札幌国際大学

『教師・教育実践研究』

第8号(2025年3月)

〈目次〉

【教育論文】

・朝倉一民：地域学習におけるSTEAM教育の効果-主体的な学習態度の育成を目指した授業実践の考察- 1

・片岡　晃：教育課程をどのように社会に開くか

-北海道立高等学校の令和6年度学校公式ウェブ・ページ分析から- 9

・武井昭也：教職課程「生徒指導・進路指導」の意義と展開 15

・斎藤　修：高等学校地理歴史科と商業科にまたがるフィールドワーク活動

―「生活圏の調査と地域の展望」と「観光ビジネスの展開と効果」を観光地理学ゼミで試行― 21

・小岩季之：幼稚園における子どもの実態把握と保育記録の利活用に関する考察

―2学期の保育記録を参照して― 37

・田村めぐみ・伊藤桂子・小川久恵：理想の保育者像実現に向けた学びの現状と課題 47

【教育実践報告】

・神林裕子：「言葉の響き」や「言葉に対する感覚」を醸成する多言語読み聞かせ活動の可能性について

～学生の意識調査結果から～ 56

・本多理紗：SIUスポーツクラブの運営を通しての教育的効果について

～レクリエーション実習受講者においての学びから～ 61

教育論文

地域学習における STEAM 教育の効果

主体的な学習態度の育成を目指した授業実践の考察

札幌国際大学　全学共通教育　基盤教育部門　教授　朝倉一民

キーワード：STEAM 教育、主体性、地域学習、３D プリンタ、ガーメントプリンタ、レーザー加工機

１．はじめに

（１）背景と問題意識

令和 6 年 12 月 25 日文部科学大臣が中央教育審議会に、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」諮問[1]された。これにより次期学習指導要領改訂の審議が始まることとなった。主な審議事項は以下の通りだ。

① 質の高い、深い学びを実現し、分かりやすく使いやすい学習指導要領の在り方
② 多様な子供たちを包摂する柔軟な教育課程の在り方
③ 各教科等やその目標・内容の在り方
④ 教育課程の実施に伴う負担への指摘に真摯に向き合うことを含む、学習指導要領の趣旨の着実な実現のための方策

審議事項①では学習改善や授業改善に効果的な評価において、特に、「主体的に学習に取り組む態度」等の改善が取り上げられている。また、②では興味・関心や能力・特性に応じて子供が学びを自己調整し、教材や方法を選択できる学習環境デザインの重要性、③では「総合的な学習（探究）の時間」の改善、初等中等教育段階における文理横断・文理融合の観点からの改善が取り上げられている。

これら諮問の審議事項から昨今の教育現場には次のような課題が顕在化していると言える。

・主体的に学びに向かう子供の育成
・文理横断・融合視点での総合的な学習の時間
・子供自らが教材や方法を選択できる環境デザイン

小学校学習指導要領解説総則編及び中学校学習指導要領解説総則編では、主体的な学びについて次のように解説している。

「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる。」

この文言に対し、平山(2021)[2]は、意味のまとまりから、①興味関心（積極性）、②見通し（計画性）、③自己との関連付け（自覚）、④粘り強さ（自己調整力）⑤振り返り（意味づけ・共有）という要素で分類している。これに対し、全国学力学習状況調査質問調査結果の推移における「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善[3]」（小学校）の結果をまとめたものが以下になる。

表１　全国学力学習状況調査質問調査結果の推移

授業で課題の解決に向けて自分から取り組んだ①

年度	肯定	やや肯定	やや否定	否定
R6	81.9%	29.6%	52.3%	15.5%	2.4%
R5	78.9%	30.6%	48.3%	17.6%	3.4%
R4	77.4%	30.6%	46.8%	18.7%	3.9%

授業で資料、組立てを工夫して発表していた②④

年度	肯定	やや肯定	やや否定	否定
R6	67.6%	26.0%	41.6%	22.9%	7.7%
R5	63.8%	24.9%	38.9%	23.9%	9.8%
R4	65.5%	27.2%	38.3%	23.1%	9.3%

授業で学んだことを生かして考えをまとめていた③⑤

年度	肯定	やや肯定	やや否定	否定
R6	79.7%	29.8%	48.9%	17.3%	3.0%
R5	74.4%	28.4%	46.0%	20.9%	4.6%
R4	72.2%	28.0%	44.2%	22.5%	5.2%

この結果を見る限りでは、全国の小学校では、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善は、各項目ともにゆるやかに向上しているものの６割～８割程度の肯定では授業改善が進んでいるとはいえない。①

については自分から課題を解決するように促されてはいるものの、②④でいう見通しをもって粘り強く表現する力を伸ばすような授業や、③⑤でいう自分の考えをまとめ振り返るような授業には改善があるようだ。

また、総合的な時間の学習については、文科省「総合的な学習の時間」に関する調査データ[4]よると次のような課題が見られる。

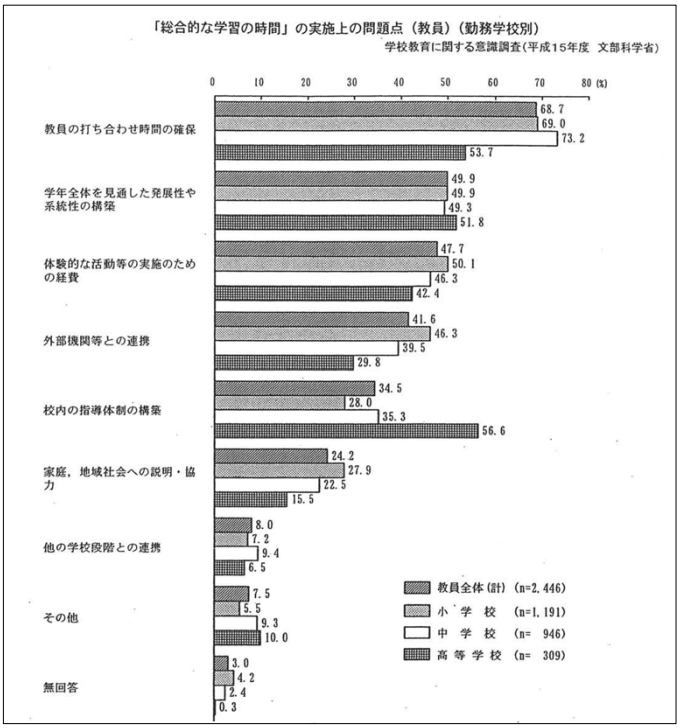


図1「総合的な学習の時間」の実施上の問題点（H15）

「教員の打ち合わせの時間の確保」が最も多い。また、「体験的な活動のための経費」や「外部機関との連携」、「地域社会への協力」など、学校側が実社会とつながるようなダイナミックな活動の教材化が時間的にもコスト的にも、課題があることがわかる。したがって、子供たちがアウトプットするような学習活動に関しては、新聞を制作したり、プレゼンテーションをおこなったりするといった従来の教育活動の延長上にあるような活動から脱せない状況があるように思われる。子供自らが教材や方法を選択できるような環境が学校には整っておらず、教員も上記のような要因から学びをデザインするような状況にはない。

（２）本学における Creative Lab の整備

2023 年度より、本学情報教育センターでは奨励研究費助成や PC 室リプレイス予算を活用して、Creative Lab を整備した。Creative Lab とは、ものづくりをベースとした、ハイエンドテクノロジーが整備された教室で、STEAM 教育おけるモデリング、 シミュレーション、プログラミング、データ解析などの先端テクノロジーを活用し、社会課題の解決を図り、新たな価値を想像する人材を育成するための環境である。本学の Creative Lab について以下にまとめる。

- 高スペック PC&ゲーミングワイドモニタ×14
- レーザー彫刻機×１
- ガーメントプリンター×４
- ３D プリンタ×２
- VR ゴーグル×５
- ドローン×８

これら設備を、本学でのテクノロジー活用人材教育に昨年から活用しており、今年度も学科でのゼミや、一部講義で演習を行ってきたところだ。

今年度は、奨励研究「Creative Lab を活用した地域課題解決に向けた STEAM 教育・ものづくり講座の効果の検討」に取り組み、清田区内の親子を対象に体験講座も開設している。参加した子供の感想からは「画用紙に描いた絵がバッグになってうれしい」「学校ではこんなことはできないので楽しかった」などと高評価を得た。

今年度秋学期に開講した「プログラミング」の講義では、15 回すべてを Creative Lab を中心に行った。

写真1「プログラミング」での3D 作品制作

講義後半では、自分たちの生活の中の課題を見つけ、その課題を解決するための「アイディアグッズ」を制作する PBL を行った。例えば、ある学生は机の上に飲

み物を置くスペースがなく、その問題を解決するためにイスの手すりに「ドリンクホルダー」を装着させることを計画した。このような学習活動は多くの教育現場では行われてきたが、実際に製品を作成することは困難であったことが多い。しかし、この講義では「3Dプリンタ」で実際に創造したものを形として出力することが可能であり、しかもサイズや角度を調整しながら何度も試行錯誤を繰り返すことが可能である。そのため学生の見通しをもって粘り強く問題の解決に取り組む主体的に学ぶ姿が随所に見られた。受講学生全員が製品を完成させた。学生の講義後の振り返りの文章からテキストマイニング[5]を行った結果が図２である。

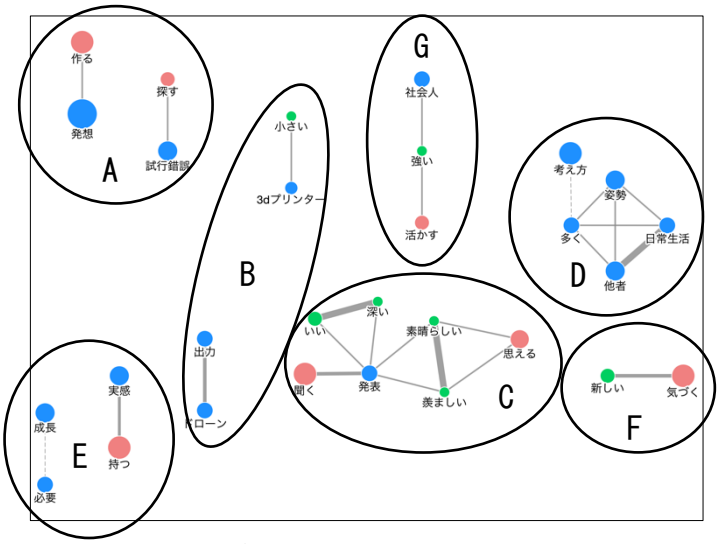


図2　PBL 講義後の学生の振り返りの共起キーワード

文章中に出現する単語の出現パターンから共起の程度を描画すると A~F の群にまとめられた。以下その群をまとめる。

A…「発想」「作る」「試行錯誤」等→創造性やデザイン思考

B…「3D プリンター」「ドローン」→技術の活用

C…「発表」「聞く」「思える」等→プレゼンテーションや振り返り

D…「考え方」「他者」「日常生活」→社会との関わりや協働

E…「成長」「必要」→スキル向上や自己肯定感

F…「新しい」「気づく」→気づき、創造

これらの群は、いわば STEAM 教育の特徴である「学際的な学び」「課題解決型学習」「創造性・デザイン思考の重視」「デジタル技術の活用」「社会とのつながり」の要素に合致している。このことから、本授業は STEAM 教育としての特徴を十分に有し、単なる知識習得ではなく、創造的な表現活動と振り返りを重視した学習が行われていたと考えられる。

（３）ＳＴＥＡＭ教育

2000 年代にアメリカにおける理工系人材の不足からはじまった理数系分野を中核とした教育で Science、Technology、Engineering、Art、Mathematics　の頭をとって STEAM 教育と呼ぶ。その概念は、当初のものよりも現在は幅が広がり、理数系分野を中核としながらも、学際的、教科横断的な学びであること、実社会の問題解決をめざすことなどが重要視されている。日本においても「STEAM 教育等の各教科等横断的な学習の推進」[6]でも、今後の高等教育のあり方として、文系・理系にかかわらず様々な科目を学ぶことと併せて STEAM 教育の推進が取り上げられている。このように STEAM 教育は、学習者の主体性（自ら考え、行動し、学ぶ姿勢）を育むことに大きく貢献すると考えられている。理由としては、先の概念のもと STEAM 教育では「探究・課題解決型（PBL）」のプロセスを重視していること、「創造的な学び」で新しいアイディアを生み出すこと、「実社会とつながり」リアルな課題への取り組み等が主体的に取り組む姿勢につながると考えている。

そこで、本研究では地域に関わる小学校の「総合的な学習の時間」を STEAM 化し、本学の「Creative Lab」を活用した学習活動を計画した。地域を素材とした課題解決活動の中で、児童の「主体的な学び」がどのように変容するかを調査の対象とする。長年にわたる児童の「主体的に学習に向かう態度」の低迷や教員の多忙による総合的な学習の時間の形骸化、また学習環境の限界といった課題を、本学との連携、共同研究で改善し、地域を教材とした PBL 型の STEAM 教育を行うことで、その効果を検証する。

２．　研究の目的と方法

（１）研究の目的

本研究の目的は、小学校「総合的な学習の時間」において、地域を教材とした PBL 型の授業を計画し本学の Creative Lab を活用した STEAM 教育が児童に与える「主体的に学習に向かう態度」への影響を明らかに

するものである。現在、公立学校で展開されている「GIGA スクール構想」[7]の目的には、「プロジェクト型学習を通じて創造性を育む ~文理分断の脱却と PBL による STEAM 教育の実現～」といった文言があり、PBL や STEAM といった実践は特殊な事例ではない。GIGA スクール構想がはじまり、本格運用から４年が終わろうとしているが、未だ PBL などの授業実践には課題がある。そこで、今年度の本学奨励研究「Creative Lab を活用した地域課題解決に向けた STEAM 教育・ものづくり講座の効果の検討」事業において本実践を計画した。小学校現場におけるこのような先行研究が見当たらないことから、本研究における検証・考察が今後、多くの小学校での実践や教育環境の設定に寄与することを想定し、本授業実践を提案する。

（２）研究の方法

「主体的な学習に取り組む態度」を測る尺度として河村（2020）[8]が開発した「主体的学習態度尺度」を活用する。河村は主体的態度尺度の因子分析を行い、次の３つの因子を抽出し、質問紙を構成している。

・主体性（５項目）
・協働性（５項目）
・学習方略（５項目）

全 15 項目から構成され、項目における評定は 4 件法（1：ほとんどしていない、2：あまりしていない、3：ときどきしている、4：いつもしている）であり、それぞれ単純加算により得点を算出する。また質問紙の最後に学習の振り返りを記述する問いを設け、学習に対する内省の変化を分析する。

ここに質問内容を転記する。（数字は質問順）

主体性	1.他の人に指示されてから行うよりも，自分で決めてやろうとしている。 2.ペアやグループでの話し合い活動では，自分の意見を言うようにしている。 3.授業などで発言する時間や場面でなくても，自分の考えを持っている（持つようにしている）。 4.他の人と違う意見であっても，自分の意見を言っている。 5.物事に対して積極的に取り組んでいる。
協働性	6.活動するときに，友達と協力して取り組むようにしている。 7.友達の考えが自分の考えと違っていてもすぐに否定しないで，よさを見つけようとしている。 8.話し合いの場面では個人の利益を優先するのではなく，みんなの幸せが実現するやり方を探したり，意見を出そうとしたりしている。 9.みんなの意見をもとに，さらに新しいやり方や考えを創りだそうとしている。 10.友達の意見を取り入れ，自分の考えを発展させている。
学習方略	11.物事に対して見通しをもって考えるようにしている。 12.すでに習ったことと新しく習ったことを結び付けて考えるようにしている。 13.新しいことを覚えるときには，自分の知っていることと結び付けて覚えるようにしている。 14.新しく聞く情報が本当に正しいかを考えるようにしている。 15.問題に対して自分の知識や能力を，どのように活用すればよいかを考えるようにしている（考えている）

（３）授業計画

本研究では、地域を教材とした２つの学習活動において PBL 型活動を実施した。前半に行った PBL はこれまでの教育活動でもよく行われてきた「新聞制作」、後半の PBL は本学 Creative Lab を活用した「ものづくり」の活動である。その上で活動に入る前と成果物完成後の主体的学習態度を上記の方法で計測した。アンケートについては、１人１台端末での Google フォームで子供たちに入力してもらった。

① 調査時期

2024 年７月　１回目の PBL（新聞制作）
2025 年２月　２回目の PBL（ものづくり）

② 調査対象

札幌市立義務教育学校福移学園（特認校）
小学５年生（１３名）

福移学園は札幌市の４つの小規模特認校の中で唯一義務教育学校である。児童の多くは札幌市内の他区か

らバスなどの交通機関で通学している。したがって、学校周辺の地理や地域の様子などにはどの子も疎い。また、市内の通常小学校同様に１人１台端末は配備されているが、それ以上の ICT 環境が特別揃っているわけではない。担任教諭は特別活動を専門とし、STEAM 系の教材開発に積極的に取り組んだり、PBL に精通したりしているわけでもない。つまり既習としても地域についての情報があまりなく、PBL や STEAM 学習の経験がない子供たちをあえて対象にしている。

③ 調査単元

１回目　社会科「低い土地のくらし」（７時間）

教科書内の「野辺山原」（高地）と「佐原北部（低地）の比較から地形の特色を生かした人々のくらしを学んだあとに、福移学園も立地している「福移湿地」（低地）について資料等で調査する。調査した内容を、１人１台端末をつかってデジタル新聞として制作し、福移湿地の貴重な生物の環境などを外部に発表した。使用アプリには「まな Bell（北海道新聞社）」を活用している。教材化は筆者が行った。

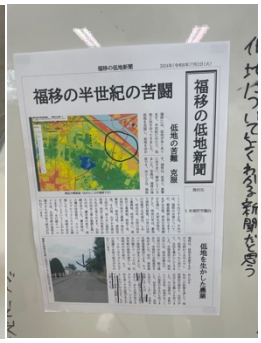


写真2　PBL「デジタル新聞作成」の様子

２回目　総合「地域とコラボ福移学園」（10 時間）

特認校特有の新入生募集の課題から、学校のよさをアピールするために地域とのコラボレーションで地域のよさを形に変えて、学校説明会で配付する活動を行う。いくつかの地域の施設を取材し、協働でメッセージやキャクターを考案し、エコバック、コースター、便利グッズを作成した。協力でいていただいた施設は、「ブルーベリー札幌」「ゴミ資源化工場」「酪農団地」である。エコバッグ等の制作にあたっては、本学の「Creative Lab」に児童を招き実際に制作活動を行った。（送迎バス活用）

また、筆者自身も福移学園を訪れ、GT として大学の Creative Lab の説明を兼ねた出前授業を行った。

写真３　出前授業・ZOOM での取材の様子

写真４　Creative Lab での制作の様子

３．　結果

（１）主体的学習態度尺度の測定

これら２つの PBL 実践の比較によって、より主体的な学習態度を高めることができたのはどちらの実践であったかを検証する。それぞれの授業の実践前と実践後に質問紙（Google フォーム）の入力を行った。その後、各因子、全体の平均点を算出し、t 検定を実施した。表２にその結果を記す。

表２　実践前後の主体的学習態度尺度３因子①

R6.7 月実施　社会科 PBL　地域新聞制作　（n=13）

t 検定	主体性	協働性	学習方略	合計
実施前平均	16.769	16.000	16.000	49.000
実施後平均	17.615	16.615	15.307	49.538
t 値	-0.894	-0.564	0.581	-0.218
P 値	0.194	0.291	0.285	0.415
有意差	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

因子「主体性」「協働性」、合計値において平均値は上昇しているが、因子「学習方略」については、平均値は減少している。t 検定の結果からは有意差は認められなかった。

表３　実践前後の主体的学習態度尺度３因子②

R7.2 月実施　総合 PBL　STEAM　（n=13）

t 検定	主体性	協働性	学習方略	合計
実施前平均	17.769	16.538	16.923	51.230
実施後平均	18.538	17.153	17.000	52.692
t 値	-1.085	-0.938	-0.178	-0.957
P 値	0.149	0.183	0.430	0.178
有意差	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

因子全てにおいて平均値は上昇した。t 値も 7 月実践に比べると絶対値が 1 に近い。t 検定の結果からは有意差は認められなかった。

表４　２実践の主体的学習態度尺度比較

R7.2 月実施　総合 PBL　STEAM　（n=13）

t 検定	主体性	協働性	学習方略	合計
７月実践後	17.615	16.615	15.307	49.538
２月実施後	18.538	17.153	17.000	52.692
t 値	-1.477	-0.467	-1.581	-1.595
P 値	0.082	0.324	0.069	0.068
有意差	P<0.1	n.s.	P<0.1	P<0.1

実践後の値を比較すると全ての因子、合計で平均値は上昇し、P 値も有意差が見られた。（標本数が少ないので、統計的検出力が低くなりがちなので、基準を 0.1 とし優位性の可能性を広げた）

（２）授業後の振り返りの分析

授業後の振り返り文章についてテキスト・マイニング行った。

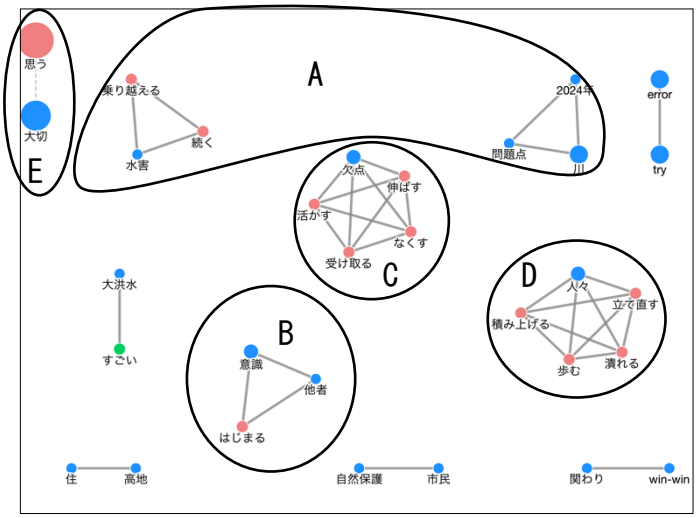


図３　新聞制作後の振り返り共起キーワード

図３は７月実施の社会科 PBL の学習後の振り返りテキストから作成した共起キーワードの出現パターンである。描画すると A~E の群にまとめられた。以下その群をまとめる。

A…「問題点」「川」「水害」等→課題発見・探究

B…「意識」「他者」「はじまる」 → 他者と協力しながら学び、意識変容、情報収集

C…「欠点」「伸ばす」「なくす」「受け取る」「活かす」→ 問題点を整理し、改善策を考えるプロセスが含まれている。

D…「積み上げる」「歩む」「立て直す」「潰れる」「人々」→ 実社会の視点を持ち、現状をどう改善できるかを考えている

E…「思う」「大切」→感情変化

これらの共起キーワード群から、「新聞作成 PBL」では、課題発見→情報収集→改善策→実践→感情変化といった問題解決ベースの中での主体的な態度が現れたと考えられる。

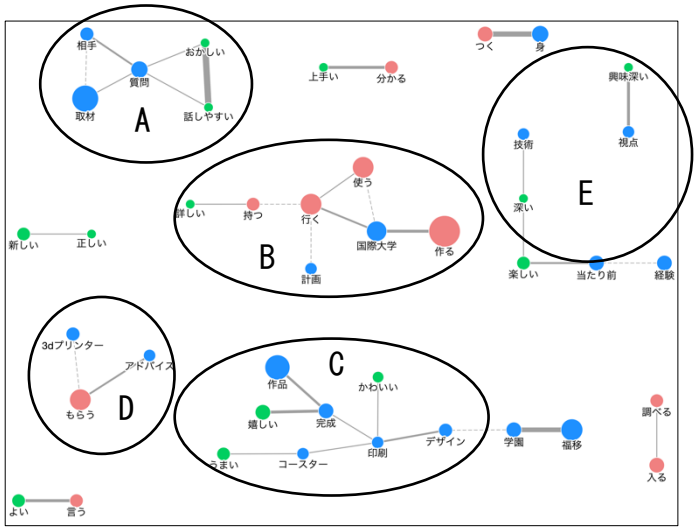


図４　STEAM 後の振り返り共起キーワード

図４は２月実施の総合 PBL の STEAM 後の振り返りテキストから作成した共起キーワードの出現パターンである。描画すると A~E の群にまとめられた。以下その群をまとめる。

A…「取材」「質問」「話しやすい」等、地域の施設や関係者に取材し、自分たちで情報を集める主体的な学びが行われた。

B…「計画」「行く」「使う」等、自分たちで計画を立て、大学の施設を訪れ、設備を活用するという自主的な活動が行われた。

C…「作る」「完成」「嬉しい」等、実際に作品を作り、完成させることで達成感を得ている。
D…「3D プリンター」「アドバイス」「もらう」等、3D プリンターを使ったものづくりが含まれており、大学の先生や学生からアドバイスを受けながら進めた。
E…「技術」「視点」「興味深い」等、技術を活用することが「興味深い」経験だったことを示している。

４． 考察

（１）主体的学習態度尺度測定の結果から

７月実施の社会科 PBL、２月実施の総合 PBL とも授業前後の主体的学習態度（表２・表３）において P 値に有意差は見られなかったが、両実践とも因子「主体性」に優位傾向は見られた。（P 値＜0.2 ）平均値もおおむね上昇していることから、成果物に限らず、PBL 型授業には一定の効果があると考えられる。一方、因子「学習方略」においては、社会科 PBL の学習後は平均が唯一減少していることからは、７月という時期でまだ経験が浅く、PBL 的な学習活動に見通しを持てなかった不安から、平均値が減少したと考えられる。両実践の比較からは、２月の総合 PBL 実践の方が、全体的に平均値が高く、t 値も絶対値が大きいことから、実践前後での主体的な学習態度の高まりは大きく、効果的であったと言える。

また両実践の学習後の主体的学習態度の高まりの比較（表４）については、すべての因子、合計において平均値は、２月総合 PBL 実践の方が上回っている。特に因子「主体性」「学習方略」においては、P 値に有意差が認められ、この実践における主体的学習態度への効果があったと言える。因子「協働性」については、グループでの活動よりも個の活動が中心であったことから、有意性が見られなかったことが考えられる。

（２）学習後の振り返り共起キーワードの結果から

７月実施の社会科 PBL においては、共起キーワードの出現パターンから、課題発見・探究、情報収集、解決策の考察、社会との関わり、学習者の意識変容など、多くの主体的な学びの要素が確認できる。特に、「学習者が意識を変えた」「社会とのつながりを実感した」ことが、主体的な学びの向上につながったと言える。しかし、社会科として、学級全体での知識の習得、新聞作成という一斉型授業の流れが強かったこともあり、個々に課題意識をもって、課題解決するには、地域の情報源が少なかったことが課題として残った。

一方、２月実施の総合 PBL では、チームごとに地域の取材活動を行ったことや地域との連携のアイディアグッズをどのようなものにしようか、施設にどのように提案しようかとプロセスに試行錯誤が多かったことで主体的な学習態度が高まったと考えられる。また、実際にグッズを制作する過程では、自らの創造性を発揮できたり、実際に完成することでのこれまでにない達成感が生じたりしたことで、主体性の持続が生まれたと考えられる。

５． まとめと今後の課題

本研究では、地域を題材とした PBL 型学習において、成果物が新聞制作である学習活動とテクノロジーを活用したものづくり活動（STEAM 教育）の比較を行うことで、それぞれが児童の主体的学習態度にどのような影響を与えるかを検証した。その結果、ものづくり活動（STEAM 教育）の方が、主体的学習態度（特に因子「主体性」「学習方略」）の向上により寄与した可能性が示唆された。新聞制作活動も情報収集や課題の整理に有効であったが、ものづくり活動（STEAM 教育）では、試行錯誤しながら創造的に取り組むプロセスが児童の主体性を高めることに貢献したと考えられる。

本研究の結果は、今後の小学校教育における STEAM 教育の有効性を示唆するとともに、総合的な学習の時間において、ものづくりのための学習環境、実際に手を動かし、創造する活動、PBL 型の授業開発の重要性を示すものである。また、本実践のように地域の課題解決などの実社会に通じる実践的な学びを提供することが、児童の主体的な学びを促す要因の一つとなることが明らかになった。

今後の課題としては、以下の３点をあげる。

① 対象児童の拡大
今回は特認校の学級で、１学年１３名の特殊な環境であった。対象児童が少ないことから統計的な検証における有意差を示すことが困難であったために今後は対象児童の拡大や対象学年を増やすなどの調査が必要である。

② 多様な STEAM 教育の授業開発

今回は地域とのコラボレーションを軸としたものづくり活動（Engineering）が中心であったが、STEAM 教育の他の要素、例えばデータ処理や、プログラミング的思考などを活用したデータ的な成果物の制作等ではどのような結果が見られるかも検証し、STEAM 教育が寄与する主体的学習態度への効果をさらに検証したい。

③ 効果的な STEAM 教育の普及のために

今回は特任校という規模の小さな学校と本学の奨励研究の予算を執行し、ものづくり活動を行ったが、この学習活動は、どこの小学校でも可能ということにはならない。今後、普及を考えていくためには、本学の Creative Lab の活用方法や地域小学校校への普及、連携などの啓発活動も行っていくことが必要である。

［補注］

1) 文部科学省「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」（諮問）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/mext_00003.html

2) 平山達也「主体的な学びについての一考察」（立命館大学）2021

3) 文部科学省・国立教育政策研究所「令和６年度全国学力・学習状況調査の結果（概要）」
https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/report/data/24summary.pdf

4) 文部科学省「総合的な学習の時間に関する調査データ」（平成 15 年）
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/__icsFiles/afieldfile/2017/02/16/1382331_006.pdf

5) AI テキストマイニング
https://textmining.userlocal.jp/

6) 文部科学省「STEAM 教育等の各教科等横断的な学習の推進」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/mext_01592.html

7) 文部科学省「GIGA スクール構想の実現について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm

8) 河村明和「中学生における主体的学習態度尺度の作成」（学級経営心理学研究）2020

［参考文献］

1) スージー・ボス, ジョン・ラーマー（2021）：プロジェクト学習とは: 地域や世界につながる教室(新評論)

2) 川村　一彦：文・理を融合してリーダーを育てる「STEAM 教育」(幻冬舎)

3) 稲垣　忠：情報活用型プロジェクト学習ガイドブック（明治図書）

4) 村上芳夫：主体的学習（明治図書）

5) 永岡慶三他：教育工学における学習評価（ミネルヴァ書房）

6) 高橋順一他：人間科学研究法ハンドブック（ナカニシヤ出版）

教育論文

教育課程をどのように社会に開くか

北海道立高等学校の令和６年度学校公式ウェブ・ページ分析から

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、カリキュラム・マネジメント、学習指導要領

1　はじめに

2018(平成 30)年に告示された高等学校学習指導要領（以下「現行学習指導要領」と呼ぶ）は 2022(令和 4)年度から学年進行で施行され、今年度 2024(令和 6)年度に全ての学年で施行されている。2025(令和 7 年)年 4 月に大学に入学する生徒が、現行学習指導要領に基づいた教育課程による教育を受けた生徒である。

筆者は、現行学習指導要領の導入初年度である 2022(令和 4)年度に、道立高等学校 190 校の公式ウェブ・ページを分析した(片岡, 2023)(以下「令和 4 年度調査」と呼ぶ)。

令和 4 年度調査から 2 年経過し、北海道立高等学校における変化を確認するとともに、教育課程をどのように社会に開くか、その方法と実践を探究したく、調査に着手した。

なお、本稿では「教育課程」を国際教育到達度評価学会(IEA)などが言及する “intended curriculum 意図したカリキュラム” を意味するものとして用いる。現行学習指導要領や中央教育審議会での発言では「教育課程」と「カリキュラム」が混在し、同義で使用されているように思われる場合もあるが、例えば「部活動は教育課程に位置付けられていない」というように、「教育課程」は部活動などを含まない狭義の学校教育活動である。

