
JIU 教職課程年報

第 9 号 2025 年度



城西国際大学
JOSAI INTERNATIONAL UNIVERSITY

目次

巻頭言	1
第 I 部	
(1) 研究報告(査読付き)	
I-1 親・子の「絵本体験」の環境づくりに向けた教育実践のための基礎的研究 —スコーピングレビューから見る研究動向と展望— 所 貞之 (福祉総合学部 教授)	2
I-2 保育所における保育理念の構造と内容傾向 —C 市の保育所理念の計量テキスト分析— 安田 孝 (福祉総合学部 准教授)	13
I-3 保育園等における保育・教育相談の現状 —特別な保育ニーズをもつ子どもの支援を中心に— 高橋 淳一郎 (福祉総合学部 准教授)	24
(2) 実践報告(査読付き)	
I-4 学習環境整備としての子育て支援室の設置とその実践 広瀬 美和 (福祉総合学部 教授) 佐野 智子 (国際医療福祉大学 赤坂心理・医療福祉マネジメント学部 教授) ..	34
I-5 履修学生の情景描写力からみた表現技術と理解度について 川瀬 力也 (福祉総合学部 助教)	45
I-6 児童文化財制作を取り入れたアクティブな学びの実践報告 ～4年間の制作テーマと題材の分析から～ 川瀬 力也 (福祉総合学部 助教)	55
(3) 調査報告(査読付き)	
I-7 本学教職課程の教育実習について 大塚 正美 (経営情報学部 教授)	69
第 II 部 教育実習・養護実習報告(各教科等代表学生)	
II-1 教育実習(中学校・高等学校)	80
中学校国語科 原田 隼 (国際人文学部)	
中学校社会科 佐藤 大 (経営情報学部)	
中学校保健体育科 小林 大洋 (経営情報学部)	

中学校英語科	遠藤 広己 (国際人文学部)	
中学校英語科	藤本 響希 (国際人文学部)	
高等学校公民科	福田 心之丞 (経営情報学部)	
高等学校保健体育科	三上 希望海 (経営情報学部)	
II-2 教育実習(幼稚園)		95
	内田 愛梨 (福祉総合学部)	
	大川 愛結 (福祉総合学部)	
II-3 養護実習		101
	関 智佳子 (看護学部)	
	木村 美唯 (看護学部)	
第III部 教員紹介(寄稿).....		107
	大塚 正美 (経営情報学部 教授)	
	高橋 淳一郎 (福祉総合学部 准教授)	
○2025年度 教職課程スケジュール		109
○「教職課程担当教員による報告」投稿要領.....		110
○教職課程担当教員		112

巻頭言

おかげさまで 2025（令和 7）年度も学内外の皆様のご協力のもと、教育実習・養護実習はじめ、教職課程の一連の教育活動が無事終了いたしました。また、その成果のまとめとして『JIU 教職課程年報』9号を発刊することができました。心より感謝申し上げます。

ご承知のとおり、世の中では教員不足が言われており、教育実習巡回指導でも現場の先生方から「〇〇科の先生が足りない」「ぜひ地元に戻って教員になってほしい」といったお声をうかがうことが多くなっております。教員確保に向けて各自治体も工夫を重ね、文部科学省主導で第1次試験の共同実施の動きが進んでおります。

そのようななかで本学では今年度、4年次生と卒業生併せて4名が教員採用試験に合格いたしました。教職を選び、これからの学校教育を担う人材になろうとする学生たちを頼もしく思っております。

今後とも本学の教職課程へのご理解とご協力を賜りますようお願い申し上げます。

2026年2月

JIU 教職年報 第9号編集長

中学校・高等学校教諭課程 岡田 美也子



城西国際大学教職課程 web サイト https://www.jiu.ac.jp/teacher_training/

親・子の「絵本体験」の環境づくりに向けた教育実践のための基礎的研究 —スコーピングレビューから見る研究動向と展望

所 貞之 福祉総合学部 教授

【要旨】 幼少期の豊かな「絵本体験」が子どもの発達や生活に影響することが知られているが、そのためには「絵本体験」のための環境が必要である。その環境は保育の場や家庭によって築かれるものであるが、保育者は環境づくりにどのような専門性をもって関わればよいのだろうか。本論は、親・子の「絵本体験」の環境づくりのための教育実践プログラムの開発を追究するための基礎的作業として、「絵本体験」に関わる先行研究のレビューをスコーピングレビューの手法を用いて実施した。160件の文献をスクリーニングして9件を採用した。それらを分析した結果、「絵本体験」の環境としての保育の場と家庭とは重要な関連性があり、特に保育者が家庭での「絵本体験」に向けた親へのサポート的役割が必要であることが明らかになった。ただし、今回の分析では選定した文献数の不足は否めず、「絵本体験」の理論研究や環境づくりの実践分析等は今後の課題として残った。

Keywords : 絵本、絵本体験、環境づくり、スコーピングレビュー

1. はじめに

1.1 子どもにとっての絵本とは

幼児期の子どもの生活にとって、一つの豊かな社会体験となるのが「絵本」との出会いであろう。子どもが絵本を読んだり、読んでもらったりする体験の発達上の影響は、絵本の効用として多くの研究蓄積がある。浅木（2023）は「おとなが語る文章を黙って聞く子どもの読み聞かせ場面は、一見受動的な姿勢に映るかもしれ」（2023:53）ないとし、子どもは「視覚的にも、内面的にも主体的に絵本に関与している」（2023:54）と述べている。また、浅木（2023）は「著名な心理学者や言語学者は、子どもの発達に、絵本の読み聞かせの重要性を以前から唱えていた」（2023:55）と指摘したうえで、子どものリテラシー発達の大きな要因として「大好きな大人の存在・その大人との絵本の共有・おとなから子どもへの支援」の3つが大きいと指摘している。浅木は、絵本を「教材ではなく、自然と子どものことばを耕してくれる環境」（2023:78）にとらえ、子どもが「自分から手を伸ばして届く環境に絵本があることが大切」（2023:78）だとし、さらに「絵本環境によって、子どものことばが豊かになるかどうかの違いが出てしまうのは間違いがない」（2023:80）と述べている。さらに、浅木は米国の新聞社のライターであるジム・トレリースの言説を引き合いに出して、絵本の読み聞かせが「早期教育のためではなく、乳幼児期のケアとして、おとなとの絆をつくり、発音や単語やテキストの記憶が言語能力を高め、子どもの将来の架け橋になる」（2023:83）ことを推奨している。絵本の読み聞かせとは「おとなが文章を読み、子どもが絵を読む共同

作業」(2023:93)であるという。

瀧(2018)は、絵本の役割・効用として「子どもたちの自己肯定感が育まれること」(2018:15)や「読み手と聞き手がともにその体験を共有することで、豊かな感情が育まれる」(2018:17)ことなどを挙げており、絵本は「形あるものでありながら、それを通して育まれるものは、豊かな感情や愛情の体験など、目には見えないもの」(2018:18)だと述べている。瀧(2018)の言を借りれば、家庭や保育の現場において、子どもたちのために心を込めて選んだ絵本をゆったりと読むことで、子どもたちは親や保育者を信頼し、安心感を持つことができるということであろう。

ただし、絵本の効用が子どもに即時的・即物的に現れるものではないことには留意したい。その点で松本(2025)は、絵本は「二十世紀に入ってから、幼児教育、児童教育の普及とともに爆発的に発展した」(2025:6)とし、絵本が子どもの「教育」のツールとして強く意識されるようになっていったことが背景にあると指摘している。松本(2025)は、絵本を「書籍という形を持った、絵画(視覚表現)と文芸(言語表現)が重なり合う表現ジャンル」(2025:9)だとし、さらに「絵とテキストがそれぞれの特徴を生かしながら一体となって成立する表現ですから、映画やマンガと同じ総合芸術と考えるべき」(2025:19)と述べている。

1.2 子どもの「絵本体験」とその環境

松居(2013)は、「わたしにとっての絵本とは、一つの体験」(2013:59)であり、「愛の体験そのもので、深い愛の充足を心に残してゆく」(2013:59)ものだと述べている。松居(2023)は、絵本は「まだじゅうぶんに発達していない子どもの想像力を補い、豊かにするのに大きな役割」(2023:16)があると指摘しながら、子どもは「言葉を読むのではなく絵を読んでいく」(2023:31)のであると主張する。絵本の絵を「読む」という視点は、「絵本体験」の環境における絵本の活用において重要である。これは、子どもの「絵本体験」を考えると、絵本と子どものかかわり方を考えることでもある。乳幼児期の子どもの発達や、それを支える営みについての研究雑誌の『季刊 発達』でも「絵本とのあたらしい出会いかた」というテーマで取り上げられたことがある。例えば小林(2024)は、絵本の読み聞かせが子どもの言語や発達に非常に重要であるとして、「子どもの興味や発達に合う絵本を探したり作ったりする支援技術」(2024:64)を探究している。

このように、絵本の発達上の役割は十分認知されており、『幼稚園教育要領』においても、五領域における「言葉」におけるねらいの一つとして「日常生活に必要な言葉が分かるようになる」とともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる」ことを掲げている。子どもが絵本に親しむためには、保育者なり保護者なりが絵本のある環境づくりを行うことが求められているということであろう。

そこで本稿では、「絵本体験」に関する研究、特に環境別の「絵本体験」が与える子どもの発達への影響に関する研究のサーベイを行い、それらの視点・論点、結果から得られた示唆の整理を行っていく。ここでいう「絵本体験」の環境とは、保育の場(幼稚園、保育園等)

と家庭（親と子）を含意するものとする。

本稿の構成は、先述した子どもの「絵本体験」をめぐる議論をふまえて、スコーピングレビューを用いた文献レビュー及びその分析の一連の手続きについてふれ、実際に文献の選定過程を明らかにしたうえで、選定した文献の特徴や分類について言及する。その後の節では、今後の教育実践に向け、それら先行研究レビューから得られた示唆についてふれる。最後に、親・子の「絵本体験」の環境づくりのための教育実践プログラムの開発への展望を述べて、本稿の分析結果をまとめるかたちで結びとする。

1.3 研究目的

本研究の目的は、子どもの豊かな生活を「絵本体験」の環境づくりを通して実現すべく、幼稚園教職課程の指定科目「子どもの生活と社会」における学生に対する教育実践プログラムの開発に貢献することである。その基礎的作業として、本稿では「絵本体験」に関する既存の研究をスコーピングレビューを通じて分析し、研究上の課題を特定化する。具体的には、「絵本体験」にかかわる研究テーマの整理を通じて、既存研究の限界点を明確にし今後の研究の方向性を示していく。

2. 研究方法

2.1 研究デザイン

本研究では、友松ら（2025）の研究方法に倣って、友利ら（2020）や沖田ら（2020）を参考にして既存研究を網羅的・体系的に整理しつつ、全体像を把握するスコーピングレビューの手法を採用して、探索的な文献のレビューを行った。特に、子どもの「絵本体験」にかかわる文献の特徴を明らかにして、研究上のギャップ、今後の研究領域の可能性、研究上の限界を検討することとした。

2.2 研究疑問の特定

本論文におけるスコーピングレビューでは、以下の探索的な問いに基づいて分析を行う。

- ・日本における乳幼児期の子どもを対象とした「絵本体験」の主要な研究テーマは何か。
- ・「絵本体験」のための環境における実践がどのように行われているか。
- ・これまでの研究で明らかにされた「絵本体験」研究の課題や今後の研究の視点はどこにあるのか。

2.3 文献の検索

文献の検索は、CiNii Research（国立情報学研究所）を使用し、文献タイトルに絞って検索を行った。「絵本」「体験」「絵本体験」を検索ワードとして論理演算子の AND 検索式を用いて組み合わせた。つまり、「絵本体験」及び「絵本」AND「体験」の2つである。データソースは CiNii Articles に限定した。検索における対象期間は制限を設けなかった。なお、

本研究における文献の最終検索は 2025 年 10 月 12 日に行った。

2.4 文献の選定手続き（データの分析）と基準

以上の検索ワード及び検索式を用いて、文献検索を行った。収集した文献は、データベース間で重複したものや論文形式をとっていないもの、明らかに本研究のテーマとは乖離しているものを削除してから、表題と要旨、キーワードから 1 次スクリーニングを実施して選定した。その後、1 次スクリーニングを通った文献について、全文を確認する 2 次スクリーニングを行い、最終的な分析対象とする文献を決定した。論文の管理には Microsoft Excel を用いた。

本研究におけるレビューの範囲は、日本語で書かれた原著論文、事例研究を含めて、査読付きの学術誌等に発表された論文、大学や研究機関等の紀要外国語で書かれた論文を包含基準とした。ただし、外国語で書かれた論文や表題と要旨に「絵本体験」に係る記述がない論文、シンポジウムや会議録、書評、エッセイなどの文献は除外基準として削除した。文献の選定は著者が上記の基準に基づいて実施した。

2.5 分析手続き

選定した文献を精読し、著者、発行年、タイトル、文献種類、研究目的、研究方法、研究デザイン、結果・発見をまとめた。さらに、文献の研究テーマや結果から、特徴を分類し分析した。これらから「絵本体験」に関する重要な知見を得られた。

2.6 倫理的配慮

本研究は既存の文献を対象としたスコーピングレビューとなっており、新規データの収集は行っていない。そのため、所属機関の倫理委員会の承認は必要としなかった。選定した文献はすべて公表済みのものであり、個人情報の取り扱いや匿名性の確保に関して問題はない。また、本研究に関して利益相反は確認されなかった。

3. 結果

3.1 文献の選定

前述の手続きにより CiNii Research を使用して検索したところ、「絵本」AND「体験」が 133 件、「絵本体験」が 27 件となり合計 160 件を特定した。スクリーニング前に重複及び他領域・分野と考えられる文献、論文形式を採っていない文献を除外して残った文献は 129 件であった。タイトルと要旨から 1 次スクリーニングを行って、残るは 30 件となった。その後、全文を読んだうえで 2 次スクリーニングを行い、9 件の文献をレビュー対象として選定した。最終的には 9 件すべてが紀要論文となった。図 1 は文献選定のプロセスのフロー図である。

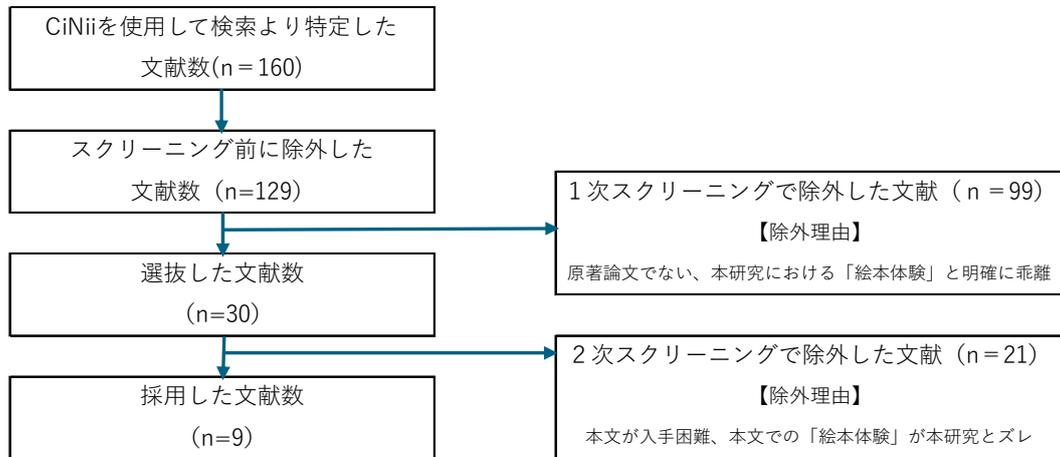


図1 文献選定プロセスのフロー図 (著者作成)

3.2 文献の概要

選定した文献の詳細は、著者名、発行年、文献種類、タイトル（表題）、研究目的、研究方法、研究デザイン、研究方法、結果（「絵本体験」について）を抽出して、表1に整理した。なお、「結果・発見」について、1、5、7、9の論文については著者による要約を掲載し、2、3、4、6、8については各論文の記述を引用していることを断っておく。

表1 選定文献一覧

No	著者(年)	タイトル	文献種別	研究目的	研究方法	研究デザイン	結果・発見
1	安達高美子(1984)	青年期に見られる幼少期の『昔ばなし』・『絵本』体験の感嘆について	紀要	幼少期の『昔ばなし』や『絵本』が青年期に与える影響を明らかにする。絵本や昔ばなしの体験が後の生活にどのような意味を持つかを探る。	質問紙調査(自由記述)	横断調査	大学生を対象とした自由記述式のアンケート調査を実施し、その結果によると、幼少期に体験した昔ばなしや絵本のいくつかは、英会話や語の内習等で言葉があるものの青年期の今昔、彼らの心に残っているものの、それがつまり、「お話」の中の何が子どもの心をとらえ、あるいは、彼らに感嘆を与え、それがずっと後にまで心に残っているのかということ、そしてそれが、どのような形で心に残っているのかが本研究の言及するところではなく今後の課題として提示した。
2	横山真真子(2006)	3歳児の幼稚園における絵本とのかかわりと家庭での絵本体験との関連 - 入園直後の1学期間の絵本とのかかわりの分析から -	紀要	本研究は、幼稚園における3歳児の絵本とのかかわりと家庭での絵本体験の関連を探究したものである。	自然観察法及び質問紙調査	横断調査	入園間もない幼児の間と家庭での絵本とのかかわりの変遷を明らかにした。主な結果は、以下の3点にまとめられた。①保育者は1学期の絵本環境を家庭との連続、安心できる空間として設定していた。実際に幼児が絵本とかわかっている場面も、活動と活動の合間の一息つくような時間帯に多く見られた。②幼児の絵本とのかかわり方には「ひとりで絵本を読む」といった行動だけではなく、「離れた場所から絵本を見る」「絵本を読むとだらちを見る」といった関係的なかかわりも見られた。③園で絵本とかわかっている頻度が低い幼児には、家庭での経験が豊かな子どもと少ない子どもの両方が含まれた。
3	横山真貴子・上野由利子・木村公美・原田眞智子(2007)	4歳児の家庭における絵本体験の時期 - 幼稚園での絵本体験の影響をふまえての分析 -	紀要	本研究は、4歳児の家庭における絵本体験を明らかにし、幼稚園での絵本体験への影響を探究することを目的としている。	質問紙調査	横断調査及びパネル調査	研究の主な結果は、以下の4点にまとめられる。①園での絵本体験が、家庭で読む絵本に大きく影響していた。家庭で読む絵本は、園を介したものが多くなっていた。②母親が期待する園での絵本とのかかわりは、多様で丈夫な存在を生かした術語体験であった。③子どもの絵本好きが高くと、読み聞かせ頻度が高いほど、また母親の読書活動が盛んなほど、園児の家庭での絵本とのかかわりも相違なく高かった。④3、4歳の縦断比較では、子どもの絵本好きは変化しないものの、絵本とふれあう機会や時間は減少していた。絵本の楽しみ方は、4歳になるとより物語の部の展開に重点がおかれていた。
4	新藤暎・恵月敬照(2009)	保育所における絵本を軸とした子育て支援と家庭における絵本体験 - 岡山県A市を対象として -	紀要	保育所に通う子どもの家庭における絵本体験とその保護者に対する調査から明らかにすることで、保育所における絵本指導の一助とすることが本研究の課題である。	質問紙調査	横断調査	保育所子どもを軸とする保護者へのアンケートを通じて、子どもの絵本体験を検討した。その結果、第1に、子どもの絵本体験には年齢の上昇に伴う差が見られた。保護者の絵本の与え方でも、子どもの絵本との接し方でも、年齢の上昇に伴い絵本を重視する傾向からストーリーを重視する傾向に移行していた。第2に、絵本体験には、性差が見られた。男性に比べ、女性の方が早いうちから文に読むなど、レベルの高い絵本体験をしている。第3に女性に後れをとる男性の絵本体験を補う取り組みも見られた。男性に対しては、保育所での働きかけと父親の関わりが女性よりも積極的に進められた。今後の保育所では読書の推進などの絵本の認定サポートや環境だけでなく父親も対象とした読み聞かせ指導など絵本を軸とした子育て支援の必要性が求められる。
5	大杉彩(2014)	読みにおける『活用』幼児期の絵本体験を生かす6歳児の学びを例に	紀要	幼児期の絵本体験を基にした小学校に入學した6歳児の国語科における『活用』について論じているものである。	事例分析	事例研究	幼児期の絵本体験を基にした小学校に入學した6歳児の国語科における『活用』について論じているものである。国語科における『活用』は教育課程で重要なキーワードであり、古くから存在していた。昭和32年度版学習指導要領でも『活用』の重要性が指摘されている。現在の国語科では、言葉の使い方を学ぶ『活用』の実践が求められている。読んだ文章の表現を自身の文章に生かすことが重要であるが、文学作品の表現は個性が強く、活用が難しい。そのため日常的な『読み教材』に『活用』を意識することが必要である。そもそも保育者は言語の育成に関する知識が豊富だが、小学校教員は無関心なことが多い。小学校教員は幼児期の学びを物と捉えがちなため、単に『小説』と『絵本』の読みについて考える意義は大きい。事例分析より、絵本の読みと文章と対応の関連をもち、解釈の自由度が高い。幼児期の学びを基にした小学校の国語科の指導が重要である。『活用』は新しい視点ではなく、言葉の使い方を学ぶことが真の『活用』方であることが明らかになった。
6	西村太志・中川千穂・松村綾乃・村上昭子(2016)	読書による絵本読み聞かせ体験の大学生の反応と感情状態、子育て意識の関連性	紀要	本研究では、絵本の読み聞かせ体験を受けている大学生の表情と発語に着目し、情動測定を伴うことにより、絵本の読み聞かせ体験に対して積極的にコミットメントしているかどうかを把握する。	質問紙調査及び実験	横断調査	大学生を対象に読書による絵本の読み聞かせ体験を実験的に実施し、実験参加者の読み聞かせ前後の感情状態や、絵本読み聞かせ中の笑顔と発語の検出、読み聞かせ後の子育て意識を測定した。その結果、絵本の読み聞かせ体験によって、ネガティブ感情の低下が認められた。加えて、読み聞かせ中の笑顔の回数多さは、将来の子育てに関するポジティブな予測と関連していた。また、読み聞かせ前のネガティブな感情状態と読み聞かせ中の笑顔回数は有意に高い相関が認められ、読み聞かせ中の発語回数と読み聞かせ後のポジティブな感情状態には正の相関関係が認められた。
7	伊勢明子・吉村真理子(2017)	保育者にとっての絵本体験の重要性：保育者の資質を高める絵本ノートの活用について	紀要	本研究は、保育者にとっての絵本体験の重要性を探り、絵本ノートの活用を通じて保育者の資質向上を目指す。	インタビュー調査	横断調査	本研究では、保育者3人にインタビューを行い、保育者にとっての絵本体験の重要性について探った。インタビューの結果、幼少期の絵本環境のなかでも家庭での絵本体験の豊かさが絵本への関心と大きな影響を与えたとした。保育者は、家庭への絵本や読み聞かせに関する啓発活動を行うことが重要である。具体的には、クラス便りを活用し、園で読み聞かせた絵本、子どもたちの反応、読み聞かせから発見された遊び等について紹介したり、保護者にお話し会や絵本ボランティア活動(読み聞かせや図書室)への参加を呼びかけたりすることなどが挙げられる。園から家庭へ、絵本の楽しさや子どもたちの育ちも支那的に伝えていくことにより、子どもと保護者が絵本の楽しさを共有でき、家庭での絵本体験を豊かにするヒントが得られるであろう。また、絵本に関するさまざまな活動に保護者を積極的に誘い、絵本に関する知識や理解を深める機会を提供していくことも重要であるとしている。
8	吉川元祐(2021)	大学生の絵本に関する調査研究の一考察：進学前から中学生までの絵本体験	紀要	本研究は、短期大学生の絵本体験を調査し、絵本の魅力や読書活動の意義を明らかにすることを目的としている。	質問紙調査	横断調査	本研究は、将来保育者や教育者を目指す短期大学部初等教育科1学年及び第2学年合計117名を対象に進学前から中学校までの絵本体験の調査を実施し、その結果を分析・考察したものである。短期大学生は、絵本の魅力を感じており、好きな絵本も豊富に持っているが、以下のような課題が多く見られた。第1に、成長過程から見ると、保育園・幼稚園には、家庭から薦められた絵本が少ない。絵本が小学校中盤以降に読まなくなっている。小学校期や中学校期では多様な読書活動を行っていない。第2に、読書傾向から見ると、絵本作家やシリーズにこだわって読んだ経験が少なく、絵本のジャンルに偏りがある。実際に、「絵本の読書100冊」を手がかりに実態調査をすると、それらの絵本を読んでいない。特に課題となるのは、読書や読書活動の回数や読書経験が少ないことである。
9	眞藤有・作野みこ・石川美子(2021)	特別支援学校幼稚部通園児の家庭における絵本体験と保護者の意識を明らかにすることを目的とした。	紀要	本研究は、特別支援学校幼稚部に通う子どもたちの家庭における絵本体験と保護者の意識を明らかにすることを目的とした。	質問紙調査	横断調査	本研究の結果から、特別支援学校幼稚部通園児の家庭における絵本体験の特徴が明らかになった。①通園児は未入園児よりも絵本を読む機会が少く、②絵本の読み聞かせの実践が、家庭での絵本体験に影響を与えている可能性がある。③今後の課題として、保護者の読書の家庭や絵本環境の改善が挙げられる。

(著者作成)

3.3 文献の分類

選定した9件の文献を分析し、「絵本体験」に対する分析視点の違いをふまえて、以下のAからCの3つに分類した(表2)。ただし、これらの文献は、明確な境界線をもって分類できるものではないため、複数のカテゴリに亘る文献があることを断っておく。それぞれの文献の分類についての概要は次の通りである。

A. 幼少期(現;大学生、保育学生など)の「絵本体験」の振り返り

幼少期の「絵本体験」が現在の自分にとって、あるいは保育学生として子どもに「絵本体

験」の環境を提供することになるであろう立場から、どのような記憶として今の生活に影響を与えているかを知ることが意味のあることである。安達（1984）は、青年期の人間が幼少時期に体験した絵本や昔ばなしの「なに」を「どのように」心に留めているか探るべく、計359名の大学生を被験者として寺中記述式による質問紙調査を行った。安達（1984）は、この調査結果の一部について、被験者の多くが登場人物の行為や話の展開や内容に対して持った感情を印象として残しており、それが心的世界の拡大に寄与しているものと指摘している。古川（2021）は、保育学生117名を対象として就学前から中学校までの「絵本体験」に関する質問紙調査を行った。その結果として古川（2021）は、保育園・幼稚園に家族から薦められた絵本は少ないこと、絵本は小学校中学年以降読まなくなっていること、触れた絵本のジャンルに偏りがあることなどを挙げている。それをふまえて古川（2021）は、保育学生に対して、多様なジャンルの絵本を読み、目的を持った読み方をすることによって子どもに絵本の魅力を伝えていく重要性に気づかせたいとしている。古川（2021）がいう「目的を持った読み方」とは、作者・作家にこだわる、シリーズにこだわるなどの読み方である。

幼少期の「絵本体験」が現在の自分の生活に何をもたらしめているのかを意識化し、特に保育学生にとってはその絵本の効用ともいえる「絵本体験」を、どのように園の子どもの「絵本体験」に結びつけていくのか、豊かなものにしていけるかは、過去の「絵本体験」の振り返りとともに教育者がその体験を生かすことを保育学生に的確に伝えていくことが重要であることを示唆している。

ここまでは大学生が自身の幼少期の「絵本体験」の振り返りから実践の手がかりを得ていこうというものであった。次に、今の若者が子どもの頃の「絵本体験」が将来的に保育の場で生かしていけるのかという視点での研究を取り上げる。西村ら（2016）は、大学生40名に対して熟達者が絵本の読み聞かせを実験的にを行い、その後、質問紙調査を実施することで、参加している際の行動や感情状態と子育てへの意識がどのような関連性を持つのか探索的に検討している。その結果、将来の子育て意識や感情状態に肯定的な影響を及ぼすことを示唆した。裏を返せば、絵本の読み聞かせをする親や保育者が子どもの発達や生活、感情状態に影響を与える存在であることを確認するものともいえる。また、伊勢ら（2017）は、授業で用いた「絵本ノート」の『保育に生かすには』の項目に関する記載が優れている保育学生3人を選出してインタビュー調査を行った。その結果、学生の幼少期における幼稚園・保育園と家庭の2つの「絵本体験」環境についての振り返りを通して、幼少期の豊かな「絵本体験」が児童期以降の読書力の基礎となることを示唆している。また、子どもの豊かな「絵本体験」の環境づくりのために、保育者は家庭への絵本や読み聞かせに関する啓発活動を行うことが重要であるとしている。

B. 現代の子どもの「絵本体験」の効果分析等

今まさに子ども期、幼少期を迎えている子どもたちの「絵本体験」の現状を学術的に捉えている研究もみられた。中でも横山（2006）は、子どもと絵本のかかわりに関して心理学や保育学、児童文学の領域において研究蓄積があることを指摘しながら、保育の現場と家庭で

の「絵本体験」の双方を関連し影響しあっていくことを強調する。横山（2006）は、幼児が家庭と園という2つの環境で生活する存在であることを重視し、それら2つの「絵本体験」の環境における子どもの様子を知るために、入園したばかりの3歳児の行動観察とその母親に対する質問紙調査、保育者へのインタビュー調査を行った。その結果、保育の場での「絵本体験」が、家庭における「絵本体験」の機会を補っている面もあり、保育の場での子どもの絵本との出会いを大切に、絵本が持つ力を最大限に引き出せるような「絵本体験」の環境づくりの必要性を唱えている。保育の場では、絵本と直接向きあったり、友だちや保育者を媒介したりして出会うことができる「絵本体験」の環境といえよう。関連して、この実践を家庭での「絵本体験」の環境づくりに生かしていこうという研究が横山ら（2007）によってなされている。横山ら（2007）は、幼稚園に通っている4歳児の母親56名に対して、家庭での「絵本体験」の実態を質問紙調査によって明らかにしている。ここでも幼稚園での「絵本体験」が家庭での「絵本体験」に影響していることを示唆している。

また大杉（2014）は、幼児期とりわけ保幼一小接続の観点から、6歳児の「絵本体験」を生かすことによって、小学校の国語科教育（「読むこと」における学習指導）につなげることができるのではないかという期待から、読み方の「活用」の可能性について探っている。この研究で大杉（2014）は、6歳児はそれまでの「絵本体験」を基に、「絵」を豊かに読み、「ことば」による語りを膨らませる力を持っていることを実証できたと述べている。子どもの絵を読む力は豊かな「絵本体験」がもたらすことを示唆しているといえよう。

C. 「絵本体験」の事例、実践

いわゆる現場における「絵本体験」の環境づくりの実践報告ともいえる。新藤ら（2009）は、保育所に通わせる保護者を対象とした質問紙調査を実施して、家庭での子どもの「絵本体験」（とくに読み聞かせ）の実態を明らかにしながら、保育所という保育の場で「絵本体験」の環境づくりを進める中で配慮すべきことに言及している。前段の家庭の「絵本体験」の環境に関わる調査では、保護者による読み聞かせについて、性別や年齢の違いから、読み聞かせする人、時間、絵本の読み方、絵本の選定にいたるまで詳細に分析している。そのうえで、子どもの豊かな「絵本体験」のために、子育て支援を含む保育の場が絵本選定のサポートや「絵本体験」に関わる性差の解消が必要だとしている。

