

札幌国際大学

『教師・教育実践研究』

第6号(2023年3月)

<目次>

【教育論文】

- ・ 武井 昭也 : 「生徒指導論・進路指導」授業改善の方策2 1

- ・ 森岡 毅 : 保育内容(言葉)に係る指導についての一考察
―実践を通じた「協働的・能動的な学び」を目指して― 7

- ・ 片岡 晃 : 北海道立高等学校の新学習指導要領対応の状況について
～Webで公開されている平成4年度入学生教育課程表から 16

- ・ 齋藤 修・鈴木 良伸 : 『地理総合』『生活圏の調査と地域の展望』での実践例
―巡検授業としての実践― 23

- ・ 小岩 季之・東 重満 : 幼稚園における障害児の実態把握と支援
―新年度時期の保育記録を参照して― 33

- ・ 小岩 季之・東 重満 : 領域「環境」のねらいと実践に関する考察
―異年齢混合チームによるプロジェクト活動を中心に 44

- ・ 安田 純輝・大鐘 秀峰・平田 嘉宏
: 教職課程学生の「教職実践演習」を通じた教員の資質・能力に関する理解度の変容
―一定制高等学校への学外フィールドワークを通じた実践前後の比較検討― 55

- ・ 安田 純輝・安井 政樹・樋口 善英 : 体育授業におけるドローンの活用及び展開例 68

- ・ 安井 政樹 : 情報機器操作科目のシラバス運用の工夫と受講生のPC操作に対するメタ認知の変化 76

- ・ 小川 久恵・伊藤 桂子 : 領域「表現」における音楽と動きをテーマとした創作活動の取り組み 82

- ・ 樋口 善英・安井 政樹・安田 純輝
: 札幌国際大学スポーツ指導学科が育成する新たなスポーツトレーナーへの挑戦
―ドローンを用いたスポーツアナリスト技能を兼ね備えたスポーツトレーナー育成― 94

【教育実践報告】

- ・ 樋口 善英・安田 純輝・重綱 恵音・山中 駿吾・黒川 菜月・岡上 颯太・中村 真也・濱塚 竜馬
・ 松浦 悠哉・青木 哲朗 : スポーツ指導学科と観光ビジネス学科のコラボ講義の可能性を探る 101

- ・ 神林 裕子・野崎 剛毅・森岡 毅・山内 太郎
: 協働的・能動的な学びによる専門性育成のための取り組み
～保育内容5領域理解の実践を通して深化～ 110

- ・ 安田 純輝・田村 朋也・安井 政樹・栗野 祐弥・樋口 善英
: オリンピアン講演および指導における教育波及効果の検証への試み
―現役オリンピックが語る体験と試みから教育社会に与える影響について― 125

「生徒指導論・進路指導」授業改善の方策 2

札幌国際大学人文学部国際教養学科 教授 武井昭也

キーワード：授業改善 生徒指導観 自己決定 アクティブラーニング

1. 問題の所在

新型コロナウイルス感染下で教育環境が変化し、グローバル化と AI の急速な進化により社会生活のコミュニケーションや価値も多様化している。教育現場での児童生徒への対応・支援のあり方もこのような社会状況と日々の営みを捉えて検討する必要に迫られている。

本論考では、教職課程コアカリキュラムの指針に基づき、科目「生徒指導・進路指導」の具体的な展開と学生の意識の関連づけにより、展開方策と問題点について考察する。

教職課程で履修すべき事項は平成 28 年 11 月教育職員免許法の改正と翌年 11 月同法施行規則の改正により、を約 20 年ぶりに全面的に見直しとなり、教職に関する科目で中学・高校の普通免許状授与を受ける場合は「生徒指導、教育相談及び進路指導に関する科目」が必修となった。

教員養成において、知識基盤社会を生きることになる生徒の教育に、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた高度専門職である教員が当たることを目的に、教員養成の基幹部分をなしている教職課程は大学における教育研究の一環として学芸の成果を基盤に営まれている。また、教員が教職に就いたその日から学校という公的組織の一員として実践的任務となるため、教職課程には実践性が求められている。このことから教職課程に学芸と実践性の両面を兼ね備えていることが必要とされ、教員養成は常にこの二つの側面を融合することで高い水準の教員を養成することが求められてきた。

しかし、この要請に応えることは簡単ではなく、課題が複雑・多様化する教育現場から、例えば初任者が実践的指導力や学校現場が抱える課題への応用力を十分に身につけていないといった批判を受けている。

こうした状況から、教職課程の質的水準に寄与するコアカリキュラム作成の必要性について、何度となく趣旨の提言や試案が審議会関係団体においてなされてきた。平成 27 年の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」で「大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針（教職課程コアカリキュラム）を関係者が共同で作成することで、教員の養成、研修を通じた教員育成における全国的な水準の確保を行っていくことが必要である。」との提言になった。

教職課程コアカリキュラムは、教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国全ての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すものであるが、教員には、使命感や責任感、教育的愛情、総合的人間力、コミュニケーション能力等、教育職員免許法施行規則に規定する各事項に納まらない総合的な資質能力が求められていることはこれまでの累次の答申等で示されている通りである。

2. 科目「生徒指導・進路指導」に求められること

教職課程科目展開を構想するにあたって留意すべきは、新型コロナウイルス感染による行動制限、SNS 等による情報の拡散とコミュニケーション環境の変化、教員労働環境の過重など、社会状況がそれまでの学校教育で学生が学んできた歴史や社会構造の知識を超える状況にあること、また、学生の言動から受ける傾向一少子化や核家族化と幼少期からの冒険や経験の不足と失敗を忌避する意識、これら学生の置かれている状況をどのように認識させ、どのように教員養成教育を深化させるかであろう。

伊藤(2012)は教職志望学生の生徒指導に関する意識調査から、教職志望学生の生徒指導に関する意識について、以下の特徴を指摘している。

①学生たちの生徒指導に対する意識の偏りー小学校から高等学校までの 12 年間の学校教育経験により、生徒指導に対する固定的なイメージ・印象を持っている。生徒指導とは校則、社会的マナー、時間の厳守といった何らかの決まりを守ることにに対する全体指導、あるいは問題行動に対応する個別指導と捉えている。

②「将来の自己実現を図るための自己指導能力」とその基礎にあるとされる学校生活場面における様々な「自己選択や自己決定」とが結びついていない。「自己選択や自己決定の場や機会があった」と答えている学生でも、「将来の自己実現を図るための自己指導能力を育成するような指導」は「受けていない」「覚えていない」と回答している。

③「自己選択や自己決定」の場や機会となりうる全児童生徒対象の活動であっても、その活動における「自己選択や自己決定」の場や機会は僅かの学生にしか認識されていない。

大学の教職課程においては、教職志望学生のこうした生徒指導に対する意識について、生徒指導に関する授業科目担当者及び特別活動の指導法の授業科目担当者が共通理解を持つことが必要である。授業を通して教職を目指す学生たちが体験してきた生徒指導の枠を超えることができるような指導、すなわち、生徒指導に対する固定的なイメージ・印象を変革できるよう指導していくこと及び自らが学校教育を通して獲得した諸経験を生徒指導の観点から捉えなおすための指導も求められている。さらに、生徒指導は学校の教育課程全体を通して行わなければならないことを念頭に置いたうえで、教職に関する授業科目担当者及び教科に関する授業科目担当者が大学の教職課程全体を通して指導する意識を持って日々の指導を行っていくことも求められていることを指摘したい。

大学の教職課程における生徒指導に関する学修を拡充し、既に持っている生徒指導に関する意識を変革することを通して、教職志望学生たちが共通の生徒指導観を持つことができれば、彼らが教師として学校教育現場に着任した際の生徒指導観の共通理解の基盤となりうると考える。

このような観点から科目「生徒指導・進路指導」の展開では以下の点に留意し構想した。

①「生徒指導」は問題行動だけを想定した内容にとどまらず、児童生徒の生活を支援するものであることを認識させること

②「生徒指導提要」のポイントを確認すること

③喫緊の課題である「いじめ」の定義や事例と対応について、地域との連携や協働の意義、寄り添うことの理解を深めること

④新聞記事や YouTube 関連映像などを提供し、学生自身の考えを発表させること

⑤進路指導、キャリア教育の意義と学生が知りたい内容を分担発表させること

⑥働くことの意義を考えさせること

⑦「東証一部上場」「会社四季報」から、株価変動と社会状況の関係などを意識させること

⑧提出レポートや発表レジュメ、資料を学期末にまとめさせ最終レポートとすること

3-1. 2022 年度展開

札幌国際大学「生徒指導・進路指導」（2 年生秋学期 3 単位）の 2022 年度展開は以下の通りである。（履修登録 61 名）

講義 目的 および 概要	生徒指導は、一人一人の児童及び生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して教育活動全体を通じ行われる、学習指導と並ぶ重要な教育活動である。他の教職員や関係機関と連携しながら組織的に生徒指導を進めていくために必要な知識・技術や素養を身に付ける。 進路指導は、児童生徒が自ら、将来の進路を選択・計画し、その後の生活によりよく適応し、能力を伸長するように、教員が組織的・継続的に指導・援助する過程であり、長期的展望に立った人間形成を目指す教育活動である。 それを包含するキャリア教育は、学校で学ぶことと社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育むことを目的としている。進路指導・キャリア教育の視点に立った授業改善や体験活動、評価改善の推進やガイダンスとカウンセリングの充実、それに向けた学校内外の組織的体制に必要な知識や素養を身に付ける。	立、進路指導部、担任、各教科担当、関係機関との連携、家庭との連携 ⑤進路指導・キャリア教育の計画実践ー小学校・中学校・高等学校・インターンシップ ⑥キャリア・カウンセリングの理論・技法とその活用ー目的・特徴・留意点 ⑦担当課題発表準備 ⑧担当課題発表、補足 1 ⑨担当課題発表、補足 2 ⑩担当課題発表、補足 3 ⑪担当課題発表、補足 4 ⑫キャリア形成と自己評価・ポートフォリオの活用 ⑬教育の職業的意義・まとめ
	①授業展開の確認・発表分担・いじめや不登校、体罰などの現代社会の課題提示・教育課程上の位置づけ ②事例発表と対応についての意見交換 1 ③事例発表と対応についての意見交換 2 ④いじめの歴史、定義、傾向、方策 ⑤「生徒指導提要」各教科・道徳教育・総合的な学習の時間・特別活動における生徒指導の意義 ⑥自己肯定感とホームルーム経営、共感的な人間関係 ⑦生徒指導体制と教育指導体制の基礎的な考え方 ⑧生徒指導上の課題（SNS、暴力行為、不登校・虐待・貧困・自殺など）とその現状・対応 ⑨生徒指導まとめ課題作成・指導案 ⑩教務・進路指導の疑問・意見、働くこと ⑪キャリア教育など話題提示・教育課程上の進路指導・キャリア教育の位置づけ ⑫キャリア教育の歴史と基礎理論ーバーンズ・ホルンド・マズロー・スーパー、日本の推移 ⑬進路指導・キャリア教育の諸活動ー生理解と自己理解、体験活動、進路相談 ⑭進路指導・キャリア教育の組織運営ー校内体制の確	【テキスト】 高等学校学習指導要領、同解説・中学校学習指導要領、同解説 【参考文献】 『青い鳥』重松清（新潮文庫）『いじめとは何か』森田洋司（中公新書）『問い 絶えて』林竹二（経書房）『思春期のころころ』清水将之（NHK ブックス）
事前 事後 学習	【具体的な内容】 図書館文献・資料・インターネットを活用しての課題整理とレジュメ作成・発表準備、生徒指導とキャリア教育に関する新聞記事チェック・収集、レポート作成 【必要な時間】 40 時間	
その他	文部科学省 HP「生徒指導提要」「キャリア教育の推進に関する総合的調査協力者会議報告書」を活用すること	

3-2. 講義資料<キャリアの疑問に答える>

1. 視野を広げよう

学生を採用する企業は道内外にたくさんあるのに、北洋銀行・セイコーマート・柳月・サッポロドラッグストア・JTB 北海道・ツルハ・ニトリだけか/「知っている企業しか知らない」/人気企業ランキング 100 社に入る企業の求人は 2 万人程度、25 万～30 万人は中堅・中小企業に就職する。「大企業」は日本の企業の 1%。北海道にもキラリと光る中堅・中書企業はある。視野を広げよう。「障子を開けてみよ。外は広いぞ」(豊田自動織機創業者、豊田佐吉の言葉)。心の扉を開き外の大きな世界をみよう。

2. なぜ働くのか

生活のため・喜びのため/何か人の役にたった、成長した、新しいチャレンジが成功した、仕事を通して素敵な人に会えた/エピソード 東北出身女子大生ー就職ー実家に帰るかーレジアルバイトー放送ーこの子と話せるから並んでいる/山口絵理子『裸でも生きる』、紙屋克子『私の看護ノート』麻生脳神経外科看護師、黒田麻衣子『日本一女性が働きたい職場を目指して』

3. 仕事ってなんだ

世の中にはどんな仕事があるかわからない、やりたい仕事が見つからないーみんなそうだ/「やりたいことを見つけよ」ではなくて「やらなければならないこと」「できること」を考えては/期待されること・頼まれることはその人にとって天職。人に感謝されるのはうれしい/「できること」がふえる。仕事は価値の創造である以上、苦しいものだが仕事を通して得られる喜びはかけがえがないもの/天職に簡単には出会えない

4. いい会社ってなんだ

会社の利害関係者、顧客、株主、従業員、社会のどれにとっていい会社なのかを考えて/業績のいい会社は株主や経営者にとっていい会社、離職率をみよ/いい会社は人によって異なる、人生のステージによっても異なる、変化する/<人生のステージ>→スーパーライフラインボー、マズロー欲求段階説

5. キャリアとは

Career 元々は轍わだち。自分が歩む道、キャリアアップはおかしい。全ての歩んだ道に意味があり無駄な経験は一つもない。/例：給与高い低いー生活環境など「体感年収」重視しては/資格は転職に有利？ー採用したい人は/転職は 35 歳程度まで/転職して給与アップ

のパターンは

6. ではどうするか

知らないことは損＝情報収集ーネット＋新聞/ポジティブであること 明るい・前向き・元気/情報感度が高いこと 「それは本当なのか」「以前はどうだったのか」「他の地域や国はどうなのか」/つながる力

3-3. 学生発表課題

課題① 私が考える生徒指導事例

生徒指導事例を 1600 字程度で説明しなさい。

反社会的問題行動、非社会的問題行動を含め「生徒指導提要」の定義する生徒指導事例を新聞記事やインターネットサイトから紹介する。必要項目として<事例の事実経過と引用出典、自身の感想コメント>

例：いじめ・体罰・虐待・貧困・不登校・自殺・ヤングケアラーなど

課題② 提出・発表した課題①に関連するデータを整理し紹介・発表しなさい。必要項目として<発生件数の推移と引用出典、自身の感想コメント>

ワードかエクセルに棒グラフか折れ線グラフで 10 年 20 年程度、調べたデータをもとに作成するかネットや図書館資料の データを活用。出典を明示すること。文科省サイトや「子ども白書」を活用すること。

課題③

中学生・高校生に説明する想定で発表する用意をしなさい。引用出典を明示。テーマは以下から一つ選択 同一テーマは 3 チームまで。個人または 2-3 人チームで作成し 5 分程度の発表準備をすること。

- 1.いじめってなに
- 2.虐待とサポート
- 3.貧困と社会支援
- 4.児童相談所はなにをするところ
- 5.発達障がいと向き合い方
- 6.愛着ってなに
- 7.自己肯定感ってなに
- 8.非認知的能力ってなに
- 9.校則との向き合い方
- 10.部活動の意義と未来
- 11.業種と職種

- 12.就業形態
- 13.仕事ってなんだ
- 14.人生でかかるお金はどれくらい
- 15.多様性ってなに
- 16.コミュニケーションってなに
- 17.ストレスへの対処法
- 18.日本の年金制度-君はいつからいくら貰えるか
- 19.日本の税金
- 20.日本の医療福祉
- 21.一次産業の魅力
- 22.教育という仕事の魅力

4. 課題発表の展開についての学生の反応

今回の課題③は科目の最終課題であり、これまで学んだ内容を復習確認することを目的とした。「中学生・高校生に説明する想定で」という条件から学生の意識が高まり、デザインや発表方法に工夫が見られた。発表テーマは学生に選択させた結果、いじめや虐待、貧困への興味関心の高さを確認することができた。ついで関心の高い内容は自己肯定感とコミュニケーションに関する内容である。また、以下の項目への関心に比して、税制度や年金、生涯賃金といった家計や金融に関する知識はまだ理解不足であり、これらの内容を強化する必要があると感じた。

学生が選択し、発表した項目は以下の通りである。

- 1.いじめってなに
- 2.虐待とサポート
- 3.貧困と社会支援
- 4.児童相談所はなにをするところ
- 5.発達障がいと向き合い方
- 7.自己肯定感ってなに
- 11.業種と職種
- 14.人生でかかるお金はどれくらい
- 16.コミュニケーションってなに
- 17.ストレスへの対処法
- 19.日本の税金

学生の取り組み状況などは【注】授業評価に見る通り、熱心に取り組む、学修成果の定着として効果があったと推測することができる。

5. 社会状況と今後の展望

新型コロナウイルスによって世界のあり様は一変した。3年の長い自粛生活とかつてない行動様式を強いられてきたことから、私たちはこれまでにない日常を余儀なくされている。表層的な意味ではまさにコロナ感染によって生活は変わったのであるが、本質的な意味で顕在化した社会の諸々の歪みはコロナによってもたらされたものではなく、コロナ以前から既に表面化していたとも考えることができる。

新型コロナウイルス感染とパンデミックは現代社会の脆弱性を改めて浮き彫りにした。政治、経済、社会生活、情報文化など、あらゆる面でパニックに陥ってしまうほど社会は脆かった。その脆弱な現代社会の根幹はグローバリズムである。パンデミックは自然現象であり歴史上繰り返し起こってきたが、このように一気に世界全体に影響を与えたのには、グローバリズム経済に移行した事による。モノの移動だけではなく、資本や技術も国境をまたいで一瞬にして移動し、人もまた移動する。このグローバリズムを支えた発想は、あらゆるものをできるだけ速く移動させることで世界経済が発展する、経済成長できるという考え方だった。

グローバリズムがもたらしたものは、リーマンショックに象徴される金融市場の不安定化である。国際金融市場の不安定化は各国の国内経済にもリスクをもたらした。雇用が不安定になり、所得や資産の格差が拡大した。政府は国内経済を安定化させるために大規模な財政金融政策を取らざるを得なくなったのである。

新自由主義は市場中心の考え方だが、金融市場が不安定化したため政府の介入を生み出し、さらに、グローバリズムは過激な国家間競争を引き起こした。ITでもAIでも国家が技術開発に援助し、海外マーケットの確保にも乗り出した。規制緩和が推進された結果、医療や福祉、教育といった公共部門も利潤や功利性を求められ脆弱になった。

これらの現象はコロナの前から生じていたことであり、コロナはそれを顕在化させたに過ぎない。

日本はリーマンショック後に“アベノミクス”で財政拡大と金融緩和を続けて経済成長を達成しようとしたが、最後にすぎたのはインバウンドだった。また、カジノ構想やリニアモーターカーといった「不要不急」のアイデアである。そして、オリンピックと万博で経済を立て直す計画だったのではないか。次は「新しい

資本主義」と「異次元の少子化対策」である。「美しい日本」と言い、形容詞としては知恵を絞ったのであろうが、財政の裏付けは全て国債であり税金である。

その目指す先はコロナ前、リーマンショック前の「Japan as No.1」なのだろうか。コロナが問うているのはそのような軽薄な生活や利己的な価値ではないように考える。

「生徒指導・進路指導」学生の最終レポートと感想からは、課題等が相当に負担になったことを読み取ることができるが、一人ずつ全員に3回の発表を課したことで自身の課題を整理でき、また、生徒指導・進路指導のイメージを持つことができたという反応が多いことを確認することができた。

繰り返しになるが、生徒指導は、一人一人の児童及び生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら社会的資質や行動力を高めることを目指して教育活動全体を通じ行われる、学習指導と並ぶ重要な教育活動である。

他の教職員や関係機関と連携しながら組織的に生徒指導を進めていくために必要な知識・技術や素養を身に付けることが期待されている。また、進路指導は、児童生徒が将来の進路を選択・計画し、その後の生活によりよく適応し、能力を伸長するように、教員が組織的・継続的に指導・援助する過程であり、長期的展望に立った人間形成を目指す教育活動である。それを包含するキャリア教育は、学校で学ぶことと社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育むことを目的としている。進路指導・キャリア教育の視点に立った授業改善や体験活動、評価改善の推進やガイダンスとカウンセリングの充実、それに向けた学校内外の組織的体制に必要な知識や素養を身に付けることが期待されている。

前述の通り、生徒指導に対する固定的なイメージ・印象を変革できるよう指導していくこと及び自らが学校教育を通して獲得した諸経験を生徒指導の観点から捉えなおすための指導も求められており、生徒指導が学校の教育課程全体を通して行わなければならないことを念頭に置いたうえで、教職に関する授業科目担当者及び教科に関する授業科目担当者が大学の教職課程全体を通して指導する意識を持って指導を行っていくことが求められている。

科目「生徒指導・進路指導」はこのような意図を学生に理解させ、知識や技術、素養を身につけさせることを目的としているが、児童生徒の置かれている社会状況は理論や経験則を超える側面を見せている。AIの社会生活への浸透やタブレットやインターネットを取り入れる教育の展開など、実体験を伴わない仮想空間や情報収集がもたらす弊害から生徒指導や進路指導、キャリア教育に取り組みせるための方法論と教材・資料の提供により説得力が要求されている。

2022年度の実践については、これらの目的と内容を前提に、学生の主体的な取り組みを促す展開とし、学生のレポートと感想により成果を検証した。生徒指導と進路指導・キャリア教育についてその意義と意味を基本的なところから学び、問題への対処法の学習にとどまることなく、「生きる力」を育む指導について考えながら、科目「生徒指導・進路指導」の展開をさらに検討したい。

2022年度教職課程評価アンケート

科目名 科目コード	生徒指導・進路指導[教職] 武井 昭也 木・1回	評価者数 問答者数 問答率	Q JF
		27 27	58.7%
教員による授業内容について			
1.1 授業は授業開始・終了の時間を守っていましたか			全学年平均
1 守っていました	27人	98.0%	26
2 守っていませんが多かった	0人	0.0%	0
1.2 授業は授業内の内容を理解していましたか			全学年平均
1 理解していました	27人	98.0%	26
2 理解していませんが多かった	0人	0.0%	0
1.3 授業は学習・理解のための具体的な指導をしていましたか			全学年平均
1 具体的に指導していました	26人	97.3%	26
2 具体的に指導はほとんどなかった	1人	2.7%	0
1.4 授業は授業の容量を十分にしていましたか			全学年平均
1 容量を十分にしていました	26人	97.3%	26
2 容量が十分ではないが多かった	1人	2.7%	0
1.5 授業は学習の理解を深めながら授業を進めていましたか			全学年平均
1 学習の理解を深めながら進めていた	26人	94.4%	26
2 学習の理解を深めながら進めていなかった	1人	2.4%	0
1.6 授業の学習への働き方は適切でしたか			全学年平均
1 適切でした	26人	97.3%	26
2 適切でないことが何度もあった	1人	2.7%	0
学習態度・学習意欲について			
1.7 授業開始・終了の時間についてどの程度授業時間内に集中しましたか			全学年平均
1 全く集中できなかった	11人	29.7%	26
2 半分未満	17人	45.9%	40
3 半分程度	8人	21.6%	20
4 授業以上	1人	2.7%	0
1.8 あなたは、この授業の知識・理解を達成できましたか			全学年平均
1 十分に達成することができた	22人	62.2%	46
2 ほぼ達成ができた	11人	29.7%	40
3 ほとんど達成できなかった	1人	2.7%	0
4 ほとんど達成できなかった	1人	2.7%	0
5 知識・理解を達成できなかった	1人	2.7%	0
1.9 あなたは総合的にこの授業に満足していますか			全学年平均
1 満足	24人	64.9%	35
2 やや満足	11人	29.7%	20
3 どちらでもない/満足しない	1人	2.7%	0
4 やや不満	1人	2.7%	0
5 不満	0人	0.0%	0
授業内容・学習方法について			
1.10 この授業で学ぶ・改善して欲しいと思うものをすべて選んでください			全学年平均
1 資料・配布資料	0人	0.0%	0
2 図書やデータベースの授業の仕方	0人	0.0%	0
3 資料の使い方	0人	0.0%	0
4 資料の読み取りの仕方	0人	0.0%	0
5 質問や発表の仕方	1人	2.7%	0
6 時間配分の仕方（ペース配分など）	1人	2.7%	0
7 授業の進度（進捗）	0人	0.0%	0
8 授業のまとめ方	0人	0.0%	0
9 授業の振り返り（振り返り）	0人	0.0%	0
10 授業の進度（進捗）	0人	0.0%	0
11 授業の内容	1人	2.7%	0
12 授業に関する連絡	0人	0.0%	0
13 課題の通知やフィードバック	0人	0.0%	0
14 学習への取り組みの仕方	0人	0.0%	0
15 学習の進度に関する確認	0人	0.0%	0

【参考文献】

- 1) 伊藤敦美 (2012): 「教職志望学生の生徒指導に関する意識」 敬和学園大学人文社会科学研究所年報 10 . pp.93-102. <https://www.keiwa-c.ac.jp/wp-content/uploads/2012/12/nenpo10-8.pdf>
- 2) 池島徳大 (2010): 「不登校児、障害児支援の成果－奈教大生による附属中学校ピア・サポートの取り組み－」平成 19-21 年度 文部科学省・現代的教育ニーズ取組支援プログラム (実践的総合キャリア教育の推進) 報告書「職業意識育成プログラムのリメーカーメンタルフレンドとしてのケア参画型キャリア教育の展開－ pp.81-94.
- 3) 楠見孝・道田泰司編 (2015): 批判的思考－21 世紀を生きぬくリテラシーの基盤 新曜社
- 4) 熊沢誠 (2006): 若者が働くとき ミネルヴァ書房
- 5) 重松清 (2007): 青い鳥 新潮文庫
- 6) 周保松 (2021): 星の王子さまの気づき 三和書籍
- 7) 武井昭也、加藤由紀子、佐々木邦子、高橋秀幸、椿明美、和田佳子 (2007): キャリア形成のための基礎教育プログラム (初年次教育の展開事例)、2007 年度日本ビジネス実務学会教授法研究助成報告書
- 8) 武井昭也 (2020): 「いじめ」を防ぐための方策－共感性を養う－ 北海道医療大学看護福祉学部「教職課程教育実践論集」2. pp.11-20.
- 9) 篠木蓬生 (2017): ネガティブ・ケイパビリティ－答えの出ない事態に耐える力 朝日新聞出版社
- 10) 本田由紀 (2009): 教育の職業的意義 ちくま新書
- 11) 松田文子・高橋超 (2013): 生きる力が育つ生徒指導と進路指導 北大路書房
- 12) 村上龍 (2003): 13 歳のハローワーク 幻冬舎
- 13) 村上龍 (2010): 新 13 歳のハローワーク 幻冬舎
- 14) 村上龍・はまのゆか (2010): 13 歳の進路 幻冬舎
- 15) 森田愛子 (2014): 生徒指導・進路指導論 協同出版
- 16) 森田洋司ほか (1999): 日本のいじめ 金子書房
- 17) 森田洋司 (2010): いじめとは何か 中公新書
- 18) T・ハーシ、森田洋司・清水新二監訳 (2010): 非行の原因－家庭・学校・社会へのつながりを求めて (新装版) 文化書房博文社
- 19) ブルース・D.ペリー、マイア・サラヴィッツ、戸根由紀恵訳 (2012): 子どもの共感力を育てる 紀伊國

保育内容（言葉）に係る指導についての一考察 —実践を通じた「協働的・能動的な学び」を目指して—

札幌国際大学短期大学部 幼児教育保育学科 教授 森岡 毅

キーワード： 協働的・能動的 指導法 保育者養成

1. はじめに

(1) 授業実践の目的

札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科（以下、本学科）では、保育内容（言葉）について、「幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型の認定こども園・保育要領に示された保育内容（言葉）のねらい及び内容について学ぶとともに、幼児の「言葉」の発達過程や発達過程に即した指導の在り方等を理解すること、また、具体的な指導場面を想定し実践する力を身に付けること」を目的として授業を設定している。

本授業では、特に本学の卒業認定・学位授与の方針である「専門知識・技能を活用する力」「課題を発見し、解決する力」を身に付けるために、講義の方法として、テキストやプリントなどを用いて、理論的な内容を中心に基礎知識を深めるための授業を行うことはもちろんのこと、指導場面を具体的に想定した演習（グループワーク等）を取り入れ、保育内容（言葉）に関わる活動について実践力を高めることを目指すことにした。

本学の卒業認定・学位授与の方針である「専門知識・技能を活用する力」「課題を発見し、解決する力」に関する具体的な力は以下のとおりである。

・「専門知識・技能を活用する力」（知識・技能・判断力）

保育の知識や技能を身に付け、子どもの発達段階に応じた保育ができ、保護者支援の重要性を理解することができる。

・「課題を発見し、解決する力」（技能・思考力・判断力・表現力・主体性）

保育者として、現状を把握し、分析する中で論理的な思考を身に付け、適切な方法で課題解決に取り組むことができる。

これらの目標への到達を目指し、学生たち自身が、「協働的・能動的な学び」の中で、保育者として保育内容（言葉）のねらい及び内容を理解できるよう工夫しながら授業を構成することとした。

(2) 幼稚園教育要領における保育内容（言葉）

幼稚園教育要領における保育内容（言葉）に関わるねらい及び内容等は、以下のとおりである。

【言葉】

「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。」

1 ねらい

- (1)自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
- (2)人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
- (3)日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。

2 内容

- (1)先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
- (2)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。
- (3)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。
- (4)人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
- (5)生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
- (6)親しみをもって日常の挨拶をする。
- (7)生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
- (8)いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
- (9)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。
- (10)日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。

3 内容の取扱い

上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。

- (1)言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児と関わるにより心を動かされるような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること。
- (2)幼児が自分の思いを言葉で伝えるとき、教師や他の幼児などの話を興味をもって注意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること。
- (3)絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。
- (4)幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること。
- (5)幼児が日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること。

以上のねらい及び内容等を理解し、実践的に活用していく力を育むためには、解説を中心とした授業を行うのみならず、学生の保育内容（言葉）への興味・関心を高め、理解した内容を意識しながら様々な活動を通して実践していく中で、理解をより深めていく必要がある。

(3) 授業計画

上記のねらい及び内容等を踏まえ、授業計画における 15 コマを次のとおり行うことにした。

- ①オリエンテーション、幼稚園教育要領における領域「言葉」
- ②保育所保育指針における領域「言葉」
- ③領域「言葉」と他の領域との関係
- ④ことばの発達「ことばの発達をめぐって」
- ⑤ことばの発達「初語のころまで」(1)
- ⑥ことばの発達「初語のころまで」(2)
- ⑦ことばの発達「幼児期前期」(1)
- ⑧ことばの発達「幼児期前期」(2)

- ⑨ことばの発達「幼児期前期」(3)
- ⑩ことばの発達「幼児期後期」(1)
- ⑪ことばの発達「幼児期後期」(2)
- ⑫ことばの発達「ことばの発達の背景」
- ⑬特別な配慮が必要な子どもとの関わり (1)
- ⑭特別な配慮が必要な子どもとの関わり (2)
- ⑮保育の基本と領域「言葉」・まとめ

この中では、解説、DVD の視聴、領域「言葉」に関する具体的な活動（グループワーク）等を適宜取り入れるなどし、学生たちが「協働的、能動的な学び」を行えるよう学習を構成した。

2. 実践

(1) 授業を通じた内容理解

① 1 単位時間の授業の基本的流れ

本授業では、基本的に 1 単位時間を次のような流れで進めることにした。

- ・授業の概要説明
- ・前時の振り返り
- ・ワークシート
- ・グループでの交流（適宜）
- ・解説（マスキング法の活用）
- ・振り返りシートへの記入

このような 1 単位時間の流れを基本とすることで、学生たちが毎時、見通しをもって学習に臨むことができ、自主的に課題解決に向かう姿勢を身に付けることが可能になると考えた。

②マスキング法の活用

内容の解説においては、マスキング法を適宜活用した。

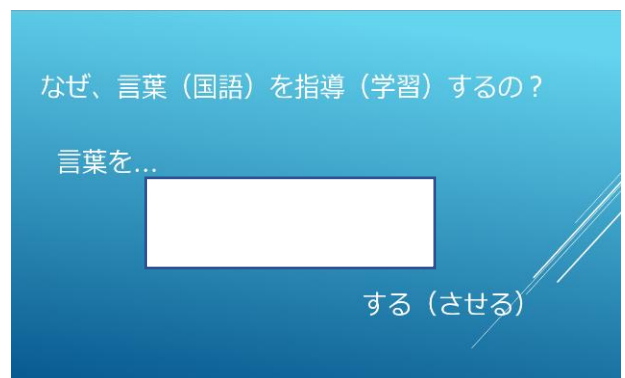


図 1 第 1 回の授業で使用了スライド

また、「本日の授業でどのような力を獲得したか」の項目は、学生自身が授業内容を自ら得た力として意識することを目的として設定した。実際に記入されたものを見ると、感想的なものもあったが、保育者の視点から、保育内容（言葉）の内容を捉えた記述も多くみられた。

アド	学生番号	名前
----	------	----

保育内容（言葉）〔幼教〕③

課題

今日の講義から、保育者の役割について考えよう。

【本日の講義で大切だと考えるキーワードを書いていってください。】

- ・ 幼児の発達を見通す窓口・視点・活動を通して
- ・ ねらい・「生きる力の基礎」を育む
- ・ 遊び・総合的な指導
- ・ 様々な体験・人間形成
- ・ 楽しむことを重視

振り返り（本日の講義でどのような力を獲得しましたか）

保育者は、5領域である人間関係・言葉・表現・環境・健康
を子どもの発達を見通す視点として捉えながらも、子ども一人ひとりの発達段階や性格などに応じて関わっていく役割がある。
そのため、保育者は子どもと活動を行う際に、5領域を総合的にねらい・遊びを通して様々な体験を積み重ねていくことを計画し、働きかけていく必要がある。また、保育者自身が各領域の内容を把握し、細かな言動から子どもたちの発達を促していくことが大切で、楽しむことを重視しながら「生きる力の基礎」を育む援助が求められている。

図4 振り返りシート

このように、振り返りシートに「キーワード」「獲得した力」の項目を設け記述させたことは、単純に授業の振り返りを求めることに比べ、授業内容の理解を確かなものにする効果があったと考える。

2021「保育内容・言葉」

小テスト（1）

（ ）アド学生番号（ ）氏名（ ）

- 次の文章の空欄AとBについて、あてはまる語句を漢字2字で答えなさい。また、空欄B～G、I～Jにあてはまる語句を語群から選び、下の解答欄に記号で答えなさい。
 - 『幼稚園教育要領』とは、学校教育法第22条の規定により認可された幼児教育機関である幼稚園が、教育課程の編成とそれに基づく教育の実施において従うべき図の（A）をいう。
 - ことばは、多くの人の関わりを通じた相互作用のなかで構築され、その意味や思いが共有される。保育においても、子ども同士、子どもと保育者、保育者間のことばを通じた関わりが、子どもの（B）な活動を促し、発達に必要な豊かな体験を可能にするといえる。
 - 領域「言葉」では、「経験したことや考えたことなどを（C）で表現し、相手の話す言葉を聞く」とする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養うことを目標としている。
 - (1) わらい『幼稚園教育要領』の「言葉の獲得に関する領域（言葉）」のわらい
 - ① 自分の気持ちや言葉を表現する楽しさを味わう。
 - ② 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う（D）を味わう。
 - ③ 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言語に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。
 - 保育者は、幼児のことばに対して、一問一答的に応答したり、単に「すごいね」をくり返したりするのではなく、幼児自身、まだ気づいていない気持ちやことばに対して（E）でやる工夫が必要である。
 - (2) 内容『幼稚園教育要領』の「言葉の獲得に関する領域（言葉）」の内容
 - ① 先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、楽しみをもって聞いたり、話したりする。
 - ② 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。
 - ③ したこと、してほいた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。
 - ④ 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。／⑤ 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
 - ⑥ 楽しみをもって（F）をする。／⑦ 生活の中でことばの楽しさや美しさに気付く。
 - ⑧ いろいろな体験を通じてイメージやことばを豊かにする。
 - ⑨ 絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞き、（G）を味わう。
 - ⑩ 日常生活の中で、文字などで伝え合える楽しさを味わう。
 - これまで、保育者を相手に「自分なり」の表現をしていた子どもは、そのままだでは友だちには十分に思いが伝わらない状況を経験する。ここで、自己満足のことばから相互理解のことばへの移行が必要となる。その際、保育者は幼児と幼児のことばをつなぎ、（H）をつくり出す役割を果たすといえる。
 - (3) 内容の取り組み
 - ① 幼児が自分の思いを言葉で伝えるとき、教師や他の幼児などの話を興味をもって注意して聞くことをとおして次第に話の理解するようになっていき、（I）ができるようになること。
 - ② 幼児が生活の中で、（J）、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語を通して、言葉遊びをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること。

【語群】

ア 言葉 イ 喜び ウ 主体的 エ 自主的 オ 人間関係 カ 引き出し キ 繰り返す
ク 日常の会話 ケ 表現し コ うれしさ サ 児童文化財 シ 自分なりの言葉
ス 日常の挨拶 セ 言葉での表現 ソ 言葉による伝え合い タ 言葉の書きやリズム
チ 言葉によるコミュニケーション ツ 想像する楽しさ テ ストーリー面白さ

A	B	C	D	E
F	G	H	I	J

／10

図5 評価テスト

⑤評価テスト

授業内容を確かなものにする工夫として、図5の評価テストを毎時間実施した。評価テストは、前時で行った授業内容をテスト問題として出題し、学生の理解度を図ることを目的とした。

本テストを行うことによって、授業内容の理解度を把握し、理解度が不足しているところを次時に改めて解説することができた。また、学生自身がテストを目標として学習を振り返り、復習することで、理解を深めることにつながった。

(2) 実践を通して内容理解を深める活動

ーグループ活動で「協動的・能動的学び」をー

①手遊び・歌遊びの実践ーことばの発達「幼児期前期」

ことばの発達「幼児期前期」の授業では、内容解説の後、「手遊び・歌遊び」の活動を取り入れ、実践を通して保育内容（言葉）の内容を理解できるようにした。また、「手遊び・歌遊び」を考え、発表するまでの活動にグループ活動を取り入れ、学生が「能動的」「協動的」に学びを深めていくように構成した。



写真1 手遊びの実践イメージ

実際の授業の流れは以下のとおりである。

- ・「幼児期前期」の言葉についての解説
- ・活動内容の提示
- ・個人での「手遊び」の選択
- ・グループでの話し合い
- ・グループでの発表

「幼児期前期」の言葉について解説した後、最初に活動の流れを説明し、学生一人一人が「手遊び」を調べ、実践するものを選択することにした。この際に、対

象となる年齢、人数等を提示し、学生たちに選択した理由をワークシートに記入させた。

次に、ワークシートをもとに、3～4人のグループで発表する「手遊び・歌遊び」を何にするか話し合った。学生たちは自らの考えを、自分のワークシートをもとに発表し、互いに交流を行っていた。どの「手遊び・歌遊び」を発表するか、理由を付加して交流することで、互いの考えに説得力が増すとともに、相互に納得しながら聞くことができ、グループ内で、最適な「手遊び・歌遊び」を選択するうえで、充実した話し合いを行うことができた。

ここで重要視したのは、個の考えをもつことと、自身の考えに理由を付加することである。

他者と一つの目標に向かって活動する時には、相手と交流することが不可欠となる。その中では、個々がある程度確立した考えをもたなければ、話し合いに能動的に参加する可能性が低くなる。そのことを防ぐためには、まず個々の考えを確立し、交流に臨むことが必要である。

さらに、個の考えには、理由が付加されることが重要である。理由を付加することで、自分の考えを整理することができ、交流する相手に対する説得力を高めることにつながる。

理由を付加した考えをもち交流に参加した学生は、能動的に意見を述べ合う中で、互いの理由についても耳を傾けることが可能になる。その中で、互いの考えを尊重しながら意見と理由を精査し、納得し合えるものに絞るため、協働的に話し合いを重ねていくのである。

最後の発表は、グループごとに、残りの学生を幼児に見立てて行う。最初の説明から相手意識をもち、幼児に話しかけるように言葉がけをしたり、動作を見やすいように工夫したりした学生の姿が多くみられるなど、保育内容（言葉）の内容の理解を深め、実践に生かす力を身に付けることができたものと考えている。



写真2 「手遊び」の発表イメージ

②素話の実践ーことばの発達「幼児期後期」

「手遊び」での実践を生かし、「幼児期後期」の授業において、「素話」の実践を取り入れることにした。

授業計画の初めに、まず「幼児期後期」の言葉について詳しく解説を行い、その後の時間で、言葉に関する知識を意識しながら活動することにした。

授業の流れは以下の通りである。

- ・「幼児期後期」の言葉についての解説
- ・活動内容の説明
- ・個人ごとに「素話」を選ぶ
- ・グループで発表する「素話」を決める
役割分担をする
- ・グループで発表する

最初に「幼児期後期」の言葉の発達について、テキストをもとに解説を行った。この中では、前述のマスキングの技法や評価シート等を活用し、学生がポイントを押さえられるようにした。

次に、素話の活動について概要を説明し、個々で素話の原稿を考える。昔話や絵本、童話などから素材を探し、学生がアレンジを加えることとした。ここでは、発表時に原稿を暗唱するのではなく、あらすじを把握し、それをもとに素話を発表することを強調して学生に伝えた。

むかしむかし、あるところに、おじいさんとおばあさんが住んでいました。おじいさんは山へしばかりに、おばあさんは川へせんたくに行きました。おばあさんが川でせんたくをしていると、ドンブラコ、ドンブラコと、大きなスイカが流れてきました。「おや、これは良いおみやげになるわ」 おばあさんは大きなスイカをひろいあげて、家に持ち帰りました。
そして、おじいさんとおばあさんがスイカを食べようとスイカを切ってみると、なんと中から元気の良い男の赤ちゃんが飛び出してきました。「これはきっと、神さまが子どものいない私たちにくださったにちがいない」 おじいさんとおばあさんは、大喜びです。スイカから生まれた男の子を、おじいさんとおばあさんはスイカ太郎と名付けました。スイカ太郎はスクスク育って、やがて強い男の子になりました。街では最近鬼が現れ、畑を荒らしたり、騒いで迷惑しているスイカ太郎の耳にも入ってくるようになりました。そしてある日、スイカ太郎が言いました。「ぼく、鬼ヶ島へ行って、わるい鬼を退治します。」
おばあさんは途中でお腹がすいて力が出ないと鬼に勝てないと、きび団子を作ってあげました。そしてスイカ太郎は鬼ヶ島へ出かけました。旅の途中で、ネコに出会いました。「スイカ太郎さん、どこへ行くのですか?」「鬼ヶ島へ、鬼退治に行くんだよ」「それでは、お腰に付けたきび団子を1つ下さいな。おとしますよ」 ネコはきび団子をもらい、スイカ太郎のおともになりました。そして、こんどはサルに出会いました。「スイカ太郎さん、どこへ行くのですか?」「鬼ヶ島へ、鬼退治に行くんだ」「それでは、お腰に付けたきび団子を1つ下さいな。僕もおとしますよ」 そしてこんどは、ゴリラに出会いました。「桃太郎さん、どこへ行くのですか?」「鬼ヶ島へ、鬼退治に行くんだ」「それでは、お腰に付けたきび団子を1つ下さいな。おとしますよ」 こうして、ネコ、サル、ゴリラの仲間を手に入れたスイカ太郎は、ついに鬼ヶ島へやってきました。
鬼ヶ島では、鬼たちが近くの村からぬすんだ宝物やごちそうをならべて、酒盛りの真っ最中でした。「みんな、あの鬼たちを倒すんだ!いっくぞ!」 ネコは鬼のおしりをひっかき、喉みつき、サルは鬼のせなかをひっかき、ゴリラは鬼を叩きつけました。そして桃太郎も、刀をふり回して大あばれです。しばらくみんなで鬼と戦っていると、とうとう鬼の親分が、「まいったあ、まいったあ。こうさんだ、助けてくれえ」と、手をついてあやまりました。スイカ太郎とネコとサルとゴリラは、鬼から取り上げた宝物をくるまについで、元気に家に帰りました。おじいさんとおばあさんは、スイカ太郎の無事な姿を見て大喜びです。村のみんなもスイカ太郎を称えました。そしておじいさん、おばあさん、スイカ太郎の三人は、宝物のおかげでしあわせに暮らしたとき。

図6 個人で作成した素話の原稿

図6の原稿では、桃太郎の昔話をアレンジし、桃を

スイカに置き換えた物語を作っている。なお、今回の素話は、幼児期後期の幼児を対象にして、時間を4分程度とし、学生のアレンジを大切にすることになっている。実際に作成してみると、インターネットに掲載されているものをそのまま使う学生もあり、学生への指示をより明確にしておく必要性を改めて感じた。

個人での原稿を作成した後、5～7名程度のグループで、どの原稿を元にグループで発表するか、また役割をどのように分担するのかを話し合うことにした。ここで重要視したのは、役割分担やもとなる個人の原稿をたたき台にして、さらに良い原稿を目指しての手直しである、

この際、時間の制限を4分から1分×グループの人数に変更した。このことで、個人の原稿に手を加えることが必要となり、話し合いが活発化すると考えたのである。



写真3 話し合う学生イメージ

多くのグループで、学生たちはまず、自分たちの役割をどのようにするかを考え、その後、地の文やセリフについて、グループの他の者と相談しながら補足、修正を行い、素話の完成原稿を仕上げていった。

図7が完成した原稿である。絵本の「てぶくろ」を題材に個人で考えた素話に、役割を分担しせりふを考えている。

グループの話し合いの中で、「ナレーター」「おじいさん」「ネズミ」「カエル」等、人数に合わせて役割を考え、そのうえでせりふについて検討を加えている。しかし、時間の制約があったためか、せりふ部分で大きな工夫がみられるところは多くはなかった。

今後、個人原稿からグループ原稿への補足、修正について、学生が検討を行う必要性を一層高めるため、時間の確保とグループの人数の関係、役割分担の方法等について、改善を行っていく必要がある。

てぶくろ	【ナレーター】ある雪の降る日のことです。おじいさんが子犬を連れて森を散歩していました。
【おじいさん】	ふー。歩いていたらだんだんボロボロしてきました。
【ナレーター】	おじいさんは手袋を脱ぐとポケットに入れることにしました。ところがその片方を道に落としてしまったのです。おじいさんは手袋を落としたことに気づかず歩いて行っていました。そこへ1匹のネズミがやってきていました。
【ネズミ】	暖かそうな手袋だな。そうだ！これを僕のおうちにしよう。
【ナレーター】	ネズミは手袋のおうちに潜り込みました。
【ネズミ】	これはいい！あっとも寒くないし、寝心地もばっちりだ！
【ナレーター】	ネズミが喜んでいて向こうからカエルがびよびよん跳んできました。
【カエル】	わあ！手袋のおうちだ。ネズミさん。僕も入れてくれますか？
【ネズミ】	もちろんです。さあ、おはいりなさい。中は結構いいですよ。
【ナレーター】	こうして2匹は手袋の中でぐくぐく眠りました。しばらくすると向こうからウサギが跳ねてきました。
【ウサギ】	ステキなおうちじゃないかい。僕も一緒に住ませておくれよ。
【カエル】	中は暖かいよ。早く入っておいで！
【ナレーター】	ウサギは嬉しそうに飛び込み、手袋の中は3人になりました。すると今度はキツネがコンコン泣きながらやって来ました。
【キツネ】	暖かそうに気持ちの良さそうなおうちね。私も仲間に入れてください。
【ネズミ】	いいですよ！まだまだ空いてますからね。
【ナレーター】	キツネが入って手袋の中は4匹になりました。それからまたしばらくするとオオカミがウオーンと泣きながらやって来ました。
【オオカミ】	おやおや。みんな楽しそうだね。僕も仲間に入れておくれよ。
【ネズミ】	どうぞ。中にお入りなさいな。
【ナレーター】	手袋の中は動物たちでいっぱいでした。そこへ今度はイノシシが土煙を上げながらやって来ました。
【イノシシ】	みんな暖かそうにしてるじゃないか。僕もそこに住ませてくれ。
【ウサギ】	んー。君がネズミぐらいいさかったら入れたんだけどな。
【イノシシ】	大丈夫さ。きつと入ってみせるぞ。
【ナレーター】	手袋の中は動物たちでぎゅうぎゅうです。そして最終に大きなクマがのっしのっしとやって来ました。
【くま】	僕もそこに入れておくれよ。
【イノシシ】	こんでもない。僕でも大変だったんだ。もう手袋が破れてしまふよ。
【くま】	んー。どれどれ。あったかそうだな。わしも入れてもらおうかな。
【くま】	試してみなきゃわからないよ。
【カエル】	んー。仕方ないな。端っこにしてください。
【ナレーター】	くまは大きなからだを手袋に押し込みます。手袋の中はもうぎゅうぎゅう詰めで。今にも破けそうです。
	さて、手袋がなくなったことに気づいたおじいさんはあわてて森に引き返していました。
【おじいさん】	おー。手袋はどこだろう。
【ナレーター】	先に手袋を見つけたおじいさん子犬を連れていくと、手袋がモゾモゾと動いています。子犬が手袋に向かってワンワンと吠えました。
【キツネ】	あ！誰かが手袋を抱いて来たんだ。
【ナレーター】	動物たちは驚いてあっという間に逃げていきました。
【おじいさん】	あー。あったあった。こんなところに落ちていたのか。
【ナレーター】	おじいさんは手袋の中へ動物が住んでいたとはことも知りません。
【おじいさん】	おー。寒い。早くおうちに帰ろう。
【ナレーター】	おじいさんは空っぽの手袋を抱き上げるとおうちへ帰っていきました。
【くま】	ふー。びっくりしたな。
【カエル】	きゅうくつだったな。
【ウサギ】	でも、みんなでいるとあったかいね。
【ナレーター】	手袋から出た動物たちは仲良く森の中へ帰っていきました。おしまい。

図7 グループで役割を決定後の原稿

最後の発表場面では、それぞれの学生が自分の役割に沿って発表を行うとともに、聞き手の学生が発表の評価を行うことにした。

発表では、せりふごとに役割を決めて発表しているグループ、場面ごとに役割を決めているグループなど、それぞれが工夫し、協力しながら発表を行っていた。また、話す際には、声の大きさや速さ、声の調子などを意識する姿が見られた。



写真4 発表する学生のイメージ

一方で、学生の視線を見ていると、幼児の年齢や話す相手の人数などについて、意識して話している学生は多いとは言えなかった。

聞き手として評価を行った際の観点は以下のとおりである。

【評価項目】

- ①ストーリーの構成はしっかりしていたか。
- ②子どもの年齢や人数、関心にふさわしいものだったか。
- ③声
- ④話す速さ
- ⑤始まりと終わりが明確か
- ⑥子どもの様子への関心
- ⑦ノンバーバルな表現
- ⑧間の取り方

聞き手の学生は、評価をしなければならないこともあり、発表を積極的に聞いていた。また、評価を行うことで自らの発表に生かそうとする姿勢を見ることができた。

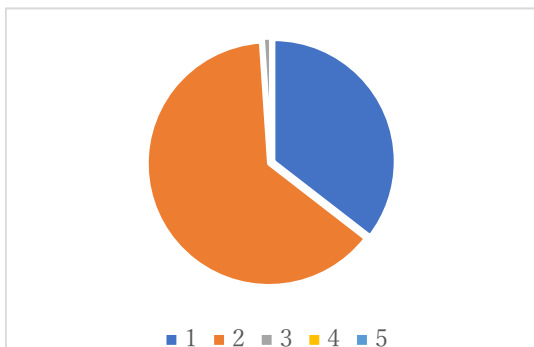
この「素話」の実践では、保育内容（言葉）の内容理解を、実践を通して深めるとともに、「能動的」「協働的」に関わる能力を高めることをねらいとして行ったが、個人原稿の作成やグループで発表を行うための相談活動、発表という活動を設定したことで、ねらいに迫ることができたのではないかと考えている。

3. アンケート結果から

今回の実践での学生のアンケート結果を見ると、下記の図のような結果となった。

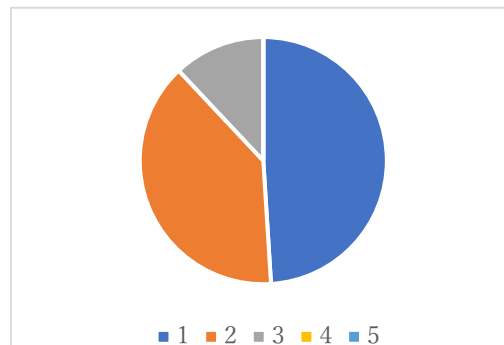
○「この授業の到達目標を達成できましたか」

- | | |
|----------------|-----|
| 1 十分達成することができた | 33% |
| 2 ほぼ達成することができた | 59% |
| 3 あまり達成できなかった | 1% |
| 4 ほとんど達成できなかった | 0% |
| 5 到達目標を知らない | 6% |



○「この授業に満足していますか」

- | | |
|-------------|-----|
| 1 満足 | 49% |
| 2 やや満足 | 39% |
| 3 どちらともいえない | 12% |
| 4 やや不満 | 0% |
| 5 不満 | 0% |



まず、設問「この授業の到達目標を達成することができましたか」の回答を見てみる。

「十分に達成することができた」が33%、「ほぼ達成することができた」が59%となっている。両者を合わせると92%の学生が授業について肯定的に捉えていることから、学生たちが保育者として求めている目標におおよそ迫れたと感じているのではないかと考えられる。

次に、設問「この授業に満足していますか」の回答を見てみる。

この設問では、「満足」が49%、「やや満足」が39%であり、合わせて88%の学生が授業に対して肯定的に捉えている。

これらの結果から、今回の授業の基礎的要素である「マスキング法」「ワークシート」「振り返りシート」「評価テスト」の活用及びその組み合わせ、「手遊び・歌遊び」「素話」の実践的な活動の設定は、保育内容「言葉」を理解するうえで学生にとって、有効な指導方法の一つであると考えられる。

一方、特に満足度に関する回答で、「どちらともいえない」という回答が16%であったことは、本授業の目標や内容が適切に学生たちに理解されていなかったのか、授業方法に課題があったのか、各授業の意図が伝わっていないかったのか、授業者側の課題として慎重に検証し、改善していく必要がある。

授業に関するアンケートの自由回答においては、下

記のような回答があった。

【自由回答】

「肯定的回答」

- ・ 幼児にとっての言葉の大切を学ぶことが出来たり、グループワークで素話を体験することが出来たので良かったです。
- ・ 講義だけでなく、実際に実践する場面もあって良かったです。
- ・ グループ活動が多くて、いろんな人の意見や考えも聞くことができて良かったです。
- ・ 実践して、他者の発表を見てこのようにするなどの参考にできる時間があり良かった。何度も出てくる大事な単語を強調して言ってくれたためどこが大事か分かりやすかったです。

「否定的回答」

- ・ グループワークをする際の分け方が分かりずらかった。
- ・ グループワークをする際にグループ分けの仕方がはっきりわからないまま進められて混乱することがあった。
- ・ グループを作る時にお休みの分の人の所まで考慮して欲しかった。班のメンバーが誰だかわからなくなり取り組むのに苦労した。
- ・ 穴埋めの部分が小さい。

回答を見ると、実践的な活動の設定、グループワークについて、肯定的な意見が多かった。一方で、グループのメンバーの構成に関して否定的な意見が見られた。グループのメンバー構成については、新型コロナウイルス感染症の流行による欠席者を考慮し、講義時間の都度、メンバー構成を変更したことで、学生が見通しをもって取り組むことができなかったことによるものと考えられる。授業内でグループを構成する場合は、メンバーを固定し活動を行うことが、学生にとってより見通しをもって取り組めるものとする。

その他、自由回答の中には、配布資料やスライド、授業内における解説、指示の方法等に、改善を要望するものがいくつか見られた。指導者として、アンケートの回答を真摯に受けとめ、教材の研究、事前準備等を適切に行うなど、授業内容が学生たちにより一層理解されるよう、今後さらなる改善に努めていく必要がある。

4. まとめ

今回の実践研究を通して、マスキング法を用いて、保育内容（言葉）の内容理解を図ることは、有効な方法の一つであること、グループでの話し合い活動等を組み入れることで「能動的」「協働的」な授業を構成できることを、改めて実証することができたと考える。特に、マスキング法は、学生の「知的好奇心」を喚起する方法として、今回の授業でその有効性が認められたと言える。

また、内容の解説に併せて、実践的活動を授業の中に設定することは、学生の保育内容（言葉）に対する興味・関心を高め、知識を実感として捉えることにつながった。今回設定した「手遊び・歌遊び」「素話」の活動は、幼児に対して多様な活動の中での言葉の意識付け、保育内容各領域の関連など、保育者として常に大切にしなければならない保育内容（言葉）の目標や内容を、学生が再認識することに大きな効果があったと言える。

さらに、活動の際にグループワークを取り入れたことは、学生が多様な考えを聞き合い、多くの視点から物事を考える機会となり、能動性や協働性を身に付ける一助になったものとする。

文部科学省では、幼稚園・小中高等学校の学習指導要領の今回の改訂において、「主体的・対話的で深い学び」を掲げ、授業改善を進めている。その中では、授業を構成していくうえで、「見通し」「振り返り」「周りの人たちとともに考え、学び」をポイントの一つとして挙げている。大学教育においても、この3つのポイントは、内容理解を進めるうえではもちろんのこと、「能動的、協働的な学び」を学生に育んでいくために、授業の中で大切にしなければならないものと再認識したところである。

今後、今回の実践の成果と課題を受け、学生たちが保育内容（言葉）の理解と、「協働的・能動的な学び」に関わる資質・能力を、これまで以上に育んでいくために、指導者として様々な授業方法の研究、開発に努めていくことが重要である。

〔参考文献〕

- 1) 幼稚園教育指導要領解説
- 2) 保育所保育指針解説
- 3) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説

4) 保育・教育ネオシリーズ

「保育内容・言葉」内藤由佳子・大迫秀樹他
同文書院

5) 文部科学省 学習指導要領「生きる力」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm

北海道立高等学校の新学習指導要領対応の状況について

Web で公開されている平成 4 年度入学生教育課程表から

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツビジネス学科 教授（特任） 片岡 晃

キーワード：教育課程、社会に開かれた教育課程、学習指導要領

1 はじめに

高等学校学習指導要領の改訂が 2018(平成 30)年に告示され、2022(令和 4)年度から学年進行で施行されている。この改訂は、大学教育改革と大学入試選抜改革とともに、高大接続改革の一環として行われたものであった(文部科学省, 2017)。なお、この学習指導要領は 2022(令和 4)年度末の現時点ではまだ全学年で 11 施行されているわけではないため、本研究ではこの学習指導要領を「新学習指導要領」と呼ぶこととする。

文部科学省はその公式 HP 中の「平成 29・30・31 年改訂学習指導要領(本文、解説)」に掲載した「学習指導要領改訂の考え方」(文部科学省, 年不詳)において、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」の三つを、改訂の考え方の三本柱として示した(図 1 参照)。

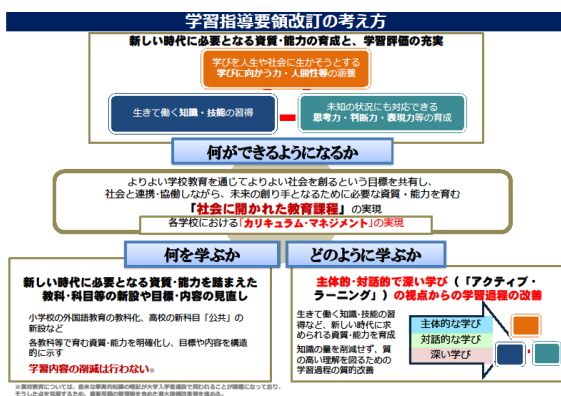


図 1 学習指導要領改訂の考え方

この三本柱の中心に置かれているのが、『各学校における「カリキュラム・マネジメント」の実現』、そしてその上に『「社会に開かれた教育課程」の実現』である。

「カリキュラム・マネジメント」は、『高等学校学

習指導要領』(文部科学省, 2019)によれば、「各学校においては、生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと(傍点筆者)」(p.4)である。カリキュラム・マネジメントの実行主体は言うまでもなく「各学校」であり、カリキュラム・マネジメントは学校教育目標の実現を目指す学校経営における PDCA 改善サイクルと言える。

なお、「カリキュラム」は顕在的カリキュラム(=教育課程)と潜在的カリキュラム(=伝統・校風など)の両方を含む用語と捉えるのが一般的と思われるが、新学習指導要領では「カリキュラム・マネジメント」の説明中に「教育課程」が出現するなどしており、区別されているとは考えにくい。「カリキュラム・マネジメント」が潜在的カリキュラムのマネジメントを含むとは述べられていないため、新学習指導要領においては「カリキュラム」は顕在的なものを指すとして論を進める。

また、「社会に開かれた教育課程」については、学習指導要領に初めて付された前文において、「教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携

及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。(傍点筆者)」(p.1)とされている。教育課程が則っているのは学習指導要領であることを考えると自己撞着的とも感じられるが、重要なのは実行主体が「学校」であることが示されていることであろう。

新学習指導要領の、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念」は、教育の目的は「人格の完成」であるとする教育基本法の理念や OECD の Education 2030 (OECD, 2019) における Well-being (p.15)を想起させ、時間的・空間的に大きなスケールの理念を持った学習指導要領と言えよう。

2 研究の背景

近年、社会から大きく注目された学習指導要領は、1998(平成 10)年～1999(平成 11)年に改訂告示され 2002(平成 14)年～2003 年(平成 15)年に施行された、いわゆる「ゆとり教育」を特徴としたものであろう。そもそも、最初に学校教育に対して「ゆとり」が必要とした学習指導要領は、その 20 年前、前々回改訂の 1980(昭和 55) 年～1982(昭和 57)年に施行されたものであった。詰め込み教育や受験戦争の激化が背景にあるとされている「ゆとり教育」は、完全学校週 5 日制が 2002(平成 14)年 4 月から始まったこともあり、20 年間の準備を経て実現されたものと言える。しかし、PISA2003 の結果などから学力低下論争が起り、「ゆとり教育」と共に提起された「生きる力」(確かな学力、豊かな心、健やかな体)の育成に重点が置かれるようになった。

新学習指導要領では、見直された教育の目標・内容・方法が、最終的には各学校の「カリキュラム・マネジメント」による「社会に開かれた教育課程」の実現につながるものとされている。「カリキュラム・マネジメント」の手段として、『高等学校学習指導要領解説総則編』(文部科学省, 2019)では「教育課程を中心として教育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントは学校評価と関連付けて実施することが重要である。」(p.167)とされており、学校評価を活用することが示唆されている。また、実施する上での重点として、実態把握とカリキュラム・マネジメントの三つの側面に沿うことも示されている(pp.46-48)。しかし、評価については具体的に示されていない。確かに、一

例として示された手順(pp.48-50)の 6 項目目に評価が言及されているが、簡単な表現で具体性があるとは思われない。

評価について具体的に示されていない中、スケールの大きな学習指導要領をその理念の通り実行できるかが、学校現場の課題であろう。大きなスケールの目標を実現する人的・財政的裏付けがあり、達成することが必要で可能な場合に、学校現場は動く。施行初年度末の時点で、各学校がどのように取り組んでいるのか、状況を記録するのは今後の研究のためにも必要と思われる。

本研究の最大の関心事は、各学校がどのようにカリキュラム・マネジメントを実践しているか、どのように社会に開かれた教育課程たり得ているか、ということである。また、それによって、各学校の新指導要領に対する対応状況を明らかにできるか、ということである。

3 研究の方法

北海道内には、2022(令和 4)年度時点で北海道立高等学校 192 校、市町村立高等学校 32 校、私立高等学校 55 校、公私合計 279 校ある。市町村立高等学校は、予算規模や人員配置といった、学校教育活動に影響を及ぼすと思われる教育条件が北海道立高等学校とは異なっている。さらに、市町村立高等学校の間でも、自治体の教育予算の規模、教育理念、また市町村行政上に占める教育の重要度もそれぞれ異なっており、同一に扱えないと予想される。私立高等学校は、教育委員会の担当課も公立高等学校と異なり総務部法人局学事課であるなど、さらに教育条件が異なっている。教育条件の異同を明らかにしなければ比較・検討ができないことを考慮し、本研究では教育条件の異同が最も小さいと予想される北海道立高等学校の全日制課程を対象とすることとした。

学校の状況を把握する方法には、学校訪問・視察などの直接的方法と、学校からの出版物・情報収集などの間接的方法の二通りが考えられる。直接的方法是焦点を絞って少数の状況を把握するのに適しており、間接的方法是網羅的に多くの状況を把握するのに適していると思われる。新学習指導要領が施行された初年度であることを考慮し、本研究では間接方法である学校公式 HP データの収集によることとした。なお、北海

道立高等学校のネット環境（「ほっかいどうスクールネット」）は2002年から整備されてきており、学校公式HPの情報発信は既に常識となっていると思われる。また、例えば、本州に居住する中学生・保護者が北海道の高等学校の情報を得る場合など、学校公式HPが唯一の情報源という場合も考えられ、その充実には常に重要な課題であろう。実際、北海道立高等学校においては、令和5年度入学者選抜から出願変更や推薦の条件が変更された他に、道外からの受験条件も緩和されている（北海道教育庁, 2022）。学校公式HPによる情報発信がますます重要になっているのは明らかである。

北海道立高等学校の学校公式HPのデータ・ダウンロード作業は、2023(令和5)年1月14日から開始した。この時期にデータ収集を行ったのは、高等学校では3年生の卒業と入学者選抜を控えた冬期休業中から休業明けの時期であり、学校公式HP更新がほぼないと思われるからである。

データ・ダウンロードに当たっての環境は次の通りである：

- ・ Web ページ・データ・ダウンロード・ソフトウェア：Cyotek WebCopy Version 1.9.0.822 (64bit)

※国立情報学研究所 NetCommons プロジェクトにより開発されたコンテンツ管理システム(CMS)である NetCommons 2.0 により作成されている学校公式HPの場合、index.htm しかダウンロードできないソフトウェアもあった。試行錯誤の末、当該ソフトウェアを使用することとした。なお、時間短縮のため、jpeg 等の画像ファイル、mp4 等の動画ファイルはダウンロードしない設定とした。

- ・ コンピュータ 1: 筆者自宅 PC (Windows 11Pro version 22H2)
- ・ コンピュータ 2: 筆者研究室 PC (Windows 10 Home version 22H2)

これも時間短縮のため、筆者自宅で作業する際には研究室 PC を、研究室で作業する際には自宅 PC を、それぞれ Chromebook PC によるリモートデスクトップで操作し、2 台体勢でダウンロードに当たった。

4 学校公式 HP データについて

(1) 概況

道立高等学校 192 校の Web ページ・データ収集

には、以上の 2 台体勢でも終了するまでに 1 月 28 日までの 2 週間を要した。学校公式 HP 更新は随時であるため、偏りのないデータ収集のためには同一日同一時刻にデータ収集を行うのが最善ではある。しかし、その場合に必要な労力を勘案すると、HP 更新がほぼない時期にデータ収集をしており、敢えて必要とも考えられない。厳密に言えばその 2 週間のうちに学校公式 HP が更新された可能性があることは、留意する必要がある。

Cyotek WebCopy がデータをダウンロードするのに要した時間とファイル・サイズは、次の通りである。

表 1 ダウンロード時間とファイル・サイズ

	合計	最大	最小
時間	105:36:10	4:15:16	0:01:27
サイズ	34.72GB	3.29GB	19.21MB

また、画像ファイル、動画ファイルはダウンロードしていないが、Cyotek WebCopy はそのファイル・サイズを記録している。ファイルのタイプと平均サイズは次の通りである。

