

明星大学
教職センター年報

- Annual report -

- 第4号 -

2021年度



明星大学
教職センター年報

- Annual report -

- 第4号 -

2021年度

明星大学教職センター年報 第4号

目次

■論文

- 子どもの〈健康〉問題と健康教育 — 家庭教育と学校保健活動 —
明星大学教育学部教育学科 教授 石田 健太郎 1
- 保母の「保育労働」の捉え方と職業意識の変遷
— 1960年代の全国保育問題研究会研究集会の討議を中心に —
明星大学教育学部教育学科 准教授 西垣 美穂子 10

■実践報告

- 県立高等学校を核とする異年齢交流の実践
— 鹿児島県島嶼部における「グローバル教育」活動の試み —
明星大学教育学部教育学科 教授 内田 富男 23
鹿児島県立喜界高等学校 前校長 田嶋 吾富
鹿児島県立喜界高等学校 教頭 大倉 秀心
鹿児島県立喜界高等学校 教諭 小林 有紀
- 保育場面におけるリレー大会を通しての子ども達の学び
明星大学教育学部教育学科 特任准教授 内田 裕子 30
港南台幼稚園 教諭 西村 朋美
港南台幼稚園 教諭 早川 聡子
- 『教員を目指す君たちに受けさせたい論作文講座』の指導実践
明星大学理工学部総合理工学科 特任教授 神田 正美 38
- 道徳を魅力ある教科へ ～ 授業改善の視点 ～
明星大学教育学部教育学科 特任教授 濱野 裕美 46
- 幼児教育における劇づくりの意義
— 保育内容(人間関係)の観点から — 幼稚園5歳児クラスの劇「あほう村の九助」より
明星大学教育学部教育学科 特任准教授 藤田 久美子 52
- 遠隔授業における実技科目の実践について — 工芸基礎Bの授業より —
明星大学教育学部教育学科 特任准教授 槇野 匠 62
- 感染症対策下のわらべうた遊び
明星大学教育学部教育学科 特任准教授 松井 いずみ 69
- 教員養成課程の授業に関する提案 — 「教育とは？教員とは？」の再確認 —
明星大学教育学部教育学科 常勤教授 味形 修 76

サメの歯化石を用いて人と海の関係を学ぶ理科の観察実習の開発と実践

～ 海洋教育パイオニアスクールプログラムで開発した新学習指導要領対応のSDGsへの発展学習 ～

明星大学工学部総合理工学科	特任教授	和田 薫	88
鶴見大学	名誉教授	後藤 仁敏	
八王子市立由井中学校	教諭	大森 紀幸	

教職センターの事業について ————— 106

2021(令和3)年度『明星大学教職センター年報』第4号執筆要項 ————— 116

子どもの〈健康〉問題と健康教育

— 家庭教育と学校保健活動 —

明星大学教育学部教育学科 教授 石田 健太郎

Child health issues and health education

— Partnership and Cooperation among Schools, Families, and Local Residents —

Kentarou ISHIDA

要約

本稿では、子どもの〈健康〉問題のひとつとして現在、学校にその対応が求められている基本的な生活習慣にかかわる問題と健康教育が、文部科学省中央教育審議会の示す答申において、どのように位置づけられてきたのか、その変遷を概観することによって、学校教育および保育の場における〈健康〉の領域が、どのような実践として語られうるのかについて検討を行った。その結果、学校と家庭の〈連携〉の意味が、時代の変化とともに従来の〈弱い家庭〉を支える〈強い学校〉という関係から、パートナーシップへ、さらには双方向の支援関係の中で、子どもや家庭・地域が、主体的に健康問題に取り組むことを支える関係へと大きく転換してきたことを提示した。こうした理解は、ヘルスプロモーションとしての教育政策が、健康的な公共政策づくりの取り組みのひとつとして編成されるものであり、そうしたフレームワークにおいては、ネオリベラリズム的な公共政策の切り捨てとして、学校と家庭の〈連携〉の意味転換を捉えるものではないことを論じた。

Keywords：健康教育 健康格差 基本的な生活習慣 / ライフスタイル

Health education, Health inequalities, Lifestyle

1. はじめに—子どもの基本的な生活習慣という社会的課題—

メアリー・シェリーによる『フランケンシュタイン』をモチーフに童話『あんぱんまん』を生み出した作家やなせたかしは、主人公アンパンマンがそうしたように、人びとのため無償で多くの作品を残している。そうした無償の作品のひとつに『よふかしおにとはやねちゃん』がある¹。これは、「早寝早起き朝ごはん」国民運動の普及啓発を目的に行われた全国フォーラムをきっかけに誕生した作品である。子どもたちにわかりやすく早寝早起きすることの重要性を伝え、基本的な生活習慣の定着を図るため、やなせの親しみやすいキャラクターが用いられ、絵本や紙芝居として読まれたり、着ぐるみのキャラクターと一緒に子どもが体を動かし、運動することの楽しさを味わえるような活動が行われたりしている。

文部科学省生涯政策局「早寝早起き朝ごはん」国民運動プロジェクトチームの泡淵栄人（現山形大学教授）によれば、上述の取り組みは「今日の学習意欲や体力、気力の低下は、社会の根幹を揺るがしかねない喫緊の課題であり、家庭における食事や睡眠などの基本的な生活習慣の乱れとの相関関係」が指摘される中、子どもの〈健康〉にかかわる問題が「もはや個々の家庭や子どもの問題として見過ごすことができないところまできている」ことから、望ましい基本的な生活習慣を育成支援することを目的として2006（平成18）年にプロジェクトが事業化（初年度予算1億3千万）され、並行して民間主導の国民運動として展開さ

れたものであるという(泡淵2006)。

こうした活動が〈国民運動〉として取り組まれてから、すでに10年以上の月日が経ち、一定の成果をあげているところではあるが、その一方で指標の改善が見られない事項が見られたり、家庭環境の多様化とさまざまな次元における格差拡大が指摘されたりしていることから、つぎのような取り組みの必要性が提起されている。日本学術会議による提言では、就学前施設や学校における保健活動の強化・充実のため「健康教育・保健教育実践が学校教育の最重要課題であるという学校教育の大胆なパラダイムシフトを行い、生涯健康教育の原点としての『学校保健』を学校教育の中で重く位置づける」(日本学術会議2010)ことが提起されるとともに、2019年に成立した生育基本法²の基本施策とあわせて「学校を核とした地域全体のヘルスプロモーション並びに地域力強化の取り組み」が提起されている(日本学術会議2020)。

以上に見てきたように、子どもの基本的な生活習慣にかかわる問題とそれへの社会的対応は、今日、より一層その重要性を増している。以下、本稿では、学校教育および保育の場における〈健康〉の領域が、どのような実践として語られるのかについて、主に文部科学省中央教育審議会の示す答申において、子どもの基本的な生活習慣にかかわる問題と健康教育がどのように位置づけられてきたのかについて概観することで、検討することにした。

その際、焦点となるのは、中央教育審議会という場(アリーナ)において、子どもの基本的な生活習慣にかかわる問題圏における参加者とは、いったい誰か、また、問題圏における活動が、いかなる関係のもと、どのような実践に動員される構成要素と考えられ、再定義されていったのか、といった点にある。以下、子どもの〈健康〉問題というトピックをめぐる、政府や文部科学省、学校、地域、そして、家庭と動員される活動について、その変遷をみる。

2. 学校と家庭の〈連携〉の意味変容—子どもの基本的な生活習慣に取り組む学校—

(1)「子どもの基本的な生活習慣の乱れ」と「家庭の教育力の低下」

子どもの育ちにおける〈基本的な生活習慣〉にかかわる問題は、先述した「早寝早起き朝ごはん」国民運動とそれにかかわる一連の取り組みが行われる以前からも、さまざまな機会や場において繰り返し問題化され、検討や対応が行われてきている。

たとえば、「幼児期からの心の教育の在り方について」(中央教育審議会1998)では、学校における幼児、児童及び生徒の発育、健康等の状態を明らかにすることを目的に1900(明治33年)年より毎年実施されてきた「学校保健統計調査」の結果³をふまえ、学校給食における「正しい理解と望ましい習慣」の涵養に加え、家庭における食事の在り方の見直し(家族と一緒に食事をとる機会の確保と食事時間における豊かな会話)や食事の機会を通じた基本的な生活習慣の習得が提言されている。

また、「子どもの体力向上のための総合的な方策について」(中央教育審議会2002)では、国民の体力・運動能力の現状を明らかにするため1964(昭和39)年より毎年実施されてきた「体力・運動能力調査」の結果⁴や、時間の面から生活実態を明らかにするため1960(昭和35)年より5年ごとに実施されてきた「国民生活時間調査」、幼児の心身にわたる健康や日常生活及び発達状態の実態を把握するため1980(昭和55)年より10年ごとに行われている「幼児健康度調査」などの結果⁵をふまえ、子どもの体力向上や健やかな成長のための「健康3原則(調和のとれた食事、適切な運動、十分な休養・睡眠)」の徹底により生活習慣の改善に子ども自身が取り組むとともに、家庭や学校、地域の保健・医療機関との連携を行うことが提言されている。

これら答申が問題化しているのは、学校教育や保育の現場において少なからぬ教師や保育者が感じてきた「基本的な生活習慣や態度が身に付いていない、他者とのかわりが苦手である、自制心や耐性、規範意識が十分に育っていない、運動能力が低下している……小学校1年生などの教室において、学習に集中できない、教員の話が聞けずに授業が成立しないなど学級がうまく機能しない……多くの情報に囲まれた

環境にいるため、世の中についての知識は増えているものの、その知識は断片的で受け身的なものが多く、学びに対する意欲や関心が低い」(中央教育審議会2005)といった諸課題の原因としての〈家庭の教育力の低下〉へ、どのように社会的対応を行っていくべきなのかといった点にあるだろう。こうした、子どもの生活習慣の乱れと〈家庭の教育力の低下〉を結びつけた問題化の仕方は、その後の答申においても継続しており、その度に学校の役割が強調されてきている。学校教育や保育は、家庭や地域と連携し、それを支える役割を課されている。

(2) 子どもの養育・教育における第一義的責任？

上記のように低下した家庭教育の支援を行う役割を課されている学校教育や保育であるが、あくまでも子どもの「教育や人格形成に対して最終的な責任を負うのは家庭」(中央教育審議会1996)であり、基本的な生活習慣にかかわる問題は、本来、家庭の役割であるとされ、学校と家庭のあいだの適切な役割分担のもと連携を行いながら、対応されるものであると考えられてきた。

こうした学校と家庭の役割分担に関する中央教育審議会答申の記述に変化がみられるようになるのは、「食に関する指導体制の整備について」(中央教育審議会2004)において、保護者が、子どもの食生活を十分に把握・管理することが困難になってきているという〈現実〉をふまえて、「子どもの食生活については、家庭を中心としつつ学校や地域社会が積極的に支援していくことが重要」とされた頃からであろう。

また、「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」(中央教育審議会2008)において、世界保健機関(WHO)によるヘルスプロモーションの考え方が学校教育に取り入れられることで、基本的な生活習慣をはじめとする様々な子どもの現代的な健康課題⁶の解決が、学校と家庭および医療機関をはじめとする地域の関係機関との適切な役割分担による学校保健活動の推進⁷によって、図られることとなった。

さらに、「第2期教育振興基本計画について」(中央教育審議会2013)において、「子育てについての不安や孤立を感じ、社会性や自立心等の子どもの育ちや基本的な生活習慣などに課題を抱える家庭は多く、家庭教育が困難な社会となっている」ことから、コミュニティの協働による支援の強化や、教育と保健福祉分野の取り組みの連携・協力により、親子の育ちを一層支援していくことが提起されるようになる。

この間、「少子化と教育について」(中央教育審議会2000)において、先行して家庭にその第一義的責任が課されていた〈乳幼児の教育〉につづいて、2006(平成18)年に行われた教育基本法改正によって「家庭教育」が第10条第1項に規定されることで、学校教育段階にある子どもの〈教育〉についても家庭にその第一義的責任が課され、「生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」とされた。

子どもの養育および教育(乳幼児の教育を含む)における親の第一義的責任が言及される場合、それは、家族的責任を強調するものであり、公共としての国家(政府)の役割を「学習の機会や情報の提供」に限定するような、1980年代の新自由主義的な行財政改革を継承するものであるといった批判⁸がなされることが多い(小玉2001、広井2012)。そうした理解は、戦後の福祉国家が「市場の失敗」や「家族の失敗」を補う形で拡大してきたのに対して、福祉国家の危機以後におこった「政府の失敗」論によって、再び近代家族がそれを補うよう強いられていると映るからであろう。つまり、「家庭こそが家族の福祉の責任を第一に負わなければならないと公共政策が想定(むしろ主張)するようなシステム」(Esping-Andersen1999=2000,86)としての〈家族主義〉への回帰により、家族(主に女性が想定されるが)のみに子育ての責任や機能、そして負担が集約されるように理解されるからであろう⁹。

けれども、子供の未来21世紀プラン研究会による報告書が示すように「従来、児童の養育は専ら家庭の責任であり、国及び地方公共団体は、家庭の養育機能が欠けた場合にはじめて事後的に責任を負う形で対応されてきた」(以下、傍点は筆者による)にすぎず、旧児童福祉法第2条に謳われたような「国及び地方公共団体は、児童の保護者とともに、児童を心身ともに健やかに育成する責任を負う」といった事態に

は、ほど遠い家族による福祉へ依存した状態の中で子どもの養育と教育はなされてきた。こうした事態をふまれば、子どもの養育における親の第一義的責任が法に規定されたことは、公共としての国家の役割を「子育てに関しては、保護者(家庭)を中心としつつも、家庭のみにまかせることなく、国や地方自治体をはじめとする社会全体で責任を持って支援していくこと、言い換えれば、家庭と社会のパートナーシップのもとに子育てを行っていく」という在り方へと転換させるメッセージとして理解される。

子どもの基本的生活習慣にかかわる問題は、家庭にその第一義的責任がおかれはするものの、子どもの養育・教育における〈公共〉を担う学校の果たす役割を、次項で述べるように位置づけなおすことによって、単なる家庭教育の支援にとどまるものではなく、パートナーシップにもとづいたより積極的な家庭支援を行うものとし、原因帰属の論理ではなく責任帰属の論理によって解決が図られるものとして構想されるよう変容させた。

(3)〈家庭を支える学校〉から、〈地域とともにある学校〉へ

ただし、こうした家庭教育支援や保健活動といった役割を学校に加えていくことは、1980年代の臨時教育審議会答申によって教員の業務量が増大していったことに対して1990年代に「学校のスリム化」論が巻き起こったのと同様に、「学校・教員に期待される役割像」のスリム化論を巻き起こすことになる。「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(中央教育審議会2015a)は、欧米諸国と比較して日本の学校と教員が、「子どもに対する総合的指導を行うメリット」があるものの、多くの役割を担うことが求められた結果、際限のない業務の遂行を課され、長時間勤務を強いられていることを指摘している。また、学校の教職員構造についても諸外国と比較して教員以外のスタッフの配置が少ない状況にあり、「事務職員や、心理や福祉等の専門家等が教育活動や学校運営に参画し、連携、分担して校務を担う体制を整備することが重要である」として、学校や教員が本来行うべき業務とは何かを議論している。

では、子どもの基本的生活習慣にかかわる問題について学校は、保健活動を通じた健康教育の実施や家庭教育の支援、家庭や地域、関連諸機関との連携といった新たに課された役割を拒否し、ふたたびスリム化していくことになるのかと言えば、単純にそうとも言えない。「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」(中央教育審議会2015b)によれば、子どもの「教育に対する責任を地域住民が家庭や学校とともに分担していくためには、地域社会において、行政サービス等の『公助』を期待する地域住民の『受け身の意識』から、『互助・共助』の視点を持って、自ら生活する地域を創っていくという地域住民の『主体的な意識』に転換していく」とされ、「学校が抱える課題の解決を図り、子供たちの教育活動等を一層充実していく観点から、地域住民や保護者等による学校の教育活動等を支援する機能は欠かせないもの」という位置づけが与えられているからである。

このような位置づけは、学校と家庭の〈連携〉の在り方を、2000年代半ばまでの議論をさらに推し進める形で位置づけなおす試みであると理解することができる。1990年代までの学校と家庭の関係は、子どもの教育における第一義的責任を担うはずの家庭が、その責任を果たせない場合において、学校が一方向的に支えるものとして位置づけるものであった。2000年代に入るとそうした位置づけは、地域拠点としての学校が、教育力の低下している家庭をあくまでも〈パートナーシップ〉にもとづいて支援するような形での〈連携〉を行うものと位置づけられた。

しかし、2010年代後半になるとそうした関係も、つぎのような点から維持することが、困難となってしまう。地域拠点としての学校に対する期待は、何よりも「崇高な使命感」(中央教育審議会2019,2)をもつ教師によって、かろうじて支えられてきた。けれども、そうした学校も、学校・教師に求める役割の度重なる多様化・複雑化に対して、十分な投資が行われなかったがために、その機能を十全に発揮することができず、学校と家庭の〈連携〉における〈支え手〉という役割維持の困難化に直面している、と。

この時、支援の主客は転倒し、それまで支援する側にのみ立っていた学校は、支援する側だけでなく、支援される側の位置にも立つことになったと理解される。公共を担ってきた学校は、地域拠点として家庭

や地域を支援するだけでなく、支援もされる「地域とともにある学校」として、その位置づけを変化させつつ、家庭や地域と協働しその役割を果たすことになる。子どもの養育と教育という営みは、私(家庭)と公(学校と国家)という関係から、自助(家庭)・互助(地域)・共助(学校)・公助(国家)という重層的な営みによって遂行される実践へと、その姿を変える¹⁰。

3. ヘルスプロモーションとしての教育政策

(1) 健康教育の組織化

前節でみたように、子どもの基本的な生活習慣をはじめとしたさまざまな〈健康〉問題は、個別の子どもや家庭の問題としてではなく、政府や学校、地域、家庭が〈連携〉しながら、社会的責任にもとづいて解決すべき問題となった。こうした位置づけは、前節で言及したようにWHOによるヘルスプロモーションの考え方の定着や、OECDが指摘するように学校を基盤とした介入が、わたしたちの健康にかかわる行動変容にポジティブな効果があるという科学的エビデンスの蓄積に基づいて展開されてきたものであろう。「教育政策は有効な保健政策となりうる」(OECD2010=2011,18)と考えられている。

健康教育研究の成果をあらためて確認すると、学校における健康教育がいかに組織化されるかの理解が深まる。吉田1994によれば、健康教育の発展過程は、①知識普及の時代(1940年代)、②保健行動に焦点化されたKAP(知識・態度・習慣)モデルの時代(1950～60年代)、③個人の心理を重視したヘルスビリーフモデル(1970年代)、④知識や態度への働きかけ(前提要因)と、行動を実現するために必要な資源や技術の整備(実現要因)や周囲からのサポート(強化要因)に着目するPRECEDE frameworkの時代(1980年代)、⑤専門家支配ではなく、主体としての対象をエンパワメントする学習援助の時代(1990年代)の5つに分けられるという。健康教育は、まず知識を対象とし、つぎに習慣を、その後に行為、行動、ライフスタイル、QOLへと焦点を移しながら、取り組まれてきた。

こうした健康教育の発展過程を経て、ヘルスプロモーションとしての教育政策の焦点は、現在つぎのように設定されている。それは、健康教育を通じて社会階層や都市・郊外・農村といった地域性のちがいににかかわりなく、子どもひとりひとりの生涯にわたる健康な生活習慣(ライフスタイル)を形成すること(Lifelong for health)と、子どもを取り巻く環境としての地域や健康を支援する環境づくり、といった人びとが健康な生活を営むための場づくり(Setting for health)を行うことである。そして、これらの活動を総合して、社会全体の健康とウェルビーイング、すなわち、わたしたちすべての人の生活の質(Quality of life)が向上するものと考えられている(Cf; 島内・鈴木2018)。

「第3期教育振興基本計画について」(中央教育審議会2018)においても、こうしたヘルスプロモーションとしての教育政策をふまえた取り組みは継続されており、学校教育における健康教育のより一層の充実が、指摘されている。上記答申によれば学校は、「地域のコミュニティの核」であり、体育・保健体育などの教科学習を中核とした教育活動全体を通じた体系的な保健教育の充実や、学校保健・学校給食・食育を担う養護教諭・栄養教諭などの質の向上、学校医などの活用によって、保健教育および保健管理などの推進に取り組むことで、「生涯にわたって健康な生活を送るため必要な力を育成」するとされている。さらに冒頭に言及した「早寝早起き朝ごはん」国民運動の継続的な推進を通じた子どもの基本的な生活習慣の確立の支援が、生活習慣病予防の観点も含めた運動習慣の確立と体力の向上のための取り組みとともに言及されている。

(2) 健康を支援する環境—ポピュレーションアプローチとしてのヘルスプロモーション?—

健康的な公共政策づくりとしての学校教育における健康教育への取り組みが行われるその一方で「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」(中央教育審議会2021)では、コロナ禍における学校の閉鎖によって子どもたちの教育と健康が前例のないリスクにさらされているといったユニセフなどの指摘をふまえ、

「家庭の社会経済文化的背景 (Economic, Social and Cultural Status: ESCS)」における格差と、子どもの学力格差や生活習慣の乱れにともなう心身の健康課題、家庭における児童虐待増加に関する懸念といった事項が記述された。日本学術会議2005においてすでに指摘されていたように「栄養摂取の観点から見て現代の小・中学生は……極端に言えば学校給食で辛うじて栄養を保っている面さえある」のであり、従前より学校が果たしてきたセーフティネット機能は、子どもの発達・成長の保障においてきわめて重要な役割を担っていることが、コロナ禍を経て改めて認識されるようになった。

ヘルスプロモーションとしての健康教育の取り組みは、公衆衛生領域における健康格差と健康の社会的決定要因に関する議論において着目されてきたポピュレーションアプローチとしばしば混同されることが多い。それは、ヘルスプロモーションが、上述したような子どもの貧困への取り組みというよりも、すべての子どもを対象とした取り組みとしての特徴があるように記述されてきたことから生じるものであろう。また、ポピュレーションアプローチを用いた健康政策が、全体の健康水準を向上させてきたその一方で、健康格差を拡大させる可能性¹¹が示唆されてきたことも、そうした誤解を大きくするものであったように思われる。保育現場の取り組みを例にみれば、「子どもの保育に関心が高い保護者は、さまざまな機会に積極的に参加し、より子育てへの意識を高めるが、逆に子どもの食生活に問題が多い家庭の保護者は、保護者懇談会や保育所のイベントに参加しない」(駒田2009,43)といったことが課題となるし、学校における保護者会やPTA活動への参加状況を考えれば、ポピュレーションアプローチだけではなく、「参加しない」層、つまり無関心な人々やハイリスク集団へのアプローチの重要性が際立ってくる。ヘルスプロモーションとしての健康教育は、ポピュレーションアプローチとハイリスクアプローチの2つのアプローチが、ともに駆動するような実践として組織化されることが必要となる。

ただし、繰り返しになるが、こうした健康教育の実践の組織化は、日々の学習の指導やあそびといった教育・保育の活動だけではなく、子どもやその保護者そして地域のさまざまな問題を抱えて極限まで膨れあがった学校に、ただ「負担」させることは、できない。また、健康教育理論に関する研究が明らかにしてきたように、現在は、専門家支配あるいはサービス供給者とサービス消費者といった従来の関係ではなく、主体としての子どもや保護者、地域とともに考え、そのケイパビリティを引き出すようエンパワメントし、学ぶことを支えていくとともに、地域や保護者そして子ども自身の持っているストレングスにより、学校そのものも支えられていくといった関係のもと組織化される必要がある。

4. おわりに

ここまでの子ども基本的生活習慣とそれにかかわる議論の展開を確認する。1980年代以降の財政危機対策として進められた一連の教育改革とそれを継承した教育政策の取り組みは、学校と家庭の〈連携〉の在り方を変容させてきた。それは、あたかも劣化した〈弱い家庭〉を資源豊かな〈強い学校〉が一方向的に支援するような関係ではなく、〈地域とともにある学校〉として、地域や家庭によって支援される双方向の支援関係へと変わっていくものであった。こうした学校—地域—家族と、それら行為主体によって遂行される活動の再定義は、財政的制約によるネオリベリズム的な公共政策の切り捨てといった側面があることをすべて否定するものではないが、むしろ、ヘルスプロモーションとしての教育政策が、健康的な公共政策づくりの取り組みのひとつとして展開されたことによる〈連携〉の再編成を意図したものとして理解されるものであった。

ただし、こうした〈連携〉活動を動員する試みは、実際に学校において「崇高な使命感」を持って子どもたちと日々かかわりを持つ教師たちが、「親代わり (in loco parentis)」としての役割を遂行することによって、これまで、かろうじて支えられてきたものであった。つまり、健康的な公共政策づくりという政府の取り組みは、教師・保育者たちによる責任範囲の「無限定 (diffuseness)」という価値志向 (久富2012) に支えられた実践を、その必須の構成要素として組み込んだものであったが、それは、同時に本来学校が負担

しえない多様で複雑な重荷を学校に背負わせてしまうことで、教師や保育者たちの身体的健康や精神的健康を損なうような仕方、さらには長時間労働を強いる実践の組織化の仕方によって、ようやく達成されるものであったからである。チーム学校や働き方改革という取り組みが、現在進行しているところではあるものの、その最重要課題であろう人員配置の改善（教職員定数の充実）が図られる気配は残念ながらみられない¹²。このようにヘルスプロモーションとしての教育政策の現状を捉えれば、ブラックボックス化している学校を、より地域や家庭にひらいていくことが必要であるし、また、個人への働きかけと社会全体への働きかけをともに機能させるとともに、十分な学校への投資を行うこと、これが公助を担う政府が達成すべき役割となる。

わたしたちは、やなせたかしが「手のひらを太陽に」を作詞した時のように、教師や保育者たちを、仕事に生きがいを感じられず、やる気もあまりなく、暗い部屋に1人落ち込んでおかせてはならないし、また、すべての子どもたちが「ぼくらはみんな生きている 生きているから……」と力強く歌える健康な心と体を育むことができるよう、健康とウェルビーイングの課題に取り組むこと、これがコロナ禍を経験した現在において、持続可能な社会を実現するための指針となる。

注

1. やなせのこうしたふるまいとその後の発言（「そうとう仕事売れてきてからもですね、くだらない仕事を頼みに来るんだよね。でも考えてみると、俺は巨匠にならないと決めたんだから……おまけに、頼みにくるひとがみんな、タダなんだよな（笑）。『やなせさん、原稿料なし!』。すごく軽く見られてるの」（やなせ・糸井,2013,16）は、1980年に示されたユネスコ「芸術家の地位に関する勧告」をふまえれば、文化政策における経済的保護の問題として、社会問題化されるべきものであろう。なお、既述したとおり『よふかしおにとはやねちゃん』も無償による協力であったことが、漫協ニュース（2010年03月16日掲載）で「このキャラクターも『よふかしおにとはやねちゃん』も無料で制作されたとは やなせ氏は懐がでかい！」と言及されていることからわかる。
2. 「成育過程にある者及びその保護者並びに妊産婦に対し必要な成育医療等を切れ目なく提供するための施策の総合的な推進に関する法律」のことで、2018年12月8日成立、12月14日公布、2019年12月1日に施行されている。従来、児童福祉法や母子保健法、学校保健安全法、健やか親子21、児童虐待防止法などによって別個に取り組みされてきた子どもおよび保護者・妊産婦に対する施策を総合的に推進することで、生育医療等の提供を切れ目なく提供することを目指す法律。高齢者の生活全般にわたる保健・医療・福祉サービスの展開を参考に、胎児期から新生児期、乳幼児期、学童期、学童期、成人期に至るまでの人のライフサイクル過程におけるさまざまな健康問題を包括的に捉え、保健・医療・福祉、さらには学校との連携体制構築を行うことを企図している。
3. 学校保健統計調査は、統計法に基づく基幹統計調査であり、1900（明治33）年に「生徒児童身体検査統計」の名称で開始されて以降、1948（昭和23）年に「学校衛生統計」、1960（昭和35）年に「学校保健統計調査」に改称され、実施されている。なお、当該答申において参照された結果は、1977（昭和52）年以後に集計されている年齢別・肥満傾向児の出現率であり、6歳以上のすべての年齢でその割合が上昇している点である。なお、その後の推移をみると、年齢層によりばらつきがあるものの、2003（平成15）年頃から、おおむね減少傾向にある。また、当該答申が家族への言及を行ったのに対して、その後示された中央教育審議会「食に関する指導体制の整備について」（答申）（2004）では、「核家族化の進展、共働きの増加などの社会環境の変化や、外食や調理済み食品の利用の増加などの食品流通の変化等」を背景に、「家庭を中心としつつ学校や地域社会が積極的に支援していくことが重要」とし、学校・家庭・地域社会が連携した、子どもの食環境の改善が提言されている。
4. 「体力・運動能力調査」は、国民の体力づくり、健康の保持・増進に資するとともに、体育・スポーツ活動の指導と行政上の基礎資料として活用されているもので、当該答申において参照された結果は、握力、持久走、50m走、立ち幅とび、ボール投げの結果であり、「昭和60年ごろを境に子どもの走る力、投げる力、握力などは、全年代において長期的に低下の一途をたどっている」というものである。なお、体力低下傾向は、1998（平成10）年ころに下げ止まり、総合的に上昇傾向にあるが、ピークまで回復した項目は少ない。
5. 「国民生活時間調査」は、NHK放送文化研究所による調査で、当該答申において参照された結果は、小中高生の平日の睡眠時間について（スポーツをする時間について言及する際にも参照している）で、「昭和40年から平成12年までの35年間で、平日の睡眠時間が小学生で39分、中学生で46分、高校生で56分短くなっている」というものである。また、「幼児健康度調査」は、厚生労働省「乳幼児身体発育調査」に併せて社団法人小児保健協会によって行われる調査（同一標本）で、当該答申において参照された結果は、「昭和55年から平成12年までの20年間で幼児の就寝時刻が1時間ほど遅くなっている」というものである。なお、当該答申では、「校長のリーダーシップの下、組織として一体」となり生活習慣の改善に取り組むことや、地域の保健・医療関係者等の専門家や機関の活用、教諭・養護教諭・