齋藤ら（2021）は、特別支援学校幼稚部という場における「絵本の読み合い遊び」の実践が子どもの家庭の「絵本体験」にどう影響しているか、幼稚部の通園児と比較対象としての地域の未入園児の保護者の計19名に対する質問紙調査から明らかにしている。

表2 選定文献の分類

テーマ別	該当論文	
A 幼少期（現:大学生、保育学生など）の 絵本体験の振り返り	安達（1984） 青年期に見られる幼小 期の「昔ばなし」・「絵 本」体験の意味について	古川（2021） 大学生の絵本に関する調 査研究の一考察：就学前か ら中学生までの絵本体験
	西村ら（2016） 熟達者による絵本読み聞 かせ体験中の大学生の反 応と感情状態,子育て意識	伊勢・吉村（2017） 保育者にとっての絵本体 験の重要性
	横山（2006） 3歳児の幼稚園における絵 本とのかかわりと家庭で の絵本体験との関連	横山ら（2007） 4歳児の家庭における絵本 体験の特徴
B 現代の子どもの絵本体験の効果分析等	大杉（2014） 読みにおける「活用」：幼 児期の絵本体験を生かす6 歳児の学びを例に	
C 絵本体験の事例、実践	齋藤ら（2021） 特別支援学校幼稚部通園 児の家庭における絵本体 験と保護者の意識	新藤・高月（2009） 保育所における絵本を軸 とした子育て支援と家庭 における絵本体験

（著者作成）

4. 考察

4.1 先行研究から得た知見と課題

ここまで、スコーピングレビューを通して、「絵本体験」に関する研究においていくつかの重要な知見を得ることができたと同時に、課題が明らかになった。「絵本体験」に関する論文は保育学や心理学といった学問領域で多くの研究成果が蓄積されていることがわかった。しかし、今回のレビューからは、相対的に「絵本体験」の実態調査の結果分析をまとめた論文が多く、学問的な解釈や理論化まで進めた研究論文は少ない印象がある。

一方で、家庭と保育の場は「絵本体験」を支える環境として認識され、その有用性が指摘されてきた。その両者の関連性については、本レビューを通して多くの知見を得ることができた。ただし、具体的な「絵本体験」の実践の方法・技法に関して検討した研究蓄積は不十分といえる。「絵本体験」の環境づくりの基礎となるであろう教育実践プログラムの開発に関する方法論的な研究の進捗を期待したい。

4.2 研究の限界

本研究の分析においては、使用したデータベースがCiNii 1つであったこと、選定し分析した文献は9件と多くなかったことから分析の精度は高いものとはいえず、「絵本体験」の研究動向を把握するにはデータ不足という点で限界があった。この分野の研究について、より全体的な把握をするには、他のデータベースを複数使用しながら分析対象となる論文の選定数を増やしていくことが課題となろう。また、本研究においては海外の文献をあらかじめ

め省いているため、得られた知見の少なさは否めない。さらには、選定した文献を含め、本研究で用いたスコーピングレビューの手法を採ると、文献の精読が難しい面もありそれぞれの研究の質にまで言及できていない。いずれにしても、データ不足のなかでの分析では限界となる点も多いといえる。

4.3 今後の研究の方向性

当面の研究の到達目標は親・子の「絵本体験」の環境づくりの教育実践の手法を追究することにある。今回はその前栽きとして「絵本体験」研究の現状と課題を明らかにすべく探索的に文献の検討を行った。本論における文献分析の結果からすると、「絵本体験」やその環境づくりのための理論に言及する文献をあまり選定できなかった。「絵本体験」が発達上・生活上、子どもに与える影響を考慮した環境づくりを実践するためには、さらなる文献レビューが必要となるだろう。例えばレフ・ヴィゴツキーが提唱した「発達の最近接領域」の理論から「絵本体験」の環境づくりの教育実践の「術」を追究することが考えられる。まずは、今回の分析を含め、「絵本体験」研究の分析で得られた知見をその環境づくりに生かすための手法を検討するためのデータ収集に取り組んでいきたい。

参考文献

- 安達喜美子 (1984) 「青年期に見られる幼小時期の『昔ばなし』・『絵本』体験の意味について」『茨城大学教育学部紀要 (人文・社会科学・芸術)』33、69-76
- 浅木尚実 (2023) 『絵本力 ―SNS 時代の子育てと保育―』ミネルヴァ書房
- 古川元視 (2021) 「大学生の絵本に関する調査研究の一考察: 就学前から中学生までの絵本体験」『別府大学短期大学部幼児・児童教育研究センター センターレポート』40、19-26
- 伊勢明子・吉村真理子 (2017) 「保育者にとっての絵本体験の重要性: 保育者の資質を高める絵本ノートの活用について」『千葉敬愛短期大学紀要』39、449-455
- 小林哲生 (2024) 「絵本との出会いを支える技術―子どもの興味と発達にあわせて」『発達』177、57-64
- 松居直 (2023) 『絵本とは何か』ちくま文庫
- 松居友 (2013) 『わたしの絵本体験』教文館
- 松本猛 (2025) 『絵本とは何か 期限から表現の可能性まで』岩波書店
- 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/sou.htm (最終閲覧日: 2025. 10. 12)
- 西村太志・中川千晴・松村綾乃・村上招子 (2016) 「熟達者による絵本読み聞かせ体験中の大学生の反応と感情状態、子育て意識の関連性」『広島国際大学心理学部紀要』4、63-70

- 大杉稔 (2014) 「読みにおける『活用』: 幼児期の絵本体験を生かす 6 歳児の学びを例に」『パ
イデア: 滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 22、1-6
- 齋藤有・仲野みこ・石川由美子 (2021) 「特別支援学校幼稚部通園児の家庭における絵本体
験と保護者の意識—地域の未入園児家庭との比較—」『宇都宮大学共同教育学部教育実
践紀要』 8、61-70
- 新藤慶・高月教恵 (2009) 「保育所における絵本を軸とした子育て支援と家庭における絵本
体験—岡山県 A 町を対象として—」『新見公立短期大学紀要』 30、23-36
- 瀧薫 (2018) 『新版 保育と絵本 ～発達の道すじにそった絵本の選び方』 エイデル研究所
- 友松真琴・丹野傑史 (2025) 「就学支援の現状と課題—スコーピングレビューを通して—」
『長野大学紀要』 46-4、39-48
- 友利幸之助・澤田辰徳・大野勘太・高橋香代子・沖田勇帆 (2020) 「スコーピングレビュー
のための報告ガイドライン日本語版: PRISMA-ScR」『日本臨床作業療法研究』 7、70-76
- 矢野智司 (2024) 「子どもに世界の奥行きを開く絵本体験」『発達』 177、41-48
- 横山真貴子 (2006) 「3 歳児の幼稚園における絵本とのかかわりと家庭での絵本体験との関
連—入園直後の 1 学期間の絵本とのかかわりの分析から—」『奈良教育大学教育学部附
属教育実践総合センター研究紀要』 15、91-100
- 横山真貴子・上野由利子・木村公美・原田真智子 (2007) 「4 歳児の家庭における絵本体験
の特徴—幼稚園での絵本体験の影響をふまえての分析—」『奈良教育大学教育学部附属
教育実践総合センター研究紀要』 16、49-58
- 横山真貴子 (2024) 「保育における子どもと絵本の出会い—出会いをつくり、発達を支える
保育者の専門性」『発達』 177、2-9

保育所における保育理念の構造と内容傾向 —C市の保育所理念の計量テキスト分析—

安田 孝 福祉総合学部 准教授

要旨

本研究は、保育士の離職要因の一つとして、園が掲げる保育理念と保育士個人の理念との不一致に着目し、理念の内容と傾向を明らかにすることを目的とした。保育所 357 園の Web サイトに掲載された「保育理念」やそれに相当する見出しを収集・分析した。その結果、見出し語として「保育目標」「保育理念」「保育方針」が多く用いられていたが、理念関連の記載が全くない園も約 4 分の 1 存在した。さらに、高頻度で出現した 7 種類の見出し語を外部変数として、保育理念本文に含まれる語の計量テキスト分析を行った。対応分析の結果、「保育」「教育」といった語の違いによって、内容が児童福祉的か教育的かという方向性に分かれる傾向が確認された。また「理念」と「目標」では抽象度に差があり、理念は価値観や共生を、目標は行動や到達点を指す場合が多かった。これらの結果は、園が示す保育理念の表現が価値観を反映しており、理念を比較することで園の保育観の方向性を把握できる可能性を示す。今後は、理念の記載内容と保育実践との対応を検討し、理念の具体化・共有化の実情を探る必要がある。

キーワード：保育士 保育理念 計量テキスト分析 実習 離職

1. はじめに

我が国においては、2015年に「保育士確保プラン」(厚生労働省, 2015)が示されて以来、保育士の人材確保に向けた取り組みが続けられているが、問題解決に至ったとは言い難い。実際に、厚生労働省(2022)によれば保育士の有効求人倍率は2.50倍であり、全職業計の1.03倍を大きく上回っていることから、依然として人材が不足している状況であることは疑いない。また2020年時点で保育所に勤務する常勤保育士の離職率は8.8%であり、離職に対する対策も求められる。平均勤続年数は2016年の8.8年から2018年には11.2年へと伸びているが、人材確保・定着の両面で課題が残る。

本論文ではこうした状況改善のために、各保育所が掲げる保育理念が、保育士個人の保育理念と整合性を持つことが、保育士志望者の望ましい就職増加や離職防止につながるという仮説のもと、保育理念の活用可能性を検討する。具体的には複数の保育園が示す保育理念を収集・整理することで、保育理念の範囲と内容を確認するとともに、各保育園が掲げる保育理念が上記目的に利用可能かどうかを検討する。

1.1 個人と職場の理念

保育士が就職先の園を決めるにあたって重視したことについて、「園の保育理念・方針や保育内容が自分に合っている」が4年制大学（57.4%）と短期大学・専門学校（54.2%）のどちらでも、最も多い（全国保育士養成協議会, 2019）。したがって、園の保育理念は保育士として働く上で、大きく影響するものだと想定される。こうした園の保育理念は、組織が持つ価値観の表出であると考えられる。組織の価値観と個人の価値観が一致することは、働くうえで重要な意味を持つ。

角山・松井・都築（2001）は、個人の価値観と組織の価値観の一致度が、職務満足と組織コミットメントの有意な予測変数となるかを検討することを目的とした調査を行った。その結果、個人の価値観と組織の価値観の一致度（価値観一致度）は、年齢、学歴、勤続年数の影響を除去した後も、職務満足および組織コミットメントに対して有意な影響を及ぼしているという結果を得た。つまり、個人の価値観と組織の価値観とが一致している場合の方が、仕事環境を通じて個人の価値が充足される可能性が高く、その結果、職務満足は高まると考えられる。この研究では旅行会社の女性店頭営業員 131 名を対象としたが、保育士を含む他職種にも同様の傾向が想定される。

また、こうした価値観は組織によって異なり、保育の場合はそれが具体的な保育活動の違いとなって現れると考えられる。守随（2014）は保育士を対象に、他者との関係形成に困難を抱える子どもの2事例に対して、40項目からなる子どもへのかかわり方リストへの回答を求めた。その結果、私立幼稚園で価値観の違いに差が認められ、独自の文化（価値観）が存在する可能性を示唆した。また国立と私立の幼稚園では、経験年数が価値観に及ぼす影響に違いがみられたことから、保育者の発達には経験に加えて所属する施設が持つ価値観や研修の在り方によって規定されると述べている。この結果は、働くうちに保育者の価値観が組織に応じて変容することを示すとともに、角山ら（2001）と併せて考えるのであれば、個人の価値観が組織と相いれない場合には、それが原因となって離職につながる可能性も考えられる。

伊能（2022）は保育士離職の原因の一つに、保育士という職業における個人の価値観と組織の価値観の不一致を指摘している。さらにこの問題を、組織価値観と個人価値観の共有化プロセスにおける人材育成という観点から解決できる可能性を検討している。そして自己評価を行うためのルーブリックを8年にわたって活用した結果、離職に歯止めがかかった事例を報告している。この研究は一事例報告であり一般化に限界はあるものの、価値観の共有化が離職防止に有効であるという結果は、保育士が働く上で組織が持つ保育観と自身のそれが一致している方が望ましいことを示唆すると考えられる。ただし伊能（2022）で扱われた組織価値観は、保育所保育指針に明示された目的や役割としており、事例対象となった園が掲げる保育理念とはやや異なる。また保育士の専門性も、抽象的・思想的な保育理念よりは、スキルに焦点が当てられている。価値観に焦点を当てる場合、保育所の役割やスキルではなく、園を特徴づける保育理念を組織の価値観ととらえ、保育士個人の保育理念と比較

することで、両者の相違をより具体的に検証できる可能性が高い。しかし複数の園の保育理念を比較検討した研究は、これまでほぼ例がない。

1.2 理念の不整合によるリアリティ・ショック

保育理念の不整合によって生じる問題は、学生が実習を行う段階ですでにリアリティ・ショックが生じている可能性がある。リアリティ・ショックとは、学生から社会人への移行で生じる組織適応課題であり、就業前に抱いていた理想と現実との間に生じる不一致によって、心理的負荷や失望感を経験する現象を示す概念である（尾形, 2012; Schein, 1978）。

白石（2017）は、保育実習生に対して、実習が保育士としての就職に影響を与える要因を明らかにするため、実習前後に半構造化面接を実施した。その結果、保育者として就職をためらう要因、あるいは保育のイメージが悪い方に変わる体験として次の3つを報告している。すなわち業務負担と専門性の不安、職場内の人間関係の葛藤、そして好ましくない先輩保育者の姿を目の当たりにし、保育に対するイメージが悪い方向に作用することである。このうち3つ目の要因は、保育者としての在り方という点で、実習に赴いた園の保育理念が具現化された姿を目撃したと捉えることもできる。

多くの実習生はリアリティ・ショックを乗り越え専門職として就職している（大野, 2018）。しかしうまく乗り越えられないケースも想定される。谷川（2010）は、学生へのインタビューを通じ、実習中の学生がリアリティ・ショックを経験した場合、学生が「子ども理解の発展」と「ショックからの回避」のどちらのプロセスをたどることを示した。このうち、学生が実習先の先輩保育者との出会いをネガティブに認識した場合に生じる「ショックからの回避」プロセスに陥った場合、リアリティ・ショックが新たな認識の獲得につながらず、資格を取るための実習だと割り切るといった消極的な態度につながることを示唆している。リアリティ・ショック後の経過は、実習先の保育者との出会いに大きく左右される。ここで先輩保育者の保育理念が実習園の理念を代替しているものだと考えると、実習生が実習先で出会った保育者の保育理念、ひいては所属組織の保育理念は、園が持つ保育の方向性を示唆していると考えられる。

実習で目撃する保育士の不適切保育などは、園において行われている保育観を良くも悪くも反映しているといえよう。こうした体験は明らかに保育士の志望動機を低下させることから（下木, 2021）具体的な保育者としての技術よりも、どのような保育を行いたいかという自身の保育観との整合性に関する要因が大きいと考えられる。したがって、就職先や実習園を選択する際に園の保育理念を確認することは、「子ども理解の発展」への機会を拡大するために有効であろう。

1.3 「保育理念」の自由度

ここまで保育園の価値観を示すものとして「保育理念」という語を用いてきたが、保育所保育指針（厚生労働省, 2018）などには「保育理念」という用語は使用されていない。理念

とは国語辞典(大辞泉)によれば「ある物事についての、こうあるべきだという根本の考え」とされる。これに基づけば、保育理念は、保育所ならびに個人が掲げる、保育における根本の考えという意味でとらえられる。

保育所保育指針解説には、「保育所保育は、本来的には、各保育所における保育の理念や目標に基づき」(p.1)をはじめとした複数個所で「保育の理念」という言葉が用いられている。もちろん保育所の方向性は保育所保育指針(厚生労働省, 2018)によって規定されており、その内容は「保育所保育指針において、全ての保育所が拠るべき保育の基本的事項を定めている」と「保育所保育指針解説」(厚生労働省, 2018)で述べられているとおりである。ただしそれは画一的・固定的な物ではない。指針を踏まえたうえで現状や価値観にもとづく園独自の活動も認められている。このことは「保育所保育指針解説」の序文でも「保育は、本来的には、各保育所における保育の理念や目標に基づき、子どもや保護者の状況及び地域の実情等を踏まえて行われるものであり、その内容については、各保育所の独自性や創意工夫が尊重される」(p.1)と明記されている。したがって保育所や幼稚園、また幼保連携型認定こども園においては、独自の価値観に基づく保育や教育が行われており、そこには多様な形態が存在する。その根拠として、以下に見るように保育所、幼稚園、または幼保連携型認定こども園に関する指針を見ても、「保育理念」には自由度が認められている。ここから、保育所ごとに異なる保育観にもとづき、様々な保育が行われることが明らかである。

それでは、幼稚園ではどうだろうか。幼稚園は、学校教育法によってその活動方針が定められている。幼稚園の教育課程は「幼稚園教育要領」(文部科学省, 2017)によって定められているが、ここでも画一的・固定的ではない教育が可能なことは、「各幼稚園においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの幼稚園教育要領の示すところに従い、創意工夫を生かし、幼児の心身の発達と幼稚園及び地域の実態に即応した適切な教育課程を編成するものとする。」と述べられていることから明らかである。また「幼稚園教育要領解説」(文部科学省, 2018)では「幼稚園において、地域や幼稚園の実態及び幼児の心身の発達を十分に踏まえ、創意工夫を生かし特色あるものとするのが大切である。」(p.71)と明確に述べられており、幼稚園においてもその教育内容に多様性が存在することが保障されている。

最後に、幼保連携型認定こども園ではどうだろうか。ここまで述べてきた保育所と幼稚園を一体化させた施設であるため、当然ながらここでも保育と教育の多様性が担保されている。例えば「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2018)では、教育基本法、児童福祉法及び認定こども園法をはじめとした各種法令に従いつつも、教育と保育を一体的に提供するため「創意工夫を生かすこと」と明言されている。

保育園、幼稚園、そして幼保連携型認定こども園のいずれにおいても、法的根拠の段階で各施設が状況に応じた創意工夫が求められている。これは園の運営者の価値観を反映する余地を保証するものであり、多様な保育観・幼児教育観を実現する余地となる。この余地は

時として、園と保育士という関係でみた場合、両者が整合させるべき課題となりうる。

1.4 問題

以上の議論を踏まえると、保育士の離職問題のひとつに、保育園の保育理念が保育士自身のものと一致しないことが存在する可能性が見出せる。また、こうした保育理念の不一致は、実習段階からリアリティ・ショックの形で特に先輩保育者との関係で経験される可能性があることを述べた。ただしこうした保育理念の多様性は本来的に保障されたものであり、これが保育の多様性につながっていることも明らかである。ここから、各園が掲げる保育理念をあらかじめ確認することで、自身の保育理念との不整合を事前に予測できる。また複数園の保育理念を比較することで、自身の理念の相対化も可能になる。

したがって、保育理念の実情を調べることで、我が国の保育理念の範囲を明らかにし、またその相違を認識するための基礎的な手がかりを得られると考える。しかし、保育理念に着目しその表現と内容について、複数園を対象に検討した研究はほぼ例がない。また、保育理念として掲げられている文言がどのような内容を含むかを比較検討した研究も認められない。そこで本研究では、保育理念に関する基礎的な理解を得ることを目的とする。具体的には、園が掲げる保育理念を収集し概観することで、その構造と実態を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2.1 手続き

収集対象 対象として、C 県 C 市に所在する保育所を設定した。対象となったのは、同市が公開している「令和 6 年 4 月 保育園・認定こども園等受入状況一覧」に掲載されている 357 園であった。

収集方法 上記 357 園について、それぞれの園が公開する Web ページからデータの収集を行った。Web ページ上に公開されている情報のうち、保育理念またはそれに相当する見出しを有する掲載内容を収集した。見出しが「保育理念」以外であっても、保育に対する園の考えを述べていると判断される箇所はすべて収集することとした。また、公立保育園や同一法人が系列園として複数園を運営している場合も、それぞれ別の園として扱いまとめることはしなかった。

2.2 利益相反

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項は存在しない。

3. 結果

3.1 見出し語の集計

見出しとして設定された項目の数を園ごとに集計した (Table 1)。例えば一つの園が「保育理念」と「保育目標」を両方記載している場合は、2 項目とした。最も多い園で5 項目、最も少ない園では0 項目 (記載なし) であった。園の数はそれぞれ、5 項目=18 園、4 項目=42 園、3 項目=73 園、2 項目=61 園、1 項目=77 園、そして記載なし=86 園であった。

つづいて、見出し語として用いられた語を集計した (Table 2)。ここでは園の単位ではなく文言を単位としたため、同一の園で複数設定されている場合もそれぞれの単語を計測した。また「保育理念」単独の見出しではなく「〇〇園の保育理念」といった形で使用されている場合も、「保育理念」として数えた。ただし「〇〇園の理念」といった標記の場合は、異なる単語として扱った。使用された語のうち 10 回以上使用されていたものは、「保育目標 (138 園)」、「保育理念」(120)、「保育方針」(108)、「教育目標」(20)、「教育方針」(17 園)、「教育理念」(10)、そして「基本方針」(10) であった。その他「〇〇園の紹介」、「〇〇園の特徴」といった園の紹介のみにとどまる表現や、「園長挨拶」、「園長の想い」など、園長の言葉として方針を述べる形式が認められたが、10 以上の園で共通して使われた表現は認められなかった。

Table 1

理念の掲載数

見出し語の数	園数
5	18
4	42
3	73
2	61
1	77
0	86

Table 2

10 回以上使用された見出し語と使用した園の数

見出し語	園数
保育目標	138
保育理念	120
保育方針	108
教育目標	20
教育方針	17
教育理念	10
基本方針	10

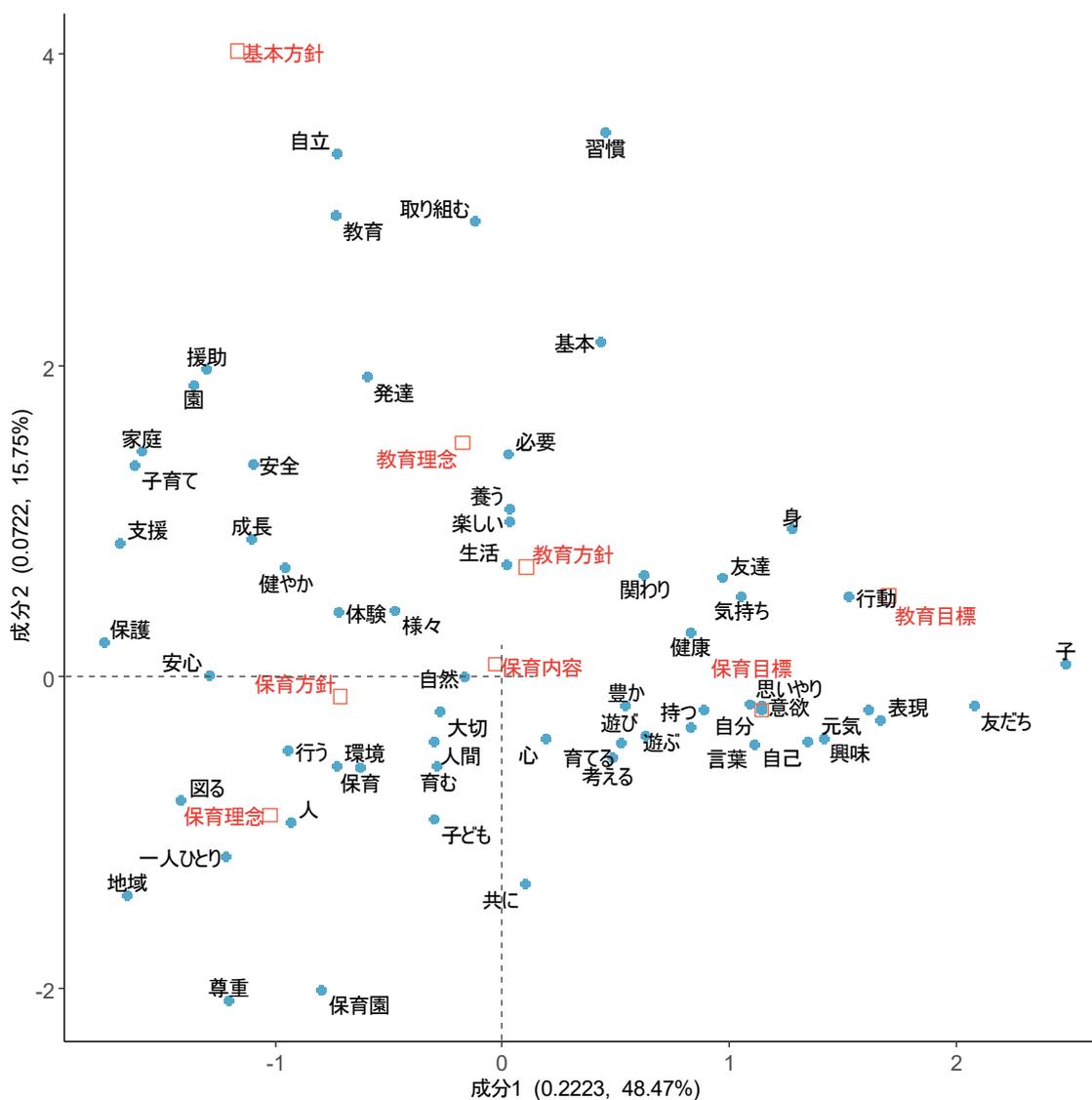
3.2 対応分析

保育理念の内容について KH Coder 3.01 (樋口, 2014) を用いて対応分析を行った (Figure 1)。対応分析は、語と外部変数の関係を視覚的に把握する分析である。本研究では外部変数として、見出し語で 10 以上使われた語、すなわち「保育目標」、「保育理念」、「保育方針」、「教育目標」、「教育方針」、「教育理念」、そして「基本方針」の 7 語を用いた。また分析対象とした保育理念の説明文は、これら 7 語のいずれかを見出し語として設定していたものを対象とし、それ以外のは除外した。外部変数として使用された語は、赤字で記されている。

例えば Figure 1 の左上にある「基本方針」は、外部変数ということを示す。

成分 1 と成分 2 の数値 0 から伸びる破線の交点は、原点とよばれる。原点付近に付置する単語は、すべてのカテゴリで出現した語であり、言い換えればいずれかのカテゴリで特徴的に出現したとは言えない語である。例えば「自然」、「大切」、「人間」といった語は、7つの見出しいずれでも出現した語だと解釈できる。これに対し、原点から白抜き四角で表された外部変数の方向に離れて付置している語ほど、その外部変数に特徴的な語であることを示す。例えば Figure 1 の左上に「自立」という語が見られるが、この語は原点から「基本方針」という外部変数への延長上にあり、この外部変数で特徴的に使用された語だと解釈できる。

Figure 1
対応分析の結果



また、語は原点から離れているほどより特徴的であることを示す。したがって、「発達」よりも「自立」が、より「基本方針」という見出しで特徴的に用いられた語だと解釈できる。

Figure 1 の成分 1 の傾向を確認すると、右側（+方向）には「友だち」「表現」「遊ぶ」「考える」など、活動の教育的側面に関わっている語が布置している。この語には見出し語として「教育目標」と「保育目標」が存在するため、こうした見出し語のもと、具体的な教育目標に関わる内容が用いられる傾向があると考えられる。これに対し左側（-方向）は「安心」「保護」「支援」「援助」「健やか」など、生活や支援に関する内容が布置されている。見出し語として「保育方針」と「保育理念」がこの方向に存在することから、保育に関する児童福祉的な内容が、こうした見出し語のもとで使用される傾向があると考えられる。

成分 2 の傾向を確認すると、上方（+方向）には「習慣」「自立」「教育」などの語が布置している。この方向の見出し語として「教育理念」と「教育方針」が存在することから、規範や計画的実践に関する内容の場合、こうした見出し語が使用されると思われる。また下方（-方向）には、「尊重」「一人ひとり」「共に」などの語が布置している。見出し語として「保育理念」のみが明確にこの方向に存在するが、個の尊重や共生といった理念を表現する場合は、こうした語が使用される傾向があると言える。

また見出し語のうち「保育内容」は中心部分に位置している。これは特定の語への結びつきが弱いと考えられる。「保育内容」は法令上の用語でも用いられるため、様々な園で見出し語として使用された可能性が考えられる。

4. 考察

本研究では、保育理念に関する基礎的な理解を得ることを目的とし、C 県 C 市にある保育園 357 園を対象に、どのような保育理念を掲げているかを園の Web ページから収集した。見出し語を収集した結果、「保育理念」だけではなく、他の表現が用いられる場合も多いことが明らかになった。また高頻度で使用された見出し語上位 7 語を外部変数として、理念の内容に違いがみられるかを対応分析により検討した。その結果、見出し語により内容に一定の方向性があることが示唆された。以上の結果を踏まえ、園が掲げる「保育理念」の現状とその内容について、以下考察を述べる。

4.1 見出し語について

本研究では「保育理念」について複数の園を比較し概観することが目的であったが、実際に「保育理念」という語が必ずしも用いられていない現状が明らかとなった。さらに保育理念に該当する園の保育方針が Web 上では確認できない園が、357 園中 86 園（24.09%）存在することも明らかとなった。以上の結果から、保育の実施方針を示す見出し語の水準で統一的な用法は存在しないことが示された。また、表明する必要性に対する認識にも温度差が

あるのが実情と考えられる。

保育園の外部から見た場合、その園が保育についてどのように考えているのかがある程度確認できる状況が望ましいと考えられる。実際にそのように考える園が多いからこそ、約4分の3の園でWeb上の保育理念（またはそれに類する内容）が示されていたと考えられる。しかしこれが保育園の間で統一されていないということは、保育を行う際の原則的な考え方をどのように扱うかについても、園により程度の差が存在する可能性を示唆する。

ただし、次に述べる記述内容との関連とあわせて考えると、見出し語として何を用いているかによって、一定の方向性が読み取れる可能性が示唆される。実習や就職に際して、園がもつ子どもとの関わり方を理解するために、有益な情報を有すると考えられる。

4.2 記述内容について

対応分析の結果、見出し語としてどのような表現を用いるかが、文章で説明される内容がある程度指し示す可能性が示唆された。分析の結果からは「保育」と「教育」のどちらが見出し語かで傾向が異なることが確認された。また「目標」と「理念」の語の間にも、一定の異なる方向性があることが示唆された。この結果は、園が理念を設定する際に、その方向性によって使用される語が一定の傾向を持つことを示唆する。外部の人間が理念をもとにその園の保育に対する考え方を推測する際に、「保育」と「教育」という大きな区分は、有効に機能する可能性がある。例えばより個を重視した保育をおこなうか、一定の方向性と到達度を想定した教育を重視するかが、ある程度読み取れると判断できる。したがって、実習や就職に際して、事前に園が掲げる保育理念やそれに類する内容を精査することは、特に複数園の比較を行った場合に、有益な情報源となる可能性が高い。

ただし本研究の分析では、一つだけの見出し語の園（例えば「保育目標」）と、複数の見出し語（例えば「保育理念」「保育目標」「保育方針」）を使用している園を区別していない。そのため、複数の方向性を含んだ表現になっている場合も存在する。比較検討を行うためには、表現の抽象度といった内容も考慮する必要がある。今後の検討課題の一つと言える。また記述の詳細さについても、同様に考慮していない。例えば文字数だけを取り上げても、キャッチフレーズ的な十数文字の記述から、数行にわたる詳細な説明まで様々な形態が存在する。説明される保育理念により一定の傾向がある可能性は高いが、そこから実際の保育を推し測るには、さらなる情報が必要であろう。