表 2 ファイルのタイプとサイズ

タイプ	pdf	jpeg	png	他
サイズ(MB)	100.54	144.33	43.98	13.30

文書による説明は pdf によっている場合が多く、また、写真を多用していることが指摘できよう。

なお、NetCommons は、HP 作成のために HTML を学習しなくても簡便に HP が作成できるシステムで、担当教員の負担軽減を図る上で有用なものとされている。2.0 がリリースされた 2008 年頃から、北海道立高等学校の学校公式 HP 作成に導入され始めたと思われる。導入している HP を確認するため、PHP 5.6 で記述されている NetCommons 2.0 がルートディレクトリに作成する index.php.html を対象に、文字列“NetCommons”の有無を Windows の findstr コマンドで検索した。その結果、174 校(90.6%)が NetCommons 2.0 により作成されていることが確認された。

(2) 教育課程の状況

教育課程について、社会と共有し連携を図る状況になっているか確認するために、次の 4 点について調査した。一点目は、そもそも学校公式 HP から教育課程を知ることができるか、教育課程の有無について。二点目は、教育課程がどの程度容易に見つけることができるか、教育課程のアクセス容易度について。三点目

は、教育課程がどの程度丁寧に分かりやすく発信されているか、学習内容の説明（教科シラバス）の有無について。四点目は、地域の特色に応じた教育がなされているか、地域に根ざした「地元学」などの科目の有無について、である。

○ 令和4年度入学生教育課程の有無

令和4年度から学年進行で教育課程が新しくなることから、社会の関心は学年別教育課程ではなく入学者教育課程であると考えられるため、令和4年度入学者教育課程の有無を調査した。その結果を表3に示す。

なお、道立高等学校192校のうち、2校は令和4年度限りで閉校であり令和4年度入学生がいないため、対象から除いている。

表3 令和4年度入学者教育課程公表の有無

管内	全部	公表有	%
全道合計	190校	130校	68.4%
石狩	38校	24校	63.2%
道南	17校	13校	76.5%
後志	10校	7校	70.0%
空知	17校	12校	70.6%
道北	31校	21校	67.7%
オホーツク	21校	14校	66.7%
釧根	16校	12校	75.0%
十勝	17校	10校	58.8%
日胆	23校	17校	73.9%

3分の2以上の学校公式HPで令和4年度入学者教育課程が公表されていることが確認できた。

なお、令和4年度入学生教育課程が確認できなかった高等学校60校のうち、10校(5.3%)は令和4年度学年別教育課程の公表は確認できた。教育課程で示される令和4年度入学生の教育活動が学校公式HPからは全く知り得ないのは、51校(26.8%)であった。なお、令和4年度の教育課程はないが、令和3年度以前のものならある、という学校公式HPは23校(12.1%)であった。

○ 教育課程表のアクセス容易度

教育課程表にアクセスするのがどの程度容易なのか検討するため、教育課程に到達するまでのクリック数とリンク元を確認した。学校公式HPのトップページからリンクをたどり、教育課程表を見ることができまでのクリック数を、表4に示す。

表4 教育課程表に到達するまでのクリック数

クリック数			平均
1回	2回	3回	2.42回
6校	63校	61校	

この中で、1回というのは目次ファイルの「教育課程」などのリンクをクリックすると画像ファイルとして教育課程表が表示されるという場合であり、例外的なものと考えられる。

次に、トップページ中の目次ファイルのどこからリンクが張られているかを、表5に示す。

表5 教育課程表のリンク元

リンク元	学校数
学校案内	19校
学校紹介	33校
学校概要	9校
教育活動	5校
学習指導	4校
教育課程	29校
その他	31校

教育課程表のリンク元は、このように学校によって様々であった。「学校案内」、「学校紹介」、「学校概要」は類似しており、そのうちの2つが目次としてある場合には、どこにあるのか迷う場合が多いと思われる。また、その他の中には、「～高校の教育」や「～学科の教育」などからのリンクや、学校公開に使用されと思われる学校案内冊子pdfにのみ教育課程が掲載されている場合などもあった。

○ 学習内容の説明（教科シラバス）の有無

中学生の保護者や、中学校教諭など高等学校以外の教育関係者にとって、教育課程表から知りうることは思いのほか少ないと予想される。教科・科目名を見ただけで内容が分かるのは、高等学校関係者だけだろうと思われるからである。この点で、教科シラバスを学校公式HPに掲載するという取組は、教育課程を丁寧に分かりやすく発信する姿勢を示すと思われる。今回調査で確認できた高等学校は30校(15.7%)であったが、1校はダウンロードされたファイルはあるが学校公式HPからのリンクが切れていた。また、左サブメニューからはリンクがあったが上部メニューからはリンクが切れていたり、目次ファイルに「教育課程」または「シラバス」の記載がないものもあった。

学校公式HPからシラバスに到達できる29校の一

覧を、表 6 に示す。

表 6 教科シラバスを掲載している学校一覧

札幌手稲	札幌丘珠	大麻
恵庭南	北広島	北広島西
函館西	長万部	上ノ国
蘭越	旭川西	旭川北
美瑛	苫前商業	羽幌
遠別農業	礼文	北見緑陵
網走桂陽	常呂	興部
雄武	白糠	弟子屈
中標津	音更	穂別
静内	平取	

○ 地域に根ざした科目の有無と情報発信

地域に根ざした「地元学」などの科目の開講を確認できた 28 校の分布と科目例を、表 7 に示す。

表 7 地域に根ざした科目がある学校分布と科目例

管内	学校数	科目例
石狩	4 校	北海道学、アイヌと北海道
道南	2 校	松前学、江差追分
後志	5 校	地域研究、後志の自然
空知	1 校	
道北	5 校	富良野と演劇、稚内学、北海道学、高山植物
オホーツク	2 校	知床学
釧根	4 校	湿原の科学、根室の科学
十勝	1 校	上士幌学
日胆	4 校	だて学、むかわ学、日高地域研究

このうち、シラバスが公表されているのは礼文、斜里、羅臼、松前などであった。学校近況にその状況が報告されている場合もあった。

(3) カリキュラム・マネジメントのための実態把握方法について

今回の調査では、道立高等学校において令和 1～4 年度に各 1 校ずつ、「単元配列表」が作成されているのは確認できた。単元配列表は、2017 年まで文部科学省初等中等教育局視学官を務めた田村学氏も推進しているものである。この表は、教科ごとの年間指導計画を全部合体させて一枚の年間計画をつくるイメージの表である。田村氏は、『高等学校学習指導要領解説 総則編』で言及されているカリキュラム・マネジメントの

三つの側面の一つ、「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」(p.45)を敷衍し、「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと(傍点筆者)」で「学年の学習活動を俯瞰」(独立行政法人教職員支援機構, 2018)することが必要であるとしている。大阪府、大分県、福島県の小中学校での実践が公表されている。

5 考察

(1) 学校公式 HP における教育課程の状況

教育課程を社会に開いているかに関する今年度の状況は、まとめると次の通りと思われる。

4 分の 3 の高等学校は学校公式 HP に教育課程を掲載し、また 2 回から 3 回のクリックで教育課程に到達するなど比較的容易に達することができていが、どこからリンクをたどれるかに関しては迷いやすい場合もあった。また、稀には意外な目次からリンクが張られている場合もあった。

また、情報発信の内容も、教科・科目を横に並べた表にして簡素にしている例や、教育課程に加えて育成を目指す資質・能力も示したシラバスも掲載している例など、理解しやすさに努めている学校公式 HP も見られた。確かに、教育課程表 A 表と呼ばれる表を掲載しても、中学生・保護者などがその表から情報を読み取るのは難しいだろう。さらに、「地元＝北海道」とみなす取組や「地元＝地域」とみなす取組により、学校が存する社会に教育を開こうとする例もあった。なお、その多くが 1～2 間口の小規模校であった。

学校公式 HP における教育課程の状況について、次の五点を指摘しておきたい。

一点目、教育課程を学校公式 HP に掲載することは、学校を社会に開く観点からすると最低限の取組と思われる。4 分の 1 程度の高等学校が教育課程を掲載していない現状は、改善が急務である。

二点目、教育課程を分かりやすく理解してもらうために、横組みの簡素な表にしたりシラバスも掲載するなどの取組もあったが、中学生やその保護者を閲覧者と想定すると、科目名だけでは簡素すぎ、シラバスなどの説明では詳細すぎるのではないだろうか。新学習指導要領の「何ができるようになるか」「何を学ぶか」

「どのように学ぶか」という柱に則って必要十分な情報量で教育課程を提示するなど、閲覧者を想定した一層の工夫が求められる。

三点目、教育課程は比較的容易にアクセスできる学校がほとんどであったが、よりアクセスを容易にすることが望まれる。そのために、学校公式 HP に検索機能を付加することを検討すべきである。

四点目、学校公式 HP 充実の必要性と担当教員の負担軽減を考慮し、HP の作成を外部業者に委託することや、学校公式 HP 担当の事務職員を置くことなどを検討すべきである。2018 年に学校における働き方改革「北海道アクション・プラン」が北海道教育委員会により策定されたこともあり、教員の負担を減らす取組が求められている。また、担当教員の異動に伴い、学校公式 HP 更新が滞ることはよく見られることである。令和 4 年度は更新が偶々なされなかったと思われる場合もあり、多忙な年度末・年度初めに更新が必要であることを考えた取組が望まれる。

五点目、道立高等学校の学校公式 HP 全てではなく、90%以上が該当することであるが、NetCommons 2.0 から 3.0 または他システムへの移行を検討すべきである。担当教員の負担を考えると四点目と関連することであるが、理由は、学校公式 HP のセキュリティと閲覧性の向上である。セキュリティの面から言えば、NetCommons 2.0 が記述された PHP 5.6 のセキュリティ対応は 2018 年 12 月 31 日をもって終了しており、セキュリティ上の脆弱性が懸念されている (NetCommons, 2022)。また、閲覧性の面から言えば、NetCommons 2.0 は閲覧するデバイスの画面サイズに応じて表示を最適化するレスポンシブデザインへの対応が、不十分である。例えば、Google によるモバイルフレンドリーテスト (Google, 2023) では、「モバイルでは利用できません」と判定される NetCommons 2.0 による学校公式 HP も多いのである。NetCommons 3.0 の資料によると、レスポンシブデザインへの対応が行われた他に、プラグインによる検索機能の付加も可能とされている。移行に伴うコマンド・ライン作業など、担当教員の負担は決して小さくないと予想されるが、NetCommons 3.0 への移行は一つの選択肢として検討されるべきである。もう一つの選択肢は、NetCommons 2.0 以前に戻ってしまうが、HP 作成ソフトウェアや無料 HTML テンプレート

の利用に移行することである。NetCommons 2.0 によらずに学校公式 HP を作成している 18 校のうち、レスポンシブデザイン対応の HP 作成ソフトウェアや無料 HTML テンプレートを利用するなどした 5 校は、「モバイルで利用できます」と判定されている。いずれにせよ、四点目に指摘した担当教員の負担軽減と併せて検討すべきと考える。

(2) カリキュラム・マネジメントの実態について

新学習指導要領施行初年度ということもあり、学校内部では実践されていたとしても学校公式 HP では知り得ないだろうとは予測していたが、カリキュラム・マネジメントについてはほぼ情報は得られなかった。

その中でも、単元配列表が 4 校において確認できたのは収穫であった。ただし、文部科学省研究指定校となって実践発表までした学校でも、取組の継続が確認できなかったことは、示唆深いと思われる。

教科等横断的視点に立った資質・能力の育成が教育課程の中でどのように位置付けられているかを把握する方法は、いくつか提起されている。その方法は資質・能力をどのように捉えているかという理念によって異なるが、単元配列表は一つの方法として実践例が多いものの一つである。単元配列表は、汎用的な資質・能力を複数の教科・科目で育成できるとの理念に立脚している方法と思われる。新学習指導要領は、教科・科目を三つの柱で整理したことから、教育課程の在り方としてコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへの転換がなされたと言えるが、単元配列表は、明らかにコンピテンシー・ベースである。田村氏が学習指導要領改訂作業時に視学官であったことから当たり前と言えば当たり前だが、単元配列表は新学習指導要領の理念に沿った方法と言える。

その単元配列表の実践が、未だに少数でしかも取組の継続が確認できていない原因は、高等学校が教科担任制を取っていることではないかと考えられる。例えば、全ての教科を一人で教える小学校教員は年間指導計画を合体させ調整するのは一人で行える。しかし、高等学校では教科担任全員が係わらなければならず、小学校の場合より多くの時間と労力を要すると予想される。小学校での実践例が多いことから、この観測は妥当である可能性はあるであろう。

調整する時間的・労力的な負担を、ネットワーク文書共有や Line などの SNS を使うなど工夫して軽減で

できれば、この取組は有効な手段と期待される。

6 終わりに

本研究のため全ての北海道立高等学校の学校公式 HP を閲覧し、多くの高等学校が情報発信に努めていることが確認できた。教員の関心事は第一義的には授業であり、学校情報の発信は二義的なものでしかない。その点で、情報発信は担当教員に頼らず学校経営的視点で行うよう改善されるべきだが、多くの学校が生徒の様子がわかるよう工夫していた。多忙な中、学校公式 HP 作成・更新を担当した教員に敬意を表したい。ただし、HP はプル型の情報ツールであるため、実際は必要な時に参照する学校に関する辞典のように機能していくものと思われる。適宜情報を発信するにはプッシュ型の LINE や Facebook などが適しており、今後学校行事の様子などはプッシュ型に移行することが期待される。

最後に、校長による情報発信について。今回調査で、校長日誌などで学校情報を積極的に発信している事例は非常に少数であった。多くの校長は、着任の挨拶・年度当初の挨拶のみであった。学校職員評価に伴う面談や業務観察、給与査定に伴う作業など、校長職は 10 年前と比べると事務作業量が增大してより一層事務的に多忙になっているのは確かである。校内の内部統制の維持など管理業務の他に加えて、2020(令和 2)年 2 月下旬から始まったコロナ対応など日常業務で優先されるべきものは多く、情報発信の余裕がない状況も推察できる。しかしながら、学習指導要領解説総則編を 2009(平成 21)年と 2018(平成 30)年を比較すると、109 ページ中 26 回(4.2 ページに 1 回)から 197 ページ中 61 回(3.2 ページに 1 回)に増えていることから、新学習指導要領では校長の役割がより重視されていると考えられる。学校のトップとして学校教育活動に関する情報発信に努めることは、改めて求められることではないだろうか。今後一層の情報発信が校長からなされることが期待される。

今後の課題は、経年変化を観察すること、カリキュラム・マネジメントの実施を学校訪問などにより実地調査すること、主体的・対話的で深い学びや観点別評価などの状況を把握すること、他都府県のデータを収集比較検討すること、技術的な課題としてカリキュラム・マネジメントの具体的な方策事例を収集すること

である。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 (2017) 高大接続改革の動向について .
<https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/index.htm>.
- 2) 文部科学省 (年不詳) 学習指導要領改訂の考え方 .
<https://www.mext.go.jp/content/1421692_6.pdf>.
- 3) 文部科学省 (2019) 高等学校学習指導要領. (株) 東山書房.
- 4) OECD (2019) OECD Future of Education and Skills 2030, OECD Learning Compass 2030.
<<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>>.
- 5) 文部科学省 (2019) 高等学校学習指導要領解説総則編. (株) 東洋館出版社.
- 6) 北海道教育庁 (2022) 令和 5 年度 (2023 年度) 道立高等学校入学者選抜が変わります! (高校教育課高校教育指導係).
<[https://www.dokyo.pref.hokkaido.lg.jp/fs/7/9/5/5/5/4/3/_/リーフレット\(R5道立高校入学者選抜が変わります!\).pdf](https://www.dokyo.pref.hokkaido.lg.jp/fs/7/9/5/5/5/4/3/_/リーフレット(R5道立高校入学者選抜が変わります!).pdf)>.
- 7) 独立行政法人教職員支援機構 (2018) 深い学びを実現するカリキュラム・マネジメント (國學院大學教授 田村学) : 校内研修シリーズ No65.
<<https://www.nits.go.jp/materials/intramural/065.html>>.
- 8) NetCommons (2022) NetCommons2 利用停止のお願い.
<https://www.netcommons.org/blogs/blog_entries/view/6/6e57bca5719800ac7230549888c8f7a4?frame_id=13>.
- 9) Google (2023) モバイルフレンドリーテスト.
<<https://search.google.com/test/mobile-friendly?hl=ja>>.

『地理総合』『生活圏の調査と地域の展望』での実践例

—巡検授業としての実践—

札幌国際大学 観光学部 国際観光学科 准教授 齋藤 修

北海道札幌月寒高等学校 教諭 鈴木 良伸

キーワード：地理総合 地理巡検 生活圏の調査 月寒 つきさっぷ郷土資料館

1 はじめに

令和4年度4月から高等学校（以下「高校」）においても新学習指導要領（以下「新課程」）に基づいた学習内容が開始された。地理歴史科においては、これまでの必履修科目「世界史」に代わり、「歴史総合」「地理総合」の2科目が新科目として導入された。そのことで、特に地理系の科目である「地理総合」の導入が高校現場に歓迎とともに混乱を与えた。なかでも「持続可能な地域づくりと私たち」の単元においては、それまでの科目である「地理A」「地理B」と大きく内容改編がなされたため、現場において大きな戸惑となった。

この単元には自然地理学的な「防災」に関する部分とどちらかと言えば人文地理学的な「生活圏の調査」というものが設定されている。新たに導入された「防災」については、教科書に準拠する方法もあるだろう。しかし、「生活圏の調査」については、現地調査を中心とするフィールドワークが求められている。

旧課程の「地理A」においても、「生活圏の地理的な諸課題と地域調査」という「生活圏の調査」に類似する項目があり、地域調査として、現地調査、いわゆる「地理巡検」的内容がすでに盛り込まれていた。地理分野を専門としている教員が配置されている高校であれば、新課程における「地理総合」においても、旧課程での経験をもとに新科目での「生活圏の調査」を指導できるものと考えられる。しかしながら、高校現場では今年度からの「地理総合」の必修化を意識して地理分野を専門とする教員を適正配置しているわけではない。そのため、地理科目を今まで担当したことのない教員が必履修科目である「地理総合」を担当しなければならない状況になっている。そのような状況下で新科目における「生活圏の調査」を取り扱わなけれ

ばならなかった。

大学時代に地理学を専攻していない場合や高校時代に地理科目を選択したことがない場合は、いわゆる「地理巡検」という言葉すら聞いたことがないかもしれない。特に今年度においては、それまでの必履修科目「世界史」を担当してきた地理歴史科教員が初めて「地理総合」を担当するというケースも多いはずである。そのような教員にとって、「生活圏の調査」における現地調査はイメージがしにくく、苦慮する状況であると察する。

そこで一例として、北海道地理教育研究会の鈴木良伸氏（札幌月寒高校、以下「鈴木」）の実践例を本稿において紹介したい。これは地理科目を専門としていない教員だけではなく、専門として今まで担当してきた教員にとっても参考になる実践例といえるからだ。

2 旧課程「地理A」での実施

1)「地域巡検」の実施まで

鈴木が札幌月寒高校（以下「月寒高校」）に赴任する平成18年までは地理巡検型授業は行われていなかった。おそらく1時間の枠の中で実現ができないと判断されていたからと推測する。

鈴木としては、赴任後に授業内で地理巡検型授業を実施する方向を模索していた。そのような中で、「札幌郷土を掘る会」主催の巡検の存在を知った。そして、その巡検に参加したことが月寒高校での巡検授業、地理総合における「地域調査」の方法を決めることにつながった。

「札幌郷土を掘る会」は1982年（昭和57）に石田国夫氏を中心となり結成された民衆史研究グループである¹⁾。定山溪鉄道工事に関わるタコ部屋労働に関する研究や札幌の戦跡にかかわる内容などの研究などが

行われている。書籍『写真でみる札幌の戦跡』はその成果であるといえる。現在は総会員 180 人にもなる組織である。

たまたま鈴木が赴任した翌年に、月寒高校の数百メートル先にある「北部軍司令部防空指揮所」が解体されることとなった。ここは戦前に「北の大本営」とも言われたところであった。鈴木が参加した「札幌郷土を掘る会」の巡検はそのことを取り上げる企画であった。鈴木は巡検後も、その巡検の中心となっていた当時の陸軍「北部軍司令部司令官官邸」である現在の「つ

きさつ郷土資料館」に度々赴いた。そして、資料収集を積み重ね、授業実践例としての「軍都 月寒の歴史を歩く」という授業を形作った。

月寒高校も旧日本陸軍「歩兵第 25 連隊」が駐屯していた跡地に建てられており、その周辺にはこの連隊と取引するために自然発生的に生まれた「月寒中央通商店街」も存在する。鈴木はこれらの学校周辺地域の歴史に着目し、旧陸軍「北部軍司令部司令官官邸」や現「つきさつ郷土資料館」を拠点とした巡検授業の実践を例年実施した。

表 1 札幌月寒高校 令和 4 年度「地理総合」年間指導計画（1 年生実施用）

学期	月	学習内容	学習のねらい	配当時間	評価の観点			育成を目指す力
					知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう態度	
前期	4	第1部 地図で捉える世界 第1章 地図と地理情報システム 1地球上の位置と時差 2地図の役割と種類 3地域調査と地域の展望 第2章 結びつきを深める現代世界 1現代世界の国家と領域 2グローバル化する世界 第2部 国際理解と協力 第1章 生活文化の多様性と国際理解	・日常生活における地図や地理情報システム活用について理解する。 ・様々な地図の読図をもとに、方位・時差・日本の領域や国家間の結びつきを理解する。 ・生活圏の地理的課題解決に向けた取り組みを理解する。 ・人々の生活文化が、地理的環境から影響を受けたり、与えたりして変容することを理解する。 ・人々の生活文化が、地理的環境から影響を受けたり、与えたりして変容することを理解する。	5	・地図や地理情報システムを用いて情報を収集し、まとめる基礎的・基本的技能を身につけている。 ・様々な地図の読図をもとに、方位・時差・日本の領域や国家間の結びつきを考察する。	・地図や地理情報システムの位置・範囲に着目し、目的・用途・内容を多角的に考察し表現している。 ・現代世界の地域構成を位置や範囲に注目して主題を設定し、国家の結び付きを多角的に考察し表現している。	・地図や地理情報システムについて、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追求、解決しようとしている。 ・現代世界の地域構成を、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追求、解決しようとしている。	分析力 論理力
	5	第1章 生活文化の多様性と国際理解	・人々の生活文化が、地理的環境から影響を受けたり、与えたりして変容することを理解する。	7	・人々の生活文化が、地理的環境から影響を受けたり、与えたりして変容することを考察する。	・人々の生活文化が見られる場所の特徴や、自然的・社会的条件に着目して主題を設定し、多様性や変容の要因を多角的に考察し、表現している。	・生活文化の多様性と国際理解を、よりよい社会の実現のために課題を主体的に追求、解決しようとしている。	創造力 行動力
	6	1世界地形と人々の生活 大地形、変動帯、安定陸地、河川地形、海岸地形、カルスト地形、乾燥地形 2世界気候と人々の生活 気温と降水、大気大循環、植生と気候、熱帯・乾燥帯、温帯・亜寒帯、寒帯の生活事例学習（オセアニア・東南アジア）	・様々な地形が、人々の生活にどのような影響を与えるかを理解する。 ・様々な気候が、人々の生活にどのような影響を与えるかを理解する。	6	・様々な地形が、人々の生活にどのような影響を与えるかを考察する。 ・様々な気候が、人々の生活にどのような影響を与えるかを考察する。	・様々な地形が、人々の生活にどのような影響を与えるかを多角的に考察し表現している。 ・様々な気候が、人々の生活にどのような影響を与えるかを多角的に考察し表現している。	・地形から影響を受ける課題を主体的に追及、解決しようとしている。 ・気候から影響を受ける課題を主体的に追及、解決しようとしている。	分析力
	7	3世界の言語・宗教と人々の生活 事例学習（イスラム教と西アジア・北アフリカ、ヒンズー教とインド）	・宗教・言語などの生活文化が、地理的環境から影響を受けたり、与えたりして変容することを理解する。	6	・宗教・言語などの生活文化が、地理的環境から影響を受けたり、与えたりして変容することを考察する。	・宗教・言語などの生活文化が、地理的環境から影響を受けたり、与えたりして変容することを多角的に考察し表現している。	・宗教・言語などの生活文化の違いが、人々の生活にいかに関与しているかを主体的に追及、解決しようとしている。	分析力
	9	4歴史的背景と人々の生活 事例学習（ラテンアメリカと移民、アフリカと植民地支配） 5世界の産業と人々の生活 事例学習（産業力とアメリカ、経済発展と東南アジア、地域統合とヨーロッパ）	・歴史的背景が、人々の生活・文化に影響を与え、地理的環境を変容させていることを理解する。	6	・歴史的背景が、人々の生活・文化に影響を与え、地理的環境を変容させていることを考察する。	・歴史的背景が、人々の生活・文化に影響を与え、地理的環境を変容させていることを多角的に考察し表現している。	・歴史的背景が、人々の生活・文化に与えた影響・課題を主体的に追及、解決しようとしている。	創造力
	10	第2章 地球の課題と国際協力 1地球環境問題	・地球環境、資源・エネルギー、人口・食料、都市・居住問題等、地球の課題について共通の傾向性や関連性について理解する。	7	・地球環境、資源・エネルギー、人口・食料、都市・居住問題等、地球の課題について共通の傾向性や関連性について考察する。	・地球環境、資源・エネルギー、人口・食料、都市・居住問題等、地球の課題について地域の結びつきや、持続可能な社会づくりに注目し、解決の方向性を多角的に考察し表現している。	・地球の課題と国際協力について、よりよい社会の実現を目指し、課題を主体的に追求、解決しようとしている。	発信力 行動力
	11	2資源・エネルギー問題 3人口問題		6				
	12	4食料問題 5都市・居住問題		6				
後期	1	第3部 持続可能な地域づくりと私たち	・世界や生活圏でみられる自然災害の特徴と、その規模や頻度、地域性を踏まえた備えや対応の重要性を理解する。	6	・世界や生活圏でみられる自然災害の特徴と、その規模や頻度、地域性を踏まえた備えや対応の重要性について考察する。	・地域性を踏まえた防災について、自然・社会条件との関わり、持続可能な地域づくりに着目し、自然災害への備え等を多面的に考察している。	・自然災害と防災について、よりよい社会の実現を目指し課題を主体的に追求、解決しようとしている。	発信力 行動力
	2	第1章 自然環境と防災 1日本の自然環境		5				
	3	2地震・津波と防災 3火山災害と防災 4気象災害と防災 5自然災害への備え		4				

2)2022 年度での授業内容

以前は数時間を合せることで周辺部も含んだ巡検授業を行うこともあった。しかし、ここ数年については、以下のような授業計画で行われている。

なお、2022 年度については、1 年生の必修科目「地理総合」の 8 クラスを 6 月に、2 年生の旧課程の選択科目「地理研究」の 2 クラスでほぼ同内容のものを実施している。他の教科・科目との関係があるため、授業時間内の 1 校時内 50 分間で実施できるようにしている。移動時間を除くならば、実質 40 分ほどの巡検授業、地域調査である。

教科書の配列であれば、単元「生活圏の調査と地域の展望」については、後期の 2～3 月に予定することになる。しかし、北海道特有の気候的な関係を考慮し、冬季、特に雪道での実施は困難であると考え、鈴木はあえて他の単元に接合させ、その学習内容と融合させながら一緒に実施している。

表 1 のように 1 年生用の年間指導計画によると 4 月下旬に「地域調査と地域の展望」として計画している。学習指導要領による「地図や地理情報システムと現代世界」を接合させ、年間計画表による「第 1 章 地図と地理情報システム」内で実施することになっている。

表 2 鈴木作成の「地理総合」地域調査の授業案

1 年 地理総合「生活圏の調査と地域の展望」に関わる野外巡検についての授業案

教科・科目	1 年 地理総合 2 単位	指導者	鈴木良伸、佐藤良嗣、武田英俊
日 時	令和 4 年 6 月 21 日・22 日・24 日	使用教科書	新地理総合（帝国書院）
指導クラス	1 年 全クラス	副教材・各資料等	1/10000 地形図「月寒」、歩兵第 25 連隊（当時）見取り図
大単元	第 3 部 持続可能な地域づくりと私たち 第 2 章 生活圏の調査と地域の展望		
単元の指導計画（配当時間）	1. 地理的な課題と地域調査… 1 時間 2. 現地調査の準備…………… 1 時間 3. 現地調査の実施…………… 1 時間 4. 調査の分析と発表………… 1 時間		
本時の単元	野外調査の手順と実際…………… 1 時間（3 / 4）		
本時の目標	1. 月寒高校周辺地域の変遷を、様々な文献を読み、野外を歩き実際に自分の目で確かめることにより、この地域の特徴と変遷を理解させる。 2. 「地理院地図」等を使い、GIS を使う技能・能力を身につけさせる。		
	指 導 内 容		指導上の留意点
導入 5 分	自転車置場集合。通学路として歩いている月寒高校周辺が旧陸軍の駐屯地であったことを確認し（今までの授業内容の確認）地図上で今回の巡検ルートを確認する。		地元月寒地区の生徒がいたら、今までに学習したことや気づいた点について発言を促す。
展開 40 分	学校発 ↓ ①「つきさっぷ郷土資料館」（旧北部軍司令部司令官官邸）着 1 階第 1 展示室で「旧日本陸軍歩兵第 25 連隊」周辺の様子を地図で説明。その後 2 階第 2 展示室（軍隊関係）を中心に見学する。その後の行程（見学ルート）は以下の通り。 ②旧北部軍司令部跡（現月寒中学校） ↓ ③旧日本陸軍歩兵第 25 連隊救護室（現豊平区子育て支援センター） ↓ ④旧日本陸軍歩兵第 25 連隊本部跡（現川村青果店） ↓ ⑤「宮門の松」（兵営正門にあった 2 株のうちの 1 つ） ↓ ⑥札幌月寒高等学校グラウンド横（旧第 7 師団歩兵 25 連隊） ↓ 学校着 ※地図記号の確認→公共職業安定所（官公庁） 税務署、寺院、中学校、高等学校		事前学習で配布した資料のうち、1/10000 地形図、史跡マップを確認しながら歩くようアドバイスする。 北部軍の事実上の作戦本部であったことを伝える。 周辺に植えてある木（松）が当時のまま残存することを確認する。 当時の建物の土台がそのまま残されていることを確認させる。 当時の場所にそのまま残る貴重な木であることを認識させる。 ※途中、幾つかの公共施設を通過するが地図上の地図記号との確認を行う。時間が足りない場合、見学ルートを幾つか省く。
整理 5 分	学校着。職員玄関前にて、今日歩いたルートを確認し、次回にレポート（感想を含む）を書いてもらうことを予告しておく。		記憶が新しいうちに、メモしたことなどを整理するよう促す。
言 評	・地元、月寒高校周辺の地域を歩き、実際に自分の目で確かめることにより、街並みの変遷を理解することが出来たか。 ・地形図の読図に慣れ、新旧の地図を比較し読み取る力を身につけることができたか。		

すべてのクラスで実施する関係、コロナ禍という関係などから、関連施設との調整が必要となった。そのため、2022年度においては、年間指導計画通りには進まず、6月に実施されることになった。

また、前年度「地理A」で未実施だった現2年生用地域調査（学校設定科目「地理研究」で実施予定）も9月中旬に延期された。

図1 生徒配布用 巡検ルートの1万分の1の地図

出所：国土地理院地図から鈴木が作成



※「今回の巡検ルート」では○印の部分を用意していたが、2年生は③のみとなった。

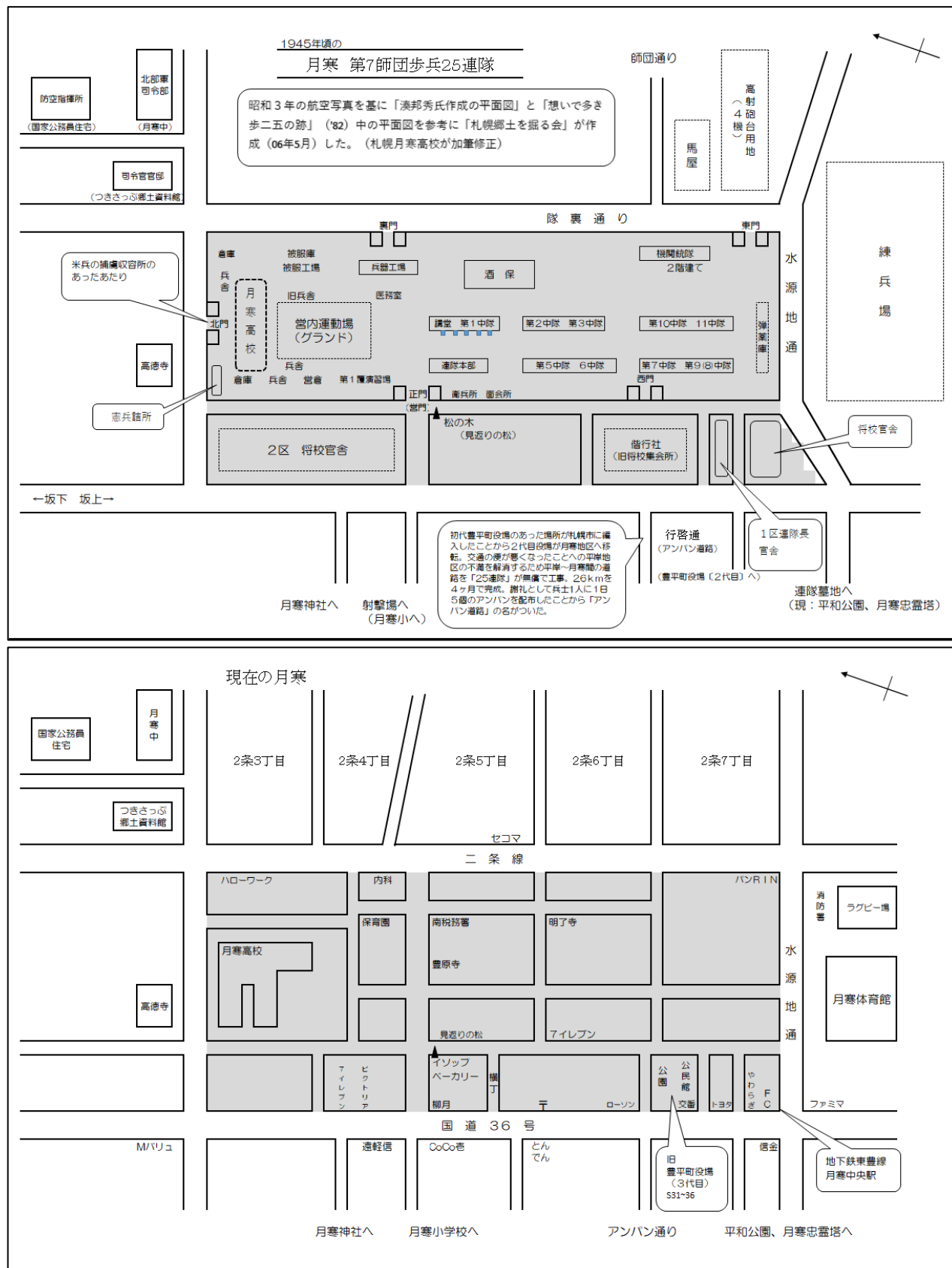
①「地域調査と地域の展望」の授業計画と実際

1 年生「地理総合」での鈴木による授業案は表 2 の通りである。月寒高校が 1 学年 8 クラスのため、3 名の担当者と協働して実施している。資料としては、図

1、2 の「巡検ルート」の 1 万分の 1 の地図」と「札幌郷土を掘る会」が作成した「月寒 第 7 師団歩兵 25 連隊の見取図」を基に、授業用にアレンジした地図を使用している。

図 2 生徒配布用、月寒 第 7 師団歩兵 25 連隊の新旧見取図

出所：「札幌郷土を掘る会」が作成した図に鈴木他担当者が一部付け加えた



※上は当時の図、下は現在の図

年間指導計画は「地域調査と地域の展望」としていたが、表2のように6月に実施した際には「生活圏の調査と地域の展望」という大単元とし、以下の4時間相当で実施した。

- 1, 地理的な課題と地域調査
- 2, 現地調査の準備
- 3, 現地調査の実施（本時：巡検授業）
- 4, 調査の分析と発表

地理分野を専門とする教員だけによる協働実施ではないため、実施の準備としては、国土地理院の地図による確認、月寒第7師団歩兵25連隊の見取図による高校周辺部の当時と現在の比較を中心とする確認だけとしている。つまり、資料などの配布を中心として、目的としている学校周辺の当時の空間を認識することだけを主眼としている。この地域がかつての軍隊の街であったこと、当時の陸軍関連施設が現在も残っていることなどを理解し、それを巡検授業によって確認するだけにしている。

以前は地形図の読図や断面図の作成も実施していたが、最近はそのような実施ができない状況である。また、図1にある①～⑧のすべてのルートを実施することも過去にはあった。これを行うのであれば、2時間半の行程にもなる。

学校行事という扱いにも昨今ではできず、選択科目も多い月寒高校では時間割のやりくりも厳しい状況である。そのため、すべてのルートを実施することは不可能な状況になっている。1校時だけでできる方策を探るしかない現状である。

②「つきさっぶ郷土資料館」を利用した巡検型授業

当初の予定では、図1の②③④のルートも行っていたが、クラスによっては短縮された。結局のところ、2年生での実施では、「つきさっぶ郷土資料館」（旧北部軍司令部司令官官邸）のみになってしまった。

以下に齋藤が見学した2年生の学校設定科目「地理研究」で実施した内容を紹介する。この科目は、旧課程での学校設定科目であり、1年次の「地理A」の補完科目となっている。鈴木によると、6月実施で行った新課程「地理総合」での巡検授業とほぼ同じ内容であるという。昨年度、現2年生がコロナ禍ゆえに実施

できなかったがため、今年度行ったものである。

巡検授業のテーマは例年次の3点に限定している。

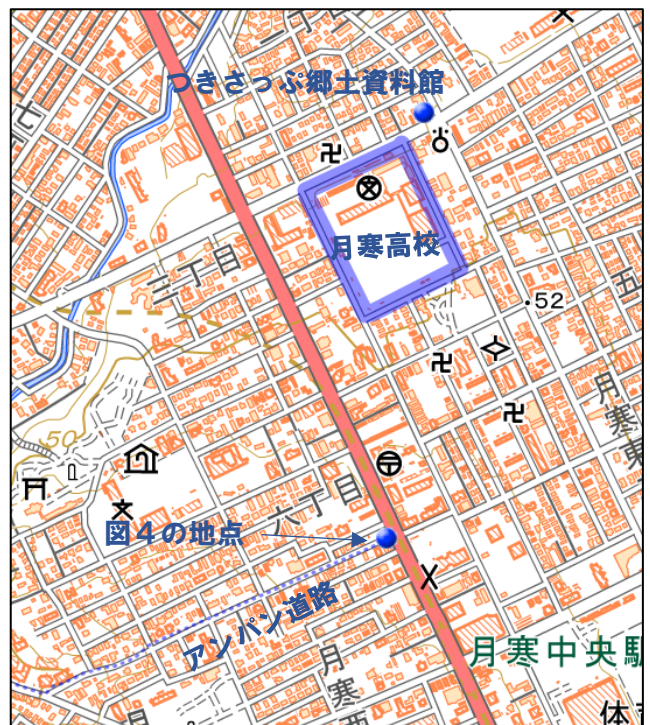
- 1, 校舎に関わるもの
- 2, 歩兵第25連隊
- 3, アンパン道路

月寒高校の敷地が陸軍第7師団歩兵25連隊（以下「歩兵25連隊」）の敷地内であったため、これをテーマの中心としている。それに関係する形で校舎付近にあるアンパン道路などの解説を巡検先で実施している。巡検先の「つきさっぶ郷土資料館」（以下「資料館」）には、昭和10年（1935年）の地図、ジオラマ、戦後の空中写真などがある。それを利用し、配布された国土地理院の地図などと比較しながら解説するスタイルで行われる。

図3 月寒高校周辺図

（アンパン道路、つきさっぶ郷土資料館の位置）

出所：国土地理院地図²⁾を齋藤が加工



なお、アンパン道路とは、明治44年（1911年）に、歩兵25連隊によってつくられた平岸方面への全長約2.5kmの図3に示した図4の道路のことである。建設工事の際にアンパンが配布されたためそのように呼ばれたのである。月寒高校のグラウンドからは直線距離で約450mの距離にある。

図4 アンパン道路（月寒中央通側）

出所：齋藤が撮影



図5 つきさっぷ郷土資料館前で説明

出所：齋藤が撮影



巡検授業は図5のように、資料館前で「資料館の建物が旧陸軍・北部軍司令部司令官官邸である」とする説明から始まる。配布された図2（月寒 第7師団歩兵25連隊の見取図）を用いながら、その位置と歴史の説明である。すでに行われた事前学習の中での知識の確認が中心となっている。

施設内に入ってから、郷土資料館内のジオラマや

昭和23年から現在までの校舎付近の空中写真などで解説される。

まずは入口付近にある「昭和10年のつきさっぷ」という主題図と配布された図1を比較しながら、現在との違いを中心とした解説が図6のように行われる。

図6 主題図「昭和10年のつきさっぷ」で説明

出所：齋藤が撮影



図7のような資料館内のジオラマによる解説では、配布された地図などと比較することで丘陵地帯である地に陸軍施設が設置された地理的な意味などを意識させるような説明である。

図7 地域のジオラマで説明

出所：齋藤が撮影



資料館は、当時の歴史的史料や民俗的資料もあるが、時間的な制約もあり、テーマ中心とした説明が展開される。

高校敷地内に存在した歩兵 25 連隊に関する説明としては、図 8 のような当時の集合写真や軍服によるマネキンを前に行き、再度当時の状況を意識させて次のテーマに進む。それはテーマ 3 の「アンパン道路」(図 10) の説明である。図 9 はその様子である。

図 8 写真「歩兵 25 連隊」を説明

出所：齋藤が撮影



図 9 アンパン道路の地図で説明

出所：齋藤が撮影



図 10 主題図「アンパン道路」

出所：つきさつぷ郷土博物館内の図を齋藤が撮影



当時の状況を理解させるために生徒に他の資料を自由に観覧させる時間をほんの少し取りつつも、最後の説明予定先に移る。そして、図 11 の空中写真を用いて、地域の空間変遷の説明をする。

図 11 4 枚の空中写真で説明

出所：齋藤が撮影



昭和 32 年から現在までの 4 枚の空中写真を使い、高校敷地内など、周辺部の変遷を説明する。これは歴史地理学的な「時の断面」を意識した授業実践ともいえる。

③調査の分析と発表

鈴木は、最後のまとめを「(巡検を) 整理し、不正確な知識や、疑問点をあげ、今回の巡検に関するレポートを作成させるだけ」という。といいつつも、それ以外にレポート作成の前段として、まとめを促すための簡単な発表学習も行っている。生徒が巡検時にメモ書きしたことを述べさせ、他の生徒と共有させているのである。

なお、授業評価については、鈴木の言う「軍都であった高校周辺部の街並みの変遷を地図や空中写真、ジオラマ等から読み取ることができたのか」という点をレポートと発表学習の 2 点から行っている。

表 2 にあるように学習指導案での評価には次のように 2 点が記載されている。この巡検授業では地図から読み取る技能を求めていることがわかる。

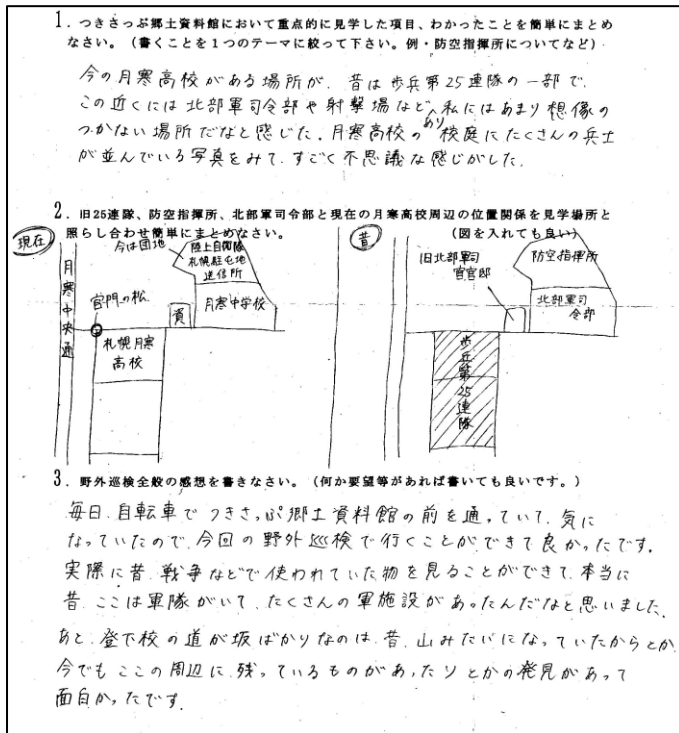
- ・地元、月寒高校周辺の地域を歩き、実際に自分目で確かめることにより、街並みの変遷を理解することができたか。

・地形図の読図に慣れ、新旧の地図を比較し読み取る力を身につけることができたか。

次の図 12 は生徒が記載したレポートのひとつである。

図 12 「野外巡検レポート」の一例

出所：鈴木が提供



3 新課程「地理総合」での位置づけ

「生活圏の調査」について、学習指導要領では次のように取り扱うことを定めている³⁾。

「生活圏の調査」については、その指導に当たって、これまでの学習成果を活用しながら、生徒の特性や学校所在地の事情などを考慮して、地域調査を実施し、生徒が適切にその方法を身に付けるよう工夫すること。

そして、学習指導要領の解説（以下「解説」）ではねらいや着目する視点などについて次のように述べている⁴⁾。

この中項目は、空間的相互依存作用や地域などに関わる視点に着目して、生活圏の地理的な課題を多面的・多角的に考察し、表現するとともに、地理的な課題の解決に向けた取組や探究する手法などを理解できるようにすることが求められている。

つまり、「生活圏の調査」とは、地域での課題解決の取組や探究手法を理解するための単元ということである。さらに解説では地域に関わる視点として、「地域の成り立ちや変容、持続可能な地域づくりといった側面から捉える」⁵⁾という方法も例示している。

前章の鈴木の実践は、北海道特有の事情もあり、最初に行う「地図や地理情報システムと現代世界」と接合させた内容にしたものである。そのため、地域での課題解決の取組を理解するというものにはなっていない。しかしながら、地域調査における研究手法を理解させる上で非常に参考になる実践方法といえる。

学習指導要領での地域調査の展開例は、次のように示されている⁶⁾。

1 課題の設定

これまでの「地理総合」の学習内容と、小・中学校社会科の「地域調査」の経験を踏まえて調査する課題を決める。

...

2 課題の探究

地域調査においては、事前の準備となる事前調査（デスクワーク）と課題を検証する現地調査（フィールドワーク）を行う必要がある。

①事前調査（デスクワーク）

②仮説の設定と調査計画の作成

③現地調査（フィールドワーク）

④整理、分析（仮説の検証）

3 発表

学習指導要領の展開例中の「課題の設定」にあるように、「これまでの『地理総合』の学習内容…踏まえて」⁷⁾ということから、「生活圏の調査」をそれまでの学習成果を活かした最終の学修活動という位置づけとしている。そのために最終単元として設定している。

とはいえ北海道など北国での学校状況を考えるとその配列での実施は、現実的にやりにくい。「生活圏の調査」という単元において、地理科目として重視すべきである技能としての「現地調査(フィールドワーク)」を実際に行うのであれば、北国特有の対策を講じなければならない。

解説によると「学校の状況…よっては、…文献調査を中心とするなどの柔軟な活動も想定される」⁸⁾としながらも、現地調査（フィールドワーク）を中心とし

た例示がなされている。そして「対象地域は…弾力的に考えることが大切」⁹⁾とし、弾力的にでも現地調査（フィールドワーク）をすることを前提とした表現としている。

4 まとめとして

北海道内の多数の高校において、旧科目「地理A」での地理巡検的な実践報告例をあまり見かけない。地域調査に関しては、最後の単元に位置付けられていたという事情と北国特有の問題が関係しているからであろう。また、職業科と普通科が混在する複数の教育課程がある学校、単位制高校、選択科目が多い高校、あるいは大規模校であれば時間割上のやり繰りがしにくい高校などでは、連続した時間が取れないという問題もある。

月寒高校も北海道内では比較的規模が大きく、さらに選択科目も多い高校である。時間割において、複雑に展開し、現地調査だけのために時間割を変更し、連続数時間を確保することはできない。このような高校は北海道内だけではなく、日本全国において至る所に存在する。

学習指導要領では現地調査（フィールドワーク）を含む生活圏の調査を求めている。これは探究する手法を地理的技能として重視しているからである。

本稿で紹介した事例は、学校現場における様々な制約下で行える現地調査を含む地域調査方法の1つである。現地調査（フィールドワーク）そのものを重視するのであれば、このような事例は非常に参考になるやり方と考える。

【補注】

1) (株)りんゆう観光、カムイミンタラ編集室「札幌郷土を掘る会 札幌市」『ウェブマガジン カムイミンタラ』

(<http://kamuimintara.net/detail.php?rskey=55199303t01>)【閲覧日：2022.1.26】

2) 国土地理院「地理院地図」

(<https://maps.gsi.go.jp/#16/43.033568/141.394322/&base=std&ls=std&disp=1&vs=c1g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f0>)【閲覧日：2022.12.26】

3) 文部科学省(2019)：高等学校学習指導要領(平成30

年告示)解説 地理歴史編、p.66

4) 前掲3)p.66

5) 前掲3)p.66

6) 前掲3)p.68

7) 前掲3)p.68

8) 前掲3)p.68

【参考文献】

・(株)りんゆう観光、カムイミンタラ編集室「札幌郷土を掘る会 札幌市」『ウェブマガジン カムイミンタラ』(<http://kamuimintara.net/detail.php?rskey=55199303t01>)【閲覧日：2022.1.26】

・国土地理院「地理院地図」(<https://maps.gsi.go.jp/#16/43.033568/141.394322/&base=std&ls=std&disp=1&vs=c1g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f0>)【閲覧日：2022.12.26】

・文部科学省(2019)：高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編

・つきさつぷ郷土資料館『つきさつぷ郷土資料館だより』第43号、つきさつぷ郷土資料館、2022

・鈴木良伸「軍都 月寒の歴史を歩く～高校地理Aにおける地域巡検の実践例～」『明治大学教育会紀要』第5号、2013

幼稚園における障害児の実態把握と支援

—新年度時期の保育記録を参照して—

美晴幼稚園 幼稚園教諭 特別支援コーディネーター補佐 小岩 季之
札幌国際大学 人文学部 心理学科 教授 東 重満

キーワード：インクルーシブ保育, 実態把握, 特別な教育的支援

1. 本研究の意義と目的

近年, インクルーシブ保育が推進されており, 幼稚園でも障害児を受け入れる体制が構築され始めている。文部科学省(2022)では, 「就学に関する新しい支援の方向性として, 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が必要とされている」と指摘している。更に文部科学省(2022)では, 「インクルーシブ教育システムの構築のためには, 障害のある子供と障害のない子供が, 可能な限り同じ場で共に学ぶことを目指すべき」と述べており, 幼稚園においてもインクルーシブ教育システムを構築することが近々の課題であると言える。障害児を受け入れる際には, 子どもの実態を把握する為, 事前に保護者から子どもの実態や留意点などについての聞き取りを行ったり, 保育者が子どもと直接関わったりしながら, 子どもの実態を把握している。東(2021)は, 保育者の配慮が行き届いた環境で安心・安全がもたらされた生活を共にして遊ぶ中で子ども同士の育ち合いが生まれ, その育ち合いは保育者の個別の配慮に加えて, 子どもの発達を支える大きな要素となると指摘している。個別の配慮を行う際には, 子どもの実態把握が必要不可欠となる。子どもの実態を把握することは, 子どもを受け入れた後の保育に欠かせない手続きであり, 保育者は事前の情報を参考にしながら, 実際の保育で子どもたちと向き合っていく。新年度が始まると, これまでの環境とは異なることから, 子ども達の中には落ち着かない様子を見せる子どもや, 控えめな姿を見せる子ども等, 子ども本来の姿とは異なる様子を見せる子どもも少なくない。その中で, 保育者は子ども一人ひとりが楽しい時間を過ごせるよう, 個別最適の関わりを選択し, 保育を実践している。個別最適の関わりを選択する際, 保育者は子どもの実態把握を連続的に行った上で, 子どもの実態に即した関わりを選択している。子どもの実態に

即した関わりを選択することは, 質の高い保育には欠かせないものであり, 保育者の専門性における重要な要素であると言える。

以上のことから, 保育者は日々の保育実践の中で, 子どもの実態把握を連続的に行い, 子どもの認識を更新し続けながら関わりを選択することは, 質の高い保育を行う上で必要不可欠である。保育者の子どもの実態把握の過程を明らかにすることによって, 保育者の子どもの実態を把握する要点が明らかになると共に, 子どもの内面を汲み取ろうとする丁寧な関わりの背景を読み取ることが期待されることから, 本研究を実施した。

2. 調査の概要

第1節 研究の概要

第1項 調査の目的

調査対象園の保育記録を参照し, 対象幼稚園で幼稚園の生活や活動において合理的配慮や教育的に特別な支援を必要としていることが確認されている子どもに着目し, 保育者の実態把握の過程を明らかにすることを目的とした。

第2節 調査対象

北海道S市内の私立幼稚園において, 幼稚園の生活や活動において合理的配慮や教育的に特別な支援を必要としている子どもの保育記録を調査対象とした。調査対象園は異年齢保育が行われるクラス活動と同年齢児で集まって取り組むグループ活動の2つの活動場面がある。それに伴い, 保育者は各活動に応じて, クラス及びグループに応じて担任を担っていること, 活動場所を入れ替えていることという柔軟かつ機動的な園構造の下, 保育を行っている。

第3節 調査対象期間

2022年4月1日から2022年5月31日を調査対象期

間とした。

第4節 調査方法

保育記録を読み解き、医師の診断を受けている子ども（以下：診断を受けている子ども）、診断は受けていないが療育機関で療育を受けている子ども（以下：療育を受けている子ども）、前記のいずれにも該当しないが幼稚園の保育者が気に掛けている子ども（以下：気になる子ども）に関する実態把握として記述されている内容を調査する。

第5節 調査内容

調査対象園が「診断を受けている子ども」、「療育を受けている子ども」、「気になる子ども」の実態把握に関する記述を読み取り、保育者の子どもの実態把握の実際を捉え、具体的な関わりを選択した背景に着目して考察していく。調査方法については、保育記録の中から、記述数が6回以上であった上位9名を抽出する。

保育記録とは、保育者が「日時」、「欠席者」、「活動内容」、「環境構成」、「反省」についての記録を残すものである。保育記録は保育を行った後に毎日作成され、各活動の担当が保育記録を作成している。なお、年長児を「青バッチ」、年中児を「黄色バッチ」、年少児を「ピンクバッチ」と表現している箇所があるが、調査園独自の呼称である。

次に、抽出した記述を入念に読み取った後、記述について筆者独自の分類を行った。その後、記述カテゴリについて単純集計を行い、記述カテゴリに焦点を当てると共に、保育記録を参照して考察した。

第6節 倫理的配慮

本調査を実施するにあたり、幼稚園長の許可を得た上で保育記録の読み取りを行った。記述の際には、個人が特定されないよう匿名化し、研究以外に用いることはないことを確認した。

3. 保育記録に基づいた実態把握

第1項 保育記録に記述された子どもの姿

(1) 診断を受けている子ども

幼稚園に在籍している子ども92名に対し、診断を受けている子どもは9名(9.8%)である。その内、調査期間内の保育記録を参照し、記述数が6回以上であった子どもは3名であった。保育記録から子どもの実態が記載された記述については、〈表-1〉、〈表-2〉、〈表-3〉に示す。〈表-1〉のm・d、〈表-2〉のm・g、〈表-3〉のi・fはそれぞれ年長児である。

「表-1 m・dに関する記述」		
記録日	記録者	子どもの姿に関する記述
4月19日	C	青バッチさんに見本をやってもらいながら進んでいく中で、m・dは、皆の前に立って見本になることで、m・dの中で意欲的にやってみようという取り組み姿が見られました。m・dに対して、やってしまったことを注目することが多いので、出来たこと、格好良い姿に注目していけるように、場面を作っていきます。
5月11日	C	m・dは、説明の時から椅子に座って聞き、避難する際もハンカチで口をおさえ、1番前で走る姿が見られました。また、一番前で皆にどちらに走るか伝えてほしいとm・dに伝えることで、自信と意欲につながっている様子を見ることが出来ました。
5月12日	D	石山では、m・dや、i・bが石を床に投げる姿がありましたが、その場に慣れたと虫に興味を示していたり、石を積んでたのしんでいたりとあそびこめることができていました。
5月13日	C	m・dは、風船ボールに興味を持ちあそび姿が見られました。m・dは先生の関わりの中で、m・dとまずは一対一でボールあそびを行い、そこから段々とお友達との輪を広げてあそびを作る先生の関わり方がありました。
5月17日	C	m・dは、風船ボールに夢中になって取り組み、保育者とキャッチボールをしていく中で、お友達も参加してあそびを広げることが出来ました。
5月26日	D	m・dは、朝から落ち着かない姿がありましたが、何の絵を描くかは、理解していて、お部屋の後方の床での取り組みでしたが、「おいも、おいも!!」と言い楽しそうに描いていました。経験したことを絵にしようとしたのが初めてみた姿だったので成長をかんじました。
5月30日	D	m・dは、SIあそびのルールを理解は難しいですが、台紙の枠の中にカードを貼ることは、分かっていて、m・dなりに楽しんでいました。途中、集中が切れると、のりであそんでいたり、のりをなめてしまう姿もありました。全体的に活動の流れや内容を理解し、興味を持って参加できることが多く、前向きに取り組んでいるので、その姿を伸ばしていきたいです。
5月31日	D	青バッチで行う初めてのリレーでしたので、丁寧にルールを伝え、簡単な1直線のコースで行っていききました。ルールは、一度の説明で理解することができていて、m・dも取り組むことができていました。

m・dに関する記述から、m・dはお手本となることで意欲的に取り組むこと、石や虫といった自然物や風船ボールに興味を示して遊んでいる。また、経験したことを絵で表現することが出来るようになり始めていること、活動の流れや内容を理解し興味を持って参加出来る事が多く、m・dなりに楽しんでいるが、集中が途切れると糊で遊んだり、糊を舐めてしまったりするという姿が示されている。また、丁寧にルールを伝えることで、説明を理解することが出来る事が読み取れる。

「表-2 m・gに関する記述」		
日時	記録者	子どもの姿に関する記述
4月13日	C	朝の会の時からなかなか椅子に座ることが出来ず、立ち歩き姿がありました。理由を聞くと、ねんどうに触りたくないことを教えてくれました。その後、話を聞いていくと、車を作りたいと話し、ねんどうあそびを行う姿が見られました。昨日の反省を踏まえて、m・gは、何でもやりたいのか、理由を聞きながら、活動に参加出来るよう声を掛けていきます。
4月14日	D	m・gは、弟のm・zとペアになったことで、みんなと同じ列に並んで、m・zの手を引いてリードしてくれる姿がありました。
4月20日	D	m・gは、お部屋移動の時に、なかなか入れない姿があり、声を掛けても、「クレヨンが嫌だ。」「m・zがー」「ひまわりは嫌なんだー」など色々なことを言っていました。一度玄関へ行き、お部屋が変わったことと今日の活動を伝え、「m・gは、どんな絵を描きたい?」と声を掛けると答えて一緒に部屋に行くことが出来ました。環境が変わることにに対して、落ち着かなくなることがあるので、事前の声掛けはもちろん、落ちついて状況を確認できるよう声を掛けていきます。
4月22日	A	m・gも、少しずつグループの部屋に慣れ始め、スムーズに自分の席に座ることが出来、制作自体もとても楽しんで取り組んでいました。
4月27日	C	m・gは、席から離れる姿はありましたが、朝のお当番さんを前に立ち発表することが出来ました。
5月6日	D	m・gは、休み明けということもあり、落ち着かず、たんぼのお部屋に行くことが多かったです。戻るよう声を掛けていましたが、「ホールはザワザワしているから嫌なんだ」と教えてくれました。もう少し早く、m・gの思いを引きだし、保育者と1度、静かなところへ行くなど対応すべきでした。
5月31日	D	青バッチで行う初めてのリレーでしたので、丁寧にルールを伝え、簡単な1直線のコースで行っていききました。ルールは、一度の説明で理解することができていて、m・dやm・g、i・kも取り組むことができていました。

m・gに関する記述から、本人なりの理由から離席や活動参加の選択を行ったり、環境の変化に対して落ち着かない様子があったりしていることが窺える。日が経つにつれ、自席で制作活動を楽しんだり、お当番活動に取り組んだりするようになったこと、丁寧にルールを伝えることで、説明を理解することが出来る事が読み取れる。

「表-3 i・fに関する記述」		
日時	記録者	子どもの姿に関する記述
4月13日	B	i・fは「手がぬるぬるになるから」「スモックを着ると作ったベルトが隠れるから」と理由を並べ、やりたくないと言っていました。先生が粘土を触り始める「どうしたら？」などと言いながら、ケーキを作り、楽しんでいました。i・f自身、理由は言いながらも、活動自体には興味を持っていることが多いので、本人からの発信を見逃さず、活動に入っているようなきっかけ作りをしています。
4月19日	B	i・fは、あまり乗り気ではありませんでした。道具の使い方のお手本をお願いすると、少し恥ずかしがりながらも引き受けてくれました。
4月21日	A	今日のはさみのお約束では、まずi・f、i・k、i・kがお部屋に入らずにいました。i・fは、気持ちが高ぶっており、机の上のものを床にぶちまけてしまったり、バカ！などよくない言葉を出したりと、落ち着きのない姿がありました。私も、しばらくの様子を見守り気持ちが切り替わるタイミングを待っていると、自ら近くに来て沢山いちごが乗ったケーキを作ろうかな～と言い、一緒にいることでお話をしながら取り組むことができました。取り組む前に、「ハサミが苦手なんだよ」と教えてくれたので、もしかしたらあまり気が乗らない状態で、どうその気持ちを消化したいかわからず、気が大きくなってしまったのかと考えました。
4月25日	B	i・k、i・x、i・fは「やらない」と口にすることもありますが、完成品を見せたり、話したりすることで、意欲が出て取り組めることが多いので、そのきっかけ作りを行い、最後まで一緒に取り組んでいきます。
5月6日	E	今日、朝来たらカブトムシが1匹死んでいるの子ども達が見つけ、「動かないね。死んじゃったのかな？」と声が聞こえてきている中で、i・fが「お墓つくらないじゃんない？」と提案があった
5月13日	B	i・fは、こいのぼりを作り、「こういう形にしたいから、ここ押さえて'''棒を付けたいから新聞が欲しい'''等、保育者に発信しながらイメージを形にしています。
5月17日	B	i・fは、コーヒーやさんとコップを作り、「ここを押すと水が出るよ」等、お友だちや保育者とやり取りを楽しんでいました。
5月23日	A	m・a、i・f、i・kは初めての取り組みだった為、じっくり見ている姿がありました。
5月30日	D	i・fが「やりたくない」と言っている姿もありましたが、S1カードを見ると「i・f好きなやつかもしれない」と自ら進んで席に座ることができました。しかし、マーカ―でロボットの絵の上に、顔を描いた後に、ロボット全体に、マーカ―でぬってしまいう姿もありました。「やりたくない」と言う気持ちと、マーカ―で描くことがやめられないような気持ちが混ざっているようにも見えました。上手く声を掛けられず切り替えることができませんでした。

i・fに関する記述から、i・fは本人なりの理由を表現しながら活動の参加を選択しており、お手本をお願いすると恥ずかしさを感じながらも引き受けてくれたり、自分の意見を言葉で表現したりすることが出来る姿が読み取れる。他方、初めての活動に対しては慎重になったり、気持ちが高まった際には落ち着かない姿や不適切な発言が見られたりしている。

(2) 療育を受けている子ども

幼稚園に在籍している子ども 92 名に対し、療育を受けている子ども児は 24 名 (26.1%) である。その内、調査期間内の保育記録を参照し、記述数が 6 回以上であった子どもは 3 名であった。保育記録から子どもの実態が記載された記述については、〈表-4〉、〈表-5〉、〈表-6〉に示す。〈表-4〉の i・k は年長児、〈表-5〉の i・i は年長児、〈表-6〉の a・e は年中児である。

「表-4 i・kに関する記述」		
日時	記録者	子どもの姿に関する記述
4月15日	B	お部屋では騒がしさが気になるようでしたが、玄関や、玄関ホールに移動することで、取り組めていました。なかなか気持ちが向かない時には、何に原因があるのか、場所など環境を変えることで取り組めるのが、本人の気持ちを確認しながら進めていきます。
4月21日	A	今日のはさみのお約束では、まずi・f、i・k、i・kがお部屋に入らずにいました。
4月25日	B	「やらない」と口にすることもありますが、完成品を見せたり、話したりすることで、意欲が出て取り組めることが多いので、そのきっかけ作りを行い、最後まで一緒に取り組んでいます。
5月13日	B	i・kは、マットの上でお友だちがそんでいる様子を見て、楽しんでいました。
5月16日	A	園庭で縄とびのお約束をし、実際にとんでいます。i・k、h・oがゴロゴロへびをして楽しんでいる様子です。
5月19日	B	i・kは、保育者が持っている紙コップに自ら手を伸ばし、積極的にあそびに参加できていました。
5月23日	A	初めての取り組みだった為、じっくり見ている姿がありました。
5月31日	D	青パッチで行う初めてのルールでしたので、丁寧にルールを伝え、簡単な1直線のコースで行っていました。ルールは、一度の説明で理解することができて、i・kも取り組むことができていました。

i・kに関する記述から、お部屋が騒がしいと別の場所へ移動すること、お部屋に入れないことがあること

が分かる。また、初めての取り組みに対しては様子を見ることもあるが、具体的な視覚支援や言葉掛けを行うと意欲的に取り組んだり、興味のある遊びには主体的に取り組んだりする一面があること、丁寧にルールを伝えることで、説明を理解することができることが読み取れる。

「表-5 i・iに関する記述」		
日時	記録者	子どもの姿に関する記述
4月13日	B	i・iは、座って粘土をするよう声をかけると、自分の席に座り、細かきながら声をあげて笑い、楽しんでいました。
4月15日	B	お部屋では騒がしさが気になるようでしたが、玄関や、玄関ホールに移動することで、取り組めていました。なかなか気持ちが向かない時には、何に原因があるのか、場所など環境を変えることで取り組めるのが、本人の気持ちを確認しながら進めていきます。
4月21日	A	今日のはさみのお約束では、まずi・k、i・kがお部屋に入らずにいました。i・iはずっとホールでGと過ごし、担当がつくことが出来なかった為、i・iと過ごせたら良かったです。
4月27日	B	i・iは、何度かスタンプをしていましたが、いつもと違う環境になかなか落ち着かない姿がありました。座席だけではなく、i・i自身が落ち着ける場や環境を作ることができなかったことが大きな反省です。
5月2日	B	i・iは、すべり台やたいこ橋など、自分の好きな場所を見つけ、楽しむことができていました。
5月25日	B	i・iは、平和公園では全体の場から離れ、芝生のところで過ごしていましたが、先頭で歩き始めると、何度かしゃがみながらも、軽快に歩くことができ、成長を感じました。
5月31日	D	i・iが、一人忠告灯の方へ行ってしまう活動に参加できないまま終わってしまったため、i・iと一緒にどうやって取り組んでいくかを、担当同士で話し合いながら進めていきます。

i・iに関する記述から、i・iは粘土やスタンプ、すべり台やたいこ橋に興味を示しており、騒がしい場所や人が多い場所から距離を置く傾向にあることが窺える。また、玄関や玄関ホール、ホールといった集団の活動を行う場所とは異なる場所へ移動することで気持ちが落ち着いたり、すべり台やたいこ橋の様に自分の好きな場所であれば楽しんだりする姿があることが読み取れる。

