

岡山大学

教師教育開発センター紀要

第13号

目次

【原著】

研究論文

| | | |
|---|--------------------------------|-----|
| 受講効率と講義効率から見たオンライン講義 ―最適なオンライン講義時間の推定の試み― | 山川 純次 | 1 |
| 自立活動の個別の指導計画作成に関わるチームによる検討の在り方 | 川上 佳奈・重永 多恵・角原 佳介・高下 心輔・仲矢 明孝 | 7 |
| 教職志望度を高める教育実習での体験について ―教師効力感を中心とした進路確定者への調査― | 林 玲奈・青木 多寿子 | 23 |
| 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』に見る在園時間に応じた保育の在り方 | 蓮井 和也・中平 絢子・高橋 敏之・片山 美香 | 37 |
| カリキュラム・マネジメントを実現するための教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画の作成手順の検討 ―私立幼保連携型認定こども園でのアクション・リサーチ― | 紺谷 遼太郎・横松 友義 | 53 |
| 幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園における「専門職の学習共同体」の醸成 ―教育・保育課程等編成のプロセスに着目して― | 藤井 裕士・熊谷 愼之輔 | 69 |
| 保育士と親の二重役割から見た保護者支援に対する意識 | 片山 美香 | 83 |
| ICTを活用した授業づくりを促す教師のアンラーニング | 柴原 裕・熊谷 愼之輔 | 99 |
| 学校を基盤としたカリキュラム開発を担う教師の役割と力量形成についての実践的研究 ―実践的リーダーとなる教師の主体から― | 稲本 多加志・宮本 浩治 | 115 |
| 海外体験学習を取り入れたグローバル・シティズンシップ教育の方法と意義 APCEIUと岡山大学の連携によるGCEDプログラムの開発に基づいて | 桑原 敏典 | 129 |
| 高等学校における地域課題探究ワークショップの意義 ―ファシリテーション能力の育成に焦点をあてて― | 山田 風紗・桑原 敏典 | 145 |
| 第三者と被害者の視点を含んだ「いじめ」の定義を考える ―最も深刻ないじめの形態分析を通して― | 宮川 世名・青木 多寿子 | 161 |
| ドイツ付近の春・5月の気候と歌：異質な他者の発見を促すESD教師教育の学際的アプローチ | 加藤 内藏進・長岡 功・加藤 晴子・大谷 和男 | 175 |
| オノマトペを用いたダンス指導に関する実験的研究 | 数井 琴子・酒向 治子 | 191 |
| 創作ダンス指導における教師の省察に関する質的研究 ―熟練教師の「行為の中の省察」に焦点を当てて― | 福武 幸世・太田 一枝・酒向 治子 | 207 |
| 障害のある生徒の高等学校教育を受ける権利の保障 ―一定員内不合格の現状と改善課題― | 胡 珏穎・徳留 宏紀・有光 眞子・吉利 宗久 | 219 |
| リコーダー演奏に対する音楽教師の視線の特徴 ―アイトラッカーを用いた動画調査による予備実験― | 早川 倫子・井本 美穂・古山 典子・小川 容子・笹倉 万里子 | 231 |
| 大学生における卒業後の進路希望とキャリア観 ―積極的・消極的な労働観に着目して― | 飯田 都 | 243 |
| 創造性の涵養に資する教科横断型授業の開発 岡山大学教養教育「生活の中の創造性」の実践結果の分析 | 稲田 佳彦・篠原 陽子 | 259 |

実践報告

| | | |
|--|-------------|-----|
| 多文化共生を視点とした外国にルーツをもつ子どもへの支援の試み ―言葉と文化の学習を中心とした取り組みを事例として― | 謝 苾怡・桑原 敏典 | 273 |
| COVID-19流行下における教員研修の実践報告 ―対面およびオンラインによる研修を通して― | 才野 博紀 | 283 |
| 知的障害教育における各教科等を合わせた指導の「各教科等の内容の取扱いや学習評価」に着目した方策の検討 | 藤谷 峻介・宮崎 善郎 | 297 |

研究ノート

| | | |
|---|-------------------------|-----|
| 就学時期のセクシュアルハラスメントに関する文献研究 | 野田 夕月奈・大守 伊織 | 313 |
| 幼稚園4歳児学級における草花を使った遊びの展開に見る幼児の多様な学び | 横田 咲樹・西村(中川)華那・高橋 敏之 | 325 |
| 中学校「被服構成―古ワイシャツのリメイクによる幼児の袖なしスモック製作―」教授書試案 ―ESDを視点とした家庭科教育内容開発研究(Ⅲ)― | 佐藤 園・脇坂 史紗・石川 佳子・平田 美智子 | 339 |
| 幼児期の防災教育に活用可能な教材の検討と条件 | 馬場 訓子・大蔵 蓮・蓮井 和也・西山 節子 | 355 |
| 幼児期の障害理解教育における絵本の教材化と指導の課題 | 山口(西岡)由稀・浅野 泰昌・馬場 訓子 | 371 |
| 幼児の身体障害への理解を援助する絵本教材 | 浅野 泰昌・山口(西岡)由稀・馬場 訓子 | 387 |

【原 著】

受講効率と講義効率から見たオンライン講義
—最適なオンライン講義時間の推定の試み—

山川 純次

Analysis of Online Lectures by Using Attendance Efficiency and Lecture Efficiency
-An Attempt to Estimate the Optimal Online Lecture Duration-

YAMAKAWA Junji

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

受講効率と講義効率から見たオンライン講義

-最適なオンライン講義時間の推定の試み-

山川 純次※1

リアルタイム形式でオンライン講義を行い、その講義動画をアーカイブ提供する場合、受講生は複数回の受講が可能になるのと同時に必要な部分だけを選択して受講することが可能になる。この状況を数値化したものが受講効率 A_e である(山川・高旗, 2022)。今回、新たに講義効率(Lecture efficiency, L_e)を定義し、データサイエンスの手法に基づき、筆者が2020年度から2022年度の3年間に実施した約100回のオンライン講義の A_e を L_e を使った線形モデルおよび非線形モデルでモデリングして検討したところ、最適なオンライン講義動画の長さは法定講義時間に対して $1/2$ から $2/3$ であることが推定された。またこの際の A_e は $2.0 < A_e < 2.5$ の範囲に収束した。これらを講義動画の平均視聴回数と併せて考察するとオンライン講義の受講者は複数回の視聴により約96%の充足率でオンライン講義動画を視聴していると考えられることがわかった。

キーワード：オンライン講義, 受講効率, 講義効率

※1 岡山大学学術研究院自然科学学域

I 緒言

高等教育における遠隔授業、いわゆるオンライン講義には複数の形態が存在する。これらのうち、リアルタイム形式でオンライン講義を行い、同時に講義動画をアーカイブ提供する場合、受講生は複数回の受講が可能になるのと同時に必要な部分だけを選択して受講することが可能になる。その際に発生する「講義動画の再視聴率が3なのに動画再生時間は3倍ではない—スキップしながら効率良く見ている」という状況を数値化する指標が受講効率(Attendance efficiency, A_e)である(山川・高旗, 2022)。この A_e は「講義動画時間 * 再視聴率 / 一人当たりの視聴時間」で定義される。

オンライン講義動画の最適な長さについては様々な角度から評価が行われている(文部科学省, 2022)。しかしその多くが受講した学生の印象に基づいたものである。今回、新たに講義効率(Lecture efficiency, L_e)すなわち「法定講義時間(文部科学省, 2022) / 講義動画時間」を定義し、データサイエンスの手法に基づき、筆者が2020年度から2022年度の3年間に実施した約100回のオンライン講義の A_e を L_e を使った線形モデルおよび非線形モデルでモデリングすることで、法定講義時間に対して最適なオンライン講義動画の長さの推定を試みた。

II オンライン講義の視聴状況と解析手法

1 講義科目とタイプ

今回解析したオンライン講義は全て YouTube Live (YouTube, 2022b) を利用したリアルタイムオンライン講義として実施された。また同時に講義動画のアーカイブを提供している。さらに学修支援システム (Learning management system, LMS) として Google classroom (Google, 2022) が使用されている。これらの内で鉱物結晶学と基礎地球科学 2b は一般的な講義をリアルタイムオンライン講義化した科目である。一方、情報地質学、情報地質学特論および地球システム基礎科学はプログラミング実習型講義をリアルタイムオンライン講義化した科目である。

2 解析に使用したデータ

次に解析に使用したデータの諸元について述べる。集計期間は 2020 年 4 月から 2022 年 11 月までの 31 か月であり講義回数は 101 回である。法定講義時間は 178.33 時間で履修登録者数は 814 人となっている。これらの講義を YouTube Live でリアルタイムオンライン講義として実施し、また講義動画アーカイブを提供したので YouTube Live のアナリティクス機能 (YouTube, 2022a) から講義動画の再生に関するデータが提供された。それらのデータは、オンライン講義動画時間が 131.62 時間、総視聴回数が 11,492 回そして総視聴時間が 6293.98 時間であった。これらのデータに対して予備解析を行い、全講義の平均視聴回数 2.17 回、各講義の講義効率 Le と受講効率 Ae を求めた。これらのデータを表 1 に示す。

表 1: オンライン講義の視聴状況

| 授業科目 (実施年度) | 講義回数 | 法定講義時間 | 講義動画時間 | 講義効率 Le | 履修登録者数 | 総視聴回数 | 総視聴時間 | 再視聴率 | 平均視聴時間 | 受講効率 Ae |
|-------------------|------|--------|--------|-----------|--------|-------|---------|------|--------|-----------|
| 鉱物結晶学1 (2020) | 7 | 14.00 | 11.96 | 1.17 | 29 | 514 | 325.80 | 2.53 | 11.2 | 2.70 |
| 鉱物結晶学2 (2020) | 7 | 14.00 | 11.45 | 1.22 | 34 | 380 | 259.77 | 1.60 | 7.6 | 2.39 |
| 情報地質学 (2020) | 8 | 16.00 | 11.83 | 1.35 | 24 | 481 | 263.32 | 2.51 | 11.0 | 2.70 |
| 基礎地球科学2b (2020) | 8 | 16.00 | 11.54 | 1.39 | 158 | 2182 | 1295.35 | 1.73 | 8.2 | 2.43 |
| 鉱物結晶学1 (2021) | 7 | 11.67 | 10.24 | 1.14 | 51 | 714 | 349.42 | 2.00 | 6.9 | 2.99 |
| 鉱物結晶学2 (2021) | 7 | 11.67 | 10.37 | 1.12 | 51 | 542 | 291.28 | 1.52 | 5.7 | 2.76 |
| 情報地質学 (2021) | 7 | 11.67 | 7.64 | 1.53 | 28 | 391 | 196.97 | 1.99 | 7.0 | 2.17 |
| 地球システム基礎科学 (2021) | 4 | 6.67 | 4.98 | 1.34 | 14 | 185 | 96.57 | 3.30 | 6.9 | 2.38 |
| 基礎地球科学2b (2021) | 7 | 11.67 | 10.34 | 1.13 | 323 | 4131 | 2276.94 | 1.83 | 7.0 | 2.68 |
| 鉱物結晶学 (2022) | 14 | 23.33 | 16.15 | 1.44 | 49 | 1059 | 507.01 | 1.54 | 10.3 | 2.41 |
| 地球システム基礎科学 (2022) | 4 | 6.67 | 4.31 | 1.55 | 13 | 179 | 65.26 | 3.44 | 5.0 | 2.96 |
| 情報地質学 (2022) | 7 | 11.67 | 7.38 | 1.58 | 32 | 535 | 263.91 | 2.39 | 8.2 | 2.14 |
| 情報地質学特論 (2022) | 14 | 23.33 | 13.41 | 1.74 | 8 | 199 | 102.38 | 1.78 | 12.8 | 1.86 |

3 モデリング

最後に講義効率 Le を使って受講効率 Ae をモデリングした。モデリングには R 言語 (Ikaha and Gentleman, 1996) を使用した。モデル関数には線形モデルおよび非線形 (指数関数) モデルを使用し、R 言語の lm 関数および nls 関数を使用して回帰した。

III 結果

オンライン講義動画視聴状況のモデリング結果を示す。

1 線形モデル

線形モデル $A_e = a + b \cdot L_e$ を使って回帰したところ $a = 4.020$, $b = -1.113$ が得られた。これをもとに $L_e=1$ すなわち法定講義時間と同じ長さのオンライン講義を行った場合の A_e を求めると 2.908 となった。また $A_e=1$ すなわち受講効率が 1.0 となる L_e を求めると 2.714 となった。

2 非線形モデル

非線形モデル $A_e = a \cdot \exp(b \cdot L_e)$ を使って回帰したところ $a = 4.056$, $b = -0.4431$ が得られた。これをもとに $L_e=1$ すなわち法定講義時間と同じ長さのオンライン講義を行った場合の A_e を求めると 2.930 となった。また $A_e=1$ すなわち受講効率が 1.0 となる L_e を求めると 3.426 となった。これらのモデルをオンライン講義視聴状況と共にプロットしたものを図 1 に示す。

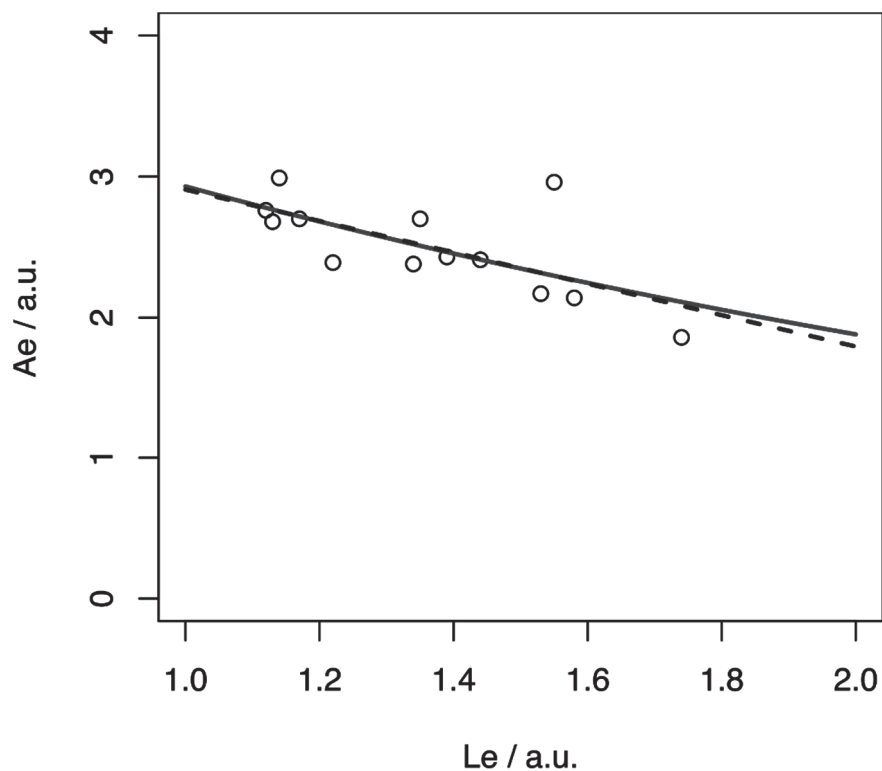


図 1: オンライン講義のモデリング

図中の白丸は講義動画の A_e と L_e を表す。破線は線形モデルを表し実線は非線形モデルを表す。横軸が講義効率 L_e (任意単位) で縦軸が受講効率 A_e (任意単位) である。

IV 議論

線形モデルと非線形モデルが表す A_e と L_e の関係を考察する。両モデルとも講義効率 L_e が大きくなりオンライン講義動画時間が短くなると受講効率 A_e が小さくなること、 L_e が小さくなりオンライン講義動画時間が長くなると A_e が大きくなることを示している。

次に実質視聴時間について 50 分講義を例に考察する。50 分講義に対して L_e が適用されるとオンライン講義時間は $50/L_e$ (分)となり、このオンライン講義時間に対して A_e が適用されると実質視聴時間は $50/L_e/A_e$ となる。この関係を各モデルについてプロットしたものを図 2 に示す。

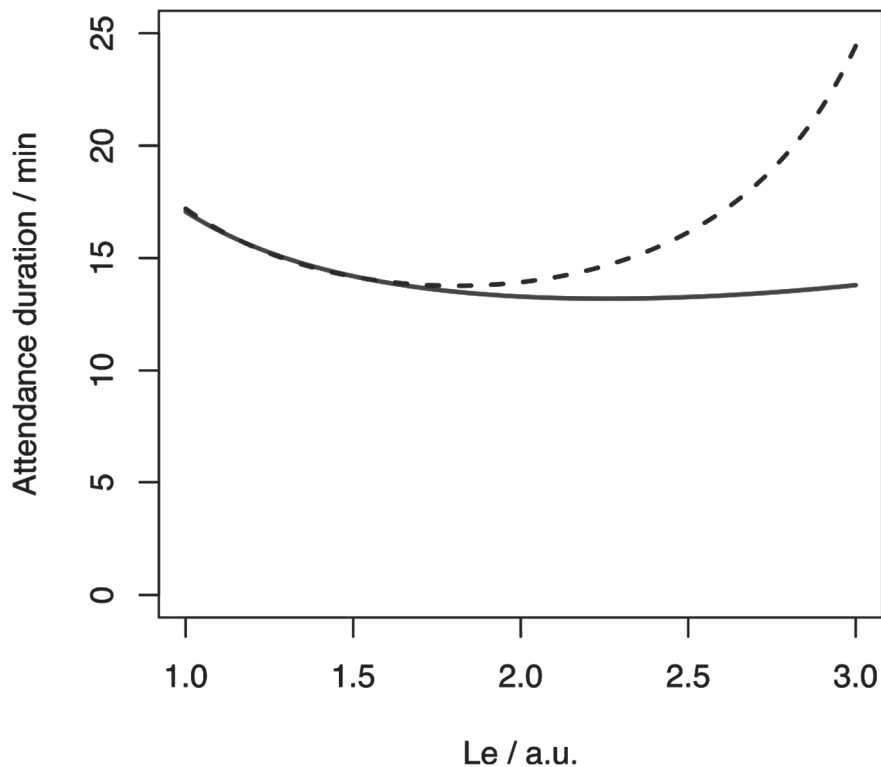


図 2: 講義効率と実質視聴時間のモデリング

破線が線形モデルを表し実線が非線形モデルを表す。横軸が講義効率 L_e (任意単位)で縦軸が実質視聴時間(時間)である。非線形モデルは 50 分講義に対して実質視聴時間が 14 分前後に収束することを示しており、線形モデルはその場合の講義効率 L_e に区間が存在することを示している。線形モデルを使って受講効率 A_e を最適化する講義効率 L_e の区間を推定すると $1.5 < L_e < 2.0$ となる。これは法定講義時間に対して $1/2$ から $2/3$ のオンライン講義動画時間が最適であることに相当する。ただし受講者は講義動画を複数回にわたって視聴していることに注意が必要である。今回解析した全講義の平均視聴回数は 2.17 回であるため 50 分講義を講義効率 L_e の最適範囲の平均値 1.75 でオンライン講義動画を配信し受講生が受講効率 A_e の収束範囲の平均値 2.25 で視聴した場

合、受講者は 50 分/1.75/2.25*2.17 回の 27.5 分視聴していることになる。これはオンライン講義動画時間の約 96 %に相当する。このことは受講者が効率よくオンライン講義動画を複数回視聴することで講義動画時間を充足していることを示すと考えられる。

V 結論

2020 年度から 2022 年度の 3 年間に実施された約 100 回のオンライン講義の視聴状況を線形モデルおよび非線形モデルでモデリングして検討したところ、最適なオンライン講義動画の長さは法定講義時間に対して 1/2 から 2/3 であると推定された。またこの場合にオンライン講義の受講者は効率の良い複数回の視聴により約 96 %の充足率でオンライン講義動画を視聴していると考えられることがわかった。この結果を参考に最適なオンライン講義時間の検討が行われることが期待される。また教科内容が異なるオンライン講義の視聴データを用いて今回のモデリング手法の検討を行うことは今後の課題である。

参考・引用文献

Google (2022) Google for Education

https://edu.google.com/intl/ALL_jp/workspace-for-education/classroom/
最終アクセス : 2022/12/1

Ihaka, R., and R. Gentleman. (1996). R: a language for data analysis and graphics.

J. Comp. Graph. Stat. 5:299-314.

Available via <https://www.R-project.org>.

文部科学省(2022) 全国学生調査

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/chousa/1421136.htm
最終アクセス : 2022/12/1

文部科学省(2022) 令和 4 年度大学設置基準等の改正について

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/index_00001.htm
最終アクセス : 2022/12/1

山川純次・高旗浩志 (2022) リアルタイムオンライン講義の受講効率の検証と課題 —YouTube Live + OBS Studio と Google Classroom の活用—

岡山大学教師教育開発センター紀要, 12, 33-46.

<https://doi.org/10.18926/CTED/63296>

YouTube (2022a) YouTube アナリティクス

https://support.google.com/youtube/topic/9257532?hl=ja&ref_topic=9257610

最終アクセス : 2022/12/1

YouTube (2022b) YouTube ライブ

https://www.youtube.com/intl/ALL_jp/howyoutubeworks/product-features/live/

最終アクセス : 2022/12/1

Analysis of Online Lectures by Using Attendance Efficiency and Lecture Efficiency
-An Attempt to Estimate the Optimal Online Lecture Duration-

YAMAKAWA Junji*1

(Abstracts) When an online lecture is given in real time and archived video of the lecture is provided, students can take the lecture multiple times and at the same time can select only the necessary parts of the lecture. Attendance efficiency (Ae) is an index that quantifies the situation that “the re-view rate of the lecture video is 3, but the video playback time is not 3 times” (Yamakawa and Takahata, 2022). In this article, we newly defined an index of Lecture efficiency (Le), that is, the legal lecture time divided by the lecture video time, i. e.

Ae: lecture video time * re-viewing rate / viewing time per person,

Le: legal lecture time / lecture video time.

Using this Ae and Le, about 100 online lectures conducted by the authors over the three years from 2020 to 2022 were modeled with a linear model and a nonlinear model. A regression equation of $Ae=4.020-1.113*Le$ and $Ae=4.564*\exp(-0.4431*Le)$ were obtained. Examining these models, it was estimated that the optimal length of online lecture videos is 1/2 to 2/3 of the legal lecture time. Also, Ae at this time converged in the range of $2.0 < Ae < 2.5$. Considering these together with the average number of views of the lecture videos, it was found that the students of the online lectures are considered to watch the online lecture videos with a sufficiency rate of about 0.96 by viewing multiple times.

Keywords : Online lecture, Attendance efficiency, Lecture efficiency

*1 Faculty of Natural Science and Technology, Okayama University

【原 著】

自立活動の個別の指導計画作成に関わる
チームによる検討の在り方

川上 佳奈 重永 多恵 角原 佳介 高下 心輔 仲矢 明孝

Toward Effective and Efficient Team Meetings in Designing Individualized
Instruction Plan in Activity to Promote Independence

KAWAKAMI Kana, SIGENAGA Tae, KAKUHARA Keisuke,
KOUGE Sinsuke, NAKAYA Akitaka

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

自立活動の個別の指導計画作成に関わる

チームによる検討の在り方

川上佳奈※1 重永多恵※1 角原佳介※1 高下心輔※1 仲矢明孝※2

A 知的障害特別支援学校では、各学部教師全員で検討する「自立活動検討会」において全児童生徒の自立活動の個別の指導計画作成と評価を行っている。本研究では、実施された検討会の経過を整理、分析することにより、チームによる効率的・効果的な検討会の在り方について検討した。従来の検討会の課題の改善を意図して実施された前期設計及び後期設計の検討会に参加した教師の意識や話し合いの内容等の変容を確かめるため、参加した教師全員に、2回のアンケート調査等を実施した。その結果、児童生徒全員に一律ではなく、ケースに応じた検討時間と検討内容の設定、検討会における適切な「問い」の提示、ホワイトボードの有効活用等により、検討時間の短縮と効率化が図られたこと、及び検討会に対する教師の満足感等が確かめられた。一方で、検討会の課題は、日頃の自立活動の指導の充実との関連が深く、指導の充実に向けた取組の必要性が示唆された。

キーワード：自立活動，個別の指導計画，検討会，効率性，質の向上

※1 岡山大学教育学部附属特別支援学校

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I はじめに

自立活動は特別支援学校の教育課程に特別に設けられた指導領域であり、特別支援学校のみならず、小学校等の特別支援学級や通級による指導等、特別支援教育において重要な位置を占めている。特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領（文部科学省(2017)、以下、学習指導要領）の中で、「自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や特性および心身の発達段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画作成するものとする。」とされ、個別の指導計画作成の義務化と指導上の留意点が示されている。さらに、学習指導要領の中では、自立活動の個別の指導計画作成に当たり「実態把握に基づいて得られた指導すべき課題相互の関連を検討すること」の重要性が示されている。一方、文部科学省中央教育審議会（2016）は、自立活動における実態把握、指導目標及び具体的な指導内容の設定までのプロセスを教師が十分理解しないまま指導が行われているという課題を指摘している。教育現場においても、従来から自立活動の個別の指導計画作成に関わる困難さを指摘する声が多く、岡山県総合教育センターが2015年に作成し、2019年に改訂した「自

立活動ハンドブック「知的障害のある児童生徒の指導のために－Ver.2」では、個別の指導計画の作成手順等を具体的に分かりやすく示しており、地域の学校等において今なお多く活用されている。個別の指導計画の作成に関わる課題を踏まえ、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）（文部科学省(2018)、以下、解説自立活動編）において「実態把握から具体的指導内容を設定するまでの流れの例（流れ図）」が示され、流れに沿って具体的に詳しく解説されるとともに、11の事例が掲載された。しかし、教育現場において、多様な実態の子どもたち一人一人について、実際に個々の子どもの中心的課題を導き出し、指導目標や具体的指導内容を設定するには高い専門性が求められ、個別の指導計画の作成は困難な作業と言える。この課題に対応すべく、各地の教育センターや学校等の研修では、今なお自立活動における個別の指導計画作成に関わる内容が多く取り挙げられている。指導する内容が決まっている教科の指導と異なり、指導の道筋そのものを組み立てていく指導とも言われる自立活動の指導は、その重要性和共に、設計・指導・評価を行う際の困難さを多く抱えている。なお、本研究においては、これ以降、「自立活動の指導における個別の指導計画」を「個別の指導計画」と略記する。

自立活動の指導について、学習指導要領（2017）の中で、「専門的な知識や技能を有する教師を中心として、全教師の協力の下に効果的に行われるようにするものとする」、さらに、「各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の指導と密接な関連を持つようにし、計画的、組織的に指導が行われるようにするものとする」と示されており、自立活動の指導は、自立活動の時間における指導だけでなく、学校の教育活動全体を通して、全教師が協働で取り組むべきものである。直接、間接を問わず、子どもたちと関わりのある全ての教師の連携が不可欠であり、設計過程は勿論、指導過程、評価の過程を含め、全て過程においても、チームによる効果的な取り組みが求められる。

また、解説自立活動編（2018）の中で、「個別の指導計画の作成には、校内で専門的な知識や技能のある教師が関与することが求められ、各学校に専門的な知識や技能のある教師が適切に配置されていることや、各学校においてこうした教師を計画的に養成していくことが必要である。」とされており、教育現場における協働での取り組みは、指導上の効果のみならず、自立活動に関わる教師の専門性を高めるとい教員研修の観点からも重要と言える。内海・安藤（2021）は、自立活動に関わる教師の専門性の育成について、①個別の指導計画作成の各段階に応じた複数回の実施、②学級担任中心の教師集団の協働、③実習形式の3点の重要性を指摘し、教育現場におけるチームによる実践的・組織的な取り組みによる研修の重要性を示唆している。植田・安藤（2021）は、自立活動に関する教師の力量形成には教師たちの共働化を促進する学校組織の形成や実践経験に応じた研修内容を見直すことが必要であること、学校組織における同僚教師と課題を共有し解決する共働化の確保が教師の抱える指導の困難さの低減に寄与することを示している。宮野（2021）は、対話型事例検討プログラムである5分間ミーティングに取り組んだ結果、実際に取り組んだ教師が、支援

目標と支援方法を複数担任チームで共有できる点を高く評価していたと報告している。真金・千川（2016）は、ショートケース会議を定期的実施することが、教師の意識や行動を変容させ、校内支援体制にも良い効果を与えたことを報告している。さらに、大西・有井（2019）は、自立活動に関する教師の専門性向上を目指した「事例検討会」を実施した結果、教師の多様なニーズに対応する研修の難しさとともに、教師の内発的な動機付けに基づく研修の重要性を示している。このように、高い専門性が求められる自立活動の指導の困難さと教師の研修としての意義を踏まえ、教育現場でのチームによる実践的・組織的な取り組みが重要であると言える。

A知的障害特別支援学校（以下、A校）では、在籍する小学部 18 名、中学部 18 名、高等部 24 名、合計 60 名の全児童生徒の個別の指導計画の作成にあたり、各学部の教師全員（各 8～9 名）が集まり、チームで話し合う自立活動検討会を実施している。その中で、設計過程の検討事項である児童生徒一人一人の中心的課題、指導目標、具体的指導内容等について、全員で検討している。なお、自立活動の指導の評価については、各学級担任 2 名、各学部の特別支援教育コーディネーター、各学部教頭の 4 名の小グループで行っている。A校には、小学部、中学部、高等部とは別に、自立活動の時間における指導（抽出による個別指導）を担当する発達支援室が設けられ、4 名の教師が配置されている。そのうちの 3 名が各学部の特別支援教育コーディネーターの役割を担っており、自立活動検討会も、この 3 名が中心となって推進している。A校において、前年度末に実施された教育課程の反省の中で、自立活動活検討会に関わる課題がいくつか挙げられていた。学部による違いはあるが、それらは次の 2 点にまとめられる。1 点は、検討に長時間を要することや話し合いによる充実感の少ないケースがあるため、教師が負担感を感じていること、2 点目は、対象児童生徒と直接関わりのある教師だけで話し合う方が効率的であり、学部教師全員で話し合うことに疑問を感じていることである。これらの課題を踏まえ、自立活動検討会を推進している発達支援室では、持続的、組織的な自立活動検討会とするための改善案を作成し、それに基づいて 4(5) 月に自立活動検討会（前期設計）を実施した。この実施結果を踏まえて改善案を作成し、8 月の自立活動検討会（後期設計）を行っている。

本研究では、A校において、全児童生徒の自立活動の個別の指導計画を作成するために、各学部教師全員で話し合われる自立活動検討会の実施経過を整理、分析することにより、チームによる効率的・効果的な検討会の在り方について検討する。

II 方法

A校の自立活動検討会は表 1 のように実施されている。年度初めの自立活動検討会（前期設計）は、4 月に在校生、5 月に新入生を対象としている。在校生の場合、前年度末（3 月）の自立活動検討会において、既に、児童生徒個々の中心的課題を導き出しており、4 月の自立活動活検討会では、その中心的課題に

表1 自立活動検討会に関わる年間計画

| 参加教師 | 実施月・対象 | 検討内容 |
|-------|------------------|---|
| 全員 | 3月:在校生 4月:新入生 | 中心的課題に基づき、長期目標、前期目標、具体的指導内容、指導場面について確認、検討する。 *自立活動検討会A（前期設計） |
| 小グループ | 4・5月:全員 | 様々な情報に基づき、中心的課題の特定を中心に検討し、長期目標、前期目標、具体的指導内容、指導場면을決定する。 |
| (指導) | 5～7月:全員 | 指導の記録の回覧、必要に応じた指導の見直し |
| 小グループ | 7月末:全員 | 前期評価 |
| 全員 | 8月・9月:全員 | 中心的課題の見直し・後期目標・具体的指導内容・指導場面 *自立活動検討会B（後期設計） |
| (指導) | 9～2月:全員 | 指導の記録の回覧、必要に応じた指導の見直し |
| 小グループ | 2月:全員 | 後期評価 |

に基づき、新担任等が考えた指導目標や具体的指導内容（案）について、全員で検討し、設定している。新入生が対象となる5月の場合、様々な視点からの情報収集に基づき、「気になる姿」（課題）の抽出、及び中心的課題の特定を主な検討事項としている。

自立活動検討会の実施状況を踏まえ、本研究では、以下の手順により、自立活動検討会の在り方について検討する。

- ① 前年度の自立活動検討会に関わる課題及び課題の解決を目指した改善方法等の整理。
- ② 改善案に基づいて実施された自立活動検討会A（前期設計）の評価（全教師を対象としたアンケート調査）結果及び課題の改善方法等の整理。
- ③ 改善案に基づいて実施された自立活動検討会B（後期設計）の評価（全教師を対象としたアンケート調査）結果の整理及び検討。
- ④ 評価結果を踏まえた自立活動検討会の在り方に関する検討。

なお、A校の全教師に本研究の目的や方法等について説明し、研究参加への同意を得た。

Ⅲ 結果

1 前年度実施された自立活動検討会の課題とその改善案

前年度末に実施された教育課程の反省（アンケート及び各学部での話し合い）において、自立活動検討会に関わる課題がいくつか挙げられた。各学部の主な内容を以下に示す。

【小学部】学部の教師全員が集まるのではなく、小グループ（担任、コーディネーター、教頭の4名）による検討で良いとする意見が最も多かった。また、話し合いや自立活動シート（個別の指導計画）の作成に多くの時間を要するため、負担感を感じるという意見も見られた。小学部では、他の学部に比べてク

クラス別の授業が多く、他クラスの児童の指導に担任外の教師が関わることが少ないため、自立活動検討会で担任外の教師が指導方針について考え、発言することが難しく、全員で検討する意義を感じ難いと考えられる。

【中学部】縦割りの授業が多く、担任外の生徒の指導を行う場面が多いにもかかわらず、自立活動検討会で発言するのは担任が中心で、その他の教師の発言が少ないことが指摘されていた。また、時間が予定より延びること、「気になる姿」や「中心的課題」が特定されないまま、話し合いが漠然と進んでいくこと等も課題として挙げられていた。

【高等部】自立活動検討会に関する意見等は挙げておらず、自立活動シートの文言についての指摘があった。

以上のように、A校の自立活動検討会では、各学部とも全児童生徒を対象として検討するため、長時間を要することや、ケースによっては話し合いによる充実感・満足感が少ない場合もあり、教師は少なからず負担感を感じていると言える。自立活動検討会の内容が「情報の共有」ととどまっているならば話し合いの深まりは少なく、全員で行う意味が希薄になり、やりがいも感じにくくなると考えられる。

これらの課題を踏まえ、自立活動検討会を企画・運営する発達支援室において、話し合いの「質の向上」と「効率化」を目指し、改善策が検討された。ここで言う「質の向上」とは、全員が同じテーマで思考し、互いに意見を出し合いながら、新たな方向性を導き出していくことであり、そのような話し合いの中で、自立活動検討会の意義や目標を実感として共有し、参加する教師はやりがいを感じることができると考えられた。同時に、話し合いの質の向上によって個別の指導計画の妥当性も高まると考えた。また、時間設定や検討内容を精選し、「効率化」を図ることも改善すべき重要な課題であった。これらの2点から自立活動検討会を改善することにより、学部教師が全員で検討することの意義を実感し、負担感を減少させ、充実感を味わうことができるようになると考えられた。

2 課題の改善を意図した自立活動検討会A（前期設計）の実施とその結果

前期設計の自立活動検討会Aでは、話し合いの「質の向上」と「効率化」を目指し、具体的に次の2点について、工夫しながら話し合いが進められた。

- ①個々の参加者が考えやすく、全員で共有できるようにするために、適切な「問い」を設定して提示し、それに沿って話し合う。
- ②話し合いの質の向上と効率化を意図し、ホワイトボードを効果的に活用するように工夫する。

なお、時間配分については、一人平均10分程度、1回の検討会に要する時間を1時間程度として設定された。

(1)「問い」の設定

- ・在籍児童生徒の場合（4月）

どのように指導し、どのような具体的な姿を目指すのかをについて共有し、

具体的な指導内容や指導場面を設定しやすくするために、「どんな姿?」「どんな場面?」等の問いを提示し、児童生徒個々の短期目標をより具体化しようと試みた。その結果、各学部とも、短期目標が具体化され、どのように指導をしていくのかを全教師が概ね共有し、具体的指導内容を整理することができた。一方で、子どもが「何を学ぶのか」の問いに対する発言が少なかったため、「何のために(指導するのか)」の問いが示されたが、ケースによって捉え方にズレが生じた。その場合には、「どういうやり方で(教師が指導していくか)」「(子どもに)どんな力を身に付けさせたいか」のように、問いをいくつかに分けて提示することで発言を促すことができた。

・新入児童生徒の場合(5月)

事前に収集した「気になる姿」のエピソードから、中心的課題を特定することが話し合いの主なテーマとなった。課題を抽出する際、「本人の課題は何か?」という問いの場合、「課題」という言葉のもつ意味が多様であったため、「課題」を「困難さ」や「難しさ」に置き換えて、「本人の難しさ(困難さ)は何か?」「どういうことが難しいか(に困っているか)?」等の問いが提示された。また、中心的課題の検討に関わる視点の「必要性」については、「今何が必要か?」「それは本人にとって切実か?」、適時性については、「今指導することが適切な時期か?」、「実現性」については、「12年間で達成可能か?」、「ニーズの反映」では、「子どもや保護者の願いに沿うものか?」等の問いが提示された。しかし、新入生の場合、入学前の情報が限定的であり、4月から1カ月間で気になる姿の情報を収集し、課題を抽出するのは容易なことではなく、検討会の時間内には中心的課題を特定できなかったケースもあった。このような場合には、その時点で考えられた中心的課題、指導目標を設定し、それに沿った指導を進めながら、実態、課題がより明確になった時点で、必要に応じて目標を修正するなど、柔軟に対応されることとなった。

(2) ホワイトボードの活用

前述した「何のために指導するのか?」という問いの場合、出される意見について、「教師が指導すること」と「子どもが学ぶこと」を色分けして記入するなど、記入する際の色分けの工夫が行われた。また、ホワイトボードに発言内容を記入する際、参加者が思考しやすいように、意見と意見の関連性を線で結んだり(囲んだり)、上下左右のスペースを開けて記入したりする等の工夫が行われた。これらの工夫により、全体の意見を整理して示すことができ、指導の方向性を把握し、共有しやすくなったという参加者の声も聞かれた。さらに、限られた時間の中で、短期目標の具体化を図りながら、「教師の指導すること」と「子どもが学ぶこと」を意識した発言も増えていった。

3 自立活動検討会A(前期設計)に関するアンケート調査の結果

A校全教師を対象とし、4,5月に実施した自立活動検討会A(前期設計)に関わるアンケート調査(表2)を実施した。対象者22名、回答者21名、回答率95%であった。

表 2 自立活動検討会 A（前期設計）実施後のアンケート調査

| |
|--|
| <p>【全体に関わる質問】 * 4 件法（そう思う・ややそう思う・あまり思わない・そう思わない）</p> <p>① 今回行った自立活動検討会によって、個別の指導計画（自活シート）の内容の妥当性（適切さ）が高まったと思いますか。</p> <p>② 今回行った自立活動検討会に参加することで、気づきや学びがあがったと思いますか。</p> <p>③ 従来の自立活動検討会に比べ、改善されたと思いますか。また、そのように回答した理由を簡単に書いて下さい。（自由記述）</p> |
| <p>【具体的事項に関わる質問】</p> <p>④ 時間設定は適切でしたか。 * 3 件法（適切だった・短かった・長かった） また、そのように回答した理由や改善点を書いて下さい。（自由記述）</p> <p>⑤ 「問い」の内容について考えやすかったですか。 * 2 件法（そう思う・そう思わない） また、その改善点を書いてください。（自由記述）</p> <p>⑥ 「問い」に対して意見を言いやすかったですか。 * 2 件法（そう思う・そう思わない）</p> <p>⑦ ホワイトボードの記録（表記の仕方）は分かりやすかったですか。 * 2 件法（そう思う・そう思わない） また、その改善点を書いてください。（自由記述）</p> <p>⑧ ホワイトボードを見ながら考えやすかったですか。 * 2 件法（そう思う・そう思わない） また、その改善点を書いてください。（自由記述）</p> |

学部別の結果（人数）を図 1 に示す。質問項目によって、回答の選択数は異なるが、全体として、質問⑥以外の質問項目において、8 割以上が肯定的な評価であった。特に質問②「気づきや学びがあがったか」については、全員が肯定的評価であり、研修としての意義が認められる。次いで、ホワイトボードの活用に関する質問⑧と質問⑦、自立活動検討会が改善されたかどうかを尋ねている質問③が高い評価結果となっていた。今回、改善のポイントとしていた「問い」については、問いがあることによって、必ずしも発言のしやすさに直接結びついたとは言えないが（質問⑥）、ほとんどの教師が考えやすくなったと回答している（質問⑤）。また、小学部と中学部では 8 つの質問項目の殆どが肯定的な評価であったのに対し、高等部では、肯定的評価が少なく、学部による違いも見られた。次に、自由記述の主な内容を以下に示す。

・質問③「従来の自立活動検討会に比べて改善されたと思うか。」

【小学部】効率性の向上（時間設定＝タイムマネジメント、検討内容の焦点化、問いの設定）、活発な意見交換、前回の課題の修正・改善がなされたこと等の肯定的意見。全体ではなくクラス別の検討会を希望する意見。

【中学部】会の進行役が、検討内容を焦点化して示し、適切に会をコントロールし、改善されたとする意見。

【高等部】効率性（時間設定、検討内容の焦点化）と共に、課題に沿った柔軟な運営ができたとする意見、内容の深まり（質）に課題があるとする意見、会の運営の修正の必要性（担任説明の省略等）を指摘した意見。

・質問④「時間設定は適切であったか」

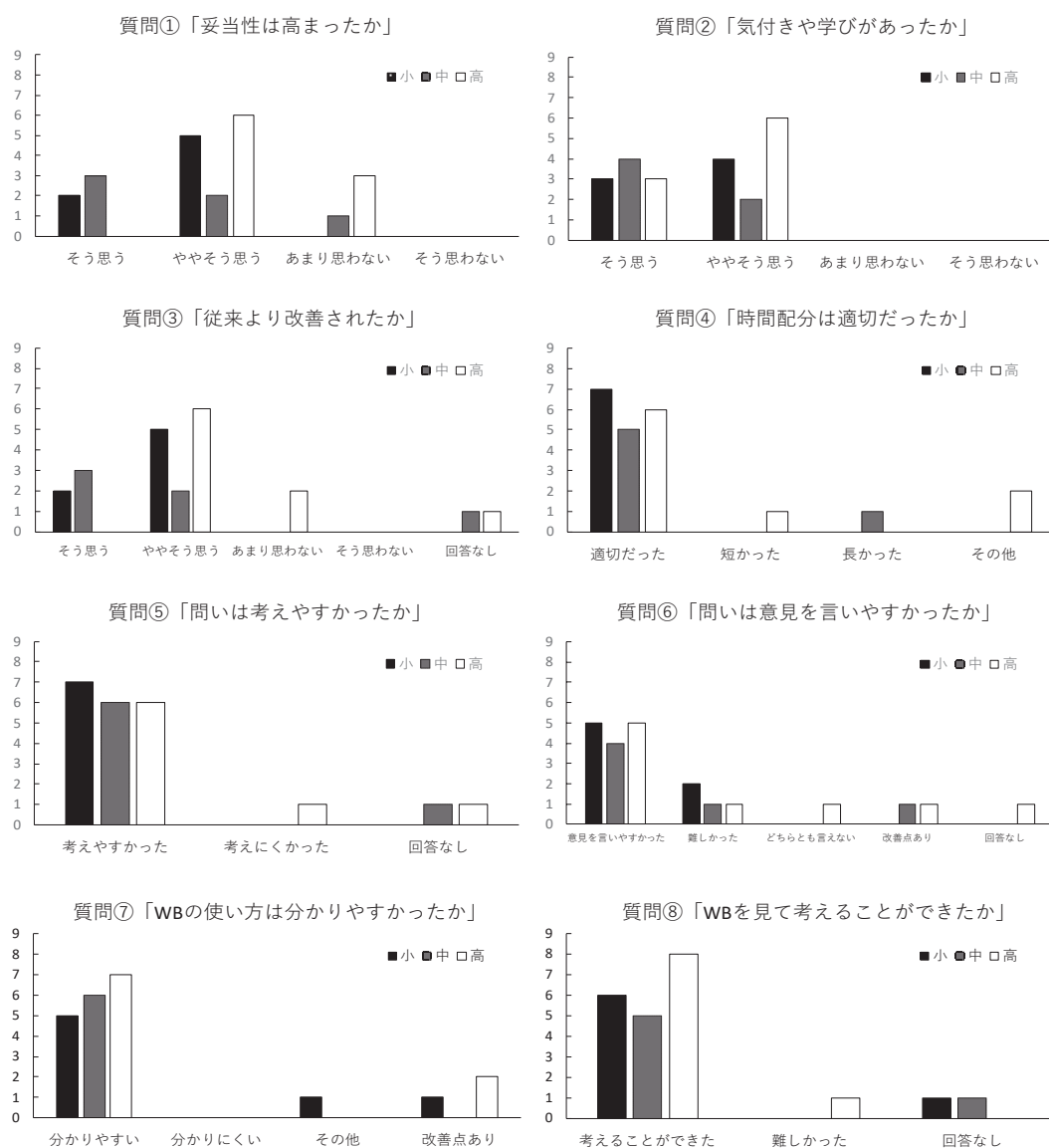


図1 自立活動検討会（前期設計）に関するアンケート調査結果（人数）

【小学部】効率的でよい、自分のクラスの子どもだけの検討にすべき、対象によって検討時間を変えるべきとする意見。

【中学部】効率性（時間短縮）を評価する意見、生徒によって（新入生と在校生等）時間を変えることの必要性を指摘する意見。

【高等部】検討会の意義や趣旨を踏まえた肯定的評価、生徒によって時間を変えることの必要性、学級の生徒によって検討を省略することの必要性を指摘する意見。

・質問⑤「『問い』の内容について考えやすかったか」、⑥「『問い』に対して意見を言いやすかったか」

（小学部）自立活動の捉え方や発言の仕方、受け止め方に関する課題の指摘。

（中学部）同時に複数の問いがあることの問題点の指摘。

(高等部) 実態把握に関する課題の指摘。

・質問⑦「ホワイトボードの記録は分かりやすかったか」、⑧「ホワイトボードを見ながら考えやすかったか」

(各学部) 枠や矢印の効果的な使い方に関する具体的で新たな提案。

4 アンケート調査結果を踏まえた自立活動検討会B(後期設計)の改善案と検討会実施の結果

(1) 改善案 — ケースに合わせた時間配分と検討内容の焦点化 —

前回実施した自立活動検討会Aに関して、効率化については、時間配分や検討内容の焦点化など、肯定的評価が多かったが、ケースによっては、話し合いの内容の深まりが不十分だとする意見が複数見られた。そこで、後期の自立活動検討会B(後期設計)では、まず、全てのケースを次の①②の2つに分類し、検討内容や検討時間等の話し合いの進め方を変えて実施されることとなった。①検討の困難性が低いケース(指導に関わる課題が少なく、指導の効果が見られている)→ 指導については、前期の継続または発展となり、大幅な見直しはなく、検討の困難性が低いため、検討会では検討内容を絞って短時間で行う。②検討の困難性が高いケース(指導方針が曖昧で指導に関わる課題が多く、指導の効果が見られない場合、または、新たな目標設定が必要となる場合)→ 前期の計画を見直す必要があるため、検討会では、中心的課題や目標等について一定の時間を割いて検討する。

各学部において、前期の評価を踏まえ、全児童生徒を①または②に分類することを試みた。その結果、2分類は難しく、①②の中間段階が必要となり、結果として、以下の①②③の3分類にして検討会が進められた。

①検討の困難性(低) 検討時間約5分、検討内容は指導方針等の確認。

②検討の困難性(中) 検討時間10~15分、検討内容を焦点化して実施。

③検討の困難性(高) 検討時間約20分、検討内容は中心的課題及び目標の見直し等。

各学部で3分類した結果、多くの検討を要する③に該当するのは合計12のケースであり、その主な判断理由と検討すべき内容は以下の通りである。

- ・従来とは別の「気になる姿」が現れてきたケースで、検討内容は中心的課題、及び目標の見直し。
- ・「気になる姿」の変容が見られないケースで、検討内容は中心的課題、及び目標の見直し。
- ・教師間で「気になる姿」、中心的課題、評価規準等の捉え方にズレがあるケースで、検討内容は中心的課題等の再検討。
- ・指導機会が不十分(登校できていない)なケースで、限定された指導場面で何をどのように指導していくのかについての検討。

(2) 改善案に基づく各学部の実施結果

改善案に基づいて実施した結果を各部ごとにまとめ、以下に示す。

【小学部】

- ・3つに分けて実施した結果、 **表3 自立活動検討会（後期設計）の時間**

◎であった10ケース中、9ケースで十分な検討が行われるなど、検討内容について、効率的、効果的な話し合いが行われた。

| 前年度の計画 | 本年度の実績 |
|---|---|
| 一人平均 16 分 (小学部 15 分、中学部 18 分、高等部 15 分) | 一人平均約 8 分 (小学部 11 分、中学部 8 分、高等部 6 分) |

- ・ケースによって時間配分を柔軟に変更することで、話し合いに要した時間は、一人平均約 11 分であった。短時間でも話題が共有できている場合、話し合いが深まるケースが多かった。実際に、負担感が減ったという声も聞かれた。
- ・具体的指導内容について「実際にどう指導したらよいか」という問いを示すことで、指導の意図、指導内容が明確になったケースがあった。
- ・内容を焦点化することで、話題を共有して話し合うことができた。
- ・指導の方針が不確かなケースについては、話し合いでも意見が出にくく、まとまり難い傾向にあり、④のケースでも多くの時間を要することもあった。

【中学部】

- ・実際に要した時間は、一人平均約 8 分であり、やや時間に追われる感じはあったが、検討会に要した時間は短縮されていた。
- ・全体として「問い」に沿って意見がよく出ていたが、最初の担任の説明が長くなっていた。
- ・④のケースのうち、2 ケースについては検討できなかった。また、問いを示さなかった場合、原案を肯定するだけで殆ど意見交換が行われなかったケースもあった。一方で、「みんなで指導できるか」という問いを立てると意見が多く出され、具体的な指導のイメージを共有することができた。
- ・◎のケースは、事前に小グループで検討しておくことにより、時間短縮が図られた。また、中心的課題の見直しのケースは、「気になる姿」（課題）が多いケースであり、意見が多く出された。
- ・時間が短い分、ホワイトボードへの記入はコンパクトになったが、◎のケースではスペースを十分使って書き込まれていた。

【高等部】

- ・検討会に要した時間は、一人平均約 6 分であった。時間は短縮されたが、時間にしばられるのではなく、目安と考えるべきだとする意見もあった。
- ・④のケースの場合、意見交換しなかったケースもあったが、その場合、ホワイトボードを使わず、口頭でのやりとりのみとなり、話題がズレる傾向にあった。
- ・教師間での共通理解に話し合いの重点を置いたが、話題がズレるケースもあった。話し合いを進める際、参加者が問いの内容を共有しておくとともに、進行役は事前のシートの読み込み、分析をしておくことで、話し合いの質をより深めることにつながると考えられた。
- ・◎のケースでは「しっかり話せてよかった」という担任の意見があった。一

方で、「気になる姿」のエピソードが少ないため、全員で考えることが難しいケースもあった。また、発言の関連性がわかるようなホワイトボードの記録の仕方の工夫が必要であるとする意見もあった。

・生徒の具体的な姿についての意見が多く出され、参加者の満足度は高かった。

5 自立検討会B（後期設計）に関わるアンケート調査の結果

自立活動検討会の効率化と質の向上を目指し、いくつかの改善策を講じながら自立活動検討会B（後期設計）が実施された。その結果、教師の意識がどのように変化したか等を確認するため、自立活動検討会A（前期設計）の場合と同様のアンケート調査を実施した。その結果を図2に示す。対象者22名、回答者18名、回答率82%であった。全体として、肯定的評価が多く、前回と同様の傾向がみられた。質問①「妥当性は高まったか」③「従来より改善されたか」については、「ややそう思う」が減少し、「そう思う」が増加している。③の自由記述の内容を見ると、検討時間の短縮、焦点化した効率的な話し合い、他学年の児童生徒や教員の考え方が分かったことによる本検討会の意義の実感等、肯定的な意見が多かった。⑥の問いに関する質問や⑦⑧のホワイトボードの活用に関する質問については肯定的評価がやや増えており、④「時間配分は適切であったか」、⑤「問いは考えやすかったか」の質問については、前回と同様、約9割の教員が「適切であった」と評価している。④の自由記述を見ると、ケースによって軽重がつけられていたこと、必要なケースに時間を費やすことができたこと、働き方改革等の点から、肯定的に評価している意見が多かった。

IV 考察

1 ケースに合わせた時間配分と検討内容

全体として、中心的課題の修正がなく、継続・発展という視点で指導内容の確認を行う「A（短時間による検討）」のケースが最も多かった。一方で、中心的課題や目標設定の見直しを行う「C（一定の時間による検討）」も各部4ケース、合計12ケース存在していた。

前述したように、自立活動検討会B（後期設計）を実施した結果、各学部ともCのケースについては、検討が十分できたとする意見が多かった。一方で、Aのケースについては、小学部に比べ、中学部、高等部では、必ずしも話し合いが十分ではなかったとする感想が見られた。小学部では、事前に、ケースごとに、検討会で何について話し合うのかについて、細かく、個別化・焦点化し、それを部内で共有していたことが、話し合いの深まりに影響を及ぼしたと考えられる。また、各学部とも、ファシリテーターの役割を担う特別支援教育コーディネーターが検討の進め方について、事前にいくつかのパターンを想定して検討会に臨んでいた。できるだけ多くのパターンを想定するには、事前にシートを詳細に読み込み、個々の子どもの指導場面や評価規準を具体的に把握して検討内容を焦点化し、話し合いで明らかにすることを明示しておくことが必要となる。しかし、特別支援教育コーディネーターが、毎回、この作業をするの

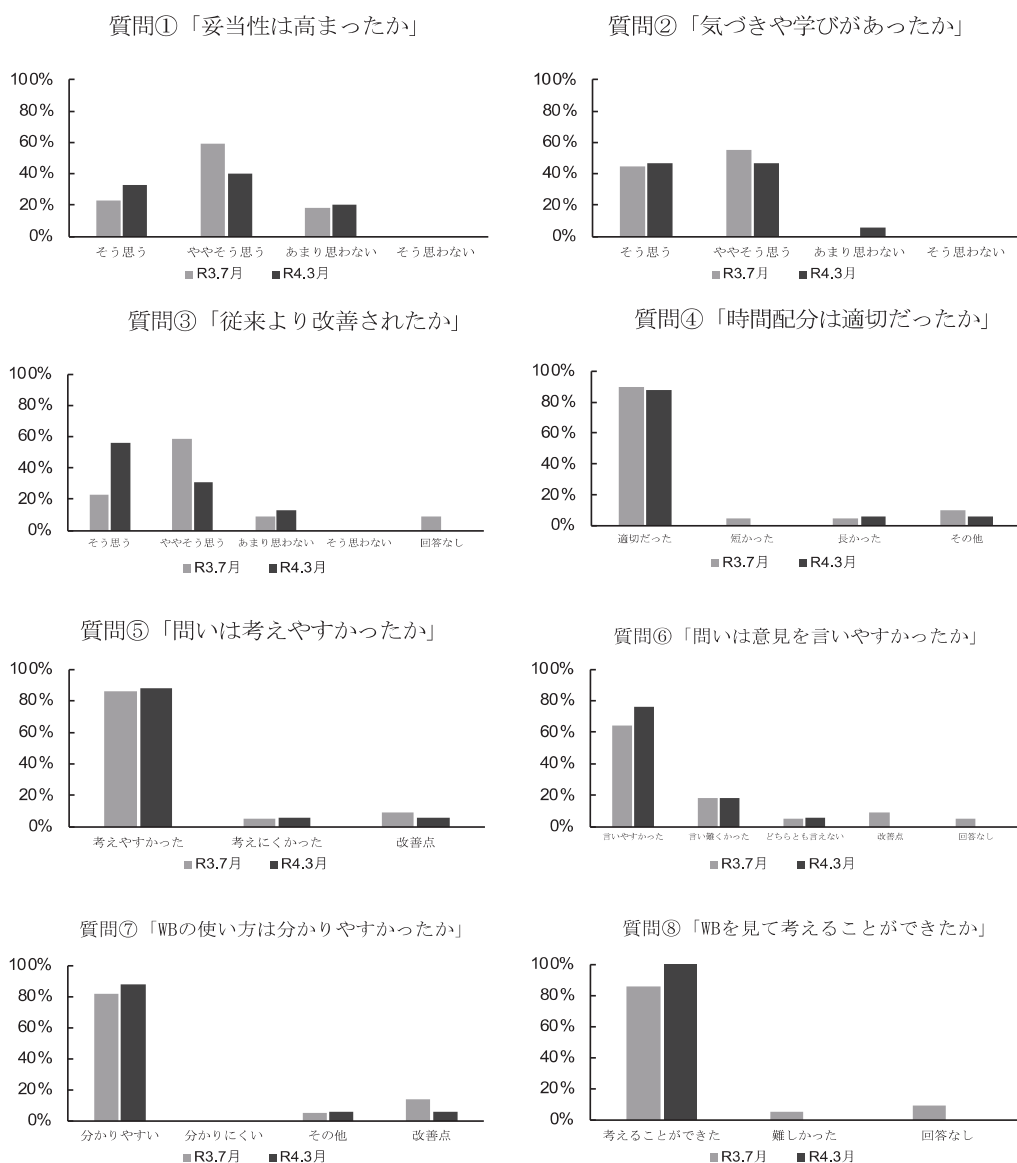


図2 前・後期の自立活動検討会に関するアンケート調査結果の比較（割合）

は困難と言える。話し合いの内容を深めるには、参加する教師全員がクラスを超え、日々の指導の中で、より多くの子どもの実際の姿を把握し、課題を捉えておくことが必要である。それには、以下のような取り組みが重要と考える。

- ・ 個々の自立活動の指導の様子を記録する「記録シート」等を活用しながら、学級等の学習の中での子どもの姿をより多くの教師が捉えておく。
- ・ 特別支援教育コーディネーターは、子どもの課題や指導上の課題について、担任等と話し合い、明確にしておく。
- ・ 特別支援教育コーディネーターは、検討内容を焦点化し、検討する目的をより明確にしておく。

今回、個々のケースによって検討の時間や内容を変えて検討した結果、検討の内容が深まり、効率的に実施できたことは成果として挙げられる。検討時間

が短縮され、負担感が減ったという教師の意見も多かった。一方で、限られた時間の中で内容を深めるにはある程度の限界があること、時間とは関わりのない課題（事前の確認、ホワイトボードの活用等）の存在も確かめられた。これらの点も踏まえながら、前述した3点に取り組むことで、チームで話し合っ計画し、指導し、改善するという自立活動のサイクルを回しながら、自立活動検討会の課題を焦点化し、その改善を図っていくことが必要である。

2 適切な「問い」の設定と提示

今回、問いを設定して検討会が進められたことにより、アンケート調査結果にもあったように、ほとんどの教師が考えやすくなったと回答している。実際の検討会でも、指導目標や指導方針が具体化され、それに基づいて具体的指導内容を導き出すことができるようになるなど、問いの設定が話し合いの質の向上に寄与したと考えられる。一方で、「本人の課題は何か？」などの抽象度の高い問いを設定した場合や、同時に複数の問いを提示した場合等には、参加者の捉え方にズレが生じ、戸惑いも見られている。今回、問いを設定して検討会を進めたことにより、問いを設定することの意義や必要性とともに、より適切な問いの選択と提示の仕方に関するさらなる検討の必要性が示唆された。さらに、問いの設定により、検討会の時間の長短に関わらず、問いに沿った意見交換ができ、充実した話し合いとなったケースが数多く見られており、検討会の質の向上とともに、教員の研修としての意義も示唆される。

3 ホワイトボードの活用

高等部では、④のケースの場合にホワイトボードを活用することなく検討した結果、話し合いのポイントや問いの共有ができず、意見がばらつき、まとめることが難しかった。一方で、各学部でも⑤のケースにおいて、各教師の発言内容の関連性が分かるようにホワイトボードに記入していくことで、話し合いを深めていくことにつながっていた。今回の取り組みの結果、ホワイトボード活用の意義は以下の3点にまとめることができる。

- ・問いや検討内容、目的をホワイトボードに示しておくことで、話し合っている内容や視点を参加者全員で共有できる。
- ・多様な意見が出た際、本来の話題とのズレを確認し、立ち返ることができる。
- ・意見相互の関連性を整理し、確認しやすく、全員で思考するツールとなる。

宮野（2021）がミーティングの際に視覚的なツールを使ったコミュニケーションが有効であるとしているように、本研究においても、共通の話題に沿って話し合い、内容を深めていくには、視覚的媒体であるホワイトボードの効果的な活用の重要性が示唆された。一方で、全員が思考し、より効率的な話し合いを行うには、検討する個々のケースに対応したホワイトボードの活用方法のさらなる検討、工夫の必要性も示唆される。

V おわりに

文部科学省中央教育審議会（2021）の答申「令和の日本型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～」において、子供にとって個別最適な学び、教師にとっては、「指導の個別化と学習（課題）の個別化」が求められている。これは、特別支援教育において従来から目指されてきた「個に応じた指導」と重なる部分があり、個別最適な学びのために重要な役割を果たしているのが個別の指導計画と言える。本研究では、個別の指導計画の作成をチームで取り組んでいるA校の取り組みの経過に基づいて検討した。A校では、持続的、組織的な自立活動検討会となるよう、検討会の質の向上と効率化を目指し、課題の改善に向けた取り組みが行われた。実際には、対象となる子どものニーズに基いて検討に要する時間や検討内容等を設定すること、検討会を推進する特別支援教育コーディネーターが、事前に個々のケースについて検討会の流れを予測し、適切な問いを用意しておくこと、ホワイトボードを効果的に活用することであった。これらの取り組みにより、昨年度に比べ、検討に要する時間が短縮され、話し合いの質が高まり、より妥当性のある個別の指導計画の作成に影響を及ぼしたことが推測された。一方で、検討会の時間の長短とは関わりのない課題、即ち、学校の教育活動全体での取り組み方によって、検討会の内容の深まりも異なるという課題が存在していた。これは、自立活動検討会で個別の指導計画を作成する設計過程よりも、むしろ指導過程における課題と考えられるのであり、今後は、指導過程の課題についても検討し、改善していくことが必要となる。

また、自立活動検討会の話し合いが効率的に行われ、話し合いの質の向上が図られるに伴い、教師の満足度も増し、負担感も減少している。大西・有井(2019)は教員の研修ニーズが多様であることから教員自身の内発的な欲求に基づく自主的な研修の重要性を示唆し、内海・安藤(2021)は個別の指導計画作成に関わる教師の協働に基づく校内研修の有効性を示している。本研究においても、教師の負担感を減少させ満足感を増やした自立活動検討会の研修としての意義が示唆された。

参考・引用文献

- 古川勝也・一木薫（2016）自立活動の理念と実践－実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス－. ジアース教育新社.
- 北川貴章・安藤隆男（2019）「自立活動の指導」のデザインと展開. ジアース教育新社.
- 真金千草・千川隆（2016）特別な支援を必要とする児童と校内支援体制に及ぼす課題解決モデルに基づくショートケース会議の効果. LD 研究, 25, 489-502.
- 宮野雄太（2021）研究係の立場からの知的障害特別支援学校教員の協働場面に対する介入－事例継続検討プログラム「5 分間ミーティング」の導入を通して－. 特殊教育学研究, 59(1), 37-46.
- 文部科学省（2016）幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学

- 習指導要領の改善及び必要な方策等について(中央教育審議会答申).
- 文部科学省(2017)特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領.
- 文部科学省(2018)特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(幼稚園・小学部・中学部).
- 文部科学省(2021)令和の日本型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～(中央教育審議会答申).
- 大西彩乃・有井香織(2019)自立活動に関する現職教員研修の実践に関する研究－「自立活動研究会」の取り組みから－. 筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校研究紀要, 54巻, 43-52.
- 岡山県総合教育センター(2019)自立活動ハンドブックー知的障害のある児童生徒の指導のためにーVer.2.
- 下山直人(2018)知的障害特別支援学校の自立活動の指導. ジアース教育新社.
- 植田佐知子・安藤隆男(2021)自立活動の授業過程における肢体不自由特別支援学校教師の困難さへの対処. 特殊教育学研究, 59(2), 73-82.
- 内海友加利・安藤隆男(2021)肢体不自由特別支援学校における教師の協働に基づく校内研修プログラムの実施と有効性ー自立活動の指導における個別の指導計画作成に焦点を当ててー. 特殊教育学研究, 59(3), 179-190.
- 全国心身障害児福祉財団(2011)新しい自立活動の実践ハンドブック. 全国心身障害児福祉財団.

Toward Effective and Efficient Team Meetings in Designing Individualized Instruction Plan in Activity to Promote Independence

KAWAKAMI Kana*1, SIGENAGA Tae*1, KAKUHARA Keisuke*1, KOUGE Sinsuke*1,
NAKAYA Akitaka*2

Keywords: Activity to Promote Independence, individualized instruction plan, team meeting, efficiency, quality development

※1 Special School Affiliated with the Faculty of Education at Okayama University

※2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

教職志望度を高める教育実習での体験について
—教師効力感を中心とした進路確定者への調査—

林 玲奈 青木 多寿子

Intensifying the Desire to Be a Teacher through Practice Teaching Experiences:
Survey of Students Who Have Finalized Their Career Paths with Focus on Teacher Efficacy

HAYASHI Reina, AOKI Tazuko

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

教職志望度を高める教育実習での体験について

—教師効力感を中心とした進路確定者への調査—

林 玲奈※1 青木 多寿子※2

教育実習を通して教職への志を高くする学生と教職を断念する学生がいる。このような違いが生じるのはなぜであろうか。本稿では体験する実習での学びが両者で異なると考え、教師効力感を指標に教育実習での体験との関係を検討した。ここで取り上げた教育実習での体験は、指導体験と被サポート体験とした。調査対象と時期は進路が確定した4回生の夏とした。分析の結果、教職志望の有無に関らず、教育実習は学生の教師効力感を高めることが示唆された。他方で教職志望者の割合が高い群では、指導体験、被サポート体験は「学級管理・運営効力感」、「教授・指導効力感」と関わっていたが、教職志望者の割合が低い群では、高い群よりも被サポート体験が高いにも関わらず「子ども理解・関係形成効力感」にしか関わってないことが示唆された。教育実習を通して、授業への自信だけでなく、学級管理・運営への自信を持てるかどうか、教職志望への分かれ目かもしれないことが窺えた。

キーワード：教師効力感、教職志望の高低、教育実習、被サポート体験、進路確定者への調査

※1 岡山大学教育学系事務部事務職員

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I 問題と目的

近年、教育学部の学生の教職志望率の低下が問題となっている（文部科学省，2021）。教育学部に入学した学生は教職を志して入学したと考えられる。ではなぜ、4年間の授業と教育実習を受けて教員免許を取得したのに教職を志望しないのだろうか。カリキュラム上学生が教師としての適性を一番実感するのは教育実習だろう。そしてこの教育実習で学生は実力不足を感じて、教師になる自信を失うから教職を断念するのだろうか。あるいは、教育実習で周囲の仲間や教師から支えられた経験ができなかったことから、いじめや学級崩壊といった、一人では解決困難な課題の山積する学校現場を職場に選ぶ自信を失ったのだろうか。本稿では、教職志望意欲を高める教育実習での体験について、教師効力感を指標に検討することを目的とする。

1 教師効力感について

教師になる自信を測定する指標の一つに教師効力感がある。これは Bandura (1977) が提唱した社会的学習理論の中で用いられた「自己効力感 (Self Efficacy)」の概念を教育現場に応用したものである。自己効力感は、「自分は、一定の結果を生じる行為を遂行できるという本人の信念あるいは期待感」と定義されている (Bandura, 1977)。そして、教師効力感は「子どもの学習や発達に肯定的な効果をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」と定義されている (Ashton, 1985)。本稿では、教職を志望できるか否かは、教育実習を通して、この「教育的行為を取ることができる」との自信を得られるか否か、と考え教師効力感を指標とすることにした。

持留・有馬 (1999) は、教師効力感が「個人的教授効力感」「一般的教授効力感」の 2 因子で構成されることを示している。前者は教授能力に関する個人的な効力感、後者は教育一般に関する効力感である。そして、教育実習で高くなるのは前者の個人的教授効力感との報告が複数見られる (春原, 2007; 西松, 2008)。これに関しては、実習先の校種によって異なること、小学校での実習の方がより高まること (春原, 2007)、性差については一貫したデータが得られていないことなどが報告されている (春原, 2007; 西松, 2008)。加えて、春原 (2007) は、個人的教授効力感について、さらに 3 つの下位因子 (「学級管理・運営効力感」、「教授・指導効力感」、「子ども理解・関係形成効力感」) で構成されることを示している。

この教師効力感と教職志望の関係も検討されている。白尾・今林 (2005) は、教育養成系学部生 145 名を対象に教育実習後に調査を行った結果、教職志望度の高い学生は、個人的教授効力感のうち教授・指導効力感が高い傾向にあることが示された。このことから、教職志望が高くなる教育実習とは、教授・指導効力感を高める実習である可能性が窺えた。

ところで、この白尾ら (2005) の研究では、教職志望度として将来教師になりたいか 5 件法で評定させている。つまり、その後、本当に教職を志望したのかは必ずしも明らかでない。そこで本稿では、教職への進路が確定した 4 年生の夏、つまり、教員採用試験受験出願後に調査を行い、教職志望者とそうでない学生を確実に区別できるようにした。

2 教育実習での体験

前述のように、教職を志望できるのは教育実習で個人的教授効力感を高めた学生だと予測できる。では、この個人的教授効力感を高めるには、学生にどのような体験をさせればよいのだろうか。これに関し、春原 (2008) は、教育実習後の教育学部 3 年生を対象として校種別に教育実習での体験を分析し、「授業での成功体験」、「子どもとの親和体験」、「実習生参考体験」、「教員参考体験」、「不満感情」を見出している。その結果、小学校実習では「授業での成功体験」を通して個人的教授効力感のうちの「学級管理・運営効力感」、「教授・指導効力感」が高くなり、「子どもとの親和体験」を通して「子ども理解・関係形成効

力感」が高くなることを示している。他方で、中学校実習では「授業での成功体験」を通して「教授・指導効力感」が高くなり、「子どもとの親和体験」を通して「学級管理・運営効力感」，「子ども理解・関係形成効力感」が高くなることを示している。

このことから一つの疑問が生じる。つまり，教育実習で「授業での成功体験」「子どもとの親和体験」を経験できなかった学生は，教師効力感を高めることができず，教職を断念することにつながるのだろうか，との問いである。そのような学生たちにとって，教職志望を維持する救いは何であろうか，と考えると，仲間同士の支え合いではないかと考えた。教育実習は学生一人の力で乗り越えるものではないと考えるからである。共に教育実習を行う学生と協力し合ったり，実習先の職場の教職員の雰囲気を支えられたりすることで乗り越えられるのではなかろうか。

そこで，ソーシャルサポート（以下，SS）を受けたと感じる被サポート体験も教師効力感に影響を及ぼすと考えた。SSとは，「周囲の人々から受けるさまざまな物質的・心理的支援」である（玉瀬，2004）。Bandura（1992）は，SSは潜在的ストレスの脅威を減らして対処効力を強めるような影響を及ぼすと指摘している。このことから，自己効力感の概念を教育現場に応用して作られた教師効力感もSSから影響を受けると考えられる。そのため，教育実習における被サポート体験が学生のストレスを軽減し，教師効力感を高めると考えた。

本稿では，被サポート体験に，学生同士の協力，協働的な雰囲気をとりあげた。これに関して，三島・林・森（2011）では，小学校実習を行った学生を対象に，実習班での居場所感について検討した。その結果，学生が協力することで，実習班における居場所感を高めていると報告している。田村・水野・石隈（2012）では，教育実習を終えた教職志望の学生を対象として，協働的な風土の認知と学生のバーンアウトに関連がみられるかを検討している。その結果，学生が実習先の職場に協働的な風土を認知することは，バーンアウトとの間に負の関連を示している。これらから，学生同士の協力，協働的な雰囲気により，学生はSSを受けたと感じると考えた。

以上より，本稿では，教職志望の有無で教師効力感に差がみられるか検討する。また，教育実習のどんな体験が教師効力感の高さに関係しているのかも合わせて検討する。その際，教育実習での体験に教育実習体験と被サポート体験を取り上げる。

そこで，以下の仮説を設定する。

- ①教職志望の学生は教職志望でない学生と比べ，教師効力感が高い。
- ②教育実習での体験（教育実習体験，被サポート体験）が教師効力感に影響を与える。

II 方法

1 調査対象

0 大学教育学部，Y 大学教育学部に在籍する教育実習を行った4年生計151

名であった。

2 調査方法

無記名のアンケートを作成し、任意で回答を求めた。コロナ禍であったため、作成には Google フォームを利用し、知人を介して配布、回収した。調査期間は、2021年6月から7月であった。この時期は、教員採用試験の直前であり、教員志望か否かが正確に判断できる時期であった。また、教育実習を行った期間は、O大学教育学部は2020年9月～11月のうちの4週間、Y大学教育学部は2020年9月～10月のうちの3週間であった。

3 質問紙の構成

(1) フェイスシート

「年齢」、「性別」、「実習先の校種」、「教職志望度」を尋ねた。「教職志望度」は、三者択一（教職志望、教職志望ではない、思案中）で尋ねた。

(2) 教師効力感

春原（2007）の教師効力感尺度を使用した。「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」の計26項目からなる。この際、人によって想起される場面が異なると考えられる項目は表現を修正した。具体的には、「問題のある子どもに、クラス全体をめちゃくちゃにさせないように指導できる」を、「課題のある子どもがいても学級崩壊させないようにクラスの皆が過ごしやすい環境の中でその子を指導できる」に修正した。また、「問題のある子どもに授業を妨害させないようにすることができる」を、「授業に集中できない子どもがいても臨機応変に対応し授業を進めることができる」に修正した。教示文は「あなたが教師になったと仮定してください。あなたが教師として教壇に立った時、以下の記述がどのくらい自分にあてはまりますか」とした。

(3) 教育実習での体験

教育実習での体験として、子どもに教師として関わる「指導体験」と、学生同士で支えあったり、協働的な雰囲気を感じ取ったりする「被サポート体験」を想定した。指導体験には、春原（2008）の教育実習体験尺度を使用した。教育実習体験尺度の下位因子「授業での成功体験」、「子どもとの親和体験」、「実習生参考体験」、「教員参考体験」、「不満感情」のうち、先行研究で教師効力感への影響がみられた「授業での成功体験」、「子どもとの親和体験」の6項目を用いた。教示文は「3年次主免許実習を思い出しながら御回答ください」とした。

被サポート体験には、学生同士の協力を測定する因子として、三島他（2011）の実習班での経験尺度を使用し、「フォーマル場面での協力体験」を用いた。その中で、「研究授業を成功させた」を除き、先行研究のデータで因子負荷量の高い5項目を用いた。これを除いたのは、O大学とY大学で実習班での研究授業

への取り組み方が異なっていたからである。教示文は「3 年次主免許実習を思い出しながら御回答ください」とした。

被サポート体験には、さらに、実習先の職場に協働的な雰囲気を感じることを想定した。それを測定する尺度として、田村他（2012）の協働的風土の認知尺度 9 項目も使用した。教示文は「3 年次主免許実習の実習先の職場の雰囲気についてあてはまるものを御回答ください」とした。

以上の尺度について、本稿の趣旨に合わせ、一部語句を修正した。「とてもあてはまる（4 点）」から「あてはまらない（1 点）」の 4 件法で回答を求めた。

Ⅲ 結果と考察

1 結果の処理

幼稚園実習に参加した学生が 7 名と少なかったため、これらの学生を除いた計 144 名を分析対象とした（平均年齢 21.39 歳）。内訳は、教職志望 96 名、教職志望ではない 41 名、思案中 7 名であった。本稿では、教職志望の有無で教師効力感に差がみられるかを検討する。そこで、「思案中」の参加者は教職志望でない参加者に含めて非志望群とし、志望群（96 名）、非志望群（計 48 名）に分けた。また、小学校実習は学級担任制で、中学校実習と高校実習は教科担任制で行う。そこで、小学校実習と中・高校実習に分けた。先行研究の因子構造に基づき、信頼性係数を算出した。人数の内訳を Table 1 に、各尺度の記述統計を Table 2 に示す。

2 教職志望と教師効力感について

教職志望の有無で教師効力感に差がみられるかを検討する。その際、先行研究で差が見られたので、校種と性別も分析に加えた。それぞれの教師効力感の平均値と標準偏差を Table 3 に示す。そこで、教職志望（有、無）、校種（小学校実習、中・高校実習）、性別（男、女）を参加者間、教師効力感（学級管理・運営効力感、教授・指導効力感、子ども理解・関係形成効力感）を参加者内要因とした $2 \times 2 \times 2 \times 3$ の 4 要因分散分析を行った。その結果、教職志望の有無に関するものは主効果、交互作用ともに有意でなかった（主効果； $F(1, 136) = 2.117, ns$ ）。つまり、学生が教職を志望しないのは、教師効力感が低いからではない可能性が示唆された。ここで性差、校種ともに教師効力感に差がみられなかったため、以後の分析は、これらで区別せずに分析を行うことにした。

Table 1 人数の内訳

| | | 志望群 | 非志望群 |
|--------|----|-----|------|
| 小学校実習 | 男性 | 25 | 13 |
| | 女性 | 30 | 21 |
| 中・高校実習 | 男性 | 25 | 5 |
| | 女性 | 16 | 9 |

Table 2 各尺度の記述統計

| | α 係数 | 平均値 | SD |
|------------------|-------------|-------|------|
| 1. 学級管理・運営効力感 | .873 | 2.143 | .514 |
| 2. 教授・指導効力感 | .797 | 2.290 | .488 |
| 3. 子ども理解・関係形成効力感 | .707 | 2.709 | .547 |
| 4. 授業での成功体験 | .766 | 1.819 | .682 |
| 5. 子どもとの親和体験 | .766 | 2.620 | .730 |
| 6. 学生同士の協力 | .790 | 3.229 | .676 |
| 7. 協働的な雰囲気 | .844 | 3.008 | .549 |

教師効力感の多重比較の結果； $3 > 2 > 1$

Table 3 教職志望の有無，校種，性別毎の教師効力感の平均値，標準偏差

| | | 学級管理・運営効力感 | | 教授・指導効力感 | | 子ども理解・関係形成効力感 | | |
|------|------|------------|-------|----------|-------|---------------|-------|------|
| | | 平均値 | SD | 平均値 | SD | 平均値 | SD | |
| 志望群 | 小学校 | 男 | 2.382 | .472 | 2.422 | .452 | 2.867 | .494 |
| | | 女 | 1.979 | .537 | 2.126 | .490 | 2.711 | .593 |
| | 中・高校 | 男 | 2.320 | .308 | 2.560 | .392 | 2.840 | .420 |
| | | 女 | 2.193 | .534 | 2.354 | .483 | 2.688 | .603 |
| 非志望群 | 小学校 | 男 | 1.937 | .464 | 1.957 | .369 | 2.449 | .405 |
| | | 女 | 1.948 | .387 | 2.106 | .441 | 2.603 | .610 |
| | 中・高校 | 男 | 2.764 | .318 | 2.711 | .269 | 2.967 | .600 |
| | | 女 | 1.848 | .584 | 2.284 | .448 | 2.426 | .325 |

有意な主効果；中・高校実習 > 小学校実習，男性 > 女性

3 教育実習での体験について

(1) クラスタ分析による分類

教職志望の有無によって教師効力感に差がみられなかった。このことは、教育実習での体験の質によって教職志望に影響がみられる可能性を示している。そこで、教育実習での体験の質と教職志望の有無で学生を分類するために、教育実習での指導体験（授業での成功体験，子どもとの親和体験）と被サポート体験（学生同士の協力，協働的な雰囲気），教職志望（有，無）で大規模ファイルのクラスタ分析を行った。その結果，教育実習での体験について解釈のしやすさから3クラスタ解を採用し，第1クラスタをA群（64名），第2クラスタをB群（43名），第3クラスタをC群（37名）と命名した。各群の教育実習での体験の平均値と標準偏差をTable 4に示す。

各クラスタの特徴を調べるため，指導体験を参加者内，クラスタ（A群，B群，C群）を参加者間とした 3×2 の2要因分散分析を行った（Figure 1）。その結果，指導体験において，クラスタの主効果が有意であった（ $F(2, 141) = 105.545$, $p < .001$ ）。そこで，多重比較を行った結果，B群がA群やC群より指導体験が高かった。さらに，クラスタと指導体験との交互作用も有意であった（ $F(2, 141) = 3.107$, $p < .05$ ）。単純主効果の結果より，授業での成功体験に

Table 4 各クラスターの教育実習での体験の平均値と標準偏差

| | 指導体験 | | 被サポート体験 | |
|-----|-------|------|---------|------|
| | 平均値 | SD | 平均値 | SD |
| A 群 | 2.026 | .359 | 3.449 | .279 |
| B 群 | 2.899 | .387 | 3.077 | .366 |
| C 群 | 1.766 | .427 | 2.594 | .373 |

指導体験 ; B 群 > A 群 > C 群, 被サポート体験 ; A 群 > B 群 > C 群

ついて、B 群は A 群、C 群より有意に高かった ($F(2, 282) = 67.793, p < .001$)。子どもとの親和体験について、B 群は A 群、C 群より有意に高く、A 群は C 群より有意に高かった ($F(2, 282) = 47.079, p < .001$)。このことから、B 群、A 群は、教育実習を通して C 群より「子どもとの親和体験」を高く感じている群であることがわかった。

次に、被サポート体験を参加者内、クラスター (A 群、B 群、C 群) を参加者間とした 3×2 の 2 要因分散分析を行った (Figure 2)。その結果、被サポート体験において、クラスターの主効果が有意であった ($F(2, 141) = 74.327, p < .001$)。多重比較の結果より、A 群が B 群や C 群より被サポート体験が高かった。さらに、クラスターと被サポート体験との交互作用も有意であった ($F(2, 141) = 4.688, p < .01$)。単純主効果の結果より、学生同士の協力について、A 群は B 群、C 群より有意に高かった ($F(2, 282) = 51.441, p < .001$)。この結果から、学生同士の協力を一番高く感じていたのは A 群であることがわかった。協働的な雰囲気について、A 群は C 群より有意に高く、B 群は C 群より有意に高かった ($F(2, 282) = 20.472, p < .001$)。協働的な雰囲気を、一番低く感じていたのは C 群であることが示された。

次に、クラスターによって教職志望の有無の割合に偏りがあるかを検討した。そこで、クラスターと教職志望の有無とのクロス表を作成し、 χ^2 検定を行った (Table 5)。その結果、B 群の教職志望者の割合が高い傾向にあった ($p < .10$)。

以上のことから、教職志望者の割合が高い傾向が見られる B 群は、指導体験が高く被サポート体験が中程度であった。他方、教職志望者の割合が低い傾向が見られる A 群は、指導体験が中程度で被サポート体験が高かった。教職志望

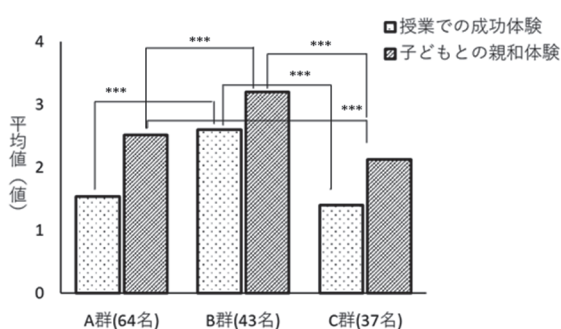


Figure 1 指導体験の特徴

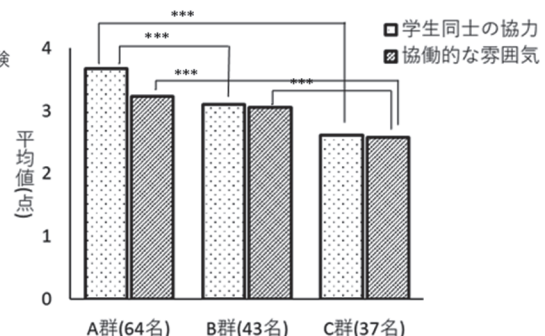


Figure 2 被サポート体験の特徴

Table 5 各群の人数の内訳と χ^2 検定の結果

| | | 志望群 | 非志望群 | 志望者の割合 |
|-----|--------|------|------|--------|
| A 群 | 度数 | 41 | 23 | 64.1% |
| | 調整済み残差 | -.6 | .6 | |
| B 群 | 度数 | 34 | 9 | 79.1% |
| | 調整済み残差 | 2.1 | -2.1 | |
| C 群 | 度数 | 21 | 16 | 56.8% |
| | 調整済み残差 | -1.5 | 1.5 | |

$\chi^2=4.807$, $df=2$, $p<.10$

者の割合が最も低い傾向が見られる C 群は、両体験とも低いことが窺えた。

2 教育実習での体験と教師効力感の関係

前述のように教師効力感には、「学級管理・運営効力感」、「教授・指導効力感」、「子ども理解・関係形成効力感」の3つの下位尺度があった。ここでは、教育実習での体験で分類したクラスターと教師効力感の関係を検討する。そこで、群毎に教師効力感を従属変数、指導体験、被サポート体験を独立変数とした重回帰分析を3回行った (Figure 3~Figure 5)。

全ての群に共通して、「子どもとの親和体験」は「子ども理解・関係形成効力感」にパスがつながり、 β の値も1番大きかった。つまり、教職志望に関らず、学生は教育実習で子どもから慕われる体験を通して、教師として子どもと関わる自信をつける可能性が窺える。他方で、教職志望者の割合が最も低い傾向が見られる C 群では、これしかパスがつかないことも示された。このことは、子どもとの親和体験だけでは、実際に教師を目指すには至らない可能性を示していると言えるだろう。

指導体験に関して、教職志望者の割合の高い傾向が見られる B 群では、「授業での成功体験」は「学級管理・運営効力感」にパスがつながり、 β の値も2番目に大きかった。「学級管理・運営効力感」は「課題のある子どもがいても学級崩壊させないようにクラスの皆が過ごしやすい環境の中でその子を指導できる」などの質問項目で構成されており、授業に集中できる学級集団にする自信である。つまり、学生は納得のいく授業を行う体験を通して、授業に集中できる学級集団にする自信をつける可能性が考えられる。教職志望者の割合の高い傾向が見られる群にのみ、このパスが有意であったことから、単に授業で成功するだけでなく、それを通して、よい学級集団づくりができそうだと感じられることが、実際に教職を選ぶうえで重要な点になる可能性を示唆している。

他方で、教職志望者の割合の低い傾向が見られる A 群では、「授業での成功体験」は「教授・指導効力感」にパスがつながった。「教授・指導効力感」は「授業で子どもがつかずいた時に、別の説明や例を提示することができる」などの質問項目で構成されており、教科指導力の自信である。他方で、「学級管理・運

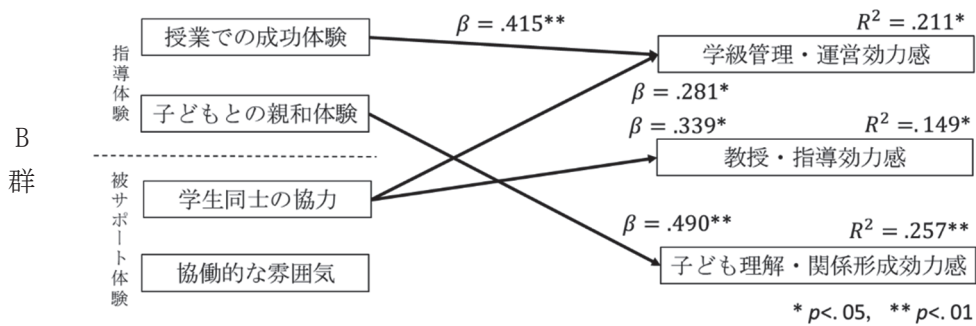


Figure 3 教師効力感と教育実習の関係 (B群)

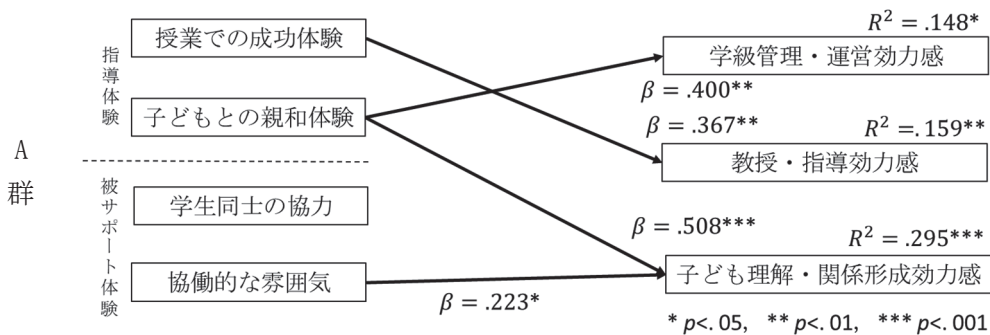


Figure 4 教師効力感と教育実習の関係 (A群)

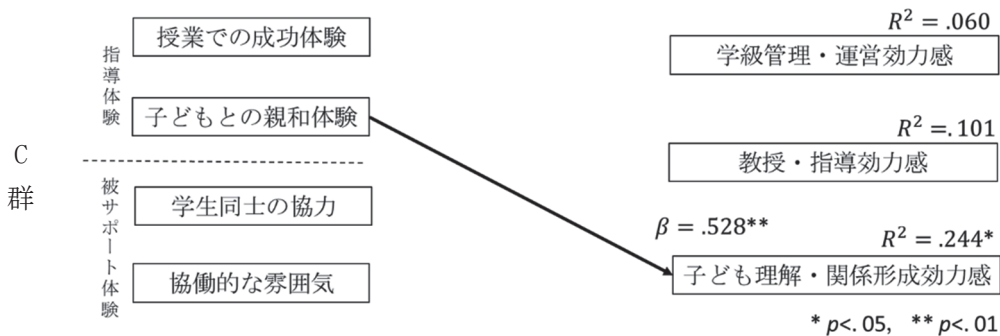


Figure 5 教師効力感と教育実習での関係 (C群)

「学級管理・運営効力感」にパスがつながったのは「子どもとの親和体験」であり、 β の値も高かった。このことは、A群の学生にとっては、よい学級づくりの自信は、子どもとの親和体験を通して得られており、授業での成功体験ではなかったと窺える。

以上のことから、教職志望者の割合の高い傾向が見られる群の学生は、授業によって、よい学級集団にできることを学んだことが示唆される。そして、教

職志望者の割合の低い傾向が見られる A 群の学生は、授業を通してではなく、子どもと教師の関係によって、よい学級集団にできることを学んだ可能性が考えられる。

以上のことから、教職志望の高さと教育実習体験の関係については次のように考察できるのではなかろうか。まず、子どもと教師の関係によってよい学級集団を営もうとすると、手こずる子どもに出会った際にはうまく学級管理・運営ができないかもしれないとの不安が残るに違いない。他方で、自分の授業で学級管理・運営をする自信を持つことができれば、どんな子どもにも対処できることになる。この違いが教職志望への意思を保てるか否かの差であるかもしれない。

被サポート体験に関して、教職志望者の割合の高い傾向がある B 群では、授業での成功体験程 β の値は大きくないものの「学生同士の協力」は「学級管理・運営効力感」、「教授・指導効力感」にパスが繋がった。つまり、Figure 2 の分散分析の結果から、学生はサポートを必ずしも多く認識しているわけではないが、学生同士での協力も授業に集中できる学級集団にする自信（学級管理・運営効力感）、教科指導力の自信（教授・指導効力感）に結び付けていた可能性が窺える。

他方、教職志望者の割合の低い傾向が見られる A 群では、「協働的な雰囲気」は「子ども理解・関係形成効力感」にパスが繋がった。つまり、Figure 2 の分散分析の結果から、学生はサポートを多く認識しているが、協働的な雰囲気を感じても、それは授業に集中できる学級集団にする自信（学級管理・運営効力感）、教科指導力の自信（教授・指導効力感）にはつながらず、教師として子どもと関わる自信（子ども理解・関係形成効力感）にしかない可能性が窺える。

この結果からも、教職志望者の割合の高い傾向が見られる群の学生は、学級経営や教科指導に仲間と協力した経験を活かしている可能性が、教職志望者の割合の低い傾向が見られる群の学生は、それらにサポートを受けた経験を活かせない可能性が考えられる。

IV まとめと今後の課題

本稿では、教職志望の有無で教師効力感に差がみられるのか、教育実習での体験（指導体験、被サポート体験）が教師効力感に影響を与え、教職志望に影響を与えるのかを検討した。本稿の仮説は、以下の 2 つであった。

- ①教職志望の学生は教職志望でない学生と比べ、教師効力感が高い。
- ②教育実習での体験（指導体験、被サポート体験）が教師効力感に影響を与える。

仮説①に関して、教職志望の有無で、教師効力感に差がみられなかった。つまり、学生が教職を志望しないのは教師効力感が低いからではない可能性が示唆された。これに関し、白尾・今林（2005）では、教職志望度の高群は低群より、教授指導の効力感が高い傾向にあった。他方、教職志望が確定した 4 年生

を対象とした本稿では、教職志望の有無で、教師効力感に差がみられなかった。つまり、実際に教師を目指す学生もそうでない学生も、教育実習でそれなりの教師効力感を得ている、というのが本稿の結果であった。

仮説②に関して、指導体験について、教職志望者の割合の高い傾向が見られる群の学生は、納得のいく授業を行う体験を通して、授業に集中できる集団にする自信をつける可能性が窺えた。他方で、教職志望者の割合の低い傾向が見られる群の学生は、この自信を子どもと教師との関わりを通してつけたのではなかろうか。つまり、教職志望者の割合の高い傾向が見られる群の学生だけが、授業を通してよい学級集団にできることを学んだことが示唆される。

被サポート体験について、教職志望者の割合の高い傾向が見られる群の学生は、学生同士の協力を必ずしも多く認識していないが、協力した経験が、授業に集中できる集団にする自信（学級管理・運営効力感）、指導力の自信（教授・指導効力感）に関係していた。他方、教職志望者の割合の低い傾向が見られる群の学生は、被サポート体験を多く認識しているにも関わらず、それは子ども理解の自信（子ども理解・関係形成効力感）に関係していない。つまり、教職志望者の割合の高い傾向が見られる群の学生だけが、学級経営や教科指導に仲間と協力した経験を活かしている可能性が考えられた。これに関して、被サポート体験を多く感じることで教師効力感にパスがつながるわけではないことも示唆された。そこで、学生が教職を志望するためには、量ではなく質を重視したサポートを受けることが重要ではないかと考えられる。

全体の結果から、学生が教職を志望できる教育実習には、以下の2つの特徴が考えられる。まず、学生が授業を通して学級経営をできることを学ぶ可能性が考えられる。次に、学級経営や教科指導に協力した経験を活かしている可能性が考えられる。このような教育実習を実現することは、教育学部生の教職志望率の低下の問題解消の一助となるのではなかろうか。

最後に、本稿の課題について記述する。まず、実際に教育実習での体験を通して教職志望に変化がみられたのか、教職志望の有無により教育実習での体験の質が異なったのかを識別することができなかった。本稿では、教育実習の前後で教職志望の変化を尋ねていなかった。教職に就くつもりのない学生と教職に就きたい学生が同じ教育実習を行っても、教育実習での体験の質が異なる可能性も否定できないと考えられる。そのため、今後検討する際は、教育実習前後の教職志望の変化を尋ねる必要があると考えられる。

次に、教育実習中に学生が具体的にどのような授業を行うと、授業に集中できる学級集団にする自信につながるかまでは検討していない。また、教育実習での体験を通して自信をつけ、それが基盤となって教職を目指すことができたのか、または学生自身が思い描いていた理想の教師像と一致する経験ができたために教師になる自信をつけたのかを区別することができなかった。これに関して、学生の理想の教師像について調査し、検討する必要があるだろう。

最後に、本稿では、教師効力感を高める要因について検討した。他方で、教育実習中の体験には、教師効力感を下げる体験もある可能性が考えられる。こ

れについて検討することで、教師になる自信を損ないにくい教育実習について考察することができるだろう。今後さらなる検討が必要であると考えられる。

参考・引用文献

- Ashton. P. T. (1985). Motivation and teacher's sense of efficacy, *Research on Motivation in Education 2*, 141-174.
- Bandura. A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura. A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R Schwarzer (Eds.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.
- 春原淑雄 (2007). 教育学部生の教師効力感に関する研究—尺度の作成と教育実習にともなう変化— 日本教師教育学会年報 16, 98 - 108.
- 春原淑雄 (2008). 教師体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響 学校教育学研究論文集, 17, 17 - 26.
- 三島知剛・林絵里・森敏昭 (2011). 教育実習の実習班における実習生の居場所感と実習前後における教職意識の変容 教育心理学研究, 59 (3), 306-319.
- 文部科学省 (2021). 国立の教員養成大学・学部及び国私立の教職大学院の平成30年3月卒業生及び修了者の就職状況等について 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1413296.htm. (最終閲覧日; 2021年10月8日)
- 持留英世・有馬広海 (1999). 教師効力に及ぼす教育実習効果 福岡教育大学紀要, 4 (48), 303-309.
- 西松秀樹 (2008). 教師効力感, 教育実習不安, 教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究, 25, 89-96.
- 白尾秀隆・今林俊一 (2005). 教師効力感尺度作成の試みと影響要因の検討 日本教育心理学会総会発表論文集, 47, 336.
- 玉瀬耕治 (2004). ストレスと心理的障害, 無藤隆・森敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治 (著) 心理学 (pp. 449-469) 有斐閣
- 田村修一・水野治久・石隈利紀 (2012). 教職志望者の被援助志向性を規定する要因—教育実習場面に焦点をあてて— カウンセリング研究, 45 (1), 29 - 39.

Intensifying the Desire to Be a Teacher through Practice Teaching Experiences:
Survey of Students Who Have Finalized Their Career Paths with Focus on Teacher
Efficacy

HAYASHI Reina *1, AOKI Tazuko *2

The purpose of this study was to determine the differences between students who wanted to be teachers and those who did not, according to their experiences during practice teaching. One hundred fifty-one university students who have already decided whether they want to become teachers participated in the study. We asked them about teacher efficacy and working experiences as teachers during their practice teaching, to determine the relationship with students' motivation to become teachers. We asked participants about being supported experiences by companies and cooperative working atmospheres among their work experiences. We found that training during practice teaching was effective for building teacher efficacy regardless of participants' career paths. In contrast, we found differences in motivation to become a teacher based on the quality of the participants' practice teaching experiences. Students were classified into three groups according to a cluster analysis of their experiences. We then analyzed the relationship between teacher efficacy and the participants' work experiences. The results were as follows: In the group with a high percentage of students who wanted to become a teacher, both teaching experiences and supported experiences led to "class management efficacy" and "teaching efficacy." However, in the group with a low percentage of students wanting to become a teacher, despite the larger number of supported experiences, they were only associated with "efficacy in understanding children." We discuss these results and give suggestions for developing better practice teaching experiences so that more students can be motivated to become teachers.

keywords : Teacher Efficacy, High and Low Aspirations for Teaching, Educational Practicum, Supported Experiences, Survey of Career Decision Makers

*1 Administrative staff of Education, Okayama University

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』に見る
在園時間に応じた保育の在り方

蓮井 和也 中平 絢子 高橋 敏之 片山 美香

Child Care Based on Hours of Attendance in the “Guidelines for Collaboration of
Kindergarten and Day Care Center”

HASUI Kazuya, NAKAHIRA Ayako, TAKAHASHI Toshiyuki, KATAYAMA Mika

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』に見る 在園時間に応じた保育の在り方

蓮井 和也※1 中平 絢子※2 高橋 敏之※3 片山 美香※3

認定こども園では、在園時間や登園日数の違う園児が同学級に混在することになるが、在園時間の違いを踏まえた具体的な配慮点はまだ十分に整理されていない。そこで本論では、認定こども園の設立の経緯から在園時間の違いの取り扱いを捉えた上で、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領(2017)』から在園時間の違いを踏まえた配慮点について検討した。『教育・保育要領』から在園時間の違いへの配慮に関する記述を抽出し、内容ごとに整理した結果、在園時間に応じた保育を行うための配慮内容が9つに分類できた。しかし、全てにおいて配慮の必要性は示されながらも、その具体はほとんど示されず実践は各園や保育教諭の創意工夫に委ねられていることが明らかとなった。今後は実践を積み重ねた保育教諭への聞き取りを基に、まだ明らかでない配慮点の具体を示す必要がある。

キーワード：認定こども園，幼保連携型認定こども園教育・保育要領，配慮点，在園時間や登園日数の違い

※1 岡山市庄内認定こども園

※2 岡山市興除認定こども園

※3 岡山大学学術研究院教育学域

I 在園時間の違いによる問題点

2006年に『就学前の子どもに関する教育，保育等の総合的な提供の推進に関する法律』が施行されたことで認定こども園制度が始まり，2021年4月1日時点では8585園と，認定こども園は毎年増加しながら全国に広がっている⁽¹⁾。認定こども園は保護者の就労や妊娠出産，親族の介護の有無等により認定された保育の必要量に違いがある園児たちが在園する。認定こども園では教育課程に係る教育時間（以下，教育時間）を標準4時間とし，保育の必要がなく教育時間内で教育を受ける満3歳以上児を1号認定の子ども（以下，1号の子ども），保護者の就労等の理由で教育時間前後も保育を必要とする満3歳以上児を2号認定の子ども（以下，2号の子ども），同様に保育を必要とする満3歳未満児を3号認定の子ども（以下，3号の子ども）とした。3歳以上児の学級においては，認定された保育の必要量に違いがある園児が混在することにより，園児の一日の在園時間及び登園日数に違い（以下，両者を合わせて「在園時間の違い」と示す）が生じることとなる。金井ら（2016）は，幼保連携型認定こども園において，在園時間に違いのある子どもたちの教育・保育をどう進めていくかが

実践上の大きな課題になる⁽²⁾と述べている。保育教諭には、在園時間の違いを踏まえた適切な配慮を行う実践力が求められている。

そこで本論では、保育教諭が実践を行う上での重要な指針となる『幼保連携型認定こども園教育・保育要領（2017）』（以下、教育・保育要領）を取り上げ、在園時間の違いを踏まえた配慮点を整理することを目的とする。このことは歴史の浅い認定こども園の保育の独自性を明確化し、実践の質の向上に寄与すると考える。

同じ学級に在籍する園児の在園時間の違いは、園児を取り巻く人やもの、場所の環境の変化を生み、実践を行う上での困難を生じさせると予想できる。その困難に対応するための援助及び環境構成に関する具体的な事項は、在園時間に応じた保育を行うための指針となる。在園時間の違いによりどのような保育課題や配慮点が生じるかを『教育・保育要領（2017）』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説（2018）』（以下、教育・保育要領解説）から抽出し、整理することを第1の目的とする。さらに、『幼稚園教育要領（2017）』（以下、教育要領）『保育所保育指針（2017）』（以下、保育指針）の記述や先行研究が示す認定こども園の保育課題や配慮点と比較し、認定こども園における実践の独自性を明らかにすることを第2の目的とする。

本論では、「保育課題」を「実践を行う上で生じる困難」、「配慮点」を「保育課題に対応するための援助及び環境構成」と定義して論を進める。

II 在園時間の違いによる保育課題

1 認定こども園設立に見る在園時間の違いの発生

まず、認定こども園の設立の経緯から、在園時間の違いの取扱いについて整理を試みる。

就学前教育・保育施設としての幼稚園と保育所を1つにまとめ、質の高い教育・保育を一体的に行うことを目的とした幼保一元化・一体化の問題は幾度となく取り沙汰されてきた。中央教育審議会と社会保障審議会の合同検討会議（2004）において、少子化の進行、就労形態の多様化や仕事・介護と子育ての両立支援のための保育ニーズの多様化、家庭や地域の子育て力の低下等、就学前の子どもを取り巻く環境の著しい変化により、子どもの育ちの課題や集団活動・異年齢交流の機会の不足、子育ての孤立化等が指摘された⁽³⁾。多様化する保育のニーズに適切かつ柔軟に対応するために、2005年に全国で36園の総合施設モデル園が設立され、その成果に基づき2006年には『就学前の子どもに関する教育、保育などの総合的な提供の推進に関する法律』が制定され、「認定こども園」が誕生した。認定こども園は保護者の就労の有無に関わらず全ての就学前の子どもを受け入れ、教育・保育を一体的に行なう機能と、地域における子育て支援機能を兼ね備えた幼児教育の第3の施設となった。

2015年に『子ども・子育て支援新制度』がスタートし、質の高い幼児期の教育・保育の総合的な提供、地域の子育て支援の充実、待機児童解消への取り組みを行う「学校及び児童福祉施設としての法的位置付けを持つ単一の施設」と

して新しい認定こども園が誕生した。施設類型は幼保連携型・幼稚園型・保育所型・地方裁量型の4つだが、幼保連携型が「幼保連携型認定こども園」として新たに整備されることとなった。幼保連携型認定こども園は、認定された保育の必要量に違いがありながらも、就学前の全ての子どもが教育・保育を一体的に受けられる施設となった⁽⁴⁾。幼保連携型認定こども園の認可基準には、同年齢かつ1号と2号の子どもを一体的に学級編制することが基本であると示されている⁽⁵⁾。一日の生活のほとんどを1号と2号の子どもが同じ学級で共に過ごす一方で、認定された保育の必要量によって在園時間の違いが見られるようになった。教育時間前後の時間や長期的な休業期間になると1号の子どもは家庭で過ごし、2号の子どもは園で過ごすことで、在園時間に大きな違いが生じる。園児の実状により差はあるが、1号と2号の子どもでは一日あたり4～7時間の在園時間差が生まれ、年間約65日の登園日数の違いが見られる⁽⁶⁾。またその状況に加え、夕方や土曜日、長期休業期間に預かり保育の制度を利用し1号の子どもが長時間在園することもあり、同じ1号の子どもでも在園時間に大きな違いが認められる。認定こども園には認定された保育の必要量だけに限らず、個々の園児の家庭の状況によって在園時間に大きな違いが恒久的に生じる場面が多数あることが特徴である。一人一人の在園時間が違い、同じ学級に異なる生活リズムや集団での生活経験をもつ園児が混在する状況の中で教育・保育を行っていかねばならない。このような一人一人の在園時間に応じた教育・保育とはいかにあるべきなのだろうか。

認定こども園の設立目的の1つに、多様な保育ニーズや地域の子育て支援に対応することを挙げているが、まずは全ての子どもが質の高い教育・保育を受けられるようになることが前提にある。在園時間の違いを踏まえ、どのような質の高い教育・保育を行うことができるかが実践上の課題と言える。

2 在園時間の違いがもたらす保育課題

2006年に認定こども園制度が開始されたことに伴い、認定こども園の課題に関する調査や研究が行われてきた。松井ら(2009)は認定こども園制度設立時期の先行研究より、認定こども園の課題として、制度上の課題、保育の質に関する課題、カリキュラムに関する課題の3つを挙げた。カリキュラムに関する課題では、園児によって在園時間に違いが出るため、保育内容を考える上での制約が大きくなることへの不安を指摘した⁽⁷⁾。松川ら(2009)は認定こども園へのアンケート調査より、保育時間の違いによって活動経験に差ができないような保育の実践や、午睡の有無による園児の情緒面や過ごす環境への配慮の必要性等、在園時間の違いによる保育課題を示している⁽⁸⁾。濱名(2013)は現場では在園時間に違いがある中、集団保育を行う上での経験差は避けられないものと捉え、考慮しながら全員がいる時間にできるだけ共通の経験ができるような援助や生活時間の違いを活かした少人数の個別対応を行っていることを明らかにした⁽⁹⁾。認定こども園設立当初から、多様な課題が顕在化する中で、在園時間の違いによる課題として集団保育における経験差を考慮したカリキュラムや保育内容の検討、在園時間の違う園児が混在することでの生活の流れや情緒

面への配慮の検討が喫緊の課題と言えよう。

越中ら（2013）は短時間児と長時間児の双方に配慮したカリキュラム改善が課題であり、特に長時間児には在園時間の長さ故の心身の負担に対する懸念があることを指摘した⁽¹⁰⁾。また教育時間に関しては、南（2018）が2013年に行った調査によると1号の子どもが在園する教育時間は4時間を標準とするものの、5～6時間の教育時間を設定し、標準時間より延ばしている園が多いことを明らかにした。また、教育時間をさらに延ばし、1・2号の子どもが共に過ごす時間や午睡等における在園時間の違いに応じたカリキュラムの課題は少なくなると述べ、認定された保育の必要量の違いを在園時間の共通化によって是正しようとする策が提案している⁽¹¹⁾。

カリキュラムに関する課題以外にも、2号の子どもの午睡を保障しつつ1号の子どもの保育をどう進めるか、教育時間終了後にも午前にみんなでしていた遊びの続きをやりたいと2号の子どもから要求が出た時の対応といった子どもの主体性を尊重した遊びの継続性をどう保障するかという課題、同学年の学級の中で在園時間の違いを越えた園児同士の関係作りの課題、1号の子どもが長期的な休業期間で登園しない時の双方への配慮に関する課題が明らかにされている（金井ら、2016）⁽¹²⁾。

認定こども園の実践においては、在園時間の違いに配慮した教育・保育内容をどのように工夫していくかが大きな課題であることが確認できた。

本項では、在園時間の違いに焦点を当てて保育課題を整理してきたが、概ね2017年の『教育・保育要領』改訂以前のものであった。このような保育課題を抱える認定こども園の実践の指針となる『教育・保育要領』はこれまでの実践や研究で得られた知見を基に、2017年に改訂された。次項では、『教育・保育要領』に示されている在園時間の違いによる保育課題に対する配慮点を抽出し、公示された実践の指針を明確化することを試みる。

Ⅲ 『教育・保育要領』における在園時間の違いによる保育課題に対する配慮点

1 保育課題に対する配慮点の整理方法

ここでは、『教育・保育要領』及び『教育・保育要領解説』から在園時間の違いによる保育課題に対する配慮点を抽出し、整理する。まずは「在園時間」「登園日数」「長時間」「短時間」「異なる」「多様」といった在園時間の違いに関するキーワードを拾い上げ、類似した記述内容ごとに分類し、カテゴリー名を付した。さらに分類項目の内容的妥当性を高めるために、研究協力者として幼稚園教諭経験をもつ大学院生2名、保育士経験をもつ保育教諭2名に作成したカテゴリーに基づいて分類を求めた。その結果と第一筆者の分類結果の一致率を、 κ 係数を用いて求めると、平均 κ 係数=0.88(内訳は κ 係数=0.90, 0.86, 0.93, 0.83)という良好な一致率が確認された。分類については、さらに十分な検討を行い、議論によりカテゴリー名及び内容を再検討した。各カテゴリー名の表現を順次修正し、各分類の差異が明確かつ簡潔なカテゴリー名となるように整理した。配慮点を抽出していく際、配慮点は保育課題に連動していることが判

明したため、在園時間の違いによる保育課題も併せて抽出し、整理することとした。

以上より、在園時間の違いを踏まえた保育課題及びその配慮点は「教育・保育計画作成上の留意点」「遊びや経験の連続性」「健康面への配慮」「園児同士のつながり」「一日の生活の流れを意識した園生活」「過ごす集団と場の変化」「長期的な休業期間への配慮」「保護者支援」「職員連携」の9項目に分類された。なお分類の際、1つの記述の中に複数の配慮点が含まれているものは、それぞれの項目に重複して分類した。また、「長期的な休業期間への配慮」に分類した配慮点の内容には、遊びや経験の連続性や園児同士のつながり、保護者支援等の項目にも重複する配慮が記述されていたが、長期的な休業中やその後の過ごし方を特筆した配慮すべき事項であることから、他項目に重複させることなく「長期的な休業期間への配慮」項目独自の配慮点として分類し、整理した。さらに9項目について、『教育要領』『教育要領解説』『保育指針』『保育指針解説』の記述内容や先行研究と比較しながら、認定こども園における在園時間の違いを踏まえた保育課題及びその配慮点を明確にするとともに、他施設にはない独自の配慮点を導出する。

2 幼保連携型認定こども園独自の内容別の保育課題と配慮点の抽出

『教育・保育要領』及び『教育・保育要領解説』より記述を抽出し、9項目の分類に沿って整理した保育課題と配慮点を(1)～(9)の表に示した。在園時間の違いによる保育課題は点線、配慮点は下線で示した。これらをもとに、在園時間に応じた保育の保育課題と配慮点について検討する。

(1) 教育・保育計画作成上の留意点

ここでは、在園時間に応じた保育を行うための、教育・保育計画作成上の留意点に関する保育課題と配慮点を抽出した(表1)。

表1 在園時間に言及した「教育・保育計画作成上の留意点」に関する記述

| 教育・保育要領 | 教育・保育要領解説 |
|--|---|
| <p>○園児の一日の生活の連続性及びリズムの多様性に配慮するとともに、保護者の生活形態を反映した園児の在園時間の長短、入園時期や登園日数の違いを踏まえ、<u>園児一人一人の状況に応じ、教育及び保育の内容やその展開について工夫すること。</u>(第1章第3節2)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・満3歳以上の学級においては、<u>長時間在園する園児と短時間</u>在園する園児がどのような割合で構成されているかによって教育及び保育の計画の内容は異なり、…。したがって、<u>「全体的な計画」を作成する際には、それぞれの園の実態を十分に把握し、その中で創意工夫していくことが求められる。</u>(第1章第2節1(1)①ウ 園の実態) ・<u>幼保連携型認定こども園で過ごす時間が、比較的長時間となる園児もいるため、家庭での過ごし方を聞いたり、園での生活を伝えたりして、家庭生活との連続性を確保するようにして、教育及び保育の内容を考</u>える必要がある。(第1章第2節1(1)①エ 家庭及び地域の実態) ・…保護者の生活形態により園児の在園時間に長短があるとともに、登園日数にも違いがある。このため、<u>園児一人一人の状況に応じて、心身の負担に無理がなく自然な生活の流れをつくり出していくことができるように、教育及び保育の内容やその展開について工夫すること。</u>(第1章第3節2 一日の生活の連続性及びリズムの多様性に配慮した教育及び保育の内容の工夫) ・教育課程に係る教育時間外の教育及び保育は、学級等とは異なる園児や保育教諭等と出会い、園児の交流や経験が広がる時間でもあり、他の時間帯では見られない育ち合いも見られる。<u>教育課程に係る教育時間の内容と切り離すのではなく、緩やかに関連をもたせながら、この時間帯ならではの経験ができる内容を積極的に位置付けることが望ましい。そのための教材研究等も重要である。</u>(第1章第3節4(5)長時間にわたる教育及び保育) |

園児によって在園時間に長短があっても、家庭と園で自然な生活の流れを確保できる教育・保育の内容や展開の工夫、教育時間内と教育時間外の内容に緩やかな関連をもたせた教育時間外ならではの内容を位置付ける配慮が求められている。

教育時間内と教育時間外の時間の区切りは、『教育要領』『保育指針』の記述には見られない、認定こども園独自の特徴であった。教育・保育計画を立てる際に時間で区切るのではなく、緩やかな関連をもたせる配慮が欠かせないものの、その具体は示されておらず、各園の工夫への言及に留まっていた。

全体的な計画の作成において、在園時間が違う園児の割合によって教育・保育の計画の内容をどのように変化をもたせるかについても、各園で創意工夫をして配慮する必要があるという記述に留まっている。各園に求められる創意工夫の幅は広く、具体的な配慮点が示されていないことから、保育教諭の力量が問われる課題と言えよう。

(2) 遊びや経験の連続性

ここでは、在園時間の違う園児が、遊びのイメージを共有し、連続性のある園児主体の遊びや経験を積み重ねていくための配慮を抽出した(表2)。

表2 在園時間に言及した「遊びや経験の連続性」に関する記述

| 教育・保育要領 | 教育・保育要領解説 |
|---------|---|
| 記述なし | <ul style="list-style-type: none"> ・在園時間が異なる多様な生活経験をもつ園児が集い共に過ごすことによって、様々な遊びが混じり合って新たな遊びやさらに面白い遊びが生まれ、それらの遊びを介して園児同士のつながりもつくられる。様々な刺激を互いに受け、園児同士が育ち合い学び合うことで成長を遂げていく。…遊びを工夫するなど自らの学びにつなげ、園児が園生活の主体としての実感をもてるような豊かな体験を積み重ねていけるよう、保育教諭等が意図的、計画的に豊かな環境の構成や適切な援助を行うことが求められている。(第1章第3節3(1)発達を踏まえた工夫) ・短時間で友達と別れ、降園していく園児にとっても、自分たちが帰った後どのような遊びをするのだろうかと思いを巡らせることもある。学級全体に知らせる必要がある活動の内容は、発達の段階に応じて午睡の前の学級全体での活動の際に漏らさず知らせておく必要がある。特に、5歳頃の園児において、同じ学級の友達がそれぞれ違う園生活の流れで過ごすことが分かるようになれば、教育課程に係る教育時間の活動と関連した活動の流れや内容の見通しについて、先に降園する園児にも具体的に伝えることが大切である。こうしたことを園児同士が自らの言葉で伝え合うことができるような援助を重ねていくことで、やがて「この後は、僕たちが続きをやっていくから」「じゃあ、頼むね。僕は、家で〇〇になる材料を探して明日、持ってくるよ」などの言葉のやり取りが生まれ、今日から明日への遊びや活動の連続性が生まれるようになっていくことが期待される。(第1章第3節4(3)一日の生活のリズムへの配慮) |

先に降園する園児が明日の遊びへの連続性をどう保持するかが保育課題と読み取れた。その保育課題に対し、同学級の園児が揃っている午睡の前の学級活動で振り返りの時間を設けることや、在園時間が短い園児と長い園児がそれぞれに遊びに必要なことを考え、それぞれに取り組みながら日々の遊びをつなげられる展開に配慮することが具体的に示されていた。これは『教育・保育要領解説』にのみ見られる記述であり、実践の具体が示されていた。他にも、多様な生活経験が混ざり合い、互いに刺激を受けながら育ち合うことのできる遊びの環境構成や援助の工夫を行うことを配慮点として示しているが、在園時間に応じてどのように実践すればよいかの具体は記述されていなかった。

また、学級全員で取り組む教育時間内の教育・保育内容は、在園時間の違いによらず全ての園児が経験し、明日へと遊びや経験がつながっていくよう配慮する必要性が読み取れた。

(3) 健康面への配慮

ここでは、在園時間の違いにより多様な生活形態をもつ園児に対する健康面への配慮を抽出した(表3)。

表3 在園時間に言及した「健康面への配慮」に関する記述

| 教育・保育要領 | 教育・保育要領解説 |
|---------|--|
| 記述なし | <ul style="list-style-type: none"> ・幼保連携型認定こども園は、在園時間等が異なる多様な園児がいることを踏まえ、園児一人一人の状況を把握し、園の職員間の連携や地域の関係機関との協力体制を整備することが必要不可欠である。…それぞれの専門職が連携を図るためには、それぞれが園児の健康を支える一員であるという自覚をもつ体制づくりとともに、<u>疾病の予防や食育に取り組むための新たな情報収集や研修が必要</u>である。(第3章第1節 健康及び安全) ・幼保連携型認定こども園は、<u>乳幼児期の園児が毎日集団生活をする場所であり、長時間にわたり過ごす園児も在園する。遊びのほかに食事や午睡など、園児同士が濃厚に接触する機会が多い。抵抗力が弱く、身体の機能が未熟である乳幼児の特性等をふまえ、感染症に対する正しい知識や情報に基づく感染症予防のための適切な対応が求められる。</u>(第3章第2節3(2) 感染症の集団予防) |

特に長時間在園する園児の集団生活では、感染症や疾病の予防、食育等、専門職と連携を図りながら健康面に配慮することが求められている。在園時間が長時間に及ぶ園児の場合、遊びだけでなく給食・午睡・午後のおやつと様々な生活場면을集団で過ごすことが多くあるため、看護師・栄養士・調理員の専門性をもつ職員と共に配慮することが必要であるといえる。

(4) 園児同士のつながり

ここでは、在園時間や生活経験が異なる園児同士の人間関係を築くための配慮を抽出した(表4)。

表4 在園時間に言及した「園児同士のつながり」に関する記述

| 教育・保育要領 | 教育・保育要領解説 |
|---------|---|
| 記述なし | <ul style="list-style-type: none"> ・幼保連携型認定こども園において、<u>各年度の当初は、入園の時期や在園時間等が異なる園児と共に過ごすことから、…、保育教諭が仲介して園児同士のつながりをつくるなどして、園児一人一人が安定して過ごすことができるようにする。</u>(第1章第2節1(3)ア①ウ 入園から修了に至るまでの長期的な視野をもつこと) ・<u>在園時間が異なる多様な生活経験をもつ園児が集い共に過ごすことによって、様々な遊びが混じり合って新たな遊びやさらに面白い遊びが生まれ、それらの遊びを介して園児同士のつながりもつくられる。様々な刺激を互いに受け、園児同士が育ち合い学び合うことで成長を遂げていく。</u>(第1章第3節3(1) 発達を踏まえた工夫) |

認定こども園では認定された保育の必要量によって乳児期から入園している園児もいれば、3歳児以降に入園する園児もあり、集団保育の経験年数は様々である。また、在園時間の違いによって、園児同士が共に過ごすことができる時間に違いが生まれることは保育課題になると言えよう。また、遊びや保育教諭を介して園児同士のつながりをもてるよう配慮することが示されているが、

実践の具体は示されておらず、これもまた各園や保育教諭に委ねられていると言える。

(5) 一日の生活の流れを意識した園生活

ここでは、多様な生活形態をもつ園児が混在する中、家庭や園での一日の生活を通して個々の生活リズムを整えるための配慮を抽出した(表5)。

表5 在園時間に言及した「一日の生活の流れを意識した園生活」に関する記述

| 教育・保育要領 | 教育・保育要領解説 |
|---|--|
| <p>○在園時間が異なる多様な園児がいることを踏まえ、<u>園児の生活が安定するよう、家庭や地域、幼保連携型認定こども園における生活の連続性を確保するとともに、一日の生活リズムを整えるよう工夫すること。</u>(第1章第3節3(2))</p> <p>○一日の生活のリズムや在園時間が異なる園児が共に過ごすことを踏まえ、<u>活動と休息、緊張感と解放感等の調和を図るとともに、園児に不安や動揺を与えないようにする等の配慮を行うこと。</u>(第1章第3節4(3))</p> | <p>・在園時間が様々な園児と一緒に生活することも踏まえ、特に園児の生活のリズムについては、一日の生活の中にも、ゆったりとした時間を過ごしたり、心身が活動的で充実感が得られる時間を過ごしたりして、<u>めりはりのある生活を営むことができるようにすることが大切である。</u>(第1章第2節1(3)ア②長期の指導計画と短期の指導計画)</p> <p>・園児の生活の連続性に配慮し、<u>園児一人一人の一日の生活の流れを意識しながら園生活を組み立てていくという視点をもつ必要がある。</u>各園の短時間<u>在園の園児と長時間在園の園児の人数比や保育室の配置などにより、一日の過ごし方や環境のつくり方は違ってくる。</u>各園の状況により、一日の生活の流れをどうつくり出していくか等を創意工夫していくことが重要である。(第1章第3節2 一日の生活の連続性及びリズムの多様性に配慮した教育及び保育の内容の工夫)</p> <p>・<u>園児一人一人の在園時間が異なることから一日の生活リズムや園生活の過ごし方が多様である。</u>したがって、日々の園児の状況や欲求に即して選択ができる活動内容や時間の幅を増やすなど、<u>個々の実態に即した生活ができるようにするなどの柔軟な配慮</u>することが望ましい。(第1章第3節3(2)在園時間の違い等による配慮)</p> |

1号と2号の子どもの人数比や保育室の配置によって一日の生活の流れや環境の作り方に違いが生じることが保育課題として捉えられる。保育課題が見られる具体的な場面は記されておらず、1号の子どもより2号の子どもが少ない園では教育時間外の保育では小集団保育になってしまう、逆に2号の子どもが多い園では当番保育や午睡のための保育室は広く場を取らなければならない、といった課題を推察する。また、より個々の実態に合わせた過ごし方を工夫し、家庭と園での生活の連続性を確保した生活リズムを整えるよう配慮する必要性が示されている。

この中でも、在園時間の違う園児の人数比や保育室の配置によって生活の流れや環境の作り方に違いが生じるという保育課題や個々の実態に即した柔軟な配慮が求められていることは、認定こども園独自の特徴である。しかしながら、ここで出現する保育課題や配慮点の具体を読み取ることができなかった。

(6) 過ごす集団や場の変化

ここでは、在園時間の違いにより園児が過ごす集団や場が変化することへの配慮を抽出した(表6)。

早朝や夕方も保育を必要とし長時間在園する園児は、教育時間内は同じ学級

の友達と一緒に過ごしていても、在園時間の違いにより一日の生活の途中で友達と分かれて別の保育室に移動したり、異年齢児との小集団で過ごしたりと、過ごす集団や場の変化が起こりうる。保育所でも同じように過ごす集団や場が変化する状況が見られるが、認定こども園には教育時間内で登降園する1号の子どもがいることで、保育所より認定こども園の方が集団や場が変化する場合や配慮が多くなる。よって、夕方の降園時だけでなく教育時間終了時においても、長時間在園する園児には家庭的な物的及び人的環境を整え、先に帰る友達や迎えに来た保護者を見て不安や寂しさを感じないようにすることが認定こども園に求められる独自の配慮点である。

午睡の場面においては、認定区分による保育の必要量の違いだけではなく、個々の在園時間の違いや発達段階によって午睡を必要とするかしないかが判断され、生活の流れが異なる園児が混在することが保育課題として挙げられる。午睡を必要とする園児としない園児が分かれて過ごす時間が生まれ、落ち着いて眠れる環境や伸び伸びと遊ぶことができる環境を整えるといった、それぞれへの配慮が求められることは認定こども園独自の配慮点と言える。

表6 在園時間に言及した「過ごす集団や場の変化」に関する記述

| 教育・保育要領 | 教育・保育要領解説 |
|--|---|
| <p>○午睡は生活のリズムを構成する重要な要素であり、安心して眠ることのできる安全な午睡環境を確保するとともに、在園時間が異なることや、睡眠時間は園児の発達の状況や個人によって差があることから、一律とならないよう配慮すること。 (第1章第3節4(4))</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・長時間在園する園児については、短時間の園児が降園した後は、落ち着いた家庭的な雰囲気の中でゆったりと過ごすことも必要である。例えば、家庭での生活と同じような和やかな雰囲気の中で過ごすことができるようにしたり、地域での生活と同様に異年齢の園児との交流ができるように保育形態を工夫したり、高齢者をはじめとした様々な人との触れ合いをもつことができるような活動を取り入れたりすることも必要である。(第1章第3節2 一日の生活の連続性及びリズムの多様性に配慮した教育及び保育の内容の工夫) ・夕方以降、順に園児が降園していく時間帯においては、寂しさを感じる園児もいる。この時間帯は特に、園児が安定して過ごすことができるように、温かい雰囲気や園児一人一人の生活のリズムなどに配慮する必要がある。(第1章第3節2 一日の生活の連続性及びリズムの多様性に配慮した教育及び保育の内容の工夫) ・教育課程に係る教育時間の前後や、早朝や夜などの時間帯の教育及び保育では、特に、園児一人一人に丁寧な配慮が求められる。早朝の受け入れでは、保護者との関わりを求めて保護者と離れにくい園児もいることなどから、保育教諭等のきめ細かい配慮が求められる。(第1章第3節4(3) 一日の生活のリズムへの配慮) ・教育課程に係る教育時間の終了時においては、家庭に帰る園児がいる中、一時預かり事業を利用する園児、保育の必要な園児もいる。そのため、園児を迎えに来た保護者の姿を見て、園に残る園児が不安になったり、寂しさを感じたりすることが起こらないよう、常に両者への配慮が求められる。(第1章第3節4(3) 一日の生活のリズムへの配慮) ・満3歳以降の在園時間の異なる園児が共に生活する幼保連携型認定こども園においては、午睡を必要とする園児と必要としない園児が混在することになる。そのため、どちらの園児にとっても、安心して眠ったり、活動したりできるように配慮する必要がある。午睡を必要とする園児には、落ち着いた環境の下で眠ることができる場を確保することが必要である。そのためには、午睡をしない他の園児の音が気になってよく眠ることができないこと等にも配慮して、園全体の間取りや位置関係も視野に入れ、午睡をする園児がいる時間の環境について全職員で検討する必要がある。同様に午睡をしない園児の活動の場にも配慮する必要がある。午睡をしている園児が起きないように、活動を制限し静かにさせるのではなく、伸び伸び遊ぶことができる充実した環境や体制を整えておくことが必要である。(第1章第3節4(4) 午睡) ・延長保育や夜間保育の場合は特に、家庭的でゆったりとくつろぐことができる環境や保育教諭等の個別的な関わり等、園児が落ち着いて安心して過ごすことができる環境が必要である。また、通常の時間帯における教育及び保育との関連やバランスを視野に入れ、一日の中で気持ちを切り替えられるよう配慮することも大切である。さらに、夕方以降の時間帯においては、一日の疲れや保護者を待ちわびる気持ちを受け止め、保育教諭等が温かく関わることを求められる。(第1章第3節4(5) 長時間にわたる教育及び保育) |

(7) 長期的な休業期間への配慮

ここでは、長期的な休業期間中に登園する園児と家庭や地域で過ごす園児それぞれに必要な配慮に関する記述を抽出した（表7）。

表7 在園時間に言及した「長期的な休業期間への配慮」に関する記述

| 教育・保育要領 | 教育・保育要領解説 |
|--|--|
| <p>○満3歳以上の園児については、特に長期的な休業中、園児が過ごす家庭や園などの生活の場が異なることを踏まえ、それぞれの多様な生活経験が長期的な休業などの終了後の園生活に生かされるよう工夫すること。（第1章第3節3（4））</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・保護者にはあらかじめ、長期的な休業期間の過ごし方とともに、園児にとっては園での集団生活も家庭や地域での生活も、発達に必要な経験を重ねる場として意義がある、ということ伝えておくことが望ましい。（第1章第3節3（4）長期的な休業中やその後の過ごし方等への配慮） ・毎日登園する園児に対しては、長期的な休業中においては、限られた園児だけの登園になるため、少人数だからこそできる体験や、それぞれの時期ならではの体験を取り入れたり、外部の人材を活用したりするなど、園児が多様な体験を重ねることができるよう工夫する必要がある。（第1章第3節3（4）長期的な休業中やその後の過ごし方等への配慮） ・保育教諭等は、長期的な休業期間にも登園する園児、家庭等で過ごす園児それぞれの状況を把握し、個々の実態を丁寧に捉え、家庭や保護者とも必要に応じて連絡を取り合い、園児を中心に据えた連携を図り、援助を行うようにすることが望ましい。（第1章第3節3（4）長期的な休業中やその後の過ごし方等への配慮） ・長期的な休業が終わり、家庭で過ごしていた園児が登園するようになる時期には、毎日登園してきた園児に、学級等の友達が全員揃うことを話題にし、保育教諭等や他の園児と共に再会を楽しみに待つ雰囲気をつくっていくようにし、見通しをもった園生活ができるようにしていくことも大切である。（第1章第3節3（4）長期的な休業中やその後の過ごし方等への配慮） ・長期的な休業後、学級等の皆が再会した園生活では、長期的な休業中に、それぞれが体験してきたことを話題にしたり、休業前に学級等の皆で親んでいた歌やリズム、体操などを共に楽しむ経験を通して、園児同士のつながりを取り戻せるように配慮することも重要である。また、休業中に個々に挑戦してできるようになったこと、例えば水遊びやこま回しなどで得意になったことなどを見せ合う機会をつくり、力を発揮し自信を育む機会に生かすように配慮したり、楽しんだ経験を遊びの中で再現し友達に伝えながら楽しさを共有できるよう援助したりするなど、それぞれの長期的な休業中の体験を生かしなだら、園生活を楽しめるようにしていくことが大切である。（第1章第3節3（4）長期的な休業中やその後の過ごし方等への配慮） |

保護者の生活形態により、教育時間外となる夏季休業や冬季休業等の期間中は、園に登園せず家庭や地域で過ごす園児と毎日登園する園児がいるため、長期的な休業期間中に得られる経験が異なる。この違いを長期的な休業期間が明けた際の遊びや生活に活かす配慮が、認定こども園の実践の特徴と言える。あわせて長期的な休業期間に入る園児の保護者に対しては、園児が家庭や地域で多様な経験を積み重ねられるよう依頼することが示されているものの、具体的な配慮点や手立てについては具体が示されていない。

(8) 保護者支援

ここでは、在園時間に応じた保育を行うために必要となる多様な生活形態をもつ保護者への配慮を抽出した（表8）。

全ての保護者が同じように園行事や保護者交流の機会に参加できない状況が課題として読み取れた。

多様な生活形態をもつ保護者同士をつなげ、良好な関係を築きつつ、子育て意識の向上につなげるための配慮や工夫の必要性が示されているものの、その具体は明示されていない。

生活リズムを整えるための園と保護者との情報交換は、全ての保護者にとって必要な支援であると考え、「在園時間が異なる多様な園児がいることを踏まえ」との記述については、在園時間に応じた情報交換の内容や方法があると想定されるものの、具体的な事項は示されていない。

表8 在園時間に言及した「保護者支援」に関する記述

| 教育・保育要領 | 教育・保育要領解説 |
|---------|---|
| 記述なし | <ul style="list-style-type: none"> ・一日の生活が安定するように、<u>園児の家庭での過ごし方や園での状態などについて保護者と情報交換をするなどして家庭と緊密な連携を図り、園児一人一人にとってふさわしい生活が展開できるようにすることが大切である。</u>（第1章第3節3（2）在園時間の違い等による配慮） ・<u>幼保連携型認定こども園は、保護者の生活形態がそれぞれ異なるという大きな特徴があることから、全ての保護者がいつでも同じように園児の活動に参加したり、保護者同士が関わる時間を容易につくったりすることができるわけではない。毎日の送迎時間等も異なるため、全ての保護者同士が互いに顔を見合わせる機会は少ない。交流する機会が少なく互いをよく知らないための保護者同士の誤解やトラブル等が起こらないよう、保護者同士の相互理解を深めるような配慮や工夫が必要である。</u>（第4章第3節3保護者の生活形態が異なることへの配慮や工夫） |

（9）職員連携

ここでは、職員が連携しながら在園時間に応じた保育を行うために必要な配慮点を抽出した（表9）。

表9 在園時間に言及した「職員連携」に関する記述

| 教育・保育要領 | 教育・保育要領解説 |
|---|--|
| ○ <u>一日の生活のリズムや在園時間が異なる園児が共に過ごすことを踏まえ、活動と休息、緊張感と解放感等の調和を図るとともに、園児に不安や動揺を与えないようにする等の配慮を行うこと。その際、担当の保育教諭等が替わる場合には、園児の様子等引継ぎを行い、十分な連携を図ること。</u> （第1章第3節4（3）） | <ul style="list-style-type: none"> ・一日の生活の流れの中で、教育課程に係る教育時間とその他の時間を一体的に捉えて、園児の一日の自然な流れをつくり出すことが重要である。このため、<u>…園児の過ごす場や担当の保育教諭等が替わる場合などは、保育教諭等の間で情報交換を行ったりするなど、緊密な連携が必要である。各園において、引継ぎの在り方や、口頭だけではなく個別の連絡票や記録の形式を工夫するなど、保護者との連絡及び園児の遊び等を詳細に伝えていくことが大切である。</u>（第1章第3節4（3）一日の生活リズムへの配慮） |

認定こども園には様々な在園時間の園児がいるとともに、職員も交代しながら様々な時間帯で勤務や休暇取得を行うことから、一日の生活の中で複数の職員が園児に関わることとなる。加えて、在園時間の違いによって生活集団が変化する場面もあり、在園児の把握も重要な連絡内容の一つと言える。認定こども園において、保育時間が長時間になるほど多くの職員が交代しながら関わるようになることから、職員連携はより重要になる。また、認定こども園においては教育時間とその前後の時間が緩やかにつながりをもって教育・保育を一体的に捉えるよう示されていることから、引き継ぎは園児の様子だけではなく、園児の関心のある遊びや遊びのねらいについても連絡の仕方を工夫する必要があると考える。引き継ぎに関する配慮は『保育指針解説』にも同様の記述が見られ、長時間保育が必要な園児には共通する配慮であると分かる。

3 『教育・保育要領』から見える在園時間に応じた保育の配慮点

『教育・保育要領』及び『教育・保育要領解説』の記述を抽出し、9項目の在園時間の違いを踏まえた配慮内容を分類し、整理することで、認定こども園

独自の配慮点を導出することができた。認定こども園独自の配慮点としては、教育時間内と教育時間外の教育・保育計画に緩やかな関連をもたせること、学級全ての園児に対し共通の経験や連続性のある遊びを保障すること、在園時間の違う園児の人数比や保育環境等を踏まえながら個々の園児の実態に合わせて園生活の流れを組み立てていくこと、午睡や降園時に過ごす集団や生活の流れが変化することに園児が不安を感じないようにすること、長期的な休業期間中に得た多様な経験を休業期間明けの遊びや生活に活かすこと、多様な生活形態をもつ保護者が園行事や保護者交流に参加できるよう工夫し保護者同士を繋げることが挙げられる。どの配慮点も在園時間が違うことで生じた保育課題が背景にあると考え、認定こども園において在園時間の違いに応じた保育のための配慮は必須であると言える。

また、9項目の在園時間の違いを踏まえた配慮内容の中でも、「遊びや経験の連続性」では在園時間の違う園児が、それぞれで遊びに必要なことを考えて進める活動の展開や振り返りの時間の工夫、及び「長期的な休業期間への配慮」では在園時間の違いによる多様な経験を長期的な休業期間明けの遊びに活かしていくための工夫が、具体例と共に示されている。このように具体的な配慮の方法が示されていると、在園時間の違いによって必然的に生まれる経験差を活かす実践はどのように行えばよいか分かりやすい。

しかしながら、9項目全ての配慮内容において、配慮の必要性は示されているが、具体的な方法に関する記述は先述した2点以外に認められず、各園や保育教諭に委ねられていることが明らかになった。各園の実状は様々で、1号の子どもが多数で2号の子どもがほとんどいない園もあれば、預かり保育の利用者が多くほとんどの園児が長時間保育になる園もあるだろう。このように各園の実状が多岐に亘るため、『教育・保育要領』が示す配慮点は抽象的な記述にならざるを得ないと考えられる。

第一著者は認定こども園での実践で、友達関係に偏りが生じる場合の園児同士を繋げる実践、午睡の都合で教育時間内に生活集団が分断された際の午睡をしない園児の教育・保育内容の設定の在り方、就労により登降園時間が多様な2号の保護者同士や1号と2号の保護者同士を繋げるための方策など、在園時間の違いによる多様な保育課題に直面した。それらの保育課題に対し、在園時間の違いを踏まえながら園児同士の関わりを深められるような活動や生活の流れの工夫、午睡をしない園児への教育・保育内容やねらいを職員で話し合い自分の好きな遊びを見つけて遊べる室内環境や異年齢の園児と関わる時間を設定する等、より良い教育・保育を目指し日々試行錯誤してきた。しかし、指針や先行研究で配慮の具体が示されていないため、試行錯誤しながら行ってきた配慮が相応しいものなのか、確信をもてないまま日々の保育に当たっているのが現状である。保育教諭が明確な方向性をもって在園時間に応じた保育を行うためには、在園時間に応じた保育の実践例を収集し、在園時間の違いによる具体的な保育課題や配慮点を整理し、明確化することが有用であると考えられる。

IV 研究の総括と課題

本論では、『教育・保育要領』及び『教育・保育要領解説』の記述から在園時間に応じた保育を行うための配慮内容を抽出し、9つに分類できた。その中でも、「教育・保育計画作成上の留意点」「過ごす集団と場の変化」「長期的な休業期間への配慮」には多数の配慮点が示され、在園時間の違いによる保育課題が生起しやすく、丁寧な配慮が求められる場面が分かった。配慮内容としては園児一人一人の生活リズムや経験の違いに合わせた配慮と園生活や遊びに関する配慮が多項目に渡って示されており、配慮対象は園児だけでなく保護者に対するものも見て取れた。

『教育・保育要領』には在園時間に応じた保育の具体的な配慮の方法を示していない部分が多い。それを補完する資料もあるが、著者らが管見した限り、在園時間の違いに焦点を当て、実践事例を用いながらその具体的な配慮点を示したものは、3冊の書籍以外に認められなかった。その配慮点の具体とは、教育時間内と教育時間外での遊びの連続性を保つためのねらいや援助についての保育教諭連携、長期的な休業期間中に便りやホームページを活用した情報提供による保護者支援⁽¹³⁾、保護者から聞き取った家庭での状況を基に睡眠時間の調整をする、多様な生活形態をもつ保護者が参加しやすい保護者会活動の工夫⁽¹⁴⁾、午睡しない園児がゆったりと過ごすことができるようにする環境の工夫⁽¹⁵⁾についての5点であり、これだけでは多数ある具体を示されていない配慮点への理解を補うのに十分ではない。配慮点の具体が示されていない部分に関し、実践例や研究調査による知見を積み重ね、その具体を明確化する必要があると考える。

実際に認定こども園に勤務する保育教諭は在園時間の違いによる様々な保育課題に直面し、具体が十分に示されていない『教育・保育要領』を指針としながら配慮を考え、試行錯誤しながら日々の教育・保育に取り組んでいる。保育教諭は実践を積み重ねながら、在園時間に応じた保育の具体的な配慮やその方法を見出し、蓄積していることであろう。今後は、実践を積み重ねている現職の保育教諭を対象に、在園時間の違いを踏まえた保育課題や配慮点について聞き取り調査を行い、その内容を具体的に示すことが課題である。

引用文献

(1) 内閣府 (2021) 認定こども園に関する状況について (2021 (令和3) 年4月1日時点) . 1-2. https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kodomoen_jokyo.pdf (情報取得 2022/9/13)

(2) 金井徹・前田有秀・杉山弘子・安田勉・小松秀茂 (2016) 子ども・子育て支援新制度下の幼保連携型認定こども園における課題の検討. 尚絅学院大学紀要, (71), 27-40.

