

東京家政大学
教職センター年報

∞第21号∞ 令和7年度後期

東京家政大学
教職センター

目 次

巻頭言	教職センター 所長 鶴殿 篤	1
論文		
1.	大塚 有里：ワークショップを通してみたゲーミング（お繕い）の可能性	2
2.	大木 敦子：工芸系実技授業におけるPBLの取組	12
3.	平山 祐一郎：読解指導の試案としての肥料モデル（3） －「方略読書会」における議論の促進－	19
4.	鶴殿 篤：生成AIを用いた対話的テストの教育的可能性 －「学習履歴依存型・対話生成テスト」による総括的評価の試みと結果の分析－	23
5.	平野 順子：学生が作成した「人生すごろく」にみる生活設計の傾向	33
6.	金子 日菜乃：子どもにおける園庭空間の捉え方の変容とその過程について －3歳児Aくんの事例から－	40
7.	鈴木 春彦：インクルーシブな保育実践を支える担任保育者とフリー保育者の協働	50
8.	新妻 千紘： 基幹領域としての「総合的な学習の時間」「特別活動」「道德教育」の 教育カリキュラムの理論的定位置の試み	59
9.	中尾 浩康：小学校全科教員養成課程における専門性育成の試み －卒業論文発表会に関する諸整備と運用についての一考察－	69
10.	田村 恵美：重松鷹泰の研究関心の変遷に関する分析 ——CiNii Articlesを対象とした計量テキスト分析を通じて——	79
11.	山田 美絵子・田中 愛理・田中 クララ・木村 博人： 胸骨圧迫の効果的な指導方法について ～初等教育専攻の女子学生への指導事例から～	87
12.	小島 好美・河野 崇・小里 直通： 幼稚園教育実習における事前事後指導についての検討 －不安感軽減に向けた感情表出ワークの取り組みから－	93
13.	阿部 崇・小里 直通・新井 豊吉・福水 道郎： 保育者養成校における特別支援教育実習に向けた 事前実習の効果に関する研究（1）	103
14.	小里 直通・平石 実奈子・小島 好美・阿部 崇： 架け橋期における「国語」「算数」の授業改善に向けた一考察 －学習指導と生活指導の困難さに着目して－	113
15.	白倉 美智：ねらいを明確にした授業づくりのための補助的資料の活用と検証	122
16.	田中 クララ・山田 美絵子・田中 愛理・木村 博人： 初等教育学科の学生における心肺蘇生法教育の効果	132

年次報告

(1) 幼稚園教諭部門 (板橋).....	石川 昌紀	143
(2) 幼稚園教諭部門 (狭山).....	小島 好美	144
(3) 小学校教諭部門	岩崎 香織	145
(4) 中学校・高等学校教諭部門	野上 遊夏	146
(5) 栄養教諭部門	塩入 輝恵	147
(6) 養護教諭部門	沢田真喜子	148
(7) 特別支援学校教諭部門	阿部 崇	149

活動報告

(1) 教職課程履修者数	151
(2) 教育 (栄養・養護) 実習者数・介護等体験者数	151
(3) 教育 (栄養・養護) 実習校数・園数、介護等体験校数・施設数	152
(4) 教員免許状取得件数	152
(5) 令和6年度卒業生就職状況	153
(6) 令和7年度教員採用試験合格者数	153

体験記

(1) 教育実習

1) 幼稚園教諭 (板橋)	竹内 心彩	155
2) 幼稚園教諭 (狭山)	村井 芽生	156
3) 小学校教諭.....	沖舘 萌加	157
4) 高等学校教諭.....	諏訪部智恵	158
5) 栄養教諭.....	北村 涼	159
6) 養護教諭.....	鈴木 夕夏	160
7) 特別支援学校教諭.....	田島 心寧	161

(2) 卒業生教育実践報告

1) 幼稚園教諭 (板橋)	井上 瑚子	162
2) 小学校教諭.....	藤野 茜	163
3) 中学校・高等学校教諭.....	亘 佑唯	164
4) 栄養教諭.....	境野 怜香	165
5) 養護教諭.....	春山 芽依	166

教職センター「年報」規程	167
--------------------	-----

巻 頭 言

教職センター 所長 鶉殿 篤

教育における「評価」とは、いったい何なのだろうか。

私たちはしばしば、評価を学習の成果を測定し、学習者を比較・序列化するための技術として捉えてきた。成績をつける、順位を決める、合否を分ける——評価という言葉から、まず思い浮かぶのはそうした場面かもしれない。しかし、少し立ち止まって考えてみると、評価はそれだけのものではない。評価とは本来、教育が何を価値あるものと見なしているのかを、もっとも端的に示す行為であり、ひいては教育そのもののあり方を静かに、しかし確実に規定している中核的な営みではないだろうか。評価がうまく機能しているとき、教育者は学習者が「どこまで分かっている、どこから分かっているのか」を把握することができる。実のところ、この一点が見えてしまえば、指導の大半はすでに終わったも同然である。指導が行き詰まるのは、学習者の理解が足りないからというよりも、指導者の側が「学習者が何を分かっているのか分からない」状態に陥っているときではないだろうか。評価とは、その不透明さを解きほぐし、教授の射程と学習の輪郭を可視化するための営みなのである。

定期試験に代表される総括的評価は、こうした役割を一定程度果たしてきた。学習到達度を公平かつ効率的に把握する仕組みとして、総括的評価が大規模な教育制度を支えてきたことは否定できない。しかし一方で、学習内容や学習形態が多様化し、思考力・判断力・表現力といった能力が重視されるようになるにつれ、一時点・一形式による評価だけでは、学習の実態を捉えきれなくなっているという感覚も、現場では次第に共有されつつある。こうした問題意識は、決して現場だけのものではない。近年の教育政策においては、授業と評価を切り離すのではなく、一体のものとして捉え、学習の過程に寄り添う形成的評価の重要性が繰り返し指摘されてきた。評価を通して学習を支え、次の学びへとつなげていくという発想は、ICTの発展もあり、もはや理想論ではなく、教育の方向性として広く共有されつつあると言ってよいだろう。

それにもかかわらず、評価が学習者の成長のためではなく、秩序を維持するための装置として前面に出てしまう場面は、残念ながら今も少なくない。評価が序列化の機能に過度に収斂するとき、学習者にとって評価は、自らの理解を深める手がかりではなく、回避すべき障壁として立ち現れる。不正行為が問題となる背景にも、こうした評価のあり方が影を落としているように思われる。不正行為が許されないのは言うまでもない。しかしそれは単なるルール違反だからではなく、学習者自身が自らの理解と向き合う機会を手放し、自己の成長可能性を自ら狭めてしまう行為だからである。

形成的評価の意義は、まさにこの点にある。形成的評価は、学習の結果だけでなく、思考の過程や試行錯誤、失敗や修正の履歴に光を当て、学習者が自分自身の理解の状態を捉え直すことを可能にする。それは決して「甘い評価」ではない。むしろ、学習の証拠を継続的に蓄積し、学習者を評価の客体から主体へと転換していく、きわめて密度の高い評価である。最終的に目指されるのは、学習者が自己の学習をメタレベルで捉え、必要に応じて自らを調整できる状態である。そのとき教育の重心は、「教えること」から「評価すること」へと静かに移動する。

評価を、学習者を序列化する作業としてではなく、自己理解と自己形成の契機として取り戻すこと。その営みこそが、教育をもう一度、本来の姿へと引き寄せる鍵なのではないだろうか。

ワークショップを通して見たダーニング(お繕い)の可能性

A Study on the Potential of Darning Explored Through a Workshop

服飾美術学科 大塚 有里

1. はじめに

持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals、略称 SDGs) は、2015年9月25日に国連総会で採択された持続可能な開発のための17の国際目標¹⁾であり、達成期限を2030年としていることは広く知られている。「持続可能な開発目標 (SDGs) 報告2024年版、2025年版」によると、全体の達成度は少しずつ上がっているものの、残すところわずかな年数となり、最終的な達成度が気になる場所である。衣生活に関する開発目標としては、まず、12番目の目標「つくる責任、つかう責任」²⁾が挙げられる。

環境省の令和4年度循環型ファッションの推進方策に関する調査業務 マテリアルフローの中の、衣類のマテリアルフローサマリーによると、「衣類の国内新規供給量は計79.8万トン(2022年)に対し、その約9割に相当する計73.1万トンが事業所及び家庭から使用後に手放される。」と推計している。このうち、「廃棄される量は計47.0万トン(手放される衣類の64.3%)、リサイクルされる量は計12.7万トン(手放される衣類の17.4%)、リユースされる量は計13.3万トン(手放される衣類の18.1%)」とされる。衣類の廃棄量が多く大量の衣類が廃棄されていることがわかる。日本の消費スタイルが「大量生産、大量消費、大量廃棄」によって成り立ち、資源の無駄使い、そして環境負荷につながっていることが示されている。

2025年8月、全国家庭科教育協会主催の「授業に生かす衣生活研修会」が開催された。共催である一般社団法人日本家政学会被服構成学部会からの依頼を受け、全国から集まる家庭科教員向けのワークショップを担当することになった。これを機会に、本稿は冒頭に挙げた「つくる責任、つかう責任」について考え、限りある資源の有効活用、環境負荷軽減の可能性を探ることを目的とした。

2. ダーニングについて

衣服や布製品にあいた穴や擦り切れて薄くなった部分を針と糸でお繕い(修繕)をする技法であり、古くよりヨーロッパ発祥の伝統的な技法として知られている。ダーニングの目的は、繕うことに加え、あいた穴がそれ以上、広がらないことにあるが、様々なステッチ、カラフルな様々な太さの糸を使用し、装飾的な表面効果を狙うことも多い技法である。近年では、ハイブランドにもダーニングをヒントにした作品(ダーニング風のミシンステッチをほどこしたジャケット)が見られたり(図1~3)、エコファッションとして再注目されている技法でもある。



図1 Christian Dior ヴィンテージ風ジャケット (表参道店にて筆者撮影)

図2 ジャケット(図1)の値段57万円
Christian Diorサイトより抜粋

図3 着装

2-1 材料

- ・ 織りたいもの（衣類、靴下、ショール、帽子、手袋、バッグなど）
- ・ 糸 素材や太さは自由
- ・ 針 使用する糸に合わせて選択する。

例えば、太めの糸には、編物用のとじ針
 細めの糸には、クロスステッチ針
 極細の糸には、刺繍針 を用いると刺しやすい。



図4 材料と道具

2-2 道具

- ・ ダーニング用マッシュルーム（代替品：ビン、お玉、電球など）
- ・ ゴム（マッシュルームに生地を固定するため）
- ・ 糸切りはさみ（細かい作業に適した小はさみ）

2-3 手順

ダーニングマッシュルームの上に、織りたい箇所をのせ、輪ゴム等で固定する。生地への穴の開いたところや薄くなったところに、好みの糸を針に通し、各種ステッチをほどこし補強する。

2-4 代表的なステッチ

- ・ 生地への穴があいたところ
 バスケットステッチ など
- ・ 生地がすり減ったところ
 ダーニングステッチ、バックステッチ など
- ・ シミや汚れを隠す
 ブランケットステッチ、シードステッチ など

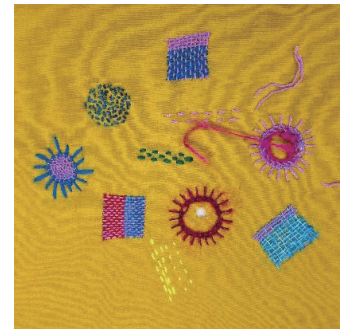


図5 基礎刺し

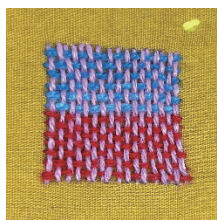


図6 バスケット S

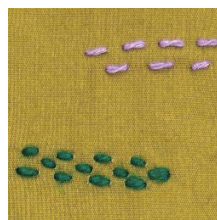


図7 ダーニング S
 バック S (下)



図8 ブランケット S
 1周目

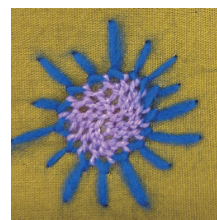


図9 ブランケット S

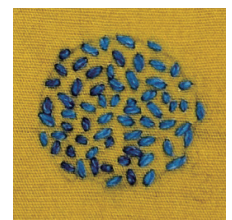


図10 シード S
 (S:ステッチの略)

2-5 ビートルズの歌詞に現れたダーニング

1966年に発売されたビートルズ (The Beatles) ³⁾ の“エリナー・リグビー” (Eleanor Rigby) の歌詞に、ダーニングという単語が登場している。ビートルズにとっては13枚目のシングルであり、全英第一位を獲得した曲でもある。エリナー・リグビーという身寄りのない老女と誰からも相手にされないマッケンジー神父という架空の人物が描かれている。当時を席卷していた人気グループの楽曲に手芸的な一技法が使用されていることは珍しく、身近な技法でもあったことが垣間見えるのではないだろうか。下記に歌詞を紹介する。

*Eleanor Rigby*⁴⁾ (作詞・作曲 レノン=マッカートニー) 抜粋

<i>Ah, look at all the lonely people</i>	あの孤独な人たちをごらん
<i>Ah, look at all the lonely people</i>	あの孤独な人たちをごらん
<i>Eleanor Rigby picks up the rice</i>	エリナー・リグビーは米をひろう
<i>in the church where a wedding has been</i>	結婚式のあった教会で
<i>Lives in a dream</i>	夢に生きている
(中 略)	
<i>Father McKenzie writing the words</i>	マッケンジー神父が言葉を書く
<i>of a sermon that no one will hear</i>	誰も聞かない説教の
<i>No one comes near.</i>	誰も近寄らない
<i>Look at him working, <u>darning</u> his socks</i>	彼が働いているのをごらん <u>靴下を縫っている</u>
<i>in the night when there's nobody there</i>	夜 誰もいない時に
<i>What does he care?</i>	何を気にしているのか

3. ダーニングワークショップ

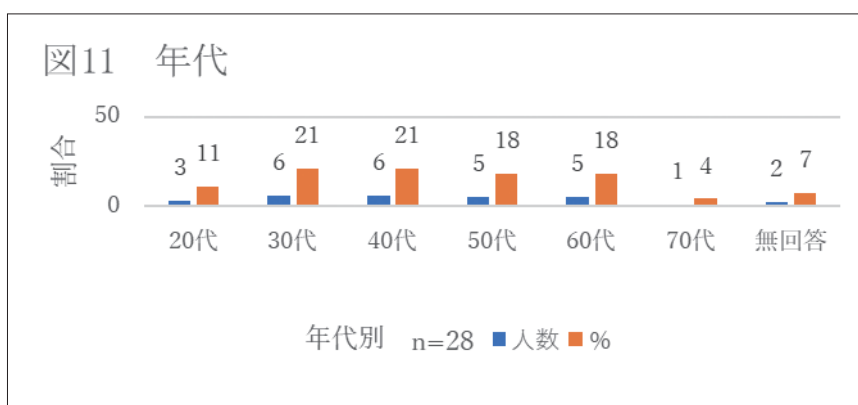
3-1 概要

- 開催テーマ： 衣生活でのサステナブルについて考える
- タイトル： ダーニング（お繕い）にチャレンジ！愛らしいステッチで長く楽しむ！
- 開催日時： 令和7年8月7日（木）13:30～15:45
- 開催場所： 東京家政大学 板橋校舎 6号館3階 手芸実習室
- 主催： 2025年度全国家庭科教育協会
- 共催： （一般社団法人）日本家政学会被服構成学部会
- 受講者数： 33名（女30名、男3名）

以下、ワークショップ終了後のアンケート結果（回答数28名）をまとめた。（図15～18）

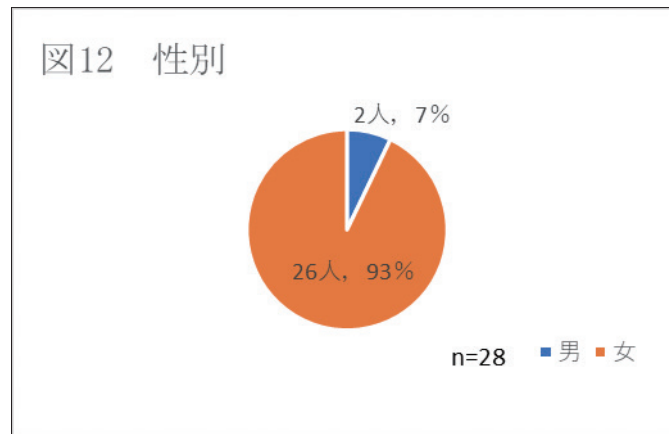
3-2 参加者の年代

20代から70代の参加者があった。30代、40代が各21%（各6名）、50代、60代が各18%（各5名）であった。



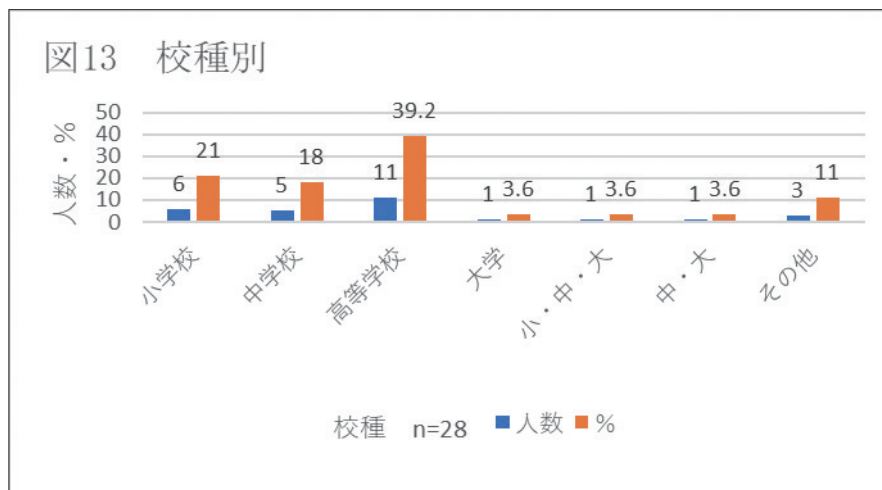
3-3 参加者の性別

女性93%（26名）、男性7%（2名）であった。



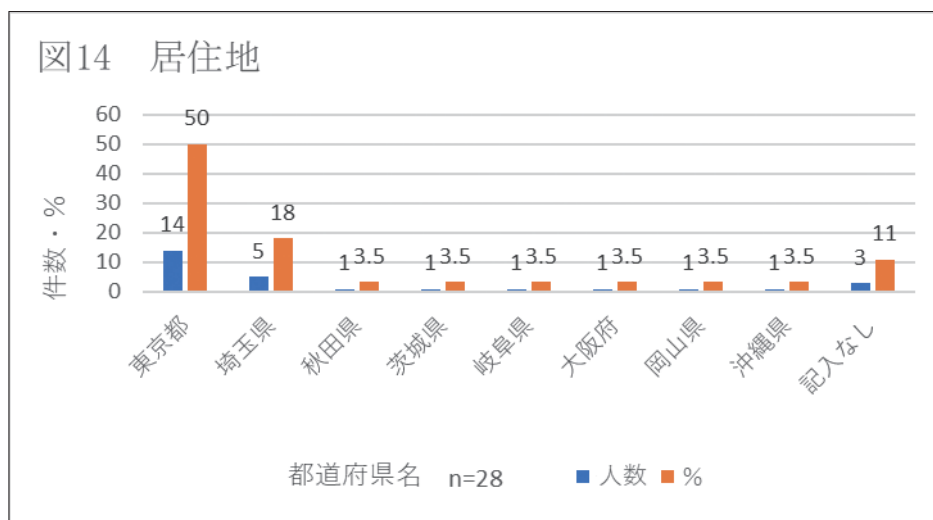
3-4 参加者の校種別

高等学校教員が39.2%（11名）、小学校教員21%（6名）、中学校教員18%（5名）が大半を占めた。



3-5 参加者の居住地

東京都50%（14名）、埼玉県18%（5名）であった。北は秋田県、南は沖縄県と広範囲からの参加者があつた。



3-6 ダーニングの良い点

回答文からキーワード3つを抜き出した。その結果、86点が抽出された。ダーニングをする良い点として、補修・加飾・ワンポイントが25% (21点)、「オリジナル・自由な発想・楽しい」が19% (16点)、「再生・リメイク・アップサイクル」が18% (15点)、「愛着とおしゃれ・素敵」が各12% (各10点) となった。(表1)

3-7 ダーニングの悪い点

回答文からキーワード1~2つを抜き出した。その結果、34点が抽出された。「センス・経験・技術がないと難しい」が35% (12点)、「時間がかかる」が26% (9点)、「特に無し」が18% (6点)、「材料・用具の準備が大変」が12% (4点)、「オリジナルの雰囲気が変わる」が9% (3点) となった。(表2)

3-8 ダーニングの意味や可能性

回答文を整理し、①「心や考え方を育む」、②「楽しんで取り組める・かわいらしいものになる」、③無し(無回答)の3つに分けた。①は75% (21点)、②は21.5% (6点)、③は3.5% (1点) となった。(表3)

3-9 ダーニングの活かし方

回答文を整理し、①「授業に展開」、②「生活に展開」、③無回答の3つに分けた。①は82% (23点)、②は7% (2点)、③は11% (3点) となった。(表4)

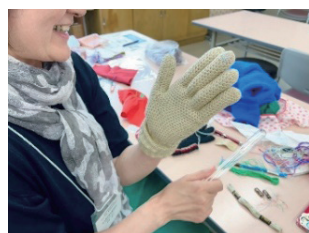


図15 手袋

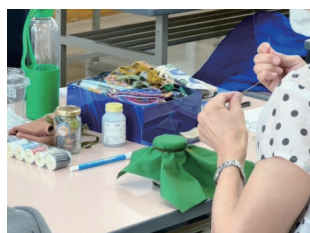


図16 実習1



図17 実習2



図18 実習後のグループワーク

4. ダーニング作品

サンプルとして制作した作品を紹介する。



図19 プルオーバー



図20 ダーニング部分拡大



図21 手袋

表1 回答からみたダーニングの良い点

回答	キーワード	補修 加飾 ワンポイント	オリジナル 自由な発想 楽しい	再生 リメイク アップサイクル	愛着	おしゃれ 素敵	簡単	SGDs エシカル 価値
1	穴をふさいだり、シミを隠すだけではなく模様を付け加えられる。愛着がわく。	1		1	1			
2	お気に入りの服が擦り切れたり、穴が開いても、おしゃれに再び着ることができる点	1		1		1		
3	捨ててしまいがちなものをリメイクし長く使い続けられる。環境にもよくエシカルな視点を持つことができる。			1	1			1
4	気軽に自分だけのステッチを施し、衣服の補修ができること。	1	1	1				
5	ワンポイントのように素敵な柄に入れられる	1		1		1		
6	繕うという補修的なことだけではなく、ワンポイントになる。手を加えることで愛着がわく。	1			1	1		
7	傷んだ布をまた使えるようにでき、更にオリジナリティのある素敵なものに生まれ変わらせることができる。	1	1			1		
8	手をかけ、ものに愛着が持てるようになること。	1		1	1			
9	同じものでもデザインを変えて楽しむことができる。	1	1			1		
10	簡単にできること。玉止め、玉結びがいらないところ。	1		1			1	
11	高度な技術がいらない点。誰にでもトライできる。	1		1			1	
12	ただの補修ではなく、刺しゅう・装飾的になる点。すぐ捨てずに元のを長く愛用できる点。	1			1			1
13	特別なものが必要ない点や西洋刺しゅうと混ぜて素敵な作品となる点。		1			1	1	
14	思い入れのあるものを長く使うことができる。ものを大切にできる。		1		1			1
15	サステナブルファッションとして今までは処分してしまっていた服をおしゃれに着用し続けられる。			1	1	1		
16	気に入ったものを捨てずに長く愛用できること。		1	1	1			
17	刺し方は難しくないため生徒でもできると思った。	1		1			1	
18	穴の開いた手袋、セーターの補修、シンプルなマフラー、Tシャツがオリジナルなものになったりと被服の寿命が長くなったり価値あるものになる。	1	1					1
19	集中できる作業なので生徒たちも取り組みやすいと思った。基本からアレンジも自由にできるところが良い。		1			1	1	
20	デザインをしながら繕いができる。	1	1				1	
21	上手下手があまりないこと。自由な発想で繕うことができる。	1	1				1	
22	衣服のアップサイクル	1	1	1				
23	昔の補修という感じがなく、デザインを活かし、新しい服になる。	1	1			1		
24	補修が楽しいものと思える。	1	1		1			
25	繕いが素敵に変化する。	1	1			1		
26	お気に入りの衣服が汚れてしまったり、傷がついたりしたらワンポイントでまた使用できる点。	1	1	1				
27	生き返る。世界に一つだけ。価値が高まる。愛着がわく。あまり糸の活用。		1	1	1			
28	SDGsなどを考えた授業実践で使用できそう。	1		1				1
	合計	21 25%	16 19%	15 18%	10 12%	10 12%	7 8%	5 6%

表2 回答から見たダーニングの悪い点

回答	悪い（不都合な）点	センス 経験 技術	時間	無し	材料 用具	オリジナル の雰囲気 が変わる
1	上手にできなかったり、変に目立つと気に入らなくなり、使用する頻度が減る	1				1
2	時間がかかる		1			
3	慣れていないと時間がかかる。		1			
4	糸の太さ、図案、布の在室の組み合わせは、何度か練習し経験を重ねないとうまくいかないと思った。	1	1			
5	無し			1		
6	時間がかかる。時間があつという間に過ぎる。		1			
7	タオル地を持参してしまつたため縫いにくかつた。材質を選ぶことが必要と感じた。	1			1	
8	無し			1		
9	時間がかかる。広範囲の補修は難しい。		1			1
10	ニットは難しかったです。	1				
11	慣れるまで大変？である。	1				
12	無地ではなくなる点（補修なので仕方がないが。）					1
13	時にないが、あえて言うなら時間を要すること。		1			
14	時間が必要		1			
15	無し			1		
16	センスがないと厳しい。	1				
17	修理をしたいニットは伸びるため難しかった。				1	
18	買い替えれば簡単だが、ダーニングは手間と時間を要する。技術が必要。	1	1			
19	太い糸を針に通すのが少し難しかった。	1				
20	日常的にやるにはたくさんの色糸などが必要になるので道具、材料が用意しにくい。				1	
21	センスが問われる。繕いたい衣類と繕う糸の合わせ方が難しい。	1				
22	時間がかかる。デザインが難しい。いつかやろうと思うものでクローゼットが片付かない。	1	1			
23	手先が器用でない場合などでは、重い通りの服にならない。	1				
24	無し			1		
25	無し			1		
26	無し			1		
27	コツをつかむまで使えるものができなそう	1				
28	生徒が穴の開いたものを持ってこられるか？				1	
合 計		12	9	6	4	3
		35%	26%	18%	12%	9%

表3 ダーニングの可能性

回答	意味や可能性	心や考え方を育む	楽しんで取り組める、かわいらしいものになる	無し
1	簡単にかわいく直したり、装飾できるため、小学生でも楽しんで取り組める		1	
2	ものを大切に長く扱う心をはぐくめる。汚れたり穴が開いて着ることができなくなった服も自分自身でダーニングすることで、愛着がわき、大事に着用することにつながる。	1		
3	衣服を長く使い続けるため、かつ、その衣服に愛着を持たせ、使い続けるポテンシャルを高める。様々な技法を取り入れ、作品を発信し、ダーニングを広めることで環境に良いエシカルな取り組みも増える。	1		
4	衣服の材質やデザインに合わせ、オリジナルのデザインを自由に縫い上げる楽しさを感じました。		1	
5	一つのもので大切に使用長持ちさせられること。お気に入りの服が少し修繕しただけで、長く着用できると良い。	1		
6	長く使うための“アート”	1		
7	インターネットやコンビニでも衣類が買えるため、ものに対する思いや価値がどんどん下がって入りユニを感じる。ダーニングを施すことで、お気に入りのものを長く使用することができます。ただ消費をするものではなく、愛着を持って使っていくものになることを願っています。	1		
8	縫い、ものを再生させ価値を上げる。	1		
9	衣服の修繕が必要になった際には是非活用したい。ワンポイントのデザインとしても大いに役立つと思う。自分で縫うことで衣服に愛着も生まれ、大切にしようと思った。	1		
10	自分で縫うことで愛着がわき、より大切に使うことができる。破れたら捨てるのではなく、長く大切に使うことができることはSDGsを考えるうえで大切なことだと思います。	1		
11	無し			1
12	ただの補修ではなく、かわいらしく自分の思いが現れること。		1	
13	手芸自体が生活を豊かにするもので趣味として楽しいが、それだけではなく、これからの時代、衣服一つ一つを大切に使い続ける方法を楽しみながら取り入れる時代だと思う。ダーニングは思い入れのあるものを使い続けるためだけではなく、自分でダーニングすることで思い入れのある一品にするという可能性が感じられた。	1		
14	持続可能な社会への1歩。物を大切にすることを育む。ダーニングから刺し子、金継ぎなどの日本にもあるものを大切に作る技法への注目。今あるものをアップサイクルすることにも活かすことができる。	1		
15	長く愛用したものより青着をもって使用できるようになると思った。ファストファッションばかりを選択してしまう生徒たちにも授業で実習させたい。	1		
16	SDGsの観点から地球環境のことを考えて、長く大切に物を使っていくことの意味は大きい。	1		
17	縫うとデザインを同時に利用できるため、楽しくかつ衣服を大切に使うきっかけにできそう。	1		
18	修繕しながら、長く、大切に使うことに、あらためて意義を感じた。	1		
19	自分の持っているものを大切に使う心が養われると思った。ダーニングによって、穴の開いた衣服がかわいらしく変身して、また新しくなるところがすごく良い。		1	
20	SDGsについて教えている中でアップサイクルという考え方（手法）を知り、価値を高めながら大切に使い続けることができる。	1		
21	補強。衣類を大切に使うこと。世界に一つだけの自分の衣類を簡単な手間で作ることができる。	1		
22	衣服を長持ちさせられる。（思い出が残せる）話題が広がる。愛着があるワードローブになる。	1		
23	オリジナルなものに変化できる。SDGsとして活用できる。物を大切に作る。	1		
24	限られた被服資源を長く活用することができる。	1		
25	物を大切に。手仕事を気楽に。生活を豊かに。自分らしい生活をなとたくさんある。大切な経験だと思う。	1		
26	衣類を長く大切に使える。SDGsを改めて考えることができる。将来は家庭科の実習に取り入れて生徒たちにダーニングが身近なものになると思う。	1		
27	お気に入りのベストの再生。シンプルなものにワンポイント。		1	
28	やっていて楽しいし、繰り返し物を使える。ダーニングしたものには愛着がわきます。		1	
合 計		21 75%	6 21.5%	1 3.5%

表4 ダーニングの活かし方

回答	活かし方	授業に展開	生活に展開	無回答
1	衣生活だけでなく、環境も絡めて活用したい。シミのある布製品や穴の開いたものを持ってきてもらい、ダーニングをさせたい。	1		
2	無回答			1
3	服飾手芸の授業で活用し、家庭基礎や課題研究で環境に関連させる。	1		
4	教材会社のもを使用するだけでなく、色々な縫い方の応用として提案してみたい。	1		
5	エプロンを製作した際、終了に差が出た時などに活用できる。エプロンにワンポイントを入れるみたいな感じです。オリジナル感も出し、楽しく取り組みそうです。	1		
6	無回答			1
7	家庭科の授業で5Rの学習をし、限られた資源を大切にすることを願っています。古くなると新しいものを買うことに子どもたちは慣れていないため、傷んだ衣類も素敵に生まれ変わらせる工夫ができることを実際にダーニングをしたものを見せながら具体的に伝えていきたい。	1		
8	刺し子を扱ったので、その際に合わせてダーニングの考え方を伝えたいと思った。	1		
9	ダーニングで多くのことができるので、是非紹介したい。	1		
10	小学生では授業で扱うことは難しいかもしれませんが、ものを大切にするという意味で、このようなことができることを伝えていきたいと思った。	1		
11	無回答			1
12	衣服の手入れの補修の一つとして紹介したい。(可能なら製作活動の一つとして実習出来たら良い。)	1		
13	高校の「家庭基礎」では、被服製作ではなく、補修を学ばよいいことになっているので、このように実際に自分の使っているものの補修をさせるような授業をしても良いと思った。衣生活分野の実習では、作ったものを即、捨てる生徒もいるので、新しいものを作るのではなく、各自の思い入れのある物の寿命を伸ばすような実習も素敵だと思った。	1		
14	小学校の授業で思い出の服を使って作品を作る授業のなかで紹介したい。今後学内でのシネマ会でダーニングの映画を取り上げるのでその時に活かしたい。	1		
15	持続可能な衣生活として実習させたい。	1		
16	部活の指導で刺繍を取り入れ、今後の生活の中でダーニングに活かせることを指導したい。糸の通し方、糸をとりやすくする工夫などを生徒に伝えたい。	1		
17	専門高校のため普通高校より多く実習を行っている。作品のポイントとして活用したい。刺繍は刺し方が多くあり、時間をとってしまうため基本の刺し方でかわいらしくできるところが良いと思う。	1		
18	ダーニングの基礎を知ることができたため、是非、今後、生活の中に取り入れたいと思った。		1	
19	手芸の授業があるため、是非、自分の直したい衣服をかわいく変身させてみたい。とても楽しく実習出来ました。すぐはまりそうです。	1		
20	実習として取り入れるのは難しいですが、アップサイクルの話をしたり、今回製作したのを見せながら授業を行いたい。	1		
21	衣類を大切にしていく。		1	
22	きっと作品が完成した後の時間調整に利用したい。	1		
23	本返し、半返し、並縫いを使い、オリジナルな製作につなげてみたい。	1		
24	かつての被服製作は生地から新しいものを作るというイメージでしたが今あるものを活かして使うという授業展開にできるかなと思うようになった。	1		
25	まずこのような生活の中の知恵や技があることを伝えたい。家庭科でも取り組みやすいと思う。	1		
26	現在、刺し子を指導していて、玉止め、玉結び、並縫いなどの基本ができることを目指している。ダーニングは日本古来から実施されてきたことだと思う。授業を通して、ものを大切にすることを学ばせたいと考えている。	1		
27	「持続可能な衣生活」の中で技術の紹介。物を大切に長く使用することができるように授業に活かす	1		
28	授業に取り入れられたらやってみよう。	1		
合 計		23 82%	2 7%	3 11%

5. 考察・まとめ

家庭科教員を対象としたダーニングのワークショップアンケート結果を通して、あらためて衣類等の廃棄やお繕いについて考えることが出来た。ダーニングをすることの良い点として、装飾が加わり、オリジナル作品につながるなど、好意的に受けとめていることがわかった。また悪い点としては、センスや経験が必要で時間がかかるという点が挙げられたが、ダーニングは自由な発想で自由に取り組めるので、どのようなステッチであっても間違いではなく、そのステッチ自体が個性となるため、途中で手を止めても終了しても構わないと考える。そこにオリジナリティや面白みが生じてくる。そして、この技法の可能性として、心や考え方を育むことにつながる技法であることを感じながらの参加者が多いことも、収穫であった。ダーニングをする対象物のストーリーを思い浮かべながら、自らの手を動かすことは、心地よい心の安定につながると思う。プレゼントされたもの、譲り受けたもの、自分で購入したものなど、まつわる思い出はもの数だけあり、尽きないはずである。

また、いったん着用されなくなった大切な衣服等にダーニングを施すことで、新たな命が吹き込まれ、着用が再開され廃棄を先延ばしにすることが出来る。それは、環境汚染の軽減につながっていく。豊富な商品があふれる世の中ではあるが、貴重な繊維や布から衣類を家庭で賄っていた時代に思いを馳せながら、再び、衣類は傷んだら直ぐに廃棄するものではなく、直しながら着用するものへと変化していくと良いと考える。前田も「わたしたちは消費目的で衣服を着用するのではなく、継承された品物として愛用すべきである。(中略)衣服についてしまった汚れやキズなどに文化的価値を見いだすことが出来れば、衣服の価値は向上するのではないだろうか。」⁵⁾と述べている。個人の力は小さくても社会の考え方が変化し、大きな成果につながることを期待したい。多くの参加者がご自身の家庭科等の授業で応用・展開したいと回答していたことから、生徒、学生の生活習慣に変化が生まれて、少し先の社会にも変化が生じることも期待したい。

近年、手芸作家、ファッションデザイナーがダーニングを取り入れた作品を制作・発表し、店頭で書籍を目にする機会が増えている。独自性や個性を発揮し、単なる“お繕い”ではなく、創作的な表現方法の一つとしての広がりも見せていることも、我々の意識改革につながっていくのだと感じている。

このワークショップにおいて、参加者の意識に変化が生じていることをアンケートの分析を通して感じることが出来た。ダーニングは、愛着を持って衣服を大切に作る姿勢の表れであり、持続可能な衣生活への重要性を投げかけていると言えるのではないだろうか。貴重なアンケート結果を顧みながら、地球環境に配慮した持続可能な社会になるよう、今後も身近なところから実践し、貢献していきたい。

注

- 1) 国際連合広報センター <https://sdgs.un.org/partnerships> 2025年12月10日閲覧
- 2) 前掲 2025年12月10日閲覧
- 3) ウキペディア (ビートルズ) <https://ja.wikipedia.org/wiki/> 2025年12月8日閲覧
- 4) Eleanor Rigby (日本語の翻訳)
<https://lyricstranslate.com/ja/eleanor-rigby-erinarigubi.html> 2025年12月8日閲覧
- 5) 前田博子 繕う行為によって「継承される衣服」を考察し、衣服文化を模索する：仁愛女子短期大学研究紀要第50号,p4 (2018)

参考文献

- ・海老原誠治 3R・2R・繕いの、効率・文化を通じた考察, その可能性: 家政学会誌 Vol.75 No.9, pp479-484 (2024)
- ・野口光 野口光の、ダーニングでリペアメイク お繕いの本 日本ヴォーグ社 2020年

工芸系実技授業における P B Lの取組

Project-Based Learning (PBL) approaches in arts and crafts studio classes

造形表現学科 大木 敦子

はじめに

造形表現学科の授業形態の特徴としては実技授業が多いことである。知識・技能を修得する事が主な到達目標であった時代から、「何ができるようになるか」という資質・能力の育成に変化していく中で、学科としても作品等の成果物主体の評価から制作過程を踏まえた評価へと転換を図ってきた。

一方で工芸系の授業を担当するにあたっては「手を動かして身体で覚える」というような反復学習が排除できない面がある。作品のクオリティを高めることと同時に思考力を高める深い学びを実践するには何が必要か、限られた授業時間の中での試行錯誤を続けてきた。

近年PBL (Project Based Learning) が広まり、最新の学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」¹⁾を実現するための学習法とされ、あらゆる場面で取り入れられている。

筆者が担当する授業でもPBLを取り入れ、知識・技能の修得にとどまらず現代社会の問題点について視野を広げ、学生自身のアイデアや発想がさらに深まると共に作品制作が自分自身のものだけではない、社会とどう繋がるかを考える授業を実践してきた。

本取組みでは4年次専門教育科目の織物造形Aでの事例を取り上げ、取組みの成果と課題点について考察する。

1. 授業構成

(1) 科目の位置付け

織物造形Aは4年次の専門教育科目である。区分としては造形系の授業である。

造形系とは他に染色造形、金工・ジュエリー造形、陶芸造形など、所謂工芸系の科目と言える。現在のカリキュラムではI・IIなどのように積み上げ式の授業とそうでないA・Bなどの授業が存在しているが、織物造形Aは積み上げ式の授業ではないところに特徴がある。

工芸系の授業は基本的に基礎的な技法や素材の理解から始まり、それらに触れる機会が増えるに従って習熟度が増す構造になっている。特に織物の分野においては技法への理解は作品のクオリティだけでなく発想の幅を広げるにあたって重要な意味を持つ。新しい組織や表現を考え出すことは積み重ねがあってこそであり、一つの技法と別の技法を用いて比較をし、素材の比較をすることは課題を一つこなすだけでは到底到達できない領域である。そうであればなぜここで積み上げではない科目が存在しているのか。

これは当学科の特徴が表れた結果であるが、デザイン系のゼミや絵画系のゼミの学生というように、造形(工芸)系を主たる分野としてこなかった学生が4年時でも学びの視野を広げていけるようにした配置に理由がある。この構造こそがPBL学習を取り入れるには非常に適した環境と言える。

(2) 到達目標

織物造形Aにおける授業の到達目標は以下の通りである。

- ・織物の基本的な技法に加え自身のアイデアを組み込んだオリジナルのテキスタイルをつくることので

きる。

- ・織物（テキスタイル）の社会の中での役割を理解し、持続可能な未来に向けての提案ができるようになる。
- ・アイデアを共有し、互いの気付きを作品制作に生かせるようになる。
- ・他者の作品に対する理解を深め、互いにプレゼンテーションができるようになる。

最終的な授業の終着点を個別の作品制作としているが、その過程で社会との繋がりを持たせることとし、グループワークを実施している。

作品のコンセプトを構築するきっかけと社会課題がどう結びついているのか、またグループワークを通して自己表現が中心だったこれまでの作品制作とどう表現が変わるのか、学生自身が体験しながら制作へと繋げる構成とした。

(3) 授業の流れ

以下に授業計画を示す。²⁾

第1回	ガイダンス（授業の進め方）2030SDGsゲーム
第2回	「これからのテキスタイル」チームビルディング、資料収集・分析
第3回	「これからのテキスタイル」資料収集・分析、中間発表プレゼンテーション準備
第4回	「これからのテキスタイル」プレゼンテーション
第5回	課題「一枚の布」：デザイン計画、サンプル制作① 技法研究
第6回	課題「一枚の布」：サンプル制作② 素材研究 コンセプトの決定・デザインチェック
第7回	課題「一枚の布」：制作① 素材別染色
第8回	課題「一枚の布」：制作② 各自の計画に沿って進める／整経・綜統通し等
第9回	課題「一枚の布」：制作③ 各自の計画に沿って進める／綜統通し・ビーミング等
第10回	課題「一枚の布」：制作④ 各自の計画に沿って進める／織り出し
第11回	課題「一枚の布」：制作⑤ 各自の計画に沿って進める／中間チェック、修正
第12回	課題「一枚の布」：制作⑥ 各自の計画に沿って進める／仕上げ、完成、展示計画
第13回	展示・プレゼンテーション①：自身の作品について
第14回	プレゼンテーション②：他者の作品について

全14回中、1～4回をPBLのパート、5～12回を個人制作のパート、そして13回と14回の2回をプレゼンテーションのパートとした。全14回を通してPBLとしなかった理由としては以下である。

- ・あくまで「造形系」の科目であり、個人制作を重視するため。
- ・4年次の学生の状況（教育実習等が入る）を考慮し、学生が個々にペースを作りやすくするため。
- ・工芸系でない学生の視点と個性を引き出す為。

4年次科目ということでやむを得ない事情もあるが、グループワークと個人制作は両方取り入れることで個人制作に与えるPBLの効果を検証する。

(4) カードゲーム「2030SDGs」

SDGsそのものについては説明を省略するが、ここで用いたカードゲーム 2030SDGs（ニイゼロサンゼロエスディーゼズ）とは、SDGsの17の目標を達成するために現在から2030年までの道のりを体験するゲームのことである。一般社団法人 イマココラボが開発した。³⁾

さまざまな価値観や多様なバックグラウンドを持った人々がどのようにしてSDGsの目標を達成するかを体感するゲームであり、多くの企業、自治体、官公庁、教育機関等で実施されている。

筆者はこのゲームを授業に取り入れるにあたり、公認ファシリテーターの資格を取得した。

授業に取り入れた目的としては、課題の設定以前に体感を通して問題の本質を学生自身が「自分ごと」として考えることが必要だったからである。

2030SDGsのゲーム展開中、筆者はファシリテーターに徹することを心がけている。教授する側ではなく場を提供する側であり、場の流れを見守る忍耐力も時には必要である。



図1 2030SDGsゲームの様子

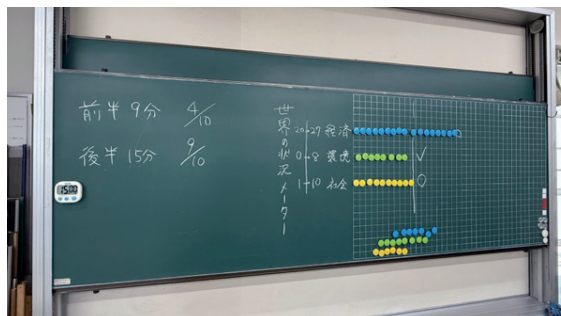


図2 2030SDGsゲームの結果を示した黒板

(5) チームビルディングとグループワーク

2030SDGsを経て「これからのテキスタイル」という視点でまずは個別にプレゼンをする。

筆者が他の授業でも取り入れている手法であるが、チームビルディングの前に必ず個人の案を発表する機会を設けている。発表後は近いアイデアのメンバーが集まるようにチームを構成する。

グループを編成する前に個人のアイデアのプレゼンテーションをすることで「個」の意見が埋もれるのを防ぐ狙いがある。また、グループ内での役割に関わらず常に全員が責任感と当事者意識を持ってグループワークに参加しやすくなる効果がある。

全員が主体的性を持って関わるためには用意された環境にただ配置されるのではなく、「何を持って」参加するかが重要である。

(6) グループワークプレゼンテーション

新しいテキスタイルの提案は現実的には非常にハードルが高い。しかしこの授業内では「アイデアを腐らせない」ことを目標に、実現可能か不可能かを重要視せずに進めた。また、アイデアや商品が既存のものと同様のもも良しとし、既存のものとはどう差別化し独自性を出せるかを重点的に考えるようアドバイスした。数年この形式で授業を実施してきて見えてきた事がいくつかある。

まずは衣料廃棄物に対する問題意識が高まっている、という点である。

2030SDGsゲームを数年実施する中で、SDGs自体の認知度は大きく上昇した。2019年に実施した時点ではSDGsという言葉自体を知っている学生は20名程度の履修者の中でわずか数名であったが、現在は知らない学生はいない。これは政府やメディアの取り組みも大きく影響しているが⁴⁾、学校教育の中で扱われてきた事が大きいと感じている。すでに中・高の探究学習の中で扱われてきており、この中で環境に対する意識は高まってきたと言える。

ファッション以外ではユニバーサルデザインの視点も増えており、これもその影響と言える。

- ・衣料廃棄問題、廃棄繊維を利用した商品展開
- ・他分野とのコラボレーション（音楽・医療・スポーツ等）
- ・伝統文化に焦点を当てた取り組み
- ・先端技術を活かした商品開発

- ・ワークショップ提案
- ・若者・Z世代の視点の提案

(7) 個人制作

グループでのプレゼンテーションを経て個人制作に入る。デザインエスキースの段階で問題意識や素材に対する探究心が深まっている事が見てとれた。自己の内側から発出するものの他に経験や社会との繋がりを踏まえたアイデアが出てきたことはグループワークの成果と言える。

(8) プレゼンテーション

個人制作のプレゼンテーションはここまでの実技授業と変わらず行い、教員からの講評と学生同士の感想・質問等を行なった。個人のコンセプトをどう作り上げたかについては前半のグループワークからの繋がりが示された。

1週間後、他者の作品をプレゼンテーションする。作品の批評ではなく、プレゼンター側がオリジナルのアイデアで提案をする。

こうすることで他者の作品に一步踏みこむこととなり、対象の作品のことをよく理解できているかが問われる。通常は作者にインタビューする事が多いが、プレゼンター自身の印象から別の視点で提案することも良しとし、敢えてインタビューをせず先入観を入れないアイデアを持ってくることもある。

作者は自分の手から作品が離れどのように独り立ちしていくのかを見ることとなり非常に感激する。

ファッションとして、インテリアとして、ワークショップとして、等々さまざまな提案があった。

(9) 作品例

図3に示した作品は作者が春休み中に参加したボランティアの経験をもとにイメージした作品である。伊豆諸島の利島の記憶の中の風景を元にデザインしている。椿の木と地面に落ちた花の色彩と質感を編物で表現している。貼り出してあるシートは別の学生のプレゼンテーション用のものである。(プレゼンテーションの形式は自由としている) いくつかの提案があるが、利島という環境を観光の面から捉えて提案し、作者の経験も踏まえたプレゼンテーションであった。

図4の作品は織物を主たる分野としない学生の作品である。レシートには書かれない現実のコスト(環境、労働、倫理)をテーマにデザインした。白く見える部分は実際のレシートをつなぎ合わせたものであり、ブルーの部分にはレジ袋を使用した。また使わなくなったUSBケーブルも織り込まれている。織機は使わずミシンワーク等で仕上げている。2030SDGsゲームやグループワークの流れがよく現れた作品となった。



図3 学生の作品例1



図4 学生の作品例2

2. 授業に与えた影響

(1) 個人作品のテーマ設定

織物系の授業を組み立てる上では当学科のカリキュラム構成上、1年次はどの分野にも通じる基礎を中心に授業を展開している。その為、1年次は素材への理解や経験を重視し、技法は限定的としている。2年次は木杵を使った制作を行いここでも技法は限定的であるが、技法を習得した上で課題に沿った各自の作品のコンセプトを立てることとしている。3年次になって初めて手織機の構造を勉強するが、前期はここにかかなりの時間を要するため、自作品のオリジナリティやコンセプトを構築する課題は設定できず、後期の課題で作品のコンセプトをじっくり考えることになる。

授業としては素材に向き合うこと、技法に向き合うこと、テーマやコンセプトに向き合うことを繰り返してきて、自作品に対して考え、制作する時間がほとんどであった。

それに対し、4年時の織物造形Aの授業の当初は自身の作品ではなく、テキスタイルが社会の中でどの様に役割を持っているのかを理解し、または問題を発見する所からスタートした。

この事で自身の内面に向き合うことが多かったこれまでの作品と比較して、個人の視点から社会の視点への広がり生まれた。

(2) 他者の作品のプレゼンテーション

このプレゼンテーションの形式を取り入れた理由は、講評会の双方向性を生み出し作者本人が気づかなかった作品の魅力を発見することにあつた。

これまでの講評会は、教員からの講評がほとんどであった。学生は自身の作品についてのコンセプトや制作の過程等は詳細に説明することができる。他者の作品については質問や感想などを述べる機会はあるものの、理解度やコンセプトに対する考察の深度に個人差があつた。

他者の作品をプレゼンするという事はそこに責任感が生まれ、作品と作者を理解し尊重しなければならないというプレッシャーも伴う。一方、作者は自分の手から離れた作品を見守る事で、客観的な視点を得られることになる。実社会ではあり得る事であり、就職を控えた4年時にこの経験をする事には大きな意味がある。

授業アンケートからは以下の様な感想があり、一定の成果があつたと考えている。

- ・ 友達の作品についてのプレゼンは自分では気づかない角度からの発見があり、勉強になった。
- ・ 友達の作品をプレゼンする機会は初めてだったが自分には見えなかった自分の作品の新たな一面を知ることができ有意義な機会であつた。
- ・ 友人のプレゼンをするのは初めてで難しかったが、人前で説明する力が身に付いたと感じる。
- ・ プレゼンを通して仲間とも意見交換などすることが出来て、とても濃い前期になりました
- ・ 自分以外の作品を紹介するとき、自分にはない意見を聞くことができとても良かったと思いました。
- ・ 友達の作品のプレゼンでは、自分以外の人に考えてもらうことで新たな発想が沢山あつて、発表を聞いて面白かったです。
- ・ 他人の作品のプレゼンをする機会は、自分の作品だけでなく、他人の作品についてもよく知る事が出来る機会だったので、良かったです。
- ・ 他者の作品をプレゼンしたり、逆に自分の作品を他者が紹介してくれることで自身の考えを深めることができ、第三者の目があることの大切さを理解することができた。
- ・ 他の人の作品をプレゼンすることで様々な視点から作品を見ることができ、またその人の個性も輝くなと思えました。

3. 効果と検証

(1) 手段か目的か

PBLを授業に取り入れるにはカリキュラム等様々な前提や要因が関わってくる。

大学教育という枠の中で学生の主体的・能動的学びを引き出すことが目的とするならば、PBLは手段である。

一方、解決すべき課題やプロジェクトが先にあり、産学官連携事業等を通じて実施するのであればこれはPBLは目的であると言える。

今回は織物造形Aという授業の中で実施する前提であり、目的は学生の意識の変容であった。この点においてはPBLは手段と考えている。

学生の授業アンケートから読み取れる内容としては確実に意識の変容があり、テキスタイルの業界に対する知見が深まっているといえる。また作品に対しても多角的な捉え方ができるようになった事が伺える。

(2) グループワークに対する学生の慣れ

織物造形Aの授業に限らずグループワークを取り入れた授業形式を数年実施してきて感じることは学生のグループワークに対する「慣れ」である。これは大学入学以前から既に探究学習を経験していること、また大学入学後も多くの場面でグループワークを経験してきている事が要因と考えている。

グループワークが苦手な学生が存在することも事実であり、慣れる事はこれを乗り越える助けにもなる。

しかし形骸化されたグループワークは学生が授業や課題をこなすための枠組みだけになり、創造的思考を産む土壌にはなりえない。

(3) 今後に向けて

学生の意識の変容という視点では今回の取り組みで一定の効果があったと言える。

一方で、授業の構成としてはPBLの結果と個別の作品制作とのつながりが分かりにくい点があった。

PBLの効果と個別作業の両方を充実させるためには14週の授業では期間が足りず、限られた中での2つの要素を実施することで重点を置くポイントが曖昧になった事が原因である。

学生アンケートからも以下の様に意見が寄せられた。

- ・グループワークと本制作での一枚の布（課題名）の関連性は分からなかった。
- ・もう少し制作に当てられる時間があれば尚良いのではないかと思う。クオリティも高くなると感じる
- ・制作スケジュールが少し余裕がなかった。

授業の改善という点では今後は課題の目的と授業の到達目標を整理して学生に明確に伝える必要があり、個別制作の段階で十分にエスキースの時間をとる事が重要である。

織物造形AでのPBLの取り組みは授業の手法であり、企業等との連携等はして来なかったが、今後は授業という枠を超えたプロジェクトとして実際に企業等と連携して実施していく場面が増えていく。工芸系だけでなくデザインの分野や学科を超えて共創する場面も出てくる。そうした時に留意すべき点として、目的を明確化し、スケジュール調整等も踏まえた十分な準備が必要となってくる。

またその場面ではプロジェクトの進行や達成が目的のPBLとなるが、個々の学生の活動に目を向け個別の評価ができる仕組みを綿密に計画しておくべきである。

更にはカリキュラム全体においても実施に適切な時期を継続的に検討していく必要がある。

注

- 1) 文部科学省 平成29・30・31年改訂学習指導要領（本文、解説）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm（2025.12.29 閲覧）
- 2) 東京家政大学シラバス
<https://tk-ptl.tokyo-kasei.ac.jp/campusweb/slbsskgr.do>（2026.1.5 閲覧）
- 3) 一般社団法人 イマココラボ <https://imacocollabo.or.jp/2030sdgs/>（2026.1.5 閲覧）
- 4) 朝日新聞SDGs ACTION! <https://www.asahi.com/sdgs/article/15212866>（2026.1.7 閲覧）

参考文献

- ・花澤洋太（2016）「造形美術教育科目のアクティブラーニングについての考察」
東京学芸大学紀要 芸術・スポーツ科学系 68：133-155
- ・若元澄男（2016）「美術教育とアクティブ・ラーニングについて」比治山大学紀要, 第23号, 2016
- ・長谷川 望 山田 剛輔 木村 博人（2024）「小学校の探究的な学習における大学PBL教育とのつながりについて」教職センター年報 第19号
- ・広崎心 唐澤博 難波俊樹（2025）「企業×大学×中高でつくるPBL実践ガイド」大修館書店
- ・ジェームズ・エルキンス（著）小野康男（翻訳）、田畑理恵（翻訳）（2023）「なぜ美術は教えることができないのか：美術を学ぶ人のためのハンドブック」三元社
- ・スージー・ボス（著）、ジョン・ラーマー（著）、池田匡史（翻訳）、吉田新一郎（翻訳）（2021）
「プロジェクト学習とは：地域や世界につながる教室」新評論

読解指導の試案としての肥料モデル (3)

－「方略読書会」における議論の促進－

A Fertilizer Model as a Tentative Proposal
for Reading Comprehension Instruction Part 3
- Enhancing “Peer Reading Strategies Group: PRSG” Discussions -

児童学科 平山 祐一郎

1. 読解指導の肥料モデル

平山 (2024) は読解指導の肥料モデル (図1) を試案として提示した。読解指導を植物に与える肥料にたとえて、「速効性肥料」型読解指導、「緩効性肥料」型読解指導、そして「遅効性肥料」型読解指導の3つに分けた。時間経過とともにそれぞれの指導による読解力がどのような経過をたどるかをイメージしたものである。

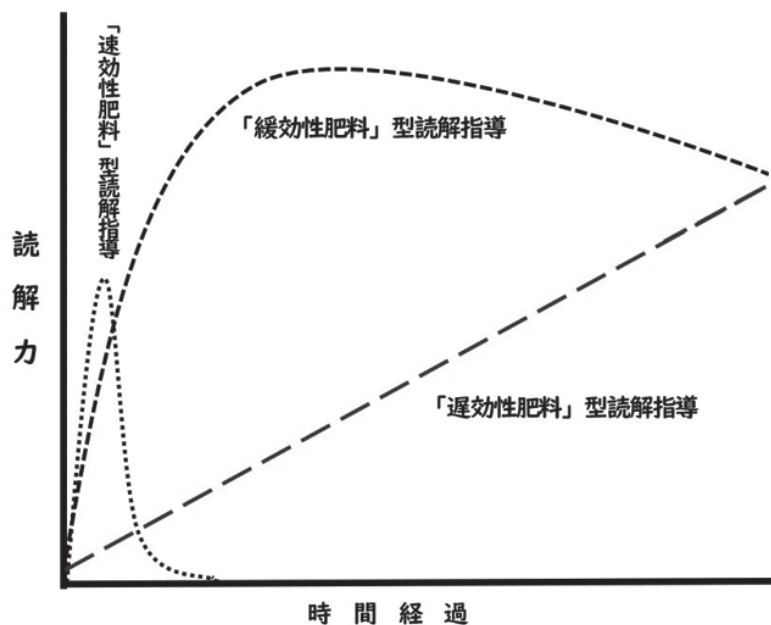


図1 読解指導の肥料モデル (平山,2024) ⁱ

その名の通り「速効性肥料」型読解指導は、速く結果を出す読解指導である。資格試験や入学試験などを受けるにあたっては、合格を目指して出題の特徴や傾向の分析を行い、高得点が狙える解答方法を研究する。そのような試験対策的な読解指導は、すぐに効果が上がることを目指しているため、その効果は出るものの、それが一時的であったり、その効果が対策を行なった問題に限定的であったりすることが推測される。

次に、「緩効性肥料」型読解指導である。ある程度の期間をかけて成果を生み出す指導である。これは「読解方略」を主軸として、じっくりと読解力を向上させる。もちろん、読解力の獲得は、漢字の読み書きの練習や語彙の習得、文法の学習などと同時平行的でなければならないが、「読みの実践」として多種多様な「読解方略」の運用を促す指導である。学ぶ側は「読解方略」を自覚的に使うことが求められる。教え手は文章を読む上では当たり前のこととしてあえて強調しなかった読解方略であっても、しっかりと

言語化し、学び手にそれが浸透することを目指さなければならない。文章を読むときに、何に注目して、どのように読み解くかの手段・手法について、明確に示していくのである。一方、学び手側は読解方略を示されても、積極的に用いないことが知られている。犬塚（2020）はそれを「3つの壁」（p.126-129）と呼んでいる。「方略を知らない」「自分から使おうとしない」「うまく使えない」というハードルである。学び手が読解方略を知るだけでなく、実際に用いることができ、さらに自ら使おうとするところまで、教え手は導いていかなければならない。そのような手間をかけても、小学校や中学校、高等学校において、児童生徒に読解方略を定着させることができたならば、図1のように読解力は着実に向上し、その持続期間も長くなることが予想される。

そして、「遅効性肥料」型読解指導である。植物がよりよく育つためには、まずは土壌を整え、豊かにする必要がある。それに最も当てはまる活動は読書である。しかし、小学校・中学校・高等学校では、様々な学習内容が膨大に用意されているため、読書だけを特別に取り上げて、たくさん本を読むことを促すわけにはいかない。そこで、学校でできることは読書習慣の形成に寄与することである。読書習慣さえ形成できれば、小学校、中学校、高等学校の間も、またその後の人生においても読書が日常化され、その結果として図1のように読解力は右肩上がりとなっていくだろう。

2. リテラチャー・サークルから「方略読書会」（Peer Reading Strategies Group: PRSG）へ

「遅効性肥料」型読解指導を行うことで、すなわち子どもたちに読書習慣を形成し、日常的な読書を可能とすることで、読解力は漸増していくだろう。読書習慣は個人で形作ることできるが、小学校や中学校、高等学校にはせきかく仲間がいるのであるから、その仲間関係を通じて読書習慣を形成していく方法があってもよい。読書の共同学習、つまり読書会である。

いろいろなやり方がある中で、足立（2008）が紹介する「リテラチャー・サークル」は、巧妙で洗練されたしかけを持つ点で注目に値する。一冊の本をいくつかのパートに分割し、1つのパートに対して、それぞれが異なる役割を担って参加するのである。8つの役割があるという。どのグループにも置きたい役割としては、「コネクター」（自分とのつながりを見つける）、「クエスチョナー」（疑問を見つける）、「リテラリー・ルミナリー」（優れた表現などに光を当てる）、「イラストレーター」（目に浮かんだ情景を絵にする）が挙げられている。必要であれば加えたい役割としては、「サマライザー」（要約をする）、「リサーチャー」（作者、テーマなどを研究する）、「ワード・ウィザード」（特別な語を取り上げる）、「シーン・セッター」（場面の特徴をとらえる）が挙げられている（p.37）。

Aさん、Bさん、Cさん、Dさんの4名で4章からなる本を読むとするなら、表1のようになる。1冊の本を読むことによって、4名は4つの役割を体験できる。また、各章ごとに4名の役割が重複することがない。

表1 リテラチャー・サークルの実施例（平山,2024,p.34）

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

リテラチャー・サークルは優れた読書会の技法である。しかし、基本的には読書を楽しむことを目的としている。そこで、平山（2025）は「読解方略を学ぶ手段であることを強調してリテラチャー・サークルを用いてしまうと、リテラチャー・サークルが持っている『魅力を伝える』部分が希薄化してしまうこと

が考えられる。そのため、読解方略を学ぶ場としてのリテラチャー・サークルは、そのやり方は踏襲するものの、その名称のまま用いることは避けるべきだろう」(p.14・15)と述べている。そして、「共に読書で読解方略を学ぶ場という意味で『方略読書会』(Peer Reading Strategies Group: PRSG)を構想してみたい」(p.15)と提案している。そして、基本的手続きはそのままにして、参加者が担う役割の候補を次のように10個挙げている(p.15)。①難読漢字の読みを調べる役割、②難しい言葉の意味を調べる役割、③代名詞が指している内容を調べる役割、④どんな言葉が省略されているかを探す役割、⑤接続語(接続詞・接続助詞)に注目する役割、⑥わかりやすく書き換える役割、⑦具体例を考える役割、⑧箇条書きや要約をする役割、⑨図解する役割、⑩納得できない部分を掘り下げる役割、である。

しかしながら、参加者の役割として、読解方略が強調され過ぎてしまうと、読むことの面白みや動機づけを阻害してしまう懸念がある。やはり、読書会においては、他の参加者が「本文のどこに注目したのか」、「読むことによって何を感じたり、考えたりしたのか」を知りたい場であろう。それを排除してしまったら、味気ない読書会となってしまふ。そのため、方略読書会を成功させるためには、いくつかの配慮が必要になる。

3. 「方略読書会」(Peer Reading Strategies Group: PRSG)を動機づける運営

読解方略を学ぶ場としての読書会が、読書会の持つ楽しさ、面白さを減じてしまうなら、その読書会は継続せず、失敗に終わるだろう。では、他の参加者の注目点や感想や意見を簡潔に知ることができ、そのことで読書の動機づけを高める方略読書会の運営にはどのような工夫が必要だろうか。

そもそも読書会において、参加者の感想や考えを円滑に引き出すことは簡単なことではない。読書感想文を書くときに味わう困難さと同様に、読後に自分の感想や考えを言語化することは容易いことではないからだ。さらに、それを人前で口にすることは、人目を気にして憚られることが多い。そこで、読書会の司会役が、読書会参加者の一人一人に働きかけたい2つのポイントを挙げておきたい。

①「一番心に残った所はどこですか？」

これは岩下(1989)ⁱⁱの著作で紹介されている問いかけである(p.165)。たとえば、映画館に足を運んだ後、あるいは景勝地を巡った後などに、同行した人に「あの映画、どう思いました」とか「あの風景はいかがでした」などと尋ねてしまったとしよう。その無造作な問いかけに対して、問われた側は記憶を整理し、思案し、言葉を探し、相手にわかるように答えなければならない。かなり認知的な負荷をかける問いである。しかし、「一番心に残った所はどこですか」と尋ねられればどうであろうか。具体的な「場所」(箇所)を問われているだけであるから、記憶を振り返り、率直にその場所(箇所)を言葉にすればよいので、認知的な負荷が少ない。みな同じ映画や風景を見ているので、「あの映画は主人公の独白部分が印象的でした」とあるとか「あの風景の空と海の青さが記憶に残ります」といった形で、発言内容をすぐに共有することができる。そこを起点に話が弾む可能性が高い。読書会の司会者は「印象に残ったのはどこですか」「記憶に残りそうなのはどこですか」という「場所(箇所)の問い」を大切にすべきだろう。

②「そういえば」

「どこですか」という場所(箇所)の問いと並んで、読書会の参加者が答えやすいのは「そういえば」である。たとえば、「そういえばこのパートを読んでいて思い出したことがあるんだけど」というような発言のスタイルである。人はたいてい文章を読みながら、その内容を自分に関連づけて考えているものである。「そういえば同じようなことがあったな」とあるとか「そういえば同じような話を聞いたことがあるな」などである。

読書会の司会役は、「このパートを読んでいて、『そういえば』と思い出したこと、あるいは思いついたことはありますか。些細なことでもかまいません。」と問いかけてみる。すると、問いかけられた人は何らかのことを口にできるだろう。その発言がさらに他の参加者に「そういえば」を引き出すことが予想さ

れる。このような連鎖が読書の楽しさ、面白さ、さらなる読書への動機づけを高めることにつながるだろう。これは、内田（2023）自身が運営するゼミにおけるアイデアである（p.1-8）。

4. 今後の課題

本稿では方略読書会をより活性化するための方法を提案した。しかし、今後気がかりなのはやはり生成AIである。人がある本を読んだとしても、生成AIが瞬時にその本の要約やその本から生じる疑問点などをリストしてしまえば、人間が読解方略に習熟し、多様な読書経験を積む意味が霞んでしまう。生成AIに圧倒されない、人間ならではの読解・読書は可能なのだろうか。

インターネットが登場する前は「博覧強記」という言葉があるように、書籍を大量に読み、しっかりとその内容を頭に留めておくことが理想とされた。しかし、インターネットが登場すると、ネット上にはみるみるうちに膨大なデータが蓄積され、さらに、検索という作業で、すぐにそれらを活用できるようになった。インターネット以前は、「問われたら答える」知性が、インターネット以降は「問う・引き出す」知性が重要となっていた。

そして、生成AI時代の到来である。検索ボックスに言葉を入れる代わりに、プロンプトに指示や命令を書き込みようになった。そうすることで、生成AIは的確な回答を返してくれる。生成AI以前は、検索ボックスに言葉を投げ、その検索結果をもとに、自分で結論をまとめあげなければならなかった。それを思えば、驚異的・革命的な進歩である。もはや人間の知的作業の大部分が生成AIによって置換されるようになってきているといっても過言ではないだろう。