「表-6 a・eに関する記述」		
日時	記録者	子どもの姿に関する記述
4月13日	A	朝も少し涙していたa・eですが、ピンクさんのお手伝いをし、張り切る姿もありました。朝排泄から帰ってきた時に自ら「a・e、もう今日泣かないの」と教えてくれました。一対一で今日の流れを伝えと見通しが持てたのか、安心して過ごせていたようになっていました。昨日会議でもあがっていたように、保育者以外にも、お友だちと安心して関われるよう、過ごしていきたいです。
4月14日	F	a・eは他児と手をつないでいると探検に参加している姿があったが、時間が経つと保育者を求める様子で継続的に見られている。
5月6日	F	ひまわり代表としてa・eが前に出て発表をした。お部屋で質問内容を確認したこともあって、母の好きなところを発言していた。4月には不安な姿があったが、少しずつ気持ちの安定が見られてきた姿のように思う。
5月12日	F	a・eは土管に興味があり、1人で登ることができ、達成感を味わう。降りることは怖いようだが、保育者と一緒であると降りられた。
5月24日	F	a・iとa・eが保育者と一緒に取り組みたい旨を伝えてくれた為、一緒に行く。始めは一緒に行っが、やり方がわからずと他児と共に取り組む姿につながった。
5月25日	A	歩き始め少しペースが早かったのが、後半に歩いていたa・eが遅れをとっていた為、担任間で連携をとりながら歩き進めることができました。

a・eに関する記述から、進級による環境の変化から心理的に不安定な状態であり、保育者と共に過ごす事で心理的な安定を感じている様子が窺える。幼稚園生活が進むにつれ、他児と遊ぶ場面も見られた。また、歩行への配慮が必要であり、保育者が連携を取りながら支援を行うことで活動への参加が可能となった。

(3) 気になる子ども

幼稚園に在籍している子ども 92 名に対し、診断を受けている子どもと療育を受けている子どもを除き、保育記録に取り上げられていた子どもは 37 名 (40.2%) である。その内、調査期間内の記録を参照し、記述数が 6

回以上であった子どもは3名であった。保育記録から子どもの実態が記載された記述については、〈表-7〉、〈表-8〉、〈表-9〉に示す。〈表-7〉のm・aは年長児、〈表-8〉のh・bは年少児、〈表-9〉のa・iは年少児である。

「表-7 m・aに関する記述」		
日時	記録者	子どもの姿に関する記述
4月20日	D	m・aくんが、お部屋に移動する前から表情が暗く声を掛けると、移動することを嫌がり、青バッチのお部屋の入口で横になっていました。
4月22日	A	m・aは名前を書く際、失敗してしまい、画用紙を捨ててしまうことがありました。すぐに気づいて新しいフォークをわたしたり、一緒に書いてあげられると良かったです。
5月20日	D	m・aは、途中気持ちが崩れてしまい、用紙をぐちゃぐちゃにしてしまったり、保育者に強い口調で当たる姿もありました。クラスのとときから、「あっちにいけ」「うるさい」と言っていて気になりました。きっかけや、m・aが、どのような思いで言っているのかまでは聞けず、分からないため、今後、気に掛けて見ていきます。
5月23日	A	初めての取り組みだった為、じっくり見ている姿がありました。m・aは誘っても、「やらない」の一点はわかったので、取り組み回数を増やし、自信をつけてほしいです。
5月24日	D	m・aは、始めは「やりたくない」と言っていました。その後、自ら進んで、スモックを着て取り組んでいました。途中、机にぶせている姿もありましたが、なんとか完成することができ、m・cと一緒にあそんでいました。
5月26日	D	m・aは、少し描き進めた後に、紙を半分折り、保育者のところに持ってきて、「もういい」と言う姿がありました。その後、お話していく中で、「顔が上手く描けるか心配だった」と教えてくれる姿がありました。もともと、絵が好きでよく描いていたm・aだったので、失敗したくないという気持ちが強くなっているのかもしれないと思いました。今日は保育者と一緒に顔を描くことで満足していましたが、今後も、そのような姿が増えるかもしれないので、様子を見て声を掛けていきます。

m・aに関する記述から、m・aが想定していない場所へ移動することを嫌がり活動への意欲を示さないことや、失敗をした気持ちを強い口調や衝動的な行動で示すこと、初めての活動はm・aなりに様子をみながら活動の参加を選択していることが読み取れる。保育者がm・aの気持ちに寄り添いながら関わることで、活動へ意欲が安定していった様子が窺える。

「表-8 h・bに関する記述」		
日時	記録者	子どもの姿に関する記述
4月22日	F	h・bは活動前に涙を見せた子ども達が落ち着いて活動に臨めるような配慮を考えていきたい。
4月25日	B	i・y、h・bは一気に仲が深まり、会話に夢中で保育者の声が届いていないことが多くありますが、活動が実際に始めると、集中して取り組んでいます。注意はかきせず、できたことに目を向け、その姿を認めながら進めていきます。
5月17日	B	h・bはi・pと一緒にいることで安心でき、一緒にあそびたいという気持ちが強くありますが、i・pは自分のあそびをしたくて気持ちがぶつかることがありました。どちらの気持ちも受け止めながら、お互いに楽しめるよう、見ていきます。
5月20日	F	h・bは周りのものに気になるようで、クラスのトイレの奥に入ってみたり、姉が気になると言い、様子を見に行く姿があった。その都度、集団に戻ろうと促すと、気持ちが落ち着いた時にお部屋に戻るが、再度同様の行動が繰り返見られた。今後も丁寧にかわり、本人の気持ちに寄り添っていく。
5月30日	F	担任につつきながらであったが、集団の中で過ごす姿があり、これまでは他の場所へ移動してしまう姿があったが、これから少しずつ集団で取り組もうとする姿となることが考えられる。その姿を支えられるよう、本人らの気持ちの安定と活動への興味が増えるような声掛けを大切にしていける。
5月31日	B	h・bは、姉と離れたことでしばらく涙していましたが、先生と一緒に始めてみると、集中して取り組むことができていました。

h・bに関する記述から、入園当初には涙を見せる姿があった。幼稚園生活を送る中で、他児とのつながりが生まれたり、園内を探索したりしたことで、安心感を抱きながら幼稚園生活を送っていたこと、保育者と共にいることで集団の中で過ごす機会が増えたことが読みとれる。

「表-9 a・iに関する記述」		
日時	記録者	子どもの姿に関する記述
4月14日	F	a・iは各お部屋に興味のあるものを見つけれと、保育者にその都度教えてくれた。
4月18日	F	ベアの子と手をつなぎたくないとのことであったため、一緒にベアの子に隣にいてあげて欲しいことを伝えと、手はつながらないまでもベアの子を確認することができたのではないかと考えている。 週明けということもあるのか、a・iが抱っこやスキンシップを求める姿が印象に残った。気持ちの安定につながるよう、関わっていく。
4月19日	A	今日、a・i、a・hがもつとあそびたかった…と大泣きしていた際も、2人の気持ちを受け取れめされず、全体の方に気がついてしまった為、2人の気持ちを聞いて、切り替えられるよう、他の先生たちとも声を掛け合い、過ごしていきます。
4月22日	F	a・iはアイスグームのトッピング部分の紙からはみ出すくらい量を使いながらであったが、はさみで切った紙を全て使う姿や全体のバランスを考えて貼る姿が見られた。
4月28日	F	a・iは預かり保育のお部屋からステージに向かう際、大勢の人に驚いたのか、父母に行きたくない旨を伝える姿があった。父母と一緒にいっても大丈夫であることを伝えと、一緒に向かいステージ上にて参加をすることができたことから、経験のないことに対することには慎重な一面もあるのだろうと再認識した。
5月2日	A	a・iは、活動の切り替えがまだ難しく、今日もお部屋であそんでいた際のもったまま外へ行く!!と言っていました。あそんでいたものを外に持っていけない状況ではありませんが、しっかりa・iとお話をし、本人が納得してから活動に参加してほしいと願いを持ち関わっていきます。
5月24日	F	保育者と一緒に取り組みたい旨を伝えてくれた為、一緒に行う。始めは一緒に行うが、やり方がわかると他児と共に取り組む姿につながった。

a・iに関する記述から、入園後は自らの気付きや気持ちを保育者に伝える姿があることが分かる。また、保育者とスキンシップを行うことがa・iの気持ちの安定につながったこと、未経験のことに対しては慎重な一面があることが窺える。制作活動では、自分なりに考えながら取り組んでいる様子が読み取れる。

第2項 保育記録に基づいた記述の分類

(1) m・dに関する記述の分類

m・dに関する記述内容から、保育者は事実に基づいた子どもの姿(9)、支援内容(3)、支援結果(3)、子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討(1)の4つの記述カテゴリーに分類した。

「表-10 m・dに関する記述の分類」			
記録者	記録日	記述内容	記述カテゴリー
C 保 育 者	4月19日	箸の前に立てて見本になることで、m・dの中で意欲的にやってみようとする取り組み姿が見られました。	事実に基づいた子どもの姿
		m・dに対して、やってしまったことを注目することが多いので、出来たこと、格好良い姿に注目してあげるように、場面を作っていきます。	子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討
	5月11日	m・dを他児に適切な方法を伝達する役割を与える支援を行った	支援内容
		m・dの自信と意欲を引き出すことができた	支援結果
	5月13日	風船ボールに興味を持ちあそび姿が見られました	事実に基づいた子どもの姿
	5月13日	m・d1段の間のりの中で、m・dとまずは一対一でボールあそびを行い、そこから段々とお友達のを輪を広げてあそびをする先生の関わりがありました	支援内容
	5月17日	m・dが保育者と風船ボールを用いてキャッチボールを行う中で、他児と共に遊ぶようになった	支援結果
	5月12日	m・dが石を床に投げる姿から虫に興味を示した	事実に基づいた子どもの姿
	5月12日	石を積みこくを楽しんだりする姿になった	事実に基づいた子どもの姿
D 保 育 者	5月26日	朝から落ち着かない姿	事実に基づいた子どもの姿
	5月26日	お部屋の後方の床での取り組みでしたが、「おいも、おいも!!」と言い楽しそうに描いていました。	事実に基づいた子どもの姿
	5月30日	SIあそびのルールの理解を難いですが、台紙の枠の中にカードを貼ることは、分かっていて、m・dなりに楽しんでいました。	事実に基づいた子どもの姿
	5月30日	途中、集中が切れると、のりであそんでいたり、のりをやめしてしまう姿もありました。	事実に基づいた子どもの姿
	5月31日	全体的に活動の流れや内容を理解し、興味を持って参加できることが多く、前向きに取り組んでいる	事実に基づいた子どもの姿
	5月31日	青バッチで行う初めてのルールでしたので、丁寧にルールを伝え、簡単な1直線のコースで行っていききました。	支援内容
	5月31日	ルールは、一度の説明で理解することができていて、m・dも取り組むことができていました。	支援結果

C 保育者の記述に着目すると、5月11日の記述では、m・dを他児に適切な方法を伝達する役割を与える支援を行ったことで、m・dの自信と意欲を引き出すことができていたことが示されている。4月19日で挙げられた『お手本となる機会を設ける』支援との関連性

が見られる。

5月13日の記述では、 $m \cdot d$ が興味を示すものや遊びに関与した人的環境及び支援方法の内容に着目した記述であることから、C 保育者は $m \cdot d$ が興味を示した遊びの事実を認識すると共に、 $m \cdot d$ が他者とつながった支援の成功事例の記録を残し、今後の支援を行う際の情報を収集する意図が読み取れる。更に、5月17日の記述では、 $m \cdot d$ が保育者と風船ボールを用いてキャッチボールを行う中で、他児と共に遊ぶようになったことが示されている。5月13日の記述と風船ボール遊びが展開された類似する場面であるが、5月13日にI 保育者が行った支援と5月17日に行ったC 保育者の支援とで、まずは保育者と $m \cdot d$ が風船ボールで遊びながら、遊びを通して他児と共に遊ぶ展開となったという支援の類似性が確認できる。

5月30日の記述では、D保育者は、 $m \cdot d$ なりに楽しんでいったという気持ちを感じとっている。更に、D保育者は糊で遊んだり、糊を舐めたりしてしまうという理由を集中が途切れたからであると認識していることから、 $m \cdot d$ と丁寧に関わり続けることによる行為の傾向を参考にして、行為の理由を判断していることが分かる。

(2)m・gに関する記述の分類

m・g に関する記述内容から、事実に基づいた子どもの姿(8)、支援内容(4)、支援結果(2)、子どもの実態に基づいた支援内容の決定(2)、支援結果に基づく自己省察(1)、子どもの行為理由の推測(1)、子どもの実態に基づいた推測(1)の7個の記述カテゴリーに分類した。

表-11	m・gに関する記述の分類		
記述者	日時	記述内容	記述カテゴリ
A 保育者	4月22日	m・gも、少しずつグループの部屋に慣れ始め、スムーズに自分の席に座ることが出来、制作自体もとても楽しんで取り組めていました。	子どもの実態に基づいた推測
		朝の会の時かなかなか椅子に座ることが出来ず、立ち歩きがありました。	事実に基づいた子どもの姿
C 保育者	4月13日	理由を聞く ねんこに寄りかかないことを教えてくれました。	支援内容 事実に基づいた子どもの姿
		その後、話を聞いて、車を作りたいと話し、ねんど遊びを行おう姿が見られました。	支援結果
	4月27日	昨日の反省を踏まえて、m・gは、何でもやれないのが、理由を聞きながら、活動に参加出来るよう声を掛けていきます。	子どもの実態に基づいた支援内容の決定
		m・gは、席から離れた姿はありましたが、朝のお当番を前に立ち発表することが出来ました。	事実に基づいた子どもの姿
D 保育者	4月14日	m・gは、第0m・z2へになったことで、みんなと同じ列に並んで、m・z2の手を引いてリードして遊べる姿がありました。	事実に基づいた子どもの姿
		m・gは、お部屋移動の時に、なかなか入れない姿があり、声を掛けても、「クレロ」が嫌だ。「[m・z2-がー]うまひろは嫌なんだー」など色々なことを言っていました。	事実に基づいた子どもの姿
	4月20日	一度玄関へ行き、お部屋が変わったこと今日の活動を伝え、「m・gは、どんな絵を描きたい?」と声を掛ける	支援内容
		答えを待って一緒にお部屋に行くことができました。	支援結果
D 保育者	5月6日	環境が変わることにに対して、落ち着かなくなることもあるので、事前の声掛けはもちろ、落ちついた状況が確認できるよう声を掛けていきます。	子どもの実態に基づいた支援内容の決定
		m・gは、休み明けということもあり、落ち着かず、たんぽぽのお部屋に行くことが多かったです。	子どもの行為理由の推測
	5月31日	戻るとう声を掛けていました	事実に基づいた子どもの姿
		「ホー!」はザザザしているから嫌なんだと教えてくれました。	事実に基づいた子どもの姿
	5月31日	もう少し早く、m・gの思いを引きだし、保育者と1度、静かなところへ行くなど対応すべきでした。	支援結果に基づき自己省察
		再びバチで行う初めてのルールでしたので、丁寧にルールを伝え、簡単な1直線のコースで行っていました。	支援内容
		ルールは、一度の説明で理解することができて、1くも取り組むことができていました。	事実に基づいた子どもの姿

C 保育者の記述に着目すると、4 月 13 日の記述から、C 保育者は過去の支援に関する反省を活かして子どもの気持ちに寄り添う関わりを行ったことが読み取れることから、子どもを連続的に見取りながら状況に応じた支援を判断していることが推察される。

D保育者の記述に着目すると、4月20日の記述から、環境の変化によって落ち着かない姿を見せることを見取り、子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討していることが読み取れる。

(3) i・f に関する記述の分類

i・f に関する記述内容から、事実に基づいた子どもの姿(12)、支援内容(3)、支援結果(3)、子どもの実態に基づいた推測(2)、子どもの行為理由を対象児の発話内容に基づいた推測(1)、子どもの実態に基づいた支援内容の決定(1)、子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討、支援結果に基づく自己省察(1)の8個の記述カテゴリーに分類した。

表-12 「い」に関する記述の分類				
記述者	日時	記述内容	記述カテゴリー	
A 保 育 者	4月21日	お部屋に入らずにいました。	事実に基づいた子どもの姿	
		い、は、気持ちが高つており、机の上のものを床にばちまいてしまったり、バカ！などという言葉を発したり、落ち着きのない姿がありました。	事実に基づいた子どもの姿	
		私も、しらふのの様子を見守り気持ちが切り替わるタイミングを待っていると	支援内容	
		自らが床にで来てほしいことがあったケーキを作ろうかなーと言い、一緒にいることでお話をしながら取り組むことができました。	事実に基づいた子どもの姿	
		一緒にいる	支援内容	
		お話をしながら取り組むことができました。	支援結果	
		取り組む前に、「い」が苦手なようでーと教えてくれた。	事実に基づいた子どもの姿	
		取り組む前に、「い」が苦手なようでーと教えてくれたので、もしかしたらあんな気が乗らない状態で、どうその気持ちを消化しきれないかわからず、気が大きくなってしまうのかなと考えました。	子どもの行為理由を対象児の話し内容に基づいた推測	
		初めての取り組みだった為、じっくり見ている姿がありました。	子どもの実態に基づいた推測	
		い、は、始めからあるめるなるから「い」スモックを着るで作ったペルトが隠れるから」と理由を述べ、やだんといと言っていました	事実に基づいた子どもの姿	
B 保 育 者	4月13日	先生が粘土を解け始めると	支援結果	
		「ごうたう？」などと言いながら、ケーキを作り、楽しんでいました。	事実に基づいた子どもの姿	
		「い自身、理由と言えながらも、活動自体には興味を持っていることが多いので、本人からの発信を見逃さず、活動に入っているようさきかけ作りをしています。	事実に基づいた子どもの姿	
		い、は、あまり乗り気ではありませんでした	事実に基づいた子どもの姿	
		道具の使い方のお手本をお願いする	支援内容	
		道具の使い方のお手本をお願いすると、少し恥ずかしがながらも引き受けてくれています。	支援結果	
		「やらない」と口にすることもありす	事実に基づいた子どもの姿	
		4月25日	完成品を見せたり、話したりすることで、意欲が出て取り組めることが多かった、そのまっけ作りを行い、最後まで一緒に取り組むことができました。	子どもの実態に基づいた支援内容の決定
		5月13日	い、は、この図を作り、「ごうい形にしたいから、こご押えてさー」棒を付けたいから新聞が欲しい等、保育者に発信しながらイメージを形にしています。	事実に基づいた子どもの姿
		D 保 育 者	5月17日	い、は、コピーやせんこう紙を作り、「ここを押すと氷が出来るよ、お父ちゃんや保育者やの図を楽しんでいます。
い、が「やたなくない」と言っている姿がありました。Sfोटドを見るに「好きかなやつちもめく」と自ら進んで席に着くことができました。しかし、マーカードロボットの横に、顔を据えられた後、ロボット全体に、マーカドであつてしまう姿もありました。	事実に基づいた子どもの姿			
「やれたい」と言う気持ちと、マーカドを描くことやめくらないような気持ちが混ざっているようにも見えました。	子どもの実態に基づいた推測			
E 保 育 者	5月6日	上手い声掛けをし切り替えることができました。	支援結果兼自己省察	
		今日、朝来たらカブトムシが1匹死んでいるのを子ども達が見つ「動かないね、死んじゃたのかな？」と声がか聞かされている中で、い、が「おそろくつたらいいんやない？」と提案があった	事実に基づいた子どもの姿	

A 保育者の記述に着目すると、A 保育者は気持ちが切り替わるタイミングを待ち、見守る支援を行ったところ、i・f から A 保育者に関わりがあり、会話を楽しみながら活動に取り組む中で、ハサミを使う事が苦手であるという発言を聴き取り、i・f が行った行為の理由を i・f の発言から推測していることが読み取れる。

B 保育者の記述に着目すると、4 月 13 日の記述から、

B保育者はi・fが活動に興味を抱くことを目的として、粘土をさりげなく触り始めた支援を行うと、i・fは粘土をケーキに見立てて楽しみ始めたことと捉えている。B保育者は、本人からの発信を見逃さないことときっかけ作りを大切にしていることが読み取れ、その時の子どもの姿を丁寧に見取りながら、遊びへの興味を刺激し、i・fが主体的に取り組むことを期待していることが窺える。

D保育者の記述に着目すると、D保育者は本来の活動とは事なる行動をやり続けた理由として、i・f自身の気持ちの調整が困難であったと推察しており、声掛けのタイミングについて自己省察をしていることから、今回の出来事を今後の支援に活かそうとしていることが窺える。

(4) i・kに関する記述の分類

i・kに関する記述内容から、事実に基づいた子どもの姿(6)、子どもの実態に基づいた推測(3)、子どもの実態に基づいた支援内容の決定(1)、子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討(1)、支援内容(1)、支援結果(1)の6個の記述カテゴリーに分類した。

「表-13 i・kに関する記述の分類」			
記述者	日時	記述内容	記述カテゴリー
A 保 育 者	4月21日	お部屋に入らずにいました。	事実に基づいた子どもの姿
	5月16日	園庭で縄とびのお約束をし、実際にとんでいます。	事実に基づいた子どもの姿
	5月23日	二の口二の口をしながら楽しんでいる様子です。	子どもの実態に基づいた推測
B 保 育 者	5月23日	初めての取り組みだった為、じっくり見ている姿がありました。	子どもの実態に基づいた推測
	4月15日	お部屋では騒がしさが気になるようでした。	事実に基づいた子どもの姿
	4月15日	玄関や、玄関ホールに移動することで、取り組めていました。	支援結果
	4月25日	なかなか気持ちに向かない時には、何に原因があるのか、場所など環境を変えることで取り組めるのか、本人の気持ちを確認しながら進めていきます。	子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討
	4月25日	「やらない」と口にすることもありま	事実に基づいた子どもの姿
D 保 育 者	5月13日	完成品を見せたり、話したりすることで、意欲が出て取り組めることが多いので、そのきっかけ作りを行い、最後まで一緒に取り組んでいきます。	子どもの実態に基づいた支援内容の決定
	5月19日	i・kは、マットの上でお友だちがあそんでいる様子を見て、楽しんでいた。	子どもの実態に基づいた推測
	5月31日	i・kは、保育者が持っている紙コップに自ら手を伸ばし、積極的にあそびに参加できていました。	事実に基づいた子どもの姿

B保育者の記述に着目すると、4月25日の記述から、活動に対して消極的な発言がある際、保育者と共に取り組む中で、具体的な視覚支援と会話を行う事で、意欲的に取り組んだという事実が記録されている。活動への見通しと活動意欲に影響があることが推察される。

D保育者の記述に着目すると、5月31日の記述から、集団への説明を理解したという事実に基づいたi・kの姿を捉えていることがわかる。その理由として、丁寧なルール説明を行うと共に、分かりやすい活動内容を設定したことを挙げており、具体的な情報の提示と段階的な活動の展開となる支援が考えられる。

(5) i・iに関する記述の分類

i・iに関する記述内容から、事実に基づいた子どもの姿(8)、支援内容(2)、支援結果(2)、子どもの実態に基

づいた支援の方向性を検討(2)、保育者の自己省察(1)、自己省察に基づいた支援の方向性を検討(1)、子ども過去の実態との比較(1)、支援結果に基づく自己省察(1)の8個の記述カテゴリーに分類した。

「表-14 i・iに関する記述の分類」			
記述者	日時	記述内容	記述カテゴリー
A 保 育 者	4月21日	今日のはさみのお約束では、まずi・iくんがお部屋に入らずにいました。	事実に基づいた子どもの姿
	4月21日	i・iははずっとホールでGと過ごし、担当がつくことが出来なかった。	保育者の自己省察
B 保 育 者	4月13日	i・iははずっとホールでGと過ごし、担当がつくことが出来なかった為、i・iに過ごせたら良かったです。	自己省察に基づいた支援の方向性を検討
	4月13日	座って粘土をするよう声をかける	支援内容
	4月13日	自分の席に座り、細かくちぎりながら声をあげて笑い、楽しんでいた。	支援結果
	4月13日	自分の席に座り、細かくちぎりながら声をあげて笑い、楽しんでいた。	事実に基づいた子どもの姿
	4月15日	お部屋では騒がしさが気になるようでしたが、玄関や、玄関ホールに移動することで、取り組めていました。	事実に基づいた子どもの姿
	4月15日	なかなか気持ちに向かない時には、何に原因があるのか、場所など環境を変えることで取り組めるのか、本人の気持ちを確認しながら進めていきます。	子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討
	4月27日	i・iは、何度かスタンプをしていますが、いつも違う環境になかなか落ち着かない姿がありました。	事実に基づいた子どもの姿
	4月27日	座席だけではなく、i・i自身が落ち着ける場や環境を作ることができなかったことが大きな反省です。	支援結果に基づく自己省察
	5月2日	i・iは、すべり台やたいこ橋など、自分の好きな場所を見つけ、楽しむことができていました。	事実に基づいた子どもの姿
	5月25日	i・iは、平和公園では全体の場から離れ、芝生のところで過ごしていました。	事実に基づいた子どもの姿
B 保 育 者	5月25日	先頭で歩き始めると、	支援内容
	5月25日	何度かしゃがみながらも、軽快に歩くことができ、成長を感じました。	事実に基づいた子どもの姿
	5月25日	何度かしゃがみながらも、軽快に歩くことができ、成長を感じました。	子どもの過去の实態との比較
	5月31日	i・iが、一人忠告灯の方へ行ってしまいがちな活動に参加できないまま終わってしまった。	事実に基づいた子どもの姿
B 保 育 者	5月31日	i・iと一緒にどうやって取り組んでいくかを、担当同士で話し合いながら進めていきます。	子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討

A保育者の記述に着目すると、4月21日から、A保育者は活動を進める主担任という立場であり、i・iがホールへ移動してしまうと、A保育者が保育室から不在となると活動を進められなくなるという現実的かつ物理的な問題により直接的な関わりは難しくなることは認識していることは推察される。その状況を認識しながらも、i・iの存在を感じとりながら、共に過ごすことが出来なかったことについての問題意識を抱いていることから、A保育者はi・iの実態を理解しながら、関わり方を模索していることが読み取れる。

B保育者の記述に着目すると、5月2日の記述から、好きな遊びを楽しんでいたという事実を記録している。すべり台やたいこ橋で楽しむi・iの姿を見取り、i・iは好きな場所であれば楽しく過ごせることを認識していることが分かる。これは、4月13日の粘土遊びと関連性があり、好きな遊びに意識が向いている際には、周囲の環境からの影響が少なくなるのではないかという関連的な記述であることが読み取れる。

D保育者の記述に着目すると、i・iが活動に参加することが出来る様、他保育者との連携を行うというチーム保育の視点から支援を検討していることが推察される。

(6) a・eに関する記述の分類の分類

a・eに関する記述内容から、事実に基づいた子どもの姿(7)、支援内容(5)、支援結果(5)、子どもの行為理由の推測(1)、子どもの過去の実態との比較(1)、子ども

の実態に基づいた支援の方向性を検討(1)の 6 個の記述カテゴリーに分類した。

「表-15 a・eに関する記述の分類」			
記述者	日時	記述内容	記述カテゴリー
A 保育者	4月13日	朝も少し涙していたa・eですが、ピンクさんのお手伝いをし、張り切る姿もありました。	事実に基づいた子どもの姿
		朝排泄から帰ってきた時に自ら「a・e、もう今日泣かないの」と教えてくれました。	事実に基づいた子どもの姿
		一対一で今日の流れを伝える	支援内容
	5月25日	見通しが持てたのか、安心して過ごせていたようになっていました。	支援結果
		昨日会議でもあがっていたように、保育者以外にも、お友だちと安心して関われるよう、過ごしていきたいです。	子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討
		歩き始め少しペースが早かったのか	子どもの行為理由の推測
F 保育者	4月14日	後半に歩いていたa・eが遅れをとっていた	事実に基づいた子どもの姿
		担任間で連携をとりながら歩き進めることができました。	支援結果
		a・eは他児と手をつないでいると探検に参加している姿があったが、時間が経つと保育者を求める様子が継続的に見られている。	事実に基づいた子どもの姿
	5月6日	ひまわり代表としてa・eが前に出て発表をした。	事実に基づいた子どもの姿
		お部屋で質問内容を確認したこともあつて	支援内容
		母の好きなところを発言していた。	支援結果
	5月12日	4月是不安な姿があつたが、少しずつ気持ちの安定が見られてきた姿のように思う。	子どもの過去の実態との比較
		a・eは土管に興味があり、1人で登ることができ、達成感を味わう。降りることは怖いようだ	事実に基づいた子どもの姿
		保育者と一緒にであると	支援内容
	5月24日	降りられた。	支援結果
		a・eとa・eが保育者と一緒に取り組みたい旨を伝えてくれた	事実に基づいた子どもの姿
		始めは一緒に行う	支援内容
		やり方がわかると他児と共に取り組み姿につながった。	支援結果

A 保育者の記述に着目すると、4月13日の記述から、個別に活動の流れを伝えたことで、a・eが見通しを持てたこと、安心して過ごすことが出来た事につながったことを挙げており、支援結果における実態把握を行っていることが読み取れる。更に、保育者と安心して過ごす事が出来たことから、お友達と安心して関われることを期待する記述があることから、子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討していることが推察される。

F 保育者の記述に着目すると、5月6日の記述から、集団の前で発表をすることが出来たという事実を記録している。F 保育者は、事前に質問内容を確認する支援を行ったことが気持ちの安定に兆しが見られていると記述しており、支援結果における実態把握が示されている。

(7) m・aに関する記述の分類

m・aに関する記述内容から、事実に基づいた子どもの姿(9)、支援内容(3)、支援結果(3)、子どもの実態に基づいた支援内容の決定(2)、子どもの行為理由を対象児の発話内容に基づいた推測(1)、子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討(1)、子どもの実態に基づく自己省察(1)の7個の記述カテゴリーに分類した。

「表-16 m・aに関する記述の分類」			
記述者	日時	記述内容	記述カテゴリー
A 保育者	4月22日	m・aは名前を書く際、失敗してしまい、画用紙を捨ててしまうことがありました。	事実に基づいた子どもの姿
		すぐに気づいて新しいフォークをわたしたり、一緒に書いてあげられると良かったです	子どもの実態に基づく自己省察
D 保育者	5月23日	初めての取り組みだった為、じつと見ている姿がありました。	事実に基づいた子どもの姿
		m・aは誘っても、「やらない」の一点は決った	事実に基づいた子どもの姿
		m・aは誘っても、「やらない」の一点は決ったので、取り組み回数を増やし、自信をつけてほしいです。	子どもの実態に基づいた支援内容の決定
	4月20日	m・aくんが、お部屋に移動する前か表情が暗く	事実に基づいた子どもの姿
		声を掛ける	支援内容
		移動することを嫌がり、青バッチのお部屋の入口で横になっていました。	支援結果
	5月20日	m・aは、途中気持ちが解れてしまい、用紙をぐちゃぐちゃにしてしまったり、保育者に強い口調で当たる姿もありました。	事実に基づいた子どもの姿
		クラスのため、「あつちにいけ」「うるさい」と言っていて気持ちになりました。	事実に基づいた子どもの姿
		きつかけや、m・aが、どのような思いで言っているのかまでは聞けず、分からない	支援結果
		今後、気に掛けて見ていきます。	子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討
D 保育者	5月24日	m・aは、始めは「やりたくない」と言っていたが、その後、自ら進んで、スモックを着て取り組んでいる姿がありました。	事実に基づいた子どもの姿
		途中、机にふせている姿もありましたが、なんとか完成することができ、m・cと一緒にあそんでいました。	事実に基づいた子どもの姿
	5月26日	m・aは、少し進んだ後に、紙を半分折り、保育者のところへ持ってきて、「もういい」と言う姿がありました。	事実に基づいた子どもの姿
		その後、お話ししていく	支援内容
		「顔が上手く描けるか心配だった」と教えてくれる姿がありました。	支援結果
		もとも、絵が好きでよく描いていたm・aだったので、失敗したくないという気持ちが強くなっているのかもしれないと思いました。	子どもの行為理由を対象児の発話内容に基づいた推測
		今日は保育者と一緒に顔を描くことで満足していましたが、今後も、そのような姿が増えるかもしれないので、様子を見て声を掛けていきます。	子どもの実態に基づいた支援内容の決定

A 保育者の記述に着目すると、4月22日の記述から、A 保育者はすぐに気づければ良かったこと、画用紙に貼るフォークを渡せば良かったこと、一緒に書いてあげられると良かったことという子どもの実態に基づく自己省察を行っている。

D 保育者の記述に着目すると、5月24日の記述から、D 保育者は、m・aの姿について経過観察を行いながら、見守る援助を行ったことで、m・a自身が気持ちを立て直して活動に取り組むことが出来たという支援結果における実態把握を行っている。5月26日の記述から、D 保育者は会話を通してm・aの気持ち確認しており、子どもの行為理由を子どもの発話内容に基づいた推測を行っている。また、お絵描きが好きであるという子どもの実態に基づき、失敗を回避したい気持ちの高まりがあるのではないかと過去の過去の実態に基づきながら現在の子どもの実態について推測していることが読み取れる。更に、今後も同様の姿がある可能性を想定して様子を見て声を掛けていくということが示されていることから、子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討していることが分かる。

(8) h・bに関する記述の分類

h・bに関する記述内容から、事実に基づいた子どもの姿(6)、子どもの実態に基づいた支援内容の決定(3)、支援内容(2)、支援結果(2)、子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討(2)、子どもの過去の実態との比較(1)の6個の記述カテゴリーに分類した。

「表-17 h・bに関する記述の分類」			
記述者	日時	記述内容	記述カテゴリー
B 保 育 者	4月25日	i・y、h・bは一気に仲が深まり、会話に夢中で保育者の声が届いていないことがありますが、活動が実際に始まると、集中して取り組んでいます。 注意ばかりせず、できたことに目を向け、その姿を認めながら進めていきます。	事実に基づいた子どもの姿 子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討
	5月17日	h・bはi・pと一緒にいることで安心でき、一緒にあそびたいという気持ちが強くなりますが、i・pは自分のあそびをしたくて気持ちがつかうことがありました。 どちらの気持ちも受け止めながら、お互いに楽しめるよう、見ていきます。	事実に基づいた子どもの姿 子どもの実態に基づいた支援内容の決定
	5月31日	h・bは、姉と離れたことでしばらく涙していました 先生と一緒に始めてみる 集中して取り組むことができていました。	事実に基づいた子どもの姿 支援内容 支援結果
	4月22日	h・bは活動前に涙を見せた 子ども達が落ち着いて活動に臨めるような配慮を考えていきたい。	事実に基づいた子どもの姿 子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討
F 保 育 者	5月20日	h・bは周りのものが気になるようで、クラスのトイレの奥に入ってみたり、姉が気になると思いい、様子を見に行く姿があった。 その都度、集団に戻ろうと促す 気持ちが落ち着いたら時にお部屋に戻るが、再度同様の行動が繰り返し見られた。 今後とも丁寧に、本人の気持ちに寄り添っていく。	事実に基づいた子どもの姿 支援内容 支援結果
	5月30日	担任につつきながらであったが、集団の中で過ごす姿がありこれまでの他の場所へ移動してしまう姿があったが、これから少しずつ集団で取り組むとする姿となることが考えられる。 その姿を支えられるよう、本人らの気持ちの安定と活動への興味を湧かせるような声掛けを大切にしてい。	子どもの過去の实態との比較 子どもの実態に基づいた支援内容の決定

B保育者の記述に着目すると、5月17日の記述から、B保育者はh・bが他児と一緒にいたことが安心につながったと推測しており、子どもの実態に基づいた推測を行っている。また、両者の気持ちを受け止めながら楽しめるように見ていくという記述から、子どもの実態に基づいた支援の決定を行っていることが読み取れる。

F保育者の記述に着目すると、5月20日の記述から、F保育者は、h・bの行為について、周囲のものが気になっているのではないかと子どもの実態に基づいた推測を行っている。また、今後も本人の気持ちに寄り添うことを丁寧に行うという子どもの実態に基づいた支援の決定をしていることが読み取れる。5月30日の記述から、F保育者はこれまでの子どもの実態を振り返り、今後の集団生活に取り組むことが出来ることへの期待について述べていることから、子どもの実態に基づいた推測を行っていることが分かる。また、期待する子どもの成長を見通しながら対象児の気持ちの安定と活動への興味を引き出す為の声掛けについて検討しており、子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討していることが窺える。

(9) a・iに関する記述の分類

a・iに関する記述内容から、事実に基づいた子どもの姿(8)、支援内容(3)、支援結果(2)、子どもの行為理由の推測(2)、子どもの実地に基づいた支援内容の決定(2)、子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討(1)、子どもの過去の实態との比較(1)、過去の实態に基づいた現在の子どもの実態についての推測(1)、支援結果についての推測(1)、支援結果に基づく自己省察(1)の10個の記述カテゴリーに分類した。

「表-18 a・iに関する記述の分類」			
記述者	日時	記述内容	記述カテゴリー
A 保 育 者	4月19日	今日、a・i、a・hがもつとあそびたかった…と大泣きしていた 2人の気持ちを受け取れず、全体の方に気がついてしまった為、 2人の気持ちを聞いて、切り替えられるよう、他の先生たちとも声を掛け合い、過ごしていきます。	事実に基づいた子どもの姿 支援結果に基づく自己省察 子どもの実態に基づいた支援内容の決定
	5月2日	a・iは、活動の切り替えがまだ難しく 今日もお部屋であそんでいた際の車をもったまま外へ行く!!と 言っていました。 あそんでいたものを外に持っていけない訳ではありませんが、 しっかりa・iとお話をし、本人が納得してから活動に参加してほしいと願いを持ち関わっていきます。	子どもの過去の实態との比較 事実に基づいた子どもの姿 子どもの実態に基づいた支援内容の決定
F 保 育 者	4月14日	a・iは各お部屋に興味のあるものを見つけると、保育者にその都度教えてくれた。 ペアの子と手をつなぎたくないとのことであった 一緒にペアの子に隣にいてあげて欲しいことを伝える 手はつながらなくてもペアの子を確認することができたのではないかと考えている。 週明けということもあるのか a・iが抱っこやスキンシップを求める姿が印象に残った。 気持ちの安定につながるよう、関わっていく。	事実に基づいた子どもの姿 事実に基づいた子どもの姿 支援内容 支援結果についての推測 子どもの行為理由の推測 事実に基づいた子どもの姿 子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討
	4月22日	a・iはアイスクリームのトッピング部分の紙からはみ出すぐらいの量を使いながらであったが、はさみで切った紙を全て使う姿や全体のバランスを考えて貼る姿が見られた。	事実に基づいた子どもの姿
	4月28日	a・iは預かり保育のお部屋からステージに向かう際、大勢の人に驚いたのか 父母に行きたくない旨を伝える姿があった。 父母と一緒にいっても大丈夫であることを伝える 一緒に向かいステージ上に参加をすることができた 経験のないことに対することには慎重な一面もあるのだろうかを再認識した。	子どもの行為理由の推測 事実に基づいた子どもの姿 支援内容 支援結果 過去の实態に基づいた現在の子ども実態についての推測
	5月24日	保育者と一緒に取り組みたい旨を伝えてくれた 始めは一緒に行う。 やり方がわかると他児と共に取り組む姿につながった。	事実に基づいた子どもの姿 支援内容 支援結果

A保育者の記述に着目すると、4月19日の記述から、A保育者は、活動を進める役割であったことから子どもが泣いていることに対応しきれなかったこと、傾聴的関わりに留意すること、他保育者と連携することの3つを挙げ、支援結果に基づく自己省察及び子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討することが読み取れる。

F保育者の記述に着目すると、4月18日の記述から、F保育者は、ペアの子の隣にすることを提案し、手をつなぎはしなかったがペアの子を確認することができたのではないかとという記述から、支援結果についての推察を行っていることが分かる。4月28日の記述から、F保育者は、a・iの姿の理由として、大勢の人に驚いたのではないかと子どもの実態に基づいた推測をしている。また、保護者と共に向かって良いと人的環境に関する支援を行った結果、活動に参加をすることが出来たことから、未経験に対する慎重な一面があることを記述しており、支援結果に基づいた実態把握を行っていることが読み取れる。

4. 記述カテゴリーの分析についての考察

各保育記録から保育者の記述を分類した結果、『事実に基づいた子どもの姿』、『支援内容』、『支援結果』、『子どもの実態に基づいた支援内容の決定』、『子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討』、『子どもの実態に基づいた推測』、『子どもの行為理由の推測』、『子

どもの過去の実態との比較』、『支援結果に基づく自己省察』、『子どもの行為理由を対象児の発話内容に基づいた推測』、『保育者の自己省察』、『自己省察に基づいた支援の方向性を検討』、『子どもの実態に基づく自己省察』、『過去の実態に基づいた現在の子どもの実態についての推測』、『支援結果についての推測』の15個の記述カテゴリーが生成された。記述カテゴリー数における単純集計の結果を〈表-19〉に示す。

記述カテゴリー	診断を受けている子ども	療育を受けている子ども	気になる子ども	全体
事実に基づいた子どもの姿	29	21	23	73
支援内容	10	8	8	26
支援結果	8	8	7	23
子どもの実態に基づいた支援内容の決定	3	1	7	11
子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討	2	4	4	10
子どもの実態に基づいた推測	3	3	0	6
子どもの行為理由の推測	1	1	2	4
子どもの過去の実態との比較	0	2	2	4
支援結果に基づく自己省察	2	1	1	4
子どもの行為理由を対象児の発話内容に基づいた推測	1	0	1	2
保育者の自己省察	0	1	0	1
自己省察に基づいた支援の方向性を検討	0	1	0	1
子どもの実態に基づく自己省察	0	0	1	1
過去の実態に基づいた現在の子どもの実態についての推測	0	0	1	1
支援結果についての推測	0	0	1	1
合計	59	51	58	168

記述カテゴリーの上位3つは『事実に基づいた子どもの姿』、『支援内容』、『支援結果』であった。このことから、保育者は事実に基づいた子どもの姿を丁寧に見取っていること、支援内容と支援結果について省察を行っていることが考えられる。

各カテゴリーを『診断を受けている』、『療育を受けている子ども』、『気になる子ども』の3項目で比較する。

3項目全てに該当する記述カテゴリーは、『事実に基づいた子どもの姿』、『支援内容』、『支援結果』、『子どもの実態に基づいた支援内容の決定』、『子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討』、『子どもの行為理由の推測』、『支援結果に基づく自己省察』の7個であった。このことから、保育者は全ての子どもに対して、事実に基づいた子どもの姿を丁寧に見取っていること、支援内容と支援結果について省察を行っていることが考えられる。また、『子どもの実態に基づいた支援内容の決定』、『子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討』については、保育者は支援内容を検討及び決定を行う際に子どもの実態に基づいて行っていることが推察される。『子どもの行為理由の推測』と『支援結果に基づく自己省察』については、子どもの行為理由について保育者が強固に決めつけるのではなく、子どもがなぜその行為を行ったのかという子どもの視点に立って考えていることが想定される。

『診断を受けている子ども』と『療育を受けている子ども』の2項目のみに該当するものは、『子どもの実態に基づいた推測』の1個であった。保育者は見守る際に『診断を受けている子ども』と『療育を受けている子ども』に対して、障害名や問題行動だけに着目するのではなく、一人ひとりの子どもが行っている様子を丁寧に見取っていることが考えられる。

『診断を受けている子ども』と『気になる子ども』の2項目のみに該当するものは、『子どもの行為理由を対象児の発話内容に基づいた推測』の1個であった。これは、子どもの行為を動作的視点だけでなく、一人ひとりの子どもと対話しながら子どもの発話内容を傾聴した上で、子どもの想いを推測していることが考えられる。

『療育を受けている子ども』と『気になる子ども』の2項目のみに該当するものは、『子どもの過去の実態との比較』の1個であった。これは、『療育を受けている子ども』はどちらも昨年度の姿が分かる年長児と年中児であったことから、子どもを長期的に見取っていた蓄積から比較を行うことにつながったことが考えられる。また、『気になる子ども』はどちらも年少児であるが、保育者が対象となる子どもと関わる中で成長を確認することが出来たことから、『子どもの過去の実態との比較』についての記述を行ったことが考えられる。また、『診断を受けている子ども』の記述がなかったことについては、事例不足であることが予測される。また、保育者は実際の場面に応じた最適な支援を選択しているが、診断を受けている子どもの発達はややゆるやかであり、調査実施期間において明確な成長があったと記述するまで至らなかったこと、子どもの実態を把握している段階であることから、『診断を受けている子ども』の記述には見られなかったことが推察される。

『診断を受けている子ども』のみに該当するものは0個であった。これは、調査を行った幼稚園では『診断を受けている子ども』だけに着目するのではなく、全ての子どもに対して公平な態度で対峙していること、子どもの実態を把握する観点は障害の有無に関わらずに共通していることが考えられる。

『療育を受けている子ども』のみに該当するものは、『保育者の自己省察』、『自己省察に基づいた支援の方向性を検討』の2個であった。これは、『療育を受けている子ども』と関わった際、保育者は自身の支援を振り返り、今後の支援の方向性を検討していることが考え

られる。『療育を受けている子ども』のみの理由の仮説として、『診断を受けている子ども』に対する支援は長期的な内容となることから、調査期間では支援の妥当性を図っている段階であることが考えられる。また、『気になる子ども』に対する支援は自身の支援結果における適正さについての判断を保育中に行いやすく記述までには至らなかったこと、日頃の保育実践の中で保育者がさりげなく行っている支援で対応可能であることが推察される。それを踏まえて、『療育を受けている子ども』に対する支援は、『診断を受けている子ども』よりも短い期間で検討を行う内容であったこと、『気になる子ども』よりも具体的な支援の検討が必要であり、保育記録に残す必要性があったことが考えられる。

『気になる子ども』のみに該当するものは、『子どもの実態に基づく自己省察』、『過去の実態に基づいた現在の子どもの実態についての推測』、『支援結果についての推測』の3個であった。これは、『気になる子ども』に対して、『子どもの実態に基づく自己省察』については、保育者自身が省察内容を明確に抱えていることが窺える。また、『過去の実態に基づいた現在の子どもの実態についての推測』はこれまでの姿と比較した上で現在の姿と類似点があると再認識していることが読み取れる。『支援結果についての推測』は、支援結果に対して核心を得ないまでも支援が適切であったという予感を感じていることが推察される。また、記述者に着目するとA保育者が『子どもの実態に基づく自己推察』、F保育者が『支援結果についての推測』と『過去の実態に基づいた現在の子どもの実態についての推測』に関する記述をしている。A保育者は自身の省察内容を記録し、今後の保育に活かそうという想いがあるのではないだろうか。また、F保育者は支援内容に対して核心を得ないまでも支援が適切であったという支援結果を評価していることが推察される。他に、各保育者の保育観が関係していることが仮説として挙げられる。

5. 保育者の実態把握に基づいた支援に関する考察

新年度時期の保育記録を参照した結果、本研究における保育者は『事実に基づいた子どもの姿』、『支援内容』、『支援結果』の3点を中心に記述していることが明らかになった。また、保育者は15個の観点から保育記録を残しており、全ての子どもに対して7個の観点から記録を行っていることが明らかになった。

実態把握として、保育者は『事実に基づいた子どもの

姿』を丁寧に見取ることを基本としながら、『子どもの実態に基づいた支援の方向性を検討』及び『子どもの実態に基づいた支援内容の決定』、更に『子どもの実態に基づいた推測』と『自己省察』を行っており、子どもを中心としながら保育を行っていることが明らかになった。また、必要に応じて『子どもの行為理由の推測』と『子どもの過去の実態との比較』、『子どもの行為理由を対象児の発話内容に基づいた推測』を行っており、子どもの行為だけでなく、子どもの内面への理解を欠かしていないことが明らかになった。例えば、m・gに関するA保育者の4月22日の記述から、A保育者はm・gは制作をととても楽しんだという気持ちを感じとっており、m・gの内面的実感を記録していることから、日々の実態把握の積み重ねから、m・gが楽しいと感じている状態の理解を深め、子どもの実感を汲み取っていることが推察される。他にも、m・dに関するD保育者の5月26日の記述に着目すると、朝から落ち着かない姿という登園直後の姿を確認しており、m・dの仕草や機微を丁寧に感じ取っていることが分かる。お絵描き活動の場面では、m・dが活動に取り組む事が出来る環境構成を行ったり、m・dの発言を確認したりしながら描いている絵を読み取っていることが読み取れる。また、『成長を感じた』という言葉から、m・dは年長児であり、これまでの幼稚園生活におけるお絵描き活動の実態と比較したm・dの成長を確認しており、これまでの事実に基づいた子どもの姿に関する蓄積を活かしながら、子どもの実態把握が行われていることが推察される。

支援については、『支援内容』を記述した上で、『支援結果』の記録を行っていることが明らかになった。具体的な内容として『支援結果に基づく自己省察』や『支援結果についての推測』、『過去の実態に基づいた現在の子どもの実態についての推測』を行い、支援結果について一面的に捉えることなく、自身の支援の在り方は適切であったのかについて記述している。また、過去の子どもの実態と現在の子どもの実態について推測を行い、認識を改めていることから、『支援結果』について多面的な視点で捉えられるように推測を行っていることが窺える。更に、保育者は『保育者の自己省察』と『自己省察に基づいた支援の方向性を検討』を行っており、自身の保育を省察すると共に、省察を今後の支援につなげられるよう検討するというPDCAサイクルが行われていることが想定される。例えば、i・

i に関する B 保育者の 4 月 27 日の記述では、i・i は何度かスタンプを行うという事実に基づいた記録をしている。その後、いつもと異なる環境から落ち着かない姿があったことを感じとり、i・i 自身が落ち着ける為の座席の場所の調整以外の環境構成が不足していたことについて自己省察を行っている。このことから、B 保育者は座席の場所の調整を行ったが、i・i にとっては不十分であったことを認識し、更に i・i にとって適切な環境構成や合理的配慮を吟味し、個別最適の関わりを模索していることが分かる。他にも、m・d に関する D 保育者の 5 月 31 日の記述から、集団への説明を理解したという事実に基づいた m・g の姿を捉えていることがわかる。その姿につながった理由として、丁寧なルール説明を行うと共に、分かりやすい活動内容を設定したことを挙げており、具体的な情報の提示と段階的な活動の展開となる支援が効果的であったことが示されている。

以上のことから、幼稚園における障害児の実態把握と支援とは、事実に基づいた子どもの姿を丁寧に見取りながら、障害の有無に関わらず、全ての子どもを中心に捉えて保育を行い、子どもの実態に基づいて支援の検討及び決定が行われていることが明らかになった。これは、『幼稚園教育要領』の『第 1 節 幼稚園教育の基本』から、「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない」（文部科学省 2018）ことに合致しており、調査対象園において適切な保育が行われていることが分かる。また、障害の有無に関わらず、全ての子どもを中心に捉えて保育を行っていることから、インクルーシブ教育システムが導入されていること、保育者一人一人がインクルーシブ保育を念頭に置いて保育を展開していると言える。

また、支援を行った際には多面的な視点から支援の妥当性を検討及び推測し、その後の保育に反映していることが明らかになった。

6. 本研究の限界と今後の課題

本研究では新年度時期の保育記録を参照し、幼稚園における障害児の実態把握と支援の具体的な内容を明らかにした。一方、各保育者の記述を比較すること、保育観や経験年数等の属性を調査し比較すること、新年度の保育記録に焦点を当てていることから調査対象園の全容を把握することまでは、明らかにすることは出

来なかった。また、調査園が 1 園のみであることから、保育者個人の主観的要素や調査園の文化の影響が反映されやすい結果となっている可能性が高く、この結果をただちに一般化することは出来ない。以上が本研究の方法上の限界である。

今後、更にこのテーマを追求していく為には、他の幼稚園の保育者を対象として調査範囲と対象を拡大することや、分析方法の工夫が必要である。

引用・参考文献

- 文部科学省(2022)「障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」
- 東重満(2021)「園に求められる受け入れ体制」(榊原洋一・市川奈緒子・渡邊英則〔編著〕『アクティベート保育学④障害児保育』ミネルヴァ書房 所収)
- 文部科学省(2018)「幼稚園教育要領解説」
- 小岩季之(2022)「遊び場面における保育士の援助の種類と意図―保育士の「手ごたえ」と「後悔」に着目して―」上越教育大学

教育論文

領域「環境」のねらいと実践に関する考察 —異年齢混合チームによるプロジェクト活動を中心に—

美晴幼稚園 幼稚園教諭 特別支援コーディネーター補佐 小岩 季之
札幌国際大学 人文学部 心理学科 教授 東 重満

キーワード：環境, 保育記録, プロジェクト活動

1. 本研究の意義と目的

保育実践において、環境通した保育を行う事は保育の根幹を支える要素の一領域である。

文部科学省(2017)は、『幼稚園教育要領』において、身近な環境との関わりに関する領域として「環境」を位置付け示しており、周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養うこととしている。幼稚園で過ごす子どもたちにとって、園内環境が整えられていることにより、多様な環境に刺激されながら遊びを展開することや、園内にある素材を組み合わせることで自らの発想を実現しながら遊びを深めることで、遊びを通して豊かな体験を積み重ねている。

また、文部科学省(2018)は、『幼稚園教育要領解説』で「環境」について3つのねらいを示しており、内容として12項目、内容の取扱いについては5項目に渡って解説している。ねらいについては、(1)身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつこと、(2)身近な環境に自分から関わり、発見を楽しむこと、(3)身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにすることを挙げている。保育者は3つのねらいに沿った保育を展開しているが、3つのねらいと保育実践を具体的に確認している研究の蓄積は、今後の保育の質を保障していく観点から必要なものであると考える。

そこで、本研究では保育内容「環境」の3つのねらいに着目して、保育実践との関連性を確認し、環境を通した保育の重要性について考察していく。

2. 調査の概要

第1節 研究の概要

第1項 調査の目的

筆者が関係する保育実践事例を通して、幼稚園教育要領に挙げられた保育内容「環境」の3つのねらいと保育実践における「環境」との関連性を明らかにすることを目的とした。

第2節 調査対象

筆者が関係する幼稚園におけるプロジェクト活動の保育実践を調査対象とした。調査対象園は異年齢保育が行われるクラス活動と同年齢児で集まって取り組むグループ活動の2つの活動場面がある。それに伴い、保育者は各活動に応じて、クラス及びグループに応じて担任を担っていること、活動場所を入れ替えていることという柔軟かつ機動的な園構造の下、保育を行っている。

第3節 調査実施期間

2022年10月20日から2022年11月25日に実施した。

第4節 調査方法

保育記録を読み解きつつ、筆者の保育実践体験を記述した後、保育内容「環境」における3つのねらいを参照する。

第5節 調査内容

幼稚園教育要領及び幼稚園教育要領解説で述べられている3つのねらいと、調査対象園での保育実践の中で特色ある実践を紹介し、ねらいを参照しながら保育実践の「環境」に着目して考察していく。調査対象である保育記録とは、保育者が「日時」、「欠席者」、「活動内容」、「環境構成」、「反省」についての記録を残すも

のである。保育記録は保育を行った後に毎日作成され、各活動の担任が保育記録を作成している。なお、年長児を「青バッチ」、年中児を「黄色バッチ」、年少児を「ピンクバッチ」と表現している箇所があるが、調査園独自の呼称である。

第6節 倫理的配慮

本調査を実施するにあたり、幼稚園長の許可を得た上で保育記録の読み取りを行った。記述の際には、個人が特定されないよう匿名化し、研究以外に用いることはしないことを確認した。

3. 保育実践について

第1項 プロジェクト活動の概要

本活動は『(1)集団あそびを通してルールを守る事や社会の仕組みに関心を持つ。(2)役割を分担し、普段関わりの少ないお友達とも協力し合って「S 幼稚園のまち」作りに取り組む。(3)プロジェクト活動に必要な品物・道具を作りながら工夫する態度を養う。(4)みんなと相談したり、自主的に物事を考える態度を養うこと』をねらいとしている。また、異年齢混合チームでの活動である為、年齢に応じたねらいを設定している。年少児と年中児はごっこあそびに関心をもち楽しみながら、約束を守って行うこと、年長との交流を深め対人関係を身に付けていくことである。年長児は社会の仕組みや、人々の営みに興味や関心を持つこと、物とお金の単位がわかりお金の使い方がわかること、ルールがわからない子どもに教えてあげ、皆で取り組めるよう働きかけること、皆で最後まで取り組み、楽しさや達成感を味わうことである。

活動は大きく分類すると3段階である。まず、事前に保育者間で検討し設定した3つのテーマから、子どもが興味のあるテーマを1つ選択し、活動の方向性について話し合いを行う。次に、園内活動や園外活動を通してテーマのイメージを深めながら制作遊びやごっこ遊び等の遊びを通して活動を展開する。最後に、保護者を招き、お店屋さんごっこの形式を用いてプロジェクト活動の蓄積について実践的に発表を行った後、経験画を描いて活動の振り返りを行う。これらの連続的な遊びを展開していく中で、子どもたちは活動のねらいを軸とした体験をしていく。

第2項 実践事例

各チームの実践事例について、活動概要と保育記録を用いて紹介する。保育記録については、プロジェクト

活動を展開していく中で、活動の要点であると考えられる内容を抽出した。

1. 月寒チーム

月寒チームでは、幼稚園が所在している街並みや行事に着目した活動が行われた。月寒チームの活動概要は〈表-1〉に示す。また、活動の要点であると考えられる内容が示された保育記録については〈表-2〉、〈表-3〉、〈表-4〉に示す。

〈表-1〉から、プロジェクト活動は20回実施されていることが分かる。活動の全容として、保育者は子どもたちが街作りのイメージを抱くことができるよう、お人形作り（ミニミニちゃん作り）やMINICA制作を行った後、街のジオラマ作りやお店屋さんごっこを行いながら、プロジェクト活動が展開された。

「表-1 月寒チームの活動概要」		
活動日	活動内容	ねらい
10月14日	ミニミニくん作り (街作り)	街作りを通し、月寒の街並みを表現する。
10月20日	チーム名決め/インタビュー内容決め/ 制作(ハンバーガー/ポテト/ハッピーセッ トのおもちや/ミニミニちゃん(人形))	インタビュー内容を決めることで、まち探検に期待を持つ。 身近なお店をイメージしながら、制作をする。
10月25日	バッチ作り/食べ物作り	バッチ作りを通し、自分の想像するものを形にすることを楽しむ。
10月26日	お財布作り/まち作り(お花屋さん/家)	身近なまちをイメージしながら、制作をする。
10月27日	おうちづくり/街づくり	お家作りを通し、イメージを広げ街づくりにつなげていく。
10月28日	街探検(地下鉄/消防署)	街探検を通し、イメージを膨らませたり、公共のマナーを守って楽しむ。
11月1日	お花作り/お祭りであそぶ食べ物・乗り ものづくり	お花作りを通し、お客さんに向けて心を込めて制作する。
11月2日	お面作り/制作(ポテト/たこ焼き/ミニ ニちゃん/おうち)	お祭りをイメージしながら、楽しんで制作をする。
11月4日	ミニミニちゃんづくり/MINICAづくり/街 づくり	街作りを通し、足りないものに気づきながら楽しむ。
11月7日	制作/係決め	実際に係決を行い、お店屋さんになりきって表現する。
11月8日	チーム内デモンストレーションに向けて の準備/チーム内デモンストレーション	自分の役割を理解し、やり取りを楽しむ。
11月9日	全体デモンストレーション	自分の役割を自覚し、他チームのお友だちともやり取りを楽しむ。
11月10日	お面作り/足りないものづくり	お仕事のお面作りを通し、自分のお仕事を再確認する。
11月11日	花火制作/ミニカ色塗り	完成をイメージしながら、花火の制作を楽しむ。
11月14日	探検チームとのやり取り	お店屋さんのやり取りを通し、イメージを広げていく。
11月15日	ちゅーりっぷ	秋の自然に触れ、元気がリバーのあそびを楽しむ。
11月21日	世界チームとのやり取り/おぼろげゲーム (かくれんぼ)	世界チームとのやり取りを通し、お店屋さんとしてのイメージをもって楽しむ。
11月24日	飾りづけを通し、当日に向けて期待を持つ。	
11月25日	プロジェクト活動	自分の役割を理解し、お友だちと協力しながらプロジェクト活動を楽しむ。
11月29日	誕生会 プロジェクト活動経験画描き	プロジェクト活動の思い出を振り返りながら、経験画を描く。

活動のねらいに着目すると、【イメージしながら(10月20日、10月26日、11月2日、11月11日)】、【イメージを広げ(10月27日、11月14日)】、【イメージを膨らませ(10月28日)】、【イメージをもって(11月21日)】と、『イメージ』という言葉を用いてねらいを設定した活動が8回あることが分かる。これは、プロジェクト活動を展開する上で、チーム内の子どもが共通のテーマを意識する際に、テーマに関する概念理解が重要であることが関係している。遊びの基盤となる『イメージ』が確立することで、チームとしての方向性が定まり、制作物を活用したごっこ遊びやチーム全体で行うお店屋さんごっこへ発展する土台となる。その為、保育者は『イメージ』することを重視していることが分かる。

また、【自分の役割を理解し(11月8日, 11月25日)】、【自分の役割を自覚し(11月9日)】、【自分の仕事を再確認する(11月10日)】という『役割』に関する言葉を用いてねらいを設定した活動が4回あることが分かる。『役割』に関する言葉は、活動の中期以降から使われ始めている。活動前半では一人一人が制作遊びや街探検を通して、幼稚園生活や子ども自身の生活体験における身近な環境から「月寒」への『イメージ』が確立し始めていることが推察される。その上で、チーム全体で行うお店屋さんごっこを取り組む上で、集団としての『役割』を持ちながらプロジェクト活動が展開されていったことが分かる。

「表-2 10月14日：月寒チーム」

今日は初回のチーム活動ということで、月寒の街並みを表現してきました。街並みをつくる前に、トイレットペーパーのしんを使い自分の分身をつくり、その分身を街の中であそんでもらおう!という内容でした。ジオラマづくりでは、子どもたちの方から、「イオンがほしい!マックがあつたらいいな」とアイデアが生まれ、建物もついています。反省として、もう少し発展できるように、分身づくりのあとに自分の家をつくってみるだとか、組み合わせて、活動を進めていけると良かったです。アイデアは沢山出ている為、そのアイデアをひき出し、形にしたりより深めていけるようチームの先生と共に進めていきます。まだ全体的にチームを迷っているお友だちがいるので、色々なチームを見てもいい、楽しめるよう、取り組んでいきます。

〈表-2〉を抽出した理由は、プロジェクト活動の初日であること、子どもから多くのアイデアが生まれている様子が記述されている為である。この活動では、自分の分身と街並みのジオラマを制作している。子ども自身の生活体験を基にしながらアイデアが広がり、ジオラマ制作が行われていることが分かる。また、活動開始日であるにも関わらず、多くのアイデアが生まれていることについては、日々の保育の中で、保育者と子どものやりとりが活発に行われていることや子ども自身が興味のあるテーマを選択できるプロジェクト活動であることが要因として考えられる。

「表-3 11月4日：月寒チーム」

【11月4日：月寒チーム】
今日は、以前作ったミニミニちゃん作りを行いました。お客さんが来ることを伝え、自分用ではなく、お友だち、家族のためにつくりと伝えと、皆家族の顔や、違うチームのお友だちのミニミニちゃんを作ろうとする姿がありました。その後、ミニミニの世界で使う「SAPICA」ではなく「MINICA」をぬっていききました。最近、年少さんも「これでは足りないね」と言い、何枚もぬってくれたり、数に対する興味も生まれているようで、自分の家族は一人だから一枚つくろう!という発言も聞こえてきています。お友だち同士の関わりも少しずつ広がっており、FくんやGくんの関わりが深まり、お互いに声を掛け合っていたり、助け合う姿もあるので、2人の様子をよく見て、広げていけたらと考えています。

〈表-3〉を抽出した理由は、活動中期の取り組みであること、お店屋さんごっこで活躍する「ミニミニちゃん」と「MINICA」の制作について記載されている為である。「ミニミニちゃん」とは、ジオラマで使用するお人形である。「MINICA」とは、地下鉄で使用されているICカードの「SAPICA」から着想を得ている。近年、キャッシュレスでの支払いが日常生活でも見られるが、子ども達の日常的なごっこ遊びでもお金を用いる場面だけでなく、カード決済を用いる場面も見られていることから、子どもにとっても身近な事象であり、日常の中で見た

経験があることが推察される。身近な事象を活動に取り入れ、活動中期以降に行われるお店屋さんごっこで活用することで、使い方を考えたり、実際に扱ったりする機会となっている。また、子どもたちはお友達や家族に向けて制作を進めるが、活動の中で「これでは足りないね」と発言して何枚も作っていたり、子ども自身の家族の人数に応じた数を制作したりと、数に対する興味が生まれていることが分かる。

また、異年齢混合チームの観点から、【最近、年少さんも～中略～聞こえてきています。】という記述がある。これまでは年少児以外に見られていた数への興味を示す様子が今回の活動から年少児にも見られて始めたことが推察される。年長児と年中児の姿に触発された年少児が数に着目して取り組みを捉える視点が芽生え始めた場面であったことが予測される。

「表-4 11月25日：月寒チーム」

【11月25日：月寒チーム】
今日は、わくわく広場当日でした。うちの人が来てくれるとわかっており、朝からとても楽しみにしている様子でした。実際にオープンすると、「いらっしやいませー!!」「ミニミニ♪」と声を出し、保護者とのやり取りを楽しんでいました。月寒チームは、保護者が来るのが3回目のオープンだったため、「なかなかお母さんが来ない」と不安や寂しさを感じる子が多かったです。Iちゃんは久しぶりの登園でしたが、いつもと変わらない様子で、お母さんが来てくれたことを大変喜び、一生懸命ポテト屋さんのお仕事に取り組んでいました。Jくんは、緊張もあったためか、お客さんの方は向かないことが多かったですが、自作のメガホンで呼び込みをしたり、MINICAをかざした時に「ミニミニ♪」と言ったり、自分の仕事をしっかりと理解して取り組んでいました。今回、保護者に来ていただけたことで、子ども達の姿を見てもらうことができ、子どもたちも保護者とのやり取りを存分に楽しむことができて良かったです。これまでの制作ややり取りを、今後の活動やあそびに繋げながら、進めていきます。

〈表-4〉を抽出した理由は、集大成となる活動であること、プロジェクト活動の結果が具体的に記述されている為である。子どもたちは「MINICA」を導入したことで、支払い時には「ミニミニ」と声を出し、決済を行っている。また、お店屋さんの役割を理解して「いらっしやいませ」と呼び込みをしたり、商品を渡したりしながら、お客さんである保護者とのやりとりを楽しむ活動であったことが読み取れる。このことから、子ども達は「月寒」というテーマについて、制作遊びやごっこ遊びを通してイメージを持ち、お店屋さんごっこで自分の役割を意識しながらプロジェクト活動に取り組んでいたことが分かる。

2. 探検チーム

探検チームでは、「探検」という言葉から子ども達が想起したものを軸とした制作遊びを行った。探検チームの活動概要は〈表-5〉に示す。また、活動の要点であると考えられる内容が示された保育記録については〈表-6〉、〈表-7〉、〈表-8〉、〈表-9〉に示す。

〈表-5〉から、プロジェクト活動は20回実施されていることが分かる。活動の全容として、保育者は子ども

達と話し合いを行ったり、園外見学を行ったりしていく中で、「探検」という言葉と現実の事象を関連付け、子ども達の「探検」へのイメージを抱けるよう取り組んでいる。その後、見学で訪れた場所を参考にしたオブジェ制作や制作空間を活用したお店屋さんごっこを行いながら、必要な道具を制作したり、制作物で遊んだりしてしながらプロジェクト活動を展開したことが読み取れる。

