ちが向かうような声かけができるようになりたいです。何を進めるにも子どもが興味関心を持ってくれていることが大切だと学ぶことができました。子どもたちの気持ちを引き付けられるような活動を用意し、みんなで楽しく参加できるような声かけができるように成長していきたいです。幼稚園実習で学んだこと、楽しかった思い出を糧に、これからも努力を続け、子どもの成長を支え導いていけるような援助ができる人になっていきたいです。

2) 幼稚園教諭 (狭山)

子ども支援学科 堀田 瞳

私は4週間の幼稚園実習で、日々の保育や園ならではの活動を通して、幼稚園の教育について理解を深めることができました。実習で感じた楽しかったこと、大変だったこと、学んだことを紹介します。

私は、4週間の実習期間中、3週間同じクラスに入って実習を行いました。これまでの保育所実習では、2,3日ごとでクラスを回っていくことが多かったため、クラス全員の名前を覚えて、一人ひとりにかかわり、保育を行うということがありませんでした。そのため、今回の実習では、子ども一人ひとりのことを知り、子どもたちと関係を作りかかわることができたり、子どもの成長を感じることができたりして楽しかったです。

大変だったことは、日誌を書くことでした。寝る時間の確保と、日誌の内容を充実させることがうまくできず、悔しかったです。日々、多くのことを学んでいるのに記録にうまく書きおこせない悔しさと、余裕が持てない時間の中、今日の学びを文字にしようという気持ちで一生懸命に書いていました。実習中に、担任の先生に日誌について相談する機会があり、自分なりに一生懸命に書き続けていくことができた点は良かったです。友人のすごさに圧倒されることが多く、気持ちが参ってしまうこともありました。相手の素敵なところを盗んで、よりよくしていけばよい、という気持ちを学ぶこともできました。

責任実習では、教材研究の甘さを特に痛感しました。私は、紙皿でつくるヨーヨーの制作を責任実習として5歳児クラスで行いました。その際、自分では、教材の準備を子どもたちの発達を考えて行っていたつもりでした。しかし、実際は子どもたちにとって難しい工程が多く、ねらいとしていた「紙皿に自分なりの模様や絵を描いて、表現を楽しむ」ことが十分に楽しめない環境になってしまいました。その日の反省会で、担任の先生から、「子どもの発達を考えて先生自身が準備を行うとしたら」として、私が考えていなかった視点から多くの気づきがありました。このことから、子どもの発達の姿を理解して教材研究を行っていくことの重要性を学びました。また、子どもたちが集中できる時間配分を考えることや、子どもへ作り方を説明するときどのように全体に伝えるのか等、物的、人的、空間的な環境を考えて準備することの大切さを学ぶことができました。この気づきを、これから保育者として活動していく中で意識して活かしていきたいです。

幼稚園実習を通して学んだことは多くありますが、その中でも挨拶の大切さ、保育者の立ち位置について学びが深まりました。

挨拶は、人が人と関係を築いていく上での基本であり、日々の挨拶から人との関係性が作られていくことを実感しました。特に、子どもたちにとっては、保育者への信頼関係があることが安心につながり、緊張する発表を乗り越えられたり、友人とのかかわりを広げていったり、より広い世界に踏み出していけることを学びました。

また、保育者の立ち位置についても学びました。保育者は子どもたち全体の様子を把握しておくことが重要です。しかし、個別にその子どもの思いを受け止めることも重要です。そのため、集団に対してかかわってから、個に対してかかわる時間も設けるように先生が意識していることを学びました。

幼稚園実習での経験や学びを糧に、私が目指す「子ども一人ひとりを知り、子どもの思いに寄りそい、かかわっていける保育者」になっていけるよう意識していきたいと思えます。

3) 小学校教諭

児童教育学科 仁王 ちさと

私は5月から6月にかけて、母校で4週間の教育実習を行いました。私は家の近くの学童でボランティアをしていたため、実習前にも小学生と関わる機会はありませんでしたが、大学の模擬授業などはあまりうまくできた経験がなく、実習できちんと子供たちの前で授業ができるか不安な気持ちを抱いたまま実習を迎えました。

私の配属学級は4年3組でした。初日は数人の児童が話しかけに来てくれましたが、そのほかの児童は遠くからじっとこちらを見て様子をうかがっていることが印象的でした。小学生は大人のほうに自分から寄っていくイメージを持っていたため、少し想像と違うスタートに戸惑いました。しかし、休み時間に一緒に外で遊んだり、給食を一緒に食べたりするうちにどんどん仲良くなり、一週目の金曜日にはクラスの3分の2の児童の顔と名前は覚えることができました。

2週目からは師範授業の見学に加え、途中から算数の授業を担当させていただきました。私は普段左手で文字を書いているのですが、チョークで書く時にはどうしても左手だと横書きが思うようにならず、急遽右手で書くことになりました。指導教諭の先生がとても板書がきれいな方だったため、急に文字が見づらくなって児童が戸惑わないように学校に朝早く来てずっと板書の練習をしていました。授業をする際、子どもたちに「私は黒板に書くのが苦手だから、もし読めなかったら遠慮なく言ってね。」という言葉かけをしたのですが、練習の成果が出たのか子どもたちは「先生の文字すごく読みやすいよ!」「うまいまい!」と言ってくれたため、自信を持って書くことができました。

