

東京家政大学
教職センター年報

∞第20号∞ 令和7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 鵜殿 篤	1
論文		
1.	鈴木 隆：幼児期に必要な「多様な動き」をどう考えるか	2
2.	尾崎 司・酒井 光：保育における SDGs に関する動向とその課題	9
3.	鵜殿 篤： 教職課程における「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」の授業構想と実践 —フルオンデマンド形式の大人教員講義を活かした対話を生み出す学びの展開—	19
4.	荒井 庸子：共生社会の形成を目指す交流及び共同学習 —障害に対する意識の形成要因に着目して—	29
5.	佐藤 隆弘： 児童学科・保育科における学修成果可視化のための達成度テストの分析（3）	39
6.	石川 昌紀・榎本 眞実・山田 恵美・柿沼 芳枝・ 荒井 庸子・前田 和代・山本 秀子： 幼稚園教育実習における中間評価導入の試み	48
7.	前田 和代：保育内容「園行事」の捉え方に関する一考察 —学生のアンケート分析を通して—	58
8.	鈴木 邦夫：大学生の小中学校時代の道徳授業の思い出に基づく意識調査の分析 ～道徳科授業改善に資する一考察～	68
9.	丸山 浩・海老塚 広子・野上 遊夏： 栄養士教育におけるレギュラトリーサイエンス教育の意義に関する一考察	78
教職センター「年報」規程		81

巻 頭 言

教職センター 所長 鵜殿篤

生成AIが大学生の学習環境を大きく変えつつあります。全国大学生協連が2024年に実施した調査では、文章生成系AIの利用経験がある学生は68.2%に達し、前年の46.7%からわずか1年で20ポイント以上も増加しました。生成AIはもはや一部の先進的な利用者に限らず、広く日常的に用いられるツールとなっています。この変化は、大学教育における学びのプロセスや評価のあり方に直接的な影響を及ぼしています。

こうした状況を踏まえ、文部科学省は2024年12月に「生成AIの教育利用に関するガイドライン(Ver.2.0)」を公表しました。このガイドラインでは、生成AIを人間の能力を補助・拡張する「道具」として位置づける「人間中心の原則」が示されています。また、単に技術を使いこなすだけでなく、その仕組みや限界、法制度や倫理、情報の信頼性評価などを含めた「情報活用能力の育成」を求めた上で、禁止か容認かといった二分法ではなく、教育的意義を踏まえた適切な活用を促す方向性を明確にしています。

個人的には、大学ではもはや生成AIの使用を前提として教育を設計していく必要があるのではないかと考えています。社会の側がすでに生成AIの存在を前提に動き始めている以上、教育界だけがそれを想定外として使用を禁止することは現実的ではありません。比喩的に言えば、現代においては、近視の人が眼鏡というテクノロジーを使って素の「視力」を補い、自動車免許を取得できるのは当然のことと受け止められています。同じように、生成AIを使って素の「学力」を補うことは、日常生活や仕事の場面で自然な行為となりつつあります。「視力」を矯正する行為が誰にとっても不正ではないように、「学力」を矯正する行為も(著作権や個人情報など難しい問題はありますが)不正ではありません。

ただし、教育の現場では「評価」に関わって特有の難しい問題が生じます。生成AIは、学生のアウトプットを容易に矯正することができますが、その結果として、学生本人の素のままの「学力(思考力や表現力)」をどう測るのが難しくなります。そこで思うのは、自動車免許の取得において裸眼の「視力」は問われず、テクノロジーの力を借りた「矯正視力」が基準とされるように、もはや「学力」の評価においても素の「学力」だけを唯一の基準とするのではなく、生成AIを適切に活用したうえで発揮される「矯正学力」という概念を取り入れる時期に来ているのではないかと、ということです。この「矯正学力」は、AIを不正な手段として使うのではなく、自分の知識や思考と組み合わせることで質の高い成果を生み出すという意味で何らかの知識・技術・能力です。実際、卒業後も日常生活や仕事における問題解決場面で具体的な「力」として発揮できる知識・技術です。現実に社会で発揮できる能力を評価の対象として不適切なものと決めつけていいのか、改めて問う必要があるでしょう。ただし、仮に社会と直接接続する高等教育段階で生成AIの使用に踏み切るにしても、義務教育段階の普通教育における使用の在り方や、学校間接続の選抜等に影響が出るような使用については、今後もセンシティブで判断の難しい問題が続くでしょう。

どう考えるにせよ、現実的には、学生が生成AIを使用したことを教員が見抜けず時代に入っています。生成AIの登場は教育のあり方を根本から問い直す契機であり、その可能性と課題の両方に真摯に向き合うことが、これからの教員養成の責務であると感じています。

幼児期に必要な「多様な動き」をどう考えるか

How should we think about the "diverse movements"
necessary during early childhood?

保育科 鈴木 隆

1. 幼児期における運動能力の低下傾向について

幼児期における心身の発達については、その現代的状況に危惧を抱くものが少なくない。だれもが、幼児の体力が低下傾向にあるとか、運動能力が低下しているなどの印象を持っている。これらのことについては、拙著¹⁾において既に言及した。運動能力の低下はある一定の時期に見られた傾向であり、ひたすら子どもの運動能力が低下し続けているわけではないことや、近年では走能力などを中心に若干の上昇傾向が見られることも明らかになっている。

幼児期の運動の課題を「多様化」と「洗練化」ととらえる研究者は多いが、この「多様化」が進まないことや、なかでも「洗練化」が進まないことについても中村ら²⁾が指摘して以降、かなりの年月が経っている。運動能力の低下とは異なる次元で、子どもが身に付けるべき動きが身についていない、上達すべきレベルまで上達しないという指摘である。

筆者はかつて私立幼稚園に勤務していたが、大学院を修了して就職した幼稚園では、子どもたちとよくドッチボールをしていた。当時は筆者もまだ若かったが、かなり真剣に子どもとドッチボールをしていた記憶があり、筆者が投げた強いボールを見事にキャッチする子どももいた。近年、保育施設でのボール遊びを見る機会もあるが、かつて筆者の投げたボールをキャッチした子どものような姿はほとんど見られない。偶然通りかかった小学校で、3・4年生と思われる児童がドッチボールをしている場面を見かけたことがあるが、男児が両手でボールを持って、ぎこちない動きで投げている姿を見て驚いたこともある。

このような状況の中、我々は幼児期の運動についてどのようにとらえ、保育現場ではどのように指導・援助をしていくべきなのだろうか。本稿では、主に子どもが身に付けるべき「多様な動き」に焦点を当て、その内容はいかなるものであるのか、その必要性についてはどのように考えるべきであるのかなどについて検討することを目的とする。

2. 「多様な動き」とはなにか

(1) 石河らによる体育科学センター調査より

子どもが身に付ける動きについては、石河らによる調査研究³⁾がある。ここでは「基本動作」という用語が使用されており、調査結果から表1が作成され、幼児期のうちに80種以上もの基本動作を獲得するとされた。1歳前後で歩行動作を獲得した後、4・5年の間に80種以上もの動作を獲得するのであり、1980年に発表されて以来、如何に幼児期の動作獲得が重要な課題であることを示す貴重な調査結果として、多くの研究者に引用されてきた。永きにわたり、幼児の獲得すべき基本動作は、80種を超えるものとされてきたのである。また、このことにより、筋力や持久力といった体力は青年期以降にその適時性があり、幼児期は動きの獲得すなわち、中枢神経系の発達に伴う調整力などを中心とした発達にその適時性があることの根拠としても示され、多種多様な遊び経験の中で多くの動きを獲得することの重要性が示されてきたのである。

表1 基本動作とその分類

カテゴリー	動作の内容	個々の動作		
Stability	姿勢変化	たつ・たちあがる	さかだちする	わたる
	平衡動作	かがむ・しゃがむ ねる・ねころぶ まわる ころがる	おきる・おきあがる つみかさなる・くむ のる のりまわす	あるきわたる ぶらさがる うく
Locomotion	上下動作	のぼる あがる・とびのる とびつく	とびあがる はいのぼる・よじのぼる おりる	とびおりる すべりおりる とびこす
	水平動作	はう およぐ あるく ふむ	すべる はしる・かける・かけっこする スキップ・ポップする 2ステップ・ワルツする	ギャロップする おう・おいかける とぶ
	回転動作	かわす かくれる くぐる・くぐりぬける	もぐる にげる・にげまわる とまる	はいる・はいりこむ
Manipulation	荷重動作	かつぐ ささえる はこぶ・はこびいれる もつ・もちあげる・もちかえる あげる	うごかす こぐ おこす・ひっぱりおこす おす・おしだす おさえる・おさえつける	つきおとす なげおとす おぶう・おぶさる
	脱荷重動作	おろす・かかえておろす うかべる	おりる もたれる	もたれかかる
	捕捉動作	つかむ・つかまえる とめる あてる・なげあてる・ぶつける いれる・なげいれる	うける うけとめる わたす ふる・ふりまわす	まわす つむ・つみあげる ころがす ほる
	攻撃的動作	たたく つく うつ・うちあげる・うちとばす わる なげる・なげあげる	くずす ける・けりとばす たおす・おしたおす しばる・しばりつける あたる・ぶつかる	ひく・ひっぱる ふりおとす すもうをとる

(出典：石河ほか「幼稚園における体育カリキュラムの作成に関する研究I.カリキュラムの基本的な考え方と予備的調査の結果について」『体育科学』第8巻、体育科学センター、1980年)

(2) 中村による36の動作

近年は子どもに必要な動きは何かと問われれば、36の動作というものがスタンダードになりつつある。例えば、ネット上で「子どもに必要な動き」といった用語で検索をかければ、36の動きや36の基本動作といったページがヒットする。文部科学省幼児期運動指針⁴⁾の中には、以下の記述が見られる。

幼児期において獲得しておきたい基本的な動きには、立つ、座る、寝ころぶ、起きる、回る、転がる、渡る、ぶら下がるなどの「体のバランスをとる動き」、歩く、走る、はねる、跳ぶ、登る、下りる、這(は)う、よける、すべるなどの「体を移動する動き」、持つ、運ぶ、投げる、捕る、転がす、蹴る、積む、こぐ、掘る、押す、引くなどの「用具などを操作する動き」が挙げられる。

ここでは、明確に36の動作とは記されていないが、明らかに参考になっているものと思われる。この36の動作の発信者は中村和彦である。そしておそらくその初出は、中村の著書「運動神経が良くなる本」マキノ出版(2011)であろう。中村はそのまえがきにて以下のように記している。⁵⁾

私はこれまで、子供たちがどのように動きを習得していくかを調査・研究してきました。そのなかで、現代の子供たちが生活や遊び、運動で習得しにくくなった動きを「36の動作」としてまとめ、教育現場をはじめとして、子供のスポーツに関する団体・企業・施設などへの普及を広げています。

36の動作は、中村がこれまで積み上げてきた調査・研究の蓄積から、その経験則をして構成せしめたものである。先の石河らによる80種以上の動きは、現場調査から導き出されたものであり、ある意味では実証的研究結果として提示されたものであるが、この36の動作は、中村の経験から導き出されたものということになる。

しかしながら、文部科学省、スポーツ庁をはじめとして、多くの都道府県市町村の教育委員会、各種スポーツ団体や企業等が中村の36の動作を引用している。筆者もかつて国立青少年教育振興機構におけるガイドブック⁶⁾作成の際に、引用したこともあるし、後述するが、現場における研究・研修活動においても利用している。つまり、中村氏の提示した36の動作は、広く一定の価値感を持って受け入れられているとあって良いだろう。

(3) 吉田による46の動き

一方、吉田伊津美はその著書⁷⁾の中で46の動作を提案している。吉田は「基本的な動き(46種類)」として示している。これは筆者の推測であるが、おそらく吉田は中村の提示した36の動作に対して、もう少し詳細にとらえる必要性を感じ取り、46の動作を提案したのでは無いと思われる。

両者の違いを表2にて比較してみる。もちろん、数の上で違いがあるので、吉田の方が中村よりも細かく動きをとらえていることは明白である。多くの動きが共通であるが、中村が示している「くむ」「のる」「うく」「あてる」「わたす」「たおす」「おさえる」に対応する動きが吉田にはない。また、吉田が示している「しがみつく」「おぶう・おぶさる」「回す」「転がす」「つく ボールなど」「すくう・かける」「しばる・むすぶ」に対応する動きが中村には見られない。

しかしながら、例えば中村の「くむ」については、吉田の「しがみつく」等が類似の動きであろう。また、中村が「たつ」としている動きについて、吉田は「たつ(片足など)」「立ち上がる-座る・しゃがむ」と二つの動きでとらえている。同様に中村の「こぐ」としている動きについて、吉田は「こぐ ぶらんこなど」「こぐ 乗り物など」と二つに分けてとらえていることがわかる。吉田は「こぐ」といってもブランコをこぐのと、乗り物をこぐのとでは動きが全くちがうことに着目して、別の動きとしてとらえたのであろう。

このように考えてみると、中村が36の動作の中でシンプルに子どもの動きをとらえているのに対して、吉田はもう少し詳細に実際の子どもの動きを考慮しながらとらえていることがわかる。この両者のとらえ方を現場保育者に伝えた際に、どちらが正しいのかと質問を受けたことがある。筆者は、どちらも正しいのだろうと考えている。

かつて、80種以上もあるとされていた幼児が身に付ける動きは、たしかに非常に多くの動きとして存在することには変わりはないのであろう。しかし、幼児の動きの多様化・洗練化が進まないことが問題視される中、保育現場で子どもの動きの獲得、特に多様化を進めていくためには、保育者の中にその意識を強く持つことが求められるという文脈の中、80以上という動きはなかなか保育者に意識されにくく、参考にするとしてもその数の多さゆえに、扱いに困難さがあつたことは想像に難くない。それに対し、中村も吉田も多くの動きを整理し、現場保育者が参考にしやすいものとして提示したことには大きな意味があると思われる。中村はそれをシンプルかつコンパクトにまとめたので、多くの人から指示され、実際に参考にされている。吉田は、実際の子どもの姿と重ね合わせたときに、もう少し詳細に分類した方が良いと考えての提示であろう。ゆえに、どちらが正しいとか、間違っているというものではなく、ここまで見てき

表2 36の動きと46の動きの比較

中村 36の動き		吉田 46の動き		中村 36の動き		吉田 46の動き	
1 まわる	姿勢の変化や安定性を伴う動き	1 回る	バランス	1 つかむ	人や物を操作する動き	1 つかむ	操作
2 おきる		2 寝転ぶ・寝る・起き上がる・起きる		2 もつ		2 かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす	
3 たつ		3 たつ(片足など)		3 なげる		3 投げる	
4 くむ		4 立ち上がる・座る・しゃがむ		4 ける		4 蹴る	
5 わたる		5 渡る		5 あてる		5 受ける・捕る	
6 さかだち		6 逆立ちする		6 とる		6 掘る	
7 ぶらさがる		7 ぶら下がる		7 ほる		7 振る 旗や棒など	
8 のる				8 ふる		8 運ぶ・動かす	
9 うく		8 止まる		9 はこぶ		9 支える	
	9 転がる(揺れる)	10 わたす	10 積む・載せる				
1 はう	重心の移動を伴う動き	1 はう	移動	11 ささえる	操作	11 積む・載せる	操作
2 あるく		2 歩く		12 つむ		12 押す	
3 のぼる		3 登る・よじ登る		13 たおす		13 引く・引っ張る	
4 とぶ(垂直)		4 跳ねる・スキップ・ギャロップ・ホップ		14 おす		14 打つ・たたく ボールなど	
5 とぶ(水平)		5 跳ぶ		15 おさえる		15 こぐ ぶらんこなど	
6 はしる		6 走る		16 ひく		16 こぐ 乗り物など	
7 くぐる		7 くぐる		17 うつ		17 しがみつく	
8 およぐ		8 もぐる		18 こぐ		18 おぶう・おぶさる	
9 すべる		9 滑る				19 回す	
		10 降りる				20 転がす	
		11 またぐ				21 つく ボールなど	
		12 踏む・踏みつける				22 すくう・かける	
		13 かわず・よける				23 しぼる・むすぶ	
		14 入り込む 枠や箱などに					
		15 乗る・飛び乗る					

出典：注5) 7) より筆者が作成

た両者の特徴を参考に、現場保育者サイドが、子どもの動きの獲得を考える際に、参考にしやすい、使いやすいと思われるものを、それぞれが判断して用いていけば良いものとする。

よって、ここでは「多様な動き」とは、中村が示す36の動きを基本としながらも、36の動きにこだわることなく柔軟にとらえることが必要としておきたい。

3. 保育現場での「多様な動き」を参考にした取り組み

(1) ある私立幼稚園協会における取り組み

筆者は、2022・2023年度神奈川県内A市私立幼稚園協会研究部の活動に参加した。この2年間で、子どもの体の発達や運動の発達についてテーマとして研究に取り組みたいとのことで、指導助言の依頼があり、お引き受けした次第である。この研究部の活動は、市内加盟園12園から、代表者1名が選出され参加し、協会全体として研究活動に取り組むものである。

ここではその詳細は割愛するが、1年目は自園の遊びをドキュメンテーションでとらえる取り組みを行いながら、保育内容の検証を進めた。2年目は、36の動作から自園の子どもの遊びをとらえる取り組みをした。この2年目の取り組みについてここではとりあげる。

(2) 子どもの運動的遊びを36の動作でとらえる試み

1学期が終了する頃、参加メンバーに、1学期の自園での遊びを振り返り、自園ではどのような遊びが実践されていて、その遊びの中で子ども達は、36の動作の中のどのような動作を経験していたのかを、チェックしてみることを提案した。参加メンバーはもちろん各園で保育者として保育実践に取り組んでいるので、多忙であることは明白である。なるべく負担を軽減する意味でも、表3のような回答用のエクセルシートを準備し、36の動作をリストアップした上でドロップダウン機能を用いて各動作について、とてもよく見られた動きについては◎、見られた動きについては○、時々見られた動きについては△、見られなかった動きについては×を選択するものとした。次回研究会までに提出するものとし、対象は代表者

表3 入力用エクセルシート

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
		◎とてもよく見られた動き ○見られた動き △時々見られた動き ×見られなかった動き									
	36の動き\園名	例) ○○ ○幼稚園									
1	まわる	◎									
2	おきる	○	◎								
3	たつ	△	○								
4	くむ	△	△								
5	わたる	△	x								
6	さかだち	x									
7	ぶらさがる	○									
8	のぼる	△									
9	うく	x									
1	はう	△									
2	あるく	◎									
3	のぼる	○									
4	とぶ(垂直)	○									
5	とぶ(水平)	○									
6	はしる	◎									
7	くぐる	○									
8	およぐ	x									
9	すべる	◎									
1	つかむ	○									
2	もつ	○									

の事情も考慮し、園全体での遊びを対象とすることを基本としながらも、自身が担当している学年を対象としても良いこととした。

(3) 結果

各園からの回答について、よく見られた動きについて3点、見られた動きについて2点、時々見られた動きについて1点、見られなかった動きについて0点として数値化し、集計した。集計結果をもとに、年少児のみ、年中児のみのデータを除外し、全園児対象としたデータのみをまとめたものを図1に示す。

この結果、当然のことではあるが36の動作の中には子どもが経験しやすい動作もあれば、経験しにくい動作もあることが明らかになった。「あるく」「はしる」は平均値が3であり、どの園でもよく見られた。「たつ」「もつ」「つかむ」「とぶ(垂直)」「はこぶ」は、2.5以上であり、多くの園でよく見られた。

逆に、「さかだち」「うく」は0.5を下回っており、どの園でもほとんど見られなかった。「つむ」「はう」「くむ」「おす」「おさえる」「およぐ」「たおす」「うく」は、1.5未満であり、これらの動作もあまり見られなかったことがわかる。

こうした結果から何がもたらされるのか。保育者としては、現時点での子どもの動作経験が明らか

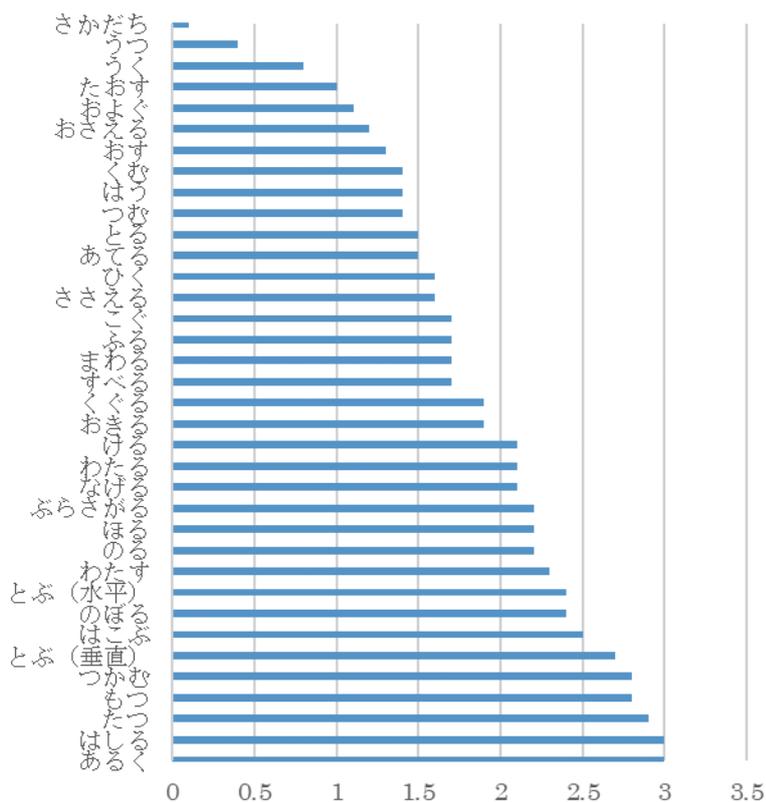


図1 1学期に見られた36の動作

になれば、それに基づいて以降の保育の中で、これまで経験していない動作をどのように子どもの遊びの中で実現していくかを考えるということである。特に自園について、1学期に子どもにあまり見られなかった動きが明らかになれば、そうした動きをどのような遊びならば経験することが出来るかを考え、2学期以降の遊びとして子どもに提案していくことが重要となるだろう。しかし、36の動作の中には、普段の生活では経験することが困難な動作も含まれている。最も見られなかった二つの動作は、「さかだち」

「うつ」であった。

「さかだち」については、1園のみが時々見られたを選択し、他園はすべてみられなかったを選択していた。時々見られたを選択した園の保育者に確認したところ、さかだちをしたわけではなく、マットなどの遊びの中でさかだちのような姿勢をとることがあったので選択したとのことだった。ということは、さかだちを遊びとして実践していた園はないということである。さらに、研究会参加メンバーに、「2学期以降保育の中でさかだちをしてみようと思いますか?」と質問したところ、やってみようとする者はいなかった。おそらくこれは、保育者の中に、幼児期の子どもにとってさかだちという動作はふさわしいとは思えないという認識があるからではないだろうか。36の動作の中には、さかだちも含まれており、多種多様な動きを獲得すべきという立場に立てば、さかだちも経験すべきということになるが、現場保育者の感覚からはさかだち経験の必要性は高いとは言えないようである。このことについて、吉田は基本的な動き（46種類）のなかで、「逆立ちする」「しぼる・むすぶ」に★印を付け、以下の注意書きをしている。⁷⁾

幼児には少し難しいので本書では遊びを紹介していませんが、経験しておきたい動きです。大人の指導のもと、安全に注意して是非トライしてみてください。

「うつ」についても経験が極めて少ないことがわかった。筆者の子ども時代は、遊びといえば野球であったように記憶している。まだ、Jリーグも存在せず、もちろんキャプテン翼などの人気アニメもない時代である。近年はむしろサッカーの人气が高い。子どもに人気の遊び、子どもがやりたくなる遊びに変化が起きるのは当然のことである。こうした変化からうつという動作の経験が少なくなっているのかもしれない。また、近年は男性保育者も増えてきたが、いまだに保育者は女性が多く、女性の傾向として野球などの経験が少ないことも考えられる。自身の経験が無い遊びについて保育の中で実施しない傾向があっても不思議ではないだろう。うつ動作が経験できる遊びは、野球だけではなく、スポーツ系でいえば、テニス、バドミントン、卓球などあるし、運動に限定しなくてもたとえば打楽器の演奏には、打つ動作が含まれるだろう。保育者には、広い視野をもって動作について認識し、保育実践に活かす力が求められるのである。

4. まとめ

幼児期に必要な「多様な動き」について考えてきた。中村の36の動作は、多くの人から妥当なものとして認識され広まっている。しかしながら、これらの動作は幼児期に必ず身につけるべきもの、身につけなければならないものにとらえるのは間違いであろう。さかだちという動作については、吉田もいっているが幼児期には難易度が高い動作である。こうした動作を多くの子どもが頻繁に経験するということは考えにくい。保育施設の中には、「わが園の子どもたちは全員さかだちで歩けるようになります」と豪語する園もあるようだ。さかだちで歩けるようになる子どもがいても良いと思う。それが自信になる子もいるだろう。しかし、全く興味を示さない子どもがいることもまた自然なことと思う。興味を示さない子も歩けるようにする過程で、どのような保育実践がなされているのかわからないが、得るものよりも失っているものの方が多いのではないかと危惧する。

だれもが子どもの健やかな育ちを願う。保育者は、その上で子どもの育ちを保障する保育を実践していく。動作の多様化が進まない現状の中で、いかに子どもの動作の多様化を進めていくのかは重要事項の1つである。そのためには、36の動作を参考にしながら、自分の動きに対する認識や、遊びについての経験、とらえ方などをよく承知した上で、多様な経験が可能になる多様な遊びを保育の中で実践していくことが求められる。

ありていに言えば、一定時期保育実践をしたら、皆で振り返りながら動作の獲得についても検証する。

そのうえで、次期の保育について、経験していない、あるいは経験が少なかった動作を含む遊びを検討し子どもに提案していく。その際には、複数の保育者で検討するなど、多様な視点で検討することが求められる。そして、こうした循環を継続していくことが必要であろう。1学期が終わったら検討し、2学期の保育に活かすというようなことである。

しかしながら、子どもの運動発達について考えるとき、どうしても運動が出来るようになること、動作を獲得することなどに焦点があたりやすい。そうなればなるほど、成果主義に陥りやすくなり、場合によってはトレーニングやある種の強制が行われることがある。そしてこうした状況は、知らず知らずのうちに、無自覚なまま陥ることが少なくないのである。それを防ぐためにも、筆者は以下のような注意点を常に心がけるようにしてきたし、現在は実践者である現場保育者にお伝えするよう心がけている。

- ・子どもの運動で大切なことは、決して運動能力の高い子どもを育てることではない
- ・むしろ運動能力が低いと思われる子どもがいかに意欲的になるかがポイントである
- ・そのために保育者の役割は大きいですが、場面によって、保育者の役割は全く違う

そのうえで、保育者の役割について、子どもの意欲が高まる要因を整理し、対応づけている。

- ①その場の雰囲気の魅力を感じる → 魅力的な場作り、環境構成
- ②保育者の魅力に誘われる → 子どもにとって魅力的な保育者になる
- ③やってみて楽しさを感じる → 積極的な誘いかけが必要、ただし強制しない注意も必要
- ④できたという喜びを感じる → 子どもの成果を評価する、しかしできたことのみを評価の対象にしない
- ⑤協力・協同する面白さを感じる → ひとりひとりを大切にする
- ⑥考え、工夫して遊びを楽しく展開できる → 保育者が柔軟な発想を示す、子どもの発想を活かす
- ⑦時には、できない・悔しい・失敗したといった感情を感じる → 子どもの経験を吟味する

結論としてまとめれば、子どもが身に付けるべき「多様な動き」は36の動作を中心に保育者側が柔軟にとらえること、けっしてすべての動作を身につけなければならないものではないこと、豊かな遊びの中で多様な動作が獲得できるように保育を充実させることが求められるといえる。こうした心がけを持ちながら、健やかな子どもの育ちに貢献できる保育が各現場で実践されることを願っている。

注

- 1) 鈴木 隆「幼児期における運動を考える」保育の実践と研究 Vol.21 No.3, 2016
- 2) 中村和彦, 武長理栄, 川路 昌寛, 川添公仁, 篠原俊明, 山本敏之, 山縣然太郎, 宮丸凱史「観察的評価法による幼児の基本的動作様式の発達」発育発達研究51, 2011
- 3) 石河利寛, 栗本関夫, 勝部篤美, 近藤充夫, 前川峯雄, 松田岩男, 森下はるみ, 清水達雄, 末利博, 高田典衛「幼稚園における体育カリキュラムの作成に関する研究I.カリキュラムの基本的な考え方と予備的調査の結果について」『体育科学』第8巻、体育科学センター、1980年
- 4) https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm (アクセス日2025年8月31日)
- 5) 中村和彦「運動神経が良くなる本」マキノ出版, 2011
- 6) 幼児期の遊びを中心とした運動プログラムの推進事業普及委員会製作『「しぜんであそぶ！」まるわかりガイドブック』国立青少年教育振興機構, 2018
- 7) 吉田伊津美『楽しく遊んで体づくり！幼児の運動あそび「幼児期運動指針」に沿って』チャイルド本社, 2015

保育におけるSDGsに関する動向とその課題

Current Status and Challenges of Japanese Preschool Education for SDGs

保育科 尾崎 司

大学院人間生活学総合研究科児童学児童教育学専攻 酒井 光

はじめに

紛争、気候変動、自然災害、人権侵害、貧困問題、教育格差、資源の争奪など地球規模の問題群が山積する中、かつてはそれほど身近に感じなかった社会問題が、近年は生活を脅かすレベルまで私たちの生活に深く関わり大きな影響や脅威を及ぼしている。地球規模の問題群は、もはや子ども世代の生活に関係のない問題ではなく、子どもを取り巻く環境の問題となっている。

帝国データバンクの「SDGsに関する企業の意識調査」(2025)によると、SDGsの「意味もしくは重要性を理解し、取り組んでいる」と回答した割合は30.2%と微増したものの、「意味もしくは重要性を理解できるが、取り組んでいない」は33.8%、「言葉は知っているが、意味もしくは重要性を理解できない」は8.0%と、「SDGsを知りつつも取り組んでいない」企業は合計で41.8%となっており、産業界ではまだ4割程度の認識である。しかし、社会課題への企業の取り組みやESG投資への認識は高まっており、いま目の前にいる子どもたちが社会で活躍する時代には、こうした認識なくして社会生活が成り立たなくなることは間違いない。

ESD (Education for Sustainable Development) やSDGs (Sustainable Development Goals) は、すでに教育・保育分野では認知されており、ここであらためて紙面を割く必要はないが、保育業界ではどの程度認知されているのか、それが実践にどう結びついているのかは、前述した産業界と比較してみると、その意識の差が見られるのかもしれない。

阿部(2009)は、ESDの国際的動向を俯瞰した上で日本国内の現状と今後の課題を提示しているが、「持続可能な開発」という概念を考える上で「単に環境問題のみを対象としたものではなく、開発や貧困、平和、人権、ジェンダー、保健・衛生などのあらゆる諸課題を包含したものである」とその相互関連性・ホリスティックな側面を強調している。

河邊(2023)によると、保育学研究第61巻において「持続可能な社会と保育—SDGs時代の保育を考える」という特集が組まれているが、保育業界はまだ十分に研究成果が積み重なっておらず、SDGsが目指す行動変容を伴う価値観の転換には至っていないようである。

SDGsの「意味もしくは重要性を理解し、取り組んでいる」という内実は、アンケートの数字には表れない本質的な部分を含んでいると推測されるが、保育者や保育施設全体が表層的な活動にとどまり、まだ本質的な理解に至っていないのではないかという疑念がある。また、その背景には、社会課題解決へのアクションや協動的な仕組みづくりに至る市民意識(人権意識)が、幼少期からの養育環境や保育・教育の中で十分に育まれていないのではないだろうか。

そこで、そうした問題意識を持ちつつ、SDGsやその教育的側面を支えるESDが保育分野にどのように導入されているのか、その動向と今後の課題を整理し、まずは現状を把握していきたい。そして、どのような取り組みが今後、必要となるのかを考察していきたい。^{注1}

1. 研究目的と研究方法

(1) 研究目的

日本の保育におけるESDやSDGsの現状を把握するために、先行研究を分類・整理し、その課題を明らかにする。

(2) 研究方法

保育・幼児教育・保育者に焦点を絞った文献を対象とし、キーワード検索をおこない文献研究をおこなう。該当文献を分類・整理し、その動向をまとめ、そこから課題を抽出し、考察を加える。

2. 研究結果

(1) ESD・SDGsの動向

保育・幼児教育の分野におけるESD（持続可能な開発のための教育）とSDGs（持続可能な開発目標）に関する文献をCiNii Researchで調べ、ESDやSDGsにそれぞれ「保育」「幼児教育」「保育者」のキーワードを加えて検索した（2025年9月時点）。これを表1と図1に示す。

表1. キーワード検索で抽出した論文数

年	保育+ESD	幼児教育+ESD	保育者+ESD	保育+SDGs	幼児教育+SDGs	保育者+SDGs
2006	1					
2007	1					
2008	1					
2009	2	1	1			
2010	2	1	1			
2011	2	2	1			
2012	5	3	1			
2013	8	3	1			
2014	9	7	1			
2015	13	7	1			
2016	16	11	2			
2017	21	13	2			
2018	29	14	5	1		
2019	32	18	5	4	5	
2020	40	22	8	17	8	3
2021	47	26	8	28	14	3
2022	54	34	12	52	23	6
2023	63	37	15	73	28	13
2024	75	42	22	87	35	20
2025	82	43	26	96	36	25

ESDに関する文献では、「保育_ESD」が2006年、「幼児教育_ESD」「保育者_ESD」が2009年より登録されている。2002年の「持続可能な開発に関する世界首脳会議（ヨハネスブルグ・サミット）」において、ESDという言葉が日本が提唱し、2005年から2014年までの10年間をESDの10年（国連持続可能な開発のための教育の10年：DESD）として国際的に決議されたことで、文献が増え始めたと推測される。しかし、その後、ESDと保育・幼児教育に関する文献はそこから急速に増えることはなく、変化が見え始めるのは、ESDの10年が終わりを迎える2014年以降となっている。これは2015年に国連持続可能な開発サミットでSDGsが全会一致で採択され、世界的にも具体的な指標が作られたことで、よりESDの必要性が明確になってきたことが影響していると考えられる。

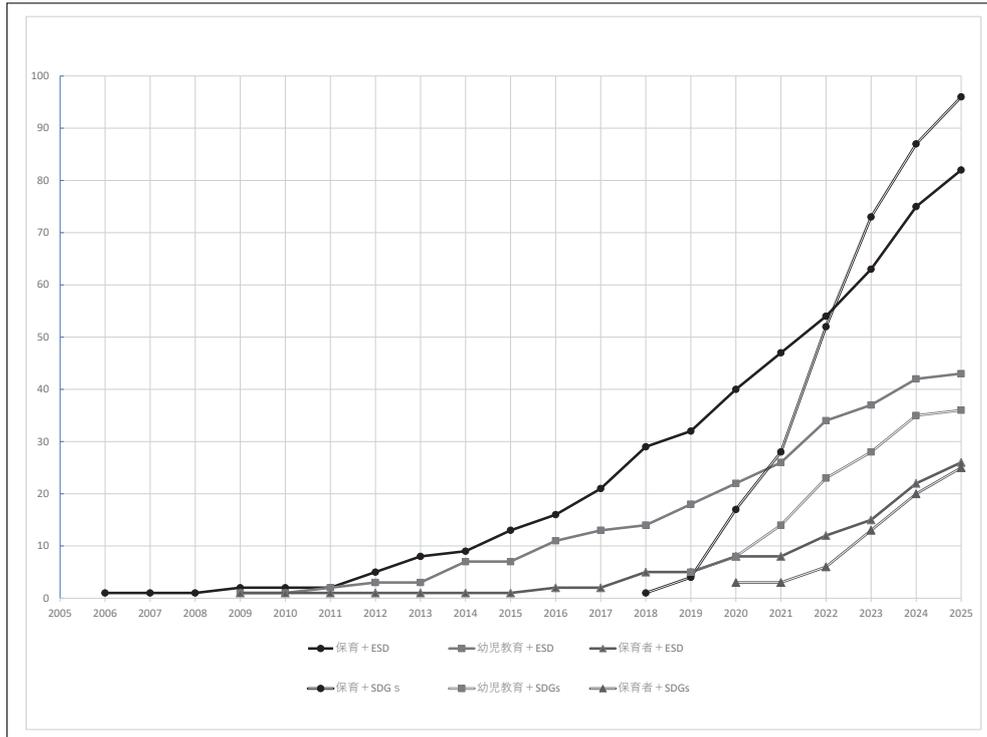


図1. ESD・SDGsの文献数推移

SDGsに関する文献では、「保育_SDGs」が2018年、「幼児教育_SDGs」が2019年、「保育者_SDGs」が2020年より登録されている。すでに述べたように、SDGsという言葉は2015年の国連持続可能な開発サミットで採択されたので、文献の内容としてもそれ以降に取り入れられている。しかしESDという言葉が定着して文献数が増えてくるまでに、10年ほどの歳月がかかったのに対し、SDGsに関する文献は「保育_SDGs」が8年間で1から96へ、「幼児教育_SDGs」が7年間で5から36へ、「保育者_SDGs」が6年間で3から25へと急速に伸びていることが分かる。2025年現在のESD、SDGsの保育・幼児教育に関する文献の総数は、「保育_ESD：保育_SDGs = 82：96」「幼児教育_ESD：幼児教育_SDGs = 43：36」「保育者_ESD：保育者_SDGs = 26：25」と総数はほぼ近い数字になっており、「保育」の項目に関しては、12年後に登場してきたSDGsの方がすでにESDの論文数を上回っている。まだ文献の内容として出てきて7年ほどしか経っていないことを考えると、SDGsに対する注目と関心度の高さが見てとれる。