2　研究の背景

現行学習指導要領は、大学入学者選抜、大学教育、高等学校教育の 3 つを改革する高大接続改革の一環として改訂されたものだった。2009(平成 21)年 3 月に告示された前学習指導要領は PDF 版で 293 ページだったものが現行は PDF 版で 651 ページと倍以上の分量となったことや、主体的・対話的で深い学びによる授業改善を推進することなど、特徴がいくつかある。それら特徴の中でも特に重要とされているのが、「社会に開かれた教育課程」という理念と「カリキュラム・マネジメント」という手法である。「社会に開かれた教育課程」は、現行学習指導要領の目次と総則の間に掲げられた無題の文に述べられており、「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、」「社会との連携及び協働によりその実現を図っていく」こととされている(文部科学省, 2019, p.17)。また、「カリキュラム・マネジメント」は、「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」(文部科学省, 2019, p.20)とされている。

現行学習指導要領の在り方・方向を審議した中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 教育課程企画特別部会の議事録(文部科学省, 2016)によれば、「社会に開かれた教育課程」は第 12 回(2015(平成 27)年 7 月 22 日)に初めて言及されている。「カリキュラム・マネジメント」が第 4 回(3 月 26 日)という早い段階で既に言及されているとは対照的である。この、いわば唐突に突然出てきた理念は、その約 1 ヶ月後、8 月 26 日に公表された教育課程企画特別部会論点整理(文部科学省, 2015)で中心的な理念とされた。この変化に影響した可能性があるのは、第 11 回(7 月 8 日)の班別議論である。天笠茂千葉大学特任教授らの第 2 班では、「カリキュラムマネジメント」(ママ)と「指導要領の理念の共有」が議論されていた。第 11 回(7 月 8 日)と

第 12 回(7 月 22 日)の間 14 日間に事務方である文部科学省担当課でどのような議論があったのかは知る由もないが、これ以降「社会に開かれた教育課程」はカリキュラム・マネジメントを繰り返しながら達成すべき目的理念となっているのである。

筆者は、「社会に開かれた教育課程」という理念は理解しながらその唐突さに違和感を覚え、また、「カリキュラム・マネジメント」の必要性は感じつつも人事権・財政権が限られている校長に無理な要求だと感じている。教育課程を社会に開く手法としてカリキュラム・マネジメントをどのように学校が実践しているのかが、本調査の最大の関心事である。

3　研究の方法

本研究においては、令和 4 年度調査と同様に、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し、学校公式ウェブ・ページのデータを分析することとした。

なお、北海道立高等学校は令和 6 年度現在、全日制 157 校、定時制・通信制 1 校、全定併置 31 校、計 189 校あるが、本研究では中等教育学校の高等学校相当学年も含め、計 190 校を対象としている。

なお、令和 4 年度調査時点では、北海道立高等学校は中等教育学校の高等学校相当学年も含め 192 校あったが、2 校には令和 4 年度入学生がいないため調査に含めず、計 190 校を対象とした。

北海道立高等学校の学校公式ウェブ・ページのデータ・ダウンロード作業は、2024(令和 6)年 12 月 28 日(土曜日)から開始した。この時期にデータ収集を行ったのは、12 月 29 日〜1 月 3 日の年末・年始休業から冬季休業期間中に学校公式ウェブ・ページを更新することは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 cyowcopy-1.9.1.872 (64bit)

  なお、時間短縮のため、jpeg 等の画像ファイル、mp4 等の動画ファイルと、各学校の活動状況を伝える日誌類の重複した冗長ファイルは、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 11 Home version 24H2)
- コンピュータ 2: 筆者研究室 PC (Windows 11 Pro version 24H2)

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。

また、例えばウェブ・ページの目次ファイルである index.html 及び index.htm など、ダウンロードしたファイルにある特定の文字列が含まれるかどうかの検索には、Power Shell の findstr 及び Select-String コマンドを用いた。

4　学校公式ウェブ・ページのデータについて

(1) 概況

本調査では、上記の通り画像・動画ファイルと重複した冗長ファイルを除いて、13.8GB のデータとなった。

令和 4 年度調査では、192 校中 174 校(90.6%)の学校公式ウェブ・ページが国立情報学研究所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た。NetCommons 2.0 を 3.0 にバージョンアップしているかどうか確認するため、index.html 及び index.htm に”NC3_URL”が含まれているかどうか検索した。その結果、北海道立高等学校 190 校の内、180 校(94.7%)が NetCommons 3.0 を使用していた。このため、前研究で指摘したセキュリティ上の懸念は払拭されていると思われる他、PC でもスマートフォンでも閲覧に最適化されたウェブ・ページとなっていることが確認できた。

NetCommons によるウェブ・ページでは、学校の日常を伝える日誌がデフォルトで有効である。そのため、ほぼ全ての学校公式ウェブ・ページの上部には日誌が並び、学校の様子が良く分かるものとなっていた。ただし、そのトレードオフとして、いわゆる目次が何度かスクロールしなければ見えず、どこに何があるのか分かりにくい傾向があった

(2) 令和 4 年度調査からの変化について

令和 4 年度調査と同様、次の 4 点について実態を確認する。

○ 学校公式ウェブ・ページから教育課程にアクセスできるか、教育課程公表の有無について
○ 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
○ 学習内容の説明(教科シラバスなど)があるかなど、教育課程発信の分かりやすさについて
○ 地域に根ざした「地元学」などの科目があるかなど、地域の特色に応じた教育の有無について

① 教育課程公表の有無について

一点目、学校公式ウェブ・ページでの教育課程公表の有無について、次表に示す。なお、全学年が現行学習指導要領による教育課程となり、特殊な事情がない限り入学者教育課程と学年別教育課程は同一と考えられるため、令和6年度の入学者教育課程または学年別教育課程が公表されているかどうかを対象とした。

表1 令和6年度教育課程公表の有無

管内	全部	公表有	%
全道合計	190校	138校	72.6%
石狩	38校	25校	65.8%
道南	17校	12校	70.6%
後志	10校	9校	90.0%
空知	17校	13校	76.5%
道北	31校	20校	64.5%
オホーツク	21校	13校	61.9%
釧根	16校	11校	68.8%
十勝	17校	13校	76.5%
日胆	23校	22校	95.7%

令和6年度教育課程ではなく、令和4年度教育課程を公表していたのは1校、令和5年度は13校、令和7年度は2校あった。学校公式ウェブ・ページで教育課程を公表していないのは36校(18.9%)であった。

② 教育課程のアクセス容易度について

二点目、学校公式ウェブ・ページのトップページから教育課程を見ることができるまでのクリック数を次表に示す。

表2 教育課程に到達するまでのクリック数

クリック数			平均
2回	3回	4回	2.59回
67校	82校	4校	

2022(令和4)年度時点では平均2.42回であり、大きな変化はないと思われる。

また、詳細は示さないが、リンク元は令和4年度調査とほぼ変わらず、学校案内、学校紹介、学校概要と様々であった。

③ 教育課程発信の分かりやすさについて

三点目、教育課程発信の分かりやすさについて述べる前に、入学者教育課程表及び学年別教育課程表という2種類の教育課程表について確認しておきたい。2種類の教育課程表は、一校の教育課程を公式に表すものである。そこには、学習指導要領に定められた教育活動が端的に表現されており、教育課程の全ての情報を示す有益で重要なものである。年度初めに教育委員会に報告する文書であり、公表するのに大きな手間はない。しかし教育課程表は教育行政に特有のもので、例えば保護者や中学生に分かりやすいとは言えないと思われるのである。

そのため、教育課程を理解してもらうためには、理解を容易にする工夫が求められる。

一つの方法は、教科シラバスなど教育課程表を補足する丁寧な説明をすることである。本研究では、教科シラバス公表の有無を調べるために、index.html及びindex.htm を対象に"シラバス"を検索し、学校公式ウェブ・ページにアクセスして教科シラバスの有無を確認した。その結果、学校公式ウェブ・ページの表紙から教科シラバスがあるのが分かるのは12校(6.3%)であった。次に、サブ・フォルダ以下の全てのhtml及びhtm ファイルを対象に"シラバス"を検索し、同様に教科シラバスの有無を確認した。その結果、学校公式ウェブ・ページの表紙からはその有無は分からないがリンクをたどっていくと教科シラバスにたどり着くのは、38校(20.0%)であった。合計50校(26.3%)と4分の1以上の学校が教科シラバスを公表していた。

もう一つの教育課程の理解を容易にする方法は、詳細な教育課程表を簡略化して提示する方法である。例えば、在校生に対する科目選択指導時によく作成されるような学年毎の必修教科と選択教科を一覧にした表で、何を学ぶか簡略化して示す方法である。その一例を次表に示す。

表3 教育課程を簡略に示した例

単位数 / 年次	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1年次	現代の国語		言語文化		公共			数学Ⅰ			数学A		科学と人間生活		体育		保健		音楽Ⅰ			英語コミュニケーションⅠ			論理・表現Ⅰ			家庭基礎		情報Ⅰ		総探	LHR
2年次	文学国語		地理総合			歴史総合			化学基礎		体育	保健		A1				A2				B1		B2		C			D		総探	LHR
3年次	文学国語		体育			E1				E2				E3			F1		F2		G1		G2		H					総探	LHR

次表に、令和４年度調査と本調査の対照を示す。

表４ 教育課程を簡便に示した学校数

		令和６年度簡略表示	
		あり	なし
令和４年度簡略表示	あり	50校	14校
	なし	37校	

このように、令和４年度調査で簡略に表示していたのは 64 校(33.3%)だったが、本調査では 87 校(45.8%)6 年度が簡略表示していた。簡略表示を止めた学校より簡略表示にした学校の方が多いのが分かった。

④ 地域の特色に応じた教育の有無について

「地元学」などの地域の特色に応じた科目の有無について、次表に管内別・1 学年学級数別の一覧を示す。

なお、全ての該当科目は学校設定科目であり、教材として教科書はなく、全て学校独自のものを用意する必要がある科目である。

70.0%が適正間口とされる 4 間口に満たない学校である。

表５ 地域の特色に応じた科目の例

	1学年学級数							計
	1	2	3	4	5	7	8	
石狩		1		1		2	2	6
道南	1	1						2
後志	2		1	1				4
空知		1			1	1		3
道北	6		1	1				8
オホ	4							4
釧根		1		2				3
十勝	1	2	2					5
日胆	2	1	3	1	1			8
計	16	7	7	6	2	3	2	43

次表に、令和４年度調査と本調査の変化を示す。

表６ 地域の特色に応じた科目の変化

		令和６年度		
		あり	なし	不明
令和４年度	あり	30校	5校	1校
	なし	8校		
	不明	5校		

このように、令和４年度調査では当該科目を持っていなかった８校が新設しているが、５校が廃止している。その内２校は学級減となった学校であった。

(3) カリキュラム・マネジメントの実態について

次に、「社会に開かれた教育課程」のための「カリキュラム・マネジメント」がどのように行われているかについて確認する。

カリキュラム・マネジメントを実施するための一つの方法として、単元配列表が提案されている。単元配列表とは、全科目の一年間の教育内容を教科等横断的視点でまとめた表である。単元配列表は、元文部科学省中等教育局視学官の田村学氏が推進し、天笠茂千葉大学特任教授もその有効性を言及しているもの(NITS 独立行政法人教職員支援機構, 2023)である。

本調査で単元配列表が確認できたのは、北海道立高等学校では平取高等学校、夕張高等学校の２校であった。他に１校教育目標には文言の記載はあるが表そのものはないという例があった。なお、本調査の範囲外ではあるが、市町村立高等学校では奥尻高等学校で確認できた。なお、令和４年度調査でも確認できたのは令和元年～４年度にかけて４校であった。

このように、単元配列表は高等学校での実践が実に少ない。これは、１人の教員が全ての教科を教える小学校と異なり、高等学校では複数の教員が教えるため、単元配列表作成自体が煩雑で時間のかかるものとなるためと思われる。

カリキュラム・マネジメントのため必要なカリキュラム評価については、西岡(2005)や田村(国立教育政策研究所, 2019)が知られているが、理論研究段階で広く実践され得るものとは思われない。また、教員評価に関しては照屋・藤村(2016)が示すアメリカ合衆国の「付加価値評価」や詳述は避けるが諸外国の学校評価制度が知られているが、それら海外での研究・実践は費用・労力の点で日本では困難と思われる。

5 考察

令和４年度調査で今後解決されるべき課題と指摘した５点について、改善状況を整理する。

① 全体の４分の１程度(51 校, 26.7%)が教育課程を公表していないこと。

このことについて、令和４年度調査と比べて教育課程を公表していない学校が 36 校(18.9%)に減少しており、改善が見られる。

② 詳細すぎず簡単すぎない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こと。

このことについて、教科シラバスの公表が 29 校(15.1%)から 38 校(20.0%)に増加し、また教育課程を簡略に示す傾向も見られており、改善が見られる。

③ 必要な情報により簡単にアクセスできるよう、検索機能を付加すべきであること。

このことについて、検索機能を備えた学校公式ウェブ・ページは 18 校(9.5%)確認できた。検索オプションを付加するのは困難とは思われないことから、今後より多くのウェブ・ページが検索機能を備えることが期待される。なお、池田高等学校のみ学校公式ウェブ・ページ上部に検索ボックスがあったが、他は学校公式ウェブ・ページ最下部など分かりにくいものもあった。目視の段階では気がつかず、Select-String で検索したした結果分かったものの方が多かった。分かりやすい場所に検索ボックスを置くなど、閲覧者の利便を考慮することが求められる。

④ 学校公式ウェブ・ページ充実の必要性と担当教員の負担軽減を考慮し、学校公式ウェブ・ページ作成を外部業者に委託するなど検討すべきであること。

このことについて、道立高等学校に関しては外部業者への委託などは見られないと思われる。市町村立では、知内高等学校や奥尻高等学校など、外部業者による作成と思われるものはある。ただし、それらのウェブ・ページには、道立高等学校にみられるような学校行事や部活動の様子を伝える日誌類が見られない。CMS で発信しやすい事を考慮すれば、外部業者委託は不要である可能性が高い。

⑤ コンテンツ管理システム(CMS)である NetCommons 2.0 を使用している 174 校(90.6%)は、セキュリティ上の懸念があるとされていることから、NetCommons 3.0 への移行を含めて検討すべきこと。

このことについて、180 校(94.7%)が NetCommons 3.0 に移行していた。北海道教育委員会の指導・助言などがなければ、これほど多数が 2 年という短期間にバージョンアップすることは考えられない。セキュリティ上の懸念を重視した結果と推測される。ただし、CMS はその実装上ファイルの重複・冗長が多くなりやすい点は注意する必要があろう。

さて、NetCommons 3.0 を使っていることから、ほぼ全ての学校が教育活動の報告を日誌等で行っている。その多くは行事や部活動の報告だが、学校は教育活動情報をより積極的により分かりやすく提供しようとしているのが分かった。日常の業務を遂行するだけでなく、発信しようとする姿勢が強く感じられ、その努力は高く評価されるべきものと考える。

しかし、発信される情報は部活動・行事に偏る傾向があった。例えば、教育課程の大本である平常の授業に関する情報、育成すべき資質・能力に関係する教育活動の情報、三要素からなる学力の育成に関係する情報などは、少なくほぼ見られなかった。

端的に言えば、「学校の様子を開く」努力をしているが、「教育課程を開く」までには至っていないと、現段階では言わざるを得ないと考えられる。

さらに、カリキュラム・マネジメントについては、教育課程に関する課題を発見し改善するような情報は、ほぼ見られなかった。新教育課程になってまだ 2 年であることを考慮すれば時期尚早であるかもしれないが、例えば、「カリキュラム・マネジメント」という文言が教育目標等で言及されていたのは 5 校と、極少数であった。参考となる先行実践・研究がないことはないが、手法の確立が見通せない。またそれとともに、人事や財政に関するより強い権限を学校が持つというような法的整備も求められる。いずれも時間を要することであり、カリキュラム・マネジメントに対する様子見のような慎重な姿勢も、宜なるかなであろう。

6 おわりに

高等学校に現行学習指導要領が導入された 2022(令和 4)年 12 月、次期学習指導要領に向けて「今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会」(文部科学省, 2024a)が設置され、2024(令和 6)年 9 月まで 15 回に渡って議論を重ね、論点整理(文部科学省, 2024b)を公表した。議論の中では、「社会に開かれた教育課程」や「カリキュラム・マネジメント」について、『「充実」以前に、まだまだ「定着」に向けた努力が必要』(第 1 回)という意見があり、また「(カリキュラム・マネジメントの)方法というのをどう扱うかというのが最後に残っている難問」(第 14 回)、「カリキュラム・マネジメント(中略)(は)十分に

まだ理解がされていない」(第 15 回)(カッコ内傍点筆者による補足)という意見も見られ、成果よりは課題が多く指摘されている。論点整理においてもこの傾向は当然なことながら同様であるが、「社会に開かれた教育課程」は 2 回、「カリキュラム・マネジメント」は 10 回言及されており、当面の課題は「カリキュラム・マネジメント」に重点が置かれている印象であった。

本調査で分かったことは、カリキュラム・マネジメントについては慎重な姿勢が推察されるが、各学校が教育活動情報には積極的になってきているということだった。部活動・行事に偏る傾向があったとしても、保護者や地域の人々にとっては歓迎すべき傾向であり、教育課程を社会に開く第一歩となるであろう。

しかしながら、教育課程を社会に開くためには、欠けていると思われることが一つある。それは、校長による情報発信である。令和 4 年度調査でも、校長が学校情報を積極的に発信している事例は少数であった。本調査では、校長日誌や入学式などでの式辞、全校集会での講話の発信が少なくなっている傾向が見られた。多くの校長は着任や年度当初の挨拶の発信のみであった。また、学校経営シラバスを示しているのは 47 校(24.7%)だった。人事評価に伴う面談や業務観察・記録、及び給与査定に伴う業務など、校長業務は多忙化しているのは確かである。目の前の課題で忙殺されている状況は推察できるが、それでもなお、校長のリーダーシップは求められている。教育課程を社会に開くのは、教育理念に共感を得て教育理念を共有するためである。そのためには、トップが発信する情報が重要である。やはり、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求められるということを、今一度指摘しておきたい。

最後に、しかし重要なことを一つだけ指摘しておきたい。学級減となった 2 校の地域に根ざした特色ある科目が廃止されていることについて、もしそれが学校設定科目である負担の大きさのためなら、北海道教育委員会は何らかの支援を検討すべきと考える。

今後の課題は、経年変化を観察するとともに、特にカリキュラム・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) 片岡晃（2023）道立高等学校公式 HP に見る教育課程の状況. 札幌国際大学教師・教育実践研究第 6 号.

2) 文部科学省（2019）高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）. 東山書房.

3) 文部科学省（2016）教育課程部会　教育課程企画特別部会（～平成 28 年）開催状況. <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/index.htm>.

4) 文部科学省（2015）教育課程企画特別部会　論点整理. <https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf>.

5) NITS 独立行政法人教職員支援機構（2023）カリキュラム・マネジメント（千葉大学　天笠茂）：校内研修シリーズ №120. <https://www.youtube.com/watch?v=ot6HzQLkBrI&t=724s>.

6) 西岡加名恵（2005）ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題. カリキュラム研究(14), pp.15-29. < https://doi.org/10.18981/jscs.14.0_15>.

7) 国立教育政策研究所（2019）資質・能力の育成に向けたカリキュラム・マネジメントの推進. p.105, 田村知子資料. <https://www.nier.go.jp/06_jigyou/symposium/sympo_h30/pdf/report_20190116.pdf>.

8) 照屋翔大・藤村祐子（2016）アメリカの教員評価をめぐる付加価値評価モデル(Value-Added Model)の動向. 日本教育経営学会紀要, 58, pp.118-130. <https://doi.org/10.24493/jasea.58.0_118>.

9) 文部科学省（2024a）今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会開催状況. <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/184/giji_list/index.htm>.

10) 文部科学省（2024b）今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会論点整理. <https://www.mext.go.jp/content/20241003-mxt_kyoiku01-000038070.pdf>.

教職課程「生徒指導・進路指導」の意義と展開

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：生徒指導・進路指導、生きる力、社会力、ケーススタディ

1　問題の所在

コロナウイルスによるパンデミックや AI 技術の進化、グローバル化、自然界の変化などにさらされている私たちが考えなければならないのは、小中学生高校生や大学生を含む児童生徒二十代前半までの若者たちにみられる人間関係や社会認識である。彼らの保護者世代も含めた社会のあり方を前提に教職養成教育を考えてみたい。

1980 年前後の校内暴力やいじめなど学校が荒れていた時代に小中学生高校生であった子どもたちは、現在では社会活動の主体となって子育てや教育、経済活動を担っている世代である。高度成長期と「バブル崩壊」を背景に受験教育を経てどのような性向（predisposition）と心性（mentality）を強め、どのような人間観や社会観を持つに至ったか、このことを前提に教職課程履修学生の生徒指導観・進路指導観を育て深めるという観点が必要である。

加えて、コロナ禍の遠隔授業や対面の生活環境を避けて生活しながら学校生活を送ってきた学生が同時進行で SNS のコミュニケーションを経験してきた中で、どのように児童生徒と対応できるのか、という観点が必要である。

門脇（1999）[注1]は「いじめ」「学級崩壊」など子どもたちをめぐる深刻な状況の根本的原因は他人への愛着・関心・信頼が失われていくことにあり、「人と人がつながる力」「社会をつくっていく力」としての「社会力」の意味と重要性を提起している。成長過程で必要な大人の働きかけや「冒険遊び場」といった地域での実践を訴え、「人と人がつながり、社会をつくる力」＝「社会力」を提唱し、他人への無関心が広がる社会で協力し、助け合える社会は築くこと、地域や学校で子どもの社会力を育てる必要性を説き、孤立する子育て、学力重視の教育からの転換を強く指摘している。

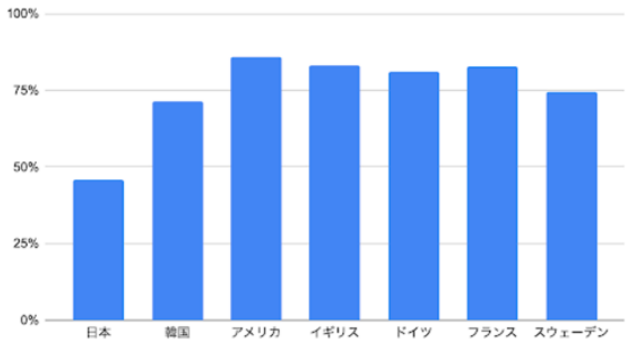
日本財団（2024）18 歳意識調査[注2]で、自国の将来について「良くなる」と答えた日本の若者は全体の 15%、自身の将来について「夢を持っている」は 60%といずれも 6 カ国の中で最も低い数字である。「自国は国際社会でリーダーシップを発揮できる」も 6 カ国中最下位。国の重要な課題に関しては、1 位が少子化、2 位が高齢化。「自分の行動で国や社会を変えられると思う」46%、「自分には人に誇れる個性がある」約 54%、これも 6 カ国中最下位である。他国の若者に比べ日本の若者の自己肯定感や自己効力感が低い実態が表れている。

2　「生きる力」の背景

日本を含めた 7 カ国の満 13 から 29 歳の若者を対象とした意識調査「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（平成 25 年度）」で日本は諸外国に比べ自己を肯定的に捉えているものの割合が低い。

自分自身に満足しているかと問われた時、諸外国では 8 割程度が満足と答えているにもかかわらず（アメリカ 86.0%、フランス 82.7%）、日本は 45.8%に止まっている。[注3]

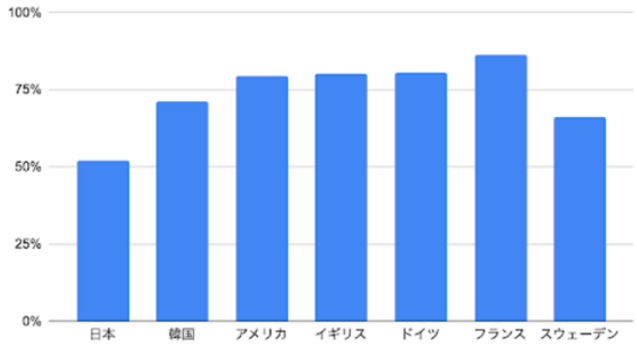
図表 1　自分自身に満足している



また、諸外国と比べて、うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組むという意識が低い（フランス 86.1%、ドイツ 80.5%に対し日本は 52.2%）。海外の

若者に比べるとうまくいくかわからないことにも積極的に挑戦したいと思えず、やる気が出ない若者が多い。

図表２　うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む



このような状況下で、キャシー・デビットソンが、2011 年 8 月のニューヨークタイムズ紙で「2011 年度にアメリカの小学校に入学した子どもたちの 65%は大学卒業時、今は存在していない職に就くだろう」と予測し、雇用者の約 47%の仕事が自動化されるといった予測もある困難な時代を生きる子どもたちに対して、自ら課題を発見し、他者と協働してその解決を図れるよう、「アクティブ・ラーニング」の視点で授業を改善し、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習を充実させていくことが求められている」と提言している。

子どもたちに必要なのはよりよく生きるために必要なことを自ら考え、自ら行動する力、「生きる力」である。今まで見たことも経験したこともないようなことが自分の目の前で起こった時、それに対処できる能力である。

文部科学省は「生きる力」を＜zest for living＞と説明している。zest は「喜び、楽しさ、嬉しさ、興奮（great enjoyment or excitement）」であり、「人間や物事への強い興味（quality of having addend interest, flavor, charm, etc.）」としている。

社会経済のあらゆる面が大きく変化しており、知識が社会・経済の発展の源泉となる「知識基盤社会」の到来と、これまでの大量生産・流通・消費などのニーズに対応することが期待されていた社会と異なり、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく新しい知や価値を創造する能力が求められている。

また、このような知識基盤社会の到来とグローバル化の進展により、アイディアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争が加速し、異なる文化との共存や国際協力の必要性が増大している。

そのためにもこれからの社会を生きる子どもたちは、自ら課題を発見し解決する力、コミュニケーション能力、物事を多様な観点から考察する力（クリティカル・シンキング）、様々な情報を取捨選択できる力などが求められている。このような社会の構造的な変化の中、次代を担う子どもたちの「生きる力」をはぐくむことがより一層重要となっているのである。

非社会化の傾向を強めている子どもや若者たちが失っているのはこの「生きていることの喜び」であり、生きていくことに対する情熱である。

非社会化の傾向は子どもだけの問題ではなく、若い世代に広く見られる性向でもある。社会人や親、教師となった彼らを通して次の子どもの世代へと浸透していくからである。非社会的性向の世代間の連続性を意識しながら、学生にこの問題点を認識させ、「生きる力」を育てることの意義を認識させることが重要である。

３　科目「生徒指導・進路指導」に求められること

教職課程で履修すべき事項は 2016（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。このため教職課程は、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。2015（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。

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―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、以下の特徴を指摘している。

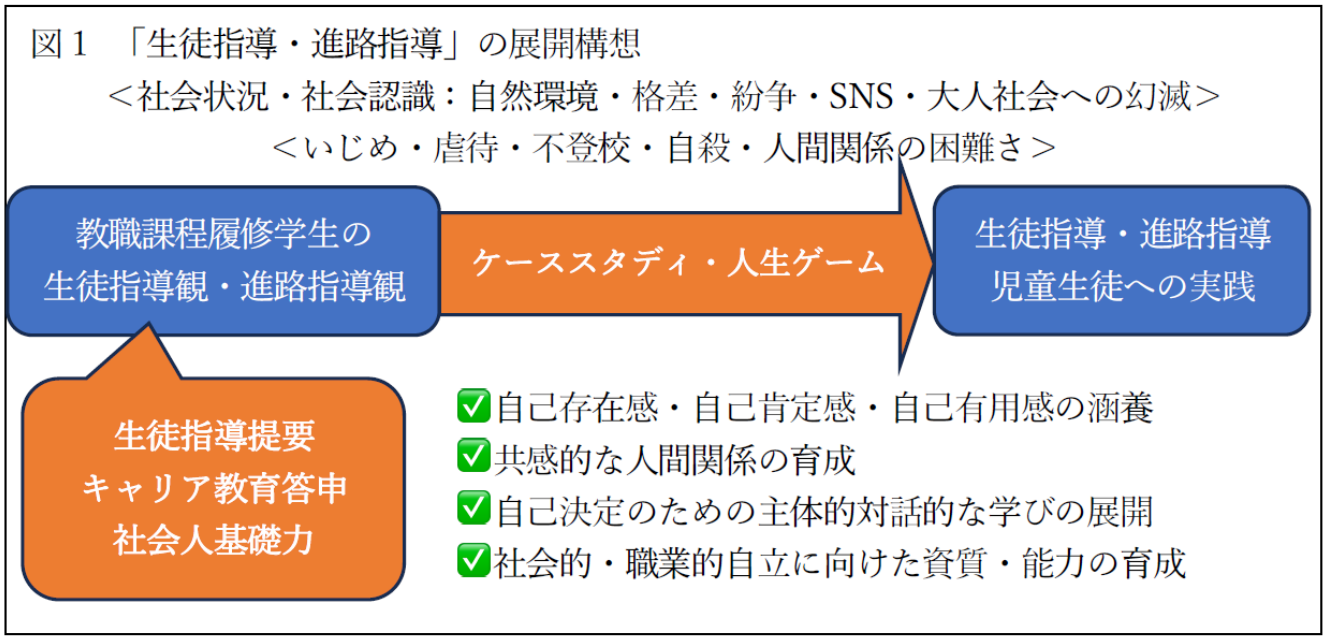
①学生たちの生徒指導に対する意識の偏り−小学校から高等学校までの 12 年間の学校教育経験により、生徒指導に対する固定的なイメージ･印象を持っている。生徒指導とは校則、社会的マナー、時間の厳守といった何らかの決まりを守ることに対する全体指導、あるいは問題行動に対応する個別指導と捉えている。
②「将来の自己実現を図るための自己指導能力」とその基礎にあるとされる学校生活場面における様々な「自己選択や自己決定」とが結びついていない。「自己選択や自己決定の場や機会があった」と答えている学生でも､「将来の自己実現を図るための自己指導能力を育成するような指導」は「受けていない」「覚えていない」と回答している。
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。

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。

大学の教職課程における生徒指導に関する指導を拡充することにより、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、図１のようにケーススタディとシミュレーションゲーム(人生ゲーム)により、社会認識を深め、社会力を高めることを構想した。

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。自己存在感を実感させ、自己肯定感や自己有用感を育み、共感的な人間関係を育成し、自己決定の場を広げるための主体的・対話的な学びの実現と社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けさせる方策を具体的に提起すべきものであること
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」の定義や事例からより良い対応、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、学生同士の意見交換を繰り返して展開や実践のイメージをより具体的なものにさせること
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し、社会力を育成すること
⑥分担発表による活動から児童生徒へのアプローチの方策を考えさせること
⑦レポートやレジュメ発表と学修成果をポートフォリオとすることから生徒指導・進路指導展開のイメージをより具体的なものにさせること

３　2024 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 2024 年度展開は以下の通りである。（履修登録 35 名）

講義の目的および概要	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。
授業計画	①授業展開の確認・発表分担・いじめや不登校、体罰などの話題提示・教育課程上の位置づけ ②事例発表・対応についての意見交換 ③生徒指導提要の概要確認 ④事例発表・対応についての意見交換２ ⑤生徒指導体制の基礎的な考え方―学級担任の役割 ⑥生徒指導体制の基礎的な考え方―教科担任と校務分掌上の担当役割、組織的取組み ⑦自己指導能力-自己存在感・自己有用感・共感的人間関係・自己決定の場 ⑧生徒指導に関する法令理解（校則・懲戒・体罰・停学・退学など）と意見交換 ⑨生徒指導上の課題（いじめ定義、推移、不登校）とその現状・対応・意見交換 ⑩生徒指導上の課題（インターネット・ＳＮＳなど）とその現状・対応・意見交換 ⑪生徒指導上の課題（児童虐待・貧困など）とその現状・対応・意見交換 ⑫生徒指導の基本視座、子ども理解と生徒指導・意見交換