3週目からは算数だけでなく国語の授業も担当させていただきました。2週目に比べて授業をすることに慣れてきましたが、児童の発言や反応をうまく拾うことができず、時間内にすべての活動をやりきることができなったり、自分の中で納得いかない授業をしてしまう日が続きました。自分の中での反省点はノートにまとめておき、次の日に授業をするときには同じミスをしないように気を付け、どうしたらいいのかわからないところは指導教諭の先生に質問をし、アドバイスをいただくことで改善していきました。毎日授業をすることの大変さを実感するとともに、授業をすることの楽しさを学ぶことができました。

最終週では、研究授業と1日実習をさせていただきました。私は研究授業の前日に風邪をひいてしまい、大きい声が出せない状態での授業でしたが、児童が集中して私の声に耳を澄ませてくれたおかげで、45分をなんとかやりきることができました。1日実習では、授業前後での教材の配布や給食指導に手間取ってしまい、すべてを完璧にこなすことはできませんでしたが、子どもたちが支持をされなくても率先して動いてくれたおかげで大きな混乱も起きず、無事に終えることができました。これまでは授業のみをやってきたため気づきませんでした。休み時間や給食の時にも教師は常に子どものことを見て様々な仕事をこなす必要があることを学びました。

私は先生方と4年3組の子どもたちのおかげで、楽しく充実した教育実習期間を過ごし、本当に多くのことを吸収することができました。子どもたちがまっすぐ様々なことに挑戦する姿を見て、私も色々なことに挑戦したいと思うとともに、子どもたちが安心して学校に通えるような学級づくりをしたいと強く思うようになりました。この教育実習で学んだことを活かして、教員になった際も常に向上心を忘れない教師でありたいと思います。

4) 中学校教諭

環境教育学科 小幡 香凜

悔いのない3週間にするため、常に何事にも全力で取り組むと心に決めた。学習支援員として活動している中学校での実習であり、生徒との関わり方よりも、授業実習への不安があった。少しでも自信をもてるように、事前打ち合わせで担当する単元を把握し、教科書や中学校の頃に使用していた問題集を参考にしながら、指導案と授業プリントを作成した。今までの経験も活かしながら、十分に準備を行い、実習に臨んだ。

私は「探究的な授業」を実施し、理科のおもしろさを生徒に伝えたいと思っていた。そのため、生徒が主体となり、探究的な課題に取り組み、興味関心をもてるような授業づくりに力を入れた。他教科の授業も観察し、様々なことを学んだ。教員の一方的な教え込みの授業ではなく、班活動を多く取り入れ、協働的な学びを大切にしている先生が多かった。私は、水の電気分解の実験において、探究的な実験になるように工夫した。教科書通りの検証実験ではなく、水に電気を流したあとに発生する気体を予想させ、その気体を調べる方法も考えさせた。既習事項だったため、気体の種類と調べ方の2つについて、生徒たちは理解できていると思っていた。しかし、1年前に学習した内容を覚えている生徒は少なかった。発生すると考えられる気体を、事前に6つ提示したり、それらの気体の特徴や調べ方をクラス全員で復習したりし、柔軟に対応した。

班活動を取り入れる中で、「班活動は、皆が取り組んでいるのか」と疑問に感じた。仲間に任せたり、わかったつもりになったりする生徒がいるだろう。生徒の特性を知り、「一人ひとりに役割や活躍の場を与えること」「机間巡視で生徒の理解度を常に把握すること」「意見共有の時間を十分に確保し、学び合いを大切にすること」を心がけた。授業外の時間において、教室や廊下で、多くの生徒と話し、生徒一人ひとりの特性を知り、よりよい授業づくりに努めた。令和の日本型学校教育の構築には、協働的な学びの実現が求められている。誰一人取り残さない授業づくりや生徒の特性を把握することの重要性を、教育現場に立って実感した。

興味関心をもつ授業には、生徒との信頼関係が大切だ。3週間で、手書きの学級通信を5枚発行した。自分から話しかけることが苦手な生徒が、少しでも私に興味をもったり、間接的にコミュニケーションをとったりできるようにと考えていた。実習中に感じたこと、自分の中学校時代のエピソード、おすすめの本や映画等の紹介、理科の豆知識などを載せた。休み時間に学級通信を見ている生徒がいると嬉しかった。朝学活では、私が自由に話す時間が毎日4分程度あり、様々な話をしたが、生徒の反応が薄く、つらいと感じた日もあった。しかし、生徒はしっかり小幡先生の話を知っているから、自信をもって続けてと指導教諭に言われ、クイズや面白いオチがある話を取り入れ、話し方も工夫した。研究授業では生徒の発言も多く、皆の楽しそうな様子がみられた。指導教諭に、朝学活の話や日々の生徒との関わりを大切にしてきた成果であると言われ、嬉しかった。生徒との日々のコミュニケーションは、信頼関係やよりよい授業の構築に繋がっていると学んだ。

最終日、生徒にとってよい1日になりますようにと願いながら、教室の窓を開け、黒板や生徒の机を綺麗にして迎える朝が、今日で終わりと考えると寂しかった。終学活では、生徒からメッセージカードをもらった。丁寧に書いてくれたカードはあたたかく、涙があふれた。「いつか、きちんと先生になった小幡先生の授業を受けてみたい」というコメントを書いた生徒がいた。未熟な実習生の授業を真剣に受けてくれて、さらに今後の私にも期待してくれていることが、嬉しかった。私は中学校という環境が好きで、先生という立場で、また生徒の前に立ちたいと強く思った。「生徒の特性を知ること」「信頼される先生」の大切さを実感した3週間だった。学んだことを大いに活かしながら、理想とする教師になるために、これからも日々努力していく。

