

札幌国際大学

『教師・教育実践研究』

第10号(2026年3月)

<目次>

【教育論文】

- ・ 平田嘉宏：教職論、教育行財政、教育課程論の内容の変化等に関する一考察
―教職課程コアカリキュラム策定の前後と教員養成部会の「中間まとめ」に着目して― 1
- ・ 武井昭也：「生徒指導・進路指導論」で考え、伝え、深める 8
- ・ 小岩季之：特別支援学級におけるインクルーシブ教育の実際―中休み時間の過ごし方に着目して― 15
- ・ 小岩季之：幼稚園における子どもの実態把握と個別最適な支援の実際
―3学期の保育記録と障害児に関する記述に着目して― 22

【教育実践報告】

- ・ 平田嘉宏：教員養成段階における学校安全に関する学び
―東日本大震災の教訓を伝える防災教育に着目して― 31
- ・ 本多 理紗：SIU スポーツクラブのアウトリーチ型健康教室の実践が学生の指導/支援能力に与える影響
―児童および高齢者を対象として― 36

教職論、教育行財政、教育課程論の内容の変化等に関する一考察 —教職課程コアカリキュラム策定の前後と教員養成部会の「中間まとめ」に着目して—

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 教授 平田嘉宏

キーワード： 教職論、教育行財政、教育課程論

1 はじめに

2017年に教職課程コアカリキュラムが策定されてからの教職課程に関するテキストでは、その内容に新たな項目が加わっている。その中には、時事的な項目など、他の科目との重なりが生じているものもあり、実際、学生からは同じようなことを繰り返して学んでいるという意見もある。そのような中、中教審教員養成部会の教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループによる「今後の教職課程や教員免許制度の在り方について(中間まとめ)」(以後、「中間まとめ」という。)において、小中高の一種免許における合計単位数が59単位から31～35単位へ削減する方向で検討が進められている。

こうしたことから、本研究では、教職課程コアカリキュラムが策定される前と後における教職課程に関するテキストの内容の変化を分析し、最近の特徴を重なりも含めて整理するとともに、中教審教員養成部会の教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループによる中間まとめを踏まえて、今後の教職課程の科目の内容をどう整理するか検討することとし、それらをもって今後の教職課程の実践に資することを目的とする。

なお、取り上げる科目は、教職論(本学では「教師論」)、教育行財政、教育課程論の3科目(以後、「教職3科目」という。)とした。

2 研究方法

1科目につき教職課程コアカリキュラムが策定される前と後の大学テキストを5冊ずつ選び、その目次の記載内容から、教職課程に関するテキストの内容の変化を分析する。

また、中間まとめを踏まえて教職3科目の内容の検討を行う。

3 先行研究

大辻(2024)は、「教職基礎論」及び「教職概論」の大学テキストの目次を5冊ずつ分析している。このうち今回対象とするうちの1科目である「教職概論」に該当するものの発行年は2009年から2016年の間であり、教職コアカリキュラム以前のものである。これは「その前後での変化を検証するには、かえってこの古さが好都合になる」からであると述べている。なお、大辻(2024)は、先行研究について、教職コアカリキュラムに関する論考というものは多いが、科目の内容に踏み込んだ議論は多くなく、主要概念の頻出度の議論についてはなかったという。

大辻(2024)は、これら5冊の章と節のタイトルからキーワードを取り出し、頻出度をまとめているので、本研究においても同様にまとめることとした。なお、この5冊を選んだ理由は、手頃に入手できたというのであるが、後述するように、本研究においても傾向を掴むのに同様の入手の仕方をしていること、また、大学テキストの発行部数の把握は、通常の書籍と異なり極めて困難なことから、本研究の集計結果はあくまでも今後の参考とするのが妥当と考える。大辻(2024)による「教職概論」のキーワードを頻出度順に並べると、表1のようになる。

表1 大辻による項目毎の頻出度

	キーワード		キーワード
9	資質能力	4	職務内容
8	教育(教職)の意義	4	身分保障
7	教授学習・授業	2	学ぶ・教える
5	生涯学習・社会教育	1	法規
5	学校制度	—	チーム
5	学校運営・学校経営		

なお、最後の「— チーム」は、チームというキーワードとしては明示的ではないチームに関する記述が

あったとのことである。

4 分析の対象としたテキストと分析方法

4.1 分析の対象

今回分析したテキストは、各科目ごとに教職課程コアカリキュラム以前に発行された5冊と、教職課程コアカリキュラム対応の2019年以降に発行された5冊とした。具体的には表2のとおりである。

表2 分析したテキスト

教育課程論	
1	原清治(2005):学校教育課程論 学文社
2	山崎保寿・黒羽正見(2008):教育課程の理論と実践 第1次改訂版 学陽書房
3	柴田義松(2008):教育課程論 第二版 学文社
4	山田恵吾・藤田祐介・貝塚茂樹(2009):新訂版 学校教育とカリキュラム 文化書房博文
5	田中耕治(2009):よくわかる教育課程 ミネルヴァ書房
6	古川治(2019):改訂新版 教職をめざす人のための教育課程論 北大路書房
7	山崎保寿(2019):未来を拓く教師のための教育課程論 学陽書房
8	山内紀幸(2022):新時代の教育課程論 一藝社
9	木村裕(2022):教育課程論・教育評価論 ミネルヴァ書房
10	尾崎博美(2024):ワークで学ぶ教育課程論(増補改訂版) ナカニシヤ出版
教育行財政	
1	渡部壽(2004):教育行政 日本図書センター
2	小川正人(2010):現代の教育改革と教育行政 放送大学教育振興会
3	河野和清(2014):新しい教育行政学 ミネルヴァ書房
4	勝野正章(2015):教育行政学-改訂新版 学文社
5	早田幸政(2016):教育制度論 ミネルヴァ書房
6	青木栄一(2019):教育制度を支える教育行政 ミネルヴァ書房
7	川口洋誉・古里貴士・中山弘之(2020):未来を創る教育制度論【新版】 北樹出版
8	坂野慎二・湯藤定宗(2022):学校教育制度概論【第三版】 玉川大学出版部
9	高妻紳二郎(2023):新・教育制度論【第2版】 ミネルヴァ書房
10	横井 敏郎(2024):教育行政学(第5版) 八千代出版
教職論	
1	伊藤一雄・北川一幸・溪逸哉(2004):教職への道標 サンライズ出版
2	教職問題研究会(2004):教職論 第2版 - 教員を志すすべての人へ- ミネルヴァ書房
3	石村卓也(2008):教職論 これから求められる教員の資質能力 昭和堂
4	岩田康之・高野和子(2012):教職論 学文社
5	秋田喜代美・佐藤学(2015):新しい時代の教職入門【改訂版】 有斐閣アルマ
6	小島弘道・北神正行・水本徳明・平井喜美代・安藤知子(2020):教師の条件【改訂新版】
7	津田徹・広岡義之・林泰成・貝塚茂樹(2021):教職論 ミネルヴァ書房
8	大家まゆみ・本田伊克(2022):これからの教職論 ナカニシヤ出版
9	大村龍太郎・佐々木幸寿(2023):新版 教職総論-教師のための教育理論 学文社
10	佐藤晴雄(2025):教職概論 第7次改訂版 学陽書房

テキストの選定にあたっては、発行部数の把握が極めて困難であることから、手元にあるものや図書館で確認できたもの、詳細な目次が出版社等により公開されているものを候補とし、5冊ずつに絞り込んだ。

4.2 分析方法

分析するデータとして、章及び節相当の文言からキーワードを拾い出し、分類・集計した結果を用いて教職課程コアカリキュラム以前と以後の変化を分析した。

また、他の教職科目とも受け取れるキーワードが一定数あったことから、これらを別途抽出し、考察した。

5 テキストの分析結果

5.1 教育課程論

5.1.1 キーワードの抽出

教育課程論では、当初キーワードは79にのぼったが、頻度の低いものなどを除外し、19のキーワードを用いることとした。次に、19のキーワードを大まかに次の5つに分類した。教育課程、学習指導要領、学習評価、特別支援教育、教科書である。

以下、教職課程コアカリキュラム以後のキーワード数を「新」、以前の数を「旧」と示すこととする。

5つの分類ごとのキーワード数は、表3のようになった。

表3 教育課程論のキーワードの分類項目ごとの数

	新	旧
教育課程	15	14
学習指導要領	27	14
学習評価	4	2
特別支援教育	2	—
教科書	—	6
計	48	36

「新」の方が明らかに多い分類項目における具体的なキーワードは、表4、表5のとおりである。

表4 学習指導要領のキーワード

	新	旧
学習指導要領	5	4
学習指導要領の変遷	5	4
社会に開かれた教育課程	3	—
資質・能力	3	—
コンピテンシー	2	—
カリキュラム・マネジメント	4	1
主体的・対話的で深い学び	2	—
総合的な学習の時間	3	5
計	27	14

表5 学習評価のキーワード

	新	旧
パフォーマンス評価	2	—
学習評価	2	2
計	4	2

なお、特別支援教育は、それ自体がキーワードである。

最後に、新旧で集計数の違いの少ない「教育課程」であるが、具体的なキーワードは表6のとおりである。

表6 教育課程のキーワード

	新	旧
教育課程とは	5	5
教育課程の歴史	1	4
教育課程編成	4	5
教育課程の法令	3	—
教育課程編成の実際	2	—
計	15	14

5.2 分析結果

表4の学習指導要領では、社会に開かれた教育課程、資質・能力、コンピテンシー、カリキュラム・マネジメント、主体的・対話的で深い学びが明らかに増えている半面、総合的な学習の時間については減少傾向にある。

表5の学習評価では、パフォーマンス評価が新たに記述された。また、表3のように、特別支援教育についても教育課程論において記述されるようになった。

その一方で、教育課程論において、表3のとおり教科書についての記述がなくなった。これは、選定したテキストにより招いた結果である可能性もあるので、なぜなくなったのかということ結論付けることは避ける。

ただし、教育課程論において、新たなキーワードでテキストの内容が増えた分、テキストから削るとしたら、教科書検定や教科書採択に関する記述については、その内容に制度的な側面があることから教育行財政で扱うようにすることはありうる。

表6の教育課程では、教育課程の歴史が減少し、法令や編成の実際が記述されている。教育課程の歴史的変遷よりも、実際の編成やその根拠に力点が置かれるようになった可能性がある。

5.3 教職論

5.3.1 キーワードの抽出

教職論では、当初キーワードは139にのぼったが、頻度の低いものなどを除外し、114のキーワードを用いることとした。次に、これらのキーワードを大まかに次の8つに分類した。教職の意義、教職員、勤務、養成・採用・研修、指導、学級運営、ICT、チーム学校である。

8つの分類ごとのキーワード数は、表7のようになった。

表7 教職論のキーワードの分類項目ごとの数

	新	旧
教職	7	6
教職員	29	23
勤務	2	2
養成・採用・研修	15	9
指導	1	7
学級運営	2	3
ICT	3	—
チーム学校	5	—
計	64	50

新旧の差が明らかな分類項目のうち、「新」しかないICTとチーム学校以外の項目の具体的なキーワードは、表8、表9のとおりである。

表8 養成・採用・研修のキーワード

	新	旧
養成	3	2
養成の歴史	4	1
教員採用試験	3	2
研修	5	4
計	15	9

表9 指導のキーワード

	新	旧
授業・学習指導	—	4
教科外	1	3
計	1	7

なお、ICT、チーム学校は、それ自身がキーワードである。ICTについては、教育の情報化といった文言もICTに含んで集計したが、分析への影響は実質的にないと考えている。

最後に、新旧で集計数の違いの少ない項目についてであるが、まず、教職、勤務、学級運営については、どのキーワードも差がなかった。教職員も集計数の違いが少ないが、この項目キーワードのうち、新旧で差があるのは、資質能力とやりがいの2語で、いずれも、「新」しかなかった。

5.3.2 分析結果

養成・採用・研修では、養成の歴史の記述が多くなった。これは、歴史的に教職科目の見直しが繰り返されたことや、再課程認定が大学の教員にとって負担の

大きい作業だったことが影響した可能性がある。

授業・学習指導や授業外の指導の記述が顕著に減少したが、これも再課程認定の際の科目の見直しにおいて、従前の教科に関する科目が教科及び教科の指導法に関する科目として教科の指導法が重視されたことや、新たに総合的な学習の時間の指導法が新設されるとともに道徳は理論も含むこととなったほか、進路指導にキャリア教育を含むことになり、複数の教職科目において指導法が重要視されたことから、教職論における指導法の必要性が相対的に減った可能性がある。ただ、それによって、学習指導計画や学習指導案の作成に関する基本的な指導をどの科目で行うかについて課題となっている可能性もある。この課題は2通り考えられ、一つは同じようなことを2つの科目で指導しているパターンと、どの科目でもしっかり指導していないパターンである。

最後に、大辻(2024)による「教職概論」は教職論と同等の科目であることから、キーワードを集約した表1との比較をする。表1における「教授学習・授業」は7であり、表7の「指導」の「旧」も7であるのに対し、表7の新は1であることから、比較すると授業・学習指導やはり顕著に減少しているとみることができる。

5.4 教育行財政

5.4.1 キーワードの抽出

教育行財政では、当初キーワードは116にのぼったが、頻度の低いものなどを除外し、65のキーワードを用いることとした。次に、これらのキーワードを大まかに次の16に分類した。法規、教育行政、教育委員会、財政、教育課程、学校教育制度、学校経営、地域との連携、教職員、勤務、養成・採用・研修、教員評価、チーム学校、学校安全、人権、生徒問題である。教育行財政の内容は実に多岐にわたることから、これ以上分類を集約することはできなかった。

16の分類ごとのキーワード数は、表10のようになった。

表10 教育行財政のキーワードの分類項目ごとの数

	新	旧
法規	16	12
教育行政	18	18
教育委員会	7	7
財政	4	6
教育課程	12	17

学校教育制度	25	15
学校経営	7	6
地域との連携	10	11
教職員	5	8
勤務	3	2
採用・養成・研修	13	13
教員評価	4	6
チーム学校	2	—
学校安全	3	—
人権	3	4
生徒問題	9	5
計	141	130

「新」の方が明らかに多い分類項目における具体的なキーワードは、表11、表12のとおりである

表11 学校教育制度のキーワード

	新	旧
学校教育制度	3	2
設置者	3	2
義務教育制度	3	1
就学義務	1	1
学校選択制	—	2
小中一貫教育、義務教育学校	1	1
高校教育制度	2	—
特別支援教育制度	3	1
高等教育	2	2
就学前教育制度	3	2
幼保一元化	2	—
諸外国の教育制度	2	1
計	25	15

表12 生徒問題のキーワード

	新	旧
いじめ	2	—
不登校	2	—
子どもの貧困	2	1
教育費	2	3
就学支援制度	1	1
計	9	5

なお、チーム学校や学校安全は、それ自体がキーワードである。

最後に、新旧で集計数の違いの少ない項目についてであるが、教育行政では民間人校長が旧のみ2、教育課程では特別的教育課程が新のみ2、教職員では身分保障が旧のみ2、教員評価では勤務評定が旧のみ2であった。

5.4.2 分析結果

学校教育制度では、義務教育制度や高校教育制度、特別支援教育制度、幼保一元化と、学校種にかかわらず学校制度に関する記述が多くなったが、これは、いずれの学校種においても多様化が進んだためと考えられる。特に、特別支援教育では特別の教育課程に関する記述が多くなった。

教職課程コアカリキュラムに明記された内容からすると、学校安全は明記されたためテキストでも新たに記述され、チーム学校も教職論の方に明記された関係から教育行財政でも新たに記述されたと考えられる。

いじめ・不登校・貧困についても、近年児童虐待や自殺とともに課題として取り上げられるものであり、生徒指導に関する科目ではない教育行財政においても、教職課程コアカリキュラムで「教育に関する社会的事項」として、一般目標に「社会の状況を理解し、その変化が学校教育にもたらす影響とそこから生じる課題、並びにそれに対応するための教育政策の動向を理解する」とされていることから、テキストに記述されたものと考えられる。ただ、それは、同じようなことを生徒指導に関する科目でも指導することになり、学生からすると同じようなことを程度の差こそあれ繰り返し学ぶことになることが課題である。この課題は教職論でも述べたものである。

中央審議会答申「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」(2015)から教職課程コアカリキュラムの策定まで2年かかったことを踏まえると、2026年度に予定されている中央教育審議会の答申から2年後の2028年度に新たな教職課程コアカリキュラムが策定されると予想される。この教職課程コアカリキュラムにおいて、こうした重なりが解消されるかが注目される。

一方、学校選択制、民間人校長、勤務評定など、近年注目されなくなったキーワードは記述されなくなった。

6 他の科目とも受け取れるキーワード

分析を進めると、他の科目とも受け取れるキーワードが少なからずあったことから、これらを表13のとおり整理した。なお、対象としたキーワードのうち、教職課程コアカリキュラムの前に発行したテキストにし記載がないものや、生涯学習や社会教育のように、

学校教育とは異なるものは除外した。また、このように整理する関係上、既に示した教職3科目の分析と重複するキーワードもある。

表13 他の科目とも受け取れるキーワード

	新	旧	本来
教育課程	行政 5	行政 5 教職 3	課程 5
学習指導要領	行政 3	行政 5 教職 3	課程 5
特別の教育課程	行政 2	—	特支
教員の職務・サービス・義務	行政 2	行政 3	教職 3
専門職	行政 2	行政 1	教職 3
研修	行政 3	行政 5	教職 5
チームとしての学校	行政 2	—	教職 5
法令	教職 2	教職 1	行政 4
学校経営	教職 2	教職 3	行政 4
地域との連携	教職 2	教職 2	行政 3
生徒指導	教職 2	教職 2	生指
いじめ・不登校	行政 2	—	生指
貧困	行政 2	行政 1	教相
キャリア・進路	教職 1	教職 2	進路

※ 科目名の後ろの数字は冊数

表の幅の関係で、科目名は2文字で示してあり、行政は教育行財政、教職は教職論、課程は教育課程論、特支は特別支援教育、生指は生徒指導、教相は教育相談、進路は進路指導のことを指している。

教育課程と学習指導要領、特別の教育課程が「新」において教育行財政に記載されているのは、制度的な観点で十分ありうる。このように、制度的な観点からみると、「新」において行政となっているキーワードは、不自然ではないと受け止められる。

次に、「新」において教職に記載されている、法令、学校経営、地域との連携、生徒指導、キャリア・進路については、教職論が教職の意義や教員の役割・職務内容に関する科目であることから、関連して記載されることは十分ありうる。