	⑬事例紹介―「HR（学級）開き」、学級目標、個人目標、 ⑭事例紹介―HR（学級）通信、学年だより、学校 HP ⑮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 ⑯キャリア教育の歴史と基礎理論－パーソンズ・ホランド・マズロー・スーパー、日本の推移 ⑰人生ゲーム-分担発表・意見交換（ライフプラン、人生設計、教育の魅力） ⑱人生ゲーム-分担発表・意見交換（いじめ、虐待とサポート、貧困、社会支援） ⑲人生ゲーム-分担発表・意見交換（児童相談所、発達障害、愛着） ⑳人生ゲーム-分担発表・意見交換（自己肯定感、非認知的能力、部活動） ㉑人生ゲーム-分担発表・意見交換（就業形態、働くとは、多様性） ㉒人生ゲーム-分担発表・意見交換（コミュニケーション、ストレス対処法、年金） ㉓教育の職業的意義・まとめ
テキスト・参考文献	【テキスト】 文部科学省生徒指導提要、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】 『18 歳からのワークルール』第 2 版 道幸哲也ほか（法律文化社）『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）『問い続けて』林竹二（径書房）『思春期のこころ』清水将之（NHK ブックス）『子どもの社会力』門脇厚司（岩波新書）
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

4　課題と今後の展望

生徒指導は、一人ひとり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ま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。

2024 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、学生の最終レポートと最終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。

【注】

注１）門脇厚司（1999)『子どもの社会力』岩波新書

注２）2024 年 2 月実施 18 歳意識調査で日本・アメリカ・イギリス・中国・韓国・インドの若者各 1000 人（17～19 歳）「国や社会に対する意識」―国の将来や自分の未来に対する夢　日本の若者いずれも最下位―https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000404.000025872.html（2024 年 12 月 30 日閲覧）

注３）2013 年内閣府「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」

【引用文献】

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 93-102 https://www.keiwa-c.ac.jp/wp-content/uploads/2012/12/nenpo10-8.pdf（2024 年 12 月 30 日閲覧）

【参考文献】

池島徳大「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ク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－ 81-94 2010 年

門脇厚司『親と子の社会力−非社会化時代の子育てと教育』2003 年 朝日新聞社

楠見孝・道田泰司編『批判的思考―21 世紀を生きぬくリテラシーの基盤』2015 年 新曜社

周保松『星の王子さまの気づき』 2021 年 三和書籍

竹内麻子「教師から見るスクールカースト−これからの学校の姿−」https://www.senshuu.ac.jp/School/shakai/2_shakaigakka/2.5_thesis/abstracts/2013/thesis2013_3.pdf

広島大学 2021 年度シラバス「生徒・進路指導論」 https://momiji.hiroshima-u.ac.jp/syllabusHtml/index.html

箒木蓬生『ネガティブ・ケイパビリティー答えの出ない事態に耐える力』2017 年 朝日新聞出版社

森田愛子『生徒指導・進路指導論』2014 年 協同出版

森田洋司『いじめとは何か』2010 年 中公新書

松田文子・高橋超『生きる力が育つ生徒指導と進路指導』2013 年 北大路書房

米澤好史『愛着障害・愛着の問題を抱えるこどもをどう理解し、どう支援するか？』2019 年 福村出版

米澤好史「愛着の視点からの発達支援−愛着障害支援の立場から−」発達支援学研究第 2 巻第 2 号 pp59-69 2022 年

教育論文

高等学校地理歴史科と商業科にまたがるフィールドワーク活動
―「生活圏の調査と地域の展望」と「観光ビジネスの展開と効果」を観光地理学ゼミで試行―

札幌国際大学 観光学部 国際観光学科　准教授　齋藤　修

キーワード：地理歴史科　商業科　観光　地域　観光地理学

1 はじめに

来学した高校生に科目「地理総合」での生活圏の調査、いわゆるフィールドワークの話を聞くと「行ってない」「実施していない」という答えが返ってくる。高等学校（以下「高校」）ではすでに地理歴史科において、地理科目としての「地理総合」が必修化している。そして、その「地理総合」の学習指導要領でも大項目C「持続可能な地域づくりと私たち」の中項目「(2)生活圏の調査と地域展望」中で、次のように明文化されている[1)]。

(2) 生活圏の調査と地域の展望

空間的相互依存作用や地域などに着目して、課題を探求する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア　次のような知識を身に付けること。

(ア)生活圏の調査を基に,地理的な課題の解決に向けた取組や探求する手法などについて理解すること。

イ　次のような思考力,判断力,表現力等を身に付けること。

(ア)生活圏の地理的な課題について,生活圏内や生活圏外との結び付き,地域の成り立ちや変容,持続可能な地域づくりなどに着目して,主題を設定し,課題解決に求められる取組などを多面的・多角的に考察,構想し,表現すること。

そして、「内容の取扱い」[2)]の中で、次のように述べている。

「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。

文部科学省は、学習指導要領で「生徒の特性や学校所在地の事情などを考慮して」としながらも、授業で必ず取り上げなければならない項目として、「生活圏の調査」を明示している。そのため、各教科書会社でも実例などを用いて実施方法を記載している。つまり、これは内容を取捨選択して行うかどうかを判断するようなものではなく、取り扱わねばならないもの、ということなのである。

現実にはそのように現場は捉えていないようである。私が聞いた高校生がたまたま授業を欠席し、実施しなかった可能性はあるかもしれない。しかしながら、来学した高校生から「実施した」という回答はまったくない。高校生の回答が本当であれば、教員側が学習指導要領の内容を誤解している可能性もある。

採択数が多いとされる帝国書院の教科書『高等学校新地理総合』によると、大項目C「持続可能な地域づくりと私たち」は、最終部の第3部となっている。そして、中項目「(2)生活圏の調査と地域展望」に該当する部分は最終節となっている。

学習指導要領で述べているように、「内容の取扱い」についての指針で「これまでの学習成果を活用しながら」とされているため、教科書の最終部にしているのだろう。しかし、このことで授業の進度が遅れると、割愛されてしまう可能性が考えられる。担当する教員によっては、教科書内容をすべて実施しようとする傾向もあり、進度の遅れを理由に割愛は当然のように行われることもあり得るだろう。特に、「地理総合」の必修化により、地理専門で採用された教員以外が「地理総合」を担当していることが昨今である。歴史を専門としてきた教員が「地理総合」を行う場合、どうしても地誌的分野を重視しすぎる傾向がある[3)]。そのため、必要以上に教科書に沿った授業に陥ることもあるかもしれない。

帝国書院『高等学校　新地理総合』を例にするならば、第2部「国際理解と国際協力」第1章「生活文化の多様性と国際理解」の部分は、いわゆる世界地誌の内容である。世界を 10 の地域とし、各地域についての内容を掲載している。しかし、帝国書院としては、それらを「追及事例」と

し、あくまで事例として役立ててほしいという意図で記載している。教科書内にも「国際理解を深めるのにふさわしい事例をいくつか選んで学習しよう」[4]と記載し、事例として選択することを望んでいる。

この「追及事例」としての取扱い部分は、第 2 部第1章全体の 36%[5]を占めている。仮にこの部分をすべて取り扱うようであれば、時間的に第 3 部、大項目C「持続可能な地域づくりと私たち」には到達できないであろう。前述した理由からも実際の現場で、そのようなことが起こっている可能性は否定できない。そして、そのことでフィールドワークを伴う「生活圏の調査」をまったく行っていないのかもしれない。

本来であれば、年間指導計画やシラバスを作成する段階で第 2 部第 1 章「生活文化の多様性と国際理解」の部分を精査しなければならない。そのことで最終的に「生活圏の調査」を、それまでの授業で得た知識の総仕上げとして、実施することができる。その方法や展開例については、教科書等に例示されている。

学習指導要領や帝国書院の『高等学校 新地理総合』の展開例では、「空き家問題」[6]の例が掲載されている。そして、その中でも現地調査、いわゆるフィールドワークをし、分析・発表することを求めている。

一方で職業科の教科である商業科においては、「観光ビジネス」という新設科目が登場した。この科目の学習指導要領の「内容とその取扱い」によると、4つの指導項目が示されている。その中の「(4)観光ビジネスの展開と効果」で取り扱う内容は、次のようになっている[7]。

(4)観光ビジネスの展開と効果
ア 観光振興とまちづくりとの関係
イ 観光に関する地域の課題
ウ 地域の活性

そして、その中の「イ 観光に関する地域の課題」[8]については、次のように示されている。

ここでは，観光市場における国内の身近な地域の現状について扱い，調査と分析を行う学習活動及び観光に関する地域の課題の具体的な事例を用いて分析し，考察する学習活動を取り入れる。

つまり、ここでの学習活動の中心は、「地域の現状」に関する「調査と分析」である。必修科目の「地理総合」だけでなく、商業科の選択科目「観光ビジネス」においても、地域調査が求められているのである。そして、そのテーマの絞り方によっては、「地理総合」における「生活圏の調査」と同時に行うことも可能といえる。

学校事情にもよるが、商業科との並置校などであれば、必修科目の「地理総合」と「観光ビジネス」選択者との合同フィールドワークによる調査が可能と考える。そのための一例として、札幌国際大学観光学部の観光地理学 2 年ゼミで実施したフィールドワーク事例を参考にして頂きたい。

観光地理学は、地理学の一分野ではあるが、取り扱う内容が観光分野である。今回紹介するゼミ活動は、そのような内容を取り扱うものである。それゆえに、本ゼミで実施したフィールドワークは、地理学を下地に観光分野の内容を実施したものである。すなわち、高校現場における「地理総合」と商業科の「観光ビジネス」の両方に関連するフィールドワーク活動ともいえるのである。

2 事例紹介・観光地理学2年ゼミの調査
―「幾寅エリアを観光地化するための方向性を探る」―

南富良野町幾寅エリアを活動の対象空間としたのは、たまたま本学の鉄路再生研究所の活動に関わることからであった。幾寅エリアには廃線になったばかりの根室線旧幾寅駅がある。そして、その鉄路の再利用を研究所として関わり、南富良野町の関係者と交流したことからであった。

なお、幾寅エリアにある旧駅舎は、高倉健の主演映画「鉄道員(ぽっぽや)」の舞台になったところでもある。そして、この駅舎のある JR 根室線、富良野・新得間は、2024(令和 6)年 3 月に廃線となっている。2016(平成 28)年の豪雨災害の影響で線路が予想以上に被害を受け、さらに過疎化に伴う利用者減が影響し、管轄するJR北海道が復旧を断念したのであった。そのため、旧駅舎はその役割をすでに終えている。しかし、映画の舞台でもあったため、映画ファンなどの観光対象として、周辺のロケセットとともに細々と活かされていた。

このような観光の中核となり得る資源が存在している空間でありながら、観光地として注目されているところではない。隣接する観光空間である富良野のイメージに影響され、その空間の一部と考えられており、独自の観光空間にはなっていない。そのような観光としての認知度が薄く、廃線をも受け入れなければならないという、ごく一般的な過

疎化した地域である。それがゆえに、教育のためのフィールドとして、活用できると考えた。

1）課題の設定

①南富良野町幾寅エリアという空間

南富良野町は人口 2231 人(2025 年 1 月 31 日現在)[9]の小さな町でありながら、北落合、落合、幾寅、東鹿越、金山、下金山という6つの集落 [10]で形成されている。北落合と落合を合わせて落合エリア、金山と下金山を合わせて金山エリアとするならば、図1のように4つの性格の異なるエリアが存在しているともいえる。

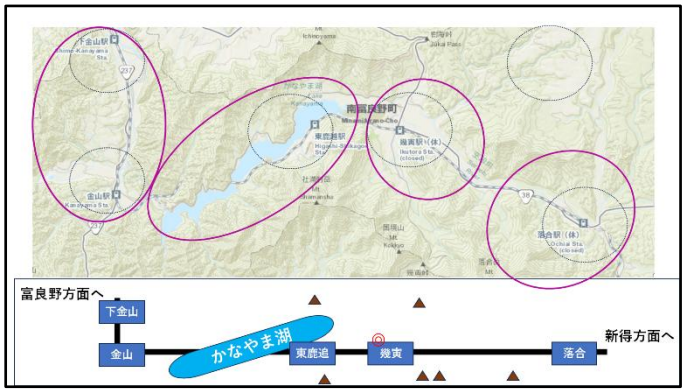


図 1　地域を説明する際に使用したパワーポイント資料

太い〇で囲んだ部分が4つのエリア

薄い〇で囲んだ部分が6つの集落

図中の□の旧駅とかなやま湖の位置で町内をモデル化した

出所：筆者が ArcGIS の地図を基に作成

Esri, NASA, NGA, USGS | GSI, Esri, TomTom, Garmin, Foursquare, GeoTechnologies, Inc, METI/NASA, USGS (https://genbun.maps.arcgis.com/apps/mapviewer/index.html)【2023.10.17.参照】

落合エリアは町の東側に位置し、狩勝峠を挟んで十勝と接続している。金山エリアは町の西側に位置し、町の中央にある人造湖であるかなやま湖の西側で隣接している。東鹿越（かなやま湖）エリアは、かなやま湖の湖畔を南北に囲むようにしているエリアである。その東側に役場などがある町の中枢となっている幾寅エリアが存在している。

南富良野町には 2024（令和 6）年 3 月の JR 根室線、富良野・新得間の廃線まで、道央と道東を結ぶ、かつての幹線といわれていた区間であった。このかつての幹線は、戦前においては、北海道開拓のための道央と道東を結ぶ主要幹線であった。1981（昭和 56）年に石勝線が開業し、滝川市や旭川市を経由せずに道央と道東を結ぶことができるようになり、この区間はローカル線化された。それ以降、南富良野町にあった図1の下金山、金山、東鹿越、幾寅、落合の5つの駅は、次々に無人駅と化していった。その中で最も無人駅になるのが遅かったのが幾寅駅である。この幾寅駅は 1999（平成 11）年に映画「鉄道員（ぽっぽや）」のロケに使用され、幌舞駅として登場している。その際に駅周辺には映画のロケセットが設置され、それが現在も管理されている。つまり、旧駅舎は、鉄道の歴史的な意味を有しながらも、すでに映画の聖地となっている。それゆえに、旧駅舎周辺部は、旧幾寅駅を中心とした小さな観光空間ともいえるようなものが展開しているのである。

ただ、南富良野町としては、観光の拠点をこの旧幾寅駅周辺部には置いていない。これよりも 1 kmほど北に道の駅「南ふらの」を設置し、それを拠点としている。そこは、道央と道東を結ぶ国道 38 号線沿いでもある。国道 38 号線は、その先の金山エリアで、道北の中心地である旭川にもつながる国道 237 号線と重用区間、いわゆる重複国道にもなっている。町の観光の司令塔でもある南富良野まちづくり観光協会も、この国道 38 号線上の道の駅「南ふらの」の建物に同居している。そして、その敷地内には大手アウトドア用品店「モンベル」が誘致され、アウトドアを中心とする自然観光を意識した観光対策が行われている。ある意味で、この拠点を中心とした小さな空間も旧幾寅駅周辺部の空間とは別に存在している。

その他に幾寅エリアという空間の中には、主な観光資源が2つある。国設南ふらのスキー場の雪と人造湖（かなやま湖）へとつながる空知川である。どちらも自然に関係する観光資源である。とはいえ、これらの観光資源は隣接する富良野市などにあるようなメジャーな観光対象となってはいない。そのための観光施設としての整備が充実しているわけでもないからである。南富良野町としては、富良野市同様に自然観光を意識しているが、その視点は東鹿越（かなやま湖）エリアのかなやま湖へと注いでいる。そして、かなやま湖岸を利用した自然観光空間化を目指し、湖を観光の中核としつつ、その周辺に観光施設を整備している。つまり、幾寅エリアを中心とした観光エリア化を考えているわけではいないのである。

南富良野町の公式 Web サイトの「観光情報」[11]には、かなやま湖に関すること以外は掲載されていない。また、Web サイト中の「自然の中で遊ぶ」[12]というページでは、落合と金山エリアでの多数のアクティビティの掲載があるものの、幾寅エリアに関するものはスキー場関連の1つだけで

ある。

現在の南富良野町まちづくり協会の公式 Web サイト[13]には、幾寅エリアにおける人文観光的なイベントとして、「幾寅駅アイスキャンドルナイト」[14]というものが掲載（12 月 20 日、21 日実施）されている。これは廃線駅舎を中心とした観光イベントである。しかし、鉄道の歴史や町の歴史に関わるものではまったくない。観光としての中核資源であるかなやま湖や観光の中枢拠点となっている道の駅で実施していたものの延長上に、今年度になって初めて企画したものである。南富良野町企画課によると、「道の駅が一時休館していること」[15]が主たる理由として、回答していた。つまり、夜に行われる光のイベントを、たまたま旧駅舎という歴史的な建物で実施しただけにすぎないのであった。Web サイト上では、「幻想的な灯り」[16]というフレーズでの宣伝もあり、その目的はおそらく白い雪と光のコントラストを求めるような観光イベントであったのだろう。鉄道の歴史や旧駅舎を中心とした町の歴史文化を意識したものではなく、どちらかといえば、夜の雪景色を意識した自然観光の一環で実施されたもののようである。

かなやま湖の西側で隣接する金山エリアにおいても、かなやま湖の影響は大きい。かなやま湖に接する部分には、湖を形成する金山ダムがある。そして、その周辺が観光資源になっている。ただダムそのものが主要化した観光対象となっているわけではなく、かなやま湖と金山ダム、そこに続く空知川を中心とした自然全体を観光対象とするアクティビティを展開しているだけである。

南富良野町の観光の現状は、隣接する富良野市に比べると発達は遅れている。南富良野町は、いわゆる「富良野」という観光地域の末端を占めたものと考えられ、自他ともに自然観光地としての意識を持っている。そして、南富良野町そのものが、「富良野」という観光地域の一部分として振る舞っている。観光者も、南富良野町を「富良野」という意識のまなざしで見つめているため、地域の南端までわざわざ来訪しようとする人が少ない。そうでありながら、町の中枢となる幾寅エリアにおいて、「富良野」という地域と共通する自然観光資源を見出してはいない。ただ、ここには、自然観光資源以上に注目することができる歴史文化的な遺産が存在している。そして、それはすでに観光対象として芽生え、小さな観光空間といえる状況になっている。

おそらく、南富良野町の住民は、地域の歴史文化的な遺産が主要な観光対象と化すことを想定してはいない。それゆえに歴史文化による観光開発をほとんどしていない。つまり、幾寅エリアは、いわゆる「何もない」とされる空間とみなされているのである。

幾寅エリアには、北海道の開拓と関係もする JR 北海道根室線の廃線部分と映画のロケにも使用された旧駅舎の存在がある。映画のロケセットについては、町外の観光者も訪れ、地元の住民たちもある意味で観光対象としての認識は持っている。これはフィールドワーク後の指導において、考察するヒントとなる材料でもある。それゆえに、幾寅エリアが教材としては、非常に適した空間といえる。

いわゆる「何もない」と考えられている都市部でもない一地方の空間でありながら、地域調査のヒントとなる歴史観光対象が存在している。ただ、ここでの歴史観光対象を地元の住民たちも意識しており、「何もない」というよりも、「大きく活用できないもの」と捉えているのである。このような学生にとって、考察する上でのヒントが存在した空間ゆえに、ただ単に過疎化した他の地方の「何もない」とされてしまっている空間よりも、わかりやすい空間であるといえる。

②考察する2つの空間の設定と調査課題の設定

本ゼミでは、最終的に幾寅エリアという空間を観光地化するための方法を探ることを目的とした。ただ、このエリアには、内包する2つの小さな観光空間らしいものが存在している。そのため、あえてそのうちの1つも調査対象として、幾寅エリアとともに考察することとした。それは、幾寅エリアに内包する旧幾寅駅周辺という小さな空間である。

フィールドワークを頻繁に行うことは難しい。そのため、1つのフィールドワークによって得られたデータで2つの分析をすることとした。特別に旧幾寅駅周辺という小さな空間を分析することとした背景には、本学が鉄路再生研究所を有していることと関係する。本学の鉄路再生研究所では、旧幾寅駅から旧落合駅までの部分のフットパス化を南富良野町へ提案[17]している関係もある。

高校の授業で実施する場合は、1つの空間を調査対象とすることで十分である。実際に本ゼミによる最終的な事例案の紹介においても、学生による結論は内包する小さな空間を意識できていないものであった。

フィールドワークする幾寅エリアを空間設定するにあっては、北側の空知川を境とし、南西のスキー場を頂点とした。そして、東側の南富良野高校横の松井川までを限界とし、図2のように設定した。そして、幾寅エリアを観光地化するための方向性を探るために、まずは現状の観光対象の存在を明らかにすることとした。また、外部の学生の目

線で、埋もれている観光資源と思われるものについても探すこととした。フィールドワーク後には、観光対象が幾寅エリア内のどこに立地されているのか。そのことを地図化することで立地の傾向を明らかにすることとした。

図 2　フィールドワークした幾寅エリア

出所：筆者が ArcGIS の地図を基に作成

Map data © OpenStreetMap contributors, Microsoft, Facebook, Inc. and its affiliates, Esri Community Maps contributors, Map layer by Esri

(https://genbun.maps.arcgis.com/apps/mapviewer/index.hhtm)【2025.1.14.参照】

2）事前調査・地域の現状を調べる

①高校の教育現場で求めている状況

「地理総合」の学習指導要領によると、事前調査を「地域の概要とともに(中略)地域の全体像を大観することが必要である」[18]とされている。そして、「書籍、新聞やインターネット、あるいは自治体史（県史や市町村史）などから入手した資料を基に」[19]行うこととしている。帝国書院の教科書『高等学校　新地理総合』においても、「調査の全体像をつかむためのもの」[20]としている。

一方で商業科の「観光ビジネス」の教科書、実教出版の『観光ビジネス』中の第6章「観光ビジネスと観光まちづくり」「2 観光まちづくりと地域の活性化のプロセス」に「1 地域の現状を知る」[21]というものがある。そして、その中の「地域の観光資源を調べる」[22]の中で具体的に「地方自治体や観光協会などの Web サイトで調べる」「民間企業の Web サイトで調べる」「RESAS を使って調べる」など、机上調査（デスクワーク）による調べ方が提示され、「実践　地域の観光資源を調べてみよう」という課題が掲載されている。そして、次のページにはフィールドワークの方法が記載され、フィールドワークが促されている。つまり、「地理総合」「観光ビジネス」ともに、対象設定した空間に対する全体像を調べることを求めた内容となっている。

「地理総合」においては、より幅広い課題設定が可能である。学習指導要領に掲載されている事例のように「空き家問題」など、観光とは無縁のものを取り上げることもできる。一方で「観光ビジネス」においては、観光資源に関連する課題設定だけが対象となる。実教出版の教科書『観光ビジネス』の事例では、観光資源情報を地図に書き込むだけの内容[23]である。

両科において共通に行えるものとなると、課題設定が観光関連に限定される「観光ビジネス」にあわせることとなるだろう。「地理総合」において、観光に関連する課題設定は当然可能である。設定の仕方によっては、両科が協働してフィールドワークを実施することは可能となる。

②観光地理学2年ゼミが行った事前調査

本ゼミ生は、北海道内出身者が大半であるものの、札幌など都市部出身の学生たちである。そのため、南富良野町という存在を知らない学生が多かった。富良野市と同じものと思っている学生も多かった。そのため、まずは、国土地理院の地図で位置を示し、簡単に説明した。それが図3である。

図 3　説明時のパワーポイント資料の一部

出所：筆者が国土地理院地図を基に作成

(https://maps.gsi.go.jp/#7/43.604262/142.272949/&base=std&ls=std&disp=1&vs=c1g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f0)【2024.4.17.参照】

(https://maps.gsi.go.jp/#10/43.138072/142.473450/&base=std&ls=std&disp=1&vs=c1g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f)【2024.4.17.参照】

そして、自治体全体の概要と図1でも示した4つのエリアにおける観光概要について、次のような担当割により、事前調査として、机上調査(デスクワーク)させた。

1.南富良野町としての概要
2.金山・下金山(金山)エリアの観光
3.かなやま湖(東鹿越)エリアの観光
4.幾寅エリアの観光
5.落合エリアの観光

町の概要を共有化した上で、すべてのエリアに関して、現状の知り得た観光対象を図4のように地図化した。

一般的には課題設定は、事前調査後に見つけ出すものであろう。しかし、すでに幾寅エリアをフィールドとすることを前提とした活動である。そのため、そこで設定された課題の目的が「幾寅エリアを観光地化するための方向性を探る」というものとなり、現状調査としてのフィールドワークというものになった。事前調査で調べた内容が真実であるのか、その点を調査するというものとなった。

図4 幾寅エリアの事前調査によって知り得た観光対象

出所:国土地理院地図に学生が記載
○番号は、学生が観光対象として調べたもの
(https://maps.gsi.go.jp/#15/43.165217/142.569623/&base=std&ls=std&disp=1&vs=c1g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f0)【2024.4.17.参照】

3)調査方法

実際に実施したのは、以下の5点である。

1.幾寅エリアのすべての観光対象を確認する。
2.幾寅エリアの観光の補助でしかない観光施設を確認する。
3.幾寅エリアの埋もれている観光資源をみつける。
4.旧幾寅駅の観光対象としての魅力と問題点をさがす。
5.観光資源としての旧根室線線路の現状を確認する。

目的である「幾寅エリアを観光地化するため」とした課題の達成のためだけであれば、上記 1～3に関する調査で十分である。しかし、あえて旧幾寅駅に着目することとし、4に関する調査も実施した。町おこし、まちづくりを考える上で、歴史文化に関する観光資源の重要性を気づかせるためでもあった。その意図については、4章にて触れたい。

なお、5 に関しては、2 章1)の②でも述べた通り、本学の鉄路再生研究所に関係する内容でもある。廃線鉄路をフットパス化するための資料に役立てるためである。それゆえに、この調査は、高校現場で実践するにあたって、不要の部分である。

4)フィールドワーク(現地調査)の状況

フィールドワークの計画は以下の通りである

1.幾寅駅集合 10 時 30 分
役場職員からの講話
＊企画課まちづくりプロジェクト推進室長
2.旧幾寅駅などの周辺施設見学 11 時頃
3.調査開始 11 時 30 分頃
4.各グループで昼食 12 時 30 分頃
5.調査検証 13 時 30 分 ＊集合場所で実施
6.再調査開始 13 時 40 分頃～14 時 30 分

持ち物として、国土地理院の Web サイトから印刷した地図とクリップボード、筆記用具、さらにスマートフォンを持参することを義務づけた。地図に観光対象の位置をメモする際には、スマートフォンなどでチェックするだけでなく、紙の地図に記載させる方法をとった。また、スマートフォンは、連絡手段というだけではなく、カメラで必要な部分、あ

いまいな部分を撮影するためのものとして活用させた。

図 5　旧幾寅駅舎前で南富良野町役場職員からの講話

出所：筆者が2024年6月（1回目のフィールドワーク時）に撮影

幾寅エリアの広さは、約 1.5 ㎢ [24]ある。それを全員一体で周り切ることは不可能である。そのため、4グループ（A～D）に分け、図6の部分をそれぞれが担当した。そして、幾寅エリア内すべてを確認することを原則とした。午前中の時間内にできなかった未処理部分等については、全員で再調査することとした。ただ、それでも周り切れなかった部分等未確認の部分もでた。

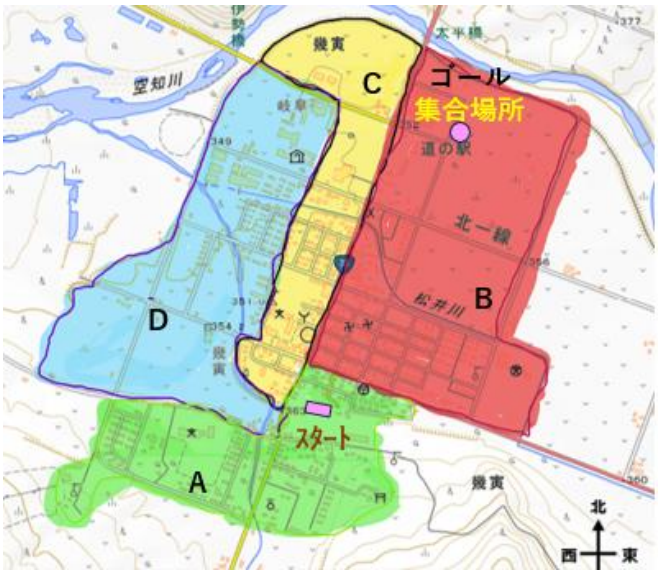


図6　学生の担当部分とスタートとゴール

出所：筆者が国土地理院地図を基に作成
(https://maps.gsi.go.jp/#15/43.165217/142.569623/&base=std&ls=std&disp=1&vs=c1g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f0)【2024.4.17.参照】

図 7 調査風景 1：南富良野スキー場方面へ（背景：二ノ山）

出所：筆者が 2024 年 6 月(1 回目のフィールドワーク時)に撮影

図 8　調査風景 2:旧根室線廃線部分（旧幾寅駅周辺）

出所：筆者が 2024 年 6 月(1 回目のフィールドワーク時)に撮影

図 9　調査風景 3: 福祉施設が集積している周辺

出所：筆者が 2024 年 6 月(1 回目のフィールドワーク時)に撮影

フィールドワーク終了後、図 10 のように周り切れなかった部分等があることから、約 1 ヶ月後に再度実施することとなった。2回目のフィールドワークについては全員で未確

認部分を確認することとした。データを取るという作業の一環ゆえに、すべてを確認する必要があることを認識してもらった。なお、2 回目のフィールドワーク時には、南富良野まちづくり観光協会事務局長からの講話を実施した。

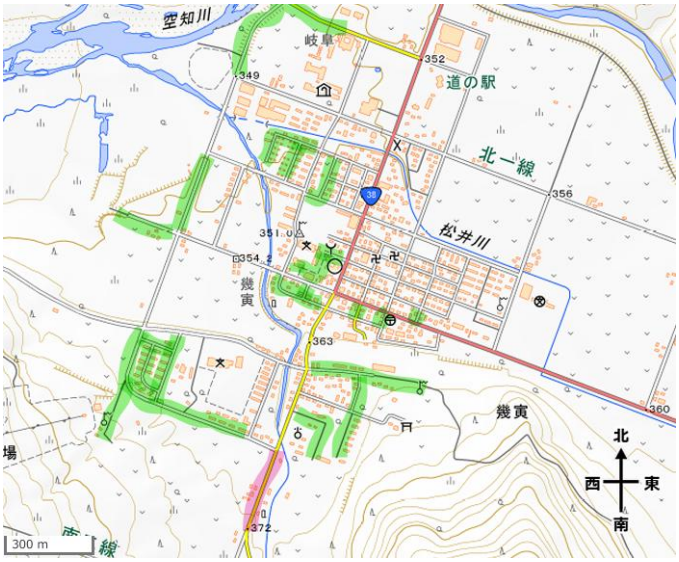


図 10　緑の部分が回り切れなかった部分

出所:学生が国土地理院地図を基に作成
(https://maps.gsi.go.jp/#15/43.165217/142.569623/&base=std&ls=std&disp=1&vs=c1g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f0)【2024.4.17.参照】

5)調査の整理と分析

①整理としての地図化

まずは、図4の事前調査時のように、以下の分類、定義に該当するものを地図に記載することとした。

赤:観光対象として機能しているもの
青:埋もれている観光資源
黒:観光上の補助でしかない観光施設

地図化するにあたっては、上記の 3 点の定義付けをあえて明確にすることなく、図 11 のような地図を作製させた。そこから学生は、予想通りに2つの小さな観光空間のようなものが存在していることを発見した。1つ目は、南富良野町自体が観光の中枢として考えている道の駅周辺部である。2つ目は、映画のロケ地となった旧幾寅駅周辺部である。

学生たちは、それ以外の発見もしている。事前学習で私が予想したもの以外としては、埋もれている自然観光資源があることであった。特に、エリア内を流れる 3 本の川も埋もれている観光資源とする認識であった。その中でも、空知川の伊勢橋付近については、フィールドワーク時にフィッシングを楽しむ姿が確認され、学生によると、「すでに観光対象化されている」と、結論づけていた。