(3) 文部科学省 (2004) 就学前の教育・保育を一体として捉えた一貫した総合施設について (審議のまとめ) . https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1420143.htm (情報取得 2022/9/17)

(4) 民秋言・西村重稀・清水益治・千葉武夫・馬場耕一郎・川喜田昌代 (2017) 幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立と変遷. 萌文書林. 10-23.

(5) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2016) 幼保連携型認定こども園の認定基準について. <https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/administer/setsumeikai/h260124/pdf/s3.pdf> (情報取得 2022/10/13)

(6) 内閣府の示す, 1号の子どもの教育時間標準4時間, 2号の子どもの保育時間8~11時間を参考に, 1・2号の子どもの一日の在園時間の違いを算出した。また, 「教育課程に係る教育週数は39週数を下回らない」としていることから長期休業期間は年間計13週以下となり, 園によって日数は異なる。ここで示す年間の登園日数の違いは, 令和4年度岡山県岡山市の公立認定こども園の長期休業日数を例として挙げる。

(7) 松井剛太・越中康治・若林紀乃・樟本千里・藤木大介・上田七生・長尾史英・山崎晃 (2009) 認定こども園のカリキュラムに関する課題と展望—エデュケア (educare) の概念からの検討—。幼年教育研究年報, 31, 15-21.

(8) 松川恵子・青井夕貴・西村重稀 (2009) 認定こども園の現状と課題 (3) ~保育の内容等について~。仁愛女子短期大学研究紀要, (41), 89-99.

(9) 濱名潔 (2013) 認定こども園における混合保育に関する研究—子ども間の経験差や在園時間の違いに着目して—。中国四国教育学会教育学研究紀要, 59, 467-472.

(10) 越中康治・若林紀乃・松井剛太・樟本千里・藤木大介・上田七生・長尾史英・山崎晃 (2013) 認定こども園におけるカリキュラムの現状と今後の展望。幼年教育研究年報, 35, 27-36.

(11) 南泰代・中山徹 (2018) 「認定こども園」への移行前と移行後の相違—施設長・園長の意識調査から—。日本家政学会誌, 69 (6), 429-438.

(12) 金井徹・前田有秀・杉山弘子・安田勉・小松秀茂 (2016) 子ども・子育て支援新制度下の幼保連携型認定こども園における課題の検討。尚絅学院大学紀要, (71), 27-40.

(13) 無藤隆・汐見稔幸・砂上史子 (2017) ここがポイント! 3法令ガイドブック—新しい『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園』の理解のために—。フレーベル館. 195.

(14) 無藤隆 (2017) イラストたっぷりやさしく読み解く幼保連携型認定こども園教育・保育要領ハンドブック 2017年告示版。学研教育みらい. 64.

(15) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2022) 幼保連携型認定こども園における園児が心を寄せる環境の構成. 60-61.

Child Care Based on Hours of Attendance in the "Guidelines for Collaboration of Kindergarten and Day Care Center"

HASUI Kazuya*1 NAKAHIRA Ayako*2 TAKAHASHI Toshiyuki*3 KATAYAMA Mika*3

In certified children centers, children with different hours and days of attendance are in the same class, although specific considerations based on the differences in hours of attendance have not yet been fully organized. This study aims to grasp the handling of differences in hours of attendance from the background of the establishment of certified children center, and examine consideration points based on the differences in hours of attendance from the "Guidelines for collaboration of kindergarten and day care center (2017)". As a result of extracting descriptions of considerations for differences in hours of attendance from the Guidelines, and organizing them by content, nine categories of considerations were identified for providing childcare appropriate to hours of attendance. However, while all of the descriptions indicated the need for such considerations, few specifics were provided, and the implementation of such considerations was clearly left to the originality and ingenuity of the individual centers and childcare teachers. Further research is needed to identify specific consideration points still unclear, based on interviews with childcare teachers with accumulated experience in practice.

Key words : certified children center, Guidelines for collaboration of kindergarten and day care center, consideration point, difference in hours and days of attendance

*1 Okayama City Shonai Certified Children Center

*2 Okayama City Kojo Certified Children Center

*3 Faculty of Education, Graduate School of Science, Okayama University

【原 著】

カリキュラム・マネジメントを実現するための教育及び保
育活動の全体的な計画及び年間指導計画の作成手順の検討
—私立幼保連携型認定こども園でのアクション・リサーチ—

紺谷 遼太郎 横松 友義

A Study on Procedures for Constructing Comprehensive and Annual Guidance Plans
to Achieve Curriculum Management
-An Action Research Conducted in Private Early Childhood Education and Care Centers
that Include Kindergartens and Nursery Schools-

KONYA Ryotaro, YOKOMATSU Tomoyoshi

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

カリキュラム・マネジメントを実現するための教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画の作成手順の検討

—私立幼保連携型認定こども園でのアクション・リサーチ—

紺谷 遼太郎※1 横松 友義※2

本研究は、幼保連携型認定こども園において、本格的なカリキュラム・マネジメントを実現できる教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画を作成する具体的な手順を示すものである。まず、近接領域における先行研究成果の援用可能性を検討し、幼保連携型認定こども園において教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画を作成するために遂行する必要がある事項について、幼稚園における遂行事項に幼保連携型認定こども園独自の事項を加えることにより計画した。続けて、私立A認定こども園でのアクション・リサーチを通して、本格的なカリキュラム・マネジメントを実現できる教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画を作成する具体的な手順を定式化した。

キーワード：幼保連携型認定こども園、カリキュラム・マネジメント、全体的な計画、年間指導計画

※1 ぐらしき作陽大学子ども教育学部

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I はじめに

我が国のカリキュラム・マネジメントは、システム思考を前提に発展してきた(田村, 2022)。システム思考とは、対象の構成要素間の関係を捉える思考であり、対象を構成要素の関係性において捉えることで、「相対的に小さな行動で大きな結果を生み出せる場」である「レバレッジ」を見いだすことを可能にする思考である(センゲら, 2014)。

このシステム思考は、各保育施設のカリキュラム・マネジメントにおいても、次の理由から不可欠であるといえる。我が国の幼児教育・保育施設では、三つの側面を持つカリキュラム・マネジメントの実現が求められている(中央教育審議会, 2016)。この三つの側面について、横松(2017, p.42)は、第一を「国の教育課程基準の実現と特色のあるカリキュラム創りを可能にする、自園の保育の目標・ねらい・内容の連関性を確保するという側面」、第二を「教育課程のPDCAサイクルを回すという側面」、第三を「教育内容を決定した後、実際の

保育を創造していく際に、職員同士、あるいは、職員と保護者や地域の人々等とが協働して、内外の物的資源等を効果的に活用する側面」と説明している。この三つの側面を持つカリキュラム・マネジメントを実現するためには、その必要事項全体を捉え、無理なく効率的に順序立てて遂行していく思考、すなわちシステム思考が不可欠となる。

しかしながら、各保育施設におけるカリキュラム・マネジメントの実現には、二つの大きな問題状況が存在する。一つ目は、第一の側面が実現できていないという問題である。例えば、我が国の保育現場において、保育目標が保育実践から遊離しているという問題（若月，2015）や、保育雑誌に掲載されている年間指導計画モデルにおいて、ねらい・内容・実際の保育・子どもの発達のあいだの対応が見られない、内容の継続性と発展性がない、領域ごとの偏りが大きいなどの問題（田中ら，2012）が指摘されている。

二つ目は、我が国の幼児教育・保育におけるカリキュラム・マネジメント分野の先行研究では、そのほとんどがシステム思考を用いていないという問題である。そのほとんどが、いかにPDCAサイクルを回していくかという観点から進められてきた（朴，2017；大関ら，2019；田中ら，2021）。これらの研究は、本格的なカリキュラム・マネジメントの第二・第三の側面に焦点を当てるものであるが、第一の側面の実現が困難である状況において、これらの研究がどれほどの実効性を持つのか不明瞭である。

このように、本格的なカリキュラム・マネジメントの成立には、依然として多くの困難が予想される。こうした困難な状況に対処する上で、後述する各保育施設におけるカリキュラム・マネジメントの実現手順を開発する研究では、アクション・リサーチが採用されている。アクション・リサーチは、対象者がその状況下で直面している課題を解決することを第一義としており、必ずしも理論の一般化を求めているわけではない。むしろその価値は、報告や発表によって周囲が共感し、同様の取り組みが広まり集積されることによって、その成果が実践的理論として共有できる可能性にある（佐野，2005）。そのため、アクション・リサーチによる課題解決のプロセスを実践知として発信していくことは、大いに意義があるといえる。カリキュラム・マネジメントの実現手順においても、上記の問題状況を踏まえると、まずは、具体的かつ実用的な手順を、書式を含めて開発していくことを積み重ねていくことが有効な方向性であると考えられる。

幼保連携型認定こども園において、カリキュラム・マネジメントを実現させていくための手順に関する先行研究を概観すると、まず、紺谷ら（2019）が幼保連携型認定こども園におけるカリキュラム・マネジメントの法的規程を整理している。さらに、彼らは、幼保連携型認定こども園において、園の保育実践に対応していると共に関連する法的規定の観点からも納得できる、教育及び保育の目標を明確化する手順（紺谷ら，2020）と、その目標を職員に説明する手順（紺谷ら，2021）を開発している。

これらの先行研究成果を活かせば、次の課題はカリキュラム・マネジメント

を実現できる教育及び保育活動の全体的な計画の作成手順の検討である。関連先行研究として、保育所と幼稚園で行われた研究が挙げられる。渡邊ら(2010)は、保育所において、園独自の保育を維持しつつ、保育の目標・ねらい・内容に関する国の基準を充足するための保育課程の編成手順を開発しており、国の保育課程基準に示されている養護及び教育各領域の目標・ねらい・内容の連関性確保と、それらに対応する園独自の保育目標及び重点活動を明示し、その両立を図ろうとしている。ただし、その両立をどのように実現していくかについての検討は、年間指導計画作成の段階で終了しており、その後の展望が示されていない。

幼稚園関係では、私立幼稚園において、カリキュラム・マネジメントの第一の側面を実現できる教育課程及び年間指導計画を編成・作成するための研究者の協働手順(横松, 2018)と共に、PDCAサイクルを回すための研究者の協働手順(横松, 2019)が開発されている。彼が考案した、教育課程及び年間指導計画を編成・作成するための遂行事項及び研究者の協働手順は、三つの側面を持つカリキュラム・マネジメントを実現させていく見通しが立っているといえる。幼保連携型認定こども園が行う教育は、幼稚園の行う教育と対応していることから、幼稚園における教育課程及び年間指導計画を編成・作成するための研究者の協働手順は、幼保連携型認定こども園の全体的な計画及び年間指導計画を作成する手順を検討する上で、援用できると考えられる。

そこで、本研究では、関連研究成果を援用し、既にカリキュラム・マネジメントを成立可能にする教育及び保育の目標を明確化している幼保連携型認定こども園において、カリキュラム・マネジメントを実現できる教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画の作成手順を検討することを目的として、アクション・リサーチを実施する。

II アクション・リサーチの計画

1 A園の状況説明

A幼保連携型認定こども園(以下、「A園」という)は、各年齢1クラスずつ編成の私立園である。A園は、設定保育活動が非常に多い保育を行っているが、現代保育で求められるカリキュラム・マネジメントの意義を認識し、子どもの主体的な活動を重視した保育へと転換しようとしている。既に、第一・第二執筆者と協働して、カリキュラム・マネジメントを実現可能にする、園の教育及び保育の目標の明確化とその目標の職員への説明を終えている。なお、実施時期にA園は、通常の保育業務に加えて、園の経営上必要となる他の業務があり、リサーチのために労力をかけることのできる時間的余裕が少ない状況にあった。しかし、カリキュラム・マネジメントを実現しようとする意欲を強く持ち、第一・第二執筆者とA園園長は、これまでの協働を通して信頼関係が築かれていた。この意欲と信頼関係こそ、本リサーチの遂行上不可欠なものと考えられた。加えて、時間的余裕が少ないことは、その遂行方法を工夫すれば、問題にならないと考えられた。

なお、第一執筆者は、A園の関係者であり、A園と共にカリキュラム・マネジメントの実現を目指すという目的を共有し、共同研究者として取り組みを開始している。第二執筆者は、カリキュラム・マネジメント研究者であり、保育施設においてカリキュラム・マネジメントを実現していく手順全体についての研究とその成果の保育現場での活用を続けており、その経験に基づいて、本研究の進捗状況に応じて随時第一執筆者に助言を行う形で協働している。

2 先行研究成果の援用可能性に関する検討

ここでは、横松（2018）が私立幼稚園で考案した、カリキュラム・マネジメントの第一の側面を実現できる教育課程及び年間指導計画を編成・作成するための研究者の協働手順を取り上げ、その援用可能性について検討する。横松は、園の保育実践に対応していると共に関連する法的規定の観点からも納得できる保育目標を明確化している幼稚園において、園の職員とカリキュラム・マネジメント研究者との協働により、次の事項を遂行する必要があると述べる。「① 累積された短期指導計画と整合する年間指導計画及び教育課程を作成・編成する」「② ①で成立した教育課程及び年間指導計画について、目標・ねらい・内容の連関性が明白になるように、それらの追加・削除・並び替え等を行う」「③ 幼稚園教育要領に示されているねらいを踏まえつつ、同要領に示されているそれぞれの内容の指導を進めていくことにより、内容ごとに、園の保育に関する累積資料を参考資料として、各学年でどのような主体的な子どもの姿に育てることができるのかについての見通しを示す表を作成する。その際には、表に示されている主体的な子どもの姿全体により、修了時に、同要領に示される『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』が実現していく見通しを示すことを目指す」「④ ②で成立した教育課程及び年間指導計画を、③で作成した、目指す主体的な子どもの姿に関する表に基づき、園長等と協議しながら、修正していく。ただし、この表中の主体的な子どもの姿は、到達目標ではない。環境を通しての教育が実践可能な範囲で、この表中の主体的な子どもの姿がより現れてくるように、成立した教育課程及び年間指導計画を修正する」（横松，2018，pp. 12-13）。①と②はその園の教育課程・年間指導計画の現在の特色を保持しながら、教育の目標・ねらい・内容の連関性を確保するための事項であり、③は国の教育課程基準を実現する見通しを得るための事項である。④は教育の目標・ねらい・内容の連関性の確保されたその園の教育課程・年間指導計画について、国の教育課程基準を実現できる観点から検討し、そのことを可能にするために修正する事項である（横松，2018）。システム思考の観点から見れば、横松の手順①②では、園の保育実践の中の保育目標、年間指導目標、各月のねらいという、長期指導計画レベルまでの目指す事柄全体の関係性の明確化が図られている。③では、国の教育課程基準に示されている目指す事柄全体、すなわち、ねらい全体と内容全体と幼児期の終わりまでに育ってほしい姿全体との関係性の明確化が図られ、④では、環境を通して行う教育という必要条件を踏まえた上で、今の保育実践をどう教育課程基準に近づけていくかについての方法提示が図ら

れているといえる。

他方、幼保連携型認定こども園においては、全体的な計画の中に、教育及び保育の計画のほかに、学校安全計画、学校保健計画、食育の計画を含み、各計画内容が関連性を持つこと、さらに教育及び保育の計画と子育て支援とが相互に関連性を持つことが求められる（紺谷ら，2019）。そこで、横松の示す遂行事項は、次の事項を加えることにより、幼保連携型認定こども園の教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画の作成においても援用できると考えられる。それは、幼保連携型認定こども園に対応できるように、①～④の事項に、0～2歳児クラスの養護・教育の部分と3歳児以上クラスの養護部分を加えると共に、さらに、それらに整合する学校安全計画・学校保健計画・食育の計画・子育て支援等に関する計画を作成することである。また、考案された事項を遂行するための園の職員とカリキュラム・マネジメント研究者との協働の仕方は、園の実情に応じて変わると考えられるため、それぞれの遂行事項について、どちらがどれだけ作業を担っていくかについて協議していく必要がある。

3 リサーチ計画の概要

カリキュラム・マネジメントを実現できる教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画を作成するために、Ⅱの2の内容を踏まえつつ、前述の横松が提示している遂行事項に新たな内容を加えたり、一部簡略化したりして、以下のア～カの遂行事項を計画した。

- ア 各クラスにおいて、月ごとに週日案における週のねらい全体から、その月の生命の保持、情緒の安定及び5領域のねらいを導き出し、考案した年間指導計画書式（表1の書式）の対応する欄に入力する。同時に、その年度の全体的な計画から、各クラスの年間目標を、考案した全体的な計画書式（表2の書式）の対応する欄に入力する。なお、全体的な計画書式における教育及び保育の目標の欄には、2019年度に成立したものを入力する。全体的な計画書式と年間指導計画書式は、横松（2018）の作成したものに、幼保連携型認定こども園用に、0～2歳児クラスの教育・養護面と3～5歳児クラスの養護面と子育て支援等に関する欄を加えたものである。
- イ アで成立した年間指導計画の月のねらいについて、養護面では、保育教諭等の援助や関わりが無理なく繋がっていくように、教育面では、同種の発達のねらいが無理なく繋がっていくように、検討・修正を加える。そして、各クラスの月のねらい全体から導き出されると共に、教育及び保育の目標と整合する年間目標を考え出し、それと一致するように全体的な計画の年間目標を検討・修正する。なお、年間指導計画書式には、月の内容の欄は設けていない。この点については、前月の子どもの発達の姿を踏まえて当月のねらいを検討・修正した上で、前年度の年間指導計画の内容を参考にしながら決定することを明示する。
- ウ 教育・保育要領に示されている養護面での留意事項ごとに、園の保育実践に関する累積資料を参考資料として、各学年でどのような援助や関わりを行

えばよいのかについての見通しを得る。そのために作成したのが、「保育教諭の養護及び主体的な子どもの姿に関する見通し表書式（養護の書式）」（表3）である。生命の保持と情緒の安定に関するものを作成する。この表については、渡邊ら（2010）に示されている保育課程書式と別途第二執筆者が入手している保育者の養護の見通しに関する資料を参考に、書式を作成し、内容を入力している。なお、別途入手資料を参考にすることは、資料作成者に既に了承されている。

エ 教育・保育要領に示されている教育及び保育のねらいを踏まえつつ、同要領に示されているそれぞれの内容の指導を進めていくことにより、内容ごとに、園の保育実践に関する累積資料を参考資料として、各学年でどのような主体的な子どもの姿に育てることができるのかについての見通しを示す表を作成する。その際には、その見通しを総合すると、同要領に示される「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が実現していく見通しとなることを目指す。そのために作成したのが、「保育教諭の養護及び主体的な子どもの姿に関する見通し表書式（主体的な子どもの姿の書式）」（表4）である。各領域のものを作成する。この表については、尾道市内の保育所及び認定こども園で活用されている「尾道式モデル保育課程（案）」を参考に、書式を作成し、内容を入力している。この資料を参考にすることは、資料作成者に既に了承されている。

オ イで成立した年間指導計画と全体的な計画を、ウで得た保育教諭等の援助や関わりに関する見通しに基づき、また、エで作成した主体的な子どもの姿に関する見通しに基づき、園長と協議しながら、修正する。ただし、この表中の保育教諭等の援助や関わりと主体的な子どもの姿は到達目標ではない。一人一人の子どもに応じた教育及び保育が実践可能な範囲で、この表中の内容がより表れてくるように修正する。その際に、教育及び保育の目標や年間目標の修正が必要になる場合は、修正を加える。

カ 全体的な計画及び年間指導計画との関連性を分かりやすくするため、新たに学校安全計画書式（表5）・学校保健計画書式・食育の計画書式を考案する。学校安全計画書式と、学校保健計画及び食育の計画の書式は、同書式である。これら書式の対応する欄に、その年度の諸計画に示されている内容を入力する。同時に、その年度の諸計画内に記載されている子育て支援に関する内容を、全体的な計画書式と年間指導計画書式内の子育て支援活動の欄にも入力する。その後、成立した全体的な計画及び年間指導計画の内容と矛盾しないように修正する。

アとイは、その園の現在の特色を保持したまま、全体的な計画及び年間指導計画の教育及び保育の目標・ねらい・内容の関連性を確保するための事項である。ウとエは、教育・保育の目標・ねらい・内容に関する国の基準を実現する見通しを得るための事項である。オは、教育及び保育の目標・ねらいの関連性の確保されたその園の全体的な計画及び年間指導計画について、教育・保育の目標・ねらい・内容に関する国の基準を実現できる観点から検討し、そのこと

を可能にするために修正する事項である。カは、他の計画をそれに整合させる事項である。この六つの事項を遂行するために、園と協議しながら必要な作業を積み重ねていくわけである。

まず、執筆者がア～カの遂行事項を園長に説明する。それらの事項について、園長が妥当であると判断すれば、今後の役割分担について協議し決定する。園長から意見があり、役割分担を修正する必要が起きたならば、修正のうえ再度説明し、これを園長が妥当と判断するまで繰り返す。作業開始後は、園側と執筆者側の双方の実施状況について確認する機会を持つ。その際、実施状況に応じて、役割分担について再協議する。今回の作業の終了については、カの段階まで園の職員が将来自力で遂行できる見通しを持つことができたという園長が判断した時点とした。

現時点では、一般的な園においては、ウ～カが遂行困難である可能性が高く、全事項を遂行できる園を見出せる可能性は高くないと考えられる。なぜなら、これらを遂行可能にするためには、教育・保育要領に示されている養護面の留意事項全てと教育・保育の内容全てに関する実践ができており、その実践に関する資料も累積されていることが不可欠になるからである。本リサーチの計画に援用した横松（2018）においても、アクション・リサーチを実施した二つの幼稚園共に、教育の内容全ての実践に関する資料は累積されておらず、全遂行事項をその時点で終了することはできていなかった。

それでも、遂行困難なウ～カを提示することの意義を述べておく。前述のように、カリキュラム・マネジメントは、システム思考に基づいて行われる。したがって、一定の課題に対するとき、それにかかわる全要素を関係においてとらえることが不可欠になり、そうした捉え方をするからこそ、相対的に小さな行動で大きな成果を生み出すことが可能になる。本研究の場合も、カリキュラム・マネジメントを実現可能にする全体的な計画及び年間指導計画を作成するという課題に対して、まずはそれにかかわる全事項とそれらの関係性について考察し、長期的視野に立って無理なく大きな成果を生み出すことを目指している。そうした立場から、遂行困難なウ～カの事項も含めている。

加えて、見通しを持つことができることをもってリサーチを終了する理由について、補足説明を行う。膨大な経験からの学習を積んだ熟達者は、仕事において、高いレベルのパフォーマンスを効率よく正確に発揮でき、事態の予測や状況の直観的分析と判断は正確で信頼ができる、また、新奇な難しい状況においても創造的な問題解決によって対処できる段階に至る（楠見，2012）。そのため、成果の妥当性を検討する上で、園の個別具体的な状況に対応可能で園の実践に深い見識を持つ園長等の保育熟達者に妥当性の判断を仰ぐことは、有効性・実用性・受容性の観点から、有用な方法であると考えられる。また、園長等の判断を仰ぐことは、アクション・リサーチによってカリキュラム・マネジメントの実現手順を示そうとした関連先行研究（山中ら，2011；横松，2018）でも用いられている。

表1 年間指導計画書式

| | | | | | |
|---------|---|--|---|---|--|
| 年間目標 | <ul style="list-style-type: none"> ・見通しを持って自ら生活の準備をするようにする。 ・戸外で十分に様々な運動をする。 ・友達との関わりを深め、一緒に協力し活動する楽しさを味わう。 ・季節の自然との触れ合い、その特徴に関心を持つ。 ・自身の考えたことや感じたことを話し、友達や保育教諭と伝え合う喜びを味わう。 ・自らイメージを持ち、様々な表現を楽しむ。 | | | | |
| 月 | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 3月 |
| 生命の保持 | <ul style="list-style-type: none"> ●自らの荷物の整理をするように伝える。 | | | | |
| 月の環境 | <ul style="list-style-type: none"> ●散歩に出かけ、春ならではの自然に自然に親しむ。 | <ul style="list-style-type: none"> ●身近な栽培物に興味を持ち、世話をするを楽しむ。 ●春の草花で工夫して遊ぶ。 | <ul style="list-style-type: none"> ●身近な自然や生き物に興味を持ち、世話をするを楽しむ。 | <ul style="list-style-type: none"> ●プール遊びを通して開放感や水の心地よさを味わう。 ●栽培物の変化や生長を感じ、大切にしようとする気持ちを持つ。 | <ul style="list-style-type: none"> ●身近な動植物の変化に気づき、春の訪れを感じる。 |
| 言葉 | <ul style="list-style-type: none"> ●保育教諭の話をよく聞く。 | <ul style="list-style-type: none"> ●感じたことや考えたことを伝え合う。 | <ul style="list-style-type: none"> ●話を聞く姿勢を持つ。 ●自分の思いを相手に伝える。 | | |
| 表現 | <ul style="list-style-type: none"> ●絵の題材の特徴を捉えながら描く。 | <ul style="list-style-type: none"> ●体験したことを思い出しながら絵に表現する。 ●イメージを持って絵に表現する。 | <ul style="list-style-type: none"> ●体験したことを思い出しながら絵に表現する。 ●友達と音を合わせて表現する。 | <ul style="list-style-type: none"> ●遊びに使うことに期待を持って制作する。 ●友達とリズムを合わせて太鼓を叩く。 | <ul style="list-style-type: none"> ●園生活を振り返りながら表現する。 |
| 子育て支援活動 | <ul style="list-style-type: none"> ・保育相談 ・園だより ・クラスだより ・クラス懇談会 ・一時保育預かり ・未就園児親子対象WS・子育て相談事業 | | | | |

※実際の子どもの姿に応じてねらいを修正し、昨年度の年間指導計画を参考にして内容を設定する。

表2 全体的な計画書式

| 教育及び保育の目標 | 0歳児クラスの年間目標 | 3歳児クラスの年間目標 | 4歳児クラスの年間目標 | 5歳児クラスの年間目標 |
|------------------------------|---|---|--------------------------------------|--|
| ・生活リズムを整え、情緒の安定と生命の保持を図る。 | ・信頼できる保育教諭のもとで、生理的欲求や精神的欲求を満たし、気持ちよく過ごすことができるようにする。 | ・生活のリズムに応じて、自らの身の回りのことに取り組むことができるようにする。 | ・自らからの調子を環境に応じて整えるようにする。 | ・見通しを持って自ら生活の準備をするようにする。 |
| ・健康で丈夫なからだを育てる。 | ・周囲の人や物に興味を示し、探索活動を活発にする。 | ・進んでからだを動かして遊ぶ。 | ・戸外でからだを動かして遊ぶことを楽しむ。 | ・戸外で十分に様々な運動をする。 |
| ・他者への思いやりや感謝の気持ちを持つ。 | ・特定の保育教諭との愛着関係を持つ。 | ・友達と一緒に遊ぶことの楽しさを知る。 | ・きまりを守る大切さを知り、友達と楽しく遊ぶ。 | ・友達との関わりを深め、一緒に協力し活動する楽しさを味わう。 |
| ・季節に即した生活を身につけたり、遊びを工夫したりする。 | ・保育教諭に見守られて、玩具や身の回りの物で一人遊びを十分に楽しむ。 | ・身近な自然環境や季節に関わる。 | ・身近なものに関心を持ち、遊びを取り入れる。 | ・季節の自然との触れ合い、その特徴に関心を持つ。 |
| ・言葉や文字や数の感覚を身につける。 | ・保育教諭との関係の中で豊かな言葉を聞く。 | ・絵本や素材などを話し聞かせてもらい、イメージを広げる。 | ・保育教諭や友達の話しかけや問いかけに対して適切に回答する。 | ・自身の考えたことや感じたことを話し、友達や保育教諭と伝え合う喜びを味わう。 |
| ・美への意識を深め、それを自己表現できる力を身につける。 | ・様々な素材に触れ、音や感触を楽しむ。 | ・感じたこと、思ったことなどを自由に描いたり作ったりして楽しむ。 | ・様々な素材や用具を利用して描いたり、作ったりすることを工夫して楽しむ。 | ・自らイメージを持ち、様々な表現を楽しむ。 |
| | 子育て支援活動 | | | |
| 家庭との連携 | <ul style="list-style-type: none"> ・保育相談 ・園だより ・クラスだより ・育児日記 | <ul style="list-style-type: none"> ・クラス懇談会 | | |
| 地域活動 | <ul style="list-style-type: none"> ・一時預かり保育 ・未就園児親子対象WS・子育て相談事業 ・校区小学校との連携 ・校区中学校授業受け入れ | | | |

※各クラスのねらい・内容については、年間指導計画のねらい・内容と同じであるため、ここでは割愛している。

※学校安全計画・学校保健計画・食育の計画は、上述の表の内容に整合するように別途作成する。

(保育方針)

生命の保持と情緒の安定を土台として、主体的で対話的で深い学びが連続的に展開するように援助し、育みたい資質・能力を育む。

表3 保育教諭の養護及び主体的な子どもの姿に関する見通し表書式
(養護の書式)

△△こども園における保育教諭の養護及び主体的な子どもの姿に関する見通し表【生命の保持】

| 園の教育及び保育の目標 | | | | |
|--|-----------|---------|-----------|-----------|
| 教育・保育要領に示されている留意事項 (保育教諭の援助や関わり) | 0歳児クラスの内容 | 1歳児クラスの | 4歳児クラスの内容 | 5歳児クラスの内容 |
| ア 園児一人一人の平常の健康状態や発育及び発達の状態を的確に把握し、異常を感じる場合は、速やかに適切に対応をすること。 | | | | |
| エ 園児の発達の過程等に応じて、適切な運動と休息をとることができるようにすること。また、食事、排泄、睡眠、衣類の着脱、身の回りを清潔にすることなどについて、園児が意欲的に生活できるよう適切に援助すること。 | | | | |

表4 保育教諭の養護及び主体的な子どもの姿に関する見通し表書式
(主体的な子どもの姿の書式)

△△こども園における保育教諭の養護及び主体的な子どもの姿に関する見通し表【健康】

| 園の教育及び保育の目標 | | | | |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| 教育・保育要領に示されている内容 (指導する事項) | 0歳児クラスで現れる 子どもの姿 | 1歳児クラスで現れる 子どもの姿 | 5歳児クラスで現れる 子どもの姿 | 10の姿の内、 主に考慮する姿 |
| (1) 保育教諭等の愛情豊かな受容の下で、生理的・心理的欲求を満たし、心地よく生活をする。 | | | | 1 健康な心と体 |
| ① (1) 保育教諭等の愛情豊かな受容の下で、安定感をもって生活をする。 | | | | |
| (1) 先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。 | | | | |
| ⑨ (9) 自分の健康に関心を持ち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。 | | | | 1 健康な心と体 |
| ⑩ (10) 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。 | | | | 1 健康な心と体 |

※ 同種の指導する事項は、太線内にまとめている。

※ () 内の数字は、「乳児期の園児の保育」「1歳以上3歳未満の園児の保育」「3歳以上の園児の教育及び保育」に示されているそれぞれの数字を表している。

※ 網掛けをしている欄に実際に記入している。

表5 学校安全計画書式

令和〇年度 △△こども園 学校安全計画

| 月 | 安全指導のねらいと行事内容 | | | | | 5歳児クラス | 職員研修 |
|---|---------------|--------|--------|--------|-----|--------|------|
| | 0歳児クラス | 1歳児クラス | 2歳児クラス | 3歳児クラス | 4歳児 | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |

※ ●ねらい・行事内容

※ 安全指導のねらいについては、全体的な計画の目標及び各学年の年間指導計画のうち安全に関わるねらいと整合するように作成する。

Ⅲ アクション・リサーチの実施過程

1 A園の教育及び保育活動に関する計画資料の収集と役割の分担

2019年11月16日に、第一執筆者が、A園園長に、本リサーチ計画の説明を行い、開始の了承を得た。その後、A園の全体的な計画及び年間指導計画を作成・加筆修正する際の根拠資料として、2017年度から2019年度までの週日案と、2019年度の全体的な計画・年間カリキュラム・月間指導計画・学校安全計画・学校保健計画・食育の計画を収集した。また、同日に園長と今後の作業の分担について協議を行った。園長からは「こちらでやるとどうしても思い入れの強いものが入ってしまい計画の内容が偏りがちになってしまうかもしれないので、まずはそちらでやってみてほしい」という提案があった。そのため、遂行事項のアとイは第一執筆者が引き受け、園長はその成果物を検討することとなった。ウ以降についてはアとイが終了次第、再び協議することとなった。

2 園の週日案と整合する月のねらいの年間指導計画書式への入力並びに各クラスの年間目標と教育及び保育目標の全体的な計画書式への入力

まず、収集した2019年度の月ごとの週日案における週のねらい全体から、生命の保持、情緒の安定及び5領域の月ごとのねらいを導き出し、年間指導計画書式の「月のねらい」の欄に入力していった。その際、4～5週分で重なりが見られるねらいや同じ領域で高度になっていくねらいについては、その月の週の同じ領域の内容で一番高度なねらいを入力することとした。この方法は、尾道市立みゆき保育所（2019）が、横松（2018）の手順を踏まえ用いた方法である。次に、一文に複数の領域の内容が含まれているねらいについては、それぞれの領域に分けて年間指導計画書式の対応する欄に入力した。さらに、全体的な計画書式の「〇歳児クラスの年間目標」の欄に、2019年度の全体的な計画の各クラスの年間目標を入力した。また、「教育及び保育の目標」の欄には、既に明確化しているA園の教育及び保育の目標を入力した。

3 2で作成した全体的な計画及び年間指導計画における教育及び保育の目標・ねらい・内容の連関性の確保

Ⅲの2で作成した年間指導計画の「月のねらい」について、養護面では、保育教諭等の援助や関わりが無理なく繋がっていくように、教育面では、同種の発達のねらいが無理なく繋がっていくように並び替えた。その際、重複していると考えられる部分や矛盾していると考えられる部分を削除した。また、2019年度においてまだ週日案が作成されていない部分や空欄が多い部分については、2017年度及び2018年度の週日案と2019年度の月間指導計画における週のねらいを再確認しながら、ねらいを追記した。

次に、各クラスの月のねらい全体から導き出されると共に、教育及び保育の目標と整合する、同クラスの生命の保持、情緒の安定及び5領域それぞれの年間目標を考え出し、年間指導計画書式の年間目標の欄に入力した。

さらに、作成した年間指導計画の年間目標に一致するように、全体的な計画

書式の各教育及び保育目標に対応する「〇歳児クラスの年間目標」を修正した。

4 役割分担した遂行事項の成果の確認

2019年12月24日に、以上の作業により第一執筆者が作成した全体的な計画及び年間指導計画を園長が確認した。園長からは「元々週案で使っている言葉が使われているので、意図していることが分かりやすい」という好意的な意見が出た一方で、年間指導計画の内容について、「私は言いたいことはわかるけれども、この言葉だと違う意味で捉える先生もいるかもしれない」という指摘があった。そこで、園長が、一部の内容について表現上の修正を加えた。これにより、園長はアとイの遂行事項を終了するとした。

続いて、第一執筆者が、園長にア～カの遂行事項を再確認した上で、A園の全体的な計画及び年間指導計画を作成するための残りの作業について確認した。その作業とは、第一に、第一執筆者が試作した「保育教諭の養護及び主体的な子どもの姿に関する見通し表」に必要な修正を加えることである。「保育教諭の養護及び主体的な子どもの姿に関する見通し表」は、第一執筆者が、教育・保育要領が示す養護に関わる留意事項と、同要領に示されている保育の内容別の各クラスにおける子どもの主体的な姿を、参考資料をもとに試作したものである。第二に、修正された「保育教諭の養護及び主体的な子どもの姿に関する見通し表」に基づき、出来上がっている全体的な計画及び年間指導計画を実践可能な範囲で修正することである。第三に、修正された全体的な計画及び年間指導計画の内容と整合するように、学校安全計画・学校保健計画・食育の計画を作成すると共に、子育て支援に関する内容を入力することである。

その時点の成果を踏まえて、同日に、園長に次のような確認を行なった。現時点で、アとイの遂行事項について成果が確認できており、ウ～カの作業の方法についても説明している。その上で、園長に対して、今後残りの遂行事項を園の職員が将来自力で遂行できる見通しを持つことができたかと問うた。園長は、同園において保育士25年、主任20年、園長3年の実務経験があり、同園の保育内容を熟知している。そして、その実践知に基づいて、「そういう手順なら時間をかけてやっていけば上手くいくと思う」と回答している。

5 学校安全計画・学校保健計画・食育の計画の作成と子育て支援に関する内容の入力

第一・第二執筆者で遂行内容全体を再点検した際、学校安全計画・学校保健計画・食育の計画の作成と子育て支援に関する内容の入力も行えることに気づいた。そこで、遂行事項カの現時点で遂行可能な作業を、これまで同様に、まず、第一執筆者の判断で行い、後に、園長に伝え、その妥当性の検討を依頼することにした。

学校安全計画書式・学校保健計画書式・食育の計画書式の「〇〇指導のねらいと行事内容」の欄に、2019年度のそれぞれの計画に記載されている各月の指導のねらいを入力した。また、各クラスの年間指導計画書式の月のねらいのう

ち、それぞれの計画のねらいとして該当するものを同欄に入力した。この際、これらの計画を全体的な計画及び年間指導計画と整合させるために、先に入力した 2019 年度の月のねらいとこの度作成した年間指導計画の月のねらいが矛盾する場合、年間指導計画における表現を優先した。

さらに、それぞれの計画の月の諸ねらいに対応する行事内容を入力した。

子育て支援については、2019 年度の諸計画内に記載されている子育て支援に関する内容を、全体的な計画書式と各学年の年間指導計画書式内の子育て支援活動の欄に入力した。

6 今後の見通しに基づくリサーチの終了

2020 年 1 月 8 日に、Ⅲの 5 の作業により第一執筆者が作成した学校安全計画と学校保健計画と食育の計画と子育て支援に関する内容を園長に報告し、その妥当性についての判断をお願いした。加えて、第一執筆者が保育教諭の養護及び主体的な子どもの姿に関する見通し表を見せながら、全体的な計画と年間指導計画における教育・保育内容の実際の偏りについても園長と共有した。そして、園長と第一執筆者との協議により、現在の設定保育中心の保育からの急激な保育実践の転換を行うことを避け、次年度は、計画への加筆修正を行いつつ、教育及び保育活動の質をあげるために養護をより意識した保育を行うという保育方法上の意識を持つことになった。

以上の末、第一執筆者は、再度園長に、ア～カの遂行事項を確認した上で、A園の全体的な計画及び年間指導計画を作成するための残りの作業、すなわち、(4)で述べた三つの作業について確認した。その上で、同日に、園長に次のような確認を行なった。現時点で、ア、イ、カの現時点で遂行可能な作業までについて成果が確認できており、ウ～カの作業の方法についても説明している。そのことによって、園長は、これまでの遂行事項について妥当と判断するか、さらに、今後残りの遂行事項を園の職員が将来自力で遂行できる見通しを持つことができたか。この質問に対する回答は、これまでの遂行事項は妥当であり、今後の見通しを持つことができたというものであったため、本リサーチを終了することにした。表 1 は、5 歳児クラスの年間指導計画として、表 2 は、全体的な計画として、最終確定したものである。

IV 総合考察

本研究では、幼稚園での先行研究成果を援用しつつ、既にカリキュラム・マネジメントを成立可能にする教育及び保育の目標を明確化している幼保連携型認定こども園において、アクション・リサーチを実施し、カリキュラム・マネジメントを実現できる教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画の作成手順を、書式も含めて考案した。これにより、子育て支援や学校安全計画などを含めた全体的な計画の各書式と、諸計画の作成全体を効率よく順序立てて遂行する手順を提示でき、園長も遂行事項の見通しを持つことができるようになった。A園でのリサーチにより定式化した手順を表 6 に示す。

表6 教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画の作成手順

| 段階 | 実施する手順の内容 |
|-----------|---|
| 事前準備 | <p>全体的な計画書式、年間指導計画書式、保育教諭の養護及び主体的な子どもの姿に関する見通し表書式、学校安全計画書式、学校保健計画書式、食育の計画の書式を用意する。</p> <p>カリキュラム・マネジメント研究者が、園の教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画を作成したり加筆修正したりする際の根拠資料として、一昨年度からその年度までの週案のコピーと、その年度の全体的な計画と年間指導計画と月間指導計画と学校安全計画と学校保健計画と食育の計画のコピーを収集する。</p> |
| 役割の分担 | <p>カリキュラム・マネジメント研究者が教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画を作成するための前述のア～カの遂行事項について、園長に説明する。この遂行事項について、園長が妥当であると判断すれば、今後の作業の役割分担について協議し決定する。役割分担について園長から意見があれば、それを記録する。また、その意見によって、役割分担を修正する必要がある場合、修正のうえ、再度説明し、これを園長が妥当と判断するまで繰り返す。その際、園側の作業は、教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画の作成のために園が主体的・自律的に遂行しなければならないことに限定し、それ以外の作業は、カリキュラム・マネジメント研究者が最大限行いつつ、園と協働していく形をとる。</p> |
| 役割の遂行 | <p>まず、収集したその年度の月ごとの週案における週のねらい全体から、生命の保持、情緒の安定及び5領域の月ごとのねらいを導き出し、年間指導計画書式の「月のねらい」の欄に入力する。その際、4～5週分で重なりが見られるねらいや同じ領域で高度になっていくねらいについては、その月の週の同じ領域の内容で一番高度なねらいを入力する。また、一文に複数の領域の内容が含まれているねらいについては、それぞれの領域に分けて年間指導計画書式の対応する欄に入力する。さらにまた、全体的な計画書式の「〇歳児クラスの年間目標」の欄に、その年度の全体的な計画の各クラスの年間目標を入力する。「教育及び保育の目標」の欄には、明確化されているその園の教育及び保育の目標を入力する。</p> <p>続いて、作成した年間指導計画の「月のねらい」について、養護面では、保育教諭等の援助や関わりが無理なく繋がっていくように、教育面では、同種の発達のねらいが無理なく繋がっていくように並び替える。その際、重複していると考えられる部分や矛盾していると考えられる部分を削除する。また、本年度においてまだ週案が作成されていない部分や空欄が多い部分については、昨年度・一昨年度の週案やその年度の月間指導計画を確認しながら、ねらいを追記する。さらに、各クラスの月のねらい全体から導き出されると共に、教育及び保育の目標と整合する、同クラスの生命の保持、情緒の安定及び5領域それぞれの年間目標を考え出し、年間指導計画書式の年間目標の欄に入力する。その後、作成した年間指導計画の年間目標に一致するように、全体的な計画書式の各教育及び保育目標に対応する「〇歳児クラスの年間目標」を修正する。</p> <p>最後に、学校安全計画・学校保健計画・食育の計画の作成と子育て支援に関する内容の入力を行う。まず、学校安全計画書式・学校保健計画書式・食育の計画書式の「〇〇指導のねらいと行事内容」の欄に、その年度のそれぞれの計画に記載されている各月の指導のねらいを入力する。また、各クラスの年間指導計画書式の月のねらいのうち、それぞれの計画に該当するものを同欄に入力する。この際、これらの計画を全体的な計画及び年間指導計画と整合させるために、先に入力したその年度の指導のねらいの内容と年間指導計画の月のねらいの内容が矛盾する場合、年間指導計画の表現を優先する。次いで、それぞれの計画の月の諸ねらいに対応する行事内容を入力する。子育て支援活動については、その年度の諸計画内に記載されている子育て支援に関する内容を、全体的な計画書式と各クラスの年間指導計画書式内の子育て支援活動の欄に入力する。</p> |
| 成果と見通しの確認 | <p>ア・イと、カの現時点で可能な作業を遂行したのち、園長とカリキュラム・マネジメント研究者で、これまでの成果物について確認する。それと共に、カリキュラム・マネジメント研究者が、教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画を作成するためのア～カの遂行事項と残りの作業について、園長と確認する。</p> <p>以上の成果によって、園長は、今後、年度を積み重ねる中で、環境を通しての教育実践が可能な範囲で、残りの作業を継続していけば、カリキュラム・マネジメントを実現する教育及び保育活動の全体的な計画及び年間指導計画を成立させることができるという見通しを持つことができる。</p> <p>なお、設定保育を中心に保育を実践していた園が、子ども主体の保育に転換していくような場合は、従来の保育内容を子ども主体の保育実践に変えていくための方針を明確化し重視し、不足している保育内容を加えることは、その後に行うという意識が大切である。</p> |

最後に、本研究の限定性について述べる。本研究で援用した先行研究（横松，2018）と同様に、この手順は、人事異動の少ない私立園において有効であり、公立園の場合さらなる追求が必要になる。加えて、この表に示されている成果を、本研究対象園で教員自身が自立的かつ共同的にP D C Aサイクルを繰り返したり、他園において活用したりしていくことで、より一般化させていく必要がある。

参考・引用文献

- 紺谷遼太郎，横松友義（2019）「幼保連携型認定こども園におけるカリキュラム・マネジメントに関する法的規定の内容と独自性」『岡山大学教師教育開発センター紀要』9，pp. 309-322.
- 紺谷遼太郎，横松友義（2020）「幼保連携型認定こども園における教育及び保育の目標明確化手順の検討」『岡山大学教師教育開発センター紀要』10，pp. 199-213.
- 紺谷遼太郎，横松友義（2021）「幼保連携型認定こども園における教育及び保育の目標に関する職員への説明手順の検討」『岡山大学教師教育開発センター紀要』11，pp. 237-246.
- 楠見孝（2012）「実践知の獲得：熟達化のメカニズム」金井壽宏，楠見孝『実践知：エキスパートという知性』有斐閣，pp. 33-57.
- 尾道市立みゆき保育所（2019）『令和元年度 尾道市立みゆき保育所 公開保育研究主題 心を開き、のびのびと自分を表現する子どもの育成～指導計画のP D C Aサイクルの実現に向けて～』尾道市立みゆき保育所，p. 7.
- 大関嘉成，井上智，中村里美，加藤かおり，佐々木美紗子，角屋友加里（2019）「幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントのためのカリキュラム評価表作成の試み」『羽陽学園短期大学紀要』11（1），pp. 23-36.
- 朴信永（2017）「協働によるよりよい幼児教育を目指したカリキュラム・マネジメントの実践について」『椋山女学園大学研究論集 社会科学篇』48，pp. 141-149.
- ピーター・M・センゲ，ネルダ・キャンブロン＝マッケイブ，ティモシー・ルカス，ブライアン・スミス，ジャニス・ダットン，アート・クライナー著 リヒテルズ直子訳（2014）『学習する学校—子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』英治出版.
- 佐野正之（2005）『はじめてのアクション・リサーチ 英語の授業を改善するために』大修館書店.
- 田村知子（2022）『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準.
- 田中謙，池田幸代（2021）「カリキュラムマネジメントにおけるナレッジマネジメントの特質：保育者の「保育の環境構成」に関する事例分析を通して」『教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』21，pp. 219-234.
- 田中敏明，金丸智美，永渕美香子（2012）「保育雑誌に掲載される年間指導計画

- モデルの分析と評価』『教育実践研究』20, 福岡教育大学教育実践センター, pp. 155-161.
- 中央教育審議会 (2016) 『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』中央教育審議会.
- 若月芳浩 (2015) 「園の保育目標」森上史朗, 柏女霊峰編『保育用語辞典 [第8版]』ミネルヴァ書房, p. 159.
- 渡邊祐三, 横松友義 (2010) 「実効のある保育目標及び保育全体の理論的枠組みを前提にした保育課程編成手順の開発—私立御南保育園でのアクション・リサーチをとおして—」『カリキュラム研究』19, pp. 85-98.
- 山中秀馬, 横松友義 (2011) 「幼稚園における実効のある保育目標の明確化手順の開発: 私立清和幼稚園でのアクション・リサーチ」『教育実践学論集』12, pp. 135-144.
- 横松友義 (2017) 「各幼稚園でカリキュラム・マネジメントを成立させるための研究者の協働の構想」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』166, pp. 41-51.
- 横松友義 (2018) 「幼稚園カリキュラム・マネジメントを実現できる教育課程及び年間指導計画を編成・作成するための研究者の協働手順の開発」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』169, pp. 1-14.
- 横松友義 (2019) 「幼稚園カリキュラム・マネジメントにおける教育課程のPDCAサイクルを実現するための研究者の協働手順の開発」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』171, pp. 63-73.

A Study on Procedures for Constructing Comprehensive and Annual Guidance Plans to Achieve Curriculum Management

- An Action Research Conducted in Private Early Childhood Education and Care Centers that Include Kindergartens and Nursery Schools-

KONYA Ryotaro*1, YOKOMATSU Tomoyoshi*2

Keywords : early childhood education and care centers that include kindergartens and nursery schools, curriculum management, comprehensive plan, annual guidance plan

*1 Faculty of Childhood Education, Kurashiki Sakuyo University

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園における
「専門職の学習共同体」の醸成
—教育・保育課程等編成のプロセスに着目して—

藤井 裕士 熊谷 愼之輔

Implementing a Professional Learning Community (PLC) at Early Childhood Education Institutions
Focus on the Process of Curriculum Management

FUJII Yushi, KUMAGAI Shinnosuke

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園における

「専門職の学習共同体」の醸成

—教育・保育課程等編成のプロセスに着目して—

藤井 裕士※1 熊谷 慎之輔※2

本研究では、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園において PLC 醸成をめざした際の、教育・保育課程等編成のプロセスを明らかにすることを目的とした。カリキュラム・マネジメントによる学校文化変革のプロセスと PTLC の関係性を整理した上で、PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセスを示し、それをもとに、PLC 醸成にむけた教育・保育課程等編成のプロセスを示した。そして、『幼稚園教育要領解説』、『保育所保育指針解説』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』で示された教育・保育課程等編成の手順と比較し、プロセスやリーダーシップのあり方に関する違いが確認できた。

キーワード：専門職の学習共同体、専門性、教育・保育課程の編成

※1 倉敷市立倉敷支援学校

※2 岡山大学学術研究院教育学域

はじめに

予測不可能な現代社会の中を、子ども達が生き抜く力を育むためには、教職員が学び続け、専門性を高める必要がある。教職員を中心とした多様な専門的な知識・技能を有した人々が、子ども達の学びと成長を第一の目的とし専門性を高め続けるために協働する概念として「専門職の学習共同体 (Professional Learning Community: PLC)」がある。PLC とは「子ども達の学びと成長のために持続的に学び合い、専門性を高め続ける教職員を中心とした集団」(熊谷・藤井 2019) である。これまでの PLC に関する研究 (DuFour 2008 ; Hipp & Huffman, 2010 ; Hord & Tobia, 2011 ; 織田 2014 ; 千々布 2014 ; 新谷 2014, 木原ら 2015 ; 露口 2015 ; 福島ら 2017 ; 坂田ら 2019) は、学校を対象に行われてきた。

一方で、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園等の幼児教育施設に目を向けると、学校現場と同様に、専門職である職員ら¹⁾が協働して子ども達の教育にあたっている。『保育所保育指針』には「第5章 職員の資質向上」として、「質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員についての資質向上及び職員全体の専門性の向上を図るよう努めなければならない」と示されており、学校と同様に専門性の向上が重要な課題となっている。『幼稚園教育要領』及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』においてはそのよう

な直接的な記述は無いが、専門性の向上に努める必要があることに変わりはない。これらの幼児教育施設における多様な他者同士の協働や専門性の向上に関する課題に対しても、先に触れた PLC 論が援用可能であると考ええる。

それでは PLC は、どのようなプロセスで醸成されるのであろうか。PLC を創造するための戦略として、Hord & Tobia (2011) は、専門職の教授・学習サイクル (Professional Teaching & Learning Cycle :PTLC)を開発した。PTLC のサイクルが機能すれば、学校において PLC が醸成されることが期待できる。しかし、熊谷・藤井 (2019) は、PTLC のような組織における新たな取組に対しては例外なく成員からの抵抗を生み出すとし、Shein (2009) の文化の「学習／変容のモデル」をもとに、「カリキュラム・マネジメントによる学校文化変革のプロセス」(以下：学校文化変革のプロセス)を示している。それは、学校文化の変革を「変革の動機づけ」、「変革のための学習」、「再文化化」の 3 つの段階で示した PLC 醸成へむけたプロセスである。このプロセスと PTLC とは多くの類似点を含むがそれらの大きな違いは、学校文化変革のプロセスには「変革の動機づけ」段階で教職員の危機感を一時的に高めたうえでその危機を乗り越えるための見通しをもつプロセスがある点である。熊谷・藤井 (2019) は、「子どもの学びと成長」に焦点をあてながら、学校内外の現状を調査し、課題を把握、共有することが、「このままでは子どもたちの学びと成長に良くない状況である」と危機感をもつことにつながるとし、教職員が協働して子ども達の学びと成長に関する課題や教育目標を明確にし、それを達成することができるカリキュラムを編成することが見通しとなると述べる。すなわち、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園等の幼児教育施設についていえば、教育課程・保育課程・全体的な計画 (以下：教育・保育課程等)²⁾の編成が園³⁾における危機を乗り越える見通しとなり PLC 醸成の動機づけとなるということである。しかし、学校文化変革のプロセスには、カリキュラム編成に至る具体的なプロセスまでは言及されていない。その点については、先に述べた PTLC の中で具体的に示されており、カリキュラム編成を行ううえで大きな示唆を与えてくれる。

以上のように、学校を対象にした PLC 醸成をめざしたプロセスに関する研究は行われているが、学校文化変革のプロセスと PTLC との関連性が十分に検討された先行研究は無い。また、PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセスは明確になっていない。更に、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園を対象にした PLC 醸成に関する研究はこれまでに行われていない。そのため、幼児教育施設において PLC の醸成をめざしたカリキュラム編成に至る具体的なプロセスを示した研究もない。

そこで、本研究では幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園において PLC 醸成をめざした際の、教育・保育課程等編成のプロセスを明らかにすることを目的とする。その際、まずは学校文化変革のプロセスと PTLC の関係性を整理した上で、PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセスを示す。そして、それをもとに、PLC 醸成にむけた教育・保育課程等編成のプロセスを示す。

I 学校における PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセス

1 「変革の動機づけ」段階における PTLC のステップと PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセス

ここでは、学校文化変革のプロセスと PTLC の関係性を整理し、PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセスを示した（表 1）。

学校文化変革のプロセスの第一段階「変革の動機づけ」には、PTLC の「ステップ 1：検討する」、「ステップ 2：選別する」、「ステップ 3：計画する」が対応する。

「ステップ 1：検討する」で記されている「子どもの学業到達データ」とは、子どもの学びや成長に関するデータと捉えることができる。「学習期待」とは、教育目標（めざす子ども像）と、「子ども達が学習すべき重要な概念や習得すべきスキル」とは、法令や学習指導要領で示される資質・能力等と捉えることができる。これらを踏まえて、カリキュラム編成のプロセスに置き換えると、この段階は「①カリキュラムのための検討」であり、「教職員らが学年やグループで、法令・学習指導要領等を踏まえて、子どもの学びや成長に関するデータや教育目標（めざす子ども像）について検討・議論を行う。その際、教職員らが教育・保育目標（めざす子ども像）、評価方法、現行のカリキュラムについて共通理解を図るために協働する」プロセスであるといえる。

「ステップ 2：選別する」で記されている「子どものスタンダード習得を促進するため」とは、大きく捉えると「教育目標（めざす子ども像）を達成にむけて」と言い換えることができる。また、「研究を基礎とした戦略」は、日本の学校の文脈では校内研究や校内研修に位置付けることができる。「効果的な学習支援のための戦略」とは、教育目標を達成するための教育内容・方法といえる。これらを踏まえて、カリキュラム編成のプロセスに置き換えると、この段階は「②カリキュラムのための選別」であり、「教職員らが教育目標（めざす子ども像）達成にむけて、校内研究・研修等に位置付け、教育内容・方法、学校・地域の教育資源、評価方法等に関する情報を収集し、選別する」プロセスであるといえる。

「ステップ 3：計画する」で記されている「授業の目的・教材・手順・期間、そして子どもが取り組む活動を概観する共通の公式計画」とはカリキュラムと捉えることができる。そして、「子どもの学習のどのようなエビデンスを収集するか」とは、評価規準と捉えることができる。これらを踏まえて、カリキュラム編成のプロセスに置き換えると、この段階は「③カリキュラムの組織」であり、「教職員らが協働的に選別した教育内容・方法、学校・地域の教育資源等からカリキュラムを組織し、評価規準を決定する」プロセスであるといえる。

「①カリキュラムのための検討」の段階は、子どもの学びや成長に関するデータから現状を把握、教育目標（めざす子ども像）についての検討・議論によって表面化した課題によって、教職員の危機感が一時的に高められる段階である。

表1 学校文化変革のプロセス及びPTLCをもとにしたカリキュラム編成のプロセス

| 学校文化変革のプロセス | PTLC | PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセス |
|---|---|--|
| <p>第一段階： 変革の動機づけ</p> <p>現状と課題の把握</p> <p>教育目標・ビジョン・めざす子ども像、学校経営計画、カリキュラム、評価方法等を見直す</p> <p>校務分掌、校内研究、校内研修等の組織構造を見直す</p> | <p>ステップ1：検討する</p> <p>教師たちが、子どもの学業到達データや学習期待を検討・議論するために、学年レベルないし教科部門チームで活動するプロセス。このプロセスにおいて、教師たちは、子ども達が学習すべき重要な概念や習得すべきスキル、学年ないし課程における評価方法、そしてカリキュラムの領域と系列について、共通理解を開発するために協働する。</p> | <p>①カリキュラムのための検討</p> <p>教職員らが学年や教科のグループで、法令・学習指導要領等を踏まえて、子どもの学びや成長に関するデータや教育目標（めざす子ども像）について検討・議論を行う。その際、教職員らが教育目標（めざす子ども像）、評価方法、現行のカリキュラムについて共通理解を図るために協働する。</p> |
| | <p>ステップ2：選別する</p> <p>教師たちが、子どものスタンダード習得を促進するために、研究を基礎とした戦略や必要な資源を調査するプロセス。このプロセスにおいて、教師たちは効果的な学習支援のための戦略や、子どもの学習に関する根拠を提供するために用いられる評価技術を承認する。</p> | <p>②カリキュラムのための選別</p> <p>教職員らが教育目標（めざす子ども像）達成にむけて、校内研究・研修等に位置付け、教育内容・方法、学校・地域の教育資源、評価方法等に関する情報を収集し、選別する。</p> |
| | <p>ステップ3：計画する</p> <p>教師たちが、協働的に授業を計画するプロセス。このプロセスにおいて、教師たちは、授業の目的・教材・手順・期間、そして子どもが取り組む活動を概観する共通の公式計画を開発し、子どもの学習のどのようなエビデンスを収集するかを決定する。</p> | <p>③カリキュラムの組織</p> <p>教職員らが協働的に選別した教育内容・方法、学校・地域の教育資源等からカリキュラムを組織し、評価基準を決定する。</p> |
| <p>第二段階： 変革のための学習</p> <p>経営活動： 学校の一部の組織でモデルを示し、他組織が模倣する</p> <p>教育活動： 校内研究等で、リーダーが新しい教育実践のモデルを示し、他模倣する各教職員が目標に向かって試行錯誤しながら新しい実践を行う。</p> | <p>ステップ4：実行する</p> <p>教師たちが、計画した授業を教え、成果と課題を書き留め、子どもの活動のエビデンスを収集するプロセス。このプロセスにおいて、教師たちは、連続的な自己評価や内的な対話を促進するための活発な省察を促進する。</p> | <p>④教育活動の実施</p> <p>教職員らが新たなカリキュラムに沿った教育活動を実施し、成果と課題を記録する。その際、連続的に自己評価や省察を行う。</p> |
| | <p>ステップ5：分析する</p> <p>教師たちが、授業の効果について対話・協議するプロセス。このプロセスにおいて、教師たちは、スタンダードの再検討・把握、子どもの活動のサンプルの分析、そして指導の強みや弱みや示唆についての推論のために協力して活動する。</p> | <p>⑤教育活動の評価</p> <p>教職員らが実施した教育活動について省察的な対話・協議を通して評価を行う。その際、教育目標（めざす子ども像）の再検討・把握、記録等をもとに子どもの活動の分析、教育方法・内容の評価のために協働する。</p> |
| | <p>ステップ6：調整する</p> <p>教師たちが、子どもの活動の分析から生じる示唆を省察するプロセス。このプロセスにおいて、教師たちは、お互いの授業経験を省察し、未来の指導のための戦略を検討・確認し、授業を洗練・改善する。</p> | <p>⑥カリキュラムの維持・改善</p> <p>教職員らが評価から得られた示唆を省察する。その際、教職員らが実施した教育活動について協働的に省察し、維持・改善点を今後の教育活動やカリキュラムに反映させる。</p> |
| <p>第三段階： 再文化化</p> <p>評価による成果の意図化、個人内及び組織内への取り込み</p> | <p>カリキュラムや組織の取り込み</p> | |

熊谷・藤井（2019）の学校文化変革のプロセス、織田（2014）のPTLCのステップを一部改変し、カリキュラムの編成視点を加え作成

そして、「②カリキュラムのための選別」、「③カリキュラムの組織」によって教育目標（めざす子ども像）の達成が期待できる教育活動やカリキュラムが具体化されることで、危機を乗り越える見通しとなる。そのため、「①カリキュラムのための検討」から「③カリキュラムの組織」が一体的に行われることによって、「変革の動機づけ」となる。

2 「変革のための学習」段階における PTLC のステップと PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセス

学校文化変革のプロセスの第二段階「変革のための学習」には、PTLC の「ステップ4：実行する」、「ステップ5：分析する」、「ステップ6：調整する」が対応する。

「ステップ4：実行する」で記されている「成果と課題を書き留め、子どもの活動のエビデンスを収集する」とは、記録と捉えることができる。この点を踏まえて、カリキュラム編成のプロセスに置き換えると、この段階は「④教育活動の実施」であり、「教職員らは、新たなカリキュラムに沿った教育活動を実施し、成果と課題を記録する。その際、連続的に自己評価や省察を行う」プロセスであるといえる。

「ステップ5：分析する」で記されている「授業の効果」は、評価によって判断することができる。「スタンダードの再検討・把握」を広義で「教育目標（めざす子ども像）の再検討・把握」と捉えると、それに関連する指導や教育内容・方法を評価し改善への示唆を得る段階である。これらの点を踏まえて、カリキュラム編成のプロセスに置き換えると、この段階は「⑤教育活動の評価」であり、「教職員らが実施した教育活動について省察的な対話・協議を通して評価を行う。その際、教育目標（めざす子ども像）の再検討・把握、記録等をもとに子どもの活動の分析、教育方法・内容の評価のために協働する」プロセスであるといえる。

「ステップ6：調整する」で記されている「子どもの活動の分析から生じる示唆」とは、評価から得られる示唆のことであり、この段階では教育活動全体を俯瞰的に省察することと捉えることができる。そのため、「お互いの授業経験を省察」するために、複数の教育活動の省察を行うこととなる。「未来の指導のための戦略」とはカリキュラムと捉えることもできる。「授業を洗練・改善する」ということを、維持・改善点を明らかにし教育活動やカリキュラムに反映させると捉える。これらの点を踏まえて、カリキュラム編成のプロセスに置き換えると、この段階は「⑥カリキュラムの維持・改善」であり、「教職員らが評価から得られた示唆を省察する。その際、教職員らが実施した教育活動につて協働的に省察し、今後の維持・改善点を教育活動やカリキュラムに反映させる。」プロセスであるといえる。

この、「④教育活動の実施」から「⑥カリキュラムの維持・改善」にかけてのプロセスは、「モデルの模倣や新たな実践の試行錯誤をとおして、教職員や学校組織が新しい考え方や価値観、行動様式を学ぶ機会」（熊谷・藤井 2019）

であり、それは「変革のための学習」と捉えることができる。

3 「再文化化」段階における PTLC の位置づけ

熊谷・藤井（2019）によると、学校文化変革のプロセスの第三段階「再文化化」とは、評価の際に学校として価値のあることに意味付けをし、言語化によって個人内及び組織構造へ取り込む段階である。新たなカリキュラムとして具体化され実施された教育活動を評価した際に、価値のある教育内容・方法に意味づけをし、文書等に取り込まれ維持された場合は、「再文化化」したことになる。

先程、「④教育活動の実施」から「カリキュラムの維持・改善」を「変革のための学習」の段階として捉えたが、見方を変えると、「教育活動の評価」、「カリキュラムの維持・改善」には評価と意味づけによる取り込みの機能があることから「再文化化」の段階と捉えることもできる。更に別の見方をすると、PTLC 全体を一つの経営活動として捉えるとすると、PTLC は学校文化変革の第二段階における新たな経営活動と捉えることもできる。PTLC の学校文化変革のプロセスへの厳密な位置づけは、現段階では困難であるが、PLC 醸成のための「再文化化」にむけて学校でめざすのは、PTLC のステップを学校文化として取り込むことではないだろうか。

4 PTLC におけるリーダーシップ

学校文化変革のプロセスと PTLC との違いの一つに、リーダーシップの役割の位置づけがある。PTLC においてはリーダーシップの役割が位置づけられている。織田（2014）は PTLC 全体を支援する重要な要素として、リーダーシップに関する次の3点を示している。

- ①明確な期待を伝える：リーダーが、自らの言動のなかで、PTLC の実行に対するコミット（例：全職員の参加、効果的な学習の機会、同僚との健全な関係の構築のための戦略として活用するという期待）を伝える。
- ②能力を構築する：リーダーが、支援を必要とする成員を認識して、適時に支援を行うとともに、必要に応じた資源（例：協働のための時間、指導コーチや内容専門家からの支援）の提供を通じて、教師の能力を高める。
- ③監督・批評する：リーダーが、チーム内で生じる協働の効果を監督し、反省的な問いを求め、必要な資源を提供し、指導改善への焦点を維持し、必要な場合は介入する。

「PTLC の主たる焦点は教室実践にあるが、効果的なティーチングのための責任は、教室レベルに限定されるものではなく、継続的な同僚の相互作用やリーダーシップを必要とする」（織田 2014）。PTLC の取組の成功のカギを握るの

は、こうした取組を支援し促進するリーダーシップにある。そういった意味でも、リーダーシップに関する視点は、PLC 醸成にむけたカリキュラム編成においても取り入れたい。

Ⅱ 幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園における PLC 醸成をめざした教育・保育課程等編成のプロセス

1 PLC 醸成をめざした教育・保育課程等編成のプロセス

ここでは、PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセスをもとに、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園における教育・保育課程等編成のプロセスを示した（表2）。PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセスは、学校全般を対象にしたものである。そのため、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園に適した言葉の表現に置き換える必要がある。例えば、PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセスで使用した「カリキュラム」「教職員」「教育」「学校」といった言葉は、それぞれ「教育・保育課程等」「職員」「教育・保育」「園」という言葉に置き換えた。そして、『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』及び各解説と関連付けながら、教育・保育課程等編成のプロセスの内容について言及した。

（1）教育・保育課程等のための検討

この段階は「①教育・保育課程等のための検討」であり、「職員らが担当年齢等のグループで、法令、『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（資質・能力、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿）等を踏まえて、子どもの学びや成長に関するデータや教育・保育目標（めざす子ども像）について検討・議論を行う。その際、職員らが教育・保育目標（めざす子ども像）、評価方法、現行の教育・保育課程等について共通理解を図るために協働する」プロセスである。

まず、職員らが教育・保育課程等のために協働的に評価等を通して情報収集を行うことで教育・保育課程等の編成に必要な事項について共通理解を図る。子ども実態を把握するにあたって評価を行うことについて、『幼稚園教育要領』及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』には「他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること」と記されている。それでは、どのように評価を行えばよいのだろうか。『幼稚園教育要領』及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では、「指導の過程を振り返りながら」子どもの理解を進めることが記されている。また、『保育所保育指針』では、評価について「保育士等の自己評価」、「保育所の自己評価」という形で記されており、「保育の計画や保育の記録を通して」自らの保育実践振り返ることや、「自己評価にあたっては、子どもの活動内容やその結果だけでなく、子どもの心の育ちや意欲、取り組む過程などにも十分に配慮するよう留意する」ことが記されている。それは、子どもの姿、指導計画や記録等をもとに教育・保育内容や指導の過程を評価し、子どもや園

表2 幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園において PLC 醸成をめざした教育・保育課程等編成のプロセス

| PLC 醸成をめざした 教育・保育課程等編成のプロセス |
|--|
| ①教育・保育課程等のための検討 職員らが担当年齢等のグループで、法令、『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（資質・能力、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿）等を踏まえて、子どもの学びや成長に関するデータや教育・保育目標（めざす子ども像）について検討・議論を行う。その際、職員らが教育・保育目標（めざす子ども像）、評価方法、現行の教育・保育課程等について共通理解を図るために協働する。 |
| ②教育・保育課程等のための選別 職員らが教育・保育目標（めざす子ども像）達成にむけて、園の研究・研修等に位置付け、教育・保育内容及び方法、園・地域の教育・保育資源、評価方法等に関する情報を収集し、選別する。 |
| ③教育・保育課程等の組織 職員らが協働的に選別した教育・保育内容及び方法、園・地域の教育・保育資源等から教育・保育課程等を組織し、評価規準を決定する。 |
| ④教育・保育の実施 職員らが新たな教育・保育課程等に沿った教育・保育を実施し、成果と課題を記録する。その際、連続的に自己評価や省察を行う。 |
| ⑤教育・保育の評価 職員らが実施した教育・保育について省察的な対話・協議を通して評価を行う。その際、教育・保育目標（めざす子ども像）の再検討・把握、記録等をもとに子どもの活動の分析、教育・保育方法及び内容の評価のために協働する。 |
| ⑥教育・保育課程等の維持・改善 職員らが評価から得られた示唆を省察する。その際、職員らが実施した教育・保育について協働的に省察し、維持・改善点を今後の教育・保育や教育・保育課程等に反映させる。 |
| 留意事項： ・①～③のプロセスは、一体的に行う。 ・取組を支援・促進するリーダーシップが必要。 |

の実態を把握することといえる。実際、『幼稚園教育要領』及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』には、「園に累積されている資料などから園児の発達過程や実情を的確に把握する必要がある」と記されている。

そして、職員らが協働的に教育・保育目標（めざす子ども像）を明確にし、共通理解を図る必要がある。『幼稚園教育要領』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では、「育みたい資質・能力を踏まえて」各園の教育・保育目標を明確にすることが記されている。それでは、育みたい資質・能力とはいったいどのような姿なのだろうか。幼児教育施設修了時に資質・能力が育まれている子どもの具体的な姿として、『幼稚園教育要領』、『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の全てに共通して示されているのが「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」である。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として、「健康な心と体」、「自立心」、「協同性」、「道徳性・規範意識の芽生え」、「社会生活との関わり」、「思考力の芽生え」、「自然との関わり・生命尊重」、「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」、「言葉による伝え合い」、「豊かな感性と表現」の10の姿が示されている。教育・保育目標（めざす子ども像）を明確にする際に、育みたい資質・能力を踏まえるとは、この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえることと捉えることができる。

（２）教育・保育課程等のための選別

この段階は「②教育・保育課程等のための選別」，「職員らが教育・保育目標（めざす子ども像）達成にむけて，園の研究・研修等に位置付け，教育・保育内容及び方法，園・地域の教育・保育資源，評価方法等に関する情報を収集し，選別する」プロセスである。

『保育所保育指針』には，「職場における研修等」として以下の様に記されている。

職員が日々の保育実践を通じて，必要な知識及び技術の修得，維持及び向上を図るとともに，保育の課題等への共通理解や協働性を高め，保育所全体として保育の質の向上を図っていくためには，日常的に職員同士が主体的に学び合う姿勢と環境が重要であり，職場内での研修の充実が図られなければならない。

教育・保育目標（めざす子ども像）は，保育の重要な課題である。その達成にむけて教育・保育課程等を組織し実施するにあたって，研究・研修の充実が必要となる。また，教育・保育課程等を組織するには教育・保育内容及び方法を選別する必要がある。しかし，そのためには，『幼稚園教育要領解説』及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』に記されているように，「園生活の全体を通して，園児がどのような発達をするのか，どの時期にどのような生活が展開されるのかなどの発達の節目を探り，長期的に発達を見通す」ことが必要となる。幼児の発達の過程を知ることは，教育・保育内容及び方法を選別するために重要な情報となる。

更に，教育・保育内容及び方法を選別し教育・保育課程等を組織するためには，更に，職員らが園や地域の教育資源を把握する必要がある。『幼稚園教育要領解説』及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』においても，「園や地域の実態」を把握することが記されており，園や地域の物的環境，人的環境等の教育資源に関する情報も含めて把握を行うことで，教育・保育目標（めざす子ども像）を指標としながら，必要な資源の選別を行うことが可能となる。

（３）教育・保育課程等の組織

この段階は「③教育・保育課程等の組織」であり，「職員らが協働的に選別した教育・保育内容及び方法，園・地域の教育・保育資源等から教育・保育課程等を組織し，評価規準を決定する」プロセスである。

保育所・幼保連携型認定こども園において教育・保育課程を組織するという事は，『幼稚園教育要領解説』，『保育所保育指針解説』及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』に共通して記されているように，具体的なねらいと内容を組織するという事である。『幼稚園教育要領』には「『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を踏まえて教育課程を編成する」ことが記さ

れている。また、『幼稚園教育要領』には、「第 2 章に示すねらいが総合的に達成されるように、教育課程に係る教育期間や幼児の生活経験や発達の過程などを考慮して具体的なねらいと内容を組織する」とされている。この「第 2 章に示すねらい」とは、「育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」である。また、内容は、「②教育・保育課程等のための選別」において選別した教育・保育資源を踏まえて組織することになる。この点については、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』においても同様の記述が見られる。

また、評価とは「①教育・保育課程等のための検討」で述べたように、子どもの姿、指導計画、記録等によって行われる。その為、ここでいう評価規準とは、子どもの姿、指導計画、記録等を振り返る際の視点である。その際に、例えば、教育・保育目標（めざす子ども像）が評価を行う際の指標となる。

（４）教育・保育の実施

この段階は「④教育・保育の実施」であり、「職員らが新たな教育・保育課程等に沿った教育・保育を実施し、成果と課題を記録する。その際、連続的に自己評価や省察を行う」プロセスである。

この段階における自己評価や省察とは、教育・保育を実施した職員が自ら省みることによって行われる。ここでの自己評価は、「①教育・保育課程等のための検討」で触れた自己評価と同様である。

（５）教育・保育の評価

この段階は「⑤教育・保育の評価」であり、「職員らが実施した教育・保育について省察的な対話・協議を通して評価を行う。その際、教育・保育目標（めざす子ども像）の再検討・把握、記録等をもとに子どもの活動の分析、教育・保育方法及び内容の評価のために協働する」プロセスである。

評価の具体的な方法については、「①教育・保育課程等のための検討」で触れた内容と同様である。この段階の評価と「④教育・保育の実施段階における評価」との違いは、④の評価が自己評価と個人による省察が中心であったのに対して、この段階では職員間で協働的に行うという点である。

（６）教育・保育課程等の維持・改善

この段階は「⑥教育・保育課程等の維持・改善」であり、「職員らが評価から得られた示唆を省察する。その際、職員らが実施した教育・保育につて協働的に省察し、維持・改善点を今後の教育・保育や教育・保育課程等に反映させる」プロセスである。

評価から得られた示唆とは、教育・保育の成果と課題である。成果は維持し、課題は改善を行う必要がある。ただし、『幼稚園教育要領解説』及び『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』に共通して示されているように、「指導計画で設定した具体的なねらいや内容などのように、比較的直ちに修正でき

のものもあれば、人的・物的条件のように、比較的長期の見通しの下に改善の努力をしなければならぬものもある」。とりわけ、改善には時間を要する場合もある。どちらにせよ、維持・改善の持続可能性を高めるために、明文化等により教育・保育課程に取り入れる等の工夫が必要である。

2 PLC 醸成をめざした教育・保育課程等の編成における留意事項

ここでは、PLC 醸成をめざした教育・保育課程等の編成における留意事項について言及する。

PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセスと同様に、PLC 醸成をめざした教育・保育課程等編成のプロセスにおいても、「①教育・保育課程等のための検討」の段階で、園や子どもの課題を浮き彫りにすることが、危機感を高めることにつながる。そして、「②教育・保育課程等のための選別」及び「③教育・保育課程等の組織」が危機を乗り越える見通しとなる。これらの①から③のプロセスが一体的に行われることによって、「変革の動機づけ」となる。そのため、留意事項として「①～③のプロセスは、一体的に行う」ことを示した。

また、PLC 醸成をめざした教育・保育課程等編成のプロセスを推進する際にも、PTLC と同様に織田（2014）が示した①明確な期待を伝える、②能力を構築する、③監督・批評する、といった取組を支援・促進するリーダーシップが重要な役割を果たす。そのため、留意事項に「取組を支援・促進するリーダーシップが必要」であることを示した。

おわりに

本研究では、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園において PLC 醸成をめざした際の、教育・保育課程等編成のプロセスを明らかにすることを目的とし、まず、学校文化変革のプロセスと PTLC の関係性を整理した上で、PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセスを示した。そして、PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセスをもとに幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園における PLC 醸成をめざした教育・保育課程等編成のプロセスを示した。「PTLC は、1. 教授・学習における協働、2. 教室実践に影響力を持つ職務に埋め込まれた職能発達、3. 教授学習の改善のためのリーダーシップ、に適した実践的で実行可能な戦略を表現するものである」（織田 2014）。この戦略は、PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成及び PLC 醸成をめざした教育・保育課程等編成のプロセスにも反映された。教育・保育課程等の編成が職員らによって協働的に行われること、また、教育・保育課程編成が協働的に行われる中で職員が学び合い専門性を高めること、そして、それらを支援し促進するためのリーダーシップのあり方を含めて提示することができた。

『幼稚園教育要領解説』、『保育所保育指針解説』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』においても、それぞれ教育・保育課程等に関する編成

の手順の「例」が示されている。それらの手順と本研究で示した PLC 醸成をめざした教育・保育課程等編成のプロセスとを比較した結果、わずかな違いが見られた。それは、『幼稚園教育要領解説』、『保育所保育指針解説』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』では、現状を把握するプロセス、教育・保育目標（めざす子ども像）を明確にするプロセス、カリキュラムを組織するプロセスが別々に示されているが、本研究で示したプロセスではそれらを一体的に行うという点である。PLC 醸成をめざして園文化を変革するには、現状を把握し、課題を表面化することによって危機感を一度高めたうえで課題解決の見通しとして、教育・保育目標（めざす子ども像）の明確化と教育・保育課程等の組織が一体的に行われる必要がある。その点においては、本研究で示したプロセスは、『幼稚園教育要領解説』等で示された手順よりも、PLC 醸成により特化したプロセスであるといえる。

また、教育・保育課程を編成する上でのリーダーシップについて、『幼稚園教育要領解説』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』では、「園長の責任において」と記される程度で具体的な在り方については言及されていない。しかし、本研究では、教育・保育課程編成を支援・促進するリーダーシップのあり方について示すことができた。

一方で、本研究では、教育・保育目標（めざす子ども像）を明確にする際に、資質・能力や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえることには言及したが、子育て支援等の目標については言及していない。幼児教育施設が子育て支援センターとしての機能を発揮するために、地域の子ども達を含めた子育て支援に関して教育・保育課程等を編成する際にどのように扱っていくかは、PLC 醸成をめざしたカリキュラム編成のプロセスにおける課題である。

今後、本研究で提案した、PLC 醸成をめざした教育・保育課程等編成のプロセスをもとに、実践研究を行い、更なる理論の精緻化と、実践事例の蓄積に努めたい。

参考・引用文献

- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R., *Revisiting Professional Learning Communities at Work : New Insights for Improving Schools*, Solution Tree, 2008.
- E. H. シャイン（尾川丈一監訳，松本未央訳）『企業文化ーダイバーシティと文化の仕組みー』（*The Corporate Culture Survival Guide*, John Wiley & Sons, 2009），白桃書房，2016年。
- Hipp, K. K. & Huffman, J. B. (eds.), *Demystifying Professional Learning Communities : School Leadership at its best*, Rowman & Littlefield Education, 2010.
- Hord, S. M. & Tobia, E. F., *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community*, Teachers College Press, 2011.

- 織田泰幸「「専門職の学習共同体」としての学校に関する基礎研究（2）—ツール活用をめぐる—」『三重大学教育学部研究紀要第 65 巻教育科学』, 2014 年, pp. 365-379。
- 木原俊行, 島田望, 寺嶋浩介「学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発—「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照して—」日本教育工学会論文誌 39 巻, 2015 年, pp. 167-179。
- 熊谷慎之輔, 藤井裕士「『専門職の学習共同体』としての学校の実現をめざしたカリキュラム・マネジメントに関する基礎研究—カリキュラム・マネジメントのプロセスに着目して—」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』, 第 172 号, 2019 年, pp. 1-9。
- 厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館, 2017 年。
- 厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館, 2018 年。
- 坂田哲人, 町支大祐, 中田正弘, 脇本健弘, 湯浅且敏「教師効力に感影響をおよぼす専門職の学習共同体の構成要因に関する分析」青山インフォメーション・サイエンス vol. 47, 2019 年, pp. 16-23。
- 汐見稔幸「保育所保育指針」無藤隆, 汐見稔幸, 砂上史子『ここがポイント 3 法令ガイドブック』フレーベル館, 2017 年, pp. 75-174。
- 新谷龍太郎「米国における『専門職の学習共同体 (Professional Learning Communities : PLCs)』の検討：デュフォーのモデルを発展させた中学校の事例を通して」日本教育経営学会紀要 56 巻, 2014 年, pp. 68-81。
- 千々布敏弥『プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生 日本にいる「青い鳥」』教育出版, 2014 年。
- 露口健司「専門的な学習共同体 (PLC) が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析」日本教育経営学会紀要 55 巻, 2013 年, pp. 66-81。
- 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』フレーベル館, 2017 年。
- 内閣府, 文部科学省, 厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館, 2018 年。
- 福嶋真治, 佐々木織恵, 大庭梓, 栗田晃宏「専門職の学習共同体 (PLC) の構成要因に関する検討」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第 37 号, 2017 年, pp. 109-131。
- 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館, 2017 年。
- 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, 2018 年。

註

- 1) 施設によって, 保育者の呼称が異なり教諭, 保育士, 保育教諭等がある。また, 幼稚園・幼保連携型認定こども園には, 養護教諭, 栄養教諭, 事務職員養護助教諭, その他必要な職員が, 保育所には看護師, 調理員, 栄養士等が在籍することもある。そこで, 本稿ではそれらの幼児教育施設に在籍する者を総称して, 職員と呼ぶこととした。

- 2) 幼稚園では教育課程が作成される。汐見（2017）によると、教育課程とは学校の目標、すなわち目指すべき子ども像や身に付けさせたい能力や資質、そして、それを具体化するための教育の基本計画、その評価の方法等をかいた文書と説明している。そして、汐見（2017）は保育所でそれにあたるのが保育課程であるとしている。現在の『幼稚園教育要領』においては、学校保健計画、学校安全計画等と関連させて、『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』においては、保健計画、食育計画などを含んだ「全体的な計画」を作成することが明記されている。汐見（2017）は「『全体的な計画すなわち保育課程』といえはわかりやすい」と述べている。
- 3) 保育所は、保育園という名称で使用されることもある。ここでは、幼稚園・保育所・認定こども園を略して表す際に「園」を用いることとした。

Implementing a Professional Learning Community(PLC) at Early Childhood Education Institutions

Focus on the Process of Curriculum Management

FUJII Yushi *1, KUMAGAI Shinnosuke *2

Keywords: Professional Learning Community, Expertise, Curriculum Management

*1 Kurashiki Municipal Kurashiki Special Needs School

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

保育士と親の二重役割から見た保護者支援に対する意識

片山 美香

Awareness of Parental Support in Light of the Dual Roles of a Nursery Teacher and a Parent

KATAYAMA Mika

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

保育士と親の二重役割から見た保護者支援に対する意識

片山 美香※1

本研究では、従来あまり検討課題として取り上げられることのなかった子育てを経験している保育士の親としての役割と保育士としての二重役割が、子育て及び保育全体を含めた保護者支援の専門的・力量にもたらす相互の関連について検討した。

その結果、保育士の子育て経験は子どもに対する多面的な理解の拡充に加え、園でしか見ることのなかった子どもの姿を家庭での姿も含めて捉えることによって、子どもの日常の連続的な把握を可能にし、子ども理解が深化することが分かった。また、保護者（親）としての当事者性をもった保育士ならではの保護者理解により、保護者の心情や日常への想像力が高まることによって、共感的な理解が深まると共に、保護者に受け入れられる支援を見出す可能性が示された。他方、両立の困難さに葛藤を抱えながら職務を継続している保育士の厳しい現況が改めて確認された。

キーワード：保育士、子育て経験、二重役割、子ども理解、保護者支援

※1 岡山大学学術研究院教育学域

I 問題と目的

2015年4月から施行されている「子ども・子育て支援新制度」では、子育てが社会保障の一部に位置付けられ、保護者が子育ての第一義的責任を有するという基本的理念の下、単なる仕事と家庭の両立支援にとどまらず、すべての子ども・子育て家庭を社会全体で支える巨視的な支援へと発展した。2017年3月に告示された『保育所保育指針』では、従前の「保護者に対する支援」の章が「子育て支援」に改められ、保育士には子どもの最善の利益を考慮し、全ての子どもの健やかな育ちを実現できるよう、在園児の保護者の子育て支援はもちろん、地域の子育て家庭の子育てを自ら実践する力の向上に資する役割（厚生労働省、2017）がより一層求められるようになった。保育士に求められる子育て支援の力量は、子どもの発達理解を促すための助言、排泄や食育といった具体的な生活援助を行う方法を助言する等の「保護者の養育力の向上に資する直接的支援」、保護者の心情や態度を理解し、共有しようとする等の「保護者の心情を汲み取る支援」、保護者が子どもの様子等を観察する機会を提供する等の「保護者の養育力の向上に資する間接的支援」、保護者や子どもの状態を把握するための情報収集等の「保護者の支援に必要な情報収集」と多岐に亘る（片山・高橋、2021）。

保育者独自の保護者支援とは、子どもの権利や発達を保障する保育技術を根

底に備え（柏女（2010）、子ども理解を要として（岸本・武藤，2017）、子どもの健やかな成長を目指して保護者を支援することである。しかしながら、その実践は容易ではない。「保護者対応等の大変さ」が保育士の退職理由の一つとして挙がることもある（東京都保育士実施調査，2019）。金城・安見・中田（2011）は、保育経験年数が2年から27年の保育者がいずれも経験年数に因らず、保護者とのコミュニケーションに困難を感じていることを指摘している。成田（2012）は保育経験年数が40年目までの幅広い経験年数を持つ保育者を対象とした調査から、経験年数5年目くらいまでは自身のコミュニケーション力の乏しさに起因する保護者対応の難しさを抱いているが、経験を積んでくると保護者に起因する課題に困難を抱く実態を明らかにしている。困難感の質に違いはあるものの、保育経験年数を問わず、保育者が何らかの保護者支援上の困難感を抱いていることを示している。一方、若くて保育経験が少なく、子育て経験のない保育者は、自分よりも年齢が高く、子育て経験のある保護者への対応に困難を感じ、とりわけ子育て経験のなさに引け目を感じる傾向にある（片山，2016）。これは逆に、保育士が自らの子育てを経験することにより、保護者支援に質的な変化が生じる可能性を示唆する見解であると言えよう。もちろん、保護者支援力の形成に子育て経験は必要条件ではない。しかしながら、保育士の生涯発達におけるキャリア発達という観点からすると、保育士自身の子育ての経験と専門性との関連を見出すことは有用であると考えられる。こういった保育士の私的な子育て経験と保護者支援を含む保育への影響を指摘する研究も散見される（上田・澤田・赤澤，2007；衛藤，2015）。また、保育の専門性としての子育てを保護者支援に生かすにあたって、個人内の保育士としての子育て観と親としての子育て観を擦り合わせる試みは、支援する側とされる側の両者の立場に立ったより良い支援の在り方を見出す可能性を持つものと捉えられる。経験年数に因らず保護者支援には困難感が伴うとの指摘に対して、多様な保育士が協働する職員集団が保持する有用な支援リソースの発見に寄与する可能性も期待できるのではないかと考える。さらに、保育士不足が社会問題化している現在、保護者の子育てと仕事の両立支援を担う保育士自身が自らの出産を機に離職する者が一定数存在する中、保育士自身の子育てと仕事による両立の強みを明確化することにより、両立の利点を明示することが期待できる。

そこで本研究では、従来あまり検討課題として取り上げられることのなかった保育士自身の子育ての経験と、保護者支援の対象である保護者（親）としての当事者性を併せ持つことが、保育全体を含む保護者支援の力量にもたらす相互の影響関係の有無とその内容について検討する。具体的には、就学前児の子育てを経験している保育士を対象とした質問紙調査の自由記述の回答をもとに、テキストマイニングによる量的分析を行い、保護者支援、及び保護者支援と不可分とされる保育（中山・杉岡，2016；亀崎，2017）も含めて保育士自身の子育て経験と保護者（親）という当事者性を併せ持つことの影響の有無と具体的な内容について、保育士の意識の様相から明らかにすることを目的とする。

II 方法

1 調査手続き

中国地方の3県の認可保育所302園に研究の主旨を記した文書を添えて2017年6月～7月に調査用紙を郵送し、子育て経験のある保育士へ協力を求めた。回答は無記名とし、回答済みの調査用紙は、同封した返信用封筒によって園ごとに返送を依頼した。142園（回収率47%）、747名の保育士から回答を得た。表紙に設定した研究への同意欄への意思表示の有無を確認し、調査時に就学前の子どもを育てていると回答した239名分を分析対象として抽出し、さらに記入漏れ等の回答に不備のあった20名分を除外し、219名（女性のみ）分を分析対象とした。

2 調査項目

（1）調査尺度への評定を求める質問

30項目から成る「保護者支援力尺度（7段階評定）」、山口（2001）による13項目から成る「親アイデンティティ尺度（5段階評定）」、三木・桜井（1998）による10項目から成る「保育者効力感尺度（5段階評定）」への回答を求めた。

（2）保育士としての子育て及び親としての意識を問う質問

文章完成法（Sentence Completion Test）に準じたものを用いた。文章完成法は、個人の生活体験や自己理解、認知的世界等に基づいて、パーソナリティの全体像を把握するもので、不完全な文章を刺激文として呈示し、それに続けて回答者が自由に文章を完成させる形式のテストである（佐野，1960）。ここでは、質問意図に沿った広範かつ厚みのある記述データを得るため、この手法を援用し、①保育士として親になって良かったことは__、②保育士として親になってわかったことは__、③親である保育士としての課題は__、④保育士、また親として、子育てをする上で工夫していることは__を設定した。①及び②は保育士としての子育て経験への意識を問う内容、③及び④は保育士であり、親でもあることの二重役割と保護者支援力が保育と不可分であるとの指摘（中山・杉岡，2016；亀崎，2017）を踏まえ、保育への意識を問う内容とした。

（3）フェイスシート

現在の年齢、性別、所属園種（公立／私立）と就業形態、保育経験年数、担当している園児の年齢、役職、我が子の人数や年齢に関する記入を求めた。

（4）倫理的配慮

本研究は、岡山大学教育学部の倫理審査委員会の審査において調査目的と意義、調査実施の手続き、期待される効果や研究成果の公開方法等について承認を得た（課題番号13）。審査結果に基づいて調査用紙の表紙には、調査目的及び実施方法に加え、調査協力者への回答への自由、回答中断の権利、回答は無記名とすることを含めたプライバシーの保護及び研究成果の公表に際しての情報の取り扱い等、調査倫理に関わる説明を明記し、最後に、調査協力への同意を確認する意思表示欄への記入を依頼した。

3 分析方法

今回は保護者支援力尺度、親アイデンティティ尺度、保育者効力感尺度に対

する回答は分析から除外し、文章完成法を援用した①から④の書き出し文に続く自由記述の全体的な傾向を検討するため、全記述データをテキストマイニングソフト・KHCoder (Ver. 3. Beta. 03i(樋口, 2020)) による分析を行った。

Ⅲ 結果と考察

分析対象とした 219 名の平均年齢は 35.0 歳 (標準偏差 4.82), 経験年数が 5 年以下の初任保育士が 25 名 (平均経験年数 3.6 年, 標準偏差 1.11), 6 年以上 15 年以下の中堅保育士が 145 名 (平均経験年数 10.6 年, 標準偏差 2.66), 16 年以上の熟練保育士が 49 名 (平均経験年数 19.0 年, 標準偏差 2.52) であった (以下, 初任保育士は初任, 中堅保育士は中堅, 熟練保育士は熟練と略記する)。

保育士が自身の子育て経験と保護者支援を含む保育の専門性との関連をどのように捉えているのか, 全体的な特徴を検討するため, 219 名 (女性のみ) の全記述データを対象に KHCoder (Ver. 3. Beta. 03i(樋口, 2020)) を用いて分析した。まず, ChaSen (松本, 2000) による形態素解析を行って文章を語に分ち書きし, 分析対象となる抽出語を KHCoder の品詞体系に沿って切り出す処理を行った。助詞等, テキストマイニングでは分析対象としない語は自動的に抽出語から除外された残りの語が適切に切り出されているかを確認し, 必要に応じて保護と者に分けて抽出されていた語を「保護者」と複合語にして切り出す等, 適宜, 回答の記述に照らしながら分析に使用する語の調整を行った。続いて, 抽出語の出現数の算出, 及び出現回数の多い抽出語において, 2 つの言葉の関連性を測る共通性の尺度として設定されている尺度の内, KHCoder でよく使用される尺度である Jaccard 係数を用いて, 回答者が同じ文中で 2 つの言葉の共起頻度を規準化して算出した値をもとにデータ構造を示した「共起ネットワーク」を析出した。共起ネットワークとは, 出現パターンの似通った語がどのような語であるかということ, すなわち同じ文章中に共起することが多かったのはどのような語であったかを視覚的に捉えやすく示すことができる。「共起ネットワーク」の図から, どのような抽出語がどのような頻度で出現しているのか (語を囲む円の大きさが大きいほど出現数が多いことを示す), 抽出語間の描線の繋がり具合から共起関係を把握し (描線が実線で濃いほど共起関係が強いことを示す), 当該抽出語の間にどのような内容が記述されているのか, 抽出語が原文のどのような文脈で記述されているかを KWIC (Key Word in Context) コンコーダンス機能を使用しながら記述内容の特徴を分析した。

1 保育士として子育て経験する良さに関する記述の分析

「①保育士として親になって良かったことは__」の冒頭文に続いて記述された文章から分析対象として抽出された語は 1,901 語であった。記述された文章における頻出 25 語を表 1 に示した。次に, これらの頻出語と共起する語について Jaccard 係数を用いて算出した共起ネットワークの構造を図化したのが図 1 である。図 1 の語を囲む円が大きいほど文章中の出現回数の多さを示し, 語と語を結ぶ描線の太さが太いほど共起関係が強いことを意味する。

表 1 の頻出語, 及び図 1 の頻出語の共起ネットワークから, 子どもに関連し

た記述が最も多く、この頻出 25 語の共起関係は 8 種の部分から構成されることが分かった。頻出語は表 1 とほぼ同様の語であった。語の出現数が多く、多様な共起関係の見られる 4 種の部分について述べる。

まず、「子ども」「成長」「発達」に関連する部分から「子ども」の「成長」「見

表1 子育て経験する良さに関する記述の頻出25語

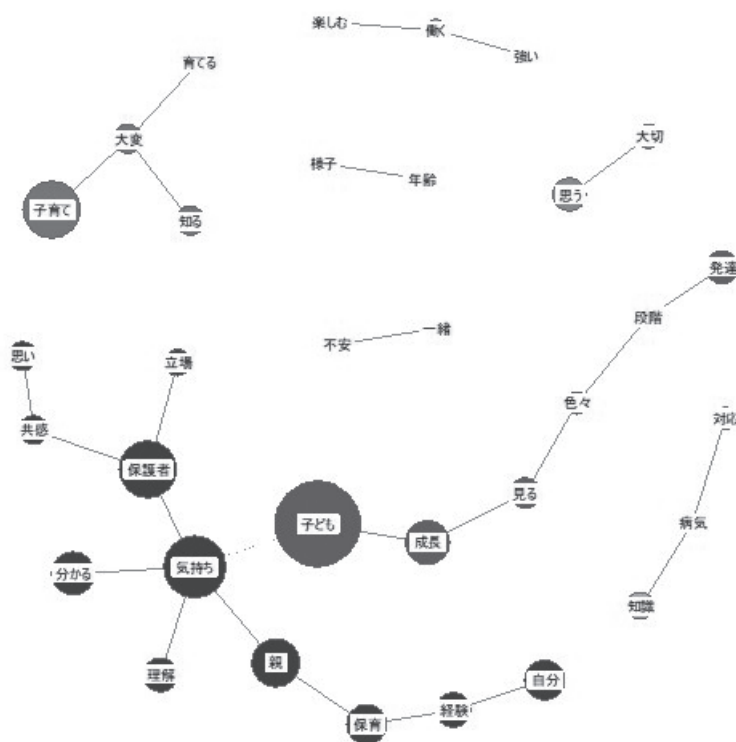
| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|-----|------|-----|------|
| 子ども | 129 | わが子 | 18 |
| 気持ち | 68 | 見る | 16 |
| 子育て | 58 | 共感 | 15 |
| 保護者 | 57 | 思い | 15 |
| 親 | 41 | 大変 | 15 |
| 成長 | 34 | 知る | 15 |
| 分かる | 33 | 出来る | 13 |
| 自分 | 28 | 知識 | 13 |
| 保育 | 28 | 考える | 12 |
| 経験 | 22 | 少し | 12 |
| 理解 | 21 | 立場 | 12 |
| 思う | 19 | 大切 | 10 |
| 発達 | 19 | | |

る」「色々」「段階」「発達」との連鎖的な繋がりが認められた。文章中の文脈から、「子ども」は園児とわが子のいずれかを指しており、わが子の成長を見て園児の成長への理解が深まる一方、園児の成長からわが子の成長を理解する手立てとなっている記述が多く認められた。「子どもを一面だけではなく、保護者や家庭の状況も含め、広い視点で捉えることができるようになった(32歳, 中堅)」

「子どもへの関わり方が分かっていたので子育てをスムーズに行えた。(30歳, 中堅)」のように、子育てによって子どもを見る経験と保育士として集団の場で子どもを見る経験が多面的な子どもの見方を提供し、相乗効果で園でも家庭でも子どもの育ちに見通しをもって関わりやすくなることが示された。

「保護者」「気持ち」「分かる」「共感」「立場」等の繋がりの部分からは、

図1 子育て経験する良さに関する抽出語の共起ネットワーク



「子どもがいてよかった。働く保護者の気持ちが初めて分かった。それまでは、保護者はこうでないといけないっていう思いの方が強かった(33歳, 中堅)」

のように、保護者に対する共感的な理解はもちろん、理想にとらわれない、現実的な理解が可能になると言える。保育士であり保護者でもあるという役割の二重性により、「保育者と親、両面の立場が分かり、考え方のズレも解消した。また、保護者の保育士に対する思いや、疑問点も見つかった（38歳、熟練）」のように、保育士と保護者の視点を兼ね備えた複眼的な視点を持つことにより、保育士の役割を客観的に捉え、必要な支援への理解が深まる可能性が示唆された。一方、保護者として子育てを経験することによって「子どもが泣く理由がよく分かるようになった（33歳、中堅）」のようにわが子と密接かつ継続的に関わることにより、生活の連続性を踏まえた子どもの心情の機微を繊細に捉えられるようになることも見出された。

「子育て」「大変」「知る」等の語の繋がり部分からは、「仕事をしながら子育てをする大変さや、子どもに対する親の思いなど、現実的に理解できるようになった。（41歳、中堅）」のように、仕事と子育てを両立する保護者の実情の体験的な理解が図られていた。

また、「病気」という特殊な状況においては、保育者としての知識や対応の経験が自身の子育てに生かされたという記述が複数認められた。

以上のことから、保育士の子育て経験は子どもに対する多面的な理解への拡充と共に、子どもの日常を連続的に把握することを可能にし、子ども理解への深化が認められた。一方、保護者に対しては、保護者の心情や日常への想像力が高まり、共感的な理解に繋がることが示された。当事者性をもった保育士ならではの保護者理解により、保護者に受け入れられる支援を見出す手立てになることが示唆された

2 保育士としての子育て経験による気づきに関する記述の分析

「②保育士として親になってわかったことは__」の冒頭文に続いて記述された文章から分析対象として抽出された語は1,808語であった。記述された文章における頻出26語を表2に示した。次に、これらの頻出語と共起する語についてJaccard係数を用いて算出した共起ネットワークの構造を図2である。

表2及び図2の頻出語の共起ネットワークにおいても子どもに関連した記述が最も多く、頻出26語の共起関係は9種の部分から構成されていることが分かった。この内、特に頻出する語を有する5つの部分について述べる。まず、「子ども」の最頻出語から「親」「気持ち」「思う」「大切」等の共起が認められた部分について、記述された原文と照らし合わせたところ、「親が保育園に子どもをあずけるときの不安や子どもの涙を見て悲しくなる気持ち（24歳、初任）」や「子どもが親にとってどれだけ大切で愛してやまない存在かということ（30歳、中堅）」等、保護者の子どもに対する気持ちの深さや関係性に気づきを得ていた。自身のわが子に対する気持ちを介して、親にとっての子どもの存在の大きさを再確認するに至ったと推察される。「親の大変さや家庭と園での子どもの姿のちがいに気付けたこと（32歳、中堅）」のように、家庭と園で見せる子

表2 子育て経験による気づきに関する記述の頻出26語

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|-----|------|-------|------|
| 子ども | 112 | わが子 | 20 |
| 子育て | 81 | 家庭 | 19 |
| 親 | 71 | 一人ひとり | 16 |
| 大変 | 55 | 思い | 15 |
| 気持ち | 49 | 両立 | 15 |
| 保護者 | 44 | 園 | 13 |
| 仕事 | 29 | 成長 | 13 |
| 大切 | 27 | 保育園 | 13 |
| 思う | 26 | 働く | 12 |
| 自分 | 24 | 姿 | 11 |
| 保育 | 22 | 持つ | 10 |
| 違う | 21 | 難しい | 10 |
| 分かる | 21 | 様子 | 10 |

さを理解した（36歳，中堅）」のように，集団と個人に対する保育観の変化を伺わ

どもには異なる姿があることに体験的な気づきを得ていた。また、「親が行動を決めるのではなく，子どもの意志（子どもがやりたい，しようとしている事）を尊重してあげることの大切さ（35歳，中堅）」のように，保育の在り方を再認識する記述も認められた。「個人差があると分かっている，全体に合わせないといけないという気持ちの方が強かったが，子どもの成長を見る余裕の幅も広がり，個々に合わせる保育の大切

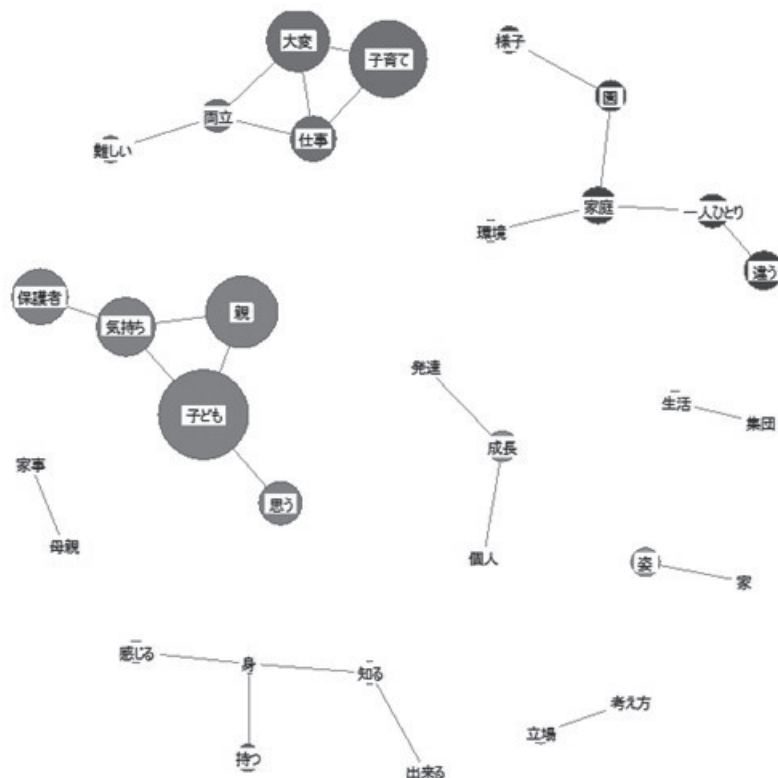


図2 子育て経験による気づきに関する抽出語の共起ネットワーク

せる記述も認められた。

続いて、「子育て」を最頻出語として「大変」「仕事」「両立」等の共起が認められた部分からは、「仕事をしながら子育てをする大変さや，子育てには悩みが尽きないということ（44歳，熟練）」のように，子育てと仕事の両立の大変さに言及する記述が多く認められた。

「家庭」「生活」「環境」「園」の共起部分では、「子どもの園で見せる姿と家庭で見せる姿のギャップ。両方が本当の子どもの姿であること（39歳，中堅）」、「子どもには，

園での顔と家庭での顔があり、色々な事を感じながら生活している。何より家庭での時間がとても大切で、情緒の安定につながる(32歳, 中堅)」のように、園での子どもの姿を切り取って理解するのではなく、子どもの生活全体を通して、場による子どもの姿の新たな理解をしていた。

「持つ」「身」「知る」「感じる」の共起を含む部分では、あまり出現回数は多くないながらも、「何気なく子どもを預かっていたが、親は愛しいのにわが子と離れ、子どもを預けるということの重みを感じ、身を持って、大切な役立つ仕事だと再確認した(26歳, 中堅)」, 「子どもの園での出来事を悪い事も含めて知りたい(29歳, 初任)」に見られるように、保護者としての当事者性を持った保育士として、保育士の役割の重要性を再認識すると共に、保護者の真の支援ニーズに気づきを得ているようである。「子どもを持つ親の気持ちを改めて感じながら、保育へとつなげられるようになったと思う(30歳, 中堅)」のように、保護者の視点から積極的に保育の在り方を省察し、新たな保育実践を見出す記述も認められた。

「一人ひとり」「違う」「育つ」「成長」の共起を含む部分からは、「個々の成長過程は様々であり、その子どもの成長を決めつけず、待つ事が重要であること(28歳, 中堅)」, 「月齢だけではなく成長、発達の個人差や過程の大切さ(41歳, 中堅)」等、出現数はあまり多くはないものの、個人差への理解が深まることが示された。

保育士と保護者(親)との二重役割を経験することにより、家庭での子どもの姿を具体的に想像しながら園生活の子ども理解を深め、個人差の尊重への意識を高めると共に、「子どもの園での出来事を悪い事も含めて知りたい」のように、保護者の支援ニーズへの新たな気づきも得ていることが分かった。

3 保育士と保護者(親)との二重役割を持つことに因る保育士としての課題に関する記述の分析

「③親である保育士としての課題は__」の冒頭文に続いて記述された文章から分析対象として抽出された語は1,880語であった。記述された文における頻出語25語を表3に示した。次に、これらの頻出語と共起する語についてJaccard係数を用いて算出した共起ネットワークの構造を図化したのが図3である。

表3及び図3から、保護者、子ども子育ての語に関連した記述が多く、頻出25語の共起ネットワークは11種の部分から構成されていることが分かった。この内、出現数の多い語を有する4つの部分について述べる。

まず、「保護者」「子育て」「子ども」「経験」「気持ち」「保育」等の共起を含む部分では、「保護者」「子育て」「子ども」の3つの頻出語の記述が多かった。「保護者の立場に立った子どもとの関わりを大切に、保護者支援をしっかりとしていく(45歳, 熟練)」, 「保護者の目線に立って対応すること、また、わが子だったらと置き換えて子どもを中心とした保育を行うこと(36歳, 中堅)」等の記述から、保護者(親)目線が強化され、子どもを尊重した保育への課題意識が高まっていることが分かった。「自分の子育てを生かしながらも、広い視野で情報がかたよらないようにすること(30歳, 中堅)」のように、自己流に

表3 子育てをする保育士の課題に関する記述の頻出25語

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|-----|------|-------|------|
| 保護者 | 82 | 伝える | 18 |
| 子ども | 78 | 時間 | 17 |
| 子育て | 75 | 思い | 15 |
| 自分 | 46 | 両立 | 14 |
| 保育 | 45 | わが子 | 13 |
| 仕事 | 43 | 相談 | 12 |
| 気持ち | 41 | 大変 | 12 |
| 経験 | 33 | 立場 | 12 |
| 親 | 32 | アドバイス | 11 |
| 思う | 23 | 寄り添う | 11 |
| 家庭 | 21 | 考える | 10 |
| 共感 | 19 | 持つ | 10 |
| 支援 | 19 | | |

囚われないことへの自戒も推察された。「親の気持ち、保育士の気持ちのどちらもわかる立場なので、相手の立場に立って一度考え、相手が納得したうえで物事を進めるべき（44歳、熟練）」と、子育て支援の基本とされる保護者自身の主体性、自己決定を尊重する（保育所保育指針解説，2018）支援が課題として挙げられていた。また、自身の子育てについて「家での仕事（持ち帰りの仕事）も多く、自分の子どもとの時間をどうとる

か、仕事の内容をより深めるための時間のやりくり（35歳、中堅）、「どれだけ自分の子どもに短い時間で関わってあげられるか（34歳、中堅）」、「仕事と子育て、どちらも一生懸命したいが難しく、どうしても自分の子どもに無理をさせている気がしてしまう（44歳、熟練）」のように自身のワーク・ライフバ

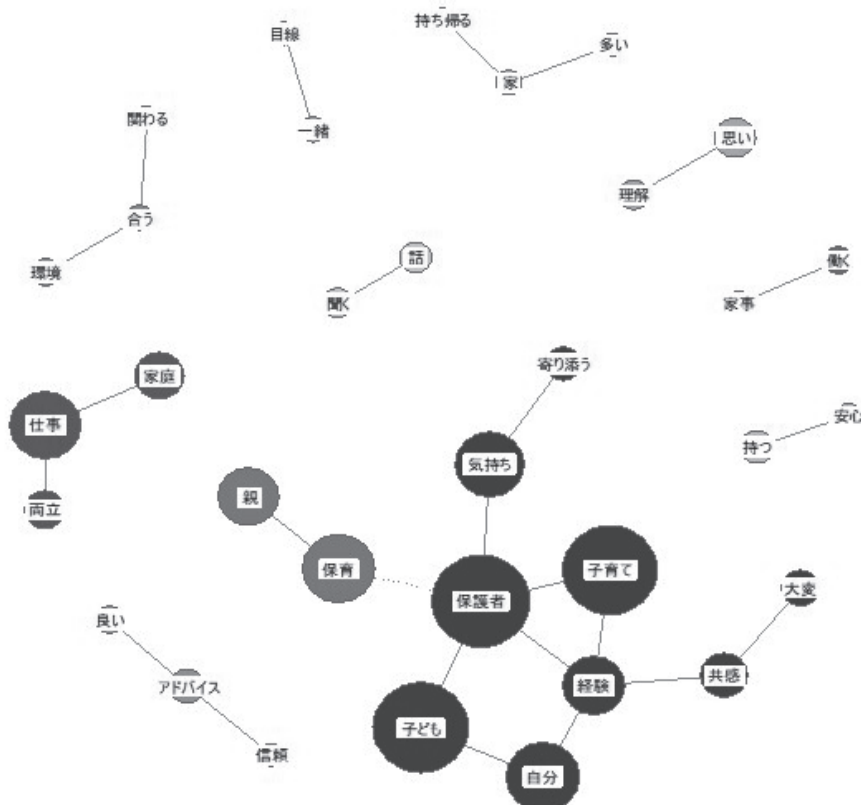


図3 子育てをする保育士の課題に関する抽出語の共起ネットワーク

ランスの取り方に葛藤を抱えていることも明示された。「保護者には行事への参加を勧めたり、病気の時の早期の対応をお願いしたりするが、自分は両祖父母、夫の協力なしに子育てはできなかったと思う。保育士の子どもも、親が積極的に行事に参加できたり、病気の時に迎えに行けたりすると良いのではないか(37歳、熟練)」のように保育士の両立支援に十分な対策が講じられていない現状が見えた。東京都保育士実施調査(2019)によると、保育士の退職理由の第3位が「仕事量が多い(27.7%)」、第4位が「労働時間が長い(24.4%)」、第5位が「妊娠・出産(22.3%)」が挙げられているように、保育士個人では解決できない両立上の課題が存在していることが見て取れた。

「仕事」「家庭」「両立」の共起関係からは、「わが子よりも仕事を優先することが多々あるので、仕事と子育てのバランスを上手く同じくらいで保つこと(30歳、中堅)」、「子育てと仕事の両立で心身ともに多忙な状況にいる親の苦労を十分ねぎらっていくこと(31歳、中堅)」等、自身の仕事と子育てのバランスや、保護者の苦労に怠りなく配慮することを課題としていた。

「家」「持ち帰る」「多い」の共起関係からは、「家での仕事(持ち帰りの仕事)も多く、自分の子どもとの時間をどうとるか、仕事の内容をより深めるための時間のやりくり(36歳、中堅)」や「家庭では仕事を持ち帰ることがないようにして仕事の時と家での時の区別をつけるようにする(37歳、中堅)」の記述が見られ、効率的な業務の遂行が課題と捉えられていた。

「アドバイス」「信頼」「良い」に共起が見られる部分からは、「保護者に信頼されるよう保育の専門家として関わり、良いアドバイス、支援をすること」を課題としていた。保育者への共感に止まらず、より高次の支援を目指して専門性を洗練する課題を見出していた。

これらの課題意識から、保育士と保護者という複眼的な視点で保育士の専門性を俯瞰し、力量向上のための課題を明確化して取り組もうとする一方、両立の困難さに葛藤を抱えながら職務を継続している状況が垣間見えた。

4 保育士と保護者(親)の二重役割を持つことに困る子育て上の工夫に関する記述の分析

「④保育士、また親として、子育てをする上で工夫していることは__」の冒頭文に続いて記述された文章から分析対象として抽出された語は1,718語であった。記述された文章における頻出語16語を表4に示した。次に、これらの頻出語と共起する語についてJaccard係数を用いて算出した共起ネットワークの構造を図化したのが図4である。

表4及び図4から、ここでも「子ども」が最頻出語であった。頻出16語の共起関係は10種の部分から構成されており、多様な記述が出現した。この内、比較的、出現回数の多い語が見られた6つの部分について述べる。

まず、頻出した「時間」と「一緒」「楽しむ」「過ごす」の共起部分からは、「子どもと関わる時間が少ないので関わる時間を大切にしたり、話に耳を傾けたり、一緒に過ごすようにしている(40歳、中堅)」、「子どもと一緒に過ごす

表4 保育士の子育て上の工夫に関する記述の頻出16語

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|-----|------|-----|------|
| 子ども | 105 | 大切 | 15 |
| 自分 | 35 | 話す | 14 |
| 時間 | 34 | 親 | 13 |
| 聞く | 21 | 仕事 | 12 |
| 気持ち | 20 | 子育て | 12 |
| 話 | 18 | 思う | 10 |
| 考える | 17 | 叱る | 10 |
| 一緒 | 16 | 人 | 10 |

時間を大切にする。良いところをしっかりと認める。子育てで悩む時は、誰かに相談する。夫と協力する(31歳, 中堅)」のように、限られた時間の中でわが子と関わる時間を確保するための具体的な工夫が示されていた。比較的出現数の多かった「話」「聞く」の語の共起関係を示す部分からは、「子どもの話を真剣に聞いて共感することや、子どもの思いを受け止めること(31歳, 中堅)」等、保育同様、子どもの声にしっかりと耳を傾ける子育てを大切にしていることが示された。

「親」「保育士」「頑張る」の共起関係を示す部

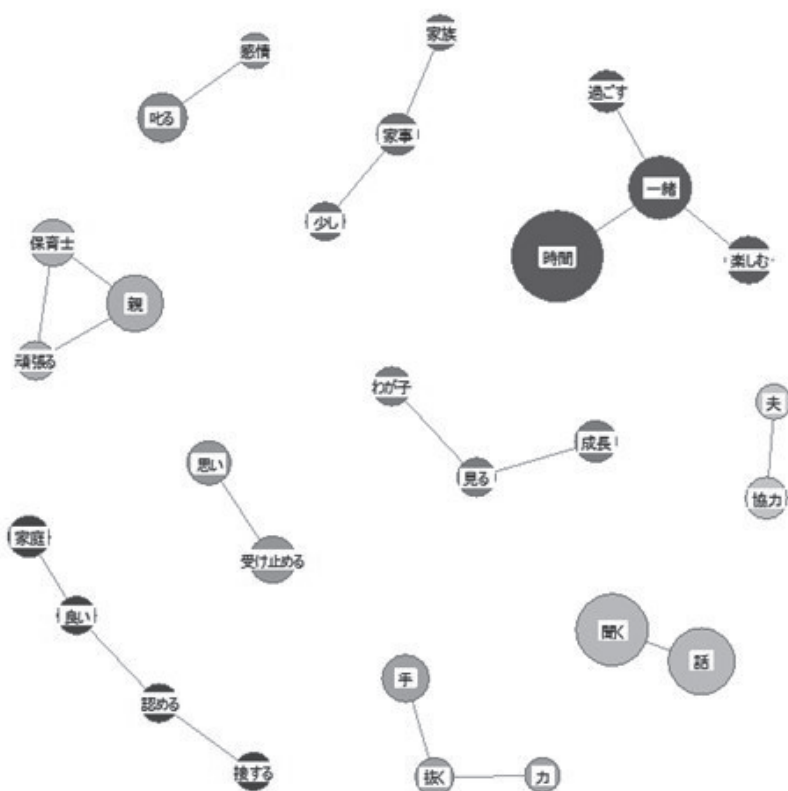


図4 保育士の子育て上の工夫に関する抽出語の共起ネットワーク

分からは、「頑張りすぎず、夫、両親、友人などに協力を求め、保育士として親として完璧であることを自分に課さないようにしている(41歳, 中堅)」, 「親, 保育士など, さまざまな役割の中で1つ, これだけは頑張り続けたいことを決めている(34歳, 中堅)」のように両立を維持し続ける工夫や、「家で保育士をしない。園に自分の子育てを持ちこまない(36歳, 中堅)」といった, 場による役割意識の切り替えを意識的に行う工夫が認められた。

「受け止める」「思い」の共起関係を示す部分からは、「わが子の今の様子(情緒面, 発達など)をしっかりと受け止めて接するようにすること(30歳, 中堅)」,

「子どもの気持ちに寄り添い、甘えをしっかりと受け止め、情緒の安定を図るようにしている（39歳、熟練）」といった、養護的なかわりを重視した関わりの工夫が見られた。

「叱る」「感情」の共起関係を示す部分からは、「イライラしている時は、一呼吸おいて落ち着いてから叱り、叱った後はフォローをして子どもの気持ちを受け止める」、「叱らないといけない状況の時は長く叱らないようにしている。どの子どもにも声をかけ、ユーモアのある事をして笑顔を引き出す（33歳、中堅）」のように、自身の感情コントロールに努めていることが分かった。

「見る」「わが子」「成長」の共起関係を示す部分からは、「沢山の子どもが成長が見られるので、それと照らし合わせ、自分の子どもへの接し方を考えている（32歳、中堅）」、「成長段階を見て、今、何が必要なのかを考え、わが子にも色々なことに挑戦させたりしている（41歳、熟練）」のように、保育士ならではの専門性や経験を生かして、子育てに援用していることが推察された。

子どもを育てる営みは専門家としての保育士と親の区別がなくなる危険性を孕むことを考慮して、保育の専門家として自らを律しながら専門的な知識や経験を生かし、程よい両立のバランスを工夫していることが明らかになった。

IV 総括と今後の課題

本研究では、従来あまり検討課題として取り上げられることのなかった保育士自身の子育ての経験と、保育全体を含めた保護者支援の力量にもたらす相互の影響関係について検討した。その結果、次のことが明らかになった。

まず、保育士として子育てを経験する良さに関する記述から、保育士の子育て経験が子どもに対する多面的な理解の拡充に加え、園でしか見ることのなかった子どもの姿を家庭での姿も含めて捉えることによって、子どもの日常を連続的に把握することを可能にし、子ども理解の深化が図られることが明らかになった。一方、保護者（親）としての当事者性をもった保育士ならではの保護者理解により、保護者の心情や日常への想像力が高まることによって、共感的な理解が深まると共に、保護者を全面的に受け入れる支援を見出す可能性が示された。子ども及び保護者に対する理解の深化は上田・澤田・赤澤（2007）や衛藤（2015）の知見を支持する結果であった。

続いて、保育士としての子育て経験による気づきからは、保育士と保護者（親）の二重役割により、家庭での状況を踏まえた園生活における子ども理解により、個人差の尊重への意識が高まると共に、保護者の具体的な支援ニーズに気づきを得ていることが分かった。併せて、ともすると子どもの最善の利益の実現を目指すあまり、保護者に対して厳しい目を向けがちな保育士（神谷、2012）としての在り方の抑制に繋がるような保護者と保育士の両者の立場を俯瞰する複眼的な視点を得て、専門的な力量向上のための課題を明確化し、新たな実践的取組みに挑戦する保育士の姿が明示された。

他方、保育所という職場全体に家庭と仕事の両立を認める雰囲気があり（中根、2014）ながらも、依然、保護者の両立支援を生業とする保育士自身の両立

支援が十分でなく、両立の困難さに葛藤を抱えながら職務を継続している状況が改めて確認された。母親が一人で子育てを抱え込もうとすること、育児の要求水準を上げることは逆説的にその母親たちの適応や発達を阻害するとの指摘がある (Rizzo, Schiffrin & Liss, 2013)。このような危機に瀕しながらも、個々に保育の専門家として自らを律しながら程よい両立のバランスを工夫し、保育士としての役割と親としての役割を適宜切り替えながら、それぞれの立場で得た気づきを相互に積極的に活用し、好循環を創出している努力が明らかになった。保育士自らのこのような両立のための工夫は、保護者の子育てへの具体的なアドバイスともなり得るのではないかと考える。

なお、今回は保育士の個別の条件は混みにして、就学前の子どもを育てている保育士をまとめて、子育て経験が保育を含めた保護者支援の専門的力量との相互の影響関係について検討した。今後は、保育者効力感や保護者支援力の自己評価の程度によって、子育て経験からの気づきや実践への生かし方に違いがないか、実践力の向上に繋がる要因についてさらなる検討を進めることが課題である。また、本研究結果のように、子育てを経験した保育士の存在が実践の保育の質の向上に寄与しているにもかかわらず、妊娠・出産を機に離職する者も少なくない。今後の課題として、妊娠・出産期の保育士の現状を含めた保育士を取り巻く職場体制への意識についても検討し、両立支援に必要な要件を明らかにすることを課題とする。

謝辞

お忙しい中、本研究にご協力くださいました保育士の皆さまに心より御礼申し上げます。どうもありがとうございました。

引用文献

- 衛藤真規 (2015) 保護者との関係に関する保育者の語りの分析—経験年数による保護者との関係の捉え方の違いに着目して—, 保育学研究, 53(2), 84-95.
- 樋口耕一 (2020) 社会調査のための計量テキスト分析【第2版】内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版
- 亀崎美沙子 (2017) 保育士の役割の二重性に伴う保育相談支援の葛藤, 保育学研究, 55(1), 68-79.
- 神谷哲司 (2012) 保育現場における「対応の難しい親」はなぜ産み出されたのか? : 家庭支援, 保護者対応に関する研究動向からの一考察, Asian Journal of Human Services, 3, 1-15.
- 柏女霊峰, 橋本真紀 (2010) 増補版 保育者の保護者支援 保育相談支援の原理と技術, フレーベル館
- 片山美香 (2016) 若手保育者が有する保護者支援の特徴に関する探索的研究—保育者養成校における教授内容の検討に生かすために—, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 第6号, 11-20.
- 片山美香・高橋敏之 (2021) 保育士の保護者支援力の認知と親アイデンティテ

- イ及び保育者効力感との関連, 日本家政学会誌, 72(6), 348-361.
- 金城悟・安見克夫・中田英雄 (2011) 保育職の大変さとやりがいに関する保育者の意識構造について—M-GTAによる分析の試み—, 東京成徳短期大学紀要, 44, 25-44.
- 岸本美紀・武藤久枝 (2017) 現職保育者が求める養成教育における保護者支援力の育成, 現代教育学研究紀要, 11, 25-34.
- 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針<平成 29 年告示>, フレーベル館
- 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説, フレーベル館
- 松本裕治 (2000) 形態素解析システム「茶筌」, 情報処理, 41(11), 1208-1214.
- 三木知子・桜井茂男 (1998) 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響, 教育心理学研究, 46, 203-211.
- 中根真 (2014) 保育所保育士のワーク・ライフ・バランス (Work-Life Balance) の実態と課題—両立の「難しさ」に焦点をあてて—, 保育学研究, 52(1), 116-128.
- 中山智哉・杉岡品子 (2016) 保育士の保育相談支援に関する質的研究—相談支援における困難性と専門性の深化のプロセス—, 九州女子大学紀要, 53(1), 19-38.
- 成田朋子 (2012) 保護者対応に求められる保育者のコミュニケーション力, 名古屋柳城短期大学研究紀要, 34, 65-76.
- Rizzo, K., Schiffrin, H., & Liss, M. (2013) Insight into the parenthood paradox: Mental health outcome of intensive mothering. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 614-620.
- 佐野勝男・榎田仁 (1960) 精研式文章完成法テスト解説—成人用—, 金子書房
- 東京都福祉保健局 (2019) 東京都保育士実施調査 (厚生労働省 令和 3 年 5 月 26 日開催 保育の現場・職業の魅力向上検討会 (第 5 回) 参考資料「保育士の現状と主な取組」より間接引用)
- <https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000784219.pdf>
- 上田淑子・澤田忠幸・赤澤淳子 (2007) 子育てをする保育者の仕事と家庭の役割—とくに子育てが保育力量に及ぼす影響について—, 乳幼児教育学研究, 16, 15-22.
- 山口雅史 (2001) 親同一性を構成する 3 つの次元—幼児期の子どもを持つ母親における親同一性の構造—, 家族心理学研究, 15(2), 79-91.