4.3 本論文の限界と今後の検討課題

最後に、本論文の限界と今後必要な検討課題について述べる。本研究では保育理念を収集・整理したが、こうした理念が、それぞれの園でどこまで意図的に日々の保育活動に反映されているかはまた別の問題であり、検討が必要である。例えば単純に複数の見出し語を用いて詳細に理念や目標を示している園では、より保育理念の共有や具体化が日々行われているかどうか、本研究からは十分に明らかにできない。理念が実際の保育にどう反映されて

いるかについては、また別の観点から調査を行う必要がある。三村・力武（2006）は、ジェンダー・ステレオタイプの観点に注目して抽象的な保育理念である「個の尊重」がどのように保育実践に反映されているかを検討した結果、「個の尊重」の自認が個ではなくステレオタイプの再生産につながることを報告している。つまり、理念が提示されるのみで具体化の方法を欠く場合、理念と実践が乖離し、個人の理念が前面化するおそれがある。

また山田（2022）は、保育理念・保育方針を実践に展開する方法論が開発されておらず、また組織の立ち上げ時には理念・方針が議論されるものの、設立以後は省みられないという指摘をしている。こうした状況でアセスメントシートによる理念の具体化が有効である可能性を指摘しているが、他にもループリックによる自己評価（伊能，2022）など、理念を具体化する手法についての報告も近年認められる。

こうした点を踏まえると、本研究の結果から、保育理念の表現はある程度その園の保育に対する考え方を反映している可能性が高い一方で、園で行われている保育の実態とどのような関連が見出されるかは、収集対象とする範囲を拡大したうえでさらなる検討が必要だと考える。

引用文献

- 樋口 耕一（2014）. 社会調査のための計量テキスト分析——内容分析の継承と発展を目指して—— ナカニシヤ出版.
- 角山 剛・松井 資夫・都築 幸恵（2002）. 個人の価値観と組織の価値観の一致——職務態度の予測変数および パーソナリティ—職務業績関係の調整変数としての効果—— 産業・組織心理学研究, 14(2), 25-34. https://doi.org/10.32222/jaiop.14.2_25
- 厚生労働省（2015）. 「保育士確保プラン」について 厚生労働省 Retrieved October 13, 2025, from https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00tc0677&dataType=1&pageNo=1
- 厚生労働省（2017）. 保育所保育指針 厚生労働省 Retrieved October 13, 2025, from https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1
- 厚生労働省（2018）. 保育所保育指針解厚生労働省Retrieved October 13, 2025, from https://hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/29-3s4.pdf
- 厚生労働省（2022）. 令和4年版高齢労働白書——社会保障を支える人材の確保—— 厚生労働省 Retrieved October 13, 2025, from <https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/21/dl/zentai.pdf>
- 三村 保子・力武 由美（2006）. 保育・子育て実践における「個の尊重」——ジェンダーの視点から再考する—— 西南女学院大学紀要, 10, 143-152. Retrieved October 13, 2025, from <https://seinan-jo.repo.nii.ac.jp/records/209>
- 文部科学省（2008）. 幼稚園教育要領 文部科学省Retrieved October 13, 2025, from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf

- 文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領解説 文部科学省 Retrieved October 13, 2025, from https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 内閣府・文部科学省・厚生労働省 Retrieved October 13, 2025, from https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/761c413a-cfae-493c-918a-f147c1a73d97/c1bcaf87/20230929_policies_kokoseido_kodomoen_kokuji_02.pdf
- 尾形 真実哉 (2012). リアリティ・ショック(reality shock)の概念整理 甲南経営研究, 53, 85-126 <https://doi.org/10.14990/00002075>
- 大野 和男 (2018). 進路決定における保育実習・教育実習の重要性と実習時のリアリティ・ショック 鎌倉女子大学紀要, 25, 35-48. <https://doi.org/10.18990/00000405>
- Schein, E. H. (1978), Career Dynamics : Matching Individual and Organizational Needs, Addison-Wesley. (二村敏子・三善勝代訳『キャリア・ダイナミクス』白桃書房, 1991年).
- 下木 猛史 (2021). 保育の人材確保を阻むもの—実習後のアンケート調査からみえてきたこと— 豊岡短期大学論集, 18, 209-216. Retrieved October 13, 2025, from <https://koutoku.ac.jp/toyooka/pdf/department/kiyou/r3/r3-22.pdf>
- 守随 香 (2014). 保育の構想に顕われる保育者の価値観とその規定要因 2014 年日本家政学会誌, 65 (11) , 609-620. <https://doi.org/10.11428/jhej.65.609>
- 白石 雅紀 (2017). 実習が保育者としての就職に影響を与える要因に関する考察——A短大の事例より—— 東京未来大学研究紀要, 11, 181-189. https://doi.org/10.24603/tfu.11.0_181
- 谷川 夏実 (2010). 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容 保育学研究, 48 (2) , 202-212. https://doi.org/10.20617/reccej.48.2_202
- 山田 眞理子 (2022). 保育理念を実践に展開する方法の提案——保育理念を基にしたアセスメントシートをチェックすることによる保育者の変化—— 九州大谷研究紀要, 48, 77-95. Retrieved October 13, 2025, from <https://kyushuotani.repo.nii.ac.jp/records/24>
- 全国保育士養成協議会 (2019). 令和元年度 子ども・子育て支援推進調査研究事業 (厚生労働省) 指定保育士養成施設卒業者の内定先等に関する調査研究報告書 全国保育士養成協議会 Retrieved October 13, 2025, from <https://www.hoyokyo.or.jp/R2report.pdf>

保育園等における保育・教育相談の現状 —特別な保育ニーズ^(注1)をもつ子どもの支援を中心に—

高橋 淳一郎 福祉総合学部 准教授

要旨

幼稚園教諭免許取得のための教職課程においては、教育相談の分野でその教育内容について十分な検討がなされていない。そこで本稿では、幼稚園等での教育相談を扱った先行研究を通して、保育者を目指す学生が学ぶべき教育相談の教育内容について検討した。これまでの先行研究の内容は教育相談の対象や件数に関する報告、相談を受ける側のあり方に関する考察、当該科目の教授法に関する検討の3つに大別できた。それらの報告から幼稚園等では教育相談の対象は大半が保護者であること、相談内容は多くが子どもの発達の側面に関するものであることが明らかになった。このことから、効果的な支援のためには、保育者は外部専門機関・専門家との連携も大切であるといえる。以上のことから発達の知識はもちろんのこと、保護者支援、発達障害などの特別な保育ニーズの理解など、小学校以上の校種とは違った学びが必要であることが明らかになった。

キーワード：教育相談 幼稚園等 保護者 発達障害 教育内容

1. はじめに

学校教育には「学習指導」と「生徒指導」の2つの大きな柱があるとされ、教育相談は生徒指導の一環とされている。なお、文部科学省(2022)は生徒指導を「児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることができる存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動のことである。なお、生徒指導上の課題に対応するために、必要に応じて指導や援助を行う。」と、教育相談を「一人一人の児童生徒の教育上の諸課題について、本人又は保護者などにその望ましい在り方について助言するもの。」と定義し、生徒指導の目的を「児童生徒一人一人の個性の発見とよさの可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えること」としている。さらに、「社会の急激な変化とともに、児童生徒の発達上の多様性や家庭環境の複雑性も増して」として、「生徒指導における教育相談は、現代の児童生徒の個別性・多様性・複雑性に対応する生徒指導の中心的な教育活動だ」と位置付けている。また、保育相談については厚生労働省および子ども家庭庁から明確な定義付けがなされていないが、保育所保育指針解説(厚生労働省, 2018)で「保育所保育の専門性を生かした子育て支援を積極的に行うよう努めること」と明記され、地域の子育て支援に向けた援助活動の一環であるとの理解から「すべての家庭を対象として、親同士の交流など地域の子育て情報の提供および子育てに関する相談・助言」と考えることができる。

ところで、教職課程科目としての「教育相談(教育相談の理論と方法)」は教職課程コアカリキュラムに位置付けられ、全国の教職課程を持つ大学等で共通して学修すべき最低限の内容が示されている(Table 1)。

Table 1. 「教育相談の理論と方法」コアカリキュラム
(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会, 2017)

全体目標： 教育相談は、幼児、児童及び生徒が自己理解を深めたり好ましい人間関係を築いたりしながら、集団の中で適応的に生活する力を育み、個性の伸長や人格の成長を支援する教育活動である。

幼児、児童及び生徒の発達状況に即しつつ、個々の心理的特質や教育的課題を適切に捉え、支援するために必要な基礎的知識(カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的知識を含む)を身に付ける。

(1)教育相談の意義と理論

一般目標： 学校における教育相談の意義と理論を理解する。

到達目標： 1) 学校における教育相談の意義と理論を理解している。

2) 教育相談に関わる心理学の基礎的な理論・概念を理解している。

(2)教育相談の方法

一般目標： 教育相談を進める際に必要な基礎的知識(カウンセリングに関する基礎的事柄を含む)を理解する。

到達目標： 1) 幼児、児童及び生徒の不応答や問題行動の意味並びに幼児、児童及び生徒の発するシグナルに気づき把握する方法を理解している。

2) 学校教育におけるカウンセリングマインドの必要性を理解している。

3) 受容・傾聴・共感的理解等のカウンセリングの基礎的な姿勢や技法を理解している。

(3)教育相談の展開

一般目標： 教育相談の具体的な進め方やそのポイント、組織的な取組みや連携の必要性を理解する。

到達目標： 1) 職種や校務分掌に応じて、幼児、児童及び生徒並びに保護者に対する教育相談を行う際の目標の立て方や進め方を例示することができる。

2) いじめ、不登校、虐待、非行等の課題に対する、幼児、児童及び生徒の発達段階や発達課題に応じた教育相談の進め方を理解している。

3) 教育相談の計画の作成や必要な校内体制の整備など、組織的な取組みの必要性を理解している。

4) 地域の医療・福祉・心理等の専門機関との連携の意義や必要性を理解している。

ここでは教育相談の意義や背景理論、教育相談を進めるうえで必要なカウンセリングに関する基本的知識・技能、学校内外との連携はもちろん、いじめや不登校等といった児童生徒に見られる課題の理解と対応についても学ぶものとされている。その一方で幼稚園教育要領(文部科学省, 2017a)では教育相談という記述は見られず、わずかに<第1章 総則>における「特別な配慮を必要とする幼児への指導」や<第3章 教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項>において「子育て支援のために保護者や地域の人々に機能や施設を開放して、園内体制の整備や関係機関との連携及び協力を配慮しつつ、幼児期の教育に関する相談に応じたり、保護者同士の交流の機会を提供したりするなど～(中略)～地域における幼児期の教育のセンターとしての役割を果たすよう努めるものとする。」との記述が見られるのみである。つまり、幼稚園教諭免許を取得しようとする教職課程においては、幼稚園教育要領の内容と教職課程コアカリキュラムとしての内容をどのように統合し学修するのか、さらには幼稚園教諭として現場に立ったときに必要な知識・技能は何なのかということについて明確な回答がない状態で授業が進められている可能性がある。長谷部・大野(2017)は、幼稚園教諭免許の教職課程においては幼稚園教育実践に照準を合わせた教材が教育相談にはないために、多くの学校で初等・中等教育対象の教育相談の教材を使用したり、保育士資格課程の「保育相談支援(現、子育て支援^(注2))」の教材が援用したりされているとの問題提起をしている。小川内(2022)も指摘している通り、現行教職課程の教育相談は小学校以上の学校における児童生徒を対象とした内容となっており、保育現場の子どもを対象として教育内容が検討されているわけではない。その意味では、教育内容の精査や教育相談の実践などといった研究の分野においても幼稚園教諭課程における教育相談の分野は立ち遅れていると言わざるを得ないだろう。そこで、本稿ではこれまでの幼稚園教諭等を対象とした教育相談・保育相談(以下、教育相談と略す)が関連する先行研究を振り返り、幼稚園・保育園・こども園など(以下、幼稚園等と略す)での教育相談の現状を明らかにするとともに、幼稚園教諭・保育士(以下、保育者と表記する)を目指す学生への教育内容について検討していきたい。

2. 幼稚園等における教育相談の実際

近年の幼稚園等における教育相談に関する先行研究では、大きく分けて教育相談の対象や件数に関する報告、相談を受ける側のあり方に関する考察、当該科目の教授法に関する検討が見られる。以下、この3項目に分けて先行研究を紹介し、考察していきたい。

(1) 教育相談の対象および件数について

上記のうち、教育相談の対象や件数に関する報告としては八木(2019)が保育者の年代や勤務先と保護者からの相談内容との関係について検討を行なっている。自由記述により回答を得た相談内容としては<友だち関係>や<生活習慣・行動・くせ等>が非常に高い割合を占め、次いで<発達全般>や<親子関係(しつけ等)>が高い割合となっている。<友だち関係>には「友だちに叩かれたり、嫌なことを言われる」といった項目が含まれることから、

幼稚園等の教育相談においても小学校以上と同様に友人関係のトラブルが上位に挙げられることが理解できる。ただし、小学校以上であればこの種の相談は子ども本人から教員やスクールカウンセラー(SC)に相談されることが多いが、幼稚園等では基本的に保護者からの相談であるという点が大きな違いである。＜生活習慣・行動・くせ等＞は「夜寝るのが遅い」や「落ち着きがない」などの項目が、＜発達全般＞には「発達の遅れ」「子どもの発達面について」などの項目が、そして＜親子関係(しつけ等)＞には「子どもを叩いてしまった」など親の子どもに対する行動に関する項目が含まれる。行動や発達に関する保護者からの相談は特に小学校ではよくあるものの、年齢が上がるにつれて件数としては減っていく傾向があるだろう。筆者もSCとしてこれまでに特別支援学校以外すべての校種に勤務した経験があるが、子どもの発達や行動に関する保護者からの相談は小学校がピークで中学校や高等学校ではあまり見られない。中学校以降になると生徒本人からの人間関係上の問題や悩みについて相談される、もしくは不登校の生徒への対応が高い割合を占めていく。また、幼稚園等の教育相談にあって小学校以上での教育相談でほとんど見られないものとして＜食生活等＞や＜トイレット・トレーニング等＞、＜夫婦関係等＞が挙げられる。特に＜食生活等＞の相談はどの勤務先においても同じような割合で見られ、＜発達全般＞に次ぐ程度の件数である。この中にはアレルギーに関する相談も含まれるが、偏食やいわゆる食ベムラに関するような相談もあることから、一部では発達の偏りが背景に隠れているケースがあることが考えられる。以上のように、幼稚園等における教育相談には小学校以上でもよく見られる相談内容も少なからず挙げられるが、その一方で小学校を含む低年齢の子どもを持つ保護者からよく上がるような発達および発達の偏りに関係するような相談も多く寄せられていることが理解できる。これを裏付けるのが三嶋・武内(2016)の研究である。三嶋・武内(2016)は幼稚園教諭・小学校教諭が受けた教育相談の事例を用いて、それぞれの事例に挙げられている問題や不適応行動をカテゴライズして子どもの困りや問題の理解から対応・支援までの実際についてストーリーラインを作成、分析を行なっている。その結果、発達障害や発達障害傾向および複雑な家庭環境を背景とする事例が幼稚園等では全体の9割近くにもなることを指摘している。小学校以上では学び・学習が学校生活での中心となるため低学力はもちろんだがいじめや不登校といった問題も出現してくる。そのため、背景が見えやすい低年齢のうちに問題に気づき、対応・支援することの重要性を指摘している。保護者も保育者も幼児期は子どもの発達の側面に目を向けやすいからこそ、それが相談件数にも現れてくるのだろう。

(2) 相談を受ける側のあり方について

コアカリキュラム(Table 1)の到達目標にも掲げられているとおり、教育相談の実践においてはカウンセリングマインドの必要性を理解することが求められている。小沼・山口(2016)は事例検討を含めた報告の中で、保育場面における保護者支援に関して保育者のカウンセリングマインドについての検討を行なった。その中で保育者はカウンセラーになる

必要はないもの子どもや保護者を心理的に支える力が求められていること、そのために「受容」「共感」「傾聴」といった態度が重要であることを述べている。また、日常的な関わりの中での丁寧な声かけ等により信頼関係をしっかりと構築することや保護者の生活状況等を考慮した対応を行なうことなどを通して、保育者は子どもの「心の安全基地」として、また保護者の心の拠り所として機能することが求められるとしている。さらには問題や課題への対処が難しい場合には適切な専門機関へと繋げて連携していくことの有効性も指摘している。特に医療や福祉が必要と考えられるようなケースでは外部専門機関との連携は非常に重要であると言えるだろう。

上記の教育相談の対象や件数についての項でも指摘されている通り、幼稚園等での教育相談では発達の遅れ・偏り等の相談が非常に高い割合を示している。その点を考慮すると外部専門機関との連携も発達的な課題を抱えた子どものケースでは多くなるだろう。松本(2019)は発達相談を行なう外部専門機関の立場から発達相談を活かした園内での教育相談体制構築のポイントについて述べている。そもそも発達相談はその半数以上が幼稚園等からの勧めで来談されたものであるという。近年では保護者自身が核家族家庭で育ってきている者が多いため、子どもの多様な育ちを理解しないまま誤解や偏った情報に触れて不安を抱くケースも増加しているという。一方で発達障害の概念が浸透し、保護者もインターネット等を通じて情報収集しているケースも多く、話がしやすくなったようである。この外部での発達相談を有効活用して子ども及び保護者を支援していくためには、校務分掌の一つとして配置することとされている特別支援教育コーディネーターを中心にすべての教職員が協力して担任をサポートする体制づくりの必要性を訴えている。また事例検討会やケース会議を適宜開催し、外部専門職のアドバイスを受けたり担任をサポートするための具体的な方策を検討したりすることの大切さにも言及している。これらを基盤として幼稚園等は外部専門機関とそれぞれの立場や特性を活かして有機的に連携し、子どもと保護者にとって安心できる育ちの場を提供できるとしている。このような、特に発達障害などの特別な支援を必要とする子どもへの教育相談について、保育者に必要な視点を河合・木口(2017)は以下のようにまとめている。それは「1. こどもの内面をみているか。」「2. こどもの視点に立って考えているか。」「3. こどもの尊厳について考えているか。」「4. こどもを肯定的に見ているか。」である。また、特別な支援が必要な子どもへの対応には「障害の理解や子育ても含めて母親教室や保護者学習会等の保護者支援が多くの特別支援学校幼稚部で行なわれている(笹森ら, 2010)」ことから、効果的な支援のためには幼稚園等がケースを抱えるのではなく、療育、研究機関等を含む地域社会による主体的な連携が重要であると指摘している。

このような外部専門機関・専門家との連携の効果については、吉田ら(2007)が幼稚園等における巡回相談の試みについて検討している。これは市の事業として市内の公立・私立すべての幼稚園・保育園に対して年に6回まで相談員を派遣するものである。相談員には資格等の基準はないということだが、実際に相談員として活動したのは大学等の教員や民間の専

専門的な相談員、臨床心理士や臨床発達心理士などの有資格者であり、この事業は専門家との連携事例と考えていいだろう。幼稚園等からの相談(子どもの観察)依頼はその多くが発達的な面に関するものであり、ここでも幼稚園等の教育相談におけるニーズは発達の面が高割合を占めることがわかる。また、相談の経路を見ると保護者の自発的な相談の場合は育児不安によるものが多数を占めるものの、園から相談を勧められたケースの場合は発達上の心配によるものが多数となり、そのうち4分の3ほどは実際に障害が認められたものであった。このような状況において巡回相談員は保育者が一番困っていることに目を向けてコンサルテーションを重視していること、保育者が「見立て」の枠組みを持てるように支援していることが挙げられている。保育者の立場に立つと巡回相談員という専門的知見を持った人の支援を受けながら、目の前の子どもを理解し援助するための方法を一緒に考え実践していくことにつながる。このような専門的な援助が半年に1回以上の頻度で受けられると「子どもの対応・理解によるストレス」が低減することも明らかになっており(大谷, 2022)、外部専門機関・専門家との連携は保育者の教育相談上、非常に重要な側面と考えられる。

(3) 当該科目の教授法について

長谷部・大野(2017)の指摘にあるとおり、現行幼稚園教諭免許取得のための教職課程における教育相談は幼稚園での実践に合わせた適当な教材がほとんどないに等しい。その中で各教科担当教員は工夫を重ねて授業を展開している。たとえば瀬々倉(2023)は、保育者を志す学生も実際に赤ちゃんに接した経験が乏しく、教育実習や保育実習においても子育て支援の場に関わる機会が限定されているとして、大学において親子支援プログラムを実施し、実践的に子どもや保護者に関わる活動を学生の学びに利用していることを報告している。このような実践の中での学びを通して、学生はコミュニケーション力を身につけるとともに、子どもや保護者を理解する視点と関わり方のコツをつかんでいく。通常の授業の中で、これに近い授業方法を提案しているのが磯部(2022)である。磯部(2022)は学生に対して「子育てインタビュー課題」を課し実際の保護者に育児の不安や悩みなどを聞き、それを逐次文字起こすこと、さらにそれを報告としてグループ内発表をするというのが一連の課題である。インタビューの対象者は学生自身の母親であることが多いが、アルバイト先の同僚女性や若くして母親になった同級生などを対象とする学生もいるという。この課題を経験することによって、学生には保護者に対する共感的理解が促進されることを明らかにしている。また、授業にはロールプレイも取り入れている。ロールプレイはインタビューの内容を受けて「悩み」と「アドバイス」を調べたものを元に学生自身が台本を創作することとしている。このロールプレイの創作から発表・鑑賞までの一連の授業によって、学生は保育者と保護者双方の立場から問題を理解する力を身につけ、保護者に対する適切な関わり方を模索する。

教育相談のコアカリキュラム(Table 1)にはカウンセリングの基礎的な姿勢・技法を身に

つけることも目標とされていることから、この部分に関しては演習が取り入れられているケースが多いと考えられる。筆者もロジャーズの理論に基づいた応答技法の一部を演習として取り入れて、傾聴の姿勢を学ぶ授業は行なっている。しかし、上記のように実際に保護者に関わることを想定した演習は、幼稚園等での教育相談がその対象の大半を保護者が占めているという現実を鑑みて、非常に意義深い取り組みである。

3. 幼稚園教諭に必要な教育相談の知識・技能

上記に挙げた先行研究から、幼稚園教諭免許の取得を目指す学生に対して教授すべき教育相談の知識や技能について考察する。

教育相談は「その方法としては1対1の相談活動に限定することなく、すべての教師が生徒に接するあらゆる機会をとらえ、あらゆる教育活動の実践の中に活かし、教育相談的な配慮をすることが大切である(文部科学省, 2017b)」とされている。この文章は中学校学習指導要領の中で記されているものであるが、幼稚園から高等学校まですべての校種に通じる考え方とっていいだろう。その意味で、コアカリキュラム(Table 1)に示されているカウンセリングマインドの必要性の理解は保育者にも大切な学習内容である。また、保護者と円滑にラポールを形成し共感的に関わる姿勢を醸成していくためにもカウンセリングの基礎的な知識・技能の獲得は欠かせない。以上のことから、コアカリキュラムに提示されている教育内容のうち、(1)教育相談の意義と理論、および(2)教育相談の方法については大きな見直しは必要ないだろう。ただし、教育相談の対象は大半が保護者であることを考えると瀬々倉(2023)や磯部(2022)のような保護者との関係づくりを演習形式で学ぶことも保育者を目指す学生には必要だろう。また、相談内容については子育てや子どもの発達の側面に関するものが多くを占めていることを受けて、子どもの発達および発達障害についても学びを深める必要がある。これらの学習内容は保育の心理学や特別支援教育など他の科目で学んでいるが、教育相談においても改めて学ぶことが有効だろう。さらに、(3)教育相談の展開の学習内容は幼稚園と小学校以上の校種で差別化を図る必要がある。特に到達目標2)に示されている「いじめ、不登校、虐待、非行等の課題に対する、幼児、児童及び生徒の発達段階や発達課題に応じた教育相談の進め方を理解している」については再考の余地がある。実際に幼稚園等の場面では虐待こそあれいじめや不登校、非行といった課題に直面することはほぼない。それよりも発達障害などの特別な保育ニーズの理解であったり保護者理解であったり、実際の保育場面を想定した学習内容に変更していくことで保育者を目指す学生のスキルアップにつながるだろう。また、発達障害などの特別な保育ニーズに関する理解については特別支援教育の科目で習得することになっているが、特に保護者支援に関して教育相談の科目の中で深掘りして学ぶことで、より効果的な支援ができるようになるのではないだろうか。ところで中尾(2018)は同僚保育者や管理職との調整、いわば園内での連携および支援体制づくりの面についても学習課題を設定すべきであるとしている。コアカリキュラムには(3)教育相談の展開の到達目標4)にこれらの内容が示されていることから、

保育者をめざす学生は連携や支援体制づくりについて現行のカリキュラムでも学んでいる。しかし桜井(2024)が指摘する通り、日本の教師はジェネラリストとして多忙な中で担任が中心となって支援を行なっている。そこには外部専門機関・専門家が支援を行なう余地があり、実際に小学校以上の校種では中学校を中心に SC などの専門家が校内に入って教師を支援している。幼稚園等では巡回相談が中心となって支援を行なっているのが現実であるが、いずれにしても外部専門機関・専門家との連携のあり方は実践的な演習を通して学ぶ必要があるだろう。

4. まとめ

本稿では先行研究をとおして幼稚園等における教育相談の実際とカリキュラム上の課題について検討してきた。幼稚園等における保育者が関わる教育相談は、その多くが子どもの発達の側面に関わることであり、小学校以上の校種における教育相談とは様相の違いが見られることが明らかになった。実際、筆者が SC として活動している中でも子どもの年齢が下がるにつれて、相談の内容は発達の遅れやその疑いに関わるものの割合が高くなる傾向がある。また、教育相談の対象も幼稚園等ではほとんどが保護者であり子ども自身が相談に訪れることはほぼ皆無に近い。このような実際の保育場面から、幼稚園等の教育相談に対して小学校以上のそれを想定した教育カリキュラムでは、学生が現場に出たときに十分な支援を行なう力を養うことが難しいだろう。

幼稚園等における教育相談に関する検討が十分にされておらず、その教育内容がはっきりとしない今だからこそ、教育カリキュラムを見直して幼稚園教諭免許の課程を小学校以上のそれと差別化していくことが求められる。つまり、保育者をめざす学生は実際に即して子育てはもちろん、発達障害などの特別な保育ニーズをもつ子どもを理解し支援するための知識と技能を身につけられるようにするべきである。また、外部専門機関・専門家と連携し、円滑な支援ができるような園内体制づくりについても学びを深めていくことが求められる。これらの教育内容は他の科目でも学ぶものが多いかもしれないが、教育相談では保護者支援という枠組みの中でどのように関わるかという観点で学ぶことが必要だろう。さらに、他の科目との関連を含めてカリキュラム・マップについても文部科学省やこども家庭庁から責任をもって提案されるべきではないだろうか。

(注1)本稿では「特別な保育ニーズ」を特別支援教育の対象である障害のある子どものみならず、貧困や虐待、外国にルーツのある子どもなどが必要とする何らかの配慮や支援を総称した表現として使用する。

(注2)保育士養成課程のカリキュラム改定に伴い、「保育相談支援」と「相談援助」の教育内容は「子育て支援」と「こども家庭支援論」に再編された。

引用・参考文献

- 長谷部比呂美・大野精一 (2017). 学校教育相談の総括とこれからの展開—保育・幼児教育実践とのつながりで— 教育総合研究, 第 10 号, 93-104.
- 磯部美良 (2022). 保育者養成校における子育て支援教育の教授法に関する検討 武庫川女子大学大学院教育学研究論集, 第 17 号, 1-6.
- 河合高鋭・木口恵美子 (2017). 幼稚園における特別支援児への教育相談について—一園内研修を通じた教員への支援から— 鶴見大学紀要, 第 55 号, 第 3 部, 17-23.
- 小沼豊・山口豊一 (2016). 保育者によるカウンセリング・マインドを生かした保護者支援—保育現場における臨床心理的援助— 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 第 12 号, 49-62.
- 厚生労働省 (2018). 保育所保育指針解説. フレーベル館.
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017). 教育相談の理論と方法 コアカリキュラム.
- 松本真理子 (2019). 子どもと保護者の主体性を引き出す発達相談のあり方—幼稚園・保育所と相談機関との有機的な連携に向けて— 子ども未来学研究, 第 14 号, 25-34.
- 三嶋香帆・武内珠美 (2016). 教育相談における幼稚園教諭・小学校教諭の事例理解と対応・支援に関する研究—教育相談実践事例の分析によるステップの生成とステップクリア度— 大分大学教育学附属実践総合センター紀要, No.34, 19-32.
- 文部科学省 (2017a). 幼稚園教育要領.
- 文部科学省 (2017b). 中学校学習指導要領解説「特別活動編」.
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要.
- 中尾繁史 (2018). 幼児教育における教育相談 仁愛女子短期大学研究紀要, 第 50 号, 85-88.
- 小川内哲生 (2022). 教職課程科目「教育相談」における今日的課題 神戸親和大学教職課程・実習支援センター研究年報, 第 5 巻, 13-19.
- 大谷優実 (2022). 幼稚園及び保育園における巡回相談と保育者ストレスに関する研究 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, 第 14 号, 109-122.
- 桜井美加 (2024). 幼稚園から小学校移行に伴う教育相談事例に関する一考察—こだわり傾向が見られる児童へのアプローチ— 国土館大学教育学論叢, 第 42 号, 35-40.
- 瀬々倉玉奈 (2023). 「子ども理解と教育相談」及び「子育て支援」に関する一考察 京都女子大学教職支援センター研究紀要, 第 5 号, 203-212.
- 曾我部多美 (2023). 幼稚園・小学校における教育相談の実際 白百合女子大学研究紀要, 第 58 号, 67-89.
- 八木成和 (2019). 保育者の教育相談に関する研究—保育者が保護者から相談された内容の年代・勤務先別の分析を中心に— 四天王寺大学紀要, 第 67 号, 119-130.
- 吉田ゆり・岩元正知・林愛子 (2007). 幼稚園・保育園における巡回相談のあり方に関する

一考察～鹿児島市幼児教育相談・幼児保育相談の試みから～ 鹿児島純心大学国際人間学部紀要, 第 13 号, 117-130.

