

東京成徳大学

2 0 1 9

ISSN 2186-8700

子ども学部紀要

第9号

平成31年3月

東京成徳大学 子ども学部紀要 第9号

目 次

論文

人間関係にかかわる発達

- 特別な支援を必要とする人とのかかわりの影響 — …………… 富山 尚子 …………… 1

教育実習評価票の分析

- 幼稚園教諭養成課程を持つ大学が学生に期待する「実習における学び」とは何か —
…………… 坪井 瞳・善本 眞弓・山路 千華 …………… 15

生活科の気付きの見取りに関する研究

- 若手教員とベテラン教員によるグループ・モデレーションを通して —
…………… 刀川 啓一・人見 久城 …………… 23

小学校教諭免許取得にかかわる「総合的な学習の時間の指導法」新設上の課題

- 大学生99人の意識調査を通して — …………… 刀川 啓一 …………… 37

イギリス保守党政権下のティーチング・スクールによる学校支援

- コミュニティ・スクールへの調査を通して — …………… 青木 研作 …………… 49

保育の場における「環境」のとらえ方

- 保育所の計画をもとに — …………… 善本 眞弓・小山 明子 …………… 61

平成30年度東京成徳大学子ども学部公開講座

- 「世界の子どもと子どもの絵」講義録…………… 穴澤 秀隆・直井 崇 …………… 73

平成30年度課題研究題目一覧

- …………… 83

-
- 「東京成徳大学 子ども学部紀要」9号(2018年度)執筆要綱 …………… 88

Bulletin of the Faculty of Children's Studies Tokyo Seitoku University Vol.9

Contents

Articles

- The Development of Human Relationships: The Effect of Experience for a Child Who Needs Special Support
..... Naoko Tomiyama 1
- An Analysis of the Evaluation Standards Sheets for Teaching Practice in Kindergarten:
What the University Expects the Students to Learn from the Teaching Practice
..... Hitomi Tsuboi, Mayumi Yoshimoto, Chika Yamaji 15
- A Study of the Understanding of "Life Environment Studies"
– Through Group Moderation by Beginner Teachers and Expert Teachers –
..... Keiichi Tachikawa, Kushihiro Hitomi 23
- Issues in the New "Teaching Methods for Integrated Study" Required for the Elementary
School Teaching License
– Through a Survey of 99 University Students –
..... Keiichi Tachikawa 37
- School-to-school Support by Teaching Schools under the British Conservative Government
(2016-): A Survey Study of Community Schools
..... Kensaku Aoki 49
- A Study of How the Contents for the Topic of "Environment" from the Nursery School
Curriculum is Understood at a Nursery School
– Based on the Childcare Plan for a Nursery School –
..... Mayumi Yoshimoto, Asako Koyama 61
-
- 2018 Open Lecture on Children's Studies**
"Drawings by the Children of the World"
..... Hidetaka Anazawa, Takashi Naoi 73
-
- The Titles of Graduation Theses 83
-
- The Guideline for Writing Articles for Bulletin of the Faculty of Children's Studies Vol. 9 ... 88

人間関係に関わる発達

——特別な支援を必要とする人との関わりの影響——

富山尚子

問題

平成19年4月から、「特別支援教育」が開始され、障害のある子どもが障害のない子どもとの交流及び共同学習を通して相互理解を図ることは、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きる上で、極めて重要であるとされている。そして、「交流および共同学習」を実践することは、障害のある子どもたちの自立・社会参加のためのプログラムとして有意義であるばかりでなく、小・中学校等の子どもたちや地域の人たちが、障害のある子どもとその教育に対する正しい理解と認識を深めるための絶好の機会でもあると考えられている。

交流教育を通して、障害のない子どもに対して、障害のある子どもに対する正しい認識や好ましい態度を育成することは非常に重要な課題であり、効果的な教育のためには、障害のない子どもが障害のある子どもに対して実際にどのような理解や認識を持っているのか、どのような態度を形成しているのか、その態度を維持したり変化させたりする要因にはどのようなものがあるのか、どの時期にどのような交流を行うのが効果的なのか、などについて具体的に把握し、詳細な検討を行うことが必要である。そしてその上で、同じ社会に生きる一員として互いに助け合い支え合って活動していく態度を養っていくことが大切であろう。

まず、障害のある人(子ども)に対する理解や認識、態度などの測定について、徳田(2005)は、障害理解を構成する要素として、障害に関する正確な「知識」、それをもとにした適切な「認識」(知識を基にした推測を含む)、それらの認識から形成される「態度」(常に一定の方向性をもった行動の準備状態)、態度の発現としての「行動」の4つを取り上げ、障害理解を測定するためには、この4つのいずれかあるいはいくつかを測定することが重要であると述べている。

そして、障害児・者に対する態度を測定する方法としては、徳田(1990)が、作成した50項目からなる多次元的态度尺度がある。この尺度は、(1)共に生きることへの拒否(否定的態度):生活の全領域、特に職業、住居、娯楽などに関して障害者をどの程度拒否しているのかが示される、(2)統合教育:障害児も地域の学校において充分教育することができるといった考え方で統合教育をどの程度受け入れているのかが示される、(3)特殊能力:障害者は一般の人が持っていない特殊能力を備えているという考えをどの程度持っているのかが示される、(4)依存的な自己中心性:障害者は自分の境遇に甘え、援助してもらうことを当然のことと思ひ、他人に対しては愛想が悪く自己中心的であるとする誤った認識をどの程度持っているのかが示される、(5)交流の場での当惑:いろいろな場で障害者にあった場合にどのように話しかけていいのかが示される。

また援助すべきかどうか迷うということが示される、の5つの次元についての10項目ずつの下位尺度から構成されており、それぞれの項目は7段階で評定される。つまり、5つの態度に対してそれぞれの尺度得点が算出される。徳田は、この尺度を使用した視覚障害児・者に対する様々な態度変容技法の効果についての研究を概観し、態度尺度の有効性を示し、「良い出会い」は、お互いの人間的な理解を深めることができ、好意的な態度を形成し、さらには援助行動の発現へとつながるとしている。

また、楠・金森・今枝(2012)は、徳田の「障害児・者に対する多次元的态度尺度」から25項目を抽出し、最終的に「共同的な教育」「積極的対人関係」「障害に関する肯定的意識」「自発的交流性」「障害に関する知識」の5つの領域から構成される16項目からなる「児童生徒版障害者に対する多次元的态度尺度」を作成している。

次に、実際にどのような交流教育や接触経験が、障害のある人(子ども)に対する理解や態度に影響するのか、そして具体的にはどのような影響を及ぼすのかについて、たとえば、川間(1996)は、障害を持つ人に対する態度の構造についての研究および態度に影響する要因についての研究を概観する中で、好意的な態度変容に影響する接触は直接的かつ構造化されたものでなければならないことを強調している。そして町中やあるいはマスコミ等を通じて時たま障害をもつ人を見かけるといった間接的な接触だけでは不十分であり、ビデオの視聴よりも実際の障害をもつ人による講習会の方が効果的であることを指摘し、直接的かつ構造化された接触に加えて障害をもつ人に関する正確な知識を併せ持つことが、態度を好転させるために最も効果的であるとしている。

直接的な接触の効果に関しては、山内(1984)が行った小学校と盲学校の交流教育場面で、交流頻度が多いクラスの児童と少ないクラスの児童との盲児に対する対人的態度の変容についての比較検討の中で、接触頻度が高い交流の方が、態度の好転が顕著であり、低学年ほどこの効果が顕著であることが指摘されている。一方、高学年は低学年に比べて交流前に接触経験を持つ者が多かったにもかかわらず、交流前の盲児に対するイメージは低学年のそれよりも必ずしもポジティブではなかったが、その高学年のイメージも実施された交流後にはポジティブに変容したことも示されている。つまり、小学校低学年の児童の障害児に対する態度は高学年のそれほど固定化していないと考えられるが、高学年のイメージも必ずしも固定的なものではなく、教育的配慮のもとに行われた対人的接触によって変容しうることが示唆されている。また、遠藤・山口(1969)は、知的障害児との接触機会の多い健全児は、知的障害児に対して好意的な認知を行うことを示し、特に比較的客観的に得られる知的水準や感情的側面についての認知への影響を指摘している。

また、どのような交流経験が影響するのかについては、普通児を対象として、精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験の関係を分析した木船(1986)の研究で、養護学級の子どもの日常交流経験および行事交流経験が、普通児の精神薄弱児への受容的態度と有意な正の相関があることが示されている。また、精神薄弱児への好意的イメージ(能力や性格についてのイメージ、知識としての好意度)との関係では、日常・行事・教科のすべての交流経験において有意な正の関係がみられ、特に日常交流経験および教科交流経験に強い関係がみられたことも示さ

れている。木船は「好意的イメージを持つ者は、受容的な態度をもつ傾向がみられると言ってよいであろう」と考察する一方で、一口に態度と交流経験の関係といっても、態度の構成成分のどれを取り上げるかで関係が異なることも指摘している。また、稲垣・小西(2011)は、小学校1年生を対象として特別支援学級の友達に対する健全児の関わりについて検討し、障害のある子どもに対して積極的に関わろうとする子どもの実態や関わりをもちたがらない子どもの特徴について示している。稲垣らは、障害のある子どもとの関わりを促進するためには、障害のある子どもに対してポジティブな認識(「明るい」「楽しい」など)を持つことができるように交流教育を進めることが重要であることを示し、小学校1年生でも発達段階に応じたプログラムの開発や指導法を工夫することでピア・サポートが可能になること、同じ保育所出身で年下のきょうだいをもつ女兒は特に障害児に対して積極的に関わりをもとうとする傾向があることも示している。さらに、渡辺・植中(2003)は、小学校6年生を中心とする小学校高学年の児童を対象に、障害児(者)への態度に及ぼす交流経験の影響について検討し、障害児(者)との交流経験が、障害児(者)への受容的態度に肯定的な影響を与えること、交流経験の中で参加した児童が「楽しさ」を経験し、「学び」を強く意識した時にその効果が大きくなることを示している。

加えて、事前の情報提供の影響について、大谷(2001)は、事前指導における障害児についての情報の提供と健全児の態度との関連について分析し、交流を予定している障害児に関する情報の提供は、健全児の障害児に対する態度の形成に好影響を与えることを示唆し、障害児に関する事前の情報提供は、健全児が障害児を受け入れようとする心構えをつくることに役立ち、好意度を高め、不安を少なくする可能性を示している。また、交流教育を行う中で、障害のない子どもに対して障害理解授業を行い、特別な支援を必要とする友達の実態を理解してもらうことで、それまであまり関わろうとしなかった子どもたちの積極的な関わりが増加したり、保育園から一緒だった子どもたちに新たな知識の獲得や理解による態度の好転がみられたりしたという報告もある(毛見, 2012)。

一方、交流時期の影響について、伊藤・田川(1967)は、心身障害児に対する社会人の態度に関する研究の中で、無知や理解度の乏しさからくる障害に対する偏見を指摘し、特殊学級のあった小・中学校を卒業した女子大生の方がそうでない女子大生よりも、障害に対する理解度や好意度が高いことを示している。また、渡辺・曾我(2002)は、身体・知的障害者との過去の活動経験及び介護体験が、身体・知的障害者へのイメージ及び彼らへの受容的態度に影響していることを示している。そして、直接接触経験が身体障害者への感情・評価イメージを肯定的なものにするうえで効果的であること、知的障害者との協同的经验が、障害者への受容的態度に肯定的影響を及ぼすこと、影響力は直接接触経験、間接触験、存在の順に強いこと、などが指摘されている。

さらに、渡邊・青山・稲富(2016)は、障害児・者との接触経験の時期(保育所・幼稚園時代、小学校時代、中学校・高等学校時代、大学時代)および内容と、障害児・者に対する態度との関連について検討し、保育室や教室という同じ場で学ぶだけではなく、一緒に遊ぶなどの積極的な関わりが態度の変容と関連しており、この傾向は特に小学校時代に顕著であることを示している。

これまで、多くの研究では、特別な支援を必要とする子どもと必要としない子どもの交流とその影響について、接触したその時の接触の内容や知識の内容、態度の変容などの観点から検討されてきているが、渡邊らのように接触時期や接触内容の違いと特別な支援を必要とする人(子ども)に対する態度の関連について、総合的かつより詳細に考えることも必要であると考えられる。そこで、本研究では、接触経験の時期を4つ(就学前期、小学校時代、中学校・高等学校時代、大学時代)に分け、直接接触(学び・遊び)の経験と特別な支援を必要とする人(子ども)に対する態度との関連について検討していく。

方 法

1. 調査対象

東京都内の保育系大学2年生女子139名(平均年齢20歳1ヶ月)を対象に、調査を行った。尚、この調査の実施に関しては東京成徳大学子ども学部の研究倫理委員会の承認(K18-1)を得た。

2. 調査時期および調査方法

2017年10月に調査を実施した。授業時間内に調査用紙を配布し、その場で回収した。実施時間は約15分であった。

3. 調査内容

(1) 特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験について

渡邊・青山・稲富(2015)が使用した、障害児・者との接触経験についての接触時期ごとの質問の中から、同じ場所での活動や学びについての質問を選択した。渡邊らは回答を「はい」「いいえ」の2択で求めていたが、本研究では、接触の程度による違いを検討するために、「非常にあてはまる」(5)から「全くあてはまらない」(1)の5段階で回答を求めた。

尚、本研究では「特別支援教育」が、それまで特定の場所(盲聾・養護学校・特殊学級等)で行われてきた特殊教育から、特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害を含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒の在籍するすべての学校において実施されるものへと転換した(中島, 2018)ものであることから、質問項目では、「障害のある人(子ども)」ではなく「特別な支援を必要とする人(子ども)」という記述に変更した。

<就学前期>

◎保育園や幼稚園の頃、日常的に特別な支援を必要とする子どもと同じ部屋で過ごしていましたか。

<小学校時代>

◎小学校の頃、日常的に特別な支援を必要とする子どもと同じ教室で学んでいましたか。

◎小学校の頃、授業や行事以外で特別な支援を必要とする子どもと遊んでいましたか。

<中・高時代>

◎中学校や高等学校の頃、日常的に特別な支援を必要とする子どもと同じ教室で学んでいましたか。

◎中学校や高等学校の頃、授業や行事以外で特別な支援を必要とする子どもと遊んでいましたか。

<大学時代>

◎大学に入って、部活動やサークル等で特別な支援を必要とする人(子ども)と一緒に活動している。

(2) 特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度

徳田(1990)が、作成した障害児・者に対する態度を測定する多次元的态度尺度は、(1)共に生きることへの拒否(2)統合教育(3)特殊能力(4)依存的な自己中心性(5)交流の場での当惑、の5つの次元についての10項目ずつの下位尺度から構成されており、それぞれの項目は7段階で評定されている。楠・金森・今枝(2012)は、徳田の尺度から25項目を選択し、「共同的な教育」「積極的対人関係」「障害に関する肯定的意識」「自発的交流性」「障害に関する知識」の5つの領域から構成される「児童生徒版障害者に対する多次元的态度尺度」を作成し5段階での評定を求めている。

本研究では、楠らの25項目の中から23項目を使用し、オリジナルの2項目を加えた25項目について、「非常にそう思う」(5)から「全くそう思わない」(1)の5段階での評定を求めた。尚、これらの質問項目についても、「障害のある人(子ども)」ではなく「特別な支援を必要とする人(子ども)」という記述に変更している。

<共同的な教育>

◎特別な支援を必要とする子どもは地域の学校で教育を受けることが望ましいと思う。

<積極的対人関係>

◎特別な支援を必要とする人にも気軽に声をかけられると思う

<障害に関する肯定的意識>

◎特別な支援を必要とする人は、手伝ってもらうことを当たり前とは思っていないと思う。

<自発的交流性>

◎特別な支援を必要とする人と一緒に仕事がしてみたいと思う。

<障害に関する知識>

◎特別な支援を必要とする人も、必要としない人も記憶力は同じであると思う。

<オリジナル項目>

◎特別な支援を必要としない子どもは、地域の学校で特別な支援を必要とする子どもと一緒に学ぶことで、多くの経験をすることが出来ると思う。

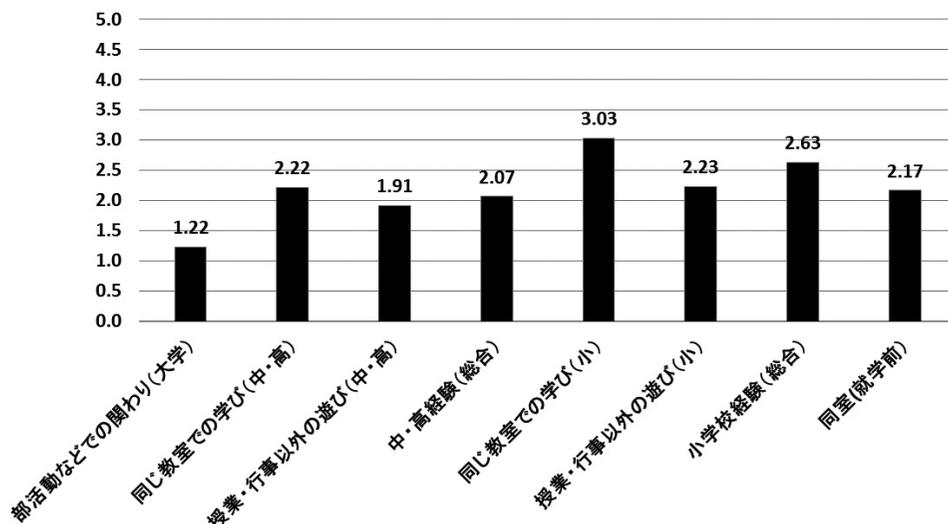
◎特別な支援を必要とする人が身近にいることは、必要なことだと思う。

結果と考察

1. 特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験について

Figure1は、特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験についての回答を、接触時期および接触内容別に示したものである。

Figure1 接触経験時期および接触内容別 特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験の程度



本研究の調査対象者は平均年齢20歳1ヶ月であり、平成19年4月から開始された「特別支援教育」が、義務教育期間である小・中学校で、実施されている世代である。今回、小学校での接触経験、特に「同じ教室での学びの経験」が最も豊富であることが示されたことには、この「特別支援教育」の実施の影響も考えられる。

2. 特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次的態度尺度

特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次的態度尺度の25項目について、因子分析(主因子法・Promax回転)を行った結果、「特別な支援を必要としない子どもは、地域の学校で特別な支援を必要とする子どもと一緒に学ぶことで、多くの経験をすることが出来ると思う。」「特別な支援を必要とする人は、手伝ってもらうことを当たり前とは思っていないと思う。」「特別な支援を必要とする人に対して、変な遠慮はないと思う。」「特別な支援を必要とする子どもは、地域の学校の中でも十分に活動することができると思う。」の4項目については因子負荷量が0.35未満となった。これらの4項目を除いた21項目について再度因子分析(主因子法・Promax回転)を行った結果、6つの因子が抽出された。Table1は、21項目に対して行った因子分析の結果を示したものである。

Table1 特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的態度尺度の因子分析結果

	因子					
	共生への積極性	関わりへの積極性	統合教育	能力の非特殊性	障害に対する肯定的意識	肯定的属性認識
特別な支援を必要とする人と積極的に交流したいと思う。	.881	.051	.104	-.157	-.042	-.028
特別な支援を必要とする人と一緒に仕事がしてみたいと思う。	.875	-.075	-.031	-.116	.000	.058
特別な支援を必要とする人と、友達になりたいと思う。	.767	.130	-.107	.075	.192	-.129
特別な支援を必要とする人が身近にいることは、必要なことだと思う。	.390	.102	-.019	.238	-.012	.036
特別な支援を必要とする人と抵抗なく話すことができると思う。	.021	.907	-.037	-.002	.087	-.014
特別な支援を必要とする人にも気軽に声をかけられると思う。	-.016	.803	-.041	.013	.082	-.026
特別な支援を必要とする人が困っているときに迷わず援助することができると思う。	.054	.735	-.055	-.070	-.245	.144
特別な支援を必要とする人を自分たちの仲間に入れることに抵抗感がないと思う。	.271	.386	.210	-.042	.139	-.023
特別な支援を必要とする子どもは地域の学校で教育するのが一番良いと思う。	-.067	-.065	.915	-.121	.254	-.010
特別な支援を必要とする子どもは地域の学校で教育を受けることが望ましいと思う。	.045	-.117	.789	-.022	.212	.025
特別な支援を必要とする子どもは地域の学校に入ること多くの経験をするができると思う。	-.058	.037	.743	.141	-.284	-.022
特別な支援を必要とする子どもを地域の学校に入れると、お互いの理解が深まると思う。	.240	.154	.462	.132	-.231	.060
特別な支援を必要とする人は、全ての面で劣っているわけではないと思う。	-.187	.042	.102	.838	-.118	-.036
特別な支援を必要とする人は、超能力を持っているわけではないと思う。	-.394	.144	.000	.635	.213	-.006
特別な支援を必要とする人と、喜びや悲しみを分かち合うことができると思う。	.224	-.182	-.067	.630	-.029	.097
特別な支援を必要とする人でも、援助がなくてもできることはたくさんあると思う。	.292	-.115	-.080	.598	-.007	.077
特別な支援を必要とする人と、一緒に楽しく生活することができると思う。	.332	-.010	.040	.422	.237	-.131
特別な支援を必要とする人は、いつもきちんとしていると思う。	.138	-.062	-.004	-.013	.609	.206
特別な支援を必要とする人も、必要としない人も記憶力は同じであると思う。	.006	.016	.095	.032	.487	.023
特別な支援を必要とする人は、他人に対して親切であると思う。	-.010	-.007	.054	.085	.057	.745
特別な支援を必要とする人は、ひかえめで謙虚だと思う。	-.064	.113	-.038	-.008	.180	.689

第1因子は、「特別な支援を必要とする人と積極的に交流したいと思う」「特別な支援を必要とする人と、友達になりたいと思う」に代表される4項目であった ($\alpha = .83$)。これらの項目は、特別な支援を必要とする人と共に生きることへの積極的な意識に関わる項目であると考え、「共生への積極性」因子と命名した。

第2因子は、「特別な支援を必要とする人と抵抗なく話すことができると思う」「特別な支援を必要とする人が困っているときに迷わず援助することができると思う」に代表される4項目であった。これらの項目は、特別な支援を必要とする人と交流することへの積極的な意識に関わる項目であると考え、「関わりへの積極性」因子と命名した ($\alpha = .84$)。

第3因子は、「特別な支援を必要とする子どもは地域の学校で教育するのが一番良いと思う」「特別な支援を必要とする子どもは地域の学校で教育するのが一番良いと思う」に代表される4項目であった ($\alpha = .85$)。これらの項目は、統合教育を受け入れている程度に関わる項目と考え「統合教育」因子と命名した。

第4因子は、「特別な支援を必要とする人は、全ての面で劣っているわけではないと思う」「特別な支援を必要とする人と、喜びや悲しみを分かち合うことができると思う」に代表される5項目であった ($\alpha = .77$)。これらの項目は、特別な支援を必要とする人と一般の人との能力の違いについての意識が示される項目であると考え「能力の非特殊性」因子と命名した。

第5因子は、「特別な支援を必要とする人は、いつもきちんとしていると思う」「特別な支援を必要とする人も、必要としない人も記憶力は同じであると思う」の2項目であった ($\alpha = .58$)。

これらの項目は、特別な支援を必要とする人についての肯定的な意識について言及する項目であると考え「障害に対する肯定的意識」因子と命名した。

第6因子は、「特別な支援を必要とする人は、他人に対して親切であると思う」「特別な支援を必要とする人は、ひかえめで謙虚だと思う」の2項目であった ($\alpha = .70$)。これらの項目は、特別な支援を必要とする人の持つ肯定的属性について認識する項目であると考え「肯定的属性認識」因子と命名した。

さらに、各質問項目に対する回答を、「非常にあてはまる」(5点)から「全くあてはまらない」(1点)の5段階で得点化し、これらの6つの因子について、それぞれに分類された項目の得点の合計を項目数で割ったものを、各因子の尺度得点とした。

3. 特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験と特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度の関連

Table2 接触時期および接触経験群ごとの特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度の各下位得点の平均値および標準偏差

			特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度											
			共生への積極性		関わりへの積極性		統合教育		能力の非特殊性		障害に対する肯定的意識		肯定的属性認識	
経験の時期	人数	群	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
大学 経験	6	高	3.42	0.52	3.29	0.40	3.54	0.73	3.83	0.67	2.75	0.42	3.17	0.41
	12	中	3.08	0.42	3.29	0.70	3.63	0.57	3.92	0.43	3.17	0.49	3.58	0.56
	121	低	3.25	0.69	3.24	0.82	3.59	0.67	3.97	0.62	2.93	0.62	3.29	0.62
中・高 経験	40	高	3.54	0.60	3.63	0.73	3.78	0.56	4.12	0.57	3.09	0.53	3.34	0.59
	42	中	3.27	0.50	3.18	0.56	3.57	0.59	3.92	0.55	3.05	0.52	3.36	0.56
	57	低	3.02	0.75	3.02	0.90	3.48	0.75	3.88	0.65	2.77	0.67	3.26	0.67
			高>低		高>中・低		高>低(傾向差)				高・中>低 (中と低は傾向差)			
小学校 経験	60	高	3.44	0.66	3.46	0.77	3.82	0.66	4.11	0.55	3.00	0.52	3.43	0.57
	52	中	3.21	0.56	3.22	0.68	3.50	0.54	3.91	0.56	2.97	0.63	3.28	0.60
	27	低	2.88	0.74	2.81	0.91	3.27	0.71	3.74	0.71	2.78	0.70	3.13	0.70
			高>低、中>低 (傾向差)		高>低、中>低 (傾向差)		高>中・低		高・中>低					
就学前 経験	52	高	3.38	0.71	3.33	0.84	3.69	0.61	3.96	0.62	2.98	0.55	3.29	0.50
	15	中	3.38	0.44	3.52	0.59	3.65	0.71	3.88	0.46	2.97	0.48	3.23	0.42
	72	低	3.12	0.66	3.12	0.78	3.51	0.69	3.98	0.62	2.92	0.66	3.35	0.72