このように検討を進めると、問題は、異なる授業で同じキーワードを学生にどう効果的に示すかという点になる。教職論では、こういうキーワードがあるという認識を持たせて深入りはせず、教育行財政では深く学ぶといった科目間の連携をとるのが一つの方法である。先述した学習指導案の作成の重複もそうであるが、科目の担当者同士の連携がとれることが望ましい。ただし、年度をまたいで履修していくうちに、新たに重

要な教育政策が行われるようになるなど、当初教職論で学んだ内容にどうしても触れて最新情報を授業で扱うといったこともありうることから、連携当初のままでは指導内容が硬直化しないよう留意する必要がある。

7 中間まとめによる教職3科目の変更点等

中間まとめで新たに示された「教科指導等に関する科目」は、教育課程編成上の教科・科目等の指導に関する科目と受け止められる。この新たな科目には、現行の一種免許のための「教科及び教科の指導法に関する科目」の28単位に加えて道徳などの指導法及び生徒指導等に関する科目から10単位近くが含まれ、単純計算で現行の40単位近くが該当することになるが、中間まとめによると、12単位以上とすることとなっている。ただし、中間まとめでは、別途強み専門性に係る内容が20単位以上必要とされている。これは教職科目ではなくてもよいとすれば、教育課程論は従前とそう大きく内容は変わらない可能性もある。具体的にはどうなるのか、今後の動向が注目される。

同じく新たに示された「教育及び幼児、児童又は生徒の理解に関する科目」は、現行の教科・科目等の指導に関する科目以外で教育実習を含まない科目と捉えれば、それで13単位になり、教育行財政においては、社会的、制度的及び経営的事項（教育法規を含む）とニュアンスがかわった。さらに新たな事項「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」「教育における多様性の包摂」「教育データの活用及び人工知能」も加わっているが、これらを12単位以上とすることとなっている。

中間まとめによれば、現行の教職3科目で影響を受けるのが教育行財政であり、現行の「社会的、制度的又は経営的」が「社会的、制度的及び経営的」と内容が増えたとともに、「学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む」の部分が「教育法規を含む」に置き換わっている。削除された地域との連携は、様々な指導場面で取り扱うことができる。しかし、同じく削除された学校安全については、中高保健体育の免許取得を目指す本学科の学生にとっては、保健体育という教科の教員として非常に大切な内容であることから、しっかり取り扱う必要がある。教育課程論と教職論については、新たな教職課程コアカリキュラムにもよるが、中間まとめ段階では、現行どおりと捉えることができ

る。

8 まとめと今後の課題

本研究では、教職課程コアカリキュラムが策定される前と後における教職課程に関するテキストの内容の変化を分析するとともに、中教審教員養成部会のワーキンググループによる中間まとめを踏まえて、今後の教職課程の科目の内容をどう整理するか検討した。

その結果、教職論と教育行財政の2科目は扱う内容が共に広く、教育課程論よりもはるかに他の科目と重なりやすいということが明らかになった。このため、教職論は浅めに扱って他の科目に円滑につながるようにし、例えば、教育行財政では教職論で扱った内容をより深く学ぶといったことを、教職科目全般の学修で実践できることが望ましい。現実的には、科目担当者が変わることもあるので、連携していくのは容易ではないが、少しずつでも内容について円滑な接続のできる連携をしていくようにしていくことが今後の課題である。実際、学習指導計画や学習指導案の作成については、本学では現在教職論が1年12月から始まることから、1年10月に先に始まる他の科目における学習指導計画や学習指導案の作成ペースに間に合っておらず、どう連携していくかが課題である。

また、テキストのキーワードは刻々と変化していることが明らかになった。新しいキーワードを取り扱うのは当然であるが、テキストにあるからと言って、扱わなければならないということもないキーワードについては、時代の流れ等から判断して扱わないことも検討する必要がある、今後の課題である。

中間まとめにおいては、今後の教職科目の内容の具体までは明らかになっていない。中教審の教員養成部会と教育課程部会は連携しながらそれぞれの答申に向けて検討を進めているところであり、教員養成部会の答申は、できることから授業に反映させていくことも考えられ、また、教育課程部会の答申は、教育課程論の指導内容にも即時反映していく必要がある。よって今後も両部会の動向を注視していく。

今回このように分析・整理したことで、教職3科目の内容を俯瞰することができた。こうした成果を次年度の教職3科目の授業などの教育実践に生かしていく所存である。

9 補足

北海道教育委員会(2026)は、2月13日、令和8年度教育費予算案の概要を公表し、教員採用選考検査費の項目において新たに「令和9年度実施の第1次検査の」「教養・専門問題を他自治体と共同作成」することを明らかにした。以前から文部科学省は、教員採用選考に係る第一次選考の共同実施に向けて検討を進めており、中教審教員養成部会教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ(2025)は、12月5日、令和9年度に共同実施する場合の日程案を5月8日、6月12日、7月10日と示していた。日本経済新聞(2025)によれば、この中から都道府県教育委員会などが参加する日程を選ぶという。

令和9年度実施の第1次検査は、現1年生が3年生になったときに受験できる。本学の学生が多く受験する北海道教育委員会では、教養検査問題に全国共通問題を用いたことがこれまでも複数回あった。本学のスポーツ指導学科の学生は、教職論を1年生で履修し、教育課程論と教育行財政を2年生で履修することから、現1年生に対しては、次年度の授業の際に、過去の共通問題が過去の北海道独自問題と分量や構成、内容がどう違っていたかを伝え、1年生の教職論と重なる内容を学ぶとしても、1年生の時とは違う3年生の際に受験する教員採用試験への出題範囲という視点を加えて指導することによって、教員になるという目標の実現に資するようにしたいと考えている。

〔引用・参考文献〕

- 1) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017)：「教職課程コアカリキュラム」、
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2026年2月17日閲覧)
- 2) 中教審教員養成部会教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ(2026)：「今後の教職課程や教員免許制度の在り方について (中間まとめ)」、
https://www.mext.go.jp/content/20260128-kyoikushokuin-000046933_1.pdf (2026年2月8日閲覧)
- 3) 大辻永(2024)：「教育の基礎的理解に関する科目群の内容構成－1－「教育基礎論」と「教職概論」」『東洋大学教職センター紀要』巻6、pp. 25-

35

https://toyo.repo.nii.ac.jp/record/2000549/files/kyosyoku6_025-035.pdf (2025年12月29日閲覧)

- 4) 中央審議会(2015)：「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) (中教審第184号)」、
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2026年2月17日閲覧)
- 5) 北海道教育委員会(2026)：「R8教育費予算案の概要_01」、pp.6
https://www.dokyoii.pref.hokkaido.lg.jp/fs/1/2/9/5/9/3/7/4/_/02_R8%E6%95%99%E8%82%B2%E8%B2%BB%E4%BA%88%E7%AE%97%E6%A1%88%E3%81%AE%E6%A6%82%E8%A6%81_01.pdf (2026年2月14日閲覧)
- 6) 中教審教員養成部会教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループ(2025)：「【参考資料3】教員採用選考に係る第一次選考の共同実施について」、pp.1
https://www.mext.go.jp/content/20251205-kyoikushokuin-000045913_12_1.pdf (2026年2月19日閲覧)
- 7) 日本経済新聞(2025)：「教員試験共同実施3日程 文科省、27年度導入目指す」、
<https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUD05C330V01C25A2000000/> (2025年12月6日閲覧)

教育論文

「生徒指導・進路指導論」で考え、伝え、深める

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：アクティブ・ラーニング 国際バカロレア 探究 図書館

はじめに

現在の社会状況は、少子高齢化とそれに伴う過疎化やグローバル社会と情報社会での価値の多様化、地域社会の教育力の低下などに加え、生成 AI の急激な進化が様々な課題となって教育現場に対応を迫っている。

特に、インターネットから安易に情報を入手できることと SNS によるコミュニケーションが日常化していることにどう対応するかが学校教育や社会全体の課題であり、1995 年以降のパソコンの普及と情報端末の浸透に加え、2020 年コロナ感染対応の対面ではない生活環境が教育の様相を変えたことは否めない。

本論稿では、これらの社会状況や教育現場の抱えるいじめや不登校児童生徒の増加、通信制学校での^{注2}学びなどの現実について、教職を目指す学生にどのように認識させるか、そもそも人間を育てる仕事をどう考えさせるか、教職の意義と魅力を感じさせながら教職課程での学びを改善していくことを検討する。

1. アクティブ・ラーニングと進路指導、キャリア教育

現行「学習指導要領」(平成 29・30・31 年改訂)は、小学校で 2020 年度、中学校で 2021 年度、高等学校は 2022 年度から学年進行で完全実施されている。

社会に開かれた教育課程の実現、育成を目指す資質・能力の明確化(知識及び技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力)、カリキュラム・マネジメントの確立、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善などが特徴である。グローバル化、情報化、人工知能(AI)技術の

発展といった社会の変化を背景に、生涯にわたる学びの基盤を築くことを目指し、「主体的・対話的で深い学び」による授業改善を求め、教員の一方向的な知識伝達ではなく、子どもたちの自発的な学びを促す「アクティブ・ラーニング」の視点を提起している。

また、教育職員免許法は 2016 年改正、教育職員免許法施行規則も 2017 年に改正された。この改正では、各養成課程でそれぞれの学校現場で必要とされる知識や技能を獲得できるよう、教職課程の内容の充実が行われたとともに科目の大括り化が実施された。同時に、種々の説明語句も改められ、その一つとして、従来は法規上「進路指導の理論と方法」と表記されてきた事項も、「進路指導及びキャリア教育の理論及び方法」となった。

キャリア教育は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義されている(中央教育審議会 2011)。小学校学習指導要領の 2017 年の改訂では、総則に「特別活動を要としてつづ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」と、キャリア教育の実施が明記された(文部科学省, 2017, p. 24)。総則に明記されたということは、特定の教科・科目ではなく教育課程全体で取り組むという意味である(文部科学省, 2022)。

キャリア教育が公的な文書に初めて登場したのは、1999 年の中央教育審議会による「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」であるから、約 20 年を経てようやく学習指導要領に記載されたということになる。もちろん以前から、文部科学省は多数の手引書・パ

ンプレット等を作成し、キャリア教育に積極的に取り組んでいたが、学習指導要領への記載により、教育課程での位置づけや取り組み方が明確化されたといえる。

これに対し、進路指導は学習指導要領上、中学校及び高等学校に限定された教育活動で、小学校ではこの名称を用いる正規の活動は設けられていない。

進路指導の定義は、1983年の文部省（現文部科学省）によるものが現在も引き継がれている。具体的には、「進路指導とは、生徒の一人ひとりが、自分の将来の生き方への関心を深め、自分の能力・適性等の発見と開発に努め、進路の世界への知見を広くかつ深いものとし、やがて自分の将来への展望を持ち、進路の選択・計画をし、卒業後の生活によりよく適応し、社会的・職業的自己実現を達成していくことに必要な、生徒の自己指導能力の伸長を目指す、教師の計画的、組織的、継続的な指導・援助の過程である」とされている。

先行して取り組まれていた進路指導に追加するかたちで、キャリア教育が登場したわけであるが、文部科学省（2011）は、進路指導は中学校および高等学校で取り組むものと明示されたのに対し、キャリア教育は、就学前教育から高等教育以降も含むような長期に渡る概念として説明している。

2. アクティブ・ラーニングと学校図書館

アクティブ・ラーニングは学びの場で「聴く」だけでなく、書く・話す・発表する等の「活動」をおこなうことをさす。Arthur Chickering と Zelda Gamson (1987) は、「学習とは、動的な活動である。単に教師の話聞き、記憶力を頼りにテストで高得点を目指すことは、学習とは言えない。学んだことを議論や論述を通し、自らの体験と統合、また、日常に応用することで、初めて学習になる。学習とは、学びを自分自身の一部にすることである。」と述べている。^{注3}

このアクティブ・ラーニングに関連して授業構造を考えてみたい。

＜目標→達成→評価＞を重視するカリキュラ

ムを佐藤学は「階段型カリキュラム」と説明している。計画された目標を一段ずつこなし、知識を獲得する教育である。全国一律の教育を実施することが可能であり、与えられた課題を効率よくこなし、達成度を評価することで授業、単元は進んでいく。

一方、「登山型カリキュラム」は登山を想定すると理解しやすい。天候や体力に合わせて休憩し、ルートを自ら開拓し、頂上からの眺望を目的にすることもあり、写真撮影や植物観察、環境調査、動植物の生態調査、体力測定などその目的は様々だ。それらを整理し発信する＜主題設定→探究→表現＞を重視するカリキュラムである。インターネットの情報の真偽や不足を見極め、教科横断的な知識と思考力・判断力から課題を追求し、取りまとめ発信するという活動であり、教師は事前準備と個別の支援対応することになる。

実は学校教育の中でアクティブ・ラーニングは新しい授業形態ではなく、個々の教師が工夫し、これまでも行われてきた。「単元学習」「共同学習」「プロジェクト学習」など様々に表記もされてきた。AIの進展や社会状況の変化により教育のあり方も変わってきているということだが、主体的・対話的で深い学びから子どもたちの知識及び技能・思考力、判断力、表現力等、そして学びに向かう力、人間性等を育み、知識基盤社会や情報社会の進展、IT人材の需要増大などに対応できる人間を育てることに教育を転換する必要があるということなのである。

加えて、学校図書館は「学校教育において欠くことのできない基礎的な設備」として設置義務が課せられ、敗戦後の教育に学校図書館は大きな期待を寄せられていた。学校図書館法は1953年制定され1954年4月施行である。

日本の初等中等教育は系統学習—体系的な知識注入型と問題解決型・経験主義—子どもの自主的・体験的学習重視との間を揺れ動いてきた。前段で述べた「階段型カリキュラム」と「登山型カリキュラム」である。

経験主義的な考え方は、教科横断的なカリキュラムと学習者の実体験から自主性を重視する

教育方法であり、学校図書館はその教育に欠かせない役割を担うはずだった。

さらに学校図書館法を改正して、免許制の司書教諭制度を導入する法案が参議院文教委員会に議員立法で提案予定だった。学校図書館の仕事は一般教員の片手間ではできない。ゆえに司書としての専門教育を受けた司書教諭と専門的な知識・技術を持った事務職員（現在の学校司書）で対応するというものである。同時に、一定規模の学校には授業や担任を受け持たない専任司書教諭を置き、それ以外でも兼任司書教諭を置く、兼任であっても授業時間を制限する配置基準を設定する、ということも盛り込まれていた。

1953年3月、この法案は時の吉田茂内閣解散により廃案となり、半年後に成立したが当初の内容から大幅に後退した。改正案では附則で司書教諭は「当分の間」置かなくてもよいとされ、「当分の間」はいつまでという規定がなかったのでその後約40年間学校図書館に司書教諭も学校司書も置かなくてもよい状態が続くことになった。

画一的・効率的な大量生産を支える人材を求める産業界からの声に応え、文部省は系統学習路線へ方針を転換したということもある。

1980年代になると教育の目標を国際的な水準に合わせて、詰め込みではなく学習意欲や主体的な学習を重視する「ゆとり教育」へと転換し、教育内容が削減された一方で、児童・生徒が自発的・横断的に調べ、課題に取り組む「総合的な学習の時間」が導入された。

2002年からの学習指導要領では「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、自ら学び自ら考えるなどの「生きる力」を育むとなった。

この改革で、体験的な学習や問題解決的な学習を行う場として学校図書館は重要な役割を与えられ、2000年のPISA（OECD Program for International Student Assessment 国際的な学習到達度に関する調査）以前、司書教諭設置を促進した1997年の学校図書館法改正では、12学級以上の学校に司書教諭を配置する義務が定められた。これにより「当分の間」配置を猶予

されていた条文が削除され、全国の多くの学校で司書教諭が配置されるようになったのである。学校図書館は「読書センター」「学習情報センター」としての役割が与えられ、各教科で資料を活用したりして調べることが求められている。

この学校図書館法は2014年に再び改正され、「学校司書」配置に法的根拠が与えられた。それまでは学校司書は司書教諭とは異なり、学校図書館担当職員などと呼ばれていたが、学校図書館の仕事をする専任職員と明記され、配置することが国や地方自治体の努力義務となったのである。

しかし、配置によってその機能が十全に発揮される環境にあるとは言い難い。^{注4}

学校司書として専門職員が配置されても予算の条件もあり、当人の職能としての専門知識の程度差もあるだろう。自治体によっては図書館予算や図書館司書、学校司書の経費よりも緊急度の高い経費が優先されることが多い現状を打開する方策が必要だと痛感する。

2025年現在の学校司書の配置状況は、緩やかな増加傾向にあるものの、雇用形態や地域による格差が課題である。文部科学省の調査（2023年時点の数値を反映した最新報告）によると、公立学校における配置率は小学校約68.3%、中学校約67.9%、高等学校約71.6%（2025年12月報道の数値）、特別支援学校約69.8%である。

常勤職員としての配置は依然として少なく、多くが会計年度任用職員（非常勤）だ。日本図書館協会の2025年の提言^{注5}では、常勤職員の割合は約13.3%にとどまると指摘されている。小中学校では、1人の司書が複数校を巡回する「複数校兼務」の形態が多い一方、高等学校は「1校専任」の割合が95.4%と高くなっている。

この状況は自治体によっても大きな差があり、大阪府の公立高校における学校司書の配置がゼロであるなど、特定の地域で配置が進んでいない現状が2025年末に報じられている。北海道の配置率は約25%にとどまっており、全国平均を大きく下回っている。

この状況に対して日本図書館協会は2025年9月「いつでも開いている学校図書館」を目指し、

専門・専任・正規の職員配置を求める提言を公表したが、学校図書館法では学校司書を置くよう「努める」ものとされており、義務化されていないことが配置率の頭打ちや処遇改善の遅れの一因となっている。

3. <考え—伝え—深める>

オランダアメリカンスクール図書館長アンソニー・ティルク（2021）は、国際バカロレアの核心は「探究」にあるという。^{注5}その「探究」をテーマに開催されたシンポジウムで国際バカロレア教育は「探究心、知識、思いやりにとんだ若者」を育てることにあると述べている。^{注6}

人への教育的評価が情報や知識の習得とその活用ばかりに偏り、思いやりを重視する視点を失うとき、社会はとても危うくなる。思いやりは公共心と共感や公正さの素地であり、この社会の持続可能性の基盤である。現代社会は「情報爆発」の渦中にあるが、価値があるのは習得とその直接的な活用だけではない。技術や知識が短時間で進化する社会では必要な知識は自分で身につけ、自分で自分を進化させるしかない。