保育・幼児教育の分野の中のESD、SDGsにおいて、「保育者」の存在がどう注目されているかを文献数でみると、まだ数としては多くはない。2017年改訂の幼稚園教育要領前文に、幼児教育が「持続可能な社会の創り手」の基礎を培う教育と位置付けられたものの、ESDとSDGsは、まだ小学校以降の教育分野の領域という見方が強く、ましてや保育者がその担い手であるという意識は薄い。しかし、文献数の増加からわかるように、保育・幼児教育におけるESDとSDGsに対する意識は確実に高まっており、その現場にいる保育者の重要性は今後さらに注目されるだろう。

(2) 保育者に焦点を当てた研究

本稿ではキーワードを「保育者_ESD」「保育者_SDGs」で検索して該当した文献に限定し、検証を進めていく。SDGsという17の国際指標そしてその指標の一つであり、また他の16指標と大きく関連し基盤となるESDという教育活動が、保育・幼児教育の世界でどう捉えられているのか、保育者の役割として何が求められているのかを明らかにしていく。

CiNiiで検索した結果、「保育者_ESD」は26件、「保育者_SDGs」は25件であった。そのうちタイトル・内容が重複するものを除き、合計33文献が抽出された。これを表2に示す。

表2. ESD・SDGsに保育者のキーワード検索を加えた主要リスト

No	著者	タイトル	収録誌	巻号	発行年	頁
1	川添敏弘・大澤力・市川直子・松香光夫	幼稚園におけるESDにつながる環境教育のあり方についての考察	生物教育	49 (1)	2009	8-17
2	柴田千賀子	保育者養成におけるESD：フィンランドの事例の検証	桜の聖母短期大学紀要	40	2016	119-132
3	内野彰裕	幼児期における森林教育 ー東京ゆりかご幼稚園の事例報告ー	日本森林学会大会発表データベース	129(0)	2018	758-
4	大島光代・斎藤正和・想厨子伸子・林藤子・脇田町子	保育者・教員養成機関大学における地域発信としての『みどりのこども会』の実践と考察：ESD (Education for Sustainable Development)をテーマにした幼児向けイベント事業の展開をとおして	名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要	11	2018	25-40
5	谷口一也	SDGs時代の幼稚園教育領域「環境」のあり方	教育総合研究叢書	13	2020	137-146
6	杉山浩之	Forest Kindergarten in Japan and its Variable Educational Influences: Lecture in Western Applied-Technology University(The Kingdom of Norway), 2018.9.25	広島文教教育	34	2020	63-65
7	大庭三枝・田陽陽一・春木夏・森美智代	OMEPAアジア・太平洋地域大会 (APRC) 2019における自然体験教育と環境教育の視座から見た日中の幼児教育における一考察	福山市立大学教育学部研究紀要	8	2020	1-10
8	陳倩倩・能條歩・田中住幸・中本貴規	自然体験教育と環境教育の視座から見た日中の幼児教育における一考察	北海道教育大学紀要	71 (1)	2020	247-262
9	清水誠	SDGsの17のゴールに対する保育者を目指す学生たちの価値観	国際学院埼玉短期大学紀要	44	2020	32-41
10	山本一成	保育者養成におけるESD教材作成のプロジェクト型演習	滋賀大学環境総合研究センター研究年報	19	2022	83-91
11	田中裕子	保育内容「環境」の指導法に関する一考察ー持続可能な開発のための教育を目指してー	鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要	5	2022	151-166
12	後藤由美	保育内容指導法「環境」におけるESD・SDGs活動の展開	名古屋柳城短期大学研究紀要	43	2022	87-95
13	中村聖子	ESDの視点に基づく保育者の価値観の再発見	ホリスティック教育/ケア研究	25	2022	44-57
14	林富公子	ハイスコア・カリキュラムを通して考える多様性の寛容を育む保育者の関わり	大阪青山大学紀要	14	2022	17-25
15	矢野真・田川宏二・吉津晶子	就学前教育・初等教育におけるESD実現のための木育教材の開発：木のコマを用いた教材の研究	京都女子大学発達教育学部紀要	19	2023	263-272
16	園光寺美奈子	保育者養成における保育内容「環境」に関する一考察～SDGs達成のためのESDに着目して～	児童教育研究	32	2023	31-23
17	水嶋口陽一	保育学生の環境教育に対する意識の変容：環境教育指導資料に基づく保育者の役割を考察する	岩国短期大学紀要	52	2023	22-35
18	堂本真実子	生物多様性に向かう人を育む保育	保育学研究	61 (3)	2023	31-41
19	名須川知子・小餅谷哲男・葉山貴美子・山本弥栄子・高木悠哉	保育者養成におけるSDGsを意図した授業の展開ー幼児教育課程における取り組みー	桃山学院教育実践研究紀要	5	2023	45-60
20	林健彦・小野隆・村田康常・三輪雅美・後藤由美・菊池理恵	学内サークルにおける自然体験活動の試み	名古屋柳城女子大学研究紀要	3	2023	137-149
21	永井勝子	絵本を活用した共生教育：SDGs時代に対応した保育者・教育者養成	福岡こども短期大学研究紀要	34	2023	35-43
22	高木悠哉・葉山貴美子・山本弥栄子・小餅谷哲男・名須川知子	SDGsを意図したインターンシップが保育者養成課程の学生のESD観およびキャリア意識に及ぼす影響の検討	桃山学院教育実践研究紀要	6	2024	92-107
23	矢野真・田川宏二・吉津晶子	就学前教育・初等教育におけるESD実現のための木育教材の開発II：地域滞在型（短期）フィールドワークの実践を通して	京都女子大学発達教育学部紀要	20	2024	89-98
24	亀山秀郎・志方智恵子・佐竹智恵子・鈴木正敏	保育者アンケートからみたSDGs達成に繋がるESDの実践状況と課題	幼年教育WEB ジャーナル	6	2024	25-35
25	舟越美幸・堅田弘行・加藤友彦・高橋泰道	保育者養成校における地域資源を活かした「自然体験活動」「ESD/SDGs」と養成教育における効果と課題	創発：大阪健康福祉短期大学紀要	23	2024	39-49
26	三上慧	大学と地域をつなぐ木育活動：森林ESDと保育者養成の視点から	日本美術教育研究論集	57	2024	111-118
27	小餅谷哲男・高木悠哉・名須川知子	SDGsを中心とした音楽教育が保育者養成課程の学生に及ぼす影響の検討	桃山学院教育実践研究紀要	6	2024	37-48
28	齋藤めぐみ	保育者養成校の短期大学生におけるSDGsに関する認識	敬愛短期大学総合子ども学研究所年報		2025	31-40
29	高木悠哉・名須川知子・小餅谷哲男・藤原昌樹・杉本孝美・山本弥栄子・葉山貴美子	保育者養成課程の栽培体験を含むESDを意図した講義プロジェクトが学生の持続可能な開発に対する態度に及ぼす影響の検討	桃山学院教育実践研究紀要	7	2025	57-74
30	千凡音	保育者養成課程における持続可能な開発のための教育(ESD)の試みーSDGsのGoal 15と関連付けた造形表現活動の実践を通してー	仙台白百合女子大学紀要	29	2025	13-31
31	矢野真・田川宏二・吉津晶子	就学前教育・初等教育におけるESD実現のための木育教材の開発III：木育教材の汎用性の視点から	京都女子大学発達教育学部紀要	21	2025	207-216
32	小餅谷哲男・高木悠哉・名須川知子	SDGsを踏まえた作詞と歌唱を中心とした音楽活動が保育者養成課程の学生の持続可能な開発に対する意識に及ぼす影響の検討	桃山学院教育実践研究紀要	7	2025	40-51
33	木村重子	保育者養成課程における領域「言葉」指導へのSDGsに関する視点の導入についての一考察	羽陽学園短期大学紀要	12 (3)	2025	13-28

メインテーマとして保育者を取り上げているのは3文献で、そのうち現役の保育者のSDGsに対する意識について論じている研究が1文献のみであった。保育者養成課程の授業や学生について取り上げているのは24文献で、全体のおよそ7割を占めていた。内容を現役保育者の意識に設定している1文献、対象を

保育者養成校にしている文献のうち、その傾向を示すために6文献を取り上げ、その分析をおこないながら確認していきたい。

《保育者のSDGsに対する意識》

亀山ら（2024）は保育者に対するアンケートを通じて、SDGs達成に繋がるESDの実践状況と課題を明らかにしている。

各園で取り組まれているESDに関連する取り組みとして、ここでは環境教育を挙げているが、同時に「ESDの観点からすれば、環境のみが問題なのではなく、社会・文化的な側面を取り上げて取り組むことが大切である」と指摘している。SDGsの各目標を環境、社会、経済の3つに分けて分析を行ったアンケートの結果、環境の分野は社会・経済のカテゴリーの分野に比べて「保育者の各目標に関する理解不足」に分類された記述が少なく、身近に感じているのではないかとしている。保育者の理解不足が実践の難しさを生むため、「保育者にとっても、基礎的なSDGsに対する理解を深める学習者となる必要性があり、日常的課題を捉え直し、地球規模の課題と関連させ保育実践に生かしていくことが重要」と述べている。ESDを保育者に広げる視点として、保育者の理解を深め意識を変革する研修の必要性や、保育者自身が実践を客観的に認識するためのESD rating scaleの活用を挙げている。

《保育者養成校の取り組み》

保育者養成校の取り組みとして、第1に挙げられる点は、保育内容の領域「環境」である。教育分野と同様に、「環境」はESDやSDGsと親和性が高く、比較的取り入れやすい授業であると言える。谷口（2020）は幼稚園教育要領の改訂に伴い、領域「環境」には持続可能な教育に関する記述が含まれており、ESDやSDGsに基づいた考えが明確に記載されていることを示した。そこで、保育者養成課程においてどれほどその考えが取り入れられているか検証するために、領域「環境」の教科書11冊を用いて、ESDやSDGsに関する記述がなされているかを調査した。その結果、「約半数の教科書でESDという言葉が使われていない」、「SDGsに関しては、すべての教科書がSDGsの国連採択後に作成されたにもかかわらず、記述がない」ことを明らかにし、養成課程カリキュラムには、ESDやSDGsの一層の理解と内容の改善が必要と指摘している。田中（2022）は、保育現場での「環境」の事例をESDの視点で分析した結果、ESDの要素が保育の中に点在しているとして、保育内容「環境」の指導法はESDの視点を含めて考えていく必要があると指摘している。後藤（2022）も、保育内容「環境」におけるESD・SDGs活動を、子どもを取り巻く社会環境の現代的課題として位置付け、さらに社会環境を含めた「環境」という視点を取り入れて授業を展開していく必要性を挙げている。いずれにしても、領域「環境」から保育分野に導入することは有効であると考えられる。

第2に、カリキュラム・授業内容の検討である。山本（2022）は、「保育者養成についても、与えられた知識を受動的に学習していくのではなく、能動的に学んだ知識を活用させていく方向性が目指されるべきである」として、学生とともに変容しながら進めていくことのできるプロジェクト型の活動を実践し、その有効性を示している。加えてこのプロジェクトの到達点は「ESDの入り口」であり、さらなる改善の必要性も示唆している。また、那須川ら（2023）は「『SDGsの専門性を持つ保育者養成』を教育の軸として、専任教員の全ての講義で保育とSDGsの繋がりを学ぶことをカリキュラムに位置付けている」として、著者らの所属する養成校における授業展開について述べている。インターン実習においてESDの課題を保育実践につなげていく学びや、「健康」「音楽表現」の領域、畑活動といった各授業での展開を概観し、今後も保育者養成のカリキュラムを模索していきたいと結んでいる。

第3に、学生の価値観に言及した文献である。清水（2020）は持続可能な世界を実現し、地球市民として他者の幸せに貢献できる人材育成を目指していく資料を得るため、学生にSDGsの17の目標を大切に

ると考える順番にランキング化させることで、SDGsに対する価値観を探っている。個人及びグループの話し合いを行った結果のいずれも、ゴール16の「平和と公正をすべての人に」を最も大切と考えており、ゴール17の「パートナーシップで目標を達成しよう」の価値を最も低く見ていると示した。自然資本や復元力・回復力にあたる項目が順位的に低く、パートナーシップで持続させようという見方ができていないのではないかと示唆している。この研究では、学生の価値観がそのまま卒業し保育現場に就職してからも継続されるのか、もしくはどこかで変容が起こるものなのかは記されていないが、地球市民意識の形成が保育者のESD・SDGs活動に大きく影響を及ぼすと考えられる。

3. 考察

これまで保育・幼児教育の分野におけるESDとSDGsに関する論文を整理し、その主要な内容を見てきた。その結果、保育者のESD意識の向上、保育者養成校の授業・カリキュラムの課題、社会システムの变革と個人の意識変容といった課題が浮かび上がってきた。前述の文献も参照しながら、検討したい。

(1) 保育者のESD意識の向上が求められている

2005年から「ESDの10年」(DESD)が国際的に決議されたことにより、初等教育から高等教育までの学校教育や社会教育の場で具体的な実践が取り込まれるようになった。阿部(2009)は、日本のESD研究の現状を①ESD理論、②学校教育でのESD、③地域づくり(社会教育)の3つに分類し、それぞれの実践事例を報告している。阿部は、特に就学前教育で大澤(2008)と川添ら(2009a)を取り上げ、これまでの保育における自然活動の捉え直しやESDへの組み替えの提案を報告している。こうした事例はあるものの、ESDと保育・幼児教育との関連、保育者の役割については、教育分野に比べ、まだまだ活発な議論の報告は少ない。

2009年、ユネスコの協力機関である「世界幼児教育・保育機構Organisation Mondiale pour l'Education Pré-scolaire(以下、OMEPと記す)」が、OMEP世界会議でESDを主要プロジェクトに指定したことで、日本での研究も徐々にではあるが進んできた。川添ら(2009b)は「ESDを幼児教育の中で展開していくためには、保育者自身が地球環境を意識し、身の回りの環境を大切にしてい活動として発展していくことが求められる」と保育者がESD意識を持つことの必要性に触れている。加藤(2016)は「ESDの取り組みは幼児教育・保育でも導入していく必要がある」とした上で、そのためには「保育者自身が研修等を通して、ESD概念についての正しい知識を持ち、日本及び世界規模の社会問題について前向きな姿勢で真剣に考える機会が必要である」として、保育者が学びながら価値観・保育観を変えていく必要性を述べている。

2017年改訂の幼稚園教育要領前文に、幼児教育が「持続可能な社会の創り手」の基礎を培う教育と位置付けられたことで、保育におけるESDやSDGsに関する文献は、2018年以降ようやく増え始め、保育者の役割や意識についても言及されるようになった。圓光寺(2023)は「ESDを推進することこそが、SDGsの達成をもたらす」として、「子どもを育てる保育者自身が、持続可能な社会を実現していくことを目指し、主体的に自らが取組んでいくことが望まれている」と改めて保育者の積極的な姿勢、意識の向上を求めている。

日本における保育・幼児教育の分野では、教育分野に遅れて、ようやく実践や研究がなされるようになったものの、まだまだ保育者の役割や意識の向上を求める段階にあり、保育者を対象とした体系的な学習プログラムや研修の充実が急務であると言えよう。

(2) 保育者養成校の授業・カリキュラムの課題

「保育者_ESD」「保育者_SDGs」をキーワードに文献検索した結果、およそ7割が保育者養成課程に焦点を当てた論文であった。このことから、保育者のESD意識の向上のための方策としては、現役保育者への研修の充実と同時に、その前段階である保育者養成課程の学生たちに焦点を当てる必要があるだろう。ESD・SDGsと保育・幼児教育のつながりを深めようとした時に、まずは学んでいる段階の保育学生を対象に実践していく方が実現可能性は高いと言える。圓光寺(2023)は「持続可能な社会を創る担い手となる子どもたちを育てるのは、保育者であり、その保育者を目指す養成校の学生たちであるといえよう」として、ESDを推進する糸口として授業の領域「環境」に着目している。千(2025)も「ESDの観点を取り入れたカリキュラムの整備や、教員側にもESDを意識した授業の展開」が求められていると考え、保育者養成課程でのSDGsと関連づけた造形表現活動の授業実践を検討し、成果と課題を明らかにしている。

このように次世代の保育を担う学生の養成は近年重視されてきているが、実際の授業・カリキュラムがESD・SDGsと保育のつながりを包括的に学べる内容になっているかという点では疑問が残る。みやざき(2022)は「幼児教育・学校教育においては、一部の領域・教科でSDGs教育を取り扱うのではなく、あらゆる領域・教科においてSDGsを意識した教育を進めていく必要がある」としながらも、領域「表現」としてのSDGsに関わる先行研究が進んでないことを理由として、領域「表現(音楽)」とSDGsとの関わりを明らかにしている。他にも結果で述べたように、多く取り上げられている保育内容の領域「環境」を筆頭に、「表現(造形)」「健康」「言葉」など教科ごとにカリキュラムが検討されている。UNESCO(2023)は、教育政策、教員養成、カリキュラムにおいてESDの考え方が反映されていると回答する国が増えているとしながらも、「ESDは現在もなお、持続可能な開発に向けた根本的な行動の変化をもたらす学習内容、教育手法、学習成果を含む総合的なアプローチとしてではなく、部分的な課題に限定して解釈されていることが多いのが実情」(p.9)と指摘している。阿部(2009)は「『持続可能な開発』という概念は、単に環境問題のみを対象としたものではなく、開発や貧困、平和、人権、ジェンダー、保健・衛生などのあらゆる諸課題を包含したもの」であり、その「解決に向けた課題教育は個別に実施されてきたが」、「相互に密接な関係があるという認識が進み」、「課題教育を統合した取組が要請されてきた結果、誕生したのがESD」だと説明している。このESDの成り立ちから考えても、ESDを一つの教科で行おうとするには無理が生じてくるのではないだろうか。

千(2025)は山本(2022)が指摘したプロジェクト型活動の有効性に触れ、少人数制で選択の自由度が高いゼミナール授業がESDを実践する場として適していると、授業形態を検討して行っていた。しかし「SDGsの17の目標から興味・関心のある目標を一つ選ぶ」という自由度を与えても、「学生全員が構想段階から地球の環境保護という観点にフォーカスを当てて実践プログラムを計画していた」ことから、プログラムの構想前段階における課題を挙げている。ここからも分かるように、SDGsを相互に関連した包括的な取り組みとして学生が捉えることは難しく、授業・カリキュラムの内容を熟考し、ホリスティックに物事を捉えられるような授業実践が求められている。こうしたホリスティックな理解こそ、従来の保育自体の捉え直しを可能にするのである。

(3) 社会システムの変革や個人の意識変容に及ぶレベルまで深く認識されているか

保育・幼児教育の分野でも保育者のESD意識向上や、その保育者養成課程でSDGsを学ぶ必要性についての声が高まっていることをこれまで見てきた。しかし、そのESD意識とはそもそもどういったものをイメージしているのか、保育者養成校で培おうとしているSDGsを絡めた保育が表層的な理解にとどまっていまいだろうか。

UNESCO(2023)は、ESDは「総体的且つ変容をもたらすもの」(p.8)であり「市民活動」(p.18)であるとしている。ESDfor2030を考える上で重要なポイントとして、「変革的行動」、「構造的な変革」、「技

術的な将来」を挙げている (p.18)。そのなかでも個人に特に関わってくると思われるのが「変革的行動」である。学習者が「それぞれどのように持続可能性に向けた変革的行動をとるのか」、「持続可能な将来へ向けた社会変革にどのように影響を与えるのか」という点を重視する必要性を訴えている (p.18)。保育者がそうした変革的行動をとることができれば、未来を生きる子どもたちの社会にも影響を与えることができていこう。つまり、保育者養成校に置き換えて考えれば、学生個人の意識や行動が変容し、社会システムにも影響を与える視点を持つことのできる授業内容の組立てが求められている。これは決して容易なことではない。

保育者養成校で実践されているESD・SDGsを意識した授業は一つの教科のなかで完結しているものが多いことは前述のとおりであるが、部分的な学習になってしまう傾向にあるのは、それが「目標対応的な学習」が原因なのではないかと考えられる。小餅屋ら (2024) は音楽の子どもの歌の歌詞内容とSDGsの結びつきを発見し、そのことが保育実践につながっていくかを検討している。高木ら (2025) はESDを意図した栽培体験プログラムが持続可能な開発に対する態度に影響するかの検討を行い、矢野ら (2023, 2024, 2025) はESD実現のための木育教材として木のコマやペンダント、パズルの開発を継続的にを行い、SDGsの視点を取り入れた保育実践力の向上に結びつけている。しかし、これらの活動は、SDGsのそれぞれの目標とのつながりの有無の確認や、表面的な目標の理解にとどまり、学生の意識変容や変革的行動を意図した授業になっているかどうかは疑問の余地が残る。

加藤 (2016) はESD実践事例に偏りがあることを指摘し、『環境』『社会／文化』に関する視点とともに、『経済』や『平等』といった視点も持ち、子どもたちの活動に取り入れていく必要がある」としている。しかし、保育実践を想定すると、就学前の子どもにはESDやSDGsの内容は保育内容とは別と考えてしまったり、もしくは子どもには理解が難しいと保育者が捉えることが、導入を難しくしてしまう原因ではないかと考えられる。例えば、白石ら (2016) や萩原 (2020) は、各国のESDの取り組み事例を紹介しているが、そうした他国の先行事例を学ぶことなどは有効であろう。

また、加藤 (2016) は幼児期における「経済」活動の取り入れにくさに対して、イギリスの「持続可能性環境尺度」に着目し、こうしたスケールを活用して日本の生活に即した活動ができるのではないかと指摘している。木戸 (2021) も、OMEPで開発されている評価スケールを、保育施設全体が包括的に持続可能性に取り組んでいるかどうかについて評価できるものとして紹介している。保育・幼児教育におけるESDの取り組み、保育者養成校でのSDGsを意識したカリキュラムを考える際、こうした国際的な視点や評価尺度を取り入れながら、名ばかりのSDGsやESDが行われていないか、私たちは試行錯誤しながら点検していく必要があるのではないだろうか。

おわりに

本稿では、保育・幼児教育の分野におけるESDとSDGsに関する文献を整理し、2018年以降、急速に論じられるようになったことを確認してきた。幼稚園教育要領の改訂において幼児教育が「持続可能な社会の創り手」の基礎を培う教育であると位置付けられたため、今後はどうしたら啓発段階から、ESDやSDGsを導入した実践の段階に移行できるかを考える必要がある。また、それを担う「保育者」に焦点を当てた研究が少なく、研修や事例研究が重要になってくるが、それを教授できる教員の不足や、保育者養成校の授業・カリキュラムの見直しもおこなわなければならない。

文献の中でアンケートを取った保育者の背景、つまり、社会的課題への知識の深さや価値観・考え方は、各々、差異があるに違いない。今後のアンケートやインタビューでは、そうした背景に目を向けた調査を実施することが肝要であろう。今後の課題として、そうした観点を明確にして、保育者等にアンケートやインタビューをおこない、保育者等のSDGs意識を明らかにしたい。

注

- 1) 全体の監修に関しては尾崎が担当したが、2章に関しては全て酒井が執筆し、3章は尾崎・酒井の共同で考察した。

引用文献

- ・阿部治 (2009) 『『持続可能な開発のための教育』(ESD)の現状と課題』環境教育 19巻2号 p.21-30
- ・圓光寺美奈子 (2023) 「保育者養成における保育内容『環境』に関する一考察～SDGs達成のためのESDに着目して～」児童教育研究 32号 p.23-31
- ・大澤力 (2008) 「幼児期の自然教育・環境教育から、持続可能な開発のための教育へ」教育と医学 5月号 p.68-73
- ・加藤望 (2016) 「日本の乳幼児教育・保育における持続可能な開発のための教育(ESD)の現状と課題」愛知淑徳大学論集 福祉貢献学部篇 6号 p.89-96
- ・亀山秀郎・志方智恵子・佐竹智恵子・鈴木正敏 (2024) 「保育者アンケートからみたSDGs達成に繋がるESDの実践状況と課題」幼年教育WEBジャーナル 6巻 p.25-35
- ・川添敏弘・尾崎司・Matthias Lambrecht (2009a) 「幼児・児童期における環境教育の新たな展開に向けてーESD先進国ドイツの活動事例に学ぶ」東京家政大学紀要 49巻 p.43-49
- ・川添敏弘・大澤力・市川直子・松香光夫 (2009b) 「幼稚園におけるESDにつながる環境教育のあり方についての考察」生物教育 49巻1号 p.8-17
- ・河邊貴子 (2023) 「持続可能な社会と保育ーSDGs時代の保育を考えるー」保育学研究 61巻3号 p.5-8
- ・木戸啓絵 (2021) 「持続可能性に向けた保育をめぐる諸外国の動向」岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要 53巻 p.1-14
- ・後藤由美 (2022) 「保育内容指導法『環境』におけるESD・SDGs活動の展開」名古屋柳城短期大学研究紀要 43号 p.87-95
- ・小餅谷哲男・高木悠哉・名須川知子 (2024) 「SDGsを中心とした音楽教育が保育者養成課程の学生に及ぼす影響の検討」桃山学院教育大学教育実践研究紀要 6巻 p.37-48
- ・清水誠 (2020) 「SDGsの17のゴールに対する保育者をめざす学生たちの価値観」国際学院埼玉短期大学紀要 44号 p.32-41
- ・白石淑江・加藤望 (2016) 「幼児期の持続可能な開発のための教育の国際的動向」愛知淑徳大学論集 福祉貢献学部篇 6号 p.63-75
- ・千凡晋 (2025) 「保育者養成課程における持続可能な開発のための教育(ESD)の試みーSDGsのGoal 15と関連付けた造形表現活動の実践を通してー」仙台白百合女子大学紀要 29巻 p.13-31
- ・高木悠哉・名須川知子・小餅谷哲男・藤原昌樹・杉本孝美・山本弥栄子・葉山貴美 (2025) 「保育者養成課程の栽培体験を含むESDを意図した講義プロジェクトが学生の持続可能な開発に対する態度に及ぼす影響の検討」桃山学院教育大学研究紀要 7巻 p.57-74
- ・田中裕子 (2022) 「保育内容『環境』の指導法に関する一考察ー持続可能な開発のための教育を目指してー」鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 5号 p.151-166
- ・谷口一也 (2020) 「SDGs時代の幼稚園教育領域『環境』のあり方」教育総合研究叢書 13号 p.137-146
- ・帝国データバンク 「SDGsに関する企業の意識調査(2025年)」
<https://www.tdb.co.jp/report/economic/20250725-sdgs2025/> (参照日 2025年9月12日閲覧)
- ・名須川知子・小餅谷哲男・葉山貴美子・山本弥栄子・高木悠哉 (2023) 「保育者養成におけるSDGsを意図した授業の展開ー幼児教育課程における取り組みー」桃山学院教育大学教育実践研究紀要 5巻 p.45-60

- ・萩原元昭 (2020) 「世界のESDと乳幼児期からの参画 ファシリテーターとしての保育者の役割を探る」北大路書房
- ・みやざき美栄 (2022) 「SDGsから捉える領域【表現(音楽)】の一考察」鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 5号 p.113-128
- ・矢野真・田爪宏二・吉津晶子 (2023) 「就学前教育・初等教育におけるESD実現のための木育教材の開発:木のコマを用いた教材の研究」京都女子大学発達教育学部紀要 19号 p.263-272
- ・矢野真・田爪宏二・吉津晶子 (2024) 「就学前教育・初等教育におけるESD実現のための木育教材の開発II:地域滞在型(短期)フィールドワークの実践を通して」京都女子大学発達教育学部紀要 20号 p.89-98
- ・矢野真・田爪宏二・吉津晶子 (2025) 「就学前教育・初等教育におけるESD実現のための木育教材の開発III:木育教材の汎用性の視点から」京都女子大学発達教育学部紀要 21号 p.207-216
- ・山本一成 (2022) 「保育者養成におけるESD教材作成のプロジェクト型演習」滋賀大学環境総合研究センター研究年報 19巻 p.83-91
- ・UNESCO (2023) 「持続可能な開発のための教育.ロードマップ」
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384611> (参照日 2025年9月12日閲覧)

教職課程における「情報通信技術を活用した 教育の理論及び方法」の授業構想と実践

—フルオンデマンド形式の大人数講義を活かした対話を生み出す学びの展開—

“ICT-Integrated Education” in Teacher Education
Dialogic Learning in a Fully On-Demand Large-Enrollment Course

保育科 鵜殿 篤

キーワード：ICT, 教育方法, オンデマンド, 反転授業

1. はじめに

1.1 背景

教育を取り巻く環境の急激な変化を背景として、教育においてICTを活用する知識とスキルが教員養成の必須要件として制度化された。教職課程を設置する各大学は短期間でのカリキュラム再編と実施体制の整備を迫られることとなった。

ICT教育政策の経緯を振り返ると、2019年には統合イノベーション戦略推進会議が「AI戦略2019」を策定し、同年補正予算には児童・生徒に1人1台の端末と高速大容量通信ネットワークを一体的に整備する経費が盛り込まれ、いわゆる「GIGAスクール構想」が始動した。2020年に新型コロナウイルス感染症が拡大したことで、GIGAスクール構想は同年補正予算を得て当初の予定を前倒しして進められることになった。さらに文部科学省は2021年に『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」を公表し、総合的な教育政策の中でICT活用の方針を一層明確に打ち出した。現在、義務教育段階のすべての児童・生徒に1人1台端末が行き渡った状況のもとで、ICTは授業の設計・実施・評価のあらゆる段階に不可欠な基盤となりつつある。また、生成AIやクラウドサービス、IoTといった新技術が急速に教育へ導入されるなかで、教員には単なる機器操作を超えた総合的な知識・技術と活用力が求められるようになった。さらに、経済産業省が民間企業と連携して推進するSTEAM教育の潮流の中で、ICTの教育的活用は学校教育と産業界を結びつける役割も帯びている。

上記の政策展開に呼応して教員養成制度も改訂された。2020年には中央教育審議会教員養成部会教員養成のフラッグシップ大学検討ワーキンググループが「Society 5.0時代に対応した教員養成を先導する教員養成フラッグシップ大学の在り方について（最終報告）」を取りまとめ、現状の教員養成が現場のニーズに合致していないという危機感を表明した。2021年に公布された「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令（令和3年文部科学省令第35号）」では、2022年度以降の入学者を対象として「教科及び教職に関する科目」に「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」を新設し、1単位分を必修とした。具体的な教育内容は、「教職課程コアカリキュラム」（以下「コアカリ」とする）に2022年度から当該領域が追加される形で示された。また、普通免許状取得に際して認定課程とは別に履修する、いわゆる「66条の6科目」も改正され、「情報機器の操作」2単位に代わり「数理、データ活用及び人工知能に関する科目」2単位の履修が可能となった。加えて、「各教科の指導法」にもICT活用が横断的に盛り込まれており、1年次のデータサイエンスから4年次の教職実践演習に至るまで、体系的・系統的にICT教育が位置づけられるに至った。さらに「令和の日本型学校教育」答申を受けて、中教審が2022年に公表した「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現

と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」において、「教師に求められる資質能力」が5本の柱に整理されたが、5項目目は「ICTや情報・教育データの利活用」となっている。

1.2 先行研究と本研究の位置づけ

文部科学省の方針と制度改正に対する対応の仕方は大学ごとに異なっている。従来の「教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)」に相当する2単位科目の中にICT関連内容を組み込む大学もあれば、新たに「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」として1単位の新規科目を設置する大学もあった。多くの先行研究において各大学が実際に行った対応が報告されており、これまでにない内容を短期間で整備することに苦慮した様子が見られる。

具体的な実践内容としては、2020年以降のコロナ禍により対面授業が困難となった状況を背景に、柄本(2021)や大西(2022)はオンライン配信授業の実践を報告している。さらに2022年度までには、石川ら(2022)、矢野(2022)、一之瀬(2022)、李(2023)、松波(2023)が、コアカリを中心に制度上の変遷を整理した上で、ICTに関するアンケート調査の結果や、新設科目のシラバス・授業設計の提案を示している。しかし、これらはまだ実践事例の蓄積が十分でない時期の報告であるためか、コアカリなど制度上の変遷については詳細に考察が加えられている一方で、具体的な授業内容としては設計・提案段階の報告が中心となっている。

これに対して2023年度以降は、各大学で実際の授業が展開され、実践の蓄積が進んだためか、太田(2023)、塚本ら(2024)、山野井(2024)、栗山ら(2024)といった研究では、制度的な変化への関心は後景に退き、具体的な実践記録やその成果報告が中心となっている。研究の焦点が「制度導入の経緯」から「実践と成果の評価」へと移行しつつあることが確認できる。

本学では2023年度に新科目「教育におけるICT活用」(1単位)を開講し、2024年度までに2年の実践を重ねた。本稿では2023年度の実践経験を踏まえて翌2024年度にアップデートした講義を分析対象とする。対象科目は、コアカリなど制度的要請に応答すると同時に、本学の建学の精神・パーパスおよびDP・CPに即して設計したが、受講者の実態を踏まえた様々な工夫を加えた結果、先行研究には見られないような大人数・フルオンデマンドならではの運営を行うこととなった。本稿は、それらの具体的実践と成果を精査し、当該領域に新たな知見を提示することを目的とする。以降、第2章で講義の構想と設計を、第3章で具体的に行った実践を示す。

2. 講義の構想と設計

2.1 講義の基本条件

本講義は、教職課程を履修している学生のみが受講可能な1単位科目として、2年次後期の第3 Semesterに全7回で開講された。受講学生の所属学科は、初等教育学科(小学校教諭課程)、心理カウンセリング学科(養護教諭課程)、栄養学科・管理栄養学科(栄養教諭課程・中高課程)、服飾美術学科・造形表現学科・教育福祉学科・英語コミュニケーション学科・環境共生学科(中高課程)と多岐にわたる。受講登録者数は391名であったが、そのうち5名は初回から授業に参加せず、さらに教員側でのケアにもかかわらず数名が脱落した。しかし最終的には約380名がすべての課題を提出し、単位を取得した。

授業の動画配信および課題の提示・収集は、本学のLMSであるmanabaを通じて実施した。加えて、パソコン操作等に関して不明点が生じた際には、学生同士が相互に質問やアドバイスを行えるよう互助掲示板を設置した。また学生は、教員に対してmanabaのコレクション機能を通じて随時メッセージを送信し、質問や意見の表明を行うことができた。さらに、課題の未提出や不備が認められた学生に対しては、manabaを介して教員から注意喚起を行った。その際、課題の不備を自動的に検出する仕組みをあらかじめGAS(後述)によって構築し、ICTを活用した効率的な運営を図った。課題内容の設定にあたっては、

単に個々のツールの操作習熟にとどまらず、(1) 学習目的との適合性 (2) 学生間の有機的なコミュニケーションの促進 (3) 学生の個性と創造性の発揮を重視した。