「表-5 探検チームの活動概要」		
活動日	活動内容	ねらい
10月14日	チーム活動(話し合い)	探検チームのイメージを広げ、共有していく
10月20日	石山緑地見学	探検を通して、プロジェクト活動へのイメージを広げていく。
10月25日	チーム活動 オブジェ作り(うずまきの道/バイラルマウンテン/赤色の箱)	石山緑地で思い出を振り返りながら、関連したものを制作し、楽しむ。
10月26日	制作(モンスタータワー/赤い空の箱/うずまきの道)	皆でイメージを広げながら、制作をしていく。
10月27日	お誕生会 園庭あそび	お誕生日を味わったり、お友達にお祝いの気持ちを伝えたりする。 外あそびを通して季節の変化を味わう。
10月28日	プロジェクト活動制作	子どもが主体的に制作を進める。
11月1日	園内探検	表現あそびから、制作の内容を広げていく。
11月2日	チーム活動(サイフ作り/宝石制作/ホール片付け)	チーム活動を通して制作や取り組みを楽しむ、集団生活を送る。
11月4日	お菓子の葉っぱ塗り モンスターハウス作り 赤い空の箱作り	お友だちと一緒に発想をふくらませて、作り上げていく。
11月7日	チーム活動 デモンストレーションに向けた道具制作と役割分担	チーム活動を通して集団あそびの楽しさを味わう。
11月8日	チーム内デモンストレーション	チームで売れる物、やることを理解し、やり取りを楽しむ。
11月9日	チーム活動 デモンストレーションに向けた道具制作と役割分担	チーム間でお買い物とお店のごっこあそびを楽しむ。
11月10日	モンスタータワー制作 顔はめ/パネル制作/虫制作	役やあそび方を考えて、制作に取り組む。
11月11日	チーム活動 モンスタータワー/うずまきの道作り/道具作り	プロジェクト活動に向けてチーム活動を楽しみながら取り組む。
11月14日	月寒チーム交流	お店屋さんとして、やることを理解してあそぶ。
11月15日	ちゅうりぶ	自然を感じながら、主体的にあそびを作っていく。
11月21日	お店屋さんごっこ	プロジェクト活動を意識しながら、お店屋さんごっこを楽しむ。
11月24日	プロジェクト活動に向けて 看板作り/修理、制作あそび	プロジェクト活動に向けて準備を行い、期待を持つ。
11月25日	プロジェクト活動	保護者とのやり取りを楽しみながら、取り組んでいく。
11月29日	経験画	楽しかったことをお友だちと振り返りながら、描く。

活動のねらいに着目すると、【イメージを広げ(10月14日、10月20日、10月26日)】、【発想をふくらませて(11月4日)】と『イメージ』を拡張することに関する言葉を用いてねらいを設定した活動が4回あることが分かる。

これは、プロジェクト活動を展開する上で、チーム内の子どもが共通のテーマを意識する際に、テーマに関する概念理解が重要であることが関係している。遊びの基盤となる『イメージ』が確立することで、チームとしての方向性が定まり、オブジェ作りや宝石制作や顔ハメパネル等の道具作りを行いながら、チーム全体で行うお店屋さんごっこへ発展する土台となっている。その為、保育者は『イメージ』することを重視していることが分かる。また、【やることを理解し(11月8日、11月14日)】、【役やあそび方を考えて(11月10日)】という『役割』に関する言葉を用いてねらいを設定した活動が3回あることが分かる。『役割』に関する言葉は、活動中期以降から使われ始めている。

活動前半では園外見学の体験を通して、身近な環境

から「探検」への『イメージ』が確立し始めていることが推察される。また、園外見学で確立した『イメージ』から、オブジェ作りが繰り返し行われており、複数回行い続けられる内容で、じっくりと時間をかけた大掛かりな取り組みであった。

その上で、チーム全体で行うお店屋さんごっこを取り組む上で、集団としての『役割』を持ちながらプロジェクト活動が展開されていったことが分かる。

「表-6 10月20日：探検チーム」	
【10月20日：探検チーム】 今日は、石山緑地へ、探検をしに行きました。ねらいとして、石山緑地で見つけたモニュメントをプロジェクト活動にイメージとして、広げられるように、探検することをねらいとして行いました。子どもの姿として、モニュメントの他にも、岩の山の割れ目を見て、「あの穴からソンドが出てくる」と教えてくれたり、「小さいおじさんがかくれている」など、面白い発想が沢山見られました。黄色バッチさん、ピンクバッチさんは、今日の石山緑地見学を通して、探検するということは、どのようなことなのか理解することが出来たのではないかと感じました。今後の進め方として、子どもの発見をベースとして作れるように、保育者がヒントが隠れている環境を作っているよう進めていきます。	

〈表-6〉を抽出した理由は、探検チームにおけるプロジェクト活動の基盤となった園外見学が行われた活動であること、子ども達が「探検」という言葉の概念を感じとり、ユニークな発言をしている様子が記述されている為である。この活動では、「探検」というイメージを抱けるよう、保育者は事前に見学先を検討し、実際に探検をしている雰囲気味わえるような場所の選定を行った上で、園外見学を実施している。雰囲気を味わえるように工夫をしたことで、園外見学場面から、岩の山の割れ目に気付き、子ども達は想像を膨らませ、お友達や保育者と意見を交流させながら、「探検」という事象に興味や関心を持つ機会となっている。また、保育者の見取りから、【探検をするということは、どのようなことなのか理解することが出来たのではないかと】という記述があり、記録には残し切れてはいないが、子ども達の発言や表情という姿から、「探検」に対する興味や関心を抱いたという手ごたえを抱いていることが推察される。

また、異年齢混合チームの観点から、【黄色バッチさん、ピンクバッチさんは～中略～理解することが出来たのではないかと感じました】という記述がある。この記述から、年長児は「探検」という言葉の概念を掴めていることは前提として捉える保育者の考えが込められていることが読み取れる。他方、保育者は年少児と年中児は「探検」という言葉の概念理解が乏しい実情があるが、今回の園外見学の経験から「探検」という言葉の概念を理解することが出来たことを指摘している。このことから、概念理解については年齢に応じて理解の差があることが分かる。

「表-7 10月27日：探検チーム」

【10月27日：探検チーム】
園庭あそびでは、探検家の気持ちを持ちながら虫探しや探検家になりきりごっこを楽しんだり、鉄棒やうさぎとの触れ合い等、いつもの園庭あそびを楽しんだりしていた。Eくん、Lくん、Uくん、Vくんは虫探しの為に土を掘っていたが、探検家は虫を探すのではないというイメージを膨らませながらあそんでいた。Wくん、Xくん、Yくん、Zくんは滑り台を船に見立て、探検に出るイメージを膨らませていた。Wくんは「探検はお宝を探す」とイメージを表現しており、他児も同調してあそんでいた姿があった。制作あそびの際にも子ども達の発言を引き出しながら、あそびに取り入れていけるよう、留意していく。

〈表-7〉を抽出した理由は、直接的なプロジェクト活動ではないものの、子ども達が自発的に探検に関するイメージを膨らませながら遊びを楽しむ姿が記述されている為である。園庭遊びの姿から、子ども達が自発的にイメージを膨らませて探検家になりきり、虫探しや宝探しの遊びや、船に乗って探検に出るイメージの中でなりきり遊びをして楽しむ様子が記述されている。子ども達は「探検」への興味や関心を抱いたことで、「探検」というイメージが膨らみ、「探検」という事象を考えたり、身近な環境を通して「探検」のイメージを遊びに取り入れようとしていることが分かる。また、日常的な園庭遊びを行う子もおり、保育者が「探検」に関する遊びに固執する訳ではなく、子どもが自ら遊びを選択することが出来る余地が残されている活動であることも読み取れる。

「表-8 11月9日：探検チーム」

【11月9日：探検チーム】
お買い物に行った際には、順番を守りながら、お店屋さんとのやりとりを楽しみつつ、商品を受け取り、満足気な表情を見せていた。お金のやりとりも、お店のルールを守りながら取り組もうとする姿が多く見られた。お店屋さんとして活動した際には、各場所の役割を意識して取り組む姿が多く見られた。Kくん、Lくんは誘導、Mくんはソンドを倒すよう促す役割、Nちゃん、Aちゃん、Oちゃんはうずの道の受け付け、Pくん、Qくんはお宝探しの受け付けと見守り等、各々が役割を担っている姿が見られた。活動後半になると、集中力が低下したことや自分の役割を繰り返すことにあきてしまったのか、他の場所へ移動したり、お絵描きをしていたりする子がいた。自分の役割を明確にしつつ、他の場所でも取り組むことも視野に入れながら、活動の輪に入れることが実感できるよう工夫していく。Rくんは、自ら役割を決めきれなかったが、うずの道の修理係を真直に取り組んでいた。何を行うのかを明確にできるよう、本人と相談して決めていく。

〈表-8〉を抽出した理由として、活動中期の取り組みであること、プロジェクト活動が本格的になり、お店屋さんごっこの買い手と売り手に分かれ、自分の役割を担っている様子が記述されている為である。お買い物を行う際には、順番を守ること、商品を受け取る際にはお金を支払うことが必要であることを体験する取り組みとなっている。その中で、お買い物の方法に気づき、どのような手続きを行えば良いのかについて、お買い物を楽しむ中で発見をしたり、考えたりしながら、遊びに取り入れようとしている。また、売り手になった際には、子どもが自らの興味・関心に基づいた役割を選択し、自らの役割を理解しながら、お客さんに対して遊び方を伝えたり、お客さんと直接的には関わらずとも、遊び場の修理を行う役割を果たしたりする内容であった。活動後半では、集中力の低下や自分の役割を繰り返す行い事に飽きてしまい、活動場所から離脱してお絵描

きをする子もいたが、強制的に参加をさせるという活動ではなく、子どもに参加の決定権が委ねられていることが読み取れる。子どもが参加をしたいという気持ちを尊重した活動であることが推察される。

「表-9 11月24日：探検チーム」

【11月24日：探検チーム】プロジェクト活動部分のみ抜粋
探検チームで石山緑地へ行ったことを振り返り、ホールの名前は「【幼稚園名】緑地」と名付けた。描く文字に色を塗る際、青バッチさんの中から漢字の色塗りをやりたいとの声が挙がっており、文字への興味が高まってきたことがうかがえた。
修理・制作あそびでは、各自の担当の所へ行き、青バッチを中心に取り組む姿が見られた。Eくん、Sちゃんは特に意欲的であり、Eくんはガムテープで文字を表現して看板を作ったり、Sちゃんはうずの道の壊れている所を丁寧に修理してくれたりしており、これまで継続的に行ってきたことを最後まで取り組もうとする姿が見られた。Tくん、Uくんは朝の会から段ボールを用いた電車作りに熱中しており、たんけんチームで使うという意図があるとのことであり、様子を見ていた。帰りの会の時間まで制作が出来る時間は制作しており、長時間でありながらも興味のあることへの集中力が高いことを確認した。

〈表-9〉を抽出した理由として、プロジェクト活動の終盤となる取り組みであること、活動中期から継続的な遊びであることが読み取れる記述である為である。活動前半に行った園外見学を振り返る中で、見学先には名前があったが、活動場所には名前がないことについて子ども達に問いかけた。その後、アイデアを募った後に、探検チームの活動場所の名前を決め、看板を作成する取り組みが行われた。その際、文字に色を塗ったり、ガムテープを活用して文字を表現したりする子どもがいたり、文字に対する感覚を培う体験となっていることが分かる。また、修理・制作遊びでは、自分の役割に応じて取り組んでいたこと、プロジェクト活動の終盤であるにも関わらず、活動で使用するという目的を持って電車作りが行われていたことから、「探検」についてイメージを膨らませ、自分の役割を意識しつつ、子ども自身が必要に応じて制作を楽しんでいた取り組みであったことが読み取れる。

また、異年齢混合チームの観点から、【修理・制作あそびでは、各自の担当の所へ行き、青バッチを中心に取り組む姿が見られた】という記述がある。このことから、異年齢混合チームでの活動では、年長児が活動の中心に立ちながら、年中児と年少児は年長児の姿を参考にしながら自分の興味のある担当場所にて活動に参加をしていることが想定される。各場所でリーダー的存在を担っていた年齢は年長児であり、年中児と年少児は自分なりの考えを表現していく中で、年長児が参加者の気持ちや考えを汲み取りながら活動を展開していたことが読み取れる。

3. 世界チーム

世界チームでは、子ども達が「世界」のイメージを持てるように、様々な国や食べ物に関する映像及び写真や絵本を用いたり、見学で訪れた場所を参考にした制

作遊びを行いながら活動を進めた。世界チームの活動概要は〈表-10〉に示す。また、活動の要点であると考えられる内容が示された保育記録については〈表-11〉、〈表-12〉、〈表-13〉に示す。

「表-10 世界チームの活動概要」		
活動日	活動内容	ねらい
10月14日	世界の映像を見る ピザ作り/お金作り	世界のイメージを持つ。
10月20日	イタリアの街並み作り ピザ屋さんごっこ	イタリアのイメージを持ち、物づくりやごっこあそびを楽しむ。
10月25日	中国作り	中国とは、どのような国なのかを知り、イメージを持ってあそぶ。
10月26日	空港見学	航空機を見て、プロジェクト活動へのイメージを深めていく。
10月27日	10月生まれのお誕生会 お財布作り	お金のイメージを持ち、お財布作りを行う。
10月28日	絵の具で飛行機作り	見学で見た飛行機をイメージし、お友達と作る楽しさを味わう。
11月1日	飛行機作り	イメージをお友達と共有し制作を楽しむ。
11月2日	海作り フルーツ飴作り	一つの材料から色々なアイデアを出し合い、細かいところまで表現を楽しむ。
11月4日	プロジェクト活動に向け、制作活動	自分達のイメージを共有し、表現し楽しむ。
11月7日	プロジェクト活動に向け、制作活動	自分達のイメージを形にして楽しむ。
11月8日	チーム内デモンストレーション	チーム内で役割を決め、なりきってごっこあそびを楽しむ。
11月9日	プロジェクト活動デモンストレーション	自分の役割を理解し、相手のやりとりを楽しむ。
11月10日	プロジェクト活動に向けての活動	デモンストレーションを終えて、必要なものを考えて制作する。
11月11日	チョコレート作り ロンドンバス作り	昨日、つくったものをより素敵なものになるよう工夫して作る楽しさを知る。
11月14日	衣装作り バス作り	自分のイメージを形にし、お友達との活動を楽しむ。
11月15日	ちゅーわふ	秋の自然物を使ったり、身体をいっぱい動かしてあそぶ。
11月21日	月寒チームとの交流	他チームとのやりとりを友達と楽しむ。
11月24日	プロジェクト活動に向けて	世界のイメージをもち、保育室の準備をし、明日に期待をもつ。
11月25日	プロジェクト活動当日 保護者参加有り	プロジェクト活動を保護者と共に楽しむ。
11月29日	11月生まれのお誕生会 プロジェクト活動の経験画	プロジェクト活動を振り返り、絵で表現する楽しさを感じる。

〈表-10〉から、プロジェクト活動は20回実施されていることが分かる。活動の全容として、保育者はイタリアや中国を切り口に世界への関心を持てるように、物づくりやごっこ遊びを通して活動を始めている。また、見学先を空港に選定することで、他国へ移動する手段を知り、他にもどのような国があるのかと考えたり、空港の施設について見学を行うことで、飛行機で移動をする際にはどのような設備があるのかに気づいたりすることになった。このような活動を通して、「世界」という言葉と現実の事象を関連付け、子ども達の「世界」へのイメージを抱けるよう取り組んでいる。その後、見学で訪れた場所を参考に、飛行機やロンドンバスを制作したり、海やフルーツ飴を作ったりと活動の幅を広げながら、プロジェクト活動を展開したことが読み取れる。

活動のねらいに着目すると、【イメージを持つ（10月14日）】、【イメージを持ち（10月20日、10月27日、11月24日）】、【イメージを持って（10月25日）】、【イメージを深めて（10月26日）】、【イメージし（10月28日）】、【イメージをお友達と共有し（11月1日）】、【イメージを共有し（11月4日）】、【イメージを形にし（11月7日）、（11月14日）】と『イメージ』を持ったりしたりすること、形にしたり深めたりすること、共有したり形にしたりすることが記述されている。ま

た、【役割を決め（11月8日）】、【役割を理解し（11月9日）】と『役割』に関する言葉が活動中期に2度の記載が確認できる。

これらのことから、活動初期には『イメージ』が「世界」への『イメージ』を持つことをねらいとし、活動が進むにつれて『イメージ』を深めたり、共有したりしていく中で、活動後期には『イメージ』を形にするという記述となっており、保育者がねらう『イメージ』の意味が変化していることが分かる。

これは、プロジェクト活動を展開していく中で、保育者は子ども達がテーマを『イメージ』することが出来るような働きかけを行っていることが想定される。活動が進むにつれて子ども達の『イメージ』が具体的になっていき、活動内容が焦点化される中で、子ども達はプロジェクト活動に対する目的が明確になっている様子が読み取れる。また、活動中期から、子ども達が「役割」を持って取り組むこともねらいに設定している。このことから、チームのテーマである「世界」への『イメージ』を抱き、深め、共有し、形にしていくなかで、集団としての『役割』を持ちながらプロジェクト活動が展開されていったことが分かる。

「表-11 10月14日：世界チーム」

【10月14日：世界チーム】
今日は初めてのチーム活動を行いました。まず世界のイメージが持てるように色々な国の建物や食べ物の映像を見ました。Bくん、Cくんが「行ってみたい!!」「美味しそう!」と言いながら楽しんでおり、全体的にもじっくり見ながら「世界」のイメージをもっているように感じました。次に、ピザ作りとお金作りを行いました。お金作りでは、Dくんがじっくり取り組んでいて、「先生も丸い方切ってよ!」切ったのは、ここに入れてね!と教えてくれる姿がありました。自分の世界のなかであそびを楽しむことが多いDくんですが、面白いユニークなアイデアを持っているので、そこを引き出しながら、お友達と作り上げていく楽しさも感じられるよう進めていきます。

〈表-11〉を抽出した理由は、プロジェクト活動の初日であること、「世界」という言葉の概念についてイメージを持てるような工夫について記述されていること、子どもが「世界」を感じられるピザ作りを題材にしている為である。プロジェクト活動の初日であることから、「世界」を感じとる導入として映像を活用している。映像を鑑賞する中で、子ども達は肯定的な意見を発言しており、「世界」への興味・関心を持っている姿や映像を鑑賞した後にピザ作りとお金作りに展開しており、映像鑑賞を通して「世界」をイメージしながら遊びに取り入れていることが分かる。また、「世界」というテーマであることから、保育者は多様な国がある中で、子どもの生活体験を鑑み、「食」という入口から活動が始まっている。そのことで、子ども達は自己主張をしなげら、活動を楽しむ様子が読み取れる。

「表-12 11月1日：世界チーム」

【11月1日：世界チーム】
今日は飛行機作りと自由制作の2つブースに分かれて進めていきました。自由制作コーナーでは、青バッチ同士が集まり火山を作っていく姿があり、お友達同士でどのようにしたら山の形になるのかを工夫して作っていました。他には、パンケーキ作りを行いました。画像を見て「ハワイのパンケーキには、お花ののっているんだね！」と気が付き、お花を作るなど年中少児の中でも工夫する姿が見られました。午後には、もう一度世界の食べ物や映像を見ていきました。「中国が見たい！」など国名がでるようになり、世界のイメージがつかめているように感じました。今までは建物や食べ物を中心に作っていたので、言葉や文化にもふれていきます。

〈表-12〉を抽出した理由は、プロジェクト活動の中期にあたる活動であること、子ども達が「世界」のイメージがつかめていることで、新たな国名やこれまでに取り組んだ国名について発言するようになってきていること、保育者からこれまでの取り組みと今後の展望について語られている為である。活動中期ということで、子ども達は園外見学の体験に基づいた飛行機作りや、火山やパンケーキといったハワイに関連した自由制作に取り組んでいることが分かる。子ども達は他国へ移動する際には飛行機を利用するという考えが深まり、画像を参考にして、ハワイの文化を感じとっている。「世界」への興味や関心をもったことで、飛行機を作る必要性を抱いたり、画像を見る際に子どもが自分なりに考えながら、パンケーキにお花が乗っていることを発見することにつながっている。また、火山作りでは、お友達と意見を伝え合う中で、火山のベースとなる山が必要であることを考え、制作していたことが記述されている。こちらも子どもが火山に対する興味・関心を持ち、自らのイメージを現実化する為の工夫を行う姿があり、考えたことを遊びに取り入れようとしていることが分かる。他にも、国名についての発言があることから、世界への興味・関心が深まっていると言える。また、保育者はこれまでのプロジェクト活動を振り返り、建物と食に焦点を当てた取り組みを展開していたこと、今後は言葉と文化にも触れられるようにしていくことを考えていることを記述している。保育者は、実際の活動では子どもの興味・関心が持てるよう映像や画像を準備したり、制作遊びが出来るような環境を整えているが、これまでのプロジェクト活動を行う中で手ごたえがあったことで、更に活動が深まっていくことを視野に入れていることが分かる。

また、異年齢混合チームの観点から、【自由制作コーナーでは、青バッチ同士が～中略～年中少児の中でも工夫する姿が見られました】という記述がある。これは、年長児同士では、他者とのやりとりや道具の扱い方についての理解が深まったこともあり、子ども間で検討をしたり、試行錯誤を行う姿があったことが読み取れる。年長児同士の関わりでは、発達段階が共通してい

ることから、方向性が類似することが推察される。年中児と年少児については、【年中少児の中でも工夫する姿が見られました】という言葉があるが、個人差によって全員という事ではないが、年中児と年少児の一部から取り組みに工夫が見られたことが示されている。このことから、年中児と年少児であっても、主体的に考え、遊びを発展する姿があることが読み取れる。

「表-13 11月25日：世界チーム」

【11月25日：世界チーム】
子どもも待ちに待った当日で、朝から保護者がくることを楽しみにしており、時間が近づくと、ガラス越しに確認しに行き、準備しようと思気込んでいた。保護者が来園すると、はりきって接客する子や、手をひいて園内を案内する子ども等、様子は様々であったが、その子なりに、保護者との時間を楽しめたようであった。逆に、いつもと環境が異なり、端のほうに隠れる様子も何人かいたため、保護者には過程を伝えなが、一緒に活動しているところが見えなかったようであったため、また加えて、気持ちを早くに気がつけなかったため、あらかじめの声掛けや、準備が不足していたことが反省である。上記の写真は、友達をなぐさめている様子であるが、気持ちをくんだり、代弁したりと、お互いに成長が見られた一面であった。

〈表-13〉を抽出した理由は、プロジェクト活動の集大成の取り組みであること、プロジェクト活動における子どもの様子が多様に記載されている為である。プロジェクト活動の当日ということで、保護者がお客さんとして来園する内容であるが、子ども達は保護者が来園することを楽しみにしており、準備に意気込む姿があった。活動の趣旨を理解し、接客や案内等、自分の役割を果たしながら保護者との時間を楽しんでいたことが読み取れる。他に、いつもと異なる環境から、本来の役割を果たし切れない子どももいたが、保育者が保護者にこれまでの過程について説明していることから、当日の姿だけでなく、これまでの過程を重視しながら取り組んでいることが推察される。プロジェクト活動を通して、子ども達は自分の役割に応じた取り組みを行ったり、お友達との関係性が深まり、困っている際には慰める関わりを行いたいという心情となるような関係性となっていることが窺える。

4. 領域「環境」における3つのねらいと保育実践に関する考察

(1) 「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」

「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつこと」に着目して、保育実践を考察する。

〈表-6〉では、園外見学を通して、「探検」という事象に興味や関心を持つ機会となっており、保育者は子どもの様子を見取った結果、「探検」に対する興味や関心をもっていることへの手ごたえを抱いていることが示されている。これは、園外見学では、子ども達は環境を通してユニークな考えを発想し、他者に伝えたい気持ち

から発言が生まれている。その発言から更に想像を膨らませることに発展しており、他者とのやりとりの中で、自分の興味や関心が具体となり、今後の遊びに取り入れたいという意欲の源となっている。

〈表-7〉では、子ども達が自発的にイメージを膨らませて探検家になりきって遊ぶ様子が示されている。子ども達の中で「探検」に興味や関心を持ったことで、「探検」というイメージが膨らみ、「探検」という事象を考えたり、身近な環境を通して「探検」のイメージを遊びに取り入れようとしていることが分かる。

〈表-12〉では、子ども達は園外見学の体験や保育者が準備をした画像を参考にしながら、自らの遊びが充実した内容となるよう、主体的に取り組む様子が示されている。また、主体的に取り組んだ結果、関連した他の事象に関する発言が見られており、活動が発展していく兆しについて示されている。これらは、興味や関心を持つことが、子どもの想像力を働かせる源となり、興味や関心のある事象に対して、子どもが主体的に迫ったり、遊びに取り入れようとしていることが分かる。

他にも、〈表-12〉では、保育者は子どもの興味や関心が持てるよう映像や画像を準備したり、制作遊びが出来るような環境を整えていることが示されている。このことから、保育者は子どもが興味や関心を持つことで、その後の遊びの内容に深みが出てくることを認識しており、子ども達の実情を汲み取りながら、意図的に環境構成を行っていることが分かる。

以上のことから、「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」というねらいは、本実践と保育者の記録を通して、子どもの主体的な姿や遊びの深まりにつながり、遊びと興味や関心をもつことが関連し合う過程で、様々な事象に興味や関心を持ち、遊びが広がり、質の高い保育につながっていくことが読み取れる。

(2) 「身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする」

「身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする」ことに着目して、保育実践を考察する。

〈表-3〉は、子どもが生活する社会と関連付けた内容である。これは、お店での支払い方法が多様となった現代において、カード決済も同様に身近な事象であるが、身近な事象を活動に取り入れることで、子どもは保護者

やお店の様子を想起しながら、IC カード作りに取り組んでいる。自らの体験を想起して遊びを展開していく中で、支払いのやりとりについて、お金を支払う場合にはお釣りが戻ってくることもあれば、カード決済であるとお釣りを受け取る行為はないという発見を感じたり、考えたりする機会となっている。更に、制作した IC カードをその後のお店屋さんごっこに取り入れることで、IC カードとお金の共通点や違いに気づいたり、考えたりする体験となり得る。

〈表-8〉では、お店屋さんごっこを通して、お買い物の方法や手続き、買い手と売り手の役割の違いに気付く機会となる内容であることが示されている。これは、自ら遊びに参加をすることで、お買い物の方法に気付いたり売り手の役割を考えながら、遊びに取り入れようとする機会となった活動であることが分かる。

以上のことから、「身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする」というねらいは、本実践と保育者の記録を通して、子ども達の生活体験と関連付けながら、自らの体験を想起して遊びを展開していく中で、道具の使い方やお店でのやりとりについて、発見を楽しんだり、考えたりし、気付いたことを遊びに取り入れようとしていることが分かる。

(3) 「身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする」

「身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする」に着目して考察する。

〈表-3〉では、お客さんの為に IC カード制作に取り組む内容が記載されている。その活動の中で、IC カードの数が不足していることに気づき、子ども達は自分の家族の人数を思い浮かべながら人数分を作っていることが読み取れ、数に対する感覚が豊かになっていることが推察される。

〈表-9〉では、看板作りを通して、文字に対する感覚が刺激されながら活動に取り組む様子が示されている。文字に色を塗る際にはマーカーやクレヨン、色鉛筆等が準備されていたが、子どもたちは自分がイメージする色合いや自分が使用したい道具を選択する等、道具の性質を直感的又は意図的に判断をして取り組んでいることが推察される。これは、子ども達は自由遊びや制作活動等を通して、マーカーやクレヨン、色鉛筆を扱う

機会があることが起因していることが考えられる。活動に応じて保育者が道具を選択したり、子ども自身の描写イメージを尊重するために道具を選択できる余地を残し、道具の性質を感じとる場面が多々ある。日常的に慣れ親しんだ道具を扱っていたことから、物の性質に対する感覚が豊かになっており、プロジェクト活動においても経験が活かされたことが推察される。また、ガムテープを活用して文字を表現する子どもがいる。これはガムテープの粘着性や色合い、長さを調整することが出来る性質に着目していることが考えられる。プロジェクト活動でガムテープを扱う機会が多かったことで、ガムテープと対話し、使い方が身に付いていったことで、ガムテープの発展的な使い方に気付き、取り組みに応用していることから、物の性質に対する感覚が豊かになっていると言える。

他にも、看板制作を通して、白抜き文字に色を塗ったり、ガムテープで表現をする中で、文字の形や読み方に触れる取り組みを通して、文字に対する感覚が豊かになっていることが読み取れる。

以上のことから、「身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする」というねらいは、本実践と保育者の記録を通して、お店屋さんごっこを遊ぶ中で、適切な道具を選択することを考えたり、扱ったりする中で、絵画道具やガムテープの性質に対する感覚を豊かにすること、制作物の過不足を感じとる中で、数量に対する感覚を豊かにすること、看板制作を通して文字に対する感覚を豊かにすることとの関連があることが分かる。

5. 総合考察

異年齢混合チームによるプロジェクト活動の保育記録を読み取り、領域「環境」の3つのねらいと関連する記述があることが確認された。

「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」というねらいは、子どもの主体的な姿や遊びの深まりにつながり、遊びと興味や関心をもつことが関連し合う過程で、様々な事象に興味や関心をもち、遊びが広がり、質の高い保育につながっていくことが読み取れた。

「身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする」というねらいは、子ども達の生活体験と関連付けながら、自らの体験を想起して遊びを展開していく中で、道具の使

い方やお店でのやりとりについての発見を楽しんだり、考えたりし、気付いたことを遊びに取り入れようとしていることが読み取れた。

「身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする」というねらいは、お店屋さんごっこを遊ぶ中で、適切な道具を選択することを考えたり、扱ったりする中で、絵画道具やガムテープの性質に対する感覚を豊かにすること、制作物の過不足を感じとる中で、数量に対する感覚を豊かにすること、看板制作を通して文字に対する感覚を豊かにすることとの関連があることが読み取れた。

保育実践に関する考察については、各チームの活動概要に着目すると、『イメージ』と『役割』が活動の根幹となっていることが明らかになった。「月寒チーム」では、『イメージ』が確立し、お店屋さんごっこを通して子ども達は各自の『役割』を持っていたことが明らかになった。「探検チーム」では、園外見学での『イメージ』を基盤としながら活動に取り組み、お店屋さんごっこに取り組む上で、『役割』を持っていたことが読み取れた。「世界チーム」では、チームのテーマである「世界」への『イメージ』を抱き、深め、共有し、形にしていくなかで、集団としての『役割』を持ちながらプロジェクト活動が展開されていったことが読み取れた。上記のことから、保育者は子ども達が各チームのテーマを『イメージ』することをねらいに挙げ、『イメージ』することが出来るように環境構成を行っていること、子ども達が『役割』を担いながら活動に参加することが出来るように努めていることが読み取れた。

子ども達が多様な『イメージ』をし、『役割』を担って取り組めた要因として、保育者の援助と活動内容の構造的性の2点が考えられる。保育者の援助については、必要に応じて明確に具体物を提示するのみならず、『イメージ』が刺激されるよう、さりげなくヒントとなるような声掛けを行ったり、保育者が遊びに関連すると予感した物を遊び場に設置している場面があった。このような援助は、子どもは遊びへの興味・関心を抱くことや、遊びの停滞を打破するきっかけとなり、子どもの『イメージ』を拡大すること、自分の『役割』に気付き、活動に参加をすることを支える援助であったことが考えられる。

活動内容の構造的性については、プロジェクト活動の内容として、3つのテーマから興味・関心のあるものを

選択し、活動に取り組み始められること、子どもが主体的に遊びを展開していける活動であったことが考えられる。自らテーマを選択することで、活動への興味・関心がある状態から遊びに参加することに繋がる。興味・関心があることで、意欲の源が豊潤なものとなり、更なる『イメージ』へと拡大していくことが考えられる。また、子ども自らが興味・関心のあるものを選択することで、遊びの『イメージ』が掴みやすく、目の前で展開される遊びの中で取り組みたい『役割』を認識し、遊びへの参加へと繋がることが考えられる。

子どもが主体的に遊びを展開していくことについては、活動場所において多様な遊びが生起していた。保育者は活動全体を把握しているものの、全ての遊びに適切なタイミングで援助を行うことは物理的に難しい場面がある。その際、保育者は遊びの状態に応じて優先順位をつけて援助を行うが、優先順位が下位の遊びに取り組む子どもに対しては見守る援助を行う。見守る援助の対象となる子どもは、自ら試行錯誤をしたり、他児とのやりとりを通じたりしながら、自らの『イメージ』を実現するような行動をしていく。保育者が直接的に関与せずとも、子どもは『イメージ』のままに遊びを展開していることから、子どもが主体的に遊びを展開することが出来る活動内容であったことが多様な『イメージ』となったと推察される。多様な『イメージ』が拡大したことで、子どもは遊び場面に応じた『役割』に気付き、『役割』に応じて取り組めたことが考えられる。

つまり、プロジェクト活動において、子どもが自己選択をする余地があることが、自分の『イメージ』を実現する為に主体的に行動し、自らの自己実現をする経験や実行機能の向上に影響をしていることが考えられる。そのことが、子どもの自己肯定感や自己効力感を抱く機会となり、非認知能力が育まれていることが考えられる。

異年齢混合チームの観点から、「年齢が低い子どもは年齢が高い子どもの姿を参考にしていること」、「概念理解には年齢による差が生じる可能性があること」、「年長児は活動のリーダー的存在となる可能性があること」、「年長児同士では子ども間で目的達成に向けた話し合いがあること」、「年中児と年少児であっても遊びを発展する可能性があること」が考えられる。このことから、年長児は発達段階から他者とのやりとりや概念理解が深まったことで、遊びを展開していくと共に、他者と協同する中で遊びが発展していくことが分

かる。そのような年長児の姿を見た年中児と年少児は、年長児の姿を模倣したり、参考にしたりしながら遊び、自分なりの『イメージ』を拡張させながら、遊びを工夫していくのではないかと考える。その中で、遊びや他者とのやりとりでは、同年齢の子ども同士ではできない経験をする機会となることが考えられる。例えば、年長児同士の遊びでは自己主張が強い子どもであっても、年中児や年少児が共に遊ぶ場面では、年長児としての立場や尊厳から、他者の気持ちを汲み取ろうとしたり、お手伝いや教える側に立つという献身的な態度が養われることが考えられる。ただし、年中児同士若しくは年少児同士であっても、意見のやりとりを行うことが出来ることに留意する必要がある。本事例の記述からは確認出来なかったが、年長児ほどの他者とのやりとりと概念の理解は乏しかったとしても、年中児らしいやりとり、年少児らしい意見のやりとりの中で、発達段階に応じたやりとりを行ったり、自分なりの『イメージ』を拡張させながら、遊びを工夫していく可能性は高い。他にも、年中児と年少児の姿を参考にして年長児が遊びを発展される可能性もあり得る。このような多様な関係性が生起することで、通常保育では関わらない子どもとのやりとりが生まれ、固定化された人間関係の打破につながり、人間関係が広がることが期待される。

また、『年中児と年少児であっても遊びを発展する可能性があること』から、『イメージ』や遊びには年齢差だけではなく、個人差があることが考えられる。年長児だけでなく、年中児と年少児年であっても、『イメージ』の独自性を発揮し、主体的に遊びに工夫を取り入れて展開していく中で、従来の遊びの内容から発展的な遊びに変化をしていくことが考えられる。

以上のことから、異年齢混合チームによるプロジェクト活動は領域「環境」のねらいに沿った保育実践であり、特に『イメージ』と『役割』が活動の根幹となっていることが明らかになった。また、異年齢混合チームによるプロジェクト活動を行うことで、多様な人間関係が生起され、『イメージ』が拡張されることにより、遊びの発展や人間関係の拡大が期待されること、『イメージ』には年齢差だけではなく個人差があり、グラデーションがあることが明らかになった。

6. 今後の展望

本研究では、異年齢混合チームによるプロジェクト活動の保育記録を参照し、領域「環境」のねらいと実践

に関する考察を行い、保育者がねらいとしている事項と領域「環境」のねらいの取り扱いの具体を明らかにした。一方、各保育者の語りを丁寧に聴き取ること、保育実践における子どもの様子に関する調査を実施すること、幼稚園生活における一部の活動ということから、他の活動との関連を確認することは出来なかった。また、調査園が1園のみであることから、保育者個人の主観的要素や調査園の文化の影響が反映されやすい結果となっている可能性が高く、この結果をただちに一般化することは出来ない。以上が本研究の方法上の限界である。

今後、更にこのテーマを追求していく為には、他の幼稚園の保育者を対象として調査範囲と対象を拡大することや、分析方法の工夫が必要である。

引用・参考文献

文部科学省(2017)『幼稚園教育要領』

文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』

小岩季之(2022)「遊び場面における保育士の援助の種類と意図—保育士の「手ごたえ」と「後悔」に着目して—」上越教育大学

教職課程学生の「教職実践演習」を通じた教員の資質・能力に関する理解度の変容

— 一定時制高等学校への学外フィールドワークを通じた実践前後の比較検討 —

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 助教 安田純輝

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 教授 大鐘秀峰

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 教授 平田嘉宏

キーワード：教職課程、教職実践演習、フィールドワーク、定時制、高等学校

1. 緒言

2006（平成 18）年に公示された『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』では、教職課程における必修科目として、「教職実践演習」の設置が提案された（中央教育審議会、2006a）。この答申を受け、2010（平成 22）年度入学生の 4 年次より、全国の課程認定大学の教職課程における必修科目として「教職実践演習」が展開されることとなった。

中央教育審議会（2006b）は、「教職実践演習」の科目の趣旨について、教職課程科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じ、学生が身に付けた資質・能力が教員として最小限必要な資質・能力として有機的に結合・形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するもの、すなわち全学年を通じた「学びの集大成」として位置づけられるものであることを説明している。また、「教職実践演習」では、学生自身が本科目の履修を通じて、自身の課題認識や不足している知識や技能等の補填ならびに定着を図ることによって、教職生活をより円滑にスタートさせることができるようになることを期待している（中央教育審議会、2006b）。

「教職実践演習」では、上述した科目の趣旨を踏まえ、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項の 4 項目（以下、「教員の資質・能力に関する 4 項目」と略す）を含めた内容を展開することが適当であるとされている（中央教育審議会、2006b）。また、「教職実践演習」の展開に際しては、企画、立案、実施に当たり、常に学校現場や教育委員会との緊密な連携協力に留意することが必要であるとされている（中央教育審議会、2006b）。

「教職実践演習」を対象とした研究は、4 年制大学を対象とした「保健」の実施状況に関する全国調査（杉崎ほか、2016）に加え、教員に求められる 4 つの項目を 3 つの観点に再編して実践が行われた事例（佐瀬、2012、2013）、高等学校へ赴く形で見学やフィールドワークを実践する事例（松本、2014；梅津・近藤、2014；片岡、2020a、2020b；大鐘・安田、2021a、2021b；安田ほか、2022）、授業分析を取り入れることで対象学生による教師としての視点の広がりや深まりを検証した事例研究（小林・寺田、2014）、保健体育科教員を志望する学生を対象とした教師観を視点とした「教職実践演習」の成果検証（須甲、2018）などが中心的に取り上げられる。

先行研究の検討から、「教職実践演習」は、各大学が目指す教員像や到達目標により内容や運用、展開方法が多岐に渡ることが窺えた。一方、「教職実践演習」は、他の教職課程科目と比較しても設置・展開されてきた歴史が浅いことから、その展開方法や内容の改善に向けて教職課程を設置する各大学で試行錯誤が繰り返されているとも述べられている（安田ほか、2022）。

「教職実践演習」を展開している S 大学（以下、「本学」と略す）では、これまで 2017（平成 29）年度から 2021（令和 3）年度までの 5 年間に渡り、近隣教育機関の協力を仰ぐ形で学外フィールドワーク（以下、「学外 FW」と略す）を実施している（片岡、2020a、2020b；大鐘・安田、2021a、2021b、安田ほか、2022）。しかし、これまで本学で展開された「教職実践演習」ならびに学外 FW の実践は、あくまで中央教育審議会（2006a、2006b）が提示する目標の達成に焦点化して実践する段階に留まっている。

したがって、本学においてもこれまで取り組まれてきた「教職実践演習」に関連する授業実践と成果検証

は、地方私立大学という地域的特性や実態に応じた「教職実践演習」の授業改善という観点から検討が十分に行われているとは言い難い。このような現状の課題を踏まえ、本学における「教職実践演習」の実践ならびに授業展開の改善に向けて検討の余地が残されているといえる。

とりわけ、学外 FW の実践に関しては、現段階において実践事後における対象者の印象や理解度の調査に留まっており、学外 FW の実践を通じた対象学生の変容について検討がなされているわけではないことが指摘されている（安田ほか、2022）。上述した点を踏まえ、実際に学外 FW を実践した「教職実践演習」の展開から教員の資質・能力に関する理解度の変容を確認することは、今後の授業改善つまり「教職実践演習」の展開方法を検討していく上で重要な検討材料になると考えられる。

以上のことから、本研究は、本学の「教職実践演習」における学外 FW を通じて履修学生が捉えた教員の資質・能力に関する 4 項目の理解度の変容を踏まえ、本学が設置する「教職実践演習」の授業展開及び今後の展望についての示唆を得ることを目的とする。

2. 方法

2.1. 対象

本研究は、2022（令和 4）年度に本学の「教職実践演習（中・高）」（以下、「R4 教職実践演習」と略す）を履修している学生 36 名（男性：34 名、女性：2 名）（以下、「対象学生」と略す）を対象とした。

2.2. 授業計画

表－1 は、R4 教職実践演習のシラバスから「講義の目的および概要」、「講義方法 / 課題に対するフィードバックの方法」、「授業計画」、「到達目標 / 卒業認定・学位授与の方針との関連」を抜粋したものである。学外 FW は、授業計画のうち第 7 回目から第 10 回目までの 4 回に対応させる形で実施することとした。

R4 教職実践演習の学外 FW は、対象学生が中学校あるいは全日制高等学校の教育実習を経験していることを踏まえ、前述した条件とは異なる教育機関での実習活動を展開することで対象学生の教育効果を高めていくことを企図した。このような背景を踏まえ、R4 教職実践演習の学外 FW では、安田ほか（2022）と同様に定時制高等学校を実習対象校として設定し

た。また、R4 教職実践演習の学外 FW の実施にあたり定時制高等学校の実習対象校は、北海道札幌市内の定時制高等学校 5 校と北海道恵庭市内の定時制高等学校 1 校の合計 6 校であった。

対象学生は、本科目が全学年を通じた教職課程における「学びの集大成」としての位置づけを踏まえ、学外 FW の実習対象校においてホームルームや授業、学校行事や運動部活動をはじめとする校務分掌の教員補助としての役割を担った。実習内容の詳細については、上記の位置づけを踏まえた上で実習対象校の裁量に委ねる体裁を取った。

表－1 R4 教職実践演習シラバス（一部抜粋）

講義の目的 および概要	本講義の目的は、「教職課程科目やそれ以外の科目など様々な活動を通して、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認することである。 いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置づけられる教職実践演習の意義を理解し、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて、不足している知識や技能等を補い、その定着を図っていく。
講義方法 / 課題に対する フィードバック の方法	【講義方法】 授業は、教職課程の学びの軌跡の集大成として研究テーマの探求を行う学外フィールドワーク等を通して、各自の教職課程における学修の総合的な振り返りができるような教科に関する科目及び教職に関する科目で学んだ知見を総合的に結集する。 【課題に対するフィードバックの方法】 課題については、授業内での解説やグループワークなどの時間に適宜行う。
授業計画	第 1 回 オリエンテーション、フィールドワーク（学習指導員配属校）希望調査、班分け 第 2 回 教員として求められる 4 つ事項（①教育感、②社会性、③生徒理解、④指導力）の確認 第 3 回 調査研究の課題設定と事前学習①：調査研究対象校の沿革と基本情報の調査 第 4 回 調査研究の課題設定と事前学習②：研究テーマの設定 第 5 回 調査研究の課題設定と事前学習③：データの収集ならびに分析方法の設定 1 第 6 回 調査研究の課題設定と事前学習④：データの収集ならびに分析方法の設定 2 第 7 回 学外フィールドワーク①：定時制高等学校（学習指導員） 第 8 回 学外フィールドワーク②：定時制高等学校（学習指導員） 第 9 回 学外フィールドワーク③：定時制高等学校（学習指導員） 第 10 回 学外フィールドワーク④：定時制高等学校（学習指導員） 第 11 回 調査研究のまとめとプレゼンテーション準備①：調査結果の分析とまとめ 第 12 回 調査研究のまとめとプレゼンテーション準備②：発表内容の整理 第 13 回 調査研究のまとめとプレゼンテーション準備③：発表リハーサル 第 14 回 テーマ発表①（口頭発表 7 分＋質疑応答 3 分） 第 15 回 テーマ発表②（口頭発表 7 分＋質疑応答 3 分）
到達目標 / 卒業認定・ 学位授与の方針 との関連	【到達目標】 ① 教育に対する使命感や情熱を持ち、子どもたちから学び、共に成長しようとする姿勢をもって指導に当たることができる。 ② 挨拶や服装、言葉遣い、他の教職員への対応、保護者に対する接し方など、社会人としての基本を身に付けることができる。 ③ 気軽に子どもたちと顔を合わせたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができる。 ④ 自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを生かした学習指導案を作成することができる。 【卒業認定・学位授与の方針との関連】 「自立して生きていくための生活習慣、社会人基礎力さらに専門的知識、技能を身に付ける」に基づき、教員としての資質能力を身に付ける。

2.3. R3 教職実践演習の展開に関する工夫点

R4 教職実践演習は、学外 FW の実践に際して実習対象校 A～F 校ごとに 2～4 名程度で構成されたグループを編成し、教員の資質・能力に関する 4 項目に関連した独自の研究テーマを掲げ、グループごとの調査研究を展開した。

表－2 は、実習校の割り振りとは各グループの研究テーマをまとめたものである。各グループの研究テーマは、A 校において A1「教員の狙いと生徒のなりたい姿の現状」、A2「教職員が捉える学校生活における安全指導とその認識」であった。次に、B 校は、それぞれ

B1「定時制高校の生徒が学校に求めるもの」、B2「定時制高校に通う生徒のニーズとは？」であった。C校は、それぞれC1「定時制課程に通う生徒の今と昔の変化」、C2「定時制高校における進路学習の取り組み」であった。D校は、それぞれD1「定時制におけるICT活用の現状」、D2「定時制に通う生徒の学校生活における充足度調査」であった。E校は、1グループでE「定時制高等学校の学校生活における対人関係の構築」であった。最後にF校は、1グループでF「全日制と定時制の授業や学級運営の違い」が設定された。

表-2 R4教職実践演習の対象学生が
グループごとに掲げた学外FWの研究テーマ

実習 対象校	グループ	研究テーマ
A校	A1	教員の狙いと生徒のなりたい姿の現状
	A2	教職員が捉える学校生活における安全指導とその認識
B校	B1	定時制高校の生徒が学校に求めるもの
	B2	定時制高校に通う生徒のニーズとは？
C校	C1	定時制課程に通う生徒の今と昔の変化
	C2	定時制高校における進路学習の取り組み
D校	D1	定時制におけるICT活用の現状
	D2	定時制に通う生徒の学校生活における充足度調査
E校	E	定時制高等学校の学校生活における対人関係の構築
F校	F	全日制と定時制の授業や学級運営の違い
6校	10グループ	

2.4. データの収集ならびに分析方法

2.4.1. データの収集

本学の「教職実践演習」を対象とした先行研究では、対象学生ならびに実習対象校それぞれに対して実施した質問調査が活用されている(片岡、2020a、2020b；大鐘・安田、2021a、2021b；安田ほか、2022)。また、本研究においては、「教職実践演習」における学外FWの実践が教員の資質・能力に関する4項目の理解度がどのように変容していくのかを検討する。

そこで、本研究では、先行研究に倣う形で対象学生を対象とした質問調査票を作成し、学外FWの事前事後に同様の調査をそれぞれ実施することとした。

本研究における倫理的配慮としては、筆者が口頭にて対象学生の回答が本研究にのみ活用されること及び収集したデータは対象学生のプライバシーの保護に十分配慮する形で公表することを説明し、対象学生から同意を得た上で実施した。

2.4.2. 質問調査票の作成

対象学生への質問紙調査は、先行研究の片岡(2020a)、大鐘・安田(2020a)及び安田ほか(2022)に倣う形を取り、学外FWの事前と事後に対応させる形で作成することとした(資料1、資料2)。

具体的に、質問調査票は、「1. 学外FWの基本情報と対象学生の自己評価」、「2. 学外FWの適正回数」、「3. 教員の資質・能力に関する4項目及び学級経営に関する理解度の相関と変容」、「4. 対象学生が捉える学外FWの総括」、「5. 対象学生が捉える学外FWの成果と課題」の大きく5つの項目を設定した。

まず、「1. 学外FWの基本情報と対象学生の自己評価」については、学外FW実践事後にのみ収集する形を取り、対象学生の基本情報として「1-1. 実習先の校種」についての回答を収集することとした。次に、「1-2. 学外FWの感想」についての回答を4件法(とても良かった・良かった・見直しが必要・大幅な見直しが必要)で収集することとした。さらに、「1-3. 現職の先生方との意見交換」についての回答を4件法(よくできた・できた・あまりできなかった・全くできなかった)で収集することとした。最後に、「1-4. 学校実習の総合的な感想」についての回答も4件法(大変満足・満足・不満・大変不満)で収集することとした。また、「1-2. 学外FWの感想」にて「見直しが必要」もしくは「大幅な見直しが必要」と回答した学生、「1-4. 学校実習の総合的な感想」にて「不満」もしくは「大変不満」との回答があった場合については、対象学生がそのような回答に至った原因について確認しつつその意見を授業改善に活かす必要がある。そこで、上述の回答に至った学生の意見を収集することを企図して「1-5. 自由記述」を設定した。

次に、「2. 学外FWの適正回数」についてである。R4教職実践演習では、安田ほか(2022)の実践を踏まえて学外FWを4回実施する形とした。学外FWの回数については、学習成果に直結する項目であることから対象学生が捉える学外FWの適正回数を見定めることは今後の授業展開に向けて重要な示唆を与えるものとなり得る。そこで、「2-1. 学外FWの適正回数の変容」を設定し、回答を3件法(多い・ちょうど良い・少ない)によって求めることとした。また、具体的な学外FWの適正回数とその変容を探るべく「2-2. 学外FWの希望回数の変容」を設定し、対象学生が学外FWの実践前後において捉える適正回数の記載

をそれぞれ求めることとした。なお、「2-1.」において、ちょうど良いと回答した場合は、学外 FW 実践回数である 4 とし、「多い」あるいは「少ない」場合は各対象学生が適正と捉える回数を記載する形式をとった。

続いて、「3. 教員の資質・能力に関する 4 項目及び学級経営に関する理解度の相関と変容」についてである。本項目は、学外 FW の事前と事後に対象学生からそれぞれ回答を収集し、その変容から R4 教職実践演習の成果を検証することを企図して設定した。加えて、「学級運営に関する事項」は、教員の資質・能力に関する 4 項目に加えて本学が独自に重視して育成すべき力として位置づけてきた内容である（片岡、2020a、2020b；大鐘・安田、2021a、2021b；安田ほか、2022）。これらの先行研究に倣い、本研究においても教職実践演習が掲げる「教員の資質・能力に関する 4 項目の理解度」に加え「学級運営に関する理解度」を設定して計 5 項目の理解度の相関と変容を検討することとした。

最後に、「4. 対象学生が捉える学外 FW の成果と課題」については、対象学生による自由記述によって回答を求める形式とした。

2.4.3. 質問調査の分析方法

質問調査項目の回答のうち、「2. 学外 FW の適正回数」に含まれる「2-2. 学外 FW 希望回数の変容」については、学外 FW 実践前後における希望回数の変容を比較検討することとした。

また、質問調査項目の回答のうち、「3. 教員の資質・能力に関する 4 項目及び学級経営に関する理解度の相関と変容」については、まず初めに大鐘・安田(2021b)や安田ほか(2022)の取り組みの再検証を企図して、教員の資質・能力に関する 4 項目と学級運営に関する理解度の計 5 項目の相関関係を求めることとする。これらの 5 項目は、分析の際に便宜上、それぞれ「使命感・責任感、教育的愛情等」、「社会性・対人関係能力」、「児童生徒理解」、「教科内容等の指導力」及び「学級経営」として整理する。さらに、学外 FW の実践の成果を検証することを企図して、学外 FW の実践を通した対象学生の上記 5 項目の理解度がどのような変容したのかについて検討することとした。

その他、対象学生へ実施した質問調査の回答データは、回答数・割合・自由記述の内容を踏まえ、俯瞰的に分析していくこととした。

2.4.4. 統計処理

学外 FW 質問調査票を用いた回答結果の統計処理にあたり、「2-2. 学外 FW の希望回数の変容」の回答が正規分布に従うかを判定するため、1 サンプルによる Shapiro-Wilk の正規性の検定を行ったが、事前と事後のいずれにおいても正規性が認められなかった。そこで「1-2. 学外 FW の希望回数の変容」は、Wilcoxon の符号付き順位検定を用いて算出することとした。

次に、学外 FW の事前において収集した「3. 教員の資質・能力に関する 4 項目及び学級経営に関する理解度の相関と変容」の 5 項目の相関についてである。これらの相関は、上述した 5 つの変数が順序尺度であることから Spearman の順位相関係数を用いて算出することとした。

そして、「3. 教員の資質・能力に関する 4 項目及び学級経営に関する理解度の相関と変容」の変容については、これら 5 つの変数が順序尺度であることを踏まえ、Wilcoxon の符号付き順位検定を用いて算出することとした。

統計処理は、IBM SPSS Statistics 28 (IBM 社製)を使用し、有意水準は 5%未満とした。また、相関係数の判定基準は、.71-1.00：強い相関がある、.41-.70：中等度の相関がある、.21-.40：弱い相関がある、0-.20：ほとんど相関がないとした（鈴木、2006）。

3. 結果

3.1. 学外 FW の基本情報と対象学生の自己評価

表-3 は、対象学生による学外 FW の総括をまとめて示したものである。対象学生 36 名が実施した学外 FW の対象校は、全て定時制高校であった（1-1.）。

学外 FW の評価は、とてもよかった：21 名(58.3%)、良かった：15 名(41.7%)、見直しが必要：0 名(0%)、大幅な見直しが必要：0 名(0%)であった（1-2.）。現職教員との意見交換は、よくできた：17 (47.2%)、できた：15(41.7%)、3. あまりできなかった：4(11.1%)、4. 全くできなかった：0 (0%)であった（1-3.）。そして、学校実習の総合的な感想は、大変満足：18 (50.0%)、満足：18 (50.0%)、不満：0 (0%) 大変不満：0 (0%)であった(1-4.)。

また、「1-2. 学外 FW の感想」及び「1-4. 学校実習の総合的な感想」の回答状況を踏まえ、「1-5.自由記述」の回答は皆無であった。

表-3 学外FWの基本情報と対象学生の自己評価

1. 学外FWの基本情報と感想について回答してください。		N=36	
		回答数 (割合)	
1-1. 実習先の校種	定時制高校	36 (100%)	
	小学校	0 (0.0%)	
1-2. 学外FWの評価	とても良かった	21 (58.3%)	
	良かった	15 (41.7%)	
	見直しが必要	0 (0.0%)	
	大幅な見直しが必要	0 (0.0%)	
1-3. 現職の先生方との意見交換	よくできた	17 (47.2%)	
	できた	15 (41.7%)	
	あまりできなかった	4 (11.1%)	
	全くできなかった	0 (0.0%)	
1-4. 学外FWの総合的な感想	大変満足	18 (50.0%)	
	満足	18 (50.0%)	
	不満	0 (0.0%)	
	大変不満	0 (0.0%)	

3.2. 学外FWの適正回数

表-4 は、「1-1. 学外FWの適正回数の変容」の集計結果を示したものである。本研究では、学外FWを4回実施したがその実習数は、preにおいて、多い：4名（11%）、ちょうど良い：30名（51.9%）、少ない：2名（48.1%）との回答が得られた。一方で、postの回答では、多い：2名（5.6%）、ちょうど良い：29名（80.3%）、少ない：5名（13.9%）の回答が得られた。

表-4 対象学生が捉える学外FW適正回数の変容

2-1. 実習数 (4回実習)		N=36	
		回答数 (割合)	
多い	pre	4 (11.1%)	
	post	2 (5.6%)	
ちょうど良い	pre	30 (83.3%)	
	post	29 (80.6%)	
少ない	pre	2 (5.6%)	
	post	5 (13.9%)	

次に、表-5 は、「1-2. 学外FWの希望回数の変容」を示したものである。学外FWの事前と事後において0.62回（pre：3.94±1.01、post：4.56±1.98、 $p<.05$ ）の有意な向上が確認された。

表-5 学外FW事前事後における希望回数の変容

2-2. 学外FW 希望回数の変容		N=36		Z	p
		M	± SD		
pre		3.94	± 1.01	-2.45	.014 *
post		4.56	± 1.98		

*： $p<.05$

3.3. 教員の資質・能力に関する4項目及び

学級経営に関する理解度の相関と変容

表-6 は、教員の資質・能力に関する4項目の理解度及び学級経営に関する理解度の相関係数を示している。「使命感・責任感、教育的愛情等」、「社会性・対人関係能力」、「児童生徒理解」、「教科内容等の指導力」及び「学級経営」の5項目は、互いに有意な正の相関関係が認められた。

その中で、最も低い値を示した「社会性・対人関係能力」と「教科内容等の指導力」においては、5%水準で有意な弱い正の相関関係が認められた（ $\rho=.342$ 、 $p<.05$ ）。次に、「社会性・対人関係能力」と「児童生徒理解」においては、5%水準で有意な中等度の正の相関関係が認められた（ $\rho=.421$ 、 $p<.05$ ）。その他の項目においては、いずれにおいても1%水準で有意な中等度の正の相関関係が認められた（ $\rho=.430$ -.632、 $p<.01$ ）。

表-6 教員の資質・能力に関する4項目及び

学級経営に関する理解度の相関

		N=36		ρ (p)				
		M	± SD	使命感・ 責任感、 教育的愛情等	社会性・ 対人関係能力	児童生徒 理解	教科内容等 の指導力	学級経営
使命感・責任感、 教育的愛情等	pre	3.22	± 0.54	-	.590 ** ($<.001$)	.568 ** ($<.001$)	.605 ** ($<.001$)	.484 ** ($<.003$)
社会性・ 対人関係能力	pre	3.31	± 0.52	-	-	.421 * (.011)	.342 * (.041)	.570 ** ($<.001$)
児童生徒 理解	pre	3.08	± 0.50	-	-	-	.531 ** ($<.001$)	.632 ** ($<.001$)
教科内容等 の指導力	pre	3.19	± 0.47	-	-	-	-	.430 ** (.009)
学級経営	pre	2.81	± 0.58	-	-	-	-	-

*： $p<.05$ **： $p<.01$

次に、表-7 は、学外FWの事前と事後における教員の資質・能力に関する4項目の理解度及び学級経営に関する理解度の変容をまとめたものである。

「使命感・責任感、教育的愛情等」は、0.22点向上したものの有意性は確認されなかった（ $p=.059$ ）。「社会性・対人関係能力」は、0.25点の有意な向上が確認された（ $p<.05$ ）。「児童生徒理解」は、0.34点の有意な向上が確認された（ $p<.05$ ）。「教科内容等の指導力」は、0.20点向上したものの有意性は確認されなかった（ $p=.090$ ）。そして、「学級経営」は、0.38点の有意な向上が確認された（ $p<.01$ ）。

表－7 教員の資質・能力に関する 4 項目及び
学級経営に関する理解度の変容

次の各項目に対する理解度について回答してください。 各項目、4段階で自己評価してください。		N=36		Z	p
		M	SD		
3-1. 使命感・責任感、教育的愛情等	pre	3.22	± 0.54	-1.89	.059
	post	3.44	± 0.56		
3-2. 社会性・対人関係能力	pre	3.31	± 0.52	-2.32	.020 *
	post	3.56	± 0.50		
3-3. 児童生徒理解	pre	3.08	± 0.50	-2.56	.011 *
	post	3.42	± 0.50		
3-4. 教科内容等の指導力	pre	3.19	± 0.47	-1.70	.090
	post	3.39	± 0.49		
4 学級経営	pre	2.81	± 0.58	-2.98	.003 **
	post	3.19	± 0.52		

※ 1-4点

*: $p < .05$ **: $p < .01$

(4: とても理解できた, 3: 理解できた, 2: あまり理解できなかった, 1: 理解できなかった)

3.4. 対象学生が捉える学外 FW の成果と課題

最後に、「5. 対象学生が捉える学外 FW の成果と課題」については、対象学生による自由記述によって回答内容を巻末資料として掲示した（資料 3、資料 4）。

4. 考察

4.1. 学外 FW の基本情報と対象学生の自己評価

R4 教職実践演習は、安田ほか（2022）の報告の中で展開された 2021 年度「教職実践演習（中・高）」の流れを引き継ぐ形の展開とした。R4 教職実践演習においても学外 FW では、各グループ独自の研究テーマを掲げた調査研究を併せて展開する体裁を取った。

まず、R4 教職実践演習の対象学生は、全て定時制高等学校で学外 FW を経験することとなった。新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の拡大防止措置に関する規制が緩和されつつある状況ということも相まって、実習対象校のいずれにおいても学外 FW の実施回数は当初の予定通り 4 回分展開することができた。

対象学生の学外 FW に関する評価と感想については、全員が 1-2.学外 FW の評価において「とても良かった」もしくは「良かった」の回答であるとともに、1-4.学外 FW の総合的な感想は、「大変満足」もしくは「満足」と回答していた。両者の項目に関しては、いずれにおいても極めて高い水準の回答が得られたことから、R4 教職実践演習において実施した学外 FW は、対象学生から好意的に受け入れられる内容であったことが推察された。

他方、1-3.現職の先生方との意見交換については、90%程が「よくできた」もしくは「できた」と回答していた一方で「あまりできなかった」と回答した学生が 10%程存在した。これは、学外 FW の事前指導の段階において、教員の資質・能力に関する 4 項目及び学級経営に関する理解を促すことや、各グループ独自の

研究テーマ設定の要件がやや難解であったことが要因であると考えられる。実際に、各グループの研究テーマの設定は、教員の資質・能力に関する 4 項目及び学級経営に関する理解を促してから取り組む内容であったことから難航している様子が見受けられた。

このことから、R4 教職実践演習における学外 FW 前の事前指導や研究テーマの設定あるいは学外 FW の事前指導の展開方法に改善の余地が残されていることが推察される。

4.2. 学外 FW の適正回数

学外 FW の適正回数であるが、対象学生への事前事後双方の調査を通じて、学外 FW の実施回数は大多数から適正あるいは増加を望む回答が得られた（表－4、表－5）。このことから、R4 教職実践演習における学外 FW は、対象学生の教職課程に関する学習意欲を喚起するものであったことが推察された。表－5 にみられる学外 FW 希望回数の有意な増加は、後述する「学外 FW を通じた目標に対する理解度の変容」（表－7）の「社会性・対人関係能力」、「児童生徒理解」及び「学級経営」に関する理解度が有意に向上したことを踏まえ、学外 FW の意図を対象学生が汲み取りつつ意欲的に学習に取り組む姿勢が涵養されたものであると推察される。

学外 FW の実践回数については、大鐘・安田（2021a）や安田ほか（2022）の研究においても適正回数の目安を検討することが課題としてあげられていた。今回の質問調査の結果から学外 FW の実践回数は、概ね 4 回程度が妥当であることが窺えた。

なお、授業の展開や内容に応じて、今後も適正回数に変動が生じることを念頭に検討を重ねていく必要があると考えられる。学外 FW 実施回数については、本学で展開される「教職実践演習（中・高）」の展開を踏まえて、受け入れ先となる教育機関と連携を図りつつ実習時間数の確保に努めていくことが重要である。

4.3. 教員の資質・能力に関する 4 項目及び

学級経営に関する理解度の相関と変容

教員の資質・能力に関する 4 項目及び学級経営に関する理解度については、弱いもしくは中等度ながらも有意な正の相関関係にあることが示された（表－6）。このことから、中央教育審議会（2006b）が示した教員の資質・能力に関する 4 項目は、それぞれが独立し

た理解であるのではなく、項目間で互いに影響を及ぼし合って教員の資質・能力を形成していることが窺える。その上で、本研究では、大鐘・安田（2021a）や安田ほか（2022）の報告を踏まえ、教員の資質・能力に関する4項目に本学独自の視点として学級経営に関する項目を加える形をとった。学級経営と教員の資質・能力に関する4項目との間には、いずれにおいても中等度以上の正の相関関係が認められている。このことから、教員の資質・能力に関する4項目をベースとしつつ、これらの項目に学級経営を加えて検討することは妥当であることの示唆が得られた。

次に、教員の資質・能力に関する4項目及び学級経営に関する理解度の変容についてである。「社会性・対人関係能力」（ $p<.05$ ）、「児童生徒理解」（ $p<.05$ ）、「学級経営」（ $p<.01$ ）の3項目において有意な向上が確認された。定時制高等学校では、入学する生徒の能力、適性、興味・関心等多様化していることを踏まえ、多様な生徒が入学している実態にきめ細かく対応することが求められている（中央教育審議会、2020）。当然ながら、実習対象校では、個々の生徒の実態に応じた柔軟な対応と教員間の連携が図られた中での授業運営や学級経営、その他校務分掌に基づく業務が遂行されている。学外FWでは、対象学生が定時制高等学校での活動補助を通して、教員及び生徒とのコミュニケーションや関係づくりがより綿密に行われていた。これら「社会性・対人関係能力」、「児童生徒理解」、「学級経営」の向上は、定時制高等学校という教育実習先となる中学校や全日制高等学校とは異なる教育機関でのフィールドワークを実践したこと、加えて定時制高等学校での学外FWが「社会性・対人関係能力」、「児童生徒理解」、「学級経営」の3項目に関する学習成果を保障する上で学習成果が見込まれる教育機関であることが推察された。一方で、「使命感・責任感、教育的愛情等」と「教科内容等の指導力」の向上が見られなかった背景としては、事前の教育実習において中心的に学習してきた内容であること、学外FWが全ての業務において補助としての役割を担っていたことが推察される。したがって、R4教職実践演習における学外FWの実践は、対象学生の「教職実践演習」における科目の趣旨すなわち全学年を通じた「学びの集大成」とする位置づけを踏まえ、教員の資質・能力に関する4項目及び学級経営に関する知識や実践的経験を育むことに貢献するものであったと判断できる。

4.4. 対象学生が捉える学外FWの成果と課題

学外FWの事前調査の段階における自由記述では、全日制と定時制の違いについて知ることや、教育実習と学外FWの意味づけについて確認する記載がみられた。一方、学外FWの事後調査の段階における自由記述では、教師としての役割に関する記述や生徒とのコミュニケーションの図り方に関する記述、学級の運営や生徒への配慮に関する記述が散見された。これら記述内容の変容からもとりわけ「社会性・対人関係能力」、「児童生徒理解」、「学級経営」の理解が深まったことが窺える。

5. まとめ

本研究は、R4教職実践演習における定時制高等学校への学外FWを通じた実践的検討を試み、学外FW実践前後に実施した質問調査における回答の変容から本学の教職課程として設置する「教職実践演習」の授業改善を企図した授業展開ならびに今後の展望についての示唆を得ることを目的とした。本研究の内容と成果は、以下のようにまとめられる。

- R4教職実践演習は、対象学生5～6名程度で構成されたグループを編成し、4回にわたる学外FWの実践に加え、各グループ独自の研究テーマを掲げた調査研究を併せて展開した。
- 質問調査の結果より、R4教職実践演習で取り組んだ学外FWは、対象学生から概ね肯定的に受け入れられたことが推察された。
- 教員の資質・能力に関する4項目の理解度及び学級経営に関する理解度として位置づけた「使命感・責任感、教育的愛情等」、「社会性・対人関係能力」、「児童生徒理解」、「教科内容等の指導力」及び「学級経営」の5項目は、互いに有意な正の相関関係が認められた。
- 学外FWを通じた教員の資質・能力に関する4項目及び学級経営に関する理解度の変容については、「社会性・対人関係能力」（ $p<.05$ ）、「児童生徒理解」（ $p<.05$ ）、「学級経営」（ $p<.01$ ）の3項目において有意な向上が確認された。

「教職実践演習」は、教職課程における「学びの集大成」として位置づけられるものであることに加え、学生自身が本科目の履修を通じて、自身の課題認識や不足している知識や技能等の補填ならびに定着を図ることによって、教職生活をより円滑にスタートさせ

ることができるようになることを期待して設置されている（中央教育審議会、2006b）。上述した内容を踏まえ、本研究は、「教職実践演習」における科目の趣旨に答える展開ができたと考えられる。

6. 今後の課題

本研究は、R4 教職実践演習に関わる対象学生の教員の資質・能力に関する4項目の理解度及び学級経営に関する理解度の変容に関心事として捉えてきた。以下、今後の課題を提示して、本研究の結びとしたい。

まず、「教職実践演習」における学外FWの位置づけについてである。定時制高等学校への学外FWは、「教職実践演習」の教職課程における「学びの集大成」としての位置づけを踏まえ、教員の資質・能力に関する4項目及び学級経営に関する理解を深めていくことを企図して本学が独自に設定した内容である。しかし、実習の内容は、実習対象校の裁量に委ねられていたことから、教員の資質・能力に関する4項目の理解度及び学級経営に関する理解度の変容には、実習対象校の特色・方針や実習プログラムが影響を及ぼしていたといえるだろう。加えて、本研究では、なぜ定時制高等学校で学外FWを行うのかについても言及することができなかった。このことから、「教職実践演習」における学外FWの位置づけについては、実施の正当性について再度検証していくことが求められるといえよう。

次に、教員の資質・能力に関する4項目及び学級経営に関する理解度の評価についてである。本研究では、学外FWの事前と事後に同様の質問調査を実施することで対象学生の教員の資質・能力に関する4項目及び学級経営に関する理解度の変容について検討することができた。しかし、本研究では、事前に行われていた教育実習における実習先の校種や学外FWの実習先をはじめ、学生の傾向を分類して学外FWの成果を検討するには至らなかった。また、実習対象校が複数に渡ることから、実習対象校ごとの評価（教員の資質・能力に関する4項目及び学級経営に関する理解度の変容）の偏りについても確認していく必要があったといえよう。今後は、さらに対象学生の教育実習の実習先（中学校もしくは高等学校）や学外FWの実習対象校ごとの具体的な実習内容の違いが、学生の理解度にどのような影響を及ぼしているのかについて着目して、検討を試みていくことが重要であると考えられる。

最後に、本研究及び教職実践演習の構造についてである。本研究における検討では、教員の資質・能力に関する4項目の理解度が項目としての立て付けに留まっており、中央教育審議会（2006b）が4項目ごとに示す到達目標を踏まえた検証には至らなかった。教員の資質・能力に関する4項目に関する到達目標は、学生が具体的にどのレベルまで修得している（身に付いている）ことが必要であるかを示した基本的・共通的な指標（中央教育審議会、2006b）とされる。このことから、今後は、これら理解度の測定・評価の在り方について検討し、授業あるいは学外FWの実践の中での評価及び評価を踏まえた矯正的かつ具体的なフィードバックを実現させるための方策を検討していくことが求められる。そのためには、本研究で扱う教員の資質・能力に関する4項目や学級経営に関する理解度の内容について、それぞれの項目の概念をより具体化していく必要があると考えられる。

上述した課題を踏まえ、本学における「教職実践演習」の展開は、引き続きその改善と検証に取り組むことが重要であるといえる。

【謝辞】

本研究の実施にあたり、北海道札幌市内の定時制高等学校5校と北海道恵庭市内の定時制高等学校1校の生徒の皆様、学校長をはじめ教職員の皆様、そして、本学R4教職実践演習の履修生の皆様には多大なご協力を賜りました。この場をお借りして、厚く御礼申し上げます。

【引用参考文献】

- 1) 中央教育審議会（2006a）：今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm、（参照日 2023 年 2 月 28 日）。
- 2) 中央教育審議会（2006b）：教職実践演習（仮称）について、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm、（参照日 2023 年 2 月 28 日）。
- 3) 杉崎弘周・物部博文・植田誠治（2016）：保健体育の教員養成のための教職実践演習における「保健」の実施状況：4 年制大学を対象とした全国調査の結果に基づいて、体育学研究、61：281-288。

- 4) 松本幸子 (2014) : 教師としての資質の確認 : 「教職実践演習」科目の現地調査を中心に、東京家政学院大学紀要、54 : 79-86.
- 5) 梅津徹郎・近藤健一郎 (2014) : 教職必修科目「教職実践演習」の取り組みをふりかえって、北海道大学教職課程年報、4 : 1-14.
- 6) 片岡辰三 (2020a) : 教職課程に関するアンケートについて : その 1 卒業生アンケート、札幌国際大学教師・教育実践研究、3 : 1-13.
- 7) 片岡辰三 (2020b) : 教職課程に関するアンケートについて : その 2 教育実習校アンケート、札幌国際大学教師・教育実践研究、3 : 14-25.
- 8) 大鐘秀峰・安田純輝 (2021a) : 2020 年度「教職実践演習」における学校体験活動の実践 : 教職課程管理の視点から見た成果と課題、札幌国際大学教師・教育実践研究、4 : 16-23.
- 9) 大鐘秀峰・安田純輝 (2021b) : 2020 年度卒業生を対象とした質問紙調査にみる「教職実践演習」における学校体験活動の実践 : 教職課程管理の視点から見た成果と課題、札幌国際大学教師・教育実践研究、4 : 24-30.
- 10) 安田純輝・大鐘秀峰・平田嘉宏 (2022) : 2021 年度札幌国際大学教職課程における「教職実践演習」の成果と課題、札幌国際大学教師・教育実践研究、5 : 52-63.
- 11) 小林美貴子・寺田貴雄 (2014) : 学生の視点の拡がりとし深まりをめざした授業分析 : 教職実践演習における試みを通して、北海道教育大学紀要教育科学編、65 (1) : 323-331.
- 12) 須甲理生 (2018) : 保健体育科教職課程における教職実践演習の成果 : 保健体育科教職志望学生における教師観を視点にして、日本女子体育大学紀要、48 : 33-45.
- 13) 鈴木宏哉 (2006) : 相関関係、日本体育学会監修、最新スポーツ科学辞典、平凡社、pp. 558-559
- 14) 中央教育審議会 (2020) : 時代の変化・役割に応じた定時制・通信制課程の在り方に関する具体的論点、https://www.mext.go.jp/content/20200624_mxt_koukou02-000008185_7.pdf、
(参照日 2023 年 2 月 28 日).