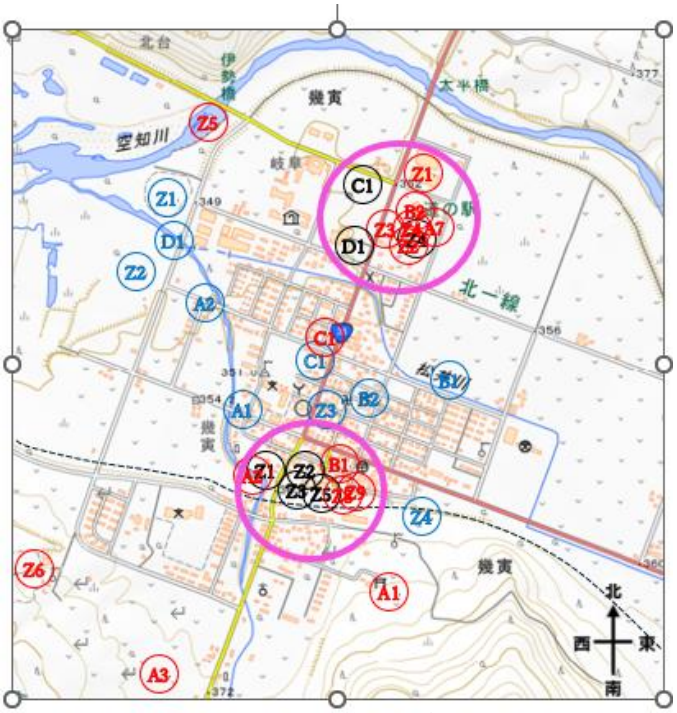


図 11　学生がまとめた幾寅エリアの観光対象等の地図

出所:学生が国土地理院地図を基に作成
(https://maps.gsi.go.jp/#15/43.165217/142.569623/&base=std&ls=std&disp=1&vs=c1g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f0)【2024.4.17.参照】

②分析としてのSWOT分析

図 11 をもとに、予定の2つの空間を分析することとした。分析方法としては、SWOT分析を使った。幾寅エリア全体と幾寅駅周辺部の2つの空間について、「強み(S)」「弱み(W)」「機会(O)」「脅威(T)」の観点で意見集約した。それが表 1、2 である。

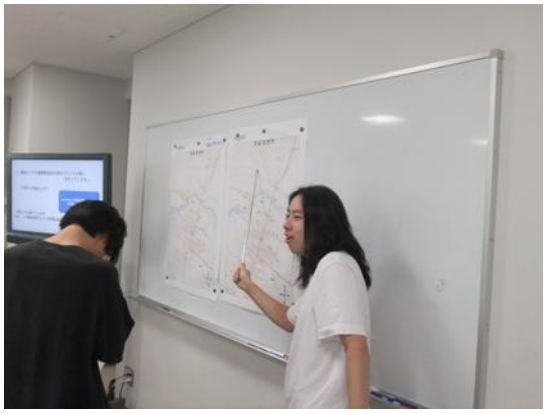


図 12　学生による討議の様子

出所:筆者が2024年7月に撮影

表1 幾寅エリア全体の意見集約結果

幾寅エリアの強み（S）	幾寅エリアの機会（O）
・鉄道員（ぽっぽや）のロケ地でセットなどそのままになっているから。 ・駅と線路がそのまま残されていて、自身の足で線路を歩くことができる。 ・川や山、湖などの自然に囲まれた環境 （川がきれい） ・空港のある旭川、帯広、札幌のほぼ中間にある。 ・富良野にはないラベンダーと湖が一緒に写真に写る ・モンベルがある ・国設スキー場（富良野より急？）	・道の駅での買い物、トイレ利用者 ・旭川などへの中継での休憩者 ・かなやま湖などでのキャンプ、アクティビティ利用（花火大会） ・かなやま湖から見えるラベンダーがある ・ラフティング体験（優しいラフティングのため、女性・子供・高齢者層） ・道の駅裏の遊具利用者 ・ぽっぽや映画ファン ・鉄道ファン ・ポテトチップス工場見学者 ・空知川での釣り人 ・冬のスキー客 ・近くの山登り（装備した欧米人がモンベルにいた） ・森や川などの自然に囲まれた地域（を好む人） ・お店（？：道の駅のこと？）
幾寅エリアの弱み（W）	**幾寅エリアの脅威（T）**
・気軽なホテルがない。部屋数少ない。 ・道の駅もトイレ等施設利用目的のみ（お金が稼げない） ・かなやま湖に関係しない場合は通過型 ・鉄道廃線による交通手段減少（バスの便が悪い） ・トロッコなどを実施するにもスポンサーがない ・宿泊施設が少ない、コテージも少ない ・キャンプ場も場所が違い。 ・人がいない。 ・簡単に買えるようなコンビニが少ない	・コロナ後など人々の動きがなくなる ・人口減少（による事業実施可能性減少） ・若い人が少ないため人手不足 ・魅力のあるところ、宿泊施設があるところ（ここにはない） ・まず富良野へ寄り、そしてその次 ・周富良野の周りにある富良野や上富良野の存在 ・鉄道廃線後における交通の便（バス、車） ・ニセコ地域（ただ周富良野は優しいラフティング） ・かなやま湖のような自然がある観光地 ・熊 ・景色がいい（？）

表2 幾寅駅周辺部の意見集約結果

幾寅駅周辺の強み（S）	幾寅駅周辺の機会（O）
・鉄道員（ぽっぽや）のロケ地でセットなどそのままになっているから。ぽっぽやロケ地、レトロ。ぽっぽやの雰囲気が残っている ・ぽっぽやのセットが残っているため観光客が来やすい。 ・映画で実際に使われていた列車を展示していたところ ・昔からのお店（セット）が残っている ・駅と線路がそのまま残されていて、自身の足で線路を歩くことができる。 ・川や山などの自然に囲まれた環境にある駅であること	・ぽっぽや映画ファン ・ぽっぽやのロケ地である（ファン？） ・ぽっぽやのセットがそのまま残されてるため、観光客が集まりやすい ・ロケのセットがそのまま残されているため、観光客が集まりやすい ・鉄道ファン ・廃線路（？） ・高校生のたまり場（情報プラザ）
幾寅駅周辺の弱み（W）	**幾寅駅周辺の脅威（T）**
・ぽっぽやに頼りすぎて、他の建物がない ・今の世代の人はぽっぽやを知らない ・写真を撮れるスペースが少ない ・入れないところが多い ・一部線路に車がおいしげっていた。 ・階段が整備されていない。 ・途中の階段が冬になるとツルツルになり、ころぶ可能性がある ・維持が大変そう ・だるま屋を復活させるべき（ロケセットがそのまま） ・トロッコなどを実施するにもスポンサーがない ・ぽっぽやのファンや鉄道ファンは写真を撮ったらすぐ帰る。（10秒） ・旧幾寅駅の場所が分かりづらい。	・JRが線路・駅を残してくれるか。 ・線路撤去 ・町が管理費を確保できるか。 ・維持費（お金の問題） ・鉄道廃線後における交通の便（バス、車） ・線路付近にも熊 ・維持のための人 ・ぽっぽやに頼りすぎている ・旧幾寅駅に頼りすぎている ・道の駅、かなやま湖（町内の他の観光資源に観光客がいく） ・景色（？、悪いということ？）

そして、それをもとに次の4点について、クロス討議した。

a)「地域の強みで機会を生かす方法(S×O)」
b)「機会を生かして地域の課題を解決する方法(W×O)」
c)「地域の強みで脅威を克服する方法(S×T)」
d)「地域の課題と脅威が重なる最悪の事態を避ける方法(W×T)」

発言・討議された内容を次に列挙する。

ア)幾寅エリア全体

a)「地域の強みで機会を生かす方法(S×O)」

【鉄道・“鉄道員”関連】

・“鉄道員”のロケ地や鉄道により視点をおく。

・“鉄道員”をテレビとかで流して知ってもらう。

・線路を歩く→踏切等をフォトスポットとして生かす。

・ロケ地をそのまま残すことでファンがくる。

・線路を歩くことができ鉄道ファンがくる。

【自然関連】

・かなやま湖の近くをもっと活性化させる。

・川や山などに囲まれ自然豊かな環境のため、花火大会やキャンプなどが映える。

・自然に囲まれていたり、ラフティングがあるならもっとそれを広める。

・川下りとかでかなやま湖を目指すアクティビティ

・山や川が多くあるのでラフティングや魚釣り、バンジージャンプをつくれそう。

・自然を活かして、それを求めてくる人のために補助施設を作る。

・自然豊かなため、自然好きや釣り人、冬はスキー客

【その他】

・休憩で来る人が多いので、道の駅を活かす。

・キャンプできる場所を増やす。

b)「機会を生かして地域の課題を解決する方法(W×O)」

【大きな資金や需要が関連するもの】

・いろんなところがあるが泊まるところがない。

・遊園地などを作る。

・コンビニを増やす。

・自然を活かした施設があるため、ホテルやコンビニを増やす。

・周辺に便利な施設が少なかったり、遠かったりするから、数を増やすか移動させる。

・コテージなどの宿泊施設をふやし、釣り人や冬のスキー客が連泊できる場所をつくる

【現在の資源・施設を活用するもの】

・気軽なホテルがないため、キャンプやコテージなどに人を流すことができるのではないか。

・簡単に使えるコンビニがない分、道の駅で買い物をしていくため、収益につながり発展につながる。

・釣り人やラフティングの休憩場所を多くつくるべき。

・アウトドアできる環境を増やす。

・休憩スポットとして人を呼び込む。

・道の駅：景色の良い観光ルートを提案する窓口になる。

・“鉄道員”のロケ地や鉄道だけに頼りすぎないように、若者が集まりやすくなる映えものを作る。

c)「地域の強みで脅威を克服する方法(S×T)」

【大きな資金や需要が関連するもの】

・人口を増やすために自然と隣接した家やマンションを作り、ニ

セコのようにする。

・自然が堪能できる場所を多くつくり、バスを多く運行するべき。

【かなやま地区の発展：あきらめるみないなもの】

・中高生などを巻き込んでアクティビティ（山登り、スキー等）のサポート役になる。

・かなやま湖を発展させる。

・人がこない。

【具体的ではないもの】

・人が少ないのが問題なので住民が増えるように住みやすいまちづくりをする。

・富良野やニセコに負けないような自然をととのえる。

・知名度を上げる。

・“鉄道員”は今の若い人たちには分からないので、若い人をもっと呼び込むために若い人が目をひかれるものを考える。

・ロケ地などがそのまま残っていることをとり上げる。

・もっと人気の観光地を参考にしたところを作る。

・南富良野は富良野のおまけのように思われがちだが、富良野では体験することのできない湖とラベンダーを一緒に味わうことができることを前面に押し出す方法。

d)「地域の課題と脅威が重なる最悪の事態を避ける方法(W×T)」

【具体的ではないもの、すでに町が行っているもの】

・宿泊施設のマネージメント管理

・人手不足の解消

・暮らしやすい地域づくり

・移住・定住の促進

・早めにちょっとづつスポットを増やす。

・自然が多いので、熊などに対して安全・安心にすること。

・人口減少による現段階以上の公共交通手段の減少を避けないと観光客の足がなくなるため、観光客が減ってしまう。ので若い人を南富良野に呼び込むことが大切。

・宿泊の施設に泊まって、何か買いたいと思ってもすぐに買いにいけない。

【大きな資金や需要が関連するもの】

・観光客を泊めるためのホテルを増やす。

・宿泊施設を作る。

・部屋が少ない。

【具体的なもの】

・道の駅の近くに子どもたちが遊べる水を使った場所をつくるべき。

イ)幾寅駅周辺部

a)「地域の強みで機会を生かす方法(S×O)」

【ロケセットを活かすもの】

・“鉄道員”のロケ地をもっと発展させる。

・セットの開放による昭和レトロで若者を呼び込む。

・セットをそのままに、ファンを集める。

・“鉄道員”のセットがのこっているままなら、そこでお店を開いて、カフェみたいにする（高校生と協力もあり？）

・“鉄道員”のロケ地がそのまま残されていることと、情報プラザが高校生のたまり場になっていることから、地元の高校生や“鉄道員”ファンをターゲットに、大学生などでロケ地を利用し、地域おこしをする。

【ロケセット以外の“鉄道員”関連】

・“鉄道員”を活かす。

・“鉄道員”を知ってもらう。

・自然に育まれ映画のロケ地になった場所を大きく使って PR 動画や看板を作る。

・“鉄道員”や鉄道ファンをメインターゲットにする。

・“鉄道員”、鉄道をより魅力的なものにする。

【“鉄道員”以外】

・駅を夜になるとライトアップさせるようにして多くの人を呼べるようにする。

・線路を歩けるため、ファンが集まる。

・自然を活かしたイベントをする。

b)「機会を生かして地域の課題を解決する方法(W×O)」

【他の資源にかかわるもの】

・他の建物を増やす。

・“鉄道員”以外の建物がない。

・駅の場所をもっと分かりやすくしたり、“鉄道員”以外の建物も目立つようにする。

・“鉄道員”を見える場所をつくる。

【線路利用】

・廃線路を歩けるようにする。

・線路の草をきれいにしてファンを集める。

【写真に関係するもの】

・写真を求めてくる人のために写真スペースを設置し、冬も来られるように駅周辺をロードヒーティングにする。

・線路や施設の整備、フォトスポットをつくる。

・写真スポットがないという課題に対して、普通の線路内は入ることができないが、廃線路がそのまま残されているという機会を用い、その中に入り、珍しい写真を撮影できるということで

課題解決につながる。

【その他】

・映画を知ってもらう。

・鉄道のおもしろさを知る。

・だるま屋を復活させて、その地域でとれた食べ物を作 る

c)「地域の強みで脅威を克服する方法(S×T)」

【具体的ではない内容】

・駅を維持するため、自然に囲まれた地域という強みを使い、地域にお金が落ちるような所を作っていく。

・昔の方のレトロなお店などの知名度を上げる。

・昔からある建物でお店を開業させる。

・交通の便が悪すぎるので、もっと本数を増やす。

・“鉄道員”に頼らず、ほかのこともさがす。

・“鉄道員”にたよりすぎているので、町の管理費を確保する。

・線路があるけれど撤去されるかもしれない。

【少し具体的な内容】

・ラフティングまでの道を鉄道が通った場所にして、ラフティングまで楽しめるようにする。

・幾寅駅は観光バスが止まるほど、観光には人気である。その強みを生かし、幾寅駅・“鉄道員”に関する何かを売るなどしてお金を少しずつ取ることで、維持費につなげるのではないだどうか。

d)「地域の課題と脅威が重なる最悪の事態を避ける方法(W×T)」

【具体的ではないもの、すでに町が行っているもの】

・“鉄道員”というロケ地というところに頼らず、他の新たな魅力をだす。

・交通の便が悪すぎるので、バスを待つためにも、時間をつぶせる場所をつくる。

・旧幾寅駅が分かりやすいように看板を立てる。

【幾寅駅周辺ではないもの、解決法になっていないもの】

・お金がなくては色々な問題を解決できないので、地域に自然を活かしたところを作る。

・子供とかが来たときにケガをしてしまう

・“鉄道員”しかなく、みたらすぐ帰ってしまう。

【少し具体的なもの】

・他の昔からある建物を復活させて“鉄道員”の周りを発展させる。

・ボランティアで駅の整備

・イベントなどを開催して、今のうちに知ってもらう。

・維持する人やお金、そして活性化させる為のスポンサーなど、幾寅駅の活性化に協力的な人達がいなければ、線路を取り外されかねない。その最悪の事態を避けるには、地元学生・住民や国際大生などが活性化に協力する必要がある。

学生による発言・東吾の内容は、現実的でないものがほとんどである。遊び感覚で述べているような部分もあり、少しでも観光学を学んだ学生としては物足りない。高校生と同じような意識での感じでもあり、高校現場の様子と変わらない感じもする。

6)町への提案とまとめ

南富良野町まちづくり観光協会事務局長から学生の分析結果を要望され、学生がそれまでの分析をもとに検討可能なものをまとめた。まずは個々による提案内容を主張してもらうこととなった。それが次の内容である。

ア)幾寅エリア全体

a)「南富良野に隠れた大自然」

山や川などきれいな自然をもっと整えてウリにする。

b)「住みやすいまちづくり」

“鉄道員”のロケ地や鉄道に頼りすぎないように、若者が集まりやすくなる、映えるものを作る。人が少ないのが問題なので住民が増えるように住みやすいまちづくりをする。

c)「みなみふらのにこよう！」

冬にスキー場で外国人たちに観光目的でスキーで活用

d)「自然にあふれる南富良野」

テーマパークを自然の中で、富良野の人たちが、もりあげるために作る。

e)「若い人に南富良野の魅力を！」

自然に囲まれていたり、ラフティングがあるならもっとそれを広める。かなやま湖の近くをもっと活性化させる。周辺に便利な施設が少なかったり、遠かったりするから、数を増やすか移動させる。“鉄道員”は今の若い人たちには分からないので、若い人をもっと呼び込むために若い人が目をひかれるものを考える。

f)「『楽しい』の助っ人　南ふらの」

夏休みや冬休みなど、地元学生のボランティアを募り、観光サポート。(道案内、必要な物品、提案とか)

g)「南ふらのの川でキャンプしよぉ～」

来年までに南富良野にある川の近くに町長がキャンプ場を開く。

h)「自然はこうでなくちゃ！」

スキー場をニセコのようにホテルや宿泊施設を作り、短期的な滞在にする。

i)「かなやま湖畔キャンプ場に楽に行こう！をシャトルバスで実現」
キャンプ場をホテルが混みあってる際の第2選択肢として、シャトルバスなどを運行し、気軽にキャンプ場へ行けるようにすることで、アウトドアアクティビティが発展していくだろう。

学生個々の提案からより良い2点の提案にまとめ、できるだけ具体的なものにしてもらった。

①スキー場にホテル建設の提案

a)ターゲット

・冬の雪（パウダースノー）を求めて来る人たち。

・富良野の延長、富良野ではできないサービスを求めて足を延ばしてくれる人たち。

b)イメージ

・トマム級のホテル

＊初期費用などは金融機関からの借り入れによる大手資本に依頼。

＊金山湖までが見通せる高さ、展望台付きのホテル。

＊ゲレンデと連結した施設。

＊託児所も完備したファミリー層を呼び込める施設。

c)問題点

・夏場の集客、花火大会などイベントを実施（かなやま湖でも実施している）

・旧幾寅駅、道の駅から多少距離がある。接続させるにはどうするのか。

②温泉施設の建設の提案

a)ターゲット

・高齢者など地元の人たち。

・家族層を中心とした若い人たち。

・富良野など周辺地域からの集客。

・車で通過する人たちで休憩する人たち。

・鉄道マニア、映画“鉄道員(ぽっぽや)”に感動した人。

b)イメージ

・自然を見渡せる場、旧幾寅駅や線路を見渡せる場での施設

＊クラウドファンディングで資金を調達。

＊SNS（ティックトック）で映画“鉄道員(ぽっぽや)” 関連の方に依頼・募集。

そして、まとめられた2点の提案について、討議すると、「現実的でない」という意見も出されるようになった。討議内容は、次のようなものであった。

・すでに道の駅が観光の中核となっている。それとの接続をどうするのか。

・金山湖とコンテンツがかぶっている。（花火など）

・大きな資金が必要である。クラウドファンディングでできたとしても、その後の問題。

・トマムの雲海のような夏場に観光客が来るような観光資源をホテルにつくれないのか。

・金山湖とラベンダーを活かしたプレゼンで大企業が理解してくれるなら可能ではないのか。

・ホテル内に温泉施設をつくるようなものができればよいのではないか。

・スキー場と旧幾寅駅、道の駅は距離がある。どうやって接続するのか。

幾寅駅周辺部についても、幾寅エリア全体と同様に行った。

イ)幾寅駅周辺部

a)「自然あふれる南富良野に！」
駅を PR して自然を求めたアウトドアな人が写真を求めて活用する。

b)「ぽっぽやふっかつさせるぞぉ～」
来年までに“鉄道員”のロケ地を町長が発展させる。

c)「思い出の駅を守ろう」
町民や町役場の方々など定期的な草むしりや清掃活動で環境を整える。

d)「ぽっぽやストーリー」
映画を知ってもらう。鉄道のおもしろさを知る。

e)「みんなでみよう！！」
南富良野の PR をする。夏に“鉄道員”でみんなで映画をみる時間に活用する。

f)「南富良野とレトロと自然」
昔の方のレトロなお店などの知名度を上げる。“鉄道員”のロケ地というところに頼らず他の新たな魅力を出す。

g)「自然をいかした町へ」
子どもとかが来たときにケガをしてもらう。

h)「自然いっぱい南富良野」
夏休みなどに行きやすいイベントを、自然の中で行う

i)「現役学生が営む！復活！だるま食堂！」
ロケセットのまま置かれているだるま食堂を大学生や地元高校生などが月1回など、ちょっとした食堂として営業をする。そこで得た利益を幾寅駅の維持費につなげられると考えられるため。

これらからも、より良い2点の提案をし、具体的なものにしてもらった。

①「だるま食堂」の活用提案

a)ターゲット

・映画“鉄道員（ぽっぽや）”のファン

・地元の交流希望者

b)イメージ

・夏休みや冬休みを利用した長期イベント

＊ロケセットの「だるま食堂」を利用し、毎月1回カフェや交流の場として開放。

＊南富良野や北海道の食材を使って、地産地消での実施。

＊夏→トウモロコシやかき氷、麦茶などを提供するカフェ兼休憩所

冬→地域の方や観光客誰でも参加型の餅つき大会。

そのあとにおしることして提供。

＊鉄道員（ぽっぽや）のロケセットがそのままなのはもったいない。

＊鉄道員（ぽっぽや）を知らない人たちも気軽に足を運べる場所にしたい。

＊鉄道員（ぽっぽや）のファン向けのイベントも開催する。

＊高校生など地元の学生と札幌国際大学の学生の協力で実施する。

c)問題点

・ボランティア中心のため、継続が難しい。

②テントサウナ設置の提案

「大自然の中でサウナで整う ―いつでも どこでも だれでもテントサウナで楽しむ方法―」

a)ターゲット

・誰でも可能

b)イメージ:

・キャンプ場というよりも川の近くに、数か所設置する。

＊ホームページで設置場所を知らせて広報する。

＊整える場所としての川を利用する。

＊消防署にも許可をとる。

c)問題点

＊駅の周辺より少し離れる。

2点の提案についての討議の中で、「テーマの駅周辺と関係ない」という意見もあった。南富良野まちづくり観光協会からの依頼もあったため、そのような状況でありながらも、とりあえずまとめた要旨が次のようなものである。

・鉄道員（ぽっぽや）を知らない人にはどうするのか。カフェでよくある黒板のような看板を立てる。

・イベントのような企画ゆえに、一過性となる。継続する方法はどうするのか。（フィールドワーク時に町の人で花壇整備のボランティアもいた。そのような人たちがいる。）

・川の近くであれば、テーマの駅周辺というものとズレている。

・川の場合、魚釣りに来ている観光客に影響を与える。

・テントサウナは貸し出しなのか。

・何か所かにテントを設置しておく。その場合、盗難とか、イタズラ対策はどうするのか。人を張り付けられないのではないか。

・広報はどうするのか。（周辺の駅を中心としたものだけとする。あとはSNS、町の広報誌、HPで行う。）

2つの空間に関する学生の4つの提案は、財政的な問題を考慮しておらず、観光立地に関する知識も乏しいものである。大学生としても稚拙な内容といえる。ただ、ある意味で高校生が考えそうな内容でもあった。南富良野まちづくり観光協会へは、ゼミ活動のまとめとして、「南富良野幾寅エリアの観光地化の方向性を探る」という冊子にし、図13 のように提出した。

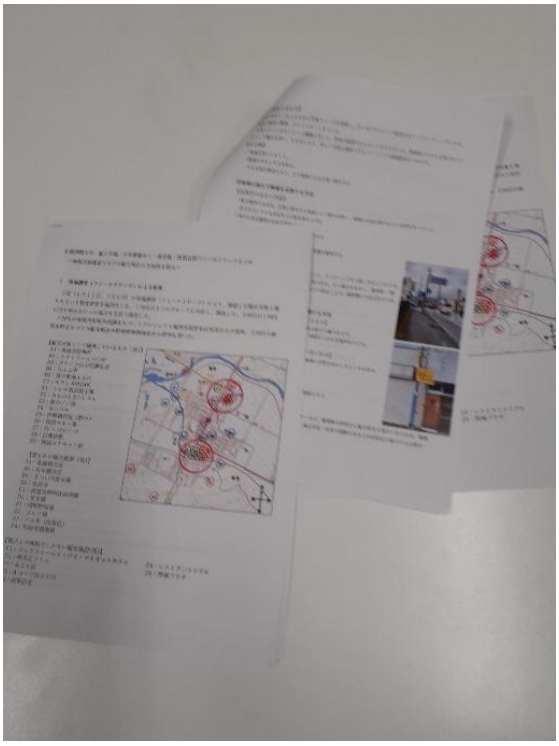


図 13　提出した印刷物

出所:筆者が 2025 年 1 月撮影

3 実施上での問題点と高校現場での工夫

大学でのゼミ活動ゆえにまとめまで行う時間の余裕がある。しかしながら、高校現場では時間がとれない可能性がある。大多数の高校で現地調査としてのフィールドワークに1校時分の 50 分だけ、あるいは地理歴史科、商業科両科で協力し、2校時分の確保ぐらいが限界のはずである。対象エリアについても、時間の関係から学校周辺部になるものと推測する。もし学校行事として年間行事に組み込むことができるならば、6 校時分あるいは、遠方へも可能、となるのだろう。その場合は時間的にも、空間的にも充実した活動となるだろう。

以前、道央圏（後志管内）寿都町の高校現場で実施した地域調査は、半日企画のものであった。バスを使い、近隣の泊村まで足を延ばしたものであった。「地理・公民科巡検」という名称で、「地理A」と「現代社会」による共同開催で実施した。この企画は調査というよりも地域理解を前提とする形式でのものであった。ただ、両教科による合同授業、共同開催により、4校時設定が可能であった。

このように科目の枠を超えて、合同授業形態にすると、時間確保が可能となる。そして、充実した内容を伴うことにもなる。それゆえに「地理総合」と「観光ビジネス」の合同授業形態は、有益な方法と考える。

現状的に「観光空間と思われていない」「観光資源などない」と思われているエリアにおいても、本ゼミで実施したような地図化を作業の中心にすえた現地調査であれば、フィールドに出ることは可能である。ただ、エリアの広さについては、どこまで限定するのかが課題となるかもしれない。

本ゼミでの実施では、学生数が 10 名しかいなかったため、1グループあたりの割り当てされる部分が広くなってしまった。そのため、やり残したところなどが出てしまい、2 度目のフィールドワークを実施せざるを得なくなった。しかし、高校現場であれば、グループ編成を1グループ 4 人 10 展開が可能となる。本ゼミが実施したぐらいのエリアであっても適切なのかもしれない。

今回は、事前に「観光対象としての機能」とは何か、「補助でしかない観光施設」とはどういうものか、などの定義付けを明確にすることなしに、フィールドワークによる調査と地図化を実施した。これらについては、本来、十分に討論してから実施する必要がある。しかし、高校現場の授業時間の問題等から判断すると、そこまでの時間を取ることができないかもしれない。

「地理総合」の「生活圏の調査」、「観光ビジネス」の「観光に関する地域の課題」では、調査技法の体験を求めている。より良い形の現地調査を目指すことは理想的ではあるが、最低限の技能体験を目的とし、実施することを優先すべきとも考える。そのように割り切って考え、定義付けなどの事前学習をあいまいにしてでも、フィールドに出る時間を確保する方が良いのかもしれない。

4 街歩きを利用したフィールドワークの体験

科目「地理総合」の側面から言えば、観光資源を探す作業など、地域分析としての技能を主体とした現地調査が求められている。単元「生活圏の調査と地域の展望」の取扱いについて「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」[25]に、となっている。つまり、地域活性化、いわゆる「町おこし」「まちづくり」のためにも必要な、地理的技能の基本を求めているのだろう。一方で、科目「観光ビジネス」では、ビジネスにつなげることを前提とし、「地域や産業界への提案」[26]というビジネスアイデアを作るという、一連の作業の一環としての現地調査が求められている。

商業科における応用的な科目「総合実践」などでは、概して、成功したビジネスモデルを基本的な実例とし、インターネット上でその形態を求め、ビジネスアイデアを高校生に求めている。その際に、地域の特徴をあまり意識せずに行うことがままある。観光に関するビジネスアイデアを提案するのであれば、「観光者」という地域外からの視点による地域の特徴を考慮しなければならない。それゆえに、科目「観光ビジネス」では、現地調査で知り得た地域の特徴、地域の個性をも意識させようとしているのであろう。

地域の特徴、個性を表すものに地域の歴史がある。そして、歴史はどの地域にもあり、それは他の地域と区別できる特別な存在でもある。それゆえに、歴史は自然を観光資源とするよりも他の地域と区別がしやすいものでもある。それを観光資源として掘り起こし、観光対象化することで、地域の個性化は図られる。そして、それをビジネスにつなげられることで町に活性化が生まれることとなろう。昨今ではそういう観光による「町おこし」「まちづくり」「地域づくり」などといわれる「観光地づくり」が行われてきている。

「ヒストリカル・ブランディング」を提唱する久保健治は、地域の個性化を用いた観光地づくりとして、「歴史文化」[27]による地域ブランドづくりを提唱している。歴史は他の地域で模倣することができない事実であり、個性的なものであ

るとし、その模倣することのできない歴史を掘り起こし、それを地域の観光の中核とすることが必要という。そして、それが「地域（観光地）の競争力を高める」[28]ことにもつながる、ともいう。

過疎化に悩まされているのは北海道だけではない。全国どこでも存在している。そして、南富良野町をはじめ、地方の多くでは、「観光となる資源などない」と考えがちである。しかしながら、どの地域にも他と違う個性を持った歴史がある。それは模倣のできないものである。「観光地づくり」で成功した例によると、模倣のできない歴史の掘り起こしをする作業からはじめている。

それゆえに、フィールドワークによる現地調査、現状の調査は、「町おこし」「まちづくり」「地域づくり」の第一歩なのである。授業においてそれを体験することは、ほぼ義務教育化されつつある高校教育において、必要なものの一つといえる。必修科目である「地理総合」、選択科目で観光によるビジネスを深く学ぶ予定の高校生にとって、必要で修得すべき技能なのである。

5 おわりに

本学では、ゼミ選択が2年生から始まる。そして、2年生のゼミは基本的な内容での実施であり、本格的な選択は3年生からである。2年生のゼミは、直接卒業研究につながるものでもない。そして、本ゼミ所属学生の半数以上は、第3希望によって所属している。もともと観光地理学を意識して所属してきたわけでもない。

たまたま学習対象とした空間も、ゼミ担当者が本学の鉄路再生研究所に所属していることもあり、南富良野町幾寅エリアと交流があっただけのことでもある。学生自身で決定した空間でもない。それゆえに関心があった地域、ある程度の知識がある地域、というわけでもない。そして、本ゼミ所属学生が都市部出身の学生のため、北海道民であっても地方のことをあまり知らない存在であった。そのためか、今回のゼミ活動に対してもあまり深い関心を持ってもいなかった。このことは、ある意味で、義務教育化されている高校生の意識とそれほど大差はない状況であると考える。つまり、本事例が高校現場においても、参考となり得るものであると考える。

おそらく、高校現場でフィールドワークを実施する場合、特に時間的制約が最も大きな障害となるものと考える。そのような制約下ではあるが、必修科目となった「地理総合」では、年間計画に組み込み、実施しなければならない。今回紹介した本ゼミで実施した内容であれば、それほど難しいものでもなく、時間的にもそれほど負担にならないものであろう。地理を専門とした教員以外の担当者であっても、高校現場で十分に参考にできるものでもある。

まずは多くの高校教員にフィールドワークが必要な技能だと認識して頂きたい。そして、現地調査の一環としてのフィールドワークを高校生に体験させて頂きたい。本稿がその参考になることを切に願う。

【補注】

1)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

2)前掲 1)p.66

3)齋藤修(2022):新科目「地理総合」の教科書分析－検定済教科書からみる特徴と道内高校の採択分析―、札幌国際大学 教師・教育実践研究、5、p.42

4)戸井田克己ほか(2022):高等学校新地理総合、帝国書院、p.45

5)前掲 4) pp.43-144 のうち pp.78-85,pp.90-101,pp.104-119.pp.126-143

6)前掲 1)pp.68-69、前掲 4)pp.221-227

7)文部科学省(2019):高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説　商業編、p.66

8)前掲 6)p.67

9)南富良野町/北海道空知郡南富良野町、イトウと暮らすまちづくり　ホーム「南富良野町の人口・世帯数」(https://www.town.minamifurano.hokkaido.jp/)【閲覧日:2025.2.11.】

10)前掲 9)「南富良野町の紹介　南富良野町の概要　位置・地勢」(https://www.town.minamifurano.hokkaido.jp/about-town/)【閲覧日:2025.2.11.】