2.2 講義の内容

本講義の内容は、2024年現在の最新版コアカリが教職課程における必修事項としている「情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法」の要請に従うように構成されている。一方、コアカリでは科目「各教科の指導法（情報通信技術の活用を含む。）」について、領域（2）「当該教科の指導方法と授業設計」の中で「当該教科の特性に応じた情報通信技術の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用することができる。」という到達目標を明示している。本講義はこの要請にも応えるべく、教職カリキュラム全体の中に有機的に位置づくよう設計されている。

また、生成AIの急速な普及を受け、文部科学省は2023年に「生成AIの教育利用に関するガイドライン」の暫定版を策定・公表し、2024年に改訂を行った。このガイドラインは、生成AIを教育現場で安全かつ効果的に活用するための基本原則を示し、生成AIの活用を単なる効率化手段にとどめるのではなく、学習者の創造性や探究心を引き出し、協働的な学びを支える教育資源として活用することを推奨している。一方で、誤情報の拡散や過度な依存傾向、さらには倫理的課題に対する警戒も必要であるとし、教員養成課程においては、生成AIを「安全に使える」能力と「批判的に活用できる」能力の双方を身につけることが求められている。

コアカリには生成AIに関する記述は存在しないが、2022年の策定時点では急速な進展を想定できなかったためであろう。コアカリ策定後の技術革新、とりわけ教育実践に大きな影響を及ぼす生成AIの普及を踏まえると、現状のコアカリでは本講義が対象とする領域を十分にカバーしているとはいえない。そのため本講義では、2024年改訂ガイドラインを踏まえ、生成AIの可能性と課題の双方を扱うこととした。

2.3 講義の方法

授業は全7回（各100分）をすべてオンデマンド形式で実施した。授業各回は6～7本の配信動画と課題で構成される。教員による説明中心の動画は1本あたり15～20分程度、学生の作業を伴う説明動画は1本あたり4～10分程度に収めた。また動画にはBGMと効果音をつけて編集したが、BGMなしのバージョンも用意して学生が選べるようにした。

動画の長さを15分程度にまとめることは、教員側にとってはテーマを区切って集中して説明しやすくなる利点がある。また学生側にとっても、授業アンケートの結果によれば、集中力が持続しやすいうえに、繰り返し視聴による学習効果の向上が確認された。オンデマンド配信で教員が100分間一方的に話し続けるのでは、単に対面をそのままオンラインに置き換えただけ（いわゆるデジタイズ）に過ぎず、ICTを活用する利点を活かさない。

一般的にオンデマンド配信は、発信者が一方的に話し、多人数が視聴する場合に知識伝達コストが低い。その一方で、対面授業に比べてコミュニケーションが成立しにくく、学習者が孤立して協働学習が難しいと考えられがちである。また、ICTを活用したコミュニケーションという観点から振り返ってみても、従来の教職課程におけるICT実践の多くでは、ICTの強みであるコミュニケーション機能、とりわけクラウド技術の利点が十分に活かされていない。義務教育段階の授業ではクラウドを活用した協働学習の試みが盛んに行われているが、教職課程においては、管見の限り積極的な事例は乏しい。本講義ではクラウド技術の特性を最大限に活かし、オンデマンド形式だからこそ実現できる、通常の対面では実現が難しいコミュニケーションを生み出す仕掛けを多角的に組み込んだ。

学生たちが本講義の課題を通じて体験する通常の対面では実現が難しいコミュニケーションとは、従来型の「1×1」（特定の個人から特定の個人へ情報を伝える）にとどまらず、「1×n」（特定の個人から多

数の人へ発信する)や「 $n \times n$ 」(多数の人から多数の人へ同時に情報が行き交う)といった形式による交流である。「 1×1 」型のやりとりだけでは、対面での会話をただ単にデジタルに置き換えただけ(デジタルイズ)に過ぎない。学生がデジタルトランスフォーメーション(DX)の意義と可能性を実感するためには、ICTだからこそ可能な「 $1 \times n$ 」型や「 $n \times n$ 」型のコミュニケーションを自ら経験するプロセスが欠かせない。そしてこのようにICTが可能にした「 $1 \times n$ 」型や「 $n \times n$ 」型のコミュニケーションを授業に組み込んで展開したとき、従来の学校教育の常識を超える新しい実践が可能となる。

2.4 使用したICTツール

本学は全学的にBYOD方針を採用しているため、学生のパソコン環境はOSやスペックなどにより大きな差異がある。本講義では環境依存リスクの回避に加え、クラウド技術の革新性と効果を学生に理解させる目的から、インストール型アプリケーションは一切用いず、すべてブラウザベースの環境で学習活動を完結させる方針を貫いた。その結果、使用したツールで作成したファイルのURLを共有するだけで閲覧・提出が完了し、ファイル受け渡しの煩雑さがなくなった。これにより、学生同士や教員とのコミュニケーションを促進する効果が得られた。具体的には、Google Workspace(ドキュメント、スプレッドシート、フォーム、Classroom、マップ)、YouTube、文章生成AI(ChatGPT)、Google Apps Script(GAS)、音楽生成AI(Suno)など、多様な情報通信技術を相互に連携させて活用した。

3. 授業実践

3.1 Googleドキュメント

本講義では第1回講義において、学生に個人ポートフォリオをGoogleドキュメントで作成させ、最終回まで継続的に活用させた。完成したポートフォリオは、本講義の成績評価の対象となることを初回時に明確に説明・周知した。

ツールに習熟するため、音声入力、図形描画、画像引用(著作権理解を兼ねる)、見出しやデコレーションの方法、さらにブック形式とスクロール形式の違いについて解説し、実際に課題として操作させた。しかし、これだけでは端末のスタンドアロン利用の水準にとどまるにすぎない。

本講義の大きな特徴は、学生が作成したポートフォリオを他の学生全員と共有し、相互に閲覧・コメントできるようにした点にある。加えて、コミュニケーションを促進するため、約380名分のすべてのポートフォリオ本文を一括検索できるプログラムをGAS(後述)で用意し、学生にキーワード検索を課題として課した。たとえば、ある学生がポートフォリオ本文に「バスケ」と記述していれば、他の学生が「バスケ」と検索することでそのポートフォリオがヒットし、URLと、キーワードを含む該当行がスプレッドシートに転記される。20人が同じ語を書いていると、20件すべてが抽出されてスプレッドシートに並ぶ。そしてスプレッドシートに抽出されたURLをクリックすれば該当ポートフォリオに直接アクセスして閲覧し、コメントを残すことができる。実際に、多くの学生がキーワードに興味関心がある語(たとえばアイドルやスポーツ選手の名前など)を入力し、ヒットしたURLをたどって同好の士を見つけ、初対面の相手のドキュメントに喜びと共感を込めたコメントを残していた。本講義は複数学科から約380名の学生が履修しており、このキーワード検索課題はこれまで接点のなかった学生同士がつながる契機となった。

重要なのは、この出会いが教員の設定したグループ活動ではなく、学生自身がポートフォリオを作成・共有し、自分の興味関心に基づくキーワード検索を通じて主体的に発見した結果として生じたことである。もし教員が恣意的にグループを分けていたとすれば、コミュニケーションが発生したとしても、それは対面活動を単にデジタル化したもの(デジタルイズ)に過ぎず、「 $n \times n$ 」型コミュニケーションへ展開する可能性は閉ざされている。たとえば、教員が恣意的に4人のグループを作って活動させるのなら発生す

るコミュニケーションは固定された小グループ内に限定される。しかしICTを活用した本講義の手法であれば「多数×多数」の相互交流が生じ、そのコミュニケーションの量と質は個々が把握できる規模を超えて、ICTを基盤とした社会が実現する「n×n」型コミュニケーションの可能性やリスクを端的に示すようになる。単に教科書的に解説するのと、課題を通じて学生に体験させるのとでは、ICTを介したコミュニケーションのあり方に対する理解度が大きく異なってくる。

さらにこのキーワード検索課題は、他者のポートフォリオを「大量の個人データ」の一つとして扱う経験になると同時に、自分のポートフォリオが「大量の個人データ」の一つとして扱われる経験ともなる。この経験が、将来的に導入されるであろう電子的な教育ポートフォリオが教育現場で持つ可能性とリスクを理解する基盤となる。

3.2 Google スプレッドシート

第1回講義では、教員があらかじめ受講生全員の名前を並べたGoogle スプレッドシートを用意し、編集可能な共有状態にして提示した。そのうえで、学生に「出身地」「通学時間」「きのこ派かたけのこ派かの二択」を入力させる課題を課した。

この課題の意義は、クラウド技術を基盤とした共同編集を実際に経験できる点にある。単なるWordやExcelの操作習熟では得られない、新たな学習体験である。特に、一つのファイルを約380人全員で同時に編集するという経験は、学生にDXのあり方を端的に示すものとなった。

さらに、別シートにはあらかじめ関数を設定しておき、入力結果が自動的に統計処理される仕掛けを施した。具体的には、学生の出身地統計、通学時間の平均・最大・最小、きのこ派とたけのこ派の比率が即座に算出され、シート上に明示されるようにした。各自が入力したデータが即時に全体の統計へ反映されるという仕掛けは、学生たちにクラウド技術への理解を促す効果がある。

さらに第3回以降には、スプレッドシートを他のICTツールと連携する場として活用した。具体的には、学生が作成したClassroomのクラスコードやフォームのURL、ポートフォリオのURLを並べ、それらをGAS(後述)によって操作させた。こうした取り組みは大量のデータを扱う手法の実体験になると同時に、目的に応じて複数のICTツールを組み合わせる効果を実感する機会となることを狙っている。

3.3 Google フォーム

本講義では、学生自身にアンケートやテストをGoogle フォームで作成させ、そのURLをClassroomに掲載して他の学生が回答するという課題を課した。アンケートの内容は学生の興味・関心に委ねたため、食べ物やディズニーランド、アイドルなど、多種多様なテーマでユニークなアンケートが出そろった。収集された回答は、後に生成AI(詳細は後述)を用いて分析させ、その結果をポートフォリオで報告するよう指示した。自分の関心に基づいたテーマであったことから、学生たちは課題に積極的に取り組んだ。

さらに、多くの学生はGoogle フォームを、授業のみならず日常生活や卒業後の仕事でも即座に活用できる便利なツールとして認識した様子であった。これまで利用経験のなかった学生にとっても、実際に作成・利用する機会を得ることで、「ICTは使える」という自信を得られたことが重要である。

3.4 Google Classroom

現在の大学生は、生徒ロールとして各種のLMS(Learning Management System)をすでに経験している。本学でもmanabaを活用しており、LMSの効用については多くの学生が本講義以前から実感している。そのため、本講義であえて別のLMSで生徒ロールを再度経験させる意義は乏しい。

そこで本講義では、学生に教員ロールを経験させることを重視した。具体的には、学生に教員ロールでクラスを作成させ、ストリームでの挨拶、資料の掲載、課題の提示および採点作業を課題として行わせた。

加えて、単にClassroom単体で利用させるのではなく、GoogleドキュメントやGoogleフォームとの連携、さらには経済産業省STEAMライブラリーなどの外部サイトとの連携が容易であることを実感させ、ICTを活用することの意義を理解させることを狙った。また授業アンケートの自由記述によれば、教員ロールを体験することで教職への意識が高まる傾向が見られた。

ただし、大学等の教育機関でLMSとしてClassroomを正式に活用する場合には、マネジメントやリスク管理の観点からGoogleと契約を結ぶ必要がある点には注意が必要である。本講義に関しては、LMSとして大学の講義運営に利用するのではなく（もちろん他の講義でもLMSとしてClassroomを使用することはない）、教員を目指す学生に教員ロールを体験させるという限定的な目的と一時的な運用に限ったうえで実践を行った。この点については前例や類似事例が少なく、契約遵守の観点からの判断が難しいが、今後の使用にあたっては、法的・制度的な側面を含めた多角的な配慮が必要であることを認識しておきたい。

3.5 Google マップ

本講義では、まず学生に他の学生へ紹介したいお気に入りスポットの名称と場所の情報をGoogleマップから取得させ、報告させた。その後、集まった約380名分のデータを教員側でスプレッドシートに整理したうえで、学生には、データをGoogleマイマップに取り込んでカスタマイズする課題を課した。この課題で意図したことは、自分たちが入力した個々のデータが大量に集まるとひとつのコンテンツとして意味と価値を持つという経験を積ませ、大量のデータを集めて一括処理する意義を実感させることである。

一方で、本学が学生用に配布しているアカウントではGoogleマップの使用に制限を設けている。マップには口コミ機能などSNS的に利用できる仕組みが備わっており、無思慮な使用には多様なリスクが伴うからである。本講義ではこの点についても現実の運用に基づいた解説を行い、SNSの利用に潜むリスクを理解させると同時に、アカウント制限の事例を通じてICT利用におけるリスクマネジメントの重要性についても周知する機会とした。

3.6 YouTube

本講義では、学生にパソコン内蔵カメラで動画を撮影し、YouTubeチャンネルを作成したうえでアップロードする課題を課した。動画撮影・配信の方法とLMSの活用法を習得していれば、学生たち自身もいつでもオンライン講義を行うことが可能となる。動画配信はオンデマンド授業を実現するうえで必須の知識であるが、そもそも多くの学生はパソコンの内蔵カメラで動画を撮影できることすら知らず、自身の手でYouTubeチャンネルを容易に開設できたことはICT活用への自信を深めることにもなった。

一方で、YouTubeにアップロードした動画を他の学生と共有してよいかどうかは難しい判断である。アップロードの際には「限定公開」とする方法を説明し、学外の不特定多数には閲覧されないよう注意喚起を行った。しかし今回は、動画ファイルの学生間共有は見送った。全学生が共有したGoogleドキュメントに関しては、学生はあらかじめ「他者に閲覧される」ことを前提に記載内容を自分でコントロールすることができるが、動画では意図しない個人情報や予期せぬ映り込みが発生する恐れがある。さらに、限定公開であってもURLが拡散するリスクは残るため、動画の共有は控えると判断した。

また、動画編集の技術については本講義（全7回）の時間内では十分に扱うことができないため、Adobe Premiereの操作画面を動画で見せる形で概要のみを提示した。ただ、学校の授業で必要な教材を作成するうえでは、動画編集の基本的な知識と技術は身につけておいたほうがよいだろう。Adobe Premiereのような高価なソフトは使えないにしても、今後は何らかのやり方を開発していく必要がある。

3.7 生成AI (ChatGPT等)

本講義は、文部科学省による暫定版ガイドラインが発表された直後に実施された。そのため、まずはガイドラインに沿って生成AIの仕組みとリスクを説明したうえで、学生にアカウントを作成させ、実際にChatGPTに触れる課題を課した。

授業ではまず、生成AIに特有のリスクであるハルシネーションについて、仕組みの解説と実例提示を通じて理解させた。課題としては、テキストの多様な「言い換え」や、架空の固有名詞の「提案」を行わせることで生成AIの特質を理解させた。また、音声入力による英会話を体験させ、教育場面での活用について考えさせる機会とした。さらに最終回には、学生自身がGoogleフォームで作成したアンケートの自由記述を生成AIで分析し、その結果をポートフォリオに報告させる課題を課した。

また、授業内ではGAS（後述）のコードを自動生成する様子を動画で紹介した。実際にコード生成を学生に体験させることは全7回の講義時間では難しいと判断し、今年度は見送った。ただし、生成AIの急速な進展を踏まえると、次年度にはコード自動生成を学生に体験させることも可能になると見込まれる。

一方で、本学においては大学全体として生成AIの使用に関する統一的な合意はまだ形成されていない。もちろん使用を禁止する教員もいる。そのため講義内では、大学の授業や課題における生成AI利用については、授業担当教員の指示に従うことを前提とし、同時に一般的な倫理観に基づいた判断が必要であることを強調した。

生成AIの登場は、大学における教育や評価のあり方を根本から揺さぶりつつある。したがって、活用方法については今後も多面的な観点から慎重に検討していく必要があり、大学全体として合意が形成された場合には、一授業担当者はその方針に従うべきである。ただし現時点では、様々なリスクを認識しつつも、生成AIの仕組みや実態をまったく知らないまま卒業して教壇に立つ方がはるかに危険であるとの判断に基づき、本講義では学生に実際に触れさせることとした。

3.8 Google Apps Script (GAS)

Google Apps Scriptとは、Googleが提供するスプレッドシートやドキュメントなど各サービスの処理や連携を自動化できるプログラミング環境である。たとえば、スプレッドシートに並んだデータを整理したり、並べたURLのリンク先が共有されているかどうかをチェックしたり、リンク先のドキュメントの内容を検索して抽出する作業を自動化することができる。本講義は全7回構成であるため、学生に自らGASのコードを書かせることは時間的にも困難であった。そこで、教員側であらかじめ用意したコードを実行させる課題を出した。課題は2種類である。

(1) ランダム抽出コード：スプレッドシートに並んだ約380件のClassroomのクラスコードの中から10個をランダムに抽出するコードを実行させ、その10個のクラスコードを用いて実際にClassroomに生徒ロールで参加させた。教員ロール側としては約10人の学生が生徒としてクラスに参加してことになるが、誰が入ってくるかはわからない。

(2) ドキュメント検索コード：学生が任意に設定したキーワードで本文検索を行う。スプレッドシートに並んだ約380件のURLから各ドキュメントの本文内容を読み込ませ、検索ワードでヒットした場合には当該行をスプレッドシートに転記する。3.1で述べたように、教員が指示した恣意的なグループ編成ではなく、学生の興味関心にしたがって新たなネットワークとコミュニティが自然発生し、「n×n」型コミュニケーションのあり方を体感できるところがポイントである。

また、この2種類のコードは教員がChatGPTを使って自動生成したものである。授業動画においては、プロンプトを入力してコードが生成される様子を映したうえで、生成AIとGASを組み合わせることで従来は困難であったデータ処理を容易に実現できることを解説した。さらに教員自身が教育上の実務におい

てGASを活用している事例（課題不備の洗い出しや、テストの採点、成績処理等）を紹介し、手作業では数時間を要する処理が、自動化により数分で完了することを示し、校務におけるICT活用の利点と可能性を実感させた。教科書に書いてあるような事例を紹介するより、担当教員が現実の仕事で使えていることを学生の目の前で実際にやってみせたほうがより高い学習効果を期待できる。

3.9 音楽生成AI (Suno)

本講義では、まずChatGPTで作成した歌詞を音楽生成AI (Suno) に入力し、曲調をプロンプトで指定したうえで、音声付き楽曲を自動生成させる課題を課した。学生は、作成した歌詞と完成した曲のURL、さらに生成AIで作成したジャケット画像をポートフォリオに掲載し、他の学生が閲覧・視聴できる状態にした。これにより、学生同士のコミュニケーション促進も図った。

約380名の受講生がいれば、教員の予測を超える驚くべきクリエイティビティを発揮する学生も現れる。授業アンケートにおいても、本課題は学生が最も驚きと喜びをもって積極的に取り組んだものであった。また授業アンケートの自由記述から、「できないと思っていたことが自分にもできた」という体験が学生に与えるインパクトが極めて高いことを改めて確認した。ICTは、学生の成功体験の積み上げにも積極的に貢献できる。

一方で、音楽生成AIの活用は特に著作権をはじめとしたセンシティブな問題を多面的に含んでいる。学生には様々なリスクについて注意喚起を行ったが、テクノロジーの発展次第では予測できないリスクが新たに生じる可能性もある。そのため、この種の実践には慎重な運用が求められることを常に念頭に置く必要がある。

4. おわりに

本講義の実践と工夫を通じて、教職課程における「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」の目的を実現するうえで、いくつかの有効な知見を得ることができた。以下に五つの観点から整理しておく。

(1) 大人数講義を逆手に取った教育設計

これまでの通念では、大人数講義は個別対応や双方向的なコミュニケーションが困難であり、教育効果が低下するリスクが強調されてきた。しかし本講義では、約380名という大規模な受講者数を、むしろ「クラウドを活用した大規模協働の場」として捉え直した。学生一人ひとりが行った小さな作業を集積し、集散的に一つの大きなデータとして提示し、具体的に分析・活用することにより、個々では得られない新しい価値を創出する体験を提供した。本講義は、ICTを活用して初めて可能となる「大規模性を欠点ではなく資源として位置づける」教育デザインを設計し、実践した。

(2) オンデマンド形式の新しい活用法

従来、オンデマンド授業は「受け身的で一方向的」とみなされがちであった。しかし本講義では、その常識を転換し、オンデマンド形式だからこそ可能となる双方向性や偶発性を意識したコミュニケーション設計を行った。具体的には、動画視聴後の課題という形で、学生同士にICTを活用することで初めて可能となる相互交流の機会を意図的に創出した。この実践は、ICTを活用した反転授業の一形式として、オンデマンド授業の新しい可能性を示唆する。

(3) BYOD環境を前提とした普遍的デザイン

受講生のPC環境はOSやスペックの点で多様であるが、この多様性を制約ではなく出発点とし、「すべてブラウザベースで完結する」設計を貫いた。これにより、環境依存のリスクを回避し、教育効果を全受講者に均等に担保することが可能となった。さらに、クラウド技術の意義を学生に理解させる学習環境になると同時に、成果物の共有が容易になるという効果も上がった。

(4) 実務的なICT活用の可視化

GASや生成AIを実際に使用して「教育現場での校務処理」や「成績処理・採点」といった実務に直結する成果を提示したことにより、学生はICTを単なる教材学習の手段としてではなく、教育現場で即戦力となる実務スキルとして理解を深めた。特に「教科書的な説明」ではなく「実際に現場で使われている方法を実演する」ことは、学生に強い実感を与え、教育効果を高める大きな成果となった。

(5) リスク教育の実践的統合

本講義は、ICT活用に伴うリスクを体験的に学ばせた。YouTubeの動画共有に伴う著作権やプライバシーの問題、GoogleマップのSNS的利用に潜むリスク、生成AIがもたらすハルシネーションや知的財産権の課題など、現実の問題に即したリスクマネジメント教育を、講義形式の説明ではなく、課題を通じて得る体験を重視して実施した。この実践は、単なるスキル習得にとどまらず、リテラシーと倫理性を統合的に育成する教育効果をもたらすことが期待される。

以上、本講義の成果として、ICTの活用によって初めて可能となる授業デザインのあり方と教育効果を多面的に提示することができた。本講義は、少人数や対面では再現が困難な実践を行い、ICTをただの「便利な道具」として扱う水準（デジタイズ）を超え、従来の学校教育の形式では不可能であった様々な取り組みを可能とする教育DXのあり方と可能性を実感できる機会を豊富に用意し、学生に実際に体験させた。

ただしもちろん、本稿で示した成果はあくまで本学特有の環境における一事例であり、すべての教育現場にそのまま適用できるものではない。教育的知見として広く一般化するためにはさらなる観点からの探求が必要である。また、生成AIやクラウドサービスのよう技術が急速に進化する領域では、今日の知見も数年後には容易に陳腐化し得る。ゆえに、教育者自身が不断に学び続け、最新のテクノロジーに目を配りつつ授業を更新し続ける姿勢が、ICTに限らず教職課程全般に強く求められる。本講義もまた、次年度にはさらなるアップデートを重ねていきたい。

参考資料

- 文部科学省. (2021). 教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行等について（通知）（3文科教第438号，令和3年8月4日）.
- 文部科学省. (2021). 教職課程コアカリキュラム（令和3年度版）. 文部科学省.
- 中央教育審議会. (2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して：全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現（答申，中教審第228号）.
- 中央教育審議会. (2022). 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について：「新たな教師の学びの姿」の実現と，多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成（答申，中教審第240号）.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会 教員養成のフラッグシップ大学検討ワーキンググループ. (2020). Society5.0時代に対応した教員養成を先導する教員養成フラッグシップ大学の在り方について（最終報告）.
- 統合イノベーション戦略推進会議. (2019). AI戦略2019：人・産業・地域・政府すべてにAI. 内閣府.
- 文部科学省 初等中等教育局. (2023). 初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン（暫定版）.

参考文献

- 柄本健太郎. (2021). 情報通信技術を活用した教育の理論及び方法に対応した授業の提案—ICTに関する大学の教職課程授業での取り組みを踏まえて—. 武蔵大学人文学会雑誌, 53 (1), 1-22.
- 大西俊弘. (2022). オンライン授業等のICT機器活用能力の育成について:「情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法」の試行. 龍谷教職ジャーナル, 9, 1-14.
- 石川勝彦・百瀬光一・下崎聖. (2022). 新設科目(情報通信技術を活用した教育の理論及び方法)に関する授業設計試案. 中京学院大学紀要, 1 (1), 105-113.
- 矢野芳人. (2022). 教職課程に新設された「情報通信技術を活用した教育の理論および方法」の指導についての考察. 商経学叢, 68 (3), 75-87.
- 一之瀬敦幾. (2022). 新科目「情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法」の指導方法:「令和の日本型学校教育」における「Society5.0」と「新学習指導要領」との関連より. 常葉大学健康プロデュース学部雑誌, 16 (1), 5-14.
- 李禧承. (2023). 新設科目「ICT事項科目」の内容を組み入れた「教育の方法及び技術」の授業計画の提案:教職課程コアカリキュラム及び桐蔭横浜大学教職履修学生の「ICT操作力」の実態を踏まえて. 桐蔭スポーツ科学, 6, 19-27.
- 太田伸幸. (2023). 「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」に対応した授業実践. 現代教育学研究紀要, 17, 33-41.
- 松波紀幸. (2023). 情報通信技術を効果的に活用した学習指導力等の育成に向けて—情報通信技術を活用した教育の理論及び方法における授業内容の検討—. 帝京大学教職センター年報, 10, 61-68.
- 塚本光夫・前田康裕・清水康孝. (2024). 情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法に対応した授業提案と実践について. 熊本大学教育学部紀要, 73, 207-214.
- 山野井瞳. (2024). 教職課程において教師のICT活用指導力の修得を目指す授業実践—「ICT活用の理論と方法」の開講初年度における取り組み—. 成蹊大学教職課程年報, 33, 14-24.
- 栗山直子・寺尾敦・米田英嗣・町支大祐・杉本卓. (2024). 教職科目(「教育方法論(中等)」)におけるICT活用—電子黒板・タブレットPC等を用いた模擬授業—. 教職課程ニュース別冊「青山学院大学教職研究」, 11, 29-36.

共生社会の形成を目指す交流及び共同学習

—障害に対する意識の形成要因に着目して—

Exchange and Collaborative Learning Aiming to Create an Inclusive Society: Focusing on Factors Influencing Consciousness of Disabilities

児童学科 荒井 庸子

I. 問題と目的

小学校学習指導要領の前文には「一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓ひらき、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」とある。そして、幼稚園教育要領、中学校・高等学校・特別支援学校の学習指導要領にも同様の内容が記されている。つまり、多様な人々が共に生きる社会を形成していける人間性を育てていくことは、今後の教育が目指す方向性であるといえる。

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）で、個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会（共生社会）が提唱されている（文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科，2012）。また、「特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠」なものとして言及されている。さらに、「特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害のある人や子どもと共に学び合い生きる中で、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。次代を担う子どもに対し、学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる」と述べている。そのような社会的背景において、障害のある子どもと周りの子どもとの関係性に着目した研究も進められている。一柳・三谷（2020）は、小学校時代の発達障害児に対する認識プロセスとその要因を検討し、周囲の児童が「一人ひとりの人柄を理解していくこと」が肯定的な認識につながることを示唆している。そして、障害の特性のみでなく、その人柄を理解するためには、お互いが安心して関わることのできる場の整備が重要であると述べている。このように、小学校時代にどのような経験をしたかは、障害のある子どもや人に対する意識に影響を与えることが示唆されている。そこで注目される取り組みの一つは、交流及び共同学習であろう。

日本においては、特別支援学校・特別支援学級を残しつつ、地域における共生を目指している。そして、共生社会の形成を目指す上で、特別支援教育における交流及び共同学習は重要な教育実践として位置付けられている（佐藤，2011）。交流及び共同学習に関しては、平成29年小学校学習指導要領総則（文部科学省，2017）において「障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら、協働して生活していく態度を育むようにすること」（中学校・特別支援学校学習指導要領も同様）と追記された。また、交流及び共同学習ガイド（文部科学省，2019）では、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し合える共生社会の実現を目指すとし、双方の子どもにとって経験、社会性を養い、豊かな人間性を育む機会であると意義づけている。また、幼稚園教育要領（文部科学省，2017）においても同様に記載されており、幼児期から共生社会を担う子どもを育むことが重要となっている。

「交流及び共同学習」の実施状況に関する2017年の全国調査では、小学校では81%、中学校では80%が特別支援学級と通常の学級との「交流及び共同学習」を実施していた（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2017）。そのうち、未実施の20%のうち17%は特別支援学級が未設置という理由であった。交

流及び共同学習は広く実施されている現状にあり、その中で、学習指導要領の目指す成果が得られるよう教育に関する研究が進められている。

平塚・鈴木（2024）は、交流及び共同学習の実践研究90編を概観し、学習の成果と課題を整理している。その結果、他者と関わることをきっかけとして、成果と課題の双方が生じていると指摘した。これまでの研究からは、相手の特徴やよさへの気づきなど人間性の育ち（安里，2021）が成果として挙げられている。同時に、関わるからこそ否定的なイメージを抱くことが課題とされ、その意識が改善されない状況も指摘されている（高野・片岡，2014）。課題が生じる背景としては、対等な関係の築きにくさが挙げられる。実践研究からは、特別支援学校の児童が「お客様」のような状態になる（佐藤，2011）との指摘や、通常の学級の子どもが「してあげる」立場となり障害のある子どもは受け身的な状況が多くみられる（三澤ら，2018）との意見がある。また、細谷ら（2021）は、交流及び共同学習を①行事交流、②日常交流、③教科交流の3点に分類し、その課題を提起している。①行事交流では両者の人数比による個別の関わりの機会の減少及び限定的な回数が課題として挙げられ、②日常交流では、そこでの遊びの内容が複雑化すると単なる場の共有で終わってしまう可能性、③教科交流でも、その学習内容によっては「支援する側・支援される側」という関係性が生じてしまう可能性が提起されている。このように、交流及び共同学習は、その実践内容や実態に応じた配慮の有無により、その効果は左右されることが指摘されている。

交流及び共同学習が共生社会を実現する教育実践となるには、その教育を通した子どもの育ちを検証する必要がある。通常の学級に在籍する子どもを対象とした研究として、瀧音・司城（2017）は、特別支援学級の小学校中学年の児童と交流先の通常の学級の双方の子どもの関係の変容を分析している。瀧音らの研究結果からは、関係の変容の前提には継続的な関わりがあり、その中で互いに主張をする機会を通して、互いに折り合いをつけ、相互理解を模索していく変容過程に言及している。このように、共生社会の形成を目指す教育の実情や効果の検証が重要であり、教育実践と子どもの変容過程に関する研究が進められている。そこで本研究は、日本における特別支援教育の実情に着目し、幼児期からの障害のある子ども（人）との交流に着目して検討する。

本研究では、幼児期からの接触経験にみる障害に対する意識・イメージを検討することを目的とする。その際、特別支援教育が本格実施された以降に学校教育を受けてきた学生を対象とすることで、どのような経験がイメージ・意識の形成につながるのか要因を検討する。そこから、共生社会の形成を目指す交流及び共同学習の在り方に示唆を与えることを目的とする。

Ⅱ. 方法

（1）調査対象

調査対象は、保育者養成校に在籍する学生であり、研究への同意が得られた228名であった。2年次に開講される障害児保育の授業の初回授業時に実施し、保育実習及び幼稚園実習は未実施の学生であった。

（2）調査内容と手続き

調査内容は、①障害児（者）との接触経験の時期と内容、②障害に対するイメージ、③障害に対する理解度、④障害に対する意識の4点で構成されていた。①には、障害のある子どもの関わりに関して印象に残っていることを自由に記述する項目も設けた。本稿では、①②④の結果に着目して分析する。

①の接触経験の時期と内容は、渡邊ら（2016）の調査における接触経験と接触時期の項目を参考にした。②の障害に対するイメージは、吉利ら（2018）が高校生を対象として実施した調査項目を採用した。イメージ用語として、肯定5語（素直、真面目、優しい、活発、親切）、否定5語（冷たい、危険、迷惑、怖い、暗い）の感情を表す計10語に対して、3肢選択する形式で回答を求めた。④障害に対する意識は、村上ら（2018）の調査で使用された尺度を、一部用語を変更した上で採用した。それぞれの項目は、「全くそう思わない」（1点）から「非常にそう思う」（5点）までの5件法で評価した。対象学生の回答は単純集計し、

分析した。なお、回答に不備のあったものは集計から除外した。

(3) 倫理的配慮

対象学生には、本調査の目的を口頭及び文章で説明し、同意を得た。本研究のデータは個人が特定されない形で使用され、個人情報には厳重に管理されていた。

Ⅲ. 結果・考察

(1) 接触経験の時期と内容

接触経験の時期と内容に関する集計結果を表1に示す。回答に不備のあったものを除く223名の分析結果より、対象学生においては「気軽に接する機会」があったとする割合は80%以上であり、小学生の時期が147名(65.9%)と最も多く、次いで中学生81名(36.3%)、幼児期46名(20.6%)であった。日常的に障害のある子どもと同じ教室(保育室)で過ごす経験があったとする割合も、小学生が98名(43.9%)と最も高かった。授業や行事以外で遊ぶ経験や友達としての経験でも、小学生57名(25.6%)と他の時期よりも高い割合であった。親しい友達としての経験は、小学生25名(11.2%)が最も高い割合であり、園や学校という場で共に過ごす経験に比べて、授業や行事以外での接触や友達としての経験は少ないことが明らかとなった。また、部活動やボランティア・アルバイトでの経験では、大学生の時期が17名(7.6%)と最も割合が高かった。障害や障害者を扱った本、資料、テレビ等の視聴は、小学生(48.0%)、中学生(60.1%)、高校生(64.6%)、大学生(63.7%)であり、年齢が高くなる中で直接的な関わりより書籍や映像等の情報が障害に触れる機会になっていることが示唆される。障害について学ぶ授業や課外活動の経験は、小学生の時期が84名(37.7%)、中学生及び大学生が72名(32.3%)と相対的に高い割合であった。

表1 保育者志望学生における障害児者との接触経験(複数回答, $n = 223$)

質問項目	幼児期	小学生	中学生	高校生	大学生	経験なし
①	46 (20.6%)	147 (65.9%)	81 (36.3%)	22 (9.9%)	39 (17.5%)	36 (16.1%)
②	38 (17.0%)	98 (43.9%)	46 (20.6%)	5 (2.2%)	8 (3.6%)	93 (41.7%)
③	27 (12.1%)	57 (25.6%)	18 (8.1%)	8 (3.6%)	23 (10.3%)	133 (59.6%)
④	18 (8.1%)	25 (11.2%)	11 (4.9%)	5 (2.2%)	4 (1.8%)	184 (82.5%)
⑤	選択肢無	6 (2.7%)	6 (2.7%)	2 (0.9%)	17 (7.6%)	196 (87.9%)
⑥	12 (5.1%)	107 (48.0%)	134 (60.1%)	144 (64.6%)	142 (63.7%)	10 (4.5%)
⑦	3 (1.3%)	84 (37.7%)	72 (32.3%)	48 (20.6%)	72 (32.3%)	52 (23.3%)

注) 表中の質問項目①～⑦の内容を下記に示す

- ①気軽に接する機会 ②日常的に障害のある子どもと同じ教室(保育室)で過ごす経験
 ③授業や行事以外で遊ぶ経験 ④ある程度親しい友達としての経験
 ⑤部活動(サークルを含む)、ボランティアやアルバイトと一緒に活動した経験
 ⑥障害や障害者を扱った本、資料、テレビ等の視聴 ⑦障害を扱った(障害について学ぶ)授業や課外活動の経験

(2) 障害に対するイメージと接触経験

障害に対するイメージは、3つの用語をすべて選択した学生(183名)を対象に分析を行った。分析にあたっては、吉利ら(2018)を参考に、肯定的用語の選択を+1点、否定的用語の選択を-1点として評価し、総合のイメージスコアを算出した。その結果、イメージスコアの平均値は、1.33点($SD = 1.65$)であった(-3点 3.3%、-1点 16.9%、1点 39.9%、3点 39.9%)。吉利ら(2018)の高校生を対象とした結果(平均値0.64点)より肯定的なイメージを抱いていることが明らかとなった。接触経験とイメージスコアとの関連を検討するため、各スコアにみる接触経験の時期及び内容を表2に示す。

