

東京家政大学  
教職センター年報

∞ 第 14 号 ∞ 令和 4 年度 前期

東京家政大学  
教職センター

# 目 次

巻頭言	教職センター 所長 走井 洋一	1
論文		
1.	佐藤 隆弘・鶴殿 篤： 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	3
2.	前田 和代： 4年制大学における1年生の観察実習から指導計画立案へ及ぼす効果に関する研究 —4件法とText Mining (KH Coder) による分析を通して—	13
3.	鳥居 希安：高杉自子における子ども中心に考える保育の在り方 —平成元年幼稚園教育要領以前の事例に着目して—	23
4.	新妻 千紘：漢文教育における当事者不在という問題についての一考察 —古典探究の導入指導のあり方を手がかりとして—	31
5.	阿部 藤子：教職課程の学生がもつ生活作文の評価の観点	45
6.	田中 早苗：学生によるアパレル製品の製作と販売—ハンドメイドショップの記録—	53
7.	榎本 眞実：幼児の主体性を担保する「教育的瞬間」と援助の在り方 II	63
8.	佐藤 康富・大西 明実・金子日菜乃： 保育者養成における領域「環境」の指導法に関する一考察	75
9.	青木 幸子：学生の力量診断にみる教授力量の修得と課題 —修得時期と定着能力の分析を通して—	85
教職センター「年報」規程		96

# 巻 頭 言

教職センター 所長 走井 洋一

本学教職センターも今年度で2年目を迎えることができました。教職課程を統合的に運営する全学的な組織という点ではまだまだ十分ではない点もあろうかと思いますが、実習園・校、各教育委員会、学生、教職員をはじめとした、本学の教職課程を支えていただいているみなさまのおかげで、ここまで運営することができました。この場をお借りして、お礼を申し上げますとともに、引き続き御指導・御鞭撻を賜れば幸いです。

さて、今年度、本センターにとって大きな変化・取組が2点あります。第1に、センターへの改組理由の1つであった教職課程の自己点検評価が義務づけられたことです。これについては、今年度の自己評価を年度末までに行い、公表する方向で進めてきております。そして、その後3年ごとに自己評価を行うこととしています。はじめての試みでもあり、十分に機能させるために試行錯誤を要するとは思いますが、義務化に向けて準備を進めてきたところですので、粛々と進めて参りたいと考えております。

2点目は教員免許更新制の廃止です。昨年（2021年）4月に「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会教員免許更新制小委員会」が設けられ、いわゆる「令和答申」以降の教員養成・研修制度改革のなかから教員免許更新制だけが取り出される形で議論がはじまり、昨年度の免許状更新講習はちょうどその議論の途上であったことから、本学でも受講者から多くの問い合わせをいただきながら実施したところでした。そして、同年11月に「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）」がまとめられ、教員免許更新制廃止の方針が定まります。その後、改正法案がどのようにまとめられ、いつから施行されるのかの動向を追いつつ、並行して免許状更新講習実施に向けた準備もして参りましたが、本年1月頃に7月1日施行で進められているという情報を得、学長判断によって今年度以降の免許状更新講習を実施しないこととしました。これまでの免許状更新講習を受講していただいた方々、御尽力いただいた方々に改めてお礼申し上げます。

この是非はここで論じるには紙幅があまりに少ないので別の機会に委ねたいと思いますが、「審議のまとめ」からは、教員の負担感や研修との重複感だけでなく、教師不足も大きな要因になっていたことがうかがえます。「教師不足」に関する実態調査（文部科学省、2022年1月）によれば、小・中学校の「教師不足」（臨時的任用教員等の講師の確保ができず、実際に学校に配置されている教師の数が、各都道府県・指定都市等の教育委員会において学校に配置することとしている教師の数（配当数）を満たしておらず欠員が生じる状態）人数は、2021年度当初で2,086人、5月1日で1,701人と報告されています。その後、「教師不足」の状況はあまり改善せず、本年4月に文部科学省は都道府県（市）教育委員会に対して「教師不足に対応するための教員免許状等に係る留意事項について（依頼）」を出し、特別免許状、臨時免許状を活用していくことと教職経験のない者を採用する際の研修を行うことを求めましたが、本稿を執筆している9月現在で改善には至っていないというのが正直なところです。この問題は根深く、これもまたここで論じるにはあまりあるテーマですが、この「教師不足」に関して、大学に教員を多く輩出するという強い社会的要請があることは間違いありません。ただ同時に、大学は、単に教員を養成するという機関であるだけでなく、教育について研究を行う機関でもあるのであれば、この問題に対して、積極的に問題提起していくことも求められているのだらうと思います。

本年報が、この問題を含めて、広く教育についての研究を発信する場として活用されることを願ってやみません。

# 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<sup>1)</sup>

## Analysis of Achievement Tests to Visualize Learning Outcomes in Departments of Juvenile Education and Early Childhood Education

児童学科 佐藤 隆弘／保育科 鷗殿 篤

### 1. 問題と目的

近年、大学では様々な教育改革が進められている。その背景には、グローバル化やICT技術の発展による高度情報化などの急速な社会変化がある。目まぐるしく変化する社会を生き抜くためには、単に知識を覚えるだけではなく、その知識を活用し、自ら考え、創造する力が必要となる。そのため今日の大学教育には、生涯学び続ける力と主体的に考える力を備えた人材の育成が求められている。

大学の教育改革に関して、中央教育審議会（2020）は「教学マネジメント指針」を公表している。教学マネジメントとは、大学もしくは学部・学科のディプロマポリシー（DP）、アドミッションポリシー（AP）、カリキュラムポリシー（CP）がどれだけ実現されているのかを明らかにし、それをもとに教育の改善へと繋げていくためのPDCAサイクルの確立に向けた管理運営のことを意味する。この指針により、各大学に対して教学マネジメントの確立に向けた取り組みが促されることとなった。

教学マネジメントを実現するための要となるのが学修成果の可視化である。すなわち、学生の学修成果を計画に基づいて測定・可視化し、その結果を教育課程の改善や学生の指導に活かすことが重要視されている。この可視化のために、多くの大学において、成績評価やGPA、標準テスト、ルーブリックを用いたパフォーマンス評価、授業アンケートやその他の学生調査等が用いられている。

松下（2017）は、学修成果の評価指標を「直接-間接評価」の軸と、「量的-質的評価」の軸により分類している。直接評価とは、「何を知り何ができるか」を学修者に実際にやってみさせることで行われる、直接的なエビデンスに基づく評価である。一方、間接評価とは、アンケートなどによって「何を知り何ができるかと思っているか」を学修者に答えさせることで行われる評価であり、必ずしも学生が実際にできることを反映しているとは限らない。この両者の特徴の違いから、学修成果の可視化においては直接評価がより重視されている。ただし、学生の学びに対する実感や授業外学修時間、学修成果に至る過程といった情報については直接評価で捉えることが難しいため、間接評価によって把握する必要がある。このことから、直接評価と間接評価の両方を用いることが重要とされる（斎藤, 2019; 松下, 2017）。

量的-質的の軸における量的評価とは、テストの得点などの量的データに基づく評価である。この評価は一般に細かく分割された問題を出題して実施され、主に総括的評価（最終的に成績をつけるための評価）を目的としている。また、評価基準が客観的であるという特徴がある。これに対して質的評価は、自由記述の回答といった質的データに基づく評価である。質的評価は、複合的・文脈依存的課題によって行われ、主に形成的評価（授業期間中に実施され、学生・教員にフィードバックするための評価）を目的としており、間主観性を重視するという特徴がある（松下, 2017）。この両者を比較すると、量的評価は統計的分析がやすく客観性を重視していることなどから、質的評価よりも多く利用される傾向がある。一方で、量的評価では測定の誤差が混入しないように細分化され脱文脈的な問題が用いられるが、そのため低次の能力しか把握できず、学びの改善に役立てられないという批判もあるという（斎藤, 2019）。そこで近年では、統合的な学力を評価するために、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価などの質的評価が導入されてきている。

以上に述べたように、それぞれの評価には長所と短所があるため、複数の評価指標を組み合わせて多角的に学修成果を分析することが重要とされる（松下, 2017）。東京家政大学においても、学修成果を多角的・多面的に可視化するために全学的に様々な評価方法が利用されている。例えば、間接・量的評価としては後述する達成度アンケートの質問尺度や大学IRコンソーシアムによる一年生調査や上級生調査（一般社団法人大学IRコンソーシアム, 2022）などが用いられており、間接・質的評価としては達成度アンケートの自由記述などが用いられている。また、直接・質的指標としては各学科がアセスメント科目を設定し、ルーブリックを用いた評価に向けた具体的な運用を開始している。そして直接・量的評価としては、株式会社ベネッセキャリアが提供しているGPS-Academicなどが利用されている。

GPS-Academicは学生の汎用的スキルである「思考力」や「姿勢・態度」、「経験」の測定を目的とした標準テストであり、学士力の可視化指標として有効に利用されている。しかし、このような標準テストの結果だけでは、必ずしも各学科で培われる専門的スキルを十分に把握できるとは限らない。特に、保育者養成を目指す児童学科と保育科では保育に関わる知識・技能の修得が必要とされるが、標準テストではこのような保育に必要な力を十分に評価できない可能性がある。そこで児童学科と保育科では、保育者を目指す学生に必要な知識の修得状況を可視化するための直接・量的評価として、独自の達成度テスト（児童学科版DKS50、保育科版DKS25）<sup>2)</sup>を開発し、2020年度より運用を開始している。

本論文では、この児童学科・保育科の達成度テストの開発と運用の経緯を述べた上で、このテストの運用開始からの2年間の学生の学修成果について分析することを目的とする。さらにこれらの結果から、達成度テストをカリキュラムや授業改善のための資料として活用すべく考察を試みる。

さらに本論文では、達成度テストと他の学修成果指標との関連性も分析する。児童学科・保育科ではすでに複数の評価指標を用いているが、今後、どのような目的に照らしてどの評価を利用するのかを多角的・多面的に検討する必要がある。そのためには、それぞれの評価指標の特徴のみならず、互いの関連性についても明らかにしておくことが重要である。ここでいう評価指標の関連性には、直接評価と間接評価の関連性の問題も含まれるが、これについては先行研究でも議論されてきている。例えば浅賀・松本・日臺（2022）は、英語系学科の学生を対象に、大学IRコンソーシアムの一年生調査で使用されている英語運用能力に関する質問項目の結果（間接評価）と、国際的に運用されている英語検定試験のスコア（直接評価）との関係を分析している。その結果、両者の間に有意な弱～中程度の相関が確認された。この結果から浅賀らは、学生の自己報告を達成度の一般的指標として利用することは正当化できるが、直接評価である試験の得点の代用とすることは正当化できないと考察している。

また、斎藤ら（斎藤・小野・松下, 2016; 斎藤, 2019）は、歯学部の学生を対象に、教員によるレポートの評価やパフォーマンス評価（直接評価）と、学生によるレポートの自己評価や学生調査（間接評価）の結果との関連性について分析している。その結果、直接評価と間接評価の間にはほとんど相関がないか、弱い相関しか確認されなかった。これらの結果から斎藤（2019）は、教員と学生の評価視点に違いがあることなどを指摘するとともに、直接評価と間接評価は異なる側面を測定している可能性があり、両方の評価を併用することが重要であると主張している。

以上を踏まえ本研究においても、直接評価である達成度テストと、間接評価として本学で実施されている達成度アンケートとの関連性を分析し、両者が代替可能なのか、それともそれぞれ他の能力を測っているものとして併用すべきなのかを考察する。

## 2. 方法

### (1) 達成度テストの開発

上述の通り、達成度テストは保育者を目指す学生に必要な知識の修得状況を評価する直接・量的評価として開発された。この達成度テストによって評価されるのは、表1に示す児童学科・保育科のDPの3分

類のうち「知識・技能」である。詳細には、達成度テストの測定対象となるのは児童学科ではDP1およびDP2、保育科ではDP1～3であると想定される。なお、児童学科・保育科ではその他の「思考力・判断力・表現力」(DP4～6) および「主体性・多様性・協同性」(DP7～9) に関しては、アセスメント科目におけるルーブリック評価や達成度アンケート、そして上述のGPS-Academicなどの標準テストを活用したアセスメントを行っている。

表1. 児童学科・保育科のディプロマポリシー

DPの区分	ディプロマポリシー		
児童学科	知識・技能	DP1 児童学が、保育・心理・文化・福祉・保健の5分野から成ることを理解し、説明することができる。 DP2 児童学の諸分野の学修を通して、子どもの特性を理解し、具体的に説明することができる。 DP3 子どもの健やかな育ちを保障し、促すための技法や技術のいくつかを発揮することができる。	
	思考力・判断力・表現力	DP4 子どもにとっての幸福について、多様な考えをもつことができる。 DP5 子どもの生活や遊びの充実に向けた保育を構想することができる。 DP6 子ども一人ひとりの特徴や必要性に応じて、保育環境を工夫することができる。	
	主体性・多様性・協同性	DP7 子どもの姿や振る舞いに喜びを感じ、子どもとかわることができる。 DP8 自らの考えを持ちながら、多様な考え方を受け入れることができる。 DP9 児童学の学びをもとに、社会に貢献するために他者と共同して考えることができる。	
	保育科	知識・技能	DP1 子どもを家庭、保育現場、地域、社会における存在として多面的に理解できる。 DP2 個々の子どもの育ちを幅広い視点から捉え、深く理解することができる。 DP3 歴史的な観点から、保育の方法や制度を適切に理解できる。
		思考力・判断力・表現力	DP4 子どもにとっての幸福について、多様な考えをもつことができる。 DP5 子どもの生活や遊びの充実に向けた保育を考えることができる。 DP6 子ども一人ひとりの特徴や必要性に応じた保育環境を設定することができる。
		主体性・多様性・協同性	DP7 子どもの姿や振る舞いに喜びを感じ、子どもに接することができる。 DP8 自らの考えを形成しながら、多様な考え方を受け入れることができる。 DP9 保育の実践家として、社会に貢献するために他者と協同して考えることができる。

達成度テストの問題の作成は、児童学科・保育科の学修・教育開発委員を中心に、児童学科・保育科の教員が全員で行った<sup>3)</sup>。児童学科・保育科の学修内容である「保育・心理・文化・福祉・保健」の5分野について、それぞれの分野の担当教員が問題案を提出し、さらにそれらの問題をこの5分野で偏りが出ないように調整した。完成した達成度テストの問題数は、児童学科版(DKS50)が50問、保育科版(DKS25)が25問である。

## (2) 達成度テストのねらい

学修成果指標としての達成度テストの結果は、実際のカリキュラムや授業の改善の資料とすることに意味がある。そのため、妥当性と信頼性を確認しながら具体的に運用する必要がある。妥当性については学科・科の教員全体で、学科DPを踏まえて批判的に検討した。信頼性については、今後、ある程度データを蓄積した時点で批判的に検討する必要がある。

達成度テストの結果は、以下に述べる5点について確認・把握することをねらいとしている。これらのねらいを踏まえ、分析結果を授業改善に結びつけて内部質保証の実現を目指すことが重要となる。

### ①学修成果の達成状況の把握

達成度テストの結果が芳しくない場合、カリキュラムあるいは授業に何らかの改善点があることが示唆される。特に4年次終了時の結果が芳しくない場合、学修成果の達成が不十分である疑いがあることが指摘される。

### ②学年を経るごとの成長の把握

達成度テストは全学年に同一の問題を課すため(DKS50は児童学科1～4年共通、DKS25は保育科1・2年共通)、経年的な変化を把握できる。常識的に考えれば、学年を経るごとに得点が向上すると予想される。もし学年を経たにも関わらず得点の向上が見られない場合には、カリキュラム構成や授業に何らかの改善点があることが示唆される。

### ③入学年度ごとの学力あるいは個性の比較

入学年度によって学生の学力や個性などが異なっている場合、達成度テストの結果に反映されると予想される。現状では2年分のデータしかないので入学年度ごとの比較は難しいが、今後データが蓄積されるのに伴って入学年度ごとの比較が可能になれば、その指標をもとに授業改善のための資料とすることが期待できる。

### ④授業形態の影響の確認

達成度テスト開発時点ではまったく予想していなかったことだが、新型コロナウイルス感染拡大の影響によりオンラインによる授業の実施が余儀なくされ、世界的に子どもの学力に影響があったことが示唆されている。この指摘について、達成度テストの結果の比較により、授業形態の変化が学生の成長にどのような影響を与えたかを考える客観的資料とすることが期待できる。

### ⑤課題のある学生の支援への活用

データの蓄積に伴い、何らかの課題を持つ学生を達成度テスト（あるいは他の評価指標との掛け合わせ）によって浮き彫りにすることができれば、早期の支援を可能にすることが期待できる。

## （3）達成度テストの実施手続き・運用方法

達成度テストは、各学年の最後に行われる達成度アンケート（後述）実施時の1～2月に、本学で用いられている学修支援システム manaba（株式会社朝日ネット，2019）の小テスト機能を利用して実施された。児童学科の1～4年生には同一の50問からなるDKS50を、保育科の1・2年生には同一の25問からなるDKS25を課した。各学年に同一の問題を課したのは、学年を経ての成長を同一基準でチェックするためである。各問題は単一選択形式になっており、DKS50は1問2点、DKS25は1問4点として、どちらも満点を100点とした。運用は2020年度から始められ、本稿執筆時点までに2回実施された。テストの開始日時については学修・教育開発センターから学生に連絡され、学生は、指定された期間内に自由にmanabaにアクセスして問題に答えるようになっていた。

## （4）達成度アンケートの手続きと質問項目

直接評価である達成度テストと他の評価指標との関連性を確認するために、今回は、間接評価である達成度アンケートの結果を利用した。このアンケートは、東京家政大学の全学科で行われており、DPの達成状況を学生の自己評価によって測定する調査である。質問内容は、各学科・科によって独自のものが設定されている。また、学生による回答は、達成度テストと同時期にmanabaのアンケート機能を介して行われた。達成度アンケートには、表1に示す9つのDPの文章をそのまま掲載し、その達成度を自己評価させる質問項目が含まれていた。このうち、達成度テストが測定していると想定される知識に関する質問項目（児童学科はDP1およびDP2、保育科はDP1～3に対応する項目）を今回の分析で用いた。これらの質問に対しては、「1. ほぼ達成できた」「2. 達成に近づいている」「3. 達成に向けて学び始めた」「4. 1～3のいずれにも当てはまらない」の4件法で回答を求めた。

なお、児童学科の場合はDPの改訂により、2018年度以前の入学生と2019年度以降の入学生でDPの内容が異なっていた（2020年度では1・2年生と3・4年生との間で、2021年度では4年生とそれ以外の学年との間でDPが異なっていた）。そこで、達成度アンケートについてはDPに関して同じ質問を受けた学生数が多い2021年度の結果を用いることとし、保育科についても同年度の結果を用いることとした。

## 3. 結果

### （1）達成度テストの結果

達成度テストの結果を表2および表3に示す。表2は、児童学科の2020年度と2021年度の結果である。

また、表3は、保育科の2020年度と2021年度の結果である。表2に示すように、2020年度の児童学科4学年の平均値を単純に比べると、児童学専攻、育児支援専攻ともに1年生の平均点が最も低く、2年生の平均点が最も高かった。この結果について学年と専攻の2要因の分散分析を行ったところ、専攻の主効果 ( $F(1, 811) = 7.90, p < .01$ )、および学年の主効果 ( $F(3, 811) = 17.74, p < .01$ ) がともに有意であった。Holm法による多重比較を行ったところ、1年生と他の学年との間で得点に有意差が認められたが、2, 3, 4年生の間では有意差は見られなかった。2021年度については、両専攻ともに高学年ほど平均点が高くなる傾向が見られた。2要因の分散分析(専攻×学年)を行った結果、学年の主効果が有意であった ( $F(3, 630) = 21.49, p < .01$ )。多重比較(Holm法)の結果、1年生とそれ以上の3学年の間と、2年生と4年生の間の差が有意であった。

表2. 児童学科の達成度テスト(DKS50)の結果

実施年度	専攻	学年	N	受験率(%)	M	SD	
2020年度	児童学	1年生	104	93.7	66.0	12.79	
		2年生	96	85.7	74.7	10.59	
		3年生	108	91.5	71.2	10.84	
		4年生	114	88.4	70.8	11.46	
	育児支援	1年生	101	92.7	63.7	10.39	
		2年生	86	81.9	70.6	11.52	
		3年生	102	89.5	70.0	9.55	
		4年生	108	90.8	69.6	11.41	
	学科全体			819	89.3	69.5	11.54
	2021年度	児童学	1年生	84	75.7	63.3	12.86
			2年生	83	75.5	70.3	14.23
			3年生	84	75.0	73.6	10.14
4年生			90	75.0	74.9	12.51	
育児支援		1年生	63	72.4	65.0	12.42	
		2年生	70	64.8	69.8	11.07	
		3年生	80	73.4	71.1	12.96	
		4年生	84	73.0	74.6	9.98	
学科全体			638	73.2	70.5	12.76	

表3. 保育科の達成度テスト(DKS25)の結果

実施年度	学年	N	受験率(%)	M	SD
2020年度	1年生	74	82.2	73.6	13.84
	2年生	83	91.2	78.9	14.08
	全学年	157	86.7	76.4	14.22
2021年度	1年生	64	83.1	75.4	14.88
	2年生	56	65.1	77.6	12.82
	全学年	120	73.6	76.4	14.00

次に、保育科の達成度テスト(DKS25)の結果(表3)について確認する。2020年度では、1年生よりも2年生の平均点の方が高く、その差は5.3点であった。Welchの*t*検定の結果、学年間の平均点の差は有意であった ( $t(153.49) = 2.37, p < .05$ )。一方、2021年度では学年の平均点の差は2.1点で、有意な差は見られなかった ( $t(117.98) = 0.84, n.s.$ )。

続いて、2020年度と2021年度の両方の達成度テストを受けた学生の結果から、テストの成績が向上しているかどうかを確認する。児童学科で2回の達成度テストを両方とも受けることが可能であったのは、2018～2020年度に入学した学生である。実際に両方の達成度テストを受験した学生は466名(児童学専攻244名、育児支援専攻222名)で、このうち2018年度入学生は164名(児童学専攻85名、育児支援専攻79名)、2019年度入学生は151名(児童学専攻77名、育児支援専攻74名)、2020年度入学生は151名(児童学専攻82名、育児支援専攻69名)であった。

2回の達成度テストを受けた児童学科の学生の結果を表4に示す。児童学専攻の場合、2018年度と2020年度に入学した学生では、学年が上がることに伴う平均点の上昇傾向が見られた。2回の達成度テストの点に入学年度と達成度テスト実施年度による差があるかどうかを確認するために、2要因混合計画の分散分析を行った結果、入学年度の主効果 ( $F(2, 241) = 9.31, p < .01$ ) と、達成度テスト実施年度の主効果 ( $F(1, 241) = 7.60, p < .01$ ) がともに有意であった。また、入学年度と達成度テスト実施年度の交互作用も有意であった ( $F(2, 241) = 9.08, p < .01$ )。下位検定の結果、達成度テスト実施年度の単純主効果は、2018年度入学生 ( $F(1, 241) = 13.06, p < .01$ ) と2020年度入学生 ( $F(1, 241) = 10.15, p < .01$ ) で有意であった。すなわち、2018年度入学生では3年次(2020年度)の得点よりも4年次(2021年度)の得点が高く、2020年度入学生では1年次(2020年度)の得点よりも2年次(2021年度)の得点が高かった。一方、2019年度入学生では、テスト実施年度の単純主効果は有意ではなかった。

表4. 2020年度と2021年度の達成度テストを受験した児童学科学生の結果

専攻	入学年度	N	2020年度		2021年度	
			M	SD	M	SD
児童学専攻	2018	85	71.7	11.10	75.6	11.14
	2019	77	76.2	9.53	74.1	10.18
	2020	82	66.7	12.15	70.1	14.26
	専攻全体	244	71.5	11.67	73.3	12.24
育児支援専攻	2018	79	70.5	7.99	74.8	10.12
	2019	74	70.5	11.50	71.2	12.98
	2020	69	64.3	9.67	69.7	11.11
	専攻全体	222	68.5	10.21	72.0	11.65
学科全体		466	70.1	11.09	72.7	11.98

育児支援専攻の結果にも児童学専攻と同様の傾向が見られた。2020年度と2021年度の両方の達成度テストを受けた育児支援専攻の学生の結果を見ると、2018年度入学生と2020年度入学生において、学年が上がることに伴う得点の上昇傾向が見られた(表4)。2019年度入学生も、1回目に比べると2回目の平均点がやや高くなっているが、その差はわずかであった。2要因混合計画(入学年度×テスト実施年度)の分散分析の結果、入学年度の主効果 ( $F(2, 219) = 6.72, p < .01$ )、達成度テスト実施年度の主効果 ( $F(1, 219) = 28.49, p < .01$ )、そして入学年度と達成度テスト実施年度の交互作用 ( $F(2, 219) = 4.77, p < .01$ ) のいずれも有意であった。下位検定を行ったところ、達成度テスト実施年度の単純主効果は、2018年度入学生 ( $F(1, 219) = 16.09, p < .01$ ) と2020年度入学生 ( $F(1, 219) = 21.29, p < .01$ ) で有意であった。すなわち、2018年度入学生では3年次よりも4年次の得点が高く、2020年度入学生では1年次よりも2年次(2021年度)の得点が高かった。一方、2019年度入学生ではテスト実施年度の単純主効果は有意ではなかった。

保育科の場合、2回の達成度テストを受けることができたのは2020年度入学生のみであった。両方の達成度テストを受けた53名の結果を分析したところ、平均点は、2020年度(1年次)が76.2点( $SD=12.58$ )、2021年度(2年次)が78.9点( $SD=11.61$ )であった。対応のあるt検定を行った結果、2回の平均点に有意差はなかった ( $t(52) = 1.42, n.s.$ )。

以上の2回の達成度テストを受けた学生の分析結果をまとめると、児童学科の2専攻では、1年次から2年次(2020年度入学生)にかけてと、3年次から4年次(2018年度入学生)にかけて有意な得点の上昇が確認された。一方、2年次から3年次(2019年度入学生)にかけては得点の上昇は認められなかった。また、保育科では1年次から2年次にかけて得点の有意な上昇は見られなかった。

## (2) 達成度アンケートとの相関

次に、達成度テストと達成度アンケートの関係について確認する。達成度アンケートについては、DP

に関する同じ質問を受けた学生数が多い2021年度の結果を利用した。分析対象の学生は、児童学科の1年生（2021年度入学生）から3年生（2019年度入学生）と、保育科の1年生（2021年度入学生）と2年生（2020年度入学生）であった。このうち達成度テストと達成度アンケートの両方に回答し、欠損値がない学生の結果のみを分析に用いた。分析対象の学生の人数は、児童学科が435名（2021年度入学生139名、2020年度入学生139名、2019年度入学生157名）、保育科が115名（2021年度入学生61名、2020年度入学生54名）であった。分析対象の質問項目への回答（「1. ほぼ達成できた」～「4. 1～3のいずれにも当てはまらない」）は、選択肢の番号を逆転させた4～1点を割り当てて得点化した。

先述のとおり、児童学科の場合、達成度テストで測定される内容はDP1とDP2（表1）に対応すると想定される。そこで、児童学科の達成度アンケートのうちDP1とDP2の達成度に対する各学生の回答得点を合計し、この値と達成度テストの関係を分析した。達成度アンケートのDP1とDP2の合計点の平均値は5.66点（ $SD=1.09$ ）であった。この達成度アンケート得点と達成度テスト得点との相関係数を求めた結果、両者の間にはほとんど相関は見られなかった（ $r=.065, n.s.$ ）。

保育科の場合は、表1に示すDP1～3が達成度テストで測定する内容に対応すると想定できることから、これら3つのDPの達成度に対する回答結果との関係を分析した。各学生についてDP1～3に関する質問に対する回答の合計点を求めたところ、この平均点は9.19点（ $SD=1.70$ ）であった。また、この達成度アンケートのDP1～3の合計点と達成度テスト得点との相関係数を求めたところ、ほとんど無相関であった（ $r=.150, n.s.$ ）。

#### 4. 考察

2020年度と2021年度の2回の達成度テストの結果から、児童学科では両専攻ともに、1年次から2年次にかけてと、3年次から4年次にかけて得点の上昇が見られた。しかし、保育科については1年次と2年次の間で得点に差は見られなかった。この結果には、児童学科・保育科の科目配置が関係していると考えられる。児童学科と保育科のカリキュラムでは、多くの保育士必修科目を保育実習開始前に履修できるように配置している。これは、実習前に保育の基礎知識を身につけることが望ましいためである。したがって児童学科では2年次の終了時までには保育に関する基本的な知識の多くを学ぶことになり、結果としてこの時期に達成度テストの得点が上昇したと考えることができる。さらに、児童学科の4年生は卒業研究に取り組むことで専門的な学びを深めることになる。このことが、3年次から4年次にかけての達成度テスト得点の上昇に反映された可能性がある。

一方、保育科では1年次と2年次の平均点の差は有意ではなかったが、これについてもカリキュラムの特徴が反映されている可能性がある。保育科の場合は、最初の保育実習は1年次の後期授業期間後に行われるため、1年次に多くの保育士必修科目が開講される。すなわち、保育科の学生は1年次の終了時にはすでに保育の基礎知識を多く学んでいることになる。そのため、2年間にわたって必修科目を履修する児童学科に比べると、保育科の1年次と2年次の達成度テストの得点差は明確にはならなかったのかもしれない。その他の可能性として、達成度テストの問題数の違いの影響も考えられる。児童学科の達成度テストは50問であったのに対し、保育科のテストは25問であった。この違いが、結果に反映された可能性もある。

上記の仮説については更にデータを蓄積して検討する必要があるが、おおよそ学年と共に得点が上昇する傾向が見られたという今回の結果から、達成度テストは児童学科・保育科の専門教育科目で学ぶ知識の修得状況を評価する上で有効であると考えられる。今後、保育士課程科目や教職課程科目の改訂が行われた場合には問題の更新が必要になる可能性はあるが、少なくとも当面の間は、現行の達成度テストは学修成果を可視化する指標として利用できると思われる。

ただし、達成度テストは保育士課程に特化した知識を測定しているため、汎用的な思考力などを含めた

学修成果を可視化する上では、他のアセスメント指標と組み合わせて用いることが必要となる。例えば、汎用的思考力としては先に述べたGPS-Academicなどの利用が挙げられる。また、技能については、実技や演習、実習などの成績評価やアセスメント科目におけるルーブリック評価などによって測定することが必須となる。特に、保育の技能は現場での実習経験が大きく影響すると考えられるため、保育実習や幼稚園教育実習が行われている時期（児童学科では2年次末から4年次前期、保育科は1年次後期から2年次中盤）に大きく上昇すると予測される。これらの複数の指標をいかに計画的に用いるのかが、今後の検討課題の一つである。

次に、達成度テストと達成度アンケートの関係について考察する。両者の関係を分析した結果、ほとんど相関は見られなかった。この結果は、学生のDPの達成状況に関する自己評価（間接評価）が、必ずしも基礎知識の直接評価と一致していないという可能性を示唆する。これは、直接評価と間接評価の間に相関関係はほぼ見られないという先行研究（斎藤ら，2016；斎藤，2019）の結果とも一致する。

達成度テストと達成度アンケートとの不一致の原因として、達成度アンケートの妥当性の問題が考えられる。先行研究でも指摘されているように、学生の自己評価は未熟である可能性があり、過大評価や過小評価をすることもある（浅賀ら，2022；斎藤，2019）。また、DPは卒業までに到達すべき目標であるが、学生は卒業までの目標にどれだけ近づいたかではなく、1年間の学びが十分であったか否かという観点から自己評価したのかもしれない。そうであれば、達成度アンケートの回答は必ずしもDPの達成度を正確に反映していない可能性がある。このように考えると、DPの達成度を測定するためには、卒業までの目標にどれだけ近づいたのかを尋ねるような質問文にすることも検討すべきかもしれない。

ただし、達成度アンケートが達成度テストと一致しないからといって、達成度アンケートに意味がないということではない。そもそも、間接評価であるアンケートは直接評価であるテストでは測れないものを測定していることが示唆される（松下，2017；斎藤，2019）。そう考えれば、むしろ両者を併用して、学修成果のアセスメントに利用することを考えるべきであろう。この両者を具体的にどのように利用していくべきなのかは、今後の検討課題である。

今回の結果から、達成度テストを学修成果指標として用いることができる可能性が示された。しかし、達成度テストはまだ2回しか実施しておらず、同一集団の経年変化については2年分しか確認していない。特に児童学科については、現時点では、4学年の比較は異なる学生集団の差を確認することでしか検討できていない。したがって達成度テストの信頼性・妥当性の検証のためには、少なくとも達成度テストを開始した2020年度の入学生が4年生になる2023年度まで現行と同じ内容のテストを続け、同一集団の学年に伴う経年変化を確認するべきであると考えられる。また、入学年度が異なる学生の比較という点でも、数年間は同じテストを繰り返すのが望ましいだろう。さらに、達成度テストを導入した2020年度は、新型コロナウイルス感染症対策として全面的にメディア授業が行われたが、この年の達成度テストの結果を対面授業が再開された年の結果と比較することで、メディア授業が学生の学修成果にどう影響したのかを分析することも可能であろう。以上の理由から、数年間は同じ問題による達成度テストを行うことが望ましいと考えられる。もちろんこれらの検証の後には、達成度テストをより精度の高い学修成果指標へと改善するための検討も必要である。そしてさらに重要なのは、このテストの結果を教育改善に活かすための具体的な方略を練ることであろう。今後は、これらの課題について検討していきたい。

## 注

- 1) 本論文の達成度テストは、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、事前に児童学科・保育科の全教員の承認を得ている。ここで、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。
- 2) DKS = Diploma Knowledge and Skills

3) 問題の作成にあたっては、児童学科の各領域の担当教員が問題案を作成し、平山祐一郎教授が中心となって内容を調整した。

#### 参考文献

- ・浅賀圭祐・松本博文・日墓滋之 (2022). 自己報告に基づく学習成果の間接評価における妥当性の検証：英語系学科所属学生の英語運用能力に関する事例から 高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習 29, 69-79.
- ・ベネッセ i-キャリア GPS-Academicとは <[https://www.benesse-i-career.co.jp/gps\\_academic/about/](https://www.benesse-i-career.co.jp/gps_academic/about/)> (2022年9月17日閲覧) .
- ・中央教育審議会 (2020). 教学マネジメント指針 <[https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt\\_daigakuc03-000004749\\_001r.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf)> (2022年9月8日閲覧) .
- ・一般社団法人大学IRコンソーシアム (2022). 学生調査 <<https://irnw.jp/investigate>> (2022年9月2日閲覧) .
- ・株式会社朝日ネット (2019). 「manaba」とは <<https://manaba.jp/products/>> (2022年9月17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.
- ・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.
- ・斎藤有吾・小野和宏・松下佳代 (2016). パフォーマンス評価における教員の評価と学生の自己評価・学生調査との関連 日本教育工学会論文誌 40 (Suppl.) , 57-160.