5) 栄養教諭

栄養学科 管理栄養士専攻 木村 円香

私は、6月中旬の6日間、埼玉県戸田市の公立小学校にて実習をさせて頂きました。実習校の学校規模は、児童数が700名ほど、特別支援学級5クラスを含めて全30学級ほど、教職員数は約60名であり、栄養教諭が1名在籍していました。実習校は、住宅街の中にあり、周辺地域に畑などはありませんでしたが、校内にミニ畑はあり、食育に活用しているようでした。また、児童の実態としては、授業中には話し合いなどの学習活動に活発に参加し、積極的に挙手・発言をしており、食事面においては野菜嫌いや揚げ物好きなど偏食が多く、校内全体の残食量は市内では少ないものの個人の喫食量には差が見られました。給食方式は自校調理方式でした。

実習を通して、分かりやすく効果的な指導をするための工夫として、次の3点を学びました。1点目は、児童のアセスメントを十分に行うことです。児童の既習や理解度、食に関する課題などの把握は指導の内容や方法、構成を考える上で必要だと思いました。そのために、各教科・領域の学習指導要領の把握、給食時間中の巡回や残食調査、日頃から児童と接すること、先生方に何うと良いと学びました。事前打ち合わせの際に栄養教諭の先生から児童の実態について伺い、実習中には休み時間や給食の時間などに児童と積極的に関わって信頼関係を築きながらアセスメントをして、題材を設定し、話し合い活動やクイズなどを取り入れた指導を行ったことで、児童に興味を持ってもらえ、主体的に考えさせることができる指導につながったと思います。2点目に、教具はどの座席からも見やすく、イラストを多くしたり食品の実物を使ったりすると、分かりやすく、児童に興味・関心を持ってもらいやすいことを学びました。特に5年生に行った、バランスの良い食事と健康に関する研究授業では、揚げ物ばかりなど偏った食事をしていると、血管にあぶらが溜まって詰まる可能性が高まることを自作の血管の模型を用いて説明したことで、バランスよく食べることの大切さをより感じてもらえたように思います。3点目は、同じ内容・構成の授業でも児童によって反応や理解度、学習のペースが異なっていたことから、様子をよく見て臨機応変に指導することです。授業では、発問を多くし、児童の表情をよく見ながら指導を進めて、特に個人・グループ活動時には丁寧に机間巡視をして指導すると良いことを学びました。

また、校内での食育推進のために次の2点が大切だと学びました。1点目は、栄養教諭として十分な知識・技術を持っていることです。生きた教材である給食は児童に食べてもらえることが大切なので、安心安全でおいしい給食提供ができ、さらに児童や保護者などに適切に指導するために、食や健康に関する知識・調理などの技術があることは大切だと改めて感じました。2点目は、コミュニケーション能力です。栄養教諭が中心となって食育を進めることは大切ですが、栄養教諭だけでは十分に推進できないと強く感じました。そのため、日々、教職員や保護者、地域の方々、調理員とコミュニケーションをよく取って連携することが大切だと思いました。

私は今回の実習において、児童が望ましい食習慣を身に付けられる、分かりやすい指導ができるようになることを目標にしました。研究授業のワークシートに児童が書いた今後の目標の内容から、児童が自分自身の食生活を振り返って、授業内容を踏まえて望ましい食習慣になるように具体的に考えられていたことが分かり、児童の実態に即して行動変容を促す効果的な指導が行えたと思います。しかし、児童にとって難しい言葉で分かりにくい表現をしてしまうなど、教育者としての未熟さにも気づかされました。

短い期間ではありましたが、実習での学びや反省を生かし、今後も栄養教諭の役割や意義などを考え、食・健康・教育に関する様々なことに興味を持って学び続けたいと思います。そして、校内での食育をより活発化させ、児童生徒が自ら望ましい食行動をとれるよう促す指導ができる栄養教諭を目指し、精進していきたいです。

6) 養護教諭

心理カウンセリング学科 岩瀬 紗季

私は、5月から6月にかけて母校で実習させていただきました。3週間の実習はあっという間で、個性豊かで心優しい実習校の児童と関わり、様々な職務を学ぶ中で、子供の成長に携わることができる養護教諭になりたいという思いをさらに強めることができました。

学校組織の一員として、常に「連携」「情報共有」が重要であること、学校保健活動は「心身ともに健康な状態で学習する基盤づくり」のために重要であることを学び、チーム学校に属しているという意識を持つことが必要であると感じました。その中で、欠席状況や登校渋りの児童対応、けがや体調不良の児童の共有等を養護教諭が中心となり、些細なことでも共有し、他の教職員や保護者、スクールカウンセラー、関係機関と連携していくことが求められていると学ぶことができました。また、救急処置においては、看護技術Ⅰ・Ⅱや救急処置実習で学んだように、来室時に全身を観察することが非常に重要であると学ぶことができました。言葉がけについては、発達段階に合わせて「安心させる言葉選び」「受け答えしやすい問診」「自分自身でケアしていくことができるような個別の保健指導の実施」を行うことで、児童がけがの再発防止であったり、体調不良との向き合い方を知ることができる機会になると学びました。保健室経営については、学校教育目標や学校保健目標を具現化させるために計画や目標を立て、どのような方針で経営していくかを明確化することが重要であると改めて学ぶことができました。実習校では、「健康課題（心と体）について自己解決できるような支援」を重点目標としており、養護教諭の先生は、児童が自分の健康と向き合うことができる関わりを大切にされていました。そのため、学校生活において児童を観察し、健康課題を理解した上で実態に合わせた保健室経営を行うことが重要であると学ぶことができました。児童との日々の関わり方については、受容的態度で接し、保健情報を生かして来室した背景にも目を向けることが重要であると教えて頂き、一人一人の来室理由を大切にすることで保健室という場を生かした対応ができると考えることができるようになりました。