学習環境整備としての子育て支援室の設置とその実践

広瀬 美和 福祉総合学部 教授

佐野 智子 国際医療福祉大学 教授

要旨

本稿は、2014年度より幼稚園教諭・保育士養成課程の指定科目「保育・教職実践演習」の一環として行ってきた学生の学習環境整備の実践報告である。城西国際大学福祉総合学部福祉総合学科に設置した子育て支援ルーム「くじらキッズ」での実践を中心とした、実際の専用スペースのない中での構想や試用、実践環境が整備できるまで、コロナ禍での実践方法の探索など、養成教育を検討してきた経過を報告する。多くの親子に参加していただき、授業の一環として定着してきた今後も、養成課程における実践的な学びの場の意義について検討を続ける必要がある。

キーワード：子育て（保護者）支援、実践的な学び、発達理解、チーム保育

はじめに

本学は市内唯一の保育者養成課程を有する大学であり、また県内でも本地域には大学も少なく、限られた養成施設となっている。本学では2011年より幼稚園教諭養成課程が設置され、先立って設置されていた指定保育士養成課程と共通の科目として、最終学年に保育・教職実践演習を開講している。

前述のように、地域に限られた養成施設であることもあり、大学内に設置された子育て支援施設としても地域における唯一のものである。近年、少子化や子育ての孤立化、地域の養育力低下などが問題となり、子育ての支援は保育施設の重要な役割となっている。幼保連携型認定こども園教育・保育要領（2018）においても子育ての支援について1章分が割かれ、保育教諭には子育て支援のスキルが明確に求められることとなった。在園する幼児の保育だけでなく、子育ての支援、親子の交流の支援のスキルまでが求められている。幼稚園教諭は、学校段階において最も子育て経験の少ない保護者とかかわる教師であり、幼保連携型認定こども園であれば、保育教諭としてより幼い子どもを育てる保護者への支援のスキルが求められることとなる。また、乳児期の子育て家庭の子育て支援に対するニーズは非常に高く、当然地域の保育施設などでも行われているが、大学で行われていることに魅力を感じる人が多いということもわかっている（柳瀬，2009）。養成課程を持つ大学における子育て支援活動の教育的意義についても探索されている（たとえば吉見（2009）、柳瀬（2009）、伊藤（2019））。筆者らは本学に着任した2012年の時点で、本学における地域貢献としての子育て支援の必要性や重要性を認識しており、同時に以下の教育的課題を解決する方策を模索していた。

- ① 本学は県内においては比較的新しい養成施設でもあり、また付属の幼児教育施設を持たず、学生たちが実践的な学びを得るには学外の保育所や幼稚園等の保育・教育施設で実習するか、個々の学生が自発的にボランティアをする以外にない状況が続いていた。
- ② 子育て支援のスキルが保育者の専門性として求められつつも、既定の実習期間では実習段階において保護者とかかわる経験までは確保しにくい。
- ③ 既定の実習では担任保育者としてのトレーニングのための指導立案と実践の機会があり、実習指導担当の担任保育者からのサポートは得られる。しかし実習生が一人で学級に配属されるため、実際の現場では複数の保育者が対等に連携しながら保育を進めるにもかかわらず実習段階ではチーム保育の経験はしにくい。
- ④ 大学で講義や演習を通して子どもの発達について学ぶ機会があり、実習先でも少子化の中、保育所を中心として異年齢構成の保育現場は増えているが、幼稚園では異年齢構成は少ない。保育所での実習は約2週間であるため、異年齢のかかわりの中で発達をじっくりとらえる機会が求められる。

そこで、養成課程の学生たちに「実習以外に子どもたちとかかわる機会」、「保護者とかかわる機会」、「チーム保育の実践の場」「異年齢の関わりの中での発達の理解の機会」を学生に提供する環境づくりとして、子育て支援室の設置展開を試みることにした。地域への子育て支援での貢献をするとともに、養成課程の学生たちには実践的な学びの場を整備する必要性を強く感じていたためである。本稿では、学内子育て支援室「くじらキッズ」を創設し活動し、保育・教職実践演習の一環として定着させるまでの養成教育実践に関する報告を行う。

保育・教職実践演習での子育て支援「くじらキッズ」実践報告

(1) 子育て支援パイロット実践 (2014年度)

2014年度、本学の幼稚園教諭養成課程設置初年度の学生が4年次になり、改定された保育士養成課程も合わせ、初めての「保育・教職実践演習」が開講され、21名の履修者で授業が開始された。付属の幼児教育施設を持たず、親子が安全に過ごせるスペースの確保ができなかったため、チーム保育の立案をグループで行い、学内の教室で模擬保育を行うこととした。最終学年の後期開講のため、全員がすべての実習を終えてからの立案、模擬保育ではあったものの、実際に子どもがいない状態での実践のため、子どもの身体に合わない環境や非科学的な教材を準備し、幼児の学びにつながりにくい内容となってしまうことが課題となった。

そこで学生に有志を募り、実践トレーニングの可能性を探るために、1日限りの子育て支援パイロット実践を行った。看護学部の小児看護実習室を借り、大学近隣に居住する教職員とその友人たちに親子連れで参加してもらった。4年生1名、3年生2名の計3名が参加し、事前に指導計画立案・準備をして、当日実践した。親子約20名の参加者を得てパイロット的に実践したところ、参加者は大学関係者が中心ではあったが、ヒアリングを行ったと

ころ、このような子育て支援の需要があるとの意見をいただいた。また学生たちからも「学内で子どもたちとかかわる練習ができる」「安心して楽しく取り組める」などの感想を得た。この地域での子育て支援の受容があることや、学内で落ち着いて準備ができるために学生たちの学びにつながりやすいなど、の意義が見いだされ、学内での実施に十分な可能性があることがわかった。



図1 子育て支援のパイロット実践（左は手遊び、右は絵本読み）

（２） 保育・教職実践演習内での子育て支援準備（2015年度）

地域における子育て支援の需要や学生への教育の有効性が見込まれたことから、地域の親子が安心して交流できる場と学生の学びの場を提供することを目的に、学内に子育て支援ルームを開設する計画を立案した。学部執行部に対して趣旨説明を行ったが、十分な理解を得ることができず、2015年度は実施には至らなかった。その後も、地域に開かれた活動の実現に向け、学内で子どもが安全に過ごせる場所を模索しながら、関係部署との調整を続けた。この過程を通して、大学という組織の中で新たな社会的実践を立ち上げる際には、理念だけでなく、組織文化や意思決定の構造を理解しながら進めることの重要性を実感した。そして、学生たちに新しい課題として企画案を課すことが、子育て支援活動の理解とより現実的な課題解決の練習にもなり、組織で働くことのキャリア演習になると考え、活動内容に加えた。

実施準備を進めながら、保育・教職実践演習では教室内での27名の履修者で立案・模擬保育を続けた。教室内での模擬実践ではあったものの、一度前年度にパイロット実践に参加した学生2名も含まれていたため、教材研究や親子とかかわる際のチーム内での役割分担など、より実践現場を意識した工夫が見られた。

新しい課題である企画案の作成は、「皆さん方が本学で子育て支援活動を始めたいと考えたとします。そのためには企画書を作成し、組織の長に理解と承認を得なければなりません。ここからは現実に活動をするとして考えてください。実行可能な子育て支援活動の企画案を具体的に考えてください。」という教示により実施した。学生たちはグループに分かれ、それぞれのグループで、場所（どこで実施するか）、頻度と時間（週何回、月何回など；何時から何時まで）、人（どのような人たちに協力を依頼するか）、活動内容、予算を検討した。

この課題は、予想以上に学生たち意欲をかき立て、教材研究を積極的に行い、実際に作って学生同士で実践しながらグループで議論するなど、教育の効果があつたと感じられた。本課題は、単なるアイデア提案にとどまらず、大学という組織の中で実際に企画を立ち上げるという現実的なプロセスを想定させるものであつた。そのため、学生たちは活動の目的や意義を明確にしながら、実施場所の安全性やアクセス、自分たちの動き、協力者の確保、予算の妥当性など、多面的な視点から検討を重ねた。

この過程を通して、学生たちは「地域支援活動を構想する」だけでなく、「実現可能な形に落とし込む力」や「組織内で理解を得るための説明力」を培うことができた。子育て支援という社会的テーマを自らの立場から具体的に考える経験は、保育職を目指す学生にとって、実践的な課題解決力やチームで協働する力を養う貴重な学びの機会となつた。

(3) 図書館オリエンテーションルームを利用した「くじらキッズ」(2016～2018年度)

学内調整を続けた結果、学部の承認が得られ、図書館内のオリエンテーションルームを使用できるようになった。利用者の安全を確保し、学生たちの効果的な学びを実現するために、第2著者が子育て支援実施マニュアルを作成し、それに沿って実施した。大学のイメージキャラクターであるくじらに、子どもたちがゆったりと大きく育つよう願いを込めてこの活動を「くじらキッズ」と呼ぶこととした。

40名の履修者を4つのグループに分け、各回の活動は主担当と副担当の2グループが協働して運営を担う構成とした。合計4回実施し、各グループが主担当と副担当を体験できるようにした。これにより、すべての学生が「主体的に運営を行う立場」と「支援的に関わる立場」の双方を経験できるようにした。主担当は事前に実施案を作成し、担当教員の指導を受けたうえで、最終的な実施案を実施日の2週間前までに提出する。そして、実施日までの間に必要なものを準備し、グループ内での役割分担や打ち合わせを行い、実施日当日は親子を迎えるところから送り出しまでの間の活動を中心に行う。一方、副担当は、案内係として駐車場への誘導、駐車場から会場までの案内を行う。案内が終了した場合、必要に応じて親子ふれあい活動のサポートに入り、全体を見渡ししながら状況判断力や柔軟な対応力を身につけることを目指した。活動終了後は駐車場まで安全に見送る。また、各回終了後は次のグループへ引き継ぎを行い、チーム保育を実践的に学んだ。このような体制により、学生が子育て支援の現場を多面的に理解し、主体性と協働性の双方を育成する教育的効果を期待した。

会場は多目的に使用する部屋で通常はオリエンテーション仕様となっているため、図2のような環境構成を行った。椅子などの備品は部屋の奥に寄せ、パーティションで乳幼児が入れないように整備し、無機質に見えにくいようにパーティションに季節の飾りつけをするなど、学生たちが自発的に環境構成した。前日4限から会場を予約し、ジョイントマットを敷き、おむつ替え台や授乳スペース、乳児用布団などを準備した。この準備は主・副担当の

2グループが協力をして行ったが、担当外のグループメンバーも自身の実践の予復習も兼ね、自発的に手伝っていた。

当日は、子どもたちが会場に慣れた頃に、主担当が挨拶と会場説明（トイレや授乳室等の説明）をした後、親子で楽しめるふれあい遊びを紹介したり、主担当が考えたメインの遊びを展開したりした。各グループとも、参加する子どもたちの発達や興味関心を十分に考慮しながら、季節の行事や自然の変化を取り入れた遊びを企画した。活動内容には、家庭環境では実施が難しい大規模な遊びや、集団ならではの体験が得られる工夫が多く見られた。例えば、段ボール迷路や新聞紙プールなど、身近な素材を活用しながらも創造性と身体活動を促す工夫、子どもたち同士や親子が関わられるような工夫が凝らされていた。また、担当外の学生もパーテーション付近で見学しつつ、乳幼児が危険なエリアへ入らないよう安全管理を行った。



図2 図書館オリエンテーションルームでの環境構成

図3 親子ふれあい活動の様子



図4 新聞紙を使った感覚遊び

参加者も見られるようになり、おもちゃのとりあいや譲り合い、年長の子どもから年少の子どもへの援助など異年齢のかかわりにも触れることができた。3歳未満児の発達に適した感覚遊び(図4)といった、家庭では経験しにくい体験を準備するなど、子育て支援の意義を学生自身が探り、考えていくようになった。

参加者に回答していただいたアンケートでは、「なかなか中に入れないタイプのわが子でしたが、ぺたぺた遊びは大好きでした。こんな時もやさしく声かけしてくださってありがたかったです。参加した全回が楽しかったです」「この4回で成長させてもらえました。お歌もしらなかったのがありがたいです」「今日のダンボールの迷路は家ではできない遊びでとても楽しめました。」などの自由記述が得られた。この活動が、学生たちの発達理解につながっていることがわかった。また親子間の交流の機会になったり、子どもが刺激を受けて新たな経験に挑むようになったりと、親子の発達支援につながっていること、学生たちがそういった支援の意義について考える機会になっていることがわかった。

(4) 子育て支援ルーム『くじらキッズ』の設置(2019年度～現在)

地域への支援活動の親子への意義、学生の学習としての意義が理解され、2019年度よりD棟1階に学生の保育実習室を兼ねた子育て支援室『くじらキッズ』(図5)が設置された。これまでの参加者に「くじらキッズ」という活動名が浸透しつつあったため、教室の名称も『くじらキッズ』とした。以下活動名を「くじらキッズ」と表記する。乳幼児が十分に全身を動かせるスペースや、沐浴設備や幼児用トイレも備え、乳幼児が安心して利用できると共に学生たちも排せつの援助のトレーニングなども行える環境が整った。この設計には設計者と共に都内の支援施設を見学に行った第1著者の意見が反映された。

実際に親子が参加してくれたおかげで、横断歩道の誘導や環境整備などの安全管理や、3歳未満児の親子に適切なふれあい活動の提案や支援(図3)を実践しながら検討することができた。2017年度、2018年度までは図書館オリエンテーションルームを会場として4回ずつ実施を続け、前年度から続けての参加者、きょうだいでの



図5 保育実習室・子育て支援ルームくじらキッズ

通年で開室してほしいとの地域からの要望もあり、後期に保育・教職実践演習内で行う活動に先駆けて、4年生から有志8名が参加して月に2回程度(4/15(月), 4/22(月), 5/15(水), 5/29(水), 6/5(水), 7/3(水), 7/17(水), 9/11(水))開室し、安全管理や環境構成を実践しながらスペースの使い方を検討することとし

た。開室時間は10:00~15:00とした。また、2019年本学周辺は合計3回の台風と豪雨に見舞われ、停電が続くなど大きな被害を受けたが、被災された親子をサポートするため、通常の活動の他に、「くじらキッズ」の部屋を終日開放し、休憩と遊びの場を提供した。9月23日~10月11日までの10日間、40組46名、延べ77名が利用した。その際も教員と学生スタッフが常駐し、見守りや遊びの援助など、実践的な子育て支援を体験した。

後期には30名の履修者が、2019年10/26(金), 11/16(金), 12/14(金), 2020年1/11(金)の計4回、プログラムを計画し実践する主担当と誘導などの後方支援をする副担当を1回ずつ経験するよう4グループに分かれて実践を行った。専用のスペースを得たことで、誘導や身体遊びの紹介のシミュレーションを行ったり、おもちゃを試したりと、時間をかけて計画し環境構成することができるようになった。学生たちは、これまでの授業や実習で学んだことを活かしながら、発達に合った遊びやプログラム構成、環境構成について、自発的にグループで何度も議論し、準備を進めた。初めて参加する親子も空間に慣れることができるよう、好きなおもちゃでゆったり遊ぶ時間、親子同士の交流につながるようお子さんの家庭での様子や好きなものの紹介、家庭に持ち帰ることができるように親子でできる手遊び・ふれあい遊びの紹介、家庭でできない経験をするため大きな布を使った遊びや新聞プールなど広いスペースを使っの遊び等が実践された。このような構成で実践した結果、①子育て支援への理解が深まり、②実践的なスキルを身につけることができた。地域の子育て家庭にも「くじらキッズ」の認知度が高まり地域でも受け入れられ、最終回では、12組29名の親子が参加した。この年度より参加者の登録を行い、現在までに110名の方が登録し「くじらキッズ」に参加している。

(5) コロナ禍での実践教育

2020年、新型コロナウイルス感染症が世界中で蔓延し、本学も全面遠隔授業で対応するなど、実習はおろか対面での実践的な学びが困難な状況となった。通年でくじらキッズでの実践ができる体制となったところで、この学習方式を中断せざるを得なくなった。後期からは対面授業が可能になったものの、実習も時期を変更したり学内実習で代替したりする状態であり、

まだ乳幼児をかかえる親子と学生が一室に集まることは不可能な状態が続いた。学生の実践的な学びを担保するために、この年度の4年生の保育・教職実践演習履修者12名は、くじらキッズの部屋を使って家庭でできる遊びを動画で紹介し、配信することとした。一般家庭でも手に入りやすい紙コップや毛糸を使った制作や、親子でできる触れ合い遊びや手遊びの紹介などを行いながら、感染症蔓延下で家庭にこもる子育て家庭が、どのように身体を動かしたり気分を発散させたりしながら発達を促進できるかを考え、提案する遊びの内容を考えた。

また、本学の特性を生かし、子育てに関する情報を得にくい外国人子育て家庭への情報発信についても検討した。本学の教員から「やさしい日本語」を学び、保健師や外国人家庭の支援者から講義を受けて子育て家庭に必要な情報をグループで討議して整理し、外国人子育て家庭向けに優しい日本語と英語で表記した「ワクチンカレンダー」と「子育てカレンダー」を作成した。ワクチンカレンダーに関しては、東金市で発行している「子育てガイドブック ひろば」に掲載され、「外国人のための子育てガイドブック」にも掲載された(図6)。



図6 ワクチンカレンダー(東金市 外国人のための子育てガイドブック)

くじらキッズでの実践的教育は叶わなかったものの、子育て家庭向けの情報発信の内容を考え議論し、実際に発信することで、遠隔でできる範囲で学生の実践経験を維持した。このような状況の中で実践可能なオンラインアウトプット型学習について(たとえば藤本, 2021)は技術獲得の意識向上や子育て支援の理解と技術向上の方法として探られており、本学においても今後このような有事の際の実践的向上の方法として検討を続けたい。

(6) 保育・教職実践演習としての子育て支援実践の定着

2021年度、感染症の状態が落ち着き、人数制限をし、マスクを着用した状態ではあるものの、「くじらキッズ」の再開が可能となった。参加人数は少ないものの、シミュレーショ



図7 人形を使っての触れ合い遊びのシミュレーションの様子

ンしたり(図7)、消毒を徹底的に行って開室するなど、実践的な経験がまたできるようになり、また、感染症下での幼い子どもの過ごす環境づくりについても学ぶ機会となった。学生には事前に活動計画の立案を課し、実施直後には主担当副担当が参加しての振り返りの議論を行った後に振り返りシートの作成も課し、自身の学びの可視化の工夫をした。

2022年度からは、前期(春学期)の指定科目「地域にお

ける子育て支援」においても、2~3回くじらキッズの開放を行うことにし、後期(秋学期)の保育・教職実践演習での本格的な実践に向けて、学生たちは環境構成の経験をした。後期には、各グループが2回ずつの主担当と副担当を経験できるような実施回数にし、学びの機会を増やした。実践の事前事後に記入するコメントでは、学生たちから「実習室として慣れた環境で落ち着いて取り組める」「実習では一人で緊張しながらだったが、よく知っている仲間と協力しながら取り組める」「実習で課題となっていたことについてまた試すことができる」などが見られ、実習とはまた異なる実践的学びが得られていることが窺われた。

年間を通じてこの活動に取り組むことで、実際に活動を行う環境で環境構成のトレーニングを積むことができるようになった。慣れた環境で教材研究を行い、子どもたちの目の高さに刺激となる教材を置いたり、つかんだり引っ張ったりして反応を感じられる教材を作ったりと、子どもたちの身体的な発達や認知的な発達に合わせた教材の工夫もみられるようになった(図8)。



図8 2025年度の季節の野菜やくだものをもぎ取ったり引っ張ったりできる教材

また、3年生、2年生からは「4年生になるとくじらキッズができる」「くじらキッズの部屋をたくさん使える」など期待する声も聞かれ、「くじらキッズ」参加の保護者からは、「4月からは先生でしょう？」と声をかけられるようになった。学生、地域双方で、最終学年の保育・教職実践演習の実践であることについての認知度が高まり、学生たちの学びの意欲の向上にもつながってきていると考えられる。

以上のように、「保護者とかかわる機会」、「チーム保育の実践の場」「異年齢の関わりの中での発達理解の機会」を目指して実践してきたが、学生たちには保護者とかかわり、仲間と協力しながら取り組む場を提供する実践的な教育がある程度用意できたのではないだろうか。保護者からのアンケートでは子どもが感覚遊びを楽しんだことや家でも繰り返したことなどの回答が得られ、また時間をかけて立案し環境構成して実践することで発達についての理解の機会も提供できたと思われる。今後学生たちの認識については実践を挟んで詳しく調査し、その効果についても検討したい。

謝辞

子育て支援のパイロット実践から現在に至るまで、多大なるご支援とご協力を賜りました教職員の皆様、そして「くじらキッズ」に参加してくださった地域の親子の皆様に、心より感謝申し上げます。

文献

- 藤本明美（2021）保育士養成課程におけるオンライン・アウトプット型学習の実践 ―コロナ禍の「おうちでぶんぶんひろば」の事例― 滋賀文教短期大学紀要（23）, 61-73.
- 伊藤孝子（2019）保育士養成課程を有する大学における子育て支援活動 ～「ぶんぶんひろば」の教育的意義について～ 滋賀文教短期大学紀要（21）, 51-63.

- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018） 幼保連携型認定こども園教育・保育要領.
- 柳瀬洋美（2009） 大学における地域子育て支援活動を考えるー乳児期・子育て支援活動の実践ー 東京家政学院大学紀要（49）, 67-73.
- 柳瀬洋美（2010） 大学における乳児期・子育て支援グループ活動Ⅰー親支援・家族支援の場としての「子育て広場」ー 東京家政学院大学紀要（50）, 1-12.
- 吉見昌弘（2009） 大学を拠点とした子育て支援活動の展開と課題 愛知教育大学幼児教育研究（14）, 81-89.

履修学生の情景描写力からみた表現技術と理解度について

川瀬 力也 福祉総合学部 助教

要旨

幼稚園教諭養成課程における「保育の表現理解(造形)A・B」の授業で、表現技術の理解度を測るため情景描写課題を実施し、履修学生の作品を評価項目に基づいて分析した。保育現場では描画指導への苦手意識を持つ保育者が多く、養成段階での実態把握が必要と考えたためである。評価の結果、履修学生は3群に分類された。

描画表現力を十分に理解・習得している学生が約4割、理論的には理解しているが実践に結びつかない学生が約4割、基礎的な理解が不十分で実践が困難な学生が約2割であった。

この結果から、保育者養成における造形表現指導では、描画技術の習得のみならず、子どもの描画発達や表現過程への理解を深める必要性が示唆された。今後は、学生の理解度に応じた段階的指導法の開発が課題である。

キーワード： 保育の表現理解（造形） 描画 情景描写 幼稚園教諭養成 造形指導

はじめに

「保育の表現理解(造形)」の製作指導を通して、履修学生の多くが「絵を描くこと」と「アイデアを考えること」の二点に強い苦手意識を持っていることを実感してきた。

描画表現は、3次元の視覚情報を2次元の平面上の紙などに表現する行為であり、そのためには適切な視点の設定と技術の習得が不可欠なものである。しかし、描画技術の指導は幼児期から論理的・体系的に行われることが少ない。子どもの感性や感覚的な表現を通じて独自に習得・発展させることが多いため、幼児期に苦手意識を持つと、その後の技術向上が困難になる傾向があるため、改善は難しいものである。

造形表現において描画表現がすべてではない。しかし、写実的な技術を持つものが描いた作品ほど見る側に理解されやすく、高く評価される傾向があることは事実であり否定できない。幼児期には主体的な一人ひとりの表現活動が認められ評価される。しかし成長につれて、写実的で理解しやすい表現やその時代の流行に沿った作品が高く評価されるようになる現実がある。このような描画に対する評価基準の変化により、個々の表現と評価との間に差が生じて技術向上への意欲が失われていき、苦手意識が強くなっていくと思われ、これも要因の一つと考えられる。

一方、アイデアを考える発想力への苦手意識については、身につけている知識と経験の量

が大前提となる。成長の中で獲得した知識と経験をどう組み合わせるか、どう置き換えるかといった柔軟な発想を、成長過程の中でどれほど経験してきたかが大きく影響する。しかし、日々の学校教育現場や日常生活において、そうした機会がどれほど提供されているか、あるいは教育者が意図的に機会を創出できているかには疑問を抱いている。

一般的な教育や授業において評価されるのは、良いものを模倣すること、決まった答えを記憶すること、公式を使って問題を解くこと、与えられた要素を組み合わせることなどが大半である。確かに模倣は技術の向上につながり、記憶は知識量の増加をもたらすと考えられる。問題解決する課題や情報を組み合わせていく課題は応用力を向上させると考えられる。では、アイデア力と発想力を向上させる機会はどこに存在するのだろうか。だが単に「自由にしていよ」という場面の設定だけでは、アイデア力と発想力を育成する機会とはいえない。

既存のルールにとらわれず、現実の可能なものか不可能なものかにとらわれずに表現したものが評価されるのは、表現(造形)の世界だけではないだろうか。日常生活では、人はルールの範囲内での行動や表現を求められ、その範囲内での選択が自然と常態化する。しかし表現(造形)の世界では、そのルールを破ることや変えることが許される。知識と経験の量が大前提ではあるが、人が成長していく中でこの表現(造形)を楽しみながら経験していく量が、アイデア力と発想力に大きく影響すると個人としては考えている。想像と創造を養う造形の分野が重要な役割を果たしていくと考えている。

作品の制作時に履修学生にアイデアを求めると、そのほとんどの場合は主観的な1案のみが提示される。一方、デザインを専攻した学生は、1つの課題に対して50案から100案のアイデアを求められることが通常である。何をつくりあげるとしても1案で最良のものが完成することはない。また、多数の中から選ばれた最良案であっても、完成までに変化していくことが通常である。つまり、多数の案から最良を選択し、その過程でより良く改善していくことが当然のプロセスなのである。

描画技術の理解と向上の程度が、学生の表現(造形)への得意・不得意の意識に影響し、それが苦手意識を形成し、少なからずアイデア力・発想力にも影響していくと考えられる。

本実践報告では、「保育の表現理解(造形)A・B」の授業において、表現技術の理解度確認のために毎年実施している情景描写の課題に着目した。表現技術の理解度に関する評価項目を設定し、過去4年間のデータを集計・分析することで、保育者養成における造形教育の現状と課題を明らかにしたい。

情景描写課題の意義と評価項目

保育士試験における情景描写課題

一般社団法人全国保育士養成協議会が実施する保育士試験の造形表現技術では、「保育の一場面を絵画で表現する」という色鉛筆で描く情景描写課題が採用されている。本節では、この情景描写課題を通して、保育士に必要な技術と理解についてまとめる。

情景描写とは、特定の場面や状況を具体的に伝えるための描画技法である。平面上に描画

することで、状況やイメージを視覚的に伝達する技術が求められ、自身の表現技術の理解度と到達度を確認できる課題である。

情景描写に必要な表現技術を理解し習得することは、保育実践において以下の意義を持つと考える。第一に、言語表現や伝達能力が発達段階にある幼児の心情理解が深まる。第二に、言葉以外の手段による幼児とのコミュニケーション能力が向上する。第三に、造形表現に対する理解が深まり、幼児の作品を適切に評価・支援できるようになる。

本授業では、情景描写に含まれる表現技術を個別の課題に分割し、段階的に取り組ませることで技術の向上と理解の深化を図っている。本実践報告では、保育士試験と同一条件で実施した情景描写課題の結果を、設定した評価項目に基づいて分析し、保育者養成における造形教育の現状と課題を考察する。

情景描写に必要な技術項目と評価基準

情景描写を適切に評価するため、表現技術を以下の3つの大項目に分類し、それぞれについて具体的な評価基準を設定した。

1. 空間構成に関する表現技術

(1) 空間表現の技術

描画に使われる紙は平面であり2次元であるが、現実世界は3次元である。そのため、紙の上に現実世界を描くためには、光の方向の統一や遠近法を活用した空間表現の理解と実践が必要となる。

描く対象すべてに統一した光の方向を設定することで、太陽光を浴びる様子が表現され、描かれた要素が同一空間に存在するよう見える。遠近法とは、視点から距離が離れるほど物体が小さく見える原理を利用した技法である。遠くにあるものを小さく描くことで、実際に見る景色との違和感が軽減される。遠近法を使用しない場合、鑑賞者は違和感に注目してしまい、作品の意図が伝わりにくくなる。

(2) 構成による表現技術

状況や関係性を視覚的に伝達する技術である。構成を工夫することで、何を主役として見せるかが明確になり、鑑賞者が制作者側のイメージを受け取りやすくなる。また、動きや状況、物の関係性や人間関係などを分かりやすく視覚的に伝達できる。

人や物の向き、距離、大きさ、配置などを工夫することで、関係性や秩序のイメージが構成され、作者が伝えたい印象を効果的に伝えることができる。

2. 描画による説明の表現技術

(1) 描画表現力

物の特徴を捉え、構造を理解して描くことで、人や物を違和感なく表現できる技術である。

訓練により、質感などの表現技術も習得できる。

「耳のないキリン」や「関節や指のない人」の絵がキャラクターとして魅力的な場合もある。しかし多くの場合、こうした省略は「絵心」や技術の有無を判断する基準となってしまう。保育者には、対象の構造を正しく理解し表現する力が求められる。

(2) 状況説明の技術

絵画においても文章と同様に、状況を説明する要素を描くことで、鑑賞者にとって理解しやすい作品となる。情景描写では、時間、場所、登場人物、目的、理由、行動などの要素を描くことで、描写が具体的になり分かりやすい表現となる。逆に、これらの要素が少ないほど、状況が理解しにくい表現となる。

3. イメージをつくる表現技術

絵を構成する色や形、曲線や直線、タッチや質感などを活用し、人が感じるイメージを効果的に利用して描く表現技術である。

(1) 色彩

人が感じる色のイメージを利用する表現技術である。暖色系の色彩(赤・橙・黄橙など)に暖かみを感じ、寒色系の色彩(青・青緑など)に冷たさを感じる。それ以外の色は中性色として分類され、暖かさも冷たさも感じない色とされる。

(2) 線

線にも人はイメージを抱き、曲線は柔らかく、直線は硬く感じられる。生命は曲線で構成されることが多く、人工物は直線で構成されることが多い。そのため、自然物には温かみや柔らかさを、人工物には冷たさや硬さを感じる傾向がある。

(3) 質感

質感とは、素材の性質から人が受けるイメージであり、素材が持つ固有のイメージである。過去の触覚経験がイメージとして残存しており、毛糸や布、木などには温かみや柔らかさや軽さを、金属や鉱物などには冷たさや硬さや重さのイメージを感じる。

人は様々なものに意味や概念を抱いているため、目的に合わせてこれらのイメージを活用することで、効果的なイメージ形成が可能となる。これらは、情景描写において理解しやすく伝わりやすい作品を描くための重要な技術である。

評価項目の設定

情景描写作品を客観的に評価するため、前述した3つの表現技術について、それぞれ2項目ずつ、計6項目の評価基準を設定した。各項目の設定理由は以下の通りである。

1. 空間構成に関する表現技術の評価項目

(1) 奥行きのある表現

遠近法の理解度を判断するための項目である。奥行きのある空間表現ができているかを判断する項目である。3次元空間を2次元平面上に表現する基本的な技術の習得状況进行评估する。

(2) 意図した視点や配置

大きさや配置により、作者が伝えたい内容を分かりやすく表現できているかを判断するための項目である。構成の工夫により、主題を明確に伝える技術の習得状況进行评估する。

2. 描画による説明の表現技術の評価項目

(1) 人物や物の構造が正しい

実際に存在するもの(耳や指など)を恣意的に省略せず、対象をあるがままに表現できているかを判断するための項目である。

この項目を設定した理由は2つある。第一に、保育者が構造を正しく理解していることが重要である点である。第二に、保育者の描く絵は幼児が模倣する対象となるため、誤った構造理解を伝えないことが求められる点である。事実に基づく表現进行评估する。

(2) 斜めからの視点を使っている

立体物を斜めの視点から描けているかを判断するための項目である。

この項目を設定した理由として、描画に苦手意識がある人ほど、正面や真横からの絵を描こうとする傾向がある。しかし、立体の全体像を見せることができ、かつ表現しやすい視点は斜め45度程度からの視点である。視点の角度や幅が限定されるほど、立体感や距離感を表現することは困難になる。この項目により、立体表現への理解度を評価する。