# 4年制大学における1年生の観察実習から 指導計画立案へ及ぼす効果に関する研究

—4件法とText Mining (KH Coder) による分析を通して—

児童学科 前田 和代

## 1 問題と目的

本研究の目的は、4年制大学における1年生の観察実習から指導計画立案へ及ぼす効果を明らかにすることである。保育養成校の4年制大学の多くは2年生以降に保育の実習が始まることが多い。それまでは保育の理論を中心に学ぶことにより理論と実践を繋げて学びに反映することが難しい。特に、保育の計画の授業の多くは指導計画の立案について学ぶが、実践経験のない学生にとっては指導計画のイメージが難しく、理論と実践のつながりを得ることが困難である。一方、実習に参加するまでに指導計画立案や書き方を習得していかなければならず、学生にとってはますます実習への不安を大きくする材料ともなっているといえる。

これまで、保育の実習への不安を取り上げた研究は多々みられる<sup>1)</sup>。その中で、黒澤は、初めての実習で学生が不安感をいだくが、実習という実践を通してその不安が弱まっていくことを明らかにしている<sup>2)</sup>。学生が実習に慣れていくことや実践を通して学びを得ている。つまり、実習という実践を経験していくことで様々な不安が解消されていき、学びが深まっていくのである。そこに、実習の意義もあるといえる。また、理論と実践のつながりから、実習と他教科に関する研究が見られる。例えば、梅澤らは、実習と連携して保育内容科目（造形表現）の教育内容や方法のあり方について示している<sup>3)</sup>。工藤は、保育内容「人間関係」領域と実習における振り返りから指導計画作成の授業について考察している<sup>4)</sup>。工藤の実践は、「保育の構想力を育成するために、指導計画（主活動の指導案）の作成を通して、理論と実践を結び付ける授業となっている。保育内容人間関係の授業の一環として幼稚園実習中の人間関係に関わる事例から子どもを理解し、それを基に指導計画の作成についてグループ討論を行っている。その結果、実習で実際にみた保育者の援助については指導案に反映されやすいが、発達過程や発達の年齢的傾向、各々の発達のつながりを考慮して立案することの困難さを課題に挙げていた<sup>5)</sup>。花田も、図画工作の授業と実習経験における学習効果について明らかにしている<sup>6)</sup>。花田によると、本授業の構成は、「実習」と「授業」との「往還型カリキュラム」として捉えられ、「図画工作」においても「授業」で学んだことを「実習」で実践し、実習での課題をさらに「授業」で学ぶことができるようになっているという<sup>7)</sup>。この往還型はまさに理論と実践のつながりを持つ学びといえる。これらの研究から、実習経験は様々な授業科目における理論と実践がつながる契機となっているといえる。さらには学生が理論と実践をつなげてより理論と実践のそれぞれの学びを深めてくことができるといえる。実習が他の教科への学びを深める要因になることや、教科の学びが実習の学びへ繋がっていくのである。

しかし、研究対象の実習の多くは免許、資格に関わる4年制大学では1年以上学んでからの2週間というある程度期間がある実習が対象であった。そのため、実習に慣れてくることや学びと往還することも可能であったことが考えられる。そこで、免許や資格に該当する実習以外の実習についての先行研究については以下のような視点が明らかにされている。林らは、数十名の学生が資格・免許状に係る実習前に1時間半の見学実習を行い、その後の実習にどのように生かされていくのかという視点から考察を行っている<sup>8)</sup>。その結果、やはり理論と実践の結びつきの実感や、実習で行うことへの気づきがあったことの効果を挙げている。三澤は、幼稚園での観察実習と日誌指導の授業実践の効果について考察している<sup>9)</sup>。その中でも

短時間（1時間半）の実習からも日誌の書き方について効果があることを明らかにしている。また、他の学科ではインターシップや見学実習などを取り入れ、理論と実践を繋げている<sup>10)</sup>。しかし、これらの研究対象の実習の多くは、いわゆる学生が一斉に短時間に見学する形が多く、資格や免許に係る実習の形態と異なる場合が多かった。そのため、実習生としての自分で考えて行動することや自己課題や目標を持っての実施にはやや難しさがあるといえる。

以上の課題を踏まえ、本研究では、本大学が新たに試みた4年制大学における1年生の観察実習での学びが授業における指導計画立案にどのような効果や役割があったのかを検討する。

## 2 研究方法

### (1) 研究対象

観察実習を経験し後期授業「保育の計画と評価（1年生後期科目）」を受講した学生に最後の授業終了後、授業の振り返りとして4件法と自由記述のアンケート調査を行った。対象学生は110名（回答率100%）である。

### (2) 自校附属園実習について

本研究の対象となる1年生の観察実習とは、附属幼稚園型子ども園における前期、後期各1回ずつの観察実習である。対象となる自校附属園実習が開講された背景は、次の通りである。本校の学部では本実習が2年生の春休みから始まる。つまり、保育の学びが始まった2年後にあたる。そこで、「机上の理論だけを学ぶという中で、保育者になりたいという入学当初の目的が曖昧になるという悩みを抱える学生も存在していた。このような理由から、学科では、これは、4年制での保育者養成課程における問題だと感じ、改善の方法を模索してきた。このような経緯から、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をねらいとして、「自校附属園実習」という科目が1年次に設定された。」のである<sup>11)</sup>。また、「幼児教育の重要性が強調される中で、新たな幼稚園教員養成課程においては、特に、各領域の「保育内容の指導法」の授業においても、指導計画の作成と模擬授業の実施、並びに振り返りを行う内容が必須となったことが挙げられる。具体的には、指導計画の作成、模擬授業、振り返りをするにあたっては、実際の子どもの姿や保育者の援助について実習として観察したり、それについて考察することが基盤としてないと、こうした指導が極めて形式的なものになってしまい、その成果を十分に果たすことが困難と考えたからである。」<sup>12)</sup>

以上の背景を踏まえ、保育実習や幼稚園教育実習と同様の実習の授業として、まず、実習の諸注意を含む事前指導を行う。その後、順に観察実習を実施する。該当年度は、毎日10名の学生が各クラスに配属され、配属クラスにて観察実習を行った。実習時間は8:30～14:00（昼食は休憩含み別室でとる）、登園前の掃除、準備、保育の観察、保育者の補助、保育後の掃除、保育準備などが実習内容である。実習後はエピソード記録を提出する。全員の実習終了後に事後指導として、エピソード記録をもとにグループワークを含む振り返りを行う。尚、エピソード記録は他者が閲覧できるツールによる提出方法としている。

### (2) 分析方法

#### 1) 4件法による質問について

まず、授業「保育の計画と評価」にて指導案を作成するうえでの理論の理解と構想についての問である計画全体に関する2質問については、「かなり深まった」「深まった」「あまり深まらなかった」「深まらなかった」の4件法で行った。指導案を作成するときの各項目についての問である指導計画立案に関する7

質問については、「かなりイメージできた」「イメージできた」「あまりイメージできなかった」「イメージできなかった」の4件法で質問した。まず、各質問における回答の分布を行った（Table 1）。そして、「かなり深まった」「深まった」を「深まる」、「あまり深まらなかった」「深まらなかった」を「深まらない」というように名義尺度化して、かい二乗検定を行い（Table 2）、分析し考察を行った。

表1 授業「保育の計画と評価」の振り返りについての4件法による質問項目

質問1	子どもの姿、計画、実践、反省評価というサイクルについて 実際の保育を観察することにより理解が深まりましたか (1かなり深まった 2深まった 3あまり深まらなかった 4深まらなかった)
質問2	サイクルの中で起こる保育者の願い（意図）と子どもの思いのズレから 再構成していく環境構成や保育実践、援助について実際の保育を観察することにより理解が深まりましたか (1かなり深まった 2深まった 3あまり深まらなかった 4深まらなかった)
質問3	指導案作成について 全体構想を考えると (1かなりイメージできた 2イメージできた 3あまりイメージできなかった 4イメージできなかった)
質問4	指導案作成について 子どもの状況の欄を書く時 (1かなりイメージできた 2イメージできた 3あまりイメージできなかった 4イメージできなかった)
質問5	指導案作成について ねらいと内容の欄を書く時 (1かなりイメージできた 2イメージできた 3あまりイメージできなかった 4イメージできなかった)
質問6	おおよその時間軸と環境構成を書く時 (1かなりイメージできた 2イメージできた 3あまりイメージできなかった 4イメージできなかった)
質問7	指導案作成について 子どもの活動を書く時 (1かなりイメージできた 2イメージできた 3あまりイメージできなかった 4イメージできなかった)
質問8	指導案作成について 実習生の援助と留意点を書く時 子どもの発達の視点について (1かなりイメージできた 2イメージできた 3あまりイメージできなかった 4イメージできなかった)
質問9	指導案作成について 実習生の援助と留意点 保育者の具体的な援助を考えると (1かなりイメージできた 2イメージできた 3あまりイメージできなかった 4イメージできなかった)

## 2) 自由記述について

自由記述については「保育の計画と評価の授業を学ぶ際、自校附属園実習で学びがどのように反映されたか具体的に書いてください。」という問のもと回答を得た。自由記述の分析に適しているText Mining (KH Coder) の手法を用いて、具体的な検討を行うこととした。Text Mining (KH Coder) 分析を通して自由記述の頻出語を可視化する。まず、①総抽出語数から特徴語の可視化を行う。さらに②共起ネットワークにて、カテゴリー化された抽出語の共起関連について示していく。以上のように、分析し考察をする。

表2 学生の回答例

<p>・実際の子どもの姿をみることでできたため、3～5歳児がどの程度発達しているのかイメージしやすく、○歳児への保育者の援助はこんなことが必要、△歳児はここまで大丈夫、などと発達や実際の保育と結びつけながら考えることができた。また、絵本の指導計画を立てた際や実践するときには、先生はどうやって読んでいたか、子どもたちに反応していたかを思い出し参考にすることができた。真似しようと思っていてもなかなかうまくいかなかったの、絵本を読むだけでも簡単そうに見えて多くの技術が必要なのだと実感した。</p>
<p>・5歳児が外遊びをしている時に、1つのものを見つけて、それを周りに見せたり周りの子たちが寄ってきたり、どんどん興味が伝染し、クラスの半分以上の子を巻き込んで、その後それを遊びにつなげていたのを見て指導案を考えると、導入次第でその活動により興味をもって取り組むのだろうなと思った。また、年齢によって言葉の発達が驚くほど違い、4歳児は教える時、言葉でうまく伝わらず、やってあげてしまう光景が多かったが、それに比べて5歳児は言葉で説明していたのを見て、コミュニケーションをとる遊びを取り入れて指導案を作ろうと考えた。</p>

・自校附属園実習では、年少児クラスを観察しましたが、担任の先生の援助（言葉がけや子どもに見せる反応）が自然で、部分実習の実践にも多く役立てられる子どもが楽しく過ごせる要素を感じました。また、授業内で教えていただいた学びの中での、優しくあたたかい保育がもたらす子どもたちへの良い影響を感じることができました。実際に指導案を書くとき、意識的に気をつけなければいけない表現などには悩むことが多かったのですが、それらすべてが子どもたちへの優しくあたたかい保育のためであり、子どもが楽しく過ごすために必要なことだとわかりました。授業での学びを今後の実習などに活かし、実践していきたいです。

・実習のクラスで本棚を見たときには絵本の中身を見て、どれくらいの文字なのか、どんな種類の絵本を読んでいるかを知ることができました。その学びを活かして、絵本の読み聞かせの指導案作成時には、子どもの発達や興味・関心に合わせたものを選ぶことができました。また、給食の準備をする流れなどは、実際に見たことで、指導案では活動が終わって給食になめらかに続ける方法を想像しやすくなりました。観察実習での学びをもとに授業を受けることができたのでよかったです。

### (3) 倫理的配慮

倫理的配慮として、アンケート調査を実施した該当学生には、アンケートのデータは個人が特定されたり、個人の不利益になったりしないよう扱い、研究のみの使用であることを文章で説明し、了承を得ている。

## 3 結果

### (1) 質問項目について

#### 1) 各項目のアンケート結果 (Table1)

まず、計画全体に関する2質問については、「かなり深まった」「深まった」の項目への回答が90%を占めた。質問1については、「かなり深まった」「深まった」の回答が多かった。学生は実習園での保育者の計画は見えていないのだが、保育者の準備や保育実践や環境構成を観察することで、準備と実践のつながりを実感できたことが回答の要因と考えられる。学生なりに、計画と実践をつながりながら観察ができていると捉えることができる。また、質問2についても、「かなり深まった」「深まった」の回答が多かった。登園時から状況に合わせた環境構成の変化や子どもの反応による保育者の関わり方の変化など計画の再構成についての気づきが要因と考えられる。

指導計画立案に関する7質問についても、「かなりイメージできた」「イメージできた」の項目への回答が約77%を占めた。特に、質問4指導案作成の子どもの状況、質問7指導案作成の子どもの活動の項目がよりイメージできた割合が高いことがわかった。実際の子どもの姿を数時間観察したことにより、具体的な遊びの内容や生活の仕方を把握することができ、指導案項目の子どもの状況や活動の姿の記述に繋がったと考えられる。一方で、質問項目6時間と環境構成については、「あまりイメージできなかった」の数も多い。これは指導案のテーマが一斉活動の製作であったこと、実習園は遊び中心であったことから、観察内容と指導案の課題がズレていたため、実習と指導案立案の繋がりが持ちにくかったことが考えられる。また、観察時間が午前中の遊びの時間中心だったことも指導案作成と繋がりにくかったといえる。また、質問項目8発達の視点についても「あまりイメージができなかった」の割合が他に比べると高い。この原因は、やはり一クラスへの配属だったため、他の年齢の子どもの様子を見る機会が少なかったこと、実習生自身が発達の視点をもって実習を行うことが困難だったことがうかがえる。また、やはり遊び場面については発達の視点の理解を得たが活動場面における発達の視点を捉える機会が少なかったことが原因と考えられる。

表3 質問項目1～2におけるアンケート結果

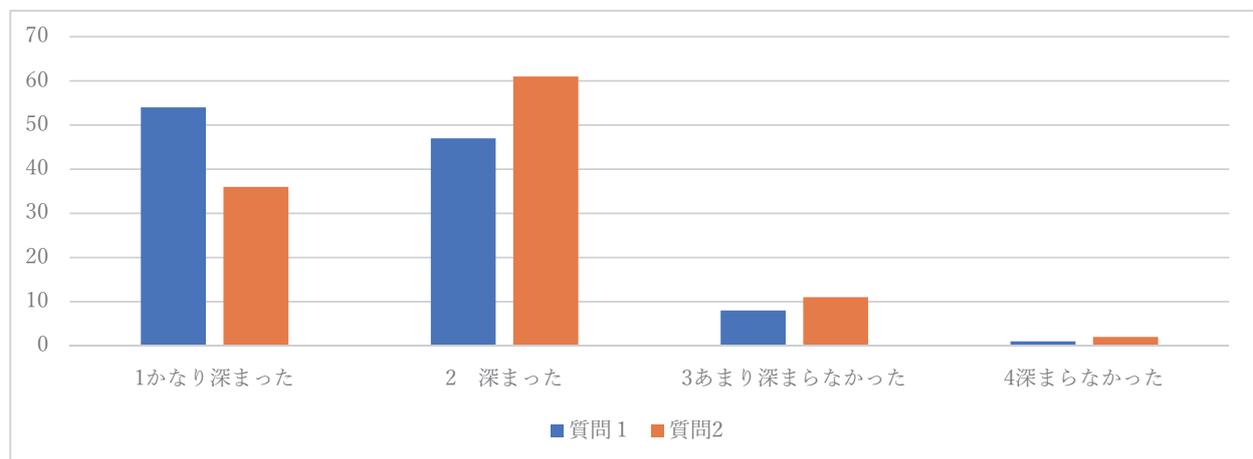
質問番号	1 かなり深まった	2 深まった	3 あまり深まらなかった	4 深まらなかった
質問1	54	47	8	1
質問2	36	61	11	2

表4 質問項目3～9におけるアンケート結果

質問番号	1 かなりイメージできた	2 イメージできた	3 あまりイメージできなかった	4 イメージできなかった
質問3	20	68	22	0
質問4	24	66	18	2
質問5	21	63	26	0
質問6	30	51	29	0
質問7	24	68	17	1
質問8	14	58	36	2
質問9	21	68	21	0

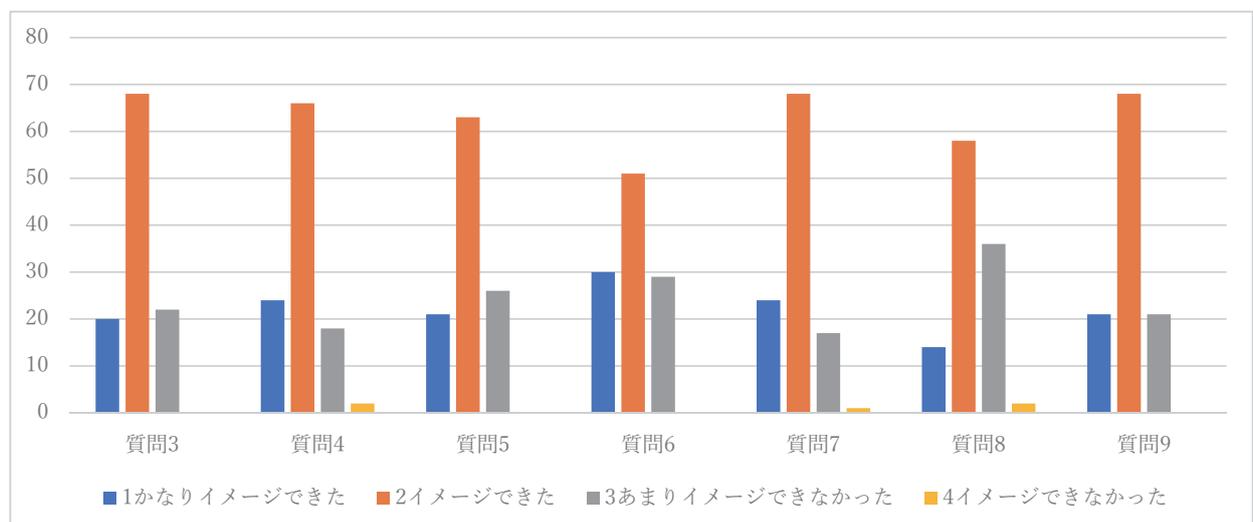
質問1と質問2の回答数の比較を図1に示した。

図1 質問項目1～2の結果



質問～9の回答数を図2に示した。

図2 質問項目3～9の結果



2) 項目ごとの関係性について (Table2)

各項目のアンケート結果から、観察実習で園の流れや、子どもや保育者の様子を見る経験は、全体として初めての指導計画立案に様々なイメージをもたらせていることが明らかになった。さらに、質問項目ごとの関係性を検討した結果は、計画全体の2質問については、有意差が見られた。一方、指導計画立案に関する項目に関しては有意差が見られなかった。この結果から、観察実習で学生が捉えられる内容とそうでない内容があることがわかった。

表5 質問項目1と2の関係性

質問番号	1かなり深まった 2深まった	3あまり深まらなかった 4深まらなかった
質問1 (110)	101	9
質問2 (110)	97	13
合計	198	22

$p < 0.04$

(2) 自由記述回答について

Text Mining (KH Coder) による分析を、総抽出語数 (Table3)、共起ネットワーク (Table4) から導き出した。

1) 抽出語数 (Table3)

総抽出語数の結果は12,551語であった。最も多い抽出語は「子ども」(211回)であった。次に、「実習」(132回)、「保育」(127回)「指導 (84回)」であったことがわかった。

表6 観察実習における授業への反映についての総抽出語数上位20

順位	語	回数	順位	語	回数
1	子ども	211	11	観察	44
2	実習	132	12	行く	42
3	保育	127	13	イメージ	40
4	指導	84	14	計画	36
5	思う	78	15	活動	35
6	見る	75	16	学ぶ	33
7	考える	70	17	感じる	32
8	書く	58	18	参考	31
9	援助	55	19	授業	29
10	自分	46	20	発達	29

表6から、計画についての授業と実習を結ぶ一番の対象であり、学びが「子ども」であると言える。学生は、まず一番に「子ども」の姿を捉え、計画につなげていたことが自由記述からも読み取れることができた。これは、4件法でも子どもの姿の項目の捉えが高いことと比例している結果と言える。次に多い語は「実習」、「保育」である。この2つもかなりの割合で出現している。さらに「指導」の語が続く。「実習」とは今回の回答では「自校附属園における観察実習」をさしている。「実習」「保育」自体が計画の授業に反映されていること、さらには、「指導」案の立案や、保育者による「指導」の姿が計画の授業や反対に計画の授業に実習が反映していると言える。この上位4つの語から、実習が計画の授業への反映だけでなく、計画の授業が実習にも反映されているという双方向性をもっていることがわかった。

次に多い言葉が「思う」「見る」「考える」「書く」と続いている。こちらの語は、すべて語の分類では動詞に当てはまる。そして、学生自身が授業と実習をどのようにつなげていたのか、捉えようとしていた

のかという学生自身の思いが反映されている語と捉えることができる。計画の授業と観察実習をどのように反映させていくのか「思い」、実習でよく「見る」ことを授業に反映させていたのだと言える。また、授業で学んだことをこれからの自身の立案につなげるため「見る」という反映も考えられる。「考える」「書く」もこれらの見解と同様と捉えられる。つまり、学生は、観察実習を計画の授業へ反映させていただけではなく、授業での学びを実習で見る視点として捉えるという反映も行っていたのである。次の「観察」「行く」も「見る」など同様の捉えが考えられる。さらに「イメージ」「計画」「活動」などでは、まさに指導計画の具体に反映されている語と捉えられる。

2) 共起ネットワークによる関連語検索結果について (Table4)

次に観察実習における授業への反映について、出現の似通った語、共起の 程度が強い語同士を線で結ぶ共起ネットワークによる関連語検索を行った。結果は図3のように示された。

図3 観察実習における授業への反映についての共起ネットワーク

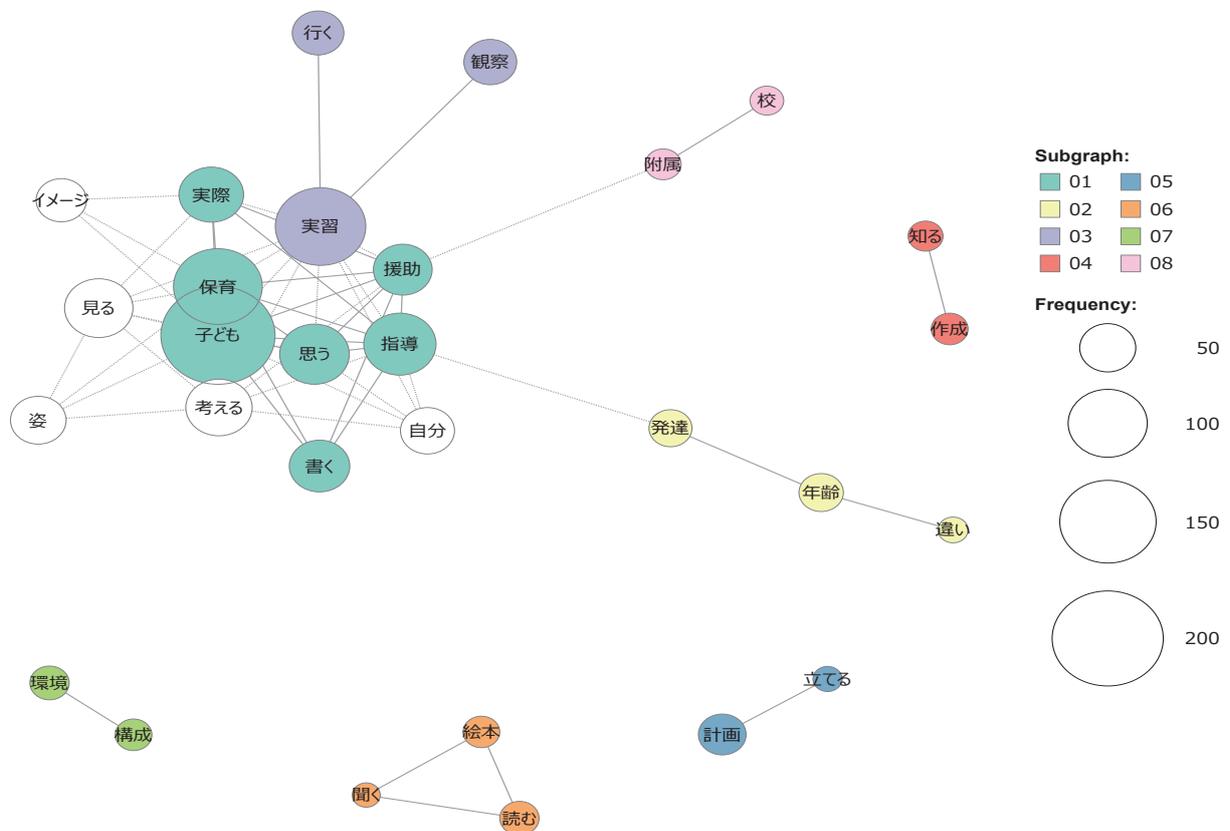


図3から関連語による以下の5つのグループが見いだされた。グループ①「子ども」「実習」「保育」の上位抽出語が多い関連語のグループ、グループ②「作成」「知る」の関連語のグループ、グループ③「計画」「立てる」の関連語のグループ、グループ④「絵本」「読む」「聞く」の関連語のグループ、グループ⑤「環境」と「構成」の関連語のグループである。

グループ①では、もっとも多い抽出語は「子ども」(211回)であった。上位抽出語である「実習」(132回)「保育」(127回)がこの2つと大きく関連していることがわかった。そして、この語の関連語には上位抽出語である「思う」「見る」「考える」がある。つまり、「子ども」「保育」「実習」について計画の授業、指導案作成と観察実習について「思う」「見る」「考える」という行為として反映していることがわかる。

「実習」関連語には「援助」「実際」「指導」の語があり、これは実際の保育者の姿を捉えていると言える。さらにその関連語として「自分」や「イメージ」があり、保育者の実際の援助を自分なりに捉えたり、計画の授業や指導案作成への「イメージ」としてつながっていると捉えられる。さらに、「指導」の関連語には「発達」「年齢」「違い」と繋がっており、年齢による発達の違いを実習での学びからつなげているのである。また、「子ども」の関連語には「見る」「考える」さらには「姿」があることから、「子ども」の「姿」を「見る」と同時に「考える」という行為も行っていると言えらる。これは、学生なりに子どもの姿と視点をもって捉えようとしていると言える。つまり、計画の授業での学びの視点をもっていていると言える。

次のグループ②「作成」「知る」の関連語からなるグループは、指導案の作成において、新たな発見があった、学びがあったとの解釈ができる。指導案を通して知るという捉えである。また、知ることにより指導案に繋がったという解釈の2方向性が考えられる。

グループ③「計画」「立てる」の関連語によるグループでは、まさに「計画」を「立てる」という一連の流れが関連語としてひとつのまとまりになったと言える。

グループ④「絵本」「読む」「聞く」の関連語からなるグループでは、これは絵本の部分実習の指導案作成を反映させたものである。「絵本」について自分自身が「読む」という指導計画や模擬保育、現場での保育者の実践を「聞く」経験が反映され、3つの関係がグループとして成り立っていると捉えられる。

グループ⑤「環境」と「構成」の関連語からなるグループは指導計画における項目の「環境構成」を反映された関連語と捉えられる。つまり、このグループは指導計画の項目である「環境構成」の特化したグループであり、指導案作成の項目に独自に反映していると言える。

## 4 総合考察

### (1) 実践を捉えた指導計画の作成の意義

これまで指導案作成において学生は子どもの姿がイメージできず苦戦していたが、今回の結果から観察実習により子どもの姿をより具体的に捉えられる効果があった。観察実習で園の流れや子どもや保育者の様子を見る経験は初めての指導計画立案に様々なイメージをもたらせている。子どもの姿をイメージして指導計画の作成を行うことにより、指導計画の各項目作成への困難が軽減される。さらに観察実習で出会った子どもをイメージすることにより、自分が立てた計画をその子どもたちはどのように展開していくのだろうかという、より具体的な構想に繋がることが考えられる。つまり、指導案の書き方、書く内容の習得だけでなく、保育者として子どもにとってどのような計画が意味があるのだろうかという子ども理解を含めた構想にもつながるのである。そして、それらの構想は保育者を目指す学生にとっては、対象の子どもをイメージできることは立案が楽しみにもなるといえる。指導計画の作成がやらねばならないことから、子どものために楽しく取り組めることに変化することに子どもと共に保育を作る視点もたらされるのである。しかし、保育内容と指導案立案の課題が異なるとつながりにくい項目があるという課題も見いだされた。その点については、指導計画の作成に授業内容に、子どもを見る視点を教授していく必要性があるといえる。

### (2) 理論と実践の相乗効果

特に今回対象の観察実習は学生が順に実施する形式のため、授業の指導案作成における項目、つまり何を書くのが明確になると、その視点をもって観察実習に参加する学生がいる一方、先に実習を経験した場合は、見てきたことを各項目に自分ですり合わせながら指導案の立案や作成につなげている学生がいた。また、対象実習では、実習の記録を学生同士が共有できるようになっているため、さらに観察したい視点を他の学生の記録から読み取ることができる。そのため、指導計画の作成をすり合わせが何度も行える。つまり、学生は理論から実践、さらにその逆も行っており、理論の学びと実践を往還させながら、

指導案作成の構想や計画の全体像、各項目に書く内容を反映していることが考えられる。

## 5 今後の課題

本研究では、4年制大学における1年生の観察実習が保育の計画と評価の授業内容、指導計画の作成について及ぼす効果について4件法とText Mining (KH Coder) の方法を用いて分析した。その結果、授業における理論と実習における実践の往還、それぞれに及ぼす効果について明らかになった。今後はこの往還について、観察実習からは様々な授業へどのような効果があるのか、授業から観察実習へどのような効果があるのかという双方からの視点を捉え、理論と実践の往還についてより具体的に検討していくことを今後の課題とする。

## 謝辞

本研究におけるアンケートの承諾、協力をいただきました学生に感謝いたします。

## 引用・参考文献

- 1) 佐藤友恵他 (2021) はじめての保育実習を控えた学生の不安と期待に関する研究 武庫川女子大学院 文学研究科教育学専攻「教育学研究論集」(16) 18-26 ・矢野洋行 安東綾子 (2021) 学生の保育実習への不安に関する検討 (1) 保育実習を通してどのように変化するか 九州女子大学紀要58 (1) 75-85・中原大介 (2019) 保育者養成教育における実習不安に関する一考察 福山平成大学 福祉健康学部 福祉健康科学研究14 (1) 65-75など
- 2) 黒澤寿美 (2019) はじめての実習に対する不安感に関する考察 環太平洋大学研究紀要 (14) , 179-183
- 3) 梅澤啓一・山崎土来見他 (2002) 実習と連携した保育内容科目 (造形表現) の教育内容・方法のあり方について-大学付属幼稚園と協力関係を通じて- 日本美術教育学会284号 2-12
- 4) 工藤英美 (2017) 「人間関係」領域における保育構想力の育成に関する一考察-幼稚園実習の振り返りと指導計画作成の授業を通して- 愛知県立大学生涯発達研究所 生涯発達研究9号109 - 113
- 5) 前掲4)
- 6) 栴田千絵 (2017) 「図画工作」の授業と幼稚園実習における学習成果：アンケート調査から 作新学院大学女子短期大学部紀要 (第1号) 92 - 99
- 7) 前掲6)
- 8) 林富公子・田中麻紀子 (2017) 付属幼稚園見学実習について 夙川学院短期大学 教育実践研究紀要 第10号63-69
- 9) 三澤恵 (2016) 幼稚園での観察実習と日誌指導の授業実践と効果-学生の主体的な学習を重視した教育実習指導の検討- 子ども未来学研究 第11号 31 - 41
- 10) 山本礼二 峯村恒平 他 (2019) 教育実習 I (観察実習) での学びに関する一考察-学校インターンシップの展開に向けて- 目白大学高等教育研究 第25号 107 - 116 ・下里理枝 (2017) 就学前保育・教育施設へのインターンシップの効果と課題：大学1年生のインターンシップの場合 教育総合研究業書 10号 29-39 ・清水将他 (2018) 教職大学院における付属幼稚園実習の意義 岩手大学大学院教育研究科研究年報 第2巻 117-124 など
- 11) 前田和代他 (2020) 4年生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」の概要と学修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,
- 12) 前掲11)

- ・長沼貴美・佐藤美香（2016）保育園体験実習が大学生の子どもに対するイメージ及び学習意欲に及ぼす影響 創大教育研究 第36号 65 - 74
- ・菜原桂子 小林美花（2017）幼稚園教育実習・保育所保育実習における指導案の現状と課題 北翔大学短期大学部研究紀要55 139-145
- ・林理恵（2018）短期大学保育学生の保育指導案作成に関する考察－幼稚園実習での学びに着目して－幼年教育WEBジャーナル 第1号 13-20
- ・梅澤実 小林貴史他（1998）大学2年生の観察実習における試み：「反省的実践家」形成の基盤としての模擬授業体験の位置づけとして 東京学芸大学附属学校研究紀要25 107-117
- ・大井桂子 吉田若葉（2012）4年制での保育者養成における幼稚園教育実習指導試案（1）－幼稚園現場との協働の模索－北陸学院大学。北陸学院大学短期大学部研究紀要 第5号1 - 14
- ・大井桂子 熊田凡子 向出圭吾（2014）4年制での保育者養成における幼稚園教育実習指導試案（2）－実習生の指導計画を通して見えた幼稚園と大学の実習像－ 北陸学院大学。北陸学院大学短期大学部研究紀要 第7号 11-26
- ・向出圭吾（2015）4年制での保育養成における幼稚園教育実習指導試案（3）－実習協議の内容の充実－北陸学院大学。北陸学院大学短期大学部研究紀要 第8号 123-132
- ・谷塚光典他（2018）附属学校園における教育実習研究授業・研究保育を参観した教員養成初期段階の学生の意識－校種の違いに着目して－ 日本科学教育学会年会論文集（42） 515-516
- ・岩本廣美他（2005）保育参加による大学授業の改善-附属幼稚園との連携による「幼児と環境」の実践を通して 奈良教育大学学術リポジトリ 教育実践総合センター研究紀要 14巻 157-169

尚、本研究は日本保育者養成教育学会第5回、日本保育者養成教育学会第6回大会にて発表した内容に加筆修正をしたものである。

# 高杉自子における子ども中心に考える保育の在り方 —平成元年幼稚園教育要領以前の事例に着目して

Yoriko Takasugi's approach to childcare centered on children  
— Focusing on cases before the 1989 Kindergarten Curriculum Standards

児童学科 鳥居 希安

## 1. 問題と目的

平成29年に新たに幼稚園教育要領<sup>1)</sup>が告示され、平成30年に施行されてから4年の歳月が経った。この改訂にしたがい、幼稚園教育における育みたい資質や能力が明確化され、特に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」が示されたことは、この改訂における大きな特徴の一つといえる。なお、この30年度の改訂は、中央教育審議会答申を踏まえ、①幼稚園教育において育みたい資質・能力の明確化、②小学校教育との円滑な接続、③現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直しの三つの基本方針に基づき行われたものである。しかし、幼稚園教育の基本である「環境を通して行う教育」は、平成元年に改訂された幼稚園教育要領から変更がない。また、総則や保育内容における文言のほとんども、平成元年の改訂とほぼ同じ考え方が引き継がれている。つまり、現行の幼稚園教育要領は、新たな考えを明示したものでありながらも、「環境を通して行う教育」といった幼稚園教育の基本的な考え方は、平成元年幼稚園教育要領の改訂を引き継ぐものとされている。

筆者は、これまでに平成元年の改訂に中心的に携わった人物のうちの一人名である保育学研究者の高杉自子に着目してきた。高杉に着目してきた理由として、高杉に関する研究が少ないこと、また高杉の考えから、幼稚園教育の転換期ともいえる、平成初期の保育の実態を考察することができると思ったからである。高杉は、昭和中期から平成初期に活躍した人物であり、自らが小学校教諭と幼稚園教諭両方の実践を経験後、東京都教育委員会の指導主事を務めた。その後、平成元年幼稚園教育要領の改訂時には、文部科学省の初等幼稚園教育課の視学官として改訂作業を携わっている。高杉をあらわす特徴として、実践現場から離れずに保育の在り方を追求していたことが挙げられる。高杉は、全国各地の幼稚園をまわり、保育者の指導を行っていたが、その指導は、文部科学省に入省した後も、また退官後も、本人が病床に伏せるまで続いた。つまり、高杉は、昭和中期から平成初期にかけて、全国各地の幼稚園をまわることに尽力を捧げることを徹底した人物であったといえ、自身の経験を実践現場に還元できるものとして、職務をまっとうしたと考える。しかしながら、高杉は、自身の考えや論をまとめずに亡くなってしまった。そのため、高杉の考えがどのようなものだったか明らかとなっていない。また、高杉の考えに着目している研究には、鳥居ら<sup>2)</sup>や吉田<sup>3)</sup>以外見当たらない。

さらに、筆者は、高杉の専門領域である言葉に焦点をあて、保育内容「言葉」と高杉の考えを論じてきた。<sup>4) 5)</sup> その結果、高杉が、言葉を考える際に常に保育者の立場から言葉を考えるのではなく、あくまでも、子どもが自ら自分の言葉として話すことの意味を大切にすることが明らかとなった。すなわち、高杉は、一貫して、子どもを中心とした言語指導の在り方を追求することに教育的価値をおいていたのである。しかし、高杉が言葉と同様に重視していた、子どもにとっての望ましい活動の具体性は確認できておらず、特に、平成元年の改訂以前の高杉の考えを丁寧に読み解くことはできていない。

そこで、本研究は、「環境を通して行う教育」という教育理論が存在する以前の、平成元年幼稚園教育要領の改訂前の保育を高杉自子はどう考えていたのかを考察することを目的とする。

## 2. 研究方法

文献研究を中心に行う。具体的には、高杉自子が、幼児にとっての望ましい環境、またその上で、保育者の役割がどのようなものだったのかを明らかにするために、高杉が実際に目の前で見た保育をエッセイとして残していた実践事例に着目した文献研究を行う。そして、その実践事例を考察する上で、戦後における平成元年幼稚園教育要領の変遷までの整理を行い、当時の保育がどのようなものだったのかを確認する。

## 3. 研究結果

### (1) 戦後から昭和中期までの幼稚園教育要領の変遷について

ここでは、平成元年幼稚園教育要領の改訂前後における保育の実態を整理するために、戦後に刊行された保育要領から平成元年幼稚園教育要領の改訂までの変遷をみていくこととする。

まず、戦後の1948（昭和23）年に「保育要領－幼児教育の手びき－」<sup>6)</sup>が刊行された。保育要領は、幼稚園を対象にただけでなく、保育所や保護者にも役立つものとして編集されたものであった。その後、1953年に、保育要領から幼稚園教育要領へと名称が改められ、1956年には、幼稚園教育要領が刊行されたが、前述したとおり、保育要領は幼稚園だけでなく保育所や保護者も対象であったが、昭和31年幼稚園教育要領<sup>7)</sup>は名前の通り、幼稚園教育のみが対象となる。さらに、この幼稚園教育要領から、保育内容は、新たに「領域」という名称として位置づけられることとなった。6領域には、健康、社会、自然、言語、絵画制作、音楽リズムが区分され、「幼児の発達上の特質」とそれぞれの領域において予想される「望ましい経験」が明記された。他に、小学校との接続を意識した点と教育目標が具体的に示され、内容との関係を明示するものとなった。ただし、この領域区分は、保育内容をあくまでも組織的に捉えるものであり、かつ、指導計画を立案しやすくするために分類されたものであることが主張され、その部分は「幼児の具体的な生活経験は、ほとんど常に、これらいくつかの領域にまたがり、交錯して現れる」ものであること、また「小学校以上の学校における教科とは、その性格を大いに異にする」ことが留意点として記されている。だが、実際の保育現場では、留意事項に記した内容とは反対の姿が見られるようになり、いわゆる、教師主導の小学校的な保育が見られるようになってしまった。このことについて、教育学研究者である坂元彦太郎は、新教育要領における領域の「功罪」であるとし、非常に強い視点で指摘<sup>8)</sup>している。