これまで有用な情報や知識の基礎的なものは教科書に掲載されているとされ、その活用が成績として評価された。しかし、探究を重視する学びは評価システムも変化することを求めている。BUCA（Volatility 変動性、Uncertainty 不確実性、Complexity 複雑性、Ambiguity 曖昧性）と形容される不確実性の社会で求められるのは想像力であり、図書館の役割もそのように探究に寄与する環境が求められている。

今日の予測不可能で不確実性の高い知識社会では言語活動を基盤とする想像力と創造性が求められており、国際バカロレア・ディプロマプログラム（IBDP）が探究を焦点にカリキュラムを進める所以である。

教育課程に引きつけて考えると、教科単元ごとに習得に力点を置く分野と時期も必要である。また、探求を中心にする場面を計画することも必要である。学校によって環境や事情が異なるので、教育課程の計画改善に向けてP 計画-D 実施-C 評価-A 改善のサイクルを繰り返すカリキ

ュラム・マネジメントが必要である。授業改善の指針として提示されている「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、組織的に適切な経営資源の配分と方略を選択して目標を設定しなければならない。これは国際バカロレアの「自分の世界について広く批判的に考えさせ、知識の仮定やこれまで常識と考えてきたことに挑ませる」ことにもつながるのである。

ここでいう学校図書館の利活用は必ずしも学校図書館で授業をするということではない。学校司書や公共図書館司書が教室で担当教員と協働してサポートすることもできる。

4. 「生徒指導・進路指導論」展開例

科目「生徒指導・進路指導論」の目的は、生徒の人格尊重と個性伸長を基本に、社会的な資質・能力を育成する「生徒指導」と、生徒が自らの意志で将来の進路を主体的に選択・決定できるよう支援する「進路指導」の理論と実践方法を理解することである。将来、教育現場で今日的な教育課題に対応しながら、生徒一人ひとりを適切に支援できる実践的な指導力を身につけることを目指す科目である。

伊藤（2012）は教職志望学生の生徒指導に関する意識調査から、教職志望学生の生徒指導に関する意識について、以下の特徴を指摘している。^{注7}

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。

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

大学の教職課程における生徒指導に関する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構想したい。

- ①「生徒指導」は問題行動だけを想定した内容にとどまらず、児童生徒の生活を支援するものであることを認識させること
- ②「生徒指導提要」のポイントを確認すること
- ③喫緊の課題である「いじめ」の定義や事例と対応について、地域との連携や協働の意義、寄り添うことの意味を深めること
- ④新聞記事やYouTube 関連映像などを提供し、学生自身の考えを発表させること
- ⑤進路指導、キャリア教育の意義と学生が知り

たい内容を分担発表させること

⑥働くことの意義を考えさせること

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

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

まとめに

授業で心がけたいことは教える側と教わる側にはギャップが存在するという意識である。

林竹二(1981)は、全国の小学校などで対話型の授業を行ない、授業を通じて子どもたちの中で何かが変わる事実をもって、教育の意味を考え、追求し続けた。

「学ぶということは、覚えこむこととは全くちがうことだ。学ぶとは、いつでも、何かがはじまることで、終ることのない過程に一步ふみこむことである。何かがかわることである。」と記している。

学校での学びにおいて、知識の獲得は重要な要素だが、その知識は、私たち一人ひとりが、物事や自分自身について、より深く思索していくためのものである。林は、そうした深い思索こそ、そして、その思索を通じて、自分自身の固い殻が破られ、それまでとは違う何かがあるの中に生まれたという実感こそ、「学ぶということ」の本質だと指摘している。

学長先生のじゅぎょうを受けて(4年生 T・Y)「大きくわけてよく考える時間をくれるしこまかくきりきざむ所まで心を入れ、よくわかりやすくせつ明もしよけいな所のはぶき方もうまいからです。このさがプロフェッショナルとふつうの先生かたのちがいです。」^{注8}

これだけインターネットが日常生活に浸透している社会でそれを使わずに学び生活するのではなく、バランスをとりながら、なおかつなぜ書くのか、なぜ紙が必要なのかを納得させながら学びを深めることが大切である。なぜなら、人間は言葉によって他者と繋がり、共感と対話によってつながっているからである。

図書館の存在も同様に重要だ。タブレットやパソコンは確かに便利だが、なぜだろうと自分に問いかけ他者の存在を意識したりすることはしない。人間関係を重視し、対話の中で他者の意見を理解する努力と思いやりが大切である。自身で情報を吟味し、人間の歴史と向き合い、考えて視野を広げるために図書館は欠くことの出来ない機能である。

人間には想像力と共感性が必要であり、他者の痛みがわかる人間に育ってほしいと願っている。デジタルに置き換えられない価値を意識していけるかが大切であり、「教職入門」「生徒指導・進路指導」では、試行錯誤して資料を準備し、お互いの感想を共有することが学びのスタートである。

社会の課題は、少子化、経済格差、地域格差、自殺、不登校、温暖化、水不足、食糧不足、紛争戦争と地球が悲鳴をあげている状況にあって、読書しない、新聞を目にしない生徒学生が増えている。携帯とどう付き合うか、関連してAIと人間の共存、考え方や受け止め方、コミュニケーションの変化を教師自身がどう感じるか、生徒にどう伝えるか、「社会力」が問われ、大人や教師の姿勢が問われている。

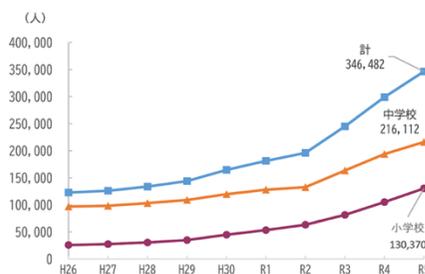
子どもが憧れる仕事を見せてあげられるか、私たち大人が自分の人生を大切にすることでそれを見せることができるのではないか、自分自身が教育環境であり、一日一日を大切に、生徒に学生に語りかけたい。

【補注】

(1) 不登校は、学校に登校していない状態を指す。日本における「不登校」の語については、研究者、専門家、教育関係者らの間に全国的に統一した定義がなく多義的である。文部科学省は、児童生徒の問題行動や不登校などの実態を調査した「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」を2024年10月31日に公開した。同調査によると、病気や経済的理由を除き、心理・社会的な要因などで小中学校に年30日以上登校しない不登校児童生徒数は、過去最多の34万6482人となり、前年度から47,434

人(15.9%)増加。増加は11年連続となっており、初めて30万人を超えた(前年度は29万9048人)。

不登校児童生徒数の推移



(2) 学校基本調査 2024年度の通信制高校在籍生徒数は、29万87人。前年度に続き過去最高生徒数更新。公立校は3年連続、私立校は28年連続の生徒増。(2024年度学校基本調査)

(3) Chickering, Arthur W. and Gamson, Zelda F. (1987): "Seven principles for good practice in undergraduate education," AAHE Bulletin, 39

(4) 道通ネット

<https://education.dotsu.co.jp/articles/detail/102815>【解説】学校司書配置率 道内25%(解説 2024-06-24付)

文部科学省は20日、5年度公立学校における学校司書の配置状況に関する調査結果を公表した。札幌市を除く道内における学校司書の配置率は25.3%と全国平均の67.3%を大きく下回り、愛媛県、青森県に次いで低い数値となった。

学校司書は学校図書館の日常の運営・管理や教育活動の支援などを担い、平成26年6月の学校図書館法改正で配置が努力義務化された。文科省は小・中学校等の1.3校に1人の配置を目指し、単年度に243億円の地方財政措置を講じているが、用途を特定しない一般財源であるため、厳しい財政状況から配置が進まない自治体も多い。

調査は全国の学校司書の配置・任用状況を調べるため初めて実施。調査は5月1日時点。

札幌市を除く道内公立学校の配置率を校種別にみると、小学校が34.4%(全国平均72.0%)、中学校が26.2%(同71.4%)、高校が11.4%(同71.3%)となり、全国との差が大きく見られた。

実人数は226人で複数校勤務が半数近くを占める。任用形態は常勤職員が2割、会計年度任用職

員が8割。

札幌市における学校司書の配置率は34.3%で、小学校が0%、中学校が99.0%だった。小学校では保護者・地域住民が学校図書館ボランティアとなり、効果的な読書活動を進めていることが背景にあるが、市は学校司書の配置率向上を課題と捉え、引き続き対策を検討するとしている。

道教委の関係者は、学校司書の配置が進まない要因として、各自治体に配置の必要性が十分に広まっていないこと、専門的知識のある人材が不足していることも背景にあるとし、担当職員を対象とする講習会を開催するほか、学校司書の重要性を引き続き普及・啓発していくとしている。

(5) アンソニー・ティクル (2021) : 国際バカロレア教育と学校図書館—探究学習を支援する根本彰監訳 中田彩／松田ユリ子訳 学文社 p15

(6) シンポジウム「国際バカロレアと学校図書館—探究学習を支援する」2021年11月23日 Current Awareness Portal 図書館に関する情報ポータル

<https://current.ndl.go.jp/car/44882>

(2025年12月10日取得)

(5) 公益財団法人日本図書館協会 (2025) : 「いつでも開いている学校図書館へ—学校司書の配置等に関する提言—」

<https://www.jla.or.jp/opinion/2025-09-18/>

(2025年12月10日取得)

(7) 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>

(2025年12月10日取得)

(8) 林竹二 (1981) : 問いつづけて p120

てる 紀伊國屋書店

4) 佐藤学 (1996) : カリキュラムの批評—公共性の再構築 世織書房

5) 槌谷文芳 (2025) 子どもの読書を支える図書館 青弓社

6) 出口治明 (2024) : 「教える」ということ 角川新書

7) 根本彰 (2019) : 教育改革のための学校図書館 東京大学出版会

8) 林竹二 (1981) : 問いつづけて—教育とは何だろうか 径書房

9) 文部科学省総合教育政策局地域学習推進課 (2025) : 令和5年度公立学校における学校司書の配置状況に関する調査結果(概要) https://www.mext.go.jp/content/20250617-mxt_chisui01-100002176_1.pdf (2025年9月18日取得)

10) 山極壽一 (2023) : 共感革命 河出新書

【参考文献】

- 1) 門脇厚司 (2003) : 親と子の社会力 朝日新聞社
- 2) 佐伯胖 (2007) : 共感—育ち合う保育のなかで— ミネルヴァ書房
- 3) ブルース・D. ペリー、マイア・サラヴィッツ、戸根由紀恵訳 (2012) : 子どもの共感力を育

特別支援学級におけるインクルーシブ教育の実際

—中休み時間の過ごし方に着目して—

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：特別支援学級, インクルーシブ教育, 主体的な児童間交流

1. 本研究の意義と目的

近年, 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の数は増加傾向にあり, 特別支援教育における教育実践の質が改めて問われている。文部科学省(2025)によれば, 義務教育段階において特別支援教育を受ける児童生徒はこの20年間で約3.8倍に増加し, 全児童生徒に占める割合は7.3%に達している。また, 特別支援学校および特別支援学級の在籍者数, 通級による指導を受ける児童生徒数のいずれも増加しており, 特別支援教育が学校教育全体において重要な位置を占めるようになっていくことが示されている。このような動向は, 保護者や社会における特別支援教育への理解と要請の高まりを反映している一方で, 教育制度および支援体制の質的充実が強く問われている状況を示唆している。特別な教育的支援を必要とする児童生徒を受け入れる際, 学校現場では, 保護者からの聞き取りを通じて実態把握や合理的配慮事項の確認, 個別の教育支援計画の活用による情報の継承が行われている。教師は, これらの情報を基に児童生徒の背景や教育的ニーズを理解し, 児童生徒一人ひとりが学校生活において充実した時間を過ごせるよう, 個別最適な関わりを選択しながら教育実践を行っている。さらに, 教師と児童生徒の日常的な関わり通した個別最適な関わりの実践は, 質の高いインクルーシブ教育を実現する上で不可欠であり, 教師の専門性を構成する重要な要素であると考えられる。国立特別支援教育総合研究所が運営するインクルーシブ教育システム構築支援データベースを参照すると, 児童生徒の実態に応じた交流および共同学習を通じた教育が各地で展開されており, インクルーシブ教育に関する実践事例は一定程度蓄積されていることが確認できる。一方で, これらの実践の多くは教科の授業時間内における交流および共同学習を中心としており, 授業以外の時間, すなわち中休み等の自由度の高い時間帯における児童の交流や主体的な行動の実態に焦点を当てた研究は十分に蓄積されていない。授業時間にお

ける交流が重要な教育的経験であることは言うまでもないが, 教師による構造化が相対的に少ない授業外時間は, 児童自身の選択や意思決定に基づく行動がより顕在化する場面であり, インクルーシブ教育の質を検討する上で重要な視点を提供する可能性を有している。特別支援教育の政策的理念として, 文部科学省(2022)は「インクルーシブ教育システムの構築のためには, 障害のある子供と障害のない子供が, 可能な限り同じ場で共に学ぶことを目指すべきである」と示している。この理念を実質的なものとするためには, 同じ場で学ぶこと自体を目的化するのではなく, 障害の有無にかかわらず児童が主体的に関わり合い, 相互に関係性を形成していく学校文化を醸成していくことが不可欠であると考えられる。

以上の背景を踏まえ, 本研究は, 特別支援学級に在籍する児童の中休み時間における主体的な行動および交流の実態を明らかにすることを目的とする。これにより, 授業外時間における児童の生活参加の在り方に関する実証的知見を提供し, 今後のインクルーシブ教育の質的向上に資する視座を得ることを目指す。

2. 調査の概要

第1節 研究の概要

第1項 調査の目的

本研究の目的は, 小学校における特別支援学級に在籍する児童の中休み時間の過ごし方に着目し, その主体的な行動および児童間の関わりの実態を明らかにすることである。授業時間とは異なり, 教師による指示や構造化が相対的に少ない中休み時間における行動を捉えることで, 児童の内発的な選択や対人関係の形成過程を把握し, インクルーシブ教育の質的向上に資する基礎的知見を得ることを目的とした。

第2節 調査対象

調査対象は, 北海道内 S 市内の公立小学校 1 校の特

別支援学級に在籍する児童および当該学級を担当する教師とした。当該校の特別支援学級には、児童の学習内容や実態に応じて通常学級との交流および共同学習を行う体制が整えられており、学習場面によっては複数担任制を採用し、活動場所を柔軟に調整しながら教育活動が展開されている。

中休み時間は、授業時間と比較して教師からの直接的な指示が最小限に抑えられる時間帯であり、児童が自らの意思に基づいて活動内容や関わる相手を選択する場面である。このような特性から、児童の主体的な行動実態を把握する上で最適な観察場面であると判断し、中休み時間を本研究の調査対象とした。

第3節 調査期間

参与観察は2025年10月9日、11月18日、11月25日、12月2日、12月3日、12月5日、12月9日、12月11日の計8日間にわたり、いずれも中休み時間に実施した。

また、教員との打ち合わせ及び情報収集を目的とした協議は、2025年10月9日、10月16日、11月6日、11月27日の4回実施した。

第4節 調査方法

本研究では、学校生活の中で実際に展開されている中休み時間の様子を多面的に把握し、その意味を文脈的に理解するため、参与観察法を採用した。調査にあたっては、児童および教師に過度な緊張感や負担を与えないよう配慮し、撮影機器や録音機器の使用は行わなかった。調査者は、事前に特別支援学級担任教師と十分な打ち合わせを行い、学校生活や教育活動の妨げとならないよう留意した。観察時には、調査者が指導的立場として関与することを極力避け、児童の主体的な行動を自然な形で把握することを重視した。なお、児童から自発的にコミュニケーションが図られた場合には、傾聴を基本姿勢とし、状況に応じて対話や交流を行い対応した。

中休み時間中の観察内容は、観察終了後に場所を改めて記録し、児童の前での記録作業は行わなかった。また、教師に対しては、これまでの中休み時間の様子や児童の背景に関する補足的情報を得ることを目的としてインタビュー調査を実施し、その内容については観察記録と併せて整理・記録した。

第5節 調査内容

調査対象となった特別支援学級は1学級であり、中休み時間に主として使用されていた場所はA教室、B教室、C教室の3箇所であった。加えて、児童の活動内容や希望に応じて体育館を活用する場合も確認された。

在籍する児童は小学1年生から6年生と幅広い学年構成であった。児童の実態については、担任教師への事前確認を通じて把握し、知的な遅れがある児童、学習面での遅れがある児童、通常学級の児童との人間関係形成に心理的な困難を抱える児童など、特別な配慮を必要とする児童が在籍していることを確認した。

教師については5名が配置されており、児童一人ひとりの学習内容や個別対応の状況に応じて、教師間で役割分担を調整しながら学級運営が行われていた。

分析にあたっては、参与観察記録および教師へのインタビュー記録を統合的に整理し、特別支援学級に在籍する児童の中休み時間の過ごし方について検討した。

第6節 分析方法

本研究では、特別支援学級に在籍する児童の中休みにおける行動の実態を多面的に把握するため、参与観察記録および教師へのインタビュー記録を分析対象とした。分析にあたっては、質的データの意味内容を構造的に整理することを目的として、KJ法(川喜田、1967・1970/田中、2010)を援用した。まず、参与観察およびインタビューから得られた記録を逐語的に整理し、児童の行動、対人関係、活動場所、教師との関わりに関する記述を最小意味単位に分割した。次に、それぞれの記述について意味内容を損なわないよう配慮しながらラベル化を行い、意味的類似性に基づいてラベルを統合し、グループ化を進めた。これらのグループを相互に比較・検討することで、上位概念としてのカテゴリーを生成した。

また、生成されたカテゴリーについては、各カテゴリーに該当する記述の出現頻度を単純集計し、行動の傾向を把握するための補助的資料として用いた。ただし、本研究における単純集計は統計的検定や一般化を目的としたものではなく、あくまで質的分析によって得られた結果の整理および可視化を目的としたものである。

第7節 倫理的配慮

本調査実施にあたり、札幌国際大学研究倫理審査委員会の審査を受け、承諾を得た上で実施した。研究の実

施にあたっては、研究対象の人権および利益の保護を最優先とし、研究の目的、方法、個人情報の取扱い等について十分な配慮を行った。本調査の実施時には、事前に小学校校長の許可を得た上で参与観察を行った。また、調査開始前には特別支援学級担任教師と十分な打ち合わせを行い、児童への配慮事項および調査時の対応方針について確認した。調査中に教師からの指示があった場合には、調査者が速やかに従うことを事前に取り決めた。