イメージスコア低群(-3, -1)と高群(1,3)を比較すると、低群と比べて高群は幼児期から接触経験を有する割合が高い傾向にあった。また、「経験なし」とする割合はスコアが高いほど低くなる傾向にあり、接触経験があることが肯定的なイメージの形成につながる可能性が示唆された。なお、イメージス

コアが-3点の人数が6名と該当者が少なく、割合が高くなっていた。渡邊ら（2016）は、同じ場で学ぶだけではなく、障害児・者と積極的に関わっているか否かが態度形成に関連すると指摘しているが、本調査でもイメージスコア高群は「授業や行事以外で遊ぶ」「友達として」の経験の割合が低群より高かった。

表2 接触経験とイメージスコア（複数回答， $n = 183$ ）

質問項目	イメージスコア	幼児期	小学生	中学生	高校生	大学生	経験なし
①	高群	33 (22.6%)	100 (68.5%)	5 (40.4%)	14 (9.6%)	28 (19.2%)	23 (15.8%)
	低群	5 (13.5%)	22 (59.5%)	9 (24.3%)	4 (10.8%)	4 (10.8%)	7 (18.9%)
②	高群	28 (19.2%)	68 (46.6%)	33 (22.6%)	3 (2.1%)	7 (4.8%)	59 (40.4%)
	低群	4 (10.8%)	13 (35.1%)	5 (13.5%)	0	0	18 (48.6%)
③	高群	19 (13.0%)	42 (28.8%)	13 (8.9%)	4 (2.7%)	19 (13.0%)	81 (55.5%)
	低群	2 (5.4%)	8 (21.6%)	3 (8.1%)	0	2 (5.4%)	25 (67.6%)
④	高群	14 (9.6%)	22 (15.1%)	8 (5.5%)	2 (1.4%)	2 (1.4%)	116 (79.5%)
	低群	3 (8.1%)	1 (2.7%)	2 (5.4%)	0	0	33 (89.2%)
⑤	高群	選択肢無	5 (3.4%)	4 (2.7%)	1 (0.7%)	10 (6.8%)	129 (88.4%)
	低群	選択肢無	0	0	0	5 (13.5%)	32 (86.5%)
⑥	高群	10	69 (47.3%)	90 (61.6%)	99 (67.8%)	96 (65.8%)	4 (2.7%)
	低群	0	19 (51.4%)	22 (59.5%)	22 (59.5%)	21 (56.8%)	4 (10.8%)
⑦	高群	3	57 (39.0%)	52 (35.6%)	38 (26.0%)	48 (32.9%)	32 (32.9%)
	低群	0	13 (35.1%)	11(29.7%)	6 (16.2%)	13 (35.1%)	9 (24.3%)

注1) 表中の質問項目①～⑦の内容は、表1と同様である

注2) 高群はイメージスコア3（73名）および1（73名）の計146名、低群は-3（6名）と-1（31名）の計37名である

(3) 障害に対する意識とイメージ

障害に対する意識については、村上ら（2018）を参考に「理解と交流への意欲」「能力に対する評価」「社会の役割」の3つの視点から分析した。また、イメージスコアとの関係から検討するため、肯定的スコア（3点、1点）と否定的スコア（-3点、-1点）で平均値の違いを分析した。

表3 障害に対する意識とイメージ（複数回答， $n = 183$ ）

項目	平均 (SD)	
	肯定 ($n = 37$)	否定 ($n = 146$)
理解と交流への意識		
障害に関する新聞記事を読みたと思う	3.77 (0.83)	3.54 (0.96)
障害のある人（子ども）と接したいと思う	4.02 (0.79)	3.38 (0.86)
障害のある人のためのボランティア活動に参加したいと思う	3.92 (0.88)	3.27 (0.96)
障害のある子どもは、通常の学級で学んだほうがその子のためにもよいと思う	2.75 (0.85)	2.65 (0.72)
障害に関するテレビやラジオの放送、インターネットや動画を見たり聞いたりしたいと思う	4.03 (0.83)	3.65 (1.01)
能力に対する評価		
障害のある人は、周りの人と仲良くする能力があると思う	3.36 (0.95)	2.95 (0.70)
障害のある子どもは、ほかの子どもたちと一緒に通常の学級で勉強することができると思う	3.05 (0.85)	2.84 (0.90)
通常の学級でも障害のある子どもを十分教育することができると思う	2.97 (0.94)	2.70 (0.88)
障害のある子どもは、指導すれば成果が上がると思う	4.00 (0.97)	3.70 (0.88)
障害のある子どもを、しっかりと教育すればかなりの成果が上がると思う	4.16 (0.84)	3.84 (0.93)
社会の役割		
誰もが、障害のある人ともっと接触することが必要だと思う	3.95 (0.89)	3.73 (0.93)
障害のある人が仕事に就けるように、国がもっと働きかけるべきだと思う	4.69 (0.52)	4.43 (0.60)
障害のある人のことは、社会全体が責任をもつべきだと思う	4.12 (0.84)	3.86 (0.95)
障害のある子どもは、ほかの子どもたちと一緒に生活することが必要だと思う	3.91 (0.83)	3.62 (0.76)
障害のある人に、働く場を提供することは大切だと思う	4.70 (0.50)	4.38 (0.79)

(4) 接触経験と障害に対するイメージ・意識

接触経験に関して、障害のある子ども（人）との関わりで、最も印象に残っているエピソードを記入する項目では、具体的な時期の記述があったものは162名であり、21名はこれまで接触経験がなかったとの回答であった。具体的な記述のあった162名のうち、最も印象に残っているエピソードの時期は幼児期16件、小学生95件、中学生25件、高校生4件、大学生14件であった。また、身近な存在（家族、親族、友人の家族）として触れ合う機会が継続的であったとする回答は8件あった。ここでは、各時期における接触経験の内容を分析したうえで、イメージスコアとの関連を検討するため、高群（+3）と低群（-3）の記述に着目して比較した。なお、イメージスコア低群（-3）が不在または相対的に少ない場合はスコア（-1）の記述を分析対象とした。

i) 幼児期

①接触経験の内容

幼児期の記述では、保育園・幼稚園の時に保育所・幼稚園での交流に関する内容が15件、就園前から友達であったとする内容が1件であった。その内容は、その子どもと遊んだ経験に関する記述が9件、運動会の経験が3件、その子の支援に関する記述が3件、その子の印象に関する記述が1件であった。

②イメージスコアとの関連

イメージスコア高群（6件）の記述では、障害という視点ではなく一人の友達として捉えていることが特徴としてみられた。具体的には、「車椅子を降りると手で移動することが得意な友達でした。（中略）いつも笑っていて、失敗をしてしまった時は泣いて悔しがる負けず嫌いな友達」との記述があった。幼児期と一緒に遊んだ経験が、その子どもの得意なことや負けず嫌いな面も理解した上で「友達」と表現していると考えられる。その他、「その時はお話がスムーズにできなくてプールが苦手な子としか思っていなかったの、ゆっくり話して一緒に遊んだりしていた」という内容があった。これらの記述からは、幼児期では障害という認識ではなく、園に通う仲間として当たり前のように共に過ごしていたことがうかがえる。

イメージスコア低群（1件）では、同じ園における障害のある子どもとの「関わり会」に関する記述であった。また、低いイメージスコア（-1）学生の記述も含めて内容を検討すると、同じクラスではない、同じクラスでも関わる機会が少なかったとする記述があった。このことから、幼児期の経験の量と質が、障害に対するイメージ形成に影響を与えることが示唆された。

ii) 小学生の時期

①接触経験の内容

小学生の時期の記述では、交流及び共同学習に関する記述が53件あった。その内訳は、特別支援学級との交流が40件、特別支援学校との交流が8件、障害のある人との交流が3件、当事者の話を聞くなど障害理解教育3件であった。その他、同級生としての交流が26件、友達としての経験が4件、学童保育での交流が3件、学校内で接触体験に関する記述2件があった。学校外での経験に関する記述は9件であった。特別支援学級との交流及び共同学習の内容では、特別活動での交流に関する記述が最も多かった。その内訳は、行事交流が13件、縦割り班での交流が7件、学級活動が2件、学年を超えた交流の機会2件であった。続いて、日常交流が9件、教科交流が4件であった。このうち、特別支援学級に休み時間等に出向く交流に関する記述は3件あった。特別支援学校の交流及び共同学習の内容は、遊びを通じた交流が7件で、残り1件は聴覚障害の児童が定期的に授業を一緒に受けた経験を有していた。また、特別支援学校を訪問する形の交流が4件あった。

②イメージスコアとの関連

イメージスコア高群（33件）の記述は、一緒に授業や班活動・行事を体験したとする内容であった。その中で、協力して目標を達成する喜びを味わったり、障害のある子どもの得意な力（絵を描くこと）や優しさに気づいたりした内容があった。特に、小学生の時期では、違いがあることを理解したうえで、そ

の子どもを理解するという記述が特徴としてみられた。具体的には、「(ちょっと怖いと感じる経験があったが)別の日にその子どもと一緒に話しながら帰ったことがあり、ほかの子と同じだと感じた」「(授業中の様子に対して)班活動は落ち着いてできる子であった」など、その子どもと過ごす中で多面的な理解をしていったとする内容があった。また、実際に関わる中で、「障害は見た目ではわからないものもあり、偏見は持つてはいけないと思った」など自身の偏見に気づくという記述が2件みられた。小学生の時期は、障害のある子ども(人)を特別な存在と意識し始め、同時に直接的な関わりの中で同じであることに気づいていく過程が示唆される。また、その当時の教師の配慮や環境整備に関する記述もあった。具体的には、「(気持ちが落ち着かない時に保健室で過ごす子どもに)先生とクラスメイト全員が協力して、教室前の階段下のスペースにその子専用の小さなダンボールハウスを作った。(中略)自分だけの空間であるため、安心することができたのだと考える」など、周りの対応により安心が得られることの理解につながっている。さらに、交流及び共同学習において「招く交流」(特別支援学級に通常の学級の子どもを招く交流)を経験した場合はイメージスコアが高かった。具体的には「小学校4年生の頃に、学校全体のイベントで、(特別支援学級の)子どもがスライムを作る企画をしていて、私たちがキラキラした笑顔で迎えてくれて、(中略)とても楽しそうに過ごしていた」との記述があった。

イメージスコア低群(3件)の記述では、行事において障害のある子どもが同じようにできなかった経験、学童保育での経験、昼休みの交流の時間に一緒に遊んだ経験があった。3件に共通していえることは、継続的な関わりではなく、深くその子どもを知る機会にはなっていなかった点があげられる。また、低いイメージスコア(-1)学生の記述も含めて内容を検討すると、単発的な接触において「怖い」と感じる経験をしていた。一方、イメージスコア高群の記述の中にも、戸惑いや困惑の記述があった。具体的には、「(衝動的な子どもの行動に対して)あの時は(その子どもが)何が言いたかったのかどう汲み取ればよかったのか未だに考える」など、その行動の意味や対応を振り返る機会となっており、同じ経験をしていてもイメージは異なる。このことから、その経験を通して何を学ぶかが重要であり、そこに教育の役割があるといえよう。

iii) 中学生の時期

①接触経験の内容

中学生の時期の記述に関しては、特別支援学級との交流が11名、特別支援学校との交流が1名であった。同級生としての交流が6名、学校内で接触体験に関する記述1名があった。学校外での経験に関する記述は6名であった。特別支援学級との交流及び共同学習の内容として、行事交流が4名、学級活動が1名、体験活動が1名、職業体験グループが一緒だったとする記述が1名であり、特別活動での交流が最も多かった。日常交流が2名、教科交流が2名であった。

②イメージスコアとの関連

イメージスコア高群(13件)の記述は、障害のある子どもと同じクラスで過ごした経験が3件であり、そのうち2件は授業中に支援が必要な場面もあったが、対等な関係を築いていたとする記述であった。具体的には「(授業中は落ち着きがない時もあったが)休み時間などに一緒に話すこともあったので、余りに気にしていなかった」「とても繊細で友達思い」など多面的な見方をしていた。また、行事や体験活動、学外の活動、交流及び共同学習における単発的な交流の機会に関する記述が6件あった。限られた機会ではあるが、その際の会話や笑顔が印象に残ったとする記述が2件あった。また、特別支援学級の子どもによる合唱を聴く機会や、障害のある子どものカルタチームとの対戦が、得意な力をもつ存在として肯定的なイメージにつながったとする記述も2件あった。その他は、職業体験や施設訪問での経験が2件、学校とは関係なく遊びに行った経験が2件であった。

低いイメージスコア(-1)は3件のみであり、その内容としては、クラスや学校内で障害のある子どもを手伝うことを求められたとの記述が2件あった。この記述からは、手伝うという関係性が自発的では

ない場合、自身と障害のある子どもの関係性は対等とはいえないものとなり、そのことが低いイメージにつながる可能性がある。その他、障害のある子どもの衝動的な行動に直面した経験が1件あり、このことは小学生の時期のイメージスコアの低さとも共通する要因であった。

iv) 高校生・大学生の時期

①接触経験の内容

高校生の時期は、ボランティアと部活が各1名、特別支援学校との交流が1名、学校外での交流（久しぶりの再会）が1名の計4件であった。大学生の時期はアルバイト先での経験が12件、ボランティアが2件であった。アルバイトは保育現場、塾、学童保育など支援者としての関わりが11件で、残り1件は接客経験の内容であった

②イメージスコアとの関連

イメージスコア高群（+3）では、高校生の時期では中学時代のクラスメイトとの再会に関する記述があり継続した関わりがあったことが要因として考えられる。また、高いイメージスコア（+1）では、部活動が一緒であった経験の記述で関わりが深さが要因として挙げられた。大学生の時期では、支援者としてアルバイトやボランティアで子どもと関わる中での喜び・気づきに関する記述が6件あった。

イメージスコア低群（-3）については、大学生の時期のアルバイト経験における関わりへの戸惑いに関する記述があった。この点は、低いイメージスコア（-1）であった3件も同様であった。高校生の時期では、低いイメージスコア（-1）の記述は2件のみであり、高校生の時期のボランティアや特別支援学校との交流の内容など単発的な経験に関する記述があった。

IV. 総合考察

（1）障害に対する意識の形成要因

本研究では、学生の幼児期から現在に至るまでの経験に着目して調査を行った結果、対象学生は、小学校での接触経験が最も多かったことが明らかとなった。幼児期は障害という認識はなく、同じ園で過ごす友達として一緒に過ごしたとする記述が主であった。それに対して、小学生の時期の経験に関する記述からは、違いへの気づきが一つの特徴としてみられた。また、違いへの気づきと同時に直接関わる経験の内容により、その意識は変容することが示唆された。加えて、自分の関わりがよかったのかと客観視する記述や障害のある子どもが過ごした学校の環境に着目した記述もあり、小学生の頃は障害を周囲の理解・支援や環境との関係から捉える視点が生まれる重要な時期ともいえる。

自由記述の分析結果から、肯定的なイメージをもつ学生は、障害のある子どもと同じ空間にいたという客観的な記述ではなく、一緒に何かをしたという関わりの中身が表現されていた。そして、関わりの中で得意な力や豊かな発想に気づかされる場合がある。高橋（2023）は、共生社会の形成に向けて「かわりあい」の中身が重要になると述べ、互惠性のある交流にするためには、指導者側が意図的に「かわりあう」ことを設定し、継続的に取り組む必要性を指摘している。このことから、共に過ごす経験の有無だけでなく、相互作用の具体的な中身が障害に対する意識に影響を与えていると考えられる。

否定的な意識の形成には、その子どもの衝動的な行動に対する怖さなど周囲との「違い」をどう受け止めるかが影響することも示唆された。同時に、その場面での姿のみでなく別の一面を見ることで、その子どもの見方が肯定的に変わったとする記述もあった。佐藤（2021）は、交流及び共同学習を通して出会った障害のある子どもに抱いた感覚、感情をまず受け止め、子どもの感じた「違和感」に教育的意味を見出す必要性を指摘している。「違和感」を環境要因との関係で考える姿勢を育むことが、「違い」を受け止め多様性を尊重しようとする姿勢へ広げていくと述べている。つまり、障害のある子どもと出会う機会があったこと自体に意義はあり、それを学びに変える教育の在り方を考察することが必要となる。特に、知的障害や発達障害が疑われる子どもに対する理解の難しさがうかがえる。小・中学校通常の学級での障害

理解教育に関する研究結果（野村，2022）でも、特に知的障害や発達障害は「視覚的に気づく障害（肢体不自由、視覚障害、聴覚障害）」と比べると、「ふれあって気づく障害」「見えない障害」といわれるように、障害理解が難しいとされている。自由記述においても、自身の偏見を問い直す記述があり、実際に関わら合う中で学ぶことが必要といえよう。

（2）共生社会の形成を目指す交流及び共同学習の在り方

ここから、接触経験の内容として最も多かった交流及び共同学習の取り組みに着目していく。対象学生が小学校に入学した時期は、特別支援教育が本格実施された2007年以降であり、学生の自由記述の分析結果から、共生社会の形成を目指す交流及び共同学習の在り方として重視すべき点を考察する。

i) 継続的な関わりの必然性と対等な関係性の構築

肯定的なイメージの要因には、継続的な交流が一つの重要な要素になると考えられる。同じような交流及び共同学習を受けていても、そこで継続的な関わりがあることがイメージに左右される。自由記述の中には、小学生の時期に出会い友達となり、その後も継続的に交流しているとの記述があった。行事のみでなく掃除の手伝いに特別支援学級を訪れていたとの記述もあり、その場合にはイメージスコアが高かった。共生社会の形成には、同じ教室・学校内だけで交流が完結するのではなく、日頃から関わら合う機会が豊富に用意されていることが重要な視点だと考える。短時間の授業や一時的な教育実践ではなく、学校生活全体や地域連携を含めた取り組みが必要であろう。

自由記述の分析からは、交流の持ち方により関わる必然性が生じ、そのことが障害に対する意識に影響を与えることが示唆された。給食や掃除など日常の交流において班が一緒であったこと、縦割り班が一緒であることで、一緒に話す・遊ぶといった関わる必然性が生まれている。今回の調査からは、縦割りの班活動は多様な子どもが関わる必然性があり、障害のある子どもが少数派になる構造を作りにくいと考えられる。向野（2021）は特別支援学級の子どもが通常の学級の子どもとペアを組むことで、関わる必然性が生まれたとする実践結果を報告している。ペアでの遊びのルールの設定、ペア表や手作りの名札など、遊ぶ相手を個人として意識化しやすくする手立てにより、個と個の関わりが豊かになることで、通常の学級の子どもの特別支援学級の子どもへの見方が変容し、他の場面でも関わろうとする気持ちを育めたとしている。また、物理的な近さという点も重要であろう。学生の記述からも、日常的に特別支援学級を訪れることができる距離、そこでの子どもの姿を間近に見ることができることは重要な要因であったと考える。

交流及び共同学習の在り方として、「招く」交流に関する内容を記述した学生は肯定的なイメージを持っており、記述内容からも障害のある子どもの生き活きとした姿から学びを得ていた。この「招く」交流の実践に関しては、特別支援学級で企画される遊びに通常の学級の子どもを「招く」ことで、多数派・少数派という構造になりにくいという指摘がある。「招く交流」について、田村・川合（2018）は、特別支援学級の子どもが自分の力を発揮しやすく、通常の学級の子どもが障害を理解していく場となる可能性があるとして述べており、通常の学級に「行く」交流は、その授業環境により否定的な経験にもなりうるという指摘（立田・門脇，2020）もある。このように、「招く」交流は、対等な関係性への変容をもたらす実践として注目されており、今回の調査でもそれを支持する結果が得られた。

ii) 幼児期からのインクルーシブな環境

今回の研究結果から、対象となった学生のうち一定数は、幼児期より障害のある子どもと過ごした経験を有すると回答し、そのことが肯定的な意識につながるということが示唆された。幼児期には、障害という認識ではなく、一緒に遊ぶ中で、その子どもを理解していくという特徴も学生の記述より示唆された。この結果からも、「違い」を明確に感じる小学生より前の段階から当たり前に障害のある子どもと過ごす経験の意義を改めて検証する必要があるだろう。高橋（2023）は、小学部3年生と副籍制度による直接交流に着目した実践を報告している。その中で、互恵的な交流を実現するための一つの要因として、乳幼児期のか

かわり・交流（同じ園で過ごした児童の存在）をあげ、実践の対象となった小学校は、園が併設されており、乳幼児期から共に育ってきた児童が多く在籍していたことの意義を提起している。

久保山（2023）は、幼児期からのインクルーシブ保育が「共生社会の担い手をはぐくむ」として、その重要性と保育の在り方を指摘している。また、幼稚園教育要領（2017）の3歳以上児の「人間関係」領域の「内容の取り扱い」では、「一人ひとりを生かした集団を形成しながら人とかかわる力を育てていくようにすること」とあり、続けて「特に、集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や他の他児に認められる体験をし、自信をもって行動できるようにすること」と書かれている。この箇所に関して、保育所保育指針（2017）では「保育士等や他の子どもに認められる体験をし、自分のよさや特徴に気付き」と記述されている。つまり、障害のある子どもとしてではなく、一人の子どもとして「自分のよさや特徴」を認め合える関係性を築くことが、幼児期からのインクルーシブ保育の意義といえるのではないか。

（3）今後の課題

保育者養成校の学生を対象とした調査より、幼児期からの接触経験は障害に対する肯定的イメージと意識につながることを示唆された。接触経験の内容としては、授業や行事以外で遊ぶ経験や友達としての経験など継続的な関わりが影響していることが推測される。肯定的態度の形成に関する要因を検討した楠見（2017）は、交流及び共同学習に対する子どもの意味づけや価値づけは子どものそれまでの生育環境、経験、価値世界が影響すると述べている。この指摘にあるように、自由記述の内容とイメージスコアは必ずしも一致するものではなかった。障害に対する意識の形成要因は多角的な検討が必要であり、今後の課題といえる。また、調査対象の学生の自由記述には、障害のある子どもと共に過ごすことは当たり前であったとの回答もあり、幼児期からの接触経験の量と質を詳しく検討していくことが今後の課題である。加えて、本調査結果は、単純集計による分析であったが、今後は対象者を増やした上で統計処理を行い、経験の時期及び内容の関連を明らかにしていくことも課題である。

謝辞

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

付記

本論文は、日本保育学会第77回大会の発表内容をもとに調査結果を再分析し、加筆・修正したものである。

引用文献

- ・安里健志（2021）「交流及び共同学習」におけるUDLガイドラインに基づく授業実践の考察—特別支援学級に在籍する児童が交流学級に参加する場面において—。奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 13, 29-39.
- ・平塚達也・鈴木徹（2024）より良い「交流及び共同学習」の在り方に関する検討—先行研究の成果と課題に着目して—。秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学, 79, 61-74.
- ・細谷一博・宮野希・米田真緒（2021）知的障害特別支援学級における休み時間を活用した招待交流に関する試行的実践。特殊教育学研究, 59（3）, 157-167.
- ・一柳貴博・三谷聖也（2020）発達障害が疑われる児童に対する周囲児の認識プロセス—特別支援教育およびその近接領域を専攻する学生の小学校時代に焦点をあてて—。障害理解研究, 21, 1-14.
- ・久保山茂樹（2023）共生社会の担い手を育むためのインクルーシブな保育の実現。発達, 44（173）, 64-71.
- ・楠見友輔（2017）知的障害児との交流の質を規定する条件—交流経験の語りの質的分析—。特殊教育学研究, 55（4）, 189-199.

- ・厚生労働省（2017）保育所保育指針．フレーベル館
- ・三澤哲彦・早川愛美・近藤智・木村素子・霜田浩信・河内昭浩・坂西秀昭・今井東（2018）知的障害のある子どもと障害のない子どもの教科学習における交流及び共同学習の展開—特別支援学校小学部・小学校国語科における単元「きいてはなしてつたえよう」の実践から—．群馬大学教育実践研究、35、183-192.
- ・文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm（閲覧日：2025年9月8日）.
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2017）障害のある児童生徒との交流及び共同学習等実施状況調査結果．https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf，2017（閲覧日：2025年9月8日）
- ・文部科学省（2017）幼稚園教育要領．フレーベル館
- ・文部科学省（2019）交流及び共同学習ガイド（2019年3月改訂）．https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2019/04/11/1413898_01.pdf（閲覧日：2025年9月8日）
- ・文部科学省（2024）小学校学習指導要領（平成29年7月告示版）解説 総則編．東京書籍．
- ・向野紀子（2021）「交流及び共同学習の具体的展開・そのポイント」実践例②単元「妖怪ランドで仲よく遊ぼう！」佐藤慎二・向野紀子・盛英則『今日からできる！小学校の交流及び共同学習 障害者理解教育との一体的な推進をめざして』ジヤース教育新社
- ・村上理絵・若松昭彦・氏間和仁・林田卓志・谷本忠明・吉利宗久（2018）知的障害および発達障害に対する大学生のイメージおよび意識の変化—教育学部生を対象とした授業アンケート分析から—．広島大学大学院教育研究科紀要，67，91-97.
- ・野村和代（2022）障害理解教育に関する一考察～発達障害（ASD，ADHD，LD），知的障害に着目して～．教育実践報告誌，5（2），61-66.
- ・佐藤正一（2011）交流及び共同学習の工夫と課題—特別支援学校からの発信—．肢体不自由教育，198，12-17.
- ・佐藤慎二・向野紀子・森英則（2021）「今日からできる！小学校の交流及び共同学習 障害者理解教育との一体的な推進をめざして」ジヤース教育新社
- ・高野秀幸・片岡美華（2014）交流及び共同学習の在り方に関する実践的研究—事前事後学習を大切にした取り組み—．鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，23，111-120.
- ・瀧音夏実・司城紀代美（2018）「個と多」の視点から見た「交流及び共同学習」における児童同士の関係の変容．宇都宮大学教育学部教育実践紀要，3，249-256.
- ・高橋浩平（2023）副籍制度における直接交流の授業—通常の学校における「交流及び共同学習」の実践—．特別支援教育実践研究，3，110-129.
- ・田村緑・川合紀宗（2018）小学校における交流及び共同学習の現状と課題に関する研究—教科にけるアクティブな「協同」学習を目指して—．特別支援教育実践センター研究紀要，16，93-103.
- ・立田瑞穂・門脇弘樹（2020）知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習についての文献考察—「行く」交流の可能性と限界．山口学芸研究，11，31-41.
- ・吉利宗久・村上里絵（2018）高校生の発達障害に対するイメージ、知識及び意識の実態と傾向—「進学校」における質問紙調査を通して—．LD研究，27（4），500-510.
- ・渡邊照美・青山芳文・稲富まどか（2016）障害児・者との接触経験の時期および内容と障害児・者に対する態度との関連について．教職支援センター紀要，7，11-28.

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）

ー達成度テストの縦断的分析と卒業研究ルーブリック得点との相関ー

Analysis of Achievement Tests to Visualize Learning Outcomes in Departments of Juvenile Education and Early Childhood Education (3): A Longitudinal Analysis of Achievement Test Scores and Their Correlation with Graduation Research Rubric Scores

児童学科 佐藤 隆弘

1. 問題と目的

中央教育審議会は2018年の「グランドデザイン（答申）」や2020年の「教学マネジメント指針」において、学修成果の可視化と公表、適切な成績評価基準の運用などについて示した。これを受けて東京家政大学でも、学修成果の可視化に向けた改革が行われてきた。学修成果の可視化方法は、「直接―間接」の軸と「量的―質的」の軸によって「直接・量的評価」「直接・質的評価」「間接・量的評価」「間接・質的評価」の4つに分類される（松下，2012；2017）。直接評価は、学生が実際に知っていることやできることを評価するものであり、間接評価は、学生自身が何を知り、何をできると思っているかを評価するものである。そして、量的評価は客観テストなどを用いて結果を数量化するのに対し、質的評価は主に文章などで能力を質的に評価する。これらの評価方法にはそれぞれ長所と短所がある。そのため、総合的な学修成果を把握するには複数の評価を目的に応じて組み合わせる利用することが重要とされており、統計的手法により複数の評価を統合的に分析することも試みられている（斎藤，2019）。

東京家政大学でも上記の分類に対応する学修成果指標が用いられている。まず「直接・量的評価」として、科目成績から算出されるGPAや汎用的能力を測定するGPS-Academic（ベネッセi-キャリア）が利用されている。「直接・質的評価」としては、各学科が定めたアセスメント科目においてルーブリックによる評価が行われている。そして「間接・量的評価」と「間接・質的評価」として、達成度アンケートや卒業時アンケートなどの学生調査が行われている。

東京家政大学の児童学科と短期大学部保育科では、2020年度より、学生の学修成果を把握するための直接・量的評価として独自の「達成度テスト」を実施している。これは、授業で学ぶ保育者として必要な知識などに関する問題から構成されており、児童学科・保育科の教員が協力して作成したものである（佐藤・鶴殿，2022）。筆者らはこれまで達成度テストの妥当性や運用方法を検討するために、他の学修成果指標との関連性を分析してきた。まず、達成度テスト（直接評価）と、達成度アンケートにおけるディプロマポリシー（DP）達成度の自己評価（間接評価）との関係を分析した結果、両者に関連性は見られなかった。これより直接評価と間接評価は必ずしも一致しないことが示され、両者は異なる指標として相補的に用いるべきであると考察した（佐藤・鶴殿，2022）。また、達成度テストの得点が、通算GPA、およびGPS-Academicの「思考力」と正の相関関係にあることが確認された（佐藤，2023）。既存の学修成果指標との関連性が示されたこの結果から、達成度テストには妥当性があると結論した。

さらに、学年間の達成度テストの得点を比較した横断的分析と、同じ入学年度学生の経年変化を確かめた縦断的分析の結果から、達成度テストの得点は上級学年ほど高くなることが示された。児童学科では学年が上がるほど得点が高く、特に1年次と2年次の間に有意差が見られた。保育科においても、統計的に

有意ではなかったが、1年次より2年次の得点が高い傾向が示された。このような学年差から、達成度テストは学生の知識の獲得状況を反映していることが示唆された（佐藤，2003；佐藤・鶴殿，2022）。ただしこれまでは、保育科については同一集団の卒業までの2年間の変化を分析できたが、児童学科については4年分のデータが揃っていなかったため入学年度から卒業年度までの縦断的分析はできていなかった。しかし2025年の時点で達成度テストはすでに5回実施され、同一集団の1年次から4年次までの縦断的分析が可能になるだけのデータが得られている。そこで本論文では、達成度テストを4回受験した児童学科の学生の結果をもとに4年間の得点の変化を分析する。また、保育科についても新たなデータで2年間の縦断的分析を行い、従来と同じ結果が得られるかを確認する。これらの分析から、達成度テストが知識の獲得状況を示す指標として有用であるかどうかを改めて検討する。

達成度テストのような直接・量的評価には、学修成果を客観的に把握できるという利点がある。しかし、このような量的評価は主に知識を問う細分化された問題からなるため、実践的な総合力を評価するという点では不十分である。そこで注目されるのが、実演や作品などを評価するパフォーマンス評価である。パフォーマンス評価は、レポートや論文、作品、プレゼンテーションなどを質的に評価するもので、総合的な学力を評価する方法の一つである。ただし、パフォーマンス評価などの質的評価には、評価者の主観が入りやすく評価観点や基準が揺らぎやすいという信頼性の問題がある。この問題を解決するために、最近ではパフォーマンス評価を行う際にルーブリックが用いられるようになった。ルーブリックは、「パフォーマンス（作品や実演）の質を評価するために用いられる評価基準のことであり、一つ以上の基準（次元）とそれについての数値的な尺度、および、尺度の中身を説明する記述語からなる」（松下，2012 p.82）。ルーブリックには質的評価の信頼性を高めるだけでなく、質的評価を数量化できるという利点もある。

東京家政大学児童学科と短大保育科では、保育実習と卒業研究の評価にルーブリックが利用されている。このうち、児童学科の卒業研究は総合的な学力が求められる総仕上げ科目であることから、この評価は卒業時のDPの達成状況を把握する指標として適切といえよう。保育者としての総合力が保育に関する知識を基礎にしていると考えれば、この科目のルーブリック評価は達成度テストの得点と関連すると考えられる。しかし一方で、卒業研究のルーブリックで評価される能力には知識以外の様々な側面が含まれているため、達成度テストとの間に明確な関連性が見られない可能性もある。もしそうであれば、達成度テストと卒業研究のルーブリックはそれぞれ異なる側面を評価するものとして相補的に利用するべきであろう。そこで本論文では第2の目的として、児童学科の卒業研究ルーブリック評価と4年次の達成度テストの関係を分析し、両者の学修成果指標としての運用方法について検討する¹⁾。

2. 方法

(1) 対象者

対象者は東京家政大学児童学科の児童学専攻および育児支援専攻、そして短期大学部保育科の学生であった。分析対象者の人数は後述する。

(2) 達成度テスト

児童学科と保育科の学生全員を対象に、学年末の1月中旬から3月上旬の期間に達成度テストを実施した。このテストは児童学科版が全50問、保育科版が全25問で、それぞれ全学年共通の問題で構成されている。卒業までのすべての学年で試験問題を統一したのは、学年経過に伴う知識獲得の程度や理解度の変化を把握しやすくするためである。問題は単一選択式で、児童学科版は1問2点、保育科版は1問4点で採点した。達成度テストは、学修支援システムのmanaba（朝日ネット，2019）の小テスト機能を用いてオンライン上で実施した。テスト公開時に学生に向けてmanabaを通して連絡し、期間中に各自の都合の良

い時間にパソコンやスマートフォン等を用いて受験してもらった。

(3) 卒業研究ルーブリック

児童学科の卒業研究では、2024年度から表1, 2に示す2種類のルーブリックによる評価を実施している。表1は「論文系」、表2は「表現・プロジェクト系」のルーブリックである。ルーブリックを2種類作成したのは、文献研究や調査・観察などを行なって卒業論文を提出する場合と、作品の制作やプロジェクトへの参加を課題としている場合とでは評価の観点や基準が異なるためであった。どちらも評価観点は7項目で、それぞれについて4段階で評価した。論文系ルーブリックの評価観点は、①「知識と技能」、②「形式と構成」、③「内容と論理的思考」、④「独創性」、⑤「ウェルビーイング」、⑥「表現力とコミュニケーション・アウトプット」、⑦「協働と受容・インプット」である。表現・プロジェクト系ルーブリックの評価観点は、①「表現の完成度」、②「表現のための理論・知識」、③「独創的表現」、④「独創性の理解」、⑤「表現における協同作業」、⑥「発表」、⑦「言葉による伝達」である。これらの評価観点は児童学科のDPと、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性・多様性・協働性」の学力の3要素に対応付けられている。なお、達成度テストでも評価される「知識・技能」に対応する評価観点は、論文系ルーブリックでは①、②、③、表現・プロジェクト系ルーブリックでは①と②である。児童学科の卒業研究担当教員は、2024年度の4年生の卒業研究の成果をルーブリックを用いて評価し、オンライン上で共有したスプレッドシートにその評価結果を入力した。

3. 結果

以下の分析には、HAD（清水，2016）ver.18.0を使用した。

(1) 2023年度・2024年度の達成度テストの結果

2023年度と2024年度に実施した達成度テストの結果を表3に示す。表内の受験率は、在籍者数に対する受験者の割合である。なお、2022年度以前の結果については、佐藤・鶴殿（2022）と佐藤（2023）で報告済みであるため、ここでは省略する。

児童学科の達成度テストの結果から、上級学年ほど得点が高くなる傾向が見られた。1要因の分散分析を行ったところ、2023年度 ($F(3,589) = 20.88, p < .01, \eta_p^2 = .096$) と2024年度 ($F(3,576) = 14.33, p < .01, \eta_p^2 = .069$) のどちらも学年の効果が有意であった。多重比較（Holm法）を行ったところ、2023年度では1年生とそれ以上のすべての学年との間 ($ps < .01$) と、2年生と4年生の間 ($p = .006$)、そして3年生と4年生の間 ($p = .035$) で有意差が見られ、いずれも上級学年の得点が高かった。2024年度でも1年生に比べて2年生以上のすべての学年の得点が有意に高かった ($ps < .01$) が、その他の学年間の得点差は有意ではなかった。保育科においても、1年生よりも2年生の得点が高い傾向が示された。Welchの t 検定の結果、1年生と2年生の得点差は2023年度では有意であった ($t(121.45) = 3.41, p = .001, d = 0.602$) が、2024年度では有意ではなかった ($t(81.61) = 1.43, p = .156, d = 0.292$)。