1963年に、教育課程審議会において「幼稚園教育課程の改善」が諮問され、幼稚園の教育は小学校の準備教育でないこと、知識や技能の習得に偏った教育は改めるものとして、1964（昭和39）年に新しい幼稚園教育要領<sup>9)</sup>が告示された。この幼稚園教育要領から、第1章に「総則」が置かれ、幼児教育の「基本方針」11項目が示された。このことにより、それまで誤解を生んでいた「○○ができるようになる」といった達成目標の消失、すなわち、内容と直結して到達目標として捉えられていた考え方をなくし、幼児教育の特質を分かりやすく示すように改善されることとなった。しかし、保育内容に関しては、改訂前の6領域がそのまま踏襲され、各項目に「幼稚園修了までに幼児に指導することが望ましいねらい」と「指導上の留意点」が示されたからか、教師主導の保育はなくなることはなかった。また、同時期に幼稚園教育の教育振興計画が打ち出されたことにより、保護者の人気を得るために各幼稚園で自園の特色を打ち出し、教師主導の保育は依然と残ったままであった。

そこで、1985年、教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」の諮問が行われ、1989（平成元年）年、幼稚園教育要領は、戦後から数えて2回目の改訂<sup>10)</sup>が行われた。この平成元年版は、幼児の自発的な遊びの重要性が主軸におかれ、「幼稚園教育は環境を通して行うものである」ことが幼稚園教育の基本として明示された。また、前要領で誤解を生んだ、「幼稚園教育の目標」は、到達目標としてではなく、心情、意欲、態度が基本と示された。さらに、6領域であった保育内容を、心身の健康に関する領域「健康」、人とのかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境と

のかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」の5領域に改められた。この5領域は、単に数字の変化ではなく、改訂前までの6領域を新たな視点で捉えていること、つまり、小学校の教科とは異なるということが強調されたものとなった。また、保育内容が「ねらい及び内容」として、具体的には、「幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度など」をねらいに、「ねらいを達成するために指導する事項」が内容に記されることとなった。これらの「ねらい及び内容」の事項から「指導」という文言はなくなり、また「環境を通して行う教育」を基本の柱にした。つまり、このことは、教師主導ではなく、本来目指していた、子ども中心の保育を強調するものを意味する。ただ一方で、それまでの内容から大きく変化したために、実際の保育現場においては混乱が起きた。具体的には、平成元年の改訂時は、教師の援助の方向性まで示されなかったために、指導に対する誤解が生まれ、特に「環境」の意味をコーナー保育として区切るものであることや主体性を尊重することは何もしなくていいなど、いわゆる、放任となってしまう保育もみられた。

それでは、「環境を通して行う教育」という教育方法が成立する以前において、高杉はどのような考えを持って保育を見ていたのか。次からは、高杉が実際に見た保育の事例から高杉の考えを考察することを試みたい。

## (2) 事例からみる高杉自子における「環境」の捉え方

まず、簡単に高杉の経歴とこれまでの幼稚園教育要領の変遷に着目すると、高杉は、初めから幼稚園教育に携わったのではなく、教育の始まりは小学校教育にある。しかも、保育要領刊行の同時期に、高杉は、小学校教諭から幼稚園教諭へと配置転換を命じられた。配置転換された高杉は、上司の命令通り、3年間幼稚園教諭として勤めたが、再び、小学校教諭へと戻ることができた。しかし、1965年の幼稚園教育要領の改訂時に、再び、主任という立場で2度目の幼稚園教諭へと配置転換された。つまり、高杉は、偶然にも、保育要領と幼稚園教育要領の改訂の時期と同時に自らの転換期を迎えており、小学校から幼稚園へという異なる現場で様々な葛藤と苦労を経験する中で、幼稚園教育の魅力に惹かれたのである。さらに、平成元年幼稚園教育要領の改訂前後には、高杉は、東京都教育委員会の指導主事として、また文部科学省に入省後は、平成元年の幼稚園教育要領の改訂作業に携わる人物として、全国各地の幼稚園を巡り続けた。それは、研究者でありながらも実践から研究を考え続けることを生涯やめなかったからといえる。

それでは、高杉は、「環境を通して行う教育」が示された平成元年幼稚園教育要領の改訂前後において、どのような保育を子どもにとっての望ましい環境として考えていたのか。次の事例は、1989年以前、平成元年幼稚園教育要領の改訂前の実態の保育を高杉が紹介している事例<sup>11)</sup>である。なお、3つの事例を整理するために、ABC表記や線を筆者が引いているが原著にはない。

「子どもの活動とするためには」(1984(昭和59)年)

A：三歳児のクラスであった。三学期頃であったと思う。先生が、ピンク色や黄色の小麦粉粘土をコーナーに出しておいたところ、皆がやりたがって寄ってきたので足りなくなりました。

そこで、その先生は、しばらく考えていたが「じゃね、先生が、ふやしてあげようね」といって、ビニールのカーペットをしき、エプロンをかけ、腕まくりをした。その上に机を置き、小さなたらい、水さし、メリケン粉などを用意した。

ものもしい準備のようすをみて、子どもたちは、あっけにとられて先生の行動を見守る。先生はコップに粉をはかり、水をはかり、粉と水をたらいの中に入れる。

そのようすを、子どもたちは、目をこらして見守る。

「さあ、これからが大変」といいながら、水と粉をまぜだした。粉が手にべったべたにつく。「オバケ」など、いいながら、こねていく。「ね、やりたい」「私も」「私も」子どもたちはわくわく

している。

「やりたいの」と先生はきいて「じゃね、やらせてあげるわ。でもね、ほら、先生みたいにエプロンして、ちゃんとできるの」

「うん、できる、できる」なかには靴下を脱いだ子もいる。先生はビニールの作業用のエプロンを五枚ほどだしてきた。たちまち、子どもたちはエプロンをとる。エプロンにあぶれた子がでて「エプロンがない」とさわぐ。

その先生は「きょうはね、これだけよ」とさりげなくいって前に用意した色つき小麦粉粘土の方へ目を向けさせた。

Aの事例は、保育者が子どもの姿を予想して用意した環境と実際の子どもの思いが一致していないことが特徴にあると考えられる。まず保育者は、子どもたちに興味をもってもらうために、色つきの小麦粉粘土を用意した。その結果、保育者の予想通りに、やりたい子どもたちはでてきたが、予想よりも多くの小麦粉粘土を遊びたい子どもたちが増えたことにより、保育者は、子どもたちに小麦粉粘土の準備をさせることから始めるのではなく、すべて自分で用意してしまっている。それは、おそらく、保育者は、子どもたちと一緒に粉を作るのではなく、自分で用意したほうが効率的によいと考えたからであると思われる。高杉は、この事例の記述に対して、「あっけにとられて先生の行動を見守る」「目をこらして見守る。」という表現で示している。つまり、保育者の準備する様子は、子どもをわくわくさせるような姿ではなく、驚かせるような姿であったこと、そして、思いがけない状況であったために、子どもの方が保育者を見守らざるを得ない状況になっていたことがわかる。確かに、保育者は、子どもたちの目の前で準備を始め、小麦粉粘土になるまでの過程を見せた。実際に、子どもたちは、粉がこねられていくにしたがって、やりたい気持ちが高まっている。しかし、この後の展開で、保育者は、エプロンが足りない子どもがでてくると、それまでであった色つきの小麦粉粘土を使うように対応している。すなわち、一見、保育者は子どもの予想に合わせた環境を用意しているが、実際は、子どもの実態に合わせたものではなくなっている。また保育者は、子どもと一緒に活動を見守るものとして捉えずに、保育者がお膳立てをして子どもがそれに関わることが望ましいものとして捉えていることが考えられる。その理由として、保育者が、所々で、「先生が、ふやしてあげようね」「じゃね、やらせてあげるわ。」といった発言をしていることから分かるように、子ども自らが進んで行うのではなく、保育者がやってみせることに意識が向いている。つまり、この事例の保育者は、子どもの予想される姿に合わせた環境を用意して子どもたちのモデルになることが子どもたちにとって望ましいと考えているが、実際には、でてきた子どもの姿に合わず、また合わなかった場合にも自分の用意したものを子どもをどう合わせるかを重視している。それは、準備を万全に用意することや保育者が子どもの代わりに準備してしまうことで、反対に子どものやりたい気持ちを阻害してしまう恐れがあり、子ども中心の保育と離れてしまうことを意味する。

次の事例も、Aの事例と同様に、子どもの興味関心に沿った環境といえるのかを考える事例である。

B：ある園の四歳児の二学期、登園して間もない頃、皆は好きな遊びをしていた。担任の先生がメリケン粉の袋をかかえて、子どもの間を歩いている。いち早く、ままごとで遊んでいた一人の女の子が、小さな容器をもって、先生の後をつけた。そして、「先生、それちょうだい」といった。先生は待ってましたとばかりに粉の袋をあけて、少しずつその容器に粉をあけた。子どもは喜んで、ままごとのコーナーにもって帰る。すると、そこで遊んでいた子どもたちは「ちょうだい」「ちょうだい」といって、その粉をもらいうける。その女の子は皆に分けてやって、さっき、先生が置いていった袋から、自分で粉を取り出す。先生がやったと同じようにしたが粉はこぼれる。それを見ていた男の子が、机の上にこぼれた粉をかきまわしにやってきた。もちろんままご

とのコーナーも粉だらけ。

先生は、その様子を見て、「エプロンしたほうがいいじゃなあい」といって、タライを出してきた。子どもは粉をあげ、水を入れ、小麦粉をねりだした。しかし、二十分もすると、その活動は消えてしまっていた。

ここでは、担任のねらいと子どもの活動が合わず、環境をどのようにすればよいのかが述べられている。担任は、あえて、子どもの間を歩くことで、メリケン粉の袋をかかえていることに気づいてほしいと願っている。さらに、その後に子どもから声をかけられた後の担任の様子について、高杉は「先生は待ってましたとばかりに」と表現していることから見ても、メリケン粉を使った小麦粉粘土を活動としたいねらいは明らかであるといえる。ただ、問題はその後であり、メリケン粉に関心をもつ子どもたちにより、その場の収集がつかなくなってしまう。女の子は、ままごとコーナーで小麦粉を使ったごっこ遊びをしたかった。だからこそ、女の子は皆に分けて回った。しかし、大きなメリケン粉の袋から小さな容器に入れることは困難であり、かつ、他の関係ない男の子によって、ままごとコーナーの環境は崩れてしまったのである。この場面に対して、担任は、エプロンを着けるように呼びかけてタライを出してきたが、二十分もするとその活動は消えてしまった。これは、子どもたちにとって、メリケン粉は魅力ない遊びになってしまったことが読み取れる。つまり、保育者のねらいを考慮した環境は用意されていても、子どもの活動の実態に合わず、子どもの関心に沿っていないことが、この場面の課題といえる。担任からすれば、自分がメリケン粉をかかえて歩くことで子どもたちの関心を引きつけ、そこから小麦粉粘土へと活動が発展していくというねらいをもって、働きかけることを考えていたかもしれない。しかし、子どもたちにとっては、ままごとコーナーで使える粉ではなくなり、その場が汚れ、汚れた後も特に変化のない遊びとして不消化のままこのメリケン粉の役割は終わってしまっている。すなわち、先のAの事例で、環境を十分に用意することが、子ども中心に考えた保育として結びつかなかったように、Bの事例もまた環境としての設定が不十分だと収集がつかず、子ども中心の保育とかけ離れてしまうことが、2つの対照的な事例から考えられる。

それでは、AとBとの違いに着目しながら、Cの事例を考えたい。

C：こちらはある園の五歳児のクラス、二学期の初めである。パン工場と称するところが庭に設定してある。エプロンをかけた子どもたちが、手をべたべたにして粉をねっている。粉、水のほかに調味料入れらしい物、お盆などが準備されていて、子どもたちは、粉と水を加減しながら、いろいろなパンを小麦粉粘土で作っていた。先生は、そのコーナーをのぞき、「パンはできたの？」と一声かけて行った。パンができあがると、「先生、できたよ」と先生のところへ持っていく。「パンができたんですって」と先生は皆に話した。

Cの事例は、先のAとBの事例と違い、一番年齢が高い五歳児クラスである。事例の内容からみても、子どもたちは各々自分の好きな遊びをしており、その中にパン工場と称する小麦粉粘土が準備されていることが読み取れる。また、この事例が先の事例と異なる特徴は、保育者がそのパン工場となる遊びの場にはいないことである。五歳児という自分たちで遊びが展開できることを考慮した上でも、この事例の中で、保育者は、「パンはできたの？」と一声かけただけで、すぐその場を離れている。しかしながら、エプロンが足りずに困っている子どもや、その場が粉だらけになってしまい、収集がつかなくなっている様子はなく、むしろ、子どもたちが思い思いに自分のパンとなる小麦粉粘土を使って遊んでいる。その理由は、子どもたちが安心して遊べる環境が用意されているからである。先の事例のように、色つきの小麦粉粘土などを用意している訳でもなく、メリケン粉をかかえて歩いている訳でもない。しかし、事前に、子ども

たちが自分たちで遊べるように準備ができていれば、おのずと子どもたちは遊べる。つまり、何度も小麦粉粘土を使って遊んでいる経験を踏まえて、パン工場となる環境が庭に用意されている。さらに、パンができあがると先生にそれを見せに行けることで、子どもたちが空間を自分たちで創りながらも近くに先生がいる安心感もある。この事例は、子どもが保育者にできあがったパンを見せに行き、保育者が、それを他の子どもたちにも伝えているところで終わっているが、おそらく、この後もこの小麦粉粘土を使った遊びは続き、もしかしたら、保育者から聞いた子どもたちがパン工場を見に行くことが予想できる。一見、保育者は、子どもの遊びに介入しておらず、AとBに比べると何もしていないように見えるが、実は、Cの事例が一番環境を用意しており、また環境のおかげで、子どもたちが自ら自由に遊べるように構成していることが理解出来る。

今回、すべての事例で共通している物が、小麦粉粘土を使ったことである。これまで、高杉は、三者三様の小麦粉粘土を使った保育を紹介しているが、自身の見解、すなわち、それぞれの保育について、高杉がどう思ったかは述べていない。つまり、この事例の紹介は、読者である読み手側に委ねているのである。それは、高杉からすれば、平成元年の幼稚園教育要領の改訂以前において、子どもの活動とするための環境とは何かを、この3つの事例を通して、読み手である読者に考えてほしいと願っていたのではないかと考えられる。なぜなら、事例についての考察はないが、最後に、高杉は、以下のようにまとめている。

それぞれの園で、それぞれのやり方で子どもと取り組んでいる姿がある。皆、できるだけ、子どもの仕事にさせたいと願っているのであるが、考えさせられることが多い。お弁当だって、本当に様々である。同じ四歳児でも、大きなやかんまで苦勞してお湯を分けている幼稚園、小さなやかんを机ごとに用意している幼稚園、先生が全部お湯を汲んでいる幼稚園がある。

でも、子どもにさせればいいというものでもない。子どもの活動にするためには、それなりの環境が用意され、きめ細かい配慮が必要なのではないか。

この事例の結びとして、高杉は、子どもにさせることが子どもの活動の望ましさに当てはまるものではないと述べている。高杉は、ABCの事例を年齢毎にまとめているが、それと同時に、子どもに対する保育者の関わり方の違いについても書いている。つまり、A～Cへと年齢だけでなく、保育者が子どもに対する関わり方が徐々に少なくなっていくのは、おそらく、子どもの仕事にさせるように整えることが、子どもにとっての望ましさに値するのではないことを示唆していると考えられる。それが、高杉の言葉である、「子どもにさせればいいというものでもない。」という箇所から考察できる。

平成元年の改訂の「環境を通して行う教育」の特色は、子どもが環境にかかわることで活動を生み出していくところにある。すなわち、子どもを取り巻く環境すべてであり、本事例でいえば、小麦粉粘土といった物的環境はもちろんのこと、子どもを取り巻く保育者や他の子どもなど人的環境も含まれた環境すべてである。この取り巻く環境に、子どもが関わることによって、活動が生み出される。そして、この活動を生み出す中で、子どもは自発的に自己を拡大し、発達するのである。平成元年は、このことを、幼児の自発的な活動としての「遊び」として示した。従って、自発的な活動となる遊びは、幼児にとってきわめて重要な意味を持つ。もっといえば、遊びは内面の発露であり、発達の証明である。だからこそ、平成元年における、子どもの視座に立った考え方は、当時において、極めて革新的であり、それまでの発想を大きく転換するものであった。しかし、高杉は、「環境を通して行う教育」という、この理論が存在する前から、子ども中心に環境が作用してもらうことを願っていたことが考察できる。それは、本事例からも明らかのように、高杉は、子どもの活動とさせるための環境の吟味、それには、保育者の役割が重要であることを指摘していた。つまり、環境を用意する保育者が、子どもの興味や関心に基づいていなければ、どんなに

物が豊かだったとしても、子どもが自分でできるようにもっていくことは難しく、その反対に、環境の準備不足があったとしても、日々の子どもの実態を知れていれば、保育者は、子どもの興味や関心に基づいた環境をその場でつくりかえていくことができる、ということである。それゆえ、高杉は、子どもにとっての望ましさを考える時、「それなりの環境が用意され、きめ細かい配慮」があれば、保育者が、子どもを中心に活動を見直せば、おのずと子どもの活動にすることができると考えていたのである。それは、高杉自身が、全国各地の幼稚園を巡る中で、実感し、考えを固めていくものであり、本事例もそのうちの一つであったのではないかと考えられる。

ただ、ここで高杉が「子どもの仕事」と述べているところについては、なぜ「仕事」という言葉を使用したのか、つまり、なぜ、子どもの活動を「遊び」としてではなく、「仕事」として捉えていたのかは疑問が残る。これは、平成元年幼稚園教育要領における「遊び」の重要性が明示されていなかった証拠ともいえる。つまり、当時において、幼児にとっての望ましい活動が、保育者である大人側の視座に立ったものとして考えられていたために、保育者が子どもにとっての望ましさは、仕事である活動を、どのように子どもが自らしているようにさせるかというところに重点が置かれ、その活動を行う意味として、子ども側から考えることがなかったところにある。高杉もまた、子どもの姿に違和感を持ちながらも、お茶くみといった当番活動や小麦粉粘土を使った活動を同じ仕事として捉えるようになってしまったと考えることができよう。

### 総合考察

本研究では、平成元年幼稚園教育要領の改訂までの概要を確認した上で、高杉自子の平成元年以前の事例から「環境」の見方を見てきた。その中で、高杉が、平成元年幼稚園教育要領の改訂以前より、保育者の役割も含めた「環境」の重要性を考えていたことが明らかとなった。高杉は、幼児が「環境」にかかわって活動が生まれるための「環境」を保育者である大人が考慮すれば、おのずと子どもの主体性が発揮できると考えている。それは、「それなりの環境が用意され、きめ細かい配慮が必要なのではないか。」が根拠となるように、子どもの活動が主体的になるには、保育者が子どもに自由させることだけでは成立しないこと、そして、子どもの身の回りにあるすべてのものである「環境」を考えるには、保育者のきめ細かい配慮が必要であると考えていたからである。具体的にいえば、保育者が何もかもを用意するのではなく、また子どもに物を与えておくだけでもなく、必要なのは、子どもの様子に合わせて「環境」を創りかえることである。つまり、高杉は、「環境」の望ましさを考える際に、子ども理解を中核にして考えていた。それは、高杉の場合、「環境」とは、子どもを中心に巻き取るすべてのものであっても、それがそこにあるだけでは「環境」とはなりえないものであり、時間と空間といった子どもの巻き取るすべてのものを「環境」として考えていたからである。この考えの根底には、平成元年の改訂以前から高杉が大切にしていた子ども理解がある。例えば、『経験や活動の特質』という別の論考<sup>12)</sup>でも、「幼児の経験や活動が活発に行うようにするためには、まず、幼児自身が自らの力で活動を行うための時間と空間をたっぷりもたせることにある。」と述べている。ここから、高杉が「環境」を、物や人間だけでなく、時間や空間も含めて考えていたことがわかるであろう。つまり、高杉は、子どもの活動にするためには、子どもを取り巻くすべてのものとして考えており、それは、物や人間はもちろんのこと、時間も空間も余裕を持てるようにする必要がある。そのために、保育者のきめ細かい配慮が必要になってくる。だからこそ、高杉の場合、子どもに自由やらせれば子どもの活動になるという考えに一旦立ち止まらなければ、その余裕は見え、結果として、子どもが自分の力を発揮できている「環境」にならないのである。

しかし、本研究では、小麦粉粘土を使った活動を「仕事」として捉えているように、高杉の述べる「仕事」と遊びの関係性については述べるができなかった。そこで、今後は、高杉のいう子どもと共に「環境」を創ることについて、「仕事」と「遊び」という両者の考えを整理しながら、考えを深めていきたい。

註

引用文献

- (1) 文部省 (1989) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- (2) 鳥居希安・戸田雅美 (2019) 高杉自子における「幼児の主体性」概念の実践的吟味－実践事例に対する批判的アプローチに着目して. 東京家政大学紀要
- (3) 吉田直哉 (2022) 第4章 高杉自子の保育方法論の核心にある内面的存在としての子ども. 平成期日本の「子ども中心主義」保育学1989年幼稚園教育要領という座標系. ふくろう出版. p45-62
- (4) 鳥居希安 (2019) 高杉自子における幼児教育の「言葉」. 東京家政大学教育養成推進室年報8号. 東京家政大学教育養成推進室
- (5) 鳥居希安 (2019) 高杉自子における幼児教育の「言葉」(2). 東京家政大学養成推進室年報9号. 東京家政大学養成推進室
- (6) 文部省 (1948) 保育要領－幼児教育の手引き－. 師範学校教科書
- (7) 文部省 (1956) 幼稚園教育要領. 大蔵省印刷局
- (8) 坂本彦太郎 (1956) 柴崎正行編著. 保育領域の功罪と「活動の全貌」. 50年史第2巻保育内容と方法の研究. 日本図書センター .p97-99
- (9) 文部省 (1964) 幼稚園教育要領. フレーベル館
- (10) 文部省 (1989) 幼稚園教育要領. フレーベル館
- (11) 高杉自子 (1984) エッセイツレづれなるままに－子どもの活動とするためには. 幼児と保育. 29 (11) . 小学館. p74-75
- (12) 高杉自子 (1984) 経験や活動の特質. 幼稚園教育大全第三巻. 全国国公立幼稚園長会. p287

# 漢文教育における当事者不在という問題についての一考察

——古典探究の導入指導のあり方を手がかりとして——

キーワード：漢文教育、実践研究、論語、当事者性

児童学科 新妻 千紘

## 1. はじめに

2024年度から高等学校新学習指導要領が適用され、新設科目「古典探究」が展開される。古文や漢文学習の位置付けが大きく変わることが予測されるが、教育現場において「探究」を前提とした古典の学習、中でも漢文教育については十分な量の蓄積がなされていないように思われる。

実際、学術資料の検索に用いられるデータベースサイト「J-STAGE<sup>1)</sup>」で「国語科教育」を検索すると7729件の論文がヒットするが、「漢文教育」を検索してヒットする論文数は129件に過ぎない。「CiNii Research<sup>2)</sup>」においても、「国語科教育」が9589件に対して、漢文教育は1135件である。また、「漢文教育」に関する論文のほとんどは実践史について論じており、「漢文教育」に関する実践報告はさらに少ない。

数少ない実践報告は大体二つに大別して分類することができる。一方は、「漢文教育」の価値を無前提に主張し、その価値を伝えていくことを目的とするものである。例えば、小路口真里美(2010)は、古典資料を「哲学資源」であると位置付け「漢文テキストは、私たちが「そうあるべきだ」と信じている価値観・道徳観を根底から揺さぶる力があり、主体的な思考を喚起する」と述べている<sup>3)</sup>。もう一方は、「漢文教育」の価値に踏み込まず、没価値的に今までの「漢文教育」が是としてきた字句の解釈、訓読の必要性、多様な教材へのアプローチの必要性等を指摘するものである。具体的には、学生への漢文についてのアンケートをもとに構想した実践事例を紹介する荒井礼(2018)<sup>4)</sup>、今までの漢文教育の意義と目的が訓読に置かれていたことを指摘する樋口淳(2020)<sup>5)</sup>が挙げられる。

価値的实践・没価値的实践は対照的な特徴を持っているように見えるが、両者は同じ問題を内包している。すなわち、両者ともに漢文教材の価値や漢文教育そのものを当然の前提としている故に、漢文教材の価値や漢文教育そのものを対象とする議論をなし得ないということである。具体的には例を挙げてみよう。例えば、「哲学資源」となり得る教材は漢文以外にも考えられるはずであるが、漢文教材の価値を無前提に絶対化している小路口の論稿は、なぜ漢文でなければならないのかという問いに答えることができない。また、近年〈古典不要論<sup>6)</sup>〉が声高に論じられているが、価値についての議論に踏み込んでいない荒井・樋口の論稿によって〈古典不要論〉を封じることが困難であろう。今日まで、高等教育において一定の地位を守ってきたはずの「漢文教育」という領域の内には、どういうわけか、なぜ漢文なのか、守るべき漢文の価値とはいかなるものかを問うことのできる判断の主体、言うなれば「当事者」が見当たらない。近年、「対話的、主体的で深い学習」の実践が学習指導要領によって求められているが、教育者の側で、「漢文教育」を行う意味や価値、意図を判断し定めることができないとすれば、学習者の主体性の育成はなおさら困難であろう。

前稿<sup>7)</sup>では、学習者が主体となって教材や原文解釈の正当性、妥当性について判断の主体となることのできる論語の教材的価値について論じた。本稿では、その教材を実際に用いて大学・高校で50分程度で飛び込み授業を行ったことについて実践報告を行うとともに「漢文教育」に見られる当事者不在という問題について考察を述べてみたい。なお、どちらの授業においても関係者全員から、授業の記録及び録音を本研究に使用し、発表することについて許諾を得た上で授業を実施した。

## 2. 二つの実践報告の概要

授業の対象は埼玉大学に所属する学部1年生及び川口市立高等学校の1年生である。二つの授業実践の概要を述べていきたい。

埼玉大学（以下、「大学」とする）における授業実践の実施日は6月29日、対象学生は13名である。受講者は著者が他2名の教員と担当した、AL科目「小さな研究論文を書こう」という授業を受講した学生の中から任意で参加を募った。学生の多くは理系であり、電気工学科、情報工学科、機械工学科といった学科に在籍している。古典・漢文については否定的な意見を持っている学生が多く、高校のときに古典文法を学ぶのが大変な苦痛であった、数学や理科の時間を増やすために古典は無くすべきである、勉学にかけた時間に対して得られるものが少なくコストパフォーマンスが悪い、興味や学ぶ意味が感じられないといった意見が見られた。

川口市立高等学校（以下、「高校」とする）における授業実施日は7月11日、対象生徒は40名である。川口市立高等学校教員の野田庸平教諭にご協力いただき、飛び込み授業を行った。文系は22名、理系は18名である。事前アンケートでは、古典が好きと回答した生徒は15名、嫌いだと回答した生徒は25名であった。また、漢文が好きと回答した生徒は16名、嫌いだと回答した生徒は22名であった。古典・漢文が好きと感じられる理由としては、現代にはない発想を見ることができ、読み解けたときに達成感を得られる、物語がおもしろいといったものがあげられていた。一方、嫌いだと感じる理由としては、文法事項など覚えることが多い、現代語とかけ離れ過ぎている、漢字が多いただけでやる気を削がれるといったものが見られた。

著者が特に着目したのは、古典・漢文に忌避感を受けている大学生のコメントである。これらのコメントは著しく「当事者性」に欠けているように見える。ところで、本稿において「当事者性がある」とは、問題を解決する主体として、問題に関与することができている状態として位置付けることにしたい。

文法や漢字、暗記が苦手であるため古典に忌避を感じるという感想は、そもそも古典が好きか、嫌いかという問いにすら至っていないことを意味する。昨今では古典の現代語訳や漫画化・小説化された作品に容易にアクセスすることが可能であるが、古典・漢文と言え即ち文法習得のトレーニングであるという結論にすぐさま辿り着くのは、それだけ今までの教育課程における古典教材との関わりが閉じた狭いものであったということの意味する。本来、受験やテストのために古典文法を暗記することが苦痛であるという状況と、古典にどのような価値を見出すかという問いは、別のものとして捉えて然るべきであろう。しかし、彼らが両者を混同しているという理解に立てば、かなり限定した状況でしか古典を学んでおらず、なおかつその学習すら不十分であったことを自覚しているはずであるのに、コストパフォーマンスが悪い、興味や学ぶ意味が感じられないといった断定系の強い否定の表現が用いられる理由は、そこに「当事者性」が欠けているためであると考えられるだろう。

「当事者性」を獲得するためには、まず、自らが判断の主体となることが前提条件であり、好きか・嫌いかという問いは主体性を発現する最も基本的な課題であると著者は考える。そこで、学生・生徒に対する授業実践の目標を以下のように定めることにした。

- ①古典とはそもそも何であるか、自分の考えや意見が持てるようにする
- ②古典が嫌いであるとすれば、その理由は何であるか理解できるようにする
- ③古典が好きか、嫌いについて「当事者性」を伴った判断ができるようにする
- ④古典学習という課題に当事者意識を持って取り組めるようにする

4通りの目標を上げたが、数字が大きくなるほど達成度が高くなるように配置した。また、授業方法は

以下の通りである。

[大学]

- <1> 古典とは何かという問いについて、教師を主導とするクラス全体での討議
- <2> 前稿で論じた「唯女子与小人為難養也」の解釈の検討

[高校]

- <1> 古典とは何かという問いについて、教師を主導とするクラス全体での討議
- <2> 前稿で論じた「唯女子与小人為難養也」の解釈の検討
- <3> 「唯女子与小人為難養也」の二つの解釈を後世に残したいと考える人の価値観を推測する話し合い活動

概ね、授業方法は大学と高校で同じものを設定しているが、高校の生徒の方が学齢が低いことを考慮し、目標達成までのプロセスを経る段階としての活動を一つ増やしている。授業は双方ともに導入指導としての1回のみ、大学では初回授業の際にコメントペーパーを学生に記入してもらい古典についての自分の意見や考えを書いてもらい、高校では古典・漢文が好きか嫌いかにについての事前アンケートを行った。

次項からは、大学・高校における実際の討議の様子及び授業後に得られた感想を報告していくことにしたい。

ところで、高等教育において「古典」は日本古典、「漢文」は中国古典を示す場合が多いが、本稿で「古典」という語を使用する際は、〈古典不要論〉の用例と同じく、日本古典・中国古典の両方を含むものとして取り扱いたい。

### 3. 埼玉大学・川口市立高校における授業実践の報告

#### (1) 埼玉大学における授業実践報告

授業の動機付けとして、コメントペーパーに古典を学ぶ意味が感じられないと記入した人が多かった旨を伝えて、古典がなぜ嫌われているのかを明らかにすることを討議の目的として設定した。また、実践を行ったクラスにAL科目「小さな研究論文を書いてみよう」という授業を取得している学生が集まっていることを考慮し、対象概念の定義を明確にすることは討議においても論文を書く上でも有効性が高いため、討議は「古典」という言葉の意味を限定し、定義することから始めたいと説明した。なお、著者の発言はT、学生の発言はA～Iの記号で示している。

T：古典とは何だと思えますか？

A：昔の人が残した記録とか文章を読み解く学問だと思えます。

T：そうですね。一番スタンダードな意見が出ました。古典とは古いものである。多分どこで授業をしてもそういう意見が出ると思えます。古典は昔の人が残した言葉や記録である。では、どのくらい古いものだと思えますか。

A：500年前とか、1000年前とか。

T：では500年前の文献が古典であるとして、それは全て古典ですか？

A：全部古典だと思えます。

T：今日コメントペーパーを皆さんに書いてもらったんですけど、500年経ったらこのコメントペーパーは古典になっていると思えますか？

A：その時代の人の考えや意見が読み取れば古典なんじゃないかなと思います。

T：では、Aさんだけでなく他の人にも考えを聞いてみたいのですが、500年後、このコメントペーパーは古典になっていると思いますか？3人くらい手が上がりましたね。では、そう思わない人は？結構多く上がっています。では、手を上げた人に理由を聞いてみたいと思います。

B：僕たちが考えたり書いたりしたことに文化的価値があるかというのと、そこまでの価値はないと思ったので古典にならないと思います。

T：「文化的価値」という言葉が出ました。覚えておきたいと思います。では、あなたも手をあげていたので理由を教えてください。

C：ノートみたいに一定量のものではないし、偉業を残した人のものは保存されると思うけど、コメントペーパーが保存されるかどうかはわからないのでそもそも残す段階にすら至らないと思います。

T：今まで出た意見をまとめてみましょう。価値があるかどうかということが古典とそうでないものを区別することになるということですね。恐らく、Aさんが言ったのは「歴史的価値」ですね。確かに、古代ギリシャ人の日記が出土したら、それは研究的に貴重で重要な情報と言えます。なぜかという、例えば、このコメントペーパーなら、2000年台の日本人が大学でどのような授業を受けていたかという記録になるわけですね。二千年前の学生が何を学んでいたかという情報は、私たちでも好奇心をくすぐられますよね。また、二千年間記録が残っているというのもすごいことで、かなり価値があると言える。これは「歴史的価値」と言えると思います。Bさん・Cさんは、歴史的偉人が残したものであれば古典と呼べると言っていましたが、これは「歴史的価値」に対して、「文化的価値」と呼ぶことができると思います。二千年前の記録や風俗も歴史研究においては重要な資料価値があるけれど、「文化的価値」と「歴史的価値」はおそらく違う。ただ残っているだけで価値があるということと、文化的に価値が認められるということは分けて考えられますよね。私の考えでは、古典は「文化的価値」であると思います。なぜかという、この人にしか書けない、言えないということは価値があると考えられますよね。『源氏物語』とか『枕草子』は「文化的価値」があると言えます。一方で、「歴史的価値」もある。実際、平安時代以降の貴族たちが『源氏物語』を手がかりとして儀式を執り行ったと言われているんですね。当時と同じ儀式を再現するための正確な情報として価値があった。でも、『源氏物語』が多くの人に読まれたのは、歴史を知りたいからでなく面白かったからという側面もある。

新しい問いを作りましょう。「文化的価値」とはどのように決まるのでしょうか。誰がそれを決めるのかと言うことを考えてみたいと思います。どうでしょうか。

D：…大衆がそれに対して興味を持つ、好きになるというか…

T：大衆とは誰でしょうか。

D：人…

T：誰でもいいと言うこと？

D：多くの人、誰でもいいと思います。

T：「文化的価値」とは何だろうという問いに対して、できるだけ多くの人、たくさんの人が決める、大勢の人がいいと思うものという意見が一つ出ました。他に意見がある人いますか？

E：自分は同じ意見で、その時代に評価されたものは「文化的価値」があると思います。

T：時代に評価されるということと、たくさんの人に評価されるのがいいということは同じですか。

E：ちょっと違いますね。

T：どう違うと思いますか？

E：昔に評価されてそれが残っていたら、「文化的価値」がある。

T：できるだけ多くの人「文化的価値」を決めるという多数決的な意見と、ある時代に評価を受けたか

どうかで決まるという二つの意見が出ました。でも、多くの人が決めるという意見が出たけれど、この教室にいるほとんどの人は古典好きじゃないですよ。好きじゃない人が多かったとしても古典として認められていることは実例としてある。古典の「文化的価値」とはどのようなものだろうという問いをさらに深めたいのですが、この問いについて何か考えを持っている人はいますか。

F：その時代の人々の生活とか特徴的な部分を押さえて有るものがあるのかと。

T：それは「歴史的価値」じゃないですか？

F：えっと、何て言えばいいだろう。「歴史的価値」に含まれるかもしれないけど、その時代の文化の特色というか、そういう側面に焦点を当てたいです。

T：つまり、ただの記録というよりは、ある文化の特性が特に強く出ているということですかね。

F：その時代の象徴的なものみたいな意味合いが強いのかなというのが自分の意見です。

T：なるほど。先ほど「歴史的価値」と「文化的価値」に試しに分けてみたんですけど、彼の意見はただの「歴史的価値」ではないみたいですね。例えば、このコメントペーパーにこの時代の大学生の特色が強く出ているかどうかは、他の大学のものと比較してみないとわかりません。そこで、あらゆる大学のコメントペーパーを比較して大学生の特性を分析するとします。そうすると、中でも大学生の特性が強く現れ出ている対象群を確定することができる。特性が強く出たり、複数の特性を網羅しているような対象は研究しやすいですね。つまり、全部検討するよりも、全ての特性・特色が全て含まれたものを検討した方が作業量が少なくなる。したがって、何らかの特色が強く出ているものは、「歴史的価値」だけでなく「文化的価値」を含んでいると言えるかもしれないですね。ところで、こういう話を聞いていて古典のイメージって変わりますか？まだじっくりこない？そういう人は手をあげてみてください。

G：価値があるとわかって、それを自分が学ぶ必要があるかっていうとわからない。

T：価値があるから学ばなければならないとは思えないということですね。それはなぜですか？

G：たくさんの方が残した方がいいと思って残っているわけだけど、自分自身がそれに賛同しているわけじゃないからやらなくていいと思う。

T：これは新しい意見ですね。みんなが残す価値があると思うものが古典だと定義したとして、自分はそう思わないというものもありますよね。では、他の人にも意見を聞いてみたいと思います。

H：古典が大切であっても、時間は有限だから優先順位が出てくる。やった方がいいものは世の中他にもたくさんあると思うけど、理系の人にとっては、数学とか物理に比べると学ぶ意味が薄れるのかなと思う。

T：ちなみにあなたの専門は何ですか？

H：機械工学科です。

T：本当に（Hさんの）言う通りで、実際私は機械工学のことは何も知らないんですね。古典は好きだけど、機械工学のことはわからないという点では立場はHさんと同じわけです。自分が好きなことや興味関心があることを優先したい、自分は価値を感じないからやらないっていうのは考え方としてはとても合理的というか当たり前ですね。

古典とは何かずっと話して来たんですけども、自分達が古典を残す側だって思ったことがありますか？たぶんないと思います。自分が古典を書いたり発信したりする可能性はすごい低いじゃないですか。でも、私たちは、何が自分にとって大事か、自分の有限な時間をどう使うかを選択する当事者ではあるんですね。当たり前ですけど人によって関心があるものは違う。だから、何を古典として残すべきかという問題は、いかに多くの人を説得するかという問題でもあるんです。例えば、有名人や芸能人が発信した商品がたくさん売れることがあります。何か影響力の強い人がこれは素晴らしいものだからこれは残すべきだって主張したものが古典になることもあります。他にも、数学の研究、私は詳し