観察記録およびインタビュー記録の作成・整理に際しては、個人が特定されないよう匿名化を行い、研究目的以外には使用しないことを徹底した。

3. 特別支援学級における中休みの実態

第1項 特別支援学級における中休み時間の全体像

中休み時間における児童の活動場面の全体像を明らかにするため、参与観察によって得られた記録を KJ 法に基づいて分析・分類した。分析の結果得られた結果として抽出されたカテゴリーを表-1 に示す。

表-1 中休み時間における児童の活動場面の全体像

カテゴリー	カテゴリー数	グループ名	抜粋語句(該当数)
創作・表現活動	22	構成遊び	ブロック遊び(3)
			粘土(2)
		工作	工作遊び(5)
			工作物で遊ぶ(2)
			お絵描き(2)
		音楽	ピアノ/弾き(6)
教員と連弾(1) 調査者に向けた演奏(1)			
運動	15	風船遊び	風船バレー(9)
			風船ラリー(1)
		ダンス	You Tube動画を活用してダンス(3)
		器械運動	跳び箱(1)
コミュニケーション	10	会話	教員と談笑(4)
			児童同士の会話(3)
			調査者との会話(3)
玩具遊び	7	既製玩具遊び	ビー玉を使うおもちゃ遊び(2)、おもちゃのバギー乗り(1)、お手玉(1)、お手玉ポンチャ(1)、ウニゴロ(ニック)(1)、フロント押印スタンプでハンコボーリング(1)
児童の主体的学習	6	課題学習(5)	自主学習(5)
		実験(1)	けん玉と紙コップの落下実験(1)
協同遊び	5	ごっこあそび(5)	おまごこ(3)、料理作りごっこ(1)、家族ごっこ(1)
鑑賞	5	本	美術の教科書(1)
		景色	学外の景色を眺める(1)
		動画	You Tubeのダンス動画鑑賞(1)
		絵	お絵描きの鑑賞(1)
休息	1	自席休憩	自席に座り休憩(1)

KJ 法に基づいた分析・分類の結果、「構成遊び」、

「工作」、「音楽」、「風船遊び」、「ダンス」、「器械運動」、「会話」、「既製玩具遊び」、「課題学習」、「実験」、「ごっこあそび」、「本」、「景色」、「動画」、「絵」、「自席休憩」の16項目のグループが生成された。

グループ名を定めた後、各グループのまとまりに着目して上位カテゴリー生成を行った。その結果、「創作・表現活動」、「運動」、「コミュニケーション」、「玩具遊び」、「児童の主体的学習」、「協同遊び」、「鑑賞」、「休息」の8つの上位カテゴリーが生成された。

ただし、跳び箱は小学1年生から3年生を対象とした学校全体の取り組みとして位置づけられており、児童の自発的選択のみに基づく活動とは区別して捉える必要がある。

第2項 児童の主体的行動の様子

児童の主体的行動に着目すると、中休み時間の開始後、教師からの一斉指示がない状況において、各児童が活動場所および活動内容を自ら選択し、自発的に行動を開始している様子が観察された。また、中休み終了を知らせるチャイムが鳴ると、児童は自発的に活動を中断し、次の授業に向けた準備に取り掛かる様子が確認された。これらの行動は、観察を行った全ての日に共通して認められた。

第3項 児童間の交流の様相

児童間の交流の様相については、観察場所および交流の相手に着目し、①特別支援学級に在籍する児童同士の交流、②特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童との交流の2つの観点から、参与観察記録を分析した。

その結果、特別支援学級に在籍する児童同士の交流は各回の参与観察において確認された。一方、特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童との交流は、参与観察期間中において1場面のみ確認された。

ただし、特別支援学級に在籍する児童同士の交流についても、全ての児童が常に他児童と交流しているわけではなく、他児童と交流する児童、個別に過ごす時間を選択する児童、状況に応じて交流と個別活動を使い分ける児童がいることが確認された。その結果を表-2 に示す。

表-2 児童間の交流の様相

	場所	特別支援学級に在籍する児童同士の交流	特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童との交流
10月9日	A教室		
	B教室	+	-
	C教室	+	-
11月18日	A教室	+	-
	B教室	+	-
	C教室	+	-
11月25日	A教室	+	-
	B教室	+	-
	C教室	+	-
12月3日	A教室	+	-
	B教室	+	-
	C教室	+	-
12月5日	体育館	+	-
	A教室	+	+
	B教室	+	-
	C教室	+	-
12月9日	A教室	+	-
	B教室	+	-
	C教室	+	-
12月11日	A教室	+	-
	B教室	+	-
	C教室	+	-

補足：交流有：+ 交流無：- 記録なし：/

特別支援学級に在籍する児童同士の交流に関する代表的な事例については、表-3に示す。

表-3 特別支援学級に在籍する児童同士の交流事例

	場所	児童	事例
12月3日	A教室	B・E・K・L	おまごごとをしている。料理屋さんをイメージし、おもちゃの食べ物で料理をしているイメージを広げ遊ぶ。調査者に料理を振る舞い、おススメポイントについて話す。 Lは一人の世界を楽しみながら調査者に食べさせたり、料理を紹介したりする。B・E・KはBとEがピカチュウの人形にご飯あげ、Kはその場にいる児童と調査者におもちゃの食べ物を隠してどこだと言って探す遊びをしている。
		D	1人で黙々とカレンダー作りをしている。
		E・L	手作りイラストの紙人形遊びをするE、自分で作ったキャラクターであることを調査者に教える。しからEに紙人形が可愛いねと言って交流する場面もある。
	F・G	好きなアーティストの動画を再生してダンスをするFとG。パソコンを活用しYouTubeを開き、自分達で動画を再生し、動画が終わると自らもう一回動画を再生して踊っている。	
B教室	N	自主的にパソコンを活用して授業の続きに取り組む。	
C教室	S・T・U	風船バレー。高学年児童と教員1名が遊ぶ。	
	O・P	風船バレー。低学年2名で交互に打ち合う。	
	I・L	風船バレー。低学年2名で交互に打ち合う。	
	K	ブロックをつなげて遊ぶ。	
C	ピアノを弾いて遊ぶ。調査者にピアノを聞かせ、肯定的な言葉に対して満足気に笑顔を見せる。		

特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童との交流の事例については、表-4に示す。

表-4 特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童との交流事例

	場所	児童	事例
12月5日	A教室	Q・通常学級の児童5名	2時間目終了後、Qは1人で黙々と文字の勉強に取り組む。 10分後、通常学級に在籍している児童5名がQに会いA教室に来る。特定の児童がワニゴニゴニックと一緒に遊んだりお話（どんな勉強しているの？すごいじゃん！）をしながらかQと肯定的な関わりをしている様子があった。見守る児童は直接関わる児童と同調しながら肯定的な雰囲気を作っていた。

特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童との交流については、直接的な相互作用に限らず、間接的な交流機会が形成されている様相も確認された。参与観察期間中、学校行事である発表会後の取り組みとして、特別支援学級に在籍する児童が通常学級に在籍する児童に向けて記した感想文が、通常学級教室付近の壁面に掲示されている環境が確認された。また、通常学級に在籍する児童から特別支援学級に在籍する児童に向けて記された感想文が、特別支援学級教室付近

の壁面に掲示されている環境も確認された。さらに、図画工作において制作された作品の展示や冬休みの絵日記の掲示など、学習内容を相互に共有する掲示が継続的に行われている環境も確認された。

これらの実践から、日常的な学習活動の延長線上において、特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童が、互いの存在や活動を意識し合うことが可能とする間接的な交流の機会が、学校環境の中に構成されている実態がうかがえた。

第4項 教師の関与と環境調整の在り方

参与観察の結果、中休み時間において、教師は児童への直接的な介入を最小限に留め、児童の自発的行動を尊重する関わりを行っている様相が観察された。また、ルールを伴う遊びの場面においては、状況に応じて教師が仲介的に関与し、児童間の問題解決を支援する場面も観察された。また、教科的要素との関連が強いに活動場面では、教師が意図的に活動の環境構成を行う様子も観察された。さらに、教師が児童と共に活動する場面や、談笑を通して児童との関係性を構築している様子も観察された。表-5には、これらの教師の関与の特徴が顕著に表れた事例を整理して示す。

表-5 教師の関与の在り方

	場所	事例	関与の類型
11月18日	C教室	風船バレーを高学年と低学年に分かれて遊んでいる。机と椅子で場所を区切る。A教員は風船遊びのルールについて児童の意見を引き出し、対話をしながら活動内容を調整している。	見守りを中心とした間接的関与/ 問題解決を目的とした仲介的関与/環境構成を通じた関与
12月5日	体育館	学校全体の取り組みである跳び箱週間に参加している。体育館の空間は共有されているもの、通常学級と特別支援学級の児童の交流は見られない。通常学級の児童は跳び箱を自らの力で飛び、特別支援学級の児童は教師の支援を得ながら低い段の跳び箱に挑戦していたり、跳び箱に登った後、ジャンプをして跳び降りたりしている。児童の実態によって取り組み内容に違いがある。	見守りを中心とした間接的関与/ 問題解決を目的とした仲介的関与/環境構成を通じた関与
12月5日	B教室	YouTubeでダンス動画を流し始める。D教員と話しながら、次年度の発表会に踊らしたいかな等と話す。	情緒的・関係的支援を基盤とした関係形成的関与
12月9日	A教室	B教師の膝の上でゆっゆりするD。	情緒的・関係的支援を基盤とした関係形成的関与
12月9日	C教室	S・T・UとF教師がハイテンポスピードで風船バレーをしている。	情緒的・関係的支援を基盤とした関係形成的関与
12月9日	C教室	ピアノを弾きながら、途中、B教員と一緒に弾き始めて過す。その後、Lが「混ぜて」と言い、一緒に弾き始める。あわてんぼうのサンタクロースを弾いている。	情緒的・関係的支援を基盤とした関係形成的関与

これらの結果から、中休み時間における特別支援学級を担当する教師の関与は「見守りを中心とした間接的関与」、「問題解決を目的とした仲介的関与」、「情緒的・関係的支援を基盤とした関係形成的関与」、「環境構成を通じた関与」の4つの観点に整理された。

第6項 教師へのインタビュー調査の結果

特別支援学級の担当教員に授業時間を除いた特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童の交流機会についてインタビュー調査を実施した。インタビュー調査の結果については、表-6に示す。

表-6 特別支援学級に在籍する児童の交流についての実際

教師	教師の語り
A	通常学級の児童達は嫌々していることが多い印象がありますが、特別支援学級の児童は少ないですね。グラウンドには行くものの、特別支援学級に在籍する児童同士で遊び、遊んでいる間に通常学級に在籍している児童から来て、遊びに混ぜる場合があります。 お昼休みに特別支援学級児童が通常学級に行くことは全くないとは言えないが、比較的少ない。通常学級の児童が特別支援学級に来ることが多いが、頻度としては少ないのが現状。
B	通常学級の児童が特別支援学級に来て交流することの方が多そうですね。特別支援学級の児童から通常級に行くことはほとんどない。 特別支援学級の児童の中では異学年同士で遊び、ほとんどが良い雰囲気ですべて感じています。

表-6 から、教師へのインタビューの結果、特別支援学級に在籍する児童同士の交流は日常的に多いことが確認された一方で、特別支援学級に在籍する児童が自発的に通常学級の児童と交流する機会は限定的であるとの認識が示された。しかしながら、通常学級に在籍する児童からの誘いを受けた場合には、共に遊ぶ場合が生じることもあると語られた。また、特別支援学級に在籍する児童は異学年の児童同士で安定した関係性のもと活動しており、教師からは特別支援学級内において児童が心理的に安心できる居場所が形成されていることの見解が示された。これらの教師の語りから、特別支援学級内での交流が児童にとって一定程度充実していることが、結果として通常学級に在籍する児童との交流を積極的に求める必要性が相対的に低くなっている可能性が示唆された。

4. インクルーシブ教育実践に関する考察

第1項 特別支援学級に在籍する児童の中休みの過ごし方

参与観察の結果、特別支援学級に在籍する児童は、中休み時間の開始とともに、教師からの一斉指示がない状況において、自発的に行動を開始し、活動場所および活動内容を自己選択している様相が一貫して確認された。すなわち、中休み時間は、児童が自身の興味・関心やその時々の中休みの状態に応じて行動を選択する主体的行動が顕在化する時間帯であることが示された。

具体的な活動内容に着目すると、児童の実態は多様であるものの、参与観察記録を整理した結果、「創作・表現活動」、「運動」、「コミュニケーション」、「玩具遊び」、「児童の主体的学習」、「協同遊び」、「鑑賞」、「休息」の8つのカテゴリーに分類された。これらの活動はいずれも児童自身の自己選択に基づいて開始されており、特別支援学級に在籍する児童が中休み時間を受動的に過ごしているのではなく、自らの意思に基づいて能動的に構成している実態が明らかとなった。

一方、表-2 に示した参与観察の結果および表-6 に示した教師へのインタビューの結果を総合的に見ると、特別支援学級に在籍する児童同士の交流は日常的かつ

安定的に多く確認されたのに対し、特別支援学級に在籍する児童が自発的に通常学級に在籍する児童同士の交流を求める場面は限定的であった。ただし、通常学級に在籍する児童からの誘いを受けた場合には、共に遊ぶ場合も確認されており、交流の可能性自体が閉ざされているわけではないことが示唆された。

これらの結果から、特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童との交流の「量」を単純に増加させることが、直ちに質の高いインクルーシブ教育の実現につながるとは言い切れないことが示された。表-6 に示した教師へのインタビュー結果からは、特別支援学級内における児童同士の交流が心理的に安定した関係性のもとで成立していることが読み取れ、特別支援学級という空間が児童の心身の安定や安心感の形成に寄与している可能性が示唆された。

他方で、特別支援学級内での活動や人間関係が充実することにより、結果として通常学級に在籍する児童との交流を積極的に求める必要性が相対的に低下している可能性も考えられる。このことから、中休み時間において、特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童が、心理的負担を伴わず、自然な形で関わることができる場や活動機会を意図的に構成することが、質の高いインクルーシブ教育の基盤となり得ると考えられる。

そのため、特別支援学級という安心できる拠点を維持した上で、学校全体として、交流イベントの企画・運営や、児童自身が活動場所や活動内容を主体的に選択・調整・構成できるような学校内環境・制度の再構築が重要な契機となるのではないだろうか。今回の調査対象となった特別支援学級は1学級であるものの、中休み時間に主として使用されていた場所はA教室、B教室、C教室の3箇所であった。このことから、例えば特別支援学級に在籍する児童にとって安心できる拠点としての空間と、通常学級に在籍する児童も利用可能な共有的空間とを意図的に位置付けた環境構成を行うことが考えられる。場所作りを行う際には、児童の障害特性や発達段階、興味・関心を踏まえた環境構成が重要である。学習内容と関連つけた活用や、児童が日常的に選択している遊びを抽出し、それらを環境要素として配置することで、特別支援学級という空間が、通常学級に在籍する児童にとっても心理的な敷居の低い、なじみのある場所となり、結果として児童同士の主体的かつ相互的な交流につながる可能性があると考えられる。

第2項 中休み時間における特別支援学級に在籍する児童に対する教師の関わり

参与観察の結果、中休み時間における特別支援学級に在籍する児童に対する教師の関わりについては、「見守りを中心とした間接的関与」、「問題解決を目的とした仲介的関与」、「情緒的・関係的支援を基盤とした関係形成的関与」、「環境構成を通じた関与」の4つの観点から整理された。教師は、児童の主体的な行動を尊重する見守りを基本としつつ、安全確保や活動の円滑化を目的とした環境構成を行っている様子が観察された。

また、児童間のみでは解決が困難であると教師が判断した場合においては、遊びのルールを明確化したり、児童間の意思疎通を仲介したりするなど、状況に応じた支援が行われていた。これらの関与は、教師が主導的に活動を統制するものではなく、児童の主体的行動を維持・回復することを意図した関与として位置づけられる。

このような教師の関わりは、教育的支援を前面に押し出すのではなく、児童の自発的な行動を尊重しながら、心理的安全性を確保する点において重要な役割を果たしていると考えられる。特別支援学級に在籍する児童にとって、中休み時間は心身の安定を図るための重要な時間であり、教師が過度に介入しない関わり方は、児童が自身のペースで活動を選択・調整する機会を保障していると解釈できる。一方で、こうした関わりは、児童が新たな対人関係や活動領域に踏み出す契機を必ずしも自動的に生み出すものではないことも、本調査結果から示唆された。

以上のことから、中休み時間における特別支援学級に在籍する児童に対する教師の関わりは、「児童の主体的行動が生起する環境を支える関わり」として整理できる。その上で、児童の安心感を損なわない範囲で、活動や空間の選択肢を拡張することにつながる環境調整を行うことが、今後の実践的課題として位置づけられる。

第3項 特別支援学級に在籍する児童と通常学級の児童における学習を通じた交流

参与観察の結果、特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童との間接的な交流として、発表会後の感想文、図画工作における作品、冬休みの絵日記など学習成果を相互に共有する掲示が継続的に行われていることが確認された。これらの掲示は、日常的な学

習活動の延長線上に位置づけられており、特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童が、互いの存在や活動に気づき、意識し合う契機となる環境として機能していると解釈できる。このことから、教師は、直接的な交流を一律に促すのではなく、学習活動を媒介とした間接的な交流の機会を学校環境の中に構成している可能性が示唆された。

教師へのインタビューの結果からは、中休み時間において、特別支援学級に在籍する児童同士の交流は日常的に多く見られる一方で、特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童との直接的な交流は限定的であることが明らかとなった。他方、教科学習の時間においては、児童の実態に応じた学習形態が採用されており、特別支援学級に在籍する児童が教科学習の内容に応じて通常学級へ移動し、通常学級に在籍する児童が多数を占める空間に参加する実践が行われていることが確認された。このような学習場面は、学習を通じたインクルーシブ教育の一形態として位置づけられる。

しかしながら、特別支援学級に在籍する児童にとって、通常学級という多数派の空間で教科学習に参加することは、児童によっては自己表現を控えたり、本来の行動特性を調整したりする必要があるなど、一定の心理的負担を伴う可能性が考えられる。これらを踏まえると、中休み時間において、特別支援学級に在籍する児童と通常学級に在籍する児童が、評価や成果を求められない非評価的な文脈のもとで関わることのできる場や環境が学校内に存在することは、通常学級での教科学習時においても、双方の児童が心理的に安定した状態で学習に参加し、各児童の持ち味を發揮するための基盤的条件の一つとなる可能性が示唆される。