各時期の特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験(小学校および中学校・高等学校時期については総合的接触経験)について、平均値が1点の人を接触経験「低群」、3点以上の人を接触経験「高群」、残りを接触経験「中群」とした。Table2は、各時期の接触経験群ごとに、特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度の各下位得点の平均値および標準偏差を示したものである。

時期ごとに、各得点について、接触経験の程度(3:高・中・低)を被験者間要因とする一要因の分散分析を行った。

就学前の時期では、「共生への積極性」については、接触経験の程度に有意な傾向がみられたが ($F(2, 136)=2.59, p < .10$)、Bonferroniによる多重比較を行っても3つの群間に差はみとめられなかった。また「関わりへの積極性」($F(2, 136)=2.08, n.s.$)、「統合教育」($F(2, 136)=1.15, n.s.$)、

「能力の非特殊性」(F(2, 136)=0.18, n.s.)、「障害に対する肯定的意識」(F(2, 136))=0.18, n.s.)、「肯定的属性認識」(F(2, 136)=0.28, n.s.)のすべてにおいて、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

小学校時期では、まずは「共生への積極性」に接触経験の程度による有意な差がみられ(F(2, 136)=7.12, $p < .001$)、Bonferroniによる多重比較の結果、高群は低群よりも有意に得点が高く、中群と低群の間には傾向差がみられた(高>低、中>低(傾向差))。「関わりへの積極性」にも有意な差がみられ(F(2, 136)=6.63, $p < .01$)、高群は低群よりも有意に得点が高く、中群と低群の間には傾向差がみられた(高>低、中>低(傾向差))。また、「統合教育」にも有意な差がみられ(F(2, 136)=8.12, $p < .0001$)、高群は中群および低群よりも有意に得点が高かった(高>中・低)。さらに、「能力の非特殊性」にも有意な差がみられ(F(2, 136)=3.88, $p < .05$)、高群と中群は低群よりも有意に得点が高かった(高・中>低)。「障害に対する肯定的意識」(F(2, 136)=1.35, n.s.)および「肯定的属性認識」(F(2, 136)=2.35, n.s.)には、有意な差はみられなかった。

中学校・高等学校時期では、まずは「共生への積極性」に接触経験の程度による有意な差がみられ(F(2, 136)=7.71, $p < .001$)、Bonferroniによる多重比較の結果、高群は低群よりも有意に得点が高かった(高>低)。「関わりへの積極性」にも有意な差がみられ(F(2, 136)=7.68, $p < .001$)、高群は中群および低群よりも有意に得点が高かった(高>中・低)。また、「統合教育」には傾向差がみられ(F(2, 136)=2.39, $p < .10$)、高群は低群よりも得点が高い傾向がみられた(高>低(傾向差))。さらに、「障害に対する肯定的意識」にも有意差がみられ(F(2, 136)=4.30, $p < .05$)、高群は低群よりも得点が高く、中群と低群との間には傾向差がみられた(高・中>低(中と低は傾向差))。「能力の非特殊性」(F(2, 136)=1.87, n.s.)および「肯定的属性認識」(F(2, 136)=0.33, n.s.)には、有意な差はみられなかった。

大学時期では、「共生への積極性」(F(2, 136)=0.55, n.s.)、「関わりへの積極性」(F(2, 136)=0.04, n.s.)、「統合教育」(F(2, 136)=0.03, n.s.)、「能力の非特殊性」(F(2, 136)=0.19, n.s.)、「障害に対する肯定的意識」(F(2, 136)=1.16, n.s.)、「肯定的属性認識」(F(2, 136)=1.41, n.s.)のすべてにおいて、接触経験の程度による有意な差はみられなかった。

これらの結果から、積極的に特別な支援を必要とする人と共に生きること、特別な支援を必要とする人と積極的に交流すること、統合教育を受け入れること、については、小学校、中学校、高等学校の特別な支援を必要とする子どもとの接触経験が肯定的な影響を与えることが考えられた。また、特別な支援を必要とする人には自分たちとは異なる特別な能力があるわけではないという意識には、小学校の接触経験の影響のみがみられたことから、学校生活初期の経験が重要であることが推測された。さらに、「特別な支援を必要とする人も、必要としない人も記憶力は同じである」といった特別な支援を必要とする人についての肯定的な意識を持つことには、中学生・高校生の時期の接触経験の影響のみが認められ、ある程度の経験や知識・情報を獲得した上での接触経験が、特別な支援を必要とする人に対しての肯定的な認識に影響を与えることがうかがわれた。

4. 特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験内容と特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度の相関

Table3 各時期の特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験と特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度得点との相関

	部活動やサークルでの関わり(大学)	同じ教室での学び(中・高)	授業・行事以外の遊び(中・高)	中・高経験(総合)	同じ教室での学び(小)	授業・行事以外の遊び(小)	小学校経験(総合)	同室(就学前)	共生への積極性	関わりへの積極性	統合教育	能力の非特殊性	障害に対する肯定的意識	肯定的属性認識
部活動やサークルでの関わり(大学)														
同じ教室での学び(中・高)														
授業・行事以外の遊び(中・高)	.346**	.532**												
中・高経験(総合)	.255**	.894**	.855**											
同じ教室での学び(小)		.372**	.211*	.339**										
授業・行事以外の遊び(小)		.236**	.380**	.345**	.412**									
小学校経験(総合)		.363**	.350**	.407**	.846**	.834**								
同室(就学前)		.227**	.184*	.236**		.186*	.199*							
共生への積極性		.271**	.305**	.327**	.183*	.345**	.312**							
関わりへの積極性		.289**	.313**	.342**	.236**	.374**	.362**		.553**					
統合教育			.182*		.228**	.264**	.292**		.456**	.433**				
能力の非特殊性					.245**		.233**		.392**	.286**	.474**			
障害に対する肯定的意識		.171*	.191*	.206*		.177*			.342**	.211*	.181*	.172*		
肯定的属性認識									.232**	.213*	.222**	.315**	.253**	

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)

* 相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

Table3は、各時期の特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験の程度と特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的态度尺度得点との相関を示したものである。

中学校・高等学校時期、および小学校時期の何らかの経験が、「肯定的属性認識」以外の多次元的态度尺度との間に相関があることが示された。

「共生への積極性」「関わりへの積極性」については、小学校および中学校・高等学校でのすべての経験との相関がみられた。

「統合教育」については、小学校ではすべての経験との相関がみられたが、中学校・高等学校では授業・行事以外の遊びとのみ相関がみられた。つまり、統合教育を受け入れる程度には、特に小学校での様々な接触経験が相関していると考えられる。

また、「障害に対する肯定的意識」については、中学校・高等学校ではすべての経験との相関がみられたが、小学校では授業・行事以外の遊びとのみ相関がみられた。「特別な支援を必要とする人も、必要としない人も記憶力は同じである」といった特別な支援を必要とする人についての肯定的な意識を持つためには、より豊富な知識を持つ中学生・高校生の時期の経験が大切であると考えられる。

さらに、「能力の非特殊性」については、小学校の同じ教室での学びの経験と総合的な経験の影響のみがみられた。つまり特別な支援を必要とする人は、特別な異なる能力があるわけではないという認識は、特に小学校の学びの中での経験が影響すると考えられる、

5. 特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験と「交流教育」の考え方の相関

「特別な支援を必要としない子どもは、地域の学校で特別な支援を必要とする子どもと一緒に学ぶことで、多くの経験をする事が出来ると思う。」というオリジナルで作成した質問項目は、最終的には多次元的態度尺度の項目からは除外したが、特別な支援を必要とする子どもと特別な支援を必要としない子どもの双方向的な「交流教育」の影響を検討するために、特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験との相関を求めた。(Table4を参照)。

Table4 特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験と「交流教育」の考え方の相関

	部活動やサークルでの関わり(大学)	同じ教室での学び(中・高)	授業・行事以外の遊び(中・高)	中・高経験(総合)	同じ教室での学び(小)	授業・行事以外の遊び(小)	小学校経験(総合)	同室(就学前)
特別な支援を必要としない子どもは、地域の学校で特別な支援を必要とする子どもと一緒に学ぶことで、多くの経験をする事が出来ると思う。			.229**	.207*	.282**	.209*	.293**	

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)

* 相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

小学校での経験については、授業でも、遊びでも特別な支援を必要とする子どもとの交流が、特別な支援を必要としない子どもに影響を与えることがうかがわれた。中学校・高等学校での経験は、遊び経験との関連が示され、渡邊・青山・稲富(2016)が指摘するように、同じ場で学ぶだけではなく、一緒に遊ぶなどの積極的な関わりが大切であることがうかがわれた。

まとめ

本研究では、特別な支援を必要とする子どもと必要としない子どもの交流とその影響について、4つの時期(就学前期、小学校時代、中学校・高等学校時代、大学時代)の直接接経験と特別な支援を必要とする人(子ども)に対する現在の態度との関連について検討した。

具体的には、特別な支援を必要とする人(子ども)に対する多次元的態度の、特別な支援を必要とする人と共に生きることへの積極的な意識(「共生への積極性」)、特別な支援を必要とする人と交流することへの積極的な意識(「関わりへの積極性」)、統合教育の受け入れ(「統合教育」)、特別な支援を必要とする人と一般の人との能力の違いについての意識(「能力の非特殊性」)、特別な支援を必要とする人についての肯定的な意識に(「障害に対する肯定的意識」)、特別な支援を必要とする人の持つ肯定的属性についての認識(「肯定的属性認識」)の6つの下位尺度について、これまでの特別な支援を必要とする人(子ども)との4つの時期の接触経験および接触内容の影響について検討した。

就学前の時期の接触経験の、特別な支援を必要とする人(子ども)に対する現在の態度への影響は、本研究ではみられなかった。山内(1984)は、接触頻度が高い交流の方が態度の好転が顕著であり、小学校低学年ほどこの効果が顕著であるとする一方で、態度の変容は教育的配慮のもとに行われた对人的接触によっておこることも示唆している。今回は、「単純に特別な支援を必要とする子どもと同室にいた」かについての回答のみを求めたため、就学前時期の接触経験が、

教育的配慮のもとに行われた接触であったかどうかの判断はできないが、小学校就学前の接触経験が肯定的な影響を持つためには、さらに何らかの要因が加わる必要があるのかもしれない。

小学校時期の総合的な接触経験には、「共生への積極性」「関わりへの積極性」「統合教育」「能力の非特殊性」への肯定的な影響がみられた。また、接触内容との関連については、「共生への積極性」「関わりへの積極性」「統合教育」では、小学校での学びと遊びのいずれの接触内容にも肯定的な影響がみられた。一方で「障害に対する肯定的意識」については、遊びにのみ肯定的な影響がみられ、「能力の非特殊性」については、学びにのみ肯定的な影響がみられるという違いもあった。木船(1986)は、態度と交流経験の関係といっても、態度の構成成分のどれを取り上げるかと交流経験の内容によって関係が異なることを指摘しているが、本研究の結果も認識や態度の種類によって、より効果的な影響を与える接触内容が異なる可能性を示している。

中学校・高等学校時期の総合的な接触経験には、「共生への積極性」「関わりへの積極性」「統合教育」「障害に対する肯定的意識」への肯定的な影響がみられた。また、接触内容との関連については、「共生への積極性」「関わりへの積極性」「障害に対する肯定的意識」では、中学校・高等学校での学びと遊びのいずれの接触内容にも肯定的な影響がみられた。「統合教育」については、遊びにのみ肯定的な影響がみられた。これらの結果は、小学校の結果と同様に、認識や態度の種類によって、より効果的な影響を与える接触内容が異なる可能性を示すと同時に、接触時期の違いによる影響の可能性についても示唆している。小学校時期よりも中学校・高等学校時期の方が、より効果的に肯定的な影響を与える認識や態度があり、それは、与えられた「知識」とそれに対する「認識」のために、そして「態度」の変容のために、一定期間の教育が必要となる種類のものであるのかもしれない。

大学時期の接触経験の影響も、本研究ではみられなかった。成長と共に特別な支援を必要とする人(子ども)に対する態度が固定化し、変化しにくくなるという可能性も考えられるが、大学生時期の接触経験の影響についての研究そのものが他の時期についての研究よりも少ないため、大学生時期の接触経験の影響について判断するためには、更なる詳細な検討が必要であると思われる。

本研究の結果から、交流教育が実際にどのような意識や認知、理解や態度に肯定的な影響を与えているのか、影響を与えると考えられる交流時期と交流内容は具体的にどのようなものなのかについての、詳細な結果を得ることが出来た。これらは「幼い時から、障害のある子どもとない子どもが交流し、直接的に触れ合う機会を多く持ち、その障害についての正確な知識を得ることができれば、障害のない子どもが障害のある子どもを理解し、適切な関わり方を身に着け、助け合って生きていくことを学習する機会となる」という交流教育の考えを支持するものであると考えられるが、交流教育の影響が認められなかった認識もあり、今後もより詳細な検討が必要であろう。

また、本研究では、特別な支援を必要とする人(子ども)との接触経験について、中学校と高等学校をひとつの時期としてまとめて調査したが、山内・加藤(2018)は、現状として「交流および共同学習」は義務教育である小学校・中学校を中心として推進されており、高等学校では実施が少なくなることを示している。社会生活への移行の直前である高等学校では、「共生社会」での自分の生き方を考えるための交流および共同学習が必要であると考えられることから、今

後は、中学校と高等学校、各々の時期について接触経験を検討していくことで、さらなる具体的な交流教育の影響や効果的な実施について幅広い知見を得ていきたいと考えている。

参考文献

- 遠藤 真・山口洋史. (1969). 精神薄弱児に対する態度の研究. 特殊教育学研究, 7, 19-28.
- 稲垣広顕・小西一博. (2011). 特別支援学級の友達に対する健常児の対人的かかわりー小学校1年生を対象としてー. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 17, 19-23.
- 伊藤隆二・田川元康. (1967). 心身障害児に対する社会人の態度(偏見)に関する研究. 特殊教育学研究, 5, 1-13.
- 川間健之助. (1996). 障害をもつ人に対する態度ー研究の現状と課題ー. 特殊教育学研究, 34, 59-68.
- 毛見千春. (2012). 仲間と共に自分らしく生活し学ぶ子どもをめざしてー交流教育と障害理解授業を通してー. 教育実践研究, 22, 273-278.
- 木船憲幸. (1986). 精神薄弱児に対する普通児の態度と交流経験との関係. 特殊教育学研究, 24, 11-19.
- 楠敬太・金森裕治・今枝史雄. (2012). 障害理解教育の評価に関する研究ー児童生徒版障害者に対する多次元の態度尺度の開発を通してー. 大阪教育大学紀要, 61, 59-66.
- 中島栄之介. (2018). 特別支援教育におけるインクルーシブ教育システム構築についてーインクルーシブ教育システム構築と合理的配慮の実際ー. 奈良学園大学紀要, 9, 111-118.
- 大谷博俊. (2001). 交流教育における知的障害児に対する健常児の態度形成ー態度と事前指導における情報提供、交流経験、評価対象となる知的障害児の特定との関連性の検討ー. 特殊教育学研究, 39, 17-24.
- 徳田克己. (1990). 視覚障害児・者に対する一般の人の態度を改善するための技法とその評価. 視覚障害心理・教育研究, 7, 5-21.
- 徳田克己. (2005). 障害理解の測定. 徳田克己・水野智美(編著). 障害理解ー心のバリアフリーの理論と実践. 誠信書房.
- 山内隆久. (1984). 視覚障害児に対する態度の変容におよぼす対人的接触の効果. 教育心理学研究, 32, 233-237.
- 山内俊久・加藤康紀. インクルーシブ教育のあり方と特別支援学校の役割ー交流及び共同学習を通してー. 創価大学教育学論集, 70, 273-289
- 渡辺弘純・曾我知子. (2002). 大学生における障害者との過去の経験活動がその受容に及ぼす影響. 愛媛大学教育学部紀要 教育科学, 49(1), 43-57.
- 渡辺弘純・植中恵子. (2003). 小学生の障害児(者)に対する態度に及ぼす交流経験の影響. 愛媛大学教育学部紀要 教育科学, 49(2), 15-30.
- 渡邊照美・青山芳文・稲富まどか. (2016). 障害児・者との接触経験の時期および内容と障害児・者に対する態度との関連について. 教職支援センター紀要(佛教大学), 7, 11-28.

教育実習評価票の分析

—幼稚園教諭養成課程を持つ大学が学生に期待する「実習における学び」とは何か—

坪井 瞳・善本眞弓・山路千華

1. 問題の所在

1-1. 変わりゆく教員養成課程のカリキュラムの中での教育実習の位置付け

教員免許状を管轄する文部科学省では、「今後の教員養成・免許制度の在り方について(中教審答申)」(平成18年7月)において、「教育実習は、学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適正や進路を考える貴重な機会である」(文部科学省2006)と意義付けている。

また、知識基盤社会、生涯学習社会の到来により、その際教員は、高度専門職として教育改革を直接担う役割として「学び続ける教員像」の確立の必要性が中央教育審議会や文部科学省で高まり、その具現化に向けて、教員の養成・採用・研修の全ての段階の在り方についての抜本的改革・改善がこの3年ほどの間で文部科学省を中心に進められることとなった(文部科学省2016, p1)。またそこでは、養成課程のカリキュラムは「また、教員養成課程を設置する大学が、各々設定した「育成すべき教員像」と教員養成の目標・計画に基づき、教育課程に特色を出すことができるよう、一定の自由度・柔軟性を確保することが適当である」(同掲書, p6)と述べられている。

上記の論点を受け、中央教育審議会答申(平成27年12月)「これからの学校教育を担う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～」では、これからの時代の教員に求められる教員の資質能力を明らかにした上で、教員の養成・採用・研修を通じた取り組みを提案している。その後同答申を受け、平成28年11月には、大学の創意工夫により質の高い教職課程を編成することができるようにするため、教育職員免許法の一部改正が行われた。

さらに、新しい教職課程に沿った各大学等における教職課程の編成に関する指針策定の必要性から「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が設置され、大学が教職課程を編成するにあたり参考とする「教職課程コアカリキュラム」(平成29年11月17日)が策定された。

上記「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、全国すべての大学の教職課程で共通的に習得すべき資質能力を示したものである。各大学において、教職課程コアカリキュラムの定める内容を学生に習得させたいうえで、さらに「その自主性や独自性を発揮した教育内容」(下線部筆者)や、地域や学校現場のニーズに対応した教育内容を取り扱うよう示している。

上記コアカリキュラムにおいて本稿が扱う幼稚園での教育実習については、「(1)事前指導・事後指導に関する事項」、「(2)観察及び参加並びに教育実習校の理解に関する事項」、「(3)保

育内容の指導及び学級経営に関する事項」の3点が示されているものの、上述の通り、あくまで「その自主性や独自性を発揮した教育内容」であり、「教育実習は教職課程の一部として大学の責任において実施するものである」ということが前提となっている。

1-2. 幼稚園教育実習の位置付け

中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」(平成28年12月21日)を受け、平成29年3月に新幼稚園教育要領が告示され、学校教育の始まりとしての幼稚園教育の方向が定められた。

それと並行し、幼稚園教諭の養成課程の全国的な水準を確保し、養成課程の質保証を考えていくことを目的として、幼稚園教諭の養成課程におけるモデルカリキュラム(一般社団法人保育教諭養成課程研究会による「平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究」、平成29年3月)が提示された。そこでは主に「領域に関する専門的事項」に関する科目、「保育内容の指導法」に関する科目、「幼児理解の理論及び方法」に関する科目のみのモデルカリキュラムの提示にとどまっておき、教育実習に関する言及は見られない。

ちなみに、幼稚園教諭養成課程を持つ養成校は、保育士資格も同時に取得可能な養成校も多い。保育士資格に必要となる保育実習においては、保育士資格を規定する「児童福祉法」、ならびに厚生労働省が定める保育実習実施基準である「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」を踏まえ、全国保育士養成協議会が考案した保育実習基準である『保育実習指導のミニマムスタンダード』(2007)『保育実習指導のミニマムスタンダードver.2』(2018)というものが出版され、多くの指定保育士養成施設が各施設での保育実習に生かしている¹⁾。

2. 本稿の目的

上記の教員養成や教育実習の現状を概観すると、教育実習の内容、評価、基準等については法令等では定められておらず、各養成校の「その自主性や独自性を発揮した教育内容」に任されている現状があった。それは、各養成校や受入先の実習先によって教育実習の内容、評価、基準等は異なる状況にあることが示されているといえよう。

そこで筆者らは、幼稚園実習の評価票に着目した。幼稚園教育実習の評価票においては、各養成校が独自に作成・使用している現状がある。本稿では、教育実習において養成校から実習園に学生の実習成果の評価を依頼する「実習評価票」を取り上げ、その内容について検討することとした。各養成校の評価票の項目を調査し、評価の内容を分析し、その結果をもとに、幼稚園教育実習における学生の学びに求められる内容を明らかにすることを本稿の目的とする。

3. 研究の方法

(1) 方法

幼稚・教育実習の評価票に記載された項目すべてを書き出し、類似した項目を分類・カテゴリー化し、その傾向の分析を行う。

(2) 対象

研究の趣旨を説明し協力が得られた、幼稚園教諭養成課程が設置された4年制大学の評価

票10校14種を対象とする。

(3) 収集時期

2017年11月～12月

(4) 倫理的配慮

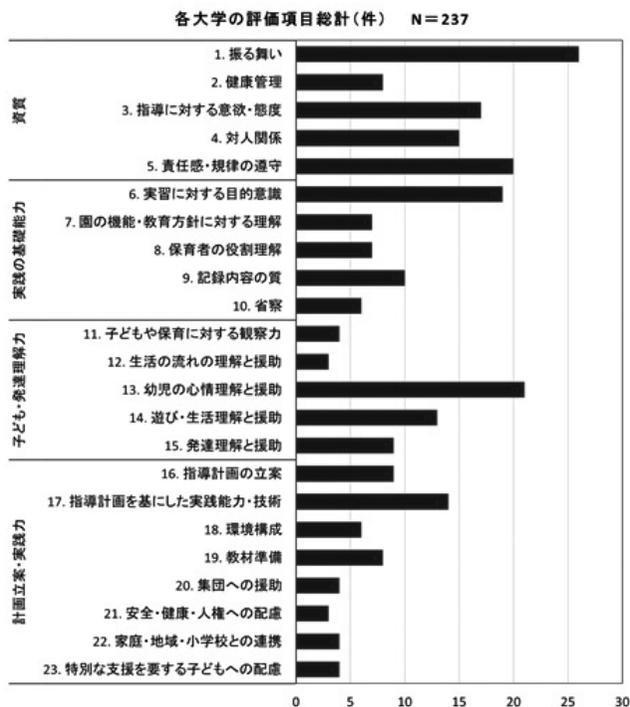
「日本保育学会倫理綱領」(平成19年10月1日施行)に則り、情報提供者に対してあらかじめ研究目的、研究内容等を十分に説明し、同意・了解を得た上で情報提供を受けた。また、個人情報・学校名等の保護のため、提供を受けた情報については、提供者ならびに所属先について特定されることのないよう、情報の匿名化・数値化を行った。以上の配慮の上での公表についてあらかじめ同意を得ている。

4. 結果

全14校の評価票に記載された項目(N=237)を全て書き出し、類似する内容をグルーピングした結果、実習における学生の学びに求められる内容は全23項目に分類された(表1)。また、この23項目をさらに整理し分類したところ、「資質」「実践の基礎能力」「子ども・発達理解力」「計画立案・実践力」の4つのカテゴリーに分類し、生成された(表1)。全23項目の件数は図1の通りである。さらに全23項目の件数を上位7件順に表したものが、以下の表2である。

(表1) 幼稚園実習評価票の記載項目 全23分類・件数表

小項目	件数	カテゴリー
1. 振る舞い	26	資質
2. 健康管理	8	
3. 指導に対する意欲・態度	17	
4. 対人関係	15	
5. 責任感・規律の遵守	20	
6. 実習に対する目的意識	19	実践の基礎能力
7. 園の機能・教育方針に対する理解	7	
8. 保育者の役割理解	7	
9. 記録内容の質	10	
10. 省察	6	子ども・発達理解力
11. 子どもや保育に対する観察力	4	
12. 生活の流れの理解と援助	3	
13. 幼児の心情理解と援助	21	
14. 遊び・生活理解と援助	13	
15. 発達理解と援助	9	指導計画の立案
16. 指導計画の立案	9	
17. 指導計画を基にした実践能力・技術	14	
18. 環境構成	6	
19. 教材準備	8	
20. 集団への援助	4	
21. 安全・健康・人権への配慮	3	
22. 家庭・地域・小学校との連携	4	
23. 特別な支援を要する子どもへの配慮	4	
計	237	



(図1) 幼稚園実習評価票の記載項目 カテゴリー別・件数

(表2) 全23項目の件数順(上位7位まで)

順位	小項目	件数
1	1. 振る舞い	26件
2	11. 幼児の心情理解と援助	21件
3	5. 責任感・規律の遵守	20件
4	6. 実習に対する目的意識	19件
5	3. 指導に対する意欲・態度	17件
6	4. 対人関係	15件
7	15. 指導計画を基にした実践能力・技術	14件

上位順の7件を確認すると、「1. 振る舞い」(26件)、「11. 幼児の心情理解と援助」(21件)、「5. 責任感・規律の遵守」(20件)、「6. 実習に対する目的意識」(19件)、「3. 指導に対する意欲・態度」(17件)、「4. 対人関係」(15件)、「15. 指導計画を基にした実践能力・技術」(14件)が挙げられる。

最も件数が多かった「1.振る舞い」においては、「言葉遣い・礼儀・態度」「表情・明朗さ」に関する評価票での表記が見られた。次いで、「11.幼児の心情理解と援助」においては、「心情・内面理解」「言葉がけ」が、3番目の「5.責任感・規律の遵守」においては、「提出物の期限」「責任感」「時間の遵守」に関する項目が具体的に見られる。