資料1 R4 教職実践演習において実施した学外 FW 質問調査票（事前調査票）

令和4年度「教職実践演習（中・高）」
学外フィールドワーク：事前アンケート

学生番号（ ） 氏 名（ ）

1. 学外フィールドワークの基本情報とあなたの自己評価について回答をしてください。

1-1. 学外フィールドワークの実習先となった校種を選択してください。

小学校 ・ 高校定時制

1-2. 学校実習の感想として、最も当てはまるものを選択してください。

とても良かった ・ 良かった ・ 見直しが必要 ・ 大幅な見直しが必要

1-3. 現職の先生方と意見交換ができましたか？

(4：よくできた、3：できた、2：あまりできなかった、1：全くできなかった)

4 ・ 3 ・ 2 ・ 1

1-4. 学校実習の総合的な感想として、最も当てはまるものを選択してください。

大変満足 ・ 満足 ・ 不満 ・ 大変不満

1-5. 「2-2. 」の感想を踏まえ「見直しが必要」、「大幅な見直しが必要」と回答した人は、
その理由（具体的な問題点や改善点）を記述してください。
2. 学外フィールドワークの実施回数について、あなたの考えを教えてください。

2-1. 学外フィールドワークの実施回数（4回）について、該当するものを選択してください。

多い ・ ちょうど良い ・ 少ない

2-2. 「2-1.」の回答を踏まえて、学外フィールドワークの具体的な希望回数を記入してください。

() 回

3. 次の各項目に対する理解度について回答してください（各項目、4段階で自己評価してください）。

(4：とても理解できた、3：理解できた、2：理解できなかった、1：全く理解できなかった)

3-1. 教員としての使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1

3-2. 社会性や対人関係能力に関する事項 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1

3-3. 児童生徒理解に関する事項 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1

3-4. 教科内容等の指導力に関する事項 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1

※. 学級経営に関する事項 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1

4. 学外フィールドワークに向けての目標や課題について自由に記述してください。

資料2 R4 教職実践演習において実施した学外FW 質問調査票（事後調査票）

令和4年度「教職実践演習（中・高）」
学外フィールドワーク：事後アンケート

学生番号（ ） 氏 名（ ）

1. 学外フィールドワークの基本情報とあなたの自己評価について回答をしてください。

1-1. 学外フィールドワークの実習先となった校種を選択してください。

小学校・高校定時制

1-2. 学校実習の感想として、最も当てはまるものを選択してください。

とても良かった・良かった・見直しが必要・大幅な見直しが必要

1-3. 現職の先生方と意見交換ができましたか？

(4:よくできた、3:できた、2:あまりできなかった、1:全くできなかった)

4・3・2・1

1-4. 学校実習の総合的な感想として、最も当てはまるものを選択してください。

大変満足・満足・不満・大変不満

1-5. 「2-2.」の感想を踏まえ「見直しが必要」、「大幅な見直しが必要」と回答した人は、
その理由（具体的な問題点や改善点）を記述してください。
2. 学外フィールドワークの実施回数について、あなたの考えを教えてください。

2-1. 学外フィールドワークの実施回数（4回）について、該当するものを選択してください。

多い・ちょうど良い・少ない

2-2. 「2-1.」の回答を踏まえて、学外フィールドワークの具体的な希望回数を記入してください。

() 回

3. 次の各項目に対する理解度について回答してください（各項目、4段階で自己評価してください）。

(4:とても理解できた、3:理解できた、2:理解できなかった、1:全く理解できなかった)

- | | |
|---------------------------------|---------|
| 3-1. 教員としての使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項 | 4・3・2・1 |
| 3-2. 社会性や対人関係能力に関する事項 | 4・3・2・1 |
| 3-3. 児童生徒理解に関する事項 | 4・3・2・1 |
| 3-4. 教科内容等の指導力に関する事項 | 4・3・2・1 |
| ※. 学級経営に関する事項 | 4・3・2・1 |

4. 学外フィールドワークの成果と課題について自由に記述してください。

資料3 R4 教職実践演習の履修生による学外FWの事前調査における自由記述（目標・課題）の内容

学生	事前調査
	5. 学外フィールドワークに向けての目標や課題について自由に記述してください。
1	春学期に行った実習とは少し雰囲気もやり方も違うため不安はあるが、教員を目指すためのスキルや知識を学ぶ上では根本的なところは一緒だと感じる。1つでも多くのものを吸収し1つでも多くのものを学べるような実習にしたい。
2	まだ終わる時間がはっきり分かっていないが、ほぼ確実に帰りのバスがないのが不安だ。
3	定時制高校という名前は知っていたが、どのようなカリキュラムが組まれているか、部活動はどうなっているかを全く知らないのだからそれらを学びたいと思っています。
4	対話的な授業のよりよい行い方や生徒とのより良い距離のとりかたを改めて学びたい。
5	生徒とたくさん関わり、話す。
6	今の自分には知識をより多く吸収していきこれからの人生に役に立たせたい。
7	全日制と定時制の違いについてしっかりと学んでいきたいなと思っています。
8	先生方もおっしゃっていたが、この実習は教職課程最後の授業のため今まで勉強してきたことを最後集大成として実習に取り組みたいと思う。そして実習ではたくさんのことを学び吸収して帰ってきたい。
9	定時制の事が分からないので、実習を通して学びたい。
10	目標 定時制という経験が無い環境で精一杯積極的な姿勢で取り組む。
11	人と話すことがあまり得意ではないので、積極的に学生に話しかけてコミュニケーションを取って行きたいと思います。
12	定時制高校には全日制高校の違いは、どのようなものがあるのかを知る。どのような考えを持っているのか生徒観を知る。
13	様々な事情を抱えた人が集まるのが定時制である、という認識があるため実態はどうか、その人たちとどう関わって支援していけばいいのか、その人はどう言った支援を求めているのかを理解し実行できるようにしたい。
14	人と関わる上で相手を理解するためにはどのようにしたらいいのか、定時制に通っている人に対して理解できるようにする。
15	教育実習と違い、生徒と寄り添う時間が増えると思うので生徒が何を求めているかなどを汲み取り、よりよい学校生活を送ることができる手助けをしたいと思います。
16	自分のコミュニケーション能力だけでなく、教員としてのあり方や社会人としてのあり方も学びたいと思います。
17	それぞれの学校の特色や生徒の個性などをしっかりと理解して取り組む。
18	少ない期間ですが生徒との親睦を深めより良い実習にしたいです。
19	定時制のイメージがあまりわからないが、学べることが多そうだなと感じた。教育実習と比べて日数は少ないけど、その中でも生徒と関わりを持って交流していきたい。
20	前期にて教育実習を行いさまざまな学習を煮詰めたが、就職活動で期間が空いたため復習しながらの活動になると感じている。来年の後輩にもつながるようにしたい。
21	定時制の高校は初なので頑張っています。
22	失礼のない態度でフィールドワークにのぞむ。定時制の特徴や実態を感じる。
23	学生生活最後の実習になる為、今まで学んできた事を発揮出来る時には発揮し、新しく学べる場面やシーンがあれば積極的に学びたい。
24	
25	今回実習を行うにあたって、定時制の高校と普通課程の高校の違いが、高校に教育実習をいったものしかわからないので、私の中では曖昧になってしまっていますが、私が行った中学校の生徒より成長している生徒への対応などを学んでいきたいと考えています。
26	実習までの事前学習からなにかひとつ目的を見つけ、実習期間で目的を達成させる。
27	多くのことを体験することでいろいろな生徒を知ることができる。そのため、実習では何事に対しても積極的に取り組み、学びの深い四日間をしたい。特に学校運営についてより理解を深めていきたい。
28	教員の生徒との関わり方と定時制を選択した生徒との関係性について学びたい。
29	教育実習で感じた、授業準備や起こりうる事象への準備・対策をしっかりする。
30	定時制の学校特有の校風や生徒の特徴を知り、相互理解を高めていきたい。多様性を認め合うことで、教員としての資質能力は高まると思うので自分自身の成長のため実習に努めたい。
31	10月の実習後なので、気を抜かず11月も先生という立場、見本という立場を忘れずに頑張ろうと思う。
32	定時制ではどのような活動をしているのか、特色や日中との違いなどを学ぶとともに、そこで学習している生徒の実態をしっかりと見て自分自身の力をつけられるようにする。
33	教育実習で学んだことを活かして定時制高校でも教員としてふさわしい行動をしていきたい。
34	定時制高校での実習を行うにあたり、複数人で研究に取り組むための準備や話し合いを入念に行い、新たな発見や今後の指導に活かしていけるような成果を見だしたいと思う。また、私が経験してきた普通科の高校とは異なる環境で実習を行うことができる貴重な機会なので、この経験を楽しむと同時に現場で行われている教育の実際や生徒の状況なども知ることができるように様々な方向に興味を示して取り組むようにしたい。
35	生徒とのコミュニケーションを大切にし、生徒が何を考えているのか、何を求めているのかを汲み取りながら関わりを深められるようにしたいです。
36	高校生と関わるのは初めてなので、生徒たちと積極的に関わりたい。

資料 4 R4 教職実践演習の履修生による学外 FW の事前調査における自由記述（目標・課題）の内容

学生	事後調査
	5. 学外フィールドワークの成果や課題について自由に記述してください。
1	他の大学では経験出来ないようなことが出来たことが満足であり、今後に向けて大きな財産になった。 母校で行った教育実習と比べて全くのゼロからのスタートだったため、たくさんのやり残したことがあったら課題とテーマを持って積極的に取り組むことが出来た。
2	定時制と全日制の違いを見られたこと、自分の認識を改めることができたことが何よりの収穫だと思う。
3	学校実習については特に改善点や課題はありません。しかし、調査結果をまとめる時間や発表の際に使用するスライドを作成する時間がやや少ないかなと感じました。
4	生徒とのコミュニケーション、距離の図り方が以前よりも成長したと感じている。
5	今回を通じて、本当に多くのことを学ぶことができた。定時制高校には様々な背景を持った生徒がいて、個性豊かな子が多かった。 その子に応じて話し方を変えたり、関わり方を変えたりしながら考えた日々は自分にとって大きな財産になりました。
6	実際に体育以外の授業に参加させていただいて、生徒と話す機会がありました。内容は休みの日の1日のスケジュールだったり最近何にハマっているかといったテーマでした。 そこでは、定時制高校の友達と絵の勝負をしているから夜更かしして描くと言った生徒もいて学校だけの関わりじゃないんだと考え方が変わりました。 改善点は実習の回数はちょうどよかったが実習ペースを1週間おきではなくまるまる1週間にしてほしいです。
7	定時制高校に実習が行けたことはとても貴重な体験で全日高校とは違う雰囲気や授業の仕方など様々なことを学ぶことが出来ました。ありがとうございました。
8	学習指導員として実習いく学生とそうでない学生がいて、フェアではないなと思うしどうしても思ってしまう。
9	普段では経験できないようなことを、沢山学べて生徒への接し方や話し方など違いが知ることができたので、良い経験になりました。
10	定時制高校というあまり経験できない環境での学習で、生徒との距離感の取り方や教師目線で何を考えながら行動しているのかを自分に置き換えながら行動できた。 これからに活かせるような貴重な経験となった。
11	生徒との距離感が全日制よりも近いのがとても良いところだと思いました。 しかし、生徒の背景を知らないで、どこまで話を聞いていいことなのか分からずとてもコミュニケーションが難しかったです。
12	人との付き合い方を学び、生徒の付き合い方教師の付き合い方など、様々な角度から学ぶ事ができた。 また、実際に実習を開こうと想像しかできていなかったものが、知る事ができ、他の班の話を聞ききた理解度が高まった。
13	担当の先生とうまくコミュニケーションを取って、授業の準備や指導を行って生徒と関わって授業を行うことができたが、うまくはできるものの理解しきれてはいないので、もっと理解を深めるために実習に赴きたいと感じた。しかし、改めてコミュニケーションの大切さを感じる事ができた。
14	実習を通して人としてあるべき姿や先生としての立ち振る舞いが分かったつもりでいたが全くわかっていなかったということに気づけた。
15	授業参観が多く、定時制の生徒と授業で接する機会が少なかったように感じたので、グループワークなどの取り組みがあればより良い学習になると思いました。
16	定時制高校の印象が良いものへと変わりました。また、生徒に対して教員は様々なコミュニケーションを取り、生徒ひとりひとりを理解することの大切さを改めて感じました。
17	いろんなことが学べた。
18	定時制とは中々普段関わることでできない生徒達なので実習に行けたことだけでもいい経験でした。 その中でも本当に自分の思っていた荒れているというイメージからかけ離れていて みんな本当に一人一人しっかりして自立して支え合って生活しているのが伝わってきてさらに教師の楽しさを知れたのかなと思います。 課題改善点としてはまだまだ自分のコミュニケーション能力は甘い部分があって多くの生徒と仲良くなることは難しかった。 そのためこれからの人生もっともっと多くの人と関わる機会を増やしていきたい対人関係で上手く行けるような将来にしていきたい。
19	定時制高校のイメージがあまり湧かなかったが、行ってみてプラスのイメージになった。 この時期にやるのではなく、3年生の時期などにやった方が、将来教員になりたい気持ちももう少し上がっていたかもしれない。
20	機会がなければ体験することできない定時制高校での経験は、教育実習とはまた違った視点と様子を見ることができ、良い学びの機会となった。 実習期間が限られていることがわかっていたためより積極的に理解しようとするべきだったと感じている。
21	今までは教わる側の立場だったが、教える側の立場となりどのように生徒と接していけばいいのかなど、普通ではできない体験などができてよかったと思う。
22	成果 精神的な理由があり定時制に通っている生徒もいる中、そのような生徒たちに対する適切な接し方を学んだ。
23	全体的に雰囲気は緩く、演習という感じはさほどしなかった。しかし授業実践などは非常に役に立つものばかりだった。 もしまた行くのであれば、グループとしてもう少し気を引き締めて取り組みたい。
24	生徒とのコミュニケーションを取るためにもう少し話題を用意しておくべきであったと思った。
25	定時制高校に関して持っていたイメージと実際の所を照らし合わせることができたと言うのがとても大きな結果だったと感じています。 また、自分たちが調べた内容が今後お世話になった実習校で活かされてた良いなと感じました。 ですが、期間が短いため少し物足りなく感じる部分もありましたが、卒業論文等も考えると妥当だったのかと考えることもありました。 今後は少ない時間をどう有効に活用していくかも自身の中の課題だと思うので、改善していこうと思います。
26	より生徒、学校の具体的な状況について把握することでよりよい指導に繋がると思うので、そこが課題だと思いました。
27	今まで知らなかった定時制について理解を深めることができた。また、さまざまな家庭環境があり、学びを継続することが難しい生徒がいることも同時に学ぶことができた。 今まで分からなかったことを学ぶことを通じて、生徒との関わり方により注意する必要があると感じた。 発言一つで生徒を苦しめてしまうかもしれないことが身に染みだし、逆に救うこともできると感じた。
28	中途半端な内容になってしまった感じがする。正直なところ、かなり難しい調査だと思います。 様々な制約がある中で、聞いてはいけないことなどの生徒に入り込んで調査することができないので、研究テーマというような堅苦しい感じではない調査を行ったほうが良いと自分は思いました。 また、ほとんど、自分一人での作成だったため、グループ調査というところを強調すべきかと思いました。 やってと言っても、期日を守らない人、何にもやらない人が出るので正直、不平等に感じました。自分は、パワーポイント作成能力向上を目的として取り組めたので、よかったです。
29	今回定時制高校に実習に行って定時制のイメージが180度変わり、自分自身にとっていい刺激になった。 自分の実習期間のうち、次の実習日まで2週間あいた時があった。もう少し期間が空かないように調整した方が学生の負担にならない気がする。
30	1ヶ月間に週1日の実習では、回数的に少ないと感じた。1回行ってしまえば次は1週間後になってしまう。 それでは、生徒に認知されるのも難しく実習全体の流れも止まってしまう。その限られた中で、実習を行えたことに感謝は第一にあるため非常にいい学びとはなった。
31	なぜ、定時制高校に来たのかを考えることにより、多くの生徒の考えをもとに様々な関わり方が必要であると気づくことができた。 学校に来るのがめんどくさい、授業がやだと言った生徒がいるという課題があり、学校になぜきているのかを生徒に何度が発問する機会を作ることができれば、 学校に来る意識などの変化をつけさせ授業に対する姿勢などの変化を生み出すことが必要であると考える。
32	定時制高校の生徒の実態を目の当たりにし、改めて様々な生徒がいて柔軟に対応していかなければならないと感じた。 改善点としては、教員の皆様への聞き取り調査を行うにあたって、全員に対して調査を行うことができなかったため、 結果の母数が少なく、調査の信頼性を高めるためにもっと多くの教員に対して調査をするべきだった。
33	生徒との関わり方、授業の展開の仕方について沢山学ぶことがあった。また自分のこれまでの経験も活かして実習に臨むことができた。
34	日数が比較的短くて、難しい部分もあったが全体的な感想としては満足できるものになった。 また、定時制高校への実習であったため、細かい配慮などが必要な点もあったことから事前の勉強などはより必要なのかなと感じた。
35	内面的に問題を抱えている生徒やコミュニケーションが苦手な生徒への寄り添い方などが 全日制よりも非常に丁寧で技術のいるものであり、生徒を想う接し方関わり方などがとても勉強になった。
36	4日間は短いと初め思っていたが、短い時間で生徒たちと関わろうとすることができたので、長いより短い方が積極的に取り組める気がしました。

体育授業におけるドローンの活用及び展開例

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 助 教 安田純輝

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 准教授 安井政樹

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 教 授 樋口善英

キーワード：ドローン、学校教育、体育科、保健体育科、体育授業

1. 序論

近年、「子ども向けドローン」が教育界で注目されている。小学生でも安全管理が徹底されてさえいれば、操縦は十分に可能であり、多感な成長期にこそ脳細胞を刺激し、空の産業革命以降の新たな時代を生きてくヒトとしての能力開発に励むことができる。近未来では物流革命として、宅配などはドローンによるオートメーション化に移行する可能性も、比較的現実味を帯びた段階へと入ってきており、自動車でさえもスカイカーの開発が活況を呈する状況になってきている。地図は立体的 3D マップが主流になり、鳥観図の様に空から地上を俯瞰して物事を捉えて思考する能力が必要な時代になりつつある。このように、空の産業革命時代に生きる子どもには、プログラミングや道德教育などを低学年より親しませて、タブレットやスマートフォンなどを操作しながらドローンを操縦し、AI 時代のプログラミングを身近に肌で感じながらも、簡単な法律と民主主義の根幹である社会教育規範を学び心の成長と共に成功体験を積ませる必要がある。

現実社会では、空撮や農薬散布、測量、点検、物流、災害救助とドローンの活用現場は生活に密着し必要不可欠な存在になりつつある。このような、ドローンが起こす社会の変革を「空の産業革命」と命名して、官民一体となりスマートシティ化・コンパクトシティ化へ向けての取り組みとなっている。元来日本社会はものづくり大国であった。ここ数年の時間軸で鑑みるなら、かつての面影は潜めつつある。しかし、根底にはエンジニアリング（工学）志向の大和魂があるともいえる。その点では、ドローン教育の発展は現実志向のプログラミング実践が出来るため、ヒトの能力開発には適しており、人間医工学分野にても応用が利くと考えられるだろう。

以上に論旨を展開してきた様な社会情勢において、

子ども教育における体育指導分野のドローン活用法と必要性および展開について、以下に論じていく。

人間医工学としての捉え方をするのであれば、まずバイオメカニクスとしての臨床応用の方法論が検討される。これまでの身体機能評価は、身体の前顔面が中心であったが、ドローンを用いることで測定指標に矢状面および水平面の機能撮影をリンクさせ評価測定が可能となる。このことにより、よりリアルなボディイメージを脳内に構築し、立体的かつ流動体としての身体表現の表出を可能とする。次に、操縦技術の熟練度が高まるにつれて、身体能力の集中力や手先の器用さ、巧緻動作や俊敏性が鍛えられる可能性がある。指先の細やかな動きは脳細胞を活性化させ、思考能力の迅速化にも貢献する可能性がある。更に、ドローンパイロットとしての空間識別能力は、時空間における空間認知能力を高め、前後左右だけでなく、奥行きをもイメージできるようになり、各スポーツのフォーメーション分析においても身に付けた能力が役立つ可能性がある。結果として、災害現場における救助活動など、直接的に目視では確認できないような局面においても、能力が遺憾なく発揮され社会貢献につながる可能性も多分にあるといえる。

このように、昨今ではプログラミング教育が必修化され、プログラミング的思考（物事を順序立てて思考する力）が重要視されてきた。時空間の空間認知能力を養いながら臨機応変に諸事情に対して適応していく柔軟な取り組みを子ども教育から積極的に取り入れていく試みとしての教育界におけるドローン活用は大変意義深く、今後の発展が期待される分野といえる。そこで今回は、小学校体育科及び中学校及び高等学校保健体育科を中心とした学校教育におけるドローンをを用いた教育指導の在り方を検討した。次項においてドローンの活用及び展開例についてまとめる。

2. 本論

2.1. 体育授業における ICT 活用の意義と展望

小学校体育科（以下、「体育科」と略す）及び中学校及び高等学校保健体育科（以下、「保健体育科」と略す）の目標について整理する。体育科では、「体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力」（文部科学省、2018a、p. 142）を育成することが目指されている。後続する保健体育科では、「体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を発見し、合理的な解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力」（文部科学省、2018b、p. 115）を育成することが目指される。

上述した目標を達成するために体育科及び保健体育科では、体育および保健のいずれにおいても複数の領域が設定され、単元など内容や時間のまとまりを見通して児童生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図ることが肝要となる。具体的に、体育科では、体育領域として「A 体づくり運動系」、「B 器械運動系」、「C 陸上運動系」、「D 水泳運動系」、「E ボール運動系」、「F 表現運動系」が位置づけられる（文部科学省、2018a）。後続する中学校及び高等学校保健体育科では、体育領域として「A 体づくり運動」、「B 器械運動」、「C 陸上運動」、「D 水泳運動」、「E 球技」、「F 武道」、「G ダンス」、「H 体育理論」がそれぞれ位置づけられている（文部科学省、2018b、2019a）。

他方、学校教育では、Society 5.0⁽¹⁾の社会像、学びの在り方、求められる人材像を見据えて取り組むべき教育政策の方向性についての検討が重ねられている（文部科学省、2018c）。新たに学校における基盤的なツールとなる情報通信技術“Information and Communication Technology”（以下、「ICT」と略す）を最大限活用しながら、多様な子供たちを誰一人取り残すことなく育成する個別最適な学びと、子供たちの多様な個性を最大限に生かす協働的な学びの一体的な充実が図られることが求められる（中央教育審議会、2021）。2019（令和元）年には、学校教育の情報化が急速に発展していることを契機としてGIGAスクール構想の実現を目指した学校情報化の目的と概略が提示され、児童生徒の1人1台端末及び高速大容量の通

信ネットワーク環境の早期実現に向けたICT環境整備の取り組みも進められている。加えて、体育授業におけるICTを利用した授業運営においては、e-ラーニングシステムやアプリケーションとの連携を図る中で教育効果を担保していくための取り組みが推進されており、今後の展望としても体育とICTの連携は加速度的に発展を遂げていくことが予想される。

文部科学省（2019b）は、体育授業におけるICTの活用を通じて、模範となる動きの画像や動画、自己や仲間の動きを画像や動画を確かめるとともに、通常再生やスロー再生あるいは複数の画像や動画の比較を通じて自己や仲間の課題発見やグループでの話し合いの活性化を見込んでいる。これを受けて、実際の体育授業では、タブレット端末を活用した体育実技における運動観察や映像データを用いたデモンストレーション及び実践のフィードバックが積極的に取り入れられており、学習者の学習成果の向上への裏づけもされつつある状況にある。

例えば、松永ほか（2017）は、小学校第6学年B器械運動のマット運動においてタブレット端末を利用した課題となる技の「手本となる動き」と「児童自身の動き」の動画比較を実践している。加えて、松永ほか（2017）は、上述した授業実践すなわちタブレット端末を利用した動画比較が、児童自身あるいは他者の課題発見とその課題の解決に向けた学習活動を促進させていく可能性を示唆している。また、四方田ほか（2021）は、中学校第3学年のC陸上競技における走り高跳びの授業において、走り高跳びの支柱両サイドに設置したタブレット端末による跳躍練習の撮影を実施するとともに、撮影した動画を遅延再生するアプリケーションを活用して生徒自身の試技を即座に確認する環境を整備した授業実践を報告している。加えて、四方田ほか（2021）は、上述した実践を通して、動画によるフィードバックを用いた学習が跳躍動作（空中動作）などの短時間かつ不安定な運動の省察に役立てられることを示唆している。さらに、徐（2022）は、高等学校入学年次のE球技 ネット型：バレーボール授業を対象にスポーツアナリティクスを取り入れた授業実践に取り組み、撮る・見る・測るといった観点から個人やチームの課題の明確化あるいは同じ情報の共有を通じて生徒の思考や意見交換の活性化が期待されることを示唆している。

これらの知見を総括すると、ICT を駆使した体育授業では、学習者自らの教材実践を通じた客観的なフィードバックが得られることがあげられる。さらに、より具体的な利点を例示するならば、映像データを参照することによって即時的なフィードバックが得られること、視覚的なフィードバックが得られること、学習者自身による教材実践から自身動作に関する気づきが得られること、グループワークにおける話題が得られること、教材実践に対する興味関心が喚起されることなどがあげられる。但し、運動観察を通して動作を客観的に判断するとしても、学習者が事前に対象とする運動の観察方法やポイントについて学ばなければ、ただ ICT を活用するのみに留まってしまい学習成果に繋がる学習とはなり得ないことを留意する必要があるだろう（渡辺、2021）。

体育授業内における映像データの収集について視点を移すと、体育授業内で用いることのできる簡易かつ確実な撮影方法としては、被写体の正面や側面から撮影機器を用いて映像データを収集する手法が想定される。しかし、前述した e-ラーニングシステムやアプリケーションの発展が進んでいく一方で、映像データの収集機材の種類やその活用方法としては、体育館や校庭といった空間にデジタルカメラを設置することやパートナー同士でタブレット端末を保持することによって収集していくことが基本となっており、そこに教材・教具論の観点から新規性が見込まれていないことが課題としても考えられる。

他方、近年においては、ドローンを活用した映像撮影が従前の撮影方法に次ぐ新たな撮影方法として急速な発展と普及が見られる。ドローンとは、無線で遠隔操作される無人航空機であり、主に空撮や農薬散布を目的とした運用がなされている。とりわけ、ドローンを活用して映像データを収集する利点は、教材に取り組む児童や生徒（以下、「実践者」と略す）の姿を簡易かつ多角的に捉えることが可能であるという点である。具体的には、①実践者と並走する形で撮影ができること、②実践者を先導あるいは追尾する形で撮影ができること、③実践者を上空から真下に見下ろす形で撮影ができること、④上述した①・②・③を必要に応じて即座に使い分けながら撮影ができることがあげられる。従前の撮影方法では、並走・先導・追尾・見下ろしをそれぞれ実現するために複数の機材を設置する必要があるため大掛かりな準備を要する。一方

で、ドローンは、空撮が可能という利点を活かして簡易的にこれらの撮影を可能とする（図-1）。



図-1 撮影用ドローン（DJI Mini 2、DJI 社製）

これまでに述べてきたドローンによる撮影の利点を活かすことによって、体育実技においても教材・教具論の観点から新規性を見出すとともに学習成果の向上を企図した体育授業さらには子ども教育における発展性も見込むことができるだろう。では、実際の体育授業においてドローンの活用を検討するならば具体案としてどのようなものが提示できるのだろうか。次項において、上述した体育領域の目標及び内容を踏まえた上で、とりわけ「器械運動系及び器械運動」、「陸上運動系及び陸上競技」、「ボール運動系及び球技」、「武道」、「表現運動及びダンス」に着目し、次のような活用例を例示する。

2.2. 体育授業におけるドローン活用例

2.2.1. 器械運動系及び器械運動

器械運動系及び器械運動は、マット運動、鉄棒運動、平均台運動及び跳び箱運動で構成され、機会の特性に応じて多くの「技」がある（文部科学省、2018b、2019a）。これらの技に挑戦すること、マット運動、鉄棒運動、平均台運動であれば、学習の終盤において複数の技を組み合わせた演技が行われる。

器械運動系及び器械運動に関する研究としては、観察的動作評価基準を用いた簡易的な動作評価や授業実践がマット運動（加藤ほか、2014）、鉄棒運動（針谷ほか、2017）及び跳び箱運動（細越ほか、2009；佐藤ほか、2009）を中心にそれぞれ取り組まれている。

器械運動系及び器械運動に共通する技の特徴としては、マット運動・平均台運動・跳び箱運動はいずれ

においても定位置もしくは直線上で完結する動作であること、鉄棒運動は鉄棒を回転軸とした運動であるということである。つまり、ドローンを用いた撮影においては、複雑な操作を必要としないことや動作の軌跡がある程度予測しやすい運動であるとも捉えられる。このことを踏まえ、器械運動系及び器械運動においてドローンを活用するならば、実践者の直線的な動きに対してドローンが並走・先導・追尾する形で技や演技の映像撮影が可能である。さらには、上空から実践者を見下ろす形で技や演技の映像を撮影することによって、着手や着地あるいはこれまで確認することができなかった真上からの視点から映像データを収集することによって実践者が移動した軌跡を確認することが可能になるだろう。とりわけ、着手や着地、技の精度といった出来栄を評価する上でドローンを活用した新たな視点は、器械運動系及び器械運動の課題発見・課題解決を踏まえた授業運営において有益なツールになる得ることが窺える。

参考として、器械運動のマット運動の撮影を想定して固定カメラで撮影した画像(図-2)とドローンで撮影した画像(図-3)をそれぞれ示した。なお、マットの規格は、120×600 cm である。



図-2 固定カメラによるマットの撮影例

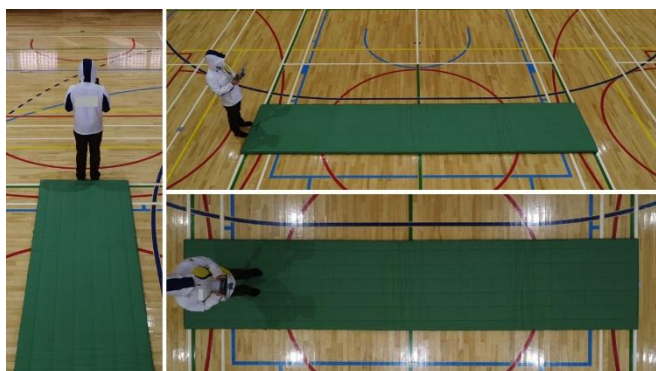


図-3 ドローンによるマットの撮影例

2.2.2. 陸上運動系及び陸上競技

陸上運動系及び陸上競技は、走・跳・投の運動で構成され、記録に挑戦したり、相手と競争したりする運動である(文部科学省、2018b、2019a)。陸上運動系及び陸上競技での活用を視野に入れるならば、先述した器械運動系及び器械運動と同様に並走や先導・追尾、真上からの撮影はもちろんのこと、走・跳・投それぞれの種目において学習成果を向上させるための活用方法が考えられる。

陸上運動系及び陸上競技では、ドローンの活用に関する先行事例として、後藤ほか(2021)の報告があげられる。後藤ほか(2021)は、ドローンを活用した陸上競技における走り高跳びと砲丸投げを専門とする学生を対象とした運動観察の実践及び中学校の陸上競技部に所属する生徒との運動観察と現場への試験的運用といった協働的な実践が試みられ、全ての対象者からドローンの活用について肯定的な感想が得られたことを報告している。

また、陸上運動及び陸上競技に関する研究としては、前述した器械運動系及び器械運動と同様に観察的動作評価基準を用いた簡易的な動作評価や授業実践が疾走動作(梶ほか、2017、2018; 鈴木ほか、2016a、2016b)、跳躍動作(陳ほか、2012; 藤田ほか、2010)、投動作(高本ほか、2003; 滝沢・近藤、2018)を中心として積極的に取り組まれている。これらの研究成果と動作評価の手法を取り入れた観察データに、ドローンで撮影した観察データとの照らし合わせを行うことによって、体育科教育あるいはスポーツ教育の研究分野においても更なる発展が見込まれる。また、前述した研究成果を、教材研究や実際の体育授業に反映させていくことにより、学習者の疾走動作や跳躍動作あるいは投動作の学習の質の向上にも繋がるだろう。

このことから、陸上運動系及び陸上競技の種目では、短距離走やハードル走、長距離走であるならばランニングフォームの確認としてドローンの活用が想定される。特に、ドローンの画像伝送による視覚的フィードバックの可能性を展望するならば、疾走動作では前後左右・上方等あらゆる方向から映像の撮影が可能であることを踏まえ、実践者自身のランニングフォームを視覚的にフィードバックすることができるようになる。また、走り幅跳び・走り高跳びといった跳躍系種目や砲丸投げ・やり投げといった投擲系種目を対象とするならば、踏切位置の確認や跳躍時の軌跡・

フォームを映像データとして記録に残し、これらの資料がフィードバックで用いられることによって、学習の趣旨を押さえた課題発見、課題解決への取り組みをより堅実なものにしていくことができるとも考えられる。

2.2.3. ボール運動系及び球技

ボール運動系及び球技は、ゴール型、ネット型及びベースボール型などから構成され、個人やチームの能力に応じた作戦を立て、集団体集団、個人対個人で勝敗を競うことのできる運動である（文部科学省、2018b、2019a）。とりわけ、ボール運動系や球技に関しては、コート及びプレイヤーの配置を図示した作戦ボードや学習資料を用いたフィードバックが積極的に取り入れられており、これらは疑似的にも上空（真上）からコート全体あるいはハーフコートを捉えた配置をイメージして用いられる（荻原、2021；鬼澤ほか、2009；吉永・馬場、2009）。

ボール運動系及び球技では、当然ながらボール操作に関する技術が中心的な関心事となる。だが、ボール運動系及び球技の学習において真に重要な点は、ボールを持たないときの動きである。ボールを持たないときの動きとは、具体的にパスを受けるために空いた空間へ走りこむ、ボールの落下地点に移動する、次の攻撃や守備に備えて定位置に戻るといったプレイヤーの位置取りに関する動きのことを指す（文部科学省、2018b）。このボールを持たないときの動きを検証する手法として、ドローンを活用することによって、イメージとして捉えていた個人やチームの動きと実際の動きをより精緻に検証することが可能となる。

従前の映像データの収集方法では、カメラの設置や保持といった形を取らざるを得ず、プレイヤーの位置取りに関する映像データの収集には限界があったといえる。その一方で、ボール運動系及び球技の中でドローンによる空撮した映像を活用することができれば、これまで作戦ボードや学習資料に掲示した戦術やボールを持たないときの動きに関する実践の良し悪しをより実践的に検証することができるようだろう。このような用例からも、ボール運動系及び球技においてドローンを活用する場合は、作戦の立案や実践を通した検証においてその真価を発揮することが期待される。

参考として、球技：ゴール型バスケットボールを例に、バスケットボールコートでの撮影を想定して固定カメラで撮影した画像（図-4）とドローンで撮影した画像（図-5）、ドローンを活用した場合におけるバスケットボールコートのゴール上空から撮影した画像をそれぞれ示した（図-6）。



図-4 固定カメラによる
バスケットボールコートの撮影例



図-5 ドローンによる
バスケットボールコートの撮影例



図-6 ドローンによるバスケットボールコートの
ゴール上空の撮影例

さらに、参考として、球技：ゴール型ハンドボールを例に、ハンドボールコートでの撮影を想定して固定カメラで撮影した画像（図-7）とドローンで撮影した画像（図-8）ドローンを活用した場合におけるハンドボールコートのゴール上空から撮影した画像をそれぞれ示した（図-9）。



図-7 固定カメラによる
ハンドボールコートの撮影例



図-8 ドローンによる
ハンドボールコートの撮影例



図-9 ドローンによるハンドボールコートの
ゴール上空の撮影例

2.2.4. 武道

武道は、武技、武術などから発生した我が国固有の文化であり、相手の動きに応じて、基本動作や基本となる技を身に付け、相手を攻撃したり相手の技を防衛したりすることによって、勝敗を競い合い互いに高め合う運動である（文部科学省、2018b、2019a）。武道には、柔道、剣道、相撲が位置づけられて、礼法や礼節を重んじることの他、受と取に分かれて簡易的な攻防を展開する際に必要となる体さばきをはじめ重心の移動及び技に関する学習が展開される。柔道における崩しと体さばき、剣道におけるしかけと体さばき、柔道における寄りといなしは、いずれにおいても足の運びによる重心の移動が要点となる。例えば、剣道における構えと足の位置は、常に相手に打ち込むための準備において重要であり、左右の足の位置や向き、体重のかけ方に至るまで詳細な説明がなされている（全日本剣道連盟、2019）。さらに、林（2022）は、剣道において出足の鋭さや踏切の強さを体現していくためには「左足の備え」が肝要であると説明している。

武道においてドローンを活用するのであれば、この重心の移動すなわち足の運びに着目することによって動作の確認を容易とすることが期待される。特に、平面からの観察では袴を着用している都合上、足運びに関する運動観察やそれに伴う生徒及び教員の矯正的なフィードバックはやや困難なものとなる。この点を踏まえ、実践者の足の運びを上空から見下ろす形で確認するとともに足の運びに関する矯正的なフィードバックを実践することができたのならば、武道における学習成果を保障するツールとしてもドローンの活用に関する有用性は期待される。

2.2.5. 表現運動及びダンス

最後に、表現運動及びダンスである。とりわけ、保健体育科において位置づけられるダンスは、創作ダンス、フォークダンス、現代的なリズムのダンスで構成され、イメージを捉えた表現や踊りを通した交流を通して仲間とのコミュニケーションを豊かにすることを重視する運動で、仲間とともに感じを込めて踊ったり、イメージを捉えて自己を表現したりすることのできる運動である（文部科学省、2018b、2019a）。

ダンスにおいて考え得るドローンの活用例としては、集団で形成するフォーメーションやその変化の過程を上空から確認することにあるといえよう。また、

表現に主眼を置くのであれば、実際の個人あるいはチームのパフォーマンスを対面形式で発表することに拘らず、撮影の仕方や動画ごとの繋ぎ合わせを基本とした映像の編集と共有を取り入れることによって、ダンスの授業における成果発表の在り方をさらに発展させていくことが可能である。このような取り組みは、保健体育科と情報科といった科目間の連携を意図することによって実現性が高まるとも考えられる。

3. 体育授業でドローンを活用するための課題

ここまで、体育授業におけるドローンの活用に向けた具体案を提示してきたが、体育授業あるいは学校教育におけるドローンの活用において最も重視しなければならない点は安全管理についてである。ドローンの技術の発展は著しいものではあるものの、航空の安全3原則（機体の安全、操縦の安全、運用体制の安全）が伴わなければ墜落や接触等重大な事故に繋がることとなる（日本 UAS 産業振興協議会、2021a、2021b）。

本報告は、体育授業におけるドローンの活用情報と展開案について主眼を置いていたことから、安全管理に関して言及することは叶わなかった。だが、実際の体育授業あるいは学校での教育活動においてドローンの活用を目指すのであれば、ドローンを操縦する際の安全管理体制や飛行条件、その他リスクマネジメントの観点から慎重に検討をしていくべきある。

現状、ドローンの操縦や運用に関しては、「安全運行管理者」や「無人航空機操縦技能者」といった認定資格（日本 UAS 産業振興協議会、2021a、2021b）、「一等無人航空機操縦士」（一等資格）及び「二等無人航空機操縦士」（二等資格）といった免許制度が整備されている（国土交通省、online）。ドローン操縦者の資格・免許の有無は、体育授業でドローン活用の是非を判断する材料として検討の一助となるだろう。

4. 結論

子ども教育における体育指導分野のドローン活用と展開は時代のニーズに即しており、迅速な教育環境整備が急務といえる。また、その汎用性は高く普及も拡がりを見せ、来る AI 社会の到来へ向けて現実的にヒトの持つ能力開発に傾注すべき局面といえる。将来的には大学院教育のカリキュラムの中において、教育実習現場でも活用できるようなシラバスの考案など検討していきたい。

【謝辞】

ドローンのプロパイロットの立場から諸活動や心得など薫陶を賜りました筒井一也氏に敬意を表します。更に、本論文をまとめるにあたり、2022 年度札幌国際大学奨励研究費助成に採択して頂きました大学事務局ならびに関係各位に深謝を申し上げます。

【補注】

- 1) Society 5.0 は、人工知能（AI）、ビッグデータ、Internet of Things（IoT）、ロボティクス等の先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられ、社会のあり方そのものが「非連続的」と言えるほど劇的に変わることを示唆するものであり、第 5 期科学技術計画基本計画（平成 28 年 1 月 22 日閣議決定）で提唱された社会の姿である（文部科学省、2018c）。

【引用参考文献】

- 1) 文部科学省（2018a）：小学校学習指導要領（平成 29 年告示）。東洋館出版社。
- 2) 文部科学省（2018b）：中学校学習指導要領（平成 29 年告示）。東山書房。
- 3) 文部科学省（2019）：高等学校学習指導要領（平成 29 年告示）。東山書房。
- 4) 文部科学省（2018c）：Society 5.0 に向けた人材育成：社会が変わる、学びが変わる。 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/fieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf、（参照日 2023 年 2 月 28 日）。
- 5) 中央教育審議会（2021）：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して：すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協同的な学びの実現（答申）。 https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf、（参照日 2023 年 2 月 28 日）。
- 6) 文部科学省（2019b）：教育の情報化に関する手引。 https://www.mext.go.jp/content/20200609-mxt_jogai01-000003284_002.pdf、（参照日 2023 年 2 月 28 日）。
- 7) 松永光曜・倉田伸・篠崎信彦・呉屋博（2017）：児童の課題発見・解決活動を促す動画比較を活用した授業実践。教育実践総合センター紀要, 16:357-367。

- 8) 四方田健二・松田克彦・沖村多賀典・齋藤健治 (2021): 走り高跳び授業における動画フィードバックによる省察の特徴: 記述内容の具体性, 運動局面, 生徒の技能レベルに関する内容分析. スポーツ健康科学研究, 43: 87-101.
- 9) 徐広孝 (2022): スポーツアナリティクスを体育の教材にする. 体育科教育, 70 (6): 44-47.
- 10) 渡辺輝也 (2021): 専門実技における学習成果の充実に向けた ICT 活用方法の検討: 運動観察課題におけるつまづきに焦点をあてた運動学的考察. スポーツ運動学研究, 34: 69-89.
- 11) 加藤謙一 (2014): 小学生における前転および後転動作の観察評価の妥当性. 発育発達研究, 64: 1-10.
- 12) 針谷美智子・近藤智靖 (2017): 鉄棒運動における観察的評価基準作成の研究: 小学校低・中学年時の基礎運動に焦点を当てて. 体育科教育学研究, 33 (2): 19-34.
- 13) 細越淳二・中村剛・米村耕平・高橋健夫 (2009): 開脚跳びの習得に有効な運動のアナログンになりうる練習課題についての検討. 日本スポーツ教育学研究, 21 (2): 81-92.
- 14) 佐藤孝祐・太田早織・小林博隆・末永祐介・佐々木浩・高橋健夫 (2009): 小学校体育授業における「首はねとび」の学習可能性の検討. 日本スポーツ教育学研究, 29 (1): 1-15.
- 15) 後藤ゆり・瀧野彩夏・張昊然・石井太・池田亨・柴田真琴・鈴木祐太郎 (2022): ドローンを使用した「テーマ研究」の取り組みと中学校陸上部との協働. 札幌国際大学 教師・教育実践研究, 5: 90-96.
- 16) 梶将徳・友添秀則・吉永武史・鈴木康介 (2017): 小学校中学年における疾走動作の観察的動作評価法の作成. 体育科教育学研究, 33 (1): 49-64.
- 17) 梶将徳・友添秀則・吉永武史・鈴木康介 (2018): 小学校中学年の体育授業における「かけっこ」の学習指導に関する研究: 体幹動作に着目して. スポーツ教育学研究, 37 (2): 31-46.
- 18) 鈴木康介・友添秀則・吉永武史・梶将徳・平山公紀 (2016a): 疾走動作の観察的動作評価に関する研究: 小学 5・6 年生を分析対象とした評価基準の検討. 体育科教育学研究, 32 (1): 1-20.
- 19) 鈴木康介・友添秀則・吉永武史・梶将徳 (2016b): 小学校高学年の体育授業における短距離走の学習指導プログラムの効果. スポーツ教育学研究, 36 (1): 1-16.
- 20) 陳洋明・池田延行・藤田育郎 (2012): 小学校高学年の走り幅跳びの授業における指導内容の検討: リズムアップ助走に着目した教材を通して. スポーツ教育学研究, 32 (1): 1-17.
- 21) 藤田育郎・池田延行・陳洋明・武田泰之 (2010): 走り幅跳び (はさみ跳び) の目標記録への到達率からみた教科内容構成の検討: 観察的評価基準の作成と小学校高学年を対象とした縦断的实践. 体育学研究, 55 (2): 539-552.
- 22) 高本恵美・尾縣貢・出井雄二 (2003): 小学校児童における走, 跳および投動作の発達: 全学年を対象として. スポーツ教育学研究 23 (1): 1-15.
- 23) 滝沢洋平・近藤智靖 (2017): 投動作の観察的評価基準に関する研究: 小学校全学年児童の動作を対象として. 体育科教育学研究, 33 (2): 1-17.
- 24) 荻原朋子 (2021): 第 9 章 ネット型ゲームの教材づくり・授業づくり. 岡出美則ほか編, 体育科教育学入門. 大修館書店, pp. 215-224.
- 25) 鬼澤陽子・小松崎敏・岡出美則・高橋健夫・齊藤勝史・篠田淳志 (2007): 小学校高学年のアウトナンバーゲームを取り入れたバスケットボール授業における状況判断力の向上. 体育学研究, 52: 289-302.
- 26) 吉永武史・馬場智哉 (2009): サポート学習による小学校 5 年生のサッカーの授業実践とその成果. 体育科教育, 57 (11): 16-19.
- 27) 全日本剣道連盟 (2020): 剣道指導要領 (第 8 版).
- 28) 林満章 (2022): 「左足の構え」について (考察). 北海道剣道連盟編, 剣友 北海道, 382: 30-31.
- 29) 日本 UAS 産業振興協議会 (2021a): 無人航空機安全運行管理者コース教材 (第 6 版).
- 30) 日本 UAS 産業振興協議会 (2021b): 無人航空機操縦技能コース教材 座学編 (第 6 版).
- 31) 国土交通省 (online): 無人航空機操縦者技能証明等. <https://www.mlit.go.jp/koku/license.html>, (参照日 2023 年 2 月 28 日).

情報機器操作科目のシラバス運用の工夫と受講生の PC 操作に対するメタ認知の変化

札幌国際大学 スポーツ人間学部スポーツ指導学科 准教授 安井政樹

キーワード：情報機器操作 PC 操作スキル シラバス運用の工夫 メタ認知

1 はじめに

本学の中期計画では「伸びしろ」を重視している。これは、学生第一の授業、つまり実態を踏まえより丁寧な指導を展開することを意味していると考えられることができる。

高等学校で情報Ⅰが必修化されたのは、2022年4月であり、今年度から2024年までの3年間は、情報を十分に学ばないままの学生が入学してくることになる。その一方で、既に社会人として情報活用に関するスキルや知識は必須であり、そのギャップに学生が苦しむことは容易に想像がつく状況である。

このような社会背景の中で、情報Ⅰ必修化という教育課程の過渡期に入学してくる学生が、不利益をできるだけ受けないようにする必要がある。そこで、初年次教育の必修科目として、学生の実態に応じた丁寧な指導を行うことを重視した。

まず、2022年度の情報機器操作科目では、授業前アンケートにより、学生の実態を把握し、それに基づいたシラバス運用の工夫を行った。

また、学生の自分の操作スキルや知識に関するメタ認知の向上が、今後の大学生活での端末活用にも影響すると考え、できる喜びを実感できるようなサポートをすることで、自信につながられるような展開をめざした。

本論文では、情報機器操作科目の全体の変化について紹介する。ただし、この科目は、複数担当者で実施していることから、そのうちの著者担当分の授業(8クラス)について工夫したことなどを述べる。

基本的には、課題の共有、授業資料の共有などを通してできるだけ指導を共通化するように担当者間では確認をしたが、担当者により実施の指導には必ず差ができる。したがって、本論文においては、あくまで著者担当クラスの授業の工夫や学生の声を基に、全体的な傾向について言及することになる。

2 授業前アンケート

Google Formsを準備し、二次元バーコードを各自のスマートフォンを活用して回答してもらい、学生の実態を把握した。調査は、5件法(1:まったく自信がない～5:とても自信がある)で実施した。

なお、結果を平均値の高いものから順にしたものが表1である。比較するため授業前後の両方について回答した学生数($n=378$)のみ集計をしている。

表1 授業前の学生のメタ認知($n=378$)

質問項目	授業前
4 スマホでの文字入力	4.07
2 パソコンの起動やログイン	3.82
6 検索力(知りたい情報をネットで調べる力)	3.80
5 SNSの使い方個人情報など、情報モラル	3.76
23【情報モラル・セキュリティ】個人情報保護の重要性を理解している。	3.58
22【情報モラル・セキュリティ】SNSのメリット、デメリットを理解している。	3.37
25【情報モラル・セキュリティ】セキュリティのリスクを理解し対策ができる。	3.33
24【情報モラル・セキュリティ】ワンクリック詐欺やフィッシングメールなどを見分けられる。	3.30
15【Word】の操作ができる	2.97
13【Word】レポートなど文字中心の文書を作ることができる。	2.96
21【PowerPoint】の操作ができる	2.87
20【PowerPoint】プレゼンで発表するためのスライド資料をつくることできる。	2.82
14【Word】チラシやポスターなど写真やイラストを入れた文書を作ることができる。	2.71
3 キーボードを使った文字入力(タイピング力)	2.65
1 パソコンの操作の自信は?	2.62
19【Excel】の操作ができる	2.48
16【Excel】数値を入れ、関数を使って計算できる。	2.45
17【Excel】数値を入れ、データを集計をしたり、分析をしたりできる。	2.37
18【Excel】数値を入れ、グラフを作成できる。	2.37

スマホでの文字入力に自信があるという学生が多い(4.07)ことがわかる。その一方で、タイピング力には自信がない学生が多い(2.65)状況であった。パソコン操作の自信は、2.62と低い状態であった。

また、平均値が低い項目ワースト4は、すべてExcelが占めていた。それぞれの項目で、分布がかなり1や2に偏っていることが分かった(図1)。

Wordについては、文字中心の文書を作ることができる(2.96)に対して、写真やイラストを入れた文書を作ることができる(2.71)と低くなっていた。このような本学学生の実態を踏まえ、シラバスを工夫して運用することとした(図2)。

SNSの使い方や個人情報などについては、自信がある学生が多い状況であった。しかし、様々な問題についてまだ知らないだけで数値が高くなっているという可能性があるため、指導を重視することとした。



図1 Excelについての学生のメタ認知

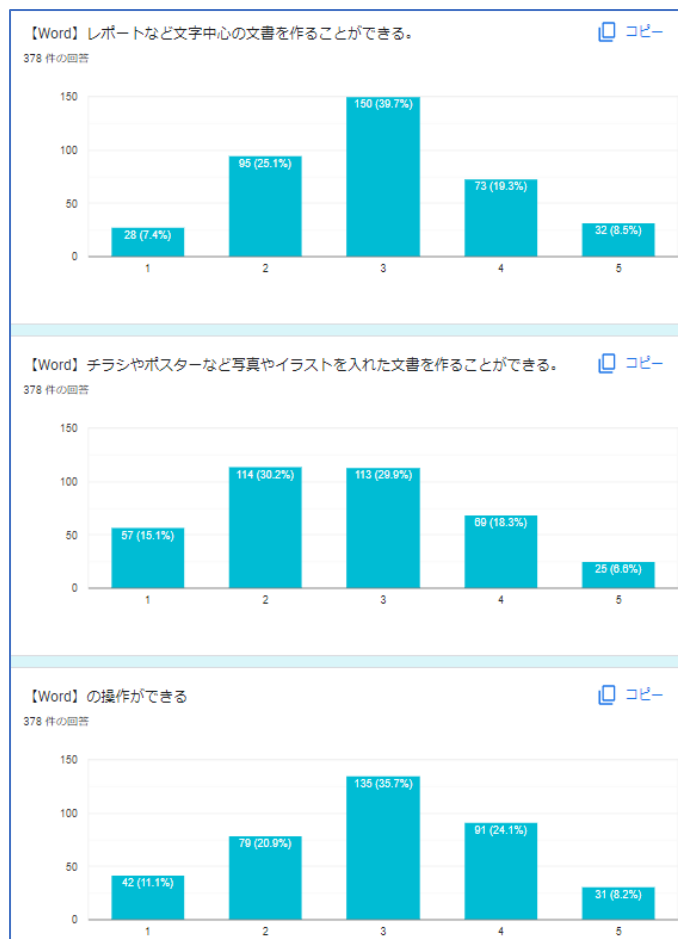


図2 Wordについての学生のメタ認知

3 シラバス運用の工夫

本科目のシラバス（15回の授業計画）は、表2の通りである。

表2 情報機器操作科目の授業計画

①ガイダンス、society5.0時代におけるICTと私たち、本学情報環境の理解と設定
②クラウドの概念（スマホやPCのデータ共有、ダウンロードとアップロード）、問題解決のためのインターネット検索と留意点
③教科書と教材の使い方 webテストのアカウント確認、タイピング練習
④文書作成（Word）：ワードアートやイラスト入れたチラシづくり（課題1）
⑤文章作成（Word）：表や図を入れたチラシづくり（課題2）
⑥文章作成（Word）：町の良さについてのレポート作成（課題3）
⑦プレゼンテーション（PowerPoint）：スライド作成1（課題4）★Word修了テスト
⑧プレゼンテーション（PowerPoint）：スライド作成2（課題5）と発表
⑨表計算（Excel）：表作成2、グラフ作成1（課題6）★PowerPoint修了テスト
⑩表計算（Excel）：グラフ作成2（課題7）
⑪表計算（Excel）：グラフ作成3（課題8）
⑫セキュリティと情報モラル：情報セキュリティ★Excel終了テスト
⑬情報モラル：問題点と著作権など
⑭情報モラル：個人情報など★タイピングテスト
⑮まとめ★セキュリティと情報モラル修了テスト・（必要に応じて追試）

今年度より、クォーター制を導入している「多文化言語コース」のクラスについては、週に2回授業を展開することになったため、テストの間隔を調整したり、知識的な内容と操作スキルの内容をバランスよく再構成したりすることで、覚えることをできるだけ偏ることなく学べるように配慮を行った。

本論文では、このクォーター制に対応するためのシラバスの運用改善についてではなく、週1回の通常の展開をしたクラスについて述べる。

(1)タイピング練習の重視

タイピングは、情報機器を扱うための基本スキルである。本学学生がタイピングに自信がないという実態に応じて、できるだけ授業内でも練習を実施する工夫を行うこととした。具体的には、第3回～第13回まで10分×11回=110分の時間を計画した。

タッチタイピングの定着を図るため、練習用サイトを複数紹介し、自分に合った学び方を選択できるようにした。また、授業外においても予習復習として各自が練習をするように促した。

(2)Excelの指導時間の確保

Excelの指導時間を十分に確保するために、セクセルを扱う第9回～第11回の3回については、タイピングをやめることとした、その分の時間は、PowerPointの回とセキュリティと情報モラルの回に振り分け、タイピングの力とExcelの力を高められるようなシラバスの運用の工夫を行った。

(3)e-mailの書き方指導

春学期の授業を展開していく中で、件名も宛先もないメールを送ってくる学生が多いことに気付いた。本学の他の教員からも同様の声があったことから、学生の状況を挙手にて確認したところ、ほとんどの学生がメールの書き方についてよくわからないという状況が判明した。

そのため、セキュリティの情報モラルの内容であるメールの送受信の際の個人情報保護、CCとBCCの使い分けなどの指導に関連して、件名や宛名、自分の所属や氏名を明記することなどを指導した。

(4)できる！を感じられるような課題の工夫

Wordを学習するときには、まだ十分にタイピング力が高まっていない状況が予想されたため、自分で文字を打ち込む負担が増えすぎないように配慮をした。文字サイズなどのフォント変更やレポートの見出しの付け方といった操作スキルを学習する際には、予め用意しておいたファイルを用いることにより、文字がなかなか打てないで自信を失い、PCが嫌いになるということを予防した。

このように学生の実態や成長に合わせて、柔軟に課題や教材を変更してシラバスを運用した。

4 課題のサポート体制の充実

学生が「分からない…」という困り感をできるだけもつことがないようにサポート体制を充実させるようにした。具体的には、すべての課題に評価基準を明示し、課題に必要なスキルについては必ず授業内で扱うように工夫した。

これにより、1度はその操作を見たり実際に練習をしたりできるようにした。また、課題提出日を次の授業日の23:55までとすることで、次回の授業の時に分からないところはフォローアップできるように工夫した。その結果、「これで大丈夫でしょうか?」「ここが自信ありません。」「この操作が分かりません。」と授業内で声を出して、自分の困り感を解決できるようなサポート体制を整えることができた。

また、課題を提出してできていない部分があっても、manabaのレポート採点時に減点がある場合には具体帝に改善方法を伝え、再提出できるようにすることで、自力で完成できるような支援を行った。

1度出して失敗で終わりではなく、その間違いをなしてできるようになるという学びの過程を大切にすることが、学生にとっての成長の時間につながると考えたためである。

同様に、CBTによる知識理解テストについても、第15回に再テストの機会を与えるようにした。

得点計算用のExcelファイルを提供し、情報機器操作科目の自分の得点及び予想される成績を自分で見られるようにすることで、自らの学修の状況を把握し、自分にとって必要な学びに時間を使えるような環境を整えた。

必要に応じて、「このテストをもう一回受けてみたら?」「あと〇点で優+になりそうだから、どこか点数を伸ばせるところはないかな?」と学生に対してフィードバックを行い、学生自らの意思で、自己を成長させようという意識をもてるような指導を心がけた。

欠席が続く学生については、所属の学科長経由でアドバイザーと情報共有をして連携を取ったり、科目担当者からメールで連絡を入れたりして、サポートをするようにした。

5 授業後アンケート

授業前アンケートと同様のアンケートを実施し、その前後の変化を比較した。また、第15回にmanabaを活用した記述式のアンケートを実施した。

図5 単語出現頻度（形容詞）

学生の記述では、「できる」という動詞が最も出現している。この共起キーワードは、図6で示すことができる。

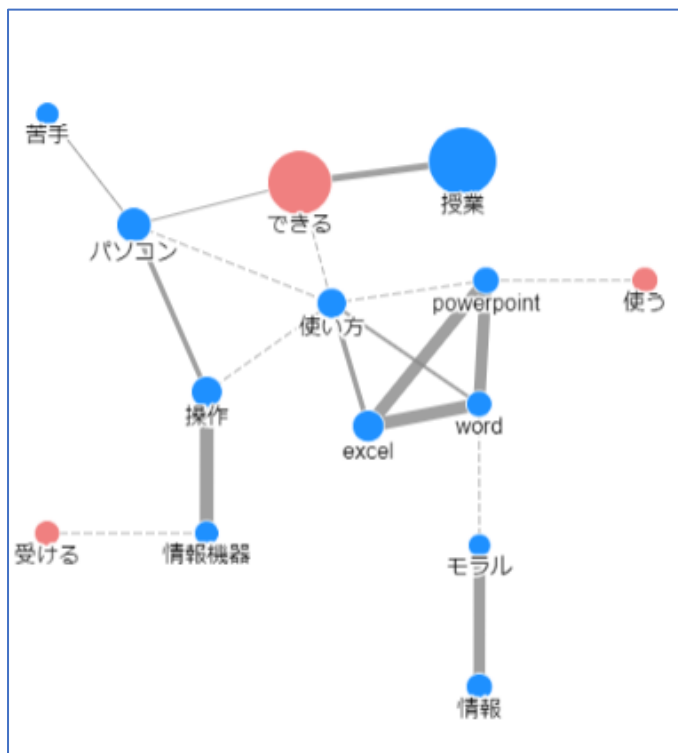


図6 「できる」の共起キーワード

「はじめに」で述べたように、本科目は、「学生の自分の操作スキルや知識に関するメタ認知の向上が、今後の大学生活での端末活用にも影響すると考え、できる喜びを実感できるようなサポートをすることで、自信につなげられるような展開をめざした。

その結果、「できる」が動詞で最も多く出現していることや「授業」「パソコン」「使い方」といった単語が共起キーワードとなっていること、「操作」「Word」「Excel」「PowerPoint」とも共起していること、また、形容詞では、「よい(良い)」「わかりやすい(分かりやすい)」の出現頻度が高いということなどから、今年度の情報機器操作科目は、受講生のPC操作に対するメタ認知の向上につながっていたと考えることができる。