5. 本研究の限界と今後の課題

本研究は小学校の特別支援学級に在籍する児童の中休み時間における主体的行動および交流の実態を、参与観察を通して質的に明らかにすることを目的として実施したものである。しかしながら、本研究にはいくつかの限界が存在し、それらを踏まえた上で今後の課題を整理する必要がある。

本研究で得られた結果は、特定の公立小学校に設置された特別支援学級を対象とした参与観察および教員へのインタビューに基づく事例的知見であり、すべての特別支援学級や学校現場に一般化できるものではな

い。調査対象が一校に限定されていることから、学校固有の文化、学級編成、人的配置、さらには調査者個人の視点や解釈が結果に反映されている可能性は否定できない。したがって、本研究の成果を直ちに普遍的な実践モデルとして位置づけることには慎重である必要がある。以上の点は、本研究における方法上の限界として明確に認識されるべきである。

また、本研究は、中休み時間における児童の行動および教師の関わりを記述的に捉えることを主眼としており、どのような環境構成や活動内容を展開することで、多様な児童が自発的に交流する場が醸成されていくのかという具体的な実践方法については、十分に明らかにすることができなかった。そのため、本研究の成果は、実践の効果や因果関係を検証する段階には至っておらず、あくまでも現象の整理と示唆の提示に留まっている。一方で、本研究の結果は、特定の文脈に依拠した事例研究であるがゆえに、インクルーシブ教育の質を再考するための一つの具体的事例として一定の示唆を与えるものであると考えられる。とりわけ、教師による関与の在り方や学校環境の構成が、児童の主体的行動や心理的安定にどのように関与しているのかという点について、実践に根差した視点を提供している点に本研究の意義がある。

今後、このテーマをさらに深化させていくためには、通常学級に在籍する児童の中休みの過ごし方や他の小学校、特別支援学校を対象とした調査へと範囲を拡大し、複数事例を比較・蓄積していくことが求められる。また、参与観察に加えて、児童への員やビュー調査や質問紙調査を併用するなど、分析方法の工夫を通して、行動と認識の両側面からインクルーシブ教育の実践を捉えることも重要な課題である。さらに、具体的な活動実践を導入し、その過程や変化を検討する実践研究を通して、実践を通じた理論構築が求められる。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省(2025)「論点資料補足資料(障害のある子供に対する教育課程の充実に関する関係資料等)教育課程企画特別部会 参考資料3-1」
- 2) 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所「インクルーシブ教育システム構築支援データベース(インクル DB)」<https://inclusive.nise.go.jp/>(最終アクセス:2026年2月20日)
- 3) 文部科学省(2022)「障害のある子供の教育支援の手引〜子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて〜」
- 4) 川喜多二郎(1967)「発想法 創造性開発のために」中公新書
- 5) 川喜多二郎(1970)「続・発想法 KJ法の展開と応用」中公新書
- 6) 田中博晃(2010)「KJ法入門:質的データ分析法としてKJ法を行う前に」『よりよい外国語教育研究のための方法』外国語教育メディア学会(LET)関西支部メソドロジー研究会部会2010年度報告論集,17-29
- 7) 土田了輔(2007)「小学校の休憩時間における児童の集団的遊戯活動に関する基礎的研究」体育・スポーツ哲学研究 29-2 91-107

幼稚園における子どもの実態把握と個別最適な支援の実際

—3 学期の保育記録と障害児に関する記述に着目して—

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：幼児理解に基づいた評価, PDCA, 保育観

1. 本研究の意義

保育者は継続的に子どもの実態把握を行い、子どもの実情と保育活動の調整を図りながら個別最適な関わりを行っている。その際、保育者は子どもの姿を評価し、最適な保育活動や支援内容を検討・立案した上で、具体的な保育実践を展開している。文部科学省(2018)は、幼児一人一人の発達理解に基づいた評価の実施に当たり、「指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること」と示している。さらに、評価を生かした指導計画の改善については、「幼児の実態及び幼児を取り巻く状況の変化などに即して指導の過程についての評価を適切に行い、常に指導計画の改善を図るものとする」と明記している。保育現場では、幼児理解と指導過程の評価及び指導計画の改善を連続的に実施した上で個別最適な関わりが展開されており、日常的な自己省察の機会の一つとして保育日誌の作成が挙げられる。保育日誌の例として、保育活動を実施した後、クラス全体の姿や子どもの個別の姿について文章で記述したり、写真と文字を組み合わせたポートフォリオや保育環境図と文字を組み合わせて保育活動の記録を作成する形式を採用したりと、各園で創意工夫が図られている。このような状況から、各園で蓄積されている保育日誌を分析し、保育実践におけるPDCAサイクルの実際を確認することは質の高い保育を検討する上で欠かせない観点である。

これまでに小岩(2023, 2024, 2025)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、個別最適な支援を迫及していることについて、個別事例の記録から確認している。一方、分析対象は限定的であること、他の時期に着目した分析は行われていない。

以上のことから、幼児理解に基づいた評価とPDCAの実際に着目して保育記録の分析を実施することとした。本研究では、保育者が保育記録に子どもの様子を個別的に記述している内容に着目し、保育記録の記述内容分析を行う。その際、支援に関する記述出現数が多いことが推察される「障害児」を中心に分析を行い、保育者による子どもの実態把握と支援の傾向を明らかにする。本研究から、子どもの実態把握に着目した幼児理解に基づいた評価に関する記述を読み解き、よりよい支援につながるPDCAサイクルについて検討すると、今後の保育の質向上に寄与することが期待されることから、本研究を実施した。

2. 調査の概要

第1節 研究の概要

第1項 調査の目的

本研究は、幼稚園における障害児の実態把握及び支援の在り方を明らかにすることを目的とする。具体的には、調査対象園の保育記録を分析対象とし、保育者が障害児をどのような視点から理解した上で、支援を構想・実践しているかを検討する。保育記録の記載内容に内在する障害児の実態把握と支援の傾向と課題を抽出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1園の保育日誌を分析対象とした。当該幼稚園は、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つの活動形態を採用している。保育者は各活動形態において担任を務めており、同一児に対して複数の保育者の視点から観察・保育記録を行っている。この記録形態は、障害児の実態把握と支援にどのような傾向があるのかを検討する上で分析的意義を有する。

さらに、本研究では3学期の保育日誌を対象とした。学期末は、子どもの発達や集団関係の成熟が顕在化し

やすく、保育者の総括的評価や支援の成果に関する記述が期待される時期である。この時間的条件は、障害児に対する実態把握及び支援の構造を把握する上で適切であると判断した。

また、当該幼稚園は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。

なお、本研究は単一園を対象とする事例研究であり、結果の一般化には慎重である必要がある。しかしながら、保育記録という実践資料を通して障害児の実態把握と支援の記述構造を抽出するという探索的目的に照らせば、本事例は理論的示唆を得るに足る意義を有すると考える。

第3節 調査期間

本研究の調査対象期間は2023年1月23日から2023年3月21日までの保育活動日42日間とした。本期間は当該幼稚園の3学期に該当し、年間保育の総括段階に位置づけられる時期である。3学期は、個々の特性や支援の成果が蓄積的に表出する時期であることから、保育者による実態把握や支援方略の記述がより構造的に現れる可能性が高い。したがって、本研究では年間初期の探索的把握段階ではなく、一定期間の保育実践を積み上げた記録を分析対象とすることで、保育者の障害児の実態把握と支援の様相を検討することを企図した。

第4節 調査方法と分析方法

1. 分析資料

本研究では、調査対象園の3学期に作成された保育記録を分析資料とした。保育日誌は、各保育活動終了後に担当保育者が「日時」、「欠席者」、「活動内容」、「環境構成」、「反省」の各項目を記録する形式で作成されている。「環境構成」の欄には、活動時の写真及び写真の内容に関する補足記述が含まれている。

本研究では、障害児の実態把握及び支援の構造を検討するため、「環境構成」及び「反省」の2つの項目の記述を主たる分析対象とした。

分析単位は原則として1文とし、文脈上不可分の場合は意味段落を単位とした。

2. 記述抽出基準

保育日誌全体を精読し、『障害児の実態把握に関する

記述』及び『保育活動の振り返りや支援方略に関する記述』を抽出した。抽出基準は、当該児に関する直接的言及があること、または支援的配慮の意図が明示していることとした。

本研究における対象児の区分については、調査対象の園長と検討し、次の三類型とした。

①「診断を受けている子ども」

調査対象園において保護者との情報共有を行われ、医師による診断を受けていることが確認されている幼児。

②「療育を受けている子ども」

医師による診断の有無は確認されていないが、療育機関に通所していることが園内で共有されている幼児。

③「気になる子ども」

①と②のいずれにも該当しないが、活動場面や発達面または行動面において保育者が継続的な観察・記録を必要とすると判断し、保育記録上に当該児の実態把握や個別的配慮に関する記述が確認された幼児。

本研究では診断名の詳細には立ち入らず、医学的カテゴリーではなく、園内において支援対象として認識されているという保育実践の視点に基づいて対象を特定した。なお、抽出に際にしては文脈依存性による過剰抽出を避けるため、単なる一般的活動や集団全体に関する抽象的記述は除外した。

3. 分析手続き

抽出した記述について、『記述数』、『記述者』、『記述内容』の三観点から整理・分類を行った。分析の妥当性を確保するため、分類基準を明文化した上で複数回の再読を行い、分類の整合性を確認した。本研究は、記述傾向の量的把握と質的解釈を組み合わせる検討を行った。

第5節 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、調査対象園の園長より研究協力の承諾を得た上で保育記録の閲覧及び分析を行った。研究対象となる園児及び保育者の人権と利益の保護を最優先とし、研究目的、方法、データの利用範囲について説明を行った。保育記録に含まれる園児名、保育者名、園名等の特定可能な情報はすべて匿名化し、仮名化処理を施した。収集した研究者以外がアクセスできない環境下で保管し、外部への情報漏洩が生じないよう管理体制を整備した。なお、データは研究目的以外に

は使用しないことを徹底した。

3. 分析結果

第1項 記述数に着目した量的傾向

調査対象期間に作成された保育記録について単純集計を行った。結果は分析結果を表-1に示す。

表-1 記述数に着目した量的傾向

記録回数	「診断を受けている子ども」		「療育を受けている子ども」		「気になる子ども」	
	対象児(人)	記述回数	対象児(人)	記述回数	対象児(人)	記述回数
11	0	0	1	11	0	0
10	0	0	0	0	0	0
9	1	9	1	9	0	0
8	0	0	1	8	1	8
7	1	7	1	7	1	7
6	0	0	1	6	0	0
5	1	5	1	5	4	20
4	1	4	1	4	4	16
3	2	6	0	0	10	30
2	0	0	2	4	10	20
1	1	1	6	6	23	23
0	2	0	3	0	18	0
合計	-	32	-	60	-	124
	9	-	18	-	71	-

子どもの実態把握に関する記述は合計216回確認された。各対象児に対する記録回数は0回から11回の範囲に分布しており、記述回数にはばらつきが認められた。

記録対象児の総数は98名であり、その内訳は「診断を受けている子ども」9名(9.2%)、「療育を受けている子ども」18名(18.4%)、「気になる子ども」71名(72.4%)であった。

記述回数(216回)の内訳は、「診断を受けている子ども」に関する記述が32回(14.8%)、「療育を受けている子ども」に関する記述が60回(27.8%)、「気になる子ども」に関する記述は124回(57.4%)であった。

人数構成比と記述割合を比較すると、「診断を受けている子ども」は人数比9.2%であるのに対し記述割合は14.8%、「療育を受けている子ども」は18.4%に対し27.8%といずれも人数比を上回っていた。一方、「気になる子ども」は72.4%に対し記述割合57.4%であり、人数比を下回っていた。すなわち、記述割合は人数構成比に比例していなかった。

1人あたりの平均記述回数は、「診断を受けている子ども」は3.56回、「療育を受けている子ども」は3.33回、「気になる子ども」は1.75回であった。

無記録率(記述回数0回の割合)に着目すると、「診断を受けている子ども」は22.2%(2名)、「療育を受けている子ども」は16.7%(3名)、「気になる子ども」は25.4%(18名)であった。

以上の結果から、記述総数では「気になる子ども」に関する記述が最多であったが、1人あたり平均記述回数に着目すると、「診断を受けている子ども」及び「療育を受けている子ども」に対する記述の集中度が相対的に高い傾向にあった。

第2項 記述者に関する単純集計結果

本項では、保育記録の記述者に着目し、記述状況について単純集計を行った。結果は表-2、表-3、表-4に示す。表-2は記述者別の記述総数、表-3は記述回数が2回以上確認された園児に関する集計、表-4は記述回数が1回であった園児に関する集計である。

表-2 記述者に関する単純集計結果【総数】

記述者	A	B	C	D	E	F	記述数
各保育者記述回数	38	32	25	38	11	72	216
記述対象園児数	23	24	13	19	7	29	75
未記述園児数	-	-	-	-	-	-	23
記述回数割合(%)	17.6	14.8	11.6	17.6	5.1	33.3	100
平均記述回数(回)	1.65	1.33	1.92	2.00	1.57	2.48	2.88

表-2より、記述総数は216回、記述対象となった園児は75名、記述が確認されなかった園児は23名であった。記述者別にみると、保育者間で記述回数及び記述対象園児数に差異が認められた。また、記述対象園児の記述回数にもばらつきが確認された。

記述回数及び記述回数割合が多い順にみると、F保育者72回(33.3%)、A保育者及びD保育者が各38回(17.6%)、B保育者32回(14.8%)、C保育者25回(11.6%)、E保育者11回(5.1%)であった。

記述対象園児数が多い順としては、F保育者29名、B保育者24名、A保育者23名、D保育者19名、C保育者13名、E保育者7名であった。

各保育者の1人あたり平均記述回数を多い順にみると、F保育者2.48回、A保育者1.65回、D保育者2.00回、B保育者1.33回、C保育者1.92回、E保育者1.57回であった。また、最も記述回数の多かったF保育者は全体の33.3%を占めており、単独で約3分の1の記述を担っていた。

表-3と表-4より、園児区分別に集計したところ、「診断を受けている子ども」は7名、「療育を受けている子ども」は15名、「気になる子ども」は53名であった。

表-3 記述者に関する単純集計結果【記述数2回以上】

園児区分	記述者		A	B	C	D	E	F	記述数
	園児名								
1	b/a		2					9	11
0	a/a		2	2		3	2		9
1	b/b		4			5			9
1	b/c				4		4		8
2	c/a		1	1				6	8
0	a/j		4	2		1			7
1	b/d		2	2				3	7
2	c/b			2				5	7
1	b/e		1			5			6
0	a/c		5						5
1	b/f				4		1		5
2	c/c					5			5
2	c/d				5				5
2	c/e			1				4	5
2	c/f		1	1				3	5
0	a/d		1	2		1			4
1	b/g			1				3	4
2	c/g			1				3	4
2	c/h		1			1		2	4
2	c/i			1				3	4
2	c/j							4	4
0	a/e					3			3
0	a/f		3						3
2	c/k				2		1		3
2	c/l							3	3
2	c/m		1	1		1			3
2	c/n				2		1		3
2	c/o			2				1	3
2	c/p		1					2	3
2	c/q		2			1			3
2	c/r		1					2	3
2	c/s		1					2	3
2	c/t			1				2	3
1	b/h		1			1			2
1	b/i			1				1	2
2	c/u					2			2
2	c/v				1	1			2
2	c/w			2					2
2	c/x							2	2
2	c/y		1					1	2
2	c/z					2			2
2	d/a					2			2
2	d/b		1					1	2
2	d/c							2	2
2	d/d							2	2

【園児区分補足】

0:「診断を受けている子ども」 1:療育を受けている子ども 2:気になる子ども

表-4 記述者に関する単純集計結果【記述数1回】

園児区分	記述者		A	B	C	D	E	F	記述数
	園児名								
0	a/g				1				1
1	b/j					1			1
1	b/k						1		1
1	b/l		1						1
1	b/m				1				1
1	b/n		1						1
1	b/o							1	1
2	d/e				1				1
2	d/f					1			1
2	d/g						1		1
2	d/h						1		1
2	d/i				1				1
2	d/k			1					1
2	d/l							1	1
2	d/m			1					1
2	d/n			1					1
2	d/o					1			1
2	d/p				1				1
2	d/q						1		1
2	d/r							1	1
2	d/s				1				1
2	d/t			1					1
2	d/u			1					1
2	d/v							1	1
2	d/w							1	1
2	d/x				1				1
2	d/y		1						1
2	d/z		1						1
2	e/a							1	1
2	e/b			1					1

【園児区分補足】

0:「診断を受けている子ども」 1:療育を受けている子ども 2:気になる子ども

園児名と記述者との対応関係を整理したところ、記述形態は四類型に分類された。総件数 159 件の内、①1 人の子どもに対して複数の保育者が記述している事例（以下：複数保育者型）は 102 件（64.2%）、②1 人の子どもに対して複数の保育者が記述しているものの特定の保育者に記述が集中している事例（以下：特定保育者集中型）は 13 件（8.2%）、③1 人の子どもに対して単一の保育者のみが複数記述している事例（以下：単一保育者・複数回型）は 14 件（8.8%）、④1 人の子どもに対して単一の保育者のみが 1 回のみ記述している事例（以下：単一保育者・単回型）は 30 件（18.9%）であった。

記述形態別にみると、複数保育者による記述（①+②）は 115 件（72.3%）であり、全体の約 7 割を占めていた。一方、単一保育者による記述（③+④）は 44 件（27.7%）であった。また、複数回記述が確認された事例（①+②+③）

は129件(81.2%)であり、単回記述のみの事例(④)は30件(18.9%)であった。

記述形態と対象児区分との対応関係を整理すると、①複数保育者型では「診断を受けている子ども」、「療育を受けている子ども」、「気になる子ども」の各区分すべてに該当していることが確認された。②特定保育者集中型では、「療育を受けている子ども」及び「気になる子ども」の区分で記述が確認されたが、「診断を受けている子ども」の区分では該当が見られなかった。③単一保育者・複数回型では、「診断を受けている子ども」と「気になる子ども」の区分で記述が確認されたが、「療育を受けている子ども」の区分では該当が見られなかった。④単一保育者・単回型では、「診断を受けている子ども」、「療育を受けている子ども」、「気になる子ども」の各区分に該当が確認されたものの、「診断を受けている子ども」に関する記述は1件であった。