- 学校医、学校栄養員（「栄養教諭」制度創設による食に関する指導体制の整備）によるチーム・ティーチングの実施の有効性への言及が行われている。
6. なお、子どもの健康課題については、「健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会これまでの審議の状況—すべての子どもたちが身に付けているべきミニマムとは？—」（初等中等教育分科会教育課程部会「健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会」2005）によれば、「社会の変化に対応した子どもたちの心身の健康の基礎作りに関する施策の基本的な在り方については、これまで、保健体育審議会（平成13年1月5日まで）、中央教育審議会スポーツ・青少年分科会（平成13年1月6日以降）が答申等を行ってきた。これらの答申においては、心身の健康の保持増進を図るためには、生涯を通じて自らの健康を管理し、改善していくというヘルスプロモーションの理念に基づき、運動、栄養、休養、睡眠の調和のとれた生活習慣の確立、健康の価値を自らのこととして認識し自分自身を大切にす態度の確立、ストレスが生じた場合の対処法の習得、さらには、健康の保持増進のために必要なことを実行し、健康に良くないことを絶つことのできる実践力の涵（かん）養などが重要である」とされている。
 7. これによって学校保健に関する学校内体制の充実（校長のリーダーシップ、保健室経営の充実、学級担任および教科担任による「子どもたちと向き合う時間の確保や、日々の健康観察、保健指導、学校環境衛生の日常的な点検」など）が図られることとなった。
 8. この他にも家庭教育支援法案等に関連して、家族や個人へ直接的介入を可能とし、私的領域への国家による統治の強化を図るものという批判（本田・伊藤2017）もある。それに対して本稿では、本規定を家族への過剰な国家の介入を制限するための規定であると解する。また、個人や家族の多様性の承認および社会的排除の対象となるような人びとへのより手厚い伴走型支援を行うこと、そしてそのために必要な財政上の措置を行うことが、イネイブラーとしての国家の役割であると考えられる。
 9. エスピン—アンデルセンの用いる〈家族主義〉は、福祉や介護といったケアにかかわる「家族の責任を、福祉国家や市場の働きを通じて、どの程度まで緩和できるか」について検討するための概念で、家族主義的なシステムであっても、家族偏重の立場を意味しないし、〈脱家族化〉も家族敵視の立場ではなく、家庭の負担軽減と家族・親族への個人の福祉依存の程度を少なくしていくものと考えられている。保育所利用率の推移をみれば、脱家族化は、着実に進んでいる。
 10. もとより学校は、家庭や地域のボランティアによって支えられているが、その一方、そこでの関係は、専門家—非専門家、供給者—消費者、公—私といったように対置される関係であったろう。
 11. 健康リスクの高い集団は、もともと健康への関心が低く、健康に関心を寄せる余裕もないため、ポピュレーションアプローチの恩恵が受けにくく、より健康リスクが集積する傾向が強まるといった懸念がそれである（福田2008）。
 12. 長時間労働の縮減のためのタイム・マネジメントを困難化させる教職員給与特別措置法については、2019年12月4日に改正法が成立し、2021年4月より変形労働時間制の導入により改善が期待される。ただし、実際の業務量がスリム化されたわけではなく、かえって「持ち帰り残業」を強い、管理職への過重負担、非正規労働力による業務の補填といった学校の空洞化をもたらすことになるかもしれない。

参考文献・参考 URL

- 泡瀬栄人, 2006, 「子どもの基本的生活習慣の確立に向けて」『こどもと保健』No.58,4-5.
- Beekman, Lisa F. & Breslow, Lester, 1983, “Health and Ways of Living”（森本監訳・星編訳, 1989, 『生活習慣と健康』HBJ出版）.
- 中央教育審議会, 1981, 「生涯教育について」.
- 中央教育審議会, 1996, 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」.
- 中央教育審議会, 1998, 「幼児期からの心の教育の在り方について」.
- 中央教育審議会, 2000, 「少子化と教育について」.
- 中央教育審議会, 2002, 「子どもの体力向上のための総合的な方策について」.
- 中央教育審議会, 2004, 「食に関する指導体制の整備について」.
- 中央教育審議会, 2005, 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」.
- 中央教育審議会, 2008, 「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について」.
- 中央教育審議会, 2013, 「第2期教育振興基本計画について」.
- 中央教育審議会, 2015a, 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」.
- 中央教育審議会, 2015b, 「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」.
- 中央教育審議会, 2016, 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」.
- 中央教育審議会, 2018, 「第3期教育振興基本計画について」.

- 中央教育審議会, 2019, 「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」.
- 中央教育審議会, 2021, 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」.
- Esping-Andersen, Gosta.,1999,The translation of Social Foundations of Postindustrial Economics (渡辺・渡辺訳, 2000,『ポスト工業経済の社会的基礎』桜井書店).
- 福田吉治, 2008, 「ポピュレーションアプローチは健康格差を拡大させる?」『日本衛生学雑誌』63巻4号, 735-738.
- 樋口修資, 2017, 「学校組織運営論からみる「チーム学校」の批判的考察」『明星大学教育学部研究紀要』(7), 1-14.
- 久富善之, 2012, 「学校・教師と親の〈教育と責任〉をめぐる関係構成」『教育社会学研究』第90集, 43-64.
- 広井多鶴子, 2012, 「戦後の家族政策と子どもの養育」『実践女子大学人間社会学部紀要』第8集, 49-70.
- 本田由紀・伊藤公雄編著, 2017, 『国家がなぜ家族に干渉するのか』青弓社.
- 實成文彦, 2008, 「日本学校保健学会のパブリックコメントと中教審答申及び法改正への対応」『学校保健研究』(50), 340-357.
- 小玉亮子, 2001, 「教育改革と家族」『家族社会学研究』No.12 (2), 185-196.
- 駒田聡子, 2009, 「保育所に通う子どもの朝食内容充実に向けた取り組み」『岐阜聖徳学園大学紀要教育学部編』(48), 33-44.
- 子供の未来21プラン研究会, 1993, 「『たくましい子供・明るい家庭・活力とやさしさに満ちた地域社会をめざす21プラン研究会(子供の未来別プラン研究会)』報告書」.
- OECD, 2010, “Improving health and social cohesion through education” (矢野裕俊監訳, 2011, 『教育と健康・社会的関与: 学習の社会的成果を検証する』明石書店).
- 臨時教育審議会, 1987, 「教育改革に関する第4次答申」.
- NHK放送文化研究所, 『国民生活時間調査報告書』.
- 日本学術会議, 2005, 『子どものころを考えると我が国の健全な発展のために一』.
- 日本学術会議, 2010, 『日本の子どものヘルスプロモーション』.
- 日本学術会議, 2020, 『生活習慣病予防のための良好な育成環境・生活習慣の確保に係る基盤づくりと教育の重要性』.
- 日本漫画家協会会報部UNO, 「漫協ニュース やなせたかし理事長『早寝早起き朝ごはん』全国協議会より感謝状」(2010年3月16日掲載) <http://www.nihonmangakakyokai.or.jp/?tbl=event&id=1431> (2021/3/2参照)
- 森本兼曩編, 1991, 『ライフスタイルと健康』医学書院.
- 園田恭一, 2010, 『社会的健康論』東信堂.
- 竹内健太, 2020, 「『学校・教員に期待される役割像』をめぐって—役割像のスリム化は実現可能か?—」『立法と調査』No.422, 38-52.
- やなせたかし・糸井重里, 2013, 「対談やなせたかし×糸井重里 “箱入りじいさん” の日々の仕事」『ユリイカ』第45巻第10号(通巻631号).
- 吉田博彦, 2007, 「地域の教育力はなぜ失われたのか」『社会教育』62 (11), 8-14.
- 吉田亨, 1994, 「健康教育と栄養教育(4) 健康教育の評価とヘルスプロモーション」『臨床栄養』85, 853-859.

保母の「保育労働」の捉え方と職業意識の変遷

— 1960年代の全国保育問題研究会研究集会の討議を中心に —

明星大学教育学部教育学科 准教授 西 垣 美穂子

A examination of Childcare worker's "Childcare labor" and changes in occupational awareness

— Focus on discussion of Research on the Problems of ECEC in 1960s —

Nishigaki Mihoko

抄録

本論文は1960年代の全国保育問題研究会の分科会の討議内容から、当時の保母が自分自身の労働をどのように捉え、保育労働者としての職業意識を形成したのかを考察した。1960年代は労働者の権利を守る運動が活発に行われるとともに、労働衛生の面からも労働について見直された時代だった。保母もまた、低賃金、不当解雇、過重労働の問題に直面し、労働者としての様々な権利を抑制される中で、解雇撤回や過重労働、職業病に対する闘争は組織化された保母たちによって行われてきた。この保母による運動の組織化を支えた団体の1つが全国保育問題研究会である。この分科会の議論から、保母は自分の労働条件を整えていくことが保育環境に必要な条件を整備することに気づき、それを整えていくためには、保護者と保母、保母間の組織化に動く様子が見られた。

キーワード：保母 保育労働 全国保育問題研究会 職業意識

Key Word : childcare worker, childcare labor, Research on the Problems of ECEC, occupational awareness

はじめに

1960年代は、日米安保条約の改訂や池田内閣の国民所得倍増計画、そして人づくり懇談会の設置など国として教育重視政策が掲げられた。保育に関わるものとして幼稚園拡充七か年計画や保育所整備緊急五か年計画が打ち出されるなど、保育へのニーズが高まった時代であった。それ以前からあった保育所づくり運動等の保育運動が保母や保護者の組織活動へ、単一の団体による運動から研究サークルといったように、様々な保育現場から構成された職員集団による運動へと発展した。

さらに労働者の権利を守る運動において賃金交渉の他、安全衛生の重要性に焦点が当てられた時代であった。実際に保母に関わる労働運動では、1961年の矢島保育事件における解雇撤回闘争や、1963年の団交拒否に関わるかつら愛児園事件など、不当労働や解雇に対する申し立てが行われてきた。

保育労働者だけではなくキーパンチャー等の女性が従事する労働の代表格の職業においても、職業病や低賃金等の労働問題に直面していた。しかし保育労働者の疲労は他の労働と異なり全身疲労が特徴である。保育労働の特徴として、川口(1974)は次の6点を指摘する¹。第1に保育内容の多様化、休憩時間のない連続労働と長時間労働であること。第2に保育に関わる作業量が多く、保母が受け持つ子どもの数が多いこと、年休など諸権利が抑制され超過労働が慢性化していること。第3に保育設備が子どもの身長にあわされているため、中腰などの姿勢と立ち仕事が労働時間の大半を占めていること。第4に保育設備が安い

費用で設置され、保育室、食堂、遊戯室、事務室等が兼用されている実態があり、それぞれの利用目的のために片づけを行うこと。第5に子どもの生命を預かる責任から常に緊張を強いられていること。第6に子どもたちの泣き声や大きな声が行きかい騒然とした環境で保育が行われていることである。

以上の保母の労働条件、労働環境、施設の設備状況をみると、肉体、精神、神経の回復をしがたい過重労働であることが保育労働の特徴であり、特質である。これは1960年代後半に保母の労働における職業病問題という形で明らかとなった。解決すべく保母、保護者、保母の労組等が積極的に運動を開始した。これは、保母と保育所がそれまで慈愛、恩恵的に子どもを保護する存在であるという認識から「労働者、国民の生存的権利を保障し、婦人の働き続ける権利と、子どもの乳児期からの科学的傾倒的な教育を保障する場」²に変化し始めたことが出発点であろう。保母たち自身が、自分たちを取り巻く環境の諸条件をそのままにしながら、「新たな社会的役割」を果そうとすると、保育労働条件や環境の劣悪さに直面したために保育労働運動は起こった(中田, 1973)³。

保育現場は保母だけではなく、一緒に働く看護婦、調理師、用務員、栄養士といった間接的に保育に関わる労働者も重要な役割を担っている。保育労働は、保母という専門職と一緒に多職種が連携して行うものであり、保母以外の専門職も職種によるが、慢性的な心身の不調を訴えていることも特徴である(橋本, 2001)。保育労働者の頸肩腕治療や健診を行ってきた橋本は、その継続した保育労働者への健診結果から、次の3点について明らかにしている。

第1に、勤続年数が10年以上である保母ほど「要医療」(高度の症状にあるもの)の比率が高い。第2に、同じ保育労働に携わっている保母と看護婦を比較した場合、看護婦の方が保母よりも「要医療」の率が倍である。この背景には、すべての園に看護婦が配置されているわけではないが、看護婦の業務が乳児保育を主としていたこと、園に携わる前の病院勤務における慢性疲労の蓄積が要因としている。「保母はローテーションにより保育児の年齢が変わってゆくが、看護婦は乳児担当からの移動がほとんどない」⁴と分析している。そして最後に第3として調理師、用務員は「要医療者」が看護婦に匹敵する割合となっているが、栄養士は栄養管理業務であり、現場作業に入るものの「要医療者」の割合は他の保育労働者の中で最も低いことを明らかにしている。

このように子どもたちの養護と教育を行う専門職たちに表れていた心身の不調の原因が、1960年代後半ごろから保母の健康問題と保育労働環境の関連性から医学的に解明されていった。それと同時に、職業病の認定へと運動が過熱し、少なからぬ保母の労働意識が聖職者像から、職業人、専門職として変化した。本論ではそれより以前の1960年代前半からの保問研の討議も含めて、保母の労働に対する意識や捉え方がどのように変化し、「労働者」としての保母という意識に立つようになるのか、その変遷を明らかにする。

1. 研究対象としての保育労働

保育労働に関する先行研究を考察した垣内(2015)⁵は、保母の専門職化の変遷過程を聖職論期、専門職化期前期、専門職化期後期、市場化期の4期と述べている。戦後から1970年代までは「専門職化期前期」とし、「(最低基準保障が)低い国の保育者配置基準に対して自治体によって保育者配置など増配が行われ、保育労働者の状態や保育の専門性への関心が高まった時期」⁶と位置づけている。制度的に整備されなかった戦前には、聖職者のように慈恵的な保母であることが理想とされたが、戦後の児童福祉法等の成立によって保育所や保母の役割が明確化されたことにより、戦後25年を経る中で保育労働者としての意識が徐々に確立されていった。

保育労働をテーマにした先行研究は、主に次の5点に分類することができる。第1に保育労働の理論研究、第2に保育労働者の実態調査の研究、第3に保母の労働と健康に関する研究、第4に保育運動と労働の研究、第5に保育労働とジェンダーの研究である。本論文で関わりのある第1、第3、第4について詳細を述べる。

第1の保育労働の理論研究は、保育労働の研究の中で最も古い分野である。これは保育労働の意義、理念、目的を明らかにする根源的な研究である。教育労働、介護労働などの対人援助に関わる労働との違いと、その特質を明確にするためにも重要である。保母の労働条件改善要求が高まったことを背景として、特に1960年代から70年代にかけて多く論考が出されている。鷺谷善教(1968; 1978)は、保育所に止まらず児童福祉施設職員も対象とし福祉労働としての保育労働を定義することで、低賃金で働く保育労働者の実態を明らかにした。また保育労働に特化した研究として、浦辺史(1980)は保育労働者を取り巻く実態を改善するために労働組合の組織化が重要とし、保育労働者は「労働者」であるが、労働条件の低さには保育という特殊性があると述べている。またこの時期は「福祉労働者の大半が保育施設で働く保育労働者もしくは保育資格を持って児童養護施設で働く労働者であり、福祉労働論に保育労働論を包括して議論することが一般的」⁷であった。そのため保育労働を他の対人援助の労働論と分化して理論研究を行うことは多くなかった。

一方で保育労働を感情労働として位置づけた諏訪(2011)は、ホックシールド(A, R, Hochschild)が提唱した感情労働の視点から保育を捉えることで、「保育者が子どもや保護者、同僚とかかわる中で抱く感情を、率直に見つめ語ることができる」ことや、「『感情演技』『表層演技』『深層演技』『ネガティブな感情』『ポジティブな感情』などの言葉を用いることによって、保育実践の見つめ直しも変わってくる」と述べている⁸。

第3の保母の労働と健康に関する研究とは、保母の健康実態を調査した研究である。特に職業病と保育実践の関係性について、医学的見地(保母の健康)と保育実践(子どもの発達への科学的な視点)との関わりから調査を行った。中田(1973)は、保育労働者の職業病問題について「乳児保育、長時間保育の一般化とかたく結びついている」とし、乳児期から「科学的系統的な教育を保障する場が変わり始めたとき、基本的な諸条件が従来のもままでありながら新たな社会的役割を果たそうとするなかで、保育労働の矛盾が激化したために行った一つの表現」と述べている⁹。保母が保育実践を科学的視点から捉えることができたようになったことが、保育制度そのものの不備に気づくこととなった。さらにその未整備な保育制度の中では、例えば1人の保母に対して受け持つ子どもたちの数の多さや施設環境の狭さなどにより、子どもたちに必要な保育内容や環境を準備できない。そしてその不備な環境の中で保母が働くことで、体調を崩していきその当然の帰結として、子どもに対応することができなくなるという悪循環を生んだ。

最後に保育運動と労働に関わる研究である。保育労働者の健康を守る運動を定義した矢野(1983)は、1980年代までの保育運動を「特別の運動法則があるわけではなく、労働運動一般の法則を保育の分野で再確認したにすぎない」とした。そして今後は「大衆運動の法則を気にもかけないことを階級制だとか統一戦線だと主張する事例があまりにも多いなかで、あらためて労働運動の原則を保育労働の分野で再点検する必要がある」とし、保育労働運動論を提起した¹⁰。またこの運動論とは、その担い手が保育労働者だけではなく保護者も含まれていること、「保育問題を統一的にとらえ、そのなかで保育労働者こそ運動の中心なのだ」という考え方に到達したときに使う」と述べている¹¹。つまり保育問題では、子どもを育てながら働く婦人の問題が中心的課題であったが、同時に健康問題に直結している労働者の問題でもあり、保護者の保育要求は保育労働者の労働の場の要求なのである。保護者も保母も労働者であることは同じであり、保育運動も保育労働運動も労働運動という範疇から統一的に捉えなおすことができる(矢野, 1983)。

2. 1960年代の「家庭づくり政策」の強化

1960年代は、池田内閣によって「国民所得倍増計画」が推進され、生産性の発展や向上が目指された。実際に大量の労働力を必要としたが、女性(母親)は、男性(父親)と同様に労働に従事しているにも関わらず、男性の補助的な役割として政策的にも位置づけられた。日本社会が高度経済成長によって激変する中で、女性労働の拡充を目指しながらも、母親は育児の責任を負い、子どもは母親が3歳児まで育てるこ

とを経済界は採用し、M字型女性労働政策を提唱した(中村, 2009)。

このような背景から保育所に関わる諸制度や対策、その理論の支柱となる答申や白書は「家庭政策」、「家庭づくり」をいかに行うのかが中心となった。高度経済成長によって国民の福祉を向上させることが目標であったが、実際には児童の非行、障害のある子どもの増加、女性労働の増加に伴う養育の欠如、母性愛の喪失が厚生省児童局「児童福祉白書」(1963年)で明らかにされ、子どもが危機的な状況に置かれていることを訴えた。

さらにその2か月後、中央児童福祉審議会保育制度特別部会意見具申「保育問題をこう考える—中間報告—」が出され、保育7原則を打ち出している。第1原則—両親による愛情に満ちた家庭保育、第2原則—母親の保育責任と父親の協力義務、第3原則—保育方法の選択の自由と、こどもの、母親に保育される権利、第4原則—家庭保育を守るための公的援助、第5原則—家庭以外の保育の家庭化、第6原則—年齢に応じた処遇、第7原則—集団保育である。岡田はこの「保育7原則」が出されたときに、「『母親よ家庭に帰れ』というものになっているとの強い批判を受けました」と述べたが¹²、この答申が伝えたいことは、働く母親全てに仕事を辞めて家庭に戻れと呼びかけているのではなく、育児は価値が低いことと見做し、子どもを育てることよりも働いて稼ぐことに魅力を感じている母親に対して「猛烈な反省をもとめたもの」であると解説した¹³。

しかしながら、児童福祉白書が出された後に同年の「家庭対策に対する中間報告」では、家庭政策の強化がはっきりと打ち出されている。国の政策は積極的に婦人の労働力を利用しながら、一方では「家庭作り政策」を打ち出すことで、保育所よりも家庭で養育をする方に重点が置いた。それは子どもの権利を守るのは母親であり、母親が働くことや社会進出をすることは子どもを不幸にするという捉え方を強化した(橋本, 1992)。その後も文部省の家庭教育学級の開設(1964年)、家庭生活問題審議会答申「あすの家庭のために」(1968年)が出され、「家庭保育」を助けるために育児休職制度の検討やパート・タイム雇用を推進することが、主婦の家庭生活と職業生活の調和を作ることだと述べている。つまり子育て中の若い主婦層は家庭の中で役割を果たし、子どもが自立してから社会にでて働くことが求められた。これについて橋本(1992)は、働き続けようとする婦人に、「育児・保育への不安をかきたて“苦しい生活に耐えても退職せざるを得ない”ようにさせる思想的世論作り」を行い、長く勤める婦人を追い出す資本側の利潤追求の論拠となったと述べている¹⁴。

3. 戦後保育問題研究会の発足と全国集会の発足

戦後、東京、北海道、関西など各地域で保育問題研究会(保問研)が次々と誕生し、1961年6月に全国各地の研究会のメンバーが集まり、岐阜ではじめて全国連絡協議会が開催された。ここで各地域の活動や現状が報告され、1962年の夏に全国集会を関西で開催すること、『季刊保育問題研究』を発刊することが決められた(石月, 2012)。日本教育学会理事・保育問題研究会委員の城戸幡太郎は、「敗戦後における民主主義国家建設のための保育としても、保育の一元化と義務制とは一層強調されなければならない」としながら、「解決を必要とする問題の発見とその解決法の科学研究に基づいて行動されなければならない」とし、保育問題研究会の役割を実践家である保母と、理論を構築する研究者との協同で行う協力組織と位置づけた¹⁵。さらに集会開催前に討議テーマと内容を「提案」し、開催後に討議内容について「報告」している。この2つは、『季刊保育問題研究』に掲載された。

第1回の集会開催後、次回以降をより良い集会にすべく、第2回全国集会準備実行委員会事務局より「第2回全国集会開催方法について」¹⁶という手引きが出された。ここには第1回の様々な分科会をさらに16の小分科会に分けたこと、また討議を行う上で保問研全体として重視している、「保母の実践とその研究に基づいてそれを理論づける研究との協力」¹⁷が示された。そして子どもの全面的発達を保障するための条件、集団の統一理論を明らかにしていくことを目標とした¹⁸。これは保育の実践者と研究者が互いに協力

し、各分科会で問題解決方法を見出していくことであり、さらに子どもを保育する上で環境条件と保育内容を統一する観点で討議を進めていくことを示した。

4. 1960年代の保問研集会の分科会—保母の働き方・生活に関わる分科会から—

1962年から1969年までに発刊された『季刊保育問題研究』第2号～28号を概観すると、1960年代に開催された保問研第1回から第7回までの保母の働き方・生活に関わるテーマでの分科会(小会)および分科会(小会)のテーマは表1の通りである。

表1 保問研集会・分科会(小会)テーマ一覧(保育者の働き方・生活に関わる分科会から)

開催年(集会回数)	分科会テーマ
1962年(第1回)	第三分科会 職場の問題と保母の生活
1963年(第2回)	第三分科会 職場の問題と保育者の生活の向上 ①職場の民主化のための仲間づくりをどうすすめるか ②保育者の横のつながりをひろげ組織をどうつくっていくか ③施設・設備・遊具などの保育条件をどう改善するか
1964年(第3回)	保育政策と保育所づくり運動(3つの分科会が発足)
1965年(第4回)	保育を国民全体のものにするために(3つの分科会が発足) ①保育者や母親、研究者の生活条件および組織について ②保育所づくり運動、学童保育などをどのようにのばすのか ③保育を国民全体のものにしてゆくための保問研の役割と運動の進め方
1966年(第5回)	①保育者の当面の要求と組織づくり ②保育者は父母とどう協力するか
1967年(第6回)	Ⅲ 保育者の当面の要求とその運動をどうすすめるか ①保育者の組織の現状、組織化をどうすすめていくのか ②保育者と父母の要求をいかに統一していくのか
1968年(第7回)	第一分科会 今日の保育政策と国民の保育要求とは何か 1 保育行財政は保育所運営にどのような影響を与えているか、その対策 2 保育者の組織の現状と発展 3 施設の現状についてその問題点をさぐる

出典) 1962年～1968年の『季刊保育問題研究』より著者作成

第1回は3つの分科会で構成され、そのうち第三分科会「職場の問題と保母の生活」の中で討議された。第2回は4つの分科会(16の小分科会)のうち、第三分科会「職場の問題と保育者の生活の向上」で話し合われた。第2回目は分科会の構成を各大分科会が3～5つの小分科会に分け16小分科会に編成した¹⁹。さらに第3回から討議内容が専門分化することで保育実践とそぐわなくなるという懸念があったため、小分科会の討議内容の再検討を行った²⁰。

第1回から第7回の分科会討議を中心に議論の展開を整理すると次の通りである。第1に保母の生活実態と職場の実態をお互いに知る、第2に現在の生活と職場環境を改善する方法を探る、第3に職場改善のために保母の組織化と父母の協力を得る、第4に保母間での問題とせず全国的な保育要求運動の中で運動を行うことと議論を展開している。また毎年、前年度の議論に立ち返ること、参加者が分科会の中で様々な地域の保育を知ることによって自身の課題に気づき、仲間を広げ、それを自分の保育に生かすことが目指された。また全7回の討議に共通するテーマは、保母の待遇と権利要求、保母の組織化と保護者との連帯である。

(1) 保母の待遇と権利要求①—保育所の現状・課題と保母の組織作りへ—

第1回集会の基調報告「就学前教育の発展のために—日本の社会と保育—」(報告; 宍戸健夫・一番ヶ瀬康子)では、働く婦人が増加したことで保育要求が働く婦人の労働基本権になりつつあり、新しい保育施設の整備と保育の質の変革をもたらしつつあると述べている²¹。さらに働く婦人だけではなく労働者階級全体が、ただ搾取される存在ではなく「働くものの集団主義の思想」を身につける必要があるとしている²²。また保育実践の質を上げていくためには、「保育者みずからの団結と反体制的運動なくしては保育内容そのものの変革もまた、ありえない」とした。それを高めていくためには保育の条件、環境の整備が不可欠であるとしている²³。この条件とは、保母の労働条件を挙げており、a職制と資格、b保母の受持人員、c労働時間、休憩、d賃金、e母体保護、f前近代的な雇用関係と、保育政策全体の貧困についてである²⁴。

この基調報告を皮切りに、第1回目は恵那の保母の低賃金について報告があった。保育所の公私間と地域間で賃金に開きがあるという問題点を共有し、①賃金が低いという基準は何か、②どれくらい低いか、③国家公務員なみの要求の仕方は正しいのかという3点について各地の実態から議論が交わされた。

この分科会における討議の総括として、低賃金であることは「通念的にいわれているが、その実態の確認、科学的な認識はきわめて不十分」であることや、これに対する取り組みとして「低賃金をふくめて、労働諸条件の改善を旨とせず、そのためには保護者、地域への働きかけを必要とすることが指摘された。この背景には「保育政策の歪み」があり「その低位性の集中表現として」、保育の仕事を担当する保母の暮らしを追い詰めているという。これは保母が安定した生活を送るということに留まらない。なぜなら、「最低基準以下の条件、保母一人あたり40～50名の受け持、労働強化と長時間保育、労働者の当然の権利である産前産後の休暇・生理休暇等すらとれないでいる」結果をもたらしているからである。具体的に分科会の中で出された結論として、職場の問題と保母の生活を考える基本的な視点が出された。(下線は著者による。)それは第1に職業意識の確立—保母の急速不安定な交替、保母の養成の問題とくに専門職としての確立、第2に権利意識—組合は憲法にも保障された働くものの当然の権利であることの確認、第3に連帯意識—働く仲間、働くお母さんの要求への連帯、第4に階級意識—階級闘争の必要性である。

そして組合づくりと保母会が担う役割の検討、地域状況に合わせた権利要求の実現が必要であり、保母としての自覚が求められるという結論に至った。すでに、京都、高知、東京、川崎においては組合を通して権利要求や賃金獲得での成功事例があり、組合づくりが権利要求として重要な役割を担っていることもこの分科会の中で評価されている。

以上のように1回目を終えて、今後保問研で話し合わなければならないテーマを定められた。それは保母の生活と権利を守ることが子どもの命を守ることにつながっており、そのために保母の組織が必要であることだった。また労働条件の改善がどのように保育条件と関わるのかという点が弱いことである。(いずれも下線は著者による。)保育環境や保母1人に対する子どもを受持つ数等は、保母の重労働や労働強化の問題と直結するからである²⁵。これが第2回目の保問研への討議に引き継がれた。

(2) 保母の待遇と権利要求②—保母の組織化と労働者としての意識を持つことの重要性

第2回大会では、第三分科会の全体提案(提案; 浦辺史)について「幼稚園・保育所という職場の問題をそこに働く保育者の労働と生活について研究討議をすすめること」とし、三つの小分科会に分けた。この小分科会に共通する視点は、「保育者の生活の考え方」、「保育者の職務(労働)と生活」、「保育施設の人的・物的条件の相互関係」から議論を行うことである²⁶。また保母の問題を取り上げる際には、保育労働者は働く婦人でもあるという二つの立場を統一的に検討することで、保母が労働者だから権利と生活を守るという一面的な見方ではなく、子どもを守る専門職であることも同時に共存する。つまり子どもを保育するための労働条件の改善という視点をずらすことなく議論することができる。