くないですけど、例えばノーベル賞を取るとか難解な問題を解いたということがニュースになりましたが、ほとんどの人はそれを理解することができない。世界的に認められたということしかわからないけれど何かすごい業績だということは伝わって残っていく。

一体何の話をしているかというつまり、私たちも古典を残す当事者になれるということです。みなさんが古典・漢文なんて意味がないから後世に残すべきじゃないんだと主張すれば古典は無くなります。今、現状がそうなんですけど、古典は役に立たないから無くした方がいいという声が大きくなっていて、実際に無くなりそうになっています。実は、何を古典するかという問題は、私たちが面白いと思うかどうかで決まる部分があるんです。だから、みなさんはこれから何を古典として残すべきかということに参加している当事者であって、古典は面白いのかどうか判断して決めていく立場の人間なんです。

今までの話を聞いた感想を聞きたいんですけど、何か言ってくれる人いますか？

Hさんどうですか。

H：あまり考えは変わりません。

T：そうですか。Hさんはどうして古典や漢文が嫌いなんですか。

H：…嫌い…漢文は好きなんですけど。古文は最初は確かに頑張ってたんですけど覚えることが多くてだんだん嫌になってきて、それからですね。

T：古典が嫌いな理由を他の人にも聞いてみたいです。

I：授業受けるのは結構好きなんですけど、受験勉強として暗記するのが嫌で。助動詞を覚えろとか活用を覚えろというのが嫌でしたね。

T：なるほど。私も同じ理由で社会と数学が嫌いでした。ひたすら暗記ばかりでテストではいい点を取れないとなると嫌いになりますよね。

今のところ私たちが古典を勉強する機会って学校の授業かテストが多い。テストで測られて点数化されてしまうとすごく嫌ですよね。だから古典が嫌いとか意味がないとみなされる要因の一つに積極的に私たちが嫌いになるようなシステムがあらかじめあるということも一つ言えると思います。

ここに示した一連の討議の後に、『論語』研究において平明でわかりやすい解釈を提案した学者、宮崎市定がそのわかりやすさ故に非難・批判されている事実があること、平明さやわかりやすさを軽んじ、難解であることに価値を見出す傾向が研究領域・教育現場双方に見られることを伝え<sup>8)</sup>、生徒・学生が古典を嫌悪してしまう責任は当事者ばかりには問いづらいという点を説明した。そして、授業方法の<2>（前稿で論じた「唯女子与小人為難養也」の解釈の検討）に相当する活動、すなわち、『論語』に収録された「唯女子与小人為難養也」から可能な二つの対照的な解釈を検討し、後世に残すべき価値のある解釈はどちらであると考えられるかについて考える活動を行った。

この授業を受講した学生の感想は概ね好意的なもので、当事者としての古典の接し方に初めて気がつくことができた、対話型で常にどう考え発言しようか思考するのが新鮮でとても面白かったといったものが見られた。一方で、生成的にその場の議論で授業を構成していく様式に学生たちが不慣れであったため、テーマが大きすぎて理解が難しかったという意見も見られた。

例として、感想の以下二つを示すことにする。

#### [感想1]

古典の定義から考えることはほとんどなかったのでもいい機会となりました。そもそも古典がどのようなものなのか漠然としていたのは確かなので、そこを定めるのは良いと思いました。

## [感想2]

・授業を受けての古典の教育に関する私の考え

授業時に提出した紙と変わっていません。

(※古典の授業は好きであるが、受験勉強は嫌いであるため教養科目としては必修とすべきだが、受験科目からは除外すべきであるという考えが述べられていた。)

・論語について

私は、孔子にどのような人間像を求めるかでその部分の訳を変えるべきだと思います。特に小中学生向けに孔子の教えを学ばせたいなら、新妻先生の訳のほうが適切であると思います。しかし、私は孔子にも誤った考えがあったかもしれないというのを授業で聞いて、孔子や論語について大変興味がわきました。

授業の実践にあたって目標を4つ定めたが、討議の内容及び感想を踏まえれば、①古典とはそもそも何であるか、自分の考えや意見が持てるようにする、②古典が嫌いであるとすれば、その理由は何であるか理解できるようにする、については達成していると考えられる。しかし、目標③・④における「当事者性」については依然として課題が残っているように見える。

学生H・Iの発言は、文法の習得に伴う苦痛と古典の価値を区別して考えられているように見えるが、[感想2]の古典は受験科目から除外すべきであるという意見は、単に自分が不快に感じることを強制されたくないという意見であると捉えられる。

受験科目の設定は、そもそも大学側が募集したいと考える学生の学力を測定する基準の一つであり、受験生がそれを苦痛に思うかどうかは大学側には直接関係がなく、一考に値しない条件であろう。したがって、[感想2]は他者の「当事者性」に対しては全く開かれていないといえることができる。

孔子や『論語』にあると思われた絶対的な正当性を解体し、そのイメージを変えることができたという点では成果が認められるが、「当事者性」の獲得のあり方については更なる検討が必要であると考えられる。

続けて、高校における授業実践の報告を行うことにしたい。

## (2) 川口市立高等学校における授業実践報告

事前に野田教諭から生徒たちには、漢文、特に『論語』についての授業をすると伝えられていたため、今回の授業では漢文、『論語』に限らず、広く「古典」という概念について取り扱っていきたいことを始めに伝えた。そして、〈古典不要論〉や古典を軽視する声が大きくなっている背景について説明し、古典批判がされる際の古典とはそもそも何を意味しているのか、私たち自身が古典を好き、嫌いとして位置付ける時の古典とは何を意味しているか考えてみるという導入から、大学の場合と同じように討議を始めた。なお、著者はT、授業に参加していた野田教諭はN、生徒についてはa～dのアルファベットで表記した。

T：古典って何でしょう。

a：昔の文献

T：昔のものは全部古典ですか？

a：そうじゃない気がする

T：昔のものがみんな古典じゃないとしたら、何が古典だと思いますか？

生徒たちがすぐに考えが浮かばない様子であったため、2分から3分ほど近くの席の人同士で相談する時間を取った。

T：どんな話をしたか教えてもらえますか？

b：現代語じゃない文章

T：例えば、五百年前とか千年前になると話し方が変わりますよね。だから、現代の言葉ではわからない言葉は古典なんじゃないかという意見が出ました。例えば『源氏物語』とか『論語』は現代の言葉では読みづらいですよ。

私たちが使っている言葉も五百年後、千年後の未来の人にとっては聞き取りづらいかもしれません。では、この教室でみなさんがとっているノートは五百年後、千年後に古典になっていると思いますか？なっていると思う人、手をあげてみてください。3人くらいかな。じゃあ、自分達のノートは古典にはならないんじゃないかなって思う人？こちらの方が多数派ですね。それはなぜでしょうか。

c：自分達のノートは役に立たないと思う。

T：そんなことはないと思うけど、そういう側面はあるかもしれない。つまり、古典というのはみんなにとって役立つものじゃないといけないうことですかね。他には、自分達のノートが古典にならないんじゃないかって思う人いますか？

d：古典って詩とか物語が多いけど、自分のノートにはそういうのは書いてないし。

T：古典は役に立つもの、あるいは、詩とか物語が含まれるという意見がそれぞれ出ましたね。例えば、千年前の高校生は学校でどのような勉強をしていたのだろうかということを調べる研究者がいたとしたら、みなさんのノートにはとても高い価値が認められます。つまり、ノートを見ないと当時の高校生が何を考えていたのかということとはわからない。でも古典かどうかというとちょっと違う気がする。役に立つ、詩とか物語、という意見を一つにまとめてみたい、古典とは～であるって一言で言えますかね。野田先生今までの話を聞いてどう思いますか？

N：そうですね。古典って書かれた瞬間に古典になるんじゃないんだろうって今話を聞いて思いました。

T：書かれた瞬間には古典じゃない、とはどういうことでしょうか

N：さっき、新妻先生が言った研究者がいて価値が高まるという話を聞いてそういうふうに思いました。

T：書いた瞬間に古典じゃないとしたら、いつ古典になると思いますか。

N：いつ古典になるか…古典であると認められたときに古典になる気がします。

T：野田先生は古典の授業やりますか？

N：やります。

T：野田先生が古典の教科書を開いて、今日は古典の授業をやりまして言うから、みんなもこれは古典なんだなって思うと思う。教科書に載っていたら古典という気がしますよね。じゃあ古典って誰が決めてるんだろうって思いませんか？

私たちが決めたわけではないけれど、これが古典ですと言われたらそのように感じる。つまり、普段皆さんは古典って何だろうってわからずに学んでいるということがわかりました。教科書に載ったり、先生が教壇に立って古典を教えるっていうのは、これは価値があるものですよ、とかこれは役に立つものですよって誰かが決めたから古典になっているという側面があるんですね。つまり、何が古典になるかというのはみんなが決めている。みんなというのは学校の先生でもあるし、教科書会社の人でもあるし、文部科学省の人でもある。ただ、それをみなさんがいいと思うかどうかは別ですよ。みなさんが古典に対してどういう気持ちを持っているかというアンケートを見せてもらってドキドキしたんですけど、古典って役に立たない、難しくて読むのが大変だという意見が結構ありました。ど

うしてみんなが必要だと思って選ばれたはずの古典が、教えるもの・教わるものになった瞬間に意味がないとか役に立たないと感じてしまうのかなというのを私はずっと疑問に思っていました。それで、漢文について研究し始めてから、その答えを見つけることができたので皆さんにお話ししてみたいと思います。

この一連の討議の後に、大学の授業と同様に、漢文研究領域において平明さやわかりやすさが非難・批判の対象となってきた事実についての説明や、生徒・学生が漢文に忌避感を覚える責任は当事者だけには問いづらいことも同様に説明を行った。

また、対象生徒たちがまだ漢文教材の学習履歴が少ないことを考慮して、野田教諭が「NHK for school 10 min box 古文・漢文 漢文 (3) <sup>9)</sup>」(※以下、「NHK for school」とする)を生徒に試聴させていたことを考慮し、大学で取り扱った教材に加えて、「NHK for school」で取り上げられていた、為政第二の一節の解釈についても取り扱った。当該節は以下である。

子曰、由、誨女知之乎。知之為知之、不知為不知。是知也。

(子曰く、由、女にこれを知るを誨えんか。これを知るをばこれを知ると為し、知らざるを知らずと為す。これ知るなり。)

訳；孔子が子路に向って言った。由や、お前に知るということを教えようか。知っていることを知っているとし、知らぬことを知らぬとする。これが知っていることだ。

上記は宮崎市定による書き下し・訳である<sup>10)</sup>が、「NHK for school」では、次のような訳と解釈がなされていた。

自分が何を知り何を知らないのか、それをはっきりさせるのが、知るということだ。自分の知識には限界があることを自覚しなければ、本当のことは何もわからないと孔子は言います。

一文目は宮崎市定と大きな差異はないと言えるが、二文目は新しい解釈が付け加えられていることがわかる。「自分の知識」の「限界」や「本当のこと」については、『論語』本文では述べられていないため、教材製作者の意図、あるいは、価値観が解釈に介入している可能性を読み取ることができる。また、「限界」の「自覚」、「本当のことは何もわからない」という解釈は、知識の獲得に際して身の程を知るべきであるという居丈高な印象を生じさせると言える。本授業では、漢文領域において難解かつ近づき難いほど『論語』の権威が高まると考えられている可能性を示す証左として取り扱った。

続けて、<2>前稿で論じた「唯女子与小人為難養也」の解釈の検討、及び、<3>「唯女子与小人為難養也」の二つの解釈から二つの解釈を後世に残したいと考える人の価値観を推測する話し合い活動を行った。二つの解釈は以下の通りである。

当該節：子曰、唯女子與小人為難養也。近之則不遜、遠之則怨。

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

①先生は言われた。「ただ女子と小人だけは扱いにくいものだ。これらを近づければ、傲慢無礼になるし、遠ざければ、恨みをいやく」<sup>11)</sup>。

②先生は言われた。「お前さんと小人は世話が焼けるぞ。近づければ調子に乗るし、遠ざければへそを曲げる<sup>12)</sup>」

二つの解釈については、前稿で詳しく論じているが、一方は従来に見られる女性差別や階級差別が前面に現れた解釈であり、もう一方は「女子」を「汝子」と読み、弟子に対する忠言として解釈している。

話し合い活動の結果、二つの解釈を後世に残したいと考える人の価値観のあり方として以下のような意見が出た。

解釈①・孔子の弟子は孔子一筋の人なんじゃないかと思って。孔子に比べると女や奴隷はダメだと言いたくなってしまう。

- ・人を見下しがち。
- ・女性が嫌い。女性のことをよく知らないから大事に思えない

解釈②・孔子を信じている人、尊敬している人。孔子に対する親しみや信頼の気持ちを感じられる。

- ・世界の中で下の立場にいる人、雇われる側の人、女性が賛同すると思う

最後に、複数の解釈の検討を通して、自分が残すべき古典を選択するための模擬的な活動を行うことが意図としてあった点を説明して授業を終えた。

生徒の授業の感想としては、以下のようなものがあった。

(1) 古典は昔の文章なんだというイメージしか無かったので今日の1時間で古典のイメージが一気に変わりました。昔の文章が全て古典なのではなく、昔の文章のなかでこれが古典だと残してきたものが古典なのだと理解出来ました。昔の文章は少し過激な今では考えられないようなものもあるので自分は理解するのが少し難しいけれどこれからは視点を変えてこの文章を昔の人がなんで残してきたのかを考えながら読んでいきたいなと思えました。

(2) 論語は教科書に載っているから、昔の作品がそのまま正しく載っていると思っていたけれど、昔の言葉を現代語に直しているから訳し方は一通りではないし、正しい意味とは限らないとわかりました。

(3) 昔の言葉だったり、国が違う言葉だったりして、日本語、現代語に訳すときに本来の文章との間にズレが生じてしまうことがあると分かった。それらのズレは、個々の捉え方によっても変わってきて、良いように改竄したり、あるいは悪く捉えることも出来る。なるべく語弊がないように解釈するためには、時代や人物の背景を知り、考えることが大切だと思いました。単に難しいもの、だけではなくて、それを面白いと捉えられるようになりたいです。

高校生を対象とした授業では、古典とは何かという問いについて、大学生に授業をしたときと比較すると、あまり考えや意見を引き出すことができなかつた。その原因としては、飛び込み授業であるため生徒と上手く関係を作ることができていなかった、また、問いの解決に至るまでのプロセスを支える援助が不足していたためであると推測できるが、主たる要因として、古典とは何か、という問い自体が高校生にとって飛躍が大きかったという可能性を指摘することができる。

大学生であれば、古典への関心が特に低い理系学生であったとしても、受験勉強によって蓄積された知

識から議論を進めることが可能であったが、高校1年生は大学生と比較すると、当然ではあるが古典に関する知識の蓄積が少ない。加えて、はじめに、で指摘したように、古典の価値が今まで無前提に主張されてきたために、古典はなぜ学ぶのか、どのような価値があるのか、そもそも古典とは何であるかという問いに触れる体験が恐らく少なかったのであろう。

一方で、第2項で示した目標は、①古典とはそもそも何であるか、自分の考えや意見が持てるようにする、②古典が嫌いであるとすれば、その理由は何であるか理解できるようにする、③古典が好きか、嫌いかについて「当事者性」を伴った判断ができるようにする、の三つを達成することができていると捉えられる。大学生に比べて、感想は授業の内容をよく反映しており、(1)「この文章を昔の人がなんで残してきたのかを考えながら読んでいきたいなと思えました」、(2)「単に難しいもの、だけではなく、それを面白いと捉えられるようになりたい」という感想には「当事者性」の芽生えを見ることができる。

以上の大学・高校という二つの実践報告からは、古典についてのインプットが多く、古典とは何かについて充実した議論を展開することができるが「当事者性」が弱い大学生に対して、古典についての学習が少なく問いを深めるのに苦心するものの、「当事者性」という課題に対しては率直かつ自然に受容することができる高校生という対比を見ることができる。

最後に二つの実践報告を踏まえて、漢文教育における当事者不在という問題について考察を述べてみたい。

#### 4. 漢文教育における当事者不在という問題についての一考察

はじめに、でも触れているが、2024年度から新学習指導要領が適用され、「主体的、対話的で深い学び」を主軸として「古典探究」という新たな科目が開設される。本稿では、「古典探究」における「主体的、対話的で深い学び」を実現する手段として「当事者性」に着目し、古典とは何か、また、なぜ学ぶのかを考えることで、古典を受け継ぎ残していく当事者としての自覚を得ることを目的とした活動を提案し、実践した。そして、大学・高校での実践を通して一定の成果と課題を獲得することができた。

本実践で獲得した成果のうちの一つは、古典について自分の考えを持ったり、議論したりする上で、知識注入型の学習の有効性を一定程度確認できたということである。

大学と高校の実践を比較すると、大学における討議の方が内容が充実していると言える。古典学習に好意的な生徒は高校の方が多く見られたが、先に指摘したように、古典とは何かという問いを検討するための知識が十分でなかったために、討議を深める上で野田教諭の発言を手がかりとする必要があった。したがって、古典や漢文の文法の習得に強い苦痛を感じてきた理系学生であっても、その知識を元に古典の意味を限定するための討論を発展させることができている事実は着目に値するであろう。したがって、「当事者性」を獲得するための条件の一つとして、古典に関する一定程度の知識のインプットを上げることができる。

アクティブ・ラーニングが学校教育の主流となってから、座学や知識注入型の授業は敬遠されがちな傾向が見られる。藤永容子(2004)は「教育現場から見た漢文教育の実情」において「古典の内容を理解する力だけでなく、人生を豊かにする態度を育てる視点も大切だということですが、(中略)漢字の読み書き、古事成語をはじめとする語彙、返り点の順に従って文章を読む、助詞・助動詞に気を付けながら書き下し文にする、句法に沿って訳すなど基本的な内容を理解、定着させることが精一杯な状況です」との報告を行っている。しかし、問題の要点は知識注入型かアクティブ・ラーニング型か、という方法論にあるのではなく、授業方法が教師のどのような意図や目的に伴って実行されているかという点にあると言える。実際、本稿で取り上げた二つの実践例は、古典の定義を論じることができるのにも関わらず、「当事者性」

に対して開かれていない大学生、そして、古典の知識は不十分ながらも教員による認識の向き替えを通じて「当事者性」を示すことができた高校生という対比を見ることができる。大学生が古典学習に対する「当事者性」に閉じているのは、古典題材の価値が、受験やテストで高い評価を得ることに限定されてしまっているためであろう。また、知識の不十分な高校生が「当事者性」を示すことができたのは、古典を学習する目的が受験やテストのみに閉じていない段階であったためであると推測される。このような帰結は、特に高校教育時点での古典学習における導入指導の重要性を示していると言える。

古典・漢文に強い忌避感を持っている大学生の受験勉強へのこだわりや、恨みのような心情は著者には異様に強いものと思われた。これらの学生の怒りは、本稿を踏まえるならば、大学受験を理由に、意味や価値を理解できない古典文法の習得を無理矢理に強制されたこと、言うなれば、自らの「当事者性」が剝奪されてきたことに向けられているのではないだろうか。さらに、これらの否定的な感情は、コメントペーパーにも見られたような〈古典不要論〉につながる主張を増強しているように見える。

したがって、導入指導の段階としては、教師・生徒ともに古典とは何か、何のために学習する必要があるのか、その価値はどのようなものかを議論し、それらの点について自分の考えを持てるようにすることが、まず挙げられる。このような議論は、古典を初めて学ぶ際にも、それぞれの単元で用いる教材ごとに行っても有効であろう。続いて、受験やテストにおいて学力の測定を目的として古典題材が扱われることと、学校教育において古典が科目の一つとして設定されていることを明確に区別することができるよう支援する必要性も指摘することができる。

導入指導には必ずしも、高度な専門的知識が必要というわけではない。本稿で報告した討議でも古語や漢語が使われることはなかった。小路口の論稿<sup>13)</sup>では、漢文は「一つ一つの漢字の意味を理解していなければ読めない」「一漢字、一語句、一文が内包する世界を知る必要がある」と述べられているが、〇〇ができれば漢文を理解したことにならない、学習したことにならないといった意味付けは、受験と同様に学習者の「当事者性」を損ない、否定しかねないものである。先にも指摘したが、近年は古典題材の数多くの現代語訳、漫画・アニメ・小説等の作品化がなされており、学習の関口は大きく広げられている。「当事者性」を否定する形でなく、当事者が自ら選んで得た機会を拡張する意味付けが可能であれば、小路口に見られる価値観は学習により大きな効果を発揮することができるであろう。

近年、声高に主張される〈古典不要論〉の前に、漢文教育は風前の灯となっている。しかし、漢文が苦手、あるいは嫌いであったとしても、古典教材の価値を漢字や文法への苦手意識と区別して論じることができる人材の育成がなされれば、自ずとその声は小さくなっていくのではないだろうか。教育者・学習者が共に古典学習についての「当事者性」を獲得したとき、〈古典不要論〉を克服するとともに、「主体的、対話的で深い学び」にも至ることができるはずである。

## 注

- 1) 「J-STAGE」<https://www.jstage.jst.go.jp/browse/-char/ja/>
- 2) 「CiNii Research 国立情報学研究所」<https://cir.nii.ac.jp>
- 3) 小路口真里美、「漢文教育において主体的・対話的・深い学びをどう実現していくか——『列女傳』における再話形成過程の追体験を中心として——」『大阪教育大学紀要 総合教育科学 第69巻』、大阪教育大学、2021年、pp143-161.
- 4) 荒井礼、「中・高における教育・教材を含む包括的な漢文教育の問題：大学における漢文教育の場から」『千葉大学教育学部研究紀要 第66巻第2号』、千葉大学教育学部、2018年、pp23-32.
- 5) 樋口淳、「文体としての漢文訓読：漢文教育の目的と意義をめぐって」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊/早稲田大学大学院教育学研究科編 第27巻第2号』、早稲田大学大学院教育学研究科、2019年、pp29-41.

- 6) 前稿（注7参照）で参照した、明星大学日本文化学科公開シンポジウム「古典は本当に必要なのか」、2019年1月14日開催の配布資料の記載を想定している。
- 7) 新妻千紘、「「唯女子興小人為難養也」考：現代における教材的価値を視野に」『東京家政大学教職センター年報 第13号、2022年、pp45-57.』
- 8) 詳しくは前稿（前掲書6）で詳細に論じている。
- 9) 「NHK for school 10min box 古文・漢文 漢文（3）」[https://www2.nhk.or.jp/school/movie/bangumi.cgi?das\\_id=D0005150075\\_00000](https://www2.nhk.or.jp/school/movie/bangumi.cgi?das_id=D0005150075_00000)
- 10) 宮崎市定、『宮崎市定全集4 論語』、岩波書店、1993年、pp201.
- 11) 井波律子訳、『完訳論語』、岩波書店、2016年、p537.
- 12) 前掲書7、pp53.
- 13) 前掲書3を参照のこと。

# 教職課程の学生がもつ生活作文の評価の観点

## Viewpoints on the evaluation of life essays by students in the Teacher Training Course

児童教育学科 阿部 藤子

教職課程で教科教育を学ぶ学生が、子どもの作文をどのように評価するのか、その実態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させた。入職前の学生が生活作文を読んだどのような観点で評価しようとするのか、実態を明らかにし、今後の関連科目での指導に生かすことを目的としている。学生は、内容面の豊かさ、詳しさ、子どもらしさ等よりも、規範に則った書き方がなされているかという形式面での正誤・適否に、細かい観点で眼を向ける者が多いことが明らかになった。

### 1. はじめに

#### (1) 問題意識

筆者は年報12号「教職課程の学生の作文評価に関する一考察」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の検討を試みた。この際取り上げた作文が小学5年生の意見文だったことに鑑み、本稿では、文種の異なる作文評価の実態を明らかにしたいと考え、生活作文を教材にして学生に取り組ませた。

筆者は、国語科教育の担当をし、2(1)で述べるように、国語科教育の内容と指導法の科目において、国語科の学習指導についての学生の知識・技能の修得を目指している。「書くこと」(以下「作文」とする)の指導もその中に含まれる。児童の作文をどのように見とり、励まし、評価するのかということも現場に出ればすぐに直面する課題である。大学での学修は、作文の指導過程や指導方法についての知識を中心に得ていくことになり、限られた時間の中で具体的な作文作品に即した学修に踏み込めなっていたのが現状であった。そこで、科目内の授業計画を工夫し、小学生が書いた作文を提示し、それをどう評価するか、実際に観点を挙げつつワークする活動を組み込んだ。本稿は、作文評価についての学生の実態を明らかにし、教職課程の学修の中で指導すべき内容について考察することを目的とする。

#### (2) 作文の評価・先行研究

作文指導研究は、その指導過程と指導法の研究を中心として進展してきた。そして作文の評価は、書かせた作文の目標に照らしてなされる。めざす作文技能が習得できているかということが中心になるわけである。一方で、作文指導においては、書き方の指導と共にどんな内容を書くかという内容面の耕しが必要であり、それがアウトプットされた作品の善し悪しを左右すると考える。書き手が表現意欲を持てるかどうか、それに支えられた伝えたい内容があるか、それをいかに書き表すか、の3点が重要だと考える。古くは、森岡ほか(1968)において、小中高校の作文を取り上げ、複数の教員の朱入れと評価、それについての研究者からのコメントという形で具体的な作文事例を挙げての評価研究がなされた。ここでは、文章として正確で適切かどうかという視点と、書き手の思いやその子どもらしさが表れているか、発想が豊かか等の内容面に関する評価もなされている。大規模な調査では、国立国語研究所(1978)がある。小学6年生に6課題で作文を書かせ、その各々に調査項目(漢字使用・描写・会話文の使用・敬語使用など)が充てられていた。このほか3課題について書いた作文を6名で評価しあっている。江口李好(1972)では、生活綴り方の流れをくむ作文指導を牽引し、一人一人の子どもの作文にその子らしさやかつての作文との

変容を取り上げ、子どもに評価を返す営みが綿々と記されている。

筆者の関心は、文章の書き方の面の正誤・適否の技能を子ども達が身につけそれが作文に反映されることと同時に、作文を書くために、あるいは書くことを通して、物事を見る目、感じる心が耕されそれを自分の言葉で表現できる子どもを育てることにある。そして作文を評価する際にも、文、文章としての正確さとともに、書き手である子どもの内面が表れる作文を評価したいと考える。それには、指導する教師の鑑識眼が問われるであろうし、言わば「作文を読む眼」をどうしたら学生にも育てられるかという問題意識も持っている。そのような中で、教職課程で国語科教育の学修を経た学生がどのような眼で作文を読み評価するのかを明らかにしたいと考えた。

## 2. 授業の概略

### (1) カリキュラムと科目概要

令和3年度年度後期科目「国語学」は、本学科で小学校の教員免許を取得するための4年生の必修科目である。旧カリキュラムの中の、「国語科基礎研究」(必修)、「国語科教育法」(必修)、「国語科教育演習」(選択)に続く国語科教育関係の総括の位置づけである。3年生までの3科目でカバーしきれなかった、または手薄だった内容を中心に取り上げている。中でも「B書くこと」の学習に関しては、14回中6回をあてて授業を実施した。第4回と第6回から第8回及び第13回で、実際に子どもの作文を取り上げてそれをどう評価するかに取り組む学修を盛り込んだ。

コロナ禍により令和3年度も、対面とオンライン併用の授業になった。教室が密になることを避け、教室定員の半分以下の人数で授業ができるよう、同じ内容を対面とオンデマンドの二グループに分かれて学修する体制をとった。オンデマンドの回は、毎回、動画資料と課題を提示し、次回以降にその解説や学生の取り組みの傾向等についてフィードバックする形で進めた。

14回の授業のうち作文指導に関する授業の計6回の内容は以下の通りである。

第4回：子どもの作文5編を読み、問題点を考える。

エッセイを読み、内容面・形式面からの評価について考える。

第5回：意見文を書く作文単元を小学校教科書の紙面および、論考資料から学ぶ。

第6回：5年生の意見文を評価する。(動物園を作ることの是非についての意見文)

第7回：課題作文の評価(同一題材「手」作文の異学年の作品から発達をみる)

第8回：生活綴り方について学ぶ。「山びこ学校」を読む。

第13回:コンクール応募作文を読んで評価の観点を挙げ評価する。

前年度の令和2年度の本科目では、上記6回の内容のうち第4回から第8回を行っている。令和3年度には第13回の内容を盛り込んで構成した。

### (2) 対象とした作文

第13回の授業で取り上げた作文は、富山県下で収集されたコンクール応募作文の中から10編を素材として、それらを学生が読み評価の観点を考えることを課題とした。この作文資料は、筆者が携わる共同研究で収集しコーパスの構築をした以下の①～③の作文の一部である。

①2014～2016年の富山大学附属小学校での悉皆調査(題「ゆめ」) 約1500編

②2019年の富山銀行主催「ゆめ」作文コンクールの全応募作文(題「ゆめ」) 約5000編

③2020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

作文は、「ゆめ」「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。応募された作文は学

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。

これらのうち、①②については、子ども達が自分の将来の夢や夜寝ている間に見た夢について記述した作文である。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、③の中の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。提示した作文は以下のとおりである。

	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	自然がいっぱいほの川	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

これらの作文の中で、字句の正確さや文としての正しさ等の形式面の他に、視点の面白さ、発想の豊かさ、子どもらしさといった内容面での良さが感じられる作文を選択して、授業内で検討する作文数として適当と考え10編とした。学生が作文を評価する際に持つ観点として多様な観点が引き出されることを意図した。学年は小学校1年から6年までの作文が収集されており、高学年になるほど、地域の環境問題への意見文、見学記録文などの文種が多くなるため、生活作文として抽出できるのが中学年以下に限られる傾向にあった。結果、5年生1編、4年生9編の作文を提示した。4年生の作文がほとんどとなったが、これは上記の理由で高学年には生活作文が少なかったことに加え、低学年の作文は文量が少ない傾向があり、適度な文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。

### (3) 学生への指示

授業で示したパワーポイントの内容は以下の通りである。

資料の作文を読みましよう。

生活作文を評価する際の観点としてどのようなものがあるか考えて、表に書き出してみましよう。

例：正しく表記できている

経験したことが詳しく記述できている

\*内容・形式の両面から考えよう。

観点数は自由で、必要だと思う観点を書き出しましよう。



【図2】

番号	観点	合計	中分類	合計	大分類	合計		
1	誤字・脱字がない	30	文字	54	形式	365		
2	漢字・送り仮名・文字の正確な使用	24						
3	句読点を適切に打っている	19						
4	作文用紙の使い方が正しい	20						
5	話し言葉と書き言葉の使い分けができています	16	表記	94				
6	「」を正しく使っている	7						
7	正しい表記	17						
8	文末の統一（常体敬体？）	10						
9	改行ができています	5						
10	主述の照応がなされている	35	文	82				
11	接続語を適切に使っている	15						
12	文法上正しく書いている	5						
13	言葉を正しく使っている	15						
14	文と文の繋がりが適切	5						
15	文の長さが適切・だらだら文になっていない	7						
16	比喩の使用	11	語句・技巧	29				
17	擬態語の使用	8						
18	会話を入れている	4						
19	技巧的な表現がある	1						
20	表現の工夫がある	4						
21	不要な語句、語の反復を避ける	1						
22	分かりやすい	15	分かりやすさ	15				
23	段落わけができています	37	構成	91				
24	順序立て・整理されている	12						
25	事実と意見・感想を区別	5						
26	理由や事例を分けて書いている	2						
27	構成がしっかりしている・起承転結で書かれている	35						
28	題名と内容の一致	21						
29	内容の一貫性がある	19	主題・全体	40				
30	具体的な体験の記述がある	59	内容	179			内容	219
31	様子がわかる記述がある	8						
32	体験を通じた学びが書かれている	7						
33	気持ちが書けている	38						
34	考え・意見が書けている	31						
35	伝えたいことが書けている	17						
36	根拠・理由が書けている	4						
37	題材を理解して書いている	1						
38	物事を多面的に捉えている	2						
39	イメージできる	1						
40	ユニークな視点をもっている	1						
41	生活に生かそうとしている	1						
42	学年相応で素直	1						
43	今後の展望を述べている	3						
44	読み手への意識がある	1						
45	読んでいて楽しい面白い	1						
46	自分の言葉で記述している	1						
47	結論の背景の様子がわかる	1						
48	自然の描写が書けている	1						
	合計	584				584		

・20「表現の工夫」、22「わかりやすさ」のような漠然とした、かつ評価の判断も難しい観点がある。特に「わかりやすさ」は全体として言いたいことが分かるという意味か、語句や文が間違いなく書かれていて読みやすいという意味なのかなど、分類に苦慮した。

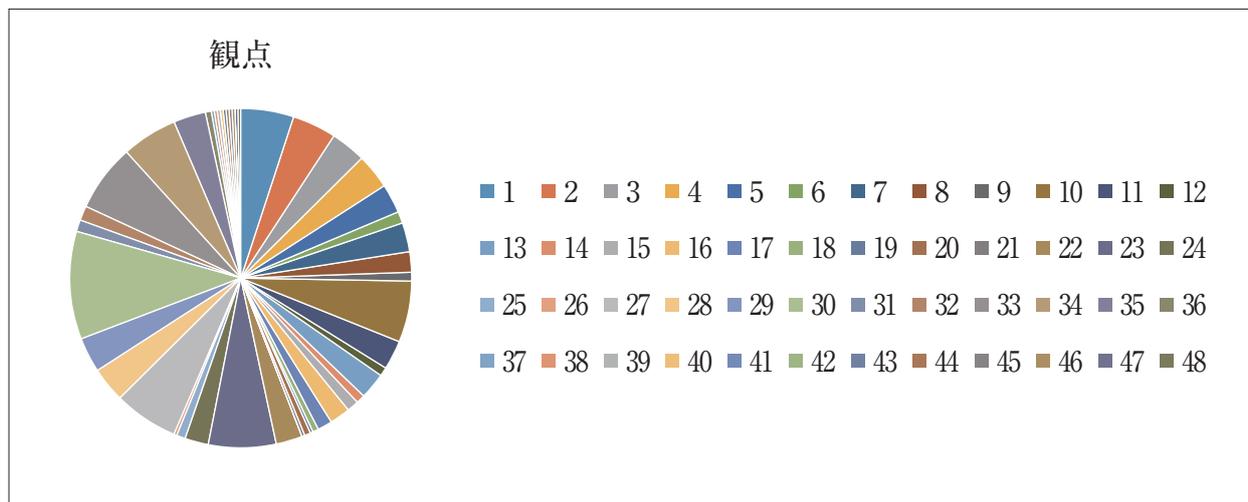
・19「技巧的な表現」という観点の挙げ方で、様々な技巧やレトリックを使用しているかを指す記述がある一方で、その下位分類ともいえる16「比喩」、17「擬態語」など細かな表現上の工夫を単独で挙げているものも多かった。

・8「文末の統一」という記述がありこれを、常体と敬体の使い分けを指すものと考えた者もいたと考えられるが、「常体か敬体にそろえている」のように明示的に記す者もいた。

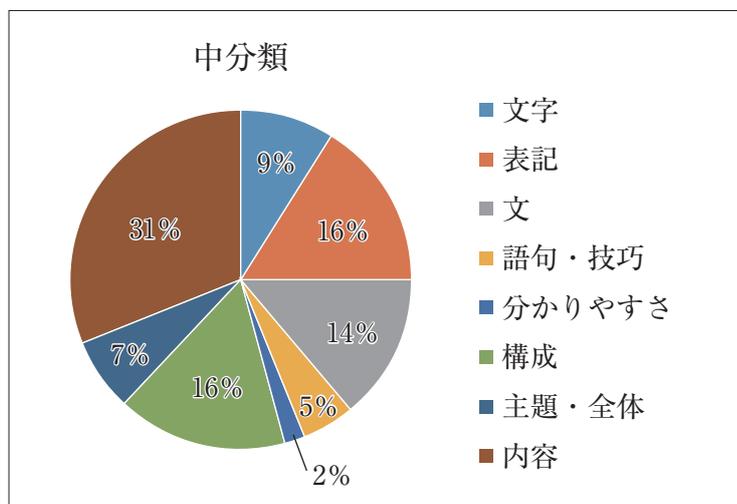
・「その他」には、数としては少ないが、分類に入らないものを書き出す形で示した。特に「事実と意見を書いている」という記述が5名いた。意見文であればこの観点が必要になると考えるが、生活作文を取り上げている点に鑑み、その他に入れた。そして、その上で最終的には、「その他」に入れた観点を「形式」と「内容」のどちらかに入れて図2に示した。

観点があまりに細かく多岐に渡るため、すべての観点についてその数を示し、割合をグラフに表した(図3)が細かすぎて分かりづらい。そのため、森岡(1995)を参照し、中分類として「文字」「表記」「文」「語句・技巧」「構成」「主題・全体」「内容」と分類した。図4で中分類の割合、図5で全観点のうちの形式と内容の割合を示した。

【図3】



【図4】



(2) 観点の多様性と傾向

図2に示したように、学生が書き出した観点の数は実に多く48の観点到分類できた。「誤字・脱字がな

い」「句読点がきちんと打っている」、「漢字が正確に書けている」など、非常に細かな点を個別に書き出しているという印象が強い。提示した10編の作文は、コンクールに応募した作文であるゆえ、誤字・脱字はほとんど見られず、句読点も適切に打たれているものがほとんどであった。また、これが4,5年生の作文であることは口頭で伝えており、読めば少なくとも低学年の作文ではないことは分かるはずである。にもかかわらず、「かぎ（「」）括弧を適切に使う」など低学年の指導事項に該当する観点を挙げていることが少々驚きであった。また「語句」「文・文章」などのより大きな観点をもてない学生が非常に多いことが窺える。