対象児区分別にみると、「診断を受けている子ども」は、①複数保育者型、③単一保育者・複数回型、④単一保育者・単回型に該当し、②特定保育者集中型には該当しなかった。「療育を受けている子ども」は、①複数保育者型、②特定保育者集中型、④単一保育者・単回型に該当し、③単一保育者・複数回型には該当しなかった。「気になる子ども」は、四類型すべてに該当が確認された。結果の詳細は表-5に示す。

表-5 園児名と記述者との対応関係

	①複数 保育者型	②特定保育者 集中型	③単一 保育者・ 複数回型	④単一 保育者・ 単回型
A	24	2	2	4
B	17	4	1	7
C	9	1	1	7
D	15	1	5	4
E	8	1	0	2
F	29	4	5	6
事例合計	102	13	14	30
各類型割合(%)	64.2	8.2	8.8	18.9
診断を受けている 子ども	3	0	3	1
療育を受けている 子ども	6	3	0	6
気になる子ども	16	3	11	23
対象児区分合計	25	6	14	30

第3項 記述内容分析

診断を受けている子どもに着目し、記述形態の四分類型(複数保育者型、特定保育者集中型、単一保育者・複数型、単一保育者・単回型)の枠組みに基づいて、各類型に

おける記述数が最多であった子どもを抽出した。その結果、複数保育者型では「a/a」、では特定保育者集中型では「a/j」、単一保育者・複数回型では「a/c」、単一保育者・単回型では「a/g」が該当した。

次に、各抽出事例において、「対象児の実態」と「保育者の支援」の双方が確認された記述を対象とし、両者の対応関係を整理した。その上で、子どもの実態記述と支援記述の関係に焦点を当て、記述内容分析を行った。

その結果、保育者の関わりは支援の様相という観点から七つのカテゴリーに整理された。すなわち、「自律促進的見守り」(10)、「活動構造化支援」(4)、「関係形成支援」(4)、「情緒調整支援」(4)、「危険対応支援」(2)、「環境調整支援」(1)、「情緒アセスメント支援」(1)である。

最も多く確認されたのは「自律促進的見守り」であった。保育者は子どもの自発的活動や思考過程、創作過程、達成過程を尊重した観察及び直接的援助を最小限にとどめた見守りを基調として関わっていた。また、子どもの実態に応じて自律的な行動変容を促す見守りや、援助行為を尊重しつつ安全確認を含めた観察をしていることが確認された。これらの記述から、本実践における支援は、指示的関与よりも自律を基盤とした関わりを中心として構成されていることが整理された。

次いで確認されたのは「活動構造化支援」、「関係形成支援」、「情緒調整支援」である。「活動構造化支援」では、活動順序の調整や対話を通じた理解支援、活動ルールや活動目的の言語的または明確な説明が行われていた。これにより、子どもが活動の意味や流れを理解した上で活動に参加できるよう支える関わりが確認されていた。「関係形成支援」は、受容的な見守りによる情緒的支援がみられた。また、子どもや活動の実態に応じて個別関係を尊重した見守りを選択することや、1対1での個別的活動支援を行う関わりが確認された。「情緒調整支援」では、活動内容の説明、状況に応じた情緒の安定化への関与、媒介活動を用いた情緒の再調整、共同的活動とクールダウンを併用した関わりが見られた。これらは、子どものその時々状態に応じて調整された支援として整理された。さらに、「危険対応支援」、「環境調整支援」、「情緒アセスメント支援」は出現数としては限定的であったが、危険兆候を察知した際には即時的な回避的関与が行なわれていたこと、活動場所の変更を許容する環境調整が行われていたこと、情緒の状態の把握に努める関わりがあることが確認され

た。なお、記述内容分析の結果については、複数保育者型は表-6、特定保育者集中型は表-7、単一保育者・複数回型は表-8、単一保育者・単回型は表-9に示す。

表-6 複数保育者型の記述内容分析【対象児a/a】

記述者	記述内容	子どもの実態	保育者の支援	支援カテゴリ
E	室内では、気がなかったよう、外に出て描いていた。	室内では気が乗らない	活動場所の変更を許可	環境調整支援
B	a/aは、「最後にやる」と自分で考え、教えてくれました。	最後にやることを保育者に教えた	活動順序を調整して子どもの意思を尊重	活動構造化支援
B	a/aは「ラッシュアウト制作をする」と知り、朝のあそびで自分なりに考えて「ラッシュアウト」を作り、お店屋さんをオープンして楽しんでいました。	自分で「ラッシュアウト」を作りお店屋さんをオープンした	自発的活動を尊重し非介入で観察	自律促進的見守り
E	明日が冒険分節ということもあって、どうしたらお組(筆者修正)には鬼がやっつけてこないか、a/aを中心に、いむの頭やいらさの髪を作り貼ったり、本を用いて顔、鬼の苦手なものを作ろうとなり、意気込んでいた。	a/aを中心に本で選んでいむの頭やいらさの髪等、鬼の苦手なものを作る。意気込んでいた。	創作活動を尊重した観察	自律促進的見守り
D	a/aも自分の絵のように一緒に描いて、どうしたらもっといい作品になるかを考えて描いていました。b/hもa/aと一緒に描いていて、最後まで取り組むことができ	自分の絵のように一緒に描いて、どうしたらもっといい作品になるかを考える。b/hと一緒に描いていて最後まで取り組んだ	思考過程を尊重した観察	自律促進的見守り
A	a/aはカメラライターの自分を撮っていたら、とても丁寧に撮られており、本人も満足気な表情をしていました。	仮面ライターの自分をとても丁寧に撮っていた。本人も満足気な表情をしていた。	達成過程を尊重した観察	自律促進的見守り
A	a/aはb/hの肩を登って困っていたら、自分から引いて、自分から困っているお友だちのところに向かう姿が成長を感じました。	自分から困っている友達の前に向かい、前から引く	援助行為を尊重した安全確認を含めた観察	自律促進的見守り
D	a/aはb/hは、絵本のお部屋で二人であそんでいましたが、保育者と1対1で作るとで完成することができました。	b/hと2人で遊ぶ 保育者と1対1で作る完成する	個別関係を尊重した見守り 個別的活動支援	関係形成支援
A	a/aは初め、ダンボールを持ってきて、「これはa/aの命のおまもりなんだ」と言っており、安心する音が欲しいのだらうとも思いつく、其感でできることをあそび始め、途中あそび始めてしまっていたので、それは違うのではとお話をしています。残り皆でホールで練習できる数も少ないよと伝えると、最後には戻ってきてくれたので、しっかり向き合いつつ、a/aの参加できる時間を増やしてあげたいです。	ダンボールを持ってきてお守りであることを保育者に伝える 途中遊び始める 最後には戻ってきてくれた	対話を通した理解支援 受容的見守りによる情緒的支援	活動構造化支援 関係形成支援
D	a/aはどうしてホールに行くのか分からない、a/aは、ホールが「次」に入ってくるお友達に演奏するためにホールに来たんだよ。」と伝えると「分かった」と言い参加できることがありました。	どうしてホールに行くのか分からない「分かった」と言い参加できる	活動目的を言語的に説明	活動構造化支援

表-7 特定保育者集中型の記述内容分析【対象児：a/j】

記述者	記述内容	子どもの実態	保育者の支援	支援カテゴリ
B	a/jは、登園してすぐに、「鬼く？」と尋ねる姿があり、何度も「もう来る？」と怖がっていました。	登園してすぐに、「鬼く？」と尋ねる姿 何度も「もう来る？」と怖がる	受容的見守りによる情緒的支援	関係形成支援
A	a/jが、皆で一枚の紙でお話を進める中で自分も紙が欲しいと発信してくれたのですが、皆で使う紙なんだと伝えると最後の方がまんの限界だったよう爆発してしまいました。関わる中で、a/jの欲求に向き合ったり、もう少し一緒に過ごす時間を増やせれば良かったです。行事前に気持ちが不安定になることがおおいので、いつも以上に向き合う必要があると感じています。	自分も紙が欲しいと発信してくれた 最後の方我慢の限界だったよう爆発 行事前に気持ちが不安定になることが多い	活動ルールを明確に説明	活動構造化支援
A	発表会に向けて、期待をもち楽しみにしている子があつた。a/jのように、緊張したり、気持ちが高ぶる不安定になっている時間がある子もいるので、様々な関わりを通して、どの関わりがいつか保育者間でも相談していきます。	緊張したり、気持ちが高ぶる不安定になっている時間がある	状況に応じた情緒安定化関与	情緒調整支援
A	a/jは久しぶりの登園だったことで、朝は緊張していたのですが、今日は総練習をするよと伝えたと、「a/jも？」と何度も聞く姿があり、気持ちが総練習に向いてくれました。途中気持ちが大きくなりすぎて、お友だちに対し手が出してしまう危険な姿も見られていたので、その都度声を掛けています。当日も同じような姿が予想されるので、a/jに向き合っていきます。	久しぶりの登園 朝は緊張していた 何度も聞く姿があり、気持ちが総練習に向いてくれた 途中気持ちが大きくなりすぎて、お友だちに対し手が出してしまう危険な姿も見られた	活動内容説明による情緒安定関与	情緒調整支援 危険対応支援
A	a/jは、大興奮	大興奮	情動状態の把握	情緒アセスメント支援
B	a/j、a/dは、園長先生にメッセージを渡して、少し戸惑いもありましたが、やり遂げることができ、みんなに見てもらって前に出るという経験を、自信に繋がれるよう見えています。	園長先生にメッセージを渡す 少し戸惑いもある やり遂げることができた	直接的援助を最小化した見守り	自律促進的見守り
D	子ども達の後方の席に、a/e、b/b、a/d、a/jが並んでいて、周りの様子に気が付かなく、後ろを向いたり床に座ることがあった。明日は保育者が1人付き、安心して取り組めるよう進めていく。	後ろを向いたり床に座ることがあった	直接的援助を最小化した見守り	自律促進的見守り

表-8 単一保育者・複数回型の記述内容分析【対象児：a/c】

記述者	記述内容	子どもの実態	保育者の支援	支援カテゴリ	
A	スキーを履く段階で「やだ!!」とくじけてしまっていたa/cです。最後の10M程は自分の力で歩き進めることができました。a/cは、「外に出るよ!」の声掛けには喜んでいますが、いざスキーを履くよの時には「やだ〜」と崩れてしまう姿がありました。立ちこたもあきらめてしまいました。a/cの好きな歌をうたったり、違うお話をしてみましたが、気持ちを立て直すことが難しかったです。ですが、ゴール直前の10M程は一緒に手を握って進めることができましたので、次回は(別場所での)【筆者修正】スキーなので、気持ちを整え、楽しめるよう関わっていきます。	スキーを履く段階で「やだ!!」とくじけてしまっていたa/cです。最後の10M程は自分の力で歩き進めることができました。a/cは、「外に出るよ!」の声掛けには喜んでいますが、いざスキーを履くよの時には「やだ〜」と崩れてしまう姿がありました。立ちこたもあきらめてしまいました。a/cの好きな歌をうたったり、違うお話をしてみましたが、気持ちを立て直すことが難しかったです。ですが、ゴール直前の10M程は一緒に手を握って進めることができましたので、次回は(別場所での)【筆者修正】スキーなので、気持ちを整え、楽しめるよう関わっていきます。	「外に出るよ!」の声掛けには喜んでいました。スキーを履くよの時は「やだ〜」と崩れてしまう姿。途中はストックを持つことも嫌がり、立つこともあきらめてしまう保育者と手を握らないで進めることができました。	媒介活動を用いた情動面の再調整	情緒調整支援
A	一日を通してa/cは気持ちが高ぶっている姿があり、昨日の学校見学から同じような様子があったので、一緒に過ごす機会が多かったです。a/cはいつもより攻撃的で何となくイライラしているような動きが見受けられたので、活動中もクールダウンをはさみながら取り組んでいます。	1日を通してa/cは気持ちが高ぶっている姿がある 昨日の学校見学から同じような様子いつもより攻撃的で何となくイライラしているような動き		共同的活動とクールダウンの併用支援	情緒調整支援
A	a/cは、登園時からとても張り切っていて、「おはよう!発表会だー!!」と気合い十分でした。今日は終了まで、しっかり自分の足で立ち、取り組むことができましたので、本当に頑張ったと思います。	登園時からとても張り切っていて「おはよう!発表会だー!!」と気合い十分 今日は終了まで、しっかり自分の足で立ち、取り組むことができました		自発的活動を尊重した観察	自律促進的見守り
A	初めa/cが、いきおい花壇の柵を乗り越え道路側へ行くことする姿がありました。以前から、b/bがフラへ行くこととする事案もあったので、バスが到着した時点で、すぐ危険な配置につくべきでした。	勢いよく花壇の柵を乗り越え道路側へ行くことする姿がありました		危険兆候を察知した回避支援	危険対応支援
A	a/c、a/jは、大興奮で、a/cは自分のハンカチ、ティッシュを使い、マジックをしようとしていたので、今日のお楽しみ会をきっかけにあそびが広がるよう明日以降のあそびを整えていきます。	大興奮 自分のハンカチ、ティッシュを使い、マジックをしようとしていた		創作活動を尊重した観察	自律促進的見守り

表-9 単一保育者・単回型の記述内容分析【対象児：a/g】

記述者	記述内容	子どもの実態	保育者の支援	支援カテゴリ	
C	今日は、b/c、c/d、d/s、a/gが中々あそびの輪に入れないので、一人ひとりに何では入れないのか、こちら側からのアプローチ方法も考えていきます。	中々遊びの輪に入れない		自律的行動変容を促す見守り	自律促進的見守り

4. 考察

1. 記述分布から見る支援の焦点化傾向

本研究では、子どもの実態把握に関する記述は計216回確認され、対象児98名に対して0回から11回までのばらつきが認められた。人数構成比と記述割合を比較すると、「診断を受けている子ども」及び「療育を受けている子ども」はいずれも人数比を上回る割合で記述されており、1人あたり平均記述回数も「気になる子ども」と比較して高値を示した。

この結果は、保育記録の実践において「診断を受けている子ども」と「療育を受けている子ども」という個別の配慮が明確である子どもに関する記録を残しやすい傾向があることを示唆している。すなわち、公的な支援対象として位置づけられている子どもは、保育者の観察意識や記録行動を喚起しやすい構造にあると考えられる。一方で、「気になる子ども」は総記述数としては最多であるものの、1人あたり平均記述回数は相対的に低く、無記録率も25.4%と最も高かった。これは、個別の配慮について明確に位置づけられていない子どもに対しては、継続的な記録化が必ずしも十分ではな

い可能性を示している。この傾向は、「診断を受けている子ども」と「療育を受けている子ども」という制度的カテゴリーと保育記録実践の関係性という観点から重要である。支援の必要性が明確化されている場合には、記述が蓄積されやすく、個別の配慮について明確に位置づけられていない子どもについては記述が分散・断片化する傾向があると考えられる。

2. 記述者構造にみる実践の組織性

記述者別の分析では、記述回数及び対象園児数に保育者間で差異が認められた。特に F 保育者は全体の 33.3%を担っており、保育記録実践における中心的役割を果たしていた。一方で、E 保育者は 5.1%と他保育者と比べて最も少なかったが、子どもの個別記述よりもクラス運営の記述に比重を置いて保育記録を作成するスタイルであることが考えられる。

記述形態の分析では、複数保育者による記述(複数保育者型+特定保育者集中型)が全体の 72.3%を占めており、記録が特定個人に閉じているわけではなく、一定程度の共有構造が形成されていることが確認された。このことは、本実践が個人依存型ではなく、各保育者が子どもの実態を把握した上で実践した支援についても保育記録を蓄積していくという記録構造を有していることを示唆する。しかし同時に、特定保育者集中型や単一保育者型も一定割合存在しており、支援の共有度には揺らぎがある。特に、「診断を受けている子ども」が特定保育者集中型に該当しなかった点は注目に値する。これは、「診断を受けている子ども」に対しては複数の保育者が関与する傾向が強いこと、保育者が保育記録に蓄積する価値が高いと判断していることを示しており、支援が個別化されつつも保育者間で子どもの実態把握と支援に関する実践的知見に関する情報が組織的に共有可能な構造をもっている可能性がある。

また、保育者は保育活動後に「診断を受けている子ども」に関するエピソードの記憶が想起されやすかったり、支援の結果や今後の支援方針の検討事項として保育記録に残す必要性を感じたりして、保育記録を作成していることが考えられる。

他に、保育者によって記述対象園児は分散傾向にあることから、保育者ごとに保育記録に蓄積する価値が高いと判断する基準の違いがあること、日々の保育実践の中で特に気にかけて着目する子どもが異なることが推察される。判断の基準や着目する子どもが異なる

ことで、単一的な保育の見方にとらわれない多面的・多角的な視点から子どもの実態を把握したり、支援を模索したりすることで、個別最適な支援を導き出していることが考えられる。

3. 記述内容分析からみる支援の基調

「診断を受けている子ども」に焦点化した記述内容分析では、保育者の関わりは七つのカテゴリーに整理された。そのうち最も多かったのは「自律促進的見守り」であった。この結果は、本実践における支援が指示的・矯正的介入を中心とするものではなく、子どもの主体的活動を基盤とする関わりを尊重していることを示している。保育者は子どもの自発的行動や思考過程を尊重し、直接的援助を最小限に抑えつつ、必要に応じて安全確認や行動変容を支える関わりを行っていることが読み取れる。これは、発達支援を「制御」や「調整」ではなく「促進」として位置づける保育観に基づいていることが考えられる。また、「活動構造化支援」、「関係形成支援」、「情緒関係支援」が同数確認されたことから、本実践は単一の支援様式に依拠するのではなく、子ども自身の認知的理解を支えることを視野に入れた活動の構造化、子ども同士の関係性や子どもと保育者との人間関係を中心とした関係形成基盤を支援する関与、情緒の安定を図る調整的支援という多層的支援構造を有していることが示唆される。さらに、「危険対応支援」、「環境調整支援」、「情緒アセスメント支援」は出現数こそ限定的であったが、必要時には即時的かつ的確な関与が行われていた。これは、日常的には直接的援助を最小限にとどめた見守りを基調としつつも、状況に応じて介入段階を調整する柔軟性があることを示している。