(2) 達成度テストの縦断的分析

上に述べた通り、2023年度と2024年度の達成度テストの横断的分析の結果から、児童学科・保育科ともに上級学年ほど得点が高い傾向が見られた。ただし、この分析は異なる集団の結果を比較したものであるため、学びの積み重ねの成果をそのまま示しているとは限らない。そこで次に学びの積み重ねの成果を確かめるために、達成度テストの得点が受験学年によってどう変化しているのかを縦断的に分析する。表4は、児童学科の2020年度入学生と2021年度入学生の4回の達成度テストの結果である。この分析には、4回すべての達成度テストを受験した学生のデータのみを用いた（2020年度入学生： $N = 100$ 、2021年度

入学生：N = 58)。入学年度と達成度テストの受験学年を要因とする混合型2要因分散分析の結果、受験学年の主効果 ($F(3,468) = 25.72, p < .01, \eta_p^2 = .142$)、および入学年度と受験学年の交互作用 ($F(3,468) = 3.98, p = .01, \eta_p^2 = .025$) が有意であった。多重比較 (Holm法) を行ったところ、1年次に比べて2年次以降のすべての受験学年の得点が有意に高く ($ps < .01$)、2年次以降では受験学年間で有意差は見られなかった。下位検定の結果、2020年度入学生 ($F(3,468) = 21.47, p < .01, \eta_p^2 = .178$) と、2021年度入学生 ($F(3,468) = 11.01, p < .01, \eta_p^2 = .162$) のどちらにおいても受験学年の単純主効果が有意であった。2020年度入学生では、1年次に比べその後すべての受験学年の得点が有意に高く ($ps < .01$)、さらに

表1 児童学科卒業研究「論文系」ルーブリック

評価観点	4	3	2	1
① 知識と技能	児童学に関連する十分な知識や技能を示し、自らの研究課題に関連する資料を十分かつ適切に収集し、正しく引用しながら優れた論文を完成させた。	児童学に関連する基本以上の知識や技能を示し、自らの研究課題に関連する資料を適切に収集し、正しく引用しながら良い論文を完成させた。	児童学に関連する基本的な知識・技能は備えており、自らの研究課題に関連する資料を収集し、正しく引用しながら論文を完成させた。	児童学に関連する知識と技能が不足し、自らの研究課題に関連する資料の収集と引用が不十分であり、学士に相応しい論文を完成させることができなかった。
② 形式と構成	論文は全体にわたって論理的に構成され、情報が整然と配置されており、書式等の問題がほとんどなく読み手にとって非常にわかりやすい。	論文は論理的に構成されており、必要な情報が明確に配置されている。書式の問題や誤字脱字等が少なく、読み手にとってわかりやすい。	論文の一部に表現の問題や誤字脱字・書式等の不備はあるが、形式と構成の基本的要件を満たしている。	論文の形式と構成に多くの問題があり、読みにくく混乱を招く。誤字脱字が多く、書式に従っていない記述が目立つなど、論文としての基本的な要件を満たしていない。
③ 内容と論理的思考	自らの研究課題に対して、豊富なエビデンスを踏まえた論理的思考を示し、明瞭な洞察に裏打ちされた論文を完成させた。	論理的な矛盾や飛躍が少なく、自らの研究課題に対して、適切なエビデンスを踏まえた論理的思考を示し、筋道の明らかな洞察を提供した論文を完成させた。	一部に論理の飛躍や矛盾が見られるものの、自らの研究課題に対して、基本的なエビデンスを踏まえた論理的思考を示した論文を完成させた。	自らの研究課題に対するエビデンスを踏まえた論理的思考が不足し、論理に飛躍があり、課題に対処できていない。
④ 獨創性	論文で自身の意見を明確に述べていることに加え、先行研究とは異なる独自のアプローチや洞察を提供しており、オリジナリティと獨創性が認められる。	論文で自身の意見を明確に述べており、限定的ではあるが先行研究とは異なるアプローチや洞察、アイデアについても示されている。	従来の研究と比べて特別新しいアイデアや視点があるとまでは言えないが、過去の研究や自身の調査をもとにしつつ、論文に自身の意見や気づきを記述できている。	論文に自分の意見や視点がほとんど述べられておらず、既存の研究をまとめている程度にとどまっており、卒業論文として不十分である。
⑤ ウェルビーイング	論文は子どもの幸福と充実した生活に関する深い理解を示し、高度で包括的な洞察を提供し、具体的で実践的な解決策や提案を示している。	論文は子どもの幸福と充実した生活に関する適切な理解を示し、実用的な洞察を提供し、実施可能な提案や解決策を示している。	論文には基本的な子どもの幸福と充実した生活に関する理解があり、矛盾のない洞察から実現可能な提案や解決策が一部示されている。	論文には子どもの幸福と充実した生活に関する理解や洞察が不足し、具体的な提案や解決策が不明瞭または不足しており、学士に相応しい論文とは言えない。
⑥ 表現力とコミュニケーション・アウトプット	研究の過程や発表において自らの考えを説得的に言語化・可視化した分かりやすい資料を準備し、口頭においても、分かりやすい表現で他者に対して十分かつ明確に説明することができた。また、他者からの質問に対しても明確に答えることができた。	研究の過程や発表において自らの考えを適切に言語化・可視化した資料を準備し、口頭においても、他者に対して研究成果や課題を十分かつ明確に説明することができた。	研究の過程や発表において、一部にわかりにくい点はあったものの、自らの考えを言語化・可視化した資料を準備しており、口頭説明においても他者に対して研究成果や課題を十分に説明することができた。	研究の過程や発表において、考えの言語化・可視化や説明が不十分であり、必要な情報を提供できなかった。
⑦ 協働と受容・インプット	積極的に異なる視点やアイデアを受け入れ、共働作業において深い協力関係を築き、洞察を共有した。	協力的な態度を示し、異なる視点やアイデアを受け入れ、共働作業において有益な洞察を共有し、協力的な関係を維持した。	協力的な姿勢を持ち、異なる視点やアイデアを受け入れ、共働作業において協力関係を維持し、知識を共有することができた。	協力への姿勢が不十分で、異なる視点やアイデアを受け入れることが難しく、協力的な関係を築くことができなかった。

表2 児童学科卒業研究「表現・プロジェクト系」ルーブリック

評価観点	4	3	2	1
① 表現の完成度	非常に完成度の高い作品やパフォーマンスを示し、子どもにとっての魅力的なモデルになる学士にふさわしい作品（論文）を完成させた。	完成度の高い作品やパフォーマンスを示し、学士にふさわしい作品（論文）を完成させるために資質を身に着けた。	十分な完成度の作品・パフォーマンスを示し、学士にふさわしい作品（論文）を完成させるために必要最低限の資質を身に着けた。	作品やパフォーマンスの完成度が低く、学士にふさわしい作品（論文）を完成させるための資質を身に着けられなかった。
② 表現のための理論・知識	作品（論文）を作るにあたっての理論・知識・技術を十分身に着けた。	作品（論文）を作るにあたっての理論・知識・技術を身に着けた。	作品（論文）を作るにあたっての理論・知識・技術を必要最低限身に着けた。	作品（論文）を作るにあたっての理論・知識・技術を身に着けられなかった。
③ 独創的表現	作品・パフォーマンスに高い独創性や新規性がみられ、オリジナリティに富む作品（論文）を創造する力が十分身についた。	作品・パフォーマンスに独創性や新規性がみられ、オリジナリティに富む作品（論文）を創造する力が身についた。	作品・パフォーマンスにある程度の独創性や新規性がみられ、オリジナリティに富む作品（論文）を創造するための最低限の力が身についた。	作品・パフォーマンスに独創性や新規性がほとんど見られず、オリジナリティに富む作品（論文）を創造するための力が身につかなかった。
④ 独創性の理解	他者の作品（論文）にみられるオリジナリティを理解するための力が十分身についた。	他者の作品（論文）にみられるオリジナリティを理解するための力が身についた。	他者の作品（論文）にみられるオリジナリティを理解するための最低限の力が十分身についた。	他者の作品（論文）にみられるオリジナリティを理解するための力が身につかなかった。
⑤ 表現における協同作業	積極的に他者と協同作業をしており、他者と協同しながら表現する力が十分身についた。	多くの場面で他者と協同して作業を行うことができ、他者と協同しながら表現する力が身についた。	必要な場面において他者と協同作業をすることができ、他者と協同しながら表現する最低限の力が身についた。	他者との協同作業が乏しく、他者と協同しながら表現する力が身につかなかった。
⑥ 発表	他者に対して自身の作品（論文）価値及び意義を伝える力が十分身についた。	他者に対して自身の作品（論文）価値及び意義を伝える力が身についた。	他者に対して自身の作品（論文）価値及び意義を伝える力が最低限身についた。	他者に対して自身の作品（論文）価値及び意義を伝える力が身につかなかった。
⑦ 言葉による伝達	自身の考えや思いを、他者にわかりやすく明確に伝えるように的確に言語化できる力が十分身についた。	意見を十分に他者に伝えることができ、自身の考えや思いを言語化できる力が身についた。	意見を問題なく言葉で他者に伝えることができ、自身の考えや思いを言語化できる最低限の力が身についた。	他者にわかるように伝えることが不十分で、自身の考えや思いを言語化できる力が身につかなかった。

表3 2023年度・2024年度の児童学科・保育科の達成度テストの結果

	実施年度	学年	N	受験率	平均値	標準偏差
児童学科	2023年度	1年	207	89.2%	62.6	14.54
		2年	156	67.8%	69.3	11.21
		3年	104	53.1%	70.0	12.80
		4年	126	56.3%	74.4	16.03
		全学年	593	67.2%	68.2	14.47
	2024年度	1年	226	81.0%	61.1	13.38
		2年	185	80.0%	69.4	14.37
		3年	125	53.9%	70.0	15.12
		4年	86	43.4%	69.5	16.68
		全学年	580	65.4%	66.9	15.10
保育科	2023年度	1年	70	78.7%	65.5	16.43
		2年	58	53.2%	75.4	16.49
		全学年	128	64.6%	70.0	17.13
	2024年度	1年	56	87.5%	70.9	14.57
		2年	45	52.9%	75.7	18.77
		全学年	101	67.8%	73.0	16.66

表4 児童学科2020年度入学生・2021年度入学生の4年間の達成度テストの結果

入学年度	受験学年	平均値	標準偏差
2020年度 (N=100)	1年	67.4	10.89
	2年	71.8	12.46
	3年	73.4	12.69
	4年	76.0	14.83
2021年度 (N=58)	1年	66.1	10.20
	2年	73.9	10.21
	3年	72.0	10.64
	4年	71.9	11.21

※4回すべての達成度テストを受験した学生の結果を分析した

2年次と4年次の差と ($p = .002$)、3年次と4年次の差 ($p = .02$) も有意であった。一方、2021年度入学生においては、1年次よりもその後のすべての受験学年の得点が有意に高かったが ($ps < .01$)、2年次以降では受験学年間で有意差はなかった。

次に、保育科の2022年度入学生と2023年度入学生について、2年間の達成度テストの変化を分析する。なお、2020年度入学生と2021年度入学生の2年分の結果はすでに報告しているため (佐藤, 2023; 鶴殿・佐藤, 2022)、ここでは省略する。表5に、保育科の2022年度入学生と2023年度入学生の2回分の達成度テストの結果を示す。ここでは、2回の達成度テストの両方を受験した学生のみを分析対象とした (2022年度入学生: $N = 50$ 、2023年度入学生: $N = 40$)。入学年度と受験学年を要因とする混合型2要因分散分析を行ったところ、受験学年の主効果が有意で、1年次よりも2年次が有意に高かった ($F(1,88) = 12.91$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .128$)。また、交互作用が有意であった ($F(1,88) = 7.71$, $p = .007$, $\eta_p^2 = .081$)。下位分析の結果、2022年度入学生では受験学年の単純主効果は有意ではなかったが ($F(1,88) = 0.38$, $p = .542$, $\eta_p^2 = .008$)、2023年度入学生の場合は受験学年の単純主効果が有意で、1年次よりも2年次の得点が高かった ($F(1,88) = 18.25$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .319$)。

表5 保育科2022年度入学生・2023年度入学生の2年間の達成度テストの結果

入学年度	受験学年	平均値	標準偏差
2022年度 (N=50)	1年	74.8	14.21
	2年	76.2	16.02
2023年度 (N=40)	1年	66.3	14.23
	2年	76.9	17.85

※2回の達成度テストのどちらも受験した学生の結果を分析した。

(3) 達成度テストと卒業研究ルーブリック評価の関連

2024年度の児童学科4年生の卒業研究ルーブリック評価の集計結果を表6に、ルーブリックの各評価観点の得点 (各1-4点) および総合点 (7-28点) と達成度テストの得点の相関分析の結果を表7, 8に示す。論文系ルーブリックの各評価観点の関連性については、①「知識と技能」と⑦「協働と受容」の相関は有意ではなく ($r = .178$, ns)、④「独創性」と⑥「表現力とコミュニケーション」の間は有意傾向であったが ($r = .221$, $p < .1$)、その他の観点の間には有意な正の相関が確認された ($rs = .264 - .667$, $ps < .05, .01$)。また、7項目の各観点とルーブリック総合点の間には、いずれも中程度から強い正の相関がみられた ($rs = .639 - .798$, $ps < .01$)。しかし達成度テスト得点とルーブリック評価の関連性はほぼ見られず、⑥「表

現力とコミュニケーション」との相関は有意傾向で ($r = -.223, p < .1$)、この他の観点や総合点との相関は有意ではなかった ($r_s = -.076-.021, ns$)。

表現・プロジェクト系ルーブリックについては達成度テストを受験した学生が少なく、分析対象者は15名であった。各評価観点の間では、①「表現の完成度」と②「表現のための理論・知識」の相関が有意傾向で ($r = .468, p < .1$)、その他の観点の間には有意な正の相関が確認された ($r_s = .555-.918, ps < .05, .01$)。また、7項目の各評価観点と総合点の間に強い正の相関が見られた ($r_s = .798-.961, ps < .01$)。一方、達成度テストとルーブリック評価の各観点および総合点との相関は有意ではなかった ($r_s = .032-.356, ns$)。以上のように、どちらのルーブリックでも評価観点の間では有意な正の相関が見られたが、ルーブリック評価と達成度テストの相関は見られなかった。

表6 卒業研究ルーブリック得点の結果

ルーブリック	評価観点	平均値	標準偏差	最小値	最大値
論文系 (N=142)	① 知識と技能	3.46	0.66	2	4
	② 形式と構成	3.60	0.58	2	4
	③ 内容と論理的思考	3.32	0.66	2	4
	④ 独創性	3.26	0.65	2	4
	⑤ ウェルビーイング	3.60	0.56	2	4
	⑥ 表現力とコミュニケーション	3.51	0.65	2	4
	⑦ 協働と受容	3.56	0.66	1	4
	ルーブリック評価合計	24.30	3.02	14	28
表現・プロジェクト系 (N=48)	① 表現の完成度	3.33	0.69	2	4
	② 表現のための理論・知識	3.25	0.56	2	4
	③ 独創的表現	3.33	0.63	2	4
	④ 独創性の理解	3.27	0.61	2	4
	⑤ 表現における協同作業	3.29	0.62	2	4
	⑥ 発表	3.48	0.58	2	4
	⑦ 言葉による伝達	3.33	0.66	2	4
	ルーブリック評価合計	23.29	3.58	14	28

表7 達成度テストと「論文系」ルーブリック評価得点の相関

	N=70							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) 達成度テスト	—							
(2) ① 知識と技能	-.009	—						
(3) ② 形式と構成	.021	.664 **	—					
(4) ③ 内容と論理的思考	-.012	.511 **	.667 **	—				
(5) ④ 独創性	-.007	.479 **	.427 **	.528 **	—			
(6) ⑤ ウェルビーイング	-.064	.373 **	.329 **	.376 **	.328 **	—		
(7) ⑥ 表現力とコミュニケーション	-.223 †	.264 *	.264 *	.363 **	.221 †	.482 **	—	
(8) ⑦ 協働と受容	-.074	.178	.312 **	.412 **	.272 *	.363 **	.515 **	—
(9) ルーブリック評価合計	-.076	.710 **	.741 **	.798 **	.674 **	.659 **	.639 **	.640 **

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

表8 達成度テストと「表現・プロジェクト系」ルーブリック評価得点の相関

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) 達成度テスト	—							
(2) ① 表現の完成度	.356	—						
(3) ② 表現のための理論・知識	.070	.468 [†]	—					
(4) ③ 独創的表現	.191	.788 ^{**}	.814 ^{**}	—				
(5) ④ 独創性の理解	.125	.555 [*]	.844 ^{**}	.777 ^{**}	—			
(6) ⑤ 表現における協同作業	.032	.719 ^{**}	.673 ^{**}	.777 ^{**}	.595 [*]	—		
(7) ⑥ 発表	.220	.705 ^{**}	.867 ^{**}	.918 ^{**}	.837 ^{**}	.837 ^{**}	—	
(8) ⑦ 言葉による伝達	.152	.705 ^{**}	.867 ^{**}	.918 ^{**}	.837 ^{**}	.647 ^{**}	.821 ^{**}	—
(9) ルーブリック評価合計	.189	.798 ^{**}	.884 ^{**}	.961 ^{**}	.869 ^{**}	.839 ^{**}	.958 ^{**}	.930 ^{**}

N=15

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

4. 考察

2023年度と2024年度の達成度テストの結果から、上級学年ほど得点が高い傾向が確認された。児童学科の場合は両年度とも1年生とそれ以上の学年との得点差が有意で、保育科では2023年度で1年生より2年生の得点が有意に高かった。縦断的分析の結果では、児童学科の2020年度入学生と2021年度入学生の両集団で1年次から2年次にかけて得点が増加した。ただし2年次以降の受験学年間の得点差は、2020年度入学生では有意であったが2021年度入学生では有意ではなく、入学年度による違いが表れた。保育科の場合も入学年度による違いが見られ、2023年度入学生では1年次から2年次にかけて得点が増加したのに対し、2022年度入学生では1, 2年次間の差は有意ではなかった。なお、佐藤・鶴殿(2022)と佐藤(2023)が報告した保育科の2020年度および2021年度入学生の結果は、今回の2022年度入学生と同様に1, 2年次間の差は有意ではなかった。

達成度テスト得点の1年次と2年次の差が児童学科では有意であったのに対し、保育科では2023年度入学生を除いて有意でなかったことに関しては、以前に筆者ら(佐藤, 2023; 佐藤・鶴殿, 2022)が考察したように、児童学科・保育科のカリキュラムが関わっている可能性がある。児童学科・保育科では実習に先立って基本的な保育の知識を修得できるように、保育士課程必修科目の多くを実習前に履修するカリキュラムになっている。児童学科の場合は最初の保育実習が2年次末の春休みであるため、1年次から2年次にかけて多くの保育士必修科目を履修する。そのため、この時期に保育に関する知識が大きく増加することになり、2年次で達成度テストの得点が増加したと考えられる。一方、保育科の場合には1年次の後半に最初の実習が行われるため、保育士必修科目の多くを1年次のうちに履修するようになっている。したがって保育科の学生は、達成度テストで出題される保育の知識の多くをすでに1年次の終わりで修得していると考えられる。このため、保育科の学生の場合は1年次と2年次の得点差がそれほど大きくなり、学年間の得点差が有意になりにくかったのかもしれない。

以上のような児童学科と保育科の違いや入学年度による差はあったものの、全体的には達成度テストの得点は上級学年ほど高くなる傾向が見られた。この結果から、達成度テストは知識の獲得状況を反映しており、学修成果指標として有用であることが示唆される。

児童学科4年次の達成度テストと卒業研究ルーブリック評価の関係を分析した結果から、両者の間にはほとんど相関が見られなかった。この結果から以下の二つの可能性が指摘できる。一つは、達成度テストと卒業研究ルーブリックのどちらか、もしくは両者の信頼性・妥当性が不十分という可能性である。ただし達成度テストはすでに他の指標との関連性が確認されているため、問題は卒業研究ルーブリックにある可能性が高い。また、卒業研究ルーブリックは使い始めたばかりであり、信頼性や妥当性の検討はまだ十分ではない。そこで、今後もルーブリックを使用しながら問題点を見出し、評価段階数や評価観点などに

ついて検討し改善する必要があるだろう。

達成度テストと卒業研究ルーブリックの間に関連性が見られなかった理由としてもう一つ考えられるのは、両者で評価している能力が異なるということである。達成度テストは、様々な科目で学ぶ広範囲の知識の修得状況を評価するために作成された。これに対して卒業研究では、テーマに関する深い知識が必要とされるが、その知識の範囲は特定領域に限定される。また、卒業研究では知識だけではなく、調査、観察、制作、文章、プレゼンテーション、他者との協働などの総合力が評価される。このように見ると達成度テストと卒業研究ルーブリックでは評価する力が異なっているといえ、それゆえに両者の間に相関が見られなかった可能性がある。もしそうであれば、学生の学修成果を総合的に評価するためには、達成度テストと卒業研究のルーブリックを相補的に運用する方が望ましいといえるだろう。

今回の結果から、達成度テストは知識の修得状況を可視化する指標として有用であることが改めて確認できた。一方、達成度テストと卒業研究ルーブリックの関係はほとんど見られなかった。卒業研究ルーブリックについては他の学修成果指標との関連性も分析し、信頼性や妥当性、運用方法についてさらに検討すべきであろう。

注

- 1) 達成度テストと卒業研究ルーブリックは、東京家政大学児童学科・保育科の全教員の協力により作成された。分析結果の公表にあたっては、事前に児童学科・保育科教員の承諾を得ている。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。

参考文献

- ・朝日ネット (2019). 教育支援サービス「manaba」 <<https://manaba.jp>> (2025年8月8日閲覧).
- ・ベネッセ i-キャリア GPS-Academic とは <https://www.benesse-i-career.co.jp/gps_academic/about/> (2025年8月19日閲覧).
- ・中央教育審議会 (2018). 2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申) <https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf> (2025年8月19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> (2025年8月19日閲覧).
- ・松下佳代 (2012). パフォーマンス評価による学習の質の評価 —学習評価の構図の分析にもとづいて 京都大学高等教育研究 18, 75-114.
- ・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.
- ・佐藤隆弘 (2023). 児童学科・保育科における学修成果可視化のための達成度テストの分析 (2) —達成度テスト、GPA、汎用能力テストの相関関係— 東京家政大学教職センター年報 17, 13-20.
- ・佐藤隆弘・鶴殿篤 (2022). 児童学科・保育科における学修成果可視化のための達成度テストの分析 東京家政大学教職センター年報 14, 3-11.
- ・清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究 1, 59-73.

幼稚園教育実習における中間評価導入の試み

An Attempt to Introduce Mid-term Evaluation of Practicum in Kindergarten

児童学科・保育科・初等教育学科（幼稚園教諭部門：板橋）

石川 昌紀、榎本 眞実、山田 恵美、柿沼 芳枝、荒井 庸子、前田 和代、山本 秀子

1. 研究の目的

(1) 中間評価導入の背景

幼稚園教育実習は、春と秋のいずれも10日以上を費やし、これまでの学修内容の検証と習熟を目的として臨む。学生は、子どもたちが生きている生活の場に身を置き、幼稚園や認定こども園で育つ子どもたちの姿に向き合う中で、何よりも子どもの傍らに在る自身を嬉しく思う感覚があったり、子どもの傍らに在り続ける保育者の存在に感心したりする。その道程においては、保育者になる自己を内省し続けるが、同時に実習指導者である保育者のフィードバックを真摯に受け入れ、自身を問い直す契機が必要不可欠となる。まず学び手として自身の強みと弱みを理解し、改善に努めることが重要である。その際に求められる実習評価は、保育実践を省察するのみならず、自己成長のプロセスを体験する点を重視すべきではないだろうか。さらには、課題の明確化や実習改善の必要性はないだろうか。

榊原ら（2018）は自己課題の明確化が実習先の園長や担任に伝わっていないことを示唆しており、共通認識のしづらさがあるといえよう。もっとも実習において学生が職員と連携や協力する難しさの原因は、コミュニケーション能力が養われていないことだと言及している。小木曾ら（2024）は、共通認識を図るためにルーブリック評価票の作成を挙げており、「実習指導者の評価と学生の自己評価との間で起きるずれを具体的な姿をもとに確認できる可能性が高い」と示している。中間評価については、看護実習における先行研究から示唆を得る。楠元ら（2019）は、「自己評価を学生自身の基準で行った内容を客観的に捉えることは実習期間中盤以降での臨床実習指導のヒントとなる」と仮説をたて、自己評価シートを用いた実習中間評価の分析、検討を行っている。結果、「中間評価は、臨床実習の軌道修正を行う重要な機会と位置づけられる」としており、フィードバックすることで、指導者と学生の目標の共有ができ、認識のズレを修正できると示している。さらに下川原（2017）は、中間自己評価において、形成的評価として機能し、学生の主体的な学びを促進すると示唆している。実習前半を振り返ることで、評価項目の到達不足に気づくことができ、以降の実習への意識に繋がっていくといえよう。

したがって、従来の評価に加えて、実習の中間点で目標を修正しながら学びを進めていくことを目指し、新たに中間評価の導入を検討するに至った。取り組みの目的は、図1に示すような実践と省察の往還を通じた評価によって、実習に対する学び手の意識向上を図ることにある。バックキャスト的に考えても中間評価は学修成果を導くためのきっかけとなり、一層の向上に努めるための具体的な課題が得られると推察される。

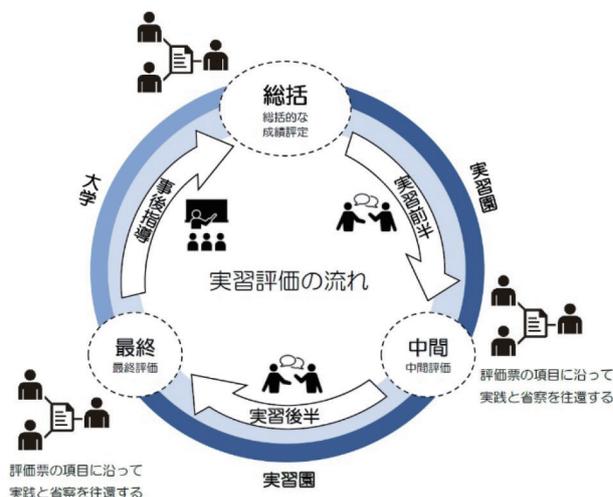


図1 実習評価の流れ

(2) 中間評価の考え方と評価実施のイメージ

評価票の様式を改定するとともに評価の在り方を見直す中で、中間評価と最終評価の2種類とした新たな評価票は、いずれの評価票にも本学学生が幼稚園教育実習で身に付けてほしい内容および基準を示している。項目別評価として5項目15観点を設け、それぞれに具体的な姿を示している(表1)。

表1 評価別項目とその観点・姿

項目	観点	具体的な姿
実習への姿勢	礼儀と態度	実習生としてふさわしい礼儀、素直な態度で臨んでいる
	学び手の意識	指導や助言は真剣に受け止めて行動している
	教職員との情報共有	報告や相談等、教職員とのコミュニケーションがとれている
幼児への理解	幼児の遊び	幼児が感じる遊びの魅力を理解しようと努めている
	幼児とのかかわり	幼児と積極的にかかわり、公平な態度で接している
	肯定的な関心	一人ひとりの気持ちに応じた働きかけをしている
幼児への援助	言葉かけ	幼児に対する適切な表現、言葉かけて接している
	教師の意図	教師の意図を考えて学ぼうとしている
	多様性への理解	特別な配慮を要する幼児への援助を知ろうとしている
実習日誌	園生活の理解	一日の生活の流れを把握し、安全に配慮している
	省察の反映	自らの実践をふり返り、日誌に反映している
	提出	実習録などの提出物を期限内に提出している
指導計画	作成	幼児の実態に即した指導計画の作成に努めている
	実施	方法や内容を工夫した柔軟な指導を行っている
	創意ある教材の適用	教材研究や環境構成を十分に行っている

中間評価を用いた指導は、実習期間のおおむね中間点で実習前半(1週目)を振り返る際の指導や、実習後半(2週目)に学びを補完するための指導、あるいは中間点での面談の際に指導や助言の目安として活用されるよう周知に努めた。また、反省会では評価票のすべての項目を網羅する必要はなく、特に学びが大きかったり困難が際立ったりする項目に絞って指導されるように理解を求めた。なお、最終評価は提出を必ず求めるものだが、中間評価は導入して間もないこともあり、各園の実情に即して可能な範囲での協力にとどめて任意とした。中間評価から最終評価への実施のイメージを図2に示す。

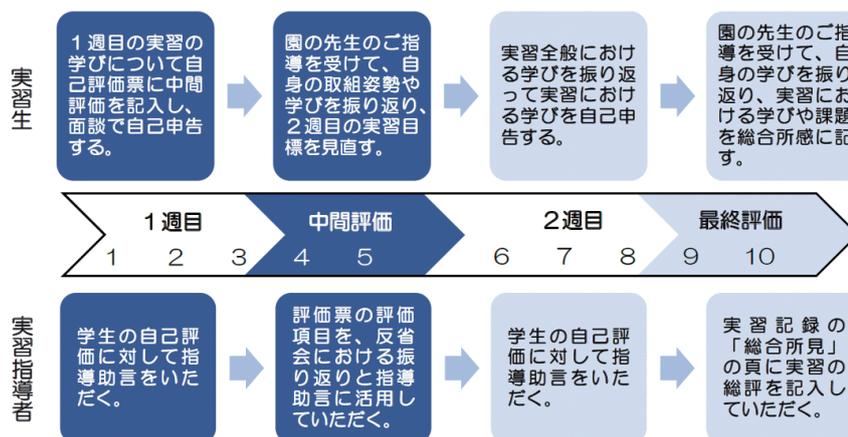


図2 評価実施のイメージ

加えて、実習後における大学での事後指導は、中間および最終評価票の内容をすべて学生に開示し、自らの成長と課題の明確化について振り返る。その上で総括的な成績評定を行う。

よって本稿は、中間評価の実施結果を考察した上で、実習評価の充実に向けた検討と、さらには幼稚園教育実習の充実資することを目的とする。まずもって、中間評価の実施を概観し、学生のより深い学びと成長につながる実習評価の在り方を精査する。そして、実践と省察の往還を通じた評価によって、実習に対する学び手の意識向上を図るために導入した中間評価の意義を論じることとする。

2. 方法

幼稚園教育実習の新たな評価票に中間評価を導入したことに伴い、実習園に評価票を活用した中間評価の実施を依頼した。そして実習終了後に、中間評価の有用性を検討するため、実際にどのように中間評価が行われたのか、中間評価がどのように有用であったか、中間評価を実施した際の負担感などについて、実習園と実習生を対象にアンケート調査を行った。なお、本学板橋キャンパスでは春期と秋期の2回の幼稚園教育実習を行っており、春実習における中間評価アンケートを調査1、秋実習における中間評価アンケートを調査2として行った。調査は実習園と春の実習生、秋の実習生への質問項目を揃えて実施した。実習園には実習のお礼に添えてアンケート調査の協力依頼と回答先のリンクを送付した。実習生には授業を通じて協力を呼びかけ、回答先のリンクを提示した。調査対象と時期は次の通りである。

調査1：春実習終了後の2024年6月中旬～7月末に実習園および児童学科の4年生と短大保育科の2年生を対象とし、それぞれ87/175園、147/181人、75/83人から回答を得た。

調査2：秋実習終了後の2024年12月初旬～1月末に実習園および児童学科の3年生、短大保育科の1年生と児童教育学科の3年生を対象とし、それぞれ30/151園、211/216人、62/64人、58/58人から回答を得た。

本学における学生の実習に関する学びの過程を、図3に示す。所属により学びの順序が異なり、幼稚園実習時の実習経験はまちまちである。春実習は幼稚園教育実習が2度目の学年で、部分実習・責任実習を行う実習であり、秋実習は幼稚園教育実習が初めての学年で、観察実習・参加実習が中心の実習である。ただし児童教育学科の学生は、幼稚園教育実習が1度しかないため、部分実習・責任実習を含めて依頼をしている。

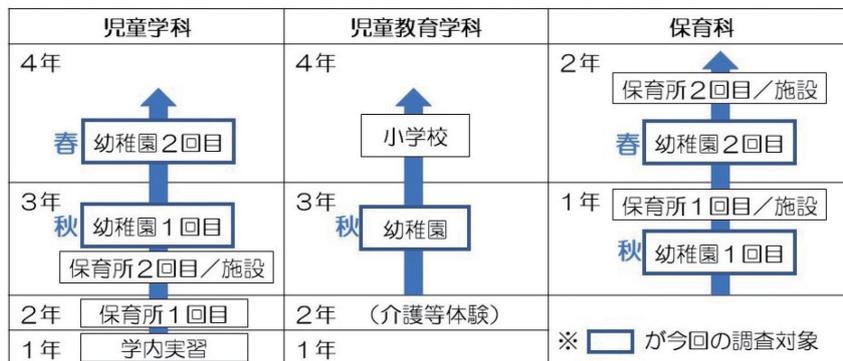


図3 学生の実習に関する学びの過程

3. 結果と考察

(1) 中間評価票を用いた指導の実施状況

中間評価の指導を実施したかどうかについて得た回答を図4に示す。学科・科による若干の差はあるものの、春実習・秋実習を通じて実習生の30%程度が中間指導を受けていた。

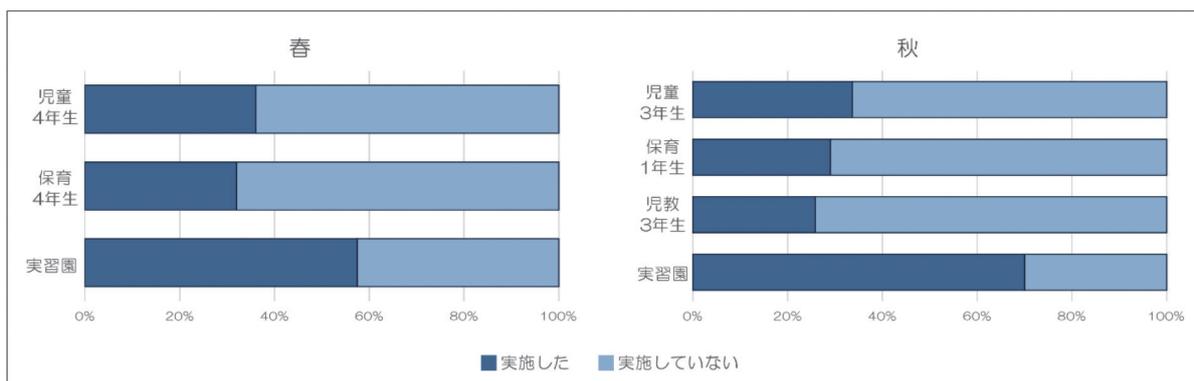


図4 中間評価の指導の実施の有無

この実習生の回答に対して実習園からの回答は「実施した」割合が春実習57.4%、秋実習が70.0%とかなり高い。実習生の回答率が高かったのに対して実習園からの回答は実習園全体の半数以下であったことを考えると、寄せられた回答が評価への関心の高い園に偏っていた可能性がある。

中間評価の指導を実施した実習園で、誰が指導を行ったかを複数回答で尋ねた結果を図5に示す。回答によれば、中間評価の指導者は「担任」が約80%で、時期にかかわらず実習生を日々指導されている担任の先生が実習指導の一環として中間評価も実施されたことがわかる。秋実習では「主任」が約28.6%、春実習では「園長」が20.0%であったが、責任実習が行われる最終段階の春実習では園長先生が、秋実習でも「担任」だけでなく主任の先生が加わり、園全体で実習生を指導して下さっている様子を読み取れる。

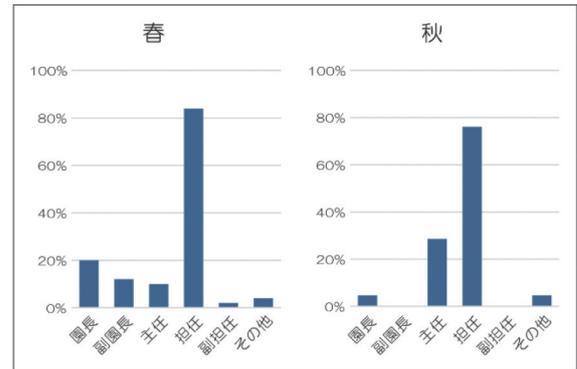


図5 中間評価の指導者

(2) 中間評価の指導に費やした時間量

中間評価の際、指導を行った時間を尋ねた結果を図6に示す。

全体として「30分未満」の回答が多く、実習園からの回答によれば、春実習も秋実習も60%程度の園が30分未満で実施していた。「30分から1時間」との回答も春実習では38.0%見られた。春実習は4年生、2年生を対象とした2回目の実習であり、特に丁寧に一人ひとりの実習生に向き合い、指導して下さっている状況を読み取れる。中間評価の実施の有無と同様に、中間評価に協力的で関心の高い園が多かったため、熱心な指導が行われたことも考えられる。