(3) 授業評価アンケート

manabaでの春学期授業評価アンケートでも、多くの学生が到達目標を達成したり、授業に満足したりしていることが明らかとなった(図7、図8)。

多くの学生が「分かる・できる」を実感し、操作スキルに対する自信につながったことが、満足度にもつながっていると考えられる。

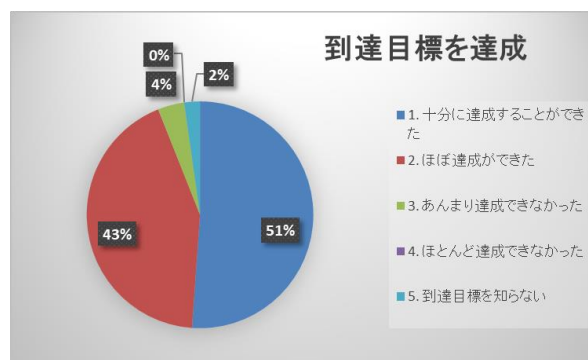


図7 到達目標を達成することができたか

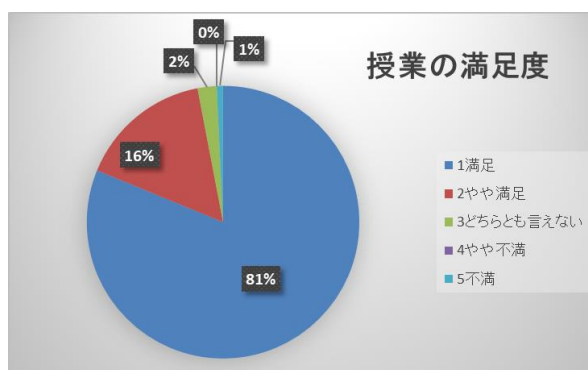


図8 総合的に授業に満足しているか

6 アンケートの比較による伸びしろの測定

記述式で見られた傾向について、数値でも検証するため、授業前後のアンケートの比較により伸びしろの測定をし、伸びが多かった順に整理したものが表4である。

シラバスの運用の工夫により、「Excel」の指導時間を確保して重点化を図った成果が出ており、学生が最も自信を高めた項目は「Excel」であった。自信を高めた第2位と第3位の項目は、「PowerPoint」である。これは、他の科目でも扱っていることから、自信を高めていると考えることができる。それに続き、第4位第5位第6位と「Excel」の項目が続いていることから、シラバスの運用の工夫が学生の伸びにつながっていると考えられる。

授業前後の比較により、本学学生の伸びしろを測定したことで、本学学生の実態に応じて、シラバスを改善したり、運用を工夫したりすることが、学生の伸びにつながるということが示唆された。

タイピングについては、多くの時間を取って指導をしたことにより、学生の自信もついてきている。これについては、日常的にPCを活用する習慣化により、さらに自信を付けることができると考えられる。

表4 授業前後の学生のメタ認知の変化（ $n=378$ ）

	質問項目	授業前	授業後	伸び
18	【Excel】数値を入れ、グラフを作成できる。	2.37	3.42	1.05
20	【PowerPoint】プレゼンで発表するためのスライド資料をつくることができる。	2.82	3.81	0.99
21	【PowerPoint】の操作ができる。	2.87	3.83	0.97
16	【Excel】数値を入れ、関数を使って計算できる。	2.45	3.39	0.94
17	【Excel】数値を入れ、データを集計をしたり、分析をしたりできる。	2.37	3.28	0.91
19	【Excel】の操作ができる	2.48	3.37	0.88
14	【Word】チラシやポスターなど写真やイラストを入れた文書を作ることができる。	2.71	3.54	0.83
15	【Word】の操作ができる	2.97	3.74	0.76
22	【情報モラル・セキュリティ】SNSのメリット、デメリットを理解している。	3.37	4.01	0.64
13	【Word】レポートなど文字中心の文書を作ることができる。	2.96	3.60	0.64
3	キーボードを使った文字入力（タイピング力）	2.65	3.26	0.61
1	パソコンの操作の自信は？	2.62	3.22	0.60
2	パソコンの起動やログイン	3.82	4.38	0.56
25	【情報モラル・セキュリティ】セキュリティのリスクを理解し対策ができる。	3.33	3.87	0.53
23	【情報モラル・セキュリティ】個人情報保護の重要性を理解している。	3.58	4.09	0.51
24	【情報モラル・セキュリティ】ワンクリック詐欺やフィッシングメールなどを見分けられる。	3.30	3.77	0.47
6	検索力（知りたい情報をネットで調べる力）	3.80	4.13	0.32
4	スマホでの文字入力	4.07	4.35	0.27
5	SNSの使い方個人情報など、情報モラル	3.76	3.98	0.22

7 おわりに

2022 年の春学期受講登録者のうち、過年度生は 37 名であった。必修科目にも関わらずこれだけの学生が単位修得をできていない状況は、当該学生にとっても最悪の場合卒業できないという不安材料である。

必修科目は、学生が「必ず取る」科目、つまり教員にとっては、「全員が必ずとれるような授業をする」ということであるとも言える。

学生の振り返りの中では「できる」「よい（良い）」「わかりやすい（分かりやすい）」という言葉の出現頻度が高かった。このことから、学生にとって今回の情報機器操作科目は「分かりやすい授業でできるようになったり、よかったと思えたりすることが多かった」ということが言えるのではないだろうか。

このような授業を展開した結果、2022 年度は出席不足の学生を除き、単位修得に必要な日数を出席できたすべての学生が、単位認定された。

学生第一の札幌国際大学の必修科目として、今後も

本学学生の実態に応じた授業を展開ができるように、さらなる授業改善を図っていきたい。

授業後のアンケートでは「パソコン操作の自信」が最下位の状況である。これに対応していくためには、情報教育科目だけではなく、他の授業においても日常的にパソコンを活用し、学生が端末に慣れ親しむことが必要である。2023 年度からは、そのために、情報科目は基本的に自分の端末を活用することとして、大学にノート PC を持参する習慣をつけることや日常利用を促進したい。

学内の教室環境、例えば電源タップの設置や Wi-Fi の増強も必要となるため、情報教育部として、関係部署とも連携しながら、今後必須となる学生の情報活用能力育成につなげたい。

また、2 年後には、高等学校において情報 1 を履修してきた学生が入学してくることも想定しながら、今後も本学学生の伸びしろを生かせるように、情報教育部としてシラバスの改善と運用の工夫をしていきたい。

領域「表現」における音楽と動きをテーマとした創作活動の取り組み

札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 准教授 小川久恵

札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 准教授 伊藤桂子

キーワード：協働、連携、音楽表現

1 はじめに

(1) 授業実践の背景

本学短期大学部幼児教育保育学科では保育を学ぶカリキュラムの一環として、学生主体で活動し、ミュージカルなどを通して表現発表することを目的とした授業を行っている。一つの舞台を創るためには、音楽、ダンス、言葉（台詞、歌詞）、演技、美術、演出など様々な要素を総合することが必要であり、感性豊かで互いに協働することができる保育者を育成するための取り組みとして、よき伝統として受け継がれている学科行事でもある。

授業は短大2年次の4月から開始し、10月末の公演に向けて取り組む。一つのミュージカル舞台を創るため、舞台監督、演出、音響・照明、広報、音楽、身体表現、衣装・メイク、大道具・小道具の8つの役割に分け、全員が必ずどれかの班に所属し、その上で希望者がキャストを担当する。学生の個性や能力を発揮し、主体的、能動的に取り組む中で、協働や連携の大切さを実感して創作し、表現発表することで、保育者としての資質の向上を図ることを目的としている。

桐原（2019）は、身体の動きを伴う音楽表現においては、楽曲の音楽的な表現の追求を基礎としながらも、協働によるアイデア出しや、他者に「見せる」「楽しませる」という視点が重要視されている、と述べている。

本報告では、領域「表現」の面から音楽班、身体表現班の2つの班に焦点を当て、学生の創作活動の取り組みから、音楽表現について、また、協働や連携についてどのような学びがあったのか述べる。

(2) 授業実践を通した学びの調査

①調査の対象

本学幼児教育保育学科2年生のうち、音楽班14名、

身体表現班5名。該当学生には本実践報告の趣旨を説明し、同意を得た。

②調査の期間

授業開始の4月から10月末の公演までの取り組み、また公演終了後に調査した。

③調査の方法

計3つのレポートやアンケートを実施している。

1) 自分自身の取り組みを振り返るレポートでは、学生自身の振り返りと筆者らが観察していた取り組みの様子を照らし合わせるため、記名方式とした。2) 授業振り返りアンケートでは、自由に記述できるよう無記名方式の調査とした。アンケート項目は以下の通りである。

- ①自分の担当班、キャスト、作業内容について、準備期間から公演当日までの自己評価をしてください。
 - ②自分の担当班、キャスト、作業内容での目標設定に対して、責任をもって取り組むことができましたか？
 - ③自分の担当班、キャスト、作業内容の中で、自分なりにアイデアを出したり、工夫したり、表現することはできましたか？
 - ④これまでの取り組み全体を通して、勉強になったことや自分のためになったことはありますか？
 - ⑤ ④で回答した理由、内容を具体的に記入してください。
 - ⑥これまでの取り組み全体を通して、苦労したことはありますか？
 - ⑦ ⑥で回答した理由、内容を具体的に記入してください。
 - ⑧他の学生（同じ班、別の班、キャスト同士など）と話し合って調整し、物事を進めることができましたか？
 - ⑨他の学生（同じ班、別の班、キャスト同士など）の取り組みを見て、良かった点や学んだことなどがありますか？
 - ⑩ ⑨で回答した理由、内容を具体的に記入してください。
 - ⑪ご来場の方に対して、自分の担当班、キャスト、作業内容を通して伝えたり、関わることはできましたか？
 - ⑫ ⑪で回答した理由を具体的に記入してください。
 - ⑬わくわくフェスティバルを終えて、今回の経験はあなたにとって良いものになりましたか？
 - ⑭これまでの取り組みが保育者になった際に役に立つと思いますか？
 - ⑮わくわくフェスティバルを終えての感想や印象に残ったことなどを記入してください。
- また、科目についての今後の改善点などがあれば記入してください。

3) 授業終了後には、学びの様子を把握することを目的としたアンケートを実施し、自由に記述できるよう無記名方式の調査とした。アンケート項目は以下の通りである。

次節以降では、授業の取り組みにおける創作活動、公演発表当日の様子や実践を通した学び、アンケート結果について述べる。

- ・担当した曲名
- ・「能動的」に取り組むことから見つけた良さは？
- ・「能動的」に取り組むことから見つけた課題は？
- ・授業での創作活動に「能動的」に取り組めたか？
- ・「協働」することから見つけた良さは？
- ・「協働」することから見つけた課題は？
- ・授業での創作活動に「協働」して取り組めたか？
- ・「連携」することから見つけた良さは？
- ・「連携」することから見つけた課題は？
- ・授業での創作活動に「連携」して取り組めたか？
- ・自身の役割全体を通して学んだ・得られた点は？
- ・自身の役割全体を通じた課題への改善方法は？

2 授業における創作活動の概要

(1) 音楽班の取り組み

授業開始の4月には、全体としてのテーマを考え、演目を検討し、その後に各班の希望調査を行った。音楽班では、ミュージカルの劇中歌やダンス曲、BGMや合唱曲を作曲し演奏する。希望して集まった学生は全員音楽が好きであることは共通していたが、作曲はできないが楽器演奏がしたい、など音楽経験の差があるようであった。

活動の初めに決めたリーダー、副リーダーを中心に、大きく二つのグループに分かれて作曲を行っていくこととした。まず課題となったことは、曲は物語のどの場面にあたり、どのような曲調にするとよいのかについて、他班のリーダーと情報やイメージを共有し、音楽班のメンバーに報告していくことであった。これは他班においても同じく、学生全体が直面する課題であったため、思い通りに進まない場面が多くあったが、徐々にできることを見出していく姿が見られた。音楽班内での検討、他班との検討の末、最終的には音楽班では6つの作曲を行うこととなった。



写真-1 音楽班の打ち合わせ

一つ目のグループは、ハロウィンの場面における2曲の作曲を担当したが、主に身体表現班と連携して作曲した《ハロウィンダンス》制作の流れは以下の通りである。

- ①身体表現班とどのような曲調にするか相談する。
- ②旋律を考える。
- ③ピアノ伴奏を考える。
- ④演奏動画を身体表現班に渡し、イメージを共有する。
- ⑤踊る役に合わせてイメージを考えて、楽器を決める。
- ⑥パート譜を作成する。
- ⑦合奏練習し、付け足すなど調整を行う。

始めに身体表現班とハロウィンの雰囲気について、どのような曲調で作曲するか相談を行った後、音楽に合わせてダンスを踊る場面であり、華やかにしたいとの考えから音楽班の総意で、管楽器や打楽器も使用した曲にすることとした。まず《ハロウィンダンス》作曲の代表となった学生が、ハロウィンをイメージする短調のワルツで旋律を考え、ピアノ演奏を動画で記録していった。他班との連携により、3分以内の曲にすることとなったため、曲の構成を考えながらピアノ伴奏をつけ、楽譜に起こすこととした。(譜例1)ここまでの作業において、作曲に慣れていないため、教員に助言を求めながら進めていったが、作業が進むにつれ楽譜の書き方に慣れ、吹奏楽の経験があることから管楽器や打楽器を使用したイメージが沸き、楽器演奏初心者に配慮する面も見られるようになった。しかし、やはり音楽経験の差があることから、作業内容の負担に大きな個人差が生まれてくる様子もあった。また、楽譜を作ると同時に、身体表現班に演奏の動画を渡し、イメージを共有するようにしていたが、お互いのイメージが異なり、話し合いを行う場面があった。言葉で伝えることの難しさを実感しながらも、自分たちの意見を伝えたり、相手の意見を聞いて曲に取り入れたりしながら進めようと懸命に取り組む姿が見られた。何度か修正を重ね、15種類の楽器(ピアノ、エレクトーン、トランペット、フリューゲル、クラリネット、バスクラリネット、フルート、ピッコロ、グロッケン、ビブラフォン、シロフォン、スネアドラム、バスドラム、タンバリン、トライアングル)による楽譜を、担当5名を中心に分担して書き上げた。

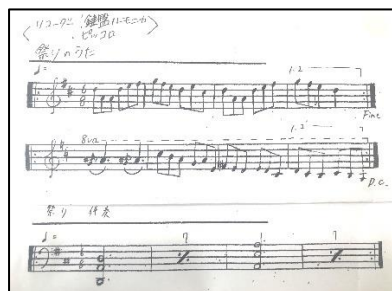


(左) 譜例-1《ハロウィンダンス》旋律より

(右) 譜例-2《ハロウィンダンス》

トランペットパート譜より

この他、《祭り》のうたについて、民族音楽のイメージを他班と共有しながら作曲し、7種類の楽器（ピアノ、エレクトーン、鍵盤ハーモニカ、ピッコロ、すず、タンバリン、カスタネット）で演奏ができるよう作曲した。当初はリコーダーも取り入れる予定であったが、のちに演奏練習が進むにつれ、イメージと異なるため演奏には入れないこととした。



譜例-3 《祭り》

二つ目のグループは、主役が歌う曲2曲、BGMとして演奏する曲、公演の最後に学生全員で合唱する曲の4曲を担当した。音楽についてはこちらのグループの代表が作曲していくこととなり、4曲担当することから、楽譜制作などの面で時間が多くかかりすぎてしまうことも見受けられた。しかし、主役が歌う曲と合唱曲を同じ旋律にしたり、すべての曲に共通した伴奏型を用いたりなど、工夫する点も多くあったため、舞台全体が一つのテーマでまとまりを持つことができたと言える。

合唱について、こちらも演出班など他班との連携を図りながら進める中で、学生全体で決めたテーマ「心をつなぐ絆の輪」が伝わる曲にしたいこと、学生全員

の想いを乗せた曲にしたいこと、などの意見が挙がったことから、担当だけで歌詞を考えるのではなく、全員から歌詞に入りたい言葉を募集し、一つの曲にしていくこととした。集まった言葉の中から、多く寄せられた言葉や歌詞に、物語の台詞に出てくる言葉や、音楽班担当者が入りたい言葉を付け足し、正しい文脈で伝わる文章を作成した。各学生の個性の違いから、一つの方向に定まらない状態の時間もあったが、何を伝えたいかについて軸がぶれないようにと考える学生がおり、創作する上で重要な役割を果たしていた。その後、旋律に当てはめ、言葉が綺麗に聞こえるよう、歌いながら歌詞を修正したり、旋律を修正したりする作業を進めていく中で、初めは様子を伺っていた学生も、徐々に曲が形になっていくと同時に意欲が高まり自分の意見を伝えられる回数が増えていき、強く伝えたい箇所は繰り返してはどうか、リズムを変えてはどうか、ハモリパートを作ってはどうか、など活発に意見交換する姿が見られた。

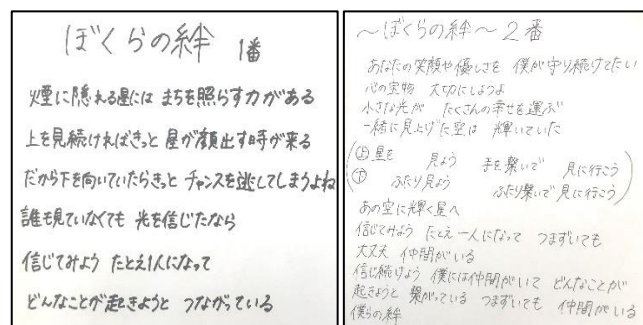


図-1 合唱曲の歌詞

一方で、楽譜の作成については1グループ目と同様に、作業の負担に偏りが見られ、それを軽減する方法があまり見つからないまま進んでしまったようであった。二つのグループともに、作曲する中心となる学生が一人であり、そこから作業を分担することが難しく、作業内容の負担に大きな偏りがあったことや、それを改善する方法を学生自身が見出し実践することができなかったことが、一番の課題であったように思う。しかしながら学生たちの音楽経験の中で、イメージする音楽を生み出し、悩みながらも協力しながら形にしていく力を身につけたことは、創作活動を通して得た大きな産物と言えるだろう。

すべての作曲を終えた後は、演奏練習を行い、学生同士互いにアドバイスし合って音楽を創り上げており、合唱曲は全体練習の際に指導できるように音楽班

のみで音程などを確認しながら練習し、身体表現班のダンスと合わせる際には、テンポやタイミングなど、細かな部分を共有しながら練習する姿が見られた。



譜例-4 《合奏曲～ぼくらの絆～》より



写真-2 音楽班の練習風景

(2) 身体表現班の取り組み

- ①音楽班が作曲した曲、音響班が選曲した曲に振付を行う。
- ②場面、キャストのキャラクター、踊るメンバーの人数等に合わせて、フォーメーションを検討する。
- ③振付、フォーメーションをキャストに指導、再構成する。
- ④再構成の際、キャストからの要望や音楽班からの意見を収集し、互いの考えを取り入れる。
- ⑤身体表現班のメンバー自身もダンスキャストとして舞台に参加する。

身体表現班では、音楽班が作曲した《ハロウィンダンス》、音響班が選曲した《えんとつ掃除ダンス》の曲をメインとして、振り付けやフォーメーションを検討した。《ハロウィンダンス》ではハロウィンパーティーを意識して、大勢で盛り上がり得るようなイメージを持ちつつ、短調のワルツの曲調にあった振り付けを考え

た。また曲の途中で長調に移調する際には明るさ、楽しさをイメージしたダンスを取り入れた。曲のイメージを共有するために、何度か音楽班との意見交換の場をもち、音楽班の作曲のイメージや編曲のイメージ、使用する楽器の種類や曲を演奏するうえで大切にしたいこと等を聞き取りながら振り付けを検討する際に活かすよう努めた。《ハロウィンダンス》は、名前付きキャストと町の人、ダンスキャストが集合する大人数のダンスシーンであるため、それぞれが目立つようなフォーメーションにも配慮した。名前付きキャストがハロウィンで仮装しているキャラクターを考慮し、キャストごとにソロがあるダンスを検討した。ダンス(表現)が美しく見えるよう、また全員が目立つよう、振りを左右対称にしたり、奇数列・偶数列で互い違いになったりするように工夫することにした。

《えんとつ掃除ダンス》ではえんとつ掃除ブラシを活用した振り付けを考えた。ブラシを上下・左右に動かしたり、掃除をイメージした動きを取り入れたりしてブラシの動きがダンスの表現を豊かにできるように意識した。また、えんとつ掃除屋と配達員、ダンスキャストが集合する大人数のダンスシーンであるが、《ハロウィンダンス》との違いを演出するため、舞台上だけではなく通路等を使用して客席と一体になって楽しめるフォーメーションに配慮した。

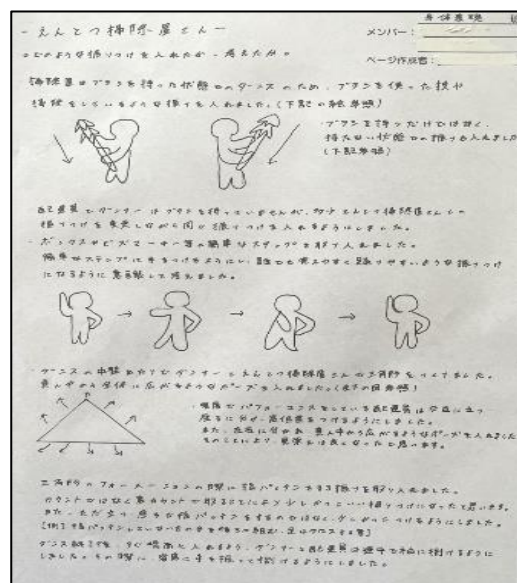


図-2 振付・フォーメーション検討案

どちらの曲も5名全員でアイディアを出し合って振り付けやフォーメーションを検討していく中で、アイディアを豊富に出し合える反面、どのアイディアを選択するかを決定するのに時間を要することが課題だっ

た。また長期間の作業期間中、全員が揃うことが難しく、前回までの作業を振り返りながら次の展開を検討するので、なかなか前に進まずモチベーションを保ち続けることが難しい期間もあった。

振り付けとフォーメーションが完成した後、キャストへの指導・伝達をすることとなった。《ハロウィンダンス》は名前付きキャストを中心に 5～6 名のグループをつくり、仮装したキャラクター(ネコ、ピエロ、ロボット、魔女、カボチャ)ごとに身体表現班の学生が 1 つずつグループを担当し、グループによるダンス練習を行った。各グループ練習を重ねたのち、5 グループ合わせた全体練習へと取り組みを進めた。

身体表現班からの一方的な指導・伝達ではなく、一緒にダンスをする中で、キャスト側からも意見を収集しながら調整・再構成をする場面が多くみられた。



写真-3.4 キャストへの振り付け指導



写真-5 ダンサーとして参加



写真-6 名前付きキャストとのグループ練習

3 授業実践と発表を通した学び

各班の取り組みに際して PDCA サイクルを意識できるよう、また個人の取り組みと集団の取り組み(協働)について意識できるよう、学生個々に、来場した子どもに伝えたいことを考えて目標を立て、活動を始める 4 月、中間の 8 月、公演終了の 10 月にレポート記入する時間を設けた。

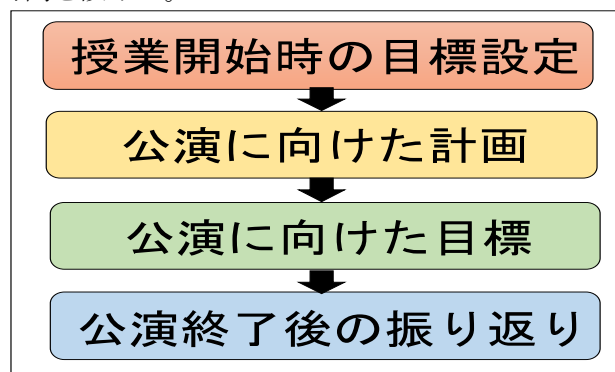


図-3 目標・計画の設定と振り返りの流れ

(1) 授業開始時の目標設定

通年授業の開始時である 4 月当初の目標では、子どもに伝えたいことから、『多様性の尊重、思いやり、人との繋がり、コミュニケーションの大切さ』等がキーワードとして挙げられた。

自身の取り組みについては、『自分自身が全力を尽くす、積極的、協力、思いやり、やさしさ、仲間、楽しい、満足感』等がキーワードとして挙げられた。

子どもに伝えたいこと、自身の取り組みに共通するキーワードが存在することから、自分自身が大切に思っていることを子どもたちにも伝えたいと感じていることがうかがえる。

【目標：来場した子どもに伝えたいこと、達成したいこと、取り組みへの参加の仕方、公演最終日をどのように迎えたいか等】

☆子どもに伝えたいこと

- ・人との関わりの大切さや思いやりを持つこと。
- ・一人ひとり違い、認め合う大切さが、色々な方と関わるうえで重要であることを伝えたい。
- ・人を思いやる気持ちの大切さを伝えたい。「人間関係を築く」ということは、一生行う重要なこと
- ・家族・友達・人との繋がりや、周りの人を大切にしようとする気持ちを伝えたい。
- ・人への思いやり、やさしさを大切にすることを伝えたい。

・遊ぶ楽しさや人とのコミュニケーションを取る大切さを伝えたい。

☆達成したいこと、取り組みへの参加の仕方

・積極的に意見を出して、みんなで協力してできる環境にする。

・子どもが分かりやすい言葉や内容で伝えられることを目標に、2年生全員で協力して作品をつくっていきたい。

・みんなで協力して自分のできることを精一杯する。

・最終的に思いやりとやさしさのある人になり、仲間と楽しく準備とわくフェスがしたい。

・準備では自分の意見を積極的に出せるようにすること。最終日にはみんなで楽しかったと思えるようにしたい。

・終わった後にやってよかったと心から思えるように、みんなで協力してやっていきたい。

(2)公演に向けた計画と目標の設定

2番目の節目として春学期の終了時(8月)に、秋学期の取り組み(公演に向けた取り組み)について計画と目標を立てた。

『時間を意識する、他者に分かりやすく、他者の意見に傾聴する、案を出しあう、心に響く音楽、ストーリーや場面に合った振り付け』等がキーワードとして挙げられた。

4月当初に比べ具体的になり、他者を意識したり自覚が高まったりしたキーワードや、ストーリーを意識したキーワードが多くあられるようになった。

【公演に向けた計画】

・10月上旬までに身体表現班に音源を渡す。

・9月までに劇中の音楽を完成させ、演奏に入れるようにして、10月までに全体共有する。

・リハーサルまでの限られた時間内に全体の振付をまとめ、キャストの皆さんに分かりやすいように振り付けやフォーメーションを教える。

・皆さんの意見に傾聴したり、案を出したりし意見をまとめる。

・みんなが踊りやすい振り付けを考える。

・他の身体表現班の仲間と意見を出し合ってよいものを作る。

【公演に向けた目標】

・楽譜を期日までに作成する。

・みんなの心に響くような音楽を作り、演奏する。

・取り入れたい振り付けや移動を考え、シュミレーションする。

・ストーリーに合った振り付けを考える。

・わかりやすい説明で伝える。

・ミスのないように何度も練習する。

(3)公演終了後の振り返り

3番目の節目として公演終了後にアンケート調査を行い自身の取り組みを振り返った。感想・印象に残ったこととして、『音楽表現で感動を伝える、自分たちが創作したものをみんなで表現する、他の班との連携、意見の食い違い、柔軟な考え・対応、協力、苦手さを補完し合う、達成感、意見を出し合う、他者からの刺激、努力の循環』等が挙げられた。

他者との連携や協働の大切さ、苦労を仲間と共に乗り越えることの喜び、努力の先にある達成感等を感じたことが読み取れる。

【感想・印象に残ったこと】

・演奏や歌で感動を届けることができ、良い活動となった。

・自分たちが作った歌をみんなで歌っていると感じられて感動した。

・班内だけではなくほかの班と意見を出し合ったり、確認したりすることが勉強になりました。意見がくいちがったときに柔軟に考え対応していくことの大切さを学びました。

・身体表現で周りの班とも上手くコミュニケーションが取れてなくて進まないこともあった。

・みんなで協力すれば、自分のできないことも他の人が補ってできるのでよかった。

・最初からすべて自分たちだけで作るのはとても大変だったけど、本番が終わったあとはすごく達成感があり今までやってきたことが無駄じゃなかったと思いました。

・グループの人と意見を出しあって良いダンスを作れたと思います。意見の食い違いが起きたときが何回かあったので意見が一致するように決まったことはお互

いに連絡することが大切だと感じました。

・みんなほんと頑張ってて自分も頑張らないとってすごい思ったし、その頑張りは観客の人にも伝わって自分達に帰ってくると思うから本当に頑張ってた良かったなって思った。

・全力で頑張ったからこそ達成感を感じられている。

・準備段階では疲れたと思うこともあったが、本番でみんなが作ってきたものを見て、やってくるよかったです、感動した。

・準備期間に色々あったけど、諦めずにやってくるよかったですなと思いました。またすごく楽しかったです。



(左)写真-10 名前付きキャストフォーメーション

(右)写真-11 えんとつ掃除ダンス

4 アンケート結果

(1)授業振り返りアンケートの結果

わくわくフェスティバル全体を振り返り、取り組みについて項目ごとに4件法と自由記述でアンケートを実施した。対象者(幼児教育保育学科2年生全員)の中から音楽班と身体表現班の回答を抜粋した。

表-1 自己評価

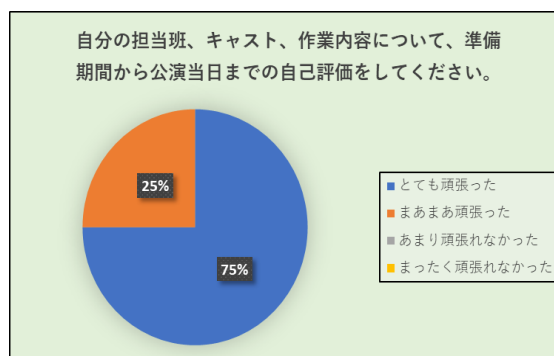


表-2 責任感

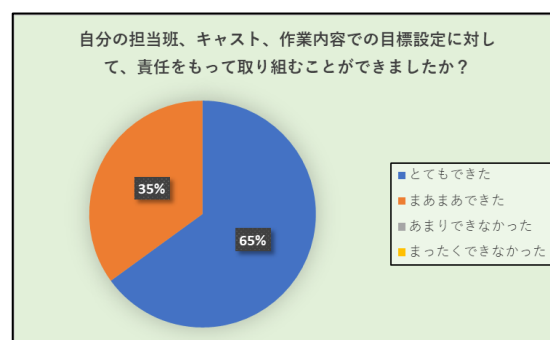


表-3 アイディア・工夫・表現

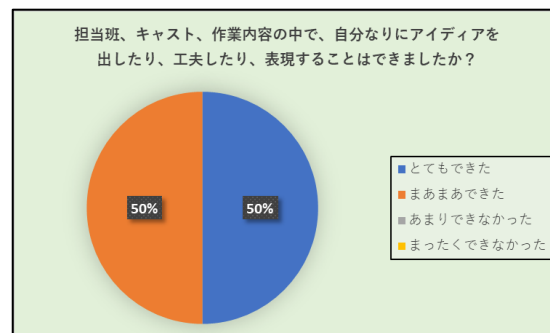


写真-7 公演当日のリハーサルの様子



写真-8 公演当日の様子



写真-9 音楽班との取り組み《ハロウィンダンス》

表-4 勉強になったこと・自分のためになったこと

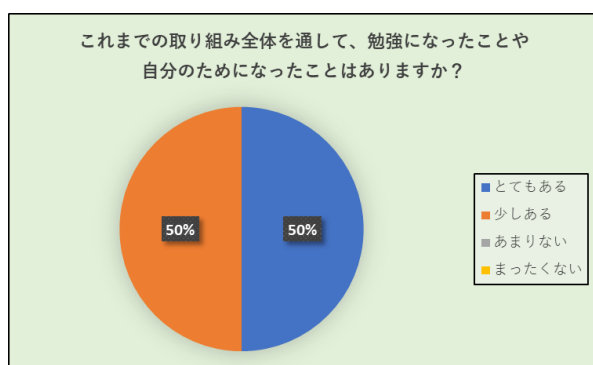


表-5 苦勞したこと

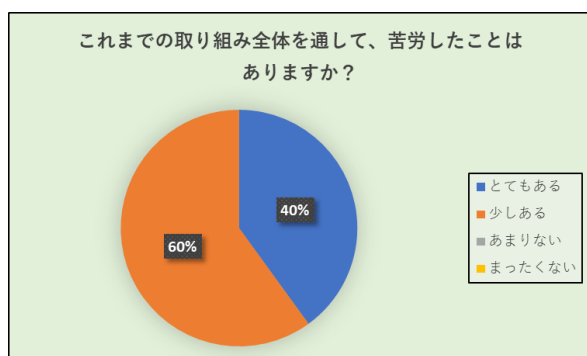


表-6 調整

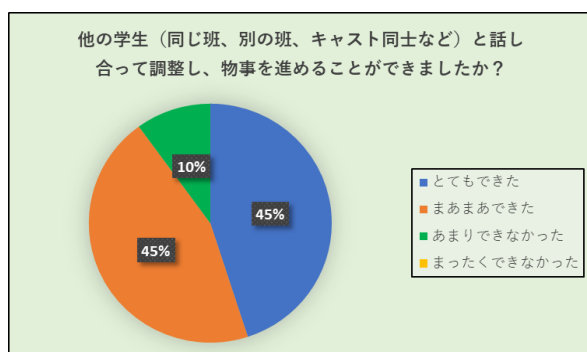


表-7 他者の良かった点・学んだこと

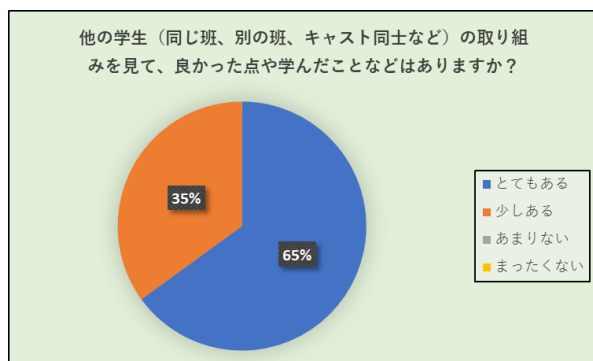
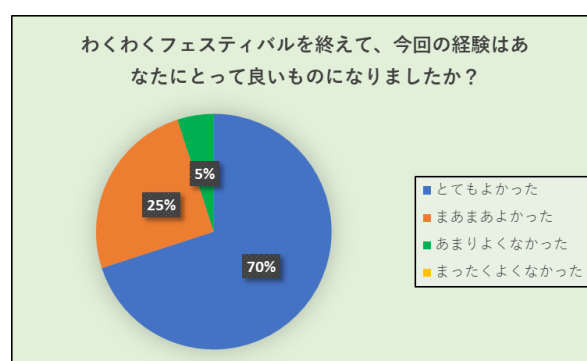


表-8 今回の経験はよいものになったか



自己評価については75%がとても頑張った、25%がまあまあ頑張ったという結果であり、準備期間から公演当日までの取り組みに前向きに取り組んだことがわかる。責任感については65%がとてもできた、35%がまあまあできたという結果であり、自分の役割を自覚し目標に向かって多くの学生が責任をもって取り組んだことがわかる。自分なりにアイデアを出したり、工夫したり、表現することはできたかについてはとてもできた、まあまあできた共に50%という結果であり、少し課題が残った学生も半数いたことがわかった。勉強になったこと・自分のためになったことについてもとてもある、少しある共に50%という結果であり、学んだこと・ためになったことがあると感じつつも全面的にためになったと思えない取り組みであったことがうかがえる。苦勞したことについては40%がとてもある、60%が少しあるという結果であり、創作(表現)活動の難しさや役割分担の差、活動中の人間関係の難しさ、時間確保の大変さが自由記述欄に記載されていた。調整し物事を進めることができたかについては45%がとてもできた、45%がまあまあできた、10%があまりできなかったという結果であり、話し合いや調整の難しさを感じた学生もいたことがわかる。他者の良かった点・学んだことについては65%がとてもある、35%が少しあるという結果であり、他者から刺激を受けたこと、学んだことがあったことがわかる。今回の経験はよいものになったかについては70%がとてもよかった、25%がまあまあよかった、5%があまりよくなかったという結果であり、作業負担の大きさ、役割分担の差、活動時期(就職活動時期と重なる)の見直しの要望が自由記述欄に記載されていた。学生からの要望や取り組みの課題については今後、検討・改善が必要である。

(2) 学びの様子を把握することを目的としたアンケートの結果

わくわくフェスティバル(科目名：表現課題演習)の創作活動への取り組みを振り返り、5 件法と自由記述でアンケートを実施した。公演終了後に「能動」「協働」「連携」というキーワードについて問いかけたところ、「協働」については創作活動中から意識して取り組んでいたため評価が高く、「能動」「連携」については、意識はしていたものの難しさを実感しながら取り組んでいたため、僅差ではあるが「協働」に比べて評価は低くなっていた。

【能動的に取り組むことから見つけた良さは？】

- ・友達と協力して作りたい音楽を作ることができた。
- ・自分の意見を伝え、相手の意見を聞くことでより良いアイデアにつながる。
- ・達成感をより味わうことができる。
- ・自分で考えすぐに行動でき、自分なりの改善点を見つけることが出来ること。疑問を自ら解決出来ること。
- ・自分自身で行動に出すことで、他の人との違いに気づいたり、新たな発見が出来ました。

【能動的に取り組むことから見つけた課題は？】

- ・全員の意見をまとめたり、全員が納得するものを作ることが難しい。
- ・一人の意見で物事を進めるのではなく、他者も意見を発信しやすい環境にすること。
- ・周りの意見も交えながら行動に移すこと。
- ・自分の意見をもっと言えるようにすること。

【授業での創作活動に能動的に取り組めたか？】

平均 4.3

【協働することから見つけた良さは？】

- ・自分が苦手なことは誰かが補ってくれる。
- ・一人では難しいことも、できることが増える。
- ・他の班と話し合うことで色んな制作の結果が出るし、たまには思ってたものができなかったりと色々あるが、力を共に合わせることで少しでも目的に近いものができるところです。

【協働することから見つけた課題は？】

- ・全員の意見をどのように入れていくか。
- ・互いの意見をどのように組み合わせればもっと良いものになるか考える力が必要である。
- ・人それぞれ価値観が違うこと。
- ・話し合う大切さ、常に現在の状況を伝え合うこと。

【授業での創作活動に協働して取り組めたか？】

平均 4.5

【連携することから見つけた良さは？】

- ・共有できる情報が多いと、安心してスムーズに進められる。
- ・物事を進める上で見通しが持てる。
- ・それぞれで取り組んで出来たものを合わせることで、より良いものが出来ること。
- ・状況や思ったことを伝えることで完成に近づいたりするので連絡して伝えることは大切だと思いました。

【連携することから見つけた課題は？】

- ・なるべく早くに共有する。
- ・文字で残すこと。
- ・LINE での伝え合いではなく、直接的に伝える。
- ・意見の不一致、イメージの不一致。

【授業での創作活動に連携して取り組めたか？】

平均 4.3

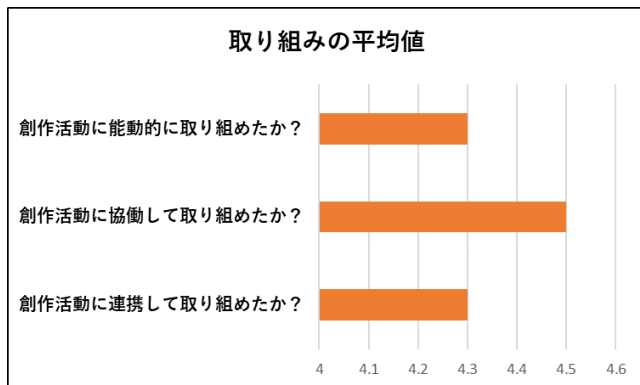
【自身の役割全体を通して学んだ・得られた点は？】

- ・自分一人ではできないことも、同じ目標に向かう仲間と協力すればできること。
- ・皆の意見を取り入れることで、一人ひとりの責任感や達成感が得られる。
- ・意見に傾聴するだけではなく互いに出し合い全体の意見を入れられるように工夫することを学びました。
- ・一つの班で考えたことを自分たち自身のみで共有するのではなく、関わるほかの班にも伝え、協力・助けを貰うことは別に良い事であることを学びました。

【自身の役割全体を通した課題への改善方法は？】

- ・まずは仲良くなってから、お互いの意見をしっかりと言うこと。
- ・意見を通そうとし続けずに、どのように関わっていくか模索することがコミュニケーションを取る上で大切。
- ・一人の意見だけでなく、意見を発信しやすい環境にする。
- ・早くから計画を立てること。
- ・役割分担が偏らないようにすること。
- ・分からなかったり不安な点は自ら相談に行き解決に導けるようにすること。意見を出し合いやすい環境作りをすること。
- ・意見を積極的に出せるようにする。

表-9 取り組みの平均値



5 まとめ

1 年間の取り組みと公演本番について、①課題の明確化→②課題解決のための取り組み→③取り組みの結果(達成できたこと・できなかったこと)→④ ①～③を通して学んだこと→⑤全体を通した感想・自由記述の振り返りを実施した。

①課題の明確化では『計画に沿った進行、期日を守る難しさ、意見を出し合う・情報交換の大切さ、イメージの共有』等、協働の大切さや難しさ、創作活動の課題がキーワードとして挙げられた。

【①自分が立てた計画と目標を達成するうえで課題になったこと】

- ・予定を立て、見通しをもって活動を進めていくことが課題になった。
- ・班内で出た意見を形にして実践すること。
- ・音楽班や舞台監督・演出等、関連する班とイメージの共有や情報交換がうまくできず、スムーズ

に進められなかった。

- ・様々な人とコミュニケーションを取るために、自分から積極的に声をかけたり、自分の意見を相手にきちんと伝えたりすることが課題になった。
- ・劇の雰囲気や展開をつかみながら曲の作成が必要のため、自分の目標と他の班の進捗を合わせることが難しかった。
- ・班の中での役割分担が曖昧になってしまった。
- ・グループ全員で話して予定を共有すべきだった。

②課題解決のための取り組みでは『情報やイメージの共有、他者の意見の尊重・傾聴、意見を取り入れ改善する、意見の交換、計画・見通しを立てて行動する、積極的なコミュニケーション、役割の細分化』等がキーワードとして挙げられた。

【②その課題を解決するために具体的に取り組んだこと】

- ・振り付けの動画やフォーメーションの案を班内で共有し、全員が把握できるようにした。
- ・意見をもとに振り付けやフォーメーションをメモしながら、まとめるように努めた。
- ・それぞれが思い描く理想ばかりだと進まないの、遠慮せずに言い合ったり、相手の思いを聞いたりして、話し合いを濃いものにしていった。
- ・期日までに振り付けを決められるよう、空き時間を有効に使い、身体表現班のメンバーで集まって検討した。
- ・班のメンバー全員とコミュニケーションが取れるように、自分から声をかけて話を広げたり、自分の意見をきちんと伝えたりした。
- ・役割を細分化し分担した。
- ・具体的なスケジュールを決めて完成させた。
- ・活動の最初に今日の取り組みを相談したり、グループごとに今日の取り組みを共有したりした。

③取り組みの結果では『達成できたこと・・・意見の活発化、コミュニケーションの円滑化、他グループとの協働、役割分担と役割の達成』『達成できなかったこと・・・全員での活動・伝達、イメージ共有の難しさ、食い違い、積極性』等がキーワードとして挙げられた。

【③取り組んだ結果、達成できたことと、できなかったこと】

☆達成できたこと

・ お互いの考えがより明確になり、具体的な意見が出てくるようになった。そのことで全体的に意見を言いやすい雰囲気作りができた。

・ 自分たちが考えた振り付けに、踊る人からも見ている人からも様々な意見をもらうことができた。

・ 周りの人たちとコミュニケーションを取ることができて、練習がすごく楽しかった。

・ 音楽班と協力してキャストや場面に合った音や振り付けを決めることができた。

・ 役割分担をし、役割を達成することができた。

☆達成できなかったこと

・ 本番までの練習で、全員が揃わなかったり、指示がうまく伝わっていなかったりしたことが反省点である。

・ 他の班とのイメージの共有に食い違いがあり、計画をたてた期日までに振り付けを完成することができず、ギリギリになってしまった。

・ 自ら手伝うことを積極的に聞くことができなかった。

④課題を通しての学びでは『思いを伝える・まとめる難しさ、計画性、行動力、臨機応変さ、連携、コミュニケーション、周りから受ける影響・刺激』等がキーワードとして挙げられた。

【①～③を通して学んだこと】

・ 自分の伝えたいことや、他者の意見を端的にまとめて実践しながら説明をすることが今後求められると感じた。

・ 計画性をもって決めたり確認したりして、すぐに行動にうつせることや臨機応変に対応できる力が大切であると学んだ。

・ チーム(班)全体で連絡を取り合うことやコミュニケーションをとって連携して物事を進めることが大切だと改めて実感した。

・ わくフェスを通して改めて大切だと思ったことは、自分の意見を声に出すこと。自分一人で取り組むものでも、誰かの言う通りに取り組むものでもないで、相手の意見を聞き自分の意見も正直に言うことで新た

な案がでてくることを大切にしたい。

・ 周りが頑張っていると感じたから、自分も頑張ろうという気持ちにとってもなった。

・ よいものをつくれるよう、自分の意見だけではなく、みんなの意見に耳を傾けることが大切だと改めて思った。

⑤感想・自由記述では『食い違い、調整、交流の広がり、よい経験、達成感』等がキーワードとして挙げられた。

【感想・自由記述】

・ 他の班と話の食い違いがある部分が多々あったが、調整しながら取り組めたように思う。

・ 回を重ねるごとに様々な人との交流が広がった。また、できていく作品や他者の頑張りをみて自分も頑張ろうと思えるようになった。

・ 意見の食い違いやイメージの違いからうまくいかないこともあったが、みんながこだわり抜いたからこそ、作品を作り上げることができたし、最高の思い出になったと思う。

・ 他のクラスの人とも仲良くなれたし、とても良い取り組みだと思う。

・ わくフェスを通して新たな発見があり、また楽しく取り組むことができた。

・ 最初から最後まで自分たちで考えて作り上げるのはとても大変だったが、本番終了後は今まで感じたことのない達成感を味わうことができた。

・ わくフェスを通して、色々なことを学ぶことができた。貴重な経験ができた。悔いのない楽しいわくフェスだった。

これまでのアンケート2種の結果とレポートの記載から、学生の学びと課題を考察する。

(1)授業振り返りアンケートの結果から、学生はわくわくフェスティバルに頑張っており、満足感を得ていることが自己評価の高さや今回の経験がとても良いものになったという回答から読み取れる。また、自分の担当・役割に責任を持って取り組むこともできている、苦勞を感じながらも、他者と話し合っ調整しながら物事を進めたり、他者の取り組みから学びを得たりしている。反面、アイディアを出す・工夫する・

表現する場面では納得がいく結果を感じられなかった学生も半数おり、取り組み全体を通して学びやためになったことが少しであると感じた学生も半数いることがわかった。

(2) 学びの様子を把握することを目的としたアンケートの結果からは、学生が創作活動に取り組む際に協働性を最も意識していることが、5段階評価の平均値4.5の数値からも読み取れる。目標を共有し、共に力を合わせて活動することは、『苦手なことを補い合う、一人では難しいことも、一緒だとできるが増える』というキーワードにも表れている。能動性の平均値が4.3にとどまった理由として考えられることは、自分自身の思いで行動し、他に影響を与えるには、『一人の意見で物事を進めるのではなく他者も発信しやすい環境にすること、自分の意見をもっと言えるようにすること』という課題があることがキーワードに表れている。また、連携の平均値が4.3にとどまった理由として考えられることは、互いに連絡を取り合いながら物事を行うには、『直接伝える・文字で伝える、意見やイメージの不一致を改善する』というキーワードに表れているようにコミュニケーションの難しさが課題として表れている。しかしながら、3つの項目共に平均値が4.3以上であったことから、この創作活動を通じて、能動的に取り組むことや協働・連携の大切さを感じることができたと推測できる。

自分自身の取り組みを振り返るレポートからは学生たちはわくわくフェスティバルにおけるミュージカル制作を通して、音楽と動きをテーマとした創作活動に取り組むことから、他者と共に音楽表現を行う学びとして『情報やイメージの共有、改善を意識する、他者に分かりやすい表現、ストーリーや場面にあった表現、積極的なコミュニケーションから提案し合う表現』等を挙げており、他者と共に音楽表現を行う難しさとして『創作(表現)活動の難しさ、役割分担の差、全員での活動・伝達、イメージ共有の難しさ、食い違い』等を挙げています。

他者・他グループとの協働や連携から得られた学びとして『意見を出し合う・情報交換の大切さ、コミュニケーションの円滑化、他グループとの協働、役割分担と役割の達成、周りから受ける影響・刺激、交流の広がり、よい経験、達成感』等を挙げており、他者・他グループとの協働・連携で感じた課題は『思いを伝

える・まとめる難しさ、活動中の人間関係の難しさ、時間確保の大変さ、調整しながら活動すること』等を挙げています。

近藤(2018)は学生一人一人が音楽表現を創り上げるプロセスを体験することで、音楽と関わることの楽しさや表現するおもしろさなどを味わい、音楽づくりに対する関心を高めるきっかけとなったばかりではなく、音楽表現や構造の工夫を共有するグループでの取り組みをとおして音楽的理解の深まりを実感したり、「グループ内でのコミュニケーションの大切さ」「協働的な音楽活動のよさ」「学びに向かう力の必要性」なども味わうことができたのではないかと考える、と述べている。

猶原(2018)は学生たちが、協働し、相互依存しながら表現を広げ深めていく中で、多様性を尊重し、音楽と自分とのつながりを前向きに考え始めていることは、一つの成果といえよう。学生は自己を省察することによって、保育者となる自らの前提を問い続ける身体をつくりだしていくのである、と述べている。

他者と協働・連携して音楽表現を創る経験を通して、協働的な創作活動は音楽表現を豊かにすることを感じ、また一人ひとりの多様性を認め合い、協働・連携することで達成感を感じることができたのではないかと考える。

【引用・参考文献】

- 1) 桐原礼(2019)『身体の動きを伴った音楽表現づくりにおける学びについて』信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター紀要 教育実践研究 18 119-128
- 2) 近藤真子(2018)『教員養成課程における実践的指導力の育成に向けて—音楽づくりの実践：「クロック・オーケストラ」』教育学部紀要 = Annual Report of The Faculty of Education 52 203-212
- 3) 猶原和子(2018)『学ぶ意欲を育て、協働して表現を高める学習-保育者養成における、他者との応答性を重視した教育実践の試み-』学校音楽教育実践論集 2(0), 155-156

札幌国際大学スポーツ指導学科が育成する新たなスポーツトレーナーへの挑戦 -ドローンを用いたスポーツアナリスト技能を兼ね備えたスポーツトレーナー育成-

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 教授 樋口善英

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 准教授 安井政樹

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 助教 安田純輝

キーワード: ドローンパイロット スポーツトレーナー スポーツアナリスト 国家資格

I. 序論

近年、「ドローンパイロット」資格が注目されている。2022年12月5日(月曜日)から施行された、「無人航空機操縦者技能証明等」の制度で、無人航空機を飛行させるのに必要な技能(知識および能力)を有することを証明する資格制度が制定され運用が始まった¹⁾。制定された国家試験には、「一等無人航空機操縦士」と「二等無人航空機操縦士」との2つの区分がある。この無人航空機操縦士試験は、指定試験機関である、一般財団法人日本海事協会にて実施されている²⁾。試験は、16歳以上であれば受験資格が得られ、学科試験・実地試験・身体検査から構成される。なお、実地試験は登録講習機関による講習の受講と修了審査の合格をもって、指定試験機関での実地試験は免除となる。免除の場合には、学科試験に合格後、登録講習機関の修了証明書を提出する必要がある。

一等無人航空機操縦士の試験は、75分間にて三肢択一式70問から成り、90%の正答率の獲得で合格ラインに達する。一等無人航空機操縦士国家資格を取得した場合、特定飛行/第三者上空飛行(カテゴリーⅢ/レベルⅢ)となる。

二等無人航空機操縦士の試験は、30分間にて三肢択一式50問から成り、80%の正答率の獲得で合格ラインに達する。二等無人航空機操縦士国家資格を取得した場合、特定飛行/立入管理区画上空飛行【第三者上空以外】(カテゴリーⅡ/レベルⅡ)となる。

このカテゴリー分類(レベル分類)であるが、既存の分類ではレベルⅠ(目視内操縦飛行)・レベルⅡ(目視内自立飛行)・レベルⅢ(無人地帯で目視外飛行)の三段階であった³⁾。現行では、レベルⅣが新たに設定され、有人地帯(第三者上空)で補助者なし目視外飛行が可能となった。分かりやすくいうと、レベルⅠであれば、橋梁点検ができる。レベルⅡであれば、土木の測量ができる。レベルⅢであれば、輸送など物流における配送配達ができる。レベルⅣであれば、都市部の建設現場における測量を始めとし、スタジアムでのスポーツ中継の空撮、災害時の救助活動や状況確認などができる。

登録講習機関は、自動車の運転免許を取得する際に通う自動車学校の様に、一定水準以上の講習を実施する民間機関の学校の過程を修了した者は実技試験を免除するとされた。2023年2月14日(火曜日)には、我が国では初の「一等無人航空機操縦士」がJUIDA認定校の秋葉原ドローンスクールにおいて、必要な知識および能力を有することを、学科試験および実技試験などを執り行い修了審査に合格した4名に対して国土交通省から交付されたことがニュースとなった⁴⁾。即ち、「ドローンパイロット」国家資格の免許制度の本格的な幕開けとなった。

一方、既にドローンスクールに通い、民間資格を有している経験者、および初心者で独学にて知識と技術を学び、ドローンスクールに通わないで試験を受験して資格取得を目指す者、への道も開かれている。学科試験の受験のために必要な講習時間の

基準は、初心者で一等資格であれば18時間以上、二等資格であれば10時間以上が必須となる。また、経験者で一等資格であれば9時間以上、二等資格であれば4時間以上が必須となる。かつ実地試験の受験のために必要な講習時間の基準は、初心者で一等資格であれば50時間以上、二等資格であれば10時間以上が必須となり、経験者で一等資格であれば10時間以上、二等資格であれば2時間以上が必須となる。つまり、ドローンスクールの修了生においては各講習時間の負担が軽減され国家試験の出題範囲のポイントが学べるのがメリットとなる。

上記が、直近のドローンパイロットの国家資格化に関する動きとなる。この様な世の中の動きや流れを鑑みて札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科の特色を見返してみると、健康運動指導士・NSCA-CPT (NSCA 認定パーソナルトレーナー)・NSCA-CSCS (NSCA 認定ストレングス&コンディショニングスペシャリスト)・JATI (JATI 認定トレーニング指導者) など、スポーツトレーナー系の資格取得が出来る履修課程となっている。つまり、ヒトの動きを観察して分析評価を行い指導する能力を養う教育機関として整備がされているといえる。このことから、姿勢分析や動作分析およびフォームやフォーメーションのバイオフィードバック情報が、選手やチームの戦略戦術を検討する際、かつハイパフォーマンスを求める際に有益な情報となりうる。ドローンによる空撮映像は、非常に簡単に入手することが出来て魅力的な情報源といえる。将来的に札幌国際大学(以下「本学」と略す)の学生が、卒業後に、スポーツトレーナーとして活動する際において、スポーツアナリスト(スポーツ競技の現場でデータの収集と解析に取り組み、選手やチームのサポートをする情報分析のスペシャリスト)として能力を兼ね備えた活動を行うことができる。他のトレーナーとの差別化を図るのに大きな武器となる可能性もある。したがって、学科の教育課程において、ドローンパイロット養成課程が併修できるのであれば、スポーツトレーナーを目指したい高校生の進路選択においても魅力的な選択肢のひとつとして検討される可能性を持っていると考えられる。

そこで今回、男子硬式野球部員と監督コーチ陣の関係者、および関係医療機関の医療従事者などを対象にし、ドローンパイロット免許に関する簡単な意識調査を、Forms を用いて行った。

本調査は、近い将来の本学で養成するドローンパイロット資格取得への併修制度の可否を検討するうえでの予備的な知見を得るために、導入における取り組み方の可能性について調査し検討を行った。近い将来、スポーツ指導学科で、ドローンパイロット資格の取得へ向けた養成課程(併修制度)導入へ向け、新たな挑戦として取り組み方の方法論の思索案と共に考察を加え以下に展開する。尚、本調査の一部は、2022 年度に採択された札幌国際大学奨励研究活動の一環として執り行われた。

Ⅱ. 本論

1. ドローンスクール研修の報告

2022年12月5日のドローンパイロット資格試験の国家試験制度の開始を受けて、2023年1月8日ー10日の3日間の日程で、スポーツ指導学科に所属する教員3名で、ドローンスクールの研修を受講した。

研修は、2日間コースと3日間コースが選択できる。違いは、費用(約24万円か約29万円)および飛行時間数(約14時間か約20時間)などになる。内容は、座学と学科試験、実技と技能試験、最終的に修了試験で構成される。座学は、操縦技能分野としては、法律や基本ルールと機種別の取り扱い方法、自然科学(気象や電波)、操作方法(構造や制御および名称など他)、運用方法(安全管理と禁止事項・他)を学び学科試験を行った。次に、実技では、実機を用いた操作訓練を行った。内容は、機器点検・手動操縦・自動航行(プログラミング)などの実技と技能試験があった。3名とも座学による学科試験と、実技による技能試験で構成された修了試験に合格して、「JUIDA 操縦技能証明書」を取得した。更に、座学による、安全管理の考え方、機体操縦・運用体制に関する安全管理義務の取り組み・リスクアセスメントとハザード、などを学修し修了試験を受けて合格となり、「JUIDA 安全運航管理者証明書」を取得した。なお、JUIDAとは国土交通省認定管理団体のことで、

一般社団法人日本 UAS 産業振興協議会の略称である⁵⁾。ドローンライセンス発行において国内最大の団体であり、JUIDA 証明書保有者は航空局の無人航空機飛行申請手続きの際に必要な一部書式の提出が免除される。また、二等無人航空機操縦士試験が6時間で受験できる。

2. 男子硬式野球部員と関係者等におけるドローンパイロット資格に関するニーズ調査の報告

2-1.背景と目的

昨年度は、陸上競技を中心とした取り組みとして、ドローンを活用した運動観察の実践および現場の試験的運用といった現場実践的な報告がなされた。種目は、走り高跳びと砲丸投げを専門とする学生や中学校の陸上競技部に所属する生徒を対象としているが、全ての対象者からドローンの活用について肯定的な感想が得られたことを報告している⁶⁾。この取り組みから、学生の興味関心がある一定数はあるものと見込まれ、今回は男子硬式野球部の学生と関係者を中心に「ドローンパイロット」資格に関するニーズ調査を行うこととした。本調査の目的としては、近い将来のスポーツ指導学科におけるドローンパイロット資格取得併修制度導入の検討を行う際の参考資料としての知見を得ることを目的に実施した。

2-2.対象と方法

男子硬式野球部員(投手陣と捕手陣)の27名、および野球部関係者(監督コーチ陣と医療スタッフ陣)の4名、合計31名を対象に Forms を用いて簡単な質問票を作成し、本調査に対し同意を得られた者から無記名回答式にて情報を収集し単純集計にて分析した。質問項目は、以下の10項目となる。

- ①国家資格制度が始まった事を知っている？
- ②ドローンの活用に興味関心がある？
- ③どんな場面で活用したい？
- ④ドローン免許は取得したい？
- ⑤併修制度あれば履修したい？
- ⑥講義形式の希望はある？
- ⑦費用はどの程度を想定する？

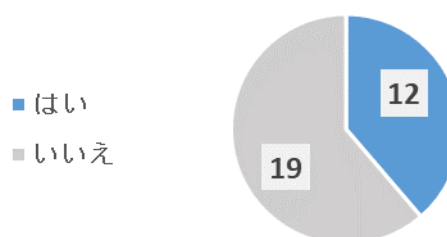
- ⑧将来スポーツトレーナーを目指すとしてスポーツアナリストの実践に興味関心はある？
 - ⑨将来学校の教育現場などで子どもたちのクラブや運動会で活用したい？
 - ⑩将来子ども向けのスポーツ教室で指導するとしたらドローンを用いて指導したい？
- などの各項目を調査し検討を加えた。

2-3.結果と考察

以下に、単純集計結果を示し、結果に基づいた考察を試みる。

①国家資格制度が始まった事を知っている？

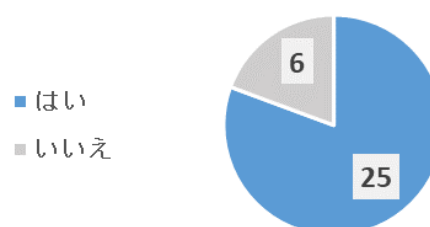
国家資格制度が始まった事を知っている？



・はい(12名39%)、いいえ(19名61%)であった。

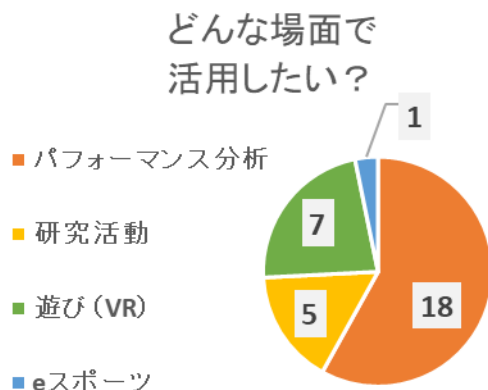
②ドローンの活用に興味関心がある？

ドローンの活用に興味関心がある？



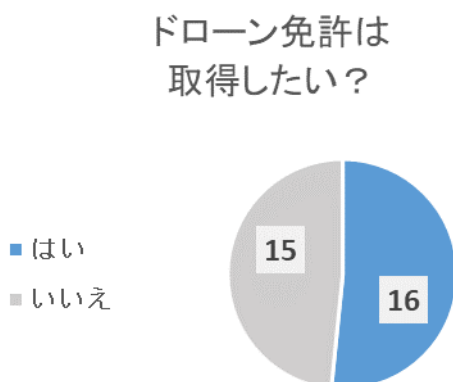
・はい(25名81%)、いいえ(6名19%)であった。

③どんな場面で活用したい？



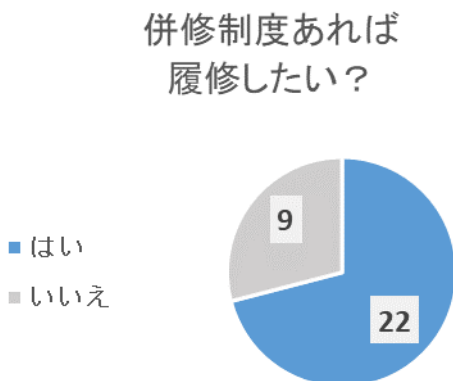
・パフォーマンス等(18名58%)、研究(5名16%)、遊び(7名23%)、eスポーツ(1名3%)であった。

④ドローン免許は取得したい？



・はい(16名52%)、いいえ(15名48%)であった。

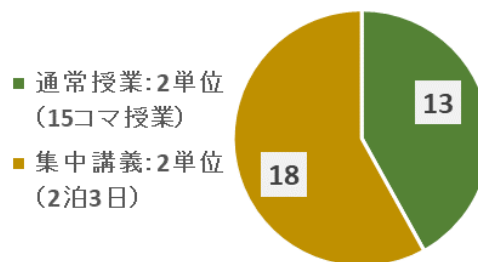
⑤併修制度あれば履修したい？



・はい(22名71%)、いいえ(9名29%)であった。

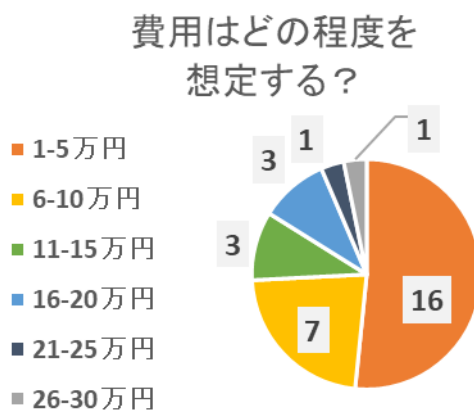
⑥講義形式の希望はある？

講義形式の希望はある？



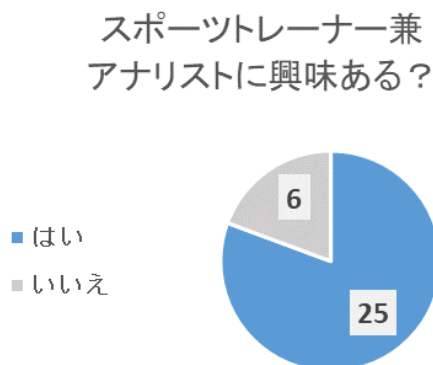
・通常授業の15コマ講義形式希望(13名42%)、2泊3日の集中講義形式希望(18名58%)であった。

⑦費用はどの程度を想定する？



・1-5万円(16名52%)、6-10万円(7名23%)、11-15万円(3名10%)、16-20万円(3名10%)、21-25万円(1名3%)、26-30万円(1名3%)だった。

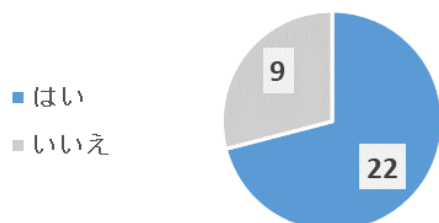
⑧将来スポーツトレーナーを目指すとしてスポーツアナリストの実践に興味関心はある？



・はい(25名81%)、いいえ(6名19%)であった。

⑨将来学校の教育現場などで子どもたちの
クラブや運動会で活用したい？

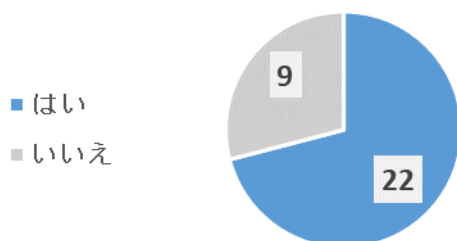
将来は子どもの運動会など
でも活用したい？



・はい(22名71%)、いいえ(9名29%)であった。

⑩将来子ども向けのスポーツ教室で指導する
としたらドローンを用いて指導したい？

子どものスポーツ教室などで
ドローンを用いた教育したい？



・はい(22名71%)、いいえ(9名29%)であった。

ここまでの結果を踏まえて、以下に単純集計結果に基づいた考察を行う。

ドローンパイロット資格が国家資格化されたことは、約4割の学生が既知であり、当初の想定数よりも多く興味関心の高さが示唆された。しかし、過半数には届かず、今後の普及活動の高まりを期待する。また、ドローンの活用方法で一番興味関心があったのは、パフォーマンス分析であった。スポーツ指導学科の学生ならではの興味関心の示し方かも知れないが、少しでも競技においてハイパフォーマンスを求めるのに必要な情報に成り得る可能性を感じて有力な情報と認識している様子が伺える。このことは、研究活動に活かしてみたいと考える学生もいることから

示唆される。しかし、ドローンパイロット免許の取得を希望する者は過半数を若干超えたに過ぎなかった。そこで、ドローンの免許を取得したいと思いますか？でいいえと回答した15名に着目すると、大学の教育課程内に取得科目がある場合、およそ半数にあたる47%(15名中7名)の学生が、「受講したいと考える」と意思が変化することが分かった。このことから、大学の教育課程の中で、このようなドローンの「プロパイロット」としての国家資格に関わるコースを開設していくことは、学生の資格取得に向けて意識の変化に大きな要因となりうる可能性が高い。そのため、こうした科目の開設を検討していくことが本学にとって重要であると考えられる。一方で、併修制度があれば取得したい学生が約2割増え約7割になることから、ドローン免許の取得には興味があるものの資金面で躊躇している可能性が考えられた。資格の取得へ向けての投資としての資金を考えると、5万円以内が過半数を超えており、10万円以内で75%に達するなど資金面の問題が大きいといえる。逆に併修制度として10万円以内で資格取得まで可能となるならば、スポーツ系の学生にとっては魅力ある取り組みとも考察される。今後のスポーツ指導学科併修制度の導入にあたって検討に値するといえる。