11) 前掲 9)「観光情報　南富良野町の観光情報」(https://www.town.minamifurano.hokkaido.jp/sightseeing/)【閲覧日:2025.2.11.】

12) 前掲 9)「観光情報　自然の中で遊ぶ」(https://www.town.minamifurano.hokkaido.jp/sightseeing/nature/)【閲覧日:2025.2.11.】

13) 南富良野まちづくり観光協会 「南富良野まちづくり観光協会公式サイト TOURISM 夏のアクティビティ 冬のアクティビティ」

(https://www.minamifurano.jp/tourism.html)【閲覧日：2025.2.11.】
14) 前掲 13)「南富良野まちづくり観光協会公式サイト INFORMATION 幾寅駅アイスキャンドルナイト」
南富良野まちづくり観光協会によると、「駅の記憶をつなごうと、旧幾寅駅を会場に選んだ」とのコメントもある。
（https://www.minamifurano.jp/information.html?id=d392a38438626516b60001ed)【2025.1.22.】
15)企画課へのメールによる問い合わせ
16)前掲 14)
17)札幌国際大学鉄路再生研究所(2024)：北海道・廃線鉄路の再生、pp.38-58
18)前掲 1)p.68
19)前掲 1)p.68
20)前掲 4)p.222
21)廣田章光 (2024)：観光ビジネス、実教出版、pp.142-147
22)前掲 21)p.144
23)前掲 21)p.145
24)国土地理院地図から計測
(https://maps.gsi.go.jp/#15/43.165217/142.569623/&base=std&ls=std&disp=1&vs=c1g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f0)【2025.1.22.】
25)前掲 1)p.66
26)前掲 7)p.67
27)久保健治(2023)：ヒストリカル・ブランディング 脱コモディティ化の地域ブランド論、角川新書、pp.70-113
28)前掲 27)p.88

【参考文献】
・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
・戸井田克己ほか(2022)：高等学校新地理総合、帝国書院
・文部科学省(2019)：高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 商業編
・南富良野町/北海道空知郡南富良野町、イトウと暮らすまちづくり ホーム「南富良野町の人口・世帯数」(https://www.town.minamifurano.hokkaido.jp/)【閲覧日：2025.2.11.】
・南富良野町/北海道空知郡南富良野町、イトウと暮らすまちづくり ホーム「南富良野町の紹介 南富良野町の概要 位置・地勢」
(https://www.town.minamifurano.hokkaido.jp/about-town/)【閲覧日：2025.2.11.】
・南富良野町/北海道空知郡南富良野町、イトウと暮らすまちづくり ホーム「観光情報 南富良野町の観光情報」
(https://www.town.minamifurano.hokkaido.jp/sightseeing/)【閲覧日：2025.2.11.】
南富良野町/北海道空知郡南富良野町、イトウと暮らすまちづくり ホーム「観光情報 自然の中で遊ぶ」
(https://www.town.minamifurano.hokkaido.jp/sightseeing/nature/)【閲覧日：2025.2.11.】
・南富良野まちづくり観光協会 「南富良野まちづくり観光協会公式サイト TOURISM 夏のアクティビティ 冬のアクティビティ」
(https://www.minamifurano.jp/tourism.html)【閲覧日：2025.2.11.】
・南富良野まちづくり観光協会「南富良野まちづくり観光協会公式サイト INFORMATION 幾寅駅アイスキャンドルナイト」
（https://www.minamifurano.jp/information.html?id=d392a38438626516b60001ed)【2025.1.22.】
・札幌国際大学鉄路再生研究所(2024)：北海道・廃線鉄路の再生
・廣田章光 (2024)：観光ビジネス、実教出版
・国土地理院地図
(https://maps.gsi.go.jp/#15/43.165217/142.569623/&base=std&ls=std&disp=1&vs=c1g1j0h0k0l0u0t0z0r0s0m0f0)【2025.1.22.】
・久保健治(2023)：ヒストリカル・ブランディング 脱コモディティ化の地域ブランド論、角川新書

教育論文

幼稚園における子どもの実態把握と保育記録の利活用に関する考察

―2 学期の保育記録を参照して―

札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科　助教　小岩季之

キーワード：子ども理解, 実態把握, 保育記録

1.　本研究の意義と目的

保育者は質の高い保育を実現するために, 子どもの実態把握を丁寧に行い, 保育内容を吟味した上で, 保育活動を展開している。保育実践後は, 自己省察やカンファレンス等を通じて, 最適な保育活動の在り方について研鑽を深めている。最適な保育活動を支える観点として, 幼児理解が重要であると言える。文部科学省(2018)は, 幼児理解に基づいた評価の実施にあたり, 評価の妥当性や信頼性が高められるような例として, 日々の記録やエピソード, 写真など幼児の評価の参考となる情報を生かしながら評価を行うことや複数の教職員でそれぞれの判断の根拠となっている考え方を突き合わせ, より多面的に幼児を捉える工夫を行うことを挙げている。文部科学省(2019)では, 幼児理解に基づいた評価の意義や幼児理解に基づいた評価の基本的な考え方について, 保育記録の実践事例を集約している。また, 文部科学省(2021)では, 保育記録から読み取れる指導の過程について整理している。このことから, 特に評価の妥当性や信頼性が高められる工夫が求められており, 工夫内容として保育記録を利活用することで各保育者自身の自己省察を深める機会となること, 園内研修での話し合いを深めることで, 対象事例を多面的に捉え, 保育者集団の質を高め, 保育の質の向上が期待される取り組みであることが分かる。これまでに小岩(2023, 2024)は, 幼稚園における障害児の実態把握と支援について, 1 学期の保育記録を参照し, 保育者は障害の有無に関わらず, 事実に基づいた子どもの姿や保育者のみとりを働かせ子どもの内面を汲み取りながら丁寧な実態を把握していること, 実態把握に基づいた支援内容の検討及び決定を経て, 個別最適な支援を追及していることについて, 個別事例の記録を基に明らかにしている。一方, 新年度時期以外の保育日誌の内容と傾向については明らかにされていない。

以上のことから, 幼児理解に基づいた評価の妥当性と信頼性を高める工夫として, 日々の保育記録の利活用が重要であることは明白である。本研究では, 子どもの個と集団に関する保育記録に着目し, 保育記録の記述内容の分析を行い, 保育者の実態把握の傾向を明らかにする。保育記録を丁寧に分析し, 保育記録の記述内容の傾向を明らかにすることで, 保育記録の利活用の糸口を掴むことで, 今後の保育の質向上に寄与することが期待される為, 本研究を実施した。

2.　調査の概要

第 1 節　調査の目的

本研究では, 調査対象園の保育記録を分析し, 幼児理解の視点や活動全体を捉える視点に着目することで, 保育記録の記載内容の傾向と課題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市内の私立幼稚園の保育日誌を調査対象とした。調査対象園では, 異年齢保育を実施するクラス活動と同年齢児で取り組むグループ活動の 2 つの活動形態がある。保育者は各活動に応じて, クラス及びグループの担任を務めており, 保育日誌には多角的な視点が反映されることが期待される。また, 活動場所を入れ替えながら保育を展開しており, 柔軟かつ機動的な園の運営体制のもとで保育が行われている。

第 3 節　調査対象期間

2022 年 8 月 1 日から 2022 年 12 月 23 日の保育活動日 82 日間を調査対象期間とした。

第 4 節　調査方法

保育記録を入念に読み取り, 子どもの実態把握と保育活動の振り返りとして記載されている内容を調査する。

第5節　調査内容

本研究における保育記録とは,調査対象園が作成している保育日誌を指し,保育者が「日時」,「欠席者」,「活動内容」,「環境構成」,「反省」を記載するものである。保育記録は保育活動後,各活動の担当保育者が毎回作成している。なお,調査対象園が特定される可能性があるクラス名や周辺地域名称については【筆者修正】と明記した上で名称の調整を行う。

まず,調査対象園の保育記録を入念に読み取った後,「反省」の記述内容を筆者独自の観点である『全体記述』と『個別の実態』の2つの観点で分類した。『全体記述』とは,記述内容がクラス全体の子どもの姿,活動内容に関する記述を対象とした。『個別の実態』とは,子どもの名前が記載されている記述を対象とした。その後,記述内容について単純集計を行い各観点に焦点を当て,保育記録の傾向について考察した。

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日誌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. 保育記録の記述内容の傾向

(1)保育記録の記述内容の傾向

調査対象期間の保育記録を参照したところ,保育記録者は6名であった。各保育者の『保育記録』,『全体記述有り』,『全体記述無し』,『個別の実態』【同日重複含む】の概略については,〈表1〉に示す。

〈表1〉保育記録の概略

記録者 / カテゴリー	A保育者	B保育者	C保育者	D保育者	E保育者	F保育者	未記載	合計
保育記録	36	21	44	48	40	54	1	244
	14.8%	8.6%	18.0%	19.7%	16.4%	22.1%	0.4%	100%
全体記述有り	35	21	44	48	36	54	0	238
	14.7%	8.8%	18.5%	20.2%	15.1%	22.7%	0.0%	97.5%
全体記述無し	1	0	0	0	4	0	1	6
	16.7%	0.0%	0.0%	0.0%	66.7%	0.0%	16.7%	2.5%
個別の実態	65	42	56	93	30	209	6	501
【同日重複含む】	13.0%	8.4%	11.2%	18.6%	6.0%	41.7%	1.2%	205.3%

『保育記録』から,各クラス活動もしくは各グループ活動を担当した保育者が日々保育記録を残していることが読み取れる。未記載とは,筆者が収集した日誌データで,保育記録があり保育活動が行われていることは確認出来るが,該当クラスもしくはグループの保育記録が見当たらなかったことを表している。

『保育記録』と『全体記述』の有無に着目すると,保育者は保育記録を作成する際に97.5%の割合で『全体記述』を記録している。一方で,『全体記述』を記録していない2.5%の記録者はA保育者とE保育者であるがいずれも『個別の実態』に関して記録している。詳細については『(2)『全体記述』の実際』にて述べる。

『保育記録』と『個別の実態』に着目すると,保育者は『保育記録』を作成する際に『個別の実態』に関する記述を行う割合が非常に高いことが読み取れる。A保育者は『保育記録』36件に対して『個別の実態』に関する記述は65箇所,B保育者は『保育記録』21件に対して『個別の実態』に関する記述は42箇所,C保育者は『保育記録』44件に対して『個別の実態』に関する記述は56箇所,D保育者は『保育記録』48件に対して『個別の実態』に関する記述は93箇所,E保育者は『保育記録』40件に対して『個別の実態』に関する記述は30箇所,F保育者は『保育記録』54件に対して『個別の実態』に関する記述は209箇所であった。保育者は『保育記録』を作成する際,『個別の実態』を丁寧に記述していることが分かる。また,『個別の実態』に該当する箇所が多い理由として,保育者は『個別の実態』を記述する際に,1つの記録の中に一人の子どもに関する記述を行う場合と,複数の子どもについての記述を行う場合があることが推察される。

『全体記述有り』と『個別の実態』に着目すると,A・B・C・D・F保育者の5名は『全体記述』よりも『個別の実態』に関する記述を行う場合が多いことが分かる。『全体記述』を記録しつつも,『個別の実態』に関する記述も同時に記録していること,『個別の実態』を丁寧に記録している背景が推察される。特にF保育者は『全体記述』と比べて『個別の実態』を3.87倍多く記録していることから,他保育者よりも顕著に『個別の実態』を記録していることが分かる。このことから,F保育者は他保育者と比較して,『子どもの実態』を記録することに対する意義を強く抱いていること,F保育者自身が活動を進行する役割よりも個別的な関わりを担うことが多いこと,個別の実態に着目して記述する傾向があることが推察される。また,A・B・C・Dの保育者は,『全体記述』と『個別の実態』に関する記述の両方の視点を取り入れて記録する傾向があることが推察される。一方,E保育者は『子どもの実態』よりも『全体記述』を1.2倍多く記録していることが分かる。E保育者は『保育記録』を作成する際に保育活動を俯瞰的に捉えて『全体記述』を行う傾向があること,個別的な関

わりも行うが保育活動全体を進行する役割を担うことが多いこと,保育活動全体に着目して記述する傾向があることが推察される。

(2)『全体記述』の実際

保育記録244件の内,『全体記述』として該当した記述箇所は 238 箇所であった。なお,本論では紙面の制約により,各保育者の『全体記述』と記述内容の視点を一部抽出して分析する。なお,抽出理由については記述量に着目し,各保育者の記述内容から「記述量が特に多い記述」,「記述量が平均的な記述」,「記述量が特に少ない記述」の 3 観点である。「記述量が平均的な記述」については,無作為抽出を行った上で分析を進めた。

A 保育者の『全体記述』の抽出内容と記述内容の視点を〈表 2〉に示す。 なお,【 】は記述内容の視点,( ) は記述内容の視点の出現回数を表している。

〈表2〉A保育者の『全体記述』

A保育者	
日付	全体記述【記述内容の視点】
8月25日	天気にも恵まれ【天候】、芋掘りを行うことができました。【活動内容】 2便目ということで、少し時間があったので【活動導入前の状態】、お芋のお話をしたり、手順の話をし、イメージを膨らませることが出来ました【活動導入の概略】。軍手をはくのに毎年時間が掛かってしまうのですが【過去の活動状況】、お家で練習してきた!というお友だちも多く【活動時の子どもの姿】、年少さん中心に援助していきました。【保育者の援助】
11月4日	標識を切り、街づくりにつなげていきました【活動展開】。年長児【筆者修正】が中心となり道路や、公園を作っていきました。【活動内容】 今日は、以前作ったミニミニちゃん作りを行いました【活動内容】。お客さんが来ることを伝え、自分用ではなく、お友だち、家族のためにつくろうと伝えると【保育者の意図】、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【活動時の子どもの姿】。その後、ミニミニの世界で使う"SAPICA"ではなく"MINICA"を塗っていきました【活動内容】。最近、年少さんも「これでは足りないね」と言い、何枚も塗ってくれたり、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～枚つくろう！」という発言も聞こえてきています【最近の子どもの姿】。お友だち同士の関わりも少しずつ広がっており【子どもの成長】
12月23日	今日は終業式ということで【活動内容】、年内子どもたちと過ごせる最後の日だったのですが【活動内容の背景】、朝バスの遅れ等【活動前の状況】で、朝の会後すぐ終業式という流れだった【活動時の状況】ので、落ち着きのない状態【活動時の子どもの姿】

〈表 2〉から,A 保育者は【天候】(1),【活動内容】(5),【活動導入前の状態】(1),【活動導入の概略】(1),【過去の活動状況】(1),【活動時の子どもの姿】(3),【保育者の援助】(1),【活動展開】(1),【保育者の意図】(1),【最近の子どもの姿】(1),【子どもの成長】(1),【活動内容の背景】(1),【活動前の状況】(1),【活動時の状況】(1)の 14 観点から『全体記述』を記録していることが分かる。

A 保育者は『全体記述』を記録する際に,【活動内容】と【活動時の子どもの姿】を軸に記述していることが読み取れる。記録時には,【活動前の状況】として【活動導入前の状態】や【活動内容の背景】,【天候】について述べたり,【活動導入の概略】について記録したりしている。その後,本題である【活動内容】や【活動時の状況】,【活動展開】について示し,【活動時の子どもの姿】だけではなく,【過去の活動状況】と比較したり,【最近の子どもの姿】と照らし合わせたりして活動全体を振り返っている。振り返る過程で,【保育者の意図】や【保育者の援助】について述べたり,【子どもの成長】について振り返ったりして『全体記述』を記録していることが読み取れる。

B 保育者の『全体記述』の抽出内容と記述内容の視点を〈表 3〉に示す。

〈表3〉B保育者の『全体記述』

B保育者	
日付	全体記述【記述内容の視点】
8月23日	先に測っているお友だちの姿を見て、シール帳を先生に出したり、計測器に姿勢よく立ったりできていました【活動時の子どもの姿】。並ぶときは«以降記載なし» 今日は、身体測定を行いました【活動内容】。衣服の着脱については、自分でやろうという意欲的な姿が見られ、きれいにたたんでおつかいカバンに入れる子も多くいました【活動時の子どもの姿】。 お当番表制作では【活動内容】、テーブルごとのチーム名をなかなか決められずにいましたが、自分の意見は言える子が多く【活動時の子どもの姿】、成長を感じました【子どもの成長】。話し合いでは、年長児【筆者修正】が周りのお友だちに「どうする？」と聞いたり、「こうしたらいいんじゃない？」と提案したりと、リーダーシップを発揮していました【活動時の子どもの姿】。
10月20日	ポテト作りは【活動内容】、年少でも簡単にでき、じっくりと取り組むことができました【活動時の子どもの姿】。学年問わず、どのお友だちも楽しみながら、"できた"と達成感を味わえるよう、活動を進めていきます【活動内容の振り返り】。 今日は、チーム名決めを行いました【活動内容】。 次にまち探検で消防署に行くことを伝え、何を聞いてみたいか、子どもたちに尋ねたところ【活動展開】、「どうして救急車もいるの？」「消防車はどうやって作るの？」等いろいろな質問が挙がりました【活動時の子どもの姿】。 その後は、ハンバーガー屋さんの制作をしました【活動内容】。お店に何があるか尋ねると【活動展開】、ポテト、ナゲット（セットの）おもちゃ等、いろいろなアイディアが出て、自分の作りたいものを作っていきました【活動時の子どもの姿】。
11月2日	今日は、初めにお祭りで販売するお面作りをしました【活動内容】。自分のものとしてではなく、お店で売るものだと伝えると【活動導入の概略】、理解し、一生懸命塗る姿がありました【活動時の子どもの姿】。

〈表 3〉から,B 保育者は【活動時の子どもの姿】(8),【活動内容】(6),【子どもの成長】(1),【活動内容の振り返り】(1),【活動展開】(2),【活動導入の概略】(1)の 6 観点から『全体記述』を記録していることが分かる。

B 保育者は『全体記述』を記録する際に,【活動内容】と【活動時の子どもの姿】に着目して記述していることが読み取れる。記録時には,【活動内容】を明確にした上で,【活動導入の概略】や【活動展開】に関する記述をした上で,【活動時の子どもの姿】や【子どもの成長】について整理した後に【活動内容の振り返り】を行い,『全体記述』を記録していることが読み取れる。

C 保育者の『全体記述』の抽出内容と記述内容の視点を〈表 4〉に示す。

〈表 4〉から,C 保育者は【活動時の子どもの姿】(4),【子どもの成長】(1),【活動内容】(4),【保育活動の振り返り】(1)の 4 観点から『全体記述』を記録していることが分かる。

C 保育者は『全体記述』を記録する際に,【活動内容】と【活動時の子どもの姿】を軸に記述していることが

〈表4〉C保育者の『全体記述』

C保育者	
日付	全体記述【記述内容の視点】
8月23日	・どれくらい大きくなったのか、お友達と勝負をして楽しんでいました【活動時の子どもの姿】。 お当番表制作では【活動内容】、年長児【筆者修正】を中心に、話を進めながらチーム名を決めて作ることが出来【活動時の子どもの姿】、青バッチさんだけでなく、皆で考える経験が積み重なっていることを感じました。【子どもの成長】
9月29日	木の葉っぱ・どんぐりを集め、季節の変化を感じながらあそびました！【活動内容】 今日は公園【筆者修正】へ行き、制作で使う季節の物集めを行いました。【活動内容】
10月21日	落ち葉でダイナミックにあそんだあとも、自分達でおそうじをしました【活動時の子どもの姿】。 今日は園庭で、落ち葉を使って落ち葉絵描きを行いながら戸外あそびを行いました【活動内容】。落ち葉絵描きでは、絵を描くことよりも、葉っぱを舞い上げて楽しんだり、画用紙に砂を付けて絵を描く姿が見られました【活動時の子どもの姿】。 保育者のねらいとは違うあそびが広がっていましたが、子どもが主体的に考えてあそびを広げているように感じました【保育活動の振り返り】。

読み取れる。記録時には,【活動内容】を明確にした上で,【活動時の子どもの姿】を記述し,活動時に感じた【子どもの成長】について記録すると共に,【保育活動の振り返り】を行い,『全体記述』を記録していることが読み取れる。

D 保育者の『全体記述』の抽出内容と記述内容の視点を〈表 5〉に示す。

〈表5〉D保育者の『全体記述』

D保育者	
日付	全体記述【記述内容の視点】
9月9日	今日はホールでお月見会をしました。【活動内容】
10月4日	今日はクレヨンと絵の具を使ってはじき絵を行っていきました【活動内容】。白い画用紙に白いクレヨンで絵を描き、色のついた絵の具で、絵を出す方法で行っていきました【活動展開】。魚屋キャラクター（おばけ）の絵を描いていた【活動時の子どもの姿】 ゲームあそびでは、○×ゲームを行っていきました【活動内容】。反省として、○と×のマークが近かったのと、床に目印がなく、どこを境目にして分かれているのかが、分かりずらくなっていた【活動時の子どもの姿】ので、マークの場所を離したり、床にテープを貼るなど、行うべきでした。気を付けます。【活動内容の振り返り】
12月7日	年長児【筆者修正】は2～3日前から楽しみにしていて、朝からやる気に満ちあふれていました。【最近の子どもの姿】 今日は、おもちつき会を行いました【活動内容】。事前にも、並び方やおもちのつき方を練習しましたが【活動展開】、並びやペアさんが当日変更になっても、子ども達は混乱なく行うことができていました【活動時の子どもの姿】 全体の様子としては、職員がおもちをつくときから、元気いっぱいに「よいしょー!!」と気合いが入っていて、A組【筆者修正】がつくときも元気に行っていました【活動時の子どもの姿】。しかし、その後、B組【筆者修正】のときに、集中が切れてしまい、「よいしょー」の声がなくなっていた【活動経過時の子どもの姿】

〈表 5〉から,D 保育者は【活動内容】(4),【活動展開】(2),【活動時の子どもの姿】(4),【活動内容の振り返り】(1),【最近の子どもの姿】(1),【活動経過時の子どもの姿】(1)の 6 観点から『全体記述』を記録していることが分かる。

D 保育者は『全体記述』を記録する際に,【活動内容】と【活動時の子どもの姿】を軸に記述していることが読み取れる。記録時には,【活動内容】を明確にした上で【活動展開】について述べ,【活動時の子どもの姿】を振り返るだけでなく,【最近の子どもの姿】や【活動経過時の子どもの姿】についても触れ,【活動内容の振り返り】を行い,『全体記述』を記録していることが読み取れる。

E 保育者の『全体記述』の抽出内容と記述内容の視点を〈表 6〉に示す。

〈表 6〉から,E 保育者は【活動時の子どもの姿】(7),【活動内容の背景】(2),【活動内容】(2),【子どもの心理的背景の推測】(1),【活動時の留意事項】(1),【活動時の一部の子どもの姿】(1),【最近の子どもの姿】(1)の 7 観点から『全体記述』を記録していることが分かる。

〈表6〉E保育者の『全体記述』

E保育者	
日付	全体記述【記述内容の視点】
8月22日	旅行に行ったことを振り返り、絵に描きおこしていた。【活動時の子どもの姿】 長い夏休み期間が終わり、2学期が始まり【活動内容の背景】、お友達との再会を喜び、夏休み日記の裏面を見せ合いながら、「どこへ行ったよ」や「じぃじとあそんだ」と、お互いにあそんだことを話し合っていた【活動時の子どもの姿】。どこで、何をしたか、経験画に描き表現した際には【活動内容】、詳細にこれがこうで…と説明する姿があり、記憶に残っていたようだった【活動時の子どもの姿】。久しぶりの登園で、落ちつかず、絵本をひっくり返したり、おもちゃを投げる等の姿があったが、本人に理由を聞いても、特に理由はないとのことだったが【活動時の子どもの姿】、どこか落ちつかない部分や、どこにぶつけたらよいかわからない不安を表現したく、そのようになったと考えられるため【子どもの心理的背景の推測】、生活していく中で安心して過ごせるようにしていく。【活動時の留意事項】
11月9日	お客さんを迎え、やりとりを楽しんでいた。【活動時の子どもの姿】 他チームのお友達がきて、やりとりを楽しんだ【活動内容】。自分達でどこで何の役割をもって取り組むか考え、理解しながら活動に参加していた【活動時の子どもの姿】。その中で、役割を見つけられずにいた子も、何人かいた【活動時の一部の子どもの姿】。保育者とどうするか相談し、やってみようかなと始めることもある【活動時の子どもの姿】
12月8日	もうすぐクリスマス会ということもあり【活動内容の背景】、子ども達は日々クリスマスやサンタへのプレゼントの話で盛り上がっている【最近の子どもの姿】。

E 保育者は,【活動時の子どもの姿】に着目して記述していることが読み取れる。記録時には,【活動内容の背景】や【活動内容】を明確にした上で,【活動時の子どもの姿】や【活動時の一部の子どもの姿】,【最近の子どもの姿】について記述し,事例によっては【子どもの心理的背景の推測】の内容とその後の【活動時の留意事項】についてまとめ,『全体記述』を記録していることが読み取れる。

F 保育者の『全体記述』の抽出内容と記述内容の視点を〈表 7〉に示す。

〈表7〉F保育者の『全体記述』

F保育者	
日付	全体記述【記述内容の視点】
9月9日	お月見会では【活動内容】多くの子が落ち着きながら取り組む姿が見られ【活動時の子どもの姿】、司会の声かけに応じて、自分なりの意見を発言する場面もあった【活動時の子どもの姿】。事前に掲示物や絵本を通じて月への関心があったのか【活動内容の背景】、月の動きの説明の場面であってもじっくりと聞いている様子であった【活動時の子どもの姿】。設定保育では【活動内容】、風船の軽さから扱いに苦戦する姿もあったが【活動時の子どもの姿】、自分なりに考えながら運び方を工夫する姿が見られた【活動時の子どもの姿】。
11月28日	表現あそびの「てぶくろ」を楽しんでいる場面である【活動内容】。シーツをてぶくろに見立て、各動物ごとに入っていき、物語を楽しんでいた【活動展開】。手ぶくろから出てくる際には、すぐに移動しており【活動時の子どもの姿】、事前に読んだ絵本【活動導入の概略】の内容を思い出しながら取り組んでいた【活動時の子どもの姿】。 表現あそびでは【活動内容】、「てぶくろ」の絵本を読んでから【活動導入の概略】動物になりきって楽しむ姿が見られた【活動時の子どもの姿】。事前にお話の内容を確認していたこともあり【活動内容の背景】、実際の表現あそびでも物語に沿って楽しめていた【活動時の子どもの姿】。 英語あそびでは【活動内容】4人グループや男女別のグループを作ったり、半分に分かれて取り組んだりする内容があった【活動展開】。グループに分かれようとするものの、何人足りないのか、自分はどこのグループに行けば良いのかと戸惑う子がいた【活動時の子どもの姿】為【保育者の意図】、その都度誘導しながら行った【保育者の援助】。
12月12日	英語あそびの姿から【活動内容】、ほとんどのお友達が集団の輪に入って活動に取り組む姿が見られた【活動時の子どもの姿】。 クリスマス制作では、輪飾り、ツリー、クッキーを作った。【活動内容】

〈表 7〉から,F 保育者は【活動内容】(7),【活動時の子どもの姿】(11),【活動内容の背景】(2),【活動展開】

(2),【活動導入の概略】(2),【保育者の意図】(1),【保育者の援助】(1)の7観点から『全体記述』を記録していることが分かる。

F保育者は『全体記述』を記録する際に,【活動内容】と【活動時の子どもの姿】に着目して記述していることが読み取れる。記録時には,【活動内容の背景】や【活動内容】を明確にした上で,【活動導入の概略】や【活動展開】に関する記述をした上で,【活動時の子どもの姿】を整理している。その過程で【活動時の子どもの姿】に応じて【保育者の意図】と【保育者の援助】を関連づけて『全体記述』を記録していることが読み取れる。

各保育者の『全体記述』の記述内容の視点に着目すると,A保育者は14観点, E・F保育者は7観点,B・D保育者は6観点,C保育者は4観点から『全体記述』を行っていることが明らかになった。A保育者は14観点と最も多面的な『全体記述』であり,C保育者は4観点に焦点を当てた『全体記述』である傾向であることが分かる。また,B・D・C保育者は【活動内容】と【活動時の子どもの姿】を中心とした記録であること,B・D保育者は部分的に【活動内容の振り返り】を取り入れた記録であること,E保育者は【子どもの心理的背景の推測】と【活動時の留意事項】の子どもの情緒面を重視して記録していること,A・F保育者は【保育者の意図】と【保育者の援助】を関連づけて記録をしていること,F保育者は【活動時の子どもの姿】に着目して記録してする傾向があることが明らかになった。

各保育者の『全体記述』の傾向として共通している視点として【活動内容】と【活動時の子どもの姿】が挙げられる。【活動内容】は当日の主活動に該当する内容が示されていた。また,【活動時の子どもの姿】には,〔取り組む姿〕,〔子どもの発言〕,〔子どもの行動〕,〔子どもの気持ち〕,〔行動の背景〕の5つの観点が含まれていることが分かった。各観点から読み取った抽出概念を〈表8〉へ示す。

〈表8〉から,保育者は〔取り組む姿〕に着目し,実践事例に応じて〔子どもの発言〕や〔子どもの気持ち〕に関する記述や,〔子どもの行動〕と〔行動の背景〕を関連付けた記述を行い,【活動時の子どもの姿】を記録していることが読み取れる。記述内容から,保育者は子どもの取り組み方,楽しむ姿,子どもの気になる行動,苦戦している姿,戸惑う姿,挑戦する姿,試行錯誤する姿という多面的な観点から子ども全体の実態把握を行っていることが分かる。

〈表8〉【活動時の子どもの姿】

日付	抽出言語	抽出概念
A保育者		
8月25日	練習してきた	子どもの発言
11月4日	作ろうとする姿	取り組む姿
12月23日	落ち着きのない	子どもの行動
B保育者		
8月23日	お友だちの姿を見て、シール帳を先生に出したり/姿勢よく立ったりできていました/意欲的な姿/きれいにたたんでおつかいカバンに入れる/なかなか決められず/「どうする？」と聞いたり/提案したり/リーダーシップを発揮	取り組む姿
	自分の意見は言える	子どもの発言
10月20日	簡単にでき/じっくりと取り組むことができた/作りたいものを作って	取り組む姿
	どうして/どうやって/質問が挙がった/アイディアが出て	子どもの発言
11月2日	理解し、一生懸命塗る	取り組む姿
C保育者		
8月23日	どれくらい大きくなったのか/お友達と勝負/楽しんでいました/話を進めながら/決めて作ることが出来	取り組む姿
10月21日	ダイナミックにあそんだ/自分たちでおそうじ/絵を描くことよりも、葉っぱを舞い上げて楽しんだ/画用紙に砂を付けて絵を描く姿が見られました	取り組む姿
D保育者		
10月4日	絵を描いていた/どこを境目/分かりずらくなっていた	取り組む姿
12月7日	混乱なく/できていました/元気に行っていました/集中が切れてしまい/声がなくなっていた	取り組む姿
E保育者		
8月22日	振り返り/絵に描きおこしていた	取り組む姿
	再開を喜び/理由はない	子どもの気持ち
	話し合っていた/説明する姿	子どもの発言
	久しぶりの登園	行動の背景
	落ち着かず、絵本をひっくり返した/おもちゃを投げる等の姿があった	子どもの行動
11月9日	お客さんを迎え/やりとりを楽しんでいた/何の役割をもって取り組むか考え/理解しながら活動に参加/保育者とどうするか相談/やってみようかなと始める	取り組む姿
F保育者		
9月9日	落ち着きながら	子どもの行動
	取り組む姿/声かけに応じて/じっくりと参加する姿/苦戦する姿/自分なりに考えながら	取り組む姿
	自分なりの意見を発言する場面もあった	子どもの発言
11月28日	すぐに移動/思い出しながら取り組む/なりきって楽しむ姿/楽しめていた/戸惑う子	取り組む姿
12月12日	集団の輪に入って活動に取り組む姿	取り組む姿

〈表9〉全体記述無しの保育記録(一部抜粋)