次に、全23項目を分類し生成された4つのカテゴリーを概説する。

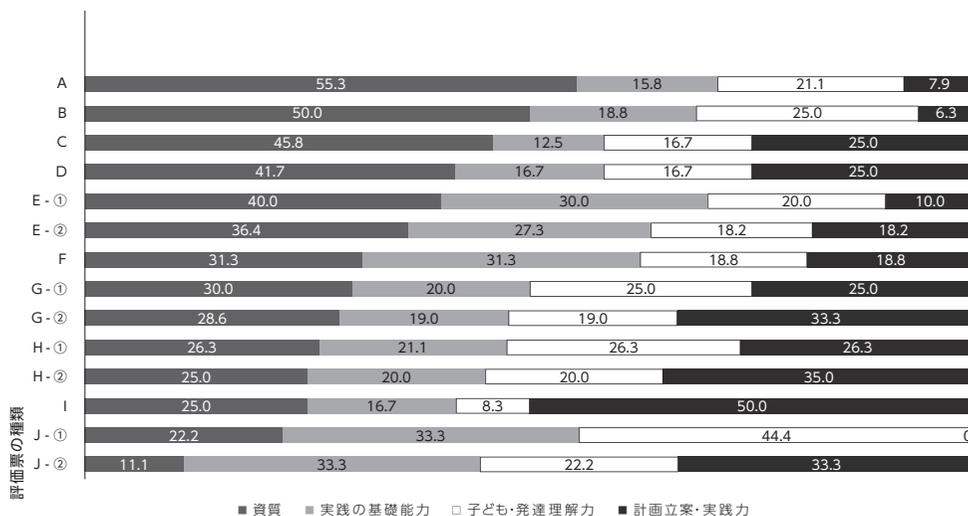
実習に臨む姿勢や態度、関係性の構築に関する小項目のまとめについては「資質」カテゴリーとした。

目的意識や実習先・保育者の職務の理解、記録、省察に関する小項目のまとめについては「実

「実践の基礎能力」カテゴリー、子ども理解や遊び、発達援助に関する小項目のまとめについては「子ども・発達理解力」カテゴリーとした。

保育を計画・実践するための技術（指導計画立案、教材準備、環境構成、援助・連携等）に関する小項目のまとめについては「計画立案・実践力」カテゴリーとした。

先の図1・表2の件数順の結果を概観すると、「資質」に関する項目が重視される一方、「計画立案・実践力」はさほど重視されていないことが読み取れる。



(図2) 各養成校における4カテゴリーの構成 (%)

次に、今回の調査対象である10校の各評価票の4カテゴリーの構成比率を確認する。全体的な傾向を見ると、「資質」「実践の基礎能力」「子ども・発達理解力」「計画立案・実践力」カテゴリー間では偏りが見られ、いくつかの傾向や特徴を見出すことができる。それぞれの養成校が学生に求める実習内容は全体の評価項目総計(図1)と同様、「計画立案・実践力」に比べ、「資質」や「実践の基礎能力」を重視していることが明らかになった。すなわち学生には、子ども理解を深める上で、子どもや保育者と向かい合う姿勢や態度、人とかかわる力などが求められていると言えよう。

次に、図2の各養成校の評価票構成比の特徴は表3の4つに型付けられ、以下5点の特徴が挙げられる。

(表3) 各校の評価票構成の特徴

資質重視型	子ども・発達理解型	計画立案・実践力重視型	バランス型
A・B・C	J-①	I	F・G-①

1点目は、J-①校以外の9校は「資質」、「実践の基礎能力」、「子ども・発達理解力」、「計画立案・実践力」の4つのカテゴリーが全て含まれているが、(J-①は「計画立案・実践力」に関する項目が存在しない)全体的な傾向として、「計画立案・実践力」に比べ「資質」・「子ども・発達理解力」

に重点が置かれた構成となっている。2点目は、特に、A・B・C校においては、「資質」に重点が置かれた構成となっており、「資質重視型」の特徴を持つ。3点目は、J-①校においては、「子ども・発達理解」に重点が置かれた構成となっており、「子ども・発達理解型」の特徴を持つ。4点目は、I校においては、「計画立案・実践力」に重点が置かれた構成となっており、「計画立案・実践力重視型」の特徴を持つ。最後に、4カテゴリーの構成比率のバランスの良さが伺われるF・G-①校は、「バランス型」の特徴を持つと言えよう。

5. おわりに

全体的な傾向として、「計画立案・実践力」に比べ「資質」や「子ども・発達理解力」を重視している養成校が多いことが明らかとなった。評価票の項目が学内の実習指導を踏まえた上での実習の総括評価と捉えるとするのならば、すなわち学生は、子ども理解を深める上で、子どもや保育者と向かい合う姿勢や態度、人とかかわる力などの「全人的な姿」というものが求められていると考えられよう。

「子ども・発達理解力」カテゴリーは、「11. 子どもや保育に対する観察力」、「12. 生活の流れの理解と援助」、「13. 幼児の心情理解と援助」、「14. 遊び・生活理解と援助」、「15. 発達理解と援助」によって構成されていた項目である。これらについては、養成校での教職課程カリキュラム内での授業で涵養できる範囲であろう。

しかし、「資質」や「全人的な姿」というものは、養成校での授業や実習指導のみで涵養される性質のものではないとも考えられる。学生自身の日常生活でのふるまいや対人関係という「私的領域」もその涵養に相互に影響し合っているものであり、決して学内の実習指導内で完結するものではないだろう。また、そもそもそうした学生自身の日常生活でのふるまいや対人関係などの涵養については、果たして大学教育の範疇とは、という問いも立ち上がってくるであろう。

各大学ともに教員免許法を根拠とした幼稚園実習であるが、各大学の評価内容の構成比の偏りは、各大学の特色であると捉えられる。その一方で、教育内容・育てたい幼稚園教諭像がそれぞれ異なるとも捉えられよう。日本の幼稚園は、初等・中等教育の学校とは異なり、その8割を私学が占めている現状がある。ナショナルカリキュラムである幼稚園教育要領という全国的な基準はあるものの、その保育理念や保育方法などは各園の独自性・多様性に富んでいるという状況がある。学生は養成校での教育を経て、さまざまな園へと就職をしていく。採用する園側がどのような方針の養成を受けてきたかということ踏まえ、その学生の出身校の特色を考慮した上での採用ではそれはプラスに働くであろうが、養成校側の特色というものは考慮に入れずに採用が行われる際、そこにマッチングの問題も生まれる可能性も否定することはできない。そうした状況を生み出さないためにも、やはり実習段階から養成校と園側の不断の連携が求められるであろう。そして、どのような園に就職しようとも、幼児教育のジェネラリストとして卒業生が活躍できるよう、養成校側が現在の幼稚園教諭に求められる資質・能力観に基づき、教育内容や育てたい幼稚園教諭像を常に客観的視点から据え直し、養成の明確な基準や評価へと生かしていく必要もあろう。そのためには、保育士養成協議会が策定した「保育士養成のミニマムスタンダード」のような全国の養成校で使用することのできる一定の評価基準を設けることも一つの方法であるかもしれない。

本稿の今後の課題として、今回は各大学の評価構成比のみから視点での分析であったが、そこに実習時期・順序などの変数も含めて考えると、より重層的な分析ができると考えられよう。

今後は調査対象をさらに広げ、調査項目についての検討を引き続き行う。さらに、養成校の実習担当者・実習先である幼稚園の評価担当者の評価に対する意識を研究対象とする予定である。

引用文献

文部科学省 2006「今後の教員養成・免許制度の在り方について(中教審答申)」

文部科学省 2014「教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～」

文部科学省 2015「これからの学校教育を担う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～(中教審答申)」

文部科学省 2016「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」

文部科学省 2017「教職課程コアカリキュラム」

文部科学省 2017「平成28年度 幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究(一般社団法人保育教諭養成課程研究会)」

全国保育士養成協議会報告書2005「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅲ：保育実習指導のミニマムスタンダード」

全国保育士養成協議会 2007『保育実習指導のミニマムスタンダード』中央法規出版

全国保育士養成協議会 2018『保育実習指導のミニマムスタンダードver.2』中央法規出版

謝辞

評価票をご提供くださった各養成校の実習担当者の方々に感謝申し上げます。

付記

本稿は日本保育学会第71回大会にて発表した内容を基に加筆したものである。

注

ⁱ 各保育実習の目的、実習事前・事後指導、訪問指導、実習評価、これらの記録様式などが提示されている。『保育実習指導のミニマムスタンダード』策定の経緯は、「2003年、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長名での『保育士養成施設の指定及び運営の基準』で示す『保育実習』の目標・ねらい等はきわめて簡明であり、養成校の実習指導者がみずから行う教育・指導の独自性や有効性を判断するための基準として機能させるには十分とはいえない」ことからと述べられている。(全国保育士養成協議会報告書2005「効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅲ：保育実習指導のミニマムスタンダード」)。

生活科の気付きの見取りに関する研究

—若手教員とベテラン教員によるグループ・モデレーションを通して—

刀川 啓一¹、人見 久城²

I. 研究の背景と目的

小学校学習指導要領解説生活編（文部科学省，1999）は、「直接かかわる活動や体験の中で生まれる知的な気付きを大切にする指導が行われるようにすること。」を改訂の趣旨とした。さらに、「教師は、活動や体験の中で生まれる気付きが知的であることを認識し、それを児童が自覚できるようにしたり、高まったりしていくようにすることが大切であり、知的な気付きを大切にする指導が行われるようにすることは、教師のもつ特定の知識などを一方的に児童に求めるということではない。」とした。つまり、教師は、子どもが十分な活動や体験を通すことができるようにすることと、活動や体験によって子どもが得る知的な気付きをしっかりと見取ることが重視されたわけである。そこで、全国の小学校では、小学校学習指導要領解説生活編（文部科学省，1999）の改訂の趣旨を受け、子どもたちが自発的・主体的に活動する中で子どもが気付きを得ている様相を評価計画に位置づけ、見取りの改善を図った。

しかし、中央教育審議会（2008）は、「学習活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていないこと。」を指摘し、「気付きの質を高め、活動や体験を一層充実するための学習活動を重視する。」ことを提言した。これを受け、小学校学習指導要領解説生活編（文部科学省，2008）は、「自分の特徴や可能性に気付き、自らの成長についての認識を深めたり、気付きをもとに考えたりすることなどのように、児童の気付きを質的に高めるように改善を図る。」ことを示した。

以上のような経緯により、第3期と言われる生活科においては、生活科の特質を踏まえながら子どもの気付きの質が高まる実践が全国で展開されてきた。

しかしながら、生活科にかかわる教師からは、子どもの育ちを見極め子どもに返すことで子どもに自信とやる気をもたせるべき生活科特有の見取りが、教師個人の見取りに委ねられていることにより、教師間での評価規準の捉えにズレが生じたり、見取りのズレによって子どもに対する支援に違いあつたりするという課題が指摘されている。

この課題を解決し、見取りを充実するために、評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（国立教育政策研究所，2011）は、「各学校では、児童の学習状況を適切に評価し、評価を指導の改善に生かすという視点を一層重視し、教師が指導の過程や評価方法を見直して、より効果的な指導が行えるように指導の在り方について工夫改善を図っていくことが重要であ

¹ 東京成徳大学子ども学部特任教授

² 宇都宮大学大学院教育学研究科教授

る。各学校では、組織的・計画的な取組を推進し、学習評価の妥当性、信頼性を高めるよう努めることが重要である。」と述べている。

他方、古川(2013)は、教職に就いた者を対象に生活科の授業に対するアンケート調査を実施し、生活科の見取りにおける課題を示している。具体的には、生活科の指導経験年数の多少にかかわらず、生活科の指導に生きる評価はどうあったらいいかわからない[47%]、生活科の子どもの評価はどのようにしていけばいいかわからない [66%]、特に生活科の指導経験年数が5年未満の教員では、生活科の授業で子どもに多様な気付きをどのようにさせていけばいいかわからない[55%]という課題である。

現在では、生活科を小学生時代に学習した教師たちが、教育現場において子どもたちに生活科の学習指導を行う時代となっている。しかし、古川(2013)は、生活科の見取りが分からぬまま生活科の学習指導を行っている教師が数多く存在しているという課題を指摘している。

以上のような背景から、筆者らは、生活科を担当する教師が見取りの方法を具体的に理解することが、評価にかかわる課題の解決の糸口になると認識している。そこで、本研究では、若手教員とベテラン教員のグループ・モデレーションを通した生活科の気付きの見取りの内実を明らかにし、より適切な見取りに資することを目的とする。

II. 研究の方法

1. グループ・モデレーションを用いた研究の方向性

国立教育政策研究所(2011)が指摘する学習評価の妥当性と信頼性を高める必要性に対しては、次に示したグループ・モデレーションを用いた評価研修を行うことで解決が試みられている。

それらの研究には、ループリックを開発する上でグループ・モデレーション研修を用いる意義を論じている佐藤・香田(2014)、評価研修の在り方を論じている浦郷・佐藤(2013)、評価研修後のアンケート調査からグループ・モデレーションの効果について論じている佐藤・香田(2012)、生活科における評価の観点を「気付き」に焦点化した評価研修の意義を論じている香田・佐藤(2007)がある。これらの研究により、総合的な学習の時間における教員の評価について検証が行なわれたり、生活科における子どもの観察カードを評価資料に用いた教員同士の評価の実際について検証が行われたりしている。

そこで、本研究では、子どもの行動や発話を評価資料として、生活科における子どもの気付きの見取りについてのグループ・モデレーションを通じ、生活科の指導に対して若手教員とベテラン教員の見取りの差異を明らかにしたり、教員自身が自己の見取りをどのように変容するかを明らかにしたりすることで、より適切な生活科における教師の見取りの一助にしようと考えた。

2. グループ・モデレーションの実施

(1)グループ・モデレーション実施の概要

グループ・モデレーションに参加した教員は、若手教員グループ(以下、若手)とベテラン教員グループ(以下、ベテラン)の2グループで編成した。子どもの活動を見取る評価者の選考にあたっては、若手は、同一小学校に勤務し、教職経験が3年以下の20歳代の教諭3名とした。ベ

テランは、同一市内の小学校に勤務する女性教員で、全員が教職経験25年以上を有し、生活科を10年以上にわたって担当した経験を有する教育現場においては生活科教育のリーダーとして活躍する教諭3名とした(表1)。

グループ・モデレーションは、3時間程度を要しながら、若手が2014年10月、ベテランが同年11月にそれぞれ実施した。

表1：評価者の特徴

若手教員グループ				ベテラン教員グループ			
記号	性別	職歴	生活科の担当経験	記号	性別	職歴	生活科の担当経験
㊶	女	3年目	3年	㊷	女	25年以上	10年以上
㊸	女	2年目	2年	㊹	女	25年以上	10年以上
㊺	男	2年目	0年	㊻	女	25年以上	10年以上

(2) 本研究における評価資料と見取りの観点

グループ・モデレーションに用いる評価資料は、生活科の学習内容を構成する基本的な視点『自分と自然とのかかわり』の中の自然の不思議さや面白さが実感できる活動における子どもの行動や発話とした。また、見取りの観点は、自分自身への気付きを省いた身近な環境についての気付きのみとした。

(3) 評価資料の収集

より適切な生活科における教師の見取りを行うために必要な評価資料は、表2の授業を対象とし、単元の評価規準(表3)並びに小単元の評価規準(表4)、さらには、身近な環境についての気付きを得ている様相(表4)を設定し、評価規準や様相に合致した明確な子どものパフォーマンスを収集した。

表2：授業の概要

実施時期	2014年9月	学年	第2学年1組 児童数34名
実施校	栃木県宇都宮市立T小学校	単元名	動くおもちゃをつくろう
授業者	生活科担当経験10年以上の教員	視点児童	6名〔表5の①～⑥〕

表3：単元の評価規準(環境についての気付きのみ)

身近な環境についての気付き
おもちゃ作りや遊び方を工夫することで楽しく遊べるようになるという面白さや、おもちゃが力を加えなくても動くという不思議さ、に気付いている。

表4：小単元の評価規準(環境についての気付きのみ)と気付きを得ているといえる様相

評価規準①：身の回りにある物を使って遊べる楽しさに気付いている。(2次)
<p><様相></p> <ul style="list-style-type: none"> ・動くおもちゃを作るための身近な材料を準備し持ってきている。 ・自分が集めてきた身近な材料を使って、動くおもちゃをつくっている。 ・友達のおもちゃ作りの様子や友達の意見を参考にしながら動くおもちゃを作っている。 ・自分がつくったおもちゃで遊んでいる。 ・動くおもちゃを完成させることができたり改良したりしている。

評価規準②：動くおもちゃを使った遊びを工夫したり，遊びを創り出したたりする面白さに気付いている。(3次)
<様相> ・遊び場の特徴を生かしておもちゃをつくっている。 ・動くおもちゃで競い合ったり協力し合ったりしている。 ・遊びが楽しくなるために必要なものをつくっている。 ・遊びが楽しくなるように遊び場を直している。
評価規準③：おもちゃの動きの面白さや，自然の事物や現象の不思議さに気付いている。(3次)
<様相> ・動力源となるもの(風・ゴム・おもり・磁石)の強さ，方向，取り付け方，重さ，動かすタイミングを工夫することによっておもちゃの動きを変化させている。 ・自分が目指す方向に動くおもちゃが進むようにしている。 ・滑らかに動くようにしたり動く速さや動く距離，及び動く時間を変えたりしている。

(4) 視点児童の選出

視点児童6名の選出にあたっては，担任の協力を得て，子どもの性格，遊び方，自然へのかかわり方，表現力や創造性，生活科への関心，日常の生活の様子，本研究で実践する授業内で製作するおもちゃの種類を総合的に考慮し，特徴が偏らないように選出した。

(5) 見取りの方法及び見取りの場面と対象

本研究では，若手とベテランの各3名の評価者が，6名の視点児童の身近な自然に対する気付きについて行動や発話をもとに延べ9回見取った。

見取りの方法は，実践した授業のビデオ映像から小単元の評価規準(表4)を基に，各評価者が視点児童のパフォーマンスを見取った。その際の見取りの場面と見取りの対象は，表5の通りである。

表5：見取りの場面と見取りの対象

見取りの場面	小単元	小単元の評価規準 <表4参照>	見取りの対象	
			視点児童	パフォーマンス(製作物)
1	2次	①	①	風ぐるま
2			②	空気砲
3			③	自動車
4	3次	②	④	自動車
5			⑤	船
6			⑥	飛行機
7		③	④	自動車
8			⑤	船
9			⑥	飛行機

(6) グループ・モデレーションの実施上の配慮点

若手とベテランの両者で実施したグループ・モデレーションの条件を同じにするために，次のことに配慮した。

- グループ・モデレーションの手順を統一すること。
- 授業者が作成した評価規準のみを評価者に示し，様相は伏すこと。
- 評価者が視聴する授業を記録したビデオ映像の視聴の順番は，単元の流れに沿って行うこと。

○6名の視点児童ごとに授業のビデオ映像を視聴すること。

○評価資料となる視点児童の活動映像を統一すること。

(7) 評価者の見取りの実行

評価者は、評価資料である視点児童の活動映像を視聴し、互いの見取りの結果が分からぬように見取り作業を行った。そして、見取りの結果と見取りの結果の根拠となる特徴を筆者らが作成した評価補助簿に記入した。なお、評価補助簿の評価は次の通りとした。

A：「十分満足できる」状況

B：「おおむね満足できる」状況

C：「努力を要する」と判断される状況

0：「該当する様相がない」と観察するもの

各評価者の見取りの結果を表6に示す。なお、評価者には、事前に「A・B・C・0」を用いた見取りを行うように依頼したが、無回答や「○×」を用いた場合があった。

表6：若手グループとベテラングループの見取りの結果

見取りの場面	若手グループ			ベテラングループ		
	評価者①	評価者②	評価者③	評価者④	評価者⑤	評価者⑥
1	A	A	B	A	A	B [○]
2	A	A	A	C	B	B [×]
3	B	B	B	0	A	0
4	A	B	A	A	B [○]	A
5	B	B	B	A	A	B [×]
6	B	A	無答	A	A	B
7	B	A	B	A	A	A
8	0	A	無答	B	A	B [○]
9	B	B	B	A	B	B [×]

次に、各評価者が見取りの結果を決定する際の根拠とした子どもの様相を評価補助簿に記したものを表7-1, 2, 3に示す。本研究における評価者は、9つの見取りの場面の全てにおいて見取りの根拠を評価補助簿に記入した。しかし、ここでは、後述するⅢ-2に関する見取りの場面2, 4, 9のみを示す。

表7-1：見取りの根拠とした子どもの様相(見取りの場面2)

評価者	見取りの根拠
①	段ボールと画用紙で工夫して空気砲を作り、できた空気砲を友達に向けたり自分に向けたりして楽しんでいる。
②	最初、材料の段ボールを覗いてみたり、たたんでみたりして「これを使って作れるかな?」というような様子があった。できて嬉しそうに喜んでいた。
③	段ボールを利用して空気砲を作り、自分で押して風を出すだけでなく、先生に押してもらい自分でも風を感じる楽しさを見つけていた。
④	遊ぶまですべてに至っていない。空気砲を作って空気が出ることを確認し、満足している。
⑤	紙を持って扱いに戸惑っていたが、助言を受けたのか出来ていた。
⑥	活動が停滞していたときに教師の支援を受けて作品を改良し満足することができた。最後は楽しさに気付いたと思うが、自分から作っていきこうとするまでには至らないかもしれない。

表7-2：見取りの根拠とした子どもの様相(見取りの場面4)

評価者	見取りの根拠
㊦	転がす板の角度を変えて自動車を転がした。友達と競争する。
㊧	お友達の工夫と一緒にいたので、自ら「こうしてみよう」というのがあればAだった。
㊨	自分なりに車にこだわり最後までタイヤの部分の直したり、車体にも工夫をしたりして、自分だけの車をつくって遊ぼうとする様子があった。
㊩	坂道で友だちと走らせ競争して楽しんでた。車の形の工夫
㊪	なかなかスムーズには作れなかったようだが、何回も坂を作ったところに行って試している。
㊫	友達との比較を通して、速く走らせるには坂道の角度を上げることが必要だと気付き実践していた。自分でコースを工夫する力がある。 車輪の付け方にもだいぶこだわっていた。

表7-3：見取りの根拠とした子どもの様相(見取りの場面9)

評価者	見取りの根拠
㊦	輪ゴムを使って遠くまで飛ばす。
㊧	飛ばす角度を研究してみたり、強弱を比べてみたりしたらAかもしれない。
㊨	ジェット機をつくり飛ばす中でよく飛ぶ飛ばないを考えている様子があった。
㊩	とばして遊ぶことを喜んでいる。たくさん飛んで。
㊪	ゴムの力で飛ぶのを楽しんでいる姿が見られたが気付きまでは？
㊫	よく飛ぶおもちゃを作ることができていて面白さは実感している。なぜ飛ぶのか、もっと飛ばすにはどうするか等の関係には気付いていない？

(8)グループ・モデレーションの協議

各グループの評価者が見取りを行った結果、若手3名の見取りが一致した場面は9つの場面の中で場面2・3・5・9の4つの場面であった。ベテラン3名の見取りが一致した場面は、場面7の1つの場面だけであった。

そこで、筆者らのうちの一人がファシリテーターを担い、各グループの3名の評価者が行った子どものパフォーマンスの見取りの中で、見取りが一致しなかった場面について、3名の見取りが一致するまで協議を行うように支援した。その後、筆者らは、各グループ毎の協議内の評価者の発話をプロトコル分析した(紙面の都合上、プロトコルは略す)。グループ・モデレーションの協議の前後における各評価者見取りの推移を表8に示す。

表8：各評価者見取りの推移

見取りの場面	協議	若手			ベテラン			見取りの場面	協議	若手			ベテラン		
		㊦	㊧	㊨	㊩	㊪	㊫			㊦	㊧	㊨	㊩	㊪	㊫
1	前	A	A	B	A	A	B [○]	6	前	B	A	無答	A	A	B
	後	A			A				後	A			A		
2	前	A	A	A	C	B	B [×]	7	前	B	A	B	A	A	A
	後	A			B				後	A			A		
3	前	B	B	B	0	A	0	8	前	0	A	無答	B	A	B [○]
	後	B			0				後	B			A		
4	前	A	B	A	A	B [○]	A	9	前	B	B	B	A	B	B [×]
	後	A			A				後	B			A		
5	前	B	B	B	A	A	B [×]		前						
	後	B			A				後						

Ⅲ. 研究の結果と考察

1. グループ・モデレーションの協議前

ここでは、若手とベテランの各評価者が見取りの根拠とした事柄に基づいて、グループ・モデレーションの協議前における両者が見取りの特徴について述べる。

(1) 若手の見取りの特徴

表7-1, 2, 3, 及び協議内の発話のプロトコル分析から、若手教員が製作活動について見取りを行う場合には、次のような特徴があることが抽出された。

- ① 子どもの気付きを製作の準備段階や製作段階だけでなく、完成後におもちゃで遊ぶ様子からも見取る。
- ② 見取りの対象としたことは、以下の通りである。
 - ア 材料の特徴を生かしながら、よく動くおもちゃを作ろうとしている様子。
 - イ おもちゃを使った遊びに工夫が伴っているか、動きの面白さや不思議さに対する気付きがあるか。
 - ウ 子どもの表情や遊びに没頭した様子。
 - エ 試行錯誤の様子。
- ③ 評価規準に該当する子どもの様相が思い浮かばないことやA・B・C・0の差が分からないことがある。

(2) ベテランの見取りの特徴

表7-1, 2, 3, 及び協議内の発話のプロトコル分析から、ベテラン教員が製作活動について見取りを行う場合には、次のような特徴があることが抽出された。

- ① 子どもの気付きを製作の準備段階から製作段階並びに完成後におもちゃで遊ぶ段階まで含めた製作活動全体を見取りの対象とする評価者と、製作活動の一部分または一段階を見取りの対象とする評価者が存在する。
- ② 見取りの対象としたことは、以下の通りである。
 - ア よりよく動くために繰り返し試したり改良したりするといった工夫を伴った行動。
 - イ 友達といっしょに試したり競争したりして、比べながら遊ぶ様子。
 - ウ 遊びそのものを楽しむ様子。
 - エ 自信を持った行動であるか否か。
 - オ 製作物の個数。
 - カ 友達とのかかわり方。
 - キ 教員への依頼度。
 - ク 自発的で粘り強い行動か否か。
 - ケ 活動が停滞していないか。
 - コ 遊びや遊びが楽しくなるような工夫。
 - サ おもちゃの動きの面白さや不思議について実感を伴った気付きとなっているか否か。
 - シ 気付きを得た要因は何か。
- ③ 他教科の評価の観点と対比しながら生活科における見取りを行う。