また、実習生の回答では、「30分未満」の回答がより多い結果となったが、日々の保育の振り返りと中間評価としての振り返り、また保育実践に関わるさまざまな指導が関連して行われている場合、どこまでが中間評価の実施であったのか、それぞれの認識に差異が生じたことが推測できる。

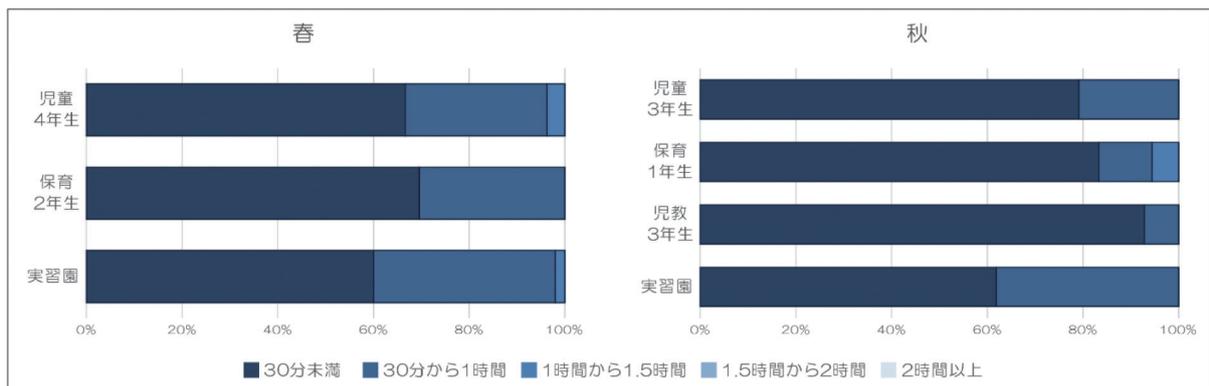


図6 中間評価の指導時間

(3) 中間評価の指導における有用性

次に、中間評価は指導を行う際に役立ったかどうかを尋ね、その結果を図7に示した。

① 実習生を対象とした調査結果

まず、中間評価の指導の有用性について、春実習においては「非常に役立った」「やや役立った」の割合は90%を超えている。また、秋実習においても80%を超えている。中間評価の指導は、多くの学生にとって効果を実感していると捉えられる。学生にとって実習が始まり実習に慣れてくるころの中間評価の

指導を受けることは、実習後半の学びにつながっていると考えられる。児童教育学科における中間評価の指導の有用性においては、他の学生群と比較して「非常に役立った」より「やや役立った」の割合が高い。児童学科においては、1回目（秋）のほうが、2回目（春）より「非常に役立った」の割合が高い。保育科においても、1回目（秋）より2回目（春）のほうが「非常に役立った」の割合がわずかながら高い結果であった。この結果については、以下のことが考察される。

児童学科の学生にとって2回目（春）は、すべての実習（保育実習3回、幼稚園実習1回目）を経験してきた最後の実習であり、経験や理論の学びから学生自身の保育観が構築されてきている。そのため、中間評価の指導の在り方を多様に受け止めた学生の割合が高かったと捉えられる。また、2回目（春）では実習後半に責任実習や部分実習を行うため、そちらに気持ちが集中し、しっかりと中間評価の指導の受けとめる余裕がなかったことも原因として考えられる。以上のことから、有用性の実感の割合が変化したのではないだろうか。児童教育学科の学生も、部分・責任実習を後半に控えていたのに加え、実習自体が初めてであり、おそらく中間評価の指導助言を受け止める心のゆとりがもてなかったのではないかと考えられる。一方、特徴的なのは、保育科においては1回目（秋）、2回目（春）とも「非常に役立った」の割合の差異があまりないことである。要因として考えられることは、2回の実習とも実習の授業時に指導されたことを忠実に実施するという視点があり、振り返り方法についての理解や捉え方の変化がなかったことが考えられる。

② 実習園を対象とした調査結果

実習園については、春、秋ともに中間評価の指導における有用性は「非常に役立った」「やや役立った」の割合は約70%になっている。「どちらともいえない」の割合が、春、秋ともに実習生より高い割合になっている。また、「あまり役立たなかった」の割合は、実習園が一番高い。これは、実習園にとっては中間評価の指導を行ったがその有効性への実感が低いことを指しているといえる。実習園においては中間評価の指導が後半の実習の学びに反映されている実感があまり得られていないのである。ここに実習生と実習園の中間評価の指導の捉え方の差異が読み取れる。

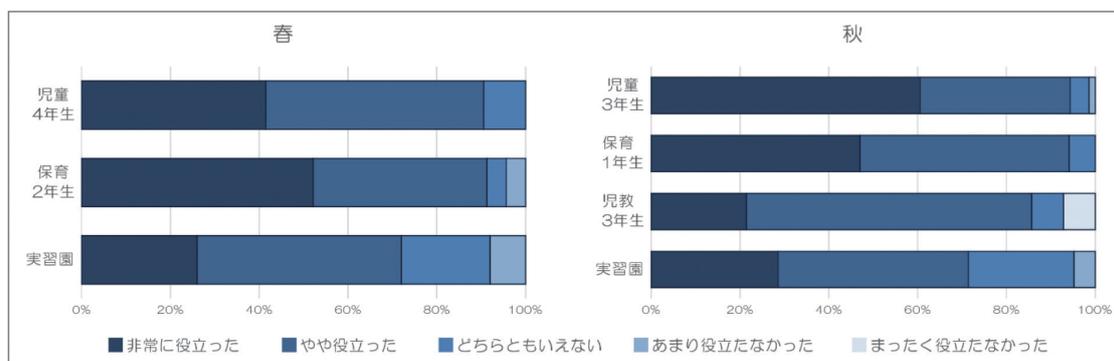


図7 中間評価の指導における有用性

(4) 実習生の中間評価への積極性

次に、実習生の中間評価への積極性の割合について図8に示した。

① 実習生を対象とした調査結果

中間評価の際、積極的に取り組んだかどうかを尋ねたところ、「非常に積極的であった」との回答が最も高かったのは保育科2年生で65.2%、次いで児童教育学科3年生が50.7%であった。最も低かったのは児童教育学科3年生の21.4%であった。「非常に積極的であった」と「やや積極的であった」を合わせると、児童教育学科の3年生においては98.6%の学生が中間評価に対して積極的に臨んでいた。しかし、4年生は88.7%と、その割合が10%程度低かった。保育科1年生は94.4%、2年生は95.6%と変化が小さく、児童教育学科3年生は78.5%であった。

児童学科3年生においては、初めての幼稚園実習だったため、すべてのことに積極的に学ぼうとする姿勢が、中間評価へも反映されたと捉えられる。児童学科4年生においては、「どちらともいえない」の割合が増加していることから、実習や学びへの意欲が低下している学生が現れたとも考えられる。4年生は就職活動にも差し掛かる時期のため、心が揺れ動き実習への向き合い方に変化があった学生もいるとも考えられる。保育科1年生では、「非常に積極的であった」と「やや積極的であった」の割合がほぼ同等、「あまり積極的ではなかった」の割合が他群より高いが、児童学科の学生とは逆の傾向になっている。1回目の実習を終え、経験や学びを重ねたからこそ、学ぶ意欲や実習園とのコミュニケーションの取り方など社会性の学びを得たため、より意欲的に学ぶ姿勢になったための変化と考えられる。また、保育科の実習スケジュールの特徴として、1回目（秋）の後に保育実習があり、そして2回目（春）となっている。継続的に実習が実施されているため、児童学科の学生よりも学び方への意識の継続があったため、2回目（春）の「非常に積極的であった」の割合が向上したと考えられる。児童教育学科の学生においては、秋の1回のみのため比較はできないが、「非常に積極的であった」の割合が他群より低く、幼稚園実習への関心の差異、不安などの要因が考えられる。

② 実習園を対象とした調査結果

実習園においては、春と秋における実習生の「積極性」の割合に大きな変化はあまりみられなかった。実習園においては、実習の時期や対象学生の違いに関わらず同じ姿勢で対応して下さっているため変化がみられなかったと考えられる。春実習の児童学科4年生や保育科2年生への「積極性」の割合がやや高い傾向は責任実習や部分実習があるため指導がより増加していることも要因と考えられる。実習生、実習園ともに「非常に積極的であった」「やや積極的であった」の割合が概ね 80%以上を占めていることから、実習における中間評価への取り組み自体は意欲的であったと捉えられる。また、今回の結果については、「積極性」の意味を各々の捉え方による生じた差異とも考えられるため、自由記述と照合しながら考察して今後の課題につなげることが求められる。

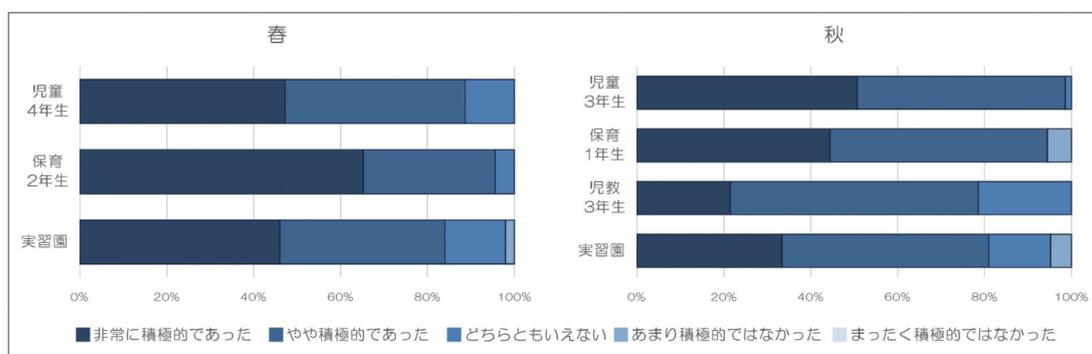


図8 中間評価の実習生の積極性

(5) 中間評価実施後の実習生の変化

① 実習生を対象とした調査結果

中間評価後の実習生の意識・姿勢の変化に関する集計結果を、図9に示す。ここでは、調査項目にある「非常に変化を感じた」「やや変化を感じた」の2項目を「プラスの変化」として分析する。対象学生にみるプラスの変化の割合は、保育科1年生の100%が最も高く、次いで、保育科2年生が95.6%、児童学科3年生が94.4%、児童教育学科3年生が92.8%、児童学科4年生は81.1%であった。調査結果から、学生の所属や学年に関わらず、プラスの変化を感じた割合は80%を超えていた。また、1回目（秋）と2回目（春）の双方の調査でプラスの変化の割合が80%を超えていることから、中間評価は実習生の意識や実習に臨む姿勢に肯定的に作用することが明らかとなった。

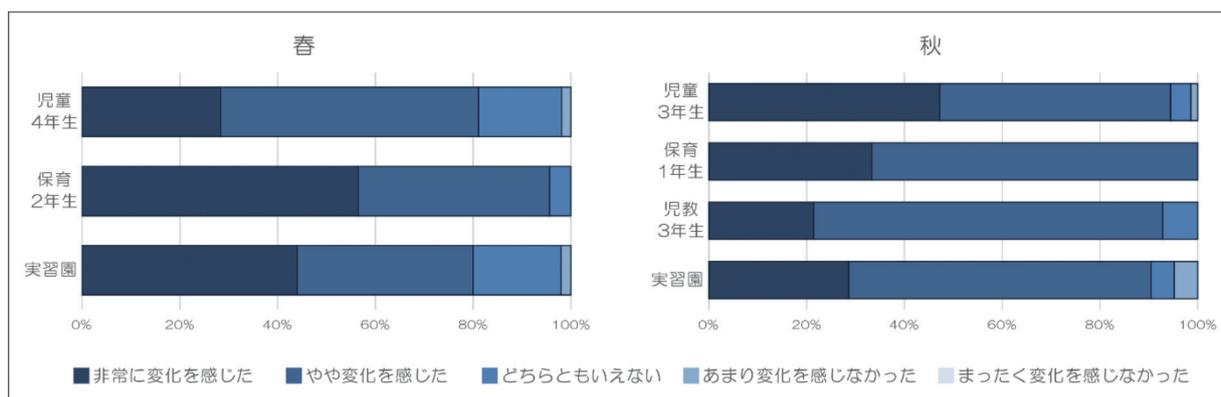


図9 中間評価後の実習生の意識・姿勢のプラスの変化

次に、1回目と2回目の実習時期による違いを検討する。1回目の対象学生（児童学科3年生、児童教育学科3年生、保育科1年生）がプラスの変化を感じた割合は、104名中99名で95.2%であった。2回目の対象学生（児童学科4年生、保育科2年生）がプラスの変化を感じた割合は、76名中65名で85.5%であった。1回目の実習でプラスの変化を感じる割合が相対的に高かったが、今回の調査は1回目と2回目の調査対象者が異なるため、実習回数による個人内の変化を把握することは難しかった。今後は、実習回数が実習生の意識や態度に与える影響も検証が必要であろう。

最後に、対象学生の学年・所属による違いを検討していく。学年別の割合では、児童学科4年生がプラスの変化を感じた割合が相対的に低いことが示された。この点は、学年が上がる中で自身への要求水準が高くなり、自己評価の厳しさにつながったことが推察される。4年生が経験した2回目の実習方法は責任（部分・一日）であり、指導計画の作成・実施を通して、自己課題に気づく機会も多い。そのような実習方法の違いが、プラスの変化を含む自己評価に与える影響は今後の検討課題といえる。一方、保育科2年生は同様の実習方法であるがプラスの変化を感じた割合が高かった。「非常に感じた」割合では児童学科4年生が28.3%であったことに対して、保育科2年生は56.5%と最も高い割合であった。この点は、実習生が経験した具体的な実習内容もふまえた検討が必要であろう。さらに、所属別でみると、児童教育学科3年生は「非常に感じた」割合が最も低かった。この点は、初めての实習であると同時に責任（部分・一日）があり不安や余裕のなさが表れたことが要因として考えられる。

② 実習園を対象とした調査結果

調査結果から、実習園が実習生のプラスの変化を感じた割合は、1回目（秋）と2回目（春）の双方の調査でプラスの変化の割合が80%を超えていた。このことから、中間評価は、実習園にとっても実習生の意識や実習に臨む姿勢の変化を捉える機能を果たしていることが明らかとなった。

1回目と2回目の実習時期による違いをみると、1回目では実習生のプラスの変化を感じた割合は90.5%であり、2回目は80.0%であった。この結果からは、1回目の実習において、実習園はより実習生のプラスの変化を感じているという結果が示された。また、2回目は「どちらともいえない」の回答が18.0%あった。この点は、学年別にみると4年生がプラスの変化を最も感じにくいとする結果との関係も示唆される。2回目の実習園では、実習生に求める意識・姿勢も高くなり、そのことがプラスの変化を感じにくい要因となった可能性もある。

(6) 中間評価実施への負担感

① 実習生を対象とした調査結果

中間評価実施に対する実習生の負担感に関する集計結果を、図10に示す。ここでは、調査項目にある「非常に感じた」「やや感じた」の2項目を「負担感」として分析する。調査結果から、実習生自身が負担

を感じた割合は、児童教育学科3年生が42.9%と最も高く、次いで児童学科4年生が40.0%、児童学科3年生が37.5%、保育科2年生が30.4%、保育科1年生が15.8%であった。実習の回数、学生の所属や学年により負担感に違いがみられることが明らかとなった。また、「非常に感じた」「やや感じた」の割合で見ると、どの学年も「やや感じた」の割合が高く、中間評価実施を「非常に」負担と感じる割合はどの学年も15%未満であった。

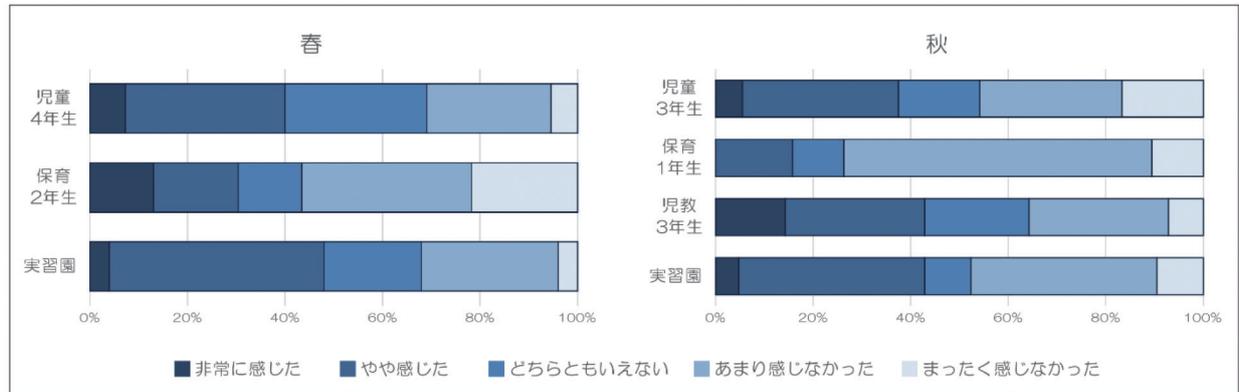


図10 中間評価実施の負担感

次に、1回目と2回目の実習時期による違いを検討する。1回目の対象学生（児童学科3年生、児童教育学科3年生、保育科1年生）にみる負担感の割合は、34.3%（105名中36名）であった。2回目の対象学生（児童学科4年生、保育科2年生）にみる負担感の割合は、37.2%（78名中29名）であった。2回目の実習で負担感の割合が若干高く示されたが、大きな違いはみられなかった。負担感の割合が高かった児童教育学科3年生は、中間評価後に「非常に変化を感じた」割合が最も低く、実習の回数および実習方法（責任）が負担感に影響した可能性がある。また、児童学科3年生は初めての幼稚園教育実習ではあったが、保育士資格取得のための実習は経験していたため、児童教育学科3年生の負担感を下回る数値であったと考えられる。一方、保育科1年生は初めての实習ではあるが負担感が低く、実習の経験のみでなく、実習に臨む姿勢や意識をふまえ総合的に検討することが重要であろう。

最後に対象学生の学年・所属による違いを検討していく。学年別の割合では、児童学科4年生の負担感には児童教育学科3年生に次いで高い割合であった。4年生は中間評価後にプラスの変化を感じた割合も相対的に低かった。一方、保育科1年生は負担感が最も低いという結果であり、プラスの変化を感じた割合も相対的に高かった。以上のことから、負担感がプラスの変化に影響する可能性もあり、今後の中間評価の効果的実施を検討するうえでの検討課題になるだろう。

② 実習園を対象とした調査結果

調査結果から、実習園が負担感を感じた割合は、1回目（秋）では42.9%、2回目（春）では48.0%であった。今回の調査結果からは、2回目の実習でより負担を感じることを示された。また、1回目と2回目の実習時期による違いをみると、実習生を対象とした調査結果でも、2回目の実習は負担感の割合が高い傾向にあった。2回目の実習方法は責任（部分・一日）であり、指導計画作成・実施における実習園の指導時間も多くなる。さらに、2回目の実習時期は5月下旬～6月上旬で、年度当初の学級経営の状況が負担感につながっている可能性もある。実習時期により中間評価実施の負担感に違いが生じる可能性に関しては、更なる検証が必要であろう。

(7) 自由記述まとめ

① 自由記述の数

2回目（春）においては、児童学科4年生6記述、保育科2年生3記述、実習園17記述となっている。1回目（秋）においては、児童学科3年生7記述、児童教育学科3年生1記述、保育科1年生4記述、実習園10記述である。一般的にアンケート調査では自由記述の数は少ない傾向であるが、ここでも顕著に表れている。

② 2回目（春）において

「非常に役立った」「やや役立った」旨の記述は、児童学科4年生6記述の内1記述、保育科2年生3記述の内2記述が該当する。アンケート結果では、これらの項目は80～90%と非常に高い割合となっていて、「現段階の評価を知ることができてよかった」「新たな課題が見つかり意識すべきことが明らかになった」「自信をもって取り組むことができた」「項目があることで振り返りやすかった」等とあり、大学側が意図したことを実感した様子が伺える。

実習園の記述では17記述の内6記述が該当し、アンケート結果でもこれらの項目は約70%と高い割合となっている。「実習生をより理解し、指導にいかすことができた」「話ができる機会となった」など後半の指導への有効性が挙げられていた。

一方、「まったく役立たなかった」「あまり役立たなかった」旨の記述は、4年生6記述の内4記述、2年生3記述の内1記述、実習園の17記述の内7記述が該当する。「毎日振り返りをさせていただいているので、自分の課題は把握できている」「園側にもう少し理解していただけるような大学からの説明を工夫する必要がある」「園側に中間評価をお願いすることが申し訳ない」「甘く評価されていて、大きな改善を図ることができなかつた」等とあつた。

2回目（春）の学生にとっては、1回目（秋）にはなかつた「中間評価」という新しい試みだつたために、戸惑いや有効性の疑義があつたと考えられる。教育実習中は毎日の反省会が設けられていることが多く、学生自身も最後の実習であることから自身の課題については認識しやすいと考える。また、実習園の中間評価に対する戸惑い等の反応が「実習園に対する申し訳なさ」につながっていることも考えられる。

実習園のアンケート結果は「あまり役立たなかつた」の割合が学生より高い数値となっているが、記述には「2週間では変容が見えにくい」「中間評価のことを実習生の受け入れ可否をする時に知りたかつた」「3段階評価が難しい」「4週間の期間なら役立つと思うが、2週間では5日間での評価となり難しい」等があつた。初めての中間評価の依頼に驚きや戸惑い、負担感を感じたことが分かり、2週間という期間を勘案した有効性の疑義が明確に書かれていた。

③ 1回目（秋）において

「非常に役立った」「やや役立った」旨の記述は、児童学科と児童教育学科の3年生8記述の内4記述、保育科1年生4記述全て、実習園10記述の内6記述が該当する。

学生の記述内容は春実習と同様のものであり、初めての幼稚園教育実習である3年生、1年生としての特徴的な内容は認められなかつた。

一方、「まったく役立たなかつた」「あまり役立たなかつた」旨の記述は、3年生8記述の内3記述、1年生の記述はなく、実習園の10記述の内2記述が該当する。「園側に理解を得る事が難しい」「よく大学から伝えてほしい」等、実習園との対応に苦慮する様子が伺えた。

実習園では「毎日振り返りをしているので、中間評価は負担」「1回の評価で十分」「項目以外にも着目する必要がある」などがあり、2回目（春）の実習園の記述と同様であつた。

4. 総合考察

(1) 中間評価の意義

実習園、実習生ともに中間評価実施の有用性を感じていた。特に実習生は肯定的な受け止めが80%を超えており、実習の後半に向けて自身の課題を再確認することに役立っていたといえる。また、多くの実習生が中間評価に積極的に向き合っており、さらに中間評価実施後には実習生自身、実習園ともに80%以上が実習生のプラスの変化を感じていた。これらの結果からは、実習前半の経験や学びを後半に活かす上で中間評価の指導が有用であることを示している。

教育実習は貴重な実践の場であり、実習生には積極的な態度が求められる。しかし、自分の実践に自信がもてない学生も多く、省察の際に善い点も改善点もフィードバックがあることで自身の課題が明確になり、その先の実習において意欲的に取り組むことができると考えられる。実習生自身にとっては、中間評価の実施により実習における主体的な学びが促進されたといえよう。実習園にとっても、中間評価には指導の手掛かりとしての意義があることが明らかになった。

(2) 今後の課題

今回の調査では、実習における中間評価の意義が示されたが、同時に、中間評価の実施には負担感が伴うことも明らかになった。実習園では多忙な日々の業務を行いながら実習生を受け入れてくださっており、中間評価の実施をお願いすることが心苦しいと感じている学生のコメントもあった。毎日、保育の振り返りを実施して下さっている園も多くあるため、それに加えて中間評価を実施することが負担感につながったのではないだろうか。そこで、中間評価が保育を振り返るツールの一つとして機能すれば負担感の軽減につながると考える。今後の課題として、中間評価の実施時間と負担感や実習生のプラスの変化との関係に着眼し、現実的で効果的な中間評価のあり方を引き続き検討していく必要がある。

謝辞

実習園の先生方におかれましては、実習生の指導に加え、中間評価の実施及びアンケートへのご協力を賜り、厚くお礼申し上げます。また、実習中の多忙な中、自己評価の実施及びアンケートに協力して下さった実習生の皆さんに深く感謝いたします。なお、調査依頼文書の送付等に際しまして、本学幼稚園教育実習指導室の松村朋香氏、鈴木琴海氏にお力添え賜りましたことを心から感謝申し上げます。

引用・参考文献

- ・ 榊原尉津子・小川真由子・杉山佳菜子 (2018) 「保育実習の振り返りと自己評価 (2) -現場で求められる保育者の資質能力向上を考える-」 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要 人文科学・社会科学編 第1号 pp.171-183
- ・ 小木曾友則・西垣直子・倉畑萌・小椋優作・遠座未菜 (2024) 「幼稚園教育実習・保育実習 (保育所) におけるルーブリックを用いた実習評価票の作成」 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究第3号 p.32
- ・ 楠元正順・吉村修・田崎秀一郎・二宮省悟・吉田勇一 (2019) 「臨床実習における学生の自己評価の一考察～中間評価時に自己評価シートを利用して～」 九州理学療法士学術大会 2019 in 鹿児島 黎明学会 p.58
- ・ 下川原久子 (2017) 「看護学実習における形成的評価の一考察 - 統合看護実習の学生による中間評価から -」 八戸学院短期大学研究紀要 第44巻 pp.21-28
- ・ 石川昌紀・榎本眞実・山田恵美・柿沼芳枝・荒井庸子・前田和代・山本秀子・松村朋香・鈴木琴海 (2025) 「幼稚園教育実習の手引き 第12版」 東京家政大学・東京家政大学短期大学部 pp.1-57

保育内容「園行事」の捉え方に関する一考察

—学生のアンケート分析を通して—

A Study on the Perception of Childcare Content "Kindergarten Events" —Through student questionnaire analysis—

児童学科 前田 和代

1 問題と目的

本研究の目的は、学生の園行事に関するアンケート分析を通して行事の捉え方を考察することである。

幼稚園教育要領解説第1章指導計画及び評価（5）行事の指導には、「行事の指導に当たっては、幼稚園生活の自然の流れの中で生活に変化や潤いを与え、幼児が主体的に楽しく活動できるようにすること。なお、それぞれの行事についてはその教育的価値を十分検討し、適切なものを精選し、幼児の負担にならないようにすること。」¹⁾と示されている。行事を通した新しい経験から人とのつながりも含め、意欲など様々な気持ちの育ちにつながることを意味している。非日常的な異なる体験は、活動意欲を高め、幼児同士の交流の広がりや深まりにもつながる。また様々な力を発揮する場となる。さらに遊びや生活の新たな展開につながる。

したがって、そのような育ちにつながるような行事の内容や取り組み方を理解して行事を行うことが重要である。園の現状については、比較的多くの園で行われている行事、例年行う行事のほか、園文化や方針により独自の行事が行われており、子どもの経験も多様である。また、行事の準備については保育者や保護者の負担が課題となっていることもある。そこで、園によっては行事への取り組みについて見直しが行われている。一方、実際取り組む子ども側からの捉えについては、行事後の振り返りなどで子どもの育ちなどは語られていると思われるが、結果にとらわれていないだろうかという課題も考えられる。

園行事に関する先行研究について、まず、行事の捉え方の歴史に関する研究がある。浜野は、家庭の教育機能の低下という課題を踏まえて、基本的な生活習慣や社会性改善の基礎をつかさどる幼児教育に焦点をあて、「『幼稚園教育要領』の史的展開からみた行事の位置づけと指導の視点」「小学校教育との接続を踏まえた行事における指導の在り方」について考察している²⁾。金の研究では、運動会の捉え方の変換について『保育要領』や『幼稚園教育要領』、『保育用語辞典』、文献等を用いた考察を行った³⁾。運動会の捉え方を踏まえて「運動会をどのような一日ととらえるか、園として、保育者として、その意識によって、園行事としての運動会は、大きく形を変えらると思われる。子どもにどんな経験をさせたい“行事”なのか、一人一人の保育者が考え、園としての考えも明確にし、保護者と共有していくことこそが、過度の期待や負担をかけずに、子どもと保育者と保護者にとって楽しい一日となるために必要不可欠なことだと考えられる」⁴⁾と述べている。課題への向き合う必要性について示唆している。これらの研究から行事の捉え方や意義については子どもの負担にならぬように子ども主体に行うという視点は持ち続けられている一方、実践についての課題を示唆している。

宗教の行事に関する研究については、岡本が園行事に加え仏教保育実践園においては仏教行事があることを踏まえ、負担を軽減するために「年間行事」の精選・見直しの必要性を述べている⁵⁾。そこで、「年間行事」の精選・見直しについての指標となる3基準と6観点を提示している。特に6観点については子ども主体や子どもの発達の視点、日常とのつながりの視点、保育者同士、保護者や地域との連携についての視点を捉えている。賀門はキリスト教保育において日本の伝統行事や文化の取り入れ方、継承についての検討から、様々なキリスト教保育に関する行事名と内容を分析考察している。新人保育者への継承につ

いては、事実を語ることの重要性を示唆している⁶⁾。宗教の行事に関する研究においても、行事の内容の精選や取り組み方について示唆されている。さらに継承についての在り方も課題に挙げており、この視点は園行事全体にも共有できると考えられる。

園における行事の在り方に関する研究では、青戸らが、保育・教育現場において行事活動の意義をどのように捉えて実施しているのか、保育・教育者を対象としたアンケートから検討している⁷⁾。その結果、「自己表現と人間関係力が身につく」「伝統文化に触れることができる」「集団生活を通して学びを深めることができる」の3つの観点を意義として明らかにしている。「自己表現と人間関係力が身につく」に関しては、見てもらうことにより自己肯定感の向上への期待が持てるという視点を示している。さらに、一人ではできないことを協力して行うことにより、人と協力することの大切さ、また、普段関わりのない友達や大人との関わりの機会から人との関係づくりについての学びになるという視点も示している。「伝統文化」については、知識が増えることや異文化への関わりを通して、思いやりの気持ちや想像力を育むことへの期待を示している。「集団生活と学び」については、協調性や思いやりなど多様な学びにつながることで示している。そして、「行事活動を保育に取り入れることにより、子どもの成長をより豊かなものへと変えていくことができる可能性や意義を保育・教育者は捉えている」と述べている⁸⁾。伊東らは、園行事の一つにある運動会に着目して、幼児の主体性を尊重した運動会への変容について、運動会の取り組みを転換した園の園長の語りを分析した結果、「運動会の変容には、【運動会の変容への障壁】【見直しの契機】【変容を推し進めた要因】【保育の見直し】【変容がもたらした効果】の5つの構造」を見出している⁹⁾。大人の過去の経験や園文化による固定観念を打破する園長の存在とマネジメントであることの大切さを示唆している。横山らの研究では、保育の質の向上について保育における子どもの経験に着目した¹⁰⁾。そして、「保育者は、子どもの姿の捉えとともに、そうした姿を見せる行事や遊びといった保育内容に言及することが多かった。子どもが大きく育つきっかけとなった保育内容を重視していたと言える。そのように考えると、運動会のような行事やこまなど技能系の遊びといった保育内容を、1年間のどの時期に、どのように保育の中に組み込んでいくか、それによって、子どもの育ちの在り方も変わると考える。」と述べている¹¹⁾。保育者が捉える保育内容や子どもの育ちには行事の存在は大きい。そして行事における子どもの姿を育ちとして捉える視点も大きいといえる。したがって保育者にとって行事の存在は大きい。

志村らの研究では、5歳児3学期の行事への取り組みを通して、保育者らが行った援助と子どもたちの成長(学び)のありようから、「協同的な学び」について考察している¹²⁾。そして、「具体的な活動の範囲は少人数としながら、それを多人数の集団の動きと往還させることで、この幼稚園における5歳児の「協同的な学び」が具体的に展開されていった。」¹³⁾と述べており、行事に向けての過程における保育者の援助の重要性を示している。保育現場の行事への理解については、子どもの育ちの視点を捉えやすいという傾向がみられる。特に、行事当日までの過程による経験から協働性の育ちなど、仲間とともに育つ視点、また、個々が行事への課題をもって取り組んでいく姿からの育ちなどが捉えられている。一方、取り組み方や捉え方にはやはり課題がみられる。

養成校の授業での取り組みに関する研究には、足立が、学生に行事の中で子どもにとって大切だと思うことと、学生自身が印象に残っている行事とその理由についてのアンケートを行い、行事を通じた成長には行事前、行事当日、行事後の3段階がある明らかにしている¹⁴⁾。また、学生が経験した行事の印象についてはポジティブ要因、中立要因、ネガティブ要因があることを示唆している¹⁵⁾。恒岡らの研究では、年中行事と保育との関係について、保育者を目指す学生を対象に幼児期の年中行事体験及び意識に関する実態調査並びに授業による実践研究の取り組みから年中行事についての意識の変容について考察している¹⁶⁾。その結果、保育現場の実態については、多くの幼稚園・こども園において年中行事を計画的に園行事や教育活動として取り入れている実態を数値的に明らかにしている。また、学生については、学生自身が経験した行事と学生が保育者として子どもに経験させたい行事の関係について、自分が経験したこと

については「潜在意識として残っており、それらが顕在化されていくことによって保育への導入価値を行事ごとに判断していくことができるようになる」¹⁷⁾と述べている。そして、「年中行事や伝承的な遊びについての由来や内容、意味等についての知識の獲得や教材作成に取り組みさせるだけでなく、学生自身が幼児期に体験してきていることを価値あるものとして再認識させていくことが、保育者としての資質向上にもつながっていくもの」¹⁸⁾と述べている。学生の行事への理解についても、学生自身の経験が土台となっており、それらが自身の保育観へ反映されているのである。

これらの研究から、一つの行事に向けて取り組むことによる子どもの育ちという評価や取り組み方についての課題を得ることができる。足立の研究にて学生が印象に残った行事についての考察は行われているものの、子ども側から行事の際の気持ちに関する研究はあまり見当たらない。

そこで、本研究では、学生の園行事に関するアンケート分析を通して行事の捉え方を考察することから、経験した行事をどう捉えていたのか考察することにより、保育現場での行事の在り方について示唆とする。

2 研究方法

(1) 研究対象

対象授業は、A大学2年生前期授業科目「保育内容総論」全7回の第4回「行事の捉え方」である。授業の事前課題としてアンケートを行った。行事名、経験した年齢と月、行事の内容、その時の自分の気持ちの4項目である。自分が園で経験した行事の内容とその時の気持ちについて5つ程度記載する(表1・表2)。尚、授業では、この事前課題を用いて、学生の行事経験を伝えあい、行事の捉え方や行事時における子ども理解や保育者の援助の在り方について学びを深めた。アンケート分析対象学生は対象授業3クラス106名、回答103名、回答率97%であった。授業日の回答は100%であったが、後日の回収については97%だったため、研究対象は97%のデータに基づいて行った。

表1 学生のアンケート記述例一部抜粋1

行事名	経験した年齢・月	内容 (どのようなことをしましたか)	その時の自分の気持ち
運動会	5歳10月	5人で横1列になったかけっこをした。順位こそ決めなかったが、勝ち負けの判別がわかるようになった。	4歳のかけっこまではずっと1位をとっていたために、5歳では成長した男の子が速くなっていたショックだった。悔しかった。
豆まき	5歳2月	保育室に鬼がやってきてみんなで豆を投げつけた。みんなが逃げる中、一番近かった私が捕まった。自分の体の中から追い出したい鬼を描いた。	得体のしれない鬼、いつも恐怖心を植え付けられている。鬼が実際部屋にやってきて怖い。捕まえる際にフードをつかまれ苦しかった。自分の中の鬼を追い出せたことは良かった。
生活発表会	5歳2月	魔法学校のお話を劇で発表した。立候補して校長先生役を演じきった。	みんなで一つの作品を完成させるのは達成感があり、見に来てくれた母親がほめてくれたこと、園長先生が一人一人に花丸をくれたことが嬉しかった。