小分科会①「職場の民主化のための仲間づくりをどうすすめるか」について、その提案を陶英子(北関東保問研)が行った。それを踏まえて各地の実情が次々に報告された。

- 私立の園長は自分の権限で何時でも保母を首にすることができる。気に入らなければ明日からでもやめさせられる。こんな時こそ職場の仲間意識が必要であるにもかかわらず、日頃は仲よくやっているようでも、いざという時には口をとじてしまって仲間を守ろうとしない。それはどこに問題あるのだろうか。
- 園長は若いころから労働運動もしてきたもののわかった人でもあり、保育面でも熱心に研究する人なのに、賃金の問題になると「これだけの予算があるので、みんなで良いように分けてくれ」と園長が責任をもつべきことを保母にももたせてくる。誰でも賃金が多い方がいいし、分割方法には困ってしまう。それだけではなく、こうしたことが保母間の感情的な問題にもなり仲間割れも生じてくる。これが果たして民主的保育園といわれるだろうか。

上記二つの発言は一部であるが、職場の「民主化」が保育実践の要でもあり、このためには指導能力のあるリーダーが必要であり、その存在があって初めて安心して話合う職場を生む。しかしながら、参加者から発せられる現状から浮かびあがるのは園長や主任に対するただの不満ではなく、運営の主たる存在が保母に責任を転嫁していることや、保母自身を一人の労働者として尊重しない姿であった。(下線は著者による。)

小分科会②「保育者の横のつながりをひろげ組織をどうつくっていくか」について、その提案を小倉襄二(関西保問研)が行った。ここでは「組織は大切である」という認識が参加者の中で共通してあったが、それぞれが所属している組織の条件、今後の組織作りについてはバラバラであることを指摘している。また保母が「組織化」を目指す時には例外なしに抑圧があり、これに対する恐れと予感が存在するが、それを発生させる条件に何があるのかを客観的に考えることが組織の条件になると述べている。(下線は著者による。)さらにここでイメージされている「組織」とは、①保母会、②保母の研修サークル、③幼稚園教諭・保母の労働組合、④同好会的なグループ、⑤地域的な保母の集まり、⑥保母の部会的なグループである²⁷。特に保育所労働組合については当時、東京都保育所労働組合、京都私保連労働組合といった先進的な運動があった。

東京都保育所労組の運動方針(1963年)は「①組織の拡大強化、②労働条件の改善と賃金の大巾増額、最低賃金の確立、受持ち人数の軽減、④職場の民主化、⑤保育予算増額の獲得と社会保障の確立、⑥父母との連携、⑦他労組、多団体との共闘、提携」²⁸を掲げていた。そしてその目標とすることは、保母の人権の確立と子どもの権利擁護をつなげていくことであり、そのために組合による保育労働者としての意識変革が重要となる。さらに組合が他の保母会やサークルなどとは異なる点として、労働組合法上の保護のほか、団結権、団体交渉権などを通し、ベースアップ、不当解雇反対などの粘り強い運動が可能となることを述べている。その結果、保母の賃金交渉は少しずつ成果を上げ、1963年度保育所予算60億の中に若干ではあるが、保母の給与が増額されている。しかし賃金アップのために保護者の保育要求に応えることが困難になること、保護者と保母の間に対立を生むことが懸念された²⁹。

第3回の保問研になると賃金要求、組合の組織運動について、より具体的に討議が行われた。それは保母自身が置かれている生活状況に目を向け、具体的な運動の内容と方向性を明確にすることであった。さらに母親との共闘が保母の労働条件を改善するために欠かすことができないことであると認識され、この議論については第4回の保問研で話し合うことが確認された。

(3) 保育を国民全体の課題に①－保母の生活課題と保護者との連携をどのように進めるのか－

保育を国民全体の課題として考えることを提案したのは、1965年の第4回の分科会である。保母の処遇を改善していくためには労働組合法や職場内、保護者、社会全体からの保育への理解が必要となる。つまり子どもを育てること＝母の役目であり、保育所はやむを得ない措置という捉え方ではなく、保育で子

どもの育ちと保護者の労働を保障することである。また保護者にとっては、「働く」ことは夫もしくは父に限った役割ではなく、女性もまた労働者である権利を有することへの理解が必要である。

しかし保育の人的・物的資源には租税負担も導入されており、児童福祉法やその他の保育を運営していることとすると、それらの負担を誰が行うのかという議論を避けて通ることはできない。実際に保母が給与の賃上げを要求すれば、保護者負担となる。また保護者が延長保育などの保育の利用を望むことが増えると、保母は長時間労働をせざるを得なくなり負担が増えていく。つまり同じ労働者としての保母と保護者が対立する構造が生まれ、結果的に保育制度への矛盾のために連帯することが難しい現状を生み出している(名古屋保育問題研究会, 1963)。

第4回の分科会³⁰(保育者や母親、研究者の生活条件および組織について)の中では、恵那保育問題研究会から重労働の上に低賃金であるという経済的問題について提案が出された。保母の不足がある実態や、母親の悩みとして、働かなくては生活をしていくことができず、そのことが働く母親を増加させている現状が報告された。岐阜保育問題研究会からは、保護者と保母の対立関係が見え隠れする中で、保母、保育所、保護者を取り巻く課題の根本には同様に経済問題、労働問題があることを、地域の要求運動や保護者との会合を通して理解し始めていく過程も見られた。

この2つの提案をもとに出席者と討議された内容は第1に保母の労働条件について、第2に組織化について、第3に母親との結びつきについての3点にまとめられている。まず組織化については、出席者から次のような現状が語られた。

- 保母の組織化ができていないので、母親が話し合うとしても受け付けてもらえない。(千葉母親)
- 事務事業一切が区に移管された事を理由に保母が解雇されている。保母は圧倒的に未組織なので権利が喪失されていることが、わからなくなりました。(東京)
- 組合が出来ていないので上からの力が大きくて要求が、全然通らない。母親の実態すらつかめず、協力してやっていくにはどうしたらよいか、わからない。(名古屋)
- 人権無視思想調査される。子どもの事故で責任を感じ保母の自殺したケースもある。主任保母が労務管理をする。(関西)

第4回分科会が開催される前に保母の不当解雇の実例が、大阪の天宗保育園、名古屋の藤の花保育園、福岡の長尾幼稚園、東京の平和保育園で起こり、それに対する撤回の闘争も行われていた。参加者たちは、各地域の運動に対し「根気よく打開の道をたどりつつ努力していること」とし、組織化のためには「他力本願で他人に寄りかかった無責任さではいけないことを確認」し、「婦人労働者としての意識を高め各地域の組織の仲間と共闘し組織づくりに積極的に取り組み実践を活発に行うこと」を約束した³¹。

次に母親との結びつきについては、どのような方法で保母と母親が共闘するのか、保育所や幼稚園の公私の違い(特に公立園ではできないこと)、母親の力だけでは運動ができないこと、保母が母親の要求を受け止めようとする意識が低いことといった、保母と母親の両方の実態が出されている。「3歳児神話」や「母親が家庭で子どもを育てるべき」という考え方を保母も内面化し、それが母親の保育所に対する不信につながっていることも指摘している。合わせて母親の要求が保母との要求と必ずしも一致しない面については、「保育者側の労働者としての意識が薄くはっきり意見を言わない」という課題が出された。第4分科会では、保問研そのものの労働条件に対する取り組みが足りないことも指摘され、今後の取り組み課題として残された。

第4回保問研の後、1966年3月に発刊された第15号『季刊保育問題研究』から、これまで以上に保問研全体として保母の労働問題に取り組む様相を呈してきた。第15号を見ると「社会福祉の労働者と日社職組」、「経営者側に於ける無責任な投げ出しの傾向」、「天宗保育園事件の救済命令」、「公立保母もまた闘う」、「保育所・幼稚園の保母はどうしてクビになるか」、「全国幼稚園・保育所・労働組合一覧表」、「全国地労

委係属調整事件一覧表」、「全国地労委係不当労働行為申立事件一覧表」が掲載された。

保母の置かれている状況については、天宗保育園の解雇取消に関わる裁判の記録を通して、不当な解雇の実態があること、保母の組合参加が解雇の引き金であることを述べている(大野, 1966)。組合に対する拒否反応が経営者側にあり、労働組合に加入している保母を雇用しない傾向がある。確かに組合は労働条件の維持・改善と経済的地位の向上を目指すことを目的としている。加えて保母は目の前にいる子どもを保育することが目的であるから、当然、組合活動の一環として社会保障の確立、保育の充実・発展を目指すことも行う(大阪府地方労働委員会, 1965)。つまり園長に自身の労働条件の改善だけではなく、子どもが過ごす保育環境の整備・充実を訴えることも重要な組合活動である。さらに公立保育所においては、自治体直轄の運営であるため、同じ地域にある私立保育所との格差を生んでいること、経費削減のために公立を民間に移管する動きから組合による反対運動が行われた事例もあった(大野, 1966)。

1966年の第5回保問研大会では、第三分科会が立ち上げられ、①保育者の当面の要求と組織づくり、②保育者は父母とどう協力するかの2つの小会に分かれて話し合われた。集会前に本誌に出された第三分科会全体提案³²は、下記の内容である。

保育の職場の中にも、「合理化」が激しく現れているのです。合理化は労働の強化と管理統制の強化を同時に含んでやってきます。そして働くものにとっては、人間的なつながりを弱められ、真実をみぬく力の減退を強いられます。

私たちは、人類が労働を通じて守り育ててきた、人間のつながりと真実をみぬく力を大切にすることの必要をこの時点でことに強く感じます。保育というしごとをめぐる、私たちはどういう人間的なつながりを求め、それをつくりだしつつ真実をみきわめていかねばならないのかを、保問研のつながりのなかで交流しあい、考えあって明らかにしようではありませんか。

今回は保母の厳しい労働条件について再検討することから始まり、その厳しさの特質や原因を議論すること、組合運動の現状と課題を参加者で共有する。さらに保育要求を実現するためには父母と協力することが必要であり、どのように協力するのか、その媒体や結びつきを広げるためにできることは何かについて、議論をすることを提案している³³。

①の報告では、全国からサークルや組合をつくる運動を行っている43名が出席し、公立幼稚園の組合、私立保育園、私立幼稚園の組合の現状報告、福岡地区幼児教育労組の取組みが報告された。それぞれ組合での運動方針や要求は異なるものの、例として通勤費や産休補助教員の12時間確保、幼稚園の増設などを要求している。その結果、1つでも要求が通ることで、「自分たちの要求は出さなければわかってもらえない。これからおおいに出していこう」と、今後の自主的な研究活動と仲間づくりを進めていく原動力になった³⁴。また組合に加入することで保母が、自身の要求を出すようになり、組合に加入することで退職せずに済む事例も様々な園から報告された。組合、うたごえサークル、職場での仲間づくりが問題や矛盾に気づき、仲間意識を醸成することにつながっている。

一方で解雇、職場内での保母の結びつきを分断する経営者の存在も報告されている。例として、契約年数を1年にする、オルガンを弾くことができないことを理由とする解雇、担任をはずし一切の仕事を割り当てないこと、逆に仕事を多く与えることである。これについても、福岡地区幼児教育労働組合の活動から、「職場をどのように民主的職場にしてきたか」、「日頃どんな幼児教育をしてきたか」が経営者の不当な「攻撃」を跳ね返す上で「決め手」となると述べている。

②の報告では、福岡、名古屋、恵那の運動からそれぞれ報告があった。保育所作りを運動の共通テーマに置き、働く婦人として保母として父母と協力する過程が語られた。活動はピラ、街頭署名、市との交渉、保母と父母の交流会、学習会が行われる中で、保育所設置が可能となっただけではなく、保母、父母たちがより学び(教育要求)を高める契機となった。また運動を行う中で「国の保育政策と、国民の保育要求の

矛盾を、国民の力でなんとかしようという、国民の要求としての保育運動」³⁵であると気づき、単に自治体に要求するだけではなく、保母と父母が共に「集団主義教育」の確立のために努力することが今後の保育にとって重要であることを確認している。

一方で、父母と保母の間で対立がある園もある。この要因は、そもそも父母と保母・園長・主任が課題を話し合う場や機会がなく、お互いに理解を得ることができない状況にある。まずは保母の組織作りを行い、保母同士で学び合うことで自分の置かれている環境に気づき、それが労働条件を改善し保育の質を向上させることにつながるとしている。

(4) 保育を国民全体の課題に②－保母の組織化と父母の要求の統一化に向けて－

次の1967年の第6回保問研大会では、「Ⅲ 保育者の当面の要求とその運動をどうすすめるか」が立ち上げられ、①保育者の組織の現状、組織化をどうすすめていくのか、②保育者と父母の要求をいかに統一していくのかの2つの小会に分かれて話し合われている。第5回の組織づくりや組織そのものの現状と、協力から要求の統一を如何に進めていくのかにテーマが変更されている。これは第5回の討議が反映された結果であろう。保母の組織づくりが保育の質を向上することにつながり、労働者としての保母と子育ての当事者としての父母が協力することから、要求を統一させることで運動が加速する。

さらに松田道雄の「第六回全国集会をむかえて」では、今回の大会テーマである「すべての子どもの発達を保障し、父母の願いを実現するために、全国の保育者は手をつなごう」を引用し、

保育者が教育労働者であることはたしかです。だが、保育の条件を労働条件としてだけあつかうのでは、二の次になります。母親に強制された労働条件が劣悪で、子どもにしわよせがいて、子どもの教育を受ける権利をさまたげるならば、子どもにしわよせがいかないように、母親の労働条件をよくすることが必要です。父母の願いは、子どもの発達を保障すること、その保障に必要な労働条件を母親のものにすることです。各自だけの男女同権を労働の場で回復しようというものです。女性労働者の労働条件をよくすることに、おなじ女性労働者である保育者が、協力するのは当然です。

と述べている³⁶。国民の総所得が増えても保母の労働条件は改善せず、その結果、保育内容の質も上がらない。保母の労働条件と保育条件を分けて考えるのではなく、保育条件を向上させることが労働条件を改善させることにつながり、父母も理解を示すものと考えられる(松田, 1967)。

第6回では、分科会Ⅲの小分科会①と②でそれぞれ保母組織による運動の成果が報告された。特に小分科会②では東三河保育問題研究会から、父母の共働きが増加し、乳児の入園希望が増える中で、市に母親たちが申し入れても定員を口実に拒否される実情が語られた。その中で保育所は定員を超えて子どもたちを受入れ、さらに母親からの要求で保育時間の延長や土曜日保育の実施を行った園の実例が話された。実際、土曜保育の実施は、土曜日に行ってきた事務作業や保育準備、教材研究の時間を確保できなくなるという理由から、保母間で一度は受入を拒否したものの、母親も保母も同じ労働者であることを再認識し、両方で議論を重ねる中で要求を受け入れた。さらに母の会と連携し園長から理解を得て、自治体に向けて働きかけることを決めた事例である。

1960年代最後の大会である1968年の第7回保問研大会では、会の全体提案として「今日の保育政策と国民の保育要求とは何か」が掲げられた。分科会は第三分科会から第一分科会(全体)となり、第一分科会1「保育行財政は保育所運営にどのような影響を与えているか、その対策」、第一分科会2「保育者の組織の現状と発展」、第一分科会3「施設の現状についてその問題点をさぐる」で議論された。

第一分科会1の報告は関西保問研、名古屋と東京の保母、福岡保問研から行われた。1968年に政府は財政硬直化を打開するために公共料金の引き上げを行い、さらに厚生省の3歳児20人につき保母1人の配置は25人に変更され、保育の公私間格差も開いた年であった。このような現状の中、東京では0歳児

保育対策、無認可の施設への補助があったが都の監査も厳しい内容であることなど、各保育所から自治体への交渉の実態が報告された。1967年から美濃部都政などの革新自治体が誕生し、保育連絡協議会、私立保育園連盟、労組など保育関係団体が出した保育要求を、行政がそれ以前よりも受け入れるようになった結果とも言える。

「保育者の組織化」については熊本、北九州市、神奈川、新潟、高知といった各地域の組合による保母の組織化や各地域における保母研結成の報告がなされた。例として高知では、組合が「アカ」と糾弾され一度は解散をせざるを得ない状況までに至ったが、今は保母会でも組合が支持され、経営者と話し合いが行われていることを報告している。

保育条件を改善するために、どうしても経営者との対立を避けることができない現状があること、さらに地域によっては、保母の未組織が多いこと、公立・私立保育園、幼稚園、保護者や民主団体と連携ができない状況もある。そのため引き続き、保母は労働者であることを意識していくこと、保育労働の中だけで課題を話し合うのではなく、他の労働者とも結びついた運動が必要であることが第7回を通して確認された。

まとめと今後の課題

1960年代は、女性の労働保障の要求への動きが活発になり、それが保育所の設置要求へとつながった。安価な賃金や過酷な労働環境のため母体の保護や保育が保障されることは困難であった。さらに保育所の設置はなされていても、低予算の補助のため十分な保育環境を整えることができず、子どもの生活環境も劣悪なものであった。そのため、保母と保護者は保育所作り運動などを通して、自治体や政策に対して一部の福祉の援助が必要な家庭だけではなく、広く働く保護者に対する保障としての保育環境の整備と子どもが保育を受ける権利を保障するための運動を行なった。

本論では、保母自身が自分の処遇や労働環境を考えるきっかけの1つとなった保母研集会を通し、保母の職業意識の変化を考察した。保母が自分の職業意識を育てていく過程には、自身が置かれている労働環境と生活を認識することから始まり、労働条件を変えていくためには、保母一人や園単体では難しいことを知る。そのため保母同士の組織作りを始め、賃金要求など交渉を行うようになる。一方で、保母が労働環境を整えていくための交渉は当然の権利ではあるが、子どもを預ける保護者たちの理解も必要となる。保護者から見れば、子どもを置き去りにして保母が自分勝手に処遇の改善を要求しているように映ることがあるが、保母の働きやすさが保育環境を整備することにつながることを理解してもらうために、働きかける必要があった。また保護者から見て保母自身の労働意識が薄く保育環境を改善しようとしないうちに、同じ労働者として共感できない課題もあった。保護者と一体的に進めていくために、まずは保母が自分たちの置かれている現状について目を向けつつ、今度はただ不遇を嘆くのではなく、なぜ保育環境は整備されないのか、国や市町村の行財政は保育にどれほど影響を与え、改善をしようと考えているのか、自分が置かれている背景を探ることが必要となった。

保護者と保母の連帯は、保母と保護者が保育を行う側と預ける側という捉え方ではなく、保育条件を良くすることが保母と保護者の労働保障に直結するという気づきを促し、経営者である園長と自治体に条件を向上させるための働きかけを実際に行っていた。このような保母と保護者による労働条件改善の動きは、子どもの過ごす保育環境を良くするだけでなく、保育内容を考え研究する時間や自覚を持つことにもつながった。

本稿では各地域や自治体における保母の運動や労働に関わる裁判からは考察していない。今回取り上げた保母研による討議の中では、各地域や労働裁判の内容が報告されており、それに触発されながら参加者たちは学び、実践したと考えられるが、次の課題とする。またその他、幼稚園、社会福祉施設、医療保健領域の女性たちとの横の結びつきについても今後研究することで、保母の労働運動が果たした役割が明ら

かになるものと考えらる。

注

- 1 川口 (1974)「保育労働者の健康を守るたたかい—東大阪市職労組の経験から」『労働・農民運動』103号, pp.172-173
- 2 中田照子 (1973)「保育労働と職業病問題」社会福祉学会編『社会福祉学』14, p.125
- 3 中田照子 (1973), 前掲論文, p.172 中田はこのような保母の職業病に対する認識の変化を「一つの表現である」と述べている。
- 4 橋本卓 (2001)「保育労働者の21年間の頸肩腕健診から (特集保育労働者の安全衛生活動)」社会医学研究センター『労働と医学』No.70, p.28
- 5 垣内国光 (2015)「序章 政策課題としての保育労働研究の意義」『日本の保育労働者』, ひとなる書房, pp.10-13
- 6 垣内国光 (2015), 前掲書, p.10
- 7 垣内国光 (2015), 前掲書, p.10
- 8 諏訪きぬ (2011)「2『感情労働』から保育を見るおもしろさ」諏訪きぬ監修『保育における感情労働』, 北大路書房, pp.2-4
- 9 中田照子 (1973)「保育労働と職業病問題 (特集) 社会福祉労働の現状と課題」『社会福祉学』14号, 日本社会福祉学会編, p.125
- 10 矢野進 (1983)「第3章 保育労働運動論」『保育労働運動試論』, ささら書房, p.265
- 11 矢野進 (1983), 前掲書, p.265
- 12 岡田正章 (1963)「保育問題をこう考える」池田祥子・友松諦道編著「第三章幼稚園・保育所制度の調整・整備と拡充」『戦後50年史保育制度改革構想』第4巻, 栄光教育文化研究所, 1997年, p.150
- 13 岡田正章, 前掲書, 1997年, p.150
- 14 橋本宏子 (1992)「女性の働きつづける権利と子どもの発達保障」『女性労働と保育』ドメス出版, p.174
- 15 城戸幡太郎 (1962)「これからの保育研究運動の目標」全国保育問題研究連絡協議会編集委員会『季刊保育問題研究』No.1, pp.2-3
- 16 名古屋保問研第二回全国集会実行委員会事務局 (1963)「第二回全国集会開催の方法について」全国保育問題研究連絡協議会編集委員会『季刊保育問題研究会』第5号 臨時増刊, pp.6-8
- 17 城戸幡太郎 (1962)「これからの保育研究活動」全国保育問題研究連絡協議会編集委員会『季刊保育問題研究』第1号, p.3
- 18 鈴木祥蔵 (1963)「巻頭言 火はともった この火を消さないように頑張ろう」全国保育問題研究連絡協議会編集委員会『季刊保育問題研究』第3号, p.1
- 19 「第二回全国集会開催の方法について」の中で、この小分科会は必ず分化されるというのではなく、人数や運営と関連させて有機的に結合されることができるとしている。司会者は小分科会ごとに4名、記録者は司会者の中から選ばれる。
- 20 全国保問研連絡協議会高知保問研実行委員会 (1964)「第三回全国集会開催の方法について」全国保育問題研究連絡協議会編集委員会『季刊保育問題研究』第8号, p.4
- 21 穴戸健夫・一番ヶ瀬康子 (1962)「基調報告 就学前教育の発展のために—日本の社会と保育」全国保育問題研究連絡協議会編集委員会『季刊保育問題研究』第3号, p.4
- 22 穴戸健夫・一番ヶ瀬康子 (1962), 前掲書, pp.4-5
- 23 穴戸健夫・一番ヶ瀬康子 (1962), 前掲書, p.8
- 24 穴戸健夫・一番ヶ瀬康子 (1962), 前掲書, pp.9-12
- 25 一番ヶ瀬康子・宮下俊彦・小倉襄二ほか (1963), 前掲書, pp.32-33
- 26 浦辺史 (1963)「第三分科会全体提案 生活と仲間と設備とを」全国保育問題研究連絡協議会編集委員会『季刊保育問題研究』第5号, pp.52-53
- 27 小倉襄二 (1963)「保育者の横のつながりをひろげ組織をどうつくっていくか」全国保育問題研究連絡協議会編集委員会『季刊保育問題研究』第5号, p.62
- 28 小倉襄二 (1963), 前掲書, p.64
- 29 浦辺史 (1963)「第二回全国集会を迎えるにあたって」全国保育問題研究連絡協議会編集委員会『季刊保育問題研究』第5号, p.2
- 30 第二分科保育者や保母、研究者の生活条件および組織について、『季刊保育問題研究』第12号, 1965年7月, p.58
- 31 西尾さの (1965)「第二分科会①保育者や母親・研究者の生活条件および組織について」『季刊保育問題研究』第13号, p.46
- 32 土方康夫 (1966)「第三分科会参加のために」全国保育問題研究連絡協議会編集委員会『季刊保育問題研究』第16号, p.57
- 33 土方康夫, 前掲書, pp.58-59

- 34 宍戸洋子（1967）「第三分科会①保育者の透明の要求と組織づくり」全国保育問題研究協議会編集委員会『季刊保育問題研究』第18号, p.37
- 35 坂口綾子（1967）「第三分科会②保育者と保母がどう協力するか」全国保育問題研究協議会編集委員会『季刊保育問題研究』第18号, p.43
- 36 松田道雄（1967）「第六回全国集会をむかえて」全国保育問題研究協議会編集委員会『季刊保育問題研究』第19号, p.2

【参考文献】

- 石月静枝（2012）「1960年代の保育問題研究活動」広川禎秀・山田敬男編『戦後社会運動史論②—高度経済成長を中心に—』, 大月書店, pp.239-266
- 中村強士（2009）「第2章保育政策の『充実』と家庭保育原則」『戦後保育政策のあゆみと保育のゆくえ』, 新読書社, pp.77-94
- 大野武夫（1966）「公立保母もまた闘う」全国保育問題研究協議会『季刊保育問題研究』第15号, pp.46-47
- 大阪府地方労働委員会（1965）「経営者側に於ける無責任な投げ出しの傾向」全国保育問題研究協議会『季刊保育問題研究』第15号, pp.37-45
- 浦辺史, 岡部達男, 合田千里, 橋本宏子, 土方康夫, 鷲谷善教『未来を育てる保育労働者』, 学習の友社, 1980年
- 山田敬男『戦後日本労働組合運動の歩み』, 学習の友社, 2019年

県立高等学校を核とする異年齢交流の実践

— 鹿児島県島嶼部における「グローバル教育」活動の試み —

明星大学教育学部教育学科	教授	内田 富男
鹿児島県立喜界高等学校	前校長	田嶋 吾富
鹿児島県立喜界高等学校	教頭	大倉 秀心
鹿児島県立喜界高等学校	教諭	小林 有紀

An Exchange Activity of Different Ages across Islands

— As a “Glocal” Education Centering on a Public High School in Kagoshima —

Tomio UCHIDA
Atomu TAJIMA
Hidemoto OKURA
Yuki KOBAYASHI

1. はじめに

小稿は島嶼部における「グローバル教育」としての異年齢の児童と生徒間における教科外活動の実践報告である。本実践ではグローバル教育の一環として遠隔型国際交流と英語俳句による表現活動を実施した。この活動は鹿児島県大島郡喜界町にある県立喜界高等学校を核とした教育実践の試みである。本稿では実践に至るまでの経緯と問題の所在について述べ、実践の目的及び目標、実践の内容・方法について報告し、最後に本実践をふりかえり、島嶼部における教科外活動について考察する。

2. 実践に至るまでの経緯

日本は島国である。ただし、日本は島嶼国が有する特性（島嶼性）と先進国としての特性を併せ持つ、世界的にも稀有な島国と言える。日本列島は、本州の首都東京や北海道、九州を含む都市部、地方都市、島嶼部（小島嶼地域）から構成され、地方都市や島嶼部の一部はへき地教育の対象となっている。日本でへき地に分類される地域のみならず世界には教育における地域格差が存在し、教育格差は単に狭義の学力（教科学力）に留まらず、教育の機会や意識、情報等様々な面で見られる。

近年の教育社会学の知見によると社会関係資本と教育格差の関係は経済格差以上に児童生徒の教科学力に影響を及ぼすと言われる。社会関係資本（social capital、以下SCと略記）とは「人々の間の協調的な行動を促す「信頼」「規範」「ネットワーク（絆）」（稲葉, 2011）である。教育分野におけるSCについて、露口（2016）『ソーシャル・キャピタルと教育：つながりづくりにおける学校の役割』によると、古くはJ. デューイの『学校と社会 改訂版』（1983）にも見られる。また、本論の主題である島嶼部におけるSCに関する先行研究には国立教育政策研究所における調査事例「離島の教育環境改善に資する社会関係資本形成の規定要因」（豊・高橋, 2019）があり、同研究は「離島という過疎化、少子高齢化、貧困などの課題が顕著な地域におけるSCの形成要因に関するケーススタディとして鹿児島県の奄美大島における調査」で、筆者らは「伝統文化の継承や地域のつながりは、子どもたちの郷土愛を育み、再生産するものの、学力や将来のキャリアプランの必要性に関心が低い」と、結論づけている。一方で、島嶼部における社会関係資本投資

の実践事例として島根県立隠岐島前高校(課題：離島発「グローバル人材」育成のための「地域・社会に開かれたカリキュラム・マネジメント」)があり、島嶼部におけるスーパーグローバルハイスクール事業指定校(文部科学省)による地域活性化の成功事例として広く知られている。

〈喜界島について〉

本実践の舞台となる喜界島の教育状況についてまず見ると、喜界島は小さな島(周囲約50km、推計人口7,000人弱)で、上記の奄美大島と同様、あるいは奄美大島以上に、伝統文化の継承活動が盛んで地域コミュニティのつながりは強い。一方で地域多様性が顕著であり、様々な集落言語や祭り、踊り等の伝統文化も見られる。学校教育の面では人口減少、少子化による学校統廃合が進み、2021年現在、島内の学校は連携型中高一貫校である県立高等学校・町立中学校1校と2つの町立小学校のみである。

喜界島は日本全国の他の小島嶼部にある学校と同様に離島特有の教育課題を抱えている側面もある。例えば、基礎学力の向上、生徒数の減少に伴う課外活動の継続、中高連携のあり方、高校入学に伴う中学生の進学意識、教員の任期サイクルや人員配置、設置主体(県立学校・町立学校)の違いによる制度的・系統的連携体制の教育行政上の問題、地域住民の教育観等、小島嶼部共通の教育課題に取り組む必要がある。