(3) 若手とベテランの見取りの違い

- ① 若手3名とベテラン1名は、「遊べる楽しさ」を見取る場合に、準備や製作段階も見取りの対象としたが、ベテラン2名は、実際に遊んでいる様子のみから見取る。
- ② 生活科の担当経験の少ない若手では、子どもの活動を見取ることが不十分な場合があるが、ベテランは、どのような活動場面でも見取れる。
- ③ 同じ評価規準が示された場合、若手よりもベテランの方が、見取りの対象となる様相を捉えることが圧倒的に多い。
- ④ ベテランは、生活科と他教科とを比較しながら見取りを行う。

2. グループ・モデレーションの協議中

ここでは、若手とベテランがグループとしての見取りを一致するに至ったプロトコルを分析することにより得られた、グループ・モデレーションの協議中における両者の特徴について述べる。

(1) 若手とベテランが同じ見取りとした見取りの場面4について

表5並びに表8を見ると、若手とベテランは、見取りの場面4において視点児童④の自動車製作活動を同じようにAと見取った。

若手の評価者④①は、友達と一緒に自動車を転がす板の角度を変える工夫により遊びが楽しくなるようにしていたのでAと見取ったが、評価者①は、視点児童④の工夫ではないとしてBと見取った。協議を通し、評価者①は視点児童④自身も工夫していることを認識し、見取りをAに修正した。このように、若手は視点児童④が坂道の角度を工夫しているか否かを見取りの根拠とした。

ベテランの評価者①②は、坂道の角度調節と自動車の作り方へのこだわりを根拠にAと見取ったが、評価者②は、坂道を作って試していたことを根拠にB[○]と見取った。協議を通し、評価者②は、評価者①②が見取りの根拠とした車輪の付け方や車の形作りの工夫部分を認識し、見取りをAに修正した。このように、ベテランは視点児童④の坂道を使った遊び方と自動車作りの工夫を見取りの根拠とした。

以上のことから、若手とベテランは、遊び方を視点児童本人が工夫するか否かを見取りの対象とする点は共通した。しかし、ベテランは、若手と同じようにAとは見取っているが、作り方についても見取りの根拠に含めるという特徴があった。

(2) 若手がベテランよりも高い見取りとした見取りの場面2について

表5並びに表8を見ると、若手は、見取りの場面2において視点児童②の空気砲製作活動をAと見取り、ベテランは、最終的にBと見取った。

若手の評価者3名は、視点児童②自身が空気砲から風が出ることを確かめる様子と身近な材料として持参した段ボールを確認する様子を根拠に全員がAと見取った。

ベテランの評価者③は、空気砲作りに戸惑いを感じ、苦勞しながらも完成したことを根拠にBと見取った。評価者④は、空気砲が完成できたのには教師の支援が大きかったことと、空気砲を使った遊びを通した楽しさへの気付きには至っていないことを根拠にB^{*}と見取った。評価者⑤は、評価者④と同じように遊びを通した楽しさに気付く段階ではないことと、空気砲の穴を小さくすることで風が出ることを確かめたことで満足していることを根拠にCと見取っ

た。このように、ベテランは見取りが三者三様であり、見取りの根拠が違っていた。さらに、小単元の評価規準(表4)にある「遊べる楽しさ」についての認識に違いがあった。協議を通し、評価者㊦は、空気砲から空気が出ていることを確かめ楽しめている製作段階であっても穴の形を工夫することへの気付きがあったことを認識し、見取りをBに修正した。

以上のことから、若手とベテランが空気砲から風が出ることを確認する様子を見取りの対象とする点は共通した。しかし、ベテランは、若手が見取りの根拠とした材料の準備を見取りの根拠としないことや、製作活動への主体的な取り組みや遊びを通した気付きの有無を根拠とするという特徴があった。

(3)ベテランが若手よりも高い見取りとした見取りの場面9について

表5並びに表8を見ると、若手は、見取りの場面9において視点児童⑥の飛行機製作活動を全員がBと見取り、ベテランは、最終的にAと見取った。

若手の評価者3名は、視点児童⑥が首をかしげながら飛行機を飛ばして遊ぶ様子は見られたものの、飛ばす角度や力の強弱に関する工夫がなかったことを根拠にBと見取った。

ベテランの評価者㊦は、飛行機を飛ばすときに力加減を考えることで飛行距離が違ったことと、人がいない方向に向けて飛ばしたことを、さらには、羽根の付け方を工夫することが飛行機をよく飛ばすことへの気付きとなっていたことを根拠にAと見取った。評価者㊧は、飛行機を飛ばして楽しめているが、気付きまで至っていないことを根拠にBと見取った。評価者㊨は、よく飛ぶ飛行機を完成することができ、遊びの楽しさは実感しているが、なぜ飛ぶのか、もっと飛ぶようにするにはどうするかという気付きには至っていないことを根拠にB×と見取った。このように、ベテランは、見取りの場面2と同様に見取りが三者三様であり、見取りの根拠が違っていた。協議を通し、評価者㊩は、よく飛ぶ飛行機にするために上手に作る必要性に気付き、飛行機を発射台から発射することに気付きながら製作した様子があったことを根拠に、見取りをAに修正した。また、評価者㊪は、飛行機を製作したり遊んだりする様子の中によく飛ぶ飛行機にするための気付きがあったことを認識し、見取りをAに修正した。

以上のことから、若手とベテランが飛行機がよく飛ぶように工夫することを見取りの対象とする点は共通していた。しかし、若手は、工夫がなかったとし、ベテランは工夫があったと見取るという違いが特徴としてあった。

IV. 研究の成果

ここでは、本研究が目的としたグループ・モデレーションを通すことで、より適切な見取りとなることへの内実について、協議のプロトコル分析を基に述べる。

1. 評価者の変容

グループ・モデレーションを行った若手とベテランの評価者には、子どもの行動や発話を用いて気付きの見取りを行うことにより、次の5つの変容が見られた。

(1)見取る場面に関する変容

「見取る場面」とは、評価者が見取りを行った子どもの行動や発話の場面を指す。言い換えれば、視点児童が行ったおもちゃ作りの行動や発話を記録した評価資料の中で、評価者が見取りに用いた行動や発話の場面のことである。

具体的には、他の評価者の話を聞くことにより、自身が見取りの対象としなかった場面の中にも見取るべき様相があったことが認識され、自身の見取りの対象に加えるという変容である。

(2) 見取る幅に関する変容

「見取る幅」とは、評価規準の捉え方の相違を指す。言いかえれば、評価者の評価規準の捉え方の相違から生じる、見取りの対象と考える視点児童の行動や発話の場面の相違のことである。

具体的には、評価規準とした『遊べる楽しさに気付く』に沿って見取りを行う場合、おもちゃを完成させて実際に遊んでいる場面だけでなく、作りながら直したり遊んだりする場面も見取るべき様相であることを認識し、自身の見取る場面を広げるという変容である。

(3) 見取りの観点に関する変容

「見取りの観点」とは、生活科の評価の観点である『気付き』を指す。本研究では、視点児童がおもちゃ作りの活動や体験を通して得た身近な環境に対する気付きのことである。

具体的には、他の評価者の見取りの根拠を知ることで、自身が見取りの対象としていた製作に熱中し粘り強く製作する様子は『関心・意欲・態度』として見取るべき観点であることに気付き、見取りの対象から除くという変容である。

(4) 見取る尺度に関する変容

「見取る尺度」とは、評価規準で示されたことに対する習得状況の程度の尺度を指す。本研究では、小单元ごとの評価規準を基に各評価者が捉えた $A \cdot B \cdot C \cdot 0$ のことである。

具体的には、若手もベテランも『おもちゃの動きの面白さに気付く』という評価規準の尺度の捉え方に違いがある見取りの場面があったが、『比べる』『繰り返す』『試す』『教え合う』『競い合う』という様相の現れを見取ることによって、自身の見取る尺度に確信がもてるようになるという変容である。

(5) 見取る深さに関する変容

「見取る深さ」とは、評価者が子どもの行動や発話を見取る質的な深さを指す。言いかえれば、視点児童のある場面の行動や発話と別の場面の行動や発話を一連の流れとして把握することで、行動や発話をもつ因果関係や関連性、共通点や相違点、子どもの思いや願いといった見取りにおける質的な深さの深浅のことである。

具体的には、評価規準とした『おもちゃの動きの面白さに気付く』を見取る場合、子どもがおもちゃで遊ぶことで改良すべき点に気付き、再度作り直すという一連の流れを把握することを、子どもの活動の意味や背景を知ることまで、質的に深めていくことである。そして、このことに教師自身が気付くようになるという変容である。

2. グループ・モデレーションの協議

ここでは、グループ・モデレーションを行った若手とベテランの協議がどのように収束したかについて考察する。そのために必要となる収束の型や評価者の立場について定義する。表9には、収束の型と意味、表10には評価者の立場と意味を示す。なお、これらは、筆者らが独自に定義付けたものである。

表9：収束の型と意味について

収束の型	意 味
U	3名の見取りが協議前で一致し、協議でも変更されなかった。
2⊃1	2名の評価者の見取りに1名の評価者が賛同した。
2⊂1	1名の評価者に見取りに2名の評価者が賛同した。
1∩1∩1	3名の見取りがすべて異なり、その中の1名の見取りに収束した。
1∪1∪1	3名の見取りがすべて異なり、収束した見取りが3名の当初の見取りとは別の見取りになった。

表10：評価者の立場と意味

評価者の立場	意 味
正 論	自分の見取りがグループの最終の見取りとなった。
困 惑	他の評価者の話を聞き、自分の見取りが混乱した。
賛 同	他の評価者の話を聞き、納得の上で自分の見取りを変更した。
協 議	3名の評価者が見取りが異なり、最終の見取りが3名の当初の見取りとは別の見取りに収束した。
迎 合	自分の見取りに自信がもてず、安易に他の評価者を見取りに迎合した。
一 致	3名の見取りが当初から一致した。
固 執	他の評価者の話を聞き入れず、自分の見取りを主張し続けた。

表11：若手とベテランのグループ・モデレーションの収束の結果

見取りの場面	収束の型	若手の評価者			収束の型	ベテランの評価者		
		㊦	㊧	㊨		㊩	㊪	㊫
1	2⊃1	正論	正論	賛同	2⊃1	正論	正論	賛同
2	U	一致			1∩1∩1	困惑	正論	賛同
3	U	一致			2⊃1	正論	困惑	正論
4	2⊃1	正論	賛同	正論	2⊃1	正論	賛同	正論
5	U	一致			2⊃1	正論	正論	賛同
6	1∩1∩1	賛同	正論	賛同	2⊃1	正論	正論	賛同
7	2⊂1	賛同	正論	賛同	U	一致		
8	1∪1∪1	協議	困惑	協議	2⊂1	困惑	正論	賛同
9	U	一致			1∩1∩1	正論	賛同	賛同

表11は、若手の協議における収束の結果である。若手の協議の収束の型は、『2⊃1』が2回、『2⊂1』が1回、『1∩1∩1』が1回、『1∪1∪1』が1回となった。つまり、3名の見取りが異なる場合に対する収束の型とした4通り全てが発現されていたことが分かる。言いかえれば、若手の協議は、収束の仕方が固定していなかったということである。このことから、3名の若手の評価者は、協議を行った見取りの場面ごとに、各評価者が納得する収束の型によって見取りを一致させていたということが分かる。さらに、若手の3名の評価者の協議における立場は、生活科の担当経験年数がそれぞれ違っても、正論の立場であったり賛同する立場であったりした。また、見取りの場面8においては3名の見取りが全て異なったことから、最終的には3名の当初の見取りとは異なった見取りに収束している。このことから、若手の評価者の協議は、対等に行なわれたことが分かる。

また、表11は、ベテランの協議における収束の結果である。ベテランの協議の収束の型は、『2⊃1』が5回、『2⊂1』が1回、『1∩1∩1』が2回となった。3名の見取りが異なる場合に対する型に

示した4通りのうちの3つの型によって収束され、発現しなかった型は『3名の見取りがすべて異なり、収束した見取りが3名の見取りとは別の見取りになった』（『1U1U1』）であったことが分かる。言いかえれば、ベテランの協議は、どの協議においても必ず評価者の中の最低1名の見取りに収束されたということである。

ベテランの協議の収束の型では、『2名の評価者を見取りに1名の評価者が賛同した』（『2U1』）が、8回の協議の中で5回用いられていた。その中で、5回の協議すべてにおいて評価者○の見取りに収束している。逆に、評価者△は8回の協議の中で6回の協議において『賛同』の立場となった。このことから、一見すると、評価者△がベテランの協議の中では発言力が強く、評価者○の発言力が弱いように感じる。しかし、評価者○は、見取りの場面2と8において『困惑』の立場となり、最終的には他の評価者を見取りに納得して見取りを変更している。また、評価者△は、筆者らが協議前に見取りを『A・B・C・O（ゼロ）』で行うことを説明したが、実際には『B[○]とB[△]』を多用して見取りを行ったため、結果的に『賛同』の立場が多くなった。これらのことを勘案すると、ベテランの協議も若手と同様に評価者同士が対等に協議を行ったことが分かる。

V. まとめと今後の課題

本研究が見てきたようにグループ・モデレーションを通すことは、子どもの気付きの見取りを行う教師にとってより適切な見取りにつながる事が示された。その理由は、次の2点である。

1点目は、グループ・モデレーションに参加する評価者である教員が、互いの見取りの結果の違いや見取りの根拠が異なる理由を理解し合うことで、見取るべき子どもの行動や発話を認識したり、評価規準の解釈を適確化したりでき、自らの見取りをより適切な見取りに高めていけるからである。

2点目は、グループ・モデレーションに参加する評価者である教員が、グループとしての見取りの一致点を協議する際には、互いの見取りのズレを受け止め合い、若手の教師においてもベテランの教師においても生活科の担当経験等の有無にとらわれずに対等に協議を行うからである。

なお、教師の見取りをさらに確固たるものにしていくためには、以下のような課題がある。

1つ目は、評価規準に対応した子どもの様相を熟知した教師が子どものパフォーマンスの記録者となり、より的確な子どもの行動や発話を評価資料として収集し、グループ・モデレーションに参加する評価者を見取りが容易に行えるようにする方法を検討すること。

2つ目は、自然の不思議さや面白さを実感できる単元以外から評価資料を収集し、子どもの気付きを行動や発話以外から見取ったり、年齢や生活科の担当経験年数の違いに配慮したさまざまな評価者によって構成されたグループ・モデレーションを行ったりすることでも評価者を見取りがより適切な見取りとなることを明らかにすること。

引用文献

- 古川鉄治 (2013) : 生活科の授業に対するアンケート調査, 日本生活科・総合的学習教育学会研究企画部.
- 国立教育政策研究所(2011) : 評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料,p.12.
- 香田健治・佐藤 真(2007) : グループ・モデレーション法による評価研修の実践的な意義, せいかつか&そうごう, (日本生活科・総合的学習教育学会誌) ,Vol.14,pp.86-93.
- 文部科学省(2008) : 小学校学習指導要領解説生活編, 日本文教出版,p.4.
- 文部省(1999) : 小学校学習指導要領解説生活編, 日本文教出版,pp.3-4.
- 佐藤 真・香田健治(2012) : 「総合的な学習の時間」の評価研修に関する一考察－評価研修後の質問紙調査結果を手がかりとして－, 学校教育研究, Vol.27, pp.120-131.
- 佐藤 真・香田健治(2014) : ルーブリックの開発に関するモデレーション研修の比較検討－総合的学習におけるレポート評価を通して－, 教育学論究, Vol.6, pp.61-68.
- 中央教育審議会 (2008.1.17) : 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申) .
- 浦郷 淳・佐藤 真 (2013) : 総合的な学習の時間における評価研修に関する研究, せいかつか&そうごう, (日本生活科・総合的学習教育学会誌) ,Vol.20,pp.84-91.

小学校教諭免許取得にかかわる 「総合的な学習の時間の指導法」新設上の課題 —大学生99人の意識調査を通して—

刀川 啓一

1 研究の背景

1-1 総合的な学習の時間の創設の経緯と趣旨

総合的な学習の時間は、1998年（平成10年）の学習指導要領によって創設され、小学校では2002年（平成14年）から小学校の中学年と高学年において全面実施された。創設の経緯について小学校学習指導要領解説総則編（1999）は、『これからの教育の在り方として「ゆとりの中で〔生きる力〕をはぐくむ」との方向性を示した平成8年7月の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第一次答申）において、創設が提言された。この答申では、「〔生きる力〕が全人的な力であるということ踏まえ、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが有効であると考えられる」とし、「一定のまとまった時間（総合的な学習の時間）を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」を提言した。この指摘を踏まえ、教育課程の基準の改善について具体的な検討を進めてきた平成10年7月の教育課程審議会の答申において、今回の改善のねらいを効果的に実現するように、各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開できるようにするとともに、横断的・総合的な学習などを実施できるようにするため、新たに総合的な学習の時間を創設することが提言されたものである。』としている。

そして、総合的な学習の時間の趣旨については、小学校学習指導要領解説総則編（1999）によると、『総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。』としている。

総合的な学習の時間が創設される以前の日本は、就職が困難でニートやフリーターと呼ばれる若者が増加し、教育現場では「学力低下」「学級崩壊」が問題視されていた。そこで、詰め込み教育から一人一人の個性を大切にする「ゆとり教育」への転換が図られ、学校の第2第4土曜日の休日化や学習内容を基礎的・基本的な内容に精選し、「ゆとりの時間」の活用が進んだ。

そして、総合的な学習の時間が小学校で全面実施となった2002年（平成14年）においては、完全週5日制の下で授業時数と学習内容の厳選が行われ、各学校が「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、子供に「生きる力」を育成することをねらった平成10年版の学習指導要領が示されたわけである。

したがって、総合的な学習の時間が、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習を行うこと

や、学習内容が各学校の実態に応じながら創意工夫を生かして決められることは、特色ある教育活動を代表するものであり、自ら学び自ら考える力などの生きる力が養える学習として誕生したと言える。

1-2 総合的な学習の時間のねらいと背景

創設当時の総合的な学習の時間のねらいについて小学校学習指導要領解説総則編(1999)では、『(1)自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質・能力を育てること。(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的・創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。』と示した。このねらいは、総合的な学習の時間では各教科等の学びの基となる問題発見・解決能力及び学ぶための技能や能動的に学ぶ態度を育成するというものであり、2017年(平成29年)に告示された小学校学習指導要領が育成を目指す「3つの柱」の資質・能力につながるねらいを既に示していたということである。

ここで注目したいことは、総合的な学習の時間のねらいの背景には、1992年(平成4年)から完全実施となった小学校低学年の生活科が大きく起因しているということである。生活科は、身近な社会や自然、自分自身を学習の対象としながら、自分の思いや願いから一人ひとりの子供が活動の目あてをもち、自分なりに対象とのかかわりを深め広げる中で自分について考えたり知的好奇心や問題解決的な能力や態度を育んだりしつつ自立の基礎を養う教科としての位置付けを確立していた。さらに、生活科は、社会や理科といった教科の枠を無くした横断的で総合的な学びを行う教科であり、子供が自分なりの学習課題を設定し、具体的な活動や体験の中で主体的に課題解決に取り組み、自分が気付いたことや感じたことなどを表現することなどを通して、意欲や自信をもちよりよき生活者となるような探究的な学習過程が取り入れられていた。加えて、生活科の学習における教師は、子供の思いや願いが実現できるように活動を意図的に仕組みながら、子供に知的な気付きなどの「確かな学力」が身に付くように支援するという教育原理があり、これは正に、総合的な学習の時間が創設された1998年の総則に示された総合的な学習の時間のねらいと合致しており、2017年(平成29年)に改訂された学習指導要領が求める問題発見・解決能力の育成を先取りしていたといえる。

1-3 現在の大学生が学んできた総合的な学習の時間の概要

現在の大学生3年生が小学生の時期に総合的な学習の時間を学んだのは、2006年(平成18年)から2009年(平成21年)である。この時期は、総合的な学習の時間が全面実施となって5年目からであり、6年生の時は、2008年(平成20年)に告示された学習指導要領の移行措置期間であった。

以下は、現在の大学3年生が小学生の時期に学んだ総合的な学習の時間の概要である。

小学校学習指導要領解説総則編(1999)では、前項で論じた総合的な学習の時間の趣旨とねらいに加えて、学習活動及び実施に当たっての配慮事項が定められていた。

学習活動としては、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、子供の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などが例示された。また、例示された以外の活動を行うことも差し支えないとされた。

学習活動の展開に当たっての配慮事項としては、体験的な学習や問題解決的な学習を積極的に取り入れながら、学習形態や指導体制、及び地域の教材や学習環境の積極的な活用を工夫することと、国際理解に関しての外国語会話等の扱いについて示された。

評価については、テストの成績によって数値的に評価するのではなく、活動全体を振り返りながら多面的な評価を工夫し、その子供なりのよい点や学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを適切かつ総合的に所見を用いて評価するとされ、具体的な評価の観点については各学校に委ねられた。

そこで、学校現場では、通常の学習指導要領改訂期における年間指導計画の作成に加え、新規に総合的な学習の時間の年間指導計画を作成することとなり、特に全面的に各学校に委ねられた目標及び内容の作成によって負担の増大した。

さらに、受験型の学びを積み重ねてきた教員自身が総合的な学習の時間を経験していないことに加え、教科書や指導書に頼る授業に慣れ親しんできた教員にとっては、準備に時間を要する総合的な学習の時間は苦痛や負担感の増大となった。

また、教員が総合的な学習の時間の理念や意義について学ぶ機会が限られていた上に、総合的な学習の時間を指導するほとんどが学級担任であるため、暗中模索しながらの取り組みは、年間指導計画に沿った活動を展開することに追われ、適切な学習指導についての吟味までには及ばない学校が多数あった。

その結果、学校間・学級間格差が広がり、今日的な教育的課題を扱う都合のよい時間となり、コンピュータの活用やキャリア教育の時間に充てる学校が見受けられたり、運動会の準備や応援練習に利用する学校、修学旅行の相談に利用する学校などがあったりするなど、安易に総合的な学習の時間を特別活動の代替に利用するといった総合的な学習の時間の趣旨やねらいにそぐわない実践が展開された。

このような状態からスタートした総合的な学習の時間に対し、中央教育審議会答申(2003)は、『学校において目標や内容を明確に設定していない、必要な力が児童に付いたかについて検証・評価を十分に行っていない、教科との関連に十分に配慮していない、適切な指導が行われず教育効果が十分に上がっていない。』など、改善すべき課題を論じた。

そこで、2003年(平成15年12月)に学習指導要領の一部が改正されることとなった。小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編(2008)では、『具体的には、各教科や道徳・特別活動で身に付けた知識や技能等を関連付け、学習や生活に生かし総合的に働くようにすること、各学校において総合的な学習の時間の目標及び内容を定めるとともにこの時間の全体計画を作成する必要があること、教師が適切な指導を行うとともに学校内外の教育資源の積極的な活用などを工夫する必要があること、について学習指導要領に明確に位置付けた。』と論じられた。これにより、各学校では、総合的な学習の時間の趣旨やねらいの理解に努めた上で、育てようとする資質や能力及び態度や学習の評価の計画を含めた総合的な学習の時間の全体計画を作成するなどの一層の充実を図ることが求められた。

加えて、一部改定後の総合的な学習の時間の実践に対して、2008年(平成20年1月)の中央教育審議会答申では、学校教育全体で思考力・判断力・表現力などを育成するための各教科と総合的な学習の時間との適切な役割分担と連携が必ずしも十分に図れていないことが指摘された。

さらに、未だに総合的な学習の時間の趣旨や理念が十分に達成されておらず、ねらいの明確化や子供に身に付けさせたい力について検討する必要があるなどの課題が指摘された。

したがって、現在の大学生3年生が小学生の時期に学んだ総合的な学習の時間は、十分に吟味された指導計画を用いて指導されていたとは言い難い。また、指導にあたる教師の中で、総合的な学習の時間の指導の在り方を熟知していた者は少なく、その結果、学年で一斉に同じ学習内容を展開したり、目の前の子供の実態に応じた学習内容を新規に作成して実践に移すことよりも、前年度の学習内容をそのまま踏襲して実践したりするなどの適切とは言えない指導を教師が手探りの状態で行っていた総合的な学習の時間を学んでいたと思われる。

2 先行研究の検討

大学生の感想を基に総合的な学習の時間の教育課程を検討した先行研究には、桑村(2017)『教育課程における「総合的な学習の時間」の課題』がある。桑村(2017)では、『本稿では「総合的な学習の時間」を受けてきた大学生による振り返り調査によって、「総合的な学習の時間」の実態と評価等を探り、教員養成における「総合的な学習の時間」の指導の在り方の一端を検討する。』ことを目的としている。そして、初めに総合的な学習の時間の創設の背景や趣旨、並びに総合的な学習の時間の概要を示し、続いて大学生が小学校から高等学校までに受けてきた総合的な学習の時間を対象として、2017年度に総合的な学習の時間への関わり方、運用、感想、養成される力、今後の展開について調査し、その結果を示している。終末では、調査結果を基にした中学・高校の美術科と高校の工芸科の教員免許の取得を目的とする教育課程において「総合的な学習の時間」を取り扱う際の留意点について示唆している。

この研究は、大学生が小学校・中学校・高等学校で学んだ総合的な学習の時間に対する取り組みの様子や運用、感じたことや身に付いたと思う力、今後の総合的な学習の時間の在り方について明らかにしている。しかし、総合的な学習の時間の目標にある探究的な学習の過程を通して育成を目指す資質・能力が大学生に身に付いているかに特化した調査分析や小学校教諭免許取得に必要な「総合的な学習の時間指導法」の指導内容への言及については十分とは言えない部分がある。