また、講義形式として2泊3日の集中講義形式を希望する学生が多かった。現在、ドローンスクールの大半も2泊3日を採用していることが多い。短期は2日、長期は5日の講習日程を組んでいるスクールが多いが、1日5コマ×3日の15コマ程度の頻度で2単位付与するのであれば、学生の負担も少なく、比較的容易に国家試験としての資格取得へ向けて挑戦する学生も出てくるものと思われる。

更に、将来スポーツトレーナーを目指すとしたら、スポーツアナリストとしての技能も身に付け現場での活躍を志してみたいと考えている学生も約8割にもなり、ニーズが高いことがわかった。この結果からは、ドローンパイロット免許の取得をスポーツ指導学科で養成することで、今の高校生や若者へ魅力のある取り組みとして支持を受ける可能性が高いといえる。

監督コーチ陣のコメントにも、「野球の守備範囲の動き方の確認に直ぐに活かそう」「打者や投手の

フォームの修正においても、上空からバットの軌跡とスイングの軌道の確認、スローイング時の腕の振りや足の出し位置と幅の確認がしやすい」と、ドローンを用いた空撮映像ならではの指導ができると期待感のあるコメントを得た。医療従事者からは、「リハビリにおける運動や姿勢の評価に用いることも出来て、有用性および汎用性が高く予防医学分野においても活用方法においては多岐の取り組みが想定され期待感が持てる」「人の動きを理解するには前額面や矢状面を中心に姿勢を観察し評価分析を行ってきたが、空撮映像による水平面での動きの確認評価ができるので、患者様はじめ運動学習の再教育の場面においても今後の研究の発展に期待が持てる」とのコメントを得た。いずれも、空撮映像のもたらす恩恵の大きさに期待感が多分にあることが分かった。

勿論、本学の学生が資格取得後の将来的な展望として、子どもの教育現場における活動記録や教育指導に活かすことも視野に入れた学生が、約7割も存在しており、我々よりドローンへの期待が高いともいえる。したがって、今後の本格的なAI時代の到来およびプログラミングによるオートメーション化時代の先駆けと成り得るドローンコンピューターに注目が集まるのは必然性が高いと考察する。

3. 将来展望

新入生の大学選択時における関心事のひとつに就職先(出口)の事がある。「スポーツトレーナーになる」という言葉の持つ印象から、文字通りスポーツクラブへの就職が連想され易く、それ以外の就職先がないものと思ひ込みしやすい現状がある。しかし、健康運動指導士は予防医学分野の特定保健指導における運動指導の専門家としての就職は可能であり、NSCA-CPT や NSCA-CSCS および JATI などにもトレーナー派遣を行う整形外科クリニックなど活躍できる機会がある。従って、メディカルフィットネスやメディカルツーリズムなどにも興味関心がある病院やクリニックの意向をヒアリングし、将来的に就職先として開拓できるかどうかの簡単な予備調査も実施した。その結果、2022年4月厚生労働大臣認定の健康増進施設⁷⁾における認定規制緩和の影響もあり、

「将来的にはメディカルフィットネスの導入を考えて健康運動指導士の採用もありうる」と概ね前向きな回答が得られた。また、医療費削減と市民にとって身近な健康づくりの場として、健康増進施設が注目をされている。今回の規制緩和に伴う影響からは、健康増進施設の急速な認定件数の増加に伴う新規就職先の需要増と供給元への期待と要請が高まることが予測される。このように、健康運動増進施設の普及が見込まれ、これに伴う形で健康運動指導士の配置義務に伴う就職先の拡大の可能性もあることから現況把握は時期を得た取り組みと考える。一方、単なるスポーツトレーナーでは他大卒や専門卒との競合で苦戦を強いられることも予見できる。そこで、最近注目されているドローンパイロットを活用した新たなスポーツトレーナー育成の可能性について検討したい。2022年6月20日をもって、航空法の規制が強化され、2022年12月5日より、一等無人航空機操縦士と二等無人航空機操縦士の資格が国家資格化されたことが国土交通省より正式に発表があった。2023年2月14日には、我が国では初の一等無人航空機操縦士がドローンスクールの修了審査に合格した者に対し、国土交通省から交付がなされたことがニュースとなり報道され話題となった。即ち、「ドローンパイロット」国家資格の免許制度の本格的な幕開けとなったことによりドローンパイロットの今後の需要拡大が十分に見込まれる。ドローンを用いた空撮映像は、スポーツ選手のパフォーマンス向上にあたって、各動作を追走もしくは上空よりの観察が簡便に実施することが可能となり、フォーム修正やフォーメーション分析などにも役立てられる事が考えられる。学科としても、将来的に国家資格を取得し特殊技能を身に付けたスポーツトレーナーの育成(スポーツアナリストとしての特殊技能を兼ね備えたスポーツトレーナーの養成)は、学生募集にあたり魅力的なアドバンテージに成り得る可能性を秘めており、他大学に先駆け取り組む必要がある。次年度以降は人材開発支援助成金制度⁸⁾の活用や導入など検討し産官学連携事業へと発展させて、本学の社会に果たしていく「大学研究機関」としての貢献や役割も、さらに高めていけたらと考える。

Ⅲ. 結論

本調査は、ドローンパイロットの国家資格運用が本格化し、この国家戦略に速やかに則り、かつ健康増進施設の認定規制緩和政策に伴った健康運動指導士の需要拡大の機運の高まりを鑑み、本学が独自で現実的に取り組めそうな案の検討などを行うことを目的とした。検討の結果、時代の潮流に即す取り組みの思索試案としては、スポーツトレーナーの特殊技能として運動の評価測定および情報分析のスペシャリストであるスポーツアナリストに注目し、新たなスポーツトレーナーとしてスポーツアナリスト能力を兼ね備えた人材育成への挑戦を提案する。本学の硬式野球部員と関係者で試験的にドローンを用いた取り組みに対する予備調査を実施した結果は、興味関心が高くニーズもあることが分かった。国家資格取得が可能となれば、進路を検討している高校生が魅力的に感じる要素と成り得る。スポーツ系大学進学から医療機関の就職にもつながる取り組みや、各プロスポーツ現場や実業団においても、一人で二役を担い熟せる貴重な戦力となる人材の育成を全国に先駆けて行うことは、他大学との差別化や、地域連携事業としても魅力的であり、十分に大学の生き残り戦略の一助になるものと考えらる。

尚、本研究は2022年度札幌国際大学奨励研究として執り行われたものである。

謝辞

ドローンのプロパイロットの立場から、諸活動や心得など薫陶を賜りました、筒井一也氏に敬意を表します。また、2022年4月より新任として着任し、右も左も動き方がわからない状況の中、丁寧な対応と説明を頂きました教職員の皆様と本学の硬式野球部の監督コーチならびに選手の皆様に、心より厚く御礼を申し上げます。最後に、本調査をまとめるにあたり、2022年度札幌国際大学奨励研究に採択をして頂きました大学事務局ならびに関係各位の皆様へに深謝を申し上げます。

文献

- 1) 国土交通省. 航空安全. 無人航空機操縦者技能証明等.
<https://www1.mlit.go.jp/koku/license.html>
(2022年2月22日アクセス可能)
- 2) 一般財団法人日本海事協会. 無人航空機操縦士試験.
<https://ua-remote-pilot-exam.com/> (2022年2月22日アクセス可能)
- 3) 国土交通省, 報道広報, ポータルサイト,
<https://www.mlit.go.jp/koku/level4/> (2022年2月22日アクセス可能)
- 4) 国土交通省, 報道広報,
https://www.mlit.go.jp/report/press/kouku10_hh_000229.html (2022年2月22日アクセス可能)
- 5) JUIDA, 一般社団法人日本UAS産業振興協議会,
<https://uas-japan.org/about-juida/> (2022年2月22日アクセス可能)
- 6) 後藤ゆり・渕野彩夏・張昊然・石井太・池田亨・柴田真琴・鈴木祐太郎 (2022): ドローンを使用した「テーマ研究」の取り組みと中学校陸上部との協働. 札幌国際大学 教師・教育実践研究、5: 90-96.
- 7) 厚生労働省, 健康増進施設,
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou_iryuu/kenkou/seikatsu/index_00002.html (2022年2月22日アクセス可能)
- 8) 厚生労働省, 人材開発支援助成金,
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/kyufukin/d01-1.html
(2022年2月22日アクセス可能)

スポーツ指導学科と観光ビジネス学科のコラボ講義の可能性を探る

樋口善英¹⁾ 安田純輝¹⁾ 重綱恵音¹⁾ 山中駿吾¹⁾ 黒川菜月¹⁾

岡上颯汰¹⁾ 中村真也¹⁾ 濱塚竜馬¹⁾ 松浦悠哉¹⁾ 青木哲朗²⁾

1) 札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科

2) 札幌国際大学観光学部観光ビジネス学科

キーワード：スポーツ文化ツーリズム 温泉 コラボ講義

I. 序文

近年、スポーツ資源とツーリズムとを融合する取り組みである、スポーツツーリズムが注目されている。具体的には、野球やサッカーなどのスポーツ観戦といった既存の「みる」スポーツ資源と、大会や合宿の誘致や参加、および地域ならではのアクティビティ体験など地域資源を活かした「する」スポーツなど、スポーツの力が観光資源の原動力となり、観光立国推進が図れる可能性を秘めた取り組みのことである。この取り組みにより、「支える」スポーツの環境として地域における飲食業や宿泊業などの経済活性化、交流人口の拡大など、まちづくりとも深くかかわり、地域の活性化や情報の発信力なども期待ができる。2017年3月には、スポーツ庁「第二期スポーツ基本計画」に「スポーツツーリズム」が正式に盛り込まれ、スポーツを通じた地域活性化のための具体的施策として位置づけられて今日に至っている¹⁾。

公益財団法人日本スポーツ協会では、JSPOplusにて特集を組み、スポーツと観光の融合で生まれる地域の新しい価値について論じている²⁾。「スポーツを観ること、体験すること」が新たな魅力として浸透し各地で人気を集め、各地の文化や地域の魅力などを伝えるコンテンツに成り得ているとも述べている。また、JTB 総合研究所でも、コラム欄などにおいて、各スポーツツーリズムへの期待に対して情報を発信している³⁾。さらに、2016年3月には、スポーツ庁、文化庁、観光庁の包括連携協定締結があり、環境省が加わった「スポーツ文化ツーリズムシンポジウム」や「4省庁連携セミナー」が開催されるなど、年々の拡がりを見せている⁴⁾。

このように、スポーツツーリズムの浸透と普及は、観光立国日本の推進の一翼を担い、将来性のある活動ともいえる。この推進活動には、観光立国推進本部(本部長:国土交通大臣)が観光連携コンソーシアムにてスポーツ観光を採り上げたことをうけて、スポーツ団体、観光団体、スポーツ関連企業、旅行関連企業に、メディア並びに総務省、外務省、経済産業省、厚生労働省、観光庁が加わった本会議を経てスポーツツーリズム推進基本方針が定まった⁵⁾。このスポーツツーリズム推進基本方針においては、スポーツツーリズムが果たす役割は、経済面だけではなく「心身の健康」そして「子供の成長」との観点からも極めて大きく今後の「まちづくり」「くにづくり」に位置付けられ、「明日への活力を生む原動力」になるとも謳われている。このことをうけて、スポーツの他にも、文化や健康増進など他のコンテンツと掛け合わせた複合的なスポーツツーリズムも増えている傾向にある。

なお、JTB 総合研究所に設置されている「ヘルスツーリズム研究所」は、「ヘルスツーリズム」について、健康・観光・まちづくりの観点から旅行の中で健康の回復や健康増進を図る活動、健康を脅かすリスクが旅行をきっかけに軽減する活動となり、地域での包括的連携や広域的な取り組み等も含めたヘルスケアビジネスの将来的な発展性の可能性について述べている⁶⁾。

上記に述べてきたように、スポーツツーリズムや、ヘルスツーリズムなどは、観光立国を推進するうえでの中核的な取り組みといえ、スポーツと観光との融合、およびストレス社会におけるメンタルヘルスや

子供の運動発達なども取り組んだコンテンツ開発は、将来的にも魅力ある資源と成り得る可能性が高いといえる。例えば、大自然や天然温泉など観光地の特色やその歴史・文化がツーリズムに加わることで、スポーツツーリズムやヘルスツーリズムへの満足度や効果が高まるともいえる。特に、北海道はニセコ町や富良野でのラフティングなどに見られる豊かな自然と「するスポーツ」環境、野球やサッカーおよびバスケットボールなどに代表される「観るスポーツ」環境、白老のウポポイ(民族共生象徴空間)などに見られる北海道ならではの地域の文化を色付けし地域おこしなども絡める「支えるスポーツ」環境など、それぞれにおいて、大変ユニークな取り組みが整う魅力も秘めている。子供から大人まで幅広い層で、健康づくりをテーマに取り入れたファミリー向け企画のスポーツ文化ツーリズムも根付く可能性もある。

一方、札幌国際大学(以下「本学」と略す)の構成をみた時に、スポーツツーリズムやヘルスツーリズムを強力に推進していく教育機関としては、スポーツ人間学部と観光学部との両学部が既存する。また、スポーツツーリズム推進基本方針に見られる「心身の健康」に関する教育機関の人文学部や、「子供の成長」に関する教育機関の短期大学部が存在している。つまり、スポーツ文化ツーリズム推進に際して必要な人的教育が十分対応が可能な環境下にあることに気付く。したがって、本学の教育環境を活かし、観光立国、スポーツ文化ツーリズムを、札幌ドームや羊ヶ丘牧場、月寒温泉などの周辺の観光資源も豊富にある立地条件を活用して、魅力ある本学ならではの独自の取り組みを、将来的に提唱できる可能性もあるといえる。

そこで、2022 年度の担当講義の中での試みとして、①スポーツ指導学科における演習系科目(基礎演習や応用演習など他)にて、スポーツツーリズムやヘルスツーリズム関連の講話を、スポーツと温泉、スポーツと効果的な疲労回復のための入浴方法、などの話として、ツーリズムに関する講義を行った。②観光ビジネス学科における温泉学概論の一部で、スポーツと温泉入浴を組み合わせたツーリズム展開について、健康増進施設の活用も含めて講話した。

③スポーツ指導学科のゼミ学生で温泉に興味関心があり、スポーツツーリズムやヘルスツーリズムなどの体験学習を行ってみたいと希望する学生と共に、観光ビジネス学科の洞爺湖温泉フィールドワークに参加し、テーマ研究のプレとし体験調査を試みた。

本報告では、これら教育活動の試行と実践より、本学における将来的なスポーツ文化ツーリズムへの取り組みの可能性について考察を行う。また、基幹となるのはスポーツ指導学科と観光ビジネス学科のスポーツツーリズムの講義と演習になるといえるので、両学科に共通して興味関心のある温泉入浴を観光資源として捉えスポーツ文化ツーリズムへの造詣を深めるためのコラボ講義の将来性について探求した。さらに、学びの技法など全学共通の取り組みも一部で行っているため、スポーツ文化ツーリズムにおける本学の将来的な展望について検討を行った。

以上より、2022 年度の取り組みの事例紹介を行う。

Ⅱ. 教育実践の事例紹介

1. スポーツ指導学科の各演習系講義での試み

1-1.対象と方法および結果

スポーツ指導学科の1年から3年の各演習系の講義において、運動後の効果的な疲労回復や大会遠征時およびスポーツ合宿時のコンディショニング管理とピーキング対策としての温泉入浴の在り方を、スポーツと温泉をテーマにして、スポーツツーリズムの講義を行った。また、地形気候療法や温泉療法を含めた健康づくりプログラムなどをヘルスツーリズムの事例紹介として行った。更に、温泉地の歴史など湯治文化についても講義した。講義後に自由記述にて学生からの感想を得て、興味関心の持ち方をカテゴリー分類して検討する事とした。以下に、対象と方法、および結果を記述する。

(1)講義の内容

講義の主な内容構成は、①お風呂で健康づくり②温泉に浸かる文化、③湯治(温泉療法)、④スポーツと温泉、⑤健康増進施設と周辺環境を活かした入浴プログラム、⑥スポーツツーリズムとヘルスツーリズムの実践例の紹介、を含む展開とした。

(2)対象と方法

1年生においては基礎ゼミの演習時間を用いた。基礎ゼミ履修者 88 名中 75 名(回答率 85%)より、自由記述によって興味関心のある分野についての回答を得た。それぞれを上記の 6 カテゴリー分類に振り分け検討する事とした。

2年生においては基礎演習の時間を主に用いた。基礎演習履修者 95 名中 65 名(回答率 68%)より、自由記述によって興味関心のある分野についての回答を得た。それぞれを上記の 6 カテゴリー分類に振り分け検討する事とした。

3年生においては応用演習の時間を活用した。応用演習履修者 7 名中 7 名(回答率 100%)より、自由記述によって興味関心のある分野についての回答を得た。それぞれを上記の 6 カテゴリー分類に振り分け検討する事とした。また、来年度のテーマ研究課題を想定して、スポーツツーリズムやヘルスツーリズムのモデルプランを作成した。

(3)結果

1年生の基礎ゼミにおける自由回答のカテゴリー分類(75名:回答率85%:複数回答可)の結果では、①お風呂で健康づくり(37名)、②温泉に浸かる文化(0名)、③湯治(温泉療法)(14名)、④スポーツと温泉(28名)、⑤健康増進施設と周辺環境を活かした入浴プログラム(27名)、⑥「スポーツツーリズム」と「ヘルスツーリズム」(12名)であった。

スポーツツーリズムに興味関心がある学生の主なコメントには、「海・山・森の温泉地でスポーツと温泉入浴の体験をしてスポーツツーリズムを实践したい」、「ヘルスツーリズムでは旅行先で温泉入浴して健康づくりを行なう取り組みに興味を持った」、「スポーツと温泉および観光が融合する事で健康づくりが可能となり社会経済の役にも立つスポーツツーリズムの取り組みがすごいと思うし関心を持った」、「スポーツツーリズムの推進はまちづくりや地域活性化にもなり社会的効果が大きく経済効果が高い事が分かった」などのコメントを得た。

2年生の基礎演習における自由回答のカテゴリー分類(65名:回答率68%:複数回答可)の結果では、

①お風呂で健康づくり(31名)、②温泉に浸かる文化(1名)、③湯治(温泉療法)(11名)、④スポーツと温泉(19名)、⑤健康増進施設と周辺環境を活かした入浴プログラム(22名)、⑥「スポーツツーリズム」と「ヘルスツーリズム」(6名)であった。

スポーツツーリズムに興味関心がある学生の主なコメントには、「スポーツツーリズムを実際に体験してみたい」、「ヘルスツーリズムも遊びながら健康づくりが出来て面白そう」などのコメントを得た。

3年生の応用演習における自由回答のカテゴリー分類(7名:回答率100%:複数回答可)の結果は、①お風呂で健康づくり(7名)、②温泉に浸かる文化(0名)、③湯治(温泉療法)(7名)、④スポーツと温泉(7名)、⑤健康増進施設と周辺環境を活かした入浴プログラム(7名)、⑥「スポーツツーリズム」と「ヘルスツーリズム」(7名)であった。元々、ゼミ募集時に温泉療法に興味関心がある者を対象としたため、参加学生の全員が興味関心を示した。そこで、来年度のテーマ研究を想定し、スポーツツーリズムやヘルスツーリズムのモデルプランなどを作成した。

1-2.考察

以上の結果より、考察を行う。スポーツ指導学科では、3学年全般で、「温泉に浸かる文化」についての講話では、興味関心がほとんど無かった。湯治を日本古来の伝統医療および伝統文化として考えた場合の「湯治(温泉療法)」の講話では、1年生14名(19%)、2年生11名(17%)、3年生7名(100%)と、一定数の学生が興味関心を示した。湯治をリハビリ体験と置き換えたのか、スポーツで怪我してリハビリ経験がある学生の実体験を中心に温泉の持つ薬理効果に対しての興味関心を示したものと推察する。

また、運動後の温泉入浴として、安全で効果的な疲労回復に活かせる入浴法や、大会遠征時およびスポーツ合宿時のコンディショニングとピーキングに活かせる温泉の活用方法などの内容を講話した、「スポーツと温泉」では、1年生28名(37%)、2年生19名(29%)、3年生7名(100%)の結果であって、想定よりも興味関心の度合いが伸びなかった。同様に、実際の例示も含めスポーツ環境のハードとソフトの

両面から「健康増進施設と周辺環境を活かした入浴プログラム」を講話したが、1年生27名(36%)、2年生22名(34%)、3年生7名(100%)の結果であって、想定よりも興味関心の度合いが伸びなかった。一方、日頃の健康管理として活かす「お風呂で健康づくり」で入浴法に関する講話では、1年生37名(49%)、2年生31名(48%)、3年生7名(100%)の結果であって、最も多くの各学年の学生が興味関心の度合いを示す結果となった。このことより、学生は日頃の入浴法の仕方を見直し健康づくりに役立つ情報収集に興味関心が高かったと推察する。3年生は来年度のテーマ研究の課題設定に関連するため、目的意識が高く情報収集に積極的であったと推察する。

さらに、「スポーツツーリズム」と「ヘルスツーリズム」に関する講話では、1年生12名(16%)、2年生6名(9%)、3年生7名(100%)の結果であった。1年生や2年生にとっては、馴染みの薄い領域の内容であり、興味関心が得られにくい分野の可能性があったが、約1割の学生に興味関心を得ている事が分かった。3年生においては、先行事例を基にモデルツアーを立案し、医療観光やアドベンチャーツーリズムなども含めてツーリズムへの理解を深める学習を行った。

2. 観光ビジネス学科の温泉学概論での試み

2-1. 対象と方法および結果

観光ビジネス学科3年生講義科目のうち、温泉学概論にて講話する機会があった。そこで、スポーツ指導学科で講話した内容の教材を用い講義展開を行い、講義終了後に自由記述にて学生から感想を得て興味関心の持ち方を検討する事とした。以下に、対象と方法、および結果を記述する。

(1) 講義の内容

講義の主な内容構成は、①お風呂で健康づくり、②温泉に浸かる文化、③湯治(温泉療法)、④スポーツと温泉、⑤健康増進施設と周辺環境を活かした入浴プログラム、⑥スポーツツーリズムとヘルスツーリズムの実践例の紹介、を含む展開とした。スポーツ指導学科との興味関心を比較するため、構成内容等は同一とした。

(2) 対象と方法

観光ビジネス学科3年生の温泉学概論を用いた。温泉学概論履修者84名中68名(回答率81%)より、自由記述によって興味関心のある分野についての回答を得た。それぞれを上記の6カテゴリー分類に振り分け検討する事とした。

(3) 結果

観光ビジネス学科3年生の温泉学概論における自由回答のカテゴリー分類(68名:回答率81%:複数回答可)の結果では、①お風呂で健康づくり(29名)、②温泉に浸かる文化(2名)、③湯治(温泉療法)(38名)、④スポーツと温泉(6名)、⑤健康増進施設と周辺環境を活かした入浴プログラム(15名)、⑥「スポーツツーリズム」と「ヘルスツーリズム」(7名:記述は全てヘルスツーリズムの内容)であった。

なお、ヘルスツーリズムに興味関心がある学生の主なコメントには、「ヘルスツーリズムとは温泉療法を活かした健康づくりで旅の目的になる」、「地形気候を考慮した温泉療法に面白いと思った」、「体調や目的により温泉地を選択する工夫が旅行の企画に反映されるか、利用する温泉地に説明があると良い」などのコメントを得た。

2-2. 考察

以上の結果より、考察を行う。観光ビジネス学科では、学部3年生で「観光とスポーツ」の講義の中で「スポーツツーリズム」に関する講話がある。つまり、「温泉学概論」では、受講する学生の興味関心が「ツーリズム」よりは「温泉医学」にあったと推察する。スポーツ指導学科と比較しても、湯治(温泉療法)のカテゴリーにて38名(56%)がコメントを寄せ、興味関心の高さが伺われる。また、「スポーツと温泉」は、6名(9%)がコメントを寄せているが、大半は部活動との関連を連想させる記述となっている。これらの事より、観光ビジネス学科の学生も部活動など身近な経験を事例に取り上げながら「スポーツビジネス」を包含した講義展開を行うことで、将来的に旅行業に携わるうえで、新たなビジネスモデル等を企画立案する際には役立つものと考察する。

3. スポーツ指導学科と観光ビジネス学科の洞爺湖温泉フィールドワークを用いた試み

3-1.対象と方法および結果

観光ビジネス学科の洞爺湖温泉フィールドワークに、スポーツ指導学科のゼミ学生7名がコラボする形式で、スポーツツーリズム体験を企画立案した。次年度のテーマ研究課題の題材探しのための特別参加ではあるが、文献検索と内容吟味を行ったうえで、学生主体のモデルプランを作成した。プランの作成には、ゼミ学生の7名全員が参加して、実際のフィールドワーク体験には、各部活動において大会参加などがないゼミ学生4名で参加した。

まず、「スポーツツーリズム」や「ヘルスツーリズム」など各ツーリズムについて、文献調査と内容吟味を行って知見を得た。「アドベンチャーツーリズム」や「メディカルツーリズム」に興味関心を抱く学生もいた。

次に、湯治文化の新旧の取り組みの違いや入浴プログラムの作成のコツを学習し修得した。学生が興味関心を抱いたのは、疲労回復促進につながる入浴方法や温泉の泉質および温度帯などであった。特に静水圧よりは動水圧の物理的刺激による身体の反応や炭酸泉の効果効能に興味関心を示した。

さらに、モデルプランを洞爺湖温泉、定山溪温泉、登別温泉などの各温泉地別に作成した。今回は、観光ビジネス学科と合同で洞爺湖温泉に行く企画案としたので、洞爺湖温泉でのウォーキングおよび洞爺湖での足漕ぎボート遊覧と温泉入浴のプランを試みる事とした。

(1)対象と方法

スポーツ指導学科のゼミ学生4名と観光ビジネス学科52名の合計56名の学生が2022年10月15日(土曜日)から10月16日(日曜日)の日程で洞爺湖温泉フィールドワークを行った。往復のバスの車内において、A:簡単な温泉の意識調査を行った。また、スポーツ指導学科のゼミ学生は、B:洞爺湖温泉街ウォーキングと足湯の即時効果と、洞爺湖の足漕ぎボートによる全身運動後の温泉入浴による即時的な疲労回復の簡単な実験を試みた。

A:簡単な温泉に関する意識調査の主な項目には、①温泉地を訪れる目的は、②泉質に興味があるか、③好きな泉質はあるか、④温泉入浴で期待するものはあるか、など Forms を用いて調査した。調査対象は、洞爺湖フィールドワークに参加した全学生56名中の40名(回答率:71%)より回答を得た。

B:洞爺湖温泉街ウォーキングと足湯の即時効果、および洞爺湖の足漕ぎボートによる全身運動後の温泉入浴による即時的な疲労回復の効果を試みた。

B-1:洞爺湖温泉街には至る所に手湯および足湯が存在している。今回は足湯に注目しウォーキング途中における入浴で疲労回復が図れるのかどうかを試みた。測定には、唾液アミラーゼ測定器を用いた。

B-2:洞爺湖には足漕ぎボートの遊覧観光があり、全身運動後の温泉入浴による即時的な疲労回復の効果を試みた。足漕ぎボートは全員が足漕ぎ出来るタイプのボートに乗船し遊覧した。測定には、唾液アミラーゼ測定器を用いた。

なお、唾液アミラーゼ測定器は、交感神経の指標を利用し精神的かつ肉体的なストレス評価に用いることが可能な携帯型の非侵襲的で簡便かつ即時的な判定器機である⁷⁾⁸⁾。今回は、NIPRO 社製の唾液アミラーゼモニターを用いて効果判定を行った。

測定範囲は 10-200kIU/L の値を示し、10kIU/L に近い値を示すほどストレスフリーであり、200kIU/L に近い値を示すほど高ストレスを示す測定器機である。効果判定に要する時間は約1分弱であり、即時的に効果判定を行える。(特定保守管理医療機器:乾式臨床科学分析装置)

この簡易検査キットでは、大まかにストレスの程度を次のカテゴリーに区分して表示される。30kIU/L 以下では「ストレスないよ」、31-45kIU/L であれば「ストレスがややあるよ」、46-60kIU/L であれば「ストレスあるよ」、61kIU/L 以上であれば「ストレスがだいぶあるよ」と表示される。

(2) 結果

A: 簡単な温泉の意識調査の主な結果は以下である。

- ①「温泉地を訪れる目的」では、温泉に入るため: 24名(60%)、付近に行きたい観光地がある: 8名(20%)、スポーツ観戦やスポーツ合宿時の利用: 2名(5%)、無回答6名(15%)であった。
- ②「泉質に興味があるか」では、とてもある: 9名(23%)、ある: 14名(35%)、あんまりない: 14名(35%)、まったくない: 2名(5%)、無回答: 1名(3%)であった。
- ③「好きな泉質はあるか」では、単純泉: 8名(20%)、塩化物泉: 5名(13%)、炭酸水素塩泉: 8名(20%)、硫酸塩泉: 2名(5%)、二酸化炭素泉: 5名(13%)、鉄泉: 1名(3%)、硫黄泉: 7名(18%)、酸性泉: 2名(5%)、放射能泉: 1名(3%)、無回答: 1名(3%)であった。
- ④「温泉入浴で期待するものはあるか」では、泉質: 4名(10%)、浴槽の種類: 2名(5%)、効果や効能: 5名(13%)、疲労回復: 11名(28%)、美肌: 5名(13%)、ストレス解消: 6名(15%)、浮腫みの改善: 4名(10%)無回答: 3名(8%)であった。

B-1: 洞爺湖温泉街ウォーキング途中における足湯入浴で疲労回復効果の4名の結果は以下となった。

- ・足湯前(51・24・46・39 kIU/L)
- ・足湯後(43・25・43・31 kIU/L)
- ・変化量(-8・+1・-3・-8 kIU/L)
- ・「ストレスあるよ」→「ストレスがややあるよ」(2名)
- ・カテゴリーの変化なし(2名)

B-2: 洞爺湖には足漕ぎボートの遊覧観光があり、全身運動後の温泉入浴による即時的な疲労回復の4名の結果は以下となった。

- ・入浴前(53・38・43・57 kIU/L)
- ・入浴後(51・24・46・39 kIU/L)
- ・変化量(-2・-14・+3・-18 kIU/L)
- ・「ストレスがややあるよ」→「ストレスなし」(1名)
- ・「ストレスあるよ」→「ストレスがややあるよ」(1名)
- ・「ストレスがややあるよ」→「ストレスあるよ」(1名)
- ・カテゴリーの変化なし(1名)

3-2. 考察

以上の結果より、考察を行う。温泉に関する意識調査では、スポーツ指導学科の学生では、スポーツ観戦やスポーツ合宿時の利用で、疲労回復を意識した利用もあるようだが、観光ビジネス学科では温泉地および観光地としての利用が主であり、あくまでも観光資源としての位置付けが鮮明であった。両学科間の違いが如実に表れたものと推察する。講義では泉質による体への影響と反応の違いについて講話したが、温泉地や周辺観光に行った際に温泉利用する場合において、泉質を選択したくても現実的にできないとの見解から「泉質に興味ない」と回答した学生もいた。観光ビジネス学科の特徴として「おもてなし」文化が根底にあり、ツアー企画が持つ全体のサービスの一環として温泉利用が組み込まれるため、健康づくりや湯治として、温泉入浴時にプログラムを意識して入浴を制限されるよりも、自由に伸び伸びと入浴を楽しむことを選択しているものと推察される。このことは、「温泉入浴で期待するもの」として、泉質や効果効能よりも、疲労回復やストレス解消および美肌や浮腫みの改善に期待する傾向が認められることから推察される。

次に、洞爺湖温泉街ウォーキングにおける足湯の即時効果を検討した結果、おおむね疲労回復には役立つ傾向にはありそうな結果が得られた。しかし、今回は平坦な道の街歩きでの結果であり、今後は設定環境を坂道などのアップダウンコースの場合やジョギング・ランニングでの即時効果も含めて、より詳細なデータなどを収集して、スポーツツーリズムやヘルスツーリズムのプラン作成におけるエビデンス強化を図っていく必要がある。

更に、洞爺湖における足漕ぎボート遊覧観光後の温泉入浴時の即時的な疲労回復効果を検討した。2名はストレス軽減、1名は微増、1名は変化を認めなかった。温泉入浴後にストレスが増加した要因は、測定器が肉体と精神の両ストレス因子を掛け合わせ判定をするため、人が多い入浴環境を好まない人や、時間の制限があると落ち着けない人など、性格により気分転換が十分に図れない場合にはストレスと感じ値として反映されない場合があると推察する。

つまり、今後の研究において温泉入浴による即時的な疲労回復を検証する際には、貸切温泉など入浴環境を整え、精神的ストレスに配慮した環境下で、より詳細なエビデンスを積み上げていく必要があると考察する。

今回の結果からは、足湯も温泉入浴も運動後の疲労回復には効果が得られやすい傾向にあることが確認できたが、入浴環境にも影響されやすいのでプログラム立案の際に一定の配慮が作りこみとして大切であることが分かった。

Ⅲ. 総合考察

スポーツ指導学科のゼミ学生にとっては、今回の試行的な取り組みは、「大学生らしい活動が出来て良かった」、「もっと他のツーリズムも企画立案し健康づくりを将来的な仕事にしてみたい」などの感想を得た。「スポーツツーリズム」や「ヘルスツーリズム」の学修から始まった取り組みではあるが、文献検索や内容吟味を重ねる中で、「アドベンチャーツーリズム」や「メディカルツーリズム」などに触れる機会があった。学生の中には近隣の温浴施設でアルバイトをする学生、将来は病院でメディカルツーリズムやヘルスツーリズムに関わる仕事に就いてみたいと希望する学生、スポーツクラブやフィットネスクラブにおいて、スポーツツーリズムに関わってみたい学生、ホテル旅館業でイベント企画を中心にツーリズムを行ってみたいので就職を希望する学生など、進路選択においても一定の影響を与え再考する契機となった。

ゼミ学生の感想としては、「温泉入浴とスーパー銭湯との疲労回復効果の違いを検証したい」「電気風呂や高濃度炭酸泉などの浴槽と温泉の薬理効果との違いを検証したい」「サウナと水風呂の温冷交代浴による疲労回復効果と、温泉入浴と海気浴などの自然地形気候療法とを組み合わせた疲労回復効果との比較などを検証したい」「札幌圏のプロスポーツ観戦を主軸にしたスポーツ文化ツーリズムやヘルスツーリズムを提案してみたい」など、前向きな意見が出た。また、普段は他学科の学生と交流することが少ないため、今回の一連の取り組みでは、同年代の異なる意見や見解に触れ刺激になり、大変有意義

に感じている学生が非常に多かった。例えば、洞爺湖が日本で3番目に大きなカルデラ湖であることを教わり、約11万年前の巨大噴火により誕生した湖であることを学び、洞爺湖温泉の源泉井戸が12本あることを知るなど、普段の学修では学びえない領域の知識の吸収に面白さを覚えていたのが印象的ではあった。しかも、肉体的なストレスに関してだけではなく、精神的なストレスも検討したことから、改めて「スポーツ心理」や「メンタルヘルス」の重要性に気づき学びを深めたいと志して、将来的な大学院進学も視野に入れ始めた学生も存在したことは、特筆に値する。このような、両学科のコラボ講義による学びの科学反応が前向きに生じる可能性から、次年度以降でも取り組みの継続を検討していきたい。

上記に述べてきた様に、「スポーツ文化ツーリズム」をキーワードとして本学における将来的な可能性を模索してきた。スポーツ文化ツーリズムの推進には、地域スポーツコミッション組織が必要になるといわれている⁹⁾。本学を中核にした取り組みとしては、札幌ドームや羊ヶ丘牧場および月寒温泉などの地域の魅力発信、運動部を中心とした各種大会やスポーツ合宿などのイベント開催、地元の清田区や札幌市と連携を図り、スポーツと観光との連携と調整を、ワンストップで行える組織体として機能することで、大学の発展における一助とも成り得る可能性がある。

Ⅳ. 将来展望

スポーツツーリズムが意味するスポーツ資源とツーリズムとを融合していく取り組みは、既存のスポーツ資源の他にも地域の資源がスポーツを通して観光資源へ昇華する可能性がある。今後も地域におけるスポーツツーリズムの推進組織は、教育機関・メディア・各競技団体・自治体・観光組織・民間組織とのコミッションによって、地域推進が図られていくことになる¹⁰⁾。

本報告は、上述した内容の実現性を探るべく、スポーツ指導学科と観光ビジネス学科のコラボ事業としてウォーキングやボート漕ぎといったスポーツ系のアクティビティに「温泉地」という観光地を掛け合わせた事例紹介を試みた。

本学に焦点を当てて今後の展望を述べるのであれば、まずは本報告を皮切りとして、スポーツ人間学部および観光学部を中心にスポーツ文化ツーリズムやヘルスツーリズムをより一層推進していくとともに、「心身の健康」(人文学部)や、「子供の成長」(短期大学部)との連携へと波及した大学内でのコラボ事業の展開および人的な交流と教育の推進が望まれる。

メディアおよび各競技団体に目を向けるなら、国際大会の出場経験を有している本学の氷上部(カーリング部門およびアイスホッケー部門)を筆頭に、本学の強化クラブを中心としたイベント開催によって、地域連携あるいは情報発信が展開できるといえよう。また、自治体へと目を向けるのであれば、清田区や札幌市あるいは北広島市といった地域資源(例えば、スポーツ施設や、観光施設、および温泉施設)と、本学の教育研究機関として展開されるスポーツ科学や観光文化学に関する専門的な知見の有機的な活用を図ることが考えられる。具体的には、本学と自治体が主導する形で、各競技会やプロ・アマチュアスポーツチームの合宿誘致、イベント創出を担う観光組織あるいは民間組織の運営を展開していくことで、大学や地域が共に発展を遂げる仕組みや仕掛けについて検討をしていく必要がある。

引き続き、本学の教育研究環境を活かすこととともに、観光立国、スポーツ文化ツーリズムを、大学周辺の観光資源が豊富にある立地条件などを活用し、魅力ある取り組みを提唱していきたい。

V. まとめ

本報告は、スポーツ指導学科と観光ビジネス学科の両学科における将来的に継続的なコラボ講義の可能性について探索した。結果、両学科の学生がフィールドワークなどの取り組みを通し交流することで、普段と異なる文化を学び、知見を得ることから、成長の糧となる気付きの連鎖が大いに生じる可能性があるといえる。

謝辞

貴重な助言と指導を賜りました札幌国際大学大学院スポーツ健康指導研究科の大塚吉則教授(医師)に心より感謝を申し上げます。

注記

本報告の共同執筆者については、札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科3年在籍中の、重綱恵音さん、山中駿吾さん、黒川菜月さん、岡上颯汰さん、中村真也さん、濱塚竜馬さん、松浦悠哉さん、からそれぞれ了承を得ている。

文献

- 1) スポーツ庁. スポーツによる「まちづくり」.
https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop09/list/1372105.htm (2022年2月22日アクセス可能)
- 2) 公益財団法人日本スポーツ協会. JSPOplus.
[https://media.japan-sports.or.jp/news/23#:~:text=\(2022年2月22日アクセス可能\)](https://media.japan-sports.or.jp/news/23#:~:text=(2022年2月22日アクセス可能))
- 3) JTB 総合研究所, スポーツツーリズム,
<https://www.tourism.jp/tourism-database/glossary/sports-tourism/> (2022年2月22日アクセス可能)
- 4) 観光庁, スポーツ文化ツーリズム,
https://www.mlit.go.jp/kankocho/page05_000211.html (2022年2月22日アクセス可能)
- 5) スポーツツーリズム基本方針
<https://www.mlit.go.jp/common/000149957.pdf> (2022年2月22日アクセス可能)
- 6) JTB 総合研究所, ヘルスツーリズム研究所,
<https://www.tourism.jp/project/hti/> (2022年2月22日アクセス可能)
- 7) 中野敦行, 山口昌樹. 2011 唾液アミラーゼによるストレスの評価. バイオフィードバック研究 30(1):3-9.
- 8) 山口昌樹. 2007 唾液マーカーでストレスを測る. 日薬理誌 129. 80-84

- 9) JSTA, 一般社団法人 日本スポーツツーリズム振興機構
<https://sporttourism.or.jp/sporttourism.html>
(2022 年 2 月 22 日アクセス可能)
- 10) 日本スポーツツーリズム振興機構. スポーツツーリズムガイドブック. https://sporttourism.or.jp/pdf/jsta_sporttourism-guidebook_202111_web.pdf, (2022 年 2 月 22 日アクセス可能)

協働的・能動的な学びによる専門性育成のための取り組み ～保育内容 5 領域理解の実践を通じた深化～

札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 准教授 神林裕子
 札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 准教授 野崎剛毅
 札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 教授 森岡 毅
 札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 准教授 山内太郎

キーワード： アクティブラーニング 協働性 保育者養成

1. はじめに

(1) 実践の背景と 5 領域

『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では、それぞれの機関におけるねらいと内容を明記し、それを「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」という 5 つの領域にわけてまとめている。

幼稚園等の保育内容については、かつて 1956 年に作成された『幼稚園教育要領』において「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の 6 領域が設定されたものの、それぞれが独立した「科目」的なものとして解釈されて小学校準備教育の温床となった過去がある。そのため、1989 年の『幼稚園教育要領』改訂の際には「総合的な指導を行うために教師が持つ視点である」ことを強調し、小学校の科目との対応がつけにくい形で 5 領域が設定された。これ以降、30 年以上にわたって幼児教育現場、保育現場では子どもたちの活動を 5 領域の視点で捉えるという教育方法がとられてきたのである。

このような経緯から、文部科学省、厚生労働省、内閣府は 5 領域を分けて扱うことに慎重な態度をとっている。しかし、本学をはじめとする多くの養成校では、学生に保育内容を教えるにあたって保育内容の領域別に授業科目を立ち上げている。それらを統合し、理解を深める保育内容総論という授業もおかれてはいるが、5 領域を一体化した視点として捉えることは、理論としては分かっているが実践レベルで理解することは難しい。

ところで、本学科ではかねてより、1 年生が主体となり、札幌国際大学人文学部心理学科子ども心理専攻 2 年生とともに「子どもの広場」というイベントを行っ

てきた。これは清麗祭(大学祭)に行われるもので、子どもが楽しめる企画を立案、制作、実践することで、入学後の早い段階から子どもと関わる経験をつむことを目指すものである。学生にとって貴重な学びの場であったが、新型コロナウイルス感染症の世界的な流行により 2020 年度、21 年度は中止となっている。そのようななか、2021 年度にこれにかわるものとして企画されたのが「おつかいだいぼうけん」であった。「子どもの広場」よりも規模を縮小し、対象を札幌国際大学付属認定こども園の園児に絞った上で、2021 年 12 月 11 日に実施された。そこでは、学生が「おつかいだいぼうけん」というイベントに能動的に取り組むことで、保育者に求められる協調性を体験するとともに、5 領域についての理解を深めたことが明らかになっている⁽¹⁾。

本稿では、昨年度の実践を受けて、さらなる活動の中で学生たちの意識変化を把握することを試みる。「おつかいだいぼうけん」だけでなく、3 年ぶりに開催された「子どもの広場」もあわせ、学生たちが協働的・能動的な学びと、5 領域の視点から活動を捉えることへの理解をより一層深めていくことを目指した。

(2) 実践内容とカリキュラム上の位置付け

本稿で分析対象とするのは、2022 年 6 月に行った「子どもの広場」と、同 11 月に行った「おつかいだいぼうけん」である。また、本短期大学部総合生活キャリア学科 2 年生との交流授業での学び体験も、補論として取り上げている。

「子どもの広場」はもともと学生イベントであったが、現在は教養科目「基本演習」で企画を、同じく教養科目「子どもの遊び演習」で準備と実践を行っている。2022 年度はそれぞれ 5 コマずつを「子どもの広場」準備に使用した。

一方、「おつかいだいぼうけん」は2021年度に「基本演習」の一環として企画がスタートした。2022年度は春学期に「子どもの広場」を行ったため、「子どもの広場」終了後の「基本演習」で予告と企画を行い、作業等は主に秋学期に開講される教養科目「キャリア形成」で実施した。

(3) 調査の概要

本稿においては、実践の報告だけではなく、学生に対するアンケートからそれぞれの活動の評価や協働的・能動的な活動、5領域理解に対する意識などを明らかにしている。

調査は11月の「おつかいだいぼうけん」の実践後にFormsによるアンケート調査を実施した。自由記述によるアンケートとともに5領域にかかわる学びについては保育内容(5領域)にかかわる学びが得られたと思うかどうかについて、保育所保育指針のねらいと内容を参照しながら「とてもそう思う→5」「ややそう思う→4」「どちらともいえない→3」「あまりそう思わない→2」「まったくそう思わない→1」の5件法で調査を実施した。

2. 子どもの広場

(1) 概要

「子どもの広場」は、幼児教育保育学科の1年生と人文学部心理学科子ども心理専攻の2年生とが協働し、札幌国際大学大学祭「清麗祭」で行っている子ども向けの企画である。子ども心理専攻は2年生のゼミ活動の一環として、幼児教育保育学科1年生は、2016年に「子どもの遊び演習」ができてからはその一環として行っている。ただし、授業に組み込まれてからも「学科企画」としても位置付けられており、幼児教育保育学科長と子ども心理専攻主任が全体統括者となっているほか、予算も学科予算で組まれている。

2022年は以下の2点を目的として設定した。

- ・ 子どもと遊び、交流することで子どもをより深く知り、保育に関する知識、関心向上の一助とする。
- ・ 学生同士で企画をつくりあげること、保育者に必要な協働の態度、力を身につける。

つまり、企画力、実行力を身につけること、子ども目線で考える力をつけること、協同・協働の経験を積む

ことをめざした行事であるといえる。

新型コロナウイルスの世界的感染が起こる以前は、札幌国際大学第2体育館を会場として、2日間開催していた。地域の子どもたちにも広く認知されており、多くの幼児、小学生が来場した。その人数を正確に把握することは難しいが、準備したスタンプカードや景品から、2日間でのべ600～1000人ほどの子どもが来場していたと考えられる。

学生たちはグループを作り、それぞれに子どもたちが楽しめる遊びを企画し、手作りする。当日は学生たちがシフトを組み、ローテーションで子どもたちの対応にあたった。なお、かつては各企画、ゲームなどをクリアした際に折り紙のメダルなどの景品を渡すことが慣例化していたが、景品を作る作業が追いつかなくなり、子どもとのふれあいもできずに総出で景品づくりに追われることが常態化したため、2016年より両学科・専攻の申し合わせで景品を禁止することとなった。かわりに同年より、各アドグル、ゼミの出し物をクリアするとスタンプがもらえるスタンプラリーを実施するようになり、これが定着していた。



写真-1 第2体育館で行われた「子どもの広場」(2019年)

2020年、21年と、2年続けて新型コロナウイルス感染症の世界的拡大により清麗祭は中止になり、「子どもの広場」も実施されなかった。その代わりに企画、実施されたのが「おつかいだいぼうけん」である。

2022 年は、3 年ぶりに清麗祭と「子どもの広場」が開催されることとなった。開催にあたっては新型コロナウイルス感染症感染拡大防止の観点から、以下の点についてこれまでと大幅な変更をした。

- ① 実施場所が、第 2 体育館から 6 号館 2 階(子ども心理専攻)、3 階(幼児教育保育学科)になった。
- ② アドグルごとに大きな遊具を手作りするのではなく、既存の遊具、玩具などをつかってよいこととした。
- ③ 子どもがいつでも遊べる「常設コーナー」のほかに、時間を決めてダンスやゲームなどをする「ステージコーナー」を作った。

実施場所を教室にしたのは、体育館よりも小さい単位で換気が可能であることと、密な状態が生まれた際に、各教室の出入り口で入場制限がしやすいことが理由である。既存の遊具や玩具の活用は、大型遊具の作業時に密な状態が生まれやすく、また道具の手渡しなど感染リスクの高い行動が取られやすいためである。作業の負担を小さくし、授業時間内だけで準備を終わらせることをめざしたという側面もある。

(2) 準備

準備は、「基本演習」の授業 5 回分を使って企画会議と作業を、「子どもの遊び演習」の時間 3 回分を使って作業をするかたちで行われた。また、アドグルによって人数に偏りがあることから、AB アド、CD アドをそれぞれ合わせて 3 つのグループ(AB①AB②AB③CD①CD②CD③)にわけた。1 グループは概ね 10 人程度である。D アドは人数が 8 人と他に比べて極端に少ないことから、CD③グループは C アドグルの学生のみから構成されることになった。なお、会場は当初例年通り第 2 体育館を使用することを想定していた。しかし、先述の理由から途中で 6 号館 3 階へと変更された。

また、各グループで、それぞれの企画のほかにポスターと案内図を分担して作成した。

感染拡大対策としては、各部屋の入り口に消毒液を設置し、また入室時には不織布マスクの着用を求めた。ただし、これらはいずれも小さな子どもに対しては強制せず、保護者の判断に任せた。窓は常時開放した。人が増えた場合は入口で入場規制をすることとしたが、これは結果として実施せずに済んだ。机や色えんぴつ等は、一定時間ごと、あるいは使用ごとにウェットティッシュで消毒をした。

表-1 「子どもの広場」準備

日程	内容
5/09	○「子どもの広場」の紹介、顔合わせ、全体テーマ決定。
5/16	○グループごとに常設・ステージの案。
5/23	○グループごとに作業工程、やく割分担。
5/30	○作業
6/03	●作業
6/06	○作業
6/10	●作業
6/17	●ステージ発表の確認。

注：○は基本演習、●は子どもの遊び演習。

(3) 実践

2022 年の「子どもの広場」は 6 月 25 日(土)、26 日(日)の 2 日間行われた。これまでは清麗祭前日の金曜日午後が準備にあてられていたが、2022 年は前日準備が設けられず土曜日の午前中をあてることになっていた。したがって実際に「子どもの広場」を実施した時間は 25 日 13 時～16 時、26 日 10 時～16 時である。

表-2 「子どもの広場」タイムテーブル

		AB①	AB②	AB③	CD①	CD②	CD③
25日午前	10:00	集合					
		セッティング					
25日午後	13:00		常設AB			常設CD	
	13:20		常設AB			常設CD	
	13:40	ステージ準備	常設AB			常設CD	
	14:00	ステージ発表	常設AB			常設CD	
	14:20	ステージ撤収	常設AB			常設CD	
	14:40		常設AB		ステージ準備	常設CD	
	15:00		常設AB		ステージ発表	常設CD	
	15:20		常設AB		ステージ撤収	常設CD	
26日午前	15:40		常設AB			常設CD	
	10:00	常設AB			常設CD		
	10:20	常設AB			常設CD		
	10:40	常設AB		ステージ準備	常設CD		
	11:00	常設AB		ステージ発表	常設CD		
	11:20	常設AB		ステージ撤収	常設CD		
	11:40	常設AB			常設CD		ステージ準備
	12:00	常設AB			常設CD		ステージ発表
26日午後	12:20	常設AB			常設CD		ステージ撤収
	12:40	常設AB			常設CD		
	13:00			常設AB			常設CD
	13:20			常設AB			常設CD
	13:40		ステージ準備	常設AB			常設CD
	14:00		ステージ発表	常設AB			常設CD
	14:20		ステージ撤収	常設AB			常設CD
	14:40			常設AB		ステージ準備	常設CD
	15:00			常設AB		ステージ発表	常設CD
	15:20			常設AB		ステージ撤収	常設CD
	15:40			常設AB			常設CD
	16:00	撤収・復帰作業					

各グループの企画は表-3の通りである。このうち、AB①とAB②は合同で常設コーナーを作成した。AB③は切り絵、塗り絵を用意し、壁の大きな家に貼っていった。

また、AB②のははじめ「沈没ゲーム」を行う計画であったが、同年4月23日に知床沖で発生した知床遊覧船沈没事故の記憶がまだ新しく、続報も次々と入っていた時期であったことから題材として生々しすぎると判断し、企画の見直しが行われた。その結果、題材を桃太郎にかえ、「子どもたちが鬼から逃げて島から島へ移動する」「鬼に捕まりそうになっても、イヌ、サル、キジのところへ行けば守ってもらえる」「鬼に捕まっても桃太郎が助けてくれる」という、沈没ゲームをベースにした新しいゲームを考案、実施した。

また、CD③の三匹のこぶたは、基本的に演劇であるが、三匹目のぶたの家がレンガではなく、子どもたちが折り紙でおった作品を家の壁にはることでオオカミから守ろうとする演出を行った。

このように、グループがそれぞれに工夫を凝らし、子どもたちが参加して楽しめる内容を作っていた。

表-3 「子どもの広場」企画

	常設	ステージ
AB①	サーキット(①と②が	体操
AB②	合同で作成。ミニゲームを順番に行う)	桃太郎おにごっこ
AB③	切り絵・塗り絵	宝探し
CD①	昔の遊び	おとぎのくにへようこそ(ミニゲーム)
CD②	的あて	小人のせかい(ミニゲーム)
CD③	カプラ	三匹のこぶた(劇とおりがみ)



写真-2 ステージコーナー「桃太郎おにごっこ」



写真-3 ステージコーナー「三匹のこぶた」



写真-4 常設コーナー

(4) 成果と課題

3年ぶりに行われた「子どもの広場」は、これまでと大きく形態をかえて実施された。目的のひとつである「子どもと遊び、交流することで子どもをより深く知り、保育に関する知識、関心向上の一助とする」という点については、十分に達成された。

一方で、本稿のテーマである「能動」「協働」という点については課題ものこすこととなった。学生が主体となって能動的に運営していくため、各グループで代表者を決め、なにかあった場合は教員を含む代表者会議で決めたものを各グループに伝達するという体制を作ろうとしたが、十分に機能したとは言い難い。これは学生の問題ではなく、代表者の役割を明確化できず、また代表者会議もあまり開くことができなかった教員側の問題である。結果として、多くの学生はおそらくだれが代表者であるのかすら知らないケースが多かったと考えられる。この反省は「おつかいだいぼうけん」での実行委員会組織へとつなげていくことになる。

また、協働という点についても、普段あまり関わらないアドグル外の学生との交流をめざし、アドグルをあわせたグループ編成にしたものの、十分に効果がでたとは言い難い。多くのグループでは、交流するのではなく、アドグルごとに分担をふりわけ、別々に作業を行っていた。

さらに、学科外まで目を向けると、フロアを分けて行ったため「子ども心理専攻との共同開催」というメリットがほとんど得られなかった。第2体育館で開催していた際は、様々な場面で顔を合わせ、また代表者同士の打ち合わせを行い、当日は子ども心理2年生の出し物の質の高さから多くのことを学ぶといったことができた。しかしこれらは実現せず、事実上別の企画を、同じ建物の2階と3階で実施しているだけとなってしまう。実施場所や子ども心理専攻との関係についても、次年度以降への大きな課題といえる。

3. 「おつかいだいぼうけん」の実践

(1) 概要

①目的

本学科では、社会人・保育者になるためにはどのような資質・態度が求められるかを考え、社会人・保育者を目指すための指標や課題を具体的に考えられるようになることを目的とし、秋学期に「キャリア形成」の科目を設定している。今年度は、その中で次のことをねらいとして「おつかいだいぼうけん」の活動を取り入れた。

- ・春学期「基本演習」で行った「子どもの広場」の成果と課題を踏まえ、保育者として求められる協働性や能動的に取り組む姿勢を身に付ける。
- ・活動の準備と実施を通して、「保育内容5領域」の理解を深める。

②内容

「おつかいだいぼうけん」は、子どもたちを招き、職業体験系の店で職業を体験してチケットを獲得して、そのチケットを使い販売系の店で買い物をするという活動である。今回、学生は12グループに分かれて出店した。学生自身で決めた店の内訳は「職業体験系」5店、「販売系」7店である。

(2) 準備

店を考え、出店するための準備においては、学生たちが協働的・能動的に活動できるよう、学生による実行委員会を設けるとともに、グループワークを積極的に取り入れることにした。

また、本活動当初に、活動のねらいと保育内容5領域との関連について資料を配布し、意識を喚起する時間を設定した。

①保育内容5領域への意識付け

本活動に入る最初の講義において、「おつかいだいぼうけん」に関する概要と、本活動のねらい及び保育内容5領域との関連について説明を行った。

特に保育内容5領域については、領域のねらい及び内容を一覧にした資料を改めて提示し、自分たちのこれからの学習が5領域のどの部分に該当するか、視点をもって活動できるよう意識付けを行った。このことによって、準備期間及び実施当日の実践を通して、単に活動を体験するのではなく、これまで学習してきた5領域の内容の理解がより一層深まるものと考えた。

②協働性や能動的に取り組む姿勢—実行委員会—

「おつかいだいぼうけん」の実施に向けて、協働性や能動的に取り組む姿勢を身に付けるという観点から、グループからの意見集約、運営上の情報共有や進捗状況の確認のために実行委員会を設置することとした。

ア 実行委員会の設置の目的と実際

- ・目的：各店における共通事項の確認や意見の集約、進捗状況、情報共有を図る。
- ・実行委員の選出：アドバイザーグループごとに1名選出する。
- ・実行委員会日程：基本的に昼休みの時間(12:15～12:40)として設定。

イ 実行委員会の取り組み内容

実行委員会での話合いとグループワークの関係は、主に以下の通りである。

【実行委員会とグループワークの関係】

グループワーク(出店内容の希望決定)



- (実行)・職業体験系、販売系の各店の希望内容を受けて、重複等についてどのように調整するか。
- ・全体での仕事内容の確認

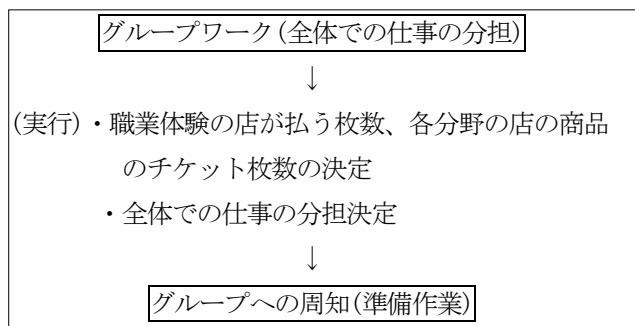


グループワーク(出店内容の再確認)



- (実行)・店の内容の重複について、2回目の希望調査結果の調整と決定
- ・職業体験系の報酬枚数や販売系の価格(枚数)
 - ・全体での仕事(配布プリント、受付、掲示物、チケット等)の再確認
 - ・全体へ周知する内容と、全体から意見を聞く内容について話合い





③実行委員会としての活動の振り返り

実行委員会を設けることで、各グループにおける情報の共有や意見の集約などを通して、学生が主体的・能動的に「協働」する機会を増やすことができた。また、全体スケジュールや授業実践の運営全体にかかわる仕事なども話し合い、作業を進めながら活動する中で、「協働」することの良さを見つけた学生も多かった。一方で、実行委員として役に立つことができなかったとの意見もあり、グループで相談する時間の確保などの課題も残った。

(3) 実践

【制作活動】

「おつかいだいぼうけん」の制作や準備は店ごとのグループに分かれて行い、主に以下の①～③の手順で取り組んだ。

① 店の種類の検討

「販売系」「職業体験系」の2種類の店の形態についてアドバイザーグループごとに話し合い、どちらの種類とするかを検討。「販売系」が8グループ「職業体験系」が4グループ、全12店となるように調整することにしたが、話し合いの中で、職業体験と販売を一緒に行う形態や、店同士の連携など学生のアイデアを生かした店が発案された。

② 店の内容の検討

「販売系」「職業体験系」それぞれの店を担当するグループごとに、以下の点に沿って店の内容を検討した。また、検討した内容を「企画内容設計図・制作物(案)絵コンテ」として個人でまとめたのち、グループで話し合い、1枚のグループ案にまとめた。

- ・店のテーマ、名前
- ・店の完成イメージ、配置の店内図
- ・店の概要説明
- ・販売する商品、職業体験で使用する材料
- ・必要備品

- ・必要な材料(材料・用具の検討、調達方法)

グループでの案を実行委員が持ち寄り、店を決定。

「販売系」「職業体験系」それぞれの店の内容は以下の通りとなった。()内は担当したアドバイザーグループ(A～E)とグループ番号である。

「販売系」

- | | |
|-----------------|--------------|
| ・おもちゃや(A②) | ・ゆうえんち(B①) |
| ・くれーぷや(C①) | ・アクセサリーや(C②) |
| ・べんとうや(C③) | ・あいすや(C④) |
| ・やさいちよくばいじょ(D①) | |

「職業系」

- | | |
|-------------|--------------|
| ・さかなや(A①) | ・ハンバーガーや(A③) |
| ・へあーさろん(B②) | ・しょうぼう(B③) |
| ・のうか(D②) | |

③ 店の商品・装飾等の制作

グループで作成した「企画内容設計図・制作物(案)絵コンテ」の計画に沿って、各グループで商品・装飾等の制作を進めた。

制作期間中、保育実習等で準備の間隔があいてしまったが、学生たちは自ら計画的に材料の準備や制作に取り組んでいた。空き時間や夜遅い時間まで制作に取り組みを進め、活動中は学生自身はもとより、グループで相談するなどしながら、能動的、協働的に子どもに楽しんでもらうための工夫をする様子が見られた。

具体的に制作の段階で学生が工夫や意識したことについては、調査結果で詳しく述べる。

【「おつかいだいぼうけん」授業実践当日】

授業実践は11月26日に実施した。

当日は、これまで準備してきた制作物を、遊びやすさや分かりやすさ、安全性などに配慮しながら、会場に配置し、環境を整えていった。



写真-5 授業実践当日の様子

実際の会場では、自分のお気に入りの商品を買うために、何度も職業体験の店に行きカードを獲得しようとする子ども、用意した品物を購入してもらおうと看板を掲げるなど、子どもたちを様々な工夫をしながら呼び込む学生、子どもに発育段階を考慮しながら優しく声を掛け説明している学生姿が数多く見られた。自分たちが準備してきたもので子どもたちが楽しんでいる様子を目にし、学生たちの表情も充実感と達成感で溢れていた。一人ひとりが一生懸命に準備してきたことが形となり、子どもたちの楽しんでいる姿から、「協働性」や「能動性」の大切さを感じたことや、保育内容5領域の内容について、実感を伴って理解を深めることができ、本活動を行ったことで、学生たちが得たものは大きかったといえる。

(4) 成果と課題

今回の「おつかいだいぼうけん」の実践は、春学期に行った「子どもの広場」の課題を踏まえ、能動性・協働性を培うために、実行委員会の働きを大切にしたい。実行委員会を組織し活用したことで、グループ内で学生自らが多様な考えを表出し、意見をまとめる中で、能動的に活動に関わる姿が見られたことはもちろんのこと、実行委員会で調整し決定したことに対して、協力して主体的に活動しようとする協働的な態度が学生に見られたことは大きな成果だと考える。

このように、学生による実行委員会を中心に活動を組織することは、自ら企画運営するという責任感と併せて、学生たちに「能動性」「協働性」を育むうえで有効な方法であると考えられる。

また、学生に保育内容の5領域を意識させたいうえで、「おつかいだいぼうけん」の活動を行ったことで、学

生たちは、企画段階、準備段階、実践段階というそれぞれの段階で、遊びの環境、安全への配慮、幼児への声の掛け方など、学習した内容を実践の中でどのように生かすか考える姿が見られたことも大きな成果といえる。

一方、準備段階で、授業時間以外に昼休みや放課後等の時間を準備に費やした学生も数多くおり、授業の中で時間が十分に確保できなかったことは、今後の大きな課題であると言える。また、実際に活動に入ると作業に集中し、活動の目的等が曖昧になることもあることから、活動段階ごとにシート等を活用して、5領域の視点等を評価、確認していくことも、保育内容5領域等をより一層意識させていくために必要な手立てとなると考える。

4. 調査結果

【自分の役割を振り返り、うまくいったこと・よかったことはどのようなことですか？】

- ・グループ内で役割分担をして、計画性をもって進行的ことで、時間内に終わることができた。
- ・自分のやるべきことを理解したり、他の人にやってほしいことを指示したりできた。
- ・意見を積極的に述べてどのようなものにするかを考えた。
- ・どんな物を販売するか積極的に案を出し合い、作るものやお店の内容を厳選することができた。
- ・子どもが緊張して恥ずかしがっていることなども読み取ることができ、適切な声掛けができた。
- ・子どもたちや保護者と笑顔でたくさんのやりとりができた。
- ・子どもはこういったものに惹かれるのか、子どもの目線に立って楽しそうな様子を見せたり、子どもが興味をもったりするにはどうかすべきかを考えて行動した。

【自分の役割を振り返り、課題・改善点はどのようなことですか？】

- ・主なことはリーダーを中心にまわしていたのもっと自分から行動するべきだった。
- ・準備していたものが少なく、作業がギリギリになって焦ってしまった。作業日を決めて計画的に行うべきだった。
- ・もっと自分の意見をはっきり相手に伝えたい場

面がたくさんあったと感じた。

- ・事前準備が前日に集中してしまった。
- ・あまり案を出すことができず、買い出しなども人任せにしまった。
- ・場所にお店を設置する時、子ども目線で考えずに高い位置で見えるように配置をしてしまった。

表-4 【役割】の振り返りからのキーワード

項目	キーワード
【役割】	積極的に
	役割分担
	計画的
	興味
	話し合い

【「協働」することから見つけた良さはどのようなことですか？】

- ・お互いにアドバイスや言葉をかけながら取り組むことでチームワークが芽生えた。
- ・普段あまり話さない友達とも一緒にグループを組んで取り組んだので、仲が深まり、一緒に達成感を味わえた。
- ・1人では考えつかないようなことでも、人と話し合う中で新たな案を出すことができた。
- ・友達の意見を聞くことで自分の視野が広がった。
- ・取り組んでいく中で徐々にチームワークを高められた。少しずつ地道に役割分担をし、グループみんなで協力することで、チームワークが良くなった。
- ・自分が苦手な作業を仲間がサポートしてくれたり、自分では思いつかないアイデアがたくさん出たりした。
- ・準備期間などで同じ時間を過ごすと、本番で成功したとき嬉しさを何倍も感じられると思った。
- ・助け合いや意見の尊重・提案など、お互いを思い合った作業ができた。
- ・子どもが一度にたくさん来た時など、お互いに声をかけ合い、一人一人にきちんと対応できた。

【「協働」することから見つけた課題はどのようなことですか？】

- ・作業のバランスが悪くなってしまった。みんな同じくらいの作業量でできればよかった。
- ・2・3人の少人数で取り組むのは簡単だが、人数が

増えると連携が取れなくなったり作業も思うように進まなかったりしたことがあった。

- ・相手と意思疎通することが大変でところどころは妥協しつつ進めることが難しかった。
- ・いろいろな考えの中から否定せずに、そしてアイディを絞って、みんなの考えを繋ぎ合わせるのが難しかった。話し合いの仕方や受け止め合う気持ちが大切だと感じた。
- ・しっかり話し合いを行いみんなが同じ気持ちや目的をもてるようにすべきだった。
- ・事前に活動についてもう少し話し合っ、制作のルールなどを固めておくようにするとよかった。
- ・子どもの行動を予測して、安全に活動を計画することが大事だと感じた。