3. イメージをつくる表現技術の評価項目

(1) 顔の表情や手、体の動きを使った感情表現

顔の表情や体の動きを描画することで感情を表現できているかを判断するための項目である。幼児の心情理解や非言語的コミュニケーションに必要な技術として評価する。

(2) 登場人物や物との関係性の表現

登場人物を描く距離や大きさ、配置などから、関係性や場面の印象を感じ取れるかを判断するための項目である。構成要素間の関係性を視覚的に表現する技術の習得状況进行评估する。

評価方法

上記6項目について、以下の3段階で評価を行った。

- (できている): 当該技術を理解し、作品において適切に実践できている
- △(理解している): 当該技術を理解しているが、実践において一部不十分な点がある
- ×(できていない): 当該技術の理解または実践ができていない

各項目の評価結果を集計し、保育者養成における造形教育の現状を考察する。

情景描写の実施内容と制作時の様子

「保育の一場面を絵画で表現する」という情景描写の描く条件の設定

事前に過去に一般社団法人全国保育士養成協議会で行われた造形に関する技術の保育士試験の「保育の一場面を絵画で表現する」という情景描写の参考作品数点とその評価点を見せて説明を行った後に課題を行う。

- ・使用画材：鉛筆 色鉛筆
- ・使用画用紙サイズ：19センチ×19センチ
- ・制作時間：45分
- ・色の塗り残しが無いようにする

上記の条件で行った。

制作時の様子

- ・人物などの描写は難易度が高く感じる人が多いため、場面設定に苦勞する場面もあったが、時間が経つにつれて、制作に集中していた。
- ・人物の体や動きを描くことに苦勞している人が多かった。
- ・色鉛筆の使い方に慣れておらず苦勞する人もいた。
- ・時間内に完成できない人もいた。

情景描写の評価と結果

過去4年間の演習の中で情景描写の課題として描かれた絵である合計66枚(2022年度の23作品/2023年度の17作品/2024年度の18作品/2025年度の8作品)を、設定した6項目で評価し、各項目の合計数をまとめる。(表1)

評価は、描画として実践出来ているものを○として出来ていると評価し、描画の中で理解しているが実践出来ていない部分があるものを△理解できているとし、描画の中で実践出来ていないものを×と評価して、それぞれの項目の人数の集計を行う。

この結果をもとに6項目に対して考察をして今後の課題を考える。

表1 2022年度から2025年度までの情景描写66作品の評価データ

(N=66)

項目/評価	○できている (41%)	△理解している (44%)	×できていない (15%)
空間構成	50%	41%	9%
・奥行きのある表現	33(50%)	29(44%)	4(6%)
・意図した視点や配置	33(50%)	25(38%)	8(12%)
描画による説明	30%	42%	29%
・人や物の構造が正しい	25(38%)	28(42%)	13(20%)
・斜めからの視点で描く	14(21%)	27(41%)	25(38%)
イメージを作る	44%	49%	7%
・表情や体の動き	26(39%)	37(56%)	3(5%)
・人物やものの関係	32(48%)	28(42%)	6(9%)

(執筆者作成)

1、「空間構成に関する表現技術」に関する項目の結果

「空間構成」の総合評価は、○評価が50%、△の評価が41%、×の評価が9%となっている。

このことから、遠近の距離感や見る視点を決めて描画ができる人が半数、理解しているが失敗する部分がある人を含めると9割以上の人が演習を通して理解しているという結果である。

その一方で、1割近い人は演習を通して描画の中で距離や意図した視点や配置を使うことができないことが明らかになった。

2、「描画によって説明する表現技術」に関する項目の結果

「描画による説明」の総合評価は、○評価が30%、△の評価が42%、×の評価が29%となっている。

このことから、人や物の構造を理解して描画ができる人が3割、理解しているが描くことができない人を含めると7割以上の人が演習を通して理解している。

その一方で、3割近い人は演習を通して描画の中で人や物の構造を描くことができないという結果である。

人や物を斜めから描き全体を見せながら描き説明できる人は2割ほどしかおらず、理解しているが描くことができない人を含めると6割以上の人が演習を通して理解していることが分かったが、4割近い人は正面と横からの絵しか描けないことが明らかになった。

3、「イメージをつくる表現技術」に関する項目の結果

「イメージをつくる」の総合評価は、○評価が44%、△の評価が49%、×の評価が7%である。

このことから、表情や体の動きや人と物の関係を描画してイメージを描画ができる人が3割、理解しているが描くことができない人を含めると、9割以上の人が演習を通して理解しているという結果が得られた。

その一方で、1割未満の人は演習を通して描画の中で表情や体の動きや人と物の関係を描画してイメージを描くことができないことが明らかとなった。

全ての項目を一つにまとめた総合評価の結果は、○評価が41%、△の評価が44%、×の評価が15%となっている。

情景描写を通じた技術の確認において、4割の人は理解し実践可能な技術を習得している。また、演習を通して理解している人を加えると8割を超える結果となる。

その一方で1割以上の人は、理解も実践も難しいということが明らかとなった。

まとめ

1. 本研究で明らかになったこと

本実践報告では、幼稚園教諭養成課程における造形教育の現状を、情景描写課題の評価を通じて明らかにした。主な知見は以下の3点である。

第一に、学生の描画技術の到達度は、実践可能レベル4割、理解レベル4割、困難レベル1割強という3層に分かれることが明らかになった。技術を持ったものが指導者である必要はないが、理解している必要はある。保育士試験での実技試験において技術だけの評価ではなく描画内容も重視される評価は妥当であると考えられる。

第二に、「斜めからの視点で描く」という立体表現が最も困難であり(×評価38%)、空間認知に関する指導の必要性が示された。一方で、保育教材自体が正面・側面図中心である現状も確認され、保育界全体の課題として捉える必要がある。

第三に、「人や物の構造を正しく描く」項目において6割以上の学生に課題があることから、観察して描く経験の不足が示唆された。キャラクター文化に慣れ親しんだ世代において、実物観察の機会を意図的に設ける必要性が明確になった。

2. 保育者養成への提言

本研究の結果を踏まえ、以下の3点を提言したい。

- (1) 段階的な技術指導の必要性 全員に高度な描画技術を求める必要はないが、理解レベル(△評価)への到達を第一目標とし、実践レベル(○評価)への段階的な支援を行うべきである。特に×評価の学生1割強に対しては、個別の課題分析に基づく支援が必要である。
- (2) 観察経験の重視 既存のイメージの再生産ではなく、実物を観察して描く経験を重視す

べきである。これは描画技術の向上だけでなく、子どもの「見る力」「発見する力」を育む支援につながる。

(3) 描画指導の目的の明確化 保育における描画指導の目的は、技術の習得そのものではなく、子どもの表現を理解し豊かにする力の育成である。養成段階でこの視点を明確にし、技術と理解のバランスを保つ必要がある。

3. 本研究の限界と今後の課題

本研究にはいくつかの限界がある。第一に、評価は筆者自身が長年感じていた主観的な評価であり、信頼性の検証ができていない。今後は複数評価者による評価や、ループリックの精緻化が必要である。第二に、4年間のデータを統合して分析しているが、年度別の変化や、授業改善の効果検証には至っていない。縦断的な分析が今後の課題である。第三に、準備課題の効果や、△評価から○評価への移行条件については十分に分析できていない。困難レベルだと考えられる1割強の履修学生に対してどのような支援が効果的かということの検証が必要である。

4. おわりに

幼児の描画支援において多くの保育者が困難を感じている現状がある中で、養成段階での技術習得状況を定量的に示せたことは意義深い。描画表現の本質は、子どもが「自由に試み、発見し、自分のルールや好みを探ること」を主体的に楽しむプロセスにある。保育者に求められるのは、完璧な描画技術ではなく、このプロセスを理解し支える力である。

本研究で示した6項目の評価視点が、学生自身の自己理解と、保育者としての専門性の基盤となることを期待する。同時に、保育界全体で「子どもの表現をどう支えるか」について継続的な議論を重ね、技術偏重でも放任でもない、バランスの取れた支援のあり方を探求していく必要がある。今後は、本研究で明らかになった課題に対する具体的な指導方法の開発と、その効果検証を進めていきたい。

幼稚園教諭の養成校に在籍する履修学生の描いた情景描写を評価することによって、描画技術の実践レベルと理解レベルを評価したが、保育者には大人から見て理解しやすい絵を子どもに描かせることが目的ではなく、子どもの表現の代弁者となり子どもの表現の中の価値を見つけて子どもに喜びを与え、大人に子どもの絵や表現の意味や理由を伝える存在となってほしいと考える。

履修学生が多くの造形や描画の技術体験し理解していき、将来保育実践の中で言語表現や伝達能力が発達段階にある幼児の心情理解が深まり、言葉以外の手段による幼児とのコミュニケーション能力が向上していき、幼児の作品を適切に評価・支援に繋がっていくことを望む。

参考文献

一般社団法人全国保育士養協議会. 2) 造形に関する技術. 一般社団法人全国保育士養協議会.2025

<https://www.hoyokyo.or.jp/exam/guidance/practicalexam1.html> (参照 2025-10-13)

児童文化財制作を取り入れたアクティブな学びの実践報告 ～4年間の製作テーマと題材の分析から～

川瀬 力也 福祉総合学部 助教

要旨

本研究は、幼稚園教諭養成課程「幼児文化論」におけるアクティブラーニング実践の報告である。履修学生が「子どもが遊びを通して学ぶ文化」「子どもが生活習慣の中で学ぶ文化」「子どもが教材から学ぶ文化」の3つのテーマから選択し、児童文化財を製作・発表・共有するプロセスを授業に組み込んだ。

2021年度から2024年度の4年間で製作された108作品を分析した結果、テーマ別では「遊びを通して学ぶ文化」と「教材から学ぶ文化」が各50.0%と均衡し、題材別では「伝承・玩具」40.7%、「生活習慣」23.1%、「食べ物」14.8%の順であった。

年度による傾向の変化も見られ、教材製作中心と伝承玩具製作中心の間で推移した。製作時間や費用を要する絵本や紙芝居は選択されにくい傾向があったが、他授業科目との連携や大学独自の取り組みにより補完した。本実践により、履修学生の能動的な学びを実現するとともに、教育実習での活用を見据えた実践的な学びの場を提供できることが示された。

キーワード：幼児文化論 児童文化財 アクティブラーニング 幼稚園教諭養成 教育教材

はじめに

「幼児文化論」の2つの意義

幼稚園教諭一種免許の取得を目指す学生に向けた教職科目である「幼児文化論」には、大きく分けて2つの意義があると考えている。1つ目には、日本の伝統と伝承文化への保育者理解と保育者が伝える次世代への文化の継承である。2つ目には、継承した文化を時代の変化や新しい技術を取り入れていき現代の生活習慣に合わせた改善した新たな文化を保育者が理解し伝えていくことである。文化はさまざまな場面で継承されていく中で流行や技術革新により形が変化し入れ替わり多く注目されなくなるものも多いが、失われつつある文化も時代を超えて再び評価されるものもある。現在、昭和のアナログ機材やファッションがデジタル世代の若者にとって新鮮で未知の魅力を感じさせている例もあるため、さまざまな時代の文化への理解を深めていくことが必要である。

現代のデジタル化と子どもの実体験の重要性

幼稚園教諭の養成において、子どもの心身の発達に合わせた文化の理解と児童文化財の活用は重要な役割を担う。「幼児文化論」は文化の継承でも改善、さらには新たなテクノロジーの導入や過去の文化価値の再評価を学ぶ機会でもありと考えている。現代における子

どもの文化は、デジタル化が進み、デジタルゲームや VR を利用した遊びや動画配信などへの映像が中心となりつつある。身近なスマートフォンやタブレット端末を通じて、簡単に個人の選択で情報にアクセスできる時代である。子どもの成長や発達に合わせた情報、映像なども得やすい環境で、場所や時間を選ばずに体験でき、今まで幼児が描くことや加工することができなかったことも、アプリや AI、音声認識を使えば誰でもできる時代となりつつある。

視覚と聴覚に大きく依存する仮想の映像の中での遊びが増加する中で、身体と映像を使う遊びも増加している。将来的にはデジタルを利用した五感を使用する遊びも身近なものとなる可能性は否定することはできない。

しかしながら、これらは視覚や聴覚への負担が大きく、自らの身体と五感を使った実体験の経験を減らしてしまう。仮想や便利さから得られる体験と実体験や不便さから得られる体験のどちらにも大きな役割と意義があると考えているため、伝承遊びや玩具、児童文化財などは五感を生かして文化を学ぶ機会としてその重要性を伝えていきたい。

本学での取り組み

本学の「幼児文化論」では、アクティブな学びを実現するために、履修学生が児童文化財を自ら選んで製作し、その概要や作り方、使い方を伝え合う発表会を行っている。また、製作過程の写真を含むデータを作成し、履修学生間で共有している。

この方法により、履修学生は幼児期に体験した文化や、将来子どもたちに伝えたい児童文化財を製作することで、理解度を深めるとともに他者への伝承を可能にしている。

本科目は、幼稚園教諭の養成校の科目として、教育実習や保育実習を控えた学生にとって製作への意欲をさらに高め、実践的な学びの機会となっている。

以上をふまえ、本報告では、2021 年度から 2024 年度までの 4 年間における児童文化財製作の実践を通して履修学生が選択したテーマの傾向と題材、製作された作品のデータを集計・分析し、考察を行う。

実践内容の説明

本実践では、履修学生の主体的な学びを促すため、以下の 2 点を重視した授業設計を行った。第一に履修学生が自ら選択できる 3 つのテーマを設定したこと、第二に、製作・発表・共有という一連のプロセスを組み込んだことである。以下、それぞれについて説明する。

1. 児童文化財製作のテーマ設定

「幼児文化論」の履修学生が自らテーマを選び主体的な製作を通じた学びとするために行っているテーマ設定と、そのための児童の文化の分類について触れておきたい。

宮野周 (2024) では、「児童文化」において、主に 3 つの項目に分けられる。「その一つは、

子どものための玩具や遊具、文学や音楽、演劇や舞踊、映画や放送、さらにはマンガやゲーム、アニメなどを含めた「児童文化財」です。2つ目は、児童館や児童公園、図書館（室）、博物館や動物園、遊園地などの「児童文化施設」です。3つ目は、子どもへの本の読み聞かせや玩具での遊び、紙芝居や人形劇などの上演を行う「児童文化活動」です。いずれも大人によって、子どものために作り出され、子どもに与えられた文化といえます。」と述べている。

児童文化財製作を取り入れたアクティブな学びとするために、ここで述べられている1つ目の「児童文化財」に着目して児童文化財製作テーマとして選択しやすいものを設定することにした。製作テーマの1つ目に設定したのは、「子どもが遊びを通して学ぶ文化」である。2つ目のテーマは、「子どもが生活や習慣の中で学ぶ文化」である。そして、3つ目のテーマは、「子どもが教材から学ぶ文化」とした。

「幼児文化論」の履修学生は、このテーマの中から任意のものを選び、課題として2つの児童文化財を作成する。製作後には発表会を行い、お互いの製作した児童文化財や玩具の概要や作り方、使い方などを伝えあう。また、製作した児童文化財の製作過程の写真を使ったデータ化をして共有する。

2. 三つのテーマの内容と設定理由

(1) 子どもが遊びを通して学ぶ文化

伝承遊びや玩具など、身近な素材や道具で製作可能な玩具を対象とする。履修学生が幼児期の経験を想起し、実習での活用を見据えた製作が可能となる。

(2) 子どもが生活と習慣の中で学ぶ文化

挨拶や歯磨きなど、日々の生活習慣を子どもに分かりやすく伝えるための教材を製作する。履修学生の経験を振り返り、子どもに適した伝達手段を主体的に選択することが求められる。

(3) 子どもが教材から学ぶ文化

ペープサート、パネルシアター、スケッチブックシアターなど、特定の手段を用いた教材を製作する。履修学生が題材や目的を主体的に考える製作となる。

本学の履修学年は3年次であり、履修学生は1回目の保育実習を経験済みで、2回目の保育実習と幼稚園・こども園での教育実習を控えている。そのため、教材製作に対する意識が高く、主体的な学びが得られる時期である。

3. 履修学生が選択した題材の分類

題材については、教員が設定したものではなく、履修学生が自由に選択したものである。以下、集計結果から分類した題材について説明する。

2021年度から2024年度までの4年間で、「幼児文化論」の履修学生が1人あたり2作品ずつ製作した児童文化財は47種類あり、合計数は108作品となった。これらの題材を以下の通り分類することにした。

こまやメンコ、カルタなどの伝承遊びや玩具に関わる44作品を「伝承・玩具」に、歯磨きや挨拶などの生活習慣を扱った25作品を「生活習慣」に分類した。食事を扱った16作品を「食べ物」に、動物や花などの自然に生息するものを扱った15作品を「動物・植物」に分類した。振って遊ぶものや叩いて遊ぶものなどの音を発する4作品を「楽器（音）」に、歌を覚えるものや歌を題材にした2作品を「歌」として分類した。物語を題材とした1作品を「物語」に、表現技法などを使ったものを「技法（色）」と分類した（表1）。

表1 履修学生が選んだ題材と合計

(N=108)

題材/年度	2021		2022		2023		2024		合計
	第1 課題	第2 課題	第1 課題	第2 課題	第1 課題	第2 課題	第1 課題	第2 課題	
伝承・玩具	9	0	7	5	7	5	5	6	44
生活習慣	0	16	1	1	0	2	4	1	25
食べ物	5	0	1	1	0	1	4	4	16
動物・植物	6	0	1	1	3	1	1	2	15
楽器（音）	0	0	1	0	0	2	0	1	4
過去	1	0	1	0	0	0	0	0	2
物語	1	0	0	0	0	0	0	0	1
技法（色）	0	0	0	0	0	0	0	1	1
									108

(執筆者作成)

履修学生の製作傾向の分析

本節では、2021年度から2024年度までの4年間で履修学生が毎年製作した1人2作品の児童文化財について、形態の選択傾向を製作された文化財を年度別に集計し、分析と考察を行う。

(1) 2021年度の製作傾向

2021年度は第1課題22作品、第2課題16作品の合計38作品が製作された。製作物別では、「ペープサート」が11作品(28.9%)と最も多く、次いで「スケッチブックシアター」8作品(21.1%)、「絵カード」7作品(18.4%)、「手袋シアター」2作品(5.3%)の順であった。

テーマ別では、「子どもが教材から学ぶ文化」が最も多く選択され、次いで「子どもが遊びを通して学ぶ文化」が選ばれた。後者では伝承遊びに関連する玩具が製作されている。

題材別では、「生活習慣」が 16 作品(42.1%)と最も多く、「伝承・玩具」9 作品(23.7%)、「動物・植物」6 作品(15.8%)、「食べ物」5 作品(13.2%)が続いた。

この年度の特徴として、自作した教材を通じて生活習慣や動植物、食べ物をクイズ形式で伝える作品が多く見られた(表 2)。

表 2 2021 年度の製作物と題材

(N=38)

第 1 課題	製作物	題材
	スケッチブックシアター	物語
	スケッチブックシアター	伝承遊びクイズ
	スケッチブックシアター	動物クイズ
	スケッチブックシアター	動物クイズ
	スケッチブックシアター	おもちゃ当てクイズ
	絵カード	動物クイズ
	絵カード	伝承おもちゃ
	絵カード	秋の味覚
	絵カード	伝承遊びシルエットクイズ
	絵カード	秋の味覚シルエットクイズ
	ペープサート	動物シルエットクイズ
	ペープサート	果物シルエットクイズ
	手袋シアター	お弁当箱
	手袋シアター	キャベツの中から
	紙皿シアター	動物当てクイズ
	手作りコマ	伝承おもちゃ
	カルタ	果物
	折紙	海の生き物たち
	万華鏡	伝承おもちゃ
	手作り迷路	伝承おもちゃ
	折紙めんこ	伝承おもちゃ
	トントン相撲	伝承おもちゃ
第 2 課題	製作物	題材
	ペープサート	生活習慣 (あいさつなど)
	ペープサート	海あそびの注意点
	ペープサート	食育

	ペープサート	生活習慣（早寝早起きなど）
	ペープサート	生活習慣（トイレ）
	ペープサート	生活習慣（歯磨き）
	ペープサート	生活習慣（マスク）
	ペープサート	生活習慣（歯磨き）
	ペープサート	生活習慣（あいさつなど）
	スケッチブックシアター	生活習慣（防災）
	スケッチブックシアター	災害避難（おかしも）
	スケッチブックシアター	食育（野菜）
	絵カード	伝える（メッセージ）
	絵カード	食育（栽培・収穫・調理）
	ホワイトボードシアター	生活習慣（歯磨き）
	ファインモータートイ	食育・微細運動の発達

（執筆者作成）

（２）2022年度の製作傾向

2022年度は第1課題12作品、第2課題8作品の合計20作品が製作された。製作物別では、「カルタ」が4作品(20.0%)と最も多く、次いで「紙皿シアター」2作品(10.0%)であった。その他、折り紙コマ、竹蜻蛉、福笑いなど、多様な伝承玩具が製作された。

テーマ別では、「子どもが遊びを通して学ぶ文化」が12作品(60.0%)と最も多く選択された。一方、「子どもが生活習慣の中で学ぶ文化」は2作品(10.0%)にとどまり、前年度(16作品)から大きく減少した。題材別では、「伝承・玩具」が12作品(60.0%)と最も多く、「動物・植物」2作品(10.0%)、「食べ物」2作品(10.0%)、「生活習慣」2作品(10.0%)が続いた。

この年度の特徴として、前年度は教材製作が中心であったのに対し、カルタや玩具など伝承遊びを通じて文化を伝える作品が中心となった。特に、カルタ製作が4作品と突出しており、履修学生の関心が実践的な遊び体験へ移行したことが窺える(表3)。

【2021年度との比較】

2021年度と比較すると、以下の特徴的な変化が見られた。

- ・製作物: ペープサート中心(29%) → カルタ中心(20%)
- ・テーマ: 教材から学ぶ文化が主流 → 遊びを通して学ぶ文化が主流(60%)
- ・題材: 生活習慣(42%) → 伝承・玩具(60%)

この変化は、履修学生が実習での実践を想定し、子どもたちと直接遊べる玩具製作に関心を向けたことを示唆している。

表3 2022年度の製作物と題材

(N=20)

第1課題	製作物	題材
	カルタ	果物
	カルタ	童謡
	カルタ	十二支
	カルタ	十二支
	折紙	手裏剣
	折紙コマ	コマ
	絵カード	生態系
	竹蜻蛉	竹蜻蛉
	どんぐりコマ	コマ
	楽器作り	音
	ごっこあそび人形(歯磨きうさぎ)	生活習慣(歯磨き)
	福笑い	福笑い
第2課題	製作物	題材
	紙皿シアター	果物
	紙皿シアター	生活習慣(歯磨き)
	ふくらむフグのおもちゃ	魚
	ブンブンコマ	コマ
	スケッチブックシアター	ガチャガチャ
	ビー玉迷路	迷路
	凧	凧
	紙コップロケット	ロケット

(執筆者作成)

(3) 2023年度の製作傾向

2023年度は第1課題10作品、第2課題11作品の合計21作品が製作された。製作物別では、「ブンブンコマ」「竹蜻蛉」「凧」「ビー玉迷路」「トントン相撲」などの伝承玩具が多様に製作された。また、「マラカス」「シャカシャカマラカス」など楽器の製作も見られた。

テーマ別では、「子どもが遊びを通して学ぶ文化」が12作品(57.1%)と最も多く選択され、2022年度に引き続き主流となった。一方、「子どもが生活習慣の中で学ぶ文化」は2作品(9.5%)にとどまり、2022年度と同水準であった。題材別では、「伝承・玩具」が12作品(57.1%)と最も多く、「動物・植物」4作品(19.0%)、「生活習慣」2作品(9.5%)、「楽器(音)」

2 作品(9.5%)が続いた。

この年度は 2022 年度に引き続き、伝承玩具製作が中心となった。特徴として、ペープサートやスケッチブックシアターなどの教材製作が少なく、実際に手を動かして遊べる玩具や、音を楽しむ楽器の製作に関心が向けられた(表 4)。

【2022 年度との比較】

2022 年度と同様の傾向が継続し、以下の特徴が見られた。

- ・ 伝承・玩具の題材: 60.0%(2022 年度) → 57.1%(2023 年度)
- ・ 遊びを通して学ぶ文化: 継続して主流
- ・ 生活習慣の題材: 10.0%(2022 年度) → 9.5%(2023 年度)

新たな特徴として、楽器製作(2 作品)が加わり、五感を使った遊びへの関心の広がりが見える。

表 4 2023 年度の製作物と題材

(N=21)

第 1 課題	製作物	題材
	風車	風車
	書き初め	十二支
	トントン相撲	相撲
	折紙	花
	凧	凧
	ぴよんぴよんカエル	両生類
	ビー玉迷路	迷路
	紙コップ砲	砲
	双六	動物
	竹蜻蛉 (牛乳パック)	竹蜻蛉
第 2 課題	製作物	題材
	シャカシャカマラカス (楽器)	音
	マラカス	音
	ブンブンコマ	コマ
	知育時計	時計
	新聞紙鉄砲、兜、輪投げ	兜・輪投げ
	どんぐりコマ	コマ
	フルーツバスケット	遊び

	飛び出す焼き芋おもちゃ	いも
	手袋シアター	生活習慣
	落ち葉でカラフルツリー	植物
	福笑い	福笑い

(執筆者作成)

(4) 2024年度の製作傾向

2024年度は第1課題14作品、第2課題15作品の合計29作品が製作された。製作物別では、「スケッチブックシアター」が5作品(17.2%)と最も多く、次いで「ペープサート」4作品(13.8%)、「カルタ」2作品(6.9%)であった。その他、「マグネットシアター」「エプロンシアター」「パネルシアター」など多様な教材が製作された。また、「ブンブンコマ」「竹蜻蛉」「けん玉」などの伝承玩具も見られた。

テーマ別では、「子どもが教材から学ぶ文化」が16作品(55.2%)と最も多く、2021年度以来の教材製作重視の傾向に回帰した。次いで「子どもが遊びを通して学ぶ文化」が11作品(37.9%)、「子どもが生活習慣の中で学ぶ文化」が2作品(6.9%)であった。題材別では、「伝承・玩具」が10作品(34.5%)と最も多く、「食べ物」8作品(27.6%)、「生活習慣」5作品(17.2%)、「動物・植物」3作品(10.3%)が続いた。

この年度の特徴として、2022・2023年度の伝承玩具中心から、2021年度のような教材製作中心へと回帰したことが挙げられる。スケッチブックシアターやペープサートなど、子どもとの対話的な活動を想定した教材が多く製作された。また、題材では「食べ物」が前年度(1作品)から8作品へと大幅に増加し、教材を通じて生活習慣や食育を伝えようとする意識の高まりが窺える。(表5)

表5 2024年度の製作物と題材

(N=29)

第1課題	製作物	題材
	ペープサートとフェルトの野菜	野菜
	ペープサート	交通安全
	ペープサート	果物
	ペープサート	果物
	スケッチブックシアター	ミラクルレンジ
	スケッチブックシアター	生活習慣(歯磨き)
	マグネットシアター	おにぎり
	はじき絵	技法
	けん玉	けん玉

	くるくるフェルトロール	生活習慣（トイレ練習）
	でんでん太鼓	でんでん太鼓
	竹蜻蛉	竹蜻蛉
	ブンブンコマ	コマ
	金魚すくいおもちゃ	魚
第2課題	製作物	題材
	スケッチブックシアター	お化け
	スケッチブックシアター	たまご
	スケッチブックシアター	お化け
	マジックシアター	ハロウィンお化け
	カードシアター	野菜の収穫
	エプロンシアター	お弁当
	絵カード	動物
	マグネットシアター	食育
	パネルシアター	七草
	めんこ	動物
	カルタ	乗り物
	指人形	色
	お化けロケット	お化け
	空き缶ポックリ	空き缶ポックリ
	カスタネット	音

(執筆者作成)

(5) 4年間の製作傾向の総括

2021年度から2024年度までの4年間の製作傾向を総括すると、以下の特徴が見られた。

【テーマ選択の変遷】

- ・2021年度: 教材製作中心
- ・2022-2023年度: 伝承玩具製作中心
- ・2024年度: 教材製作への回帰

【題材の傾向】

- ・「伝承・玩具」は全年度を通じて上位(合計44作品、40.7%)
- ・「生活習慣」は2021年度に集中(16作品)、以降減少傾向
- ・「食べ物」は2024年度に急増(8作品)

【考察】

このような傾向の変化は、履修学生集団の特性や実習経験の影響を受けていると考えられる。特に、2022-2023年度は実践的な遊び体験を重視し、2024年度は教育的な教材製作へと意識が変化している。

考察

1. 4年間の全体傾向

年度別の分析から、テーマと題材の選択傾向には年度による変動が見られた。一方で、年度を問わず製作されない児童文化財や、時間・労力・費用などのコストが高い児童文化財は敬遠される傾向も明らかになった。本節では、2021年度から2024年度の4年間で製作された児童文化財108作品の全体傾向を分析し、履修学生の製作テーマと題材の選択傾向について考察する。

2. テーマ別分析

4年間の全体傾向を把握するため、108作品を製作物の種類により「教育教材」「伝承・玩具」「楽器」「仕掛け玩具・人形など」の4つに分類し、3つの製作テーマとの対応関係を整理した。

【テーマ別集計結果】

・「子どもが遊びを通して学ぶ文化」:54作品(50.0%) 内訳:伝承・玩具42作品、楽器4作品、仕掛け玩具・人形など8作品

・「子どもが生活習慣の中で学ぶ文化」:25作品(23.1%)

・「子どもが教材から学ぶ文化」:54作品(50.0%)

この結果から、アクティブな学びを取り入れた「幼児文化論」において、履修学生は「遊びを通して子どもが学ぶこと」と「教育者が教材を通して伝えること」を2つの主要なテーマとして選択していることが明らかになった。両テーマがほぼ同数(各54作品)であることは、履修学生が直接的な遊び体験と教材を用いた教育的アプローチの双方を重視していることを示している。

3. 題材別分析

製作された児童文化財108作品の題材を分析した結果、以下の傾向が見られた。

【題材別集計結果】

1位:伝承・玩具 44作品(40.7%) 2位:生活習慣 25作品(23.1%) 3位:食べ物 16作品(14.8%) 4位:動物・植物 15作品(13.9%) 5位:楽器(音) 4作品(3.7%) 6位:歌 2作品(1.9%) 7位:物語、技法(色) 各1作品(0.9%)

最も多く選ばれた「伝承・玩具」(40.7%)は、全作品の約4割を占めており、履修学生の

関心の高さが窺える。次いで「生活習慣」(23.1%)が多く、合わせると約6割を超える。

4. 考察のまとめ

幼稚園やこども園での教育実習を控えた3年次の履修学生は、伝承遊びや玩具を使用して文化を伝えようとする意識が高いことが明らかになった。これは、実習において子どもたちと直接関わる場面を想定し、実践的に活用できる製作物を選択した結果と推察される。

また、保育者を目指すにあたり、生活習慣(23.1%)や食育(14.8%)に対する関心が高く、これらは幼児教育において重要視される領域であることから、履修学生の問題意識の高さが反映されていると考えられる。