総合的な学習の時間で育った学力について調査を行っている先行研究には、村川ら(2015)の『総合的な学習で育まれる学力とカリキュラムⅠ(小学校編)』と久野ら(2015)の『総合的な学習で育まれる学力とカリキュラムⅡ(中学・高校編)』がある。前者の研究は、総合的な学習の時間の学習を通して育った児童の学力を小学5年生と担当学年の教員を対象として調査し、その教育的効果を明らかにしている。後者の研究は、対象者を中学3年生と高校2年生または3年生の生徒と担当学年の教員を対象とし、前者と同様のことを明らかにしている。

この研究は、総合的な学習の時間によって高められる能力と、学力テストの結果との相関関係が明らかになっている。しかし、大学における「総合的な学習の時間指導法」の在り方についての言及は行われていない。

総合的な学習の時間について検討した先行研究には、北(2004)が創設2年目の総合的な学習の時間の実施の現状及び総合的な学習の時間の特徴を踏まえての各学校における実践上の課題と一層の充実のために必要な取り組みを提言したものや、軸丸ら(2007)が平成10年に告示され

た総合的な学習の時間について大分県の教員を対象として行った調査から授業実践の実態と課題、及び今後のあり方を明らかにしたものがある。また、望月(2017)は、総合的な学習の時間の創設前から平成20年に改訂された総合的な学習の時間の経緯と意義及び課題を、勝田(2018)は、総合的な学習の時間の創設前から平成28年に公示された総合的な学習の時間の経緯と成果及び課題を明らかにしている。さらに、中島(2018)は、平成29年に改訂された小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編を対象とした語句分析から、教員養成課程の指導における要点と課題を示している。しかし、北(2004)以降の5つの研究は、大学生が受けてきた総合的な学習の時間の調査を基にした課題を指摘していない。

3 本研究の目的

大学生の総合的な学習の時間に対する意識調査を基に、「総合的な学習の時間の指導法」についての課題に資する知見を得る。

4 調査の概要

調査は2018年4月に、本学の「教育実習指導」を受講している3年生139人を対象として実施した。調査方法は、無記名の質問紙法により20項目の設問(資料1参照)を4件法(そう思う—どちらかといえばそう思う—どちらかといえばそう思わない—そう思わない)を用いて行った。

回答総数は139件(100%)であったが、全設問に対する回答があり、全設問に対して全て同じ選択肢を選んでいない回答を有効回答として筆者が処理した。その結果、有効回答は99件(71%)であった。

5 調査結果

(1) 思考力・判断力・表現力等について

総合的な学習の時間では、子供が社会や実生活の中から問いを見つけ出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現できるような資質・能力を身に付けることを目指す。そこで、本研究では、設問1から設問7において探究的な学習を経験した大学生が、思考力・判断力・表現力等に関してどの程度の資質・能力を身に付けたと感じているかについて調査した(図1)。

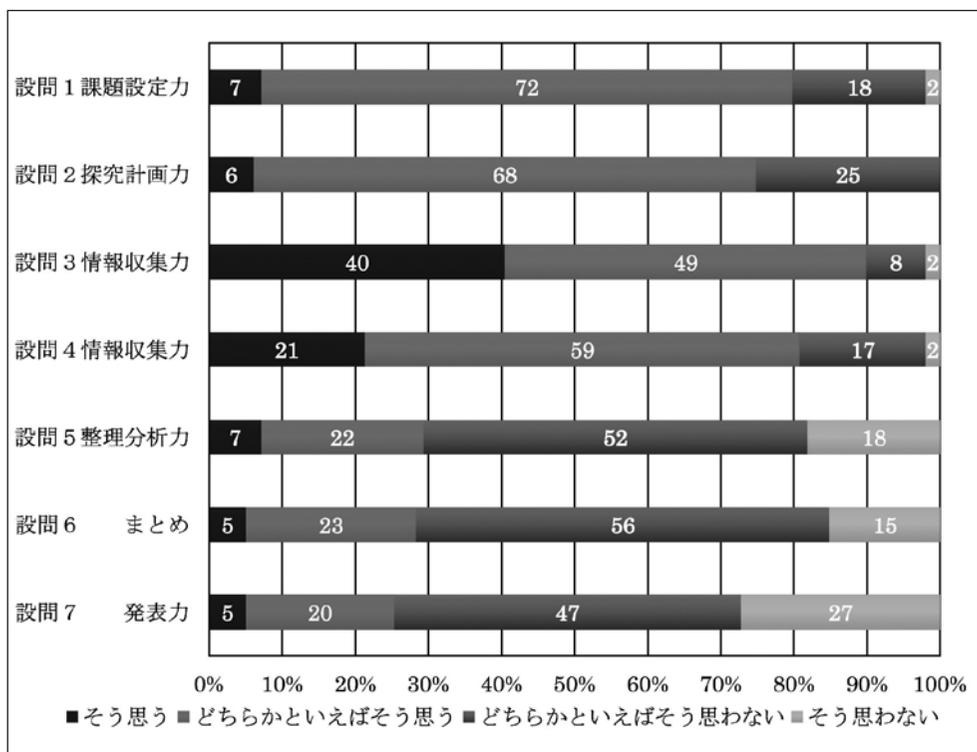


図1：思考力・判断力・表現力等について

設問1から設問4までの「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせると全てが70%を上回った肯定的な回答をしている。設問1の「課題設定能力」については、ほぼ8割が肯定的な回答をしており、学生が受講している授業内で課題とされる自ら課題を見付けてレポートとして提出する学びにつながっていると考えられる。設問2の「探究計画力」については、レポート等の提出に至るまでの手順や方法が十分に見い出せているとは言い難い。設問3と設問4における「情報収集力」に関しては、どちらも80%を上回っており、インターネットなどのICTを活用する力を身に付けていると感じていることが分かる。

設問5の「整理分析力」や設問6及び設問7の「まとめ・表現力」に関しては、肯定的回答が30%に満たないばかりでなく、「そう思わない」という否定的回答率が高い。

(2) 知識及び技能と学びに向かう力について

総合的な学習の時間では、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、探究的な学習のよさが理解できることを目指す。そこで、設問8から設問11までは、課題解決に取り組んだ大学生が、身に付けた知識及び技能と学びに向かう力についてどのように感じているかを調査した(図2)。

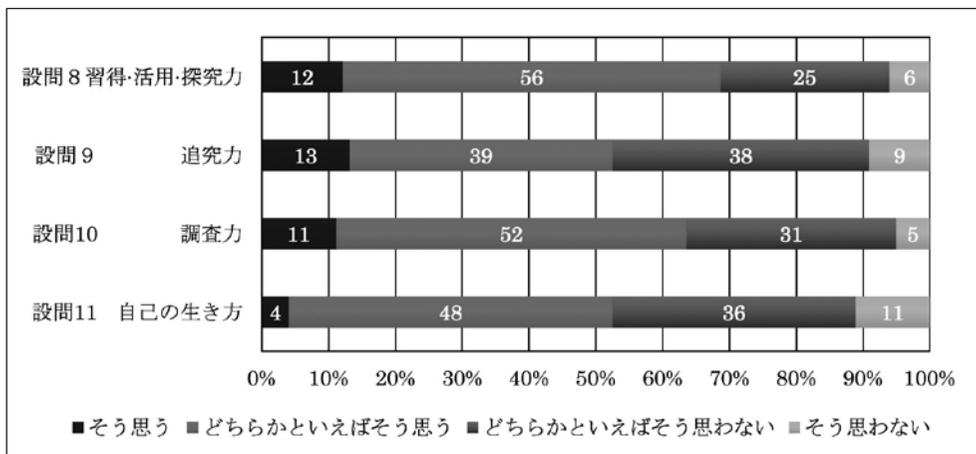


図2：知識及び技能と学びに向かう力について

設問8の「習得 - 活用 - 探究力」と設問10「調査力」については、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせると肯定的回答が60%を上回ったが、課題追究を行った経験が十分に以後の学びの参考となっていたり、調査方法や調査対象を臨機応変に変更して完成させたりしているとは言い難い。また、設問9の学びに向かう力としての「追究力」については、肯定的回答が50%を上回った程度であり、大学生が授業内のレポートや卒業論文を作成する上で必要な課題解決のために根気強く研究を進める資質・能力の育ちは不十分であるといえる。設問11は、探学的な学習のよさへの理解についての要素も含んだ設問であったが、肯定的回答が50%を少し上回った程度であり、総合的な学習の時間で学んだことを進路選択上に役立たせるといった「自己の生き方」についての資質・能力の育ちは不十分であるといえる。

(3) コミュニケーション力について

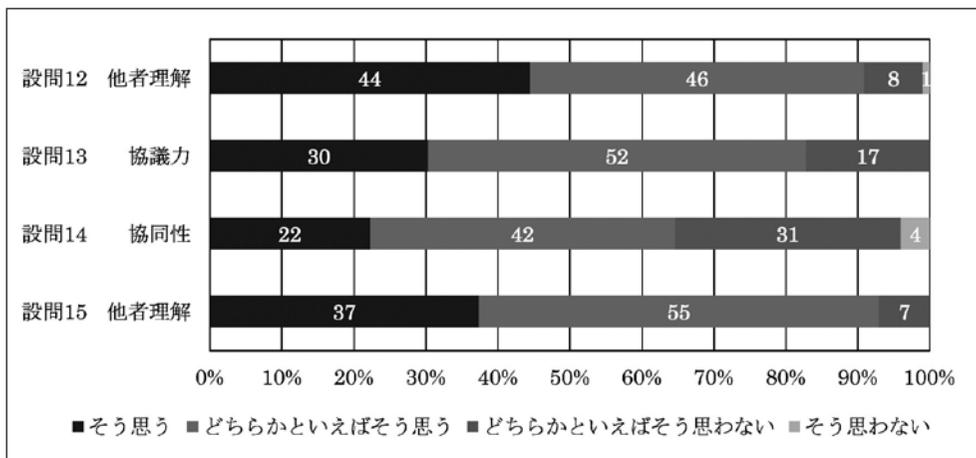


図3：コミュニケーション力について

総合的な学習の時間では、探究的な学習に協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かし合う態度を養うことを目指す。そこで、設問12から設問15では探究的な学習の「整理・分析」の段階等で経験した他者との議論を通して、大学生が人間性等に関してどの程度の資質・能力を身に付けたと感じているかを調査した(図3)。

設問12と設問15については、肯定的回答がともに90%を上回っており、コミュニケーション力である「他者理解」の資質・能力を十分に身に付けたと感じている。また、設問13においても、肯定的回答が80%を上回っており、「協議力」としての他者の意見のポイントを考えながら論議することができると感じている。設問14の「協同性」については、肯定的回答が60%を上回った程度であり、他者と協力したり議論したりすることが好きになったとは言い難い。

(4)総合的な学習の時間の有用性について

設問16から設問20では、学生が総合的な学習の時間にどのように組みどのように感じたのか。また、総合的な学習の時間での学びをどのように発展させたのかといった有用性について調査した(図4)。

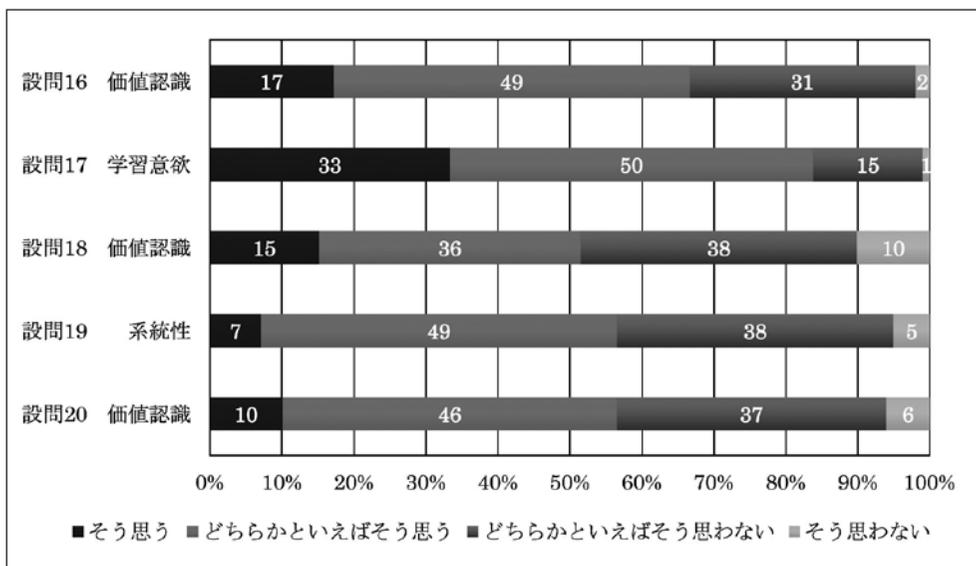


図4：総合的な学習の時間の有用性について

設問17の「学習意欲」については、肯定的回答が80%を上回っており、総合的な学習の時間に、一生懸命取り組んだといえる。しかし、設問16の「価値理解」における総合的な学習の時間によって生きていく上で必要な資質・能力を学んだと感じている肯定的回答が60%台である。また、同様の「価値理解」を問う設問20では、総合的な学習の時間で学んだことが以後の生活や将来設計に役立ったと感じている肯定的回答が50%台であり、反意質問の設問18では、肯定的回答が50%を下回り、総合的な学習の時間に対する有用性を感じている割合が少ない。

さらに、設問19の肯定的回答も50%台であり、総合的な学習の時間で課題としたことが、小学校から進学するにつれて広がっていくという「系統性」に乏しいことが分かった。

6 考察

ここでは、結果から得られたことを基に、小学校教員免許取得のための「総合的な学習の時間の指導法」のシラバスを仕組む上で留意すべき点について考察する。

(1) 思考力・判断力・表現力等について

総合的な学習の時間は、小学校の第3学年から学習が始まり、中学校の第3学年で終了する学習である。したがって、子供は、各学年において探究学習の手順や方法を繰り返し学ぶことができ、探究計画の立て方や様々な学習対象から得た情報を整理・分析して自分なりに考えをまとめ発表する力を深化・発展させていく。

そのためには、シラバスに含める授業計画（以後：授業）において、各学校が小学校3年生から6年生までの4年間の指導計画を作成する上での系統性を考慮する重要性について触れることと、教師が子供にとって探究する価値のある課題を設定し、集めた情報の中から必要な情報を選択して紙面などにまとめて発信することの楽しさが味わえる学習づくりに努めることの必要性を含めることが肝要である。

(2) 知識及び技能と学びに向かう力について

総合的な学習の時間では、一人一人の子供が決めた課題を解決するために、各教科で身に付けた「習得 - 活用 - 探究力」や「調査力」「追究力」などの技能を用いて探究学習を行い、総合的な学習の時間で身に付けた様々な技能を各教科の学習に生かすといった相互作用が大切である。また、小学校や中学校の学びに加えて、高等学校の「総合的な探究の時間」を学ぶことによって、子供が社会に積極的に参画するなどの自己の人生を切り拓いていく契機となるような学びと出会うことが期待されている。

そのためには、授業において、総合的な学習の時間と各教科の学習の学びから得る知識や技能が相乗的に高まるような学校全体の教育課程を見渡した全体計画を校長のリーダーシップの下に作成することと、学習対象の重複や課題に関わる概念の深化・拡充について十分に吟味する必要性を含めることが肝要である。

(3) コミュニケーション力について

多くの学生は、自分が経験してきた総合的な学習の時間によって「他者理解」や「協議力」といったコミュニケーション力を身に付けてきている。ただし、他者と協力したり議論したりすることが好きであるという点においては、3人に1人は満足に身に付けているとは回答していない。

総合的な学習の時間では、『課題の設定』の段階から『まとめ・表現』までの各段階において友達と必要なことを教え合ったり参考にし合ったりすることを度々経験する。

そこで、授業において、総合的な学習の時間の探究のスパイラルの諸処における互いの学びを高め合うようなプラスの方向性の議論を推奨することが、大学における各種レポートの作成及び卒業論文作成のためのゼミナールにおける協同性の高揚に通じることを強調することが肝要である。

(4) 総合的な学習の時間の有用性について

総合的な学習の時間では、探究的な見方・考え方を働かせ主体的に探究的な学習に取り組むことで、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の資質・

能力を身に付け、究極としては、自己の生き方を考えることが求められる。

そのためには、授業において、探究的な学習の意味や方法の周知を図り、総合的な学習の時間を学ぶ子供たちが設定する課題が学年を経るごとに系統的に深化・発展するといった学ばせ楽しさや意義が味わえるようにすること。また、総合的な学習の時間を通して子どもが身に付ける資質・能力を見取る力の育成を図り、子供が自己の生き方について考えられるような支援ができるようにすることが肝要である。

7 今後の課題

創設から20年を経過した総合的な学習の時間について、ようやく大学の教職課程において指導法が位置付けられることとなった。そのために、本研究では、総合的な学習の時間を学んだ大学生の意識調査を基に、授業実施上の課題を明らかにした上で、留意すべき点について考察した。

総合的な学習の時間は、各学校における地域環境や子どもの実態などを考慮して学習内容を決定し実践するものであることから、文部科学省が決めた学習内容を指導するといった従来の教科とは一線を画した、いわば各学校の独自性が許容されるものである。そのために、本研究の調査対象とした大学生が経験した総合的な学習の時間の学習内容は一律ではなく、同一の質問項目による意識調査を行うためには、総合的な学習の時間で身に付く「資質・能力」に特化するものとなった。したがって、得られた知見は、総合的な学習を学ぶことで「資質・能力」が子供に着実に身に付くための留意点となっている。

今後は、総合的な学習の時間で取り扱う学習内容にはどのようなものがあるのかを明らかにするとともに、多岐にわたる地域素材の教材化の実際を学習計画作成という授業に反映する手立てを明らかにすることが課題である。

<引用文献>

- 桑村佐和子(2017)：教育課程における「総合的な学習の時間」の課題,p.121.金沢美術工芸大学紀要,vol.62.
- 文部省(1999)：小学校学習指導要領解説総則編,東京書籍,p.42,p.44,pp.45-46.
- 文部科学省(2008)：小学校学習指導要領総合的な学習の時間編,東洋館出版社,p.4
- 中央教育審議会(2003)：初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)
- 中央教育審議会(2008)：幼稚園,小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)

<参考文献>

- 勝田みな(2018)：「総合的な学習の時間」のこれまでの成果と今後の課題－小学校における「総合的な学習の時間」を中心として－,子ども学研究論集,VOL.10,pp.95-104.
- 北俊夫(2004)：相同的な学習に関する実践上の課題－カリキュラム開発と学習評価－,岐阜大学教育学部研究報告,教育実践研究,VOL.6,pp.45-58.

久野弘幸・村川雅弘・鎌田明美・眺野大輔・三島晃陽・松田淑子・山内貴弘・田村学(2015) :
総合的な学習で育まれる学力とカリキュラムⅡ(中学・高校編),せいかつか&そうごう,(日
本生活科・総合的学習教育学会誌),VOL.22,pp.22-31.

文部科学省(2017) : 小学校学習指導要領総合的な学習の時間編,東洋館出版社,

望月耕太(2017) : 総合的な学習の時間が持つ教育効果と課題,神奈川大学心理・教育研究論
集,VOL.41,pp.157-163.

村川雅弘・久野弘幸・野口徹・三島晃陽・四ヶ所清隆・加藤智・田村学(2015) : 総合的な学習
で育まれる学力とカリキュラムⅠ(小学校編),せいかつか&そうごう,(日本生活科・総合
的学習教育学会誌),VOL.22,pp.12-21.

中島正明(2018) : 小学校学習指導要領「総合的な学習の時間」指導の要点と課題～「総合的な学
習の時間解説編」の語句分析を中心にして～,安田女子大学紀要,VOL.46,pp.71-80.

軸丸勇士・伊藤安浩・大森美枝子・三浦徹夫・照山勝哉・田代恵(2007) : 「総合的な学習の時間」
の実施の実態と課題,日本生活体験学習学会誌,VOL.7,pp.17-28.

(資料1)

<思考力・判断力・表現力等について>

- 設問 1 課題とすることの中から, 取り組んでみたいことが選択できるようになった。
- 設問 2 課題解決のための手順や方法を考え, 今後の研究予定が立案できるようになった。
- 設問 3 課題解決のために, 電子辞書やインターネット等を用いて調査できるようになった。
- 設問 4 課題解決に役立つか否かを吟味しながら必要な情報が収集できるようになった。
- 設問 5 収集した情報を整理・分析し, レポートとしてまとめることが好きになった。
- 設問 6 収集した情報に対して, 筆者としての考えをまとめることが好きになった。
- 設問 7 研究の成果を全体の前などで発表することが好きになった。

<知識及び技能と学びに向かう力について>

- 設問 8 課題追究を行った経験が以後の学びの参考となっている。
- 設問 9 課題解決のために根気強く研究を進めることができる。
- 設問 10 調査がうまくいかない場合は, 調査方法や調査対象を変更して完成させている。
- 設問 11 総合的な学習の時間で学んだことが, 自分の進路を決める上で役立った。

<コミュニケーション力について>

- 設問 12 自分と異なる考えに対しても, しっかり聞いて理解しようと努めている。
- 設問 13 他者の意見のポイントを考えながら論議することができる。
- 設問 14 他者と協力したり議論したりすることが好きになった。
- 設問 15 考えや意見が異なっても相手の良さが認められる。

<総合的な学習の時間の有用性について>

- 設問 16 総合的な学習の時間では, 生きていく上で必要な資質・能力を学んだと感じる。
- 設問 17 総合的な学習の時間に, 一生懸命取り組んだ。
- 設問 18 総合的な学習の時間は何が身に付くのか分からなかった。(反意質問)
- 設問 19 総合的な学習の時間で課題としたことが, 小学校から進学するにつれて広がった。
- 設問 20 総合的な学習の時間で学んだことは, 以後の生活や将来設計に役立った。

イギリス保守党政権下のティーチング・スクールによる学校支援

—コミュニティ・スクールへの調査を通じて—

青木 研作

はじめに

イギリスでは、1980年代のサッチャー保守党政権以降、新自由主義的な教育改革により創出された競争的な環境の中で、学校制度全体の教育水準の向上が目指されてきた。同時に、競争的な環境がもたらす教育力や生徒の学業成績の学校間格差の拡大が常に問題となってきた。1997年から2010年までの労働党政権下では、多くの先行研究が示すように、成績不振や困難な状況にある学校への支援がさまざまに講じられてきた。例えば、望田(2008)や植田(2014)が紹介しているように、トラスト・スクールやフェデレーションといった学校の協働を促す政策が行われた。また、大田(2010)や清田(2005)が述べているように、学校改善に対する地方当局(Local Authority)の役割が重視されていた。

2010年に誕生した保守党と自由民主党による連立政権においては、その年の11月に発表した白書の「教育力の重要性」(The Importance of Teaching: 以下「2010年白書」と記述)というタイトルにも示されているように、学校の教育力を高めることが重視された(DfE, 2010)。教員養成やカリキュラムの改革と並んで打ち出されたのが、より学校や教師に自律性を付与するための政策であり、公営学校(state-funded school)でありながら地方当局から独立しているアカデミーの拡大やフリー・スクールの新設が目指された。連立政権は学校が自己の改善に責任と権限をもつことで効率や効果が上がり、また、優秀な学校が困難を抱えている学校を支援することにより、学校制度全体の教育水準の向上を図ろうとしたのである。しかしながら、2013年の庶民院教育特別委員会の報告書では、学校同士の連携や支援がうまくいっていないという指摘が行われている(House of Commons Education Committee, 2013, p.36)。

2015年に誕生した保守党政権は、2016年に白書「教育の優秀性をあらゆる場所に」(Educational Excellence Everywhere: 以下「2016年白書」と記述)を発表した。そこで示されているのは、前連立政権によって目指されてきた学校主導の制度(school-led system)をさらに発展させるとともに、それによってもたらされる良質の教育をすべての学校に行き渡らせるためのさまざまな政策である(DfE, 2016)。こうした学校主導で学校制度全体の教育水準の向上を目指す諸政策において重要な役割を与えられている学校の一つにティーチング・スクールがある。本稿では、ティーチング・スクールの学校支援機能に焦点を当て、その政策的背景ならびに学校支援の実態について明らかにすることを目的としている。なお、保守党政権下のティーチング・スクールによる学校支援の実態については、2017年3月にロンドンで実施した初等学

校2校への聞き取り調査を基にすでに青木(2018)で論じているが、その2校の学校タイプはいずれもアカデミーであった。イギリスには公営学校の中にもさまざまなタイプの学校が存在しており、アカデミー以外のタイプの学校がティーチング・スクールである場合の学校支援についても調査する必要があると考えた。本稿ではコミュニティ・スクールへの聞き取り調査の結果を基に、ティーチング・スクールによる学校支援の実態について分析を行っている。

なお、本稿においてイギリスとはイングランドのことを指す。

1. 学校タイプの多様性とティーチング・スクールの関係

イギリスに住む5歳から16歳までの全ての子どもは公営の初等学校ならびに中等学校に無償で通う権利がある。これらの公営学校は大別すると公費維持学校(maintained school)と独立型公営学校(independent state-funded school)に分けることができる。

1-1. 学校タイプの多様性

公費維持学校は地方当局(Local Authority)の関与を受け、ナショナル・カリキュラムや国の定める教員の給与ならびに勤務条件に従う必要がある。一方、独立型公営学校は地方当局の関与は受けず、カリキュラムや授業期間や教員の給与・勤務条件などを比較的自由に決定できる。

公費維持学校はさらに、コミュニティ・スクール、有志団体立補助学校(voluntary aided school)、有志団体立管理学校(voluntary controlled school)、ファウンデーション・スクールの4つのタイプの学校に分けられる。校地や校舎の所有者、入学受入条件の設定者などがそれぞれ異なり、大きく分ければ、多くの権限を地方当局が有しているのがコミュニティ・スクール、学校理事会が有しているのが他の3つのタイプの学校ということになる。