Awareness of Parental Support in Light of the Dual Roles of a Nursery Teacher and a Parent

KATAYAMA Mika*1

This study examined the relationships of the mutual influence of the dual roles

of a parent and a nursery teacher who has childrearing experience on the professional competence of nursery teachers in providing parental support concerning childrearing and their childcare. As a result, it was found that in addition to expanding the nursery teachers' multifaceted understanding of children, to deep a continuous understanding of children's everyday life by grasping the children's life. Furthermore, as nursery teachers with childrearing experience could better imagine the feelings and everyday life of guardians (parents). Nursery teachers were continuing to work while struggling with the difficulty of balancing the dual roles.

Keywords: Nursery teacher, Childrearing experience, Dual roles, Understanding of children, Parental support

*1 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

ICT を活用した授業づくりを促す教師のアンラーニング

柴原 裕 熊谷 慎之輔

Unlearning for teachers to prompt the creation of lessons using ICT

SHIBAHARA Yu, KUMAGAI Shinnosuke

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

ICT を活用した授業づくりを促す教師のアンラーニング

柴原 裕※1 熊谷 慎之輔※2

本研究の目的は、ICT を活用した授業づくりの推進を目指して、教師の前提に対するアプローチを行い、アンラーニングが起こったかどうかの詳細を分析し、アンラーニングと ICT 活用との関連を明らかにし、どのようなアンラーニングが ICT 活用につながるのかを考察していくことである。

その結果、アンラーニングが起こることでそれぞれの ICT 活用のレベルが向上し、逆にアンラーニングが起こらなければ、表層的な活用を除き、ICT 活用のレベルは向上しないなど、アンラーニングと ICT 活用の関連を示すことができた。さらに、教師主導型の授業観から生徒主体の授業観への転換や自己完結的な授業づくりのプロセスから他の教科の教員との協働によって学んでいくネットワーク型の授業づくりのプロセスへの転換が ICT 活用につながった可能性が示唆された。

キーワード：ICT 活用，授業改善，ビジョンの共有，アンラーニング，ダブルループ学習

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I はじめに

1 学習指導要領改定と GIGA スクール構想

中教審(2021)答申では、「令和の日本型学校教育」というテーマのもと、全ての子ども達の可能性を引き出す「個別最適な学び」と、「協働的な学び」の実現を目指す姿として、今までの学校教育の実践の積み重ねの上に新型コロナウイルス感染症対策をはじめとする急激な社会の変化に対応した学校づくり・授業づくりを求めている。GIGA スクール構想に伴い、各学校にタブレット端末や大容量高速ネットワークが整備され、授業において一人一台端末を活用した授業づくりに向け、各学校は試行錯誤をおこなっているところである。

デジタル庁ほか(2021)の実施した調査では学校からの課題として「効果的な活用事例の不足」や「教員の ICT 活用研修が不十分」といった教員の ICT 機器の活用面に対する不安や「ネットワーク回線が遅い」「教職員体制の充実が必要」といった運用面の不安も多く見られた。

小倉ほか(2022)は「GIGA スクールプロジェクトに基づく情報端末の運用および活用に対する課題意識を継続的に調査し、端末の運用および活用の視点からその質的変遷を把握することを目的」としてセミナーに参加した教員延べ292名から調査を行った。その結果、「小・中学校で初期、中期ともに運用と活用に関する課題意識が同程度存在し、後期から活用に関する課題意識が高まる」

ことを把握している。つまり、時間の経過と共に、ネットワーク環境や教職員の支援体制などの運用面から実際の授業でどう活用していくのかという活用面に対する課題意識が高まってきており、今後ますますその傾向は高くなることが予測される。

令和4年度の全国学力・学習状況調査の学校質問紙調査の結果(文部科学省, 2022)では、「調査対象学年の児童生徒に対して、前年度までに、児童生徒一人ひとりに配備されたPC・タブレットなどのICT機器を、授業でどの程度活用しましたか」という質問に対して「週1回以上」と回答した学校が小学校で83.1%(そのうち26.9%がほぼ毎日と回答)、中学校では80.7%(そのうち22.4%がほぼ毎日と回答)となるなど多くの学校が新たに導入された端末などを活用した授業づくりが広まっていることがわかる。

しかし、今野(2018)が「授業中にICTを使って新しい教育方法を導入したとしても、その意味を理解しないまま実践すると、子どもは学習内容を理解できないという結果を引き起こす」(p. 48)と指摘するように、活用すること自体が目的化した表層的な活用となっている可能性があることを示唆している。つまり、ICTを活用してどのような授業(教育)をおこなっていくのかという質を検討していくことが今後の課題としてあげられる。

2 教師の授業観への着目

細川(2022)はICT環境が整備されることは、アナログをデジタルに置き換えるだけではなく、学校教育を成り立たせている諸要因やそもそもの枠組みを問い直す可能性を含んでいるとし、単にICTを授業で活用した実践を行うだけではなく、ICTを活用することによって「子どもの学びがどう変化するのか」というところに視点を当てて、前提認識や枠組みが変化するような地道な実践研究を行っていくことが必要だとしている。

この前提認識に対する問い直しは近年、至る所で指摘されており、例えば、前田(2021)は「従来の『教師がどのように教えるのか』といった授業観を見直さないまま、ICTだけを活用しようとする、教師の発想は『自分の授業のどこにICTを取り入れようか』ということになり、ICTを使うことそのものが目的化してしまうことになりかねない」(p. 26)と指摘している。また、堀田ほか(2019)は「昭和の頃の旧来の仕組みに合わせて授業を考えるから、ICTの方が全然便利なのに、それをしないことを“良し”とするみたいなことがある」(p. 86)とICT活用に対する課題を指摘している。細川のいう前提認識や枠組みは前田や堀田のいう「授業観」と重なるものと考えることができ、ICT活用やそもそもの授業づくりにおける共通の課題(の根っこ)として教師の授業観や前提認識が大きく影響している可能性があることが示唆される。

しかし、ICT活用に関して、授業観の変容や前提認識の問い直しに着目した研究は少ない。例えば、草本ほか(2022)の研究では、ICTを活用し、そのことによって生徒の変化を感じることで指導観が変容していくことが示されているが、これはICTの先進校における事例で、そもそもICTを活用することの意義

を感じられない学校では ICT を活用しながら授業観を変容させていくということは考えにくい。

また、授業観の変容や前提認識の問い直しの重要性は指摘されているものの、それがどうやったら起こるのかということに関する研究はあまりされていない。

そこで、授業観の変容や前提認識の問い直しに着目し、それらにアプローチしていくことで ICT 活用に対する課題を改善していけるのではないかと考えた。

3 前提認識を問い直す学習

この前提の認識に変化を促すものとしてアージェリス(Argyris, C.)とショーン(Schön, D. A.)の「ダブルループ学習」がある。

アージェリス(2007)は、既存の方針の維持・継続や既存の目標の達成を目指して行動を調整する学習のことを「シングルループ学習」と呼び、そもそもの方針や目標自体を問い直す学習を「ダブルループ学習」と呼んでいる。

組織における学習では、研究者によって言い方は異なるものの、性質やレベルによって低次学習と高次学習に大別することができるとされている。低次学習とは日常的に組織で行われている学習で、組織に改善と安定性をもたらす学習活動のことを指し、シングルループ学習は低次学習に含まれる。また、高次学習とは「稀にしか出現しないものの、出現すれば組織戦略上、極めて大きなインパクトを与えることが想定される高い水準の組織学習」であるとされ、環境が不確実なときや不安定な時には欠かせない学習活動(安藤, 2019)とされており、ダブルループ学習は高次学習に含まれる。この2種類の学習は「車の両輪のようなもので、組織にとってはともに重要でかつ不可欠な学習活動」(安藤, 2019)とされている。ICT に関して課題が運用に関する問題から活用に関する問題へと変わろうとしていることを踏まえると、より高次の学習としてのダブルループ学習がより一層重要となってくると考えられる。

また、安藤(2019)によるとダブルループ学習のような「高次学習の発生には組織メンバーである個人のアンラーニングが欠かせない」としていることから、学校組織としての学習の最初の段階として個人のアンラーニングに着目して研究を進めていくこととする。

松尾(2021)は個人アンラーニングを「個人が、自身のスキルを意図的に棄却しながら新しい知識・スキルを取り入れるプロセス」と定義し、4つの学習タイプ(図1)で分けた時に「棄却」と「獲得(置き換え)」の両方を伴ったアップデート型の学習のことをアンラーニングとしている。このアンラーニングは学習のレベル

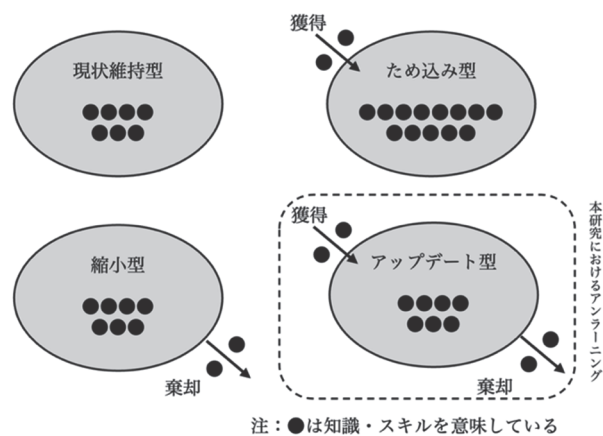


図1 4つの学習タイプ(イメージ)
(松尾, 2021)

でいうと基盤となる仕事の考え方や進め方を問い直し、当たり前になっているスタイルや前提を変更するレベルの学習(=中核的アンラーニング)を指すが、「棄却」と「獲得」の両方を伴っていても、それが道具的な知識・スキル・テクニックを入れ替えるような学習レベルの場合は表層的アンラーニングとなり、これは本研究におけるアンラーニングには当たらないものとする。つまり、本研究では「中核的アンラーニング」のみをアンラーニングとして捉える(図 2)こととする。これを本研究に引き付けて考えると、ICTをどうやって使うのかという道具的な知識やスキルの変更を考えていくことはため込み型の学習で表層的なアンラーニングとなるが、ICTを使う前提となっている教師の価値観や授業観、またそれらをもとにした授業スタイルの変更を行っていくということが本研究で追求していくアンラーニングであると言える。

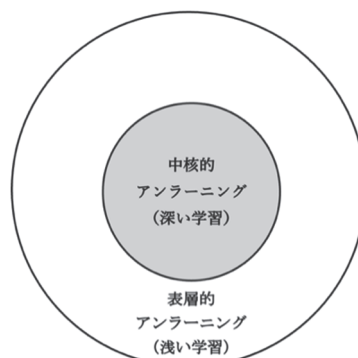


図2 アンラーニングのレベル (松尾, 2021)

4 研究の仮説・目的

ここまで見てきたように、学校現場で挙げられている GIGA スクール構想に伴う ICT 活用の課題を授業の方法的問題として捉えるのではなく、教師の授業や授業づくりにおける前提となっている考え方やルーティンに焦点を当て、それらに変容が見られるような学習、つまりアンラーニングが起こることで、授業そのものに対する考え方が変わり、そのことによって ICT 活用の場面をこれまで以上に見出せるようになるのではないかと考える。

しかし、教師に関する「アンラーニング」の視点から教師の変容を分析した研究はほとんどなく、また、高次学習自体が意図的にマネジメントしない限り、自然に発生するものではない(安藤, 2019)とされているように、アンラーニングに対する困難性の問題もある。

そこで、本研究では、ICTを活用した授業づくりを目指して、教師の前提に対するアプローチを行い、アンラーニングが起こったかどうかの詳細を分析し、アンラーニングと ICT 活用との関連を明らかにすることを第一の目的とする。また、その分析結果から、どのようなアンラーニングが ICT 活用につながるのかを考察していくことを第二の目的とする。

II アンラーニングを促進するための枠組み

1 共有ビジョン

『学習する組織』で有名なセンゲ(Peter M. Senge, 2011)はダブルループの学習を行うには、組織の一人ひとりが心から達成したいと思うような「共有ビジョン」が必要であることとしている。また、佐古(2019)はセンゲの言葉を踏まえ、学校における「共有ビジョン」は「学校ビジョン」であり、教育活動を通して自分たち(この学校の教員)は何を創造したいのか、つまり、どのよう

な子ども(人間)を育てようとしているのかを示すことが重要だとしている。

実際、GIGA スクール構想に先進的に取り組んできた熊本県熊本市の取り組みについてまとめられている『GIGA スクール・マネジメント』では「どの学校も「どのような子どもたちを育てたいか」のビジョンを明確にし、そのゴールに向かって教員や子供たちが最適な手段を選んだ結果として、ICT の活用が自然と広がっていきました」(p. 118)と書かれているように、熊本市内の小中学校が ICT を単に授業に取り入れることに主眼をおいていたのではなく、授業改善のツールとして捉え、熊本市の目指す教育ビジョンや各学校の目指す姿を実現するための授業のあり方を検討してきたことが、ICT 教育の推進につながったと考えることができる。つまり、市の教育ビジョンや目指す姿に立ち返り、そもそも授業ではどのような生徒を目指すべきなのかという前提認識や枠組みにもどり、そのあり方を検討したことによって教師の授業観が更新されたことになる。

2 実践の枠組み

そこで、本研究における目的を達成するために以下の3つの実践を行っていくこととする。

実践 A. ビジョンの作成と共有 B. 授業改善 C. ICT 活用のあり方の検討

ここでポイントとなるのが、3つの実践 A, B, C の関係のあり方(図3)である。従来型の ICT 活用を推進していく取り組みや研修では B や C が中心となっていた。これらは授業の中でどうやったら ICT を活用できるのかということを考えており、「ICT を活用する」という既存の目標の達成を目指して行動を調整していることであり、シングルグループ学習と位置付けることができる。つまり、B と C を行き来する学習は ICT 活用におけるシングルグループ学習と位置付けることができる。

一方で、熊本市のように「ビジョンの共有」から始め、教師の前提認識や授業観を問い直しを行う学習はダブルグループ学習と位置付けることができる。単なる B と C の学習ではなく、A も含めて学習を行なっていくことはダブルグループ学習と位置付けることができる。ただし、A は単にビジョンを作成したり、共有したりすれば良いということではなく、A をもとにした B、つまりビジョンを実現していくための授業改善の取り組みを進めていく必要がある。ここで、シングルグループ学習としての B. 授業改善とダブルグループ学習としての B. 授業改善が重なるため、後者のダブルグループ学習における B を「B' . 深い授業改善」と呼び、前者のシングルグループ学習における B と差別化を図ることとした。

本研究では、B と C のシングルグループ学習ではなく、A と B' のダブルグループ学習に重きを置きながら、それを促していく中で C を連動させていくこととする。

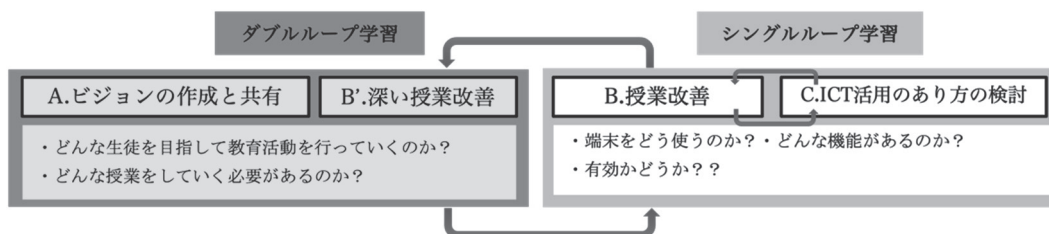


図3 本研究における「ダブルループ学習」と「シングルループ学習」のイメージ

Ⅲ 教育実践

1 研究及び調査の概要

本研究では、筆者が教職大学院の教育実践研究の一環として、岡山県内の公立 A 中学校において行った実践である。筆者は大学院に派遣されていることから校務分掌はなかったが、管理職や校内研究推進委員会、情報教育推進委員会と連動して、上述した A～C の 3 つの実践を取り入れた校内研修等を企画・実践し、そのことを通じた教師の変容をアンラーニングに着目して分析することによって、本研究の目的を達成しようと考えた。なお、本研究は 2021 年度～2022 年度の 2 年間に及ぶ実践研究であるが、アクションリサーチを行なっていく中で上記の枠組みを設定し、実際に実践に取り掛かったのは 2021 年度末であったため、本研究における調査対象者は、2022 年度に筆者が勤務する学校に常勤で在籍し、授業を担当している 21 名を調査対象者とした。

2 各実践の全体計画

その全体計画を表 1 に示す。

表 1 実践研究の全体計画

| 年度 | 時期 | 実践 | A | B' | C | 記録 | |
|------|------|-------------------|---------------|----|---|----|---|
| 2021 | 11 月 | アンケート | | | | ○ | |
| | 3 学期 | ビジョンの作成(校内研修×3 日) | ◎ | | | ○ | |
| 2022 | 4 月 | ビジョンの再共有(職員会議) | ◎ | | | | |
| | 6 月 | 授業研究・協議会(校内研修) | ◎ | ◎ | | ○ | |
| | 7 月 | アンケート | | | | ○ | |
| | 夏休み | | 自主勉強会 | ○ | ○ | ○ | |
| | | | 授業改善(校内研修) | ◎ | ◎ | ○ | ○ |
| | | | ICT 研修会(校内研修) | ○ | ◎ | ◎ | |
| | 11 月 | 授業研究・協議会(校内研修) | ◎ | ◎ | ○ | ○ | |
| | 2 学期 | 相互授業見学(一人一回公開授業) | ◎ | ◎ | ○ | | |
| | 12 月 | アンケート・インタビュー調査 | | | | ○ | |
| | 2 月 | | ビジョンの修正(校内研修) | ◎ | | | |
| | | アンケート・インタビュー調査 | | | | ○ | |

表 1 の◎は各校内研修における重点事項、○は重点事項ではないものながらを意識した研修を設定してきたことを示している。以下にはその概要を簡単に示すこととする。

A のビジョンの共有については、佐古(2019)の学校組織開発理論をもとにして、校長からのトップダウンによって作成されたビジョンではなく、そこで実際の指導にあたる教員が自分たちの具体的な経験を持ち寄り、自分たちはどのような生徒を育てよう(学校をつくろう)としているのかということを経験しながらビジョンを形成していくことができるよう校内研修(2021_3 学期)を設定した。そこで、設定されたビジョンは学校の「目指す生徒像」として全体に示され、次年度の最初の職員会議でも校長から全職員に向けて作成した「目指す生徒像」は学校教育計画の一部に位置付けられていることが伝えられた。

石井(2018)は「授業研究の機会などを生かし、少し背伸びして挑戦するとともに、そこでの学びの事実を丁寧に読み解き、挑戦したからこそ生まれる、あるいは子どもたちの普段とは違う学びの可能性にきづくといった具合に、その授業の子どもの学習の評価や次の授業での改善の手立てに関する議論(問題解決: シングルループの省察)にとどまることなく、そもそもの目標設定や目指す授業像の妥当性自体も検討対象とし、子どもの学びのプロセスや授業という営みの本質に関する理解をも研究的に深め、子どもや授業や教材等に関する『観』や『見方』を豊かにしたり組み替えたりする議論(知識創造: ダブルループの議論)を志向することが重要」だとしている。そこで、B' の授業改善では、単に授業のノウハウやスキルを身につけるための研修ではなく、Aに基づき自分自身の授業を省察し、各自が振り返ったこと内容をお互いが確認できるように振り返りの共有などを行なっていった。特に、授業研究においては、授業者がどのように自分自身の授業を省察し、どのようなことを変えていこうと(挑戦)しているのかを示し、その結果として生徒の学びの姿がどうなっているのかを参観者が見取り、それに基づいた授業協議ができるよう、授業参観シートや授業協議の手順を作成し、授業者以外の参観者の教員の主体的な学びを促せるような仕掛けを行った。

曾余田(2007)はダブルループ学習を促すためにどのような研修プログラムを行えば良いか、また、その際にどのようなファシリテーションを行っていけばいいのかということについて研究を行い、授業者自身の思考や行為・感情を含めた自身のあり方(自分や自分たちが今何をしているか、どうなっているか)に目を向けてもらうようにかかわることで研修プログラムの参加者の変容が見られたことを報告している。このことから、オフィシャルな場としての授業研究は年間を通して2回しか行うことはできなかったが、それ以外にも、必要に応じてダブルループが促されるような省察を行っていく必要があると考え、上記(表1)の合間で筆者が中心となり授業参観を行い、振り返りを行っていく場を設けながら実践を進めていった。

Cについては、2022年度は校内研修として時間が確保されていたのは1度限りであった。このICT活用に関する校内研修では先進的にICT活用に取り組んでいる近隣の高校の教員を講師として招聘し、現在の学習指導要領で求められているICTを活用することによって実現する授業とはどのようなもの

かを指導していただいた。その際、単なる ICT の操作スキルや知識の習得にならないよう、模擬授業で授業のイメージを膨らませ、その授業のどこが求められている授業となっているのかを解説していただくことで、A や B' とのつながりを感じることができるような研修を目指した。

IV アンケートの実施と結果集約

1 アンケートの実施

上記のような実践を行うことによって、教師にどのような変化があったのかを把握し、分析を行うためにアンケート調査(これを事後調査とする)を実施した。事後調査のアンケートは筆者が作成し、「アンラーニングに関する質問」と「ICTに関する質問」で構成され(詳細は次章の「2 各アンケート項目の作成と実施」の(1)(3)で示す)、2022年12月下旬に実施した。

2 各アンケート項目の作成と実施

(1)アンラーニングに関するアンケートの作成

アンラーニングに関する質問項目は松尾(2021)を参考に作成した。松尾はア

ンラーニング全体のプロセスを図4のように示した上で、アンラーニングかどうかを判断するためには「信念」と「ルーティン」の変更を見ることができ、これらの項目を検討することでアンラーニ

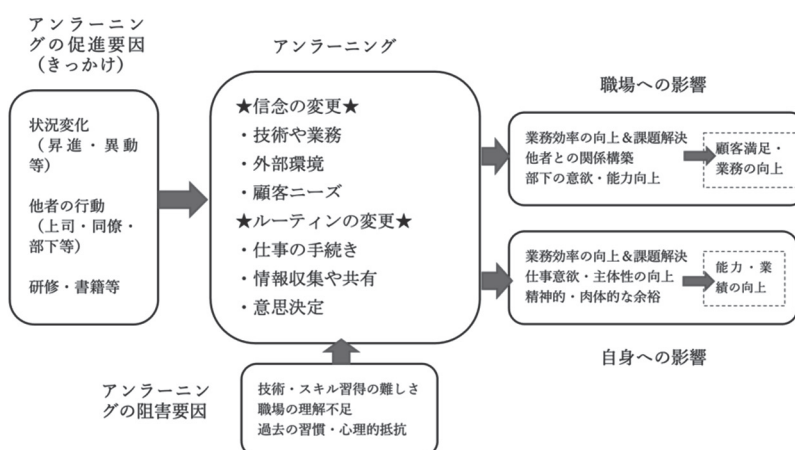


図4 アンラーニングの全体プロセス (松尾, 2021)

ングを測定することができるとしている。松尾は一般企業や病院などを調査対象とした各研究をまとめる形で書かれているため、本研究にそのまま当てはめることはできないと考え、筆者が授業や授業づくりに引き付けた形の質問項目を作成した。作成した質問項目は以下の通り(表2)。

アンケートは、「授業/授業づくりの方法やその考え方に関する自分自身の変化についてお伺いします。今年度を振り返って、昨年度までの自分自身と比較して以下の点をどの程度変えましたか?」という教示を行い、作成した各項目について、「⑤大きく変えた ④ある程度変えた ③どちらともいえない ②あまり変えていない ①全く変えていない」の5件法で回答してもらい、④と⑤を選択した人にはその具体を記述してもらった。

表 2 アンラーニングの測定項目と質問項目

| | アンラーニングの測定項目 | 事後調査における項目 |
|--------------------------|-------------------|--|
| 仕事 の ルー ティ ン | 仕事の手続きや方法 | (1)授業に活用するツール |
| | | (2)授業の展開や授業形態 |
| | | (3)授業の計画の立て方や見通しの持ち方 |
| | 情報収集や共有の方法 | (4)授業を作る際に参考にするもの |
| | | (5)授業づくりの際の同僚や外部の人との関わり方 |
| | 意思決定のプロセスや方法 | |
| 仕事 の 信 念 | 技術や業務についての考え方や信念 | (6) 授業の準備や振り返りについての考え方 (7) 実施する授業(=生徒を前にした 50 分の授業)についての考え方 |
| | 外部環境についての考え方や信念 | |
| | 顧客のニーズについての考え方や信念 | (8)授業実践や授業づくりにおける生徒観 |

(2)アンラーニングに関するアンケートの結果

得られた回答のうち、アンラーニングに関するものを表にまとめた。そのうち、「学習に有効的な使い方になるよう、タイミングや頻度などを見直した。」
「〇〇先生と進度や指導方法について、共有や確認をしっかりと行いました。」
「デジタル教科書の使い方に慣れてきて、スムーズに使いだした。」などは授業に用いるツールや授業づくりの方法を変更しているだけで、本質的な授業づくりの前提となっている考え方自体が問い直されているとは言えないため、これらは浅いアンラーニングとみなし、今回はアンラーニングに含めないこととした。

このような形で集計を行なっていくと、19名で152件中延べ80件のアンラーニング(回答者の主観)があり、そのうち27件をアンラーニング(53件を浅いアンラーニング)と判断した。

その結果、1つでもアンラーニングした項目がある人が9名おり、そのうち7名を「アンラーニング有」と判断した。アンラーニングをした項目があり、「アンラーニング有」と判断されなかった2名については、「単元内を通して、どんな力を身につけさせるかの見通しをたて、1時間の授業でおさえるポイントを考えながら教材研究を行った。」「学習指導要領を少し見るようになった」など深いアンラーニングがされているような記述が見られるが、実際の授業づくりにおいては実際の職員室内でのやり取りや教室に残っている板書等を見る限り、実際の行動とは結びついていない可能性があった。これについてアージリスとショーンはこれが正しいと思っているだけで、実行に結びつかない理論(=信奉理論)と実際に使用している理論(=使用理論)には乖離が生じることを説明している。つまり、アンケートの回答は回答者による主観であり、建前の信奉理論しか出てこないことも考えられることから、これまでの研修における振り返りシートとの記述や授業参観での見取りをもとに2名をアンラーニング無と判断した。

ただし、松尾は信念とルーティンは必ずしもセットでアップデートされるこ

とばかりではなく、経験からの学びに応じてどちらかをアップデートしていくことがあるとしていることから、この2名については今後、聞き取りを行うなどより詳細に分析をしていくとともに、変容を追跡していく必要があると思われる。

(3) ICTに関するアンケートの実施とその結果

ICTに関する事後調査では2022年度の教科の授業でのICT(クロムブック)の「頻度」と「事例」を自由記述で回答してもらった。また、事後調査と比較するための事前の調査は、情報教育推進委員会が校内における端末の活用状況を把握するために2021年度末に行った調査(これを事前調査とする)をもとにして、分析を進めた。

その際に参考にしたのが「SAMRモデル」である。SAMRモデルは、プエンテンデュラ(Puentedura)によって考案されたモデルである。三井ほか(2020)によると、このモデルは、ICTを授業等で活用する場合に、そのテクノロジーが授業にどのような影響を与えるのかを示す尺度となるものとされている。例えば、埼玉県戸田市(2022)では、「戸田市版SAMRモデル」(図5)を作成し、「Aを当たり前に、M段階の実践の創出を推進」を目指して、ICTを活用した授業づくりを行っていく際の1つの指標としている。

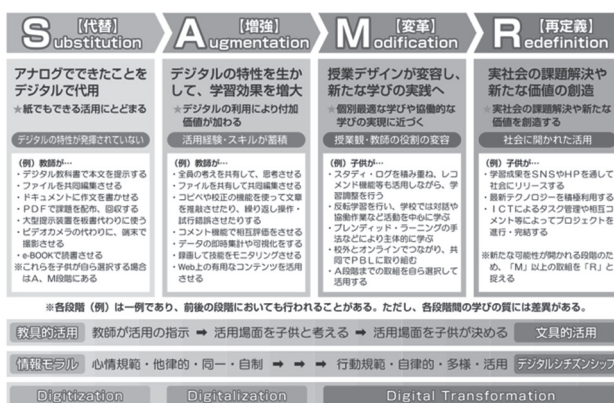


図5 戸田市版 SAMR モデル (戸田市, 2022)

「Aを当たり前に、M段階の実践の創出を推進」を目指して、ICTを活用した授業づくりを行っていく際の1つの指標としている。

表3 本研究における評価基準

| 段階 | 説明 | 主な活用例 例：音楽の授業における具体例 ^{*1} | 本研究における評価 |
|--------------------|-------------------------------|---|-----------|
| Redefinition (再定義) | 以前はできなかった新しい実践を可能にする。 | ・学校外部の人と協働 ・他校や海外の生徒と交流 例)：作曲した曲をネット上に公開し、広くコメントを得るなかで作曲した曲の改善を図る | ◎ |
| Modification (変形) | 実践の再設計を可能にする。 | ・反転授業などを行い、学校では対話や協働作業など活動を中心に学ぶ 例：作曲アプリでドラムやギター等の多様な音を組み合わせ、クラスメイトと協働して作曲 | ◎ |
| Augmentation (拡大) | 従来ツールの代用になることに加え、新たな機能が付加される。 | ・相互評価(コメント) ・ファイルの共有 例：ピアノアプリで作曲(代替)+採点機能 | ○ |

| | | | |
|----------------------|-------------------------|---|---|
| Substitution (代替) | 機能的な拡大はなく、従来のツールの代用となる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ドキュメントで作文 ・端末で撮影・録画 ・デジタル教科書 ・宿題を出させる 例：ピアノアプリで作曲 | △ |
|----------------------|-------------------------|---|---|

プエンテンデュラ は、4 つの段階でテクノロジーを捉えることを提唱しているものをもとに本研究における評価基準を作成した(表 3)。プエンテンデュラの作成した尺度では 2 段階目と 3 段階目の間で大きく ICT 活用のフェーズが変わるとされているが、本研究では、表層的な活用としないようにしていくことが課題意識であることを踏まえ、1 段階目の従来のツールの代用として活用しているものを表層的な活用(△)と捉え、2 段階目の ICT 機器があるからこそできる学びを○と捉えることとする。また、3 段階目以降の ICT 活用については、戸田市(2022)の資料の中で、第 3 段階以降はデジタルトランスフォーメーションの段階として 1 つで捉えていることや、現段階では第 4 段階の実践はほとんどないことを踏まえ、共に◎として捉えることとした。

V 分析

1 全体の概要

ここまでアンラーニングと ICT 活用に分けてそれぞれの教員がどのように分類されるのかを確認してきた^{*2}。ただし、事後調査への回答のなかった 2 名については、これまでの各研修の振り返りシートへの記述や校内における端末の活用状況の調査等を参考に、1 名を「アンラーニング有 ICT○」、1 名を「アンラーニング無 ICT×」と判断した。また、アンラーニングに関しては事前調査を行っていないが、全員をアンラーニング無として表 4 にまとめ、その後の変容を見取ることができるようにした。

全体を見ると、アンラーニング有で ICT 活用×の人とアンラーニング無で ICT 活用◎の人は一人もいなかった。これは言い換えると、アンラーニングをしている人(アンラーニング有)はみな ICT 活用有(◎○△)をしているということであり、逆にアンラーニング無で ICT 活用×の人が最も多く 8 名であった。

つまり、ICT を活用していくためにはアンラーニングの有無が ICT 活用に影響を及ぼしていることが示唆される。

さらに、一人ひとりの ICT 活用がどのように変化したのかを確認していくと、7 つのパターンに分けられることがわかった。そこで、それぞれのパターンに属する人をアンラーニングの有無によって分類したものを表 5 に示す。

表 4 クロス集計表

| 事前 | | ICT活用 | | | |
|---------|---|-------|---|---|----|
| | | ◎ | ○ | △ | × |
| アンラーニング | 有 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 無 | 0 | 3 | 6 | 12 |

↓

| 事後 | | ICT活用 | | | |
|---------|---|-------|---|---|---|
| | | ◎ | ○ | △ | × |
| アンラーニング | 有 | 2 | 5 | 1 | 0 |
| | 無 | 0 | 2 | 6 | 5 |

表 5 ICT 活用の変化とアンラーニングの関係

| ICT活用の変化 | アンラーニング | | |
|----------|---------|---|---|
| | 有 | 無 | |
| 変化なし | × ⇒ × | 0 | 5 |
| | △ ⇒ △ | 0 | 1 |
| | ○ ⇒ ○ | 1 | 2 |
| 変化あり | × ⇒ △ | 1 | 5 |
| | × ⇒ ○ | 1 | 0 |
| | △ ⇒ ○ | 3 | 0 |
| | △ ⇒ ◎ | 2 | 0 |

この表 5 から、ICT 活用が変化なしの人の大半はアンラーニング無で、逆に ICT 活用の変化ありの人の大半はアンラーニング有となっている。ただし、変化ありであっても×⇄△の変化はアンラーニング無の人が大半である。これは、△(代替)のような表層的な活用であれば、アンラーニングを必要とせず、ICT を活用した授業を行うことはできるが、逆に○以上の段階の活用を行っていくためには、アンラーニングが欠かせないということを示している。

また、表 5 の中で、アンラーニング有 ICT 活用○⇄○となった教員は、自分自身の授業を問い直す過程で家庭での学習との連動に着目し、学校の授業の中ですることと家庭ですることを再考することで予習型の授業へと変わりつつある。しかし、経験不足なところや複数学年を担当しており、準備時間が十分でないことなどから、授業スタイルの変化に合わせた ICT 活用の変化はまだ見られていないため○としたが、今後 ICT 活用の仕方自体も大きく変わり、◎と変わってくる可能性がある。また、△⇄◎となった 2 名もアンラーニング有であったことを踏まえると、より高いレベルの活用を目指していくためにもアンラーニングが必要であるということが示唆された。

2 アンラーニングの内容

次に、アンラーニング有と判断された 8 名はいずれも ICT 活用が認められた(◎○△)ことから、その記述内容からどんなアンラーニングが ICT 活用につながるのかというアンラーニングの質を考察していくこととする。

8 名のアンラーニングに関する記述を詳細に分析したところ、特徴的なものが 2 つ挙げられた。1 つめは、

- ・「教え込まれるのではなく、気づきが学びになるようにしたいです。」
- ・「保健で一斉教授型で教師が一方的に話すではなく、教師が話す時間をなるべく少なくして、子供たちが話す活動の時間や、調べて知識を得ていく時間を増やしていった。」

といった、意図的に自分(教師)自身が喋る時間を減らし、できるだけ生徒が主体となって活動(考えたり意見を共有したり)を増やしているということである。つまり、GIGA スクール構想では生徒が一人一台端末を活用して学びを深めていくことが求められており、主導権を教師が握り、教師が教えていく授業のイメージから、生徒に時間を委ね、生徒の学習活動が中心となるような授業のイメージへと授業観が変容していくことが必要となる可能性が示唆された。

2 つめは、

- ・「困ったら A 先生(理科)や B 先生(理科)にすぐ助けを求めます。お二人とも優しいので、私の中学生みたいな質問にも答えてくれて、教え方や実験のコツなどなど、いろんなことを教えていただいて感謝しかないです。C 先生(筆者＝数学科)にも、授業を見に来てもらったり、授業を作る段階でいろんな相談を聞いてもらって、助言をいただいています。感謝です。」(理科)
- ・「教科を超えて、授業の進め方や ICT の活用法を先生方に聞いて参考にすることができた。」(保健体育科)

- ・「C 先生(筆者=数学科)と授業の事についてしゃべるようになった」(家庭科)
- ・「国語とのコラボや数学から学ぶことなど多々ありました。」(美術科)

といった、授業づくりの際の同僚や外部の人との関わり方が変化していることである。特に、自分の教科の枠組みに捉われることなく、他の教科の先生から学び、そのことによってアンラーニングが促されたことが ICT 活用につながったと言える。

VI 考察

分析の結果、アンラーニングが ICT 活用と関連があることが示唆された。具体的には、当初は ICT をどう活用していけば良いのか困っていた人でもアンラーニングが起これば、ICT の活用場面を見出せるようになること、また、当初から ICT を積極的に活用していた人であっても、アンラーニングが起これなければ、活用のレベルはそれ以上上がらないということが示唆された。つまり、当初の ICT に対する得意・不得意に関わらず、アンラーニングが起こればそれぞれの ICT 活用のレベルが向上し、逆にアンラーニングが起これなければ、表層的な活用を除き、ICT 活用のレベルは向上しないことが示された。このことは本研究の枠組みである、単に C(授業改善)と D(ICT 活用)の研修を行っていただくだけではなく、A(ビジョン)と B' (深い授業改善)を取り入れた研修を意図的に設定していくことの重要性を示している。特に ICT に対して苦手意識が少ないと思われる若い世代の人は、大学の授業でも ICT が必修化され、授業で積極的に活用している人も多い。しかし、単に活用を続ければ良いということではなく、さらに ICT 活用のレベルを向上させるためには自分自身の授業に対して批判的に省察していくことが必要となってくる。

ただし、アンラーニング有で○●○となっていた教員がいたことを踏まえると、A や B' だけを行ってあげれば良いということではなく、アンラーニングの段階に応じて ICT 活用の具体を示していくこと(実践 C)も重要な役割を果たす可能性があることには留意する必要がある。例えば、家庭での学習を有効にするためのツールやその活用方法や学校での話し合いを活性化させるためのツールやその活用方法を紹介することなどが考えられる。

また、アンラーニングが起こった人の記述からは、教師主導型の授業観から生徒主体の授業観へと転換が起こっていた。そのことから、教師主導型の授業観に対する問い直しを行っていくことでアンラーニングが起これば、ICT 活用につながっていく可能性があることがわかった。さらに、他教科の教員と授業づくりについて話をしたり、授業を参観したりすることは批判的な省察につながり、アンラーニングを促すことにつながるということもわかった。これらは ICT を活用した授業づくりを進めていくための校内外における学びの場(研修など)をどのように設定していくのかということにも示唆を与えることになる。つまり、単に ICT を活用した実践を交流するだけではなく、授業観や授業づくりの考え方を問い直す場面を設定し、アンラーニングを促していくことで、より一層 ICT 活用が有効で効果的なものとなるのではないだろうか。

VII まとめ

本研究を通して、アンラーニングを促していくことは ICT 活用につながっていくことが示された。特に、教師主導型の授業観から脱却した生徒主体の授業観やいわゆる「教科の壁」を超えた他教科の授業を参観することのアンラーニングが起こることが ICT 活用につながっていくことが示すことができたのは、本研究の成果と言える。

一方で課題もある。本研究により、どのようなアンラーニングが ICT 活用につながったのかは明らかになったが、アンラーニングのプロセスや、それを引き起して促していく要因については、解明できなかった。今後は調査対象者に対してインタビュー調査を継続的に実施し、アンラーニングの詳細を分析することで、ICT 活用を促す支援のあり方についてさらに考察を深めていきたい。

【引用・参考文献】

- ・中央教育審議会『『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)』2021
- ・デジタル庁・総務省・文部科学省・経済産業省「GIGA スクール構想に関する教育関係者へのアンケートの結果及び今後の方向性について」2021
- ・小倉光明・佐藤和紀・森下孟・村松 浩幸「GIGA スクールプロジェクトに基づく情報端末の運用および活用に対する課題意識の質的変遷」『日本教育工学会論文誌』advpub (0), pp.1-4, 2022
- ・文部科学省「令和4年度学力・学習状況調査報告書」2022
- ・久保田賢一・今野貴之『主体的・対話的で深い学びの環境と ICT』東信堂, pp.43-53, 2018
- ・細川和仁「試論：ICT 活用による子どもの学びの展開と実践に対する教師のスタンス」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』44 ,pp.109-114, 2022
- ・前田康裕「新学習指導要領の理念実現のために-未来の創り手となるために必要な資質・能力を育むための授業改善」平井総一郎編『GIGA スクール構想で進化する学校, 取り残される学校』教育開発研究所, pp.24-41, 2021
- ・堀田龍也ほか『「これからの教室」のつくりかた』学芸みらい社, 2019
- ・草本明子・長縄正芳・水谷年孝・高橋純「1人1台端末環境における教師の指導観および授業形態の変容」『日本教育工学会研究報告集』4, pp.30-37, 2022
- ・クリス・アージリス『『ダブル・ループ』学習とは何か』DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部編訳『組織能力の経営論—学び続ける企業のベスト・プラクティス』ダイヤモンド社, 2007
- ・安藤史江『コア・テキスト 組織学習』新世社, 2019
- ・松尾睦『仕事のアンラーニング -働き方を学びほぐす』同文館出版, 2021
- ・Argyris, C. & Schön, D. A. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley. 1978
- ・センゲ, P, M(著)／枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子(訳)『学習する組織』

英治出版, pp. 281-282, 2011

・佐古秀一『管理職のための内発的な改善力を高めるマネジメントサイクル 学校経営 R-PDCA』明治図書, 2019

・佐藤明彦(著)／前田康裕 (監修)／熊本市教育委員会『GIGA スクール・マネジメント』時事通信社, 2021

・石井英真『授業改善 8 つのアクション』東洋館出版社, 2018

・曾余田順子・曾余田浩史『『ダブルループ学習』を促すスクールリーダー教育の構築：東広島市教職員キャリアアップ研修を通して(教育経営の実践事例)』『日本教育経営学会紀要』49(0), pp. 111-121, 2007

・プエンテンデュラ (PUENTEDURA, R. R.) (2010) SAMR and TPCK : Intro to Advanced ractice.

http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf (参照日 2023. 01. 03)

・三井一希「SAMR モデルを用いた初等教育における ICT 活用実践の分類」『日本教育工学会研究報告集』14(2), pp. 37-40, 2014

・三井一希・戸田真志・松葉龍一・鈴木克明「小学校におけるタブレット端末を活用した授業実践の SAMR モデルを用いた分析」『教育システム情報学会誌』37 (4), pp. 348-353, 2020

・戸田市教育委員会「令和 4 年度指導の重点・主な施策」pp. 5-6, 2022

註

※1 示した例は三井ほか(2020)に示された例をもとにしている。

※2 本研究は教職大学院の教育実践研究の一環として、岡山県内の公立 A 中学校における実践をもとにしている。なお、紙幅の都合上、載せることができなかった各校内研修等における実践や分析結果(データ)の詳細は令和 4 年度教職大学院課題研究最終報告書に掲載予定である。

Unlearning for teachers to prompt the creation of lessons using ICT

SHIBAHARA Yu *1, KUMAGAI Shinnosuke*2

Keywords : ICT utilization, Class improvement, Shared vision, Unlearning, Double loop learning

*1 Graduate School of Education (Professional Degree Course), Okayama University

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

学校を基盤としたカリキュラム開発を担う教師の役割と
力量形成についての実践的研究
—実践的リーダーとなる教師の主体から—

稲本 多加志 宮本 浩治

The Specific Practice of School Based Curriculum Development
-Organizational Practice of Japanese Language Learning through the Interpretation of the Appearance of
Children Trying to Raise-

INAMOTO Takashi, MIYAMOTO Koji

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

学校を基盤としたカリキュラム開発を担う教師の役割と 力量形成についての実践的研究

—実践的リーダーとなる教師の主体から—

稲本 多加志※1 宮本 浩治※2

本研究の目的は、学校を基盤としたカリキュラム開発を担う教師に求められる役割と、その力量形成過程の詳細を検討することにある。具体的には、「目指す子ども像」を軸にした授業づくりを通じて、自身の実践を捉え直して意識を変容させた授業者と、そのためにイニシアチブを発揮した教師の自己主体との関連性を明らかにするために、岡山大学教育学部附属小学校の取り組みを対象として事例研究を展開した。検討を通じて明らかになったことは、カリキュラム開発を推進する教師に内在する自己を形成するタイプの存在である。「目指す子ども像」の実現に向けた資質・能力を育てるための授業改善を図る主体、自身に関わる教師の成長を促す視点も内包した主体が、実践を協同して解釈し位置付け直す共有の場において顕在化されることで、学校全体を通じた組織的な取り組みとしてカリキュラム開発を行うことができる可能性が見出された。

キーワード：カリキュラム開発、「目指す子ども像」の共有と解釈、リーダーシップ、自己形成の主体

※1 岡山大学教育学部附属小学校（岡山大学大学院教育学研究科大学院生）

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I 「学校を基盤としたカリキュラム開発」を推進する意味

1 研究の目的

本研究の目的は、学校を基盤としたカリキュラム開発を担う教師に求められる役割と、その力量形成過程の詳細を検討することにある。そのために、「目指す子ども像」を軸にした授業づくりにおいて、自身の実践を捉え直して意識を変容させた授業者と、そのためにイニシアチブを発揮した教師の関わりを事例として、岡山大学教育学部附属小学校の取り組みを検討し、カリキュラム開発を担う教師の自己のあり方、あるいは主体の形成について、どのような実態があるのかを探ることを目的とする。

2 「学校を基盤としたカリキュラム開発」を担う教師の実践的課題

学習指導要領の改訂、先行き不透明な社会といった現状を踏まえ、学校現場

では、これまで以上に子ども達の資質・能力の育成に向けた取り組みが求められている。育成に向けた資質・能力の観点としては、国立教育政策研究所が「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」と題する研究報告書の中で、「21世紀型能力」を提案している。「21世紀型能力」とは、『『確かな学力』と『豊かな心』、『健やかな体』の育成という現行学習指導要領が目指す知・徳・体を総合的に関連づけて捉えた上で、これからの学校教育で身に付けさせたい資質・能力』（p.1）であり、「学校生活全体、全ての教科や領域等を貫いて育てたい資質・能力」（p.1）としている。つまり、これから目指す資質・能力の育成に向けては、学校という組織としてどのように取り組むのか、その質が問われているのである。

このことについて、木原（2014）は、『『21世紀型能力』志向の授業と教育課程は、教室、学校の数だけ存在すると言っても過言ではない』（p.89）とし、「21世紀型能力を育む教育課程の編成・実施は、学校を基盤とするカリキュラム開発を企画・運営する、教師たちの授業力量に依存している。」（p.89）と指摘する。子ども達に育てたい資質・能力を育む授業、そのもととなる教育課程は多様である。だからこそ、学校を基盤としたカリキュラム開発には、組織という曖昧で他人事になりがちな枠組みの概念ではなく、学校が目指す資質・能力の解釈と実現を目指して、自分が担当する授業そのものからスタートし、学校組織の取り組みとして推進できる教師の力量形成の向上が重要となってくる。

しかしながら、「学校を基盤」として「カリキュラム開発」する意識が現場の教師にとって低いのも事実である。理由として、学校教育目標を踏まえた目指す子ども像の育成という軸でカリキュラムを捉え直せていないことがあげられる。学校の教育目標がお題目と化してしまった状態で、「カリキュラム開発」をしようとしたところで、それは一過性のものに過ぎず、教師個人としての取り組みにとどまったり、管理職や一部のリーダー的な教員によって進められたりするものであると認識されている現実を指摘することができよう。事実、田村（2019）は、「SBCDに必要な教員及び学校組織のカリキュラム開発能力、学校・教員が活用可能な資質整備の不十分さが指摘される。」（p.187）と言及する。カリキュラム開発に関する教師の力量形成の向上が求められているにもかかわらず、その育成と養成は喫緊の教育課題だといえる。

これらのことを踏まえると、学校現場で日々子どもと直接向かい合い、授業をしている教師達の力量形成の観点に「学校を基盤」として「カリキュラム開発」するという視座が欠けていること、それらについて学び、力量を高めていく環境も整いにくいということに課題がある。だからこそ、こうした課題の克服に向けた学校改善のための組織の在り方、それを推進していく教師の役割や力量形成の過程を検討していく必要がある。

Ⅱ カリキュラムをマネジメントする実践的リーダーに求められるもの

1 「カリキュラム・マネージャー」となる必要性

「学校を基盤としたカリキュラム開発」に取り組むためには、教師一人ひとりが子ども達の実態を把握して、育成したい子どもの姿を具体的に描くこと、そして一人ひとりが目指す子ども像を軸にしたカリキュラムをもとに、子どもにつけたい力と自身の実践を捉え直し、マネジメントしてしていくプロセスが重要である。こうした教育活動の連続性をプロセスとして位置づけるカリキュラム・イノベーションを起こすためには、取り組みに際して、カリキュラムを俯瞰的に捉えて評価し、改善の方向性を価値づける共有の場において、イニシアチブを発揮する教師の存在が重要である。本研究では、そうした教師を「カリキュラム・マネージャー」と措定する。

「カリキュラム・マネージャー」は、学校改善の方向性をリードする実践的リーダーである。その役割として求められることは、既に木原・矢野・森・廣瀬（2013）が、Henderson & Gornik（2007）の知見を元にして言及を行い、さらに実践的リーダーに求められる資質・能力、あるいは振る舞いの特質を、「変革的」「民主的」「創造的」「批判的」「協同的」「組織的」などのキーワードにまとめることに成功している。つまり、「カリキュラム・マネージャー」に求められる役割とは、学年主任や研究主任といった、校務分掌上でリーダー的な立場にある教師、あるいは一部の卓越した指導力のある教師に限って考えず、リーダーとフォロワーの関係が流動的なものになっておく必要がある。なぜなら、子どもの課題と成長に向き合うためには、何よりもまずは教師一人ひとりが「カリキュラム・マネージャー」になり、実践自体を協同しながら解釈し、位置づけ直すことが求められるからだ。

しかしながら、木原ら（2013）らの知見が明らかにしたように、「実際にカリキュラム開発においてイニシアチブを発揮する実践的リーダーたる教師たちが、カリキュラム開発に関する理論と実践を専門的に学ぶ機会に恵まれていない」（p. 1）という現実がある。専門的な理論・実践を学ぶ機会はあるが、教職の多忙化が進む中で、少ない時間を活用して学ぶ時間や機会を確保するのは難しいであろう。

そこで本研究では、岡山大学教育学部附属小学校において、授業者であるA教諭（附属小学校着任3年目、体育科）とそれに関わる稿者1（附属小学校着任7年目、国語科担当）による「目指す子ども像」の育成を軸にした授業構築を事例として、「カリキュラム・マネージャー」に求められる質について考察し、力量形成を図るための理論化を試みた。

2 「目指す子ども像」を軸にした授業構築と実践

A教諭は体育科の担当であるが、担任として国語も授業をすることになっており、稿者1と複数回、担当する教科の授業作りや振り返りをする共有の場を設定して取り組んでいた。そこでは、主に、目の前の子ども達の課題から、目指す子ども像を確認し、教材分析と目指す子ども像を踏まえた学習活動を考えていた。A教諭は、「夢中になる」子ども像を掲げていたのだが、その具体的な姿がイメージできていなかったため、稿者1は授業者の語りを聞きながら、具体

のイメージを思い描いてもらい、子どもの事実から自分の授業構成を捉え直すことを促した。それは、授業者自身が目指していた本当の目指す子ども像の具体を浮き彫りにすることであり、同時に子どもの姿から教科の本質を捉えた授業となっていたのかを振り返る機会になっていた。その結果、子どもが笑顔で楽しく運動する姿が「夢中になる姿」であると捉えることができた。

そうした授業観の変容が国語科の授業構成にも変化をもたらし、物語教材「なまえつけてよ」の授業で子ども達が「もっと国語の授業をしたい」と発言してきた。これまでの国語授業で見ることがなかった子どもの姿の変容に驚きを隠せない様子であった。こうした実践の積み重ねの中でも、特に授業者の意識の変容が見られた、体育の校内での公開授業後の共有の場を例に、稿者1の関わりについて考察をしていく。以下は、その時の様子である。

稿者1：何でそんなに授業観が変わったの？

A教諭：最初の頃の授業で夢中なのかなって言われて、思い返せました。子どもの名前、イメージを思い出した時、でも何で変わったのかな。純粹に子どもが楽しんでいる姿ってなんだろうと思った時に、指導案を書くということと、子どもを見取ることが一致してなかったです。疑問を投げかけられたから考えられたけど、全然わからなくて、子どもと一緒に考えようと思いました。そうすると色々つながってきて、そうなるように、どういう指導法を考えようかと思えました。目指す姿を先に考えたからできたと思います。今日の授業も違う順番でやったんだけど、それは、子どもの姿から咄嗟に変えられました。そういうことができるようになりました。

稿者1：こういう子どもを目指したいんだってことから出発すると、自ずと方法が考えられるんじゃないかな。すごくいいと思うよ。

A教諭：国語や算数は公立でやってたし、指導書見たら楽なんだけど、やってないことに挑戦するから、最初は不安だったけど、考えて考えた末に、諦めずに指導書に戻らずに、子どもと、とことん話し合おうって思えるようになりました。体育は活動中心だから、話し合うことがしにくいけど、国語で言語活動について一緒に考えてもらっていたから。どっちもつながっていると思えるようになりました。

前回の「共有の場」から、「夢中になる姿」の具体をイメージし、純粹に運動を子どもが楽しんだり、わからないことを子どもと共に解決しようとしたりする良さに対する授業者の気付きが下線部を中心に語られていることが読み取れよう。同時に、体育科のことだけではなく、国語科や算数科など、A教諭が担当している授業ともつなげて学びに夢中になる姿に、子どもが共に学ぶ姿を重ねた「共創」という目指す子ども像を柱にしたカリキュラムのイメージをつくり出していた。目指す子ども像を軸に授業を考えることで、子どもの変容、そして授業者である自分自身の変容に気づくことができていた。「最近、授業も

行事もどれもつながっていると実感しています」と発言しており、A教諭の自信にもつながっていたことがうかがえる。

こうした気づきに向かえたのは、稿者1がこれまでの共有の場で徐々に明確になった目指す子ども像への意識と、授業で子どもを育てることとをつなげて意味づけたからである。A教諭が具体化した「共創」という目指す子ども像の柱を通して、体育科・国語科だけでなく、これまでの実践ともつなげて意味づけることで、その時には気付かなかった授業で子どもを育てる意味を捉え直すことへと関係付けた。こうした稿者1の関わりが、A教諭の授業観の変容を促したといえる。

3 「カリキュラム・マネージャー」に求められる自己の主体

「カリキュラム・マネージャー」は、目の前の子どもの実感と授業者の教育観をつないで、目指す子ども像を軸に授業観を捉え直せるように、ボトムアップしながら教師に関わっていける存在である。「学校を基盤としたカリキュラム開発」を展開していくためには、こうした教師の存在を増やしていくことが鍵となる。A教諭の事例では、その役割を稿者1が担った。その内実を考察することで、「カリキュラム・マネージャー」になる教師に求められる質の理論的背景について言及していく。

A教諭は、目指す子ども像の具体化と、実際の授業における子どもの姿から授業改善を繰り返した結果、教科の本質への気づきと、目指す子ども像を他教科にもつなげてコンピテンシーベースで教科横断的に授業実践をする意識が高まった。学校を基盤としてカリキュラムを開発していくイメージを持ち始めたといえる。その関わりにおいて、稿者1は目指す子ども像を具体化して、授業における子どもの事実から実践を意味付けて授業観を捉え直す働きかけを意識した。こうした意識を生み出した自己を形成する主体については、藤原(2020)が Hermans (2006) の「対話的自己論」において「対話」を通じた「ポジション」間の関係性の変化を措定し、『ポジション』=自己内他者を仮定するという、言わば擬人化の仕掛けを通して、動的な過程を表し得る『対話』概念を導入することで、自己を捉え直すための枠組みを示唆している。また、藤井(2017)は、「対話的自己論」を授業省察における授業者の語りに適用し、そこに内在するポジションや動的な思考プロセス(思考プロセスで生じる多様なポジションの在り方とその対話構造)を明らかにすることを試みている。「ポジション」は複数の自己内他者であり、一人の中には、主体となる複数の「〇〇な私」が存在している。その「ポジション=〇〇な私」を「私」は行ったり来たりしており、自己内対話を通じて、「担任としての私」や「授業者としての私」といった様々な「ポジション」のどれに「私」が位置取るかが決まってくる。今回の稿者1の関わりと関係付けると、少なくとも二つの「ポジション」を自己に内包しておく必要があると考えられる。一つは、「目指す子ども像の実現に向けてPDCAサイクルを回して授業改善を図っていける私」である。二つは、「マネジメントをしている私を認識して、関わりを捉え直す私」である。本研究では、

前者と後者の「私」をそれぞれ「タイプA」、「タイプB」と措定する。今回の事例を踏まえると、タイプA、Bのいずれかの「ポジション」に「私」が位置取って授業者と関わることで、カリキュラム・イノベーションを起こしていた。そうした二つのタイプを内在させている教師が「カリキュラム・マネージャー」だといえる。

では、二つのタイプはどのような関係性があり、A教諭の変容にどのような役割を果たしたのか。稿者1の内実を踏まえて、主体の中の関係性を示したものが図1である。

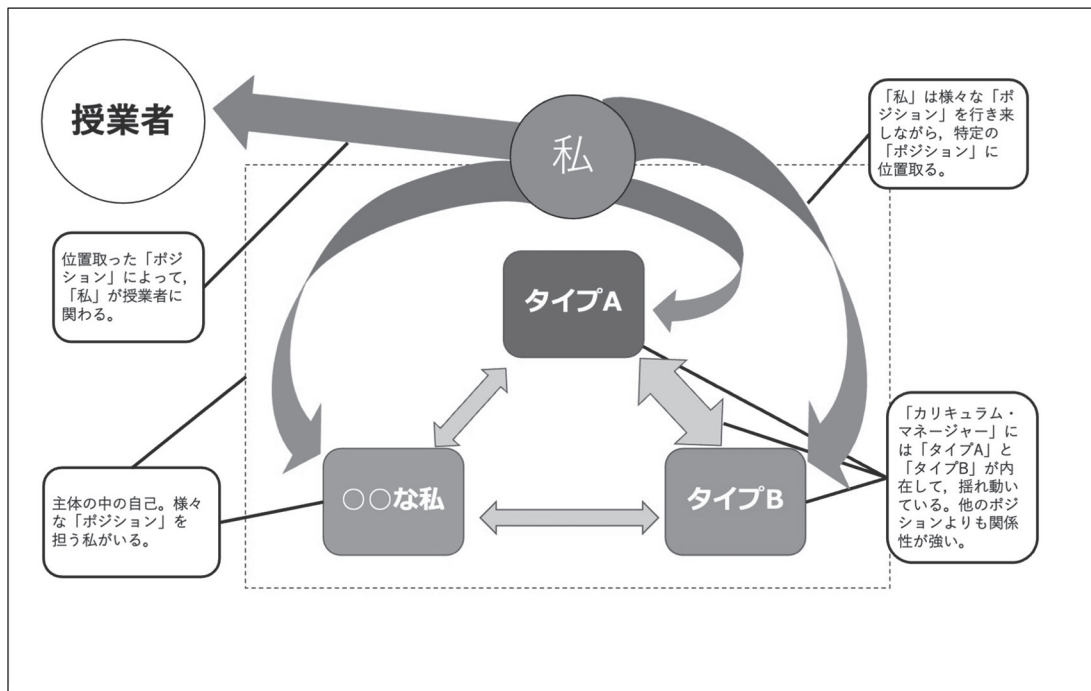


図1 自己内対話における「ポジション」の関係性

A教諭に関わっている時には、稿者1はタイプAとBを明確に意識していたわけではない。自身の関わりを振り返ると、A教諭との授業の実践・評価といった現実における対話と「授業の意味づけができたのだろうか」「目指す子ども像への意識化を促すために、どんな子どもの姿を取り上げていけば良いだろうか」といった自己内対話が共に重層的に進行している状態の中で、タイプAとBの間で揺れ動きながら、意思決定をしていくという思考プロセスがなされていたと捉え直すことができる。

同様に、A教諭にも「担任としての私」「授業者としての私」など複数の「ポジション」が存在し、授業改善に向けていずれかの「ポジション」に「私」が位置取って意思決定をしていくという思考プロセスがなされていた。今回、A教諭の変容を促せたのは、A教諭の中に存在している複数の「ポジション」の中から、「授業をより良くしたい私」にアプローチをしたからだと考えられる。それは、タイプAとBの間で揺れ動いていた稿者1の思考プロセスにおいて、

教科や理論に縛られず、目の前の子どもが学びを楽しむ授業づくりをしたいというA教諭の思いに響くように、授業を意味づけられるよう関わりを捉え直した「タイプBの私」の役割が大きい。

こうした自己の捉え直しについて、藤原(2020)は、「ポジション」の対立をジレンマとして、その克服過程を重要視した上で、「『対話』を通して特定の『ポジション』が優勢になることで、取捨選択的に克服される」(P.39)とし、「『ポジション』間の関係性の変化＝自己変容の自覚である」(P.40)としている。今回の事例では、A教諭との対話を通して、自分の中にタイプAとBが揺れ動き、タイプBにより自己の省察が促されて「カリキュラム・イノベーション」を起こす関わりができたといえる。タイプBが優勢になった要因として、稿者1はA教諭の授業改善だけでなく、A教諭自身の成長も意識した関わりをしていたからだと考えられる。つまり、タイプBは、授業改善に加えて教師の成長を促す人材育成の視点も内包している「ポジション」だといえる。自己には、様々な「私」が存在しているが、他者に省察を促していき、結果としてA教諭自身に変容を促す能力を持つものが存在する。「タイプB」になるためには、タイプAとBというポジションの関係性において、他者に省察を促せるように自己を捉え直す自己形成がなされていくことが重要なポイントであると考えられる。

今回の事例で、授業者の自己の内面の変容まで促すことができる「カリキュラム・マネージャー」の質には、特に、カリキュラム・マネジメントをしている自己を認識し、さらに授業者の省察を促す取り組みを顕在化させていくことができる「タイプBの私」による自己の形成が求められることが明らかとなった。

Ⅲ 「カリキュラム・マネージャー」の力量形成過程

1 「カリキュラム・マネージャー」を増やす必要性

ここまでで「カリキュラム・マネージャー」に求められるタイプとして、「B」の重要性を明らかにしてきた。「タイプBの私」は、自己あるいは他者の意識の変容を促す存在である。しかし、そのために必要な「ポジション」を内在させるのは難しい。なぜなら、授業者の自己の内面の変容を促すためには、実践を意味づけて対話していかなければならず、それには教師の人材育成という観点も踏まえたある程度の教師としてのキャリアも必要となってくるからだ。したがって、「ミドルリーダー、あるいはスクールリーダーとしての私」という立場も内在させている教師に求められる役割だといえる。

しかし、熊谷(2009)は、「スクールリーダーにとっての意識変容の学習の場合、長年培ってきた経験や教育観にもとづく彼らの前提は、意識の奥底にしみ込んでおり、変容どころか、自分からはその存在に気づくことも難しいだろう」

(P.42)と指摘している。「カリキュラム・マネージャー」は、教育活動に関わる全ての教職員が目指すものであるが、これらのことを踏まえると、全ての教師が「タイプBの私」を内在化させていくのは現実的ではない。そこで着目するのが「タイプAの私」である。教科に縛られ、自分のクラスや授業だけ良け

ればいいという意識では、学校として子どもを育てる授業実践はできない。今までの自分の授業観を捉え直すために必要な存在が「カリキュラム・マネージャー」である。その中で、タイプAは、「目指す子ども像の実現に向けてPDCAサイクルを回して授業改善を図っていきける私」である。目の前の子ども達と授業者の教育観をつないで、資質・能力を育てるために目指す子ども像を軸に授業観を捉え直すためには、自己あるいは他者の中に「タイプAの私」がいて、相互に関わり合いながら授業改善をしていく必要がある。

「タイプBの私」が顕在化した「カリキュラム・マネージャー・タイプB」は前述したように様々な特殊性があるので、全員が目指す必要はなく、多くの教師に関わるミドルリーダーが担う役割だと考えられる。しかし、学校という組織として子どもを育てていくためには、目指す子ども像を踏まえて授業を評価し、改善していくカリキュラムを考えていきける教師でなければならない。そのためには、そういった「私」となるためにタイプAが内在化していて、そのポジションに「私」が位置取られるようにしておくことが大切である。「タイプAの私」を顕在化させたり、内在化していることを見極めてアプローチしたりすることが、カリキュラム開発を展開していきける教師の力量形成にもつながっていく。

このことについて、本稿では、岡山県内の小学校に在籍する2人の教師が研修として来校し、附属小学校の日々の授業を参観して共有の場をもった事例をもとに、その可能性について考察をしていきたい。

2 共有の場が果たす役割

授業を参観したのは、岡山県内の小学校のC教諭（指導教諭）とD教諭（経験年数5年）である。公開したのは、稿者1とE教諭（附属小学校着任3年目、社会科）である。本稿では、特に稿者1の授業実践をもとに考察をしていく。

稿者1は、「すがたをかえる大豆」の第一次第2時を公開した。内容は、筆者の伝えたいことを捉えるために、文章の組み立てを確かめて問いと答えを考えるとというものである。公開クラスは、学級目標「自分から」を掲げている。稿者1は普段から、学校の教育目標「やさしく・かしこく・すなおに」と「自分から」を関係づけて、「自分から考えを発信し、友達の考えを受け止めたりして、付け足しができる子ども」を目指す子ども像として具現化している。普段から交流場面において、発表者の発言内容への意識を高める問い直しや、友達の発言した言葉を使いながら自分の考えを付け足している子を称揚することを意識して、目指す子ども像の実現に向けて授業をしている。今回も同様に授業を展開していた。

授業後、4人で協議の時間をとり、授業を通じた子どもの育ちを協議する共有の場をもった。授業者は、授業展開の意図、学校の教育目標と関連づけて授業で育てようとしている子どもの姿をもとに、本時の授業の説明をした。それを受けたC教諭とD教諭の主な発言は、以下の通りである。

C 教諭：お二人とも、教科の内容を理解させよう、伝えようとするのではなく、子どもが自分から学習活動も考えて学んでいく様子が伝わってきました。何より、授業で子どもをどのように育てようとしているのかがよく分かりました。学校の教育目標は大切にしていって、それを軸に授業をしようとはよく言われているけれど、どう授業をしていけばいいかわからなかったんですが、それがよく分かりました。もっと他の先生も見にければイメージが湧くと思いました。

D 教諭：社会の消防では、実際に校内を探検したいという子どもの思いを受けて出発されていて、非常口の窓の質について問われていたところが面白かったです。私も知らなかったの。国語は、私は単元の最初に活動の目標を示すのですが、そういうやり方はないのか教えてほしいなと思いました。

下線部に見られるように、C 教諭は、教科の内容に加えて、学校として子どもをどう育てていくべきかという観点でも授業を参観し、感想を述べていた。D 教諭は、実際の授業の教授行為、教材の切り口などについての発言、質問が多かった。これらのことを受けて、稿者 1 と E 教諭は、単元を通じて子どもを育てる意識と、教科やクラスを越えて子どもを育てる意識の両面から話をした。具体的には以下の通りである。

E 教諭：子ども達には、話し合わせる時に、机の向きや形態についてフォーメーション〇〇と名付けさせて、考えさせています。子ども達が学びを自分で考えていけるようにしているからです。

稿者 1：C 教諭は、そうやって子どもたちが自分達で学び方を考えさせることを私は知っているので、今日見ていただいたクラスでも、交流の時の形態は自分達で考えさせていますよ。社会でやっているから、子ども達は自分達で動くことができます。

A 教諭：国語の時間の交流では、ただ話し合わせるのではなく、途中で全体に声をかけられたり、個別に班に声をかけられたりしていましたね。

稿者 1：子どもに任せて放っておくのではなく、目指す姿を意識しているので、自分達で考えて話し合えるように、学び方を価値づけたり、自分達で振り返らせたりしています。社会科での学びの姿もつなげてます。

A 教諭：そうやって教科担任制で補っていくんですね。内容や型ではなく、資質・能力でつなげていることが分かりました。教科を越えて学校で育てるってこういうことなんですね。

各授業者がそれぞれの思いだけで授業に取り組み、その成果を語るのではなく、目指す姿を共有し、日頃から授業での子どもの姿を話して共有することで、どんな資質・能力が育ちつつあるのかを共通理解し、参観した教師に実際の子

どもの姿で示すことが、教科横断的な学びにつながっていくと同時に、学校として子どもを育てる意識の醸成につながっていく。実際、下線部のやり取りを受けて、C教諭は、コンテンツではなく、コンピテンシーベースで教科横断的に学びをつなげることが、学校として子どもを育てることにつながるという理解を深めていく様子がわかった。

学校の教育目標を軸にこれまでの教育活動を振り返り、目指す子ども像を具体化して考える共有の場を設定することが、組織として子どもを育てる意識を活性化させる要因となっているといえよう。この「共有の場」は、意見を出し合うというレベルではなく、カリキュラムを評価し、解釈し直すという明確な目的のもとで議論されていた。こうした教育活動の営みが、「カリキュラム・マネージャー」の力量形成につながっていくのである。

3 「カリキュラム・マネージャー・タイプB」が果たす役割

授業公開、共有の場を通じて明らかになったことは、「カリキュラム・マネージャー・タイプB」は「プレイング・マネージャー」でなければならないという事実である。これまでの稿者1の関わりを振り返ると、授業者と共に授業作りをしながら、目指す子ども像を具現化したり、授業者の成長を促したりすることを意識したものであった。しかし、今回は、他校の教師に授業を参観してもらい、協議の場で子どもの学びの姿から学校として子どもを育てていく意味を話すことで、C教諭の意識の変容を促すことができた。発言からも見られるように、C教諭は「タイプAの私」を内包しているといえる。そうした人材に対して、実際の授業を通じた子どもの学びの姿から、教科で育てていくことと、学校で育てていくことの両輪で「共有の場」をもつことは、「タイプB」に変容するきっかけになるという可能性を見出すことができた。実際、C教諭は、「自分の学校でも、こういう学びになるように働きかけてみよう」と、自校の教師達へ授業の省察を促そうとする発言をしていた。したがって、「タイプB」の教師は、授業を実際に見せながら意識の変容を促すことが大切だといえる。

授業のことを語る機会が多いのは校内研修・授業研究である。これまでの現場での取り組みにおいては、教科のこと、細かな手立てや教材の切り口のこと終始しがちだという事実がある。しかし、学校の教育目標を軸にして、子どもの育ちをどのように共有し、教科としてどのように担っていくのかを意識していくことは、「学校を基盤としたカリキュラム開発」を推進する教師の力量形成の場としても有効であることが、実践を通じて示されたといえる。実際、田村(2019)は、「校内研修・授業研究は、カリキュラム開発機能と同時に能力開発機会としても期待される。」(p.188)と言及している。

したがって、校内研修・授業研究において、授業改善と学校改善の双方を考えていくことは、重要なポイントとなる。この両者の関係を示したものが図2である。(図2は国語科を例にしている)

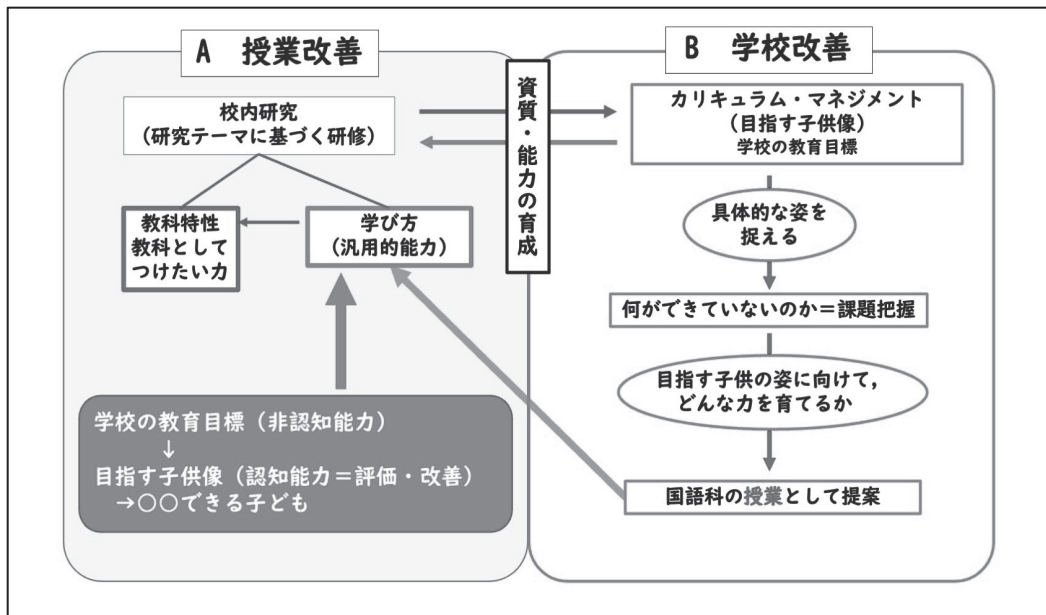


図2 授業と学校改善の関係性

現場における校内研修・授業研究では、「A 授業改善」に意識は向くが、「B 学校改善」については意識化さえしていない状況も散見される。今回の事例では、稿者1とE教諭には「A 授業改善」と「B 学校改善」どちらの意識もあって、教科横断的に子どもを育てている姿が授業の中で見てとれた。だからこそ、共有の場がC教諭の「カリキュラム・マネージャー」の「タイプA」を「タイプB」にしていく契機になっていた。「タイプA」から「タイプB」へと変容を促すには、今回の事例のように、「目指す子ども像」の実現に向けて、子どもが授業で何を学び、どんなことができる子どもになって欲しいのかという解釈を具現化して、授業構想の中に位置づける行為が重要である。そして、実際の授業を通した子どもの事実を通して、その実践的な意味を他の教師に示して共に省察していくことが、学校という組織が「学校を基盤としたカリキュラム」を推進するための実践的リーダーとなる教師の力量形成の場として働くことにつながるのである。

IV 成果と課題

以上の取り組みから明らかになることは、「学校を基盤としたカリキュラム開発」を展開していく教師には、立場や経験年数といった枠組みは関係なく、教師一人ひとりが「カリキュラム・マネージャー」になり、自らの実践自体を協同しながら解釈し、位置づけ直す行為が求められているという事実である。

ここまでの取り組みによって、教師の主体には、様々な「私」が存在しているが、その中でも、「目指す子ども像の実現に向けてPDCAサイクルを回して授業改善を図っている私（タイプA）」と、「マネジメントをしている私を認識して、授業者に省察を促す私（タイプB）」の存在が重要であることが

明らかとなった。子どもと向き合う教師には種々の思いがあるが、学校として子どもを育てていくためには、「タイプA」の「私」を顕在化させていかなければならない。しかし、それは、立場や経験のある教師が内在している特別な存在ではなく、教師の誰にでも内在している自己の一つである。それが、子ども一人ひとりの課題に向き合い、学校として子どもを育てていく意識をもつことで顕在化し、求められている資質・能力の育成につながるカリキュラムの展開につなげていけるのである。

一方で、そうした教師の力量形成のためには、「タイプB」の「私」を顕在化した教師が、実践を協同して解釈し、位置づけ直す共有の場でイニシアチブを発揮することが必要なことも明らかとなった。授業改善に向けた省察を促すことに加えて、教師の成長を促す人材育成の視点も内包している自己の主体は、実践的リーダーとしての教師に求められるものであり、それが「タイプBの私」であることは、本研究で明らかになった。しかし、その主体が、「タイプA」から「タイプB」に飛躍することは、予定調和にはいかないであろう。本研究の取り組みが示唆することは、自分が授業実践することを中心に考えていた状況から、他の教師が実践するために、ということを考え始める葛藤が鍵となっているという事実である。今後は、様々な取り組みを通じて更に検証し実証していくことが課題となる。

参考・引用文献

- 天笠 茂 (2001) 「カリキュラム改革の動向と学校組織の開発」, 児島邦宏・天笠茂編『柔軟なカリキュラムの経営 学校の創意工夫』, ぎょうせい
- 天笠 茂 (2016) 『学校と専門家が協働するーカリキュラム開発への臨床的アプローチ』, 第一法規
- 木原俊行 (2014) 「21 世紀型能力を『学校を基盤とするカリキュラム開発』で育む」, 教育調査研究所, 『小・中学校の教育課程実施状況の実態と今後の課題』 pp. 86-89
- 木原俊行・矢野裕俊・森 久佳 (2009) 『学校を基盤とするカリキュラム開発におけるリーダーシップグループの役割のモデル化』, 平成 18~20 年度科学研究費補助金研究成果報告書
- 木原俊行・矢野裕俊・森 久佳・廣瀬真琴 (2013) 「『学校を基盤とするカリキュラム開発』を推進するリーダー教師のためのハンドブックの開発ーカリキュラムリーダーシップの概念を基盤としてー」, 日本カリキュラム学会, 『カリキュラム研究』第 22 号, pp. 1-14
- 国立教育政策所 (2013) 「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」, 『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書』5
- 篠原清昭・平澤紀子・田村知子・棚野勝文 (2017) 「教職大学院と教育委員会の協働による学校管理職養成システムとコンテンツの開発」, 『岐阜大学教育学

- 部研究報告書』1, pp. 45-53
- 島田 希・木原俊行 (2018) 「学校を基盤としたカリキュラム開発に資する学校長の学びの特徴ー3つのケースの比較を通じてー」, 『人文研究 大阪市立大学大学院文学研究科紀要』第69号, pp. 21-39
- センゲ, ピーター・M (2011) 『学習する組織ーシステム思考で未来を創造するー』, 英治出版
- センゲ, ピーター・M (2014) 『学習する学校ー子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』, 英治出版
- 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加奈恵編著 (2011) 『実践・カリキュラムマネジメント』, ぎょうせい
- 田村知子 (2019) 「学校を基盤としたカリキュラム開発」, 日本カリキュラム学会編, 『現代カリキュラム研究の動向と展望』, pp. 183-190
- 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編著 (2015) 『カリキュラム・イノベーション: 新しい学びの創造へ向けて』, 東京大学出版会
- 中留武昭・曾我悦子 (2015) 『カリキュラムマネジメントの新たな挑戦ー総合的な学習における連関性と協働性に焦点をあててー』, 教育開発研究所
- 中留武昭・田村知子 (2004) 「カリキュラムマネジメントが学校を変える」, 学事出版
- 藤井祐介 (2018) 「授業省察における教師の自己内対話ーハーモンスの対話的自己論をてがかりとしてー」, 日本教育方法学会, 『教育方法学研究』第43巻
- 藤原頭 (2021) 「自己探究に基づく教師のリフレクションの在り方」, 『福山市立大学教育学部研究紀要』, pp. 31-45,
- 淵上克義・佐藤博志・北神正行・熊谷慎之輔 (2009) 『スクールリーダーの原点ー学校組織を活かす教師の力』, 金子書房
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 総則編』
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領解説 総則編』
- Henderson, J. G. & Gornik, R. (2007) *Transformative Curriculum Leadership* (3rd ed.), NJ : Pearson Education

The Specific Practice of School Based Curriculum Development
- Organizational Practice of Japanese language learning through the Interpretation
of the Appearance of Children Trying to Raise-

INAMOTO Takashi*1, MIYAMOTO Koji*2

Keywords:Curriculum Development, Sharing and Interpreting the Appearance of
Children Trying to Raise, Leadership, Organizational Development

*1 Elementary School Attached to the Faculty Education, Okayama University
(Graduate School of Education(Professional Degree Course), Okayama University)

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

海外体験学習を取り入れたグローバル・シティズンシップ
教育の方法と意義

APCEIUと岡山大学の連携によるGCEDプログラムの開発に基づいて

桑原 敏典

Methods and Significance of Global Citizenship Education Incorporating Overseas Experiential Learning
Based on the Development of GCED Program in Collaboration with APCEIU and Okayama University

KUWABARA Toshinori

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

海外体験学習を取り入れたグローバル・シティズンシップ 教育の方法と意義

APCEIU と岡山大学の連携による GCED プログラムの開発に基づいて

桑原 敏典※1

本研究は、海外での体験学習を取り入れたグローバル・シティズンシップ教育の方法とその効果を、高等学校教育機関での実施を前提としたプログラムの開発・実践を通して明らかにしようとするものである。具体的には、韓国の Asia-Pacific Center of International Understanding と岡山大学の連携の下で実施した GCED のプログラムの実践とその成果を検証し、GCED を海外において効果的に展開する方法とその意義を明らかにする。そのために、本研究においては、グローバル・シティズンシップ教育に関する先行研究を整理、分析した。そのうえで、高等教育において期待されるグローバル・シティズンシップ育成のあり方を提示し、それをふまえて取り組んだ実践の分析・評価を行った。分析の結果、数日間の短期のプログラムにおいても、学習者の認識に変化は見られたが、カリキュラムの中の位置づけやプログラムの系統的な配置の必要性といった課題が明らかになった。

キーワード：グローバル・シティズンシップ, 海外体験, シティズンシップ教育, 高等教育

※1 岡山大学学術研究院教育学域

I はじめに：問題の所在

本研究は、海外での体験学習を取り入れたグローバル・シティズンシップ教育（以下、GCED と表記）の方法とその効果を、高等教育機関での実施を前提としたプログラムの開発・実践を通して明らかにしようとするものである。具体的には、韓国にあるユネスコの教育機関である Asia-Pacific Center of International Understanding（以下、APCEIU と表記）と岡山大学の連携の下で 2022 年 12 月に大学院生を対象に実施した GCED のプログラムの実践とその成果を検証し、GCED を海外において効果的に展開する方法とその意義を明らかにする。

グローバル・シティズンシップについては、近年、社会のグローバル化の一層の進展を背景に注目がこれまで以上に集まっている。文部科学省も 2014 年から大学を対象にスーパーグローバル大学事業を、高等学校を対象にスーパーグローバルハイスクール事業（2021 年まで）を実施するなど、グローバル人材の育成は我が国の教育の喫緊の課題となっている。これらの事業を通して多様

なカリキュラムやプログラムが提案される一方で、それらの成果の検証は報告書レベルのものにとどまっており、学術的な検証は不十分であり、GCEDに関する学問的な研究の成果の蓄積は決して多くはない。本研究では、まず、グローバル・シティズンシップ概念や、GCEDの可能性に関する先行研究を検討し、GCEDの目標や原理について整理し、次に、小学校や大学などで実践されているGCEDの取り組みに関する先行研究を検討する。そのうえで、APCEIUと岡山大学の連携の下で実践されたGCEDの取り組みについて、開発の経緯と実践の内容を報告し成果を検証する。

APCEIUは、2000年にユネスコと韓国政府の合意によりソウルに設立された、国際理解とグローバル市民育成のための教育を推進することを使命とする組織である。岡山大学は、2019年10月に、APCEIUとの間で連携協定を締結し、協力してSDGs達成に向けてGCEDとESDの推進に取り組むことになった。この協定は3年後に見直されることになっていたため、2022年度、双方の協議のうえで連携を一層強化するために更新された。APCEIUの使命については、ホームページに下記の3点が示されている¹⁾。

- ・平和の文化は、生命の尊重、身体的、心理的、構造的、文化的、生態的な暴力の拒絶、文化的多様性の尊重、相互理解、寛容、人権、民主的参加、男女平等、持続可能な開発に基づいている。
- ・APCEIUは、国際理解教育(EIU)と地球市民教育(GCED)を推進することにより、平和の文化の構築に貢献する。EIUとGCEDは、学習者が不平等、差別、憎悪、暴力、生態系破壊の根本原因を批判的に分析し、人、社会、生態系への共感を高め、これらの問題に取り組むための連帯と協力の行動に参加できるようにすることを目的としている。
- ・APCEIUはユネスコの後援のもと、EIUとGCEDを中心に、ユネスコ憲章、規範文書、中期戦略で定められたユネスコの目標達成に貢献する。

以上のように、APCEIUは、平和や差別などの問題の解決のため、EIU(Education for International Understanding)やGCEDの推進に取り組み、それらの問題解決に行動できる市民の育成を目指している。具体的には、教授法や教材の開発、教員研修のためのセミナーやワークショップの開催などの活動を行っている。筆者は、2019年にAPCEIU主催の教員研修に講師として参加した²⁾。また、連携協定の内容を協議するために、同年に横井篤文副学長や藤井浩樹教授らとともにAPCEIUを再訪した。さらに、大学院生とともに、APCEIUが毎年開催しているGCEDのための国際会議にも出席をした。連携協定締結により、一層充実した交流が可能になると思われた矢先、新型コロナウイルス感染症拡大により、海外渡航が困難となり、交流が途絶えかけた。しかし、2021年には、APCEIU、日本国際理解教育学会、岡山大学の共同のもとで、日韓の教員の交流のためのワークショップをオンラインで開催し、2022年度も継続して実施するなど、コロナ禍においても、可能な範囲で研究協力を継続してきた³⁾。本研究で取り上げた2022年12月の実践は、コロナ後を見据えて計画したものであり、APCEIUと岡山大学の間新たな取り組みを模索する中で行われた。その意味で

は、実験的な取り組みであり、試行段階のものである。

本研究では、この2022年12月に開発・実践したGCEDプログラムの成果を検証するとともに、海外での体験学習を含むGCEDプログラムを実践ための方法や意義について考察する。

Ⅱ グローバル・シティズンシップの定義と育成方法に関する先行研究の検討

1 GCEDの役割と意義

シティズンシップについては政治学等で研究が進められており、シティズンシップ教育についても研究が数多く蓄積されている。しかし、その一方でグローバル・シティズンシップについては、その育成に関わるGCEDに関する研究の蓄積は十分ではなく、教育原理や方法の解明が今後必要とされる状況である。とはいえ、GCEDは、国家を超えたグローバル社会の構成員の育成を目指しているということは確かである。構成員教育としてシティズンシップ教育を捉えた場合、GCEDの困難さは、国家を超えたグローバル社会の存在を理念的には了解できたとしても、それを基盤とした構成員としてアイデンティティの形成が現実的には困難という点にある。そのため、先行研究においては、グローバル市民としての現実的なアイデンティティの育成とは切り離して、理想的なグローバル市民像を想定し、その育成原理が追求されていた。

シティズンシップ教育は構成員教育であるとして、その問題点と課題を明らかにしたのが、池野(2014)である。池野は、第二次世界大戦後においていくつかの国で強化された民主主義的シティズンシップ教育について、社会科を例に、それが、「1つの歴史にもとづいて、地域社会、国家、世界を教え、ローカル、ナショナル、グローバルなアイデンティティを形成し、その国、国民、文化の伝達・理解を通して共有空間の形成に導いた」と述べている。しかし、池野も述べているように、現実には歴史は1つではなく、そのためグローバルなアイデンティティの形成は困難である。そのため、GCEDの形は多様である。その動向を解明したのが、原田(2020)である。原田は、GCEDを、国際理解教育、グローバル教育、シティズンシップ教育それぞれと重なる領域として位置付けた。また、先行研究に示されたGCEDの類型を示しているが、それらは、課題へのアプローチの仕方に違いはあっても、何らかの課題の解決を目指しているという点では共通している。このことから、GCEDの特質は、課題解決に向かう方法にあり、その際のグローバルな視点をどのように設定するかによってアプローチが異なってくるということが言える。このような、GCEDの多様性については、大森(2022)も指摘しており、「成熟へと至るための方途とは、社会改革や1つの態度の習得ではなく、成熟のあり方そのもの多様性を認めることであり、コミュニケーション的な態度の上で思考を紡ぐことであり、そして常に、反省的に教育や啓蒙自体を吟味すること」と述べている。

GCED自体は多様であるが、多様であっても目指す社会のあり方に変わりはない。それは、多文化共生である。北村(2015)は、GCEDは、多文化を受容する共生社会の礎であると述べたうえで、「人権や平和といったグローバルな価値

観を育むためには、異なる国・地域の政治、社会文化、宗教などに対して寛容であることが求められる」と主張している。

さらに、近年は、グローバルとローカルを合わせた「グローカル」という言葉に象徴されるように、グローバルな視点から社会の課題を捉えるだけでなく、ローカルな実践の中で解決していくことが教育に期待されるようになってきている。そのことは、鈴木（2020）も指摘している。そして、多文化共生という視点が地域社会においても重要であることを踏まえ、野山（2015）は、「多様な言語・文化や価値観が共存する今日の地域社会において、他者の言語・文化（価値観）を尊重するとともに、自らの考えも明確に有し状況に応じて表明する力を持つことがより重要になってきている」と述べている。

2 GCED 実践の特質

（1）大学における GCED

大学における GCED に関しては、代表的なものに藤原（2016）がある。藤原（2016）では、大学におけるグローバル・シティズンシップ育成のための取り組みである「海外こども事情 A」という授業における、タイ・スタディツアー・プログラムが検討されている。藤原は、このプログラムの背景として、グローバル・シティズンシップの育成に加えて、アクティブ・ラーニングの学習方法、スタディ・ツアーのプログラム開発、参加者の学びの変容という要素があると述べている。藤原実践については、次章でも詳しく検討する。

高橋（2014）は、主権者育成を大学におけるシティズンシップ教育の目的とし、キャリア形成、実践型の社会参加、政治的リテラシーの育成の三つの要素が大学におけるシティズンシップ教育を構成すると述べている。社会参加をシティズンシップ育成の鍵と捉える考え方は、大学レベルのシティズンシップ教育に共通している。

しかし、社会参加は必須ではなく、大池（2017）では、課題探究的な学習を取り入れることで、グローバル・シティズンシップ育成を目指した英語教育を実践しようとしていた。

西村（2020）では、米国の 4 つの大学の実践が検討されている。西村は、シティズンシップ育成の鍵となるものを市民参加と捉え、グローバルなレベルの市民参加が、大学の教育にどのように取り入れられているかを明らかにしようとした。4 つの大学の取り組みは多様であり、大学の組織的なイニシアティブによってプログラムが展開されているところ、教師主導で展開されているところ、学生主導で展開されているところなど、プログラムのデザインの仕方によってそれぞれが特徴ある実践を行っていた。西村は、市民参加をグローバル・シティズンシップ育成に必要な要素と捉え、大学、教師、学生のいずれかが主体となってそれを進めていくことでグローバル・シティズンシップを育成しようとしていると述べている。

多くの先行研究で市民参加が共通する要素となっているのは、講義室や研究室の中での学び中心の大学教育に実践的な学びを取り入れようとする傾向に、シティズンシップ教育が合致していたということであろう。しかし、グローバ

ルなシティズンシップの育成という点から見ると、藤原の取り組みを除けば、グローバル社会の構成員教育に直接的につながると感じられる実践は少ない。今後、SGU の取り組みに関する研究報告が蓄積されれば、この点について示唆を得ることができるようになると思われる。

(2) 小中高等学校における GCED

高等学校については、SGH の取り組みについての報告が蓄積されているものの、学術的な研究成果は十分とは言い難い。一方、小中学校については、社会科を中心に、GCED に取り組んだ実践がいくつか報告されている。それらの実践に共通しているのは、他者理解を中核とした学習が展開されているという点である。

高・桑原 (2021) では、SGH の取り組みとして、岡山県の岡山学芸館高等学校の実践を分析・検討している。カンボジアの貧困問題の解決を中心とする岡山学芸館高校の取り組みは、参加者全員ではないものの、何名かの生徒が実際にカンボジアに渡航し、各種の現地調査に取り組み、問題解決のための活動計画を立案するものである。生徒は、学習を通して、支援が、支援する側の思いだけで実行されるのではなく、相手のニーズを踏まえたものになっていなければならないということ、カンボジアでの多くの人々との交流から感じ取り、実践していた。

中学校については、迫ら (2016) の報告がある。迫は、グローバル・シティズンシップを育成するために不可欠なものは、社会的背景や価値観が異なる人とコミュニケーションをとるためのツールとなる概念であると主張している。そのような概念を探究する学習が、グローバル・シティズンシップの基盤を作るために不可欠であるとして、よりよい地域社会を残していくために必要なものを考える地方自治に関する学習を提案している。

小学校社会科の実践としては、奥田・岡崎 (2017) がある。奥田・岡崎は、国家の枠組みを超えて、他者と合意可能な意思決定ができる資質・能力を身に付けることがグローバル・シティズンシップには必要であるとして、意思決定型の社会科授業を提案している。具体的には、富山の農業として米作りを続けるべきか、施設園芸農業としてのトマト作りに転換すべきかを議論し、意思決定をする授業を提案している。この実践でも、まずは、農業についての概念の獲得が目指され、それをふまえて、対立する価値観を明らかにしたうえで、意思決定が求められている。

藤原・池田 (2022) では、国際理解教育と地域学習を、国語、社会、図画工作、外国語活動、総合的な学習の時間において教科横断的に実践し、グローバル・シティズンシップの育成を目指した小学校のカリキュラムを展開しようとした。探究的な学習に、国際理解に関わる内容 (食料生産、平和、SDGs など) を組み合わせてグローバル・シティズンシップを育成しようとする取り組みであった。

小学校の外国語教育において、グローバル・シティズンシップ育成を目指したのが、濱 (2022) である。濱は、バイラムが欧州評議会の文書の中で定義し

た、「相互文化的話者 (intercultural speaker)」という概念に注目し、グローバル・シティズンシップ育成に必要な要素として、「個人が社会の中で、他者とさまざまな折り合いをつけて活動する」相互文化的な営みが重要であるとして、異文化体験から自文化を見つめ直す学習を含む外国語学習を提案している。

以上のように、小中高等学校においては、GCED を実践するにあたって、社会的・歴史的背景、文化や価値観の違いを超えて相互理解を深めるために必要な資質・能力を設定し、それを育成することで GCED を実現しようとしていた。具体的に設定される資質・能力は概念といった認知領域のものから、価値観に関わるもの、さらには共感など情緒的なものなど取り組みによって異なっていたが、たとえ、実際に背景、文化、価値観が異なる他者との直接的な接触がなくても GCED につながるような実践を目指している点は共通していた。

Ⅲ 海外体験学習を取り入れた大学における GCED の実践

1 同志社女子大学におけるタイ・スタディツアーの実践

先に取り上げた藤原 (2016) で検討されている、同志社女子大学において実践されたタイ・スタディツアーを核とする GCED の実践は、体験的な学習の中で、実践者として自らの専門性 (教師としての職能) を開発しようとするものであった。

藤原 (2016) では、2005 年、2007 年、2009 年、2011 年、2013 年の実践が報告されている。タイのバンコクやチェンマイでなされたプログラムには 20 名前後の学生が毎年参加しており、その約半数が教員を目指していた。参加している学年は、2、3 年生が中心であったが、4 年生が参加する年もあった。

バンコクを中心とした 2005 年のプログラムでは、バンコク YMCA と連携し、体験学習が企画・実施された。開発途上国における子ども支援と、NGO による絵本プロジェクトなどのプログラムが設定された。学生は、現地で活動している NGO の取り組みを実際に見学したり、現地の子供たちと交流したりすることで、現地で生じている子どもへのケアの必要性やエイズ、観光開発などの問題について理解を深めた。

2007 年以降の 4 回のツアーは、チェンマイで行われた。場所が変更された原因について、藤原はバンコクで生じた政変を挙げている。場所が変更されたことで連携先やテーマの変更は多少あったものの、ツアー自体の目的は変わっていない。具体的には、現地の小学校の他、スラム、エイズの子どもや売春問題に関わる NGO などを訪問したということである。

藤原は、10 日間の現地での体験だけではなく、その前後の学習を含めたほぼ半年にわたる学習過程を、このプログラムと捉えている。そして、体験学習で重要なことが、学習者自身の振り返りであるとして、学びのプロセスの検証を行っている。学習のプロセスにおいて、学習者が自らの学びの文脈や変容を振り返ることで、生き方の追求がなされ、市民性の獲得につながるということである。藤原が学習のプロセスを検証する際に参照したのが、メジローの変容的学習 (transformative learning) であった。変容的学習とは、「他者によって

定義された社会的現実を受動的に受け入れるかわりに、批判的に、省察的に、合理的に意味や目的、価値を交渉させることを学ぶ」おとな期の学習ということである。藤原は、参加者のレポートの分析から、「文脈化された知識や新たな自己の学びの成果として自覚し、それをもとに社会に投企し、試みようとしている」レベルに達したものもいたことを報告している。

海外体験学習として現地での NGO スタッフや子供との交流を含み、学習のプロセスを重視した藤原の取り組みは、講義室や研究室など大学内にとどまりがちな大学の学びにおいて、GCED を展開する方法を見出す糸口を示唆するものである。本研究における取組を分析・検討するにあたっては藤原の実践とその分析を大いに参照した。

2 APCEIU と岡山大学の連携に基づく GCED の実践

(1) GSED プログラム開発のプロセス

今回のプログラム開発は、岡山大学側が研修の趣旨について考えを伝え、それに対して APCEIU 側がコンテンツを提案し、提案に基づいて双方が協議をしながら進めた。プログラムの詳細を決定していく過程の協議には、参加する岡山大学の院生も関わらせることで、主体的な学びを実現させるようにした。

今回の APCEIU と岡山大学の連携に基づく GCED プログラムの開発は、2022 年 10 月に筆者が、APCEIU の教育・研修部門のリーダーに対して、院生が実際に韓国を訪問し、研修を受けることが可能かどうかについて打診したことから始まった。その後、メールでのやり取りによって、時期や具体的な内容について検討を進めた。当初は、今年度、岡山大学と同様に連携協定を APCEIU と結んだ上智大学が計画している訪問に合わせて、1 月初旬に実施することも検討したが、最終的には、それよりも前の 12 月に岡山大学単独で実施できることになった。その背景には、APCEIU 側のスケジュールの都合があった。12 月は、次の年の企画の検討や準備を行うため、研修や会議が比較的少なく、計画を始めた 2 カ月前からであっても実施することができたのである。

APCEIU 側の提案により、APCEIU の施設内での、スタッフによる講演やワークショップだけではなく、APCEIU の施設外での研修をプログラムに取り入れることができた。APCEIU 側からは、北朝鮮との国境にある非武装地帯 (DMZ: Korean Demilitarized Zone) へのツアー、韓国の学校の先生を招いての実践報告会、従軍慰安婦博物館 (正式名称: 戦争と女性の人権博物館) の訪問などであった。11 月には、これらの提案を全て受け入れ、具体的なスケジュールを検討することになった。この段階の細かな交渉は、APCEIU 側の専門スタッフと岡山大学の院生の代表によって行われた。そして、11 月下旬には下記のようなスケジュールが確定した。

1 日目 (12 月 14 日)

- ・ APCEIU の所長による特別講演
- ・ APCEIU 概要についての説明と施設の見学
- ・ APCEIU の教育・研修リーダーによる講演
- ・ GCED に関するワークショップ

2日目（12月15日）

- ・GCEDに関するワークショップ（続き）
- ・APCEIUの教育・研修リーダーによる講演
- ・韓国の高等学校教員による実践報告

3日目（12月16日）

- ・DMZ ツアー

4日目（12月17日）

- ・戦争と女性の人権博物館訪問

5日目（12月18日）

- ・ソウル市内の歴史的建造物・博物館の見学
- （2）研修プログラムの特質

前節で述べたように、APCEIU 施設でのワークショップを中心とする前半のプログラムと、APCEIU 施設から離れ、韓国の社会的文化的背景を深く理解するための後半のプログラムによって今回の研修は構成されていた。GCED に関する一般的な研修に韓国を深く知るためのプログラムを組み合わせるのは、今回の研修の参加者の構成とも深い関係がある。

今回の研修に参加した大学院生 22 名の内訳は、下記の通りである。

- ・岡山大学大学院教育学研究科教育科学専攻（修士課程）
 - 1 年生：9 名（日本人 5 名，留学生（中国）4 名）
 - 2 年生：4 名（日本人 1 名，留学生（中国）3 名）
- ・岡山大学大学院社会文化科学研究科社会文化学専攻博士後期課程
 - 1 年生：3 名（留学生（中国，ベトナム，ミャンマー）各 1 名）
 - 2 年生：6 名（日本人 1 名，留学生（中国）5 名）

博士後期課程の院生 9 名のうち、8 名は教育学研究科の修了生である（残りの 1 名も、教育学研究科に研究生として在籍していた）。

後半に APCEIU 外でのプログラムを配置したのは、前半の GCED 全般に関する学習の成果をふまえて、日本人だけではなく留学生にとっても隣国である韓国についての理解を深め、自国と韓国の関係を捉え直したうえで、自分自身の国民としてのアイデンティティとグローバル市民としてのアイデンティティを関連付けさせるためであった。GCED に対する理解を深めるワークショップ等を体験するだけであれば、わざわざ海外で研修を実施する意味はない。今回、わざわざ韓国を訪れ、普段とは異なる環境で研修を体験したことの意義は、次に述べるような点にある。日本人学生にとって、海外に出てマイノリティの立場で研修を体験することはもちろん重要であった。しかし、それ以上に、日本にとって一番近い隣国でありながら、歴史認識問題を含めいくつかの要因により必ずしも有効な関係を構築できていない韓国の状況について実体験をふまえて理解し、日本人または日本国民としてだけではなく、グローバル市民として両国関係を捉え直すという点が重要であった。また、留学生は、普段からマイノリティとしての立場からの学びはできている。もちろん、日本とは異なる慣れない異国で研修を受ける意味はあるが、自国と日本と韓国という三国の関係をふ

まえて、グローバル市民として自分を捉え直すという意味もあった。

このように、今回の研修では、韓国という学びの場と、日本人と留学生がともに学ぶという状況が、プログラムに独自の意味を付加する結果となったのである。

(3) APCEIU 施設内での研修プログラムの実際

前節で示したスケジュールの中のいくつかのプログラムについて、内容をやや詳細に説明する。第1日目から2日目にかけてのプログラムは全て英語で行われた。その中のワークショップでは、まず、次のような課題について考えた。

1. あなたの社会が、近年、教育に関して直面している最も重大な課題は何か。
2. その体験からあなたが得た課題は何か。
3. あなたの社会の教育が、最も緊急に必要としている変化は何か。
4. それらは、GCED の価値とどのように関連しているか。

5名から6名のグループに分かれて、これらの問いについて検討した。例えば、課題1について、あるグループは下記のような事象を挙げた。

[重大な課題]

- ・講義形式の教師による一方的な説明に終始する授業
- ・定期試験や入学試験
- ・評価システムの問題（ペーパー試験によって測定できない資質があること。例えば、非認知能力、リーダーシップ、積極性、問題解決能力、協調性、寛容さなど）
- ・社会に開かれた教育課程と主体的・対話的で深い学びの実現
- ・異なる文化を尊重する態度や多文化的な体験
- ・コミュニティの中での実践的な学びによる他者との協調や主体性の育成

日本人そして留学生ともに、講義形式の知識注入型の授業形態や試験などの評価システムといった一般的にも指摘されている教育問題を挙げる一方で、それらの教育活動で見逃されている非認知能力をはじめとする近年注目されている資質の育成を課題として挙げている点が注目される。また、社会に開かれた教育課程や主体的・対話的で深い学びなど、学習指導要領で求められている教育課題も取り上げられている。さらには、各自の研究テーマに関連して、多文化教育や、地域社会と教育の関係などにも注目していた。

課題4の GCED との関連については、多様性の学びを促す方法の一つとして GCED を位置付けたり、テストによる評価に依拠しない教育として GCED を捉えたりしていた。

また、GCED を実践する方法について考える課題にも取り組んだ。その課題の中では、参加者は、GCED を①どこから始めるか、②優先する領域は何か、③誰が関わるか、④何が障害になるかを考えた。例えば、あるグループでは、下記のように考察し、GCED のためのマッピングを完成させた。

- ①何から始めるか：マイノリティ（例えば、外国人児童・生徒）を取り残さないようにすること。言葉や概念の教育を誰に対しても保障すること
- ②優先する領域：地域社会あるいはコミュニティでの活動から始める

③誰が関わるか：自治体、協力者（学校とコミュニティ）

④何が障害になるか：空間的に離れていること。情報を共有する機会がないために、利用する可能性がある人が機会を得られないこと

この回答を見ると、参加者が、グローバル・シティズンシップを考える際に、ローカルとグローバルを関連付けて思考していることが分かる。そして、地域の中で、連携できる相手を見出し、GCEDを必要としている人がその機会を効果的に得られるようにしなければならないという点を重視しているという点にも注目すべきである。参加者は、自らを既にGCEDの担い手として位置付け、学び手の状況にも配慮しながらGCEDを実現する方法を考察できていると言える。

さらに、参加者は、GCEDとSDGsの関連について考察する課題にも取り組んだ。課題は、SDGsの17の目標の中からいくつかを選び出し、それとGCEDとの関連について考察するというものであった。例えば、「目標3：すべての人に健康と福祉を」と、「目標11：住み続けられるまちづくりを」を選んだグループは、例えば、目標3については、今まさに人類が直面している新型コロナウイルス感染症の対策について、ワクチン接種に関わる不公平の是正に取り組むべきであると考えた。また、目標11については、学校とコミュニティの協力のもとで構成員の帰属意識を高め、産業の誘致や特産品の開発などを行っていくことを提案した。

以上のようなAPCEIU施設内での2日間のプログラムは、APCEIU側の期待以上の支援により、参加者にとっても十分満足できるものになった。また、参加した院生の主体的・積極的な姿勢は、APCEIUのスタッフからも高く評価された。全て英語による研修であったため、英語が比較的得意でない学生には、最初は発言を控える傾向が見られたが、他の学生の積極的な姿勢に刺激を受けて、後半では自ら発言するようになっていた。

（4）APCEIU施設外での研修プログラムの実際

3日目から5日目は、APCEIU施設外での研修プログラムに参加をした。特に、3日目のDMZツアーと、4日目の戦争と女性の人権博物館訪問は、参加者にとって印象に残るプログラムとなった。

3日目のDMZツアーでは、北朝鮮との軍事境界線の周辺に設定された北緯38度線付近の地域を訪ねた。韓国側においては、民間人出入統制がなされている区域であるため、一般人が軍事境界線付近に近付くことはできない。今回のツアーは、APCEIUの仲介のもと、韓国の民間旅行会社が企画したものだったが、バスに乗って非武装地帯に入る際には、兵士によるパスポートのチェックなどが行われた。ツアーでは、朝鮮戦争の戦跡を訪ねるとともに、ガイドから朝鮮戦争の歴史の経緯、特にその原因と影響について詳しい話を聞いた。また、軍事境界線近くに設置された展望台から北朝鮮を眺めたり、北朝鮮軍が朝鮮戦争の際に作ったトンネルを見学したりした。

朝鮮戦争については、日本人学生も留学生も高等学校までの歴史の授業で学んでいたが、他国のことでもあり詳細な知識は持っていなかった。ガイドの話の中で、戦争と韓国内の政治的状況に深い関係があることを知り、東西冷戦の

中での米ソ対立の枠組みでしかとらえていなかった朝鮮戦争に対する認識が、韓国の社会的歴史的背景を踏まえたものに変化し、より相手（韓国国民）の立場に寄り添ったものになったと思われる。また、研修期間中に北朝鮮からミサイルと思われる物体が発射されたことや、韓国の男性アイドルが兵役についてといった報道があったことと、北朝鮮を自分自身の目を見た体験や戦争のために作られたトンネルに入った体験が重なって、現在でもなお休戦中であるという韓国の実情を改めて実感することができた。

4日目の戦争と女性の人権博物館では、通称、その博物館が従軍慰安婦博物館と言われているように、日本において、一般に従軍慰安婦と呼ばれている方々の歴史をパネルや証言によって展示していた。そこでは、最初、スタッフの方による約1時間の講義を受けた。講義をしてくれたスタッフは、日本の大学院でジェンダーを研究していたことがある方で、日本語で話してくれた。講義は、従軍慰安婦の歴史について、主にジェンダーの視点から読み解いていくものであった。筆者は、以前にもこの博物館を訪れたことがあり、その際にも、別のスタッフの講義を受講したが、その際の話は、日本の戦争責任という視点からであった。今回のジェンダーという視点は、参加した院生らの関心に近いものであったので、慰安婦問題についてより積極的に学ぶことができたと思われる。ジェンダーの視点からとらえた時、慰安婦という用語の使用は不適切であり、性奴隷と呼ぶようになっていくということや、慰安婦の問題は現在の女性差別ともつながっているということは、参加した院生のみならず筆者自身にとっても興味深いものであった。その後、館内の展示をオーディオによる説明を聞きながら見学した。生々しい展示は、特に加害者側の立場である日本人学生の心には深く突き刺さったと思われる。

後半の APCEIU 施設外における研修の意義については、先に（2）で言及したが、DMZ も従軍慰安婦の歴史も、日本人学生と留学生、特に、中国からの留学生とでは受け止め方が異なっていた点が興味深かった。DMZ ツアーでの解説は、当然のことながら韓国の立場からなされた。中国は韓国と敵対しているわけではないものの、北朝鮮を挟んだ時の関係は微妙である。訪問してその地にいる韓国と、隣国で関係も深い北朝鮮について、ツアー中、中国の留学生はどのように捉えていたのだろうか。一方、日本人学生にとって、北朝鮮は、今年に入ってミサイル発射実験を繰り返してており、外交上の大きな脅威の一つであり、体制が全く異なる未知の国である。留学生と日本人の学生、それぞれにとっての DMZ 訪問の意味については、今後、後に行ったアンケート調査等のデータ分析を踏まえて明らかにしていきたいが、ガイドの話聞く態度や、映像による朝鮮戦争の解説を聞く様子を見ても、両者の受け止め方に大きな差があったことは容易に想像できた。

また、戦争と女性の人権博物館の訪問の影響は、より複雑であった。この博物館の中では、日本人学生は加害者側に、中国の留学生は被害者側に立つことになった。なぜなら、中国の女性にも慰安婦とされた方がいたからである。スタッフによる講義も展示の解説も、日本人学生は加害者側の子孫として、中国

人留学生は被害者側の子孫として受け止めることになった。普段、一緒に学んでいる場においては、国籍以外に相手との違いを意識することはないが、この学びの場においては、両者の間に正反対の立場という大きな差が生じたのである。筆者自身が以前この博物館を訪問した際は、アジア・太平洋地域の国々、20か国以上から集まった教員と一緒にであった。その際、筆者は、研修に参加している多くのメンバーの国がすべて日本と戦った国であり、日本が戦争の際に多大な被害を与え、多くの国民の命を奪った国であることに気づき、大きな衝撃を受けた。今回、参加した日本人学生も、そのような自分の状況に気付いたはずである。この博物館訪問の意義についても、今後、中国人学生と日本人学生が感想を共有し合う場を設けるなどして、検証したいと考えている。

以上、APCEIU 施設外でのプログラムの実際とその成果について検討をしてきたが、学習者への影響や意義についてはまだ十分な検証ができていない。今後は、アンケートの記述の分析や、今回の研修の振り返りや個別のインタビューなどによるデータ収集をふまえて、詳細な分析を行っていきたい。

IV おわりに：成果と課題

本研究では、海外での体験学習を取り入れた GCED のプログラムの方法と意義を、APCEIU と岡山大学の連携のもとで 2022 年 12 月に実施した研修の検証を通して明らかにした。6 日間に渡るプログラムは、APCEIU のスタッフと筆者と、参加した大学院生らの協議によって計画され、実現した。プログラムは、前半の APCEIU 施設における講義やワークショップを中心とした内容と、後半の APCEIU 施設外における体験的な学習を中心とした内容によって構成されていた。このようなプログラムを、わざわざ海外で行う意義については、次の二点に整理できる。

- ① 海外で学ぶことで、訪問した国と自国の関係をふまえてグローバル・シティズンシップについて考えられること。自国を離れることで、自分の立場をより客観的に、グローバル社会から捉え直すことが可能となる。
- ② 自分をマイノリティの立場におくことで、普段マジョリティの立場で学ぶ時とは異なる視点で課題について考えることが可能となる。

海外での研修は、当然のことながら使用する言語が変わってくる。今回の研修、特に前半の研修は全て英語で行われた。そのため、②に関連して、日本人学生にとっては次のような意義もあったと考えられる。

- ③ 普段使っている母国語ではない言葉でコミュニケーションをとることは、自分の思考をより普遍的に表現する機会となり、通常とは異なる視点から自分の考え方や価値観を見直すことが可能となる。

また、意図的・計画的に設定した状況の他に、今回実施したプログラムにおいては、参加者が日本人と中国を中心とした留学生であったことが功を奏し、計画したプログラムに付加的に独自の意味をもたらした。それは、研修の中で学ぶ対象に対する立場が互いに異なることをより明確に意識するきっかけとなったことである。特に DMZ ツアーにおける北朝鮮や、博物館訪問の際の従軍慰

安婦問題という歴史事象については、日本人学生と中国人学生では正反対に近い立場から、それらの対峙することになった。このことの意義については、より詳細な検討が必要であることは前章で既に述べているが、今回のプログラムの独自性を明らかにするうえでも重要な点であると考えている。

今後、今回の研修プログラムを、教育学研究科のカリキュラムの中に正式に位置づけ、授業科目としていく方向で検討を進めていきたいと考えている。そのためには、今回の研修を中心とする GCED に関する大学院の体系的なカリキュラムの全体像を構想する必要があると考えている。また、発展的な学びの場として、数カ月にわたる APCEIU でのインターンシップも検討し、カリキュラムの中に位置づけていきたい。岡山大学と APCEIU の連携を次の段階へと進めるためにも、より体系的で効果的な GCED 研修プログラムの実現を目指していくことが必要である。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19H01675 の助成を受けたものです。

参考・引用文献

- ・池野範男「グローバル時代のシティズンシップ教育—問題点と可能性：民主主義と公共の論理—」日本教育学会『教育学研究』81 巻 2 号, 2014 年, pp. 138-149.
- ・大池京子「グローバルシティズンシップを育てる授業実践を目指して—コラボレティブ・アクティブラーニングをもとに—」『藤女子大学人間生活学部紀要』第 54 号, 2017 年, pp. 117-127.
- ・大森一三「世界市民的教育の理念と啓蒙の課題の解明の試み：ルソーとカントにみるグローバル・シティズンシップ教育の理念の考察」『法政大学文学部紀要』84 巻, 2022 年, pp. 61-70.
- ・奥田貴一・岡崎誠司「グローバル・シティズンシップを育成する小学校社会科・産業学習の授業開発—第 5 学年・農業単元「富山で行われている新しい農業」の場合—」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究』第 12 号, 2017 年, pp. 91-103.
- ・北村友人「グローバル・シティズンシップ教育をめぐる議論の潮流」異文化間教育学会『異文化間教育』42 号, 2015 年, pp. 1-14.
- ・高雨・桑原敏典「グローバル・リーダー育成のためのシティズンシップ教育の方法に関する研究—日本の SGH の実践に着目して—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第 11 号, 2021 年, pp. 117-131.
- ・迫眞也・小原友行・草原和博「グローバルシティズンシップを育む社会科授業の開発—ロールプレイの活用によって価値判断する地方自治の学習を通じて—」広島大学附属東雲中学校『中学教育：研究紀要』47 巻, 2016 年, pp. 15-21.
- ・鈴木敏正「新グローバル時代の市民性教育と生涯学習」『北海道文教大学論集』21 号, 2020 年, pp. 1-15.

- ・高橋進「大学におけるシティズンシップ教育のための予備的考察—グローバル化時代のシティズンシップのあり方を求めて—」龍谷大学社会科学研究所『社会科学研究年報』第44号, 2014年, pp.185-189.
- ・西村幹子「アメリカのリベラルアーツ大学におけるグローバルシティズンシップの探求—4大学の事例研究から—」『国際基督教大学学報 I-A 教育研究』62号, 2020年, pp.147-155.
- ・野山広「地域における日本語教育支援と多文化共生—ローカルな視点から捉えるグローバル・シティズンシップ—」異文化間教育学会『異文化間教育』42号, 2015年, pp.45-58.
- ・濱雪乃「外国語教育における相互文化的能力の育成—小学校外国語教育におけるグローバルシティズンシップ教育の展望—」お茶の水女子大学附属小学校『研究紀要』29巻, 2022年, pp.111-122.
- ・原田亜紀子「グローバル・シティズンシップ教育に関する研究動向」『東京大学大学院教育学研究科紀要』59巻, 2020年, pp.197-206.
- ・藤原孝章『グローバル教育の内容編成に関する研究—グローバル・シティズンシップの育成を目指して—』風間書房, 2016年.
- ・藤原孝章・池田花笑子「グローバル・シティズンシップを育む学習活動の成果と課題—小学校におけるESDカリキュラムの実践事例—」『同志社女子大学現代社会学会現代社会フォーラム』18巻, 2022年, pp.18-42.

註

1) APCEIU の下記ホームページ参照。

http://www.unescoapceiu.org/document/a002_en (2023年1月7日最終閲覧)

2) 2019年の時点で19回目となっていた研修(「アジア・太平洋地域国際理解教育のための研修ワークショップ」)は6月20日~28日にかけて, APCEIUを中心に実施された。その目的は, ①EIU/GCEDに関する鍵概念やテーマについての参加者の理解を深めること, ②現代の教育課題の分析を通して, 参加者の絵話文化やグローバル・シティズンシップを志向する姿勢を育むこと, ③参加者がGCEDプログラムを企画し実践するための実践的なスキルを高めることであった。筆者は, プログラムの一部の研修の講師を務めた。

3) 「GCEDのための日韓教員ネットワーク」と名付けられたオンライン研修は, 2021年8月から始まった。日韓双方から合わせて30名の教員が参加し, 研修プログラムを受講した後, 互いにオンラインで連絡を取り合いながらGCEDのプログラムを開発, 実践し, その成果を報告し合った。2022年度も同様の時期に行われた。本事業の企画はAPCEIUが中心になって行い, 参加者の募集等について日本国際理解教育学会と岡山大学が協力した。

Based on the Development of GCED Program in Collaboration with APCEIU and Okayama University

KUWABARA Toshinori *1

This study seeks to clarify the methods and effects of global citizenship education incorporating overseas experiential learning through the development and implementation of a program designed to be implemented in upper secondary school educational institutions. Specifically, this study will examine the practice and results of the GCED program implemented under the collaboration between the Asia-Pacific Center of International Understanding in Korea and Okayama University, and clarify how to effectively develop GCED overseas and its significance. To this end, this study organized and analyzed previous research on global citizenship education. Based on this analysis, we presented the expected global citizenship development in higher education, and analyzed and evaluated the practices that were implemented based on the results of the analysis. The results of the analysis revealed that even in a short-term program of a few days, changes in learners' perceptions were observed, but issues such as the positioning of the program in the curriculum and the need for a systematic arrangement of the program were identified.