さらに、動物・植物(13.9%)を題材とする作品も多く見られたことから、履修学生は子どもとの対話や興味・関心を引き出す題材として、身近な自然や生き物を活用したいと考えていることが窺える。

一方で、「物語」「技法(色)」「歌」などの題材は少なく、時間や労力を要する製作物や、他の授業科目で扱われる内容は選択されにくい傾向が見られた。

製作されなかった児童文化財については、「絵本」や「紙芝居」は独自の物語創作が必要で時間を要するため、と考えられる。また、「パネルシアター」や「エプロンシアター」は他の授業科目で扱われるため、重複を避ける傾向が見られた。

まとめ

1. アクティブラーニング実践の成果

本実践を通じて明らかになったことは、履修学生のアクティブな学びを実現するためには、教員側にもアクティブな対応、すなわち柔軟性が求められることである。

文部科学省が推奨するアクティブラーニングは、「学習者の能動的な参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義されている。本実践で取り入れた児童文化財の製作・発表・製作過程の写真を用いたデータ化と共有は、履修学生の能動的な学びを実現するものとなっていると考える。

特に、履修時期が3年次の秋であり、履修学生は既に2回の実習を経験し、次の教育実習を控えている。この時期は知識と経験を持ち、製作物を実践する明確な目的と機会があるため、アクティブな学びを実現する重要な要因となっている。そのため、履修学生の製作する児童文化財の多くは実習での使用を前提としており、子どもの安全性を考慮した保護シートの貼付、ラミネート加工、角の処理などの工夫が施されている。

また、担当教員が造形を専門とすることから、製作におけるアイデアや工夫、改善点などの助言が可能であり、多様な製作場面に対応できることも利点となっている。

2. 実践における課題と対応

一方で、履修学生の自主的な製作に委ねることにより、年度によって製作されない児童文化財があることも事実である。

「絵本」や「紙芝居」は独自の物語創作が必要で製作時間を要するため、選択されなかった。また、「パネルシアター」や「エプロンシアター」は他の授業科目で製作するため、重複を避ける傾向が見られた。さらに、履修学生の好みや時代の流行により、知識の偏りが生じる懸念もある。

この課題については、製作物が決まる段階で補完が必要な内容を把握し、教員が資料や教材を用いて補っている。ただし、この対応は教員主導となるため、履修学生にとっては受動的な学びとなる限界がある。

また、関連授業との連携により、幼児文化や児童文化財を活用した学びを補完している。本学では絵本を活用した授業や連携授業が実施され、演習授業でも児童文化財が積極的に使用されているため、履修学生には多様な学びの機会が提供できている。

3. 現代社会における「幼児文化論」の意義

現在、様々な授業科目で学びのアクティブ化が試行錯誤されている。幼稚園教諭の養成において、「幼児文化論」の授業をアクティブな学びの時間とするために児童文化財の製作を取り入れた意義は大きい。能動的な体験を多く経験した学生が教育現場に立つことで、子どもたちの能動的な学びや主体的な活動を導くことができると考える。

現代では AI が発達し、スマートフォンやタブレットを通じて SNS やメディアから受動的に情報を受け取る機会が増加している。子どもたちの情報選択を能動的と捉えることもできるが、実際には心身や五感を十分に使った体験とはなりにくい。

時代とともに生活環境が急速に変化する中で、子どもの心身の健全な発達を支えるために、遊びや児童文化財、玩具などを提供できる幼稚園・こども園・保育所の重要性は高まっている。家庭生活の中で出会える遊びや玩具、児童文化財は限られており、保育施設での経験がより重要になっている。

履修学生に自身の幼少期の遊びや体験を文化として振り返らせるとともに、幼児文化論を通じて得た知識や製作した児童文化財を用いて、子どもたちに遊びを通して伝えていくことで、心身や五感を使うからこそその喜びや感動を提供できると考える。

4. 今後の方針

将来、幼稚園教諭として働く履修学生が、主体的な遊びを通して子どもたちの楽しい学びを実現し、児童文化財を活用して子どもたちの豊かな育ちを支えることを願っている。

今後も「幼児文化論」の授業改善を継続し、履修学生の能動的な学びの充実を図りながら、遊びと文化、児童文化財への理解を深めていきたい。そして、幼稚園教諭の養成を通じて、日本の子育て環境の充実に貢献していきたい。

参考文献

宮野周 (2024) 『<子どもの遊びと文化をつなぐ>子どもの文化—理論と実践から学び、考えよう』教育情報出版

本学教職課程の教育実習について

大塚 正美 経営情報学部 教授

要旨

本学の経営情報学部で、保健体育科の教員免許状の取得を目指す学生の多くは教員になり課外活動の指導者になることを目的としている。近年は保健体育科に限らず教員を目指す学生が全国的にも減少傾向にある。これは、文部科学省（以下、文科省）が毎年公表している「公立学校教員採用試験の実施状況」の教員採用試験受験数の減少からも分かる。そして、教員の確保のため、教員採用試験の二次募集を行う自治体も増えている。これは、教員離れに対しての対応策の一つとなっている。この教員離れは深刻な現象として社会的に問題となっている。近年の教員離れは本学の教職課程にも現れている。入学時は教員を目指していたが、学年が上がると諸事情により4年次までに教職課程の履修者数は減少する。特に保健体育科の教職課程人数は減り続ける。様々な理由を乗り越え4年次の教育実習を迎える。教育実習が無事に終わっても、近年は新たな課題が増え、教育実習後も教員を諦める学生もいる。現状を理解して、新たな課題を適切に理解することができる教員が求められる。本学の教職課程で教員を目指して貰いたい。そして、保健体育科教員を目指す学生の夢が実現させられる指導・助言を行いたい。

キーワード：教育実習、教員、新たな課題、資質

はじめに

経営情報学部では、保健体育科の教員を目指す学生に対する教育が2年次の「ビジネスキャリアⅡ（教育）」の授業から始まる。そして、多くの実技科目を履修することになる。この実技科目に対してもクラス編成等で無理のない履修配置を行っている。3年次からのゼミナールはスポーツマネジメント分野教員が中心となり時間割を考慮してゼミナール等の履修配置を行い教職課程の履修に対しての負担を軽減している。4年次は教育実習に向けて教職課程を受け持つ指導教員を配置し適切な指導を行っている。指導教員が実習生と実習校との連絡を密に行い実習生の研究授業中心に実習校へ訪問を行っている。教育実習前には、学習指導案の指導と対面での模擬授業も行っている。教育実習後は、実習の振り返りとしてアンケートを実施させ実態を報告させて、教員を目指す学生同士のモチベーションを上げることや次年度の実習生への情報共有を行っている。これらはグループワークで情報収集を行い各実習校の実習状況と受入環境等をまとめている。最終的には各グループによるプレゼンテーションを行う。実習校の体制や教科の違いを確認し新たな教員の資質を見つけ出している。また、近年の社会情勢もあり教育現場でもコンプライアンスやハラスメントについては厳しく注意が行われている。これらは、筆者が担当している「教職実践演習」のまと

めの授業で行われている。そこでのプレゼンテーション資料を中心に本学の教育実習での取組の改善を考える。

1. 本学の保健体育教員免許数と各学年保健体育教職課程履修者数

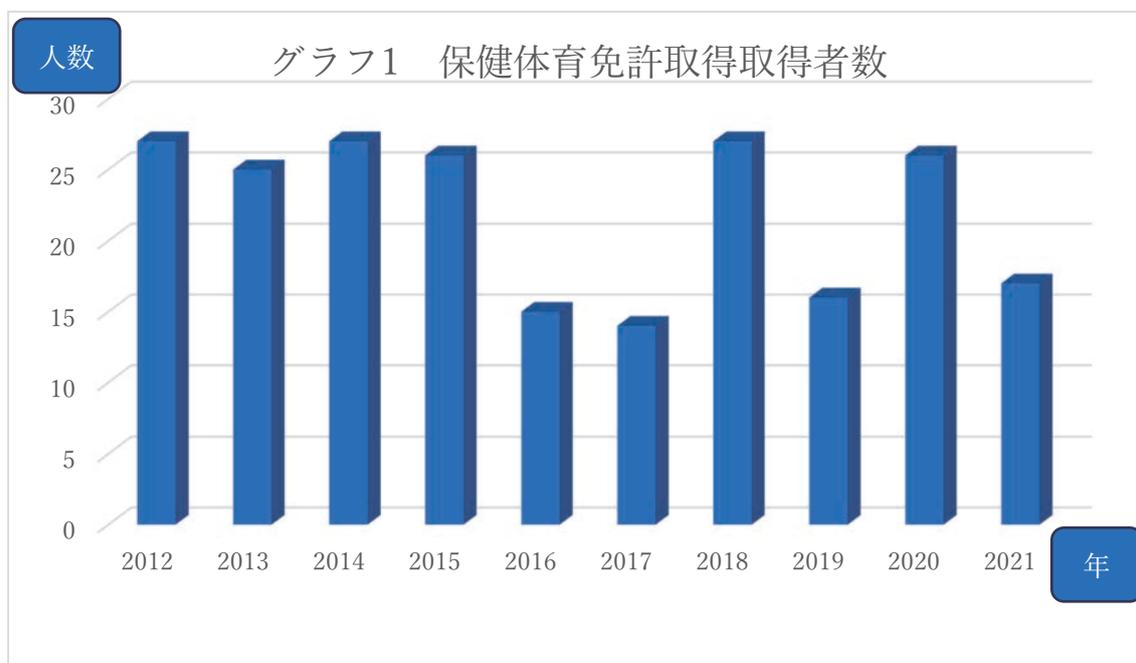


図1 保健体育教員免許取数は2012年から2021年

2015年までは25名程度（平均26名）の免許取得者があり、2016年（15名）・2017年（14名）は15名を下回った。2018年に3年振りに25名を上回って27名であった。2019年（16名）・2020年（26名）・2021年（17名）と平均は20名を下回った。全体の平均が22名となっている。ここ2016年からは極端に免許取得者が減少していることが分かる。これは、2019年から順次施行された「働き方改革を推進するための関係法律の整備に関する法」（以下、働き方改革法）が、一般企業には適用され、職場環境が整えられ始めたが学校には中々馴染まず“教員はブラック”とされたことが一因と思われる。働き方改革法が施行される前から学校は「公立の義務教育諸学校の教育職員の給与に関する特別措置法¹」で、長時間勤務の実態と部活動等による超過勤務や無償労働の改善を行ったが一般企業の残業代等とは大きな開きがあった。そして、職場環境の改善には至らずに新たに学校でもカスタマーハラスメントが加わり教職員の精神疾患患者が増えた。それが原因で、心身の過労から過労死認定とされるケースが増えている。これらは、2025年5月の文部科学委員会²に取り上げられ深刻な問題となっている、と明らかにされた。近年の“教員はブラック”と言われている由縁と

¹ 公立学校の教職員の給与や勤務条件等について特例法

² 文部科学委員会:衆議院の常任委員会、国会法第41条2項6号で規定されている。

なっている。これが教員になる夢を薄れさせている一番の要因にもなっていると思われる。純粹に子供達が好きで、自らの体験を“教える”“伝える”ことへの気持ちが薄れている。2025年7月17日の毎日新聞には全日本教員組合のアンケートとして「教員未配置、全国で3600人超—子供に深刻な影響—」と記事³が出た。

表1は、本学の2021年入学生から2025年入学生の各学年における保健体育科教職課程履修者数である。

表1 各学年の保健体育科教職課程履修者数

	1年次履修者	2年次履修者	3年次履修者	4年次履修者
2021年入学	42名	28名	20名	18名
2022年入学	44名	34名	27名	24名
2023年入学	27名	24名	21名	
2024年入学	32名	19名		
2025年入学	27名			
平均値	34.4名	26.3名	22.6名	21名

1年次から2年次の減少の理由としては以下のことが考えられる。2025年度の教職課程履修要綱をみると保健体育科教職課程履修者は1年次で「文部科学省令に定める科目（免許法施行規則第66条の6）」の区分である日本国憲法・体育・外国語コミュニケーション・情報機器の操作等があるが、これら4～6科目は経営情報学部の卒業要件に含まれていて教職課程を履修しない学生と履修科目数の違いはなく特別な負担とならない。そして「教育の基礎的理解に関する科目等」の本学が開設している教職論・教育課程論・道徳教育の理論と方法の3科目であり履修状況に負担は掛からない。しかし、2年次からは「教育の基礎的理解に関する科目等」の8科目と保健体育科教職課程者は「教科及び教科の指導法に関する科目」の「教科に関する専門的科目事項」であるが講義科目の4科目と実技科目の9科目を履修しなくてはならない。この履修は卒業要件科目も多くあるが経営情報学部の経営や情報等の科目を履修が出来ずに教職課程の履修をすることになる。この負担が保健体育科教職課程履修者に対しての減少になっていると思われる。そして、2年次から3年次の減少はゼミナール選考に当り本格的な就職活動を考える時期となり教員より一般企業を優先とし保健体育科教職課程を諦めるようである。最後の3年次から4年次の減少は3年次と同じ理由と教育実習への審査としての模擬授業やGPA2.0以上という要件が負担となっているようである。

³ 毎日新聞 2025/7/17 20:51（最終更新 7/18 10:35）

2. 教職実践演習教育実習のアンケートより（教職課程履修者）

教職実践演習の授業では、教育実習の振り返りとしての教育実習アンケートを基にプレゼンテーション⁴を行っている。教職課程の履修者数により5～7班に分かれ、教育実習事前事後と教育実習を振り返りアンケートをとり、結果について10分の発表にまとめ、パワーポイントを使用したプレゼンテーションを行っている。アンケートは各班により設問が重ならないように調整を行っている。プレゼンテーションは対面やオンデマンドの形で3年生の教職課程履修者に対して提供され、情報共有となっている。

以下、発表されたプレゼンテーションの中から注視する項目についての学生からのコメント等を示す。項目によっては、保健体育の教科以外の回答も表示されている。班によっては表現や表示が曖昧な部分もあり「言葉の統一」や「表示方法」、「書式」等を今後は整えたい。

(1) 授業以外で苦労したこと（教職課程履修者）

表2 班で発表された上位の項目

2019年実習（2班）	指導案作成 52.0% (3時間以上 35%、2時間～3時間 30%、2時間以内 35%)
	教師とのコミュニケーション 33.0%
	生徒とのコミュニケーション 10.0%
2021年実習（4班）	ICT 58.8%
	指導案作成 63.0% (1～2時間、2～3時間、1時間以内)
2022年実習（1班）	指導案作成 72.0%
	ICT 62.1%
2023年実習（1班）	ICT 61.5%
	指導案作成 58.0%
	生徒とのコミュニケーション 26.0%
2024年実習（2班）	ICT 59.3%
	指導案作成 55.3%
	生徒とのコミュニケーション 23.7%

これらの発表では、指導案作成とICT活用に苦労していることが報告されている。指導案作成にあたっては、保健体育科教育法や「教科及び教科の指導法に関する科目」の実技科目等で2年次から指導を行っている科目もある。しかし、大学での指導案様式と実習校のそれ

⁴ 2017年・2019年・2020年・2021年・2022年・2023年・2024年教職実践演習プレゼンテーション

では、レイアウトや項目の違いや指導の視点・注意点等の違いが多くあり、苦労しているようだ。特に保健体育科教育法や実技の陸上競技では随時指導案の作成を行ったうえで、基本的には実習校の指示や様式に合わせるように指導を行っているが、最終的には詳細までは実習校との情報共有ができていないようである。ICT活用は実習校の設備や機器の不備で思うような使用ができなかったことや全ての教室に ICT 機器が配置されていなかったとの回答もあった。2021年に2班⁵がプレゼンテーションした時に、ICTの導入が教育実習で活用が増えているとしている。そして、3年生へ「うまく使いこなして、よりよい教育実習行っして下さい。」とコメントをしている。実技の教育実習でも教員がお手本を見せることより、生徒間がタブレット等による撮影を行い自らの動きを確認する場面も多くなっている。学内にも電子黒板等も増えつつあるが活用される機会が少ない。現在も小・中学校ではICT化が進み、さらに高度な活用が必要となって来ると思われる。配置されている機材の普及と使用する機材等の状況を視野に入れ、その機材のトラブルにも対処できるように考えなくてはならない。そして、生徒とのコミュニケーションが大変だったと回答した数値が増え続けている。また、指導教員から「生徒の動かし方」の指摘がされている(2017年5班)。殆どの実習生は、大変だったが“うれしかった”との回答も多くあった。特に、最終授業や最終HR等での「お別れ会」では、指導教員や生徒からの言葉で感激したと語っていた。

(2) 保健体育の実技種目 (保健体育履修者)

- 2017年(2班):12種目(バレーボール・陸上競技・バスケットボール・器械運動・ドッチボール・柔道・サッカー・テニス・ソフトボール・卓球・ダンス)
- 2019年(6班):10種目(バレーボール・陸上競技・サッカー・バスケットボール・ソフトボール・テニス・新体力テスト・器械運動・水泳・柔道)
- 2023年(2班):9種目(バレーボール・バスケットボール・ソフトボール・サッカー・ハンドボール・陸上競技・器械運動・柔道・水泳)

*陸上競技:短距離、持久走、走り幅跳び、ハードル、円盤投げ、三段跳び、リレー、ジャベックスロー等

教育実習で保健体育の実技では、約10種目が実施されている。その約10種目は、本学は必修として授業で実施している。「保健体育科教育法や教科及び教科の指導法に関する科目」の実技科目の全てが含まれている。しかし、陸上競技に関して本学は施設等の関係で投擲種目の実施ができておらず、また開講時間数の問題でハードルは実施をしていない。ハードルは教員採用試験で選択種目の1つであることから学生からの要望があれば個別に対応している。保健体育の教職課程履修者は実技の修得と指導法をしっかりと学び準備しなければならない。特に指導案の作成に関しては時系列や評価において明確な基準が設けられるよ

⁵ 2021年プレゼンテーション2班 10.11

うにする。

(3) 担当教科以外（教職課程履修者）

●2017 実習（2 班）

LHR（7 名）、学級活動（2 名）、総合的な学習の時間（2 名）、道徳（2 名）、宗教（1 名）、生徒指導（5 名）、実施していない（14 名）

●2022 年実習（2 班）

特別支援学級（3 人）

●2023 年実習（7 班）

特別支援学級（2 名）

実習校は、実習生に教員の仕事を体験ができるように担当教科以外の場面を用意している。担当科目以外でも SHR・LHR や学級活動は特定の生徒とのコミュニケーションを図るための時間として与えられることも多い。そして、特別支援学級への指導は普段ではできない生徒とのコミュニケーションを磨く場と設定させていることもあるようである。特別支援に対しては 3 年次の介護等体験授業を経験していることもあり問題なく行っているようである。近年では、教員採用試験で特別支援学校を受験し、採用試験の合格者も出ている。残念ながら採用試験不合格でも講師登録で特別支援学校を希望する学生も出ている。道徳に関しては大学では特別に準備する機会を設けられないが実習校の配慮により担当教員が注意点やポイントを指導しているようだ。生徒指導や総合的な学習の時間は、実習生の進路についての体験談を聞かせ生徒との進路問題についての話し合いを行っていたようだ。

道徳は中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説「特別の教科 道徳編」を参考にして行われている。第 2 章第 2 節 4 の「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」p. 17 に関しては、実習中に相談を受けたこともある。選んだ教材によって“狙い”は様々であることと、考え方について“否定”はせずに考え方を聞き出すことが大切であると答えた。保健体育教員希望の学生はスポーツのルールで考える傾向にあるため“○・×”“白・黒”で考える特徴を持った学生がいる。柔軟な考えや思慮深く考えを導き出すことが理解出来ず苦手な科目となっている。

(4) 教育実習中の実習校行事（教職課程履修者）

●2019 年実習（1 班）

体育祭、文化祭、合唱祭、オープンキャンパス

●2021 年実習（5 班）

体育祭、球技大会、合唱祭、スポーツテスト、生徒総会、文化祭

●2023 年実習（7 班）

体育祭、父母会、学校開校記念会、生徒総会、文化祭、合唱祭

●2024 年実習（4 班）

体育祭、文化祭、合唱祭、生徒総会

学校行事を文科省は、学習指導要領「生きる力」第 5 章の特別活動で第 1 目標・第 2 各活動/学校行事の目標及び内容で具体的な指針を示している。また、厚生労働省は学校行事をキャリア形成のためには欠かせないものとしている。厚生労働省委託事業「平成 23 年度キャリア形成教育専門人材養成事業」（株式会社インテリジェンス）p.10 に中学校 3 年年間の行事（例）を記した。学校行事は一年間を通して欠かせないものとなっている。実習生が生徒指導を含めて学校行事に関われることは貴重な経験である。表 2 は厚生労働省委託事業の資料を基にし、実習生が参加したものを太字で表した。

表 3 主な中学校行事 *太字は実習生参加

	行事（学年）
4 月	始業式、入学式、健康診断、授業参観、学力診断テスト、PTA 総会
5 月	生徒総会 、校外学習（2 年）、 球技大会 、修学旅行（3 年）
6 月	運動会 、授業参観、 中間テスト 、芸術鑑賞会、進路説明会（3 年）
7 月	保護者会 、終業式、 実力テスト（3 年） 、夏期講習
8 月	夏期講習、始業式
9 月	期末テスト、自然教室（1 年）、職場体験（2 年）、授業参観
10 月	合唱祭 、 文化祭 、学力テスト（3 年）
11 月	教育相談（1.2 年）、期末テスト、林間学校、進路説明会（3 年）
12 月	生徒会選挙、保護者会、進路相談（3 年）、終業式、冬期講習
1 月	始業式、体験授業（スキー教室等）、実力テスト（3 年）
2 月	学力診断テスト（1.2 年）、授業参観、期末テスト
3 月	合同集会（1.2 年）、終業式、卒業式（3 年）

学校行事では、実習生に全体の指揮を行わせ生徒の集約を体験させる実習校も増えている。春学期は体育・スポーツ系が中心の学校行事が多いが、秋学期は文化的な学校行事が行われている。

■保健体育実習生の課外活動（部活動）への参加と授業参観

課外活動（部活動）への参加は実習生の半分近くが経験している。実習生が課外活動（部活動）へ参加を希望したケースもあったが、それは実習校が、課外活動（部活動）に積極的に関わらせることよりも、指導案作成や授業研究、実習ノート記入をしっかりとさせたい、という指導方針をとっていたためであったようだ。また、実習専門教科以外の授業参観や指導教官・他の教育実習生の授業参観も積極的に勧めているようだ。

(5) 教職課程履修者の教育実習後の教員志望について

表4 班で発表された教員志望

2017年実習 (3班)	なりたい (高まった) 71% いいえ (希望しない) 29%
2019年実習 (2班)	なりたい 58% いいえ 42%
2022年実習 (5班)	なりたい 51.7% いいえ 48.3%
2023年実習 (4班)	なりたい 51.3% いいえ 48.7%

各学年の保健体育教職課程履修者数(表1)から教員希望は確実に減少していることがわかる。実習後の教員志望数は、2020年の新型コロナウイルスの影響もあり教員への意欲が減退した一因があるようだ。当時、文科省は「特別処置」による教育実習の全部もしくは一部を教育実習の科目で課程認定を受けた教育実習以外の科目で代替した。教育現場の一部では混乱が生じた。2021年に「特別措置」を行った大学を文科省が任意回答での調査した結果は、全てを別科目に置き換えた971名(2020年1096人)、一部を別科目に置き換えたのは教育実習の889人(2020年2319人)となったと公表(教育新聞2022.11.25)した。

当時の実習生は、急遽学級閉鎖に対応したり実習1週間前に新型コロナ検査で陰性の証明書を貰い実習校に許可を受け実習地に一週間待機し教育実習を行ったりしていた。場合によっては自宅からではなくホテル等の個室から教育実習を行った実習生もいた。精神的な負担と経済的負担も大きかった。これらの負担が教員希望の減った影響と考えられる。

2022年以降は、一時期より教職課程の減少が落ち着いたが、各プレゼンテーションでの意見として、教員から一般企業を優先させた学生がその理由として語ったのは、一般企業であればビジネススキルを上げることで会社への利益に貢献できれば個人が認められ“やりがい”がある、そして、高収入に繋がることが多いということである。教員の場合は個人が認められる機会が少ない。教育実習を通して教員の“忙しい”“長時間労働”“休みがない”等々を改めて認識して“やりがい”が無くなったとし、教員への夢を諦めた理由としている(資料1.2023実習3班)。

NOの理由

- ▶ **性格の問題**
 - ・ 向いていない。
 - ・ 責任感がない。
- ▶ **仕事内容の問題**
 - ・ 忙しい
 - ・ 長時間労働
- ▶ **進路の問題**
 - ・ 休みがない

3. 教員はブラックか

教員志望者が減少している要因として、教員の多忙なことが挙げられている。「教員勤務実態調査（2022 年文科省）」は、小学校 10 時間 45 分・中学校 11 時間 1 分の平均在校時間（平日）を公表した。特に深刻なことは、中学校で週 60 時間以上在校している教員が 36.6%であったことである。そして、平均休憩時間（平日）は僅か 10.1 分であったと公表した。回答の中には、7 割の教員が「休憩時間は全く取れていない」とあったという。これは、授業やその準備・学習評価・成績処理、学級経営、生徒指導、研修会、部活動指導、学校行事、教職員会議、各教育委員会報告（事務作業）、保護者・PTA 対応、地域連携等の業務があるからである。特に新学習指導要領への対応として、ICT 活用推進・いじめや不登校・特別な支援が必要な児童生徒の対応等が業務の負担になっている。これらのことは本学の教職課程履修者が行った教育実習でも回答があった。数週間の教育実習でも大変であったと話していた。

公立学校には「特別措置法（1971 年）」が適用された。時間外勤務手当を原則は支給していないが、その代わりに「教職調整額」が一律、給料月額 4%相当が支給されて来た。この制度は、2031 年度までには 10%まで引き上げられる予定となっている。また、公立中学校では「第 1 回学校部活動の地域連携・地域クラブ活動への移行（地域移行）」（2022 年）に対して、「地域スポーツ・文化芸術創造と部活動改革に関する実行会議」が、スポーツ庁と文化庁の主催で行われ、特に地域クラブ活動への移行に関わる課題の整理・解決策等について検討された。そこで、公立中学校の教員が土日祝日での部活動指導に関わる負担を軽減することが検討された。2024 年度から順次、部活動を地域移行し教員の時間外勤務の軽減が

はかられている。

ブラックな状況は、「先生の仕事は授業」だけだと思われていることがある。文科省が示す業務も当然な仕事として実施する。業務の負担を軽減させるために、文科省は教員一人ではなく「チームとしての学校」を2008年に始めたスクールソーシャルワーカー（SSW）活動事業をきっかけに、2015年中央教育審議会答申で「チームとしての学校」の必要性を明示し学校の教職員が全体体制で就業をすることを整備している。

一般企業もブラック企業はある。学校は全部がブラックではない。一般企業と比べ教員の負担は差があるが徐々に整備されつつある。社会から閉ざされていた学校は「開かれた学校」を目指している。現代は一般企業と教育を掲げる学校は環境が完全に同じ水準になることは難しいが社会の動向を受け入れている。本学でも保健体育教員を希望する学生には社会の中の学校を理解させ「教員」を目指して貰いたい。

4. 保健体育教育実習視察担当者より

経営情報学部スポーツマネジメント分野の5名の教員が入学時より保健体育教職課程希望者を把握し指導や助言を行っている。そして、その5名が中心となり教育実習の視察を行っている。それぞれの教員が年々実施される教育実習を下記のように感じている。

- 入学時から学年が上がるにつれキャリア形成が行われることで教員希望者が減少する。
- 近年の教育実習は、実習校の指導教官による抑圧的な指導が少なくなり、きめ細かい指導を受けている。
- 実技科目でもICT化が進み、戸惑う実習生が増えている。
- 実習校の学校行事への関わり方が多くなっている。また、道徳や特別支援学級の授業が増えている。

学年ごとの教員希望の減少は大きな要因として課外活動との両立ができないこともあるようである。課外活動を辞めるタイミングで教職課程を取り消す学生が多くなっている。文武両道は負担があるがいろんな場面での経験・体験は貴重なものである。人の前で話すことや失敗を生かす体験が多い。文武両道を目指して貰いたい。また、本学の特徴として、一旦一般企業に就職して後に教員になる卒業生も出ているということがある。そして、本学では小学校教員免許状が取得出来ないが、他大学等で小学校教職課程を履修して小学校の教諭になる卒業生もいる。これらのことも視野に入れ、教職課程に関わる教員と情報共有を行い、保健体育教員希望学生のサポートすることが大切だと思われる。

参考文献

文部科学省「公立学校教員採用試験の実施状況」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1243159.htm

2025年度（令和7年度）教職課程履修要綱 2025年4月1日 城西国際大学 教職課程運営委員会 17-18, 23 第9表

中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 平成 29 年 7 月 文部科学省
学習指導要領「生きる力」（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/toku.htm#top. 平成 29・30・31 年改訂） 文科省
ベネッセコーポレーション（<https://www.benesse.co.jp/benesseinfo/>）
厚生労働省委託事業「平成 23 年度キャリア形成教育専門人材養成事業」（株式会社インテ
リジェンス） p. 10
新型コロナによる教育実習なしの特別措置来年度継続 教育新聞 2022 年 11 月 25 日
独立行政法人 労働政策研究・研修機構

教育実習を終えて

原田 隼(国際人文学部)

実習先・教科：北海道公立中学校・国語科

私は母校の公立中学校で実習をさせていただいた。各学年 20～30 人程度の小規模な中学校だった。学級指導、教科指導ともに 1 学年で実習を行った。授業実習は、1 学年の通常学級と特別支援学級、2 学年で行った。

1 週目は、担当の先生から学級経営で大切にしていることや生徒の様子、これからの実習について多くの話をうかがった。現場のリアルな話を聞くことができた。先生に案内をしていただき、各学級の授業の様子を観た。生徒たちが真面目に話を聞き、活発に活動をしている様子が印象的だった。金曜日の 1 日だけだったこともあり、あまり生徒と関わることができずに終わり、悔いの残る 1 週目となった。

2 週目は、先生方から、生徒指導や生徒会活動、研修について話をうかがった。何をどのように指導していくかは難しい部分ではあるが、生徒に考えさせることが大切なのだというところを感じた。また、よく保健室を利用する生徒もあるそうで、先生方がその生徒の様子を見に来られる場面を目にした。実際にどのような会話をしていたかはわからないが、様子を見に行くということも、生徒に寄り添うことの一つではないかと考えた。

また、先生方の授業を参観して授業のイメージを持つことができた。どの授業でも、生徒が生き生きと、活発に授業に臨んでいる姿がとても印象的であり、1 週目に参観した授業をされていた先生方に共通しているのは、生徒をやる気にさせる声かけが上手いということだった。上手く生徒をやる気を引き出せば、生徒も生き生きと授業に取り組めるようになることを学ぶことができた。また、この週から授業実習も始まった。大学での模擬授業とは異なる緊張感があったが、生徒は一生懸命に私の話を聞き、活動に取り組んでくれた。授業の流れの部分やどのようにまとめに持っていくかなど、反省点が多くあった。担当の先生からもアドバイスをいただいて、多くの課題を見つけられた 1 週間になった。

3 週目からは本格的に授業実習が始まった。1 回目よりも 2 回目、2 回目よりも 3 回目と、だんだんと授業の流れをつかんできて、よくなっていることを感じることもできた。しかし、生徒からどんな答えが出てくるのかを予測して、発問をすることが難しいと感じた。その発問を明確にしなければ、意図した答えが返ってこないことが分かった。また、前時の授業を想起させることが大切であり、そこで授業のつながりが出てくることを学んだ。前時だけではなく、今までに学習したことを使うことも大切で、それによって生徒はより深く考えられるようになるのではないかと考えた。