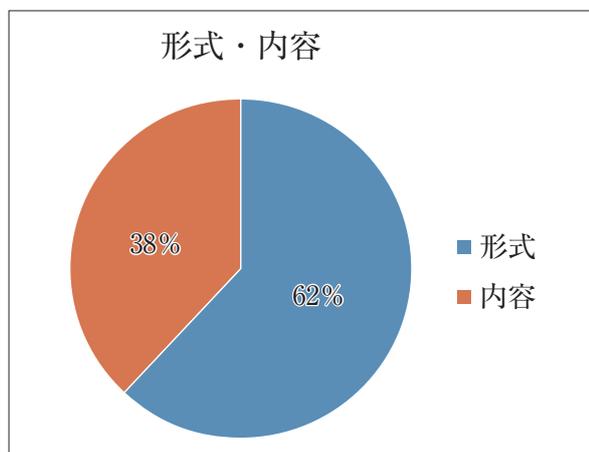
「文字」「表記」で25%を占め、これら表記の規範にかかわる観点が他の中分類に比して最も多い結果となった。書かれた作文の最も見えやすい部分に評価の観点が向きやすいということがいえるだろう。

「文」の分類には6観点、82名の記載があり全体の14%であった。中でも多かったのは、「主述の照応がなされている」が35名であった。次いで「接続語を適切に使っている」が15名、「文の長さが適切・だらだら文になっていない」が7名であった。

構成にかかわる観点として、「段落わけができていない」（37名）、「順序立てて書かれていない」（12名）、「構成がしっかりしている・起承転結で書かれていない」（35名）等が挙げられていた。これらを含めた「構成」の中分類に91名の指摘があり16%であった。「構成」の観点は、作文を全体としてみる観点として重要であり、指導上も必要な点である。思いつくままに書くのではなく、どういう順で述べるのかという構想上の基本的な観点であり、評価の観点としては必須だと考える。この数字は決して多いとは言えず、むしろ構成への着眼が乏しいと言えるのではないかと考える。

すべての観点を「形式」と「内容」に振り分け、その割合を示したのが図5である。形式面が62%、内容面が38%となった。

【図5】



### (3) 授業で既習の学修との関連

上記(2)で学生が挙げた観点の傾向は、本科目での学修がやや影響していると考えられる。第4回から第6回の授業では、低学年の子どもの作文を提示して、幼さ故に思いつくままにつなげて文を綴った作文を取り上げた。表記上の細かな誤りが多い作文もあった。書き手が言いたいことをどのようにくみ取ったかを取り上げ、その上で適切な文にするにはどう直すのが妥当か、一文を短くするための投げかけなどを考えさせた。子どものみならず学生自身が文章を書くときに注意するよう伝え、授業のふり返りにも「自分も気をつけてお手本になりたい」と記す学生もいた。その学修を受けて「文字」「表記」の各観点や、10「主述の照応がなされている」、15「文の長さが適切・だらだら文になっていない」等の観点が挙げられたものと推察される。

#### (4) 内容面への着目

形式面の観点に比して内容面の観点を指摘する者は少なかった。「具体的な体験の記述がある」が最も多く59名だった。これはこの課題に取り組む際に、観点の書き出しの例として挙げたことも影響している可能性がある。「気持ちを書けている」「体験した学びがある」など書かれた内容の意義を取り上げようとしている学生がいることが窺える。「物事を多面的に捉えている」「ユニークな視点をもっている」は書き手のものの見方を読み取って評価観点としており、「生活に生かそうとしている」「今後の展望を述べている」などは、書き手の姿勢を評価し、「学年相応で素直」「自分の言葉で記述している」などは、書いた子どものことは知らないにもかかわらず作文から伝わるその子らしさを感じ取っていることが窺える。しかし、これらの観点を挙げた学生はほとんどが各1～2名程度の少数である。

#### 5. まとめ

本稿では、教職課程の学生が児童の作文をどのように評価するか的一端を考察した。

上述のように、量的には、形式面の細かな規範的な観点を持つ学生が多い傾向が見られた。さらに「構成」への着目が乏しかったことも挙げられる。

また本科目での既習の学修の影響も示唆されたことは、限られた時間の中で何を優先して学修させるかの判断に生かしていきたいと考えた。また相対的に量的には少なかったものの、作文の中に経験の様子や思いが伝わる作文、その子らしさや視点や発想のおもしろさに観点として挙げ価値をおく記述も見られた。逆にそのような作文を多数読むことが学生の作文を読む眼を育てるものと推察する。「構成」への着眼は、授業の中で、構成の分析や、学生自らがある題材で構成を考えるワークを盛り込むこと等で意識付けを図る必要を挙げることができる。また、今後の指導で学生に提示する作文の内容の選択やその量の検討に生かしたい。

2で述べたとおり、本稿では学生が記した観点の文言のみを取り上げて全体の傾向を見るにとどまった。しかも筆者のみの分類、検討であり、複数の眼で検討する必要がある。また、観点到に沿って各学生が各作文に残したコメントは考察の対象としていない。その考察と個々の学生に焦点をあてて評価の様子を分析することを今後の課題としたい。

作文の評価においては、優劣や技能の習得の有無の判定にのみ目が行くことは望ましくない。書き手の思いをくみ上げ作文の良さを見つけ、それを子どもに返すことが求められるわけで、内容面に目を向けた評価の眼を育てていく必要を強く感じるものである。書かれている内容に、感動や心の動きが伝わるか、「子どもらしい」「発想が面白い」「素直に書けている」など、評価する側がどの程度くみ取れるかという、ある意味主観的で評価する側のアンテナ次第という問題点もはらんでいる。内容面のオリジナリティー、ましてや「その子らしさ」となると、担任の教師だからこそ読み取れる部分もあるが、評価には客観性、公平性が求められる。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である。

#### 【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】

- ・江口李好（1972）『綴り方の鑑賞と批評 作品の見かた・考えかた』百合出版
- ・国立国語研究所（1978）『児童の表現力と作文』東京書籍
- ・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

# 学生によるアパレル製品の製作と販売

## ーハンドメイドショップの記録ー

### Manufacture and sale of apparel products by students - A Records of handmade shops activities -

服飾美術学科 田中 早苗

#### 1. はじめに

十条銀座商店街の公式ホームページに「十条コレクション HANDMADE SHOP」が掲載されている。ハンドメイドショップは平成23年から現在まで、本学服飾美術学科と十条銀座商店街振興組合の共催と北区の連携で続けられてきた。材料費や運搬費は学科教育強化費で賄われてきたので、学内での件名は「学生によるアパレル製品の製作と販売」、イベントタイトルは「十条コレクション HANDMADE SHOP」である。以後、イベント全体を指して‘ハンドメイドショップ’、学生の販売活動を‘販売実習’と記す。

今、ハンドメイドショップは岐路に差し掛かっている。アパレル製品製作の主体であった「アパレル生産実習」（3年後期開講）が令和元年で終了し、新カリキュラムでは婦人ブラウスを製作していた科目を削減して「アパレル生産実習」と教授内容を統合して2年前期の開講となったからである。著者は長年「アパレル生産実習」を担当し、平成25年からハンドメイドショップの代表を務めてきたが、新カリキュラムの科目移行を推奨する立場である。なぜならば、「アパレル生産実習」は衣料管理士の必修科目であり衣料管理協会で指定する教授内容、すなわち台衿付きシャツの製作を基にアパレルの生産工程を学ぶのは2年生の科目として適しているからである。新カリキュラムで初めてブラウスを製作する2年生にアパレル製品を製作する余力はない。一旦、ハンドメイドショップと「アパレル生産実習」を切り離して考える時ではないかと考えた。

ハンドメイドショップは「アパレル生産実習」の授業を中心とする関連の科目の授業での指導のもとに、学生が自ら商品企画・設計・製作・価格計算から商品としての販売までを一貫して体験する場を設けることを目的としてきた。さらに、十条銀座商店街の活性化に協力するとともに、学生の学研意識向上と大学の知名度向上につなげることも目的とした。実際にハンドメイドショップは十条銀座商店街の利用客に親しまれ、北区の広報活動の協力により商品数をはるかに超す来店者が毎年訪れている。販売実習に参加した学生は、自分たちの作品によって喜んで下さるお客様を目の当たりにして感動する。ハンドメイドショップを受け入れてくれる地域と、それに応えることができる大学の特質を活かさない手はない。本報はこれまでの事業の足跡とお客様アンケートの結果を明らかにし、地域貢献活動としてのハンドメイドショップの在り方を模索するための資料とすることを目的とした。

#### 2. ハンドメイドショップの足跡

ハンドメイドショップは2011年2月、十条銀座商店街の貸店舗で開催したのが最初であった。当時のアパレル生産実習4クラスの学生が製作した婦人ブラウスと手芸同好会で製作した小物を販売した。前任者より、1回のみで開催で終えるつもりであったが偶然店に立ち寄られた北区の経営アドバイザーの勧めにより翌年も開催することになり、翌年から店舗は十条銀座商店街振興組合事務所のある二階の会議室を無償で借用できるようになったと聞いている。

表1 ハンドメイドショップ12年の足跡

※推定数、\* 参加なし、-資料なし

開催年度・開催日	参加者数						商品数				来店者数	来店者アンケート回答数
	アパレル生産実習	パターン設計II	ニットI・ニードルアートII	ゼミ・その他	学生合計	教員	紳士・婦人シャツ	子供服	小物雑貨	商品合計		
第1回 平成22年度 2011年2月1日(火)・2日(水)	150※	*	*	20	170※	3	150※	-	20	170※	-	-
第2回 平成23年度 2012年2月1日(水)・2日(木)	150※	*	120	*	250※	3	150※	-	120	270※	-	-
第3回 平成24年度 2013年2月1日(金)・2日(土)	152	*	100	*	252	3	152	-	100	252	-	-
第4回 平成25年度 2014年2月1日(土)・2日(日)	156	147	99	36	402	5	140	115	83	338	-	-
第5回 平成26年度 2015年2月1日(日)・2日(月)	142	163	129	*	434	9	142	163	175	480	681	110
第6回 平成27年度 2016年1月30日(土)・31日(日)	160	130	126	*	416	9	160	151	142	453	633	92
第7回 平成28年度 2017年2月2日(木)・3日(金)	135	146	114	*	395	8	135	146	45	326	567	102
第8回 平成29年度 2018年1月27日(土)・28日(日)	148	169	120	*	437	9	118	199	47	364	717	71
第9回 平成30年度 2019年2月1日(金)・2日(土)	147	112	120	*	379	10	115	174	47	336	727	62
第10回 令和元年度 2020年1月25日(土)・26日(日)	132	126	97	*	355	8	103	172	67	342	633	79
第11回 令和2年度 2021年2月19日(金)～21日(日)	販売実習中止により卒業制作展を十条銀座で開催											
第12回 令和3年度 2022年2月5日(土)	*	*	*	11	11	4	35	32	110	177	169	50

表1に第1回から第12回までの参加者数、商品数、来店者数、アンケート回答数を示した。著者がハンドメイドショップの代表を引き継いだのは第4回平成25年度であったので第1回から第3回までの資料のない部分は「-」、該当のない部分を「\*」、推定数を「※」で示している。

東京家政大学は平成23年3月に東京都北区と包括協定を締結したが、第1回のハンドメイドショップは平成23年2月の開催であったので協定の対象ではなく、翌年から平成28年まで北区の後援名義等使用承認を申請していた。後に北区より包括協定に含むとの申し入れがあり、平成29年度から後援名義等使用承認は不要となった。この頃より北区のプレスリリースでハンドメイドショップの告知を掲載して頂くようになった。また、北区の産業振興課と中小企業振興公社の協力により、平成27年と28年に専門講師を招いて接客の講習会を開催、平成28年から令和元年までの毎年POP<sup>1)</sup>講習会を開催した。十条銀座商店街振興組合は二階事務所の会議室をハンドメイドショップの店舗として無償提供して下さった他、商店街にポスターの掲示を手配して頂き、平成27年から協賛フェアの新聞折り込みチラシを3000部配布して下さった。協賛フェアは、商店街の協賛店にハンドメイドショップ開催中に来店した客に独自のサービスを提供するという企画であった。図1は学生がデザインした平成30年の折り込みチラシである。協賛フェ

アに呼応して、当方は『協賛店で買い物をしたレシートをハンドメイドショップに持参した方に学生手作りの粗品を進呈する』という企画を実施した。ハンドメイドショップに来店した客が協賛フェアのことを知り、協賛店に行って買い物をして再びレシートを持って戻って来るというケースもあり、微力ながら協賛フェアに貢献できた。一方、本学では平成23年に短大服飾美術科が終了となり平成24年から服飾美術学科の新入生が6クラスとなった。したがって、平成24年入学生が3年生になった平成26年度以降はクラスが増え授業担当者も増えている。また、子ども服を要望する客の声が多かったことから平成25年からパターン設計Ⅱ（2年後期）で子ども服を製作することになった。

### 3. アパレル製品と小物の製作

#### (1) 商品の製作

第1回のハンドメイドショップで商品を製作したのはアパレル生産実習（3年後期）と手芸同好会であったが、第2回以降の小物製作はニットⅠ（3年後期）、またはニードルアートⅡ（2年前期）の科目で行なわれた。アパレル生産実習は衣料管理士一級・二級取得希望者の必修科目であるが資格を取得しない学生も履修しており、1クラスに30名～40名、学年で150名前後の履修者がいた。アパレル生産実習の授業目的はブラウスまたは台衿付きシャツを例にアパレルの生産工程を学ぶことであったので、学生はひとり1品完成させることを課題とした。授業担当者の裁量により、学生が描いたデザイン画に沿うデザインで製作させることやミセス原型を用いるなど十条銀座の客層を意識して製作を指導していた。当時のカリキュラムでは学生は1年後期にブラウスを製作していたので、3年のアパレル生産実習でブラウスにデザインの工夫を凝らすことは難しいことではなかった。しかし、台衿付シャツとなると衿やカフスや剣ボロ等のディテールを初めて縫った作品は商品に至らないことも懸念された。また、ハンドメイドショップの商品が婦人ブラウスに偏ることも避けたかった。そこで、著者のクラスでは平成27年からメンズシャツを取り入れ、縫い方の練習を兼ねてひとり2着製作させた。1着目は授業前半までに完成させて家族用として持ち帰り、後半は4～5名のグループに分かれてメンズ・レディス・子ども服の台衿付きシャツの親子ペアルックを製作させた。先にメンズで縫い方の練習をしたのでレディスや子ども服へのダウンサイジングは容易である。親子ペアのデザインや製作手順は学生自ら工夫して製作期間を短縮することができた。後に、他の担当者のクラスでもメンズシャツを製作するようになり、平成30年頃は商品の種類が豊富になった。メンズシャツのパターンはアパレルCADで実物大型紙を出力して学生に製図用紙に写させて用いた。本学科では婦人シャツブラウスの型紙設計をパターン設計Ⅰ（2年前期）とアパレルCAD（3年前期）でも取り入れていたので、アパレル生産実習では製品製作に力を注ぐことが可能であった。

一方、子ども服は第4回平成25年度からパターン設計Ⅱ（2年後期）の授業に取り入れられ、子ども服原型とパターン展開を学んだ後に4～5コマを製品製作に充てた。多くの学生は子ども服の製作を好み、特に市販の手作り本に多く見られる90～110サイズの女兒服製作に意欲が集中した。手作り本のパターンのほとんどは囲み式<sup>2)</sup>製図であるが、囲み式を経験するのも良しとして製作に当たさせた。学生が初めて作る子ども服を商品として供出させることに授業担当者として少なからず抵抗があった。どうしても手放したくない学生はハンドメイドショップで購入することとしたが、そのようにした学生は僅かで、多くの学生は「誰かによるこんでもらえるならば。」と快く提供した。



図1 平成30年度の折り込みチラシ

## (2) 材料費と価格設定

材料費は学科教育強化費で賄われ、アパレル生産実習の大人用衣料は1着につき1,500円、パターン設計Ⅱの子ども服は1着につき1,200円、これに履修者数を掛けた金額をクラス予算として割り当て、クラス毎に原議書を作成した。大人用のシャツの要尺は2.0～2.2mで安い布地を探さなければ予算内には収まらなかったが、取り扱い絵表示を統一するために綿100%の素材を購入することを指定した。各クラスでは、材料を購入した領収書と引き換えに現金を授業担当者または授業補助の期限付き助手が渡すという仕組みであったので、領収書の宛先、但し書、日付、店の印をもらうこと、ポイント付きのレシートではないこと等を学生に徹底させなければならなかった。材料は布地の他に糸やボタン、副資材等も必要なので、予算の不足分は授業担当者の教育研究維持充実費を充てたことと思われる。小物製作の材料費予算は平成25年までは25,000円、学科教育強化費に学科の上限が定められてからは20,000円が割り当てられた。協賛フェアの粗品は、各クラスに十銀委員2名を設けてクラスの中で10点の小物製作者を募り、冬休み明けにティッシュケースやアクリルたわし、ボタンバッジなどの小物を作って来た。粗品製作に各クラス3,000円の予算を充てたが、家にある材料や持ち出しで小物を作り、予算が使われることはほとんどなかった。本学科の学生は、小・中・高校の家庭科で慣れ親しんだ布によるもの作りや手芸を得意とする学生が各クラスに一定数おり、授業では見られない特技を知ることができた。

製作した商品にはTOKYO KASEIのブランド織ネームとサイズタグ（メンズ・レディスはS、M、L、子ども服は90、100、110）を後ろ衿元に縫い付け、サイズ・素材・取り扱い絵表示・著者の研究室の電話番号を記したタグを左脇縫い代に縫い付けさせた。図2に示した値札に値段を記入し、メッセージカードを書いて安全ピンで留め付けた。値段の決め方は、材料費の1.2倍から1.5倍の範囲内で端数が百円単位になるように切り上げ・切り下げとしたが、学生の価格設定は控えめであった。メッセージカードには品名、サイズ、素材を記入し、取り扱い絵表示に必要な点や×印を加えて絵を完成させた。2016年度のハンドメイドショップでは、12月に改正された新しい取り扱い絵表示を来店者に知らせるためのパネルを被服整理学研究室の協力により作成し、店内に掲示して学生に新しい取り扱い絵表示の説明に当たらせ、衣料管理士課程に相応しい活動となった。メッセージの欄には、学生各々が作品に込めた思いや購入してくれた方へのメッセージを書いて好評を博している。なお、ハンドメイドショップの売上金は全て学科教育強化費に返納している。



図2 値札とメッセージカード

## (3) 製品の事故事例と検品

製品は授業担当者の責任下においてハンディタイプの検針器を通して検品してから集荷していた。しかし、平成29年に本学教職員が購入したメンズシャツのカフスのボタンホールに穴が開けられていなかった事例や、ボタンホールから出ていた糸端を引っばったらステッチが全て解けてしまった等の事例があり、平成30年度からは商品を集荷した後に全商品の検品を行なった。検品は授業担当者と授業補助の期限付き助手が他クラスの商品を検査し、問題のある作品は商品から除外、または授業担当者か助手が手直しして搬入した。一般客による商品クレームは平成30年2月にあった。総務課に連絡が入り、購入者に連絡を取って製品を送ってもらった。全検品を行なう以前に販売した婦人ブラウスの左カフスの打ち合わせが逆であった。授業担当者を特定するまでもなく著者が直して丁重に送り返した。著者が知る一般客による事故事例はこの1件と、商店街事務所の職員が購入した子ども服のボタンが取れかかっていた件の2件のみであるが、おそらく隠れた事故は多数あったことが予想される。それでもなおハンドメイドショップが受け入れられて継続して来られたのは十條銀座商店街を利用する人々の優しさ・温かさのお陰と言える。

#### 4. 販売実習の実際

##### (1) 係仕事とシフト

ハンドメイドショップでは、アパレル生産実習の履修者は全員店頭に立って販売実習を行なった。6クラス約150名の学生を2日間の営業時間に収めるために様々な工夫が必要であった。折しも2月初旬の土・日は例年企業合同説明会が開催されていたので、販売実習の1日目と2日目のいずれかに参加するように人数調整をおこなった。また、営業時間11:00から16:00の5時間で約75名の学生に仕事を割り当てるために、次の①～⑦のような7つの係仕事を作り、時間帯に合わせて係の人数を決め、1日を3シフトに分けた。十銀委員はシフト表をクラスに持ち帰り、学生の希望を募って係仕事を割り当てた。係仕事は平成26年から設けられた。

- ①会計係：現金やりとり、商品をたたみ袋に入れて渡す、値札の管理、売上金の集計・値札と照合
- ②来場者カウント係：入口に立って時間帯毎の来店者数を正の字で記録する
- ③粗品・写真係：協賛フェアの説明、レシートと粗品の引き換え、店内の様子を写真撮影
- ④誘導係：開店前の客の誘導、パイプ椅子を並べて客に勧める、ベビーカートの運搬と見張り
- ⑤呼び込み係：店頭での呼び込み、チラシ配り、商店街アナウンス放送、自転車の見張り
- ⑥接客係：接客対応、商品説明、店内の子どもの監視、陳列商品の整備
- ⑦アンケート係：来店客にインタビュー形式でアンケートに回答してもらう

H30年度販売実習シフト表 営業時間11:00～16:00 (12:30～13:00 商品入替)

2/1(金)	Aクラス(22名)				Cクラス(25名)				Fクラス(23名)				
10:00 集合	商品陳列				アンケート係 2人	接客係 2人	呼び込み係 2人	接客係 2人	会計係 4人	接客係 4人		接客係 2人	シフト1 28人
11:00 OPEN	粗品・写真係 2人	接客係 2人	誘導係 2人	接客係 2人	アンケート係 2人	接客係 2人	呼び込み係 2人	接客係 2人	会計係 4人	接客係 4人		接客係 2人	
11:30 係交代		接客係	粗品・写真係	接客係	誘導係	接客係	アンケート係	接客係	呼び込み係	接客係	会計係	接客係	来場者カウント係 2人
12:00													
12:00 シフト交代	アンケート係 2人	接客係 2人	呼び込み係 2人	接客係 2人	会計係 4人	接客係 4人	来場者カウント係 2人	接客係 2人	粗品・写真係 1人	接客係 1人	誘導係 2人	接客係 2人	シフト2 26人
12:30 一時CLOSE	商品陳列												
13:00 係交代	接客係	アンケート係	接客係	呼び込み係	接客係	会計係	接客係	来場者カウント係	接客係	粗品・写真係	接客係	誘導係	
14:00													
14:00 シフト交代	会計係 A:2人 会計係 C:2人	接客係 2人	来場者カウント係 1人	接客係 2人	粗品・写真係 2人	接客係 1人			アンケート係 1人	接客係 1人	呼び込み係 2人	接客係 1人	シフト3 16人
15:00 係交代		接客係	会計係	接客係	来場者カウント係	接客係	粗品・写真係		接客係	アンケート係	接客係	呼び込み係	
16:00 CLOSE	商品なくなり次第閉店・片付け												

図3 平成30年度の販売実習シフト表

図3は平成30年のシフト表の例である。二日間の販売実習のうちの一日目のみを示している。クラスがシフトに入っている日に当該クラスの商品を陳列することにして自分たちが製作した商品の客の反応をできるだけ確認できるようにした。シフト1は10:00～12:00、シフト2は12:00～14:00、シフト3は14:00～16:00の各々二時間ずつの勤務であるが、必ず接客係を経験してもらうために途中で係仕事は接客係に、接客係は係仕事に交代して仕事内容の伝達は学生間で行なうこととした。

シフト1は10時に集まり開店の11時までに商品の陳列を行なった。開店前に10名以上の客が並び、開店からの1時間に来客が集中して商品の半数以上が買われてしまうので12:30に商品入れ替えのため一度閉店してシフト2が商品陳列を行なった。シフト3が来る頃に客足は落ち着き、客とのコミュニケーションが充分とれたが、1日目の商品がほとんど売れて品薄となり、客の入店が無い場合は早めに閉店した。

二日目の商品陳列は、シフト1の学生が10時に集合してから行なった。

### (2) 商品の搬入と搬出

商品は搬入日の前日までにクラス毎にダンボール箱に入れて一日目と二日目をシールで色分けし、箱の中が大人服か子ども服かが判るようにクラス名を明記した。荷物の梱包と確認を済ませ、店舗までの運搬は開催日の前日に運搬業者が行った。授業補助の期限付き助手は、搬入当日の15:30に集荷場所の実習室に集まって荷物の積み込みを手伝い、運搬業者が十条銀座の店舗に到着する前に徒歩で行き、店舗までの荷物の運搬を手伝い、会場の確認と翌日の段取りの打ち合わせをした。服飾美術学科の実習室はエレベーターのない三階または四階に位置しており、さらに販売会場である十条銀座商店街振興組合事務所の会議室は階段を上った二階であったため、荷物の搬入と搬出には脚力と人手が必要であった。前述の商品検品に加えて販売実習当日とその前後における期限付き助手の役割と貢献度は大きかった。

### (3) 販売実習後の学生アンケート

販売実習を終えた学生にe-kaseiでアンケート調査を行った。後期授業は既に終了しハンドメイドショップが終わると春休みになるのでe-kaseiのアンケート機能で調査を行なった。『販売実習を行った印象はいかがですか?』の問いに対して、図4に示すように、いずれの年度も「よかった」、「まあまあよかった」の回答が多かった。図4にはアンケートに回答していない「未回答」も加えて販売実習参加者を100(%)としている。

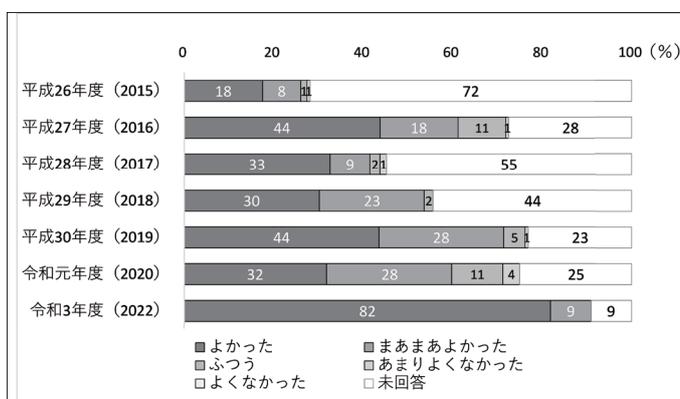


図4 ハンドメイドショップの印象

自由記述では「自分達で作った服を買っていただけるのがとても嬉しかった。」「普段の授業では地域の人々と接する機会があまりないから貴重な経験だった。」「とてもやりがいを感じた」など好印象の感想が多かった一方、「自分のシフトの時間には商品がほとんど売れていた」「お客様とあまり関われなかった」「(学生の)人数が多すぎる」「商品が少ない」という率直な感想もあった。

## 5. 来店者数とお客様アンケート

### (1) 方法

平成26年から販売実習で店頭立つ学生に係の仕事割り当て中に来店者カウント係とアンケート係があった。来店者カウント係は誤りを避けるために常時2名が別々の紙に正の字を1時間毎に記入し来店客の総数を求めた。計数器等は機器に使い慣れていないと数え損ねる場合もあるので記録が残る方法を用いた。アンケート係は、買い物を済ませた客に出口で声をかけてインタビュー形式で口頭で回答してもらった。質問紙を120枚程度用意して客ひとりに付き1枚にアンケート係が代わって記入する、という方法であった。インタビューにした理由は、客が手荷物で手が塞がっていること、出口の廊下が暗かったこと、できるだけ学生が客とコミュニケーションをとることを狙いとしたからである。しかし、令和3年度はGoogle Formsで作成しQRコードから客のスマートフォンで回答してもらった。コロナ禍により会話を最小限にするためと、店舗が狭いので店舗の外で回答してもらうためであった。

質問内容は以下のQ1～Q8で、7年間同じ質問を行なった。

- Q1. どちらからいらっしゃいましたか?どちらにお住まいですか?
- Q2. このハンドメイドショップにいらしたのは何回目ですか?

- Q3. このハンドメイドショップをどのようにしてお知りになりましたか？  
 Q4. 今日はどなたといらっしゃいましたか？  
 Q5. お年はお幾つくらいでいらっしゃいますか？年代を教えてくださいませんか？  
 Q6. 今日は何をお買い下さいましたか？  
 Q7. ハンドメイドショップにどのような商品があるとよいと思いますか？  
 Q8. ハンドメイドショップの感想や印象を聞かせて下さい。

## (2) お客様アンケートの結果と考察

7年間の来店者数とお客様アンケートの結果の一部を図5～図10、表2に示した。

図5 時間別来店者数に見られるように、令和元年まで二日間の開催中に600名から700名の来店者があった。平成28年は平日開催であったので来客数が落ち込んでいるが、どの年度も開店1時間に4割くらいの客が集中している。令和3年度は一日のみの開催であったので来客数が少ない。感染予防のため店舗への入店者を10名に制限して開店前から整理券を配布した。一日に配布した整理券番号は70を越し、整理券なしで入店できたのは14時を過ぎであった。入場整理券によって客は入店できそうな時間まで十條銀座の他店で買い物をすることや飲食店で時間をつぶすことができることがわかった。

図6 来店者の居住地(Q1)は、圧倒的に北区が多いが板橋区やその他の地域からの客も見られる。その他の地域からの客はハンドメイドショップを周知で来店している客層と言える。

図7 来店回数(Q2)では、初めて来店する客が60～70%であったが、30～40%はリピーターであることが注目できる。しかし、販売業者と思われる客が商品を多数購入して行く状況が見られたことを前任者より伝え聞き、そのために『衣料品の購入はおひとり様3点まで』を原則として現在も掲げている。子ども連れの場合はお子様もおひとり様として数えてもよいことにしている。

図8 来店者の年代(Q5)を見ると、平成28年までは30代、60代が多く、次いで70代が多かったが、学生がアンケートでインタビューする際に、比較的若いひとり客に声をかけ易かったとも言える。近年は年齢層が分散する傾向にあり、子育て世代が子どもや家族と来店する姿が見うけられた。

図9 ハンドメイドショップを知ったきっかけ(Q3)は、北区の広報による効果が最も多かった。北区ではホームページのプレスリリースと北区内の掲示板にA4のポスターを100箇所に掲示した年度もあった。次いで新聞の折り込みチラシが平成28年頃まで多く、平成29年に新聞記事2社の掲載があった。学生による呼び込み係の効果もあり、アルバイト等で慣れている学生は普段見られない意外な一面を発揮した。

図10 ハンドメイドショップに望む商品は、自由記述から項目別に分けて複数回答として度数で表した。圧倒的に子ども服に関する記述が多く、次いでサイズ展開、婦人服、商品量の増加、バッグ・袋物、小物全般には様々な小物の種類が記述されていた。子ども服に関する記述とそれ以外(一般)とに分けて、項目別に頻度数の多い順番で示したのが表2である。そこで、表2の『ハンドメイドショップに望む商品(一般)』で最も多い「アイテムの種類」には31種類のアイテムが出現し、頻度数上位の記述を後ろ括弧内に示した。あえて度数1のアイテムを挙げてみると、着物、コート、女性用作業着、羽織、サロペット、アロハシャツなど、多様な要望を知ることができた。

一方、『ハンドメイドショップに望む商品(子ども服)』では、「小学生用のサイズ」、あるいは幼児で体の「大きい子用のサイズ」を望む記述が多かった。ハンドメイドショップの商品は身長90cm、100cm、110cmに限られていた。次いで多かった「アイテムの種類」は26種類、こちらも度数1のアイテムを挙げると、子どもとおそろいのパジャマ、子どものおそろい(サイズ違い)、お出かけ着、スモック、カーディガンなどであった。次に頻度の多かった項目は「子どもの小物」、これはこれまで商品として少なかった注目すべき小物である。次に「男の子用」の数量増加、女子学生はかわいらしい女の子用の服を作りたいが簡単なパンツは製作可能である。サイズ90cm以下の衣料やベビー服は今後の検討課題である。