以上のことから、3 学期の保育記録の記述内容から、保育者はこれまでの子どもの成長を日々肌で感じたり、保育記録に情報を蓄積したりする中で、子どもの発達の現状を理解した上で、これまでに自律的な姿として見られた行動を子どもの意思に基づいて行動できるように意図的に見守っていることが推察される。また、保育者が子どもの潜在的な可能性を予感して子どもが自発的に行動できるように直接的支援を最小限にとどめ、子ども自身の力が最大限発揮できるような支援を行っていることが考えられる。

4. まとめ

本研究は、保育記録を量的・質的に分析することにより、障害児の実態把握と支援の傾向と実践構造を可視化した。特に、「診断を受けている子ども」と「療育を受けている子ども」に対する記述の集中、自律促進的見守りを基調とする多層的支援構造、複数保育者による子どもの実態と支援に関する情報の共有的記録体制が確認された。これらの知見は、保育記録を単なる事実記載ではなく、実践構造を映し出す根拠資料として位置づける意義を示すものである。

進級や進学、過去の子どもの姿との比較といった3学期ならではの観点が多く記述されているという仮説については、本研究では確認できなかった。保育者は保育記録を作成する時点で過去の子どもの姿を想起した上で当日の子どもの実態や保育実践時の支援内容と結果について自己省察を行い、保育記録を作成していると考え、要点を抑えた記述に注力する傾向にあるのではないだろうか。また、過去の保育日誌を振り返る機会が少ないこと、過去の記録と比較しながら保育記録を作成するという過程が確立されていないこと、保育記録作成よりも翌日以降の保育準備の方が優先され、時間的制約により十分な時間を確保して保育記録を残すことが難しい状況であることから、過去の子どもの姿に関する記述が確認されなかったことが考えられる。他に、本調査では子ども個別の記述に着目して分析を進めたが、クラス運営の観点に基づいた記述の中に、3学期ならではの記述が潜在している可能性も否定できない。

以上のことから、保育者は支援の必要性が明確化されている場合には、記述が蓄積されやすく、個別の配慮について明確に位置づけられていない子どもについては記述が分散・断片化する傾向があることが考えられる。さらに、支援が個別化されつつも保育者間で子どもの実態把握と支援に関する実践的知見に関する情報が組織的に共有可能な構造をもっている可能性がある。また、本調査対象の保育者は、子どもの自律的な行動実績や潜在的な可能性の予感に基づいて、見守りをしたり、直接的援助を最小限にとどめたりしていることについて示唆された。

上記について、幼児理解に基づいた評価の観点から考えると、保育者は子ども一人一人のよさや可能性などを把握した上で、保育記録を作成したり、作成した保育記録を組織的に共有したりして、その後の指導の改

善に生かし、個別最適な支援に繋がっていると解釈できる。このような背景として各保育者の保育観が反映されていることが考えられる。子どもの未熟さのみに着目した支援的観点のみならず、子ども一人一人のよさや潜在的な可能性があるという観点に基づいた保育実践が行われていることが推察される。その際、子どもの実態を把握した上で、自律的行動が促されるように見守ることや直接的援助を最小限にとどめ、子どもの力を最大限発揮できるような支援に努めていることが本研究から読み取れた。

PDCAの観点から考えると、支援を行う際には、過去の子どもの姿を想起した上で目の前の子どもの状況に最適な支援が行われているとすると、保育者の中には実践知が蓄えられ、暗黙的にPDCAサイクルを循環させているのではないだろうか。園内で蓄積されている保育記録を活用することは、保育者の実践的知見に基づいた暗黙的な支援にとどまらず、保育実践が可視化することが可能となる。また、保育者による記述対象児が重複していたり、分散していたりすることが確認されたが、保育現場では各保育者の多面的・多角的な視点から子どもを評価して保育実践が行われていることが読み取れる。評価の観点が多様であることは、支援結果について意見交換を行う際の材料が増え、支援の妥当性について複数の目で検討することで、個別最適な支援の実現に繋がることが期待される。保育記録を活用した保育実践に関するPDCAサイクルを循環させ、指導過程の評価を適切に行い、その結果を日常的に指導計画の改善へと還元することで、妥当な評価に基づいた個別最適な支援の実現に寄与すると考える。

5. 本研究の限界と今後の課題

本研究は一園における記録分析であり、結果の一般化には慎重である必要がある。また、記述頻度は支援の質的強度を直接示すものではなく、記録文化や保育者の保育記録の作成傾向の影響を受ける可能性がある。今後は、記述内容の縦断的变化、支援カテゴリー間の変移構造、記録様式と支援実践の相互比較、クラス運営の観点からの記述内容分析、保育記録作成者である保育者との共同的な保育記録分析といった視点から、より精緻な分析が求められる。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省(2018)「幼稚園教育要領解説」

- 2) 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
- 3) 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
- 4) 小岩季之(2025)「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『教師教育実践研究』第8号 37-46

教員養成段階における学校安全に関する学び

—東日本大震災の教訓を伝える防災教育に着目して—

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科 教授 平田嘉宏

キーワード： 教職課程、学校安全、防災教育、東日本大震災

1 はじめに

本学科では教職課程科目を学ぶことによって中高保健体育が取得できるが、教科の特性上、学校安全については、他の教科よりもしっかり学んでおく必要がある。実際、熊丸(2018)は、教員養成段階の学生が学校安全・危機管理をどの程度学ぶ機会があるかについて、国立大学教員養成課程のシラバスを分析することによって明らかにしているが、それによると、学校安全・危機管理に関して学修する可能性が最も高いのは、中等教育の保健体育科の教員か養護教諭を目指す学生であった。

かつては、受け持つ学生の中に当時小学生で東北の太平洋側に住んでいた者もあり、当該の学生に対しては東日本大震災当時の記憶を想起させることを避ける配慮が必要と考え、授業で防災について触れる際には、東日本大震災について言及することを避けていた。しかし、教員養成課程の学生には、第3次学校安全の推進に関する計画(文部科学省(2022))にあるとおり、東日本大震災の記憶を風化させることなく今後発生が懸念される大規模災害に備えた実践的な防災教育を進めていく必要がある。

教育行財政等を担当する前年、被災の痕跡を保存した震災遺構を初めて視察した。石巻市震災遺構大川小学校である。小さなグラウンドの、たった数十メートル先に山へ入る坂があった。グラウンドからその坂の方を見た瞬間、あの地震の後でこんなにも近いところにある坂に登ってさえいたらと大変衝撃を受けた。1年後の12月、石巻専修大学を訪問した際、東日本大震災のことが記憶にない学生が入学してきていることをご教授いただき、授業で東日本大震災について言及しようと考えた。

教育行財政は、教職課程コアカリキュラムにあるように、学校安全への対応に関し、災害安全の領域につ

いては安全管理及び安全教育の両面から具体的な取組を理解することが到達目標の一つである。同じく担当した教職論では、使用した2冊のテキストの双方に学校安全に関する章があって東日本大震災のことも記載されていた。

これらを総合すると、教育行財政と教職論において、保健体育の教員を目指す学生にとっては重要な安全教育のうち、防災教育について、東日本大震災を扱いながら学修することは可能であると判断できる。

本稿は、2年間4回の授業における東日本大震災を用いた防災教育の取り組みと、学生の授業レポートの感想により、授業実践の成果と課題を報告するものである。

2 初年度の実践

2.1 教育行財政における学校安全

教育行財政は、教職課程コアカリキュラムの「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項(学校と地域との連携及び学校安全の対応を含む)」に該当する。

授業で使用している横井(2024)のテキストでは、学校安全は、第10章の中の一つの節という扱いである。教育行財政の授業は、1回の授業で1章分の内容を扱うため、当日は、他の節について取り扱ったのち、最後に学校安全について説明した。

学校安全では、まず、学校が安全・安心な場としての確保が不可欠であるが、東日本大震災など、学校に關係する災害等は多様化し深刻さを増しつつあることについて触れた。保健体育科の教員を目指す学生にとって大切な内容を多く含む学校安全であることから、学校安全の3領域や、学校安全の体系についても説明した結果、東日本大震災を教訓とする内容の部分は薄くなってしまった。石巻専修大学の訪問日程との関係上、授業を組み直す余裕がなく準備不足であった。

2.2 教職論における学校安全

2.2.1 使用テキストの選択

教職論のテキストは津田・広岡(2021)と久保・砂田(2018)の2冊を使用した。津田・広岡では、学校安全を1つの章として扱っており、東日本大震災についての記述も数行ある。一方、久保・砂田では、安全・安心の学校づくりという章の中で学校事故と裁判事例を多く扱っており、その中で東日本大震災の際の石巻市立大川小学校をめぐる裁判についても紙面を割いている。ただ、この章は、学校事故、教師の責任の有無、危機管理、学校安全、安全確保の限界、関係する条件整備というように、内容が盛りだくさんであり、取捨選択して取り扱えば極めて効果的であるが、シラバスを検討する段階で、内容の多さから、この章は外してしまった。

よって、津田・広岡のテキストを用いて授業を行うこととなった。反省点としては、その他の回では、両方のテキストを用いて授業を行うことも多かったのも、ここもそうすべきであったということが挙げられる。

2.2.2 東日本大震災の教訓を伝える授業実践

当初から1月に学校安全の授業をする予定だったため、12月に実施した教育行財政とは異なり、授業で東日本大震災をしっかり扱う準備をすることができた。

授業では、学校が安全・安心な場としての確保が不可欠であるが、学校に関係する災害等は深刻さを増しつつあることや、学校安全の3領域や及び学校安全の体系について全般的に説明をしたところまでは、教育行財政と同様であった。

次に、3領域のうちの災害安全について扱った。まず、阪神淡路大震災での学校が避難所化した様子をWebサイトで提示し、学校機能と避難所機能の両立が課題となったことなど緊急になすべきことの整理が必要なことについて言及した。次に、東日本大震災の時の石巻市立大川小学校の津波被害の経緯と裁判の結果について、裏山の中腹から見た大川小学校の写真や、大川小学校周辺の津波の経路と教師・児童の移動経路の図を示しながら詳しく説明した。その際、大川小学校津波被害訴訟の仙台高等裁判所判決文を教材として活用するために、新福(2021)を参考とした。

行動力と判断力に優れた保健体育科の教員になってほしいという願いを込めて説明したが、反省点として

は、学生がそれをどう受け止めたかの把握をしていなかったことである。

3 2年目の実践

3.1 教育行財政における授業改善

2年目の使用テキストは前の年と同じながら、資料を加え、学校安全に関してかなり時間をかけた。

学校安全では、学校に関係する災害等は多様化し深刻さを増しつつあることについて触れ、次に、安全教育の観点から、文科省による学校安全計画例から注目した内容をグループワークにより気づかせ、共有した。さらに、学校安全の3領域について、データを示しながら進めた。最後の災害安全では、梅野・新福・蜂須賀(2021)から、東日本大震災における幼稚園バス事故と大川小学校の裁判資料を参考にした。この2つの訴訟では、何が問題だったのか、また、教員として、学校としては当時どうあるべきだったのかをグループワークとその結果の全体での共有により気づかせた。

裁判資料を用いたグループワークによって、危機管理マニュアルの大切さやラジオや防災無線などによる情報を正確に把握することの大切さに各自が気づくことができていた。

最後に本時のポイントをまとめたレポートを提出させたが、反省点としては、そのレポートに感想まで書くよう明確に指示していなかったため、学生がどう感じたかの把握ができなかったことである。

3.2 教職論の授業に向けて

2年目はクォーター制のため、教育行財政は10月と11月、教職論は12月と1月に授業を実施することとなった。

昨年度の実践以後、東日本大震災では、石巻市立大川小学校だけではなく、いろいろな学校の事例があることに着目し、改めて宮城県内の学校等を視察することとした。ただ、日程の都合上、今年度の教育行財政が終了してからの視察となった。主な視察先は、名取市震災復興伝承館、震災遺構仙台市立荒浜小学校、石巻市震災遺構門脇小学校、せんだい3.11メモリアル交流館である。

ほとんどの施設ではビデオが上映されていて、それぞれの地域あるいは校舎での出来事をインタビュー形式で伝えており、大変ためになるものであった。学校

関係者では、校長、教頭、教員、当時の児童生徒が数か所のビデオで当時のことを丁寧に伝えていた。

名取市震災復興伝承館では、閑上保育所の子どもたちは閑上小学校へ避難したが、閑上地区の住民は「ここは津波というものは来ない」と思っていたということを知ることができた。1933年に起きた昭和三陸地震による昭和三陸津波後に石碑が建てられ、このときには20軒が浸水したが人畜に被害はなかったものの、地震があったら津浪の用心を、という内容が石碑に彫られていた。しかし、1960年チリ地震津波、2010年チリ地震津波の2回とも大きな被害がなかったため、いつしか「閑上には津波は来ない」という安全神話が浸透し、石碑があることを知る人も減っていった。東日本大震災の直後の放送された「10mの津波」というラジオの情報を人々に伝えても誰一人反応しなかったという事例も紹介されていた。

また、この名取市震災復興伝承館では、水深30cmの水だとどれくらい歩きにくいかを、特製の下駄を履くことで実感できるようになっていた。試してみたが、5,6歩進むだけでも、かなりの脚力を使い、一旦立ち止まる必要があった。これでは遠くまで歩いていくことなどできないと実感した。

その一方で、今でも津波の潮の匂いが残る震災遺構校舎では、見学者の感想の中に「自分の学校の避難訓練は緊張感がない」というものがあり、形骸化が現実のものであるということも実感した。

3.3 教職論における授業改善

授業では、第3次学校安全の推進に関する計画(2022)にあるように、教員養成における危機管理の知識として、認知バイアスや適切な権威勾配にも触れ、いくら災害に強いインフラを整備しても、児童生徒の危機予測・回避能力の育成が必要であることを強調した。

次に、東日本大震災の教訓の数々という資料を配布した。大川小学校の裁判は詳しく載せ、あとは、津波と火災の中子どもたちと地域住民が全員裏山へ避難した石巻市立門脇小学校、徹夜で子どもたちをヘリコプターで運んだ仙台市立荒浜小学校、小学校へ避難した名取市閑上保育所などを1行ずつ載せて、書き込めるようにした。写真などを示しながら進める準備をした。

しかしながら、時間が足りなくなり、後半は駆け足で説明したため、思うように伝えることができずに

終わってしまった。

振り返ってみると、最初に震災直後の校舎の写真を2枚提示したことで、学生は、少し自分事と捉えていた。ただ、後述するように、これには欠点もあり、怖さで教育することは効果が薄いので、その時限りの効果だったかもしれない。

3.4 教職論の実践に対する学生の感想について

3.4.1 主な感想

教職論の授業レポートは、主に大切だと思ったことを書くものとしているが、実際には感想を書いて来る者も多いことから、ポイントを把握できたかと、どう感じたかを両方知ることができ、次の授業での補足説明や次年度の授業改善にもつなげられるものとしても活用している。

全てを計画通り進められなかったが、学生は自分事として真剣に感想を書いていた。

学校安全の授業レポートの主な感想を5つに分類した。それぞれの分類ごとの感想の概略は以下のとおりである。

- 1点目は「安全意識」である。
 - ・安全は当たり前ではなく、日々の意識と準備によって成り立っていると感じた。
- 2点目は「形式的な実施や形骸化への懸念」である。
 - ・マニュアルや避難訓練が形骸化する危険性が印象に残った。
 - ・避難訓練などは形式的に行うのではなく、生徒に実際の場面を想定して考えさせる工夫が必要である。
 - ・避難訓練は形式的なものではなく、実際の場面を想定し、課題を見つけて改善するための重要な学習機会である。
 - ・今日学んだことを忘れずに、生徒に東日本大震災のことなどを伝え、風化させないようにしなければならない。
- 3点目は「教員が身に付けるべき力や意識」である。
 - ・今回の授業を通して、教師は指導者である前に、子どもたちの命を守る責任を担っている存在であることを強く意識するようになった。
 - ・最も大切だと感じたことは、教員が「事故や災害が起こってから対応するのではなく、起こる前に防ぐ」視点を持つことである。
 - ・体育や行事などの日常の教育活動の中に多くの危険

が潜んでおり、教師は危険を予測する力が必要である。

- ・重要だと感じたのは、教職員一人ひとりの危機意識と共通理解である。どれほど設備やマニュアルが整備されていても、それを正しく活用できなければ意味がない。
- ・教師自身が状況に応じた判断力を身に付けることが重要だと感じた。

4点目は「子どもたちに身に付けさせるべき力」である。

- ・子どもたちに考えて行動する力を育てることが重要だと感じた。
- ・子ども自身が危険を理解し、自分の身を守る力を身に付けることも重要である。
- ・いくら災害に強いインフラを整備しても、人間の危機予測・回避能力の育成が必要である。

5点目は「教員養成において獲得した必要な知識」である。

- ・教員養成の中で、過去の事例から①認知バイアスや②適切な権威勾配が緊急時に必要なことの学修が必要である。
- ・東日本大震災では地震よりもそのあとの津波による被害の方がとても多かったと知った。

3.4.2 感想の考察

今回の授業レポートにおいて、学生からいつもより自分事としてとらえた感想が多かった理由の一つは、3点目にあるように、保健体育の教員を目指す学生は体育の授業でも多くの危険が潜んでいることにもあると考えられる。また、運動部に所属している、あるいは所属経験のある学生なので、怪我なく安全に活動することの大切さを、身をもって知っていることも大きいと考えられる。

2点目の形骸化への懸念は、視察したときの見学者の感想のような現実をどう立て直すかであり、そうした意識をぜひ持ち続けてほしいものである。また、視察した各地域には伝承館があり、風化させないという努力が随所に見られた。学生もこのことを意識し続けて伝える側になっていくことを期待する。

3点目の教員が身に付けるべき力と意識では、いろいろな考え方が出てきた。①起こる前に防ぐ、②危険を予測する、③設備やマニュアルを正しく活用できる必要性、④設備を整備しても予測・回避能力の育成は

必要、⑤教師自身が状況に応じた判断力が必要の5つである。それぞれもっともな考えである。しかし、全員が無事だった釜石小学校で事前に指導してきた片田(2012)は、今回の教訓として、「ハード施設による防災のみで住民の命を守ることは不可能」であり、「災害という不測の事態に対処するための住民の「逃げる」などの「社会対応力」を高める必要がある」とし、「ハザードマップに示された想定にとらわれて、自分の命を自分で守るという主体性を失っていないだろうか」と述べている。片田(2012)は、「津波から命を守る三原則」の1点目として、「想定にとられるな」と述べている。この点を授業で強調すべきであった。つまり、学生の考え方の「③設備やマニュアルを正しく活用できる必要性」という点では、マニュアルを正しく活用できる必要性はもちろん大切だが、それでよしとせずに「⑤教師自身が状況に応じた判断」をすることが必要なのだということを伝えきれていなかったのである。