この週から朝の SHR も担当させていただいた。朝の挨拶が元気でないと、1 日元気に過ごせないため、笑顔と元気を意識して SHR に臨んだ。短い時間で 1 日の連絡を伝えきるの

が難しいと感じたが、ポイントを抑えて、生徒に分かるように伝えるという点で、授業にもつながる良い経験になった。

この週は学校祭の期間でもあり、たくさんの生徒と関わることができた。そこでの関係づくりが、授業にも生きていたのではないかと感じる。学校祭では、取り組みの期間も踏まえて、生徒がみんな協力して、一生懸命取り組む姿が印象的だった。活動全体を通して生徒の成長をずっと見ていられるのが、教員のやりがいの一つでもあるのではないかと感じることができた。

4週目には、公開授業があった。公開授業ではICTを使った授業に挑戦し、班での活動を取り入れた。パソコンに考えを打ち込んだり、コメント機能を用いて他班にコメントしたりした。授業の活動としては、生徒の様々な考えを全員で共有することができ、意味のある授業だったと感じている。しかし、私が、発表者ではなく、パソコンやテレビの表示画面のほうを見がちになってしまった点や時間の予測が難しい点、私自身の指示が不明瞭であり、意図をくみ取れた生徒が少なかった点など、多くの改善点が見つかった。また、一つの補足説明や前置きがあるだけでも、生徒は考えやすくなるということに気がつくことができた。時代や社会が変化していく中で、よりよい授業をつくりあげていくためにはどうすればいいのか、これからずっと考え続けていきたい。

教育実習を通して、多くのことを学ぶことができた。私自身の反省点や良かった点は多くあるので、反省点は少しずつ改善し、良かった部分はさらに磨いていけるようにしたい。他の先生方の授業も参観できたので、いいところを真似しながら、自分の授業スタイルを見つけていきたい。また、どのように生徒と関わっていくかが大切であると感じた。よい授業をするためにも、生徒との信頼関係がなければならないし、そのためには、生徒と多く関わっていかなければならない。生徒が話しやすい環境を整えることも大切である。現場の空気感、生徒の実態などを踏まえて、何をを使ってどのように指導するのかを考え、柔軟に対応していきたい。教育実習全体を通して、教員をやることの楽しさを感じられた4週間だった。

教育実習を終えて

佐藤 大（経営情報学部）

実習先・教科：福島県公立中学校・社会科

教育実習を終えて

私は福島県公立中学校での4週間にわたる教育実習を無事終えた。1年生の社会科を担当し、多くの貴重な経験と学びを得た。実習初日は、教壇に立つことへの期待と不安から大変緊張した。しかし、先生方の温かいご指導と、生徒たちの素直でひたむきな姿勢に支えられ、日を追うごとに過度の緊張からは解き放たれていった。

生徒との関わりと学びの深化

実習当初の2週間は、主に授業参観や教材研究、そして生徒たちとのコミュニケーションに時間を費やした。生徒たちはどの授業に対しても非常に意欲的で、その真剣な眼差しは私自身に大きな期待を抱かせた。授業中の活発な発言や、休み時間の笑顔に触れるたびに、彼らとの関わりへの尊さを実感した。3週目からは1年生の担任として、より深く生徒たちと向き合う機会を得た。毎朝の会の短い時間や帰りの会での一言、自主学習ノートの確認、そして日々の学級日誌・清掃の点検を通して、生徒一人ひとりの学習状況や生活態度を把握することに努めた。生徒たちの成長を間近で見守る中で、担任としての責任の重さと、生徒たちの成長をサポートする喜びを感じた。

授業実践とICT・グループワークへの挑戦

3週目からは本格的に授業を担当した。回数を重ねるごとに、授業の構成や展開、生徒への声かけなど、多くの点で改善が見られ、授業の完成度が向上していく手応えを感じた。教育実習における授業実践の課題は、ICTと板書の両立、そしてグループワークの実践である。ICT教材を効果的に活用することで、視覚的な情報を提供し、生徒たちの理解を深めることを目指した。

板書は生徒の思考を整理し、視覚的に定着させる上で不可欠であると考え、両者のバランスを常に意識しながら授業を組み立てた。地図アプリや動画を用いて地理的な情報を提示したり、プレゼンテーションソフトで要点をまとめたりする一方で、重要なキーワードや図は丁寧に板書し、生徒がノートを取りやすいよう工夫した。

また、グループワークは、生徒が主体的に学びを深める上で非常に有効な手段であると考えていた。しかし、実践の中で直面した課題は、発言の少ない生徒をいかに授業に参加させるかであった。積極的に発言する生徒がいる一方で、なかなか意見を口にできない生徒もいることを実感し、彼らが安心して発言できるような雰囲気作りや、全員が参加できるようなグループ活動の導入の仕方を模索した。ペアワークから始め、徐々にグループの人数を増やしていく段階的なアプローチや、事前に考える時間を十分に与えることで、発言に自信がな

い生徒も意見をまとめやすいよう配慮した。

研究授業での成果と今後の課題

実習の集大成として行った研究授業では、これまでの授業実践で培ってきた経験を存分に活かすことができた。特に意識したのは、生徒からの発言を単なる情報の受け渡しとして終わらせず、その発言を深掘りするような発問を投げかけることである。生徒が「なぜそう思うのか」「他にはどんな考えがあるか」といった問いを通して、さらに思考を広げ、深めることができるよう促した。その結果、研究授業では、生徒全員が参加型の授業を構成することができた。普段はあまり発言しない生徒からも意見が飛び交い、活発な議論が展開された瞬間は、教師としての大きな喜びを感じた。生徒たちが自ら考え、表現する姿を見て、今後の教育現場においても、生徒一人ひとりの声に耳を傾け、彼らの主体的な学びを引き出すことの重要性を改めて認識した。

今回の実習を通して、今後の課題も見えてきた。限られた授業時間の中で、生徒全員に均等に発言の機会を与えることの難しさや、多様な学習スタイルを持つ生徒に対応した個別最適な学びの実現など、課題は尽きない。これらの課題に対し、今後も多くの経験積み重ねながら、より良い授業づくりを目指していきたい。

部活動と地域とのつながり

部活動では野球部を担当した。実習 2 週目には中体連の引率に同行し、生徒たちの真剣な眼差しと勝利を目指して懸命にプレーする姿に心を打たれた。惜しくも敗戦に終わったが、生徒たちが最後まで諦めずに努力する姿には、大きな感動と学びがあった。

また、4 週目には自然体験学習に引率として同行した。駒止湿原、樹齢 1000 年を超える杉の木、そして冷たい風が吹き出す風穴を訪れる中で、南会津町の豊かな自然の素晴らしさを私自身改めて認識することができた。生徒たちが目を輝かせながら自然と触れ合い、新たな発見をする姿を見て、地域と学校、そして自然とのつながりの大切さを強く感じた。今後も、南会津町の豊かな自然が大切に守られ、次世代へと受け継がれていくことを心より願う。

終わりに

この 4 週間の教育実習は、私にとってかけがえのない経験となった。教師という職業のやりがいや難しさ、そして教育の奥深さを感じることもできた。この実習を通して得た知識、経験、そして何よりも生徒たちとの出会いは、今後私の人生において大きな糧となった。ご指導いただいた先生方、温かく迎えてくれた生徒たちに心より感謝申し上げたい。今回の経験を活かし、将来、教育現場で活躍できる教師を目指し、今後も研鑽を積んでいきたい。

教育実習を終えて

小林 大洋（経営情報学部）

実習先・教科：千葉県公立中学校・保健体育科

約3週間の教育実習を通して感じたこと、学んだこと、感想等を大きく3つに分けて構成する。

まず1つ目は、教師の在り方と生徒のもつ大きなエネルギーについてである。教師という職業が「責任の重い仕事」であり、自分の言動に責任を持たなければならないと思った。また、生徒たちが持つエネルギーは非常に大きいということも感じられた。実習前は、生徒たちに信頼してもらえるか、授業はうまく進められるかなどたくさんの不安を抱えながら臨んだ。しかし、実際に学校現場に入ると、先生方の偉大さを間近で実感しながら、生徒たちに声を掛けてもらい元気が出たことが印象に残っている。教師は単に授業で知識を与えるだけでなく、生徒が登校した際の表情や様子を見て体調や家庭での様子を把握し、一人ひとりの状況を踏まえた声かけを行っていた。その姿を見て、教師という奥深さを感じた。また、現在の教育現場では、私たちが生徒だったころのように怒鳴ったり威圧的に指導する場面がほとんど見られなかった。代わりに、生徒の話丁寧に聞き、なぜ叱るのかをしっかりと説明し、理解をしてもらうような指導が多かった。恐怖で抑えつけるのではなく、生徒に寄り添いながら信頼関係を築く姿勢が印象的だった。その一方で生成と生徒の距離が近く感じた。そのため、メリハリや教師としての威厳が保たれているのか疑問が生じた。そこで、実習中先生方にその点を尋ねた。1人の先生が「信頼関係があってこそ寄り添いの指導が成り立つ」と答えた。この言葉に重みを感じ私も実習中生徒たちの声に耳を傾け寄り添うような関わり方をした。

次に2つ目は、実習全体を通しての感想である。私が実習で一番不安だったことは、生徒とのコミュニケーションが取ることができるのかである。実習初日、クラスで自己紹介をした直後に、生徒2人が「先生、僕たちの名前わかりますか？」と声をかけてくれた。そのとき、最も不安だった生徒とのコミュニケーションに少し希望を感じた。しかし、女子生徒との関わり方には難しさを感じた。どこまで踏み込んでよいのか分からず、一定の壁を感じながら1週間を過ごした。その後、合唱コンクールや部活動の話題、日々のやり取りを通じて少しずつ関係を深めることができた。日が経つにつれ、話しかけてくれる生徒も増え、私は「話すこと」よりも「聞くこと」を意識してコミュニケーションを取るようになった。この経験を通して、改めて人と関わることの難しさと同時に、その大切さと必要性を強く感じた。

最後3つ目は、授業実習についてである。授業実習では、体育の授業を全学年で指導した。的確な指示を出すことの難しさを痛感し、言葉だけでは伝わらない場面も多かった。そ

のため、ホワイトボードを活用し、図で説明することや動きのモデルとして生徒に協力してもらうなどの工夫を重ねた。特に3年生は、選択授業だったため男女が混合であった。なので、皆が適度な運動量を確保でき、かつ楽しいと思えるような授業を展開することはとても大変だった。工夫点として、私は、単なるゲーム形式ではなく、ゴールを複数設置したり、女子生徒の得点を高く設定するなどして、誰もが参加しやすい環境づくりを意識した。また、男子生徒は比較的動けていたので課題を与え飽きさせない工夫を行った。そして、実習で学んだことを実践する場としての精錬授業は、2年生男子を対象にしたバスケットボールの授業であった。緊張の中で始まった授業だったが、安全面と「全員が楽しめる授業」を目指して準備を重ねた。授業後には担当の先生から毎回反省点を伺い、授業の流れや構成の改善に努めた。中でも、「生徒全体を見渡せる立ち位置を意識すること」という指導が特に印象に残っている。私は、生徒の近くで声をかけ、褒めて伸ばす指導を心がけていたが、その分周囲の様子が見えにくくなってしまっていた。この経験を通して、授業全体を見渡す視点の重要性を学んだ。

私が担当した1年1組で、1回だけ道徳の授業を担当する機会をいただいた。初めての教室での授業だったため、板書計画や発問の仕方、生徒が意見を出しやすい雰囲気づくりなど、多くのことに気を配った。授業を進める中で、自分の一言が生徒の考え方に影響を与えることを実感し、教師の言葉には大きな責任が伴うことを強く感じた。同時に、生徒と近い距離で意見を交わすことができたことに大きな喜びを感じた。

今回の教育実習を通して、授業技術の向上だけでなく、生徒との関わり方、教室の雰囲気づくり、そして教師としてのあり方について深く考えることができた。今後はこの経験を糧に、より良い授業づくりに努めたい。そして、生徒一人ひとりの成長に寄り添い、その考えを尊重できる教師を目指していきたい。

教育実習を終えて

遠藤 広己（国際人文学部）

実習先・教科：北海道公立中学校・英語科

私は、母校である北海道公立中学校で実習を行った。1クラス30人未満で、1学年2クラスで特別支援学級も併せて計9クラスの小規模校であった。学級指導は2年2組で、教科指導は2年1組、2組の2クラスで行った。

実習が始まり、最初の1週目では、担当教員から生徒指導や学年経営に関する多くの話を聞くことができた。特に生徒指導については、教科書的な知識とは異なる、現場ならではのリアルな対応のあり方を学ぶことができ、自身の視野や考え方が大きく広がったと感じている。一方で、この週における最大の反省点は、生徒との距離をうまく縮めることができなかったことである。自身が話しかけやすい雰囲気を出せずに、生徒たちもどう接してよいか戸惑ったのではないかと考えている。しかしながら、授業見学の際に困っている生徒に声をかけたり、給食の時間にさりげない会話をこちらから投げかけたりする中で、徐々に関係が築けていったと実感している。この経験を通じて、会話をただ待つのではなく、自分から積極的に関わりに行く姿勢が重要であると改めて気づかされた。限られた時間の中で、自らチャンスを見出し、それを活かしていくことの大切さを強く感じた一週間であった。

2週目に入ると、朝の会を任されるようになり、「担任」としての業務を意識する機会が増加した。一日の始まりを担う責任感の中で、雰囲気づくりや声のかけ方など、自身の行動に対する意識が高まったと感じている。また、この週からはよいよ授業も始まった。授業実践の中で最も苦勞した点は、短く簡潔に説明することの難しさであった。伝えたい内容を一度に多く伝えようとするあまり、説明が冗長になってしまい、生徒が退屈に感じてしまった場面も見られた。この反省をもとに、次の授業からは説明を短く明快に行うことを意識し、板書や図示に加え、デモンストレーションも取り入れることで、生徒が耳と目の両方で理解できるよう工夫した。さらに、この週には学校の60周年記念行事として体育大会が実施された。私は学級の一員として種目の練習や応援に積極的に参加し、生徒たちと共に「優勝」という目標に向かって努力を重ねた。準備期間中には、運動が苦手な生徒に声をかけて励ましたり、応援の声出しに協力したりする中で、自然と信頼関係が築かれていった。体育大会当日は、競技を通じて生徒と共に一喜一憂し、教員としてではなく「チームの仲間」として過ごすことができた時間は、非常に貴重な経験であった。このような非日常的な行事を通じてこそ、普段の教室内では見えづらい生徒の表情や意欲、仲間との関わり方を深く知ることができ、学級理解の一助となったと考える。また、自身が積極的に関わることで、生徒たちとの距離が一気に縮まり、信頼関係が築かれていく過程を体感することができた。この経験は、教育実習における大きな成果の一つであり、今後の教育活動においても大切にしていきたい

たい学びである。

3週目では授業にも慣れ、指示出しも次第に的確になっていった。特に授業においては、様々なアクティビティや指導法を試行した。本文内容に関する授業では、「Program3-3の内容から問題を作成しよう」という課題を設定し、生徒はグループごとに本文の内容を考察しながら問題を作成した。これは、問題作成を通じて本文の理解を深めさせることを目的とした授業展開であった。この授業は、生徒にとって通常の授業では経験しない形式であったため、デモンストレーション等の事前準備を徹底した。その結果、想定以上に円滑かつ効果的な授業展開となった。授業は2クラスに対して実施するため、同一内容の授業を2回行うことになる。1回目の授業より2回目、そして2回目より翌日の授業1回目へと、常に改善点を見出し、より良い授業を構築しようと模索した1週間であった。

4週目には研究授業を実施した。これまでの授業実践の成果を発揮すべく、指示出しや事前準備にも最大限の力を注いだ。授業後には、助言として「机間巡視」の在り方について指摘を受け、何を目的として机間巡視を行うのか、またどのタイミングで行うのが効果的であるのかについて、深く考える契機となった。最終日には、生徒から感謝の言葉をいただき、この4週間の経験には一つとして無駄なことはなかったと確信するに至った。教育実習終了後となった今では、先生方の授業スタイルに学び、日常の会話においても簡潔かつ的確に伝える意識を持つなど、教員を志す者として日々取り組むべき課題の多さを実感した。さらに、生徒指導や不登校対応といった領域にも関心を持つようになり、「若さ」を強みとした教員として何ができるのか、採用後、現場に立つ最年少教員としてどのように生徒と向き合うべきかについて、この4週間の経験を糧に思索を深め、得た知見や経験を他者と共有していくことが、今後の自らの使命であると感じた。

教育実習を終えて

藤本 響希（国際人文学部）

実習先・教科：岩手県公立中学校・英語科

○はじめに

私は、母校である岩手県公立中学校で教育実習をさせていただいた。同校は各学年 4 クラスで構成されており、学級指導は 1 年 1 組で、教科指導は 1 学年 4 クラスを担当した。この実習では、教科指導だけでなく、学校という組織の中での教員の役割、生徒との関わり方、教員同士の連携、学級運営など多くのことを学ぶ機会となった。教員という職業の責任の重さを実感すると同時に、自身の課題についても気づくことができた貴重な経験となった。

○実習前の取組

教育実習前には、電話にて数回の事前打ち合わせを行い、担当教科や学年、クラスなどの確認を行った。また、使用教科書やツールなども事前に伺い、必要な準備を進めた。教科書については事前に準備し、單元ごとの内容を確認しながら、授業作りが円滑に進むよう心がけた。不明点は積極的に質問し、実習前の不安を事前に少しでも減らすよう努めた。

○生徒との関わり

はじめは緊張していたが、1 週目が体育祭活動期間だったため、多くの生徒と自然に関わることができた。授業以外の活動を通じて、生徒同士の関わり方や学校生活の雰囲気を知る良い機会となった。体育祭練習に参加したり、生徒たちの活動のサポートをしたりすることで少しずつ距離を縮めていくことができた。また、休み時間や掃除の時間、部活動などを通じて生徒と接する機会が多く、信頼関係の構築に繋がったと感じている。

○授業見学

1 週目は主に 1 学年の英語の授業を見学し、授業の流れや教材の使い方、学級ごとの生徒の様子を観察した。1 学年は他学年に比べて反応が良く、積極的に授業に参加する姿勢が見られた。また、オールイングリッシュを目指しているため、英語でのやりとりや指示を行う場面が多かった。

2 週目からは、他学年の英語や他教科の授業も見学させていただき、授業の進め方や板書の工夫、ICT の活用方法などを学んだ。特に社会科では ICT の活用が効果的であり、資料の配付やスクリーンを使った説明により、生徒の興味を引き、理解を深めていたのが印象的だった。

さらに、3週目には道徳の研究授業があり、道徳の授業も見学させていただいた。同じ教材でも、導入や主発問に異なる工夫があった。

○実践・授業

道徳・英語・SHRを担当した。授業を行う中で、机間巡視と笑顔で行うことは徹底した。机間巡視によって、生徒のサポートや得意・不得意を見つけること、時間配分の修正などができた。また、生徒とコミュニケーションをとる貴重な機会にもなると感じた。

道徳は担当学級で「夢を諦めない」という教材を使って授業を行った。配付資料の作成時には、生徒が書く分量を考慮し、時間内に収まるよう、重要な箇所や深く考えて欲しい部分絞って記述させるようにした。導入では、夢や目標について問いかけ、生徒の関心を高められるようにした。授業では教科書の内容だけでなく、自身の実体験や生徒への思いを語る時間を設けた。

英語では担当教員の指導を参考にプリントを活用した。「やってみたい授業に挑戦してみよう」と言ってもらい、生徒同士で英語を話す機会を多く持つよう、インタビューやビンゴゲーム用いた授業に挑戦した。授業は、導入、リスニング、ライティング、アクティビティ、振り返りの流れで構成した。

SHRでは、連絡に加えて生徒との良いコミュニケーションの場にする必要がある。生徒が気持ちを切り替えて1日を始め、1日を終わるためにどんな話をするか、どのように話すのかなどを考える必要があると感じた。また、連絡を話す順番なども、生徒の記憶に残すためにも重要になることを学んだ。

○改善点・課題点

授業実習の改善点は、クラスルームイングリッシュの活用と板書である。英語の授業実習では、当初クラスルームイングリッシュをうまく使えず、日本語の説明が長くなり授業時間を圧迫してしまった。その後は意識的に英語で説明や問いかけを行い、重要な部分や理解が難しい箇所のみ日本語で説明を行うようにしたところ、説明が簡潔になった。ジェスチャーやイラストを用いることで生徒の理解も深まったと感じたため、オールイングリッシュの授業を行うには工夫が必要であると感じた。

板書については、見やすい濃さや太さ、位置など意識して書くことの難しさを実感した。生徒の理解を助けるためにも、わかりやすく整理された板書ができるようにしたい。

また、英語と道徳を通して教材研究と学級の特徴の把握の重要性を学んだ。ゴールを明確にし、活動内容や時間配分を綿密に考えて指導案を作成する必要がある。英語では特に生徒自身が話す機会を増やしつつ、書く練習もしていかなければならない。4技能を補えるような授業を作れるように意識していきたい。

○教育実習を通して

長いようで、短く感じる教育実習期間となった。教育実習は、何事にも積極的に取り組むことで、より多くの学びを得られる。担当教科や担当学級に限らず、多くの生徒や教員と話すことが大切であると強く実感した。

教育実習を終えて

福田 心之丞（経営情報学部）

実習先・教科：北海道私立高等学校・公民科

はじめに

私は2025年5月13日から6月2日まで北海道私立高等学校で3週間教育実習を行いました。この教育実習では、教員という仕事の難しさ、やりがいや充実感を実感する貴重な経験になりました。多くの学びの中から特に次の3点に絞って教育実習を振り返ってみることにしました。

授業の準備

教育実習が始まる前に大学の社会科教育法や公民科教育法の授業で模擬授業を何度も行い、授業づくりと授業の練習を行ってきました。教育実習では授業準備には相当の時間を要すると大学の授業では聞いてきましたが、実際に授業案を作成してみると、予想以上の難しさがありました。大学の公民科教育法の模擬授業では、内容に間違いがあるとその場ですぐに教授から訂正されますが、実習ではそれができません。生徒に間違ったことは言えないという緊張感がありました。

最も苦労したのは、「生徒にとってわかりやすい授業、面白い授業とは何か」を常に意識しながら、限られた時間の中で授業内容を考えることでした。学習指導案を作成する際には、教科書や学習指導要領を参考にしつつ、単元全体の流れやその授業の位置づけを考える必要があります。さらに、生徒の理解度や興味関心に合わせて、どのような導入が効果的か、どのような活動を取り入れるかをよく考えました。また板書の練習などして、遅い時には夜8時まで残って教材研究をしたこともありました。授業づくりについて大学の公民科教育法の先生とオンラインで相談したこともありました。教員が普段授業を際にさまざまな思考と準備を繰り返し行っていることとその難しさを理解しました。

実際の授業

実際に授業をして最も感じたことは、「生徒は教員の姿勢を敏感に見ている」ということです。私が緊張していたり、準備が不十分だったりなどで、手元ばかり見て生徒を見ることを怠ると、生徒は受けている実感が薄まり集中力を欠き、授業への参加意識が低下しました。逆に、回数を重ね、自信を持って堂々と話すことで、生徒も安心して話を聞き、授業に参加してくれることがわかりました。

生徒一人ひとりの反応を見逃さずに拾うことの重要性も実感しました。何気ない表情やつぶやきの中に、理解のヒントや疑問のサインが隠れており、それに気づいて対応すること

で、学びがより効果的になりました。しかし、経験が浅いため、生徒の反応を予測するのが難しく、教科書の内容を「教えること」に意識が集中してしまい、なかなかうまくいきませんでした。

生徒の理解を深めるためには、問いかけの工夫が必要だと感じました。「わかりますか？」という問いには多くの生徒が反応せずとも、「この部分をどう考えますか？」といった具体的な問いを投げかけることで、考えるきっかけを与えることができます。教師の問い方ひとつで、生徒の学び方が変わりました。

生徒との関わり

実習期間はインターハイと時期が重なりました。そのため、休み時間や掃除の時間、部活動など、限られた時間で生徒と関わる機会を自ら作るよう努めました。しかし生徒の雰囲気は自分が生徒の頃とは少し違っているようで接し方に困惑しました。コロナの影響、校則の変化によって携帯の使用が可能になったことなど理由は十分わかりませんが、対話の数が少ないと感じました。したがって自分から話すのに躊躇することが多かったです。その中でも話しかけてくれる生徒はいたのでコミュニケーションを取るよう考えました。

実習生としては生徒と年齢が近いので価値観が合いやすい一方で、注意すべき点はするという距離感を取ることが難しかったと思いました。中には他の先生とは多く話すが自分とはなかなか話してくれない生徒を見て、生徒との信頼関係はとても重要なことだと感じました。その信頼関係築くためにはまず自分を理解してもらう必要があり、生徒に自分がどういう人間かわかってもらい安心感を与えることで生徒が心を開いてくれることを実感しましたし、それほど生徒が素直であることもわかりました。しかし今回実習では生徒の心を掴むことは満足にできなかったと反省しています。

終わりに

今回の教育実習は、自分の未熟さと向き合う機会であると同時に、「教えること」の奥深さと、「学びを支える」という仕事の難しさを実感する機会でもありました。授業作りの難しさ、生徒とのコミュニケーションの重要性、そして教員という職業に求められる幅広い力を実感し、改めて教員の偉大さを実感しました。教育実習で学んだ多くのことは、今後の自分の人生に生かせることばかりだったと思います。

教育実習を終えて

三上 希望海（経営情報学部）

実習先・教科：青森県私立高等学校・保健体育科

私は青森県私立高等学校にて約三週間、保健体育を担当する教育実習を経験しました。実習が始まる前は「先生」として生徒の前に立つ自分の姿を想像し、不安と緊張で胸がいっぱいでした。実際にホームルームを任された初日は、緊張のあまり声も思った以上に小さくなってしまい、伝達事項もうまく伝えられなかったことを今でも鮮明に覚えています。はじめはうまく説明できなかつたり、生徒全体の反応が鈍かつたりして戸惑いましたが、担当の先生が丁寧にアドバイスをくださり、「伝えたいことは一度だけでなく、繰り返し伝えることが大事だよ」と教えてくださいました。また、例を交えて話すと生徒のイメージがわかりやすかったことや、「聞いているようで意外と頭に入っていないことも多いので、粘り強く伝えることが大切だ」と具体的な工夫をアドバイスしてくださいました。それらを実践すると少しずつ自信が持てるようになり、ホームルームでも伝達事項をわかりやすく、はきはきと伝えられるように意識できるようになりました。更に、生徒たち自身も「こういうことですね」と確認してくれたり、うまく伝わっていなかった部分を指摘してくれたりしたことで、双方向のコミュニケーションの大切さや手応えを感じる場面が増えていきました。

実習期間中、クラスの生徒は皆とても優しく、積極的に話しかけてくれるので、思っていた以上に早く仲良くなることもできました。朝や休み時間には「先生、今日は体育何やるんですか？」と声をかけてくれたり、時には私の緊張を解きほぐすように冗談を言ってくれたりして、本当に温かな雰囲気がありました。生徒たちの素直な反応や明るさに支えられ、私自身が「先生」として前向きに一步踏み出していく勇気ももらったように思います。

職員室の先生方もとても親切で、何か困ったことがあると嫌な顔ひとつせず相談に乗ってくださり、授業準備や日々の過ごし方でも多くのアドバイスをいただきました。先生方が協力して学校をよりよくしていこうという想いを持っているからこそ、生徒にもその雰囲気が伝わっているのだと感じました。

体育の授業では、最初は声の通し方が分からず、笛のタイミングも曖昧で、生徒に指示が上手く伝わらないことが多々ありました。生徒全体に一声で指示を出すことや、状況に合わせて笛を吹くことで授業にメリハリをつける重要性に気づき、指導教員の先生から「笛は合図として必ず吹いてから指示を出すこと」「始めと終わりで笛の吹き方を変えると流れが作れる」など具体的な技術を教わりました。さらに、授業の展開が単調にならないように、導入でレクリエーション活動を入れて全体の雰囲気を和ませる、指示を出すときには一度生徒を座らせて注目を集めてから話し出すなど、授業の進行にもさまざまな工夫を取り入れていきました。何度も授業を重ねるうちに、自分の伝えたいことがきちんと伝わる楽しさや、

生徒たちが積極的に授業に参加し、成長していく様子を間近で見る喜びを感じるようになりました。最後の研究授業に向けては、指導案を何度も練り直し、先生方からも多くのフィードバックをもらい、練習を重ねて臨みました。緊張しながらも、授業を終えたときの達成感と生徒から「楽しかった!」と言ってもらえたことは、何にも代えがたい経験となりました。

今回の教育実習を通して、「分かったつもり」や「伝えたつもり」に満足せず、相手の反応を見ながら何度も工夫して伝えることの大切さや、生徒と信頼関係を築くためには誠実でオープンな態度が欠かせないことなど、教員としての基礎を多く学ぶことができました。また、どんな時もフォローしあい、学校全体で生徒を支える現場の先生方の姿から、教育の現場には多くの人の努力や協力が詰まっていることも実感しました。生徒の小さな変化や成長を見とどける喜び、時には思い通りにいかないもどかしさ、それでも「先生」として信頼してもらえることの嬉しさなど、この実習期間でしか味わえなかった経験がたくさんありました。これからも一人一人の生徒と向き合い、学びの楽しさや体を動かすことの喜びを伝えられる教員を目指して、自分自身も学び続けていきたいと強く思います。

教育実習で得た学びと気づきを糧に、今後も教員として成長し続け、この経験を一生の宝物にしたいと思います。

教育実習（幼稚園）報告書

内田 愛梨（福祉総合学部）

実習先：千葉県内幼稚園

保育目標

- ・全ての生命を大切にする子ども。
- ・健康で前向きな子ども。
- ・友達と仲良くする子ども。
- ・仕事や遊びにエネルギーを集中できる子ども。
- ・神仏を敬う子ども。

1. 実習で取り組んだ実習内容

今回の実習では、5歳児クラスで主に実習を行い、責任・部分実習も5歳児クラスで行った。2～4歳児のクラスでは1日ずつ観察実習を行った。

部分実習は2回、責任実習は1回行った。部分実習の1回目は、実習1週目に園から指定された製作を行った。この製作は、紙を描かれている線に沿って切り抜き、飛ばして遊ぶモモンガの玩具を作るものであった。導入でモモンガの生態についてのクイズを行った後、製作の手順の説明、ハサミでの切り取り、糊での貼り付けをするという流れで行った。部分実習の2回目は、実習2週目にホールで風船運びリレーを行った。この活動は、導入で子どもたちで協力して大きな風船を作り、その後チーム分け、ルール説明、リレーをするという流れで行った。責任実習の主活動では、午前に海の生物製作を行い、午後に魚釣りを行った。午前の活動は、導入で海の生き物クイズを行った後製作の手順の説明、各々が好きな海の生き物を紙に描き、それを切り取る流れで製作を行った。午後の活動は、午前に製作した海の生き物をビニールシートに広げ、それらを釣って遊んだ後、保育室の黒板に釣った海の生き物を貼り、海中の再現という流れで行った。また、実習期間中に行われた異年齢で行うお店屋さんごっこや海への遠足の行事等の行事にも参加した。