毎日の実習内容としては、朝・帰りの挨拶や水質検査、保健室内整備、来室児童対応の補助を行いました。特に挨拶をして児童一人一人と目を合わせ言葉を交わすことは、健康観察にもなり、毎日積み重ねていくことで異変に気づくことができると感じました。養護教諭として、気づきのアンテナを張り、挨拶といった何気ない時間からも子供のSOSに気づくことができるようになりたいと考えました。また、歯の健康に関するミニ保健指導と歯科検診を経験させていただきました。私は、児童が自分自身の健康と向き合って欲しいという思いを大切に保健指導を考え、紙芝居のような形でむし歯やだらだら食べについて伝えました。この経験を通して発達段階に合わせて自分事と捉えられる楽しい指導が有効であり、学校保健の専門職として、このようなミニ保健指導を積極的に行い、自分自身の心と体の健康を管理できるような子供を育てたいと考えました。

実習全体を通して、児童理解や自分の心と体を大切にできるような日々の保健指導が重要であると学び、専門性を発揮しながらも多くの方々と連携していくことで、一人一人の存在を尊重し、子供主体で動くことを目指したいと考えました。また、養護教諭の先生からいただいた言葉である「あたたかな光となる養護教諭」を目指し、常に目の前の子供たちを大切にしていきたいです。

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してくださった大学の先生方に心から感謝申し上げます。これまでの学びを活かし、自分自身の養護教諭観を大切に、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 玉腰 碧

私は2週間の特別支援学校での教育実習で、一人ひとりに適した方法で児童生徒と向き合う大切さを実感することができました。教育実習では、毎日明確な目標を立てて振り返ったことを次に活かしていくことを課題として、1日1日を大切にすることを意識をもって実習に臨みました。また、個々の特性や傾向を理解し、動作、表情、目や手の動きなど、その児童の個性を尊重したコミュニケーションを通して積極的に関わりたいと考えていました。

私は、小学部の2年生の学級に配属していただきました。この学級には、言葉でのコミュニケーションが難しく、認知発達の幅が広い8名の児童が在籍していました。初めは発語がほとんどない児童たちとの関わり方に戸惑いもありましたが、所属する学級の先生に「初めは何もできなくて当たり前だから大丈夫」と言葉をかけていただき、安心して児童と向き合うことができました。教室の穏やかな雰囲気や先生方の温かく優しい関わり、先生と児童の心が通じ合う瞬間を近くで感じ、人と人との触れ合いから生まれる繊細な関わり合いに衝撃を受けました。私にできることは何か、児童と心の距離を縮めるにはどうすれば良いのかを考え、先生方に相談し、毎日児童が車椅子から降りている時間にピアノを弾いて児童と共に音楽を楽しむことができる時間を作っていただきました。また、毎日朝の会を担当し、児童一人ひとりと丁寧に関わることや児童の前に立つことを繰り返し経験しました。言葉以外でのコミュニケーションを通して心が通じ合うことを実感する経験を少しずつ重ねていくことで、徐々にそれぞれの児童とどのように向き合っていけば良いのかがわかるようになっていきました。

研究授業では音楽を担当させていただくことになりました。研究授業に向けて3回、音楽の授業を担当し、見えてくる課題を改善して準備を重ねました。時期が9月であったため授業のテーマを「秋」とし、秋に関わる音楽を通して音に関心を向けること、声や表情、体の動きで表現すること、教職員と一緒に音楽活動の楽しさを感じることを目標として授業を展開しました。手遊び「おいもごろごろ」、鑑賞「まっかな秋」、器楽「山の音楽家」で授業を構成し、さつまいもや秋の心地よい風、ホルンやクラリネットをはじめとした楽器を実際に児童が諸感覚で感じられるように工夫し、実物に触れることを重視しました。それぞれの児童がもっている能力や良さを発揮できる授業の展開を目指すために周りの先生方にもご協力いただき、自分一人で何とかしようと思わずに協働して授業を計画、実践、展開していくことの重要性も学ぶことができました。教師同士の理解や協力があってこそ授業が成り立ち、それが児童にとってもより良い経験や学びにつながっていくことがわかりました。

2週間は本当にあっという間に終わってしまいましたが、毎日多くの学びを得た充実した時間でした。日を重ねるにつれて、児童一人ひとりについてより理解を深めたいという気持ちも強くなっていきました。4年間で経験してきた実習の集大成として、これまでに保育園や幼稚園などの他の現場で学んだことを活かしながら、自信を持って学びを深めることができたと感じています。コミュニケーションは言葉だけではないことを日々実感し、教職員と児童生徒の間の繊細で温かい関わりを自分自身も経験できたことは、これから先忘れることはないと確信するほど印象的であり、私にとって大切な学びでした。