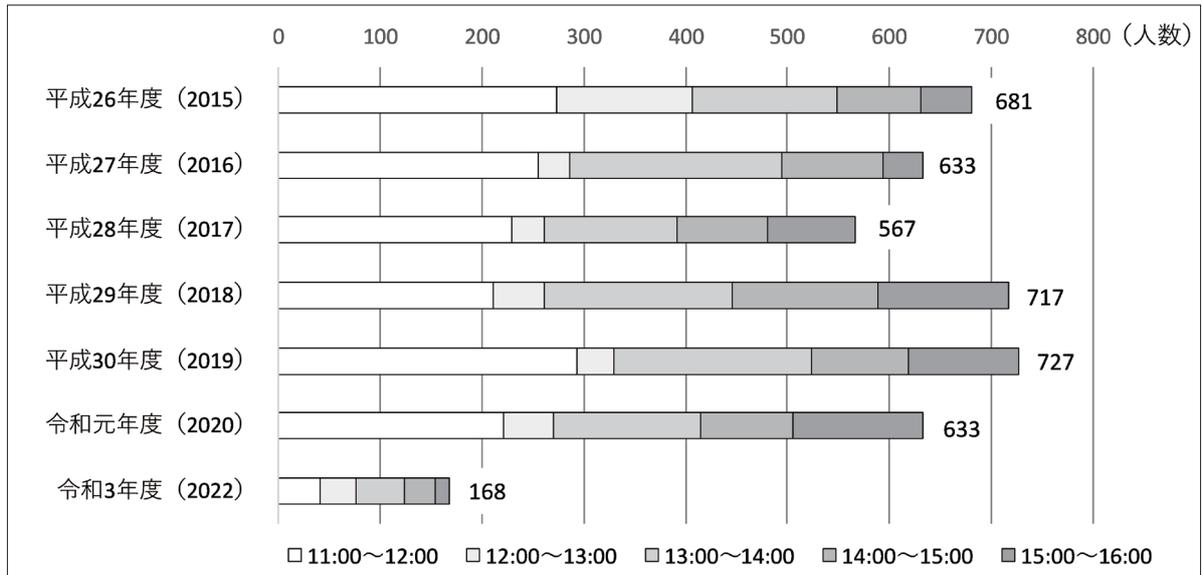


図5 時間別来店者数

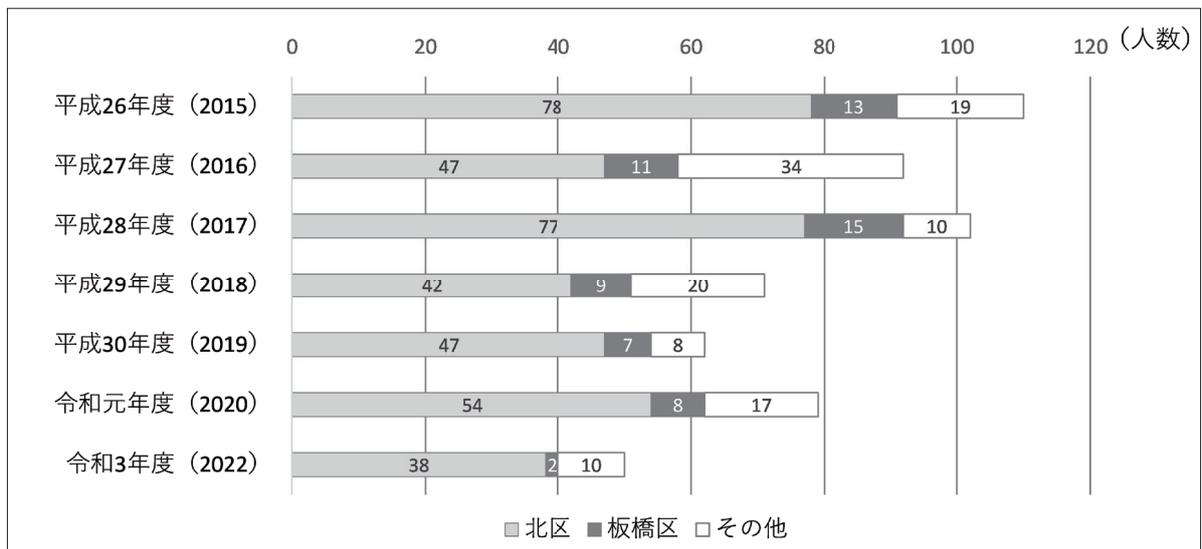


図6 来店者の居住地

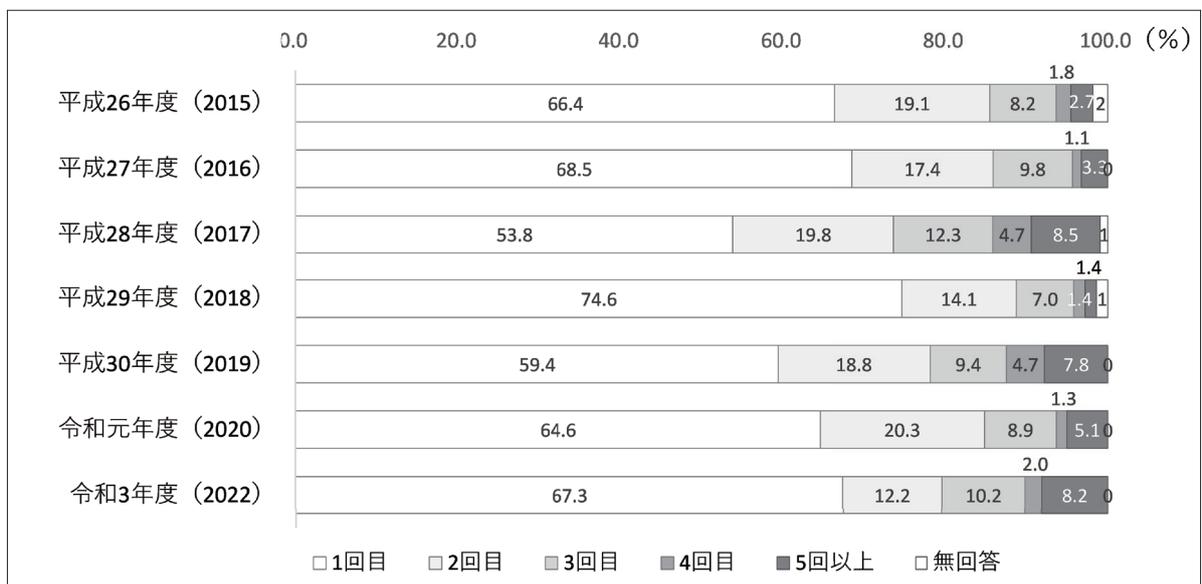


図7 来店回数

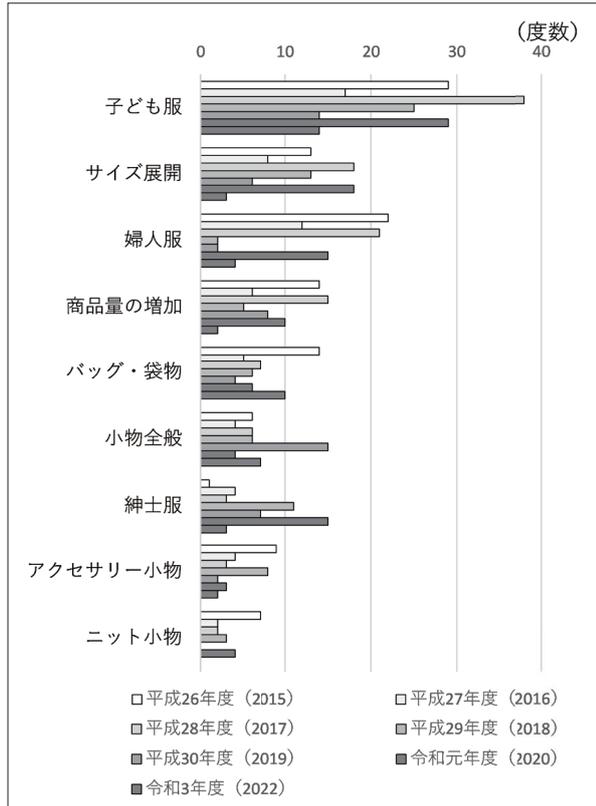


図8 来店者の年代

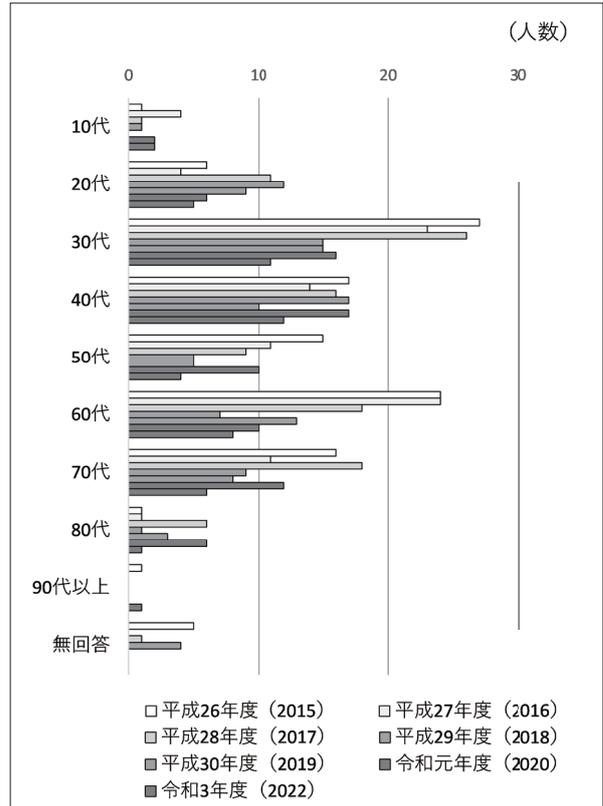


図9 ハンドメイドショップを知ったきっかけ

表2 ハンドメイドショップに望む商品の項目分類

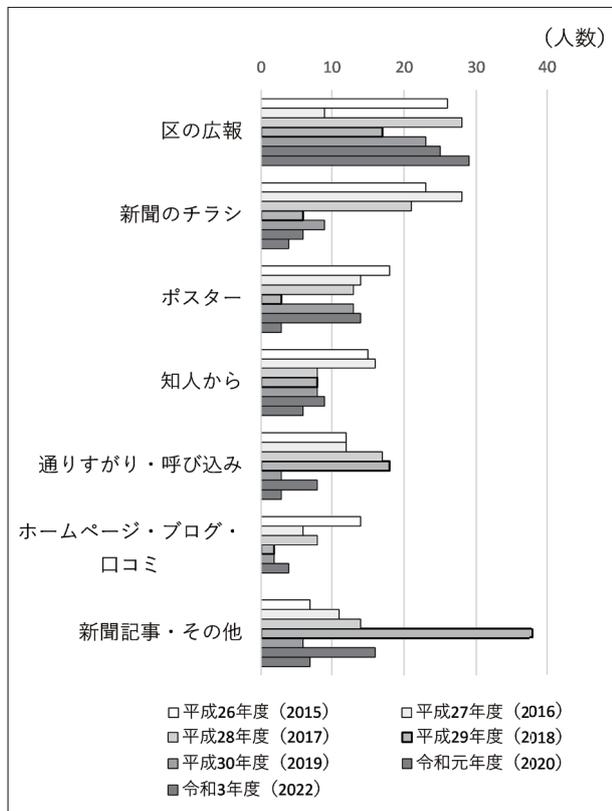


図10 ハンドメイドショップに望む商品

ハンドメイドショップに望む商品 (一般)	頻度数
アイテムの種類 (スカート、ブラウス、エプロン…)	94
小物の種類 (マフラー、帽子、ブローチ、日用品…)	59
素材・色柄・デザイン (明るい色、シンプル…)	52
着衣対象 (シルバー向け、メンズ、ペアルック…)	39
サイズ (大きいサイズ、レディスL、メンズL…)	20
手提げ・袋物 (エコバッグ、ポーチ…)	8
季節 (冬物、夏物)	5
売り場 (見やすく、場所が狭い…)	4
価格 (高い、安く、もっと高くてもよい)	4
その他 (数量を増やす、一点ものの感のあるもの…)	9
合計	294

ハンドメイドショップに望む商品 (子供服)	頻度数
大きい子用のサイズ (120~150、小学生用…)	31
アイテム (簡単なパンツ、柔らかい素材のもの…)	27
子供の小物 (手袋、マフラー、手提げ袋、お弁当箱)	18
男の子用 (数量増加、ズボン、シャツ、セレモニー)	17
小さい子用のサイズ (90以下のサイズ、90~110)	16
ベビー服・ベビー用品	11
合計	120

## 6. おわりに

持続可能な社会を目指しコロナ禍の長い在宅生活を経て、手作りマスクやハンドメイドが見直されている。これは手作りの商品を求めるのではなく、人々が自ら行なう行為としてハンドメイド、リメイク、リフォームが注目されているのである。学生の手作り商品が受け入れられたこれまでの12年間はひとつの区切りと考えた方がよい。一方でハンドメイドショップは、学生の手作り商品を媒介にして十条銀座商店街の買い物客とのコミュニケーションの場として機能していた。毎年立ち寄ってくれる顔なじみの客がおり、近所に住む卒業生のご婦人が毎年訪れ、子ども連れの若いお母さんは久々に若い世代と会話したことを喜んでくれる。「家政大生が何かやってるよ。」と街の方々は興味をもってくれる。このような機会を作れるのは学生によるハンドメイドショップだからである。

今年、前期のアパレル生産実習で台衿付きシャツをやっと仕上げた学生達に「夏休み中にハンドメイドショップの子ども服を作ってみない？」と誘ってみると30名くらいの学生が名乗りを上げた。授業として課題を遂行するための手作り商品ではなく、有志としてハンドメイドショップに参加してもらうことが理想であった。そして、これまでの参加学生のように十条銀座での貴重な学びを体験してほしい。服飾美術学科は今後もハンドメイドショップを続ける所存である。

**謝辞** これまでハンドメイドショップを御支援下さった十条銀座商店街振興組合、北区役所産業振興課の皆様から感謝申し上げます。

## 注

- 1) POP広告、Point of Purchase Advertisingの略、小売店の陳列棚等で商品の説明を行なう
- 2) 囲み製図、原型を使わずに矩形を寸法で描きながら作図する方法

# 幼児の主体性を担保する「教育的瞬間」と援助の在り方 II

## “Educational Moments” and Assistance to Maintain Infants’ Initiative II

保育科 榎本 眞実

### 1. はじめに

#### (1) 問題の所在

本稿の目的は、幼児の主体性を担保しながら教師はどのように関わるのかということについて事例を通して明らかにすることである。本稿は令和3年度東京家政大学教職センター年報に掲載された拙稿「幼児の主体性を担保する「教育的瞬間」と援助の在り方」<sup>1</sup>を基に検討していくこととする。

改めて問題の所在を2点述べたい。1点目は、学生が抱えることの多い問いである「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」ということである。学生は入学以来の学びのなかで、「幼稚園教育要領」に記載されている「幼稚園教育の基本」<sup>2</sup>の3点、すなわち、1点目の「幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」、2点目の「遊びを通しての指導を中心としてねらいが総合的に達成されるようにすること」、3点目の「一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導をすること」をよく理解している。同時に、幼稚園には教育課程があり指導計画のもとに日々の保育が展開されることも理解している。教育内容に基づいた計画的な環境を構成し、幼児の主体性を担保しながら、ねらいが総合的に実現するように幼児の発達や一人一人の特性に応じて適切な指導をしなければならないのである。だからこそ、「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」が切実な「問い」になると考えられる。

たとえば、教育実習において製作などの一斉活動をする場面では、学生は自身が作成した指導計画通りに進めようとするが、進んで取り組もうとしない幼児がいると、「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」に戸惑う。遊び場面では、学生の予測を超える幼児の動きに驚き、さらに、幼児が何を経験し、次にどのような経験が必要で、そのためにどうしたらよいかなど一人一人の特性に応じた指導が難しく戸惑う。これは、卒業学年の後期に開講する「教職・保育実践演習」で自らの問いをテーマにグループワークや議論をする際にも挙げられることが多い問いである。つまり、初めての教育実習や保育実習に行ったばかりの学生に限らず、全ての実習を終え卒業を控えた4年生にとっても切実な問いということである。

2点目が、学生が「幼児の主体性」と「教師の願いや計画」を二択で考えがちということである。前述の「教職・保育実践演習」の授業におけるグループワークでの問いとして「幼児が『したくない』と言ったら、あなたはその幼児の気持ちを尊重しますか?それとも、願いや計画通りに進めますか?」などと設定している。このような二択では真の「幼児と共によりよい教育環境を創造する」<sup>3</sup>ことにはならないだろう。前述の「幼稚園教育の基本」に、「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境の関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における味方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように務めるものとする。」とある。つまり、「幼児の主体性」と「教師の願いや計画」の二択ではなく、幼児が身近な環境に主体的に関わり、取り込んだり考えたりできるように、幼児と共に教育環境、ひいては保育を創造することを示しているのである。ただ、学生にとって、このイメージが難しいと言えよう。

この2点のことから、「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」を具体的に理解できるよう、すなわち、幼児の主体性を担保しながら教師はどのように関わるのかということについて新たな事例を通

してさらに明らかにしたいと考える。このことにより、学生の問いへの一助になると考える。

## (2) 教育的瞬間と「教師の出」「保育者の出」

以上のことを検討するにあたり、前述の拙稿と同様に「教育的瞬間」ということに触れたい。鹿毛は著書「子どもの姿に学ぶ教師」<sup>4</sup>のなかでヴァンマネン (VanManen,M) の「教育的瞬間」を「子ども (たち) のために何らかの教育的な働きかけが期待されるような状況に埋め込まれた瞬間」と説明したうえで、「授業などの教育的場面に埋め込まれた教育的瞬間を的確に捉え、それを逃さずに適切な働きかけを行うこと」を「教師の出」としている。この「教師の出」を「保育者の出」として説いているのが、古賀<sup>5</sup>である。古賀は、保育実践を「それぞれの子どもの活動の中で、今ここでかかわるべきところを瞬間的に判断し、優先的にかかわることの連続」と表している。さらに、「複雑にからみ合う文脈の中で、子どもにとっての状況や活動、行為の意味を保育者は感知し、その瞬間を逃さずにかかわろうとする」保育行為を「保育者の出」とし、そこに「保育者の専門性が凝縮されたかたちで表出されている」としている<sup>6</sup>。そして、「教育的瞬間」を「子どもに対する何らかの教育的な働きかけが保育者に期待される状況に対して、今ここでかかわらねばと育ちの願いを込めてかかわる瞬間」と定義し直している。

そこで、本稿では古賀の「教育的瞬間」および「保育者の出」の定義を援用し、「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」が検討できる事例を通して、幼児の主体性を担保しながら教師はどのように関わるのかについてできる限り具体的に明らかにしたい。

なお、本稿で検討する事例は子供園であるが、登場する担任は幼稚園教諭としての業務であるため「教師」と呼ぶこととする。また、展開される生活や活動全般を一般的な呼称でもある「保育」と呼ぶ。

## 2. 研究方法

### (1) フィールドワーク

東京都A区立B子供園3年保育5歳児の保育を観察し、「幼児の主体性と教師の願いや計画とのバランス」を検討できる姿を記録する。記録は保育に支障のないよう観察するなかでフィールドノートに記録し、可能な限り写真撮影をする。日にちと時間は以下の通りである。

①3月3日 ②3月4日 何れも9:00～11:30

さらに、観察後に担任の教師に援助の意図を確認し、フィールドノートに記録する。なお、事例には内容のかたまりごとに①②…と番号を付し、それぞれ〈場面①〉〈場面②〉などと表すこととする。

### (2) 考察の視点

前述の古賀の「教育的瞬間」および「保育者の出」の援用から、以下の2点を視点とする。

- a. 「教育的瞬間」すなわち「子どもに対する何らかの教育的な働きかけが保育者に期待される状況に対して、今ここでかかわらねばと育ちの願いを込めてかかわる瞬間」をどのようなプロセスで判断するのか
- b. 「保育者の出」すなわち「複雑にからみ合う文脈の中で、子どもにとっての状況や活動、行為の意味を保育者は感知し、その瞬間を逃さずにかかわろうとする」際の具体的な在り方

### (3) 倫理的配慮

本研究における事例については、当該園長および担任教師に研究目的、研究方法や資料の取り扱い等について説明を行い、了承を得ている。

### 3. 事例と考察

#### 【事例1－1日目－の概要】

A児とB児はおもむろに製作コーナーのテーブルの椅子に座り、この数日遊びの中で数人の幼児がしているグリーティングカード（以下、カードと表記する）作りを始める。教師はさりげなく隣に座る。「カード作るの？ いいね」と話しかけ、「ねえ、ここにこういう風に紙を貼ると『飛び出すカード』になるの。どう？」と提案する。男児達は教師に教えてもらいながら「飛び出すカード」を作る。（写真①）

2人は製作が進むたびに教師に声をかける。教師が応じると、男児達は嬉しそうな笑顔になる。

#### 【事例1の詳細な時系列】

時間	幼児の言動	教師の言動
	<p>① A児とB児はこま回しをしていたが、一区切りが済んだのか次の遊びを探すように保育室を歩く。そして、製作コーナーのテーブルの椅子に座る。テーブルには、最近数人の友達が楽しんでいる「カード作り」用の八つ切りの1/8程度の大きさの白い画用紙がかごに入れられて置いてある。2人はその画用紙を手に取り、カード作りを始めようとする。</p> <p>④ 2人は興味をもった様子で教師が作っている様子を見る。</p> <p>⑤ できあがった「飛び出すカード」を見た2人は「やる！」と声を合わせるように返事をし、教師に教えてもらいながら「飛び出すカード」を作り始める。</p> <p>⑥ 2人は製作が進むたびに「先生!できた!」「見て!」などと教師に声をかける。</p> <p>⑧ 2人は嬉しそうな笑顔になる。</p>	<p>② 教師は2人の様子を気にかかけ、さりげなく製作コーナーのテーブルの椅子に座る。</p> <p>③ 「カード作るの？ いいね」と話しかけ、「紙を折って、ボンドで貼るでしょ。そして、小さい紙に描いて切って、ここにボンドで貼ると…。ほら、『飛び出すカード』になるの。どう？」と実際に作りながら提案する。</p> <p>⑦ 教師が「素敵!」「良いの、できたね。ここ、難しいのに頑張ったね!」と言う。</p>

#### 【考察】

〈場面①〉の2人の動きの緩慢さから推察すると、「何しようかな。…カードでも作ろうか」とでもいうような曖昧な思いだったのではないかと推察される。少し時間をかけながら目的を見いだしたとはいえ、明確な目的とは言えない動きである。教師は、こま回しが一段落をした2人の遊びの目的が曖昧になることをこの数日の様子から予測していた。

小川は、「援助は幼児理解の上で幼児の動きを予測し、幼児へのかかわり（指導）をイメージすることを前提としている」<sup>7</sup>と述べているが、教師はまさにこの2人の動きを予測していたのである。そして、2人には明確な目的で遊びに取り組むことで力を発揮してほしいと願ったことから〈場面②〉のように注視した後に、〈場面③〉の援助に至っていると言えよう。曲がりなりにも自ら選択した「(通常の)カードを作る」という「幼児の主体性」と「飛び出すカード作りを提案する」という「教師の願いや計画」とのバランスの問題が浮かび上がる。

この事例における「教育的瞬間」を、〈場面③〉と考える。この〈場面③〉は、前述の通り〈場面②〉

の教師の援助から始まる。この日の教師へのインタビューによると、「もう一（ひと）エッセンス入れたかった」と話している。しかしながら、「飛び出すカード」ではないカード作りをしている幼児もいるし、そもそも、この時期に細やかな作業をカードを渡す相手を思いながらていねいに仕上げる経験として、カード作りに適した画用紙を使いやすいように置いている。つまり、2人に対する「もう一（ひと）エッセンス」と言えよう。2人がカード作りをしようとしているので、その延長線上の提案を受け入れるのではないか、2人は製作的なことが得意なので少し難しいこともできるだろう、手応えがあることでカード作りが明確な目的となり、新しい経験ができると同時に達成感や満足感が得られるだろうなどと予測しているのである。そして、いかにも楽しそうに、かつ、2人が集中すればでき得る方法で「飛び出すカード」作りを提案する。

その後、A児は内裏雛を描いたカード（写真②）を作り、その後、新たに三人官女のカードも作り、さらに段飾りのように内裏雛と三人官女のカードを貼り合わせる（写真③）。B児は、秋をイメージしたカードを作った後に、冬をイメージしたカードを作る（写真④）。2人は「飛び出すカード」の方法を取り入れたカード作りに夢中で取り組んでいく。

以上のことを踏まえて、二つの視点で整理してみる。

#### a. 「教育的瞬間」をどのようなプロセスで判断するのか

前述の通り、「教育的瞬間」は「今ここがかかわらねばと育ちの願いをこめてかかわる瞬間」であるが、まさに〈場面②〉〈場面③〉がそうである。重要なことは、こま回しの後の2人が遊びの目的が曖昧になることを予測していたことである。これがなければ、2人への注視はなく、さらに「飛び出すカード」作りの提案もないのである。

そこに至るプロセスとしては、以下のように整理できる。

2人の動きを予測し、〈場面①〉の様子を注視する

⇒ 〈場面②〉願いをもち、手応えがあり、かつ幼児自身ができ得る魅力的な方法を提案する

#### b. 「保育者の出」の具体的な在り方

具体的な在り方としては、〈場面③〉のように提案というかたちである。しかし、言葉だけで提案したとしたら、2人には具体的な作り方が伝わらず、またその魅力も分からずに「やらない」「これでいい」と拒んだ可能性もある。教師は2人の隣の椅子にじっくり座り、「飛び出すカード」を実際に作り始める。その様子は、いかにも楽しそうである。2人が〈場面④〉のように集中して見ている様子からは、「何ができるのだろう」「どうやって作るのかな」などと思ったのではないかと考えられる。そして、できあがった「飛び出すカード」をとっても魅力的に感じたのだろう。だからこそ、〈場面⑤〉のように、すぐに取り組み始めたと言えよう。

つまり、教師はただ提案したのではなく、その方法と出来上がりを魅力的に示したのである。さらに、その方法が分かりやすく、幼児が自分たちにできると感じられたということである。実は、このことはとても重要だと考える。いくら魅力的の出来上がりだとしても、幼児が自分で作り上げることができなければ、達成感や満足感につながりにくいからである。

#### 【事例2－2日目－の概要】

教師は、保育室の入り口の壁面に昨日の「飛び出すカード」を掲示する（写真⑤）。また、製作コーナーに、昨日の大きさの画用紙と、その倍程の大きさ（八つ切りサイズの1/4程度の大きさ）の画用紙を用意する（写真⑥）。

A児とB児は、掲示されたカードを嬉しそうに見ている。その後、早速カード作りを始める。2人は昨日より手慣れた様子で、教師の援助なく取り組む。

A児は、1枚のカードに秋をイメージした木や落ち葉をデザインする。ほとんど言葉を発すること

なく黙々と取り組む。1枚を作り終わると、すぐに新しい画用紙を取り、今度は冬をイメージして雪だるまをデザインする。2枚ができあがると、教師を呼んで見せ、秋と冬のカードを横に並べて、セロテープで貼り合わせる（写真⑦）。さらに、春と夏のカードも作り、同様に張り合わせて、最後に4枚を貼り合わせる。

【事例2の詳細な時系列】

時間	幼児の言動	教師の言動
	<p>② A児とB児は、掲示されたカードを嬉しそうに見る。その後、製作コーナーに行き、早速カード作りを始める。2人は昨日より手慣れた様子で、教師の援助なく取り組む。</p> <p>③ A児は、1枚のカードに秋をイメージした木や落ち葉をデザインして作り始める。ほとんど言葉を発することなく黙々と取り組む。1枚を作り終わると、すぐに新しい画用紙を取り、今度は冬をイメージして雪だるまをデザインする。</p> <p>④ 2枚ができあがると、教師を呼んで見せる。</p> <p>⑥ その後、秋と冬のカードを横に並べて、セロテープで貼り合わせる。（写真⑦…秋のカードを左側、冬のカードを右側に貼り合わせる）</p> <p>⑦ さらに、春と夏のカードも作り、同様に横に並べてセロテープで貼り合わせる。（夏のカードを左側、春のカードを右側にして張り合わせる）</p> <p>⑨ A児は、教師の言った「はる、なつ、あき、ふゆ」という順番には興味がない様子で、4つの季節が完成したことに満足気な表情をする。</p> <p>⑪ 最後に2枚組と2枚組を上下に貼り合わせる。</p>	<p>① 保育室の入り口の壁面に昨日の「飛び出すカード」を掲示する。また、製作コーナーに、昨日の大きさの画用紙と、その倍程の大きさ（八つ切りサイズの1/4程度の大きさ）の画用紙を用意する。</p> <p>⑤ 「いいのできた!秋と冬だね～」とていねいにカードを見ながら言う。</p> <p>⑧ その様子を見て、「すごい!はる、なつ、あき、ふゆだね」と言い、季節の順番には貼られていない4枚のカードを順番に指しながら言う。</p> <p>⑩ その様子を見て、それ以上は言わずにいる。</p>

【考察】

【事例2】は、前日の続きである。〈場面①〉では、環境を構成するという教師の計画を明確に読み取ることができる。登園する幼児がすぐに気がつくような場所に前日の「飛び出すカード」を掲示する。その際は、写真⑤のように、「あけてみて!」という表示と共にカードを閉じた状態で掲示し、幼児が「飛び出すカード」を一層楽しむことができる工夫を施している。また、前日の幼児の様子を見て、用意した画用紙が「飛び出すカード」を作るには小さかったことを省察し、その倍の大きさの画用紙も机の上に置く。さらに、「飛び出すカード」作りに必要な細長い紙もかごに整理して置く。つまり、2人を含むクラスの幼児が、掲示された自分や友達の作品に刺激を受け、さらに「飛び出すカード」作りに主体的に取り組むことを予測しているのである。

幼児期の教育は、「特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本」<sup>8</sup>としていて、「環境から

の刺激を受け止め、自分から興味をもって主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験が重視されなければならない」<sup>9</sup>ともある。ここで教師が構成した環境は3点、すなわち、1.登園する幼児がすぐに気がつくような場所に前日の「飛び出す絵本」形式のカードを掲示する、2.前日より大きいサイズの画用紙を用意する、3.「飛び出す絵本」に必要な細長い紙を用意する、である。教育的意図の含まれるこの環境から幼児が刺激を受けて、主体的に自分自身の遊びに取り込みやすいと考えられる。

一方、〈場面⑧〉では、4つの季節を自ら表現したA児だからこそ、春夏秋冬の順番に気づき、興味をもつのではないかと予測し、「もう一（ひと）エッセンス」を加えたのではないかと。つまり、A児の知的好奇心の可能性に働きかけたと言えよう。そうであれば、「思いのままに4枚のカードを貼り合わせる」という「幼児の主体性」と、「春夏秋冬の順番に気づき、興味をもつのではないかと」という「教師の願いや計画」とのバランスの問題がかすかに浮かび上がる。しかし、A児は言葉に耳を傾けたり、聞き返したりしない。教師は、これ以上の働きかけをするとA児の楽しさが阻まれるのではないかと予測し、「言わない」という判断をして見守る。前述の拙稿に示した小林<sup>10</sup>がある研究発表の講評で「教師としての推移を見守っていきこうとするときの“見守る”ということも、“出”と捉える。何となく放置しているのは“出”とは言わないが、積極的に“見守る”と“出ずに我慢する”というのは“出ない”という“出”である」と述べている。これに拠れば、教師のこの判断は、小林の言う「“出ない”という“出”」と言える。

ここでは〈場面①〉と〈場面⑧〉が「教育的瞬間」と考える。

〈場面①〉では、前日の2人の取り組みに手応えを感じ、2人がより達成感や満足感をより感じられるよう、また、クラス全体への刺激となるよう判断をして掲示をしている。言い換えれば、掲示することで2人の取り組みやクラス全体の取り組みにより刺激があるだろうと予測しているのである。

〈場面⑧〉では、4つの季節を理解して表現したA児のさらなる知的好奇心の可能性に働きかけたと考えられる。しかし、A児は興味を示さない。教師はA児の興味の行方を把握し、「タイミングは今ではない」とそれ以上は働きかけずに見守る。つまり、〈場面⑧〉においては、前半部分はもちろんのこと、働きかけをしないという判断も「教育的瞬間」と考える。

以上のことを踏まえて、二つの視点で整理してみる。

#### a. 「教育的瞬間」をどのようなプロセスで判断するのか

前述の通り、〈場面①〉と〈場面⑧〉が「教育的瞬間」と考える。そこに至るプロセスとしては、以下のように整理できる。

〈場面①〉

前日の2人の取り組みを把握し、より達成感や満足感を感じられるよう、クラス全体への刺激となるように模索

⇒ 〈場面①〉 掲示をすることで刺激となるという見通しをもつ

〈場面⑧〉

4つの季節を表現したA児の知的好奇心の可能性に働きかける

⇒ A児の姿からそれ以上は働きかけずに見守る

#### b. 「保育者の出」の具体的な在り方

〈場面①〉において、教師は掲示に気がついた子ども達と「すごいね」「どうやって作ったのかしら」などと言いながら一緒にカードを見ている。また、A児やB児とは「頑張ったね」「いいのができたね」などとあらためて認めている。単に掲示しただけではなく、さらにていねいに援助をしている。

〈場面⑧〉で、A児の知的好奇心の可能性に働きかけていると言える。教師は「幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにする」<sup>11</sup>と求められている。ここでの教師の働きかけは、まさにA児のよさや可能性を把握したうえでのことと違いない。つまり、誰にでもするわけではなく、4

つの季節を理解して、その象徴となり得る「桜・太陽・紅葉・雪だるま」を表現したA児にだからこそ働きかけただただろう。しかしながら、教師はA児の興味の行方を把握し、それ以上は働きかけずに見守ることとしている。

ここまでの考察を整理すると、以下のようなになる。

- (1) 「教育的瞬間」の判断のプロセス
  - 1) その時点やこれまでの幼児の姿からその後の幼児の姿を予測する
  - 2) 教師の願いやねらいを織り交ぜる
- (2) 「保育者の出」の具体的な在り方
  - 1) 手応えがあり、かつ、幼児自身ができ得る魅力的な方法を提案する
  - 2) 幼児が主体的に取り組める環境を構成し、共感したり認めたりする援助をする
  - 3) 幼児の姿や思い、発想を認める柔軟な援助をする

## 5. 総合考察

最後に、次の2点についてさらに深めていきたい。

### (1) 「保育者の出」としての「もう一（ひと）エッセンス」

「もう一（ひと）エッセンス」とは、教師が「飛び出すカード」を提案した際を振り返って称した教師自身の言葉である。ここでは、この「もう一（ひと）エッセンス」について述べていきたい。

前述の拙稿では、「保育者の出」として「補助線を引く」「足場かけ」と称される援助について述べた。「補助線を引く」援助とは、数学の図形の問題を解くときに「補助線を引く」ような行為を教師がすることで、結果的に幼児が自分たちの力で何とかできてしまうような展開になる援助のことである<sup>12</sup>。「足場かけ」とは、「幼児が課題を解決していく過程において幼児自身の力で次の段階に上っていくための保育者による環境設定や援助」であり、具体的には「寄り添ったり、他児の様子に気付けるようにしたり、状況や解決の方向をつぶやいたり、共感し認めたりという援助」<sup>13</sup>のことである。これらは、幼児だけではそこにある何らかの課題を解決することが難しい場合の教師の援助と言えよう。では、「もう一（ひと）エッセンス」と称される援助はどのようなことだろうか。

「幼稚園教育要領」第1章に「教育は、子供の望ましい発達を期待し、子供のもつ潜在的な可能性に働き掛け、その人格の形成を図る営みである。（中略）幼児一人一人の潜在的な可能性は、日々の生活の中で出会う環境によって開かれ、環境との相互作用を通して具現化されていく。」<sup>14</sup>とある。教師が、この2人に手応えがある「飛び出すカード」作りを提案することで遊びの目的が明確になり達成感や満足感が得られると予測した。これは、言い換えれば「潜在的な可能性」に働きかけたと言えないだろうか。

しかも、その作り方はカードを二重にしてカッターで切り込みを入れる一般的ではあるが難しい方法ではなく、細長い紙で立方体を作ってカードにボンドで貼り、小さく書いた絵をその立方体に張り付けるという方法である。これなら、修了間際の5歳児が一人で取り組むことができる。そのことで、幼児の達成感や満足感につながると言える。前述の小川は、「保育者の援助によって自発的・自主的行為としてその活動を行い、充実感・達成感を味わうことができるようにすることが求められている。それゆえ、保育者の援助は、最終的には、自らの役割それ自体が必要でなくなる方向に向かわなければならないのである。それは幼児が自律的・自発的行為として遊びを展開できることである」<sup>15</sup>とも述べている。シンプルな方法であるが、それでも巧緻性が必要な作業であるし、そこに張り付けられる大きさの絵を描いて切り取り貼る、という細かい作業となる。A児もB児も黙々と集中して進めていた。「潜在的な可能性」に働きかけた提案が奏功していると言えよう。

さらに、「幼稚園教育要領」には、評価の実施について「幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、

指導の改善に生かすようにすること」<sup>16</sup>とある。教師は、2人の製作が得意というよさを把握している。また、少し難しいこともできるだろう、手応えがあることでさらに意欲的になるだろう、という可能性も把握している。そして、「飛び出すカード」作りを提案しているのである。

【事例2】でも、教師は「もう一（ひと）エッセンス」として「春夏秋冬」という季節の順番を伝えようとしたのではないか。春から学校歴が始まることに加え、季節の味わいや変容を愛でる日本にとって、「春夏秋冬」は継承すべき大事な文化である。4つの季節を理解して表現したA児だからこそ、その潜在的可能性に働きかけられるという判断があったと考える。ところが、A児は興味を示さない。前述の小川は、「幼児の志向性が分かるからこそ、幼児理解を前提とした指導、つまり援助が可能になる。（中略）幼児理解の中に幼児の志向性を読むと共に、それへの保育者のかかわりの反省を継続的につないでいくことによって、自己の援助の筋道が明らかになる」<sup>17</sup>と述べている。つまり、教師は、A児にとって「春夏秋冬」の順番は志向の方向ではないことを把握し、それ以上は働きかけずに見守るという判断をしている。

同様のことを、秋田が著書<sup>18</sup>の中で自身のエピソードとして記している。4月半ばのある日、5歳児のC児に園庭の茂みに連れていかれ、草に「ふわふわの葉」と「固い葉」があることを教えられる。やわらかいふ毛のような毛が葉の表面に生えている草とそうでない草があるという発見に共感しながらA児と行動を共にする。A児はもっとないかと探したり、虫眼鏡で葉の表面を見たりしていた。少しして、秋田は「ふわふわの葉」と「固い葉」にも葉の形が違うことに気がつき、「ふわふわの葉っぱでも、これとこれで形が違わない?」と声をかける。すると、A児は「でも、ふわふわだよ」と言い、「ふわふわの葉」と「固い葉」を探し続けた。秋田は、次の気づきへ急がせようと働きかけたことを反省する。その後、A児は友達を誘い、もっと小さな「ふわふわの葉」を探し始めたことにほっとした、とのことである。秋田はこのことに関連して以下のように述べている。

子どもが自らの概念だけではなく、より高次の科学的概念を教えられることによって、より体系だってものごとを考えられるようになるのは事実である。しかし、その教えられる知識が有効に働くには、子ども自身がその有用性を感じる必要がある。子どもは環境の中に埋め込まれた知識を、自分の発達に応じた形で、能動的に取りこんでいく。生活の中で、身体を通してモノやことに出会い、そこに何かを見出して自分の言葉で経験から知識を形作っていくことが、幼児にまず必要ではないだろうか。それは、子ども自身が自分の知の作り手、著者になることである。

これを見ると、A児やC児に対する教師や秋田の働きかけは、幼児の志向を理解し、その延長線上にあるより高次の概念を伝えた援助であることが分かる。より高次の概念を潜在的な可能性に働きかける援助である。

【事例1】では、「飛び出すカード」の提案という「もう一（ひと）エッセンス」が奏功し、【事例2】では、「春夏秋冬の順番に興味をもつ」という「もう一（ひと）エッセンス」はそれ以上は働きかけずに見守ることになる。潜在的な可能性に働きかけることと同時に、秋田の述べるように幼児が能動的に取りこむか否かを判断することは高次の概念が有効に働くために必要なことであろう。この判断について続けて述べていく。

## (2) 柔軟な指導としての「出ないという保育者の出」

「幼稚園教育要領」では、指導計画の考え方として「調和のとれた組織的、発展的な指導計画を作成し、幼児の活動に沿った柔軟な指導を行わなければならない」<sup>19</sup>と明記されている。そもそも、「指導計画は一つの仮説であって、実際に展開される生活に応じて常に改善されるもの」<sup>20</sup>であり、決して一様ではない一人一人に応じて、働きかけを続けたり、続けずに見守ったり、働きかけを変えたりなど改善するもの

なのである。では、「柔軟な指導」とは具体的にはどのようなことだろうか。

【事例2】で、教師は「はる、なつ、あき、ふゆ」と言いながら、A児の季節の順番には貼られていない2組のカード（「夏のカードを左側、春のカードを右側にして張り合わせたもの」と「秋のカードを左側、冬のカードを右側に貼り合わせたもの(写真⑦)」)をゆっくりと2回指さしていた。場合によっては、カードをその順番に貼り直すことを提案するかもしれない。しかし、そのことに興味を示さないA児にとっては意味がなく、さらに働きかけを続ければA児にとって楽しさが阻まれ、自分のしようとするのが教師に受け入れられていないことを感じるだろう。教師はそれ以上は働きかけず見守る。つまり、教師はA児の思いや取り組みをしっかりと受け入れ、その姿に応じてそれ以上の働きかけをしない、すなわち援助の改善をする。この援助を「出ないという保育者の出」と称したが、これはまさに柔軟な援助の一つであろう。この援助は、A児が自分の思うように4枚のカードを貼り合わせ、満足気な表情をすることにつながる。

ちなみに、前述の通り、A児は前日に作成した内裏雛と三人官女のカードを上下につなげている(写真③)。まさに、段飾りのイメージなのだろう。できあがりを嬉々として教師に見せていたことから、とても満足していたことが伺える。幼児ならではの発想の貼り合わせ方と言える。教師は「そうだよ、こうなっているものね」と受け入れていた。もし、「このカード、ここにくっつけるの？」などと働きかけたとしたら、やはりA児の楽しさや満足感は担保されない。ここでも、A児に応じた柔軟な援助がA児の独創的な発想や達成感、満足感につながっていると考える。

前述の秋田のエピソードの場合も同様である。C児の姿に応じて、それ以上は葉の形については働きかけなかったことで、C児が「もっと小さなふわふわの葉」という自ら新たな課題を見だし、自身の志向の方向に遊びが展開され、満足すると同時に深い学びへとつながったのではないか。

このように、「出ないという保育者の出」は柔軟な援助の一つであり、「幼児と共によりよい教育環境を創造する」ことにつながると考える。発想を十分に実現させ満足感を感じていたA児、加えるのなら、自ら見いだした課題に邁進したC児の姿が示唆しているのである。

今回の研究では、事例を通して「保育者の出」としての「もう一（ひと）エッセンス」と称する援助、そして、柔軟な援助である「出ないという保育者の出」が明らかになった。特徴の違う二つの援助であるが、何れも幼児の主体的な姿につながったことも分かった。主体性を担保する「教育的瞬間」と援助の在り方が明らかになったと言えよう。