日付	記録者	保育記録
8月29日	A	今日は25M走と縄跳びを行いました。A児«筆者修正»は気持ちが乗らず、しばらくゴール付近のコーンの上にいたのですが、活動の後半に声を掛けると、走ることが出来ました。その後、B児«筆者修正»が、元々A児«筆者修正»が乗っていたコーンの上にいたところ、「そこはA児«筆者修正»がやるの!!」と自分の気持ちを表現することが出来ていました。その後、縄跳びを行ったのですが、今までだとやりたくない…となっていたC児«筆者修正»やD児«筆者修正»が「練習したい!!」と言い、最初から最後まで何度も取り組み、最後には「とべるようになった!!」と嬉しそうな姿を見せてくれました。今日のような姿を大切に、今後も活動を深めていきたいです。
9月7日	E	昨日、B組«筆者修正»におばけやしきをつくり、楽しんでいたが、今日は朝から少しずつ展開していく際に、A児«筆者修正»が、「おばけのがちゃがちゃがあったら、みんなが楽しいかも！」とアイディアがでてきた。どのような材料が欲しいか、どのように作るかと、自分なりに考え使っていた。どうしたら回るか、出てくるかは、保育者の方も伝えたが、そこから発展させる方法を考え、実際に実践し、試行錯誤していたことに驚いた。もう少しで行事«筆者修正»が始まるが、生活の中で体験したことを再現する力、物事を観察する力があるため、A児«筆者修正»のアイディアであったり、表現する力を十分に発揮できるよう、話し合ったり、作れる環境をつくっていく。
9月15日	E	F児«筆者修正»が逆上がりができずに困っているE児«筆者修正»にコツを伝えている。 上の写真は、逆上がりができず、何度も練習しているE児«筆者修正»と、その練習に付き合うF児«筆者修正»の一場面。帰りの園庭で終始練習をしたが、うまくできずに悔しがっている様子を見てか、F児«筆者修正»がかけより、「手はこうで、おへそをみて、体を丸めるんだよ」と体のつかい方を丁寧に伝えていた。実際に補助しながらやってみるも、「難しい」ともらしており、結局今日は成功しなかったが、「明日もやってみる」とあきらめずに頑張ろうとする姿も大事にし、成功体験をしてもらいたいと思ったと共に、年中児が年長児に伝えたり、困っていたら一緒にやってみようとしたりする思いを今後一対一だけで終わらせることなく、大勢に対してF児の気持ち、思いやりを広げていきたい。

以上のことから,保育者は多角的な視点から『全体記述』を行い,【活動内容】と【活動時の子どもの姿】を中心とした記述をしており,【活動時の子どもの姿】については多面的な観点から子ども全体の実態把握を行っていると言える。また,保育記録における『全体記述』の記述内容の視点には,各保育者の独自的な視点があることが明らかになった。

一方,保育記録に『全体記述』を残していない 2.5%の記録については,当該保育記録を参照すると『個別の実態』に関する記述が詳細に記述されていることが〈表9〉から確認できた。つまり,保育者は保育実践内容に応じて個と集団の 2 観点から子どもの実態を記録していることが分かる。

(3)『個別の実態』の実際

保育記録 244 件の内,『個別の実態』として該当した記述箇所は 495 箇所であり,未記載は 6 名であった。各保育者の記述から『個別の実態』と該当した内容を〈表 10〉へ示す。なお,本論では紙面の制約により,記述総数から上位 5 名,中央値 4,最頻値 2,最小値 1(未回答除く)を抽出した。また,調査対象者のプライバシー保護のため,年齢やクラス及びグループから無作為抽出を行った上で,子どもを AA,AB,AC…のように匿名化して表記している。〈表 10〉内の各項目については,各保育者記述数とは,保育者が該当園児に関する記述を行った記述数,記述対象園児数とは,各保育者が記述した園児数,比率とは各保育者記述数と記述対象園児数を基に算出した。

〈表 10〉を概観すると,保育者は全ての園児に対して記録をするよりも,各保育者の保育実践の内容に応じて子どもの『個別の実態』を精選して記録をしていることが読み取れる。これは,本調査では全園児を対象とした各保育者の『個別の実態』を分析していること,各保育者が担任しているクラス及びグループの子どもに着目した保育記録であることから,『個別の実態』に関する記述に濃淡があることが推察される。

『個別の実態』の総数に着目すると,上位 5 名の平均値は 17.4, 中央値 4,最頻値 2,最小値 1 である。『個別の実態』に関する記述は子どもによって記述数の差があること,各保育者が担任するクラス及びグループの子どもを 2〜4 回記述していることが明らかになった。

各保育者記述数と記述対象園児数の比率に着目すると, D 保育者 2.67 倍, A 保育者 2.47 倍,F 保育者 2.36 倍, E 保育者 2.17 倍,B 保育者 1.8 倍,C 保育者 1.4 倍

〈表10〉『個別の実態』に関する記述数(N=39)

記録者 / 園児名	A	B	C	D	E	F	総数
AA	7	2		5	5	1	20
AB	2	1				15	18
AC	4			5		9	18
AD	4	4	1	3	4		16
AE	7	3		5			15
BT	2		1			1	4
BU		2				2	4
BV	2	1				1	4
BW						4	4
BX	1	1			1	1	4
BY	2	1	1				4
BZ			2			2	4
CA	1		2	1			4
CB			2	2			4
CC	1					3	4
CP						2	2
CQ						2	2
CR		2					2
CS			2				2
CT	1	1					2
CU	1					1	2
CV						2	2
CW					1	1	2
CX	1			1			2
CY				1	1		2
CZ			1		1		2
DA			1			1	2
DB						2	2
DC						2	2
DE						1	1
DF				1			1
DG						1	1
DH						1	1
DI						1	1
DJ						1	1
DK			1				1
DL						1	1
DM	1						1
DN						1	1
各保育者記述数	37	18	14	24	13	59	165
記述対象園児数	15	10	10	9	6	25	39
比率	2.47	1.8	1.4	2.67	2.17	2.36	4.23

であった。中央値よりも多い記述に着目すると,F 保育者は AB・AC に関する記述,A 保育者は AA・AE に関する記述,D 保育者は AA・AC・AE に関する記述,E 保育者は AA に関する記述であった。一方,B 保育者は上位 5 名の内 4 名に関する記述があるが記述数は子どもによって様々である。〈表 1〉を参照すると保育記録の件数が少ないことが影響している可能性がある。つまり,A・D・E・F の保育者は特定の子どもを丁寧に記録しており,B 保育者も A・D・E・F の保育者と類似の視点で記録している可能性がある。C 保育者は上位 5 名の内 1 名のみであることから,他の保育者にはない独自的な視点から『個別の実態』を記録していること,他保育者が着目している子どもと関わる機会が少ないことが推察される。

また,各保育者が単独で記録している子どもについては,A保育者は1名,B保育者は 1 名,C保育者は2名,D保育者は 1 名,E 保育者 0 名,F 保育者 13 名であった。各保育者が記録する子どもに違いがあることが読み取れるが,特にF 保育者は顕著であり,他保育者よりも幅広い子どもを対象として記録をしていることが分かる。

記述対象園児数が最も多いF 保育者と記述対象園児数が最も少ない E 保育者を比較すると,記述対象園児数はE 保育者よりもF 保育者の方が多いが,〈表 9〉から特定の子どもに関する記述量が多いことが分かる。つまり,E 保育者は記録対象の子どもに焦点を当てた詳細な記録をしていることが読み取れる。一方,F 保育者は〈表 1〉から他保育者よりも『個別の実態』が顕著に多いことから,子ども同士の関係性に着目した小集団を対象として記録を行っていること,1 つの保育活動から『個別の実態』を複数事例抽出して記録を行っていることが読み取れる。

以上のことから,保育者は『個別の実態』を記録する際, 各保育者が担任するクラス及びグループによって『個別の実態』に関する記述に濃淡があること,各保育者が類似の視点で『個別の実態』を把握し記録していること,保育者の独自の感性から記録する子どもに一定の傾向があること,記録事例によって記述量に差があること,子ども同士の関係性に着目した記録をしている場合があることが示唆された。

4. 幼稚園における子どもの実態把握に関する考察

(1)保育記録の傾向

本研究から, 保育記録は保育者の記述内容に類似性と独自性が共存しており,各保育者の着目する観点によって記述量に濃淡があることが明らかになった。保育者は保育記録を作成する際には『全体記述』と『個別の実態』に着目した記述を行っている。保育記録の傾向として,『全体記述』を重視する保育者,『個別の実態』に関する記述を重視する保育者,『全体記述』と『個別の実態』の両観点に着目する保育者がおり,各保育者の保育観や保育スタイルが影響していることが考えられる。例えば,〈表 1〉のE 保育者とF 保育者の記述比較と〈表 9〉のE 保育者の保育記録に着目すると,『全体記述』と『個別の実態』の傾向が読み取れる。E 保育者の記述傾向として,『全体記述』を中心に記録したり,特定の子どもに対する『個別の実態』に関して詳細に記述したりしている。一方,F 保育者は『全体記述』を行いつつも,『個別の実態』を『全体記述』の 3.87 倍にあたる記述をしており,個別の実態を幅広く把握したり,子ども同士の関係性に着目した小集団を対象としたりして記録をする傾向があることが分かる。また,A・B・C・D 保育者は〈表 1〉から『全体記述』と『個別の実態』の両観点に着目して保育記録を作成していることが明らかになった。両観点に着目している理由として,例えば保育学生時代に行われる保育実習日誌の基本的な書き方や調査園における保育記録作成時の基本的な書き方に関する指導背景が,個と集団の両観点に関する記述を行うことに影響しているのではないだろうか。保育記録の基本的な書き方を習得した上で,各保育実践に応じて,『全体記述』と『個別の実態』の観点を使い分けて記録していることが考えられる。つまり,各保育者の保育観や保育スタイル,各保育実践の内容や保育者の役割によって,保育記録の『全体記述』と『個別の実態』の内容に傾向があると言える。

(2)幼児理解

幼児理解の視点から,保育者は子どもを個と集団の観点で着目し,各保育実践の内容に応じて『全体記述』と『個別の実態』の内容を使い分けて記録していることが明らかになった。

『全体記述』に着目すると,各保育者の記述内容の視点が重複する記述と保育者の独自的な記述があることが読み取れる。重複する視点として,【活動時の子どもの姿】が挙げられるが,記述内容を確認すると,子どもが楽しんでいる姿や困っている姿,挑戦している姿という多面的な観点から子どもの実態を把握しているこ

とが確認された。

『個別の実態』に着目すると,各保育者が担当するクラス及びグループにおける保育実践の内容に応じた記録をしていること,保育者間で類似の視点もしくは独自的な視点で子どもを抽出して記録をしていることが明らかになった。また,特定の子どもに関する詳細な記録をしている場合があること,子ども同士の関係性に着目した小集団を対象とした記録をしている場合があること,1 つの保育活動から複数事例を抽出して記録する場合があることが読み取れた。このことから,保育者としての専門的な視点を働かせて保育記録に残す必要がある事例と保育者自身の独自的な視点を働かせて保育記録に残す場合があり,各保育者の『個別の実態把握』によって子どもを多面的な観点から実態把握が行われていることが分かる。

以上のことから,保育者は『全体把握』と『個別の実態』の観点を使い分けて保育記録を作成しており,多面的な観点から妥当性や信頼性の高い振り返りに努め,子ども達を丁寧に理解することに尽力していると言える。

5. 保育記録の利活用に関する考察

(1)保育者の専門性向上

本研究から,保育記録には保育者の多面的な観点から子どもの実態が蓄積されていることが明らかになった。子どもの実態把握の情報を蓄積している保育記録を利活用することで,各保育者の専門性を高める機会になり得る。例えば,他保育者の保育実践を参照することで,保育展開の在り方や子どもとの関わり方の参考になり,各保育者の保育の幅が広がることが考えられる。また,各保育者同士が情報共有や意見交換を行うことで,最適な保育実践と個別最適な援助の実現可能性が高まる。他に,保育実践を記録する保育者が増えることで,更に多面的で充実した保育記録になる。例えば,各クラス及びグループの担任保育者だけではなく,保護者や他クラスの保育者,園長や主任等の管理職,外部の専門家など保育現場に関わる人々からの情報を保育記録に取り入れることで,多角的な視点から妥当性の高い情報となること,情報の信頼性が高まることが期待される。保育実践情報の質と量が充実した保育記録を利活用することで,子どもの実態把握の妥当性を高め,更に質の高い保育実践や個別最適な援助となる糸口を見つける機会が増える。つまり,園全体の保育者が専門性を活かした保育記録を組織的に共有し利活用することで,保育者一人ひとりの自己省察の妥当性と信頼性が高まり,質の高い保育の基盤を構築していくことが期待される。

(2)保育記録の活用形態の実際と課題

①保育記録の活用形態の実際

保育現場では,各保育者の専門性を発揮した上で,組織的な保育実践を実現する方法として,保育者は会話を通したコミュニケーションを行い,最大限の情報共有を行っている。他方で, 國京(2017)は保育実践の記録は会話で済まして消えてしまいがちな問題の消失を食い止める力があること指摘し, エピソード記述,シナリオ型記録,保育マップ型記録,ドキュメンテーション型記録,くもの巣型記録,場面記録の 6 つの記録方式の検討を行っており,各記録方式に意図があり,記録が記録に終わらず省察や次の指導計画に活かされるように工夫された特徴があることを明らかにしている。妹尾(2024)は,仁慈保幼園の保育の質を高めるツールとして,ドキュメンテーション,ポートフォリオ,保育ウェブ,対話の 4 つのツールの利活用の実際を整理しており,保育記録の蓄積と利活用及び対話の重要性を示している。つまり,保育実践情報を各園の実情に応じて視覚的に記録することで,保育実践直後にこれまでの保育を振り返ること,中・長期的な視点で保育内容や子どもとの関わりを振り返ること,各園の特色ある保育を未来に繋げることが可能になる。

②保育記録の利活用の課題

保育者間の情報共有や対話を行う上で,國京(2017)は相談や討論を行う場の雰囲気も重要であり,同僚性の構築の必要性も指摘している。良好な同僚性の構築が保育記録の形骸的を予防することが期待される。他に,各園の実情によっては,保育記録や保護者対応などの情報,カンファレンス記録や外部機関との連携に関する情報等が様々な形態で作成・保管されている可能性がある。保育記録の活用形態を吟味する際には,まずは園内での情報を一元化することで,業務内容の改善や各記録の利活用の実現が現実味を帯びていく。保育記録の作成・整理・利活用の好循環が生まれるためにも,各園の目的に応じた最適な保育記録を検討することが重要である。

(3)ICT 活用

近年は ICT の利活用により,保育記録のデジタル化が進んでいるが,デジタル化したデータを利活用し,保育実践に応用することで,各保育実践や子どもへの援助や支援についての評価の妥当性や信頼性が高められる工夫になり得る。例えば,これまではアナログの文書であったことから,テキスト分析を行うことの準備段階の負担が大きかったこと,保育カンファレンスで保育記録を丁寧に利活用する機会が限定的であったことが考えられる。しかし,デジタル機器が社会に定着していることや AI の発展によりデジタルデータの利活用を行いやすい環境になりつつあることを考えると,保育記録のデジタル化と記述データの利活用の実現は不可能ではない。一方で,データ分析自体が目的化しないことも重要な観点である。あくまでも,各保育者の保育実践に関する情報を視覚的に共有し,保育記録を概観したり分析したりすることで子どもの実態把握の質を高め,保育実践の最適化を実現することが主目的である。保育現場では保育者間の会話は必要不可欠なコミュニケーションの一つであり,時間的な制約から保育記録に充てられる時間は限られていることから,全ての記録をデジタル化すれば良いという訳ではない。あくまでも,各保育者が保育実践を行い,保育記録に残したいと考える事例や状況を抽出し,要点を抑えた保育記録を作成することが質の高い情報共有に繋がると考える。実践的方法例として,個人情報漏洩に関するリスクマネジメントから,データへのアクセス権限を設定し,保育者ごとに閲覧・編集可能な範囲を限定する等の予防策を講じた上で,Google フォームや各保育者のアカウントに紐づけた Excel などを利活用し,保育記録を蓄積する方法が挙げられる。濱名・本岡・山田(2021)の研究では,一般化することはできないものの,ICT を活用した保育日誌を導入した結果,保育業務の効率化には寄与しないが,子ども理解の深化と保育援助の振り返りには寄与したこと,保育記録の形態によっては記録することを目的とする形骸化した保育記録となる可能性が否めないことを指摘している。保育記録の形骸化から脱却するためには, 指導要領作成における根拠資料に応用すること,保護者への情報発信時に具体的かつ妥当性の高い情報を共有する際の資料という実践的利活用が考えられる。また,管理職が各保育者の保育記録を確認し,担任保育者が保育に手応えを感じているのか,葛藤しているのかという心理的状況を把握する参考資料にすること,園内カンファレンスの題材に取り上げる等の実践を行うことで,効果的な保育記録の利活用を確立していくことが重要である。効果的な保育記録の利活用を確立することで,保育業務における時間的・精神的な負担の軽減や質の高い保育実践を支える土台を構築することが出来る。各園が保育実践の中で着目する観点を定め,各保育者が保育記録を共有する意義を明確にし,日常的に保育記録を効果的に利活用することで,保育記録の形骸化を予防し,保育実践の最適化に寄与することが期待される。

(4)人手不足や雇用形態の多様化の課題

保育現場では人手不足が慢性化しており,限られた人員の中で保育を展開している中で, 各園の実情に応じた保育記録を作成していることを考えると,時間的制約から理想的な自己省察やカンファレンスを行うことは難しい現状が予想される。小寺(2019)は,多様な働き方から,職員雇用形態は正規・非正規の保育者で運営している保育施設が 84.7%であり,常勤換算した職員の構成割合は 30 歳未満の保育者は 32.9%,30 歳代 25.6%,40 歳代は 20.5%であることを報告している。このことから,保育記録を作成する保育者は 30 歳未満の保育者が多いこと,女性のライフスタイルを考慮して 30・40 歳代保育者非正規保育者が多い場合を仮定すると,保育経験が豊富な 30・40 歳代の保育者の保育記録が蓄積しきれていない可能性が考えられる。より多面的かつ質の高い保育記録の蓄積を優先する観点に立つと,経験豊富な保育者の保育記録は貴重な情報である。現時点でも,限りある時間の中で,各保育者が保育記録を最大限蓄積しているが,業務内容の調整を行い,経験豊富な保育者が保育記録を作成することで,保育者個人の保育活動の省察に留まらず,組織的な保育実践の最適化が加速していくことが期待される。

6.本研究の限界と今後の課題

本研究では,2 学期の保育記録を参照し,幼稚園における子どもの実態把握と保育記録の利活用に関する考察を行った。幼稚園における子どもの実態把握には,各保育者の『全体の記述』と『個別の実態』の観点に共通点と独自性が混在しており,各保育者の独自的な視点が多面的な実態把握に寄与していることが明らかになった。また,保育記録の利活用を実現するためには,保育者の専門性向上,保育記録の活用形態,ICT 活用,

人手不足や雇用形態の多様化に関する課題の 4 観点を挙げ,各観点の検討を行った。各園や各保育者の実情に応じて可能な限り保育実践記録を蓄積し共有することで,保育記録の効果的な利活用に繋がり,更なる保育実践の最適化が期待される可能性を明示した。一方で,各保育者の経験年数や保育スタイル,役割等の属性による記述傾向の分析が行われていないこと,分析対象が 2 学期時期の保育記録だけであり,調査対象園の子どもの実態把握と保育記録の全体に関する傾向を明らかにすることは出来ていない。また,調査対象が 1 園のみであり,他園の保育記録の分析や他園の保育記録との比較・検討が実施されていないこと,保育記録者である保育者から保育記録の読み取りの妥当性について確認していないこと,保育記録の効果的な利活用について実証していないことから,本研究の結果をただちに一般化することは出来ない。今後,更に本テーマを追求していく為には,他の幼稚園・子ども園・保育園等の保育者を対象として調査範囲を拡大することや,保育者の属性や保育記録の時期,保育者の自己省察に着目したデータ分析や参与観察,保育記録を活用したインタビュー調査等,他の調査及び分析を行い,より多角的な研究が求められる。

引用・参考文献

1) 文部科学省(2018)「幼稚園教育要領解説」
2) 文部科学省(2019)「幼児理解に基づいた評価」
3) 文部科学省(2021)「指導と評価に活かす記録」
4) 小岩季之・東重満(2023)「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―」札幌国際大学『教師・教育実践研究』第 6 号 33-43
5) 小岩季之 (2024)「幼稚園における障害児の実態把握と支援(2)―1 学期後半の保育記録を参照して―」札幌国際大学『教師・教育実践研究』第 7 号 50-59
6) 國京恵子(2018)「保育現場における記録方法の検討」愛知県立大学生涯発達研究所 生涯発達研究 (10) 85-91
7) 妹尾正教(2024)「ドキュメンテーション・ポートフォリオ・保育ウェブ・対話 保育の質を支える仁慈保幼園のツールたち」Gakken
8) 濱名潔・本岡美保子・山田直之(2021)「ICT を活用した保育記録は保育者に何をもたらすか―Google フォームを用いた保育記録に着目して―」日本社会福祉マネジメント学会誌 1 (02), 56-70
9) 小寺俊弘(2019)「WAM レポート 平成 30 年度「保育人材」に関するアンケート調査の結果について」welfare and medical service / 福祉医療機構 編 (652), 20-27

理想の保育者像実現に向けた学びの現状と課題

札幌国際大学短期大学部　幼児教育保育学科　助教　田村めぐみ
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
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

キーワード： 保育者養成　5領域　保育者の資質　保護者支援

1. はじめに

保育士や幼稚園教諭、保育教諭を目指している学生のほとんどは、保育者養成校へ入学し、保育士資格、幼稚園教諭免許状取得を志している。

保育士は、児童福祉法第18条4項において「保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者」と定めている。幼稚園教諭は、学校教育法第27条9項において、「教諭は、幼児の保育をつかさどる」と定められている。こうした専門職に就くためには、定められた要件を満たす必要があり、資格や免許状の取得が求められている。

本学幼児教育保育学科の学生の多くも資格や免許取得に向けて、日々学びを続けている。保育の道を目指している学生たちは、これまでに憧れとなる保育者と出会ったり、理想とする保育者像を自分なりに思い描いたりしている。実際に専門的な知識や技術、現場での実習を経験する中で、理想と現実との違いに悩んだり、将来に不安を感じたりする学生も少なくない。学生が夢を抱いて保育の道に進んできた中で、学生自身が理想としている保育者像に近づくために、保育者養成に携わっている教員はどのような学びを提供できるのだろうか。

そこで本研究では、保育学生が目指す理想の保育者像を実現するためには、どのような学びが求められているのかを明らかにする。

2. 研究の対象

理想の保育者像実現に向けた学びを進めている本学幼児教育保育学科の学生であり、本研究の同意を得られた1年生29名と2年生51名を調査対象者とする。

対象者には、本研究の目的や実施内容等について、同意書を用いて、紙面と口頭で説明をした。

3. 調査の方法

調査時期：2025年1月

調査内容:「理想の保育者像実現に向けた学びの現状と課題」と題して、理想の保育者像について、保育者を目指すうえでの強み、理想の保育者像を目指すうえでの課題について、Forms を使用し、自由記述式のアンケート調査を実施した。

4. 倫理的配慮

アンケート調査の回答はFormsにて、ログインを求めない無記名式とし、回答者のプライバシー保護のため、個人が特定されないよう実施した。研究については自由意志であり、調査協力の有無によって不利益をきたさないことを紙面と口頭で丁寧に説明を行った。本研究は、本学倫理委員会において承認を得ている。

5. アンケート結果

4月に本学科へ入学をし、保育の基礎を学び始め、6月から付属認定こども園での実習や8月の学外施設実習での経験等を踏まえ、1 年次秋学期時点での新たな理想の保育者像が見えてくることから秋学期時点で思い描いた理想の保育者像と、自身の課題についてアンケート調査で尋ね、回答を得た。(表-1)

理想の保育者像としては、「子どものことを考える」「子どもの目線に立つ」「子どもの気持ちに寄り添う」「子どものやってみたいに向き合う」「子どもから好かれる」「面白い遊びを提供できる」「子どもが興味を持って楽しめる活動を考える」「子どもの変化に気付くことができる」などが挙げられた。

学生自身の課題としては、「子どもが喜ぶ遊びを考える」「子どもの発達に繋がる環境を作る」「楽しめ

る活動を考える」「計画性」「保護者との関わり」「保育者の業務内容について知る」「保育者に必要な技術（工作、裁縫、ピアノ等）」「子どもの変化や危険な場所に気付く」等が挙げられており、学生自身の課題として挙げられている内容は、その後の学び進めたい内容として記されている。

表-1　理想の保育者と課題（1 年次　秋学期）

	理想の保育者	自身の課題
1	親や保育者同士でコミュニケーションや連携が上手く取れて、子どもへの指導や援助が的確に出来る	子どもが喜ぶ遊びを考えたり、子どもの発達に繋がる環境をつくること
2	子どものことを考え、子どもの目線に立てる	子ども視点で物事を考えること
3	子どもの気持ちに寄り添い、一人ひとりの性格に合った対応ができ、笑顔で明るく子どもたちと遊ぶことを楽しむ	わかりやすく物事を伝えること、楽しめる活動をもっと深く考える力 技術(制作や手芸、歌等)が不足
4	子どもたちから愛され、いるだけで園全体が明るくなる存在	計画性
5	子どもを一番に考え、子どもの成長を見守る役割ができる	子どもと関わるだけではない保育者の業務内容について知ること
6	子ども達だけでなく、保護者や地域の方々など支えて下さる方々にも丁寧な対応をする	保護者の方々との関わり方
7	子どもたちの「やってみたい」に向き合い、取り入れて豊かにできる	積極性、常に全体の状況を確認する力
8	保護者や子どもたちを笑顔で温かく迎え入れ、安心できる存在	コミュニケーション力、ピアノ技術
9	子どもだけでなく保護者や同僚にも信用されて、明るく常に笑顔で、真面目に取り組める	保育者に必要な技術(工作、裁縫、ピアノ等)、先回りして色々なことを考える力
10	安心安全信頼を子どもや保護者まで出来て、一緒に良い時間を過ごせる	スケジュール等の自己管理、人前で話す力や、周りを見て臨機応変に対応すること
11	子どもの成長を見守り、促し、寄り添える	作成の技術、ピアノ、言葉の使い方や表現の仕方
12	柔軟な考えを持って一人ひとりの個性や特性を理解した援助を行う	遊びの展開
13	子どもとのメリハリがあり、最善の利益を考え、物事を素敵にポジティブに捉えられる	音楽に関する力、私自身の素敵な雰囲気づくり、子どもの遊びを発展させる
14	子どもが興味を持って楽しめる活動を考え、子どもの心に共感し、寄り添える感性がある	音楽の幅を広げるためのピアノ技術
15	子どもから好かれ、面白い遊びを提供でき、尊敬される	計画性、保育の経験、弾き歌いをする際の声の大きさ
16	笑顔で子どもたちに好かれ、一人一人を尊重できる	声の大きさ、積極性、視野の狭さ、発想力
17	全体をよく見て、子どもの変化に気づくことができる	周りを見て子どもの変化や危険な場所に気付く
18	子どもの発見や気持ちを子どもと共有できる	子どもの様子を見て、臨機応変に保育内容を変える技術

他にも、保育者を目指すうえでの調査対象者の強みは何かを質問した。その結果を「自身の強み」（表-2）として、『子ども』『（保育者としての）資質』『能力』の大きく 3 つに分類し、次の通りにまとめる。

表-2　自身の強み（1 年次　秋学期）

子ども	・子どもとすぐに触れ合える ・子どもが好き ・お世話をするのが好き ・子どもの話をしっかりと聞くことができる ・子ども一人ひとりに寄り添い、子どもの気持ちになって考えられる ・子どもとたくさん関わって、愛情を注ぐことができる ・様々な子どもとかかわることができる ・運動・身体を動かすことが苦手な子どもの気持ちがわかる ・子どもと一緒に全力で楽しむことができる
資質	・人の意見を受け入れることができる ・根気強さ ・体力 ・前向き ・なんでも楽しむことができる ・声の大きさ・声が通る ・まとめる力 ・常に笑顔でいること ・視野の広さ、表情の変化やいつもと違うところに気づく ・全力で遊ぶ ・忍耐力がある ・肯定的な発言、言葉を大切にしている ・明るくて元気 ・困っている人を見つけて声をかける ・相談に乗ったり、悩みを聞いたりするのが得意 ・努力をする ・コミュニケーション能力 ・率先して動くことができる ・責任感がある ・愛想がいい、愛嬌がある ・慎重であること ・健康 ・周りをよく見て、一人ひとりの気持ちに寄り添える ・表情や行動から子どもの気持ちや考えに思いを巡らせることができる ・人の気持ちに共感できる ・相手の話をよく聞くことができる
能力	・たくさんの知識 ・アイディアを具現化する力 ・資格、経験 ・よくないところを克服するための行動力 ・絵画・工作が得意 ・ピアノや読み聞かせが得意 ・歌 ・手先が器用 ・運動・身体を動かすのが好き ・楽器や歌が好き ・継続的に努力する力 ・傾聴力 ・観察力

学生それぞれが『子ども』とのかかわりについて、「子どもが好き」「一人ひとりに寄り添い子どもの気持ちになって考えられる」「子どもとたくさんかかわって、愛情を注ぐことができる」など、どのような想いや姿勢をもっているのかを挙げていた。『（保育者としての）資質』においては、「体力」「前向き」「明るくて元気」「全力で遊ぶ」「常に笑顔でいる」「責任感がある」「表情や行動から子どもの気持ちや考えに思いを巡らせることができる」など、学生自身が本来もっている力の中で、保育者にとって必要な資質として挙げていた。『能力』としては、絵画・工作、ピアノ・楽器演奏や歌うこと、読み聞かせ、運動や体を動かすことなど、保育技術の面と「継続的に努力する力」「傾聴力」「観察力」などの、それまでに経験した実習や保育について学んできたことを通して、学生が身に付けてきたことを強みとして挙げていた。

6. 授業実践報告

学生一人ひとりが思い描いている理想の保育者像実現に向け、感じている課題を克服したり、学生自身がもっている強みをさらに伸ばしたりするために、実践している授業内容を次に示す。

6-1. 保育者論について

「保育者論」は、1年次秋学期に配置されている科目で、保育者の役割や倫理、保育者の制度的な位置づけについて理解し、保育者の専門性について考察することを目的としている。講義形式でテキストを用いながら学修を進め、テキスト内で紹介されている事例や保育者からのコメントなどを読み、学生自身がその課題について考え、グループワークを通して自身の考えを他者と共有し､他者の考えを聞いて、新たな気づきを得ながら、保育者として求められるモラルや考え方について学びを深める。授業の内容としては、保育者の仕事や役割について、保育者になるために必要な学びはどのようなものか、子どもや子どもが育っている家庭の現状を捉えることなどがある。

第5回の授業内容では、保育者に求められる幅広い資質や現代の保育者に期待される役割、学生時代に学ぶことは何かということを学んできた。幼稚園教育要領や保育所保育指針等で挙げられている保育者としての資質を解説し、求められている保育者としての資質を確認した。また学生時代に学ぶこととして、授業時に保育者として自分に足りないと思うことは何かを問い、学生自身の課題をイメージできるようにした。学生たちは次のような内容を挙げている。(表-3)

表 - 3　第5回授業内で挙がった学生意見より（一部抜粋）

	保育者としての今の自分に足りないと思うことは何ですか？
1	保護者や職場の先輩、同僚など、連携していくべきでも、人との関わり方に、自信が無いところ。
2	子どもたちの興味を自分に引きつける力 子どもに関する知識
3	もっと子どもがどうしたら楽しめるか遊びの展開を考えること
4	その場で考えて臨機応変に対応する力 遊びの導入や展開を考える力
5	・保育をするにあたっての準備や練習(実習で行う部分的な保育など) ・適切な言葉遣い　・電話応対　・体力 ・保護者対応力　・コミュニケーション力
6	協調性、コミュニケーション能力、子ども一人ひとりに対する支援方法の知識
7	悩みを1人で抱え込んでしまうこと、周りに頼る勇気がないこと、ピアノや手遊びなどの技術面、子ども一人ひとりの特性を捉えた上での全体のまとめ方、空間把握能力
8	遊びの導入や展開 コミュニケーション能力
9	・様々な家庭のかたちを知ること ・子どもを待つことができる力 ・子どもの気持ちを推察する力 ・子どもや保護者に対する声掛けのバリエーション
10	保護者、家庭への理解が足りていないと思う。