2 卒業生教育実践報告

1) 幼稚園教諭（東京都台東区）

児童学科 児童学専攻卒業 武藤 未来

私は、大学を卒業後、特別区の公立幼稚園に勤め、3歳児の担任をしています。東京家政大学では、座学だけでなく実践的な学びが多くあり、授業を通して具体的な子どもの姿を想像することができていました。また、実習やゼミ、就職活動に向けての支援が充実しているため、実際の現場を見させていただく機会が多く、就職後の今でも大学での知識や経験がとても生かされています。公立幼稚園を志望した大きなきっかけとなったのは、ゼミの研究で新宿区立の幼稚園にフィールドワークとして週に一度通わせていただき、保育を見させていただいた経験があったからです。学級の中で一人一人が興味をもった遊びを実現できるわくわくするような環境構成や教師の援助、幼児同士の温かな関わりが見られ、「私がしたい保育はこれだ!」と強く感じました。

実際に公立幼稚園に勤めてからは、初めての環境に入って分からないことばかりで、思い描いていたように保育ができず悩む毎日でした。3歳の子どもたちも初めての集団生活で、今までの家庭環境と違い、たくさんの幼児がいることに困惑したり保護者と離れることを嫌がったりしている姿も見られました。しかし、登園してきた子を笑顔で温かく抱きしめ、名前をたくさん呼ぶなどスキンシップを多くとることを意識し、一人一人と信頼関係を築き、安心して幼稚園に通うことができるようにしてきました。すぐに幼稚園生活に慣れ、遊び始めることができる子もいれば、なかなか心を開くことができずに担任以外の教師の元へ行く子などもいて、私自身もどのように関わるとよいのか試行錯誤していました。興味をもった遊びを一緒にしたり、一人一人と関わるように手遊びや絵本の読み聞かせをしたりすることを繰り返すことで「この先生と一緒にだと楽しいな。」と感じてくれるように変わっていくのを実感しました。

私の学級では、外国籍で日本語が全く分からない幼児や発語がまだ難しい幼児など様々な子がいます。そのため、言葉だけで伝えるのではなくイラストを用いたり、思いを代弁してみたりなどその子に合わせて援助をしています。ついそのような子に対して特別に配慮が必要であると思ってしまうのですが、そうではありません。一人一人の実態やその時々思い、気分等によっても援助を変えるため、全員に対して特別で丁寧な配慮を要するのだと感じています。どの子にも個性があり、好きなものや得意なこと、難しさを感じるものが異なり、活動や生活の中で声を掛けるタイミングや導入方法を工夫する必要があります。そこが保育の難しいところでもありますが、自分次第で子どもたちが変わっていくおもしろさでもあります。

担任として学級経営を進めなければならないため、遊びや環境、活動、製作物などを自分で考えなければならないということに大きな負担を感じることも多いです。右も左も分からないため、昨年までの実践例を参考にしたり、先輩の先生方に尋ねたりしながら日々保育をしています。また、研修から学んだことを実践したり同期の仲間と連絡を取り合ったりしています。悩んだことや難しさを感じた時には特に教師同士で連携を取ることが大切です。複数の目で見ることによって子どもの思いに気付いたり、保育の見直しや改善したりすることができます。自分の保育の引き出しの少なさに自信を無くしてしまうのではなく、自ら調べたり経験のある先生方に尋ねて学んだりする積極性を持ち続け、子どもの成長している姿を自信にしています。これからも子どもたちの楽しさに寄り添いながら遊びを広げ、私自身も楽しく笑顔で保育していきたいです。

2) 幼稚園教諭（東京都）

子ども支援学科卒業 原田 里緒

私は、草苑幼稚園に入り年長組の担任をしています。約1年間、幼稚園で働いて感じたことは大きく分けて3つあります。

1つ目は、言葉の使い分けの難しさです。子どもと1対1で話す時と違い、全体に向けて話す時には、1人ひとりにわかりやすくするだけではなくより丁寧な言葉をモデルとして使わなければなりません。そして、子どもたちとの会話で瞬時に答えられる対応力が必要だと実感しています。そのためには、正しい言葉の意味を理解し正しい使い方を使わなければいけないと思います。他には、子どもたちとのコミュニケーションと保護者の対応では全く違うでしょう。わかりやすい言葉に変換するのではなく、大人同士の会話が求められます。信頼していただけるように、子ども1人ひとりの成長や何が育って欲しいのかなど、こちらの意図を伝えなければなりません。職員間で使われている言葉をそのまま保護者に伝えてはいけません。そういう時に、どの言葉で言い換えていけばいいのかその都度考えていく必要があるなど感じました。周りの先輩の職員の言葉の使い方をよく聞いて、それを自分のものにしていくことが大切であるとアドバイスしていただきました。