## 6. 今後の課題

前述の拙稿と本稿では5歳児の事例を通して検討をした。今後は、3歳児、4歳児の事例をさらに検討していきたい。

写真①



写真②



写真③



写真④



写真⑤



写真⑥



写真⑦



- 1 東京家政大学教職センター年報 令和3年度後期 第13号 pp.132-142
- 2 文部科学省「幼稚園教育要領解説」2018 p.26
- 3 同上 p.26 L.8-9
- 4 鹿毛雅治「子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」」2007 教育出版
- 5 古賀松香『幼児期の社会情動的スキルを育む保育者の「臨床の知」「子ども学」第5号 2017 萌文書林
- 6 同上 p.31 L.5-13
- 7 小川博久「保育援助論」2000 生活ジャーナル p.21
- 8 文部科学省「幼稚園教育要領解説」2018 p.26
- 9 同上 p.28

- 10 東京学芸大学教育学部附属武早小学校・幼稚園の2002年の研究発表における小林宏己氏の講評が要約として記録されている。  
「“出”という言葉は、出るだけをいうのではなく、教師としての推移を見守っていこうとするときの“見守る”ということも、“出”と捉える。何となく放置しているのは“出”とは言わないが、積極的に“見守る”と“出ずに我慢する”というの“出ない”という“出”であると捉えたい。」「見守るにしても具体的にある言動を伴って出るにしても、結果として子どもがその後どうなっているかという見取り・評価は不可欠な問題になっていく。」等が記録されている。
- 11 文部科学省「幼稚園教育要領解説」2018 p.121
- 12 戸田雅美「保育をデザインする 保育における『計画』を考える」2004 フレーベル館
- 13 杉並区立高円寺北子供園における平成30年度・令和元年度 杉並区教育委員会教育課題研究指定園による研究発表での文言である。「よく考えてやりぬく幼児～人との関わりを通して自ら学力を育てる～」のテーマを掲げ、聖心女子大学教授 河邊貴子氏の指導の下、研究発表を実施している。
- 14 文部科学省「幼稚園教育要領解説」2018 p.27
- 15 小川博久「保育援助論」2000 生活ジャーナル p.194
- 16 同上 p.121
- 17 小川博久「保育援助論」2000 生活ジャーナル p.21
- 18 秋田喜代美「知をそだてる保育」2000 ひかりのくに p.56
- 19 文部科学省「幼稚園教育要領解説」2018 p.97 第1章第4節1 指導計画の考え方
- 20 同上 p.98-99

# 保育者養成における領域「環境」の指導法に関する一考察

## A Study on the Teaching Method of the Domain “Environment” in Early Childhood Education Course

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

令和4年3月、文部科学省から「架け橋プログラム」として以下のことが示された。ここでは「幼児期から児童期の発達を見通しつつ、5歳児のカリキュラムとスタートカリキュラムを一体的に捉え、地域の幼児教育と小学校教育（低学年）の関係者が連携して、カリキュラム・教育方法の充実・改善にあたることを推進」することがねらいとされている。つまり、幼保小の教師・保育者に求められる資質・能力として、カリキュラムや教育方法を組織化し、より良く再構成・再組織化する力量が求められているとよいであろう。くわえて、その際、重要な役割を果たすのが「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とされている。言い換えれば、これは単にカリキュラムの文言の改善ではなく、現実の子どもの姿をどのように捉え、そこに子どもの発達を促す教材や環境を構成、再組織化し、子ども自身にとって必要な経験が得られるようにしていくことに他ならない。

このような保育者や教師の資質・能力を高める動きは大学の養成課程にも、以前より求められてきている。平成27年12月に中央教育審議会が出された「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」の答申では、「養成段階は『教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修』を行う段階であることを認識する必要がある。また、実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である。」と、教員養成に関する課題を指摘している。なかでも、実践的指導力の育成と、現場を体験させる機会という点が重要であろう。なぜならば、このような答申が出された背景にはそれまでの座学的な学習と違い、アクティブ・ラーニングの視点から、学生・生徒の学習・指導法の改善をしていく必要が求められてきているからである。

このような流れを受け、幼稚園教諭養成課程・保育士養成課程も見直されてきた。具体的には幼稚園教諭養成課程を検討し、モデルカリキュラムを提案した無藤は次のようにそのポイントを示している。今回の中央教育審議会の答申を受け、新たな学校教育の課題に対応できるよう教育職員免許法が改正された。それに基づき大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針＝教職課程コアカリキュラムが平成29年11月に策定。くわえて、平成29年3月には新たな学習指導要領、幼稚園教育要領、保育所保育指針等が告示された。この流れの中で、教職課程コアカリキュラム「保育内容の指導法」の考え方の中で、幼稚園教育要領の5領域を踏まえ、具体的な保育場面を想定し、保育実践力を身に付けることが重要視されている。したがって、ここでは具体的には以下の点の工夫が求められている。

- ・幼稚園教育要領に示された各領域のねらい及び内容について、具体的な幼児の姿や活動の場面とともに理解すること。
- ・保育内容の指導法及び保育の構想に関する目標では、教材研究、指導案作成、模擬保育といった体験的に学ぶ方法の工夫が必要。

しかしながら、この保育におけるPDCAサイクルを回しながら、保育実践力を身に付けさせることは形式的、手続き的理解に留まることが多く、学生自身が自分事としてそれを実感することが難しいと感じてきた。そこで、コロナ感染症の状況も収まってきた段階で、本学が持つ強みである附属こども園や子育て

て支援施設、森のサロンの保育現場と連携し、領域「環境」の授業で、大学構内の自然環境を教材に、草花遊びをテーマとして指導案作成や模擬保育を行い、保育実践力を身に付ける体験的な学びの工夫を試みた。

以上のようなことから、本研究では授業で保育現場との交流を通して、いかに学生の保育実践力を育むかという一連の活動と、学生自身の振り返りから、そのポイントを明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究方法

### (1) 調査対象

令和4年度に「幼児と環境」の科目を履修した3年生のうち4クラスの学生を対象とした。調査対象の学生は児童学科児童学専攻、育児支援専攻に所属し、大学附属施設での観察実習、12日間の保育所実習を1度経験している。

### (2) 調査方法

全7回の授業の中、第6回の授業で行った子どもたちとの交流の振り返りを第7回の授業で行った。その際、振り返りはワークシートを用いて、以下の3項目について記述してもらった。

- ①草花遊びの計画をし、子どもと関わってみて感じたこと
- ②子どもの思いや行動、あるいは意外な一面
- ③今後、このような保育を計画する際に重要なことは何か。今後に生かすべきことは何か。

学生が記入したワークシートの記述からキーワードを抽出し、コーディング後、その分析を行った。

※なお、学生にはmanabaのアンケート機能を使用し、このワークシートの内容を研究に使用する承諾・了解を得る手続きを行った。

### (3) 授業実践

子どもたちと草花遊びでの交流に関する授業を計4回行った。

#### 1) グループごとに分かれ、子どもたちと実際に遊んでみる草花遊びを考え、指導案を立てる。

まず初めに学生自身が体験してきた草花遊びについて思い出し、またどのような草花遊びができるかをweb図（遊びマップ）に書き出し、草花遊びについての考えを広げた。その後、草花遊びのプランニングを考え、遊びを豊かにする準備物やこの遊びから子どもが生み出す遊びの可能性を検討した。加えて、グループでの話し合いを通して子どもたちと遊んでみたい遊びを選び、指導案を計画した。

#### 2) 施設見学とシミュレーション

自分たちが交流する子どもたちは普段どのように過ごしているのかを見学しに行った。特に森のサロンは板橋区地域子育て支援拠点事業であり、親子との交流、また毎日異なる親子が参加しているため、幼稚園の子どもたちとは違ったアプローチが必要であることを認識する時間となった。加えて、自分たちが考えている遊びを実際に行い、さらに計画を深めた。

#### 3) 子どもたちとの交流会

大学附属のみどりが丘幼稚園、森のサロンに通う子どもたちとの交流会を行った。当日は大学内の中庭、幼稚園の園庭、雨天の日は施設内で行い、学生が活動の環境構成を行った。

#### 4) ビデオを視聴し、自分たちの姿を振り返り、振り返りシートを記入する

交流会当日のビデオを視聴し、自分たちの姿や子どもたちの姿を客観的に捉えた。実際に関わった際の振り返り、客観的に捉えた振り返りをワークシートに記入した。また、同じグループの学生同士で、活動の振り返りを共有してもらった。

### 3. ワークシートの分析から

#### (1) 年中組と関わったクラスの感想

##### ①草花遊びの計画をし、子どもと関わってみて感じたこと

この項目の学生の記述は以下の通りに分類できる。

イ 計画の変更・柔軟性・臨機応変さ	14
ロ 活動や援助に対する難しさ	9
ハ 子ども達を惹きつける難しさ	5
ニ 子ども達への言葉掛け	5
ホ 子どもとのコミュニケーションの難しさ	5
ヘ 事前の準備の重要性	2
ト 教材の適切さ	5
チ 子どもの発想、イメージ、捉え方、興味、こだわり	24
リ 子どもの遊びに対する嬉しい表情や楽しんでいる様子	14

※回答人数（母数） 34名 複数回答・記述あり

学生の記述のキーワードを取り出し、集計すると上述のワードが数として見る事ができる。この9の主だったワードはさらに3つに大別できる。1つ目のイからトまでの7つの項目は学生自身（学生側）のこの遊びを計画実施しての思いである。2つ目はチの子どもの捉え、視点（子ども側）に関する項目である。3つ目は1つ目と2つ目に関わるが、その遊びでの子どもの様子を見ての自分達の計画に対する喜び、あるいは評価である。

もちろん、1つ目の項目の観点は机上の指導案作成、学生同士の模擬授業でも振り返りの際に出てくる項目であるがその切実さは異なるものと思われる。たとえば、イ「計画の変更・柔軟性・臨機応変さ」は具体的には以下のような記述となっている。

- ・私たちの班は初めに計画していた色水遊びがうまく行かないだろうと判断し、急遽遊びを変更したのですが、楽しんでもらえたようで良かったです。
- ・実践してみたことで、想定していた通りにいかなかったことも多く、計画することの難しさを感じた。
- ・計画では、子どもたちに花をつんでもらい、カップに飾るという活動を考えていたが、なかなか計画通りにいかず、臨機応変に対応することが大事だと実感した。
- ・予想していなかった子どものアイデアに柔軟に対応し、そのアイデアが楽しく活かされるように援助することが重要であり、難しいのだと感じた。

つまり、ここでの1つ目の項目は実践しての学生自身が感じた課題である。

また、2つ目はその課題の元でもあり、その解決の重要な視点でもある子どもの姿の受け止めである。ここは今回、保育現場と連携して授業を展開できたからこそその実感を伴った観点であろう。

たとえば、これを学生の具体的記述であげると次のようになる。

- ・実際に子どもと関わると、子どもたちからやりたいことや新たなアイデアが出てきた。ある女の子は「ピンク色が好きだからピンクの花束をつくる」「ここにリボンをつけたい」とたくさんアイデアを出して、学生の力を借りずに集中して花束をつくっていた。
- ・子どもたちは、自分で花を選び、自分の好きなようにデコレーションしていて、自分だけの作品を作っていて、どの子も違う作品ができていて面白いと思った。
- ・子どもの発想力は豊かであり、学生側から提案するよりも子ども自身のやりたいを尊重する関わりが大切だと思った。

くわえて、3つ目の項目はこれまでの1つ目と2つ目が関連する、学生側・計画する側と、その活動の主人公である子ども側の反応、姿を看取ることによる、学生自身の満足感、喜び、自分達への評価、さらに自信につながったともいえよう。つまり、これらの学生の振り返りから、この授業において大事なこと

は単に指導計画が上手く行ったか、上手くいかなかったかという成功、不成功という単純なものではなく、子どもの反応、姿に応じて、保育をアップデートできる、言い換えればPDCAサイクルを回して、保育を改善できる、カリキュラム・マネジメントができる保育者としての心構えへ焦点をあてた、授業のフードバックをし、保育をメタ認知的に観る視点を育むことが大切ではないであろうか。

②子どもの思いや行動、あるいは意外な一面

この項目は、草花遊びの指導計画を立てる時に、子どもの姿をよく見る、活かすことを強調してきたことにもよるが、学生はこの活動を通して、子どもを多面的に捉えようとしていることが伺える。また、ここでの記述は①のチの項目とも関連している。

具体的な記述としては以下のものに代表される。

- ・私たちは葉っぱで動物を作るという遊びを展開していたが、「お面を作りたい」という子がおり、即興で対応したが、かなり楽しんでくれたようだった（補足：このグループでは葉っぱを使って画用紙に構成遊びをする活動を行っていたが、ここでの子どもはその構成遊びの枠を超え、それを使って、子どもが自分で発想したお面に仕上げたいというアイデアであった。）
- ・私たちのグループでは、腕輪（プレスレット）を作る活動をしたのだが、一人で二つ作って両腕につけたいという女の子や、「お母さんにあげるの！」と母親の分と合わせて二つ作っていた女の子もいて驚いた。どこか勝手に片腕につけるものと思い込んでいたのかもしれないと子どもたちのおかげで気付くことができたと同時に、家族の分も作ろうと考えられる優しさに感動した。
- ・プリンターにいたワラジムシを発見し、興味関心をもっていった。その子どもは「プリンターに、ワラジムシが他にもいるのでは？」と考え、学生と一緒に他のプリンターを見に行っていた。

これらの記述は、いわば、自分達の子どもを捉える枠組みを広げる、リフレーミングの役割、幼児理解を深める経験に役立っているといえよう。

③今後、このような保育を計画する際に重要なことは何か。今後に生かすべきことは何か。

この項目の学生の記述や観点は、①の質問事項と重複する点もあるが、①と比較すると今後に生かすという、ここでの質問事項がバイアスとなり、網羅的・事務的回答になっている面がある。学生の記述としては以下の5つの項目に集約される。

イ 準備	28
ロ 計画	11
ハ スペース、環境	17
ニ 子どもへの対応	20
ホ 倫理的配慮	5

※回答人数（母数） 34名 複数回答・記述あり

おしなべて、①の回答を整理した観点と同類に集約されるが、唯一違う回答は倫理的配慮である。ここは振り返りを書く前に、授業担当者から説明があったこともあるが、計画以前に学生が思いつかなかった重要なポイントでもあるといえる。

(2) 年少組・年長組と関わったクラスの感想

①草花遊びの計画をし、子どもと関わってみて感じたこと

この項目の学生の記述は以下の通りに分類できる。

	年少組	年長組
イ 計画の変更・柔軟性・臨機応変さ	32	16

ロ 活動や援助に対する難しさ	3 1	1 0
ハ 子ども達を惹きつける難しさ	5	1 0
ニ 子ども達への言葉掛け	1 0	1 1
ホ 子どもとのコミュニケーションの難しさ	1 1	3
へ 事前の準備の重要性	2 1	2 4
ト 教材の適切さ	2 8	2 3
チ 子どもの発想、イメージ、捉え方、興味、こだわり	3 3	2 7
リ 子どもの遊びに対する嬉しい表情や楽しんでいる様子	2 5	1 6

※回答人数（母数）年少組対象学生37名・年長組対象学生34名 複数回答・記述あり

学生の記述のキーワードを取り出し、集計すると上述のワードが数として見る事ができる。子どもたちとの関わりでは、1つ目の項目（イ～ト）の学生自身が感じた課題は、2つ目の項目（チ～リ）を捉えたうえで、実体験を通したからこそ感じる事ができた課題であると言える。

チ「子どもの発想、イメージ、捉え方、興味、こだわり」やり「子どもの遊びに対する嬉しい表情や楽しんでいる様子」と言う実際の子どもの姿から捉え、その後学生自身がロ「活動や援助に対する不安・難しさ」を感じ、イ「計画の変更・柔軟性・臨機応変さ」の必要性を実感して、実践の途中で計画の再構成が行われたり、ト「教材の適切さ」を考えて、主体的に遊ぶ子どもの遊びに対応できるように工夫しようと試行錯誤していることが伺える。具体的には以下のような記述がある。

（年少組）

- ・事前に予想される子どもの様子を書いたが、実践を通して見られた子どもの様子から得た学びが多くあった。活動の流れでは、子どもの作品に紐を通すようにしていたが、子どもによっては手で持ちたいと言う子どももいたため、臨機応変に対応することが重要であることが分かった。
- ・実践を通して、プランの際には気づけなかった配慮点や援助が多く出てきた。  
子どもの姿では様々なパターンを予想していたが、全ての穴に花を通す子どももいれば何個かで止める子どももいたり、ビニールシートの上に靴を脱いで上がる子どももいれば脱がずに上がろうとする子どもがいたり、遊びに集中しすぎておもらしをする子ども、段ボールの裏側が気になって見る子ども、花以外の葉っぱなども通す子ども、他のグループでの作品に紐を通してとやってくる子ども、花びらをちぎって自分の好きな色だけのパンジーにする子ども、など様々な子どもの様子を見る事ができた。関わりの中では「できるかな？」などと声をかけ、意欲を高めることや自分で選べるようにすることを意識した。また、見ているよというアピールをすることで、喜んで活動する子どももいて、このような関わりの重要性を感じた。
- ・今回の体験を通して子どもの遊びというものは、私たち大人が思いもしなかった方向に発展していくのだと思った。また子どもの遊びの発展には遊びや環境を通して子どもが感じた刺激やそこから得た、やってみたいという思いが影響していると思った。準備不足や子どもの年齢に応じた遊びの援助ができなかったなど、反省も多かったものの、実際の子どもの姿を通して沢山の充実した学びを得ることができた。

（年長組）

- ・子どもに何を体験してほしいのかというねらいを明確にしていたら、その場でも子どもの姿に応じて遊びを少し変えることができたのではないかと思う。

授業の展開として、活動を計画し、実践を通して振り返りを行うような実践的な授業展開を行っても、対象者が「学生」であれば気づけなかった視点が得られたのではないだろうか。

また、学生の多くは予想もしなかった子どもの姿に戸惑いを覚えながらも、試行錯誤しながら実践の中

で省察し、実践に返すことができるように考える機会となったことが記述から読み取ることができる。

(年少組)

- ・3歳児クラスの子どもたちは、色水を作るという行為だけでなく、たらいに貯めてある水に触ったり、花を浮かべてみたり、ペットボトルを振ってみるなど、興味の方向が様々であると実感した。予想していた通りの活動とはならなかったが、子どもの興味関心に合わせて臨機応変な援助をしていくことが必要であると学んだ。

上述のような振り返りは、「子ども」が対象であったからこそ得られた視点である。臨機応変な援助の在り方について、具体的な記述には至っていないが、目の前の子どもの興味関心を捉えること、捉えたいうえで計画を見直す必要性を感じている。

今回の活動では、子どもの姿を想像し計画をすることから始まったため、まずは「活動を通して子どもの姿や思いを感じる」とそのうえで活動を通して「子どもの何を育てたいのかを振り返ること」を体験する機会となった。

これらのことから、授業の中で丁寧に取り上げ、学生同士が振り返りを共有することで保育者として求められる視点へのきっかけづくりとなったのではないだろうか。

## ②子どもの思いや行動、あるいは意外な一面

この項目では、①のチャリに関連して、子どもの姿から、多くの学生が捉えていた視点は以下の通りである。

(年少組)

- ・感触を楽しむ遊び、感覚的な遊び、単純な遊びを繰り返し楽しむ姿があった。
- ・興味の移り変わりが早い。遊びに夢中になりお漏らしをしてしまう子、首にひもをぶら下げたまま走ってしまう子等がいた。
- ・色水遊びの途中でカップに水を入れ、落ち葉やどんぐりを入れるあそびをしている子どももいました。その後、切り株に水を入れる遊びに変化し、子どもたちの楽しそうな姿に自然との関わりや単純なことが子どもにとってはとても楽しいことなのだと感じました。楽しそうな姿にどこまでやっていいか困惑しましたが、役割を分担して水を溢れるまで入れて遊ぶという子ども独特の遊びの楽しさがあったと思いました。
- ・黄色と紫のパンジーの黄色の花びらだけを取り除き、「見て!紫になった!」と言う子どもや花びらをすべてとり、茎だけを段ボールに通す子どももいた。首から下げると言うのが気に入ったのか他のグループで作った作品に「リボンをつけて!」と言う子どももいた。このように予想していなかった子どもの姿が多々あり、とても面白かった。
- ・実際に子どもと関わってみて、自分たちが練習した時とはまた違った難しさがありました。水を入れる場面で、子どもは適量が分からずペットボトルに入っている量の水すべてを袋へ入れてしまうことがあり、途中から事前に少量の水を入れたペットボトルを渡すなどの工夫をしました。

(年長組)

- ・自分で考えて遊ぶ、様々な材料を取り入れて工夫して遊ぶことに魅力を感じていた。
- ・集中力がある。したい遊びのために適切な道具の使い方ではなくなっていた。
- ・私たちはスケッチブックに色水を垂らしてストローで吹く遊びを想定したが、実際子どもと遊んだら、色水に使った花をクレヨンにしてお絵描きに発展した。子どもたちの想像力、ある物で楽しむ力はすごいと改めて感じた。
- ・色があまり出なかったり、自分の理想の色にするために集中する姿が見られた。
- ・コップにふたをつけたいという子がいたりなど子どもの予想外の遊びに材料が十分準備できなかったため、授業でやったように1つの遊びからどんな遊びに広がるのか事前によく考えておけば子どもが求め

るものも用意できたのではないかと反省した。

(1)にて「自分たちの子どもを捉える枠組みを広げる」と表現したが、机上で学んでいた学修とつなぎ合わせながら、実践を通して子どもの姿を目の当たりにし、子どもの発達や子どもの興味関心の先を改めて考え直している。更には「自分自身への問い直し」をしている学生の記述が多く見られ、③の次への展開を考える視点につながっており、体験したことで得られた心の「揺れ動き」や「葛藤」からの気づきが、保育をメタ認知的に観る視点につながっていると言えよう。

③今後、このような保育を計画する際に重要なことは何か。今後に生かすべきことは何か。

②では、年少組・年長組ともに、予想していなかった子どもの姿から子どもの遊びの面白さを見出しているのと同時に、適切ではない扱い方や危険が伴う等の場面において、実践の中で戸惑い、道具の扱い方や材料の取り入れ方等、「どこまで見守ったらよいか」「適切な援助とは何か」を考えるきっかけとなった。この項目では、以下のように集約されるが、①でも述べたように、特に倫理的な配慮の項目は、友人や教員とともに振り返りをする中で、学生が新たに気付いた視点である。

	年少組	年長組
イ 準備	28	24
ロ 計画	32	16
ハ スペース、環境	16	10
ニ 子どもへの対応	31	11
ホ 倫理的配慮	9	15

※回答人数(母数) 年少組対象学生37名・年長組対象学生34名 複数回答・記述あり

上述にも述べた通り、倫理的配慮については、指導計画を作成した際には気付かなかった視点である。今回の実践では、「プランターの花の植え替えをするため、咲いている花を摘んで遊びに使うこと」が子どもにとっての特別な体験であった。継続的に取り入れることができないからこそ、「楽しく遊びに取り入れる」ことと同時に、「取り入れ方」については、十分な配慮が必要であったが、学生が実践前に気付くことは、困難であったと考える。具体的には、「遊びに使うこと」に重きが置かれていたため、学生は何の躊躇もなく、子どもと一緒にプランター以外の花を摘んでしまう姿が見られた。加えて、活動に使う教材についても、その扱い方が問われた。子どもたちが新たな材料や道具と出会い「楽しく遊びに取り入れる」ことが目的であるが、一方で、限りある材料や道具の「適切な扱い方」を知っていくことが必要であるが、こちらへの配慮は、計画の際に十分されていたとはいいがたい。しかしながら、学生自身の育ちを考えると、純粹に子どもが楽しめるようにと考えた計画のもと実践をし、上述のような配慮には至らなかったからこそ、自分自身の在り方を振り返り、後の学びが深まったと言える。

これらのことから、実践後の振り返り(省察)が重要となる。「問い」を立て、振り返りを行ったことが、新たな視点をもたらすことにつながったと考える。

今回実践後の授業展開としては、まず、自分たちの実践を録画した動画を視聴し、客観的に自分たちの関わり方や教材の扱い方、子どもの姿や保育者の姿を捉えることを行った。更に園の先生方からは、学生への問題提起をいただき、改めてグループの友人や教員と話し合いを行った。ここで得られた新たな視点では、子どもに善悪を知らせればよいということではなく、子どもと関わる中で子どもの思いを汲みながらも、「どうしていくことが大切か」を子どもと共に考えてい続けることが、保育者として必要な心構えであろう。以下の振り返りは、子どもの思いを汲みながら、どうすることが望ましいのかを自問自答し、子どもの育ちにとって必要な経験を考え続ける保育者としての素地となる振り返りである。

(年少組)

- ・切り株での水遊びではどこまで見守りどこで声をかけるのかと言う難しさを感じた。一方で友達と協力した遊びが始まる様子を見ることができ、良い経験になった。

(年長組)

- ・つつじを子どもと一緒に摘むときは、どうして今日は花を摘んでいいのか、きれいな花は摘んでいいのか等のお話をせずに進めてしまい、今後のつながりも考え、事前にお話をすべきであると反省した。
- ・途中でポスカを水の中に入れてインクが水に溶けて色水のように遊ぶ子どもが見られた。普段してはいけないが、学生との貴重な体験ということでその遊びをそのまま肯定してよかったのか、それとも1度それをしたら次の人が使えなくなったり、園に戻ったときにやりたいという子が出てくるのを見越して「してはいけないこと」を伝えるべきだったのか、どっちの対応が正しかったのか疑問に思った。(グループの反省により、自分が保育を実践する際には、使い方は約束しておくことが必要であると分かった。)

### (3) 乳児・保護者と関わったクラスの感想

森のサロンの子どもたちと交流した学生の①②の記述は以下の通りとなった。

イ 計画の変更・柔軟性・臨機応変さ	19
ロ 活動や援助に対する難しさ	7
ハ 子ども達を惹きつける難しさ	11
ニ 子ども達への言葉掛け	3
ホ 子どもとのコミュニケーションの難しさ	5
ヘ 事前の準備の重要性	2
ト 教材の適切さ	7
チ 子どもの発想、イメージ、捉え方、興味、こだわり	21
リ 子どもの遊びに対する嬉しい表情や楽しんでいる様子	8
ヌ 保護者との関わり	14
ル 乳児ならではの遊び・行動	19

※回答人数(母数) 29名 複数回答・記述あり

上記の表では3歳~5歳までの9つのキーワードの他に「ヌ・ル」のキーワードを追加した。

追加したこの2つのキーワードから、子どもたちの年齢が0歳児から2歳児の乳児が多いということや親子での参加であるという、施設の特徴が表れていることがわかる。また、学生自身も交流を通してその特徴を感じ取っている結果である。ヌ「保護者との関わり」では2つの観点があげられる。

1つ目は保護者と子どもの関わり、2つ目は保護者と学生の関わりである。それぞれ以下のような具体的な記述があった。

#### 1) 保護者と子どもの関わり

- ・保護者が遊んでいるのを見て、真似して遊んでいる姿があった。
- ・遊んでいる中で、保護者の姿を探している様子があり、安全基地となっている大人がいるからこそ遊びが広がるのだと実感した。

#### 2) 保護者と学生のつながり

- ・お母さんが「お花だって~見てごらん」と子どもに伝えて、子どもと私たちをつなげてくれた。
  - ・保護者の方が、子どもの姿から楽しんでいるということを伝えてくれて嬉しかった。
- ル「乳児ならではの遊び・行動」は具体的に以下のような記述となっている。
- ・草花と水が入ったビニール袋のムニムニとした感触を楽しんでいる姿を見て、五感で楽しめるものに興味があるのではないかと思った。
  - ・興味の対象がころころ変わっていたが、面白いことには注目していて、ペットボトルを転がしたり繰り返しの遊びが多かった。

子どもたちについて以下の記述のような振り返りをしている学生も多くいた。

- ・0歳から2歳という幅広い年齢の活動を考えたことがなかったため、計画を作るのが難しかった。

- ・計画していた子どもの姿と、実際に保育した時の反応にはかなりの差異があった。
- ・その場の子どもたちにはかなり難しい活動を計画してしまっていたと感じた。

これらの振り返りから、学生にとって乳児期の子どもたちのイメージがあまりなかったことや、その時期の子どもたちに対する活動を考え、行う経験が少なかったのではないかと考えられる。そして、今回実際に乳児期の子どもたちと関わり、子どもの反応や楽しんでいることに触れ、その姿が印象に残ったことにより、それが振り返りの記述に現れたのではないであろうか。また、保護者と関わる中で、乳児期の子どもの姿がより具体的になり子どもとの関わり方の学びにつながっている。これらは、保育実践力を身につける体験的な学びを行う最初のステップの一つであると考えられる。

③の記述においては以下のような記述が多くあげられていた。

- ・子どものことをよく知り、興味や関心、年齢に合わせた活動を計画することが大切であると考える。
- ・その時子どもが遊んでいるものやことに注目して、一緒に遊んで気持ちを共有すべきだ。
- ・ひとつのこと・ものに対して子どもの興味はさまざまであり、それぞれの楽しみ方を尊重したい。

学生が想像していた子どもの姿とは異なる子どもの姿に出会い、計画とは異なる活動を展開する中で、保護者の力を借りながら子どもと関わり、自分を振り返っている。これらの記述は又「保護者との関わり」、ル「乳児ならではの遊び・行動」の振り返りからの観点ではないかと考えられる。目の前の子どもの姿に寄り添い共感して遊ぶという視点が学生の中で深まったことがわかる。

一方でこのような記述もあげられている。

- ・子どもの自由な遊びに臨機応変に対応できるような大まかな計画の方が進めやすいのではないか。
- ・計画は大切だが、目の前の子どもの遊びに臨機応変に対応していくことが重要である。

今回の交流を通して、その時々の子どもの姿を捉え、子どもの主体性を尊重することの重要性に気がついた学生も多かった。しかし、子どもを知り、子どもの興味関心にあった活動を計画するという視点はあがるが、子どもの主体性に寄り添うため、活動の在り方はその場に合わせるという考え方であり、なぜ計画を立てることが必要であるのかという本質の部分までには至っていない。

保育の視点として、子どもの育ちを考えていく際には計画が必要であり、軸となる目的を持っていないければ子どもの育ちは捉えられない。子どもの主体性を広げるには計画が必要であり、計画があることで臨機応変な対応ができる。同時に、臨機応変な対応を行うには、その時の子どもの姿を捉え、本質的なねらいと照らし合わせながら援助に結び付けることが大切である。この部分を授業で伝えていく必要があるのではないであろうか。

#### 4. 総合的考察

##### (1) 保育実践力を育むPDCAサイクルの在り方

今回の活動から「教材研究、指導案作成、模擬保育といった体験的に学ぶ」ことが単に学生同士で実践するのではなく、「子ども」という対象と関わることで、「具体的な幼児の姿や活動の場面とともに理解すること」につながった。学生は以下のように振り返っている。

(年長組) 子どもの遊びは計画通りではないのだと改めて感じた。子どもが自分たちで遊びを広げていく様子や、子ども同士の関わりがあり面白かった。活動を通して計画を立てることももちろん大切だが、目の前の子どもが何を楽しんでいるのかを考えることがとても重要であると改めて感じた。

実践を行う中で改めて「子どもの姿を観察し、子ども理解を深めること」が大切であることに気がつき、そのうえでP (plan = 計画) をD (do = 実践) につなげる際、子どもの姿から柔軟に変更したり工夫したりする臨機応変な態度と、実践がどうであったのかを振り返るC (check = 評価) 「実践に対する評価」と「子どもに何を体験してほしいのかという意図」を改めて考え直し、A (action = 改善) につなげる視点が生まれたのではないかと考える。しかしながら、学生の中には計画したことを実施することに夢中になり

すぎている、そこでの子どもの姿を臨機応変に繋げることに難しさを感じていたのも事実である。したがって、子どもの姿をしっかりと観察したうえでP（計画）であれば、活動にとらわれずに臨機応変に変更することができると思う。つまり、P（計画）にとらわれすぎると本来子どもに実現してほしい本質的なねらいがぶれ、保育者主導のP（計画）が活動を成功させることばかりに重きが置かれてしまう恐れがある。さらに、保育実践力を育むうえで、活動を行うことが目的ではなく、その活動を通して子どもに何を育てたいのか（例えば活動を計画しても、その活動が子どもの発達や興味関心に即しているのか）子どもの姿をしっかりと捉えたうえで計画を立て実践し振り返って次の実践に生かすことが保育実践力を育むことになるであろう。

## （2）今後の授業実践における課題

今回の授業では、活動の振り返りを行ったことで完結してしまい、学生の振り返りを更なる改善や実践につなげることまでには至らなかった。そのため、今後の授業展開の中では学生自身が振り返り気付いた視点を元に、改めて教材研究や指導計画を立てる意味を丁寧に問い直す時間を設けていくことが必要であると思う。

ここで育む実践力とは、計画し、その計画の実施だけでなく、子どもにとってどのような意味をもたらすのかという振り返りであり、また、その後の総括的振り返りをし、保育や子どもの姿を包括的に振り返るメタ認知的能力の育成を必要とすることである。つまり、それはドナルド・ショーンのいう行為中、行為後の振り返りであり、言い換えるなら形成的評価と総括的評価を組み合わせ、保育全体を改善する能力を指す。したがって、授業の構成においても、学生個人の振り返りを更に、この活動全体の振り返りにし、メタ認知的視点を意識する必要があるといえよう。今後はここでの知見を授業展開の改善につなげていきたい。

## 引用文献・参考文献

文部科学省（2022）架け橋プログラム

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youchien/1258019\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1258019_00002.htm)

文部科学省（2015）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm)

無藤隆代表 保育教諭養成課程研究会（2017）幼稚園教諭養成課程をどう構成するか 萌文書林

pp.10-17 pp.68-69

ドナルド・ショーン（2001）専門家の知恵 ゆるみ出版

# 学生の力量診断にみる教授力量の修得と課題

—修得時期と定着能力の分析を通して—

## The Achievement and Issue of Practical Teaching Abilities of Students in Teacher Training Course — Through Analyzing Time and Level of Acquired Abilities —

栄養科 青木 幸子

### 1. はじめに—研究の背景と目的

教員養成政策はひとえに児童・生徒を目指すべき日本人像に育成するためにふさわしい教員を養成するための政策である。それは近代的な学校制度の成立以来今日まで、幾度となく時代の節目ごとに見直され変化してきた。

教員養成政策の中核は、中央教育審議会や教育職員養成審議会などの各種答申に基づき教育職員免許法や規則の改正に反映され、それは教員の資格取得要件として大学の教員養成カリキュラムにおいて実効力を持つ。

教職の資質能力において実践的指導力が強調されたのは1997(平成9)年の教育職員養成審議会答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」に遡ることができる。これを受けた免許法の改正により、教員養成カリキュラムにおいては教科教育法や教育実習の単位増など「教職に関する科目」の充実が図られた。教職における実践的指導力の育成の考え方は、その後、2006(平成18)年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」に受け継がれ、新たな教職に関する科目として「教職実践演習」の新設をはじめ、教職大学院の設立、教員免許更新制の導入が提言された。また、2012(平成24)年の中央教育審議会答申「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」において、教員養成の修士レベル化や免許制度改革が提言され、養成・採用・初任・現職の各段階における資質能力の向上に向けて大学と教育委員会、学校との連携強化や協働による高度化とともに、養成課程における質保証の厳格化が求められた。さらに、2015(平成27)年中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—」においては、教職生活を「養成段階、採用段階、1～数年目、中堅段階、ベテラン段階」の諸段階にわけ、各段階で「教員育成指標」を定め、養成と採用と研修の一貫性を図る支援体制の整備が掲げられた。特に養成段階の改革内容として、学校インターンシップの導入、教科に関する科目・教職に関する科目の枠組みの撤廃と大括り化、実務家教員の任用促進などが示された。教員の新たなキャリア形成の構築にかかわる「教員育成指標」の策定は、教職の専門職化と高度専門職業人としての資質能力の内実へと検討対象が移っていくことになった。

しかし、佐藤学<sup>1)</sup>は、教員育成指標の設定が教職生活の各段階の達成目標を示すものであり、教師が専門家であるための学びの要件である自律性の確立を目的としていないことを懸念し、教員養成改革が教職大学院の改革としてしか提示されていないことに問題を提起している。つまり、教員養成の高度化と教職の専門職化、教職と教師教育の自律性と待遇の改善という4つの課題を回避している「官僚主義的統制」への危険に警鐘を鳴らしている。福島裕敏<sup>2)</sup>は、養成段階における実践研究を通じて、教員養成カリキュラムを通じた実践的指導力は、学習指導、生徒指導、学級経営、組織協働という教員の実際の職務に即した形で強く意識される傾向が強く、養成段階では、「①教育の質保証や実質化を意図した高度化」が強く意識されているが、「③離学後、教育委員会の研修とも連携した汎用性のある力の育成を意図した高度化」

も目指されている。一方、「生徒の状況に直面し一連の問いを自分自身に投げかけ」その学習を支援する「省察的実践者」への指向は皆無ではないが、前者に比べると潜在的な意識にとどまっておらず、この省察的実践者像の検討は「②博士課程の設置や国際化など高度な専門的な内容の提供を意図した高度化」にもつながると考察している。つまり、養成期間中に、教師としての基本的力量の形成とともに、自身の教職生活全体を見据えた高度化への対策や専門職への認識と覚悟を涵養できるカリキュラムが求められる。

家庭科教師の専門性に関する主な先行研究を学会誌より検索すると、大学の家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題に照準を合わせた研究<sup>3) 4)</sup>、学生の教科指導能力を高めるための授業分析による研究<sup>5) 6) 7)</sup>、授業実践力の向上と養成プログラムの開発を目指した研究<sup>8)</sup>、あるいは教師教育の視点から家庭科教員の専門性の発達に関する研究<sup>9) 10)</sup> などがある。また日本学術会議健康・生活科学委員会家政学分科会から家庭科教育の拡充に向けた教員養成の在り方への提言<sup>11)</sup> が行われている。しかし、文部科学省の能力指標との関係について分析した研究は見あたらない。