喜界島の学校でも上記の諸課題のいくつかを抱えながら、小島嶼地区の学校としての特徴を活かした教育実践を展開している。喜界島の児童生徒は概して真面目で、礼儀正しく、明るい。一方で、相対的に日本人に見られる特徴と言われる自己表出を躊躇う傾向の強い児童生徒も散見される。ただし、喜界島の学校ではそうした児童生徒を優しい眼差しで見る同級生や先輩、教師による不可視な支援の場面も見られる。在籍数は少数だが移住者や転勤者の子弟、離島留学の高校生もおり、彼らの存在がよい刺激となっている側面もある。また、喜界島は昔から教育熱心な風土が根付いており、島を離れて国内外で活躍する人材も多く輩出していることから「人材の島」と言われる。

町立早町小学校においては郷土教育のモデル校(令和2年度まで)として実践研究が盛んに行われている。連携型中高一貫校である高等学校では、基礎学力の向上等に加え、進路実績は順調で、就職実績に加え、普通科における高等教育機関の入学試験の合格率が年々上昇し、九州・沖縄地区のみならず大都市圏の国公立大学に進学する卒業生の実数が増加し、「離島の進学校」として著しい進学実績が出始めている。そうした背景には小規模校・小規模学級においてしばしば共通して観察される特徴、例えば、生徒・教師間の距離の近さはラポールの形成を加速化し、授業では生徒が発言し易い雰囲気等を醸成している。

しかし、社会関係資本供給の課題もある。前述の奄美大島の例のように、伝統文化の継承や地域のつながりは、子どもたちの郷土愛を育み、再生産する努力がなされており、文化継承に関するSCは豊富にある。一方で、島嶼部の多くの学校が抱えているグローバリゼーションやグローバル時代にふさわしい「水平的多様」な学力(後述)の形成のためのSC不足の問題は明らかである。

3. 問題の所在：グローバル社会における日本の格差

世界中のほとんどの国は、多民族・多宗教国家であり、複文化・複言語社会である。一方、日本は、近代以降、単一の民族・文化・言語として教えられてきた経緯があり、グローバル社会における多様性については「他人事」のような捉え方をしてきたため多様なグローバル社会の意識は希薄である。英米や近隣のアジア圏では、当たり前のように様々な文化・言語が身近にあり、英米ではグローバル教育や多文化教育が正課のカリキュラムに位置付けられているが、日本ではその歴史も浅く、重視されているとは言い難い。従って、教育立国と言われる日本の識字率(literacy rate)は世界の中で際立っているにも関わらず、現代のもう一つのリテラシーであるITリテラシーと並んで、外国語リテラシーは大きな国家的課題とされている。近年は国のリードにより、教育政策、行政等において喫緊の課題対策として教育諸法令の改定や新制度の導入が始まりつつあり、中等教育における広義のグローバル教育は私立一貫校や公立学校のSGHやWWL等の研究指定校が牽引している。

また、グローバル人材の育成は国家的課題から地域的課題へと拡大し、昨今は「グローバル人材」の育成も求められており、一部の研究指定校の問題に留まらない。こうした課題は広く多くの学校に必要な教育課題の一つとなっている。島嶼部の高等学校においてもそうした面で教育機会における格差を生じさせることなく、喜界島のような小さな島の生徒たちが将来、グローバル社会で生きる力を養成することも喫緊の課題となっており、実際、喜界高校のグランドデザインでは教育目標のひとつに「主体的に活躍できるグローバル人材の育成」を掲げている。さらに町教育行政においても「グローバル人材の育成」を謳っている。

4. 実践の目的

本実践において、上記のような背景から教科外活動におけるグローバル教育の一つとして県立高校を軸とした官学連携によるグローバル教育に着手し、島内の小学生を含む取り組みを行った。本実践の目的は、1)異なる年齢の他者との交流を通して自己理解を深めること、2)郷土教育と発信型英語教育の融合によるグローバル教育を通して異文化の他者に伝える態度と知識、基礎的スキルを養うことである。



5. 目標

本実践において、生徒は1)一人ひとりができること、得意なことを活かしながら、活動に参加し、集団に寄与できることの喜びを感じ、グローバルな文脈で自己肯定感を得ること、2)郷土を深く理解し、平易な英語で伝え、簡単なやりとりができること、3)教室内の疑似コミュニケーションではなく、実際のコミュニケーション体験を通して教科としての英語学習の場面で学んだ自らの英語運用能力を理解し、ふりかえることができること、の3点を目標としている。

6. 実践の内容・方法

6.1 鹿児島県立喜界高等学校について

鹿児島県立喜界高等学校(以下、喜界高校と略記)は一昨年に創立70周年となった伝統校で、生徒数は全校で168名(H30.5.1現在)の小さな島の小さな連携型中高一貫校である。同校の経営方針の一つは「国際理解教育を推進し、異文化に対する理解を深めグローバル人材としての資質を養う」ことである。また、同校の教育構想を示すグランドデザインにおいて育てたい生徒像の第一項は「持続可能な地域・社会の発展に主体的に活躍できるグローバル人材の育成」であり、「郷土を愛し自ら人生を切り拓くグローバルリーダー」の育成を目標に謳っている。

6.2 喜界高校を中核とするグローバル人材の育成：島嶼型グローバル教育の展開

本実践の計画は次の4つの活動から構成される。①国際交流活動1、②英語表現活動1、③国際交流活動2、④英語表現活動2の4部構成である。前半(本実践報告)の①は発展途上島嶼国(マーシャル諸島共和国)との遠隔交流会の開催、②は「世界英語」俳句コンテスト(児童生徒と喜界島出身者等社会人)と動画制作への参画であり、後半の③はアジア太平洋島嶼文化交流会(スリランカ・マーシャル諸島)の開催、④は英語俳句朗読コンテスト(奄美群島群島内の生徒と島出身者等の社会人)への参加である。但し、本

報告では執筆時点で終了した前半の2つの活動について報告する。

国際交流活動1：発展途上島嶼国との交流

本実践は直接的交流が困難な地域における遠隔型国際交流の試みで、町教育委員会と喜界高校を軸としたマーシャル諸島との珊瑚島交流の事例である。参加した児童生徒は23名で、町内在住の小学生(11名)と高校生(12名)である。交流相手は、南太平洋に浮かぶ環礁上に建つ島嶼途上国であるマーシャル諸島共和国の首都マジュロ市にあるマーシャル諸島大学(College of the Marshall Islands, CMI)である。パンデミック下でなくとも、物理的に直接的交流は難しい途上国の島である。一方で、マーシャル諸島共和国は多くの離島を有する国で、CMIの講義の遠隔配信が行われており、国内の小離島に暮らす学生の教育保証の役割も担っている。また、近隣の島嶼国にも遠隔教育を供提しており、南太平洋諸国における高等教育ネットワークのハブの機能も果たす。



南海日日新聞8/31付記事より転載

本実践は、官学連携による国際交流プロジェクトで、喜界町教育委員会が小中学生の学力向上施策の一環として実施している「やる気塾」(土曜日開講)の特別講座として実施され、同塾では地元のSCを活用した様々な講座が提供されており、英語講座では従来は英語科教員による英検対策講座が開講されてきた。本年度は、官学連携により「珊瑚島親善交流」が実現した。このZoom会議システムを使った遠隔交流には小学生、ボランティアの高校生が役場の大集会室に集まり、大型スクリーンを通じて英語でやりとりをした。休日にもかかわらず教委やIT担当の役場職員、高校・小学校教員の支援や傍聴もあり、高校生をはじめこうした人々や施設が本実践における貴重なSCとして機能した。一方、CMI側は学内の教室の常設大型TVを通して参加した。幹部教員、学生支援職員、IT担当職員等の支援もあった。離島間の遠隔交流であったため通信状況が懸念されたが、概ね良好で、通信状態は安定しており、技術面の大きな障害はなかった。但し、日本語訛り、マーシャル訛りの英語でのやりとりであるので、お互いに聞き返す場面があった。

特筆すべきは高校生の活躍である。高校生が英語で発信したり、小学生の質問をサポートしたり、高校生が軸となり、異年齢・異文化交流を楽しみながら多くを学んだ。具体的な内容は、初回であるので、それぞれの島の日常に関する情報交換に留まったが、英語の質疑応答の場面では「マーシャル諸島にカブトムシはいるのか?」「好きな動物は?」といった子どもらしい質問から、マーシャル諸島における社会問題(回答:首都への人口集中と離島の過疎化)に至るまで多岐に渡っていた。

英語表現活動1：「世界英語」俳句コンテストへの参加と動画制作への参画

他方、「世界英語」俳句コンテストでは小さな企画ながらも50句が集まり、高校生の参加は25名で、在籍数から見ると多くの生徒が新しいことに挑戦したことになる。英語科教員からは参加への積極的な働きかけはあったものの、英語俳句の作品については生徒の主体性を重視し、添削指導は行わなかった。募集要項では英語俳句について詳細な指示を与えることはせず、テーマは喜界島または珊瑚とすること、形式は英語の3行詩で、季語や音韻については求めずに、浮かんだことを自由に英単語で簡潔に表現することとした。

審査員は国内外の英語使用者または英語母語話者30名で、予備審査は日本在住の25名の英語教師等に依頼した。本審査では「国際英語」の名に相応しく、日本、米国、スリランカ、マーシャル諸島、タイの英語使用者5名に依頼した。このうち英語母語話者は米国の1名のみである。いずれの審査員も無報酬で

あったが、本実践の意義を理解し、30名の審査員全員が快諾してくれた。本活動の成果は、YouTube動画「喜界島『世界英語』俳句コンテスト入選作品集」として<https://youtu.be/mSbeD4FhyHk>で一般公開している。最終的には準備から終了段階まで100名以上の善意の参加者が、本企画に関わったことになる。

7. 実践のふりかえり

生徒の意識や行動の変容は継続的な教育実践を通じてのみ現れる。また、実践の効果や評価については時間の経過とともに変化していく。本章では、そうした観点を踏まえてまず、①の活動については国際交流の直後に書かせた簡単なリフレクションノートをもとに実践の様子からふりかえる。次に②の活動について作品の英語の分析結果を報告する。

7.1 リフレクションノートに基づくふりかえり：意味まとまりの分析から

参加した高校生の感想から本実践をふりかえるために、言語分析ツールを使って意味情報のまとまりである意味まとまり（「意味チャンク」）を抽出し、生徒の感想を集約した。感想には1文に複数の観点から見られるべき情報が含まれる場合が多い。例えば次の例の場合、英語話者との過去経験と「自信をもった」ことと「もっと磨き上げたい」ことという一見相反する気持ちが一文内に混雑して語られているため、分かりにくい。例「今までALTとの会話しかしたことがなかったけど、今回の交流を通して自分の英語力に自信をもつことができ、もっと磨き上げたいと思った」そこで、意味チャンクで区切り、観点別に見ることができるようチャンクを切り出した。以下にその一部を列挙する。

観点1：体験・経験（どのような経験だったのか、経験をどのように感じたのか）

良い経験、貴重な、初めての、たくさん知る、たくさん触れる、普段小学生と、新鮮で、新しい知見、素晴らしい機会、楽しかった、嬉しかった、広げるチャンス

観点2：コミュニケーション（実際のコミュニケーションの内容）

ジェスチャーや、何となく伝わった、伝わって、慣れていなかった

観点3：学習（課題）の気づき（自己課題について気づいた事柄）

課題に気づけ、あまり慣れて、聞き取れなかった、分からなく、抑揚が足りない、難しく、しか知らなかった、英語力

観点4：学習動機（今後の英語学習の動機に繋がるような内容）

もっと英語を勉強、勉強しよう、もっと磨き、自信をもつことができ

観点5：他文化・社会理解（国際交流に関わる具体的内容）

外国の方、他国、国家など、フレンドリーだ、同じサンゴ、身近だ

その他（コロナ下の状況）

コロナウイルス、このタイミングで、コロナの影響、閉鎖的に

今回の国際交流活動は高校生が学校の枠組みを超えて同じ郷土の小学生と関わることにより、「島の先輩」として頼りにされることで、高校生の自己効力感の向上が観察されたこと、思うように英語が出てこないことや聞き取れないことから英語学習の必要性を痛感し、英語学習や英語による自己表現に対するモチベーションが上がったこと等がリフレクションシートから看取できる。

7.2 英語俳句の分析

まず、形式的に見ると、使用語は延べ893語／50句で、種類は377語に集約できる。平均は18語／句となる。英語俳句は3行詩であるので1行当たり6語という計算になる。6語／行は俳句という表現形式としてはやや多い。従来の英語俳句を参考にすると、できれば4語程度の語を厳選して、12語以内／3行で情景や心情を表現したいところである。

それらの語を連続する2語のかたまりで見ると、Kikai Island[jima] (12) が圧倒的に多く使われていることが分かる。喜界島がテーマということで、使いがちだがこの2語は不経済である。sugar cane (4) は、例えば、canes (サトウキビの意もある) でよいだろう。一部審査員は講評を寄せてくれ、そこでも全体的に語数の多さの問題を指摘している。また、blue sky (5) と beautiful sea (4) もよく使われているが、俳句では相手の想像力を期待し、直接的に形容詞で表現することは避けた。その他は the sea (4)、the sun (3)、a dialect (3) も見られ、島の様子を表現しており、詠み手の視線が何に注がれていることが示されている。

紙幅の都合で1句のみ紹介する(原文ママ)。全文20語と長い句で英語の誤りもあるものの祖父母や子どもを大切にする島の風土や情景が詠まれており、評価の高い秀作である。

One summer day grandpa said

The blue sea and sugar cane fields

And children of the Kikai Island are treasure

8. まとめ

国際理解における最も重要かつ基本的資質は、文化相対化の視点をもつことである。自文化を深く理解し、異文化の他者に伝える。他文化に関する基礎知識をもち、他者を理解する。すなわち、自文化の理解と発信、他文化の理解と「響感」を通してのみ相互理解は起こる。本実践の英語俳句ではそれをきっかけにして身近な故郷について見直し、それを英語で発信する機会を得た。また、今回の国際交流では初めての体験であることから、自文化を発信することに精一杯であった。今後は自文化と他文化を相対化する視点を身につけることを期待する。本実践の軸となった高校生にはそうした資質を身につけさせることが今後の課題となる。そのためには英語学習や国際交流を通して、郷土を理解し、発信する多くの経験を積むことが必要だろう。

最後に、互いに質的に異なる様々な存在が、顕著な優劣なく併存している状態、異質であることの価値を認め排除を可能な限り抑制することを、本田(2020)は「水平的多様化」と呼ぶ(『教育は何を評価してきたのか』2020 215頁)。グローバル人材の育成のためにもまさにこうした考え方が不可欠であり、総合的な学習の時間や教科外活動を通して涵養されるべきグローバル時代の水平的多様な学力が正に求められる時代であろう。

本実践計画の全体は活動④の終了をもって一区切りとなる。詳細は別稿に譲り、本稿では活動①、活動②の萌芽的取り組みの報告に留めた。計画のうちの活動③は既に終了し、英語俳句の作品動画の視聴者数も漸次増えており、関係者の関心の広がりが見える。活動④については募集を開始したところである。こうした実践を継続し、発展させることにより、国内外・島内外のSCを有機的に活用したグローバル教育の具体的な取り組みが定着し、「離島の進学校」、遠隔で国際交流ができる「グローバルな高校」として島嶼部の学校の特色作りや魅力化に活かすことができるだろう。また、そうした新しい動きは島内の情報や意識の格差軽減のきっかけとなることが期待される。さらに、いわゆる離島勤務を希望する学生には、学校における社会関係資本としての大きな役割を担う人材であることを考え、地域の児童生徒にとって頼りになる若い先生として活躍することを期待したい。

謝辞

本実践は喜界町教育委員会久保康治教育長のご理解のもと、同町教育委員会池田克則指導主事のご指導並びに実施計画、運営、生徒指導等に多大なるご尽力を賜りました。また、夏目淳一氏をはじめとする同町企画観光課には広報活動等について格別なご支援を頂きました。加えて、島外においては東京喜界会の皆様のご協力を頂きました。同会会員で喜界島花良治出身の英詩人・研究者である郡山直先生(東洋大学

名誉教授)には「国際英語」俳句の本審査に加え、同企画への高い関心と温かい評価を頂戴しました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。最後に、本プロジェクトに参加してくれた児童生徒の皆さんに感謝します。

参考文献

- 稲葉陽二 (2011)『ソーシャル・キャピタル入門：孤立から絆へ』中公新書.
- 喜界町企画観光課編『広報きかい』喜界町役場.
- 喜界町企画観光課編『喜界町町勢要覧資料編 平成30年度版』喜界町役場.
- 露口健司編著 (2016)『ソーシャル・キャピタルと教育：「つながり」づくりにおける学校の役割』（叢書ソーシャル・キャピタル）ミネルヴァ書房.
- 本田由紀 (2020)『教育は何を評価してきたのか』岩波新書.
- 内田富男 (2019)「グローバル時代における離島の教育課題：喜界島の事例」グローバル人材育成教育学会第6回九州支部大会予稿集、グローバル人材育成教育学会九州支部 2019.8.3 宮崎大学.
- 内田富男 (2020)「官学連携による離島間遠隔型国際交流の実践：「珊瑚島親善交流」の試み（中間報告）」グローバル人材育成教育学会第6回中国四国支部大会予稿集、グローバル人材育成教育学会中国四国支部 2020.11.8 広島大学（Web開催）.
- 内田富男 (2021)「世界英語」俳句の試み：グローバル人材の育成を目指して」グローバル人材育成教育学会第8回全国大会予稿集、グローバル人材育成教育学会 2021.3.6-3.7 鹿児島大学.
- コクヨ株式会社 WorMo'事務局 (2019)「離島に見るグローバル教育最前線-後編」<https://www.wormo.net/topics/world/185/>
- 多田孝志 (2019)「グローバル時代の人間形成に資する学習方法、感性、響感教育、教師教育、国際交流活動」『グローバル時代の学校教育』三恵社 396-365頁.

保育場面におけるリレー大会を通しての子ども達の学び

明星大学教育学部教育学科 特任准教授 内田裕子
港南台幼稚園 教諭 西村朋美
港南台幼稚園 教諭 早川聡子

What Kindergarten Children Learned from Relay Races

Hiroko Uchida
Tomomi Nishimura
Satoko Hayakawa

1. 問題の所在と目的

2020年度の始まりは、新型コロナウイルス感染症による緊急事態宣言下であり、幼稚園では休園を余儀なくされた。緊急事態宣言解除後の6月から園生活がスタートしたものの、新しい生活様式の必要性、三密の回避、マスクの着用、今まで以上の手洗い・うがい、消毒等、保育を取り巻く環境も大きな影響を受けた。さらに、昼食時は、机をパーテーションで区切り話をしないで食べる、椅子を離して座る等物理的な環境だけでなく、子ども達同士が密にならないような保育内容とすることが求められ、様々な活動や行事も今まで通り実施することが実質的に困難となり、園ごとに試行錯誤している状況が続いている。

例年がない状況下でのスタートであった2020年度の保育について、例年と同じように学びの保障ができていたかは、今後比較検討が必要になってくるだろう。そのためにも、本年度の子ども達の育ちについて、まとめておくことは必須であろう。

そこで、コロナ禍によって例年がない状況下において、年度の締めくくりに向けて行われた年長児による園内で行われたリレー大会への取り組みの中で、子ども達が経験した学びや子ども達の育ちの現状を報告する。

2. 方法

- 1) 対象園：横浜市私立A幼稚園
- 2) 対象児：年長児2クラス(各クラス20名)
- 3) 期間：2021年1月15日(金)～2021年2月3日(水)の保育中にリレー大会を含むリレー遊びが行われた時期。本報告での、リレー大会は、園内での保育活動の一つであり、クラス対抗戦で8回行われた。円を1人1周走り、バトンをつなぐリレーである。
- 4) 報告の手続き：リレー大会があった期間の、保育者による日誌と動画撮影記録の2つの記録をもとに、子ども達の変化や学びを追いまとめていく。日誌は、各クラス担任が毎日の保育での子どもの姿を書き出すエピソード記録であり、リレー遊びやリレー大会についての記述がある部分を抽出した。動画は、デジタルカメラを用い、担任保育者とフリー保育者が、リレー大会やリレー遊びなどリレーをしている場面やリレー大会に向けて話し合いをする場面を中心に適宜撮影した。また、日誌と動画を用い、担任と第一筆者で週1回カンファレンスを行った。さらに、リレー遊びが終了した時点で、リレー大会に向けての子ども達の話合い、個と集団とのかかわりなどを中心に、子

も達の変化や学びを考察した。

本報告にあたっては、対象園・対象園の保護者に説明および同意を得た。また個人を特定し得る情報は匿名化した。

3. 対象園の概要

対象園は住宅街の中に位置している。園庭は起伏に富み、四季折々の表情を見せてくれる木々が茂り、その木々を囲むように2階建ての園舎がある。園の保育は、従来からのキリスト教保育をもとに、遊びを中心とした保育を行っている。クラス編成は満3歳1クラス(うさぎぐみ)、3・4歳児の縦割り3クラス(あか・もも・きいろ)、5歳児の横割り2クラス(みずいろ・むらさき)となっている。支援の必要な幼児の受け入れをしており、2020年度の年長クラスには、約4割在籍している。

4. みんなの時間の取り組み

対象園では、主体性を大切に、自由な遊びの時間を中心とした保育を行っている。しかし、2020年度のスタートは例年になく状況下であり、子ども達の学びを保障することと、クラス意識や多くの友達との関りを多く持つようにという目的で、意図的にみんなの時間を設定した。みんなの時間の保育内容については、自由遊びの中で観察された遊びをもとに、行事につなげながら設定した。具体的な内容については、表1に示した。

表1 2020年度みんなの時間の保育内容

時期	メインテーマ	内容
6月～7月	さかなつり	魚の製作 釣り堀を作り、釣って遊ぶ
9月	夜まで幼稚園にむけて	お店の看板製作 的あての的・弓矢の製作
9月下旬～10月上旬	運動会にむけて	玉入れ・ボール遊び かけっこ
10月中旬～11月上旬	秋祭りにむけて	お店屋さんの品物・チケット・レジスター等の製作 大きなかぶ・オリジナルの劇やダンスを作り上げ発表
11月上旬～12月	クリスマスにむけて	ろうそくづくり クリスマスページェント
12月中旬～1月	刺繍	毛糸針と刺しこ糸を用い、自由に刺繍
1月	正月遊び	ダジャレかるた・すごろくの製作・遊び
1月中旬～	チャレンジ	こままわし・縄跳び
1月中旬～2月上旬	リレー	クラス対抗リレー大会(保護者参観あり)
2月～3月	劇遊び	自分たちの演じたい作品をもちよる 劇作成(台本・小道具等含む) 劇発表
2月～3月	織機	ポシェットづくり(卒園製作)

5. リレー大会中のねらいと取り組み

リレー大会は、年長進級時から取り組んできたみんなの時間で経験したことをもとに、クラス全員で、力を合わせて一つのことに最後まで挑戦することをねらいとして行われた。そのため、子ども達同士で話し合う機会を大切に、自分の意見を伝えたり、友達の気持ちを汲み取りながら走る順番を子ども同士で決めたり、帰りの会でその日あったリレー遊びに関することを振り返りながら次への期待が持てるように促したりした。

また、保護者参観日を設け、子ども達がリレーに取り組む様子を保護者にも見学してもらった。リレー大会中の詳細は表2に示した。

表2 リレー大会中のリレーへの取り組み

日	天気	リレー大会の有無	ひとクラス当たりのチームの数	自由な遊びの時間のリレー遊びの有無	その他
1月15日(金)	晴			○園庭	
1月18日～1月29日の保育のねらい リレー大会を通して、いろいろなことに挑戦したり、みんなで一緒に取り組んだりする楽しさを知る					
1月18日(月)	晴	○	3		
1月19日(火)	晴	○	3	○園庭	
1月20日(水)	晴	○	3		
1月21日(木)	晴				
1月22日(金)	晴			○公園	
1月25日(月)	晴	○	3	○園庭・公園	保育園とのリレー大会 保護者参観
1月26日(火)	晴			○園庭・公園	
1月27日(水)	雨時々曇り				
1月28日(木)	曇りのち雨	○	2		
1月29日(金)	晴	○	1		保育参観
2月1日～2月12日の保育のねらい クラスのみんで力を合わせる。最後まで力を出し切り達成感を味わう。 自分の考えを伝えたり、相手の考えを聞いたりして自分たちで決定する経験をする。					
2月1日(月)	晴				
2月2日(火)	雨のち晴れ	○	1		保護者参観
2月3日(水)	晴	○	1		保護者参観

6. 事例と考察

事例1 みんなで話し合いをする場面を中心に

1月20日(水)

◎順番を勝手に決めようとするCをみて、違うチームのDが「Cちゃんだけが決めない方がいいんじゃない」と言うと、Eが「私1番が良い」と自分のやりたい順番を伝えた。その後も他児がやりたい番

号を言うことができ、まとまるかと思うと、Fが「6番が良い」と譲らない。Cは「アンカー（6番）がやりたい」と譲らない。同じチームの子もどうしようもない状況だったので、担任が間に入るが、お互い譲らず、クラス全体に呼びかけてみると、「じゃんけんがいいんじゃない」と意見が出るが、ふたりともじゃんけんは嫌と譲らない。そうしているうちに、相手が7人いるということで、誰かが2回走らないといけないことがわかる。すると、Cが5番とアンカーを走ることになり、Fも6番を走れることになった。

◎2回戦目を行うことになり、走順を再び相談することになり、Gが「アンカーをやりたい」とチームの友達に伝えるが、Hも「アンカーをやりたい」という。Hは1回目にアンカーをやっていたことから、Gは「2回続けてははずるいよ」というが、Hは譲ろうとしない。Gが「じゃんけん決めてようよ」と提案するが、Hはじゃんけんをすることを拒否。担任が話をしようとするが、Gはあきらめ、Hがアンカーをやることになった。

◎リレーを終え、話をまとめようとする、Iが「Jが、一緒に走っていたKにからかうような言葉を言われていた、(勝っているからと)ふざけて走っている人がいて嫌な気分だった」とみんなに伝える。見ていた子ども達も「ふざけて走っちゃだめだよ」「一生懸命最後まで走らないとだめだよ」「ぬかされた人が嫌な気分になるよ」など意見を言っていた。

1月25日(月)

◎Dは「僕1番でもよい？」とみんなに確認して、1番になることができた。Dにならい、「僕は2番でもいい？」「3番でもいい？」となり、順位を言い合いながら走順を決めていた。

1月26日(火)

◎Kが、速い・遅いの順位にすれば、もし遅くても相手チームに遅れをとられないんじゃないかという内容のことを、みんなに説明していた。

1月29日(金)

◎この日から、クラス全員で1チームとして対戦することになり、保育室で順位を決めてから公園に行くことにした。Lは、クラス対抗は負けるかもしれないから嫌だというのが、なんとか折り合いをつけて参加することができた。Mは1番を走りたいと決めていることを担任が知らせた。(中略)順位を決めようとする、男・女で順位に走ればよいのではと意見が出る。また、自分が走りたい順位も言えるようになっており、重なった場合は、じゃんけんだけでなく譲り合う場面も見られるようになってきた。

◎1回戦を終えると、もう一度やりたいとの声が多いが、やりたくないという子もいる。「走りたくない子は応援でもいいんじゃない」という声もあるが、クラスみんなで頑張ってもらいたいということを担任から伝えると、やりたい子たちの願いにこたえるように、やりたくない子も納得してくれた。みずいろ組は負けが続いているので、もう一度順位決めをすることに。Nが「男・女・男・女にしよう」と提案、「速い・遅いがいいよ」という子もいたが、男・女にすることになった。そのうえで「一番が良い」「アンカーが良い」という子ども達が集まり、じゃんけんを1番とアンカーを決めた。1番から順に、男・女・男・女と並んでいくと、アンカーのところで、男・女の並びにならないことがわかる。アンカーをすることになっていたLは、アンカーをやりたい気持ちはあるが、みんなの意見を聞き、アンカーの1つ前で良いとアンカーを交代した。

2月3日(水)

◎昨日の振り返りをしながら今日の走順を決める。すると、「Oくんが2回目走るの早かった」「みんなで頑張った昨日も勝った」と話がでる。昨日、アンカーをやりたい子が多かったため、アンカーから決める。Pはずっとアンカーだったからとアンカーを希望しなかった。アンカーをやりたい7人で、決め方を話す。すると、Qがリードしながら話を進め、「3人と4人に分かれてじゃんけんをして、勝った2人がじゃんけんをして決めれば」と提案し決定した。また、1番を走りたい子も何人か出た。そ

れまでは、担任が「Mは1番なら走れる」ということをみんなに伝え、Mが1番を走っていたのだが、今日は、M自らが「1番なら走れる」と伝え、1番がやりたいと手を挙げた子も、譲ってあげたり「Mにしてあげよう」と意見を出したりしていた。また、いつも2番目を頑張っているRの気持ちもくみ、3番目から順に手をあげ、何人かいたときにはじゃんけんで決めていた。

考察1

6歳頃は、子ども同士で意見を出し合い、みんなで楽しくあそぶにはどうしたらよいかを考えることができるようになる時期である(河原, 2011)。今回のリレー大会では、子ども達同士で話し合うことにねらいをもってため、子ども達が自分の意見を伝えやすく、受け入れやすいよう少人数のチームから取り組むこととし、クラスを3つのグループ(1グループあたり6~7人)に分けてスタートした。はじめは、どうしてもやりたい順番を譲ることができなかつたり、決める方法に納得がいかなかつたりする場面が見られたが、保育者がそれぞれの想いを伝え、話し合いを促すことでリレーへとつなげていった。それを繰り返すことで、徐々に子ども達同士で折り合いをつけていく様子が見られた。さらに、人数が増えクラス全員での話し合いでも同様の姿が見られた。さらに話し合いの中で、やられたら嫌なことを伝えたり、他者を認めたりする姿が見られ、より楽しく遊ぼうとしているように思われる。

内田(2012)は、子ども達は、楽しく遊んだ経験が積み重なると、一緒に遊びを継続するために妥協案を提示したり、自分の意見を調整したりすることができるようになってくるとしている。今回の取り組みでも、同じように、リレー遊びに楽しく継続して取り組むことで、楽しさを感じる事ができ、自分の意見を押し通すだけでなく、相手に譲ったり、意見を調整したりすることができたのではないかと考えられる。