2つ目は行事のねらいや取り組み方の重要性です。年長は特に行事が多い学年です。そこで、1年目の私は周りの先生方に多くのサポートを受け、乗り越えることができました。しかし、乗り越えるだけではなくその行事1つひとつにおいてどのように子どもに変化して欲しいのか、何が育って欲しいのか、明確なねらいを立てることで保育者としての成長につながります。実習の時には毎日ねらいを立てていましたが、それが本当に結果につながっているのかを振り返る、そして改善点を探す大切さを学ぶことができました。例えば、運動会でも各競技でどうねらいを立てるべきなのかそれぞれ考えました。リレーでは、勝ち負けで悔しい気持ちを知ることも大切ですが、それだけではなく同じチームと協力することでどうしたら勝てるのかと作戦を考え、力を合わせる重要性を知る。パラバルーンでは、決められた人数の中で1人でも欠けたら他の人がさらに力を入れて引っ張るなど、全員が1つの目標に向かう気持ちが必要であると気づく。それらをこちらからどう引き上げていくか、職員全体で話し合いました。

最後は、環境構成の重要性です。私の働いている幼稚園には都心にも関わらず大きな園堤があり、畑や植物栽培に力を入れています。その特性を活かし、この幼稚園だからこその経験を子どもたちにして欲しいです。そこで、保育者が花について調べ子どもに興味を持ってもらうためにどう活動にするのか、外で遊ぶ時にどう声掛けをしたら変化に気づくようになるのか、こちらのアプローチ次第で自然への向き合い方が違うなど実感しました。各クラスで育てる花も、こちらが全く情報がない状態では、子どもにはその意味や大切さは伝えられません。なぜその物があるのか、その植物はどうしたらまた綺麗な花を咲かせるようになるのか、一緒に学んでいけるといいなと思っています。

教師として、まずは自分自身が行事や日常を楽しく過ごすことが大切だと気づきました。保育者が楽しくしていると、その雰囲気子どもにも伝わっていきます。保育の中で言葉の使い方・行事への取り組み方・環境の理解などについて発見があったり、疑問に思ったりした時には、その日中に他の先生に相談して、職員間で共有することで自分の成長にもつながると思います。まだまだ、学ぶことが多いと感じますが、一生懸命に子どもと保育に向き合っていきたいです。

3) 小学校教諭

児童教育学科卒業 鈴木 夏菜

私は、小学校教諭4年目で、現在6年生の担任をしています。主な校務分掌は国語主任です。臨時的任用教員を1年経験し、現在の勤務校が初任校で3年目になります。教師として働いてきて、児童の成長に立ち会えるなどの嬉しさがある反面、日々の指導の難しさや、学級事務等の対応するべきことの多さに思い悩み、辛い経験をするのがたくさんありました。それでも私は、教師は魅力的な職業だと心から思います。しかしそれは、何か問題を抱えた時に、常に支えてくれる周りの人々の支えがあったからです。教師は1日に関わる人の数が多く、その中で一人一人の児童の安全と学びを確実に保障しなければなりません。それを完遂するためには、到底一人の力では不可能です。

その経験から、教師に必要な資質・能力のうちの一つとして、信頼関係を築く力が挙げられると私は思います。よい信頼関係は、学級経営におけるいじめ等の早期発見、チーム学校としての体制づくり、家庭と一体となって児童を見守る環境づくり等に大きく関わり、結果的に児童を守ることに繋がります。

よい信頼関係を築くために、私が心がけていることが2つあります。1つは、児童にも同僚にも保護者にも、常に誠実であることです。「約束を守る先生」、「言葉遣いが丁寧な先生」、「すぐに連絡・対応してくれる先生」、「感謝や謝罪を素直に伝えてくれる先生」、どれも誠実な行動のもとに現れる印象だと思います。誠実な行動一つ一つが信頼につながり、「この先生なら話せるかも」、「手伝ってあげたい」、「教えてあげたい」という相手の動機になっていくのだと考えています。

もう1つは、自己開示です。信頼関係を築く上で、相手についてよく知り、深く理解することはとても重要です。しかし、そこで相手に質問を重ねるのではなく、まずは自分のことについて自分から話すことを大切にしています。相手が話を聞いてほしい場合には逆効果になるため、タイミングを見計らう必要があります。自分のことを相手に話す姿勢を見せることで、「相手を信頼している」という気持ちを表現することができ、話す内容によっては、初対面であっても共感や親近感を得られることもあります。名前以外に、「犬が好きな先生」、「4人家族な先生」、「〇〇について教養を深めようと思っている先生」等、自分の特徴を知ってもらってから、相手のことについて話していきます。どちらも、普段何気なくできていることだと思いますが、児童や自分を守るために大切なことだと自分に言い聞かせ、働く際は忘れないように行動をしています。

現在の教育現場は、家庭の多様化が進み、本当に様々な児童と一緒に学習しています。だからこそ、日々の児童の成長や行事の成功には大きな感動が生まれ、日々の生活における児童一人一人への対応に悩み、大変だと感じることも多いです。連日のニュースや新聞の教育現場に関する記事を見て、教師になることに不安を感じる学生さんもきっと多いと思います。しかし、児童が安全に楽しいと思える学校を守るために、手を差し伸べて協力してくれる人たちがたくさんいます。毎日の授業や生徒指導で困ったときは、学年の先生方が。学校での様子で困っているときは、保護者の方が。登下校や学校外でのことで心配な児童がいる時には、地域の方々が。助けてもらう度に、大きな感謝と人の温かさを感じ、児童のために自分のできることをもっと頑張ろうと思えます。「一人で戦わなければならない」とは思わずに、児童のために働きたいという思いを大切に、今後も勉学に勤しんでください。みなさん一人一人が、よりよい自己実現ができることを祈っております。

4) 中学校教諭 (埼玉県 家庭)