その点は4点目の子どもたちに身に付けさせるべき力にもつながる。片田(2012)は、「津波から命を守る三原則」の2点目、3点目として「その状況下において最善を尽くせ」「率先避難者たれ」と述べている。4点目のレポートを書いた学生たちは、そのことと同じ考えであり、大変望ましいことである。

授業では、釜石の「津波てんでんこ」について、ごく簡単に口頭で紹介しただけであったが、3点目の冒頭の「子どもたちの命を守る責任を担っている存在」として子どもたちを守っていくには、今後の授業では「津波から命を守る三原則」を取り入れていく必要があると考えている。

5点目の教員養成において獲得した知識では、特に、授業において①認知バイアスについて事例を紹介したこと、②適切な権威勾配が大川小学校の反省から必要であることを強調したことが伝わったと考えられる。これらについては、今後もしっかり取り扱おうと考えている。

4 授業実践の成果と課題

本稿では、2年間4回の授業における東日本大震災を用いた学校安全の一領域である防災教育の取り組みと、学生の授業レポートの感想により、授業実践を報告した。

4回目の授業における学生の授業レポートによれば、

学生は、防災教育を自分事としてとらえることができたことは大きな成果と考えている。

今後の課題は数点あるが、まず、4回目と同じぐらいの防災教育を教育行財政でも行えるようにすることがあげられる。

また、他の課題としては、この4回目の授業に関して言えば、災害は怖いものであるというところから入っていることがある。片田は、「津波防災教育というと、過去の津波の被害写真を示し、「津波とはこんなに怖いものである」と教えると思いがちだが、こうした「脅しの教育」だけでは効果は薄い」と考えている(NHKスペシャル取材班、2015)。片田は、「災害から命を守るためには「三つ大事なことがある」と気づき、それを「避難の三原則」としてまとめた」(同、2015)。これは「津波から命を守る三原則」と内容は同じであるが、津波に限らず災害に適用できるものである。この「避難の三原則」を活用していく必要がある。

大川小学校のことは教職論でも取り扱ってきたので、教育行財政で再度取り扱っても学生にとっては新鮮味に欠ける部分があったことから、これら2科目における内容の棲み分けをより一層工夫していく必要がある。

このほか、グループワークの工夫による理解の深化、視察で得られた事柄を取り扱う時間の確保のためのシラバスの検討、毎回の授業において感想を提出させることによる更なる授業改善など、様々な取組を通してより効果的な授業となるようにすることが今後の課題である。

【引用・参考文献】

- 1) 熊丸真太郎(2018)：「教員養成段階での学校安全・危機管理に関する教育 ―国立大学教員養成課程のシラバス分析から―」、『島根大学教職大学院紀要「学校教育実践研究」』第1巻、pp.23-33
<https://ir.lib.shimane-u.ac.jp/40942> (2026年2月17日閲覧)
- 2) 文部科学省(2022)：「第3次学校安全の推進に関する計画について(周知)」、
https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/1419593_00001.htm (2026年2月17日閲覧)
- 3) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会(2017)：「教職課程コアカリキュラム」、
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/icsFiles/afiedfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2026年2月17日閲覧)
- 4) 横井敏郎(2024)：『教育行政学(第5版)―子ども・若者の未来を拓く―』、八千代出版
- 5) 津田徹・広岡義之(2021)：『教職論』、ミネルヴァ書房
- 6) 久保富三夫・砂田信夫(2018)：『教職論』、ミネルヴァ書房
- 7) 新福悦郎(2021)：「大川小学校津波被害訴訟高裁判決を活用した防災教育 ―判決書教材とフィールドワークで学ぶ教員養成の授業―」、『学校安全学研究「東日本大震災10周年特集号」』、pp.61-71
https://juen.repo.nii.ac.jp/record/8189/files/kiyo39_2_11.pdf (2026年2月17日閲覧)
- 8) 梅野正信・新福悦郎・蜂須賀洋一(2021)：『公民科教育と学校教育』、三恵社、pp.116-119
- 9) 片田敏孝(2012)：『子どもたちに「生き抜く力」を 釜石の事例に学ぶ津波防災教育』、フレーベル館、pp.41,145,146,149
- 10) NHKスペシャル取材班(2015)：『釜石の軌跡 どんな防災教育が子どもの“いのち”を救えるのか?』、イースト・プレス、pp.127,128

SIU スポーツクラブのアウトリーチ型健康教室の実践が学生の指導/支援能力に与える影響 ～児童および高齢者を対象として～

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、アウトリーチ、支援能力

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2年度にプレイベントとしての実証事業を経て、令和4年4月に設立した。令和5年度より、授業科目「テーマ研究」や「応用演習」一環として学生自らが高齢者を対象とした健康体操教室のプログラムの計画をし、SIU スポーツクラブの運営を行う取り組みを実施した。SIU スポーツクラブのアウトリーチにおいては、平成24年10月より地域連携事業を展開してきた今金町をフィールドとし、令和4年度より行っている。

鎌田は(2004)は、アウトリーチ(outreach)とは知らない人に手を差し伸べて必要な情報を伝えることとし、大学から地域へのアウトリーチ活動は数多く報告されている。その目的や内容は、多岐にわたっている。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。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。また、本多(2024)は、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を報告している。

本研究では、SIU スポーツクラブのアウトリーチ型健康教室の実践が学生の指導/支援能力に与える影響について検証することを目的とした。

今金町は、北海道渡島半島の北部に位置し、冷涼な気候の下、豊かな土壌と清流・後志利 別川に育まれた町である。人口は、4,320名(令和8年1月現在)、高齢化率は43.0%(令和7年1月現在)と、人口減少と高齢化の進行が進んでいる。健康寿命の延伸を図るなど、地域の人的資源、社会資源を効率的かつ効果的に活用していくことが求められている。

(2) 健康教室について

SIU スポーツクラブの健康教室は、令和5年度より高齢者の健康増進やフレイル予防を目的とし、年間を通して計6回(春学期3回、秋学期3回)開催している。(写真-1、写真-2)授業科目「応用演習」「テーマ研究」の一環として運営を行い、春学期は4年生、秋学期は4年生のピアサポートのもと3年生が主体となり、目的に合わせた運動やレクリエーション活動を90分のプログラムとして学生自身が考案し構成している。また、健康教室開催に向けて2講義分(210分)をプログラムの立案や練習とリハーサルに充て、徹底した準備を行っている。SIU スポーツクラブ実施後は必ず振り返りをし、抽出された改善点や反省を次回の運営に活かすことで実践的な学びのサイクルを構築している。そのノウハウを活かし、今金町においてSIU スポーツクラブのアウトリーチ健康教室を開催している。(表1)



写真-1 春学期



写真-2 秋学期

(1) 今金町について

表-1 今金町においてのアウトリーチ健康教室

日時	場所	対象者	参加人数
令和4年11月12日(土) 14時～15時	美利河地区	高齢者	9名
令和4年11月13日(日) 10時～11時	花石地区	高齢者	12名
令和5年8月11日(金) 10時～11時	花石地区	高齢者	10名
令和6年8月7日(水) 13時～14時30分	美利河地区	高齢者	11名
令和6年8月8日(木) 10時～11時	今金町総合体育館	児童	30名
令和7年8月5日(火) 14時～16時半	今金町総合体育館	児童	41名
令和7年8月6日(水) 10時～11時半	花石地区	高齢者	9名

2 研究方法

(1) 研究の目的

SIU スポーツクラブのアウトリーチ型健教室の実践が学生の指導/支援能力に与える影響について検証することを目的とする。

(2) 調査対象

2025年度の授業科目「応用演習」「テーマ研究」の履修者15名のうち今金町へのSIUスポーツクラブのアウトリーチ型健康教室に参加した11名が対象である。

(3) SIUスポーツクラブのアウトリーチ実施日時

2025年8月5日(火)児童を対象とした「モルック交流会」を14時～16時半、2025年8月6日(水)高齢者を対象とした「健康特別教室」10時～11時半で実施した。

(4) プログラム内容の内容

1) 児童対象の「モルック交流会」

教職を履修している学生が中心となり、プログラムの内容を決定した。モルックを経験している児童も多くいるため、モルックのルール確認と試合を多くし、学生と交流できる90分程度のプログラムを立案した。前日リハーサルにおいては、熱中症予防や道具の使用

方法に関して等の安全面に留意し、安全に楽しく児童が参加できる配慮の確認を全員で行った。

2) 高齢者対象の「健康特別教室」

楽しく身体を動かし、コミュニケーションを促進することを目的とし、90分のプログラムを①アイスブレーキング(25分)(表-2)②体操(10分)(表-3)③レクリエーション活動(45分)(表-4)の3つの内容のチームに分け、役割を決定した。リーダーを中心に各プログラムを考案し、資料を作成することを行った。SIUスポーツクラブでも考案した内容を実施し改善点を抽出した。また繰り返しリハーサルを行うことで、プログラムの内容の検証を行った。

表-2 アイスブレーキング内容

アイスブレーキング(25分)
指折り体操(10数えながら指を折る。右手親指からおり、左手は人差し指から折る)
2拍子・4拍子(左手は2拍子・右手は4拍子の動作を行う)
文字当てゲーム(ひらがな5つの中から単語を見つけ出す)
キャッチ(2人1組になり、①片の方が両手の人差し指を出し、②もう片の方が指で筒を作り、支援者の「キャッチ」の声掛けで①は、人差し指を上げ②は筒を握る)

表-3 体操内容

体操(10分)
筋力トレーニング (10回程度 状況に応じて5回など)
カーフレイズ(かかと上げ) トウレイズ(つま先上げ) レッグエクステンション(膝伸ばし)
リズム体操(振付の説明をし、1分40秒程度の体操を行う。)(曲名:め組のひと)

表-4 レクリエーション活動

レクリエーション活動(45分)
クップビンゴ(4チームもしくは2チームに分かれ、クップに当てる練習を行う。)
クップビンゴ試合(先にビンゴになったチームが勝利) 整理体操(手首・背中・腿の裏・深呼吸など)



写真-3 チームの話し合い



写真-4 資料作成



写真-5 プログラム考案



写真-6 前日リハーサル



写真-7 モルック交流会①



写真-8 モルック交流会②



写真-9 健康特別教室



写真-10 振り返り

(5) 調査について

2025年8月6日(水)の健康特別教室後、参加した学生11名にアンケート調査を行い、児童とのモルック交流会や高齢者の健康特別教室を終えての感想や運営を通して学んだことや得たこと等の所感について調査した。また、参加者については、高齢者のみ8月6日(水)の健康特別教室後に簡単な聞き取りを行った。

3 学生へのアンケート調査の結果(学生の自由記述より)

(1) 児童とのモルック交流会について

1) 運営における対応について

「低学年の子でお友達とけんかしていたり、あまりグループの中に馴染めていなさそうな子を対応してい

くなかで、その子たちにどのように声をかけることでやる気が出るのかなど、一人ひとりによって対応の仕方は全然違う分、感情が豊かな子なんだなや負けず嫌いな子なんだななどがわかって、自分の中ではそれを知れてよかった。」「全員が平等に投げることができるように気を配れた。」「子供の目線に合わせて接することができた。」

児童の感情の動きやひとり一人への対応の仕方の発見があった。

2) 高齢者支援との比較について

「いつも高齢者の方と接してることが多かったので、子供たちになったら色々に対応変わる中、移動する時の声かけなど出来たと思ったので、すごく良かった」「高齢者と接する時とのギャップを感じた。児童は行動が読めないため、より体力を使った」「言葉遣いや児童に理解して貰えるような言葉を選んで説明や対話をできたと思う」

対象者が変わっても、相手に合わせた言葉選び(児童目線)や移動のサポートといった基礎的な対人援助技術が有効であることが確認できた。

3) 運営上の課題について

「子どもたちと一緒に楽しむことはとても大切なことだと感じた。だが、メリハリなどといった点から考えると、子どもと同じ楽しみ方をしてはいけないと改めて感じる事ができた」「児童と同じ土俵に入ってしまった、メリハリをつけられていない場面が何回かあった。この場面を減らすためにも、立場を理解して、メリハリをつけるような発言を児童に伝えるべきであった」「前で話しているときにずっと話してたりするさくて聞こえなかったりすることが多かった」

運営者としての立場を維持しながら、場をコントロールする技術の難しさがわかった。

4) 安全面と今後の改善点

「モルックは投げる時危ないので、後ろの子達に当たりそうだった。自分からもっと声かけ行けば良かった」「最初の説明の部分がぐだぐだになってしまった部分があって、まだ準備が足りなかったのかなと感じる部分でした」「去年よりも人数が多くて説明を全体に行き渡らせるのが難しかった。危ないこと、ダメなことはしっかり言うようにしないと危ないなと思った」

安全管理についての大切さの再確認と、大人数に対する指示の通し方や、危険予測に基づいた事前の配置

設定に改善の余地があることが明確になった。また事前準備の大切さを再確認した。

(2) 高齢者の特別健康教室について

1) 運営における対応について

「やる前はこれはできるかなできないかなということばかりを考えていたのですが、やっていく中で、できなくてもやってみることが大切であって、その中で生まれる高齢者の方々の笑顔が1番良いのかなと感じました。」「耳が遠い方のお話の仕方や周りよりも少し理解が遅い方など様々な人がいる中で、一人一人学生が対応していったことによって、最後に皆さんから『とても楽しかった、来年もよろしくお願いします』というようなお言葉を頂けてよかった。」

その場を楽しむ雰囲気作りが、参加者の満足度（QOLの向上）に結びつくことを学んだことがわかった。

2) 個別対応と安全管理

「1人に対して1人担当をつけるということにして、沢山コミュニケーションをとることができた。安全面もどんな動きに対して注意するかを事前に打ち合わせておいたおかげでしっかり配慮できていた。」「参加者全員に一人一人学生がついて安全管理を徹底していたところはとてもいいと思いましたし、臨機応変にその場の状況などに合わせて動くことも出来ていた。」

学生一人ひとりが参加者に寄り添うことで、安全性が高くなり満足度を両立させていることがわかった。

3) 改善点について

「改善点は態度である。支援者としての態度が欠如していたため、余裕が出来てきた時の態度をもう一度確認したい。」「改善すべき点としては無意識に出る姿勢や態度がふさわしくない事だったりがありました。外からの視線を考えることです。」「『楽しかった!』と言って貰えた理由は遅くまで残って準備をしたこと、何回もゼミで練習をしてきたからこそである。」

支援者としての姿勢や態度が理解でき、事前の準備が成果を左右したことが述べられている。学生同士がフォローし合うチーム体制が、円滑な運営の鍵となった。

4 高齢者への聞き取り

高齢者への聞き取りは学生が1対1人で行い、2分程度で教室の感想の聞き取りを行った。（表-5）

表-5 教室の感想

手の運動が難しいそうだったが、実際にやってみると楽しかった。
すごく楽しく良い運動になった。来年も来たい。
ずっと楽しかった。以前やったモルックが楽しかったから次回はぜひモルックをやりたい
とても楽しかった。来年もお願いします。
とても楽しかった。昨年も参加し、今回も内容もよかった。少し暑かった。
1人暮らしで仕事もしているので、足腰の運動ができて良かったし、楽しかった。普段は草取りなどをして体を動かしている。
楽しかった。普段レクをやらないので、体操よりも遊ぶ系が良い。ダンスの時のじゃんけんが勝てなくて悔しかった。脳トレも紙があってわかりやすかった。
楽しかった。遊び系の体を動かす取り組みをこれからもしていきたい。
楽しかった。とても良い運動だった。

多くの参加者が「楽しかった」「来年も参加したい」と回答していた。また、普段の生活（一人暮らしや仕事、草取り等）の中では得られない運動機会や、脳トレへの前向きな反応が見られた。

5 考察

今回のSIUスポーツクラブのアウトリーチ型健康教室の実践を通して、学生は対象者の特性に応じた指導/支援能力の多角的な変容があったと考える。児童対象の実践においては、「一人ひとりへの共感」と「集団の規律」を両立させる困難さが明確になり、個々の感情を尊重しながらも場をコントロールするリーダーシップの重要性を学んだ。一方で高齢者対象の実践では、身体的な配慮のみならず、敬意ある配慮と支援者としての適切な態度（プロ意識）を再確認し、対象者ごとにコミュニケーションスキルを使い分ける柔軟性を獲得したと考える。また、「指導者」および「支援者」という立場からの単方向的な関わりではなく、対象者の主体性を引き出しながら、場全体をコントロールする双方向的な関わり方の必要性を理解した。これらを支えたのは、徹底した事前準備や練習と明確な役割分担であり、それらが基盤となって初めて本番での臨機応変なチーム連携が可能になることを、実践を通して

学習したと考える。

6 まとめ

本活動は、大学での学びを地域社会へと還元する「アウトリーチ」という形態をとることで、学生に机上の学習では得られない実践の場を提供することができた。実践を通じて、児童から高齢者までという幅広い世代の「生の声」に触れ、それぞれの生活背景や身体・心理的特性を理解することができた。学生たちは、自身の知識や技術が現場のリアルな状況（児童の予測不能な動きや、高齢者のニーズ）に直面した際の葛藤を乗り越えることで、自身の関わり方が対象者に与える影響を再認識し、支援者としての意識の向上を図ることができた。また、個々の学生の成長のみならず、チーム全体として「安全」と「楽しみ」を確保させるための組織的な動き（事前練習、現場で対応）を習得したことは、今後の社会生活においても土台となると考える。

今後は、今回の実践で明確になった「指導と支援の統合」という視点をさらに深め、学生が対象者一人ひとりの主体性を尊重できる支援技術の習得ができるように励んでいきたい。

【参考文献】

- 1) 鎌田浩毅 (2004) 「基礎科学のフロンティアとしてのアウトリーチ」、東京大学出版会『UP』、386、22-28
- 2) 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
- 4) 経済産業省 (2010) : 社会人基礎力育成の手引き、pp. 96
- 5) 本多理紗 (2024) : SIU スポーツクラブの運営を通じた教育的効果について、札幌国際大学教師・教育実践研究第 8 号、pp. 61-67
- 6) 北海道の高齢者人口の状況 - 保健福祉部福祉局高齢者保健福祉課
(https://www.pref.hokkaido.lg.jp/hf/khf/koureis_hajinkou.html) 【閲覧日：2025. 2. 11】