事例2 みんなは仲間だ

1月18日(月)

◎応援隊の2チームは、円の外に出ると自然と、クラスごとにわかれて座り、「○○くん頑張れ」「○○ちゃん頑張れ」と、自分のクラスの友達の名前を、呼吸を合わせて呼びながら応援をした。自分のクラスを応援することに力が入り、先に走ったチームが負けると次のチームは順番決めにやり直すところもあった。

1月25日(月)

◎自由遊びの時間に、みずいろ9人、むらさき7人が園庭でリレーをしていたが、走る仲間が見えるところでリレーをしたいということで、隣の公園に移動してリレーをすることにした。一度走り終わると、同じく公園に遊びに来ていたB保育園の年長児が、「一緒にリレーの対戦をしたい」と声をかけてくれ、対戦をすることになった。自分達よりも速く走ることができるB保育園の子ども達に、圧倒されている子もいた。負けじと応援に力が入る子もあり、クラスの枠をこえて「A幼稚園頑張れ」と言って、同じ園の友達が勝てるように大きな声をだして応援する姿があった。

1月29日(金)

◎1列に並ぶと、走順が同じ子を確認し、「僕早いから○○ちゃんには勝てるや」「○○君とだ。やったー」という声が聞かれるようになった。応援の声も、後半になるにつれ大きくなっていく。また、走り終わった子もこれから走る子も始めは座っているものの、声が大きくなるにつれ座っていられず立ち上がり、声に合わせてジャンプをしながら応援していた。

◎負けてしまったみずいろ組が公園から園に戻る途中、Dが「本気で走ってない人がいるからだよ」というと、Cが「私がバトン落としちゃったからだよ」と負けた原因は自分であると答える。帰りの会では、バトンの渡し方について話しあう。貰ってからゆっくり走りだせばよいという意見もあったが、バトンを渡す時と貰う時はゆっくりにし、貰ったら速く走るということになった。また、渡すときは、名前を言って渡す約束をした。

2月3日(水)

◎リレーが終わりむらさき組保育室に戻ると、Sが、「全部勝ってみずいろ組さんにごめんなさいって気持ちになる」、Tは「やったーって言っちゃたし」とつぶやく。Iが以前に「やったーって言わないで」と言っていた為、その後、SとTは桃太郎の劇の準備の時に「さっき、やったーと言ってごめん」とIに伝えていた。すると、SとT以外の子ども達も一緒になってIに伝えていた。

考察2

自分のクラスの友達の名前を呼びながら、また保育園とのリレー大会での「A幼稚園頑張れ」という応援する姿から、帰属意識が育っていることがわかる。湯汲(2017)は応援することで、結びつきが強まるとしている。この事例でも、声を上げて応援することで仲間との結びつきが強まっていると思われる。

リレーは勝ち負けのある遊びであり、負けるチームがある。負けたことを、誰かのせいであるかのような発言も見られたが、クラスのみんなで勝てるようにどうしたらよいかと考えられるようになってきた。また、リレーで負けて悔しがっているだろう友達にかけた言葉に対して悪いと思いついに謝りに行く姿からも、相手の気持ちに寄り添うことができるようになっており、仲間に対する想いが強くなってきていることがわかる。

幼児期には友達と関わる中で「○○ちゃんは何が上手」といった他者の特性理解が進む(内田, 2012)。事例からも、友達と比較する場面も見られるようになり、他者理解もできていると思われる。と同時に、「僕は早い」という自己理解もできるようになっており、こうした他者・自己理解がベースとなって、みんなが頑張っているから私もやってみようという姿や私も頑張らなければという姿へとつながっていったと考えられる。

事例3 個の成長と集団との関わりから

1月15日(金)

◎急遽リレーをすることになった。やりたくない子は、見ていた(応援)。途中Rが「やってみようかな」と担任に知らせる。「半分なら走れるかも」といいながら、1周走ることを決めた。自分が走ることが苦手なことを同じチームの子に伝えると、「真ん中(の順番)に走ればいい」と言われ入れてもらう。1周走り終わると、Rにバトンを渡したUがRに「頑張ったね」と手を握って伝えていた。帰りの会でも、「誰か1人が、自信がなくてもチームで頑張ればよい」ことを確認した。

1月18日(月)

◎Rが、家から、リレーが不安なこと・足が遅いから力を貸してほしいことを手紙に書いて持ってくる。みんなの前で読むことができた。女兒を中心に「私が一緒にチームになってあげる」と声をかけたり、「真ん中(の順)に走るといい」とアドバイスをしたりする子もいた。Rは実際に走ることができ、少しずつ自信になってきた。走りたくない子もいたが、今日はみんなで走ろうと提案するとそれぞれ力を発揮していた。

1月29日(金)

◎Mが1番を走りたいと決めているので、担任がみんなに知らせた。Rも早めに走ると、みんなが後から抜かせるのではと提案すると、Rが2番目を走るようになった。みんなの力が合わされば勝つという経験をしたRは、当初はリレー大会に対する不安があったものの、「不安がなくなってきた」と言っていた。

2月2日(火)

◎RとVは、前は2回目を走ることが嫌がっていたが、今日は嫌がらずに走っている。

2月3日(水)

◎2回戦目のアンカー交代の場面 Wが「2番目に走りたい」という。Rは迷うが、Wに譲って3番目

に走っていた。

考察3

事例3では、Rがリレー遊びへの参加を通して、どのような変化が見られたか、また、周りの子ども達がどのような影響を及ぼしているかを考えたい。Rは配慮の必要があり、リレー大会に対して不安な気持ちを持っていた。そのような中、担任や親の力を借りながら、不安な気持ちをクラスの友達に伝えられたことはRにとっては大きな成長である。また、Rの想いを聞いた子ども達も、Rの気持ちを受け入れ優しく言葉をかけている。優しい言葉をかけてもらい、Rも頑張る走り、勝負に勝てたことが自信となり、Wに走順を譲ることまでできた。Rが最後まで嫌がらずに取り組めたことは、優しい言葉をかけた子どもにとっても自信につながり、クラスの中の子ども達にとっても走りたくないと思う子ども達にも、やってみようという気持ちになるきっかけとなっている。互いに助け合う気持ちが生まれ、友達関係の深まりがあったと考えられる。

7. 総合考察

リレーは、ルールのある遊びである。今回の保育のねらいは、リレーというルールのある遊びの中で、クラス全員で話し合ったり、1つことに最後まで挑戦したりすることであった。今回の事例からは、走順を決める話し合いをする中で、子ども達だけではうまく解決できない場面も見られたが、自分の想いを伝える、相手の気持ちを受け入れる、折り合いをつけるなどの姿が見られた。さらに、リレー大会を通して、応援する、優しくする、妥協する、慰める、仲間へ思いやりを持って接する、諦めずに最後まで取り組む姿も見られた。

塚本(2018)は、トラブルを通して子どもが学ぶこととして、「他者理解」「言語能力」「自己理解」「先を見通す力」「自己制御」を挙げている。今回の事例でも、様々なトラブルを通して、他者理解、自己理解、自己制御ができるようになった姿が見られた。保育者が、子ども一人ひとりの自己主張を受け止めながら、主体性を大切にして見守ることで、子ども達は、自己主張と自己抑制を組み合わせながら、自己抑制能力を高める事ができたのではないかと思われる。

さらに、河原(2011)は、6歳頃では、「勝ち・負け」へのこだわりも強くなり、運動が苦手な子やルールの理解が追いつかない子を責めるといったトラブルも発生するとしている。両クラスとも、負けた事を悔しがり誰かのせいにしようという姿が見られたが、徐々に、誰かのせいではなく、クラス皆で頑張ろうとする傾向が見られた。また、湯汲(2017)は、ルールを守るから集団あそびが成立する。従って、ルールを守ることが、勝ち負けよりも重視される。負けたことよりも、ルールを守る自分に自信を持てるようになる。また仲間を応援したり慰めたりしながら、集団のつながりは強まってくる。さらに、負けても泣かない、大騒ぎをしないなど「成長していく、大きくなっていく」自分にも誇りを持てるようになるのであろうとしている。今回の事例でも、子ども達一人ひとりが、それぞれの良さを認め合うと同時に、自分に自信を持つことができた姿も見られた。今年度は、学年の始まりが遅れたわけだが、自由な遊びの時間を十分に確保したうえで、リレー大会を含めた子ども達の想いに沿ったみんなの時間で友達と一緒に活動することで、それぞれの良さを理解する場面が増えたことも、今回の結果に影響したのではないかと考えられる。

8. 今後の課題

初めに述べたが、2020年度の保育については、例年と同じように学びの保障ができていたのか今後比較検討が必要になってくるだろう。それだけでなく、今回の対象期間には、自由遊び場面でも、リレーで

もっと遊びたいという子ども達が集まり、自分たちで環境を整えたり、チーム分け・順番決めをしたりして、みんなの時間での取り組みを自由遊びの時間でも取り入れて遊ぶ姿が見られた。及川(2018)は、「ルール遊びの発展と設定保育の経験との関連を調べ、幼児にとって自由遊びのリレーごっこは、設定遊びのリレーとはまた別の活動として位置付けられていた。」としている。子ども達にとって、みんなの時間が自由遊びの時間にどのような影響を及ぼしているのかも検討していく必要があると思われる。

また、リレー大会が行われた時期の日誌には、すごろくやかるたを製作し遊ぶ姿や、こまや縄跳びに挑戦する姿、野鳥を観察しその結果を図鑑として作成する姿、劇遊びに取り組む姿がみられ、リレーだけでなく他の遊びも充実している様子がうかがえる。今後は、これらがどのような関連があるのかを検討したうえで、子ども達が経験している学びを考察する必要があるだろう。また、今回は年長児の3学期の姿をとらえた。就学前であることを考えると、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿に基づく考察も必要であろう。

参考・引用文献

河原紀子(2011), 0歳～6歳子どもの発達と保育の本, 学研, 81

及川智博(2018), ルール遊びの発展と設定保育の経験との関連: 5歳児のリレーごっこに着目して, 心理科学, 39(1), 52-72.

塚本美和子(2018), 対話的・深い学びの保育内容 人間関係, 萌文書林, 128-129

内田伸子(2012), よくわかる乳幼児心理学, ミネルヴァ書房, 145-147

湯汲英史(2017), 0歳～6歳子どもの社会性の発達と保育の本, 学研, 67-68

『教員を目指す君たちに受けさせたい論作文講座』の指導実践

明星大学理工学部総合理工学科 特任教授 神田正美

抄録

明星大学教職センターは教員採用試験に向けて論作文等対策講座を開講する。『教員を目指す君たちに受けさせたい論作文講座』を教科書として、特任教授と非常勤教員がそれぞれの指導法で、教員として望まれる資質を学生に育成する。筆者は自作資料を併用して、東京都の論作文問題を手掛かりに、論理的な文章の書き方や教員としての考え方等を指導した。

キーワード 教員採用試験 論作文 論理的な文章

1 教員採用試験の論作文課題

教員採用試験の科目として論作文を課さない自治体があるとはいうものの、論作文を課題としている自治体は30を超えているⁱ。論作文問題の採点基準は、受験者の論理的思考力、教育への熱意、適性などである。教育委員会は600～1,000字程度の文章で、これらの基準によって受験者の人物を判断する。したがって、判断される側である受験者は規定字数の中で、自らの人物を証明すべく論理的思考力と、教育への熱意と、教員としての適性を表明しなければならない。それらは面接でも判定されるが、面接を補完する役割が論作文試験に期待されている。

2 教職センター主催の論作文等対策講座と本稿の関係

明星大学教職センターは、教員採用試験を受験する予定の3年生に対し、10月から「論作文等対策講座」を開講する(2020年度は11月開始)。講座は第1期(ほぼ10回)に論作文の書き方を一通り教え、第2期(1月以降)は面接練習と論作文の個別指導をする。しかし、独学で準備できると考えて受講申し込みをしなかった学生や、申し込みはしたものの様々な理由から途中脱落した学生が4年生に進級した時点で、やはり論作文の指導を求めてくる。これらの学生を対象として、4月には「追加講座」を開講する。筆者は大学に着任した最初の年度に、この「追加講座」を担当した。すでに採用試験は3か月程度先に迫っており、10月から対策を始めた学生と比較すれば半年遅れている。当然、先行講座と同じ速さで進めては間に合わない。速成の指導、かつ、学生の意欲や能力を引き出す指導でなければならなかった。明星大学が発行した論作文問題対応のテキスト『教員を目指す君たちに受けさせたい論作文講座』を使いながら、短時間で論作文を書けるようにとレジュメを作成した。

その後、4年にわたり10月開講の講座を担当しながら、自作の指導レジュメを改訂してきた。本稿は筆者が実践した論作文指導の報告である。

3 指導の方針

論文の役割、あるいは教育課題に対する考え方といった、基礎的講義や基礎訓練をするのが論作文講座の王道であろうが、筆者はすぐに書き始めさせる。扱うのは東京都の問題である。受講生には、東京都を受験する学生が多いが他県を第一志望にしている学生も混在している。10月開講の講座の場合は、全員

まず東京都の問題を書いて、論文の型を実地訓練で学ぶ。3回か4回で最初の論文を書き上げ、次に自分が受験する地区の問題に取り組む。

最初に東京都の問題を全員に書かせる理由は、受講生中に占める東京都受験者の割合が高いということが第1の理由である。第2の理由は、字数が1,000字程度と大きいことである。800字程度の論文が課題になる受講生も、まず字数の多い論文を書いた後に、字数を縮める体験をさせることで、内容が濃い論文の書き方を理解できるからである。

4 論作文講座 第1期 第1講

1 敵を知る 敵を知ることが試験に合格するためには必須

孫子の言葉『孫子・謀攻』に「彼を知り己を知らば百戦殆^{ひやくせんあやう}からず。彼を知らずして己を知らば、一たび勝ち一たび負く。彼を知らず己を知らざれば、戦う毎に必ず殆し」とある。
「彼」は「敵」と書くことも、「殆からず」は「危うからず」と書くこともある。

彼(敵)とは試験を実施する教育委員会のこと、己は受験者自身のことである。
自分が受験する自治体の試験の形態を調べよう。試験時間。字数。配点など。
彼(敵)である教育委員会が求める教師像を調べよう。

【例】

東京都の教育に求められる教師像ⁱⁱ

- 1 教育に対する熱意と使命感をもつ教師
- 2 豊かな人間性と思いやりのある教師
- 3 子供の良さや可能性を引き出し伸ばすことができる教師
- 4 組織人としての責任感、協調性を有し、互いに高めあう教師

2 己を知る 己を知れば勉強方法も分かる

書くことが頭の中にあるのか。(内容)
どうやって書くか分かっているか。(技術あるいは文章力)
書いた論文がどの程度評価されるかを他者の目で見られるか。(客観性)

東京都の評価の観点

「課題把握、教師としての実践的指導力、論理的表現力等」を評価する。

文章だけで人物や実践的指導力や適格性が伝わるように書かなければ不合格。

3 論作文を書く際の初歩的な注意点

- (1) 常体か敬体か。→ 常体で
- (2) 「思う」「考える」を使うとどうなるか。→ 弱気の表現になりがち
- (3) 字数 800字程度と言った場合は何字から何字までか。→ プラスマイナス1割
- (4) 鉛筆の濃さは。→ HBか2B
- (5) 字の大きさは。→ 読みやすい字の大きさ
- (6) 上手な字で書くとプラス点があるか。
下手な字で書くとマイナス点か。→ 直接減点はないが適性の評価に影響
- (7) 段落分けはするのか。→ 本論は1～2段落
- (8) 一文の長さはどの程度がよいのか。→ せいぜい2行

4 採点者はだれか(もう一度、敵を知る)

- (1) 受験者は授業中に黒板にどのような字を書くのだろうか、と気にしている。
- (2) きちんと論理的な思考ができる人なのだろうか、と気にしている。

- (3) 児童生徒の作文やレポートを評価できる人なのだろうか、と気にしている。
- (4) 正しい日本語が使えるのだろうか、と気にしている。
- (5) 人権感覚が信用できるか、を気にしている。
- (6) 今の学校教育の課題を理解しているだろうか、と気にしている。
- (7) 課題に向き合っていく気概をもっているだろうか、を気にしている。
- (8) 教師の立場に立つということを表現できるか、を見たいと思っている。

5 論文の基本構造について

- (1) 序論 → 本論 → 結論 である。
- (2) 本論には何を書くのか。
私の具体的な取り組みが書いてなければ、問題に正対していないことになる。
- (3) 型から入れ。

6 例 令和元年(2019年)実施、東京都小学校全科の問題の分析と論文の書き方 (中高受験者には中高受験の問題を提示する)

第1の課題	自分の考えを強く主張する児童がいる 自分の考えを相手に伝えられない児童が散見される
第2の課題	困っている子や悩んでいる子を見かけたことがあるにもかかわらず、力になることができなかつた子が、その半数いる ↓ 互いに尊重し合い支え合う姿勢が十分ではない
今年度の学年経営方針	
「学校生活において、相手の考え方や立場を理解し、共に支え合うことができる児童を育てる。」	

■原稿用紙に書く前にやること

- ①問題文に書かれた児童の実態について想像する。
- ②そのような実態が出現する理由を考える。
- ③その理由をキーワードで表現する。
- ④キーワードで表現されたものを解決する(実現する)ための行動(アクション)を学習指導分野で3つ、生活指導分野で3つ考える。
- ⑤3つの行動(アクション)を総括する表現(標題)を考える。

■本論の構造

策① 標題1行 本文9行
策② 標題1行 本文9行

7 第1講の宿題

序論と結論は書かなくてよい。本論20行だけ書いてみよう。

5 論作文講座 第1期 第2講

1 本論(具体的な方策)を充実させるためのポイント

本論は策①と策②から成り立つ。その策①、策②の中に書く具体的な行動も「策」と呼ばれることがあり、広い意味での「策」と狭い意味での「策」が混同するので、狭い意味の「策」はこの講義ではアクションと呼ぶことにする。

2 本論の中身

(1) 論-例-策(アクション)という書き方

- ①理論(というほど大げさではないが、自分なりに考えている理屈)を書く。
- ②自分の子供時代の体験や、インターン・ボランティア・教育実習などで見聞きした例などを書く。
- ③最後に、①②から導き出される具体策(アクション)を書く。

(2) 論-策(アクション)-価値づけという書き方

- ①理論
- ②策(アクション)をたっぷり書く。
- ③その策(アクション)の意義や効果を書いて、自分の策(アクション)をアピールする。

3 方策(アクション)は構造的に用意する

とくに上記(2)の書き方の場合は重要

①平面(タイル)敷き詰め方式(視野の広さアピール方式)

床にタイルを敷きつめるように最初のタイルの隣に関連するタイルを貼っていくつもりで書いていく。

②階段上り方式(思慮深さアピール方式)

まず、土台となるアクションを述べ、その上に2段目、3段目と積み上げていくようにアクションを書く。

4 方策(アクション)を畳みかける書き方

まず、……

次に、……

さらに、……

これができるようになったら、接続詞を取り払ってもつながるようにする。(より高等な書き方である)

5 説明上手の書き方

- | | |
|--------------|--------------------------------------------------------------|
| ①効果説明方式 | こうやることでこういう効果が生まれる。 |
| ②価値づけ・意義づけ方式 | これは、こういう意味をもっている。
学習指導要領や中教審答申などを引用して高い見地から意義づけると格調が高くなる。 |
| ③理由・対策説明方式 | 素直に、こういう理由からこういう方策をとる、と書く方式。 |

[例]

まず〇〇を行う。●●の効果が生まれる。次に、〇〇を行う。このことは●●という意味をもつ。さらに、〇〇を行う。こうすることで●●も実現できる。

6 最後の工夫(これは省略してもよい)

広い意味での策が終わるところで、「自分が書いてきたこと」が「ねらい(出題者の意図)」と一致していることに触れる。

[例]

こうすることで児童は自分の考えを相手に伝えられるようになる。

[どうすれば自分の言い分を相手に伝えられるようになるか、という問題の場合]

7 宿題

書いてきた本論を他の受講者の本論と比べて、より伝わる内容に書き換える。

6 論作文講座 第1期 第3講

1 論文の構造

新しい問題に正対して論作文を書く方法を、例を使って説明します。

問題

動物園で飼育しているサル山のサルが餌をあまり食べず、元気もない。これではサルの栄養状態、健康状態が心配だ。動物園の飼育係としてあなたはどうしますか。

■問題を見た受験者の思考をたどる

何が課題だろう → 課題を洗い出してみよう → 考えつく課題①餌の味が悪い、②サルの飼育環境が悪くてサルが病弱、③サルの群れが病気にかかっている、④サルの飼育舎が狭くて運動不足になり、食欲がない、⑤サルを見に来た来園者が餌を投げ与えているなど → この中で自分が対策を考えられそうな課題は何番だろう → ③なら書けそう → ③に対して解決策を2つ書き出そう → 策①定期的に獣医がサルの健康診断をする → 策②一匹ごとに体調日誌をつける → これで問題の解決策ができた → 序論で自分の解決策に結び付けるように課題分析を書けばいいんだな

■序論

サルが餌を食べないと栄養状態、健康状態が悪化し、サルの個体数が減少してしまう。動物園の機能が損なわれるので早急に解決しなければならない。状況から判断してこの問題が起こったのはサルの群れが病気にかかっていることが原因だと考える。この課題を解決するために、私は動物園サル飼育員として2つの策に取り組む。

■序論とは何か

与えられた問題(課題)を別の問題に置き換えること。言葉は悪いが、すり替えること。そのすり替え作業が序論の役割である。上の問題でいえば、「餌を食べない」という問題を「病気」という自分の書けそうな分野の課題に置き換えてしまっている。このすり替えが、読者に「なるほど」と思われるすり替えでなければならない。論理展開の工夫が必要。

順番としては、まず、策をいくつか用意しておく。その策に結び付けるように与えられた問題を解釈し直す。上記の例でいえば、「食べる餌の量が減った」を「病気」だからと解釈している。策に強引に結びつけて(読者にはそう思われぬように)話をつくる。

もう一つ序論の書き方がある。課題が出されたら、「その課題の本質はこれだ」あるいは「解決策はこれだ」と答えてしまうこと。これも書き方として正しい。

■序論を書くときの注意点1

問題を別の問題に置き換えると書いた。置き換えた新たな問題については、具体策とぴったり一致していなければならない。

ダメな例

〈置き換えた新たな問題〉 サルの群れが病気にかかっていることが原因

〈策〉 餌を無農薬の餌に変える

ダメな理由 → なんとなくあっているようで間違っていないようだが、直接の解決策ではない(論理に飛躍がある)

■序論を書くときの注意点2

策の内容を全部書いてしまわないこと。標題をそのまま書いてしまうのは手品の種明かしを先にやってしまうのと同じでよくない。

2 策のたてかた

今は、過去の問題に時間をかけて取り組み、その都度「策」を考えるという正攻法で勉強します。学習指導と生徒指導に関する課題を解決するための方策を引き続き勉強します。試験直前になったら、自分の得意な策をいくつか完成しておき、そこに引っ張りこむような序論を書くという練習を積みみます。

3 結論・まとめ・結語の書き方

結論(まとめ・結語とも呼ばれる)について述べます。

時間がなければ1行でもいいのですが、これを書くときある程度恰好がつかます。

〈書き方〉

- 1 広く高い視点に立って問題の核となる言葉を使ってまとめる。
- 2 本論で触れられなかった補充する事項を補足的に記述する。(無理しないこと、なくてもよい)
- 3 学校組織の一員として、管理職や主幹・主任の指導助言のもと教育活動を進める決意を述べる。
- 4 全体の奉仕者としての意識をもち、地域・保護者の信託に応えることを宣誓する。

4 宿題

初めて論文を通して書く。

7 受講した学生が書いた論文

次に示すのは「型から入る」を意識させ、2～3回の添削の後、学生がはじめて完成した論文である。まだ改良できる点もあるが、合格圏内に入っていると評価した。

令和元年(2019年)実施、東京都小学校全科の問題

本学年では、自分の考えを強く主張する児童がいる一方で、自分の考えを相手に伝えられない児童が散見される。これは、自分の存在を認めてほしいという思いや、失敗したくないという思いがあり、自分に自信をもてていないことが原因であると考えられる。また、困っている児童や悩んでいる児童の力になれなかったという児童が多く見られた。これは、児童がお互いのことを思いやる姿

勢が十分ではないことが原因であると考え。これらの課題を解決するために、私は第5学年の学級担任として次の2つの点に取り組んでいく。

①グループワークを通して自分に自信をもたせる学習指導

グループワークを行うことにより、児童どうしがコミュニケーションをとる機会が増える。これにより、児童がお互いの意見を認め合い、自分の意見に自信がもてるようになる。そのためにまず、簡単な問題について話し合う活動を取り入れる。簡単な問題を扱うことで自分の意見に自信がない児童でも発言しやすくなる。話し合い活動に慣れたらグループの中で司会を決めて児童だけで進行させる。さらに、ディベートを取り入れた授業を行う。これにより、自分の意見を主張するだけでなく、相手の意見を尊重し認め合う力が養われる。これらの活動を充実させることで、自分の意見が認められていることを実感することができ、自分自身に自信がもてるようになる。

②お互いの良さに気づき認め合うことで思いやる姿勢を養う生活指導

お互いの良さや違いに気づき認め合うことの喜びを実感させることで、お互いのことを尊重し認め合うことができるようになり、相手を思いやる力が養われる。そのためにまず、学級の中でしてもらって嬉しかったことを発表する時間をつくる。これにより、お互いの良さに気づき、どのようなことをすれば相手に喜んでもらえるか考えるようになる。次に、学校行事や縦割り班活動の時に5年生としてどのように6年生を支え下の学年の児童を引っばっていくか考えさせる。さらに、地域の行事やボランティア活動に参加する。これらの活動を充実させることで、相手のことを考える力が身につき支え合う喜びを実感することができる。これにより、お互いのことを思いやる姿勢が養われる。

私は、以上の2つの点を重点に置き、「学校生活において、相手の考え方や立場を理解し、共に支え合うことができる児童を育てる。」を実現するために、教師として児童の見本となるよう日々努力していく。

8 論作文指導の目的

誰が読んでも分かりやすい論文は、論理的に書かれたものである。論理的文章は論理的な思考から生まれる。思考の訓練を積むことが教員の資質を育成する。児童生徒や保護者、職場の同僚に対しても分かりやすく説得力のある話ができるような新規採用者を育てたい。そのために、まず型から入り、ひとまず書けるようにして自信をつけさせる。その上で個別添削を繰り返す。なかなか私の合格点がもらえず苦しむ学生もいるが、最後は「勉強してよかった、教員としての考え方や見方が分かってきた」と言う。論作文の指導は書く力をつけるだけが目的ではない。教員としての資質育成を忘れずに取り組んでいきたい。

9 指導方法の向上に向けて

明星大学が出版している論作文問題対策テキスト『教員を目指す君たちに受けさせたい論作文講座』は、筆者は、論文を一回書きあげた後に読ませている。苦勞して書いた後に読むと、テキストの内容がより深く理解できる。論作文の指導はどうしても指導者の好みや癖が出る。筆者の指導を受ける学生の論文も、意図しているわけではないが、どうしても筆者好みの論文になってしまう。それを修正できるのがテキス

トを読む作業であり、別の指導者に学んだ学生の論文を読むことである。筆者も、他の指導者に学んだ学生の論文を読んで得るところが多い。明星大学で論作文講座を担当している特任教授や非常勤教員はそれぞれが自分に合った方法で指導しているが、本稿は指導法の一例として紹介したものである。今後、指導方法をさらに高めていくためにご叱正をお願いしたい。

注

- i 2019年夏実施の教員採用試験において、68自治体のうち論作文を実施した自治体数。小(1次12、2次33、計45)、中(1次11、2次32、計43)、高(1次8、2次29、計37)、特支(1次9、2次28、計37)、養護教諭(1次11、2次32、計43)。文部科学省「令和2年度、教師の採用等の改善に係る取組事例」(2020年8月)
- ii 「東京都教員人材育成基本方針」[一部改訂版]平成27年2月改訂 東京都教育委員会 p.5
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/staff/personnel/training/files/development_policy/27jinzaikuseihosin.pdf

参考文献

『教員を目指す君たちに受けさせたい論作文講座 教育の見方・考え方が変わる 第2版』
明星大学教職センター編 2016 明星大学出版部

道徳を魅力ある教科へ

～ 授業改善の視点 ～

明星大学教育学部教育学科 特任教授 濱野裕美

はじめに

道徳が教科化され、各学校では道徳研究の機会が多く設けられるようになってきている。

その結果、道徳の楽しさを知り、積極的に授業研究に取り組む教師が増えてきた一方、「やはり道徳は分かりづらい」「手応えがない」と後ろ向きに捉えている教師もまだまだ多いのが現実である。

そこで、道徳授業になかなか前向きになれない教師たちの本音を探りながら、よりよい道徳授業を創るためにはどうしたらよいか考えたい。

1. 授業に対する教師の意識改革

(1) 道徳科と他教科の違い

道徳科の学習は、自己を見つめ、自己の生き方についての考えを深める学習である。

つまり、児童と教師が共に自分の感じ方や考え方を交流し合いながら、自分の心と対話し、さらに深く自分の心を見つめる学習であるといえる。

道徳授業の目標は、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことにある。

道徳性とは、道徳的な行為の動機となったり、道徳的実践を支えたりする心(内面)の力のことである。道徳授業の目標はそうした内面的な資質(心)を養うことにある。

しかし、「この目標自体無理がある」「内面的な資質など教えることはできない」という考えが学校現場には未だに根強くある。

「道徳科で心を教える」……そもそも、その考えを変えないと道徳授業は成立しない。

国語や算数など小学校の教科指導に必要な知識・技能等(学力)は、既に教師自身が大学卒業時に十分に付けており、指導法も学んできている。

したがって、各教科の授業では教師が身に付けていることを児童にどのように学ばせるか、教えていくかという方向で臨むことができる。

しかし、道徳科の場合、「ねらいとする道徳的価値(内容項目)」を教師と児童の共通の課題と捉え、共に考え、共によりよい生き方を追求していくという姿勢で授業を創っていかなければならない。