【2回の実践を通して特に感じた「協働的」に取り組むことから見つけた良さはどのようなことですか？】

- ・お互いが意見を言って良い方向に向かおうとする力がようになった。
- ・あまり人に積極的に話しかけたりしないタイプなのであまり話さない人ともたくさん話せたことがとてもよかった。
- ・チームで行うことで、自分の役割をやる以外にも「手伝えることはある？」と聞いてイベントを作り上げることができた。
- ・コミュニケーションを通して、得意不得意を把握し、楽しく効率よく行った。
- ・意見を出しながら、子どもたちが楽しんでくれるようにするにはどうしたらいいかを考えることができた。自分にはないアイデアがたくさんあった。
- ・一人で考えた案を皆でもう一度考えることで、内容が練り上げられてよいものになること。
- ・いろいろなアイデアを出し合ったり、改善点を全員で考えて答えを導き出せたりする良さ。
- ・子どもの広場を通して見つけた課題を今回のおつかいだいぼうけんに活かすことができた。
- ・子どもに対しての接し方や保護者への接し方がよくなった。
- ・準備したものを実際に子どもたちの前で実演して見せた時に、喜ぶ姿や楽しむ姿を感じることができた。
- ・自分たちが作り上げたものを、子どもたちが喜んでそして笑顔で楽しんでもくれたこと。

表-5 【協働的取組】の振り返りからのキーワード

項目	キーワード
【2回の 実践・能 動的取 組】	助け合い
	団結
	効率性
	共感
	得意、不得意を生かす
	アイデアがたくさん出る
	子どもたちの喜ぶ姿
	接し方
	計画性

【「能動的」に取り組むことから見つけた良さはどのようなことですか？】

- ・意見を出したり、実際に作ってみたりすることで、それが良いか難しいかがわかる。
- ・自分の得意なことを見つけられる。
- ・自分が能動的に動くことで何をやりたいのかイメージをもちやすくなる。
- ・自分の考えたことなどを同じグループのメンバーに伝えて、共感してもらったときに嬉しかった。
- ・みんなで意見を交流しながらもっとよりよいものを求めて活動できた。
- ・話し合いの中で、積極的に自分の意見を言うことで相手もさらに良い意見を出し、よりよいアイデアが生まれること。
- ・責任感が一人一人もてるようになり、自分の意見をグループの中で言えるようになる。
- ・自分で試作品を作り、アイデアを出すこと。
- ・自分がどう動いたらいいのか考えながら活動することで、常に学ぶことができる。
- ・自分の意見で活動内容が豊かになること、意見交換で他者の意見に共感、または反対し高め合えること。

【「能動的」に取り組むことから見つけた課題はどのようなことですか？】

- ・たくさん意見交換をすることによって、メリット・デメリットのどちらも出て意見がまとまりにくくなる。
- ・その行事に対する想いが違う時に苦勞する。
- ・案が出てこない時や、作業が進まない時に人任せにする時間があったこと。
- ・自分で考え、その考えを具体的に示して、積極的に動

くこと。

- ・時間内で終わらず持ち帰って製作をすることが多かった。効率よく作業をする努力が必要だと感じた。
- ・もっと積極的に自分のやりたいことなどを伝えるべきだった。
- ・同じチームの人への声掛けをもっとたくさんすべきだった。
- ・考えていたことをあまり行動できなかつたり、行動してくれなかつたりした。
- ・1人の負担が大きくなってしまった。
- ・グループ内の全員の行動をよく見ること。
- ・誰かが能動的に取り組まないと、だんだんとチーム全体の雰囲気が壊れること。
- ・能動的に取り組める人、取り組めない人との温度差があったこと。

【2回の実践を通して特に感じた「能動的」に取り組むことから見つけた良さはどのようなことですか？】

- ・一人一人が能動的に行動することで、作業がスムーズに進んだこと。
- ・自分がどう動いたらよいか視野を広くもてる。
- ・子どもの広場を通して見つけた課題を今回のおつかいだいぼうけんに活かすことができたこと。
- ・意見がたくさん出た時、どれか1つにするのではなくよいところ取りをして制作ができたこと。
- ・自分自身でよいと思ったものをほかの友達に提案をしてみること。
- ・回を重ねる度にものができ上がってきて、喜びがあったこと。
- ・自分で思いついたことを挑戦してみることのよさ。
- ・みんなで共感できたこと。
- ・前よりも積極的に子どもに話しかけて、かわりをもつことができた。
- ・子どもの笑顔や嬉しそうな顔を見られた時、自分が一生懸命にがんばってよかったと感じた。
- ・たくさん子どもと楽しんで遊ぶことができたこと。
- ・子どもたちに喜んでもらえたり、感謝をしてもらえたりしたこと。

表-6 【能動的取組】の振り返りからのキーワード

項目	キーワード
【2回の 実践・能 動的取 組】	よりよいもの作る
	考えを出し合う
	他者から認められる
	達成感
	認め合い
	共感
	伝え合う
	温度差 持ち帰りを少なく

【領域(健康)にかかわる学びで得られたものを記入してください。】

- ・ボールを投げたり、トンネルをくぐったりする動きを子どもたちが楽しんでいた。お店では体を動かせる工夫をした。
- ・「体を動かすこと」をテーマにしたお店づくりをした。子どもたちはいろいろな動きを通してその楽しさを感じることができたと思う。
- ・指先や思考を使ってできる活動を取り入れた。
- ・体を動かして農業をするという活動を考えた。自分の活動に浸り、普段使わない運動機能が育まれると感じた。
- ・子どもが明るく伸び伸びと行動ができるよう子どもの気持ちを尊重することができた。
- ・自分でやってみて「できた!」という充実感を味わう活動を考えることができた。
- ・安全に配慮して、子どもたちが様々な活動に親しみ、また楽しんで取り組む活動を考えることができた。

表-7 【健康】の振り返りからのキーワード

領域	キーワード
【健康】	充実感
	多様な活動への取り組み
	自分の活動に浸る
	身体を動かす楽しさ
	安全の確保

【保育所保育指針 ねらいおよび内容に基づき、領域(健康)にかかわる学びについて5段階で回答してください。】

表-8 【領域(健康)にかかわる学び】

領域	学生の評価
健康	3.46

【領域(人間関係)にかかわる学びで得られたものを記入してください。】

- ・身近な人と親しみ、工夫したり協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもてる活動にしたこと。
- ・自分で考え、自分で行動する。
- ・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てるようにした。
- ・周りの大人や友達同士でコミュニケーションを取りながら遊べる機会ができたと思う。
- ・ルール説明をする上でコミュニケーションが生まれ、言葉を理解する力がつく。
- ・子どもたちは、自分のほしいものについて、恥ずかしがらずにきちんと私たち学生に伝えてお買い物を楽しんでいた。
- ・子どもたちは学生や保護者といった大人と関わっていた。トロッコに友達と一緒に乗って、協力しながら線路上を渡りきっていた。
- ・ルール説明の時にコミュニケーションが生まれ、言葉を理解する力がつく。
- ・子どもとの接し方において、チケットの受け渡しのやりとりをしっかりとすることの大切さを学んだ。
- ・人の意見を受け入れたり自分の意見を言ったりして自分から動いて協力するという力が身に付いた。

表-9 【人間関係】の振り返りからのキーワード

領域	キーワード
【人間関係】	他者と共に過ごす喜び
	自分で考え行動する
	思いを相手に伝える
	共同の遊具・用具を皆で使う
	共通の目的に向かってやり遂げようとする
	多様な人々とのコミュニケーション 協力することの大切さ

【保育所保育指針 ねらいおよび内容に基づき、領域（人間関係）にかかわる学びについて5段階で回答してください。】

表-10 【領域(人間関係)にかかわる学び】

領域	学生の評価
人間関係	4. 24

【領域(環境)にかかわる学びで得られたものを記入してください。】

- ・自分が見つけたものなどを楽しんだり、新しい発見をしたりすること。
- ・ボールをつかむことや、画用紙のトロッコを持つことなど、いろいろなものに触れ合えるように考えた。
- ・クレープを買うことから、鮮やかさなどの色や形などを学ぶ。
- ・より本物に近づけようとしたけれども、子どもの目線でわかりやすいものをイメージして制作した。
- ・農業という普段はできない体験を、人的環境ではあるが、体験できるように考えた。
- ・数量や形を考えることができた。
- ・安心した環境で、楽しい遊びができる場を作ることができた。
- ・子どもの興味・関心に合わせて遊びや活動をするための環境を設定することができた。
- ・入口から見やすい位置に看板を置いたり、子どもたちの目線から見やすい位置に物を置いたりすることで、よりお店に興味をもってくれるということを学ぶことができた。
- ・子どもが怪我などをしないように、しっかりと物を固定して事故のないようにした。
- ・「身近なものや遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連づけたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ」という内容について子どもが販売や職業体験に興味をもち、仕事をしてお金をもらうなど、遊びを通したいろいろな体験を考えることができた。

表-11 【環境】の振り返りからのキーワード

領域	キーワード
【環境】	身近な環境に主体的にかかわる
	発見や気づき
	興味・関心
	色や数量、図形への興味・関心
	性質や仕組みへの興味・関心
	自然を感じる
	安全への配慮

【保育所保育指針 ねらいおよび内容に基づき、領域（環境）にかかわる学びについて5段階で回答してください。】

表-12 【領域(環境)にかかわる学び】

領域	学生の評価
環境	3. 63

【領域(言葉)にかかわる学びで得られたものを記入してください。】

- ・人の話を注意して聞き、相手にわかるように話す。
- ・子どもたちは、「これやろう！」「あっちでできたよ！」と友達に伝えたり、父母に向かって「楽しかった！」と伝えたりして、言葉できちんと自分の気持ちを表現していた。
- ・同じグループの人の話や先生の話をしっかり聞き、相手に伝わるようにきちんと話すこと。
- ・自分の考えたことなどを言葉にすることの大切さ。
- ・看板に書かれたメニューなどの文字を読もうとする子どもたちがたくさんいた。
- ・学生の説明をよく聞き、活動ができたことに喜びを味わっていた。
- ・遊びながら自分の気持ちを言葉にして表現したり、友達同士で話したりする機会を作ることができた。
- ・ルールの説明の仕方や、恥ずかしがり屋な子への話し方を工夫できた。
- ・チケットと商品の受け渡しの時など、子どもたちから言葉をたくさん引き出せるようになった。
- ・子どもたちの「友達の言葉や話に興味をもち、親しみをもってきいたり、話したりする」ことについて学ぶことができた。
- ・自分の気持ちを表現できるよう、体験系か販売系ど

ちらがいいか聞き、体験系だったら何を作りたいかなども聞いて子どもが自分の思いを伝えられるよう促すことができた。

- ・興味を示してくれた子やなかなか自分から来ることができない子に対してどのように言葉をかけるべきかを考えることができた。

表-13 【言葉】の振り返りからのキーワード

領域	キーワード
【言葉】	自分の気持ちを言葉で伝える
	人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す
	文字などに興味をもつ
	多様な体験を通じ、イメージや言葉を豊かにする

【保育所保育指針 ねらいおよび内容に基づき、領域（言葉）にかかわる学びについて5段階で回答してください。】

表-14 【領域(言葉)にかかわる学び】

領域	学生の評価
言葉	3.87

【領域(表現)にかかわる学びで得られたものを記入してください。】

- ・自分たちが何を作りたい、子どもたちが何をしたいのかを表現することができた。
- ・感じたことや考えたことを、自分なりに表現して楽しむ。
- ・イメージを豊かにし、様々な表現の仕方を試す。
- ・いろいろな出来事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。
- ・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。
- ・子どもたちを惹きつけるようなものをつくる力。
- ・いろいろなハンバーガーを作り、楽しむ。
- ・自分の欲しいと思った遊具を手に取り自由に遊ぶ。
- ・音、色、形などを感じて表現する。
- ・子どもたちを惹き付けることができるようにお店の外観や装飾に力を入れることの大切さ。
- ・クレープを好きな色で買ったり自分の好きな味で買

ったりしていた。

- ・子どもがわかりやすい表現方法を考えることができた。
- ・友達と一緒にいろいろなお店で楽しんでいる姿が見られた。子どもたちは自分のやりたいようにやっていたので表現することの楽しさを感じていたと思う。

表-15 【表現】の振り返りからのキーワード

領域	キーワード
【表現】	素材に親しみ、工夫する
	イメージを豊かにし、自分なりの表現を楽しむ
	感動したことを伝え合う楽しさ
	豊かな感性の育成

【保育所保育指針 ねらいおよび内容に基づき、領域（表現）にかかわる学びについて5件法で回答してください。】

表-16 【領域(表現)にかかわる学び】

領域	学生の評価
表現	3.87

5. まとめ

学生たちは子どもたちと関わる授業実践において、朝地信介ら⁽²⁾の報告にあるように、能動的に動くことのよさや達成感を感じ、保育者に求められる専門性である協働性を高めることができた。本実践は、昨年度の実践を受けて学生の学びのより一層の深化を図るためカリキュラム上、6月に「子どもの広場」と11月に「おつかいだいぼうけん」という子どもと関わる実践を2回設定した。1回目の実践のよさや課題が明確になったからこそ、学生同士がお互いの得意分野を生かし、協働性を高めながら2回目に臨んだことが省察される。また、保育所保育指針 ねらいおよび内容に基づき、「おつかいだいぼうけん」での子どもたちの活動や学びを想定し、「この活動は子どもたちにも参加してもらおう」「この活動を入れると、子どもの思いがもっと反映されるのではないか」など、商品の内容やその工程を適宜見直している姿が印象的であった。

学生の5領域への理解については、門田理世ら⁽³⁾は

初学者である保育学生は、遊びの実践を通した保育内容 5 領域の学修を通して、5 領域を総合的にとらえることや意義、5 領域を理解するための視点を学び取っていたとの報告がある。また、采掇真澄⁽⁴⁾は、5 領域の総合的な学びの構築には「実践・実践例からのフィードバック」から学生が自分の学びを子どもの活動に繋げることと、子どもの活動の姿から自分の学びに繋げることの重要性を示唆している。

「子どもの広場」や「おつかいだいぼうけん」の実践を通して、学生は 5 領域のねらい・内容に関連して総合的な学びを深め、また保育者に求められる専門性を高めることができたと考える。一方で、調査結果の中でも「話し合いの時間の確保」や「計画性」に課題があったと学生が記述していることに関しては、保育実習期間や他の科目の行事等、学生が本授業実践のみに集中して取り組める期間が少なくなってしまうというカリキュラム上の難しさがあった。今後は学生の意識調査なども加味しながら、5 領域を総合的に理解するための授業実践の内容や時期のよりよいあり方を考えていきたい。

補論 総合生活キャリア学科学生との交流授業

「キャリア形成」の授業では、総合生活キャリア学科の学生(以下、総キャリア学生)と本学科学生(以下、幼教学生)が互いに学科で学んだことを報告しあう「交流授業」を 3 年前から実施している。報告は学生をいくつかのグループに分け、グループごとに内容をまとめさせている。その準備作業の工程は基本的に学生に任せているため、学生自身による能動的なかわりがなければ作業が進まないし、グループ内で内容を検討するには協働的な意識が求められる。したがって交流授業の取り組みは「子どもの広場」や「おつかいだいぼうけん」と同様の構造を持った学習プログラムと捉えることもできよう。ただし、交流授業の企画は 5 領域理解を念頭に置いたものではないため、本稿で検証される実践とみなすことはできない。とはいえ学生の能動性や協働的な意識は 5 領域の理解とは別の文脈で育まれるものでもあったと考えれば、「子どもの広場」や「おつかいだいぼうけん」の経験を経た幼教学生が交流授業でどのような取り組みを見せたのかを検討することは一定の意味があると思われる。そこでここでは補論という位置づけで、交流授業の準備から当日に至るまで

の学生の様子を記すとともに、教員側の事前の準備・工夫のあり様にも着目して今後の課題について考えてい。

(1) 交流授業実施の背景と目的

交流授業のねらいは自分とは異なった視点で物事を考える他者との出会いを通して学生自身の視野を広げることにある。そこにはともすれば「保育の専門職」としての勉強に偏りがちな幼教学生が、幅広い分野を横断する総キャリア学生の学びを知ることで自分の人生をデザインするヒントを得る機会としたいという意図があった。一方総キャリア学生にとっても、幼教学生が学んでいる「保育」や「幼児教育」は、将来自分が行うかもしれない育児にかかわることとして興味・関心が高い。彼女たちのライフプランを考えるきっかけに資するという総キャリア教員側の判断ともマッチして交流授業の実施が実現した。

(2) 内容と方法(事前準備の状況)

交流授業はキャリア形成の授業の 11 回目(12 月 13 日)と 12 回目(12 月 20 日)の 2 回を準備の作業に充て、冬休みを挟んで 13 回目(1 月 11 日)を幼教学生による報告、14 回目(1 月 18 日)を総キャリア学生による報告というスケジュールで進められた。報告は全体で行うのではなく、幼教学生は 6 つのグループに分かれて行う。報告の内容については、総キャリア学生の(想定される)要望への対応と幼教学生自身の学びの振り返りを兼ねられるような大まかなアウトラインは提示したほうがよいと考え、下記の 3 つ(英語コースは 4 つ)のテーマに沿って作成するよう指示した。

1. 保育者を目指した理由と入学してからの保育に対する思い。(皆の集約でも、個人のものでも可)
2. 短大ではどんな勉強をしているのか(授業、実習など)(授業紹介や、入学後知ったことなど)
3. 「おつかいだいぼうけん」の活動報告
4. 保育英語コースの学びについて(目的、特色等)

上記 1~4 の報告内容をどのように構成するかはグループ内で検討して自由に決めてよいこととし、学生は各自で担当になったテーマについて 1 枚以上のスライドを「手描きで」作成すること、報告時間は 40 分間でグループの中で司会やタイムキーパー等の役割分担を話し合って決めることとした。スライドを「手描き」で作成するというのは、カリキュラム上パソコン操作

等に関わる授業(情報処理演習、プレゼンテーション演習等)が2年次に配置されているため技術的に難しいことが予想されたということもあるが、「手書きスライド」がこれまでの交流授業で総キャリ学生から非常に評判がよく、幼教らしさを感じることができるという声を踏まえてのことでもあった。また、報告後には必ず質疑等の時間を設ける必要があることを伝え、基本的に時間配分も学生自身が決めることとした。



写真-6 手書きスライド作成の様子

各自の役割分担、全体の内容構成の検討、スライドの作成等を2コマの枠ですべて行なうことは分量的に難しかったかもしれない。12月20日の授業終了の時点ですべての作業が終了したというグループはなかったため、冬休みに入る前(12月23日)をメ切として完成させるよう指示した。それでも実際にスライドが出そろって完成したのは年が明けてからというグループがいくつかあった。

(3) 実践(交流授業当日の様子)

幼教学生が報告をする1月11日は冬休み明けの初日であった。そのため報告内容の確認や予行練習などをする時間が十分とれないまま当日を迎えたグループがあった。また体調不良等で報告者が欠席となってしまったグループは代替の策について話し合わなければならなかった。こうした状況は授業スケジュールの設計に問題があったといえるが、このことがむしろ幼教学生の対応力を引き出すこととなった。彼女たちは状況を理解すると、皆で話し合っスライドの順番を入れ替えたり、欠席した報告者の原稿をアレンジしたりするといった工夫を報告の直前で行っていたのである。そして本番では自分たちの役割を越えて互いにフォローしあう姿が見られ、スライドの内容に即してスムーズな流れで報告をすることができた。



写真-7 交流授業の様子(手遊びを披露する学生)

また、総キャリ学生による積極的な質疑があったことによって、幼教学生の緊張がほぐされた面もあったようである。予定より早く報告が終了したグループの中には、総キャリ学生に子ども向けの手遊びを教えて一緒に行ったり、実習で試した遊びを実施したりして互いに盛り上がるなどまさに交流授業然とした雰囲気が醸成された。幼教学生が協働して臨機応変な対応をした姿がそこに見られたのである。

(4) 若干の考察

①「協働性」を育むためのグループ編成

交流授業では「子どもの広場」や「おつかいだいぼうけん」のように代表者会議や実行委員会を組織していない。これは交流授業の準備を学科全体で企画するのではなく、各グループで内容を完結したものとしたためである。その理由は時間的な制約があったという面が大きいのだが、いずれにせよこれでは学科全体で協働した取り組みとは言い難いかもしれない。しかし他方で、より小さな単位では確かに協働的な取り組みが見て取れた。例えば6つに分けたグループ編成は「子どもの広場」と同様にアドグルを混成させたものになっている。春学期の「子どもの広場」ではアドグル間で協働する場面が乏しかったが、交流授業ではアドグルを越えて学生間で多くの話し合いがなされた。むしろそれはグループで報告内容を考えなければならなかったためではあるが、その話し合いが円滑に行われたのは、交流授業のグループ分けに「おつかいだいぼうけん」のグループ編成を活用したことが大きな要因であったと思われる。おそらく一つの企画を一緒にこなしたメンバーがいることで、アドグルの異なるメンバーに対しても意見が言い易かったり、取り組むモチベーショ

ンが高くなったりするということがあったのだろう。
つまり今回の「協働性」にはそれ以前の学生間の関係性が影響していた可能性がある。これは教員側がこの点に留意することができればかなり大きな効果を生み出す可能性を示唆しているともいえるが、他方でそれは教員側の力量も問われるということでもあるだろう。

②「協働性」を育む動機づけをどうするか

交流授業では各自が必ず1枚以上のスライドを作成して報告に備えることにしていた。締め切りを過ぎて提出した学生が数名いたものの、予定していた学生すべてがスライドを提出して交流授業に臨むことができた。このこと自体は当たり前のことだと言われればそのとおりではあるが、交流授業成功に向けて学生が見せた「協働性」の一側面とみることもできよう。ただし、この背後には教員側からのある働きかけがあった。すなわちそれは、スライド提出の遅れている学生に提出を促すために、教員からグループごとに提出状況をメールで知らせていたのである。本来であれば学生同士で提出状況を把握して声を掛け合うなどして未提出の学生に提出を促すのが望ましいと思われるが、今回は教員から隣組的な状況をつくり出したことになる。

「協働性」にはこうしたネガティブな要素も入り込む余地があるが、結果として当日は全員報告できたことで「当日の協働性」が発揮されたと評価した場合これをどう考えればよいか、引き続き考えていく必要がある。

③「能動性」とは何かという課題

本稿は実践報告であるため、ここでは指摘するにとどめるが、そもそも学生の能動的な学びがなされているという評価をどのようにするかという点は本稿の大きなテーマである。自戒を込めて言えば、教員としてそうあって欲しいという思いが先行して、客観的な評価に耐えられない教育実践になっていないか、常に気に留める必要があるといえるだろう。この点についても今後の課題としたい。

【引用・参考文献】

- 1) 実践の詳細については朝地信介・伊藤桂子・小川久恵・神林裕子・田村めぐみ(2022)：、保育内容5領域にかかわる専門性育成のための取り組み—授業実践を通した能動的な学びに注目して—、札幌国際大学教師・教職実践研究、第5号、pp.64-77.を参照。
- 2) 朝地信介・伊藤桂子・小川久恵・神林裕子・田村めぐみ(2022)：、保育内容5領域にかかわる専門性育成のための取り組み—授業実践を通した能動的な学びに注目して—、札幌国際大学教師・教職実践研究、第5号、pp.64-77.
- 3) 門田理世、渡邊由恵、諫山裕美子(2017)、指導計画作成における保育学生の保育内容5領域の捉えに関する一考察—アクティブラーニングを通しての学びの連続性に着目して—、西南学院大学 人間科学論集、第13巻第1号、pp.101-118.
- 4) 采摺真澄(2020)、保育者養成校における「5 領域」の総合的な学びに関する予備的検討、現代教育学部紀要、第12号、pp.105-110.

【執筆分担】

はじめに (1) (2)	野崎剛毅
はじめに (3)	神林裕子
2.....	野崎剛毅
3.....	森岡 毅
4・5	神林裕子
補論	山内太郎

オリンピックの講演および指導における教育波及効果の検証への試み -現役オリンピックが語る体験と試みから教育社会に与える影響について-

安田純輝¹⁾²⁾ 田村朋也²⁾ 安井政樹¹⁾ 栗野祐弥³⁾ 樋口善英¹⁾²⁾

1) 札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科

2) 札幌国際大学大学院スポーツ健康指導研究科

3) 札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツビジネス学科

キーワード: 現役オリンピック 教育波及効果 モチベーション

I. はじめに

オリンピックや各界トップアスリートは、常にメンタルヘルスに悩まされながら競技生活を送っている(立谷、2018)。大会や試合に臨む時に、精神面の健康維持管理はコンディショニングの際の最重要課題の1つといえる。ただでさえ、国の代表としてのプレッシャーに加え、新記録への挑戦など精神的な重圧は相当に重い。そのような環境下で、日々のハイパフォーマンスを求める姿勢や怪我への予防対策は、勝負の一瞬にかけるピーキングとして肝心のポイントでもある。予期せぬトラブルも含めて不安な心理状態に陥りやすい部分でもあるが、稀に精神面が強く影響の少ない選手もいる。けれども、現実的に極わずかな選手であり課題解決のためにスポーツ心理学が注目されている現状がある。

ここで国立スポーツ科学センター(JISS)における取り組みを鑑みると、立谷(2009)は、心理サポートの実績を報告し、個別サポートを希望する選手が、近年増加傾向にある事を述べている。また、菅生ら(2005)は、メンタルトレーニングのプログラムや選手とのサポート事例における実践報告がある。これらオリンピックに対する実態調査に基づいた心理的サポートに関する報告はいくつか存在する。しかし、稀有な現役オリンピックの心理状態や精神状態を把握し教育波及効果を検討した報告例は少ない。複線経路・等至性モデルを用いた、林ら(2012)の報告があるが、現役オリンピック自ら教育波及効果に関心を寄せて調査などに取り組んだ報告はない。

ところで、複線経路・等至性モデルとは、人間の経験を時間的変化と文化社会的文脈との関係性の中で捉えて記述するための方法論的枠組みのことである。ある行為や選択を、等至点として焦点化し、時間経過を重視しながら多様性を記述などしていく。この時間的変化や文化社会的な関係性の中でも、多様な軌跡を描きつつ、影響を受けたり影響を与えたりしながらも、ある定常状態に等しく到達していく。

そこで、この様な質的研究手法(インタビュー調査)は有効であるとも考えられ、手法の一部を応用して用いながら、現役オリンピックの語りや試みなどから精神心理面の強さへの理解と文化社会的な影響を調査し検討を加え報告する。したがって、現役オリンピックの体験に基づく語りを整理し、精神心理面や文化社会的な側面を把握して、教育現場に活かす際の波及効果に関する知見を得ることを目的とした。

II. 教育実践報告

1. 現役オリンピックの語り

1.1. 対象選手

札幌国際大学および札幌国際大学大学院には、ユニバーシアードを始めとする国際大会に出場している学生が複数存在している。その中でも、2名の現役オリンピックが2023年2月末の時点で在籍し次大会のオリンピック出場を目指している。そこで、普段は継続的な心理サポートが十分に得られてはいない学生を対象および主体として調査を行った。

1.2.データ収集

本調査は、基幹質問を用意し半構造化インタビュー調査を実施し、逐語録を作成した。調査内容は、「怪我」に対する「克服」の精神心理の状態を時間的変化と文化社会的文脈から検討するために、怪我からの復帰および復活までの精神心理についてインタビュー調査した。そこで、基幹質問は、①怪我をする前の競技活動との向き合い方、②怪我をした際の競技活動との向き合い方、③怪我からの復帰や復活を目指す中での競技活動との向き合い方、④将来指導者になった時に怪我の経験をどう活かすのか、の4項目とした。

1.3.データ分析

インタビュー調査から得られたデータを基に、全体像を把握し事例毎にまとまりを断片化して、内容を端的に表すよう工夫した。その内容を専門の大学教員2名と現役オリンピックで共有し、事例検討会を開催しデータの解釈と考察について議論した。議論の焦点は現役オリンピックが今後の教育分野で経験を語る波及効果について検討した。

1.4.結果と考察

以下に、インタビュー調査の結果を示す。

①怪我をする前の競技活動との向き合い方

競技を楽しむことが一番大事だと考える。特に自分の身体がトレーニングにより強化されていくことが楽しいため怪我でやりたいトレーニングができなくなることは避けたい。そのため、怪我に対しては常に注意を払い、予防するための行動を取っている。競技に対して、世界の舞台で自分がどこまで通用するのか、どこまでが自分の限界かを知りたいが、限界はないと考えている人なので終わりのなき旅のようなものかもしれない。自分が満足できるのは世界一になるまでだと考えるが、正直なってみないと分からないので、挑戦しがいがある。目標は高ければ高いほどやりがいを感じ達成した時の喜びが大きく、世界の舞台を何度も経験することによって差を感じ、まだまだ甘い、上には上がいると痛感したことで自然と今

の自分が形成されていったと考える。そして、何よりもまず自分の可能性、能力に自信を持っている。

②怪我をした際の競技活動との向き合い方

怪我をしたことに対してはやってしまったなと毎回考える。落ち込むことも当然あるが、自分は目標を達成するまで落ち込んだとしても辞めたり諦めたりという事は今まで一度も考えなかった。それは達成したい目標があるから。辞めるときは世界一なる、もしくは競技復帰が不可能な怪我や病気などをした時と決めている。怪我をする前もしてしまっても、目標に対して時間がかかるか、かからないかのことで、向き合い方は特段に何も変わらない。自分の目標を達成し満足して納得をして辞めるまでは、怪我はただの回り道だけ。

③怪我からの復帰や復活を目指す中での競技活動との向き合い方

復帰の目途が立たないことがあっても、やはり競技が好きで、怪我を乗り越え復帰し自己ベストを出せた時など競技の楽しさを過去に何度も経験して知っているからこそモチベーションが下がることはない。競技復帰するまでのトレーニングで少しでも弱点を克服し自分の身体が向上していくことが楽しい。できなかったことができるようになったことで、競技にどう影響するのか気になりワクワクする。復帰を目指す中で、例え周りの人で自分はもうだめだと言われても、必ず見返すと考える。負けず嫌いな性格も力になっている。自分の限界は自分で決める。他人にどう言われても自分自身を信じプライドを持っているため高いモチベーションを保つ事ができる。

④将来指導者になった時に怪我の経験をどう活かすのか

競技者として怪我は避けなければならないことなので、経験の全てを駆使して選手の怪我予防に努める。怪我によっては自分の弱点や改善すべきことが分かるきっかけにもなるかもしれないが、競技者はメンタル面の状態も非常に大切で、ポジティブな気持ちで競技に打ち込むことが重要であるため、怪我

によっては競技者が思うように競技ができなくなるのはメンタル面へのマイナス要素として大きい。自分自身も比較的多くの怪我をしてきた競技者であるため、怪我のもたらす、マイナス面はよく理解している。自身の経験から「怪我しない事」が1番大切なのは間違いない。しかしながら、怪我を100%回避することはできないので、怪我をした時の応急処置や、受傷期の過ごし方は、最低限の知識として指導する全ての選手に伝えていく。怪我から競技復帰する際に、怪我する前以上のパフォーマンスを身に付け向上して復帰することは経験上十分に可能だと考えるため、入念なサポートを行い、指導現場に立った時にも、ここを重要なポイントとして選手育成のサポートや指導に活かしていきたい。

以上の結果より、考察を以下に示す。

現役オリンピックの競技に向き合う心構えや信条および信念などが垣間見えるインタビュー調査であった。全体像を把握すると、以下の要約ポイントになると考えられる。「部活動の取り組みが楽しいと思えるようになった」、「競技に対するモチベーションがあがった」、「より高い目標を目指そうと思った」、「心構えが大切だと知った」、「失敗を恐れることなく挑戦することの大切さを理解した」、「日々練習を疎かにしないで取り組む継続の力が大事だと認識した」、「トレーニングの重要性を確認できた」、「怪我をしないことへの配慮と身体への労りが肝心でもあるとわかった」、などに主には集約される。これらの意見は、今後の教育指導現場においても十分に活用されるべきコメントであり、教科教育にも工夫を持って反映されるべき事項とも考えられた。

そこで、これら一連の取り組みを通して得られた有益な知見を基に、現役オリンピックが次回の大会に精神心理を整えて臨めるように環境を整理する作業として、同じ学び舎で学びを共にする大学院の同窓生に向けて触発の機会を創出することとして、アンケート調査を行った。また、高校生の部活指導に携わっている環境を活かし、同様に触発する機会を創出して、現役オリンピックによる教育界への波及効果についても知見を得ることとした。以下に、現役オ

リンピアン語りから得られた金言を実際に教育界へ講演および指導を行い、影響力の波及効果についてアンケート調査を用いて検証を試みることにした。

2. 現役オリンピックの語りの成果からの試み

2.1.1. 対象と方法(大学院生編)

札幌国際大学大学院スポーツ健康指導学科に所属する大学院生4名を対象に、Formsを用いて簡単な質問票を作成し、本調査に対し同意を得られた者から無記名回答式で情報を収集し単純集計にて分析した。質問項目は、以下の15項目となる。

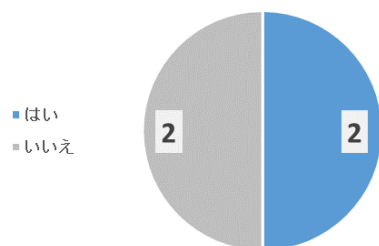
- ①部活動(課外活動)は楽しい？
 - ②競技に対するモチベーションは上がった？
 - ③今までより高い目標を目指そうと思ったか？
 - ④モチベーションの向上に役立つと思ったか？
 - ⑤理解(共感)できたことはあったか？
 - ⑥新しく知った世界観はあったか？
 - ⑦新しくできるようになった取り組みはあったか？
 - ⑧社会的評価の向上への意識に変化はあったか？
 - ⑨大学・大学院入学以来、今までの学習過程においてオリンピックの講話会に参加した感想として最も当てはまるものは？
 - ⑩今回、現役オリンピックが同窓として学ぶことで就学上最も当てはまるものを選択してください。
 - ⑪今までのオリンピックによる講話を聴いた中で、あなたの競技・学業・研究生活に対する意識の変化として最も当てはまるものは？
 - ⑫現役オリンピックと接した中で、あなたの競技・学業・研究生活に対する意識の変化として最も当てはまるものは？
 - ⑬今までのオリンピックによる講話を聴いた中で、あなたの競技・学業・研究生活に対する行動の変化として最も当てはまるものは？
 - ⑭現役オリンピックと接した中で、あなたの競技・学業・研究生活に対する行動の変化として最も当てはまるものは？
 - ⑮今までより高い目標を目指ようになった？
- 上記15項目について調査を行い、各項目について検討を加えた。

2.1.2.結果と考察

以下に、単純集計結果を示し、結果に基づいた考察を試みる。

①部活動(課外活動)は楽しい？

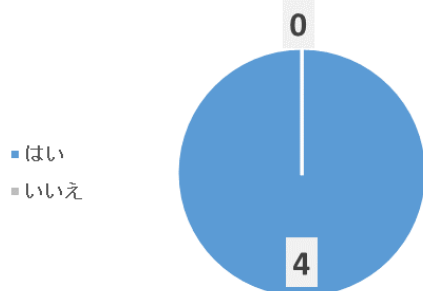
部活動(課外活動)は楽しい？



・はい(2名 50.0%)、いいえ(2名 50.0%)であった。

②競技に対するモチベーションは上がった？

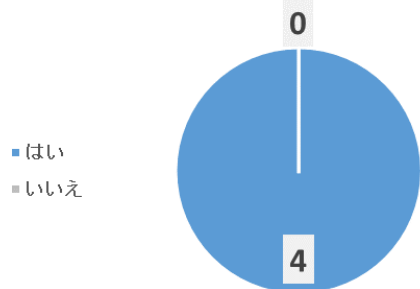
競技に対する
モチベーションは上がった？



・はい(4名 100%)、いいえ(0名 0%)であった。

③今までより高い目標を目指そうと思ったか？

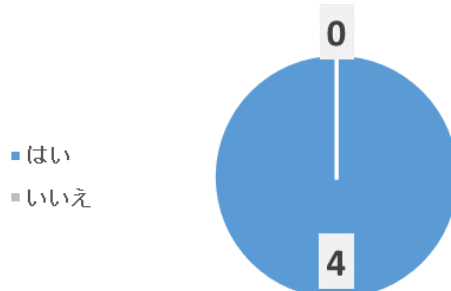
今までより高い目標を
目指そうと思ったか？



・はい(4名 100%)、いいえ(0名 0%)であった。

④モチベーションの向上に役立つと思ったか？

自身の競技力向上や研究
及び学業のモチベーション向上に
役立つと思ったか？



・はい(4名 100%)、いいえ(0名 0%)であった。

⑤理解(共感)できたことはあったか？

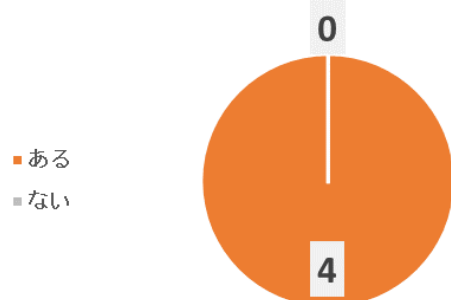
理解(共感)できたことはあったか？



・トップアスリートを目指す心構え(2名 50.0%)、
怪我をしないことの大切さと体への労り(2名 50.0%)、
失敗を恐れることなく挑戦することの大切さ(0名 0%)、
日々の練習を疎かにせず取り組むこと(0名 0%)、
競技に活かすウエイトトレーニングの重要性(0名 0%)
であった。

⑥新しく知った世界観はあったか？

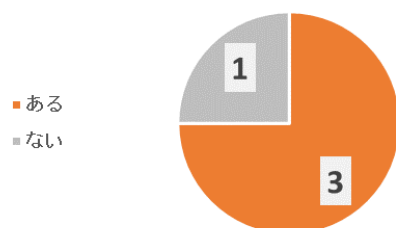
学友として現役オリンピックが
加わることで新しく知った
世界観はあったか？



・ある(4名 100%)、ない(0名 0%)であった。

⑦新しくできるようになった取り組みはあったか？

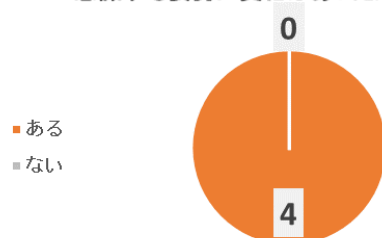
学友として現役オリンピックが
加わることで新しくできるよう
になった取り組みはあったか？



・ある(3名 75.0%)、ない(1名 25.0%)であった。

⑧社会的評価の向上への意識に変化はあったか？

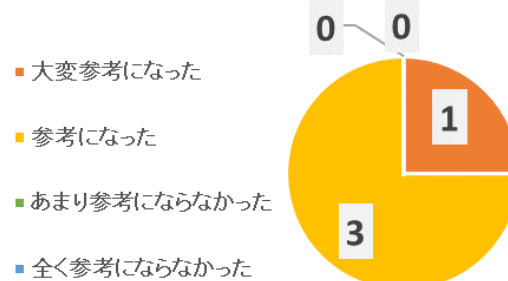
あなた自身の
競技成績あるいは学業成績などの
社会的評価の向上に対して
意識する姿勢に変化はあったか？



・ある(4名 100%)、ない(0名 0%)であった。

⑨大学・大学院入学以来、今までの学習過程においてオリンピックの講話会に参加した感想として最も当てはまるものは？

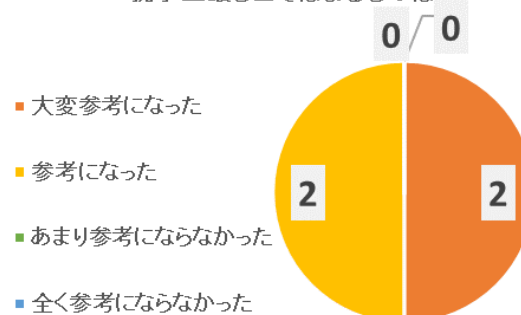
大学・大学院入学以来、今までの
学習過程においてオリンピックの
講話会に参加した感想として
最も当てはまるものは？



・大変参考になった(1名 25.0%)、
参考になった(3名 75.0%)、
あまり参考にならなかった(0名 0%)、
全く参考にならなかった(0名 0%)であった。

⑩今回、現役オリンピックが同窓として学ぶことで就学上最も当てはまるものを選択してください。

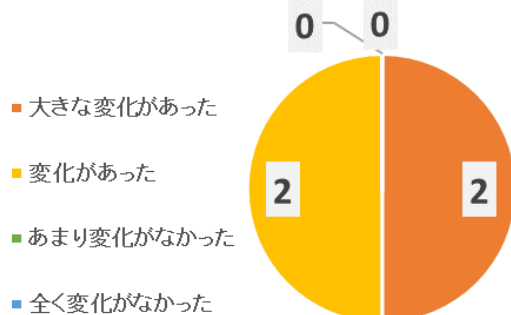
今回、現役オリンピックが
同窓として学ぶことよって
就学上最も当てはまるものは？



・大変参考になった(2名 50.0%)、
参考になった(2名 50.0%)、
あまり参考にならなかった(0名 0%)、
全く参考にならなかった(0名 0%)であった。

- ⑪今までのオリンピックによる講話を聴いた中で、
あなたの競技・学業・研究生活に対する
意識の変化として最も当てはまるものは？

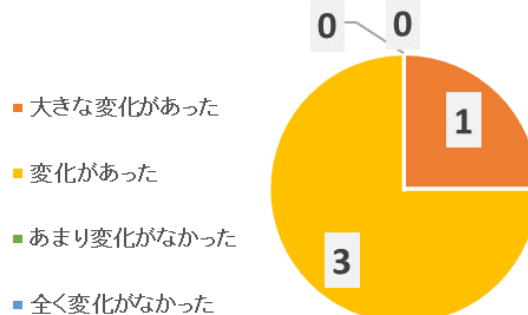
今までのオリンピックによる講話を聴いた中で、
あなたの競技・学業・研究生活に対する
意識の変化として最も当てはまるものは？



- ・大きな変化があった(2名 50.0%)、
変化があった(2名 50.0%)、
あまり変化がなかった(0名 0%)、
全く変化がなかった(0名 0%)であった。

- ⑬今までのオリンピックによる講話を聴いた中で、
あなたの競技・学業・研究生活に対する
行動の変化として最も当てはまるものは？

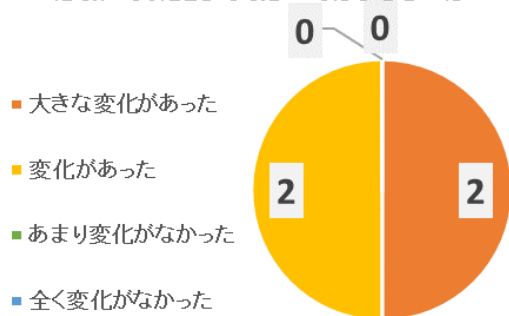
今までのオリンピックによる講話を聴いた中で、
あなたの競技・学業・研究生活に対する
行動の変化として最も当てはまるものは？



- ・大きな変化があった(1名 25.0%)、
変化があった(3名 75.0%)、
あまり変化がなかった(0名 0%)、
全く変化がなかった(0名 0%)であった。

- ⑫現役オリンピックと接した中で、
あなたの競技・学業・研究生活に対する
意識の変化として最も当てはまるものは？

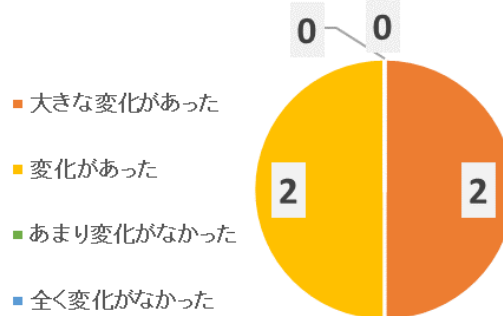
現役オリンピックと接した中で、
あなたの競技・学業・研究生活に対する
意識の変化として最も当てはまるものは？



- ・大きな変化があった(2名 50.0%)、
変化があった(2名 50.0%)、
あまり変化がなかった(0名 0%)、
全く変化がなかった(0名 0%)であった。

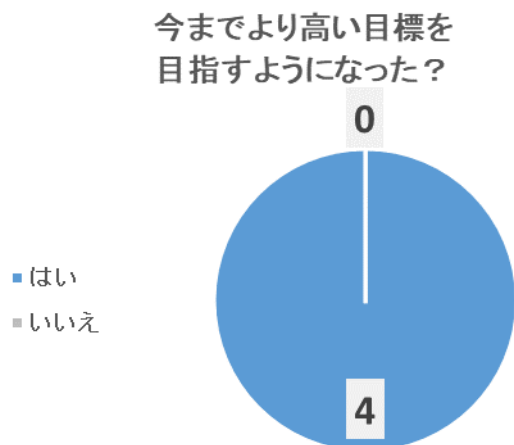
- ⑭現役オリンピックと接した中で、
あなたの競技・学業・研究生活に対する
行動の変化として最も当てはまるものは？

現役オリンピックと接した中で、
あなたの競技・学業・研究生活に対する
行動の変化として最も当てはまるものは？



- ・大きな変化があった(2名 50.0%)、
変化があった(2名 50.0%)、
あまり変化がなかった(0名 0%)、
全く変化がなかった(0名 0%)であった。

⑮今までより高い目標を目指すようになった？



・はい(4名 100%)、いいえ(0名 0%)であった。

ここまでの結果を踏まえて、以下に単純集計結果に基づいた考察を行う。

部活動に対する楽しみを共有できる学生は半数が存在した。大学院生の中にはユニバーシアードなど国際大会に出場経験のある学生もあり、オリンピックとまでいかなくとも触発されて共感できる部分があることが分かった。これは、モチベーションの高まりや、目標設定の明確化にも好影響を与えていることが、結果から伺い知ることができる。このことは、心構えや身体への労りなど、現役オリンピックが現役選手に伝えていきたい部分と合致して影響があったことに反映されている。全体的にマイナス因子の回答が得られなく概ね良好な結果となり、現役オリンピックの専門性及び、選手にとって大きな目標となる存在であるという希少価値を生かした在り方を再検討する素材として価値があるものとする。

2.2.1.対象と方法(高校生編)

陸上競技部員(短距離男女)の30名を対象に、Formsを用いて簡単な質問票を作成し、本調査に対し同意を得られた者から無記名回答式にて情報を収集し単純集計にて分析した。質問項目は、以下の11項目となる。

①属性は？

②部活動は楽しい？

③競技に対するモチベーションは上がった？

④高い目標を持ったか？

⑤理解できたことは何か？

⑥競技力向上に役立ちそうか？

⑦新しく知ったことはあるか？

⑧新しく出来るようになったことは？

⑨自分自身に変化は感じるか？

⑩現役オリンピックからどのような指導を受けたい？

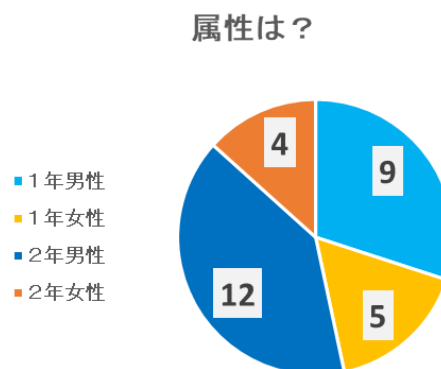
⑪オリンピックを目指すか？

上記11項目について調査を行い、各項目について検討を加えた。

2.2.2.結果と考察

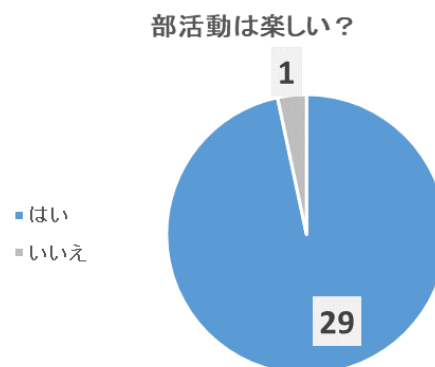
以下に、単純集計結果を示し、結果に基づいた考察を試みる。

①属性は？



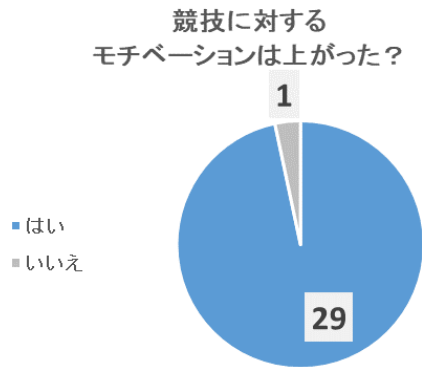
・1年男性(9名 30.0%)、1年女性(5名 16.7%)、2年男性(12名 40.0%)、2年女性(4名 13.3%)であった。

②部活動は楽しい？



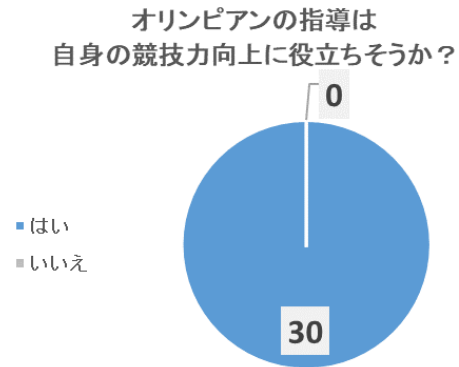
・はい(29名 96.7%)、いいえ(1名 3.3%)であった。

③競技に対するモチベーションは上がった？



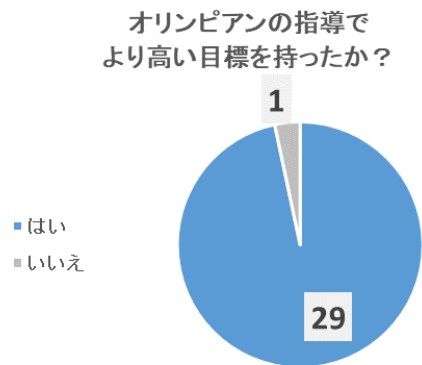
・はい(29名 96.7%)、いいえ(1名 3.3%)であった。

⑥競技力向上に役立ちそうか？



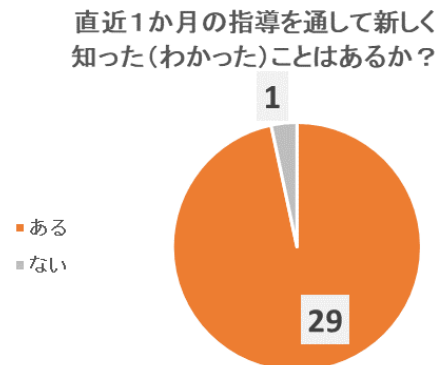
・はい(30名 100%)、いいえ(0名 0%)であった。

④高い目標を持ったか？



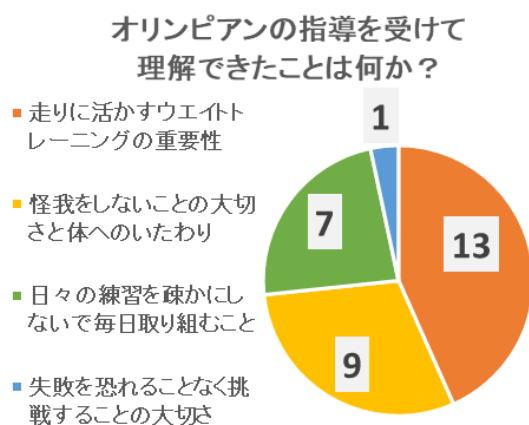
・はい(29名 96.7%)、いいえ(1名 3.3%)であった。

⑦新しく知ったことはあるか？



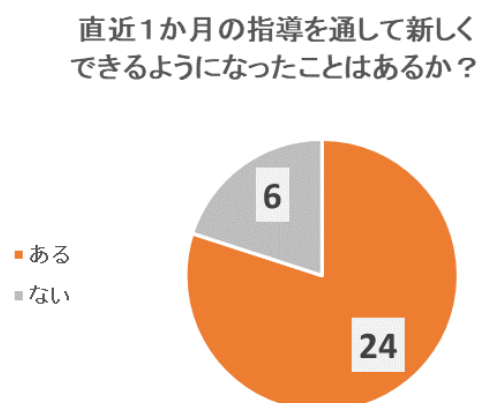
・ある(29名 96.7%)、ない(1名 3.3%)であった。

⑤理解できたことは何か？



・走りに活かすウエイトトレーニングの重要性(13名 43.3%)、怪我をしないことの大切さと体へのいたわり(9名 30.0%)、日々の練習を疎かにしないで毎日取り組む(7名 23.7%)、失敗を恐れることなく挑戦することの大切さ(1名 3.3%)、であった。

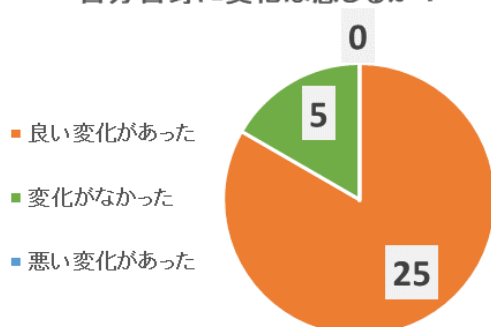
⑧新しく出来るようになったことは？



・ある(24名 80.0%)、ない(6名 20.0%)であった。

⑨自分自身に変化は感じるか？

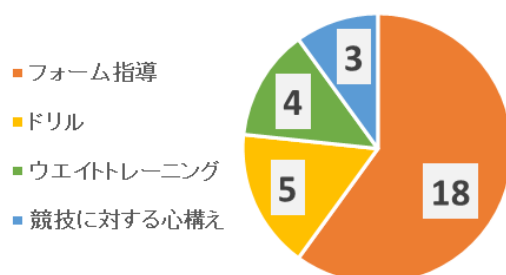
直近1か月の指導を振りかえって
自分自身に変化は感じるか？



・良い変化があった(25 名 83.3%)、変化がなかった(5 名 16.7%)、悪い変化があった(0 名 0%)であった。

⑩現役オリンピックからどのような指導を受けたい？

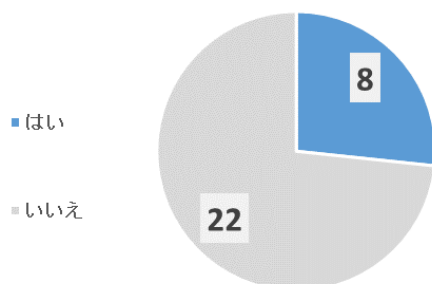
あなたは今後、現役オリンピックから
どのような指導を受けたい？



・フォーム指導(18 名 60.0%)、ドリル(5 名 16.7%)、ウエイトトレーニング(4 名 13.3%)、競技に対する心構え(3 名 10.0%)であった。

⑪オリンピックを目指すか？

あなたはオリンピックを目指すか？



・はい(8 名 26.7%)、いいえ(22 名 73.3%)であった。

ここまでの結果を踏まえて、以下に単純集計結果に基づいた考察を行う。

部活動に対する楽しみを共有できる学生が大多数となった。高校生には現役オリンピックの生の声が届き直接の指導が受けられることで、触発されて共感できる部分があることが分かった。これは、モチベーションの高まりや、目標設定の明確化にも好影響を与えていることが、結果から伺い知れる。一方、大学院生とは異なり、メンタル面よりは技能面などの知的好奇心や日頃の課題や疑問点を解決する事への興味関心が高い事もわかった。その意味では、現役オリンピックが引退後の指導者としてエビデンスに基づいた指導するための知見を大学院教育で身に付け、経験に根拠を相乗させ指導する事の意義深さを改めて認識する結果ともなった。総じてマイナス因子の回答が少なく概ね良好な結果となった。

また、⑨の設問において自分自身に良い変化があったという生徒を抽出した中で、⑪オリンピックを目指すか否かを確認したところ、オリンピックを目指す学生(5/8:62.5%)、オリンピックを目指さない学生(19/22:86.4%)に分けられた。本格的にオリンピックを目指していない高校生にとっても、自分自身のよい変化を感じており、高等学校部活動において、オリンピックとの交流は広く多くの高校生に意味がある可能性が高いことが示唆された。

Ⅲ. 総合考察

近年、オリンピックを招聘し教育指導やトレーニング理論などに関する基調講演を行う講義が展開されている。また、オリパラ選手の招待イベント企画もあるなど活況を呈している。それぞれの基調講演においては学生が参加して、感銘を受け考えさせられる事も多く、良い刺激にもなっている。そこで今回、札幌国際大学大学院に在籍する現役オリンピックが将来の競技スポーツにおける指導者を目指す際の指導のポイントを探求する企画として予備調査を試みた。結果、怪我からの競技復帰や復活へ向けての現役オリンピックの自覚や使命感が芽生え、新たなモチベーションへと昇華できたと共に、次回のオリンピック大会の出場へ向けての覚悟もでき、精

神心理面としては好循環をもたらしたといえる。このことは、現役オリンピック自身のコメントを以下に付記すると、「調査結果からオリンピックによる指導は選手のモチベーション向上や競技力向上に良い影響があることが知れて今後の競技生活において考え方として使命感など抱くように変化し、精神心理面として充実していくことが感じられる。自分自身も高校時代に、オリンピックと一度交流した事でオリンピックを目指す志を持つことができ、競技をより打ち込み、トップ選手を目指す原動力となった。それほどに『オリンピック』というのは特別な存在である。したがって、実体験からも、オリンピックから直接指導を受けることができるのは非常に恵まれており、様々な面で良い影響が与えられると考える。現在では、高校生に夢と希望を語り指導する立場になったのが感慨深いものもあるが、実際に指導を行う際には、選手達の活気が上がり、とても雰囲気が良くなるとも手応えを感じた。こちらから声をかけずとも、自らが率先して教えを乞い、自身を向上しようとする姿勢が多く見られた。少ない時間であっても、現役選手にとってプラスになるものが多くある存在なのだと指導を通して再認識することができた。」と述べていた。

以上、オリンピックの講演及び指導による教育波及効果が高いものであると同時に現役オリンピック自身のモチベーションを向上させる原動力となり得る双方向性の公益を与えることが明らかとなった。

IV. 将来展望

スポーツは、運動の形成や認知の発達(マイネル, 1981)、人格的・社会的発達(友添, 2009)、健康及び体力の保持増進(文部科学省, 2011; スポーツ庁 HP, online)等、多様な教育的価値を有するとされる。これら教育的価値を享受すべく展開されるスポーツ教育は、すでに 19 世紀半ば頃イギリスのパブリックスクールにて用いられるとともに、現在の学校教育でも教科(体育科及び保健体育科)としての授業や教科外活動として位置づく運動部活動が取り入れられている(友添, 2011)。

他方、スポーツ教育分野におけるスポーツの意義やスポーツが有する価値を波及・伝達する活動は、

オリンピック・パラリンピック競技大会(以下、「オリパラ」と略す)や世界選手権、ワールドカップをはじめとする国際大会を中心に精力的に展開される。特に、オリンピックは、「卓越性“Excellence”」「友愛“Friendship”」「尊重“Respect”」の3つの価値を有することが示されている(日本オリンピック委員会, 2022)。一方、パラリンピックは、「勇気“Courage”」「強い意志“Determination”」「インスピレーション“Inspiration”」「公平“Equality”」の4つの価値が有することが示されている(日本パラリンピック委員会 HP, online)。このような、オリパラが有する価値を享受するために展開される教育活動は、オリンピック・パラリンピック教育(以下、「オリパラ教育」と略す)と称され、その対象は、学校教育機関に所属している児童や生徒はもちろんのこと、競技団体に所属する選手や指導者、さらには競技会運営者やスポーツ観戦・ボランティアに参加する地域住民に至るまで多岐に渡る(吉永, 2021)。また、これらの活動は、国内においても日本選手権や国民体育大会・日本学生選手権(インターカレッジ)、全国高等学校総合体育大会(インターハイ)又は全国中学校体育大会(全中大会)等の全国大会を中心に、一選手として試合に出場することはもちろんのこと、コーチやマネージャーといった選手を取り巻くサポーターとしての役割を担うこと、さらには競技会場の整備や選手の誘導といった競技会の運営に携わるボランティア等を代表的な事例として数多く見受けられる。

オリパラ教育は、オリパラが有する価値や意義を普及させる活動としてのオリンピック・パラリンピック・ムーブメントに付随しながら、有形・無形のレガシー創出に向けて重要な取り組みであるとされる(オリンピック・パラリンピック教育に関する有識者会議, 2016)。これまでに展開されてきたオリパラ教育は、かつてオリンピックやパラリンピアンとして活躍した人物を外部講師に招聘して各地域での講演会や指導実践が展開された事例(乳井ほか, 2019, 2020)や、パラリンピック教育用教材「I'm POSSIBLE」を活用した実践及び障がい者スポーツに関連する実践(宮崎ほか, 2019)などの報告が取り上げられている。

また、岡田ほか(2018)は、オリンピックやパラリン

ピアンを講師として招聘し、講演や実技指導を行う体育・スポーツアウトリーチ実践に取り組んだ教員への質問調査分析を通して、①事務手続きの手間、②よい実践への準備、③教員への抵抗感の払拭を課題にあげつつ、①スポーツやオリパラへの興味・関心・意欲の向上、②道徳的価値の習得という効果を有していたことを明らかにしている。上述した内容に加えて、岡田ほか(2018)は、オリパラ教育推進に向け、①教員の協力体制構築、②オリンピック・パラリンピアンを題材とした「道徳」の授業モデル作成、映像資料の活用の3つの促進方法を提案した。

さらに、友添ほか(2018、2019、2020)や深見ほか(2021)は、オリパラ教育実践の実態を経年的に検討しており、「派遣講師」、「実践テーマ」、「実戦形式」の3観点から次のような分析結果を示している。まず、「派遣講師」の観点からは、夏季オリンピックに加えて冬季オリンピックが増加したこと、支える人が増加していること、派遣なしの登場もあり得ることが指摘されている。次に、「実践テーマ」の観点からは、オリパラを通じた学びに関する実践が取り組まれたことが述べられている。そして、「実践形式」の観点からは、体育科・保健体育科以外の教科と関連付けた実践や活動、特別活動との連携を図っていくカリキュラム・マネジメント⁽¹⁾の視点に立った複合的な実践が取り組まれていたことを紹介している。

ここまでの先行研究を概観するとオリパラ教育の教育効果は、有形・無形のレガシー創出において着実に成果と知見を蓄積していることが窺える。しかし、オリンピックやパラリンピアンを外部講師として起用することに関しては、オリンピックやパラリンピアンへの選出や招聘が難航したことや学校と外部講師とのスケジュール調整に弊害が生じていたことなどがあげられていた(乳井ほか、2019、2020)。とりわけ、オリンピックやパラリンピックの出場経験を有し、かつ現役選手として同大会の出場を目指すオリンピックやパラリンピアンを選出したり招聘したりすることは、乳井ほか(2019、2020)が指摘する弊害がさらに強く反映されることが予想されることから彼らの起用が難化してしまうといえるだろう。すなわち、現役のオリンピックやパラリンピアンを起用したことによって得

られる教育効果についても、事例の収集と検討を試みて、その知見の蓄積していく意義は大きい。このことを踏まえると、本報告は、2024年開催予定のオリンピック：パリ大会への出場を目指している現役オリンピックが介入する事例ということもあり、重要な知見の蓄積の一助となり得ることが窺えた。

【補注】

- (1) カリキュラム・マネジメントとは、生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育内容等を教科横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていく考え方を意味する(文部科学省、2018)。

【注記】

本報告の共同執筆者については、札幌国際大学大学院スポーツ健康指導研究科修士課程1年田村朋也さんから了承を得ている。

【引用参考文献】

- 1) 立谷泰久(2018)トップアスリートの心理サポートにおけるスポーツメンタルトレーニングと心身医学の関係. 心身医学, 58(2):166-173.
- 2) 立谷泰久(2009)総論・国立スポーツ科学センターの心理サポート. 臨床スポーツ医学, 26(6):633-638.
- 3) 菅生貴之・立谷泰久・山崎史恵(2005)オリンピック選手を対象とした国立スポーツ科学センター(JISS)の心理サポート. トレーニング科学, 17(1):29-36.
- 4) 林晋子・土屋裕睦(2012)オリンピックが語る体験と望まれる心理的サポートの検討, 39(1):1-14.
- 5) マイネル:金子明友訳(1981)マイネル・スポーツ運動学. 大修館書店.
- 6) 友添秀則(2009)体育の人間形成論. 大修館

- 書店.
- 7) 文部科学省(2011)スポーツ基本法(平成23年法律第78号)(条文). https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kihonhou/attach/1307658.htm、(参照日2023年2月28日).
 - 8) スポーツ庁 HP(online)スポーツを通じた健康増進. https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop05/list/1399177.htm、(参照日2023年2月28日).
 - 9) 友添秀則(2011)体育・スポーツの変遷と人間形成. 早稲田大学スポーツ科学学術院編, 教養としてのスポーツ科学: アクティヴ・ラーニングの創出を目指して. 大修館書店, pp.109-112.
 - 10) 日本オリンピック委員会(2022)オリンピック憲章. <https://www.joc.or.jp/olympism/chapter/pdf/olympiccharter2021.pdf>、(参照日2023年2月28日).
 - 11) 日本パラリンピック委員会 HP(online)パラリンピックの価値. <https://www.parasports.or.jp/paralympic/what/index.html>、(参照日2023年2月28日).
 - 12) 吉永武史(2021)オリンピック・パラリンピック教育の推進方策: オリンピック・パラリンピック・ムーブメント全国展開事業を中心に. 日本地域政策研究, 27:26-33.
 - 13) オリンピック・パラリンピックに関する有識者会議(2016)オリンピック・パラリンピック教育の推進に向けて: 最終報告. https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/004_index/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/07/29/1375094_01.pdf、(参照日2023年2月28日).
 - 14) 乳井勇二・秋和真澄・富田幸祐・関根正美(2019)オリンピック・パラリンピック教育実践の特徴把握に向けて: 講師派遣の実績を手掛かりとして. オリンピックスポーツ文化研究, 4: 149-155.
 - 15) 乳井勇二・秋和真澄・富田幸祐・関根正美(2019)オリンピック・パラリンピック教育実践の特徴把握に向けて: 講師派遣の実績を手掛かりとして(その2). オリンピックスポーツ文化研究, 5:167-178.
 - 16) 宮崎明世(2019)学校におけるオリンピック・パラリンピック教育における展開と評価: 2016・2017年オリンピック・パラリンピック・ムーブメント全国展開事業報告書から. 体育学研究, 64: 855-868.
 - 17) 岡田悠佑・友添秀則・深見英一郎・吉永武史・根本想(2018)日本におけるオリンピック・パラリンピック教育の促進方法に関する研究: オリンピック・パラリンピック教育を実施した教員の視点に着目して. 体育学研究, 63(2):871-883.
 - 18) 友添秀則・深見英一郎・吉永武史・岡田悠佑・根本想・竹村瑞穂・小野雄大・青木彩菜・鈴木康介(2018)早稲田大学オリンピック・パラリンピック教育研究センターにおけるオリンピック・パラリンピック教育の取り組み: 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校におけるオリンピック・パラリンピック教育実践. スポーツ科学研究, 15:1-16.
 - 19) 友添秀則・深見英一郎・吉永武史・岡田悠佑・根本想・竹村瑞穂・小野雄大・青木彩菜(2019)2017年度におけるオリンピック・パラリンピック教育実践の取り組み: 早稲田大学オリンピック・パラリンピック教育研究センターの担当地域に着目して. スポーツ科学研究, 16:1-13.
 - 20) 友添秀則・深見英一郎・吉永武史・岡田悠佑・東海林沙貴・竹村瑞穂・根本想・小野雄大・梶将徳・青木彩菜・安田純輝(2020)2018年度におけるオリンピック・パラリンピック教育実践の取り組み: 早稲田大学オリンピック・パラリンピック教育研究センターの担当地域に着目して. スポーツ科学研究, 17:14-27.
 - 21) 深見英一郎・吉永武史・岡田悠佑・劉素雲・木浪龍太郎・青木彩菜(2021)2019年度におけるオリンピック・パラリンピック教育実践の取り組み: 早稲田大学オリンピック・パラリンピック教育研究センターの担当地域に着目して. スポーツ科学研究, 18:39-51.
 - 22) 文部科学省(2018)中学校学習指導要領(平成29年告示)解説: 保健体育編. 東山書房.