Keywords: global citizenship, overseas experience, citizenship education, higher education

*1 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

高等学校における地域課題探究ワークショップの意義
ーファシリテーション能力の育成に焦点をあててー

山田 風紗 桑原 敏典

The Significance of Regional Issues Inquiry Workshops in High Schools-Focusing on
the Development of Facilitation Skills

YAMADA Nagisa, KUWABARA Toshinori

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

高等学校における地域課題探究ワークショップの意義

ーファシリテーション能力の育成に焦点をあててー

山田 風紗※1 桑原 敏典※2

本研究は、高等学校の総合的な探究の時間などで取り組まれている地域課題探究学習について、そのねらいを生徒のファシリテーション能力の育成として捉え直そうとするものである。そのために、地域課題探究学習をワークショップの形式で実施している高等学校の実践を調査した。実際には、プログラムの企画・準備段階から実践までのプロセスに支援者として参画するとともに、全体司会やグループ活動のリーダーを務めた生徒に対してアンケートや聞き取り調査を行った。調査の結果、ファシリテーション能力の育成を行うことで、個人の成長や将来を見通した指導の実現に繋がることが明らかになった。また、地域住民や中学生、大学生といった普段の学校生活で関わらない人々とともにワークショップをおこなうことで、大学生から刺激を受けたり、中学生をリードしたりしなければいけないという環境の変化が、ファシリテーション能力の育成をさらに促進させると考える。

キーワード：ファシリテーション、地域課題、ワークショップ、高等学校、地域連携

※1 岡山大学大学院社会文化科学研究科社会文化学専攻博士後期課程

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I はじめにー問題の所在ー

本研究は、高等学校の総合的な探究の時間などで取り組まれている地域課題探究学習について、そのねらいを生徒のファシリテーション能力の育成として捉え直そうとするものである。そのために、地域課題探究学習をワークショップの形式で実施している高等学校の実践を調査した。実際には、プログラムの企画・準備段階から実践までのプロセスに支援者として参画するとともに、全体司会やグループ活動のリーダーを務めた生徒に対してアンケートや聞き取り調査を行った。

このような地域課題探究学習が増えた背景に、社会に開かれた教育課程の実現や総合的な探究の時間の設置、学力観の転換による、思考力・判断力に加えて、表現力が重視されるようになったことが影響していると考えられる。中でも、新たに始まった総合的な探究の時間を通して、多くの高等学校が地域課題解決型探究学習に取り組んでいる。このような探究学習は、生徒にとって身近な地域の課題を題材に設定し、課題解決に向けた取り組みを考えるものが多い。また、大学入試の改革による影響も少なくないだろう。大学入試の改革により、

試験だけではなく多様な入試方法が導入されるようになった。学校の成績や試験の結果だけでなく、地域課題探究学習への取り組みを通して、さまざまな学力の生徒が多様な入試方法を用いることで、これまで受けることの難しかった大学にチャレンジできる機会が生まれていると言えるだろう。

Ⅱ ファシリテーション能力育成に関する先行研究の検討

特定非営利活動法人日本ファシリテーション協会はファシリテーションを以下のように定義づけている。

ファシリテーション (facilitation) とは、人々の活動が容易にできるよう支援し、うまくことが運ぶよう舵取りすること。集団による問題解決、アイデア創造、教育、学習等、あらゆる知識創造活動を支援し促進していく働きを意味します。その役割を担う人がファシリテーター (facilitator) であり、会議で言えば進行役にあたります。

学校教育におけるファシリテーション能力に関する先行研究は多くはないが、総合的な学習の時間から総合的な探究の時間へと変化の中で、生徒のファシリテーション能力育成に関する研究が理論的研究、実証的研究の分野からみられるようになった。本研究では、理論的研究として斉藤 (2021) の研究成果を、実証的研究として田村 (2022) の研究成果を取り上げファシリテーション能力の育成について検討していく。

学校教育において、教師でなく、生徒にファシリテーション能力をつけさせることの意義について、斉藤は、これまでの先行研究を踏まえた上で、未来の社会を担う市民としての責任や態度を身につけさせる上で有効であると述べている。また、学級内の人間関係をより緊密なものにするだけでなく、他者と協力して問題解決にあたる態度やよりよい社会をつくろうとする市民に求められる能力についても身につけさせることにつながり、シティズンシップ育成の観点からもファシリテーションは機能を果たすと述べている。

次に田村は、高等学校の総合的な探究の時間における実践を例に、生徒の課題発見と解決能力を高め手法としてファシリテーションの活用が有効であるという実証的な研究をおこなった。具体的に、長野県の高等学校の総合的な探究の時間において約3時間の授業をおこなった。実践結果と分析について、本研究授業の前後で、本日の授業内容に関する興味の度合いを尋ねたところ、授業前にあまり興味がないと答えた生徒が6人いたのに対して、授業後にはあまり興味がないと答えた生徒が0人になっており、このような授業をおこなうことは、生徒にファシリテーションの手法に関して興味・関心を高めることに有効に作用するとした。一方で、本研究の今後の課題として、限られた授業時間の中で、生徒が効率よく思考でき、かつまとめることができる手法と手順を工夫・開発していくことが必要であると述べている。

Ⅲ 岡山県立A高等学校における地域課題探究学習の取り組み

1 岡山県立A高等学校の地域課題探究学習とワークショップ

岡山県立A高等学校では1年に2回、地域住民や隣接する中学校の中学生、大学生等が地域課題について話し合うワークショップ形式の探究学習に取り組んでいる。岡山県立A高等学校の地域課題探究学習は、以下表1で表すように3つのステップに基づいておこなわれている。

表1 岡山県立A高等学校でおこなわれている地域課題探究学習のステップ

| | | |
|---|------|--------------------------|
| 1 | 知る | 授業（総合的な探究の時間、その他の教科） |
| 2 | 深める | ワークショップ、その他の地域プロジェクト |
| 3 | 行動する | 連携先に企画を提案し実行する（イベント開催など） |

ステップ1の「知る」段階は授業を通しておこなわれるもので、主に総合的な探究の時間がそれにあたる。ステップ2の「深める」段階は、ステップ1の「知る」段階で学んだ地域のことを、学校外の地域住民の方や中学生、大学生等とともに、さらに考えていく段階である。具体的には、今回取り上げる地域課題探究のワークショップや、地域でおこなわれているプロジェクトに参加することを通して学びを深めている。ステップ3の「行動する」は、地域課題探究のワークショップ等で提案した内容を連携先とともに実行に移していく段階である。これまで岡山県立A高等学校では、最寄り駅の路線でもある地域の鉄道会社とコラボした季節イベントの開催や、地域の夏祭りでのイベント実施がおこなわれている。

次の節では、2022年度に岡山県立A高等学校で実施されたステップ2「深める」にあたる2つの地域課題探究に関するワークショップの取り組みについて紹介していく。

2 「まちづくり」をテーマとするワークショップの場合

(1) ワorkshop開催までの流れ

「まちづくり」をテーマとするワークショップを開催するまでの流れをまとめたものが表2である。以下では、ワークショップ開催までにどのような支援をおこなってきたのかについて紹介していく。

表2 「まちづくり」をテーマとするワークショップ開催までの流れ

| | |
|------------|---|
| 2022年7月7日 | ワークショップの担当教諭から司会者2名を紹介される。 |
| 2022年7月8日 | 岡山大学で行われるティーチイン岡山と言われるワークショップで司会者をする高校生2名が参加。イベント終了後に簡単な打ち合わせをおこなう。 |
| 2022年7月14日 | テーマが決定し、話題提供者として美観地区の地域住民の参加が決まる |
| 2022年7月25日 | 事前指導（スライドの確認、ファシリテーションに関するレクチャー） ※スライドの修正をワークショップ開催まで数回メールでおこなう。 |
| 2022年8月18日 | ワークショップ開催日 |

まず、7月7日に岡山県立A高等学校の担当教諭からワークショップ司会者2名を紹介された。同時に、翌日、岡山大学で行われるティーチイン岡山にワークショップで司会者をおこなう高校生2名が参加する旨の連絡を頂いた。目的として、ティーチインがどのようなものであるか知ってもらう、そして司会者の役回りを理解してもらうことで、8月におこなうワークショップのイメージをつけてもらうことがあげられる。

7月8日に岡山大学でおこなわれたティーチインでは、参加者の一人としてグループワークに参加してもらうことで、ワークショップの流れや司会者、グループリーダーの役割について知ってもらうことができた。ワークショップ終了後に、どのようなテーマで8月のワークショップをしたいかという話し合いをおこなった。高校生にとって話しやすいテーマで、かつ、興味があるものがよいという話になったが、この場では決まらず、後日ワークショップの担当教諭と相談の上テーマを決定するという流れになった。その後、約1週間後の7月14日にワークショップの担当教諭からテーマ決定の連絡と、話題提供者として美観地区の地域住民の方に参加していただく方向で調整する連絡を受けた。

7月25日には、司会者とグループリーダーの高校生、担当教諭、岡山大学の2名(大学教授,大学院生)と岡山県立A高等学校で打ち合わせをおこなった。この日は事前指導として、スライドの確認とファシリテーションに関するレクチャーを実施した。その後、スライドの修正をワークショップ開催まで数回メールでおこなったのち、8月18日にワークショップを開催した。

(2) ワークショップの実際

「まちづくり」をテーマとするワークショップの概要を示したものが表3である。以下では、ワークショップのテーマやグループワークで取り組んだディスカッション内容等について紹介していく。

表3 「まちづくり」をテーマとするワークショップの概要

| | |
|-----|--|
| 日時 | 2022年8月18日(木) 13時30分～15時30分 |
| 場所 | 岡山県立A高等学校 |
| 参加者 | 高校生, 話題提供者(美観地区に関わる地域住民), 大学生 |
| テーマ | 「美観地区を高校生にとって、魅力あるものにするためにはどうしたら良いか考えよう！」 |
| 内容 | アイスブレイク(他己紹介) 美観地区に関する話題提供 グループワーク1:「美観地区について考えていること, 不満におもっていること」 グループワーク2:「景観を守りつつ, 未来の町を高校生に知ってもらい活用してもらうためにはどうするのが効果的か」 全体発表 まとめ・振り返り |

ワークショップの開催日は2022年8月18日(木)で、13時30分から約2

時間のワークショップをおこなった。参加者は、高校生、話題提供者（美観地区に関わる地域住民）、大学生である。うち、高校生はワークショップの司会をおこなう2名、グループワークのリーダーを務める8名、その他の生徒はグループワークの参加者として、ワークショップに関わった。話題提供は、美観地区で町家の再生や利活用等に関するNPO法人をされている方をお願いした。この方と、ワークショップを担当する岡山県立A高等学校の教諭が以前から連携していたことから実現した。大学生は岡山大学の学部生と大学院生であり、ワークショップの司会者をする高校生やグループワークのリーダーする高校生の支援者として関わった。

テーマは、「美観地区を高校生にとって、魅力あるものにするためにはどうしたら良いか考えよう！」であった。美観地区とは、高等学校が立地している市の中心部にある歴史的伝統的な街並みが残っている地域のことである。なお、このテーマは司会をおこなう高校生による立案である。内容に関しては、まず初対面の参加者同士が打ち解けることを目的に、アイスブレイクをおこなった。毎回、アイスブレイクの内容は司会者の高校生が考えており、今回のワークショップでは他己紹介を用いておこなった。次に、美観地区に関する話題提供を司会の高校生と美観地区に関わる地域住民の方がそれぞれおこなった。司会の高校生は、実際に美観地区にいて撮影した写真を使って美観地区について紹介したり、美観地区の歴史についてスライドにまとめて説明したりした。その後、美観地区に関わる地域住民の方から、どのような背景で美観地区ができたのか、美観地区で問題となっていること等の情報共有をしてもらい、グループワークに取り組むための知識を得た。

ワークショップの核となる、グループワークは2つに分かれており、グループワーク1では、「美観地区について考えていること、不満におもっていること」をテーマに取り組んだ。グループワーク2では、「景観を守りつつ、未来の町を高校生に知ってもらい活用してもらうためにはどうするのが効果的か」をテーマに取り組み、発表に向けたまとめもあわせておこなってもらった。なお、グループワークは各グループにホワイトボードシートを配り、左側半分はグループワーク1の内容、右側半分はグループワーク2の内容をまとめてもらい、中央上部にグループワーク2を通して考えたタイトルを書いてもらう形式で統一した。

全体発表では、グループワーク2で取り組んだ内容を5分以内で発表してもらった。最後のまとめ・振り返りは、話題提供者である地域住民の方に講評を頂く形でおこない、実現可能性に関する話や似た取り組みをすでに行なっているとの共有をしていただいた。その後、司会者の高校生に一言ずつ感想を述べてもらいワークショップを締めくくった。

（3）ワークショップの様子

ワークショップでは、アイスブレイクと話題提供ののち、メインとなるグループワークに取り組んだ。各グループがホワイトボードシートにグループワーク1と2それぞれで取り組んだ内容をまとめ、ホワイトボードシートを用いな

がら全体発表をおこなった。ホワイトボードシートの左側にグループワーク 1 の内容をまとめ、右側にグループワーク 2 の内容をまとめた。中央上部のタイトルは、グループワーク 2 のキャッチコピーとしてつけたものである。ホワイトボードシートをまとめるにあたっては、発表時に見やすく、分かりやすくするという観点から、多色ペンを用いたり、絵を描いたりするなど各班が工夫を凝らした。発表は話題提供者の方に聞いていただき、実際の企画化に向けたアドバイスをいただいた。

以下の表 4, 5 はあるグループがまとめたホワイトボードシート 1, 2 の記述である。なお、括弧は筆者が捕捉したものである。

表 4 あるグループのグループワーク 1 の記述内容

| 美観地区について考えていること | 不満におもっていること |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・おしゃれな建物が多い ・(同じような外観の) 建物が同じ ・どんな歴史なのか ・(美観地区で) 何をすれば良いか | <ul style="list-style-type: none"> ・駅から遠い ・食べ物が高い ・道がわかりにくい ・人が多くて通りにくい |

表 5 あるグループのグループワーク 2 の記述内容

| タイトル | 空き家で江戸時代にタイムスリップ |
|------|---|
| 内容 | イベント (夏祭り, 屋台) SNS (インスタ) 建物のライトアップ 灯籠 空き家で一泊 (昔の生活体験, 浴衣の貸し出しなど) |

(3) ワークショップの成果

ワークショップの有効性をはかるために、ワークショップの参加者である高校生と大学生を対象に記述式のアンケートをおこなった。本論文では、ワークショップに参加することで生じた高校生の気づきに焦点をあてて記述内容の考察を実施した。高校生の記述内容を分類すると次の A~E の 5 つのパターンに分類することができる。以下は、それぞれの分類パターンにおける具体的な生徒の記述を筆者がまとめたものである。

| |
|--|
| A: 生徒がどのように地域を見直したか |
| B: 美観地区について新しく分かったこと |
| C: グループワークにおける他者への働きかけ(ファシリテーターとしての反省) |
| D: 自分の内面に関する変化, ワークショップ参加を通してできるようになったこと |
| E: 探究的な学び, 協働学習に関すること |

A: 生徒がどのように地域を見直したか

- ・美観地区は誇れる場所, 光栄な場所というイメージがあったが, 自分たちでなんとかしていきたい, 改善の余地があると思った。
- ・観光地というイメージがあったが, 住んでいる地域住民の方がいる。観光地と住民の暮らしの両立を考える必要がある。

- ・ 食べ歩きをしたり，遊んだりするという場所だったが，建物や景観に関する
こと，美観地区にゴミが落ちているかどうかなど見方が広がった。
 - ・ 美観地区でボランティアをしてみたい。
 - ・ 美観地区にホームページ作成やインスタ映えをしてみたい。
- B：美観地区について新しく分かったこと
- ・ 住んでいる住民の方がいる。
 - ・ 条例によって守られた地区でその区分けには境界がある。
 - ・ 美観地区にはゴミ箱がない。
 - ・ ライトアップ，駄菓子屋の取り組みなど，美観地区ですでに取り組んでいる
ことがある。
- C：グループワークにおける他者への働きかけ（ファシリテーターとしての反省）
- ・ 意見をひき出すことができず，ファシリテーターとしてだめだった。
 - ・ 自分にはできなかつたけど，大学生や先輩が話しやすい空気を作ってくれた。
 - ・ 意見を深めたり，促したりするのが難しかった。
- D：自分の内面に関する変化，ワークショップ参加を通してできるようになった
こと
- ・ 人見知りの自分が話せてよかった。
 - ・ クラス単位が多く，大人数での発表機会がなかったのでできてよかった。
 - ・ パワーポイントが作れるようになった。
- E：探究的な学び，協働学習に関すること
- ・ 話し合いが楽しかった。
 - ・ 色々な年代で話すことができて良かった。
 - ・ 他の班の意見が聞けて良かった。

高校生の感想からプログラムの成果は次の2つであると考えられる。第一は，ワークショップの内容を通して学んだことである。具体的には，美観地区というまちについての認識の変化であり，上記AとBが該当する。第二は，ファシリテーションに関することである。具体的には，話し合いの場をつくること，意見をまとめたりすることを通して個人の成長とグループワークに関する内容であり，上記C～Eが該当する。

3 「地域のつながり」をテーマとするワークショップの場合

(1) ワークショップの概要

「地域のつながり」をテーマとするワークショップの概要を示したものが表6である。以下では，ワークショップのテーマやグループワークで取り組んだディスカッション内容等について紹介していく。

開催日は，2022年12月23日（金）であった。13時から，約2時間のワークショップをおこなった。参加者は，高校生，地域住民，社会福祉協議会担当者，中学生，大学生である。うち，高校生はワークショップの司会をおこなう3名，グループワークのリーダーを務める12名，その他の生徒はグループワークの参加者として，ワークショップに関わった。話題提供は，地域住民の方と社会福祉協議会がおこなった住民アンケートの結果の一部を用いておこなった。大

学生は岡山大学と地域の私立大学の学生であり、ワークショップの司会者をする高校生やグループワークのリーダーする高校生の支援者として関わったものが大半である。他に、話題提供者である地域住民の方が集めてくださった地域住民の方 10 名程と隣接する中学校の中学生 10 名程が参加した。

表6 「地域のつながり」をテーマとするワークショップの概要

| | |
|-----|---|
| 日時 | 2022年12月23日(金) 13時00分～15時00分 |
| 場所 | 岡山県立A高等学校 |
| 参加者 | 高校生, 地域住民, 社会福祉協議会担当者, 中学生, 大学生 |
| テーマ | 「年齢関係なく皆が笑顔になれて地域を盛り上げる企画を考えよう！」 |
| 内容 | アイスブレイク(自分の住んでいる地域で自分しか知らない場所やお店について紹介しながら自己紹介をおこなう) 住民アンケートの結果を用いた話題提供 グループワーク1:「世代の違いを乗り越えよう」 グループワーク2:「年齢の壁を無くし, みんなが笑顔で参加できるような企画・イベントを考えよう」 全体発表 まとめ・振り返り |

テーマは、「年齢関係なく皆が笑顔になれて地域を盛り上げる企画を考えよう！」であった。なお、このテーマは司会をおこなう高校生による立案である。ワークショップでは、まず、アイスブレイクをおこなった。今回のワークショップでは、自分の住んでいる地域で自分しか知らない場所やお店について紹介しながら自己紹介をするというものを行なった。次に、地域住民の方と社会福祉協議会がおこなった住民アンケートの結果の一部を用いて地域課題に関する共有をおこなった。本ワークショップでは、アンケートの中の「地区の行事に参加したいと思うか」という質問項目に絞り、紹介をおこなった。話題提供では、司会の高校生がアンケートについてまとめたスライドや、自分の家族や大学生に対して行った「地区の行事に参加しているか」というインタビューの内容を用いて行なった。

ワークショップの核となる、グループワークは2つに分かれており、グループワーク1では、「世代の違いを乗り越えよう」をテーマに取り組んだ。グループワーク2では、「年齢の壁を無くし, みんなが笑顔で参加できるような企画・イベントを考えよう」をテーマに取り組み、発表に向けたまとめもあわせておこなってもらった。なお、グループワークは各グループにホワイトボードシートを配り、左側半分にグループワーク①の内容、右側半分にグループワーク②の内容をまとめてもらい、中央上部にグループワーク②を通して考えたタイトルを書いてもらう形式で統一した。

全体発表はグループワーク②で取り組んだ内容を1分間のショート動画をイメージに寸劇で発表もらった。最後のまとめ・振り返りは、話題提供者であ

る地域住民の方から発表に関するコメントや今後に向けた抱負を頂いた。その後、司会者の高校生に一言ずつ感想を述べてもらいワークショップを締めくくった。

ワークショップ開催までの流れとワークショップの成果については、後述V.A高等学校の取り組みにおけるファシリテーション能力育成の章において詳しく説明するためここではワークショップの様子についてのみ紹介する。

(2) ワークショップの様子

ワークショップでは、アイスブレイクと話題提供ののち、メインとなるグループワークに取り組んだ。各グループがホワイトボードシートにグループワーク1と2それぞれの内容をまとめた。グループワーク1では、普段関わることの少ない、地域住民や中学生、高校生等が世代の違いを乗り越えることを目的に、それぞれが子どもの時に好きだった遊びやテレビ番組について語り合い、面白さを伝え合う内容を取り入れた。グループワーク2では、すでに他の地域でおこなわれている実践例を紹介した上で、みんなが参加できるような企画・イベントを考えてもらった。発表はショート動画をイメージに1分間の寸劇で実施した。

以下の表7、8はあるグループがまとめたホワイトボードシート1、2の記述である。なお、括弧は筆者が捕捉したものである。

表7 あるグループのグループワーク1の記述内容

| | |
|---|--|
| 今の高校生（中学生，大学生を含む）がしていること | お年寄りの方が高校生の頃にしてたこと |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ドラマ ・SNS ・バラエティ番組 ・アイドル | <ul style="list-style-type: none"> ・歌番組 ・1話完結の2時間ドラマ ・小説ドラマ ・ナンプレ ・数独 |

表8 あるグループのグループワーク2の記述内容

| | |
|------|---|
| タイトル | cooking festival ～おいしかったよ。ありがとう～ |
| 内容 | <ul style="list-style-type: none"> ・最近の料理を地域の方に教える (大学生，高校生→地域の人) ・地域の料理を教える。 (地域の人→大学生，高校生) ・旬の野菜を使って料理をつくる (地域の人+大学生，高校生) ・学んだことを使って健康になる料理を提供する ・訪問して，リモートでつなげて教える ・作った食べ物を訪問して渡す。 |

このように、グループワーク1において、参加者、特に高校生は、異なる世代の方が、自分たちとは違う楽しみや幸福感を持っていること、価値観が異なることに気付くことができた。そして、グループワーク2では、自分たちだけ

ではなく、世代や立場を越えてあらゆる人々が楽しむことができるプランを提できるようになったと考えられる。

IV A 高等学校の取り組みにおけるファシリテーション能力育成

1 育成方法

A 高等学校の取り組みにおけるファシリテーション能力育成について、2022年12月に実施した2回目のワークショップを例に考察する。ファシリテーション能力育成のために、司会者とグループリーダーを行う生徒に対して事前指導を行った。司会者を対象とするものを3回（別途、メールでのスライドの指導を実施）、グループリーダーを対象とするものを1回実施した。

(1) 司会者の場合

司会の生徒に対する事前指導の経緯は、以下の表9の通りである。

表9 事前指導の経緯

| 回 | 内 容 |
|---|--|
| 1 | <p>日時：2022年12月8日12時30分～14時00分</p> <p>場所：岡山県立A高等学校</p> <p>参加者：司会生徒2名、担当教諭2名、地域住民の代表者1名、社会福祉協議会の担当者1名、岡山大学2名（うち、大学教員1名、大学院生1名）</p> <p>内容：参加者の顔合わせ、地域住民と社会福祉協議会の方がおこなった地域住民へのアンケートに関する結果と地域の抱える問題（地区の高齢化）の共有、地域住民と社会福祉協議会の方の話を踏まえたワークショップのテーマ決めディスカッション、ファシリテーターの役割に関するレクチャーと今後の指導に関する打ち合わせ</p> |
| 2 | <p>日時：2022年12月16日（金）20時00分～21時00分</p> <p>場所：オンライン（オンラインミーティングアプリ Zoom を使用）</p> <p>参加者：司会生徒2名、岡山大学3名（うち、大学教員1名、大学院生2名）</p> <p>内容：司会の生徒が作成したスライドの確認、大学生へのインタビュー（なぜ20代は地域の行事に参加しないのか）、次の事前指導までにおこなうことの確認</p> |
| 3 | <p>日時：2022年12月22日（木）12時30分～13時45分</p> <p>場所：岡山県立A高等学校</p> <p>参加者：司会生徒2名、グループリーダー10名、担当教諭2名、地域住民の代表者1名、社会福祉協議会の担当者1名、岡山大学2名（うち、大学教員1名、大学院生1名）</p> <p>内容：参加者の顔合わせ、スライドを使った当日のワークショップ内容の打ち合わせ、ファシリテーターの役割に関するレクチャー、ミニワークショップ（参加した高校生を2つのグループに分けて、大学院と大</p> |

| | |
|--|---|
| | 学教授がファシリテーターのデモンストレーションをおこなう)、スライド修正箇所の指導 |
|--|---|

打合せを通して、特に全体司会を担当した生徒には、下記の2点について配慮できるようになるよう指導した。

- ① 参加者が、ワークショップにおいて問題を理解し、全体で問題意識を共有できるようにすること
- ② 参加者が自分の意見を持ち、他者に伝えようとする気持ちを持つことができるようなプログラムの構成と当日の支援が必要であること

①については、当日のテーマが、地域の方からの強い願いによって設定されたために、一層必要となると考えた。地域の方と事前打合せを行った司会の生徒は、直接話を聞いているので、今回の問題の地域にとっての重要性や切実性のある程度理解できているが、その他の生徒、特に当日の参加者には、そのことは伝わりにくい。ワークショップの成否は、参加者が真剣に取り組むことができるかどうかということにかかっていることや、参加者が真剣に取り組むためには問題意識を持つことが重要であることや、そのための方法を考えることが必要であると伝えた。その方法の一つは、司会をする生徒自身が問題について調査を行い、問題の状況を、実感を持って把握することが重要である。そこで、周囲の大人に対して、地域社会とのつながりに関するインタビュー調査を行うことになった。そして、司会の生徒は、高等学校の先生、家族、岡山大学の学生に地域社会とのつながりについてのインタビューを行い、その成果を当日の発表スライドに組み込んだ。

②については、ワークショップの実施にはその場の雰囲気や参加者同士の穏やかで優しい関係の構築が不可欠であることから強調した。これまでの経験からも、司会をする高校生は、時間通りに進行することや、決められた内容を正確に伝えることを気にする傾向が強く、参加者の様子に注意を払うことができないことが分かっていた。そこで、当日の内容やスケジュールは固定されたものではなく柔軟に変更できるものであることや、ワークショップで大切なことは何かを伝えることではなく、参加者自身が問題について自分で考え意見を述べることであることを伝えた。そして、当日は、参加者の様子に気を配り、参加者が自分の意見を気軽に述べるできるよう支援をすることが司会の最も重要な役割であると指導し、3回目の打合せではミニワークショップを行い、大学の教員と大学院生自身が、そのような司会の振る舞いを実践して司会役の生徒に示した。

ファシリテーション能力の育成において、当日の実践も重要であるが、そこに至る過程の指導も不可欠である。以上のように、今回の取組では繰り返し行う指導の過程で、司会者としての役割の理解や自覚の形成を段階的に進めていった。

2 ファシリテーション能力育成の意義：実践の結果

ファシリテーション能力育成に関する実践結果の分析をおこなうために、司会者に対して、ワークショップ後にインタビューを実施した。インタビューは

約 20 分間、3 名（生徒 A～C）同時におこなった。インタビュー内容は録音すること、そして、本内容を研究に用いることの断りを入れ、生徒の同意をとった上で実施した。司会者へのインタビューは大きく 2 つに分かれており、一つは、司会をしたことで得た経験に関すること、もう一つは、ワークショップ中の司会者の発言や行動の振り返りに関することである。その一部を、表 10 にまとめた。

表 10 インタビュー調査の結果

| |
|---|
| <p>質問①：昨日の話（ファシリテーション指導）で印象に残っていることや、今日（ワークショップで）気をつけられたことはありますか。</p> <p>生徒 A：困っている班の様子を見て、アドバイスをしにいく。</p> <p>著者：今日そのようなシーンはあった？</p> <p>生徒 A：あった。何回かアドバイスした。人にアドバイスするのは得意じゃないけど、やってみてこういうふうにしたらいいんだと、ちょっと自信がついた。</p> <p>生徒 B：みんなが話しやすい雰囲気になるように気をつけた。</p> |
| <p>質問②：今日した司会（ファシリテーター）の経験はみんなにとってどんな意味があったかな？</p> <p>生徒 A：人前にでて話すことが中々なかったので、司会を先生に誘われてやってみようかなと思った。思ったよりやっぱり大変で、スライドを作るにも。それなんですけど、いざ人前に立って話してみると楽しくて、人前でしゃべる勇気、自信がついたかなと思う。これって、大学進学や面接の時にある程度緊張しないでできるかなと思うし、今度の岡山イオンでの発表もこれを活かして頑張りたいと思う。</p> <p>生徒 B：私はあんまり人前に立つことが苦手なんですけど、今回司会という役をやらせていただいて少しは苦手を克服できたんじゃないかなと思います。またこう機会があれば、司会とかをやって苦手を少しずつ克服していきたいと思っています。</p> <p>生徒 C：人前に立つのが苦手だから（司会を）やってみたんですけど、自分が言ったことに対してみんなが意見をだしてくれて、それがまとめたのを聞くのが嬉しくて、自分でもできるんだなという自信ができました。</p> |
| <p>質問③：アイスブレイクの時に時間がどうかなという話、短いかな、足りるかなという話があったと思うんだけど、グループの様子とかどんな所からそう思ったのか。結局どうしようと決断したのかな？</p> <p>生徒 C：一人が話したら、話が盛り上がる、話題を広げたいと思う。会話が、繋がるので時間を増やしたけど、ミスだったと思う。時間配分がよくなかった。</p> <p>筆者：何がミスだったの？</p> <p>生徒 C：前回参加した時にアイスブレイクで時間が余っていたからこの時間にしたけど、今回は盛り上がった。</p> |

筆者：前回と何が違かったのかな？

生徒C：前は他己紹介だったから。聞いたことをそのまま言うだけで話が続かなかった。今回は、話を広げるような内容だった。

質問①については、生徒Aの発言から、ファシリテーション指導を事前におこなうことで、当日目指す具体的な行動（困っている班の様子を見てアドバイスをしに行く）が明確になっていることがわかる。また、それが当日の行動としてあらわれており、ファシリテーション指導を事前におこなうことの意義があると考えられる。また、生徒Bの発言はファシリテーション指導の中で、ファシリテーターは、みんなが話しやすい雰囲気をつくるのが大切との話から出てきた言葉であると考えられる。実際に当日その点に気をつけて司会をすることができたと述べている。

質問②について、生徒Aは、人前でしゃべる勇氣、自信がついたと述べるとともに、大学進学や面接の時といった将来の進路を考える上でも、必要な経験であったと述べている。生徒Bは、人前に立つことが苦手だが、司会という役をやって少しは苦手を克服できたと述べている。また、機会があればこのような経験をこれからもおこない、苦手を克服していきたいとの発言から、苦手を克服するきっかけとなる経験と意味づけることができると考える。生徒Cも、生徒B同様に、人前に立つのが苦手だから司会をしてみたとして述べた上で、司会を取り組むことで自信がついたと述べていた。

質問③は、自分の具体的な行動や発言の振り返りに関する質問である。アイスブレイクのシーンで、3名の司会がアイスブレイクの時間を調整しようとする動きが見えた。時間の調整については、前日のファシリテーションの事前指導で、決められた通りにする必要はなく、当日のグループの様子をみて判断すればよいと指導していた。生徒Cは、アイスブレイクの時間を決める際に、前回参加した8月のワークショップを参考にしたが、その際のアイスブレイクが盛り上がらなかったから、時間を短くしたと説明した。しかし、アイスブレイクの種類によって、盛り上がる、盛り上がりにくいことがあることをふまえて、また、会話が広がっているからといってアイスブレイクの時間を伸ばしすぎるわけにはいかないという全体のスケジュールから調整しようとする判断を司会役の生徒は行なっていた。ファシリテーターとしての能力が前回のワークショップの参加と今回の司会の経験からさらに醸成されたと考えられる。

以上のインタビュー調査の結果から、ファシリテーション能力の育成は、生徒にとって次の2つの意義があると考えられる。第一は、人前に立ち、自分の意見を述べることに對する抵抗感が減り、その楽しさや面白さを実感するとともに自信を持つことができるようになったことである。質問①や②に對する回答からも分かるように、自信がついたというだけではなく、今後も同様の活動に取り組もうとする意欲を高めていた。今回の経験が、今後の生徒の活動に応用され、さらに生徒の能力の向上に寄与することが期待できる。このような生徒は、過去に行ったワークショップでも見られた。ワークショップに参加しようとしたきっかけは就職や受験といった直近の目標であったとしても、実際に

取り組むことで、生徒はその先にある自分の将来の姿や生き方についても考えるようになり、その中で今回の経験を生かしていきたいと思うようになっていったと言えるのではないだろうか。

第二の意義は、他者との関係の中で、自分の立場からだけでなく他者の立場から物事を考え判断できることや、自分が活動している場全体のことを考えて、自分の判断や行動を決定しようとするようになったことである。質問③の回答に見られるように、ワークショップが始まった瞬間に、司会役の生徒の意識は自分たちが司会を無難にこなすということではなく、その場の参加者がワークショップの積極的に意欲を持って参加できるようになるにはどうすればよいかとか、ワークショップが全ての参加者にとって意義あるものになるためにはどうすればよいかというものに変っていた。これは、事前指導の中で我々が強調していたことであり、その考えが生徒に浸透していた結果である。

V 本研究の成果と課題

本研究の成果は、高等学校における地域課題探究ワークショップが、生徒に地域課題を考えさせるだけでなく、ファシリテーション能力の育成という点から捉えなおすと、それは生徒にとって自分自身の能力や可能性を見直すきっかけとなり、今後の学習や様々な活動への意欲や関心を高めるという意義があることを示した点にある。ファシリテーション能力は普段の学校生活の中でも育成することは可能だが、高校生が中心となり主体的に取り組ませることで、ワークショップが高校生にとって自己実現の場となった。それによって、ファシリテーション能力を身につけることで自分の将来の可能性を広げられるのではないかという認識に至ったのである。また、地域住民や中学生、大学生など異なる世代の人と関わることで、ファシリテーション能力を他者との関わりの中でどのように生かすことができるかについて考えることができ、そのことも高校生が自分の可能性の広がり気付くことを促した。

現時点では、全体の司会を行った生徒のみの分析に限られており、グループのリーダーや参加者として関わった生徒への影響は解明できていない。この点については、今後の課題としたい。また、単発のプログラムとして行っている現在の取組を、学校全体のカリキュラムの中に位置づけ、1年生から3年生までの教育課程の中で体系的に実施することも必要である。

(本稿は、山田と桑原が共同で企画し、山田が論文全体を執筆したうえで、桑原が、全体の調整を行い、第IV章と第V章に加筆をした。)

参考・引用文献

- ・文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編』学校図書, 2019年.
- ・特定非営利活動法人日本ファシリテーション協会 HP
<https://www.faj.or.jp/facilitation/> (2023/01/10 最終アクセス)
- ・斉藤雄次「学校教育におけるファシリテーションの可能性—協同学習を含む既存の学びと熟議の関係に着目して—」名古屋市立大学大学院人間文化研究

—ファシリテーション能力の育成に焦点をあてて—

科『人間文化研究』35号, 2021年.

- ・田村徳至「生徒の課題発見・解決能力を高めるファシリテーションの手法活用に関する実証的研究—高等学校「総合的な探究の時間」における実践を例に一」信州大学教職支援センター『教職研究』13号, 2022年.
- ・桑原敏典『高校生のための主権者教育実践ハンドブック』明治図書, 2017年.
- ・井上昌善「外部人材と子どもの熟議を促す社会科授業構成の原理と方法—地理的分野「地域に届けるハザードマップ」の開発と実践を通して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第95号, 2021年.

付記

- ・本研究をおこなうにあたり協力いただいた, 岡山県立A高等学校の生徒と担当教諭, ならびに, ワークショップに参加いただいたすべての関係者の方に感謝する。
- ・本研究はJST科学技術イノベーション創出に向けた大学フェロシップ創設事業JPMJFS2128の支援を受けた研究成果の一部である。
- ・本研究を遂行するにあたり, 多額のご支援を賜りました公益財団法人大本育英会様に深く感謝いたします。

The Significance of Regional Issues Inquiry Workshops in High Schools—Focusing on the Development of Facilitation Skills

YAMADA Nagisa*1 KUWABARA Toshinori*2

This study aims to reconsider the aim of the regional issues inquiry learning conducted in the integrated inquiry class in upper secondary schools as the development of facilitation skills of students. For this purpose, we surveyed the practices of upper secondary schools that implement the regional issues inquiry study in the form of workshops. In practice, we participated in the process from the planning and preparation stages of the program to its implementation as a supporter, and conducted questionnaires and interviews with students who served as plenary moderators and group activity leaders. The results of the survey revealed that the development of facilitation skills leads to the realization of personal growth and future-oriented guidance. In addition, we believe that the change in the environment in which students are stimulated by university students and have to lead junior high school students through workshops with local residents, junior high school students, and university students, who are not usually involved in their school life, will further promote the development of facilitation skills.

Keywords: facilitation, community issues, workshop, community collaboration

*1 Graduate School of Humanities and Social Sciences

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

第三者と被害者の視点を含んだ「いじめ」の定義を考える
—最も深刻ないじめの形態分析を通して—

宮川 世名 青木 多寿子

Re-defining Bullying to include Objectivity as well as Subjectivity
Analyzing the most serious bullying styles

MIYAGAWA Sena, AOKI Tazuko

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

第三者と被害者の視点を含んだ「いじめ」の定義を考える

—最も深刻ないじめの形態分析を通して—

宮川 世名※1 青木 多寿子※2

平成25年に文部科学省が発表した「いじめの定義」は「被害者の主観」に基づいて定義されている。この定義は第三者がいじめを早期に発見する基準にはなりにくいと考えられた。そこで本研究の目的を、第三者視点でもあり、被害者視点でもある、いじめの早期発見に貢献できる指標を作成することとした。その際、「継続性」、「加害者の人数」、「加害者の優位性」の3要因をいじめの「形態」として取り上げ、被害者にとって最も深刻ないじめの「形態」は何かについて大学生143名を対象にアンケート調査を行って検討した。分析の結果、被害者にとって最も深刻ないじめの形態は、「被害者に対して加害者の方が優位な立場にある状態」であった。つまり、いじめの被害者が加害者に対してやり返せないことが、最も被害者にとって深刻であることがわかった。この結果を踏まえて、いじめ早期発見に繋がる私なりの「いじめの定義」を作成した。

キーワード：いじめ深刻度、いじめの形態、第三者視点を含んだ定義、最も深刻ないじめ

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I 問題と目的

1 はじめに

いじめは子どもの命に関わる大きな社会問題である。平成23年に起きた「大津いじめ事件」では滋賀県大津市の中学校2年生男子生徒がいじめを理由に命を絶った。この事件をきっかけとして「全国でいじめをめぐる問題が深刻化した」(小林, 2013) ことを受け、「いじめ防止対策推進法案」が可決・成立した。この法律は、「いじめを禁止し、国及び学校に対し『いじめ防止基本方針』の策定を義務付けるとともに(地方公共団体は努力義務)、いじめが犯罪行為として取り扱われるときの所管警察署との連携、いじめの重大事態に対処するための学校等の下に設置される組織及び調査、インターネットを通じて行われるいじめに対する対策の推進等を求めるもの」(小林, 2013) であった。

2 いじめの定義の変遷

いじめの防止等を目的として、「いじめとは何か」について定めたいじめの定義(文部科学省, 2013)が存在する。いじめの定義は数年ごとに改訂されてき

た。過去のいじめの定義には、いじめの具体的な形態を表す文言がいくつか含まれていた。例えば、平成6年のいじめの定義には「①自分より弱い者に対して一方的に」、「②身体的・心理的な攻撃を継続的に」といった文言が含まれていた。しかし平成18年の定義では、「一方的に」、「継続的に」といった文言が削除されている（文部科学省，2013）。現在は、平成25年のいじめ防止対策推進法の施行に伴い、「児童生徒に対して（中略）当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの」と定義されている。この現在のいじめの定義は、“被害者の判断のみ”に委ねられているところに特徴がある。この点について、本稿では2つの問題があると考えた。まず1つは、被害者の判断に委ねてしまうと、被害者が忍耐強かったり内気であったりした場合、そのいじめがどれほど深刻なのかを自分自身で判断するのは難しいと考えられること、次に被害者が周囲に相談するまで、発見するのが遅れるに違いないこと、の2点である。

この問題を解決するためには、いじめの被害者自身が周囲に自己申告するまで待つのではなく、周囲がいじめに気付く指標があれば良いのではなかろうか。このような指標があれば、いじめが深刻な事態になる前よりも早期に発見できる可能性が高いと考えた。

3 第三者視点におけるいじめの判断

いじめの定義が被害者の主観にのみ基づく点について、小林・三輪（2013）は「被害者の苦痛をいじめの条件にして第三者によるいじめの認定・発見という事態を明示的に認めていない点は、いじめの早期発見にとってはマイナスである」と指摘している。そして彼らは、いじめの早期発見のためには『「被害者判断でもあり、第三者判断でもある」ような、いじめの定義づけ』が必要であるとことを指摘している。

この第三者によるいじめの定義に関し、小林・三輪（2013）は、「いじめを定義する際には、6つの視点がある」としている。それは「継続性の有無」、「加害者の人数」、「立場の優位性の有無」、「加害者の意図性」、「攻撃の種類」、「被害者の苦痛」の6つである。その中で下田（2017）は「加害者が複数」という条件に加え、過去のいじめの定義の文面に含まれていた「一方的」、「継続」という条件を取り上げ、これらはいじめの「形態要因」として中学生のいじめ認識の特徴に関して検討していた。また、以下に示すよう他の研究者も「継続性の有無」、「加害者の人数」、「加害者の優位性の有無」という3つの形態要因を、いじめの定義づけの重要な視点として上げている。以下にこれらの視点といじめの関係について解説する。

まず「継続性の有無」とは、繰り返し長期的に行われるものをいじめの条件とするのか、1回でもいじめと判断するのか、ということである。青木・宮本（2002）は、いじめは「しつこく繰り返すもの」としている。また河村（2004）も「その行為は、一過的なものではなく継続性があること」と定義していた。畠山・山崎（2003）は、過去の研究から「加害者は長期的かつ繰り返

し」攻撃的行動や拒否的行動を行うことをいじめの定義としている。しかし、継続性があることをいじめの条件とするか、1回だけでもいじめとするかについては研究者によって意見が分かれている。

次に「加害者の人数」とは、いじめを行う加害者の人数が単数か複数かという視点である。「多くの研究者は、人数については明確にしているが、“加害者は複数”という考えに立っている」（小林・三輪，2013）ことが指摘されていた。第三者から見て、被害者に対して加害者が複数で行うものはいじめだと推測される、ということである。

最後に「立場の優位性の有無」は、加害者側の人数や権威の優位が存在するか否か、という視点である。森田・清永（1994）は、いじめについて「加害者側の優位性」に基づいて行われるとしていた。他にも平松（2004）は、「圧倒的に強い立場にある者（あるいは集団）が反撃の余地を持たない弱い立場にあるもの（あるいは集団）に対して」行う行為をいじめとしている。塚本（2008）は、いじめの条件として「力関係が対等でない」ことをあげていた。このように、被害者に対して優位な立場にある者が行うものをいじめとする考えが研究者の中でも多い。

以上のことより本研究では、研究者によって意見が分かれつつも、上記の3つの視点を、第三者の視点でみたいじめの判断基準としてとらえることができるのではないかと考えた。

4 いじめ深刻度得点

一方で現在の定義にあるように、いじめについて被害者が主観的に判断する視点も重要であることに異論はないであろう。客観的な条件だけでは、仮にその条件に当てはまらないいじめが生じた場合、誤判断しかねない。

これについて藤井（2018）は、『被害者判断』でもあり『第三者判断』でもある『いじめ認定』を可能にする客観的基準として「いじめ深刻指数」を設定した。この「いじめ深刻指数」は「いじめ深刻度得点」を偏差値に換算したもので、そのベースになるいじめ深刻度得点（藤井，2020）は、仮にいじめを受けたとして、その精神的なダメージの程度を「精神的苦痛」と「心的外傷度」の2つの得点の合計値として測定するものである。

そして藤井（2020）は、この「いじめ深刻指数」を用いて、いじめと疑われる学校内での出来事（スクールライフイベント）に関する項目を設定し、どの項目の深刻指数が高いかを検討していた。実際にその得点には差が出ており、「友達に自分の大切にしている物を盗まれた。」は72点、「クラスで仲間外れにされた。」は68点と、得点が高かった。反対に、「友達がわざと自分にぶつかった。」は34点、「友達との話し合いで自分の意見が通らなかった。」は20点と得点が低かった。

藤井（2020）の研究は、いじめの深刻度を客観的に見える形にした点が興味深い。しかし身体的攻撃や言語的攻撃等、「いじめの攻撃の種類」による深刻度の差を検討しており、「いじめの形態」による深刻度の差については検討していな

い。そこで本研究では、いじめの形態による深刻度の差について検討する。

また本研究では、被害者視点のいじめの判断基準として「いじめを受けた被害者の精神的ダメージ」を分析に用いることが目的である。よって藤井(2018)が用いた「いじめ深刻指数」ではなく、偏差値に換算する前の「いじめ深刻度得点」を用いることとする。

5 本研究の目的

前述のように、現行の定義では、いじめの判断基準を「被害者の苦痛」のみに委ね、それ以外の判断基準を設けていない。このことがいじめの深刻度を見えにくくし、いじめの早期発見にとってマイナスであることが複数の研究者によって指摘されてきた。いじめの早期発見のためには、第三者がそれに気づいていち早く声をかけることが重要になると考える。しかし現在の時点では、いじめの深刻さに第三者が気づく、又は第三者がいじめを疑うきっかけになるような指標は作成されていない。そこで本研究では、被害者の視点であるいじめの深刻度を変数として、いじめの形態については、第三者からも気づきやすい「継続性の有無」、「加害者の人数」、「立場の優位性の有無」を取り上げ、被害者と第三者の両方の視点を織り込んで、最も深刻ないじめとは何かについて検討する。この検討を通して、被害者の視点であり第三者の視点を含んだ、第三者がいじめに気付くことができるような、いじめの早期発見に役立つ「(早期発見のための)いじめの定義」を提案することを目的とする。

II 方法

1 調査対象者

岡山大学学生、男性 72 名、女性 71 名、合計 143 名。学年は 1~4 年生。平均年齢 19.94 歳、 $SD=1.127$ であった。

2 調査方法と倫理的配慮

調査は、2021 年 8 月上旬に行われた。大学の講義時間の一部を利用して、調査協力者に一斉に質問紙を配布し、その場で回収した。

本調査は、「いじめと疑われる」行為を受けたことを回答者に想像させて、質問に答えてもらう内容であった。よって、予め調査協力者に対して、本調査は「学校におけるいじめ問題を少しでも減らすための取り組みであること」、「いじめに関するセンシティブな内容を含む調査であること」、「調査に協力したくない場合は回答を拒否して構わないこと」、「回答の途中で気分が悪くなった場合は回答を途中でやめても問題ないこと」を、口頭及び文面で伝え、倫理的配慮を行った。

3 質問紙の構成

(1) フェイスシート

性別, 学年, 年齢, 学部を尋ねた。

(2) いじめ深刻度得点

前述のように, いじめ深刻度得点(藤井, 2020)は「精神的苦痛度」と「心的外傷度」の2つから成り, 被害者の精神的ダメージ度合いを測るものである。よってこれを被害者視点の変数として用いた。

質問項目としては, 各項目で「精神的苦痛度」は“あなたは次のような時, 辛い気持ちになりますか”, 「心的外傷度」は“あなたは次のような時, 心が傷つきましたか”とそれぞれ教示した。「精神的苦痛度」は“非常に辛い”～“ほとんど辛くない”まで, 「心的外傷度」は“非常に傷つく”～“ほとんど傷つかない”までの6件法で回答を求めた。

(3) いじめの形態要因

下田(2017)を参考に, いじめの形態要因として考えられる「継続性の有無」, 「加害者の人数」, 「立場の優位性の有無」を組み合わせ, 質問項目を作成した。具体的には, 「継続性」については「1回だけ」, 「数日続けて」の2種類, 「加害者の人数」については「1対1の状態」, 「友達数人といっしょに」の2種類, 「立場の優位性」については, 「あなたもやり返した」, 「あなたはやり返さない」の2種類の2種類の文言を用いて区別した。例えば, 「1回だけ, 1対1の状態」でたたいたりけったりされて, あなたもやり返した, 「数日続けて, 1対1の状態」で文句を言われて, あなたも言い返した」のような質問項目を作成した。全質問項目は64項目であった。

形態要因は下田(2017)と同じ表現を採用して質問に組み込んだが, 一部の表現を変更した。具体的には「継続性」に関する「毎日のように」という表現を「数日続けて」という表現へ変更した。これは, 「毎日のように」という言葉がいじめの辛さを助長する表現であり, 本研究と関係ない部分で得点に影響を与えてしまうと判断したためである。

また, 質問項目の文章作成の際, 藤井(2020)を参考に「たたいたりけったりする」, 「文句を言う」, 「自分の失敗を笑う」, 「わざとボールをぶつける」, の4つを用いた。この4つは藤井(2020)の研究において, いじめ深刻指数が平均値に近かったものである。本研究ではいじめの形態による深刻度の差を検討するため, 他の文言によっていじめの深刻度に大きな差が出ないように平均的なものに揃え, 上記の4つの文言を採用した。

形態要因と上記4つの文言の組み合わせによって作成した質問紙の構成は次のTable 1に示す。なお質問番号1の列には「精神的苦痛度」を質問番号33の列には「心的外傷度」を聞いた。

Table 1 質問紙の構成（一部抜粋）

| | | 継続性 | 加害者の人数 | 攻撃の種類 | 加害者の優位性 |
|--------|--------|-------|------------|--------------|---------|
| 質問番号1 | 質問番号33 | 1回だけ | 1対1の状態 | たたいたりけったりされて | やり返した |
| 質問番号2 | 質問番号34 | 1回だけ | 1対1の状態 | たたいたりけったりされて | やり返せない |
| 質問番号3 | 質問番号35 | 1回だけ | 友達数人と一っしょに | たたいたりけったりされて | やり返した |
| 質問番号4 | 質問番号36 | 1回だけ | 友達数人と一っしょに | たたいたりけったりされて | やり返せない |
| 質問番号5 | 質問番号37 | 数日続けて | 1対1の状態 | たたいたりけったりされて | やり返した |
| 質問番号6 | 質問番号38 | 数日続けて | 1対1の状態 | たたいたりけったりされて | やり返せない |
| 質問番号7 | 質問番号39 | 数日続けて | 友達数人と一っしょに | たたいたりけったりされて | やり返した |
| 質問番号8 | 質問番号40 | 数日続けて | 友達数人と一っしょに | たたいたりけったりされて | やり返せない |
| 質問番号9 | 質問番号41 | 1回だけ | 1対1の状態 | 文句を言われて | やり返した |
| 質問番号10 | 質問番号42 | 1回だけ | 1対1の状態 | 文句を言われて | やり返せない |
| 質問番号11 | 質問番号43 | 1回だけ | 友達数人と一っしょに | 文句を言われて | やり返した |
| 質問番号12 | 質問番号44 | 1回だけ | 友達数人と一っしょに | 文句を言われて | やり返せない |
| 質問番号13 | 質問番号45 | 数日続けて | 1対1の状態 | 文句を言われて | やり返した |
| 質問番号14 | 質問番号46 | 数日続けて | 1対1の状態 | 文句を言われて | やり返せない |
| 質問番号15 | 質問番号47 | 数日続けて | 友達数人と一っしょに | 文句を言われて | やり返した |
| 質問番号16 | 質問番号48 | 数日続けて | 友達数人と一っしょに | 文句を言われて | やり返せない |

Ⅲ 結果

1 いじめ深刻度得点の算出方法

いじめ深刻度得点とは、いじめと疑われる行為を受けたと仮定したときの被害者の精神的なダメージ度合いを数値化したものである。前述のとおり、この得点は「精神的苦痛度」得点と「心的外傷度」得点の合計値である。Table 2に示すように、64 項目の質問では同じ内容について2つの回答形式が存在する。一つが「精神的苦痛度」、もう一つが「心的外傷度」である。これらの得点を合計した得点を「いじめ深刻度得点」とした。

例えば、質問番号1の内容は「1回だけ、1対1の状態であたりけったりされて、あなたもやり返した。あなたの気持ちは…」であり、質問番号33も全く同じ文面である。この質問に対し、質問番号1の方では「精神的苦痛度」を、質問番号33では「心的外傷度」を聞いた。これをTable1の例で示すなら、質問番号1と質問番号33のそれぞれの得点を合計したものがいじめ深刻度得点である。このルールに従って①～⑳のいじめ深刻度得点を算出した。

Table 2 いじめ深刻度得点の作成

| 精神的苦痛度 | | 心的外傷度 | | いじめ深刻度得点 |
|--------|---|--------|---|----------|
| 質問番号1 | + | 質問番号33 | = | 得点① |
| 質問番号2 | + | 質問番号34 | = | 得点② |
| 質問番号3 | + | 質問番号35 | = | 得点③ |
| 質問番号4 | + | 質問番号36 | = | 得点④ |
| 質問番号5 | + | 質問番号37 | = | 得点⑤ |
| 質問番号6 | + | 質問番号38 | = | 得点⑥ |
| ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| ・ | ・ | ・ | ・ | ・ |
| 質問番号27 | + | 質問番号59 | = | 得点⑳ |
| 質問番号28 | + | 質問番号60 | = | 得点㉑ |
| 質問番号29 | + | 質問番号61 | = | 得点㉒ |
| 質問番号30 | + | 質問番号62 | = | 得点㉓ |
| 質問番号31 | + | 質問番号63 | = | 得点㉔ |
| 質問番号32 | + | 質問番号64 | = | 得点㉕ |

2 いじめ深刻度の比較

(1) 形態内での比較

本研究では、いじめの形態要因として「継続性」、「加害者の人数」、「加害者の優位性」の3つを設定した。これらは具体的には、「継続性が×か○か」、「加害者対被害者の人数が1vs1か、複数vs1か」、「加害者の優位性があるかないか」という各要因に2つの位相があり、全体で見ると、 $2 \times 2 \times 2$ の8パターンの形態が作成できる(形態①～⑧)。

これをTable 3に沿って具体的に述べるなら、例えば、「継続性×」、「加害者の人数1vs1」、「加害者の優位性なし」という条件の質問に対する項目は、全64項目のうち項目①、⑨、⑰、㉕の4つである。その4つの項目の得点を合算し、平均したものを、その「形態に関するいじめ深刻度項目」とた。この結果、質問番号①、⑨、⑰、㉕のいじめ深刻度得点の平均値を「形態①に関するいじめ深刻度項目(継N・S・優N)」と呼ぶことにした。

Table 3 いじめの形態

| いじめ深刻度項目 (精神的苦痛度+心的外傷度) | | | | いじめの形態 | | | |
|-------------------------|---|---|---|--------|--------|---------|-------------|
| | | | | 継続性 | 加害者の人数 | 加害者の優位性 | |
| ① | ⑨ | ⑰ | ⑳ | × | 1vs1 | なし | 形態① (継NS優N) |
| ② | ⑩ | ⑱ | ㉑ | × | 1vs1 | あり | 形態② (継NS優Y) |
| ③ | ⑪ | ⑲ | ㉒ | × | 複数vs1 | なし | 形態③ (継NG優N) |
| ④ | ⑫ | ⑳ | ㉓ | × | 複数vs1 | あり | 形態④ (継NG優Y) |
| ⑤ | ⑬ | ㉑ | ㉔ | ○ | 1vs1 | なし | 形態⑤ (継YS優N) |
| ⑥ | ⑭ | ㉒ | ㉕ | ○ | 1vs1 | あり | 形態⑥ (継YS優Y) |
| ⑦ | ⑮ | ㉓ | ㉖ | ○ | 複数vs1 | なし | 形態⑦ (継YG優N) |
| ⑧ | ⑯ | ㉔ | ㉗ | ○ | 複数vs1 | あり | 形態⑧ (継YG優Y) |

※「いじめの形態要因」3つの組み合わせに該当する「いじめ深刻度得点」を左枠に、同じ枠内にある4つの項目の得点を合算・平均したものをその「形態のいじめ深刻度項目」として右枠に示す。
 ※「継N」→「継続性なし」, 「継Y」→「継続性あり」, 「S」→「1vs1 (Single)」, 「G」→「複数 (Group)」
 「優N」→「優位性なし」, 「優Y」→「優位性あり」を意味する。

(2) 分析と結果

上記で構成した形態要因①～⑧の基礎データを Table 4 に示す。これらを用い、形態ごとに比較したいペアを作り、対応する2群の得点を t 検定で比較した。例えば、「継続性」について調べる場合は8つの形態パターンの中で継続性だけが異なっているペア、例えば形態①と⑤、②と⑥、③と⑦、④と⑧を比較した。

本研究では3種の形態要因を扱うことから、それぞれの形態ごとに分析を行った。その結果、全ての組み合わせで一貫した有意な差が見られ、継続性は“なし”よりも“あり”の方が、加害者の人数が“1人”よりも“複数”の方が、加害者の優位性“なし”よりも“あり”の場合の方がいじめ深刻度得点が高いことがわかった (Table 5, Table 6, Table 7)。この結果から、本研究で想定したいじめの3形態内に設定した2つの要因では、それを受けるといずれの場合も、その「辛さ度合い」が高くなることがわかった。

Table 4 形態要因①～⑧の基礎データ

| | 平均値 | 度数 | 標準偏差 |
|-------------|--------|-----|-------|
| 形態① (継NS優N) | 7.370 | 138 | 2.414 |
| 形態② (継NS優Y) | 9.172 | 138 | 2.236 |
| 形態③ (継NG優N) | 8.391 | 138 | 2.315 |
| 形態④ (継NG優Y) | 10.141 | 138 | 1.810 |
| 形態⑤ (継YS優N) | 8.491 | 138 | 2.607 |
| 形態⑥ (継YS優Y) | 10.196 | 138 | 2.011 |
| 形態⑦ (継YG優N) | 9.272 | 138 | 2.504 |
| 形態⑧ (継YG優Y) | 10.741 | 138 | 1.713 |

Table 5 「継続性」の有無によるいじめ深刻度比較

| | 平均値 | 標準偏差 | t 値 | 自由度 | 有意確率 (両側) |
|-----------|--------|-------|---------|-----|-----------|
| 形態① - 形態⑤ | -1.121 | 1.285 | -10.253 | 137 | .000 |
| 形態② - 形態⑥ | -1.024 | 1.195 | -10.063 | 137 | .000 |
| 形態③ - 形態⑦ | -.880 | 1.015 | -10.190 | 137 | .000 |
| 形態④ - 形態⑧ | -.600 | .911 | -7.733 | 137 | .000 |

Table 6 「加害者の人数」によるいじめ深刻度比較

| | 平均値 | 標準偏差 | t 値 | 自由度 | 有意確率 (両側) |
|-----------|--------|-------|---------|-----|-----------|
| 形態① - 形態③ | -1.022 | 1.277 | -9.401 | 137 | .000 |
| 形態② - 形態④ | -.969 | 1.135 | -10.033 | 137 | .000 |
| 形態⑤ - 形態⑦ | -.781 | 1.217 | -7.534 | 137 | .000 |
| 形態⑥ - 形態⑧ | -.545 | .967 | -6.626 | 137 | .000 |

Table 7 「加害者の優位性」の有無によるいじめ深刻度比較

| | 平均値 | 標準偏差 | t 値 | 自由度 | 有意確率 (両側) |
|-----------|--------|-------|--------|-----|-----------|
| 形態① - 形態② | -1.803 | 2.349 | -9.013 | 137 | .000 |
| 形態③ - 形態④ | -1.750 | 2.267 | -9.067 | 137 | .000 |
| 形態⑤ - 形態⑥ | -1.705 | 2.395 | -8.361 | 137 | .000 |
| 形態⑦ - 形態⑧ | -1.469 | 2.364 | -7.301 | 137 | .000 |

3 最も深刻ないじめとは

(1) 形態間の比較

ここまでの分析によって、本稿で想定した3つの形態要因はいじめ深刻度に影響を与えることがわかった。そこで次に、これらの3つの形態要因のうち、どのいじめの形態が最も深刻度が高いのかについて形態ごとのペアで比較することにした。そこでTable 8に示すように、継続性(2)×加害者の人数(2)×加害者の優位性(2)の8つ群を作り、それぞれのカテゴリーのいじめ深刻度得点の平均値を算出した。各カテゴリーの命名法はTable 8の注に示した。

Table 8 3つの形態を組み合わせたいじめの分類

| | 1vs1 | | 複数vs1 | | |
|-----------|------------|------------|------------|------------|---------|
| | 継続性× | 継続性○ | 継続性× | 継続性○ | |
| 加害者の優位性なし | ① ⑨ ⑱ ⑲ | ⑤ ⑬ ⑳ ㉑ | ③ ⑪ ⑲ ㉑ | ⑦ ⑮ ㉓ ㉕ | 項目C(優N) |
| 加害者の優位性あり | ② ⑩ ⑱ ㉑ | ⑥ ⑭ ㉒ ㉓ | ④ ⑫ ⑳ ㉒ | ⑧ ⑯ ㉔ ㉖ | 項目A(優Y) |
| | 項目D(継N) | 項目B(継Y) | 項目D(継N) | 項目B(継Y) | |
| | 項目S | | 項目G | | |

※「継N」→「継続性なし」, 「継Y」→「継続性あり」, 「S」→「1vs1 (Single)」
「G」→「複数 (Group)」, 「優N」→「優位性なし」, 「優Y」→「優位性あり」を意味する。

(2) 分析と結果

上記のように作成した8カテゴリーの平均点を2つずつ組み合わせ(「継続性」と「人数」, 「継続性」と「優位性」, 「人数」と「優位性」のように), 対応する2群の t 検定で比較を行った。分析の結果, 「加害者の優位性あり」に関する深刻度項目が「継続性あり」, 「加害者の人数が複数」に関する項目よりも有意に高かった(Table 9)。このことから被害者にとって最も深刻ないじめは「被害者に対して加害者が有意な立場にある」場合, つまり「被害者が加害者に対してやり返せない」状態であることがわかった。

Table 9 いじめの分類ごとの深刻度比較

| | 平均値 | 標準偏差 | t 値 | 自由度 | 有意確率 (両側) |
|------------------------|------|-------|-------|-----|-----------|
| 「加害者の優位性あり」 > 「継続性あり」 | .388 | 1.262 | 3.609 | 137 | .000 |
| 「加害者の優位性あり」 > 「加害者が複数」 | .426 | 1.231 | 4.068 | 137 | .000 |
| 「継続性あり」 > 「加害者が複数」 | .039 | .505 | .896 | 137 | .372 |

※「加害者の優位性あり」(Table 8: 項目A), 「継続性あり」(Table 8: 項目B)
「加害者が複数」(Table 8: 項目G)

IV 考察

1 最も辛いいじめとは

本研究では, いじめの早期発見のため, 被害者の視点を含めたうえで第三者の視点を入れたいじめの定義を考えることを目的としていた。そこで, 被害者のいじめに対する辛さを示すものとして, 被害者がいじめを受けた際の「精神的苦痛度」と「精神的外傷度」を得点化した「いじめ深刻度得点」を採用した。つまり「いじめ深刻度得点」が最も高いいじめが, 被害者にとって最も辛いい

じめと想定できる。

第三者から見て判断しやすいものとして、本研究ではいじめの形態をとりあげた。形態要因としては先行研究を参考に、「継続性」、「加害者の人数」、「加害者の優位性」の3つをとりあげた。そしてこれらの有無がいじめ深刻度に影響を与えるかについて検討した。

その結果、継続性が「ない」場合に比べて「ある」場合、加害者の人数が「1人」の場合よりも「複数」の場合、加害者の優位性が「ない」場合よりも「ある」場合の方がいずれもいじめ深刻度が有意に高かった。継続性がある場合、加害者が被害者に対して複数で行う場合、加害者の方が有意で被害者がやり返すことができない場合、該当行為の被害者はより辛いと感じ、傷ついていることが示された。

さらに、もっとも深刻ないじめの形態要因について、各形態要因の比較を通して検討した。その結果、これらの3つの中でも「加害者の優位性」のいじめ深刻度が他の2つの要因に比べて有意に高かった。数日続けて行われるよりも、複数で行われるよりも、相対的ではあるが「加害者に対してやり返せない」という状況が被害者にとってはより辛いということがわかった。

このような結果が得られた理由として、森田（2001）が「いじめられるままにするということは、ひどく自尊心を傷つけられる対応の仕方であることは想像がつく」と述べていることが参考になる。つまり、「相手に対して何もできない」という事実が自尊心を傷つけてしまうため、いじめの辛さが増すのではなかろうか。

加害者の優位性がいじめの深刻度に影響する、との本研究の結果は、近年のSNSによるいじめ問題の深刻さを窺わせるものではないかと考えられる。なぜなら「匿名」で誹謗中傷を行う“加害者”に対して、被害者はやり返すことができないという意味で、SNSによるいじめは「加害者優位」であるといえるからである。SNSによるいじめは深刻化するケースが少なくない。これはSNSが「加害者優位」という最も辛いいじめの形態要因に沿ったいじめになっているからではなかろうか。

2 「加害者優位」のいじめにどう対応するか

では、この「加害者優位」のいじめに対してどう対応してゆけばよいだろうか。相手に対して「やり返せない」状況が辛いと仮定するならば、「やり返す」手段が有効であると考えられる。しかし直接の反撃である必要はなく、被害者が「相手に対して勝っている」と思うことができれば良いのではないだろうか。勝っていると児童生徒に思わせる方法として、児童生徒の自己肯定感を高める教育を普段から行っておくことがあげられるだろう。日々の教師の働きかけが児童生徒の自己肯定感を高めるものであれば、いじめ被害を軽減することができるのではないだろうか。

加えて、一人で抱え込まない子どもを育てるためには、「相手に嫌なことをされたら反撃しても良い」ことを教えるのも1つの有効な手段だと考えられる。

つまり、児童生徒に教育的に問題のないやり方で「やり返す」方法を教えることも、ある意味必要なのではないかと考える。これについては、例えばアサーショントレーニング等を通して、自分の意見を上手に主張する方法を教え、自分の意見を率直に伝えてもいい雰囲気を作っておくこともいじめを少なくする有効な方法であるのではなからうか。

3 いじめを見逃さない指標としての「いじめの定義」

本研究の目的は、いじめ早期発見のために、第三者視点でもあり被害者視点でもある、いじめの判断基準の指標となるものを作成することであった。指標作成のための様々な分析・検討の結果、「被害者に対して加害者が優位」な状況がいじめにおいて最も深刻であり、被害者にとって最も辛い形態であることがわかった。これを踏まえて、平成 25 年以降の現在のいじめの定義にある「被害者の精神的苦痛」を軸に、早期発見のために第三者視点を取り入れた私なりのいじめの定義を、“いじめを見逃さない指標”として考えてみた (Table 10)。作成した指標をもとに、子どもの周りにいる第三者が少しでも早く子どもたちの行動を「いじめではないか」と疑うことができれば、いじめの早期発見につながるのではないだろうか。

Table 10 私の考える「いじめの定義」

いじめとは、児童生徒に対して、その児童生徒よりも身体や学年、学校内でのポジション等といった何らかの理由により、優位な立場にある他の児童生徒が行う行為であり、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているものである。なお、その行為は継続的に、被害者に対して多くの人数で行われる可能性が高い。
 ※しかし、上記に示す定義は、その内容を完全に満たしたものを「いじめ」と呼ぶためのものではなく、「いじめと疑われる行為」として教師、又は子どもの周りに存在する全ての人が、早期にいじめを発見するための 1 つの指標として提案するものとする。

参考・引用文献

- 青木洋子・宮本正一 (2002). いじめ場面における第三者の行動 岐阜大学教育学・心理学研究紀要, 15, 45-58.
- 藤井義久 (2018). 小学校における「いじめ認知」に対する客観的評価基準の検討—「いじめ深刻指数」導入の試み— 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 2, 171-182.
- 藤井義久 (2020). 高校生の「いじめ認知」に関する実証的研究 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 19, 77-88.
- 畠山美穂・山崎晃 (2003). 幼児の攻撃・拒否的行動と保育者の対応に関する研究：参与観察を通して得られたいじめの実態 発達心理学研究 14, 284-293.
- 平松芳樹 (2004). いじめの意識調査による教育心理学的取り組み 中国学園紀

- 要 3, 53-58.
- 河村貴仁 (2004). 中学校におけるいじめの実態—意識・態度容認・行動の3観点から— 学校臨床心理学研究 2, 149-162.
- 小林英二・三輪壽二 (2013). いじめ研究の動向—定義といじめ対策の視点をめぐって— 茨城大学教育実践研究 32, 163-174.
- 小林美津江 (2013). いじめ防止対策推進法の成立 立法と調査 No. 344
文部科学省 (2013). 「いじめ防止対策推進法 (平成 25 年 9 月 28 日) 概要」
2018-08-21.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1406848.htm,
(参照 2023-01-10).
- 文部科学省 (2013). 「いじめの定義の変遷」 2019-06-26.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afielddfile/2019/06/26/1400030_003.pdf, (参照 2023-01-10).
- 森田洋司・清永賢二 (1994). いじめ—教室の病い— 金子書房 pp. 6-24.
- 森田洋司 (2001). いじめの国際比較研究—日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析 金子書房 pp. 35-37, 93-96.
- 下田芳幸 (2017). 中学生のいじめ認識に関する研究 (2) —行為内容の分類および形態の違いの観点から— 佐賀大学教育学部研究論文集 2(1), 269-276.
- 塚本琢也 (2008). 中学校 1 クラスへのいじめ予防の実践とその効果の検討 弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要 5, 17-30.

Re-defining Bullying to include Objectivity as well as Subjectivity
Analyzing the most Serious Bullying Styles

MIYAGAWA Sena *1, AOKI Tazuko *2

Ministry of Education in Japan has defined bullying based on the subjectivity of students who have been damaged. This definition has led to one problem-chiefly, that it may be too late to find it. We thought it would be effective to find it more quickly if we establish guidelines that include objective views but subjective ones. We used points of bullying levels to indicate a subjective aspect; furthermore, we used three styles of bullying: continuousness, the number of bullies, and the advantages of the bullies. One hundred and forty-three university students participated in this research. We found that the most serious bullying styles involved cases where the bullies had more advantages compared to the victim. In such situations, the victim could not access opportunities to exact revenge upon them. We thought that it was related to the most serious level of bullying. We have discussed ways to prevent bullying based on our results.

keywords : styles of bullying, bullying levels, the most serious bullying,
definition include objective views

*1 Graduate School of Education, Okayama University(Master Degree Course)

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

ドイツ付近の春・5月の気候と歌：
異質な他者の発見を促す ESD 教師教育の学際的アプローチ

加藤 内藏進 長岡 功 加藤 晴子 大谷 和男

Climate and songs of spring/May around Germany: An interdisciplinary approach on
ESD teacher education leading to the understanding of heterogeneous others

KATO Kuranoshin, NAGAOKA Isao, KATO Haruko, OTANI Kazuo

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

ドイツ付近の春・5月の気候と歌：

異質な他者の発見を促す ESD 教師教育の学際的アプローチ

加藤 内蔵進※1 長岡 功※1 加藤 晴子※2 大谷 和男※3

ドイツ付近の「春・5月」の気候と歌の表現に関する学際的テーマを例に、5月の位置づけに関する新たな気候学的解析と再体系化を行うとともに、「異質な他者」への出会いを促す大学での授業構築へ向けた検討を行った。授業は、教育学部の「教科横断的思考・表現法」に関する専門科目での実践を念頭に置いた。「夏の入り口としての春」というドイツ付近の季節感に関連して、5月には「極端な低温日」の頻出する冬は終了しており、ドイツの「夏」に普通に出現する平均気温 15～20℃の日の頻度も急増する。このような気候の背景も踏まえて、ドイツ歌曲に見られる「春・5月」の表現について、教材化の観点から分析・考察した。更に、ドイツと日本の歌曲について、季節の共通事象に注目して表現や気候背景の捉え方を吟味し、異質な他者への出会いを促す授業構築のための検討・提案を行った。

キーワード：気候と音楽、ドイツ付近の春・5月の気候と季節感、ESD 教師教育、異質な他者への理解

※1 岡山大学学術研究院教育学域

※2 元 岐阜聖徳学園大学教育学部

※3 テレビせとうち(株)

I はじめに

季節サイクルも含めた気候環境は、文化生成の重要な背景の一つである。しかも、明瞭な四季を持つとされている中緯度地域の中でも、アジアモンスーンの影響が大きい東アジアとユーラシア大陸西岸に位置するヨーロッパの比較で例示されるように、気候や季節サイクルの地域的多様性は大きい。従って、例えば、日本に住む人々がヨーロッパの気候や文化の日本との違いを学際的に把握することは、「自分たちの当たり前」とは違う自然環境、文化、価値観等を持つ「異質な他者」への思いを馳せる、重要な機会の一つになり得ると考える。

ところで、持続可能な社会づくりのための人材育成へ向けた教育である ESD (Education for Sustainable Development) において、種々の取り組みを個別に行うだけでなく、「種々の葛藤や複雑な絡み合い、繋がり等を正視して解決策を模索する視点」(いわば「ESD 的視点」)の育成も不可欠である(日本ユネスコ国内委員会 2021 ; UNESCO 2017)。その際には、「異質な他者」を尊重する

視点も大変重要である（小林 2016；中澤・田淵 2014）。また、将来の教員に対して、気候変動教育のベースの一つである気候環境やその変動自体への科学的リテラシーの育成も重要と考えるので、気候を接点とした学際的な内容自体の学習を行いながら「ESD 的視点」を育成する授業の開発は有意義と考える。更に、種々の地域の気候や歌などとの関わりに注目した学習活動、例えば、「同じ名称の季節であっても、気候・季節感やそれに関連した人々の感情が、地域によって如何に違うかを発見する」学習は、異なる文化、価値観、季節感等をもつ人々、いわば「異質な他者」を明瞭に認識する機会となり得よう。

本グループは、日本やドイツ、北欧を例に、気候と音楽の関わりに関する知見の学際的体系化とそれらに基づく学際的な気候・文化理解教育の指導法開発を行ってきた（加藤・加藤 2005, 2006, 2011, 2014, 2019；加藤他 2009, 2011, 2014, 2017a, b, 2019a, b；濱木他 2018 等）。これらの取り組みにおいて、日本列島付近に関しては、梅雨や秋雨を含めた「六季」やそれらの「中間的な季節」が約 1 ヶ月単位で大きく遷移するような季節サイクルと季節感で特徴づけられることに注目した。単に春夏秋冬という季節の括りの意識では見逃してしまう興味深い点への意識を喚起するためである。例えば、初冬の「時雨」、冬を挟む「初冬」と「早春」の非対称的な季節進行、4 月初め頃の日本列島スケールでの季節な急昇温などである。

一方、ドイツ付近に関しては、「春」（特に「5 月」）になった特別な喜びが、多くの作品に表現されている。そこで、本グループでは、単に季節平均だけでなく日々の気温の変動性にも注目して、伝統的な冬の追い出しの行事「ファスナハト」に象徴される「何としても追い出したい冬の厳しさ」の特徴と 5 月、及び、「日々の変動に伴い冷涼な日々も時々現れる夏」と「過ぎ去る美しく儂い瞬間としての 5 月」という季節進行に注目した。また、加藤（2023）は、気候と文化の学際的理解を通じた ESD 授業開発も、教育学研究科の修士課程における PBL（Project Based Learning）の興味深い取り組みの一つになりうると提案し、例えば、「ドイツの夏」と「日本の夏」の気候と季節感の比較に焦点を当てることで、「異質な他者」との出会いに繋げる取り組みの可能性も例示した。

以上の取り組みを通して、ドイツ付近での「春・5 月」に関連する気候学的位置づけの理解自体もかなり進んできた。従って、ドイツ付近の気候と「春・5 月」に関連した歌の表現とを同時に捉えることにより、「異質な他者」の理解を促す授業構築への更なる検討を行う機が熟しつつあると考えた。

ところで、岡山大学教育学部では、「大学が独自に設定する科目」の「教科横断的思考・表現法」に該当する専門科目の一つとして、「くらしと環境 A, B」を夏季集中で毎年開講している（加藤内藏進が主担当）。これらは教務上 2 つの科目であるが、計 4 日間でひと繋がりの内容として、第 1～3 日目に日本やドイツ・北欧などの気候と季節サイクルについて講義し、それを踏まえて第 4 日目に美術・音楽との連携による鑑賞や創作活動を行なっている（2020 年度を例とする全体の授業の流れに関しては、加藤・加藤（2021）を参照）。また、2022 年度には、第 3 日目のドイツ付近の気候と音楽・伝統行事での季節感の表現に関

して、歌曲の鑑賞と解説も充実させるために長岡もゲストとして参加した（加藤内蔵進は2022年3月に定年退職したが、特命教授（教育）として主担当）。

そこで本稿では、まず、ドイツの「春・5月」の気候学的位置づけについて、加藤他（2017b）、加藤・加藤（2019）、加藤他（2019b）、加藤（2023）等をベースに、教材開発の視点での新たな解析結果も加えて再体系化する。次に、ドイツ歌曲に見られる「春・5月」の到来の喜びに関する表現について、2022年度の「くらしと環境」で取り上げた曲を例に、異質な他者への出会いを促す教材化の観点から分析・考察する。更に、共通した季節の事象に注目して歌に表現された季節感と気候を比較する視点から、ドイツと日本の歌曲を例に、その事象に関する表現や気候学的位置づけの違いを吟味し、音楽の内容にも踏み込みながら異質な他者への出会いを促す授業の構想へ向けた検討を行う。なお、上記の構想に基づく授業の実践と分析は、今後の研究課題としたい。

II 「くらしと環境」での関連部分全体の授業の流れ（2022年度を例に）

2022年度には、第3日目の3・4限目、及び、6・7限目に、ドイツの気候と音楽・伝統行事にみられる季節感に関連して、「春・5月」を視点の中心に据えて講義を行った（1時限は45分。なお、都合により、ゲスト授業者による別のテーマの講義を第5限目に挟んで実施した）。その概要を第1表に示す。

第1表 ドイツの「春・5月」を中心に据えた授業の概要（第3日目）

| 時限 | 内容 |
|-----|---|
| 3・4 | 加藤他（2017b）と同様に、冬との決別や春の到来を歌ったドイツの子供の歌を鑑賞するとともに、冬の追い出しの行事「ファスナハト」（Fasnacht）（武田1980, 等）の映像例の視聴も行い、ドイツ付近の「何としても追い出したい厳しい冬」に関する季節感の大枠を日本列島付近と比較。更に、「厳しい冬」という季節感に通じるドイツ付近の気候と「春・5月」の位置づけ、及び、関連する大気場の特徴を講義。 |
| 6・7 | ドイツ付近の「春・5月」の喜びを歌った詩や歌曲に表現された季節感（作品の鑑賞や長岡による解説も含む）、及び、夏への経過の中で見た「春・5月」の気候と季節感の講義（映画『会議は踊る』の中の《ただ一度だけ》の歌の場面の視聴等も含む）。 |

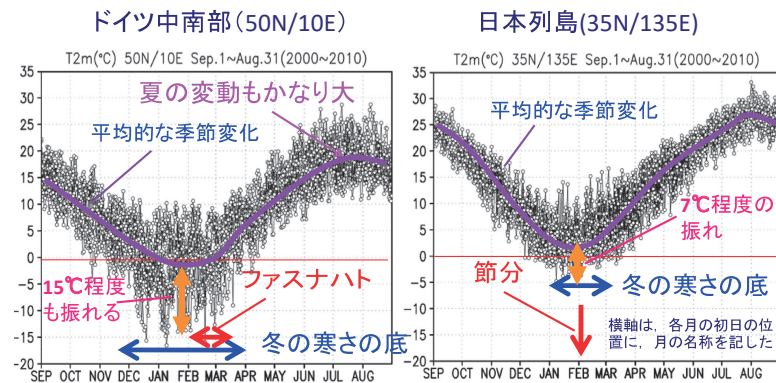
ドイツ付近の季節サイクルと気候に関しては、主に、加藤他（2017b）、濱木他（2018）、加藤・加藤（2019）、加藤他（2019b）、加藤（2023）等を踏まえて解説した。また、ドイツ付近の「春・5月」が歌われた詩や芸術歌曲の例として、ゲーテ（Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832）の詩《5月の歌》（Mailied）、シューマン（Robert Alexander Schumann, 1810-1856）の歌曲集《詩人の恋》（Dichterliebe）Op. 48-1 第1曲〈美しい5月に〉（Im wunderschönen Monat Mai）（詩：ハイネ, Heinrich Heine）、メンデルスゾーン（Jakob Ludwig Felix Mendelssohn Bartholdy, 1809-1847）の歌曲《もう一つの五月の歌（魔女の歌）》（Andres Maienlied [Hexenlied]）Op. 8-No. 8（詩：ヘルティ, Ludwig Heinrich Christoph Hölty）、シューベルト（Franz Peter Schubert）の歌曲集《冬の旅》

(Winterreise) D911 第 11 曲〈春の夢〉(Frühlingstraum) (詩：ミューラー，Johann Ludwig Wilhelm Müller)，シューベルトの歌曲集《美しき水車屋の娘》(Die schöne Müllerin) D795 第 18 曲〈萎める花〉(Trockne Blumen) (詩：ミューラー)を取り上げ、鑑賞や解説を行った(〈春の夢〉の鑑賞は授業では割愛)。

なお、以下の作品名や作者名等に関しては、和文のみで簡略化して表記する。

Ⅲ ドイツ付近の冬から夏への季節進行の中でみた春・5月

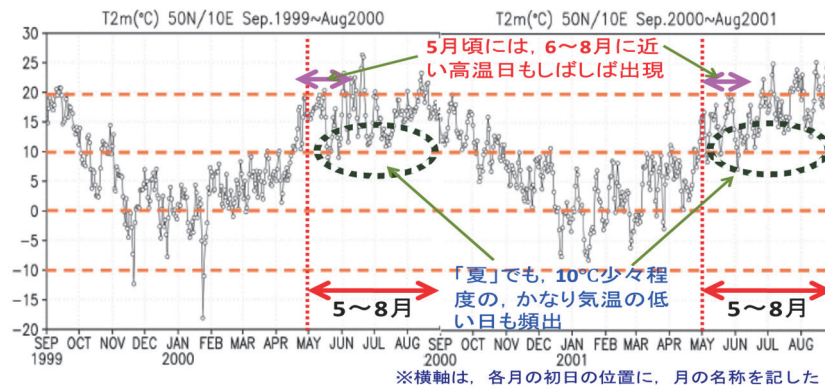
本章では、「春・5月」の季節感に関連したドイツ付近の気候について簡単に紹介するとともに、季節進行の中での「春・5月」の位置づけを、学生が発見的に把握出来る教材の素材の提供を意識した、新たな解析結果も示す。なお、授業では関連する大気場についても紹介したが、本稿では割愛する。また、「過ぎ去る美しく儂い瞬間としての5月」に関する議論は本稿では割愛する。



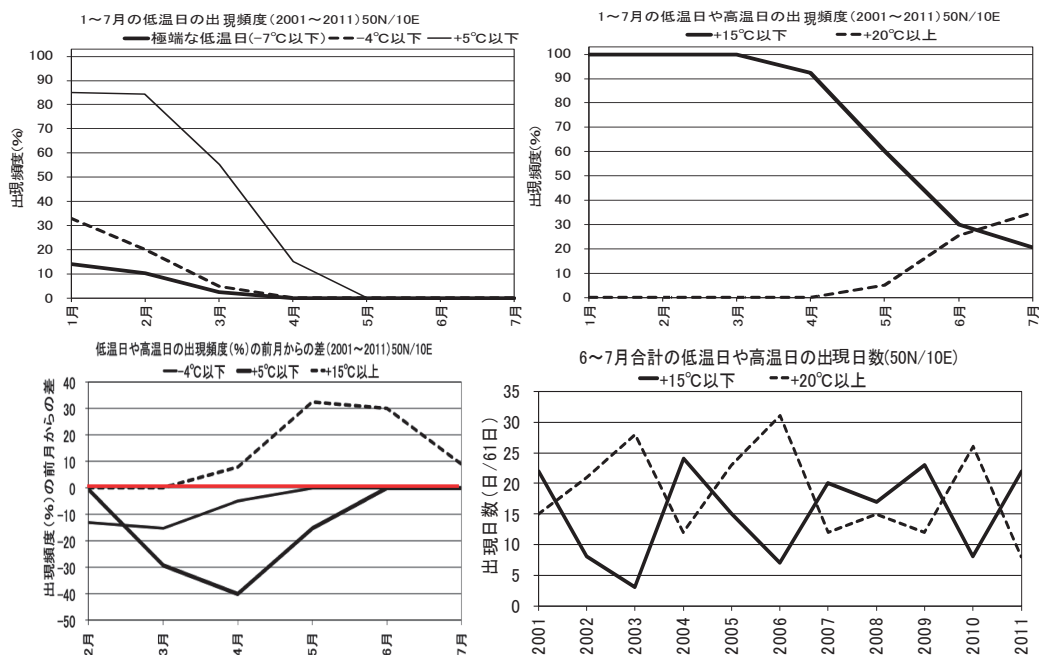
第 1 図 ドイツ中南部の 50° N/10° E (左図) と日本列島付近の 35° N/135° E (右図) における日平均地上気温(°C)の時系列を、2000/2001～2010/2011 年冬について、それぞれ重ねたもの。NCEP/NCAR 再解析データに基づく。加藤他 (2017b) を改変。

ドイツ中南部の 50° N/ 10° E と日本列島付近の (兵庫県中部付近を例示) 35° N/ 135° E における日平均気温の時系列を、それぞれ 11 年分重ねて第 1 図に示す (加藤他 (2017b) を改変)。11 年分の時系列が重なる温度範囲の中央付近を季節の進行に沿ってなぞったものが、平均的な気温の季節変化に対応する (図に書き込み済み)。また、その線からどの程度気温の低い日が出現しうるかにも注目出来る。日本列島付近の冬には、日平均気温が季節平均よりも 7°C 程度以上低い日は現れない。しかし、ドイツ付近では、単に平均気温が九州～関東よりも 5°C 程度低いだけでなく、ドイツの冬の平均気温より更に 7°C 程度以上低い日 (日平均気温 -7°C～-15°C 程度の「極端な低温日」) がしばしば出現する点も注目される。

一方、第 2 図の 1999 年 9 月～2001 年 8 月におけるドイツ中南部の日平均地上気温の時系列例に示されるように、4 月頃にはそのような極端な低温日もやっと現れなくなる。5 月頃には、まだ平均気温は上昇中の時期ではあるが、「真夏」に近い高温日も時々は現れるようになる (加藤・加藤 (2019), 加藤 (2023) 等も参照)。



第2図 ドイツ中南部 (50° N/10° E) での日平均地上気温 (°C) の時系列。NCEP/NCAR 再解析データに基づく。加藤・加藤 (2019) を改変。



第3図 ドイツ中南部 (50° N/ 10° E) における凡例に示すカテゴリー毎の日平均気温の出現頻度の季節進行 (%) を上段に、各カテゴリーにおける出現頻度 (%) の前月からの差 (正值が増加) を下段の左図に、また、6・7月全体で合計したカテゴリー毎の日数の年々の変動を下段の右図に示す。2001~2011年のNCEP/NCAR再解析データに基づき解析。

以上の点を端的に把握するための情報集約も含めた教材提供も意識して、ドイツ中南部の 50° N/10° E における日平均気温のカテゴリー別出現頻度の季節経過、及び、6・7月における日平均気温 15°C以下や 20°C以上の日数の年々変動の解析も行なった。その結果を第3図に示す。

「極端な低温日」(日平均気温-7°C以下)や、それに準じる「日平均気温-4°C以下の日」の出現頻度は、3月になるとかなり減少し、4月には九州~関東の低地での真冬の寒さに対応する+5°C以下の日数もかなり少なくなる(3月よりも、頻度が大きく減少)。一方、日平均気温 15°C以下の日が殆どであった4月に比

べて、5月にはその頻度が約50%に減少する。言い換えれば、日平均気温15℃以上の日の出現頻度は4月から5月にかけて急速に高まり、5月には50%程度に達することになる。

ところで、6・7月には、日平均気温20℃以上の日の頻度が高まるが、それでも約30%しかなく（下段の右図）、日平均気温15～20℃の日の頻度が約45%も占める。また、6・7月でも日平均気温15℃以下の日が20日以上出現する年は（約1/3以上の頻度）、11年間で5回もある。九州～関東の低地では、5月終わり頃に日平均気温が約20℃になり、盛夏期には27～28℃に達する。しかし、ドイツ付近での日平均気温10～15℃程度の日の出現頻度は、年々や日々の変動の一環として、「夏」でも決して低くない点が注目される（第2図も併せて参照）。

従って、「夏の入り口としての春」というドイツ付近の「春・5月」の季節感には、「平均気温こそ6月以降より数℃低いものの、6・7月の約45%を占める日平均気温15～20℃の日（いわばドイツの「夏」に準じる日）の出現頻度が、4月に比べて急増する」という意味で、不自然でないことが分かる。また、上記の結果に基づく「異質な他者」との出会いへ向けた教材化の際に、日本列島付近の「夏」とドイツ付近の「夏」が如何に違うかの把握の上で、更に、その「夏」への進行と繋ぐ必要がある。

以上のような結果は、季節サイクルの気候学的な「平均状態」を把握する際に、平均値や標準偏差等だけでなく、例えば複数の閾値を用いた日々の現象の頻度など、現象に即した集計の工夫を行うことによって、（特に教材・内容開発の視点として）、コンパクトに本質に迫る素材の提供の可能性を例示している。

IV ドイツ歌曲にみる「春・5月」の喜びの表現例

本章では、ドイツ付近における「春・5月」の季節感の中で、その喜びが歌われた4つのドイツ歌曲の表現の特徴を分析し、「異質な他者」との出会いを意識して授業で紹介する際の留意点も指摘したい。なお、「春・5月」の喜びという一般的な季節感の中だからこそ、悲しみ、絶望が際立つ2曲も取り上げた。

1 シューマン《詩人の恋》第1曲〈美しい5月に〉（詩：ハイネ）

「とっても美しい5月に、蕾という蕾が吹き出した時、まさにその時、私の心にその恋が芽生えたのだ。」（1番の歌詞。筆者訳）という内容である。この曲では、5月の情景を歌う前楽節（第5～8小節）のcis→h→aと3度下行を反復する音形が、恋の芽生えを歌う後楽節（第9～12小節）で、h→cis→d、d→e→fisと3度上行に転じ上昇する（譜例1）。また前奏と後奏では、主調である嬰へ短調の主和音の使用と主和音への解決を避け、歌唱部においてもイ長調→ロ短調→ニ長調という転調により主調を徹底的に回避する（第2表）。ドイツ人が「wundershön」と形容する5月の美しい情景が下行する音形と「長調」という調性によって、また、恋が芽生えた瞬間の浮ついた夢遊するような感情が、上行する音形と「転調」によって表出される。そして、主和音の使用や解決を回避した前奏、間奏、後奏は、「何かが起こりそう」、「まだ続きがありそう」、

「終わりを期待させたのに、終わらない」という雰囲気醸し出す。このような「恍惚とした喜び、モワモワとして宙ぶらりんの状態に置かれている雰囲気」が音楽的にも効果的に表現されているのを感じることで、「春・5月」の季節感の日本との大きな違いを学生が意識する契機になろう。

譜例 1



第2表 《美しい5月に》における和声。なお、本文では日本語のみで調性を表示した。

| 小節 | 歌詞等 | 和声進行 |
|---------|---|--|
| (1~4) | 前奏 | fis : IV ¹ → V ₇ × 2 |
| (5~6) | Im wunderschönen Monat Mai, (ととても美しい五月に) | A : II ¹ (=fis:VI ¹) → V ₇ → I |
| (7~8) | Als alle Knospen sprangen, (蕾という蕾が吹き出したとき) | A : II ¹ → V ₇ → I |
| (9~10) | Da ist in meinem Herzen (まさにその時、私の心に) | h : IV ¹ (=A: -V) → V ₇ → I (=D:VI) |
| (11~12) | Die Liebe aufgegangen. (その恋が芽生えたのだ) | D : ○IV → V ₇ → I |
| (23~26) | 後奏 | fis : IV ¹ → V ₇ × 2 |

2 メンデルスゾーン 《もう一つの五月の歌 (魔女の歌)》(詩：ヘルティ)

譜例 2



譜例 3



曲は、ト短調 8 分の 6 拍子、Allegro vivace の速いテンポで、第 1・2 フレーズの原詩のイントネーションに基づく動機の反復や圧縮による律動、g→f 音へと上昇する旋律(譜例 2)や、第 3 フレーズ「ブロッケン山へ」と歌われる旋律内の上行半音階進行(譜例 3)は、ゲーテのファウストで描かれる「ヴァルプルギスの夜」(Walpurgisnacht) に向かう魔女たちの高揚感や不気味さを表出する。また、V-2 で例示するような伴奏部の目まぐるしく動く 16 分音符の分散和音やフィギュアは、箒に乗って空を自在に飛びかう魔女たちの姿を連想させる。魔女や魑魅魍魎(ちみもうりょう)なものにとっても五月は特別な季節

であることを感じさせるこの曲は、老ゲーテにその才能を愛されたメンデルスゾーン 18 歳の頃の才気溢れた作品である。授業では、人間だけでなく魔女までも、「春・5月」の到来に浮き浮きする点を強調すると面白いであろう。

3 シューベルト《冬の旅》第 11 曲〈春の夢〉(詩：ミュラー)

連作歌曲集《冬の旅》の第 11 曲で、失恋した若者が冬の厳しいさすらいの旅路の中で歌う曲である。詩の冒頭「五月に咲き満ちるような色とりどりの花の夢を見た」は、若者の失恋前の至福な時間の回想であり、そのイ長調の旋律と素朴な和声によって、全 24 曲中 16 曲が短調で書かれた暗い色調の中で、あまりにも美しい瞬間として描かれる(譜例 4)。しかし、雄鶏が啼いて目が覚めると冷たい冬の現実に戻されてしまう。その大きなギャップを学生が感じることで、ドイツの冬と春の気候のギャップにも意識を向ける契機になり得よう。

譜例 4

A: I VI II V7 I

4 シューベルト《美しき水車屋の娘》第 18 曲〈萎める花〉(詩：ミュラー)

譜例 5

譜例 6

譜例 7

連作歌曲集《美しき水車屋の娘》は、水車職人としての修業の旅に出た若者が、とある水車小屋の美しい娘に恋をするが、彼女の気持ちが狩人に向いていくことで、焦燥と絶望から最後は小川へ身を投じるというストーリーを持つ。「萎める花」は、死を決意した若者が、自分の真実の愛を彼女が悟った時、自分と共に墓に葬られた花までもが咲き出で、厳しい冬が春に転ずるが如く自分の人生も報われるであろうと歌われる曲である。

曲はホ短調で、A-A-B の 3 部構成となっている。自らを嘆く場面である A-A の部分では、伴奏は一貫して淡々と和音でリズムを刻んでいくが(譜例 5)、「自分の真実の愛を彼女が悟った時には」と若者が想像する場面である B(詩の 7・8 連目)に入ると、伴奏はホ長調に転じ左手にオスティナートが現れる(譜例 6)。更に 8 連目が反復される際、伴奏のオスティナートは力強いダクテュルス・リズムに転じ、「全ての花が咲き 5 月(=至福の瞬間)がやって来る」と高らかに歌われる(譜例 7)。従ってこの曲も、「若者の気持ち」が、『春・5 月』という言葉の重みに絡まって、「如何に深く表現されているか」を学生が感じ取れる格好の教材になり得よう。但し、以上の 4 つの曲で例示したような、異質な他者への出会いにも繋げうる種々の表現のポイントを、音楽を専門としない学生も深く味わえるよう支援する方法に関しては、今後の更なる検討が必要と考える。

V ESD 的視点に立った授業実践構想

1 授業構想のコンセプト

大学生(主に小中学校や高等学校の教員免許取得希望者)を対象とした、音楽を通して ESD 的視点の育成を図る学習プログラムの構想を述べる。なお、本章で構想する授業は、「くらしと環境」の第 3 日目に行なったような学習全体(第 1 表)の更なる深化の位置づけでも、単独の授業としても、気候で扱う内容のどこに焦点をあてるかを調整することで実施可能である。

〈授業名〉音楽作品を通して深める気候や生活文化の理解

〈設定の理由、趣旨〉

音楽文化は、各々の地域で長い時を経て育まれてきたものである。その表現には多かれ少なかれ、当該地域の伝統的な文化、風土、生活習慣や風習、風土が関わっており、人々の物事に対する感じ方や価値観も反映されている。そのバックグラウンドとなる要素の一つに気候や季節感がある。

例えば、一言で春といっても、その様相は地域により多種多様であり、人々の春に対する感じ方や捉え方、見方にも大きな違いがみられる。したがって、「春に花が咲く」という現象を見るとき、それが単に、いつ、どんな花が開くのかという事実、実態を知るにとどまらず、花が咲くという事象が当該地域の人々にとって何を意味するのかという点にまで目を向けると、当該地域の人々の春に対する思いや季節感に出会うことができる。これは、異なる地域、異なる文化に暮らす人々の思いを感じるきっかけに繋がるであろう。

人々の思いが表われているものの一つに季節を歌った歌があり、春を題材としたものが非常に多い(加藤・加藤 2014)。歌の表現では歌詞のウエートが非常に大きいことから、同じ題材が歌われているものや登場するものを取り上げ、その表現を比較することを通して、歌の背景にある季節感や伝統的な文化、風習、その違いに目を向けることができる。そこから異なる地域、異質の他者に対する理解に向けた ESD 的視点の育成が可能となりうる。

そこで、ドイツと日本の歌曲の中から、歌詞に共通した春の事象がみられる作品を授業の素材として取り上げ、それが〈どのように歌われているのか〉を

起点とした授業構想を提示する。ドイツ歌曲では、メンデルスゾーン作曲の《もう一つの五月の歌（魔女の歌）》（詩：ヘルティ）、日本歌曲では、山田耕筰作曲の《燕》（詩：三木露風）を取り上げる。双方に共通して春の到来の使者〈燕〉が登場する。以下、加藤・加藤（2019）の解説も踏まえ、授業構想を検討する。

2 素材について

（1）ドイツ歌曲：メンデルスゾーン《もう一つの五月の歌（魔女の歌）》（詩：ヘルティ）

（歌詞は全3番のうち、1番の前半を掲載。筆者による和訳も示す。行末の押韻にも注目）

| | |
|---|----------------------|
| Die Schwalbe fliegt, | つばめは飛び、 |
| der Frühling siegt | 春は勝ち誇って |
| und spendet uns Blumen zum Kranze; | 私たちに王冠のための花々を与えてくれる。 |
| bald huschen wir | まもなく私たちは |
| leis aus der Tür | 音を忍ばせ急いで戸から飛び出し、 |
| und fliegen zum prächtigen Tanze. | 華やいだ舞踏会へ飛んで行く。 |

譜例 8 《もう一つの五月の歌（魔女の歌）》 bar. 1-15

詩：Ludwig Heinrich Christoph Hölty / 曲：Jakob Ludwig Felix Mendelssohn

Allegro vivace

1. Die Schwal - be fliegt, der Früh - ling siegt und spen - det uns Blu - men zum
(2. Um) Beel - ze - bub, tanzt un - ser Trupp und küßt ihm die kral - li - gen

Kran - ze; bald hu - schen wir leis aus der Tür und flie - gen zum präch - ti - gen
Hän - del! ein Gei - ster - schwarm faßt uns beim Arm und schwin - get im Tan - zen die

〈背景と詩の内容〉

ドイツでは、4月30日日没から5月1日未明にかけての夜はヴァルプスギスナハトまたはヘクセンナハトと呼ばれ、この夜に魔女たちがブロッケン山で饗宴を催し、ついにやって来た春を祝うと伝えられている。詩のテーマは、春が

来てブロッケン山に舞踏会に行く日を心待ちにしている魔女たちである。

IV-2で述べたように、曲は8分の6拍子、Allegro vivace。スピード感、躍動感をもって、魔女たちの浮き浮きした様子が描写的に表現されている。ピアノ伴奏の16分音符の連続による流れは、飛び交う燕を思わせると同時に、箒に乗って空を自在に飛び交う魔女たちの姿をも連想させる。

(2) 日本歌曲：山田耕筰《燕》(詩：三木露風)

(歌詞は1番を掲載)

皐月の浪を越えわたり
野をこそ慕へ、つばくらめ
野をこそ慕へ、つばくらめ
求めあぐみたる古巢ゆゑ

譜例9 《燕》 bar. 1-16

三木露風 詩 / 山田耕筰 曲

Allegretto grazioso ♩=80

さつきのなみを、こえわたり、
のをこそしたへつばくらめ、

〈背景と詩の内容〉

詩には、春の季語である燕を介して美しい五月の自然が賛美されている。畑中良輔・塚田佳男・黒沢弘光は本詩について次のように解説している（1998 p. 27）。「軒下に巣を作り，そこにかわいい雛鳥がひしめいたりする姿が目立つのは，梅雨も近くなるころである。《燕》の詩は，懐かしい古巣の野をめざして，ひたすら飛び急ぐ燕の姿を，愛おしみをもって描いている。五月の輝く日ざしを受けて，青い浪の上を越えて，燕が飛んで行く。そしてとうとうめざす古巣の野を見つけ，慕いに慕ってついに巡り逢った。」

曲は8分の3拍子，Allegro grazioso。軽やかでかつ躍動感のある表現になっている。ピアノ伴奏では，左手パートと右手パートが，各々三連符で始まる短いモチーフを掛け合うように畳みかける形で進行していく。

（3）比較の観点

二つの曲には共に〈五月〉〈燕〉が登場し，ピアノ伴奏には燕の飛び交う様子を思わせる描写的な表現がみられ，共にスピード感，躍動感に満ちた表現になっている。しかし，表現されている題材，内容は大きく異なる。メンデルスゾーン《もう一つの五月の歌（魔女の歌）》では，舞台は夜，パーティに出かけようと浮かれている魔女である。一方，山田耕筰《燕》では，豊かな五月の明るい日射しへの賛美，回帰してきた燕の姿への感動が歌われている。

このようなことから，「ものをみる，比較する」際に「何がどのように異なるのか，それはなぜなのか。また異なる中にも何か共通するものはないのか（例えば，春の到来への思い）」ということが観点になると考える。そのような見方を通して，当該地域の気候，人々の季節感を垣間見ることができ，〈ものを見る眼・感じる眼〉を養う素地作りにもなりうると考える。

3 活動の手順—素材の活用—

授業の狙いは，気候や季節感を捉えた上で，各々の曲の表現の特徴を捉え，比較を通して双方の理解を深めることにある。手順は次の①～④である。

- ① **気候について知る**：ドイツ，日本の各々の冬から春への季節の移り変わりを捉え，気候学的特徴を捉えた上で両者を比較する。
- ② **文化の土台，背景をみる**：ドイツ，日本の各々の冬から春に移り変わる時期にみる伝統的な季節の行事，生活習慣や風習を知り，その意義を捉える。その上で，ドイツと日本を比較し，文化の土台になるもの，背景に目を向ける。
- ③ **歌にみる表現と季節感**：《もう一つの五月の歌（魔女の歌）》と《燕》の詩に歌われている内容を捉え，詩がどのようなメロディや伴奏で歌われるのかを知る。その上で②との関係の視点で作品をみて，冬から春へ移り変わる時期の人々の季節感を捉える。
- ④ **音楽表現と気候の関わり**：歌の表現にみる特徴と気候の特徴の接点を捉える。

VI まとめ

ESDでの重要なベースの一つとして、「異質な他者」への理解がある。そこで本研究では、ドイツ付近の「春・5月」の気候と歌の表現に関する学際的テーマを例に、「異質な他者」への出会いを促す大学での授業開発へ向けた検討を行った。今回は実践や分析は行っていないが、「大学が独自に設定する科目」の「教科横断的思考・表現法」に該当する教育学部の専門科目の一つである「くらしと環境 A, B」(加藤内蔵進が主担当)での実践を念頭に置いて検討した。

まず、ドイツの「春・5月」の気候学的位置づけについて、加藤・加藤(2019)、加藤(2023)等をベースに、新たな解析結果も加えて再体系化するとともに、ドイツ歌曲に見られる「春・5月」の表現について、教材化の観点から分析・考察した。更に、ドイツと日本の歌曲について、季節の共通事象に注目して表現や気候背景の捉え方を吟味し、授業構築の検討・提案を行った。

「夏の入り口である春」という季節感でも捉えられるドイツ付近の5月は、冬の「極端な低温日」の頻出が終わって間もない時期であるとともに(加藤・加藤(2019)等も解説したように)、6・7月に約45%の出現頻度を占める平均気温15~20℃の日(いわばドイツの「夏」に準じる日)の頻度が、4月に比べて急増する時期であることが新たに示された。これは、気候学的な「平均状態」の把握の際にも、(平均や標準偏差などだけでなく)現象に即した変動状態の集計の工夫から、コンパクトに本質に迫る教材提供の可能性を例示している。

一方、「春・5月」の喜びに関連したドイツ歌曲の表現に関して、主和音を徹底的に回避する和声進行が醸し出す「春・5月」に恍惚する独特な季節感、魔女も5月の到来に浮き浮きする様子、夢の中の「春・5月」と現実の冬の厳しさとのコントラスト、「春・5月」という歌詞の重みに絡めた音楽表現など、曲を深く味わうことで異質な他者への出会いに繋げるポイントを曲毎に提示した。

更に、V章で提示した授業構想に関連して、音楽作品が生まれた地域の気候や文化の背景に目を向けることは、作品の表層にみえるものを深く知ることはもとより、なぜその表現なのかを考える機会となる。このことは、自分とは異なる他者の存在に気づき、それを認めることに繋がるきっかけとなり得よう。

今後は、本稿で提示した構想に基づく授業実践を行い、その結果を分析することにより、更に研究を進めたい。

謝辞

本研究は、科研費(基盤研究(C))「文化理解の新たな眼を育むための指導法開発:音楽の生成と気候の関りの学際的視点から」(H29~R01年度、加藤晴子、No. 17K04817)の補助も一部受けて進めた研究を、更に発展させたものである。

参考・引用文献

濱木達也・加藤内蔵進・大谷和男・加藤晴子・松本健吾:ドイツ付近の冬における日々の大きな気温変動に関する総観気候学的解析(冬の追い出しの行事

- 「ファスナハト」における季節感に関連して)。岡山大学地球科学研究報告, 25, 7-17, 2018。
- 畑中良輔・塚田佳男・黒沢弘光：日本名歌百選 詩の分析と解釈 I, 音楽之友社, 1998。
- 加藤晴子・加藤内藏進：ドイツにおける春の気候的位置づけと古典派, ロマン派歌曲にみられる春の表現について-教科をこえた学習に向けて-。岡山大学教育実践総合センター紀要, 5, 43-56, 2005。
- 加藤晴子・加藤内藏進：日本の春の季節進行と童謡・唱歌, 芸術歌曲にみられる春の表現-気象と音楽の総合的な学習の開発に向けて-。岡山大学教育実践総合センター紀要, 6, 39-54, 2006。
- 加藤晴子・加藤内藏進：春を歌ったドイツ民謡に見る人々の季節感-詩とその背景にある気候との関わりの視点から-。岐阜聖徳学園大学紀要, 50, 77-92, 2011。
- 加藤晴子・加藤内藏進：気候と音楽-日本やドイツの春と歌-。協同出版, 2014。
- 加藤晴子・加藤内藏進：気候と音楽-歌から広がる文化理解と ESD-。協同出版, 2019。
- 加藤内藏進：気候を軸とする学際的・探求的学びから発見する「異質な他者」の世界-ドイツと日本の季節サイクルや季節感の比較を例に一。『教育科学を考える』（小川容子・松多信尚・清田哲男編, 岡山大学出版会), 2023 (印刷中)。
- 加藤内藏進・赤木里香子・加藤晴子・埴和優一：冬を挟む日本の季節進行の非対称性と季節感に関する学際的授業（音楽や美術と連携した表現活動を通して）。環境制御, 36, 9-19, 2014。
- 加藤内藏進・加藤晴子・赤木里香子・大谷和男：ESD 的視点の育成を意識した気候と文化理解教育との連携-北欧の気候と季節感を例とする大学での授業実践の報告-。岡山大学教師教育開発センター紀要, 9, 183-198, 2019a。
- 加藤内藏進・加藤晴子・逸見学伸：日本の春の季節進行と季節感を切り口とする気象と音楽との連携（小学校での授業実践）。天気, 56, 203-216, 2009。
- 加藤内藏進・加藤晴子・松本健吾・大谷和男：ドイツ・北欧と日本の「夏」の気候や季節感の違いに注目して音楽と連携した大学での学際的 ESD 授業開発。岡山大学地球科学研究報告, 26, 25-36, 2019b。
- 加藤内藏進・加藤晴子・三宅昭二・森泰三：日本の気候環境と愛唱歌などにみる季節感に関する高校での学際的授業の開発（冬を挟む日本の季節進行の非対称性に注目して）。岡山大学地球科学研究報告, 24, 5-18, 2017a。
- 加藤内藏進・加藤晴子・大谷和男・濱木達也・埴和優一：冬の気候と季節感の違いに注目した大学での学際的授業の開発（ドイツと日本列島付近とを比較して）。岡山大学教師教育開発センター紀要, 7, 157-166, 2017b。
- 加藤内藏進・佐藤紗里・加藤晴子・赤木里香子・末石範子・森泰三・入江泉：多彩な季節感を育む日本の気候環境に関する学際的授業の取り組み（秋から冬への遷移期に注目して）。環境制御, 33, 20-34, 2011。

- 加藤悠爾・加藤内蔵進：気候変動に関する ESD 教師教育開発へ向けて：様々な時間スケールの地学現象の俯瞰。岡山大学地球科学研究報告, 27, 1-17, 2021。
- 小林亮：ユネスコの地球市民教育に関する心理学的分析—多元的アイデンティティの形成課題をめぐって—。玉川大学教育学部紀要, 2016 年号, 1-18, 2016。
- 中澤静男・田淵五十生：ESD で育てたい価値観と能力。奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 23, 65-73, 2014。
- 日本ユネスコ国内委員会：持続可能な開発のための教育(ESD) 推進の手引。日本ユネスコ国内委員会(文部科学省内), 2021(初版リーフレットの「持続発展教育について」(2008 刊行)も本稿では参照した)。
- 武田昭：『教会暦によるドイツ民謡』, 東洋出版, 全 363 頁, 1980。
- UNESCO (2017) Education for Sustainable Development Goals (Learning Objectives). UNESCO, 2017 (邦訳：藤井浩樹・柴川弘子・大安喜一(2020)による邦訳「持続可能な開発目標のための教育-学習目標-」(ユネスコ))。

Climate and songs of spring/May around Germany: An interdisciplinary approach on ESD teacher education leading to the understanding of heterogeneous others

KATO Kuranoshin *1, NAGAOKA Isao *1, KATO Haruko *2, and OTANI Kazuo *3

(Abstracts) An interdisciplinary approach toward development of the ESD lesson plan for teacher education leading to the understanding of heterogeneous others was made on a topic of climate and songs of spring/May around Germany. Climatological analysis together with reviewing the previous studies shows that May is the very month when the appearance frequency of the days with daily mean temperature nearly corresponding to the ordinary summer days increased rapidly from April, while the winter when the extremely low temperature days often appears had been terminated at the end of March. With considering such climatic backgrounds on spring/May, expressions of spring/May in the German lieder were analyzed. Finally, focusing on a common seasonal target, we compared expressions of a German lied and Japanese song, to develop the lesson plan as mentioned above.

Keywords: Climate and music, Climate and seasonal feeling in spring/May around Germany, Teacher education on ESD, Understanding of heterogeneous others

*1 Faculty of Education, Okayama University

*2 Faculty of Education, Gufu Shotoku Gakuen University (Former affiliation)

*3 TV Setouchi Broadcasting Co., LTD.

【原 著】

オノマトペを用いたダンス指導に関する実験的研究

藪井 琴子 酒向 治子

Experimental Study on Dance Instruction Using Onomatopoeia

YABUI Kotoko, SAKO Haruko

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

オノマトペを用いたダンス指導に関する実験的研究

藪井 琴子※1 酒向 治子※2

表現運動・ダンスは、体育科教育において最も指導不安が顕在化される領域といわれている。そうした中で、オノマトペ（擬音語・擬態語の総称）は、有効な指導方法の一つとして活用されてきた。しかしながら、その効果性を実証実験により明らかにした研究は見当たらない。そこで、本研究では、関心・意欲・態度、主観的運動強度、学習効率の3つの視点から、ダンス指導におけるオノマトペの有効性を検証することとした。研究手法としては、近年急速に進む教育のオンライン化を鑑み、オンラインを用いた実験手法を採用した。調査の結果、関心・意欲・態度の1項目、学習効率の1項目において、学習者に肯定的な影響を与えることが明らかとなった。このことから、オノマトペはイメージや五感による感覚印象をより鮮明に伝達し、一定の学習効果を導く有用なダンス指導法であるといえる。

キーワード：オノマトペ，ダンス，指導法，オンライン，体育科教育

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I 研究背景及び目的

これまで体育科教育において、ダンス領域の指導不安は常に付き纏ってきた（中村・浦井，2005；中村，2009）。2012年度に中学校におけるダンスの男女必修化という大きな転換点を迎え、教員はこの根本的な課題に向き合わざるを得ない状況となっている（山口ほか，2017）。これまでの先行研究では、ダンス指導に対する意識構造を質的研究アプローチによって考察した研究（酒向ほか，2016）や、指導不安の要因分析を試みた意識調査が行われてきた（山口ほか，2016）¹。指導不安を形成する要因の中でも、特に具体的な指導法略に関する不安感は強く、指導の困難さに直結することから早急に克服すべき課題であるとされてきた（松本ほか，2013）。また、こうした状況を背景として、指導不安の解消を目指す指導法も多く提案されてきた²。その中の一つとして、オノマトペを用いた指導が挙げられる。

オノマトペは古代ギリシア語の「onomatopoeia」³を語源とする擬音語・擬態語の総称である⁴。広辞苑第七版（新村，2018）には、擬音語は「実際の音をまねて言葉とした語」と記載されており、例えば、犬の鳴き声の「わんわん」等、聴覚からの感覚印象を言葉で表現した語である。また擬態語は、例えば、輝きを表す「キラキラ」等、「視覚・触覚など聴覚以外の感覚印象を言語で表現した語。」とされている。オノマトペは五感による感覚印象を言語で表現したものである⁵。

オノマトペを扱った研究は、その言語構造や意味、音といった観点から、多岐にわたって研究がなされてきた。特に、音に関する観点については、言葉の音と意味との間にはある程度合理的な結びつきがあること（音象徴性）が明らかとなっている（金田一，1982）。そのため、近代言語学における基本原理の1つであった言語の音と意味との関係の恣意性⁶に当てはまらない存在として注目され、研究テーマの1つとして位置づいてきた。

上記のオノマトペの音に関する基礎的な研究については、主に3つ方向性から整理できる。まず、1つ目の方向性は、外部から音声情報として入力されたオノマトペの分節音素と、そこから生起される感覚印象の関連性を検討する研究である。つまり、見聞きしたオノマトペの音からどのような感覚印象を受けるのか、という認知的な影響を検証した研究である。1920年代から先駆けて研究がなされており、代表的な研究として、サピア（1929）とケーラー（1929）の新奇語を用いた心理学実験が挙げられる^{7,8}。これらの古典的な基礎研究を出発点として、現代においては、様々な分野に広がりを見せている。Hamano（1998）は、オノマトペの音から生起される感覚印象について、言語学における意味構造分析を用いて体系化し、苧阪（1999）はオノマトペから喚起される視覚・聴覚的イメージを実験から明らかにしている⁹。また、丹野（2005）は心理尺度を用いてオノマトペの印象を数値化し¹⁰、篠原・川原（2013）は音声学的知見から口の開き方などの音声学的要因と誘発されるイメージの関連を検討した¹¹。さらに、渡邊ほか（2011）は工学実験を用いて触感覚の快・不快とそれを表すオノマトペの関連を検証した¹²。これらの研究より、オノマトペは多様な分野において、音と意味の関連性（音象徴性）が指摘されている。

次に2つ目の方向性は、人が音声情報として、オノマトペを出力する際に生起される感覚印象の関連性を検討する研究である。人が発声することで生じる、情緒的变化への影響を検証した研究がなされてきた。これらの研究は身体心理学的アプローチからなされており、研究の数は多くない¹³。しかし、数少ない研究の中でも、非言語的な感情を表すことばや、五十音の発声とそこから生起される感情の関連を調査した研究（Hatfield et al, 1995；鈴木，1998）がある^{14,15}。これらの研究により、発声による情緒的变化への影響が明らかになっているものの、発声固有の効果を見出すにあたっては方法論上の問題が付きまとうことが浮き彫りになった（春木・山口，2016）。

最後に、3つ目の方向性はオノマトペが入出力された際に生じる人体への影響を生理学、運動学的観点から検討する研究である。2005年代より、運動時に用いられるオノマトペが「スポーツオノマトペ」と定義され（藤野ほか，2005）、研究テーマの1つとして注目を集めてきた。オノマトペが運動パフォーマンスに及ぼす影響については、古川ほか（2015）は、生理学的分析研究を行い、オノマトペの発声が生理学的効果を誘発した可能性を報告している¹⁶。また、バイオメカニクス的分析研究では、オノマトペの音韻が把持動作やつり上げ動作に与える影響が明らかとなっている（木島・調枝，2006；Sato et al, 2005）^{17,18}。これらの研究により、オノマトペが入出力された際に生じる運動学的・生理学的な影響についての解明が進められてきた。

オノマトペの基礎的な原理を応用した研究は多岐にわたり¹⁹、その中の1つに教育的視点からの応用研究がある。特に体育分野では、運動学習における指導法の1つ

として、オノマトペを用いる教育的効果について検討がなされている（藤野，2012；藤野ほか，2018；遠藤ほか，2013；三島，2014）。運動学習場面におけるオノマトペの効果性については、吉川（2013）や山内ほか（2016）が、指導者が高いパフォーマンスを引き出すために使用しているオノマトペを抽出し、音韻的観点からの分析を試みている。それらの研究では、単一な動作におけるオノマトペの効果性は実証されている一方で、投球動作などの様々な運動器官を用いる複合的な動作になると、その効果が検証されづらいことが指摘されている（田村ほか，2006；赤川ほか，2018）。

ダンス領域に関するオノマトペの研究としては、オノマトペを用いたダンス指導の実践的な報告は多くなされているものの（秋國，2019；前田，2017；佐藤ほか，2017），効果検証を行った学術的研究は少ない。その中で、生関・齋藤（2018）は、リズム系ダンス指導におけるオノマトペの有効性について、質的分析から検証を試み、ダンスの楽しさや覚えやすさが向上する可能性を示唆している。村瀬・寺山の研究（2020）は、幼児を対象としてオノマトペが喚起する心的イメージ/身体表象の関連の検討を試み、オノマトペ毎に喚起する程度が異なることを明らかにした。しかし、これらの学術的な研究は限定的であることから、さらなる量・質両面からの効果検証が大きな課題であることが浮き彫りとなった。

そこで本研究では、多面的な研究角度から、オノマトペをダンス指導に用いる有効性の量的な検証を行うこととした。具体的には、他の運動領域の研究を参考としながら²⁰、「意欲・関心・態度」、「学習効率」、「運動疲労度」という3つの視点から効果検証を試みることにした。以下が3つの視点に依拠した仮説である。

- ① ダンス指導にオノマトペを用いることで、ダンスの楽しさなど、関心・意欲・態度が高まる。
- ② ダンスの覚えやすさなど学習効率が高まる。
- ③ 主観的運動強度が低くなる、すなわち、楽しさが高まることで疲労度をより感じにくくなる。

研究アプローチとしては、オンラインを用いた手法を採用した。2020年6月の初等中等教育分科会の「新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会」では、新型コロナウイルス感染症を踏まえた、これからの遠隔教育などの在り方について述べられている。今後ますます加速するオンライン学習に向けて、オンライン上でオノマトペの効果を検証することは重要な課題である。加速化するオンライン学習の流れの中で、ダンス教育においても、オンライン上でいかにダンスを指導するかが大きな課題となりつつある。こうした状況を踏まえて、本研究ではダンスのオンライン学習場面を想定し、映像教材を用いた実験研究に取り組むこととした。

以上より、本研究では、映像による実験素材の提示を用いたオンライン実験を実施し、オノマトペを用いたダンス指導の学習効果の検証を行う。これにより、ダンス指導におけるオノマトペの有用性を明らかにすることを目指す。

II 研究方法

1 研究手法：オンライン実験及び質問紙による量的研究アプローチから研究を行った。実験にはクラウドコンピューティングを使用した web 会議サービスである Zoom (Zoom Video Communication) を用いた。

2 調査方法及び実験

(1) 対象者／実施日／実施場所

- ・対象者：0 大学に所属する大学生 61 名（女子 50 名，男子 11 名）
- ・実施日：2021 年 11 月 11 日
- ・倫理的配慮：対象者に対しては事前に，文書と口頭で研究の趣旨と実験内容について説明し，同意を得た。
- ・実施場所：実験対象者の各自宅
- ・実施上の注意：怪我を防ぐために，足元や手の届く範囲に物を置かないよう求め，危険のないようにした。また，映像視聴デバイス兼カメラを対象者から 1～1.5m の範囲に設置するよう求め（図 1），カメラをオンで実施するよう指示することで対象者の動きを正面から確認できるようにした（図 2）。

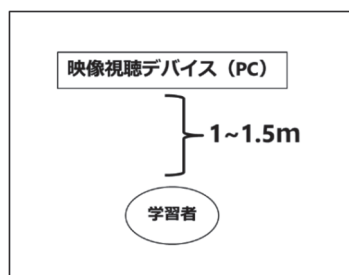


図 1 実験環境



図 2 実験の様子

(2) 実験の流れ

- ・群分けのための事前調査

対象者 61 名を，均質な 2 群にグループ化する。グループ化は，①学校授業外でのダンス経験の有無②ダンスへの態度を問う質問紙調査の結果を基に，平均得点と同じになるようにした。

②ダンスへの態度を問う質問紙調査について

質問紙調査の項目には，酒向ほか(2014)を参考に²¹，好感度（ダンスが好きである）・抵抗感（踊ることに抵抗を感じる）・羞恥心（踊ることに羞恥心を感じる）という 3 つの下位項目を設け，各回答は「1；思わない」～「5；思う」の 5 件法とした。尚，抵抗感，羞恥心の項目は逆転項目である。

・実験手順

事前調査の結果からそれぞれ2群に振り分けた。一方の群を「オノマトペ有り群」、もう一方の群を「オノマトペ無し群」とし、実験素材を映像としたオンラインによる実験を行った。実験手順を図3に示す。実験はダンス指導場面と学習者実践場面に分かれている。ダンス指導場面は両群ともに共通の内容である。ダンス指導場面とは、8×4 カウントの短いダンスの振付を1つ1つ区切って解説しながら、指導者と一緒に体を動かして学習する場面である。この際、動きのみについて指導を行い、音楽のリズムと動きの関係についての情報は伝えないこととした。学習者実践場面とはダンス指導場面で学んだ振付を、音楽に合わせて8回連続で踊る場面である。この際、指導者はオノマトペ有り群ではオノマトペを、無し群ではカウントを用いて声掛けを行った。オンライン実験終了後に事後調査を行った。

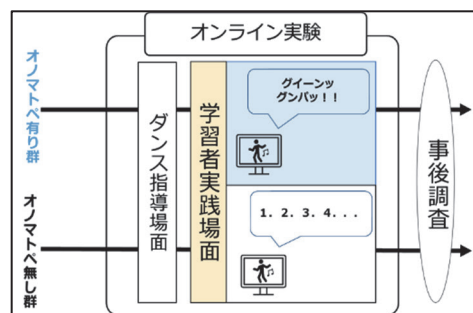


図3 実験手順

(3) 事後調査

・実験実施後のオノマトペの有効性を図る質問紙

<関心・意欲・態度>、<主観的運動強度>、<学習効率>の3観点から、10個の下位項目を設け、質問紙調査を行った。回答は「1; 全くそう思わない」～「7; 非常にそう思う」の7件法を用いた(表1)。

表1 オノマトペの有効性を図る質問項目

| <関心・意欲・態度> | <主観的運動強度> |
|-------------------------|----------------------|
| (1) ダンスを踊ることは楽しかったか | (7)ダンスの運動量はきついと感じたか |
| (2) 取り組みやすい雰囲気だったか | <学習効率> |
| (3) 指導者は親しみやすい雰囲気だったか | (8)ダンスは覚えやすかったか |
| (4) ダンスの動きは難しかったか | (9)指導者の声掛けはわかりやすかったか |
| (5) ダンスに抵抗なく取り組むことができたか | (10)動きの見本はわかりやすかったか |
| (6) このダンスをまた踊りたいと思ったか | |

3 実験素材提示用の映像制作

オンラインにおいて実験を行うにあたり、実験素材提示のための映像を、プレ実験を伴う2度の試作を経て完成させた(表2)。プレ実験を重ねる中で①映像の明度の低さという映像技術上の課題や、②動きを説明するスピードの遅さ、③オノマトペ指導とカウントでの指導の間に明確な差が見られないという課題が浮上した(図4)。

これらの課題を踏まえて最終版では、①グリーンバックを使用して背景を無地にすることで、明度を高く設定した(図5)。また、②説明スピードを1.5倍にあげ、③カメラの後ろに複数、人を配置し、実際に指導を行いながら、その様子を撮影することで、学習の身体感覚に届くような抑揚のあるオノマトペになるよう工夫した。

表 2 映像制作プロセス

| 実験実施日 | 実験種別 | 対象者 | 人数 | 動画のバージョン |
|--------|------|-----|-----|----------|
| 5月27日 | プレ実験 | 大学生 | 61名 | Ver. 1 |
| 6月17日 | プレ実験 | 大学生 | 53名 | Ver. 2 |
| 11月11日 | 本実験 | 大学生 | 61名 | 最終版 |



図 4 Ver. 1の様子

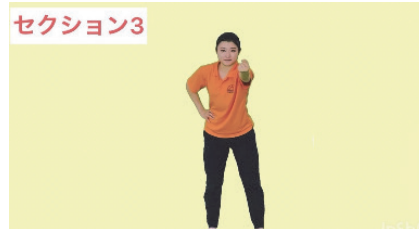


図 5 最終版の様子

4 実験素材となるダンスの詳細

実験素材のダンスには、指導不安を抱える教員の不安解消を目的として、酒向(2019)によって開発されたダンス教育支援教材『白桃ダンス』²²の一部分を採用した。『白桃ダンス』は学校現場において実施率の高いリズムダンスに焦点を当てた教材である。本教材は一貫した世界観(イメージ)に沿って制作されており、白桃をモチーフとしたイメージキャラクターがダンスの中核として、振付、音楽、歌詞が構成されている。ダンスの内容は学習指導要領に準拠し、踊る楽しさや喜びを味わうことができるように、明るく楽しいイメージを有している。また、本教材の特徴である桃がはじけて飛び出るようなエネルギーギッシュなイメージを伴ったものとなっている(図6)。この教材に含まれるダンスの1つである『白桃ロック』の8×4カウントで構成された定型振付セクションの動きを本実験に用いた。



図 6 白桃ダンスリーフレット表紙

5 選定したオノマトペ

オノマトペの選出については、プレ実験を通して指導者が振付を踊った時の感覚印象から想起された語を選出した。選出された語について、振付のイメージとオノマトペの音韻イメージについて相違がないこと確認するため、Hamano(1998)による分類に準拠し²³、音韻分析を行った。表3は実験素材の、(1)ダンスの振付のイラストと歌詞、(2)振付の動作、(3)ダンスの振付が有するイメージ、(4)指導に用いたオノマトペ、(5)オノマトペの音韻イメージの対応関係を整理したものである。例えば、Aの振付は、(1)(2)右手左手の順に前面に出す動作であり、(3)桃のはじける果汁、水しぶきのイメージを有している。その際、(4)指導に用いたオノマトペは「ピシヤッ」であり、(5)振付のイメージに伴って、第1子音に張りのある表面という意味を伴う/p/の音を用いた。その他、実験素材に関する(1)~(5)の対応関係については、表3に示す。

表 3 使用したオノマトペの音韻分析

| | (1)イラスト+歌詞 | (2)動作 | (3)振付イメージ | (4)オノマトペ | (5)音韻イメージ |
|---|---|-----------------------|--------------------|----------------|--|
| A |  ♪ 滴るほど | 右手、左手の順に 全面に置く | 桃のはじける果汁 | ①ピシャッ ②ピシャッ | /p/張りのある表面；軽い；小さい；細かい /i/線；一直線に延びたもの；光（光線） /s/ソフトな接触、摩擦 /y/ 多元的な音；かすかさ；子供っぽさ /a/平らさ；広がり；大きい表面；目立ちやすさ |
| B |  ♪ 付く | 首を左右に振る | 桃のはじける果汁 | ③パッ ④パッ | /p/張りのある表面；活動的な動作；軽い； 小さい；細かい /a/平らさ；広がり；大きい表面；目立ちやすさ /Q/一方向な強引さ |
| C |  ♪ 見とれるほど白〜 | 左に向きながら 上半身をなぞる | 桃の白い果肉 | ⑤グイーン | /g/硬い表面；；重い；大きい；粗い /i/線；一直線に延びたもの；光（光線） /u/小さい突出した開口部 /N/反響がある |
| D |  ♪ 両手を開きながら 右を向いてポーズ | 両手を開きながら 右を向いてポーズ | 桃の白い果肉 | ⑥ウン ⑦パッ | /u/小さい突出した開口部 /N/残響；鼻音 /p/張りのある表面；活動的な動作；軽い； 小さい；細かい /a/平らさ；広がり；大きい表面；目立ちやすさ |
| E |  ♪ 濡けるほど柔く されど固い | 胸を一周まわす | 桃のとろけるほど 柔らかい果肉 | ⑧ジュワー | /z/非粘性体；静寂性；重い；大きい； /y/ ゆったりとした動き、揺れ動く動き /u/小さい突出した開口部 /w/柔らかい；かすかな；ぼんやりする /a/平らさ；広がり；大きい表面；目立ちやすさ |
| F |  ♪ 信〜 | しゃがむ | 桃のとろけるほど 柔らかい果肉 | ⑨スパーン | /s/非粘性体；静音性；軽く；小さく；細かい /u/小さい突出した開口部 /p/爆発；破壊；決定力 /a/平らさ；広がり；大きい表面；目立ちやすさ /N/反響がある |
| G |  ♪ 立つ | 立つ | 桃のとろけるほど 柔らかい果肉 | ⑩ドンッ | /d/弛緩した表面；打撃；重い；大きい；粗い /o/小さい面積；目立たないこと；控えめなこと /N/残響；鼻音 /Q/一方向な強引さ |
| H |  ♪ 美しさの中で | 左手を腰に、 右手を前に出す | 桃のみなぎる生命力 | ⑪パッ ⑫パッ | /p/張りのある表面；活動的な動作；軽い； 小さい；細かい /a/平らさ；広がり；大きい表面；目立ちやすさ /Q/一方向な強引さ |
| I |  ♪ ぐずぶつる愛に | 前に出した右手の指を 1本ずつ閉じる | 桃のみなぎる生命力 | ⑬ググググググ | /g/硬い表面；深さ；咽頭音； 重い；大きい；粗い /u/小さい突出した開口部 |
| J |  ♪ もう一度 火をつける | 右手を引き寄せながら 身をかがめる | 桃のみなぎる生命力 | ⑭グー | /g/硬い表面；深さ；咽頭音； 重い；大きい；粗い /u/小さい突出した開口部 |
| K |  ♪ Hey, Let's | 両腕をクロスする | 桃の生命力の爆発 | ⑮パンッ ⑯パンッ | /p/張りのある表面；活動的な動作；軽い； 小さい；細かい /a/平らさ；広がり；大きい表面；目立ちやすさ /N/残響；鼻音 /Q/一方向な強引さ |
| L |  ♪ ~Dance!! | 膝に手を置き 小さくなる | 桃の生命力の爆発 | ⑰ドンッ | /d/弛緩した表面；打撃；重い；大きい；粗い /o/小さい面積；目立たないこと；控えめなこと /N/残響；鼻音 /Q/一方向な強引さ |
| M |  ♪ ジャンプする | ジャンプする | 桃の生命力の爆発 | ⑱フュー | /h/呼吸 /u/小さい突出した開口部 |

本実験に用いたオノマトペの第1子音における音韻種別の割合を図7に示す。張りのある表面や活発的な動作の意味を伴う/p/の音を最も多く使用し、上半身をなぞる、ゆっくり手を引き寄せるなど、重さが伴う動きには重さや深さという意味を伴う/g/の音を2番目に使用している。続いて、勢いよく立ったり、膝に手をついたりする動きには、打撃や重さという意味を伴う/d/の音や、すばやくしゃがむ動きには、静音性の意味を持つ/s/の音を用いた。また、胸を一周回すなどの、身体的ななめらかさが必要な動きには静寂性を伴う/z/の音や揺れ動く動きという意味を伴う/y/の音を用いた。最後に、身体表現の専門家2名と検討を行い決定した。

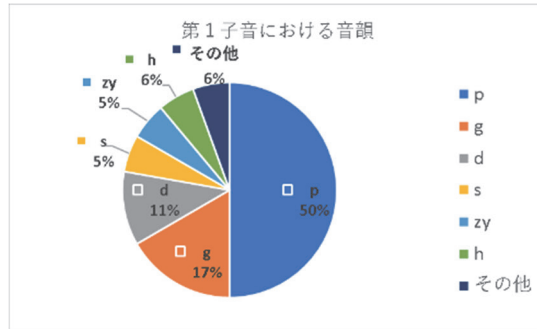


図7 第1子音における音韻種別

6 分析方法

今回得られたデータは清水（2016）のフリーの統計処理ソフトHADを用い、統計的に処理した。分析における統計有意水準は5%未満とした。各質問項目のオノマトペ有り群、オノマトペ無し群の平均得点の差について対応のないt検定を行った。

III 結果及び考察

質問紙の回答を分析した結果、指導者の親しみやすさ、動きの見本の分かりやすさの項目において、オノマトペ有りの方がオノマトペ無しよりも得点が有意な傾向、及び有意差が確認された。分析結果を図8に示す。また、ダンスの楽しさ、ダンスに取り組む雰囲気、ダンスの難しさ、ダンスへの抵抗感、ダンスへの意欲、運動量のきつさ、ダンスの覚えやすさ、声掛けの分かりやすさの項目においては、有意な差は確認されなかった。以下、本論では、有意な傾向、及び有意差が確認された項目に焦点を当て、考察を行う。

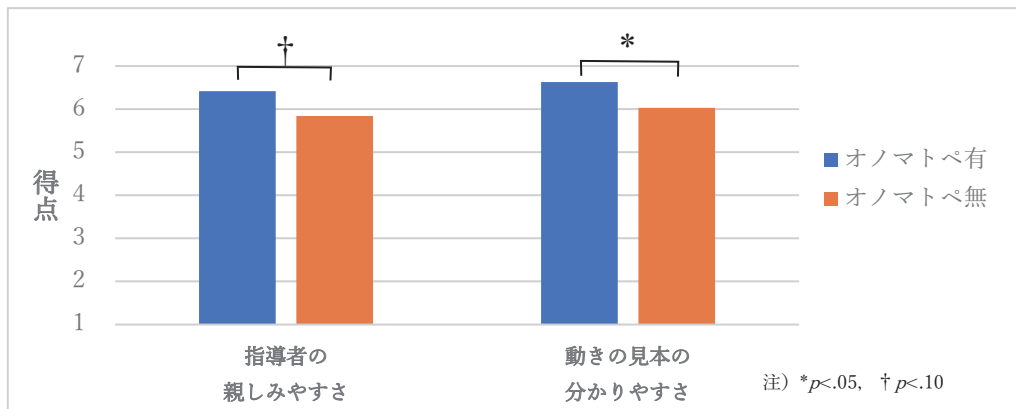


図8 オノマトペを用いたダンス指導が関心・意欲・態度、学習効率に及ぼす影響

1 <関心・意欲・態度>に関する項目について

本研究で立てた仮説の1つ目は、オノマトペをオンライン上でのダンス指導に用いることで、楽しさや親しみやすさなど、ダンスや指導者に対する<関心・意欲・態度>が高まる、という仮説を立てた。その結果、指導者の親しみやすさの項目において平均得点が有意に高い傾向 ($t(61)=1.781, p<.10$) がみられ、オノマトペによって、指導者の親しみやすさを喚起することが明らかとなった。この結果への解釈として、まず、教材の持つ明るさや楽しさなどのイメージが伝わりやすいオノマトペを選定していたことから、そのイメージが学習者に鮮明に伝わり、学習者の明るさや楽しさを喚起したことが想定される。次に、学習者は、その明るさや楽しさを喚起してくれようとした指導者に対して、心理的近しさを覚え、親しみやすさを感じたことが1つの要因として考えられる。

オンライン上でのダンス学習という観点からみると、遠隔授業において、ダンスを実施することは、学習者にとって周りの目が気にならないため、恥ずかしさが軽減されるというプラスの側面がある(高橋;2021)。その一方で、対面授業と比較したときに、ダンスの楽しさなどの気分の高揚度が低くなることが報告されている(伊藤ほか;2021)。この結果を踏まえると、ダンス指導でオノマトペを活用することは、学習者のダンスに対する気分を高揚させる1つの手立てとしての可能性があるのではないだろうか。

2 <学習効率>に関する項目について

本研究で立てた仮説の2つ目は、「オノマトペをオンライン上でのダンス指導に用いることで、覚えやすさや見本の分かりやすさなど、<学習効率>が高まる」である。その結果、動きの見本の分かりやすさの項目において平均得点が有意に高い結果 ($t(61)=2.500, p<.05$) となり、オノマトペによって動きの見本の分かりやすさを喚起することが明らかとなった。この結果への解釈として、オノマトペによって、振付の動きと様々な感覚イメージがリンクし、その情報処理時間が短縮されることで、動きの見本が分かりやすくなったと考える。

荻阪(1999)はオノマトペが、豊かなプライミング効果をもたらし、感覚と結びついたイメージを活性化させることを実験から明らかにしている。言い換えれば、オノマトペの情報処理が、後に与えられた情報処理を促進し、処理時間を短縮させると同時に、身体感覚と結びついたイメージを活性化させるのである。

本研究では、ダンスのイメージを包含したオノマトペを学習者に投げかけることで、学習者は、その音から視覚や聴覚など複合的なイメージまとまりを受け取る。複合的なイメージのまとまりは、身体の動き(筋感覚)にも作用し、動きからさらなるイメージの広がりをもたらし、すなわち、オノマトペによって、ダンスのイメージが多層的に拡張すると考えられる。

オンラインによる運動学習という視点から見ると、オンライン上での運動指導では、手や足の角度や向きは映像を通して、学習者に伝達可能であっても、動きの感じなどの運動実施時の主観的な感覚は伝わりにくいことが報告されている(日野;2016)。本研究結果を踏まえると、オンライン上でのダンス指導にオノマトペを活用し、動き

の見本の分かりやすさを向上させることで、学習者が運動実施時の主観的な感覚をつかむための手がかりをより多く得ることができると考える。

従来、「オノマトペは一般語彙よりも生き生きとした臨場感に溢れ、繊細かつ微妙な描写を可能にする」(田守;2002)と述べられてきた。本研究においても、ダンスを表現する際にオノマトペを使用することで、ダンスのイメージや五感による感覚印象をより鮮明に伝達することで、学習者へ肯定的な影響を及ぼしたのではないだろうか。

ダンス指導におけるオノマトペに着目した従来の研究は、質的な分析やオノマトペの意味内容の検討にとどまっていた。その中で本研究は、量的検証と多角的角度からの検討に踏み込み、新たにオンラインという視点から検証を行った先駆的な研究と位置付けられる。

IV 本研究の限界と今後の展望

本研究の限界として、実験デザインについて課題が残った。実験の性質上、オノマトペの有無を比較するために、オノマトペ有り群では、オノマトペのみを用いた指導を行った。指導現場を想定すると、指導者はオノマトペやカウントを織り交ぜながら指導をすることが一般的である。今後は、オノマトペとカウントを混ぜた混合群の効果検証についても、検討していく必要がある。

次に、本研究では、オンラインクラウドサービス (Zoom) を用いて、遠隔でのオンライン実験を行った。効果検証の厳密性を高めるためにも、映像を用いて対面で実験を行う等、さらなる実験手法の検討が必要であるだろう。

最後に、今回の実験では、オノマトペの音韻的效果に焦点をあて、研究を行ってきた。しかし、本研究において、オノマトペの音という要素化することに着目したため、オノマトペの持つ全体性 (リズムやアクセント、声の質、オノマトペを発声したときの表情) については言及できていない。オノマトペのもつ多義的で曖昧な特性を踏まえて、今後も多角的なアプローチから研究を行い、明らかにしていく必要があるだろう。

注

¹ 酒向ほか (2016) は、男性教員を対象にダンスに対する意識の質的な研究を行い、ダンスイメージから生じる指導者に求められる役割と、体育教師として求められる役割のはざままで、ダンス指導の困難性が生じることを報告している。また、山口ほか (2017) は、教員への指導不安に関する質問紙調査を実施し、自由記述の分類化と評定尺度による分析によって、指導不安の主な特性を明らかにしている。

² 指導法の提案として牛山 (2003) は定型にとらわれない、空間を大きく使った、エネルギーを高めていく指導を挙げている。また、畑野 (2017) は「多様な動きが導き出せるような言葉かけに工夫が必要」としている。

³ その語義は「音の模倣によって物事や動作を命名したり、それに対することばをつくったりすること」である。

⁴ 言語学の分野においては、擬音語・擬態語の分類は研究者によって相違がある。

例えば、金田一（1982）は外界の音を写した言葉を擬音語、その中でも生物の鳴き声によるものは擬声語としている。音を立てないものを、音によって象徴的に表す言葉を擬態語、その中でも生物の状態を表すものを擬容語、人の心の状態を表すものを擬情語とした。また、笥・田守（1993）は音として聞きうるものを擬音語、その中でも動物の発声によるものを擬声語、そうでないものを擬音語とした。音として聞くことができないものを擬態語、その中でも感覚・知覚や内面的感情に関わるもの擬情語とし、表面的感覚に関連するものを感覚、それ以外を感情に分類した。感覚・知覚や内面的感情に関わらないものを非擬情語とし、人間を含む動物であるものは擬容語、それ以外を擬態語とした。

⁵ オノマトペの定義については研究者によって異なり、統一はなされていない。理由として、擬音語から擬態語への転移やその語がオノマトペか否かを区別する困難性が挙げられている（笥・田守，1993）。そのため、擬音語・擬態語を総称する包括的な意味としてオノマトペという語が使用されている。

⁶ 言語学者ソシュールは言語の音と意味との間の関係は言語共同体ごとに恣意的・習慣的に決まっているだけで、必然的な結びつきはないとしている。

⁷ サピア（1929）は“mal”と“mil”に同じ「机」という意味を被験者に与え、どちらが大きい机が判断させた結果，“i”よりも“a”の方が大きいと感じる結果を報告している。

⁸ ケーラー（1929）は子音に着目し，“takete”と“maluma”という新奇語と角ばった図形と丸みを帯びた図形を被験者に与え、どちらがどちらの図形にふさわしいかを選択させる調査を行った。その結果，“takete”は角ばった図形，“maluma”は丸みを帯びた図形と結びつけられることを明らかにした。

⁹ 苧阪（1999）は、認知科学的視点からオノマトペの認知プロセスを実験的に検討した。オノマトペが豊かな意味的プライミング効果（先に与えられた情報の処理が意味的に関連する後続情報の処理を助け、結果として、その処理時間を短縮すること）もたらし、感覚と結びついた記憶表象（イメージ）を活性化させることを明らかにした。

¹⁰ 丹野（2005）は、心理評価尺度（SD法）を用いて清音と濁音を持つオノマトペの印象を比較、整理した。

¹¹ 篠原・川原（2013）は、音声学的知見から口の開き方などの音声学的要因と誘発されるイメージの関連の検討を行い、母音発声時の舌の位置の後舌性や開口度が「大きさ」のイメージに貢献することを明らかにした。

¹² 渡邊ほか（2011）は、工学実験を用いて触感覚への快・不快とそれを表すオノマトペの関連の検証を行った。その結果、母音は/u/、子音は/h/、/s/、/m/が有意に快と結びつき、同様に不快では、母音は/i/、/e/、子音は/z/、/g/、/sy/、/j/が有意に結びつくことが明らかになった。

¹³ 身体心理学とは、春木・山口ら（2002）によって提唱されている新しい学問であり、体の動き（行動）が意識（気分、感情、情動など）や生理にどのような影響をもたらすのかを研究した分野である。心を理解するための1つのパラダイムの提案として位置づいている。

¹⁴ Hatfield et al.（1995）は、実験を用いて非言語的な感情を表す発声と生起される感情の関連を調査した。その結果、ポジティブな感情（喜びや愛情）の音声を真似た時は、ネガティブな感情（悲しみや怒り）を真似た時よりもポジティブ指数が高

くなることを報告した。

¹⁵ 鈴木 (1998) は、五十音の発声とそこから生起されるイメージの関連を形容詞対の評定から調査した。その結果、濁音は重く力強い、半濁音は明るく軽く派手、などの印象を受けることを明らかにした。

¹⁶ 古川ほか (2015) は、電気生理学的手法を用いて、オノマトペの発声が脊髄運動細胞の興奮性に及ぼす影響を観察した。その結果、無発声時と比較して発声時の方が、統計的に有意な差が認められ、オノマトペの発声が生理学的効果を誘発した可能性を報告している。

¹⁷ 木島・調枝 (2006) は、オノマトペの音韻要素が把持動作に与える影響を実験によって調査した。その結果、/g/u/音は/k/j/u 音より大きな力量を発揮し、続く母音部/u/を長音化することで動作時間が延長されることが明らかとなった。

¹⁸ Sato et al. (2005) はオノマトペの音韻がつり上げ動作に与える影響を実験によって調査し、音の大きさや長さはつり上げる力や長さを規定することを明らかにした。

¹⁹ 工学分野では、2010年代より、オノマトペが注目され、人の感性を定量化するための手法として用いる研究がなされており(清水ほか, 2014), モノづくりや人工知能への活用が期待されている。

²⁰ 奥村・吉川 (2006) は、大学生と小学生を対象に、硬式テニスにおいてオノマトペの有無による指導効果を検証する調査研究を行った。その結果、「オノマトペ有」の方が「プレーが楽しく感じる」「頭に鮮明に残る」等 17 項目すべて有意に評価が高く、学習者に肯定的な影響を与えることを明らかにした。

²¹ 酒向ほか (2014) は現役中学校教員を対象に質問紙調査を行い、ダンスに対して抵抗感を感じている人ほど羞恥心があることを明らかにした。

²² 白桃ダンスとは、岡山大学スポーツ支援室の協力の下、酒向 (2019) によって立ち上げられたダンス学習支援プロジェクト「白桃ダンスプロジェクト」内の教材である。白桃ダンスには『白桃ロック』と『White Peach Rap』という二種類のダンスがある。前者は縦ノリのリズムを基本とし、後者はヒップホップのリズムで構成されている。本研究では『白桃ロック』を実験素材として用いた。

²³ Hamano (1998) では、日本語オノマトペの持つ音象徴的意味について、特定の音や音の組み合わせが、オノマトペ語彙に関する限り、特有の音象徴的意味を持っているとして、日本語オノマトペにおける体系性を示している。すなわち、日本語のオノマトペの基本的な音象徴的意味はその音の構成要素から予測できると主張している。

参考・引用文献

1. 赤川秀汰・森田哲史・古田久 (2018) 小学校体育授業におけるスポーツオノマトペを利用した投能力向上プログラムの開発. 埼玉大学紀要, 67(2) : 273-287.
2. 秋國郁 (2019) 幼少期の身体表現におけるオノマトペを用いた指導法について—新体操の現場から—. 幼年児童教育研究, 31 : 1-13.
3. 生関文翔・斎藤一彦 (2018) リズム系ダンスにおける「よい動き」の視点に関する一考察—「時間」「空間」「力」に着目して—. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 67 : 251-258.