独立型公営学校も、転換型アカデミー(converter academy)、スポンサー型アカデミー(sponsored academy)、フリー・スクール、シティ・テクノロジー・カレッジの4つのタイプの学校に分けられる。設置される経緯がそれぞれ異なっており、転換型アカデミーは教育基準局(Ofsted: Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)から優秀(outstanding)や良好(good)の評価を得ている公費維持学校がアカデミーに転換したものをいう。スポンサー型アカデミーは成績不振の公費維持学校の経営権をスポンサー(転換型アカデミー、大学、企業など)が引き継いだものをいう。フリー・スクールは教師や保護者やコミュニティ・グループなどによって新規に設立される学校である。シティ・テクノロジー・カレッジは民間のスポンサーの出資によって都市部に設立された科学技術教育に重点を置いた中等学校である。

歴史的には、イギリスの公営学校制度は公費維持学校のみであったが、近年、独立型公営学校が拡大している。特に、中等学校では約7割が独立型公営学校となっている。一方で、初等学校では約7割が公費維持学校であり、中でもコミュニティ・スクールは最も学校数が多く、初等学校全体の約4割を占めている。2018年1月時点の各公営学校の数は下表のとおりである(DfE, 2018)。

	学校タイプ	初等学校数	中等学校数
公費維持学校	コミュニティ・スクール	6,746	455
	有志団体立補助学校	2,904	253
	有志団体立管理学校	1,921	37
	ファウンデーション・スクール	603	215
独立型公営学校	転換型アカデミー	3,161	1,540
	スポンサー型アカデミー	1,279	680
	フリー・スクール	152	171
	シティ・テクノロジー・カレッジ	0	3

1-2. ティーチング・スクールの概要

さて、ティーチング・スクールは教員養成や現職研修さらには学校支援の機能を有する優秀な学校として2010年白書より導入されているが、これは上述してきた学校タイプの区分ではなく、学校機能の一種として理解されるものである。つまり、教員養成や現職研修や学校支援を担う意欲があり、評価の高い学校であれば、学校タイプを問わずすべての学校がティーチング・スクールになるための申請を行うことができるのである。

2018年12月1日時点で816校がティーチング・スクールとして認定されている。ティーチング・スクールとして認定されるには、教育水準局からの評価、学校主導の教員養成 (school-led initial teacher training) や学校から学校への支援 (school-to-school support) の実績、校長の業績などについて設けられた適格基準を満たすことが必要とされている。また、ティーチング・スクールは戦略的パートナー (strategic partner: 特定領域の強みをもつ学校や、大学、地方当局など) と支援を受けている学校をメンバーとして構成されるティーチング・スクール・アライアンスを組織することになっている。2018年12月1日時点で655のティーチング・スクール・アライアンスが存在し、150の地方当局のうち149の地方当局に存在する¹。

ティーチング・スクールには、教員養成(学校を基盤とした質の高い教員養成をコーディネートし実行すること)、教員研修(そのネットワークを通じて証拠に基づいた教員やリーダーの専門性能力開発やリーダーシップ能力開発の機会を提供すること)、学校支援(すばらしい教育実践を広めるために質の高い学校から他の学校への支援を提供すること)の三つの役割が求められている (DfE and NCTL, 2018)。本稿で注目しているティーチング・スクールの学校支援の内容としては授業力とリーダーシップの質を向上させることであり、これには、全国教育リーダー (NLEs: national leaders of education)²、全国理事会リーダー (NLGs: national leaders of governance)³、特定領域の教育リーダー (SLEs: special leaders of education)⁴の役割が重要である。ティーチング・スクールはこうした人材を活用し学校支援を行っている。なお、ティーチング・スクールには教育省から直接補助金が毎年支給されており、配分額としては、1年目は6万ポンド、2年目は5万ポンド、3年目以降は4万ポンドとなっている (ibid.)。

2. 2016年白書にみる教育水準向上政策の背景とティーチング・スクールの位置付け

2016年白書は次のような構成になっている。

教育大臣による序文

第1章：教育の優秀性をあらゆる場所にのための私たちのビジョン

第2章：偉大な教師たち—あらゆる場所で彼らは必要とされる

第3章：偉大なリーダーが私たちの学校を経営し、私たちの制度の中心に位置すること

第4章：すべての学校がアカデミーの学校主導の制度、生徒・親・コミュニティへの権利付与、そして明確に定義された地方政府の役割

第5章：成績不振の防止と学校支援によるグッドからグレートへ：ニーズのある場所への足場づくりと支援を伴う、学校主導の改善

第6章：すべての子どものための高い期待と世界トップレベルのカリキュラム

第7章：公平、アカウントビリティの拡張、すべての子どもへの期待

第8章：ふさわしい人の手にふさわしい資源を：最も良くすることができる場にすべてのお金を投資すること

結論

付録A：教育省戦略概要2015～20年

2-1. 教育水準向上政策の背景

2016年白書の序文では、2010年に労働党政権から引き継いだ教育制度がひどい状態にあったにもかかわらず、その後の連立政権下において教育水準を向上させるための大胆な改革を講じたことにより、以前よりも良い教育制度ができていると評価されている。一方で、依然として、良い教育を受けることのできない子どもたちが多数存在することが課題として挙げられている。例えば、約2割の子どもたちが期待された水準に到達せずに初等学校を卒業しており、約4割の若者が英語と数学を含む5科目以上でA*・CのGCSEsかそれと同等の評価を得ないまま中等学校を卒業しているという現状が指摘されている。

特に課題とされているのは、慢性的な成績不振に陥っている地域の存在である。そうした地域では現状の教育水準の低さに加えて、教育水準を向上させるためのさまざまな機会や資源に恵まれていないという実情があるとされる。図1は地域ごとの学校の成績(例えば、キーステージ2や4の到達度)と持続的な改善に必要とされる諸要素(例えば、NLEやティーチング・スクールの利用範囲)にアクセスするための能力を組み合わせた評価を示したものである。色の薄い地域ほど学校の成績とアクセス能力が高いことを示し、色の濃い地域ほどそれらが低いことを示している。

2016年白書では、2010年以降行われてきた学校主導の制度をさらに発展させながら、あらゆる場所で良質の教育を提供することを目指して、さまざまな政策が提案されている。

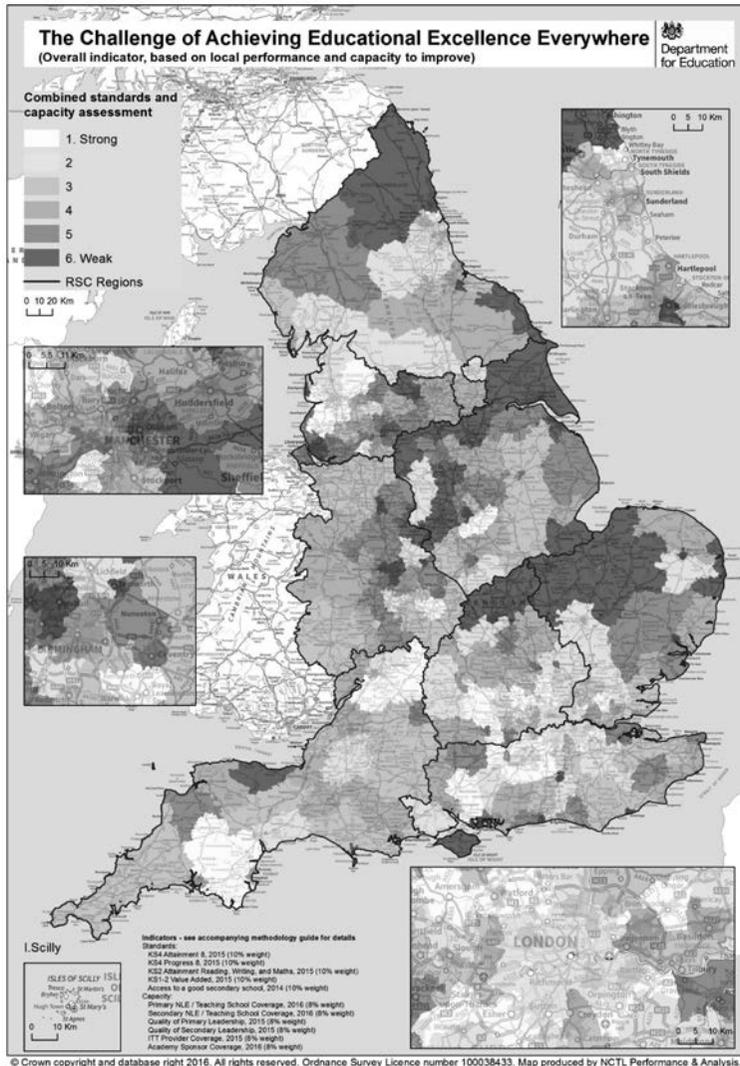


図1：教育の優秀性をあらゆる場所に達成するための課題
出典：DfE, 2016, p.7.

2-2. ティーチング・スクールの位置付け

2016年白書において「ティーチング・スクール」を単語検索すると54件見つかる。登場する回数を章ごとにみると、目次：1、第1章：7、第2章：9、第3章：8、第5章：25、第6章：1、第7章：2、第8章：1である。第4章を除くすべての章で言及されているが、先述したティーチング・スクールに求められる三つの役割に関連し、教師に関する第2章、リーダーに関する第3章、学校支援に関する第5章での登場回数が増えており、とりわけ、第5章で最も多く言及されていることがわかる。

「教育の優秀性をあらゆる場所に」を掲げる2016年白書にとって、第5章の内容は極めて重要である。つまり、第2章から第4章にかけて、優秀な教師、リーダー、学校をいかに確保するか、

彼らの自律性をどのように保証・拡大するかについて論じたうえで、第5章で彼らの優秀性を教育水準の低い地域にどのように拡大していくかについての方策を示すという構造になっているのである。そして、それらの方策の基本的な考え方は学校間のさらなる協働を促進し、すべての地域の学校改善支援の選択肢を拡大することである。図2は学校改善支援を担う主体同士の関係性が示されたものであり、マルチ・アカデミー・トラストやティーチング・スクール・アライアンスといった学校連携の仕組みが拡大し、他の学校を支援することのできるティーチング・スクールやNLEなどの活動が活発になることによって、どの地域の学校からも学校改善支援にアクセスできる環境の構築が目指されている。

2016年白書では、学校改善支援を必要としている地域に対して、重点的にティーチング・スクールを増やすことや、ティーチング・スクール経由の学校改善支援に関わる財政支援を増やすことなどが提言されている。このように、学校主導の制度による教育水準の向上を達成するための重要な主体の一つとしてティーチング・スクールは位置付けられているのである。

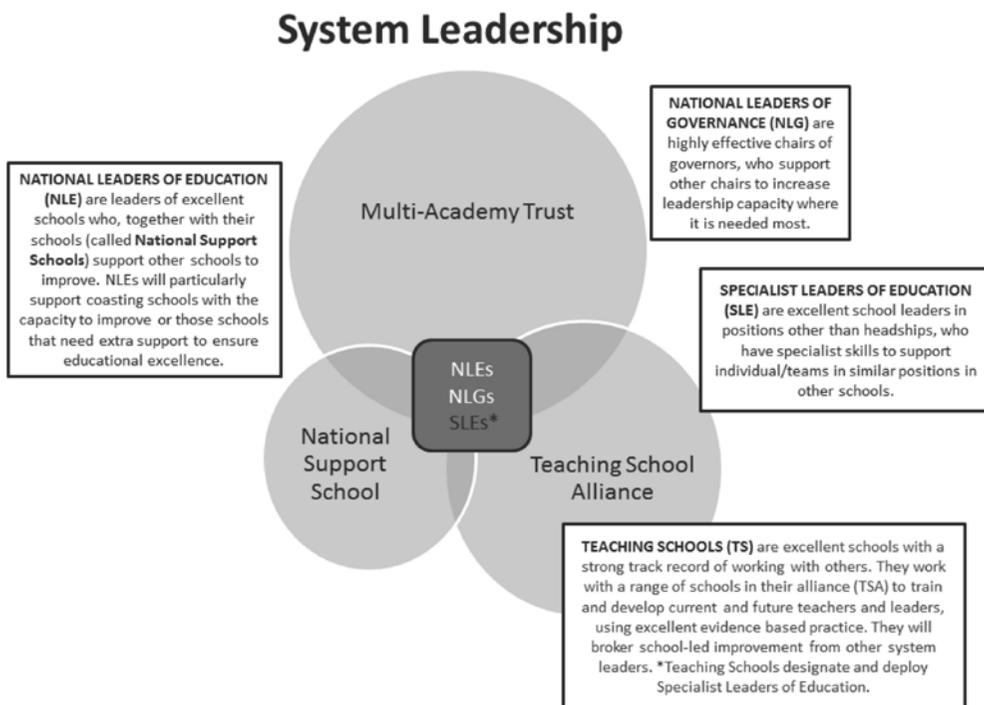


図2：学校改善支援を担う主体同士の関係性
出典：DfE, 2016, p.74.

3. ティーチング・スクールによる学校支援の実態

2018年3月にロンドンにある6校のティーチング・スクール（学校タイプはすべてコミュニティ・スクール）において、他の学校への支援をどのように行っているかについて聞き取り調査を行った。その結果に基づいて、ティーチング・スクールによる学校支援の実態を明らかにする。なお、訪問先の学校や回答者の情報等については下表に示すとおりである。

番号	学校名	地方当局 対象年齢	収容定員 無償給食率	回答者 職位	認定年
1	Queensbridge Primary School	Hackney 3-11	530 24.2%	Ms Sarah Bailey Executive Head Teacher	2013
2	Montpelier Primary School	Ealing 4-11	682 8.9%	Mr Am Rai Headmaster	2016
3	Seven Kings School	Redbridge 4-18	1620 16.2%	Ms Nicole Ranson Director of Teaching School	2012
4	Fairlawn Primary School	Lewisham 4-11	480 7.9%	Ms Christina Jenner Teaching School Programme Lead	2013
5	Coldfall Primary School	Haringey 3-11	682 4.7%	Mr Dan Walker teaching staff (teacher training)	2014
6	Trafalgar Infant School	Richmond upon Thames 5-7	270 8.7%	Ms Lynne Thompson Headteacher	2015

3-1. 支援地域

調査した6校のうち、支援地域を特定できなかった1校を除く5校で同じ区内、あるいは近隣の区での支援を行っていた。また、番号1や番号4では遠方であるドーセット州やKent州にある学校への支援も行っていることが確認できた。これらの州はティーチング・スクールやNLEが少ない地域であり、政府が重点的な改善を求めている地域である。こうした地域に支援に入ると特別な補助金が政府から出るということであったが、近隣に比べ遠方の地域に支援するには相当の労力が必要になるため自分たちの学校の支援能力を考慮し遠方の支援は行っていないという回答もあった(番号3)。

支援を行うことになるきっかけ・理由については、すべての学校が依頼を受けたからと回答したが、依頼をする主体はさまざまであった。例えば、学校から直接支援してほしいという依頼があったケース(番号3)、知り合いの別の校長から支援を必要としている学校があるという紹介を受けたケース(番号4、番号5)、地方当局から依頼を受けたケース(番号1、番号6)、RSCs(Regional Schools Commissioners)⁵からの依頼を受けたケース(番号3)などの回答があった。

3-2. 支援方法

支援方法については、大別すると、校長が学校支援に入る方法と、SLEによって行われる学校支援の方法の二つがある。また、支援を受ける学校の状況に応じた支援方法が採用されている。

校長が学校支援に入る方法についてはさらに、校長がほぼ毎日支援先の学校に行くケース、定期的に訪問するケース、短期間で終了するケースなどに分けることができる。

ほぼ毎日支援に入ったケースとして、番号3の場合は、校長、副校長、SLE、会計職員等10

名程度の支援チームを結成し、校長は毎日、副校長は週の半分、SLEは週1回程度支援に入っていた。また、番号4の場合は、校長が支援先の学校に暫定的な校長としてほぼ毎日支援に入り、自校の英語、算数、アーリーラーニングのSLEの派遣やリーダーシップ・トレーニングを行っていた。その後、支援先の学校の成績が上向いたので、校長は自校に戻り、現在は、モニタリングを続けている。モニタリングの方法は、様子を聞き、アクションプランを立て、実施し、評価するというプロセスをとるとのことである。

定期的に訪問するケースとして、番号5の場合は、校長が支援先の学校に最初のタームに週1回計10回程度訪問してアクションプランを立て、2ターム目は計2回、3ターム目は計1回訪問して支援を行っていた。支援の内容については、予算組み、学校組織の見直し、スタッフのトレーニング、コーチング、ティーチング・アンド・ラーニングの見直し、成績の悪い教科へのテコ入れなどがある。また、番号1の場合は、キックオフミーティングや学校計画に関する協議を数日間行った後、何度か訪問したり、支援先の学校から自分の学校に視察に来てもらったりしている。Daily Supported Reading Programme (ハックニー・ラーニング・トラストが提供する教育プログラム)を実施する際は、頻繁に訪問することもある。

短期間で終了するケースとして、番号2の場合は、pupil premium review (pupil premiumとは主に貧困層などの不利な状況に置かれている児童生徒をターゲットとした予算のこと(末富、2015))という校長が主宰するプログラムをティーチング・スクール・アライアンスを通じて提供しており、それは1タームで4～5日間のプログラムとなっている。

その他にも、校長が支援先の校長のメンターのような関係になり一対一で支援に入るケース(番号5)や、支援の途中でフェデレーションの枠組に切り替えるケース(番号6)などがあった。

SLEによって行われる学校支援については、訪問してのピア・レビューや研修会の開催などの方法がとられていた。SLEのみで行う学校支援の場合、個々の教員の力量の向上が主目的となる。ただ、自身の学校の授業もあるので、1人のSLEが支援を行う回数は限られる(番号5の場合、1年間に6回が限界とのことであった)。ティーチング・スクール・アライアンスの中で各学校が有するSLEを融通し合っているという話もあった(番号2)。

おわりに

本稿では、まずイギリスにおける多様な学校タイプとティーチング・スクールの関係について整理したうえで、現在の保守党政権による学校全体の教育水準の向上を目指す政策の理念と背景、そしてその中のティーチング・スクールの位置づけを明らかにした。政策の理念としては、学校主導の制度をいっそう進めていきながらすべての学校で良質の教育を提供できるようにするという考えがあり、しかし、実際には学校改善のための機会にアクセスすることが難しい地方や学校が存在するという背景があった。学校同士のいっそうの協働が求められる中で、ティーチング・スクールは自身の有する良質の教育を他の学校に伝えることのできる、学校から学校への支援の中核的な存在として、保守党政権の政策に位置付けられている。

次に、6校のティーチング・スクールへの聞き取り調査の結果から、学校支援がどのように行われているのかについて的一端を明らかにした。支援地域については、近隣で行われること

が多いものの、学校改善資源の少ない遠方の地域への支援を行っている学校もあった。また、支援の方法については、校長主導の支援と、SLEのみによる支援に大別することができ、また、その内容については支援先の学校の状況によりさまざまであった。

ティーチング・スクールによる学校支援が抱える問題としては、学校支援をもっと行えるとよいが、キャパシティ(支援能力)が限られているため難しいということが多く挙げられていた。例えば、SLEの派遣を行う場合、自分の学校の教育をどうするかという問題は必ずついてくる(番号4、番号6)。なお、SLEについては現在ティーチング・スクールごとに認定基準を設けているため、SLEの質に対する懸念も存在するということである(番号2)。また、財政支援については、学校から学校への支援についての補助金制度もあるが、学校改善資源の少ない地域に限られた補助金であったりするため、十分ではないということも述べられていた(番号3、番号4)。ティーチング・スクールは手間もかかるし大変ではあるので、自分の学校の教育に不利な影響が出るようになれば、その役割を縮小する必要がある、まずは学校から学校への支援の役割を見直すという意見もあった(番号2)。

調査を行った学校はすべて、学校支援というティーチング・スクールの役割に対して、使命感をもって取り組んでいたが、一方で、支援能力に関する課題が多く挙げられていたように、ティーチング・スクール1校の支援能力というのはそれほど大きなものではない。各機関の強みを持ち寄ることを想定したティーチング・スクール・アライアンスの制度は支援能力の向上が一つの目的となっており、ティーチング・スクールにはアライアンスをリードし、効果的な学校支援を行うことが求められている。しかしながら、アライアンス内の機関同士の関係性は対等であり、各機関の取り組み方はさまざまであるため、ティーチング・スクールによっては負担が集中し、新規の支援依頼を断ることもあるとのことであった。また、イギリスの競争的な学校制度のなかでティーチング・スクールがどの程度学校支援に力を入れて取り組むかはその余力次第という声もあり、学校主導で学校制度全体の教育水準を向上させるためには、協働の枠組(アライアンス)を設定するだけでなく、それが機能するような条件整備が一層必要になっていると考えられる。

今回調査した学校はすべてコミュニティ・スクールであったが、以前調査したアカデミーと比較し、学校支援の実態について大きな違いはみられず、ティーチング・スクールの設置や運営に関しても自律的に行っており、地方当局の関与はみられなかった。一方で、地方当局と良好な関係を築いている学校が多く、例えば、地方当局の学校改善パートナー(school improvement partner)職員が定期的に学校に来ていることやさまざまなサービスを地方当局から購入していることなどの話があった。また、学校支援に入る際に地方当局からの依頼があったという話もあったことから、ティーチング・スクールになっているコミュニティ・スクールがある地方当局としては、管轄地域の学校の教育水準に関する施策を講じやすくなっている可能性も考えられる。今後は学校主導の制度における地方当局やRSCsなどの学校以外の機関の学校改善に関する役割についても研究を進めたい。

【付記】

本研究は、平成28～30年度科学研究費補助金(基盤研究(C))「現代イギリス保守党政権下の

学校間連携の実態と地方教育行政の役割」(研究代表者:青木研作)、課題番号16K04565)による研究成果の一部である。

注

- ¹ 公営学校が一つしかないシティ・オブ・ロンドンとシリー諸島は統計から除外されている。なお、ワイト島がティーチング・スクールのない唯一の地方当局であるが、ティーチング・スクールやティーチング・スクール・アライアンスは地方当局の境界を越えて活動できる。
- ² ナショナル・サポート・スクール (national support school) のスタッフと共に、そのスキルや経験を困難な状況にある学校を支援するために活用する優秀な校長のことであり、自身の学校を率いることに加えて、他の学校のリーダーシップ能力を向上させるために働くことが求められている。
- ³ 学校やアカデミーの成績を向上させようとする他の理事長へのコーチングやメンタリング・サポートをするためにそのスキルや経験を活用する極めて有能な理事長のことであり。
- ⁴ 専門性(例えば、数学、教員養成、生徒指導)をもつ経験豊かなミドル・リーダーあるいはシニア・リーダーのことであり、学校において組織をリードするための、または実践を改善するためのスキルをもつことができるように他のリーダーを支援することが求められている。
- ⁵ RSCsは学校のリーダーたちとともに成績不振の学校の改善のための取組を行う地域ごとに置かれた役職である。各RSCsは校長会 (headteacher board) によって支援されている。RSCsの任命は、イギリスを8つの地域に分け、各地域の経験豊かで能力の高い校長の中から教育省が任命する。

引用参考文献

- 青木研作 (2018) 「イギリスにおける学校主導の学校支援に関する政策と実態—ティーチング・スクールへの調査を通じて—」『東京成徳大学子ども学部紀要』第8号、1-9頁。
- DfE (Department for Education) (2010) “The importance of Teaching: The Schools White Paper 2010” .
- DfE (Department for Education) (2016) “Educational Excellence Everywhere” .
- DfE (Department for Education) (2018) “Schools, pupils and their characteristics: January 2018” ,
- <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2018> (Accessed: 20 Jan 2019)
- DfE (Department for Education) and NCTL (National College for Teaching and Leadership) (2018) ‘Guidance Teaching schools: a guide for potential applicants’,
- <https://www.gov.uk/guidance/teaching-schools-a-guide-for-potential-applicants> (Accessed:20 Jan 2019)
- House of Commons Education Committee (2013) “School Partnerships and Cooperation” .
- 望田研吾 (2008) 「イギリスにおけるトラスト・スクールの展開」九州大学大学院人間環境学研

- 究院教育学部門『大学院教育学研究紀要』第11号、2008年、25-44頁。
- 日英教育学会編（2017）『英国の教育』東信堂。
- 大田直子（2010）『現代イギリス「品質保証国家」の教育改革』世織書房。
- 清田夏代（2005）『現代イギリスの教育行政改革』勁草書房。
- 末富芳（2015）「キャメロン連立政権下におけるイギリス教育財政改革の特質 —Pupil Premiumによる学校改善と子どもの貧困への対応を中心に—」日本大学文理学部人文科学研究所『研究紀要』第90号、63-77頁。
- 植田みどり（2014）「イギリスでのFederationの取り組み（課題研究報告 人口減少社会における持続可能な学校経営システムの開発(1) -研究の課題と枠組み(比較の視点から) -)」『日本教育経営学会紀要』第56号、170-176頁。

保育内容・領域「環境」のとらえ方

—保育所の計画をもとに—

善本眞弓・小山朝子

1. はじめに ～研究の背景と研究の目的～

保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改定(改訂)され、平成30年4月より適用されている。この改定(改訂)では、小学校との円滑な接続が意図された「幼稚園教育において育みたい資質・能力及び『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』」が明示された。

また、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては、3歳以上と同様に、1歳以上3歳未満児の保育の内容に5領域のねらい及び内容が明示された。

保育所保育指針の第1章総則には、「(略)保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うこと(略)」^{注1)}「(略)人、物、場などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるよう(略)」^{注2)}と記されている。また、幼稚園教育要領の第1章総則にも、「(略)環境を通して行うものであることを基本とする」「(略)幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き(略)」^{注3)}と記され、『環境』は従前通り、重要なものであることが理解できる。そして、子どもの「自発的な活動としての遊び」もこれまでと同様、重視しながら、保育を展開していくことが必要である。

これらを踏まえた上で、保育所、幼稚園、認定こども園では、さらに、子どもの心身の発達と地域の実情・実態に即した教育・保育の計画を作成し、実施・改善していくことが求められている。そして、全体的な計画、教育課程をはじめとする教育・保育の計画の検討・改定が行われ、あるいは進められつつある。