だから、教師が既に身に付けている知識・技能等をもって指導に臨む他教科の授業とは違うという意識を強くもって道徳科の授業に臨む必要がある。

教師は全ての児童に学習したことを身に付けさせたいと願っているので、学級の全ての児童を同じ理解に導き、正しい答を身に付けることができるようにと努力する。

そして、授業の終わりは「いいですね。分かりましたね。」と、すっきりとくくりたいのである。

各教科の授業で教師は、児童が学習内容を正しく理解できるように、正解が求められるようにと様々な学習活動を組み合わせ、見通しをもって構成する。

評価は、テストなどから児童個々の理解度を計ることができるし、どこでつまづいているのかを知ることでもある。

しかし、道徳の授業は児童を一つの明確な答えに導くものではないし、テストなどで目標が達成されたかどうかを計れるものでもない。だから、「道徳は手応えがない」と感じてしまうのだろう。

また、道徳授業のねらいも、他教科のように「～ができる」「～を理解する」というはっきりしたものでないので、教師にとっては、授業の入り口も出口も不明瞭で分かりづらいのではないだろうか。

(2) 児童理解を基盤に道徳授業を創る

児童一人ひとりが自己の心と向き合い、自己についての考えを深める道徳の授業を行うには、日頃から児童理解を深めていくことが重要である。

具体的には、児童個々がどんなことに喜びを感じているのか、何に悩んでいるのか、疑問をもっているのかなどを探り、そこから児童個々の課題は何か、どう解決していくか、どのように良さを伸ばしていくか等を明らかにしていく、ということである。

日頃のこのような児童理解を基に「この発問をしたらAさんはどんな発言をするだろう、この発問でBさんに深く考えさせたい」などと、児童の内面を様々に思い描きながら授業を創っていくことが大切である。

教師が、児童の発言の奥に隠された本音や、言葉には表せない心の内を読み取ることができるのは、積み重ねてきたこうした児童との心の交流による理解と信頼が基盤にあるからである。

よい道徳授業には、児童一人ひとりをよく理解し、その成長を願う教師の思いと、よりよい自分になろうとする児童の思いとが、互いに響き合っている姿がある。

児童理解は道徳科授業の時だけでなく、学校生活のあらゆる機会、場面で「授業づくり」に活かす必要がある。

児童理解を基盤に授業を創り、授業を通して児童を多面的・多角的に捉えることで、さらに児童理解は深まっていく。

こういった児童理解と道徳授業のつながりを理解できれば、授業に確かな手応えを感じるようになると思う。

(3) 大切にしたい感性と情緒

小学校学習指導要領解説総則編第1章1「育成を目指す資質・能力の明確化」の項には「知識及び技能」の習得「思考力、判断力、表現力等」の育成「学びに向かう力、人間性等」の涵養、という三つの柱をバランスよく育成するようにと記されている。

三つ目の柱である「学びに向かう力、人間性等」の涵養は、児童の情意や態度に関わるものであり、多様性を尊重し合い協働する力や、感性、優しさや思いやりなど、人間性に関わるものが多く含まれている。

そしてこれは、一つ目、二つ目の柱をどのような方向性で働かせるのかを決定づける重要な要素でもある。このような情意や態度を育むためには、教師自身も視野を広くもち、一人ひとりの児童の良さや可能性が発揮されるような教育活動をしていかなければならない。

そのためにも、児童がしっかり自己をみつめ、自己の生き方を考えられるような道徳授業を充実させる必要があるだろう。

道徳教育は、人が一生を通じて追求すべき人格形成の根幹に関わるものである。そして、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し、協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を育てていくことが重要であるということを、道徳授業を創る教師はしっかり心に留めなければならない。

つまり、児童と共に自分を見つめ“よりよい自分とは？”と、心と対面する道徳授業を創る上で、教師の情緒や感性はとても大切なものなのである。

道徳の教材文には、登場人物の葛藤や心の変化などが様々に描かれている。

教師は、教材文のどこに(何に)児童は心を引き付けられるかを予測し、児童の様々な思いや考えを交流し合える発問を構成することが大切である。

それができるのは教職経験や技量もあるが、教師の感性が大きく影響すると考える。

また、教師の豊かな感性や情緒によって児童の心に染み渡る教材提示が実現する。教材提示は単なる音読技術だけでは成しえないものだからである。

教材の世界に引き込まれていく児童の表情を見た時、そして、発問から次々と児童が自分の思いや考えを表出し、しっかりと自分の心を見つめることができた時、教師としてこの上ない喜びを感じるはずである。

さらに、教師自身が自己をみつめ、道徳授業を児童と共に楽しみ、充実感を得ることができるよう、以下のことに留意して授業に臨むことが重要である。

○感動の心を大切に

道徳科は教材を通してその登場人物の思いや考えを想像しながら自分事として道徳的価値についての理解を深めたり、課題や目標を見つけたりする。

こうした想像する力を教師が身に付けていなければ、教材のよさに気づかず、十分に活用することはできない。

こうした想像を動機づけるのは感動だと言われている。児童と関わる中で感動する場面は数多くある。その一つ一つを児童と共有し、その喜びに十分浸ってほしい。

○寛容さと誠実さを大切に

児童の様々な考えを受け入れ、生かそうとする寛容さと誠実さが大切である。児童が上手に自分の思いを表現できないときは「こういうことかな？」言葉を補うなどして、一人ひとりの思いを大切にしてほしい。児童の言葉の中に児童の特性が潜んでいるし、また、全体で多面的・多角的に考えるヒントが隠れていることが多いからである。

児童の多様な発言をどのように生かし、全体での思考につなげていくか、それには教師の寛容かつ誠実な心がポイントとなる。

このように、道徳授業は他教科の授業とは違い、教師のパーソナリティが大きく関わっている。

「評価があるので取りあえず指導書通りに授業をやったが手応えがない」「児童もつまらなそうだ」「だから道徳の授業には意欲的になれない」という教師がいるならば、それはもしかしたら、これまで述べてきたような道徳の特性のよさに目を向けていないからかもしれない。

他教科の授業での教師の喜びは、効率よく授業が進行し、全ての児童が指導内容をよく理解できた、テストでいい点がとれたということかもしれない。

しかし、道徳科では「児童とともに自己を見つめることができた」「一人ひとりの児童が自己の生き方について明るい気持ちで考えることができた」ということが教師の喜びとなるであろう。

2. 本時のねらいを明確にする

前述したことであるが、道徳授業の「本時のねらい」は「～ができる」「～を理解する」のようなはっきりした表現でないので、授業の出口が曖昧で分かりづらいついてしまう教師が多いと推察される。

したがって、道徳授業の「本時のねらい」を分かりやすくすることによって「道徳は難しい、分かりづらいついて」と思っている多くの教師の誤解を解くことができるのではないかと考える。

【授業実践例】

第4学年「絵はがきと切手」(B〔友情、信頼〕)

小学校道徳「生きる力」4年 日本文教出版より

【本時のねらい】

「友達からの絵はがきが料金不足だったことを知らせるべきかどうか悩んだ末に知らようと決断したひろ子の気持ちを考える学習を通して、友達を信頼し、助け合おうとする心情を養う。」

この教材は、母の「お礼だけ言っておいた方がいいかもしれないね。」という考えと、兄の「料金不足だったことをちゃんと言ってあげた方がいいんだよ。」という意見の間で主人公のひろ子は迷い悩んだ末「正子さんはきっと分かってくれる」と信じて料金不足のことを伝えるという内容である。

教材文の内容は児童にとって身近で自分事として捉えやすく、ねらいの前半部分の「友達からの絵はがきが料金不足だったことを知らせるかどうかが悩むひろ子の気持ちを考える～」ということは具体的で想像を広げることができ、児童は活発に発言し、様々な考えを出すことができる。

しかし、その学習で出された様々な考えをねらいの後半部分の「友達を信頼し、助け合おうとする心情を養う」へつなげるのがとても難しい。

悩むひろ子の気持ちは自分事としてしっかり考えることができ、中心発問でも友達を信頼することについて児童は自分の考えや思いをもつが、どのような発言や記述から“信頼し、助け合おうとする心情が養われた”かどうか見とったらいのだろう、“心情が養われる”とは具体的にどういうことなのだろうか……？

評価基準があるわけではなく、教師がねらいに「曖昧さ」を感じる理由がここにあるのだろう。

「～心情を養う」というねらいの実感がないまま授業に臨み、さらに「心情を育てなければならない」と思う教師の使命観が、結果的に児童に価値を理解させたり、決意表明させたりしてしまうのではないだろうか。

そして強引に「みなさん、友達を信頼することは大事だと分かりましたね。これからも友達を大事にしましょう。」と授業をくくってしまいがちなのである。

この教材の授業に限らず、どの授業のねらいも「～を自分との関りで考え」または「～について話し合うことを通して」という前半の部分はとても分かりやすいのだが、後半の「～親切にしようとする心情を育てる」「～助け合おうとする心情を育てる」という部分が抽象的でつかみ所がないため、多くの教師が戸

惑ってしまうのである。

では、本時のねらいの語尾となる「～の心情を育てる」「～態度を養う」とは一体どういった児童の心の状態をいうのだろうか。

道徳的な「判断力」……………善悪を判断する能力 「心情」……………善を行うことを喜び悪を憎む感情 「実践意欲」……………道徳的価値を実現しようとする意志の働き 「態度」……………道徳行為への身構え

これらは道徳的行為・実践のもととなる内面的な力(資質)、すなわち「心」のことである。

道徳科で育てるのは道徳性と言われているこれらの諸様相なので「ねらい」からは外せないものではある。だが、果たして一時間の授業でこれらは養われるものなのだろうか。

道徳性は、徐々に、しかも着実に養われることによって、潜在的、持続的な作用を行為や人格に及ぼしていくのである。

一時間一時間の道徳の授業の積み重ねが豊かな心情を育み、やがて確固とした態度の形成へと繋がって行くわけなので、各道徳授業のねらいは大きくくりな道徳性を育てるといふものもう少し手前の、教材の内容に合った狭義のねらいに設定した方が分かりやすく、全ての教師に納得がいくものになるのではないかと私は考えている。

【授業の記録から】

「わたしと正子さんはとても仲良しで何でも言い合える友達だった。だから、料金不足のことを教えてあげるのは、『大切な友達だからからだ』っていうことを正子さんはわかってくれるにちがいない。」

「正子さんとこれからもすてきな友達同士でいるために本当のことを言おう。『まちがってるよ』って知らせないのは本当の友達じゃない。」

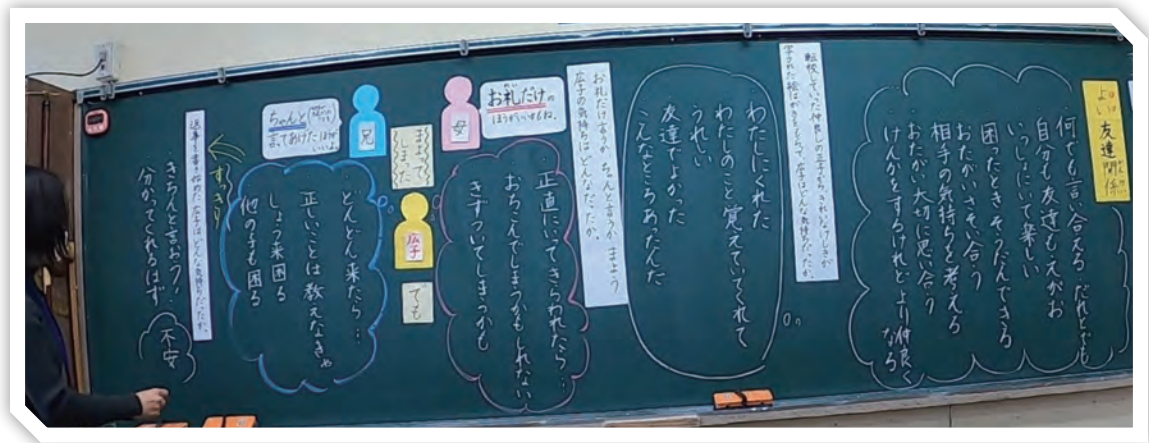
「わたしもまちがえることがあるかもしれない。そんなとき、教えてほしいし、教えてくれるのが友達だと思う。」

このような児童の発言や記述があり、これらは本時のねらいに直接結び付いており、手に取るように児童の内面が把握できる。

その授業で扱う教材に基づき、一人ひとりの児童が“～について深く考えることを通して”あるいは“○を基に自己の生き方についての考えを深める学習を通して”といった具体的なねらいを設定すれば、授業のゴールもすっきり分かりやすくなるはずである。

さらに、評価は本時のねらいに即して行うものなので「～について考えを深める」などのねらいに基づいて具体的な取組状況を見取ることが大切である。

児童が真摯に自分を振り返ったり、友達の考えから自分の考えを深めたり等、児童がいかに成長したかを認め励ます個人内評価を適切に行うために、発言や記述だけでなく児童の姿にしっかり目を向けることが重要である。



おわりに

児童一人ひとりがのびのびと自分の考えを表現し、交流し合える温かい学級の中で道徳の授業はよりよいものとなる。

人間の心は、知性と情意が一体となって働いている。また、情緒は児童の心の全域に広がり生きることの基盤を成している。この情緒や感じる心を豊かにするのも失わせるのも教師次第だということを真摯に認識し、道徳の授業創りに努力すべきである。

「道徳授業が楽しい」と積極的に授業改革に取り組んでいる教師の多くは、自己実現に向けて明るい気持ちで努力を重ねており、様々な人と交流し、体験を通して個を磨き、新しい自分の発見に喜びを見出している。

多くの教師がよりよい道徳授業創りに挑戦し、教師としての成長を実感してほしいと願っている。

参考文献

- 小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 特別の教科道徳編
- 小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 総則編

幼児教育における劇づくりの意義

— 保育内容(人間関係)の観点から —
幼稚園5歳児クラスの劇「あほう村の九助」より

明星大学教育学部教育学科 特任准教授 藤田久美子

Significance of drama making in early childhood education (Practical report)

— From the perspective of childcare content (human relations) —
From the play “Ahomura no Kusuke” in the kindergarten-5-year-old class

Kumiko Fujita

キーワード：5歳児クラス 劇づくり 領域（人間関係）

はじめに

幼稚園教育要領(文部科学省、2017)では、領域「人間関係」で、「ほかの人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を育てる」とある⁽¹⁾。みんなで劇を作り上げる経験をするということが「人間関係」の観点からどのような意義があるかについて明らかにする。私が勤務した幼稚園を研究対象とし、年長クラスの担任に聞き取りを進めながら劇づくりの活動記録を参考にする。対象となるクラスは年中の時に私が教務主任として関わったので子ども、保護者の様子もわかる。

1. 劇づくり実践の背景となるもの

柚木武蔵野幼稚園では3学期に劇遊び、劇づくりに取り組む。

(1) 劇あそび、劇づくりの各学年のねらい(毎年学年会議、職員会議で総括をもとに確認している⁽²⁾)

劇づくりに取り組む理由

子どもは「ごっこ遊び」が好きで、自然に遊べる場所、筋書きがないものを参加している子ども同士で、ある程度の共通理解や想像力で楽しんでいる。これに対して劇遊びは、筋書きを理解し、筋書きに沿って自分を表現することを楽しむ。柚木武蔵野幼稚園では民話など優れた文学作品を骨組みとして、その時代や人間関係の背景を想像し、「自分だったらどうするだろうか?」と考えながら表現を作っていく。劇づくりの中では普段の自分とは違う自分を演じることになる。こうした違う人間を演じることが子どもの想像力を育て、また、客観的に自分を見つめる機会になると考えて取り組んでいる。そして劇づくりを進めることでクラスの子どもたちが仲間の表現を評価し、励まし合い、時には批判しながら関係を深めていくのである。

各学年のねらい

年少の劇あそびのねらいは、「絵本の世界を楽しむ」「役になりきって楽しむ」「仲間とお話のイメージを共有する」。簡単なストーリーで繰り返しを楽しむ劇あそびをする。子どもたちは現実と想像の世界をいたり来たりを楽しみ、なりきる世界をたっぷりと経験する。保育参観として保護者に劇あそびを楽しんで

いる様子を見てもらう。

年中の劇づくりのねらいは、「イメージを共有して作品の世界を理解し、楽しむ」「役割を理解し自分の役を果たそうとする」「劇をつくる体験をする」ということである。まず、仲間とイメージを共有して劇あそびをたっぷり楽しむ。次に、お客さんにみてもらい楽しんでもらうという劇について知る。そして、劇遊びから、劇づくりを体験し、フロア劇として保護者にみてもらう。フロア劇は、演じる子どもは舞台上に上がらず観客と同じフロアで演じる。演じる側の緊張感が和らぐ効果がある。また、子どもの細かい表現、息遣いが届きやすいのである。

年長の劇づくりのねらいは、①「文学の世界を仲間と一緒に共有・体験する」。文学作品は長い時間をかけて練り上げられた確かなものであり、作品の展開に無理がなく何回読んでも新しい発見がある。単純な繰り返しの練習によってつくるのではなく、劇づくりについての理解や見通す力、子ども達の集団の力を存分に活かしながら、子どもたちの発想を集団で練り上げる。そして、自分たちの劇を作る過程で楽しいと実感し、集団で作りに上げることのおもしろさ、劇づくりの楽しさがわかる。②「確かな認識、豊かな言語体験、人間らしい感性を育てる」。自分の役とともに他の場面のこともわかる。理解の仕方には個人差があるが集団で響き合い、わかりあう。新しい言葉を自分のものになりたい、使ってみたいという気持ちを十分に活かす。身体で言葉を獲得し友達と共同で自分の役割を果たしながら取り組む。③「表現する力、演じる力を育てる」。役になりきって演じることを大事にし、演技の上手な子を育てるということではない。作品を読み込み深め、子どもたちが感じたことを引き出し表現することを大事にする。仲間とイメージを共有し劇づくりにとりくむ。観客を意識して舞台上で演じ、保護者にみてもらう。

(2) 年長の劇作りで大切にしていること

① 劇あそびから劇づくりへ

劇あそびは、劇で楽しむことである。劇づくりは、舞台上で上演するためにまとまった劇を作り上げることである。劇遊びは見ている第三者を意識せずに自己表現を楽しむ。劇づくりは見ている観客を意識する。つまり見せることを目指して集団でよりよい舞台を創造する。見てもらうことで観客の反応をもらいそれが演技に反映され、はじめて劇の表現になる。また、劇づくりでは、お互い相手を認め合い励まし合い、問題が起こっても自分たちの力で解決できるような集団が求められる。

② 観客を絞ること

ゲネプロの時に、ペアクラスの子どもに見せる。年長の子どもたちは年中の子どもと1対1のペアの関係築いてきた。年長で取り組む合宿の報告をしたりなわとび、コマを教えたり一緒に遊ぶなどをする。関係があるからこそ、劇を見てもらいたくなる。また、劇の本番はクラスの保護者のみである。保護者は子どもたちを理解しその成長を受け止めることができる。子どもたちは保護者に最も見てもらいたいのである。

③ 劇づくりの流れ

昔話を中心に劇の題材になるような絵本の読み語りをする。子どもたちは面白い場面ではすぐにごっこ遊びを始める。クラスの話し合いで劇の題材を決める。絵本を読み深めテーマや、登場人物の心情をより理解しながら場面ごとのごっこ遊びを楽しむ。いろいろな役を経験し、話し合いで、場面ごとの役を決める。衣装や道具は、子どもたちと作ったり、保護者にも協力してもらう。舞台の使い方、演技方を学び、練習する。子ども同士で見合い、より良い表現を求めあう。ゲネプロではペアクラスの子ども保育者にみてもらい、評価や助言をもらう。そして劇の会では、クラスの保護者のみに公開する。

2. 実践(つばめ1組 年長クラス)

(1) クラスの概要

つばめ1組の様子 男子13名 女子15名 計28名

年中からの持ち上がりのクラスである。支援が必要な子がクラスの3分の1在籍している。その子たちは、集中できる時間が短い。そのため、クラス全体が落ち着かなくなってしまう。支援が必要な子どもの保護者の中には、とても熱心に幼稚園の保育を理解し、熱心に関わろうとする方もいる。支援が必要な子どものなかには、クールダウンができるリソースルームを利用したり、部屋の中にその子だけの空間を用意し、ストレスを和らげながら生活する子もいる。「いろいろな子がいていいんだ」「がまんしないでいい」「思ったこと、感じたことは安心して出していいんだ」ということを大事にして年中は夏秋さん、年長は天野さんが担任をした。

(2) 担任が考える題材

つばめ1組について 担任が受け止めているクラスの姿(職員会議資料)⁽³⁾

合宿、運動会、作品展という取り組みを経て、自分自身と向き合い、仲間の姿を見て、自分や仲間を理解しようとしている。遊びも子どもたち同士で組織し、遊ぶようになってきている。Sけん、ドッチボールなどよく声をかけあっていて大人に頼らなくても遊びが始まり持続している。トラブルが起きると以前は自分たちでは解決できずその場からいなくなってしまうこともあったが、今は自分たちでやりとりをしようとする姿がでてきた。その中でも「失敗したくない」「できない自分は見せたくない」と思っている子どももいる。その子どもたちは、周りの様子を伺い、自分の気持ちを安心して出すことができない。

そんな1組にとってあほう村の世界をダラズになったり、代官のように怒りを爆発してみるなど、思いっきり、普段の自分ではできない表現を体験してほしい。自分ではないものになりきって演じることを楽しんでほしい。自分の世界を広げることにつながると考えるからだ。正解がない表現の世界で「表現するって面白い。楽しい」と感じてほしい。仲間がいるからできる劇、仲間とのつながりの中で求めあいながら劇をつくりあげてほしいと願う。

クラス通信より (担任の劇づくり「あほう村の九助」に取り組む思い)⁽⁴⁾

かしこい九助の知恵を頼りにとんちのきいたやりとりで代官を追い出していくのですが、なぜ、1組にとってこのお話なのか。気持ちを表現できなかつたり、周りを見てから動く姿がある子どもたち。このお話の中で思いっきりダラズになったり代官のように思いっきり感情を出したり……なりきってだすことができたなら「こんな自分もいるんだ」「なんかこんなこともできる自分、いいかも」と新しい自分に会っていきことができるのではないかと思って担任としてもやりたいと考えていました。同音だが違う意味、そこがわかるということが、大きいのですが、1組ではそれを理解できる子どもたちも多くいます。すぐにはわからない子どももやりながら、友達と響き合いながら理解し楽しめると思っています。絵本の読み取りをするうえで、わからない言葉が出てきたら、ていねいに深めていきたいと思っています。おうちで読むときも言葉やお話の内容を理解しているかな? など子どもたちの様子を見ながら一緒に九助の世界を楽しんでいただきたいと思います。

まずはたくさんごっこ遊びをしながら表現の幅を広げて好きなところ好きな役を増やしていけるよう取り組んでいきます。ぜひ取り組みのつぶやきなども教えてください。

題材「あほう村の九助」ぶん おおかわえっせい え ふくだしょうすけ ポプラ社

岡山県の山奥のちっぽけな村、ひどい山奥なので世の中のことを知らないものばかりで、そこはあほう村と呼ばれていた。そんなあほう村、全く年貢を納めないものだから、お代官が年貢を納めさせようと、調べにやってくることになった。村は大騒ぎになる。そこへ世間のことをよく知っている九助じいさんがやってくる。「まかせておけ、みんなほんまもんのダラズ(ばかもの)になつとりゃええ」

という。そんな言葉を信じて村の衆はへらへらと笑い出し、九助さんに任せることにした。そしてお代官がやってくる。九助と村の衆たちは、ダラズになりきって、お代官を追い返す。題材の面白さは、言葉遊びにつながるところがある。思っきりダラズになれる、威張った代官になれるなど普段の生活ではできない表現を思っきり楽しむことができる。そして権力者を知恵と村人のみんなの力でやっつける痛快さが魅力である。

考察

担任は子ども同士でトラブルを解決しようとしてきたことを成長の姿と捉えている。教師が介入して解決する方が早く済むし、簡単な場合がある。しかし、そうではなく子ども同士のやりとりを積み重ねながら、自分たちだけでも解決できるという達成感や仲間への信頼を築くことを大切にしようと考えている。課題としては周りの様子を伺い、自分の気持ちを安心して出すことができない子どもの存在を挙げている。自分の思いを堂々と表現し、それを周りの子どもたちが受け止めて、評価し合う、これをこの劇を通して体験してほしいと担任は願っている。そのために「あほう村の九助」では「思っきり、普段の自分ではできない表現を体験してほしい。自分ではないものになりきって演じることを楽しんでほしい。」と考えている。

また、保護者に対してクラス通信や懇談会で劇に取り組む意味、題材を選んだ理由、そして子どもたちの成長、協力してほしいことを伝える。そのことで、より子どもと一緒に育てていくという立場に立ってもらおう。取り組みの様子も具体的に伝え、どれだけ大切な経験をしているかを理解にてもらおう。保護者は劇の会当日、これまでの過程を踏まえて子どもの表現を受け止めてもらえるようになる。

(3) 劇作りの実践

題材決め 「あほう村の九助に決まった」通信要約⁽⁵⁾

子どもたちの3学期にやりたいことのひとつは、劇だ。ホールの舞台で劇をやること・劇というのははじめと終わりがあること・途中でやめない・お客さんに見せるということを改めて確認してから劇の題材決めに入った。「じごくのそうべい」「やまんばのにしき」などあがるなかで、「あほう村の九助」に決まりそうな話し合いの流れ。面白くてやってみたいのは、大根おろし、へらへら笑うところ、鯛を造るところ、床をとれって本当に床を取っちゃうところである。そんななか、ユイが、「裸になるのがいやだから、この話いやだな」と発言。「劇だから本当に裸にならなくてもいいんじゃない？肌色の服を着ればいいんじゃない」と、エリ。「それならいいよ」とユイ。「わたしも久助ちょっといやなの。だってね～あほうなのがいやなの」とイロリ。「劇だよ、お話だよ」とカイ。「そうそう、自分じゃないんだよ」と、ヒロシ。「そうか」とイロリ。普段の自分ならありえないけれど、違う人ならできる、そこが劇の面白さである。

考察

劇の題材決めでは担任は「あほう村の九助」をやらせたいと考えていたが、それを押し付けるわけにはいかず子どもたちの希望を取り上げながら、子どもたちが決めることを大切にしている。面白いところ、やってみたいところが発言としてでてくる。一方では、嫌なところ、心配なところも出てくる。その気持ちに耳を傾けどうしたらいいかを交流することによって、やれるかもしれないという気持ちに変化し、みんなが納得して決定するのである。このようなやり取りを積み上げることで、何か心配なことが出てきたときはみんなで解決すれば何とかなるというクラスの雰囲気をつくることになる。

考察 共通の体験が共感につながる

担任が、実感を持って話の世界を捉えられるようにと考え腐ったミカンを用意しビニール袋に入れて嗅がせる。これは代官に村人が「鯛のお造り」を出すときと称して、畑に埋めた鯛を出す場面の理解につながるためである。私もそのやりとりを見学していた。「ウワッ、何?」「くさ～い」。と鼻をつまむ子どもたち。お話の中の代官が腐った鯛を出されたときのことを想像する。今の子どもたちは腐った物を見たことはほとんどない。大人たちは腐敗したものは処分し、腐ったままの物が子どもの生活の場面に放置されていることはめったにない。腐った物の匂いを嗅ぐという体験が今の子どもたちはとても少ない。

また、大きな大根を用意して子どもの頭の上に乗せ、本当にこれが次々に高い天井から勢よく下りて

きたらどうなるのか、想像をする。「大根。重〜い」「本当にこんなのがたくさん下りてぶつかってきたら痛いよ」など、子どもたちは共通の疑似体験をし、五感で感じ、そのことから、ますますお話の世界をみんな想像し楽しむ。この共通体験をする取り組みが子どもたちの共感を生む。

場面ごとのごっこ遊び、楽しい場面から遊んでみる。通信要約⁽⁶⁾

子どもたちが一番やってみたいところは大根おろしの場面。代官が「大根おろしを出せ」と要求し、村人は天井から紐で吊るした大根を下ろす場面である。大根をロープでくり滑車に通し天井からつるし、それをひっぱっておろす。「お代官さま〜だいこんおろしでござ〜ま〜す。」と言いながら。お代官は、天井から大きな大根が次々に下りてくるのでたまったものではない。頭を抱えて右往左往して「もう大根おろしはたくさんだ〜大根を上げてくれ〜」と悲鳴をあげるのである。大根を実際に下ろす動作と、下で右往左往する動きが子どもたちには魅力のようだった。

アツシは大根おろしの場面を楽しんでいた。しかし、大根おろしの場面以外は「見てる」と言う。「やりたい場面はあるけど、仲良しの子がやっていないとできない」と言う。アツシは仲の良い友達とのつながりの中では大根おろしだけ参加できる。数少ない仲の良い友達との関係では劇遊びに参加できるのだが、他の場面や別の子どもたちとの共演は一切できない。アツシはやってみたいと言う気持ちはあるが、どうしてもできないのだろう。まずは安心した仲間とごっこを始めるのがよいようだ。