4. 伊藤理香・林田はるみ・諏訪部和也 (2021) 大学のスポーツ実技 (エアロビックダンス) における対面授業及び遠隔授業の心理的効果. 東海学園大学教育研究紀要, 6 : 24-32.
5. 牛山眞規子 (2003) 転換期をむかえたダンス学習 : 現代的なリズムが拓くダンスの世界. 愛媛大学教育学部保健体育紀要, 4 : 127-138.
W. Köhler (1947) Gestalt Psychology (Revised Edition). Liveright : New York.
6. 遠藤敏郎・高島大輔・種ヶ嶋尚志・田中博史・横矢勇一 (2013) 高校野球選手におけるスポーツオノマトペに関する研究 I 使用実態の把握と指導場面における効果的な使用法の検討. 大東文化大学紀要社会科学, 51 : 109-128.
7. 奥村仁・吉川政夫 (2006) スポーツオノマトペ (擬音語・擬態語) を使ったテニス指導法の効果. 日本スポーツ心理学会第 33 回大会研究発表抄録集, 246-247.
8. 苧阪直行 (1999) 感性のことばを研究する - 擬音語・擬態語に読む心のありか - . 新曜社 : 東京.
9. 笈壽雄・田守育啓 (1993) オノマトピア - 擬音語・擬態語の樂園 - . 勁草書房 : 東京.
10. 木島章文・調枝孝治 (2006) オノマトペの音韻要素が拘束する把持動作の量的・質的パラメータ. 体育学研究, 51 : 663-675.
11. 吉川政夫 (2013) 運動のコツを伝えるスポーツオノマトペ. バイオメカニズム学会誌, 37 (4) : 215-200.
12. 金田一春彦 (1982) 日本語セミナー (二) 日本語のしくみ. 筑摩書房 : 東京.
13. 酒向治子・永田麻里子・猪崎弥生 (2014) 中学校女性体育教員のダンスに対する抵抗感と羞恥心について. 岡山大学大学院教育学研究科研究収録, 155 : 109-113.
14. 酒向治子・竹内秀一・猪崎弥生 (2016) 中学校保健体育科の男性教員のダンスに対する意識 : 語りの質的検討. スポーツとジェンダー研究, 14 : 6-20.
15. 酒向治子 (2019) リズムダンスの学習支援教材『白桃ダンス』の開発について. 岡山大学大学院教育学研究科研究収録, 172 : 57-64.
16. Sato Taichi, Oyama Keiichi, Iimura Miki, Kobayashi Harumi, Tanaka Kihachiro (2005) Control of Human Generating Force by Use of Acoustic Information-Utilization of Onomatopoeic Utterance-. IEEE International Workshop on Robot and Human Interactive Communication, 687-689.
17. 佐藤雅幸・杉本和那美・佐藤文平 (2017) 小学校体育授業「表現運動」の作品作りにおけるオノマトペ利用の効果. 帝京科学大学紀要, 13 : 193-198.
18. Sapir, E. (1929) A Study in Phonetic Symbolism. Journal of Experimental Psychology, 12 (3).
19. 清水祐一郎・土斐崎龍一・坂本真樹 (2014) オノマトペごとの微細な印象を推定するシステム. 人工知能学会論文誌, 29(1) : 41-52.
20. 清水裕士 (2016) フリーの統計ソフト HAD : 機能の紹介と統計学習・教育・教育実践における利用方法の提案. メディア・情報・コミュニケーション研究, 1 : 59-73.
21. 篠原和子・川原繁人 (2013) 音象徴の言語普遍性 - 「大きさ」のイメージをもとに

- ー. 篠原和子・宇野良子編, オノマトペ研究の射程-近づく音と意味-, ひつじ書房:東京, 43-57.
22. 新村出 (2018) 広辞苑第七版. 岩波書店:東京.
 23. 鈴木晶夫 (1998) 発声が語感の意識性に与える影響. 文部科学省補助金・研究成果報告書, からだの意識と感情に関する実験的研究:22-40.
 24. ソシュール:丸山圭三郎訳 (2008) 言葉とは何か. ちくま書房:東京<Ferdinand de Saussure (1916) Cours de linguistique générale. Payot. >
 25. 高橋和子 (2021) コロナ禍における遠隔ダンス授業の成果と課題ー双方向のリアルタイム・対話形式の学びー. 静岡産業大学論集 (環境と経営), 27(1):13-26.
 26. 田村進・石谷桂子・川西正行・早坂正年 (2006) 運動指導におけるオノマトペの効果に関する研究. 広島文教教育, 21:1-9.
 27. 田守育啓 (2002) <もっと知りたい!日本語>オノマトペ擬音語・擬態語を楽しむ. 岩波書店:東京.
 28. 丹野眞智俊 (2005) オノマトペ (擬音語・擬態語) を考えるー日本語音韻の心理学的研究ー. あいり出版:京都.
 29. 中村恭子・浦井孝夫 (2005) 中学校における体育の種目選択制に関する研究ーダンス領域を中心とした現状と問題点ー. 順天堂スポーツ健康科学研究, 9:52-56.
 30. 中村恭子 (2009) 中学校体育の男女必修化に伴うダンス授業の変容ー平成 19 年度、20 年度、21 年度及び 24 年度の年次推移からー. 日本女子体育連盟学術研究, 26:1-16.
 31. 畑野裕子 (2017) 体育科の学習指導内容と指導法に関するー考察ー中学校・高等学校のダンス授業における「新聞紙」を用いた実践報告を中心にー. ジュニアスポーツ教育科学科紀要, 5:43-56.
 32. Hatfield, E., Hsee, C.K., Costello, J., Weisman, M.S., Denney, C. (1995) The impact of vocal feedback on emotional experience and expression. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10:293-312.
 33. Hamano Shoko (1998) *The Sound - Symbolic System of Japanese*. Cambridge University Press:Cambridge.
 34. 春木豊・山口創 (2016) 新版身体心理学身体行動 (姿勢・表情など) から心へのパラダイム. 川島書店:東京.
 35. 日野克博 (2016) 学びのデジタル革命で体育授業はどう変わるか. 体育科教育, 64(12):16-19.
 36. 藤野良孝・井上康生・吉川政夫・堀江繁・仁科エミ・山田恒夫・匂坂芳典 (2005) スポーツオノマトペの実態について. 東海大学スポーツ医科学雑誌, 17:28-38.
 37. 藤野良孝 (2012) スポーツオノマトペの運動リズムを基にした柔道学習ビデオの検討. 情報学研究 朝日大学経営学部電子計算機室年報, 21:1-8.
 38. 藤野良孝・梶山俊仁・中本光彦・庄司直人・薫田真広 (2018) 女子ラグビーの体育授業で使用されるスポーツオノマトペの実態調査. 情報学研究, 27:21-28.
 39. 古川勉寛・藤原孝之・上條正義・村上裕亮 (2015) 動作にともなう発声の実態調査とその生理的効果の検討. 日本感性工学会論文誌, 14(3):401-407.

40. 前田曜子 (2017) 創作ダンスの基礎の授業－教育実習における実践－. 東京学芸大学附属高等学校紀要, 55 : 53-64.
41. 松本富子・中村なおみ・小林峻 (2013) ダンス指導法実技研修にみる現職教育の成果に関する検討. 群馬大学教育学部紀要<芸術・技術・体育・生活科学編>, 48 : 105-117.
42. 三島康紀 (2014) 鉄棒運動における「動きの言語化」を引き出す指導法のあり方. 島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集, 5 : 41-50.
43. 村瀬瑠美・寺山由美 (2020) 身体表現活動におけるオノマトペが幼児に想起させるイメージと動き－オノマトペの性質・意味内容に着目した実験から－. スポーツ運動学研究, 65 : 35-52.
44. 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房.
45. 文部科学省 (2020) 新型コロナウイルス感染症を踏まえた、初等中等教育におけるこれからの遠隔・オンライン教育等の在り方について. 新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会(第10回)会議資料, 5-1.
46. 山内直人・田中秀幸・篠原和子 (2016) スポーツ指導者が運動スキル指導に用いる擬音語・擬態語－スポーツオノマトペの音声学的分析－. 体育・スポーツ科学研究, 16 : 1-5.
47. 山口莉奈・正田悠・鈴木紀子・阪田真己子 (2016) ダンス必修化に伴う教員の指導不安の定量的分析. 第78回全国大会講演論文集, 1 : 913-914.
48. 山口莉奈・正田悠・鈴木紀子・阪田真己子 (2017) 体育科教員のダンス指導不安の探索的研究. 日本教育工学論文誌, 41(2) : 125-135.
49. 渡邊淳司・加納有梨紗・清水裕一郎・坂本真樹 (2011) 触感覚の快・不快とその手触りを表象するオノマトペの音韻の関係性. 日本バーチャルリアリティー学会論文誌, 16(3) : 367-370.

付記

本研究は、科研費（課題番:20K02734）の助成を受けたものである。

Experimental Study on Dance Instruction Using Onomatopoeia

YABUI Kotoko*1, SAKO Haruko*2,

Keywords: Onomatopoeia, Dance, Coaching, Online, Physical Education

*1 Student at Graduate School of Education, Okayama University

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

創作ダンス指導における教師の省察に関する質的研究
— 熟練教師の「行為の中の省察」に焦点を当てて —

福武 幸世 太田 一枝 酒向 治子

A Qualitative Study on Teachers' Reflection in Creative Dance Instruction
-Focusing on the "Reflection in Action" of the Experienced Teacher-

FUKUTAKE Sachiyo, OTA Kazue, SAKO Haruko

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

創作ダンス指導における教師の省察に関する質的研究

— 熟練教師の「行為の中の省察」に焦点を当てて —

福武 幸世※1 太田 一枝※2 酒向 治子※3

本研究は、公立中学校で長年ダンス教育に携わってきた熟練教師O氏を対象として、D・ショーンが提唱した「行為の中の省察(reflection in action)」という観点から、その実践的指導力の特徴を検討した。分析手法には、再生刺激法を採用した聞き取り調査を行い、M-GTAによる質的検討を行った。研究の結果、教師の授業実践中の省察から5つのコアカテゴリー【教師観】【中学生のダンスへの抵抗感】【即時的な指導】【ダンスの指導観】【指導中の困難感】と12のサブカテゴリーと45の概念が認められた。O氏の指導には、自主創造性教育を掲げるダンス教育と、規律や規範といった学校文化との狭間における葛藤がみられた。中学生のダンスへの抵抗感をダンス授業の根本的な課題と抱えながらも、自身の身体を介入させた指導方略によって人間関係を重視した集団づくりを核とする指導実践を行っていることが明らかとなった。

キーワード：創作ダンス，ダンス指導，熟練教師，行為の中の省察，実践的指導力

※1 新見公立大学健康科学部健康保育学科

※2 岡山市立上道中学校

※3 岡山大学学術研究院教育学域

I 研究背景と目的

学校教育では、平成24年度に中学校第1・2学年の「ダンス」男女必修化が完全施行となり、令和3年度から全面実施された学習指導要領（平成29年度告示）においても同事項は踏襲された。ダンスは、リズムカルな身体運動による自己表現の喜びと、仲間との共感・交流の楽しさを特性とする運動領域であり、特に、創作ダンスは自主創造性教育を主眼として取り組まれてきた（中村・浦井，2005）。

一方で、中村ほか（2018）は、大阪府ほか4県の公立中学校のダンス授業に関する調査を行い、学習内容が既成作品や基本ステップ等の踊り方の習得学習に偏っており、学習指導要領が示す創造的な学習と乖離している実態を報告している。そして、その背景となる要因として、教師自身の指導経験・知識・技術の無さ、生徒との関わり方など、様々なダンス指導についての不安が指摘されてきた（寺山，2007；茅野，2013；酒向・相原，2015；山口ほか，2017）。これまでダンス領域は、学習指導要領上において度重なる改訂を経てきたものの、教師のダンス指導に関する不安が解消されているとは言い難い現状にある。

ダンス指導は、変化し続ける授業の流れの中で、適切なタイミングでの声掛けや演示をするなど、教師の身体的介入が授業の成否に強く影響を与える領域とされる。熟練教師は、授業の場面に応じた、学習者への積極的な働きかけを行うが、その暗黙知である実践知の多くは言語化されずにいる。教師のダンス指導不安を払拭するためにも、熟練教師の実践知を概念として明示化することが求められている。

このようなダンス指導に関する実践知を検討する上で重要であるのが、省察 (reflection)¹ という観点である。D・ショーン (以下、ショーン) は、授業経験を省察することで実践知を獲得し、成長し続けていく教師を「省察的实践家 (reflective practitioner)」という言葉で表している。「省察的实践家」の中心概念は、「行為の中の省察 (reflection in action)」と「行為についての省察 (reflection on action)」である。「行為の中の省察」とは、活動の文脈に即した過程における思考であり、「行為についての省察」は実践の文脈と切り離して「行為そのもの」を対象化する場合の思考である。

教師の実践的指導力に関する膨大な先行研究の中で、表現運動や創作ダンス授業場面における教師の省察に着目した研究は限られている。その貴重な先行研究として、寺山・細川 (2011)、七澤 (2015) らの実践研究が挙げられる。寺山・細川の研究は、小・中学校の中堅教師と熟練教師を対象とし、表現・創作ダンスの内容について教師の実践知を質的に検討している。しかし、授業内容に焦点を当て教師の省察を検討しているため、授業実践の文脈から切り離れた「行為についての省察」に着目した研究となっている。

また、七澤は、「行為の中の省察」という視点から、初任教师と中堅教師2名の表現運動授業を対象として、指導中の発話に焦点を当てたプロトコルの分析を行っている。この研究では、プロトコルデータを定量的・定性的の両面から分析を行い、それぞれの教師の内面過程の特徴を明らかにしようと試みている。しかしながら、定性的アプローチを、吉崎 (1988) が提唱する「教師の実践的知識」² というカテゴリーに基づき分析しているため、ボトムアップに構築したモデルとなり得ていないという課題を抱えている。すなわち、定性的研究の利点である、データに密着した上で要素を抽出し、その関連性をボトムアップ的に導いていくことで、既存の枠組みに縛られない仮説を生成するという探索的な理論生成となり得ていないため、検討の余地があると思われた。これらを踏まえて、本研究ではあらためて仮説生成型の研究アプローチである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (以下、M-GTA とする) (木下, 2003) を採用し、「行為の中の省察」という視点から、教師のダンス実践を分析することとした。

上記の課題を検討するにあたり、実際に中学校のダンス教育に長く携わり、優れた指導者として評価されている熟練教師としてO氏に着目した。O氏は、体育関係機関誌への論文執筆や実技講習会の講師として、長年教師教育に尽力し、優れたダンスの指導者として県内外から高い評価を受けている人物である。佐藤・秋田ほか (1991) の研究では、教師の熟達は、「人と人との相互作用の場

面、絶えず変容をとげる複雑な構造を含んだ文脈における活動過程での反省的思考を基本」とし、熟練教師は、そうした反省的思考に基づき、長年創造的実践を行っている」と述べている。本研究では、佐藤・秋田らの指標をもとに、28年間の指導歴を有し、優れたダンスの指導者として県内外から高い評価を受けているO氏の省察的実践の構造化を試みることで、より深い内的なデータの収集から帰納的に概念や仮説を生成し、ダンス指導法に関する学術的な進展に貢献できると考えた。

したがって本研究では、O氏のダンス指導を事例として、「行為の中の省察」という観点から、M-GTA 質的アプローチによって教師の省察を深層的かつ探索的に検討し、その実践的指導力の特徴を明らかにすることを目的とする。

II 研究方法

1 研究の流れと枠組み

(1) 研究の流れ

生徒の学習状況を捉えた実践的指導の内実を明らかにするために、以下3つの方法を採用した。

- ① 対象授業の参与観察およびビデオ撮影を行い、授業を記録する。
- ② 記録映像を視聴し、再生刺激法を用いた聞き取り調査を行う。
- ③ インタビューの逐語記録を作成し、M-GTAにより分析を行う。

(2) 研究の枠組み

①対象授業：中学1年生の創作ダンス単元（6時間）

O氏は、1年生の担任ではなく他学年の担任である。1年生の授業では、ダンスだけを担当している。本研究の対象クラスは1年A組である。A組は、1学期にO氏の「現代的なリズムのダンス」の指導を受けている。本研究の対象授業は、2学期の「創作ダンス」の授業である。O氏とA組の生徒は、日常での関わりがほとんどないといえる。なお、本来ならば、2019年11月20日までの6回の調査の予定であったが、2020年には授業中に生起している出来事について、より深層的に掘り下げるために追調査(2回)を行った。調査を行ったクラスは1年D組である。D組においてもA組と同様に、O氏がダンスの授業時のみ関わっているクラスである。

1年生の創作ダンス授業を対象とした理由は、小学校では、表現運動系の領域である「表現リズム遊び」、「表現運動」を学習するが、中学校では、1年生から新たに「創作ダンス」、「フォークダンス」、「現代的なリズムのダンス」に移行する。そのため、創作ダンス単元を初めて体験する1年生を対象とした。

② 主な授業内容

- 1) 身近な生活や日常動作（対決）
- 2) 対極の動きの連続（追跡 走る―止まる）

- 3) ものや小道具を使う（ペーパームーブメント）
- 4) 「見る」のストップモーションと群

③ 調査期間：2019年10月30日～2020年9月28日（計8回）（表1）

表1 授業観察期間

| | | |
|---|----------------|------------------|
| 1 | 2019年10月30日(水) | 5時間目 13:40～14:30 |
| 2 | 2019年10月31日(木) | 2時間目 9:55～10:45 |
| 3 | 2019年11月6日(水) | 5時間目 13:40～14:30 |
| 4 | 2019年11月13日(水) | 4時間目 11:55～12:45 |
| 5 | 2019年11月14日(木) | 2時間目 9:55～10:45 |
| 6 | 2019年11月18日(月) | 4時間目 11:55～12:45 |
| 7 | 2020年9月24日(木) | 1時間目 8:55～9:45 |
| 8 | 2020年9月28日(月) | 1時間目 8:55～9:45 |

④ 調査場所

岡山市立F中学校体育館での撮影には、2台のビデオカメラを用いた。1台は授業風景全体を撮影（固定撮影）し、もう1台は研究対象者であるO氏の追跡撮影（パンニング撮影）を行った（図1）。

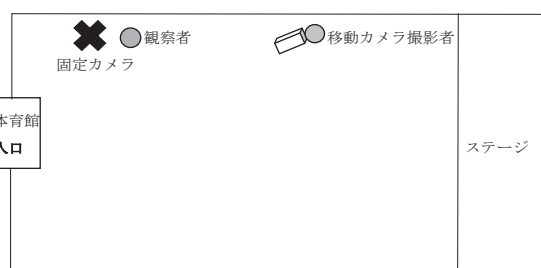


図1 撮影図

⑤ 倫理的配慮

本研究は、研究目的、研究方法、研究への参加・不参加による影響や不利益を被ることは一切ないことを説明し、研究対象者と調査校での校長の承諾を得て、研究を開始した。本研究は、岡山大学大学院教育学研究科研究倫理委員会にて承認を得て実施された。

2 聞き取り調査

(1) 再生刺激法による聞き取り

筆者は、教師が個々の学習者の状況をどのように捉えて指導を行っているのか、また、その学習者の状況を捉えた瞬間の前後の文脈を含めた状況認知や、意思決定といった思考について検討するため、再生刺激法を用いた聞き取り調査を実施することとした。

吉崎（2017）は、ショーンの「行為の中の省察」と「行為についての省察」の両方にアプローチ可能な方法として、再生刺激法の有用性を述べている。再生刺激法とは、吉崎（1983）が開発したVTR中断法と同様の方法で、具体的に

は授業者に授業を録画した VTR を再生視聴してもらい、インタビューデータを収集する方法である。ショーン(1983)によれば、「行為の中の省察」とは、実践の真っ最中の思考に限定されるものではない。実践後に「行為の中の省察」について省察をする場合においても、実践中の活動の文脈に即して実践を吟味するならば、すべて「行為の中の省察」に含まれるとしている。したがって、本研究では、吉崎の指標に基づき、再生刺激法による調査を行うこととする。

聞き取り調査では、筆者がインタビュアーとなり、①生徒の動きの見取り、②生徒への声掛け、③グループ活動の見取り、④毎時間の目標に対する生徒の見取りの4つの視点について、聞き取りを行うこととする。

(2) 調査場所と調査期間

表 2 0 氏への聞き取り調査期間

計 8 回の聞き取り調査は、進路指導室で行った。聞き取り調査日は、できるだけ早い期間で行うために、授業日の放課後や業務に支障が無いよう配慮した日程で行った(表 2)。

| | | |
|---|----------------|--------------------|
| 1 | 2019年10月31日(木) | 18:00~19:30 (90分) |
| 2 | 2019年11月1日(金) | 17:00~18:30 (90分) |
| 3 | 2019年11月8日(金) | 17:00~18:30 (90分) |
| 4 | 2019年11月13日(水) | 18:00~19:30 (90分) |
| 5 | 2019年11月18日(月) | 18:30~20:00 (90分) |
| 6 | 2019年11月20日(水) | 17:30~19:00 (90分) |
| 7 | 2020年9月24日(木) | 18:20~20:00 (100分) |
| 8 | 2020年9月28日(月) | 19:10~20:20 (70分) |

3 分析方法

(1) M-GTA による分析

分析方法には、M-GTA を用いた。M-GTA は、木下(2003)によって方法論が確立されており、独自の理論を生成する研究手法である。よって、本研究対象者の生の語り(内的なデータ)の収集から帰納的に概念や仮説を生成することが可能であると判断した。本研究では、5つの理由から M-GTA で分析を行った。すなわち、第1に質的研究としての分析方法が具体的に示されていること。第2に M-GTA は面接型調査を前提としており、文脈を切片化せず、文脈に即して半構造化面接法を用いたインタビューを援用できること。第3に研究対象者を1人に限定した場合においても分析方法に用いることができること。第4に解釈が独断的になるのを避けるため、複数名の研究者と指導者による検討を重ね、最終的に動的な理論(モデル)の作成を行うこと。第5に応用可能性を重視し、結果を現場に還元することを重視していることからである。

(2) 分析手順

収集したデータの具体的な分析手順は、以下の通りである。

- ① 分析ワークシートによる概念生成：第一段階は、1つの概念につき、1つのワークシートという手順に従って、概念名、定義、具体例、理論的メモ

を作成した。

- ②概念図の生成：第二段階はそれぞれの概念が相互にどのように関連しているのかを検討し、概念図を作成した。その際、解釈が独断的になるのを避けるため、複数名での解釈の検討を行い、その際に出てきた意見や発想を記録し、概念生成の際の手掛かりとした。

Ⅲ 研究結果

0氏の授業実践中の省察的実践に着目した計8回のインタビューを行い、質的アプローチ M-GTA を用いた分析を行った結果、5つのコアカテゴリー【教師観】【中学生のダンスへの抵抗感】【即時的な指導】【ダンスの指導観】【指導中の困難感】と、12のサブカテゴリー〈理想〉〈使命感〉〈個々への指導〉〈個人の特性の見取り〉〈全体への指導〉〈内面の見取り〉〈身体の見取り〉〈空間の見取り〉〈対人距離の見取り〉〈活動の進捗の見取り〉〈授業の方向性〉〈ダンスのねらい〉と、45の概念が認められた。

45の概念とは、(1)《生徒を揺さぶり楽しませる力》、(2)《生徒指導の重視》、(3)《表現することへの恥ずかしさ》、(4)《教師からの活動の指示への反抗的な態度》、(5)《無邪気な場の雰囲気への反抗的な態度》、(6)《ペア活動の重視》、(7)《キーパーソンの重視》、(8)《名指しした称賛》、(9)《支援の必要性》、(10)《発達段階の状態》、(11)《性別で分けて見る視点》、(12)《意図的な視界からの外し》、(13)《モチベーションを上げていく称揚》、(14)《真面目になりすぎない言葉での声掛け》、(15)《他者を意識し動きを活発化させる声掛け》、(16)《名指しを回避した称賛》、(17)《身体的な働きかけ》、(18)《安全を配慮した活動の展開の声掛け》、(19)《思考による作品構成の検討》、(20)《意図的な叱責の回避》、(21)《動きの質感を作る声掛け》、(22)《ノリの良さと楽しさ》、(23)《無関心な態度》、(24)《恥じらいの有無》、(25)《自己開示に対する苦手意識》、(26)《運動への集中》、(27)《空間変化への把握》、(28)《パーソナルスペースの把握》、(29)《創作過程進捗の把握》、(30)《全体像を掴ませる》、(31)《クラス作品の経験》、(32)《自由な表現が受容される学習環境づくり》、(33)《多様な動きの重視》、(34)《他者との一体感の経験》、(35)《テンポ感を重視した展開》、(36)《動きの連続性の経験》(37)《静止の重視》、(38)《リズムの崩しの習得》、(39)《空間の崩しの習得》、(40)《自由な表現への誘発》、(41)《他者との双方向的なコミュニケーション力の育成》、(42)《主体的に学ぶ態度》、(43)《動きの連続性の経験の失敗》、(44)《個と全体への指示の困難性》、(45)《叱責の回避の困難性》である。

また、カテゴリー間の関係性を図式化した結果、仮説モデルが構築された(図2)。0氏の授業実践中の省察におけるカテゴリーと概念間の関係構造を示すために、まず下段には、【教師観】と【中学生のダンスへの抵抗感】を配置した。さらに、下段を土台とする授業実践時の指導行為を包括した【即時的な指導】とその理念的な背景である【ダンスの指導観】を中段に配置した。

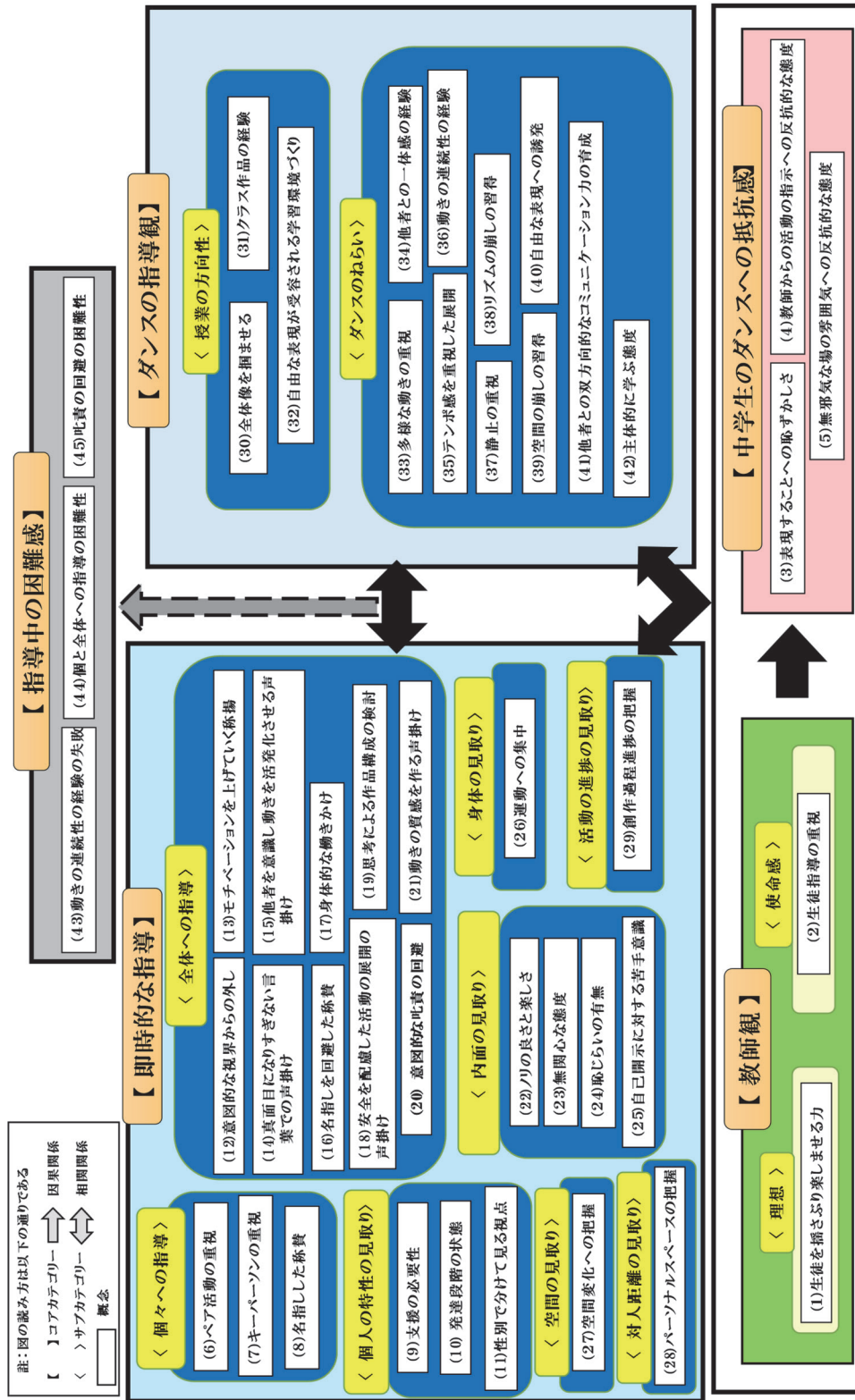


図 2 授業実践中の省察におけるカテゴリーと概念間の関係

中段の【即時的な指導】と【ダンスの指導観】は密接な関係にあり、生徒の学習の状況を捉えながら往還的に行われている。上段には、【即時的な指導】と【ダンスの指導観】の双方向的な関係の中で生じる【指導中の困難感】を配置した。

IV 考察

本研究の目的は、熟練教師であるO氏のダンスの実践的指導を「行為の中の省察」という観点から深層的かつ探索的に検討し、その特徴を明らかにすることであった。その結果、カテゴリーと概念間の関係性から、以下の4つの特徴が挙げられる。

1 実践的指導の土台となる【教師観】と【中学生のダンスへの抵抗感】

熟練教師であるO氏が抱く【教師観】として、ダンスの授業では、生徒の心を揺さぶり、心と体が生き生きとした状態でダンス活動を楽しませたいという〈理想〉と、授業中の生徒のトラブルに的確に対処するといった生徒指導を重視した〈使命感〉が読み取れた。しかし、その一方で、《表現することへの恥ずかしさ》(3)・《教師からの活動の指示への反抗的な態度》(4)・《無邪気な場の雰囲気への反抗的な態度》(5)という概念に見られるように、中学生のダンス学習に対する態度が否定的であることを強く認識している。ダンス学習以前に、いかにこうした【中学生のダンスへの抵抗感】という課題を乗り越えるかを根底的な課題として抱えていることが浮かび上がった。

さらに、上記の【教師観】と【中学生のダンスへの抵抗感】は、図2の中段の【即時的な指導】と【ダンスの指導観】を下支えしており、複層的に関連している。例えば、O氏は【教師観】として《生徒を揺さぶり楽しませる力》(1)を〈理想〉として掲げ、学習で重要とされる様々な要素についての指導実践を行なっている。【ダンスの指導観】の〈授業の方向性〉として、《クラス作品の経験》(31)を単元の最終目標に掲げ、それを通して〈ダンスのねらい〉である《テンポ感を重視した展開》(35)・《動きの連続性の経験》(36)・《静止の重視》(37)・《リズムの崩しの習得》(38)・《空間の崩しの習得》(39)といった時間や空間を意識した動きを引き出す指導方略を採っている。

また、【中学生のダンスへの抵抗感】の《表現することへの恥ずかしさ》(3)という考え方にに基づき、【即時的な指導】における《恥じらいの有無》(24)といった〈内面の見取り〉が即座に行われていた。《教師からの活動の指示への反抗的な態度》(4)・《無邪気な場の雰囲気への反抗的な態度》(5)に対しては、【即時的な指導】として、《支援の必要性》(9)や《発達段階の状態》(10)といった〈個人の特性的見取り〉、《無関心な態度》(23)や《自己開示に対する苦手意識》(25)といった〈内面の見取り〉を即座に行い、〈全体への指導〉では、《意図的な視界からの外し》(12)・《名指しを回避した称賛》(16)・《意図的な叱責の回避》(20)など様々な省察から指導がなされていた。このように、O氏のダンス指導は、基底的な教師像と生徒像を基に行っていることが浮き彫りとなった。

2 一人ひとりを大切にしたい集団づくりを核とする【即時的な指導】

0氏は、授業実践中の【即時的な指導】において、個々の生徒の様々な見取りをダンスの指導行為へと反映させている。例えば、〈個人の特性の見取り〉では、《支援の必要性》(9)・《発達段階の状態》(10)・《性別で分けて見る視点》(11)が抽出された。これらの個々の生徒の性格特性や能力を捉えた上で、〈全体への指導〉を展開している。〈個々への指導〉における《キーパーソンの重視》(7)・《名指しした称賛》(8)によって個々の生徒の良さを引き出し、〈全体への指導〉で《モチベーションを上げていく称揚》(13)・《真面目になりすぎない言葉での声掛け》(14)・《他者を意識し動きを活発化させる声掛け》(15)などの指導方略により、生徒が遊び心やワクワク感を感じられる集団づくりを行っている。

また、〈内面の見取り〉では、《ノリの良さと楽しさ》(22)・《無関心な態度》(23)・《恥じらいの有無》(24)・《自己開示に対する苦手意識》(25)の4つの要素からダンスに対する苦手意識や消極的な感情を読み取り、心を解放できない生徒の内面を省察している。そこで〈個々の指導〉では、《ペア活動の重視》(6)により安心感をもたせ、さらに〈全体への指導〉で《他者を意識し動きを活発化させる声掛け》(15)を行っている。そのほか、〈身体の見取り〉における《運動への集中》(26)では、生徒が運動へ集中しているかどうかを筋肉や心拍数の状態や動きへの集中の有無で見取っている。また、〈空間の見取り〉における《空間変化への把握》(27)・〈対人距離の見取り〉における《パーソナルスペースの把握》(28)では、空間の中で動きを変化させながら、生徒同士や教師と生徒との間で自由な表現が実現しているか瞬時に省察している。0氏は、このように個々の生徒への様々な見取りを行い、【即時的な指導】において、〈個々への指導〉と〈全体への指導〉を関連させながら授業を展開している。よって、0氏の指導行為は一人ひとりを大切にしたい集団づくりが核となっていることが推察された。

3 【即時的指導】が展開される背景にある【ダンスの指導観】

【即時的な指導】の背景には、0氏の長年培われた【ダンスの指導観】があり、0氏の授業理念となっている。【ダンスの指導観】は、〈授業の方向性〉として、《全体を掴ませる》(30)・《クラス作品の経験》(31)・《自由な表現が受容される学習環境づくり》(32)を掲げ、これらの目標に向かって【即時的な指導】を行っている。

ダンス授業で身に付けさせたい技能や態度には、〈ダンスのねらい〉が挙げられる。例えば、生徒に動きや時間、空間的要素を掴ませるために《多様な動きの重視》(33)・《テンポ感を重視した展開》(35)・《動きの連続性の経験》(36)・《静止の重視》(37)・《リズムの崩しの習得》(38)・《空間の崩しの習得》(39)などの指導を行っていた。また、上記の一人ひとりを大切にしたい集団づくりを核とする【即時的な指導】と関連させながら、《自由な表現への誘発》(40)・《他者との双方向的なコミュニケーション力の育成》(41)・《主体的に学ぶ態度》

(42)が〈ダンスのねらい〉として挙げられ、【即時的な指導】と【ダンスの指導観】を往還的に展開していることが明らかとなった。

4 ダンス指導と生徒指導の狭間の葛藤

0氏の省察では、【指導中の困難感】として、生徒に対する技術的な指導の面では《動きの連続性の経験の失敗》(43)、教師自身の指導では《個と全体への指導の困難性》(44)、個々の生徒の活動状況を捉えた指導では《叱責の回避の困難性》(45)が表れた。特に《叱責の回避の困難性》(45)では、土台となっている〈使命感〉の影響も考えられる。中学校保健体育科の男性教員のダンスに対する意識について質的検討を行った酒向ら(2016)によると、体育教師は、「ダンス教師」である前に、学校文化の中で期待される「体育教師」であろうとし、男性教員の多くは日常的に《規律・規範の厳守》と《卓越した技能の提示》という【体育教師として求められる役割】を意識的・無意識的に関わらず実践しているという。0氏もまた、創作ダンスの授業中に起こった生徒のトラブルに対し、「ダンスの授業で何かもっといい動きをするっていう指導じゃなくて、生徒指導だと思った」と語っており、学校現場で28年間の体育教師としてのキャリアを重ねる中で、教師として求められる規律・規範を重視してきたことが推察される。生徒を揺さぶり楽しませながら創作ダンスの自主創造性を育みたいというダンス教師であると同時に、体育教師として求められる役割を意識的・無意識的に関わらず実践しているといえるだろう。

V 総合考察

中学校の体育教師は、学校の規律や規範を重視する文化の中で、個々の生徒に自由な創造性教育を実践していかなければならない。本研究において、「行為の中の省察」に着目し0氏の実践を分析した結果、実践的指導力の特徴として、学校現場の文化的特性の中で、他者との関わりを重視した集団づくりを核とする指導が明らかとなった。

教師は、授業実践という営みの中で生徒と教師の関係性を育み、生徒の状況を見取り、見取った情報を指導の資源に活かす省察的实践家としての在り方をさらに模索すべきであると考えられる。佐藤(2000)は、「今後の教育実践における学びは、関係論的な学びである」とし、「教師は自己関係性を内包する『みとり』能力がなければ、児童の学びに寄り添うことは不可能である」と述べている。本研究では、0氏の授業実践中の様々な省察を通して、自己関係性を内包する「みとり能力」や、教師自身の身体を介入させ、一人ひとりを大切にしたい集団づくりを核とした実践的指導力の特徴が明らかとなった。

一方で、0氏の省察からは、自主創造性教育の理想と規律・規範遵守との狭間で葛藤が生じていることも浮き彫りとなった。こうした葛藤を正面から捉え、いかに主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業を創出するかは、ダンスに限らず全教科に通じる今後の重要な課題といえる。学校教育現場の現状を明確に捉えた上で、教科の指導法や教材開発に取り組んでいくことが肝要といえ

る。

注

¹ 「reflection」の訳語には、「省察」・「反省」・「内省」等がある。佐藤・秋田(2001)は、シヨーンの1983年の著書「The Reflective Practitioner」の翻訳で、reflectiveを「反省」と訳している。また、柳沢・村田(2017)、三品(2015)は、「reflective」を「省察的」、「reflection」を「省察」と訳している。本研究では、柳沢・村田、三品に従い、「reflective」「省察的」、「reflection」を「省察」と訳すこととする。

² 吉崎(1988)は、単一的知識(「教材内容」・「教授方法」・「生徒(子ども)」)と、複合的知識(「教材内容と教授方法」・「教材内容と子ども」・「教授方法と子ども」・「教材内容と教授方法と子ども」)を教師の実践的知識と明示し、これらを用いて教師行動が行われていることを定義した。

参考・引用文献

1. 太田一枝(2003)「空間をくずす」からはじめるダンスの授業～現代的なリズムのダンスの授業実践から～. 女子体育, 45(9):10-15.
2. 太田一枝(2005)踊るからだへの働きかけ～創作ダンスの授業～. 女子体育, 47(6):20-25.
3. 太田一枝(2006)野外彫刻のある空間におけるワークショップの試みー大原美術館における教育普及活動の中での実践ー. 日本女子体育連盟学術研究, 23:75-85.
4. 太田一枝(2007)「もしもの世界」をダンスにする言葉がけ～中学1年生の創作ダンスの授業から～. 女子体育, 49(2):20-25.
5. 太田一枝(2009)「変わる」瞬間を共有するダンスの授業～本気になるからだ～. 女子体育, 51(4):20-25.
6. 太田一枝・高橋和子・細川江利己・中村恭子(2009)ダンス授業の基礎・基本から応用まで. 女子体育, 51(12):38-43.
7. 太田一枝(2011)リズムに乗って自由に踊ろう. 女子体育, 53(8・9):50-55.
8. 太田一枝(2013)中学生になって初めて取り組む現代的なリズムのダンス. 女子体育, 55(8):60-70.
9. 木下康仁(2003)グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践. 弘文堂:東京.
10. 佐伯胖・刑部育子・苺宿俊文(2018)ビデオによるリフレクション入門. 東京大学出版会:東京.
11. 酒向治子・相原朋枝(2015)エイコ・コマのDelicious Movement Workshopの検討ー創造的な身体表現教育に向けてー. 体育・スポーツ哲学研究, 37(1):45-64.
12. 酒向治子・竹内秀一・猪崎弥生(2016)中学校保健体育科の男性教員のダンスに対する意識ー語りの質的検討ー. スポーツとジェンダー研究, 14:6-20.
13. 佐藤真(2000)教師の「みとり」能力の本質的性格と課題ー「総合的な学習」

- における質的評価法を中心に－. 学校教育研究, 15:85-97.
14. 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1991)教師の実践的思考様式に関する研究(1):熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に. 東京大学教育学部紀要, 30:177-198.
 15. 佐藤学(2015)専門家として教師を育てる－教師教育改革のグラウンドデザイン－. 岩波書店:東京.
 16. 佐藤豊・柴田一浩・太田一枝・高橋和子・村田芳子(2009)新学習指導要領に対応した表現運動・ダンスの授業の具体化に向けて. 女子体育, 49(2):20-25.
 17. Schön, Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
 18. 茅野理子(2013)栃木県学校体育におけるダンス指導の現状と課題について－ダンス必修化に関するアンケート調査から－. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 36:25-32.
 19. 寺山由美(2007)「表現運動」を指導する際の困難さについて－千葉県小学校教員の調査から－. 千葉大学教育学部紀要, 55:179-185.
 20. 寺山由美・細川江利子(2011)表現・創作ダンスの学習における「即興表現」の指導とその捉え方－実践を続けてきた4人の教諭に着目して－. 日本女子体育連盟学術研究, 27:21-38.
 21. ドナルド・ショーン:佐藤学・秋田喜代美訳(2001)専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える. ゆみ出版:東京.
 22. 中村恭子・浦井孝夫(2005)ダンス領域内の種目選択に影響を及ぼす要因の検討－創作ダンスと現代的なリズムのダンスの比較－. 順天堂大学スポーツ健康科学研究, 9:11-20.
 23. 中村恭子・中村なおみ・宮本乙女・原田純子(2018)中学校におけるダンス必修化後の授業実践計画と担当教員に関する実態調査. 舞踊教育学研究, 19:15-25.
 24. 七澤朱音(2015)表現運動における教師の省察に関する検討－研究校における授業研究と指導歴の有無に着目して－. 舞踊教育学研究, 17:15-28.
 25. 三品陽平(2015)ドナルド・A・ショーンの省察的实践論の再検討－個人の省察的实践から組織の省察的实践－. 名古屋大学. 博士論文, 甲第 10822 号.
 26. 村田芳子・太田一枝(2008)シンポジウム報告「ダンスとアート・ミュージアムとの出会い」－野外彫刻のある空間での身体表現活動－第59回舞踊学会大会報告. 舞踊学/舞踊学会, 31:88-92.
 27. 文部科学省(2018) 中学校学習指導要領(平成29年告示). 東山書房:京都府.
 28. 柳沢昌一・村田晶子(2017)省察的实践者の教育 プロフェッショナル・スクールの実践と理論. 鳳書房:東京.
 29. 山口莉奈・正田悠・鈴木紀子・阪田真己子(2017)体育科教員のダンス指導不安の探索的研究. 日本工学会論文誌, 41(2):125-135.
 30. 吉崎静夫(1988)授業研究と教師教育(1)－教師の知識研究を媒介として－. 教育方法学研究日本教育方法学会紀要, 13:11-17.

31. 吉崎静夫(2017)わが国で開発された授業研究法の特徴と意義(2). 日本女子大学教職教育開発センター年報, 3:7-14.

付記

本研究は, 科研費(課題番号:20K02734)の助成を受けたものである。

A Qualitative Study on Teachers' Reflection in Creative Dance Instruction
-Focusing on the "Reflection in Action" of the Experienced Teacher-

FUKUTAKE Sachiyo*1, OTA Kazue*2, SAKO Haruko*3

Keywords: creative dance, dance instruction, experienced teacher, reflection in action, practical leadership

*1 Department of Early Childhood Care and Education, Niimi University

*2 Joto Junior High School, Okayama City

*3 Graduate School of Education, Okayama University

【原 著】

障害のある生徒の高等学校教育を受ける権利の保障
—一定員内不合格の現状と改善課題—

胡 珏穎 徳留 宏紀 有光 眞子 吉利 宗久

Guaranteeing the Right to Attend Higher Education of students with disabilities:
An Analysis of Rejected Cases by High Schools that Have a Shortage of Applicants.

HU Jueying, TOKUDOME Hiroki, ARIMITSU Mako, YOSHITOSHI Munehisa

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

障害のある生徒の高等教育を受ける権利の保障

— 一定員内不合格の現状と改善課題 —

胡 珏穎※1 徳留 宏紀※1 有光 眞子※1 吉利 宗久※2

日本は、2014年に国連による障害者権利条約を批准した。その第24条は、障害のある人のインクルーシブ教育及び生涯学習の権利を認めている。しかし、障害のある人の高等教育へのアクセスは十分とはいえない実態がある。本稿は、高等学校への入学試験をめぐる定員内不合格の問題に着目し、その論点と課題について検討した。その結果、定員内不合格の理由が十分に説明されないまま就学の機会が保障されておらず、障害者権利条約の理念が反映されていない可能性が示唆された。今後における改善課題として、学校現場のインクルーシブ教育への理解、適切な合理的配慮の実施、特別支援教育に対する教員の専門性を向上しなければならないことを指摘した。

キーワード：定員内不合格、合理的配慮、インクルーシブ教育

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I 問題と目的

国連が2006年に「障害者権利条約」(Convention on the Rights of Persons with Disabilities)を採択したことを受け、国際社会はインクルーシブ教育の実現に向けて進み出している。その第24条は、障害のある人が自己の生活する地域社会において初等・中等教育を受ける機会を確保されることを確認するとともに、通常教育システム(general education system)から排除されないことを求めている。また、障害のある人が「差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができる」ことが目指されている。

日本においても、障害者基本法(2011年改正)や障害者差別解消法(2013年制定)といった国内法の整備をふまえ、2014年に障害者権利条約が批准された。これらの法は、障害者が日常生活や社会生活において受ける制限が、心身の機能の障害のみに起因するものではなく、社会における様々な障壁との関係のなかで生じるものとする「社会モデル」の考え方を採用している。その具現策として、障害者基本法は障害に基づく不当な差別的取扱いの禁止に加え、社会的障壁を除去するための合理的配慮の提供を求めた(第4条)。その理念は障害者差別解消法においても重視され、2021年改正法にあたって合理的配慮の提供が全ての学校の義務とされた。

一方、2004年の改正学校教育法の施行により、特殊教育から特別支援教育の制度的転換が図られ、高等学校を含む通常の学校において学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うことが規定された（第81条）。実際に、障害の程度にかかわらず適切な教育を行うための先駆的な取組みが進められている。神奈川県は、知的障害のある生徒の高等学校教育の機会を拡大するために2016年度（3校）から「インクルーシブ教育実践推進校」を指定してきた（2020年度には14校に拡大）（神奈川県教育委員会、2022）。

また、大阪府は、2006年に府立高等学校9校（同様に大阪市立高校2校）に「知的障がい生徒自立支援コース」を開設したことに加え、職業学科をもつ府立知的障害高等支援学校の共生推進教室（1校）を高等学校内に設置した。共生推進教室は、職業学科を設置する高等支援学校と府立高等学校が連携し、知的障がいのある生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた支援を行い、「ともに学び、ともに育つ」教育を推進する制度である（大阪府教育委員会、2017）。2020年度には、職業学科を設置する高等支援学校5校のすべてが共生推進教室の本校となっている（大阪府教育委員会、2022）。しかし、障害のある生徒の教育の機会拡大やインクルーシブ教育が推進される一方で、障害に基づく定員内不合格の問題など解決すべき課題も残されている。本稿では、高等学校における定員内不合格の実態をふまえ、今後の改善に向けて議論されるべき論点と課題について検討を行う。

II 方法

定員内不合格の状況については、船後（2020a）が2020年までの全国的な実態をまとめ、1道13県の20事例を列挙している。なかでも、現状に即した分析を行うために、報告時の2020年から2年以内（2018年以降）に発生した事例を抽出した（10事例）。具体的には、山形県、埼玉県、千葉県、富山県、岐阜県、愛知県、兵庫県、香川県、熊本県、沖縄県からの各1事例である。その上で、朝日新聞クロスサーチ、Googleを用いたウェブ検索、及び2018年以降の毎日新聞・統合版を調査した。その結果、抽出した10事例の中で、山形県、埼玉県、富山県、岐阜県、愛知県、香川県の6事例は、新聞報道・当事者団体による詳細の情報を確認できなかったため、千葉県、兵庫県、熊本県、沖縄県の4事例を分析対象とした（表1）。

表1. 障害による定員内不合格事例

| 事例 | 地域 | 該当年 | 受験した高等学校 | 障害の状態 |
|----|-----|------------|---------------------------|----------------------|
| 1 | 千葉県 | 2013～2019年 | 定時制高校 1次・2次・3次募集，23回受験 | 人工呼吸器，胃瘻， 2019年死亡 |
| 2 | 兵庫県 | 2018年 | 定時制高校 | 脳性マヒ，医療的ケア |
| 3 | 熊本県 | 2018～2020年 | 私立高校・公立普通高校2次募集 | 脳性マヒ，医療的ケア |
| 4 | 沖縄県 | 2019～2020年 | 農業高校 | 知的障害 |

出典）船後（2020a）より一部抜粋

Ⅲ 結果

1 千葉県事例（事例1）

千葉県成田市の脳性まひのある受験生 A さんが、定員内不合格を受けた。A さんは、たんを吸引する医療的ケアを必要としており、自立移動が困難であった。小中学校時代は、バギー型車いすを使い、成田市立の通常の学校に通っていた。中学校では、看護師が巡回し、急な体調悪化に備えるという「合理的配慮」の対応が行われた（毎日新聞、2019a）。

船後（2020a）によれば、本事例の受験回数は23回に上り、すべて不合格であった。また、千葉「障害児・者」の高校進学を実現させる会（2018）によると、23回に及ぶ受験機会において、21回が定員内不合格であった。特に、F 高等学校（定時制）の受験については、前期試験、後期試験、2次募集、追加募集と4回連続の定員内不合格となった。

毎日新聞（2019a）によれば、いずれの学校も不合格の理由について「総合的な判断であり、障害が理由ではない」とした。なかでも、ある定時制高校において、定員62人の2次募集に10人が受験し、Aさんだけが不合格であった。その高等学校の教頭は「入試の基準に従って判断している。不合格となった具体的な理由は答えられない」と回答した。本人は、引き続き受験する意欲はあると述べていたが、2019年11月に他界した。

2 兵庫県事例（事例2）

重度脳性まひの男子中学生 B さんが神戸市立 K 高等学校（夜間定時制）を受験したが、定員内不合格となった。B さんは、最重度の身体障害者手帳1級を取得しており、自ら体を動かすことが困難で全面介助が必要である。話すことができず筆記も困難であるが、「はい」「いいえ」の意思表示はできる。また、B さんは3歳の時に胃ろう手術をしており、医療的ケアも必要である。幼い頃から地域で共に成長してきたため、同級生が自然に接することができる。また、3桁同士の掛け算の筆算が解ける。代読・代筆者をつける入試に備え、「はい」なら声を出して大きくうなずき、「いいえ」なら黙って首を横に振る訓練を重ねた（毎日新聞、2019b）。

毎日新聞（2019b）は、K 高等学校（定員80人）を61人が受験した2019年春の1次入試において、唯一 B さんが不合格、再募集の2次試験でも不合格であったことを報じている。加えて、障害者問題を考える兵庫県連絡会議（以下、障問連）（2019）によれば、2018年度の定時制高校の約1,000人が受験した入学者選抜では、B さんのみが定員内不合格であった。

試験結果を開示請求した結果、1次試験は全教科で得点、2次試験では1次試験を上回る点数の教科もあった。定員内不合格者の決定にあたり、校長が神戸市教育委員会に報告した内容について、市教育委員会は「個別の入試結果については答えられない」と答え、「当該校の判定は妥当だった」と強調した。また、校長は不合格の理由として、「学校にはそれぞれ基準があって、不適合と判断した。不適合の基準は言えません」と述べた。続いて、保護者が「どうやったら

合格できるのか」と食い下がると、校長は「この1年間で彼が劇的に成長するとか」と回答した（毎日新聞, 2019b）。さらに、障問連（2018）は、校長が「もし入学しても出席日数や進級できるかどうか。留年は2回までしかできないし。卒業させてあげられるか…など考えた時にBくんは不適合と判断された」と説明したと述べている。

障問連（2019）によると、市立K高等学校に定員内不合格を受けた後、Bさんは、再募集試験で兵庫県立M高等学校を受験し合格した。一方で、市立K高等学校及び神戸市教育委員会は繰り返し「その高校の教育を受けるに足る能力・適性等を総合的に判定し、合格者を決定している」と述べた。合否判定資料の一つとなる中学校からの調査書は、県立M高等学校と市立K高等学校の両校には同じものが提出されている。そしてもう一つの判定資料が当日の学力検査である。情報開示により、2018年度、2019年度の学力検査結果を比較したところ、2018年度における市立K高等学校の再募集試験よりも、2019年度における県立M高等学校の得点水準が下回っていた。以上を踏まえ、同じ神戸市内の同規模の定時制高校で、判定の違い、もしくは矛盾した結果が生じたことを指摘している。

さらに、障問連（2019）によると、合理的配慮に関して、県立M高等学校では2019年時点で看護師や介助員、学習支援員の体制整備に向け県教育委員会と協議し尽力しているため、「教育上、支障はない」と判断したという。一方、市立K高等学校では「教育上・支障がある」と判断した。その原因について、市立K高等学校及び神戸市教育委員会は明らかにしていない。また、県立M高等学校が「できる限りの事はさせてもらいます。学校生活を送りながら一緒に考えていきましょう」とBさん親子に伝え、看護師配置についても前向きに相談しながら進めると述べたとされる。兵庫県教育委員会もバックアップしながら前向きに進めており、介助支援や学習支援についても具体的な人材確保に高校は懸命に努力しているという態度がみられた。一方、市立K高等学校では、校長がBさん親子に対して「看護師配置は困難、制度の壁が高過ぎる」、「支援者など外部の者は一切教室には入れません」と伝え、「K高校には入学後に、こんなはずではなかったと不本意入学者が多くいる。Bさんに照らせば看護師配置も含めた必要な支援が困難であり、仮に入学しても不本意な結果になるかもしれない、特別支援学校高等部は考えられないのか」という発言があったとされる。神戸市教育委員会は「合理的配慮の踏み込んだ対応、現状を伝えただけ」と述べたとされる。つまり、看護師配置、支援員の配置など合理的配慮の提供について、兵庫県立高等学校・兵庫県教育委員会と神戸市立高等学校・神戸市教育委員会の異なる対応がみられた。

3 熊本県の事例（事例3）

医療的ケアを要するCさん（脳性麻痺）は、3年連続で高等学校入試の定員内不合格を受けた。2019, 2020年では、20数名の募集に対して1人だけの受験でありながらも、不合格となった（船後, 2020b）。毎日新聞（2019c）では、学校

側が2019年の受験で不合格とした理由を「適正不十分」、「能力適正、十分でない」と説明している。

朝日新聞(2019)によれば、Cさんは2019年の入試では問題用紙を見やすくするため拡大することや受験時間の延長、県教育委員会のサポートによる補助カードを使用して選択問題を解答するなどの配慮を得て受験した。しかし、Cさんは気管切開のため声を発声することができず、普段から接していない県教育委員会の職員ではカードを選択する際に本人の意思を読み取ることは難しく、合理的配慮の観点から選択問題の補助を行うのは普段から意思疎通している介護者であるべきなどと報じた。県教育委員会は、県立高等学校に対し定員内不合格はなるべく出さないようにする通達をしているものの、各高等学校の判断で定員内不合格を出すこともあるといい、試験の公平性を保つためには普段から身近に接している介助者の補助を許可するのは難しいと述べた。

2020年度の高等学校前期試験では、合理的配慮として支援者の付き添いが認められていたが、県教育委員会が指定した支援者はCさんとは面識がない方で十分な合理的配慮がされなかった。二次試験では普段から意思疎通している介護者は認められたが、不合格となった(船後, 2020c)。

4 沖縄県の事例(事例4)

重度の知的障害をもつDさんは2020年度県立高等学校一般試験を受験し定員内不合格を受けた。Dさんが受験した高等学校の校長は「実施要項に従って総合的に判断した。詳しくは2次試験が終わってから説明する」と述べ、不合格の理由を「本校で教育課程をこなすには至らないとなった」とした。その一方、具体的な点数や可否の判断基準については2次試験終了後に明かすと説明した(琉球新報, 2020)。

また、2020年受験する前の2019年11月に沖縄県教育委員会は「高校では法的に重度知的障害児の学びを保障できない」と発表していた(船後, 2020c)。県教育委員会が琉球新報などに行なった説明では、選抜制度や定員内不合格について学校教育法などを根拠に引用しながら、「現制度では高校入学後に教育課程をこなせるかを基準に総合的に判断している」とした。「学びを保証できない」との発言に関しては、「受験の機会は提供しており、門前払いや切り捨てではない」とした上で、「法令により高校では知的障がいのある生徒に対し『特別の教育課程が編成できない』ため、Dさんに必要なカリキュラムを提供できない、との意味だった」と説明した。県外ではDさんと同程度の障害がある生徒が高等学校に入学した事例もあるが、これに対し「Dさんの進学意志は尊重しているが、可否判定については入試での総合的な判断や学校の特性に適しているかで校長に委ねている」と述べた(琉球新報, 2019)。

こうしたなか、2020年2月に県教育庁は各校へ定員に空きがある状態で不合格者を出さないよう促す文書を通知した(県立学校教育課「県立高等学校入学選抜における定員の確保について(通知)」)。ただし、県教育長は県議会2月定例会で各校への受け入れ態勢には時間がかかると説明した(朝日新聞, 2020)。

IV 考察

以上、定員内不合格をめぐる4事例の経緯と論点を把握してきた。いずれの事例も校長が不合格と判断したが、それらの理由は「総合的判断」や「適正不十分」、「それぞれの基準があって、不適合と判断した」ということであった。それらをふまえ、以下に今後の課題を3つの視点から指摘していく。

1 障害者権利条約の理念

障害者権利条約第24条第1項では、「締約国は、この権利を差別なしに、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」ことが規定されている。しかし、日本のいくつかの地域では、明確な理由が示されないまま、定員内不合格が行われている状況がある。文部科学省(2022a)が初めて行った定員内不合格の実態調査によれば、2022年度の高等学校入学者選抜において定員内不合格となった者の数(延べ数)は、1,631人であり、そのうち、最終の日程において実施される選抜において定員内不合格となった者の数(全日制、定時制、通信制を含む)は、延べ505人であった(6県は未把握)。

千葉県(2020)では、定員内不合格をなくすことを求める意見に対して、県としては、「御意見につきましては、今後、施策を検討していく上での参考とさせていただきます」や「県立高等学校の入学者選抜において、各学校の実態に応じて可能な限り募集定員を確保することとしています」という抽象的な回答が示された。同様に、沖縄県では、定員内不合格を出さないよう通知しているものの、「特別の教育課程が編成できない」ため、必要なカリキュラムを提供できないと述べられた。そして、県教育長が各校への受け入れ態勢には時間がかかると説明している。

一方、大阪府は、先進的にインクルーシブ教育の実現を目指した取り組みをしている。黒田(2022)は、大阪府に対して、定員内不合格を出さず障害がある生徒でも希望すれば高等学校に入学できる点について及第点を与えている。ただし、何らかの支援を必要とする生徒が一定数いることを把握しながらも、各学校や各教職員の自主的な努力の範囲で支援と配慮をまかなっている状況があることを指摘している。定員内不合格は障害者権利条約が規定する「教育機会の均等」を実現し、質の高い教育を実現する理念に必ずしも合致しない。障害の有無に関わらず、すべての子どもたちが高等教育を受ける権利を認められる環境の整備が必要であり、特に合理的配慮の提供が不可欠であろう。

2 合理的配慮に関する意識

中央教育審議会(2012)によれば、合理的配慮とは、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に教育を受ける権利を享受・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うこと」であり、個別

に必要とされる。生徒一人ひとりに応じた適切な支援が一層重要視されてきている。しかし、現実として定員内不合格が生じており、その理由も「総合的に判断した結果」というケースが多い。不合格が障害を理由としたものであるという明確な答えではないものの、障害が不合格の理由に与える影響は大きいと考えられる。高等学校側がこのような返答をせざるを得ない理由として、一人ひとりの生徒への合理的配慮を行うことが難しい背景があると考えられる。

具体的には、兵庫県の事例のように、同じ地域に設置されながらも、設置者・学校によって看護師配置、支援員の配置など合理的配慮の提供について、異なる対応がみられた。熊本県では、合理的配慮として補助カードを使って選択問題の解答を選ぶなどの配慮がなされた。しかし、補助カードを使った選択問題を選択するのに合理的配慮の観点から選択問題の補助を行うのは普段から意思疎通している介護者である必要があるが、2019年入試、2020年入試の一次試験ではCさんと面識がない支援者が対応した。形式的な合理的配慮の積極的な提供ではなく、その機能を実質化するための取り組みも重要となるであろう。

3 管理職及び教員の専門性

合理的配慮を行うことが難しい背景の一つとして、高等学校の管理職ならびに、教員の特別支援教育に対する専門性があると考えられる。学校教育法施行規則第90条では、「高等学校の入学は、第78条の規定により送付された調査書その他必要な書類、選抜のための学力検査（以下この条において「学力検査」という。）の成績等を資料として行う入学者の選抜に基づいて、校長が許可する」と定められている。つまり入学の可否の最終決定者は校長であり、その特別支援教育への理解は不可欠である。

兵庫県の事例では、校長が「1年間で彼が劇的に成長するとか」「Bさんに照らせば看護師配置も含めた必要な支援が困難であり、仮に入学しても不本意な結果になるかもしれない、特別支援学校高等部は考えられないのか」という発言がなされたとされる。このことから、障害のある子どもの可能性や権利に対する意識が、全ての校長にとって重要になるのではないだろうか。

文部科学省(2022b)では、小中学校の校長の特別支援教育にかかわる教職経験について、特別支援学級等での教職経験が無い者が、小学校で70.6%、中学校で75.4%であった。高等学校においても同様の傾向があるのならば、管理職の特別支援教育に関する専門性を向上させることは喫緊の課題である。宮村ら(2021)は、高等学校の組織風土型に着目し、協働・統制型学校では、校長のリーダーシップを肯定的に受け入れ、校長を含めた学校全体が一丸となって問題の対応に取り組むことができ、特別支援教育に対する意識全般も高く、促進することを明らかにしている。一方、組織風土に対する教員の認識が共通していない平準型学校では、特別支援教育が抑制されると述べている。管理職がリーダーシップを発揮し、学校組織として特別支援教育に携わっていくことの重要性が指摘されている。

合わせて、学校全体での支援体制の構築が求められる。教育職員免許法およ

び同法施行規則が改正され、2019年から「教育の基礎的理解に関する科目」群において「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」（1単位以上）が新たに必修化された。すべての教員が特別支援教育の情報にふれることは望ましいが、専門性の向上という点においては必ずしも十分とはいえない。姫野ら（2017）は、高等学校における特別支援教育の充実に向けて、すでに教壇に立っている教師への研修とこれから教師を目指す学生への教育の両立の重要性を指摘し、教職経験年数によって重点の置き方に違いがあることも示している。教員の専門性の向上を図る上で、計画的な研修制度の設計が求められている。

V 今後への示唆

障害者権利条約第24条は、すべての障害のある生徒が、障害のない生徒と同等の教育機会を与えられることを人権として認めている。つまり、定員内不合格の問題は解決すべき重要な課題である。究極的には、障害のある生徒にとって、支援体制が整備されているか否かを基準に進路選択するのではなく、自分が学びたいことを学ぶことができる教育環境を整備することが望まれている。それを実現するためにも、学校現場のインクルーシブ教育への理解、適切な合理的配慮の実施、特別支援教育に対するすべての学校職員の専門性の向上は不可欠な条件であろう。

文献

朝日新聞(2019) 医療的ケア要する子の高校受験、「合理的配慮手厚く」提言 集会で20人議論/3月27日,朝刊,32頁,熊本全県.

朝日新聞(2020) 沖縄)3度目の挑戦も不合格 学びの場求める/3月13日.

<https://www.asahi.com/articles/ASN3D65L9N3DUEHF004.html>

千葉県(2020) 第3期千葉県教育振興基本計画(素案)に関する意見の概要と県の考え方.

https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/seisaku/iken/2019/documents/public_iken_gaiyo.pdf (2022年12月31日最終アクセス)

千葉「障害児・者」の高校進学を実現させる会(2018) 2018年度要望書.

<http://www13.plala.or.jp/chiba-tomoni/koukou.htm#2016tiji> (2022年12月31日最終アクセス)

中央教育審議会初等中等教育分科会(2012) 特別支援教育の在り方に関する特別委員会 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告,学校における「合理的配慮」の観点.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/__icsFiles/afieldfile/2012/06/19/1322286_3_1.pdf (2022年12月31日最終アクセス)

船後靖彦(2020a) 障害による定員内不合格事例. <https://yasuhiko-funago.jp/wp-content/uploads/2020/12/201222siryu4.pdf> (2022年

12月31日)

日最終アクセス)

船後靖彦(2020b)熊本県「定員内不合格」についてのコメント.

<https://yasuhiko-funago.jp/wp-content/uploads/2020/05/20200317.pdf>

(2022年12月31日最終アクセス)

船後靖彦(2020c)障害のある受験生の定員内不合格をなくし、本人が力を発揮できる合理的配慮の提供を求める緊急要望書.https://yasuhiko-funago.jp/wp-content/uploads/2020/05/20200226_1.pdf

(2022年12月31日最終アクセス)

姫野完治・関あゆみ・安達潤・近藤健一郎(2017)高等学校における特別支援教育の現状と課題(2):現職教師と教職課程履修学生への意識調査から.子ども発達臨床研究, 9, 23-33.

神奈川県教育委員会(2022)県立高校で共に学びませんか インクルーシブ教育実践推進校.

https://www.pref.kanagawa.jp/documents/28059/leaflet_kenritukoukoudetomonimanabinasennka.pdf (2023年1月3日最終アクセス)

黒田隆之(2022)高等学校におけるインクルーシブ教育と合理的配慮の必要性 桃山学院大学総合研究所紀要 47(3), 163-177.

毎日新聞(2019a)「普通に生きる」挑み続け 高校「定員内不合格」25回 千葉の障害者男性死去. 12月20日, 西部朝刊.

<https://mainichi.jp/articles/20191230/ddp/041/100/007000c>

毎日新聞(2019b)神戸・楠高再受験の重度脳性まひ男性.説明なき不合格,両親「悔しい」/兵庫. 3月20日, 地方版.

<https://mainichi.jp/articles/20190320/dd1/k28/100/353000c>

毎日新聞(2019c)定員内不合格 医療的ケア必要な住谷さん,高校受験 一浪も再び不合格 学校側「能力適正,十分でない」/3月31日,地方版.

<https://mainichi.jp/articles/20190331/dd1/k43/100/334000c>

宮村慶一郎・内藤美加(2021)高等学校における学校組織風土の相違と教員の特別支援教育に対する意識との関係.上越教育大学研究紀要, 41(1), 93-102.

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).初等中等教育局特別支援教育課.

文部科学省(2021)特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告:特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議.

文部科学省(2022a)高等学校入学者選抜の改善等に関する状況調査(公立高等学校). https://www.mext.go.jp/content/20221227-mxt_koukou01-1.pdf

(2023年1月9日最終アクセス)

文部科学省(2022b)特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/173/mext_00031.html

(2023年1月7日最終アクセス)

大阪府教育委員会(2017)知的障がい生徒自立支援コース・共生推進教室の取

組みの充実にむけて-10年間の成果をふまえて.

<https://www.pref.osaka.lg.jp/attach/43267/00000000/gaiyou.pdf> (2023年1月3日最終アクセス)

大阪府教育委員会(2022) 高等学校における「ともに学び, ともに育つ」教育の推進-知的障がい生徒自立支援コース 共生推進教室について.

<https://www.pref.osaka.lg.jp.c.agb.hpcn.transer-cn.com/attach/43267/00425866/leaflet.pdf> (2023年1月3日最終アクセス)

琉球新報(2019) 障がい者の普通高入学, 県教委「学び保証できない」仲村さん 家族「ショック」/12月5日. <https://ryukyushimpo.jp/news/entry-1037067.html>

琉球新報(2020) 81人の空きがあるのに…不合格 知的障がいのある17歳の高校入試, 3度目の定員内不合格/3月12日.

<https://ryukyushimpo.jp/news/entry-1088659.html> (2023年1月9日最終アクセス)

障害者問題を考える兵庫県連絡会議(2018) 障害を理由として定員内不合格に抗議の声を寄せてください. <http://shoumonren-hyogo.jp/?p=2421> (2022年12月31日最終アクセス)

障害者問題を考える兵庫県連絡会議(2019) 楠高校2年連続不合格に対する神戸市教委への抗議と要望. <http://shoumonren-hyogo.jp/?p=2583> (2023年1月9日最終アクセス)

Guaranteeing the Right to Attend Higher Education of students with disabilities:
An Analysis of Rejected Cases by High Schools that Have a Shortage of Applicants.

HU Jueying *1, TOKUDOME Hiroki *1, ARIMITSU Mako *1, YOSHITOSHI Munehisa *2

Access to higher education is a fundamental human right of students with disabilities. However, this right does not have been guaranteed as an absolute right in Japan. This study aimed to improve the understanding of inclusive education through problem-posing based on an analysis of 4 relevant cases. We discussed the cases based on three main points: disagreement with the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, lack of understanding of reasonable accommodation, and limitation of advanced expertise of school staff.

Keywords: High School Entrance Exam, Reasonable Accommodation, inclusive education

*1 Student at the Graduate School of Education, Okayama University

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

リコーダー演奏に対する音楽教師の視線の特徴
—アイトラッカーを用いた動画調査による予備実験—

早川 倫子 井本 美穂 古山 典子 小川 容子 笹倉 万里子

Characteristics of Music Teachers' Eyes on Recorder Performance
-A Preliminary Experiment Using a Video Survey with an Eye Tracker-

HAYAKAWA Rinko, IMOTO Miho, KOYAMA Noriko, OGAWA Yoko, SASAKURA Mariko

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

リコーダー演奏に対する音楽教師の視線の特徴

—アイトラッカーを用いた動画調査による予備実験—

早川倫子※1 井本美穂※2 古山典子※3 小川容子※1 笹倉万里子※4

本研究は、音楽熟達教師は学習者の何をいかに見ているのか、リコーダー演奏場面に対する教師の視線分析を通してその特徴について明らかにしたものである。

今回は予備実験として、リコーダー演奏場面の動画を刺激として用い、被験者20名(音楽専門家10名、音楽専門の小学校教師2名、大学生8名)を対象にアイトラッカーを装着して動画の視聴調査を実施した。その結果、(1)被験者は未熟な演奏に対して注視する傾向にあること、(2)音楽専門家と小学校教師は「手元」または「顔」に視線が集中する傾向があること、一方で(3)音楽専門家と小学校教師の視線は、「手元」または「顔」に視線が集中するものの、指導助言の言及内容にはそれ以外の内容も多く含まれていることが明らかとなった。また、演奏者を捉えるときには、視線が優位ではない場合があることが示唆された。

キーワード: リコーダー指導, 音楽教師, ワザ, 視線解析, 身体知

※1 岡山大学学術研究院教育学域

※2 岡山理科大学教育学部

※3 福山市立大学教育学部

※4 岡山大学学術研究院自然科学学域

I 問題の所在

本研究は、学習者のソプラノリコーダーの演奏場面で、音楽教師が何をどのように見ているのか、視線解析を通してその特徴を明らかにしようとするものである。達人教師のワザを探る研究の一環として行っている。

筆者らはこれまでに、(1)音楽教師のワザについて、子どもたちに効果的に説明しているさまざまな指導場面を切り出し、教師の発話に着目して分析を行ってきた(早川ら 2021)。

(1)の分析からは、図1に示した通り、達人教師の指導が、①内在化された専門的知識と身体知に基づいていること、②徹底した学習者理解をもとに、教育内容が間断なく調整されていること、③「音楽する」行為がもたらす身体知を、教師と学習者が往還させながら深化させていることが確かめられた。また、教師の発話から明らかにされたこれらの「ワザ」が、多くの意味を内包しており、言葉だけでなく顔の表情、視線、身振り、動作といったさまざまな要素とも関わっていることが示唆された。

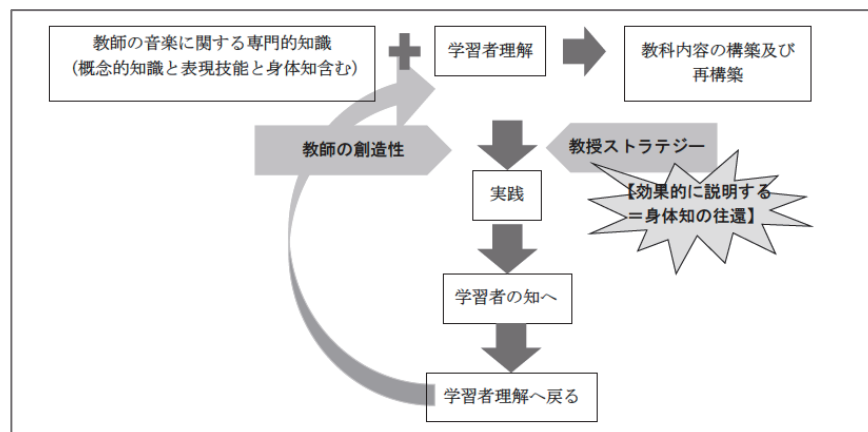


図1：「達人教師が効果的に説明する」プロセス（早川ら2021より抜粋）

次に、(2) ソプラノリコーダーによる3つの指導場面（導入、合奏、個人評価）を取り上げ、それぞれの場面で扱われている教師の「ことば」について分析を行ってきた（小川ら2022）。特に、リコーダーの演奏動画の「個人評価」においては、属性（大学教員、小学校教員、大学生）によって指導助言に見られる頻出語に違いが見られた（前掲, p.191）。

そこで、本稿では、上記(2)の調査（リコーダーの演奏動画の「個人評価」）で同時に実施したアイトラッカーを用いた視線解析の予備実験の結果について報告する。様々な専門性を持った音楽専門家、小学校教員および大学生が、リコーダーの演奏動画にどのような視線を向けるのか、その特徴を明らかにする。

アイトラッカーを用いた視線解析関連の先行研究は、1990年代以降医療や保育・教育の分野において、経験的に理解されてきた認知や思考過程を科学的に実証することを目的として増加傾向にある。音楽に関連する研究については、音楽を専門とする被験者と音楽を専門としない被験者を比較して、ピアノの演奏場面で楽譜をどのように見るのか、視線の移動を調査した研究（Imai-Matsumura & Mutou 2021）等があり、演奏者の視点から解明が試みられている。また、授業に関連する研究としては、熟練した教師と学生教師との間で、授業中の視覚処理や課題外行動への気づきに差があるかを調べた研究がある（Shinoda, Yamamoto & Imai-Matsumura 2021）。このShinodaら研究は、アイトラッキング装置を用いて被験者に授業ビデオを視聴させる方法をとっている。分析結果からは、教師は学生教師に比べ、授業中のオフタスク行動をしている生徒を注視する頻度が高く、それに気づく率も高いことを明らかにしており、授業中の教師の視線と学習者理解という点で筆者らの研究において注目に値する。

本研究では、学習者の演奏場面で音楽教師が何を見取るのか、その視線と指導の内容はどのように関わっているのかを解明するための予備実験として実施した。この調査を通して、音楽科授業における教師の視線移動とワザとの関連についての仮説生成を目指す。

II 調査の方法

1 対象

動画調査の被験者は、音楽専門家10名、音楽が専門の小学校教師2名、大学生8名である。刺激にはあらかじめ撮影した学生によるリコーダーの演奏動画を用い、被験者にはア

イトラッカーを装着して動画を視聴させ、彼らの視線を解析するとともに、動画を見終わったあとの発言（指導助言や感想等）についても分析した¹⁾。調査実施日は、2021年7月～8月である。

2 刺激

刺激である演奏動画の設定にあたっては、学生64名分の演奏動画を筆者らで視聴評価し、演奏のレベルによって表1に示している4つのカテゴリーに分類した。また、それぞれのカテゴリーに分類された動画の中から3名ずつの動画をピックアップし、合計12名分の演奏動画を刺激として設定した。使用楽曲はイングランド民謡の《グリーン・スリーブス》（主旋律のみ、繰り返し無し、演奏時間1分程度）とした。

表1：刺激である演奏動画のカテゴリー

| | |
|-------|-------------------|
| グループ1 | 技術も表現も未熟 |
| グループ2 | 技術は未熟だが、表現は未熟ではない |
| グループ3 | 技術は未熟ではないが、表現は未熟 |
| グループ4 | 技術・表現ともに未熟ではない |

3 視線解析の手順

使用したアイトラッカーは、竹井機器工業株式会社のTalkEye Lite（装着式の眼球運送測定システム）で、検出方式は瞳孔画像処理方式となっている。



写真：竹井機器工業 HP より抜粋

視線解析の手順は以下の通りである。

- (1) 視線座標データを時間関係なくすべてプロットした多次元データを作ってクラスタリングする。
- (2) 視線座標データをフレーズごと（1曲は4フレーズからなる）に分割してそれぞれのフレーズごとにクラスタリングする。そののち、それぞれの被験者ごとに4つのフレーズを時系列でみてどのクラスタに分類されたかのパターンを見る。
- (3) 視線の位置を「顔」「手元」「その他」に分類し、それぞれを見ていた合計時間で割合を算出する²⁾。

Ⅲ 分析結果

ここでは、視線データとして解析できた14名分（音楽専門家5名、小学校教師2名、学生（1年生）4名、学生（3・4年生）3名）のデータの分析結果を事例として報告する。

1 刺激に対する注視度についての全体の傾向

下記の図2および図3は、被験者のある刺激動画に対する注視度、すなわち刺激動画をどれだけじっくり見たのかを表した図である。図2が表1に示したグループ1の刺激（つまり未熟な演奏）を見た場合の注視度、図3がグループ4の刺激（つまり熟達した演奏）を見た場合の注視度で、全ての被験者の視線データを色の異なる線または点線で表している。縦軸が焦点距離を、横軸が時間を表している。縦軸のポイントが高い、すなわち上の方に線があればあるほど、注視している度合いが高いことを示している。これらの結果から、多くの被験者が熟達した演奏よりも未熟な演奏に対して注視する、すなわちじっくり見る割合が高いことが認められる。

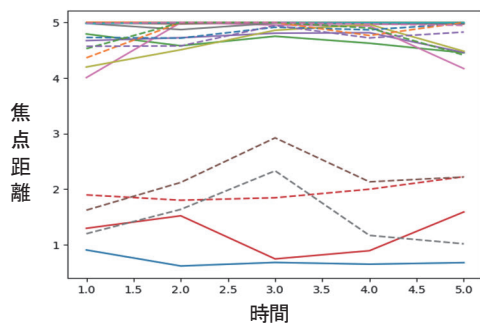


図2：グループ1（未熟な演奏）に対する視線

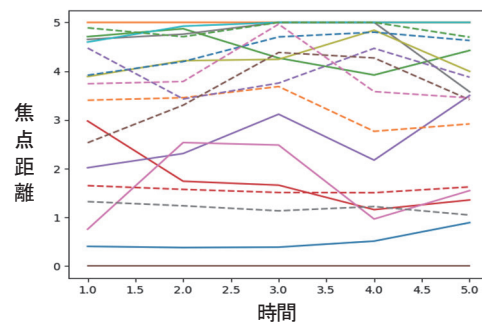


図3：グループ4（熟達した演奏）に対する視線

2 各被験者による視線の傾向

次に、それぞれの演奏刺激に対する視線を向けた位置について、被験者ごとの分析結果をグラフ化しまとめた。図4～17は、被験者の演奏刺激への視線の位置について、「手元」を縦軸、「顔」を横軸に設定し割合で示したもので、点の色は、表2に示した演奏刺激のカテゴリごとの色を表している。左上に点があるほど、その演奏刺激の手元をみている割合が高く、右下に点があるほど、演奏者の顔をみている割合が高いことを示す。左上の1.0から右下の1.0を結んだ対角線上に点があれば、「手元」または「顔」どちらかに視線が向いているということを表す。この対角線上から左下に外れるほど、「手元」または「顔」以外の部分に視線が向いていることを示す。以下、被験者の属性ごとにその特徴や傾向を考察する。

表2：図における演奏刺激の色

| | |
|------------------|------------------------------------|
| グループ1（技術未熟，表現未熟） | 赤系統(red, tomato, lightsalmon) |
| グループ2（技術未熟，表現OK） | オレンジ系(orange, gold, goldenrod) |
| グループ3（技術OK，表現未熟） | 緑系(green, limegreen, darkseagreen) |
| グループ4（技術OK，表現OK） | 青系(blue, navy, bluviolet) |

(1) 音楽専門家の視線

図4～図8は音楽専門家の視線データを表したものである。音楽専門家は、対角線上に比較的点が集まっており、「手元」または「顔」に視線を向けていることが読み取れる。例外として、図8の被験者は、「手元」・「顔」以外に視線が向けられる傾向がみられた。この被験者はすべての動画を見終わったあとに「体全体を見ていた」と述べており、視線にその傾向が表れていると考えられる。

赤枠で囲んだ点は、グループ1の未熟な演奏への視線である。点の位置から、未熟な演奏に対しては演奏者の「手元」に視線が向けられる割合が高いことが読みとれる。全ての動画視聴後に行ったインタビューにおいて、図5の被験者が「上手な人は体全体で音楽しているので、体や肩にも視線がいくが、まだ素人な人は、あまり目を向けても動きがない」と述べており、熟達した演奏者の身体の動きについての認識をもとに、未熟な演奏刺激に対しては「手元」、すなわち演奏の基礎となるリコーダーの持ち方や運指に視線が向けられたことが考えられる。図6の被験者のみ、「顔」に視線を向ける割合が高くなっている。この被験者は「表情を見ながら音を聴き、音楽に向き合う意思を感じていた」と述べており、顔の表情に着目して演奏を捉えていたことがデータに表れているといえよう。このように、音楽専門家は演奏刺激に対して「手元」または「顔」に視線を向ける傾向があること、未熟な演奏には手元に視線が集中する割合が高いことが示された。一方で、何に重点をおいて演奏を見るかによって、視線の向け方に個人差が表れることも示唆された。

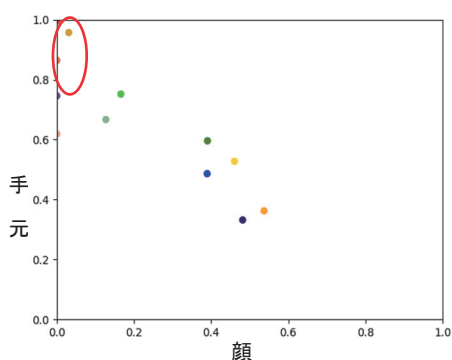


図4：ピアノの専門家

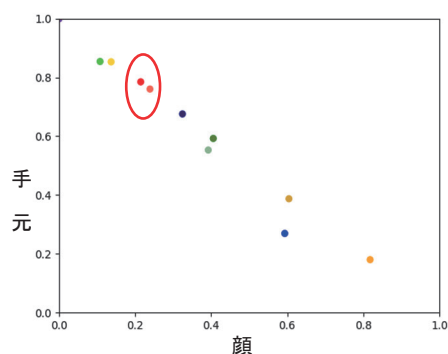


図5：音楽の専門家

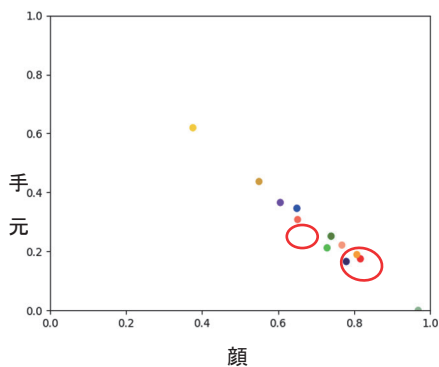


図6：調律・ピアノの専門家

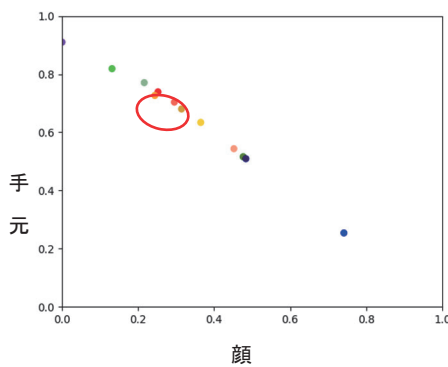


図7：教育・ピアノの専門家

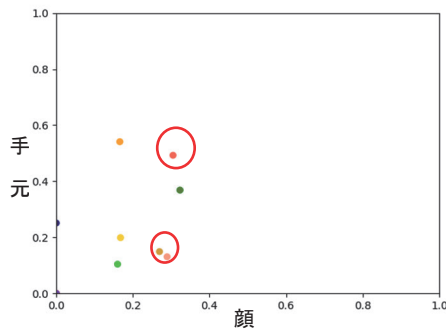


図8：和楽器・箏の専門家

(2) 小学校教員の視線

図9および図10は小学校教師の視線データを表したものである。小学校教師については、音楽専門家と同様、対角線上に視線が並んでいる傾向がみられ、「手元」あるいは「顔」に視線が向けられることが示された。赤枠の位置から、未熟な演奏への視線に関しては演奏者の「手元」に集中する割合が高いといえる。以上より、音楽専門家と小学校教師が未熟な演奏を見た際には、視線は「手元」に向けられる割合が高いという類似性がみられた。

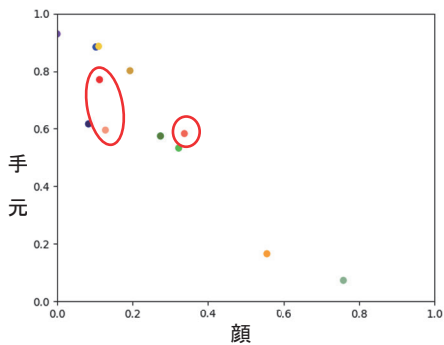


図9：教員A（声楽）

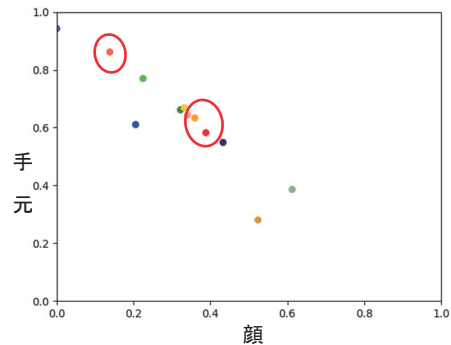


図10：教員B（トランペット）

以上の視線分析による結果に対して、演奏動画視聴後の指導助言を分析すると、視線を向けた部位に関する事項のみでなく、多岐にわたる指導内容が述べられていることが明らかとなった。例えば「手元」に視線を向けている傾向が高い未熟な演奏刺激について、音楽専門家の助言内容は「運指」「指の動かし方・押さえ方」「テンポ」「音程」「音価」「リズム」「フレーズ」「息」「ブレスの位置」「タンギング」「アンブシュア」「音色」「イメージ」「表現力」「読譜」「曲の理解」「体の使い方」「意志・意欲」と広範囲にわたっている。「息の送り込み方が弱い」「もっと息のスピードを高めて高い音をうまく出す練習もした方がよい」などの息に関する助言は、音を聴いて判断した内容であると捉えられることから、聴覚から得た情報をもとに導きだされたと考えられる。また「自分がこの曲をどういう風に演奏したいか、というイメージを最初に持つこと」「間違っても、ちゃんと呼吸とか意思がある、呼吸の上に気持ちに乗って、それが音になるってところが見え隠れしないと」といった発言からは、音楽への向き合い方などの情意面が演奏に関わると被験者が認識していることがうかがえる。

小学校教師に関しても「運指」「指の動かし方・押さえ方」「フレーズ」「息」「体の使い方」「意志・意欲」などについて言及していた。小学校教師の助言は「上のソの音が出にくいことが気になっていると思う」「まず裏の穴を半分あけるあけない関係なく、息を強くしたら上の音は出るので、息を強くして上のソが出る、けれど強すぎて綺麗じゃない、だから弱い音でも出るために裏の穴を少しあけてみようっていう順番で、最初はそこだけすごく強くなっていいから、上のソが出せるようになるといい」のように、演奏技術向上のための具体的な解決方法が示される傾向がみられた。

以上より、音楽専門家および小学校教師は、「手元」へ視線を向けながらも、視覚以外から得た情報も用いて様々な観点から演奏を分析し、問題の解決策を見いだそうとしていることが読みとれる。

(3) 学生（大学1年生）の視線

全体的にみれば、「手元」または「顔」を見る傾向があるものの、未熟な演奏に対する視線（図11～14の赤枠で囲った部分）に着目すると、大学1年生では、被験者間で顕著な共通点はみられない。図11～14から、専門とする楽器を視点としてみても、その視線に顕著な特徴は認められない。

本調査の大学1年生の被験者たちは、いずれもピアノを専門とする学生であったことを踏まえると、教育実習などの指導経験を経っていない被験者たちでは、専攻楽器の別に関わらず、その視線に特徴的な傾向は示されないことが示唆されたといえるだろう。

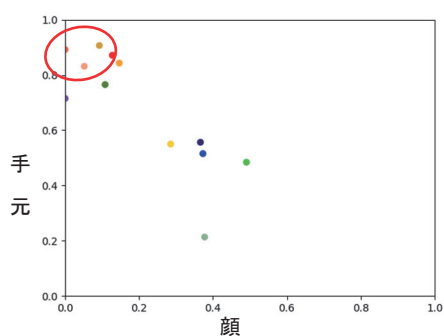


図11：中音ピアノ1年生①

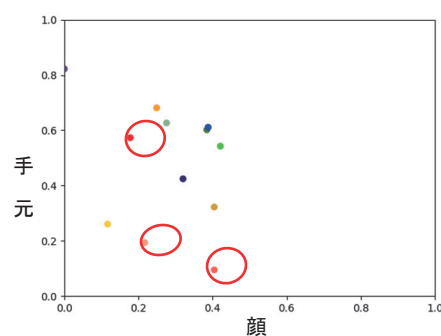


図12：小音ピアノ・箏1年生

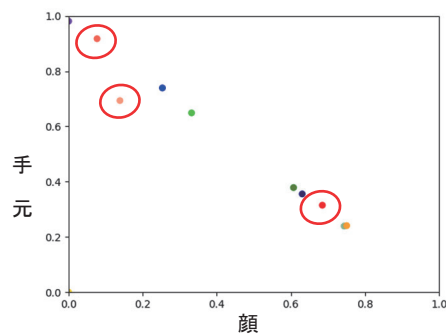


図13：小音中音ピアノ・トロンボーン1年生

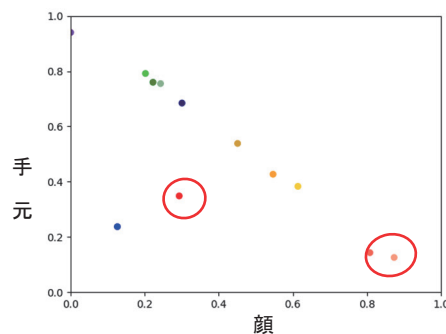


図14：中音ピアノ1年生②

(4) 学生 (大学3・4年生) の視線

一方、3・4年生の学生の視線データでは、未熟な演奏に対して「手元」もしくは「顔」のどちらかに視線を向ける傾向がややみられる(図15~17参照)。また、どちらかといえば「顔」よりも「手元」(グラフの左上)を見る割合が高いことがうかがえる。

つまり、大学3・4年生になると、前述した音楽専門家や小学校教師と似た傾向がみられるようになることが示唆される。ここから、大学3・4年生の被験者は、教育学部に在籍する者に限られないものの、教育実習を経るなどの大学での学修、またサークルをはじめとした他者との音楽経験を通して、他者に対する視線の使い方が熟達している可能性があるといえるのではないだろうか。未熟な演奏に対して、熟達者が「顔」もしくは「手元」に視線を向けるのは、その具体的な原因を探ろうとする意図がうかがえる。

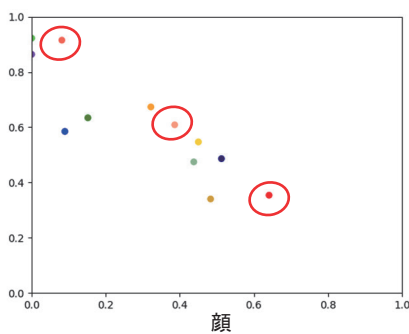


図15：中社オーボエ・ファゴット (4年)

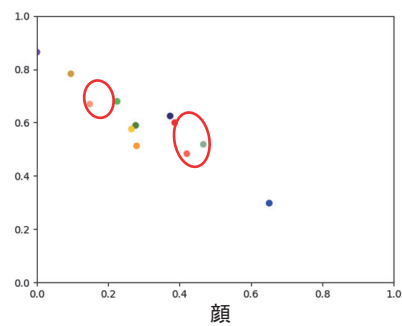


図16：文学部打楽器・合唱 (3年)

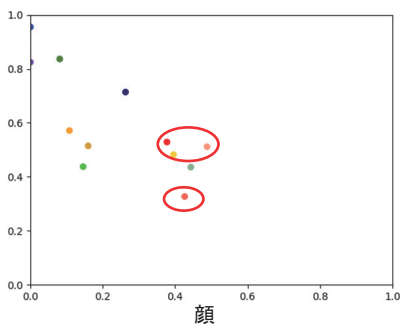


図17：小音サックス (4年)

このように被験者数は少ないものの、大学1年生の図11~14と大学3・4年生の図15~17では、その数年間のうちに視線の使い方にはやや違いが見られる可能性があることが示唆された。そこで、リコーダー演奏動画視聴後に求めた指導助言や感想として語られたかれらの発言内容に目を向けてみたい。

表3は、音楽を専攻する大学1年生と4年生の被験者による、動画視聴後の発言での視点の数を示したものである。なお、「視点」とは、各被験者の発言内容から導出した指導項目、すなわち「運指」「指の動かし方・押さえ方」「テンポ」「音程」「音価」「リズム」「フレーズ」「息」「ブレスの位置」「タンギング」「アンブシュア」「音色」「イメージ」「表現力」「読譜」「曲の理解」「体の使い方」「意志・意欲」「その他」であり、「視点

数」とはすべての発言内容がどの項目に関するものかをカウントした数の総計を指す。また、1つの発言に複数の項目が含まれる。

表3：大学1年生と4年生の指導助言・感想に見られる視点数の違い

| | 視点合計 |
|-----------------------|------|
| 大学1年生（中音ピアノ） | 17 |
| 大学1年生（小音箏） | 14 |
| 大学1年生（小音中音ピアノ・トロンボーン） | 19 |
| 大学1年生（中音ピアノ） | 15 |
| 大学4年生（小音・サクソ） | 40 |

ここから、大学生被験者は学年が上がると熟達した音楽教師と同様に、視線は「手元」または「顔」に集中するようになるが、そこから読み取っている情報は多岐にわたっており、それが発言内容に反映されているといえるだろう。

3 未熟な演奏刺激に対する被験者全体の視線の傾向

図18-1から図18-3は、未熟な演奏動画3名分（動画刺激グループ1）に対する被験者の視線の割合を、被験者番号で示したものである。被験者の属性及び被験者番号は、表4に示した色分けになっている。

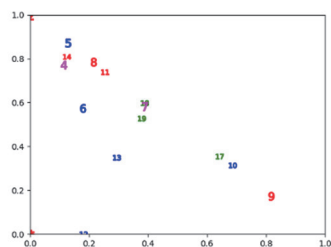


図18-1

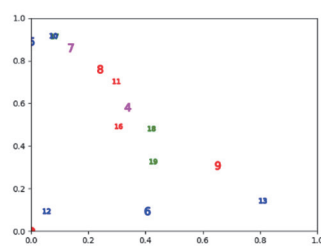


図18-2

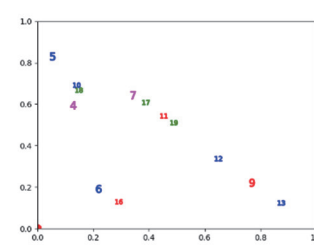


図18-3

表4：属性ごとの色分け

| 属性 | 被験者番号 | 色分け |
|-----------|-----------------|-----|
| 音楽専門家 | 2, 8, 9, 11, 16 | 赤色 |
| 小学校教師 | 4, 7 | 桃色 |
| 学生（1年生） | 5, 6, 10, 13 | 青色 |
| 学生（3・4年生） | 17, 18, 19 | 緑色 |

この図18-1から図18-3においても、縦軸が「手元」、横軸が「顔」を見た割合を示している。これらの図からは、未熟な演奏刺激に対して、赤で示した音楽専門家及び桃色で示した小学校教師は「手元」または「顔」を見る傾向があるが、青で示した学生（特に1年生）

は、「手元」や「顔」以外に視線を向けることが多く、視線が分散していることが読み取れる。このように、音楽専門家や小学校教師と、学生1年生の視線の傾向には違いがあることが示唆された。

IV 総合考察

今回の調査で明らかになったことは、次の3点である。

第一に、被験者は未熟な演奏に対して注視する傾向にある点である。「運指」「指の押さえ方」「ブレスの位置」「アンブシュア」など初歩的な課題についての見取りを行う必要のある未熟な演奏に対しては注視し、熟達した演奏については、あまり注視しないで聴いている傾向が認められた。第二に、音楽教師（音楽専門家と小学校教師）は、「手元」または「顔」に視線が集中する傾向がある点である。筆者らは調査前の段階において、音楽の熟達教師はリコーダー演奏の基本的な身体の部位、すなわち「手元」や「口元」を見ないで、体全体や他の部位などを見る割合が高いのではないかと予想していた。しかし、今回の被験者においては「手元」または「顔」を見ている割合が高いという結果となった。一方で、第三に、音楽教師の視線は「手元」や「顔」に集中するものの、動画を見終わったあとの発言（指導助言や感想等）を踏まえると、言及する内容はそれ以外のことも多く含まれている。「手元」や「顔」を見ることによって認識する内容、すなわち演奏者理解は、視線を向けた対象に関するものだけでなく、音の状態の認識、演奏者の身体性の認識等視線を向けた対象以外あるいはそれ以上のものが含まれていることが認められた。これらの結果から、演奏者を捉える時には、視線が優位でない場合があることも示唆された。

本稿では、紙面の都合で、視線調査の一部のデータを報告したにすぎない。すでに曲のフレーズごとの視線の違いや、視線と指導助言の視点との相関関係についても解析しており、さらに考察を深めていきたいと考える。また、今回はアイトラッカーを用いた調査の予備実験として動画による調査結果を報告したが、今後は実際の音楽科授業における音楽教師の視線について調査・分析を進めていきたいと考えている。

主な引用・参考文献

早川倫子・小川容子・古山典子・井本美穂（2021）「音楽科授業における達人教師のワザ：効果的な説明にみる動的な特徴」, 岡山大学大学院教育学研究科学術研究委員会『研究集録』176号, pp. 69-77

小川容子・早川倫子・古山典子・井本美穂（2022）「音楽授業における達人教師の指導言―場面による「ことば」の意味―」, 『岡山大学教師教育開発センター紀要』第12号, pp. 181-195

Kyoko Imai-Matsumura & Megumi Mutou (2021) Gaze Analysis of Pianists' Sight-reading: Comparison Between Expert Pianists and Students Training to Be Pianists, *Music & Science* Volume4 November 29.

<https://doi.org/10.1177/20592043211061106>

Shinoda H, Yamamoto T, Imai-Matsumura K (2021) Teachers' visual processing of children's off-task behaviors in class: A comparison between teachers and student teachers. *PLoS ONE* 16(11): e0259410.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259410>

註

- 1) 動画を見終わったあとの発言内容については一部拙稿 (小川ら 2022) で発表済みである。
- 2) 視線の位置を「顔」「手元」「その他」に分類するにあたって、事前に筆者らでリコーダー演奏動画の視聴を行い、視線の位置について仮説を立てた。その後視線解析の手順 (1) に示したようにクラスタリングをした際、「顔」のあたりを見る場合と、「手元」を見る場合、それ以外の3つにおよそ分けられることがわかりそのように分類した。

付記

本研究は令和2年度科学研究費助成事業 (基盤研究 C (一般) 研究代表者: 小川容子) 20K02793 の助成を受けたものである。

また、本実験にあたっては、岡山大学大学院教育学研究科、岡山理科大学、福山市立大学の研究倫理審査委員会の承認を得ている。

本稿は、第52回日本音楽教育学会全国大会 (オンライン大会) において口頭発表したのち、課題を踏まえて再度執筆者5名で考察し再構成したものである。

Characteristics of Music Teachers' Eyes on Recorder Performance
—A Preliminary Experiment Using a Video Survey with an Eye Tracker

HAYAKAWA Rinko *1, IMOTO Miho *2, KOYAMA Noriko *3,
OGAWA Yoko *1, SASAKURA Mariko *4

(Abstracts) This study clarified the characteristics of what expert music teachers see in learners through an analysis of the teacher's gaze when the learners are playing the recorder.

In this preliminary experiment, 20 subjects (10 music specialists, 2 elementary school teachers specializing in music, and 8 university students) were fitted with an eye tracker and asked to watch a video of a recorder playing scene as a stimulus. The results showed that (1) the subjects tended to pay attention to inexperienced performances, (2) music specialists and elementary school teachers tended to focus their gaze on the "hand" or "face," and (3) although the gaze of music specialists and elementary school teachers was focused on the "hand" or "face," the contents of the instructional advice included many other contents. It was also suggested that the gaze may not be dominant when capturing the performer.

Keywords: Recorder instruction, music teacher, gaze analysis, body knowledge

*1 Faculty of Education, Okayama University

*2 Faculty of Education, Okayama University of Science

*3 Faculty of Education, Fukuyama City University

*4 Faculty of Natural Science and Technology, Okayama University

【原 著】

大学生における卒業後の進路希望とキャリア観
—積極的・消極的な労働観に着目して—

飯田 都

Post-graduation career aspirations and career views among university students
- A focus on active and passive views of work

IIDA Miyako

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

大学生における卒業後の進路希望とキャリア観

—積極的・消極的な労働観に着目して—

飯田 都※1

本研究では大学生のキャリア観について、GOAL次元とMUST次元の両側面からアプローチし、働くことをめぐる考え方の背景にある価値観を消極的な動機も含めて検討することを目的とした。まず第一に、希望する進路にかかわらず、GOAL次元とMUST次元のいずれにおいても、非難回避、家族配慮、安心感の各下位尺度において有意な主効果が認められた。世間から悪く思われないように、家族を養えるように、そして家族と自身が安心感を得られるように、ということを中心とする点で、教員志望者、職業未決定者、そしてその他の進路希望者は異なっていた。第二に性別について検討したところ、女性の方が働く目的として自己成長や経済的向上に力点を置いた考え方をし、他者よりも優位な立場になることへの意識が高く、家族のために働かなければならないと強く認識していた。これらの知見を加味した上で、学生への効果的なキャリア支援のあり方が論じられた。

キーワード：大学生，職業観，職業未決定，教員志望，キャリア観

※1 岡山大学学術研究院教育学域

I はじめに

1 問題と目的

近年、経済界における労働をめぐる変化はめまぐるしく、大学生の進路選択におけるキャリア形成上の課題も多岐にわたっている。社会は不確実性を一層増し、学校卒業後に正規の社員として生涯ひとつの会社に奉職するという終身雇用制は崩壊しつつあり、雇用形態の多様化も進んだ。働くことをめぐり当たり前のようにならされていた既存の価値観はなりを潜め、多様な価値観を認めようというダイバーシティの尊重、働き方改革やワークライフバランス、そして副業の容認といった考え方の変容、労働に対するコミットの仕方と社会全体の改革は加速度的に進んでいる。

このような社会の変化の下で、「なぜ働くのか」という価値観も時代と共に変容しつつある。1990年前後に行われた国際比較調査においてすでに、日本人男性の多くの年代において、生活に占める仕事の重要度は低下がみられ（三隅・矢守，1993）、会社だけの生活といったライフスタイルから離れる者が増えつつあることが指摘されてきた（佐藤，1999）。杜（2001）は、日本人の労働観研究を概観する中で、とりわけ若者において収入より仕事そのものが大切だと考える価値観が広がりつつあるとし、実際、清河・山根（2004）は、日本人の労働観の

変遷を考察する中で、労働を自己実現の手段として認識する様子が一貫して存在し、金銭志向性は強いものではないことを指摘している。

しかし近年は、経済的不況、物価高騰、そしてコロナ禍や安全保障をめぐる問題等、より深刻さを増す社会の問題に囲まれ、社会の変化、そして私たちの働くこととのかかわりや考え方も、変容が進んでいると考えられる。内閣府(2017)による「国民生活に関する世論調査」では、なぜ働くのかという問いに対し、「お金を得るため(53.4%)」が過半数を占める一方で、「社会の一員として、務めを果たすため(14.2%)」や「自分の才能や能力を発揮するため(9.0%)」といった積極的かつ自己実現的志向は低い割合が示されている。また、「生きがいを見つけるため」とする積極的な理由を挙げた者の割合は19.9%から18.4%へと減少している。さらには、理想的な仕事としては「自分にとって楽しい仕事(60.1%)」が増加し、「収入が安定している仕事(59.7%)」と共に過半数を超える高い比重を占めた。一方で、「自分の専門知識や能力がいかせる仕事(41.0%)」は全回答者の半分に満たず、「健康を損なう心配がない仕事(32.6%)」といった消極的回答も見られている。性別に見ると、「社会の一員として、務めを果たすために働く」と答えた者の割合は男性において、そして「生きがいを見つけるために働く」と答えた者の割合は女性において、それぞれ高くなっていった。また、就職みらい研究所(2022)は若者のキャリア観として、「生活のため」「余暇や趣味に投じるため」「社会に貢献するため」が働く目的の大きな割合を占める中、「生活のため」が86.5%と突出していることを報告している。金銭的志向性は強いものでないとした清河・山根(2004)の研究から20年近くの歳月が経った今、若者の労働観にも変化があると考えられる。

一方で大学生については、新卒就職後、早期の離職率が高いことも知られている。厚生労働省(2022)は、大学卒業後3年以内に早期退職した者の割合が31.2%であったことを報告しており(1年目11.6%,2年目9.7%,3年目10%)、大卒者のおよそ3割が早期離職する傾向は、ここ10年程変わらず高い水準で続いている。若者へのキャリア支援が急務とされるゆえんでもあり、昨今の大学生の働くということに対する考え、キャリア観の様相を改めて把握することは不可欠であると考えられる。

佐藤・広田(2003)は、大学1年生を対象とした調査研究を通し、青年の労働動機は9つの因子から構成される多角的側面を持つものであることを確認している。この中には、キャリア観として従来焦点を当てられてきた「社会貢献」「社会の一員としての責任」のような積極的な側面ばかりではなく、古澤・山下(1993)の指摘する「親・先生の勧めと家族への配慮動機」のような消極的な動機を表す因子の存在も報告されている。さらに広田・佐藤(2009)は、キャリア観は、特定状況に依存しない社会に対するルール観である「根源的な社会的なルール観(広田,2010)」によって影響を受けている可能性を指摘し、「何のために働くのか」を表すGOAL次元、ならびに「自分の将来がどのようにあらねばならないか」に関わる信念を表すMUST次元の2つの観点から、大学生のキャリア観について検討を行った。私たちの多くが社会通念として「学校を卒業した

ら働くものだ」「卒業後すぐの4月から新卒者として一斉に就職するものだ」と考えているならば、このことはある種の社会的ルールとなっていることができ、大学生のキャリア観も、このような社会に存在するルール観の影響を受けているという。GOAL次元がキャリアの目的感を表すとするならば、MUST次元はこの社会的ルール観とより強くかかわるキャリアの側面を描き出しているといえよう。この2つの次元から考察することにより、複雑性と多面性を帯びた大学生のキャリア観をより詳細にとらえることができると考えられる。森田・石津・高橋(2013)は、中国と日本の大学生のキャリア観を比較する中で、日本の学生の方が、働かないことによって周囲から非難を受けることを避けたい気持ちが高く、その背景として家族以外の人間が関与している可能性を示唆しており、わが国に特有の社会的ルール観が大学生の進路選択や労働観を左右していることも考えられる。

以上のことから、本研究では「なぜ働かなければならないのか」「何のために働くのか」ということに関わる大学生のキャリア観について、消極的な動機も含めたGOAL次元とMUST次元の両側面からアプローチし、働くことについての考えの背景にある価値観を検討することを目的とすることとした。またその際には、希望する進路の種類と性別を考慮することとした。どのような進路を志望しているかにより大学生の学業への取り組み方には違いがあることが報告されており(前田・松尾・浅田・, 吉澤・長谷, 2017)、現在の学業の先にあるキャリアや働くことに関する考え方にも差異があることが考えられる。また働くことに関わるモチベーション、志向性、認識には性差があることが指摘されていることから(森永, 1993; 小久保, 1998; 宗方, 2003; 森田・石津・高橋, 2013)、本研究においても性別の要因を考慮することとした。

II 研究方法

1 調査期間

20XX年7月中旬～9月下旬にかけて実施した。

2 調査対象

関東圏の2大学における、教職課程を履修する2～4年生248名が調査に参加した。欠測値のみられたデータは分析の対象から除外し、最終的に243名(女性172名、男性71名)を分析の対象とした。

3 手続き

教職課程の必修科目授業時間において、講義担当者によって質問紙が配布され、十分な回答時間をとったのち、その場で回収した。その際に、この質問紙の回答は調査者以外の者が見ることはなく、成績等に影響するものではないという旨の教示がなされた。なお、回答所要時間は15分程度であった。

キャリア観の測定：

広田・佐藤(2009)のキャリア観測定尺度を使用した。GOAL次元尺度とMUST次元尺度の2つのパートから成り、同内容の事柄について、それぞれの次元を表す2つの項目が作成された。各項目の末尾の表現を「～するため」に統一した場合の尺度をGOAL次元尺度、末尾の表現を「～しなくてはならない」に統一した場合の尺度をMUST次元尺度とした。例えば「自分の可能性を広げるため」がGOAL次元の項目である場合、対応するMUST次元の項目は「自分の可能性を広げなければならない」という2つの項目が作成される。それぞれの次元について、以下の9つの下位尺度が含まれている。①自己成長：「新たなことに挑戦するため」「自分の能力を伸ばすため」といった自己の成長を目的とする8項目、②非難回避：「働かないと世間体が悪いから」「周りのみんなが働くから」といった、働かないことに対する批判の回避を目的とする5項目、③対人関係：「多くの人と出会うため」「人間関係を広げるため」といった、対人関係を豊かにすることを目的とする5項目、④経済的向上：「裕福な暮らしをするため」「金持ちになるため」といった、経済的に豊かな生活を送ることを目的とする4項目、⑤家族配慮：「親を安心させるため」「働かないと家族に迷惑をかけるから」といった、親に対する配慮を目的とする3項目、⑥安心感：「安心感を得るため」「どこかに所属するため」といった、どこかで働くことにより所属感や安心感を得ることを目的とする3項目、⑦社会貢献：「人の役に立つため」「社会に貢献するため」といった、人や社会への貢献を目的とする3項目、⑧やりがい：「仕事そのものが好きだから」「働くことが生きがいだから」といった、仕事のやりがいや楽しさを目的とする3項目、⑨優越性：「人の上に立つため」「人から羨ましがりたいから」といった相対的な優越意識を得ることを目的とする3項目の、9因子37項目から構成される。「まったくそう思わない(1点)」から「とてもそう思う(5点)」の5件法で回答を求めた。

自由記述：

「人はなぜ、仕事をしなければならないと思いますか？あなたの考えを自由に書いてください」との教示のもと、自由記述式で回答を得た。

4 倫理的配慮

調査への協力は自由であることを教示として口頭で伝えると共に、質問紙の表紙に明記した。得られたデータは統計的に処理し、個人が特定されることはないこと、回答の途中および終了後に回答や協力をしたくないと思った場合には中断してよいことを明記した。質問紙は無記名とし、個人が特定できないようにした。また得られたデータは、個人情報の保護のため、厳重に保管ならびに処理を行った。

Ⅲ 結果

1 積極的キャリア観 (GOAL 次元) と進路希望

質問に対する回答を数値化し、尺度ごとに合計得点を算出し項目数で除した値を尺度得点として分析した。回答者全体、および進路希望別に算出したキャリア観の各次元の記述統計量を TABLE1 に示す。TABLE2 および 3 ではそれぞれ、性別に算出した記述統計量を示している。性別と進路希望別の主効果があるかを検討するため、キャリア観測定尺度の各下位尺度得点を従属変数とし、進路希望 (教員, 職業未決定, その他の進路) と性別を要因とする分散分析を行った。

TABLE1 : 進路希望別にみたキャリア観の下位尺度得点の平均値

| 進路希望 | 次元 | キャリア観 | | | | | | | | |
|-----------------|------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | | 自己成長 | 非難回避 | 対人関係 | 経済的向上 | 家族配慮 | 安心感 | 社会貢献 | やりがい | 優越性 |
| 全体 (N=243) | GOAL | 3.92 (0.60) | 3.12 (1.09) | 3.91 (0.73) | 3.76 (0.80) | 4.11 (0.91) | 3.53 (0.88) | 3.76 (0.99) | 3.44 (1.00) | 2.37 (0.93) |
| | MUST | 4.05 (0.70) | 2.75 (1.10) | 3.61 (0.84) | 3.29 (0.90) | 4.12 (0.91) | 3.35 (0.87) | 3.55 (0.96) | 3.36 (1.04) | 2.20 (0.99) |
| 教員 (N=75) | GOAL | 3.89 (0.65) | 3.34 (1.12) | 4.03 (0.67) | 3.66 (0.86) | 4.31 (0.73) | 3.70 (0.80) | 3.85 (0.93) | 3.47 (0.93) | 2.28 (0.77) |
| | MUST | 3.96 (0.82) | 2.98 (1.12) | 3.63 (0.87) | 3.18 (0.90) | 4.36 (0.79) | 3.54 (0.78) | 3.63 (0.91) | 3.39 (1.09) | 2.09 (0.88) |
| 職業未決定 (N=66) | GOAL | 3.87 (0.62) | 3.14 (1.04) | 3.86 (0.81) | 3.85 (0.76) | 4.15 (0.90) | 3.68 (0.83) | 3.71 (0.89) | 3.38 (1.03) | 2.60 (1.02) |
| | MUST | 4.03 (0.68) | 2.79 (1.11) | 3.61 (0.85) | 3.38 (0.77) | 4.21 (0.93) | 3.33 (0.88) | 3.52 (0.96) | 3.21 (1.04) | 2.25 (1.09) |
| その他 (N=102) | GOAL | 3.97 (0.55) | 2.93 (1.08) | 3.84 (0.71) | 3.77 (0.79) | 3.92 (1.01) | 3.31 (0.93) | 3.71 (1.08) | 3.44 (1.04) | 2.27 (0.93) |
| | MUST | 4.11 (0.62) | 2.56 (1.05) | 3.58 (0.81) | 3.32 (0.96) | 4.08 (0.99) | 3.23 (0.92) | 3.50 (1.00) | 3.42 (0.99) | 2.22 (1.00) |

※ () 内は SD

TABLE2 : キャリア観(GOAL 次元)と進路希望

| 尺度名 | 進路希望 | | | 性別 | F値 | | | 多重比較 |
|---------|------------|------------|------------|----|---------|--------|---------|-------------------------------------|
| | 教員志望 | 未決定 | その他 | | 進路希望主効果 | 性別主効果 | 交互作用主効果 | |
| G_自己成長 | 3.59(0.17) | 3.95(0.15) | 4.03(0.12) | 女 | 0.70 | 5.37* | 1.89 | 未決定女-未決定男* その他女-その他男* |
| | 3.91(0.18) | 3.59(0.29) | 3.74(0.23) | 男 | | | | |
| G_非難回避 | 3.52(0.17) | 3.13(0.15) | 2.99(0.12) | 女 | 3.60* | 1.42 | 0.54 | その他女-教員志望女* |
| | 3.15(0.18) | 3.19(0.29) | 2.72(0.23) | 男 | | | | |
| G_対人関係 | 4.00(0.64) | 3.91(0.78) | 3.91(0.69) | 女 | 2.97 | 2.40 | 1.33 | |
| | 1.06(0.71) | 3.67(0.91) | 3.59(0.75) | 男 | | | | |
| G_経済的向上 | 3.86(0.81) | 3.88(0.76) | 3.83(0.79) | 女 | 0.68 | 5.20* | 0.57 | 女-男** 教員志望女-教員志望男* |
| | 3.44(0.86) | 3.77(0.78) | 3.55(0.74) | 男 | | | | |
| G_家族配慮 | 4.27(0.81) | 4.21(0.87) | 4.00(1.01) | 女 | 5.36** | 1.93 | 1.24 | その他-教員志望* その他男-教員志望男* |
| | 4.35(0.64) | 3.93(1.04) | 3.64(0.95) | 男 | | | | |
| G_安心感 | 3.83(0.76) | 3.71(0.82) | 3.38(0.95) | 女 | 6.14** | 3.68 | 0.19 | 未決定-その他* その他-教員** その他女-教員志望女* |
| | 3.55(0.82) | 3.57(0.89) | 3.05(0.86) | 男 | | | | |
| G_社会貢献 | 3.77(0.95) | 3.77(0.86) | 3.78(1.06) | 女 | 1.29 | 0.86 | 1.36 | |
| | 3.96(0.91) | 3.48(1.00) | 3.47(1.15) | 男 | | | | |
| G_やりがい | 3.53(0.16) | 3.40(0.14) | 3.45(0.11) | 女 | 0.21 | 0.46 | 0.01 | |
| | 3.41(0.17) | 3.29(0.27) | 3.38(0.22) | 男 | | | | |
| G_優越性 | 2.52(0.78) | 2.62(1.07) | 2.31(0.94) | 女 | 2.27 | 4.22** | 0.81 | 女-男* 教員志望女-教員志望男* |
| | 2.01(0.66) | 2.50(0.82) | 2.11(0.91) | 男 | | | | |

*p<.05, **p<.01

進路希望と性別に有意な交互作用は認められなかったものの、進路希望は非難回避、家族配慮、安心感において、性別は自己成長、経済的向上、優越感において、有意な正の主効果が認められた。

進路希望について Tukey の HSD 法による多重比較を行った結果、非難回避については教員志望>職業未決定>その他の進路の順に得点が高いという結果が示され、教員志望とその他の進路の間に、5%水準で有意な差がみられた。家族配慮については、教員志望>職業未決定>その他の進路の順で得点が高く、教員志望とその他の進路の間に、5%水準で有意な差がみられた。安心感については、教員志望>その他の進路>未決定の順で得点が高く、未決定とその他の進路の間で1%水準、その他の進路と教員志望の間5%水準で有意な差が認められた。

性別について Tukey の HSD 法による多重比較を行った結果、自己成長については女性>男性で5%水準、経済的向上については女性>男性で1%水準、優越感については女性>男性で5%水準で有意な差異が認められた。

2 消極的キャリア観(MUST 次元)と進路希望

前項と同様の手順でキャリア観測定尺度の各下位尺度得点を従属変数とし、進路希望(教員志望、その他の進路、職業未決定)と性別を要因とする分散分析を行った(TABLE3)。自己成長において、5%水準の有意な交互作用がみられた。進路希望は非難回避、家族配慮、そして安心感において、性別は家族配慮において、有意な正の主効果が認められた。

進路希望について Tukey の HSD 法による多重比較を行った結果、非難回避については、その他の進路希望>職業未決定>教員志望の順で得点が高く、その

他の進路希望と教員志望の間で 5%水準の有意な差異がみられた。家族配慮については、教員志望>職業未決定>その他の進路の順で得点が高かったが、各群の間に有意な差異は認められなかった。安心感については、教員志望>職業未決定>その他の進路の順で得点が高く、教員志望とその他の進路の間に 5%水準の有意な差異がみられた。

性別について Tukey の HSD 法による多重比較を行った結果、家族配慮については、女性>男性の得点となったが、その差異は有意なものではなかった。

TABLE3：消極的キャリア観(MUST次元)と進路希望

| 尺度名 | 進路希望 | | | 性別 | F値 | | | 多重比較 |
|---------|------------|------------|------------|----|---------|-------|---------|---------------------------|
| | 教員志望 | 未決定 | その他 | | 進路希望主効果 | 性別主効果 | 交互作用主効果 | |
| M_自己成長 | 3.87(0.11) | 4.13(0.10) | 4.15(0.08) | 女 | 0.62 | 1.64 | 3.18* | |
| | 4.08(0.12) | 3.70(0.19) | 3.97(0.15) | 男 | | | | |
| M_非難回避 | 3.28(1.18) | 2.76(1.06) | 2.59(1.05) | 女 | 3.15* | 1.99 | 1.88 | その他-教員志望* その他女-教員志望女** |
| | 2.64(0.96) | 2.87(1.33) | 2.44(1.04) | 男 | | | | |
| M_対人関係 | 3.62(0.13) | 3.60(0.12) | 3.61(0.09) | 女 | 0.29 | 0.07 | 0.30 | |
| | 3.64(0.14) | 3.64(0.23) | 3.45(0.18) | 男 | | | | |
| M_経済的向上 | 3.34(0.14) | 3.43(0.12) | 3.36(0.10) | 女 | 0.44 | 3.52 | 0.12 | |
| | 3.00(0.15) | 3.21(0.24) | 3.16(0.19) | 男 | | | | |
| M_家族配慮 | 4.35(0.14) | 4.31(0.13) | 4.19(0.10) | 女 | 4.04* | 5.77* | 1.78 | その他女-その他男* その他男-教員志望男* |
| | 4.36(0.15) | 3.83(0.24) | 3.68(0.19) | 男 | | | | |
| M_安心感 | 3.60(0.79) | 3.37(0.88) | 3.28(0.92) | 女 | 3.61* | 2.21 | 0.10 | その他-教員志望* |
| | 3.48(0.77) | 3.16(0.92) | 3.03(0.91) | 男 | | | | |
| M_社会貢献 | 3.51(0.15) | 3.53(0.13) | 3.58(0.11) | 女 | 1.28 | 0.14 | 2.14 | |
| | 3.77(0.16) | 3.50(0.26) | 3.18(0.21) | 男 | | | | |
| M_やりがい | 3.56(0.16) | 3.26(0.14) | 3.41(0.12) | 女 | 1.14 | 1.44 | 0.72 | |
| | 3.19(0.18) | 3.02(0.28) | 3.46(0.22) | 男 | | | | |
| M_優越性 | 2.29(0.88) | 2.25(1.15) | 2.18(1.00) | 女 | 0.74 | 0.45 | 1.66 | |
| | 1.86(0.83) | 2.24(0.87) | 2.33(1.02) | 男 | | | | |

*p<.05, **p<.01

3 キャリア観に関わる自由記述の対応分析

「なぜ働くのか」という問いに対する自由記述式回答について、キャリア観の全体像を明らかにすることを目的とし、KHCoder(樋口, 2014)を用いて、進路希望および性別に基づいて、質的データ解析のための多変量解析法である対応分析を行った(Figure 1, 2)。自由記述においてある語が出現する際、出現パターンの類似した(共起の程度が強い)抽出語を線で結んだネットワーク図となっている。語と語の関連性の強さが線の太さで表現されており、色のグラデーションにより、得られたトピックがグループ別に表示されている。なお、円の大きさは、語の出現頻度を表している。原点から離れた位置にある語は、そのカテゴリーに特有の特徴を有しているとされる。また関連の強いカテゴリー同士は位置的に近くプロットされ、類似の記述や、特徴ある記述を視覚的に把握することができる。

(1) 進路希望

進路希望別の結果を、各群の差異が顕著な上位 30 語をもとに FIGURE1 に示した。教員志望、その他の進路、進路未決定の 3 群にわけ、対応分析を行った。

教員志望者に特徴的なキャリア観を表す語として「必要」「仕事」「人」「最低限」「支える」「養う」といった主に 6 つの特徴的なトピックが抽出された。具体的な記述は以下の通りである。①「自身に**必要**なお金をかせぐ」「生命維持に**必要**なものを手に入れる」「日本の経済を動かすには労働が**必要**」「**必要**とする人のため」といった、生きるためには不可欠で、義務に近い捉え方をしている様子のうかがえる記述である。②「**仕事**をしてお金を得る」「どのような**仕事**でも誰かの役に立つ」「食料をみつけ住む所をどうにかするために**仕事**をする」「**仕事**をしてお金を得る」といった記述が得られ、社会の中で生きていくためであったり、貢献するための手段としての認識が反映されている。③「親や今まで自分を支えてくれた人たちに恩返す」「他の人のため」「人の人生を豊かにできる」「人とかかわり」「人は一人では生きていけない」のように、対社会・対人的な貢献意識が反映されたものの他、人間が他者依存的側面を持った社会的存在であることの認識からその関係性維持のために必要だと考えている記述が見出された。④「**最低限度**の生活を送るため」「社会で人間として生きていく上での**最低限**のルール」「**最低限度**の生活を送るため」といった記述に占

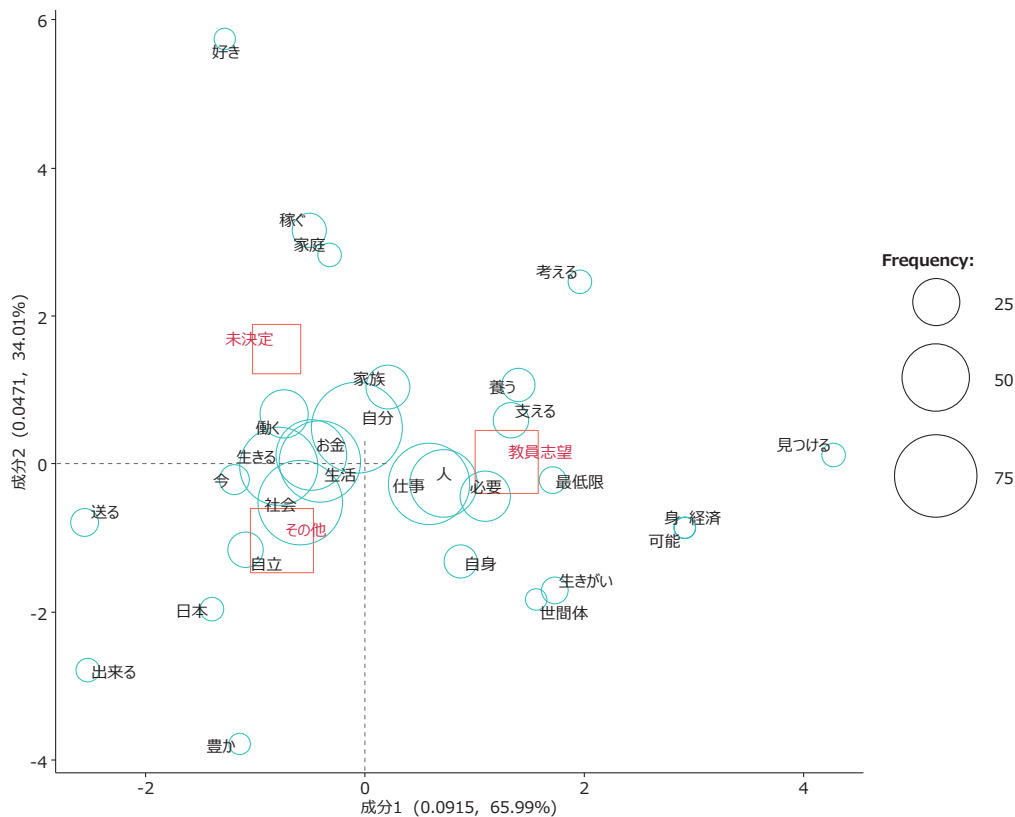


FIGURE1 : 進路希望別にみたキャリア観に関わる対応分析

められ、人間的な最低限度の生活を送るための要件としての捉え方が反映されていた。⑤「今までに**支えて**下さった方々への恩返しや成長の証を見せる」「自分の力で自立し、家族を**支える**」「人と人とは**支え合**って社会を形成しているので、社会の一員として」「自分で自分を**支える**ことのできる人間がそうでない人間を**支えている**という現実がある」「**支え合**って人は生きていくもの」といった、つながり合う人間観や報恩の気持ちが表された記述が得られた。⑥「給料を得て、自分、もしくは家族を**養い**、社会を回す」「家族を**養い**周囲に安定を与える」といった記述に占められ、特に身近な扶養責任範囲にある家族の生活を保障するための手段としての認識が示された。

次に、進路未決定者のキャリア観についてである。特徴的な語は比較的少なく、「働く」「お金」「家庭」「家族」「稼ぐ」「生きる」といった、働くことに関わる一般的な語が集まっている。「**働か**なくては**お金**が手に入らない」「**働か**ないと生活できない」「**お金**を得なければ**生きる**ことができない」「**家庭**を築くため」「**家庭**を守るため」「**家族**、親戚を安心させるため」といった記述であった。

第三に、教職以外のその他の進路を希望する学生のキャリア観についてである。進路未決定者同様、特徴的な語は教職志望者に比べると比較的少ない数に集約され、「社会」「自立」「今」「生活」「日本」などの語が特徴を持っていた。「**社会**への貢献」「**社会**の一員として」「**自立**して生きていく」「**今**まで自分を守ってくれた両親のため」「**今**までに支えて下さった方々への恩返しや成長の証を見せたりするため」「**今**の時代」「**生活**費を稼ぐ」「現在の**日本**」「**日本**の経済を動かす」といった記述が例として挙げられる。

(2) 男女別

次に性別による対応分析の結果である(FIGURE2)。まず第一に、男子学生のキャリア観を表す語として「家族」「最低限」「送る」「必要」「食べる」「仕事」「見つける」「人」「身」といった特徴的なトピックが抽出された。具体的な記述は以下の通りである。①「**家族**のため」「**家族**が生活していくため」、②「**最低限**のルールである」「**最低限度**の生活を送る」、③「自立した生活を**送る**」「より豊かな生活を**送る**」、④「お金が**必要**」「生き延びるために**必要**」、⑤「**食**べていく」、⑥「**仕事**をして社会に貢献する」「**仕事**をしてお金を得る」、⑦「何かやりがいがあることを**見**つけ」「学習したことを活かす場所を**見**つけ」「生きがいを見**つ**けなければならない」、⑧「**人**の人生を豊かにできる」「**人**とのかかわり」「**人**として認められる」、⑨「他人とのコミュニケーション能力をもっと**身**に付けることができる」「必要最低限の経済力を**身**に付け、家庭を守る」「**身**につけたものの成果を発揮する」。このように、何のためという特別な目的を持つ以前の所与のこととして働くことを捉え、自身をはじめ家族が生活していくためになくしてはならないお金を得るための行動として認識されている。また、働くことを通して社会の中で存在を認められたり、自身の能力を活かしたり、やりがいのある何かを見つけていくことを期待している様子がうかがえる。

次に女子学生に特徴的な語であるが、生きる、自分、働く、稼ぐ、成り立つ、得る、貢献、生活、お金、人間、親、高めるといった語が特に多く見出された。具体的な記述は以下の通りである。①「生きていくため」「生きる意欲を持つ」、②「**自分を高める**」「**自分**と社会とのかかわりを持つ」、③「大人として自立した生活をするために**働くべき**」「**働かないと**、人との関わりがなくなる」、④「仕事をして**稼ぐ**」「お金を**稼ぐ**」、⑤「社会が**成り立たない**」「生活が**成り立つ**」、⑥「お金を**得る**」「生きがい**を得る**」、⑦「社会に**貢献**する」、⑧「自分の力で**生活**」「**生活**できない」、⑨「**お金**が必要」「将来の**お金**」、⑩「一人の**人間**として自立」、⑪「**親**に感謝したいから」「**親**が安心しない」「**親**の負担を軽くする」、⑫「自分を**高める**」「自分の得意とする分野の専門性を**高めたい**」。このように、生きていくための不可欠な手段であるとともに生きがいや自己発揮の行動として認識されている点で男子学生に見られた傾向性と重複する部分がある。一方で、親への感謝や安心させたいという思い、社会や自身の生活を成立させているもの、自身の向上のための手段、という点で特徴的であると考えられる。

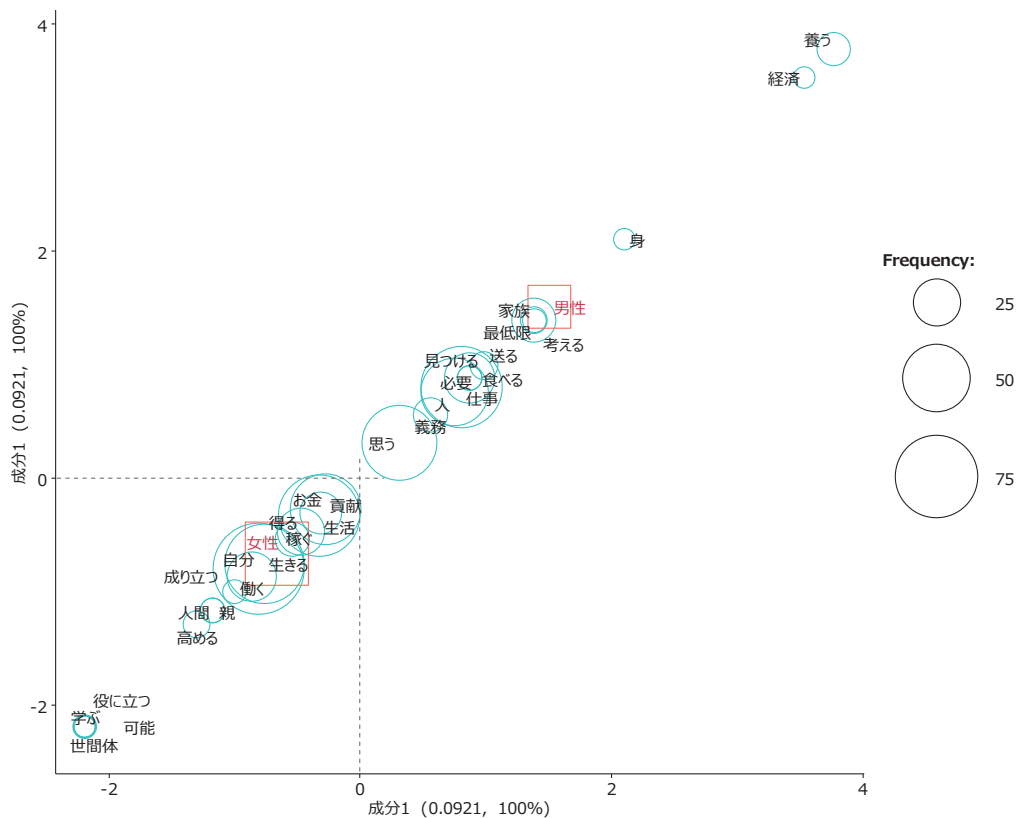


FIGURE2 : 男女別にみたキャリア観に関わる対応分析

IV 考察

本研究では大学生のキャリア観について、GOAL次元とMUST次元の両側面からアプローチし、働くことをめぐる考え方の背景にある価値観について、消極

的な動機も含めて検討することを目的とし分析を行った。

まず進路希望別には、GOAL次元とMUST次元のいずれにおいても、非難回避、家族配慮、安心感の各下位尺度において有意な主効果が認められ、働く目的、働かねばならない理由の認識において、差異を生じる要因となっていた。世間から悪く思われないように、家族を養えるように、そして家族と自身が安心感を得られるように、ということを重視する点で、教員志望者、職業未決定者、そしてその他の進路希望者は異なっていた。具体的には、非難回避においては教員志望者のGOAL/MUST次元が最も高く、その他の進路を希望する者が最も低かった。中でも女子学生にその傾向性が強く認められた。家族配慮においても教員志望者がGOAL/MUST次元いずれにおいても最も高い値を示しており、その他の進路を希望する者が最も低かった。この下位尺度においては、男子学生にその傾向性が強く認められた。そして安心感においても教員志望者がGOAL/MUST次元いずれにおいても最も高い値を示しており、その他の進路を希望する者が最も低いという結果になった。GOAL次元において、女子学生にその傾向性が特に顕著である。教職という職務の性質を考えたとき、教員志望者のキャリア観として、対人関係、社会貢献、やりがいといった点で、他の進路希望者／未決定者との間に差異がみられることを予測したが、むしろ教員志望者は家族への配慮や非難回避、安心感といった点に、価値や社会的ルールとしての意味合いを感じていた。また職業未決定者については、アイデンティティの未成熟や混乱、探索等の状態にあり、キャリア観にもその様子が表れるのではないかと予想したが、他の学生群との比較においては大きな差異や特徴は見出されなかった。職業未決定者は、進路についての決断は未だついていないながらも、自己成長をしなくてはならない、対人関係を広げたい、また広げなくてはならないものと考え、経済的向上や家族配慮に力点を置いたキャリアの捉え方を行っている。社会貢献の意識も他の学生と同等に持ち合わせていることが示された。むしろその他の進路希望者において、キャリア観を構成するいずれの側面／次元においても低い傾向がみられた。一般企業への就職や留学、進学、公務員を志望している、その他の進路希望者のキャリア観は、自己成長を希求すると共に、しなければならないものであると認識しているが、その他の各下位尺度においても概ね他の学生群と同等程度である。しかし、非難回避や家族配慮、安心感についての得点がGOAL/MUST次元いずれにおいても低いことが特筆される。キャリアを考えるにあたり、自身を取り巻く家族等の他者のことに配慮する必要がある比較的薄い状況にあることが推察される。自由記述の結果からは、いずれの学生群においても、社会的ルール観を反映したキャリア観が多く見出された。進路未決定者には特徴的な語が比較的少ないのに対し、その他の進路希望者からは「社会」「自立」「生活」「今」「日本」といった語が象徴的で、身近な自身の生活で自立することのみならず、社会や国といった単位でキャリアを考えている様子が見受けられる。教員志望者においては、「養う」「支える」「最低限」「必要」といった語が特徴的で、家族などの身近な人への配慮や恩返し、自身が他者を支えるという意識がみられた。

次に性別についてであるが、GOAL次元においては自己成長、経済的向上、優越性において有意な主効果が認められ、女性の方がいずれも高いという結果となった。MUST次元においては家族配慮についての主効果のみが有意となっており、女性の方が高い得点を示した。つまり性差としては、女性の方が働く目的として自己成長や経済的向上に力点を置いた考え方をし、他者よりも優位な立場になることへの意識が高いといえ、家族のために働かなければならないという社会的ルール観も強く認識しているということである。

以上のように、学生のキャリア観は、進路希望そして性別により、その様相には差異が見出された。積極的な価値観だけでなく、消極的側面も検討することにより、この差異はより明確になったと考えられる。特に教職志望者、女子学生においては、自身のキャリアを考える上で、家族への配慮や世間体等の外的な要因への懸念や責任感に強く規定されている様子がみられた。高橋・森田・石津(2014)は、キャリア観とメンタルヘルスの関連を検討し、非難回避ではなく自己成長を求めるキャリア観を持つこと、現在の就労状況に関わらず、ポジティブなキャリア観を持つことがメンタルヘルスにより重要であることを示唆している。換言すれば、非難回避にとらわれたキャリア観は、仮に希望の進路が叶ったとしても、メンタルヘルスの不良をはじめとした問題に直面しやすいと考えられる。卒業後も長く豊かにキャリアを形成していくことができるようにするためにも、置かれた状況や責任感だけに規定されない進路選択やキャリア観の熟成を支援していく必要がある。効果的支援の実施時期として、村上・原・三好(2015)は2年次が重要であると指摘している。職業観とアイデンティティについて検討する中で、高い職業志向を持って大学に入学するが、2年次で葛藤状態に陥り、学年の進行とともに理想と現状との折り合いをつけて職業を選択するという変遷があるためである。自己効力感も1年次において最高、2年次において最低となり、3年および4年次において回復傾向を見せる傾向が示されており、入学後の節目となる時期を捉えた計画的なキャリア支援が望まれる。

今後の課題として、キャリア観の特性論的なとらえ方の必要性が挙げられる。本研究をはじめとしたキャリア観に関する多くの研究において、キャリア観はどちらかというタイプ論的な認識で捉えられ、そのタイプが検討されてきた。しかし、進路や職業の決定に当たって表出するキャリア観とは、多くの要素が重層的に積み重なった総和としてイメージする方が実際に近いように思われる。本研究の例でいうならば、キャリア観を構成する9つの要因と2つの次元で表されるいずれの構成要素も、高低により一部分の特徴的な要素のみをピックアップして論じるよりも、各構成要素の割合や比重の違いを加味した総体として捉えて検討することにより、より実際に近いキャリア観を捉えることができるのではないだろうか。

参考・引用文献

- 古澤照幸・山下利之(1993). 女子高校生の進路志望動機と進路決定 社会心理学研究, 8-2, 98-106.
- 樋口耕一(2014). 内容分析の継承と発展を目指して —社会調査のための計量テキスト分析— ナカニシヤ出版
- 広田信一・佐藤純(2009). キャリア観に関する検討 —ルール認知の観点から— 山形大学紀要, 14, 371-385.
- 広田信一(2010). 根源となる社会的ルール観に関する検討 山形大学紀要(教育科学編), 15, 85-93.
- 広田信一・佐藤純(2011). 社会的ルール観とキャリア観の関連に関する検討 山形大学紀要(教育科学), 15, 95-104.
- 清河雪彦・山根弘子(2004). 日本人の労働観 大原社会問題研究所雑誌, 542, 14-33.
- 小久保みどり(1998). 大学生の職業選択 —キャリア開発へのモチベーションとキャリア志向— 立命館経営学, 37-3, 1-20.
- 厚生労働省(2022). 「新規学卒者の離職状況」
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000137940.html>
(2023年1月10日閲覧)
- 前田 一誠・松尾 健太郎・浅田 栄里子・吉澤 英里・長谷 浩也 (2017). 大学生のキャリア選択と修学意欲— 教員養成課程での検討 — 教職教育研究, 1, 1 41-46.
- 杜新(2001). 「日本人の労働観」研究の歴史的変遷 —その位相と今日的課題— 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 社会学心理学教育学, 52, 39-49.
- 森永康子(1993). 男女大学生の仕事に関する価値観 社会心理学研究, 9-2, 97-104.
- 森田慎一郎・石津和子・高橋美保(2013). 大学生における働くことの意味の日中比較 臨床心理学, 3, 247-258.
- 三隅二不二・矢守克也(1993). 日本人の勤労価値観 「第2回働くことの意味に関する国際比較調査」から 組織科学, 26, 83-96.
- 宗方比佐子(2003). キャリアモチベーション尺度の開発 金城学院大学論集(人間科学編), 8, 1-16.
- 村上竜馬・原千恵子・三好一英(2015). 大学生のアイデンティティと職業選択の年次変化 —アンケート調査結果の分析—, 東京福祉大学・大学院紀要, 第6巻, 39-46.
- 内閣府(2017). 「平成29年度 国民生活に関する世論調査」
- 佐藤純・広田信一(2003). 大学生の労働観に関する探索的研究 —労働動機の側面から—, 発達臨床心理学研究, 15, 31-36.
- 佐藤博樹(1999). 日本型雇用システムと企業コミュニティ (稲上毅・川喜多喬編『講座社会学6 労働』東京大学出版会, pp. 33-73.)