短期大学部 栄養科卒業 湯本 なつき

私は短大在学中に教員になろうと決意した。きっかけは家庭科教諭の免許を取るための授業だ。勉強が苦手な私は、教員など自分からかけ離れている仕事だと思っていたが、家庭科の奥深さを知るたび、子どもたちに生活の知恵を学んで欲しいという気持ちが湧いてきた。

令和3年に教員採用試験を受けたが、2次試験で不合格となってしまい、先生方の協力を得ながら令和4年4月から臨時的任用教員として働き始めた。3学年副担任として所属、書道部の顧問となった。短大2年間はコロナで人とあまり触れ合っていない中、右も左も分からない状態で「教員生活」が始まった。だが、同僚の皆さんや生徒たちのおかげで楽しい教員生活がスタートできた。2度目の教員採用試験にも、一緒に勉強をしてくれた同僚や様々な方々が応援してくれ、晴れて合格した。3年生の受験も無事に終了し、あっという間に3月になった。卒業式の日には職場への感謝の思いや子どもたちの成長を感じ、感動の涙で迎えることができた。

試験に合格したため令和5年4月から、別の職場へ異動することになった。再び3年生の副担任として所属、新たに卓球部の顧問となった。1校目とはガラッと雰囲気が変わり、環境が一転した。その中で自分や生徒の小さな変化を述べていきたいと思う。

まずは、初めての運動部で経験のない卓球。私が顧問になった初めの頃は、経験者でない事から生徒たちとの信頼関係をうまく築くことができなかった。私は、技術面の他に部活動で学ぶべき礼儀を大切にしたいという気持ちがあった。自分も卓球の技術を学びつつ、挨拶や縦横関係などを中心に日々活動している。初めは生徒との衝突もあったが、今では初めと比較すると1歩1歩成長しており、感動している。できるようになるまでには時間がかかるが、その成長を見られるのはとても嬉しいことだと思った。

次に、教科指導と生徒指導。短大生の頃の私は、極端に述べると教科指導が中心だと思っていた。だが、現場に出るとそれだけではない。授業にいかに関心を持たせるか考えながらの教材研究と、話を聞いてもらえるような環境づくりをしないと授業が成り立たなくなってしまうなど失敗ばかりの毎日だった。生徒たちからしたら途中から入った私との信頼関係づくりは簡単ではなく、指導方法を間違え、関係が悪くなってしまったときもあった。目まぐるしい毎日だが、心に余裕を持って受け止めることにより、生徒たちも心を開いてくれるようになり今では寄って話をしてくれるようになった。

これから教員になる後輩に述べたいことがいくつかある。1つ目は、諦めないでほしいこと。教員採用試験もだが1回で諦めないでいると、周りのサポートやチャンスが必ずあると思う。私は1回だが、1回以上受けている先輩教員もたくさんいる。さらに、社会人や教員になると学生とは違った生活になる。責任が重く辛いことは沢山あると思う。1つのことで諦めないで頑張りたいと思う。2つ目は、周りの人に頼ることだ。自分の周りには、自分以上に経験のある先輩が必ずいる。私は人に相談することが苦手で、1人で悩むことが多かった。だが、誰かに相談したときの方が子どもたちにいい影響を与えることが多かった。私のそばには私が不安な気持ちを話すと、いつも「大丈夫、できる。」と言ってくれる先輩や同僚がいる。また家族や友人が必ずどんな形でも応援してくれている。そんな人たちを頼ってほしい。3つ目は、努力を怠らない事。自分の強さでもあるが、努力していれば子どもたちの姿になって表れる。できる限りの努力をして生きてほしい。

最後に、私が教員になれたこと、このように思えたのはすべて家族や友人、学生時代の先生方、同僚のおかげだ。その人たちに感謝しつつ、これからも子どもたちのために様々なことに挑戦して行きたい。

5) 栄養教諭（埼玉県）

家政学部 栄養学科 栄養学専攻卒業 須釜 奈穂

私は今、埼玉県の公立小学校で栄養教諭として働いています。どの県においても栄養教諭は、採用人数の少ない職種ですが、その中で埼玉県は採用人数が多い自治体です。採用された年は私を含めた12人であり、一番よかったと思うことは、このように同期入職種の者が多いということです。働いている職場は無論一人一人違いますが、研修で会うたび同じ悩みを共有したり、配属されている各自治体の状況を聞いたりすることができ、強い仲間意識が生まれました。この年に採用されて本当によかったと思います。

主な仕事は「給食管理」です。市町村によっては共通献立のところも多いですが、単独調理場方式校に配属された私は、毎月、給食献立を作成し、約750食を提供します。仕事量は増えますが、自分のスキルアップになると考え、試行錯誤しながら励んでいます。食物アレルギー児童などに対応した様々な献立にも熟慮するなど、事故がなくて当たり前であると考えられている給食を細心の注意を払いながら、全員が安全に安心して食べられるよう努めています。

そのほか、給食委員会や食育部等の校務分掌もかかえています。栄養教諭としては、給食時の指導や食に関する授業をすることと学生時代に学びましたが、一年目の今はほとんどできていません。給食管理が中心です。