しかし、そのような生成AIでも未だに回答することができないことがある。内田（2023）のゼミで用いられている「そういえば」という言葉から繰り出される一連の内容を予測することである。人間が何かにふれて「そういえば」と語りだすこと、すなわち「ふと思い出したこと」や「ふいに考えたこと」の内容までは、生成AIは予測して回答することはできないのである。

したがって、人間が「そういえば」という形でどれだけ発言できるかが、これからの人間ならではの知性を形成するのではないだろうか。それに応じて、生成AIに負けない読書のためには、「そういえば」から続く発言をより豊かに引き出す読解方略を開発することが今最も急がれることなのかもしれない。

文献（引用順）

- 平山祐一郎 2024 読解指導の試案としての肥料モデル 東京家政大学教職センター年報,17,31-35
 犬塚美輪 2020 生きる力を身につける 14歳からの読解力教室 笠間書院
 足立幸子 2008 読書の魅力を伝える技法 リテラチャー・サークル 教育と医学,2008年1月号,35-41.
 平山祐一郎 2025 読解指導の試案としての肥料モデル(2)-「方略読書会」の構想-
 東京家政大学教職センター年報,19,12-16
 岩下修 1989 AさせたいならBと言え -心を動かす言葉の原則- 明治図書
 内田樹 2023 街場の米中論 東洋経済新報社

ⁱ 平山（2024）においては、「読解力指導の肥料モデル」となっているが、正しくは、「読解指導の肥料モデル」である。

ⁱⁱ 岩下（1989）は、指示する際には、聴き手に「ゆれのないモノ」を示す必要があるとしている。「物・人・場所・数・音・色」を挙げている（p.3）。そして、「演劇、音楽、映画の鑑賞、読書等、感想を発表させるときなどは、必ず、一番心に残った所はどこですか？と『場所』を問うことにしている」（p.165・166）という。本稿では、この「場所」（箇所）の問いかけに注目した。

生成AIを用いた対話的テストの教育的可能性

－「学習履歴依存型・対話生成テスト」による総括的評価の試みと結果の分析－

The Educational Potential of Dialogic Assessment Using Generative AI － An Analysis of a Summative Assessment Based on a Learning-History-Dependent, Dialogue-Generated Test －

保育科 鷺殿 篤

キーワード：ICT, 生成AI, DX, 教育評価

1. はじめに

本研究は、2025年度に実施した教職課程科目「教育におけるICT活用」における期末テストの実践を対象とし、生成AI（ChatGPT）を用いた対話的評価の教育的可能性を検討するものである。本実践の第一の特徴は、期末テストの成果物として、学生と生成AIとの会話履歴そのものを用いた点にある。さらに本実践では、生成AIを単に活用するにとどまらず、従来しばしば見られる自動ドリル的な到達度測定とは異なり、学生一人ひとりの学習履歴に応じて問いが生成され、その対話の過程全体を評価対象とする構造を採用した点に独自性がある。

従来の学校教育（大学を含む）における試験は、すべての学習者に同一の問題を提示し、限られた時間内に一回限りの回答を求める形式が一般的であった。この形式は、学習者の理解状況を一定の基準で把握する上では有効である一方で、評価そのものが学習を前進させる契機として機能しにくいという限界を抱えてきた。このような評価の限界を背景として、近年では学習過程へのフィードバックを重視する形成的評価に関する研究や実践が蓄積されつつある。

しかし、形成的評価の意義が理念的には共有されつつある一方で、授業実践の現場において評価の形式や構造が従来型の試験観から十分に更新されていない場合も少なくない。その結果、学習活動を対話的・協働的な形で構成していたとしても、評価が従来型の枠組みにとどまると、学習活動と評価との間に乖離が生じ、対話的・協働的な学びが評価の過程で十分に可視化されないという問題が生じる。実際に、本研究の対象科目である「教育におけるICT活用」においても、講義内容是对話的・協働的な学習活動を重視して設計されていたにもかかわらず、従来の総括的評価の枠組みによって評価を行った結果、採点の過程において学習者の対話的・協働的な学びのプロセスが捉えきれないという課題が認識された。

本実践は、こうした評価と学習の関係に対する問題意識を出発点として、評価の形式そのものを問い直す試みとして企図された。近年、形成的評価に関する研究や、デジタル技術・AIを用いた評価実践は国内外で活発に蓄積されつつあるが、それらの多くは、学習状況の可視化や測定精度の向上、評価の効率化といった側面に主たる関心を置いてきた。これに対し、本研究が焦点を当てるのは、評価を通じて「何が測れるか」ではなく、評価の構造そのものが学習の進め方や思考のあり方をいかに方向づけ、駆動し得るのかという点である。すなわち、本研究は、生成AIを用いた評価を、測定技術としてではなく、学習環境を再編成する装置として位置づけ、評価構造が学習に与える作用を理論的に検討しようとするものである。その過程において、生成AIを用いた対話的評価は、学生の理解度を測定する機能にとどまらず、学生間に存在していた学習観の差異を可視化し、場合によっては学習を前進させる契機として作用し得ることが示唆された。

本稿の目的は、本実践を一つの成功事例として報告することにあるのではなく、(1) 生成AIを用いた対話的テストが従来型テストといかなる点で異なる評価構造を持っていたのか、(2) 当初は総括的評価と

して設計されたテストが、なぜ結果として形成的に作用し得たのか、(3) その作用が学生によって分化したのはなぜか、という点を理論的に検討することにある。さらに、これらの検討を通して、次年度以降、形成的評価を当初から意図した授業設計へと移行するための理論的な踏み台を提示することを目指す。

2. 実践の概要と設計思想

本章では、本研究の対象となる授業実践の概要と、期末テストとして実施した生成AIによる対話的評価の設計思想を整理する。本実践は、生成AIを評価補助の道具として導入すること自体を目的とするものではない。むしろ本実践の設計は、生成AI・ネットワーク・即時フィードバックが実際に作動するDX的構造そのものを学習環境として成立させ、その構造の内部で思考し、応答する経験を通じた評価という場面を通して学生に引き受けさせることを意図している。以下では、授業全体の概要を示した上で、期末テストで出題した問1・問2それぞれの設計思想と、両者の関係を明確にする。

2.1 授業概要：対象・回数・学習環境

本研究の対象は、2025年度に開講した教職課程科目「教育におけるICT活用」であり、受講者数は約350名である。本科目は、将来教育現場に立つ学生が、ICTを単なる操作技能としてではなく、教育実践そのものを成立させる環境条件として理解し、具体的な教育場面で活用する力を身につけることを目的としている。授業の基本的な立場は、「ICTについて説明する」ことよりも、「ICTがなければ成立しない学習経験を実際に生起させる」ことに置かれている。本稿で分析対象とする授業設計は、2024年度に実施した実践を基盤としつつ、その成果と課題を踏まえて発展的に再構成したものである。詳細な授業構想については鶴殿(2025)を参照されたい。

2024年度の実践を踏まえた検討の結果、2025年度の実践では、(1) 開講期を夏季集中へ移行したこと、(2) FigJamによる協働作業を導入したこと、(3) プログラミング実践を充実させたこと、(4) 期末評価として生成AIを用いた対話的テスト(問1・問2)を導入したことの四点において、授業設計の変更を行った。これらはいずれも、ICT活用を知識として与えるのではなく、体験を通じて理解させるという授業方針を、より徹底するためのものであった。なかでも、(4)の生成AIによる対話的テストの導入は、単なる評価方法の変更にとどまらず、本講義が目指す学習経験のあり方そのものを評価の観点から実現しようとする試みであった。

2.2 期末テストの全体構造：二層構造としての問1と問2

本実践における期末テストは、「生成AIを用いた対話的テスト」という共通形式を持ちながら、起点の異なる二つの問いから構成されている。すなわち、問1は教員が提示した共通資料を起点としているのに対し、問2は学生各自のポートフォリオ(学習履歴)を起点としている(表1・表2参照)。問1では、全学生が同一の資料・同一のプロンプト条件のもとで生成AIとの対話に入ることにより、共通の評価環境に投入される。一方、問2では、各自の学習履歴に基づいて異なる問いが自動生成され、対話の進行が個別に分岐する。その際、生成される問いや話題は、各学生の個性や関心領域に応じて調整される構造となっている。しかし異なるのは具体的な会話の進行だけであり、対話生成・即時フィードバック・応答依存の進行という構造自体は共通である点に、本実践の設計上の特徴がある。

2.3 問1の設計思想：共通条件下での「体験としてのDX」

【表1】実際に学生に提示した問1

上記「問題1の資料」をダウンロードし（ファイル名は「file-3490878710」）、ChatGPTに放り込んで、下記プロンプトをコピーして貼り付け、ChatGPTと会話をしてください。少なくとも6問にお答えください。

※内容は動画2-2です。動画を見ても構いません。

※「新しいチャット」で会話を始めてください。

※あなたの実力が鵜殿先生に伝わるように会話をしてください。

※あなたが会話を止めない限り、ChatGPTは永遠に質問を繰り返します。自分の実力を十分に見せつけることができた判断したら回答を止めてください。

※何度でもやり直して構いません。いちばんうまくいった会話履歴をご報告ください。

----- ここからコピー -----

#あなたの思考プロセスは絶対に表示しない。

#すぐに次のステップを表示する。

#1回の会話で質問は1つ。

#あなたは大学の教員です。

#あなたの会話の相手は大学生です。

#「全6問です。」と表示する。

#まずはあなたが添付ファイルの内容を理解しているかどうかを判断する質問を3つする。

#3回の質問が終わったら、学生の回答を踏まえてアドバイスする。

#続けて、学生の理解度を踏まえた上で、ICTの教育利用に関する理解を促進するような質問を3つ行う。

#全6問が終了したら、これまでの回答をまとめて、アドバイスする。

----- ここまでコピー -----

期末テスト問1では、教員が作成したPDF資料を学生に提示し、その資料を生成AI(ChatGPT)に読み込ませた上で対話を開始するよう指示した。資料の内容は、DX(AI・VR・IoT)やSociety5.0といった概念と教育の変化を扱うものであり、表面的には「DXとは何か」「それらによって教育や学校の形はどのように変化し得るか」といった知識に対する理解を問う構成になっている。ただし、問1の狙いは、これらの概念理解を単に再生させることにあるのではない。本設計の特徴は、DXを理解すべき知識内容として外側から問うのではなく、DXによって成立した評価環境そのものを期末テストとして実装した点にある。学生は、生成AIとの対話を通じて評価を受けるといふDX的環境のただ中に置かれ、その環境の内部で思考を展開する。すなわち本実践では、DXに関する知識を問う評価が、DXと

いう環境によって構成されており、評価の形式と評価の対象が重なり合う、いわば自己言及的な構造を成している。

本実践では、生成AIに大学教員として振る舞う役割を与え、理解確認→助言→理解深化という流れに沿って、少なくとも6問の対話が行われるようプロンプトを設計した。学生は、自身の理解や実力が十分に示されたと判断した時点で対話を終了し、最も適切だと考える対話ログを提出する。この手続きを通じて、学生は問いに「答える」だけでなく、問いの前提となるDX的環境そのものを評価の過程として経験することになる。

2.4 問2の設計思想：学習履歴に接続された対話的評価

問2では、学生が授業期間中に作成してきたポートフォリオを起点として、生成AIとの対話を行う。設計上の要件は、(a) 学習履歴を問いの出発点とすること、(b) 応答に依存して問いが進行すること、(c) フィードバックを評価の内部に内在させること、(d) 最終的な評価判断は教員が行うことである。

ここで重要なのは、問2が学生ごとに異なる問いを提示するという意味で、単に「個別的」な評価となっている点ではない。問1を通して、DXという共通のテクノロジー的現実を体験し、「教育や学校の形がどのように変化し得るか」を吟味したうえで、問2では、学生がその前提に立ちながら、自身の学習の歩みを振り返り、それを改めて意味づけ直すことが求められている点に、本評価の特徴がある。このような問

1と問2の連続性によって、評価は単なる達成度の確認にとどまらず、学習過程そのものに介入し、思考を促進する装置として機能するよう設計されている。

2.5 採点の過程で見いだされた形成的機能

以上のように設計された期末テストは、当初、総括的評価として位置づけられていた。教員側としても、今年度が初めての試みであったことから、形成的な教育効果を積極的に期待して導入したわけではない。前年度の実践成果を踏まえ、ICT活用科目にふさわしい評価形式を改めて模索した結果、少なくとも総括的評価としては一定の意味を持つだろうと判断し、導入に至ったものである。

しかし、採点のために学生の対話ログを通読する中で、この評価構造が、学生によっては思考を大きく前進させ、自己の学習観を更新する契機として機能していたことが示唆された。当初、採点は学生の達成度を確認する作業として位置づけられていたが、答案を精査する過程において、評価の進行そのものが学生の思考の展開に影響を及ぼしていると読み取れる記述が複数確認され、所期の想定を超える働きが生じていたことが明らかになった。

これらの観察結果は、教員側の当初の予期とは異なり、総括的評価として実施された期末テストが、学習を停止させる区切りとしてではなく、学習を駆動する装置として作用し得る可能性を示唆している。次章以降では、本評価形式の特性と学生の反応の分化を手がかりに、その教育的意味を検討する。

【表2】実際に学生に提示した問2

※ChatGPTの設定で「すべての人のためにモデルを改善する」設定をオフにしてから取り組んでください。
 この授業で作成した自分のポートフォリオをPDFファイルでダウンロードし、ChatGPTに放り込んで、下記プロンプトをコピーして貼り付け、ChatGPTと会話をしてください。
 ※「新しいチャット」で会話を始めてください。
 ※あなたの実力が鶴殿先生に伝わるように会話をしてください。
 ※あなたが会話を止めない限り、ChatGPTは永遠に質問を繰り返します。自分の実力を十分に見せつけることができたと判断したら回答を止めてください。
 ※何度でもやり直して構いません。いちばんうまくいった会話履歴をご報告ください。

----- ここまでコピー -----

#あなたの思考プロセスは絶対に表示しない。
 #すぐに次のステップを表示する。
 #1回の会話で質問は1つ。
 #あなたは大学の教員です。
 #あなたの会話の相手は大学生です。
 #添付ファイルは授業「教育におけるICT活用」のポートフォリオです。
 #ポートフォリオには、Googleドキュメントの練習として自己紹介の記述、音声入力テスト、ICTによって教育はどのように変わるかについての考え、描画ツールの練習、著作権を踏まえた画像の引用、ネットリテラシーに関する見解、授業でのICT活用法、音楽生成AIのsunoによる楽曲作成、アンケートの結果を生成AIに分析させた報告が記録されている。
 #まずはあなたが添付ファイルの内容を読み込んで、理解し、学生がどんな学びをしたかをまとめる。
 #そして、この授業で何を学び、身につけたか聞く。
 #学生の回答に対して、「教育におけるICT活用」についてさらに深い理解を促進するような問いを続ける。

----- ここまでコピー -----

3. 生成AIによる「学習履歴依存型・対話生成テスト」の特性

本章では、本実践で用いた生成AIによる対話的テストの特性を、評価構造の観点から整理する。特に、本テストが単なる個別化（難易度調整）ではなく、学習履歴と応答内容に依存して進行する評価対話として構成されていた点に注目する。

3.1 用語整理：個別化／個性化と、本実践の位置

本テストは、当初、「個別最適化」された学びに対応する総括的評価として構想された。教育実践において「個別最適化」という語は広く用いられているが、少なくとも、(a) 同一の到達目標に向けて学習支援や学習経路を調整する「指導の個別化」と、(b) 学習者の関心・経験・表現を起点に、学びの内容そのものを広げていく「学習の個性化」とを区別して整理する必要がある。

問2は、学生のポートフォリオという個別的な学習履歴を起点として問いが生成される点に特徴がある。学生の差異は、共通の到達目標に至るための資源として位置づけられており、この点において本実践は「指導の個別化」の性格を有している。その一方で、授業過程におけるポートフォリオ作成においては、学習内容や関心の画一化を避け、差異が生起すること自体を前提とするよう、意図的に「学習の個性化」を促す設計がなされている。学習が一定程度個性化されていなければ、学習履歴の差異を問い生成の資源として活用することはできないからである。

このように、本実践は、「学習の個性化」と「指導の個別化」という二つの側面を併せ持ち、それに対応する総括的評価として構想されたテストは「個別最適化されたテスト」と呼び得る条件を備えている。しかし、実践後、とりわけ採点の過程で明らかになった評価の作動様態を説明する概念としては、「個別最適化」という語は包括的に過ぎる。むしろ、本テストの特徴は、学習履歴に依存して問いが生成され、学習者の応答に応じて評価対話が進行する点にある。以上を踏まえ、本稿では本評価形式を「学習履歴依存型・対話生成テスト」と呼ぶことにする。以下では、「学習履歴依存」と「対話生成」という二つの特性に焦点を当て、本評価形式がもつ教育的意味を整理する。

3.2 学習履歴依存：ポートフォリオが問いを規定する

本授業では、学生がGoogleドキュメント、フォーム、スプレッドシート、プログラミング、生成AI等を用いた活動を行い、その過程で生じた学習の記録や気づきをポートフォリオとして蓄積していく。ここでのポートフォリオは、単なる成果物の保管庫ではなく、各学生に個別化された学習履歴（スタディ・ログ）としての性格をもつ。このポートフォリオは、2024年度には主として各学生の自主的な振り返りに用いられていたが、2025年度には、前章までに述べてきた通り、その学習履歴をもとに問いが立ち上がる評価形式として期末テストにも組み込んだ。生成AIは、学生が提示したポートフォリオの内容——自己紹介文、関心領域、記述に用いられた語彙等——を手がかりとして問いを生成するため、問いの展開は学生ごとの学習履歴の差異を反映したものとなる。

この点は、「難易度の異なる問題を配布する」といった従来型の個別化とは明確に異なる。従来の個別化では、教員があらかじめ用意した問題群の中から水準を調整することが一般的であったのに対し、本実践では、問いそのものが学習履歴から立ち上がり、学生の言語表現や関心に応じて進行する。ここでは、「学習の個性化」によって生じた差異が、「指導の個別化」を成立させるための資源として評価構造の内部に取り込まれている。その結果、評価は学習成果を測定する外在的装置としてではなく、学習の過程そのものに内在しつつ、それを再帰的に照らし返す対話的な契機として経験されやすい構造をもつ。

3.3 対話生成：評価が循環として進行する構造

本テストのもう一つの特性は、評価が単発の回答によって完結する形式ではなく、学生の応答とフィードバックの往復によって循環的に構成される点にある。学生の応答に対し、生成AIは即時にコメントを返し、必要に応じて再問いを提示する。学生はそのフィードバックを受けて思考を更新し、応答を再構成する。この過程は、一方向的な質問応答ではなく、「応答→点検→修正→再構成」という循環として学生に経験される。この循環構造においては、フィードバックが評価の外部から事後的に与えられるのではなく、評価のプロセスそのものに内在する。すなわち、評価が学習を確定させて停止させる区切りとして機

能するのではなく、評価の進行それ自体が学習を前進させ得る構造となっている。

この循環構造の下で、学生によっては、当初は一般論にとどまっていた応答が、問い返しとコメントの往復を経て、自己の経験や授業内活動、具体的な実践像へと接続され、最終的に「自分の学び方」へのメタ認知に至る応答が確認された。対話ログには、最終回答だけでなく、どの問い返しが思考の転機となったか、どの時点で具体性が増したかといった思考過程の展開が記録される。従来型テストでは隠蔽されがちであったこうした過程情報が可視化される点に、本評価形式の重要な特徴がある。

本テストは、当初、個別最適化された学びに対応する総括的評価として構想されたものであった。しかし実施後に明らかになったのは、この評価形式がそれ自体で学習を前進させ得るという点である。以下では、この「総括的評価として設計されたにもかかわらず形成的に作用した」というねじれに着目し、その教育的意義を考察する。

4. 学生の反応の分化とその特徴

本章では、前章で整理した特性を踏まえ、生成AIによる対話的テストに対する学生の反応を分析し、その分化の様相と評価上の特徴を整理する。本実践で顕在化した差異は、単なる理解度や表現力の差というよりも、学習をどのような営みとして捉えるかという学習観の違いが、評価構造と相互作用する中で表面化したものとして捉えられる。

4.1 全体傾向：結果ではなく「過程」が可視化される

受講学生が提出した生成AIとの対話ログをすべて通読したところ、反応には顕著な分化が確認された。一部の学生では、対話の過程で認識が更新され、最終段階で「当初にはなかった視点」に到達する様子が見られた。一方、一定数の学生では、対話の往復が思考の推進力にならず、抽象的な一般論に留まる傾向が見られた。

本テストの重要性は、こうした分化を単なる「出来／不出来」として処理するのではなく、思考がどこで前進し、どこで停滞したのかを、対話ログとして可視化してしまう点にある。従来型テストでは得点という結果のみが残り、その過程は不可視化されがちであった。本実践では、問い返しへの応答の変化や具体性の増減、視点の拡張、自己の学びへの言及の出現といった思考過程そのものが、評価対象として読み取れる構造が成立していた。

4.2 高評価群（S・A相当）：対話を資源化できる学生

高評価群に分類された学生の回答には、明確な共通点が認められた。それは、授業内容だけでなく、本講義の形態そのものを「ICT活用の実演」、すなわちDXの具体例として捉えている点である。これらの学生は、ICTを単なる操作技能や効率化の手段として理解する段階（デジタイズ／デジタライズ）にとどまらず、講義内で経験した共有・協働・即時的フィードバックを伴う学習環境そのものを、学習のあり方を再編するDX的環境として位置づけていた。

重要なのは、この理解が教員から説明として与えられたものではなく、生成AIとの対話やコメントの往復を通じて、自身の応答が修正され、具体例や経験と接続されていく過程を振り返る中で、到達されたメタ認知として語られている点である。対話ログには、初期の一般的な応答が、問い返しやフィードバックを「資源」として取り込みながら更新され、最終的に自己の学習観・実践観へと再構成されていく軌跡が明瞭に示されていた。実際に、生成AIに対して自ら問いを投げ返し、対話を継続させる回答も確認された。このように、被評価者が評価過程そのものに能動的に関与する応答は、通常の総括的評価では想定されていない。

すなわち、高評価群の学生は、本講義において「ICTについて教えられた」のではなく、「ICTによ

て成立する学習環境の内部で、協働作業や対話を通じて思考を更新していた」ことに気づいており、その認識自体が自己の学びを再定位する契機となっていた。

4.3 ICTを活用しているが、学習環境としては十分に捉えられていない学生

中位上層の学生の回答には、情報共有やコメント、フィードバックといった協働的要素への言及が一定程度見られた。この点において、ICT活用を個人作業の補助にとどめず、相互作用を促進するものとして理解しようとする姿勢は確認できる。

しかし、それらの要素が学習の進め方や思考の更新にどのように作用したのか、あるいは、なぜそれがICTによって可能になったのかといった点まで掘り下げられることは少なかった。すなわち、協働的な活動を「経験した事実」としては捉えているものの、それを「ICTによって成立した学習環境」として構造的に言語化する段階には至っていない。この点を踏まえ、本実践ではこれらの回答をA-相当と判断した。

中位下層の学生の回答では、ICTが主として自動ドリルや個別分析のための道具として捉えられ、学習を個人内で完結する作業として前提化されたまま、その枠組みが問い直されない傾向が認められた。操作技能や効率性への言及は見られるものの、ICTを用いることで学習環境がどのように再編されるのかという観点は、言語化に至っていない。

本実践における評価は、ICT活用を機能の列挙として捉えているか否かではなく、ICTによって学習環境がどのように変容し、思考の進め方がいかに再編されたかを言語化できているかという観点に基づいて行われた。この評価枠に照らした場合、ICT活用が個別作業の効率化に閉じた記述にとどまる答案は、DXを学習環境の再編として捉える視点が相対的に弱いと判断された。

低位層の学生の回答では、学習を個人内で完結するものとして捉え、対話やフィードバックを付加的・不要なものとして処理する傾向が顕著であった。記述は抽象的な一般論に終始し、生成AIとの対話を通じた認識の変化や成長の跡はほとんど確認されなかった。また、生成AIに対する問いかけは見られず、短い応答を提示した後、対話を早期に終了させる傾向が認められた。

以上の分析から明らかになったのは、生成AIによる対話的テストが、学生の理解度や表現力の差を測定するだけでなく、学習をどのような営みとして捉えているかという学習観そのものを可視化していたという点である。特に、高評価群において観察された認識の更新や思考の深化は、評価という場面が単なる成果確認を超え、学習を前進させる契機として作用し得ることを示唆している。

そしてこの事実は、本テストが当初は総括的評価として設計されていたにもかかわらず、結果として形成的評価としての性格を帯びた可能性を示す。次章では、この形成的作用を「結果」ではなく、評価構造のどの要素がどのように働いた帰結として説明できるのかを検討する。

5. 考察① なぜ総括的評価が形成的評価として機能したのか

本章では、本実践において総括的評価として設計された期末テストが、結果として学習を前進させる作用を持った理由について検討する。本評価の形式・構造そのものが、いかにして学習過程に介入し得たのかを明らかにすることが本章の課題である。

5.1 即時フィードバックが評価内部に組み込まれていたことの意味

従来の総括的評価においては、学生の回答に対するフィードバックは、評価の完了後に事後的に与えられる（あるいは与えられない）ことが一般的であった。そのため、評価は学習を一旦停止させ、その時点での成果を確定する装置として機能しやすく、偏差値に代表される一元的な序列化の制度と結びつきやす

かった。結果として、学校教育における総括的評価は学習の終点に位置づけられ、次の学習過程とは切斷されがちであった。

これに対し、本実践の対話的テストでは、生成AIによる即時フィードバックが評価の内部に構造的に組み込まれていた。学生は、ある問いに応答すると同時に、その応答に対するコメントや再考を促す問いを即座に受け取り、それを踏まえて再度思考を展開する。この「応答—フィードバック—再応答」という循環により、学生の思考を引っ張り上げる力が、評価過程の内部で連続的に生起していた。

この構造により、学生は自らの理解をその場で点検し、修正し、再構成することを余儀なくされる。すなわち、評価は結果を確定する行為としてではなく、思考を更新し続ける過程として経験された。ここでは、総括的評価として実施された場合においても、フィードバックは評価の外部に付加される補助的要素ではなく、評価そのものを駆動する中核的要素となっていたといえる。

5.2 個別に生成される「問い」が持つ機能の転換——確認から推進へ

本実践において生成AIが提示した問いは、知識の再生や理解の確認を目的としたものではなかった。問いは常に学生の直前の応答内容を踏まえて生成され、その曖昧さや飛躍、不十分さを指摘しながら、次の思考を促す方向へと構成されていた。

この点において、本実践の問いは従来型テストにおける「一律の問題によって正答の有無を判定するための問題」とは本質的に異なる。従来の問題が、あらかじめ設定された正解への到達度を外側から測定する物差しであったのに対し、本実践の問いは、学生の思考を一段上へ押し出すための足場として機能していた。

その結果、学生は、当初の応答段階では到達していなかった観点や理解へと、対話の往復を通じて徐々に到達していくことになった。ここでは、問いは「測定の道具」ではなく、思考を後押しし、更新させる力として作用していたと捉えることができる。

5.3 評価と指導の境界が溶解した構造

以上の構造的特徴を踏まえると、本実践では、評価と指導の境界が事実上溶解していたと捉えられる。学習履歴に基づいて生成された問いが学生の思考を促し、その応答に対するフィードバックが次の問いを準備するという循環は、本来、授業内で行われる指導過程と同型である。すなわち、本実践は「期末テスト」という総括的評価の形式を取りながらも、評価の過程そのものが継続的な思考支援として機能していた。

重要なのは、この形成的な作用が、評価の目的を形成的評価へと転換した結果ではなく、「生成AIを用いて学習履歴に依存した問いの生成を繰り返す」という評価構造の特性から帰結した点である。本実践は、評価が学習を停止させる区切りではなく、学習を駆動し得ることを、総括的評価の枠内で具体的に示した事例である。

6. 考察② 対話的テストが機能する前提条件——評価経験の分岐と教育設計

前章では、生成AIによる対話的テストが、総括的評価として設計されながら結果として形成的に作用し得た理由を、評価構造の側から検討した。本章では、その教育的効果がすべての学生に等しく現れたわけではないという事実に着目し、対話的テストが機能する前提条件を整理する。

ここでいう前提条件とは、学生の資質や能力の有無を指すのではない。むしろ本実践において重要であったのは、教員側が「何をSやAとし、何をBとするか」を、知識の再現度によって決める評価へ回収しないという前提を引き受けていた点である。しかもこの前提は、評価観を恣意的に転換しようとして導かれたのではなく、ICTを主題とする授業に整合する評価形式を模索した帰結として生じた。DX的環境

を学習環境として成立させることを授業の核に据えるならば、評価もまた、その環境内部で思考が更新される過程を捉える形式でなければならない。以下では、(1) 同一形式が学生に異なる意味で経験される分岐、(2) 評価の前提としての教員側の「採点観」、(3) 高位層の発現確率を高める教育設計、の三点から検討する。

6.1 同一の対話が「資源」にも「ノイズ」にもなる——学習観という分岐の現れ方

前章で示したように、本実践で特徴的であったのは、同一の評価形式が学生によって全く異なる意味づけのもとで経験されていた点である。生成AIによるコメントや再問いは、ある学生にとっては思考を前進させる資源として機能した一方で、別の学生にとってはノイズとして処理されていた。

この分岐は、学生個々のポートフォリオを起点とした問2に限られない。全員が同一資料を読み込んだ問1においても、DXという共通資料を出発点とし、同一のプロンプト条件のもとで対話的テストが開始されたにもかかわらず、対話の初期段階から、生成AIの問いを思考を深める契機として引き受ける学生と、正解確認の場として処理する学生とに分岐が生じていた。

高評価群の学生は、学習を個人内で完結する作業ではなく、他者との関わりやフィードバックを通して更新されていく過程として捉えており、生成AIから提示される問いやコメントを、自身の思考を点検・再構成するための資源として受け取っていた。これに対し低位層の学生では、評価は成果を示す区切りであり、対話の往復は本質的学習とは別の負担であるという前提が強かった。

すなわち、「資源」か「ノイズ」かという分岐は、対話技能や理解度の差のみから説明できるものではなく、学生が学習をどのような営みとして捉えているかという前提的な学習観が、評価構造との相互作用の中で強く関与している可能性を示している。

6.2 「知識再現」で序列化しないという採点観

しかし同時に、この分化を学生側の「学習観」の差異としてのみ説明することは十分ではない。生成AIとの対話を評価として成立させるためには、教員側があらかじめ、何をもって評価するのかという評価軸を選び取っている必要があるからである。

本授業では、ICTの本質的特徴の一つを、学習を協働的な営みとして成立させる学習環境の技術として位置づけ、他者との共有や相互作用、フィードバックを通して認識が更新されていく過程を重視してきた。将来、教育現場においてICTを用いる際に問われるのは、個々のツールに関する知識や操作技能の有無ではない。そうした知識や技能は、技術の更新とともに容易に陳腐化するからである。むしろ問われるのは、ICTを通して学習をどのような営みとして構成しようとしているのかという「学習観」である。にもかかわらず、期末テストが知識の再現度や一般的説明の整合性のみを測定する形式に回収されてしまえば、授業を通して構築されてきた学習環境と評価の前提との間に乖離が生じる。その結果、授業内で提示されてきた学習のあり方そのものが、評価の場面において支持されず、教育的整合性を失うことになる。

したがって本実践におけるS・A・Bの分岐は、「正解にどれだけ近いか」という観点ではなく、協働性、即時フィードバック、記録と再編集の循環といった学習環境の特性を、どの程度内在化し、自己の学習経験として言語化できているかという観点に基づいて行われた。実はここに、生成AIによる対話的テストが形成的に作用し得た根源的な前提条件が認められる。

6.3 「前提条件」は可視化され、介入可能になる——ログが示した設計課題

もっとも、学習観は生得的あるいは固定的な属性ではない。本実践の重要な点は、対話ログが「結果」だけでなく「過程」を記録することによって、学習観の差が評価結果へ至るプロセスとして可視化されたことである。従来型テストでは、思考の転機や具体性が増した局面は隠蔽されがちであり、教員は最終答

案から推測するほかなかった。これに対し本実践では、どの問い返しが転機となったか、どの時点で一般論から自己の経験へ接続したかといった過程情報が追跡可能になった。

この可視化は、単に「差がある」ことを確認するためのものではない。授業設計の課題を、「学修成果の可視化」にとどめるのではなく、「学習の深化が生起する発現確率をいかに高めるか」という次元へと引き上げるための、重要な手がかりである。すなわち、この分化が可視化されたことによって、対話的テストを形成的に機能させるためには、教員が評価の前提条件を学生と共有したうえで、(1) 対話を学習資源として捉える学習観を形成する学習環境、(2) その環境の内部で評価が作動する設計、(3) ログにもとづく振り返りと教員による介入、を一体的に組み込む必要があることが示唆されている。

以上の洞察を踏まえ、次年度以降は、形成的評価を当初から意図した授業設計へと移行するにあたり、対話的テストを授業全体の学習環境設計の中にどのように位置づけるかが問われる。とりわけ、「知識再現によって序列化しない」採点観を、シラバスやルーブリックを通じて、いかに学生にとって共有可能な形で前景化できるかが、主要な設計課題となる。

7. おわりに 結論と今後の課題

本研究は、生成AIを用いた対話的テストを総括的評価として実施した授業実践を分析対象とし、評価と学習の関係を再検討してきた。本実践の独自性は、生成AIを評価手段として導入した点そのものにあるのではなく、生成AI・ネットワーク・即時フィードバックが作動するDX的環境を、期末テストという制度的場面の内部に学習環境として成立させた点にある。これにより、評価は概念理解の確認にとどまらず、学生が自らの学習環境をどのように引き受け、その内部で思考を更新するかを問う装置として機能した。

とりわけ、本実践では、同一の評価形式が学生にとって一様な経験とはならず、対話やフィードバックを学習資源として活用できた学生と、そうでない学生とに分岐した点が明らかになった。この分岐は能力差というよりも、学習をどのような営みとして捉えるかという前提的な学習観が、評価構造との相互作用の中で可視化された結果であると考えられる。

また、当初は総括的評価として設計されたにもかかわらず、評価の内部に即時的フィードバックと対話的往復が組み込まれていたことにより、評価と指導の境界が相対化され、結果として形成的な作用が生起した。この点は、評価が学習を停止させる区切りではなく、学習を再び駆動し得る可能性を示すとともに、その成立条件を示唆している。

本研究の意義は、生成AI時代において評価をいかに位置づけ直すかという根源的な問いを、具体的な実践を通して提示した点にある。一方で、限られた授業回数の中で学習観そのものを十分に変容させることは困難であり、低位層への支援や、対話を学習資源として捉える視点をいかに育成するかは今後の課題として残されている。

今後は、本研究で得られた知見を踏まえ、形成的評価を当初から意図した授業設計へと移行し、対話的評価を授業全体の学習環境設計の中にどのように組み込むかを検討していく必要がある。生成AIを用いた評価実践は、単なる技術導入にとどまらず、「評価とは何か」「学習とはいかなる営みか」を再考する契機となり得る。本稿は、その理論化に向けた一つの探索的事例として位置づけられるものである。

参考文献

- ・ 鶴殿篤 (2025) 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. 東京家政大学教職センター年報.20.19-28.

学生が作成した「人生すごろく」にみる生活設計の傾向

Trends in Life Planning Reflected in “Life Sugoroku (a Japanese board game-style activity)” Created by University Students

保育科 平野 順子

1. 研究の背景と目的

生活設計を考えることは、生活経営教育において重要な分野であることは言うまでもない。キャリア教育のなかでも生活設計は考えられているが、中学・高等学校家庭科では、生活経営分野において生活設計を考えることとなっている。そのため、大学での家庭科教職課程においても「家庭経営学（家族関係学及び家庭経済学を含む。）」は必修科目とされており、家庭科教員となるために、教科及び教科の指導法について学んでいる。

家庭科教育の分野では、「人生すごろく（以下、すごろくと表記する）」は生活設計を教授する際の実践として報告も多く、その研究も蓄積されている。すごろくは、この先の人生において起こりうる様々なライフイベントを自由に設定し、自分の行く末を見える化することができるという点において、生活設計教育には有用と言える。大学生においても、すごろく作りは、キャリア教育や家庭科教育分野において有用であるということが研究上示されている。例えば齋藤ら（1999）では、多様な選択肢を知り、人生を決定する能力を養えることが指摘されている。

一方、家庭科教育ではなくキャリア教育の一環としてのすごろく作りの意義を明らかにした研究（坂本、2016）もある。何より楽しく学べること、マイナスの選択肢も検討しやすいことなどがあげられている。

本研究では、中学・高等学校家庭科教員免許状取得のための必修科目「家庭経営学」において学生に課した「人生すごろく」を分析し、学生が授業で学んだ知識や視点を、どのように自らの将来の生活設計に取り入れているのかを明らかにすることを目的とする。あわせて、将来家庭科教員となる学生の生活設計の傾向について考察する。

2. 取り上げた授業と「人生すごろく」作りの概要

(1) 授業の概要

本研究で分析するすごろくは、2023年度前期に本学にて開講された共通教育科目である「家庭経営学」2コマの授業にて課題として出されたものである。この「家庭経営学」の授業は、これからの生活・家庭をどのように営んでいくかについて、持続可能な観点・共生的な観点から学びを深める科目である。

また、中学・高等学校の家庭科教員免許状を取得するための必修科目であり、服飾美術学科1年と栄養学科1年に向けて開講されている（他学年履修も可）。履修者数は2コマの合計で141人であり、そのうち138人からすごろくの提出があり、分析対象とした。履修者のうち、教員になりたいという学生が約29%、教職課程を履修するが教員にはならないという学生が約10%、教職課程を履修するが教員にならないか決めていない学生が約29%、教職は取らない学生が約29%であった。

(2) 「人生すごろく」作成の目的

本研究にて分析するすごろくは、当該授業でのいくつかある提出課題の最終課題として提示したものである。この課題は、授業全体の評価の20%という高い配点を占める重要な課題であるため、真剣に取り

組む学生がほとんどである。すごろくを作成する目的は、以下の3点に集約される。①これまでの学んできた生活経営に関する知識や態度について振り返りの機会とすること、②得られた知識や態度により、大学卒業後の自分の生活設計を考えて可視化すること、③生活経営や生活設計に関する知識や態度を、自主的に前向きに自己の将来に取り込み、自らが達成したい生活を設計できるようになること。

(3) 「人生すごろく」作成の手順

図表1は、家庭経営学の授業において、すごろくを作成するまでのおおまかな授業内容を示したものである。家庭経営・生活経営や生活単位、時間、地域や行為、生活手段や家計、ライフスタイル、福祉や労働など生活経営について広く学んだあと、まとめとして生活設計についての講義を行い、学生たちにすごろく作りを課した。1回は生活設計の講義と人生すごろくの作成指示、次の時間をすごろくの作成時間とし、最終回でその発表会、振り返りとまとめを行った。

図表1 「人生すごろく」作成までのおおまかな授業内容

授業回	主な内容
第1回～第11回	生活について、家庭経営と生活経営、家族法、生活時間、家計、地域関係や人間関係、生活行為・行動、生活手段の社会化と家事労働、消費、福祉、働くこと、ここまでの振り返り
第12回	生活設計について講義、人生すごろくの作成指示
第13回	人生すごろくの作成
第14回	人生すごろく発表会、人生すごろく作成の振り返りとまとめ

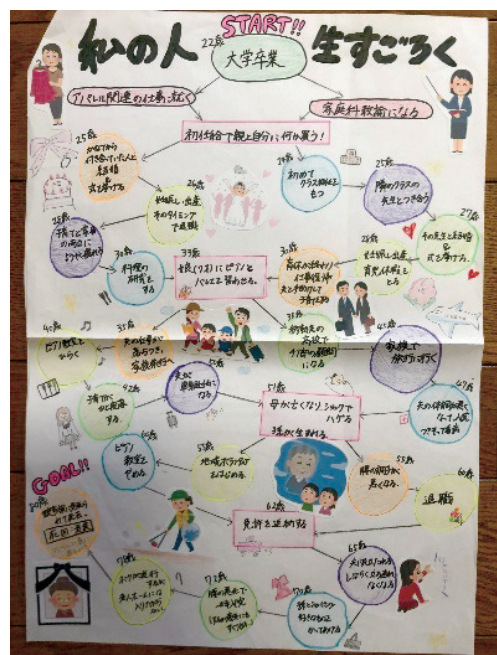
すごろくの作成にあたり、以下のように学生に教示した。

- ①これまでの授業の内容を振り返り、その内容を盛り込んだ形で、「自分の大学卒業後（スタート）から人生の終焉（ゴール）までをすごろくの形で表現する」ことが課題である。すごろくで遊ぶことはないので厳密にルール性を追求する必要はないが、自分の卒業後の未来をすごろくで表現する。
- ②第14回授業（最終回）でグループになって自分の人生すごろくを発表し、振り返りを行う。
- ③人生は山あり谷ありなので、すごろく上も望ましいライフイベント、望ましくないライフイベントの両方を含むものとする。
- ④しかし暗い未来を想定するのではなく、「自分の人生がこうなったらいいな」という望ましい方向へ進むような、前向きになれる人生すごろくになるとより楽しめる。
- ⑤今後の生活における様々な可能性を考えて、いろいろな観点からなるべく多くのライフイベントを盛り込んだすごろくを作る。
- ⑥評価ルーブリック（図表2）に従って評価を行う。評価の観点はルーブリックからのみであり、例えば絵が上手とかデザインが高度などのルーブリックに記載されている以外の観点からの評価は行わない。きれいに見せることが目的ではなく、学んだことが反映されているか、指示通りの形式にて作成されているかということが重要である。

図表2 「人生すごろく」評価ルーブリック

	とてもよい (2点)	よい (1点)	のびしろあり (0点)
①内容：授業で学んだ多種多様な内容が含まれているか	5種類以上（例：家族形成、キャリア、生活時間、地域共生、消費者問題、生活資源、生活手段、SDGs、環境、年金等）の内容を含んでいる	3～4種類程度の内容を含んでいる	2種類程度以下の内容しか含まれていない
②体裁：彩り鮮やかで丁寧か、年齢・卒業後年数等書かれているか	着色があり、丁寧。文字はペン書き。年齢・卒業後年数等もすべてのコマに入っている	着色はあるが、年齢・卒業後年数等未記入がある、または記入されているが、着色やペン書きではない。	着色がない、またはペン等ではなく鉛筆書きのままか、完成してない。年齢・卒業後年数等未記入がある。
③楽しさ：可能性が広がり、人生が楽しみになるか	これからの人生の可能性の広さが見られ、これからがとても楽しみになる	これからの人生の可能性がまあまあ広がりが見られ、これからが、どちらかと言えば楽しみになる	今後の可能性があまり見られず、これからの人生が楽しみには思えない、暗い。
④ワークシート：ワークシートが細かく作られているか	簡単に書こうとしているのではなく、丁寧に記入がある	簡条書きや単語のみであるが、丁寧に書かれており、余白が少ない。	簡条書きや単語のみの羅列が多く、余白が多い。簡単に仕上げている。
⑤形式：提出メ切や形式が守られているか	メ切までに提出があり、形式も守られている	メ切までに提出がないか、形式が守られていない	メ切までに提出がなく、形式も守られていない

図表3 作成された人生すごろくの例（過年度のもの）



3. 研究方法

(1) 研究対象

2023年度前期に開講された「家庭経営学」2クラスの受講生合計138人のすごろくを分析対象とする。

(2) 分析方法

すごろくの分析にあたっては、筆者による確認・分類と、分析補助ツールとしてのChatGPTの活用を併用した。各すごろくを匿名化した上でテキスト化し、筆者があらかじめ設定した分析カテゴリー（図表4）に基づき、ChatGPTを用いてコマ内容の整理・分類を行った。その後、すべての分類結果について筆者が確認・修正を行い、結果の整理および最終的な解釈は筆者が行った。

分析の軸は、あらかじめカテゴリ化した内容が、すごろく内にコマとしてどのくらいの割合で現れているかをカウントすることである。そこから学生の考える将来の人生の傾向をさぐることを目的とする。

(3) 分析カテゴリー

すごろく作成までに授業内で学んだ生活経営的観点は、「生活経営・キャリア」、「家庭形成」、「人間関係・地域関係」、「リスク管理」に大きく分けられる（図表4）。今回は、すごろくというゲームの手法をとることから、これらの観点に加えて「主体的／非主体的要因」を加えることが適切であると考えた。これは、人生においては運やタイミング、縁などによりつながる出来事も多く、それらを外して人生ゲーム作成は不可能であるからである。

図表4 分析する観点と対応する分析カテゴリー

観点	対応する分析カテゴリー
生活経営・キャリア	① 学業・進路・仕事・将来
家庭形成	② 家族・恋愛・結婚・離婚／③ 出産・子育て
人間関係	④ 友人・対人関係
リスク管理	⑤ 失敗・挫折・トラブル／⑦ 健康・メンタル
主体的／非主体的要因	⑥ 成功・達成・成長／⑧ 運・偶然

4. 結果と考察

(1) カテゴリー別出現割合

すごろくに表れたコマを分析カテゴリーにあてはめた結果が、図表5である。なお、すごろく上の1つのコマは唯一のカテゴリーに入るわけではなく、内容によっては複数のカテゴリーに入るものもある。そのため、2390という合計コマ数はのべ数となる。また、本人にとっては大きな意味のないコマ、また自分自身に起こった出来事ではないコマなどはこの分析カテゴリーにはあてはまらないため、合計コマ数は、すごろく上に表れた全てのコマ数をさすものではない。

カテゴリー分析の結果、学生が描く人生設計において最も多く見られたのは「学業・進路・仕事・将来」に関する内容であり、全体の4分の1以上を占めていた。次いで、「家族・恋愛・結婚・離婚」に関する内容が多く出現していた。将来を考えるにあたり、進路や仕事、家庭形成に関する出来事が重要な位置を占め、多くのコマとして記述されていることが示された。生活経営・キャリアの観点（就職・転職・再就職）や家庭形成の観点（結婚・離婚、出産・子育て・教育）、リスク管理の観点（介護・老後、健康問題・収入減少）については、当該授業において重要な内容であるため、学生たちに自分事として考える機会をたびたび持ったトピックスである。生活設計といった場合に避けることができないため、ほぼすべての学生が自身の人生すごろくにおいて記述していることが見て取れた。

図表5 分析カテゴリー別頻出件数と割合

観点	分析カテゴリー	件数	割合
生活経営・キャリア	① 学業・進路・仕事・将来	641	26.8%
家庭形成	② 家族・恋愛・結婚・離婚	395	16.5%
家庭形成	③ 出産・子育て	155	6.5%
人間関係	④ 友人・対人関係	254	10.6%
リスク管理	⑤ 失敗・挫折・トラブル	311	13.0%
主体的要因	⑥ 成功・達成・成長	189	7.9%
リスク管理	⑦ 健康・メンタル	260	10.9%
非主体的要因	⑧ 運・偶然	185	7.7%

(2) 各カテゴリーに関する記述の特徴

以下、8つのカテゴリー別に、どのような記述があったのかその特徴を記す。

① 学業・進路・仕事・将来

単なる就職だけでなく、転職・定年・再就職まで描写されているものが多かった。とくに大学卒業時に、進路や就職について「迷う」「悩む」といった表現、また30代や40代において、仕事をしていながらもそれについて考えて「立ち止まる」といった記述もある。将来について見通しが持てない中、卒業後に安定して働き続けられるものではなく、一生にわたり模索しつづけるだろうという不確実性が見て取れた。

② 家族・恋愛・結婚・離婚

卒業後から、パートナーとの「出会い→恋愛→結婚」という記述が多くある。しかしながら、「結婚しないかもしれない」という思いから、「結婚するルート／しないルート」のように分岐している人生すごろくも散見された。また、従来の法律婚のみでなく事実婚や同性パートナーとのパートナーシップ等、多様な婚姻形態について描かれてもいた。

③ 出産・子育て

結婚後に出産し、子どもの進学・就職・結婚まで描かれるケースが散見された。しかしながら、子どもを持つことに不安を感じ、結婚と同じように「子供を持つルート／持たないルート」のように分岐しているものもあった。「結婚→出産→育児」というルートが、誰にでも受け入れられている選択肢とは言い難くなっていることがわかる。

④ 友人・対人関係

学生時代に出会う友人だけでなく、職場や地域や習い事などで出会う友人と老後まで関係が継続するすごろくのケースもあった。助け合いたいと思う一方、「育児に追われて気が付いたら孤立していた」という記述もあり、友人関係や地域での対人関係は、継続してこそ将来的にも続くという意識が存在しているようだ。

⑤ 失敗・挫折・トラブル

夫婦ですれ違いができて離婚するといったこと、人間関係が悪化する、詐欺等の金銭トラブルに巻き込まれるといった内容である。これらはネガティブにとらえられ、これらのイベントのコマでは多くが「戻る」「止まる」といった記述もある。これらのネガティブな内容のコマは多くの学生の人生すごろくに記載があり、「人生は順調にいくわけではない」ということを表現するものとなっている。

⑥ 成功・達成・成長

ネガティブなコマのみならず、ポジティブなコマも、多くの学生によって書かれている。努力が認められて昇進する、仕事での目標達成といった内容である。よい出来事があったので数マス進むといった形

で、うれしい出来事として描かれていることが多い。

⑦ 健康・メンタル

これは、病気や体調不良、老いや介護をする・されるといった内容で表現され、人生後半になるほど増加している。自分が病気や要介護になることはもちろんのこと、親やパートナーの病気や介護ということも想定されているケースも多く、リスク管理として考えている学生も多い。

⑧ 運・偶然

これは、宝くじが当たった、偶然の出会いがあった、大災害に遭うなどの出来事が描かれている。プラスにもマイナスにも作用するものが含まれ、ゲーム性を高め、楽しめる内容である。

(3) 「人生すごろく」に見られる生活設計の傾向

学生たちが描くすごろくには、本授業で取り上げている「生活経営・キャリア」、「家庭形成」、「人間関係」、「リスク管理」、そしてゲームだからこそ発生する「主体的／非主体的要因」という観点それぞれについて、学びから得られた知識や関心が描かれていた。授業の最終課題として提示された本課題は、学生自身が学習内容を自己の人生に引き寄せて再構成する機会となっており、家庭経営学における学びが、将来の生活設計やキャリア観に一定の影響を与えていることが示唆される。これは、多くのすごろくにおいて、授業で扱った生活経営・家庭形成・リスク管理等に関する内容が具体的なライフイベントとして描かれていたことから裏付けられる。とくに「学業・進路・仕事・将来」や「家族・家庭形成」に関する記述が多く見られたことは、授業内で繰り返し扱った生活経営の中心的な視点が、学生の生活設計の中でも中心的な要素として再構成されていることを示すものと考えられる。

すごろくは自由に作ることができるため、ほとんどの学生は「自分にとって望ましい生活」をすごろくにしたためていた。しかしその一方、失敗や健康問題、家族の死といったネガティブな出来事も多く表現されていることが見て取れた。それらのネガティブな出来事の多くは、人生の中断や破綻としてではなく通過点のひとつとして位置づけられていた。失敗をしても別の道を選ぶ、またうまくいかないことや病気などになっても、適切な対処をとることにより復帰するといったパターンがほとんどである。ネガティブなイベントが今後の生活をネガティブなものにするのではなく、困難を含めた現実的な見通しを持って人生を設計していると考えられる。坂本（2016）において、人生すごろくは、一番幸せなコースを考えることが多く、マイナスな出来事に対する方法については具体的に考慮されていないと指摘されている。今回分析したすごろくにおいても、ネガティブな要素に関する記載はあったが、同じ傾向が見られた。

(4) 家庭経営学で「人生すごろく」と作成する意義

家庭経営学は、広く生活者としての生き方を学ぶ科目である。生活設計はその中心的概念であり、「生活を計画的に捉える視点」は学生に身に付けてもらいたい視点であるが、すごろくづくりはその視点を内在化することができると考えられる。すごろくは、将来家庭科教員になり、生徒に生活設計を教えることとなる学生自身の人生観を可視化できるツールとしても有用である。すごろくの条件を教員が自由に設定できることから、家庭科教員となる学生たちが就職した後、家庭科授業において自ら教材開発する際の示唆となるものである。

(5) 今後の課題

今回は、すごろくに表れたコマの内容を分析することにより、学生たちの生活設計の傾向を把握することを目的とした。すごろくを作成することだけが目的ではなく、その前後にどのような学習をすることにより、自立した生活者として生活設計が可能となるかについては触れられていない。坂本（2016）も指摘するように、人生すごろくは教育ツールとしては優れているものの、人生設計を見る実態調査ツールとし

ては弱い側面もある。生活設計を構成する領域は、①将来どういう生活を送りたいかを考えるライフデザインの領域、②金銭やネットワークなどの生活資源を確認し、必要な行動を考える生活資源と管理の領域、③リスクを確認し対策を行う生活リスク管理の領域、の3つに分けられる(藤田、2001)。人生すごろく作成では、この領域のうち①が中心的となり、②と③がどのように学生がとらえているのかについて把握することは難しい。

今後は、教育ツールとしての側面に着目し、すごろく作成後の学習方法の工夫について検討することが重要であろう。岡村ら(1999)では、すごろく作成後に学習を深める際、効果的な学習の流れを考える必要があることが指摘されている。すごろくで自由に将来を描くことができる一方で、社会には未だ「望ましい人生の在り方」が存在しており、若者たちが出会う現実とは異なる現実を突きつける。それを大学生がどのように認識し、また家庭科教員となった際に中高生に教えるのか、より深く考える機会を持つ必要があるだろう。上野ら(2002)では、多様な生き方を認め、自分自身の生活設計を見出す学習が重要であると指摘している。現代はすでに多様な生き方について認知されつつあり、大学生のすごろくにおいても自由な生き方が表現されているが、保守的な世論があっても自分の生き方を見出して行けるような、自立した社会人を考える機会も必要であろう。

引用・参考文献

- ・藤田由紀子(2001)「リスクと生活設計」、御船美智子・上村協子(編)『現代社会の生活経営』49-61
- ・小林久美・鈴木哲也(2024)「小学校教員養成課程における「家庭」と「生活」の合科授業「人生すごろく」の開発(1)－教員志望者へのキャリア教育を含めた授業実践－」、『日本科学教育学会第48回年会論文集』579-582
- ・森田美佐(2015)「高等学校家庭科における生活設計の教材の検討 大学生の生活設計から」、『高知大学教育学部研究報告』第75号、105-114
- ・仲田郁子(2019)「ライフストーリーの語りを取り入れた生活設計の授業－男女共同参画意識を高めるための試み－」、『日本家庭科教育学会誌』第62巻第1号、38-42
- ・岡村貴子・上野顕子・齋藤美保子・牧野カツコ(1999)「生活設計教育における「人生すごろく」作りの意義(第二報)－中・高校生のライフイベントに対する意識－」、『日本家庭科教育学会誌』第42巻第3号、9-15
- ・上野顕子・岡村貴子・齋藤美保子・牧野カツコ(2002)「生活設計教育における「人生すごろく」づくりの意義(第三報)－生徒の職業観・恋愛観・結婚観・家族観の意識形成に関する有効性－」、『日本家庭科教育学会誌』第45巻第2号、109-118
- ・齋藤美保子・岡村貴子・上野顕子・牧野カツコ(1999)「生活設計教育における「人生すごろく」作りの意義(第一報)－中・高校生のライフイベントに対する意識－」、『日本家庭科教育学会誌』第42巻第3号、1-8
- ・坂本麗香(2016)「女子大学生のライフコース設計教育の課題と展望－「人生すごろく」作成の試みより－」、『名古屋女子大学紀要』62(人・社)、105-118
- ・渡邊席子(2010)「大学生向けキャリアデザイン力育成プログラムに関する研究－人生すごろくを用いた総合教育科目向けのアプローチ－」、大阪市立大学『大学教育』第8巻第1号、53-65

子どもにおける園庭空間の捉え方の変容と その過程について－3歳児Aくんの事例から－

The Transformation Process of Children's Perceptions of Playground Space -A Case Study of a Single Three-Year-Old Child-

児童学科 金子 日菜乃

1. 研究の目的

幼児期の子どもたちを取り巻く環境について検討する際、「身近な…」というキーワードは無視できない。園庭も、子どもたちにとって日常的に関わる「身近な環境」の1つであり、教師¹⁾が子どもの育ちを願い、興味関心に合わせ環境構成が可能な場所である。幼稚園教育要領において、幼児期の教育は、環境を通して行うことを基本とし、教師の役割について「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。」(幼稚園教育要領解説,2018,P26)と環境構成の重要性が記載されている。

中田(2020)は「幼児が自ら環境に関わり、興味を持ち、場を見立てたり、活用したりすることを通して、子どもにとっての意味のある環境となる。」と子どもの「生きられる空間」について述べており、「この『生きられる空間』を通じた教育が行われてこそ『環境を通じた教育』となるのである。」と主張している。高橋(2014)は「子どもの生きられる空間、それは子どもという原初の生命体が、内から湧き起る生命エネルギーを実感できる場所であり、好奇心や驚き、冒険心をもって世界に分け入ることのできる空間である。」と述べている。

つまり、子どもたちに意味づけられることによって「環境を通して行う教育」にふさわしい環境として構成するのである。園庭においても子どもたちの興味関心における気づきを通して、子どもたちの「生きられる空間」となると考えられる。

榎沢(2004,P82)は家屋が内部空間とすると、そこには「くつろぎ」や「安心感」といった内部空間性がある。園空間²⁾は子どもたちにとって「不安」や「緊張」を伴う外部空間性として経験されながら、やがて内部空間性として変容していく。そして園空間を「自分自身の空間」と感じる事ができたとき、その場所はその子にとって存在空間となり、子どもたちが安心してのびのびと活動することができるようになるまでの過程を示している。

つまり、子どもたちが興味関心を持って環境と関わり、活動できるようになるまでに、様々な段階を踏んでいるということである。

そこで本研究では、幼児期の子どもたちにとって身近な環境である園庭での遊びを対象に、園庭空間が子どもたちにどのように捉えられ、変容していくかを明らかにすることを目的とする。さらに、入園後、園での生活を重ねる中で、園庭の捉え方や変容にはどのような過程があるのかを明らかにする。本論文では、幼稚園に入園した3歳児の姿を入園から1年間のうちに得られた事例に焦点を当て分析を行う。

2. 研究の方法と倫理的配慮

(1) 調査方法

東京都内の私立K幼稚園において、2024年4月から2025年3月の期間、3歳児クラスの日常の保育場面を対象とし、保育の1日の流れに沿って観察を行った。

観察方法は参与観察を基本とし、子どもの活動内容や状況に応じて、一部の場面では観察者として距離を保った観察を併用した。記録は、カメラを用いて映像および写真として収集するとともに、観察中に得られた出来事をもとに、エピソード記録として書き起こした。

さらに、観察期間中に、対象児の担任教師に対して半構造化面接を1回実施した。また、半構造化面接に加え、日常的な教師と筆者との会話において得られた対象児に関する情報についても記録した。

(2) 対象

K幼稚園に在籍する3歳児クラスの園児4名を中心に観察を行った。本論文では、園庭における遊びの展開や環境との関係性が豊かに観察された1名に焦点を当て、その事例を分析対象として取り上げた。

(3) 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、事前に園長および教師に研究の趣旨および方法を説明し、了承を得た。また、保護者に対しても研究内容を説明し、同意を得たうえで実施した。

(4) 分析の視点

榎沢(2004,P82～87)は、ボルノウ³⁾の人間学的考察を依拠とし、園空間を次のように捉えている。

園空間は子どもたちにとって最初は「外部空間性」を帯びており、やがて「内部空間性」へ変容していく。内部空間性を獲得すると、園空間は「存在空間化」する。存在空間化することにより、行動し活動できる「行動空間化」が生じる。その際、存在空間化は必ずしも園空間全体に起きるものではなく、内部空間性を獲得した場所から徐々に拡大していく。

次に、行動空間化した空間には2つの区分があると述べている。1つは、子どもたちが生き生きと自由に生きている「十全な行動空間」であり、もう1つは、自由に活動できているわけではないが、そこに展開している活動に関心を向けている「準行動空間」である。

さらに、子どもにとって園空間がまだ存在空間化していない場合、行動空間でもないため、子どもたちは行動するのではなく、単に眺めやるという仕方でも周囲に関係することがあり、このような関わり方が見られる場合を「非行動空間」と区分している。

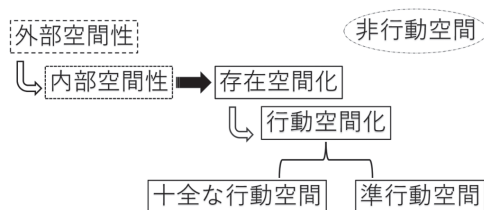


図1

榎沢の理論をもとにした園空間の捉え方の変容

この過程を踏まえ、外部空間化から行動空間化までの変容を図1に整理した。なお、図1は榎沢の理論をそのまま図示したものではなく、変容を理解するために筆者が整理したものである。

行動空間化の2つの区分について榎沢は、「両者には明確な境界線が存在するわけではなく、明確に判断できない場合もありうる」と述べている。同じ行動空間においても行動が異なる背景には、子どもが持つ興味関心に関係があると考えられる。子ども自身が自らの興味関心によって主体的に、気持ちの赴くまま行動できる空間を十全な行動空間と捉えると、準行動空間は、教師によって示された限定的な空間の中で子どもたちが行動していく空間であると位置づけられる。しかし、展開される遊びや活動に子どもの興味関心が十分に向いた場合において、十全な行動空間へと変容する可能性も高い。このことから、両者を明確に区別することは難しいが、子どもの姿に着目することで検討することは可能であると考えられる。

非行動空間は、園空間が存在空間化に至っていない段階においても登園をすることで展開されていく、園生活の中にある空間であると考えられる。特に入園もない子どもたちが多く経験する空間であるのではないだろうか。

さらに榎沢(2004,P84)は内部空間性を帯びた存在空間において、以下のように述べている。

保育世界⁴⁾において、子どもと保育者は役割存在⁵⁾として生きている。自らが望む役割存在として自

己の存在が実現するとき、私たちは存在することの喜びや充実感を感じられる。このような、自己の存在を支え可能にしている空間が「存在空間」である。

また、「子どもたちと保育者は、暗黙のうちに園空間の存在空間化や行動空間化を、共同で遂行しているのである。(P166)」と述べている。子どもや教師の役割存在の在り方で空間を変容させる、つまり他者との関係で空間は変容していくのである。

本研究では、その時々の子どもの園庭をどのような空間として捉える段階にあるのかを位置づけるため、変容の過程を捉えるための視点としてこれを用い、事例の考察を行う。

(5) 対象児Aくんについて

本研究では3歳児Aくんのエピソードを中心に考察する。Aくんは前年度まで少人数保育が実施されている保育園に在籍しており集団生活の経験はあるものの、3歳児の4月から幼稚園に入園し、新たな環境に加え、集団規模の拡大を経験することとなった。

3. 事例分析と考察

事例の分析はエピソードを段階に分け、その段階における空間化の変容の過程を考察した。そして1つの事例を通じた考察を行った。

(1) 事例1：ダンゴムシ探し（2024年5月8日、入園から約1カ月）

1) この時期のAくんの姿と担任教師のAくん理解

入園式の日から、大泣きで教室に入れず、泣いて過ごす日々が続き、新しい環境に入ることに不安がいっぱいな子であると担任教師は捉えている。Aくんが幼稚園に慣れていけるよう、主任教師と教室の外に出て、園庭の植物や動物を観察しながら対話をし、1対1で関わる時間を作り、Aくんが気持ちを落ち着けて過ごせるよう配慮している。

普段、自分のことを主張することはなく、表情も固まったままである。教室での活動の時間は、担任教師とも目が合わず、話を聞いているのかも分からない状況であり、活動もAくんにとってはやらされている、その姿を見ている担任教師もやらせてしまっていると感じる日々である。教室でのAくんは非行動空間にいると考えられる。

2) エピソードと考察

事例1-①（遊びの没入における感情の現れ）

園庭の隅でダンゴムシ探しに夢中になっている子どもたち。その中にAくんもいる。筆者がフェンス越しにその様子を見てみると、Aくんが「見て！ダンゴムシ！」と大きい声で教えてくれる。Aくんの近くに行くと、「いた！いた！」とダンゴムシを捕まえ、筆者の顔をみて「見て！ちっちゃい！ダンゴムシ」「赤ちゃんだよ」「赤ちゃんは、ありが食べちゃうよ！」と筆者に話しかける。「いた！こっちも！」「こっちにもダンゴムシ〜！」と声を出してダンゴムシ探しに夢中になっている。

【事例1-①における空間化変容の考察】

4月よりAくんの姿を観察していたが、この日に初めて園庭での遊びの姿を観察した。これまで見ていた教室での姿と異なり、Aくんが夢中で遊んでいる姿、また、大きな声でいきいきと話す姿があった。また、Aくんが筆者に話しかけてくれたのもこの日が初めてであり、これまでになく自己表現が見られた。これまで筆者は担任教師を通して、Aくんと関わっていた。この時の筆者はAくんにとって、自分を見て、自分のしたことに対して反応してくれる人として、Aくんの園空間に入り込むことができたと考えられる。このことが自分の好きなものを誰かに伝えたいと、感じた時にそれを見ていた筆者に話しかけることにつながったのではないだろうか。

また、教室でのAくんの姿と園庭でのAくんの姿に大きな違いが見られたが、これまで園庭で主任教師と1対1で関わる時間を持っていたことが前提にあり、この関わり時間が、園庭で自分自身の空間を持ち、行動できる空間、行動空間化として捉えることにつながっていると考えられる。

さらに、Aくんにダンゴムシへの興味関心があったことやこの日の遊びの時間はそれぞれの子どもたちが好きなことに取り組むことができる時間であり、Aくんにとっても自身のやりたいことに取り組める時間であったと言える。

事例1-② (遊びの没入における気持ちの高まり)

ボウルを見つけたAくん。そこにダンゴムシを入れ、他の場所でもダンゴムシを探すためにボウルを運んでいる。すると担任教師が通りかかり、「Aくん何持ってるの〜?」と聞くと、Aくんはボウルを見せ、「ダンゴムシ!」「4体!」と言いながら再びダンゴムシを捕まえ始める。周りのお友達がAくんの持っていたボウルに自分たちが見つけたダンゴムシを入れていると、Aくんはボウルに土を入れ始め、「ダンゴムシのおうち!」と筆者に話している。しばらくして、担任教師の「Aくんお部屋に戻る時間だよ〜」という声が聞こえてきたが、Aくんには聞こえていない。Aくんはボウルを持ち、「ダン!ダン!ダンゴムシ〜♪ダン!ダン!ダンゴムシ〜ダンゴムシ〜ダンダン〜♪」と歌い始める。

【事例1-②における過程の考察】

担任教師はAくんがダンゴムシ探しに夢中になっていることを知りながらも質問をしてAくんに関わろうとしている。その問いかけに対し、Aくんも教室では聞くことのできない声の大きさで、担任教師に答えている。担任教師は、Aくんの興味関心に基づいてAくんに声かけをすると、Aくんに届きやすいことを認識しており、この時もダンゴムシを通して、Aくんと関わりを築こうとしており、担任教師のAくん理解と理解に基づいた保育実践を行っている。

周りのお友達が同じ遊びをし、Aくんのボウルにダンゴムシを入れているが、Aくんと会話はなく、Aくんが筆者に向けて話している姿から、担任教師や筆者と言った周りの大人はAくんにとって意識する存在となっていることがわかる。

ダンゴムシのおうちを作ってあげる姿やお部屋に戻ることを告げる担任教師の声が届いていないAくんの姿から、自ら遊びを展開し、遊びに夢中になっている様子が捉えられる。さらに、歌を口ずさむ姿は、Aくんがダンゴムシ探しを通して、気持ちが高まっている様子が捉えられる。この場面において、Aくんはこの空間を自分自身の興味関心に基づき、主体的な活動が展開できる十全な行動空間として捉えていると考えられる。

事例1-③ (遊びの中断に伴う感情の揺らぎ)