表2 学生のアンケート記述例一部抜粋2

行事名	経験した年齢・月	内容 (どのようなことをしましたか)	その時の自分の気持ち
夏祭り	3・4・5歳 8月	先生や保護者が開いてくれる出店で食べ物を買ったり遊んだりした。お神輿や花火をやった。	仲の良い子とお祭りに行けるのが嬉しかったし、夜に園で遊ぶというのが楽しかった。
お餅つき	3・4・5歳 1月	もち米を食べてみる。 おもちをつく。 みんなでついたおもちを食べる。	家でもち米からおもちをつくことがないのでとても楽しかった。 みんなで協力してついたおもちはおいしかった。
親子遠足	5歳6月	親子で公園にいったり遊んだりお弁当を食べた。	友達と電車に乗ったり遠くの公園まで行って遊ぶのが楽しかった。そんな楽しいイベントにお母さんがいることが嬉しかった。

(2) 分析方法

まず、項目行事名にあたる学生が取り上げた行事すべての名称の集計を行う。それらをデータ化し分析、考察を行う。次に、項目「行事を経験したときの気持ち」の自由記述部分においては、学生が各行事

においてどのように受け止めていたのか、傾向の分析と考察を導きだすため、自由記述の分析に妥当であるTextMining (KH Coder) を用いる。そして、総抽出語数と共起ネットワークの分析と考察を行い、行事時における子どもの気持ちの傾向を検討していく。

(3) 倫理的配慮

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

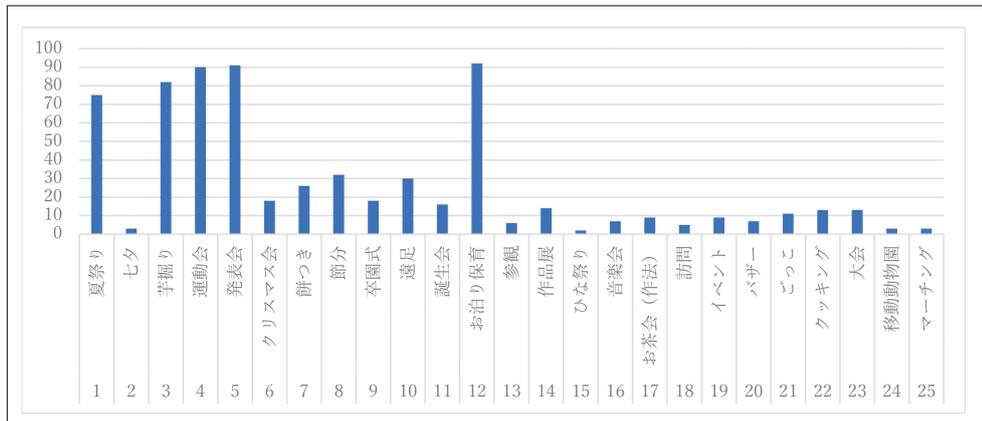
3 結果

(1) 学生が取り上げた行事

(1)-1 行事の分類

学生が記述したすべての行事名についてカテゴリー化による分析を行った。その結果、学生が取り上げた名称の総数は701だった。活動と捉えられる名称26は対象外とした。したがって行事名の総数は675である。

グラフ1 学生が取り上げた行事（総数675）



グラフ1に示したように、上位5つの行事：お泊り保育（92）発表会（91）運動会（90）芋ほり（82）夏祭り（75）であった。8割強の学生が取り上げていた。以下、上位5つの行事について考察する。

「お泊り保育」の特徴としてあげられるのが、年長組だけの行事であることが多いこと、宿泊が伴うことが多いことである。また宿泊がない場合でも通常の保育時間外、主に夕方から夜にかけての活動であることが多い。さらに園によっては子どもと保育者で夕食を調理することが多い。また、このような時間帯に子どもと保育者のみで過ごすことである。このように普段の保育や生活と非常に異なる保育内容である。子どもにとっては、非日常感、特別感が強い傾向がある。5歳児の行事であることから園生活で1度しか経験しないことが多いにもかかわらず、取り上げる割合が多かったのは、発達的な視点からも友達や保育者との記憶も鮮明に残っていたということも考えられる。そのため、最も印象の強い行事として挙げられたといえる。学生のその時の気持ちの記述には、「家族と離れているから不安で少し寂しい。」「不安、緊張。先生とずっと一緒にいたい。帰りたい。」「ママたちがいない中寝るのが怖いな、帰りたい。」などがあり、これまで経験したことのない内容や、保護者がいないという環境への不安が印象として強く残っていたことが考えられる。一方、「友達とずっと一緒にいられることは嬉しい。」「普段は寝ている時間にみんなでキャンプファイヤーや踊りをして新鮮な気持ち。」「ご飯おいしい。自分たちで作ったカレーおいしい。」など、普段経験できない環境で過ごしたことについての記述も並行してあげている学生が多かった。このように子どもにとって初めての経験が多々ある行事であったことも要因であると考えられる。

「発表会」の特徴として挙げられるのが、毎年行っている園が多い行事であること、学年や年齢によ

て内容が異なることが多いこと、園によって内容が多岐にわたることである。経験した年齢・月の項目には、「3・4・5歳2月」など毎年経験していることがわかる記述が多々あった。毎年自分が行ったり、他の学年の発表会を観たりする経験をするが多いため、印象に残る行事の一つと考えられる。そのため、取り上げた学生が多かったといえる。学生の内容の記述には「4歳はダンス、5歳は劇」というように各年齢で経験した内容があった。

「運動会」の特徴として挙げられるのは発表会同様、毎年行われる行事であることが多いことである。さらに運動会の場合、園全体の行事として行われることが多いので、毎年他学年と一緒にいたり、他学年の様子を観たりする機会もあるため行事としての印象が強い。学生の記述には「年中のとき、年長のやっていることにあこがれた。年長のとき張りきった。」などの記述が見られた。そして、小学校以上の学校でも経験していることから、行事としての印象が強い。そのため、やはり取り上げた学生が多かったといえる。

「芋掘り」の特徴として挙げられるのは、発表会や運動会同様、比較的毎年行われる行事であることである。学生の内容の記述には「おいも畑にバスで行って、ひたすら芋を掘った。誰が大きいのか比べっこをした。」「保育園の畑で苗から育てたお芋をみんなで収穫した。年中、年長のときは年下の子とペアで行った。収穫したさつまいもを使ってスイートポテトや豚汁にした。」などがあつた。このように、バスでの移動など非日常感があることも印象的だったといえる。また、芋ほりの行事自体は1日だけの行事だが、行事前に苗を植える経験をしたり、畑に行き様子をみたりする経験や行事後に焼き芋をしたり、クッキングをしたりすることもある。つまり、行事までの過程やその後の活動や遊びなどにつながっているため、印象的だったと考える。

「夏祭り」の特徴として挙げられるのは、幼稚園では夏休みに行く場合が多いこと、つまり久しぶりに保育者や友達と再会する。また、季節感のある行事、イベント性も高いため、非日常感から印象があつたと考えられる。学生の内容の記述には「保育室の一つ一つがお店になっていて、保育者や保護者が店員になっていた。最後には園庭で花火があつた。」「幼稚園に隣接する公園に先生が出店を作ってヨーヨー飾りなどを体験。全学年合同で盆踊りをして最後に花火があつた。」などの記述がみられた。また、浴衣を着たことや家族で夜の保育園で過ごしたことなど非日常に関する内容が多かった。学生はこのように環境設定などの非日常感に印象があつたと考えられる。

節分、遠足、餅つきについては、約3割の学生が取り上げていた。遠足については、親子遠足、卒園遠足など様々なタイプの遠足があつた。これらから、遠足自体は年に数回の計画があり、その中でも学生は「友達と電車にのったり、遠くの公園に行つて遊ぶことが楽しかった。お母さんがいるのが嬉しかった。」「普段は散歩などなく園の外で友達と遊ぶのがとても嬉しくて楽しかった。」など、園外へ移動したことや保護者も一緒だったことを印象として取り上げていた。非日常感がより強かつた遠足のみが印象として残つたため、年に数回計画、実践している行事にもかかわらず、3割程度になつたといえる。

節分や餅つきは季節の行事として行われることが多い。学生の内容の記述には、「杵が重くて苦労しながら懸命にもちをついた。友達を応援しあつて楽しい気持ち。自分たちでついたお餅を食べることに喜びを感じた達成感を味わえた。」「得体の知れない鬼が実際にやつてきて怖い。自分の中にいる鬼を追い出せたことが嬉しかった。」「鬼のお面が怖い。」「協力して退治できたので達成感があつた。」「数えながら豆を食べることが楽しかった。」「お米がお餅になっていくのが不思議。みんなとついたお餅を食べたのがとてもおいしかった。」「人一倍豆を取ろうと必死だった。男の先生の鬼と声が怖かった。」「甘味がついたお餅も丸めるのが楽しみだった。いつもは粘土で丸めるのが食べ物になるというのが新鮮だった。」「保護者がつくお餅つきは迫力があり驚いた。自分の番がきたとき輪の中にいるので緊張した。自分の番が終わると安心した。」などがあつた。このことから、「豆」「餅」など食べ物への印象、「鬼」「豆まき」「餅つき」など行事で行われる際の登場する人や道具とのかかわりへの印象が強かつたため、取り上げたと考えられる。そこへ非日常を感じたのだろう。

(1) - 2 行事名称

行事名をカテゴリ化した際、各行事の名称数が多かった上位5を表3に示した。尚、分類の際、名称だけでなく、行事の内容からカテゴリ化を行った。

表3 行事名称一覧 (上位)

行事	具体的な名称
発表会 (14)	お遊戯会・発表会・学芸会・生活発表会・劇発表会・きらきら発表会・教育発表会・お楽しみ会・成道会・おさらい会・リズムフェスティバル・子どもフェスティバル・音楽会 (発表会)・ダンス発表会
夏祭り (13)	夏祭り・夕涼み会・子ども祭・盆踊り・おまつりごっこ・キャンプファイヤー・林間学校・盆踊り大会・納涼大会・納涼祭・七夕夏祭り・花火大会・みたままつり
大会 (11)	仮装大会・かるた大会・けん玉大会・海賊の日・泥団子大会・マラソン大会・8きろ歩く会・サッカー大会・球技大会・浦和レッズハートフルサッカー教室・なわとび大会
クッキング (10)	ヨモギ団子作り・お菓子作り会・蒸しパン作り・クッキングほいく・カレーパーティー・お月見団子作り・流しそうめん・飯ごう炊さん・カレーパーティー・夏野菜カレー作り
遠足 (9)	遠足・親子遠足・親子ハイキング・秋の遠足 (ぶどう狩り)・春の遠足 (上野動物園)・ピクニック・お別れ会・卒園パーティー・お別れ遠足

様々な名称が多かったのが発表会であった。内容も子どもが劇を演じる、合奏と劇を行う、ダンスと演じるなど多様であり、その組み合わせも様々であった。また、行う場所も、園のホールや遊戯室のほか、自治体の会館などを使用して行う園もあった。内容が多様であるため、ねらいも様々であることが考えられる。また、園文化や地域性の視点も影響する行事と思われるため、名称も多岐にわたったといえる。次に多かったのが夏祭りである。夏祭りの内容は、盆踊りをする、保育者は保護者のお店で買い物をする、家族で園へ夕方から行く、花火を見るなどの内容が多かった。それらが組み合わさっている場合も多かった。夏の季節に関する名称を用いていることも多いことから内容の差はあまりないものの、名称は複数になったと考えられる。次の大会 (11) は、一つ一つの行事名がバラエティに富んでおり、地域性や園文化や園の方針が大いに影響したと考えられる。園やその保育者が園の方針にそって考えて取り入れたと思われる行事と考えられる。そのため、一つ一つが異なった名称になったといえる。クッキングは、大会同様、ヨモギや飯盒すいさんなど地域性と捉えられる内容や、夏野菜カレー作りやお月見団子作りなど季節感を踏まえた名称がある。これらもやはり園文化や方針、地域性とのつながりがあるといえる。また、遠足においては、親子遠足、春の遠足など、遠足の形態によって名称が異なったため複数になったといえる。遠足自体の内容は園外で友達や保育者、さらには保護者とすごすという内容自体の差はなかった。

つまり、上位4つにおいては名称の差異は園文化や方針、地域性、そしてそれらの継承が反映される。一方、遠足など年に数回ある行事においては形態によって名称が異なる。これは子どもの経験や発達の含めた保育内容の変化の視点から異なるといえる。

(2) 行事を経験した時の気持ち

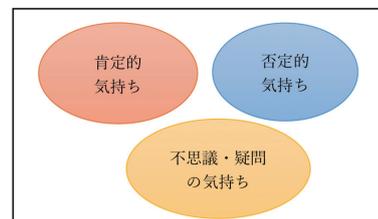
(2) - 1 行事を経験したときの気持ちに関する総抽出語数

行事を経験した時の自分の気持ちに書かれている自由記述について、TextMining (KH Coder) を用いて分析した総抽出語数を表4に示す。総抽出語数は11574であったが、気持ちに関する語は612であったため、612語を分析の対象とした。

表4 行事を経験したときの気持ちに関する総抽出語数上位一覧 (抽出語612)

順位	抽出語	数	順位	抽出語	数
1	嬉しい	237	5	好き	36
2	楽しい	197	5	怖い	36
3	緊張	44	6	不安	25
4	頑張る	37			

図1 行事への子どもの気持ちの分類



行事を経験した際の気持ちを読み取ると、上位の2語「嬉しい」、「楽しい」が大変多い抽出語であった。このことから、行事はまずは、子どもにとっては嬉しい楽しい保育内容であるといえる。次に、「緊張」である。やはり、行事は初めて経験する保育内容であることも多いため、緊張するという気持ちがあがったといえる。「緊張」については、「ドキドキして緊張した」という記述も多くあり、緊張を「ドキドキ」と表現している。「頑張る」については、主に運動会や発表会など保護者が見に来てくれるという行事に多く見られた。行事に向けて期待からくる緊張や頑張り、プレッシャーからくる緊張と頑張りという肯定的、否定的の両方の視点から捉えられる。また張り切って頑張るといった意欲的な気持ちにつながる表現も多かったことから、子どもの意欲への育ちにつながっているといえる。「好き」については、その行事自体が好きであることについての表現が多かった。これは上位の「嬉しい」「楽しい」から「好き」な行事であるという捉えができる。そして、「怖い」や「不安」からは行事へ対してのどちらかという否定的、負の印象もいただいていたことが読み取れた。行事の非日常や特別感へ対して肯定的な気持ちの印象がある一方、緊張という葛藤、そして、否定的な気持ちもあり、子どもは様々な気持ちを織り交ぜながら経験していたといえる。

また、上位語には該当しなかったが、肯定的気持ちや否定的な気持ちに属さない語があった。不思議・驚いた・疑問に関する語含む語（該当数22）である。これらの語に関連する学生の記述には、まず「サンタさんってだれなんだろう。」（クリスマス会）「お米がお餅になったことの驚いた。」（お餅つき）「どんなねがいごとをしようかとわくわくした。空に飛んで届くと聞きだれがもっていくのか不思議に思った。」（七夕）「独特な匂いでおいしいのかなと不思議。」（宗教に関する行事）というような行事内容の現象に関する疑問があった。これらの疑問は、事象について子どもなり受け止め考えていることから思考力の育ちにつながる疑問といえる。一方、「どうしてお餅をつくのかわからない。」（お餅つき）「何でお水をかけたんだろう。」「なんでこんなことするんだろう。」（仏教に関する行事）というような行事自体に関する疑問があった。これらの疑問は子どもが行事のねらいを理解できておらず、行事に参加させられていると捉えることができる。「さらに年少のとき好きな食べ物を聞かれてブロッコリーと答えたら先生が少し笑っていたのが不思議だった。」（誕生会）「サンタクロースは園長先生と大人気分で言いふらして、先生にプレゼントもられなくなるよと怒られ、すねた。なぜ真実を言うてはいけないのかと思った。」（クリスマス会）というような保育者の関わり方や「何でにわとり役なんだろう。」というような行事内容に関する疑問もあった。これらの疑問に関しては、行事自体は理解しているが、保育者の関わりには疑問を抱いている。

以上のように、行事へ子どもの気持ちは肯定的気持ちと否定的な気持ち、さらにはどちらにも属さない不思議・疑問に気持ちがあることがわかった。特に、不思議・疑問に関する気持ちは、行事の意味を問うという示唆になると考える（図1）。

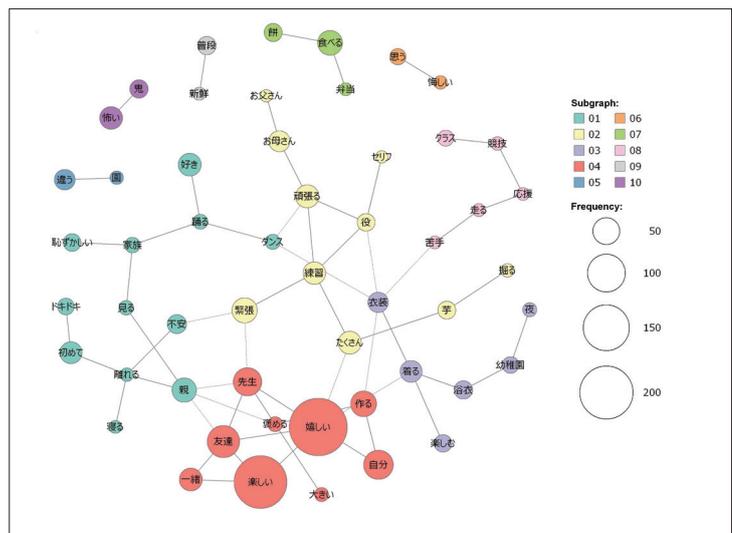
(2)-2 行事を経験したときの気持ちに関する共起ネットワーク分析

次に総抽出語数から共起ネットワーク図を作成した（図2）。ここでは、気持ちの内容、気持ちと行事の内容とのつながりを反映させるため、行事を経験したときの気持ちに書かれている記述すべてを対象とした。総抽出語数11574から分析した。

一番大きい塊には抽出語上位1位2位の語である「嬉しい」「楽しい」が含まれていた。この2つの語を中心に「自分」、「友達」、「先生」という人に関する語が繋がっている。学生の記述には、「お母さん、お父さんと幼稚園で遊べて楽しい。」「親戚の人たちも来てくれて嬉しい。」（運動会）「サンタさんに会えて嬉しい。」（クリスマス会）「みんなで泊り楽しい。」（お泊り保育）「みんなでふとんを並べて寝ることがわくわくして楽しかった。」（お泊り保育）「いつもより友達と一緒にいられることが楽しかった。」（お泊り保育）「クラスの友達や先生にお祝いされるのが嬉しかった。」（誕生会）「朝担任の先生に髪を結ん

でもらったのも嬉しかった。」「先生や友達と一緒にご飯を食べられるのが嬉しかった。」(お泊り保育)などがあった。子どもが行事を経験する際、嬉しい気持ちや楽しい気持ちを感じるのは、特に人とのかかわりから生まれているのである。行事は人とのつながりをより一層楽しい、嬉しい気持ちにさせてくれる保育内容であると捉えられる。また、「友達」には「一緒に」、「先生」には「褒められる」の繋がりもある。友達と一緒に経験することや保育者に認められることを通して、子どもは人とつながることをより一層実感していると考えられる。

図2 行事を経験した時の気持ちに関する共起ネットワーク



「着る」、「浴衣」、「幼稚園」を中心とした塊では、「衣装」や「楽しむ」、「夜」が繋がっていく。学生の記述には、「先生が作ってくれた衣装をきるのが楽しみだった」(発表会)「かわいい衣装が着られて楽しい」(発表会)「浴衣を着ることがめったにないから楽しかった」(夏祭り)などがあった。普段と異なる服を身に付けることが子どもにとっても大いに非日常となり、印象深いものであったと考えられる。そして「夜」につながることから、主にこの塊は「夏祭り」の行事が該当しているといえる。

「頑張る」「練習」を中心とした塊は、「お母さん」「お父さん」と繋がっていく。学生の記述には、「母に自分が上手いというのを見せたい気持ちで頑張った。」(運動会)「練習した組体操を頑張りたい。」(運動会)「親に自分が活躍する姿を見てもらおうと一生懸命頑張った。」(運動会)などがあった。家族からの励ましや期待、それに応えようとしていた視点があると捉えられる。また、「たくさん」への繋がりは練習がたくさんあったという解釈ができるため、園での行事の取り組み方が練習になっていると伺える。さらに「緊張」へ繋がっていくため、期待に応えるための緊張も抱いていた。これらの記述が該当した行事は「運動会」「発表会」が多かった。

「初めて」「離れる」「親」が含まれる塊は「ドキドキ」「不安」「恥ずかしい」などの気持ちの関する語につながっている。学生の記述には、「親と離れるのが寂しかった。」(お泊り保育)「初めて親と離れて違う場所で寝ることに大きな不安があった。親が帰ったあと急に寂しくなり先生にくっついた。」(お泊り保育)などがあった。これらの気持ちは、比較的負の気持ちが表れており、初めての経験による行事のならではの負の気持ちといえる。特に「親」「離れる」のつながりはお泊り保育の行事が該当しているといえる。

特徴的なのは「鬼」「怖い」の2つの語による塊である。節分での豆まきが該当する行事である。学生の記述には、「鬼が怖くて泣いていた。」(節分)「鬼がとてもリアルな金棒をもっていたので怖かった。」「鬼がおいかけているから怖い。」(節分)など、ほぼ「怖かった。」「嫌だった。」の記述だった。負の気持ちが大きく表れているのが特徴である。節分は伝統的行事として保育者側は当たり前として行っている。しかし、子どもにとっては、「鬼が怖かった。」とう記述が多いことから、負の気持ちの印象が強い行事となっていたのである。

「応援」を中心とした塊では、「競技」や「走る」さらに「苦手」と繋がっていく。この塊は運動会や様々な大会を捉えた塊である。学生の記述には、「リレーで一位をとれず悔しかった。」(運動会)「喘息もち走るのが苦手だったので自分が走る番になると緊張した。」(運動会)「演奏が苦手だったので緊張。」(発表会)「走るのが遅いためかけっこが嫌いだった。」(運動会)などがあった。気持ちに関しては「苦手」という負の気持ちが含まれていることから、行事がプレッシャーになっている子どももいるということが読み取れる。

4 総合考察

(1) 行事の意味

足立の研究では行事への印象についてポジティブ要因、中立要因、ネガティブ要因があることを述べている¹⁹⁾。本研究でも、行事全般に対しての気持ちについて、「嬉しい」「楽しい」という肯定的な気持ちを捉えることができた。子どもにとって行事は非日常を感じることができる特別な日である。一方で、特定の行事と特定される内容については、その取り組みについて「不安」「苦手」「緊張」など子どもにとって負担と捉えられる否定的な気持ちがあることも分かった。行事の内容によっては子どもにとって初めての体験でもあり、このような感情もいだきながら取り組んでいた。子どもは期待と不安を織り交ぜながら行事に向かっているのである。そして、その経験はその後もの印象として残ってしまう場合もある。さらに本研究では、「よくわからなかった」「どうしてやるんだろう」「先生はどうしてこれをやっているんだろう」「クリスマスなのにどうしてにわとりの役をやるのだろう」というような疑問の気持ちの記述があった。これらの疑問は結果にも示したが子どもの思考力の育ちにつながるものもあるが、自分が今経験している行事の内容について理解ができない場合があるということである。特に、園文化による行事や宗教的な行事、行事までの過程の経験がないイベント性の強い傾向がある行事について、疑問の気持ちが多かった。突然経験する内容を把握できず過ぎていってしまったということである。改めて幼稚園教育要領に示されている「行事の教育的意義」、「生活の流れに変化や潤い」の理解についての再考が求められる。保育者が子どものために計画、準備をして実践した行事が、子どもには理解されずに時間をすごす場になっている場合もある。保育者自身がこれまで当たり前に行ってきた行事の意味の捉え直しが求められる。子どもが様々な気持ちを抱きながら経験していく各行事は、子どもにどのような経験と成長を促すのか、保育者自身の間になることを示唆する視点と捉えられる。そして、子どもの様々な気持ちを丁寧に受け止め、共有していくことが子ども主体の保育につながり、さらには、子どもとともに作っていく園生活につながっていくと考えられる。

(2) 行事の捉え方と子ども理解

内容を詳細に、また明確に覚えている学生も存在していたことから、成長してからも意外と覚えていることが行事の特徴ともいえる。幼児期の行事の印象は大きいということである。行事当日だけでなくそれまでの過程、取り組みについても細かく記載されている学生も多々いたことから、行事の記憶とは、子どもにとっても行事当日だけではなく、過程やその後も含めることでより印象に残っているのである。また、毎年経験している行事については、年齢によって感じる気持ちが異なっていたことが多かった。つまり、子どもは行事に対して一つ一つの場面を自分なりに様々な気持ちをいだき葛藤し、取り組んだり、受け入れたりしながら参加していたのである。保育者にとっては例年通りと感ずる場合もあるが、子どもにとってはまた新たな気持ちで取り組んでいるのである。そのような子ども理解を保育者同士が連携して丁寧に捉えること、共有していくことが重要である。

また、人とのつながりも大きな特徴であったことから、子どもは行事を通して様々な人と関わり、その人への思いをもって取り組んでいたのである。「自分」だけでなく他者の存在を十分に感じることも行事の特徴といえる。行事を通して人間関係の構築や、関わり方についても学んでいる。

これらの子どもの姿を通して一人一人の子ども理解を広げる機会として行事を捉えていくことも行事の意義といえる。

5 今後の課題

例えば衣装や浴衣への印象について学生のコメントに髪型や飾りについても言及しており、こういった内容は女子大学生による偏りとも考えられる。男子学生への調査を行うことにより、結果の変化が予想さ

れる。また、保育者側のアンケート分析を行うことによって双方の視点からの行事の捉え方の再考が必要と思われる。保育者にとっての行事は肯定的な気持ちばかりなのか、行事のどのあたりを捉え子ども理解をしているのかという視点を捉えることで、より保育内容行事についての捉え方の示唆に繋がるため、この2点を今後の課題とする。

付記

本研究は日本乳幼児教育学会第34回大会発表を加筆修正したものである。

謝辞

本研究におけるアンケートの承諾、協力をいただきました学生に感謝いたします。

引用・参考文献

- 1) 幼稚園教育要領解説 (2018) 文部科学省フレーベル館 p14
- 2) 浜野兼一 (2008) 園生活における行事と指導の在り方に関する一考察 - 『幼稚園教育要領』の変遷を通して - 上田女子短期大学幼児教育学科保育者養成年報 2006 4 36-43,
- 3) 金 瑛珠 (2017) 保育における行事「運動会」のとらえ方の変遷と課題に関する一考察 東京未来大学研究紀要 Vol.11 2017.12 pp.43 - 55
- 4) 前掲3) p53
- 5) 岡本啓宏 (2020) 仏教保育実践園における「年間行事」の精選・見直しと「仏教行事」について - 幼稚園教育要領の変遷における「行事」を通して - 駒沢女子短期大学研究紀要 (53), 13-26
- 6) 賀門康博 (2023) 保育における行事教育についての一考察：保護者向けアンケートの結果より 郡山女子大学紀要59 185-196
- 7) 青戸泰子, 菊地愛未, 田邊資章 (2019) 保育・教育現場における行事活動の意義 関東学院大学人間環境学会紀要 32 1-11,
- 8) 前掲7) p10
- 9) 伊東麻衣子 大豆生田啓友 (2023) 幼児の主体性を尊重した運動会への変容過程 - 園長の語りを通して - 保育学研究第61巻 第2号 p137-148
- 10) 横山真貴子, 鎌田大雅, 松本知子 (2015) 保育における4歳児の育ち - 1年間の保育記録を保育の質の向上につなぐ試み - 横山真貴子 (奈良教育大学 学校教育講座 (保育内容)) 鎌田大雅・松本知子 次世代教員養成センター研究紀要 次世代教員養成センター研究紀要 1 45-56, 2015-03-31
- 11) 前掲10) p55
- 12) 志村聡子 篠原直美 廣瀬由起子 成川陽平 石川悦子 (2007) 5歳児3学期の行事への取り組みにとらえる「協同的な学び」 - 子どもたちを支える保育者の援助 - 埼玉学園大学紀要. 人間学部篇 7 115-126, 2007-12-01
- 13) 前掲12) p177
- 14) 足立里美 (2014) 行事による子どもの成長の検討 - 学生の幼児期の行事の対する考えと振り返りから - 岐阜成徳学園大学紀要53 91-103
- 15) 前掲14) p98
- 16) 恒岡 宗司・中田 章子・西田 外美江 (2016) 幼児期の年中行事体験を生かした 保育の在り方について - 学生の年中行事体験に関する実態調査を通して - 奈良学園大学奈良文化女子短期大学部 (47) 49-70, 2016-11-01
- 17) 前掲16) p58
- 18) 前掲16) p60
- 19) 前掲14) p98
- ・岡本 啓宏 (2022) 仏教保育実践園における仏教行事について曹洞宗総合研究センター学術大会紀要 23 196-191,
- ・佐藤 康富, 湯浅 章, 熊坂 望, 寺本 佳世子 (2000) 幼稚園の行事教育を考える：親と子が共有し共感する場としての行事 日本保育学会大会研究論文集 440-441,
- ・八重津史子 (2018) 幼児期における自尊感情を育てる取り組み - 保育・教育現場における行事や活動を通して - 大阪総合保育大学紀要 第12号 p.97-110, 発行日2018 -

大学生の小中学校時代の道徳授業の 思い出に基づく意識調査の分析

～道徳科授業改善に資する一考察～

Analysis of a survey based on college students' memories of moral education classes in elementary and junior high school: A study contributing to the improvement of moral education classes

教職センター 鈴木 邦夫

1. 研究の要旨

本研究は、自ら担当する教職課程の授業を通して得られた学生の道徳授業体験に関する感想を分析し、学校現場における道徳科授業の改善に資することを目的とする。教職基礎論の授業では、短時間で道徳科の特性を学生が実感できるよう、小学校低学年向け教材「およげないりすさん」を用い、役割演技を取り入れた。学生の感想には、いじめに対する深い内省や道徳の授業を通じて他者の立場に立った接し方への気づきが見られた。授業を通じて道徳授業に体験的に触れ、小中学校時代の授業を思い出すきっかけとした。この経験をもとに授業の思い出を尋ねた。併せて、道徳授業が好き…はい・いいえの理由を問うことにより、実際の小中学校の授業改善に生かせる要素を明らかにできると考えた。調査結果では、従前より小中学校の道徳授業改善に向け指摘されていることと一致することも多い。あらためて授業改善の参考に資することができれば幸いである。

2. 問題の所在と研究の目的

平成27年の学校教育法施行規則改正により、道徳の時間は「特別の教科 道徳」として教科化され、小学校では8年目、中学校では7年目を迎えている。教科化の背景には、いじめ問題への対応がある。道徳科の授業は、児童生徒の諸問題の未然防止や解消に向けて、教育活動全体を通じて推進されることが期待されている。しかし、授業実践を見ると、教員の主体的な判断に基づき指導方法が変化したというよりも、教科書会社が作成した教師用指導書の展開例に依存した授業が多く見られる。あくまで私見だが、指導方法がどれほど変わったかは、実際に授業をする教員意識も変わりつつあるが、教師用指導書の展開例が変わったことが大きいのではないかと考える。なぜなら特に道徳を専門としない先生方の学校公開用の指導案を目にする機会が多いが、ほぼ指導書の内容通りという例もある。従って道徳科の授業の質は、指導書で担保されていると言える。このことは学校現場にいる先生方、学校現場を多く見る先生方にはご理解いただけたと思う。そもそも小学校の教員は専科を除き、全ての教科を指導する。対象が6学年あり毎年受け持つ学年も異なる。一日の勤務時間に教材研究をする時間は含まれていない。授業と対応、打ち合わせの時間が勤務時間の大半である。そのような中、教材研究にほとんど時間が割けないのが現実である。あまたの授業を担当し、道徳を専門としない大半の教員にとって、指導書が頼りとなるのは必然である。それはやむを得ないこととしても、児童生徒がより充実した授業を受けるためには、学級の実態をもとに指導書の内容を参考にひと手間加える必要を感じる。

担当する教職基礎論では、各教科等の内容として道徳科授業の特質と実践に触れた。1コマの中に教科、道徳科、特別活動、総合的な学習の時間の概要を扱う。道徳科の教材文は、中学校のものは長文が多いため、内容把握が簡単で読むのに時間がかからない小学校1年生教材を用いて、特質を踏まえた授業例

を紹介した。友情・信頼をねらいに「およげないりすさん」を用いて指導方法の工夫の一つである役割演技を小グループに分かれ行った。また、道徳授業の思い出、道徳授業が好きだったか、否かとその理由の意識調査を行った。昨年度担当した他の教職にかかわる授業で同様の調査をしていたので、年度と学科、取得予定教員免許状の種類は異なるが、同様に分析した結果も併せ、学校現場の授業改善に資する内容を探るものである。

3. 意識調査と考察

本年度（令和7年度）の短期大学1年生の結果は以下の通りである。ほぼ全員が、中学校2年生、3年生と教科化された授業を受けた経験がある。希望する教員免許は中学校家庭科、栄養教諭である。道徳授業の思い出の記述内容を分析すると以下ようになる。

(1) 調査1（表1）短期大学 18名 道徳授業の思い出と考察

記述内容	考察 ◎道徳授業 △不明
①命の誕生、大切さ、子供から大人へ成長していく動画を見たり、クラスメイトと話し合ったりしたような気がする。	△①道徳授業かは不明
②杉原千畝さんがユダヤ人を救おうとしてビザの発行をして多くのユダヤ人の命を救った話。	◎②道徳科教材－小学校「杉原千畝－大勢の人の命を守った外交官－」中学校「六千人の命のビザ」他
③小学校の道徳の授業の時、教材は覚えていませんが先生が教材を読み、児童が思ったこと、感想を書いて発表することがあり、その時に先生がどの児童の考えも否定せずに尊重していたのがとても心に残った。	◎③教師が児童の考えを尊重していた。とても心に残った。
④教材は忘れてしまったけど、中学校のときの道徳は毎週違うクラスの先生がローテーションしながら授業をしてくれていたの、その先生ごとの授業スタイルの個性が出ていて、毎授業楽しく受けることができた。	◎④毎回担当教師の個性が出るローテーション道徳が楽しかった。
⑤教材ではなく先生がオリジナルで考えた授業を覚えています。内容は、先生の地元の鳥取にある鳥取砂丘の問題で鳥取砂丘に変な落書きをされてしまう。みんなだったらどのようにやめさせるかという内容。全員の解決方法が知れて面白かった。	◎⑤自作教材。全員の解決方法を知れて面白かった。問い「みんなならどのようにやめさせるか」。
⑥私の記憶力が悪く、殆どの道徳の内容を覚えていないが、小学生の時に戦争？のような話を扱ったような気がする。空襲の避難か、貧乏な子供が赤ん坊の妹か弟をおんぶして移動していたような、おしめや乳を求めて泣いてばかりで子供が怒ってた…みたいな内容だった気がする。もしかしたら国語かもしれないけどそういう話が小学校にあったのは覚えている。	△⑥教材の内容を覚えている。国語かもしれないが。藤原てい著「流れる星は生きている」？
⑦小学生の頃に自由とは何かを道徳で学んだ。内容は自由な王子様が最終的に自身の自由の責任を受けるといったもので自由は一定のルールを守るから保証されるもので無責任と自由は相反すると教わった。こういった境界線を無意識に理解して社会は成立しているが、その無意識に言葉をつけて理解することは私の生活をより豊かにしてくれたと感じる。またそれは道徳の授業で考えたことで、私にとっての道徳の意義でもある。	◎⑦「うばわれた自由」無意識の理解に言葉をつけて理解し生活を豊かにしてくれた。 ※本人にとっての道徳の意義
⑧小学生の頃は災害の話や友達との話など道徳で扱うお話を先読みしちゃうくらい好きだった。記憶に残っているお話は、山登りをしていたクレバスにはさまってしまった人の話だ。救助隊が来たがだいぶ深くまで落ちてしまったため、なかなか助けられず、日も暮れてきたので救助活動が中止されてしまったのだ。氷に囲まれて、寒くて、暗くて、生きて帰れないことをわかって一人でいるなんて、そんな残酷なことがあるんだなとすごく心が痛くなった。道徳は意味のある学習だと今改めて感じる事ができた。	◎⑧道徳の副読本を先読みするほど好き。記憶に残る教材※「クレバス上の決断」？ ※道徳は意義ある学習と今は思う。