下山晴彦(1986). 大学生の職業未決定の研究 教育心理学研究, 34 卷 1 号 p. 20-30.

就職みらい研究所(2022). ー大学生のキャリア等に関する価値観についてー

[https://shushokumirai.recruit.co.jp/wp-](https://shushokumirai.recruit.co.jp/wp-content/uploads/2022/07/report_20220728_2.pdf)

[content/uploads/2022/07/report_20220728_2.pdf](https://shushokumirai.recruit.co.jp/wp-content/uploads/2022/07/report_20220728_2.pdf)

(2023 年 1 月 10 日閲覧)

高橋美保・森田慎一郎・石津和子(2014). 正規雇用・非正規雇用・完全失業者のメンタルヘルスの比較検討 日本労働研究雑誌, 56, 82-96. 82-96.

謝辞

調査に協力し率直な考えを聞かせてくださった学生の皆さんに、心より感謝申し上げます。

Post-graduation career aspirations and career views among university students
- A focus on active and passive views of work

IIDA Miyako *1

The purpose of this study was to approach the career views of university students from both the GOAL and MUST dimensions, and to examine the values behind their thinking about working, including negative motivations. First of all, regardless of the desired career path, significant main effects were found for each subscale of blame avoidance, family consideration and sense of security in both the GOAL and MUST dimensions. Aspiring teachers, undecided professionals and people on other career paths differed in terms of their emphasis on avoiding negative public perception, being able to provide for their families, and feeling secure in their families and themselves. Secondly, when gender was examined, women were more likely to focus on personal growth and economic improvement as the purposes of working, to be more conscious of their superiority over others, and to have a strong perception of having to work for the sake of their families. Taking these findings into account, effective career support for students was discussed.

Keywords: university students, occupational outlook, undecided occupation, aspiring teachers, career outlook

*1 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

創造性の涵養に資する教科横断型授業の開発
岡山大学教養教育「生活の中の創造性」の実践結果の分析

稲田 佳彦 篠原 陽子

Development of Cross-curricular Classes that Contribute to the Cultivation of Creativity
Analysis of Practical Results of the Liberal Arts Education Class “Creativity in Life” at Okayama University

INADA Yoshihiko, SHINOHARA Yoko

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

創造性の涵養に資する教科横断型授業の開発

岡山大学教養教育「生活の中の創造性」の実践結果の分析

稲田 佳彦※1 篠原 陽子※1

近年, 創造性の涵養を重視する教育が国内外で盛んになり, 総合的な探究の時間や STEAM 教育など, 教科横断的に創造性を刺激する授業の開発も進んでいる。我々は, 大学の教養教育科目として, 「色」を主題にして物理学と被服学の知見を組み合わせ, プロジェクト型の活動も組み入れた新たな授業を開発し実践した。様々なつながりを意識してものごとを捉えたり, 学生自身の思考や感覚の特徴を自覚させることを促す仕掛けを組み込むことで, 学生の主体性を促して創造的な思考を刺激する授業になっている。受講生のシャトルカードの記述, 考察過程で作成したウェビング, 物理や物理学習に対する学生の思考や態度を測定する CLASS 調査紙などの分析の結果, 創造性の涵養に欠かせない, 「考え, 感じ, 判断する自分自身の存在を意識すること」を促す効果が大きいことが明らかになった。

キーワード: 創造性, 物理学, 被服学, STEAM 教育, ICT

※1 岡山大学学術研究院教育学域

I はじめに

近年, 創造性の涵養を重視した教育が世界的に盛んになっている。日本では, 2020年度から新学習指導要領に沿った授業が順次実施されているが, 改訂の基本方針には, 子どもたちが前例の効かない予測困難な時代を生きるために「生涯にわたって探究を深める未来の創り手として送り出していくこと」¹⁾の重要性が示されている。そのため, 全教科で探究的な学びが重視され, 同時に, 創造性の涵養を目指した教育の充実が掲げられている。新学習指導要領解説総則編では, 「創造性とは, 感性を豊かに働かせながら, 思いや考えを基に構想し, 新しい意味や価値を創造していく資質・能力」²⁾と定義されており, その涵養は「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して実現が図られるもの」と解説されている。日本では, 主体的・対話的で深い学びを軸にして, 創造性の涵養に資する探究的な学習活動の充実が全教科で重視されている。

海外では, 例えば国際バカロレア (IB) 教育や STEM/STEAM 教育なども創造性の涵養を重視している。STEAM 教育は, Science, Technology, Engineering, Art (Arts), Mathematics の頭文字をとった造語で, 科学技術や国際競争力を

意識して米国 NSF で命名され米国の国家戦略となった STEM 教育に、創造性を強く意識して Art (Arts) の役割を付加したものになる³⁾。教科横断的、実践的に学ぶ、社会や創造性と密接に結びついた教育とも言われており、日本の総合的な学習（探究）の時間の理念に近く、特に近年の技術革新も積極的に取り入れた教育であることが特徴である。

創造性は、20 世紀から時代の変化に合わせて様々な形で研究が進んでおり、場合によっては、特別な才能をもつ人のみがつ特別な能力として創造性が議論されることもある。しかし、学校教育が目指す創造性は、全ての人各自の個性に合わせて、より良く幸福に生きるために発揮する力であろう。学習指導要領解説で示されている創造性の定義や STEAM 教育等の理念からわかるように、個人の感性や思いを大切にしながら新しい意味や価値を創ることが創造性には欠かせない。知識技能を訓練して何かを作り上げたり結果を出すだけでなく、外界と相互作用する自分の存在を見つめ直す過程が含まれることで、独自性のある価値が創造される。文化や社会との相互作用が大きければ、より大きな創造性につながることになる⁴⁾。自己と外界との相互作用に着目して、創造性を「感創」として捉える試みも進んでいる⁵⁾。また、客観的な手法を重視する自然科学も例外ではない。研究の対象を見出す場面や、仮説設定に関わるアブダクションでは、研究者個人の思いや直感が強く働くことで独自性のある研究につながる。主観が活躍することになる。探究的な学びも、学習者自身の思考やこだわりが欠けていては、創造性の涵養に資する探究にはならない。

世界的に創造性の涵養を意識した学びが模索されるなか、大学教育でも創造性の涵養を意識する授業は欠かせないであろう。そこで、我々は、2022 年度に、文系理系を問わず学生が受講する教養教育科目の授業で、創造性の涵養を意識した新しい授業を試行した。色を題材にして物理と被服の学習を組み合わせ、学生個人の個性や思考を意識させる仕掛けも組み入れて、受講生の思考や態度にどのような変容が生じるのかを検証した。まだ予備的な実践研究ではあるが、個を意識した創造性への意識の向上や、学びを日常生活に活かす意識等に一定の変容が現れている。以下に、詳細を報告する。

II 研究方法

1 授業の概要と実施状況

岡山大学の教養教育科目として「生活の中の創造性」（2 学期 1 単位）を新設し、2022 年 6 月 14 日から 8 月 2 日の期間、全 8 回で実施した。受講生は、法学部、教育学部、経済学部、理学部、工学部の 1～4 年生 10 人（女性 3 人、男性 7 人）であった。半数の学生は大学入試で物理を選択していない。

創造性の涵養を意識して、以下の 2 つの仕掛けを授業に組み込んでいる。

① 様々なつながりを意識してものごとを捉え、活用することを促す仕掛け
色を題材に授業を構成し、物理学と被服学の知見を体感的に学ぶ場面を組み入れた。色に関わる身の回りの現象を色や光の原理をもとに科学的に実験観察を

通して理解する活動や、色を与える心理的な影響を意識させるパーソナルカラー診断を行うことで、色に関係する事項が多岐にわたることを意識させる。その後4週間かけて、大学生協の建物をカラーコーディネートする案を班で練り、発表する構成にすることで、色の様々な特徴を活かしながら創造的に案を練る活動になることを期待した。思考を可視化してつながりを意識させるために班でウェビングを作成させている。

② 学生自身の存在や思考・感覚の特徴を自覚させる仕掛け

物理分野では、視覚の原理の学習と実験観察での体感を組み合わせて、色を認識したり制御する自分の存在を意識させることを狙った。被服分野では、パーソナルカラー診断で、他者と自分の関係性も利用して自身の存在を意識することを促した。さらに、班で案を練ったり考察する場面でウェビングを利用し、他者と自分の思考を可視化しながら比較し組み合わせることを促した。

授業計画を表1に示す。1時間目のオリエンテーションで授業の目的、内容、成績評価等を説明した後、色と私たちの生活との関わりを考察するために「なぜ色は必要か？」について4班に分かれてウェビングを作成した。2～3時間目は物理と被服のテーマに基づいて活動し、4～7時間目は探究活動として、大学生協の建物をカラーコーディネートする案を練る活動を行った。ここからは2班で実施している。初めに、実際に建物の現地調査等も行い、ウェビングで自分たちのこだわりや考えや気がついたこと等を書き出して案を練っている。4週かけて構想を練り、発表の準備を進め、8時間目にその成果を班で発表し、討議した。この授業計画に基づいて、毎回の内容と活動を説明するためのワークシート(10ページ)を作成した。ワークシートで指示するウェビングの作成にはGoogle Jamboardを利用し、受講生に課した課題はGoogle Formsで回答

表1. 岡山大学教養教育「生活の中の創造性」シラバス

| | 内 容 | |
|---------|--|--|
| 1. 6/14 | I. これまで培われてきた生活の中の創造性について討議(稲田・篠原) ・色とわたしたちの生活とのかかわり「なぜ色は必要か？」 ウェビング1作成(グループ活動A班・B班) | |
| 2. 6/21 | (A班) II. 衣生活の創造性探究(篠原) 「自分に似合う色は？」(演習) | (B班) II. 物理と創造性探究(稲田) 「色を混ぜる・分解する」(実験) |
| 3. 6/28 | (A班) II. 物理と創造性探究(稲田) 「色を混ぜる・分解する」(実験) | (B班) II. 衣生活の創造性探究(篠原) 「自分に似合う色は？」(演習) |
| 4. 7/5 | III. パフォーマンス課題の設定(稲田・篠原) 「岡大生協ピーチ&マスカットのカラーコーディネートに挑戦!!」 ①構想 ウェビング2作成(グループ活動A班・B班) | |
| 5. 7/12 | ②探究活動1(グループ活動A班・B班) | (稲田・篠原) |
| 6. 7/19 | ③探究活動2(グループ活動A班・B班) | (稲田・篠原) |
| 7. 7/26 | ④提案発表準備(グループ活動A班・B班) | (稲田・篠原) |
| 8. 8/2 | IV. 成果発表(グループ活動A班・B班) | (稲田・篠原) |

させた。また、Google スプレッドシートを利用したシャトルカードにその日のまとめや質問等を記入させて教員とやり取りしている。以上の活動をサポートする LMS には Google Classroom を活用した。

2 実践結果の分析方法

本研究では、以下の方法で授業の分析を行なった。

(1) ワークシートやシャトルカードの記述分析

自由記述は、記述を直接読み取り分析する他、KH-Coder⁶⁾を用いてテキストマイニングを行い共起性の分析も行なった。学生が作成したウェビングから、学生の思考や考察過程を読み取った。

(2) CLASS による物理分野の学習態度に関する分析

今回の授業で物理分野を学んだことが、物理に対する意識に変容をもたらしたのかを分析するために、コロラド大学で開発された CLASS (Colorado Learning Attitudes about Science Survey) を利用した。CLASS は「物理学や物理学の学習に対する学生の思考・態度を測定するために設計された」調査紙⁷⁾で、今回は、和訳版⁸⁾の表現を一部修正して使用した。CLASS は 5 段階リッカート尺度による 42 項目の質問で構成され、既に調査済みの物理学の専門家の回答を好ましい回答と定めて分析する。また設問は因子分析の結果等に基づいて設定された 8 つのカテゴリに分類されている。表 2 に質問項目の例とカテゴリを示す。本研究では、受講前に事前調査を、最終授業日に事後調査を実施して、学生の変容を分析した。調査実施にあたり、被験者には不利益が生じないこと、個人が特定できないようにデータを扱うこと等を確認している。

(3) 授業アンケートの分析

大学が実施する授業評価アンケートを利用した。

表 2. CLASS のカテゴリと質問項目の一例

| カテゴリ | 質問項目の一例 |
|-------------------|---|
| 物理への個人的関心 | ・日常で経験することを理科(物理分野)で理解しようと試みます。 ・私が理科(物理分野)を勉強したのは、学校外での自分の生活に役立つ知識を身につけるためです。 |
| 物理と現実世界とのつながりへの意識 | ・理科(物理分野)を学ぶと世界の仕組みについての自分の考えが変わります。 ・物理学の内容は、私が現実の世界で経験することほとんど関係がありません。(反転項目) |
| 意味付ける努力 | ・私は、物事のしくみやはたらきがどうなっているのかを理解するまで満足できません。 ・私にとって理科(物理分野)で大切なことは、公式を正しく使えるようになるより、むしろ公式の意味をよく理解することです。 |
| 概念的な理解 | ・理科(物理分野)を学ぶ上で大切なことは、必要な知識や事実をすべて記憶しなければならないことです。(反転項目) ・理科(物理分野)は、多くの関連性のない内容が集まってきています。(反転項目) |
| 概念的な理解を応用する | ・理科(物理分野)の問題を解くときは、問題で与えられた変数を使っている公式を探し出して、その公式に値を代入します。(反転項目) ・ある物理の問題を解くのに使った方法を別の問題に適用するときは、問題の設定がよく似ているときに限ります。(反転項目) |
| 物理的問題解決全般 | ・物理の式が概念の理解に役に立つとは思いません。式は計算するためにあるからです。(反転項目) |
| 物理的問題解決の自信 | ・理科(物理分野)の問題を解いて最初につまずいた場合は、たいてい別の解き方を考え出そうとします。 ・本気で学べば、ほとんど誰でも理科(物理分野)は理解できます。 |
| 物理的問題解決の洗練度 | ・理科(物理分野)で、あるテーマを学習して分かったと思っても、そのテーマの問題を解くのに苦労します。(反転項目) |

III 実践結果と考察

以下、授業内容について項目別に実践の結果と分析結果を報告する。

1 演習「なぜ色は必要か？」

1 時間目は、色と我々の生活の関わりについて、ウェビングを利用して深く考

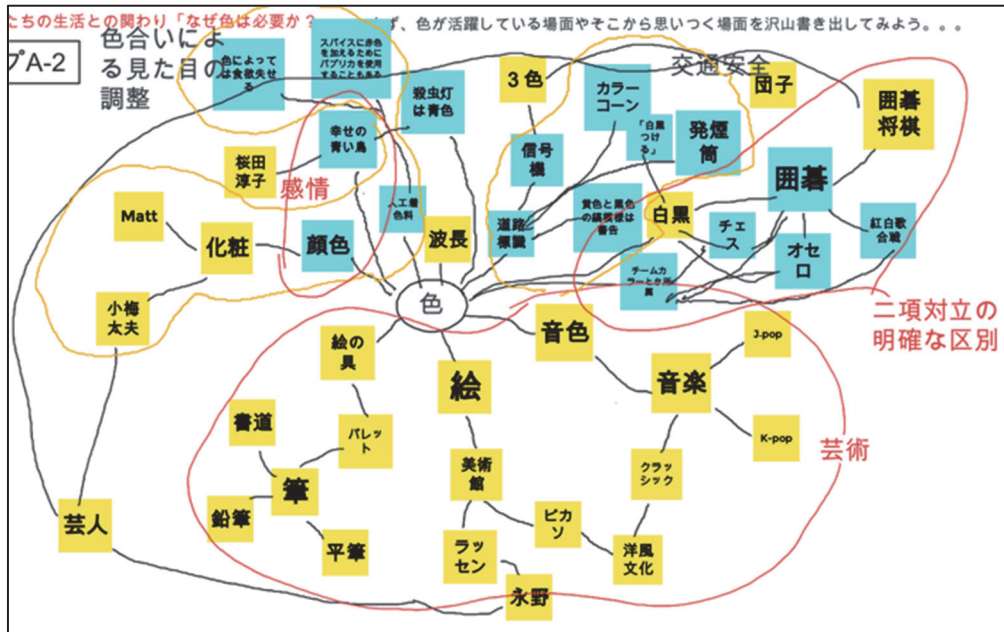


図 1. 色を深く考察するために学生が描いたウェビングの一例

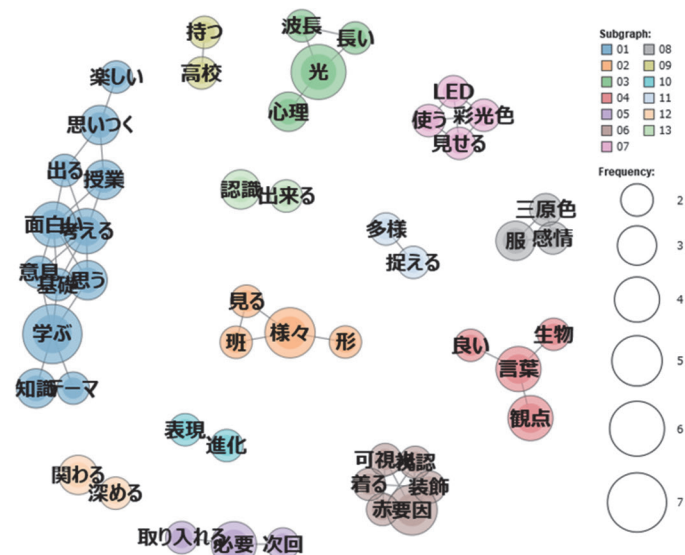


図 2. 1コマ目の授業後に学生が記入したシャトルカードの共起ネットワーク

察する演習を4班に分かれて実施した。ウェビングの一例を図1に、授業後に学生が記入したシャトルカードの共起ネットワークの様子を図2に示す（最小出現数2，Jaccard 係数上位60で描画）。

図1では、色が活躍する場面を列挙するだけでなく、班で議論しながら色の役割まで考察を深めていることがわかる。テキストマイニングでは、「色」が最大出現語（出現数24）であった。「色」が偏りなく自由記述に出現するため、図2の共起関係図上には現れないが、色を強く意識する様子が記述から読み取れている。また、青色の共起群は、ウェビングを使用して他者と議論しながら考察を深める面白さを記述した箇所になる。記述を確認すると、思考を可視化し

ながら他者の思考と対比させて、自分の思考の特徴や価値や面白さに気がついている様子がわかる。4時間目にもウェビングでアイデアを練る活動をしているが、学生の様子から、自分の思考を意識しながら創造性を刺激するツールとしてウェビングが有効であることが読み取れる。

1時間目に、ウェビングの活動の後に、光や色や視覚の物理的な原理の解説や着装と色の解説も行なったが、理解度も悪くないことがシャトルカードの記述から推察される。色の新しい捉え方に刺激を受けた様子も記述されていた。

2 衣生活の創造性探究「自分に似合う色は？」

2, 3時間目には、パーソナルカラー診断の活動を行なった。

(1) 「自分に似合う色は？」パーソナルカラー診断実施の意義

学生は自分が着用する被服やファッションに対する関心が高い。着装には、その人の生き方や考え方が表われている。絶対的な被服や着装は存在しないため、自分をよりよく見せるためにそれぞれ日々着装を工夫している。授業では、物理学の視点から光と色の原理を学んだあと、自分らしい着装、自分のために色を使いこなす、色を活かすために自分に似合う色を見つける活動として、パーソナルカラー診断を実践した。

パーソナルカラー診断を実施した意義は、色をとおして自己理解につなげ、被服を着るということは自分にとってどういうことなのかを考え、自分らしい着装を創造することに取り組む機会とすることである。他者評価であるため、本人の好みの色や自分が似合うと思っている色と異なる場合も多い。それをどのように受け止め、選ばれた色を採用する意向があるのかなどの態度を読み取ることで、自分を知って自分の新たな着装を創造する思考に至っているのか明らかにしたい。

(2) パーソナルカラー診断の方法

パーソナルカラー診断に用いた試料布（綿100%、平織 30cm×40cm）は、同じ仕様の無地 15色の色布である（写真1）。

これを1色ずつ自分の顔の下（胸元）に当てて、班のメンバーに見せる。最も似合うと思う色をメンバーが1色選ぶ。メンバーが選んだ色の中から、本人が1色選ぶ。この色がパーソナルカラーとなる。再び胸元に当ててメンバーが



写真1 試料布（15色）

その様子から本人に対して抱くイメージを伝える。これをA班、B班それぞれ4, 5人の班で全員が行った。

(3) 結果

① ワークシートの記述集計結果

パーソナルカラー診断を実施した9人の結果を表3に示す。自分が似合うと思っている色と一致したのは1人であった。8人は自分が似合うとは思っておらず、普段から着用する機会のない色がパーソナルカラーとなった。9人がそ

それぞれ異なる色であった。

表3 パーソナルカラー診断の結果

| No. | 選ばれた色 | | | | | 決定した色 | 他の人からのイメージ |
|-----|-------|----|----|----|---|-------|-------------------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 1 | 15 | 7 | 9 | | | 7 | リーダーシップがある, 情熱的, 明るい, 熱血的 |
| 2 | 4 | 1 | 13 | 14 | | 1 | 落ち着いたクール, かっこいい, 高級感, |
| 3 | 10 | 13 | 15 | | | 13 | 知的, おしゃれ, 話していくうちに分かり合えそう, 強そう |
| 4 | 1 | 11 | 9 | 10 | | 11 | さわやか, おだやか, すっきりしている, やさしそう |
| 5 | 2 | 3 | 4 | 14 | | 2 | 優しそう, 無茶言っても聞いてくれそう, 落ち着きがある, 穏やかそう |
| 6 | 5 | 6 | 9 | | | 6 | 明るい, よくしゃべりそう, 人がいるところにいそう |
| 7 | 4 | 13 | 1 | | | 4 | 良い感じ, さわやか, 運動ができそう |
| 8 | 15 | 9 | 5 | | | 5 | 大人っぽい, アウトドア, きれいめ |
| 9 | 3 | 12 | | | | 3 | 知的な感じ, 落ち着いた感じ, 高級感がある |

1 黒 2 グレー 3 紺 4 青 5 緑 6 黄 7 赤 8 うすピンク 9 うす黄色
10 うすベージュ 11 水色 12 白 13 紫 14 茶 15 オレンジ

表4 パーソナルカラー診断の感想

| No. | 本日の授業を通して考えたこと, 感じたことを記入してください。 |
|-----|--|
| 1 | 想像していたよりも、自分の感じるパーソナルカラーと他人からみたパーソナルカラーが一致していることに気づきました。実際、自分は少し熱血漢なところもあるのですが、パーソナルカラーとして選ばれた色はどれも暖色系だったので自分の表情や雰囲気から伝わっているのかと思うと面白かったです。 |
| 2 | 自分に似合う色について考えるときも、見る人によって傾向がかなり違うことを知って驚いた。似通った色の服しか購入してこなかったが、もしかしたらもっとバリエーションを増やしたほうがいいのかも思いました。 |
| 3 | 私が好きな色と私自信で似合うと思う色と他の人が私が似合うと思う色は違うし、私が他の人に似合うと思った色とその他の人が似合うと思った色も違うことがわかった。自分と他の人でこんなにも似合う色の捉え方が違うことがわかったが、色自体の印象はどれも同じようなものだった |
| 4 | 自分が好きな色や似合うと思っていた色とは違う色を周りの人からは選ばれたので、人によって見え方は大きく異なるとわかりました。色によって周りに与える印象も変わるので、TPOに合わせた服装を選ぶ際には、自分がどう見えて欲しいのかも重視したいと思いました。 |
| 5 | 自分に似合うと思う色と周りが似合うと思う色はあまり一致しないと感じた。これは自分の感性がズレているのかもしれないと思った。今日言われた「似合う色」の服を試着してみて新しい自分を発見していくと思う。 |
| 6 | 自分がこれまで挑戦したことのない色を選ばれて、新しい自分を見つげられたような気がした。その人にとって似合っていると思う色は、理由とかではなく、なんとなく似合っているなということが多かった。 |
| 7 | 人それぞれに似合う色があり、人それぞれでその人に合った色など感じ方も違っておもしろかった。他の人から選んでもらった色も自分が思っていたものと違うものなど予想外のものが出てくるという見え方もあるのだとわかった。 |
| 8 | 自分は青や紺色、黒を好んで着ていたが、今回のパーソナルカラー探して、緑や黄色、オレンジなどあまり自分が着てこなかった色が人に選ばれて驚いた。自分が思っている色と、人から見えている色が違うということを知ることができたので、今後はそのような色も取り入れた服探してみたい。 |
| 9 | 自分に似合う色というものを今まであまり考えてきておらず、服もそこまで考えてコーディネートしてこなかったが、この授業で自分に似合う色が紺色だと分かりよかったです。この授業から、紺色の服が似合うことが分かったので、ファッションの方向性もそれに合わせられると思った。 |

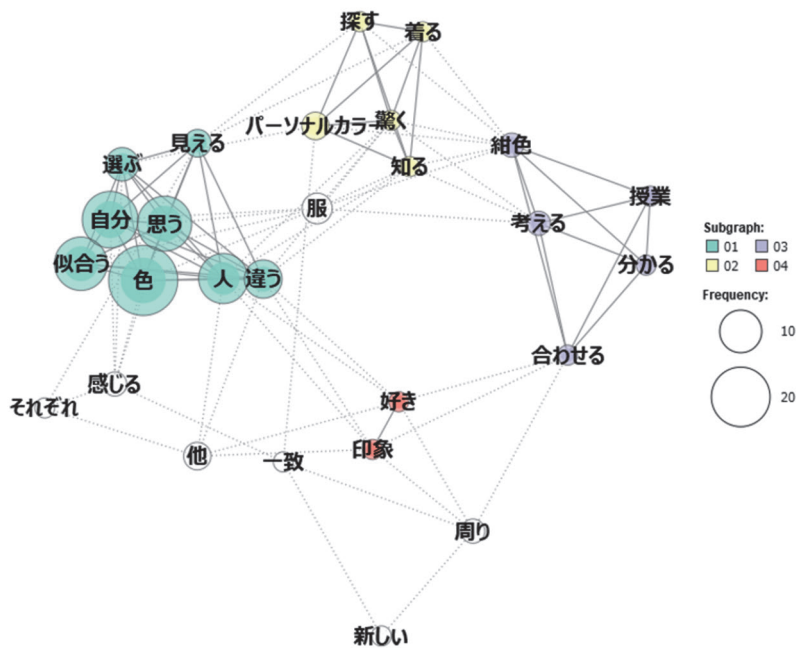


図3. パーソナルカラー診断後の感想 (共起ネットワーク)

② 活動後の感想

授業後の学生の感想を表4に示す。自分が似合うとは思っていない色が選ばれたことに対して驚きを感じている学生が多かった。一方で、全員が他者評価であるパーソナルカラーを受け入れており、診断によって似合う色が分かったのでよかったと答えている。今後の自分の着装に取り入れたい、参考にしたいと考えていた。

③ KH Coder による分析結果

表4の学生の感想をKH Coderを用いて記述分析した結果を図3に示す。出現パターンの似た語を見ると、「色」、「パーソナルカラー」、「考える」からつながるグループがあり、これらが「服」でつながられている。「色」にまつわる「似合う・自分・思う・人・違う」の共起関係から、自分の視点と他者の視点が異なることに気づき、新しくそれを取り入れることが受容されていた。自分に似合う色を見つける活動をとおして、色を介して自分と他人が意識され、自分に目を向ける機会となっていた。

(4) まとめ

この活動を通して、色を介した学生の自己理解が進み、パーソナルカラーを着装に活かそうとする態度を読み取ることができた。今回の授業は、自分に似合う色が分かった段階で終了したため、それを活かして自分の着装を創造する活動や新しい提案には至らなかった。次の実践では、パーソナルカラーを着装に活かす具体的な活動を設けたいと考えている。

3 物理と創造性探究「色を混ぜる・分解する」

(1) 授業内容

2, 3時間目には、「光を操れば色を混ぜたり分解できる」ことを意識づけさせながら、光や色に関する実験を行なった。手作りの直視分光器を一人1台準備し、各自で面白いと思う光を探してスペクトルを観測し、スペクトルの様子をスマートフォンで撮影して報告する活動をした。その後、アセトンで抽出したクロロフィルを直視分光器で観察し、光合成の原理の解説につなげた。次に、波の性質を解説した後、分光シートを観察しながら構造色の原理を解説した。走査型電子顕微鏡画像でシートの溝を確認した後、分光シートでチョコレートにミクロの溝を刻印することで、虹色に光るチョコレートが出来ることを体験させた。最後に「虹ビーズ」を使った人工虹の観察を通して、屈折による色の分解を学ばせた。

(2) 授業の効果

① シャトルカードの記述

学生のシャトルカードの記述から、文系、理系の学生ともに現象の面白さを実感し、科学的な基本原理を理解できていることがわかった。「日常生活の様々なところに物理が潜んでいることを強く実感した」との記述もあり、実験観察を通して現象を体感する効果があったと思われる。

この活動が創造性の涵養に活かせるかについては、獲得した科学的な知識や

ものの見方を活かしながら創造的な活動ができるようになったかを検証する必要があるが、この授業の後半で取り寄せた大学生協の建物をカラーコーディネートする案を考える課題では、残念ながら直接的には活かされていない。実現可能な案を構想するためには、さらに工学的な知識技能が必要になる場合もあり、そこが障壁になっている可能性がある。

② CLASS の分析

科学的な知識技能の明確な向上にはつながっていない一方で、日常で経験することを物理で理解しようとする意識は高まっていることが、CLASS の分析から明らかになった。質問項目の No. 3「日常で経験することを理科(物理分野)で理解しようと試みます」に対する事前事後の回答の分布を図4に示す。最終授業日に事後調査を実施しているため、授業全体の効果を測定していることにな

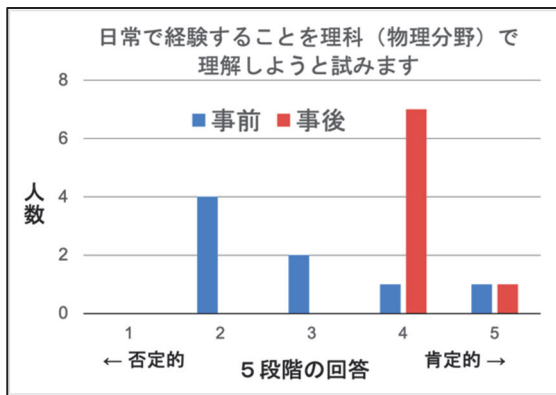


図4. 「日常で経験することを理科(物理分野)で理解しようと試みます」の事前事後の回答の比較

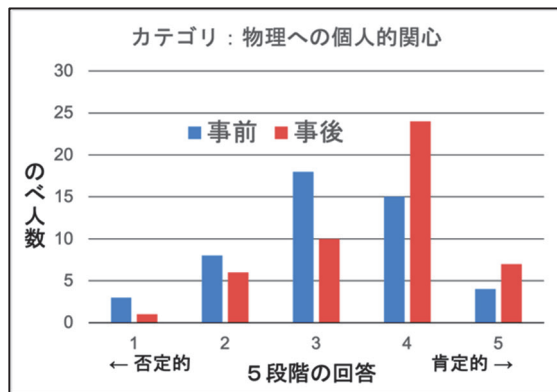


図5. カテゴリ「物理への個人的関心」の事前事後の回答の比較

なるが、日常生活の出来事を物理的に理解しようとする意識が格段に高まっていることがわかる。また、図5で示すように、物理に対する関心も高まっていることがわかる。両者とも、両側5%水準のt検定およびWilcoxon検定でも有意に高まっていることが確認された。被験者数($N=8$)が小さいものの、今回の授業は、物理の学びを日常生活に活かす意識を向上させる効果があると思われる。これは、物理の学びを利用して創造性を発揮することにつながる意識の変容になる。ただし、CLASSの「問題解決の自信」や「問題解決の洗練度」等の他の項目では有意な向上は認められなかった。今回の授業が、物理に特化して高度に学習する授業ではないことが原因だと思われる。今回の授業で個人の意識を向上させた状態で、科学的な事例をさらに学習するような流れが効果的かもしれない。

4 パフォーマンス課題

「岡大生協ピーチ&マスカットのカラーコーディネートに挑戦！」

(1) 授業内容

4時間目からは、岡山大学生協の建物をカラーコーディネートする案を構想

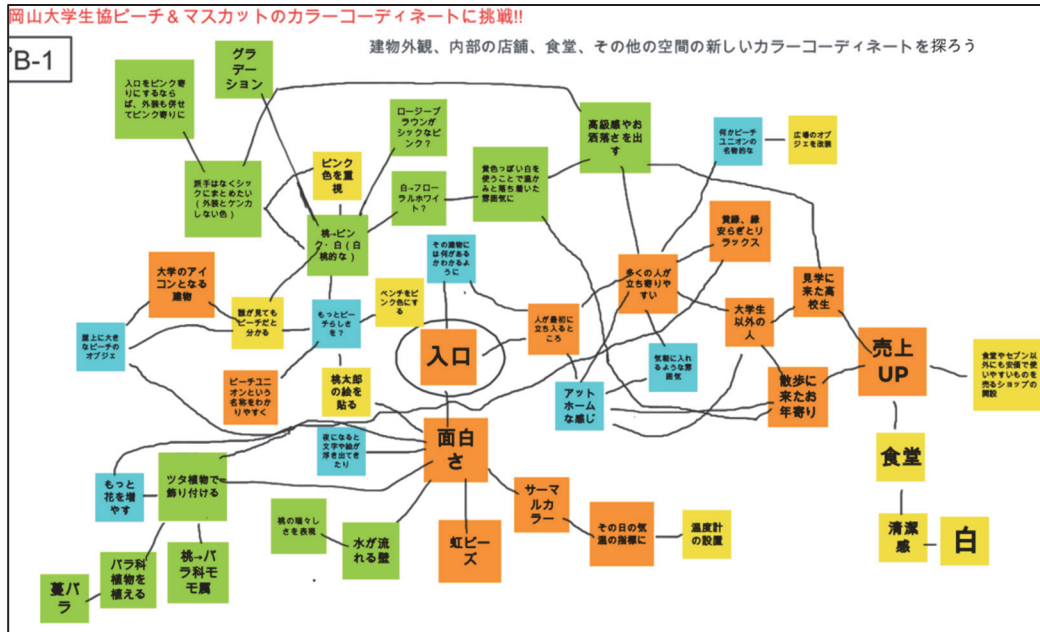


図 6. 大学生協の建物をカラーコーディネートする案を練るために作成したウェビングの一例。



図 7. 発表のスライドの様子

する課題に取り組みさせた。初めに、具体的な行動を指示することなく課題を学生に示した。そうすることで、学生は困惑し、具体的に動けない状況に陥る。そこで、自分たちがなぜ困惑するのかを考えさせることで、自分たち自身で建物を視察調査する必要性に気付かせる仕掛けにした。自分たちが実際に実物を感じることで、創造活動には欠かせないことを意識させる。その後、ウェビングで自分たちのこだわりや考えや気がついたこと等を書き出して案を練った。4～7時間目で構想の検討と発表準備を行い、8時間目に構想を発表した。

(2) 授業の効果

図 6 に受講生が班で作成したウェビングの一例を示す。岡山大学生協で必要とされるカラーコーディネートは何かを探るために、色の果たす役割や生協の特徴を挙げながら考察を深めている様子がわかる。物理分野の解説で紹介した虹ビーズの利用も検討されていたことがわかる。ここでもウェビングが受講生の活発な議論を生み出していた。

ながら考えを深めることのできる授業だと受講生が実感し、創造を意識することにつながったことが読み取れる。創造性を発揮するための大前提である自分の存在とその価値に意識が向かうようになったことが推察される。

黄色の共起群からは、ウェビングを利用してアイデアを練る活動の良さを受講生が実感していることわかる。抽出語の前後の自由記述の文脈からも強い刺激を受けている様子がわかり、創造性の涵養を目指す授業にはグループでウェビングの活動をすることが効果的であることがわかる。

また、岡山大学で実施している授業評価アンケートでは、回答が収集できた3名の結果ではあるが、授業全体の満足度として全員「非常に良い」との回答が得られている。学生自身も熱心に取り組んだと回答しており、主体的に学習に取り組める授業であったことがわかる。

IV まとめ

今年度新たに開発して実施した授業実践は、受講生の主体性を促して創造的な思考を刺激する効果があると思われる。特に、思考を可視化して議論を促すツールとしてウェビングが効果的であることがわかった。身の回りで経験することに対して、色々な方向から考察して理解を深めることの楽しさと価値に、学生が気付くことのできる授業になっていると思われる。一般的には難しいと敬遠されがちな物理に対しても、日常で経験することを物理で理解しようとする姿勢が顕著に高くなる等、文系理系問わず好ましい変容が生まれていることがわかった。創造性を涵養するには、考えたり、感じたり、判断したりする自分自身の存在を意識することが欠かせないが、今回の授業は、その部分で大きな効果があると思われる。

参考・引用文献

- 1) 例えば、高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総則編，p.4.
- 2) 例えば、高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総則編，p.27.
- 3) 例えば，J. Maeda, (2013): STEM+Art = STEAM, *The STEAM Journal*, 1, 1, 1-3. またはG. Yakman and H. Lee, (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the US as a practical educational framework for Korea. *J. Korean Assoc. Sci. Educ.* 32(6) pp. 1072- 1086
- 4) M. Csikszentmihalyi (1999) Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity, R.J.Sternberg (ed.) *Handbook of Creativity*, 313-335. New York: Cambridge University Press.
- 5) CRE Lab.FORUM 2022 報告書「創造する身体」：岡山大学大学院教育学研究科附属国際創造性・STEAM教育開発センター
- 6) KH-Coder : <https://kncoder.net>
- 7) New instrument for measuring student beliefs about physics and learning physics: The Colorado Learning Attitudes about Science Survey, W.K. Adams, et.al., *Physical Review Special Topics-Physics Education*

Research 2, (2006)1

8) CLASS 和訳版, M. Ishimoto, H. Nitta, Phys Port, HP,

<https://www.physport.org/assessments/assessment.cfm?I=3&A=CLAS>

Development of Cross-curricular Classes that Contribute to the Cultivation of Creativity

Analysis of Practical Results of the Liberal Arts Education Class "Creativity in Life" at Okayama University

INADA Yoshihiko*1, SHINOHARA Yoko*1

In recent years, education to cultivate creativity has been developing in Japan and abroad, and classes that stimulate creativity across subject areas, such as Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study and STEAM education, are being developed. We have developed and implemented a new class on the topic of 'color' as a liberal arts education course at a university, combining knowledge of physics and clothing science and incorporating project-based activities. By incorporating mechanisms that encourage students to perceive things with an awareness of various connections and to become aware of the characteristics of their own thinking and senses, the class stimulates students for proactive and creativity. Analysis of the shuttle card, webbing in the discussion process, and the CLASS which measures students' thinking and attitudes toward physics and physical learning, revealed that the program was highly effective in promoting 'awareness of one's own existence to think, feel, and judge' which is essential to cultivate creativity.

Keywords: creativity, physics, clothing science, STEAM education, ICT

*1 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

多文化共生を視点とした
外国にルーツをもつ子どもへの支援の試み
—言葉と文化の学習を中心とした取り組みを事例として—

謝 芯怡 桑原 敏典

A trial support for children with foreign roots from a perspective of multicultural coexistence: A case study of language education and culture learning as core of the curriculum

XIE Xinyi, KUWABARA Toshinori

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

多文化共生を視点とした

外国にルーツをもつ子どもへの支援の試み

—言葉と文化の学習を中心とした取り組みを事例として—

謝 芯怡※1 桑原 敏典※2

本稿では、多文化共生社会の構築を目指して、筆者(謝)が取り組んでいる外国にルーツを持つ子どもに対する多文化交流活動の実践を検討し、その意義を解明しようとするものである。具体的には、筆者(謝)が岡山県内で主催している地域教育支援活動団体「週末エウレカ」の実践の取り組みを取り上げ検討する。本実践は、日本語の学習だけではなく、様々な国の文化を学ぶことによって、多文化共生社会の一員としての資質を育成しようとする点に特質がある。活動の中では、日本で学ぶ外国人留学生によって、外国にルーツを持つ子どもに対する教育活動が行われた。本研究では、そのような支援の特徴と課題を明らかにしたい。そして、今後、このような外国人留学生による活動支援団体を、地域においてコミュニティの協力のもとで運営するための示唆を得たい。

キーワード：多文化共生，外国にルーツをもつ子ども，地域教育，コミュニティ，外国人散在地域

※1 岡山大学大学院社会文化科学研究科社会文化学専攻博士後期課程

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I はじめに

本稿では、岡山市内で行った、外国にルーツを持つ子どもへの地域教育支援の取り組みの検討を通して、外国にルーツを持つ子どもの教育支援を充実させるためには何が必要かを明らかにしたい。

日本では、外国にルーツを持つ子どもへの教育支援体制は、未だ十分とは言えない状況である。外国にルーツを持つ子どもへの教育支援を行き届かせるには、地域の特性を踏まえた実践が必要である。この点について、令和2年の『外国人児童生徒等教育の現状と課題』では、外国人児童生徒等に対する指導・支援体制の整備について、「使用言語の多様化が進むとともに、集住化・散在の両方の傾向がみられるようになっており、それぞれの地域の実情に応じたきめ細かな支援が必要となっている」と述べられている。

岡山県内では、外国にルーツを持つ子どもは、様々な地域に散在している。令和2年の『岡山県における在留外国人の状況』では、岡山県における在留外国人数は、平成6年から令和2年にかけて増加し、令和3年末時点では、29,435人で、外国人人口の割合は1.57%となっている。令和2年に比べると、1,838人減少している。また、令和3年度の文部科学省の『日本語指導が必要な児童

子どもの受入状況等に関する調査』によると、日本語指導が必要な外国籍の子どもの人数については、愛知県が最も多く 10,749 人である。それに対して岡山県は、133 人と少ない。

このような状況が理由となって、行政や学校からの支援は、岡山県内のすべての地域の外国にルーツを持つ子どもに行き届いていない。令和 2 年の「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」は、「各地域において、外国人住民やその子供たちをコミュニティの一員として受け入れ、日本人、外国人を問わず、自らの能力等を活かして豊かな社会を形成することが望まれる」と述べている。コミュニティの多様な資源を生かし、外国にルーツをもつ子どもの豊かな心を育むために、多様な社会体験や文化資本を提供することが必要である。したがって、外国にルーツをもつ子どもへの教育支援は、日本語指導だけに留まるべきではないと言えるだろう。

先行研究では、外国にルーツを持つ子どもが集住している地域では、多様な主体が、外国にルーツをもつ子どもへの教育支援を行なっている。それに対して、外国にルーツを持つ子どもが散在している地域においては、どのような仕組みを構築すれば、より効率的にそのような子どもへの支援が可能になるだろうか。

本稿では、外国にルーツをもつ子どもへの教育支援として、日本語指導支援だけではなく、親とこどもの居場所づくりに取り組んでいる事例として、筆者（謝）が主催している「週末エウレカ」の取り組みを検討する。検討を通して、これまで行ってきた支援の特質と課題を明らかにし、今後の改善の方向性を明らかにしたい。また、改善のためには、どのような支援を今後求めていけばよいかについても示唆を得たい。

Ⅱ 各地で行われている外国にルーツを持つ子どもへの教育支援の特質

外国にルーツを持つ子どもへの教育支援は、地域によって異なる特質を持っている。ここでは、教育支援の特質を、それが行われた地域の特性を踏まえて考察する。

令和 3 年の三重県の「外国人住民国籍・地域別人口調査」によると、三重県県の総人口に占める外国人住民の割合は、2.97%である。全国的な順位としては、総務省「住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数（令和 3 年 1 月 1 日現在）」によると、三重県は、総人口に占める外国人の割合が大きい都道府県の一つで、全国第 4 位となっている。

本節では、藤本（2015）で取り上げられている三重県の民間団体による活動事例を紹介し、分析する。

藤本は、伊賀市の「学習教室ささゆり」、津市の「がんばる会（子どもクラス）」、伊勢市の NPO 日本語支援「てらこや塾」、津市の「ジョイア」の 4 事例を取り上げている。そして、それらの運営方針、支援のあり方、自治体・学校との関係、子どもやスタッフの状況を分析している。いずれも、地域の民間の有志が活動を始め、協力者を得て長く活動が続いてきた団体である。これら 4 団体に共通

する点について、藤本は、「子どもたちにとってその場が学習の場だけではなく、学校外で自分たちを支援する大人と出会い、時には年齢の近い大学生と話すことで進学への希望を強め、学習以外のことも話題にでき「居場所」である」と述べている。また、藤本は、「外国につながる子どもの状況が大きく変わり、地域、家族ごとに個別化、多様化しつつある現在、さらに広範な支援活動助成が望まれる段階に来ていると言える」とも述べている。藤本の報告に基づくならば、三重県で行われている実践は、日本語の指導だけではなく、子供の居場所づくりを経て、多様化する段階に達していると言えるだろう。

土屋ら（2014）は、山形県と福島県の事例を取り上げて、外国にルーツを持つ子どもへの教育支援に関わる協働作業が、構築される過程を分析している。そこでは、「外国人散在地域では、外国につながる子どもが常にいるとは限らず、教育支援にかかわる「ひと」と「ひと」とのつながりは、個別的、一過性であり、地域的なひろがり、将来にわたっての継続は担保されない」と述べられている。集住地域に比べ得ると、組織ではなく「ひと」に頼った実践となっており、そのため活動に継続性がないことが課題となっているのである。土屋らは、このような課題を克服するために「協議会」の設置を提案している。

土屋らは、山形県の「子ども日本語習得サポートの会」と、福島県の「帰国・外国籍児童生徒等関係団体連絡会議」など、外国にルーツを持つ子どもの教育支援にかかわる関係団体や組織の連合体を構築してきた。これらについては、「協議会」が機能することで、教育支援の体系的・継続性・実質性を公的に担保することが可能となり、いつでもどこでも将来にわたり公平で格差のない教育支援が保障される」と述べている。一つひとつの小さな団体がまとまることで、継続的に行き届いた支援が可能になると考えられる。

また、吉田（2019）は、外国人散在地域の教育支援事例として青森県における受け入れの一事例を分析し、どのような取組が、外国にルーツを持つ子どもの学習を保障してきたのかを考察している。吉田は、青森県内のある自治体において、過去10～5年の間に行われた受け入れの事例を取り上げ、インタビュー調査によって、支援の様子と受け入れの経緯と仕組みの構築を分析した。吉田は、この事例から得られた示唆について、以下のように述べている。

日本の学校文化との葛藤を母語話者による支援で乗り越え、担任の学級経営や細かな配慮によっていじめや孤立に直面することなく友達との学校生活を楽しみ、国際交流場面での活躍で自己肯定感を持ち、学力を順調に伸ばして高校・大学に進学した。保護者も、母語話者に支えられて日本の学校文化を理解し、疎外されることなく学校との信頼関係を構築することができた。

このように、集住地域とは異なり、組織的な教育支援が困難な散在地域においても、工夫次第で、効果的な支援が可能となるのである。

最後に、外国人散在地域として岡山県内の事例を検討する。2019年の冬、新

型コロナ感染症拡大により、学校には一切臨時休業が要請された。そこで岡山県総社市では、オンラインによって地域日本語教室を試みた。この取り組みについて、中東（2021）は、「Zoom を利用したオンライン日本語教室の実践を通じて、オンラインツールを利用して地域日本語教室を行うことが十分可能であること、オンラインツールは外国人市民が日本語学習を行える場を新たに創出できる有効な手段であることが確認された」と述べている。オンラインでの日本語教室は、外国人市民の教育支援にとって極めて有効な手段になった。その一方で、中東は、「家庭の経済格差によりネットの装備また対面によって一人一人のきめ細かなサポートがしづらい」という課題も指摘している。また、生活者としての日本語教育事業では、「道案内をするなど空間認知能力を必要とする内容の場合には、オンライン上だとかなりやりづらいといった課題」も明らかになった。

以上の先行研究の検討をふまえると、居場所づくりの視点から多文化交流を中心とする実践例は見られない。于涛（2010）は、在日外国人児童の家庭にとって、「社会関係諸資本」は乏しく、閉鎖的な生活をしていると指摘している。そして、「外国人児童・子どもの家族のネットワークを構築することによって、外国人の交流に限らず地域の日本人住民とも交流が可能となり、地域の孤立状態から脱却することができる」と述べている。したがって、外国にルーツを持つ子どもが、異なる言語や文化に触れる機会を持つことが求められていると言える。

Ⅲ 岡山における「週末エウレカ」の取り組み

1 取り組みの概要

活動団体名は「週末エウレカ」である。「エウレカ (eureka)」は、ギリシャ語に由来する感嘆詞である。それは、何かを発見・発明したことを喜ぶときに使われる。本活動は外国にルーツをもつ子どもに、少しずつ何か新しいことを発見してもらい、自分の居場所として認知してもらうことを期待して、このように名付けた。

「週末エウレカ」は、ある財団の活動助成金をいただき、2022年3月に立ち上げ、毎月第2・4土曜日の13時から15時に活動を行っている。活動場所は、一般社団法人SGSGの拠点を活用している。協力してもらっているボランティアは、主に岡山大学の日本人大学生・大学院生、留学生、また地域の住民（日本人も外国籍の方もいる）である。連携しているのは岡山市教育委員会、岡山県教育委員会、他のNPO団体、岡山大学大学院教育学研究科の社会科教育研究室である。

「週末エウレカ」は、岡山県内の外国にルーツを持つ子ども（学齢期の6歳から18歳の高校生まで）及びその保護者を対象に、以下の活動を行っている。

- ・日本語教育セッション：外国ルーツを持つ生徒が日本の文化、慣習を学ぶ機会を提供する。日本語会話のマンツーマン指導や個別の日本語や教科科目の宿題の指導も提供する（毎月の第2土曜日、2023年1月から毎週木曜日18

時から 20 時)

・多文化交流活動セッション：多文化交流活動を通して、多文化共生コミュニティの形成，インクルーシブのコミュニティ形成，安心できる居場所づくり（毎月の第4土曜日）を行う。

・個人相談コーナー：親子，また個人に悩みや進路などの相談の場を提供する。「週末エウレカ」の目標は，下記の通りである。

- ①教科学習にそった日本語指導をすることで，教科学習の負担を軽減させる。
- ②参加者の教科学習活動以外の生活場面での日本語会話レベルアップを目指す。
- ③母国の文化や価値観を理解させて，生徒のアイデンティティを形成する。
- ④日本語を話し，練習する相手を見つけるための仲間関係を形成する。
- ⑤悩み相談の場を提供し，社会とのつながりを作り進路選択の機会を増やすよう促す。
- ⑥多文化交流活動を行うことで，多文化共生またインクルーシブ的なコミュニティ形成を目指す。

「週末エウレカ」の意義は，外国にルーツをもつ子どもに，学校外の地域社会における自分の居場所を見つけさせ，自己効力感を高めさせることである。それによって，彼らが新たな挑戦をするように促している。また，異年齢集団の多文化交流活動を体験することを通して，外国にルーツをもつ子どもだけではなく，地域の日本人住民や日本人学生，外国人留学生在が，「多文化共生」を実感できる場になることも重視している。

2 教育支援としての「意見交換会」の実施

2022年4月30日に，「外国にルーツをもつ生徒を教育支援のあり方」をテーマとして「意見交換会」を開催した。目的は，岡山における外国にルーツをもつ子どもの困難の実態を把握することと，それに対して何ができるかを地域の人々と考えることである。

「意見交換会」では，下記の課題に取り組んだ。

- ①岡山県内の外国にルーツを持つ子どもはどのような困難に直面しているのか。
- ②それに対してどのような支援の仕方が望ましいのか。
- ③現実的に私たちに何ができるか。
- ④具体的にどのような活動が考えられるか。

参加者は，大学の教員，地域 NPO のコーディネーター，学校の教員，入国管理局のスタッフ，外国にルーツをもつ子どもとその親，自営業者など様々であった。参加者は十数名となった。

当日は，まず，自己紹介から始めた。そして，先に挙げた課題について，順に参加者同士で議論をした。議論は，必要に応じて全体をいくつかのグループに分けて行った。そして，その後で，全体で意見を共有した。

議論の結果を，グループごとにまとめると次のようになる。

【グループ1】

- ①日本語が話せない，居場所がない。親も一緒に参加できる活動が重要
- ②行政・民間の連携，情報共有・役割整理

③言語難民の問題，教えるだけでなく，コミュニティの形成が重要

【グループ2】

- ①文化の違い・壁，外国籍受験生，受験のための支援，親へのサポートも必要
- ②日本語教育だけではなく，「母語教育」また相互で助け合うことも大事，イベントでの交流。助けてもらうという感覚をなくすこと
- ③多言語のチラシ作成，料理教室，参加者またボランティアから自分の国の文化を語る

【グループ3】

- ①外的—外国ルーツを持つ生徒に差別がある。社会からの無関心
内的—一心を開かない（価値観，宗教，自国で囲まれる，家庭内のストレス）
日本語，母語で自分の意見を言えるような支援が必要，自己肯定感を持たせることが大切
- ②週1回 自分の文化を紹介するようなイベント開催，居場所作り

【グループ4】

- ①日本語が話せない，日本語の支援もない，中学校の勉強問題，専門技能への支援が必要（就労問題，キャリア教育），高校進学までの入試支援，ビザをとることの問題，日本人とのつながりが薄いこと
- ②場所作り
- ③情報交換会の場が必要。ボランティアのリーダーが必要

以上のような、「意見交換会」は，多様な人と出会う場としても，参加者同士が課題を共有する場としても重要である。この次の段階としては，この場に集まった人が，それぞれのコミュニティに戻って，自分の活動を展開していくことが期待される。

3 教育支援としての多文化交流活動

この活動のねらいは，外国にルーツを持つ親子に対して自分の国以外の国の文化を学んでもらう機会を設け，活動を通して地域の人々との接触する機会を増やし，自分は日本社会にとって「怪しい存在ではない」という認識を持たせることである。本報告では，「ミャンマー」のテーマとした活動を取り上げて，活動の様子と多文化交流活動の意義について考察する。。

2022年6月25日に，ミャンマーの食文化，伝統的な服装，ミャンマーの新年のお祝いや祭りなどを紹介する多文化交流活動を行った。そこでは，ミャンマーで新年に食べられる食べ物を作るワークショップも行った。講師は，岡山大学のミャンマー出身の留学生である。活動の目的は，文化を視点としてミャンマーを知り，その食文化を体験することである。

7月23日には，2回目のワークショップを行った。今回は，ミャンマー独特

のメイクアップの方法である「Myanmar Thanakha」と、ミャンマーの粘土遊びの仕方を紹介した。また、「粘土ワークショップ」を行った。「Myanmar Thanakha」は、ミャンマー出身の女性が日常的によく頬や額に塗っているものである。化粧品であり、日用品でもあり、講師の留学生によれば、「これは、ミャンマーの女性にとって日常生活に欠かせない」ものであるということであった。さらに、伝統的なミャンマーの祭りを紹介したうえで、粘土を使ったワークショップを行い、第二回は終了した。

4 ワークショップの成果の考察

今回のワークショップの特色は、参加者自体が多国籍・多民族であり、多様性があったという点である。二回ともミャンマーの文化を取り上げ、ミャンマーの留学生が講師を務めた。ミャンマーの文化を、自分自身の文化から遠いものと感じた参加者もいれば、近いと感じた参加者もいたはずである。多文化ワークショップを通して、自分自身の文化を相対的に捉えたり、他の文化との共通点を感じたりすることができたことは、多文化共生社会の市民の資質の基盤形成に役立つのではないだろうか。

課題としては、多文化交流活動が、外国にルーツをもつ子どもの成長にどのような意味があるか、理論的な追究が不十分である点を挙げることができる。多文化交流活動が、多文化共生社会の構築に貢献し得ることは容易に推測できるが、外国にルーツをもつ子どもにどのような影響を与えるか、教育上どのような意義があるかを、理論的に解明することが必要である。また、地域教育として行われる外国にルーツをもつ子どもの支援には、何が期待されるのか、どのように展開すべきなのかについても解明しなければならない。さらに、今回の実践は、日本語教育と多文化交流活動の二つの活動を中心に設計したが、これらの関係の理論的な根拠も追究する必要がある。

一方、実践的な課題としては下記の二点を挙げることができる。第一は、支援を必要とする外国にルーツをもつ子どもに、「週末エウレカ」の取り組みを周知し、より多くの児童生徒に参加してもらうことである。現時点では、ごく少数の子どもに参加に留まっており、計画した取り組みを効果的に実践する段階には至っていない。今後広報の仕方を工夫するなどして、より多くの児童生徒の参加を促していきたい。また、第二は、プログラムの内容を確定し、体系的なカリキュラムを構築することである。現時点では、プログラム内容よりも担当する講師の都合や専門性を優先せざるを得ない状況がある。本実践の価値を学術的により高めていくためには、体系的なカリキュラムの下で実践し、その成果を検証して、内容や方法を改善していく必要がある。

以上のような課題を克服するためにも、今後、協力者を募り、安定した運営体制を築いて、外国にルーツをもつ子どもやその家族、そして、そのような人たちを抱えている地域社会の期待に応えていきたい。

IV おわりに

本稿では、筆者らが取り組んでいる、外国にルーツを持つ子どもを地域で支

援する教育活動「週末エウレカ」の一部を紹介した。活動はまだ始まったばかりであり、毎回、試行錯誤を繰り返している。

第Ⅰ章では、研究の背景と目的を論じた。まず、在留外国人に関わるデータを踏まえて、岡山県に住む外国人の状況の概略を説明した。さらに、外国にルーツを持つ子供が直面している問題について、「有識者会議」の報告をふまえて検討した。

第Ⅱ章では、藤本（2015）、土屋ら（2014）、吉田（2019）、中東（2021）を先行研究として取り上げて、外国にルーツをもつ子供への地域教育の特質や課題を検討した。先行研究からは、地域における外国にルーツをもつ子供への教育は、日本語指導にとどまらず、生活支援などにも及んでおり、多様な組織・団体によって行われていることが明らかになった。また、それらの組織・団体を取りまとめることが必要であり、そのような機関の設置が求められていることも明らかになった。そのような機関の設置は、教育支援の体系性・継続性・実質性を保障するものであると評価されていた。

第Ⅲ章では、筆者（謝）が運営している「週末エウレカ」の活動を取り上げて、岡山県における外国にルーツをもつ子供の教育支援の取組を報告した。概要を述べたうえで、日本語教育セクションと多文化交流活動セクションの活動の具体的な内容を説明した。活動はまだ始まったばかりであるので、両セクションに関して、活動の成果等について具体的なデータに基づく分析はできていないが、活動の立ち上げから現在の状況までを記述したうえで、その課題と今後の展望を論じた。

本研究では、今後、アクションリサーチの手法をとり、外国にルーツをもつ子どもが直面している課題を取り上げてその原因を追究しながら、課題の解決を通して地域社会の改善を目指したい。そのためには、「週末エウレカ」の活動の充実が不可欠である。その基盤を強固にするためにも、同様の取り組みをしている他地域の団体の調査や、岡山に住む外国にルーツを持つ子どもの実態調査などを行う予定である。

（本稿は、謝と桑原が共同で企画をし、謝が第Ⅰ章から第Ⅲ章の1～3節を執筆し、桑原が第Ⅲ章の4節及び第Ⅳ章を執筆したうえで、全体を調節した。）

参考・引用文献

- ・文部科学省総合教育政策局「外国人児童生徒等教育の現状と課題」『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（岡山県・「岡山県における在留外国人の状況」，令和3年5月。

https://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/739629_6764187_misc.pdf

（2023年1月9日最終閲覧）

- ・文部科学省『日本語指導が必要な児童子どもの受入状況等に関する調査結果について』，令和4年10月。

[https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-](https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf)

[000025305_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf)（2023年1月10日最終閲覧）

- ・文部科学省「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」『外人児童生徒等の教育の充実について（報告）』, 令和2年3月
https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf (2023年1月9日最終閲覧)
- ・三重県『外国人住民国籍・地域別人口調査』, 令和4年3月。
<https://www.pref.mie.lg.jp/common/content/001000610.pdf> (2023年1月10日最終閲覧)
- ・藤本久司「外国につながる子どもの学校外学習支援の課題：三重県内の4つの活動事例から」『人文論叢：三重大学人文学部文化学科研究紀要(32)』, 2015年, pp.98-100.
- ・土屋千尋・内海由美子・中川祐治・関裕子「外国人散在地域における外国につながる子どもの教育支援の連携・協働」『帝京大学教育学部紀要2』, 2014年, pp.147-155.
- ・中東靖恵「岡山県総社市におけるオンライン地域日本語教室の試み：地域日本語教育における新たな可能性の模索」岡山大学大学院文化科学研究科『文化共生学研究』第20号, 2021年, pp.1-19.
- ・于涛「在日外国人児童生徒に対する地域教育の将来像―中国帰国児童の保護者への調査を通して」『地域教育の構想』, 2010年, pp.193-220.
- ・竹田治美「外国人児童・生徒の内部葛藤とアイデンティティの模索：学校の多文化教育に向けて」『奈良産業大学紀要』(28), 2012年, pp.79-89.

A trial support for children with foreign roots from a perspective of multicultural coexistence: A case study of language education and culture learning as core of the curriculum

XIE Xinyi*1, KUWABARA Toshinori*2

This paper examines the author's (XIE) multicultural exchange activities for children with foreign roots with the aim of building a multicultural society, and attempts to elucidate the significance of these activities. Specifically, the author's (XIE) efforts in the practice of "Weekend Eureka," a local educational support activity group organized in Okayama Prefecture, will be discussed. This practice is unique in that it aims to cultivate the qualities of a member of a multicultural society through learning not only Japanese language but also the cultures of various countries. In the activities, educational activities for children with foreign roots were conducted by foreign students studying in Japan. In this study, we would like to clarify the characteristics and issues of such support. We would also like to obtain suggestions on how to operate such support groups for activities by international students in the future with the cooperation of the community.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)

Keywords: multicultural conviviality, children with foreign roots, local education, community, foreigner dispersed area

*1 Graduate School of Humanities and Social Sciences

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

COVID-19 流行下における教員研修の実践報告
—対面およびオンラインによる研修を通して—

才野 博紀

Practical Report on Teacher Training During the COVID-19 Epidemic
-Lessons learned through in-person and online training-

SAINO Hironori

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

COVID-19 流行下における教員研修の実践報告

－対面およびオンラインによる研修を通して－

才野 博紀※1

COVID-19 の流行に伴い、教員研修の在り方にも変化が生まれた。COVID-19 の流行以前には対面方式が中心であった教員研修が、COVID-19 の流行によって対面方式にとられない実施形態に移行した。令和2年度～令和4年度に担当した倉敷市教育委員会倉敷教育センター主催の「3年目研修」の事例をもとに、主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善に繋がるための教員研修を目指し、ICT機器を活用しながら実施した研修の計画及び実施の実際について報告する。この報告を通して3年間の取り組みを整理するとともに、対面方式及びオンライン方式という異なる形態で研修を実施したことにより見えてきた課題を整理し、次年度以降の研修計画の改善およびよりよい研修の在り方を検討し、研修の充実に繋げていきたい。

キーワード：教員研修，研修形態，主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善，ICT機器の活用

※1 岡山大学教師教育開発センター

I はじめに

令和2年より流行した COVID-19 の影響により、教員研修の実施形態にも変化があった。COVID-19 の流行以前は、多くの教員研修が対面方式による実施であったが、COVID-19 の流行以降は、オンライン方式やオンデマンド方式による研修方式も、感染状況を見て適宜選択されるようになった。本稿では、講師を担当した倉敷市教育委員会主催の「3年目研修」での取り組みをもとに、対面方式ならびにオンライン方式による教員研修の事例を報告し、その際に見えてきた課題について整理する。

II 3年目研修の概要

1 本研修の位置づけ

(1) 岡山県教員等育成指標及び研修計画より

岡山県教育委員会は、平成29年12月に岡山県教員等育成指標及び研修計画を策定し、令和3年3月に一部が改訂されている。この育成指標をもとに、各種教職員研修が企画、実施されている。

この育成指標では、教職員のキャリアステージにおける若手教員期に養うべき資質能力およびその到達目標のうち、確かな指導力の項目には、次の3つが示されている。

- ①児童生徒の実態把握や授業規律を確保する力
 - 児童生徒の実態把握などを通して特性を理解し、学習に関する現状や課題を把握することができる。
 - 主体的・対話的で深い学びの実現を意識した授業実践をすることができる。
 - 「岡山型学習指導のスタンダード」「家庭学習のスタンダード」等に基づき、基礎・基本を徹底し、学習規律を確保した学習指導を実践するとともに、適切な学習評価を行うことができる。
- ②生徒指導、教育相談の基礎的スキルを身に付け、学級（HR）経営等に生かす力
 - 児童生徒との信頼関係を築き、児童生徒の規範意識と自己肯定感を育成することができる。
 - 学級（HR）経営や問題行動党への対応、教育相談の手法について、基礎的・基本的な知識や技能を身に付けている。
 - 安全・安心な教育環境を確保することができる。
- ③新たな教育課題に対応するための学び続ける力
 - 学校や市町村の現状や課題を理解するとともに、「学び続ける教員」を目指し、必要な能力を伸ばすことができる。
 - 教育の動向を踏まえ、新たな教育課題に取り組むことができる。
 - ・ICTを用いた指導法　・道徳教育　・外国語教育　・特別支援教育
 - ・キャリア教育　・現代的な健康課題　等
 - 児童生徒に求める資質能力の育成を踏まえた年間指導計画を作成し、実践・検証・改善することができる。

（付番は筆者が加筆）

（2）本研修の目的と流れ

（1）の育成指標及び研修計画を踏まえ、筆者が担当する「教科指導」の研修においてカバーする内容を前述の育成指標①および③とした。これをもとに、本研修における目的を次のように設定した。

【研修の目標】

講義・演習を通して教科指導の進め方について理解を深め、教科担任としての力量と、専門職としての指導力の向上を図る。

また、各年度における研修の流れは次の通りであった。

<令和2年度>

- ①学習指導要領の改訂と授業の在り方
- ②指導案検討をもとにした授業づくり
- ③みんなのなやみ

<令和3年度および令和4年度>

- ①学習指導要領の改訂とGIGAスクール構想
- ②指導と評価の一体化を目指して
- ③単元計画の検討をもとにした授業づくり

2 実施形態の変化

平成31年度までの本研修の実施形態は、倉敷市の生涯学習施設であるライフパーク倉敷内の研修室に受講者が参集し、対面方式で実施する形態がとられていた。しかしCOVID-19の流行に伴い、令和2年度以降の本研修は、COVID-19の感染状況を見極めつつ、実施時期や形態を変更しながらの実施となった。詳細は次の通りである。

<令和2年度>

COVID-19の感染状況に落ち着きが見られていたため、当初予定していた9月上旬に、当初予定より広い研修室を利用し、受講者同士の座席間隔を拡げて対面方式で実施した。

<令和3年度>

COVID-19の感染状況が悪化していたため、感染予防の観点から実施時期を当初予定の8月下旬から10月上旬にずらし、実施形態も「Zoom」を用いたオンライン方式で実施した。

<令和4年度>

COVID-19の感染状況が落ち着いていたため、感染防止対策を取ったうえで予定通り9月上旬に対面方式で実施した。

Ⅲ 研修の実際

1 使用機材の工夫

(1) 感染拡大防止の観点からのICT端末利用(令和2年度)

COVID-19の感染拡大防止の観点から、受講者同士の接触を減らす工夫が必要となった。そのため、小グループでの話し合い活動を行う際の機材を、持ち運び式のホワイトボードからクラウド方式のデジタルホワイトボードアプリを利用する形に変更した。

このとき利用したデジタルホワイトボードアプリは、Miro社の「ビジュアルコラボレーションツール Miro」であった。同様の機能を持つアプリとして、Google社の「Jamboard」やMicrosoft社の「Whiteboard」などがあった。使用感を比較したところ、実施当時の環境では「Jamboard」は同一ファイルに20ユーザーを超えるアクセスを行うと動作が不安定となる傾向があり、「Whiteboard」はアカウントの登録が必要となる点に懸念があった。「Miro」はアカウントを作成しなくても無料で利用できる点、30名近い受講者が同一ファイルにアクセスしても安定して利用できる点が、他アプリと比較して優れていた。

実際の研修では、「Miro」を用いて自らの考えを付箋に書き、リアルタイムで参加者同士が考えを共有する場面を設定した。このとき使用した機材は、倉敷

市教育委員会教育 ICT 推進課から借用したタブレット PC もしくは参加者の BYOD 端末（主にスマートフォン）であった。「Miro」は PC からのアクセスであれば付箋機能を利用できていたが、スマートフォンからの利用はアカウント登録をしていないと付箋機能が利用できない状態であった。（PC からアクセスして作成した付箋の閲覧は可能であった。）これは「Miro」の無料アカウントを利用したために起こった現象であり、研修で利用する際には、有料アカウントを利用する必要があった。

【受講者の感想より】

- ・ 今日使ったホワイトボードアプリを利用すれば、今の授業（形態）だと数人の意見しか聞けなかったのが、クラス全員の意見も聞くことができると感じている。国語だけでなく、ぜひ道徳や学活等でも活用できるようにしたい。
- ・ タブレット PC が一人一台行き渡るということで、教科の指導にどのように活かせるだろうかと思っていました。デジタルホワイトボードになれるまで少し時間がかかりましたが、簡単に意見交換ができるツールだと思いました。
- ・ （研修の）後半にやったタブレット PC を使った時間では、みんなのなやみへの対処法を効率的に知れたのが良かったと思いました。いつもはグループの数人の人の意見しか知れないので、今後もこのような機会があればいいと思いました。
- ・ 生徒一人一人がタブレット PC をもって授業をするのがどんな雰囲気になるのかも実感できました。新しいことにどんどん挑戦していきたいです。
- ・ Web 上の付箋、ちょっと難しかったです。将来授業で使えるように、これから慣れていきたいと思います。
- ・ 後半の ICT 端末を活用した研修では、きっと生徒の方がうまく早く活用できるのだろうと感じ、勉強しようと思いました。
- ・ デジタルホワイトボードを初めて使ってみてとてもワクワクしたので、クラスで使ってみたいと思います。道徳の時間にすごく使えそうです。

（２）オンライン方式での端末利用（令和 3 年度）

前述の通り「Zoom」を用いたオンライン研修の形態となった。配信中のネットワークトラブル等のリスクを軽減する観点から、ライフパーク倉敷 LL パソコン室から配信を行った。また、配信で使用する機材の多くを倉敷市教育委員会教育 ICT 推進課から借用した。受講者が使用する機材については、GIGA スクール構想に伴

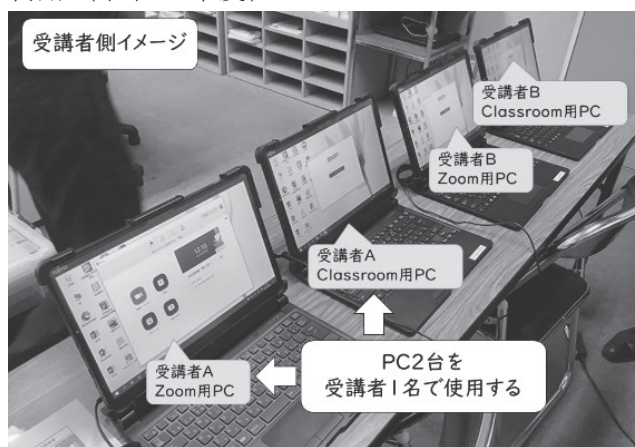


図 1 受講者側の端末利用例

う端末整備が前年度末に完了していたため、受講者1名につき2台の端末を利用することとした。(図1)

実際の研修では、GIGA スクール端末で利用されている「Google Workspace for education」内のアプリである「Classroom」「Forms」「スプレッドシート」を活用する場面を設定した。それらの各アプリと「Microsoft PowerPoint」のスライドを円滑に切り替えながら配信し、配信中の冗長性も確保するため、複数台のPCとスイッチャー(Blackmagicdesign社「ATEM Mini Pro」)を利用した。同様の環境をソフトウェア「OBS Studio」でも実現可能であるが、安定した配信のためには配信用PCの能力も高いものが要求されるため、ハードウェアで映像を切り替える今回の方法を採用した。実際の機材の様子(図2)と機材の接続(図3)は次の通りである。

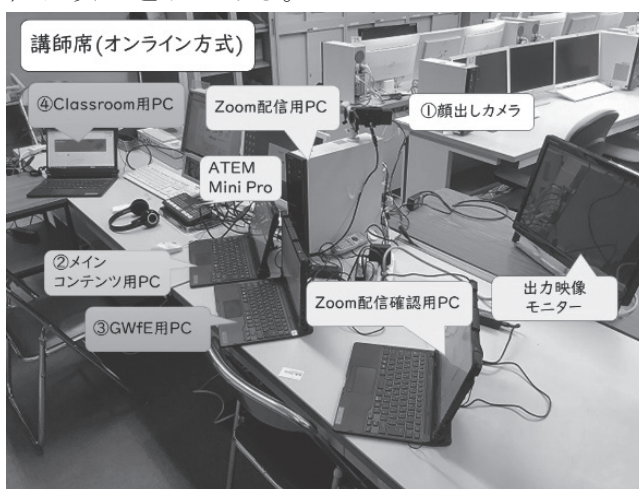


図 2 配信用機材の様子

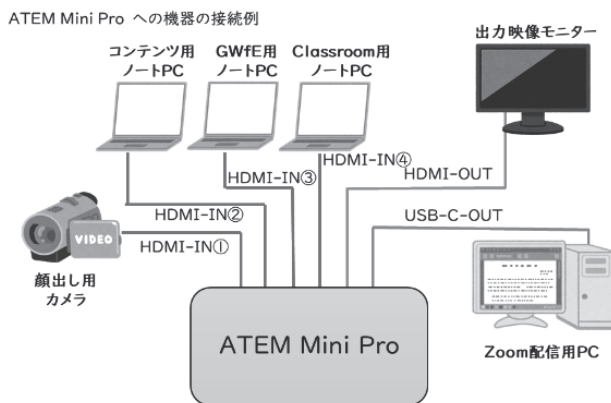


図 3 配信用機材の接続例

また、配信中に研修講師の表情をコンテンツ上に表示するために、顔出し映像を撮影するためのカメラも使用した。コンテンツに研修講師の表情が写り込むことで、受講者が研修講師に対して親近感をもつことができるのではないかと考えた。配信画面のイメージは次の通りである。(図4, 5)

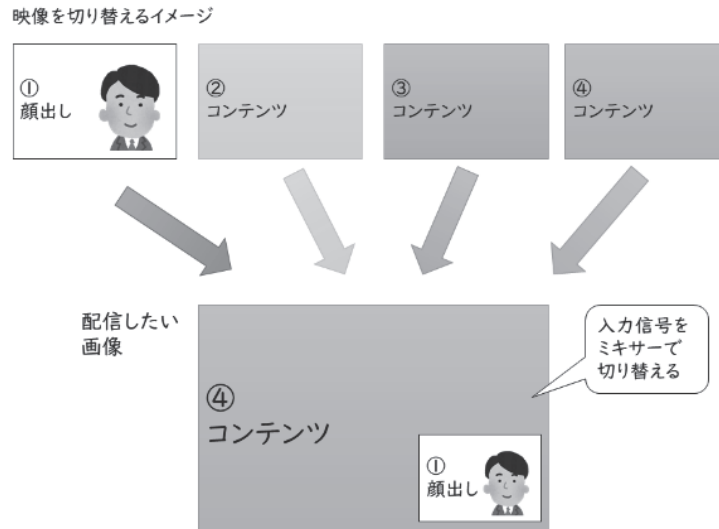


図 4 配信画面のイメージ 1

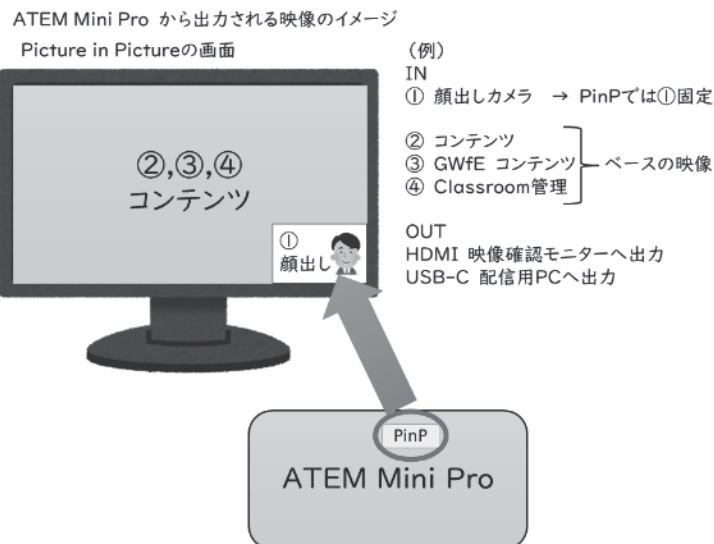


図 5 配信画面のイメージ 2

今回は利用していないが、「PowerPoint」内には、コンテンツ内に web カメラの映像を重ねて共有表示することができる機能もあり、PC の能力が高い場合にはその機能を利用することも可能である。

本実践のように、研修講師が配信する画像を切り替えるだけであれば、使用するスイッチャーは廉価な「ATEM Mini」でも実現可能である。ただし、今回使用した「ATEM Mini Pro」では、各機器から出力されている映像をモニター（マルチビューモニター）で確認できるため、映像の切り替え時に誤った映像を出力するリスクを軽減できる利点がある。

【受講者の感想より】

- ・まだ授業では、自身が作成したスライドをスクリーンに映した授業補助の役

割としてみしか ICT を使用できていない。振り返りに ICT を活用することで、毎時間他者の意見を知ることができ、音楽的な見方・考え方を広げることができるだろう。また、創作活動に ICT を取り入れ、より効率的に PDCA サイクルを生徒自身が行うことで、思考力・判断力・表現力を養うことができるのではないかと考えた。

- ・タブレット等の ICT 教材を活用し、振り返り等のデータ収集や単元のまとめなどを Forms で提出したり、スライドを用いたグループ発表したりするなど、できることはまだまだあるなど（研修で）学ぶことができた。
- ・ICT を活用した指導方法について、いくつかの学習法を紹介していただき、授業で取り入れてみようと思いました。今までは一斉授業による教材の提示、本年度から教科書の QR コードを生徒に読み込ませて、1, 2 年の復習内容の時間を個々でとっていました。今度は、協働学習でも活用していき、数学の話合う場面や、道徳の意見交換の場面にも活用していきたいです。また、タブレット活用の際には今まで以上に準備を整えてスムーズにできること、生徒の活動をよく観察し、「ICT が活用できた」で満足しないように気を付けたいと思います。
- ・また、今回「Forms」や「Jamboard」をふんだんに使っていたことで、自分の授業内で活用できる可能性を感じることができました。総合学習では使用しているのですが、教科指導で使用したことはないの、パフォーマンステストの練習から動画を撮るなどして、活用していきたいです。
- ・今回の研修を通して、今の私は ICT を使うことに捕らわれているだけであったことに気が付きました。ICT を使用しているからと言って、必ずしも良い授業だとは言えないということ、大切なことは、生徒に何をさせたいかで ICT の効果的な使用方法を考え、活用する場面を精選することだということ念頭に置いて、授業改善に努めていきたいと思います。
- ・研修最初の「Zoom」トラブルへの対応や、「Classroom」への参加、「スプレッドシート」の対応などへの各先生方の対応を見ていて、GIGA スクールやタブレットの活用について、勤務校の教員全体への普及・促進と、全体のスキルアップのお役に立ちたいと思いました。また、授業のスタイルを校内のいろいろな先生方と協力しながら構築していきたいなとも思いました。

（3）対面方式での PC 複数台利用（令和 4 年度）

前年度の研修で利用した、PC 複数台を切り替えて使用する方法を対面研修でも実現しようとした。前年度利用したスイッチャー（「ATEM Mini Pro」）は、標準の設定では出力信号を USB-C 端子で出力するため、HDMI 端子から映像信号を出力するためには「ATEM Mini Pro」を制御するための PC を別途準備する必要がある。このため、複数台の PC の HDMI 端子から出力される信号を物理的に切り替えることができる HDMI 切替器を利用した。（図 6, 7）



図 6 機材配置の様子

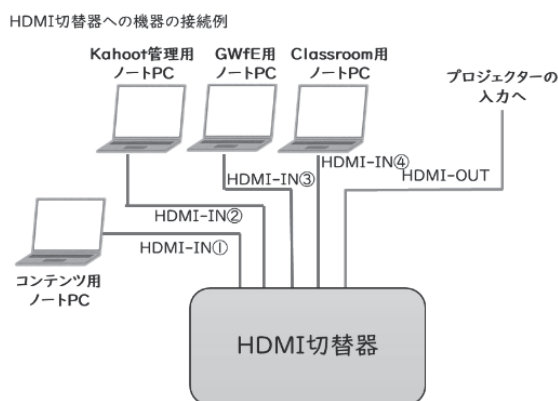


図 7 機材の接続例

HDMI 切替器を利用する場合、機器との接続が簡単である一方、物理的に映像信号の切り替えを行うため、切り替え時に数秒のタイムラグが生じる点に注意が必要である。

【受講者の感想より】

- ・自分がタブレット PC で研修を受けてみて、戸惑い、やり方、できることが見えてきた。何よりも慣れ、知ることが大切だと思った。
- ・「Jamboard」をうまく利用することで、生徒の意見やワークシートを共有し意見交換する一つの手段として参考になった。感染症拡大防止の観点から意見交換やグループワークの在り方が問われる今の時代において、「Jamboard」上で直接会話することなく、素早く意見交換できるのは一つの利点だと思う。
- ・効果的な ICT 機器の使い方で深い学びに繋がることを改めて実感しました。ICT を使うことが目的でなく手段であり、様々な学習場面で使うイメージが湧きました。適切な場面で ICT を活用できるように単元計画を立て、主体的・対話的で深い学びに繋がるように、さらに指導力を向上したいと感じました。

- ・ ICT 活用について、自分が使用しているワークシートを思い返してみて、アンケート機能の応用などに変えることで、意見を生徒が交流しやすくなると実感しました。
- ・ 実際に ICT 端末を使って活動する時間があり、教員側として用意するときの配慮を考えることができよかったです。

2 主体的・対話的で深い学びを促すアプリの活用

(1) 受講者のレディネスとニーズを探る「Forms」アンケート(令和3年度～)

本研修では、事前に受講者の課題意識や認識を調べるためのアンケートを実施した。令和2年度は校務支援システムを利用してアンケートのPDFファイルを受講者に配付し、紙に印刷して手書きで記入したものを事務局に送付する方式を採用していた。この方式はアンケートの提出状況を紙ベースで確認できるメリットがあるが、アンケート内容を研修講師と共有するためのタイムラグが大きい点や、回答内容をコンテンツに利用する際に再度内容を入力する必要がある点などのデメリットもある。この点を改善するため、「Forms」を利用したアンケートを作成し、回答をまとめた「スプレッドシート」を研修講師と事務局が共有する設定とした。(図8)

図 8 事前アンケートの例

これにより、受講生が回答した内容について、研修講師と事務局が同時に共有でき、回答内容を研修コンテンツに加工しやすくなった。また、この事前ア

ンケートを研修内容の「評価の3機能」の説明と連携させることにより、診断的評価をどのように授業に活用できるかについて、受講生が研修を通して追体験できるようにした。(図9)

令和3年度の研修における事前アンケートと事後アンケートの記述内容について、受講者ごとに比較した。事前アンケートの調査項目のうち、

「授業で困っている(課題となっている)こと」、「授業についてもっと知りたいこと」の2項目に記述された内容が、事後アンケートの調査項目「感想・学んだこと」に表出している人数は20名であった。(N=34)

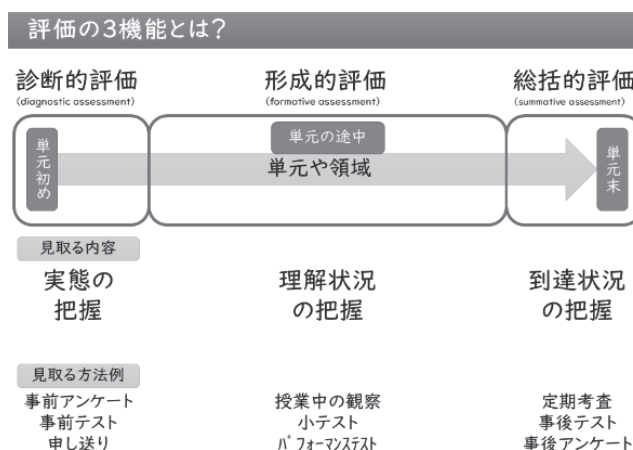


図9 評価の3機能の例

【受講者の事前アンケートにおける回答及び事後の感想より】

- ・(事前) 他の中学校での評価方法についてもっと知りたい。
(事後) 評価については、皆さん悩みながら日々つけられていて、特に主体的に学習に取り組む態度の評価は、記述を評価するにあたり、知識を呼び起こすだけでは不十分なので、振り返りの際に視点を明示するようにしようとして改めて思いました。
- ・(事前) 授業内容を振り返りにどのように繋げていくか、また振り返りを生徒の次の学びに繋げるためにはどのような内容にするべきか知りたい。
(事後) 今年度に入ってから、特に振り返りシートの扱い方について悩んでいたもので、授業を考える上で何を生徒に振り返らせたいのかを改めて考える良い機会となりました。同じ教科の先生方とグループでお話した際には、今年から教科書が大きく変わり、指導方法に対する悩みを共有でき、またその改善策を話すこともできたので、実践に生かしていきたいと思えます。
- ・(事前) 技能が高まったり、記録が向上したりするためには、「量より質」だと自分は感じていますが、部活動などを見ていると、自分の周りは「質より量」だと思っている方が多いような気がします。どちらも正しいこととは思いますが、「量より質」の方が良いという研究結果みたいなのがあれば知りたいです。
(事後) 質問を取り上げていただきありがとうございました。「量より質」について、非常にスッキリしました。指導の幅が広がったと思えます。今後に生かしていきます。
- ・(事前) 授業の進度を意識しすぎて、なかなか深い学びの取組ができていないことに課題があります。

(事後) 研修を通して、私自身にできていないことがたくさん見つかり、「はっ」とさせられました。「深い学びへの取り組み」「単元の系統性と関連性」です。教科書を終わらせなければと、1時間1時間の授業で終わってしまっているのに、単元計画を行い、知識を関連づけ、解決策を考えたり、表現したりする活動を取り入れていきます。

(2) 研修導入時のアプリ利用 (令和4年度)

研修で使用する端末の動作状況およびネットワークへの接続状況を確認するために、研修の導入場面で「Classroom」のアプリを用いて研修用の「Classroom」への参加を求めるとともに、「Forms」によるアンケートを実施し、受講者の健康状況の把握を行った。またオンラインクイズプラットフォーム「Kahoot!」を用いて、倉敷市にまつわる4択クイズを出題し、研修のアイスブレイクを行った。この活動を通して、研修で使用するタブレットPCの動作およびネットワークへの接続確認を併せて行った。「Kahoot!」を授業で用いた事例は山内(2017)等で報告されており、受講者の中にはすでに自らの授業で活用している者もいた。これに授業前の生徒用端末の動作確認を兼ねる視点を付加することによって、授業者が授業開始後に端末の不具合によるトラブルに巻き込まれるのを防ぐ効果があることを紹介した。授業の中でどのようにGIGAスクール端末を活用していくことができるのかを考える契機となるように、研修内でアプリを活用する場面を設定しながら研修を組み立てた。

【受講者の感想より】

- ・単元の初めに「Kahoot!」を利用することで、これから何を生徒が学ぶのかをイメージしやすくなると同時に、生徒の意欲が高まると思ったので、早速利用していきたい。
- ・初めにアイスブレイクに良いということで使わせていただいた「Kahoot!」を、授業で使ってみたいと思いました。これなら楽しく復習やレディネスチェックができそうです。
- ・「Kahoot!」という教材を知った。早速クラスでも試してみようと思う。たくさんのスライドやICT機器を使った講義をありがとうございました。
- ・(研修の途中で)資料が見えにくくて困っていましたが、すぐにクロムブックで見れるようにしてくださって助かりました。ICT(の活用)が苦手だから、「勉強したい!学びたい!」と強く思っているのに、(他の受講者の)皆さんより(ネットワークへの)接続が悪く、かなり待ち時間があったので、そのたびに遅れ遅れとなりついていけませんでした。そういった場合の手立てが必要だと思いました。

IV まとめ

3年間の研修を担当し、対面方式ならびにオンライン方式の2種類の研修方式を実施したことで、機材と人材の冗長性の確保が重要となることが分かった。

対面方式の研修では受講生用に 30 台を超えるタブレット PC を倉敷市教育委員会教育 ICT 推進課に準備いただいた。また、研修や授業で利用する際には、PC が途中で動かなくなったりネットワークに繋がらなくなったりなどの機材トラブルが起こる場合がある。実際の研修でも受講生の PC がネットワークに繋がらなくなる事例が複数回発生した。その際には予備の PC と交換することで対応したが、受講者数の 1 割程度を目安として予備の PC を準備しておく必要を感じた。「Zoom」を用いたオンライン方式での研修では、研修の途中でブレイクアウトルームを設定し、9 つの小グループに分かれて話し合い活動をする場面を設定した。今回の研修において、研修講師のみでは 9 つのルームすべてを巡って活動状況を把握し助言するのは非常に困難であるため、研修担当の指導主事 2 名も加わってルームの巡回を行い対応した。対面方式でもオンライン方式でも、発生するトラブルに対応するための余剰機材および補助を行う人材が不可欠であった。これは今回のような研修のみならず、小学校・中学校・高等学校等で行われている授業（オンライン方式やハイブリッド方式も含む）でも、機材と人材の冗長性の確保が同様に重要となることが示唆される。機材面では教師用端末および生徒用予備端末の整備を、人材面では機材等のトラブルに対応する担任以外のサポートスタッフの配置を行うことが欠かせない。それらを踏まえての支援の在り方を検討する必要があると考えられる。

参考・引用文献

岡山県教育委員会，岡山県教員等育成指標及び研修計画（令和 3 年 3 月一部書改訂），p. 8, 2021

山内真理，Kahoot! による学生参加の促進ーゲーム要素による学習態度の変容ー，コンピュータ&エデュケーション(43)，P. 18-23，2017

謝辞

本実践の実施に当たり、様々にご尽力いただいた倉敷市教育委員会倉敷教育センターおよび倉敷市教育委員会教育 ICT 推進課の皆様方に感謝申し上げます。

Practical Report on Teacher Training During the COVID-19 Epidemic
-Lessons learned through in-person and online training-

SAINO Hironori*1

With the prevalence of COVID-19, there has been a change in the way teacher training has been conducted. Teacher training, which was primarily face-to-face before the COVID-19 epidemic, has shifted to a form of implementation that is not limited to face-to-face training due to the COVID-19 epidemic. Based on a case study of the "Third Year Training" organized by the Kurashiki Education Center of the Kurashiki City Board of Education, in which I served as an instructor from 2020 to 2022, I report on the actual planning and implementation of the training, which was conducted using ICT equipment, aiming at teacher training to improve classes for proactive, interactive, and authentic learning. Through this report, we would like to summarize our efforts over the past three years, identify issues that emerged from the difference in implementation methods (face-to-face vs. online), improve our training plans for the next fiscal year and beyond, and examine how our training programs can be improved to enhance training.

Keywords : Teacher Training, Training Format,
Improving teaching for proactive, interactive, and authentic learning,
Use of ICT equipment

*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

【原 著】

知的障害教育における各教科等を合わせた指導の「各教科
等の内容の取扱いや学習評価」に着目した方策の検討

藤谷 峻介 宮崎 善郎

Combined Instruction in Each Subject Area in Education for Intellectual
Disabilities Handling of Content and Evaluation of Learning in Each Subject Area
Consideration of Measures Focusing on

FUJITANI Shunsuke, MIYAZAKI Yoshio

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

知的障害教育における各教科等を合わせた指導の「各教科等の内容の取扱いや学習評価」に着目した方策の検討

藤谷 峻介※1 宮崎 善郎※2

知的障害のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校で実施されてきた、各教科等を合わせた指導において各教科等の内容の取扱いや学習評価に着目した方策の検討を行うため、合わせた指導の編成について調査を行った。また、筆者が所属する特別支援学校の教員の授業づくり等に関するアンケートの結果からは、具体的に指導内容を設定することの必要性を理解していても、合わせた指導のねらいを明確化することやねらいに沿った単元を計画することが難しいために、実際の授業では、具体的に指導内容を設定して指導をすることに難しさがあることが明らかになった。調査した合わせた指導の編成や所属校の教員の課題やニーズを踏まえて、対象児童生徒の主に取り扱う各教科の設定や主に展開される教科の評価を行うことができる「授業構想シート」と児童生徒一人一人の各教科等の指導内容の確認をすることができる「指導内容確認表」の作成を行った。

キーワード：各教科等を合わせた指導, 知的障害教育, 各教科等の指導, 教育課程の二重構造

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I 研究の背景および目的

知的障害教育では、学習指導要領で教科の内容は示しつつも、実際の教育課程では、「各教科等を合わせた指導（以下、「合わせた指導」と記す）」の指導形態で指導していることが多く、名古屋（2002）は「教育課程2重構造論」として説明している。

このことは、国立特殊教育総合研究所（2006）で「知的障害養護学校独自の教育内容の分類（区分）である「教科」、「領域」、そして、これらの内容を効果的に学習するための方法概念である「指導の形態」の構造によって編成すること」と示されていることから理解することができる。そのため、知的障害の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、児童生徒の学習上の特性を踏まえ、各教科等を合わせて指導を行うことが効果的であることから、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」を教育課程の中核として実践されてきた。

一方、2017年4月告示の「特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学

習指導要領」(以下、「学習指導要領(2017)」と記す)では、合わせた指導について「各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。」と解説が加えられた(特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)(2018)(以下、「学習指導要領各教科等編(2018)」と記す))。このことは、これまでの合わせた指導において各教科等の内容の取扱いや学習評価が不明確であるなどの指摘に対する改善策といえる。

そもそもこの背景となった中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育部会による「特別支援教育部会における審議の取りまとめについて(報告)」(2016)で「知的障害のある子供たちのための各教科の目標・内容が大綱的に示されているため、各教科等を合わせて授業を行う場合、各教科等の目標・内容を関連付けた指導及び学習評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に十分に生かしくい」、また、「各教科等の目標が十分に意識されずに指導や評価が行われている場合がある」ことも指摘されている。

これらの点について、細川、橋本、李、山口、渡邊、尾高、熊谷、杉岡、霜田(2021)は、合わせた指導の授業で何を学習したかについては見えにくいいため、何を学習したかを示す必要があるとしている。その理由として「授業のねらいの明確化や個別に指導したり個別の評価が難しいことや、授業の構想や計画が難しいこと」をあげ、資質・能力などの視点からの子どもの学びの読み取り、個別の評価や個別の対応、授業の構想や計画の難しさなどの課題への対応の必要性を指摘している。他にも合わせた指導の実践上の課題やその対応の必要性の指摘は多数報告されており、各学校で学習指導要領(2017)の趣旨を踏まえた実践が行われてきている。

以上を踏まえ、本研究では、各教科等の内容の取扱いや学習評価を明確にして、授業づくりをすることができるための、合わせた指導の授業づくりに関する方策を検討することを目的とする。

Ⅱ 合わせた指導の授業づくりに関する方策の検討に向けて

1 学習指導要領での合わせた指導の位置づけ

知的障害教育における合わせた指導の歴史から合わせた指導の現状と課題を明確にするため、文献を整理概観した。

2017年改訂の学習指導要領より前の学習指導要領を中心に、合わせた指導の扱いを見ると、知的障害児の特性として発達が未分化であり、応用が困難であるため、系統性のある教科別の指導ではなく、生活に即して「分けない指導」すなわち「合わせた指導」が重要であることが分かる。そのため、半世紀以上に渡って生活中心の教育が行われてきた。

一方、新旧の学習指導要領で合わせた指導についての考え方の齟齬があるといった指摘もみられる。古屋(2019)は、合わせた指導について、文部科学省による学習指導要領解説の新旧の比較を段落構成に従い、新旧解説を比較しながら考察を行っている。比較した結果「2018年版では、各教科等を合わせた指

導の第一義的な使命は「各教科等の目標を達成していくこと」であり、授業の計画に立ち、児童生徒の生活上の必要性よりも「各教科等で育成を目指す資質・能力を明確」にすることが強調されている」と述べている。

同様に里見，古屋（2018）は、各教科について、文部科学省による学習指導要領の新旧の比較を行い「各教科がまず先にあり、あくまでも学習指導要領に示された「算数科のこの内容」と「国語科のこの内容」を合わせて指導計画を作成するもの、としか読み取れない」と指摘している。さらに「各教科等を合わせた指導とは本来、子どものこれまでの経験や現在の実生活から立ち上げる授業で、「各教科等に分けられない指導」または「結果的に各教科等の目標や内容が反映される指導」のはずである」と述べている。

里見他（2018）、古屋（2019）のような指摘もあるが、学習指導要領各教科等編（2018）では「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」と新たに示された。これまでの学習指導要領での「各教科等を合わせて指導を行うことが効果的」といった説明と比べると、従来から大事にされてきた合わせた指導の考えをあらためて評価しているものであると考えられる。そのため、教科の内容をばらばらに指導するのではなく、様々な内容を生活に結びつくまとまりとして指導計画を作成し、実際の・体験的活動をとおして現実の生活に生きる力を育む知的障害教育の基本概念をおさえる必要があると考えられる。

また、里見他（2018）は、論文の最後に次のように述べている。

平成 29 年版では、近年急増しているとされている軽度知的障害や小・中学校等に在籍する発達障害者支援法という発達障害の子どもの教育の質を高めるための、そして指導の知識や技術が若い教師に伝承されにくいという喫緊の課題を解決するための、つくりになっていると結論づける。一方で重複障害や中重度知的障害の子どもへの教育が軽視された。

これらの指摘に加え、学習指導要領（2017）で「育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要」「各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが必要」と解説が加えられた（学習指導要領各教科等編（2018））ことは、実践上の課題に対する改善の方向性を示唆するものであると考えることができる。よって、これまでと違った授業づくりが求められているといえ、そのための合わせた指導の授業づくりに関する方策が必要である。

2 合わせた指導と教科別の指導の関係

前述では、合わせた指導において各教科等の取扱いについて述べたが、合わせた指導では、教科別の指導を取扱うことにとどまらず、合わせた指導と教科別の指導の相補的な関係で資質・能力を育成していくことが重要である。

このことについて、山口，金子（2004）は、教科別の指導と合わせた指導の

関係について四つのモデルを提唱している（図1）。

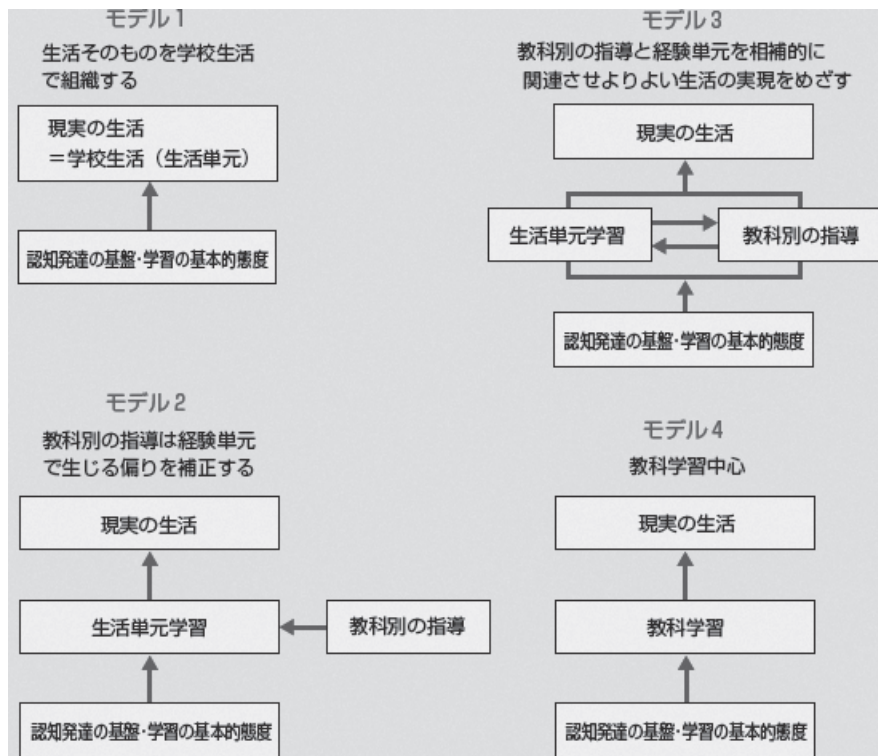


図1 教科別の指導（国語・数学など）と合わせた指導の関連モデル（山口他，2004）

このモデルは、モデル4が通常の学級で適用できる考え方で、障害が重ければモデル1に近づくとしている。このモデルについて国立特殊教育総合研究所（2006）では「モデル2やモデル3のように実際の生活に生きる学習となるように指導計画を作成することが必要である。これらのモデルは、教科別の指導と合わせた指導の相補的な関係の重要性を示唆している」と述べている。特にモデル3は、教科別の指導と合わせた指導の両方で、相補的に関連させることでよりよい生活の実現をめざすという点で、実践のモデルになると考えることができる。そのため、効果を検証するために行う合わせた指導の授業づくりに関する方策を使った実践では、各教科等の内容の取扱いや学習評価を明確にした授業づくりにとどまらず、段階をおって取り組んでいくこととする。

また、このことを盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領解説（1999）では「一般に知的発達の状態が未分化であれば、総合的な活動、すなわち領域・教科を合わせた指導の必要性が高くなり、他方、知的機能の分化の程度が高くなるにしたがって、各教科別に指導できることになる。」と解説していることから理解することができる。

3 A 特別支援学校の課題の把握

(1) アンケートの実施

筆者が所属する A 特別支援学校の教員の課題やニーズを把握して合わせた指導の授業づくりに関する方策を検討するために、20XX 年 12 月 23 日～20XX 年 1 月 7 日の期間に、授業づくり等に関するアンケートを行った。

対象は、小学部、中学部、高等部に所属し、日常的に授業づくりに関わっている教員 61 名である。アンケートは、Q01 から Q04 までが「基本情報」、Q05 から Q20 までが「授業づくり等について」を尋ねた 4 段階評定（「1=よくあてはまる」～「4=全くあてはまらない」）での回答であり、最後に自由記述で「合わせた指導について」「教科別の指導について」「個別の指導計画について」それぞれ「大切にしていること」「困っていること」「知りたいこと」などを尋ねた Google フォームを使った調査である。

(2) アンケートの結果と考察

アンケートは、61 件中 47 件のデータを回収した（一部に欠損値があるアンケートも含めて集計）。なお、平均値は肯定的意見から否定的意見までを順番に「4 点」～「1 点」を配し、平均値を求めた。

また、合わせた指導に関する「大切にしていること」「困っていること」「知りたいこと」を尋ねた自由記述の 24 件について、複数に関わるものについては、筆者で振り分けを行った結果「大切にしていること」21 件、「困っていること」11 件、「知りたいこと」4 件であった。次にコーディングを行った結果、「大切にしていること」は（コードの後ろの数字は、該当データ数）「子どもの実態やニーズ：3」「テーマ設定：2」「目標設定：3」「学び方：3」「集団：2」「教科：3」「キャリア(つながり)：4」「教員の連携：1」の 8 つのコード、「困っていること」は「テーマ設定：3」「教科：3」「キャリア(つながり)：2」「教員の連携：2」「その他：1」5 つのコード、「知りたいこと」は「教科：2」「参考にできるもの：2」の 2 つのコード、計 15 のコードを作成した。

表 1 にアンケート「基本情報」の結果、表 2 にアンケート「授業づくり等について」の結果を示す。なお、本論では、合わせた指導についての課題やニーズを把握するために、アンケートの一部の項目を取り上げて考察した。

表 1 アンケート「基本情報」の結果

| 番号 | 質問項目 | 回答 | | | |
|-----|-----------------|--------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| Q01 | 所属学部 | B 小 24(51.1%) | B 中 9(19.1%) | B 高 14(29.8%) | |
| Q02 | 教職経験年数 | 1～5 年 8(17%) | 6～10 年 14(29.8%) | 11～20 年 7(14.9%) | 21 年以上 18(38.3%) |
| Q03 | 特別支援教育 経験年数 | 1～5 年 12(25.5%) | 6～10 年 16(34%) | 11～20 年 14(29.8%) | 21 年以上 5(10.6%) |
| Q04 | 特別支援学校 教員免許状 | 有 42(89.4%) | | 無 5(10.6%) | |

表2 アンケート「授業づくり等について」の結果

| 番号 | 質問項目 | 1 = よくあてはまる | 2 = ややあてはまる | 3 = あまりあてはまらない | 4 = 全くあてはまらない | 平均値 |
|-----|--|-----------------|-------------|-----------------|---------------|-----|
| Q05 | 各教科等を合わせた指導では、授業のねらいを明確化することが難しい。 | 9 30(53.8%) | 21 | 17 17(36.2%) | 0 | 2.1 |
| Q06 | 各教科等を合わせた指導では、単元(題材)を計画することが難しい。 | 9 26(45.3%) | 17 | 21 21(44.7%) | 0 | 2.2 |
| Q07 | 各教科等を合わせた指導では、評価をすることが難しい。 | 6 30(63.9%) | 24 | 17 17(36.2%) | 0 | 2.2 |
| Q08 | 各教科等を合わせた指導では、授業のねらい、単元(題材)、評価などを検討するために用紙を使って記録を残している。 | 1 22(46.8%) | 21 | 20 25(53.2%) | 5 | 2.3 |
| Q09 | 各教科等を合わせた指導の授業を考えると、学習指導要領や学習指導要領解説などで、各教科の目標や内容を確認して設定している。 | 5 32(68.0%) | 27 | 13 15(32.0%) | 2 | 2.7 |
| Q10 | 各教科等を合わせた指導では、各教科等に示す内容を基に、具体的に指導内容を設定することを理解している。 | 7 40(85.1%) | 33 | 6 7(14.9%) | 1 | 2.9 |
| Q11 | 各教科等を合わせた指導では、各教科等の指導内容の評価を行っている。 | 2 25(53.2%) | 23 | 21 22(46.8%) | 1 | 2.5 |
| Q12 | 各教科等を合わせた指導では、教科別の指導で学んだことを生かして指導内容の設定をしている。 | 4 38(80.8%) | 34 | 9 9(19.1%) | 0 | 2.8 |
| Q13 | 教科別の指導では、ねらいを明確化することが難しい。 | 4 14(29.8%) | 10 | 31 33(70.3%) | 2 | 2.6 |
| Q14 | 教科別の指導では、単元(題材)を計画することが難しい。 | 5 19(41.3%) | 14 | 27 27(58.7%) | 0 | 2.4 |
| Q15 | 教科別の指導では、評価をすることが難しい。 | 3 16(34.1%) | 1 | 27 31(65.9%) | 4 | 2.6 |
| Q16 | 教科別の指導では、授業のねらい、単元(題材)、評価などを検討するために用紙を使って記録を残している。 | 3 26(56.5%) | 23 | 17 20(43.5%) | 3 | 2.5 |
| Q17 | 教科別の指導の授業を考えると、学習指導要領や学習指導要領解説などで、各教科の目標や内容を確認して設定している。 | 11 27(78.7%) | 26 | 8 10(21.3%) | 2 | 2.9 |
| Q18 | 授業では、学校の目指す子ども像を意識して計画を立てたり、授業を行ったりしている。 | 11 38(80.8%) | 27 | 8 9(19.1%) | 1 | 3.0 |
| Q19 | 個別の指導計画作成時、学習指導要領や学習指導要領解説などに示された各教科の内容の段階のうち、どの段階であるかを明らかにして、目標を設定している。 | 13 34(72.4%) | 21 | 11 13(27.7%) | 2 | 2.9 |
| Q20 | 学校は、小学部から高等部まで、各教科の各段階における内容を踏まえ、系統的な学習が行われている。 | 1 28(59.5%) | 27 | 17 19(40.5%) | 2 | 2.5 |

アンケートの結果では、Q05「各教科等を合わせた指導では、授業のねらいを明確化することが難しい」、Q06「各教科等を合わせた指導では、単元（題材）を計画することが難しい」と回答した平均値が 2.1, 2.2 で、全体に占める肯定的意見の割合が 36.2%, 44.7%といずれも低くなっている。また、Q09「各教科等を合わせた指導の授業を考えると、学習指導要領や学習指導要領解説などで、各教科の目標や内容を確認して設定している」、Q10「具体的に指導内容を設定することを理解している」の平均値は 2.7, 2.9 で、全体に占める肯定的意見の割合が 68.0%, 85.1%であった。この項目に比べ、Q11「各教科等の指導内容の評価を行っている」の平均値は 2.5 で全体に占める肯定的意見の割合が 53.2%と低くなっている。このことは、Q8「用紙を使って記録を残している」と回答した肯定的意見の割合が半数以下（46.8%）であったことが関係していると考えられる。

また、Q19「個別の指導計画作成時、学習指導要領や学習指導要領解説などに示された各教科の内容の段階のうち、どの段階であるかを明らかにして、目標を設定している」と回答した平均値は 2.9 で全体に占める肯定的意見の割合が 72.4%であったが、Q20「小学部から高等部まで、各教科の各段階における内容を踏まえ、系統的な学習が行われている」の平均値が 2.5 で全体に占める肯定的意見の割合が 59.5%と低くなっている。

さらに、合わせた指導に関する「困っていること」の自由記述のコード「教科」では、「どの教科のねらいに迫っているかが難しい」、「学習指導要領などに示されている内容をきちんとおさえることができているのか不安なことが多い」、「キャリア(つながり)」では、「学年間で系統立てて指導していくこと」、「前年度までとの繋がりや今後への見通しをもつこと」といった意見があった。

アンケートの結果からは、各教科等に示す内容を基に、具体的に指導内容を設定することを理解していても、合わせた指導のねらいを明確化することやねらいに沿った単元を計画することが難しいために、合わせた指導と教科別の指導の調和的指導をすることに課題があること、具体的に指導内容を設定して実践を行い各教科等の評価まで行うことに課題があることが考えられる。

また、小畑、井上、北岡、久保田、辻岡、中筋、西本、古井（2019）は、知的障害特別支援学校で教科指導を行う際の一番多く取り上げられた課題として「学習内容の重複」を挙げているが、A特別支援学校でも「学習内容の重複」があることが考えられる。

4 合わせた指導の授業づくりに関する方策の構想

調査した合わせた指導の編成や所属校の教員の課題やニーズを踏まえて、合わせた指導の授業づくりに関する方策の構想を行った。

分藤（2016）は「各教科等を合わせた指導はあくまでも指導の方法であり、合わせて指導を行う際の指導内容は、各教科に示す内容を基に児童生徒の実態把握をして、具体的に指導内容を設定する手続きを校内で明確にし、児童生徒が何を学んでいるのか分からない授業、活動が先にあるようなパターン化され

た学習にならないように」と述べている。

分藤が述べているように、校内で具体的に指導内容を明確にするために、学校として「育成を目指す資質・能力」を明確にして授業の構想を行い、各教科等の評価をすることができるための授業を構想するシートが必要であると考えた。

また、児童生徒の特性や実態に基づいた授業が行われている一方で、小畑他(2019)が指摘している学習内容の選定や評価が担当者に委ねられていて、評価基準が曖昧になっている実践も少なからずみられる。その改善策として、学習内容表を作成することが、系統的な指導や評価の担当者が限定されることを防ぐためにも有効であることを示唆している。同じように窪田、藤井(2020)は、知的障害の教科の指導に対する校内体制の調査をした論文の中で「学習指導要領の各教科に示された目標・内容等と関連付けて、児童生徒がどのような段階にあるのかを見定めることにより、よりの確な指導目標や指導内容の設定が可能となる(丹野, 2017)と指摘されているが、現在、十分に果たされている状況であるとは言い難い」と述べている。また、教科別の指導について、学習指導要領(2017)第1章第3節の3の(1)のクで「小学部は6年間、中学部は3年間を見通して計画的に指導する」と規定されていることを踏まえて、児童生徒一人一人の各教科等の指導内容の確認をすることができるための方策が有効であると考えた。

表3に合わせた指導の授業づくりに関する方策に必要な要素とそれらに対応した具体的要領(試案)の構想、それぞれの主な内容を示す。

表3 合わせた指導の授業づくりに関する方策

| 具体的要領名 | 具体的要領に必要な要素 | 主な内容 |
|---------|---|--|
| 授業構想シート | <ul style="list-style-type: none"> ・育成を目指す資質・能力を明確にした指導計画の立案 ・具体的な指導内容の設定 ・各教科の明確な学習評価 | <ul style="list-style-type: none"> ・主に取り扱う各教科の設定 ・育成を目指す資質・能力の明確化 ・主に展開される教科の評価 |
| 指導内容確認表 | <ul style="list-style-type: none"> ・的確な指導目標や指導内容の設定 ・系統的な学習 ・学習内容の重複の防止 | <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒一人一人の各教科等の指導内容の確認 |

なお、本研究で扱っている「育成を目指す資質・能力」は、田淵、佐々木、東、名古屋、最上(2020)が述べている「教科等横断的な視点に立った資質・能力」と「教科等の枠組みを踏まえて育成を目指す資質・能力」の2層の構造(図2)を基にして捉えを行った。

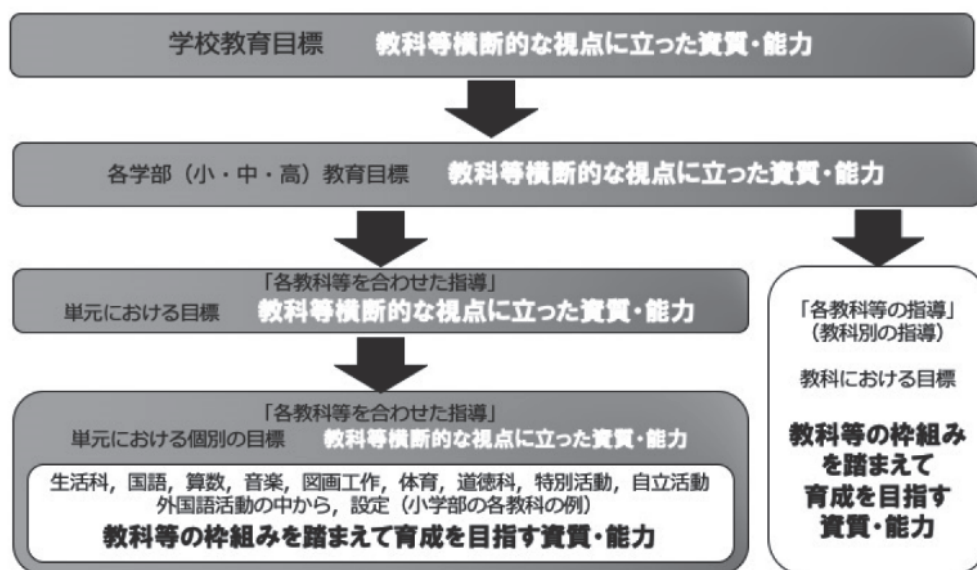


図2 各教科等を合わせた指導における「育成を目指す資質・能力」の位置づけのイメージ(田淵他, 2020)

III 合わせた指導の授業づくりに関する具体的要領の作成

1 授業構想シート(試案)の作成

田淵, 佐々木, 東, 阿部, 田口, 中村, 岩崎, 藤谷, 上濱, 最上, 名古屋(2020)は, 各単元・学級ごとに, 児童生徒一人一人に合わせた各教科等の目標・内容を選択式で記入することによって, 単元全体計画の構想を可能にしたMicrosoft Excelによる単元構想シートを取り入れた授業づくりの要領を作成している。その有用性などを検証した滝吉, 佐々木, 細川, 中村(2021), 田淵, 佐々木, 東(2021), 田淵, 原田, 佐々木, 大森, 中村, 藤谷, 高橋, 本間, 細川, 佐藤, 小原, 東, 佐々木(2021)によると「授業者が教科等の枠組みを踏まえた「育成を目指す資質・能力」を踏まえることに対し, 概ね有用であった」などの成果がみられたことを報告している。

本研究では, 田淵他(2020)が作成した単元構想シートや岡山県特別支援学校長会, 岡山県教育庁特別支援教育課が作成した「『授業づくりハンドブック』～学習指導案と学習評価の考え方について～」(2018)を参考にMicrosoft Excelによる授業構想シートの作成を行った。

作成のポイントとして育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることができるように, 学習計画に主に取り扱う各教科の設定, 関連する教科の基準と評価, 育成を目指す資質・能力, 個別の指導計画の目標を記入する項目の作成を行った。なお, 授業構想シート(試案)は, 対象児童生徒一人を対象にした項目の構成にしている。これは, 作成する授業者の負担感を減らすこと, 作成することが目的にならないようにするためである。

また, 田淵他(2020)が作成した単元構想シートは「ガイド機能の不足により教科等横断的な視点に立った「育成を目指す資質・能力」を踏まえる上では

有用ではなかった」といった報告がある。この対応として、本研究では、単元を通して身に付けたい力を明確にして単元目標を設定することができるように、単元設定の理由を記入する項目の作成を行った。なお、項目名を「児童(生徒)観」は「集団の課題」,「単元観」は「この単元に決めた理由」,「指導観」は「指導・支援の工夫」とした。このように気負わない項目名にしておくことで、端的に記入することができ、作成の負担を減らすことができると考えられる。

そして、筆者が作成した授業構想シート(試案)を基に、A特別支援学校の研究係に協力を得て様式・項目などについて検討し、その後各部各学年の学年会におおした。

主な意見として「検討しやすい様式の変更について」,「指導案と同じ活用について」,「主に展開される教科の内容と評価について」,「教科の評価基準について」があった。「検討しやすい様式の変更について」は、シートの向きを縦向きに統一したり,シートを分けたりすること,「指導案と同じ活用について」は、授業略案のシートを増やし、指導案と同じように評価を記入できる項目も増やすこととした。また、単元計画に記入する「主に扱う各教科の内容」は、集団で考えると個々の児童生徒には教科の段階の差があり、一括して書くことが難しいといった意見を受け、対象児童生徒が主に扱うものを書く項目に変更することとした。「『主に展開される教科の評価』に評価基準を記入することに対する負担について」は、今まで実践で取り組んでいなかった教科の評価をするだけでも負担という意見を受け、1学期の実践では「評価基準」は記入せずに実践を行うこととした。その上で「評価基準」があると評価の検討がしやすかったり、妥当な評価につながったりするといった意見が出た場合は、2学期以降の実践で「評価基準」の項目を増やして実践を行うこととした。

改善した一部のシートを図3, 図4に、授業構想シート(試案)の内容及び構成を表4に示す。

| 授業構想シート | | | |
|--|-------------|--|-------------|
| 学部 | 学年・グループ | 授業名 | 期間 |
| 単元名 | | 指導者 | |
| <p>集団の課題 この単元に決めた理由 指導・支援の工夫</p> <p>単元を通して身に付けたい力を明確にしながら、取り組むことができるようにする。 具体的な記述例は、授業づくりハンドブック(P33～51)参照。</p> | | | |
| 単元目標 | < (評価の観点) > | < (評価の観点) > | < (評価の観点) > |
| 評価規準 | | | |
| 日付 | 主な学習活動 | 対象児童生徒Aに関して 主に取り扱う各教科の内容 | 教科の段階 |
| | | <p>主な学習活動から、対象児童生徒に関して主に取り扱う各教科の内容を考える。考えるときには、学習指導要領や指導内容表、指導内容確認表を参考にしする。記述は、後ろのシートの指導内容確認表のそれぞれ教科のシートからコピーす</p> | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

図 3 授業構想シート(シート番号 1 / 授業構想シート)

| 個人授業記録シート③(教科の評価) | |
|--|--|
| <p>主に展開される教科の内容と評価 (評価 ○:十分に達成されている指導内容 ○:概ね達成されている指導内容 △:遅延がみられる指導内容)</p> | |
| 主に展開される教科の内容 | <p>主に展開された教科の内容の評価を行う。 一つの授業や単元を通して、教科の観点から児童生徒がどのように学んでいるのか見定め評価を行う。「評価対象とした主な様子」と「評価」の項目の書き分けが難しい場合は、どちらかの記述でよい。</p> |
| 評価 | <p>主に展開された教科の内容の評価を行う。 ツルギツツのリストから◎△を選ぶ。</p> |
| 主に展開される教科の内容 | <p>日々の実践記録や活動記録、エピソード記録、児童生徒の自己評価等の評価の補足資料等の客観的な事実を記述する。</p> |
| 評価 | <p>客観的な事実から児童生徒の行動の意味を解釈して評価を記述する。</p> |
| 主に展開される教科の内容 | |
| 評価対象とした主な様子 | |
| 評価 | |
| 主に展開される教科の内容 | |
| 評価対象とした主な様子 | |
| 評価 | |

図 4 授業構想シート(シート番号 4 / 個人授業記録シート③(教科の評価))

表4 授業構想シート（試案）の内容および構成

| シート番号 | シート名 | 主な内容 |
|-------|--|--|
| 1 | 授業構想シート | 単元設定，目標，評価規準，単元計画，対象児童生徒に関して主に扱う各教科の内容 |
| 2 | 個人授業記録シート① （総括的な評価） | 対象児童生徒の育成を目指す資質・能力，個別の指導計画の長期目標，評価基準，評価 |
| 3 | 個人授業記録シート② （目標に関連する評価の記録） | 対象児童生徒の目標に関連する評価の記録 |
| 4 | 個人授業記録シート③ （教科の評価） | 対象児童生徒の主に展開される教科の内容と評価（評価対象とした主な様子，評価） |
| 5 | 授業略案 | 本時の目標，主に展開される教科の内容，学習活動，授業評価 |
| 6 | 授業略案 （対象児童生徒一人） | |
| 7～20 | 生活，国語，社会，算数・数学，理科，音楽，図画工作・美術，保健体育，職業家庭（職業），職業家庭（家庭），外国語，情報，道徳，自立活動 | 岡山県特別支援学校長会，岡山県教育庁特別支援教育課「岡山県特別支援学校における知的障害のある児童生徒の指導内容表」（2020）の各教科の内容 |

2 指導内容確認表の作成

筆者が所属するA特別支援学校がある岡山県では，岡山県特別支援学校長会，岡山県教育庁特別支援教育課が個の実態に応じた指導内容の設定ができるように「岡山県特別支援学校における知的障害のある児童生徒の指導内容表」（2020）（以下，「指導内容表」と記す）の資料を作成している。本研究では，この指導内容表を基に，各教科の指導内容の把握の他，各教科の指導内容の立案，各教科の指導の記録，指導者間での共有や引き継ぎに活用できるように Microsoft Excel による指導内容確認表の作成をした。

指導内容確認表の作成の手順として最初に，各教科で分かれている指導内容表の Microsoft Excel のデータの確認を行い，一つのファイルに統合を行った。次に指導内容表に対応したページの確認を行い，ページの挿入を行った。また，各教科等の指導内容の段階の把握，既習事項や次年度扱う指導内容の把握のために，ダブルクリックするごとに小学部での既習事項，中学部での既習事項，高等部での既習事項，現時点で取り扱う指導内容の順に色が変わるようにマクロの設定を行った。

そして，A特別支援学校の教員に協力を得て行った，20XX年度末の試験的運

用後の改善点として、達成された学部ではなく、達成の段階に応じて色を設定することができるように、マクロの設定をダブルクリックするごとに、薄い黄色（芽生えがみられる指導内容）、薄い赤色（概ね達成されている指導内容）、水色（十分に達成されている指導内容）、色なしに変わるように設定の変更をした。今年度に取り扱う指導内容については、フォントの色を赤色に変更することとした。

また、セルを増やして、一つのセルに一つの内容の項目にしたり、一つの文を二つの文に分けて別のセルに入れたりすることで、チェックするとき判断に迷うことを少なくして、より正確に指導内容の把握をすることができるようにした。改善した指導内容確認表の活用例を図5に示す。

| | | | |
|---|-----------|---|--|
| 水色 (十分に達成されている指導内容) | | 薄い黄色 (芽生えがみられる指導内容) | |
| イ 教師と一緒に絵本などを見て、例えば二つの場面を見比べて、登場人物の様子や行動などの違いに気付いたり、話の内容を読み取ったりする。 | 内容の把握 | イ 絵本や三つから十くらいの場面や段落で構成された読み物について、時間的な順序など、全体に何が書かれているかを大づかみに把握する。 | イ 生活に必要なものの使用法や簡単な料理法の説明書等で時間を表す言葉や接続する語句などを正しく読み取ることで、文や文章の時間的な順序や事柄の順序など内容の大体を捉える。 |
| ウ 身近にあるシンボルマークや標識などに示されている図柄や色などの特徴に気付き、図柄のイメージやそれが置かれている場所などと結び付けて表している意味を考えたり、表された意味に沿った行動をしたりする。 | 読み取りの表示等 | ウ 家庭や学校、地域での生活に必要なとされるきまりや立て札、標識に書かれた言葉に沿った行動をする。 | ウ 学校や町、公共施設等で見かける名前、表示、標識や案内板、看板やポスター、広告など、日常生活に必要な語句や文章などを読み、意味を考え、行動する。 |
| 薄い赤色 (概ね達成されている指導内容) | | フォントの色が赤色 (今年度取り扱う指導内容) | |
| - | 備考 の把握 | - | - |
| エ 絵本の読み聞かせや自分自身の経験などから、好きな場面を考えて教師や友達に伝える。 | 考えの形成 | エ 登場人物になったつもりで、音読する。 エ 登場人物になったつもりで、演じる。 | エ 文章を読んで分かったことを印象に残ったフレーズ等を選んで伝える。 エ 文章を読んで、文章全体の印象や内容に対する感想を自分なりの言葉で表現したりする。 |
| P45～46 | | | |

図5 指導内容確認表の活用例（シート：国語）

IV 合わせた指導の授業づくりに関する具体的要領を使用した実践に向けて

今後は、20XX年6月から12月の期間に、作成した具体的要領の効果を検証するための実践研究を行う。実践の進め方として、小学部から高等部まで、学年や授業のグループ毎にOJTチームを組み、OJTチーム毎に児童生徒一人を検証の対象にして、育成を目指す資質・能力を話し合ったうえでの実践とする。

授業構想シート（試案）については、学習指導要領の各教科等の段階や育成を目指す資質・能力を明確にした授業実践を1学期に1単元、2学期に2単元の計3単元を繰り返し行いその都度、効果の検証と必要な内容の精選や構成の

検討を重ねていくなどの改善を行う。

指導内容確認表については、対象児童生徒の各教科等の既習事項や今年度扱う内容や段階の把握を行う。そして、対象児童生徒のチェックした今年度取り扱う指導内容が授業構想シートや個別の指導計画で立てた目標とどのように関係しているか、年間を通してどのように扱われていくのかについても検証を行う。そのことによって、合わせた指導と教科別の指導の相補的な関係性が明らかになると考えられる。

引用文献

- 名古屋「知的障害教育における「教育課程 2 重構造論」の課題」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』1号, pp. 33-42, 2002年
- 国立特殊教育総合研究所「生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック」pp. 86-88, 2006年
- 文部科学省「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)」pp. 30-35, 2018年
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育部会「特別支援教育部会における審議の取りまとめについて(報告)」pp. 14-15, 2016年
- 細川, 橋本, 李, 山口, 渡邊, 尾高, 熊谷, 杉岡, 霜田「知的障害特別支援学校のカリキュラムと教科等を合わせた指導に関する調査研究」『千葉大学教育学部研究紀要』69巻, pp. 57-63, 2021年
- 古屋「各教科等を合わせた指導の概念について:改訂特別支援学校学習指導要領の解説の分析から」『山梨大学教育学部紀要』28巻, pp. 1-14, 2019年
- 里見, 古屋「改訂特別支援学校学習指導要領への期待」『教育実践学研究』23巻, pp. 9-24, 2018年
- 山口, 金子「特別支援教育の展望第3版」『日本文化科学社』pp. 125-126, 2004年
- 文部省「盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領解説」1999年
- 小畑, 井上, 北岡, 久保田, 辻岡, 中筋, 西本, 古井「知的障害特別支援学校の教科指導に関する現状と課題:インタビュー調査より」『和歌山大学教育学部紀要. 教育科学』69巻, pp. 7-11, 2019年
- 分藤「特別支援学校における各教科等を合わせた指導」『肢体不自由教育』第223号, pp. 6-11, 2016年
- 窪田, 藤井「知的障害教育における教科指導の実態と困難に関する調査研究」『上越教育大学研究紀要』39巻2号, pp. 447-456, 2020年
- 田淵, 佐々木, 東, 名古屋, 最上「知的障害特別支援学校における「育成を目指す資質・能力」と「各教科等を合わせた指導」の関連:授業づくりの要領の探究として」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』4巻, pp. 213-222, 2020年
- 田淵, 佐々木, 東, 阿部, 田口, 中村, 岩崎, 藤谷, 上濱, 最上, 名古屋「育

成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領の開発:特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチから」『教育実践研究論文集』7巻, pp.135-140, 2020年

滝吉, 佐々木, 細川, 中村「知的障害特別支援学校小学部の生活単元学習における「各教科等を合わせた指導」の観点:単元構想シートによる実践前後の学習指導案および児童個別評価の分析から」『教育実践研究論文集』8巻, pp.183-188, 2021年

田淵, 佐々木, 東「「各教科等を合わせた指導」における育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくり:小学部の生活単元学習における「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領の検証」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』58巻, pp.235-242, 2021年

田淵, 原田, 佐々木, 大森, 中村, 藤谷, 高橋, 本間, 細川, 佐藤, 小原, 東, 佐々木「育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領(2):知的障害特別支援学校中学部・高等部を対象とした「単元構想シート」」『教育実践研究論文集』8巻, pp.152-158, 2021年

Combined Instruction in Each Subject Area in Education for Intellectual Disabilities Handling of Content and Evaluation of Learning in Each Subject Area Consideration of Measures Focusing on

FUJITANI Shunsuke *1, MIYAZAKI Yoshio *2

In order to create a strategy focusing on the handling of the content of each subject and the evaluation of combined instruction in each subject area of special-needs schools that provide education for students with intellectual disabilities, a survey of the organization of combined instruction in each subject area was conducted. Based on the organization of the combined instruction in each subject area and the issues and needs of the teachers in their schools, we prepared a lesson concept sheet that enables the setting of each subject to be mainly handled by the target students and the evaluation of the subjects to be mainly developed, and a confirmation chart of the content of instruction that enables the confirmation of the content of each subject and other instruction for each student.