「環境を通して行う」保育の重要性は従前通りであるが、子どもを取り巻く環境のとらえ方は幅広く、各園はそれぞれ異なる地域・環境にあり、そのとらえ方も多様である。

そこで、今回は保育所保育指針の改定に重点を置き、保育所の全体的な計画(旧：保育課程)および年間指導計画における「環境」に焦点をあて、保育所では領域「環境」をどのようにとらえているか、どのような内容を計画に取り入れているのかを確認し、今後の方向性について考察することを本研究の目的とする。

2. 保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要、幼稚園教育要領にみる領域「環境」

(1) 保育の内容

保育所保育指針における「身近な環境との関わりに関する領域」である環境の内容について

は、1歳以上3歳未満児、および3歳以上児の2つの年齢区分に示されている。これまでは、3歳以上児のみを対象としていたが、実際の保育においては、1歳以上3歳未満児にも教育的側面としての内容の記載が必要であるとして整理されている。その2つの年齢区分は独立したものではなく、連続性があり、子どもの様子や発達状況に合わせて柔軟に考えていくことを基本としている。

なお、乳児（0歳児）保育に関しては、乳児の発達状態が未熟であるという特徴を踏まえて、精神的発達に関する視点「身近なものに関わり感性が育つ」とし、1歳以上3歳未満児の主に領域

表1-1 1歳以上3歳未満児及び3歳以上児の領域「環境」のねらいと内容

視点及び領域	1歳以上3歳未満児		3歳以上児		
	領域「環境」		領域「環境」		
	保育所保育指針	教育・保育要領	保育所保育指針	教育・保育要領	幼稚園教育要領
目標	周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。	周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。	周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。	周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。	周囲の様々な環境に好奇心や探求心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。
ねらい	①身近な環境に親しみ、触れ合う中で、様々なものに興味や関心を持つ。 ②様々なものに関わる中で、発見を楽しんだり、考えたりしようとする。 ③見る、聞く、触るなどの経験を通して、感覚の働きを豊かにする。	①身近な環境に親しみ、触れ合う中で、様々なものに興味や関心を持つ。 ②様々なものに関わる中で、発見を楽しんだり、考えたりしようとする。 ③見る、聞く、触るなどの経験を通して、感覚の働きを豊かにする。	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関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。 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。	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関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。 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。	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関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。 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安全で活動しやすい環境での探索活動等を通して、見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにする。 ②玩具、絵本、遊具などに興味を持ち、それらを使った遊びを楽しむ。 ③身の回りの物に触れる中で、形、色、大きさ、量などの物の性質や仕組みに気付く。 ④自分の物と人の物の区別や、場所的感覚など、環境を捉える感覚が育つ。 ⑤身近な生き物に気付き、親しみを持つ。 ⑥近隣の生活や季節の行事などに興味や関心を持つ。	①安全で活動しやすい環境での探索活動等を通して、見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにする。 ②玩具、絵本、遊具などに興味を持ち、それらを使った遊びを楽しむ。 ③身の回りの物に触れる中で、形、色、大きさ、量などの物の性質や仕組みに気付く。 ④自分の物と人の物の区別や、場所的感覚など、環境を捉える感覚が育つ。	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持ち、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日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。	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持ち、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日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。	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持ち、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日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。
			⑦身近な物を大切にする。 ⑧身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。 ⑨日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。 ⑩日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。 ⑪生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。 ⑫保育所内外の行事において国旗に親しむ。	⑦身近な物を大切にする。 ⑧身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。 ⑨日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。 ⑩日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。 ⑪生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。 ⑫幼児連携型認定こども園内外の行事において国旗に親しむ。	⑦身近な物を大切にする。 ⑧身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。 ⑨日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。 ⑩日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。 ⑪生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。 ⑫幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。

「環境」と領域「表現」との連続性をもつ視点として示している。今回、乳児（0歳児）については研究の対象としないが、これらすべてがつながり、連続性をもっていることの理解はしておきたい。

そして、幼保連携型認定こども園教育・保育要領における、3歳未満児の教育・保育については保育所保育指針に、3歳以上児については幼稚園教育要領に準じるものとされている。さらに表1-1、表1-2から分かるように、保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園における「子ども」の表記はそれぞれ異なっているものの、基本的にはこれら3法令の環境についての保育の内容は同じである。これは、どの教育・保育施設においても、子どもが同じ経験ができ、同じ教育・保育がなされることの位置づけを意味している。

表1-2 1歳以上3歳未満児及び3歳以上児の領域「環境」の内容の取扱い

視点及び領域	1歳以上3歳未満児		3歳以上児		
	領域「環境」		領域「環境」		
	保育所保育指針	教育・保育要領	保育所保育指針	教育・保育要領	幼稚園教育要領
内容の取扱い	①玩具などは、音質、形、色、大きさなど子どもの発達状態に応じて適切なものを選び、遊びを通して感覚の発達が促されるように工夫すること。	①玩具などは、音質、形、色、大きさなど園児の発達状態に応じて適切なものを選び、遊びを通して感覚の発達が促されるように工夫すること。	①子どもが、遊びの中で周囲の環境と関わり、次第に周囲の世界に好奇心を抱き、その意味や操作の仕方に関心を持ち、物事の法則性に気付き、自分なりに考えることができるようになる過程を大切にすること。また、他の子どもの考えなどに触れて新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わい、自分の考えをよりよいものにしていくようにすること。	①園児が、遊びの中で周囲の環境と関わり、次第に周囲の世界に好奇心を抱き、その意味や操作の仕方に関心を持ち、物事の法則性に気付き、自分なりに考えることができるようになる過程を大切にすること。また、他の園児の考えなどに触れて新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わい、自分の考えをよりよいものにしていくようにすること。	①幼児が、遊びの中で周囲の環境と関わり、次第に周囲の世界に好奇心を抱き、その意味や操作の仕方に関心を持ち、物事の法則性に気付き、自分なりに考えることができるようになる過程を大切にすること。また、他の幼児の考えなどに触れて新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わい、自分の考えをよりよいものにしていくようにすること。
	②身近な生き物との関わりについては、子どもが命を感じ、生命の尊さに気付く経験へとつながるものであることから、そうした気付きを促すような関わりになるようにすること。	②身近な生き物との関わりについては、園児が命を感じ、生命の尊さに気付く経験へとつながるものであることから、そうした気付きを促すような関わりになるようにすること。	②幼児期において自然の持つ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ、不思議などに触れる体験を通して、子どもの心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、子どもが自然との関わりを深めることができるよう工夫すること。	②幼児期において自然の持つ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ、不思議などに触れる体験を通して、園児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、園児が自然との関わりを深めることができるよう工夫すること。	②幼児期において自然の持つ意味は大きく、自然の大きさ、美しさ、不思議などに触れる体験を通して、幼児の心が安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われることを踏まえ、幼児が自然との関わりを深めることができるよう工夫すること。
	③地域の生活や季節の行事などに触れる際には、社会とのつながりや地域社会の文化への気付きにつながるものとなることが望ましいこと。その際、保育所内外の行事や地域の人々との触れ合いなどを通して行うこと等も考慮すること。	③地域の生活や季節の行事などに触れる際には、社会とのつながりや地域社会の文化への気付きにつながるものとなることが望ましいこと。その際、幼保連携型認定こども園内外の行事や地域の人々との触れ合いなどを通して行うこと等も考慮すること。	③身近な事象や動植物に対する感動を伝え合い、共感し合うことなどを通して自分から関わろうとする意欲を育てるとともに、様々な関わり方を通してそれらに対する親しみや畏敬の念、生命を大切にする気持ち、公共心、探求心などが養われるようにすること。	③身近な事象や動植物に対する感動を伝え合い、共感し合うことなどを通して自分から関わろうとする意欲を育てるとともに、様々な関わり方を通してそれらに対する親しみや畏敬の念、生命を大切にする気持ち、公共心、探求心などが養われるようにすること。	③身近な事象や動植物に対する感動を伝え合い、共感し合うことなどを通して自分から関わろうとする意欲を育てるとともに、様々な関わり方を通してそれらに対する親しみや畏敬の念、生命を大切にする気持ち、公共心、探求心などが養われるようにすること。
			④文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国家、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。	④文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国家、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。	④文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国家、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること。
		⑤数量や文字などに関しては、日常生活の中で子ども自身の必要感に基づく体験を大切に。数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。	⑤数量や文字などに関しては、日常生活の中で園児自身の必要感に基づく体験を大切に。数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。	⑤数量や文字などに関しては、日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切に。数量や文字などに関する興味や関心、感覚が養われるようにすること。	

保育における環境とは、教育・保育施設の内外を問わず、子どもを取り巻くあらゆる環境を指す。子どもがこれらの環境に好奇心や探求心をもって主体的に関わり、発見したり、考えたり、工夫したりする経験を通して豊かな体験ができるようにしていくことは、これからの時代を人間らしく豊かに生きる力の育みにつながる大変重要なことである。

したがって、保育者には、子どもがその年齢なりに意欲的に自ら環境に関わり、豊かな体験ができるように、意図的及び計画的に環境を構成することが求められている。

(2) 育みたい資質・能力

これからの子どもたちが生きる時代を見据えて、従来から根強く続く傾向にある知識偏重型の教育を改め、答えの見つかっていない問題にも柔軟に対応できる資質・能力を育てることが課題となっている。この資質・能力は、今回の3法令によって「育みたい資質・能力」として位置づけられ、表2のように「知識・及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」と示されている。これは、先述した保育の内容に基づいて、各教育・保育施設が子どもの発達の実情や子どもの興味や関心等を踏まえながら展開する教育・保育活動全体によって育むものであるとしている。

さらに、小学校以降の子どもの発達を見通しながら保育活動を展開して育んでいくことも重要である。そして、これらは個別に取り出して指導を行うのではなく、遊びを通して総合的に指導していく中で一体的に育んでいくことを保育者は意識していくことが大切であるとしている。

表2 育みたい資質・能力

- | |
|---|
| <p>(ア)豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分ったり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」</p> <p>(イ)気付いたことや、できるようになったことをなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」</p> <p>(ウ)心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」</p> |
|---|

太字は筆者による

(3) 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

これは、保育の内容に基づいて、各教育・保育施設で、乳幼児期にふさわしい生活や遊びを積み重ねることにより、育みたい資質・能力が育まれている具体的な子どもの姿が示されたものであり、小学校就学の始期に達する直前の年度の後半に見られるようになる姿とされている。また、これらは保育をする上で到達すべき目標ではなく、保育者が適切に関わることで、特に園生活の中で見られるようになる具体的な子どもの姿であることから、子どもの育ちを振り返りや、評価の際に活用していくものである。この中で、領域「環境」に主に関わる項目は、「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数式や図形、標識や文字などへの関心・感覚」の3つであり、教育・保育施設の内外における環境に親しみながら体験する中で育まれていく項目であることが3法令解説書においても、繰り返し述べられている。つまり、保育者が教えていくものではなく、子ども自らが発見したり気づいたりしていくことを通して積み重ねていくことが特に重要であるといえよう。

表3 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

健康な心と体	保育所(※幼稚園・幼保連携型認定こども園)の生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。
自立心	身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。
協同性	友達と関わる中で、互いに思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。
道徳性・規範意識の芽生え	友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくらしたり、守ったりするようになる。
社会生活との関わり	家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、保育所(※幼稚園・幼保連携型認定こども園)内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝えあったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。
思考力の芽生え	身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。
自然との関わり・生命尊重	自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探求心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることをもち関わるようになる。
数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚	遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要性に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。
言葉による伝え合い	保育士等(※先生・保育教諭等)や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。
豊かな感性と表現	心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

※教育・保育施設によって表記が異なる部分を筆者が()で示した

3. 研究方法

東京都・神奈川県内の保育所2園の全体的な計画、2園の年間指導計画から、環境に関する項目(欄)に記載された内容を抜粋し、保育所保育指針に示された「環境」の内容、「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」と照らし合わせて考察する。

倫理的配慮：研究依頼園に研究の趣旨を説明し、園名等の公表はせず、収集した指導計画は慎重に取り扱うこと、個人情報等の記載がある場合には消去して分析に使用すること、研究終了後は責任をもって破棄することを約束し、分析に使用することへの承諾を得た。

4. 結果と考察

保育所保育指針における1歳以上3歳未満児の環境の6つの内容、3歳以上児の12の内容をまとめ、それぞれのキーワードを抜粋し項目名をつけた(表4-1・表4-2参照)。以下、これらの内容と4つの園の計画を照らし合わせて考察する。

表4-1 1歳以上3歳未満児の「環境」の内容

(1) 安全で活動しやすい環境での探索活動等を通して、見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きを豊かにする。	内容①探索活動・感覚
(2) 玩具、絵本、遊具などに興味をもち、それらを使った遊びを楽しむ。	内容②玩具等への興味・遊び
(3) 身の回りの物に触れる中で、形、色、大きさ、量などの物の性質や仕組みに気付く。	内容③物の性質や仕組みへの気付き
(4) 自分の物と人の物の区別や、場所的感覚など、環境を捉える感覚が育つ。	内容④環境を捉える感覚
(5) 身近な生き物に気付き、親しみをもつ。	内容⑤生き物への親しみ
(6) 近隣の生活や季節の行事などに興味や関心をもつ。	内容⑥近隣・季節行事への関心

表4-2 3歳以上児の「環境」の内容

(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。	内容①自然への気付き
(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。	内容②物の性質等への関心
(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。	内容③季節の変化の気付き
(4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。	内容④身近な自然事象の遊び
(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。	内容⑤動植物の生命・いたわり
(6) 日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。	内容⑥地域の文化・伝統
(7) 身近な物を大切にする。	内容⑦物を大切にする
(8) 身近な物や遊具に興味をもって関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。	内容⑧身近な物等の比較・試行・工夫
(9) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。	内容⑨数量・図形への関心
(10) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。	内容⑩標識・文字への関心
(11) 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。	内容⑪情報・施設への関心
(12) 保育所内外の行事において国旗に親しむ。	内容⑫行事と国旗への親しみ

4-1 全体的な計画(旧：保育課程)における「環境」の記載

(1) 1歳以上3歳未満児

A園、B園の全体的な計画(旧：保育課程)から、1歳児・2歳児の「環境」に関する内容を抽出し、保育所保育指針における環境の「内容」と照らし合わせ、1歳児を表5-1に、2歳児を表5-2にまとめた。

表5-1 全体的な計画(旧：保育課程)における1歳児の環境

A園	1期(4～5月)	新しい環境に慣れ、好きな遊びを十分に楽しむ。(内容④)
	2期(6～8月)	遊具を使って水遊びを楽しむ。(内容②)
	3期(9～12月)	散歩や戸外遊びを通して秋の気候を楽しむ。(内容①)
	4期(1～3月)	身近なものに好奇心をもつ。(内容③)
B園	1期(4～5月)	花や虫など春の自然に触れる。(内容⑤)
	2期(6～8月)	砂や水などの感触を楽しむ。(内容①)
	3期(9～12月)	秋の自然を保育者と共に感じ、触れる。(内容①)
	4期(1～3月)	雪・氷・霜などの冬の自然に触れる。(内容①)

表5-2 全体的な計画(旧：保育課程)における2歳児の環境

A園	1期(4～5月)	戸外遊びを楽しみ自然物に触れる。(内容①) ブロック、積み木、ままごと、人形などの玩具で遊ぶ。(内容②)
	2期(6～8月)	水遊びやプール遊びを楽しむ。(内容③) 夏野菜(オクラなど)の生長を楽しみにする。(内容⑤)
	3期(9～12月)	友達と畑の中の花や夏野菜を見たり、虫を見つけたりして楽しむ。(内容⑤)
	4期(1～3月)	—
B園	1期(4～5月)	虫や草花など春の自然に触れて遊ぶ。(内容⑤)
	2期(6～8月)	色々な素材に触れ、夏の遊びを楽しむ。(内容②)
	3期(9～12月)	秋の自然に触れ発見を楽しむ。(内容③)
	4期(1～3月)	簡単な形や色に興味を持つ。(内容③)

A園、B園の1歳児の全体的な計画(旧：保育課程)に記載された「環境」に関する内容を見ると、内容①〈探索活動・感覚〉が最も多く取り入れられていることがわかる。好奇心が芽ばえ、探索活動が活発になる1歳児の発達をとらえて計画が立てられていることがわかる。

2歳児では、内容①〈探索活動・感覚〉は少なくなり、内容③〈物の性質や仕組みへの気付き〉、内容⑤〈生き物への親しみ〉が多くなっている。

2歳児には内容④〈環境を捉える感覚〉がみられないが、2歳児は感じるだけでなく、感覚を使いながらさまざまな遊びに発展させることができるようになることが考慮されているのであろう。

両園・両年齢に、「季節の自然に触れる」という内容があり、実際の保育活動においては、内容①〈探索活動・感覚〉、内容③〈物の性質や仕組み〉、内容⑤〈生き物への親しみ〉に関する活動が展開されているのではないと思われる。

両園の両年齢の計画において、内容⑥〈近隣・季節行事への関心〉に関する記載がない。別途、月案等の「行事」の欄に記載されている可能性もあるが、近隣の人や保育所外の人との触れ合いや交流、地域の文化や行事に触れる内容も全体的な計画に盛り込まれるとよいであろう。

(2) 3歳以上児

A園、B園の全体的な計画(旧：保育課程)から、3歳児・4歳児・5歳児の「環境」に関する内容を抽出し、保育所保育指針における環境の「内容」と照らし合わせて表にまとめた(表6-1・表6-2・表6-3参照)。

表6-1 全体的な計画(旧:保育課程)における3歳児の環境

A園	1期(4～5月)	野菜の種まきや田植えを経験して、食に興味をもつ。(内容⑤)
	2期(6～8月)	・雨具を付けて雨の日の園庭を散策する。(内容④) ・砂、泥、水遊び、ボディペインティング、プールなど、夏の遊びを全身で楽しむ。(内容④) ・簡単な文字や数字に興味を示す。(内容⑩)
	3期(9～12月)	・生活や遊びの中で文字や数、図形や量などに関心を持ち、いろいろな場面で使ってみようとする。(内容⑨) ・秋や冬の自然に触れ、製作や描写を楽しむ。(内容④)
	4期(1～3月)	－
B園	1期(4～5月)	新しい保育室の使い方を覚える。
	2期(6～8月)	水・泥・絵の具などを使った遊びを楽しむ。(内容②④)
	3期(9～12月)	秋から冬にかけての自然の変化や収穫の恵みに触れる。(内容③)
	4期(1～3月)	冬の自然現象に驚きや関心をもつ。(内容①③)

表6-2 全体的な計画(旧:保育課程)における4歳児の環境

A園	1期(4～5月)	自然など身近な環境への関わり方や遊び方を体験していく。(内容④) 生活の中で様々な音・色・形・感触・動き・味・香りなどに気付いたり感じたりして楽しむ。(内容②)
	2期(6～8月)	身近な動植物を見たり、触ったり、においを嗅いでみたりしながら様々なものに興味・関心をもつ。(内容⑤) 身近な事物に自ら関わり、扱うことで、数・量・形等に関心を持つ。(内容⑨)
	3期(9～12月)	季節により自然や人間の生活に変化があることに気付く。(内容③)
	4期(1～3月)	・冬の自然現象に興味や関心を持ち、感動したり疑問をもったりする。(内容①) ・地域の行事や社会現象に関心をもつ。(内容⑩) ・身の回りの環境をきれいにすることや、作品を見たり飾ったりすることに興味をもつ。
B園	1期(4～5月)	身近な自然に触れ、興味関心をもつ。(内容①)
	2期(6～8月)	・水を使った遊びを楽しむ(プール・色水・感触遊びなど) (内容④) ・身の回りのものを大切に。(内容⑦)
	3期(9～12月)	秋の自然を感じ、遊びに取り入れようとする。(内容④)
	4期(1～3月)	冬から春への季節の変化に気付き、感じる。(内容③)

表6-3 全体的な計画(旧:保育課程)における5歳児の環境

A園	1期(4～5月)	野菜・花を栽培し生命力・命の尊さを認識する。(内容⑤)
	2期(6～8月)	身の回りの事象や自然の変化に気付き、感性を豊かにし、生き物をいたわる気持ちをもつ。(内容③⑤)
	3期(9～12月)	身近な自然の美しさや季節の移り変わりに親しみをもち、気付く。(内容①)
	4期(1～3月)	・日常生活を通して、文字・数・標識等に興味をもち関心を深める。(内容⑨⑩) ・季節により自然に変化があることを知る。(内容③)
B園	1期(4～5月)	園外での安全な遊び方を知る。
	2期(6～8月)	動植物を育てるなかで、成長の過程を知り、命の重さを認識する。(内容⑤)
	3期(9～12月)	身近な自然の美しさを感じ、自然物を使って様々な遊びを楽しむ。(内容①④)
	4期(1～3月)	・自分たちの生活の場を自分たちで整えようとする。 ・簡単な文字や数字、時間などに関心をもち、日常生活に取り入れて使おうとする。(内容⑩)

A園、B園の3歳児の全体的な計画(旧:保育課程)に記載された「環境」に関する内容を見ると、季節の遊びに関する内容、つまり、内容④〈身近な自然事象の遊び〉に関するものが多く、次いで内容③〈季節の変化の気付き〉が見られ、内容①〈自然への気付き〉なども含めた、春夏秋の自然についての内容が取り上げられている。

②〈物の性質等への関心〉、内容⑤〈動植物の生命・いたわり〉、内容⑨〈数量・図形への関心〉、内容⑩〈標識・文字への関心〉の内容は見られたが、内容⑥〈地域の文化・伝統〉、内容⑦〈物を大切にする〉、内容⑧〈身近な物等の比較・試行・工夫〉、内容⑪〈情報・施設への関心〉、内容⑫〈行事・国旗への親しみ〉に関する内容は3歳児の欄には見られなかった。

4歳児においても、内容①〈自然への気付き〉と内容④〈身近な自内容事象の遊び〉が多く、内容③〈季節の変化の気付き〉が続き、3歳児と同様、四季の自然に関する内容が取り上げられている。3歳児には見られなかった内容⑦〈物を大切にする〉、内容⑨〈数量・図形への関心〉が登場し、内容⑥〈地域の文化・伝統〉、内容⑧〈身近な物等の比較・試行・工夫〉、内容⑪「情報・施設への関心」は3歳児と同様に見られない。

5歳児においては、内容⑤〈動植物の生命・いたわり〉が目立ち、内容①〈自然への気付き〉、内容③〈季節の変化の気付き〉が複数見られ、3・4歳児と同様に四季に関する内容が展開されていることがわかる。また、就学までに育って欲しい姿と関連する、内容⑨〈数量・図形への関心〉、内容⑩〈標識・文字への関心〉が視野に入れられていることがわかる。内容⑪〈情報・施設への関心〉、内容⑫「行事と国家への親しみ」に関しては5歳児においても見られなかった。

4-2. 年間指導計画における「環境」の記載

C園、D園の年間指導計画における各年齢の「環境」に関する記載内容を抜粋し、1歳児・2歳児は1歳以上3歳未満児、3歳児・4歳児・5歳児は3歳以上児の環境の内容を照らし合せ、考察する。

C園の1歳・2歳の年間指導計画においては、内容①〈探索活動・感覚〉が重視され、他、内容②〈玩具等への興味・遊び〉、内容⑤〈生き物への親しみ〉が記載されている。D園においては、内容①〈探索活動・感覚〉と内容②〈玩具等への興味・遊び〉が、両年齢に記されている。両園とも、内容③〈物の性質や仕組み〉、内容④〈環境を捉える感覚〉、内容⑥〈近隣・季節行事への関心〉は見られない。

C園の3歳・4歳・5歳の計画においては、内容⑧〈身近な物等の比較・試行・工夫〉、内容⑪「情報・施設への関心」、内容⑫〈行事・国旗への親しみ〉以外の内容は3年間に渡っていずれかに設けられている。記載された内容は、保育所保育指針に基づいて作成されていることが読み取れる。D園については、内容①〈自然への気付き〉、内容③〈季節の変化への気付き〉、内容⑤〈動植物の生命・いたわり〉、内容⑧〈身近な物等の比較・試行・工夫〉、内容⑨〈数量・図形への関心〉、内容⑩〈標識・文字への関心〉が記され、内容②〈物の性質等への関心〉、内容④〈身近な自然事象の遊び〉、内容⑦〈物を大切にする〉、内容⑪〈情報・施設への関心〉、内容⑫〈行事と国旗への親しみ〉は見られない。保育所保育指針の視点をもとにしながら、独自の内容が考えられていることがわかる。

表7 年間指導計画における環境要素

	年齢	保育のねらいおよび内容
C園	1歳児	・安全で活動しやすい環境の中で、自由に体を動かすことを楽しむ。(内容①) ・絵本玩具などに興味を持って、それらを使った遊びを楽しむ。(内容②)
	2歳児	・安全で活動しやすい環境での探索活動を等を通して、見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうなどの感覚の働きかを豊かにする。(内容①) ・身近な生き物に気付き、親しみをもつ。(内容⑤)
	3歳児	・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。(内容①) ・身近なものを大切にする。(内容⑦) ・保育所内外の行事に親しむ。(内容⑫)
	4歳児	・自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。(内容④) ・日常生活の中で数量や図形、簡単な標識や文字などに関心をもち。(内容⑨⑩) ・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。(内容⑤)
	5歳児	・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ち。(内容②) ・日常生活の中で、地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。(内容⑥) ・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。(内容③)
D園	1歳児	・探索行動が活発になり、遊びへの興味や関心が広がる。(内容①) ・保育者に見守られる中で、好きな玩具などに興味を持ち、いろいろな遊びを楽しむ。(内容②)
	2歳児	・散歩や戸外遊びを通じて自然と触れ合う中で、探索活動を楽しむ。(内容①) ・保育者や友達と一緒に、手先を使う遊びや、ごっこ遊びなど大人の生活を模倣して遊ぶことを楽しむ。(内容②)
	3歳児	・身近な自然物や様々な遊具・用具に興味を持ち、自ら関わり遊びや生活を広げる。(内容⑥) ・友達との関わりの中で、自分の物、他人の物、共同の遊具などの区別が分かり、大切にしようとする。(内容⑦)
	4歳児	・自然などの身近な環境に積極的に関わる中で、様々な物の特性に気付き、試したり、考えたりして遊ぶ。(内容⑧) ・身近な動植物に親しみ、保育者と一緒に世話を楽しむ。(内容⑤)
	5歳児	・社会事象や自然に関心をもち、自分たちの生活との関係に気付く。(内容③) ・日常生活の中で、数、量、時、形、文字、標識などに関心をもち、生活や遊びの中に取り入れる。(内容⑨⑩) ・身近な動植物の世話をする中で、生命の大切さや生き物の仕組みなどに気付く。(内容①)