実践的指導力の定義について分析した田原宏<sup>12)</sup> は、教職の実践的指導力の内実には「教職という『実践』、教職がもつ『現場』の特徴」が由来し、「教職に固有の専門性の源泉もここにある」という。そして教育実習の教科指導を例に、「教授内容・教材研究、教授スキル、学習の展開・構想等について予めの準備は不可欠である」が、教育実習は現場の「状況対応」に特徴がある。教科指導における難局をやりくりする手立ては指導教員が提供してくれる。経験による蓄積のない力不足の学生は、この難局とやりくりの算段とを経験することが「実践的指導力」を形成する機会となると指摘している。また教育実習は学生にとってだけでなく、現職教員にとってもキャリアの振り返りやスキルアップなど教師の「同僚性」（相互の授業支援や考え方の共有、共に授業づくりを考え省察しあう関係など）を育む機会ともなると、教育実習の意義を述べている。

そこで、本稿では、このような実践的指導力をめぐる現状を踏まえ、教科指導における教授力量の修得時期と定着度に照準を合わせて分析することで、学生の教授力量の修得傾向の実態を把握するとともに、今後の教職生活の充実に向けた汎用性のある力の育成に繋がる養成課程の質保証に向けた授業改善の課題を明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究方法

### (1) 調査対象及び調査時期

調査対象は、2016・2017年度に第4学年に在籍した栄養学科及び服飾美術学科の家庭科履修者82名と2020・2021年度に第4学年に在籍した栄養学科の家庭科履修者37名である。後者は筆者の授業担当学科の変更起因するものである。また、複数年度の在籍者を対象としたのは、学科間の対象者のバランスを保つとともに、より平均的なデータを得るためである。また、後者の年度は、新学習指導要領の全面実施の開始年度にあたり、しかも新型コロナウイルスの感染拡大の影響もあり、教育現場では授業内容や指導方法を含めた大幅な授業形態の見直しが行われた年でもある。もちろん大学もこの年の3年次からオンライン授業が主流となった。こうした理由による学生の修得実態の変化も併せて確認するためである。なお、分析サンプルは、教育実習が終了していない者を除き、それぞれ調査期間内に提出されたものを対象とした。

調査期間は2016・2017年度は10月の対面授業時間内であり、2020・2021年度は10～11月にmanaba上で実施したものである。

### (2) 調査方法及び分析方法

#### 1) 調査方法

調査は、対面授業であるとオンライン授業であるとを問わず第4学年にオムニバス形式で実施される「教

職実践演習」の筆者担当回の授業で実施された。本科目は、養成課程における教師としての力量修得の質保証を目的として設置された教職科目であり、この中で教育実習時の研究授業の授業評価と教師に必要な資質能力の修得時期に関するアンケート調査を実施した。いずれも学生自身による力量の自己診断である。回収率はいずれの授業でも100%であった。

## 2) 分析方法

- ① 教育実習時の「研究授業評価チェックシート」を分析し、学生自身の自己診断に基づく教授力量の修得実態を把握する。
- ② 文部科学省が提示した「教師に必要な資質能力」の一覧に基づいて作成した「教師に必要な資質能力の修得時期のアンケート」を分析し、教育実習終了後の学生の教科に関する知識・技能の修得時期と定着度の実態を把握する。
- ③ 教育実習における教科指導の修得能力の特徴と実践的指導力の定着実態との関係を考察する。
- ④ 教師の自律性と専門性を担保し省察的实践者への一歩につなぐための授業計画への示唆を得る。

統計分析はSPSS statistics 22を用いて統計処理を行い、有意水準を5%に設定して分析した。

## 3. 教育実習時の研究授業の評価

### (1) 実践的指導力の育成とカリキュラム上の位置づけ

教師の資質能力の育成は、主に教職科目の履修により担われている。それらの科目の相互・補完作用によって総体的な能力形成が図られる。教科の実践的指導力の育成と密接かつ直接的に関わるのは、各教科の専門科目と各教科の教育法である。

筆者は「教科教育法」の担当者として、第3学年前期では理論編として基礎的・基本的な内容の理解を中心に、後期では応用・実践編として教科指導の実践的指導力の育成にウエイトを置いたカリキュラムを編成している。その際、教育実習の疑似臨床体験として模擬授業を実施しており、その際の授業批評の方法としてチェックシートを用いた批評会を行っている。応用・実践偏の授業でウエイトを置いているのは、後掲の表1に示した「A 題材開発度」と「B 学習指導案の完成度」であり、関連する能力について個別に確実な定着を図ることをねらいとしている。また、模擬授業は、履修者と時間数の関係からグループでの臨床体験である<sup>13)</sup>。模擬授業においては、「C 授業の展開」に関する諸能力の育成をねらいとしている。

グループでの臨床体験は、前期の授業で修得した学習指導計画の基本的理解を土台にして、題材の選定、教材研究、授業の構想、教材の準備、授業の実施、授業の批評という授業づくりに関する一連の内容で構成している。そこではグループでの積極的な学び合いを勧めることで「視座の相対化」<sup>14)</sup>を図ることに力点を置いている。そうした授業づくりの体験活動を通して既習内容の復習とともに、教材分析力や授業構想力を育み、授業批評により授業分析や授業参観の観点など教育実習時における個別の授業づくりの力量形成に資することを企図している。授業批評のチェックシート作成においては、テクニカルな視点に目を奪われがちであるが、既習内容としての基本的知識・技術と実践の現場における往還関係を見据えて教科の独自性を重視した授業展開を意識づけるよう工夫している。

そうした考え方の集大成が4年次の「家庭科教育法Ⅳ」である。当該科目は、問題場面を提示し、その回答を得るために、個人あるいはグループで家庭科を取り巻く具体的な課題を設定し、理論的・実証的な探究活動を行い、探究成果から得られたエビデンスに基づいて教科の教育的価値を明らかにする。また、教師としての使命や抱負を自覚的に問い、問題場面への対応を明らかにすることを通して自らの家庭科観の確立を図ろうとするものである。課題設定から探究活動、問題場面への回答という一連の学習活動は、学生自身の学習計画に基づく100%学生参画の取り組みである。また、この間の教育実習体験と探究活動成果の発表は「視座の相対化」につながり、探究の視点や課題相互の関連などへの新たな気づき、発表方法やまとめ方の基本的知識と手順の理解を促し、今後の職能成長への継続性を視野に入れた教師の自律性へとつながる学習活動として構成している。

(2) 研究授業の自己診断結果

そのような目的をもって計画されたカリキュラムの学修途上に教育実習は位置づく。教育実習の集大成である研究授業に関する教授能力の自己診断結果が、表1である。教育実習時の研究授業を対象に第3学年の模擬授業と同一項目のチェックシートで授業評価をしてもらった。調査は、大変満足できる：5、大体満足できる：4、どちらともいえない：3、あまり満足できない：2、全く満足できない：1の5段階評価とした。表の左端の「能力指標別項目」は、筆者が一連の授業づくりに必要な具体的な評価項目を設定し、それに沿って類別した項目（A～D）であり、その下のカッコ内は文部科学省が提示した能力指標である。

能力指標は、学生が養成課程において修得すべき教員として必要な基本的・共通の指標のうち、「教育実践」に関わるものであり、それらの能力指標の定義は以下のとおりである。

- \*教材分析力とは、教材を分析することができる。
- \*授業構想力とは、教材研究を生かした授業を構想し、子どもの反応を想定した指導案としてまとめることができる。
- \*教材開発力とは、教科書にある題材や単元等に応じた教材・資料を開発・作成することができる。
- \*授業展開力とは、子どもの反応を生かし、授業を展開することができる。
- \*表現技術とは、板書や発問、的確な話し方など授業を行う上での基本的な技術を身につけている。

表1 研究授業の自己診断

能力指標別項目 (能力指標)	具体的評価項目	平均値	平均値	t検定	
		2016/2017	2020/2021		
A題材開発度 (教材分析力)	1.生活実態に合った興味・関心が持てる題材か	4.18	4.14		
	2.題材のレベルが生徒の発達段階に適切か	4.15	4.22		
	3.題材構成の範囲が適正か	3.99	4.30		
	4.教育現場での実践化への可能性	3.90	4.03		
B学習指導案の 完成度 (授業構想力)	5.題材開発(設定題材)の趣旨	4.06	4.19		
	6.形式	4.15	4.05		
	7.ねらい(明瞭さ・具体的)	3.99	4.03		
	8.評価(観点・方法・時期)	3.67	3.73		
C授業の展開 (表現技術)	9.話し方(声の大きさ・強弱・言葉遣い)	3.99	3.78		
	10.説明(分かりやすさ・用語)	3.57	3.49		
	11.発問(分かりやすさ・的確性)	3.32	3.59		
	12.指示(分かりやすさ・的確性)	3.52	3.65		
	13.指名(公平さ・応答)	3.80	3.97		
	14.板書(読みやすさ・分かりやすさ・計画性・色使い)	3.68	3.89		
	(教材開発力)	15.資料(内容・提示)	3.87	4.14	
		16.教具・標本(内容・提示)	4.05	4.11	
		17.視聴覚教材(内容・提示)	2.41	3.70	*
	(授業展開力)	18.机間巡視(個別指導・全体理解)	3.78	3.92	
		19.思考場面(設定・対応)	3.49	3.81	
		20.活動・作業場面(設定・対応)	3.59	4.11	*
		21.ディスカッション(設定・対応)	2.84	3.38	
		22.時間配分	3.30	3.38	
23.学習形態(個人差・理解度への配慮)		3.54	3.32		
24.問題解決のための学習活動		3.33	3.62		
25.授業展開の説得力		3.46	3.78	*	
26.教師の専門的力量(知識・技術・教養・情熱など)		3.07	3.35		
D生徒の理解度		27.内容への興味・関心・意欲・態度	4.22	4.11	
	28.知識の理解	3.85	3.92		
	29.技能の習得	3.06	3.51	*	
	30.生活への適用性	3.85	4.05		
	31.学習の発展性への期待(主体的・継続的な取組)	3.63	3.86		

\*p<0.05

学生は調査時期に関わらず「教材分析力」を筆頭にほぼ「授業構想力」「教材開発力」「表現技術」「授業展開力」の順に修得能力を評価していることが分かる。2016・2017年度の「教材開発力」の「17.視聴覚教材」(2.41)が低いのは、授業中に対象機器を使用する場面が少なかったことに起因するものである。類似の傾向は、「授業展開力」の「21. ディスカッション」(2.84)にも見られ、授業中にこの方法が採用されなかったことを暗示している。もちろん学習内容によって方法が異なることは十分想定される。それぞれの評価項目で該当しない場合は「1」と回答することになっているので、全体的な平均値を下げたものと推察される。一方、新学習指導要領が2020年度から小学校、2021年度から中学校で全面実施となり、高等学校は2022年度の全面実施に向けて両年度とも移行期間中であった。教育現場においては、生徒の主体的・対話的な学びが推奨され、アクティブ・ラーニングが採用される機会が多くなったことが数値に反映されていると推察される。両年度間の「20.活動・作業場面」と「25.授業展開の説得力」で有意な差がみられた。

家庭科の教科指導において「24.問題解決のための学習活動」は独自性の一つであるが、2016・2017年度は3.33と低く、「19.思考場面」の3.49と合わせても授業展開における教科の特徴を生かした学習活動が不足気味であった。一方、「20.活動・作業場面」は3.59であり、問題解決のための学習活動を若干上回っている。この活動には、実験・実習や体験活動、ロールプレイング、調べ学習、まとめ学習などグループや個別の学習活動が含まれ、それらの実践的・体験的活動は学習目的達成のための不可欠な活動であるが、「24.問題解決のための学習活動」との関係に曖昧さが残る。

そこで、「24.問題解決のための学習活動」と相関関係のある因子を分析すると、「4.教育現場での実践化への可能性」「6.形式」「14.板書」「29.技能の習得」が有意であった。また、「D生徒の理解度」のうち「27.内容への興味・関心・意欲・態度」と相関がみられたのは「2.題材のレベルが生徒の発達段階に適切であるか」「6.形式」「18.机間巡視」「21.ディスカッション」「22.時間配分」であった。つまり、生活実態にかなった教材を用いて技能の習得を目指す学習活動が暗黙裡に示されており、内容への興味・関心の喚起には、板書、机間巡視や時間配分、ディスカッションなどに配慮した丁寧な授業展開との関係が示唆されている。チェックリスト用紙の自由記述を見ると、当該研究授業に関する指導教諭や反省会での他教師からの批評は「C授業の展開」に関することに集中しており、学生は学習活動と生徒の理解との関係について幾多の状況対応を迫られたことが推察される。

一方、2020・2021年度は「24.問題解決のための学習活動」3.62、「19.思考場面」3.81、「20.活動・作業場面」4.11といずれも平均値が高くなっており、学習指導要領改訂による授業改善の影響が大きいことが推察される。この年度は新型コロナウイルスの感染拡大の影響で、徹底された感染防止対策の下で教育実習を体験した学生であり、生徒もまたオンライン授業用にタブレットの活用やアクティブ・ラーニングによる授業改善が促進された時期である。授業内容の理解を促す「教材開発力」の平均値が軒並み高く、「17.視聴覚教材」3.70、「21. ディスカッション」3.38と高くなっているのもその証左であろう。さらに、「D生徒の理解度」をみると「27.内容への興味・関心・意欲・態度」は2016・2017年度に比べると「1.生活実態にかなった興味・関心が持てる教材か」は4.14と若干低下したが、「2.題材のレベルが生徒の発達段階に適切であるか」4.22、「15.資料」4.14、「16.教具・標本」4.11と上昇しており、しかも実践的・体験的活動場面は増えている。

「24.問題解決のための学習活動」は「1.生活実態にかなった興味・関心が持てる教材か」「21.ディスカッション」「25.授業展開の説得力」との間に有意な相関がみられた。問題解決という明確な目的に適った教材と学び合いによる説得力のある学習活動が必要なことを示唆している。「27.内容への興味・関心・意欲・態度」は「3.題材構成の範囲が適正か」「7.ねらい」「12.指示」「15.資料」「23.学習形態」「29.技能の習得」「31.学習の発展性への期待」との間に相関がみられた。主体的・対話的な授業改善の成果は、「D「生徒の理解度」の向上に影響していることがわかる。なお、「31.学習の発展性への期待」は家庭科学習への継続

的な関心とともに、学習成果を実生活に適用し生活の改善を図ろうとする実践的態度と関係し、生涯にわたる「生きる力」や主体的な生活者の育成につながる重要な項目である。この項目と相関がみられたのは、「1.生活実態にかなった興味・関心が持てる教材か」「5.題材開発の趣旨」「24.問題解決のための学習活動」「29.技能の習得」「30.生活への適用性」において1%水準で強い相関が認められ、家庭科の学習内容や方法の特徴と符号する関係性が把握された。

### (3) 教育実習前後の教職志望の変化

3週間の教育実習を終えた学生に、教職志望度の変化について尋ねた結果が表2である。両年度とも、教育実習後の教職志望度は増加している。教員採用をめぐる状況や新型コロナウイルスによる経済状況の変化などの諸要因も大きく関係していると考えられるが、教育実習は自らの職業選択の振り返りの機会となっていることが伺える。

表2 教職志望度の変化

教職志望度	2016・2017年度					2020・2021年度				
	教育実習前		教育実習後		増減 ポイント	教育実習前		教育実習後		増減 ポイント
	人数(名)	割合(%)	人数(名)	割合(%)		人数(名)	割合(%)	人数(名)	割合(%)	
教師になりたい	21	25.6	23	28.0	2.4	7	18.9	13	35.1	16.2
できればになりたい	17	20.7	26	32.9	12.2	11	29.7	14	37.9	8.2
あまりなりたくない	21	25.6	21	25.6	0.0	13	35.2	6	16.2	-19.0
全くなる気はない	20	24.4	8	9.8	-14.6	5	13.5	3	8.1	-5.4
無回答	3	3.7	3	3.7	0.0	1	2.7	1	2.7	0
合計	82	100	82	100		37	100	37	100	

### 4. 能力指標からみた能力の修得時期と定着度

文部科学省が提示した「教師に必要な資質能力」の一覧に基づき、「教師に必要な資質能力の修得時期に関するアンケート」のうち、教科指導に関する知識・技能の分析結果が表3・表4である。教師に必要な能力の修得時期は、「教育実習前」「教育実習中」「今後の課題」の3時期に分類した。また、その能力の定着度は、十分身につけている：4、身につけている：3、まだ不十分：2、まったく身につけていない：1の4段階評価とした。学生は各能力指標について自身が修得したと実感（判断）した時期と能力の定着度について診断する。つまり、定着度の自己診断を各能力指標と修得時期のマトリクス上に位置づけることで、その能力の定着度と修得時期との関係と傾向を把握することができる。

表3 教師に必要な資質能力の修得時期と定着度の平均値（2016・2017年度）

大項目	中項目	具体的指標	修得時期(平均値)			修得時期(回答者割合%)		
			教育実習前	教育実習中	今後の課題	教育実習前	教育実習中	今後の課題
教科・教育課程に関する基礎知識・技能	15.教科の内容	-教科・科目の内容についての理解	2.81	2.55	1.71	32.9	37.8	29.3
	16.学習指導要領	-学習指導要領の内容の理解	2.84	2.70	1.76	46.3	28.0	25.7
知識・技能	17.教育課程の編成に関する基礎理論・知識	-教育課程の編成に関する基礎理論・知識の習得	2.67	2.54	1.82	43.9	29.3	26.8
	18.道徳教育・特別活動	-道徳教育・特別活動の指導法、内容に関する基礎理論・知識	2.56	2.40	1.60	39.0	24.4	36.6
	19.総合的な学習の時間	-総合的な学習の時間の指導法や内容に関する基礎理論・知識の習得	2.48	2.56	1.64	28.0	41.5	30.5
	20.情報機器の活用	-情報教育機器の活用に関する基礎理論・知識の習得	2.56	2.52	1.78	19.5	30.5	50.0
	21.学習指導法	-学習指導法に関わる基礎理論・知識の習得	2.55	2.74	2.06	37.8	41.5	20.7
	22.教材分析力	-教材を分析することができる	2.96	2.85	1.86	28.0	63.4	8.6
	23.授業構想力	-教材研究を生かした授業を構想し、子どもの反応を生かした指導案をまとめる	2.78	2.80	1.75	11.0	74.4	14.6
	24.教材開発力	-教材・資料を開発・作成できる	3.00	2.83	1.89	18.3	70.7	11.0
	25.授業展開力	-子どもの反応を生かした授業を展開できる	2.60	2.71	1.58	6.1	70.7	23.2
	26.表現技術	-板書、発問、的確な話し方など授業展開の基本的技術の習得	3.00	2.83	1.58	6.1	79.3	14.6
	27.学級経営力	-学級経営案を作成できる	2.17	2.47	1.23	7.3	18.3	74.4

2016・2017年度に平均値が3.0以上で資質能力が「身につけている」と自己診断した項目は、「教育実習前」の「24.教材開発力」と「26.表現技術」の2つだけである。「教育実習中」の修得能力の平均値はおおよそ2.65であり、教科指導に関する各能力指標の修得を教育実習中に実感したにも関わらず、「まだ不十分であり、身につけている」とは言い難いと診断していることを表している。また、「今後の課題」とした各能力指標の平均値は1.71であるが、「27.学級経営力」は1.23と全項目中もっとも低い。

また、能力指標の修得時期別回答者数の割合をみると、「15.教科の内容」から「21.学習指導法」までと「22.教材分析力」から「27.学級経営力」までの能力指標に一定の特徴がみられる。前者は「教科や教育課程に関わる基礎理論や知識」に関する能力指標であり、後者はそれらの基礎理論や知識をベースとした「実践的な指導力」に関わる能力指標である。概して前者の能力指標は「教育実習前」に修得したと回答した割合が30%以上の多数を占めるが、「19.総合的な学習の時間」と「20.情報機器の活用」の回答者は30%を下回り、「教育実習中」に修得した回答者の割合が高くなっている。一方、後者の能力指標は「教育実習前」に修得したと回答した割合は前者に比べて著しく低く、「教育実習中」に修得したと回答した割合は圧倒的に高くなっており、理論・知識と実践力の修得時期には歴然とした差があることが明らかになった。

表4 教師に必要な資質能力の修得時期と定着度の平均値 (2020・2021年度)

大項目	中項目	具体的指標	修得時期			修得時期(回答者割合%)		
			教育実習前	教育実習中	今後の課題	教育実習前	教育実習中	今後の課題
教科・教育課程に関する基礎知識・技能	15.教科の内容	-教科・科目の内容についての理解	3.05	3.00	2.00	54.1	29.7	16.2
	16.学習指導要領	-学習指導要領の内容の理解	3.04	2.71	2.00	64.9	18.9	16.2
	17.教育課程の構成に関する基礎理論・知識	-教育課程の構成に関する基礎理論・知識の習得	3.00	2.89	1.92	40.5	24.3	35.1
	18.道徳教育・特別活動	-道徳教育・特別活動の指導法、内容に関する基礎理論・知識	2.92	3.20	1.67	32.4	27.0	40.5
	19.総合的な学習の時間	-総合的な学習の時間の指導法や内容に関する基礎理論・知識の習得	2.78	2.92	1.67	24.3	35.1	40.5
	20.情報機器の活用	-情報教育機器の活用に関する基礎理論・知識の習得	3.00	2.94	1.73	27.0	43.2	29.7
	21.学習指導法	-学習指導法に関わる基礎理論・知識の習得	2.78	2.95	1.83	24.3	59.5	16.2
	22.教材分析力	-教材を分析することができる	3.17	3.05	2.00	32.4	59.5	8.0
	23.授業観照力	-教材研究を生かした授業を構想し、子どもの反応を生かした指導案をまとめる	2.75	2.93	2.00	10.8	75.7	13.5
	24.教材開発力	-教材・資料を開発・作成できる	3.14	3.04	2.00	18.9	73.0	10.8
	25.授業展開力	-子どもの反応を生かした授業を展開できる	2.00	2.93	1.90	2.7	73.0	27.0
	26.表現技術	-板書、発問、的確な話し方など授業展開の基本的技術の習得	2.80	3.00	2.00	13.5	67.6	16.2
	27.学級経営力	-学級経営案を作成できる	2.00	2.71	1.34	2.7	18.9	78.4

2020・2021年度に平均値が3.0以上で資質能力が「身につけている」と自己診断した項目は、「教育実習前」には「15.教科の内容」「16.学習指導要領の理解」「17.教育課程の構成に関する基礎理論・知識の習得」「20.情報機器の活用」「22.教材分析力」「24.教材開発力」の6つと「教育実習中」には「15.教科の内容」「18.道徳教育・特別活動」「22.教材分析力」「24.教材開発力」「30.表現技術」の5つの能力指標が占め、2016・2017年度に比べて定着度の向上がみられる。

能力指標の修得時期別回答者数の割合をみると、概ね「教科や教育課程に関わる基礎理論や知識」に関する能力指標の「教育実習前」の修得割合が高いが、「19.総合的な学習の時間」と「20.情報機器の活用」が低いことは2016・2017年度の結果と類似している。一方、「実践的な指導力」に関わる能力指標は概して「教育実習中」の修得割合が高いが、「27.学級経営力」は圧倒的多数の学生が「今後の課題」としている。

両年度とも理論・知識と実践力の修得時期の傾向に特徴がみられ、教育実習が、教師に必要な資質能力の修得に担う役割の大きさを改めて確認することができる。なお、2020・2021年度の修得時期別の平均値は「教育実習中」2.94、「今後の課題」1.85であり、2016・2017年度より高くなっているのは学習指導要領の改訂による授業改善の影響が大きいことが推察される。

学生の自己診断が示すとおり、これらの能力指標は相互に関連しており、どの時期での修得が望ましいというような解釈や判断を求めるものではなく、いずれの指標も基礎的な知識・技能の修得は「教育実習前」に必要であり、「教育実習中」にそれらの知識・技能を駆使し、生徒や学校の実情に合わせて補完し、より高次の能力の定着を図ることがねらいである。しかし、「教育実習中」に多岐にわたる能力の修得や定着に向けた補完作業は、必ずしもどの能力にも平等に保証されているわけではなく、教育実習校により教育実習の体験内容は大いに異なる。教科指導や学級経営は必ず体験が保証される教育活動であるが、「27.学級経営案の作成」を体験するか否かは異なる。また「18.道徳教育・特別活動」は中学校での実習体験では道徳を担当する機会は多いと考えられるが、高等学校での「道徳」の体験機会は必ずしも当てはまらない。それは「特別活動」や「19.総合的な学習の時間」にも当てはまり、中・高等学校とも学校の全体計画の中に位置づく教育活動の実習体験については、学校の裁量に任されている。また平等な実習体験である教科指導も学校規模により授業担当時間数が異なるように、教育課程の他領域の体験活動も必ずしも平等ではない。そうした事情が修得時期の回答者の割合に表れており、それが平均値にも影響していると考えられる。

いずれにしても能力指標の修得時期と定着度について「今後の課題」とした学生の割合が50%以上を占めたのは、2016・2017年度が「20.情報機器の活用」「27.学級経営力」であり、30%以上が「18.道徳教育・特別活動」「19.総合的な学習の時間」であった。2020・2021年度は学習指導要領の改訂とオンライン授業による授業形態の変化の影響を受け、50%以上は「27.学級経営力」であり、30%以上が「17.教育課程の構成に関する基礎理論・知識」と「18.道徳教育・特別活動」「19.総合的な学習の時間」であった。

これらの能力指標が養成課程において修得すべき教員として必要な基本的・共通的指標であるなら、その修得と定着度の分析結果から、本学学生は能力指標にばらつきがみられるものの、修得し定着しつつある実態が理解される。それでもなお、質保証の観点から「教育実習前」と「教育実習中」に必要な資質能力を修得できるよう、学修内容の定着度をさらに高めるよう授業改善について早急な対策が迫られているといえる。これは大学の教職課程のみならず、教育実習体験をも含んだ養成段階の課題として把握されなければならない。これらの結果が「教職科目」の内容改善の一助になれば幸いである。

## 5. 養成課程における教科指導の実践的指導力の修得に向けて一省察的实践者への育成課題

家庭科の教育的価値は、学校での学習で得られた知識・技能を実生活に還元し、日々の健康で安全な生活の創出とともに、将来の生活に向けてライフスタイルやリスク管理を踏まえた経済生活や家族生活の構築を通して生活文化や持続可能な社会環境の創造に向けて知識・技能を活用する実効力のある実践的態度の育成にある。

では、実際に、生徒や社会人は家庭科学習の成果をどのように実生活に還元しているのでしょうか。日本家庭科教育学会は、2001年9月全国の小・中・高校生約11,000名を対象に「家庭生活についての全国調査」<sup>15)</sup>を実施した。この調査は、学会が1982年以降継続的に取り組んでいる調査であり、子どもたちの家庭生活の意識と実態を知り、カリキュラム改善に資することを目的としたものである。2011年調査の結果、子どもたちは家庭科学習の効果を「できるようになった」「わかるようになった」「気づくようになった」「考えるようになった」の順に評価している。「たくさんある」「少しある」を含めて7割の児童・生徒が「できる」「わかる」ようになったのに対して、約4割の児童・生徒が「気づく」「考える」ことがないと回答している。「気づく」「考える」学習内容として児童・生徒は、「健康」「安全」「環境」に関する内容を挙げている。「できる」内容は、実習で習った内容である<sup>16)</sup>。そうした子どもたちの評価に対して、学習の出発点はもとより問題解決の学習プロセスにおいても「できる」「わかる」「気づく」「考える」の学習機会は設定され、相互に関連して展開されていると授業実践例を挙げて分析している<sup>17)</sup>。さらに「できる」「わかる」「気づく」「考える」という4つの学習効果について「学習効果の有無」により比較分析すると、

価値観の形成において「気づく」「考える」学習機会が大きく影響しており、問題解決学習や参加型学習方法の導入が推奨されている<sup>18)</sup>。

また、2009年に21都道府県の高等学校家庭科教員約600名を対象に行った調査<sup>19)</sup>では、家庭科で重視している学力として、知識・技術が上位を占めているものの、問題解決力、人とかかわる力、思考力・判断力、社会的視野を広げ行動する力などが挙げられ、家庭科の特質を生かした学習活動を通して実生活と社会的な問題とをリンクした学習の必要性と生きる力の育成に重点を置いていることが伺える。

さらに2016年～2017年にかけて全国の高校生約5,000名を対象に、家庭科で獲得した力として「知識・技能」「思考力・判断力」「表現力」「実践力」「協働」の項目を挙げてたずねたところ、「知識・技能」「協働」に比べ、「思考力・判断力」「実践力」の獲得度は低く、家庭生活と社会問題との関わりや、実生活での実践力・活用力に課題が残る結果となった<sup>20)</sup>。

以上のように、教師の意図や願いどおりに生徒は学習効果を認識しておらず、教科の指導方法としてより「気づく」「考える」学習活動場面の意識的な設定とその学習活動のもつ意味を十分に生徒と共有する手立てを講じることの必要性を示唆している。

実践的・体験的性格をもつ家庭科において、「わかる」「できる」は家庭生活への実践につながる必須要件である。自立した生活者の育成には「気づく」「考える」ことを重視する必要がある。生活における矛盾や問題に気づき、解決策や改善策を模索していく学習活動は自立した生活者の育成にとって不可欠であり、衣食住生活の意思決定において必要な能力であり、実践力ともなる。学校で学習した内容が「できる」ようになって、生活を取り巻く課題や社会問題の所在とその関係さえにも「気づき・考え・わかる」ことなく、与えられた条件内での解決策に終始しているだけでは、主体的な生活者とは言えず、新たな生活の創造は望むべくもない。自立した生活者としての価値観の形成に大きく関与する「気づく」「考える」学習活動の活性化とそれに裏付けられた実態の理解と課題解決の学習活動を通して、将来の生活への洞察力に基づく生活実践力の育成へとつながる学習指導が求められる。そのためにも教科の特質に見合った題材の選定と多角的な視点からのアプローチによる問題解決学習の展開が期待される。

教育現場における教科の履修形態の課題であった家庭科の男女共修は、子どもや保護者、そして国民の性別役割分業意識の変化に大きな一歩を刻み、同時に教科内容や学習指導にも変化をもたらした。それでもなお、教科に対する保守的・家庭的イメージは払拭できず、生活課題と社会問題との関連性の把握は弱く、教科指導上の視野の狭さを克服する必要がある。

教師に求められるさまざまな資質能力はこれからの教職経験により磨かれていくであろう。しかし、これで満足という自己診断を下した時点で自己省察は止まり、教師としての成長も止まる。教師として日々の経験とともに積み上げられてきた「実践的能力」は、新たな課題に対峙したとき自身の内面に問いかける省察により「自立的発展力」として成長を支援する<sup>21)</sup>。教職生活を通して省察的实践者への道のりを自覚的に問う姿勢が求められる。教育「現場」が教職の「実践」の内実を特徴づけるが、省察的实践者への道のりは一様ではなく、現場の職務に沿った対応にウエイトを置く場合も、教職のアイデンティティの形成を模索する対応にウエイトを置く場合もあるであろう。経験と研修を通じて状況に応じた新たな教育現場の創造に自覚的に対峙していくプロセスが重要であると考えられる。そうした状況対応への対峙の仕方と積み重ねが、教職の使命を自分自身に問い、新たな自分自身を創造していく糧となるであろう。

家庭科教員として職能成長に必要なコンピテンシーは、自らの教科観に立脚した題材開発の力量と問題解決学習に基づく効果的な学習指導の力量の修得にある。それのない家庭科の指導は、「職務遂行に求められるスキル」から脱却することのない指導に終始することになる。養成課程におけるカリキュラムの中核は、理論と実践の往還を可能にする自律的な学びと適切な教育活動を創出することを可能とする礎となるような専門的知識と技能の基本を修得させることが求められる。教職経験に基づく職能成長を支える実践につながる基本的内容の修得に努めたい。

注

- 1) 佐藤学：転換期の教師教育改革における危機と解決への展望, 日本教師教育学会年報, 第25号, 8-15 (2016) .
- 2) 福島裕敏：教師教育の「高度化」と学生の成長過程—学生の在学中の成長過程—, 日本教師教育学会年報, 第23号, 54-63 (2014).
- 3) 近藤清華・佐藤文子：大学における家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題（第1報）：高等学校家庭科教員の教科内容・指導に関する認識・実態, 日本家庭科教育学会誌, 47 (1) ,3-9 (2004).
- 4) 近藤清華・佐藤文子：大学における家庭科教員養成カリキュラムの現状と課題（第1報）：シラバス分析から, 日本家庭科教育学会誌, 47 (1) ,10-16 (2004).
- 5) 岡田みゆき：教員養成系学生の教科指導を行う能力を高めるための一考察：教育実習を利用した実践例, 日本家庭科教育学会誌, 50 (2) ,100-111 (2007) .
- 6) 堀内かおる：家庭科教員養成における模擬授業の有効性：コメント・レポートによる相互評価に着目して, 日本家庭科教育学会誌, 51 (3) ,169-179 (2008) .
- 7) 青木幸子：授業評価に見る教職課程履修学生の指導能力の向上：模擬授業と研究授業の比較を通して, 日本家庭科教育学会誌, 57 (3) ,174-183 (2014).
- 8) 高木幸子：教育実習生の家庭科授業にみられる授業実践力の分析：調理実習における教授・学習行動に注目して, 日本家庭科教育学会誌, 53 (4) ,238-246 (2011).
- 9) 荒井紀子・竹内恵子・松田淑子・鈴木真由子・綿引伴子：問題解決リテラシーにかかわる家庭科教員の力量形成, 日本家庭科教育学会誌, 57 (3) ,152-163 (2014) .
- 10) 小林陽子・岳野公人：家庭科教師の専門性の発達, 日本家庭科教育学会誌, 58 (2) ,69-78 (2015) .
- 11) 日本学術会議健康・生活科学委員会家政学分科会：生きる力の更なる充実を目指した家庭科教育への提言：教員養成の立場から, 1-32 (2017).
- 12) 田原宏人：「実践的指導力」とその周辺：養成課程に求められること, 道私教協第25回研究大会資料 p.1-7 (2005) .
- 13) 青木幸子：教員養成課程における教科の実践的指導力の修得に関する評価と課題, 教職センター年報 第13号, 151-161 (2021).
- 14) 佐久間重紀：授業の批評的省察力形成における「風景の重ね合わせ」—student teacher の存在論的アプローチ, 教育法方法学研究 23, 73 (1997).
- 15) 日本家庭科教育学会編：児童・生徒の家庭生活の意識・実態と家庭科カリキュラムの構築：家庭生活についての全国調査の結果, 科研費報告書, (2002)
- 16) 日本家庭科教育学会編：家庭科で育つ子どもたちの力, 明治図書, 61-63 (2004).
- 17) 同上, 84-86.
- 18) 同上, 115-116.
- 19) 荒井紀子編著：パワーアップ！学び、つながり、発信する家庭科, 大修館書店, 71 (2012).
- 20) 野中美津枝他：家庭生活に関わる意識や高等学校家庭科に関する全国調査）シリーズ3 家庭科の意義・役割や生活実態を探る高校生調査および全国調査の総括, 日本家庭科教育学会誌 61 (3) ,167-168 (2018).
- 21) 2) 同上, 61.

## 教職センター「年報」規程

### I 総則

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

### II 投稿の規約

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

### III 著作権

掲載された論文等の著作権の扱いは以下とおりする。

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

附 則

この規程は、平成27年12月1日から適用する。

附 則

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

附 則

この改正された規程は、令和2年9月24日から施行・適用する。

附 則

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

---

## 編集後記

「東京家政大学教職センター年報」第14号をお届けいたします。

2020年度と2021年度前半は新型コロナウイルスの影響で対面授業をほとんど実施できず、大学内も閑散としておりましたが、2022年度は春学期から通常通りの対面授業を実施し、キャンパスも学生たちの声で賑わっています。ただしリモート授業を2年間経験してきたことで、対面授業のあり方も大きく変わったことを実感します。具体的にはたとえば後期一回目の授業に運悪く台風が重なって公共交通機関が止まり、何人かの学生が大学に来られないという事態になりました。3年前であれば、学生から教員へ状況を連絡する手段もなく、事後の報告と対応でどうにかフォローするしかありませんでした。しかしコロナを経た2022年現在では、manaba（本学学修支援システム）を通じて学生から教員に状況の連絡が入り、それを受けて教員の方はハイブリッド授業を行う環境を整えて、大学に来られない学生もリモートで問題なく授業が受けられる、という状況になっています。こういう状況そのものは学生にとって便利ではあるのでしょうか。ところが改めて考えてみると、こういう経験を経たことで、大学に来ることそのものの意味が大きく変わりつつあることに気がつきます。リモートで十分可能な情報伝達を、わざわざ学校に集まって対面で実施する必要があるのか、という従来ではあり得なかった疑問が生じています。実際、教授会を始め、大学の会議の多くはリモートでの実施が続いていますが、特に大きな不満はありません。これから会議を対面での実施に戻すとすれば、むしろ対面に戻す理由を説明する必要があるでしょう。だとすれば、対面で行う授業についても、わざわざ対面で行う意義を改めて考え直す必要があるかもしれません。

臨時教育審議会以降の改革によって教育の姿が大きく変わりつつありましたが、新型コロナウイルスの影響で変化のスピードがさらに上がってきたような印象です。変えるべきものは変え、変えるべきでないものを守るためにも、教育の本質を捉えるための研究活動が大切になってきます。本年報の存在が研究活動を支える一助になれば幸いです。

「年報」編集委員代表 鶴殿 篤

---

「編集委員一覧」

代表	鵜殿 篤	保育科・教職センター副所長
	石川 昌紀	児童学科
	岩崎 香織	児童教育学科
	塩入 輝恵	栄養科
	中村 直美	心理カウンセリング学科
	岩立 京子	子ども支援学科
	阿部 崇	子ども支援学科

## 教職センター年報

### ∞ 第14号 ∞

2022年11月21日 発行

発行者 東京家政大学教職センター

〒173-8602 東京都板橋区加賀 1-18-1

TEL 03-3961-5679