Keywords: Combined Instruction in Each Subject Area, Intellectual Disability Education, Teaching of Each Subject, Dual Structure Theory of the Curriculum

*1 Graduate School of Education (Professional Degree Course), Okayama University

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

就学時期のセクシュアルハラスメントに関する文献研究

野田 夕月奈 大守 伊織

Literature Reviews on Sexual Harassment at School in Japan

NODA Yukina, OHMORI Iori

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

就学時期のセクシュアルハラスメントに関する文献研究

野田 夕月奈※1 大守 伊織※2

児童生徒の健全な発達を阻害する一要因として就学時期におけるセクシュアルハラスメント(以下, SH)がある。文部科学省(2020)は, 児童生徒への性犯罪・性暴力を根絶するため, 「生命(いのち)の安全教育」として教育・啓発を強化し, SHについても正しい理解と知識を促している。本論文では, 就学時期におけるSHについて, 先行研究や取組の動向をまとめ, 今後の研究課題について述べた。就学時期におけるSHは, その被害経験が自尊心や学習意欲に影響を及ぼす可能性が示唆されているが, その発生件数について政府による一律的な調査は行われておらず, 各自治体教育委員会独自の調査結果および相談件数やわいせつ事例に係る懲戒免職処分の件数から推測するにとどまっていた。就学時期におけるSHの研究課題として, SHの発生頻度を把握することや, SHの被害経験と被害者の心理的または社会的な適応との関連について, 統計的手法を用いて客観的に検討することが挙げられる。

キーワード: セクシュアルハラスメント, ジェンダーハラスメント, ジェンダーステレオタイプ

※1 岡山大学大学院教育学研究科非常勤研究員

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I はじめに

児童生徒の健全な発達を阻害する要因の一つとして就学時期におけるセクシュアルハラスメント(以下, SH)がある。就学時期のSHは「相手の意に反した, 性的な性質の言動を行い, 就労上または就学上の不利益を与えたり, またはそれを繰り返すことによって職場環境・教育環境を著しく悪化させること」と定義される(亀井, 2015)。就学時期のSHは児童生徒の人格形成に大きな悪影響を与えることになるとともに, 教育を受ける権利を侵害する行為である(亀井, 2002)。しかし, 就学時期のSHについては, 性に関するデリケートな問題であることや学校のパターンリズムによって問題が顕在化しにくい(杉村, 2005)という難しさもあり, 研究が進んでいないのが現状である。本稿では, 就学時期におけるSHの実態について過去の調査や取り組みをまとめること, また, 就学時期におけるSHについて明らかにされていないことを挙げ, 今後克明な検討がなされるべき研究課題を述べることを目的とする。今まで研究対象として扱われにくかった就学時期におけるSHに焦点を当て, 問題を顕在化させ, その実態と研究課題を把握することで, 就学時期におけるSHについての研究の発展および健全で安全な学校環境づくりに寄与することができると考える。

II 方法

就学時期におけるSHの研究動向について、CiNiiおよびGoogle Scholarを用いて文献検索を行った。検索語は、「スクールセクハラ」「学校 セクシュアルハラスメント」「セクシュアルハラスメント 影響」「school sexual harassment」であった。教育実習生へのSHや教員間のSHは研究対象として除外した。研究対象の論文で引用されている論文のうち重要と考えられる文献を適宜検討対象に加え、最終的に14編の文献を抽出し、これらを研究対象の文献とした。

なお、SHの定義や教育委員会における現状調査資料、法および制度に関する資料はgoogleを検索エンジンとして用いて検索した。

III 就学時期におけるSHについての研究動向

1 SHの定義

就学時期のSHは「相手の意に反した、性的な性質の言動を行い、就労上または就学上の不利益を与えたり、またはそれを繰り返すことによって職場環境・教育環境を著しく悪化させること」と定義される(亀井, 2015)。

就学時期のSHには、対価型と環境型といった職場でのSHの分類では説明がつかないパターンがあり、亀井(2002)は就学時期のSHを7つのパターンに分類している。1つ目は身体接触型である。身体接触型は、体育の授業やクラブ活動、実習の時などに指導や補助という名目で意図的に児童生徒の体をさわったりする行為である。授業時だけでなく、服装指導の際、胸のポケットに手を差し入れて名札をとりだすことも報告されている。また小学校段階では児童を膝に乗せたり、マッサージと称して教員の体や性器に触れさせることも身体接触型のSHとなる。2つ目は犯罪型である。犯罪型は刑法の強姦や強制わいせつにあたるような行為であり、補修や指導として児童生徒を呼び出し、1対1の状況を作り出したうえで行われることが多い。この場合、生徒が相談をしても加害者は全面否認を繰り返すことが多く、処分に踏み切れないケースが多々ある。3つ目は観賞型である。鑑賞型は更衣中や水着姿、身体検査などを鑑賞したり品定めしたり、更衣中教員が教室から去らないといったケースである。4つ目はプライバシー干渉・侵害型である。プライバシー干渉・侵害型は生理の事や下着の色、交友関係や性体験などプライバシーに関わることを聞き出すケースである。5つ目はからかい型である。からかい型は児童生徒の体つきや容貌についてからかったり批評したりすることや、授業中に先生が卑猥なことを話し児童生徒の反応をみて笑ったり言葉を掛けたりするケースである。6つ目は懲罰型である。懲罰型は課題に取り組まなかった、試合に負けたこと等を理由として裸にしたり、パンツを下げてお尻を叩くといった行為である。そして7つ目はジェンダーハラスメント型である。ジェンダーハラスメント型は伝統的性別役割や行動様式を期待し役割期待に応えると肯定的評価をし、そこからはずれた性別役割意識や行動に対しては否定的な評価を与えるものである。

牟田(2016)は、SHの被害は性的被害だけではなく、労働権・教育を受ける権利を侵害されるものであり、生計や人生設計に関わる被害であると述べている。さらに、亀井(2002)も、「就学時期のSHは児童生徒の人格形成に大きな悪影響を与えることになるとともに、教育を受ける権利を侵害する行為である」と強く主張している。

また、文部科学省は、令和2年度から、児童生徒が性暴力の加害者、被害者、傍観者のいずれにもならないよう、「生命(いのち)の安全教育」の実施に取り組んでいる。「生命(いのち)の安全教育」では、生命の尊さを学び、性暴力の根底にある誤った認識や行動、また性暴力が及ぼす影響などを正しく理解したうえで、生命を大切に考える考えや、自分や相手、一人一人を尊重する態度等を身に付けることを目的としている。「生命(いのち)の安全教育」では、発達段階に応じて、相手の大切なところを見たり、触ったりしてはいけないこと、いやな触られ方をした場合の対応、相手と自分を守る「距離感」、デートDVやSHを含めた性暴力や二次被害、性暴力の身近な被害実態や被害に遭った場合の対応・相談先等について正しい理解と知識を促すための啓発および教育を行っている。しかし、文部科学省が作成した教材や手引きでは、SHを取り扱うのは高校生からとされており、中学生以下の段階ではSHについて学ぶ機会が設けられていない。低学年段階の児童生徒もSHの当事者となり得る可能性を考慮して、SHについて正しい知識や認識を得る機会を設ける必要があると考える。

2 就学時期におけるSHについての法および制度

就学時期のSHへの対応について、法や制度の視点から述べる。現在、日本には児童生徒の安全を守るための法として学校保健安全法、児童虐待防止法、性犯罪規定がある。学校保健安全法では、「学校において、事故、加害行為、災害等により児童生徒等に生ずる危険を防止し、および事故等により児童生徒等に危険又は危害が現に生じた場合において適切に対処することができるよう必要な措置を講ずる」努力義務を定めているが、この加害行為には児童生徒間のいじめや暴力と不審者からの児童生徒に対する危害を含むのみで、教員による児童生徒に対する性的加害行為は含まれていない。また、児童虐待防止法では、虐待の当事者を保護者(親権を行う者、未成年後見人その他の者で、児童を現に監護する者をいう)に限定しており、教員による性的虐待はこの法律の対象外となっている(柳本, 2017)。さらに、児童福祉法では34条に「児童に淫行をさせる行為」を定めており、教員の性的加害行為の一部はこれに含まれる。さらに刑法の強姦罪には、「13歳以上の女子を姦淫した者は、強姦の罪とし、3年以上の有期懲役に処する。13歳未満の女子を姦淫した者も、同様とする。」と定められ、教員の児童生徒に対する性的加害行為を罰することができる。しかし、「暴行または脅迫を用いて」という要件を満たさなければならず、教員の性的加害行為は児童生徒がそれを拒否できない状況を利用して行われるものであるため、暴行や脅迫といった抵抗を著しく困難にする程度のものすら必要ない場合がほとんどである。さらに強姦罪は親告罪であるが、児童生徒が教員を告

訴することの難しさを考えるとこれらの法を用いて教員から児童生徒への性的加害を罰することは難しい(柳本, 2012)。これらのことから、日本には現在、就学時期における SH を禁止する仕組み以前に、児童生徒の性的安全を守るための仕組みがほとんどない。柳本(2012)は、これまでの就学時期における SH 理解において、就学時期における SH が児童生徒の性的安全に対する侵害行為であるという認識が希薄であることが対応の不十分さの原因であったと指摘し、有効な制度の確立、施策が求められると述べている。児童生徒の性的安全を守る根拠となる法や制度の整備や相談機関の設置によって行政が対応を進めやすい状況になれば、就学時期の SH についてより積極的な対応や施策がとられるであろう。

3 就学時期における SH の現状

就学時期の SH の発生件数について、文部科学省等の政府による一律的な調査は行われておらず、各自治体教育委員会独自の調査結果および職場での SH と同様に相談件数やいせつ事例に係る懲戒免職処分の件数から推測するにとどまっている。また、SH の相談件数は発生の多少より、問題が顕在化しやすいかどうかによって左右される側面があり、相談件数によって SH の実態をつかもうとすることは難しい(東京都産業労働局, 2020)。さらに就学時期の SH については「将来があるのに、性の問題の被害者にするのは避けるべき」という学校のパターンリズムによって事件が内密に処理され、うやむやにおわるケースが多い(杉村, 2005)ことから相談件数や懲戒処分事例から実態を把握することは極めて困難である。

これらのことから、就学時期の SH について児童生徒を対象とした一律的な調査が求められるが、現在に至るまで就学時期の SH について児童生徒を対象として調査をしているのは神奈川県教育委員会および千葉県教育委員会のみである。神奈川県教育委員会(2020)は、県立高等学校 138 校、県立中等教育学校 2 校、県立特別支援学校(高等部)29 校のすべての生徒約 125,200 人を対象として、就学時期における SH の経験について調査した。調査の結果、被害を受けたと回答したのは 32 件であり、その内訳は性的なからかいや冗談などを言われた(10 件)、必要もないのに体に触られた(8 件)、「女(男)にはまかせられない」「男(女)らしくない」など性別により決めつけられた(6 件)、その他(10 件)、不明(1 件)であった(複数回答可)。また被害を受けた後、「友だち、家族など身近な人に相談した」等何らかの対応をとったと答えたのは 8 件であったの対して、「何もしなかった」と回答したのは 20 件、残りの 4 件については調査報告書に記載されていなかった。この回答結果から被害を受けた際、周囲に相談することができず一人で抱え込んでしまうことの方が多いと考えられ、相談窓口の周知や児童生徒が助けを求められる環境づくりが必要であることが示唆された。また、神奈川県教育委員会の調査では高校生を対象とするにとどまり、中学生や小学生への調査は行われていない。さらに、SH として挙げられている項目は「携帯電話などで性的なメッセージや画像を送られた」「性的なからかいや

冗談などを言われた」「必要もないのに体に触られた」「性的な関係を求められた」「女(男)には任せられない』『男(女)らしくない』など性別により決めつけられた」の5項目のみであり、その他のSHについては調査が行われていない。近年、児童生徒がSNSを利用する機会が増えていること等から、SNSを通じた被害等を考慮した調査項目を増やし、具体的な調査を行っていくことが求められる。

千葉県教育委員会(2021)は、千葉市立学校および市立高等学校を除く、すべての公立小学校、中学校、高等学校、特別支援学校に在籍するすべての児童生徒455,663人を対象として就学時期におけるSHの経験について調査した。セクハラだと感じた回答件数は小学校で148件、中学校で153件、高等学校で224件、特別支援学校で18件であった。小学校では、容姿等の身体的特徴を話題にされ、不快であった(50件)が最も多かったのに対し、中学校や特別支援学校では、不必要に身体に触られ、不快であった(61件および3件)が、高等学校では、性的な話・冗談等を言われ、不快であった(54件)が最も多かった。学校段階によって発生しやすい、または児童生徒が認識しやすいSHに違いがある可能性がある。学校段階が上がるにつれてセクハラだと感じた回答件数が増えているのは、学校段階が上がるにつれてSHの発生が増えているためとは限らず、被害者である生徒が「セクハラである」と認識できるようになった可能性が考えられる。低学年段階ではSHを受けた際、それをSHだと認識することができず、受け入れてしまうケースが考えられる。SHや性被害を正しく認識できるよう低学年段階から教育活動を行っていく必要がある。また加害者を教員のみ限定するのではなく、児童生徒間での被害や親族からの被害を想定した調査を実施する必要があると考えられる。

また、山田・中道・黒川(2015)は、教育学部および教育学研究科に所属する学生360名を対象に、大学におけるSH被害経験について調査を行っている。調査の結果、「性体験の有無について尋ねられる(51名)」、「性的に卑猥な内容を直接、あるいは間接的(手紙、e-mailなど)に話される(39名)」、「恋愛経験の詳しい内容(交際人数、デートの内容など)を尋ねられる(112名)」、「身体的なスキンシップ(肩をポンポンと叩く、頭をなでるなど)を行ってくる(123名)」、「体型・服装などの外見に対して、必ずしも事実とは言えない否定的な評価をされる(太りすぎ／やせすぎ、かっこ悪い／かわいくないなど)(52名)」、「あなたの考え方とは異なる、性役割に関する考え方(男／女は…するのが良いなど)を押し付ける(50名)」といった項目について大学内で被害経験を有していることが明らかになった。しかし、本調査では行為者を「先輩」および「教員」のみに限定しており、「同級生」や「後輩」、「親族」からの被害については調査されていない。行為者の範囲を拡大し、調査を行う必要があると考える。

4 SHが被害者に与える影響

就学時期のSHが被害者児童生徒に与える影響を示唆した先行研究として内田(2007)やAAUW(2001)がある。内田(2007)は、SHの心身への影響として怒りや

恐怖感、抑鬱気分、不安、焦燥感、自尊心喪失、屈辱感、孤独感、無力感、感情不安定といった精神的症状や、頭痛、食欲不振、体重減少、不眠といった身体的症状を挙げている。また、被害を生々しく再体験するフラッシュバックや悪夢、外界への反応性の低下や関連した刺激を回避しようとする心的外傷後ストレス障害(PTSD)が生じることであると述べている。AAUW(2001)は、中 1~高 3 の 1,965 人を対象に就学時期における SH の経験とその影響を調査した。調査の結果、SH を経験した児童生徒の 87% は SH が自分にマイナスの影響を与えたと回答した。マイナスの影響の具体的な内容として、うつ病、食欲不振、悪夢や睡眠障害、自尊心の低下、恐怖や恥などの否定的な感情を抱くようになるとともに、日常生活における活動への関心の喪失、友人や家族からの孤立、不登校、成績の低下などが挙げられた。

これらの研究から就学時期における SH は被害者の精神的・身体的健康を損なう恐れがあるだけでなく、学業への意欲や学校への適応感を低下させる可能性があると考えられる。

5 就学時期における SH への対応

次に、就学時期における SH への対応について述べる。入江・五十嵐・亀井・細井・賀谷(2005)は 58 都道府県・市を対象とし、就学時期における SH への対応の実態を調査した。調査の結果、SH 防止に関する関係規定はすべての都道府県教育委員会および指定都市教育委員会で整備済であった。しかし、規定における保護の対象として、教員を保護の対象としている県市は 58 あるにも関わらず、児童生徒を保護の対象としている県市は 49 であった。このことから、自治体によっては SH の保護対象として児童生徒を定めておらず、教員を対象とした職場における SH への対応にとどまっていることが考えられる。入江ら(2005)は、「学校現場での SH は職員が就労上のまたは学生等が就学上の不利益を受けることという教員の労働権と児童生徒の学習権(発達権)を侵害する問題であると捉え、その問題を取り扱う規定として改定することが求められる」と述べている。

SH 対応の組織整備については、委員会等を設置している県市が 12、既存の組織で SH にも対応しようとしている県市が 40、各学校の実態に応じて対応しようとしている県市が 12 であった。入江ら(2005)は、相談員が相談もしくは苦情を受け、事実確認をし、加害者が被害者にどう対応すべきか助言・指導するという一連の流れで解決をしていくための組織作りが必要であると指摘し、組織制度の見直しや再構築の必要性を訴えている。また、SH に関する問い合わせ、相談、苦情を受け付ける窓口を教育委員会に設置している県市は 51、学校に設置している県市は 33 であった。また、専門相談員を設置したり、相談、苦情に対応するためのマニュアルを作成している県市もあった。

周知・啓発については、35 県市が研修・講習会を実施しており、3 県市が実施予定であった。20 県市は実施しないと回答した。校長全員を対象とした研修は 22 県市、教頭全員を対象とした研修は 14 県市で行われている一方、教員全

員を対象とした研修をおこなったのは7 区市のみである。明石(2019)は、SH 加害者となり得る教員が、自らの言動が SH であることに無自覚で気づいていない場合が多いと述べている。このことから、SH に対する適切な認識をもつことができるように、SH の当事者となり得る教員への研修、講習会の実施が求められる。また、研修・講習会以外の方法で周知・啓発したものとして、各学校に対して通知を出したり、教員だより等を発行したり、児童生徒・保護者向けに啓発を行ったり、ホームページに掲載したりする取り組みがあげられた。各学校に対する通知は41 区市が、教員だより等の発行は35 区市が行っている一方、児童生徒・保護者向けの啓発を行ったのは4 区市のみであった。児童生徒への啓発にあたっては、児童生徒に SH とは何かを伝えることが大切であり、SH を受けたとき何ができるか、そして加害者にならないためという人権感覚を育てていくためにも、パンフレットや授業を通した啓発活動が必要であると入江ら(2005)は述べている。窓口や専門相談員の設置や組織体制を効果的に活用していくためには児童生徒への啓発、周知が必要であると考えられる。

さらに、柳本(2018)は、2014 年に発生した T 市公立学校教諭わいせつ事件裁判での学校側の対応をもとに、SH 事案へ対する教育機関の対応として必要なことを5 点あげている。1 点目は、被害者の安全や心身のケア、学習支援等と共に多機関連携を図った上で事実調査を実施することである。2 つ目は、加害行為が認められた場合、その加害者に対する再発(反復)防止のための教育指導を実施することである。3 つ目は、加害者が教育現場に復帰する場合、学校と教育委員会、その他適切な社会資源保持者や保持機関との間で情報共有を図りながら、再発(反復)防止の措置をとることである。4 つ目は、災害共済給付金制度や犯罪被害者給付金制度など、社会に存在する被害者に対する支援制度活用に向けた支援を教育機関が実施することである。そして、5 つ目は、事案発覚、公表時に当該学校児童生徒、保護者に対し適切な対応を実施することである。また、就学時期における SH の発生について、加害者は加害を繰り返す傾向にあることや、被害者の好意や信頼を得る過程を経ながら性暴力の実行に至ることを指摘し、これらの SH 発生メカニズムを教育関係機関全体で共有できる仕組みが必要であると述べている。

6 就学時期における SH への対応を困難化させる要因・意識

学校現場における SH 対応を困難化させる要因として以下の2 つの要因が考えられる。1 つ目は、セクハラ神話の存在である。セクハラ神話とは、レイプ神話から派生した言葉である。レイプ神話は、「レイプとレイプ被害者・加害者に関する偏見にみち、ステレオタイプ的で、間違った信念」と定義される(Burt, 1980)。レイプ神話は、主に3 つに大別することができる(塚原, 2004)。1 つ目は、「レイプにあうのは悪い子だけ」「健康な女性であれば、本気で拒否する気持があればレイプ犯に抵抗できる」などとレイプの発生状況や被害に遭った女性の特性を挙げ、レイプ発生の責任を女性に転嫁するものである。2 つ目は、「女性はレイプされることを望んでいる」といった女性のレイプ願望神話など、

女性側の要に関するものである。3 つ目は、レイプ加害者は異常者であるというような加害者側の要に関するものである。このようなレイプ神話を SH にあてはめたのが、「セクハラ神話」であり、「被害者にも落ち度がある」「自分に注目してもらおうと思っている」など、被害者をバッシングし、加害者を正当化する風潮である(亀井, 2002)。Losway(2008)がまとめた「セクハラ神話」の一部を日本語訳し、表 2 に示した。

表 1 Losway(2008)が示した「セクハラ神話」

-
1. 被害者が抗議, 報告, 助けを求めることをしなければ SH ではない
 2. 被害者が職や職場での地位を失っていなければ SH ではない
 3. 行為者が同僚や生徒など, 上司や先生でなければ SH ではない
 4. 肉体的な違法行為ではなく, 単なる言葉によるものだったので SH ではない
 5. 被害者は行為を望んでいた, または楽しんでいた
 6. SH は男性優位の分野で女性にだけ起こる
 7. SH はセクシーに見える女性, セクシーに振る舞う女性にしか起こらない
 8. 行為者は, 精神異常者/変質者/不細工/性的欲求不満であるに違いない。
 9. SH は一般的な行為でありたいしたことではない
 10. 被害者は被害を誇張している
 11. 被害者はレイプされたり, 暴行されたわけではないのでたいしたことではない
 12. SH はフェミニストが作り出した問題に過ぎないためたいしたことではない
 13. 性的なコメントや冗談は学校や職場をより面白くする
 14. 被害者は性的な事柄に過敏になっているだけである
 15. 被害者は行為者に仕返しをするため SH を受けたと嘘をついている
 16. 被害者は金銭や成績, 特別待遇を得るために SH を受けたと嘘をついている
 17. 被害者は行為者を避けたり, 口頭で抗議したり, 報告することによって SH を止めることができる/止めるべきである
-

また、バッシングは被害者本人にとどまらず、「親がきちんと見ていないからだ」「敏感になりすぎている」「そんなことに目くじらを立てると職場の雰囲気が悪くなる」など、保護者や被害者を保護し支援しようとする者、問題化した教員にも及ぶことがある。児童生徒の人権を守ろうと声を上げた教員がバッシングされることは、問題の本質に触れることなくなかったことにされてしまい、再発の土壌となる(亀井, 2002)。2 つ目は、学校のパターナリズムによる事件の秘匿である。上述したように、学校現場において SH や性暴力事件が起きた際、「将来があるのに、性の問題の被害者にするのは避けるべき」という学校のパターナリズムによって事件が内密に処理されうやむやにおわるケースが多い。杉村(2005)は、生徒をまもるために「内密にする」学校の対応は、「善意にもとづいている」という点で必ずしも非難はできないが、「内密にする」ことは「性に関する事件にかかわること自体が隠すべきこと」という観念を強化し、問題

の隠蔽や被害者に落ち度があったというスティグマの深刻化に荷担するだけであると述べている。これらのことから、就学時期のSHは児童生徒の人権を侵害する深刻な事件であることを認識し、対応への制度・組織整備を進めていくとともに、被害者救済支援、就学時期のSHに関する啓発活動を行っていく必要がある。また、SH防止の対策について牟田(2016)は「SHを単に性的行為の問題として矮小化したり不法行為として問題を縮減したりするのではなく、個人としての労働権、人権の保障という視点なくしては、真の意味でのSHの防止や対策はなされえないだろう」と述べている。そして、そのような基本原理原則に立った展望を見据えながら、画一的な対策で良しとするのではなく、被害者が不安なく復帰できるよう、SH加害者に問題を正しく理解させ認識と行動を改めさせる取り組みが重要であると述べている。

IV 就学時期におけるSH研究の課題

就学時期におけるSHについては、相談件数やわいせつ事例に係る懲戒免職処分からその発生件数を推測するにとどまっており、現状の把握が困難な状況である。このことから、SHが就学時期にどの程度発生しているのか現状を把握する必要がある。さらに、就学時期におけるSHの被害経験が被害者にもたらす影響について、被害者や研究者の主観的な解釈によるところが大きく、データを用いた客観的な根拠が薄いため、SHの被害経験と被害者の心理的または社会的な適応との関連について、統計的手法を用いて客観的に検討する必要がある。

参考・引用文献

- AAUW(2001). Hostile Hallways: Bullying, Teasing, and Sexual Harassment in School., AAUW Educational Foundation
- 明石一郎(2019). スクール・セクシャル・ハラスメントに関する学習資料, 人権を考える, **22**, 101-109.
- 千葉県教育委員会(2021). 令和2年度セクシュアルハラスメント及び体罰に関する実態調査の結果について 千葉県 Retrieved from <https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/syokuin/sekuhara/r2chousa.html> (2021年12月1日)
- 入江直子・五十嵐とし江・亀井明子・細井とし子・賀谷恵美子(2005). 学校におけるセクシュアル・ハラスメントへの対応の実態と課題—都道府県・指定都市教育委員会アンケート調査の結果から—, 神奈川大学心理・教育研究論集, **24**, 87-115.
- 亀井明子(2002). スクール・セクシュアル・ハラスメント, 駒澤大学教育学研究論集, **18**, 101-111.
- 亀井明子(2015). 学校におけるセクシュアル・ハラスメントの実態と課題, 季刊教育法, **184**, 6-13.

- 神奈川県教育委員会(2020). 令和2年度県立学校におけるセクシュアル・ハラスメントに係るアンケート調査結果について 神奈川県 <https://www.pref.kanagawa.jp/documents/75423/0511houkokoku1.pdf> (2021年12月1日)
- Kimberly A. Losway, Lilia M. Cortina, & Vicki J. Magley (2008). Sexual Harassment Mythology: Definition, Conceptualization, and Measurement, *Sex Roles*, **58**, 599-615.
- 厚生労働省(2018). 職場のセクシュアルハラスメント, 妊娠・出産等ハラスメント防止のためのハンドブック, https://www.hataraku.metro.tokyo.lg.jp/shiryo/R02guidebook_99zentai.pdf(2021年12月1日)
- 厚生労働省 都道府県労働局雇用均等室(2018). 職場のセクシュアルハラスメント対策はあなたの義務です, https://www.mhlw.go.jp/general/seido/koyou/danjokintou/dl/120120_01.pdf, (2022年1月17日)
- Martha R. Burt (1980). Cultural Myths and Supports for Rape, *Journal of Personality and Social Psychology*, **38(2)**, 217-230.
- 杉村直美(2005). スクール・セクシュアルハラスメントにみられる学校のパターンリズム, 教育社会学研究, 日本教育社会学学会大会発表要旨収録, **57**, 165-166.
- 東京都産業労働局(2020). 労働相談及びあっせんの概要 東京都産業労働局, https://www.sangyo-rodo.metro.tokyo.lg.jp/toukei/koyou/r1_3_5.pdf (2021年12月1日)
- 塚原睦子(2004). 大学生におけるレイプ神話容認態度研究—性に対する意識との関連—, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 心理発達科学, **51**, 307-309.
- 内田千代子(2007). ハラスメント相談(特集 メンタルヘルス), 大学と学生, **41**, 24-36.
- 山田 智・中道圭人・黒川みどり(2015). 教員養成系の大学生におけるハラスメントに関する意識と現状: 大学でのハラスメントを防止するために, 静岡大学教育実践総合センター紀要, **24**, 15-24.
- 柳本祐加子(2012). スクール・セクシュアル・ハラスメント—こどもに対する性暴力, 性虐待, そして性虐待罪であるという視点を立てる, 中京ロイヤー, **17**, 19-30.
- 柳本祐加子(2017). スクール・セクハラ等のための法制度設計に向けて, 日本教育学会第75回大会研究発表要項, **75**, 262-263.
- 柳本祐加子(2018). スクール・セクシュアル・ハラスメントについて—T市公立学校教諭わいせつ事件裁判から見える対策—, 中京ロイヤー, **29**, 17-24.

Literature Reviews on Sexual Harassment at School in Japan

Authors: NODA Yukina*1, OHMORI Iori *2

Sexual harassment (SH) during the school years is one factor that hinders children's proper development. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) (2020) has been strengthening education and awareness-raising as "life safety education" to eradicate sexual crimes and sexual violence against children. It has also been promoting correct understanding and knowledge of SH. This paper reviews previous studies in SH during the school period and discusses future research issues. Although the experiences of SH during the school period are known to affect self-esteem and motivation to learn, there are few surveys of sexual harassment. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) or other government agencies had not surveyed the number of cases of SH. The only speculation is based on the results of independent surveys by local boards of education, the number of consultations and the number of disciplinary actions related to indecent cases. Research issues on SH during the schooling period include understanding the frequency of SH and clarify the relationship between the experience of SH victimization and the psychological or social adjustment of the victim using statistical methods.

Keywords: sexual harassment, education, school

*1 Graduate at the Graduate School of Education, Okayama University

*2 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

幼稚園 4 歳児学級における草花を使った遊びの展開に見る
幼児の多様な学び

横田 咲樹 西村（中川）華那 高橋 敏之

Diverse Learning of Children that Can Be Observed during Developing Play with
Flowers in the Class of Kindergarten for Four-year-old Children

YOKOTA Saki, NISHIMURA (NAKAGAWA) Kana, TAKAHASHI Toshiyuki

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

幼稚園4歳児学級における草花を使った遊びの展開に見る

幼児の多様な学び

横田 咲樹※1 西村 (中川) 華那※2 高橋 敏之※3

本論の目的は、幼児教育における遊びの展開を捕捉することである。幼児期の学びは、多様且つ総合的で、全体像の捕捉は困難であり、これまで経験的に理解されてきた。そこで、幼稚園4歳児学級における草花を使った遊びを考察した。遊びの展開に伴って学びは、深化・発展し、保育内容5領域に関係した。偶発的に見える幼児期の学びの背景には、教師の効果的な働きかけがある。

キーワード：幼児の多様な学び、遊びの展開、幼稚園4歳児学級、草花遊び

※1 社会福祉法人橘会 御南まんまるこども園

※2 元 岡山大学教育学部附属幼稚園

※3 岡山大学学術研究院教育学域 幼児教育講座

I 幼児教育における遊びと学びの展開の描出

本論は、幼児教育における遊びと学びの展開を描出するものである。我が国の幼児教育では、遊びが発達に必要な総合体験を誘発し、発達過程に適合した学習が行われるという認識が一般的であり、基本理念となっている。しかし、幼児の自発的・偶発的な行為を起点として活動が展開し、総合的な学びを引き出す幼児教育は、その仕組み (mechanism) の把握や理解が困難であり、専門的な知識・技能や経験が必要である。つまり幼児教育の形態は、幼保小連携教育の推進や、学校種間における相互理解の促進が困難な側面がある。また、保育実践例を基に、遊びや学びの展開を描出しようとした学術論文は少なく、研究成果の累積が望まれる。

そこで本論では、幼稚園4歳児学級における草花遊びの事例を取り上げ、様々な要素が複雑に絡み合った遊びの展開を分析する。具体的には、遊びの展開を6項目の視点から整理して表に示すと共に、遊びの展開に伴って生じた学びを、保育内容5領域に関連付けながら提示する。

本論の執筆に当たり著者は、研究倫理に十分配慮した。また、考察対象の岡山大学教育学部附属幼稚園は、幼児の顔写真や作品を学術論文等に掲載することを、保護者から書面で許諾を得ている。さらに、本論で使用した画像については、写っている幼児全員の保護者に掲載許可を得た。

II 草花を使った保育実践の概要

1 考察対象の幼児と保育場面の時期

本論の考察対象は、岡山大学教育学部附属幼稚園3年保育4歳児学級における保育実践である。取り上げる活動は、自由遊びの時間に設定された遊びの1つで、指導案では「草花を使って遊ぶ」と表記された。同じ時間に設定された遊びには、「砂を使って遊ぶ」「かけっこをする」「身近な自然に関わって遊ぶ」「泥団子をつくる」「積み木で家や乗り物をつくって遊ぶ」があった。「草花を使って遊ぶ」の実践期間は、2018年4月下旬～6月上旬である。

対象児は、3歳児学級の時に、砂場の砂やドングリ等の実を使って、料理を作って遊んだり、ままごと遊びやレストランごっこをして遊んだりしていた。その経験から、4歳児学級に進級直後の春に、草花を集めて料理に見立てたり、ままごと遊びをしたりし始めた。また、対象児が5歳児学級に進級した時にも、4歳児学級での経験を踏まえた草花遊びが展開された。つまり、本論で取り上げる保育実践は、対象児が初めて草花を使って遊んだ時のものであり、本論で確認するのは、草花遊びの初期における幼児の姿である。

2 草花を使った遊びの展開を捉えるための視点

遊びと、それに伴って生じた学びの全体像を捕捉するため、「草花を使って遊ぶ」を6項目の視点から捉え、論文末尾に表1として掲載した。まず、「遊びの展開」を4段階化し、「草花を集める」(展開【1】)「草花を使って料理を作る／食べ物屋さんごっこをする」(展開【2】)「料理に飲み物を添える」(展開【3】)「草花を使って色水を作る／ジュース屋さんごっこをする」(展開【4】)と示した。次に、各展開の具体的な様相を「主な幼児の姿」で示した。草花の扱いは、各展開の遊びの様相を象徴的に表しているため、「草花の扱い」として幼児の姿から抽出した。遊びが展開する背景には、幼児の願望・意欲・発想・気付き等が存在し、それを「遊びの展開の契機となる幼児の内面」として示した。この項目は、「草花の扱い」の変化と密接に関係している。「草花の扱い」の変化によって幼児が作る色水の状態が変わり、活動に対する新たな意欲や遊びの展開の契機となる発想等が生じたと考えられる。また、「主な幼児の姿」から抽出される「学びに繋がる行動」を24件挙げた。24件の行動の内、前の展開から継続して確認できる行動もあれば、消滅する行動や新たに生じる行動もある。継続している行動には、前の展開と同じ番号を振った。1つの行動に対する幼児の学びは複数あり、生じた学びは多様である。多様な学びを引き出した要素の1つとして、「環境構成」がある。この項目では、「幼児の主な姿」を誘発した物的環境と、他の遊びとの位置関係を示した。環境に加えられた物品を丸印(○)、環境から除外された物品や、物品に関する備考を米印(※)で表示した。

表1を手引きとし、「草花を使って遊ぶ」の様相を時系列に沿って確認しておこう。この遊びは、進級直後の幼児が、3歳児学級の時に経験した遊びや、新しい環境に対する好奇心を基に、自発的に行った園庭の草花を集める遊びを起点としている。草花を集めた幼児は、皿に盛り付けて料理に見立てるようになった。料理は、教師や友達に提供され、幼児は、店員や客になりきってごっこ

遊びを楽しんだ。自分が作った料理を教師や友達に食べてもらうことは、満足感に繋がり、満足感は、草花で料理を作る意欲になった。料理を作り、教師や友達に食べてもらうことを繰り返す中で、料理に飲み物が添えられるようになり、飲み物には、集めた草花が浮かべられた。この飲み物が、6月まで続く色水遊びの発端である。

草花を浮かべた水を放置していると、水に草花の色が移る。幼児は、偶然できた色水を見て、草花を使って色水を作りたいと思うようになった。そこで試された方法は、水の中で草花を混ぜる、水に浸けた草花を手で絞る、草花集めの時に使用していたビニール袋の中で草花と水を揉む、といったものであった。このように、なんとか色水を作りたい、草花から色を出したいと考えながら、色水作りを繰り返す中で、お玉の底で草花を押してみた幼児がいた。この行為は、道具を使った方が、手を使うよりも濃い色が付くという発見に繋がった。幼児は、次第に、「押す」よりも「押し潰す」、「押し潰す」よりも「すり潰す」方が、色が付きやすいことを経験的に学んでいった。そして、色の抽出が上達することで、使う草花とできる色水の色が対応していることに気付き、葉と茎を取り除いて花弁だけで色水を作る姿や、使う花弁の色にこだわって、赤や紫や黄の色水を作る姿が見られるようになった。

色水の状態が変化するに伴い、店ごっこの様相も変化した。草花を集めて楽しんでいた段階では、店は食べ物屋さんであった。上手く色が出せるようになると、食べ物屋さんは、ジュース屋さんに変化した。色相が判別できる色水を作る頃には、色水の色を味に見立て、メニュー表が作られるようになった。また、店ごっこが展開し、継続して楽しむ中で、客役の教師や幼児を大勢呼びたい心情や、より店らしくしたいという願望が生じ、窓枠や看板が作られた。

以上が、「草花を使って遊ぶ」の展開の全体的様相である。表1とこれまでの考察では、遊びの展開を便宜上段階的に論述したが、遊び方の個人差は大きく、実際には、様々な段階の幼児が混在した。遊びの段階が様々であった理由としては、「草花を使って遊ぶ」が、複数ある遊びから自由に選んで行うものであったため、遊びに関わる時間の長さが幼児によって異なっていたことが挙げられる。遊びに関わる時間が違くと、学びや経験の蓄積が異なり、遊ぶ姿も異なる。また個人内でも、違う段階の遊びを同時に行うことや、前の段階に戻ることがあり、示した順序を踏まないで遊ぶ姿があった。

Ⅲ 草花を使った遊びに見る学びの多様性と保育内容5領域との関連性

表1を見ると、「学びに繋がる行動」が徐々に増加している。このことから、遊びの展開に伴って、学びが深化・発展していることが確認できる。学びの深化・発展の様相について、保育内容5領域に関連付けながら整理してみよう。

1 幼児の学びと領域「健康」との関連性

資料1に示すように、「草花を使って遊ぶ」の中の学びは、領域「健康」の「内容」10項目¹⁾の内、4項目が該当する。幼児は、信頼する教師や親しい友達と

一緒に、安心して遊びに取り組んだ [内容(1)(4)]。それは、この遊びが幼児の主体的な探索活動を起点としていることや、水に色を付ける方法を繰り返し試したことから読み取ることができる。また幼児は、色を付ける方法を繰り返し試した過程で、体や力の使い方を学んだ [内容(2)]。さらに、食器やすり鉢やエプロン等、環境にある物は片付ける場所が種類別に明確に示され、幼児が使った道具を自分で片付ける姿も見られた。作り終わった色水を捨てるバケツや、使った容器を濯ぐ盥（たらい）も遊び場の中あり、自然と自分達の遊び場を整えながら遊べるようになっていた [内容(8)]。

資料 1. 領域「健康」の「内容」

| |
|--|
| (1) <u>先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。</u> |
| (2) <u>いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。</u> |
| (3) 進んで戸外で遊ぶ。 |
| (4) <u>様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。</u> |
| (5) 先生や友達と食べることを楽しみ、食べ物への興味や関心をもつ。 |
| (6) 健康な生活のリズムを身に付ける。 |
| (7) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする。 |
| (8) <u>幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する。</u> |
| (9) 自分の健康に関心をもち、病気の予防などに必要な活動を進んで行う。 |
| (10) 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。 |

(注：下線は、著者らによる。)

体や力の使い方に関する学びの深化の様相を、表 1 に示した「草花の扱い」の変化に合わせて考察してみよう。「混ぜる・揉む・握る」段階では、手の平を使い、単純な動きをしていた。「押す」段階では、道具を握り、草花に対して垂直に圧力を掛けるようになった。「押し潰す」段階では、道具の握り方が上達し、角度を付けて草花に圧力を掛けるようになった。「すり潰す」段階では、すりこぎとすり鉢の使い方を理解して、花卉の形が崩れる程に潰すことができるようになった。遊びが展開する毎に、効率的に大きな力を加えることができ、動きが複雑になっていったことが確認できる。

2 幼児の学びと領域「人間関係」との関連性

資料 2 に示すように、「草花を使って遊ぶ」の中の学びは、領域「人間関係」の「内容」13 項目²⁾の内、9 項目が該当する。幼児は、教師や友達と関わりながら、色水作りや店ごっこを楽しんだ [内容(1)]。幼児は、ジュースに見立てる色水やごっこ遊びに使う店をより実物に近づけたいという願望を持ち、その実現に向けて繰り返し遊びに取り組んだ [内容(2)(3)(4)]。表 1 に示した「草花の扱い」や前述した体や力の使い方が変化したこと等から、遊びを楽しみながら、自分で考えて物事を達成しようとしたことが読み取れる。その中で幼児は、友達の色水を見て作り方を尋ねると共に、自分が考えた作り方を教えることがあった [内容(5)(6)(7)]。また、店のカウンターの窓枠を友達と一緒に作る姿もあった [内容(8)]。料理やジュースを作る作業台や道具の数は、十分な数が用意されたが、個人のお物は用意されず、共用された [内容(12)]。図 1 に示

すように、片付ける場所や片付け方が分かるように整理して置かれ、共同のものを大切にしながら皆で使うことを、自然に学んだと考えられる。

幼児は、料理やジュースを提供して楽しむことを繰り返す中で、より実物に近い店を作りたいという願望を持った。4歳児学級から見える場所で、5歳児学級も店ごっこをしており、5歳児学級の店には、窓枠が付いていた。4歳児学級の幼児は、窓枠の作成に使えそうな材料を保育室の中で探し、牛乳パックを繋ぐことを思い付く。牛乳パックを繋ぐ方法や繋ぐ長さは意見を出し合って決めた。友達と店ごっこを楽しむ中で、同じようなイメージを持って、4歳児なりの協力をしながら、それぞれの幼児の思いが実現できたと考えられる。

資料2. 領域「人間関係」の「内容」

| |
|--|
| (1) <u>先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。</u> |
| (2) <u>自分で考え、自分で行動する。</u> |
| (3) <u>自分でできることは自分です。</u> |
| (4) <u>いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。</u> |
| (5) <u>友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。</u> |
| (6) <u>自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。</u> |
| (7) <u>友達によさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。</u> |
| (8) <u>友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。</u> |
| (9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。 |
| (10) 友達との関わりを深め、思いやりをもつ。 |
| (11) 友達と楽しく生活する中でできまりの大切さに気付き、守ろうとする。 |
| (12) <u>共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う。</u> |
| (13) 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。 |

(注：下線は、著者らによる。)



図1. 使った道具や容器を元の場所に戻しや 図2. 友達の色水の作り方を観察する幼
すい環境

便宜上、遊びを段階化して論述しているが、実際には様々な段階の遊びが混在していた。段階が違うと、色水の作り方や状態が異なる。図2に示すように、友達が色水を作る様子を観察する姿が見られた。友達が作った色水を見る機会は、降園前の1日を振り返る時間に改めて設けられ、作り方を質問する姿や説明する姿があった。そこで得た情報は、次の日の遊び方に影響を与えた。自分が作るのとは異なる状態の色水や、自分にはなかった発想で色水を作る友達の姿を見ることは、「友達によさ」に気付くことになったと考えられ、幼児の人間

関係の深化を窺い知ることができる。

3 幼児の学びと領域「環境」との関連性

資料3に示すように、「草花を使って遊ぶ」の中の学びは、領域「環境」の「内容」12項目³⁾の内、7項目が該当する。この遊びでは、草花という身近な自然を取り入れ、その色に注目しながら遊ぶことができた[内容(1)(4)]。この遊びは、草花が特に豊富に生える4～6月に行われ、幼児は十分に季節を感じることができたと言える[内容(3)]。また、表1に示した遊びの展開に伴い、草花の性質に対する理解が深まり[内容(2)]、道具の使い方が巧みになった[内容(8)]。草花から色をよく出すためには、水の量の調節が必要である。また、色水をすり鉢から容器に移し替える等、体積の違う容器に水を移す機会が頻繁にある。色水作りを繰り返す中で、水の嵩に対する無自覚な学びがあったと考えられる[内容(9)]。店ごっこが発展すると、幼児は、看板やメニュー表を作るようになったが、生活の中で文字を見た経験を活かし、遊びの中に取り入れたと推察される[内容(10)]。この遊びは、身の回りにある文字に興味関心を持つ機会になったと考えられる。

資料3. 領域「環境」の「内容」

| |
|--|
| <p>(1) <u>自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。</u></p> <p>(2) <u>生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。</u></p> <p>(3) <u>季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。</u></p> <p>(4) <u>自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。</u></p> <p>(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。</p> <p>(6) 日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。</p> <p>(7) 身近な物を大切に作る。</p> <p>(8) <u>身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。</u></p> <p>(9) <u>日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。</u></p> <p>(10) <u>日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。</u></p> <p>(11) 生活に関係の深い情報や施設などに関心をもつ。</p> <p>(12) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。</p> |
|--|

(注：下線は、著者らによる。)

草花の性質に対する学びの深化について考察してみよう。「集める」段階では、草花は集めて楽しむ対象である他に、意味は見出されていない。「水に浮かべる」段階では、草花を使って色水を作ることができると気付く。ただし、草花から水に色が出ているという理解にまでは至っていない。「混ぜる・揉む・握る」段階では、自分の働きかけによって、放置するよりも早く色水が作れることに気付く。しかし、この段階では、多量の水を用い、草花に掛ける力が小さかったため、水に出せる色は僅かであった。「押す」段階では、水の量を考えて調節し、草花に強い力を加えた方が水に濃い色が付くと知る。また、手よりも固く、草花を押す面積が小さい道具を使う方が力を加えられることを感覚的に学んだ。草花をよく潰すと濃い色の色水ができることに気付いた幼児は、より濃い色の

色水を作りたいという意欲を持つ。

「押し潰す」段階では、力を入れ方だけではなく、草花を押し付ける面が適度に凸凹している方が、効率よく色を出すことができるということを学ぶ。また、この頃になると、草花から水に出る色は、草花の色と対応していることに気づき、使う草花の色を選んで色水を作り始めた。図3に示すように、色水の色の違いに注目する姿が多く見られるようになる。幼児は、葉や茎を取り除き、1色の花卉だけを使うと、濁りのない色水ができることを学んだ。さらに、色水から花卉を取り除いても、水に色が付いたままであることを知り、花卉が浮いていない色水を作るようになる。「すり潰す」段階では、濁りのない色相が十分に判別できる色水を作るようになっていく。その結果、複数の色を意図的に混ぜる幼児の姿があった。この行動によって、幼児は、異なる色を混ぜると色が変わることや、自分で色を作ることができることを学んだ。ただし、混色に関する学びは、この段階では一部の幼児に該当することであった。



図3. 色水の色を見比べる幼児

4 幼児の学びと領域「言葉」との関連性

資料4に示すように、「草花を使って遊ぶ」の中の学びは、領域「言葉」の「内容」10項目⁴⁾の内、7項目が該当する。「集める」段階では、草花をたくさん集めた喜びを教師に伝える姿があった。また、この遊びは、幼児による新たな事象の発見や、願望を実現させるために幼児が考え、発想を持つ機会が多かった。色水を作る段階になると、草花を浮かべた水に色が付いていることや、色を出す方法に関する発見を教師や他の幼児に伝える姿があった。その中で幼児は、発見や自分の考えを言葉で表現し、教師や友達の言葉を聞いた。聞いて得た情報は、遊び方に反映した[内容(1)(2)]。自分とは違う色水の作り方や状態を見た時は、友達に色水の作り方を尋ね、それに答える幼児の姿があった[内容(1)(2)(3)(4)(5)]。また、店員や客になりきって「いらっしゃいませ」や「ありがとうございます」といった日常では通常使わない言葉を使って遊んだ。作った色水の色を味に見立て、「ブドウジュースです」等の言葉で表し、ジュースが提供された時には、「美味しい」等の言葉を返した。以上のことから、体験を通じてイメージや言葉を豊かにしていったことが窺える[内容(8)]。色水の色をジュースの味に見立てる際、看板やメニュー表が作られたが、これは、教師や友達を店に呼ぶことを目的とし、ジュース屋さんが開店していることやジュースの味を文字で伝えようとした結果である[内容(10)]。

幼児の言葉は、遊びの中で幼児が何に気づき、何を学んでいるのかを象徴する。例えば、色を出す方法について、「混ぜる・揉む・握る」段階では、「マゼマゼする」「ギュッギュッとする」という言葉で表現されたが、幼児の言葉は、

「すり潰す」段階になると「ゴリゴリする」というように変化する。考えたことや感じたことを幼児なりの言葉で表現していたと考えられる。

資料4. 領域「言葉」の「内容」

- | |
|---|
| (1) 先生や友達 <u>の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。</u> |
| (2) <u>したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。</u> |
| (3) <u>したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。</u> |
| (4) <u>人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。</u> |
| (5) <u>生活の中で必要な言葉が分かり、使う。</u> |
| (6) <u>親しみをもって日常の挨拶をする。</u> |
| (7) <u>生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。</u> |
| (8) <u>いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。</u> |
| (9) <u>絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。</u> |
| (10) <u>日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。</u> |

(注：下線は、著者らによる。)

5 幼児の学びと領域「表現」との関連性

資料5に示すように、「草花を使って遊ぶ」の中の学びは、領域「表現」の「内容」8項目⁵⁾の内、7項目が該当する。草花を取り入れて遊んだことで、幼児は草花の形・色・手触りを感じることができた。特に色については、濁った色と濁りのない色の両方を作る経験をした[内容(1)]。また、自分で作った色水の色を味に見立てた[内容(2)]。前述した草花の性質に関する学びからは、身近な自然物の面白さや不思議さを感じる機会が充実していたと言える[内容(1)(2)]。草花によって水に色が付いた時や、自分が作りたい色の色水ができた時は、その発見や喜びを呟いたり、教師や友達に伝えたりする姿が見られた[内容(3)]。これは、心を動かす体験や感動する機会が充実していたと考えられ、それを伝え、受け止められる機会が十分にあったと考えられる。

幼児は、実物のようなジュースを作りたいという願望を持って色水作りに取り組み、濃い色や濁りのない色を作るようになった。感じたことや考えたことが、色水の作り方に反映されたと推察される[内容(4)(7)]。色水作りで、草花への力の加え方や使う草花の選び方が遊びの展開に伴って変化したことからは、草花を素材として工夫しながら遊びに取り入れたことが窺える[内容(5)]。店ごっこでは、牛乳パックをガムテープで繋いで窓枠を作った[内容(5)]。窓枠には、看板やメニュー表が貼られ、遊びの場に必要なものを自分達で考えて作ったことが指摘できる[内容(4)(7)]。また、集めた草花を料理に見立てたり、作った色水をジュースに見立てたりして、客役の教師や友達に提供することを楽しんだ。店員になりきって注文を取ることや、ジュースの味をメニュー表や看板に表現することは、自分のイメージを表現する楽しさを感じる経験になったと考えられる[内容(8)]。

幼児は、「草花を使って遊ぶ」の中で、身近な自然環境に触れて遊びに取り入れた。領域「環境」の「内容の取扱い」では、「幼児期において自然の持つ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ、不思議さなどに直接触れる体験を通して、

幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、幼児が自然との関わりを深めることができるよう工夫すること」とある。自然環境に関わることは、表現教育においても重要であることが一般的な認識であり、「草花を使って遊ぶ」は、『幼稚園教育要領』の視点からは、表現力の基盤形成において重要な活動であったと考えられる。

資料5. 領域「表現」の「内容」

| |
|---|
| (1) 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。 |
| (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。 |
| (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。 |
| (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。 |
| (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。 |
| (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。 |
| (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。 |
| (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。 |

(注：下線は、著者らによる。)

表現は、主に音楽・造形・身体・言語・演劇表現の5項目に分類することができる。資料5より「草花を使って遊ぶ」は、音楽表現以外の表現活動の要素が多く含まれていることが確認でき、特に造形活動との関係性が強いと考えられる。造形物は、主として「形」と「色」の2つの要素によって成り立っているが、この遊びでは、色に関する学びが多くあった。幼児は、遊びの展開に伴って濁った色の色水から濁っていない色の色水を作るようになる。これは、実物のようなジュースを作りたいという願望を持ち、試行錯誤した結果である。濁っていない色は、「美味しそう」と判断され、色相が判別できる色水ができると味を見立てて店ごっこを楽しんだ。濁りのない色を「美味しそう」と表現して好み、色水の色を味に見立てて表現する経験は、感性教育や色彩教育の基盤形成の一助となると考えられる。

この遊びにおける領域「表現」に関する学びで最も重要なのは、生活体験に裏付けられた表現が行われたことである。幼児は、それまで経験したことのあつ「美味しい」という感覚や、「甘い」「辛い」「ブドウの味」等の味覚を色水の色によって表現した。自分の内面を表出することは表現の基本であり、生活体験は、幼児が自覚し表出しやすい。生活体験に裏付けられた表現は、幼児期の発達過程に適合した表現教育だと考えられる。

表現と表出の違いは、相手の存在の有無である。また、自分の表現に対して共感を得ることは、表現に対する新たな意欲に繋がる。幼児期の表現教育において、「共感」は、重要な視点だと考えられる。展開【4】の店ごっこで、幼児は、自分で作ったジュースを教師や友達に提供した。その際、味を伝えたり尋ねたりする姿に平行して、ジュースを飲んで「美味しい」と伝える場面があった。見立てた味を同じようにイメージし、ごっこ遊びを楽しむ過程には、表現

に対する共感があると指摘できる。

表1の「5月第2週以降」の「遊びの展開の契機となる幼児の内面」の欄に、「花卉の色が限られており、作りたい色が作ることができないもどかしさを感じる」という記述があるが、これは、この遊びの最後に見られ始めた姿である。「草花を使って遊ぶ」の活動期間が終わった後は、水遊びの時期になった。水遊びでは、色水遊びの区画が設けられ、混色や色の濃淡を楽しめるような環境構成がされた。「草花を使って遊ぶ」の活動によって得た色の学びは、水遊びの中で継続される。

6 「草花を使って遊ぶ」における学びの特色

「草花を使って遊ぶ」は、草花集めから色水作りに発展した。その発展過程における草花を料理に見立てる遊びから生じた店ごっこは、食べ物屋さんからジュース屋さんに変化した。表1からは、遊びの展開の契機は、幼児の願望・意欲・発想・気付き等であり、学びは、遊びの展開に伴って深化・発展することが確認できる。一連の遊びの中で生じた学びは、保育内容5領域全てに関連付けることが可能であり、調和的で多様であると言える。

また、遊びは、幼児の学びや発見や発想等が相互に影響しながら、展開していた。例えば、幼児は、すりこぎとすり鉢を使って色相が明確に判別できる色水を作るようになったことで、色水の色をジュースの味に見立て、メニュー表を作って遊ぶようになった。つまり、草花の性質の理解や、体や道具の使い方の上達は、ごっこ遊びにおける幼児のイメージを広げ、遊びに文字を取り入れるという行動を引き出したと言える。

遊びを通して教育・学習する幼児教育では、客観的には、幼児の学びが偶発的に生じているように見える。また、前述に纏めたように、遊びの展開や学びの深化・発展に影響する出来事は、総合的で多様であり、読み解くことが困難である。しかし、この教育的現象には、幼児の主体的な活動に寄り添った教師の明確な保育意図と、時宜を得た環境構成及び援助が背景にある。幼児教育における遊びや学びの展開を捕捉するには、遊びの中で生じる幼児の願望や発見等を捉えると共に、活動の展開を支える教師の働きかけを詳細に検討する必要がある。本論で纏めた幼児の多様な学びを引き出した教師の働きかけについては、続報として考察する予定である。

幼稚園4歳児学級における草花を使った遊びの展開に見る幼児の多様な学び

表1. 「草花を使って遊ぶ」の遊びの様相 (2018年4月下旬～6月上旬)

| 遊びの展開 | 主な幼児の姿 | 草花の扱い | 遊びの展開の契機となる幼児の内面 | 学びに繋がる行動 | 環境構成 |
|-------------------|---|------------|---|--|---|
| 4月第3週 | | | | | |
| 【1】花を草花を集める | ○新しい環境を探索する。庭園を歩く。 | 集める | ○草花を料理に使う発想をもち、料理の材料として見立てて遊ぶ。 | ①草花を使って遊ぶ。 | ○豊富な草花 ○ビニール袋 |
| 【2】花を使った料理を作る | ○料理の材料として見立てて遊ぶ。料理の材料を調理する。料理の材料を調理する。料理の材料を調理する。 | 料理立て | ○料理の材料として見立てて遊ぶ。料理の材料を調理する。料理の材料を調理する。 | ①草花を使って遊ぶ。 ②店員や客になりきってやり取りを楽しむ。 ③使った道具を元の場所に戻す。 | ○皿・スプーン・フォーク ○机・椅子 ※食器類は、ワゴンに種類別に整理して置かれ、片付けやすい。 |
| 【3】料理に物を入れた飲み物を飲む | ○コップに水を入れて飲む。コップに水を入れて飲む。コップに水を入れて飲む。 | 水に浮かべる | ○草花を水に入れて遊ぶ。草花を水に入れて遊ぶ。草花を水に入れて遊ぶ。 | ①草花を使って遊ぶ。 ②店員と客になりきってやり取りを楽しむ。 ③使った道具を元の場所に戻す。 ④繰り返し試す。 ⑤発見や発想を教師や友達に伝える。 ⑥友達の見聞を聞き、友達の遊び方を見る。 | ○コップ ※年長児が草花を使った色水遊びをしている様子が見える。 |
| 5月第1週 | | | | | |
| 【4】花を使った色水を作る | ○エプロンをつけて、店員になりきり、お客さんになる。水と草花を混ぜる。水と草花を混ぜる。水と草花を混ぜる。 | [1] 混ぜる | ○草花を水に入れて遊ぶ。草花を水に入れて遊ぶ。草花を水に入れて遊ぶ。 | ①草花を使って遊ぶ。 ②店員と客になりきってやり取りを楽しむ。 ③使った道具を元の場所に戻す。 ④繰り返し試す。 ⑤発見や発想を教師や友達に伝える。 ⑥友達の見聞を聞き、友達の遊び方を見る。 ⑦友達に色水の作り方を尋ねる。 ⑧適切な水の量を考えて色水を作る。 ⑨作り終わった色水を捨て、容器を濯ぐ。 ⑩水に色を付けたいという願望を実現する。 ⑪草花を浮かべるより、混ぜる・揉む・握り出す方が、水に色が付くということに気付く。 | ○作業台 ○エプロン ○透明な容器 ○お玉 ○計量スプーン ○水槽 ○使った容器を張った洗剤(タライ) ○作り終わった色水を捨てるバケツ ○色水を並べる箱 |
| | ○コップの中に入れて飲む。コップの中に入れて飲む。コップの中に入れて飲む。 | [2] 道具を使って | ○草花を水に入れて遊ぶ。草花を水に入れて遊ぶ。草花を水に入れて遊ぶ。 | ①草花を使って遊ぶ。 ②店員と客になりきってやり取りを楽しむ。 ③使った道具を元の場所に戻す。 ④繰り返し試す。 ⑤発見や発想を教師や友達に伝える。 ⑥友達の見聞を聞き、友達の遊び方を見る。 ⑦友達に色水の作り方を尋ねる。 ⑧適切な水の量を考えて色水を作る。 ⑨作り終わった色水を捨て、容器を濯ぐ。 ⑩濃い色の色水を作りたいという願望を実現する。 ⑪草花を道具で押した方が、水に色が付くと気付く。 ⑫色水から草花を取り除いても、水に色は付いたままだと気付く。 | ※皿の数が徐々に減り、底の深い容器が増え、草花が作業台の上で置かれる。 ※色水を並べる箱が白く、色水が色よく分かれる。 |
| | ○色水を作るとき、草花を水に入れて遊ぶ。草花を水に入れて遊ぶ。草花を水に入れて遊ぶ。 | [3] 道具を使って | ○「押し込み」の草花を水に入れて遊ぶ。草花を水に入れて遊ぶ。草花を水に入れて遊ぶ。 | ①草花を使って遊ぶ。 ②店員と客になりきってやり取りを楽しむ。 ③使った道具を元の場所に戻す。 ④繰り返し試す。 ⑤発見や発想を教師や友達に伝える。 ⑥友達の見聞を聞き、友達の遊び方を見る。 ⑦友達に色水の作り方を尋ねる。 ⑧適切な水の量を考えて色水を作る。 ⑨作り終わった色水を捨て、容器を濯ぐ。 ⑩実物のジュースを作りたいという願望を実現する。 ⑪草花を押し潰した方が草花から色が出る。 ⑫花弁の色を選んで色水を作る。 ⑬友達と一緒に牛乳パックで枠を作る。 | ○すりこぎ ○笊(ザル) ○牛乳パック ※花弁が色ごとに分けて置かれる。 ※草花を使った年長児の遊びの場が、今年こー工一ナーに近づくと、材料が豊富にある。 |

| 5月第2週以降 | | | |
|----------------------------|---------------------------|---------------------------|--|
| <p>【4】草花の色を作る。ジュースを作る。</p> | <p>○「すり鉢」を使う。ジュースを作る。</p> | <p>○「すり鉢」を使う。ジュースを作る。</p> | <p>①草花を使って遊ぶ。 ②店員と客になりきってやり取りを楽しむ。 ③使った道具を元の場所に戻す。 ④友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑤友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑥友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑦友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑧友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑨友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑩友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑪友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑫友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑬友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑭友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑮友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑯友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑰友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑱友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑲友達と話し話をし、友達に伝える。 ⑳友達と話し話をし、友達に伝える。 ㉑友達と話し話をし、友達に伝える。 ㉒友達と話し話をし、友達に伝える。 ㉓友達と話し話をし、友達に伝える。 ㉔友達と話し話をし、友達に伝える。 ㉕友達と話し話をし、友達に伝える。</p> |

参考・引用文献

- (1) 文部科学省, 『幼稚園教育要領』, フレーベル館, 14-15 頁, 2017 年.
- (2) 前掲書(1), 16 頁.
- (3) 前掲書(1), 18 頁.
- (4) 前掲書(1), 19-20 頁.
- (5) 前掲書(1), 21 頁.

Diverse Learning of Children that Can Be Observed during Developing Play with Flowers in the Class of Kindergarten for Four-year-old Children

YOKOTA Saki *¹, NISHIMURA (NAKAGAWA) Kana *², TAKAHASHI Toshiyuki *³

The purpose of this paper is to clarify the development of play in early childhood education. The learning in childhood is diverse and comprehensive therefore it was difficult to capture the complete picture and it has been empirically understood. Accordingly, we considered play with flowers in the class of kindergarten for four-year-old children. As their play was developed, the learning was deepened, developed, and related to five fields of childcare contents. In addition, the background of learning in childhood that seemed incidental involved effective approaches by teachers.

Keywords : diverse learning of children, development of play, the class of kindergarten for four-year-old children, play with flowers

*1 Social welfare corporation Tachibanakai Minan Manmaru childcare center

*2 Former The Kindergarten Attached to the Faculty of Education, Okayama University

*3 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

中学校「被服構成－古ワイシャツのリメイクによる幼児の
袖なしスモック製作－」教授書試案
－ESDを視点とした家庭科教育内容開発研究（Ⅲ）－

佐藤 園 脇坂 吏紗 石川 佳子 平田 美智子

Development of a Lesson Plan Based on the Theory of Inquiry-based Learning in
Junior High School Home Economics Class “Clothing Composition: Making Sleeveless
Smocks for Toddlers by Remaking Old Shirts”
Development of the Home Economics Curriculum Based on the ESD (Ⅲ)

SATO Sono, WAKISAKA Risa, ISHIKAWA Yoshiko, HIRATA Michiko

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

中学校「被服構成—古ワイシャツのリメイクによる幼児の袖なしスモック製作—」教授書試案

—ESD を視点とした家庭科教育内容開発研究 (Ⅲ) —

佐藤 園※1 脇坂 吏紗※2 石川 佳子※3 平田 美智子※4

本継続研究では、教科のねらい・原理から、家庭科における ESD を検討した。その結果、その基盤には「自己と環境との関係において生活を営む上で生じた問題に対し、家政学の研究分野で解明された法則・理論に基づき、より科学的な意思決定を行うこと」が存在していた。前報では、この観点から最も問題があると考えられた平成 20・21 年度版学習指導要領に示された家庭科「衣生活学習」に焦点を当て、教師レベルでその問題を解決することを目的として開発した中・高等学校衣生活学習のカリキュラムについて報告した。本報では、そのカリキュラムに基づき探求学習の理論で開発した教授書試案について報告する。

キーワード：ESD, 内容開発研究, 家庭科衣生活学習, 中・高等学校, 教授書

※1 岡山大学学術研究院教育学域

※2 岡山県笠岡市立神島外中学校

※3 香川県立観音寺総合高等学校

※4 岡山県立倉敷鷺羽高等学校

I はじめに—問題の本質と研究の目的—

1 家庭科における ESD と研究の目的

本継続研究では、平成 18 年に公刊された中央教育審議会答申において、わが国の学校教育に社会的使命として求められた「未来の日本・生活を支える人材を育成するための ESD の充実」に、家庭科として応えるため、教科のねらい・原理から、家庭科における ESD について検討した。その結果、その基盤には「自己と環境との関係性において生活を営む上で生じた問題に対し、家政学の研究分野で解明された法則・理論に基づき、より科学的な意思決定を行うこと」が存在していた¹⁾。前報では、この観点から最も問題があると考えられた平成 20・21 年版学習指導要領に示された家庭科「衣生活学習」に焦点を当て、教師レベルでその問題を解決することを目的として、中・高等学校の衣生活学習のカリキュラム「ESD を視点として『自分と被服との関係』を探究する学習」(表 1)の開発について報告した²⁾。本報では、そのカリキュラム開発の中で、問題として把握された「被服製作学習」を ESD の視点から問い直し、探求学習の理論

表1 ESDを視点として「自分と被服との関係」を探究する学習

| 過程 | 内容 | 中 学 校 (17時間+α) | | 高 等 学 校 (17時間+α) | |
|------------------|------------------|--|-----|----------------------|-----|
| | | テ ー マ | 時 間 | テ ー マ | 時 間 |
| 直観 | 目的 | 1 なぜ衣服を着るのか? | 1 | 1 なぜ被服を着るのか | 1 |
| ↑ 分 析 ↓ | 方 法 原 理 | 2 どのようにして科学的な衣生活を営むのか? - 「持続可能な発展」を目指して- | | | 1 6 |
| | | (1) 衣服計画 | (3) | (1) 被服計画 | (3) |
| | | ①私の衣服調査 | ① | ①私の被服調査 | ① |
| | | ②私の衣服の生涯 | ① | ②私の被服の生涯 | ① |
| | | ③「持続可能な発展」を目的とした衣服計画 | ① | ③「持続可能な発展」を目的とした被服計画 | ① |
| | | (2) 衣服の研究-古ワイシャツを事例として- | | | (6) |
| | | ①品質表示・取り扱い絵表示 | | | ② |
| | | ②織物の組織-顕微鏡観察 | | | ② |
| | | ③繊維の種類・性質-燃焼実験 | | | ② |
| | | ④衣服の構成-古ワイシャツの分解 | | | ② |
| 総合 | ↓ | (3) 被服構成-古ワイシャツのリメイクを事例として- | | | (6) |
| | | ・幼児の袖なしスモック | | ・幼児のスモック | |
| 発展 | 職業 | (4) 衣服の手入れ | (1) | (4) 被服の手入れ | (1) |
| | | (5) 不足する衣服の選択・購入 (研究課題) -バーゲンセールで良い品を選ぼう- | | -幼児のスモックを選ぼう- | α |
| 発展 | 職業 | 3 衣服と関連する職業 (調査課題) | | 3 被服と関連する職業 | α |

で開発した教授書試案 (表1-2 (3)) について報告する。

探求学習を理論として授業を開発したのは、前報で述べたように、教科のねらい・原理で編成され、「持続可能な将来の構築を意識した意思決定」が可能な内容を編成していた米国中等学校家庭科教科書 (Teen Guide) に示された衣生活学習を分析した結果、家政学の各主題領域から抽出された知識を一般化することにより、「自分と被服との関係」を生徒自身が探求できる学習原理として見いだせたからである³⁾。

2 「深い学び」を成立させる学習原理としての探求学習

周知のように、平成29・30年版の学習指導要領の改訂では、「深い学び」の追求が授業改革の課題として示された。

佐藤学は、「深い学び」は、アクティブ・ラーニングにおける学びの質を表現する言葉であり、①活動的、共同的、反省的な学び、②聞き合う関係を基盤とする学び、③「ジャンプ課題」の導入、④真正の学び、⑤学びの主人公になる、⑥ケアの共同体に支えられる、の6つの内実と条件が揃った時に実現する。「深い学び」をアクティブ・ラーニングとして成立させるためには、従来、「教師や教科書から与えられ、変わることがないもの」として認識されてきた知識を、「自らの活動から新しく生まれ、学びにより創造し、再構成され、生きて働くもの」として認識し直すことが必要だとしている。さらに、「深い学び」の成立原理としての「真正の学び」に関しては、「教科の本質に即した学び (文学には文学らしい学びがあり、数学には数学らしい学びがある)」と説明している⁴⁾。シュワブは、それを「それぞれの学問には、その学問に固有なものの見方や論じ方があり、その『構文的構造』が、その学問の本質的な特徴を表現して」い

るとし、それを教科の学びに導入する「探求学習」を提唱している⁵⁾。

以上から、前報で明らかにした家庭科の基盤をなす家政学の本質的特徴を表現する「構文的構造」が示す「生活の主体者である人間と生活するために必要な物の構成要素である被服との関係性」を探求する学習計画案開発することは、授業改革の課題に教師レベルで取り組むことを意味していると考えられる。

Ⅱ 探求学習に基づく授業構成の原理

1 「教授書」とは何か

本研究では、教科のねらい・原理をふまえ、科学・学問で明らかになった科学的概念を、学習者が科学的探求の過程に主体的に参加することを通して獲得する「探求学習」を原理とする教育内容開発研究の方法論である「教授書」の作成手順に基づき、家庭科の衣生活学習に関する授業案を開発することとした。

教授書は、教師の明確な理論に基づいた主体的授業づくりの方法を示す、「科学的探求のための問い」「検証のための事例(資料)」「発見習得すべき理論の体系」からなる検証可能な教授・学習モデルとなる授業計画書である。

2 授業内容の選択：主題，理論，事例の決定

(1) 主題，理論，事例

探求学習に基づく家庭科の授業内容の基本となるものは、主題と理論と事例である。

主題は、授業の標題(1時間、小単元名、単元名)となるものであり、その名称は、学習経験の単位を通して子どもに習得させたい認識、学習をする際のテーマを意味する。したがって、授業の標題は、授業で取り上げる事象・出来事への一つあるいは一群の問いを内に含むことになる。換言すると、主題とは、授業を構成していく際の授業を貫く問いメイン・クエッションであり、さらにそのメイン・クエッションに答えるための一群のサブ・クエッションを含み持つものである。

理論とは、授業で子どもに習得させる概念的説明的知識である。それは、学級のすべての子どもに習得させることをねらいとする「到達目標」となるものである。主題が決定され、授業で取り上げられる事象・出来事およびそれへの問いが決定されると、その問いに科学的に回答し、事象・出来事を科学的に説明していくために、科学的な理論が必要となる。

事例は、主題の問いに答え、理論を発見し、吟味し習得していく上の素材となるものである。探求学習に基づく家庭科授業は、主題を決定し、より一般的普遍的な事象・出来事をとらえ、「なぜ」と問いかけ、それに回答することにより理論を獲得していくことになるが、その問いへの回答は、具体的な事例の分析によってなされていく。理論は、具体的な事象・出来事を分析する過程で発見・創造され、それらに基づき吟味、修正、発展させられていくべきものであり、具体的な事例の分析を通して習得され、応用されていく時、子どもの見方・考え方となっていく。

(2) 主題と理論の決定

開発した教授書では、「主題」を「私たちが着用する衣服はどのように構成されるのか？」とし、それに対応する「人と衣服の関係と衣服の機能」「衣服構成の原理・原則」「衣服をリメイクする意味」の3つの理論を設定した。

(3) 事例の決定

これらの獲得に必要となる事例は、前報で示した櫛田氏の「古ワイシャツの研究」から、古ワイシャツからのリメイクを以下の順に検討した。

①学習指導要領・教科書で取り上げられている被服製作物の検討

平成20・21年版学習指導要領・教科書に示された小・中・高等学校家庭科で取り上げられている被服製作物は、表2に示す通りである。小・中・高等学校ともに、製作に関しては、ファイルカバー、トートバッグ、マイチェアカバー、防災リュック、環境や資源に配慮した衣生活においては、トレーナーをクッションカバーやレッグウォーマーにリメイクしたり、セーターやズボンをバッグにリメイクすることが挙げられていた。衣服の製作は、小学校のカフェエプロンと中学校のハーフパンツのみであった。

表2 小・中・高等学校家庭科における製作例

| | 小学校 | 中学校 | 高等学校 |
|---------------|--|--|--------------|
| 製作 | ・ランチョンマット ・クッションカバー ・ウォールポケット ・ティッシュボックスカバー ・お弁当包み | ・ファイルカバー ・トートバッグ ・マイチェアカバー ・防災リュック ・ハーフパンツ | なし |
| 環境や資源に配慮した衣生活 | ・シャツとクッションにリメイク | ・トレーナーをクッションカバーやレッグウォーマーにリメイク ・セーターやズボンをバッグにリメイク | ・ズボンを巾着にリメイク |

表3 被服製作で獲得させるべき知識・技能

| 小学校 | 中学校 | 高等学校 |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 製作に必要な材料や用具の準備 ・ミシン縫い ・製作計画 ・型紙の作り方と使い方 ・まち針の打ち方 ・ぬいしろをつけて布をたつ ・しるしつけ ・なみ縫い ・本返し縫い ・半返し縫い ・しつけ ・三つ折り縫い ・ぬいしろを割る ・ポケット作り ・ボタンつけ ・洗濯 ・アイロンかけ | <ul style="list-style-type: none"> 製作に必要な材料や用具の準備 ・ミシン縫い ・製作計画 ・型紙の選び方 ・布の運び方 ・まち針の打ち方 ・ぬいしろをつけて布をたつ ・しるしつけ ・なみ縫い ・本返し縫い ・半返し縫い ・しつけ ・三つ折り縫い ・ぬいしろを割る ・ポケット付け ・ボタンつけ ・洗濯 ・アイロンかけ ・まつり縫い ・千鳥がけ ・返し縫い ・二度縫い ・割り縫い ・伏せ縫い ・袋縫い ・縫いしろのしまつのしかた(返し縫い、糸を結ぶ、三つ折り縫い、かがり縫い、ジグザグミシン、ロックミシン、ピンキング+二度縫い) ・スナップ付け | <ul style="list-style-type: none"> ・ミシン縫い ・製作計画 ・なみ縫い ・半返し縫い ・三つ折り縫い ・ポケット付け ・ボタンつけ ・洗濯 ・まつり縫い ・返し縫い ・スナップ付け |

②古ワイシャツから製作できる大きさの衣服の検討

しかし、前報でも述べたように、家庭科衣生活学習の目的から、被服製作では、衣服の製作を取り上げ、人間と衣服の関係を考える学習を展開したいと考え、古ワイシャツから製作できる大きさの衣服として、幼児の衣服に着目した。

学習指導要領解説を検討すると、中学校家庭科の保育学習において、「家族又は幼児の生活に関心を持ち、課題をもって家族関係又は幼児の生活に工夫し、計画を立てて実践できること」の指導項目に関して「幼児の遊び道具の製作、間食の調理、簡単な衣服の製作など、幼児の生活に役立つものを計画を立てて作ったり、作ったものを用いて幼児との触れ合いやかかわり方を工夫したりすることなども考えられる」⁶⁾という記述があった。これから、幼児と触れ合いやかかわりを持つという学習の前に、幼児の「簡単な衣服の製作」をする時間を、幼児の衣服製作にすることで、保育の学習時間も活用した衣服製作授業の可能性が見いだせた。

③平成20・21年版学習指導要領・教科書に示された被服製作で習得すべき知識・技術の検討

古ワイシャツから幼児の衣服を製作する場合、その製作で、習指導要領・教科書の被服製作で取り上げられている知識・技術を習得できるようにしなければならない。そのため、小・中・高等学校家庭科学習指導要領解説と教科書から、被服製作・手入れに関する知識・技術を抽出した。その結果は、表3に示す通りである。

これから、表3に示す中学校被服製作に関する知識・技術を含み、高等学校ではそれがより系統的に発展した学習となるように、中学校では「幼児の袖なしスモック」、高等学校では「幼児のスモック」を事例として設定した。

以下、開発した中学校の教授書試案とその授業構成の論理について述べる。

Ⅲ 中学校家庭科「被服構成－古ワイシャツのリメイクによる幼児の袖なしスモック製作－」教授書試案

1 「被服構成－古ワイシャツのリメイクによる幼児の袖なしスモック製作－」の授業構成の論理

前報で述べた衣生活学習の目的から、小単元では「わたしたちが着用する衣服はどのように構成されるのか」ということを、衣服のリメイクを通して明らかにすることを目的とした。この目的を、学習者が探求できるように、テーマである「被服はどのように構成されるのか」を、学習のし方を変えて三度繰り返して学習できるように授業を次のように構成した。

①導入部

導入部では、テーマを直観的につかむことができるように、袖なしスモックの実物を提示し、教師が「これは、何か。」「どこで手に入れたと思うか。」と問う。そして、前時の学習で分解した古ワイシャツ（表1 2-(2)-④）から、袖なしスモックを製作し、幼稚園を訪問する時に持っていくことを告げる。

②展開部

展開部では、導入部で直観的につかんだテーマを、分析的に学べるように8段階の学習で構成した。

分析的な学習1では、「人間と衣服の関係」を考えさせるために、袖なしスモックを着た幼児の写真を提示し、「なぜ、スモックを着るのか」と問い、衣服の機能を理解させる。

分析的な学習2では、「何歳児用のスモックか」「幼児と衣服の大きさはどのようにすれば分かるか」と問い、袖なしスモックの大きさを考えさせることで、製作する前には、製作するものの大きさを知る必要性を理解させ、採寸の概念をおさえる。

分析的な学習3では、ワイシャツを分解した時と同じように、袖なしスモックを分解すると、どのような部分から成り立っているのか、袖なしスモックの構成を予測させ、分解した袖なしスモックを提示し、被服構成を理解させる。そして、ぬいしろに気づかせ、布を裁断する時には、できあがりの大きさにぬ

いしる部分を足して考えなければならないことを理解させる。

分析的な学習4では、型紙の実物を見せ、分解したスモックと比較させ、「できあがりの大きさに切ったものが型紙である」という型紙の定義を理解させる。布目線について確認した後に、「どのような順序で型紙を配置するのか」と問い、布が無駄にならないような配置の仕方を考えさせる。そして、布と型紙がずれないようにするために、まち針でとめることの必要性に気づかせ、まち針の打ち方を理解させる。型紙配置の原則を確認した上で、それに従い実際に袖なしスモックの型紙を、分解したワイシャツの上に配置させる。

分析的な学習5では、まず、製作に必要な用具について理解させる。裁断する時は、平らな場所で、布をなるべく持ち上げないようにすることや、はさみの下側を台につけて布を裁つことを理解させる。そして、縫いしろの印をつけさせ、裁断させる。次に、ミシン縫いをする前に、しつけ糸であらく仮縫いをしておくと、縫っている間に布地がずれにくくなることを理解させる。

分析的な学習6では、ミシン縫いの準備として、実習中やミシンの使用で気をつけることを確認させ、ミシンで縫える状態にさせる。

分析的な学習7では、分解したワイシャツのカフスを使って試し縫いをし、糸調子を確認させ、直線縫いの練習をさせる。

分析的な学習8では、「スモックをどのような順で縫い合わせるのか」と問い、その原則を説明し、縫い方の原則と各部の縫い方について確認し、袖なしスモックの製作に入る。まず、ポケットを作り、前身頃に縫い合わせ、前後身頃それぞれに見返しをつけ、肩を縫う。次に、襟ぐりにステッチをかけ、見返しと身頃の脇を続けて縫い、袖ぐりにステッチをかけ、スナップボタンと飾りボタンを付けて、袖なしスモックを仕上げる。

③終結部

終結部では、分解前のワイシャツと古ワイシャツから作った袖なしスモックを提示し、「不要な衣服をリメイクすることに、どのような意味があるのか」と問い、表1の「2 どのようにして科学的な衣生活を営むのか?—『持続可能な発展』を目指して—」で明らかにした「②私の衣服の生涯」「③『持続可能な発展』を目的とした被服計画」から、「不要な衣服をリメイクすることは、衣服の廃棄を先延ばしする意味がある」こと、また、「不要な衣服から必要な衣服を作ることは被服費を節約し、衣服の廃棄量を減らす意味がある」ことを獲得させ、学習を終了する。

2 「被服構成—古ワイシャツのリメイクによる幼児の袖なしスモック製作—」 教授書試案

開発した教授書試案は、資料1に示す通りである。

IV おわりに

開発した中・高等学校の教授書試案は、岡山県・香川県の中・高等学校で実践されている。その結果に関しては、別稿で報告したい。

参考・引用文献

- 1) 篠原陽子・久保沙織・信清亜希子・佐藤園「ESD(持続発展教育)を視点とした家庭科教育内容開発研究(Ⅰ)-小学校家庭科における布の熱移動特性に関する実験の開発-」『日本教科教育学会誌』第34巻第4号, 2012, 9-18頁
- 2) 佐藤園・脇坂吏紗・石川佳子「ESDを視点とする『自分と被服との関係』を探究する衣生活学習の構想-ESDを視点とした家庭科教育内容開発研究(Ⅱ)-」『岡山大学教育学研究科研究集録』第182号 投稿中
- 3) 佐藤園『家庭科授業構成研究』家政教育社, 2012, 75-150頁
- 4) 佐藤学「『深い学び』としてアクティブ・ラーニングが成立する条件」開隆堂出版『KGKジャーナル』52(1), 2017, 9-10頁
- 5) 佐藤学『カリキュラムの批評』世織書房, 1996, 83-94頁
- 6) 文部科学省『中学校学習指導要領解説技術・家庭編』教育図書, 平成20年, 48頁

Development of a Lesson Plan Based on the Theory of Inquiry-based Learning in Junior High School Home Economics Class “Clothing Composition: Making Sleeveless Smocks for Toddlers by Remaking Old Shirts”

Development of the Home Economics Curriculum Based on the ESD (Ⅲ)

SATO Sono*1, WAKISAKA Risa*2, ISHIKAWA Yoshiko*3 HIRATA Michiko*4

(Abstracts) In this ongoing research, ESD in home economics was examined from the aim and principle of the subject. As a result, the following idea existed as its foundation: “To solve the problems that arise in living in the relationship between the self and the environment, based on the laws and theories clarified in the research field of home economics, to make scientific decisions.” In the previous report, we focused our analysis on the “Clothes Learning” in home economics as indicated in the 2008/2009 Courses of Study, which was considered to be the most problematic from this perspective. Then, we reported on the “Curriculum for Clothes Learning” for junior and senior high schools, which was developed with the aim of solving the problem at the teacher level. In this paper, we report on the lesson plan developed by the theory of inquiry learning based on the curriculum.

Keywords : ESD, content development research, home economics clothing life learning, middle and high school, proposed lesson plan based on the theory of inquiry learning

*1 Faculty of Education, Okayama University

*2 Kasaoka City Kounoshimasoto Junior High School

*3 Kagawa Prefectural Kanonji Sogo High School

*4 Kurashiki Washu High School

資料 「被服構成—古ワイシャツのリメイクによる幼児の袖なしスモック製作—」 教授書試案

1 小单元名

「被服構成—古ワイシャツのリメイクによる幼児の袖なしスモック製作—」

2 小单元の目的

「わたしたちが着用する衣服はどのように製作されるのか」ということを、衣服のリメイクを通して明らかにする。

3 到達目標（概念的・説明的知識）

- ① 人と衣服の関係と衣服の機能
- ② 衣服構成の原理・原則
- ③ 衣服をリメイクする意味

4 小单元の指導計画

第1次 被服構成—古ワイシャツのリメイクによる幼児の袖なしスモック製作—（6時間）

5 小单元の展開

第1次 わたしたちが着用する衣服は、どのように製作されるのか

| パート | 主な発問 | 教授・学習活動 | 資料 | 到達目標 （（ ）内は予想される子どもの答え） |
|-----|---|--|--------|--|
| 導入 | <p>テーマの直感的な学習</p> <p>1 これは何だと思うか。</p> <p>・これは、どこで手に入れたと思うか。</p> <p>・実際にワイシャツからエプロンを製作して、幼稚園を訪問するときに持って行こう。</p> | <p>T：袖なしスモックの実物を提示して発問</p> <p>P：予想して答える</p> <p>T：分解したワイシャツを提示し説明する</p> | ① ② | <p>（・袖なしスモック）</p> <p>（・古着屋 ・アウトレットモール）</p> <p>・皆がそれぞれ分解したワイシャツからできている。</p> |
| | <p>テーマの分析的な学習</p> <p>1 人間と衣服の関係と衣服の機能</p> <p>・スモックは何のために着用するか。</p> <p>・体のどの部分をスモックで覆えばよいのか。</p> <p>2 衣服の大きさ</p> <p>・この大きさは、何歳くらいの物だと思うか。</p> | <p>T：袖なしスモックを着た幼児の写真を提示して発問</p> <p>P：答える</p> <p>T：発問</p> <p>P：答える</p> <p>T：発問</p> <p>P：予想して答える</p> <p>T：説明する</p> | ③ | <p>・調理するときなどに服が汚れないようにするため。</p> <p>・体の前の部分</p> <p>・4歳</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・なぜそう思ったのか。 ・どのようにしたら大きさが分かると思うか。 ・子どものどの部分の大きさが分かるとよいか。 ・幼稚園児の平均的な身長はどのくらいだろうか。 ・ワイシャツを袖なしスモックに作り替えるには、まず手順を考えなければならない。 | <p>T：発問 P：答える</p> <p>T：発問 P：予想して答える T：説明する</p> <p>T：発問 P：予想して答える T：説明する</p> <p>T：資料を提示して発問 P：読み取り答える T：説明する</p> | <p>(・近所の子どもと大きさが似ているから)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの大きさが分かれば、スモックの大きさも分かる。 ・着丈 ・体の各部分の寸法を測ることを採寸という。 ・4歳では約100cm ・5歳では約105cm |
| 3 | <p>3 被服構成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・この袖なしスモックを、ワイシャツと同じように分解すると、どのような部分に分解されるか。 ・この部分は何か。 | <p>T：発問 P：予想してノートする P：答える T：説明する</p> <p>T：ぬいしろの部分 を提示して発問 P：予想して答える T：説明する P：ノートする</p> | <p>④</p> <p>⑤</p> <ul style="list-style-type: none"> ・袖なしスモックは、前身頃・後ろ身頃・見返し・ポケットから成り立っている。 ・ぬいしろ ・布を裁断するときにはできあがりの大きさにぬいしろ部分を足して考えなければならない。 |
| 4 | <p>4 型紙の配置の原理</p> <ul style="list-style-type: none"> ・この紙は何か。 ・この矢印は何か。 ・どのようにして型紙を作るのか。 ・ワイシャツのどの部分を使って型紙を配置するか。 ・型紙を布に配置するとき、どの順番で配置するとよいか。 ・それはなぜか。 ・布と型紙がずれないためにはどのような工夫をすればよいか。 | <p>T：型紙を提示して発問 P：予想する T：説明する</p> <p>T：型紙を提示して発問 P：答える T：説明する</p> <p>T：説明する P：作業をする</p> <p>T：発問 P：予想して答える T：説明する</p> <p>T：発問 P：予想して答える T：説明する</p> <p>T：発問 P：答える P：ノートする</p> | <p>⑥</p> <p>⑥'</p> <p>⑦</p> <ul style="list-style-type: none"> ・型紙 ・できあがりの大きさに切った紙を型紙という。 ・布目線 ・型紙には、布目線のやじるしが表記されている。 ・たての布目を示すしるしである。 ・前身頃で前身頃、後ろ身頃で後ろ身頃、袖で見返しとポケットをとる。 ・大きな物から配置する。 ・布が無駄にならないようにするため。 ・まち針を打つ。 ・きれいに縫い合わせるためにもまち針は必要である。 |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | <p>・まち針をどの順で止めるか。</p> <p>・どのようにして型紙を配置するのか。</p> <p>5 5 裁断・しるしつけの原理</p> <p>・製作にはどのような用具が必要なのか。</p> <p>・裁断するときに気を付けることは何か。</p> <p>・どのようにして裁断するのか。</p> <p>・どのようにしてしるしをつけるのか。</p> <p>・布がずれないようにするためにはどうすればよいか。</p> <p>・しつけはどのようにするのか。</p> <p>・針や糸はどのようなものを使うか。</p> <p>・ワイシャツを縫う場合はどの針と糸を使うのが適しているのか。</p> <p>・袖なしスモックで丈夫に縫うべきところはどこか。</p> <p>・それはなぜか。</p> | <p>T : 発問 P : 答える T : 説明する</p> <p>T : 実物を提示して説明する P : ノートする P : 作業をする</p> <p>T : 実物を提示して説明 P : 作業をする</p> <p>T : 発問 P : 答える P : ノートする</p> <p>P : 作業をする</p> <p>T : 実物を提示して説明する P : ノートする P : 作業をする</p> <p>T : 発問 P : 答える T : 説明する P : ノートする P : 作業をする</p> <p>T : 発問 T : 説明する</p> <p>T : 資料を提示して発問 P : 答える</p> <p>T : 発問 P : 答える T : 発問 P : 答える</p> | <p>⑧ ・まち針でまずは両端をとめ、次に真中、その他の順番に打つ。 ・縫う方向に対して直角にとめる。</p> <p>⑨ ・布の上に型紙を置き、まち針でとめ、型紙の周囲にぬいしろをつける。</p> <p>・巻き尺、ものさし、チャコ鉛筆、布用複写紙、ルレット、糸切りばさみ、手縫い糸、手縫い針、まち針、指ぬき、裁縫ミシン、ミシン糸、ミシン針、リッパー、アイロン、アイロン台、霧吹き</p> <p>・平らな場所で、布をなるべく持ち上げないようにする。 ・はさみの下側を台につけて布を裁つ。 ・はさみの受け渡しをするときは、相手に刃先を向けない。 ・ぬいしろにそって布を裁断したものが、服を分解したものと同じ大きさになる。</p> <p>⑩ ・裁断した布地の裏面に、できあがり線のしるしをつける。</p> <p>・ミシン縫いをする前に、しつけ糸であらく仮縫いをしておくと、縫っている間に布地がずれにくくなる。</p> <p>・針や糸は、布地の厚さや材質に適したものを選ぶ必要がある。 ・針や糸の太さが合わないと、うまく縫えなかったり、糸が切れたり、布地に穴があくことがある。 ・糸の色は、布と同じ色を選ぶ。</p> <p>⑪ ・11番のミシン針 ・7番の手縫い針 ・60番の糸 ・30番のボタンつけ糸 ・手縫い針は、番号が大きいほど細く、ミシン針は、番号が大きいほど太い。</p> <p>①' ・縫い始めと縫い終わり</p> <p>・使っている途中にほどけてしまわないため</p> |
| 6 | 6 ミシン縫いの準備 | | |

| | | | |
|-----|--|---|--|
| | <p>・実習中に気を付けることは何か。</p> <p>・ミシンを使うときに気を付けることは何か。</p> <p>・ミシンの電源を入れ、動くかどうか、針が正しくついているかを確認しなさい。</p> <p>・手順に従って、ミシンで縫える状態にしなさい。</p> <p>7 ミシン縫いの練習をする。</p> <p>・カフスを使って10cm程度縫い、糸調子を確認しなさい。</p> <p>・カフスを使って直線縫いの練習をしなさい。</p> <p>8 どのようにしてワイシャツをエプロンにリメイクするのか。</p> <p>・どの順で縫い合わせるか。</p> <p>・どのようにしてポケットを作り、前身頃に縫い合わせるのか。</p> <p>・どのようにして前後身頃それぞれに見返しをつけるのか。</p> <p>・どのようにして肩を縫うのか。</p> <p>・どのようにして衿ぐりにステッチをかけるのか。</p> <p>・どのようにして返しと身頃の脇を続けて縫うのか。</p> <p>・どのようにして袖ぐりにステッチをかけるのか。</p> <p>・どのようにしてスナップボタンと飾りボタンを付けるのか。</p> | <p>T：発問 P：答える</p> <p>T：発問 P：答える</p> <p>T：説明する P：作業をする</p> <p>T：説明する P：作業をする</p> <p>P：作業をする</p> <p>P：作業をする</p> <p>T：説明する</p> <p>T：実物を提示して説明する P：作業する</p> <p>T：実物を提示して説明する P：作業する</p> <p>T：説明する P：作業する</p> <p>T：説明する P：作業する</p> <p>T：説明する P：作業する</p> <p>T：説明する P：作業する</p> <p>T：実物を提示して説明する P：作業する</p> | <p>・作業台の上は整理して使い、機械や用具は安定した場所に置く。</p> <p>・実習中はよそ見をしたり、ふざけたりしない。</p> <p>・縫うとき以外は、足をコントローラから外しておく。</p> <p>・体が針棒の正面にくるように座る。</p> <p>・縫っているときは、針先から目を離さない。</p> <p>・針の下に手を入れない。</p> <p>・糸調子が合っていない場合は、上糸調節装置で調節する。</p> <p>・まず各部分を縫い、全体をつなげる。</p> <p>1. ポケットを作り、前身頃に縫い合わせる。</p> <p>2. 前後身頃それぞれに見返しをつける。</p> <p>3. 肩を縫う。</p> <p>4. 衿ぐりにステッチをかける。</p> <p>5. 見返しと身頃の脇を続けて縫う。</p> <p>6. 袖ぐりにステッチをかける。</p> <p>⑫ ・ポケット口を三つ折りにして縫い、わきと下を二つ折りにして、前身頃に縫いつける。</p> <p>⑬ ・衿ぐりと袖ぐりのカーブには切り込みを入れる。</p> <p>・肩を筒にしてぐるりと縫い、表に返してアイロンで形を整える。</p> <p>・0.2cmの幅で縫う。</p> <p>・中表にして縫う。</p> <p>・0.2cmの幅で縫う。</p> <p>⑭ ・前身頃の1番上にスナップボタンと飾りボタンを付ける。</p> |
| 終 結 | <p>9 これまで学習してきたことから考えると「不要な衣服をリメイクすること、どのような意味があるのか？」</p> | <p>T：発問 P：ノートする</p> | <p>◎不要な衣服をリメイクすることは、衣服の廃棄を先延ばしする意味がある。</p> <p>◎不要な衣服から必要な衣服を作ることは被服費を節約し、衣服の廃棄量を減らす意味がある。</p> |

6 教授資料

①実物「袖なしスモック」

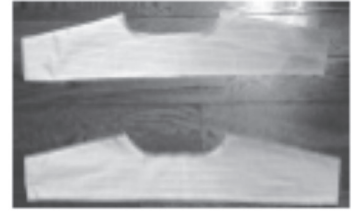


②実物「古ワイシャツを分解したもの」

・ えり



・ヨーク



・ 前見頃

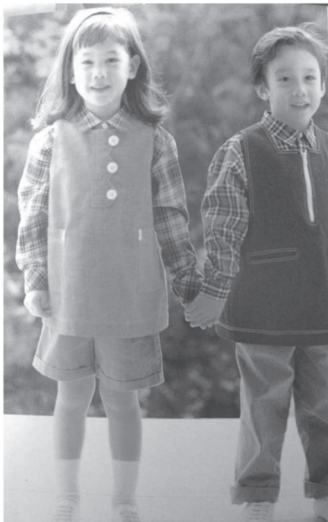


・ 後ろ身頃

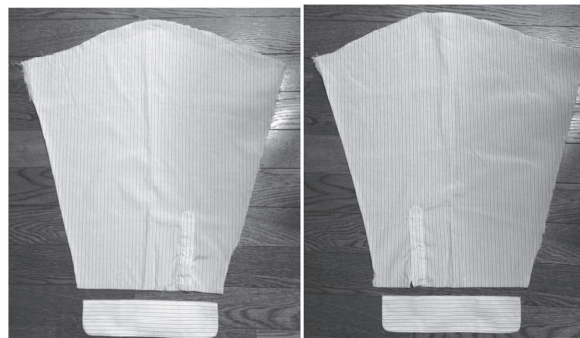


③写真「袖なしスモックを着た幼児」

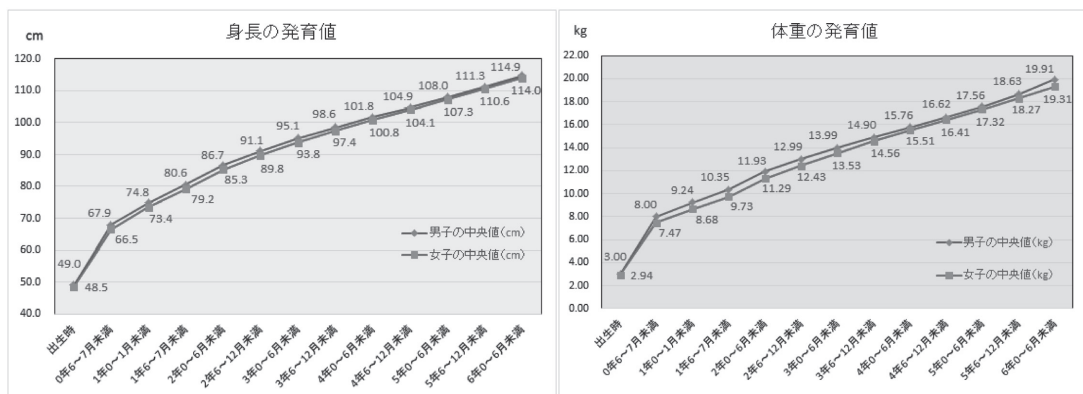
(参考・引用文献①)



・ 袖、カフス



④グラフ「乳幼児（男子、女子）体重及び身長と比較」（参考・引用文献②）



⑤実物「袖なしスモックを分解したもの」

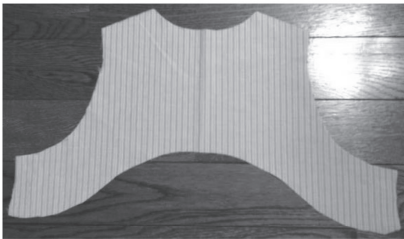
・前見頃



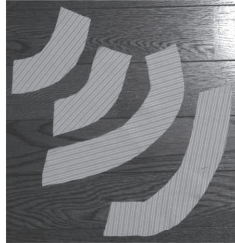
・後ろ身頃



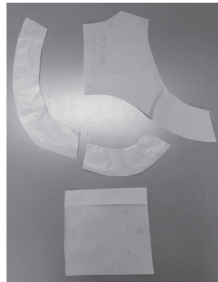
・見返し



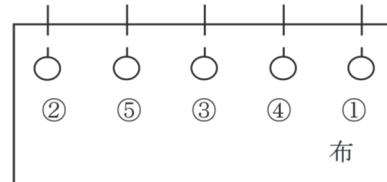
・ポケット



⑥実物「袖なしスモックの型紙」



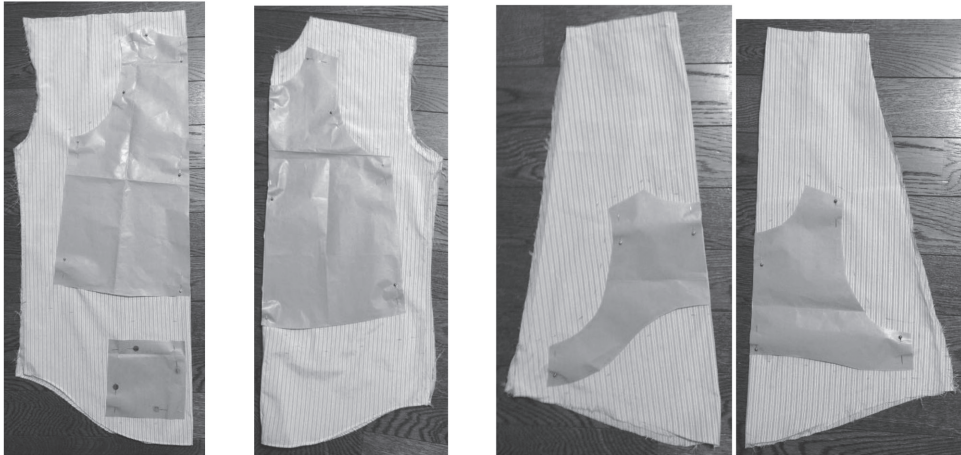
⑧絵「まち針の打ち方」



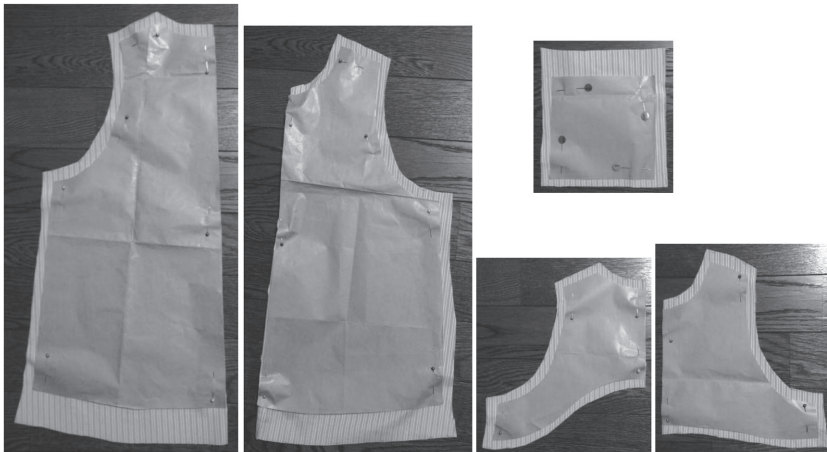
⑦実物「分解したワイシャツに型紙を配置したもの」



⑨実物「分解したワイシャツに型紙を配置し、まち針でとめたもの」



⑩実物「裁断した布地にしるしをつけたもの」



⑪表「布と針と糸の関係」(参考・引用文献③)

| 布地 | ミシン針 | 手縫い針 | 糸(綿・ポリエステル) | ボタンつけの糸 | しつけ糸 |
|------|------|------|-------------|---------|------------------------|
| うす地 | 9番 | 9番 | 80番 | 50番 | 洋裁用のしつけ糸 (よりのゆるい綿糸) |
| ふつう地 | 11番 | 7番 | 60番 | 30番 | |
| 厚地 | 14番 | 6番 | 50番 | 20番 | |

⑫実物「前見頃にポケットをまち針でとめたもの」



⑬実物「前見頃とポケットを縫い合わせたもの」



⑭実物「見頃に見返しをつけたもの」



●袖なしスモックの作り方●(参考・引用文献④)

1. 大きさを決め、型紙を作る。
2. 布の上に型紙をのせ、まち針でとめる。ぬいしろをつけて、裁ち切り線のしるしをつけ、裁断する。
3. 布の裏にできあがり線のしるしをつける。
4. ポケットを作り、前身頃に縫い合わせる。
5. 前後身頃それぞれに見返しをつける。
6. 肩を縫う。
7. 衿ぐりにステッチをかける。
8. 見返しと身頃の脇を続けて縫う。
9. 袖ぐりにステッチをかける。

7 参考・引用文献

①林こども『子どものエプロン&スモック』文化出版局、1992

②一般調査及び病院調査による身長・体重の発育値

https://www.hokende.com/life-insurance/education/columns/height_and_weight_of_babies

③『技術・家庭 家庭分野』開隆堂、平成23年

④前掲書①

【原 著】

幼児期の防災教育に活用可能な教材の検討と条件

馬場 訓子 大蔵 蓮 蓮井 和也 西山 節子

A Study of Teaching Materials Used for Disaster Prevention Education in Early
Childhood and its Requirements

BABA Noriko, OHKURA Ren, HASUI Kazuya, NISHIYAMA Setsuko

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

幼児期の防災教育に活用可能な教材の検討と条件

馬場 訓子※1 大蔵 蓮※2 蓮井 和也※3 西山 節子※2

本論では、地震災害や地震防災に焦点を当て、幼児期の防災教育に活用されている具体的な教材を取り上げ、それらに見る共通の特徴や要素について検証した。それらを踏まえ、教育効果を期待できる幼児期に適した教材の条件について検討したところ、①子どもの発達過程や興味関心に即している、②遊びを通して学べる、③歌唱や身体表現を伴う、④子どもにとって親しみのある生き物や人物が登場する、⑤手軽に入手できる、⑥生活に密着している、等が求められると考えられた。幼児期の防災教育における今後の教材開発に関する課題は、被災経験を有さない多くの子どもに対する現実味のある防災教育を実現させること、自然災害が発生する簡単なメカニズムについて知的好奇心が高まる教材を開発すること、が挙げられた。

キーワード：幼児期、地震、防災教育、教材、条件

※1 岡山大学学術研究院教育学域

※2 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※3 岡山市庄内認定こども園

I 幼児期における防災教育の必要性

自然災害について頻繁に議論されるようになった近年、人々の防災意識は、以前に比べ飛躍的に高まっていると考えられる。特に地震は、予測が困難であり、もしもの時を考えた普段からの備えや心構えが重要である。

乳幼児や妊婦、高齢者や障害者、外国人等は、災害時に必要な情報入手が困難であったり、避難行動において制約を受けやすかったりする対象であり、「災害時要配慮者」と呼ばれる。災害時要配慮者である乳幼児期の子どもを預かる保育施設や保育者は、自分の生命だけでなく子どもの生命を守るという重責を負う。2017年に改定（改訂）された『保育所保育指針』と『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では、子どもの生命を守るための施設・設備等の安全確保や災害発生時の対応体制及び避難への備え、地域の関係機関等との連携等、保育施設における災害への備えに関する記述が新たに追記された^{1) 2)}。このことにより、改めて保育施設では防災に関する環境整備の見直しが図られ、施設全体や保育者一人一人の防災意識の啓発にも繋がったと考えられる。

宍戸ほか（2015）³⁾は、保育専門職者が子どもの「大事な命をあずかっている責任」を認識し、「災害による被害が増えている不安」や「実際に起こったときの判断できるかという不安」「子どもを守れるかという不安」「マニュアルはあるがそれに沿えるかどうかの不安」等を抱えていることを明らかにしている。

ほとんどの保育者が大きな災害に遭遇したことがないと想定される中、そのような緊急事態への対応に、保育者自身が大きな不安を抱いていると考えられる。岡本・白神(2021)⁴⁾もまた、保育者が自然災害発生を想定した場合、「災害時の安全な避難誘導」を行うことに大きな不安を抱いていること、防災の主な担い手は保育者自身であることを認識し、大きな心理的負担を感じていることを指摘している。保育施設には、歩行が十分できない乳児もいる。もし、保育中に被災した場合、限られた人数の保育者で、複数人の子どもを短時間で安全に避難させることは容易なことではない。子どもの生命を守りながら、自らの命も守らなければならない状況が想定され、さらには、瞬時の判断が生死を分けることすらあるだろう。共助の担い手として地域からの協力も得ながら、子どもの安全確保を最優先できる体制の構築が喫緊の課題である。

一方で、子ども自身にも、高い防災意識や防災に対する正しい知識を身に付けさせることが求められる。『保育所保育指針』(2017)において、乳児期及び1歳以上3歳未満児の保育に関するねらい及び内容を確認すると、1歳以上3歳未満児の領域「健康」の「ねらい③」には、「健康、安全な生活に必要な習慣に気付き、自分でしてみようとする気持ちが育つ」⁵⁾との記載があるものの、「内容」には、具体的に災害時の行動や安全に関する事項は示されていない。安全に関する事項を習得することは、3歳未満児には困難であることが背景にあると考えられる。他方、3歳以上児の保育に関するねらい及び内容には、領域「健康」の「ねらい③」に「健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付け、見通しをもって行動する」⁶⁾、「内容⑩」には「危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する」⁷⁾ことが明記されている。このことから、安全教育の主たる対象は、3歳以上児であることが分かる。保育者の防災教育意識の実態を明らかにした岡本・白神(2020)⁸⁾の論考では、特に5歳児クラスを担当する保育者は、他の年齢クラスを担当する保育者よりも、子どもの防災行動獲得を目指した教育を強く意識している傾向があることが示されている。発達過程に応じて幼児期から、災害発生時の望ましい行動や対応に関する防災教育を実践することは必要不可欠である。幼児教育・保育の基本である遊びを中心とした指導を通して、保育者には子どもが防災に対する正しい知識と基本的な自助の方法を確実に身に付けられるよう指導していくことが求められる。

これまで効果的な防災教育を実施するに当たり、特に保育現場においては子どもの発達過程を考慮しながら、様々な教材が重要な役割を果たし、活用されてきたと考えられる。そこで、先ず本論では、幼児期の防災教育で活用されている具体的な教材を取り上げ、それらに見る共通の特徴や要素について検証する。そして、高い教育効果が期待できる幼児期に適した教材の条件について検討し、今後の教材開発に関する提案と課題を論述する。災害には、自然災害や人的災害等があるが、本論では、その中の地震災害と地震防災を中心的に扱う。

II 幼児期の防災教育に活用される多様な教材

防災教育を目的とした多様な教材が、国や自治体、多数の企業で開発されている。幼児期の子どもを対象とした教材も、様々な方面からアプローチがなされている。この時期の子どもに対して効果的に防災教育を行うためには、言葉だけの指導では難しく、発達過程や興味関心に応じた視覚的な教材を用いて指導を行うのが通常であると考えられる。一般的に活用される防災教育の教材には、絵本や紙芝居等の視聴覚教材や、カードゲーム等の遊びを通して学ぶ教材、リズムや曲に合わせて身体を動かして学ぶダンス教材等、様々な種類がある。

1 絵本や紙芝居

幼児期の防災教育で活用されている最も一般的な教材として、絵本や紙芝居が挙げられる。これらは手軽に入手でき、活用しやすい。特に絵本は、保育施設だけでなく家庭教育においても取り入れやすい教材である。『みんなの防災えほん』⁹⁾は、様々な災害が発生した際の約束事や対応が、分かりやすい絵と振り仮名付きの簡潔な文章で示されている絵本である。非常持ち出し袋の中身や災害用伝言ダイヤルの使い方等についても丁寧に説明されている。対象年齢の記載はないが、絵の内容や情報量から考えると、幼児期の子どもには難しい専門用語等が一部に見られるが、大人の解説があれば、就学前から防災知識の習得に活用できるものと考えられる。

また、『一生つかえる！おまもりルールえほん ぼうさい』¹⁰⁾には、災害時に大切な35の「おまもりルール」が、絵と短い文章で記載されている。巻末には、すごろく風のリストが掲載されており、絵本内のルールをチェック後、色を塗ったりシールを貼ったりして内容を振り返ったり、再確認したりできる工夫がなされている。スタンプラリーのように全ての項目のチェックの達成を目指すうちにそれらを理解することに繋がるという、子ども心を弾む仕掛けになっている。このような災害全般を扱う絵本では、台風や大雨等の様々な災害について触れているが、地震について取り上げていないものはない。地震は、子どもに必ず考えさせたい災害として位置付けられていることが分かる。

絵本の中には、地震やそれに伴う津波に特化した内容を扱ったものもある。主人公が小学1年生の『じしんのえほん こんなとき どうするの？』¹¹⁾は、通学路や自宅、スーパーマーケット等の6つの場所や状況において、震度5の地震が発生した際の適切な行動について取り上げた絵本である。また、『地震がおきたら』¹²⁾『ぐらぐらゆれたら だんごむし！』¹³⁾等は、地震発生時にはどうすべきか、その対応の仕方や避難について描かれている。『じしん・つなみどうするの？』¹⁴⁾は、地震や津波が発生した際にどのように対応すべきかや、その備えについて示されている。これらの中には重版されている絵本もあり、近年の防災教育がいかに関心されているかを窺うことができる。これらの絵本は、地震に遭遇する場所や場面がいくつか想定されて描かれており、子どもにそれぞれの場面や状況に応じた適切な行動について考えるきっかけを与えている。

地震や津波を扱った絵本は、2011年に発生した東日本大震災がきっかけとな

って作成されたものも少なくない。『つなみ てんでんこ はしれ、上へ』¹⁵⁾では、東日本大震災で被災した釜石市の津波被害が描かれており、当時の様子や避難の実際等が絵を通して伝わってくる。『はなちゃんのはやあるき はやあるき』¹⁶⁾もまた、岩手県野田村保育所の実話を基に制作された絵本であり、当時の状況が描かれ、普段からの避難訓練の大切さを伝えている。このような絵本の読み聞かせの際には、絵本の内容が実話であることについて、理解できるよう説明を加えることが必要である。災害の実際をある程度イメージできなければ、現実味を持って防災教育や避難訓練に取り組むことができず、絵本によって災害の実際を知らせることは、有効な一つ的手段であると考えられる。

紙芝居は、幼児期の子どもを対象に制作されたものが多く、絵本よりも大画面で鑑賞できることから、保育施設ではよく活用される教材である。『かめくん だいじょうぶ?』¹⁷⁾『あわてない あわてない』¹⁸⁾『ベルがならない』¹⁹⁾は、地震災害に特化した防災紙芝居である。主人公の子どもや動物が登場し、地震発生時の避難の仕方や余震の危険性、避難訓練の大切さを教えてくれる。『じしんがきたら…』²⁰⁾は、①普通の屋外にいる場合、②山や川にいる場合、③海岸で釣りをしている場合、④海水浴をしている場合、の4つの場面で地震に遭遇した際の注意点に関して、物語が展開し、実際の関東大震災や日本海中部地震での山津波や津波被害についても触れられている。また、『じしんがきたとき どうするの?』²¹⁾『できるかな? じしんのひなんくんれん』²²⁾は、東日本大震災後に制作された年少向け紙芝居である。イヌやサル、ネコ等の動物が登場し、地震発生時の対応や避難訓練の約束事を伝えている。

このように、絵本や紙芝居には、子どもにとって親しみ深い動物や自分と同年代の子どもが登場するものが多い。物語に同年代の子どもが登場することは、その人物を自分に置き換えて、物語の世界で間接体験ができる。これらの絵本や紙芝居を読むと、地震が起きたら頭を守ってダンゴムシのポーズをする、「お・は・し・も」の約束等、地震発生時の初歩的で基本的な行動を学んだり思い出したりすることから、避難訓練の際によく活用されているものと考えられる。

さらに近年では、大学等の研究機関においても積極的に教材開発が推進されている。静岡大学教育学部藤井基貴研究室は、幼稚園・保育園・小学校低学年・特別支援学校を対象として『みずがくるぞ!!!』²³⁾の紙芝居を制作し、教職志望学生の実践を報告している。「脅さない防災教育」を念頭に、恐怖や不安をあおることなく自然と共生する視点から、内容や見た目の構成が工夫されており、虫の動きを具体的な避難行動として表している。虫もまた、子どもにとってはイメージしやすい存在であることから、様々な教材に登場することが多い。

また、慶應大学 SFC 防災社会デザイン研究室は、本震と余震を学ぶ紙芝居『ナマズファミリーのくしゃみ』²⁴⁾を制作した。「大地震のあとには何度も地震が起こるもの」ということを周知することを目的に、地震に対する正しい知識を子どもに伝える内容となっている。実際に、東京都港区にあるクランテテ三田幼児教育（保育園）では、この紙芝居を読み聞かせ、地震には余震があることを伝えた実践を報告している²⁵⁾。

絵本や紙芝居は、物語を通して子どもに知識を伝授する視覚的な手段として最も身近で活用しやすい教材であると考えられる。これらは、地震に関する基礎的知識の習得に重要な教材であると言え、絵を通して視覚的に、また文章を通して聴覚的に、子どもに地震について考えるきっかけを与えることができる。

2 ゲーム

ゲーム等の遊びを通して防災知識を学ぶことのできる教材もまた、多く開発されている。『たのしく学べる防災学習かるた』²⁶⁾は、「備え」「知識」「対応行動」「メッセージ」「心得」「啓発」の6種のテーマごとに防災学習ができる。遊んだ後には振り返りとして、絵札の中でどのようなことが大切なのかを話し合うことが提案されている。『もしものかるた 震災バージョン』²⁷⁾も同様に、震災の対策や教訓を、もしもの時に備えて楽しみながら学べるかるたとなっている。絵札はシンプルで、危険レベルに応じてカードが3色に色分けされている。

全労済が作成した『防災かるた』²⁸⁾は、防災・減災をはじめ交通安全等、子どもに覚えてほしい備えの知識についてかるたを通じて学ぶことができる。子どもに効果的な指導ができるよう、読み札の裏面に「子どもへ伝えたいおはなし」として、それぞれの読み札に合わせた解説文が載せられており、絵札を取った後に解説を読み上げることで、「備えの知識」を指導できる。

その他にも、南海トラフ地震に対して高い防災意識を持つ高知県のホームページでは、文字を覚える年齢から小学生までを対象とした『あそぼうさいカルタ』²⁹⁾が紹介されている。地震や津波、その備えについて扱われており、広く活用できるよう誰でもダウンロード可能となっている。かるたは、友達と取った札の数を競い合えることから、子どもが競争心をもって夢中で取り組める要素があり、また、繰り返し遊ぶ中で何度も読み札の文章を耳にし、その内容を自然に記憶することができるという利点がある。

『ぼうさいまちがいさがし きけんはっけん!』³⁰⁾は、6つのテーマで身の回りにある危険を発見するゲームであり、対象年齢は4歳以上となっている。自ら「きけん」について「はっけん」し、どのような行動をとるべきか、間違った行動を取るとどうなるのかを考えたり学んだりすることができ、災害時の様々な危険と正しい行動について理解を促す教材であると言える。子どもはシートに描かれた災害前・災害後の絵を順番に見ながら、間違っただけの子供を探し、間違っている理由を考える。まちがい探しは、子どもが夢中になって取り組む人気の遊びであり、一人でも、友達とでも、家庭でも楽しめる遊びである。大人から単に知識を教わるのではなく、友達と遊びを共有し話し合いながら、身を守るための知識や判断力を身に付けることができるだろう。

『ぼうさいダック』³¹⁾は、子どもが実際に身体を動かしたり声を出したりしながら遊べる、就学前から小学校低学年向けの防災教育用カードゲームである。具体的には、地震等の自然災害だけでなく、交通事故や誘拐といった人為的ハザードや、挨拶やマナー等の生活習慣も取り上げられており、計12枚で構成されている。カード表面にハザードのイラスト、裏面には対応行動がイメージし

やすい動物で表現されており、提示されたカードを見て、子どもがそれらの動物の特徴を身体表現しながら、災害や日常の危険に備えた正しい行動を学ぶことができる。カードを提示し身体表現を盛り込んだゲーム感覚で楽しめる教材であり、繰り返し遊ぶ中で、ハザードと身体表現がリンクすれば、緊急時に身体が瞬時に反応するような効果を期待できる。

防災をテーマにしたすごろくゲームもある。二人一組になりクイズに答えながらゴールを目指す『ぼうさい駅伝』³²⁾ や、町の中で買い物をしながらゴールを目指す防災すごろくゲーム『GURAGURA TOWN』³³⁾ 等は、複数人で楽しめるボードゲームである。『GURAGURA TOWN』は、ゲーム内で出題される「地震クイズ」に手持ちのアイテムカードで答え、災害時のトラブルを解決するための有効な方法を学べる。対象年齢は8歳以上であることから、幼児期の子どもが楽しむためには配慮を要する場合もある。また、『大ナマジン 防災すごろく』³⁴⁾ は、家族で災害への備えを遊びながら確認できるゲームである。他にも、防災を学ぶカードゲームとして、『災害そなえトランプ』³⁵⁾ や『防災カードゲーム シャッフル プラス』³⁶⁾ 等が発売されているが、幼児期の子どもにとっては知識が高度であったり、遊び方が難しかったりするため、活用には工夫が必要である。