上記のように学生の意見の一部ではあるが、共通して「コミュニケーション能力」「子ども理解」「保護者理解」などを挙げていた。保育者の資質として、今は未熟な面があり、学びが足りないと思う部分や不安をこれからの学びで解消したいというコメントを挙げていた。授業時での自身の課題を再確認することができたのではないかと考える。また、言葉遣いにおいては、どのような言葉遣いが適しているのかを学生同士で意見交換したり、話し言葉や書き言葉について、例を提示したりしながら、学生自身が日常生活で意識して取り組むことができるようにした。

第8回の授業内容では、子どもの育っている環境や育ちについて考え、子どもや子育て環境について学ぶとともに、多様なニーズをもった子どもへの対応について学んできた。

まず、現代の子どもたちが育っている子育て環境について学ぶ中で、学生が幼少期に育ってきた環境（人的・物的・社会的）を振り返り、自分たちが育ってきた環境との違いに気づいたり、共通していたりすることを確認した。またこれまでの学生自身が出会ってきた人とのかかわりや実習を通して出会ってきた多様なニーズをもった子どもを共有し、保育現場での姿をイメージできるようにした。またテキスト内で紹介されている生活面・遊びの面・行動面の子どもの姿の事例を用いて、生活面では『じっとしていることが苦手でいつも走り回っている』『着替えの途中で本を読んだり、園庭に飛び出したりして着替えに時間がかかる』『知的な発達にやや遅れがあ

り、食が細いうえに、給食では偏食が激しい』といった子どもの姿に対して、学生がどのような対応を行いたいと考えているのかを各自で配布資料にワークとして取り組んだ後、それぞれ考えた対応を集約し、授業内で共有した。(表-4)

表-4　第8回授業で共有した学生の意見より（一部抜粋）

	生活面での事例で自分なりに考えた対応について
1	無理に着替えさせようとしない。しばらく時間を置いてから(「ほらみんな終わって椅子に座っているよ」などは言わず、さりげなく気づくように)1対1で関わり、今は何をする時間なのかをしっかり伝え、着替える様子を見守る。
2	子どもの様子を見守りつつ、その子が戻ってくるのを待つ。「まず着替えをしようね。終わったら○○していいよ。」と順番を伝える。「一口だけでも頑張ってみよう？」と声をかける。ただし、強引に食べさせることはしない。
3	早く着替えて絵本読もうと声をかけたり、ご飯の時は何でもよく食べる子と同じ席に座るようにしたりする。美味しそうに食べているのを見ると、食べてみようって気持ちになるかもしれない。
4	次にこういうことするよと写真や絵を見せて促す。 子どもが気になるようなものを周りに置かない
5	「どうしたの？」と聞き、保育者に理解してもらえるという環境を日々の積み重ねで作る。
6	・子どもの目につく場所に絵本や玩具を置かない ・会の始めに手遊びをするなどして、子どもの集中を促す ・好きな食べ物に苦手な食べ物を混ぜて、一緒に食べてもらう
7	今は何をする時間なのか又、周りの子はどうしているのかその子に問いかける。 無理をしないように1口食べてみない？と聞いたり、保育者が隣で美味しそうに食べたりする
8	・朝の会で参加している子だけに秘密の暗号を伝え、活動に取り入れる。 ・着替えの時間をゆっくり取れるようにする。
9	低年齢時の場合、膝の上に乗せてスキンシップを取りながら話をする かっこよく着替えているところ見せてなどと声をかけ、出来たら褒めの声掛けをする 偏食に寄り添いながら、食べられそうなものを保護者と相談しながら食の幅を広げる
10	着替えに集中できない子には、まずその子の気持ちに寄り添い、「着替えが終わってから絵本を読もう、園庭に行こう」と声を掛け、着替えをすることへの意欲を引き出す。

授業内で共有した学生自身の課題点として、コミュニケーション能力や保護者理解などと挙げていた。そこで、まずはワークとして個人で考えたのち、その考えを相手に分かりやすく伝えたり、他者の考えに触れられたりするようなグループディスカッションを取り入れながら、授業を進めてきた。

そうした中で学生は､「自分と同じような対応を考えている人がいる」｢自分では思いつかないような対応を考えている人もいて参考になった」ということを授業後の感想で述べており、それぞれの考えや対応、保育の方法には正解がないということを理解するきっかけとなったと考える。

6-2.　「保育内容(環境)」について

保育の5領域は保育を展開する基盤となるものであり、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5つの領域で構成されている。幼児教育保育学科では「保育内容」「保育指導法」の両方の授業から5領域の学びを深めている。

5領域にはそれぞれに「ねらい」と「内容」が示されており、幼稚園教育要領(2018)では各領域に示すねらいは、幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであること､内容は､幼児が環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意しなければならないと示している。

身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」のねらい及び内容は下記の通りである。

【ねらい】

(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。
(2) 身近な環境に自分からかかわり、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。
(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。

【内容】

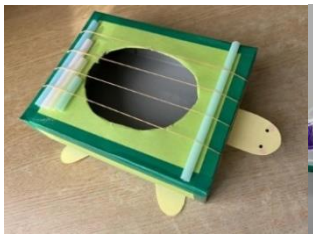
(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。
(2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組みに興味や関心をもつ。
(3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。
(4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。
(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。
(6) 身近な物を大切にする。
(7) 身近な物や遊具に興味をもってかかわり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。

(8) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。
(9) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。
(10) 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。
(11) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。

保育内容(環境)」では、【1. 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・保育要領における保育内容「環境」のねらい及び内容について学び、乳幼児期における「環境を通して行う教育・保育」の意義を理解する。】【2. 乳幼児を取り巻く「環境」に関わる具体的な指導場面を想定し、保育を構想し実践する力を身に付ける。】を目的として授業を展開している。授業を通して学生自らが身近な自然・社会環境について興味・関心を持ち、それらを保育の環境づくりに活用できることを目指し、要領・指針の確認や実践事例の紹介、体験活動などを取り入れながら学びを深めている。

6-2-1. 身近にある素材を使った制作

この授業では空き箱、紙皿、紙コップ、乳製品の空きビン、ストロー、輪ゴム等、身近にある素材を工夫して楽器やおもちゃを制作した。制作した後にレポートを通して、❶使用した素材❷素材の特長・特性❸素材への関わり(試行錯誤)❹子どもにとっての新しい意味のあるもの・経験❺新しい意味のあるもの・経験から得られた学び・感想❻今後、子どもと活動する際に、保育者が整える環境について考える取り組みを行った。



(左)写真-1　動物の楽器
(右)写真-2　ボーリングのおもちゃ

❷素材の特長・特性では【ビニールテープがツルツルする】【画用紙は手で破きやすく、折りやすい】【輪ゴムは伸ばしたり短くしたりすると音が高くなる】❺経験から得られた学びでは【ビニールテープだと失敗してもきれいに剥がせる】【押さえる位置によって音に変化があったので、ストローの長さを変えてみた】❻今後整える環境では【箱に穴を開けることが難しいので、子どもには事前に準備しておく】【様々な動物で制作できるので、画用紙やペン等、多様な素材を用意する】等の振り返りがあった。

6-2-2. 自然物を使ったビンゴゲーム

この授業では、自然などの身近な事象への関心を高められるよう、大学構内、自宅、通学路、休日に訪れた場所等の自然(環境)の写真を撮影し、ビンゴゲームを作成した後、実際にビンゴゲームを楽しむ取り組みを行った。その後レポートを通して振り返りを行った。

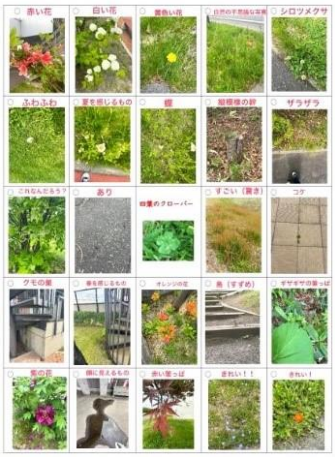


写真-3　ネーチャービンゴゲーム

❷自然物の特長・特性では【アリやミミズの生態について】【白樺の語源や特性について】❺経験から得られた学びでは【経験のない遊びだったので難しかったが、集中して取り組むことで達成感を味わえることを実感した】【日常の中で身近な自然に関心をもてるようになり、関わりが増えた】❻今後整える環境では【子ども同士でいろいろな発見を交換(共有)できるよう多くの友達の存在が必要】【たくさんの種類の植物】【公園や森】等の振り返りがあった。

6-2-3. カルタ制作

この授業では、文字等への関心が高められるよう、絵札と読み札を作成した後、学生同士でカルタ取り

を楽しむ取り組みを行った。その後レポートを通して振り返りを行った。

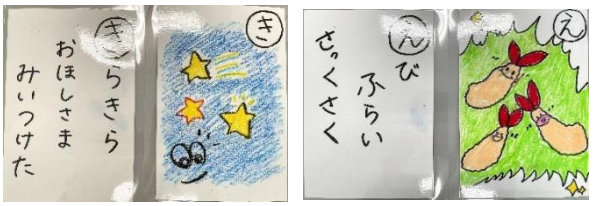


写真-4.5　カルタ(読み札・絵札)

❷素材・用具の特長・特性では【クレヨンは色がはっきりしていて見やすいが、色が伸びやすい。細かい所が塗りにくい】【色鉛筆は色が薄いが細かい所がとても塗りやすい】❺経験から得られた学びでは【自分が作ったカルタで実際に遊ぶと嬉しい気持ちになった】【カルタ制作をすると工夫する力や創造力が育つ】【50 音で制作する必要があったので、皆で一緒に作る・完成するために自分も一員なのだという気持ちになった】❻今後整える環境では【座布団等を用意し、日本の古くから伝わる遊びだということを子どもたちに伝えたい】等の振り返りがあった。

6-2-4. 掲示物制作

この授業では、標識や文字等への関心が高められるよう、付属認定こども園の「絵本コーナー」の表示を作成して、こども園に寄贈した。その後レポートを通して振り返りを行った。

(左)写真-6　十二支をテーマにした掲示物
(右)写真-7　色鉛筆をテーマにした掲示物

❷素材の特長・特性では【色画用紙は固くて頑丈なので掲示物に適している】【ラミネートフィルムは汚れにくく破れにくい】❺経験から得られた学びでは【自然と文字に触れたり、十二支について保育者や友だちと話したりすることができる】❻今後整える環境では【たくさんの素材の中から選べるよう、いろいろな材料や道具を用意する】【子ども同士で協力したりコミュニケーションを取ったりしながら１つのものを創りあげられるような環境を用意したい】【制作が終わった後も掲示物を見て嬉しくなったりコミュニケーションツールになったりし、楽しさや達成感を共有できる環境をつくりたい】等の振り返りがあった。

理論的な内容を学んだ後、アクティブラーニングを通して、考える、体験する、グループワークに取り組む、振り返りを行うことで、自身の体験から子どもの体験・気持ちを想像したり、保育展開に適した環境を構想したりすることができたと考える。

6-3.「保育指導法(音楽表現)」について

本学科では、短期大学部の２年間のうち、音楽や表現にかかわる科目は入学時から継続して取り組めるように、何年も試行錯誤しながら期別配置を変更してきた。現在は、1 年次春には「ピアノ基礎演習Ⅰ」「子どもの音楽(基礎)」、1 年次秋には「ピアノ基礎演習Ⅱ」「保育内容(表現)」、2 年次春には「保育指導法(音楽表現)」、2 年次秋には「子どもの音楽(応用)」としている。ここでは、2 年次春に学ぶ「保育指導法(音楽表現)」の授業内容について述べる。

「保育指導法(音楽表現)」では、「様々な音楽的表現を学び、実践することを通して、自身の感性や表現を豊かにするとともに、保育者としてのかかわりの方法を学ぶことを目的とする」とシラバスに示している。表現するということについて「領域［表現］」の教育目標やねらいを考えた上で、主に５つの音楽表現活動（聴く、歌う、動く、奏でる、つくる）を中心に取り組んだ。

まず初めに、音楽にとって欠かせない基本要素である「拍、テンポ、強弱、拍子、リズム」について、体感することから取り組んだ。「拍」については自分の脈拍を感じながら歩いたり、「拍子」では１拍目が強拍であることを意識して強弱も感じながら手拍子をしたり、「リズム」では４拍の簡単なリズムをペアで交互に真似していくゲーム要素を交えた活動をした。1 年次で音楽の基礎やピアノ演奏について学んだからこそ、学生にとっては改めて意識しながら体感することができ、楽しみながら取り組んでいる様子であった。

(左)写真-8　ペアでのリズム活動の様子
(右)写真-9　楽器に触れる様子

(左)写真-10　わらべうたを用いた保育実践
(右)写真-11　音当てゲームの保育実践

次に、「歌う」ことについて、伴奏のある子どものうただけでなく、5 音音階（四七抜き音階）を用いたわらべうたの効果についても、考えながら体感し、楽器を「奏でる」ことについては、今までにあまり演奏経験のない楽器（シンバル、マリンバ等）についても触れる時間を設けた上で、子どものうたを楽器演奏してみたり、学生自身が好きな楽器を選んでリズムを考え、楽譜を書き、周囲の学生同士で演奏してみたりした。リズム譜を創作することは一見難しいことのようだが、具体的な例を示すと、作ることを楽しんで取り組んでいる様子であった。

その他には、日常の自然音を「聞く」ということで日常生活には音、音楽があふれていることを実感し、スマホやイヤホンで音楽を聞くだけではない音楽の概念を広げたり、リトミックを取り入れた簡単な動きを体感したり、クラシック曲を聴いてどのような場面を想像することができるか考えたりするなど、さまざまな角度から音楽について考える時間を大切に取り組んだ。これらの活動内容を通して、保育者として子どもとかかわる上で必要な、保育者自身の感性や表現を豊かにすることに着目して、授業を行った。

これらの内容に取り組んだ後には、4 名程度が一つのグループとなって音楽表現にかかわる保育内容を考え、実践するワークを取り入れた。15 分程度の内容としたが、わらべうたを用いて身体表現を行うグループ､楽器を用いて様々な表現を行うグループ、など幅広い実践となり、保育者役として実践する学生にとっても、子ども役として実践する学生にとっても、学びが深まる時間となった。

1 年次の 1 年間を通してピアノ技術を学び、子どものうたを歌い、2 年次でさらに音楽を表現することについて深めていくことによって、音楽が得意ではない学生にとっても、楽しみながら音楽表現をしていくことができるのではないかと考える。また、学生自身が理想の保育者に近づくための自身の課題として挙げている「音楽の技術、遊びの展開」についても、より深め、力をつけることができていることを期待したい。

7．まとめ

今回、学生へのアンケートを基に、理想の保育者像実現に向け、どのような学びが求められているのか、また卒業間近の 2 年次において、それまでの学びを通して、身についたことや課題解決に向け、どのような学びが求められているのかを検討した。

今回の学生アンケートから理想の保育者像実現に向けた課題として、「遊びを考える力」や「計画性」「保育技術」などの保育の実践的な部分と、「子どもに寄り添うこと」や「同じ目線に立つこと」「子どもや保護者、保育者同士を含むコミュニケーション」「保育者の業務内容について知る」「子どもの視点で物事を考える・伝えること」などの保育者としての資質・能力の部分が必要な力であるとして挙げられていた。この課題を解決するためには、1)子どもを理解することや乳幼児期の遊びの重要性を理解すること、2) 自らが実際に遊びを体験する中で、子どもたちがどのような気持ちになるのか、どのような経験・体験ができるのかを探ること、3) 保育者の役割、子どもとのかかわりや保護者、同僚と協働することの重要性を学ぶなど、6.授業実践報告で挙

げた学びが理想の保育者像実現には求められているのではないかと考える。

表-5　自身の強み(2 年次　秋学期)

資質	・自分の意見をしっかりともっている ・笑顔、挨拶
能力	・音楽を使って子どもたちと一緒に楽しんでいくこと ・決断力 ・相手にわかりやすく説明できる ・話を聞く態度 ・歌 ・周りを見る力、観察力 ・最後まで取り組む粘り強さ ・多様な視点

さらに、2 年次秋学期では、これまでの学びを通して身についた自身の強みについて、「音楽（歌も含め）を使って子どもたちと一緒に楽しむこと」「多様な視点」でとらえることができるようになったことなどが挙げられており、6. 授業実践報告で挙げた学びを通して、強みを伸ばすことへ繋がったのではないかと推測する。（表-5）

2 年次秋学期にそれぞれの学生が感じた課題については、次のような項目が挙げられた。（表-6）

表-6　自身の課題(2 年次　秋学期)

子ども	・子ども理解 ・子どもの発達について理解を深める ・子どもの遊びを観察し、好きな遊びを展開する ・子どもの前で自信をもって話したり、説明できたりするようになる ・子どもと積極的に関わる
資質	・笑顔で関わる ・柔軟性 ・体力 ・精神力 ・変化に気づく ・冷静に落ち着く ・失敗してもめげない心 ・向上心 ・真似したい、尊敬できる人を見つける ・積極性 ・協調性
能力	・広い視野 ・コミュニケーション ・すべきことを整理し、効率よく取り組む ・相手の気持ちを受け止め、自分の気持ちもわかりやすく伝える ・学んだことを深めて、自分の知識にする ・洞察力 ・積極的に一人ひとりを知る努力 ・専門的な知識を豊かにする・学び続ける ・相手の立場になって考える力、行動力 ・社会人としての常識やマナー ・保護者や保育者と情報共有・連携 ・手遊び等のレパートリーを増やす ・臨機応変に対応する ・受容的に動く ・事前準備をしっかり行う ・ピアノを練習する ・個と集団のバランスを考える ・保育の引き出しを増やす ・１つ１つ積み重ねる ・計画性 ・環境構成や保育内容の計画性 ・健康維持、健康管理 ・子どもの実態把握ができるよう、観察・記録・振り返りを行う ・他園の家庭支援や保育方針を調べ、支援のあり方・方法を学ぶ ・先輩に質問をしたり、他者の考えを受け入れたりする ・素話やわらべうたを習得する ・適切な言葉選び ・ねらいに沿った活動と子どもの興味関心に沿った活動のバランス ・客観的に物事を見る ・ポジティヴだけど楽観的過ぎず ・判断力を高め、優先順位を考えて行動する ・多様な価値観を学ぶ ・１つ１つの言動に責任をもつ

学生が感じた課題では、「柔軟性」「積極性」「協調性」「相手の気持ちを受け止め、自分の気持ちも分かりやすく伝える」「受容的に動く」「先輩に質問をしたり、他者の考えを受け入れたりする」「多様な価値観を学ぶ」と挙げている。卒業を間近に控え、2 年間の学びの積み重ねや実習を通して、個人としてだけではなく、チームの一員として保育をするうえで感じた課題だと考える。

この課題を解決するために、具体的な事例を通して保育場面を想像したり、視聴覚教材を用いたりしながら、グループワークや協働的な学びを提供することで、他者と考えを共有し、新たな気づきや学びに結びつけることができるような経験が重要だと考える。

佐藤（2021）は、グループワークを実践した授業後の学生の声から、『グループワークの中で共感、新たな視点への気づき、実践に対する意欲の向上といった、ポジティヴな感情が高まっていることが示唆された。』としており、協働的で体験的な学びの有効

性を明らかにしている。

また「向上心」「専門的知識を豊かする」「学び続ける」と、今後も学びを継続する意欲的な意見も挙げられた。保育現場をはじめとする社会へ出た際に、学び続けることができるような問題提起やヒントを、それぞれの授業内で継続して取り組みたい。

学生が理想とする保育者像実現に向け、どのような学びが求められているのかをみてきた。その結果、知識を身に付けるだけではなく、多様な保育技術を体験的に学んだり、保育者の資質としてコミュニケーション能力を身に付けたりし、他者との協働性を経験できるような学びの場が必要であることが明らかになった。一人ひとりの学生が理想とする保育者像実現に向け、今後も様々な授業展開の検討や学生が求める学びの在り方をさらに探っていきたいと考える。

【参考・引用文献】

1）法令リード　児童福祉法
https://hourei.net/law/322AC0000000164
最終閲覧日：2025 年 2 月 10 日

2）文部科学省　学校教育法
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm
最終閲覧日：2025 年 2 月 10 日

3）文部科学省(2018)：幼稚園教育要領　第 2 章ねらい及び内容

4）厚生労働省（2018）：保育所保育指針

5）厚生労働省・文部科学省・内閣府（2018）：幼保連携型認定こども園教育・保育要領

6）佐藤晶子（2021）：「実習生の心に残った『保育者の関わり』を活用した協同学習の試み―汎用的な保育者モデルの創造に向けて―」駒沢女子短期大学研究紀要第 54 号　P.19-28

教育実践報告

「言葉の響き」や「言葉に対する感覚」を醸成する多言語読み聞かせ活動の可能性について ～学生の意識調査結果から～

札幌国際大学短期大学部　准教授　神林　裕子

キーワード： 多言語読み聞かせ　言葉の響き　言葉に対する感覚　保育者養成

1. はじめに

日本に暮らす外国人の数は、就業や結婚等の様々な理由から、法務省の 2024 年 6 月時点の「在留外国人統計（旧登録外国人統計）」によれば約 359 万人となっている。この 20 年間で約 1.8 倍の増加である。また「在留外国人統計（旧登録外国人統計）」の 2023 年 12 月時点では、外国籍の 0～4 歳の子どもは約 10 万 5000 人、5～9 歳の子どもは約 11 万 2000 人となっている。さらに国籍を問わず、外国にルーツがある子どもという視点から考えるとその子どもたちの数は上記の数よりも多いことが容易に予想される。

このような中、各自治体等では帰国・外国人児童生徒教育支援事業等を行っている。支援内容は子どもたちがおかれている状況により様々であり、またその母語の状況も様々である。中島(2020)は「人が生まれて初めて身につけ、今でもいちばん強いことばを母語」と定義し、母語の大切さを指摘している。さらに中島 (2020) は Cummins. J & M. Swain (1986) の二重言語相互依存説（dual language interdependence hypothesis）や自身が携わっているカナダにおける日本人の子どもの言語習得について「母語がしっかり育つと、もう一つの言語も伸びる」ことを述べている。母語は学習言語として、またアイデンティティの確立等の手立てとしてその大切さが言及されているところである。

母語を尊重する教育活動として、多言語読み聞かせ活動の取り組みがある。公益財団法人三重県国際交流財団(2024)（以下 MIEF と記述）のように、多言語読み聞かせ活動で取り扱う言語は、対象者となる外国にルーツにある子どもたちの母語と日本語を扱うことが多い。その一方で、近年では対象者の母語に限らず多文化共生の観点から様々な言語を用いる実践もある。今回は、後者の観点から北海道のニセコ町で「絵本多言語読み聞かせ活動」を行っているほんままゆみ氏の多言語読み聞かせの実践の動画を取り上げ、本学短期大学部保育者養成課程の 2 年生の学生が、その活動に対してどのような感想を抱くのかを検証する。

本研究の対象者となる 51 人の学生は幼稚園実習を終えている学生である。実習後のアンケートによれば、実習園の 7％程度の園では、外国にルーツをもつ子どもたちがいることも分かっている。このことから、今後保育者を目指す学生が多言語読み聞かせ活動を理解することには大変意義があることではないかと考える。

2. 幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の「言葉」おける絵本等の記述について

幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領幼稚園教育要領の領域「言葉」のねらいや内容の取扱い等における絵本等の記述を以下にあげる。

幼稚園教育要領における記述を以下に見る。

第 2 章 ねらい及び内容

言葉

1　ねらい

(3) 日常生活に必要な言葉がわ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

(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。

3　内容の取扱い

(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

下線部は筆者

保育所保育指針では以下のようになっている。ここでは、多言語読み聞かせの実践例は3歳以上の実践が多いことからここでは3歳以上児の領域「言葉」における絵本等の記述について取り上げる。

第2章 保育の内容

エ 言葉

(ア)ねらい

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、保育士等や友達と心を通わせる。

(イ)内容

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。

(ウ) 内容の取扱い

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子どもが生活の中で、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。

下線部は筆者

最後に幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、上記と同様の理由から満3歳以上の園児の教育及び保育に関して、領域「言葉」の絵本等の記述について取り上げる。

第2章　ねらい及び内容並びに配慮事項

言葉

1　ねらい

(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、保育教諭等や友達と心を通わせる。

2　内容

(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。

3　内容の取扱い

(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)園児が生活の中で、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。

下線部は筆者

幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領幼稚園教育要領の領域「言葉」のねらいや内容の取扱いにおける絵本等の記述については、同じ方向性があり、絵本等を通して「言葉の響き」などに触れ、「言葉に対する感覚」が養われるようにすることが求められていることが分かる。

3. 研究課題について

上述したように、対象者となる 51 人の学生の実習園のうち7%程度の園では、外国にルーツをもつ子どもたちが在籍していた。このような背景から、保育者を目指す学生が多言語読み聞かせ活動の動画視聴を通して、その活動を身近に感じ内容を理解することは、今後の保育実践において重要な役割を果たすと考える。また、動画視聴後の学生の感想から懸念される事項があればその改善点を考え、活動のよ

りよいあり方を探る。以上のことから研究課題を以下のように考えた。

研究課題1

多言語読み聞かせ活動の動画の視聴を通して、「言葉の響き」や「言葉に対する感覚」について、対象者はどのような感想をもつのか、またカテゴリー分けをした感想の割合はどの程度であるか

研究課題2

多言語読み聞かせ活動の動画の視聴を通して、保育者として読み聞かせを設定した場合、対象者は「子どもたちは音の響きやその違いに着目しながら、多言語読み聞かせを楽しむことができる」と考えるか

4. 研究方法について

(1) 調査対象

対象者は本学の幼児教育保育学科の2年生の学生51名である。学生は外国にルーツのある学生ではなく、また多言語読み聞かせ活動を経験したことはない。なお、対象者となる学生はこれまで幼稚園実習（基礎）の単位を取得し、施設実習や保育所実習、幼稚園実習を終えて、これまで様々な場面において日本語による絵本の読み聞かせの経験がある。また外国語コミュニケーションの授業の際には学生同士ではあるが英語絵本の読み聞かせの経験がある。

(2) 調査方法

本研究で使用する多言語読み聞かせ活動の動画は、ほんままゆみ氏の『うまれたてのいろ』を英語、日本語、フランス語で読み聞かせをしたものである。見開きのページを基本として英語、日本語、フランス語の順で読み聞かせを進めていく。英語は男性のネイティブスピーカーであり、日本語は作者のほんままゆみ氏、そしてフランス語はフランス留学経験のある日本人女性である。視聴前には筆者がMEIF（2024）による『はじめての多言語読み聞かせハンドブック～外国につながる子どもたちと絵本を楽しみましょう～』を活用し、多言語読み聞かせ活動とはどのようなものであるのかを学生に説明をした。

視聴の形態については、動画を一斉に視聴した。学生は4人1グループとなりそれぞれ『うまれたてのいろ』の絵本を共有して見られるようにし、読み聞かせの箇所を手元の絵本で確認できるようにした。感想はLMS（Learning Management System）を利用して収集した。

研究課題1については、「言葉の響き」や「言葉に対する感覚」についての記述を中心として抽出し、またその割合について調査をした。研究課題2については、リッカート尺度の4件法を用い「とてもそう思う」「ややそう思う」「あまり思わない」「全くそう思わない」の選択肢を設定し、回答を得た。また、各項目の関連性についてχ二乗検定で分析をした。また研究課題2については、その回答の理由についても合わせてLMSで収集した。

5. 結果

(1) 研究課題1の結果

学生の感想を「言葉の響き」や「言葉に対する感覚」についての感想を具体例とともにあげる。（同一の対象者から得られた感想でも複数のカテゴリーにまたがって分類されている場合もある。）

表－1　「言葉の響き」や「言葉に対する感覚」についての感想の内容と記述数

動画視聴後の感想のカテゴリー	記述人数
同じ意味の言葉であるが言語によって言い方が異なり面白かった・新鮮であった	45
英語やフランス語で聞いたことがある言葉があり親しみを感じた	8
英語圏やフランス語圏に対する国への興味が広がった	5
言葉の違いを感じる一方で、読み聞かせの時間が長くなることへの懸念	4
言葉の違いを感じる一方で、物語の内容理解ができなくなってしまうことへの懸念	2
その他	3

【言語の響き】【言葉に対する感覚】について肯定的な意見の具体例

・フランス語が英語とも違って、とても新鮮で楽しかった。
・今までしっかりとフランス語を聞いたことがなく、

フランス語の音の響き方がまったく日本語と違っていた。その違いを楽しむことができた。
・同じところを３つの言語で読んでもらうことで、いろいろな言葉があるということがあらためてわかった。
・日本語以外の言葉に興味をもつよいきっかけになると思った。
・日本語以外にもいろいろな発音の言語があるということを知ることができて面白かった。同じ単語でも、例えば “white”「しろ」“blanc”と聞くことができて､全く違う発音でとても面白かった。
・木の実が転がる擬音語が言葉によって違っていることが面白かった。
・フランス語がとても新鮮だった。あらためて世界にはいろいろな言葉があるということを理解でき、しばらく聞いていると耳も慣れると思った。
・絵本が単語だけで進むところがあり、リズムよく３つの言語に触れることができて興味をもって聞くことができた。
・同じ言葉を表すための言葉の長さや発音が全然違うので面白かった。
・英語やフランス語ではこういう抑揚なのかと知るきっかけにもなった。少しずついろいろな言語を知ることで、他の言語もどのような感じなのかと興味をもつことができるよい機会だと思った。
・日本語が聞こえてくると安心した感覚があり、フランス語は分からなすぎてそのような意味では英語やフランス語の音が面白いと感じた。
・1 つの単語でも様々な言語での言い方があり、言葉ってすごいな、言葉って不思議だなと感じた。
・一度に３つの言語を体験できることはとても良い経験だと感じた。他の２つの言語の意味が分からなくとも、日本語があることで、音だけでも外国語を楽しめると感じた。この経験をきっかけに他の言語を学ぶ意欲や外国について興味をもつよい機会につながると感じた。

【言語の響き】【言葉に対する感覚】について検討すべき事項がある意見の具体例
・子どもによっては、フランス語に馴染みがないため、日本語での読み聞かせもあるが、どこを読んでいるのか不安になり、お話につけていけないのではないかと感じた。
・フランス語に興味をもつかもしれないが、３つの言語は絵本を読む時間がかかりすぎてしまい、子どもたちがあきてしまうのではないかと感じた。
・すでに内容を知っている絵本であれば、言語の違いがわかりやすいけれども初見の本だと内容がすっとはならないかと感じた。
・日本語だけが浮き出て聞こえ、なかなかお話や物語があまり頭に入ってこなかった。
・英語もフランス語も分からない子どもたちのことを考えると、英語での読み聞かせの時、フランス語での読み聞かせの時にマークを提示するなど視覚的に読まれる言語のことが伝わるとよりよいと感じた。

(2) 研究課題２の結果

多言語読み聞かせ活動の教育的効果について、学生のアンケート結果は以下のようになっている。

表－2　保育者として読み聞かせを設定した場合「子どもたちは音の響きやその違いに着目しながら、多言語読み聞かせを楽しむことができる」と考えるかについて

多言語読み聞かせ活動の教育的効果について	記述人数とその割合
とてもそう思う	20 人 (39.2%)
ややそう思う	27 人(53.0%)
あまり思わない	4 人(7.8%)
全くそう思わない	0 人 (0%)

χ二乗検定においても $p<0.001$ 以下と有意水準5%を大きく下回り、多言語読み聞かせ活動について教育的効果への肯定的な意見の割合が統計的に有意に高いことが分かった。また「とてもそう思う」「ややそう思う」という回答については､「日本語の発音とフランス語の発音の違いについて、楽しみながら聞くことができたから」ということを理由にあげる学生が多く見られた。

6. 考察

多言語読み聞かせ活動については、MIEF(2024)における実践や江口ら(2024)の事例のように外国に

ルーツをもつ子どもの母語と日本語によって行われることが多い。そのため、外国にルーツをもつ子どものアイデンティティの形成等の教育的効果があることが指摘されている。一方で今回の調査のように、英語、日本語、フランス語での読み聞かせ活動は、対象者は学生ではあるが、表－1 の結果やその感想の具体例に見られるように「言葉の響き」の面白さや新鮮さ、「言葉に対する感覚」が高まることについて肯定的な感想が非常に多いことがわかった。また、表－2 から、多言語読み聞かせ活動の教育的効果についても肯定的な意見の割合が高かった。これは対象者自身が感じた感覚は子どもたちも同様に感じることができると考え肯定的な回答につながったと推察する。