Aくんが歌っていたところに同じクラスのBくんとCくんが来て、Aくんが持っているボウルをのぞき込み「ダンゴムシはー?」「かくれんぼー?」と2人で話している。その時のAくんはすぐ近くでダンゴムシを探していたが2人の会話は入ってきていない。

「お帰りの時間、バスが来る時間になっちゃうよー」と担任教師が3人を迎えに来る。それを聞いてBくんCくんは教室に向かって走っていったが、Aくんはその場でうずくまり、泣き出してしまった。担任教師は「先生、Aくんのことお部屋で待っているからね」と伝え、教室に戻る。

Aくんは泣いたままその場から動こうとしない。ダンゴムシを触っているわけでもなく、ただ泣いている状況である。

靴箱の前でBくんが担任教師に「Aくん泣いてるね」と話し、担任教師は「どうして泣いてるのかな? まだダンゴムシと遊びたかったのかな?」とBくんに問いかける。Bくんは「ダンゴムシが逃げちゃうと思ってる」と話し、担任教師のどうしてあげたらいいかなという問いかけに「ふたをしたらいい!」というアイデアを出している。BくんとCくんがボウルを持って、Aくんのもとに戻り、ダンゴムシのボウルにふたをする。BくんはAくん「ふたしたからだいじょうぶだよ」と伝え、Aくんの手をとり、手をつないで一緒に教室に向かう。Aくんは何度かこれまで遊んでいた場所を振り返ったがそのままBくんの手をひかれ教室に戻る。

【事例1-③における過程の考察】

担任教師は遊びの終わりを何度かに分けて伝えており、Aくんの遊びを一方的に中断しないというAくんに合わせた配慮をしている。また、すぐに一緒に教室に戻ることをせず、Aくんの気持ちで教室に戻ってこられるよう声かけをしている。担任教師が迎えに来たことにより、Aくんの遊びが中断している。この時、十全な行動空間であった空間は、行動空間から一時的に離れている。榎沢(2004,P106)はこのような空間を「無構造な空間」としている。

Aくんに対するBくんの思いの共感と、子ども同士の関係の構築を願う担任教師の思いが、Bくん、CくんがAくんを迎えに来ることにつながっている。Aくんはまだ他児との関わり方が分からず、Bくんの手を引かれている際は、自分の感情を出すこともなく仕方なく戻っている様子であり、非行動空間にいると考えられる。反対に、担任教師には泣くことを通じて感情を見せていると捉えることができる。感情を見せても大丈夫と言う関係性が構築されている表れでもあり、Aくんの空間に担任教師が入ってきていると考えられる。

事例1-④ (他者の関わりを通じた感情の変容)

教室に戻ったAくんだったが、すぐに教室から抜け出し「ダンゴムシ～」と廊下で泣いている。その泣き声を聞いた主任教師がAくんのところに来て、「Aくんどうしたの?」と声をかける。Aくんは何度も何度も「ダンゴムシ…」と言い泣いている。主任教師は「ダンゴムシに会いたいんだよね。ダンゴムシまたAくんと遊べるようにねんねしてるって。Aくんと遊べて楽しかったって言ってたよ」と声をかける。Aくんの涙は止まらず、園庭に出ていこうとする。主任教師は「そうだ!これ見てみる?」とダンゴムシの紙芝居をAくんに見せると、Aくんはピタッと泣き止み、紙芝居を広げ「ダンゴムシ!」「ここにいる!」と楽しそうな様子を見せる。「いた!ここに!これダンゴムシ!」と1枚1枚じっくり見て、近くにいる主任教師や筆者に伝える。全ページ見終えると、広げていた紙芝居を集め、また1枚1枚じっくり見てだんごむしを探している。主任教師は「ダンゴムシいたね!ダンゴムシかわいいね。Aくんダンゴムシ大好きなんだね」とAくんに寄り添っている。

【事例1-④における空間化変容の考察】

この時のAくんは、自分自身の空間を見出すことができず、教室を存在空間化としていないことがわかる。主任教師が紙芝居を提示したことにより、園庭でのダンゴムシ探しは別の形で継続し、Aくんの関心となっている。このことからAくんにとって、ダンゴムシが園空間に自分の空間を見出す拠り所となっていると考えられる。

また、主任教師のAくんの好きなものを通じた寄り添いは担任教師と同様、Aくん理解とそれに基づいた関わりがあり、Aくんが幼稚園の生活に入っていけるよう、一貫した支援がある。

また、紙芝居により、廊下空間がAくんにとって、そこに留まる理由となり、存在空間へと変容している。また、ダンゴムシへの興味関心や主任教師との会話から準行動空間に変容していると捉えられる。

事例1-⑤ (興味関心の共有を通じた空間の変容)

しばらくすると、Aくんは突然「これ持っていきたい」と紙芝居を持って教室に入っていく。教室では帰りの会を行っていたが、Aくんが扉を開けると、担任教師が「Aくん、なに持ってきてくれたの?」と声をかける。Aくんは「ダンゴムシ」と答える。そこに主任教師が「みんなにも見せてあげたいんだよね」とAくんの思いを代弁し、それに対し担任教師は「ダンゴムシ持ってきたの!みんなAくんがダンゴムシの紙芝居持って来てくれたって!」と話す。その会話が終わるとAくんはみんなが座っている後ろに行き、紙芝居を広げ始める。そこで担任教師がAくんの近くに行き、「これ明日みんなで見てもいい?」と聞くとAくんは担任教師の顔を見る。さらに「Aくん、これ先生預かってもいい?」と聞かれると、Aくんは小さくうなずいて紙芝居を渡し、お帰りの会に耳を傾け始めた。

【事例1-⑤における空間化変容の考察】

紙芝居が拠り所となり、紙芝居の続きを教室でもしようと考えている様子がAくんの行動から読み取れる。この時、紙芝居があることにより、教室も廊下と続く存在空間となり、教室から出てきた際の空間の在り方から変容している。

担任教師はAくんが教室に入ってきた際に、Aくんの思いを受けとめ、まず、教室に入室できたことに対して、関わりを持っている。次にAくんのやりたいことに対して寄り添い、ダンゴムシをみんなに見せたいという思いをどのようにつけられるかを考え、他の子どもたちがいるなかでも1対1の会話で、Aくんに向き合っている。担任教師が紙芝居を預かり、拠り所であった紙芝居がなくなってしまったが、担任教師のAくんの気持ちを受けとめた寄り添いや明日見ることができるとい見通しと期待が、存在空間化を変容させず、準行動空間としてお帰りの会に参加することができたのではないだろうか。

3) 事例1を通じた空間化の変容と過程の考察

事例1を通して、Aくんは担任教師、主任教師、筆者といった周りの大人と関わる姿を見せている。Aくんにとって、園空間にいるなかで関わりのある大人は、内部空間性を帯び始めていると捉えることができる。担任教師、主任教師はAくんの好きなものを通して、Aくんと関わり、支援を行っている。

榎沢(2004,P191)は「子どもが園空間に住み着けるためには、投錨点が必要である。」とし、子どもにとって保育者が投錨点になり得ると述べている。投錨点とは拠り所であり、その空間を「自分自身の空間」とするまで留まっていられる場所である。保育者は、子どもたちが園空間に住み着きを進めていくための中継地点ということである。教師のAくん理解と理解に基づいた保育実践が、Aくんが教師を投錨点として捉えていくことにつながると考えられる。Aくんが教師を投錨点とすることを繰り返すことにより、園空間が更に内部空間性を帯び、園全体の存在空間化への変容となるのではないだろうか。また、榎沢は園庭について「『みんなの空間』として子どもたちの自由な出入りを許す。(P99-100)」と園庭空間の在り方を述べ、この自由な出入りは、いつでもどこかに「自分自身の空間」を持つことを可能にしていると捉えている。Aくんにとって園庭は教室よりも「自分自身の空間」を容易く作ることができる空間であったとも考えられる。他人を気にすることなく自分の空間を持てることが、やりたいことができる空間として捉えることにつながっているのではないだろうか。

また、ダンゴムシ探しという遊びを通して、その空間を十全な行動空間へと変容させていた。そこにはAくんのダンゴムシへの強い興味関心があり、Aくんにとってダンゴムシも拠り所であり、園庭空間に留まる投錨点になっていたと考えられる。このことから、子どもが持つ興味関心も空間化変容の動因の1つであると考えられる。事例1-④の少しでもダンゴムシに近づこうと廊下、園庭に向かうAくんの姿は、自らの行動で十全な行動空間の場に行こうという気持ちが見られる。十全な行動空間を経験し、その場所は自分の好きな遊びができるという経験が積み重なり、園庭の一角はAくんにとって生きられる空間になっていると捉えられる。

一方で、事例1-③では興味関心を持っている、また、持てる空間にいる場合においても、外部からの要因を契機として、子どもの空間の捉え方が変容し、空間化が後退していた。この事例の場合、外部からの要因は、遊びを終わりにしなければいけない時間であったが、それを伝える教師の影響が大きいことがわかる。子どもと空間化の変容を共同で遂行しているからこそ、子どもの空間化の後退を容易に招く可能性も示唆され、このことから教師との関係性の在り方が重要であるといえる。

(2) 事例2：冒険広場での遊び(2024年12月12日、入園から約9カ月)

1) この時期のAくんの姿と担任教師のAくん理解

12月中旬に行われる発表会のダンス練習を通して、周りのお友達がAくんにもダンスを教えてくれるよ

うになった。もともと歌や音楽が好きであったがそれに加え、Aくんはダンスにも興味を持つようになっていった。このことをきっかけにお友達を自分の好きなことを見つけてくれる人と認識するようになり、お友達への興味が出てきたと担任教師は感じている。自分からお友達に挨拶をしたり、出来事を共有する姿が見られる。担任教師との日常的な会話もできるようになり、教室で過ごしている際も笑顔を見ることができるようになった。

教室でも穏やかに過ごすことができるようになってきているが、朝の会ではうとうと眠ってしまう姿も見られる。園庭での遊びが朝一番にできると、気分もあがり切り替えができるようになり、教室での活動も意欲的に取り組むことができることから、少しでも園庭で遊べるよう担任教師の工夫がある。実際に登園後、他の友達が教室で遊んでいる際は、時間をかけて朝の準備を進めるが、園庭に出ていると、あっという間に準備を終え、遊びに出てくる姿が見られる。Aくんにとって教室は存在空間化しているが、十全な行動空間と準行動空間が行き来する空間であるといえる。

2) エピソードと考察

事例2-① (遊びへの迷い)

K幼稚園の園庭の一番奥には、冒険広場があり、空中ブランコ、土管滑り台、ターザンロープ、吊り橋など様々な固定遊具があり、様々な遊びにワクワクする、少し勇気がいることにも挑戦してみることを目的として作られた環境である。3歳児クラスの子どもたちも入園してから何度か遊んでいる場所である。3歳児4クラス合同で、冒険広場での遊び時間が始まると、子どもたちはすぐにそれぞれの好きな場所に遊びに行く。Aくんはなにをして遊ぼうか迷っている様子でその場に留まっている。担任教師が補助をしているターザンロープを見たり、近くにいた筆者に話しかける。そんなAくんの姿に担任教師も気がつき、「Aくーん！滑り台行って来たら～？前に遊んだ時楽しかったよね」と声をかける。Aくんはターザンロープの前の道で、筆者の前をジャンプしながら手を広げ走っている。筆者が「飛行機？」と声をかけると「あのね、Aのおうちのね」と自分のお話を始める。

Aくんが筆者の前を走って往復する姿を見ていた担任教師が「Aくーん！筆者に滑り台の場所教えてあげたら？」と声をかける。筆者も「教えて！」と言うと、Aくんは滑り台の下まで筆者を引っ張って行く。Aくんは滑り台を滑りに行き、滑り終わると、再びターザンロープの前の道に戻ってくる。そして、ターザンロープ下の階段のところに行き、並んでいる列を見ては、元の場所に戻ってくる。

【事例2-①における空間化変容の考察】

筆者に話しかけたり、担任教師を気にしたりしている姿は、遊びを見つけてくれる人を探していると捉えられる。筆者がAくんの姿に反応すると、それを待っていたかのように話始める様子は、冒険広場という環境ではなく、身近にいる大人と遊ぼうとする姿であり、この空間においてAくんが周りの大人を投錨点とし、限られた環境の中で、大人を通して遊びが繋がっている状況である。

ターザンロープの階段下から何度も眺めている姿は、ターザンロープへの興味が出てきていると捉えられ、興味は持っているが、自らその環境に向かうことはできておらず、新しい環境や挑戦に慎重になっている姿であり、存在空間としていられる空間であるが、行動空間としては入ることのできない空間であると捉えられる。

事例2-② (他の遊びでの代用)

ターザンロープの前を往復しているうちに、下に落ちている落ち葉のサクサクした音に興味を持ち「サクサク」と言いながら歩いている。「こういう葉っぱに虫が隠れてるんだよ」と筆者に話すも、しゃがみこまず、歩いている。担任教師が「Aくん！やってみる？おいでー！」と何度か声をかけ、筆者も「やってみたら？」と話していると階段に向かうAくん。少し怖がっている表情を見せながらもターザンロープを滑る。つかまっていたロープで少し痛くなったお腹を押さえているが、嬉しそうな表情で戻ってくると再び落ち葉を踏んで歩いては筆者の前を往復している。

【事例2-②における空間化変容の考察】

落ち葉に興味を持っているが、本当に遊びたい主体的な遊びでないことや、普段から虫に強い関心があるAくんだが、しゃがみこんで虫探しをしていない姿から、興味関心は他のところにあると捉えられる。

担任教師の声かけがAくんの支えとなり、ターザンロープに挑戦する姿に繋がったが、すぐに次の行動につながるわけではなかった。しかし、これがなければターザンロープに興味を持っていながらも、他の遊びで気持ちを満たしていたと考えられる。一度滑れたことをきっかけに、準行動空間に変容し始めているが、筆者のもとに戻ってくる姿から筆者を投錨点とし、空間に関わっていることがわかる。

事例2-③（友達を通じた行動の変化）

筆者はAくんの前から少し離れた場所で観察を続ける。しばらくして、Aくんのところに同じクラスのDちゃんが来て「もう一回やろう」と声をかけ、Aくんと手をつないで2人で階段を上っていく。階段の途中でDちゃんがAくんの手を離すと、階段の途中で止まってしまう。もう一度DちゃんがAくんの手をつなぐと一緒にあがっていく。そして2人は隣同士でターザンロープを滑り終わると、Dちゃんは他の遊具に走っていく。Aくんはターザンロープの前の道をジャンプしながら往復した後、ターザンロープの列に並びに行く。

その後は、滑り終わると走って列に並び、冒険広場での遊びの時間が終わるまでターザンロープを楽しんでいた。

【事例2-③における空間化変容の考察】

Dちゃんは、Aくんが初めてターザンロープを滑る際に隣のロープで一緒に滑っていた。DちゃんはAくんともう一度滑りたいという気持ちを持っていたのではないだろうか。その気持ちがAくんにとっては支えとなり、投錨点がDちゃんに移っていることがわかる。友達と関わることに関心を持ち始めたAくんにとって、Dちゃんともう一度滑るということは、滑ること以外に楽しさを持つことにつながったのではないだろうか。

Dちゃんが別の遊びに行ってしまったことで、Dちゃんという投錨点がなくなった状況、それまでいた筆者もいない状況であるが、Aくんの姿から、その前に投錨点があった場所に戻ることを投錨点としていることがわかる。

その後の行動から、準行動空間から十全な行動空間に変容していく過程が捉えられる。ターザンロープの前を往復している時間が、楽しさと少しの不安という、自身の気持ちに向き合う時間となっていたと考えられる。

3) 事例2を通じた空間化の考察

Aくんの姿から、周囲の大人を拠り所としていることがわかり、入園したころと比べると、Aくんの存在空間化と一緒にいる人として相手を捉えているとわかる。遠くからでもAくんの様子から、思いを捉えている担任教師は、役割存在を持ちAくんと空間化を共にし、一緒に行動していない状況でも、間接的な関わりで空間を変容させている。榎沢（2004,P195）は「保育者の存在が、子どもの空間への住み着きを徐々に進めていくのであるが、最終的には、子どもがその空間の所有者の1人になれることが必要になる。」と述べている。教師の役割で子どもたちの空間を変容し、そして子どもがそれを自分の空間として行動できるように支援することが重要であるといえる。

事例2から、園全体が存在空間化してきている時期においても、子どもの気持ちの持ち方によってはすぐには行動空間とならないこと、そして、一度、行動空間となった場所においても遊びや状況の異なりによって、子どもにとっては別の空間となり得ることがあると明らかになった。

また、子どもたちは準行動空間の中で、行動し遊んでいるように見えるが、それが充実感や満足感を満

たしているわけではなく、十全な行動空間に向かって興味関心を見つける行動をしていることが示唆された。事例2-③のDちゃんとの関わりから、子ども同士でも投錨点になっていることがわかった。Aくんの変容だけでなく、Dちゃんも、友達を通して自身の思いを実現するために行動している。このことから、子どもたちの場合、お互いを投錨点としている可能性があると考えられ、それぞれが十全な行動空間の充実感のため、友達と関わっていくこともあると考えられる。

4. 全体考察

本研究では、子どもが園庭空間をどのように捉え、行動空間に変容していくのか、その過程にはどのような要因があるのかを明らかにするために2つの事例を分析し考察を行った。

本研究の2つの事例の違いには、遊びの動機づけの異なりが挙げられる。事例1はAくん自身の内発的な興味関心を通じた遊びの展開で進んでいくが、事例2では教師が目的を持った活動を作り、限られた空間のなかでの遊びであり、Aくんにとっては外発的な遊びから始まっていると考えられる。また、教師につくられていない自然環境での遊びと子どもの育ちを考えて設定された環境という違いもある。

事例2から、外発的な遊び、設定された環境での遊びであっても、担任教師がAくんの様子からAくんの思いを汲み取り、さらに声かけの言葉選びにも思いの汲み取りが表れており、Aくんが行動に移せるような言葉を使い、その時に必要な援助を行っていた。この援助をきっかけに行動空間へつながっている。

2つの事例から、子どもたちがいまいる空間を行動空間として捉え、生きられる空間とする過程には、子どもを見守る存在がまず初めに重要であるということが分かった。その先に友達との関係における空間の変容があるのである。見守る存在である教師との関係性が、内部空間性を帯びることで、子どもの存在空間化に入り込むことができるのではないだろうか。そして存在空間化に入り込むことができた際に、空間を共同できるようになると考える。このことから、子どもの空間の変容には教師との関係構築の重要性が挙げられる。

空間の変容には拠り所、投錨点が必要である。上記で述べたように、役割存在として教師が投錨点となることが多いと考えられるが、Aくんにとってのダンゴムシのように様々なもの・ことが投錨点となり得ることが明らかになったと考えられる。投錨点とすることができる相手、もの・ことがあることが空間の変容につながると言える。

次に本研究から挙げられることは、園庭空間では、遊びを通して広がる子どもの興味関心が遊びの充実感を高め、空間化の変容にもつながっていたということである。

「幼児期の生活のほとんどは、遊びによって占められている。」(幼稚園教育要領解説,2018,P34)とあるように子どもたちは遊びを中心に環境と関わる。また、「興味や関心から発した活動を十分に行うことは、幼児に充実感や満足感を与え、それらが興味や関心を更に高めていく。」とも記されているように、興味関心が子どもたちの遊びを生み、また反対に遊びが興味関心を高めているのである。

園庭空間は園空間における、日常生活を想起させる要素が少ない空間であることから、空間化の変容において、遊びが中心となっていると考えられる。このことから、子どもたちにとって園庭空間が行動空間化となるには、興味関心に基づいた遊びが重要であるといえる。このとき、子どもの自発的な興味関心に伴って遊びを展開するだけでなく、興味関心を広げ、遊びを展開していくことのできる環境がなければ更なる広がりにはつながらない。教師が子どもたちの姿を予想した環境構成を準備することの重要性は言うまでもない。

子どもたちが園空間で過ごす時間を重ねるたびに、園空間が更に内部空間性を帯び、存在空間化が強化されていく。さらに子ども自身の成長によって興味関心も大きく広がり、それに伴い遊びの発展も広がりを見せるであろう。また、今回の事例からも見られたように、友達との関係性も深まりを見せ、関わり方

の変化やクラスを越えた友達との関係が作られていくことも考えられる。クラス替えがあることから教師との関係性の変化や関わる教師の幅も広がると推測でき、3歳児の期間では見られなかった空間化の変容やその過程の要因もあると考えられる。子どもの発達や時間の経過における空間の捉え方の変容を今後の課題とする。

注

- 1) 本論文では幼稚園教育要領に基づき、幼稚園の園児の教育及び保育をつかさどる者を教師と定義する。
- 2) 幼稚園・保育園空間を意味する。
- 3) ボルノウ (Bollnow) は、人間を生活世界の中で捉え、安心感や気分、空間といった情緒的経験を重視した人間学的教育哲学者である。
- 4) 保育者や子どもがそれぞれの役割を持ち、生きていける世界を1つの限定的な意味領域として捉え、名付けられたもの。保育世界は保育者と子どもが共有している世界でもあり、共同によって可能となる世界である。(榎沢.2004.P63-P78)
- 5) 役割を担った存在・何者かとして生きている存在。保育者は「保育者なる役割を担った存在」子どもは「子どもなる役割を担った存在」と榎沢は定義している。(榎沢.2004.P58・P60)

参考文献

- ・ 文部科学省, 2018「幼稚園教育要領解説」, フレーベル館
- ・ 中田範子, 2020「保育現場における幼児の空間的環境との関与に関する研究の整理と検討」, 東京家政学院大学紀要, 第60号, P123
- ・ 高橋勝, 2014「子どもが生きられる空間 生・経験・意味生成」, 東信堂, P12
- ・ 榎沢良彦, 2004「生きられる保育空間－子どもと保育者の空間体験の解明－」, 学文社

インクルーシブな保育実践を支える 担任保育者とフリー保育者の協働

Toward Inclusive Early Childhood Education: Collaborative Practices of Homeroom and Floating Teachers

児童学科 鈴木 春彦

要約

本研究では、インクルーシブな保育を実践する幼稚園において、担任保育者およびフリー保育者という異なる役割を担う保育者間の協働に着目し、その協働が保育に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。その結果、担任保育者とフリー保育者の協働的な関係は、担任保育者が保育行為の選択に際して抱える葛藤を緩和する機能を有すること、加えて、子どもの参加可能性の高い遊びを創出することに寄与する可能性が示唆された。

1. はじめに

共生社会の実現に向けた取り組みが進む中で、幼児期においては、多様な個性・価値観を尊重しながら人格形成を図ることの重要性が増している。文部科学省による「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）概要」では、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」¹⁾とされており、インクルーシブ教育が共生社会実現のための鍵を握る概念として位置付けられている。

このような背景のもと、障がいのある子どもや特別に支援を要する子どもが在籍する園は年々増加しており、2023年にベネッセ教育総合研究所がおこなった調査²⁾によれば、障がい児の在籍する保育施設は、公立私立ともに8割～9割にのぼる。こうした状況は、インテグレーション（統合）という観点では、一定の評価が可能である。しかし、インクルージョン（包括）という観点から考えると、単に受け入れの数が増えただけでは十分とは言えない。むしろ、健常児を想定した保育内容をそのままに、障がいや特別な配慮を要する子どもを入園させることはダンプイングや実質的な分離につながりかねない。

インクルーシブ保育の実現のためには、「受け入れを広げる」ことと、「保育の実践を変容させる」ことの両輪が求められ、いずれかが欠けていても、インクルーシブな保育実践をおこなうことはできない。空間的な排除が減少しつつある現在、インクルーシブ保育の質的な側面である、保育の実践そのものに目を向ける必要がある。

しかしながら、先行研究を概観すると、インクルーシブ保育は、具体的な手立てや方法論を樹立させるためにあるのではないという指摘³⁾や、「標準化」「マニュアル化」「スタンダード化」という方向とは対極的な発想を持つ必要性の指摘⁴⁾がなされており、実践の在り方を一般化することは困難と言える。そのため、インクルーシブ保育は、人的（保育者）環境次第⁵⁾という側面も強く、その在り方を明らかにすることは、インクルーシブ保育の実践における重要な要素の一つといえる。

従来の統合保育において、人的環境として重要な役割を担ってきたのが、いわゆる「加配保育者」である。櫻井（2021）は「実際の保育現場では、障害児の在籍するクラスに加配保育者を配置し、障害児への援助はその加配保育者が中心となっている。」⁶⁾と述べており、加配保育者の役割として、障がい児への支援を期待されてきたことを指摘している。実際に久保山ら（2009）の調査によれば、保育者の「気にな

る子ども」への支援内容の約66%が個に対する支援に関するものであり、「保育上の工夫」「友だちづくり・関係調整」「活動の設定」などの質的に工夫のある支援は約20%にとどまった⁷⁾ことが明らかにされている。このように、従来までの統合保育と呼ばれる保育形態においては、障害児やいわゆる「気になる子」と呼ばれる児童に対して、補助として加配保育者をつける一対一の関わりが中心となっていた。

しかし、加配による個に対する支援は、支援児を周囲の子にとって特別な存在として際立たせてしまう場合や加配任せになることで担任との情緒的な絆の形成が不十分になるという危険性も指摘されている。⁸⁾また、青山ら(2016)は、従来の特別支援教育の弱点として、「子ども同士の関係の弱さ、すなわち子ども同士のつながる力を育てることの弱さ」⁹⁾であると指摘している。さらに浜谷ら(2013)は、特別支援対象児が排除される場面において、保育者が支援児-排除する子という2者関係の発想に陥りがちであるとしたうえで、「他の子どもが抱えている問題への配慮や、集団的な活動の充実がなければ、排除的關係は改善されない」¹⁰⁾ことを明らかにしている。

これらの知見を踏まえると、「気になる子」への支援においては、特定の子どもに特定の保育者が付くような一対一の個の支援だけではなく、より保育の全体を俯瞰した立場から支援を行う保育者の存在が重要であると考えられる。そこで、本研究では、特定の支援児・クラスに対して配置され、個別支援を主に担う加配保育者ではなく、より広範囲な保育実践に関与する「フリー保育者」に着目することとする。

フリー保育者が保育において担っている役割は、各園において様々でありその特質を明確に定義づけられるものではない。しかし、馬場ら(2018)が行った調査によると、フリー保育者の配置の在り方は、各学級ごと、学年ごと園全体に対してなど様々であり、その役割は「外遊びや園外保育等の全体に対する安全管理や登園後や降園前の着替え、集団とは異なる動きをする幼児への対応、環境の構成等、職員が複数いると保育が円滑に進められる時に、補助として保育に加わること」¹¹⁾であることが明らかにされている。

上記の研究で示されたように、フリー保育者の役割は幅広く、その中には加配保育者と同義として用いられるものもある。しかし、インクルーシブな保育実践が、障がい児と健常児という二元論をベースにしたものではない以上、障がい児の援助を主の仕事として担うことの多い加配保育者と、保育全般に携わるフリー保育者は明確に区別する必要がある。以上のことから本研究では、フリー保育者が加配保育者とは異なる存在であるという前提に立ち、研究を進めていくこととする。

フリー保育者に関する先行研究は少なく、同義もしくは、類似の存在である保育補助等に関する研究を含めても、実践への影響や専門性について十分に明らかになっているとは言い難い。しかし、以下の研究から一定の視座を得ることができる。たとえば、ティーム保育に関する研究において齋藤(2022)は、「単に一つのクラスに複数の教員を配置するということを意味するのではなく、多様に展開される幼児の活動に対して、幼稚園全体の教師による協力体制をつくりあげるということを意味している。」¹²⁾と定義している。つまり、加配や補助、フリー等の人員を単純に増やすだけでは不十分であり、多様な人員を活用するための体制を整えることを含めて考える必要性を示している。

また、上村(2022)は、補助的立場の保育者は、主担当保育者が保育を主導することへの尊重意識など、主担当保育者との協働関係における葛藤があることを明らかにし、「園のチーム構成や協働体制、根差している園風土などの背景も踏まえながら、補助的立場の保育者が“協働的保育者”として意識を高めていくために必要な要素を解明していくことも必要であると考える。」¹³⁾と指摘する。

これらの先行研究の知見を踏まえると、フリー保育者は保育全体の大きな流れの中でその専門性を発揮するのであり、他の役割を担う保育者、特に担任保育者との協働の視点に立った研究が必要であるといえる。

そこで本研究では担任保育者とフリー保育者の協働関係に着目することで、それらの協働がインクルーシブな保育実践にどのように寄与しているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 目的

本研究では、インクルーシブな保育を実践する幼稚園において、担任保育者およびフリー保育者という異なる役割を担う保育者間の協働に着目し、その協働がインクルーシブな保育実践に与えている影響を明らかにすることを目的とする。

3. 方法

(1) 研究対象

神奈川県私立幼稚園A園に勤務する、担任保育者及びフリー保育者を対象として、観察及びインタビュー調査をおこなった。なお、本研究におけるフリー保育者は、「特定の対象児、担当クラスを持たず、保育の全般に携わる保育者」のことを指す。

(2) 調査方法

本研究では、エスノグラフィーの手法を用いて調査をおこなった。エスノグラフィーとは、「人びとが実際に生活したり、活動したり、仕事をしたりしている現場を内側から理解するための調査・研究の方法」¹⁴⁾のことを指す。研究手法としてのエスノグラフィーは特定の手法が定められたものではないが、「伝統的には12ヶ月（またはそれ以上）の間、フィールドに出向き、そこで生活をしている人々と話し、観察を行う。そして、話したことや観察したことをノートに書き記す。そのノートを手掛かりに、観察した事象で不明なことを人々に聞く。」¹⁵⁾ことだとされている。そのため、本研究においては、自身が保育補助として勤務した期間を含め、約1年間のフィールドワークを実施することで事例を収集した。

(3) 観察期間

観察期間：2022年10月～2023年11月

総観察日数：76日間

総観察時間：約342時間

(4) 倫理的配慮

自らも保育補助として勤務しながらの参与観察研究であることから、保育の妨げにならないように充分注意した。観察対象者には、研究の趣旨、個人情報、個人の特定はされないことを説明し、同意書の提出をもって、研究協力への承諾を得た。事例に登場する人物の名称については、アルファベットをランダムに振り分けることで、個人の特定がなされないよう充分留意した。

4. 結果

A園では、年齢ごとに2クラスが設置されており、それぞれのクラスに一名の担任保育者が配置されている。担当クラスを持たない正規職員の保育者2名と非常勤職員4名の計6名がフリー保育者としての働きを担っている。

(1) 担任保育者の葛藤を緩和する働き

以下の事例は、年少クラスのKちゃんと、担任保育者C先生およびフリー保育者D先生の関わりである。入園直後のKちゃんへの印象といえば、鞆を背負ったまま「帰る！」と泣いている姿だった。しかし5月半ば頃になると園庭を隅々まで探索する姿が見られ、次第に幼稚園に慣れてきた印象を受けていた。C先生は、そんなKちゃんの姿を「成長」ととらえつつも、当時のKちゃんとの関わりについて以下のように語っている。

【C先生へのインタビュー①】

なんかね、何が好きなんだろうっていうのがあんまりわかんなくて、遊びの。なんか結構見切れる場所にいることが多いんだよね、私の視点から。「Kちゃん今日何してたんだろう？」って思う日があったりして。遊んでるんだけど、滑り台したり、園庭散策したり…でもなんかこの遊び毎日やってるよねとかは…

インタビューの内容からは、C先生がKちゃんの興味・関心の方向性を十分に把握しきれていないことに対する葛藤がうかがえる。以下の事例は、そのような状況の中で展開された、Kちゃん、担任保育者C先生、フリー保育者D先生の関わりの一場面である。

事例①：梅の実拾い

【1】朝、登園してきたKちゃんは、部屋にカバンを置くとすぐに園庭へ向かった。その様子に気がついたフリー保育者のD先生は、少し距離を保ちながらKちゃんの後をついていった。園庭に出たKちゃんは、地面に落ちていた柿の実の前で立ち止まり、しゃがんでじっと観察をし始めた。その姿を見たD先生は、カバンからビニール袋を取り出してKちゃんに差し出した。Kちゃんはそれを受け取ると、袋の中に柿の実を入れ、片手ではがさがたと振りながら、もう片方の手のひらを打ちつけるようにして拍手をし、嬉しそうな笑顔を見せた。

【2】D先生が「うーめって言うんだよ」と声をかけると、Kちゃんも「うーめ」と繰り返した。続けてD先生が「まだいっぱい落ちてるよ」と柿を指さすと、Kちゃんは柿を拾い袋に入れ、「入った！」と声をあげた。袋がいっぱいになると、D先生は「C先生に見せに行こうか」と声をかけた。

【3】担任保育者のC先生はその時、部屋のなかで登園してくる子どもたちの受けいれをしていた。Kちゃんが部屋に戻り、黙って柿の入った袋をC先生に差し出すと、C先生は「おー！拾ったの？これなんだろう？」と声をかけ、Kちゃんは嬉しそうに小さく跳ねて応えた。

【4】その後、Kちゃんは再び外にいたD先生のもとへ駆け寄った。D先生が、「見せてきた？うーめだよ」と声をかけると、後ろからC先生に「うめ？柿じゃない？」と声をかけられた。D先生も「柿…梅って言った」と答え、2人で顔を見合わせて笑いあった。そんなやり取りに、Kちゃんも思わず笑顔を見せた。

【5】C先生は、「おもしろいねえKちゃん、じゃあ梅と比べてみる？」と声をかけ、Kちゃんと一緒に園庭へ梅拾いに出かけていった。そんなKちゃんとC先生のやり取りが終わらないうちに、D先生はC先生と立ち位置を交代するようにして部屋に入り、登園してくる子どもたちに目を配りながら、部屋で遊ぶ子どもたちと関わり始めた。

Kちゃんの興味・関心の方向性を知りたいと願う担任保育者のC先生にとって、Kちゃんがフリー保育者のD先生との関わりの中で示した興味の兆しは、その関心を捉えるうえで絶好の契機であったと言える。加えて、C先生はこの場面について、以下のように語っている。

【C先生へのインタビュー②】

後でいっかってなっちゃったら…Kちゃんの興味は「後で」じゃあもう駄目なのよ、その「今」拾ってきた「今」じゃないと意味がないっていうのもあった

この語りからは、当時この場面に遭遇したC先生が、Kちゃんにとっての「活きた時機」¹⁶⁾である、「今この瞬間」の興味に応答したいと願っていたことがわかる。

しかしながら、当時のC先生は、登園してくる他児の受け入れを担う立場にあり、その場を離れてKちゃんとの遊びに関わるという選択を取ることが困難な状況にも置かれていた。つまりこの場面に遭遇したC先生は、Kちゃんの「今この瞬間」の興味の兆しに応答して一緒に遊びたいという思いと、クラスにこれ

から登園してくる子どもを出迎え、身支度を援助しなければならないという責務の間で葛藤を抱いていたと考えられる。

そのような葛藤を抱えていたにも関わらず、C先生がKちゃんとの関わりを選択できた背景には、【5】におけるフリー保育者のD先生の存在があった。D先生は、C先生とKちゃんとのやり取りから、C先生の「Kちゃんの今この瞬間の思いに応答したい」という願いをくみ取っている。そのため、役割を交代するかのように、それまでC先生が担っていた登園してくる他児の受け入れを行っている。

この場面において、C先生とD先生の間言葉によるやり取りはなかったが、C先生はこの時の状況について、以下のように述べている。

【C先生へのインタビュー③】

ちょうどD先生がその日、バス（添乗）じゃなくて、部屋に来てくれる空気が感じたから、「あっじゃあ外に行ける」と思って。特に私が「Kちゃんとどこも行きたいんでお願いします」って言わなくてもD先生がずっと入ってきてくれたから、何となくバトンタッチした感じがあって出やすかった。

インタビュー内の、「部屋に来てくれる空気が感じた」「なんとなくバトンタッチした感じがあった」という語りから、言葉を介さずともD先生の「素振り」や「空気感」からその意図をくみ取っていたことがわかる。つまり、D先生の存在が、C先生が直面していた保育上の葛藤を緩和し、Kちゃんの「今この瞬間」の興味に応答することを可能にする下支えとなっていたといえる。

(2) 「参加」の可能性を開くフリー保育者の関わり

以下の事例は、朝の自由遊びの時間において見られた子どもの「参加」を巡る場面である。この日は節分の前日ということもあり、一人の女の子が鬼のお面をつけて登園してきた。担任保育者のM先生は、その子のお面を借りると、鬼になりきって子どもたちを追いかけ始めた。

事例②：節分ごっこ

【1】朝の自由遊びの時間、年少組のお部屋の中では、担任のM先生が鬼のお面を被り子ども達を追いかけていた。

【2】周囲の子どもたちが皆、楽しそうにM先生から逃げる中、年少クラスのIちゃんはそちらを見つめながらも、その輪には加わらずにいた。

【3】フリー保育者のD先生は、そんなIちゃんの様子に気が付くと、声をかけた。D先生はIちゃんの側にしゃがみ込むと折り紙を丸めて豆をつくり「鬼は～そとっ！」といいながらM先生に投げた。それを見たIちゃんは、D先生と一緒に豆をつくり、投げ始めた。

【4】すると、それを見た子ども達も「鬼は～そとっ！」と言いながら豆を投げ始め、遊びが大きな盛り上がりを見せた。しばらくして、鬼役のM先生が倒されたふりをすると、子ども達は周囲を取り囲み飛び跳ねて喜んでいった。

【5】その後、何人かの子が「俺、鬼やりたい！」と言ったのをきっかけに、鬼のお面作りをすることになった。M先生がお面に使う鬼の塗り絵を取りに行く間、D先生は子ども達と一緒に折り紙で豆を作っていた。M先生が戻りお面作りが始まった後も、一部の子は豆を作る方に興味を示し、そのまま豆作りに熱中しているようだった。

節分ごっこが始まった当初、子ども達の遊びは鬼役の担任の先生から逃げるといって、一方向的かつ限定的な関わりにとどまっていた。しかしその後、D先生が鬼に豆を投げるといって新たな行為を見せたことで、周囲の子ども達もその姿を模倣するようにして豆を投げ始めている。

このD先生による関わり背景には、この時鬼からにげるクラスの仲間たちの様子を見つめながらも、

遊びに直接参加していなかったIちゃん存在に気が付いたことが影響している。Iちゃんは直接的に遊びに参加はしていないものの、外遊びに出かけるわけでもなく、保育室内でM先生とクラスの仲間たちの様子をじっと眺めており、その姿から、D先生は「参加したいという思いはあるのではないか」と感じ取っている。そこでD先生は、豆をつくり鬼に向かって投げるといった新たな選択肢を提示することによってIちゃんの興味や参加への意欲に働きかけたのである。

つまり、フリー保育者のD先生は、遊びそのものの選択肢を広げる働きかけをすることによって、Iちゃんらしい参加の在り方を模索していたといえる。

5. 考察

本研究から明らかになったフリー保育者の働きは以下の2点である。

(1) 担任保育者の両義性の葛藤を解消する働き

保育者のあり方を検討した榎沢(2009)は、保育者は「子どもたちがどのように育つか考えながら、その育ちを支えるべく、意図的に活動」するという「目的志向的な在り方」と、「[子どもの遊び相手][子どもの遊び仲間]として子どもに関わる」という「遊ぶ在り方」という異なる在り方をどちらも持っている両義的な存在だとしている。¹⁷⁾そして、保育における登園場面について、「子どもたちを出迎えている保育者は遊ぶ在り方をしてはいない。保育者は、子どもたちが生活活動(靴の履き替えや出席帳の片付けなど)を適切にこなせるかどうかにかぎを配り、必要に応じて援助している。これは目的志向的な在り方に他ならない。」¹⁸⁾と指摘する。

事例①におけるC先生もまた、これから登園してくる子どもを出迎え、身支度を援助するという「目的志向的な在り方」であった。一方で、フリー保育者のD先生はKちゃんの柿の実拾いという遊びに「子どもの遊び仲間」として関わっていた。つまり、担任保育者のC先生が抱いていた葛藤とは、Kちゃんの示した「今この瞬間」の興味の兆しに回答し「遊ぶ在り方」を選びたいという思いと、登園してくる子どもの受け入れを行わなければならないという「目的志向的な在り方」との間で生じた、両義性の葛藤と解釈することができる。

フリー保育者であるD先生は、C先生がKちゃんの興味の兆しに回答したいと考えた時、その思いを暗黙のうちに汲み取り、自身がクラスに入り子どもの受け入れと登園の準備を担う「目的志向的な在り方」を選択している。これにより、C先生の抱える両義性の葛藤が緩和され、「遊ぶ在り方」を選択することが可能となった。

このような関わり方は、フリー保育者特有の実践だといえる。クラスの全体を包括する担任保育者や特定の子どもの個別対応を求められる加配保育者と比べて、フリー保育者は場所や役割に規定されにくく、自身の持つ「目的志向的な在り方」と「遊ぶ在り方」を比較的自らの意思で選択することができるためである。

本研究による新たな知見として、フリー保育者が担任保育者の葛藤を理解するとともに、その役割の柔軟性を活かすことで、担任保育者の葛藤を緩和し、子どもの「今この瞬間」に対する応答を保証する保育の実現に寄与しうる可能性が示唆されたといえる。

(2) 一人の参加の可能性を探ることで、参加のあり方を広げる働き

事例②におけるフリー保育者は、表面的には捉えることの難しい子どもの興味の兆しを敏感に察知し、内面理解に基づく働きかけをおこなっていた。表面的な言動だけでなく、子どもの表情や立ち位置、目線などの非言語的な情報から子どもの心情を読み取り、関わりをおこなっていることがわかる。このような関わりについて、フリー保育者のD先生は以下のように語っている。

【D先生へのインタビュー①】

入れない子がやっぱり目に行く。温泉（遊び）のときの〇〇ちゃんもそうだし、このときのIちゃんもそうだけど、担任の先生はね、集団をまとめる感じ。でも絶対入れない子もいるから、そのときに担任の先生が関わっちゃうと止まっちゃうじゃないですか。でも担任の先生たちはあの子入っていないってのもわかっているから、（担任の先生が）その子のところに行くときもある。そういうときはそっちの集団の方に行けるように…

この語りからは、D先生が日常的に遊びに入りづらい子どもへ注意深く目を向けている姿勢がうかがえる。障がいの有無にかかわらず、自ら遊びに飛び込んでいくことが難しい子どもは多く居る。そうした子どもたちにとって、フリー保育者の関わりは、目の前の遊びへ参加の可能性を開くものであったろう。

また、本事例ではフリー保育者による個別的な働きかけに、担任保育者が共に遊びを発展させるかたちで応答しており、それによって参加の可能性の高い遊びへと発展していくプロセスも見てとれた。事例②において、節分ごっこが始まったきっかけは、一人の子どもが鬼の格好をして登園してきたことにあり、担任保育者が自身が鬼になり子どもを追いかけることで、周囲の子どもたちを巻き込む遊びをとって展開されていった。

しかしこの遊びは、一過性の遊びとなる可能性を含んでおり、一部の子どもたちにとって参加のし難いものであった。D先生は担任保育者とクラスの仲間達の関わりに興味を持ちつつも、参加できずにいたIちゃんを敏感に察知すると、Iちゃんの興味の対象である鬼から逃げるクラスの仲間たちと紐つきながらも、より参加障壁の低い「豆まき」という新たな遊びの選択肢を用意することで、参加の可能性を引き出している。

加えて特徴的であったのが、D先生の提案した「豆まき」という選択肢が、多様な子どもの参加を促したという点である。「追いかけっこ」の段階では参加していなかった子どもたちも、D先生とIちゃんの「豆まき」を見ることで参加する姿が見られた。そして、担任保育者がそれを「節分ごっこ」として盛り上げると、クラス全体を巻き込んだ遊びに発展し、さらなる子どもの参加が見られた。

さらに、その参加の在り方も子どもによって多様であった。鬼に豆を投げることを楽しむ子も居れば、単に追いかけ、追いかけられることを楽しむ子もいる。また、ひたすらお面や豆をつくることに熱中する子もあり、多くの子どもたちが自分なりの形で遊びに関わる姿が見られた。

このように、フリー保育者の一人の参加の可能性を探る関わりに、担任保育者が応答することで、周囲にいる他の子どもたちの参加を促す契機となっていたのである。

ここで留意すべき点が、フリー保育者は表面的な参加に重きを置いている訳ではないということである。フリー保育者のD先生は本事例について以下のように語っている。

【D先生へのインタビュー②】

1人でどっか外に遊びに行く感じでもないから（その場に）居たいのは居たいけど…。じゃあどうやったら参加できるかなって考えたら豆を投げる。

それで、ちょっと1回丸めたら「作る」って自分で言ってくれたから（一緒に）作って…しかも折り紙って簡単にできるし、いろんな色のお豆じゃあつくろうって言って、多分この間ずっとつくっていた。つくりながらも一応ね、鬼の面とかかわいい鬼の衣装とか着てる子もいたから作る？って聞いたりとかしてただけど、「それはいいっ」って徹してイヤだって言うから、お豆作りをね。

D先生へのインタビューからは、参加をするかしないかに重きを置いているのではなく、あくまでIちゃんの内面理解に基づいた、目の前の子どもの心理的な充実を目的とした関わりを行っていたことがわかる。

このような保育者の在り方と近い概念として、佐藤（1995）は、子どもの探求活動と対話活動に介在する教師を「対話的他者」という概念で示している。「対話的他者」とは「発達最近接領域」において、

学習者の学びの跳躍を可能にする「足場 (scaffold)」の役割を果たす「他者」のことを指しており、「明確にはかたどられていない子どもの自己の代役をつとめて、子どもの自己内対話を誘発し促進することができる。子どもの「内言 (inner speech)」あるいは「内なる声 (inner voice)」を発達に先回りして補助的に代行する」¹⁹⁾ 存在とされている。事例②において見られたフリー保育者の動きも、自ら主張することの難しい子どもの「内なる声」に耳を傾け、どうすればその実現を助けられるのかを考える「対話的他者」としてのあり方であったと言える。

つまり、あくまで子どもの「参加しない」という選択肢を尊重しながらも、表面的にわかりやすい形で表出していないが子ども自身が内包している「その遊びに参加したい」という想いに寄り添い、その参加の可能性を探ることこそが、フリー保育者の重要な役割の一つである。

以上のことを踏まえると、フリー保育者が「対話的他者」として、表面的には現れにくい子どもの「内なる声」を捉え、より参加障壁の低い遊びを提案することで、参加の可能性を開くことが示唆される。そして、担任保育者がフリー保育者の捉えた興味の兆しを受け取り、より多様な参加の在り方が認められる遊びを展開することで、子どもの多様な参加の可能性を秘めた遊びに発展する可能性が示唆される。

6. まとめ

本研究の成果として、担任保育者とフリー保育者が協働的関係性が(1)担任保育者の保育上の葛藤を緩和し、目の前の子どもへの即応的な働きかけを促進する可能性、(2)遊びにおける子どもの参加の可能性を開くとともに、遊びの在り方そのものを多様な参加の在り方を含むものへと変化させる可能性、の2点が見いだされた。

一方で、このような担任保育者とフリー保育者の協働的な在り方は、単に保育者の数を増やせば実現できるものではない。担任保育者とフリー保育者が協働的に子どもを包括するためには、次の二点が重要であると考えられる。

第一に、担任保育者が「すべての子どもと自ら関わろうという志向性」を持つことである。仮に、人的配置が充実していても、担任保育者がいわゆる「気になる子」と呼ばれる子どもたちに関心を示さず、その関わりをフリー保育者に一任するようであれば、それは実質的な分離保育であり、インクルーシブな保育実践とは呼べない。担任保育者の「すべての子どもと自ら関わろうという志向性」が根底になれば、フリー保育者との「協働的」な保育実践はそもそも成立しえない。

第二に、担任保育者とフリー保育者間で、十分な対話の機会が保障されていることが挙げられる。A園では、情報共有アプリを用いて、担任保育者の知りうる自身のクラスの子どもの継続的な育ちの情報と、フリー保育者の知りうる担任保育者だけではとらえきれない遊びの姿や意外な仲間関係の姿を共有している。三谷(2007)は、保育者同士が対話することについて、互いの「まなざし」を通して相手の世界の理解を深めることで、相手の想いや意図、さらには抱えている問題を共有し、具体的な援助のあり方などをともに吟味することができる²⁰⁾と述べている。

A園で用いられている情報共有アプリは、異なる立場の保育者が、なにを面白がり、なにに悩んでいるのかを知ることのできる共感的な「場」の一つだと言える。そして、そうした喜びや、悩みの共有が保育者間のさらなる対話を生み、子どもをより深く理解するとともに、他の役割を担う保育者の「まなざし」をも知ることになる。こうした日々の情報共有と対話の積み重ねがあるからこそ、A園の保育者は相互の想いや葛藤を理解することができ、その具体的な援助のために動くことができるのである。

つまり、本研究で見られたような葛藤を理解しあえる関係性は、日常的な保育者間の対話があって初めて成り立つものと言える。したがって、保育における人的環境を論ずる際は、配置人数の「量的な側面」だけでなく、お互いの葛藤を理解しあえる関係性をいかに築いていくかという「質的な側面」を合わせて考慮していく必要がある。

引用文献

- 1) 文部科学省 (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) 概要」.1.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm
(情報取得2026年1月7日)
- 2) ベネッセ教育総合研究所「第4回幼児教育・保育についての基本調査」.8.
https://benesse.jp/berd/jisedai/research/pdf/240708-1_all.pdf (情報取得2026年1月7日)
- 3) 若月芳浩 (2022) 『「インクルーシブな保育」導入のススメ』中央法規.15.
- 4) 浜谷直人 (2018) 「統合保育からインクルーシブ保育の時代へ：今日の保育実践の課題」人文学報.第53巻.42-43.
- 5) 鬼頭弥生 (2017) 「インクルーシブ保育の理念と方法－保育実践の分析より－」豊岡短期大学論集.第14号別冊.437.
- 6) 櫻井貴大 (2021) 「障害児保育における加配保育者に関する研究動向」岡崎女子大学岡崎女子短期大学研究紀要.第54号抜粋.57.
- 7) 久保山茂樹・齋藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳 (2009) 「「気になる子ども」「気になる保護者」についての保護者の意識と対応に関する調査-幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言-」国立特別支援総合研究所研究紀要.36.71.
- 8) 前掲 (3) .142-143.
- 9) 青山新吾 (2016) 「インクルーシブ発想とは？」青山新吾 (編) 『インクルーシブ教育ってどんな教育？』学事出版.10-12.
- 10) 浜谷直人・五十嵐元子・芹澤清音 (2013) 「特別支援対象児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程-排除する子どもと集団の変容に着目して-」保育学研究第51巻.第3号.54.
- 11) 馬場訓子・井上房子・古埜弘子・平松由美子・守谷操・片山美香 (2018) 「幼稚園教育におけるチーム保育の多様な形態と教育効果」岡山大学教師教育開発センター紀要.第8号別冊.89.
- 12) 齋藤善郎 (2022) 「幼児期の教育の動向と保育内容：私立幼稚園をめぐる環境」椙山女学園大学教育学部紀要.第15巻.第1号.34.
- 13) 上村晶 (2022) 「補助的立場の保育者はどのように子どもとの関係を構築しようとしているのか」桜花学園大学保育学部研究紀要.25号.34.
- 14) 小田博志 (2010) 『エスノグラフィー入門』春秋社.7.
- 15) 林安希子・Joseph Tobin (2019) 『幼児教育のエスノグラフィー-日本文化・社会のなかで育ちゆく子どもたち』明石書店.30.
- 16) 倉橋惣三 (2008) 『倉橋惣三文庫③育ての心(上)』フレーベル館.38.
- 17) 榎沢良彦 (2009) 「子どもの活動を支える保育者の両義的あり方」淑徳大学総合福祉学部研究紀要.43.2.
- 18) 同上.6.
- 19) 佐藤学 (1995) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編) 『シリーズ学びと文化①学びへの誘い』東京大学出版会.87.
- 20) 三谷大紀 (2007) 「保育の場における保育者の育ち」佐伯胖 (編) 『共感-育ち合う保育のなかで-』ミネルヴァ書房.144.

付記

本論文は、著者の修士論文において収集したデータの一部を使用し、新たに分析・加筆を行ったものである。

基幹領域としての「総合的な学習の時間」「特別活動」「道徳教育」の教育カリキュラムの理論的定位置の試み

コミュニケーション教育の文脈における救急救命活動の位置づけを手がかりに

An Attempt to Theoretically Position the *Period for Integrated Studies*, *Special Activities*, and *Moral Education* as Core Curriculum Domains — Focusing on Emergency Life-Saving Activities in the Context of Communication Education

児童学科 新妻 千紘

1. はじめに

令和7年度教育課程部会・企画特別部会の議論において、次期学習指導要領改訂の議論が進められている。その議論の中で、今まで教科外の教育活動として位置付けられてきた「総合的な学習の時間」「特別活動」「道徳教育」が、教科教育の周辺領域ではなく、教科教育と同等の基幹領域として再定義されつつある。

「総合的な学習の時間」「特別活動」「道徳教育」（※以下、「教科外の教育活動」と称する）は、具体的な教育内容やカリキュラム、評価方法が不確定な領域であるため、教育現場の教員に混迷をもたらしてきた背景がある。令和7年度教育課程部会での各領域に対して示された課題を参照すると、「何をどのように評価するか、しなくてよいか等、目標に照らした評価の考え方や方法が必ずしも明確とは言えない」「カリキュラムの設計に困難を感じる」（総合的な学習の時間¹⁾、「子供の意見を授業や教育課程に活かす仕組みや、その際の指導技術などが未成熟という課題もある」（特別活動²⁾、「教科書の発問例に頼った授業など、型にはまった予定調和的な授業になりがちであるなど、「考え、議論する道徳」への質的転換が道半ばであるとの指摘がある」（道徳教育³⁾）といった記述があり、現場の実態を踏まえて課題を解決しようとする試みの軌跡を十分に見ることができる。一方で、成田智志（2003）は、「総合的な学習の時間」の導入当初の問題について「筆者が一番問題に感じるのは（中略）小・中・高校という時系列で、それぞれの教育内容・方法、評価のあり方などをどのように位置付け、それらをどう累積的に構造化していくべきかという議論へと高められてこなかったということである」と指摘している。2003年当時から指摘されている問題があまり変わっていない状況を考慮すると、現場を取り巻く教員の状況が大きく変わることを期待しづらいのではないかと感じられる。

本稿の目的は、「教科外の教育活動」が現状抱えている問題の実態を解明したうえで、具体的な教育内容や評価方法が確立した形で運営できるような教育カリキュラムを設定するための、よりどころとなる理論の構築を試みることである。また、その理論が机上の空論として終わらないよう、理論を運用して実際にどのような実践が展開できるか具体的方策の提案も並行して試みることにしたい。

2. 抽象概念を具体的行為に置き換える際に生じる問題構造

(1) 複数の抽象概念の具体化に伴う教員の過重負担

まず、令和7年9月5日に開催された教育課程企画特別部会の「論点整理（素案）⁴⁾」の資料を手がかりとして、「教科外の教育活動」を教育現場の教員が実践することを想定した時に、どのような困難が生じうるかという点を検討してみたい。

「論点整理（素案）」では、「生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協同しながら、自らの人生を舵取りすることができる、民主的で持続可能な社会の創り手を『みんな』で育むため、①「主体的・対話的で深い学び」の実装（Excellence）②多様性の包摂（Equity）③実現可能性の確保（Feasibility）の3つの方向性を踏まえて議論を行う」と記載されている。そして「「好き」を育み、「得意」を伸ばす」「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」という目標を連動させて、「総合的な学習の時間」「各教科等」「特別活動」「道徳教育」に理念を反映させていく方向性が示されている。

ここに記載したことは「論点整理（素案）」のほんの一部に過ぎないが、仮にこれらの理念を「教科外の教育活動」に反映させようとしたとき、どのような事態が起こるか推察してみよう。

まず、それぞれの理念を実現するにあたって、どのようなプロセス（実践）を経ることで理念を達成できるか検討する必要がある。生涯に渡って主体的に学び続けるためにはどういった指導や経験を経ればいいのか、多様な他者と協同するためにはどういった指導や経験を経ればいいのか、自らの人生を舵取りすることができるためにはどういった指導や経験を経ればいいのか、と項目列挙的に全てを網羅しようとするだけで、その作業は膨大なものとなるであろう。加えて、教科教育であれば具体的な教育内容に理念を紐づけて教育課程を検討することが可能であるが、「教科外の教育活動」の場合、理念に応じた活動や指導を新しく考案する過程がさらに追加される。

厳密に学習指導要領の理念の実現を目指せば、その試みに対して正面から向き合おうとすればするほど、教員の負担が過重になってしまうことは容易に推測できるであろう。

（2）教育行為が「教育」そのものを疎外する問題構造

学習指導要領の理念を達成するための具体的な教育活動の提案にあたり、過重な負担が生じる可能性について指摘したが、教育活動に対応する評価方法を検討する際にも同様の問題が生じる可能性を指摘することができる。さらに、教育活動や評価方法を新たに検討したとしても、それが教員の意図通りに実現するとは限らない。

新妻千紘（2025）「〈理解的対等関係〉におけるコミュニケーション教育の在り方：コミュニケーション教育が内包する疎外性に着目して」では、「コミュニケーション教育」を行うことが、かえって子どものコミュニケーションを疎外するという現象について指摘している。すなわち、子どもは常に自分のコミュニケーションが教師からどのように評価されるのかという意識から逃れることができないために、教師の期待通りの発言をあたかも「主体的」に発しているかのように振舞わなければならないという状況が必然的に生じる。新妻（2025）では、このような「評価」を媒介とする教師と生徒間の絶対的な上下関係を条件として生じる「疎外性」を〈疎外的支配関係〉と位置付けている。「論点整理（素案）」には、自発性や能動性、当事者性に関わる文言が多彩に使用されているが、学習指導要領の理念を厳密に評価に反映させようと試みれば試みるほど、教員の側の操作性・支配性は強まってしまうであろう。

ちなみに〈疎外的支配関係〉から脱却し、対立的な概念である〈理解的対等関係〉が成立した場合にも、適切に教育行為の評価を行うことが困難である点も新妻（2025）では論じている。そもそも評価とは上下関係のもとに成立するため、「評価」という行為そのものが対等性を損なってしまうことが要因の一つである。また、〈理解的対等関係〉においては、声の大きさや滑舌、正しく文法や敬語が使用されているかといった学力的な指標をもとに評価を行うこともできない。適切な“理解”の要件が必ずしも発声や適切な文法の如何によらないためである。

コミュニケーション教育の例に見るように、「教科外の教育活動」に限ったことではないが、特に自発性や能動性に関わる抽象的な理念の実現を目的とするとき、あるいはそれらの抽象的な理念の実現を評価の対象とするとき、教育行為そのものが自発性や能動性の発現を妨げてしまうというアポリアが生じることは避けられない。したがって、「教科外の教育活動」の教育カリキュラムを設定するという試みは、学

習指導要領への厳密な対応を試みれば試みるほど、二重三重に困難が生じると言うことができる。

(3) 「教科外の教育活動」が過重負担をもたらす問題の解決に向けて

第1項「はじめに」では、具体的な教科内容や評価方法、カリキュラムが不確定であるために「教科外の教育活動」が現場の教員に混迷をもたらしてきた点について触れたが、第2項(1)(2)における検討によって、その問題の実態をある程度推察的に提示することができた。

第一の問題は、膨大に提示された抽象概念を実現するにあたって、抽象概念を具体的な教育行為に置き換えること、さらにその教育行為の評価方法や評価基準の設定を教員の裁量で行わなければならない点である。第二の問題は、教員が設定した評価方法や評価基準が必ずしも意図通りに機能するとは限らないという点である。特に自発性や能動性の向上を教師が実現しようとするほど、教員側の操作性がより強まってしまふ危険性がある。恐らく、膨大な作業や労力を要することに加えて、その成果の評価が確定しないという状況が現場の教員を疲弊させてきたのであろう。

そこで、次の第3項では、このような問題状況から脱するためには、どのような理論的前提を構築すればよいかという点について検討してみよう。

3. 教育行為が「教育」を疎外してしまう状況からの脱却を目指して

(1) 「疎外性」が発動しない理論的条件の導出

まず、自発性や能動性の育成を意図すればするほど、子どもへの支配性や操作性がかえって強まってしまふという問題からどのように脱却するか検討していきたい。新妻(2025)は、〈疎外的支配関係〉に関わる問題に自覚的に取り組んだ針谷順子(2008)の実践を手がかりに、同様の検討を行っている。針谷は自身の教員十六年目の挫折を語り、「一生懸命やればやるほど、生徒たちは反発し、問題行動を起こし退学者が続いた」と述べている。針谷の場合は、自発性や能動性の育成を意図する段階ではないであろうが、教師が関わろうとすればするほど支配性や操作性が強まってしまふ実際の事例の一つとしても見るることができる。岩川直樹(2008)は、「コミュニケーション教育」には、家庭や社会に連なる問題を結果的に引き受けてしまい、場面緘黙症であったり、いわゆる「キレやすい」子どもが「コミュニケーション能力」の不足を個人の責任として押し付けられてしまふ構造を持っている点について指摘しているが、針谷はそのような生徒たちにどのような「コミュニケーション教育」を行ったのであろうか。

針谷は、人間関係の構築から逃避しようとする意識から相手の目を見て話せない、あるいは相手に身体を向けて会話することができない生徒たちに対して、どのような時に「語りかけ」が機能するのかを実感させるために、『赤毛のアン』の1シーンを演劇として演じてみる活動を行う。ほとんどやる気を見せなかった生徒たちであるが、教室の前に呼び出された生徒が針谷に促されて「グリーンゲイブルズのマッシュウ・クスバートさんですか」と針谷の目を見て台詞を述べたときに、針谷は「はい。そうですよ」と台本にないセリフをうっかり述べてしまい、教室には爆笑が巻き起こったという。偶然にも、本物の「語りかけ」が機能する瞬間を目の当たりにした生徒たちは、その出来事をきっかけにコミュニケーションを学ぶことに意欲をみせるようになったと針谷は報告している。

その後、就職を目前にした生徒たちと「面接ゲーム」を行い、試験官役と面接者役を交代で担当しながら、「なぜ相手の目を見て話すことができないのか」「なぜ声を出すことができないのか」を考える話し合いや文学作品の読解を通じて、自分の意見や考えを相手に伝えられないとはどういうことなのかを考える学習等を行ったという。

針谷がリードする学習は明らかに生徒と教師の上下関係のもとに成立しているが、そこに「疎外性」が発生している様子を見ることはできない。なぜであろうか。

ここで、針谷の実践を、指導目的・評価方法という観点から再度検討してみよう。

針谷の実践には、主体的で対話的な学びが実現されているように見えるが、針谷は学習指導要領に使用される抽象概念の実現を教育の目的として掲げていない。針谷の指導は意外にも単純なもので、「目を見て相手と話す」「話す相手に身体を向ける」「相手に聞こえる声で話す」といった具体的な能力の獲得を目指している。そして、それらの力を身につける目的は、就職を控えた生徒が適切に面接に取り組めるようにするという具体性の高いものである。針谷は実践の評価方法を論稿内では述べていないが、針谷が具体的な能力が獲得できたかどうかテストを行ったとしても「疎外性」は生じない可能性が高いと推測される。岩川（2008）が例に挙げた場面緘黙症の子どもや「キレやすい」子どもの場合、コミュニケーション能力の獲得は自身が欲したものではなく、教員が一方的に設定した目的である上に、その能力に欠けているという評価を強制的に押し付けられることで「疎外性」が生じる。一方、針谷が指導した生徒の場合、就職の成功は生徒自身が求めるものであり、主体性や当事者性が既にあることが前提となる。したがって、教員は上下関係のもと一方的な評価を強制する立場ではなく、同じ問題に味方として取り組んでくれる同志のような立場になる。

そこで、自発性や能動性の発現や育成を狙った抽象的な理念を実現するにあたって、「疎外性」が生じない条件を以下のように取り出すことにする。

- ①抽象的な理念を教育目的・評価基準として設定しない。
- ②具体的な能力の獲得を目指した指導を行う。
- ③子どもの主体性や当事者性が既にあることが前提となる教育目的を設定する。

では、ここで挙げた3つの条件を実際にどのように運用すればよいのか。この点について次の（2）で詳細に検討していくことにする。

（2）「疎外性」から脱却するための条件の具体的運用

では、①～③の条件は「教科外の教育活動」のカリキュラムの設定にどのように適用可能であるか、また、どのように機能するのか検討してみよう。

一つ目、抽象的な理念を教育目的・評価基準として設定しない、とは文字通りの意味であるが、具体的には、主体性を身につける、当事者意識を持って学習に取り組む、協働性を持って活動に取り組むといった目的を設定したり、主体性（あるいは当事者意識）を持って活動できていたか、協働性が実現できていたかという評価基準を設定しないということである。

理由は先にも触れているが、抽象的な理念、特に主体性や能動性の実現を含む理念を教育目的とすると、教員の子どもへの支配性や操作性の度合いが強まり、教育に熱心に取り組めば取り組むほど本来の目的を損なうという構造に取り込まれてしまうためである。また、評価基準の抽象度が高いほど、評価の基準を明確に設定することが困難になり、子どもが向かっている現実と教員の評価の実態がかけ離れていく危険性がある。

二つ目、「具体的な能力の獲得を目指した指導を行う」は、一つ目と裏表の関係となる条件である。「目を見て相手と話す」ことが「できる」、「相手に聞こえる声で話す」ことが「できる」、というように、行為と能力が一对一对応するような目標を設定し、指導を行うことで、評価基準を明確に設定することが可能になる。すなわち、「目を見て相手と話」しているかどうかは、誰にとっても判別基準が明瞭である。

小学校国語科指導要領に示されている第3学年及び第4学年の目標には「言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う」⁵⁾ という項目があるが、例えばこの目標は行為と能力が一对一对応していない。「言葉がもつよさ」とは何を指すのか、読書の「幅広く」とは冊数の多さを示すのか、ジャンルの多彩さを示すのか、国語を「大切に」にする、と

はどのような行為を指すのか等、多数の行為を想定することが可能であるためである。

ところで、②の条件については、いくつかの反論を想定することができる。行為と能力が一对一对応する目標とは、知識・技能のみを指導目標とすると言い換えることができるが、そうすると主体性や能動性を育成する授業とならないのではないか、あるいは、先ほど岩川（2008）の例を取り上げたように、心理的・身体的な限界から知識・技能を習得できない場合、「疎外性」が生じることを避けられないのではないかといった意見である。

このような反論を解消するのが、三つ目の条件、「子どもの主体性や当事者性が既にあることが前提となる教育目的を設定する」である。もし、場面緘黙症の子どもが心から相手とコミュニケーションを交わすことを欲していた場合、「相手に聞こえる声で話す」ことができないという心理的・身体的な限界は必ずしも問題にならない。コミュニケーションを成立させることが目的であるのならば、教員や子ども自身が代替案を提案すれば目的を達成することが十分に可能だからである。例えば、声を出す代わりに筆記する、他の人に代わりに声を出してもらうよう依頼するといった方法が考えられる。このケースは針谷（2008）の場合も同様で、声が出せないとき、相手の目を見て話せない時、針谷はなぜ自分たちがそれらの行為ができないのかという理由を明らかにする方向へと実践を発展させていた。

したがって、③の条件を満たすことができているならば、抽象的な理念の達成という目的を果たすことは十分に可能であり、また、知識・技能を受動的に学び続けるという状況にも陥らないと結論付けることができるであろう。

（3）「疎外性」を脱却するための条件に内在する理論的境界

「③子どもの主体性や当事者性が既にあることが前提となる教育目的を設定する」は、画期的に重要な条件設定であり、通常、「教科外の教育活動」の内容としては一般的ではないような活動も多彩に盛り込むことが可能になる。例えば、大学受験に熱心に取り組んでいる集団の場合、共通試験で高得点を取るための戦略を練る、クラス・学校単位で第一志望に合格する割合をいかに高めるか議論する、といった活動を「総合的な学習の時間」や「特別活動」で実施することも考えられる。「道徳教育」であれば、競争意識の中で生まれる劣等感や優越感、差別意識といかに向き合うかというテーマを設定しても良いだろう。