<p>⑨小学校のころにやった道徳でタイトルは覚えていなくスーパーをお仕事とした女性の話が印象に残っています。その方は継続力がなく仕事を転々としていて、何かの拍子で続けてみようと思いがれがレジ打ちの仕事で自分のレジに並ぶお客さんが増えて仕事のすばらしさに気づくというお話。</p> <p>⑩職業調べ…くじをひいて調べる職業が決まるから、私がある時興味のない職業でした。当時は保育士に興味があったけどほかの職業について調べるにより将来に対する視野が広がった。</p> <p>⑪中学校の頃 DVDを視聴し、結婚や就職の場面で同和地区出身の人に対する差別があることを学んだ。授業で初めてこの差別の存在を知ったため、中学生になった自分でもまだ知らない差別があるのだと驚き、特に印象に残っている。</p> <p>⑫小学校…いじめの被害者の母親の講演・思い出 全校児童でぎゅうぎゅうになって、体育館で聞いたのを覚えているぐらい鮮明に記憶に残る授業だった。いじめの被害者は自殺し、母親が泣きながら話しているのが印象的でした。私ももらい泣きしてしまい、先生に背中をさすってもらったのをよく覚えています。いじめはよくないということよりも、大切な家族を失う悲しさを目の当たりにした時間だった。</p> <p>⑬小学校…陸上のQちゃんのお話、新幹線の清掃員の方のお話。道徳の授業は自分の意見を好きなように発言できて、クラスみんなと沢山話し合いや意見交換できたから楽しい時間だった思い出がある。中学生になってからは自分の行動を見つめ直し、自己成長の時間になってとても今に役立っていると思う。</p> <p>⑭先生が「正直さ」について友達が拾った財布を届けた話をみんなで討論した。心が温かくなったけど、眠そうな人が多かったです。中学では「友情」をテーマに、グループで劇を作りました。中学生になってまで劇は恥ずかしかったけど、仲間と笑いあった時間は楽しかった。</p> <p>⑮あまり覚えてはいませんがみんなで丸読みをし終えた後、ワークシートに沿って5問くらいの問いを答えていた。はじめは隣同士で意見交換をし、その次は班ごと、最後はクラスのみんなという順番に行っていてみんな発言をしなかったのによく当てられていたことが印象深い。</p> <p>⑯身近なクラスなどでの人間関係の問題がリアルだった。当事者ではなく客観的に考えなおすことで、新たな視点を持てたり、新しい考え方が生まれたりして自分の中での考え方の幅が広がった。</p> <p>⑰他の人との意見が合わない時がしばしばあったため本来はほかの人と意見が違って構わないものなのにもかかわらず、他の人と違うというだけでなんだかよくない人な気がしてなんだか悪いことをした気分になったのを覚えている。また、先生からの評価のようなコメントが怖かった覚えがある。間違っているわけではないにしても少し自分が否定されたらどうしようと思ってた記憶がある。</p> <p>⑱小学生のころ、学校で開かれたフェスティバルで、みんなで育てた稲から収穫したお米を使って五平餅を作った思い出がある。</p>	<p>◎※⑨教材名「あるレジ打ちの女性」？ 中学校教材。</p> <p>△⑩職業調べ・学級活動、総合的な学習の時間？</p> <p>△⑪道徳授業、特別活動、総合的な学習の時間、各教科等？</p> <p>△⑫特別活動、総合的な学習の時間、各教科等？ 全校道徳？ ゲストティーチャーの話。</p> <p>◎⑬『「チームQ」の絆』？ 「新しいプライド」？ 中学校教材。意見を好きなように言えた。話し合いや意見交換できた楽しい時間。今も役に立っている。</p> <p>△⑭討論、グループで劇化 道徳授業の手法に役割演技がある。劇をすることに慣れていないことがうかがわれる。</p> <p>△⑮ワークシートの活用、意見交換の方法の工夫。</p> <p>△⑯身近なクラスなどの人間関係の問題、リアル。学級活動？</p> <p>△⑰他の人と意見が異なるといけないことをしている気がする。先生のコメントが評価のようで怖かった。自分が否定されたらという不安。</p> <p>△⑱道徳の授業とは言えない。総合的な学習、特活？</p>
--	--

【考察】道徳の授業かその他の教育活動なのか曖昧なものもあるが致し方ない。おそらく、職業調べや人権教育など総合的な学習の時間や特別活動、教科指導などが含まれている。全体的には、道徳科の特質や指導方法の工夫に関する記述が散見される。内容をまとめると以下ようになる。

- ①道徳教材として印象に残る作品が複数ある（例：「うばわれた自由」「クレバス上の決断」など）。短編で一話完結のため、児童・生徒に好まれやすい。
- ②教材内容が心に残り、副読本を先読みするほど好きだったという記述もある。
- ③自作教材や劇化、討論、ワークシートの活用など、授業方法に工夫が見られる。
- ④教師の個性が反映されたローテーション形式の授業が楽しかったとされている。
- ⑤児童の考えを尊重する教師の姿勢が印象的であり、話し合いの充実が不可欠である。
- ⑥ゲストティーチャーによる授業もあったが、道徳科かは不明。人権集会の可能性もある。

⑦道徳の学びによって、生活を豊かにする言葉の獲得や、話し合いの楽しさが現在にも活かしているという前向きな意見が見られる。

⑧一方で、意見の違いや教師のコメントに対する不安(表中⑰)もあり、発言への心理的影響があった。これは、道徳的価値観を他の人の前で表すことへの抵抗と考えられ、道徳授業が学級経営に支えられている理由と言える。

(2) 調査2 (表2) ①道徳の授業は好きだった

短期大学 1年生 18名	はい	いいえ
希望する教員免許状 中学校家庭科、栄養教諭	74% (13人)	26% (5人)

○授業が好きという回答は7割あり、おおむね肯定的な印象をもっていることが分かる。いいえと答えた学生も約3割ある。これら両方の理由の分析から、道徳科授業に生かすヒントが得られると考える。

(表3) 道徳の授業が好きだった理由 ※学生の意見を類型化し端的に示す【タイトル】を付けた。

<p>【1. 自己理解】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・様々な人たちの意見を聞いて自分の考えにどのような影響を与えるのか、また一貫して変わらない場所はあるのかを考えるのが楽しかった。 ・友達の意見を聞いて、こういう考え方もあったのかと新しい発見ができるのが楽しかったから。また、日常生活で自分と向き合う時間があまりないから道徳の時間で向き合えるのはよい機会だったから。
<p>【2. 他者理解・共感】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・物語を読んで相手の気持ちを考えたり、その行動について考えたりするのが好きだったから。 ・人の気持ちについて考えることができるから。ほかの授業とは違った頭の使い方ができるから。 ・文章を読んだり登場人物の気持ちを考えたりするのが私は好きであったため、個人的には好きな教科であった。
<p>【3. 多様な意見の受容】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな人の考え方が知れて。新たな発見が増えた。 ・様々な人たちの意見を聞いて自分の考えにどのような影響を与えるのか、また一貫して変わらない場所はあるのかを考えるのが楽しかった。 ・不正解がほぼなくいろいろな意見があつてたくさんの正解を取り入れることができたから。 ・友達の意見を聞いて、こういう考え方もあったのかと新しい発見ができるのが楽しかったから。また、日常生活で自分と向き合う時間があまりないから道徳の時間で向き合えるのはよい機会だったから。
<p>【4. 自己の意見表明】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・答えがない授業だったから気にせずに発言できた。 ・自分の思うどんな意見を言ってもよかったから。
<p>【5. 対話・話し合いの楽しさ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話を聞くのが好きで、想像力が補われるから好きでした。(話すのは苦手でしたが、それ以上に話が好きだった) ・みんなで話し合いをする事が好きだったため。
<p>【6. 教材(読み物)への興味関心】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・読み物を読むことが好きだったから。 ・道徳の教科書に載っている話を読むのが好きだった。 ・物語を読んで相手の気持ちを考えたり、その行動について考えたりするのが好きだったから。 ・文章を読んだり登場人物の気持ちを考えたりするのが私は好きであったため個人的には好きな教科であった。

(表4) 「いいえ」の理由

【1. 道徳教材との距離感・実感の薄さ】 ・物語は想像上のものであり自分とは縁のないものだと思っていた。
【2. 表現活動への苦手意識】 ・教材を聞いて感想を書いたり、発表したりするのが苦手だったから。
【3. 正解の曖昧さによる不安】 ・学力を試されるドキドキ感はないものの、逆に何が正解か、何を求められているかわからないから。
【4. 中立的・無関心な態度】 ・好きでも嫌いでもなかった。
【5. 授業の雰囲気への違和感】 ・先生が絶対に当ててくるので苦手だった。

【考察】道徳授業に好意的な意見では、教材の読み物としての面白さが道徳を好きな理由として多く挙げられている。授業形態に関しては、他者の考えを知ることで新たな気づきを得られること、自分自身と向き合えること、登場人物の気持ちを考えることの意義が語られている。また、答えが一つでないため、不正解を恐れず自由に発言できる点も評価されている。これらの意見は、道徳科のねらいである「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を(広い視野から)多面的・多角的に考え、自己の(人間としての)生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。※()は中学校」と合致しており、教材を活用した意見交流や自己省察の意義を示している。

一方、否定的な意見としては、正解がないことに不安を感じ、自分の考えを表すことに抵抗があるという声がある。これは自然な反応であり、道徳授業を進める上での留意点として重要である。具体的には、児童が自分ごととして学べる授業づくり、主体的な参加態度の育成、安心して発言できる学級経営、学習課題の明確化などが求められる。

(3) 道徳授業の教科化経験

次に、昨年度、教員免許取得を希望する学生についても他の授業時に意識調査をしているので、その内容について触れる。調査したのは、先に述べた今年度短大1年生18名に加えて、昨年度小学校全科の教員免許取得を希望した大学2年生70名と中高家庭科、美術等を希望する大学4年生72名である。

参考までに、教科化された道徳授業(2018年度～小学校、2019年度～中学校)の経験年数は、短大生が小学校6年生からの4年間。(大学2年生である)小学校全科希望者は、中学3年生時の1年間。(大学4年生である)中高教員免許希望者は、経験がない。※同学年内での年齢差は考慮に入れていない。

(4) 調査3 道徳授業は好きでしたか。

(表5) 道徳授業は好きでしたか。(令和6年度)

中高教員免許希望者4年生72名 小学校全科教員免許希望者2年生70名	はい		いいえ	
	中高	小全	中高	小全
	68% (49人)	77% (54人)	32% (23人)	23% (16人)

希望免許状の違いによる道徳授業に対する評価(すきだった→はい・いいえ)は、有意な差はみられない。カイ二乗値 1.05 p値 0.3054 > 0.05

(5) 以下に、希望教員免許と経験の違いによる認識の違いを表に表し、授業改善のヒントになるものを探すこととした。

(表6) 道徳の授業が好きだった理由

【1. 他者の意見を聞くことの面白さ・楽しさ・学びなど】	
大学4年生 中高教員免許状希望 (道徳科未経験)	大学2年生 小学校全科教員免許状希望 (道徳科経験)
①他の教科とは違い、生活や人の感情について、異なる意見を聞いたのが面白かった。②クラスの人々の意見を聞いたり考えたりするのが好きだった。③他の人たちの考えを知ることができ、1つの問題に対して様々な見方があることに面白さを感じた。④他の人と意見交換をして、新たな考え方が知れることが楽しかった。	①色々な人の考えが聞けて興味深かった。②他の人と意見交換をすることができた。③みんなの意見を聞くことができた。④いろいろな意見がたくさん出て、自分とは違う考えをもっている人がたくさんいた。⑤主要五科目とは違って答えが無いので自分の意見がしっかりと尊重されることが嬉しかった。
【2. 物語や読み物への興味】	
①道徳の授業は物語を読んでその感想や事象について議論することが多く、そういう活動が好きだった。②物語を読むのが好きだった。③国語の授業と違ってどんな風に考えてもよいし、読み物が好きだった。④好きか嫌いかで聞かれると嫌いではなかった、読み物をするのは好きだったので苦ではなかった。⑤主人公の立場になって考えるのが楽しかった。⑥自分の知らない社会を知って、そこから考えを自分の言葉でまとめる時間が好きだった。	①文を読むのが好きだから。②物語とかを読むのが好きだったので道徳の授業が好きだった。③先生が物語を読んでくれ、イラストなどを使った授業が楽しかった。④物語を読むのが楽しかった。⑤物語が面白かった。⑥教材の内容が考えさせられるものが多く面白かった。⑦道徳の教材は面白く読めるものや、考えて読むものなどいろいろあり楽しかった。⑧物語文を読むのが好きだった。⑨本が好きだったので授業中物語を読める道徳が好きだった。
【3. 問いを考えることの楽しさや難しさ】	
①正解はないからいっぱい発表できて、黒板に意見を書いてもらうのが楽しかった。②道徳に答えはなく、どのような意見も尊重される。③答えのない問題を考えるのが好きだから。④一つの事例に対していろんな意見が出てきたりしてとても興味深かった。	①答えがなく考えるのが好きだった。②自分なりの答えをもつことができるから。③正解がないから、自由に考えられるから。④答えがないため難しいと感じたため。⑤答えのない授業で、多くの考えをもつことができた。
【4. リラックスできる授業】	
①勉強の時間でないから。②勉強をしなくていいから。班のみんなと話す機会があったりして楽しかった。③その他の教科と比較して肩の力を抜いてリラックスして受けられた。④勉強というイメージがなかったから。⑤読書みたいで楽しかった。⑥受験期は、良い息抜きの時間になっていたから。	①堅苦しくなかった。②勉強という感覚がなく、時間があつという間に感じた。③勉強といった成績が大きく関わる事が無かったので、ゆったりと学習出来た。④ほかの教科より楽だった。⑤自分の意見を先生に聞いてもらえるのが好きだった。
【5. 自分自身と向き合う時間】	
①自分自身と向き合う時間のように感じた。②自分のこれまでの生き方を振り返り、見つめ直すことができるから。③自分がより深みのある人間になれたような気がした。	①自分の気持ちを考えたり、みんなの意見を聞いて考えたりするのが楽しかった。②普段考えないような事を深掘りして考えられる為個人的には好きな時間でした。③色々考えさせられるから。④何かについて考えることが割と好きな方だった。⑤道徳は生きる上で役立つ科目で、学ぶことで生活や考えが豊かになるから。

【6. 価値観の広がり・考え方の成長】	
①価値観が広がり、思いやりを持てるようになった。②教科書の話を読んで考えを深めたり、他の人の考えを聞いたりするのが楽しかった。③考え方が広がる気がする。④他の人の意見が知れるような世界が広がる時間だった。	①話し合うことが好きだった。②みんなと話し合いながら学ぶことが好きだった。③いろいろな人と色々な話し合いができるのがよかった。④自由に考えることが好きだった。⑤友達の意見を聞いて考えを深めることができた。⑥決まった答えがなく、クラスメイトとの話し合いを通じて新たな気づきを得ることが出来た。⑦いろいろな考え方や価値観を学べるし、自分とは違う意見を聞いて「なるほど、そういう見方もあるんだ」と新しい発見があったりするのを楽しかった。

(表7) 「いいえ」の理由

【1. 道徳教材との距離感・実感の薄さ】	
大学4年生 中高教員免許状希望 (道徳科未経験)	大学2年生 小学校全科教員免許状希望 (道徳科経験)
該当なし	該当なし
【2. 表現活動への苦手意識】	
①発表するのが嫌いだったから。②毎回朗読の時間と手を挙げて意見を言わなければならなかったから。③感想文を書くのが苦手だったから。④自分の考えを言うのがあまり得意ではなかったから。⑤意見をきちんと述べられるほど読み込むことがめんどくさいと感じていたから。⑥発表を強制させられたのが嫌だった。⑦授業中は1回は手をあげないといけないというルールがあったから。⑧先生に指名されることが苦手でした。	①思ったことを言葉にするのが難しく、また発表することが得意ではなかったため。②自分の意見を言うのが苦手だったから。③題材を読んだ感想や自分の意見を言うのが嫌だったから。④必ず意見を発表しなければならないから。⑤自分のしっかりとした意見をもって、静かな中発言しないといけなかったのが精神的に辛かった。
【3. 正解の曖昧さによる不安】	
①正解がなく、何を考えるのがあまり分からず、当時は担任が何を言ってほしいのだろうと考えていたため。また、授業を通して頭を働かせて考えることが多い授業でもあったため、授業を終えて疲労感があったから。②数学が得意だったので、正しい回答がない道徳はつまらないと感じていた。	①自分の意見があっているのかわからなくてとても悩んだから。②発表の時に答えはないと言われてたけど、先生の求める答えがあるような感じがして発表するのが好きではなかった。③答えがなく考えるのが難しかった。
【4. 中立的・無関心な態度】	
①覚えていない。②好きとか嫌いとかは特になく、時間割としてあったからその授業を受けていただけだから。③人の命は大切とかを学ぶよりテーブルマナーとかメンタルの回復方法とか社会に出た時に問題になることを知りたいってコメントしたらとても怒られたなぜ???	①好き嫌い無く何も思っていなかったため。②特に好きでも嫌いでもありませんでした。③記憶にないため。
【5. 授業の雰囲気の違い】	
①国語の文章問題を解いているようであったため。②教材を読んだり人の気持ちを考えたりするのが苦手だったから。③授業という授業をしたことないからです。④道徳の授業が行われていなかったため。⑤普段いじめている人や悪口を言っている生徒に限って、模範的な良い子の回答をし、先生に褒められていることが見えていて苦痛だった。授業の言動と行動が普段と違いすぎる人がいた。⑥他者との意見交換や発言が有意義なものに感じられなかったから。⑦眠かったから。⑧眠たい時は寝てしまうので、申し訳なかったからです。⑨自分が思ったこと、考えたことを書いたのに、正解と思ったことを書かなくて良いんだよとか、優等生ぶらなくて良いんだよと言われていたから。	①暗い雰囲気の授業だったので、あまり好きではありませんでした。②眠たくなってしまうから。③決まっている回答に同意などとする授業が多かったため。パターンが決まってくる。④人の心情などを考えるのが苦手だったため。⑤道徳教材の文章を読んで、考えて、共有するという単純な流れであまり面白くなかったから。

【考察】中高教員免許を希望する大学4年生は教育実習を終え、学校現場の空気や実務の一部を経験しているが、教職に就くのは小学校教員免許希望者よりもその割合は少ない。一方、大学2年生はほぼ全員が小学校教員を目指しているが、ボランティアを除き現場経験はほとんどない。教職への意欲はあるが、実際のやりがいや困難さは未体験である。また、道徳授業の記憶については、年齢の低い大学2年生の方が小中学校時代の印象がより鮮明に残っていると考えられる。

意見の内容から、中高希望者のほうが、道徳授業に対する見方が若干厳しく感じられる。教職に就かないものも多く、実際に授業を行う立場にならないことから第三者的な見方が強まるのかもしれない。中高、小ともに息抜きや気が楽という意見もある。読み物が好き、他者との意見交流、自己を見つめるよさがみられる。授業の批判については、これらも授業改善の参考に資するものである。以下にはさらに詳細な考察を述べる。

○「好きだった」理由

- ①自分の意見が尊重される喜びが見られる。
- ②一般認識の「主要教科」に道徳が含まれず、教科の軽重が社会的に固定化されている。意識啓発が必要。読書好きが基本にあり、主人公への共感や社会理解が挙げられる。
- ③教師の読み聞かせやイラストの工夫に楽しさを感じる学生もいる。
- ④「正解が無い」は「正解は一つではない」ではないか。人によって異なる答えがあることが難しさであり、承認される喜びにもつながる。道徳授業ガイダンスや学習方法の工夫が重要である。
- ⑤道徳を勉強と捉えないことに驚く。評定がないため気楽に受けられるが、自分の考えを述べることに抵抗もある。その一方、否定されずに話せる点が道徳授業のよさであり、真剣な授業づくりと安心して話せる学級経営が不可欠である。
- ⑥道徳科の「生き方を考える」特質に向き合う意見が見られる。授業改善により、学びが印象に残り、人生に影響を与えるような授業を一度は体験させたいと願うものである。
- ⑦「物事を多面的に考える」道徳科のねらいに共感し、こうした活動に価値を見出す姿が見られる。

○「いいえ」の理由からの考察

- ①読むことが嫌いという否定的な意見は見られない。逆に道徳授業が好きな理由として「教材文を読むのが好き」という意見が多い。引き続き、児童生徒の興味関心をひく教材の選定や開発が望まれる。
- ②発表が苦手・嫌いという声が多く、挙手や発表の義務化が理由に挙げられる。道徳に限らず、発表の強制は教科への嫌悪感につながる。国語科を中心に、発表力を高めることが求められる。
- ③「正解が一つではない」ことへの不安や戸惑いがある。年度初めに道徳の特質を説明し、自由に意見を言える安心感や認め合える関係づくり、教科を問わず「探求」する活動が重要である。
- ④道徳への関心が薄く、効果への疑問をもっている意見も見られる。義務教育期間中に児童生徒の記憶に強く残る道徳科の授業を一度は実施したい。
- ⑤道徳授業がなかった、または眠くなる授業だったという声も。単に話し合えばよいという交流の形骸化や授業の質が課題であり、改善の参考にすべきである。

4. まとめと今後の課題

以上の調査から、総合的に言えることを以下にまとめる。

(1) まとめ

- ①教材の魅力が授業の印象を左右する
 - 地域の児童生徒の実態に合った教材選択の重要性。教科書採択や教材開発の重要性。
- ②「答が一つではない」ことは教材の魅力と同時に戸惑う学生もいる。
 - 毎年度、4月当初に道徳授業オリエンテーションを実施し、その特質と授業の楽しさを伝える。

- ③他者の考えを知ること新たな視点を得たり、自分自身と向き合う機会となったりしている。
- ④物事を多面的に考える活動に価値を見出す学生が多く、道徳科の本質的な目的に合致している。
→意見交流を「主体的・対話的で深い学び」、「個別最適な学び・協働的な学び」の一環として指導方法の工夫や開発をする。発表への抵抗感を減らす工夫が必要。個別の配慮が大切。
- ⑤道徳科の「生き方を考える」ねらいに共感が見られる。
→授業の指導過程に、自己を見つめる段階をしっかりと位置づける。
- ⑥発表への抵抗感が授業の印象に影響する。発表の義務化や挙手の強制が、道徳授業への嫌悪感につながる傾向がある。
→発表の在り方を改善する必要がある。特に道徳科は、価値観など内面にかかわるナイーブな部分もあるため、発表や交流方法については熟考を要する。何でも発表する必要はなく、発表が伴わなくとも、自分の書いた考えに自分で向き合うこともある。また、口頭で発表せずに、ICTを用いて意見を共有するなど様々考えられる。
- ⑦教師の授業づくりが授業の質を左右する。読み聞かせやイラストの工夫、安心して発言できる雰囲気づくりが、授業の印象を大きく左右している。
→読み物教材に興味が高い。読み聞かせや教材提示の工夫が大切。よかれと思っても、教師の心無い一言で児童生徒は傷つくこともある。安心できる学級経営が求められる。教師が教材研究や準備に真剣に臨めれば、児童生徒にも伝わる。教師用指導書を活用するにしても、ささやかでも、もうひと工夫が大切。
- ⑧授業の質によっては、記憶に残らず、関心も薄れる。交流の形骸化や眠くなる授業だったという声があり、教師自身による授業アンケートの実施による振り返り、それに基づく授業改善の必要性が示唆されている。
→道徳授業では、発表や意見交流が積極的に行われている。方法やグループ編成の固定化、マンネリ化防止に留意する必要がある。さらに交流の範囲を広げるために、「道徳授業」「道徳教育」の大切さを学校組織全体や保護者や地域住民に重要性の啓発活動を行う。校内研修、保護者や地域向け授業公開や講演会の実施など。保護者、地域を巻き込んだ道徳教育の計画。道徳教育の成果と言える内容を内外に発表する。

(2) 今後の課題

①4種類の質問項目があったが、分析は「②道徳を好きだった」のみとした。今後引き続き残りの分析を続けたい。以下に取組途中ではあるが、調査結果を載せ、簡潔にまとめ今後の課題としたい。

(※四捨五入の影響で合計が100%とならないものもある。)

(表8) 質問内容と結果 ①再掲。②③④初出。大4…4年生 大2…2年生 短1…短大1年生

希望免許	中高 大4	小全 大2	中栄 短1	中高 大4	小全 大2	中栄 短1	中高 大4	小全 大2	中栄 短1
	はい			わからない			いいえ		
①道徳授業は好きだった	68% 49人	77% 54人	74% 13人				32% 23人	23% 16人	26% 5人
②道徳授業は役に立った	58% 42人	76% 53人	78% 14人				38% 27人	21% 12人	22% 4人
③道徳授業を行う自信	21% 15人	10% 7人	39% 7人	42% 30人	54% 38人	44% 8人	38% 27人	36% 25人	17% 3人
④教科化で効果があがった	38% 27人	47% 33人	56% 10人	57% 41人	50% 25人	39% 7人	6% 4人	3% 2人	6% 1人

【今後の課題における考察】

質問①「道徳授業が好き」は、小学校全科免許取得希望者が9ポイントほど高い。統計的には有意な差はみられないが、この差から小学校免許取得希望者の方が何らかの原因で好意的に解釈する可能性があったのではないか。※小学校全科免許取得希望者は、大半が実際に教職を目指し採用試験を受けることと関係はないか。

質問②「道徳授業は役に立った」は、多い順に短大中栄（大学1年）、小全（大学2年）、中高（大学4年）であった。（以下、短大、中高、小全と略記。）中高は他より20～18ポイント低い。短大は、教科化後の授業を多く受けていることと関係はないか。

質問③「教師になったら教える自信はあるか」では、短大、中高、小全の順に高い。②での理由に加えて、中高が小学校より高いのは、多くが教育実習を経験しているからではないか。

質問④「教科化の効果」は短大、小全、中高の順に多い。もともと曖昧な質問ではあるが、教科化の授業を受けた経験年数と関係を見出すことはできないだろうか。

以上、意識調査をもとに縷々考察を重ねてきたが、あくまで学生の小中学校時代の思い出をもとにした内容である。

5. 参考文献

- ・小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編 平成29年7月
- ・中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編 平成29年7月
- ・小学校学習指導要領 ポイント総整理 道徳 永田繁雄他 東洋館出版 平成29年10月 p76-77
- ・私たちの道徳 小学校1・2年 文部科学省 平成26年6月 p78-81
- ・「私たちの道徳」活用のための指導資料（小学校）文部科学省 平成26年11月 p58-59

栄養士教育におけるレギュラトリーサイエンス 教育の意義に関する一考察

A Study on the Significance of Regulatory Science Education in Dietitian Training

栄養学科 丸山 浩 海老塚 広子
短期大学部栄養科 野上 遊夏

1. 緒言

レギュラトリーサイエンスは、「科学技術の成果を人と社会に役立てることを目的に、根拠に基づく的確な予測、評価、判断を行い、科学技術の成果を人と社会との調和の上で最も望ましい姿に調整するための科学」と定義¹⁾され、国を挙げてその普及・推進や人材育成を図るべきものとされている²⁾。人材育成の観点からは大学教育における対応が重要なものと考えられるが、既に薬学教育においては、レギュラトリーサイエンス教育の重要性が認識され、カリキュラムに取り入れられている³⁾。また、食品の安全やリスクに対する、科学的・客観的な判断に基づかない報道や言辞に接することが多い現代社会において、栄養指導の場面のみならず、保育や学校現場を通じた教育普及活動の重要性は増している。レギュラトリーサイエンスは、「食と健康」に関する高い専門性を獲得する上で、必須の理論といえる。

東京家政大栄養学部においては、2023年度より栄養学生に対するレギュラトリーサイエンス教育を公衆衛生学等の一環として実施しているが、栄養士教育全体の取り組みとしてはまだ発展途上にあるものと考えられる。

そこで、栄養士教育におけるレギュラトリーサイエンス教育の現状等を把握するとともに、その意義について考察を試みた。

2. 方法

(1) 管理栄養士養成校におけるレギュラトリーサイエンス教育の実施状況調査

都内の管理栄養士養成校17校の2025年度の公衆衛生・食品衛生関係のシラバスを各校のHPを参照しながら調査し、レギュラトリーサイエンスに関する教育の実施状況を調べた。

(2) 栄養士教育におけるレギュラトリーサイエンス教育の状況調査

JDream IIIを用いて、レギュラトリーサイエンス教育関連のキーワード検索を行い、栄養士教育におけるレギュラトリーサイエンス教育の状況を調べた。

こうした現状把握と共に、レギュラトリーサイエンスに関する行政動向を踏まえ、栄養士教育におけるレギュラトリーサイエンス教育の意義について考察した。

3. 結果

(1) 管理栄養士養成校におけるレギュラトリーサイエンス教育の実施状況

東京家政大を除く、都内の管理栄養士養成校のシラバス調査結果を表に示す。17校のうち、HPでシラバス検索可能であったのは14校であり、これらの学校の公衆衛生学、食品衛生学関係の延べ34科目の2025年度シラバスにおいて、レギュラトリーサイエンスに関する記載のあるものは見いだせなかった。

表 公衆衛生・食品衛生関係科目シラバスにおけるレギュラトリーサイエンスの記載の有無

学校	調査科目	記載の有無
A	公衆衛生学、食品衛生学、健康管理論、栄養疫学実習	無
B	公衆衛生学、食品衛生学、健康管理概論	無
C	シラバスの公開なし	—
D	社会・環境と健康	無
E	公衆衛生学、食安全学	無
F	公衆衛生学、食品衛生学	無
G	社会・環境と福祉、健康管理概論、食品衛生学	無
H	公衆衛生、健康管理概論、社会環境と健康（実習）、食品衛生学	無
I	公衆衛生学、食品衛生学	無
J	公衆衛生学、食品衛生学	無
K	公衆衛生学、疫学・社会調査法、食品衛生学	無
L	公衆衛生学、食品衛生学	無
M	公衆衛生学、食品衛生学	無
N	社会・環境と健康、食品衛生学	無
O	シラバスの公開なし	—
P	公衆衛生学、食品衛生学	無
Q	シラバスの公開なし	—

(2) 栄養士教育におけるレギュラトリーサイエンス教育の状況

JDreamⅢにおけるキーワード検索で「レギュラトリーサイエンス（類縁用語含む）and 栄養（類縁用語含む）」で検索したところ62件の文献がヒットしたが、薬学教育におけるレギュラトリーサイエンス教育に関する論文は2件あったものの、栄養士教育に関する論文は見いだせなかった。「レギュラトリーサイエンス（類縁用語含む）and 大学教育（類縁用語含む）」で検索したところ4件ヒットしたが、薬学教育関係が3件、環境科学関係が1件で栄養士教育に関する論文は見いだせなかった。

4. 考察

管理栄養士の業務態様は多彩化しており、医療の現場においてもこれまでの「給食の担い手」的立場から、病棟において「チーム医療」の一員として患者の栄養管理を担うという視点が強調されるようになってきている⁴⁾。こうした観点から、医療関係者全般に取り入れているOSCE（Objective Structured Clinical Examination：医療系学生が臨床実習を行う前に課される客観的能力試験）を栄養士教育に導入する試みも報告されている⁵⁾。

レギュラトリーサイエンスは薬学からスタートした概念である故、医薬品の審査のようなリスクとベネフィットを科学的に判断・調整するための側面が強調されがちであるが、政策形成の科学的な根拠や仮説を実証する視点での研究活動などにも応用可能な考え方である⁶⁾。また、行政分野においてもエビデンスに基づく政策立案（EBPM）の視点が不可欠とされ⁷⁾、とりわけ栄養政策の遂行にあたっては、その視点が強調されている⁸⁾。また、「管理栄養士養成のための栄養学教育モデル・コア・カリキュラム」において、レギュラトリーサイエンスという用語は用いられてはいないものの、「管理栄養士として求められる基本的な資質・能力」の一つとして、「社会の構造の理解と調整能力」⁹⁾が掲げられており、「調整の科学」であるレギュラトリーサイエンスの概念を理解させることは、栄養士教育においてきわめて大きな意義を持つものと考えられる。

今回調査は、時間の関係で他大学の調査範囲が限定されたこともあり、栄養士教育におけるレギュラトリーサイエンス教育に関わる他大学の積極的な状況は見いだせなかった。今後は調査対象を全国に広げて

実態を把握するとともに、実際に授業を受けた学生の授業成果の分析等を試みるなど、より精緻な調査分析を行い、レギュラトリーサイエンス教育の一層の充実に努めていきたいと考えている。なお、2024年度の東京家政大管理栄養士専攻の卒業生の進路をみると、事務職として医薬品医療機器総合機構（PMDA）に入庁した例もみられ¹⁰⁾、授業の際にPMDAの存在を知ったことが就職動機に繋がった可能性も考えられることを付言したい。

注

- 1) 内閣府：第4期科学技術基本計画. 2011 (<https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/4honbun.pdf>) (2025.8.29閲覧)
- 2) 医薬品医療機器総合機構：レギュラトリーサイエンスセンターについて. 2018 (<https://www.pmda.go.jp/rs-std-jp/rs-center/0001.html>) (2025.8.29閲覧)
- 3) 二木健二, 穂山浩, 北原亮：薬学教育におけるレギュラトリーサイエンスの重要性：薬学生の食の安全に対する意識調査を通じて. 薬学教育. 8, 1-7, 2024
- 4) 厚生労働省：令和4年度都道府県等栄養施策担当者会議資料. 2022 (<https://www.mhlw.go.jp/content/10900000/001003511.pdf>) (2025.8.29閲覧)
- 5) 川上貴代, 久保田恵, 川上祐子, 小藪智子, 富岡加代子, 村上泰子, 沖田美佐子：管理栄養士教育における客観的臨床能力試験（OSCE）評価の試み. 栄養学雑誌. 66, 33-140, 2008
- 6) 丸山浩：レギュラトリーサイエンスと家政学. 日本家政学会誌. 74, 605-608, 2023
- 7) 内閣府：統計改革推進会議最終とりまとめ. 2017 (https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2017/0523/shiryō_09.pdf) (2025.8.29閲覧)
- 8) 厚生労働省：栄養施策の動向について. 令和6年都道府県等栄養施策担当者会議資料. 2024 (<https://www.mhlw.go.jp/content/10900000/001276189.pdf>) (2025.8.29閲覧)
- 9) 日本栄養改善学会：管理栄養士養成のための栄養学教育モデル・コア・カリキュラム. 平成30年度管理栄養士専門分野別人材育成事業「教育養成領域での人材育成」報告書. 2019 (https://jsnd.jp/img/H30_houkoku_4.pdf) (2025.8.29閲覧)
- 10) 東京家政大学：令和6年度卒業生の就職・進学状況. 栄養学科管理栄養士専攻. 2025 (https://www.tokyo-kasei.ac.jp/career/2025_kanrieyou.pdf) (2025.8.29閲覧)

文献

注記載の通り

教職センター「年報」規程

I 総則

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

II 投稿の規約

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

III 著作権

掲載された論文等の著作権の扱いは以下のとおりとする。

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

附 則

この規程は、平成27年12月1日から適用する。

附 則

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

附 則

この改正された規程は、令和2年9月24日から施行・適用する。

附 則

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

編集後記

「東京家政大学教職センター年報」第20号を皆さまにお届けできることを大変うれしく思います。

代表をバトンタッチさせていただいて、初めての編集・刊行作業となりました。刊行に際し、所長の鶴殿先生をはじめ、日頃から教職センターを支えてくださっているスタッフの方々、そして教職課程に関わる先生方のご協力に、心より感謝申し上げます。これからも本年報が、教職に関わる学びや実践を共有する場として役立ちますよう努めてまいります。今後ともどうぞよろしく願いいたします。

「年報」編集委員代表 田村 恵美

「編集委員一覧」

教職センター所長	鵜殿 篤	保育科
代表	田村 恵美	初等教育学科
	石川 昌紀	児童学科
	岩崎 香織	初等教育学科
	塩入 輝恵	栄養科
	青柳 千春	心理カウンセリング学科
	阿部 崇	子ども支援学科

教職センター年報

∞第20号∞

2025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