役決め 「思ったことは言っているんだよ。みんな考えよう」

「大根おろし」の場面 通信要約⁽⁷⁾

「大根おろしをする村人は、大人気。3人のところ、やりたい人は大多数。前日の話し合いで他の所に動いてもいいと言っていた、タク。「あのさ〜大根おろしのところ多かったから動いたけれど……やっぱりどうしても大根おろし、やりたい。」涙を流しながらみんなに伝えました。「そうなのか〜」と子どもたち。「なんか、私も泣きそうになるよ〜」「怒れないよね〜」「タクくんの気持ちみんながわかって、どうするかだね。」と担任。この時点でどうしてもやりたい人は6人(タク、カナタ、アツシ、リョウ、ハル、タツト)。誰も譲れません。「じゃあ、全員大根おろしやることにする?」と担任。「やだ〜。多すぎる」「誰かぬけてよ〜」「それでは、誰が大根おろしを上手にやってもらえるか決めることにする?」と担任。「そうだね。オーディションをやることにしよう。」と子どもたち。子どもたちから出た、大根おろしの村人は、「大きな声でできる」「笑わないでできる」「ふざけない人」「お代官に『大根を上げてくれ〜』と言われたら、お話のようにあげられる人。勝手にやらない人」ということだ。それぞれ実演した。「声がよかったよ。」「村人っぽい」「笑っちゃってたな〜」「言葉が聞こえなかったな〜」と感想がでた。タクは「なんて言っているかわからない。言えない。」と固まり、オーディション後「やっぱり、長頭にする」とつぶやいた。カナタは「言うことわかるけどみんなの前だとドキドキして言えない。」と涙が出てきてしまった。担任と個別に話をして「大根おろしの村人はやめて他の場面にする」とみんなに伝えた。「アツシもさ〜声が出てよかった」とハルコ。「リョウ、笑わなければいいんだけどね。言葉ちゃんと言えてたよ。」「ハル、言葉、あまりでていなかったけれど声が大きくてよかった。」など感想を出し合い、やってほしい人に手を挙げた。結果、「タツト、アツシ、ハルの3人に決まった。」「リョウはいいの?」とイロリ。「うん……いいよ。もうぼくやらない。何にもやらない……」と気持ちがごちゃごちゃになってしまった様子。しばらく落ち着いてから、「自分でできるところをさがす。」と話してくれた。

考察

タクは、はじめ「大根おろし」を希望していたが、人数が多かったので一度は「他の役でもいい」と納得した。しかし、一晩考えた末、「やっぱり大根おろしをやりたい」と涙を流しながら思いを伝えた。タクの言葉を受けて、子どもの中には「私も涙が出ちゃった」とタクの気持ちに共感し、オーディション参加が決まった。一度決めたことの変更は許されないということではなく、それを受け入れてまた話し合うことのできるクラスの関係ができていく。結果的にタクはその役にはなれなかったが、結果を自分なりに受け入れることが出来た。リョウはオーディションで恥ずかしさから笑ってしまい、選ばれなかった。しかし、そんな彼に対しても「リョウはいいの?」と気遣う発言をする子もいる。このように自分たちの劇の

配役を自分たちで納得するよう、主体的に取り組む姿が見られる。オーディションはこのクラスでは年中の劇でもやりたい役の希望者が定数を超えると、子どもたち全員の前で演じ、誰がよかったかなど話し合いをして決めてきた。年長の役決めではこうした経験の積み重ねが生きていることがわかる。

「床をとれ」の場面 通信要約^⑧

代官役は、ショウに決まりかけたとき、「やっぱり、代官やりたい。」とアカリ。ショウとアカリでオーディションをすることになった。代官らしく、怖い顔を作って「はよう床をとれ！」と大きい声で、ショウ。少し恥じらい気味だがとても大きく強い声で「はよう、床をとれ！」とアカリ。(これは……どちらにもやってほしい……と担任の心。)[ショウがいい]と、カイ。「どんなところがよかったか、そこを言って」と担任。「顔、ショウの顔が良かった。代官っぽい。」「目がすごくよかった。かっこいい。」とヒロシ。「怒っている感じが良かった」とはるき。「アカリの言い方が良かった。」「ショウはさ～、全然笑わなくて良かった。アカリは笑ちゃってた。でも笑っていなければどっちでもいいんだよなあ。」とイロリ。「ぼく、選べない。どっちもよかったから。」とカナタ。どっちでもいい……。それでは決まらない。どちらにやってほしいか、聞いてみた。ショウ13人、アカリ9人。多い方に決めるのでいいか問うと、「多数決はさあ～やっぱりなあ～って後からなるからさ～そういうのはなあ～。多数決はやめようよ。」とヒロシ。「そうだね～」と考える子どもたち。「多数決でもいいと思うけど。」とケイタ。「でもアカリもやりたいんでしょ」とヒロシ。アカリに思いを聞く担任。「二人ともとてもいいと思うけど、ショウがいいと思う人が多くて、だからショウでいいと思うのか、でも、アカリはやりたいと思うのか、アカリの気持ち、今はどう？」少し考えるアカリ。「やりたい。」今日はここまでということで話し合いは、保留とし、翌日に持ち越した。そして、「ハダケエの村人にかえる」とショウ。「やりたい」とアカリ。アカリに決まった。

考察 多数決って……発言したヒロシ

2学期の動物園づくりで、園内の地面の作り方をどうするかを話し合った。ヒロシは「土がいい。転んでもいたくないから、芝生はチクチクする。」と発言。多くの意見は「芝生がいい。素敵」ということだった。ヒロシは、多数の意見が出たことで芝生に譲った。しかしあまり納得していないようだった。今回の役決めで「多数決はさあ～やっぱりなあ～って後からなるからさ～そういうのはなあ～。多数決はやめようよ。」との発言は動物園作りの経験に起因する。ヒロシはアカリもあの時の自分と同じ思いをすることになる、と考えて多数決に対して発言することができたのではないか。仲間を気遣う姿が見られた。また、ヒロシの意見に耳を傾けることがあたりまえにできるクラスに育ってきていることが見えてきた。その根底には、担任がヒロシやその他の子どもの眩きに耳を傾ける姿勢があるということが重要である。

役決めの時「多数決はちょっと……」とヒロシの発言から子どもたちは考える。多数決で決めるということは数が多い方に決まるということではっきりし、時間もかからない。しかし、本当にみんなが納得したということになるのだろうかということを考えさせられる発言である。ヒロシは多数決によって物事を決めると、少数派の子どもの気持ちを考えるとかわいそうになるということを言いたいのかもかもしれない。民主主義の進め方で多数決という方法を採用することはあるが、少数の意見を尊重することを大切にしたい、と幼児ながらに訴えているように思える。

この発言が出てくる背景としては今までの活動での取り組みの話し合いで、「自分の考えが言える」「聞いてもらえる」「受け止めてもらえる」とそれぞれの子どもたちが自由に安心して発言できるクラス作りができていくことがわかる。一方で誰もが「納得する方法をみんなで考える」ということを大切に取り組んできたことも伺える。

仲間のなかで気持ちを出し合い仲間に背中を押されて 通信要約^⑨

火曜日……朝から元気のなかったカイ。「疲れちゃった」と園庭を見ながらぼんやりとつぶやいた。朝の会で「今日、カイ、元気ないよね。」「なんか心配事とか、嫌なことがあるとかかな?」とカイのことが話題になった。「実はさ～、イロリもお家でお母さんと話したことがあって」とイロリがつぶやき始めた。「劇やるときさ～なんか大根おろしのところじゃなくて違うところの九助にすれば良かったな～って思ったんだ……」「え～?なんで?」とびっくりする子どもたち。「なんか、恥ずかしい気持ちが出てきて……」とイロリ。「え～、でもイロリの代官すごくよかったよ。本当の代官みたいで」とユリ。「そうだよ。恥ずかしい感じ、全然しなかったよ。」という声が周りからでて、「う～ん、でもド

キドキしちゃうんだよね。」とイロリ。「でももう、他の役あいてないよ。」とタク。「私、かわろうか。」とユイ。「そうか～イロリちゃん、そういう気持ちで、今、あるんだね。ユイちゃんがかわってくれてるって言うけど、かわってもらおう？」と担任。「う～ん。……やめはしないけど……今日、ちょっと頑張ってみる。」とイロリ。「よかった、だってやってほしいもんね。」とほっとする子どもたち。「イロリちゃんのそんな揺れる気持ちをみんなが知って、イロリちゃんは、イロリちゃんが演じる代官をみんながどう見ているかを知って良かったね。」と担任。そんなやりとりを聞いていたカイ。「そうか、そうなんだ」と共感している様子。仲間に背中を押され自分でやると決めたことが表現につながるということだと思ふ。その後、ホールの舞台上で練習。気持ちが吹っ切れたのか、部屋でごっこ遊びをしている時のように大きく動き表現した。「ほら、やっぱりイロリの代官めっちゃいい。怒るところがいい」と見ている子どもたち。「なんか、自信になった。楽しい」とイロリ。友だちからの評価が子どもの気持ちを変えるのである。カイもドキドキや恥ずかしさ、緊張感をたくさん感じているようだが、九助になって話の世界に入りこんでいる。「カイ、前より声が大きくなってすごくいいよ」と友達に言われ表情がすごく柔らかくなってきた。

考察

カイの眩きをイロリやその他の子どもたちが引き取って、自分の経験や考えと重ねて発言する姿が見られた。劇作りという共通の課題に向かって、緊張したり、悩んだりすることを互いに口に出し合うことができている。このような共感し合う関係が自然な形で築けているのは普段の生活の中で、自分の悩みや弱さを出していいんだよ、という教師の眼差しがあるからだろう。

一人じゃない仲間を感じて 担任(天野さん)聞き取り

劇の取り組みが始まったころから幼稚園に行き渋りが始まったカナタ。年中の劇の取り組みではとても張り切ってとりくみ伸び伸びと自分の表現をしていたのに。まわりがみえ始め、自分に自信が持てなくなってきたからなのかと、母とも話していた。大根おろしのオーディションに挑戦したものの、やっぱり他の役にすると、考え中だったカナタ。「鯛を作る村人ならできそう。」と決めた。そして練習に取り組むが、「みんなが見ている前ではすごく怖くてできなさそう」と、担任を通してみんなに伝えた。みんなが見ていないところ、場面のメンバーだけで練習してからならできそうとのこと。カナタにとって、安心して一緒に演じてくれる仲間が必要と感じた担任は、表現力があるショウに、「この場面、どう、やってみる？」と聞くと、「いいよ。やる」と、ショウ。ショウの手をにぎるカナタ。一緒に練習した。台詞や、動きを確認しながら。「言葉言えた」ととても喜ぶカナタ。見ていた子どもたちも拍手。

考察

「自分は〇〇ちゃんよりうまくできない。」と周りの子どもとの比較ができるようになり、自信を無くしてしまふ。これまでの成長の中で自分に向けられる目を子どもたちは「保護してもらえ」「守られている」と感じてきたのだろう。しかし、年長の劇の表現には一定の評価基準が示され、そこに届かない場合は批判されることもある。いつも見守られてばかりの視線だけではなく、評価されるという視線を感じるものがカナタの緊張感になって現れたのではないかと思われる。しかし、そうした視線は「もっとよくなる」という高い要求に基づくものであり、決して人格を傷つけるものではないことにも気付いていてもらいたい。カナタはショウがそばにいてくれるので演技ができた。一人ではできないことも仲間がいるからできる、という思いは子どもの背中を押すことになる。そして、ショウは代官役でアカリに役を譲った子で、周りの子どものことを思いやることのできる子どもである。

保護者の思い

アカリについて 担任(天野さん)聞き取り

話し合いや、友達関係において周りの様子や意見を聞いてから自分の考えをいう。周りにどう思われているかを気にしている。他人の評価が気になる。お店屋さんごっこでリーダーをして取り組んだが、ふりかえると、「疲れちゃった」とつぶやいていた。手ごたえとして感じていないようだった。そ

んなアカリが役決めでオーディションに挑戦し、最後までやりたいとみんなに伝えたとき、担任は感動。練習では声が小さく、自信をなくし、揺れ動く姿も見せた。場面は異なるが同じ代官役の子が声を掛け合って自分たちで練習を始めた。お互いに見合っ、こうしたらもといんじゃない？と助言しあい自分だったらこうやってみる、とやってみせたりするなかで自信をつけた。同じ代官役に取り組む友達と一緒に練習することで友達の表現や助言をとりいれたりして、仲間と一緒にとりくむ楽しさや、仲間への信頼、一緒に頑張っているという一体感がアカリの自信につながったと考える。

アカリの母親からの連絡帳⁽¹⁰⁾

アカリは自分を受け入れられない部分があります。思い描く自分像と実際の自分のギャップをなかなか受け入れられず、「完璧でありたい」「恥ずかしいことはできない」「失敗は許されない」「負けられない」と強く思っています。その気持ちを強く持てば持つほど自信のない弱い自分がどんどん出来上がっていくのでこの強さと弱さの紙一重から抜けられなく日々葛藤しているのがよくわかります。入園してからこの3年間、恐らくこの部分は変わらずにきていたと思います。でも、劇の会を振り返るとこの部分が変化してきたことに気づきました。まず役決めでは多数決で落ちてしまったけれど粘りに粘ってオーディションを受けました。今までなら負ける可能性のあるオーディションなんて受けなかったかもしれないし負けたとなると負けた自分が恥ずかしいという気持ちが勝ってしまい自分からすぐに辞退したはずが、その後も代官役をやりたいという気持ちを変えませんでした。最終的に譲ってもらうことになりました。恥ずかしくて台詞が言えなくて落ち込む日と自分の演技に納得する日を繰り返す日々でした。人と比べて自分のほうができなくて劣等感をもってしまうようなものは、絶対にやりたくないし見られたくないという気持ちが強いので、特に代官役だけのグループ練習は他の代官役と自分を比較してしまい辛かったはず。「アカリちゃん、全然だめだったよう」と先生から来た日もあったので「代官役をやめたい」といつアカリが言い出すかと私はヒヤヒヤしていたのですが、「やめたい」ということはなく、日々一喜一憂しながらも諦めない姿が印象的でした。そして本番前日、「始めの頃の(落ち込んだ)気持ちに戻った」とボソッと言いはじめ、最後に不安な状態で本番に臨むことになりました。本番では私は小声でボソボソ台詞を言う状態を覚悟していたのですが、最初は少し顔がこわばった後は大きな声で堂々と演技をして失敗を恐れるような表情が全くないことに本当に驚かされました。写真撮影のあとにすぐかけよってきて「アカリちゃん、よかった？」と自信たっぷりやり切った気持ちで嬉しそうに聞いてきたことも、こういった行事のあとで初めてかもしれないと私も嬉しくなりました。—後略—

考察

今回担任は、アカリが自分で「やりたい」と自己主張したことに驚き、それなら途中で挫折するかもしれないが、挑戦させてみたいと考えてオーディションに取り組むことを提案した。アカリに手を挙げた子は少数であったが、後日、ショウが譲ったことでアカリが代官役に決まった。これまで自分を出さずにやりたい気持ちを引っ込めてばかりだったアカリにとっては、オーディションに出たこと、最後まで「やりたい」と主張したことで、結果的に選ばれたという山を超えて自信に繋がったのではないかと考える。

3. まとめ 実践から学ぶこと

(1) 幼稚園教育要領、領域「人間関係」との関連

ここで取り上げた実践は幼稚園教育要領の人間関係にある内容では(5) 友達と積極的に関りながら喜びや悲しみを共感しあう(6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気づく(7) 友達のよさに気づき一緒に活動する楽しさを味わう(8) 友達と楽しく活動するなかで、共通の目的を見出し、工夫したり協力したりなどするに深くかかわっている⁽¹¹⁾。

とりわけ(5) 友達と共感しあうことについては担任が安心して自分の気持ちを言える環境をクラスの土台として築いてきたことで実現できた。一方でアカリのように周りとの関係で自分に自信を持たず、あまり自分の思いを出せない子どもが劇づくりという目標に向かって殻を破ることが出来たことは大きな成果である。他にもカナタのように仲間がいたから表現できた点は高く評価できる。

(2) 仲間と表現を評価し合って劇をつくる

劇作りで大切なことはクラスで一つの物語を作るという共通する目標を持つことが前提になっている。子どもたちは物語の共通するイメージがあることで、多様な役になり切って遊んだり、アドバイスすることができた。「代官みたい」という発言にみられるように、子ども同士がそれぞれの表現を評価し合えた。

一人の子どもがいくつかの役をやること、そして役をやる側だった子が今度は逆に見る側になって仲間の表現を評価する。そのことによって自分の表現を客観的にとらえることができるようになる。とりわけ劇は自分の伝えたいことが見ている人に伝わるかどうかが大変な基準であるから、自分勝手な表現をやるだけではない。

(3) 安心して自分を出せるクラスの仲間に支えられて育ちあう

劇作りが年長の最後に位置付けられている理由は1年間の保育(3年間の保育)のまとめとしての役割を担っていることにある。子どもたちはこれまでの合宿や運動会などの行事や日常生活を通して、ぶつかり合ったり、助け合いながら関係を結んできた。そして互いを理解してきた。劇作りは安心して自分を表現できる関係性の上に成り立つものである。

担任が子どもたちと作り上げてきたことの中に、安心して言いたいことを発言できるクラスづくりがある。自分の考えをクラスの前で発言するにはとても勇気がいることで、「こんなことを言えば馬鹿にされそう」とか、クラスの子どもたちに忤度している場合が幼稚園でも見られる。このクラスでは「多数決でいいのか」との疑問が出された。選ばれなかった仲間の気持ちを想像したための発言に思われるが、相手の気持ちも考えながら、一方では思ったことを自由に発言できる雰囲気がクラスの中に作り出されている。

(4) 見てもらうことでよりいいものになる

自分の演じた役はどうだったか気になる。誉め言葉にはほっとする表情、ちょっと厳しい言葉には落ち込むこともあるが、もっと自分たちの劇を良くしようという前向きにとらえ、意欲につながっていく。子ども同士で演技を見合うのも当然だが、ゲネプロで他学年の子どもたちや保育者にも見てもらい「面白かったよ」「とっても〇〇らしいよ」と褒められたり、「もう少し大きい声で言えるといいね」と助言してもらおう。子どもたちのなかにも大人集団のなかにも受け入れられる関係性があるからこそ、劇はできるのである。

(5) 保護者と共有することが大事

取り組みの過程で起きている子どもたちの様子や保育者の思いを保護者に伝え共有することが大切である。子どもたちが劇をする過程でどれだけ大切な経験をしているのか、どのような子ども同士の関係が生まれているのか今後どうしていこうとしているのかについて懇談会や通信で保護者たちに伝え理解してもらおう。絵本を子どもと一緒に楽しみ、子どもが興味をもったことを一緒に調べてもらう、子どもの話をよく聞いて、葛藤を受け止めてもらい保護者が感じたことも率直に担任に伝えてもらい、一緒に考える。また、道具、壁面、衣装をつくることに協力をしてもらうことにより、劇のとりくみに関心を持ち一緒にくっついている気持ちになる。この取り組みにより、劇の会当日は、これまでの過程を踏まえて子どもの表現を受けとめてもらえるようになる。

おわりに

劇の会当日を見学した私は、「お母さんたち、笑ってた!」「楽しかった」「みんなでやったね!」と、劇の会の終了後、子どもたちの感想を聞き、充実感、満足感を大いに感じている様子を目の当たりにした。

先行研究では、小林、岩田(夏)、岩田(育)、米崎(2017)らが「お互いの考えを伝えあう機会を保証し、共通の目的に向かって協力する姿を承認し、意見の対立をできるだけ自分たちで解決するように援助する劇遊びは、領域(人間関係)のねらいを達成するために貴重な体験である。」と指摘するようにこの劇づくりでも示された¹²⁾。また、遠藤、江原、松山、内藤(2009)らが「保護者の前で発表するという性質から、保育者同士、保育者と園児、園児たち、保護者と保育者、保護者と園児などの多様な人間関係において協同的な行為の発達が期待される保育である」と指摘している¹³⁾。この園の劇づくりの取り組みは、まさにそのような協同的な人間関係に支えられ、子どもたちの人間関係を育むものである。

* 学校法人 金子学園 柚木武蔵野幼稚園 2018年度 年長つばめ1組の実践から

* 論文で使用した保護者の文書は学級通信で紹介されたものを園長ならびに担任の承諾を得て引用した。また担任の文書も本人と園長の承諾を得て引用した。

引用文献・資料

- (1) 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領、23
- (2) (3) 柚木武蔵野幼稚園 職員会議資料
- (4) (5) (6) (7) (8) (9) つばめ1組クラス通信
- (10) 保護者連絡帳(つばめ1組クラス通信に掲載)
- (11) 前掲(1)
- (12) 小林真・岩田夏実・岩田育代・米崎瑛美(2017) 保育内容(人間関係)の観点から見た劇遊びの意義—富山大学人間発達科学部附属幼稚園における子どもまつりの教育的効果の検討—富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究第12号通巻34号178
- (13) 遠藤晶・江原千絵・松山由美子・内藤真希(2009) 幼児の「表現する過程」を大切にしたい劇づくりの実際 武庫川女子大紀要(人文・社会科学) 57 29

参考文献

- ・柴田泳子(2018) 幼児期における「劇づくり」に関する基礎的研究(1) 札幌大学女子短期大学部紀要, 65, 127-140
- ・利根川彰博(2016) 「協同的な活動としての『劇づくり』における対話—幼稚園5歳児クラスの劇『エルマーの冒険』の事例検討—」『保育学研究』第54巻, 49-60
- ・田川浩三・兵庫保問研編著(2010) 「劇づくりで育つ子どもたち」かもがわ出版

遠隔授業における実技科目の実践について

— 工芸基礎Bの授業より —

明星大学教育学部教育学科 特任准教授 槇野 匠

Remote learning of a practical subject

— in the “Basic crafts production B” class —

Makino Takumi

1. はじめに

2020年度は新型コロナウイルス感染症の影響により、実技科目においても基本的にLMSやZoomを用いた遠隔授業を行うこととなった。実技科目における遠隔授業は材料や用具の準備、制作環境の確保といった課題があり、実際には明星LMS(以下LMS)による資料配布による講義等の期間を経てLMSとZoomを用いた実技(制作)の活動を行なった。

本報告では担当した実技科目の中から木工の題材を扱った「工芸基礎B」(履修者8名)の記録を実践報告としてまとめ、遠隔授業による実技科目の効果的な実践方法と今後の課題について考えたい。

2. 遠隔授業における課題

「工芸基礎B」では木を材料としたカトラリー(バターナイフ)の制作を通して工芸活動の知識および技術・技能を修得し、工芸の授業が実践できるようになることを目標としている。技術・技能の修得にあたっては実際に制作(実技)をすることが不可欠であると考え、遠隔での授業実施に向けて必要な準備・方法についての検討を行った。

はじめに題材設定を含む授業設計を行うにあたり、大学から示された『「対面式授業以外の授業」の実施方法に関するガイドライン』に沿って、「遠隔授業の実施にあたり考慮すること」として以下の項目を確認し対応を検討した。

「遠隔授業の実施にあたり考慮すること」

- (1) 可能な範囲でシラバスに即して授業を進めること。
- (2) 授業資料を作成し、明星LMSを介して学生に提供すること。
- (3) 通信環境の差異が成績評価に影響を及ぼすことがないように留意すること。
- (4) 授業の進行に伴って明星LMSを介した複数のレポート等課題による評価を行うこと。

(1) に関する題材の設定にあたっては、遠隔授業で実施可能な活動内容を検討し、当初のシラバスで提示した「バターナイフの制作」が、一部の内容を変更することで実施可能であると判断した。

(2) については授業内容に関する知識や制作方法についての資料を実際の制作過程を記録した写真を用いて作成し、PDFファイルで配布した。

(3) についてはZoomを使用した授業を前提とした上で、通信環境によってZoomが使えない学生がいることも想定し、(2)の資料を事前に配布した上でLMSの個別指導コレクションやスレッド等を用いて個

別に対応することでZoomでの受講と同等の学習が行えるよう配慮した。

(4)に関する課題に対しての評価と指導は、写真による進捗報告をレポート課題として出題し、LMSを介してアドバイス等の指導するとともに活動内容の評価を行った。Zoomに参加できる学生に対しては画面共有を使用してリアルタイムで指導している。

3. 実践の記録

今回の工芸基礎Bの履修者は2年生8名である。実技科目を初めて履修する学生でもあり、授業の開始時には個人のスキルが十分に把握できていない状況であった。そのため美術・工芸に関する知識・経験の有無に関わらず、遠隔授業という形式でも不安なく活動に取り組めるように詳細な資料の準備と丁寧な対応を心がけた。以下に実際に行った授業の記録を「(1)事前準備」と「(2)授業展開」にわけてまとめた。

(1)事前準備

事前の準備に関して「①材料・用具」、「②授業環境」、「③配布資料」にわけて説明する。

① 材料・用具

材料・用具は教員が準備し、学生の自宅に送付した。使用する用具については次の2つの点を考慮して選定している。

- ・遠隔授業という状況で用具の使用方法についての指導が限定されるため、初めて扱う場合でも安全性の高い用具であること。
- ・学生の制作環境(主に自宅の自室)を想定し、コンパクトで使いやすい用具であること。

また材料・用具についての知識が十分ではないことを考慮し、使用する材料・用具の名称がわかるように送付物のリスト【資料1】を添付した。

用具に関しては実際に授業で使用する前に、安全に配慮した使用方法も含めて、配布資料や動画を用いて説明した。



【資料1】送付物リスト (掲載のため一部レイアウト変更)

② 授業環境

〔教員〕

授業では提出されたレポート課題(写真等)に対してLMSでの指導とともにZoomを用いた指導も行った。配布資料や提出された写真、および教員側、学生側のWebカメラの画像を画面共有で頻繁に切り替える必要があるため、パソコンにサブモニターを接続し、指導に必要な画像をあらかじめ表示した上で共有する画面を切り替えながら授業を進めた。また説明の際に作業の様子を真上から撮影できるように、アームに取り付けたWebカメラを別に準備した【資料2】。



【資料2】授業環境 (教員)

[学生]

学生には可能な範囲でZoomへの参加を促した。また作業に伴う騒音やごみ・ほこり等を考慮して制作環境を確保・整備するよう指導した。

③ 配布資料

授業では事前にその授業回ごとの資料を配布した。配布資料では各回で行う制作工程を写真とともに説明し、各工程で扱う用具の使用方法和安全に使用するための注意点を記述した【資料3】。また必要に応じて動画ファイルによる説明を加えた。

<p>工芸基礎B</p> <p>バターナイフをつくる(1) 型紙の作成から模型の制作まで</p> <p>1  型紙をつくる 1) 工作用紙(ボール紙)にバターナイフの図面をのせ上部をテープでとめる。 2) 工作用紙と図面の間にカーボン紙を挟む。カーボン紙の黒い面を裏にして上面図と側面図の位置に合わせて置く。</p> <p>2  図面をなぞる(トレースする) 1) 上面図と側面図を上から鉛筆でなぞる。</p> <p>3  確認する 1) 図面とカーボン紙をはずし、形を確認する。</p> <p>1</p>	<p>工芸基礎B</p> <p>4  ボール紙を切り型紙をつくる 写した線に沿ってボール紙を切り、型紙をつくる。</p> <p>5  模型用の材料に上面図を写す 1) スタイロフォームに上面図の型紙をのせ、テープで固定する。 ※型紙の周囲2mmほどの余裕をもたせながら、材料の端によせて固定する。 2) ペンで型紙の裏をなぞる。</p> <p>6  木取りの野書き(けがき)をする 大きめに切り出すために、上面図の外側2mmほどの余裕を持たせて、直線の野書きをする。</p> <p>7  のこぎりで荒取りをする 1) 机を傷つけないように粘土板を敷き、材料(スタイロフォーム)と一緒にクランプで挟む。 2) ⑥の野書きに沿ってノコギリで切る。 途中で切ったら材料の向きを変え、クランプで挟み直して切る。</p> <p>2</p>
<p>工芸基礎B</p> <p>8  上面の形を切り出す 上面図の形に沿ってのこぎりで切り出す。 ※のこぎりで切る方向を変えながら、直線の組み合わせで上面図の形に切り出す。(赤の破線を参照)</p> <p>9  側面図を写す 材料の側面に側面図の型紙をあて、ペンでなぞって形を描く。</p> <p>10  側面の形を切り出す のこぎりで側面の形を切り出す。 ※のこぎりで切る方向を変えながら数回に分けて直線で切り出す。</p> <p>3</p>	<p>工芸基礎B</p> <p>11  再度、野書きをする 型紙をあてて、上面と側面の形を書き直す。</p> <p>12  紙やすりを準備する あて木を紙やすりにあてて、半分の大きさに切る。</p> <p>13  紙やすりで削る あて木に紙やすりを巻き削る。 各部の強度(厚みや幅)や面を意識しながら形を削りだしていく。</p> <p>14  フォームや機能を確認する。 出来上がった模型を手に取り、グリップの形や太さ、バターを塗る部分のあたり方などの機能と全体のフォームを確認する。 修正があれば型紙に反映する。</p> <p>4</p>

【資料3】 配布資料の例：型紙作成から模型制作までの資料からの抜粋。模型での形状、機能の検討の後に木材を材料にした実制作にはいった。

(2) 授業展開

ここでは、授業の記録や表示画面を再現した画像を用いて、授業の進行について説明する。

授業は次に挙げた項目に沿って進めた。

- ① 導入・内容の説明
- ② 制作活動および個別指導
- ③ レポート課題の出題

詳細は以下の通りである。

① 導入・内容の説明

授業のはじめにLMSのアンケート機能による出欠の確認(出欠アンケート)とZoomへの参加状況の確認を行った。出欠アンケートへの回答があるが、Zoomへの参加がない場合は、通信環境の不具合等が考えられるため、授業を進行しながら個別指導コレクション等で連絡をするなどの対応をした。