一方で、ここまで、教育行為がもたらす「疎外性」からの脱却の条件の具体的な適用方法やその機能を示してきたが、これはあくまでも理論上の前提に過ぎない。そこで実際に教育現場でこれらの条件を満たした教育カリキュラムを構想した場合に、どのような問題が生じる可能性があるかという点にも触れておく必要がある。

第一に、当然のことであるが、既に主体性や当事者性があることが前提となるような教育テーマは一人一人異なるであろうことが想定できる。「論点整理（素案）」では、「個々の児童生徒の思いや願い・好奇心に基づく探求の質の向上」を目指していく方向性が示されているが、どの程度一人一人の子どものニーズに応えられるかは、学校や担当教員に応じて格差が生まれることは避けられないであろう。教員の負担増加につながる可能性も高い。

第二に、子ども自身が主体性や当事者性を十分に発揮できるような教育目的や課題を自覚しているとは限らないということが言える。針谷（2008）が、コミュニケーション能力の向上を目指して指導を始めたときも、生徒たちは当初全くやる気を見せなかった。生徒たちが学習に対して意欲を見せるようになったのは、針谷の献身的な試行錯誤の結果であり、子どもに主体性や当事者性を芽生えさせるためには、的確なテーマの設定と導入指導が必要になることが予測される。

また、本稿で提案した三つの条件を的確に運用できたとしても、高い質が保障された実践を行うためには、各教員の資質能力や各学校で「教科外の教育活動」にどれだけのリソースを割くことができるかという問題がまだ残ってしまうことになる。

「教科外の教育活動」における教員の過重負担や教育内容や評価方法が不確定であるという問題を解決するためには、さらに全国各地の小中学校、高等学校も含めて、どのような学齢・地域・子ども・教員が関わったとしても、誰もが確固たる主体性と当事者意識をもって取り組むことが可能な教育目的や教育活動が提案される必要がある。そこで次項ではその点について論じていくことにしたい。

4. 「教科外の教育活動」における具体的な教育内容の提案

(1) コミュニケーション教育の文脈における救急救命活動が持つ可能性

誰もが主体性や当事者性を持って参加できるような教育的テーマとはいかなるものであろうか。例えば、その答えの一例として「人権」を挙げることができる。「人権」こそは一生関わりなく生活することはできないテーマであり、倫理的には「人権」よりも優先される課題はないとすることができる。ただし、現代においては日常生活で「人権」の必要性を実感できる度合いは個人差があるかもしれない。

ところで、新妻（2025）では、〈理解的対等関係〉に基づくコミュニケーションにおいては、声の大きさや滑舌、文法や敬語の正しさを指導する、あるいは評価することは「疎外性」の発生につながるため、指導内容や評価基準として設定することに困難が生じるという点を指摘しているが、「疎外性」を生じさせずに、コミュニケーションにおける技術的側面をどのように指導するかという問いについては課題を残している。

仮に、声の大きさや滑舌の良さを身に付ける目的が、優先度の最も高い課題として想定できる「人権保障」である場合には、「疎外性」の発生を防げることが理論的に想定可能である。そこで、教育目的が「人権保障」となる具体的な行為の一例として、本稿では救急救命活動を提案したい。

救急救命が必要となる場面には、熱中症やアナフィラキシーショック、てんかん発作、心肺蘇生等がある。東京消防庁がホームページで公開している倒れている人を発見した際の対応手順の一部を抜粋し、以下に示す。

1. 肩をやさしくたたきながら大声で呼びかける
2. 反応がない場合、反応があるかどうか迷った場合又はわからなかった場合は、大声で応援を求め、119番通報とAED搬送を依頼する。
3. 呼吸を確認する
4. 普段どおりの呼吸がない場合、判断に迷う又はわからない場合は、すぐに胸骨圧迫を30回行う。⁶⁾

まず、救命行為そのものが、強い主体性と当事者意識を持ったコミュニケーションであると位置づけることが可能である。また、肩をやさしくたたきながら相手に大声でよびかけるといった行為や、周囲の人に119番通報やAED搬送を依頼する行為は、行為と能力が一对一对応する具体的な指導内容として扱うことができるため、その技術が適切に身についたかどうか明瞭に評価することが可能である。また、コミュニケーション能力に身体的・心理的限界を抱えた子どもであったとしても代替手段を考案することで、「疎外性」を生じさせずに技術を身に付けることができる。

学校の教員や家族、身近な大人や共に生活する子ども同士の間で、誰もが潜在的に救急救命が必要な場面に出くわす可能性があり、その時適切な対処をすることで命を救うことができるかどうかという問題は、誰もが強く必要性を実感しやすいと考えられる。また、救命技術は年齢や発達段階に応じて対応する範囲を変えて学習ができること、また、医療の発展に伴い常に進化しつづけていることから長期にわたって繰り返し習得することが有用となるため、小学校・中学校・高等学校にかけて同じ内容や類似の領域を扱っても活動が形骸化しづらいと言える。

そこで次に、救急救命活動を「教科外の教育活動」に取り入れることの妥当性・有用性をさらに踏み込んで検討していきたい。

(2) 「教科外の教育活動」における救急救命活動の位置づけ

平成29年告示の学習指導要領において、救命活動やそれに類する活動は「保健」科目に位置付けられている。小学校学習指導要領には第5学年及び第6学年に「心の健康やけがの防止、病気の予防について理解する」という目標が掲げられている⁷⁾。中学校学習指導要領から「胸骨圧迫、AED（自動体外式除細動器）使用などの心肺蘇生法、包帯法や止血法としての直接圧迫法などを取り上げ、実習を通して応急手当ができるようにする」という具体的活動が示され⁸⁾、高等学校指導要領では、気道確保・人工呼吸が手順として文言に追加されている⁹⁾。

ここからは、小学校段階においては救命行為については触れられておらず、主に自分自身の身を守ることに重点がおかれていることがわかる。救命活動が含まれていないのは、技術的な難易度や救急救命を学ぶことによる不安やストレスが考慮されているのかもしれない。

一方で、ILCOR（国際蘇生連絡委員会）のAHA科学的声明では、学校児童への基礎的救命救急（BLS）の教育は世界的に推奨されていることが示されている¹⁰⁾。また、“KIDS SAVE LIVES: Basic Life Support Education for schoolchildren: A Narrative Review and Scientific Statement From the international Liaison Committee on Resuscitation”は、20,709件の文献研究のレビューを元に4歳～5歳児でも救命の初期対応を理解し学ぶことができる、そして、10歳から12歳にかけて実際の胸骨圧迫の技術的な基礎を身に付けられると結論付けている。（Schroeder 2023）

具体的には、Schroeder（2023）では、4歳から救急救命の最も簡易な形のアルゴリズムとして“CHECK-CALL-COMPRESS”（確認・通報・胸骨圧迫）を教えることが望ましいとしている。“CHECK”は、意識の有無の確認を意味し、先にも提示したように患者に呼びかける、正常な呼吸があるかどうかを確認する救急救命の最初の段階である。“CALL”は、日本であれば119に電話をかけて、住所や患者の状態など救命に必要な情報を相手に適切に伝えることを意味する。Schroeder（2023）は、4歳から緊急の際の電話番号を教えて、6～8歳の子どもには電話をかけたうえでどのような情報を伝えるか指導することを提案している。

Schroeder（2023）を踏まえれば、小学校低学年からの救急救命教育は技術的・能力的に十分に行えると言いうことができるであろう。

では、学習指導要領が実現を求める理念に対してはどの程度対応することが可能であろうか。本稿で論じたように、膨大な抽象概念を全て取り出して妥当性を検討するには紙面が足りないが、その中でも重要性が高いと思われる一部について検討してみたい。「論点整理（素案）」では、「深い学び」を実現する授業のイメージがつかみづらいという課題に対して、「〈生きて働く〉知識及び技能」と「〈未知の状況にも対応できる〉思考力、判断力、表現力等」を、それぞれの質を向上する「タテ」の関係と双方を関連付けることで学びの確かな定着を目指す「ヨコ」の関係を構築することで「深い学び」の具現化を試みようとしている。

救急救命の場合、「緊急事態の際に電話を掛けるときの電話番号を知る」「電話をかけたときにどのような情報を伝えるべきか理解する」「相手に伝わるように必要な情報を話すことができる」という指導内容は「知識及び技能」の習得に該当する。これらが生活の場面で活用可能な〈生きて働く〉ものであることは指摘するまでもない。

救急救命が必要となる事態は多様な状況で発生する可能性があり、家や学校で生じた場合、一人にいるとき複数人にいるときに生じた場合、大人がいるとき子どもだけにいる時に生じた場合など、子どもにとっての様々な〈未知の状況〉を想定することができる。状況に応じて、知識及び技能をどのように活用

するか考える際に「思考力、判断力」が問われ、状況に応じて大人や子ども同士で連携したり、救命隊員とやり取りする中で「表現力等」を培う場面を学習の中で設定することができるであろう。

それでは「教科外の教育活動」についてはどうであろうか。「総合的な学習の時間」においては、「学習の基盤となる資質・能力」の整理の方向性が示されている。そして、各教科等において育む資質能力が総合的な学習（探求）の時間に活用されること、また、「総合的な学習の時間」の基盤となる資質能力として「言語能力」「情報活用能力」が挙げられ、それらが各教科等における学びと関連し、相互に高め合うような図式が提案されている。

まず、救急救命は各教科との横断的な学びを設定しやすいことが指摘できる。すでに体育（保健）との関連が示されており、国語であればコミュニケーション能力の育成場面として関連付けることができる。救急救命の歴史や学校教育における位置づけ、AEDの配置等の法制度の検討をすれば社会科科目、心肺停止やその他の救急救命場面における人体の理解を学習すれば理科（生物）と関連付けることができる。AEDの仕組みや構造の学習を取り入れればものづくりやICTとの関連を示すことが可能であり、1分間に必要な胸骨圧迫の回数やリズムを検討することで数学的な要素を取り入れたり、こじつけに近いかもしれないが胸骨圧迫のリズムにあった音楽や歌の検討をしたりすることも考えられる。

さらに、「総合的な学習の時間」の基盤となる資質能力として挙げられている「言語能力」「情報活用能力」も、救急救命との親和性が高いと言える。大きな声を出す、相手に呼びかける、相手を励ましたり不安を和らげる声掛けをする、周囲の人に助けや協力を求める、胸骨圧迫に当たって誰とグループを組んでも円滑に協力できるようにするというように、救命場面では多彩に「言語能力」を鍛えられる場面を想定することが可能である。そして、令和7年度のワーキンググループ「生活、総合的な学習の時間、探求の時間」ではICT技術の活用が強調されているが、Schroeder（2023）では、救急救命学習にあたってのVR、メタバース、アプリケーション、ソーシャルメディアの活用事例が取り上げられており、学習の効率化にICT技術が寄与している点にも触れている。

「特別活動」においては「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の3つが指導する上で重要な視点として平成28年・29年度の学習指導要領改訂で挙げられている。令和7年度教育課程部会特別活動ワーキンググループでは、子供の社会参画について改善傾向があるものの18歳の当事者意識は低水準であることが指摘されており、その点も踏まえ「確かな民主主義の担い手を育み、共生社会を実現する基盤を提供する領域として、特別活動の位置づけを明確化すべき」であると述べられている。資料では、主に学級や学校という身近な単位で社会参画に関わる教育の改善が提案されているが、救急救命活動は直接的に子どもが社会参画に関わる機会をもたらすことができる。国際蘇生連絡委員会や欧州蘇生協議会等の国際機関が作成した、世界における学校児童への心肺蘇生法教育に関する声明（Kids Save Lives—Training School Children in Cardiopulmonary Resuscitation Worldwide）¹¹⁾には、子供が学んだことを家族や友達に教えることで、地域社会全体の救命率を向上させることが可能である点が指摘されている。また、全ての学齢の児童に救急救命教育を行うことで病院外での心停止の症例の生存率がデンマークでは3倍に向上した事例についても紹介されている。

一見、政治参画や主権者教育と距離があるように見える救急救命教育であるが、一個人の意思決定と行動力によって集団や社会を変えていける状況を生み出せるという点において、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の三つの要素を学び高めていくことが可能な活動であると考えられる。具体的な活動として、学校内での救命率を高めるためにはどの場所にいくつAEDを設置すべきか話し合う、学年を越えて救急救命を行う場合どのように連携するか考え話し合い、実践する、といった内容を提案することも可能である。

「道徳教育」においては、令和7年度教育課程部会道徳ワーキンググループで「AI時代に「人間として生きること」や「価値判断と責任」がとりわけ重要となる中で、自己を見つめ、生き方についての考えを

深める道徳教育が一層重要になっている」、「『考え、議論する道徳』への転換」のフェーズから、「『考え、議論する道徳』の実装」のフェーズに移行する」方向性の検討が行われている。

救急救命行為においても、多様に対立する価値を乗り越える場面を具体的に設定することが可能である。例えば、Schroeder (2023)でも指摘されているが、救急救命に参加できない、救命をためらってしまう場面、要因として出血、嘔吐、薬物等が関わる危険な状況、対象者の感染症が疑われる場合、適切な救命ができないかもしれない失敗への恐怖やためらいが挙げられている。自己の安全を優先するか相手の救命を優先するか、救命に関わる恐怖はどのような価値観や判断から生じるのか、見知らぬ他者が命の危機に陥ったときに、自分には関係ないと感じるか率先して助けるべきと感じられるか等、「考え、議論する」場面の具体的設定としては以上のような例が想定できる。繰り返しになるが、当事者意識や主体性は救急救命のテーマに既に織り込まれており、もし自分が救命される側であればどう感じるかという視点を取り入れることでも、道徳の教育目標を十分に達することができるかと想定される。

したがって、救急救命活動は「教科外の教育活動」における具体例として有効であり、学習指導要領に対する適応性も極めて高いと結論付けることができるであろう。

(3) 教員の過重負担に対する対応策としての救急救命活動の提案

最後に、教員の過重負担という問題への対応策としての救急救命活動の位置づけについて触れておきたい。救急救命活動を「教科外の教育活動」に取り入れる利点として、すでに具体的なカリキュラムが存在しており、実践事例もある程度蓄積されているという点を挙げるができる。

例えば、橋本侑美 (2022)「小学5・6年生を対象とした心肺蘇生教育の効果と児童が感じたこと」、岡本華絵 (2013)「小学校における継続した心肺蘇生法教育の効果」といった実践報告では、心肺蘇生教育の具体的な実施方法・実施事例及びその効果を参照することができる。平成21年度(財)救急振興財団調査研究助成事業による「小学生BLS授業の児童、保護者、教諭への啓発効果報告書」においては、神奈川県愛川町内の小学校6年生386名とその保護者115名、教諭15名に対するBLS授業の実践の実態とその結果を参照することができる¹²⁾。

また、特定非営利活動法人いばらき救命教育・AEDプロジェクトのホームページにはこども園、幼稚園、保育園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校を対象にした指導案やワークシート、視聴覚教材が掲載されており、誰でも自由に閲覧・ダウンロードすることができるようになっている¹³⁾。

これまで「教科外の教育活動」の実践に当たって、具体的な教育内容やカリキュラム、評価方法が不確定であるために教員たちの間で混迷が生じてきた問題について検討してきたが、既存のカリキュラムや指導方法をもとに教員が各学校や子どもの状況に応じて授業を考案することができるのであれば、絶え間ない過重負担にさらされた教員の状況が多少なりとも改善できるかもしれない。本稿が現場の教員の混迷した状況を解決するための一方策となることを期待したい。

注

- 1) 文部科学省教育課程部会生活、総合的な学習の時間、探求の時間ワーキンググループ、「総合的な学習・探求の時間に関する現状・課題と検討事項」、令和7年10月15日資料1より引用。
- 2) 文部科学省教育課程部会特別活動ワーキンググループ、「特別活動に関する現状・課題と検討事項」、令和7年10月20日資料1より引用。
- 3) 文部科学省教育課程部会道徳ワーキンググループ、「道徳教育に関する現状・課題と検討事項」、令和7年11月25日資料1より引用。
- 4) 文部科学省教育課程企画特別部会、「論点整理(素案)」、令和7年9月5日資料1より引用
- 5) 文部科学省、『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 国語編』、東洋館出版社。p14.

- 6) 東京消防庁、「倒れている人をみたら 心肺蘇生の手順」、東京消防庁ウェブサイト。
https://www.tfd.metro.tokyo.lg.jp/lfe/kyuu_adv/life01-2.html (最終閲覧日: 2026年1月8日)
- 7) 文部科学省、『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 体育編』、東洋館出版社、2018年、pp153.
- 8) 文部科学省、『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 保健体育編』、文部科学省、2018年.
- 9) 文部科学省、『高等学校学習指導要領(平成30年度告示)解説 保健体育編 体育編』、文部科学省、2018年.
- 10) “Kids Save Lives – Training School Children in Cardiopulmonary Resuscitation Worldwide”, 欧州患者安全財団 (EuPSF)、欧州蘇生協議会 (ERC)、国際蘇生連絡委員会 (ILCOR)、世界麻酔科学会連 (WFSA)、2015.https://www.resus.org.uk/sites/default/files/2020-05/Statement_Kids-save-lives.pdf (最終閲覧日: 2026年1月8日)
- 11) 前掲書10に同じ。
- 12) 救急振興財団調査研究助成事業、「小学生BLS授業の児童、保護者、教諭への啓発効果報告書」、2009年.
- 13) NPO法人いばらき救命教育・AEDプロジェクト、「救命教育:『自分にできること』を考える救命教育を目指して」<https://ilseap.org/school/> (最終閲覧日: 2026年1月8日)

参考文献

- ・岩川直樹 (2008) 「コミュニケーションと教育——〈からだ・場・社会関係の織物〉の編み直しの方へ」『教育/教育科学研究会編58号(7)、旬報社、pp4-11.
- ・岡本華絵 (2013) 「小学校における継続した心肺蘇生法教育の効果」『ヒューマンケア研究学会誌 第4巻2号』、ヒューマンケア研究学会、pp51-54.
- ・成田智志 (2003) 「総合的な学習の時間」の課題と展望——総合的学習への教師の意識を探りながら、『教育学の研究と実践 第2号』、北海道教育学会、pp31-40.
- ・新妻千紘 (2025) 「〈理解的对等関係〉におけるコミュニケーション教育の在り方: コミュニケーション教育が内包する疎外性に着目して」、『関東教育学会紀要 第52号』、関東教育学会、pp13-24.
- ・橋本侑美 (2022) 「小学5・6年生を対象とした心肺蘇生教育の効果と児童が感じたこと」、『日本小児看護学会誌 第31巻』、日本小児看護学会、pp211-218.
- ・針谷順子 (2008) 「今、なぜ「話す」ということの授業」なのか? ——生徒と教師の再生をめざして」、『教育/教育科学研究会編 第58号(7)』、旬報社、pp49-54.
- ・Schroeder(2023) Daniel C. Schroeder, “KIDS SAVE LIVES: Basic Life Support Education for schoolchildren: A Narrative Review and Scientific Statement From the international Liaison Committee on Resuscitation” *Circulation*, Vol. 147, No. 24, 1854–1868, 2023

小学校全科教員養成課程における専門性育成の試み

－卒業論文発表会に関する諸整備と運用についての一考察－

An Attempt to Develop Professional Expertise in an Elementary School Teacher Education Program : A Consideration of the Development and Implementation of the Graduation Thesis Presentation Session

初等教育学科 中尾 浩康

1. はじめに

2019（令和元）年度から新カリキュラム開始となった。当時、筆者は児童教育学科（現・初等教育学科、以下、児教・初教または本学科）¹⁾の教務委員や「カリキュラム研究会」（カリキュラム検討委員会、現・カリキュラム検討プロジェクト）副委員長でもあったことから、新設科目である「授業実践演習Ⅱ」や「卒業論文」関係の諸整備について、とりまとめ役を拝命した。前者については既に本誌16号（2023〔令和5〕年度前期号）で拙い報告・考察を行っており、そちらを参照願いたい²⁾。

当時、「卒業論文」関係、特に卒業論文発表会（以下、卒論発表会）の構築・整備は、大学全体の制度整備とも関係・連動していた。ルーブリックの作成・評価や卒論発表会は、2020（令和2）年度に構築・試行され、2021（令和3）年度からは正式実施となって現在に至る。また、2022（令和4）年度からは大学全体でアセスメントプランの構築と評価が開始され、現在ではIR情報の公開や分析も行われるようになった。

この間、約4年間に跨がる深刻なコロナ禍があり、また休職・退職に伴う指導教員の入れ替わり等、不測の事態も続いたが、卒論発表会は現在も継続され定着している。本稿では、その構築・整備段階から現在に至るまでの記録・報告も兼ね、分析・考察を行うこととする。

2. 構築・整備から運用へ

(1) 検討時の認識と課題

本学科では、以前から走井洋一氏（現・立教大学）を中心に定期的に「カリキュラム研究会」が開かれ、新カリ実施に向けての検討・準備が行われていた。その終了後、暫く未開催となっていた本研究会を2020年4月に筆者が引き継ぎ、月1回のペースで会を開いて「授業実践演習Ⅱ」や「卒業論文」関係の構築・整備について、ボトムアップのスタイルで検討・議論を重ねていった。

4年「卒業論文」は、3年前期「専門ゼミナールⅠ」・同後期「専門ゼミナールⅡ」（以下、専門ゼミⅠ・Ⅱ）から接続し、いずれも卒業必修科目である。筆者の本学への着任は2018（平成30）年春だが、当時、「卒業論文」に関して学科内では統一した提出締め切りや指定枚数が正式には決まっておらず、実質、各ゼミでバラバラであった。また、卒論発表会を既に実施しているゼミもあったが、基本的に自身のゼミのみで3年生等を集めて開催する形であった。本学は学科を問わず資格試験や採用試験の合格率が高く、それらに特化・シフトした大学とのイメージが筆者自身にもあり、個人的にはそれで良いと思っていた。

しかし当時、大学は外部評価等をひかえていた時期で、ルーブリック評価の推進ほか様々な諸整備を展開していた。教務委員の前任者であり、当時、教務委員長であった走井氏から厳しく指摘・助言されたのは、本件は大学全体の制度整備と連動していること、「現在、評価の公平性（客観性・妥当性）が重視されており、単独教員によるゼミ毎の発表会や成績評価では全く意味が無い」「現状のままでは大学として外部評価・認証評価に耐えられない」「以前に少し検討したが、口頭試問形式よりも発表会形式を希望さ

れる先生方が多く、まとまらなかった」「発表会形式なら発表会用資料も作成するのが当然」等であった。

筆者自身、学生達から「A先生は提出が遅れても全然大丈夫なのに、B先生は厳しく注意する」「ゼミによって締め切り日時や指定枚数が異なるのはおかしい（不公平だ）」、「教員採用試験の書類や面接で専門分野のことを聞かれたりするが、書けない（話せない）」等の声を耳にしていた。確かに、他の教育系大学（教育大学や教育学部）の場合、例えば「教育学部□□科専攻」（□□は教科名）等、入学時から4年間かけてその教科を中心に学ぶ大学が多い。一方、本学科は「小学校全科」であり、児教（現・初教）の学生は「子供が好き」はPRできても、専門性については話ができない（自信がない）学生が少なくないように見受けられた。実際、各都道府県教育委員会の「求める教師像」には、「広い教養」等とともに「豊かな専門性」を掲げる都道府県（自治体）は多く、そちらの育成も重要な課題であると思われた。

これら、公平性や専門性、また評価に関する課題は看過できない問題と感じ、検討を重ねていった。

（2）決定事項・運用方法

2020年度「カリキュラム研究会」や科内会議での検討・議論を経て、(1) 卒業論文と発表会用資料を作成すること（発表会用資料はパワーポイント等のプレゼンテーションソフトで作成）、(2) 提出締め切りの統一（1月20日17時迄³⁾）、(3) 卒業論文の最低枚数の設定（A4、40字×30行、10枚以上。表紙・目次と論文内容に適切でない記述や資料の引用などは含まない。専門分野のルールに従い、どの範囲を本文とするかは指導教員に確認すること）、(4) 共通評価ルーブリックによる評価の実施、(5) 複数教員で（2ゼミもしくは3ゼミでグループを組んで）卒論発表会を実施する等、内容・運用に関する概要が決定した。

(3) の枚数や書式については、本学の研究紀要や教員養成教育推進室年報（現・教職センター年報）規程を参考にした。ただ、難題であったのが(4)と(5)であった。(4)については、教員・ゼミにより専門分野が異なるため、当然ながら教科の特性や専門性に伴う評価の規準・観点は異なる。そのため、他大学の事例も調査し、卒業研究・卒業論文の作成上、共通する重要事項・注意事項等を「軸」に据えることで、共通ルーブリックの完成と合意を得ることができた（資料2）。

(5) の卒論発表会については、他大学では丸一日・二日かけて、学科の全教員が参加する形で開催している例が多かった（加えて、学内のみではなく学外への公開形式をとる例も少なくない）。しかし、「丸一日だと学生の集中力が持たない」「（発表会ではなく）卒業論文の口頭試問が良いのでは」「1月一杯までしか定期券を買っていない学生が多く、2月開催となると学生が来ないのでは」等の意見もあった。卒論発表会の設定時期は1月下旬から2月上旬と幅を持たせることになったが、同時期にある入試業務日は教員によって異なるなど、学科の全教員が揃う日を設定するのは難しかった。加えて、そもそも後期の成績締め切りが2月頭であるため、開催時期は1月20日の提出締め切り後、実質10日程の間に制約された。すると、仮に口頭試問形式をとる場合、複数のゼミ生分（2ゼミだと12人分、3ゼミだと18人分）の卒業論文を10日程の間に読んで試問の準備や評価を済ませなくてはならず、物理的にも難しいと思われた。

これらを踏まえ、学会・研究会大会等での分科会方式をイメージし、関連性の高い分野の2ゼミもしくは3ゼミでグループを組み（A～Hグループ等）、1月下旬に卒論発表会を実施する形に決定した。これにより、ほぼ1・2限（午前）中に発表会を終わらせることが可能となり、また将来、卒業論文の「質」が向上するなど機が熟せば、（卒論の締め切り日を早めるなど時期設定の変更は必要だが）グループを組んだ教員がそれぞれ主査・副査となり、基本的にはそのままの形でも口頭試問形式に移行することが可能な（可変的な）形でまとまった。

卒論発表会の運用や年間スケジュールについては、(1) 4月：卒論に関する要項、書式見本、ルーブリックを告知、ゼミ毎に卒論関係連絡係（卒論に関する学生係）決定のお願い、(2) 5～6月：各ゼミ生の人数等を考慮してグループ分け案（A～Hグループ等）を作成・決定、(3) 9～10月：「卒論発表会スケジュール兼題目一覧」（資料1）の入力や、グループ毎の日程・会場設定のお願い、(4) 11月20日頃（卒論発表

会の約2ヶ月前)：学科全学生(1～4年生)に卒論発表会の第一次連絡、(5)12月：「卒論発表会スケジュール兼題目一覧」の題目修正期間(12月一杯迄)、(6)1月15日頃(卒論発表会の約1週間前)：「卒論発表会スケジュール兼題目一覧」完成版(題目の修正が出た場合、それを更新したもの)を添えて卒論発表会の二次(最終)案内(リマインド連絡)、(7)1月下旬：グループ毎に卒論発表会を開催、という流れでまとまった。そして、卒論発表会の教員担当(とりまとめ役)については、負担の分散化や持続性を考慮して、教務委員と4年生担任(3年生まで持ち上がった担任)⁴⁾とした。

運用開始後、初年度や2年目は、提出締め切りから発表会当日までの間に発表会用資料に修正を加える者が出たり、発表会用資料の提出が間に合わない者が出た。いずれも「それを許すのは、真面目に期日を守っている学生からすれば不公平になる」と厳しい意見が多く、前者については一切認めないことを決定した。後者についてもその場合の評価法を新たに策定するなど、修正を施しながら現在に至っている⁵⁾。

3. 卒論発表会「学生アンケート」調査の分析

試行段階の2020年度から、毎年、卒論発表会終了後に「学生アンケート」を実施している。実施期間は1月下旬から2月頭まで⁶⁾、方法はグーグルドライブ上にアンケートを設定しインターネットで回答、対象は児教・初教学生(1年生～4年生)の卒論発表会参加者(うち、分析対象は提出者)である。

アンケートの質問は、「Q1. あなたは何年生ですか」、「Q2. どのグループに参加しましたか(複数選択可)：A～Hグループより選択」、「Q3. 発表会は勉強・参考になりましたか」：「①大いに勉強・参考になった、②勉強・参考になった、③あまり勉強・参考にならなかった、④全く勉強・参考にならなかった」、「Q4-①. 特に印象に残った発表を教えてください(グループ名[A～H]を選択してください)」、「Q4-②. 特に印象に残った発表の発表者とその理由を書いてください」、「Q5. 4年生の人は自身のふりかえりを記述してください」、「Q6. その他、自由にお書きください」である。

毎年2月に集計し、結果は3月(或いは4月)科内会議で報告している。2022年度からQ5(発表当事者[4年生自身]のふりかえり)を加えた以外は、質問は実質変えていない(それ以外ではQ4等、集計の便宜上、質問番号を分けたものがある)。問い(Q)については、本稿執筆時点で最新の集計結果となる2024(令和6)年度例に添って、2020年度～2024年度までのアンケート分析を行いたい。

卒論発表会への参加だが、4年生は発表当事者であり全員参加、3年生も次年度に当事者となるため原

【表1】 Q1.あなたは何年生ですか？

年度	1 1年生		2 2年生		3 3年生		4 4年生		回答者数 (人)
	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)	
2020年度(試行)	1	1.78	5	8.92	19	33.92	31	55.35	56
2021年度	0	0.00	4	4.93	19	23.45	58	71.60	81
2022年度	3	2.77	13	12.03	44	40.74	48	44.44	108
2023年度	0	0.00	10	0.11	34	39.53	42	48.83	86
2024年度	1	0.72	13	9.48	56	40.87	67	48.90	137

【表2】 Q3.発表会は勉強・参考になりましたか？

年度	1 大いに勉強・参考になった(%)	2 勉強・参考になった(%)	3 あまり勉強・参考にならなかった(%)	4 全く勉強・参考にならなかった(%)	合計(%)	1+2(%)	回答者数(人)
2020年度(試行)	50.00	50.00	0.00	0.00	100.00	100.00	56
2021年度	70.37	29.62	0.00	0.00	99.99	99.99	81
2022年度	69.44	29.62	0.92	0.00	99.98	99.06	108
2023年度	62.79	36.04	1.16	0.00	99.99	98.83	86
2024年度	69.34	30.65	0.00	0.00	99.99	99.99	137

則全員参加としている。1・2年生は「専門ゼミナール」での学びや研究テーマ決定の参考にもなるため、参加を奨励している。しかし、回収できたアンケート数は決して多いとは言えない。特に1・2年生はまだ研究への意識が弱く、参加自体が少ない。アンケートは、発表会終了後に教室で回答させるのが最も回収率が良くなるが、コロナ禍の4年間はオンラインでの実施が続いたことも要因として小さくないと思われる⁷⁾。正確な情報収集やデータ蓄積のためにも、今後、アンケートの回収率アップは必要な課題である。

Q3（発表会は勉強・参考になりましたか？）については、選択肢①と②を合わせると毎年99%近く（ほぼ100%）で、高い数値を維持している。また後述する記述式のQ4～Q6からも⁸⁾、「専門」や「教職」に関する意識や能力の向上が見て取れ、学年を問わず貴重な学びの機会となっていることが確認できる（なお、記述式のQ4～Q6については、散漫にならないよう、以下、全体的な傾向・特徴を5つに集約する形で整理・分析を行った）。

Q4（特に印象に残った発表）はグループ名とともに個人の名前や発表内容があがるが、全体的傾向・特徴は次のようになる。(1) 具体的で実践的な工夫への評価：授業案、教材作成、地域活動、ICT活用等、教育現場に直結する工夫が「参考になった」「役立つ」と評価されている。(2) 自分の研究テーマとの関連性を重視：「自分の研究と似ている」「参考になった」という記述が多く、研究の方向性を確認・比較する場として活用されている。(3) 説明のわかりやすさ・資料の工夫への注目：「端的でわかりやすい」「資料が見やすい」「リーフレットやスライドの工夫が良かった」といった発表技術への評価が多い。(4) 新しい視点やテーマへの関心：性教育、ジェンダー、地域学習、障害理解など、普段触れないテーマに触れ「興味深かった」「新しい視点を得た」との記述が目立つ。(5) 教育実践との接続意識：「教師になったら活用したい」「現場で役立つと思った」と、将来の教育実践に結びつけて考える傾向が強い。

また学年別では、次のような全体的傾向・特徴も指摘できる。1・2年生はサンプル数が少ないものの、「もっと聞きたい」「面白かった」といった学びの入口としての感想が多く、研究対象への素直な驚きや関心・感想が目立つ。発表のわかりやすさや資料の工夫に注目する傾向も窺え、「参考になった」「勉強になった」という記述等、先輩達の研究姿勢から学びを得ようとする傾向が強く出ている。3年生は、発表方法や研究の進め方について「取り入れたい」「真似したい」との記述が多く、手法等を具体的に学び取ろうとしている姿勢が目立つ。自分の研究テーマや関心との関連を見出し、比較・参考にする姿勢が強く出ており、自身の今後の課題や未熟さを意識したコメントも少なくない。また次年度は当事者となることから、「発表時間の延長」や「先生方の講評の充実」等、卒論発表会への改善提案も散見される。総じて、低学年は「わかりやすさ・新鮮さ」への関心を中心だが、学年が上がるにつれて「研究の完成度・応用性」への評価が強まっているという傾向が見て取れる。

一方、発表当事者であるQ5（4年生自身のふりかえり）については、次のような全体的傾向・特徴が見える。(1) 発表時間の制約と難しさ：「10分でまとめるのが難しい」「重要点に絞る必要がある」との反省が多い。(2) 緊張や発表技術への課題：「早口になった」「紙を見ながらになった」等、発表態度や時間配分への課題意識が多く見られる。(3) 準備・リハーサル的重要性：「リハーサル不足で不安だった」「質問を想定して準備した」等、事前準備の有無に関するふりかえりも少なくない。(4) 研究の深まりと不十分さの認識：「まだ不十分」「もっと研究を深めたい」等、自身の研究の限界を認識しつつ改善意欲を示している。(5) 教育者としての今後への接続：「教員になっても要点を簡潔に伝える力が必要」「現場で役立てたい」等、卒論発表経験を将来の教育実践に結びつけている。総じて、「集大成として良かった」「もっと研究を深めたい」「教育現場に役立てたい」等、充実感や達成感、今後へ生かそうとする意欲が多く、またご指導頂いた先生方への感謝も多く見られる傾向にあった。

そして、最後のQ6（その他、自由記述）については、次のような全体的傾向・特徴が窺える。(1) グループ形式の発表会開催による他ゼミ発表からの学びの強調：自分のゼミ以外の発表を聞くことで視野が広がり、新しい知識や研究方法を得られたという記述が毎年度多く見られる。(2) 卒論作成への参考・モチ

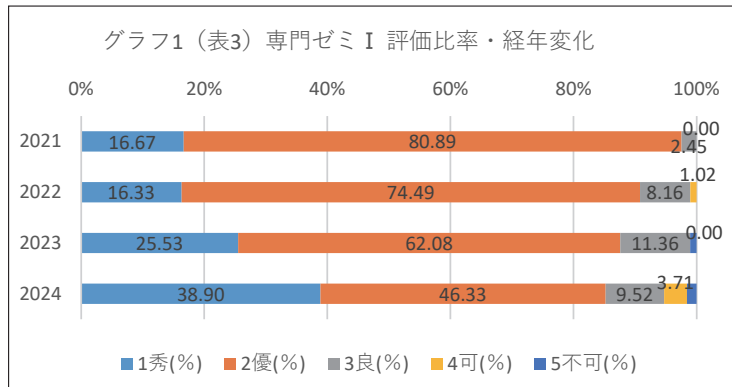
バージョン：下級生は先輩方の発表を参考に「自分の卒論に活かしたい」「来年度の卒論作成に向けて頑張りたい」といった前向きな姿勢が多く現れている。(3) 教育者としての将来意識との接続：「教師になった際に役立てたい」「学び続ける姿勢が大切だと感じた」等、卒論発表を単なる学習機会にとどめず、将来の教育実践に結びつけようとする意識が見られる。(4) 教員・先輩への感謝と敬意：Q5にも見られるが、「ありがとうございました」「お世話になりました」といった感謝の言葉が非常に多く、発表会を通じて指導者や先輩への敬意が強調されている。(5) 発表時間や運営面への改善要望：「発表時間が短い」「質疑応答の時間がもっと欲しい」「オンライン発表で雑音や不具合があった」等、時間配分や発表環境面への要望や改善提案が複数年度で繰り返し出ている。今後の重要な課題の1つと言えよう。

4. 専門ゼミⅠ・Ⅱと卒業論文の「評価」に関する分析

大学から各学科へのアセスメントプランの構築・評価指示、またIR情報の公開が開始され、筆者はこれらの検討作業も兼務していることから、毎年主に学科のコア科目（基礎ゼミ、授業実践演習Ⅰ、授業実践演習Ⅱ、教職実践演習）や、専門ゼミⅠ・Ⅱ、卒業論文等に関するデータ整理等も担ってきた。

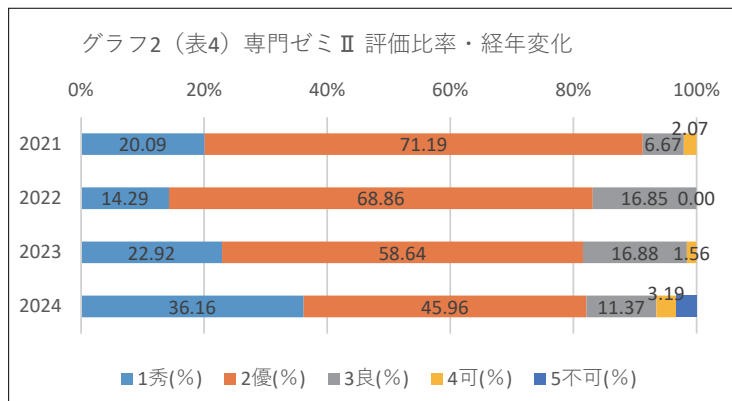
【表3】 専門ゼミⅠ(3年前期) 評価比率・経年変化(年度毎)

年度	1秀(%)	2優(%)	3良(%)	4可(%)	5不可(%)	合計(%)	履修者数(人)
2021	16.67	80.89	2.45	0.00	0.00	100.00	85
2022	16.33	74.49	8.16	1.02	0.00	100.00	92
2023	25.53	62.08	11.36	0.00	1.04	100.01	93
2024	38.90	46.33	9.52	3.71	1.56	100.02	95



【表4】 専門ゼミⅡ(3年後期) 評価比率・経年変化(年度毎)

年度	1秀(%)	2優(%)	3良(%)	4可(%)	5不可(%)	合計(%)	履修者数(人)
2021	20.09	71.19	6.67	2.07	0.00	100.01	85
2022	14.29	68.86	16.85	0.00	0.00	100.00	92
2023	22.92	58.64	16.88	1.56	0.00	100.01	93
2024	36.16	45.96	11.37	3.19	3.33	100.01	93



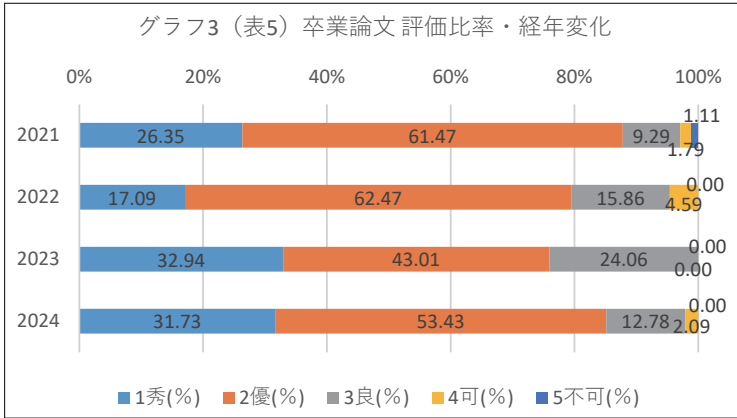
卒業論文は、専門ゼミⅠ・Ⅱから接続し、2年がかりで指導する卒業必修科目である。本学科においては、専門性育成の基軸となる科目で、教員の担当教科や専門性に基づき16のゼミがある。それぞれ6人程の学生を指導するが⁹⁾、学年全体の各評価の割合や推移について整理したものが、左の各表・グラフになる。その基礎的な考察を行いたい。

専門ゼミⅠ(【表3】・グラフ1)は「秀」が年々増えており、2024年度は約39%と大幅に上昇した。一方、「優」は減っており、2021年度の約81%から2024年度には約46%へと縮小した。3年前期はまだスタートしたばかりで研究のイロハも理解できていない学生が多く、教員は評価の差を設けにくい段階で、「秀」「優」を多く出している実情が見える。ただ「秀」「優」の合計の割合は、2021年度・約98%→2022年度・約91%→2023年度・約88%→2024年度・約85%と減少しており、「秀」「優」の割合が徐々にではあるが抑えられてきている傾向も窺える。

専門ゼミⅡ(【表4】・グラフ2)では、「秀」が2024年度には36%超となり、増加傾向にある。上位評価の増加は専門ゼミⅠと同傾向だが、2023・24年度は「良」以下の割合が約18%となり、2024年度

【表5】卒業論文(4年通年) 評価比率・経年変化(年度毎)

年度	1秀(%)	2優(%)	3良(%)	4可(%)	5不可(%)	合計(%)	履修者数(人)
2021	26.35	61.47	9.29	1.79	1.11	100.00	91
2022	17.09	62.47	15.86	4.59	0.00	100.01	85
2023	32.94	43.01	24.06	0.00	0.00	100.01	92
2024	31.73	53.43	12.78	2.09	0.00	100.01	92



は「可」「不可」の評価も出ている。2021年度は「秀」「優」だけで約91%に及んだが、「良」以下の評価の「幅」が現れつつある。

卒業論文(【表5】・グラフ3)では、「秀」は2023年度に約33%と大きく上昇し、2024年度も同水準を維持した。「優」は2023年度に43%と低下するも、2024年度に再び増加した。「不可」は2022年度以降ゼロだが、成績・体調不良者の学籍異動(退学や休学)も関係すると思われる。これら(【表3】～【表5】、グラフ1～3)の総合的な傾向と特徴を抽出すると、いずれも「秀」が増加傾向にあり、学生の上位層の伸びが共通して見られる

とともに、評価が「優」から「秀」へシフトしていると言えよう。

次に、専門ゼミⅠ→専門ゼミⅡ→卒業論文と研究の進展に伴い、各評価の割合がどのように推移しているか、2022年度卒業生(2019年度入学生)、2023年度卒業生(2020年度入学生)、2024年度卒業生(2021年度入学生)と、学年毎に見ていく。

2022年度卒業生(【表6】・グラフ4)は、卒業論文で特に「優」が減少し「良」が増加した。「可」は専門ゼミⅡから出現し、卒論でも増加した。

2023年度卒業生(【表7】・グラフ5)は、卒業論文で「秀」が大幅に増加しており、3年度の中で最も顕著な伸びを示した。「優」は段階的に減少し、「秀」への置き換わりが進んだ形と言える。また「良」が専門ゼミⅡで増え、卒論でも増加した。

2024年度卒業生(【表8】・グラフ6)は、「優」や「良」が専門ゼミⅠから卒業論文で減少するのに対して、「秀」は大きく上昇した。

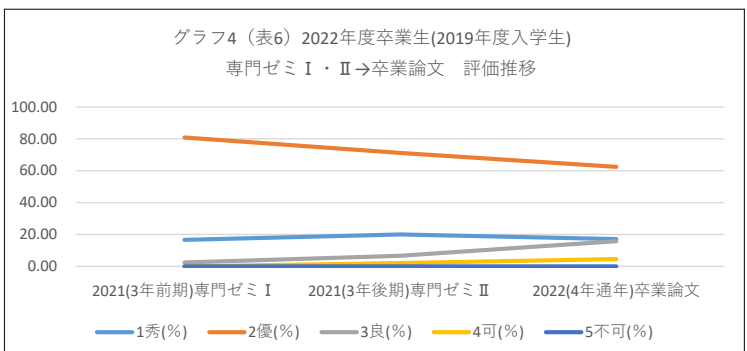
これら(【表6】～【表8】、グラフ4～6)の総合的な傾向と特徴を抽出すると、卒業論文では「優」が減少し、「秀」または「良」へ分散する傾向が3つの年度全てで見られる。専門ゼミⅠ→専門ゼミⅡ→卒業論文へと進んで行くにつれて評価のばらつきが大きくなり、特に「良」「可」の割合が増えている。

これを単純に、「優」が段階的に減っているから「学生の力を伸ばせていない」と解釈することは、当たらないであろう。上述したように、研究がスタートしたばかりの専門ゼミⅠ段階では、教員は評価の差を設けにくく「秀」「優」を多く付けがちだが、学生の研究が進展するにつれてその差(研究の内容や成果等)が顕著となっていく、卒業論文段階でむしろ穏当な評価に近づいているのだと解釈すべきと思われる。

実際、2022年度卒業生の時は約17%に過ぎなかった「秀」が、2023年度卒業生・2024年度卒業生はともに約32%と大きく増加したことは、上位層を厚く

【表6】2022年度卒業生(2019年度入学生) 専門ゼミⅠ・Ⅱ→卒業論文 評価推移

年度	1秀(%)	2優(%)	3良(%)	4可(%)	5不可(%)	合計(%)	履修者数(人)
2021(3年前期)専門ゼミⅠ	16.67	80.89	2.45	0.00	0.00	100.00	85
2021(3年後期)専門ゼミⅡ	20.09	71.19	6.67	2.07	0.00	100.01	85
2022(4年通年)卒業論文	17.09	62.47	15.86	4.59	0.00	100.01	85



する（伸ばす）成果が現れたのだと考えられる。前章の「学生アンケート」分析結果（「かなり勉強・参考になった」＋「勉強・参考になった」の高い割合や、記述式回答等）と合わせて勘考しても、専門性の育成・伸長に一定度の効果を出しているとは結論づけて良いと思われる。

5. おわりに

「卒業論文」関係の諸整備、その中心であった卒論発表会は、4年に跨がるコロナ禍があったものの、何とか継続されて現在に至っている。学生アンケートやIR情報等、複数年度の異なるデータ分析から、卒論作成を通じた成長、教育実践への接続、特に上位層を厚くする成果が顕著であることを確認できた。また、発表会が全学年への公開であることや、他ゼミの教員からのコメント・評価が更なる成長への自覚・発見の機会になっており、下級生にとっても具体的な学び・刺激になっていることが明瞭となった。

自身のゼミを対象に振り返っても、大変恥ずかしい限りだが、筆者が着任した頃、卒業論文に対するゼミ生の意識は非常に低かった。コピーアンドペーストや誤字脱字、出典の不明記も多く、何度も添削をして漸く評価は「良」にできるか、という水準であった。5年程かかったが、今ではゼミ生のうち何名かは学会等で卒論発表として報告が可能なものや、他大学の大学院にも進学可能なものになりつつある。深く学ぶことの楽しさに気づいた学生もおり、実際、他ゼミでは東京学芸大学大学院等に現役合格する者も複数名現れている。しかしながら、教員・学生それぞれにおいて、未だ課題は少なくないと思われる。

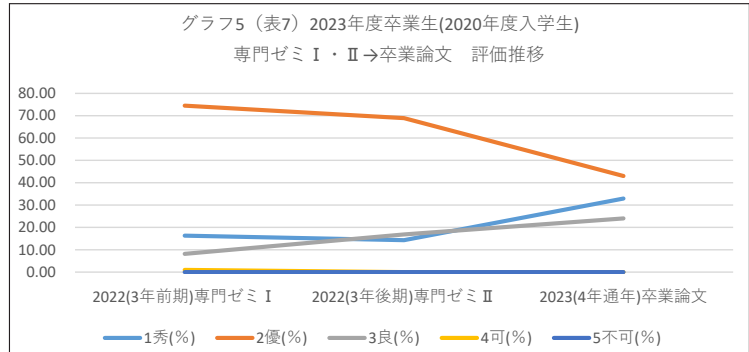
前者では、(1) 評価の公平性や妥当性の問題、(2) 卒論指導への温度差、(3) 運用面における負担の公平性等がある。まず(3)に関しては、コロナ禍もあり暫くは教務委員（筆者）が中心にならざるを得なかったが、近年は4年生担任（3年生まで持ち上がった担任）が中心になりつつあり、かなり解消されている。

ただ(1)・(2)に関しては、未だ難しい問題がある。例えば、他大学（伝統校等）では「ゼミは教員と学生の真剣勝負」と言われたりするが、指導・評価の「甘さ」「厳しさ」は教員によって異なる。指導の充実とともに、妥当・適切な評価への努力はやはり目指されるべき課題であろう。ただ、教員の専門性や教科の特性に伴う手法や感覚の違いがあるのも確かで、それは尊重されるべき「本質」である。また、共通ループリックがその特性までを反映し得る評価法として適当なものと言えるか、難しい面もある。では、個々の教員の指導・評価に全て戻せば解決するかと言えば、それは上述の差異やかつてように学生の不公平感をより拡大することにもなりかねない。今後の大きな課題である。

後者では、学生の「層」「質」「意識」低下の問題がある。書籍や論文（先行文献や先行実践）を収集し読むことは、学問分野を問わず研究の「基本中の基本」のはずである。それは経験値（現場経験）の無い

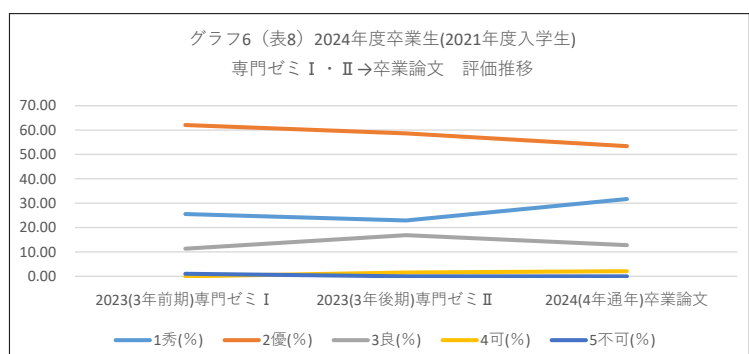
【表7】2023年度卒業生(2020年度入学生) 専門ゼミⅠ・Ⅱ→卒業論文 評価推移

年度	1秀(%)	2優(%)	3良(%)	4可(%)	5不可(%)	合計%	履修者数(人)
2022(3年前期)専門ゼミⅠ	16.33	74.49	8.16	1.02	0.00	100.00	92
2022(3年後期)専門ゼミⅡ	14.29	68.86	16.85	0.00	0.00	100.00	92
2023(4年通年)卒業論文	32.94	43.01	24.06	0.00	0.00	100.01	92



【表8】2024年度卒業生(2021年度入学生) 専門ゼミⅠ・Ⅱ→卒業論文 評価推移

年度	1秀(%)	2優(%)	3良(%)	4可(%)	5不可(%)	合計%	履修者数(人)
2023(3年前期)専門ゼミⅠ	25.53	62.08	11.36	0.00	1.04	100.01	93
2023(3年後期)専門ゼミⅡ	22.92	58.64	16.88	1.56	0.00	100.01	93
2024(4年通年)卒業論文	31.73	53.43	12.78	2.09	0.00	100.01	92



学生だからこそ必要な学びでもあるはずだが、近年はインターネットの検索のみで済ませ、大学図書館にすら足を運ばない学生や、「長い文章を読めない・書けない」学生が増えたと感じる。更にAIの登場により、今後益々「学ぼうとしない学生」が増えていくと懸念される。

一例だが、私立学校（私学）の教員採用選考では、「卒業論文」の成績評価が低い学生や、そもそも卒論を書いていない（卒業研究をしていない）学生は、まず書類選考で落とされる。教職は「学問」に携わる職業であり、忙しいなかでも自ら学び続けようとする「姿勢」自体が無くては、児童生徒に（そして保護者にも）信頼される授業・教育はできないからである。また、近年の「大学の質保証」の問題や、（冒頭で触れたように）「求める教師像」として「専門性」を掲げる都道府県（自治体）は多く、学生の「質」も変化するなかでこれらの力をどう育成していくのか、一層大きな課題になってくると予測される。

学生の「未来」の可能性を狭めないためにも、今後も検討・改善を模索し続けていく必要がある。

注

- 1) 家政学部児童教育学科は、2023年度入学生から児童学部初等教育学科に改組された。
- 2) 参考文献3を参照。それ以前のカリキュラム改訂等については、参考文献1・2を参照。
- 3) 初年度は提出締め切りを単に「1月20日」としていたため、夜遅くまで学生の提出対応に追われることになった。翌2021年度から「1月20日17時 厳守（ともに提出後の修正は認めない）」と変更された。
- 4) 旧カリ・2年次「基礎ゼミナールⅡ」（新カリで廃止）が学年発表会を毎年実施していたが、その教員担当が「2年生担任」であったこと（加えて、全て教務委員が担うということになると、教務委員の負担過多となり、自身の後は誰も教務委員を引き受けなくなる懸念があったこと）等が、主な理由である。
- 5) その他では、提出先の統一化がある。発表会用資料はプレゼンテーションソフトでの作成となったが、データ量が重くなることが予想された。また当時はコロナ禍で、マナバ（manaba）の容量が10MB迄であった。よって、卒業論文はマナバ「4年生コース」のレポート機能へ、発表会用資料はグーグルドライブへの提出となった。のち、マナバの容量が50MB迄となり、2024年度から卒業論文・発表会用資料とも、マナバ「4年生コース」のレポート機能への提出に統一された。
- 6) 「学生アンケート」の実施期間は、2020年度が2021年1月22日～31日、2021年度が2022年1月27日～2月4日、2022年度が2023年1月25日～2月5日、2023年度が2024年1月25日～2月3日、2024年度が2025年1月22日～2月5日である。
- 7) 持病や基礎疾患を持つ学生・教員もおり、コロナ禍中はオンライン実施であった。2022年度からグループ毎に対面実施かオンライン実施かを選択できるようにしたが、全て対面実施となったのは2024年度からである。
- 8) これら記述式回答のデータは膨大であり、紙幅の関係から集計結果の詳細については、毎年3月（もしくは4月）に児教（現・初教）科内会議で公表（保管）している会議資料を参照されたい。
- 9) 少人数科目の評価に関連して。2025年度前期「令和7年度前期中に全学教務委員会にて検討したい事案 委員長発案」（2025年5月1日・第2回教務委員会〔板橋分科会〕）で提案された「3.成績評価法の再検討」で、各評価（「秀」「優」「良」「可」）の割合を定める案が提案された（但し、同年6月11日・第3回教務委員会にて「次年度以降の検討課題」に）。その審議過程で「複数の教員で担当する科目や、少人数で担当する科目等（例えば専門ゼミ・卒業論文等）、評価毎にパーセンテージを定めるのがすぐわかない科目も少なくない（中略）全ての科目が対象でしょうか」「例えば専門ゼミや卒業論文など、とても頑張った（成長した）学生が多く出た場合でも、各評価のパーセンテージ内に収めるために、相対評価で「良」や「可」に評価を落とさなくてはならない、という事態が生じかねない」との質問に対し、「10名以下の少人数では成績分布の様子を反映しないので、ここでは対象としていません」

との回答を得た（2025年5月28日メールや会議等）。穏当であり、少人数で指導する科目については、「秀」「優」の割合が多くなってしまふのは致し方ないと思われる。

参考文献

1. 天野美穂子・走井洋一・阿部藤子・木村博人「児童教育学科カリキュラムのねらいと実施状況（1）」（東京家政大学『教員養成教育推進室年報』第8号、2019〔令和元〕年）
2. 阿部藤子・走井洋一・天野美穂子・木村博人「児童教育学科カリキュラムのねらいと実施状況（2）」（東京家政大学『教員養成教育推進室年報』第9号、2020〔令和2〕年）
3. 拙稿「小学校教員養成課程における授業実践力統合の試み―「授業実践演習Ⅱ」の構築・運用に関する一考察―」（東京家政大学『教員センター年報』第16号、2023〔令和5〕年）

付記・謝辞

本稿は2025年度前期号（第20号）に投稿予定であったが、自身の体調不良等から遅れることになった。また本来なら、本件に関わった全教員と共同で分析を行うべきかと思うが、そちらもできなかった。なお、卒論発表会の実施・運営については、学科の先生方の平素のご理解・ご協力なくしては現在まで継続することはできなかった。自身の至らなさをお詫びするとともに、末筆ながら心より御礼申し上げます。

資料1：2024年度「卒論発表会スケジュール兼題目一覧」（抜粋） *学籍番号・学生名は伏せ字にした。

卒論発表会スケジュール				Dグループ			
学籍番号	氏名	ゼミ	卒論題目				
Dグループ 12名	岩崎ゼミ 家庭 6	2115□ □□□□	2115□ □□□□	中尾	「川崎市」と「川越まつり」を活用した地域学習の授業づくり		
		2115□ □□□□	2115□ □□□□	岩崎	小学生の親子関係が大学生の親子関係に与える影響		
		2115□ □□□□	2115□ □□□□	岩崎	日本の食文化の伝承と学校給食		
		2115□ □□□□	2115□ □□□□	岩崎	小学生のICT利用の実態と家庭科「生活時間」の授業～教員養成系大学生への比較実験から～		
		2115□ □□□□	2115□ □□□□	中尾	主権者意識を育てるための小学校社会科の授業		
		2115□ □□□□	2115□ □□□□	岩崎	長期休みにおける児童の食生活の実態 ～埼玉県の子童保育を利用する児童の調査から～		
		2115□ □□□□	2115□ □□□□		(調整時間)		
		2115□ □□□□	2115□ □□□□		休憩(10分)		
		2115□ □□□□	2115□ □□□□	中尾	東松山市の古墳や埴輪・出土品から学ぶ古墳時代～地域素材や博学連携を活用した授業作り～		
		2115□ □□□□	2115□ □□□□	中尾	東京都江戸川区の地域学習の授業づくり～地域の金魚養殖業の課題について考える授業～		
		2115□ □□□□	2115□ □□□□	岩崎	大学生の子どもの頃の生活と保護者の働き方		
		2115□ □□□□	2115□ □□□□	岩崎	幼児期から児童期の遊びにおける自然体験活動の意義		
	2115□ □□□□	2115□ □□□□	中尾	小学生と地域から戦争を考える授業づくり～平塚空襲を中心に～			
	2115□ □□□□	2115□ □□□□	中尾	利根川・江戸川を活用した地域学習の授業づくり～利根川東遷に活躍した伊奈家を中心に～			

*上記題目は多少変わる場合があります。

★発表会終了後、参加学生は右リンクよりアンケートにご協力ください。

<https://forms.gle/CAoc3HUjTX387yuT9>

【日程】 2025年1月23日（木）
【会場・教室】*対面実施の場合 120-3Dマルチメディア演習室

【リンク情報】 ミーティングリンク: ミーティング番号: パスワード:
--

※対面実施を予定していても、状況によりオンライン実施になる場合があります。manabaやポータルでの各グループの先生方からの連絡に注意してください。

資料2：「卒業論文 評価ルーブリック」

卒業論文 評価ルーブリック

区分	目標	項目 No.	確認項目	評価				評価点	備考	
				S 10 (卓越・優秀)	A 9 (有能・優良)	B 7 (中間・普通)	C 5 (初歩・要努力)			
卒業論文	到達目標 1	1	研究への熱意や問題意識	自身の研究分野の課題や意義をよく理解し、問題意識を持って積極的に研究に取り組んでいる。	自身の研究分野の課題や意義を理解し、問題意識を持って研究に取り組んでいる。	自身の研究分野の課題や意義を理解しようと、研究に取り組んでいる。	自身の研究分野の課題や意義の理解が弱く、研究に対し努力すべきである。			
		2	課題設定	高いレベルの目的と問題を設定している。	実現可能で適切な目的と問題を設定している。	目的や問題の設定が普通・一般的である。	目的や問題の設定が甘い。			
	到達目標 2	3	研究・解決方法	教員の指導に基づきながら、高度な解決方法を見出すことができている。	教員の指導に基づきながら、適切な解決方法を見出すことができている。	教員の指導に基づきながら、なんらかの解決方法を見出すことができる。	教員の指導に基づきながらも、解決方法を検討することに乏しい。			
		4	複合的な問題解決の能力	複数の必要な知識を組み合わせながら、論理的思考を通じて問題解決に取り組む能力が高い。	複数の必要な知識を検討し、論理的思考を通じて問題解決に取り組むことがほぼできている。	複数の必要な知識を検討したり、論理的に思考する力が普通である。	複合的な問題に取り組むことができず、投げ出すこともある。			
	到達目標 3	5	論理性	論文全体で論点が定まり、議論の流れも明確である。	文章で主語と述語が対応し、文章の流れが明確である。	一部で、主語と述語が対応しない。論点が定まらず文章の流れが乱れている。	全般に、主語と述語が対応しない。論点が定まらず文章の流れが乱れている。			
		6	根拠	見解の根拠となる事実も十分に用意されている。	見解の根拠となる事実も用意されている。	一部で、見解の根拠となる事実が用意されていない。	見解の根拠となる事実がほとんど用意されていない。			
		7	客観性	客観的な論述・主張ができています。	概ね客観的な論述・主張ができています。	主観的・曖昧な論述・主張がある。	主観的・曖昧な論述・主張が多い。			
	卒論発表	到達目標 4	8	説明（話し方・応答）	十分に明瞭な言葉を使って丁寧に説明しながら、熱意が伝わるなどのアピールがある。	ある程度明瞭な言葉を使い、丁寧に説明している。	一部に不明瞭な説明がある。もう少し丁寧に説明する必要がある。	説明が不明瞭である。説明の仕方に改善の余地が大きい。		
			9	内容（論理性と客観性）	発表のテーマと流れが明確である。説明を論理的に展開し、説得力がある。	発表のテーマと流れを把握でき、ある程度論理的な説明を行っている。	発表のテーマをより明確にする必要がある。説明が論理的になるように工夫する必要がある。	発表のテーマが不明確である。説明の論理性が不十分である。		
			10	発表用資料	視覚表現が適切で、見やすく分かり易い。資料の構成・内容が、論文の要旨を適切に表している。	視覚表現が概ね見やすく理解できる。資料の構成・内容が、論文の要旨を概ね表している。	視覚表現に見にくさが目立つ。資料の構成・内容が論文の要旨を表しきれていない。	視覚表現が不適切である。資料の構成・内容が論文の要旨をほとんど表せていない。		
*A・Bについては、「よい」をA9点・B7点とし、「ほぼよい」はAに8点、Bに6点をつけることも認める。							合計点	点		

重松鷹泰の研究関心の変遷に関する分析

——CiNii Articlesを対象とした計量テキスト分析を通じて——

Evolution of Takayasu Shigematsu's Research: A Quantitative Text Analysis Based on CiNii Articles

初等教育学科 田村 恵美

1. はじめに

近年、教育データの利活用に関する議論が加速するなか、従来用いられてきた教師自身の経験に基づく実践的知見に加え、客観的データに基づく可視化を補完的に用いることの重要性が再認識されている。教育の質の向上のためには科学的根拠を求めていくことが重視されており、教育データの利活用をどのようにおこなっていくかの検討は不可欠である。とりわけ、文部科学省（2025）では、「教育データの利活用に関する有識者会議」において、その重要性が明らかであることを示しつつ、「従来からの教師の観察や見取りとデータで可視化されるものは二項対立ではなく、いずれも重要なものであることを前提に、それぞれに限界があることに留意しつつ、双方を両立させ、バランスをとって補完し合うことが大切」（p.5）であるとの見解を示している。そのような、客観的データと教師の実践的知見の融合がどうあるべきかという問いに対する1つのアプローチとして、「授業分析」という手法がある。「授業分析」とは、単に授業の参与観察をおこなうのではなく、授業記録を作成した上で、それを分節化して可視化・解明する手法である。この手法は戦後に奈良女子高等師範学校附属小学校でカリキュラム作成に携わった重松鷹泰（1908-1995）が開発したものである。戦後いち早く「授業分析」の手法を確立し、科学化を志向した重松の研究動向を明らかにすることは、現代の教育データ利活用への歴史的示唆を与えるものだと考えられる。そこで本稿では、戦後に教育の科学化を志向し、授業分析の手法を確立した重松鷹泰に焦点を当て、彼が刊行した論文のテーマやその変遷の検討を通じて彼の研究動向を見出し、今後の展望を提示する。

当該分野の研究動向を把握するうえで、特定のテーマの下で刊行された論文や文献について量的な把握をおこなうことは有効である。例えば、広瀬（2019）は教師のピア・レスポンス実践をどのように意義づけているのかについて実践研究論文のレビューを明らかにするためにCiNiiを用いて対象論文を選定して分析をおこなっており、走井（2021）は道徳教育研究についての動向分析をKH Coderを用いて明らかにしている。これらの先行研究を踏まえて、本研究でもKH Coderを活用しながら、重松の研究動向を見出した。具体的な研究方法は第3節を参照されたい。

2. 重松鷹泰の略歴

本節では、重松がどのような履歴をたどってきたのか、その略歴をみておきたい。略歴は表1の通りである。重松は戦前、東京府豊島師範学校教諭や東京府視學員として活躍していたが、1946年に復員したのちには、東京都視学官として勤務後、同年9月下旬に文部省教科書局教材調査課に文部事務官として転出し、第一編修課を兼任し、小学校社会科の創設及び1947年度版の学習指導要領社会科編の作成に尽力した。文部省を離れてからは、1947年から1953年まで奈良女子高等師範学校教授および同附属小学校主事として学校現場に携わっていた。前述した通り、この時期に重松は主事として学校現場と協働しながら「奈良プラン」という学校独自のカリキュラムを同校の教師らとともに開発していた。その後、奈良女子大学および名古屋大学の教授として「授業分析」などの研究活動に従事していた。

このように、重松は文部省において学習指導要領の作成、小学校において独自のカリキュラムを開発、

晩年には「授業分析」の方法を樹立していた。重松の思想的傾向を分析するにあたっては刊行されたすべての論文を対象とする必要があるが、本研究では対象を CiNii による検索結果に限定しているという制約がある。当然、CiNii に登録されていない論文もあり、それらは対象外となるため、重松のすべての論文を網羅していない。しかしながら、このような制約はあるものの、論文を量的に把握することにより、重松自身の思想の変遷を一定程度確認することが可能であると考えられる。

表1 重松鷹泰の略歴（一部）

時期	学歴・職歴
1928年	第一高等学校理科乙類卒業
1928年	徳島県大津東尋常高等小学校代用教員
1929年	東京府立第一中学校授業嘱託
1932年	東京文科大学教育学科卒業
1932年	東京豊島師範学校授業嘱託
1933年	東京府豊島師範学校教諭
1939年	東京豊島師範学校教諭
1941年	東京府視學員
1943年	東京都教学官
1946年	東京都視学官 教育局総務課勤務
1946年	文部省事務官 教科書局勤務 小学校社会科の創設及び学習指導要領社会科編（22年度版）の作成に直接関与
1947年	奈良女子高等師範学校教授及び同附属小学校主事
1949年	奈良女子大学教授兼任
1950年	名古屋大学（教育学部）教授兼任
1972年	名古屋大学教育学部を停年退職、名誉教授

〔出典〕学習研究連盟編著（1996）「重松鷹泰先生の略年譜」『追悼集重松鷹泰先生—子どもの自立と教師の自立を—』学習研究連盟、pp. vi -vii より一部抜粋。

3. 研究の方法

（1）研究の対象

研究の対象は、CiNii¹⁾で著者名「重松鷹泰」と検索し、1908年（生年）から1995年（没年）までに公開された論文を対象とした。今回は研究対象を論文としたため、書籍および書評は除外し、スクリーニングをおこなった。最終的に分析の対象としたのは236件である（2025年12月26日検索時）。また、旧字体は新字体に改めた。