小学校に配属になってわかったことは、基本的に職員室に誰もいないということです。中学校と異なり、担任の先生がほとんどすべての授業を担っており空き時間がないためです。このため、給食喫食中に教室を巡回した際など、児童だけでなく先生方にも話しかけ、少しでもコミュニケーションをとるようにしています。一年目の今は、自分に余裕がない中で仕事をしていますが、三年目に向けて少しずつできることが増やしていけるように準備しているところです。

初任者現在、同じ市内の栄養教諭が指導官として自分についてくださっています。しかし同じ学校に配置されているわけではありません。このため、早急を要する場合を含めた相談は、同指導官や市内の他栄養士の方々に電話連絡で意見伺いや指示を仰ぎます。その際、先輩方は優しく教えてくださり環境に恵まれていることにありがたく、一方、配置校の様子がそれぞれに異なることや学校で一人職であることなどの不安や不明点は多いという現状も感じています。半年が過ぎた今、やっと毎月の仕事の流れが見えてきたところです。どのようにしていけば効率よく仕事ができるのか少しずつ試行錯誤しています。ほかに時期ごとの仕事もあり、一年間が終わるまで、まだすべての仕事はわかりません。来年度以降、今年のことを振り返りながら、よりよい仕事ができるよう改善していきたいと思います。

6) 養護教諭 (埼玉県)

心理カウンセリング学科卒業 塚田 麻由

私は、4月から埼玉県の深谷市にある、深谷市立の小学校で勤務をしています。本校は1学年が2クラスずつ、特別支援学級が4クラス（知的1クラス・情緒2クラス・病弱1クラス）の約350名が在籍している中規模校です。豊かな自然に囲まれた学校で、素直で明るく元気な子どもたちに癒されながら、日々楽しく働いています。

卒業してまもなくの1人での配置ということで、不安感も大きく、右も左もわからない状態からのスタートでした。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近隣の小・中学校の養護教諭の先輩方に教えていただきながら、なんとか2学期まで無事に終えることができました。初任者研修としての機関研修や校内研修、そのほかにも大里深谷養護教諭部会や市内の保健主任会、隣接する小・中学校5校の養護教諭部会などへの参加を経て、養護教諭としてのあり方を日々学ばせていただいています。

私たちの代は、大学2年生から新型コロナウイルスの影響で在学中の授業のほとんどがオンラインになってしまったため、救急処置の実技的な部分に少々不安が残っていました。しかし、学内での補習や友人との自主練習に積極的に取り組んだり、実習校や声をかけていただいた深谷市内の小学校でのボランティア活動を通して、実際の救急処置場面での観察・実践を重ねたりしたことで、少し自信をつけることができました。また、在学中に取り組んだ学習ノートや病気ノートなどの課題は、今でもよく見返して確認をすることがあり、日々の職務にあたる上で自身を支える土台となっているなど感じています。在学中に取り組んだ授業や課題をはじめとする、大学生活での全てが自身の財産となっており、4年間での学びがとっても大きかったなど実感する毎日です。

5月の林間学校や11月の修学旅行前には、ゼミナールの授業で取り組んだパワーポイント資料や子どもたちに配布する女の子だよりなどを実際に活用し、事前の初経指導を行いました。子どもたちを前にしての指導は初めてだったので緊張しましたが、興味を持って話を聞いてもらえたこと、指導者の先生にもお褒めの言葉を頂けたことがとても嬉しく、自信につながりました。さらに、卒業論文で取り組んだ「掲示物を通した保健教育」の研究を活かし、保健室前の掲示物づくりにも力を入れています。より子どもたちに興味を持ってもらいやすく、知識理解だけで終わらずに実践へと繋げることのできる掲示物を日々研究し、効果的な保健教育の実践を目指して、日々試行錯誤しています。

私は「未来を創る子どもたちの『生きる力』を育むことのできる養護教諭」を目指しています。学生時代から「生涯を通じて心身ともに健康であること」を意識した保健教育に力を入れたいと考えてきました。

そこで、私は子どもたちの自己管理能力の育成を図るために①実態把握に基づく保健指導や情報提供の充実 ②実践力を養う学びの場の提供 ③地域を巻き込んだ健康づくりの推進を実践していきます。以上に掲げた3つの実践に取り組む中で、自身の強みであるコミュニケーション能力と、在学中に身につけたカウンセリング技術を活かしつつ、子どもたち一人ひとりが心身ともに健康で、毎日楽しく過ごすことのできる学校づくりに尽力していきたいです。そして、自身のキャリアステージに応じた資質の向上に向けて、日々自己研鑽に努めたいと思います。

教職センター「年報」規程

I 総則

- 1 教職センターは本学の教員養成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17号をお届けいたします。

巻頭言では「こども基本法」に触れ、これからの教育が目指すべき姿について展望しました。制度的には、この理念を実現するための組織として「こども家庭庁」が誕生し、具体的な施策として「こども大綱」が閣議決定されました。はたしてこども家庭庁が期待に応じて役割を十全に果たすことができるのか、こども大綱によって現実の課題を改善していくことができるのか。教育に関わる立場としては単に成り行きを注視するだけでなく、問題解決に向けて主体的に関わっていく必要があるでしょう。本年報がこども基本法施行の流れに棹さすような役割を果たせれば幸いです。

「年報」編集委員代表 鵜殿 篤

「編集委員一覧」

代表	鵜殿 篤	保育科・教職センター副所長
	石川 昌紀	児童学科
	岩崎 香織	児童教育学科
	塩入 輝恵	栄養科
	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17号 ∞

2024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