ゲーム要素を持つ教材は、防災について楽しく遊びながら学べるように工夫されている。共通の特徴として、ルールが分かりやすく簡単で、短時間で楽しめるものが多い点が挙げられる。また、何度も繰り返し遊ぶことができることから、学びが定着することによって、行動に反映されるようになる。楽しんで熱中できる活動は、子どもにとって魅力がある。また、一人でではなく集団で遊ぶ中で、カードの枚数で勝敗がついたりお互いに競い合ったりすることは、競争を好んで楽しむ子どもの発達特性にも合致している。遊びを通して様々なことを学ぶ幼児期の子どもにとって、その発達特性からもこのような教材は、極めて教育効果が高いと言える。

3 歌やダンス

幼児期の子どもにとって、歌を歌ったりダンスで身体表現をしたりする活動は、保育施設や家庭においてよく見られる活動である。『地震だんだん』³⁷⁾ は、軽快なメロディーにのせて、1番で地震が発生、2番で津波が襲い、3番で火事が起きるといふ、地震で発生する被害を時間の流れで追いながら、その際に取りべきべきそれぞれの対応について、歌詞で覚えることができる。発達過程に合わせて、メロディーに合わせた振り付けを考案することも可能であり、動作を伴い楽しみながら歌えば、さらに歌詞を覚えやすいと考えられる。

ダンスを通して防災を学べる「防災ダンス」は、近年注目されている教材の一つである。吉村ほか(2019)³⁸⁾ は、「防災ダンスとは、音楽と共に楽しく体を動かすことを通して、知識だけではなく身体的にも防災を学ぶ教材である」と述べている。酒向・吉村(2021)³⁹⁾ もまた、「ダンスがもたらす「楽しい」という快感情に着目し、ダンスを通じた体による学びを促そうとする試みが注目されている」と指摘していることから、リズムや曲に合わせた身体表現を伴う

防災ダンスには、高い教育効果を期待することができる。

インターネットで「防災」「避難」「ダンス」「踊り」等のキーワードを基に検索すると、様々な防災ダンス教材がヒットする。例えば、火災や地震、津波等、様々な災害での防災行動や自然災害の身体表現が踊りの振りになっている『さるさるサンバ』⁴⁰⁾は、命を守る3つのポーズを楽しく覚えるための教材である。命を守る3つのポーズとは、机がない場合に危険でない場所で頭を守る「ダンゴムシのポーズ」、机の下に隠れて机の脚を持つ「サル」のポーズ、火災が起きた場合に煙を吸わないように口元を覆う「アライグマのポーズ」、である。他にも『ぼくらがまもる』⁴¹⁾や、地震での防災行動が踊りの振りになっている『じしんだんごむし体操』⁴²⁾、『ぼうさいPiPit!ダンス』⁴³⁾等があり、ダンス音源や解説動画等がインターネット上で紹介されている。

防災ダンスには、曲や歌詞に合わせて身体を動かし表現しながら遊ぶことを通して、自然災害の特徴や災害に合わせた適切な防災行動を知ることや、不意に起きる災害に対して反射的に適切な防災行動を選択する判断力や行動力を育成することをねらいとする特徴が見られる。火災や地震が起きた際に口元を隠したり頭を守ったりするような護身行動だけでなく、安全な場所へ避難する際の安全確認や安全な場所の判断の仕方についても、防災ダンスを通して学ぶことができる。また、防災ダンスにはダンゴムシやカメ、サル、アライグマ等の生き物になりきる動きが含まれていたり、紹介動画やパンフレットには、子どもの目を惹くようなキャラクターが使われていたりする特徴も見られる。

現在、いくつかの保育施設のブログにおいて、防災ダンスが教材として活用されている実態を確認できる。しかし、一般的に防災ダンスが保育現場に広く浸透し、活用されているとは考えにくい。吉村ほか(2019)⁴⁴⁾は、防災ダンスに関する先行研究や実践の分析から、特定のダンススタイルによらない極めて簡易な動きを基調とする防災ダンスの開発の必要性を示唆している。教材の内容が子どもの興味を捉え、視覚的に目を惹きやすく、簡易な動きで取り組みやすいものであることは、防災ダンスの活用頻度を高め、防災教育の質を高めていくことに繋がると考える。防災ダンスの教育的効果や活用方法等を広く周知し、実践に活用できるよう広めていくことが今後の課題である。

4 防災カレンダー

現在、「子ども向け防災ハンドブック」や「防災に関するワークシート」「防災カレンダー」等が多数開発、発行されている。しかし、その大半は小学生以上が対象であり、幼児期の子どもにとっては情報量が多く、その教育的効果は十分であるとは言い難い。しかしその中で、防災カレンダーについては、活用方法を工夫すれば、幼児期の教材として扱うことができると考えられる。カレンダーは年間を通して掲示され、子どもの生活環境の一部として自然に目に触れるものであり、日常生活において防災意識の啓発に寄与すると考えられる。

防災カレンダーについて調査すると、様々な市町村で作成されていることが確認できる。これらのカレンダーの利点は、各地域の実情に即した内容が反映

されている点である。無料でダウンロードでき、手軽に入手しやすい点も良い。

秋田県の公式サイトでは、3つの年齢区分で作成された学校防災カレンダーが紹介されている。その中でも、『小学校1・2年生用カレンダー』⁴⁵⁾は、幼児期の子どもに対しても活用が可能である。カレンダーには、なまはげ型の子どもロボットである秋田県PRキャラクター「んだッチ」が登場し、毎月イラストや写真、文章で災害時の避難行動や注意事項が示され、水害や地震時の写真も掲載されている。文字は大きく、漢字には全て振り仮名が振ってあり、文字が読める子どもであれば自分で読むことができる。

また、愛知県防災安全局防災部防災危機管理課啓発グループが作成した『ぼおーサイ（防災）カレンダー』⁴⁶⁾は、家庭での備え等を進めるための防災啓発カレンダーである。サイのキャラクターである「ぼおーサイ」が描かれ、①毎月、防災に関連したテーマを取り上げている、②防災に関係する記念日や週間、地域に関連した地震や近年の大きな災害の日等が記載されている、③各月のテーマに関連したイラスト及びテーマに関連した学びや体験、家庭での取組に関する質問「やってみよう！」が掲載されている、④各月の「やってみよう！」は内容に応じて配点がなされ、年間を通して100点満点で採点ができる、等多くの工夫がなされている点が特徴である。また、各月のテーマに合わせたイラストの部分でパタパタカードを製作できる。パタパタカードの表面には、避難場所等の発災時に必要となる情報が記載されており、裏面には、家具固定等の備えについてのイラストが示されている。特に、表面の情報は発災後に参考となる情報であることから、いざという時に備えてカバンの中に入れて携帯できるのが利点である。内容は少し難易度が高いが、理解できる情報を抽出しながら丁寧に補足説明を加えれば、幼児期の防災教育に十分に活用できる。

これらのカレンダーは、いずれも小学生を対象に作成されたものではあるが、イラストがシンプルで、各月の防災に関する項目や文字も見やすく工夫されているため、保育施設や家庭における活用も可能である。さらに、子どもが喜んで取り組むことが予想される「得点化」や「製作」等ができることで、遊びを通して、子ども同士の間には防災に関する話題が生まれることも期待できる。

5 ICTを活用した映像教材

これまで多くの出版社が、防災教育のためのDVD等の映像教材を発刊しているが、それらは一般的に高価なものが多く、入手が困難であると考えられる。近年、保育におけるICTの活用が求められているが、保育施設においては、どのように導入すべきか課題となっている園もあると考えられ、未だ広く普及するには至っていないのが現状であるだろう。しかし、インターネット上には、多くの有効なコンテンツが紹介されている。

例えば、東京消防庁のホームページには、防災に関するリモート学習教材が紹介されている。主に小学生以上を対象とした防災訓練動画や防災クイズ等が視聴可能であるが、その中には幼児向けのデジタル紙芝居も紹介されている⁴⁷⁾。また、東京消防庁は公式チャンネルで、消防署が制作した動画を配信し、子ど

もの防災意識の向上に努めている。中でも『のっち&キュータとぼうさいくんれんをやってみよう』シリーズでは、着ぐるみ人形の柴犬の「のっち」と東京消防庁マスコットの「キュータ」が地震や火事の際の適切な行動について説明し、「一緒にやってみよう」と画面越しに促す^{48) 49)}。愛らしいキャラクターが登場することがこのようなコンテンツの特徴である。

札幌市広報部公式チャンネルでは、札幌市消防局が幼児期の子どもを対象として制作した動画『おしえて！りすきゅー』⁵⁰⁾を公開している。アニメのリスの消防士「りすきゅー」が、動物の子どもに分かりやすく防災教育を行ってくれ、視聴後には内容の振り返りとして一問一答式の問題が用意されている。クイズは、考えたり思い出したりすることを促し、知識の定着に役立つ。

また、子ども向けの知育動画や学習アプリを配信する会社であるBabyBusの制作した『じしんだ！どうする？』⁵¹⁾は、YouTubeで視聴可能である。アニメ動画でパンダ、ウサギ、サルの子どもの登場し、地震時の安全な場所や避難場所等教えてくれたり、必要なものを使用用途と一緒に示してくれたりする。防災知識を問うクイズも収録されており、動画の最後には、地震時の行動を歌詞にした歌が英語で流れる。全体として、子どもが興味を持って視聴することが可能な構成となっている。それ以外にもYouTubeには、防災を題材とした動画が多くアップされており、映像教材を購入するよりも手軽に入手できる。幼児期の子どもを対象とした映像教材は短く編集され、アニメや着ぐるみが出てくるものが中心である。映像は、効果音が挿入されていることもあり、画像よりも印象に残りやすく、情報が入りやすい。このような教材を保育施設や家庭で場面に応じて精選しながら上手く活用することができれば、効率よく防災教育を行うことができる。

Ⅲ 教育効果の高い幼児期に適した教材の条件と教材開発への課題

ここまで、幼児期の防災教育に活用できる教材について代表的なものを取り上げ、その特徴や共通点や有用性について概観した。それらを前提に、高い教育効果を期待できる幼児期に適した教材の条件と、今後の教材開発に向けた提案と課題について検討する。

1 幼児期の子どもに適した教材の条件

(1) 子どもの発達過程や興味関心に即している

まず、教材の内容が、子どもにとって簡単過ぎず難し過ぎないもの、つまり発達過程に即していることが、大前提である。イラスト、画像、映像等によって、視覚的に提示されるものであることも欠かせない。内容によっては、大人が説明を加えることも必要だろう。子どもが自ら情報を取り込むことができるよう、平仮名以外には、振り仮名が振ってあることも必須である。情報量についても適切で、簡潔に要点の分かりやすいものであることが重要である。

次に、子どもが興味関心を持つことができるものであることが、基本である。

「知りたい」「やってみたい」を引き出す工夫や仕掛けがあることは、主体性を促す。主体的に取り組むことは、知識の習得へと大きく繋がる。子どもにとって、自分で考え知ろうとしたことは、知識として身に付きやすい。

（２）遊びを通して学べる

幼児教育・保育の基本は、遊びを中心とした指導と援助である。幼児期の子どもにとって遊びとは、自発的で主体的な活動として重要視され、子どもは、遊びを通して様々な経験を積み、多くのことを学ぶ。防災教育においても、使用する教材に、遊びを通じた学びが含まれていることが重要であり、子どもの楽しめる要素があることが望ましい。その際、目標をもって取り組めるものや、成果が目に見えるもの、実際にやってみたり何度も挑戦できたりするもの、大人がいなくても能動的に学べる教材が取り組みやすいだろう。例えば、クイズ形式のものは、子どもの興味関心を惹き、知識の定着を図ったり復習になったりしやすいだろう。スタンプラリー等を使って継続して楽しめる工夫があるのも良い。ゲームは、年齢に合わせてルールや遊び方を工夫できるものが望ましく、競争して遊べるものや、子どもに分かりやすいイラストや簡単なルールのあるゲームが適していると考えられる。さらに、自分一人で楽しむのではなく、そこに友達や保育者、保護者がいて一緒に楽しんだりできる、子どもが主体的に自ら知識を獲得できる構造が求められる。得点化や製作ができるというような工夫や、繰り返し楽しめる工夫も、子どもの発達過程に適合しており、何度も遊びを繰り返すことで、学びの定着や、行動への反映が期待できる。

（３）歌唱や身体表現を伴う

歌曲やそれに合わせた身体活動を伴う教材は、幼児期の発達の特性を捉えた教育効果の高い教材であると考えられる。例えば、歌詞や動きを覚え、思い出すことができれば、避難行動が分かるようになる。幼児期の子どもにとって、歌曲と身体表現は親和性が高く、普段の生活や遊びの中でもよく見られる活動であることから、指導にも取り入れやすい。前述の防災ダンスの振り付けには、生き物の動きを取り入れた簡易な動きが取り入れられている。子どもがイメージしやすく、表現しやすい題材や対象を取り入れることが重要である。既存の防災ダンス等であっても、子どもの発達や実態に応じて表現しやすい動きに検討し直す柔軟さも必要だろう。

（４）子どもにとって親しみのある生き物や人物が登場する

子どもにとって親しみがあったり人気があったりする動物やキャラクター等が教材に使用されていることは、重要な条件である。例えば動物や虫等の生き物は、保育室の壁面構成や絵本の登場人物等、あらゆる場面に日常的に多数登場することから、イメージしやすく親しみのある存在として、教材にも適している。また、自分と同年代の子どもが登場することは、その人物を自分に置き換えて心情を味わい、自分にも起こり得る身近なこととして事象を考える契機になりやすい。目を惹くようなキャラクターやイラスト、着ぐるみ等も、子どもの興味を喚起しやすく、防災という非日常的な主題に対して、子どもが自ら関心を持って向き合い、考えるきっかけになると考えられる。

(5) 手軽に入手できる

比較的安価であったり、無料で入手できたりする教材は、入手しやすさと手軽さから、保育施設だけでなく家庭での防災教育にも活用できる。例えば、インターネットからダウンロードできる等、手軽に入手できる教材は活用しやすい。情報化が進み、今やインターネット上には多くの有効なコンテンツが溢れている。また、書店等で購入できたり、図書館等の施設で借りたりできる教材も活用しやすいと言える。保育施設で活用している教材を家庭に貸し出し、家庭での保育に活用できるようにするのも良いだろう。

(6) 生活に密着している

防災が特別なものではなく、生活に密着していることは重要であり、防災教育で養った防災意識が、一過性のものとならないための工夫が必要である。避難訓練や防災活動は毎日できなくとも、日頃から子どもの目に触れ、すぐに手に取れるように教材を掲示する等の環境作りが防災意識の基盤となる。生活の中で、子どもとそれらについて話し合うことができれば、知識の幅も広がっていくと考える。その蓄積が一人一人の意識の高まりに繋がるだろう。

また、防災教育の効果を高めるためには、家庭生活とのつながりも切り離せない。災害は、いつ、どこで起こるか分からない。身に付けた知識や適切な行動が、保育施設もしくは家庭だけのものにならないよう、家庭との連携を密に防災に取り組んでいく必要がある。保育施設での取組を保護者と共有しながら、家庭でも防災に触れる機会を増やすことが望ましい。

2 幼児期の子どもを対象とした防災教育教材の課題

ここまで見てきたように、既存の防災教育に関する教材に、対象を幼児期の子どもに限定しているものは少なく、主たる対象は小学校以降の子どもであるものが多い。小学校低学年向け程度の教材であれば、幼児期の発達過程を考慮した上で教材を見直し活用方法を工夫すれば、十分に活用できる可能性がある。教材の選択は、子どもの発達過程や興味関心に即したものであることを前提に、意図するねらいを達成できるものであることが最重要であり、それは幼児教育・保育の基本でもある。教材の内容や特性を十分理解した上で、地域の実態に合わせながら、可能な限り前述した条件を満たす教材を精査し上手く活用することができれば、大きな教育効果を期待できる。

幼児期の防災教育の最も大きな課題は、被災経験を有さない多くの子どもに対して、現実味のある防災教育を実施することである。多くの子どもは、被災経験がなく、実際の災害をイメージすることが難しい。その課題を克服するための手立てとして、間接体験としての擬似体験であっても映像の視聴は大きな意味を持つ。高橋・高橋(2008)⁵²⁾は、子どもに地震の恐ろしさや規模の大きさを知らせることを目的に、兵庫県南部地震の様子をビデオで約3分間視聴させた実践を報告している。災害の実際を絵や画像だけでなく、映像を通して知ることが発達過程によっては必要であると考え。強烈な印象を与えてしまうことが懸念されるため、対象とする発達過程と内容については慎重に熟考し、

視聴の際には十分に注意する必要があるが、それぞれの災害で起きることや特徴について学び、災害の恐ろしさや避難の必要性を感じることは、防災意識の向上を目指すには必要であろう。幼児期の子どもを対象として、そのようなねらいを持った教材の開発も今後議論されるべきであると考えます。

また、自然災害が発生する簡単なメカニズムについても、分かりやすく説明されているような知的好奇心が高まる教材の開発も望まれる。なぜ地震が起こるのかについて、科学的観点から正しい知識の習得を促す目的で作成された幼児期を対象とした教材は見当たらない。幼児期の子どもには理解が困難と考えられていることが理由だと推察されるが、興味関心を持つ者もいるだろう。

保育者には、子どもが能動的、主体的に災害時に行動できるよう、普段の生活の中で、教育効果の高い防災教育の実現を目指す義務がある。保育施設においては、防災教育が防災訓練の日だけの特別な取組にならないよう、日常生活に根付いた保育内容の展開が望ましい。防災を意識した日々の保育の積み重ねが、自助の方法の習得と高い防災意識の育成を支えると言える。

【引用文献】

- 1) 厚生労働省：『保育所保育指針』，pp. 34-35，フレーベル館，2017年。
- 2) 内閣府・文部科学省・厚生労働省：『幼保連携認定こども園教育・保育要領』，pp. 36-37，フレーベル館，2017年。
- 3) 宍戸路佳・久保恭子・坂口由紀子・田崎知恵子・草間真由美・倉持清美：「A県の保育専門職者の防災，災害に関する意識」，『東京学芸大学紀要．総合教育科学系』第66巻第2号，pp. 349-356，2015年。
- 4) 岡本和花・白神敬介：「就学前施設における保育者の自然災害発災に対して抱く不安の実態」，『日本家政学会誌』第72巻第1号，pp. 13-24，2021年。
- 5) 厚生労働省，前掲書1)，p. 17。
- 6) 厚生労働省，前掲書1)，p. 23。
- 7) 厚生労働省，前掲書1)，p. 23。
- 8) 岡本和花・白神敬介：「就学前施設における保育者の防災教育意識の実態」『上越教育大学研究紀要』第39巻第2号，pp. 291-299，2020年。
- 9) 山村武彦/監修・YUU/絵：『みんなの防災絵本』，POP研究所，2017年。
- 10) 山村武彦/監修：『一生つかえる！おまもりルールえほん ぼうさい』，学研プラス，2022年。
- 11) 国崎信江/作・福田岩緒/絵・目黒公郎/監修：『じしんのえほん こんなときどうするの？』，ポプラ社，2006年。
- 12) 谷敏行/原案，畑中弘子/文，かなざわまゆこ/絵：『地震がおきたら』，BL出版，2017年。
- 13) 国崎信江/監修・Meg/絵：『ぐらぐらゆれたら だんごむし！』，東京書店，2018年。
- 14) せべまさゆき/絵・国崎信江/監修・WELL こども知育研究所：『じしん・つなみ どうするの？』，金の星社，2017年。

- 15) 指田和/文・伊藤秀男/絵:『つなみ てんでんこ はしれ, 上へ』, ポプラ社, 2013年.
- 16) 宇部京子/作・菅野博子/絵:『はなちゃんの はやあるき はやあるき』, 岩崎書店, 2015年.
- 17) 仲川道子/脚本・絵:『かめくん だいじょうぶ?』22刷, 童心社, 2020年.
- 18) 仲川道子/脚本・絵:『あわてない あわてない』14刷, 童心社, 2021年.
- 19) 都丸つや子/脚本・久保雅男/絵:『ベルがならない』22刷, 童心社, 2020年.
- 20) 山下文男/脚本・解説・伊東章夫/絵:『じしんがきたら…』22刷, 童心社, 2020年.
- 21) タカタカヲリ/作・絵:『じしんがきたとき どうするの』, 教育画劇, 2011年.
- 22) 新井洋行/作・絵:『できるかな?じしんのひなんくんれん』, 教育画劇, 2011年.
- 23) 教職を目指す大学生がチャレンジする新たな防災教育: https://bosai-study.net/2014houkoku/data_1/slides1.pdf (2022年10月19日閲覧)
- 24) 大地震・火事からの避難 防災紙芝居 | 大木聖子研究室 (keio.ac.jp): <http://www.bosai.sfc.keio.ac.jp/column-kamishibai> (2022年10月19日閲覧)
- 25)【幼保施設防災】クランテテ三田の6月防災訓練 (keio.ac.jp):<http://www.bosai.sfc.keio.ac.jp/post/20200624clantetemita> (2022年10月19日閲覧)
- 26) 前林清和/編集:『たのしく学べる防災学習かるた』, 明石スクールユニフォームカンパニー, 2018年.
- 27) 田中優貴/デザイン・製作:『もしものかるた 震災バージョン』, 日興美術株式会社, n.d.
- 28) 防災かるた | みんなの防災 | 共済・保障のことならこくみん共済 coop <全労済> (zenrosai.coop):<https://www.zenrosai.coop/stories/bousaicarta.html> (2022年10月25日閲覧)
- 29) 防災カルタ | 高知県庁ホームページ (kochi.lg.jp): <https://www.pref.kochi.lg.jp/sonaetegood/enjoy/carta.html> (2022年10月25日閲覧)
- 30) 幼稚園・保育所向け防災教材「ぼうさいまちがいさがし きけんはっけん!」を制作しました。 | NPO 法人プラス・アーツ (plus-arts.net): <http://plus-arts.net/info/kikenhakken-release/> (2022年10月25日閲覧)
- 31) カードゲーム「ぼうさいダック」 | 日本損害保険協会 (sonpo.or.jp): <https://www.sonpo.or.jp/report/publish/education/0008.html> (2022年10月25日閲覧)
- 32) 防災教育チャレンジプラン: <http://www.bosai-study.net/2005houkoku/plan07/seika4.pdf> (2022年12月5日閲覧)
- 33) 防災すごろくゲーム「GURAGURA TOWN」【教材】 | プラス・アーツオンラインショップ (plusarts.theshop.jp): <https://plusarts.theshop.jp/items/11>

299750 (2022年12月5日閲覧)

34) Literacy HUB - 都市減災サブプロジェクト - (literacy-hub.jp) : <https://literacy-hub.jp/?id=1689> (2022/12/05 閲覧)

35) NPO 法人プラス・アーツ/監修:「災害そなえトランプ」, ビバリー, n.d.

36) NPO 法人プラス・アーツ/監修:「防災カードゲーム シャッフル プラス」, 幻冬舎, 2021年.

37) 一から始める地震に強い園づくり 幼稚園・保育園のための災害対策・防災教育ハンドブック - ボウサイゲートポータル (bousai-gate.net) : <http://bousai-gate.net/handbook/> (2022年10月25日閲覧)

38) 吉村利佐子・尾関美喜・酒向治子:「ダンスを用いた防災教育教材が防災活動イメージに及ぼす影響」, 『安全教育学研究』第21巻第1号, p.46, 2019年.

39) 酒向治子・吉村利佐子:「ダンスを用いた社会課題の解決の試みー防災ダンス教材『ぼうさい PiPit! ダンス』の開発ー」, 『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第178号, p.70, 2021年.

40) さるさるサンバ・じしんだんゴムシ体操 | 大木聖子研究室 (keio.ac.jp) : <http://www.bosai.sfc.keio.ac.jp/column-dance/> (2022年7月2日閲覧)

41) 高知県庁ホームページ: https://www.pref.kochi.lg.jp/_files/00014632/dance_panf.pdf (2022年7月2日閲覧)

42) 前掲サイト40) (2022年7月2日閲覧)

43) ダンスで防災を学ぼう! 防災教育教材「ぼうさい PiPit! ダンス」を開発 - 国立大学法人 岡山大学 (okayama-u.ac.jp) : https://www.okayama-u.ac.jp/tp/release/release_id956.html (2022年7月2日閲覧)

44) 吉村・尾関・酒向, 前掲論文38).

45) 「令和4年度秋田県学校防災カレンダー」について | 美の国あきたネット (akita.lg.jp) : <https://www.pref.akita.lg.jp/pages/archive/6189> (2022年11月7日閲覧)

46) 「ぼおーサイ (防災) カレンダー」について : <https://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/422094.pdf> (2022年11月7日閲覧)

47) 東京消防庁<おうちで防災を学ぼう! リモート防災学習> (tokyo.lg.jp) : https://www.tfd.metro.tokyo.lg.jp/lfe/bou_topic/learning/ (2022年10月25日閲覧)

48) のっち&キュータとぼうさいくんれんをやってみよう~じしんのとき~【消防署制作動画・日野署】: <https://www.youtube.com/watch?v=dYzCdE1AXkk> (2022年10月25日閲覧)

49) のっち&キュータとぼうさいくんれんをやってみよう~かじのとき~【消防署制作動画・日野署】: <https://www.youtube.com/watch?v=tHNCHwW13yg> (2022年10月25日閲覧)

50) おしえて! りすきゅー : <https://www.youtube.com/watch?v=vaH7zU4u0ko> (2022年10月25日閲覧)

51) じしんだ! どうする? | 子ども向け防災アプリ | 赤ちゃんが喜ぶアニメ

| 動画 | BabyBus : <https://youtu.be/pdkbjo-wKF4> (2022年10月25日閲覧)
52) 高橋多美子・高橋敏之 : 「幼児期における地震防災教育の実践モデル」『子ども社会研究』第14号, pp.105-115, 2008年.

A Study of Teaching Materials Used for Disaster Prevention Education in Early Childhood and its Requirements

BABA Noriko*1, OHKURA Ren*2, HASUI Kazuya*3, NISHIYAMA Setsuko*2

This paper discusses specific teaching materials used for disaster prevention education in early childhood, especially earthquake disasters and earthquake disaster prevention, and examined common features and factors of the materials. In the view of the above, the following 6 requirements were derived as teaching materials suitable for early childhood and expected to have educational benefits; they should be (1) in line with children's developmental processes and interests, (2) enable learning through play, (3) involve singing and physical expressions, (4) included familiar creatures and characters for children, (5) be easily accessible, and (6) be closely related to children's daily life. Future issues in the development of teaching materials for disaster prevention education in early childhood are to realize realistic disaster prevention education for many children who have never experienced a disaster. Moreover, it is also important to develop teaching materials that increase children's intellectual curiosity about the simple mechanisms of natural disasters.

Key words: Early childhood, Earthquake, Disaster Prevention Education, Teaching Materials, Requirements

1 Faculty of Education, Okayama University

2 Graduate School of Education (Master's Course), Okayama University

3 Syonai Certified Center for Early childhood Education and Care, Okayama City

【原 著】

幼児期の障害理解教育における絵本の教材化と指導の課題

山口（西岡）由稀 浅野 泰昌 馬場 訓子

Challenges of Using Children's Books as Teaching Material and Teaching the Content
for Disability Awareness Education in the Preschool Period

YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki, ASANO Yasumasa, BABA Noriko

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

幼児期の障害理解教育における絵本の教材化と指導の課題

山口(西岡)由稀※1 浅野泰昌※2 馬場訓子※3

本稿は、幼児期の障害理解教育における教材としての絵本について考察し、その教育的価値や課題を明確にするものである。絵本によって障害理解教育を推進する立場と、限定的な目的のための読み聞かせに反対する立場からの多様な意見を整理・対照し、以下の結論を得た。①幼児にとって身近な絵本により、障害者に対する擬似的接触と同化をもたらす、肯定的態度が形成される可能性があるが、幼児の障害者像の固定化の危険性もある。②絵本の読み聞かせによって、幼児の気づきを誘発し、疑問を解決しうるが、その指導の効果には保育者の障害観が影響する。今後の課題は、障害を主題とした絵本の内容を分析しながら、それらを整理し、その絵本を読む際の留意点を明確にすることである。保育者が選ぶべき絵本は個々の障害理解指導に応じて変わるため、そのねらいや目的に合わせて、適切かつ円滑に絵本を選択できるように、関連する絵本を体系的に整理し一覧化を試みる。

キーワード：幼児期，障害理解教育，絵本，保育者

※1 御南認定こども園

※2 倉敷市立短期大学

※3 岡山大学学術研究院教育学域

I 幼児に対する障害理解教育の妥当性と内容

1 障害理解の発達段階

本論は、幼児の障害理解教育における有効な教材として絵本を取り上げ、その教育的妥当性を検証する研究の第1報である。

徳田(2005)は、「障害者に関する理解については「する、しない」といった一次元的なものではなく、人間の精神世界に関わる他の事象と同様に、そのレベルが議論されるべきもの」⁽¹⁾であると述べている。現在、障害理解教育は段階的に進めるべきものであるという考えに基づき、表1に示すような発達段階が想定されている。

気づきの段階である第1段階は、幼児期や小学校低学年を想定しており、絵本による障害理解教育は、「気づきの段階」「知識化の段階」及びそれに伴う「情緒的理解の段階」と「態度形成段階」に有効であると考えられる。障害理解の発達段階に関する態度研究では、学習や体験を通じた理解が態度形成にどのように影響しているかを詳細に調べており、第2段階の学習と第3段階の体験が皆無、あるいはきわめて不十分である幼児や小学校低学年の子どもは、第4段階の態度形成に至りにくいと考えられている。また、第5段階の受容的行動は、表面的には幼児にも見られる場合があるが、これは、障害に対する「気

づきの段階」の前段階にあると考えられる。その意味では、第1段階から第4段階を経て、幼児が差異を認識した上での行動とは区別して捉えるのが自然である。

表1. 障害理解の発達段階

| |
|--|
| <p>〈第1段階〉気づきの段階</p> <p>障害のある人がこの世の中に存在していることを気づく段階。この段階は障害や障害児・者に対するファミリーリティ（親しみ）向上の第1期と位置づけることができる。</p> |
| <p>〈第2段階〉知識化の段階</p> <p>差異がもつ意味を知る段階。そのためには自分の身体の機能を知り、また障害の原因、症状、障害者の生活、障害者への接し方、エチケットなどの広範囲の知識を得なくてはならない。</p> |
| <p>〈第3段階〉情緒的理解の段階</p> <p>第2段階の知識化の段階と並列される段階。障害児・者との直接的な接触や間接的な接触を通して障害者の機能面での障害や社会的な痛みを「こころで感じる段階」と言える。</p> |
| <p>〈第4段階〉態度形成段階</p> <p>十分な第2段階と第3段階の体験を経た結果、適切な認識（体験的裏付けをもった知識、障害観）が形成され障害者に対する適正な態度ができる段階。</p> |
| <p>〈第5段階〉受容的行動の段階</p> <p>生活場面での受容、援助行動の発現の段階。すなわち自分たちの生活する社会的集団に障害者が参加することを当然のように受け入れ、また障害者に対する援助行動が自発的に現れる段階。</p> |

（註：徳田克己：「障害理解と心のバリアフリー」、『障害理解 心のバリアフリーの理論と実践』, 9頁, 誠信書房, 2005年を基にして第1著者が作成した。）

2 障害に関する子どもの疑問

それでは、障害理解の各発達段階において、我々はどのように子どもと関わる必要があるだろうか。相川(2005)は、子どもが、障害に関して大人に質問をする理由を4つに分けて整理している⁽²⁾。

1つ目は、「違い」に対する理由を求めるためである。子どもが障害児に対して抱く「どこか自分とは違う」という認識は、差異に対する反応であり、素朴なものである。子どもの疑問に対応するためには、まず、子どもが違いを認識したという事実を認めることが重要である。つまり、一度は障害児を相対化し、違いの理由を分かりやすく説明した上で、自分と変わりのない部分があることも強調するような指導が望ましいと言える。

2つ目は、なぜ自分達と違う対応をするのかという説明を求めるためである。子どもは、他の子どもが同じようなことをしても、自分に対するものとは違う反応が示されるという見かけ上の不公平感に敏感である。対応が変わってしまう理由を説明しておかなければ、不公平感を抱くだけでなく、障害児に対する

否定的な感情にも繋がりがねない。

3つ目は、障害児が、他の子どもにとって迷惑と受け止められる行為をしており、どうして「止めてくれない」のかと困惑しているためである。この種類の疑問は子どもにとって切実であり、放置をすれば、摩擦が生じてしまう。返答の在り方としては、その行為の意味を肯定的に見直せるような説明が望ましい。また、「止めてくれない」迷惑と受け止められた行為への対処についても説明しなければならない。

4つ目は、自分の判断を確認するためである。このような質問は、子どもなりの理解を知るきっかけにもなり、それが誤解である場合、指導の在り方次第で、正しい認識に変える機会にも繋がる。

3 望ましい障害理解指導の内容

(1) 障害に関する説明の要素と課題

さらに障害理解の過程の中で、大人は、障害に関する説明を求められることがある。相川(2004)は、障害児を育てる保護者や教師を対象とした調査を実施し、「実際に障害をどう説明したか」「説明にあたってどのような点に注意すべきだと考えるか」を尋ねた⁽³⁾。その結果を資料1に示す。ただし、要素が抽出されても、指導の方向性や内容が固まったわけではない。要素①の「障害名あるいは“障害”という表現」を使って説明することについても賛否は分かれる。要素②については、障害を説明すること自体が難しく、子どもに対しては「病気である」「脳のキズがある」というように簡易な説明になるため、原因が正しく認識されるかどうか判断できない。その他にも、指導内容や指導方法に関しては、意見の対立が考えられる。これは、価値観の対立でもあるため、どのような説明や指導が望まれるかを一般的に明確にすることは困難である。

資料1. 障害に関する説明の12の要素

- | |
|-------------------------|
| ①障害名あるいは“障害”という表現 |
| ②障害の原因 |
| ③その子の状態や抱えている困難 |
| ④障害がある子自身の気持ち・親の気持ち |
| ⑤その子が特別な存在ではないこと |
| ⑥周囲に起こりがちなマイナスの反応 |
| ⑦その子にどう振るまったらよいか |
| ⑧障害のある子のポジティブな側面 |
| ⑨障害のある子の将来の目標 |
| ⑩周囲が協力・サポートできることの内容 |
| ⑪その子への教育的処遇・家庭での対話とその理由 |
| ⑫今後の変化・進歩・改善の見込み |

(註：相川恵子，他：「すべての先生・お母さん・お父さんが求められる」、『子どもに障害をどう説明するか』，9頁，ブレーン出版，2005年.)

（２）幼児に対する障害理解指導の内容

抽出された説明の要素によって、指導の現状に対する認識を深められたが、指導内容は曖昧なままである。説明を受ける対象、説明される障害種別、障害児本人や保護者の意向等、条件を設定しなければ、説明や指導の内容は明確にならず、建設的に障害理解教育を進められない。そこで、幼児に対する指導内容の範囲として、水野(2008)が検討したものを資料2に整理する。前述した説明の要素が指導内容の一部として含まれているが、資料1の要素⑧⑨のように、障害児自体の前向きな側面を強調していない点では異なっている。また、要素⑩は、指導内容④の「工夫」として伝えられると推測されるが、家庭での対話については、幼児にとって難しいと思われるため、指導内容として挙げられていない。さらに、要素⑫に関しては、治らないことを強調する指導内容⑦と矛盾するような一面もある。資料2に挙げられている指導内容は、あくまでも障害に関する科学的認識を育てることを目的としており、価値観による意見の対立を避ける形で抽出されたものである。そのため、これらの指導内容を本論でも主軸として考える。

資料2. 幼児期に必要な障害理解指導の内容

- ①世の中には自分とは違う特徴のあるさまざまな人が存在することを知る。
- ②自分とは違う特徴のある人について視覚的に見慣れる（障害のある状態を子どもがイメージできるように、見たいという気持ちを満足させられるようにする）。
- ③障害種別に障害の特性・状態を知る。その際に自分との差異を認識できるように配慮する。
- ④障害者は工夫をすることによって自分たちと同じように生活していることを知る。
- ⑤具体的場面において障害者が困ること、できないことを知り、必要な配慮事項、マナーについて知る。
- ⑥障害の原因について知る（子どもが分かるように説明する）。
- ⑦障害は治らないことを知る。また、障害が治らないことは障害者の日頃の行いとは関係がないことを認識させる。

（註：水野智美：「幼児に対する障害理解指導」、『幼児に対する障害理解指導』, 30頁, 文化書房博文社, 2008年を基にして第1著者が作成した。）

4 障害理解教育における問題点の整理と解決の方向性

幼児一人ひとりの最善の利益を考慮し、その福祉を増進することが保育には求められることを踏まえれば、障害理解教育は、保育における普遍的な課題である。

また、2015年の国連持続可能な開発サミットにおいて採択された「持続可能な開発目標（SDGs）」（以降、SDGsと表記）に対して日本は積極的に取り組んでおり、ここで重視される多様性や包摂性は、障害理解教育に通じるものである。つまり、障害理解教育は、わが国が積極的に取り組むSDGsの推進に寄与するものと考えられ、その内容を追究することは、時代の要請に応えるものと捉える

ことができる。このようなことから、幼児期からの障害理解教育が重要であると言えるが、その取り組みは未だ十分ではないと考えられる。

本論では、これまでに障害理解の発達段階、障害者に対する態度を規定する要因、子どもが障害に関して抱く疑問、望ましい障害理解指導の内容について述べ、幼児に対する障害理解教育の妥当性と内容を確認した。以上を踏まえ、本研究においては、保育に深い関わりのある児童文化財である絵本に焦点をあて、幼児期の障害理解教育の教材としての有用性について検討する。障害理解を促進する絵本は、障害理解の発達を促進し、障害者に対する意識や態度を肯定的な方向に導き、子どもの疑問を解決する手助けになることが望まれる。しかし、その一方で、幼児教育においては特に、絵本は目的が限定された教育のために読み聞かせるものではないという意見もある。例えば、文字の読み書きや、特定の生活習慣を獲得させるために絵本を使用するのは、間違っているという見解である。ここで、複数の意見があるにも関わらず、障害理解教育を目的として絵本を読み聞かせることは、本当によいことであると言い切れるだろうかという疑問が生じる。

絵本の読み聞かせの意義をめぐり、立場の分かれている意見について、それぞれの立場からの主張が書かれた文献や先行研究は多くある。しかし、幼児に対する障害理解教育の視点から、それらの意見を擦り合わせた研究は、現在のところ不足している。そこで、本論では、まず、絵本によって障害理解教育を推進しようとする立場と、限定的な目的のための読み聞かせに反対する立場の意見を整理する。その上で、絵本によって幼児の障害理解を促進することには、どのような意義があり、どのような留意点があるのかを探る。

5 用語の整理

障害理解教育は福祉教育の一環として位置づけられるものである。徳田(2005)によると、「障害理解」とは、「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマリゼーションの思想を基軸にすえた考え方であり、障害に関する科学的認識の集大成である」と定義されている。また、障害理解を進めていく教育を「障害理解教育」、障害理解教育の中で行われる個々の教育活動を「障害理解指導」と呼び、区別している⁽⁴⁾。本論における用語の使用に際しては、以上の定義に従う。また、「障害者(障害児)」「障害者(障害児)でない者(幼児)」「障害のない者(幼児)」という表記により、障害の有無に関する属性を便宜上、区別しておく。

本論では、就学前の子どもを「幼児」、小学校に就学している子どもを「児童」と表し、両方を示す意味で「子ども」という用語を使う。ただし、文献を引用する場合は、引用した文献の表記に従って記述する。

II 絵本による障害理解指導の可能性と課題

1 幼児教育における障害理解指導の可能性

絵本による障害理解教育の可能性を探る前に、そもそも、幼児教育によって障害理解を促進することは可能かどうかを考える。幼児は、遊びの中で、身の回りの環境に情動を動かされ、それらに能動的に関わり、自分なりに思考することによって、思考力の基礎を培う。それは、「情動は、私たちが人類に進化する前の残滓というわけではなく、能動的で創造的で思慮深い人類の重要な特質」という意見とも一致している⁽⁵⁾。つまり、思考するから情動が動くのではなく、情動が動かされるから、思考できるようになると解釈される。この考え方に基づくると、思慮深さや思考力を育てるためには、情動を大切にして感性を磨く必要があることが分かる。また、思慮深さと情操には通じるところがあり、情操とは、「感情のうち、道徳的・芸術的・宗教的など文化的・社会的価値を具(そな)えた複雑で高次なもの」⁽⁶⁾と解説されている。計画的な環境構成や指導により、情操を養うことが幼児教育の重要な課題であるとすれば、幼児教育においても、障害理解を促進する可能性があると言える。さらに、情動を動かすことによって思考を促進することは、幼児教育に限らず、教育全体の課題でもある。子どもの教育という視点から見ると、現実社会での経験や活動が重要であるが、現実社会は、子どもの教育のために存在するものではない。そのことを踏まえて、横地(1971)は、「もともと子どもの教育のために営まれていない現実の社会を、子どもの教育にむくようにするのは、母親や先生の役目なのである」⁽⁷⁾と述べている。大人が役目を果たそうとすることで、初めて、幼児期の障害理解教育が成り立つ。

2 絵本を通じた擬似的な接触と同化の経験

障害理解の中核をなす考え方は「多様性の尊重」である。つまり、違いを認め、受け入れるという点に意義がある。素朴に記述をすれば、幼児が障害児を受け入れるためには、少なからず相手を知って、「親密性」を高め、「仲間意識」をもつ必要がある。筆者は、絵本を使って障害理解指導をすることは、幼児が障害者に仲間意識をもつための良い機会になると考える。

『幼稚園教育要領』の領域「人間関係」の内容には、「友達との関わりを深め、思いやりをもつ」ことが含まれている。それを深めた解説では、「幼児は次第に気の合う友達や一緒にいたいと思う友達ができ、そうした友達に対して、共感し、思いやりのある行動をする傾向がある」ことが示されている⁽⁸⁾。幼児の特性からも、絵本によって障害理解を促進する可能性があることが分かるが、その指導効果を高めるためには、幼児が親しみを感じられ、一緒にいて関わりたいと思うことができるような人物や動物が登場する絵本がより望ましいことが分かる。登場人物の障害属性等を考慮することも重要であるが、それ以前に幼児に好まれ、受け入れられるような絵本を選択することが、保育者の課題となる。

絵本によって、障害児と擬似的に接触する可能性もあれば、障害児の立場で考える可能性もある。これに関しては、領域「言葉」の内容の解説として、「登場人物になりきることなどにより、自分の未知の世界に出会うことができ、想像上の世界に思いを巡らすこともできる」と書かれている⁽⁹⁾。これは、「毎日が

新しい発見の連続である子どもにとって、主人公が直面する出来事や冒険、現状への不満に対してどのように対応していくかを知ることは、共感と呼んだり、自分自身を振り返るきっかけになる」という武田(2006)の意見にも一致している⁽¹⁰⁾。障害理解教育においては、相手の立場で考えることが重要であるため、物語の世界の中で、相手と自分を同化させて、その気持ちに浸ることができる絵本は、幼児の特性にも即したものであり、障害理解指導の手段として、特に有効であると考えられる。

3 既知と未知の繋がりによる理解の深化

絵本は、幼児にとって身近な存在である。しかし、障害児や障害者は、幼児にとって必ずしも身近な存在であるとは言えない。近年、インクルーシブ保育の推進を背景として、障害児と障害のない幼児が触れあう機会は増えているが、障害のない幼児が、障害児を障害児として認識しているかどうかは分からない。それは、認識しなければならないというわけではなく、「気づきの段階」に到達しているかどうか不明であるということである。絵本に内在する課題として、幼児を対象とした読み聞かせの場合、「体験の伴わない知識は、往々にして確実なイメージとして定着しにくいものであること」が指摘されている⁽¹¹⁾。同じことが、実験によっても明らかになっている。佐々木(1993)は、『ねこねこねこ』というネコが主人公になった絵本の中から、車の激しい往来の中に迷い込んでしまったネコの絵を示し、成人と幼児の注視点を比較した⁽¹²⁾。その結果、成人はネコに注視する傾向があったが、2歳児から4歳児の幼児の場合、ネコという主題とは別の、車に関心が寄せられる傾向にあることが分かった。絵本に描かれたものは、「視覚を通して子どもたちに認識とことばとの橋渡しをしてくれる」が、「絵に表現されたものは、まさにそこに描かれたもの以外のものではない」というのが、絵本の事実である⁽¹³⁾。障害者や、障害者の補助具である車椅子等を描いた絵本を読み聞かせたところで、それが注視の対象となりにくい可能性もある。

しかし、幼児が、絵本を通して未知の世界に触れることは、その後続く実体験から、気づきや学びを導き出すのを支えらるると考えられる。つまり、予め絵本を通じた経験を積み重ねておくことで、現実に類似した場面に直面したとき、その理解が深まり、絵本の経験が実体験と結び付くということである。絵本において既知が大切であると同様に、生活においても幼児にとっての既知が未知に繋がることで、理解が深まる。その既知のきっかけを作り出すのが、絵本の登場人物との出会いであるという発想の転換もできる。

4 障害者像の固定化の懸念

絵の印象が幼児にとって強烈であった場合、そこに描かれた障害者が、そのまま幼児の障害者像として固定化される可能性がある。それは、障害理解の歪みにも繋がるため、避けなければならない。その意味では、人物ではなく、障害のある動物が主人公となった物語で、抽象化して伝えることも考えられるが、

そうすれば、障害者の存在が幼児に伝わるかどうかが曖昧になるという葛藤がある。保育者は、読み聞かせの対象となる幼児に備わっている知識や年齢を考慮して、適切な絵本を選ばなくてはならない。

また、絵本に登場する人物や動物のやり取りの中で、「親切」や「嬉しい」等、感情や状態を表現する言葉が使われていることが予測される。「感情を抽象して表現することは、幼児にはむずかしいので、そうした認識を具体的なかたちをとらないでことばの上だけで理解させることはきわめて困難」⁽¹⁴⁾だと言われている。このことから、絵本で視覚的な補助をしながら、幼児に言葉やその言葉の意味を伝える意義は明らかである。しかし、ここでも、絵本において仮に扱われていた「親切」の形が、幼児に唯一の「正しい親切」として伝わる可能性が危惧される。例えば、仲間に入れるように誘うことや車椅子を押すことは、ある面では親切なことかもしれないが、それが親切の全てではなく、必ずしも望ましいわけではない。自立を促すために、敢えて車椅子を押さないという親切も考えられるだろう。大切なのは障害者の実態に応じた個別最適な支援であり、限られた事例しか示されていない絵本は、幼児に誤解を与える可能性がある。そのため、保育者は、障害者像や抽象的な言葉の意味合いが固定化されないように、多様な絵本を読み聞かせて、幼児の概念を広げる工夫を意識しなければならない。

5 障害理解指導に関する保育者の不安

絵本は、障害に関する幼児の疑問を解決する手助けをしてくれる側面もあると想定される。しかし、科学絵本や図鑑とは違い、障害理解に関しては、絵本が主体となって幼児の疑問を解決してくれるわけではない。絵本の内容は普遍的であるが、障害理解指導の視点で考えると、どの保育者が読んでも一括りに有効であるとは言い切れない。つまり、幼児に対する読み聞かせの前後の導入や応答を想定すれば、読み手の障害観が反映されることは避けられず、あくまでも指導の主体は保育者になる。松居(1973)も「子どもにとっては、作者はほとんど意識されないこと、むしろその絵本を読んで聞かせてくれた人の印象は強烈であり、絵本の内容は読み手の伝えたもの、読み手のものとして子どもに影響する」⁽¹⁵⁾ことを指摘している。

このように、障害理解指導においては、絵本を教材として取り扱う保育者の在り方が問われるが、水野(2008)の調査によって、「子どもから障害について質問を受けた時に、うまく答えられるか心配である」「子どもに障害についてどこまで教えたらよいかわからない」等を理由に、保育者が、障害者の登場する絵本の読み聞かせに消極的な傾向にあることが明らかになっている⁽¹⁶⁾。この背景には、大人は、子どもからの疑問がもつ意味を限定的に理解しているため、過剰に敬遠しているということも推測される。佐々木(1993)は、子どもがおとなに向かって発する疑問視である「ナゼ」「ドーシテ」には、おとなが意図するような明確な因果関係を究明するといった意味内容が含まれているとは限らないことを指摘している⁽¹⁷⁾。子どもが大人に質問するのは、少なからず、その疑

問の対象に興味を引かれているからである。それは、対象と自分との関わりを具体的に確認し、対象と関わり合いたい欲求の現れであるとも考えられる。つまり、幼児の疑問は、障害理解を促進する契機にもなると言える。幼児の問いかけに臆することなく、障害理解を促進する機を逸しないように保育者は心得ておく必要がある。

6 幼児期の特性を踏まえた注意点

幼児は、幼児なりの感性で障害者の存在に気付き、周りの大人を参考にしたリ、質問したりしながら思考するため、幼児期特有の誤解が生じる場合がある。

(1) 概念形成の過程

個々の事物に共通する性質を抽出し、同じ性質をもつもの同士をまとめることを概念形成と言う。佐藤(2009)は、「適切に概念を形成するためには、細かい差異を捨象して共通の性質をもつものを共通の一つの箱に入れるようにして整理することが必要である」⁽¹⁸⁾と述べている。幼児期は、概念の発達が著しい時期でもある。佐藤の述べている通り、幼児が新しい事物に触れ、それを自分の概念に組み込む際には、「細かい差異を捨象」することになる。そのため、幼児が障害を理解しようとする際には、「白か黒か」という判断をしがちになることに注意しなければならない。障害を疑うとき、「グレー」と表現される場合がある。全体像が明確ではなく、多様性があり、曖昧さを有する場合もある障害は、幼児にとっては理解不能なこととして片付けられがちである。概念を形成する過渡期にある幼児にとっては特に、誤解されやすいものである。

(2) 肯定感や安心感の希求

徳田(1997)は、先天性四肢欠損の主人公が登場する物語である『さっちゃんのみまほうのて』を読み聞かせた結果、「いい子にしていたら障害が治る」と考えている子どもが少なくないことを明らかにした⁽¹⁹⁾。障害の永続性を理解することは、幼児期の障害理解指導の内容としても重要なことである。それにも関わらず、幼児が誤解をしている理由としては、日頃から読み親しんでいる絵本が「めでたしめでたし」で終わる傾向にあるためだと推測される。『さっちゃんのみまほうのて』において、さっちゃん自身は、指のない右手を受け入れるようになっていく形で物語が終わっている。しかし、さっちゃんが障害を受け入れるという結末が幼児にとって理解が難しい場合、指が生えてくると期待してしまう幼児もいる。

幼児期は、身の回りの様々な事象について旺盛な興味を示す一方で、未知のことに対して、不安を抱きやすい時期でもある。その時期に、「めでたしめでたし」で終わる絵本を読むことは、幼児の自己肯定感や安心感を支えるために重要なことである。しかし、主人公の深い悲しみに触れることは、幼児の感情を豊かにし、他人に共感的な気持ちを生むきっかけにもなる。そのため、深い悲しみの要素を含んだ物語があることを、幼児の年齢や発達過程に配慮しながら、少しずつ伝えていかななくてはならない。

（3）言語の未熟性

幼児は、言語発達が未熟であるため、障害について疑問を抱いたとしても、その疑問を正確に大人に伝えられないことがある。また、大人が障害理解の促進を目的とした指導をし、幼児からの発話によって、その効果を測定した場合にも、言語発達の未熟さが故に、大人の認識との間に擦れが生じることが予測される。このことは、見落としがちであるが、理解度を確認する上で、大人が気を付けなければならない。

Ⅲ 児童期における障害理解教育との関連性

障害者の登場する絵本の出版数は少なく、児童文学になると増えることから分かるように、なぜ、幼児にとって障害理解は難しいと捉えられているのだろうか。

幼児期は、外界から様々な刺激を受け、活発に能動的な学習をする時期である。そのため、幼児期であっても適切な手段があれば、障害理解を促進することができると思う。確かに、発達過程を考慮すれば、児童期の障害理解教育の効果が高いことは分かる。しかし、児童期になると、国語や道徳等、授業の中で障害に触れる機会が多くなる。学習の対象として障害者を取り上げることは、場合によっては、子どもの障害観を歪めることに繋がらないだろうか。つまり、それは、見方によっては、障害者の教材化であり、障害者は特別な存在であるという偏見をもたらす危険性もある。

1 道徳教育の特質

障害理解、障害者への態度については、「総論賛成各論反対」が現実だと言われている⁽²⁰⁾。集団に混じれば肯定的になり、個人的には否定的な態度をとってしまうことがあるという状況を、どのように解釈すればよいのだろうか。

小笠原(2012)は、道徳的主体性について、「ただその習慣的道徳に対して盲従するのではなく、それを理解し選択して、自己自身に対する自己の命令としてそれを採用し、それによって自己自身を支配しようとすることによって、真の意味における「道徳的主体性」が確立されることになる」⁽²¹⁾と述べている。小笠原の言葉を借りれば、道徳とは、行動様式の「支配」であるが、「自己自身が自己の道徳の作り主」になり、最終的には「自己の命令」として定着しなければならないという性質をもっている。つまり、「他人の監視がなければ」という各論反対的な態度が固定化されることは、周囲の人を傷付けるだけでなく、延いては葛藤の中で自尊感情までも損ねてしまう可能性があり、望ましくない。

幼児の道徳性の発達について示した文献にも、「おとなが権威一服従関係に基づいて一方的に教えこむことは、他律的傾向を強める可能性があり注意が必要」⁽²²⁾と書かれている。これは、幼児期に限ったことではなく、児童期も同じだろう。むしろ、「権威一服従関係」とは言えないが、授業という形態を採っている児童期は、幼児期以上に気を付けなくてはならない。

2 障害理解教材に関する問題点

選択する教材にも、量と質において、資料3のような問題があることが指摘されている。

資料3. 障害理解教材の問題点

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">①障害を扱う教材（資料）が少ない。②障害の種類に偏りがある。③盲導犬，手話，点字のみの学習に留まっている教材（資料）が少なくない。④障害者の状態や特性に関する説明をしている教材（資料）が少ない。⑤障害者との接し方やマナー，配慮に関する説明をしている教材（資料）が少ない。 |
|---|

（註：水野智美：「障害者が登場する読材料の障害理解教材としての適切性」、『幼児に対する障害理解指導』，79-82頁，文化書房博文社，2008年を基にして第1著者が作成した。）

②の障害の種類に偏りがあることについては、視覚障害や肢体不自由のように、障害の様相が目に見えるものが頻繁に取り上げられており、自閉症や知的障害のように身体的な特徴として顕在化していないものは、教材の中では扱われにくいということが報告されている。

3 幼児期と児童期の類似性と相違点

これまで、児童期における障害理解教育の内容や方法と、その問題点について述べてきたが、それは、幼児期における障害理解教育の問題点にも重なるところがある。

児童期における教科の学習を通じた障害理解教育は、おそらく幼児期よりも記憶に留まりやすく、効果的である。その反面、誤解や偏見を招きかねないことが分かっている。また、手話歌等は、幼児期からも取り組みやすい内容であるが、その体験によって必ずしも障害理解が進むわけではない。まして、それが児童期の障害理解教育の導入になることを、単純に期待することはできず、系統的な障害理解教育の一環であるかは疑問が残る。そして、児童期の内容を先取りすることを目指しているわけではなく、幼児期には、幼児の発達に即した障害理解教育の方法や内容が求められている。授業の形態を採らないため、幼児を主体とした総合的な指導を展開できることが、幼児教育のよさである。絵本による障害理解教育の方法を考える上でも、そのよさを損なうことなく、生かすことができるように意識しなければならない。

（1）気づきを誘発するものとしての絵本

絵本は、何かを指導するためのものではないという立場がある。しかし、ここで敢えて、絵本は読み手が何かを伝えるためではなく、子どもからの質問や気づきを誘発できるものとして機能するという発想の転換を提案する。発想の転換によって、その後の対応に関する不安が全て解決するわけではないが、幼児の関心が向けられるのは、読み手にとっても本意なことである。また、前述した内容ではあるが、幼児の「なぜ」「どうして」の意味内容を深く理解すれば、

保育者が、幼児からの素朴な質問に対して、必要以上に動揺することは少なくなる。幼児の関心を誘発するために絵本を用いることは、おそらく批判されることではなく、どの立場の人にも受け入れられる。障害理解の第一の発達段階である「気づきの段階」「知識化の段階」を支えるものとしても、絵本が有効であると改めて確認できた。

（２）間接的に障害の永続性を伝える機能

何事も一長一短と言われるが、人間の肯定的な面に対して、意図的に目を向けて、励ますことが保育者や教師の役割であると一般的に捉えられている。障害が治るものではないと知ることも、重要な障害理解指導の一つである。

障害があることを前提にした改善が、一番の理想として目指されているが、そのためには、周囲の理解と、障害者本人の変化が必要になる。しかし、障害の永続性を受容、肯定することは、対象に働きかけて変化を促すという本質的な教育の理念と矛盾しているため、伝え辛いことである。そして、永続性が理解されにくいために、一般的に多数派である障害のない者は、障害者自身の変化を過度に期待し、障害者を苦しめてしまうということになりがちである。

障害の永続性という現実を伝えるに当たっては、障害が個人の存在を規定する全てではなく「障害自体が変化しなくても大丈夫」という点を併せて強調しておくべきである。ここで絵本に目を向けてみると、本吉(1977)は、「殊に人間と動物との間に出来たお話は、人間同士の話のように生々しくなく、一つのクッションが置かれるので大変良い」⁽²³⁾と述べている。教科書よりもファンタジーの要素を自由に盛り込める絵本では殊更に障害者が登場する必要がなく、場合によっては、障害者を抽象するような動物が描かれていてもよいと考える。本吉の述べている通り、子どもにとって動物は緩衝材のように機能して、人間の肯定的な面を強調する教育との矛盾を少しは解消する可能性がある。

（３）土台となる基本的信頼感の重要性

道徳教育の教科書にも、障害者が登場することから、障害理解教育と道徳教育には、通じるころがある分かる。そして、子どもの道徳性発達の前提条件は幼児期を中心にして培った基本的な安定感や自己肯定感である。つまり、子どもは、自分が受容されることによって、自分と似ている他者を受容し、延いては、異質である他者も少しずつ受容できるようになると考えられる。そのことを考慮すれば、幼児期においては特に、いつも直接的に教えることばかりが指導ではなく、障害理解指導とは、全く無関係に思われる場面でも、間接的に促すことを意識した方が、指導の効果が高まると予測される。

また、幼児期の教育の基本に則って、障害理解の促進についても、できる限り幼児が主体となれることが望ましい。その意味では、保育者は過剰に意気込む必要はない。何かを伝えなくてはならないという意気込みが、反対に、障害理解指導を少なくしている一因であるとも推測される。絵本による障害理解指導が望ましいと言われているが、絵本によさを損なうことのないように留意しなければならない。

IV 総括と今後の課題

絵本による障害理解指導の有効性と課題として、①幼児にとって身近な存在である絵本によって、擬似的に接触と同化を経験し、障害者に対する肯定的な態度が形成される可能性があるが、幼児の障害者像が固定化される危険性もある②絵本の読み聞かせによって、幼児の気づきを誘発し、疑問を解決しうるが、その指導の効果には、保育者の障害観が影響するという2点が把握された。また、障害理解教育を充実させるためには、長期的な視点をもって、基本的信頼感の形成等、幼児期の発達課題の達成を支援することで、児童期以降の障害理解の発達を支える土台作りも意識しなければならない。絵本のみならず間接的な指導もあることが改めて確認された。

また、保育者や保護者が、絵本による障害理解教育に消極的である理由として、指導に不安があるということが予測された。しかし、大人は、幼児の疑問の意味を大人の解釈で深刻に捉え過ぎている可能性も示唆された。幼児の年齢や発達に配慮しながら、保育者が柔軟な姿勢で、保育の中に障害に関する絵本の読み聞かせを適宜取り入れることが望まれる。

保育者が選ぶべき絵本は、障害理解指導の具体的なねらいによっても変わることが予測される。そのため、保育者がねらいや目的に合わせて、円滑に絵本を選択するためには、指導のねらいに合わせて適切な絵本が絞れるように、絵本が整理されている必要がある。障害について描かれている絵本の内容を分析しながら、それらを体系化し、整理・一覧化を図り、その絵本を読む際の留意点を添えることが今後の課題である。第2報においては、身体障害に焦点をあて、障害理解教育に有効な絵本の体系化及び一覧化を図ると共に、その有用性と課題について論考する。

参考・引用文献

- (1)徳田克己：「障害理解と心のバリアフリー」、『障害理解教育 心のバリアフリーの理論と実践』，7頁，誠信書房，2005年。
- (2)相川恵子：「子どもたちはなぜ質問するのか」、『子どもに障害をどう説明するか』，33-37頁，2005年。
- (3)相川恵子：「すべてのお母さん・お父さん・先生が求められる」、『平成15年度日本学術振興会科学研究費補助金(奨励研究)研究成果報告書』，2-3頁，2004年。
- (4)徳田・前掲書(1)：2-3頁。
- (5)河内十郎/訳：「心のソフトウェアー感覚・知覚・認知に関わる心的過程」、『オックスフォード心の科学ガイドブック』，82頁，岩波書店，2004年。
- (6)新村出/編：『広辞苑第五版』，1320頁，岩波書店，1998年。
- (7)横地清：「教育の現状と子ども」、『幼児期の思考』，292-295頁，誠文堂新光社，1971年。

- (8) 文部科学省：『幼稚園教育要領解説』，178 頁，フレーベル館，2018 年。
- (9) 文部科学省・前掲書(8)：223 頁。
- (10) 武田京子：「子どものイメージ形成と絵本」，『絵本論』，27-28 頁，ななみ書房，2006 年。
- (11) 森上史朗：「教育的意義」，『望ましい経験や活動シリーズ 6 絵本・童話』，12 頁，チャイルド本社，1977 年。
- (12) 佐々木宏子：「子どもにとって絵本とは何か」，『絵本と子どものころ』，22-32 頁，JURA 出版局，1993 年。
- (13) 森上・前掲書(11)：11 頁。
- (14) 森上・前掲書(11)：11 頁。
- (15) 松居直：「絵本とは何か」，『絵本とは何か』，72 頁，日本エディタースクール出版部，1973 年。
- (16) 水野智美：「障害理解指導のための絵本の活用」，『幼児に対する障害理解指導』，118-119 頁，文化書房博文社，2008 年。
- (17) 佐々木宏子：「文字なし絵本」が育てる想像力と視覚的思考」，『絵本と子どものころ』，206-212 頁，JURA 出版局，1993 年。
- (18) 佐藤信雄：「乳幼児の知的な発達」，『小林芳郎/編：乳幼児のための心理学』，58 頁，保育出版社，2009 年。
- (19) 徳田克己：「障害理解における絵本『さっちゃんのまほうのて』の読み聞かせの効果(Ⅱ)ーハッピーエンドに対する期待と障害の永続性に関する認識の発達的变化」，『読書科学』，41(1)，9-14 頁，1997 年。
- (20) 生川善雄：「わが国における知的障害児(者)に対する態度研究の現状と課題」，『特殊教育学研究 35(4)』，67-72 頁，1998 年。
- (21) 小笠原道雄：「道徳教育」，『道徳教育の可能性ー徳は教えられるかー』，22-23 頁，福村出版，2012 年。
- (22) 山岸明子：「理論編 生活の中で道徳性の発達を促す」，『道徳性の芽生え幼児期からの心の教育』，17 頁，チャイルド本社，2000 年。
- (23) 本吉圓子：「絵本・童話における指導計画とは何か」，(森上史郎/編：『望ましい経験や活動シリーズ 6 絵本・童話』)，57 頁，チャイルド本社，1977 年。

Challenges of Using Children's Books as Teaching Material and Teaching the Content for Disability Awareness Education in the Preschool Period

YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki*1, ASANO Yasumasa*2, BABA Noriko*3

This study discusses children's books as teaching material for disability awareness education in the preschool period and elucidates their educational value and challenges. The following two conclusions were drawn after organizing and comparing diverse opinions from those who promote disability awareness education using children's books and those who are against reading children's books to

preschoolers for a limited purpose. 1. While children's books, which are a familiar item for preschoolers, have the potential to enable preschoolers to pseudo-contact and assimilate with disabled people and to form positive attitudes toward disabled people, they also have the risk of causing preschoolers to form a fixed image of people with disabilities. 2. Although reading relevant children's books to preschoolers can likely induce awareness and solve their questions, the outcome of this educational activity is influenced by the preschool teacher's view of disabilities. The next step of this study is to analyze and organize the content of disability-themed children's books and to elucidate the points to note when reading each book to preschoolers. Since the appropriate choice of children's books depends on the type of disability awareness education to be provided by the preschool teacher, related children's books will be systematically organized and listed so that teachers can appropriately and smoothly select children's books according to the purpose and targets of the disability awareness education they plan to provide.

Keywords: Preschool period, Disability awareness education, Children's books, Preschool teacher

*1 MINAN Certified Centers for Early Childhood Education and Care

*2 The Department of Early Childhood Education and Care, Kurashiki City College

*3 Faculty of Education, Okayama University

【原 著】

幼児の身体障害への理解を援助する絵本教材

浅野 泰昌 山口（西岡）由稀 馬場 訓子

Children's Books as Teaching Material that Help Preschoolers Gain Understanding of Physical Disabilities

ASANO Yasumasa, YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki, BABA Noriko

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

幼児の身体障害への理解を援助する絵本教材

浅野泰昌※1 山口(西岡)由稀※2 馬場訓子※3

本論は、身体障害を扱う絵本に焦点を当て、幼児期における障害理解を援助する絵本を収集及び分析し、絵本リストを作成すると同時に、それらの絵本の学びの要素や保育者の留意事項等について考察するものである。その結果、身体障害に関する絵本は、情緒的な理解の促進を目指したもの、盲導犬や車椅子等の障害児・者の生活を補助するものに関する知識の習得に重点が置かれたもの、その両方等、作者の思想や意図によって多種多様なものが存在することが分かった。それらを有効に活用するために保育者は、絵本に込められた学びの要素を読み取り、障害理解教育のねらいに合わせて適切な絵本を選択し、幼児の日常生活に般化されるように提示することが求められる。今後の課題は、リストを基にした現場実践から事例を収集し教育効果を分析すること、障害理解絵本が新たに出版される場合はその内容を吟味し、リストを随時更新して一層の実用化を図ること、が挙げられた。

キーワード：幼児期、障害理解教育、身体障害、絵本、保育者

※1 倉敷市立短期大学

※2 御南認定こども園

※3 岡山大学学術研究院教育学域

I 障害理解教育における絵本の有用性と絵本リストの必要性

本研究は、幼児の障害理解を援助する教材として絵本を取り上げ、その教育的妥当性を検証するものである。第1報においては、幼児期における障害理解教育の意義や内容を検討し、幼児にとって身近な文化財である絵本の有用性及び妥当性について述べると共に、課題を明確化した。

幼児に障害理解を促すためには、障害を主題とした絵本を単に読み聞かせるだけでは不十分であり、「障害理解指導に有効な教材、教具を用いれば、誰もが障害理解指導を有効に行うことができるのではなく、その教材、教具を適切に使用することが必要不可欠になる」⁽¹⁾と指摘されている。絵本を活用した障害理解教育における保育者の役割としては、絵本の内容を深く理解し、指導のねらいに合わせて適切な絵本を選択することや、幼児の疑問を想定し、絵本という備えをもって柔軟に回答できるようにすることが考えられる。その役割を果たし、教育効果を上げるためには、絵本を円滑に選択できる状況が必要である。そこで、第2報である本論は、身体障害を扱う絵本に焦点を当て、幼児期における身体障害理解を援助する絵本のリストを作成すると同時に、それらの絵本の学びの要素や保育者の留意事項等について考察する。

II 身体障害を主題にした絵本の調査

1 調査対象

本研究においては、岡山県立図書館及び岡山市立図書館が収蔵している絵本を調査の対象とする。絵本の収集範囲を公立図書館に定めた理由は次の通りである。第一に、公立図書館には資料収集方針があり、蔵書は一定の基準を満たしているため信頼がおける。例えば、岡山市立図書館の資料収集方針においては、内容や表現だけでなく装丁や造本に至るまで 13 項目の基準が示されている⁽²⁾。第二に、最終的に作成された絵本リストで紹介する絵本は、誰でも気軽に探し求めて、手に取って読める必要がある。その場所としても、一定の収蔵図書書を有し、利用者数の多い公立図書館は最適である。中でも岡山市に所在する岡山県立図書館は、現在、298,146 冊の児童資料の収蔵能力を備えている⁽³⁾。

2 絵本の選定と分析の手続き

まず、絵本ガイド等を参考にしながら、障害に関する絵本の情報を幅広く収集し、幼児期にふさわしいものを絞った。これに際し、幼児期に相応しい絵本を選別するために、対象年齢、漢字や振り仮名の有無や難易度、ページ数、文章量等を判断基準とした。次に、その中で岡山市内の公立図書館に収蔵されている絵本に目を通し、さらに絵本を絞り込んだ。その上で、絞り込んだ絵本を、障害理解指導のねらいや内容に応じて項目を設定しつつ分類し、リストには、「書名」「作者」「出版社」「出版年」の他に、次のような情報を掲載した。指導の目的に沿った絵本を選択しやすいように、「盲導犬の訓練」「点字・触って楽しむ」等、内容を簡単に示した。また、写真で構成されている場合には「写真」、実話と創作の物語の区別は「実話」「創作」、実話や実在の人物を基にした創作の物語である場合は「半創作」と示した。さらに、「大凡のサイズ」「ページ数」の他に、漢字が使われている場合には「漢字」と示すことで、集団での読み聞かせや発達過程に適しているかどうか、保育者が判断する際の参考になるようにした。なお、このリストは本論末尾に資料として掲載した。最後に、各項目の代表的な絵本の内容を分析することで、それらの絵本の教育効果や幼児への影響を考察した。

ここで、本論における身体障害の範囲を示す。『身体障害者福祉法』⁽⁴⁾によれば、身体障害者とは、「別表に掲げる身体上の障害がある十八歳以上の者であつて、都道府県知事から身体障害者手帳の交付を受けたものをいう」と定められている。また、同資料の別表を参照すると、「①視覚障害②聴覚又は平衡機能の障害③音声機能、言語機能又はそしゃく機能の障害④肢体不自由⑤心臓、じん臓若しくは呼吸器又はぼうこう若しくは直腸、小腸、ヒト免疫不全ウイルスによる免疫若しくは肝臓の機能の障害」の5つに大きく分けられている。これに加えて、複数の障害を重複している身体障害者もいる。絵本に登場する身体障害の種類を前述の基準ほど詳細に分類することは難しいため、本論では「①視覚障害②聴覚障害③肢体不自由④その他の身体障害」の4つに分ける。なお、

肢体不自由には、脳性麻痺等、歩行に関わる障害を含めて、絵本を分類するための基準とする。

Ⅲ 身体障害への理解を援助する絵本と指導の留意点

1 身体障害について知るきっかけとなる絵本

前述の調査において、特定の障害に焦点を当てていないものの、障害について触れられている絵本が確認された。これらの絵本を読み聞かせることで、幼児が障害者の存在に気付く、または、関心を持つきっかけになる可能性がある。

例えば、『てとてとてとて』(資料1-③)(以降、本文中に取り上げる絵本に、本論末尾の資料に対応した番号を書き添える。なお、資料は出版年順に絵本を一覧化しており、本文中の資料番号は前後する。)と『ぼくの手わたしの手』(資料1-⑦)では、手には様々な機能があること説明する中で、その一つの機能として、手話や点字が紹介されている。絵本全体からすると、障害に触れたページは少ないが、端的に紹介されているため、「話す手」「よむ手」とは、どのようなものかと興味をもつ幼児もいると想定される。

『チョコときんいろのつばさ』(資料1-④)は、『スイミーちいさなかしこいさかなのはなし』等で知られるレオ・レオーニの作品である。作者は、特定の障害を描くのではなく、「翼を持たない鳥」という比喩表現を用いて、「自分らしさの確立と受容」について描き出している。身体的特徴に関する物語を、障害の有無に関わらず全ての人に通じる主題に広げて描いた普遍性の高い作品であり、その描写の美しさも併せて、幼児への読み聞かせに適したものと言える。

2 視覚障害への理解を援助する絵本

(1) 盲導犬について紹介する絵本

盲導犬は、視覚障害者を支援するための訓練を受けた犬であり、視覚障害の理解には欠かすことができない。望月ほか(1994)の研究により、「幼児期において既に視覚障害者および盲導犬の存在とその役割に関する認識の萌芽が認められ、特にその発達は年中児から年長児において顕著であること」⁽⁵⁾が明らかにされている。盲導犬に関する絵本は多数あり、教材化の幅は広いと考えられる。

連続した絵本である『ベルナの目はななえさんの目』等(資料2-④, ⑦~⑪)は、盲導犬である「ベルナ」が、ある家庭で暮らし始めてから亡くなるまでの生活が描かれている。これらの絵本に登場する「みきたくん」は、幼児と同世代であることから、幼児にとっては登場人物の成長を自分のことのように感じ、共感しやすいと考えられる。絵本の中では、盲導犬の役割についても触れられており、連続する物語の中で幼児が盲導犬についての知識を広げ、理解を深めることができる。この他にも、2000年以降、盲導犬との生活に視点を当てた絵本は多く描かれている。望月ほか(1994)は、「盲導犬およびその使用者に対するエチケットや盲導犬が果たす役割について言及しているものは少ない」⁽⁶⁾ことを指摘しているが、時代を経るにつれてその必要性が理解され、徐々に改善さ

れていることが分かる。

一方、『もうどうけんドリーナ』（資料2-①）や『クイールはもうどう犬になった』（資料2-②）では、写真を使って、盲導犬の訓練の様子が詳しく描かれている。どちらも冒頭には子犬時代の写真が使われており、成長の様子が分かる。そして、それぞれ「くんれんもごうかく」「くんれんはそつぎょうです」と書かれていることから、盲導犬は、特別な訓練を受けている犬だということも伝わる。これらの実話が基になっている作品に対し、『もしもぼくがいぬのがっこうにいったら』（資料2-③）は、低年齢児に分かりやすい絵本である。この絵本のよさは、平凡な生活をしている「のんびりいぬくん」が、盲導犬の訓練所に行って失敗をするというユーモアのある物語の中で、さり気なく盲導犬の訓練について伝えていることである。盲導犬の訓練について初めて知る場合には、このような絵本を活用して予備知識を提供するとよい。

盲導犬使用者は、どのようなことを幼児に理解して欲しいと期待しているのだろうか。石上ほか(2002)は、①盲導犬に勝手にさわってはいけないこと、②盲導犬は視覚障害者の歩行の手伝いをする犬であること、③盲導犬に食べ物をあげてはいけないこと、④盲導犬を見て大きな声を出して近づいてはいけないこと、⑤盲導犬をこわがらなくても大丈夫であること、を挙げている⁽⁷⁾。これらのことを分かりやすく幼児に伝える方法として絵本を活用することが考えられる。その一例として『もうどう犬リーとわんぱく犬サン』（資料2-⑱）がある。盲導犬リーと対比するようにわんぱく犬サンも登場し、交互にその様子が描かれる中で、幼児がその対比を楽しみながら、普通のペットとしての犬との違いを認識できるように工夫されている。ただし、盲導犬の優秀さを強調する余り、誤解を招きかねない点もあるため、読み聞かせの際には気を付けなくてはならない。先行研究においても、「おりこう」「かわいそう」「人間を支える」等、「盲導犬を美化する傾向が認められた」と報告されている⁽⁸⁾。盲導犬が飼い主を連れて歩いているのではなく、飼い主の声掛けが必要であることを、登場人物の台詞を通して伝えることが望まれる。

（2）点字について紹介する絵本

点字を初めて見た幼児は、これは何かと疑問をもつことが予想される。『見えなくてもだいじょうぶ？』（資料2-⑲）では、「…点が6つあって、その組み合わせで字ができているんだ。目が不自由な人は、目ではなくて、指で字を読むんだよ」と端的に説明されており、そのような幼児の疑問を解決してくれる。

点字の学習に重点を置いているわけではなく、遊びながら点字の存在に気付くことのできる絵本もある。例えば、『てんじつきえほんさわめいろ』（資料2-⑳）は、幼児にとって身近な迷路遊びを、点字に触れながら楽しめる。また、『〈新装版〉これ、なあに？』（資料2-㉑）では、「ザラザラくん」「ポツポツちゃん」等、触感を擬音で表した登場人物が出てくるため、それぞれの触り心地をイメージすることができる。触覚を頼りにして形を認識するということの理解に繋がる可能性がある。また、触ることができる絵本は、視覚障害者だけでなく低年齢児の楽しみ方にも適し、その後の視覚障害者に対する理解を円滑にす

る原体験を提供する可能性がある。

『てんじつきさわるえほんノンタンじどうしゃぶっぶー』（資料2-⑱）のように、既存の絵本に点訳が付いている絵本も存在する。馴染みのあるキャラクターが登場する絵本は幼児に受け入れられやすい。

（3）視覚障害者の生活について紹介する絵本

『みえないってどんなこと？』（資料2-⑥）は、アイマスク体験の様子を写真に撮り、それらに状況を説明する文章が付けられている。この絵本のよさは、見えない状態を体験者の心情を描写しながら具体的に伝えていることである。見えない状態の想像に終わらず、目が見えなくても聴覚や嗅覚を使って、色々なことができるということが伝わる。

バリアフリーについて触れる『見えなくてもだいじょうぶ？』（資料2-⑬）は、点字ブロックや白杖等、視覚障害者の生活を支えるものが描かれている。絵本で気づきを促し、日常生活においても関心がもてるようにするのがよい。絵本での体験が実体験と結びついてこそ、幼児にとって印象的なものになる。

3 聴覚障害への理解を援助する絵本

（1）聴覚障害者と周囲の人の心情を紹介する絵本

聴覚障害者の場合、外見だけでは分かりにくいこともあり、社会生活の中で誤解を受けることもある。『14の心をきいて』（資料3-⑪）の中では、周囲の人の冷酷な態度に悩む場面が多く描かれ、主人公の悔しい心情が記されている。他方、それとは対称的に、『アイのことばのコップ』（資料3-⑬）は言葉を発しにくい「アイ」を見守る周囲の人々の思いが描かれた穏やかな物語である。これらの描写は現実社会における障害者への態度を少なからず反映しており、障害者に対する望ましい態度について考えるきっかけとなるだろう。

『わたしたち手で話します』（資料3-⑳）は、最初は主人公との関わり方が分からず、冷たい態度を取っていた仲間が変わっていく様子が描かれている。手話ができる友達の「トーマス」の登場により、聴覚障害者への交友的な関わり方の例が示されている。聴覚障害者と接する際に重要なこととして、「まず、肩を叩いたり、聴覚障害者の視界に入るように手を振ったりして合図をし、お互い向き合ってから話しかけること」⁹⁾が挙げられている。この絵本では、まさにその様子が描かれている。どのように接することが望ましいかを、具体的に示されれば分かりやすく、実践に移しやすい。

（2）手話に関する絵本

手話は、手や指の動きや顔の表情等によって意思疎通を行う視覚的な言語であり、手話歌等を通じて幼児が接する場面も見られる。『てではなそう』シリーズ（資料3-⑤～⑩）は、手話に対する幼児の興味関心に応じてくれる。サイズが小さく、ページ数が多いため、集団での読み聞かせには向かないが、平仮名と片仮名のみで書かれているため、一人でも友達とも家族とも一緒に手話に親しみ、音声的な言語によらない意思疎通の在り方を体験できる。

『音のない川』（資料3-③）には、他の絵本にはない特徴があり、手話で読

み聞かせることができる。それは幼児にとって非日常的な経験になるため、印象に残りやすいと考えられる。絵と手話の両方の視覚的要素に意識が分けられ、注意が散漫になる危険性があるため、できるだけゆっくりと時間をかけて読み聞かせるのが望ましい。幼児の中には、保育者が絵本を横に置き、手話をする様子に、自分もやってみたいと思う幼児もいる可能性がある。

（３）手話以外の意思疎通の方法を紹介する絵本

口話は、聴覚障害者が相手の唇の動きを読み取りながら話の内容を理解し、自らも音声言語を使うことで会話をする方法である。望ましい口話の方法については、『14の心をきいて』（資料3-⑪）や『ぼくのだいじなあおいふね』（資料3-②）等が参考になる。家族や知り合い、通訳者が居る場合も「本人に関することは直接本人に対して話しかけるのがマナーであること」⁽¹⁰⁾を忘れてはならない。意思疎通を図る方法は手話や口話だけでなく、身振り、空書、絵や写真も活用することができる。『わたしたち手で話します』（資料3-⑭）では、手話のできる人を介さず、聴覚障害者の「リーザ」に直接質問する場面が描かれている。また、「…大きい声で話したいときは、手を大きく動かすのよ」「にっこりしたり、目を大きくあけたり、うなずいたりすると、よく話がつたわるんだよ」と、表情の付け方についても知ることができる。音声以外で表情を付ける交流は、反対に音声に頼った交流よりも充実する場合がある。幼児がその特徴に気付くことができればよい。

（４）聴覚を補う手段を紹介する絵本

補聴器は、幼児にとって珍しく馴染みのないものであるため、聴覚障害者にとって補聴器が重要なものであることを、幼児が理解できるように伝える必要がある。『ローラのすてきな耳』（資料3-⑬）の物語の前半では、聴覚障害者の困難さに焦点が当てられているが、後半では、補聴器を装着した主人公の生活が変化する様子を描くことで補聴器の有用性が説明されている。同時に、補聴器の扱いの難しさや補聴器を装着しても明瞭に聞こえるわけではないという事実を説明している。この絵本は補聴器について多面的かつ正確に教えてくれる。

補聴器の他にも、聴覚を補うものは多数ある。ドアのベル、電話、目覚まし時計等、音を聞き取らなくてはならない道具をどのように置き換えるのかという素朴な疑問を解決してくれるのが、『わたしたち手で話します』（資料3-⑭）である。この絵本では、音の代わりに光や振動を使った製品によって生活や交流ができることを描いている。

4 肢体不自由への理解を援助する絵本

（１）肢体不自由者の移動方法について紹介する絵本

怪我や病気による一時的な使用と、障害による長期的な使用の区別は、幼児にとって難しい場合がある。そのため、肢体不自由者への理解を深めるためには、絵本の登場人物を介して、長期的に車椅子を使用する人がいることに気づけるように説明する必要がある。また、肢体不自由者の移動手段は車椅子だけではない。『ちえちゃんの卒業式』（資料4-⑦）では、車椅子以外の移動や歩行

の補助具に気付くことができる。具体的には、脚を支える器具、ウォーカー、乗れるように工夫された自転車、手押し車、クラッチ等を写真で見ることができ、それらの補装具を使用する様子が分かりやすいのがよさである。

(2) 脳性麻痺の永続性と状態について紹介する絵本

車椅子使用者に対する幼児の認識からも分かるように、障害の永続性は幼児にとって理解の困難な事柄である。しかし、『あいちゃんのそら』(資料4-⑭)は、「あいちゃんはいびょうきで、いちどもじぶんのあしであるいたことがありません」という文章から物語が始まり、「あいちゃんのすむせかいが、いつもすてきでありますように」という文章で締め括られている。また、『ノエルのおさんぽ』(資料4-⑧)では、おばあちゃんになっても一緒に歩こうという物語の流れにより、障害の永続性が表現されている。

障害の状態についての描写が詳しい『あつおのぼうけん』(資料4-③)では、「しゃべるのも、そうや。わかるようにしゃべろうとすると、よけい口がうごかへんようになるんや」と書かれており、脳性麻痺のために流暢な発語が困難であることが説明されている。また、「あつお」の「手をうごかそうとおもたら、足がうごいたり、足をうごかそうとおもたら、手がうごいたりするんや」等という言葉によって、身体を動かすことの困難さが表現されている。この絵本を読み聞かせることにより、幼児は、思い通りに動きにくい身体をもつ人の存在に気付くことができる。『おとうさんといっしょに』(資料4-④)は、麻痺についてより詳しく教えてくれる。生活の様子、屋外を移動する際の危険、家族の気持ち等、様々な要素が含まれた絵本である。

(3) 肢体不自由者への関わり方を紹介する絵本

『あつおのぼうけん』(資料4-③)は、教材として充実した作品である。この絵本のよさは、冒険をする中で、主人公の「あつお」も友人の「なみた」も、あつおの苦手なことを理解しており、自然と手助けをしている場面があることである。なみたが手助けをする前には、必ずあつおの求めがある。それに対して「ほな、おれがとったげるわ」「しょうがないなあ、ほら、きいな」と、なみたが応じる。障害者がいつも困っているとは限らず、理解に基づかない不必要な援助は、当事者にとって迷惑となる場合がある。そのようなことを避けるためにも、これらの絵本を読み聞かせることは重要な意味をもっていると考えられる。

また、障害者がいつも助けられる存在ではない相互扶助の関係にあることを教えてくれる絵本もある。『バースデーケーキができたよ!』(資料4-⑩)は、母親のために姉妹でケーキを作る物語である。その中で、車椅子を使用する妹のために、姉が高いところにあるものを取る場面や、妹が姉のためにエプロンの紐を結ぶ場面が描かれており、1人ではできないことを補い合う様子が分かる。その意味では、お手伝いでおつかいに出かける『わたしの足は車いす』(資料4-⑫)の設定も同様に、お互いに助け合う精神を幼児に教えてくれる。

富樫ほか(2001)の研究によると、「車いす使用者の約9割が外出中に子どもから好奇のまなざしで見られた経験がある」⁽¹¹⁾と言う。たいていの場合、その行

為自体を肢体不自由者が不快に思うことはない。それは、幼児は違いを良くも悪くも感じておらず、不思議に思い、興味をもっているだけだと分かるからである。幼児がどこかに違いを感じているのに対して、「みんな同じ」と一括りに強調すると、理解が歪む可能性がある。しかし、どこが違ってどこが同じなのか分かれば、素直な理解に繋がると考えられる。『わたしの足は車いす』は多様な読み方のできる絵本で、違いに対する幼児の認識にも触れている。この絵本では、「ぼくたち、ちょっとだけふつうとはちがうんだよ。だけど、ちがっていてもいいのさ。ちがってるのって、ほんとうは、とくべつなことなんだから」と素朴に書かれているが、この言葉によって、違いを不思議に思っている、自然と納得する幼児もいると期待できる。

一方、健常者との違いを全面に出すのではなく、同じところが強調されている絵本もある。『スーザンはね…』(資料4-⑨)は、最後の1ページまで、主人公の「スーザン」が車椅子を使用していることが分からないように描かれている。笑うこと、唄うこと、絵を描くこと、それぞれの場面で元気いっぱい、いたずらっぽく遊びを楽しむ様子は面白く、幼児にも共感されやすい絵本であると考えられる。そして、自分達と同じような楽しみを知っているスーザンが、実は車椅子を使用していたというように締め括られている。

(4) 絵本の中で背景の一部として車椅子使用者が描かれている絵本

『もうどうけんふりふりとまり』(資料2-⑰)は、視覚障害者について描いた絵本であるが、海水浴の場面において、台詞はないものの、車椅子を使用する人が物語の背景として描かれている。車椅子使用者は、見た目には障害が分かりやすいため、このような描かれ方をされることもある。障害者に見慣れることが障害理解教育にとって重要であるとの指摘がある⁽¹²⁾。その意味では、障害者が主題となっていなくても、背景に描かれる作品も貴重であると言える。

5 その他の身体障害への理解を援助する絵本

先天性四肢欠陥、口唇裂、海綿状血管腫等は、見た目には分かりやすいため、自分自身でも疑問をもつことが多いと予想される障害である。絵本の中でも、そのような設定で描かれている。『さっちゃんのまほうのて』(資料5-①)では、「さっちゃん」が手の指がないことを理由に、おままごとでお母さん役をできないと言われ、幼稚園に行けなくなる場面がある。『チーちゃんのくち』(資料5-②)では、「チーちゃん」が、憧れの「ともみ」と自分の顔を比べることで違いに気づき、不思議に思うという設定である。『てるちゃんのかお』(資料5-③)では、周囲の人が「てるちゃん」の顔をじろじろ見ることがきっかけとなり、自分の顔を不思議に思うようになる。3冊の絵本に共通していることは、主人公が自分の容姿に疑問をもちながらも、温かい言葉掛けや励まし、周囲の理解や本人の努力により、最終的には乗り越えている点である。障害者が精神的に強い存在、頑張る存在であることを過度に強調するのは誤解を生むため避けるべきであることに留意しつつ、それぞれが大切な存在であることが伝わることが望ましい。

IV 総括と今後の課題

障害に関する絵本は、情緒的な理解の促進を目指したもの、車椅子等の補助具に関する知識の習得に重点が置かれたもの、その両方等、作者の思想や意図によって多種多様なものが存在することが分かった。今回、調査した範囲では、視覚障害についての絵本では、盲導犬に関するものが多かった。その一方で、聴覚障害についての絵本では、手話の学習に関するものは独立に存在しており、心情を描写した絵本も比較的多かった。肢体不自由については、健常者との違いと類似点に焦点を当てた絵本が多かった。

そして、絵本の中には、障害者に対して冷酷な態度を示す登場人物もいた。好ましくない態度を絵本で示し、「このようにしてはならない」と幼児に伝えるのが最善の方法であるとは言えないが、幼児は特定の状況を基にする方が物事の良し悪しを判断しやすい。その観点においては、障害者の登場人物の困っている様子を絵と言葉で具体的に示すことは有効な方法であると考えられる。この提示の在り方の効果と影響については、今後、慎重に議論を重ねる必要がある。他方、絵本に登場する障害者はキャラクターとして印象的に描かれることが多い。できることを強調する場面が頻繁にあるため、障害者の能力の過大評価に繋がる危険性もある。読み聞かせの際、過大評価等の誤解をしているような言動が幼児に見られた場合は、保育者が補助的な説明をし、誤解が広がらないように配慮する必要がある。

障害理解教育において重要なのは、日常生活への般化である。特に、補助具が記されている場合や関わりの要点がまとめられている場合は、幼児の興味関心を引き出しやすく応答形式で幼児に問うことが考えられる。また、「見たことがある」「知っている」という経験は、幼児の今後の障害理解を支える土台になると十分に考えられる。例えば、絵本を通して点字についての予備知識を得ることは、階段の手摺りやエレベーターのボタン等、町の中にある点字にも関心を向ける契機になる。社会の中で実際に使われている点字に興味をもち、視覚障害への関心に繋がれば、障害理解教育の第一段階の達成に資する。

また、障害のある子ども一人一人に応じた障害理解指導が求められるため、それぞれの実態に即した絵本を選ぶ必要がある。保育者や保護者が障害のある幼児や所属する学級の実態に合わせて柔軟に絵本を製作することも、障害理解教育の一手段として検討できる。

絵本リストに取り上げた絵本は、どれも重要なことを幼児に教えてくれる。保育者は、障害理解教育のねらいに合わせて、例えば、情緒的な理解を求めるのであれば幼児が親しみやすい絵で描かれているものを、知識の習得のためには具体的でより写実的な絵や写真で描かれているものを等、視覚的要素や言葉選びも考慮して絵本を選ぶとよい。絵本を有効に活用するためには、それぞれの絵本の中に込められた学びの要素に保育者が気付くことが大切である。そして、読み聞かせをする前に、絵本を読み込み、誤解が生じそうな場面はないか

等，確認しておくことが大切である。

本論では，身体障害への理解を援助する絵本リストを作成し，それらの絵本の学びの要素や保育者の留意事項等について考察することに留まった。今後は，実際の保育現場で幼児に読み聞かせ，教育の効果を確認して，事例を収集する必要がある。また，障害者が使用する補助具は常に進化している。これらに合わせて絵本の内容も発展するのが望ましい。多様性を重視する時代にあって，障害理解に結び付く絵本は，身体障害を主題としたものに関わらず，今後も増えることが予測される。それに伴って，新たな絵本の内容を吟味・検討し，必要に応じて絵本リストを随時更新し，より実用的なものにする必要がある。

資料1. 身体障害について知るきっかけとなる絵本

| 書名 | 作者及び訳者 | 出版社 | 出版年 | 内容 |
|---------------------------------|----------------------------|---------|-------|--------------------------------|
| ①『ポケットのないカンガルー』 | エミイ・ペイン／作，H・A・レイ／絵，西内ミナミ／訳 | 偕成社 | 1970年 | 肢体 29×24／32頁 創作・漢字 |
| ②『どんなかんじかなあ』 | 中山千夏／作，和田誠／絵 | 自由国民社 | 2005年 | 視覚・聴覚・肢体 27×20／32頁 半創作 |
| ③『てとてとてとて』 | 浜田桂子／文・絵 | 福音館書店 | 2008年 | 点字・手話の紹介 26×23／28頁 創作 |
| ④『チョコときんいろのつばさ』 | レオ・レオーニ／作・絵，さくまゆみこ／訳 | あすなろ書房 | 2008年 | 肢体 23×18／32頁 創作 |
| ⑤『みんながつかうたてものだから』 | サジヒロミ／作 | 偕成社 | 2010年 | ユニバーサルデザイン 24×19／32頁 半創作 |
| ⑥『妖怪バリアーをやっつける！—きりふだは、障害の社会モデル』 | 三島亜紀子／文，みしまえつこ／作，平下耕三／監修 | 生活書院 | 2010年 | バリアフリー啓蒙 22×22／56頁 創作・漢字 |
| ⑦『ぼくの手わたしの手』 | 中川ひろたか／作，斉藤美春／写真 | 保育社 | 2013年 | 点字・手話の紹介 24×21／24頁 創作 |
| ⑧『えほん障害者権利条約』 | ふじいかつのり／作，里圭／絵 | 株式会社汐文社 | 2015年 | 条約の解説 25×22／32頁 半創作・漢字 |
| ⑨『みえるとかみえないとか』 | ヨシタケシンスケ／作，伊藤亜紗／相談 | アリス館 | 2018年 | 障害者理解 26×20／36頁 創作・漢字 |

資料2. 視覚障害への理解を援助する絵本

| 書名 | 作者及び訳者 | 出版社 | 出版年 | 内容及び備考 |
|-----------------------|--------------------|-----------|-------|---------------------------------|
| ①『もうどうけんドリーナ』 | 土田ヒロミ／文・絵，日柴喜均三／監修 | 福音館書店 | 1986年 | 盲導犬の訓練 25×23／28頁 写真・実話 |
| ②『クイールはもうどう犬になった』 | こわせたまみ／作，秋元良平／写真 | ひさかたチャイルド | 1992年 | 盲導犬の訓練 23×21／39頁 写真・実話・漢字 |
| ③『もしもぼくがいぬのがっこうにいったら』 | きたやまようこ／作 | 小学館 | 1995年 | 盲導犬の訓練 27×21／31頁 創作 |
| ④『ベルナの目はななえさんの目』 | 郡司ななえ／作・絵，織茂恭子／作・絵 | 童心社 | 1996年 | 盲導犬との生活 20×27／35頁 半創作 |
| ⑤『点字どうぶつえん』 | 菊池清／絵 | 同友館 | 2000年 | 点字の学習 19×27／39頁 |

幼児の身体障害への理解を援助する絵本教材

| | | | | |
|-----------------------------|---|---------|-------|-------------------------------------|
| ⑥『みえないってどんなこと？』 | 星川ひろこ／写真・文 | 岩崎書店 | 2002年 | 創作 アイマスク体験 24×22／31頁 写真・実話 |
| ⑦『ベルナのおねえさんきねんび』 | 郡司ななえ／作，日高康志／絵 | ハート出版 | 2002年 | 盲導犬との生活 27×19／31頁 半創作 |
| ⑧『ベルナもほいくえんにいくよ』 | 郡司ななえ／作，日高康志／絵 | ハート出版 | 2002年 | 盲導犬との生活 27×19／31頁 半創作 |
| ⑨『ベルナとなみだのホットケーキ』 | 郡司ななえ／作，日高康志／絵 | ハート出版 | 2003年 | 盲導犬との生活 27×19／31頁 半創作 |
| ⑩『ぼくがベルナのためになるよ！』 | 郡司ななえ／作，日高康志／絵 | ハート出版 | 2003年 | 盲導犬との生活 27×19／31頁 半創作 |
| ⑪『ベルナとみつつのさようなら』 | 郡司ななえ／作，日高康志／絵 | ハート出版 | 2004年 | 盲導犬との生活 27×19／31頁 半創作 |
| ⑫『はじめましてチャンピイ』 | 日野多香子／文，福田岩緒／絵 | チャイルド本社 | 2004年 | 盲導犬の訓練 24×21／30頁 実話 |
| ⑬『見えなくてもだいじょうぶ？』 | フランツェ・ヨーゼフ・ファイニク／作，フェレーナ・バルハウス／絵，ささきたづこ／訳 | あかね書房 | 2005年 | 視覚障害者の生活 30×21／25頁 創作・漢字 |
| ⑭『〈新装版〉ちびまるのぼうけん』 | フィリップ・ヌート／作，山内清子／訳 | 偕成社 | 2007年 | 点字・触って楽しむ 23×22／24頁 創作 |
| ⑮『〈新装版〉これ、なあに？』 | ドーカス・W・ハラール／作，バージニア・A・イエンセン／作，菊島伊久栄／訳 | 偕成社 | 2007年 | 点字・触って楽しむ 23×22／23頁 創作 |
| ⑯『そっといちどだけ』 | なりゆきわかこ／作，いりやまさとし／絵 | ポプラ社 | 2009年 | 盲導犬の視点 21×23／39頁 創作・漢字 |
| ⑰『もうどうけんふりふりとまり』 | セアまり／作，はまのゆか／絵 | 幻冬舎 | 2010年 | 盲導犬との生活 21×20／34頁 半創作・漢字 |
| ⑱『もうどう犬リーとわんぱく犬サン』 | 郡司ななえ／作，城井文／絵 | PHP研究所 | 2012年 | 盲導犬との生活 24×21／32頁 半創作 |
| ⑲『てんじつきさわるえほんノントンじどうしゃぶつぶー』 | キヨノサチコ／作・絵 | 童心社 | 2013年 | 点字・触って楽しむ 19×17／10頁 創作 |
| ⑳『てんじつきさわるえほんさわるめいろ』 | 村山純子／著 | 小学館 | 2013年 | 点字・触って楽しむ 25×21／10頁 創作 |
| ㉑『6この点 点字を発明したルイ・ブライユのおはなし』 | ジェン・ブライアント／文，ボリス・クリコフ／絵，日当陽子／訳 | 岩崎書店 | 2017年 | 点字 29×22／34頁 実話 |
| ㉒『テトと親友』 | たにさやか／文，やざわさわこ／絵 | 文芸社 | 2018年 | 視覚障害者の生活 22×16／24頁 半創作・漢字 |
| ㉓『ぼく、アーサー』 | 井上こみち／文，堀川理万子／絵 | アリス館 | 2018年 | 盲導犬の視点 25×19／40頁 半創作・漢字 |
| ㉔『ゆうこさんのルーペ』 | 多屋光孫／作 | 合同出版 | 2020年 | 視覚障害者の生活 24×18／48頁 半創作 |
| ㉕『カラフルデイズーおにいちゃんはおっちょこちょい？』 | しまだようこ／作 | 今井出版 | 2021年 | 色覚障害 26×18／32頁 創作・漢字 |

資料3. 聴覚障害への理解を援助する絵本

| 書名 | 作者及び訳者 | 出版社 | 出版年 | 内容及び備考 |
|-------------------------|-------------------------------------|--------|-------|---------------------------------|
| ①『わたしの妹は耳がきこえません』 | ピーターソン／作，デボラ・レイ／絵，土井美代子／訳 | 偕成社 | 1982年 | 聴覚障害者の生活 27×21／30頁 半創作・漢字 |
| ②『ぼくのだいじなあおいふね』 | ピーター・ジョーンズ／文，ディック・ブルーナ／絵，なかがわけんぞう／訳 | 偕成社 | 1986年 | 補聴器の機能 25×18／22頁 創作 |
| ③『音のない川』 | サラ・バーテルス／作，キャサリン・ヒューイット／絵，松井たかし／訳 | BL出版 | 1998年 | 手話の紹介 29×22／30頁 創作 |
| ④『ゆいちゃんのエアメール』 | 星川ひろ子／写真・文 | 小学館 | 2001年 | 聴覚障害者の生活 21×24／36頁 実話・漢字 |
| ⑤『てではなそうきらきら』 | さとうけいこ／作，さわだとしき／絵，米内山明宏／手話監修 | 小学館 | 2002年 | 手話の紹介 27×22／24頁 創作 |
| ⑥『てではなそう1「すき」と「なりたい」』 | さとうけいこ／作，さわだとしき／絵 | 柏書房 | 2003年 | 手話の学習 20×16／47頁 手話の解説あり |
| ⑦『てではなそう2「きもち」と「なまえ」』 | さとうけいこ／作，さわだとしき／絵 | 柏書房 | 2003年 | 手話の学習 20×16／53頁 手話の解説あり |
| ⑧『てではなそう3おはようございますみなさん』 | さとうけいこ／作，さわだとしき／絵 | 柏書房 | 2003年 | 手話の学習 20×16／56頁 手話の解説あり |
| ⑨『てではなそう4「おいしい！」』 | さとうけいこ／作，さわだとしき／絵 | 柏書房 | 2004年 | 手話の学習 20×16／72頁 手話の解説あり |
| ⑩『てではなそう5たりない！？』 | さとうけいこ／作，さわだとしき／絵 | 柏書房 | 2006年 | 手話の学習 20×16／77頁 手話の解説あり |
| ⑪『14の心をきいて』 | つちだよしはる／作・絵 | PHP研究所 | 2002年 | 聴覚障害者の心情 24×24／32頁 半創作・漢字 |
| ⑫『ゴンタとカンタ』 | つちだよしはる／作・絵 | PHP研究所 | 2004年 | 聴覚障害者の心情 24×24／32頁 半創作・漢字 |
| ⑬『アイのこころのコップ』 | つちだよしはる／作・絵 | PHP研究所 | 2005年 | 聴覚障害者の心情 24×24／32頁 半創作・漢字 |
| ⑭『まねっこあかあおきいろ』 | 田中ひろし／文，せべまさゆき／絵 | ほるぶ社 | 2003年 | 手話の学習 22×22／32頁 手話の解説あり |
| ⑮『まねっこどうぶつえん』 | 田中ひろし／文，せべまさゆき／絵 | ほるぶ社 | 2003年 | 手話の学習 22×22／32頁 手話の解説あり |
| ⑯『まねっこおてんき』 | 田中ひろし／文，せべまさゆき／絵 | ほるぶ社 | 2004年 | 手話の学習 22×22／32頁 手話の解説あり |
| ⑰『まねっこまちのひと』 | 田中ひろし／文，せべまさゆき／絵 | ほるぶ社 | 2005年 | 手話の学習 22×22／32頁 手話の解説あり |
| ⑱『ゆびであいうえお』 | 田中ひろし／文，せべまさゆき／絵 | ほるぶ社 | 2005年 | 手話の学習 22×22／32頁 手話の解説あり |
| ⑲『てですき・きれい』 | 田中ひろし／文，せべまさゆき／絵 | ほるぶ社 | 2005年 | 手話の学習 22×22／32頁 手話の解説あり |
| ⑳『親子ではじめよう！はじめての手話ブック』 | 谷千春／監修 | 講談社 | 2005年 | 手話の学習 19×26／51頁 手話の解説あり |

幼児の身体障害への理解を援助する絵本教材

| | | | | |
|-----------------------------|--|---------|-------|--------------------------------|
| ②①『わたしたち手で話します』 | フランツ＝ヨーゼフ・ファイニク／作，フェレーナ・バルハウス／絵，ささきたづこ／訳 | あかね書房 | 2006年 | 聴覚障害者の生活 30×21／25頁 創作 |
| ②②『トーベのあたらしい耳』 | トーベ・クルベリ／作，エッマ・アードボーグ／絵，ひだにれいこ／訳 | 少年写真新聞社 | 2010年 | 聴覚障害者の生活 26×21／34頁 実話 |
| ②③『ローラのすてきな耳』 | エルフィ・ネイセ／作，エリーネ・ファンリンデハウゼ／絵，久保谷洋／訳 | 朝日学生新聞社 | 2011年 | 補聴器の機能 27×23／25頁 半創作・漢字 |
| ②④『しゅわしゅわ村のおいしいものなーに？』 | くせさなえ／作・絵 | 偕成社 | 2013年 | 手話の学習 23×24／40頁 創作・漢字 |
| ②⑤『しゅわしゅわ村のどうぶつたち』 | くせさなえ／作・絵 | 偕成社 | 2013年 | 手話の学習 23×24／40頁 創作・漢字 |
| ②⑥『耳の聞こえないメジャーリーガーウィリアム・ホイ』 | ナンシー・チャーニン／文，ジェズ・ツヤ／絵，斉藤洋／訳 | 光村教育図書 | 2016年 | 聴覚障害者の生活 26×21／32頁 実話・漢字 |

資料4. 肢体不自由への理解を援助する絵本

| 書名 | 作者及び訳者 | 出版社 | 出版年 | 内容 |
|-------------------|---|------------------------|-------|----------------------------------|
| ①『ゆめのおはなしきいてエなあ』 | 吉村敬子／文，佐々木麻こ／絵 | 偕成社 | 1980年 | 肢体不自由者の生活 22×22／42頁 半創作 |
| ②『わたしいややねん』 | 吉村敬子／文，松下香住／絵 | 偕成社 | 1980年 | 肢体不自由者の生活 22×16／42頁 半創作・漢字 |
| ③『あつおのぼうけん』 | 田島征彦／作，吉村敬子，作 | 童心者 | 1983年 | 肢体不自由者の生活 25×25／40頁 半創作・漢字 |
| ④『おとうさんといっしょに』 | 白石清春／作，いまきみち／絵，西村繁雄／絵 | 福音館書店 | 1989年 | 肢体不自由者の生活 27×20／32頁 半創作 |
| ⑤『ぼくたちのコンニャク先生』 | 星川ひろ子／写真・文 | 小学館 | 1996年 | 脳性麻痺の保育士 21×23／36頁 実話・漢字 |
| ⑥『ぼくのおにいちゃん』 | 星川ひろ子／写真・文，星川治雄／写真 | 小学館 | 1997年 | 肢体不自由者の生活 21×24／36頁 実話・漢字 |
| ⑦『ちえちゃんの卒業式』 | 星川ひろ子／写真・文 | 小学館 | 2000年 | 肢体不自由者の生活 21×24／36頁 実話・漢字 |
| ⑧『ノエルのおさんぼ』 | るりこ・デュアー／作，たかはしみちこ／絵 | KADOKAWA メディアファクトリー | 2001年 | 肢体不自由者の生活 23×18／27頁 半創作 |
| ⑨『スーザンはね…』 | ジーン・ウィリス／文，トニー・ロス／絵，もりかわみわ／訳 | 評論社 | 2002年 | 肢体不自由者の生活 24×21／28頁 創作 |
| ⑩『パースデーケーキができたよ！』 | くぼりえ／作・絵 | ひさかたチャイルド | 2002年 | 肢体不自由者の生活 25×25／24頁 創作 |
| ⑪『ペカンの木のぼったよ』 | 青木道代／作，浜田桂子／絵 | 福音館書店 | 2004年 | 肢体不自由者の生活 26×19／32頁 創作・漢字 |
| ⑫『わたしの足は車いす』 | フランツ・ヨーゼフファイニク／作，フェレーナ・バルハウス／絵，ささきたづこ／訳 | あかね書房 | 2004年 | 肢体不自由者の生活 30×21／25頁 創作・漢字 |
| ⑬『あの子はだあれ』 | 日野多香子／作，味戸ケイコ／絵 | 岩崎書店 | 2005年 | 肢体不自由者の生活 25×20／38頁 創作 |

| | | | | |
|----------------|--------------------------|------------|-------|---------------------------------|
| ⑭『あいちゃんのそら』 | 小林優華／作・絵 | ひさかたチャイルド | 2007年 | 肢体不自由児の生活 24×24／24頁 半創作 |
| ⑮『ちがうけれど、いっしょ』 | フェリドゥン・オラル／文・絵，うえむらくみこ／訳 | ワールドライブラリー | 2016年 | 肢体不自由者の生活 30×25／28頁 創作・漢字 |
| ⑯『ろってちゃん』 | ディック・ブルーナ／文・絵，まつおかきょうこ／訳 | 福音館書店 | 2016年 | 肢体不自由者の生活 17×17／26頁 創作 |

資料5. その他の身体障害への理解を援助する絵本

| 書名 | 作者及び訳者 | 出版社 | 出版年 | 内容 |
|----------------|----------------|--------|-------|-----------------------------|
| ①『さっちゃんのまほうのて』 | たばたせいいち，他／共同制作 | 偕成社 | 1985年 | 先天性四肢欠陥 27×19／40頁 半創作 |
| ②『チーちゃんのくち』 | わたなべまみ／文・絵 | 口腔保健協会 | 2005年 | 口蓋裂 22×28／32頁 半創作 |
| ③『てるちゃんのかお』 | 藤井輝明／文，亀沢裕也／絵 | 金の星社 | 2011年 | 海面状血管腫 24×25／32頁 半創作 |
| ④『神様のプレゼント』 | 菊武由美子／作，有川朋子／絵 | 文芸社 | 2018年 | 口蓋裂 19×24／24頁 半創作・漢字 |

参考・引用文献

- (1) 徳田克己：「障害理解絵本における『さっちゃんのまほうのて』の読み聞かせの効果」、『読書科学 38(4)』，153-161頁，1994年。
- (2) 岡山市立図書館：『岡山市立図書館資料収集方針(改訂版)』，11頁，2004年。
<http://www.city.okayama.jp/contents/000182618.pdf>(2022年11月6日閲覧)
- (3) 岡山市立図書館：『岡山市立図書館の概要令和4年度版』，69頁，2022年。
<https://www.city.okayama.jp/kurashi/cmsfiles/contents/0000009/9006/gaiyou2022.pdf> (2022年11月6日閲覧)
- (4) 厚生労働省：『身体障害者認定基準について』，1-2頁，2008年。
<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/10/dl/s1027-11d.pdf>(2014年8月24日閲覧)
- (5) 望月珠美，徳田克己：「幼児における盲導犬の認識に関する研究Ⅰ：障害理解教育の視点から」、『日本保育学会大会研究論文集(47)』，378-379頁，1994年。
- (6) 望月珠美，徳田克己：「盲導犬およびその使用者に関する理解促進のための障害理解教育教材の作成—絵本『盲導犬とわたし』の作成と評価」、『桐花教育研究所紀要(7)』，41-52頁，1994年。
- (7) 石上智美，富樫美奈子，望月珠美：「幼児に対する盲導犬に関する理解教育：盲導犬使用者は幼児にどのようなことを理解してほしいか」、『日本保育学会大会論文集(55)』，746-747頁，2002年。
- (8) 望月珠美，徳田克己：「マス・メディアが盲導犬に関する認識に与える効果Ⅰ—計量国語学的手法による新聞記事・書籍内容の分析—」、『日本教育心理学会総会発表論文集(43)』，146頁，2001年。
- (9) 白澤麻弓：「一般の人が何をどこまで理解したらよいか2—聴覚障害」，(徳

田克己, 他/編著:『障害理解心のバリアフリーの理解と実践』), 138-143 頁, 誠信書房, 2005 年.

(10) 白澤・前掲書(9): 141 頁.

(11) 富樫美奈子, 水野智美, 小宮孝司:「子どもは車いす使用者を見たときにどのような反応をするのか」, 『実践人間学(5)』, 21-23 頁, 2001 年.

(12) 水野智美:「幼児に対する障害理解指導」, 『幼児に対する障害理解指導』, 25-26 頁, 文化書房博文社, 2008 年.

Children' s Books as Teaching Material that Help Preschoolers Gain Understanding of Physical Disabilities

ASANO Yasumasa*1, YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki*2, BABA Noriko*3

Focusing on children' s books about physical disabilities, this study involved the creation of a list of children' s books following the collection and analysis of children' s books that help preschoolers gain understanding of disabilities. At the same time, the learning elements of those books and the points to note for preschool teachers were discussed. As a result, it was found that there is a wide range of children' s books about physical disabilities depending on the ideas and intentions of the writers; e. g., those that aim to promote emotional understanding, those that focus on gaining knowledge of items that assist the life of children/people with disabilities such as guide dogs and wheelchairs, and those that include both of these themes. In order to effectively utilize such children' s books, preschool teachers must grasp the learning elements of the books, choose the appropriate book according to the target of their disability awareness education, and present the book' s content in ways that will enable the preschoolers to generalize the learnings to their everyday life. In the future, this study will be further developed by collecting cases of disability awareness education using children' s books based on our list and analyzing their educational effects. In addition, any new children' s book about disability awareness will be scrutinized and the list will be updated whenever necessary to enhance its practicality.

Keywords: Preschool period, Disability awareness education, Physical disabilities, Children' s books, Preschool teacher

*1 The Department of Early Childhood Education and Care, Kurashiki City College

*2 MINAN Certified Centers for Early Childhood Education and Care

*3 Faculty of Education, Okayama University

岡山大学教師教育開発センター

所在地：

住所：〒700-8530 岡山市北区津島中 3-1-1 (津島キャンパス)
〒703-8281 岡山市中区東山 2-17-4 (教師教育開発センター東山ブランチ)
電話/FAX：086-251-7728/086-251-7586 (いずれも津島キャンパス)
URL： <http://www.okayama-u.ac.jp/user/cted/>

構成員：(令和5年1月31日現在)

| | | |
|--------------|--------|------------|
| センター長(併) | 教授 | 高瀬 淳 |
| 副センター長 | 教授 | 高旗 浩志 |
| | 教授(特任) | 堀井 博司 |
| 教師教育開発部門 | 教授 | 高旗 浩志(再掲) |
| | 准教授 | 才野 博紀 |
| | 准教授 | 三島 知剛 |
| 教職支援部門 | 教授(特任) | 山内 隆彦 |
| | 教授(特任) | 國府島 知子 |
| | 教授(特任) | 近藤 弘行 |
| | 教授(特任) | 小林 清太郎 |
| 教職コラボレーション部門 | 教授(特任) | 堀井 博司(再掲) |
| | 教授(特任) | 近藤 弘行(再掲) |
| | 教授(特任) | 小林 清太郎(再掲) |
| 理数系教員養成事業部門 | 教授 | 山崎 光洋 |
| | 教授(特任) | 荒尾 真一 |
| | 教授(特任) | 平野 和司 |
| 事務職員 | 中新 朗久 | |
| | 林 玲奈 | |
| | 小谷 馨 | |
| | 本瀬 真樹子 | |

センターの概要

当センターは、全学教職課程の企画・運営、教職支援活動を通して岡山大学における教員養成の質を保証するとともに、学校支援・現職教員研修等の教師教育の研究開発と事業推進を目的として平成22年4月に設置された。センターは教師教育開発部門、教職支援部門、教職コラボレーション部門、理数系教員養成事業部門の4部門から成り、全学教職コア・カリキュラムの研究開発、教職指導(教職支援・相談業務)、県下の協力校、教育学部附属学校園、教育委員会等、関連諸機関との連携協力事業、理数系教員養成事業等を実施している。

学内での年間活動状況

a) センター専任教員の全学教職課程・大学院教育への授業担当状況

① 全学教職課程への授業担当状況

○教育実習Ⅰ(観察・参加実習) ○養護実習Ⅰ(観察・参加実習) ○教育実習Ⅱ(幼稚園教育実習基礎研究) ○教育実習Ⅱ(小学校教育実習基礎研究) ○教育実習Ⅱ(中学校教育実習基礎研究) ○養護実習Ⅱ(養護実習基礎研究) ○教育実習Ⅱ(教育実習基礎研究A・B) ○教育実習Ⅲ(幼稚園実習) ○教育実習Ⅲ(小学校実習) ○教育実習Ⅲ(中学校実習A) ○養護実習Ⅲ(附属・公立学校実習) ○教育実習Ⅳ(中学校) ○教育実習Ⅴ(高等学校) ○教育の制度と社

会D I・D II○生徒指導論D I○教職入門D I・D II○教職実践演習（中・高）○特別活動論
○教育心理学概説D I・D II○工業科教育法（基礎 I・II）（応用 I・II）○職業指導概説○総合的な学習の時間の指導法D

②大学院教育への授業担当状況

○教材開発と授業デザイン○授業アセスメント技術とその応用○生徒指導と発達支援教育○アクティブラーニングの理論と実践○C S T教育の理論と実践○生徒指導特論○学校社会学特論

b)教職支援部門

①教員志望学生に対する教員採用試験受験のための相談・指導業務

教職相談室利用者数(令和4年2月1日～令和5年1月31日)

| | 学部 | | | | 大学院 | | その他 | 合計 |
|--------|------|------|-----|-----|-----|-----|--------|------|
| | 4年生 | 3年生 | 2年生 | 1年生 | 2年生 | 1年生 | 別科/他学部 | |
| 利用者総数 | 2691 | 1209 | 2 | 2 | 32 | 84 | 343 | 4363 |
| 新規利用者数 | 185 | 160 | 2 | 2 | 6 | 9 | 63 | 427 |

②高年次教養科目「教師力養成演習」の実施

【概要】

本授業では、学校教育における現代的な課題を取り上げ、学校で活躍する先生方、教育委員会などで教育行政に携わる方々の講話と、各学生同士のグループ演習や意見交換により、学校教育の様々な課題の現状や対策などを学ぶ。

○外部講師を招聘した授業

(1)第2回演習(令和4年6月1日実施)参加者28名

テーマ:「授業これからは!」～指導と評価の一体化 初めの一步～

講師:岡山市教育委員会指導課 指導副主査 岩崎 拓也 先生

(2)第3回演習(令和4年7月6日実施)参加者26名

テーマ:「人権教育の知識と考え方」～豊かな人権感覚を身に付けた教師となるために～

講師:岡山市立御南中学校校長 河合 浩一 先生

(3)第4回演習(令和4年7月13日実施)参加者21名

テーマ:「困難さのある子どもの理解と支援について考える」

講師:岡山県総合教育センター 教育支援部 教育指導班 指導主事 吉永 綾子 先生

(4)第5回演習(令和4年7月27日実施)参加者20名

テーマ:「学校におけるICT活用と情報モラル教育」

～学校教育についてイメージをもつために～

講師:岡山県総合教育センター 企画部 総務企画班 岡本 宏典 先生

(5)第6回演習(令和4年12月21日実施)参加者25名

テーマ:「生徒指導について」～問題行動等の未然防止と対応に必要な視点～

講師:岡山市教育委員会事務局学校教育部指導課 教育支援室 室長補佐 赤井 敦史 先生

(6)第7回演習(令和5年1月11日実施)参加者32名

テーマ:「学校における性に関する指導について考える」

講師:岡山県総合教育センター 教育支援部 指導主事 小林 英美 先生

対外的な教育・研究活動状況

a) 岡山県教育委員会との連携協力事業

① 教員養成に関する事項

- ・岡山県総合教育センターによる研修講座及び研究発表大会の学生・大学教員への公開
- ・「教師への道」インターンシップ事業
- ・学生による学力向上支援への協力

② 教員研修に関する事項

- ・授業力パワーアップセミナー

b) 岡山市教育委員会との連携協力事業

① 教員養成に関する事項

- ・岡山市の教育施設における学校支援ボランティア事業

② 教員研修に関する事項

- ・学力向上推進プロジェクト
- ・岡山市教育研究研修センターにおける教育研究・研修講座の指導・助言
- ・岡山市教育研究研修センターによる研修講座の学生・大学教員への公開

③ 学校教育上の諸課題への対応に関する事項

- ・スクールボランティア支援システムVALEOの運用

c) 岡山県教育委員会・岡山市教育委員会等との合同による連携協力事業

- ・教職実践インターンシップ
- ・理数系教員（CST）養成拠点構築事業
- ・教師力養成演習における教育委員会指導主事・学校長等の講演
- ・教職ガイダンス
- ・岡大サテライト研修

d) 全国研究会への参加

① 第101回国立大学教育実践研究関連センター協議会

- ・開催日：令和4年9月9日（金）
- ・場所：オンライン開催
- ・内容：総会、報告、意見交換

② 令和4年度日本教育大学協会研究集会

- ・開催日：令和4年10月1日（土）
- ・場所：オンライン開催
- ・内容：教育者養成の理論と実際に関する調査研究等の発表及び協議、その他

③ 第102回国立大学教育実践研究関連センター協議会

- ・開催日：令和5年2月28日（火）
- ・場所：オンライン開催
- ・内容：総会、報告、意見交換

外部資金導入状況

a) センター専任教員が研究代表もしくは研究分担者の科研費受給状況

① 科学研究費補助金 基盤研究 (C) 「非教育学部の教職課程履修学生の教職課程イメージに関する探索的研究」 三島知剛 (代表)

② 科学研究費補助金 基盤研究 (B) 「教員養成の質的高度化に向けた専門職課程のカリキュラム開発と大学教員の専門職性開発」 高旗浩志 (分担)

b) センター専任教員あるいはセンターとして受給した学内科研・・・なし

c) センター専任教員あるいはセンターとして受給した外部資金導入

① 教職員支援機構 NITS 岡山大学センター令和4年度事業計画 「②教職員研修の高度化・体系化に資する岡山大学センター研修講座の開講」 のひとつとして 「校内 OJT チームを核とした若手教員授業力向上支援事業—授業力パワーアップセミナー」 高旗浩志

d) センター(専任教員)が他のセンター(専任教員)と連携して申請した科研費受給状況・・・なし

e) GP 等採択状況・・・なし

岡山大学教師教育開発センター紀要原稿執筆要領

1. 原稿の書式

和文原稿では、A4判縦置き、横書き、10.5ポイント、1ページ及び最終ページを別紙「注意事項」のとおりとし、その他のページを35字×40行、1段組、原稿末尾の英文表題等も含め15ページ以内とする。マージンは、上30mm、左・右・下35mmとする。

英文原稿の場合は、A4判縦向き、10.5ポイント、40行、1段組、原稿末尾の和文表題等も含め20ページ以内とする。

原稿は、すべてワードプロセッサで作成し、図表や写真等は原稿に貼り付けて、完全原稿とする。

2. 論文の体裁

体裁並びに表記の順序は、次のようにする。

【和文原稿】※別紙「和文原稿のレイアウトに関する注意事項」を参考に原稿を作成すること。

(1) 1頁目には和文表題、和文著者名、和文要旨（刷り上り9ポイント、40字×10行以内）、日本語キーワード（5語以内）、所属機関名を順に掲載する。複数名が同所属機関の場合は、所属機関名をまとめて記述する。

(2) 本文

章・節・項の見出しを付けて、読みやすく構成する。章はローマ数字（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ・・・）、節は全角の算用数字（1、2、3・・・）、項は全角の括弧付き数字（(1)、(2)、(3)・・・）とする。

(3) 注は、執筆者の任意とする。

(4) 参考・引用文献は、原則として、著者名、文献表題、文献名、発行所、ページ、発行年を含めて表記し、引用順、又は著者名のアルファベット順に並べて本文末尾に掲載する。

(5) 原稿末尾に、英文表題、ローマ字表記著者名、英語キーワード（5語以内）、所属機関名を必ず表記する。なお英文要旨（刷り上がり10行程度）を付けることが望ましい。

(6) 英文表題は、冠詞・前置詞・接続詞（いずれも文頭を除く）以外の全ての語の頭文字を大文字で書く。

(7) ローマ字表記著者名は、「名字（すべて大文字）＋名前（頭文字のみ大文字で後は小文字）」で書く。

【英文原稿】

(1) 1頁目には英文表題、ローマ字表記著者名、英文要旨（刷り上り10行以内）、英語キーワード（5語以内）、所属機関名を順に掲載する。英文表題の体裁は、和文原稿の体裁(6)を参照。複数名が同所属機関の場合は、所属機関名をまとめて記述する。

(2) 本文

和文原稿の体裁(2)を参照。

(3) 注は、執筆者の任意とする。

(4) 参考・引用文献

和文原稿の体裁 (4) を参照。

(5) 原稿末尾に、和文表題、和文著者名、和文要旨 (刷り上り 10 行程度)、日本語キーワード (5 語以内)、所属機関名を必ず表記する。

3. 提出物

(1) 投稿原稿提出書

別添の「投稿原稿提出書」に必要事項を記入の上、原稿を提出する封筒に貼付し、(2) 以下の「完全原稿」「原稿を納めた電子媒体」「投稿論文等チェックリスト」と併せて提出する。

(2) 完全原稿 (レイアウト済み)

図表や写真等が添付され、刷り上りと同じ体裁の原稿とする。図表や写真等を挿入する際には、ファイルの本文中に組み込むか、適当な大きさに縮小して貼り付けること (ヘッダとページ番号の挿入は編集委員会で行います)。

(3) 原稿を納めた電子媒体 (CD-R, DVD-R または USB メモリ等)

以下のような保存文書ファイルを「最終原稿」として提出する。ファイルの保存形式は、MS-Word 文書形式 (*.doc または *.docx) とする。

- ① 「最終原稿」に図表や写真等の割付位置を明示しているだけの場合 (= 打ち出し原稿に貼り付ける場合) は、その図表や写真等のデータファイルを別に添付すること。
- ② 図表や写真等について、より鮮明な印刷を希望する場合は、そのデータファイルを別に添付すること。
- ③ 図表や写真等は、特に希望しない場合、白黒印刷となるので留意すること。抜刷を希望した場合に発生する費用は執筆者負担とする。

(4) 投稿論文等チェックリスト

コンプライアンスの徹底を目的とする。投稿責任者 (原則筆頭執筆者) が、自筆でチェックと署名及び捺印を行った上、提出する。

注1 特殊な外字等を使用している場合は、拡大文字で印刷し、最終原稿上にその場所を明示して下さい。また数式に使用する文字・記号は明瞭に記載して下さい。

注2 原稿を上記形式 (*.doc または *.docx) に変換できない場合は、打ち出した完全原稿のみを提出ください。この場合は、編集はすべて執筆者にお願いすることになります。

注3 原稿を納めた電子媒体 (CD-R, DVD-R または USB メモリ等) を郵送する場合、ディスクの保護に留意してください。

岡山大学教師教育開発センター紀要編集委員会

編集委員：高旗 浩志（教師教育開発センター 副センター長）

堀井 博司（教師教育開発センター 副センター長）

山崎 光洋（教師教育開発センター 教授）

才野 博紀（教師教育開発センター 准教授）

三島 知剛（教師教育開発センター 准教授）

編集補佐：中新 朗久（教職支援グループ 主査）

林 玲奈（教職支援グループ 事務職員）

本瀬 真樹子（教師教育開発センター 事務補佐員）

小谷 馨（教師教育開発センター 事務補佐員）

岡山大学教師教育開発センター紀要

第 13 号

令和 5 年 3 月 30 日発行

編集・発行 岡山大学教師教育開発センター
〒700-8530 岡山市北区津島中 3 丁目 1 番 1 号
Tel 086-251-7728, Fax 086-251-7586
URL <https://www.okayama-u.ac.jp/user/cted>.

印 刷 昭和印刷株式会社
〒700-0942 岡山市南区豊成 3 丁目 1-27
Tel 086-264-6110, Fax 086-262-5096

Bulletin
of
Center for Teacher Education and Development, Okayama University
Vol.13

CONTENTS

| | |
|---|--|
| Analysis of Online Lectures by Using Attendance Efficiency and Lecture Efficiency -An Attempt to Estimate the Optimal Online Lecture Duration- | YAMAKAWA Junji 1 |
| Toward Effective and Efficient Team Meetings in Designing Individualized Instruction Plan in Activity to Promote Independence Instruction Plan in Activity to Promote Independence | KAWAKAMI Kana, SIGENAGA Tae, KAKUHARA Keisuke, KOUGE Sinsuke, NAKAYA Akitaka 7 |
| Intensifying the Desire to Be a Teacher through Practice Teaching Experiences: Survey of Students Who Have Finalized Their Career Paths with Focus on Teacher Efficacy | HAYASHI Reina, AOKI Tazuko 23 |
| Child Care Based on Hours of Attendance in the "Guidelines for Collaboration of Kindergarten and Day Care Center" | HASUI Kazuya, NAKAHIRA Ayako, TAKAHASHI Toshiyuki, KATAYAMA Mika 37 |
| A Study on Procedures for Constructing Comprehensive and Annual Guidance Plans to Achieve Curriculum Management -An Action Research Conducted in Private Early Childhood Education and Care Centers that Include Kindergartens and Nursery Schools- | KONYA Ryotaro, YOKOMATSU Tomoyoshi 53 |
| Implementing a Professional Learning Community (PLC) at Early Childhood Education Institutions Focus on the Process of Curriculum Management | FUJII Yushi, KUMAGAI Shinnosuke 69 |
| Awareness of Parental Support in Light of the Dual Roles of a Nursery Teacher and a Parent | KATAYAMA Mika 83 |
| Unlearning for teachers to prompt the creation of lessons using ICT | SHIBAHARA Yu, KUMAGAI Shinnosuke 99 |
| The Specific Practice of School Based Curriculum Development -Organizational Practice of Japanese Language Learning through the Interpretation of the Appearance of Children Trying to Raise- | INAMOTO Takashi, MIYAMOTO Koji 115 |
| Methods and Significance of Global Citizenship Education Incorporating Overseas Experiential Learning Based on the Development of GCED Program in Collaboration with APCEIU and Okayama University | KUWABARA Toshinori 129 |
| The Significance of Regional Issues Inquiry Workshops in High Schools-Focusing on the Development of Facilitation Skills | YAMADA Nagisa, KUWABARA Toshinori 145 |
| Re-defining Bullying to include Objectivity as well as Subjectivity Analyzing the most serious bullying styles | MIYAGAWA Sena, AOKI Tazuko 161 |
| RClimate and songs of spring/May around Germany: An interdisciplinary approach on ESD teacher education leading to the understanding of heterogeneous others | KATO Kuranoshin, NAGAOKA Isao, KATO Haruko, OTANI Kazuo 175 |
| Experimental Study on Dance Instruction Using Onomatopoeia | YABUI Kotoko, SAKO Haruko 191 |
| A Qualitative Study on Teachers' Reflection in Creative Dance Instruction -Focusing on the "Reflection in Action" of the Experienced Teacher- | FUKUTAKE Sachiyo, OTA Kazue, SAKO Haruko 207 |
| Guaranteeing the Right to Attend Higher Education of students with disabilities: An Analysis of Rejected Cases by High Schools that Have a Shortage of Applicants. | HU Jueying, TOKUDOME Hiroki, ARIMITSU Mako, YOSHITOSHI Munehisa 219 |
| Characteristics of Music Teachers' Eyes on Recorder Performance -A Preliminary Experiment Using a Video Survey with an Eye Tracker- | HAYAKAWA Rinko, IMOTO Miho, KOYAMA Noriko, OGAWA Yoko, SASAKURA Mariko 231 |
| Post-graduation career aspirations and career views among university students - A focus on active and passive views of work | IIDA Miyako 243 |
| Development of Cross-curricular Classes that Contribute to the Cultivation of Creativity Analysis of Practical Results of the Liberal Arts Education Class "Creativity in Life" at Okayama University | INADA Yoshihiko, SHINOHARA Yoko 259 |
| A trial support for children with foreign roots from a perspective of multicultural coexistence: A case study of language education and culture learning as core of the curriculum | XIE Xinyi, KUWABARA Toshinori 273 |
| Practical Report on Teacher Training During the COVID-19 Epidemic -Lessons learned through in-person and online training-..... | SAINO Hironori 283 |
| Combined Instruction in Each Subject Area in Education for Intellectual Disabilities Handling of Content and Evaluation of Learning in Each Subject Area Consideration of Measures Focusing on | FUJITANI Shunsuke, MIYAZAKI Yoshio 297 |
| Literature Reviews on Sexual Harassment at School in Japan | NODA Yukina, OHMORI Iori 313 |
| Diverse Learning of Children that Can Be Observed during Developing Play with Flowers in the Class of Kindergarten for Four-year-old Children | YOKOTA Saki, NISHIMURA (NAKAGAWA) Kana, TAKAHASHI Toshiyuki 325 |
| Development of a Lesson Plan Based on the Theory of Inquiry-based Learning in Junior High School Home Economics Class "Clothing Composition: Making Sleeveless Smocks for Toddlers by Remaking Old Shirts" Development of the Home Economics Curriculum Based on the ESD (III) | SATO Sono, WAKISAKA Risa, ISHIKAWA Yoshiko, HIRATA Michiko 339 |
| A Study of Teaching Materials Used for Disaster Prevention Education in Early Childhood and its Requirements | BABA Noriko, OHKURA Ren, HASUI Kazuya, NISHIYAMA Setsuko 355 |
| Challenges of Using Children's Books as Teaching Material and Teaching the Content for Disability Awareness Education in the Preschool Period | YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki, ASANO Yasumasa, BABA Noriko 371 |
| Children's Books as Teaching Material that Help Preschoolers Gain Understanding of Physical Disabilities | ASANO Yasumasa, YAMAGUCHI (NISHIOKA) Yuki, BABA Noriko 387 |