さらに、先行研究において、柴田（2007）が「教育学の基礎研究として、重松鷹泰（1961）以来の『授業分析』の意義を再確認するとともに（中略）」（p.189）と述べている通り、教育の科学化がどのように志向されてきたかを明らかにしていく際には、重松の『授業分析の方法』（1961年、明治図書）が一つの起点となると考えられた。そのため、重松の経歴、および、前述の『授業分析の方法』の発刊を起点として²⁾、次の時代区分を設定した（表2）。本研究では、時代区分を重松の経歴で捉えたことから、それぞれの時代区分を①師範学校期、②文部省期、③奈良女子高等師範学校期、④名古屋大学前期、⑤名古屋大学後期、⑥退官期とした。

表2 分析の時代区分

時代区分	時期	事柄	件数
① 師範学校期	1908年8月7日 -1946年9月3日	生年から文部省入省まで	5件
② 文部省期	1946年9月4日 -1947年12月26日	文部省入省から奈良女子高等師範学校教授及び同附属小学校主事着任まで	0件
③ 奈良女子高等師範学校期	1947年12月27日 -1952年3月31日	奈良女子高等師範学校教授及び同附属小学校主事着任から名古屋大学教育学部着任まで（1949年より奈良女子大学教授兼任、1950年名古屋大学教授兼任）	70件
④ 名古屋大学前期	1952年4月1日 -1961年10月31日	名古屋大学教育学部在職中のうち、『授業分析の方法』（1961年、明治図書）の発刊まで	44件
⑤ 名古屋大学後期	1961年11月1日 -1972年3月31日	『授業分析の方法』（1961年、明治図書）の発刊から名古屋大学教育学部退官まで	37件
⑥ 退官期	1972年4月1日 -1995年8月7日	退官後	80件
合計			236件

(2) 研究の方法

CiNiiで著者「重松鷹泰」と検索し、結果をCSVファイルで保存、エクセルに落とし込んでデータ化した。データ分析には、KH Coder3（バージョン Beta.08e）を使用し、236件の論文タイトルを対象に分析を実施した。

3. 分析結果

(1) 論文数の推移

まず、重松の論文数の推移を分析した。図1は、CiNiiにより抽出した重松の論文について、1年ごとに論文数の推移を示したものである。対象とした時期は1908年（生年）から1995年（没年）としているが、CiNii上で公開されていた論文は1932年が最初となっており、計236件である。

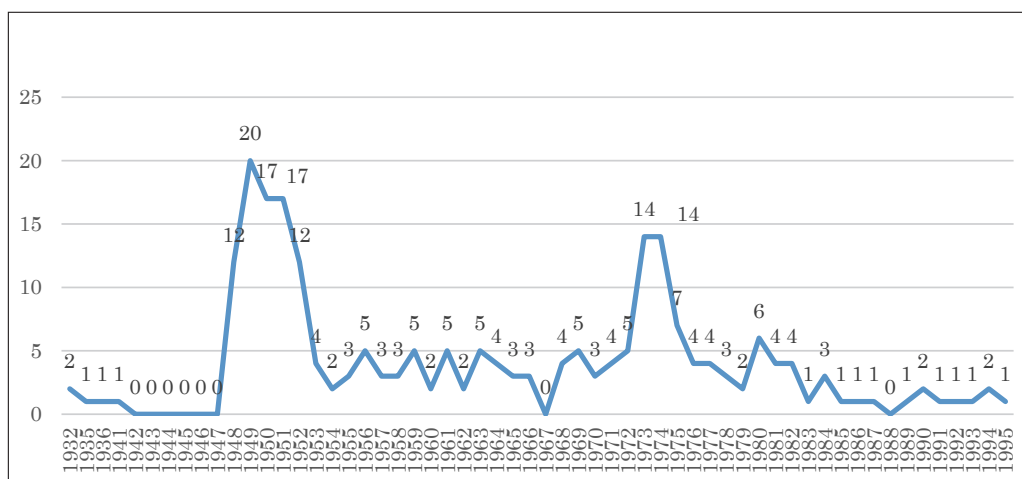


図1 論文数の推移

図1より、重松の論文数は時期によって大きな差がみられることが明らかである。論文数の推移を確認すると、とりわけ、奈良女子高等師範学校教授及び同附属小学校主事への着任以降に論文数が増加し、その後も比較的安定して論文執筆が継続されている。時代区別にみると、時代区分③奈良女子高等師範学校期（1947年-1952年）において、70件ともっとも多くの論文が確認された。そのなかでも、1949年に執筆された論文数が20件と最多となっていた。また、『授業分析の方法』（1961年、明治図書）刊行以前の時代区分⑤名古屋大学前期においても44件の論文が確認されており、1972年と1973年にそれぞれ14件と論文が確認された。これらの時期は、学校現場での実践的研究に直接関与していた時期や、大学において「R.R.方式による子どもの思考体制の追究」などの研究活動を本格化させた時期と重なっている。一方、文部省在職中の期間には、CiNii上で確認できる論文はなかった。

このように、論文数には時期ごとの偏りがみられることから、次節では、各時期において論文タイトルに用いられた語の特徴について分析をおこなう。

（2）頻出語の分析

次に、表3は、各時代区分における論文タイトルを対象として、KH Coderにより抽出された頻出語の上位20語を表したものである。ただし、区分①師範学校期では、論文数が5件であったため、上位12語のみとなった。また、区分②文部省期では論文数が0件であったため、頻出語の分析対象外とした。

表3 頻出語の上位20語

① 師範学校期		③奈良女子高等師範学校期	
抽出語	頻度	抽出語	頻度
教育	2	教育	10
事情	2	指導	7
賞	2	生活	6
心	2	子ども	5
学	2	児童	5
罰	2	人間	5
意義	1	問題	5
活動	1	学校	4
承前	1	訓育	4
人間	1	質	4
精神	1	実力	4
国	1	新しい	4
		知識	4
		けいこ	3
		運動	3
		科学	3
		尊重	3
		アメリカ	2
		カリキュラム	2
		於く	2

④名古屋大学前期		⑤名古屋大学後期		⑥退官期	
抽出語	頻度	抽出語	頻度	抽出語	頻度
児童	11	教育	11	授業	24
教育	10	R.R.方式による思考体制	9	教育	16
理解	8	育てる	7	子ども	10
労働	8	子ども	6	学習	9
追究	5	追究	6	教師	9
教師	4	授業	5	現代	6
R.R.方式による思考体制	4	学習	4	考える	5
夏休み	3	教師	4	社会	5
学級	3	学級	3	育てる	4
学校	3	研究	3	子	5
社会	3	考える	3	指導	4
生活	3	児童	3	学校	3
愛国心	2	社会	3	教科	3
過程	2	家庭	2	個	3
学年	2	機能	2	生かす	3
協調	2	恐怖	2	雰囲気	3
教科書	2	考え方	2	勉強	3
教授	2	根性	2	目標	3
経営	2	叱る	2	ひとりひとり	2
考え方	2	伸ばす	2	学年	2

表3より、いずれの時代区分とも「教育」という語が頻出語である。研究対象を一貫して学校教育においていたことが分かる。特徴的な時代区分をみると、区分③奈良女子高等師範学校期には「指導」「生活」「問題」などの教育実践に関する語彙が確認できる。当該校で開発されたカリキュラムである「奈良プラン」の「けいこ」という語も出現している。さらに、「科学」という語が出現していることが確認できる。区分④名古屋大学前期と区分⑤名古屋大学後期には、方法や分析、構造に関する語が増えていた。「R.R.方式による思考体制」に関する論文が発表された推移が確認できた。退官期には「授業」や「学習」、「個」といった概念的・総括的語彙が増えていたことが確認できる。

このように、時代区分ごとの頻出語の構成には、一定の差異が認められた。論文タイトルにおいて焦点化される対象や視点が時代によって異なっていることが明らかとなった。

(3) 共起ネットワーク

さらに、語と語の結びつきを探ることを目的として、共起ネットワーク図として示す。共起ネットワークは、共起関係の種類を「語—語」、描画する共起関係は上位60、として算出した。なお、時代区分①師範学校期は論文数が少なく共起ネットワーク図を描くことに適さなかったため、また、時代区分②文部省期は論文数が0件であることから分析対象外とした。

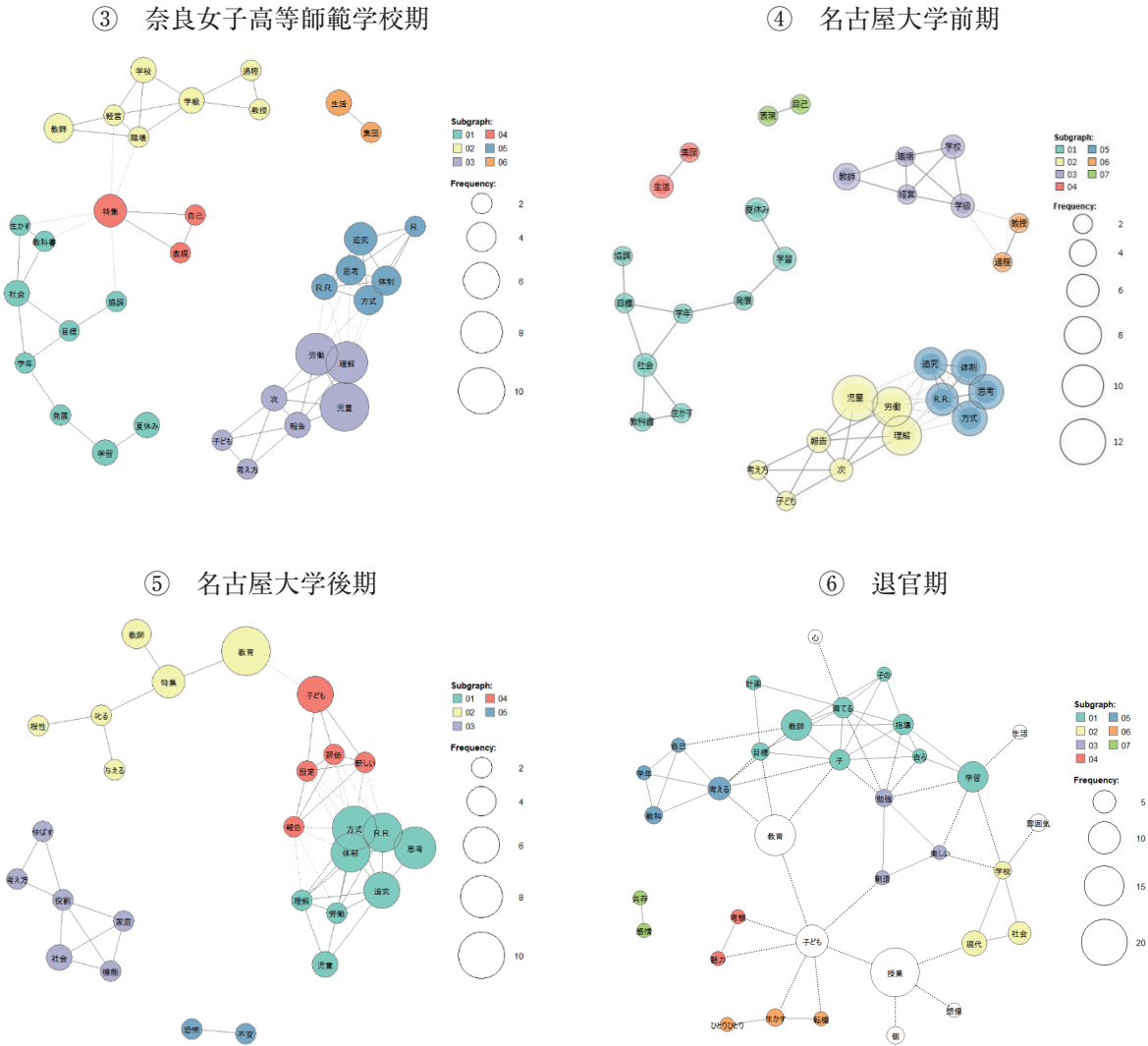


図2 共起ネットワーク

共起ネットワーク図から、③奈良女子高等師範学校期においては、「生活」と「集団」といった語が共起していることから、子どもの生活と集団への着目がなされていることが明らかとなった。また、「学習」と「発展」といった語が結びついており、「奈良プラン」の開発から新しい教育の枠組みを模索していたことがうかがえる。なお、「児童」「理解」「労働」という語の共起は、第5次報告まで継続して用いられていた論文タイトル「児童における労働の理解」に起因するものと考えられる。④名古屋大学前期と⑤名古屋大学後期では、「R.R.方式による子どもの思考体制の追究」の研究が、この時期に核として確立されていたことが視覚的に明らかである。⑥退官期には、「授業」や「学習」という語が中心的な位置を占めており、より総括的で包括的な教育学の体系へと関心が移行したと考えられる。また、「授業」には「個」という語が結びついていることと、「子ども」「生かす」「ひとりひとり」という語の結びつきから、個々の子どもへの着目に焦点をあてながら、総括的な視点への変遷が読み取れる。

(4) 論文が掲載された媒体の分析

分析の最後に、論文が掲載された媒体の分析をおこなった。時代区分ごとに、雑誌名と件数を表にまとめた(表4)。なお、表には上位3つを取り上げ、件数が同一となったものについてはすべて掲載した。

表4 論文が掲載された媒体

時代区分	雑誌名	件数
① 師範学校期	教育学研究	5件
② 文部省期	—	0件
③ 奈良女子高等師範学校期	学習研究	48件
	カリキュラム	8件
	教育技術	2件
	教材研究	2件
	児童心理	2件
	社会と学校	2件
	初等教育資料	2件
④ 名古屋大学前期	学習研究	11件
	名古屋大学教育学部紀要	10件
	児童心理	8件
⑤ 名古屋大学後期	児童心理	16件
	名古屋大学教育学部紀要	10件
	学習研究	5件
⑥ 退官期	現代教育科学	26件
	児童心理	22件
	学習研究	22件

表4より、③奈良女子高等師範学校期から⑥退官期の各期において『学習研究』への掲載が確認された。特に、③奈良女子高等師範学校期に最多の48件が確認されたことは示唆的である。同校の実践研究の基礎的な理論を論文に発表したことがうかがえ、この時期に学内実践と理論化が同時並行でおこなわれていたと考えられる。

また、『名古屋大学教育学部紀要』が④名古屋大学前期と⑤名古屋大学後期で上位に位置付けられていることは、重松が授業分析を大学における「学問（科学）」として世の中に公表することで、理論的な深化が目指されていたことが推察される。

さらに、⑥退官期においては、『現代教育科学』といった専門誌に論文を掲載しており、専門的知見を広く教育関係者に還元し、普及することを志していたことがうかがえる。

4. おわりに

本研究では、現代的な状況として教育の「科学化」が注目されていることを鑑み、戦後の日本において、「教育の科学化」を目指して新しい授業分析の手法を開発した重松鷹泰の生涯にわたる論文動向を、CiNii Articlesを用いた計量テキスト分析から明らかにした。分析の結果、重松の論文動向とその「科学化」への関心は、彼の経歴と密接に関連しながら変遷してきたことが明らかになった。具体的には、以下の三点にまとめることとする。

第一に、論文数の推移と論文タイトルの頻出語からは、奈良女子高等師範学校教授及び同附属小学校主事に着任した時期に実践論文が急増し、その後名古屋大学での教育研究活動を通じて「授業分析」の理論化と体系化を安定的に進めたことが示された。

第二に、論文タイトルにおける頻出語および共起ネットワークの分析により、時期ごとに関心が変化したことが明らかとなった。奈良女子高等師範学校附属小学校で開発された「奈良プラン」における生活教

育やカリキュラム開発への関心は、名古屋大学在職中に「R.R.方式」を用いて子どもの思考体制を客観的に把握することについての方法的開発へと移行していったと考えられる。晩年には「授業」や「教育」、「個」をめぐる概念的な省察へと研究活動が推移していた。

第三に、論文の掲載媒体の分析から、研究内容の質的な変化が推察された。奈良女子高等師範学校附属小学校にて刊行されている『学習研究』への掲載から、名古屋大学における大学紀要へ移行し、退官後には『現代教育科学』や『児童心理』の専門誌を通じて論文を発表していた。媒体の変化とともに、重松の知見を広く教育界へと還元し、普及していくことのプロセスが確認できた。

最後に、本研究の課題と展望を述べる。重松は多種多様な雑誌において論文を公刊しており、その全貌はかならずしも明らかになっていない。そのため、本研究では、分析するデータの対象を、重松のすべての論文ではなく、CiNiiによる検索結果に限定することとなった。とはいえ、重松の研究の全体像を示すうえでは、いうまでもなくすべての論文を対象とする必要がある。また、今回は論文タイトルの分析にとどまったが、本文の内容まで踏み込んだ詳細なテキスト分析をおこなうことも今後の課題である。これらの分析から重松の「教育の科学化」をより深く掘り下げることで、エビデンスに基づく教育において、客観的データと教師の実践的知見の融合という課題に対して、いっそうの重要な示唆を得られると考えられる。

注

- 1) CiNiiとは論文、図書・雑誌や博士論文などの学術情報で検索できるデータベース・サービスである。CiNii「CiNiiについて」〈<https://support.nii.ac.jp/ja>〉(最終閲覧日2025年12月26日)。
- 2) 重松鷹泰(1961)『授業分析の方法』明治図書の奥付によれば発行月は10月であるが、発行日の記載はない。そのため本稿では、時代区分を設定する便宜上の措置として、1961年10月31日までを「時代区分④名古屋大学前期」と定義した。

引用・参考文献

- ・学習研究連盟編(1996)「重松鷹泰先生の略年譜」『追悼集重松鷹泰先生—子どもの自立と教師の自立を—』学習研究連盟、pp.vi-vii。
- ・重松鷹泰(1961)『授業分析の方法』明治図書。
- ・柴田好章(2007)「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性：重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手がかりに」『教育学研究』第74巻第2号、pp.189-202。
- ・走井洋一(2021)「道徳教育研究についての動向分析(1)——2000年～2021年までのCiNiiの検索結果をもとに——」『東京家政大学教職センター年報』第12号、pp.99-108。
- ・樋口耕一(2014)『社会調査のための計量テキスト分析——内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版。
- ・広瀬和佳子(2019)「教師は実践研究においてピア・レスポンスをどのように評価しているか——文献レビューを通して——」『日本語教育』第174号、pp.1-15。
- ・文部科学省(2025)「効果的な教育データ活用に向けた推進方策について(令和6年度議論のまとめ)」〈https://www.mext.go.jp/content/20250220-mxt_syoto01_000040442_01.pdf〉(最終閲覧日2025年12月26日)。

附記

本研究は、JSPS科研費(研究課題/領域番号20K13855)の助成を受けたものである。ここに感謝の意を表す。

胸骨圧迫の効果的な指導方法について

～初等教育専攻の女子学生への指導事例から～

Effective chest compression instruction methods ～ A case study of instruction for female elementary education students ～

初等教育学科 山田 美絵子, 初等教育学科 田中 愛理
全学共通教育推進部 田中 クララ, 初等教育学科 木村 博人

1. 緒言

スポーツ活動中の突然死は運動不足者や高齢者に限らず、日常的にスポーツに取り組んでいる者やトップアスリートにも発生している。近年では、2011年にサッカー元日本代表の松田直樹選手（当時34歳）が練習中に急性心筋梗塞で死去された事例³⁾など、メディアでもよく取り上げられる機会が増えてきている。

不慮の事故や心停止が発生した時に、救急隊の現場到着までの間に適切で迅速な救命処置が行われたか否かによって、傷病者の生存や社会復帰の結果に大きく影響する。ましてや小学生のような子供の突然の心停止は考えにくい、小学校現場でも実際に起きている¹⁰⁾。その代表的な事例が、平成23年に埼玉で起きたASUKAモデル⁹⁾である。

ASUKAモデルとは、小学校6年生女児が駅伝の課外練習中に倒れ、救急搬送された後、翌日に死亡するという事例である。倒れた直後は死戦期呼吸の状態であったが、現場指導の教員らが「脈がある」、「呼吸がある」と判断し、119番通報は行ったものの、CPR（Cardio Pulmonary Resuscitation：心肺蘇生法）とAED（Automated External Defibrillator：自動体外式除細動器）の装着は実施されなかった。救急隊到着時には心肺停止状態であったことから、初期対応の適切性や緊急時の学校の危機管理体制が十分であったかなどが検証問題となった事件である。このような背景から小学校教諭には一次救命処置（Basic Life Support：BLS）や様々な手当の方法などに関する浅くても正しい知識を有していることが望ましい。特に将来小学校教諭として小学校教育現場で働くことを目指している学生にとって、在学中に正しい知識と技術を身に付けておくことは重要である。

大学生がCPRとAEDに触れる機会は、自動車運転免許取得時の特定教習、応急救護講習（道路交通法施行令第108条の2第1項に規定）⁴⁾や高等学校学習指導要領保健体育教育⁶⁾に3時間ほど含まれるようになったことから、教習所や学校で体験するなどに限られ、十分とは言えない。人の命を預かる職業に従事している人が資格認定や知識、技術の更新の必要性が問われる中、学校教員もその職業であると考えられる。しかしながら、教員を目指す大学生が適切なCPR技術を有しているとは限らず、一度受講すれば良いと考える人も多いであろう。

そこで本研究は、初等教育学科の大学生を対象とした「体育基礎実技Ⅱ」の授業において、正しいCPRスキルのうち胸骨圧迫に注目して、学生のBLSに関する知識や技能の現状を把握するとともに、授業で得た学修効果を報告する。その結果をもとにBLSに関連する効果的な授業方法について検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 対象者

本研究は、東京家政大学初等教育学科の2年次科目「体育基礎実技Ⅱ」を受講している学生10名と児童教育学科4年生4名、合計14名を対象とした。

(2) 2025年CPRガイドライン

CPRガイドラインはアメリカ心臓協会（American Heart Association：AHA）により5年ごとに改定がなされている¹⁾。2025年10月の改定によると、2020年版からの大幅な変更がないものの、人工呼吸を含む心肺蘇生法の重要性が引き続き強調されている。成人に対する胸骨圧迫は、2020年版と同様に垂直方向に5cm以上の強さで、1分間に100～120回のテンポで「強く、速く」行うことが推奨されている。そのテンポは速すぎる場合には十分な圧迫、胸郭の完全な戻りが得られず、遅い場合には十分な圧力がからないため、いずれも脳への血流の確保が困難となる。そのため、30回の胸骨圧迫を約18秒で行うことが推奨されている。また、小学生に対しては成人と同様のCPRとAEDを実施しなければ救命の機会を逃す可能性がある。CPRは8歳以上かつ25kg以上を成人として扱い、AEDの電気ショックについては、就学年齢以上は成人モードで行うと示されている。

(3) 授業の内容

授業内容は、実技授業の1週間前に「体育科教育法」の授業の中でBLSに関する講義を100分1コマ実施し、CPRの基礎知識を学修した。実技授業は2025年10月31日（金）1，2時限に実施し、AHA認定BLS FACULTYの資格を有する教員1名、AHA認定BLSインストラクターを有する助手1名および専任教員1名の合計3名が担当した。本研究でデータ収集の対象となった学生が使用した蘇生訓練人形は、図1に示すLaerdal社製レコーディングレサシアン（フィードバック機能のある人形）であり、データ取



図1. データを収集した学生が使用した蘇生訓練人形



図2. データ収集しない学生が使用した蘇生訓練人形



図3. 使用した訓練用AED（フィリップス社製）

6. シミュレーショントレーニングを実際にやってみよう

目の前にいたあなたはCPRを担当。

- ① 職員室の出来事です。校長先生が胸を押さえて倒れました。心臓検査の症状です。校長先生は左の胸に体内埋込式除細動器を入れていますが、AEDは職員室の外の壁にあります。ここからどのようにしますか？
- ② 6年生2クラスの水泳の授業中です。水に入っている先生4名、陸上監視の先生4名がいます。女子生徒が水の中に沈んでいるのが見えました。陸上監視の先生が1名、笛を鳴らし、プールサイドに生徒を上げる指示を出し、フロート（ビートの大きいもの）をプールに持ってくるように他の陸上監視の先生に指示を出しました。生徒がプールサイドに上がると同時に沈んでいる女子生徒をフロートに載せ、プールサイドに引き上げました。AEDはプールサイドに持って来てあります。ここからどのようにしますか？
- ③ 7月下旬、教室で国語の授業中に窓側の男子生徒が真っ赤か~~な~~顔をしてぐったりしています。汗はかいていません。呼吸もしていないように見えます。ここからどのようにしますか？
- ④ 廊下での出来事です。走っていた男子生徒が教室から出てきた女子生徒とぶつかり、女子生徒が壁に頭をぶつけて倒れました。声をかけても反応がありません。意識確認をすると反応はなく、脈と呼吸を確認したら両方あった。ここからどのようにしますか？

図4. シミュレーショントレーニングの内容

集対象外の学生が使用した蘇生訓練人形は、図に示すLaerdal社製レサシアン QCP⁷⁾であった。AEDは図3に示したフィリップス社製のAEDトレーナーを使用した。これらの人形を用いてトレーニングに取り組んだ。

実技授業は、人形1体に対して学生が3～4名、100分1コマの授業時間内に、創傷についての説明、直接圧迫止血、間接圧迫止血の実技を実施した。意識のない傷病者に出血がある場合には、止血を優先してからCPRを開始することや事前の安全確認の重要性について説明した。その後、CPRの手順の確認、正しい胸骨圧迫の方法、AEDの使用方法について説明し、指導者によるデモンストレーションを実施した。続いて、学生が交代で一連の動きを練習し、シミュレーショントレーニングを行った。シミュレーショントレーニングの内容は、図4に示す通りであった。1名がCPR担当、1名がAED担当、グループの他の学生が119番通報、プライバシー保護や周囲との連携を取る役割を担った。全員がすべての役割を経験できるように取り組ませた。

(4) 倫理的配慮

対象者には、本授業における授業の内容、データ収集する実施項目および調査目的を口頭で説明した。個人情報の守秘義務などについて説明し、授業で得られたデータを成果発表に用いる際には個人が特定されない形式で公開することを伝えた。その上で、同意が得られた学生のみにデータ収集を実施した。

(5) 分析方法

授業前後に30回の胸骨圧迫を実施し、各圧迫の強度を1回ごとに記録した。30回の圧迫の強さの平均値を算出し授業前後で比較を行った。比較には対応のあるt検定を用い、有意水準は5%とした。同様に30回の胸骨圧迫に要した時間を測定し、授業前後で比較し、有意差の有無を検討した。

3. 結果・考察

(1) 記録紙（データ）の見方

データの見方について説明する。図5の記録紙では、下部にある2本の横線が圧迫の強さを示し、上のラインは3.8cm、下のライン5.1cmに規定されている。また、縦のラインは5秒ごとに長い線が引かれており、圧迫の強さを示すラインの部分には1秒ごとに線が引かれているため、圧迫時間が計測できるようになっている。

(2) 胸骨圧迫のデータ

図5は授業を受講する前の学生が、今までに胸骨圧迫を「学んだ」、「知っている」、「研修を受けた」などの経験を有する状態で胸骨圧迫30回を実施したデータを示した。下向きに圧迫の状態が記録されている。図5の授業受講前のデータによると、今回対象とした学生の1例ではあるが、胸骨圧迫の強さが非常

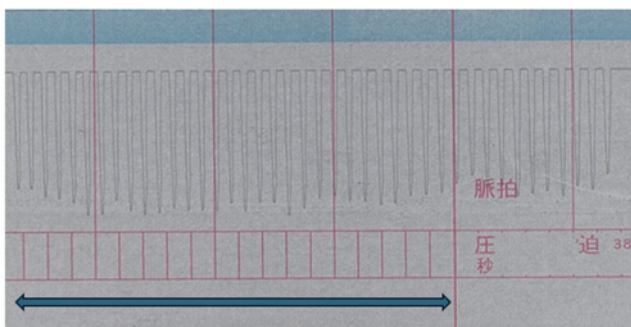


図5. 授業受講前の30回の胸骨圧迫のデータ

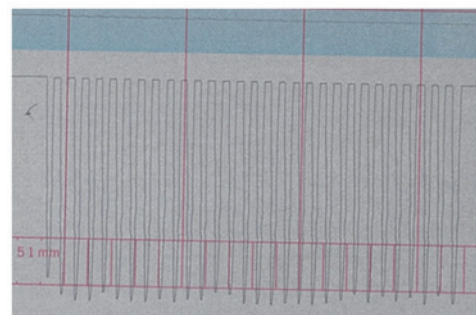


図6. 授業受講後の30回の胸骨圧迫のデータ

に弱く、圧迫の深さが3.8cmに達していないことが分かる。2,009年までの胸骨圧迫は4～5cmの圧迫を推奨していたが、現在は5cm以上が推奨されていること¹⁾から、本事例の圧迫の強さは不十分であることが分かる。また、胸骨圧迫時にカウントを行っていなかったため、30回を超える41回の圧迫が実施されていた。そのため比較的強く圧迫できていた前半30回を解析対象データとして採用した。その30回の圧迫時間は19秒であった。図6は授業を受講した後の胸骨圧迫の強さの結果を示しており、5cm以上の圧迫が可能となっていることが確認できた。圧迫時間についても18秒で実施できていた。これらの結果から、ある程度大きな声でカウントしながら胸骨圧迫を行うことで、圧迫回数、圧迫の強さ、圧迫時間のいずれも適切に修正、改善ができる可能性が示唆される。

図7は授業受講前に「しっかり押して、しっかり戻す」胸骨圧迫ができていなかった学生のデータである。AHAガイドラインでは胸骨圧迫において「しっかり押して、完全に戻す」ことの重要性が強調されている¹⁾。連続した胸骨圧迫をすることで脳への血流が生じるが、圧迫の強さが不十分、圧迫後の戻しが不完全である場合には、十分な血液循環が得られないことが報告されている²⁾。

図7に示す1例では、四角で囲った部分に「ジャミング」と呼ばれる状態が認められた。胸骨圧迫の際に肘を曲げたり、腕の力のみで押ししたりすると生じる現象である。授業受講後データでは、同一学生に対して、単に圧迫回数を数えるだけでなく、カウント方法にアクセントをつけるように個別に指導し、圧迫後に正しく胸部を戻す動作を意識させた。その結果、圧迫の戻しが改善され、「ジャミング」が修正されたと考えられる。30回の圧迫時間に要した時間も授業受講前の20秒から授業受講後には18.5秒に短縮、修正されていた。

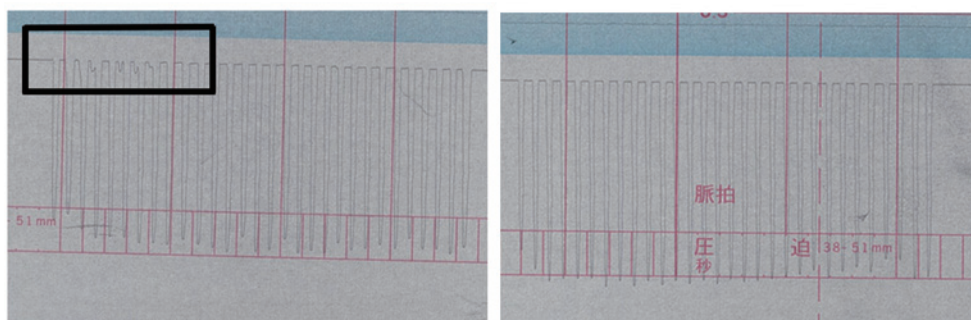


図7. 授業前の胸骨圧迫の戻しの悪い結果、授業後では戻しが修正された1例

(3) 胸骨圧迫の強さと時間

今回解析対象となった学生は14名であった。授業前の胸骨圧迫の強さは 3.60 ± 0.59 cm（平均値±標準偏差）であり、授業後では 4.26 ± 0.49 cmであった（図8、表1）。授業前後の胸骨圧迫の強さの比較には対応のあるt検定を用いた。有意水準は5%とした。その結果、授業後の胸骨圧迫の強さは授業前と比較して有意に増加していた（ $t(13)=4.84, p<0.001$ ）。なお、授業前後を通して実際に5cm以上の胸骨圧迫が可能であった学生は表1の中で、数値にマーカーをかけて示した2名であった。看護学校的女子学生が体格に関係なく、圧迫の強さが5cmに達することができなかったという報告もあるが⁵⁾、今後この授業方式で体重のかけ方や姿勢の改善などができれば、多くの学生が適切な圧迫の強さに到達できる可能性があると考えられる。

一方、14名の30回の胸骨圧迫にかかった時間は、授業受講前は 18.45 ± 1.84 秒（平均値±標準偏差）、授業受講後では 18.38 ± 0.81 秒であった（表1）。同様に対応のあるt検定を用いて比較したが、有意な差は認められなかった（ $t(13)=0.84, p>0.05$ ）。

これらの結果から、正しい胸骨圧迫の位置および垂直方向への圧力のかけ方を体験的に学修し、カウントによるコントロールや視覚的なフィードバックを用いることによって、学生自身が胸骨圧迫技術を理解

し、修正できる可能性が示唆された。そのためには、適切な「コツ」を伝えられる指導者が必要で、指導者自身も正確なCPRテクニックを学び、修得する必要がある。

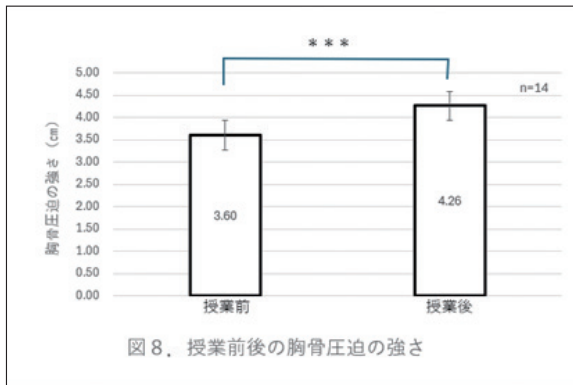


図8. 授業前後の胸骨圧迫の強さ

表1. 授業前後の胸骨圧迫30回の強さの平均値 (n = 14)

	前圧迫強度	後圧迫強度	前圧迫時間	後圧迫時間
1	3.0	4.6	19.5	18.8
2	3.7	4.6	16.7	18.1
3	3.7	4.2	16.3	17.8
4	3.7	4.7	16.6	17.6
5	3.9	3.8	19.2	18.7
6	4.7	5.0	20.1	18.8
7	3.7	3.6	22.3	20.9
8	3.2	4.0	19.1	18.1
9	3.1	4.0	17.5	18.2
10	3.0	3.9	21.2	17.9
11	3.3	3.7	17.3	18.0
12	2.8	4.2	17.6	18.1
13	4.7	5.2	16.8	18.2
14	3.9	4.1	18.1	18.1
平均値	3.60	4.26	18.45	18.38
標準偏差	0.59	0.49	1.84	0.81

(4) 胸骨圧迫姿勢

図8は胸骨圧迫の練習をしている時の姿勢を撮影したものである。左は授業受講前の圧迫姿勢であり、蘇生訓練人形に対して斜めに力を加えている様子が確認できる。このような斜め方向からの胸骨圧迫は、肋軟骨骨折の原因となる可能性があり²⁾、十分に強く圧迫するのは難しくなる。実際の救命現場では胸骨圧迫によって肋軟骨骨折が起きたとしても、人命救助のためには最優先で胸骨圧迫は続けなければならない。しかし、肋軟骨骨折によって圧迫の感触が変化し、適切な圧迫が維持できなくなるため、斜めに圧迫するのは避けたい。筆者の指導したインストラクターの中にも、実際のCPR中に肋軟骨骨折をさせた経験を持つ方がいる。骨折した瞬間から圧力の感覚が分からなくなったと話していた。

一方、右図は授業受講後の圧迫姿勢であり、蘇生訓練人形に対して垂直に圧力をかけている様子が確認できる。これは授業において垂直方向に圧迫する重要性とその具体的な方法、姿勢を学修し、どのように圧迫すべきかを身体的に掴めたからであると考えられる⁸⁾。

以上のことから、胸骨圧迫を指導する時には「胸の中央に手を重ねて置いて圧迫しましょう」といった簡易的な指示ではなく、胸郭の構造、正しい心臓の位置、胸骨の剣状突起を圧迫した時に起きる弊害についても指導する必要がある。その上で、胸骨圧迫の正しい圧点を理解させ、垂直圧で圧迫できる方法と姿勢、動作を体系的に指導することが重要である。さらにフィードバック機能を備えた蘇生訓練人形を用いて、実際にどの程度の体重をかける必要があるのかを体験的に学修することにより、5cm以上の圧力の強



図9. 授業受講前後の胸骨圧迫姿勢の変化

さで、アクセントのあるカウントをしながら、適切なペースで胸骨圧迫を実施できるようになると考えられる。

4. 結論

本研究は、初等教育学科の大学生を対象とした「体育基礎実技Ⅱ」の授業において、正しいCPRスキルのうち胸骨圧迫に着目して、学生のBLSに関する知識や技能の現状を把握するとともに、授業によって得た学修効果の結果よりBLSに関連する効果的な授業方法について検討することを目的とした。

フィードバック機能のある蘇生訓練人形を用いてトレーニングを行った結果、授業前と比較して胸骨圧迫の強さは有意に向上し、より強く押せるようになった ($p < 0.001$)。一方、圧迫時間については有意な差は認められなかったが、理想的な圧迫時間に修正傾向が見られた。これは正しい胸骨圧迫の位置および垂直方向への圧力のかけ方を体験的に学修したこと、圧迫の強さや速さを視覚的に確認しながら実施できた効果であると考えられる。

これらの結果から、BLSに関する効果的な授業方法は、学生自身が行った胸骨圧迫の結果を視覚的にフィードバックとして確認し、その場で修正や改善ができる形での学修環境を取り入れることが重要である。このような授業展開は、正確な胸骨圧迫の技能習得を促進し、教員として現場に立った時の救命活動への自信と実践力の向上につながると考えられる。

謝辞

今回の「救急処置法」の授業に、フィードバック機能付きの蘇生訓練人形をレンタルさせていただきました国際救命救急協会に感謝を致します。

引用・参考文献

- 1) American Heart Association, アメリカ心臓協会, CPRおよびECCのガイドライン, 2025. https://cpr.heart.org/-/media/CPR-Files/2025-documents-for-cpr-heart-edits-posting/Resuscitation-Science/JN1576_JA_Hghlights_2025ECCGuidelinesFinal_251021.pdf (2025年12月26日閲覧)
- 2) American Heart Association, (2021) 「BLSインストラクターマニュアル AHAガイドライン 2020 準拠」 シナジー
- 3) 僕たちはなぜ『#命つなぐアクション』に取り組むのか, <https://sports-for-social.com/sports/f-marinos-202203/> (2025年12月26日閲覧)
- 4) 道路交通法, <https://hourei.net/law/335AC0000000105>, (2026年1月6日閲覧)
- 5) 入江浩子, 看護大学生の効果的な心肺蘇生に向けて—心肺蘇生実施者の胸骨圧迫体勢, 身体的特徴と胸骨圧迫深度との関連—, 国際医療福祉大学学会誌, 第26巻2号 (2021)
- 6) 高等学校学習指導要領解説保健体育編, https://www.miyazaki-sports-shido-center.jp/link/document/documents/1407073_07.pdf (2026年1月6日閲覧)
- 7) Laerdal Medical, https://cdn.laerdal.com/downloads/f7199/LMJ-MC-0001_LAQ CPR_R01-2404.pdf (2025年12月30日閲覧)
- 8) 岡田昌史, 萱島 駿, 疑似目標値を用いた救急救命のための胸骨圧迫運動教示とその評価, 日本機械学会論文集 (C編), 79巻800号 (2013-4)
- 9) 体育活動時等における事故対応テキスト～ASUKAモデル～, https://www.city.saitama.lg.jp/003/002/013/002/p019665_d/fil/asuka.pdf (2025年12月20日閲覧)
- 10) 突然死の予防に向けて, https://www.jpnsport.go.jp/anzen/Portals/0/anzen/kenko/jyouhou/pdf/totsuzenshi/22/totsuzenshi22_2_1.pdf (2025年12月26日閲覧)

幼稚園教育実習における事前事後指導についての検討

—不安感軽減に向けた感情表出ワークの取り組みから—

A Study on Pre, Post-Practice Guidance in Kindergarten Teaching Practice -Emotional Expression Activities to Reduce Anxiety-

子ども支援学科 小島 好美・河野 崇・小里 直通

1. はじめに

幼稚園教諭免許状取得にあたっては教育職員免許法施行規則（1954）の「教育実践に関する科目」にある「教育実習」を履修することが定められている。実際の幼児教育現場で体験を通して学ぶ教育実習の目標については教職課程コアカリキュラム検討会（2017）の報告書において次のように示されている。「教育実習は、観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である。一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける。」この目標を掲げ各学生は幼児教育の現場に赴き学びを重ねていくことになる。

本学科では2年次に保育実習Ⅰとして保育所、施設における実習がそれぞれ12日間実施される。そして、3年次に保育実習Ⅱ（保育所12日間）、保育実習Ⅲ（施設12日間）を選択、どちらかを履修して保育士資格取得に向けて取り組む。最終学年である4年次には4週間の幼稚園教育実習（以下、教育実習）の履修を経て幼稚園教諭一種免許状取得となるのだが、2,3年次に保育実習を経験したとはいえ、実習期間が最長となる教育実習への不安や学生それぞれの過去の経験から生じられる懸念事項は多様であることが事前指導における質疑や、リアクションペーパー、授業中の学生の表情から捉えることができた。

教育実習事前指導では、実習中のマナーや身だしなみへの指導、提出書類の確認と期日厳守の指導、実習日誌の配付と書き方の確認、また、4週間の中で部分実習、責任実習に取り組むうえでの指導案の立案、書き方の指導と現場へ送り出すまでの指導内容は濃密であり、学生自身もすべきことを自覚しているが故、プレッシャーも高まっていく傾向があった。このように心配、不安、ストレスにかかわるネガティブな感情を抱えている。学生の実態を把握し、学生理解をベースとした授業展開が教育実習に対する意欲を高めていくために必要なのではないか。このような学生の実態を捉えたとき、教育実習を想定した前述のような指導内容は必要だが、学生のネガティブ感情の軽減やそれぞれが抱える感情の整理、自己理解をすすめる時間を設けることは、その後の学習意欲向上につながるのではないかという問いが生まれた。

春田・野口（2025）は、人がもつ感情を表現することは気持ちを整理することの一助にもなるとし、筆記開示法によって不安が軽減されるかという効果を検討した。大学生22名のセッション参加者を分析対象に調査を行った結果、筆記開示法によって状態不安（一時的不安）が低下することが示唆された。また、特性不安（状態不安を喚起させやすい特性）の高低に関わらず、一時的に不安を和らげるためには筆記を行うことが有効であると述べている。筆記開示法とは、身体的・精神的健康の維持・改善を目的として、感情や思考を筆記によって構造的に開示するアプローチである。筆記開示法（expressive writing）と称される心理的支援アプローチの具体的な手続きは、自分のストレス経験に関する思考・感情を3日間～5日間連続で各日20分～30分程度筆記するものである（大石2020）。自分の思いや考えている内容を書き出すという行為には、内面にあるものを外に出して可視化することで認識を深めたり、感情を客観的に捉

える効果があると考えられる。

水本・外山(2023)は、感情を喚起させた出来事とその感情を他者に伝える「社会的共有」(socialsharing of emotion:SSE (Rimé et al.,1992))に着目し、その機能についてまとめている。感情の社会的共有は、情動を抑制する機能があるが、ネガティブ感情の共有に関しては感情の種類と聞き手の態度に依存する可能性があることを示唆した。つまり、共有する相手の態度によって情動が変動する可能性があることについて注意しなければならない。例えば、教育実習に対する悩みや不安を学生同士が共有すること、それぞれが負担のない範囲で共有、自己開示することについての効果はペアの相手によるということは大いにあり得る。しかし、相手も似たような悩みや不安を抱えていることが分かり、互いに受け止めることができる内容であった場合は、社会的共有がプラスに作用することが考えられるのではないだろうか。嶋倉・宮本(2013)は大学生男女300名を対象に自己開示による孤独感低下について調査している。このなかで、女性は自分と相手との自己開示の差を敏感に感じているが、相手からの自己開示はそれほど関係がなく、自分の自己開示が孤独感を軽減させると示した。

本稿では、自分の思いや考えている内容、悩みや不安をアウトプットする感情表出ワークを取り入れ、他者と共有することは不安軽減につながるのか、またその後の振り返りはどのような意味をもつかを調査し、教育実習指導における事前事後指導の在り方について検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 対象者

本研究の対象者は本学科2025年度教育実習履修者104名のうち「教育実習指導(幼)」を履修し実習前事前指導第4回授業内30分の感情表出ワークと、実習事後第8回授業内30分のフィードバックワークに取り組み、実習事後第14回提示のアンケートを回答した102名の女子学生である。102名の対象者は約30人の3クラスに分かれて受講している。

(2) 調査方法

調査方法は筆記開示法を参考とし、授業の限られた時間内で実施できるよう対象者に負担のない方法を考慮したうえで実施した。筆記開示法(エクスプレッシブ・ライティング)は、1日20分~30分を3日間~5日間連続して、自分の悩みやネガティブな体験について思うがままに紙に書き出すという方法だが、対象者の状況に合わせるかたちで第4回授業内(実習前)に実施する方法をとった。ここでは、筆記開示法を援用し実施したことを記しておく。

感情表出のワークシートはB5コピー用紙を横に使い作成したものである(図1)。このワークシート(学生には分かりやすく「モヤモヤワーク」という伝え方をした)の配付前には「実習に対して思っていること考えていることをどのような内容でも書いていい」「今思っている素直な気持ちを書いていい(例えば、眠たい、お腹がすいたなども含む)」「書いた後に周りの人と共有する時間をもつので書きたくないことは書かなくていい」これらについて丁寧に説明を行い実施した。自分自身の感情を書き出す時間約15分、周囲と共有する時間約15分間、合計30分ほどのワークである。これを第4回目の授業で実施、その後、実習を終えてから第8回目の授業では、実際に書いた不安や気持ちが実習を終えて「①どのように変化したか」「②その理由」を記入する時間を15分間、書き終わってから周囲と共有する時間を15分間設けた。第14回目の最終授業ではまとめとして「モヤモヤ(感情表出)ワークを行ってどうでしたか?」というアンケートを実施した。



図1. 感情表出ワークシート

3. 倫理的配慮

すべてのワーク実施に際して説明を行い、データ採用の際は個人が特定できない扱いと研究以外に使用せず、得られたデータは厳重に保管し守秘が約束されることを伝えた。また、データとして扱われたくない場合はその意向を尊重すること及びその際に不利益を被ることはないことを説明したうえで承諾が得られたデータのみを採用した。

4. 結果と考察

感情表出ワークのワークシートを概観すると学生の教育実習前の感情として、「指導案が作成できるか」「責任実習をやり遂げられるか」「歌のピアノ伴奏ができるか」「担当教諭との人間関係は大丈夫か」「体調を崩さないか」「睡眠時間は確保できるか」「パソコンの書類（日誌や指導案）作成は上手くできるか」「子どもたちと仲良くなりたい」「クラスの子と何をして遊ぼうかな」など、教育実習において学生としてやり遂げるべきこと、課せられる課題に対しての不安や心配な内容の具体が多くを占めていた。割合は少ないもの子どもたちとの関わりを楽しみにしている内容も捉えることができた。

また、配付前の「今思っている素直な気持ちを書いていい（例えば、眠たい、お腹がすいたなども含む）」という筆記開示法に基づく説明に伴ってか、実習に関すること以外にも「やることがいっぱいどうしよう」「実習中のアルバイトを休むけど経済的に大丈夫か」「就職活動はいつから始めればいいのか」「終わったら好きなことが待ってると思って頑張る」「今から毎日暑くてこの先体力もつかな」など率直な思いも書き出されていた。実際の感情表出ワークにはどのような書き出しがあったか、データの具体例(1)～(4)を図2-1、図2-2、図2-3、図2-4に示す（掲載については、4名の学生に承諾を得ている）。

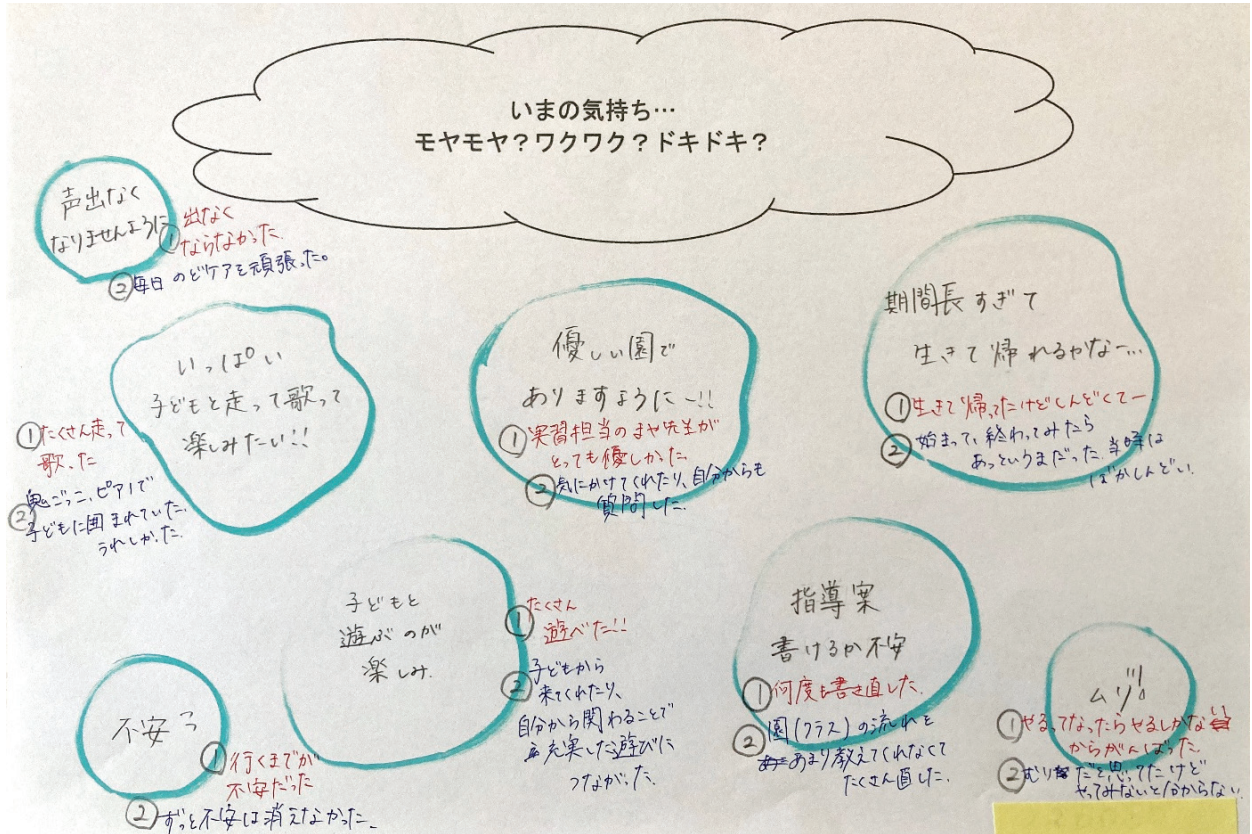


図2-3 感情表出ワークシート具体例 (3)

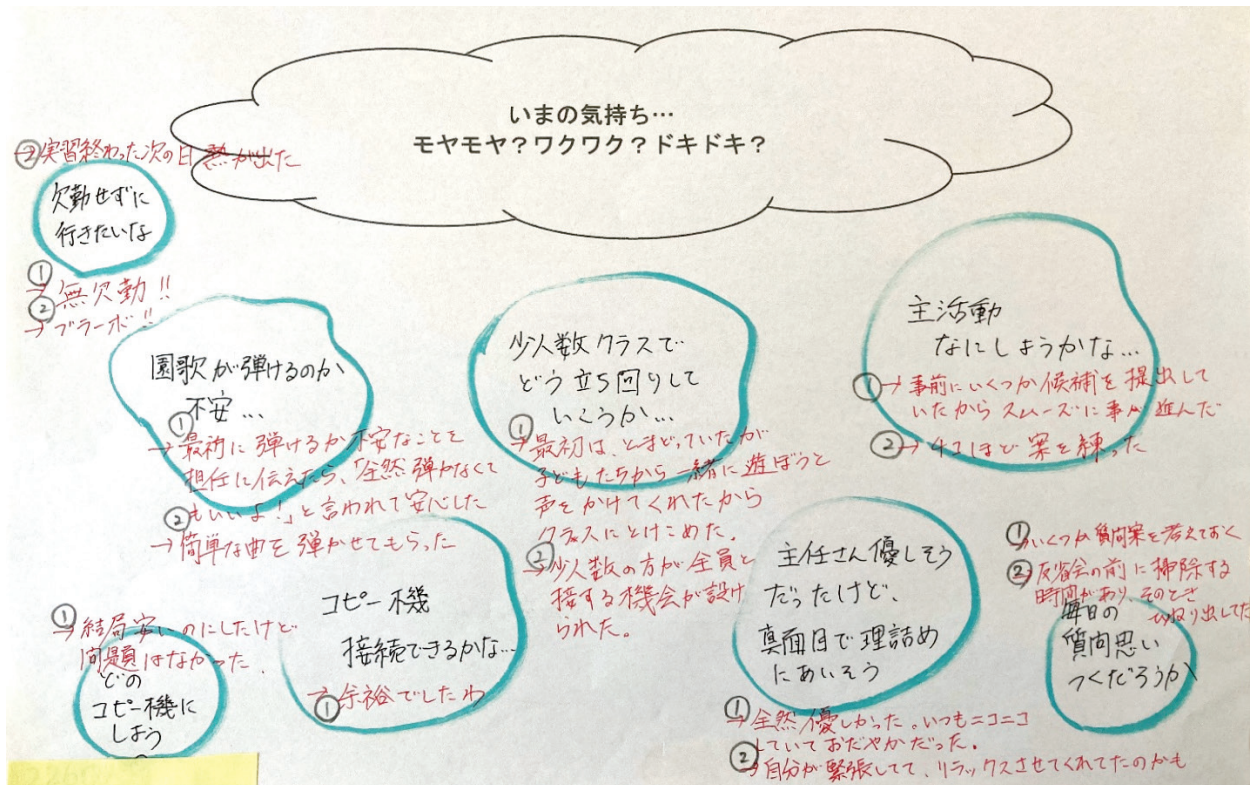


図2-4 感情表出ワークシート具体例 (4)

感情表出ワークシート具体例(1)～(4)(図2-1, 図2-2, 図2-3, 図2-4)の記述内容の①と②の番号にある内容は、実習後第8回の事後指導授業内でのワークによる追記であり①の内容は、実際の教育実習を終えて、実習前に抱いていた思いがどのように変化したか、不安に対して実習を実施してみてその気持ちはどうなったかを書いている。そして②の内容は、①の思いや気持ちになったのはなぜか、その理由として考えられることを書いている。

実習前には気持ちを書き出すワークを実施し、それを他者と共有した。実習後には実際に実習を経て実習前に書き出した気持ちはどのように変化したか書き出すワークを実施し、それを他者と共有していった。最終授業において「モヤモヤワーク(感情表出ワーク)を行ってどうでしたか?」というアンケートを実施した。学生の回答は表1-1、表1-2の通りである。

まず、実習前第4回授業におけるワークではワークシートにある雲型の枠の中に現在の思い、不安、悩み、様々に考えていることを率直に書き出していった。特に躊躇したりする様子はなく各々ペンを走らせ黙々と記入する姿があった。その後、近くの者同士で共有する時間を設けていった。

学生は「書く」というアウトプットを通して、「自分の考えていることを可視化したことで、気持ちの整理をすることが出来た(表1-1No.19)」「自分の中で何がもやもやしていたのか、紙に書き出したことで明確にすることができた(表1-1No.34)」「自分が不安に思っていることを書き出すことで、何が不安なのか目に見えて分かるのが良かった(表1-2No.65)」という思いをもつ姿が捉えられた。それぞれが抱く不安や悩みが「書き出す」ことを通して具体的になり、かつ自分の外へ出すことで一旦、内面にあった気持ちと距離をとり客観的な理解に至っていることが分かる。

自分の不安や悩みの正体をはっきりしたことは自己課題の明確化、自己課題への理解につながっていた。「自分の中にあるもやもやした気持ちが可視化されたことで、何がどう嫌なのかが分かり、次の行動に繋がりました(例えば、ピアノが嫌→弾けないから→毎日30分練習しよう)(表1-2No.87)」など、明確になった課題に対してどのようなことをしなければならぬか、準備できることは何かと具体的な対応策を探そうとする様子にもつながっていた(表1-2No.52, No.66, No.85, No.88他)。

更に、このワークシートをもとに今の気持ちを周囲と共有したことにより「自分のもやもやが友達と同じもやもやだったり、友達も同じように実習に対して不安に思っていることを知れて、自分だけじゃないんだ、がんばろうと前向きな気持ちになれてとても良かった(表1-1No.5)」「周りのみんなも同じような不安を抱えていることを知って、自分だけではないから頑張ろうと思えた(表1-1No.10)」「自分の不安なことを言語化し、まわりと共有できたことで『自分一人で悩んでいた訳じゃない』と安心することができた(表1-1No.14)」というように、漠然と悩んでいた様子から頑張っていこうという意欲や、このような気持ちでいるのは自分だけではないという安心感をもつ様子が変わっていった。「教育実習」という共通する通過体験への各々の認識を確認し合ったり、無事に行うための準備や心構えを共に考え、相談し合う経験がこの感情表出ワークによって生まれ、安心感や前向きな気持ちへの変化に至ったと考えられる。内容としては極めて少ないが、このワークがなくても不安を自分で解決していくタイプだが不安が軽減される人も多いと思うという回答もあった(表1-2No.86)。

この感情表出ワークの主体は学生であり、一人ひとりが自分の「今」と近い未来に待ち受ける「教育実習」を結び付けて考えを巡らせる点が非常に意義深いと考える。実習指導におけるスタンダードな授業内容はそのほとんどが、実習を無事に行うために必要な情報を学生が受け取っていくスタイルであり、実習という非日常をどう乗り越え、その中に学びを組み込ませていくかという極めて高いスキルを求められることを確認しながら進行していく。そのような中、「本当にできるのか」「これもやりあれもやっていくのか」というネガティブな気持ちになるのだろう。このワークには、こうした状況を一旦緩めありのままの感情を表に出す行為によって認識を変容させていく作用があると上記の結果から明らかになった。

表1-1 感情表出ワークシート実施後アンケート記述内容 (1) ※ランダムナンバリング

1	もやもやを表出できたことで明確化できたり、振り返ってこんな風に思っていたのだと分かったり実際どうだったかを見比べることができました。	16	自分の考えがまとまった	31	嫌なことを書き出せてよかった
2	自分の中にあっただけの小さな悩みや普段は言えないことを言う機会になって、少しスッキリしました	17	実習前に感じていたもやもやが、実習を行ってみて全くモヤモヤに感じな方またと振り返ってみて感じることができました。	32	自分を客観的に見つめ直す事ができ、不安を少し解消できたと思う。友人とも共感できた。
3	自分の思っていることがどう変化しているかをみえるかできたので良かったです。	18	自分がどのような気持ちを持っているのか文字にすることで整理することができたことが良かった。また、友達と共有して心配や不安は自分だけじゃないと知ることが出来て凄く心強かった。	33	実習前の不安をクラスメイトと共有することができ、少し気が楽になりました。
4	実習前は不安と緊張でナーバスになることが多いのもやもやを紙に書いて自分がどんなことに不安な思いを抱えているのか目に見えていいと思う	19	自分の考えていることを可視化したことで、気持ちの整理することが出来た。	34	自分の中で何がもやもやしていたのか、紙に書き出したことで明確にすることができた。
5	自分のもやもやが友達と同じもやもやだったり、友達も同じように実習に対して不安に思っていることを知れて、自分だけじゃないんだ、がんばろうと前向きになれてとても良かった。	20	事前に吐き出すことで、周りと同様とねと言い合えたので良かったです。自分の思っていることをなかなか口に出せず、溜め込んでしまうと、ストレスになってしまい、実習がさらに嫌だなと感じることが多いけれど、モヤモヤワークで、素直になることができました。	35	同じような気持ちを感じている学生がいることを知れて安心しました。レスポンスなどを用いて似た気持ちをもつ人の割合などが知れたらもっと面白く、安心できる人もいるのかもしれないと感じました。
6	実際に言葉にすることで実習への不安や緊張を自分自身で自覚し周りと共有できたことが実習に向けての気持ちの切り替えにもなりました。	21	欠席したため事前に行えなかった。	36	みんな同じ不安な気持ちを抱えていると知ることができて、孤独感を軽減することができた。
7	自分の漠然とした不安を文字化することで、どのような対策をするべきか考えることが出来た。また感情の整理も行うことが出来たのではないかと思います。	22	もやもやを書き出して、他の人と共有したことで他の人も同じようなもやもやを抱えていることがわかり、少し安心しました。	37	みんな同じように思っていて少し安心したところもあった。
8	周りも同じような不安を感じている事を知れて気が楽になった。	23	書き出すことで自分の中の思いを視覚的に捉えることができ、気持ちの整理をしやすくと感じました。また、その思い他学生と共有することで、少し安心に繋がった面もありました。	38	実習に対する思いや日頃の思いを吐き出したり共有したりすることができてよかった。普段話さない友達と話す機会になった。
9	自分の思いを書き出しそれを共有することで同じ気持ちをもっているのが自分だけではないと感じることが出来てよかった。	24	文字に書き出すと自然と整理されて気持ちが楽になる。	39	心の中で思っていたモヤモヤを書き出し、友達と共有することで悩んでいたのは自分だけでなく似たようなことにモヤモヤしている友達を見て頑張ろうと思えた。
10	周りのみんなも同じような不安を抱えていることを知って、自分だけではないから頑張ろうと思えた。	25	自分が不安に思っていることを言葉にして書いていくことでなにかふんなのかが目に見えて分かり、そのもやもやを消すためにどんなことができるか考えることが出来ました。	40	もやもやした気持ちは自分だけではないことを知れたので良かった。
11	実習前に自分が感じていることを文字に起こして同じ気持ちでいる友達と一緒に共有することで、気持ちが少し楽になった気がしました。実習後のワークの時も同じく、文字に起こすことで自分の気持ちがよくわかりました。	26	文字に起こしてその不安を友だちと共有することでみんな思っていることは同じだと少し気持ちが楽になりました。	41	ワークを実践する前は、漠然とした不安でしたが、ワークを行い、明確になり、すべきことが分かって良かったと思いました。
12	自分が不安に思っていることと友だちが思っていることが一緒だったので、少し気が楽になりました。紙に書いて友だちと共有することができたのは良かったです。	27	私は普段でも気持ちを文字に起こすことはしないので、新たな自分の気持ちを視覚的に見ることができました。	42	実習前にもやもやを考えることでそこについて考える時間が増えて準備ができるので実習中のもやもやはいつもより少なくなったと感じました。
13	自分が何に対してもやもやしているのかもわからなかった時に、紙に書くことで視覚化できてその気持ちをみんなと共有することがとても良かったです。自分だけではないと思えました。	28	実習前に考えていたことは、実習中は思い浮かばないくらい毎日が必死だったのですが、実習後に見てみると少し懐かしく感じた。	43	実習に対して不安な気持ちが大きかったが、友人たちとその思いについて話したことで、不安な気持ちに前向きになることが出来た。
14	自分の不安なことを言語化し、まわりと共有できたことで「自分一人で悩んでいた訳じゃない」と安心することができた。	29	言葉で視覚化して振り返ってみると、自分の成長を大きく実感できたと思った。分からないことが多く、不安が占めていたけれど、いざ終わってみると、大丈夫だよと過去の自分を抱きしめなくなった。周りとも共有したことで抱えているもやもやは自分1人じゃないんだと実感できた。	44	自分が何に不安があるのかを整理できたと思います。
15	可視化することで、自分の中で不安に思っていることが何なのかより明確にわかった気がしました。実習を終えて改めてその文字を見た時は、過ぎたことなので全然大丈夫だったと思えます。	30	モヤモヤしていた部分は多くあったが、実習が終わり振り返ってみるとその不安はすぐに解消できていたり、書き出して試みてこのモヤモヤを消すためにはどのように解決していくかを対策できたので良かったです。	45	自分が今どんな不安を抱えているのかを明確化でき、その不安に対してどのような準備をしていけば良いか考えるきっかけとなりました。

表1-2 感情表出ワークシート実施後アンケート記述内容 (2) ※ランダムナンバリング

46	自分の悩みを文字に書き出して、今何に悩んでいるのかを明確化できたので少しスッキリできた	65	自分が不安に思っていることを書き出すことで、何が不安なのか目に見えて分かったのが良かった	84	自分の上手く言葉にできていなかったことを書き出し、周囲の人と発表し合う中で自分だけではなくみんなも頑張ろうとしているんだと改めてわかって心強くなった。
47	事前指導ではネガティブなことを書いてたことが多かったが、実習を行った後を考えてプラスのことが多かったと感じました。	66	自分がなにに不安を抱えているのか考える時間が設けられたからこそ、どうしたら不安に思うことが少しでも減らせるか考えるきっかけになった。	85	もやもやを文字におこしたことで、自分が何に対して不安に感じているのかが分かり少し安心した。実習前までに準備しておけば、不安が減るものもあったのでその対策ができた。
48	不安を書き出し、仲間と話し合うことで少し不安が和らいだ。	67	思っていることを書き出すことによって不安なところが明確になり、準備しようという気持ちになった。	86	私は、不安なことがあってもあまり感情が左右されたりせずに、自分で解決できるのであってもなくても問題なかったですが、ワークをやり、声に不安を出し共有することで、不安が軽減される人も多いと思いました。
49	学生同士「もやもや」を共有できたことで、実習に対する不安が減少した。	68	知らない環境が苦手な私にとって、実習園に行くことがまず何よりも怖かったので、それを言葉にするのは難しいのですが、不安と言っても漠然とした不安でしかなかったものを、何が不安かというのを少し考えられた気がします。	87	自分の中にあるもやもやした気持ちが可視化されたことで、何がどう嫌なのか分かり、次の行動に繋がられました。(例えば、ピアノが嫌→弾けないから→毎日30分練習しよう)
50	自分の中だけで留めるのではなく、友達と共有することができたので、思い悩んでいるのは自分だけじゃないんだと実感することが出来て、安心できたワークでした。	69	自分がその何かに不安を持っているのかを明確に見えらる化することで整理がつき、少し気持ちが楽になった。また、それに対して先生が、助言や、寄り添う言葉をくれたことで安心感にも繋がった。	88	実習が心配という抽象的な気持ちが強かったのですが、文字にしてみると具体的に何が心配なのかのわり、実習当日までももやもやしていることに自信を持ってよう行動することができたので、文字にしてよかったと感じました。
51	自分の考えを文字にすると自分の気持ちに素直に向き合うことが出来た。不安を言葉にすることはあまりないが、隣の人と共有し、互いに共感したり励まし合う機会があり、とても気持ちが楽になりました。	70	他の子ともやもやを共有することで不安が少しやわらいだと思えます。	89	素直な気持ちを書き出して客観的になれた
52	自分が何に対して不安を感じているのかが分かり、それに対するアプローチ方法を考えることができた。	71	自分の気持ちだけではなく、同じような気持ちをもった人達と分かち合うことができて少し安心できました。	90	もやもやは小さいことだったなと思いました。
53	漠然に「不安」と思っていたモヤモヤが視覚化され、モヤモヤの正体がわかり、また、それらに対策したことで、モヤモヤが軽減されました。また、他学生も不安を抱えていることが知れて、心が楽になりました。	72	もやもやを吐き出したのは良かった。もやもやしたまま実習へ突入したのもあった。	91	よかった。実習後にそれを振り返るのが楽しかった。改めて実習に対して振り返ることができたから。
54	不安はありましたが、もやもやを書いて口に出すことで、少し気持ちが軽くなりました。	73	変なことしか書いてなかった	92	実習前に感じていたモヤモヤは、実際に実習をしてみたら大した悩みでもなかったと感じました。何かをやる前は不安になるけれど、やってみたらどうかなるものだと思えるようになりました。
55	もやもやワークを通して、自分が何に悩んでいるのか、何を不安に思っているのかを可視化することができたり、その悩みや不安をお友達に話すことができたりしたため、実習への不安や悩みがすくなくなり、安心して実習に取り組むことが出来たのがすごく良かったです。	74	心配しすぎた	93	自分が実習に対して不安に思っていることを友だちと共有できたことで、がんばろうと改めて思うことができました。
56	実習前のモヤモヤが終わった後に全て解消されていたことがとても安心に繋がったり、前もって不安なことを共有できたのはとても良かったです。	75	不安を書き出すことで少し気が楽になり、もやもやに対して実習後に結果を書いた時はいい経験だなと思えた	94	自分が持っている不安を、他の人も持っているのだと知ることができて、安心した。
57	不安な気持ちを書き出し共有することで少し気持ちが楽になりました。また、実習後に振り返ってみると「考えすぎたな」と感じる部分があったため、今後不安を抱いた際は「考えすぎかもしれない」と考えを改めることができそうだと思います。	76	自分が悩んでいることを共有してみると案外みんな同じように悩んでいるということを知れて良かったです。	95	自分の不安なことが明確にわかり、それをクラスメイトと共有することで「人じゃない」と思うことができました。仲間がたくさんいると思って頑張れました。
58	頭の中で長時間ずっとモヤモヤしていることが多かったため、書き出すことで今自分が何に不安、モヤモヤを抱えているのかがよくわかったと思います。実習前は不安な気持ちを持つ学生さんも多いと思うので、これから持つだけで欲しいです。	77	行く前に感じていたもやもやがある程度当たっていて不安なままだった	96	自分の不安なことが可視化できたり、クラスメイトも同じような不安を抱えていることを知れて、少し安心した。
59	みんな同じ気持ちなんだなと思った	78	他の友達と意見を交換したことで自分だけではないと感じてよかった	97	モヤモヤしていること、不安なことを文字に書き起こしたことで、悩みの種が明確になり実習前に解決できそうなことが見つかったり、不安を吐き出したことで気持ちが軽くなったりしました。また、友達と共有することで悩んでいるのも不安に思っているのもひとりじゃないし、異なる実習先でも同じ時期に頑張る仲間がいるんだと安心に繋がりました。
60	もやもやしていたのが吹き飛ばぐらい楽しく実習を終えることができました。	79	自分以外の人がなにを考えているのかを知ることができて良かったと思う。	98	心の中にあるもやもやを書き出して、友達とも共有できたことで少しすっきりできました。
61	不安が沢山ある事が目で見えてわかった	80	言葉にする事で今の自分は何にもやもやしているのか理解できた。	99	自分の不安なことを整理することが出来てとても良かった
62	実習後に見返してこんなこと思ってたんだというのやっぱそうだよと納得できる項目どちらもありません。どちらも自分をお疲れ様といたわることが出来る事だったので良かったと思います。	81	なんとなく抱えていた不安を言語化することで、頭の中が整理されその不安と向き合ったり解決策を考えたりすることができたのでやってよかったワークだった	100	文字に起こしたことで自分の気持ちを自分でしっかり理解することができたと思います。また、クラスの仲間と共有したことで「自分だけじゃない」と思うことができ、安心することができました。
63	自分が実習前に考えていたことを客観的に見て振り返ることができた。自分がどういところか不安なのか、心配なのか書き出すことで、自分が何に取り組むべきなのか分かったため、とても良かった。	82	気持ちを言語化して不安を可視化できたから良かった	101	もやもやワークに書いた、自分が不安なことは意外と実習を行ったみると大丈夫で、頑張れた。
64	自分が本当は思っている不安なことが分かって、その不安を少しでもなくせるように準備などができて、やってよかったと思いました。	83	実習前のモヤモヤを友達と共有できて気持ちが少し軽くなった。	102	友達の悩みと同じだったりして頑張ろうと思えた

実習前第4回に感情表出ワークを実施し前向きな気持ちが少しずつ育まれるとともに、この実習をみんなで乗り越えようというような雰囲気も醸成されていった。

実習後第8回目授業では第4回に記入した感情表出ワークを返却し実習前に感じていたモヤモヤを振り返るワークを実施した。実際の実習を行ってみて①抱いていた不安や悩みに変化はあったか、変化があった場合②その理由は何か、①と②の記入はペンの色を変えるよう指示を出し取り組んでいった。まず①の内容を概観すると「経験してみたら心配することでもなかった」や「大丈夫だった」など実際の実習を終えたからこそその回答ではあるのだがポジティブな記述が目立った。「指導案が書けるか心配」というモヤモヤに対して、①「何とかなった」「何度も提出したが3回目でOKになった」「最初は苦戦したが担任の先生が相談に乗ってくれたので完成できた」など様々具体的な記述が見られた。また②変容した理由の記入はそれぞれがなぜそうなったのかという分析の視点をもって取り組んでいた。①や②の記入をすることで自己分析を通じた自己理解の意味をもつワークにもなっていた。事後指導における感情表出ワークの取り組みについては「言葉で視覚化して振り返ってみると、自分の成長を大きく実感できたなと思った。分からないことが多く、不安が占めていたけれど、いざ終わってみると、大丈夫だよと過去の自分を抱きしめなくなった（後略）（表1-1No.29）」や「実習前に感じていたモヤモヤは、実際に実習をしてみたら大した悩みでもなかったなと感じました。何かをする前は不安になるけれど、やってみたらどうにかなるものだと思うようになりました（表1-2No.92）」のように自己を認めていく思考や将来保育者として働いていくうえで様々な不安や心配を抱く場面に立ったときに乗り越えるための一つの考え方を得るようなワークになったと推測される。

5. 総合考察

本稿では、自分の思いや考えている内容、悩みや不安を教育実習前にアウトプットする感情表出ワークを取り入れ、他者と共有することは不安軽減につながるのか、またその後の振り返りはどのような意味をもつのか調査し、教育実習における事前事後指導の在り方について検討してきた。

学習前に感情表出ワークを取り入れ、実習前に漠然と抱いていた不安や悩みを「書き出す」という行為を通じ、一度自分と離して外に出すことでその気持ちの正体を具体的な内容として捉えることができていた。また、「ピアノ伴奏ができるかな」「責任実習の主活動は何をやるか」などの不安を感じていることを書き出すことは、自己課題の明確化につながり、それに対して今できることという不安解消の手立てを探すという思考を生み出していた。例えば、「年齢に応じたルールのある遊びを調べておこう」というように自分ごととして納得感をもった学びの姿勢が芽生える様子があった。また、不安や悩みを書き出した後の共有ワークでは、このような気持ちでいるのは自分だけではないという、周囲の状況を把握したからこそ緊張が和らいでいる様子がみられた。その後は実習に向けて履修者同士の横のつながりを感じながら頑張っていこうというような雰囲気が醸成された。

また、4週間の実習を終え、事後指導では実習前に感じていた不安や悩みについて振り返りを行っていった。実習前の不安や悩みが実習を終えてどのように変容したか、その理由はどのような内容かを考え書き出すことで自己を分析し、自己理解につながった様子が捉えられた。実習指導では日誌の書き方や指導案の立案、作成、模擬保育の実施などいわゆるスキル面の指導は欠かせない。決して簡単ではないこれらの指導内容を支えるベースとして感情表出ワークは有効になることが示唆された。学生たちが自分ごととして必要感をもち、かつ一人ではないという安心感を抱きながら実習へ向けた学びを重ねていけるような事前事後の指導の在り方が幼児教育現場での一人ひとりの教育実習を支えていくと考えられる。

6. 今後の課題

本研究の今後の課題について2点挙げる。1点目は、本稿では得られたデータを概観しその具体から感情表出ワークにおける学生の実態とデータの分析を行ってきたが、今後、アンケート結果について各記述内容をカテゴリーに分けて分析し、内容ごとの割合を出すなどの方法で傾向を探っていくことを課題とする。2点目は、実習事前事後指導には多様な内容が含まれ、指導方法も様々に創意工夫されている昨今である。特にグループワークを取り入れた授業展開についての現状と課題についての理解を今後更に深めていく必要があることを課題とする。

引用・参考文献

- ・榎本博明・清水弘司（1992）自己開示と孤独感 心理学研究63,2,114-117.
- ・藤崎真知代・松永あけみ・溝川藍・杉山雅俊・井陽介（2018）幼稚園教育実習を通じた学生の学び：実習指導の効果 明治学院大学心理学紀要28,33-47.
- ・春田深月・野口理英子（2025）特性不安の違いによる筆記開示法の効果に関する一考察 東京福祉大学・大学院紀要15,1,2,95-103.
- ・磯村正樹・鈴木裕子（2021）幼稚園における教育実習の課題と可能性－実習指導をする保育者の自己評価に着目して－ 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要6,105-112.
- ・水本有香子・外山美樹（2023）感情の社会的共有の機能に関する心理学的研究の外観 筑波大学心理学研究61,63-73.
- ・文部科学省（1954）教育職員免許法施行規則
- ・文部科学省（2017）教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会報告書
- ・大石彩乃（2020）筆記開示法の利用意欲を促進する要因の検討 感情心理学研究28,1,1-10.
- ・嶋倉唯・宮本正一（2013）自己開示と孤独感との関連 岐阜大学教育学部研究報告人文科学62,1,143-152
- ・清水秀夫・大濱孝子・熊谷崇久・植木史貴・吉井健人（2011）教育実習生がもつ本実習中の不安に関する考察 群馬大学教育実践研究別冊28,301-308.