2. 実習の目標と達成状況

今回の実習の目標は、子どもたちが理解しやすい伝え方をする、子ども一人ひとりの発達に合わせた関わりをする、実習の中で自己課題を明確にするという3点を設定した。1点目については、説明をする際に実物や写真を用意し視覚情報を多くするよう配慮したり、説明の途中で子どもがその時点までの説明を理解できているかの確認をしたりした。それにより、子どもたちはルールや製作の手順を理解して遊びに移れていたと感じた。2点目については、今回の実習がこれまでの実習期間よりも長かったため子ども一人ひとりの理解を深めることができ、一人ひとりに合わせた関わりができた。それに加えて、子どもたちの得意不得意や興味関心のあるものを知った上で関わることもできたと思う。3点目について

は、実習中にしてしまった失敗から自身の課題を見つけることができた。

3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

この実習で印象に残った学びは、海外にルーツを持つ子どもと他児や保育者との関わりについての学びである。私が主に実習していた5歳児クラスには、まだ日本に来たばかりで日本語が不自由な子どもがいた。保育者はその子に対して英語と日本語の両方を用いながら様々な工夫をしてコミュニケーションを取っていた。それに加えて、その子の母国の文化を他の子に伝えたりしていた。その様子を見て、他児が保育者の真似をしてその子と英語を用いて会話をしたり一緒に遊んだりしていた。このような姿を見て、海外にルーツを持つ子どもがいることで他児が自然と英語や他国の文化に触れ、親しみを持つことができていると気がついた。また、海外にルーツを持つ子どもにとっても他児との関わりが増えることにより日本語や日本の文化に慣れる機会になっていた。実習の前半では、どのように海外にルーツを持つ子どもとコミュニケーションを取れば良いか分からず試行錯誤をしていた。しかしその子の理解を深めたり、その子の話す英語に耳が慣れたり、保育者や子どもたちの姿から学んだりし、徐々にその子と楽しくコミュニケーションを取れるようになった。そうすることにより、私自身も英語力だけでなく、言葉以外で伝える表現力や子どもが何を伝えたいのかを子どもの表情や行動を見て読み取る力が向上したように感じる。私は、海外にルーツを持つ子どもが他児や保育者、その子自身にとって良い影響を及ぼし合う、なくてはならない存在になっていると考えた。

この実習での反省点は、臨機応変に対応ができなかったという点である。特に、2回目の部分実習で行った風船運びリレーの複数人で運ぶゲームの際には、リレー中に怒りだす子どもがいたり、転んでしまう子どもがいたりして中々計画通りに進まなかった。計画通りに進めようとしてしまい、子どもたちの楽しいという気持ちを引き出すことができずに終わってしまった。子どもたちの様子を見ながらルール変更をしたり、ゲームの内容を変更したりすることができる臨機応変さが足りなかった。今後このような場面で臨機応変に対応するために、子どもの姿をより具体的に想定しておくこと、子どもたちが楽しめるルール変更やゲームの内容変更ができるよう遊びの知識を増やすことを意識して自己研鑽に励んでいきたい。

また今後の課題としては上記の臨機応変に対応することに加えて、子どもを待たせないという意識を持つということが挙げられる。私は、トラブルがあった際にその対応に集中してしまい他の子どもを待たせてしまう場面が多くあった。子どもたちが幼稚園にいられる時間は限られている大切な時間であるため、トラブルがあっても全体に目を向けて他の子どもを待たせないようにしていきたいと考える。

教育実習（幼稚園）報告書

大川 愛結（福祉総合学部）

実習先：千葉県内幼稚園

1. 実習で取り組んだ実習内容

4週間を通して、観察・参加・部分・責任実習を行った。

1、2週目：観察・参加実習

3週目：部分実習（6/16～6/23）

4週目：責任実習（6/24）

- ・ 部分実習：朝の会、給食時、帰りの会 各2回ずつ 計6回部分実習実施
- ・ 保育の流れを細かく把握したり、ピアノをたくさん練習したりなどをして、スムーズに進行出来るよう努めた。また、手遊びや読み聞かせ、声掛けなど、園児たちが楽しめる工夫をしながら取り組んだ。
- ・ 責任実習：登園後～帰りの会
保育教諭と入念な打ち合わせや準備を行い、園児たちにとって安心・安全な一日を過ごせるよう努めた。

※部分実習や責任実習以外にも、やってみたいことを保育教諭に伝え、時間を作っていた
だき、実践することが出来た。

<部分・責任実習、実習中に使用したもの>

金魚すくい



スタンプ遊び



自己紹介





『どんないろがすき?』スケッチブックシアター



あいうえお おにぎり



手遊び『ピカチュウ』



2. 実習の目標と達成状況

<実習の目標>

- ・ 保育所と幼稚園との違いを理解し、園での生活の流れや環境構成、園児への適切な接し方・声掛けの仕方などの保育内容を学び取り、自らも実践する。
- ・ 部分実習や責任実習を通して、責任を持って取り組むことはもちろんのこと、少しでも個々の園児たちを実習生なりに理解し、発達に即した保育が出来るようにする。
- ・ 保護者の方との接し方や連携にも注目をし、より良い保育につなげるためのコミュニケーション方法を獲得する。
- ・ 園の年間行事などを通して1年の流れを汲み取り、幼稚園の雰囲気を中心に味わうと共に、分からないことを積極的に質問し、実習に取り組む。

<達成状況>

- ・ 幼稚園は保育所と違って、保育時間が異なることや、小学校を意識した保育がされていると感じた。また、英語教室や音楽教室、体操教室やサッカー教室など、園児が様々なことに挑戦し取り組むことが出来るようなカリキュラムも組まれていた。
- ・ 保育教諭の姿を見習いながら、園児同士のトラブル時の対応や給食時の声掛けの仕方など、一つひとつの場面で起こったことを習得し、実践に移すことが出来た。
- ・ 保護者との連携は、連絡帳や朝夕の送迎時に家庭と園での様子を話したり、連絡アプリや写真の共有などデジタル上でも情報共有をしたりなど、保育教諭との細かなやり取りが、より良い保育につながるのだと感じた。
- ・ 避難訓練や防災訓練、お誕生日会、影絵劇、読み聞かせ会、交通安全教室など、たくさんの園の行事を体験することが出来た。園全体での行事を円滑に行うためには、日々の丁寧な保育の積み重ねにより、園児たち自ら楽しめるようになるのだと思った。
- ・ 4週間、笑顔を忘れず、積極的に行動・質問し、楽しく実習を終えることが出来た。

3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

<学んだこと>

- ・ 園児同士のトラブル時は、双方の気持ちを受け止め、代弁し、解決へと導いたり、ダメなことを伝えたりしていき、園児たちがお互いに納得し、気持ちを前向きに向けていく。
- ・ 給食時、苦手なものがあった時には、苦手でも一口挑戦してみることや、園児の好きなことに触れながら声を掛けるなど、園児の食べるのが楽しくなるような配慮をする。
- ・ 園児たちの元気な挨拶や、友だちを思いやり、優しく頼もしい姿は、安心できる環境の中で日々の丁寧な保育により、園児たちにも思いが通じ合い、より良い保育へとつながると感じた。

〈反省点・今後の課題〉

- 実習中、水分補給をする際、保育教諭が園児たちと同じように、その場に座ってから水分補給をしていたが、私は、立ったまま水分補給をしてしまったことがあった。保育教諭の姿に気付き、その後は座って水分を摂るよう気を付けた。
“保育者”は、常に園児のお手本となることを忘れず、今まで以上にさらに気を引き締め、一つひとつのことを丁寧に取り組んでいきたいと改めて思った。
- 日誌や指導案など、文章を考えて書くことに時間がかかりすぎてしまっているため、見通しを持って効率よく出来るようにしていきたい。

「小中一貫校における養護実習を通して学んだこと」

関 智佳子（看護学部）

実習先：茨城県義務教育学校

1 はじめに

実習を行った母校は、1年生から9年生までが同じ校舎で学ぶ小中一貫校である。小中一貫教育では、児童生徒を9年間にわたって経年的にみることができるとともに、長期的な健康支援や発達段階に応じた保健指導が可能となる。一方で、保健室には発達段階も症状も多様な児童生徒が来室するため、それぞれに適した対応が求められる。

実習校の保健室では、低学年から高学年までが安心して過ごせるよう、椅子の高さや配置に工夫が凝らされ、落ち着いて休養できる空間が整えられていた。こうした環境整備は、小中一貫校における健康支援の特色をよく表していた。

2 実習目標と事前準備

養護実習の目標として、養護教諭が学校行事や保健室運営にどのように関わっているのかを理解し、自身の理想とする養護教諭像を明確にすることを掲げた。事前準備では、実習校との打ち合わせで得た情報をもとに学校の特性を把握するよう努めた。また、応急処置や来室対応に必要な基礎知識を再確認し、特に児童生徒に起こりやすい外傷や健康相談の場面をシミュレーションすることで、実習中に落ち着いて対応できるよう準備した。

3 実習で取り組んだ内容

運動会や健康診断などの学校行事に参加するとともに、日々の保健室での来室対応を行った。救急対応の場面では、まず児童生徒の心を落ち着かせたうえで患部を清潔な手で触って腫れの有無を確かめたり、鏡を用いて一緒に状態を確認したりするなど、児童生徒自身の感覚を大切にすることを意識した。頭痛や倦怠感などの目に見えない不調に対しては、丁寧な情報収集を通して健康状態を把握し、児童生徒が「いつもと違う」という感覚に気づいたり、不調の背景を考えたりするきっかけになるよう関わった。

健康診断の実施に際しては、学校医や担任との連携が重要であり、実施計画の作成、教職員への周知、会場設営、事前指導や事後指導など、多くの準備を養護教諭が担っていることを学んだ。特にプライバシーの確保には十分な配慮が必要で、仕切りを利用した視線の遮断や空間の区切りなど、子どもたちが安心できる環境が工夫されていた。また、歯科検診では記録にも携わらせていただき、発達段階による口腔状態の違いに目を向けながら取り組むことができた。

4年生を対象に行った45分間の歯みがき指導では、歯肉炎予防の意識を高めるため、第

82 回全国小学生歯みがき大会の DVD の視聴を通して歯みがきの方法を理解し、自分の歯ぐきの様子を観察する活動を取り入れた。さらに、クイズで学習内容の振り返りを行うことで、歯みがきの意義を理解させ、むし歯や歯肉炎を自分で予防する意識を育むよう工夫した。DVD や歯の模型を活用することで児童の興味・関心を高め、授業内での問いかけや発表の機会を増やすことで、理解度を把握しながら一人ひとりに目を配ることを意識した。

4 児童生徒の様子・反応

低学年では、転倒による擦り傷や遊びの中でのけがが多く見られ、校庭で転んだ際に自分で傷を洗ってから保健室に来る児童は、3 年生以降になると複数見られた。簡単な手当の方法を理解し実践できる児童が多く、1・2 年生には自分でできる手当てや対策が増えるような声かけを心がけた。

中学生では、頭痛や腹痛など体調不良での来室が多く、症状や違和感を具体的に伝えられる生徒が多かった反面、人間関係や生活習慣の課題が背景にある場合も少なくなかった。そのため、表面的な症状だけでなく内面的な要因にも目を向ける必要性を学んだ。

歯みがき指導では児童が意欲的に参加し、活気のある授業となった。指導後の歯みがきタイムでは、配付した歯ブラシで意識的に磨く児童や、授業中に使用した歯茎チェック表を見ながら丁寧に磨く児童も観られた。また、「家庭でも歯みがきを意識して磨けた」という声もあり、学校での保健指導が児童の生活習慣に影響し、家庭と連携しながら健康を支えることができると実感した。

5 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

養護実習では、小中一貫校という特性の中で幅広い発達段階の児童生徒と関わり、一人ひとりに応じた対応の重要性を深く学んだ。児童生徒が表現する方法や訴え方、必要とする支援はそれぞれ異なるため、成長段階に応じた声かけや環境調整を行うことで、保健室が「安心できる場所」「安全な場所」となることを実感した。

また、保健室でのやりとりや日常の小さな会話の中にも、健康への気づきを促したり生活習慣を見直すきっかけがあったりすることに気づいた。集団での保健指導だけが指導の場ではなく、日々の対応や会話そのものが保健指導につながるという視点を大切にし、その一つひとつの関わりを丁寧に積み重ねていける存在でありたいと感じた。

さらに歯みがき指導では、児童の反応を受け止めながらわかりやすく印象に残る内容を工夫することで、児童生徒が自分や周囲の健康に関心を持ち、行動につなげられるような指導の重要性を学んだ。今後は、保健指導の計画から展開まで一貫して工夫し、児童生徒が主体的に健康と向き合える内容をさらに検討していきたい。

私は、理想の養護教諭像として「子どもたちと一緒に考えながら寄り添える存在」でありたいと考えている。けがや体調不良に対応するだけでなく、その背景にある悩みや生活環境にも目を向け、子どもが自ら健康と向き合う手助けができる関わりを目指したい。保健室が

一時的な安心の場でありながら、そこから子どもたちが前を向いて歩み出せるような場所となるよう、今後も努力を続けていきたい。

「教育実習(養護)を通して見えた養護教諭の役割と課題」

木村 美唯 (看護学部)

実習先：北海道公立中学校

1 はじめに

昭和 22 年 5 月 20 日に開校し、同年 7 月 1 日に校名が現在の校名となった。現在の生徒数は、1 学年 3 学級 87 名、2 学年 2 学級 54 名、3 学年 2 学級 78 名の計 7 学級 219 名である。そのうち 7 名が特別支援学級に在籍している。教職員数は 27 名で、教育目標として「志をもち 心豊かに たくましく 生きる生徒」を掲げている。重点目標には「互いに認め合い高め合う集団づくり」を設定している。

2 実習目標と事前準備

実習目標として、中学校における養護教諭の役割を理解すること、生徒との関係を構築することを掲げ、さらに自分の理想とする養護教諭像の確立を目指した。事前準備としては、保健室対応や保健指導など、自分が既に知っている養護教諭の役割を整理し、知識として把握している部分と理解が浅い部分とを明確にした。また、コミュニケーションのタイミングや方法について検討し、生徒の興味のある話題を深めたり、休み時間にバレーなどの遊びを一緒にしたりするなど、関わり方を計画して実施した。生徒と関わる時間を意識して多く確保し、理想とする養護教諭像を考える上でも、生徒にとっての養護教諭の存在意義や学校で担う役割について継続的に考察した。実習初日には「どんな生徒になってほしいか」という問いを投げかけていただき、自身の考えを深めるきっかけとなった。今まで理想とする養護教諭像ばかりを考えてきたが、養護教諭として「どんな自分でありたいか」だけでなく、「目の前の生徒にどのように成長してほしいのか」を考えることで、役割理解がより深まったと感じた。

3 実習で取り組んだ内容

保健室では、問診、ケガの処置、コミュニケーションを中心に対応を行った。また、運動会では養護教諭とともに救護を担当し、歯科検診の見学も行った。保健室外での活動にも積極的に取り組み、ホームルームへの参加、給食指導、休み時間での関わり、掃除担当などを行った。特に休み時間や廊下でのコミュニケーションを大切にし、部活動にも可能な限り顔を出した。自分の経験した部活動に限らず、生徒に誘われた部活動にも参加するよう努めた。

また、昨年度に中学三年生で熱中症疑いの来室が多かったことから、三年生を対象に熱中症対策の保健指導を行った。その際、運動部所属が多いこと、運動部以外の生徒は体力が低い傾向にあること、多くの生徒が習い事や塾に通っているため土日に休めていないことや

夜更かしにより睡眠が不足しがちであることなどの生活状況を踏まえて内容を構成した。昨年度の状況や現在の生活面を把握した上で指導内容を考えることの重要性を学んだ。

4 児童生徒の様子・反応

保健室対応では、問診で緊急性の有無を確認し、頭痛で来室する生徒が多かった。ベッドで休む生徒は少なく、多くの生徒が椅子で一時間ほど休息した。椅子で休む生徒はコミュニケーションをとる生徒が多く、話すことで体調が改善し教室へ戻る様子が見られた。来室が多い生徒とは、この時間を通して関係を築くことができたと感じた。

保健室外では、以前来室した生徒に廊下などで会った際、「良くなった？」と声をかけることで、次に会ったときには生徒の方から声をかけてくれるようになった。また、興味のある話題を引き出すことで、普段から話しかけてもらえる関係になり、相談につながるようになった。この経験から、保健室外での関わりも含め、生徒との関係性を重ねることの大切さを学んだ。

保健指導の前に保健の授業を見学したところ、三年生のクラスはとてにぎやかであった。しかし、実際に保健指導を行うと、生徒は落ち着いて聞き、答える場面では積極的に参加してくれた。指導を行った日の昼休みに廊下で会った生徒が内容を復習するように話してくれ、授業作りの際には「いかに生徒の記憶に残る指導にするか」を考えることが重要だと感じた。

5 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

今回の実習を通して、養護教諭の役割と他教職員との連携の重要性を深く学ぶことができた。養護教諭は健康観察、健康診断、給食指導、保健指導、緊急時対応など多岐にわたり、児童生徒の健康と安全を守る中心的な存在である。不在時でも学校全体で対応できるよう連絡体制や備品の配置を整えておくこと、危険な場面には現場に赴き状況を確認する姿勢をもつことの大切さを実感した。また、怪我や体調不良だけでなく、悩み相談など精神的ケアも大きな役割を占めている。その際、生徒の背景、性格、家庭環境を理解したうえで接する必要性を強く感じた。生徒の日常生活を知ることは行動の理由を理解する上で重要であり、教職員との情報共有や授業中の様子を観察することが欠かせないと学んだ。

実習初日に投げかけられた「どんな生徒になってほしい？」という問いには、一瞬戸惑いながらも「助けてほしいときに助けを求められる生徒」と答えた。この姿を実現するためには、助けを求めやすい環境づくりが必要であり、そのためには自分自身の雰囲気（声のトーンや表情）や、生徒との関係性が重要であると実感した。このことから、保健室外での関わり大切さを改めて強く感じた。

一方で、自身の課題として問診力の不足を痛感した。重大な疾患や怪我を見落とさないためには、聞き取りの整理や問診表の活用を徹底する必要があると考えた。今回の実習では、生徒と信頼関係を築き、保健室内外での声かけやコミュニケーションを意識的に行った結

果、生徒から自発的に話しかけられることが増え、関係を深めることの意義を実感した。今後も保健室対応にとどまらず、廊下や教室での何気ない関わりを通して生徒理解を深め、養護教諭としての役割をより一層果たしていきたいと考えている。

■教諭課程

大塚 正美（経営情報学部総合経営学科 教授）

自己紹介

中学時代から当時 TV で放送されていた“熱血先生”“熱血指導者”“スポーツ”をテーマにしたドラマに出てくるような情熱・威厳を持った明るい・面白い先生方で教員への憧れが深まる。大学を卒業後は直ぐに教員にはならず、陸上競技の長距離を3年間企業で続けた。スポーツ指導の知識とトレーニング法を学ぶためだった。培った知識で中学校教諭を1年半行い大学教員と成る。大学教員になってからはスポーツ科学や健康科学、教職課程において自己研鑽している。



担当科目

「生涯スポーツ概論」「スポーツ社会学」「陸上競技」「体育史」「教育実習Ⅰ（事前及び事後指導を含む）」「教育実習Ⅱ」「教職実践演習（中・高）」「アカデミック・スキルズ」「ビジネスキャリアⅠ/Ⅱ」「ゼミナールⅠ/Ⅱ」

趣味

トレッキング、一の宮御朱印集め、釣り

モットー

上杉鷹山「為せば成る、為さねば成らぬ、何事も、成らぬは人の為さぬなりけり」のように努力は人と繋がりによって報われる。

教職を目指す学生へのメッセージ

「聞いたことは忘れる、見たことは覚える、やったことはわかる」中国の思想家・儒学者である荀子が残した言葉とされている。

- 聞くこと:情報を得るだけではすぐに忘れてしまう傾向がある。
- 見ること:視覚で捉えた情報は、聞くよりも記憶に残りやすい。
- 行うこと:実際に体験し、行動することで、知識が確かなものとなり、深く理解できる。

■幼稚園教諭課程

高橋 淳一郎（福祉総合学部福祉総合学科 准教授）

自己紹介（教職関連の経歴、趣味、モットーなど）

大学院を出てから、保育士養成の専門学校を経て4年制大学・短期大学で幼稚園・中学・高校の教職課程に携わっています。私自身も中学・高校の教職免許を取得しました。そのほか、公認心理師や学校心理士スーパーバイザーの資格を持ち、千葉県と大分県で合計20年間スクールカウンセラーとしても活動しています。実際の学校現場に入って先生方と一緒に活動する中で、教職の魅力を感じています。研究としては「子どもたちの適応力を育てるための予防的心理教育の実践」や「幼児期の保育環境が児童期以降の学習動機づけに与える影響」などを進めています。授業では第三者的な立場ながら知ることのできる学校現場の生の姿とともに、「先生」という仕事のやりがいを伝えていきたいと思っています。私ごとですが、今高校生の我が家の息子も教職を目指しています！



担当科目

「教育心理学」「保育の心理学」「教育相談」「子どもの発達と相談」「特別支援保育」「特別な保育ニーズの理解と支援 A」「特別な保育ニーズの理解と支援 B」「子どもの権利と福祉」「教育実習(事前及び自己指導を含む)」

趣味

読書（海外のファンタジー小説が好きです D.エディングスの作品が特にお気に入り）・家庭菜園

教職を目指す学生へのメッセージ

先生という仕事は子どもたちの成長をすぐ近くで後押しすることができるステキな役割です。子どもたちは毎日成長します。それを間近で感じながら、「今日はどうしたら子どもたちが成長するか」とワクワクできる仕事です。もちろん、そんな簡単な話ではありませんが、そんなワクワクを感じられるように、子どもたちを見守り育てるための知識と技能をしっかりと見につけましょう。一人でも多くの学生が教壇に立つことを願っています。

2025 年度 教職課程スケジュール

1年次	中高・幼稚園教諭課程	養護教諭課程
4月	教職課程オリエンテーション 教職課程登録カード提出・登録費納入	教職課程オリエンテーション 教職課程登録カード提出・登録費納入

2年次	中高・幼稚園教諭課程	養護教諭課程
4月	教職課程オリエンテーション・履修カルテ記入 教職課程費納入	教職課程オリエンテーション・履修カルテ記入 教職課程費納入
3月	履修カルテ記入	養護課程学年ガイダンス・履修カルテ記入

3年次	中高・幼稚園教諭課程	養護教諭課程
4月	教職課程オリエンテーション 内諾ガイダンス・内諾活動開始 介護等体験費納入	養護実習内諾ガイダンス 内諾活動開始
5月	介護等体験ガイダンス 介護等体験事前指導	
6月-12月	介護等体験(社会福祉施設)	7月 養護実習成果報告会参加
10月-11月	介護等体験(特別支援学校)	
11月	教育実習報告会	養護実習事前面接 模擬健康相談オリエンテーション
3月	教育実習事前面接・模擬保育 教育実習事前面接・模擬授業 履修カルテ記入	3月 教員採用試験 模擬試験実施

※介護等体験は中学校教諭一種免許状取得希望者のみ。

4年次	中高・幼稚園教諭課程	養護教諭課程
4月	教職課程オリエンテーション 内諾ガイダンス・内諾活動開始 介護等体験費納入	養護実習内諾ガイダンス 内諾活動開始
5月	介護等体験ガイダンス 介護等体験事前指導	
6月-12月	介護等体験(社会福祉施設)	7月 養護実習成果報告会参加
10月-11月	介護等体験(特別支援学校)	
11月	教育実習報告会	養護実習事前面接 模擬健康相談オリエンテーション
3月	教育実習事前面接・模擬保育 教育実習事前面接・模擬授業 履修カルテ記入	3月 教員採用試験 模擬試験実施

「教職課程担当教員による報告」投稿要領

1. 日程

①投稿意志確認	7月中旬
②投稿締切	10月14日
③査読者決定	投稿を受け付けたものから順次
④完成原稿入稿	12月上旬
⑤刊行予定	2026年1月

2. 投稿・編集 細目

- ① 投稿有資格者は、原則として教職課程の科目を担当する本学教育職員（専任教員および非常勤講師）とする。ただし、共同発表を希望する場合は、学外の共同研究者を含めることができる。
- ② 投稿は次の区分による。
 - (1) 研究報告：学校教育や教員養成に関する研究、専門と教科教育の関連における研究など
 - (2) 実践報告：教授法の実践報告、教職科目としての授業実践報告など
 - (3) 調査報告：教員養成に関する調査報告、教育界に関する調査報告など
 - (4) その他（資料紹介、教育関係の書評、教育時評等）
- ③ 投稿は、未発表の内容に限る。二重投稿は禁止する。
- ④ 区分(1)～(3)は、その内容と公表の意義について、教職課程運営委員会（必要に応じて本学の各研究領域の専任教員）の査読と評価を経て、教職課程運営委員会が掲載の可否を決定する。
- ⑤ 上記査読者は、盗用・剽窃の有無についてiThenticateを使用して確認した結果および査読の結果を文書によって教職課程運営委員会に報告する。
- ⑥ 原稿の分量や体裁などは、下記執筆細目による。
 - (ア) 日本語論文は本文・注を含めて8,000字～16,000字程度、図表・写真等は10点以内を基準とし、欧文論文は3,000語～6,700語程度とする。
 - (イ) 要旨とキーワードを付する。和文の原稿では、要旨は200～400字程度、キーワードは5個程度、欧文原稿の場合、要旨は100～200語程度、キーワード5個程度をつける。なお、1ページ以内の日本語要旨・キーワードをつけてもよい。
 - (ウ) 横組み・縦組みの別も含めて、印刷の様式は編集担当者が決定する。
 - (エ) 図表・写真の掲載数、掲載サイズ、レイアウトは編集担当者が決定する。
- ⑦ ヒト・動物に対する研究は、倫理上適切に対応されていなければならない。かつ、そのことが投稿の中で明記されていなければならない。
- ⑧ 図・写真などの著作権処理は必要に応じて執筆者の責任で行うものとする。
- ⑨ 抜刷は、執筆者1名あたり50部まで作成できる。費用は執筆者負担とする。
- ⑩ 執筆者は、城西国際大学に対し、当該原稿の著作権の利用に関して許諾するものとする。

る。

- ⑪ 冊子は、原則として電子化し、大学ホームページ上に公開する。ただし、執筆者が電子化公開を希望しない特別の理由を有する場合は、その旨の理由書を提出し、教職課程運営委員会の承認をもって、当該論文の電子化公開を拒否することができる。

3. 執筆細目

- ① 原稿1 ページ目に、投稿区分、題目、氏名、所属職位、メールアドレスを記入する。
- ② 原稿2 ページ目冒頭に題目を記し、以下に、投稿区分(1)～(3)の場合は無記名で、投稿区分(4)の場合は氏名を記した上で、要旨、キーワード、本文、注、参考文献の順に記す。注は後注形式とする。執筆者は、参考にした文献を本文中に明記し、論文の最後の一覧にしてまとめて記載すること。
- ③ 図表・写真には番号やキャプションをつける。また、必要に応じて出典も明記する。
- ④ 原稿は、Word ファイルおよびPDF ファイルをメールにて指定されたアドレスに提出する。画像データは印刷に耐える解像度のものを入稿すること。校正段階での内容変更は認められない。
- ⑤ 著者校正は原則初稿までとする。
- ⑥ 統一をはかるため、編集担当者が体裁を改めることがある。

教職課程担当教員

所属	教員名	職位	教職に係わる授業科目
薬学部	額賀 路嘉	教授 教務担当部長	—
国際人文学部	岡田 美也子	教授	「国語科教育法Ⅲ」「国語科教育法Ⅳ」「日本文学史」「日本の文学(古典)」「教育実習Ⅰ(事前及び事後指導を含む)」「教育実習Ⅱ」「教職実践演習(中・高)」
国際人文学部	三島 武之介	准教授	「国際関係論」「政治学入門」「日本と北米」「政治学」「アメリカの歴史」
経営情報学部	阿部 信太郎	教授	「社会科教育法Ⅰ」「社会科教育法Ⅱ」「社会科教育法Ⅲ」「公民科教育法Ⅰ」「公民科教育法Ⅱ」「消費生活と行政」「社会科教育法Ⅳ」「教育課程論」「教育実習Ⅰ(事前及び事後指導を含む)」「教育実習Ⅱ」「教職実践演習(中・高)」
経営情報学部	大塚 正美	教授	「生涯スポーツ概論」「スポーツ社会学」「陸上競技」「体育史」「教育実習Ⅰ(事前及び事後指導を含む)」「教育実習Ⅱ」「教職実践演習(中・高)」
経営情報学部	柿木 亮	准教授	「保健体育科教育法Ⅰ」「保健体育科教育法Ⅱ」「保健体育科教育法Ⅲ」「保健体育科教育法Ⅳ」「健康管理概論」「解剖生理学」「バレーボール」
経営情報学部	目時 修	教授	「生徒指導(進路指導の理論及び方法を含む)」「教職論」「教育課程論」「教育方法論」「教育方法論(ICT活用を含む)」「特別のニーズ教育論」「教育実習Ⅰ(事前及び事後指導を含む)」「教育実習Ⅱ」「教職実践演習(中・高)」 「介護等体験」
福祉総合学部	川瀬 力也	助教	「地域ボランティア研修」「幼児文化論」「保育内容演習(表現)」「保育の表現理解(造形)」「保育・教職実践演習A」「保育・教職実践演習B」

所属	教員名	職位	教職に係わる授業科目
福祉総合学部	広瀬 美和	教授	「保育内容総論」「保育内容演習(人間関係)」「幼児教育原理」「保育・教育課程論」「幼児教育方法論」「子どもの人間関係と観察」「保育内容演習(言葉)」「保育・教職実践演習 A」「保育・教職実践演習 B」「教育実習(事前及び事後指導を含む)」
福祉総合学部	安田 孝	准教授	「教育心理学」「保育の心理学」「子どもの理解と援助」「教育実習(事前及び事後指導を含む)」
福祉総合学部	高橋 淳一郎	准教授	「教育心理学」「保育の心理学」「教育相談」「子どもの発達と相談」「特別支援保育」「特別な保育ニーズの理解と支援 A」「特別な保育ニーズの理解と支援 B」「子どもの権利と福祉」「教育実習(事前及び自己指導を含む)」
福祉総合学部	綿貫 文野	助教	「地域における子育て支援 A」「地域における子育て支援 B」「保育内容指導法」「幼児教育研究(遊びの援助)」「保育者論」「保育内容演習(環境)」「保育・教職実践演習 A」「保育・教職実践演習 B)」
看護学部	太田 幸雄	准教授	「精神看護学概論」「精神看護方法論」「養護実習(事前及び事後指導を含む)」「教職実践演習(養護)」
看護学部	鈴木 明子	教授 看護学部長	「公衆衛生看護学概論」「教職実践演習(養護)」
看護学部	土屋 綾子	助教	「学校保健」「養護概説」「健康支援と健康教育」「養護実習(事前指導及び事後指導を含む)」「教職実践演習(養護)」

JIU 教職課程年報 第9号

2026(令和8)年2月20日

発行 城西国際大学 教職課程年報編集委員会
編集 〒283-8555 千葉県東金市求名1番地
TEL 0475-55-8842(教務課(委員会事務局))
https://www.jiu.ac.jp/teacher_training/