5. おわりに

4園の計画の共通点は、いずれも保育所保育指針を参考にして作成されていること、環境の内容として、春夏秋冬つまり四季の自然への気付きや、季節の自然物を取り入れた遊び、生活の変化への視点などが盛り込まれていることがわかった。また、動植物などの生き物との関わりに関する内容も記載されていた。小学校就学を視野に入れ、年齢が高くなるにつれて、数量や図形・文字などへの関心がもてるような内容も見られた。一方、3歳以上児では、身近な物に関わり、比較したり、関連付けたりしながら工夫して遊ぶ内容(内容⑧)や、生活に関係の深い情報や施設などへの関心(内容⑪)、保育所内外の行事・国旗への親しみ(内容⑫)に関する内容についてはいずれにおいても記載が少ないか見られなかった。つまり、環境に関する保育の内容には比較的自然に関するものは季節感や動植物など、わかりやすい内容が盛り込まれやすいと予想される。一方、子どもたちが比較したり、思考・試行錯誤・工夫したりする保育内容

は、主体的で対話的な深い学びにつながる重要な課題であるが、実態として把握しにくい。そして、保育者は保育の内容を捉えにくく、計画にも盛り込みにくいといえるかもしれない。

今回の研究では、保育所の全体的な計画（旧：保育課程）2園、年間指導計画2園の限られた保育所の計画について概観したにすぎないので、一般的な傾向とは言えない。

今後はより多くの保育所の計画についての比較・検討が必要である。さらには、幼稚園、認定こども園の計画についても検討したい。また、今回は保育の計画に記載された内容についての検討であったため、実際にどのような保育実践が展開されているのかを把握することができていない。この点についても今後、保育の場での実践について調査・研究を行っていきたい。

引用文献

- 注1) 厚生労働省 2017年「保育所保育指針」第1章総則 1. 保育所保育に関する基本原則
(1) 保育所の役割 イ
- 注2) 厚生労働省 2017年「保育所保育指針」第1章総則 1. 保育所保育に関する基本原則
(4) 保育の環境
- 注3) 文部科学省 2017年「幼稚園教育要領」第1章総則 第1幼稚園教育の基本

参考文献

- 厚生労働省 2017年「保育所保育指針」
文部科学省 2017年「幼稚園教育要領」
内閣府・厚生労働省・文部科学省 2017年「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」
厚生労働省 2018年「保育所保育指針解説」
文部科学省 2018年「幼稚園教育要領解説」
内閣府・厚生労働省・文部科学省 2018年「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」

平成30年度東京成徳大学子ども学部公開講座

「世界の子どもと子どもの絵」講義録

平成30年12月1日（土）開催

子ども学講座

「世界の子どもと子どもの絵」

プログラム

12月1日(土)	司会：小原 由美子 (東京成徳大学子ども学部 教授)	
午後1：25～1：30	開講式	挨拶：塙 和明 (東京成徳大学子ども学部 学科長)
午後1：30～3：00	講義	「子どもは何を描く」 穴澤 秀隆先生・直井 崇先生
午後3：10～4：30	制作	「子どもの絵からつくる」 直井 崇先生・穴澤 秀隆先生
午後4：30～4：40	閉講式	講評：塙 和明 (東京成徳大学子ども学部 学科長)

平成30年度子ども学部公開講座「世界の子どもと子どもの絵」
講義

「子どもは何を描く」

NPO法人市民の芸術活動推進委員会 理事
前美術教育雑誌「美育文化」編集長
穴澤 秀隆

◆お手本をそっくり描いた「臨画」の時代

日本で近代的な美術教育が行われたのは、明治の終わり頃であり、1910(明治43)年に最初の
国定教科書である「新定画帖」が発行されました。

この頃の美術教育は、お手本をそっくりに描くことを目的にしたもので、当時の子どもは、
例えば、桜の花を描くのではなく、桜の花が描かれた絵を見て、桜の絵を描いていました。そ
のような絵を「臨画」と呼んでいます。

◆見たものを描いた「自由画」の時代

このような絵画教育に対して、大正時代になり、ヨーロッパの絵画を見聞してきた版画家の
山本鼎らは、風景や人物や静物などを実際に見て写生することが大切であると主張し、教育運
動として、「見たものを描く」自由画教育運動を開始しました。そのようにして描かれた絵を「自
由画」と言います。

自由画では、描きたい内容が重視されたことから、絵における主題=テーマについて深く考
えられるようになり、絵を描くことで、暮らしを見つめた「生活画」と呼ばれる絵が生まれたり
しました。

ただし、「臨画」も「自由画」もリアルな表現を追求した大人の表現であり、今日、見られるよ
うな子どもの発想による児童画とは、本質的に異なるものでした。

◆子どもの絵はおもしろい — 「児童画」の誕生

子どもの表現としての児童画のはじまりは、第一次大戦前夜のウィーンで、画塾教師であつ
たフランツ・チゼックが、子どものための絵画教室を開いたことだと言われています。

チゼックは、子どもには独自の表現方法や空間認識があることに気づき、そのような子ども
独特の描き方を、間違った表現ではなく、「おもしろい」と思いました。ここに子どもの表現と
しての「児童画」が生まれます。

チゼックと彼の考えに賛同した後の実践家や研究者は、子どもの絵が独特であるのは、絵に
子どもの主観が反映されているためだと考えました。そして、子どもは「見たものを描くので
はなく、知っていることを描く」のだと主張しました。

また、幼い子どもと成長した子どもでは、表現に違いがあることから、子どもの絵は年齢に
よって段階的に発達することを発見します。

◆創造美育運動の展開

これらの考えを日本に紹介したのは、教育家の久保貞次郎でした。

久保は1938年頃に欧米の視察旅行から帰国し、持ち帰った欧米の児童画を紹介しますが、このときは、日本はファシズムの時代であり、子どもの絵が注目されることはありませんでした。

日本において「児童画」が受け容れられるようになったのは、戦後のことです。その背景には、平和憲法が制定され、個性や人権が尊重されるべきだという思潮が高まったことがありました。

久保は子どもの精神を解放するためには、子どもに自由な表現をさせることが必要だと考え、子どもが本来もっている創造性を尊重し、無理なく伸ばすことを目指した創造美育運動を展開しました。この考えは、1950年代後半の日本の社会と教育界に高揚感をもって迎えられました。

◆子どもの絵には子どもの心が表れる

また、久保らは、子どもの絵にはそれを描いた子どもの心の状態、すなわち心理が反映されているとして、子どもの絵を見ることで、その子どもの精神世界を探求できると考えました。これによって児童心理学や発達心理学と児童画を結びつける分野が開拓されました。

このようにして、創造美育運動は戦後教育を代表する思潮となりましたが、日本の社会が高度成長期に入り、教育界にも実利を求める機運が高まるに連れて、退潮していきました。

◆「造形遊び」の登場

日本の子どもの造形表現にその後起こった重要な転換は、70年代、多元文化論を背景とした新たな子ども論が登場したことでした。これによって、子どもの表現が改めて問い直されることになりました。

この時代には、ヴィジュアルな情報手段の発達によって、美術教育の中心課題が、これまでの自己表現から、一部ではヴィジュアルコミュニケーションの能力の育成に向かった状況がありました。

他方、圧倒的な視覚情報の氾濫の中で、子どもたちが直にもものに触れる機会が減少し、素材感や身体を通じて体験することの必要性が求められたことがあります。そのような状況を反映し、1977に学習指導要領に「造形的遊び」（後に「造形遊び」）という分野が登場します。

「造形遊び」は、従来の大人の文化の枠組みである美術、造形、デザインといった概念にとらわれない、子どもの造形表現に注目し、多様な素材と出会い、身体を使って感じ、表現することを目指したものです。

「造形遊び」の登場により、日本の近代美術教育は、明治末期の「臨画」、大正時代の「自由画」、戦後教育の「児童画」に続いて、第4の段階を迎えたと言える気がします。

◆世界を結ぶ共通言語としての児童画

これまで述べたように、私たちは世界の子どもの絵に発達の過程を見ることができます。他方、1枚の絵から、ジェンダーやナショナリティなど、世界の多様性と、人類の同一性を見いだせることから、世界の共通言語としての児童画という意識を共有し得ます。

また、子どもの絵には、万人の記憶であるという側面があります。

これは、子どもたちは現に子どもであり、大人もかつては子どもであったという単純な事実に基づくものであり、それゆえ、人種、民族、性別を問わず、万人が共有できる感性のテーブルとなりえます。

同一性よりも差異に、一般性よりも個別的課題に目が向けられがちな今日の文化状況にあって、この平明さは、説得力を有し、人々の共感を呼び、感性的合意を形成する可能性を持っていると思います。

私たちは、世界の子どもの絵を通じて、世界中の人たちと理解し合える可能性を求めていきたいと思っています。

平成30年度子ども学部公開講座「世界の子どもと子どもの絵」
制作

「子どもの絵からつくる」

東京成徳大学子ども学部 准教授
博士(メディアデザイン学)
直井 崇

前半の講義を踏まえ、後半では制作を行いました。制作では世界児童画展の作品をもとにカレンダーの絵を考え、制作をしました。

私たちは日頃、様々なものを目にしていますが、見ているようで見ていないことが多いかと思えます。例えば、講師として目の前にいる私のネクタイの柄を憶えている人は少ないでしょう。目には映っている世界でも、実は意外と見ていないことは多いのではないのでしょうか。

そこで本講座では、初めにレオナルド・ダ・ヴィンチの《モナ・リザ》(1503-19年頃、ルーヴル美術館)を鑑賞してもらいました。有名な絵画であり、多くの人が一度は目にしたことのある名画かと思えます。見たことのある絵だからこそ、改めて注意深く見てもらうために、何が描いてあるかを問いかけました。モデルは何歳ぐらいだろうか?背景には何があるのだろうか?見慣れた作品でも、注意深く見ることによって新たな発見があります。

絵を丁寧に見ることにについて体験してもらった後、本講座のメインの一つである、世界児童画展の作品を用いたカレンダー制作に移行しました。

具体的には1グループ5人のメンバーで世界児童画展の作品から、1・2月、5・6月、7・8月、9・10月、11・12月の5つの季節を一人一作品選んでもらいます。カレンダーの季節に相応しい絵を選び、考えることを通して丁寧に鑑賞をし、絵から様々なことを読み取ってもらうことや、グループ間で話し合ってもらい意見を交換してもらうことを意図しました。

また3・4月に関しては、選んだ5つの作品の流れに相応しい絵を、各個人で描いてもらいました。5つの季節の作品に応じた絵を描くために、改めて5つの作品を見ることを意図しました。尚、3・4月の絵を描くにあたって、自身の作品を謙遜しないことをルールとして伝えました。

子どもの頃は自由に描けた絵も、大人になるにつれて他者の目を気にするようになります。そして上手く描けなかったと思った時、照れ隠しなどで自身の作品を謙遜する姿を見かけます。しかし、今回の講座では自信を持って制作をしてほしいと考え、上記のルールを設けました。

全ての作品が揃ったところで前に出て、選んだ作品についての発表と説明してもらいました。作品を選んだ理由について説明をすることで、改めて作品を見ることにもなりますし、他のグループが選んだ作品を鑑賞することで、丁寧に鑑賞することをねらいとしました。尚、前に出ての発表の際には自身が描いた作品を発表してもらいませんでした。発表が前提だと、上手く描かねばというプレッシャーなどが働いてしまうと考えたためです。

発表を終え、総括として本日の振り返りを行いました。丁寧に見ることの大切さ、子ども一人ひとりの作品を丁寧に見てほしいことを伝えて終わりました。

平成30年度課題研究題目一覧

学生氏名	論文題目
青木 南美	親子のコミュニケーションを促す絵本について
穴原 怜奈	ぬいぐるみの影響と効果 ～親和欲求と移行対象に注目して～
新井 彩夏	公園の固定遊具
飯嶋 美由	子どものおもちゃとジェンダー
飯泉 明日香	家庭環境が及ぼす教育格差への影響について
岩永 優美	アイドルファンの交友関係
緒方 咲良	男性の子育て意識に関する新聞記事比較 ～日本におけるイクメン現象の観点から～
岡本 春菜	カンボジアの教育と貧困問題
菊池 亜奈	子育て環境の可能性
平山 恵梨	化粧のもたらす効果 ～主観的幸福感との関連～
近野 咲	理想の園舎についての一考察
佐藤 眞紀子	恋愛への依存傾向とSNS利用の関係について
佐藤 美沙	「ランドセルと子ども」～身体負荷の軽減を目指して～
塩入 南月	服育の意識と生活への影響について
杉崎 ゆか莉	子どもと積木の関係
瀬口 珠世	木育における木製玩具の意義
高木 桃子	現代社会における青年期女性の人生観 ～その理想と現実。シンデレラ・コンプレックスの視点から～
高野 遥香	東京都目黒区における小学生の遊びの変遷について
高橋 遥菜	乳幼児期の遊びと発達の関わりから考えるより良いおもちゃの検討について
高橋 瑠菜	『ノートル＝ダム・ド・パリ』における差別的表現のレトリック効果
田尻 絵実加	10代の妊娠と出産における支援についての検討
玉木 つかさ	コミュニケーションの日米比較 ～「コンテクスト」の概念からみた考察～
手塚 理子	ジブリ ～「もののけ姫」に魅了されるわけ～
新沼 勇輝	現代の大学生の人間関係形成における課題と支援 ～大学の相談体制状況の調査を通じて～
西村 堇	子どもの自然体験活動に関する研究 ～センス・オブ・ワンダーの在り方を巡って～
抜水 流星	子どもを体育好きにする指導 ～褒める声かけに焦点を当てて～
野路 涼香	『はらぺこあおむし』の作者エリック・カールについて
平井 杏奈	子どもと笑顔 ～子どもは本当に笑顔を好むのか～

藤井 美紗子	Eテレ「おかあさんといっしょ」の“うた”～うたの背景から魅力を探る～
本澤 柚香里	外来動物の密輸～飼育願望をあおるもの～
前野 夏歩	変化したクリスマス行事とサンタクロース～子どもにとっての位置づけとは～
増田 朱莉	現代日本の結婚観～婚活という視点から～
松田 和樹	現代のランドセルの特徴についての研究～消費者ニーズの影響に着目して～
松田 佳奈子	自然の中で行う子育て～森のようちえんの活動を通して～
村上 知香	「ヒトは何故動物の写真を撮るのか」～動物写真から読み解く動物の魅力～
望月 優花	女子学生のファッションとは
森田 美穂	日本におけるK-POPアイドルの流行とその美容の影響について
築取 優衣	メディアの中の子ども～テレビドラマの子役が与える影響～
八武崎 鮎美	ゆとり教育再考
山崎 瞳	異類婚姻譚としての『美女と野獣』
油井 茜里	キッザニアによる進路への影響
弓座 春佳	方言から生まれた若者言葉～共通点と相違点～
横川 莉菜	一人っ子言説に関する研究
吉田 真愛	メイクに対するニーズの変化 ～ハイブランドコスメとプチプラコスメの比較を手がかりに～
渡辺 ラナ	セサミストリートのジュリアを通じての自閉スペクトラム症の理解
藁谷 里奈	「日本におけるスヌーピーのイメージ」 ～スヌーピーグッズに求められるファッション性～
阿武 優佳	子どもを取り巻く家庭内の便利な製品の増加に伴うリスクについて
新井 杏理	ヤングアメリカンズ～ワークショップを通してなにを伝えたいのか～
猪狩 菜摘	保育現場における絵本コーナーの環境設定に関する研究
池田 月	大学生の持つファン心理と恋愛の意識について
泉田 絵里夏	カンボジアの子どもたち
市ノ川 葵	就学前の障害理解について～絵本『ぼくはここにいる』から～
岩田 みなみ	マリーアントワネットの魅力と彼女が与えた影響について
植松 春菜	教育者としてどのようにLGBTに向き合っていくか
浦山 翔圭	小学校におけるICT教育～観察・実践を通して見た実際と課題～
大竹 百	ファン心理と生きがい感の関連について
尾崎 遥香	キャラクターカラーが与える影響 ～『プリキュア』のキャラクターカラーに着目して～
甲斐 瑞穂	児童虐待問題の一考察
久保田 優花	絵本に求められる物語性の変遷
後藤 将也	児童館における中高生利用の実態 ～児童館が中高生にとっての居場所になるための取り組みについて～
小柳 咲希子	乳幼児の食物アレルギー～保育の場における対策と援助～
近藤 沙也夏	シルバニアファミリーの魅力～幼児の遊びを通して～

齋藤 佳那	大学生における人付き合いの特徴と社会的スキルの関連
佐々木 春奈	病児保育、病棟保育における病児の保育内容についての検討
篠澤 咲妃	子どもの名づけについて
柴田 侑希子	保幼小連携における諸問題についての一考察
白幡 朱才来	子ども向け玩具としての独楽の歴史と現在についての研究
杉浦 恵奈	ダンスがもたらす心身への影響
関谷 希	伝承遊びの現状と必要性
高橋 唯	病気の子どものケアを家族のケア ー病棟保育士の視点から
滝沢 奈々	アンパンマンはなぜ子どもに愛されているのか
武井 唯花	イルカショーで考える人間と動物のかかわり
竹下 美杏	児童養護施設を退所する子どもたちの将来設計と自立支援に関する研究
田中 里菜	クラシック音楽が退屈な理由 ～「のだめカンタービレ」に着目して～
谷川 春菜	学童保育の現状と課題
時田 紗帆	血液型と性格の関連について
豊田 萌木	ヤマハ的に育つ ～子どもの音楽習得方法について～
中島 麻衣	日本における遊びと玩具の歴史的変遷について
根岸 紗理菜	カンボジアの児童労働
早川 碧	キラキラネームと名付け
蓬来 優佳	子どもの遊びの変化 ～明治から平成まで～
宮古 しずく	子どもと沖縄音楽 ～伝統楽器とのつながり～
宮澤 想瑤香	日本の社会的養護における措置の現状 ～里親委託に着目して～
村上 唯菜	「おかあさんといっしょ」の魅力
山内 美波	子どもの歌 ～幼児期の歌唱は子どもにどのような影響を与えるか～
山本 怜那	公平と平等について ～アスペルガー症候群、ADHDを中心に～
吉井 梓	保育における自然遊び ～子どもに育まれるものと保育者の配慮～
米島 美咲	「習い事の経験」とは ～習い事に関するアンケート調査を通して～
渥美 綾	日本における同性婚のあり方の一考察
池田 萌美	クラシエフーズ株式会社の知育菓子の実態 ～知育菓子に込められた想い～
天野 聡美	日本の子どもを取り巻く貧困問題
市座 由梨	ぬいぐるみが子どもに与える影響 ～くまのぬいぐるみに注目して～
伊藤 萌	自閉症スペクトラムと教育・生活支援について
井山 幸奈	ミリオンセラー絵本の内容分析
遠藤 まどか	女性にとって化粧は必要であるか？
大石 怜果	子どもを魅了する絵本の特徴と時代背景
岡田 空	小学校第一学年児童の「不適応状況」に対する小学校教諭の認識 ～よりよい接続期の在り方を目指して～
小野寺 冴	子ども服の安全性について考える ～SNSの普及を背景に～
遠田 友香子	子育てにおいて望まれる父親の役割

- 甲斐 萌 保育における援助の在り方 ～“気になる子”の事例分析を通して～
久下谷 智博 ソーシャルメディアとYou Tube
～ HIKAKINがなぜ子どもたちから人気があるのか～
- 久保 和香奈 着せ替え人形 ～制作と子どもの遊びから探る意義～
倉田 祐希 保育の場における発達を考慮した低年齢児のおもちゃ
小泉 まり 読み聞かせ絵本の選ばれ方 ～選書意図に関する保育者への調査から～
古坂 藍楽 靴の歴史
小寺 美玖 幼児教育の多様性 ～家庭とのつながりを視点として～
小松 美優 ディズニーの経営戦略 ～夢と魔法の国を作った裏側～
滋田 彩南 ディズニーリゾートについて ～なぜ人気を持続し続けているのか～
清水 祐里奈 中学生の生活とスマートフォンの普及
～中学生がとらえるYouTuber像の検討から～
- 志村 菜々 キッザニアの歴史と現状 ～エデュテインメント効果の視点から～
庄司 辰一 スクールカーストといじめの構造
関口 明日香 韓国の化粧文化 ～化粧品と化粧の低年齢化～
高橋 優香 乳幼児虐待の予防と早期発見における保育士役割の検討
辻 美どり 保育士が行う妊産婦への心理・社会的支援についての考察
富樫 七海 YouTubeが職業観に与える影響 ～YouTuberに憧れる子どもたち～
富田 尋子 若者の恋愛・結婚観について ～理想と現実の差～
中澤 実紅 ディズニー版『シンデレラ』とその他のシンデレラ物語との比較
西田 有里 夫婦円満の秘訣 ～コミュニケーションのあり方を中心として～
羽賀 捺希 ロングセラー絵本の特徴と魅力
長谷川 涼香 基礎自治体における子育て支援情報の提供についての研究
～多摩地域の自治体間の比較から～
- 服部 みゆき 保育学生のピアノ苦手意識 ～保育学生の現状と自己学習の方法について～
菱田 明由美 公園での子どもの利用実態についての研究
～東京都新宿区都立戸山公園を対象として～
- 福島 亜衣 児童虐待防止に向けての取り組み ～保育者だからこそ出来ること～
増子 梨紗 アニメの変遷から考えるポケットモンスターの魅力
松本 恵梨子 スウェーデンと日本の保育の比較 ～保育所視察を手がかりに～
宮下 渚 子どもの成長から見た児童遊園の現状と課題
～変わりゆく児童遊園とその在り方について考える～
- 森 侑子 名探偵コナンにみる子どもらしさの変容
山崎 梨奈 男尊女卑の歴史から見た日本の男女の性役割の変化
山田 真以 おひとりさまの需要と20代前半女性のひとりに対する認識
山本 真純 保育現場における手作りおもちゃの調査
横山 由佳 カンボジアにおける子ども支援の課題
～孤児院ボランティア活動を手がかりに～

義田 京香	おこさまメニュー分析による子どもの食事環境 ～ファミリーレストランを対象とした比較～
渡邊 あかね	子どもと食 ～子どもの貧困から見る給食の大切さ～
榎本 紀子	読者は「BL」に何を求めているのか？
仁杉 朱里	3次元アイドルと2次元アイドルは同等なのか ～嵐と初音ミクに焦点を当てて～
矢野 夏希	幼児を対象とした造形遊び場面における言葉かけに関する一考察

「東京成徳大学 子ども学部紀要」9号(平成30年度)執筆要綱

1. 「東京成徳大学 子ども学部紀要」を執筆する際には、「東京成徳大学子ども学部研究紀要規定」に従って執筆・提出すること。
2. 投稿論文は、400字詰め原稿用紙50枚程度のワープロ原稿とし、書式は次の通りとする。外国語原稿の使用言語は、原則英語のみとする。
日本語 A 4用紙を縦置きにして、1ページ32字×25行の横書き
英語 A 4用紙を縦置きにして、1ページ64字(半角)×25行の横書き
3. 原稿は、オリジナルとコピーそれぞれ1部ずつ、合計2部提出のこと。さらに原稿はUSBまたはCDに保存し、上記紙媒体と同時に提出すること。提出された原稿は原則として返却しない。
4. 図表、写真、注、参考文献一覧は、原稿枚数の中にも入れること。
5. 図表は、図、表ごとに別紙に作成し、通し番号(図1、図2/表1、表2)、表題(キャプション)等を付した上でまとめて本文原稿に添付する。また原稿中に図表の入る位置と縮尺率を必ず指定する。
6. 写真は通し番号、表題(キャプション)等を付した上で、まとめて本文原稿に添付する。また原稿中に写真の入る位置と縮尺率を必ず指定する。但しカラー写真は原則として受け付けない。
7. 注は文字の右肩に小文字で注番号を付し、文末にまとめて示すこと(割注・脚注などにはしない)。
8. 引用・参考文献は該当箇所番号を示すか、または著者名(発表年)を明記してアルファベット順に文献目録を文末にまとめること。雑誌の場合には、著者・発表年・「表題」・「雑誌名」・巻・号・頁を、単行本の場合には、著者・刊行年・書名・発行所・頁の順にするすこと。
《例》
和雑誌：山形和美 1977 「作家・詩人としてのC.S.ルイス」『英語青年』195, 97頁
洋雑誌：Dunn, J. & Hughes, C. 1998 “Young children’s understanding of emotions within close relationships”, *Cognition and Emotion*, 12, pp.171-190.
単行本(和書)：湯川嘉津美 2001 『日本幼稚園成立史の研究』風間書房 46-113頁
単行本(洋書)：Lazarus, R. S. 1991 “Emotion and Adaptation”. New York, Oxford University Press
9. 英字・数字は半角を使用すること。
10. 共著の場合は、主著者としての承諾書を添えること。
11. 著者校正は、原則として初校のみとする

執筆者紹介

青木 研作	東京成徳大学子ども学部准教授	教育学、教育行政学
富山 尚子	東京成徳大学子ども学部教授	認知発達心理学
善本 眞弓	東京成徳大学子ども学部教授	保育学、子育て支援、玩具論
刀川 啓一	東京成徳大学子ども学部特任教授	生活科教育・総合的な学習教育
山路 千華	白鷗大学教育学部講師	保育学
小山 朝子	帝京平成大学現代ライフ学部児童学科講師	保育学、乳児保育、保育実習

東京成徳大学 子ども学部紀要 第9号

発行日	2019年3月12日
編集	年報・紀要委員会(○は委員長) ○青柳祐美子 味府美香 小原由美子 富山尚子
発行者	東京成徳大学子ども学部 〒114-0033 東京都北区十条台1-7-13 電話 03-3908-4530(代表)

印刷・製本 大日本印刷株式会社