保育者養成校における特別支援教育実習に向けた 事前実習の効果に関する研究（1）

A Study on the Effects of Pre-Practicum Training for Special Needs Education Practicum in Early Childhood Educator Training Schools(1)

子ども支援学科 阿部 崇・小里 直通・新井 豊吉・福水 道郎

1. はじめに

子ども支援学部子ども支援学科では、選択科目として特別支援学校教諭一種免許状の取得を可能とする教職課程を設けている。本学科の特別支援学校教職科目では、基礎的知識の習得にとどまらず体験的学習を重視した授業を展開している。一方、基礎免許が幼稚園教諭免許状であるため、介護等体験は義務化されておらず、特別支援教育実習前のオリエンテーションで初めて特別支援学校を見学する学生も少なくない。その背景には、1・2年次に幼稚園教諭免許状および保育士資格取得に関する科目履修、2・3年次に保育実習が配置され、特別支援学校のボランティア事前講習と日程が重なることで、早期の現場体験が困難であるという現状がある。

特別支援教育実習において、障害のある児童生徒と関わる経験の不足は、学生の不安を高める要因となり得る。そこで本学科では、「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」の科目履修者を対象に、東京家政大学かせい森の放課後等デイサービス「つくし」（以下、つくし）における実習を位置づけ、事前実習として導入してきた（野澤ら，2019）。特別支援学校教諭一種免許状の取得を目指す学生は、3年次後期につくしで実習を行い、数名で1グループを構成して学習指導案を作成し研究授業を実施したうえで、4年次の特別支援教育実習に臨む。

特別支援学校の教育実習は、免許状取得のみならず、将来の保育現場の実情に即した保育者育成においても有効であるとされている（奥村ら，2024）。しかし、幼稚園教諭免許を基礎免許とする学生を対象とした先行研究では、実習前に「子どもとの関わりへの不安」、「実習校のイメージの希薄さ」、「指導案作成への不安」、「自信のなさ」などが報告されている（池田ら，2013）。また山根（2023）は、「授業についての勉強」が実習前に準備しておきたい内容として最も多く、授業イメージの欠如や模擬授業経験の不足を課題として指摘している。一方、事前指導における学校や放課後等デイサービスでの実践的事前実習の効果については一定の報告（野澤ら，2021；阿部ら，2023）があるものの、十分な検討には至っていない。

そこで本研究では、子ども支援学科において「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」を履修する学生を対象に、特別支援教育実習前後のアンケート調査を実施し、つくし実習の効果を明らかにすることを目的とした。さらに、得られた知見をもとに、幼稚園教諭免許を基礎免許とする特別支援教育教職課程における教育の在り方を検討し、保育者養成校における特別支援教育実習および事前事後指導を含むカリキュラムの充実に資することを旨とする。

2. 方法

2024年度、3年次につくしで実習を実施した「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」を履修する子ども支援学部子ども支援学科の4年生（29名）を対象とした。特別支援教育実習事前アンケート調査は特別支援教育実習の直前指導を行った2025年8月21日に実施して28名、実習事後アンケート調査は特別支援教育実習報告会を行った2025年12月19日に実施して26名の回答を得た。実習事前アンケート調査では、①特別支援教育実習への期待度、②特別支援教育実習への不安度、を主に調査し、実習事後アンケー

ト調査では、①特別支援教育実習の満足度、③つくし実習の役立ち度を主に調査した。なお、対象者には、研究の趣旨を説明し、同意を得た場合に、アンケートに回答をしてもらった。加えて、調査対象者には、アンケートの回答を、自らの意思で拒否や中断できることを事前に説明し、個人情報保護、学術的利用、回答は自由意思で撤回できること、データの収集方法とそれらの管理、結果の公表に関して同意を得た。本研究は、東京家政大学子ども支援学部研究倫理委員会にて承認を得て実施した（審査番号：SKO2025-01）。

3. 結果

(1) 実習事前アンケート調査

2025年8月21日に実施した特別支援教育実習の直前指導に参加した28名を対象にアンケート調査を実施した。

1) 特別支援教育実習への期待度

特別支援教育実習への期待度について質問したところ、「少し期待している」の回答が最も多く18名（64%）、次いで「かなり期待している」が6名（21%）、「どちらともいえない」が3名（11%）という回答結果であった。「あまり期待していない」が1名（4%）、「ほとんど期待していない」の回答は見られなかった（図1）。

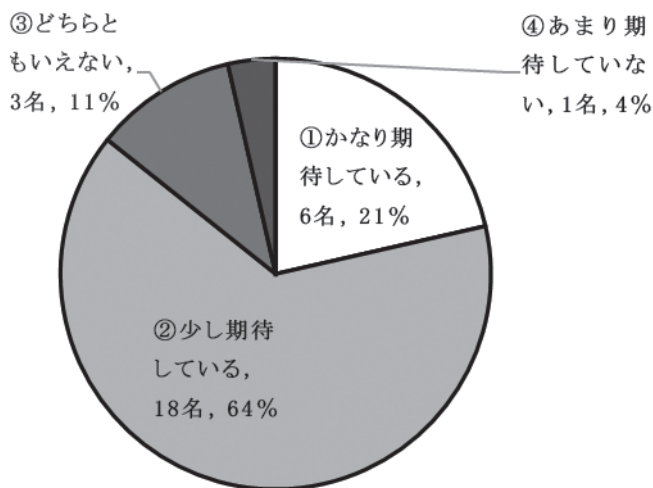


図1 特別支援教育実習への期待度 (n = 28)

2) 「かなり期待している」「少し期待している」理由（自由記述）

特別支援教育実習への期待度について「かなり期待している」もしくは「少し期待している」と回答した学生に、その理由について自由記述で求めたところ、以下のような回答が見られた（原文のまま）。回答は本学科のディプロマポリシーを基に作成された本授業の到達目標5つに分けて整理した。

- ① 教育実習に対する見通しを把握するとともに、実習に向けて基本的な心構えを身につける
 - ・今まであまり関わったことがないので、特別支援学校という場所がどのような場所なのか気になる。
 - ・将来は特別支援学校に就職したい気持ちがあり、実際の現場は初めてなので少し期待している。しかし、不安もある。
 - ・その反面、教育方法や不適切な対応がみられる場合もある可能性があるため、期待しすぎずにいきたい。
 - ・担当のクラスの生徒と関わることや学校生活を知ることができ、担当の先生が優しくて安心できたから。
 - ・先輩方がとても学びになった、楽しかったと言っていたから。
- ② 教育実習の意義・目的・内容について理解できる
 - ・特別支援学校の生活や特別支援学校教諭の業務について学ぶことができる機会だから。
 - ・現状を見れるから。実際に自分も関わることができるから。
 - ・授業の中で見てきた動画から実際に現場でどう感じるのかが期待できる。一日の流れ、授業内容から教員と生徒の関わり。
 - ・これまでの大学での学びを活かせる機会だから。特別支援学校での実習はなかなかできないから。
 - ・特別支援教育にとっても興味があるため、実際の現場で体験できることが嬉しいので期待しています。

- ③ 教師としての自覚を持ち、状況に応じた臨機応変な言動や協力的な態度を取ることができる
- ・将来的に働きたいと考えている職種を学ぶことができるから。また、子供たちに会うのも楽しみだから。
 - ・4年間放デイで働いているので、自分の支援力を確認できるから。また、障がい児と関わる仕事をするつもりなのでたくさんの児童生徒と関わることを期待している。
 - ・研究授業で図工を行わせていただくことになっています。そのため実習期間中の図工の授業は全て（4回）行わせていただくことになっています。自分が生徒の前に出てどのように取り組むことができるのか、また生徒の反応はどうか気になるため。
- ④ 関連科目で学習した知識・技能を基に創意工夫をし、実習に応用ができる
- ・授業で学んできた内容を実際に見学し、実践することができる。一人ひとりの支援や言葉かけの工夫について学び、実践することができる。保育園や施設とは異なる教育的な支援や関わりについて興味ある。
 - ・学んできたものを実践し、実際の現場で学べる楽しみがある。どのような児童、生徒がいるか楽しみ。
 - ・今までの座学で培ったものが活かせるから。
 - ・オリエンテーションを行い、自分が担当するクラスや生徒たちの姿を教えてもらい、早く実際に会って話をしてみたいと思ったから。今まで学んだことを踏まえて教員の支援を間近で観察し、より学びを深めていきたいと思う。
 - ・将来の夢が特別支援学校の教員になることだったので、非常に期待しています。また、授業で学んだ内容を生かして、実際に子どもと関わり、子どもに合わせた教材や支援を考えていくのも期待しています。
- ⑤ 日々の実習、さらに実習終了後に、各自省察を行い、その後の自らの学習課題を明らかにすることができる
- ・実際の特別支援学校にふれることができ、自分の知識や能力の幅が広がるのではないかと思ったから。
 - ・中学生の頃から興味を持っていた特別支援学校についてより深く学べるから。
 - ・私は、幼児教育よりも障害分野に興味があるから。
 - ・先輩から、実習に行って良かったこと、仕事に生かせることをお聞きし、自らもそうした貴重な経験が出来るのではないかと期待しています。
 - ・卒業後の進路として検討しているから。
 - ・将来的に働きたいと考えている職種を学ぶことができるから。また、子供たちに会うのも楽しみだから。

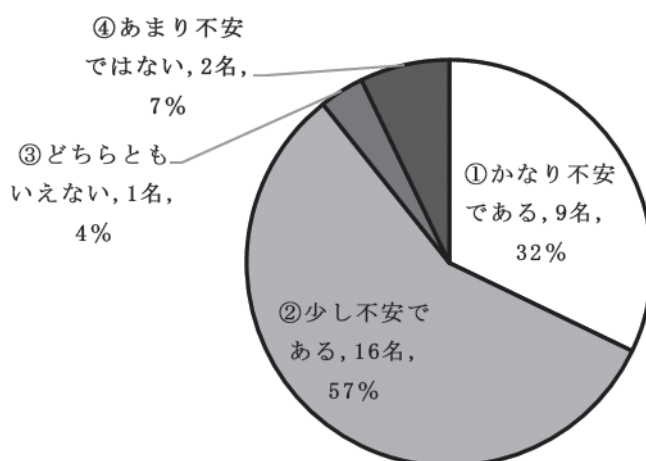
3) 「どちらともいえない」「あまり期待していない」「ほとんど期待していない」理由（自由記述）

特別支援教育実習への期待度について「どちらともいえない」、「あまり期待していない」、「ほとんど期待していない」と回答した学生に、その理由について自由記述で求めたところ、以下のような回答が見られた（原文のまま）。

- ・どのコースへ配属されるのかも何も分かっていないため不安がとても大きい。
- ・今は、特別支援学校への就職を考えていないから。
- ・自分の知らない場所へ行くこと自体が苦手なため、特支実習だからという訳ではなく、実習というものに事前に期待したことがないから。
- ・特別支援学校に行ける機会はなかなか無いので期待もあるけれど、上手く関われるか不安だから。

4) 特別支援教育実習への不安度

特別支援教育実習への期待度について質問したところ、「少し不安である」が最も多く16名(57%)、次いで「かなり不安である」が9名(32%)、「どちらともいえない」が1名(4%)、「あまり不安ではない」が2名(7%)との回答結果であった。「ほとんど不安はない」の回答は見られなかった(図2)。



5) 「かなり不安である」「少し不安である」理由 (自由記述)

特別支援教育実習への不安度について「かなり不安である」もしくは「少し不安である」と回答した学生に、その理由について自由記述で求めたところ、以下のような回答が見られた(原文のまま)。回答は本授業の到達目標5つに分けて整理した。

図2 特別支援教育実習への不安度 (n = 28)

- ① 教育実習に対する見通しを把握するとともに、実習に向けて基本的な心構えを身につける
 - ・特別支援学校の実際の現場は初めてなので少し不安がある。
 - ・楽しみはあるが、2週間やり切れるのか。
 - ・10日間で児童生徒とうまく関わることができるのか
 - ・ボランティアに行っていないため姿が分からない。また実習するコース(科)が分からない。自信がない。
 - ・実際の現場の雰囲気など。
 - ・幼稚園実習が辛かったから。
 - ・自分にできるだろうかというような漠然とした不安が大きくある。新しい環境は基本的に怖い。
 - ・通勤方法が決定していない。実習というものに大きな不安がある。人間関係的な不安がある。
- ② 教育実習の意義・目的・内容について理解できる
 - ・どのようなところかがよく理解できていない。
 - ・実習するコース(科)が分からない。
 - ・研究授業について
 - ・小学部や中学部の授業については学んできておらず、なにをしたらよいか分からないこと。
 - ・配属が高等部であるため、言葉かけや関わり方をどのようにすればいいのか(あまり関わったことがない世代のため)。
- ③ 教師としての自覚を持ち、状況に応じた臨機応変な言動や協力的な態度を取ることができる
 - ・然るべきときに周りの教員からアドバイスを伺えるか、会話のタイミングを逃さないか不安なため。
 - ・教員の方々と笑顔でコミュニケーションがとれるか不安。
 - ・職員の方とTTできるか。
 - ・児童生徒と信頼関係を築けるかも不安。
 - ・児童との関わりや教員との関わりが上手くできるか不安だから。
 - ・障害児と深く関わるのが初めてだから、けがをさせてしまわないか不安
 - ・実習生の立場であれど、生徒にとっては人的環境の一つであるため、少し不安である。
- ④ 関連科目で学習した知識・技能を基に創意工夫をし、実習に応用ができる
 - ・基礎免許が幼稚園教諭であるため。小、中の教育現場を経験していないからという気持ちが大い。

- ・机上での学びだけではどうしても、臨機応変に対応しきれないこともある。
 - ・短期間の間にクラスの実態把握をし、計画を立てられるか不安。
 - ・関わり方などが一人ひとり異なってくるため少し不安。
- ⑤ 日々の実習、さらに実習終了後に、各自省察を行い、その後の自らの学習課題を明らかにすることができる
- ・先生方との関わり。日誌書けるのか不安
 - ・指導案を書けるのかすごく不安
 - ・研究授業が不安。
 - ・研究授業で良いものができるか不安に感じるから。
 - ・授業を行うことに不安があります。
 - ・指導案の組み立てができるか。生徒一人ひとりの性格や特性を分析すること。生徒の関わり。
 - ・研究授業の計画を立てることから実践するまでのすべてが不安。
 - ・指導案をきちんと立てて、実践できるか不安です。
 - ・指導案を作成できるかが不安です。
 - ・指導案の作成など実習前にどの程度進められるかなどが実習中にかかわってくるため不安。
 - ・自分で授業を行えるのが不安。

6) 「どちらともいえない」「あまり不安でない」「ほとんど不安はない」理由（自由記述）

特別支援教育実習への不安度について「どちらともいえない」「あまり不安でない」「ほとんど不安はない」と回答した学生に、その理由について自由記述で求めたところ、以下のような回答が見られた（原文のまま）。

- ・楽しみである気持ちが強い。
- ・これまでの実習の経験があるから。
- ・うまく授業をすることができるか等の不安はあるが、先輩方のお話を聞いて、「教員の方がお話を聞いてくれた」「楽しくてあっという間だった」とのお話があったので不安よりも楽しみの方が大きい。

(2) 実習事後アンケート調査

2025年12月19日に実施した特別支援教育実習報告会に参加した26名を対象にアンケート調査を実施した。

1) 特別支援教育実習の満足度

特別支援教育実習の満足度について質問したところ、「かなり満足した」が最も多く19名(73%)、次いで「少し満足した」が7名(27%)、「どちらともいえない」、「あまり満足しなかった」、「ほとんど満足しなかった」の回答は見られなかった(図3)。

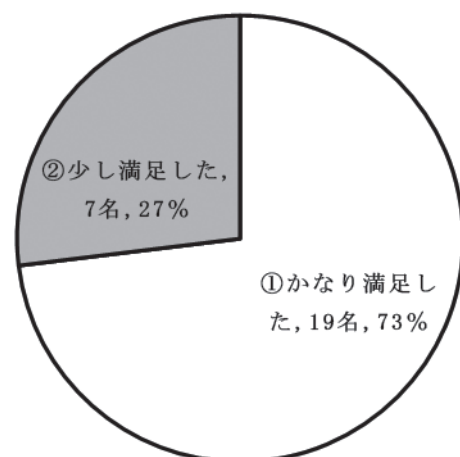


図3 特別支援教育実習の満足度 (n = 26)

2) 「かなり満足した」「少し満足した」理由（自由記述）

特別支援教育実習の満足度について「かなり満足した」もしくは「少し満足した」と回答した学生に、その理由について自由記述で求めたところ、以下のような回答が見られた（原文のまま）。回答は本授業の到達目標5つに分けて整理した。

- ① 教育実習に対する見通しを把握するとともに、実習に向けて基本的な心構えを身につける

- ・実際の現場の雰囲気や1日の流れを知ることができたから。
 - ・障害をもつ児童が通う学校での生活は想像がつかない部分が多かったので実際に実習を行う中で学ぶことが多かった。
 - ・特別支援学校について知ることができたから。
 - ・教員が優しく児童も可愛かった。余裕をもって日誌を書けたり指導案を進められた。
 - ・実習環境が整っていて、すごく実習しやすかった。
 - ・学校という保育所、幼稚園とは少し異なる文化の中で特別支援学校について深く学べたから。
- ② 教育実習の意義・目的・内容について理解できる
- ・実習へ行って良かったと思えたため。
 - ・人生の中でかけがえのない時間を過ごすことができた。
 - ・実習が充実していたから。
 - ・とても楽しく充実した実習を行うことができました。
 - ・様々なことを経験させていただき、学びが多くあったから。
 - ・普段、中々関わるができない児童と関わることができ、児童から多くのことを学べたため。
 - ・10日間という短く限られた時間のなかで、沢山の学びが得られました。
- ③ 教師としての自覚を持ち、状況に応じた臨機応変な言動や協力的な態度を取ることができる
- ・かなり不安な気持ちがあったがいざ始めてみると児童と関わるのが楽しかったから。
 - ・児童と関わったり、授業をしたりする中で、児童の成長を感じることができて嬉しかったからです。
 - ・実習校の先生方が優しく毎日「頑張ってるね」とお言葉を下さり…学びが多くとても充実しました。
 - ・先生方の雰囲気が温かかったから。
 - ・職員の先生方の温かさや、支援の在り方、共有の楽しさを感じることができたから。
- ④ 関連科目で学習した知識・技能を基に創意工夫をし、実習に応用ができる
- ・知的障害児の特性を理解し、児童一人ひとりと丁寧に関わることでその児童に合った個別支援を行うことができた。
 - ・子どもの姿を現場を通じて見ることができました。様々な障害の子と関わることで特性への理解を深めることができました。
 - ・大学やアルバイトでの経験を活かしながら、様々な支援方法をためし新たに学ぶことができたから。
 - ・児童の実態を把握しそれぞれに合わせた支援や授業を考えることがとても楽しく、やりがいを感じることもできたからです。
 - ・特別支援学校の実際を知ることができ、教員の動きや児童との関わりについて深く学ぶことができたため。
 - ・授業で学んだことを実感したり、活かすことができたり学びが繋がったと感じられたから。
 - ・児童の個性や障がいに合わせて教材づくりを行うことができたのが良かったです。
 - ・先生方にたくさん教えていただき、自分が納得できるまで教材や指導案を作成することができた。
- ⑤ 日々の実習、さらに実習終了後に、省察を行い、その後の自らの学習課題を明らかにすることができる
- ・9月に実習を行い、将来の進路について考えていたが、特支の方へ進もうと決めることができた。
 - ・初めての経験に戸惑うことや辛いこともありましたが、とても楽しい実習でした。
 - ・もう少し期間があれば授業内容や教材研究が出来たのではないかと思います。
 - ・将来、特別支援学校の教員として働きたいと思っているので、実際に現場で児童の個性や障がい特性を理解し、支援を考えることができたのが良かったです。
 - ・普段、街中で見かける障害者の方に対する考え方も非常に大きく良い方向に変化した。

- ・自分の挑戦したことが良くも悪くも結果として反映され自分の強みや弱みが分かったこと。指導案。考えながら作成していくこと。

3) つくし実習の役立ち度

特別支援教育実習におけるつくし実習の役立ち度について質問したところ、「役に立った」が最も多く14名(54%)、次いで「少し役に立った」が8名(31%)、「どちらともいえない」が2名(7%)、「あまり役に立たなかった」が2名(7%)という回答結果であった。「役に立たなかった」は見られなかった(図4)。

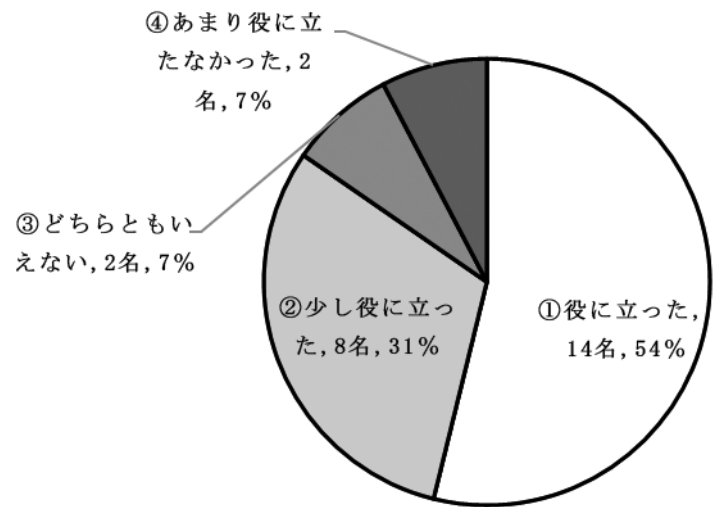


図4 つくし実習の役立ち度 (n = 26)

4) つくし実習が「役に立った」「少し役に立った」理由(自由記述)

特別支援教育実習におけるつくし実習の役立ち度について「役に立った」もしくは「少し役に立った」と回答した学生に、その理由について自由記述で求めたところ、以下のような回答が見られた(原文のまま)。回答は本授業の到達目標5つに分けて整理した。

- ① 教育実習に対する見通しを把握するとともに、実習に向けて基本的な心構えを身につける
 - ・特支実習の前に指導案を考える過程を経験することが出来たから。
 - ・人前に立つことが得意な方ではないので、つくしの方や大学の先生方の前で実際に指導を行う経験があったからこそ、特支実習で精練授業の緊張が少し軽減されたと感じました。
 - ・チームで授業を考え、実行するということが役に立った。
 - ・子どもの実態や授業(活動)の進め方を見学させていただき、理解することができた。
- ② 教育実習の意義・目的・内容について理解できる
 - ・障害や特別支援学校への理解が深まった。知識と実践を結びつけることが出来ると思う。
 - ・全く特性が同じ子はいないが、同じ障害を持っていても一人ひとり特性が異なるため、多くの子と関わりそれぞれの理解をすることができたから。
 - ・関わる年齢が同じくらいだったため。
 - ・子どもたちにとって先の予定が見えるのがどれだけ安心につながっているのかを学びました。
- ③ 教師としての自覚を持ち、状況に応じた臨機応変な言動や協力的な態度を取ることが出来る
 - ・1人で活動を考えるのではなく、グループでつくしの実習を行うことで、他学生の姿勢やアイデアに触れることが出来た。
 - ・チームで授業を考え、実行することが役に立った。
 - ・児童一人ひとりにていねいに向き合う姿勢を学べた。
 - ・児童、生徒との関わり方や具体的な支援を学ぶことができたから。
- ④ 関連科目で学習した知識・技能を基に創意工夫をし、実習に応用ができる
 - ・指導案の作成(個別目標以外のところ)が役に立った。
 - ・指導案の書き方などを練習することができました。
 - ・つくし実習で工夫したところを、実習中も思い出し、授業作りに生かしました。

- ・つくしで学んだことや職員の方々が意識していたことを活かすことができた。
 - ・障害の特性からどのような配属が必要か。環境的・物的・人的支援の考えを学べて実習に臨めた。
 - ・音楽の授業をつくし実習で行い、研究授業でも活かすことができた。
- ⑤ 日々の実習、さらに実習終了後に省察を行い、その後の学習課題を明らかにすることができる
- ・同じ障害だから同じ対応をすれば良いというわけではないので、すべてが活きたわけではありませんが、基本的なことは多く役に立ちました。
 - ・伝え方に苦戦した経験があることから、よく考えるきっかけになりました。
 - ・子どもに合わせた指導案を考える点では勉強になったが、学習指導案はより難しく、少し油断してしまっただと感じた。

5) つくし実習が「どちらともいえない」「あまり役に立たなかった」理由（自由記述）

つくし実習について「どちらともいえない」「あまり役に立たなかった」と回答した学生に、その理由について自由記述で求めたところ、以下のような回答が見られた（原文のまま）。

- ・来る日によって児童、生徒の数が不規則で一人ひとりを見る機会が少なく感じたから。
- ・児童生徒との関わり方も、1人1人異なるため、実習を経験していてよかったと思う場面はありませんでした。しかし「特支の実習において役に立たなかった」であり、自分の経験としては、実習をしていてよかったと思います。
- ・元々、放デイでアルバイトしていたため。
- ・つくし実習自体の意味は大きく感じているが、そこでの経験、考え方、支援方法が、実習中一度も頭に浮かぶことは無かったため。

4. 考察

本研究では、「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」の授業到達目標を視点に考察を行う。

「① 教育実習に対する見通しを把握するとともに、実習に向けて基本的な心構えを身につける」においては、実習事前アンケートでは、「少し期待している」「かなり期待している」と回答した学生が約85%を占める結果となった。しかし、一方で「実際の現場が分からない」、「配属や雰囲気不明で不安」といった見通しの持てない不安が多く見られた。特に、新しい環境への不安が、期待と共に存在していることが明らかになった。これに対し、実習事後アンケートでは「実際の現場の雰囲気や1日の流れを知ることができた」、「特別支援学校について具体的に理解できた」といった記述が多く見られ、実習を通して不安が払拭されて現場理解へと変容したことが示唆された。また、つくし実習において「事前に指導案作成や模擬的な指導経験を積めたこと」、「チームで授業を考える経験」が、特別支援教育実習への不安軽減の一助となったことも確認された。これらの結果から、本授業およびつくし実習は、学生が教育実習を具体的にイメージし、見通しをもつ働きをしていたと考えられた。

「② 教育実習の意義・目的・内容について理解できる」においては、実習事前アンケートでは、「特別支援学校の生活や教員の業務を知りたい」、「現場を実際に見てみたい」といった期待感を持ち、教育実習の意義や目的への関心が多く示されていた。その一方で、実習内容が十分に理解できていないことによる不安も見られていた。実習事後アンケートでは、「実習へ行けて良かった」、「学びが多く充実していた」、「かけがえのない時間だった」といった肯定的評価が多数を占め、実習の意義そのものを実感できたことがうかがえる。特に、普段関わる機会が少ない障害のある児童生徒と直接関わる経験が、特別支援教育実習の目的の理解を深めていた。このことから、学生が特別支援教育そのものの役割や意義を体験的に理解する機会となっていたと推察された。

「③ 教師としての自覚を持ち、状況に応じた臨機応変な言動や協力的な態度を取ることができる」に

においては、実習事前アンケートでは、「児童生徒や教員と上手く関われるか」、「信頼関係を築けるか」といった対人関係に関する不安が見られた。これは、学生ではなく教員としての立場を意識するがゆえの不安とも考えられる。実習事後アンケートでは、「不安だったが関わるのが楽しかった」、「児童の成長を感じられた」、「教員同士の温かい関係性を学べた」といった記述が多く、現場での経験を通して教員としての自覚や役割意識が育まれたことが明らかとなった。また、つくし実習でも「チームで授業を考え、実行するということが役に立った」とあるように、教師の協働的な姿勢や児童への丁寧な関わりを事前に実習で体験したことにより、教師像のイメージが具体的に捉えられたと考えられる。

〔④ 関連科目で学習した知識・技能を基に創意工夫をし、実習に応用ができる〕においては、実習事前アンケートでは、「座学で学んだことが現場で通用するか」、「短時間で実態把握や指導計画が立てられるか」といった不安が多く見られた。特に、基礎免許が幼稚園教諭である本学科の学生にとっては、小・中・高等部への対応に対する戸惑いがあった。しかし、実習事後アンケートでは、「大学で学んだ内容を活かした」、「児童に合わせた教材づくりができた」、「指導案を考えながら実践できた」といった記述が見られた。また、つくし実習での指導案作成や支援方法の検討といった経験が、実習中の授業づくりや支援の工夫に繋がっていたことも明らかとなった。これらのことから、特別支援教育専門科目およびつくし実習が、理論と実践を結びつける役割を果たしていたと考えられる。

〔⑤ 日々の実習、さらに実習終了後に省察を行い、その後の自らの学習課題を明らかにすることができる〕においては、実習事前アンケートでは、「指導案が書けるか」、「研究授業が不安」といった不安が多く挙げられていた。その一方で、実習事後アンケートでは、「自分の強みや弱みが分かった」、「もっと教材研究をしたかった」、「進路を特別支援学校に決めた」といった記述が見られ、実習経験を振り返り、今後の課題や進路に結びつける振り返りが行われていたことが明らかとなった。また、つくし実習においても、「すべてが活きたわけではないが考えるきっかけになった」といった記述があり、経験を批判的に振り返る視点が育成されていた。このことから、本授業および実習は、学生の今後の学びにつなげようとする、主体的な学習機会となっていたと考えられた。

以上のように、本授業およびつくし実習は、学生の特別支援教育実習への不安を軽減し、理論と実践を結びつけながら、特別支援教育に対する理解と教職への意識を深めたと考えられる。さらに本授業の5つの授業到達目標すべてに対してある一定の教育効果があったといえよう。特に、実習前の不安が実習後の高い満足度へと変容している点は、事前指導の体験的なカリキュラムの有効性を示唆している。このことから、つくしでの実習は実践で役立つ実践的な学習であったといえよう。

5. 今後の課題

本研究における「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」およびつくし実習は、学生の实習に対する不安の軽減、特別支援教育への理解の促進、さらには教職意識の向上に一定の教育的効果をもたらしていると評価できる。一方で、本研究にはいくつかの課題も残されている。調査対象者は単年度の学生に限定されており、サンプル数も限られているため、得られた結果を一般化するには慎重な検討が必要である。今後は、複数年度にわたる縦断的調査を実施し、事前指導が特別支援教育実習に及ぼす影響を継続的に検討することが求められる。これらの検討を通して、保育者養成校における特別支援教育実習および事前事後指導のさらなる充実につなげていきたい。

文献

- ・阿部崇・新井豊吉・小島好美・宮島祐・芦沢文子・浜中里美・栗原博・村野志朗（2023）放課後等サービスにおける学内実習に関する研究-実習・ボランティア参加者数の推移と実習アンケートの結果から-。東京家政大学教職センター年報,15,91-98.

- ・池田浩明・小川透・武石詔吾（2013）特別支援学校の教育実習における学生の意識について(2)－期待・不安及び意見・要望に関するアンケート調査から－.藤女子大学人間生活学部紀要,50,95-102.
- ・野澤純子・阿部崇・末廣杏里・村野志朗・宮島祐（2018）特別支援教育教職課程における学内実習の役割（1）放課後等デイサービス「つくし」の実習を通して.東京家政大学教員養成教育推進室年報,6,91-96.
- ・野澤純子・芦沢文子・浜中里美・栗原博・村野志朗（2022）放課後等デイサービスにおける好みの活動を通じた支援－自己肯定感の視点による一考察－.東京家政大学教職センター年報,13,124-131.
- ・奥村香澄・藤川雅人・郡司竜平・安永啓司（2024）保育者養成校における特別支援教育実習を通じた学び.名寄市立大学保健福祉学部社会保育学科編,8,19-24.
- ・山根康代（2023）特別支援学校教育実習実施前後における学生の意識の変容について（その1）.畿央大学紀,20（1）,81-90.

謝辞

学内実習にご支援いただいた、かせい森の放課後等デイサービス「つくし」職員の皆様に心よりお礼申し上げます。

架け橋期における「国語」「算数」の 授業改善に向けた一考察

－学習指導と生活指導の困難さに着目して－

A Study on Improving Japanese and math classes during the Bridging
Period (Kindergarten/Nursery-Elementary School Transition)
- focusing on the difficulties of academic and life guidance -

子ども支援学科 小里 直通・平石 実奈子・小島 好美・阿部 崇

1. 問題と目的

小学1年生の学校不適応、いわゆる小1プロブレムについて、多くの報告で指摘されている（大藏，2024；奥村，2024他）。国は「幼保小の架け橋プログラム」（以下、架け橋プログラム）を提唱し、関連資料を発出・刊行している（幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会，2023；文部科学省，2024）。これらの資料は、「幼児期と児童期の子供の発達や学びはつながっている」と指摘し、架け橋期の学校不適応解決には授業改善の必要性を示唆する。

小学校学習指導要領解説総編では、「小学校の入学当初においては、幼児期の遊びを通じた総合的な指導を通じて育まれてきたことが、各教科等における学習に円滑に接続されるよう、スタートカリキュラムを児童や学校、地域の実情を踏まえて編成し、その中で、生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うことが求められる」としており（文部科学省，2017）、生活科を中心とした幼保小接続や架け橋プログラムの実践研究が見られるようになってきている（入江・岡田，2024；脇田・小島・奥・武田，2025他）。

しかし、小学校低学年の不登校率の高まりや、多様な背景のある子どもや教育的支援を要する児童の増加といった現状（相馬，2024；中央教育審議会，2021；文部科学省，2022）を踏まえると、学校不適応に関する問題は解決しているとはいえない。加えて、生活科と比較すると、授業時数の多い国語や算数での架け橋プログラムや幼保小接続の文脈から授業改善に焦点を当てた実践研究はそれほど多くなく、知見の蓄積が求められる。

そこで、本研究では、①架け橋期における教科指導、特に国語・算数の工夫や困難さについて明らかにすること、②「幼保小の架け橋」の発想に基づく具体的な解決策についての検討を行うことを目的とする。

2. 方法

以下の方法で調査を行った。いずれも、調査対象者は20XX年に、縁故法で募った。回答は自由意思であり、回答をしなくても不利益が生じないことを説明し、承諾を得た。

(1) 1年生担任経験のある教員への調査

1年生担任経験のある教員3名に、「小学1年生4～5月の時期に国語や算数の学習をするときに、①工夫をしていたこと、②難しかったことや悩んだこと、について教えてください。」と自由記述で回答を求めた。

(2) 幼稚園等における担任経験者への調査

幼稚園や保育園、認定こども園における担任経験者3名に、(1)の小学校教員への調査で募った難しかったことや悩んだことへの解決策を考えてもらう形で聞き取り調査を行った。

3. 1年生担任経験のある教員が工夫していたこと

はじめに、1年生担任経験のある教員に「小学1年生4～5月の時期に国語や算数の学習をするときに、工夫していたこと」について、回答を求めた。その結果、大きく分けると、3つに分類することができた。文章中の(工夫①)や(工夫②)は、以下の表の番号と対応している。

(1) 体験的・具体的な学習の重視

小学1年生の担任経験のある教員は、小学校に上がったからと言って、教科書だけを使って、抽象的な学習を進めようとしている回答は誰からもなかった(表1)。

国語の学習の場面では、「国語の教科書の前半は、文字が少なく絵が多いから、絵から想像を広げながら、順番に話す」(工夫①)と挙げているように、文章を書く学習に入る前に、想像力を働かせて、教科書の絵を使って分かりやすい場面でお話づくりを行っていることが分かった。

また、算数の学習の場面では、「身の回りから、『数字を探して』『形を探して』『長さ比べて』『大きさ同じところ見つけて』と、教室中、探検する活動を取り入れた」(工夫②)と語るように、子どもたちに体を使って教室のなかという具体的な場面を用いて、学習活動を仕掛けていたことが分かる。加えて、「ブロック操作などの半具体物や具体物の操作活動を大切にしていた」(工夫③)や「実際に並んで、『Aさんから何番目は誰でしょう』と順番の学習を体現して学ぶようにした」(工夫④)との記述から、体験的に学び、体感的に学び取ることができるようにしていたことも明らかになった。

さらに、国語や算数に共通することとして、「『足裏ぺったん、背筋はびん』『合わせて…たーす！(両手でパッチン)』など、決まった動作と言葉をセットにして、楽しみながら繰り返し、学習規律や意味を定着できるようにした」(工夫⑤)との記述から、学びの合言葉を子どもが親しみながら覚えられるようにしていたことが分かった。

以上から、教科書の絵や身体活動などの体験的・具体的な学習を通して、子どもが想像力や感覚を働かせながら、楽しみや親しみを持って学習内容を深く定着できるように工夫されていたと考えられる。

表1 小学校教員が行っている「体験的・具体的な学習の重視」の工夫

<ul style="list-style-type: none"> ・工夫①国語の教科書の前半は、文字が少なく絵が多いから、絵から想像を広げながら、順番に話す ・工夫②身の回りから、「数字を探して」「形を探して」「長さ比べて」「大きさ同じところ見つけて」と、教室中、探検する活動を取り入れた ・工夫③ブロック操作などの半具体物や具体物の操作活動を大切にしていた ・工夫④実際に並んで、「Aさんから何番目は誰でしょう」と順番の学習を体現して学ぶようにした ・工夫⑤「足裏ぺったん、背筋はびん」「合わせて…たーす！(両手でパッチン)」など、決まった動作と言葉をセットにして、楽しみながら繰り返し、学習規律や意味を定着できるようにした
--

(2) 学習者視点での学習活動づくり

(1)では授業における学習内容が主であったが、以下の表2のように、他にも子どもの発達段階や幼児教育から小学校教育に上がるタイミングということで、段差を感じやすいからこそ、学習者視点に立って、授業を構成することが必要であると感じていた。

国語の学習では、「児童の集中力を考慮し、授業を『読む・書く・聞く』『文字の学習、言葉の学習、お

話の学習』など全く違うタイムの学習を組み合わせ、動と静のバランスを考えて15分×3セットで構成した」(工夫⑥)と書かれていたように、子どもたちの学習状況を踏まえながら、モジュール学習の考え方を生かして、授業の流れを工夫していた。

算数の学習では、「幼稚園などの積み木の経験を生かして、積み木で遊んでから、算数の形の学習に入るようにした」(工夫⑦)の記述のように、子どもたちの幼児期の「遊びの経験」を踏まえたうえで、「学習」への意識を向けさせるようにしていた。

さらに、国語や算数に共通することとして、「初めての小学校生活、授業のため、『授業が楽しかった！またやりたい！』という気持ちで終われるような授業運びを常に意識していた」(工夫⑧)という言葉からも想起できるように、子どもたち目線に立って学習の流れを構成するよう心掛けていた。加えて、「どんな学習でも、語彙力にも差があるため、丁寧に説明したり、個別に言葉かけを行ったりした」(工夫⑨)、「知っている手遊びなどを取り入れて、児童らの知っていることから学習へつないでいった」(工夫⑩)という言葉からもわかるように、実態差が大きいことを踏まえてわかりやすい言葉かけや、幼児教育で用いられてきた手遊び歌を小学校教育でも取り入れて、自然と授業へ接続できるようにしていたことがうかがえた。

以上のことから、子どもたちの実態や幼児期の経験をもとに、学習者である子ども目線での学習活動づくりの工夫によって、無理なく自然に学習へと向かえるような授業構成をするように努めていたことが明らかになった。

表2 小学校教員が行っている「学習者視点での学習活動づくり」の工夫

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・工夫⑥児童の集中力を考慮し、授業を「読む・書く・聞く」「文字の学習、言葉の学習、お話の学習」など全く違うタイムの学習を組み合わせ、動と静のバランスを考えて15分×3セットで構成した ・工夫⑦幼稚園などの積み木の経験を生かして、積み木で遊んでから、算数の形の学習に入るようにした ・工夫⑧初めての小学校生活、授業のため、「授業が楽しかった！またやりたい！」という気持ちで終われるような授業運びを常に意識していた ・工夫⑨どんな学習でも、語彙力にも差があるため、丁寧に説明したり、個別に言葉かけを行ったりした ・工夫⑩知っている手遊びなどを取り入れて、児童らの知っていることから学習へつないでいった |
|--|

(3) 教科を横断する学習環境づくり

学習者視点での学習活動づくりを教科間のつながりと関連して考えている教員もいた(表3)。

具体的には、「国語や算数では、生活科とクロスさせて、遊びを通して学ぶことのできる環境を整える、子どもがやりたいとなる環境をつくる」(工夫⑪)と述べているように、教科を横断する環境を作ろうと努めていた。

幼児期の学びの特質である領域を超えた「環境を通して行う教育」と関連があるのは、小学校側の学習指導では、「教科等横断的な学習」であると考えられる。しかし、教科を横断する学習環境づくりについての記述が少ないことから、現場の教員が「教科等横断」の視点を持って学習指導に当たっている例は少ない可能性が推察された。また、教科等横断の視点を持って学習指導に当たっていないからこそ、この後の難しかったことや悩んだことにも教科等横断の話が出てこなかったことが考えられる。

表3 小学校教員が行っている「教科を横断する学習環境の構築」の工夫

- ・工夫①国語や算数では、生活科とクロスさせて、遊びを通して学ぶことのできる環境を整える、子どもがやりたいとなる環境をつくる

4. 1年生担任経験のある教員が難しかったことや悩んだこと

続いて、1年生担任経験のある教員に「小学1年生4～5月の時期に国語や算数の学習をするときに、難しかったことや悩んだこと」について、回答を求めた。その結果、大きく分けると、3つに分類することができた。文章中の(困難①)や(困難②)は、以下の表の番号と対応している。

(1) 実感を伴った学びから教科書を用いた学びへの移行

小学校教員は、幼児期の学び方と小学校での学び方の差や緩やかな移行に困難さを抱えていることが分かった(表4)。

国語については主だった回答はなかった。

算数については、「『多いのはどっち?』『○○!』と問いかけるとできるが、『○○が多い』という文にならないことがある」(困難①)や「『何人グループにして』『合わせて、増やして、』『減らして、食べちゃった』など情景は分かって、言葉になると難しい」(困難②)とあるように、問答を繰り返すなかで実感を伴って感覚的には分かって、文章にすると、文字化するときにはできないという困難さがあることが明らかになった。

また、国語・算数の共通することとして、「単なる知的知識を教えようとするのか、具体物などを用いて直接体験から実感を伴った学びへとしようとするのかという意識の違いが現れる」(困難③)とあるように、教師の指導観によっても、指導方法が変わることに葛藤を覚えながら架け橋期の授業をしていたことも分かった。

以上のことから、子どもの「感覚的な理解を文字化する難しさ」や教師の「指導観の葛藤」があることにより、実感を伴った学びから教科書を用いた学びへと移行していくことに困難さを感じていた。

表4 小学校教員が「教科書を用いた学びへの移行」について難しかったことや悩んだこと

- ・困難①「多いのはどっち?」「○○!」と問いかけるとできるが、「○○が多い」という文にならないことがある
- ・困難②「何人グループにして」「合わせて、増やして、」「減らして、食べちゃった」など情景は分かって、言葉になると難しい
- ・困難③単なる知的知識を教えようとするのか、具体物などを用いて直接体験から実感を伴った学びへとしようとするのかという意識の違いが現れる

(2) 学習規律のバランス

経験的に学んだことを教科の学びとして押さえていくことの困難さに加えて、表5の通り、学習規律について難しさを抱えていることが推察された。

国語や算数に特化した記述はなかったが、「算数の学習で教えることが難しかったなという気持ちより、生活指導が大変だったという感情の方が強い」(困難④)や「授業をすることよりも、学習するとは何か(机上の準備物、座り方、話の聞き方、発表の仕方、集団として行動すること)を教えることの方が大変」(困難⑤)とあるように、さまざまな園や家庭環境から集まってくる子どもたちへの生活指導が難しかったと考えていた。ただし、「規律を求めたくなるが、求めすぎると学校嫌いが発生しそうだし、児童を楽しく

でも成長させていく方法を考えるのが大変」(困難⑥)と述べているように、押さえつける指導は良くないことにも気付いており、架け橋期の生活指導について悩んでいることがうかがえた。さらに、「すでに内容について分かっている子どもをコントロールしながら、分かっていない子をサポートするのが大変」(困難⑦)との記述があるように、教育的支援の有無にかかわらず、異なった幼児教育施設から集まったことによる教育の難しさがあり、学習集団としてどのように授業を展開していくか悩んでいることが分かった。

以上のことから、異なる背景を持つ子どもたちに対し、学習規律の確立と楽しい授業の形成を両立させるバランスをどのように保っていくかについて、葛藤と困難さを抱えていることが明らかになった。

表5 小学校教員が「学習規律のバランス」について難しかったことや悩んだこと

<ul style="list-style-type: none"> ・ 困難④算数の学習で教えることが難しかったなという気持ちより、生活指導が大変だったという感情の方が強い ・ 困難⑤授業をすることよりも、学習するとは何か(机上の準備物、座り方、話の聞き方、発表の仕方、集団として行動すること)を教えることの方が大変 ・ 困難⑥規律を求めたくなるが、求めすぎると学校嫌いが発生しそうだし、児童を楽しくでも成長させていく方法を考えるのが大変 ・ 困難⑦すでに内容について分かっている子どもをコントロールしながら、分かっていない子をサポートするのが大変

(3) 架け橋プログラムの理解

葛藤や困難さを考えている教員だからこそ、教師集団として架け橋プログラムにおける理解の差にも悩んでいることが明らかになった(表6)。

「静かに座らせることに注力しがちな先生もいて、『子どものやりたい』が喪失することがある」(困難⑧)や、「アプローチカリキュラムを知らない人が多いから、学びの連続体になりにくい」(困難⑨)とあるように、学習規律を重んじるタイプの教員や、幼児期までの遊びを通した学びと小学校以降の教科での学びのつながりをそれほど感じていない教員と、どのように学年経営をしていくか難しさを感じていた。一方で、「本当は大切だとは思いますが、正直に言って、あまり意識できていない」(困難⑩)のように、架け橋期の教育の重要性は認識しつつも、実践に生かしていない現状を反省として記述している教員もいた。

以上のことから、架け橋プログラムを組織として共通理解できていない側面と、架け橋プログラムを意識して実践できていない個人の課題としての側面があり、架け橋プログラムの理解について課題が見られた。

表6 小学校教員が「架け橋プログラムの理解」について難しかったことや悩んだこと

<ul style="list-style-type: none"> ・ 困難⑧静かに座らせることに注力する先生もいて、「子どものやりたい」が喪失することがある ・ 困難⑨アプローチカリキュラムを知らない人が多いから、学びの連続体になりにくい ・ 困難⑩本当は大切だとは思いますが、正直に言って、あまり意識できていない
--

5. 幼稚園等における担任経験者に尋ねた解決案

最後に、幼稚園や保育園、認定こども園における担任経験者に、小学校教員への調査で募った難しかったことや悩んだことへの解決策を考えてもらった。文章中の(提案①)や(提案②)は、以下の表の番号と対応している。

(1) 困難さ「実感を伴った学びから教科書の学びへの移行」への回答

小学校教員が感じていた困難さ「実感を伴った学びから教科書を用いた学びへの移行」について、保育経験者に解決策を考えてもらった結果が、次の表7の通りである。

「シールやクイズ、読み聞かせなど、『どうやったら楽しめるか』と子どもの視点で考える」(提案①)や「視覚的効果を使ったり、実際にロールプレイング的な活動を通して実感してもらって学びにつなげる」(提案②)にあるように、想像を膨らませることができるような教材や活動を用意したり、達成感を味わうことができるような教具を準備したりしていくことが挙げられていた。

また、「お話づくりをみんなですて、運動遊びに発展させて、その続きから劇遊びに移行するように活動につながりを持たせる」(提案③)や、「あえて数が足りなくなる場面を設定して、ストーリー性を持たせる」(提案④)とあるように、子どもたちとの興味関心に合わせて活動を設定していく工夫や生活のなかに生じた小さな違いに気づき、その違和感から主体性を持たせるような環境設定をしていく工夫が解決策として挙げられていた。

以上のように、子どもの興味や想像力を引き出す教材・教具の工夫に加え、あえて生活のなかに「違和感」を設けるといった環境構成上の意図的な仕掛けを用意することが、「実感を伴った学びから教科書の学びへの移行」への一助になることが示唆された。

表7 保育経験者に聞いた「実感を伴った学びから教科書の学びへの移行」の解決案

<ul style="list-style-type: none"> ・ 提案①シールやクイズ、読み聞かせなど、「どうやったら楽しめるか」と子どもの視点で考える ・ 提案②視覚的効果を使ったり、実際にロールプレイング的な活動を通して実感してもらって学びにつなげる ・ 提案③お話づくりをみんなですて、運動遊びに発展させて、その続きから劇遊びに移行するように活動につながりを持たせる ・ 提案④あえて数が足りなくなる場面を設定して、ストーリー性を持たせる
--

(2) 困難さ「学習規律のバランス」への回答

小学校教員が感じていた困難さ「学習規律のバランス」について、保育経験者に解決策を考えてもらった結果が、次の表8の通りである。

幼児教育では、「先生と子どもが1対1で話したり、インタビュー形式で質問して注目させたりするなど、1人ひとりに語りかける場面をつくる」(提案⑤)ことで、自分の話も聞いてもらえる安心感から、自然と静かになるときがくると言っていた。また、「静かにして」と指示の言葉かけをするよりも「『おへそピームを先生の方に向けてね』『背筋が伸びていて素敵だね』など子どもたちが意識しやすい、子どもたちに合った言葉をかけるようにする」(提案⑥)ように、具体的な望ましい姿を子どもたちに伝わるようにしていることが分かった。さらに、「にぎやかな場合は、こちらが声のトーンを落としたりして『今何と言ったのでしょうか?』などクイズ形式にして話に注目できるようにする」(提案⑦)や、「伝言ゲームのようなことをすることで、意識して聞こうという気持ちが育つ気がする」(提案⑧)や、「手遊び歌や絵本、音楽などで、子どもたちを引き込ませる」(提案⑨)のように、クイズやゲームなどを通して、学習活動に気持ちを向けるようにする提案、つまり、「規律をユーモアを交えて楽しく成長できるような方法を考え行っていく」(提案⑩)工夫も挙げられていた。

以上から、学習規律の確立と楽しい授業の形成を両立させるバランスは、指示語を通して話を聞かせるように指導していくより、安心感の醸成や具体的な行動の可視化、遊びの要素を用いた導入によって、子どもが学習活動に向かえるような工夫を行い、保っていくことができる可能性が示唆された。

表8 保育経験者に聞いた「学習規律のバランス」の解決案

<ul style="list-style-type: none"> ・ 提案⑤先生と子どもが1対1で話したり、インタビュー形式で質問して注目させたりするなど、1人ひとりに語りかける場面をつくる ・ 提案⑥「おへそビームを先生の方に向けてね」「背筋が伸びていて素敵だね」など子どもたちが意識しやすい、子どもたちに合った言葉をかけるようにする ・ 提案⑦にぎやかな場合は、こちらが声のトーンを落としたりして「今何と言ったのでしょうか？」などクイズ形式にして話に注目できるようにする ・ 提案⑧伝言ゲームのようなことをすることで、意識して聞こうという気持ちが育つ気がする ・ 提案⑨手遊び歌や絵本、音楽などで、子どもたちを引き込ませる ・ 提案⑩規律をユーモアを交えて楽しく成長できるような方法を考え行っていくことが大切
--

(3) 困難さ「架け橋プログラムの理解」への回答

小学校教員が感じていた困難さ「架け橋プログラムの理解」について、保育経験者に解決策を考えてもらった結果が、次の表9の通りである。

幼児教育施設側も、年長3学期になると、卒園に向けてということもあり、小学校に向けた接続を意識するが、「幼稚園も架け橋プログラムを年中意識できているわけではないので、より意識する必要がある」（提案⑪）という言葉にもあるように、幼児教育施設と小学校が一体的に架け橋プログラムの理解を進め、意識して進めていく必要があることが分かった。

また、「1年生は小学校の先生が思うほどできないわけではなく意外にいろいろできる。また、私たちも小学校での卒園生の姿を学ぶ必要があり、共有し合う機会が必要かなと思う」（提案⑫）という言葉にあるように、幼児期の終わりでのどのようなことができるのかを小学校の先生に知ってもらうと、4月の入学後の指導が変わるのではないかと感じていた。一方で、小学校入学後の姿を見ることも大切であると感じているとのことで、幼保小の接続の打ち合わせの機会を作ること、また、打ち合わせの質を向上させていくことの重要性について改めて示唆された。

以上のように、幼児教育施設と小学校が、相互の子どもの姿や実態を深く理解し合うことが、架け橋プログラムの理解には不可欠であることが改めて明らかになった。

表9 保育経験者に聞いた「架け橋プログラムの理解」の解決案

<ul style="list-style-type: none"> ・ 提案⑪幼稚園も架け橋プログラムを年中意識できているわけではないので、より意識する必要がある ・ 提案⑫1年生は小学校の先生が思うほどできないわけではなく意外にいろいろできる。また、私たちも小学校での卒園生の姿を学ぶ必要があり、共有し合う機会が必要かなと思う

6. 考察

架け橋期では、「体験的で学習者視点の学び」を行える学習環境の工夫が小学校教員から挙げられた。

一方で、学習規律等、集団を重んじるところがあり、「動き・遊びの要素を取り入れた活動から教科としての学びへと誘うプロセス」で難しさを感じていた。

この困難さは、保育者の発想から、幼児期の個を尊重し、生活場面から学びの芽とつなげる「ストーリー性のある学び方」を教科指導に取り入れることで、解決の一助となる可能性が示唆された。

なお、「ストーリー性のある学び方」は、これまで特別支援学校において実践されてきた「各教科等を合わせた指導」と親和性があると考えられる。「各教科等を合わせた指導」とは、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の

流れに即して学んでいくことが効果的であることから、従前から、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などとして実践」されてきたものである（文部科学省，2019）。特に、生活指導の困難さについては、日常生活の指導と関連があると考えられる。特別支援学校学習指導要領解説各教科等編には、日常生活の指導に当たって考慮することについて、次のように書かれている（文部科学省，2019）。

表10 日常生活の指導に当たって考慮すること

<p>(ア) <u>日常生活や学習の自然な流れに沿い、その活動を実際的で必然性のある状況下で取り組むことにより、生活や学習の文脈に即した学習ができるようにすること。</u></p> <p>(イ) <u>毎日反復して行い、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、繰り返しながら取り組むことにより習慣化していく指導の段階を経て、発展的な内容を取り扱うようにすること。</u></p> <p>(ウ) <u>できつつあることや意欲的な面を考慮し、適切な支援を行うとともに、生活上の目標を達成していくために、学習状況等に応じて課題を細分化して段階的な指導ができるものであること。</u></p> <p>(エ) <u>指導場面や集団の大きさなど、活動の特徴を踏まえ、個々の実態に即した効果的な指導ができるよう計画されていること。</u></p> <p>(オ) <u>学校と家庭等とが連携を図り、児童生徒が学校で取り組んでいること、また家庭等でこれまで取り組んできたことなどの双方向で学習状況等を共有し、指導の充実を図るようにすること。</u></p> <p>（『特別支援学校学習指導要領解説各教科等編』より引用、下線は筆者が付した）</p>
--

日常生活の指導は、「生活や学習の文脈に即した学習ができるようにすること」や「習慣化していく指導の段階を経ること」、「学習状況等に応じて課題を細分化して段階的な指導ができること」などに特徴がある。この特徴は、生活のなかに環境構成上の仕掛けを用意することや遊びの要素を用いた導入によって、子どもが学習活動に向かえるようにする点にある。これは、子どもの生活世界と学習世界を緩やかにつないでいく幼児教育の解決案と通ずるところがある。

「教科等横断な学習」について考えることが難しいことは本研究からも明らかになっており、小学校の教科書にも日常生活の指導をはじめとする「各教科等を合わせた指導」については、言及されていないことが多い。しかし、小学1年生の架け橋期は様々な園から子どもたちが集まって始まること、つまり、多様な背景のある子どもが在籍していることを踏まえると、「各教科等を合わせた指導」が授業における学習指導や生活指導の方法論を導くことにつながる可能性があるといえる。

7. 今後の課題

今回は、小学校の教員3名・保育経験者3名に調査を行い、大まかな傾向を掴んだ程度に留まっている。そのため、より広い範囲や施設で調査を継続したい。

また、教科指導を考える際は、地域性に加えて、発達や系統性を意識した指導、つまり、カリキュラムの視点で考察できる余地があるため、検討課題にしたい。さらに、特別支援学校小学部1年生への指導は、生活指導と学習指導を融合させて行っている点で参考になると考えられる。そのため、特別支援学校小学部1年生の指導を見て考察を行いたい。

引用文献・参考文献

- ・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）』 https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（最終閲覧 2026年1月8日）
- ・入江祐輝・岡田みゆき（2024）『『生活科』におけるスタートカリキュラムの改善の取組』、『北海道教育大学紀要 教育臨床研究編』, 75, 1, 97-108.