7. 今後の課題

本研究の結果から、多言語読み聞かせ活動について、保育者養成課程に所属する学生は肯定的な感想が多くもつことが分かった。今後は実際に子どもたちの前での多言語読み聞かせ活動を通してその教育的効果を検証していく必要がある。また、本研究では検討対象ではないが、学生の感想にあげられていたように、多言語読み聞かせ活動で取り上げる絵本の内容や文章の長さ、またその絵本に対する親しみの程度についても吟味をしながら、多言語読み聞かせ活動の教育的効果を今後は検証していく必要があると考える。

謝　辞

今回の多言語読み聞かせ活動に際し、ほんままゆみ氏に多大なご協力を頂き感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

1) 法務省（2024）：「在留外国人統計（旧登録外国人統計）」
(https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html　参照日 2024 年 2 月 20 日)
2) 法務省（2023）：「在留外国人統計（旧登録外国人統計）」
(https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html　参照日 2024 年 2 月 20 日)
3) 中島和子(2020)：「どちらも大切な母語と日本語−子どものアイデンティティを育てる」pp. 16-22、咲間まり子監修、『保育者のための外国人保護者支援の本』、かもがわ出版
4) Cummins, J., & Swain, M. (1986): "Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice." London, Longman
5) 公益財団法人 三重県国際交流財団(MIEF)(2024)：「はじめての多言語読み聞かせハンドブック～外国につながる子どもたちと絵本を楽しみましょう～」
6) 文部科学省(2018)：「幼稚園教育要領」、東山出版
7) 厚生労働省(2017)：「保育所保育指針」、フレーベル館
8) 文部科学省、厚生労働省(2017)：「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」、フレーベル館
9) ほんままゆみ(2003)：『うまれたてのいろ』、小峰書店
10) 江口典子・許夏玲(2023)：「多言語読み聞かせ活動を通した親子および支援者の学びについての考察―地域の日本語支援教室での事例―」pp. 584-599、東京学芸大学紀要総合教育科学系 74

教育実践報告

SIU スポーツクラブの運営を通しての教育的効果について

～レクリエーション実習受講者においての学びから～

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　本多　理紗

キーワード：SIU スポーツクラブ、レクリエーション実習、社会人基礎力、教育的効果

1　はじめに

SIU スポーツクラブは、スポーツ活動を通して、清田区民の健康増進を図り、地域社会（清田区）への貢献に資することやスポーツ人間学部の教育活動における実践的な学びの場とすること、清田区民と本学学生及び教職員との交流を深め、コミュニティの形成に寄与することを目的とし､令和 4 年 4 月にスタートした。

令和 5 年度より、レクリエーション実習の授業の中で学生自らが SIU スポーツクラブのプログラムを計画し運営を行う取り組みを実施した。

村松ら（2013）は、大学生の学外実習による地域住民を対象としてプログラムにおいては、学生は自らの体験学習を通して、コミュニケーション能力や知識、問題解決能力の必要性を短時間で学ぶことができたと報告している。また、北村ら（2015）は、学生のレクリエーション事業の体験が社会人基礎力の主体性を向上させる可能性があることを示している。小田ら（2009）は、レクリエーション行事の展開で学生自身が直接的な体験を通して得られた気づきや学びが、意欲の喚起につながると示唆している。経済産業省（2010）は、「経験が人の内部で構造化し、社会人基礎力を向上させ、人を成長させる」としている。

そこで、今年度実施した SIU スポーツクラブの運営を通してのスポーツ人間学部の学生の学びや所感について検証することを目的とした。

（1）レクリエーション実習の概要

レクリエーション実習は、3 年次に開講しており、レクリエーション･インストラクター資格やスポーツ･レクリエーション指導者資格取得を目指す科目である。

2 年次の「レクリエーション理論」と「レクリエーション実技」で身につけた技能を活かすことが出来るよう体験的に学習し、レクリエーション関係団体等が主催する事業に参加､あるいはスタッフとして協力し、現場で実習することを通して指導者としてふさわしい知識と技能を身につけることを目的とし授業展開をしている。

1 年間を通して授業展開をし、春学期は主に学生自身が支援者となり対象者の目的に合わせたレクリエーション活動のプログラム計画を行い､30 分の支援演習を実施する。秋学期は、各自で 3 種類、3 回以上の実習を行うこととなっており、SIU スポーツクラブの運営も実習に含まれている。（表－1）

表－１　令和 6 年度実施の授業内容

	実施日	授業の内容
第1回	4月10日	春学期授業のガイダンス
第2回	4月17日	理論等の確認･支援/指導計画①
第3回	4月24日	支援/指導計画②　個人模擬指導演習の順番決め
第4回	5月8日	支援/指導演習③(個人模擬指導)
第5回	5月15日	支援/指導演習④(個人模擬指導)
第6回	5月22日	支援/指導演習⑤(個人模擬指導)
第7回	5月29日	支援/指導演習⑥(個人模擬指導)
第8回	6月5日	支援/指導演習⑦(個人模擬指導)
第9回	6月12日	支援/指導演習⑧(個人模擬指導)
第10回	6月19日	支援/指導演習⑨(個人模擬指導)
第11回	6月26日	支援/指導演習⑩(個人模擬指導)
第12回	7月3日	支援/指導演習⑪(個人模擬指導)
第13回	7月10日	支援/指導演習⑫(個人模擬指導)
第14回	7月17日	支援/指導演習⑬(個人模擬指導)
第15回	7月24日	春学期の振り返り、課題レポート、秋学期のSIUスポーツクラブの確認
第16回	10月9日	秋学期の授業確認、実習についての確認
第17回	10月16日	SIUスポーツクラブの準備(グループ決めプログラム計画･資料作成など)
第18回	10月23日	SIUスポーツクラブの準備(プログラム計画･資料作成など)
第19回	10月30日	SIUスポーツクラブの準備(プログラム計画･資料作成など)
第20回	11月6日	SIUスポーツクラブの準備(プログラム計画･資料作成･詳細確認)
第21回	11月13日	SIUスポーツクラブの準備(リハーサル)
第22回	11月20日	SIUスポーツクラブ｢ニュースポーツ･モルック｣運営･実習
第23回	11月27日	SIUスポーツクラブの準備(プログラム計画･資料作成など)
第24回	12月4日	SIUスポーツクラブの準備(プログラム計画･資料作成など)
第25回	12月11日	SIUスポーツクラブの準備(リハーサル)
第26回	12月18日	SIUスポーツクラブ｢ニュースポーツ･モルック｣運営･実習
第27回	12月25日	実習の振り返り、まとめ　実習の確認
第28回	1月15日	実習振替
第29回	1月22日	実習振替
第30回	1月29日	授業のまとめ･課題レポート

（2） レクリエーション実習の到達目標

日本レクリエーション協会は、レクリエーション・インストラクターは、楽しさをとおした「心の元気づくり」を支援するため、さまざまなレクリエーション活動を用いて一人ひとりのやる気を引き出し、人と人とのコミュニケーションを促進していく技術を身につけた者が認定される資格としている。

また、スポーツ・レクリエーション指導者は、人々の楽しさを重視して、無理なく主体的にスポーツ・レクリエーション活動への参加を促し、人と人との無理のない交流を促進できるコミュニケーション・スキルを持ち、その人に合ったスポーツ・レクリエーション活動の提供ができる者に認定される資格としている。

本学でのレクリエーション実習では、以下の到達目標を設定している。

①授業での個別指導を通して身に付けた、レクリエーション・インストラクターとしての技能や資質を、実際に現場で実習することを通して展開することができる。

②スポーツ健康分野の現状を知り、問題点を認識することができる。

2　研究方法

（1） 研究の目的

レクリエーション実習履修者が、SIU スポーツクラブの運営を通して学びや所感等どのような教育的効果があるかを検証することを目的とする。

（2） 調査対象

2024 年度のレクリエーション実習の履修者 30 名のうち SIU スポーツクラブに参加した 16 名が対象である。

（3） SIU スポーツクラブ実施日時

2024 年 11 月 20 日（水）、2024 年 12 月 18 日（水）の 11 時～12 時の 1 時間のプログラムを実施した。

（4） SIU スポーツクラブのプログラム内容

各回において学生がチームを結成し、各役割を決定し、リーダーを中心に各プログラムを考案することや資料作成することを行った。3 時間分の時間をかけ、準備やリハーサルを行い、練習を繰り返し行った。

第 1 回目の 2024 年 11 月 20 日（水）は、13 名の学生が参加し、第 2 回目の 2024 年 12 月 18 日は、9 名の学生が参加した。両日、①脳トレ・準備体操（10 分）②モルック練習・試合（45 分）③整理体操（5 分）の内容で構成し、第 2 回目においては、プログラムの最後に参加者の方の個性に合わせた賞状を用意し表彰を行った。

写真－1　プログラムの考案

写真－2　各チームでの話し合い

写真－3　アイスブレーキングの練習

写真－４　準備体操の練習

写真－5　アイスブレーキング

写真－６　モルック試合

写真－７　表彰式

（５）調査について

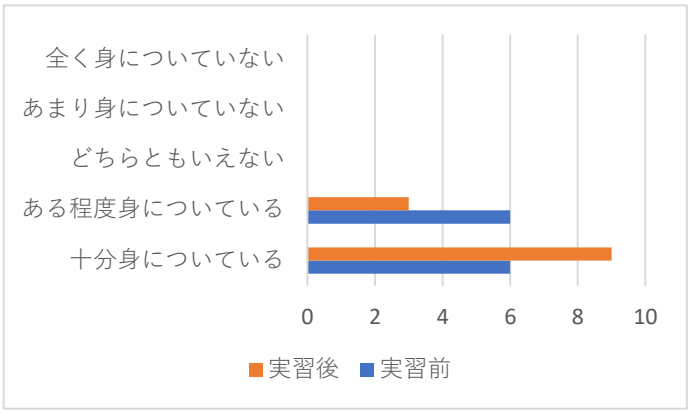
2025 年 1 月 29 日（水）の授業最終日に SIU スポーツクラブに参加した学生 16 名にアンケート調査を行い、社会基礎力や SIU スポーツクラブの運営を通して学んだことや得たこと等所感について調査した。

3　学生へのアンケート調査の結果

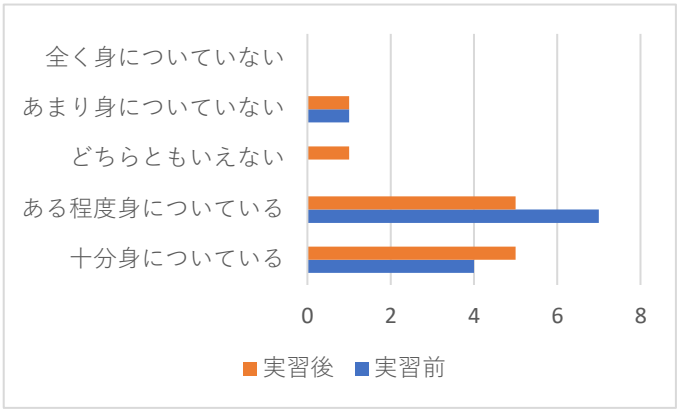
（1）社会人基礎力

経済産業省が定義している社会人基礎力は、「前に踏み出す力（アクション）」「考え抜く力（シンキング）」「チームで働く力（チームワーク）」の 3 つの力から構成され、12 の能力要素が含まれている。

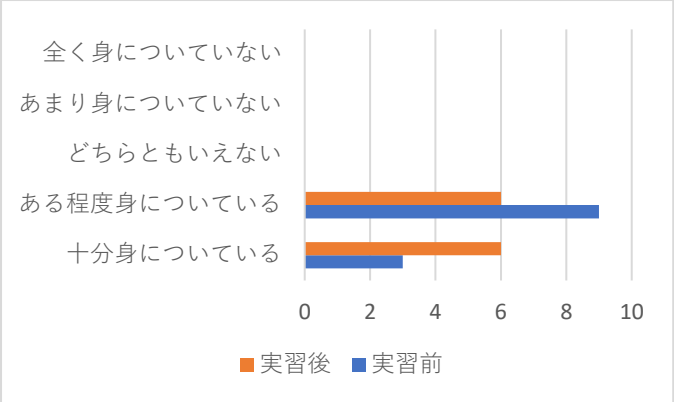
社会人基礎能力のアンケートは、2024 年 4 月 17 日（水）、2025 年 1 月 29 日（水）の 2 回実施した。SIU スポーツクラブに参加した 16 名の学生のうち春学期と秋学期のアンケート実施日の授業に参加した 12 名の学生に実施した。結果は以下である。



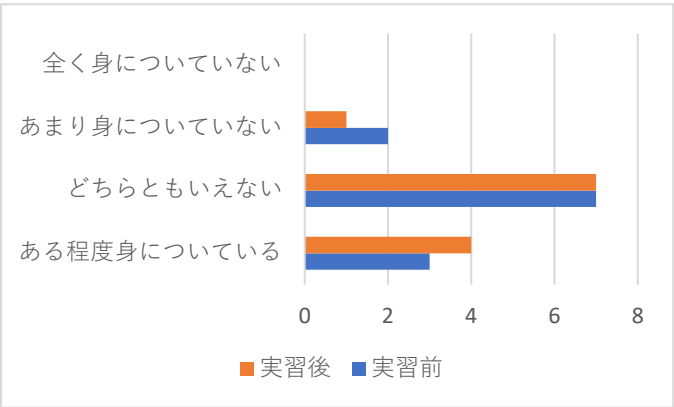
図－1　物事に進んで取り組む力



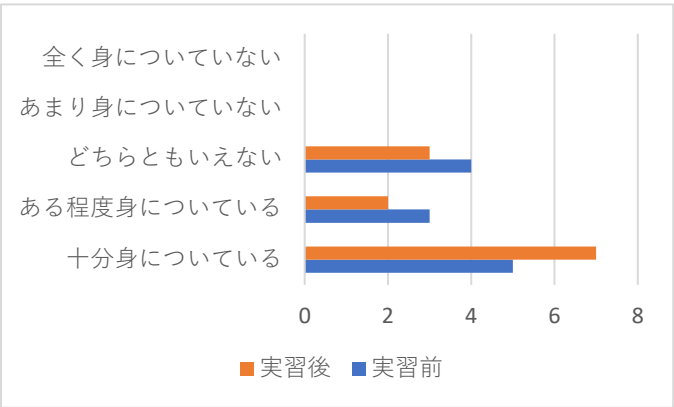
図－2　他人に働きかける力



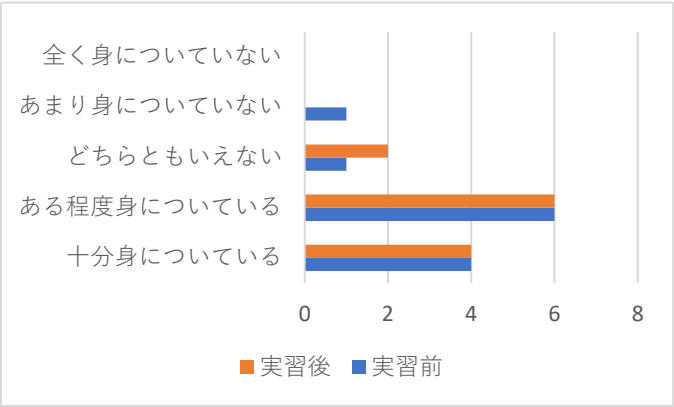
図－3　目標を設定し確実に行動する力



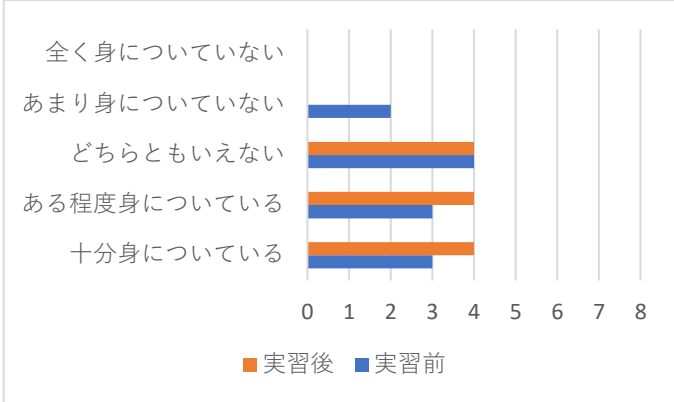
図－4　現状を分析し目的や課題解決を明らかにする力



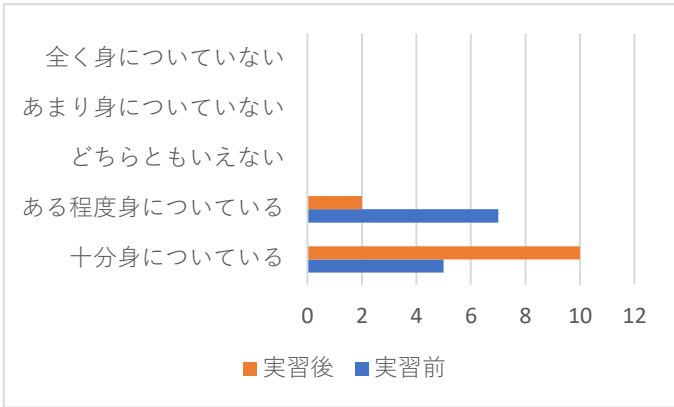
図－5　課題の解決に向けてプロセスを明らかにする力



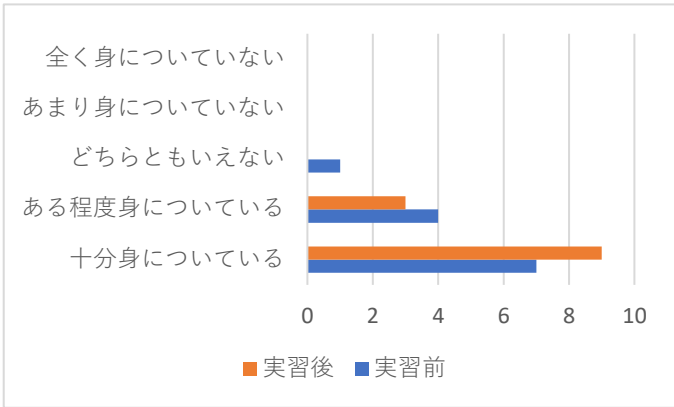
図－6　新しい価値を生み出す力



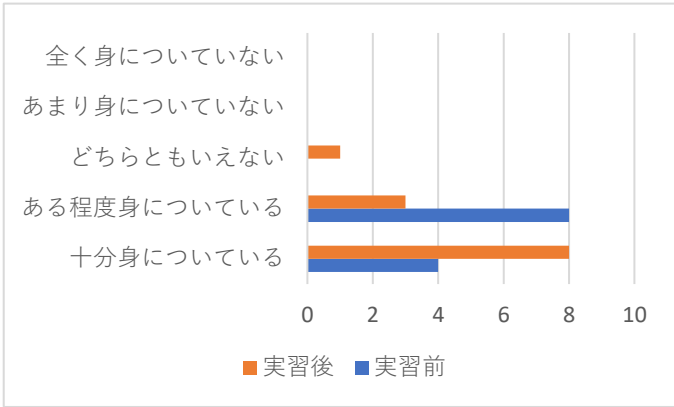
図－7 自分の意見をわかりやすく伝える力



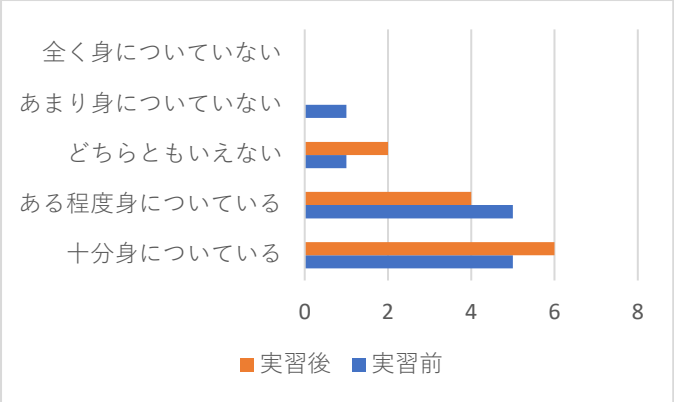
図－8　相手の意見を丁寧に聴く力



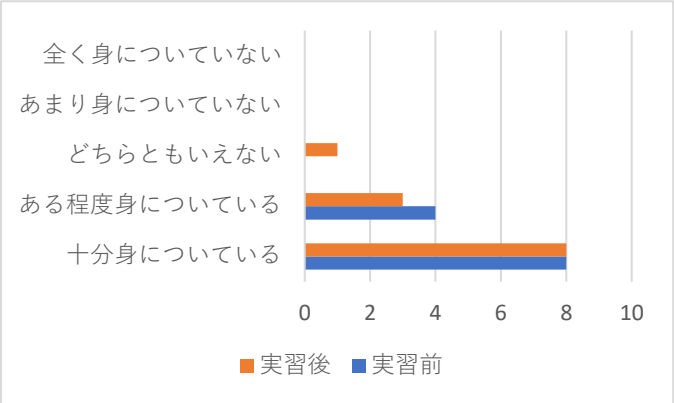
図－9　意見の違いや立場の違いを理解する力



図－10 自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力



図－11　ストレスを感じることがあっても、成長の機会だとポジティブに捉えて肩の力を抜いて対応する力



図－12　社会のルールや人と約束を守る力

（2）SIU スポーツクラブについて

①企画や運営で苦労したこと

・モルックのアレンジを考えることやわかりやすい説明をするのが難しかった。
・人前に出るのが苦手だったので恥ずかしかった。
・整理体操で対象者に合わせた内容を考えることが難しかった。
・少ない準備期間で 1 時間の企画をみんなで準備し意見を出し合いながら何を取り入れるかが苦労した。
・話し合いの段階ではスムーズに進む予定だったが、リハーサルになると上手く進行できなかった。
・わかりやすい説明を考えること。
・どこまでの運動強度にしていいかわからなく難しかった。
・リハーサルでは、準備の時と違い思うように動いてくれなかった。
・対象者に合わせて考えるのが難しかった。
・時間配分やレクの内容を考えること。
・高齢者の気持ちになって強度設定をすることや、明確な人数がギリギリまでわからなかったので、細かい部分を決めるのが難しかった。

②実際の運営について

・良い雰囲気でスムーズに進めることができた。(3 名)
・場の空気を良くする声掛けは、正解がわからなかった。
・困っていたり、大変そうなときにケアしてあげることができた。
・盛り上げ方を考えた。より楽しんでもらえるようにオーバーリアクションを意識した。
・色々なところに気を配り大変だった。
・参加者が少なかったので静かにならないように頑張った。
・役割分担をしていたが、急に休んでしまった時に内容がわからないところがあり焦った。
・高齢者の周りでサポートをすることを忘れがちになってしまった。
・ルールを説明する際に焦って内容が上手く伝えることができなかった。

③改善点について

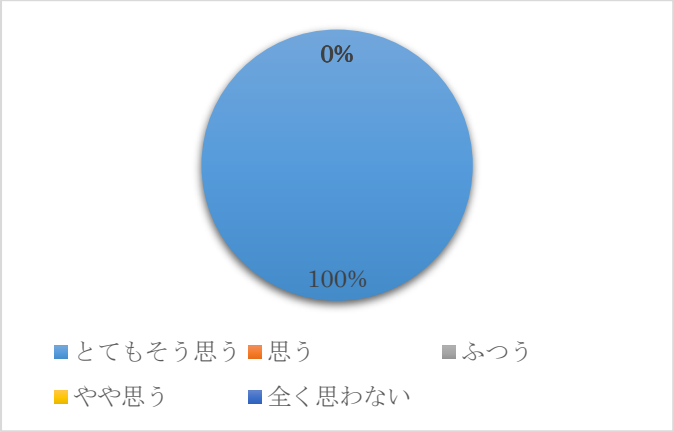
・自分の企画だけではなく、周りの人にも目を向けることが必要。
・当日のハプニングに対応できるようにする。
・準備段階でもっとコミュニケーションを取れば良かった。
・リハーサルの数を増やす。
・もっと声かけに力を入れていきたいと思った。
・もっと積極的に話しかける。
・もっと自分から声掛けができれば良かった。（5 名）

④学んだことや得たこと

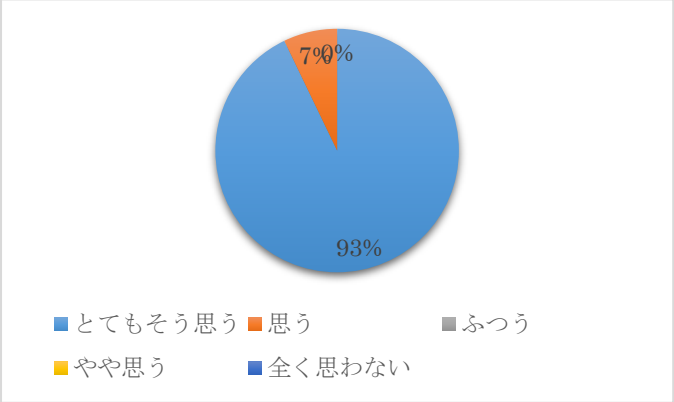
・高齢者の接し方
・より 1 人ひとりを見るようになった。
・笑顔で接すること
・自分だけではなく、みんなと楽しくできるように気を配って行動できるようになった。
・自分たちで運営してできたと時の達成感はとても良かった。
・相手に寄り添いながらの言葉がけが大切だと感じた。
・年齢など関係なく、みんな笑顔になれる声掛けが

大切だということ。
・自分基準で考えてしまいがちだが、高齢者からすると難しく感じたり、時間がかかってしまうので、違いを理解するのが大切だと学んだ。

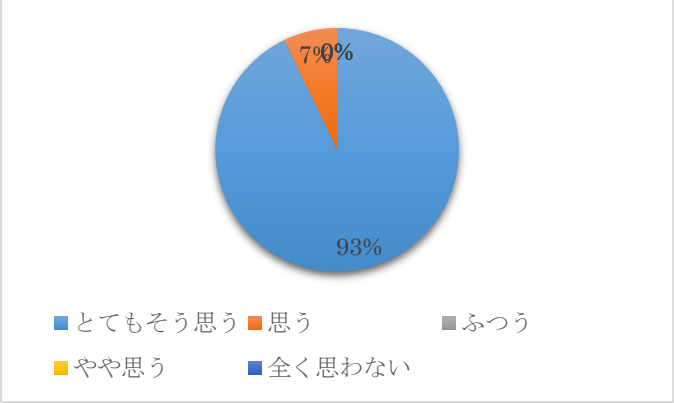
⑤SIU スポーツクラブの運営参加状況について
16 名の参加学生のうち 14 名が回答した。



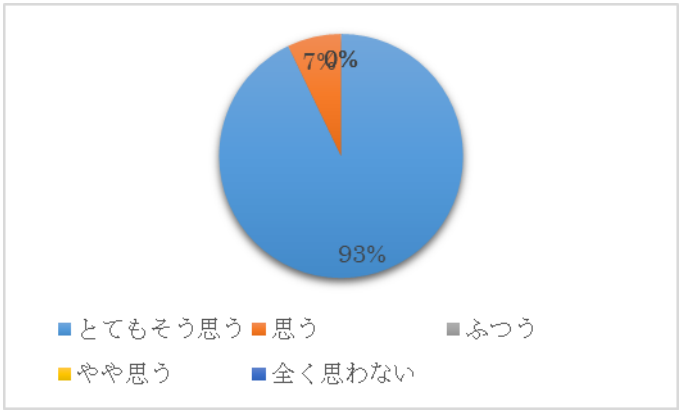
図－13　参加して楽しかった
14 名全員が参加して楽しかったと回答した。



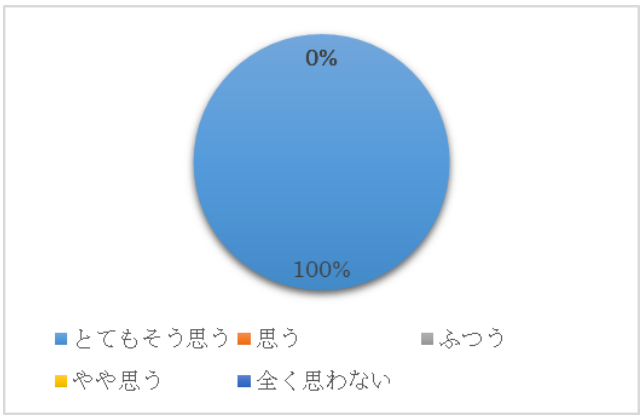
図－14　積極的に参加できた
とてもそう思うが 13 名、思うが 1 名であった。



図－15　高齢者の方は楽しんでいたか
とてもそう思うが 13 名、思うが 1 名であった。



図－16　高齢者の生活の活性化につながると思うか
とてもそう思うが 13 名、思うが 1 名であった。



図－17　この経験は将来の役に立つと思うか
14 名全員が参加して楽しかったと回答した。

⑤実習を通しての変化について（自由記述）
・色々な人と話すようになった。グループワークで等で進行やまとめることが増えた。人をほめたりすることが多くなった。
・周りとのコミュニケーションをとることが前よりも苦手ではなくなった。
・人と関わる機会が増えた。
・年齢関係なく仲を深めることができた。
・様々な年代の方と仲良くなり、コミュニケーション能力が高くなった。
・生活の変化で多くの人と交流する場面でレクリエーションを活用できないか考えるようになった。
・楽しく健康づくりをする方法を考えるようになった。
・友達が増えた。

4　考察

SIU スポーツクラブの運営をした学生は、参加して楽しかったこと、積極的に参加できたこと、SIU スポーツクラブを自ら運営した経験は将来に役に立つと考えていることがわかった。

アンケート調査より、社会人基礎力の 3 つの力からどのような教育的効果があったかを考察する。

前に踏み出す力（アクション）として、自分たちで考えた計画を実践することで実行力を育むことができ、予想外のことが起きたときに判断して対応する能力が鍛えられたと考える。また、参加者の身体の状況や反応を見ながら臨機応変に行動する力が身につくことが出来たと考える。

考え抜く力（シンキング）として、限られた時間の中で計画をすることやハプニングに対応し、問題解決をする思考力が鍛えられたと考える。

チームで働く力（チームワーク）として、役割分担をすることで責任感が生まれ、チームで協力し何かを達成することがチームワークの重要性を学ぶ機会になったと考える。そして、自由記述にもあるように学生主体で SIU スポーツクラブの計画や運営を行うことは、達成感を感じることができ、人と関わる機会が増えた。友達が増えた。色々な人と話すようになった。などコミュニケーション能力を育む良い機会であったと考える。

5　まとめ

SIU スポーツクラブを運営した学生たちは、スポーツ指導者や教員などを目指す学生が多く、参加者の運動強度を考えることや、人との接し方、高齢者への配慮、効果的な運動指導などを学ぶことができたのではないかと考える。

学生が SIU スポーツクラブのプログラム計画をし、運営までを行うことは、社会人基礎力の向上に大きく寄与する可能性があることがわかった。

実際の高齢者と接することは、授業の中だけでは得られない大変貴重な経験であり、社会生活に役立つ技術を得ることができると考える。今後も学生の体験や実践的に学べる場として取り入れていきたい。

【参考文献】

1）村松聡、畑明寿、岡村徹也（2013）:地域と連携した健康教育の実践、千葉科学大学紀要 6、pp. 137-139

2）北村裕美、松尾順子、水流寛二、関和俊、大島秀武（2015）:レクリエーション事業の体験が学生の社会人基礎力に与える影響、Leisure & Recreation（自由時間研究）、40 巻 1 号、pp. 34-40

3)小田幹雄、森田清美（2009）: 学生によるレクリエーション行事の展開における気づきと学び～国営公園夢プラン事業への参画を通して～、Leisure & Recreation（自由時間研究）、35 巻 1 号、pp. 68-76

4）経済産業省（2010）: 社会人基礎力育成の手引き、pp. 96

5）日本レクリエーション協会、レクリエーション・インストラクター、スポーツ・レクリエーション指導者、https://shikaku.recreation.or.jp/ri/

6）経済産業省、社会人基礎力、https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/