- ・文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説（平成29年告示）総則編」
- ・文部科学省（2017）「特別支援学校学習指導要領解説（平成29年告示）各教科等編」
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2022）「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」 https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf（最終閲覧 2026年1月8日）
- ・文部科学省（2024）「幼児教育と小学校教育がつながるってどういうこと？ - 幼児教育と小学校教育の円滑な接続のための参考資料 -」
- ・奥村正彦（2024）「幼保小の連携・接続に関する考察 - 小学校の取組に視点をあてて -」『岐阜女子大学紀要』53, 25-34.
- ・大藏純子（2024）「生活科を中心とした架け橋期カリキュラムの構想に向けて」『名古屋経営短期大学紀要』65, 15-31.
- ・相馬誠一（2024）「不登校の現状について」日本生徒指導学会関東支部配布資料
- ・脇田哲郎・小島久須美・奥理映子・武田祐子（2025）「架け橋プログラムの充実に向けた環境整備への考察 - 架け橋プログラムの実践から見えてきたもの -」日本乳幼児教育学会 第35回大会 大会企画シンポジウムⅣ.
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会（2023）「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」 https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_youji-000028085_2.pdf（最終閲覧 2026年1月8日）

付記・謝辞

本研究は、東京家政大学ヒューマンライフ支援機構プロジェクト研究助成費の助成を受けた。また、日本学校心理学会 第27回大阪大会（令和7年12月27日）にて発表を行い、意見をいただいた内容等をもとに、加筆修正を行っている。ポスター発表を聞いていただき、ご意見・ご指導を賜った先生方に感謝を申し上げる。

ねらいを明確にした授業づくりのための 補助的資料の活用と検証

Development and Evaluation of Materials that Support Moral Education Lesson Design

短期大学部栄養科 臼倉 美智

【要旨】

特別の教科である道徳（以下「道徳科」と言う。）の授業を構想する際には、道徳性を養うための手掛かりとなる内容項目について「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的実践意欲と態度」のうち何に重点を置いて指導するかを明確にし、それに応じた学習活動や発問等を工夫し、生徒の実態に応じたより効果的な授業とすることが求められる。

本研究では、こうした授業を構想する際、補助的に用いる資料として「flow of lesson」の意の様式（以下「FLシート」と言う。）を作成し、中学校での授業実践を通してその効果を検証した。

1. 背景と課題

（1）道徳科の授業における現場課題

中学校においては現行学習指導要領の全面実施から6年が経過し、「考える道徳」「議論する道徳」への質的転換が進む一方、実際の授業では未だ次のような課題が考えられる。

- ・授業のねらいが曖昧なまま教材分析や発問づくりを進めてしまうため、十分分析されずに授業が構成される。
- ・発問が道徳的価値の本質的な理解に向かわないため、表面的な意見交換に終始する。
- ・ねらいが不明確だと、生徒の道徳的成長を評価することが曖昧になって形骸化する。

当然、優れた授業実践を行っている教員もいる。また、指導教諭のように授業実践を公開し、他の教員の授業力向上に努めている例も少なくない。しかし、最近でも東京都内の公立小・中学校の若手教員（採用1～3年目の教員）を対象とした研修会で自身が講師を務めた際には、「何について考えさせたり話し合わせたりすればよいか分からない」「どのように授業を組み立てたらよいか難しい」等の声がよく聞かれる。

文部科学省が全国の小・中学校及び教育委員会を対象に直近で実施した「令和3年度道徳教育実施状況調査（報告書）」では、道徳科の授業を実施する上での課題について（小・中学校対象【設問6】）、過半数を超える小・中学校が「議論して考えを深める指導」や「多面的・多角的に考える指導」に課題を感じている。また、校内研修で重点を置いていることについて（小・中学校対象【設問9】）、小・中学校の7割近くが「道徳科の指導」、同じく6割が「道徳科における評価」を挙げている。さらに、道徳教育のさらなる充実のため特に課題となっていることについて（教育委員会対象【設問2-①】）、教育委員会の6割以上が「教師の指導力」を課題として挙げている。こうした調査結果からも、小・中学校においては、道徳科の指導方法に関する教員の理解や指導力向上について課題がある。また、道徳科における評価方法についても、指導の成果として見取ることのできる評価という視点から見れば、指導に関する理解と表裏のものといえる。

(2) 授業構想の際の補助的資料（FLシート）の必要性

(1) で述べた背景には、依然として「授業のねらいが十分に明確化されていない」課題があると考えられる。そこで、本研究では、道徳科の授業を構想する際に補助的資料（FLシート）を活用することで、授業の在り方等についての理解を深めるとともに授業の質的充実に資することを目的とした。特に、経験年数が少なく、授業に困難さを感じている若手教員にとって有用となることを念頭に置いた。

なお、補助的資料（FLシート）の基本的な考え方は次のとおりである。

- ・学習指導過程に沿って1単位時間の授業を構想できるものにする。
- ・特定の展開を強制するものではなく、授業構想を補助する位置付けの柔軟なものとする。
- ・若手教員や道徳科に苦手意識をもつ教員誰でもが活用できるものにする。

2. 研究仮説

道徳科の授業を構想する際に補助的資料を活用することにより、ねらいが明確で効果的な指導の工夫を取り入れた授業づくりが可能になり、授業の質的向上が期待できる。

3. 研究方法

- ・授業構想の際の補助的資料（FLシート）の開発
- ・補助的資料（FLシート）を活用した授業実践と検証

4. 研究内容

「中学校学習指導要領 特別の教科 道徳」では、道徳科の目標を次のように示している。

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、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、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。

道徳科の目標は「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことであり、道徳性を構成する諸様相である「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的実践意欲と態度」を養うことを目指している。そして、それを実現するために「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、人間としての生き方についての考えを深める」ことが示されている。

そこで、こうした授業に必要な要素として、「授業のねらいの明確化」、「ねらいに応じた効果的な学習活動の設定」の2点を主たる柱とした。

(1) 授業のねらいの明確化

授業のねらいを明確にするポイントとして、道徳性の諸様相である「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的実践意欲と態度」に着目した。これらについては、「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」（以下「解説」と言う。）に「道徳性の諸様相は、それぞれが独立した特性ではなく、相互に深く関連しながら全体を構成しているものである。」とあり、「これらの諸様相について調和を保ちながら、計画的、発展的に指導することが重要」としている。また、「これらの道徳性の諸様相には、特に序列や段階があるということではない」としている。つまり、それぞれが独立した特性ではないものの、この諸様相のどれに重点を置いて指導するかを明らかにすることで、本時における授業のねらいがより明確になると考えられる。そこで、次の2点に着目して、授業のねらいを設定し、学習指導過程の一連の流

れを捉えることとした。

- ・授業で取り上げる内容項目の特質について、生徒の実態と関連して「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的实践意欲と態度」の視点から分析し、重点を置いて指導すべき諸様相を明確にする。
- ・授業で扱う教材について、「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的实践意欲と態度」のそれぞれを育む際にどのような活用ができるかを分析する。

(2) ねらいに応じた効果的な学習活動の設定

本時における授業のねらいにおいて、「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的实践意欲と態度」のいずれかに重点を置いて指導することが設定されたのを受け、次の段階ではそれに応じた効果的な学習活動を設定する。例えば、内容項目「公德心」を取り上げる際に、公德心に関わる道徳的判断力（解説では「様々な状況下において人間としてどのように対処することが望まれるかを判断する力」と記述）を育もうとするか、それとも公德心に関わる道徳的实践意欲と態度（解説では「道徳的価値を実現しようとする意志の働きと具体的な道徳的行為への身構え」と記述）を育もうとするかでは、考えさせたり話し合わせたりする内容が異なってくる。つまり、ねらいが明確になることで、思考したり言語化したりなど多種多様な学習活動を明確にすることができ、その結果、ねらいに応じた効果的な学習活動の工夫を取り入れた授業を構想することができる。これらのことを受け、次の3段階で1単位時間の授業構想について、学習指導過程の流れを補助的資料（FLシート）に反映させることとした。

第1段階

「道徳的判断力」「道徳的心情」「道徳的实践意欲と態度」のいずれかに重点を置いて指導するか、その特質を踏まえて学習活動や発問を設定する

【学習活動や発問の設定】

ア 道徳的判断力の発問例

- ・このような時、どうすることが正しいのだろうか。なぜそれが正しいと言えるのだろうか。
- ・どうすればこの問題を解決することができるだろうか。他にどのような解決策が考えられるだろうか。

イ 道徳的心情の発問例

- ・なぜ～は大切なのだろうか。～によって身の回り（社会）はどうなる（どうなっている）だろうか。
- ・自分だったらどのように思う（考える）だろうか。それぞれの立場から心情を考えてみよう。

ウ 道徳的实践意欲と態度の発問例

- ・この場面について、それぞれの立場に立って実際にやってみよう。やってみて気付いたことは何だろう。
- ・学習したことを基に、これからどのようなことを心掛けていけばよいか考えてみよう。

第2段階

上記で設定した学習活動や発問を基に、1単位時間の授業全体を〔導入〕→〔展開〕→〔終末〕の学習指導過程の一連の流れとして考える

【基本的な授業の流れ】

ア 導入

- ・本時の主題について問題意識をもたせる導入（例：日頃から約束やきまりをしっかりと守っていますか）
- ・教材の内容に興味や関心をもたせる導入（例：日本で初めてノーベル賞を受賞した人を知っていますか）

イ 展開

- ・自己を見つめ一人でじっくりと考える、異なる考えをもつ者同士で交流する、登場人物を深く掘り下げる、問題の解決方法を考えるなど

ウ 終末

- ・授業で気付いたり考えたりしたことを振り返ったり確かめたりする終末
- ・今後の自分の生き方について考えたり見通しをもったりする終末
- ・主題に関わる教師の説話を聞き、主題についてさらに理解や考えを深める終末

第3段階 1 単位時間の学習指導過程の一連の流れの中に「指導の工夫」と「評価の工夫」の各視点からどのような工夫を取り入れると効果的かを考える

- | | |
|--|--|
| <p>【ねらいに迫るための工夫】</p> <ul style="list-style-type: none"> ア 教材を提示する方法 イ 発問の工夫 ウ 話し合いの工夫 エ 書く活動の工夫 オ 動作化、役割演技等の表現活動の工夫 カ 板書を生かす方法 キ 説話の工夫 | <p>【学習状況や成長の様子を見取る評価の工夫】</p> <p>ねらいとする道徳的価値について</p> <ul style="list-style-type: none"> ア 理解を深めることができたか イ 自己を見つめることができたか ウ 物事を広い視野から多面的・多角的に考えられたか エ 人間としての生き方についての考えを深めることができたか |
|--|--|

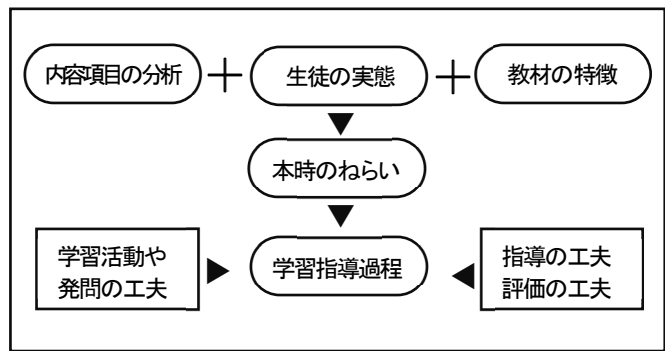
参考: 東京都教職員研修センター(2018)指導と評価のガイドブック p.14~p.16

(3) FLシートを用いた授業実践と検証

授業者は表1のFLシートの流れに沿って作成し、本時のねらい、学習活動、発問、指導や評価の工夫等を確認する。このことによって、若手教員や道徳科に苦手意識をもつ教員にとっても授業のねらいを明確にし、効果的な指導の工夫を取り入れた授業を行うことができる。

次のように、協力校の教員によるFLシートを用いた授業実践を通して検証した。

表1 FLシート(例)



実践事例1 (中学校第1学年・内容項目「D 22 よりよく生きる喜び」)

内容項目の分析	生徒の実態	教材の特徴
自らの弱さや醜さにばかり目を向けるのではなく、それらを乗り越える強さや良心が自分の内に存在することを自覚し、よりよい生き方を実践していける生徒であってほしいという願いから、ここでは特に「実践意欲と態度」を養うことに重点を置く。	この時期は、他人と比較したりされたりすることが多くなる中で、自分に自信がもてず安易に周囲に同調してしまう様子が見られる。また、正しいことだと理解していても、自分から主張したり意見したりできない傾向も認められる。	教材名「銀色のシャープペンシル」(出典後述)。「ぼく」は捨てて使っていたシャープペンシルが友人のものだったと知るが正直に言い出せない。「ぼく」が葛藤し決断する姿を通して、人として正しく生きようとする態度について考えることができる教材である。
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; background-color: #f0f0f0;"> <p style="text-align: center;">本時のねらい</p> <p style="text-align: center;">「ぼく」の葛藤を自分事として捉えることで、人間は誰もが弱さや醜さをもっていることを理解するとともに、自分の内なる良心に従い、よりよく生きていこうとする道徳的な実践意欲と態度を養う。 (主題：よりよく生きる)</p> </div>		
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; background-color: #f0f0f0;"> <p style="text-align: center;">◆「するいそ」という心の声に対する「ぼく」の言葉を考えよう</p> </div>		
学習活動(○)・教師の発問(◆)	指導上の留意点(□)・評価(★)	ねらいに迫るための工夫
○本時の主題について考える。 ◆「よりよく生きる」とはどういうことだろうか。	□本時の主題、テーマを提示し、ねらいとする道徳的価値への導入とする。	工夫1 発問の工夫(イ)
○教材を読み、考える。 ◆印象に残った場面はどこだろうか。 ◆なぜ「ぼく」は自分で買ったと言ってしまったのだろうか。	□教材を提示し、範読する。 □範読後、印象に残った場面について、理由を含め、ペアで交流する。	

	<p>A 心の声「ずるいぞ」 B ぼく「 」(さらに一言) A 心の声「 」(もう一言) B ぼく「 」 ◆なぜそのように言ったのか、理由も説明する。 ◆あなたが考える「よりよい生き方」とはどのような生き方か。そのような生き方をするために大切なことは何だろう。</p>	<p>□ペアになり、交互に場面を疑似体験させる。「ぼく」の葛藤を自分事として捉えさせた後、ねらいとする道徳的価値について4人グループで交流させる。 ★疑似体験を通して、主題について自分事として深く考えることができたか。自分自身と重ね合わせて考えることができたか。(活動の様子、発言) □自分の考えを整理させてからワークシートに記入させ、意図的指名で発表させる。 ★他の意見を聞いて、自分の考えを広げたり深めたりすることができたか。(発言、ワークシート)</p>	<p>工夫2 動作化、役割演技等の表現活動の工夫(オ) 工夫3 書く活動の工夫(エ)</p>
<p>終末</p>	<p>○本時で気付いたことや学んだことを振り返る。</p>	<p>□自分自身の気付きや学びを整理させ、ワークシートに簡潔に記入させる。</p>	

【授業の概要】

本授業では、内容項目「D 22 よりよく生きる喜び」を取り上げた。正しいことと分かっている自分から主張したり意見したりできない生徒が多いという実態から、自らの弱さを克服する強さや良心に目を向けさせ、よりよい生き方に向かおうとする姿勢を育てることをねらいとし、道徳的実践意欲と態度を養うことに重点を置いた。

【ねらいに迫るための工夫】

〔工夫1〕発問の工夫(イ)

導入時に主題を提示することで、授業で何を考えればよいかを明確にするとともに、ねらいから逸れない授業展開となるよう工夫した。また、展開の後半で自分にとってのよりよい生き方を考えさせることで、自分事として捉えるように工夫した。

〔工夫2〕動作化、役割演技等の表現活動の工夫(オ)

「ぼく」が葛藤する場面について、「ずるいぞ」という声に対する「ぼく」の心の声を考え、実際に表現する疑似体験的な活動を取り入れた。この活動を通して、自分自身の弱さや醜さを克服してよりよく生きることのよさを実感させることができるように工夫した。

〔工夫3〕書く活動の工夫(エ)

各生徒がより深く自分を見つめられるよう、ワークシートに記入した内容について発表や交流をしないことをあらかじめ伝えた。生徒がワークシートを記入している間に机間指導をし、学級全体で共有したい内容を記述している生徒を教師が把握し紹介するように工夫した。

【考察】

〔FLシート活用の成果〕

内容項目の分析、生徒の実態、教材の特徴から総合的に主題を考えたことで、ねらいが明確化され、生徒の実態に即したものになり、効果的な学習活動を設定することができた。

【ねらいに迫るための工夫の成果】

- ① 導入時に主題を明示したことで、全ての生徒が本時で考えることについて準備(レディネス)を整えることができた。また、授業中に一貫して主題を意識しながら活動に取り組むことができた。
- ② 疑似体験的な活動を取り入れたことで、弱い自分に打ち勝ってよりよい生き方を選択することのよさについて、多くの生徒が実感を伴って理解することができた。
- ③ 発表や交流を前提としなかったことで、多くの生徒のワークシートへの記述内容がより深化していた。また、学級全体で共有したい内容について教師が匿名で紹介することによって、さらに学びを深めることができた。

【生徒の変容】

ワークシートでは、「自分の過ちを受け止めたり自分で自分を正したりしながら生きていくことで、結果的に気持ちが晴れることが分かった。自分もそういう生き方をしていきたい。」「弱い自分に気付くこと

も大切だが、もっと大事なことは、そうした弱い自分を見捨てずにちゃんと引っ張ってあげることだと思う。それができる自分もきっと自分の中にはいるはずだ。」など、道徳的実践意欲と態度の醸成につながる記述が見られた。

学級全体で共有したい内容として教師が紹介したのは次の生徒の内容（概要）であった。「小学生当時、今日の授業と同じような経験をしたことがある。自分は被害者の側だったが、ふと立場が逆になったらどうしていただろうと考えた。葛藤は人間誰しもあるのだが、最終的には、不正を許せない自分、見て見ぬふりできない自分を大切にしていきたい。そしてそのような自分を尊重したいと思うのだ。」

実践事例2（中学校第2学年・内容項目「B 8 友情、信頼」）



【授業の概要】

本授業では、内容項目「B 8 友情、信頼」を取り上げた。前年度（第1学年時）に行った同じ内容項目の授業では、生徒は友人とのあるべき人間関係について理想論的に述べているにとどまっていた。そこで、友人との関わり方について悩みながらも決断する中学生の姿を描いた教材を用いて、自分事として捉えさせつつ人間関係を深める上で必要な道徳的判断力を養うことに重点を置いた。

【ねらいに迫るための工夫】

〔工夫1〕発問の工夫（イ）

グループでの話し合いを表面的な意見交流で終わらせないように、学級全体で意見を交流する際に補助的な発問を取り入れるよう工夫した。例えば「本当の友達なら分かってくれるはずだと考えていた」という意見に対して「『友達』と『本当の友達』は何が違うのか」と発問する。また、「友達を信頼して本当のことを伝えようと考えていた」という意見に対して「信頼するために必要なことは何だろう」と発問するなど、思考を深めたり広げたりするよう工夫した。

〔工夫2〕書く活動の工夫（エ）

主題が人間関係に関わることであり、また各生徒がより深く自分を見つめられるよう、ワークシートに記入した内容について発表や交流をしないことをあらかじめ伝えた。生徒がワークシートを記入している間に机間指導をし、学級全体で共有したい内容を記述している生徒を教師が把握し紹介するように工夫した。

【考察】

〔FLシート活用の成果〕

内容項目の分析、生徒の実態、教材の特徴から総合的に主題を考えたことで、ねらいが明確化され、生徒の実態に即したものになり、効果的な学習活動を設定することができた。特に、ねらいの明確化により発問が精選でき、授業展開もより効果的に構想できた。

〔ねらいに迫るための工夫の成果〕

- ① グループでの話し合いの内容を学級全体で共有する際に、補助的な発問を行ったことで全体での意見交流が活発に行われた。
- ② 発表や交流を前提としなかったことで、多くの生徒のワークシートへの記述内容がより深化していた。また、学級全体で共有したい内容について教師が匿名で紹介することによって、さらに学びを深めることができた。

〔生徒の変容〕

ワークシートでは、「友達から自分の行動の間違いを指摘されても自分のことを思ってくれているのだからしっかりと受け止められる自分でいたいと思った。」「互いに信頼できる人間関係を構築するのは大変難しい。まず自分が相手から信頼されるように生活していくことが大切である。一人の人間としてきちんとした上で互いに対等な人間関係が築かれるのだと思った。」「今回の授業で、本当の友達というキーワードが心に残った。日頃あまり考えたことのないテーマだったが、友情をもつためには何が大切なのか、自分はどうかあればよいかについてじっくりと考えることができた。」など、自己を見つめ今後の在り方に言及し、道徳的判断力の醸成につながる記述が見られた。

授業後に実施された校外学習では、班行動できまりやルールを守るよう互いに注意し合ったり移動中に疲れた友達を気遣ったりしている様子が見受けられた。また、後日行われた道徳科の授業で内容項目「相互理解、寛容」を取り上げた際、本時の授業で考えた内容を振り返るとともに、さらに発展させた視点から相互理解について考える生徒が多く見られた。

実践事例3 (中学校第3学年・内容項目「C 16 郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」)

内容項目の分析	生徒の実態	教材の特徴
郷土を大切に思い、地域の人々と共に地域社会をよりよく発展させていこうとする自覚をもつためには、何が郷土の発展に必要なことか、その実現のために自分達がどのように行動していくべきかについて「判断する力」を養うことに重点を置く。	この時期は、郷土や地域について深く考える機会が少なく、自身が地域社会の一員であるという自覚も乏しい。また、一面的な価値観から判断しがちであり、物事の多面性を捉えて考えたり、その結果から判断したりすることを苦手とする生徒も少なくない。	教材名「村長の決断」(出典後述)。 郷土への愛ゆえに島を開発すべきか悩む村長の葛藤を通して、郷土を大切にすることはどういうことか、郷土の発展に寄与することはどういうことかなど、その実現に必要な判断力について考えることができる教材である。

本時のねらい

経済的、文化的、社会的な視点など多面的・多角的な視点から郷土のよりよい発展の在り方について深く考えることを通して、郷土の発展に努める上で求められる道徳的判断力を育む。
(主題：郷土を愛する)

	学習活動(○)・教師の発問(◆)	指導上の留意点(□)・評価(★)	ねらいに迫るための工夫
導入	○本時の主題について考える。 ◆あなたに「郷土」というべき存在はあるか。その「郷土」を大切にしているか。	□自身の「郷土」を意識させ、ねらいとする道徳的価値への導入とする。	工夫1 発問の工夫 (イ)
展開	○教材を読み、考える。 ◆何に村長は頭を悩ませているのか。 ◆島を開発した場合としなかった場合とのそれぞれについて、島や島の人々にどのような影響を与えるか。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 5px 0;">◆悩む村長の胸中には、どのような思いがあるのだろうか。</div> ◆あなたが考える「郷土を大切にできる生き方」とはどのような生き方か。そのために大切なことは何だろうか。 ◆どうすることが「自分の郷土を大切にすることになるのだろうか。」	□登場人物や物語の構図、舞台を図説で提示し、筆読する。 □意見の根拠や理由を明らかにさせながら、島の発展に対する村長の葛藤に気付かせる。 □島の発展について多様な視点から捉えさせ、村長の悩みについてさらに深く考えさせる。 □村長の郷土を愛する気持ちと、それゆえの葛藤について考えさせる。 ★他の意見を聞いて、自分の考えを広げたり深めたりすることができたか。(発言、ワークシート)	工夫2 教材を提示する工夫 (ア) 工夫1 発問の工夫 (イ) 工夫1 発問の工夫 (イ)
終末	○自身の郷土について再度考え、本時で気付いたことや学んだことを振り返る。	□自分自身の気持ちや学びを整理させ、ワークシートに簡潔に記入させる。 ★主題について自分事として深く考えることができたか。自分自身と重ね合わせて考えることができたか。(活動の様子、発言)	工夫1 書く活動の工夫 (エ)

【授業の概要】

本授業では、内容項目「C 16 郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」を取り上げた。多くの生徒がこれまで「自分にとっての郷土」「郷土を大切にすること」について深く考えた経験がない実態を踏まえ、多様な側面から考えさせながら、郷土を愛し大切にすることはどういうことかに関わる道徳的判断力を養うことに重点を置いた。

【ねらいに迫るための工夫】

【工夫1】発問の工夫 (イ)

導入と終末時に自身の郷土について考える意図の発問を行うことで、授業を通しての変容を生徒自身が自覚できるよう工夫した。また、島を開発した場合と開発しなかった場合とのそれぞれの条件で発問し、郷土を大切にすることは自然を守るといった安直な思考にとどまらず、ねらいとする道徳的価値について多面的・多角的に考えるよう工夫した。

○様々な視点の例

- ・経済的な視点：開発による観光収入や関連する産業の振興で島の経済が潤う。島民の流出が減る。

- ・文化的な視点：島民の高齢化や流出の増加によって、島の伝統や文化が継承されず廃れる。
- ・社会的な視点：開発により島民の生活様式や価値観が大きく変化し、負の側面も顕在化する。

〔工夫2〕教材を提示する工夫（ア）

教材の舞台が生徒にとって身近なものでない（外国の小さな島）ため、登場人物や場所、設定などについて図絵で説明した後に教材を提示した。また、教師による範読後に内容の概要を簡略図で板書し、常に振り返られるよう工夫した。

【考察】

〔F Lシート活用の成果〕

内容項目の分析、生徒の実態、教材の特徴から総合的に主題を考えたことで、ねらいが明確化され、「自分自身にとっての郷土」「その郷土を大切にすること」について今後もより深くより現実的に考えていく基盤づくりを意図する授業を構想できた。

〔ねらいに迫るための工夫の成果〕

- ① 郷土を大切にすることについて、多面的・多角的に考えることができるよう発問を工夫した。このことで、郷土＝生まれた場所といった理解から、文化や歴史、伝統、人々の生活や思いなど様々な要素の統合としての郷土へと理解を深めることができた。
- ② 教材提示の工夫により、発問が精選でき、授業展開もより効果的に構想できた。

〔生徒の変容〕

終末では、「まず郷土がどのようなところなのかをしっかりと知り、様々なよさを感じ取り、誇りをもつことが郷土を大切にすることの基盤にあると思う。」「自分を育ててくれた郷土とそこに住む人々に感謝の気持ちをもって生活することが肝心だと思う。自分たちの世代がしっかりと受け継ぐこと、そして次の世代に手渡すことが大切だと思う。」など、郷土を大切にすることをそれぞれの価値観から判断しようとする道徳的判断力の醸成につながる発言が見られた。

5. 研究の総括と今後の課題

（1）授業後の検証

協力校の教員によるF Lシートを用いた授業構想及び実践の振り返りを通して検証した。その際、①授業実践の成果はどうであったか、②授業構想の過程でF Lシートを活用し効果があったか、の2点について質問した。

①〔30代・教諭〕

授業者同士が短時間で本時の授業構想を共有できる点が効果的である。また、内容項目の分析、生徒の実態、教材の特徴の3点を関連付けて捉えることができる点が長所である。主題設定までの流れが明確に示されているのでねらいが不明確になったり主題から逸れてしまったりすることのない授業を構想できた。

②〔30代・主任教諭〕

授業を構想する際の思考や作業の流れが構造化され分かりやすい。略案として用いることができたため、授業の流れや中心的発問を立てやすかった。また、授業時には生徒に考えさせたいポイントを明確にして授業を行うことができた。

③〔20代・教諭〕

内容項目について、改めて学習指導要領で確認し、授業者が理解を深めた上で授業に臨むことができた。また、内容項目と教材との関わりが捉えやすく、着目する箇所や発問を考えるのに効果的であった。授業では道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲と態度のいずれか1つに重点を置く指導を意識したこと

で、日頃ねらいから逸れがちになる発問の欠点を補うことができた。

④〔20代・教諭〕

今回のように授業構想の手順を示してもらえると、道徳科の授業が容易になる。しかし、内容項目や教材によっては扱いにくいものもあると思う。取り上げる内容項目の視点から生徒の実態を捉えて授業構想することや、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲と態度のどこに重点を置くかによって教材の扱いが変わることなど、多くの示唆を得ることができた。

⑤〔50代・主任教諭〕

校内研修でFLシートを活用しながら全教員で同じ教材について授業を構想し協議すれば、道徳科の授業づくりや指導の在り方について理解を深めることができると思う。特に、毎時間の道徳科の授業づくりに苦勞している教員にとっては授業の組み立て方を研修できる資料だと感じた。

(2) 総括と今後の課題

これまで述べてきたように、補助的資料を活用して授業を構想し、ねらいを明確にしたうえで適切な指導の工夫を取り入れた授業づくりを行うことは、教員の理解を深めることにつながった。従来の学習指導案の形式より簡略であり略案に近い形式であるため、若手教員や道徳科に苦手意識をもつ教員にとって1単位時間の授業の流れや展開を具体的にイメージしやすかった。その結果として、教員間における指導力の差を縮めることにも寄与すると考えられる。一方で、今回、道徳科における評価の具体的な方法等について十分示すことができなかつたため、評価に関わる内容を補助的資料に加え改善することが今後の課題である。

参考文献

- ・文部科学省（2016）「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）
- ・文部科学省（2017）中学校学習指導要領（平成29年告示）
- ・文部科学省（2017）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
- ・文部科学省（2021）令和3年度道徳教育実施状況調査（報告書）
- ・東京都教職員研修センター（2018）「指導と評価のガイドブック」
- ・赤堀博行編著（2025）「役割演技 考え議論する道徳を彩る」東洋館出版
- ・永田繁雄編著（2024）「多面的・多角的思考を促す道徳教材発問大全集」明治図書
- ・東京書籍（2025）「新編新しい道徳1」（教材名「銀色のシャープペンシル」）
- ・教育出版（2025）「とびだそう未来へ中学道徳2」（教材名「本当の友達って」）
- ・光村図書（2016）「中学道徳3」（教材名「村長の決断」）

授業実践協力校

- ・調布市立第六中学校（所在地：東京都調布市国領町3-8-23）

※授業実践は、調布市教育委員会及び調布市立第六中学校長の許可の下、2025年9月～11月に実施

初等教育学科の学生における心肺蘇生法教育の効果

Effects of cardiopulmonary resuscitation education on Department of Elementary Education students

全学共通教育推進部・初等教育学科（非常勤講師）・初等教育学科・初等教育学科
田中 クララ・山田 美絵子・田中 愛理・木村 博人

1. はじめに

令和6年4月に総務省が公表した「令和6年版 救急救助の現況」によると、令和5年中に全国の救急隊員が搬送した心肺停止傷病者は14万575人のうち7万2,756人（51,8%）に対して一般市民による応急手当（心肺蘇生法）が実施された。救急隊員到着前に一般市民が応急手当（心肺蘇生法）を行った場合の1ヵ月後の生存率は6.4%であり、応急手当が行われなかった場合の5.0%と比較して約1.3倍の救命率が示されている¹⁾。

国際救命救急協会（AHA：American Heart Association）は、一般市民から医療従事者までを対象としたガイドラインを策定し、「救命の連鎖」として6つの輪（救急対応システムへの出動要請、質の高い心肺蘇生（CPR）、AEDの使用、高度な蘇生、心拍再開後の治療、回復）を絶え間なく実施することの重要性を示している²⁾。特に最初の救命の3つの連鎖までは、現場に居合わせたバイスタンダーによる心肺蘇生法（CPR：Cardio Pulmonary Resuscitation）および自動体外式除細動器（AED：Automated External Defibrillator）の使用が中心となり、これらの実施の有無が傷病者の生存率や社会復帰に大きく影響を与えることが報告されている¹⁾。

このように、救急隊や医師に引き継がれるまでの間に一般市民が実施する一次救命処置（BLS：Basic Life Support）は極めて重要であり、その知識と技能を習得していることが望ましい。蘇生率の向上を目的として一般市民を対象とした心肺蘇生法教育の普及が近年注目されている¹⁾³⁾。

BLS（BLS：Basic Life Support）とは心肺停止状態にある傷病者に対して行う一次救命処置のことであり、「心肺蘇生法：CPR」や「AEDの使用」はBLSを構成する具体的な手技として位置づけられている¹⁾²⁾。基本的な内容は中学校・高等学校の現行学習要領に導入されており⁴⁾⁵⁾、学校教育における心肺蘇生法教育の役割は今後さらに重要性を増すと考えられる。

一方で、小学校・中学校・高等学校における心肺蘇生法教育や研修は一定程度実施されているものの、その実施状況は学校間で大きな差があり、教員の指導力や安全管理能力が十分とは言えない現状が指摘されている。大学における心肺蘇生法教育についても、講習会の教育効果や教育学部の学生への指導の必要性を示した先行研究は存在するが、いずれも受講希望者を対象としたものであり、教員養成課程全体のカリキュラムとして体系的に検討された研究は少ない⁶⁾⁷⁾。

日本学校保健会が2017年に実施した調査によると、教職員を対象とした心肺蘇生法（CPR）およびAED使用に関する研修は、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校全体の88.9%で実施されている。

一方で、授業内において児童生徒へ心肺蘇生法（CPR）やAED使用の指導を行っている学校の割合は低く、小学校で11.4%、中学校58.9%、高等学校66.0%にとどまっている⁸⁾。このような指導実施率の低さの背景には、教員自身の指導に関する知識不足、教材の未整備、さらには十分な指導体制が確立されていないことが指摘されている⁹⁾。学習指導要領においては、中学校および高等学校の保健体育で、応急手当や傷害予防が従来から取り上げられてきたが、AEDの使用が明確に位置付けられたのは、2008年改訂の中学校学習指導要領および2009年改訂の高等学校学習指導要領以降である⁴⁾⁵⁾。一方、小学校の学

習指導要領には、心肺蘇生法に関する教育が明確には位置づけられておらず、このことが小学校における救命教育の実施が進まない一因となっている。こうした中、2011年9月には、さいたま市立小学校において、小学6年生の桐田明日香さんが駅伝の課外授業中に倒れ、翌日亡くなるという痛ましい事故が発生した。この事故を教訓として作成されたのが「体育活動時等における事故対応テキスト～ASUKAモデル～」である¹⁰⁾¹¹⁾。本テキストは、教員研修の充実と学校の安全向上を目的とし、事故を二度と繰り返さないという強い思いのもと、傷病者発生時の対応訓練や事前の備えの重要性を示している。現在では、教職員をはじめ多くの関係者に活用されることが期待されている。

しかしながら、依然として小学校段階では救命教育が十分に実施されているとは言い難く、一部の先進的な自治体や学校に限られているのが現状である。このような課題を受け、日本AED財団は2024年9月、小学校段階から実技を含む救命教育を学習指導要領に導入するよう提言しており、今後の制度的整備と教育現場での実践が強く求められている。

また、内閣府の「教育・保育施設等における事故防止および事故発生時の対応のためのガイドライン」では、すべての教育、保育従事者が心肺蘇生法（CPR）やAED使用を含む緊急時対応に関する研修に参加することを基本とし、職員の資質向上を求めている¹²⁾。しかし、大学の教員養成課程、特に小学校教諭免許取得に関わる科目において、心肺蘇生教育が体系的に組み込まれている例は少ないのが現状である¹³⁾。近年、学校管理課における事故は多様化しており、軽微な負傷から死亡事故に至るまで毎年報告されている。事故は体育の授業のみならず、学校行事、休憩時間、課外活動、通学帰宅中などあらゆる場面で発生していることから、すべての教科の教員に対して応急処置や心肺蘇生法（CPR）の知識と実践が求められている¹⁴⁾¹⁵⁾。さらに、CPRの手順はアメリカ心臓協会（American Heart Association AHA）が5年ごとに「心肺蘇生と救急心血管治療のためのガイドライン」を改訂されており²⁾、過去に学んだ知識や技能の継続的な更新が不可欠である。しかし、医療従事者以外の大学生や一般市民が最新のCPRを学ぶ機会は限られている¹⁶⁾。

また、諸外国においてBLS教育は、国によって教育の普及の差はあるものの、ドイツでは国民の約80%がBLSや応急処置に関する講習を受けた経験を有していたことが報告されている⁶⁾。

以上を踏まえ、本稿では初等教育学科の学生を対象とした「心肺蘇生法」の授業を通して、学生的心肺蘇生法に関する知識および技能の現状をアンケート調査により把握するとともに、心肺蘇生法の実技体験を含む効果を、受講前後における意識および行動に対する意欲の変化から明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

(1) 授業概要

本研究で対象とした授業は、初等教育学科の専門科目である「体育科教育法」および「体育基礎実技Ⅱ」である。両科目はいずれも標準開講年次を2年生とする科目である。

授業内容は、「体育基礎実技Ⅱ」において一次救命処置（BLS）に関する実技を実施する1週間前に、「体育科教育法」の授業にて、専任教員1名が一次救命処置（BLS：Basic Life Support）の基礎として心肺蘇生法（CPR：Cardio Pulmonary Resuscitation）に関する講義を1コマ（100分）実施した。講義ではスライドおよび動画教材を使用し、心停止している傷病者に遭遇した際に、速やかに心肺蘇生（CPR）を開始することが救命率の向上に大きく影響することを説明し、その必要性和重要性について理解を促した。

「体育基礎実技Ⅱ」では、一次救命処置（BLS）の理解を目的として心肺蘇生法の実技指導をAHA認定BLS FACULTYの資格を有する教員1名、AHA認定BLSインストラクターを有する助手1名および専任教員1名の合計3名が担当した。実技では蘇生法教育人体モデルを3～4名に1体ずつ配置し、学生が実際に手技を体験できるようにした。はじめに担当教員が一次救命処置の一連の流れである「傷病者発見」か

ら「意識の確認・脈の確認」、「緊急対応システムへの通報（119番）、および応援要請・AEDの手配」、「胸骨圧迫：人工呼吸（30：2）」、「AEDによる除細動」までをデモンストレーションし、手順全体の理解を図った。

胸骨圧迫の指導においては、「圧迫の深さは垂直圧で5cm以上圧迫すること」、「正しい圧迫部分（圧点）」、「適切な圧迫テンポ」の3点を重要ポイントとして説明した。学生には自身の身体を使って正しい圧迫位置を確認させた上で、垂直方向に十分な圧が加わるように留意しながら30回の胸骨圧迫を繰り返し練習させた。

3. 調査内容

(1) 心肺蘇生法教育の受講経験の有無について、いつ受講したか（学年）、講習前後の知識の理解度について、アンケート調査をGoogle Formsを使い回答を求めた。

(2) 心肺蘇生法（CPR）の手技に対する自己評価を、傷病者の発見と意識の確認、救急対応システムへの要請（119番通報とAEDの依頼）、呼吸の確認、胸骨圧迫、AEDの項目をもとに自己評価をした。回答は、1（全く思わない）～5（とても思う）の5段階評価とした。

(3) 心肺蘇生法教育の授業後に「授業を受けた感想、感じたことなど」について自由記述を求めた。

(4) 調査対象者

本稿は初等教育学科2年生を対象に開講されている専門科目「体育科教育法」および「体育基礎実技Ⅱ」において、心肺蘇生法（CPR）に関する講義および実技を受講した学生68名のうち、アンケート調査において有効回答が得られた40名を研究対象とした。

(5) 倫理的配慮

2025年10月に「体育科教育法」「体育基礎実技Ⅱ」を受講した初等教育学科の学生68名を対象に、研究の趣旨と倫理的配慮について口頭および調査フォームで個人情報管理の厳格な管理、成績評価への不利益が生じないことを説明し同意を得た。

(6) 分析方法

有効回答が得られた40名を分析対象とし、各調査項目についてMicrosoft 365 Excelを用いて単純集計を行った。救急法に対する意識については、講義・実技の受講前（pre）および受講後（post）の平均値を算出した。さらに講習による変化の優位性を検証するため、統計的有意水準5%未満で対応のあるt検定を実施した。

4. 結果

(1) 救急救命処置（CPR）に関する学習経験・受講場所について

回答者40名のうち、救急救命処置（CPR）について学習経験がある者は39名（97.5%）であり、未経験者は1名（2.5%）であった（図1）。学習経験のある39名について受講場所をみると自動車教習所および小学校・中学校・高等学校などの学校教育の場で学んだものが多く、学校教育および運転免許取得に関連した場での受講が中心であった。これに次いで、消防署や日本赤十字社など専門機関において救命救急処置を学んだ者も一定数認められた（図2）。

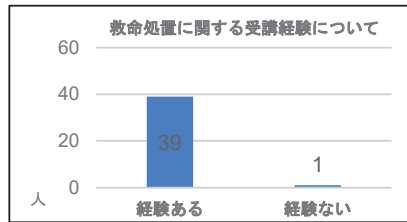


図1 救命救急に関する学習経験について

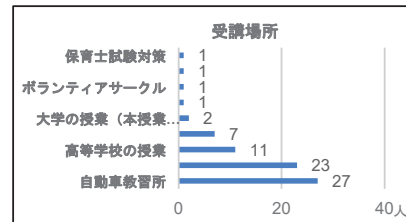


図2 受講場所

(2) 心肺蘇生法の知識について受講前後の回答結果

心肺蘇生法に関する知識について、受講前および受講後の正答率を比較した結果を以下に示す。

「心停止の判断として最も適切なものはどれですか」という設問では、正答率は受講前では90%、受講後では97%となり、受講後に「心停止の判断」について理解度が向上したことが認められた(図3)。「119番通報で最も必要な情報はどれですか」という設問では、受講前で98%、受講後では100%と、受講前から高い正答率を示しており、受講後には「119番通報で最も必要なこと」について受講者全員が理解したことが示された(図4)。「胸骨圧迫をする位置として最も適切なものはどれですか」という設問では受講前では50%であったのに対し、受講後では87%と向上しており、受講後に胸骨圧迫を行う正しい位置を理解したことが示された(図5)。「胸骨圧迫の回数として最も適切なものはどれですか」という設問では受講前では72%、受講後では95%となり、受講後に顕著な向上がみられ、「1分間に行う胸骨圧迫に必要な回数」を理解できたことが示された(図6)。一方で、「胸骨圧迫の深さとして最も適切なものはどれですか」という設問では、受講前63%、受講後で65%であった。受講後において「胸骨圧迫は5cm以上押さなければならない」ことに対する正答率の変化は小さかった(図7)。「AEDの使用時に気をつけることとして最も適切なものはどれですか」という設問では、受講前で90%と高い正答率であった。受講後では95%となり、「AEDの使用に関すること」が受講後にわずかな向上を示したが、全員が理解できていなかったことが明らかとなった(図8)。

以上の結果から、心肺蘇生法に関する知識は、受講前から比較的高い正答率を示す項目がある一方で、受講後に正答率が大きく向上した項目も認められた。特に、胸骨圧迫の位置や回数といった実技と関連の深い内容では、講義および実技を通じた学習効果が示された。一方で、胸骨圧迫の深さに関する理解は、受講前後で大きな変化がみられず、知識の定着や理解の難しさが示唆された。

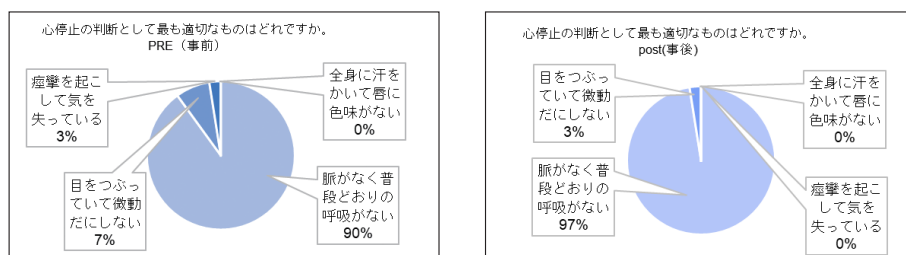


図3 心停止の判断として最も適切なものはどれですか

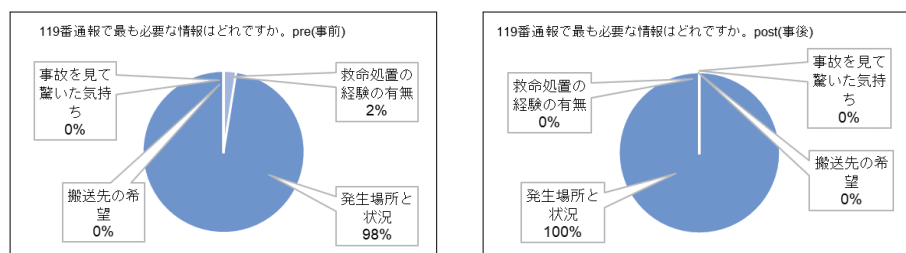


図4 119番通報で最も必要な情報はどれですか

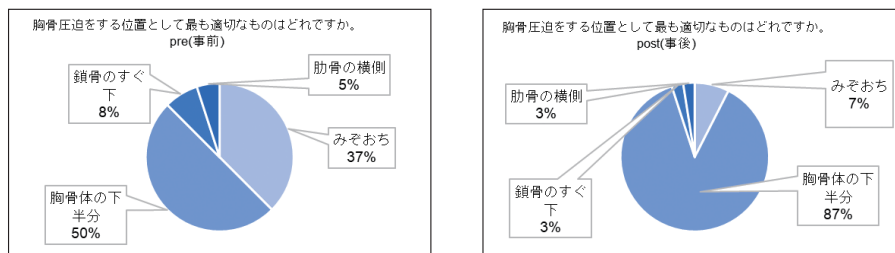


図5 胸骨圧迫をする位置として最も適切なものはどれですか。

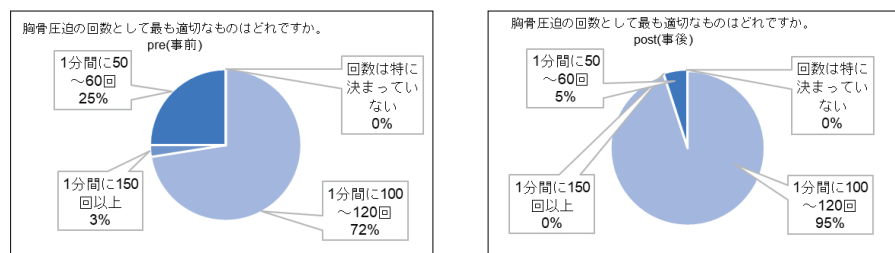


図6 胸骨圧迫の回数として最も適切なものはどれですか。

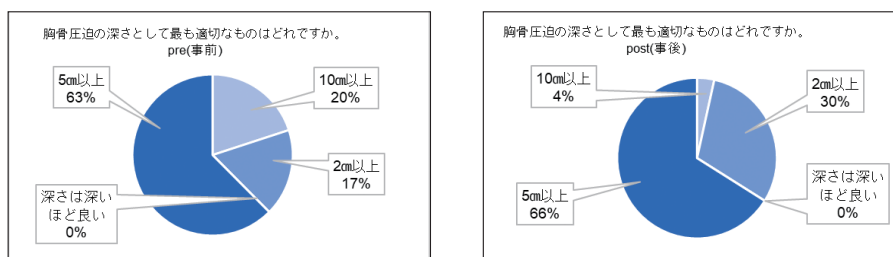


図7 胸骨圧迫の深さとして最も適切なものはどれですか。

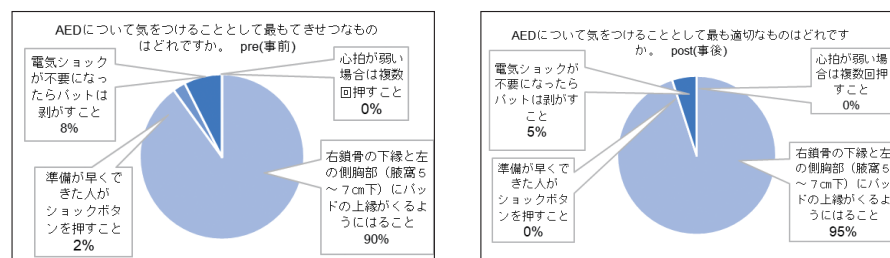


図8 AEDについて気をつけることとしてもっとも適切なものはどれですか。

(3) 救急法 (CPR) に対する受講前後の意識の変化について

救急法受講前後における救急法に対する意識の変化を検討するため、7項目(表1)について対応のあるt検定を行った(分析対象40名)。心肺蘇生法(CPR)受講前後における自己評価の平均値(M)、標準偏差(SD)、および検定の結果を示した。各項目は「全く思わない」を1、「とても思う」を5とする5件法で評価した。

分析の結果、多くの項目においてpost(受講後)得点がpre(受講前)より高く、講習を通じて心肺蘇生法(CPR)を実施することに対する自信や意識が向上したことが確認された(表1)。

「必要な時にCPRを正しく実施できる自信がある」(項目1)、「必要なときにAEDを正しく実施できる自信がある」(項目2)において、pre(受講前)得点とpost(受講後)得点と比較して、受講後に救急法を実施する自信が有意に向上したことが示された。また、「緊急時には救命行動を進んで行いたい」(項目3)、「AEDの場所を意識して生活するべきだ」(項目4)についても、post(受講後)得点がpre(受講前)得点よりも有意に高く、救命に対する行動意欲や緊急時の積極性が向上したことが示された。さらに「学

校でAEDを使用する場面が想像できる」においても、pre（受講前）得点よりもpost（受講後）得点が向上し有意差が認められた。一方で、「教員は救急対応の知識と技能を身につける責任がある」（項目5）および「児童にも命を守る行動を学ばせる必要がある」（項目6）については、pre（受講前）得点とpost（受講後）得点がともに高く、教員の責任意識や児童への教育意識は受講前から高く、受講後に統計的な有意差は認められなかった。

以上の結果から、救急法講習は、CPRやAEDの実施に対する自己効力感や緊急時に行動しようとする意欲、AEDの活用に関する具体的なイメージ形成を有意に高める効果を有することが示された。一方で、教員の責任感や児童への教育の必要性といった価値、行動の指針となる信念的側面については、受講前から高い水準にあり、受講による顕著な変化は確認されなかった。

表1 受講前後の救急法に対する意識の変化について・対応のあるt検定

アンケート	救急法に対する意識	分析対象40名			判定	
			PRE	POST		
1	必要なときにCPRを正しく実施できる自信がある		M	2.25	3.44	**
			SD	0.90	0.81	
2	必要なときにAEDを正しく実施できる自信がある		M	2.45	3.73	**
			SD	0.99	0.74	
3	緊急時には救命行動を進んで行いたい		M	3.50	3.95	*
			SD	1.18	0.95	
4	AEDの場所を意識して生活すべきだ		M	4.25	4.61	**
			SD	0.93	0.70	
5	教員は救急対応の知識と技能を身につける責任がある		M	4.60	4.73	n.s.
			SD	0.84	0.67	
6	学校でAEDを使用する場面が想像できる		M	3.35	3.71	*
			SD	0.99	1.01	
7	児童にも命を守る行動を学ばせる必要がある		M	4.58	4.68	n.s.
			SD	1.18	0.69	

M：平均値
SD：標準偏差
*：5%水準で有意
**：1%水準で有意
n.s.=nonsignificant

(4) 受講後の意識の変化、講習への参加意識、感想について（記述回答）

救急救命に対する「受講後の意識の変化」に関する自由記述の結果を表2（1）に示した。最も多かったのは「知識・理解の深化」に関する記述であり、次いで「自信・行動意欲の向上」「危機意識・判断の必要性」に関する記述が多かった。「実際の状況では自分で判断、選択する必要があることを理解し危機感を覚えた」「いざという時に備えたい」「冷静に判断・行動することの重要性を認識した」など、緊急時における判断の必要性や責任感の高まりに関する記述が多く見られ、受講を通して危機意識が向上したことがうかがえた。

「今後、救命救急講習会への参加意識について」の自由記述の結果を表2（2）に示した。多くの学生は、講習参加に前向きな意識を示しており、その理由として「定期的に学ばなければ手技を忘れてしまうという不安」「より質の高い、正しい救急法を身につけたい」「うまくできなかった点を改善しスキルを高めたい」といった知識・技術の維持および向上への意欲が多く挙げられた。また「実際の状況では自ら判断する必要があると感じた」「いざという場面で焦らず行動できる自信を持ちたい」「様々な事例を体験する必要性を感じた」など、緊急時への備えを目的とした意見も多くみられた。さらに、「将来教員になる立場として救命知識は不可欠である」「教員として迅速かつ適切に対応できるよう準備したい」といった、将来教員になるであろう責任感に基づく意見も認められた。

一方で、「これまでに何度も受講しており内容が類似していると感じた」「参加したい気持ちはあるが、情報の入手や機会が少ない」「自主的な参加には迷いがある」といった意見も一部にみられ、講習内容の重複感や参加機会の制約が参加意欲に影響している可能性が示された。

「その他受講した感想」の自由記述の結果を表2(3)に示した。救命の場面において、その時の状況に応じて自分自身が判断し行動する責任の重さを強く実感したという意見が多く見られた。「人工呼吸や胸骨圧迫、止血などを実際に行ってみて難しさを実感した」「心肺蘇生法は想像以上に体力を要し、緊張感があった」「蘇生人形ではできても、実際の人を相手にすることへの不安が残る」といった記述がみられ、人工呼吸や胸骨圧迫、止血といった救命処置は、知識として知っているつもりでも実際に行うことは難しく、緊張感や体力的負担を感じたという意見がある一方で、実践を通じて理解が深まったという意見も多数あった。

「押してはいけない部位」「止血の重要性」「死戦期呼吸」など、これまで曖昧であった、あるいは誤って理解していた内容を正しく理解できたという記述が多く、知識や理解の深化が確認された。特に、小学校・中学校、高等学校、自動車教習所などで過去に学習した内容と比較して、より詳細で実践的であったと評価する意見が多かった。さらに、「シミュレーションによって現場を具体的に想像できた」「様々なパターンを体験でき、理解しやすかった」「自分から学ぶのが難しい中で、貴重な学習機会になった」といった記述から、シミュレーション形式の学習によって、実際の現場を具体的に想像でき、目の前で人が倒れたときに助けられる自信がわずかながらも高まったと感じた学生が多く、体験型学習の効果も示された。加えて、「少し自信がついた」「一歩踏み出す勇気が持てた」「年齢や性別を問わず救命の場面で進んで人助けをしたいという意欲が高まった」「今後も学び続けたい」など、自信や行動意欲の向上に関する記述も多く認められた。なお、これまで曖昧だった知識や間違っていた覚えていた応急処置の方法を正しく学びなおせた点についても、有意義で貴重な学習機会であったと評価する記述が多くみられた。

総合的に本講習は救命に関する知識や技能の修得にとどまらず、心構えや危機意識、責任感を高める学習の場であったといえる。「とてもためになった」「有意義で充実した時間だった」「楽しかった」など講習全体に対する肯定的評価が多数を占め、今後の日常生活や将来教員になった際に生かしていきたいと感じた学生が多いことが明らかとなった。

表2 受講後の意識の変化・講習への参加意欲・受講した感想（自由記述）

(1) 受講後の意識の変化	(2) 講習への参加意欲	(3) 受講した感想
① 命の重さ・責任感を強く感じるようになった	① 知識・技術を維持・向上させる必要性	① 学びの有用性・満足感
少しでも誤った方法だと命が助からないと分かった	定期的にやらないとやり方を忘れてしまいそう	とてもためになる／勉強になった講習だった
自分の行動で人の命を左右する使命感を感じた	もっと質の良い救急法・正しい知識を知りたい	有意義で充実した時間だった
命に関わることから真剣に取り組む必要があると感じた	知らない知識が多く、さらに学ぶ必要があると感じた	学習できてよかった、貴重な機会だった
何もしないで亡くなるより、救える命を救いたと思った	何度も学んできたが、より深めたい	細かく丁寧に教えてもらえて理解が深まった
児童の命が自分の行動にかかっていると実感した	上手にできなかったので、できるようにになりたい	今までで一番詳しく学べたと感じた
	一次救命処置の「質」を高めたい	
② 知識・技術の重要性を理解した	② 実際の現場で対応できる自信をつけたい	② 知識・理解が深まった点
いつ人が倒れるか分からないため、知識と技術が大切だと分かった	実際の状況に応じて判断する力が必要	押してはいけない部位、止血の重要性、死戦期呼吸などを理解できた
やるべきこと・やってはいけないことを理解できた	いざという場面で落ち着いて判断・行動できる自信がない	CPR・AEDだけでなく、熱中症など多様な救命対応を知れた
CPRや救急車到着までの対応が生死を分けると知った	焦らず冷静に対応できるようにしたい	状況に応じた判断や処置の必要性を理解できた
剣状突起の位置や状況別の対応など、具体的に学べた	自分しか頼れる人がいない状況を想定して備えたい	救急車到着・病院収容までに時間がかかる現実を知り驚いた
日常生活でも使える技術だと感じた	今日の事例のような場面が起きたら怖いと感じた	間違った認識を修正できた
③ 実践・体験によって理解が深まった	③ 教員としての責任・必要性	③ 実践・シミュレーションの効果
実際に体験することで緊張感や危機感を実感できた	教員になるにあたって必要だと思う	実際にやってみて人工呼吸の難しさを実感した
実際にやってみて初めて分かることが多かった	教員として知識が必要	シミュレーションにより現場を具体的に想像できた
実践を通して救急救命の重要さ・大変さを実感した	教員になったときに速やかに対応したい	多くのパターンの対応を体験でき、新鮮だった
実例を聞き、本当に起こりうることだと感じた	児童生徒の命を守る立場として責任が伴う	実際に使う立場を意識して取り組めた
	誰がその立場になっても対応できるようにしておきたい	
④ 自信が付き、「自分にもできる」と思えるようになった	④ 命の大切さ・リスク意識の高まり	④ 緊張感・難しさ・疲労感
以前は自分にはできないと思っていたが、できるかもしれないと思えた	人の命の重要性を改めて感じた	緊張感があり大変だった
練習を重ねることで少し自信がついた	命を救えるスキルを身につけたい	思っていた以上に疲れると感じた
知識が増え、行動に移せるイメージができた	リスクはできるだけ回避したい	実際の人相手だと正しくできるか不安を感じた

進んで救命救急を行いたいと思えるようになった	命に関わる場面で確実に行動できるようにしたい	冷静な判断と行動の難しさを感じた
④ 行動意識・主体性の変化	④ 経験・実践を積みたいという意欲	④ 意識・心境の変化(自信・危機感)
見て見ぬふりをせず、近くにいる自分が行動すべきだと感じた	もっと経験を積んでおくべきだと思った	危機感を覚え、今後も自分で学ぶ必要性を感じた
もしもの場面で率先して行動したいと思うようになった	さまざまな事例を体験してみたい	人が倒れた時に助けられる自信が少しついた
責任を持つ立場としての自覚が芽生えた	講習会に参加した経験があり、継続したい	怖さはあるが、勇気を持って行動したいと思った
	実際にできたことで、さらにやってみようと思った	いざという時に備えて繰り返し学ぶ必要があると感じた
⑤ 学習の充実感・理解のしやすさ	⑤ 学習への興味・前向きな動機	⑤ 今後への意欲・活用意識
今までより詳しく調べ、想像しやすくなった	楽しかった	これからの人生や日常生活に活かしたい
ここまでしっかり学んだのは初めてで勉強になった	興味をもった	何かあった時に今日学んだことを使いたい
楽しく学ぶことができた	勇気が出たらやりたい	定期的に講習を受け続けたい
変わったと実感した	参加したい／機会があれば参加したい	人助けに進んで貢献したい
	毎回は難しいが、定期的に行きたい	教員になるために不可欠な知識だと感じた
	⑥ 消極・判断保留の意見(少数)	⑥ 感情・印象に関する感想
	これまでも学んできた内容と大きく変わらないと感じた	楽しかった／おもしろかった
	自分から積極的に行くかは分からない	頑張りたいと思った
	機会がないと参加しないと思う	初めて知ることが多く良い経験だった
		特になし

5. 考察

心肺蘇生法の授業は、救命処置に関する知識を習得するだけでなく、実際の緊急場面において自ら判断し行動することの重要性や、その責任の重さを学生に認識させる教育的機会となっていたことが明らかとなった。特に、これまで曖昧であった知識や誤って理解していた知識が整理されたことは、迅速かつ適切な救命行動につながる重要な結果であると考えられる。

一方で、心肺蘇生法の具体的な手技に関しては、受講後も一部に誤った理解が残存していることが確認された。特に胸骨圧迫の位置については、受講前に「みぞおち」や「肋骨の横側」「鎖骨の下」など誤った回答が一定数みられ、受講後も正答率は87%にとどまった。「みぞおち」あたりに位置する剣状突起は、圧迫により骨折や内臓損傷を引き起こす危険性がある部位であり、誤った圧迫は傷病者の状態を悪化させる可能性がある。講習を受けた後であっても誤った部位を圧迫してしまう可能性が示された点は、今後の心肺蘇生教育において重視すべき課題である。

また、胸骨圧迫の回数や深さにおいても講習後において誤解が完全には解消されていなかった。特に圧迫の深さは、受講前後で大きな変化はみられず、理解や知識の定着が難しい項目であることが示唆された。これらの結果から、一次救命処置の中でも実技と直結する内容については、より強調した説明や反復練習、確認を通じて、正確な知識の定着を図る必要があると考えられる。

AEDに関する理解について、受講後であっても正答率が100%に達しない項目が認められた。「電気ショックが不要になったらAEDパッドを剥がす」といった回答は、AEDの基本的な使用方法に対する誤解を示している。AEDは音声ガイドに従って操作できる機器であるが、機能や仕組みを十分に理解していない場合、誤った判断をしてしまう可能性がある。特に、AEDは停止した心臓を動かす機器ではなく、心室細動(心臓が痙攣した状態)を起こしている心臓に電気ショックを与え、正常なリズムに戻すための医療機器¹⁷⁾であるという点が正しく理解されていないと、使用を躊躇ってしまう危険性がある。

そのため、実際の手技の習得だけでなく、AEDの仕組みや役割といった機器そのものへの理解を深める教育が、今後さらに重要であることが示唆された。

知識面全体を概観すると、受講前から正答率が高い項目がある一方で、講習後に大きく向上した項目も認められた。特に胸骨圧迫の位置や回数など、講義と実技を組み合わせた内容では学習効果が明確であり、体験を伴う指導の有効性が裏付けられた。

さらに救命救急講習を受講したことによりCPRやAEDの実施に対する自己効力感や、緊急時に行動しようとする意欲を有意に高めていた(表1・項目1～4)。これは、受講者が「知識として知っている」段階から、「実際に行動できる」と感じられる心理的基盤を形成したことを示している。このことは、学校現場での即時対応能力につながる重要な成果であると言える。一方で、教員としての責任感や児童への教育の必要性といった価値観・信念に関する項目は、受講前から高い水準にあり、講習による大きな変化は

みられなかった。これは教員を目指す学生であるという受講者の特性が影響していると推察される（表1・項目5～7）。表2の自由記述の分析からも、講習の多面的な教育的効果が確認された。止血や死戦期呼吸などについて正しい理解が得られたという記述が多く、講習が既習内容の再確認にとどまらず、実践的理解の深化につながったことが示された。また、「自信がついた」「実際の場面で人を助けたい」といった記述からは、救命行動に対する心理的ハードルの低下がうかがえた。さらに、緊急時には自ら判断し行動する必要があることを強く意識したという記述も多く、主体的な危機対応意識の形成が確認された。

その一方で、人工呼吸や胸骨圧迫の難しさ、緊張感、体力的負担を実感したという意見もみられ、知識の習得だけでなく、実践力の維持・向上には継続的な訓練が不可欠であることが示唆された。シミュレーション形式の学習により、実際の現場を具体的に想像できたという記述からは、体験型学習の有効性も改めて示された。

今後の講習参加意向に関しては、教員としての責任感や知識・技術の維持の必要性を理由に、継続的な学習を望む声が多い一方で、内容の重複観や参加機会の少なさが参加意欲に影響する可能性も示唆された。

これらのことから、本講習は救命救急に関する知識と理解を深めるとともに、受講者の危機意識、自己効力感、行動意欲を高める点で高い教育的意義を有しているといえる。CPR・AEDの技術面や行動意欲は講習では向上するが、繰り返しの実技・事例体験を通じた定期的な学習が必要であると示唆される。また、教員養成課程では、児童の安全確保と緊急対応能力を育成する観点から、体系的な救命教育の実施が望ましく、誤理解が残りやすい手技や機能理解に焦点をあてた指導方法のさらなる工夫や、継続的・段階的に学べる学習の機会の提供について検討していく必要がある。

6. 結論

本研究では、心肺蘇生法を中心とした救命救急講習は、学生の救命処置に関する知識・技能の理解、および心理的側面におよぼす教育的効果について検討した。その結果、本講習は救命処置に関する知識の整理・深化させることだけでなく、緊急時における判断の重要性や自ら行動する責任を認識させる点において有効であることが明らかとなった。知識技能面においては、受講前後の知識における正答率は100%には至らなかった項目もあるが、胸骨圧迫の位置や回数など、講義と実技を組み合わせた内容で学習効果が確認され、体験的な指導の有効性が示された。一方で、胸骨圧迫の深さやAEDの機能理解など一部の項目では講習後も誤解が残存しており、正確な理解や知識の定着には課題が認められた。このことから、救命救急教育においては、手技の反復練習に加え、その根拠や機器の作動原理を含めた理解を促すさらなる指導の必要性が示唆された。心理的側面においては、講習の受講により、CPRやAEDの実施に対する自己効力感や、緊急時に行動しようとする意欲が高まったことが確認された。これは、受講者の意識が「知っている」段階から「行動できる」と感じられる段階へと移行したことを示しており、学校現場における初期対応の質を高める基盤となると考えられる。加えて、自由記述の分析からは、知識理解の深化や自信の獲得、危機意識の形成といった肯定的な変化が認められた一方で、実践の難しさ体力的負担を実感する声もみられた。

以上の結果から、心肺蘇生法を含む救命救急講習は、将来教員になるであろう学生にとって、知識・技能の修得にとどまらず、主体的に救命行動をとるための態度や自己効力感を育成する上で重要な教育的意義を有するといえる。今後は、誤理解が生じやすい内容に焦点を当てた指導の工夫や、実践力を維持・向上させるための継続的かつ段階的な学習機会を確保する教育体制の構築が求められる。

【参考文献・引用文献】

- 1) 総務省 「令和6年版救急・救助の現況」「令和6年版消防白書」 令和6年1月24日

- 2) 一般社団法人 国際救命救急協 (American Heart Association) CPR & AED 国際救命救急協会編 American Heart Association, アメリカ心臓協会, CPRおよびECCのガイドライン, 2020
- 3) 荒井宏和, 河野一郎, 山本利春, 小峯直総, 深山元良: 「体育・教育系大学における心肺蘇生法教育に関する一考察」 大学体育研究 21: 11-19, 1999
- 4) 文部科学省, 中学校学習指導要領 (平成29年告示) .2017: 128-9
- 5) 文部科学省, 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) .2018: 138-9
- 6) 清奈帆美, 藤井香, 高橋綾, 他8名 (2012): 大学生に求められるBLS -basic life support 講習についての検討 -各国でのBLS教育事情を踏まえて- 慶應保健研究30-1 pp.95-99
- 7) 島田綾, 杉田克生, 野崎とも子, 塩田瑠美 (2012): 教育学部生に対する一次救命処置指導の必要性和有効性の検討, 千葉大学教育学部研究紀要60 pp.19-24
- 8) 日本学校保健会 学校における心肺蘇生とAEDに関する調査報告.2019: 12-5
- 9) 田中秀治, 千田いづみ, 高橋宏幸, 喜髪斗智也, 白川透, 牧亮, 小峰力, 島崎修次: 小学校における心肺蘇生教育の実態調査, 流通経済大学スポーツ健康科学部紀要6, 1-10, 2013-03
- 10) 桐淵博: 教員養成課程におけるBLS (Basic Support) 教育の重要性和カリキュラムの在り方に関する考察, 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 巻15, p.17-22, 発行日2016
- 11) 「ASUKAモデル」テキスト さいたま市役所 教育委員会事務局/学校教育部/健康教育課 健康教育係 <https://www.city.saitama.lg.jp/003/002/013/001/p040426.html> 平成24年9月30日作成
- 12) 内閣府 教育・保育施設等における事故防止及び事故発生時の対応のためのガイドライン【事故防止のための取り組み】～施設・事業者向け～ 2016: 7
- 13) 前林英貴: 保育・教育職を目指す学生を対象とした小児救命救急法についての考察 -子どもの生命を守るための知識とスキル-, 島根県立大学松江キャンパス研究紀要 Vol.61 19～26 (2022)
- 14) 学校管理下の災害 (令和6年度版) 令和7年1月
- 15) 戸田芳雄: 心肺蘇生教育に関する文部省の施策.蘇生.第14巻2号.p56-58.1996
- 16) 大塚敏文, 小濱啓次: CPRインストラクターガイド, 医学書院.1994
- 17) 旭化成ゾールメディカル

年 次 報 告

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

(1) 幼稚園教諭部門 (板橋)

児童学科・保育科・初等教育学科 石川 昌紀

令和7年度の幼稚園教育実習には、延べ610名の学生が参加し、計435園に赴いた。春の実習では、児童学科児童学専攻および育児支援専攻の4年次生217名が164園に、短期大学部保育科2年次生63名が52園において実習を行い、いずれも責任実習に向けた準備を整えて臨んだ。秋の実習では、児童学科児童学専攻および育児支援専攻の3年次生224名が138園に、短期大学部保育科1年次生65名が48園に赴いた。加えて、一度限りの幼稚園教育実習となる初等教育学科3年次生41名も、責任実習に臨めるよう準備を行ったうえで、33園において実習を実施した。特筆すべき点として、年間を通じて実習の中途辞退者が皆無であったことが挙げられる。この事実は、学生一人ひとりが困難や戸惑いを抱えながらも、乗り越えようとする意志と学びへの意欲を維持したことの表れと捉えられる。以下に、実習日程等の詳細を示す。

所属	学年	実習日程	実習方法
児童学科 児童学専攻・育児支援専攻	4年次	5月12日(月)～5月23日(金)	責任(部分・一日)
	3年次	10月27日(月)～11月10日(月)	観察・参加
保育科	2年次	5月26日(月)～6月6日(金)	責任(部分・一日)
	1年次	11月11日(火)～11月25日(火)	観察・参加
初等教育学科	3年次		観察・参加・責任(部分・一日)

教育実習に対する指導は、実習を学びの場として成立させるための準備にある。すなわち、「できるようにしてから行かせる」のではなく、「学べる状態にして送り出す」ことこそが大学に求められる役割ではないだろうか。まず、実習生としての基本的行動やマナーは、実習における学びの質を大きく左右する要素である。これらを単なる「常識」として扱うのではなく、専門職としての品位や礼節を支える専門職倫理として位置づけ、意識的な指導に反映させることが求められる。もっとも、近年の傾向として、実習不安への対応や心理的準備が不可欠であることは否定できない。不安や失敗は誰にでも存在する。一人で抱え込まずに適切な相手と分かち合うこと、また「失敗してはならない」という過度な緊張から解放されることは、実習からの離脱や不適応を予防する観点からも重要である。これらの学びを後援するリソースとして、板橋校舎の120周年記念館4階に幼稚園教育実習指導室がある。実習実務を担うスタッフが常駐しており、とりわけ紙芝居の蔵書数は際立っている。実習直前の貸し出し期間には、室内が実習を控えた学生であふれる光景が見られる。



一方で大学は、幼稚園やこども園側に何を期待するのか。異論を恐れずに言えば、実習は人手補充の場でも、採用選考の場でもない。むしろ、実習生が不安や疑問を率直に伝え、安心して学ぶことのできる園の雰囲気こそが重要であり、可能な限り実現を求めたい。改めて、理論と実践を往還しながら学ぶ次世代の保育者の育成は、実習協力園と大学による共同の営みであるという前提を共有したい。

実習を通して学びを深め、成長しているとされる学生は、確かに育っているのだろうか。表面的な変化ではなく、質的な変容として確認できる成長なのか。私たちは、その問いに立ち返り続ける必要がある。

(2) 幼稚園教諭部門 (狭山)

子ども支援学科 小島 好美

今年度、子ども支援学科では4年生103名が6月2日～7月28日の期間、78園の幼稚園、幼保連携型認定こども園にて、4週間の教育実習に臨んだ。幼稚園実習は4年間の実習のなかで最長の期間を要する実習である。期間中に部分実習、責任実習の立案、実践を伴うことを自覚し、各々にハードルを感じながらも、実習前、実習中、実習後と体験をベースとした学びを重ねていった。ここでは幼稚園教諭免許取得に関わる幼稚園実習の各フェーズにおける学生の実態と学習内容について記す。

(1) 実習前の実態と学習内容

6月開始の幼稚園実習に向けた事前指導は4月からスタートし、7回の授業を設けた。1回から3回までは個人票等の書類作成、実習日誌の配付、日誌の使い方や保管方法の確認、実習中の身だしなみ、守秘義務についての指導が中心となった。5月の大型連休明け、実際の実習を想定した際の不安や悩みについて各自書き出していくワークを実施した。そこでは、「指導案が作成できるか」「責任実習をやり遂げられるか」「歌のピアノ伴奏ができるか」「担当教諭との人間関係は大丈夫か」「体調を崩さないか」など具体的な不安要素が捉えられた。その後、グループワークにて学生同士が各自抱えている不安を共有する時間を設けた。そして、不安を解消していくために今できることを相談し合い、それぞれの実習に向けた「手だて」を見出していった。事前指導4回から7回までは、自己課題の把握、部分実習指導案の立案、責任実習指導案の立案、体育館を利用した模擬保育実施と学生同士のフィードバック、直前指導を行い実習開始の6月を迎えた。

(2) 実習中の実態と学習内容

事前指導での学びをもとに6月2日から7月末まで幼稚園実習が行われた。今年度6月は真夏のような暑さを記録し、実習中はmanabaを通して、暑さ対策、体調管理への注意喚起と励ましのメッセージを送る取り組みを実施していった。実習中はそれぞれの園よりご指導いただき、4週間の期間中、第1週～第2週で園における一日の流れの理解、活動の意味、内容の理解、保育者の援助についての理解を中心とする「観察実習」に臨み、第3週～第4週では、活動の立案と実践、一日の保育の立案と実践という「部分・責任実習」に臨んだ学生たちである。期間中は「実習日誌の書き方・各ページの記入内容の確認」「体調不良・欠席対応」「責任実習指導案立案の相談」の3点が主な問い合わせや相談内容であった。それぞれの学生が4週間、子どもたちや保育者との密な関わりを通して自分のストーリーを紡ぎ、かけがえのない経験を得て7月末終了を迎えた。

(3) 実習後の実態と学習内容

実習事後指導は夏季休業後、9月から7回の授業を通して実施となった。後輩へ自分の経験を残す報告書の作成から始まり、教員とのフィードバック面談（実習評価開示）、遊び体験と環境構成や援助方法の再考、幼稚園実習発表会（実習における学びをパワーポイント資料にまとめ発表し合うグループワークの実施）、が主な内容となった。また、最終課題では実習事前指導における学び、実習中の学び、実習事後指導における学びをレポートとして作成しまとめを行っていった。事後指導では現場での経験を自分のなかでどのように意味づけ、卒業後にどう繋げていくかという視点で自己理解、自己形成へのプロセスを重要視した。同じ経験をした者同士認め合い、学び合う学生の姿がみられた。



感触遊びの体験と援助を検討する学生たち

(3) 小学校教諭部門

初等教育学科 岩崎 香織

今年度の小学校教育実習は、東京家政大学家政学部児童教育学科として最後の教育実習となった。令和7年度の小学校教育実習に参加したのは、児童教育学科4年生91名である。本学科の小学校教育実習は、4年次4週間（前期84名、後期7名）の教育実習以外に、彩の国かがやき教師塾マスターコースの教育実習（令和7年1～12月）に学生12名が参加した。

幸いなことに、前期の教育実習期間は、小学校で各種感染症の流行がなく、後期は9月からインフルエンザが流行したものの、実習校での学級・学校閉鎖はなく、体調不良により教育実習を中断・延長する実習生が極めて少なく、例年になく健康面において順調な小学校教育実習となった。また、実習校から大学へ届いた各学生の評価も良好であり、学生の多くが心身共に安定し、充実した教育実習を行うことができたと推察される。現4年生は、入学年度が新型コロナウイルスの流行時期と重なり、1年次に大学生活をマスク着用にて参加する必要があったものの、介護等体験（2年次）は、令和2～6年度までの特例措置を活用し、東京都立北特別支援学校で7日間の体験を行う機会に恵まれた。通常の介護等体験は、社会福祉施設5日間と特別支援学校2日間を組み合わせた体験であり、介護等体験の全て（7日間）を児童・生徒との適切な対応を学ぶ点で小学校教育実習にも共通する環境で参加できたことは、現4年生だけに許された特別で貴重な学習機会といえる。小学校教育実習にも、2年次に介護等体験を学外実習の形で経験できたことが、今年度の4年生については、存分に生かされたのではないかと考えられる。

小学校教育実習責任者として令和2年に本学に着任してからの5年間、コロナ禍ゆえに経験できなかった学生時代の学びを思い申し訳なさを感じつつ、数多くの卒業生を学校現場へ送り出してきた。しかし、その間も小学校教育実習・介護等体験を支える体制を強化し、学科教員の協力を得て、後期4年生「教育実習（小）」と3年生「授業実践演習Ⅱ」を一部共同運営することができ、昨年度より小学校教育実習を終えた4年生が3年生の模擬授業（一人45分間担当）に参加し、アドバイスをを行う学習機会を整えることができた。特に現4年生は3年次に卒業生から助言をうけ、4年次となってから後輩へ相手を考慮した有益な助言ができるようになった最初の学年である。3年生から「4年生は、目の付け所が違う」「具体的なアドバイスをしてくれて参考になる」等と称賛されている。現4年生は、教員採用試験合格率の合格率も、学年全体の75%以上と非常に高く、教員採用試験が全国的に3年次受験可能となった学年でもあり、ほとんどの学生が3年次に各地域の教員採用試験に合格した経験が、3・4年次の教師の卵としての成長につながった様子があった。

今年度の介護等体験については、5月から2月の期間に社会福祉施設（シルバーピア加賀:69名）、9月から11月の期間に特別支援学校（東京都立王子特別支援学校:28名、東京都立中野特別支援学校:20名、東京都立板橋特別支援学校20名）で対面実習を行った。事後レポートでは「特に利用者の方々とのコミュニケーションが楽しく、言葉だけでなく表情などからも気持ちを感じ取りながら接することの大切さを実感した」「特別支援学校に在籍する児童生徒の実態がわかり、見方やイメージが変わった」「重度重複障害のある児童との関わりを通して、言葉が無くても互いにコミュニケーションを取ることができることがわかった」等の報告があり、具体的な体験を通してより良い支援を自ら考え、実行しようとする姿がうかがえた。

小学校教諭部門の今後の課題として、初等教育学科において次年度入学生より、3年次「インターンシップ」にて、近隣の小学校における短期の学外実習を行うことが計画されている。必要な準備を進めていきたい。

(4) 中学校・高等学校教諭部門

野上 遊夏

今年度は、1年次の教職課程履修者が若干ではあるが増加した。年度により学科ごとの履修者数の増減はあるものの、全体としては、教職離れという傾向はみられず、教員を目指して進学してきていることを明言する学生もいる。教員採用試験の合格率も高く、私立学校への就職を検討する学生も増えている。しかし、学年進行の途中で履修を取りやめたり、教職課程履修の継続条件または「教育実習（中・高）」履修条件を満たさないために教職課程の履修を中止したりする学生も少しずつ増えている。資格取得を目指して教職課程に挑戦したが、所属学科・科での学びが深まるにつれて専門分野の学業に専念するという判断に至ったのであればよいが、専門分野の学業に加えて取り組む必要があるため、少なからず負担となることもある。その負担感から途中であきらめてしまうことがないよう、教職への意欲を支える丁寧なサポートが必要かと思われる。

近年、教育実習校から感染症のリスクがないことを示す書面として、母子健康手帳の写しではなく、抗体価検査の結果を求められるケースがある。そのため、今年度から、教職履修者の抗体価検査を近隣の病院で実施している。麻疹の抗体価が基準に満たない者が約85%にのぼり、ワクチンの接種が必要となったが、今のところ問題は起きていない。

教育実習中は、大きなトラブルはなく、全ての学生が教育実習を完遂できた。

全体としては、問題の少ない1年間であったが、いくつか課題が残っている。まず、学部2年次に行く介護等体験のうち特別支援学校での2日間について、一部の学生の受け入れ先がなかったことである。毎年度、東京都に申請し、これまでは全員が受け入れられてきた。しかし、今年度は、大学全体で65名が受け入れを断られた。東京都の説明では、今年度を実施できない学生への対応は次年度以降に検討することであったが、次年度に体験の機会が保証されることが不確実であり、また、3年次では他の実習や専門科目の履修に影響を及ぼすため、今年度内の受け入れ先を急遽探すこととなった。最終的に、板橋キャンパス内の児童発達支援事業所「わかくさ」に受け入れていただいたが、小規模な施設に負担をかけていることは否めない。また、都立学校での介護等体験は費用が発生しないが、社会福祉協議会を通じて依頼する場合は、介護等体験費が必要となる。都立学校から社会福祉施設に依頼先を変更したため、介護等体験費が不足する事態が発生した。次年度も同様の事態が生じる可能性があるため、対応の検討が必要である。

次に、教育実習について、教職センターの担当者から、教育実習校での授業実践の時間数が増加している傾向があるのではないかと指摘があった。また、放課後や始業前のクラブ活動への参加も、実習校によっては学生の負担が増えているのではないかとと思われる。実習校の先生がたも忙しいなかで、実習生だけで対応している時間帯が発生している可能性が考えられる。さらに、今年度になってから、学習指導案の様式が複雑になっている実習校が目立つ。とくに評価計画を詳細に記載する形式が求められるようになった。自治体によって指導案の様式が異なるが、国立教育政策研究所の様式での指導計画の作成を身に付けていれば、実習先で困ることはないはずである。しかしながら、評価の観点を的確に指導計画に盛り込むことは容易ではないため、各教科の指導法に関する科目においては一層の工夫が必要であると思われる。

学生が教育実習後に、家政大生であることで信頼されやすかった、これまでの実習生や教員となった卒業生が、営々と積み重ねてきたものがありがたみを感じた、ということや「家政大ブランドに助けられた」と表現していた。変化の大きな時代だからこそ、築き上げてきたものを損なわないようにしたい。

(5) 栄養教諭部門

栄養教諭部門担当者 塩入 輝恵

学生の勉学に取り組む姿勢や態度の変容は、時代の移り変わりとその社会背景を色濃く反映しているものであると、改めて感じた今年度である。

栄養教諭制度創設以来、教育実習（栄養）に臨む学生の指導を担ってきた。学生数が最多であった平成22（2010）年度は205名（管理74、栄養49、短大82）、平成から令和への移行期の2年間は60名程度に減少した。これらを除くと、平成26（2014）年度以降は80名前後を維持していたが、今年度に至っては48名（管理31、栄養13、短大4）で最少を記録した。このような履修学生数の経年変化は、学生らがこれに至るまでに暴露されてきた環境によるものと考えられる。その一つとしてコロナ禍での学習方法や取り組み方があげられる。

教育実習（栄養）に臨む学生たちは、管理栄養士・栄養士の各課程で学び、この知識を定着させている途上ではあるが、高い意識と意欲をもって一定の成果を修めたものである。当課程部門では実習実施の条件基準に満たない学生を送り出すことはなく、その厳格な運用については学生便覧にも明記している。

一方、少人数を対象とした今年度のかかわりでは自ずと個々の学生と向き合う指導の密度が高まり、その結果、学生一人ひとりの意識の変容や主体的な取り組みの過程をより克明に捉えることができた実感している。

周知のとおり栄養教諭は「学校給食の管理」と「食に関する指導」という職務を一体的に担う教員である。

学校給食を「生きた教材」として活用するその役割ゆえ、令和初期のコロナ禍では極めて困難な対応を余儀なくされたことは察するに余りある。この難局を経て現在は、衛生管理の徹底とそれを踏まえた教育方法の確立というより高度な能力が求められている。

2026年4月より、国主導による給食無償化が本格的に推進される。食材費高騰という制約下で、「学校給食摂取基準」に示されているエネルギーおよび栄養素量を満たす献立を作成することはもとより、その食事を教材として活用する計画力や実践力が栄養教諭に強く期待されている。教育者としての高度な専門性に加え、多職種連携の中核を担う調整能力も不可欠である。具体的には、病態・アレルギーへの個別対応、福祉・心理的視点に立った人間形成の支援、さらには教科横断的な指導力やICT活用力などが挙げられる。

栄養教諭の配置数は全国で未だ7000名にも満たず（令和5年統計）、地域格差が顕著である。こうした中、神奈川県が2026年度より学校栄養職員の採用を停止し将来的に当該職員を栄養教諭へ移行する方針を打ち出した。このことは、養成校にとって極めて意義深い進展であり、同時にこれまでも増して対象の「質」を担保することが課題であり、かつ重要な役割を担うことを意味している。

栄養教諭制度誕生から20年が経過したが、配置状況の地域差もあり、教育現場において栄養教諭の専門性や役割が十分に認知されていない事例も散見される。栄養教諭との接点が少ない他教科の教員にとって、教育実習の受け入れは、栄養教諭の職能を理解する貴重な機会となる。もし、実習生の知識や意欲が不足していれば、それは栄養教諭職そのものへの評価に直結しかねない。

担当者としては、社会貢献への高い志を持つ学生が増えている現状を捉え、現代社会の要請に応えうる栄養教諭の魅力を引き続き伝えていきたい。同時に理論と実践を適切に繋ぐ指導に努め、教育現場からの期待に応えられる専門職を輩出していく所存である。

(6) 養護教諭部門

心理カウンセリング学科 沢田 真喜子

心理カウンセリング学科養護教諭部門からは、令和7年度の「教育実習」の概要および「教員採用試験対策」に向けた取り組みを報告する。

(1) 教育実習

令和7年度は、養護教諭を目指す学生35名が3週間の教育実習に臨んだ。本学科の教育実習生を受け入れてくださった35校の実習校の皆様には、保健室での実践にとどまらず、保健教育や学級活動等への参画、学級担任をはじめ関係職員・関係機関との連携に至るまで、養護教諭の役割を多面的かつ立体的に学ぶ機会を数多くご提供いただいた。実習期間を通して、きめ細やかで丁寧な、また手厚いご指導を賜り、学生の学修を支えていただいたことに、心より深く感謝申し上げます。

本年度の事前指導では、教育実習に向けて、情報の取り方（観察・聴取・記録）や緊急度の判断、対応、連携、記録・引継ぎ等の基本事項について確認する機会が設けられた。実習期間中は、日々の記録と振り返りの枠組みが提示され、事実の把握と配慮事項を区別して整理すること、必要に応じて校内外の支援につなぐ視点を持つことについて確認された。あわせて、学生が安心して実習に取り組めるよう、担当者による支援の充実が図られた。

事後指導では、実習経験を整理し、対応の根拠や次に向けた課題等の観点でまとめ直すとともに、実習報告会をとおして学びを共有・整理し、教職実践演習等の学修に接続された。実習報告会に参加した下級生からは、保健の授業づくりや学年に応じた説明の工夫、保健室環境の整備、来室対応における観察や連携の重要性等が具体的に理解できた、といった結果が得られた。今後も、教育実習に至るまでの学修の積み重ねをふまえ、実習で得た経験の整理と実習後の省察の機会を確保しながら、指導の充実を図っていきたい。

(2) 教員採用試験対策

採用試験対策は、主として後期から開始され、主として3年後期から開始され、令和7年度後期（11月～2月）には、「教職科目」「専門科目（養護）」「小論文」「集団討論」「集団面接」「場面指導」「模擬授業」の7講座が開講された。受講対象は「教職科目」「専門科目（養護）」が2・3年生、その他の講座は3年生として段階的に進めていけるよう計画された。

これらの講座では、面接・場面对応で求められる「説明の筋道」を整えることを重視し、知識を“持っている”だけでは評価につながりにくいことから、教育観・養護観を具体例とともに語れるよう、想定質問への回答づくりとフィードバックが行われた。また、実技・場面指導では、正確さに加えて「安全配慮」「他職種連携の視点」「児童生徒への言葉かけ」まで含めた観点を意識し、実践的な準備が進められた。4年次においては、教育実習終了後、二次試験対策（面接練習等）に取り組む形で準備が進められた。

なお、令和7年度の公立教員採用試験における養護教諭の合格者数（都道府県政令市別・公立）は計9名であった（内訳：東京都4、埼玉県2、神奈川県1、福島県1、北海道1）。今後も、教職センター等との連携を強めながら、学生が主体的に取り組める環境づくりと支援を継続していきたい。

(7) 特別支援学校教諭部門

子ども支援学科 阿部 崇

特別支援学校教諭部門では授業「特別支援教育実習（事前事後指導を含む）」を履修する4年生の特別支援教育実習を中心に報告を行う。令和7年度においては、特別支援学校教諭一種免許状取得見込みの4年生は29名であった。実習期間は最も早い実習が5月中旬から始まり、最も遅い実習が12月下旬に終了する長い期間での実習日程であった。実習の事前指導は、4月に事前ガイダンスを実施し、学習指導案の作成に関する指導、さらには教育実習生としての心得や教育実習の流れに関する指導を行った。また、教育実習が本格的に開始となる前の8月には直前ガイダンスとして実習の際の心構えや注意事項、さらには文部科学省の「教育実習等におけるハラスメントの防止及びその適切な対応等」に関する動画を視聴し、最終的な確認を行った。

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

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

最後に、本年度の4年生の進路状況について報告する。茨城県公立学校教員選考試験および神奈川県公立学校教員選考試験をそれぞれ1名ずつが受験し、神奈川県公立学校教員選考試験において1名が採用内定となった。神奈川県公立学校教員選考試験における本学科からの合格者は初めてである。今後は、神奈川県公立学校教員選考試験における大学推薦による合格者の輩出を目指すとともに、茨城県公立学校教員選考試験への受験対策についても検討していきたい。また、本年度は特別支援学校の臨時採用教員を志望する学生が、例年と比較して多く見られている。教員不足が深刻な社会問題となっている現状を踏まえ、茨城県および神奈川県のように、幼稚園教諭の基礎免許を有する者であっても特別支援学校教諭の教員採用試験を受験できる自治体が、今後さらに拡大することが望まれる。

活 動 報 告

教職課程基礎資料

- (1) 教職課程履修者数
- (2) 教育（栄養・養護）実習者数、介護等体験者数
- (3) 教育（栄養・養護）実習校数・園数、介護等体験校数・施設数
- (4) 教員免許状取得件数
- (5) 令和6年度卒業生就職状況（学校・幼稚園関係）
- (6) 令和7年度 教員採用試験合格者数
（都道府県政令市別・公立）

(1) 教職課程履修者数

R8.1現在

大学

	1年	2年	3年	4年
児童学科	220	221	230	228
児童教育学科・初等教育学科	70	69	78	94
栄養学科	76	54	42	38
管理栄養学科	102	65	43	38
服飾美術学科	60	30	22	32
環境教育学科・環境共生学科	18	6	11	13
造形表現学科	56	39	41	29
英語コミュニケーション学科	18	17	19	14
心理カウンセリング学科	91	55	57	37
教育福祉学科	7	1	3	2
子ども支援学科	86	120	95	104

短期大学部

	1年	2年
保育科	66	63
栄養科	18	12

(2) 教育(栄養・養護)実習者数、介護等体験者数

教育(栄養・養護)実習者数・介護等体験者数

	教育実習者数		介護等体験者数	
	令和7年度	令和6年度	令和7年度	令和6年度
幼稚園教諭部門：板橋	610	609		
幼稚園教諭部門：狭山	102	75		
小学校教諭部門	91	93	69 (1名社会福祉施設体験のみ)	79
中・高教諭部門	140	128	153	162
栄養教諭部門	48	87		
養護教諭部門	35	43		
特別支援教育部門	29	21		

※延べ人数

(3) 教育(栄養・養護)実習校数・園数、介護等体験校数・施設数

教育(栄養・養護)実習校数・園数、介護等体験校数・施設数

	教育実習校数・園数		介護等体験校・施設数	
	令和7年度	令和6年度	令和7年度	令和6年度
幼稚園教諭部門：板橋	435	430		
幼稚園教諭部門：狭山	78	71		
小学校教諭部門	90	92	4	5
中・高教諭部門	130	121	7	6
栄養教諭部門	48	84		
養護教諭部門	35	43		
特別支援教育部門	24	20		

※延べ園数

(4) 教員免許状取得件数

(令和8年1月現在、令和7年度は「見込」数)

免許状		1種		2種	
		令和7年度	令和6年度	令和7年度	令和6年度
幼稚園教諭 (板橋)		276	230	63	82
幼稚園教諭 (狭山)		101	76	0	
小学校教諭		91	91		
中学校教諭	家庭	55	52	10	3
	理科	14	11		
	美術	27	23		
	英語	13	13	12	17
	社会	2	2		
	計	111	101	22	20
高等学校教諭	家庭	56	57		
	理科	16	10		
	情報				
	美術	27	24		
	英語	13	14		
	公民	2	2		
	計	114	107		
栄養教諭	東京都一括申請数	1	19	0	12
	個人申請件数	31	29	11	28
養護教諭		33	35		
特別支援学校教諭		28	21		
合計		786	709	96	142

※令和6年度の幼稚園教諭(板橋) 1種には個人申請1件を含む

(5) 令和6年度卒業生就職状況(学校・幼稚園関係)

R8.1 現在

校種	雇用形態	都道府県別	合計	
小学校	正規	東京都25、埼玉県14、さいたま市2、千葉県12、茨城県2、栃木県1、神奈川県1、横浜市5、新潟県1	63	
	臨任等	埼玉県6、さいたま市1、横浜市2、群馬県2、長野県1、福島県1	13	
中学校	正規	公立	東京都4、埼玉県5、千葉県3、茨城県1、神奈川県1	15
		私立	東京都1	1
	臨任等	公立	埼玉県2、神奈川県1、北海道1	4
		私立		0
高等学校	正規	公立	東京都3、埼玉県2、千葉県1、神奈川県1	7
		私立		0
	臨任等	公立		0
		私立	埼玉県1	1
特別支援学校	正規	茨城県1	1	
	臨任等	埼玉県2、神奈川県1	3	
養護教諭	正規	東京都1、千葉県1、茨城県1、神奈川県2	5	
	臨任等	東京都4、神奈川県2	6	
栄養教諭	正規		0	
	臨任等		0	
幼稚園教諭	正規	公立	東京都1	1
		私立	東京都16、埼玉県26、千葉県12、茨城県1、神奈川県3	58
	臨任等	公立	東京都1	1
		私立	東京都1	1

(6) 令和7年度 教員採用試験合格者数(都道府県政令市別・公立)

校種	小学校教諭	中学校・高等学校教諭				栄養教諭	養護教諭	特別支援学校教諭	幼稚園教諭 (保育教諭含む)
		都道府県	理科	美術	家庭				
東京都	35	3	1 (期限付)	8	2		4	1 (家庭)	5 (補欠4)
埼玉県	18		3	3	1	1	2		
さいたま市	1								
茨城県	1		1	2					
栃木県	2								
群馬県	1								
千葉県・千葉市	5			1	1				
神奈川県	2			1			1	1	
横浜市	3	1	1						
川崎市			1 (3年次受験)	1 (3年次受験)					
福島県	1						1		
北海道							1		
新潟県				1					
宮城県					1				
山梨県	1								
静岡市	2								
公立									
計	70	4	7	17	5	1	9	2	9

体 験 記

1. 教育実習

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

2. 卒業生教育実践報告

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

1

教育実習

1) 幼稚園教諭（板橋）

児童学科 児童学専攻 竹内 心彩

私は幼稚園教諭として働いていた母の影響を受け、子どもと関わる仕事に就きたいと考えるようになりました。そして、保育士資格と幼稚園教諭免許の両方を取得でき、就職実績が高い点に魅力を感じ、東京家政大学への入学を決めました。

初めての教育実習は、三年生の秋に行いました。すでに保育実習を経験していたため、不安はありつつも、保育者や子どもからたくさん学びが得られることを楽しみに思っていました。一方で通勤時間が長く、帰宅後に実習日誌を書くことは体力的にも精神的にも大変でした。限られた時間の中で、その日の子どもの姿や自分の関わりを振り返り、文章にまとめることの難しさを感じましたが、日誌を書くことで自分の学びが整理されることも実感しました。実習では、全ての年齢の子どもと関われるよう、2、3日ずつ各年齢のクラスに入らせていただきました。そして、その中で毎日読み聞かせの機会をいただきました。子どもたちの年齢や発達段階、興味関心に合った絵本を選ぶことは思っていた以上に難しく感じました。また、絵本の持ち方や読む速さ、声の抑揚などについても多くのご指導をいただきました。日々繰り返し経験させていただく中で、子どもの反応をよく見ながら読み進めることの大切さや、事前に練習することの重要性を学びました。一方で、反省点も多くありました。あるとき、特定の子どもの関わりに意識を向けすぎず、クラス全体への視野を持てると良いとご指導いただいたことがありました。次回の責任実習に向け、一対一の関わりを大切にすると同時に、全体の安全や子ども同士の関係にも目を向ける必要があると感じました。

二回目の教育実習では、五歳児クラスで責任実習を行いました。二週間同じクラスに入り、子どもとの関わりを深めながら、担任の保育者の声かけや援助の意図を意識して観察しました。責任実習では製作活動を行う予定だったため、事前に試作品を複数作り、初日から担任の保育者と相談を重ねました。その結果、子どもたちの興味に合わせて「アイスけん玉」を作る活動を行うことに決めました。作ったけん玉に試行錯誤しながら挑戦する中で、できた達成感を味わうというねらいを立て、活動に向けて子どもが無理なく取り組めるように糸の長さや材料を工夫しながら準備を進めました。しかし、実際の責任実習では予想通りにいかないことの連続でした。材料の準備に時間がかかり子どもたちを待たせてしまったことや、完成後も遊びにくそうな様子が見られたことで焦りを感じました。その後、糸の長さを再度調整するなどの対応に時間を取られてしまい、予定していたけん玉大会を行えなかったことに私自身大きなショックを受けてしまいました。しかし、その日の給食後の時間、一人の子どもがけん玉で遊び始める姿がありました。するとその姿が徐々に広がり、他の子どもたちも自ら挑戦する様子が見られました。「先生、できた!」と嬉しそうに声をかけてもらえたとき、頑張った良かったと心から思うことができました。計画通りに進まなかった中でも、子どもたちが達成感を味わえたことはねらいの達成に繋がったと思います。この経験から計画を立てる大切さだけでなく、その通りに進める難しさも理解できました。そのため、計画にとらわれすぎず、ねらいを意識しながら子どもの姿に合わせて柔軟に対応することの重要性を学ぶことができました。

教育実習を通して、保育者の関わり一つひとつに意図があり、その積み重ねが子どもの成長を支えていることを実感しました。今後もこの経験を活かし、子ども一人ひとりに寄り添える保育者を目指していきたいです。

2) 幼稚園教諭 (狭山)

子ども支援学部 子ども支援学科 村井 芽生

私は6月から1か月間、認定こども園で4週間の教育実習を行いました。初めての長期実習、責任実習、ピアノなど不安を抱えながら始まった実習でしたが、とても多くの学びがあり、充実した実習となりました。多様な学びのなかで先生方の言葉がけに着目すると、子どもへの問いかけや、その子の気持ちに寄り添う言葉と関わりに溢れていました。

子どもへの問いかけでは、遊びや製作活動中など様々な場面において、保育者は子ども自身が考えることを大切に関わっていました。子どもの疑問に対して「なんでだと思う?」「どうすればいいと思う?」と投げかけ、保育者が一緒に考える場面が多くみられました。また保育者の言葉には指示語が少なく、子どもが自分で気づき、自主的に行動できるような言葉を選び、伝えていました。保育中、座って待つという場面では「座って待ってね」と伝えたあと、「〇〇くんの座り方かっこいいね」とモデルになるような姿の子どもに言葉をかけ、周囲の気づきを促すような関わりがありました。このような保育者の言葉がけや関わりは、子ども自身が考えて行動に移す力が育まれるきっかけになると感じました。また、人に言われて起こした行動よりも、自分で考えて起こした行動には学びが伴うのではないかという考えにつながりました。

気持ちに寄り添う言葉がけでは、これまで保育を学ぶなかで「気持ちに寄り添う関わり」という言葉を耳にする機会が多くありましたが、「寄り添う」とは身体的に寄り添う、精神的な部分で寄り添うなど様々あり、どのようなことなのか明確な認識ができていない部分がありました。4週間の教育実習では、保育者が子どもの気持ちに寄り添うとはどういうことなのか考え、自分なりに理解できた場面がありました。

ある日の外遊びで、泥んこを楽しんでいた男児が「〇〇くんにかけられた」と私に伝えにきました。一緒に楽しそうに遊んでいたところを見ていたため、なぜそうなったのか、今どういう気持ちかななどを聞く前に「汚れちゃったから洗いにいこう」と、泥まみれの体を洗いにいくことを優先しました。その後、男児を保育者に引継ぎ、関わりを見ていると、まずは泥をかけられてどうだったのかを聞き、「嫌だった」と答えた様子に、何が嫌だったのか尋ね、その子の思いを受けとめながら共感することで子どもの気持ちに寄り添っていました。また、共感するだけでなく嫌だったという気持ちを友だちに話してみようと提案し、保育者はそばで見守るという関わりをしていました。子どもは自分の気持ちを理解してくれる人がいるという安心感から、落ち着いて伝えることができていました。保育者は起きた出来事や感じた気持ちを子どもから聞き、その後につながるような関わりをしており、私も汚れを落とすサポートをしながら、このような関わりができれば良かったと振り返りました。日々、様々なことが起こる現場ですが、どのような状況にあっても子どもの思いに寄り添い、共感するという丁寧な関わりは信頼関係につながり、人と関わる心地よさを感じる生活を子どもたちと共に築いていくうえで重要であることを学んだ経験でした。

今回の実習を通して、幼稚園教諭として働くことを決めました。保育者の姿からは、子どもの「感じる」や「考える」を大切にしている深い関わりを学びました。同じ視点に立って思い、一緒に考えていく、私も子どもたちと共に様々なことに触れ、発見し、成長していけるような幼稚園教諭になりたいと思います。

3) 小学校教諭

児童教育学科 沖館 萌加

私は令和7年1月から彩の国かがやき教師塾マスターコースの受講生として実習が始まりました。約1年間、週に1日の頻度で計48日間実習をさせていただきました。その中で大学の教育実習（20日間）が5月中旬にスタートしました。5月からの教育実習は1月からの継続ではありましたが、これまでと違い毎日通うということもあり、始まる前は授業実践や学級経営における不安な気持ちがありました。しかし、実習を終えて振り返ると、学校現場でしか経験できない学びをたくさん得ることができ毎日が楽しく充実した日々でした。

4月からの教育実習の配属学級は5学年でした。始業式にも参加させていただき、新クラスがスタートする瞬間をともにできたことも貴重な経験でした。担任発表後の児童の様子や教室で先生が挨拶する姿、児童が自己紹介をし合う姿を見て、ここから1年が始まるのだというワクワク感は今でも鮮明に覚えています。

大学の教育実習では、1週目から2週目にかけて、1学年から6学年、特別支援学級と幅広いクラスの授業を参観させていただきました。先生によって指導の方法が様々で、クラスの実態もそれぞれ異なり大変勉強になりました。授業だけでなくクラスの掲示物やロッカー、先生机の位置なども様々であったため、学年に応じた工夫を見ることも今後生かせると感じました。子どもとの関わりにおいては、私は毎朝昇降口で元気に挨拶することを心がけました。担当学級の児童だけでなく1年生から6年生まで色んな子に声をかけ、毎日沢山の子どもたちと話すことによって児童の変化にも気付くことができました。また、授業中は後ろから見守るだけでなく、児童の間に入って困っている子に声をかけたり、児童と同じ目線で学習補助をしたりすることを意識しました。休み時間は色んな子と話したり、外では学年関係なく鬼ごっこやサッカーをしたりしました。

3週目からは授業実践に向けた教材研究が主となりました。授業の担当は、教師塾生であるため1週目から実施させていただいており、3、4週目はほぼ毎日授業を行いました。担当の先生や教師塾の専任講師からご指導をいただき、日々改善点を見つけながら授業を行いました。特に、実習校の先生からは、「上手な授業を見つけて自分のものにしてごらん」といっていただいたので、色んな授業を見させていただき、疑問があったらすぐに質問するようにしていました。

最終週は1日責任実習をさせていただき、朝の会から給食指導、清掃、帰りの会まで担任としての経験をさせていただきました。その日は1時間目から家庭科の裁縫、体育、算数、国語と怒濤の時間割で焦ることもありましたが、やりきった後の達成感や先生方からのお言葉で教員という職の素晴らしさを実感しました。私が教材研究で意識したことは、児童の実態把握、発問の仕方、時間配分です。始めは授業時間が足りない、子どもの発言を引き出せないといった課題がたくさんありました。日々の授業実践を重ねる中で課題が明確になり、どうしたら楽しく分かりやすい授業ができるかを先生方のアドバイスをもとに研究しました。家で教材研究をすることがほとんどでしたが、子どもの表情や発言を予想しながらどう進めていこうか考える時間がとても楽しかったです。教材研究を楽しむことが、自信を持って授業を行えたことに繋がったと思いました。

教育実習を終えて一年間を振り返ると、毎日が本当に楽しく学び多き日々となりました。子どもとの関わり以外に先生方の仕事（丸付け、授業検討会、掲示物貼り替え、授業準備等）もたくさん経験させていただきました。楽しいこと以外にも教員のリアルを現場で目にするのもたくさんあり、より一層教員の大変を感じることもありましたが、それらも踏まえて教員の魅力に気付くことができました。この経験をもとに、4月から子どもたちの成長を支えていく、色んな人から愛される小学校教諭として精進していきたいです。

4) 高等学校教諭 (東京都)

管理栄養学科 諏訪部 智恵

私の母校は、最寄り駅には電車が三十分一本しか来ないような少し田舎にある学校であり、学力水準は比較的高く、落ち着いた雰囲気のある学校であったと記憶していた。しかし、実際は校則が緩和された影響もあり、生徒たちは髪の色がカラフルで、スカートは短く、シャツのボタンやネクタイもラフに着こなし、メイクをするなど、私の知っている母校とは大きく様変わりしていた。そんなキラキラとした生徒たちの姿を目の当たりにし、「自分は教員としてこの人たちに太刀打ちできるのだろうか」という不安を感じた。

実習の最初の一週間は定期テスト期間であったため、授業を行うことも見学することもなく、実習生同士で話をしたり、模擬授業を行ったりして過ごしていた。振り返ると、この期間は特に緊張感に欠けており、最終日に「お前らは過去一でうるさかった」とご注意を受ける結果となった。その一方で、指導案や授業資料の作成に時間を十分に充てることができ、実習生全体として納得のいく授業準備ができていたと感じている。

担当科目は一年生の化学基礎で、一学年八クラスのうち三クラスを受け持ち、三週間で合計十回の授業を行った。内訳は座学が七回、実験が三回である。化学科には指導教員の先生のほかに二名の先生と実験補助の先生がおり、特にもう一人の化学基礎を担当されている先生の授業は何度も見学させていただいた。その先生は発問が多く対話的な授業を行っており、生徒たちが活発に互いに自分の意見を説明し合う姿が印象的だった。自分の授業と比較することで、教える内容だけでなく、教え方そのものについても多くの学びを得ることができた。

私が担当した単元は直前の定期テストの範囲と強く関連しており、生徒たちはすでに理解しているだろうと考えていた。そのため、当初は簡単な確認程度で本題に入るつもりであったが、担当の先生から「しっかりめに復習したほうが良い」と助言を受け、授業の冒頭で関連事項の復習を行った。すると、生徒たちの反応は想像以上に薄く、基本的な内容をほとんど覚えていない様子であった。これには大きな衝撃を受けた。

研究授業では、他の先生方がこれまでに何度か実施してきた実験を行うことになり、実験プリントのデータも提供していただいた。実験の流れや使用器具を一部変更する程度で済んだため、実験操作そのものよりも、授業中にどのような説明をするか、生徒にどこを見てほしいかといった細かな点まで考える余裕があり、その点は非常に良かったと思う。

化学科の先生が事前に全員で行う予備実験にも参加させていただいた。化学基礎の実験自体は比較的簡単で、試料が問題なく反応するかや、火の取り扱いなどの指導上留意する点の確認のみで済んだ。しかし、発展化学の銀鏡反応や凝固点降下の予備実験では、実験自体の難易度の調整の必要性や安全面への配慮、足りない実験器具の作成など検討すべき事項が多く、正直自分は全く理解できない事柄も多かった。このことから予備実験の大切さと理科への深い知識、理解の必要性を痛感した。

三週間の教育実習を通して、「覚えていること」「分かること」「使えること」は、必ずしも一致しないのだと実感した。これから正解のない社会に向き合っていく生徒たちには、前二つの力を身につけることは前提として、それらをいかに「使いこなすか」という力が強く求められていると感じている。そのため私は教師として、知識や考え方を一方的に押し付けるのではなく、子どもたちの学びをそっと支えながら、「使える力」を育てていけるような授業を実践していきたいと思った。

5) 栄養教諭

管理栄養学科 北村 涼

私は母校である神奈川県厚木市立毛利台小学校で教育実習を行った。毛利台小学校は小高い丘の上に位置し、周辺は緑豊かな自然と住宅街が融合した静かな環境である。児童数は440人で、各学年2～3クラスあり、教職員数は33名である。給食は自校方式で、栄養教諭はおらず、学校栄養職員が1名在籍している。

私は主に2年1組につかせていただいた。2年1組は36人で、男女比は1:1である。36人のうち、学習室(いわゆる特別支援学級)の児童は4人いる。2年1組は素直で元気いっぱいだが、好き嫌いや偏食、食わず嫌いのある児童が多く、給食の残食量は学校で1位か2位になる程多い。特に野菜と牛乳の残食が多いが、ご飯は比較的食べられる児童が多かった。

給食時間における食に関する指導では、クイズやイラスト、写真を用いて話すと、皆興味津々で聞いていた。残食は多いが、食への興味はあるように感じた。

研究授業は、2年1組で3時間目に「やさいはかせになろう!」というテーマで授業を行った。このテーマを選んだ理由は、児童が動物や花の種類など、好きなものに対しては詳しいことから、野菜に詳しくなることで、野菜を食べようという意識に繋がりたいと考えたからである。児童の興味を惹くため、テーマの博士に因んで白衣を着た。野菜に興味を持たせることを目的とし、その日の給食に使われている野菜が水に浮くか沈むかの実験を行った。実験は5～6人のグループを作り、児童が自分達で浮き沈みを試すこと、全員が1回以上は野菜に触れるようにすることで、児童が楽しく参加できるように工夫した。その日の残食は、担任の先生がこれまでにないくらい少ない、と仰るほど少なかった。ワークシートには、「野菜を食べようと思った」、「いろんな野菜で実験できて楽しかった」、「ジャガイモは浮くと思ったけど、沈んで面白かった」など、授業を楽しめた感想が多く、授業前よりも野菜に興味を持てたのではないかと思う。先生方からも、説明の仕方や授業の内容などに関して、高く評価していただいた。授業の今後の課題は、ワークシートの作り方だ。空欄が大きすぎると、書く量が多いのでは、と不安になる児童がいるため、空欄を括弧ではなく○の中に文字を入れるようにすると、文字数がわかって安心できる、とのご助言をいただいた。

実習で学んだことは、給食を無理に食べさせないことや学習室の児童に個別の対応をしていることなどから、学校が児童の個や自己肯定感を大切にしていることである。また講話にて、不登校の児童が給食の献立を見て、好きな献立の時は来ることがある。給食はただ栄養を摂るだけのものではなく、心の栄養にもなっている、と話されていたのが印象的だった。

教育実習後の「教職実践演習(栄養)」の授業にて、ある学校の校長先生が講演に来てくださる時間があった。その先生は、栄養教諭との関わりがきっかけで学校給食に興味を持ち、「話食」と称して食育を積極的に行っている。子ども達の周囲の大人が美味しそうに食べたり、子どもが食べられた時にたくさん褒めたり、驚いたりといったリアクションを取ることが大切だと話されていた。この講演や、実習で見たものを踏まえて、児童の残食や偏食の改善のために、先生方や保護者の方など、周りの大人が美味しそうに食べる必要だと感じた。現代は先生方と保護者の方との関係づくりもあり、無理に食べさせることは難しい。だからこそ、子どもが自然と食に興味を持てる環境づくりの必要性を感じた。

実習全体を通して、担任の先生をはじめ先生方にあたたかくご指導いただき、とても充実した教育実習だった。

6) 養護教諭

心理カウンセリング学科 鈴木 夕夏

私は、5月に母校の小学校で教育実習を行いました。3週間の実習を通して、養護教諭の具体的な職務内容や児童の学校生活の実際、教職員間の連携など多くのことを学びました。大学の授業だけでは知ることのできない養護教諭のやりがいや大変さを実感したうえで、養護教諭になりたいという思いをより強めることができました。また、自身の課題を明確にすることができ、その後の学習に対する意欲の向上にもつながりました。

実習期間中は、保健室での来室者対応の見学および実践をはじめ、健康診断や水質検査、健康観察結果の集計、研究授業、保健だよりの作成などを行いました。健康診断では、事前準備や会場設営、実施時の配慮事項、事後の対応まで、一つ一つの業務に養護教諭の専門性が求められていることや計画を立てて行動することの重要性を理解しました。研究授業や保健だよりの作成では、対象となる児童の発達段階や特徴を十分に把握することの必要性に気づかされました。これらの経験を通して、養護教諭の仕事は保健室内の対応だけにとどまらず、多様な職務を通じて学校全体の健康を支える重要な役割を担っていることを実感しました。

実習中は、保健室に毎日多くの児童が来室しました。ケガや体調不良、気分転換など来室理由は様々でした。その中で、来室者対応を行う際には、児童のこれまでの様子や学校生活全体を踏まえて関わることの大切さを改めて理解しました。そのため、些細なことであっても学級担任や管理職の先生方と情報を共有し、協力して対応を行うことの重要性を改めて認識しました。けがの事例では、安全指導が必要となる場合があり、再発防止に向けて学校全体で取り組むことが欠かせないことを実感しました。来室児童の中には、たびたび体調不良を訴える児童や、家庭と連携した対応が必要となるケースもありました。このような場合、養護教諭一人の判断や対応だけでは十分な支援につながらないこともあります。養護教諭は一人職であるからこそ、自分だけで抱え込むのではなく、学級担任や管理職、場合によっては保護者とも情報を共有し、チームとして対応していくことが重要であると捉えるようになりました。学校全体で協力して対応を行うことで、児童にとってよりよい支援につながるのだと感じます。

さらに、保健室を訪れる児童の中には、友人関係のトラブルや学級への不適応など心理的な要因を抱えている児童も多くいました。体調不良の背景に心理的な要因がある場合もあり、一人ひとりの児童の話を丁寧に聴き、ニーズを的確に捉えることが重要であるという学びから、様々な健康課題を抱える児童の支援を担う現在の養護教諭には、身体だけでなく心のケアが求められていると考えるようになりました。

実習を終えて特に印象に残っていることは、児童の成長を間近で見ることができた経験です。実習のはじめ、一日に複数回「おなかが痛い」と来室し、教室に戻る際に不安そうにしていた児童がいました。しかし、日が経つにつれて来室回数が減り、一定時間休養すると自ら教室へ戻っていくようになりました。このような姿を見て、子どもは確実に成長していく存在であり、その過程をそばで支え、見守ることができる養護教諭という仕事の魅力を強く感じました。

今回の教育実習で得た経験は、養護教諭として求められる姿勢や意識について深く考える機会となりました。本実習を通して多くの学びを得ることができたのは、丁寧にご指導くださった実習校の教職員の皆様、ならびに日頃より支えてくださった大学の先生方のおかげであると感じています。このような貴重な実習の機会を与えてくださったすべての方々に感謝するとともに、今回の経験を今後の学修に生かし、児童生徒の心身に寄り添うことのできる養護教諭を目指して、学び続けていきます。

7) 特別支援学校教諭

子ども支援学科 田島 心寧

私は2週間の特別支援学校での教育実習を通して、生徒一人ひとりの特性を踏まえた関わりや見通しを持たせた支援の大切さを実感することができました。日々の授業や生活の場面に関わる中で、先生方の言葉かけや環境の整え方が生徒の安心感や学習への意欲に大きく影響していることを学びました。特に、少人数学級ならではの丁寧な関わりを通して、生徒の小さな変化や反応に気づくことの重要性を学びました。

私が実習で入らせていただいたのは、中学部2年重複学級の3名のクラスでした。生徒それぞれに発達段階や得意・苦手な面が異なり、言葉による表現は見られませんでした。視覚的な手がかりや具体物を用いることで、安心して活動に参加する様子が見られました。また、写真や実物教材などを通して意思表示を行う姿が多く見られ、生徒一人ひとりが自分なりの方法で周囲と関わっていました。繰り返しの活動や分かりやすい提示により、見通しをもって行動できる場面も多く、日常の授業の積み重ねが生徒の安心した学習につながっていると感じました。先生方が生徒一人ひとりの特性やその日の様子を丁寧に捉え、支援の方法や関わり方を調整することで、落ち着いた学習環境が保たれているクラスであると感じました。

授業では、はじめの1週間は先生方の授業を中心に観察させていただきました。国語・数学以外の教科では、観察に加えて1人の生徒に寄り添って支援に入る形で参加しました。課題の提示の仕方や教材の扱い方、言葉かけのタイミングなど間近で学びました。こうした日々の授業を通して、生徒がどのような支援で安心して取り組めるのか、また活動の切り替えや見通しの持たせ方が行動にどのように影響するのかを具体的に理解することができました。これらの学びを踏まえ、研究授業に向けた授業づくりに取り組みました。研究授業では、数学科の「色と形分け」を行いました。研究授業に向けては事前に2回、国語・数学の授業を担当させていただき、授業の流れや生徒の反応を確認しながら準備を進めました。これまでの授業の流れを踏まえ、全体活動から個別課題へと展開していきました。まず、色や形を提示して全体で確認した後、生徒1人ずつ前に出て分類活動を行いました。1人で取り組める生徒には自分で教材を選んでもらい、難しさのある生徒には1つずつ手渡しをして支援しました。間違いがあった際には、「同じかな」「もう1度見てみようか」と言葉かけをし、生徒の身体をホワイトボードに向けるなど視覚的に分かりやすい支援を心がけました。

2週間の特別支援学校での教育実習は振り返るとあっという間でしたが、毎日が学びの連続で非常に充実した時間でした。今回の実習を通して、特別支援学校における授業は、単に学習内容を教えるだけでなく、生徒が「わかる」「できる」と感じられるように支援することが大切であると学びました。生徒の様子をよく観察し、その時々理解や気持ちに寄り添いながら関わることで、学習への意欲や安心感につながることを実感しました。特に授業の中では、生徒の反応に応じて提示の仕方や言葉かけを変えることの重要性を学びました。同じ内容であっても、生徒一人ひとりの理解の仕方や集中の状態は異なるため、その場での判断や柔軟な対応が求められることを実感しました。事前の準備だけでなく、授業中の関わり方が生徒の学びに大きく影響することを改めて感じました。

この実習で得た学びを今後の実践に生かし、生徒一人ひとりの特性や思いを大切にしながら安心して学べる環境づくりができる教員を目指していきたくと考えています。日々の関わりや授業の積み重ねを大切に、生徒にとって「わかる」「できる」経験を重ねられる支援を目指していきたくと考えています。そのための努力を今後も続けていきたくです。

2 卒業生教育実践報告

1) 幼稚園教諭（東京都文京区）

児童学科 児童学専攻卒業 井上 瑚子

私は、大学を卒業後、特別区の公立幼稚園に勤め、4歳児の担任をしています。東京家政大学では、実習や就職活動に向けた講座などの支援が充実していたため、実際の現場を見ることができ多くの機会がありました。その機会の中で、公立幼稚園の遊びを通した学びを基盤とし、環境を通して子どもの主体的な育ちを支える保育を見て、「私もこんな保育がしたい」と感じ、志望しました。

初めての担任として迎えた4月は、期待と同時に不安も大きく、子ども一人ひとりとどのように関わっていけばよいのか模索する日々でした。実際に保育者として保育をしていく中で、難しさを感じるものがたくさんありました。特に、日々の保育内容をどのように組み立てるか、常に考え続けることはとても大変でした。前日の子どもの姿を踏まえて活動を考えたり、当日の様子に応じて計画を変更したりと、毎日が試行錯誤の連続で、保育を継続して行っていくことの難しさを実感しています。その中で支えとなっているのが、職員間での情報共有や振り返りです。先輩教員からの助言によって、子どもの姿の捉え方や関わり方が変わることも多く、自分一人では気づけなかった視点を学ぶことができています。

私が担任をしているクラスは10名にも満たない少人数保育です。1学期は、子ども同士の関係もまだ不安定で、なかなか遊びが広がらないことが多くありました。少人数であるからこそ、子ども同士の関係が深まりやすい一方で、様々な個性をもつ子ども同士が出会う機会が少なく、遊び相手や関係が固定化しやすいという課題があることを痛感しました。実際に、相性の合う友達を見つけることが難しかったり、うまくいかない関係が続いてしまったりする場面も見られました。このような少人数ならではの状況だからこそ、子ども同士の関係が自然に広がることを待つだけでなく、保育者が間に入り、関わりのおきっかけをつくっていくことの大切さを感じています。4歳児は、自分の思いを言葉で伝えようとする姿が増える時期ですが、気持ちの伝え方を学んでいく過程では、衝突する場面も少なくありませんでした。友達と遊びたい気持ちはあるものの、思うようにいかず泣いてしまったり、強い言葉で相手を責めてしまったりする姿に、私自身どのような援助が適切なのか悩むことがありました。その中で、私はそれぞれの思いを聞き、言葉にする時間を大切にしてきました。子どもの言葉や表情に丁寧に耳を傾け、「嫌だった気持ちも言っていんだよ」など思いを伝えることを認めていくことで、少しずつ自分の気持ちを言葉にできるようになる姿が見られました。日々、目の前の子どもへの援助に追われ、悩むこともありましたが、振り返ってみると、子どもたちが確実に成長していることに気づき、その姿に大きな喜びを感じています。

これから保育の現場に出るみなさんは、不安を感じることも多いと思います。私自身、大学で学んだことがすぐに保育に生かせるわけではありませんでしたが、悩んだときに子どもの姿を見つめ直す視点として、確かに今の保育を支えています。今は理解が難しいと感じる学びも、子どもと向き合う中で必ず意味をもつ大切な土台になります。大学での一つ一つの学びを大切にしながら、みなさんの学生生活、その先の未来が素晴らしいものとなることを願っています。

2) 小学校教諭

児童教育学科卒業 藤野 茜

私は小学校教諭5年目で、現在1年生の担任をしています。主な校務分掌は、給食主任です。また、昨年度までは特別支援教室の担任をしていました。

今日までの児童との関わりを通して、児童の発達や成長の過程が身近に感じられることがやりがいになっています。私は純粋な児童を相手に「今日はどんな話をしようかな」と考えながら、日々指導をしています。「教師は『五者』であれ」と言われることがあります。五者とは、学者・役者・医者・易者・芸者のことです。私はその中でも、「役者」と「医者」の2つを意識しています。

まず、「役者」に大切なことは、児童を惹きつける魅力をもつことです。教師はどの場面でも表情豊かに大袈裟な動きで演じ、子供を惹きつけて感動させることが重要だと考えています。

例えば漢字の学習では、ただ漢字の書き順や形を教えるだけでは退屈に感じます。そこで私は、正しい漢字を教えたうえで、黒板にあえて正しくない漢字を書き、「これであっているよね？」と子供たちに投げかけます。子供たちはすかさず、声を揃えて「ちがうー！」と言い、大きく反応をします。私は、間髪を入れずに「どこが間違いか教えて欲しいな。」と発問をします。すると子供たちは元気よく、「先生、こうだよ！間違いないでー！」と伝えてきます。このような子供たちの感受性豊かな部分を活かしながら、授業を進めていく時間が「幸福」だと感じます。

もう1つの「医者」に大切なことは、児童の状況を把握し、問題を見つけ、改善するためのアドバイスや指導をすることです。児童は一人一人それぞれ異なる特性をもっており、「できること」と「できないこと」があります。ただ「できない」で済ませるのではなく、少しでも「できる」ようになる方向へ導くことが、大切だと考えています。そのため私は、子供たちの成長を支えるために「環境調整」と「個別支援」をととても重要視しています。

例えば、朝の支度を例に挙げます。入学してから現在に至るまで、登校してから朝の会までの時間に自分で準備ができない児童たちがいます。その児童たちに「早く準備をしなさい。」と言ってもすぐにはできないでしょう。その時私は、きっと子供たちの中で何か問題が起きているに違いないと感じており、行動として上手く表現できないのだと思っています。だからこそ、「本当は自分でやらないとダメだからね。」と必ず一言添えながら、一緒に準備を手伝っています。また、準備ができるための視覚的な支援カードを作ったり、タイマーを使用したりと個々の児童に合わせて工夫をしています。

近年、発達障害の児童が増えてきているのが現状です。そのためにも、子供たちが集中できるような教室環境を整え、指示は簡単な言葉にしてゆっくり伝えることを心掛けています。また、段階をスモールステップで踏んでいき、小さなことでも褒めて自己肯定感を高めてあげます。そして、他の子と「同じ」にはせず、教師側が「その子のやり方」を見出し、やりやすい方法を尊重することが大切だと考えます。

集団で行うことはもちろん大事ですが、特性は個性であるため、無理に行くと気持ちが崩れてしまいます。だからこそ、「共感と肯定」の姿勢で子供に寄り添い、一人一人のできることや可能性を最大限に引き出す支援をすることが、子供たちの将来の人生に繋がると考えます。

3) 中学校・高等学校教諭 (茨城県)

環境教育学科卒業 亘 佑唯

本年度の3月で、中学校に勤務してから丸3年が経とうとしている。この3年間で私が直面した現場のリアリティや、その中で得た学びを、教職を志す学生の皆さんに等身大の言葉で届けたい。

まずは、皆さんが現場での日々をイメージしやすいよう、私の勤務環境を紹介する。勤務校は1学年約120名、4学級編成の中規模校である。理科の教員配置は各学年に一人いるかないかという状況で、正直なところ、人員体制は常に余裕がない。その中で私は、毎年異なる学年(2学年→1学年→3学年)の授業を担当した。2年目には、理科主任として学校の理科教育の方針を任されながら、実験室の備品購入・整備や薬品管理を行い、今年度は2学年と3学年の授業を並行して膨大な授業数を経験することになった。現在は受験シーズンの真っ只中にいる。日々の授業に加え、放課後の質問対応、教育相談、さらには高等専門学校の口頭試問練習など、生徒の進路実現に向けて奔走する毎日だ。多忙ではあるが、生徒の人生の岐路に立ち会うこの時間は、教師という仕事の醍醐味を最も強く感じる瞬間でもある。

「教師は授業が命である」。これは、勤務校の先輩方や指導主事からいただいた、私が最も大切にしている言葉だ。生徒にとって分かりやすい授業を展開するため、日々の準備と試行錯誤に妥協はない。特に理科という教科は特性上、準備に八割の労力を割くことも珍しくない。学校に来るからには、学校でしかできない「本物に触れる実験」を数多く経験し、理科の楽しさを肌で感じてほしい。その思いが私の根底にある。しかし、理科の実験には常に危険が伴う。火気や劇物、刃物を扱うため、予備実験は絶対に怠れない。生徒の安全を守り、かつ実験を成功に導くための入念な準備を重ねると、気づけば退勤時刻が20時を過ぎ、勤務時間が12時間を超えることも、3週に一度程度はあった。これが、教育実習では見えにくい現場のリアルな一面である。

講義形式の授業においては「生徒との対話」を何より重要視している。教壇から一方的に知識を伝達するのではなく、生徒の発言や素朴な疑問を拾い上げ、それを糸口に授業を組み立てる。単に黒板を写すだけの淡白な時間にはしたくない。生徒の思考が動き、教室全体に心地よい緊張感と笑いが生まれるような、メリハリのある空間づくりを心がけている。そのために、私は教科書に付随する「指導書」を愛用している。そこには生徒の思考を促すヒントが詰まっているからだ。既習事項を思い出す問いを投げかけたり、時には私自身の学生時代の失敗談を交えたりすることで、教科書の中の知識を「自分事」として捉えてもらえるよう工夫している。

教員の仕事で欠かせないのが生徒指導である。昨今、ネット上の動画で話題になるような問題行動は、決して遠い世界の出来事ではない。服装の乱れや火遊び、暴力、SNS上のトラブルなど、私もこの3年間、頭を悩ませる事態に数多く直面してきた。生徒指導は「学校一丸となって行うもの」とされるが、現実には担任が最も大きな責任を背負う場面が多い。クラス内のトラブルにより、保護者から厳しい言葉を受け、何度も枕を濡らした夜もあった。こうした経験から皆さんに伝えたいのは、「保護者を味方につける」ことの重要性だ。保護者は子どもの一番の理解者である。普段から学級通信や電話、電子連絡帳等を通じて、生徒の良さや日々の出来事を伝え、家庭を巻き込んで一緒に育てていく姿勢が欠かせない。現代では、AI技術を活用して魅力的な学級通信をデザインするツールも普及している。こうした新しい力も、ぜひ積極的に活用することをおすすめしたい。

教材研究や学級経営、部活動、さらには働き方や心の持ち方について、まだまだ伝えたいことは尽きない。しかし、これほど多くの学びと刺激に満ちた3年間を生徒たちと共に全力で歩んだと、私は自負している。生徒たちの成長を間近で見守り、その瞬間に立ち会えるこの仕事には、他に代えがたいやりがいがある。これから現場に羽ばたこうとしている皆さんに、私のこの経験が少しでも力になれば幸いである。

4) 栄養教諭（栃木県）

栄養学科 管理栄養士専攻卒業 境野 怜香

私は中学生の頃から学校の栄養士になりたいと思い、栄養教諭免許と管理栄養士資格の両方をとることの出来る東京家政大学に入学しました。地元の栃木県では栄養教諭の教員採用試験を実施しておらず、就職活動の際には少し迷いましたが学校栄養職員の採用試験を受験し地元に戻ることにしました。学校栄養職員として3年間勤務し、任用替えの試験を経て現在は栄養教諭として2年目になります。私が現在所属しているのは中学校ですが、給食方式がセンター方式のため普段は給食センターで勤務をしています。町で唯一のセンターであるため町内全小中学校が兼務校となり、10校約2700食の「給食管理」と「食に関する指導」を2人の栄養教諭で担っています。「食に関する指導」は、「給食時間」と「各教科」のそれぞれに設けられています。

給食時間の「食に関する指導」は、もう1人の栄養教諭と交代でほぼ毎日学校に出向いて行っていますが、受配校すべての学級を合わせると約100クラスあり、年間200回ほどの給食時間をすべて使っても各クラス1～2回ほどしか指導に入ることは出来ません。そのため、指導計画は学年ごとに大まかに立案し、これに準じた給食の献立を作成するようにしています。計画立案においては、指導の機会が少ない分、児童生徒が小中学校の9年間を通してその学習が積みあげられるよう、印象に残る食育指導を目標に取り組んでいます。また、受配校の子どもたちは、給食センターの調理の様子を目の当たりにすることはないので、従事している調理員業務を紹介するなど指導に取り入れています。給食センターでの調理は家庭では見当もつかないほどの大量の食材を扱っています。例えばトンカツ調理では2800枚もの肉にパン粉などを付ける作業、肉じゃが調理では200kg以上のじゃがいもを包丁で切る作業など、その様子を子どもたちが知ることは、様々な教育効果が期待できると考えています。一つには感謝の心の育成です。

各教科等における「食に関する指導」については、年度初めに各校から指導要請を提出してもらい、ほとんどすべてのクラスで年に1時間以上は行うことができるような体制づくりができています。「各教科など」とは教科領域の科目のことで低学年や中学年では学級活動、高学年では家庭科、中学校では総合的な学習の時間や家庭科の指導に入ることが多く、稀に社会科での指導を希望する先生がいるというのが現状です。基本的にはT.T（ティーム・ティチング）での授業実施になるため、十分な事前の打ち合わせが必要です。普段から児童生徒に直接かかわっている先生方と打合せをしたうえで、児童生徒の実態に合わせた指導方法や重点的に取り扱う部分の工夫ができるように意識しています。また、対象の学年があがるにつれて「食のプロ」としての指導がより求められるため、大学時代の栄養学や調理学の教科書を再確認することもあります。各教科での指導は難しい部分もありますが、指導後における児童生徒の行動に変容が確認できます。その一つに授業で取り扱った内容を覚えていて自主的な表現をするなど、栄養教諭の専門性を生かす指導ができたのではと感じることができます。

栄養教諭はまだまだ人数の少ない職種です。自分が児童生徒にとって生涯で出会う唯一の栄養教諭になり得るということを働き始めてから強く実感するようになりました。食に関する知識が極端に少ない子や偏食、食物アレルギー、肥満など食に課題のある児童生徒はこれからもどんどん増えていくでしょう。だからこそ、教員としても管理栄養士としても学び続け児童生徒や他教職員から信頼される栄養教諭になれるように成長していきたいと思えます。

5) 養護教諭 (東京都)

心理カウンセリング学科卒業 春山 芽依

私は、令和7年度4月から東京都の東久留米市にある小学校の養護教諭として勤務しています。私が勤務する小学校は、通常学級18クラスに加え、特別支援学級（情緒5クラス、知的4クラス）が設置されており、全校で約530名が在籍しています。また、本校は、東京都の基準で大規模校となるため、現在は養護教諭2名体制で勤務しています。

実務経験がない初任者として不安は大きかったものの、複数配置という事もあり、一緒に組んでいる先輩養護教諭から、細やかな応急手当の方法や子供に多い疾病やけがの知識、子供たちとの関わり方、保健室経営など、養護教諭としてのあり方を日々学んでいます。

小学校には、1年生から6年生までと幅広い発達段階の子供たちが在籍しています。また、本校には特別な配慮が必要な子供たちも多いため、一人ひとりに合わせた関わり方を模索しながら対応しています。養護教諭として保健室で関わることはもちろん、教室になかなか行くことができない子供たちと一緒に過ごしたり、話を聞いたりして、児童一人ひとりが安心して学校生活を送れるように、担任や管理職、特別支援に長けた先生やスクールカウンセラーなどと連携して対応しています。

保健室に訪れる児童は、1日で約20～30人ほどです。本校は元気で活発な子供たちが多く、けがでの来室が比較的多いです。また、けがを伴うトラブルも多いため、けがの手当とともに、子供たちが納得いくまで話を聞いたり、必要に応じて指導をすることも大切な関わりの一つです。手当を丁寧に行うことも大切ですが、子供たちに「あなたのことをちゃんと見ているよ」ということを伝えるために、話をしっかりと聞くことも非常に重要です。このようにすることで、子供たちは安心して話すことができ、心のケアにも繋がることを実感しています。

大学での救急処置実習や教育実習は、養護教諭としての仕事において非常に役立っています。特に、緊急度や重症度の判断基準は、日々の実践で重要な役割を果たしています。中でも、自分の体調をうまく言葉で表現できない子供たちに対して、バイタルサインを正確に測定することは非常に有効です。数値を示すことで、子供たちが自分の体調を視覚的に確認でき、安心して落ち着くことができます。このため、正常値を理解しておくことが重要であり、子供たちにすぐに安心感を与え、迅速に適切な対応をするために、常に冷静かつ正確な判断力が求められることを改めて実感しています。

また、大学で学んだカウンセリング技術は様々な場面で活用しています。特に、傾聴や共感の大切さを実感しています。前述しましたが、子供たちの話や気持ちを丁寧に聞き取ることは子供たちとの信頼関係の構築に欠かせないものであり、子供たちの自己肯定感を高めることにも繋がります。子供たちとの信頼関係は保護者の学校に対する信頼にも直結するため、普段の何気ない会話でもその子自身と真摯に向き合い、コミュニケーションをとることを大切にしています。

今後も先輩養護教諭から多くのことを学びながら、1人でも学校全体の保健活動を推進できるような養護教諭になっていきたいと思っています。また、まだ経験していない保健指導や保健教育の推進にも積極的に取り組んでいきたいと考えています。そして子供たち一人ひとりが自分自身の心身の健康に関心を持てるよう、試行錯誤しながら取り組むことで、明るく元気な学校づくりに貢献できるよう、努めていきたいと考えています。

教職センター「年報」規程

I 総則

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

II 投稿の規約

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

III 著作権

掲載された論文等の著作権の扱いは以下のとおりとする。

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

附 則

この規程は、平成27年12月1日から適用する。

附 則

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

附 則

この改正された規程は、令和2年9月24日から施行・適用する。

附 則

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

編集後記

「東京家政大学教職センター年報」第21号を皆さまにお届けいたします。本号の刊行にあたり、ご多忙の中、原稿をご執筆いただきました先生方、ならびに編集作業にご協力いただいた教職センターのみなさまや編集委員の先生方をはじめとした関係者のみなさまに心より御礼申し上げます。

本年報が、学内外の研究者や教育実践者にとって有益な資料となり、今後の研究・教育の発展につながることを願っております。今後とも何卒よろしくお願い申し上げます。

「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21号∞

2026年3月1日 発行

発行者 東京家政大学教職センター

〒173-8602 東京都板橋区加賀 1-18-1

TEL 03-3961-5679