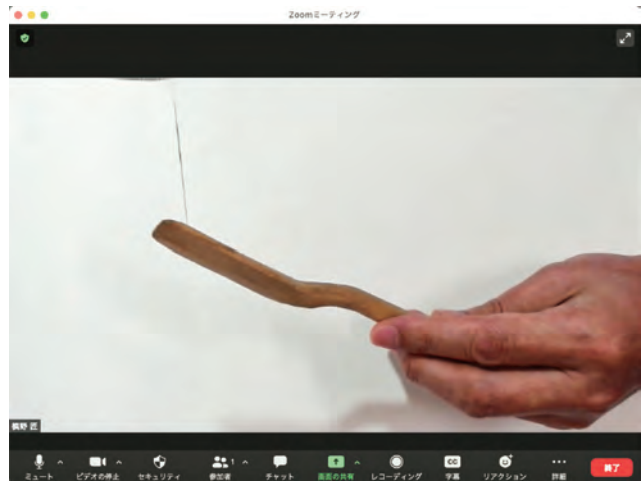
導入ではLMSのコースニュース、スレッド、コンテンツの内容について確認した後、コンテンツで配布した配布資料について要点を説明し、その回に行うべき活動内容について確認をした。また用具の使い方や作業のコツなど特に必要な場面においてWebカメラを使用した説明を行った【資料4】。

配布資料の詳細については各自で確認することとし、授業時間内での説明は最小限にとどめ、制作時間の確保を優先した。

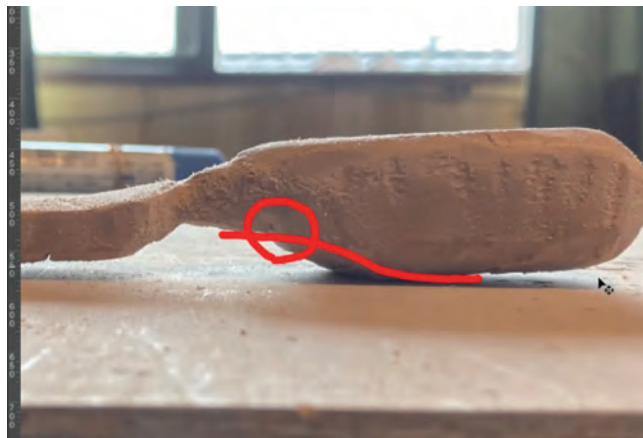
② 制作活動および個別指導

制作活動を開始した後は、Zoomによる指導を中心に進めた。Zoomは指導場面に応じてメインセッションとブレイクアウトルームを分けて使用した。メインセッションではクラス全体で共有すべき説明や指導を行い、ブレイクアウトルームでは履修者ごとに個別指導を行った。個別指導は学生側のWebカメラを使用したリアルタイムでの進捗状況の確認や提出されたレポート課題(写真)に対する指導を行った上で、その授業回で進める制作内容の確認や質疑応答を行った。

提出されたレポート課題(写真)への指導は画像編集ソフト(Adobe Photoshop)を用い、Zoomで画面共有した上で直接画像に修正箇所等をリアルタイムで書き込むなどしてイメージを共有しながら指導を行った【資料5】。メインセッションで説明している時点では質問等がなかった学生も実際に制作を始めると思い通りに進まない点や疑問点が出てく



【資料4】 ZoomでのWebカメラ映像共有画面のイメージ：真上からの映像で形状や用具の動きを説明した。



【資料5】 指導画面：赤線は共有画面でリアルタイムに書き込んだもの。同時にZoom上で音声による説明をしている。

することも多く、その都度、写真やWebカメラの映像等を用いて個別に対応しながら授業を進めた。またブレイクアウトルームで個別に対応している間は、教員が他の学生の様子を知ることが難しく、また他の学生は教員に質問等がしづらい状況なるため、時間を区切ってメインセッションに戻り状況を確認するように心がけた。

③ レポート課題

制作過程におけるレポート課題は各回とも進捗状況を写真に撮り提出することとした。また作品の完成後は自身の制作過程をまとめる「制作レポート」を第15回のレポート課題として出題している。

各回のレポート課題として提出する制作途中の作品写真は、斜め上・天面・側面の各方向から記録するように指示し、各自の進捗状況を的確に把握できるように努めた。記録する際に多角的に見ることで自らの作品を立体として認識し、形状を客観的に評価・判断する意識を高めることも意図している【資料6】。



【資料6】提出課題（制作途中の作品写真）

4. 活動内容についての検証・考察

ここでは、授業中の活動の様子と提出されたレポート課題をもとに、活動内容について検証・考察する。

(1) 授業中の活動の様子から

制作活動に関しては、進捗状況に個人差はあるものの、活動内容が理解できず制作が全く進まないといった学生はおらず、LMSのスレッド、およびコンテンツでの資料配布とZoom内での説明で活動内容の概要は伝えることができたと感じている。Zoomのブレイクアウトルームを用いた個別指導によって、質問への対応や指導も比較的スムーズに進めることができた。特にZoom上で画面を共有し、リアルタイムで修正箇所などを直接描き入れる方法がわかりやすいとの感想があった。一部の学生が通信状況の不具合からZoomに参加することができないことがあり、LMSの個別指導コレクションやスレッド、レポート課題へのコメント等で対応した。またZoomを用いた授業形態については「毎週同じ時間に画面を通してみんなと作業ができたので一人で進めるよりもやりやすかった。」という感想もあり、遠隔授業であっても他の学生の活動の様子を見ることが学びの実感につながり、学習意欲を高める効果があることを感じた。しかしながら、やすりなどの用具の使い方、特に材料に対しての用具の向きや動かし方などといった動作を伴う説明の場面では、配布資料や動画だけではわかりづらいとの意見もあった。

(2) レポート課題から

各回のレポート課題である進捗状況の報告では、作品の撮影方向について参考例を事前に提示したこともあり、指定した方向（斜め上、天面、側面）からの写真を撮影し、提出することに対応できない学生はいなかった。ただし、提出された画像の中には撮影環境によって細部の形状や仕上がりの完成度を確認することが難しいものもあった。画像による課題提出では、陰影がわかる光線状態を整えたり、背景の準備

するなどの写真撮影に関する基礎的な技能についても指導する必要があると感じた。

第15回の「制作レポート」では各回に記録した制作過程の写真を有効に活用できた学生が多かった。レポート課題として制作途中の写真を毎回提出する活動を通して、自らの活動内容を振り返り、整理・分析する意識・態度が培われた側面があるとも考えられる。

5. 遠隔授業における実技科目実践の意義と今後の課題

ここで今回の遠隔授業による実技科目の実践を振り返り、その意義と今後の課題についてまとめる。

(1) 遠隔授業で実技科目を行うことの意義

実技科目にとって遠隔授業という形態は適したものではないかもしれない。特に工芸のような立体造形を扱う科目では、用具の使い方や立体的な形状の説明・把握などの点で困難なことが多々あることを実感した。しかしながら、学生からは実際に制作ができたことについて肯定的な意見が多く寄せられた。提出されたレポートの中には「順目と逆目は知っていたつもりだったが、実際にやってみて理解できていないのに気がついた。頭で分かっている、実際ではちからの入れ方だったり、刃の入れ方などやってみないとわからない。」といった感想もあり、実際の「制作」から得られる体験がこの科目の学習内容の修得に欠かせない活動であることを改めて認識した。工芸という造形活動では材料と向き合う身体的な体験を通して理解する内容が多く、遠隔授業という限られた状況の中でも可能な限り体験的な学習の機会を設けることが大切だと言えるだろう。

実技の指導において困難な点も多い遠隔授業ではあったが、一方でZoomの画面共有を用いた説明・指導では「わかりやすい」との意見も聞かれた。遠隔授業では学生の反応が伝わりづらく、授業時間内での臨機応変な対応が難しいことが予想されたため、事前に配布資料の内容や授業の進行などについて入念に準備・検討することになったが、結果的にそれらの準備が「視覚的」、「論理的」に工夫・整理された教材の実現につながり、学生にとってわかりやすい内容になったと考えることもできる。対面授業では学生の反応がわかりやすいため、言葉や身振りで「感覚的」に指導し、学生の表面的な反応だけで「理解した」と判断してしまうこともある。遠隔授業のために行った準備・対応は対面授業においても有効であり、かつ必要であると認識できた経験でもあった。

(2) 遠隔授業における実技科目の課題

今回は履修生の状況を考慮して、配布資料のみでも活動ができるような資料作成を心がけたため、内容が情報過多になる傾向があった。必要な知識・情報を提供することは必須であるが、情報量が多くなると必要な情報を見つけることが難しくなったり、時間がかかったりして、効率的な学習ができないことがある。今回は資料を授業回ごとに分けて配布することで、各回の活動内容を把握しやすいように配慮したつもりであったが、情報の分類や提示方法の工夫が足りず、効率的な学習に繋がらなかった場面があることも否定できない。また活動内容を小分けにし、説明を羅列することは資料がマニュアル的になる傾向があり、造形表現活動において大切な「自ら考え工夫する」主体的な意識につながりづらいのではないかと感じられた。また授業中の指導に関しては、対面授業であればクラス全体を俯瞰的に観察し、状況に応じて個別に必要な指導を行うことが可能だが、遠隔授業では個々の活動の変化にリアルタイムで気づくことが難しく、適切なタイミングで指導を行うことに限界を感じる場面があった。レポート課題による評価・指導では立体形状の把握のために多角的な視点(方向)から撮影した写真の提出を課したが、画像の状況によっては面の繋がりやディテールの仕上げなどが判断しづらい場合もあり、的確な評価・指導に難しさを感じた。さらに今回のバターナイフのように直接手で触れる作品では、手触りや重量バランスといった要素も画像や言葉で伝えることが難しい部分であると感じている。

6. まとめ

改善すべき課題も多くあったが、授業のほとんどが遠隔で行われた状況において「工芸」という分野の特性をいかし、体験的な学びの場を提供できたことは意義のあることであったと考えている。今後は題材や配布資料の精査とともに、LMSやZoomの活用方法に検討を加えた上で、場面に応じた柔軟な対応や活動状況の正確な把握による的確な指導を目指し、わかりやすく、主体的な学びにつながる遠隔授業の実現に向けて取り組んでいきたい。

引用および参考資料

- 明星大学（2020）：「対面式授業以外の授業」の実施方法に関するガイドライン

感染症対策下のわらべうた遊び

明星大学教育学部教育学科 特任准教授 松 井 いずみ

Playing WARABEUTA with Countermeasures against Infectious Diseases

Izumi MATSUI

キーワード：わらべうた 保育 感染症対策

1. はじめに

2019年からの新型コロナウイルス感染症 COVID19の流行は、音楽教育においても大きな影響を及ぼした。文部科学省からは、手洗いや咳エチケット、換気といった基本的な感染症対策に加え、感染拡大リスクが高い「3つの密」を徹底的に避けるために、身体的距離の確保といった「新しい生活様式」に学校を含めた社会全体が移行することが不可欠であるとした上で、「音楽科において、狭い空間や密閉状態での歌唱指導や身体の接触を伴う活動について、年間指導計画の中で指導の順序を変更することや、歌う際にはできる限り一人一人の間隔を空け、人がいる方向に口が向かないようすること」¹といった指針が示された。また、「感染症対策を講じてもお感染のリスクが高い学習活動」として、「室内で児童生徒が近距離で行う合唱及びリコーダーや鍵盤ハーモニカ等の管楽器演奏」²が挙げられた。そのような中、「学習支援コンテンツポータルサイト(子供の学び応援サイト)」³には、オンラインを利用した音楽教員を支援する資料や、子どもたちも学ぶことができる動画やワークシート等が紹介された。音楽の教科書掲載楽曲について、作者からのメッセージの動画紹介、自宅でリコーダーの練習ができる「リコーダーの家庭学習用デジタル教材(ヤマハ)」、郷土の音楽、世界の音楽、作曲家等について子どもたちにわかりやすく説明している「音楽しらべ隊(教育芸術社)」など、限られた環境の中で、ICTを活用し、子どもたちが楽しく音楽に触れることができるよう配慮されたものである。

一方、感染症拡大防止のために幼稚園等が休園時に行っていた取り組み内容「新型コロナウイルス感染症への対応のための幼稚園等の取組事例集令和2年5月13日時点」⁴では、コロナ禍以前に子どもたちが園で踊っていた曲のCDを園児宅に郵送したり、手遊び・ダンス・季節の歌などの動画配信を行ったという事例が報告された。更に、担任と子どもたちがクラスのつながりを感じることができるよう、Zoom⁵でクラスのあつまりを行ない、歌を歌うなどオンラインでできるコミュニケーションを実施した園や、Google Meet⁶を用いたオンライン保育を実施し、お遊戯などに同時双方向で取り組んだ園もあり、ICTを活用した音楽活動が行われた園もあったことがわかる。

2. 感染症対策下のわらべうた遊び

わらべうたは遊びを伴う音楽であり、子どもたちにとって歌いやすい音域や自然なリズムでできているため、保育の音楽活動に適していると言える。わらべうたの音楽的意義については、「わらべうたを使用した音楽表現活動の提案—保育を学ぶ学生らと共に—」⁷に記した通り、日本人の根底に流れる伝統的な音階でできていること、歌と遊びが一体となっていること、近年の少子化、ICT化、都市化による遊び場の減少、核家族化による世代間の触れ合いの減少など、さまざまな理由からわらべうたが見直されている

ことなどが挙げられる。また、わらべうた遊びそのものに、音楽的意義のみならず保育の5領域「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の全般にわたる内容がふんだんに含まれていると言える。

幼稚園教諭のための音楽活動をテーマとする研修会の講師を務めた際に、わらべうた遊びを取り入れたところ、研修会に参加した保育者から、「人の肌に触れる遊び、ふれあい遊びをもっと保育に入れていきたい。」といった感想を多くいただいた。また、保育を学ぶ学生らに、「わらべうたで遊んだことはありますか。誰と遊びましたか。」という質問をしたところ、「幼児期に友だちと遊んだ」「保育者」「母親」「姉や兄」「祖母、親戚」といった回答があり、更には、高校生になってからも体育の待ち時間などに遊んでいたという学生も存在した。わらべうた遊びの良いところのひとつとして、世代を超えて触れ合いながら遊べる事が挙げられるだろう。

しかし新型コロナウイルス感染症の流行により、触れ合いの少ない遊び歌を選択する必要が生じるようになった。一人で遊べる、または比較的触れ合いの少ないわらべうた遊びとしては、一般的に、子どもが一人で遊ぶ、「手あそび」、「指あそび」、「道具を使ったあそび(まりつき)(縄跳び)(羽根つき)(お手玉)など」、「しぐさあそび」、「じゃんけん」、「表情あそび」などが挙げられる。また、子ども同士手をつなぐに歩く「連なり歩き」、「役交代あそび」も工夫次第では感染症対策を行った上で楽しむことができるだろう。

一方、避けた方が良いわらべうたは、顔や手、身体を触って遊ぶ「顔あそび」、「腕あそび」、「ゆらしあそび」、「膝のせあそび」、「おんぶ」、「人持ちあそび」、「足のせあそび」、「くすぐりあそび」、「鬼ごっこ」、「手合わせ」や、至近距離で歌う(見せる)「あやしあそび」、「おまじない」、「鬼きめ」、「銭まわし」、「おしくらまんじゅう」、そして、子ども同士または大人と子どもが手をつないで遊ぶ「舟こぎ」、「手車」、「隊列あそび」、「門くぐり」などが挙げられる。

その上で、松井(2020)⁸が行った、保育を学ぶ学生らのわらべうた認知度調査の上位にあがったわらべうた20曲を分類すると次の通りになる。

〈触れ合いの少ない、または一人で遊ぶわらべうた〉

「あんたがたどこさ」「げんこつやまのたぬきさん」「ちゃちゃつぼ」「でんでらりゅうぼ」「だるまさん」「てるてるぼうず」

〈触れ合いの多いわらべうた〉

「はないちもんめ」「ゆびきりげんまん」「おしくらまんじゅう」「かごめかごめ」「お寺のおしょうさん」「ずいずいづっころぼし」「おちゃらか」「なべなべそこぬけ」「おせんべ」「いっぽんぼしこちょこちょ」「とおりゃんせ」「あぶくたつた」「ひらいたひらいた」「じゅうごやさんのもちつき」

「あんたがたどこさ」は、一人で遊ぶ「まりつき」として分類したが、2人組で近い距離で向かい合い、左右にジャンプしながら歌い、「さ」の部分で前後にジャンプする遊び方もある。その場合には、非常に近距離で歌い合い、正面からぶつかる可能性があることを楽しむ遊びであるため、感染症対策下の遊びには適していないと言える。「でんでらりゅうぼ」は、早口を楽しむ唱え歌であるが、指を動かす遊び方もあるため、一人で遊ぶ「指あそび」として分類をした。「ひらいたひらいた」は、両手で花のような形を作って遊ぶこともできるが、大勢で手をつなぎ輪を作って遊ぶこともできるため、触れ合いの多い方へ分類をした。

このように、同じ歌にもいくつかの遊び方をもつわらべうたが多数存在している。世界各地の民族音楽や音楽文化を調査・研究した小泉(1986)は「七年前に簡単な調査をした時と比べると、六年間のうちに、わらべうたの世界が、ガラガラと変わってしまいました。七年前にたくさんうたわれていた『月、火、水、木』は誰も知らなくなり、その代わりに『かぼちゃの種を蒔きました。芽が出てふくらんで、花が咲いて、じゃんけんぽん』というのができているのです。こういうふうに、どんどん変わっています。また東京の狭い路地ごとにみんな違うやり方をしているのです。そしてこれが、本当のわらべうたです。」⁹「わらべ

うたは変わった。これからも変わるでしょう。子どもに与える音楽的環境に支配もされるでしょう。」¹⁰と述べている。同じわらべうたに幾通りもの遊び方があるのは、ごく自然なこととも言えるだろう。

3. わらべうた遊びのアレンジ

感染症対策として、保育の現場では朝やおかえり時などの生活の歌を中止した園や、歌うこと自体を全て中止した園もあるが、そのような状況下においても、子どもたちの中には音楽が息づいており、乳児が保育者に「歌って」とせがむという声も聞く。また、コロナ禍以前からわらべうたを多く扱っていた園では、わらべうたの多くが大勢で声を合わせて大きな声で歌うものではないため、コロナ禍においてもマスクの下で変わらず歌われていると教えていただいた。

そこで、触れ合いの多いわらべうたにおいて、直接触れ合うことはできなくても目と目を合わせ、心を通わせることのできる遊び方を提案することはできるのではないかと考え、保育を学ぶ学生らに対して、感染症対策をテーマとし、わらべうたの遊び方をアレンジする提案をした。学生らも自粛生活で、オンラインによる学びの中、様々なアイデアが寄せられた。

(1) 学生たちの遊び方アレンジ例

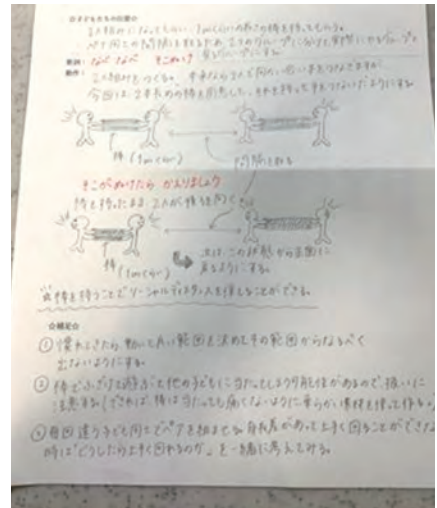
例1 「なべなべ」

〈一般的な遊び方〉

かやりあそび：2人組で向かい合い両手をつなぐ。うたに合わせてつないだ手を左右に振り、「かえりましょ」で手をつないだまま互いに体を半回転させて背中合わせになる。2回目は背中合わせのまま手を左右に振り、1回目と同様にうたの終わりで手をつないだまま半回転し、元に戻る。¹¹

〈学生の遊び方アレンジ案〉

2人組になり両手にそれぞれ1m程度の棒を持ち、一般的な「なべなべ」と同じように左右に振り、棒を持ったまま体を半回転させて背中合わせになる。スペースを確保するため、遊ぶ子どもと、それを見る子どもの2グループに分ける。棒はやわらかい素材を使って作る。慣れてきたら、違う子ども同士のパアを作る。身長差があつてうまく回れない時には、どうしたらうまくいくのか子どもたちと考える。



【写真1. 「なべなべ」】

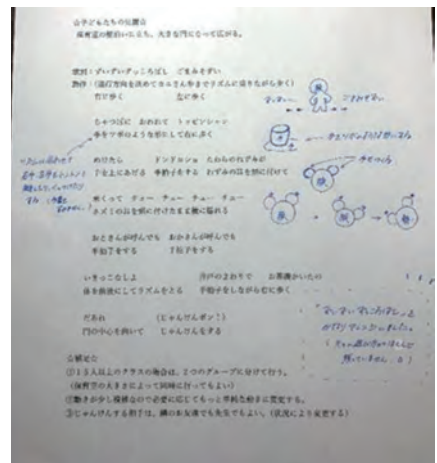
例2 「ずいずいずっころばし」

〈一般的な遊び方〉

鬼決め：鬼を決める人が一人。それ以外の人は円を作って内側を向いて立ち、手を握って前に出す。鬼を決める人は円の内側に入り、ひとつひとつのこぶしを数えるように人差し指で触りながら、反時計回りで進む。休符の前では一旦止まり、休符のところは動かない。うたの最後でこぶしを触られた人が鬼になる。¹²

〈学生の遊び方アレンジ案〉

子どもたちは保育室の壁沿いに立ち、なるべく大きな円を作り、次のように動く。



【写真2. 「ずいずいずっころばし」】

歌詞：ずいずいずっころばし ごまみそずい
 (カニ歩きで右へ4歩) (カニ歩きで左へ4歩)

歌詞：ちゃつぽにおわれてとっぴんしゃん
 (右手でつぽ、左手で受け皿を作り、トントンと離したりくっつけたりする。)

歌詞：ぬけたら どんどこしょ
 (両手を上にあげる。) (手拍子を3回)

歌詞：たわらのねずみが
 (両手を頭に付けねずみの耳を作る。)

歌詞：こめくってチュー チューチューチュー
 (ねずみの耳を作ったまま左右に揺れる。)

歌詞：おとさんがよんでも おかさんがよんでも
 (手拍子を3回) (手拍子を3回)

歌詞：いきっこなしよ
 (体を前後に揺する。)

歌詞：いどのまわりでおちゃわんかいたの だあれ
 (手拍子をしながら右に歩く。) (円の内側を向く。)
 (最後にジャンケンをする。)

例3 「おちゃらか」

〈一般的な遊び方〉

2人組になって向かい合う

歌詞：せっせっせの
 (両手をつなぎ、拍に合わせて上下に軽く振る。)

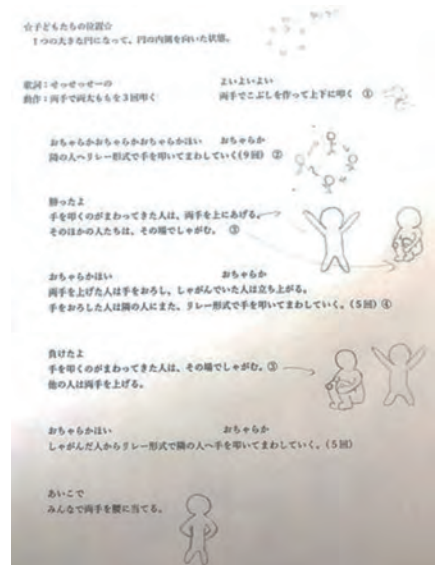
歌詞：よいよいよい
 (手をつないだまま交差させる。)

歌詞：おちゃらか おちゃらか おちゃらか
 (手合わせ)左手は手のひらを上に向け、動かさない。
 右手は、自分の左手のひらと相手の左手のひらを交互にたたく。

歌詞：ほい おちゃらか
 (じゃんけんをする。)(手合わせ)
 「勝ったよ」……腕を上にあげて「ばんざい」の姿勢。

「負けたよ」……頭を下げる。

「あいこで」……腰に手をあてる。¹³



【写真3. 「おちゃらか」】

〈学生の遊び方アレンジ案〉

歌詞：せっせっせの よいよいよい
 (両手で太ももを3回たたく。)(両手でこぶしを作って上下に叩き合わせる。)

歌詞：おちゃらか おちゃらか おちゃらか ほい おちゃらか
 (リレー形式で1回ずつ手を叩き、隣りの人へ回していく。〔9回〕)

歌詞：勝ったよ
 (手を叩く順番が回ってきた人は、両手を高く上げる。他の人は全員座る。)

歌詞：おちゃらか ほい おちゃらか
 (リレー形式で1回ずつ手を叩き、隣りの人へ回していく。〔5回〕)

歌詞：負けたよ

(手を叩く順番が回ってきた人は座る。他の人は全員両手を高く上げる。)

歌詞：おちゃらか ほう おちゃらか

(リレー形式で1回ずつ手を叩き、隣りの人へ回していく。〔5回〕)

歌詞：あいこで おちゃらか ほう

(全員腰に手をあてる。)(両手をグーにして回す。)(保育者とじゃんけんをする。)

慣れてきたら、リレーで手を叩く部分を、肩を叩く、足を鳴らすなどに変えていく。

※写真1、写真2、写真3について学生から掲載の許可を得ている。

(2) わらべうたの遊び方アレンジを考えた学生らの感想

<p>• 感染予防バージョンのわらべうたを考えるのも色々なアイデアが浮かんできて自分自身楽しかったです。触れ合えないのは残念だけれど、できる範囲で楽しむ工夫を考えるのは大切なことだと感じました。また、子どもたちと一緒にどんな振り付けが良いかなどを考えたらもっと楽しそうだと思います。</p>
<p>• 感染症対策のわらべ歌のアレンジを考えるのは難しかったけれど、子どもたちの様子を想像しながら考えるのが面白かったです。</p>
<p>• 直接は触れ合えなくても心が触れ合えるように、対策をしっかりと新しき形で遊ぶのも本来のわらべうたとはまた違ったわらべうたとして楽しめるのではないかと考えた。</p>
<p>• 感染症の対策をしながら、わらべうたで遊ぶことはなかなか難しいと思いました。</p>
<p>• わらべうたの動きのアレンジをいろいろ考えてみたけれど、より楽しくするという事を考えると、どうしても接触が増えてしまうと感じました。友達と触れ合ったり、保育者と触れ合うことで感じることもあるので、早く治療薬が出されて、治ることを改めて願いました。</p>
<p>• 自分で考える時、どのくらいが難しくないか、シンプルすぎて飽きてしまわないか、その2点を考慮しながら考えるのはとても難しかったです。子どもたちの動いている姿を頭で想像しながら考えるのは楽しかったです。</p>
<p>• 感染対策バージョンのわらべうたも、考えたらどんどん出てくると思うので、コロナ禍だからと言って触れ合える歌をやめるのではなく、今回のように別の形でわらべうたをできたら楽しいなと思いました。普段とは違う、距離を保った状態で行う遊びも、子どもたちにとって新鮮でおもしろいものになるのではないかと感じました。</p>
<p>• 身近にあるわらべうたにも工夫が必要になることを知って、コロナ恐るべし... と思ってしまいました。</p>
<p>• 元の遊びを真似ようとしてうまくいかなかったりそこでアイデアを出しにくくしている自分もいた。しかし、意外と難しく考えようしない方が遊びを想像しやすいと感じた。実際に考えていく中でこうしよう、ああしたいと感じる部分も多くあった。これらのことから、わらべうたは汎用性があると感じた。今後もコロナ禍での保育は継続していくと思うので、わらべうたを学習するとともに、その遊び方も工夫して子どもたちが楽しめる保育を作ることができるようになりたい。</p>
<p>• わらべうたは友だちや先生との関わりを楽しく行うものが多いので、感染症対策として考えると接触もできないし、近づくことも危険ということでどのように工夫をすればいいのか悩みました。</p>
<p>• もともと近い触れ合いがあるわらべ歌ですが、今のご時世で距離をとる中でもどうしたら楽しめるのか、考えるのが難しく、そしてよい学びになりました。</p>

<ul style="list-style-type: none"> • 距離をとる中でもわかりやすく楽しく子どもたちとわらべ歌を楽しめるようにしたいと感じました。
<ul style="list-style-type: none"> • 子どもたちに「距離をとってね」と伝えるのではなく、「大きく手を広げてお隣さんとぶつからないように」という表現などを用いて距離をとっていき声掛けをしていくことが必要で、わかりやすく伝えられるのではないかと考えました。
<ul style="list-style-type: none"> • なるべくみんなで楽しめたり、体を動かしたりできるような工夫をした。同じ曲でも様々な工夫の仕方があると思うので、子ども達が飽きずに楽しめるような動きをもっと取り入れられるようにしたいなと思った。
<ul style="list-style-type: none"> • 物理的な距離が離れていてもわらべうたを同じ空間で一緒に歌うことで楽しいという感情を共有することはできると思った。
<ul style="list-style-type: none"> • このような状況だからこそできる新しい遊び方や、工夫で子供たちもより楽しくわらべうたで遊ぶことができると思いました。

(3) 考察

遊び方を考えた学生からは、「できる範囲で楽しむ工夫を考えるのは大切なことだと感じた。」「子どもたちと一緒に遊び方を考えたら楽しそうだ。」「物理的な距離が離れていてもわらべうたを同じ空間で一緒に歌うことで楽しいという感情を共有することはできると思った。」「元の遊び方を意識しすぎない方がアイデアが浮かんだ。わらべうたには汎用性があると思った。」といった感想が寄せられた。また、「子どもにとって難しすぎず、ちょうどよい面白さを考えることに苦労した。」「より楽しくするというのを考えると、どうしても接触が増えてしまうと感じた。」など、子どもたちの様子を想像しながら、子どもたちに寄り添い、愛情を持って遊び方を考えている姿も見られた。

学生の遊び方アレンジ例として挙げた「なべなべ」は、棒を使って、子どもたちのソーシャルディスタンスを確保する工夫を考えていた。「やわらかい素材を使って棒を作る」とのことであるが、新聞紙や、市販の棒型発泡スチロールという方法を考えることができるだろう。「ずいずいずっころばし」は、わらべうたを使ったお遊戯のようなもので、歌に合った振り付けがある程度決められている。他にも、このようにお遊戯のような遊び方を考えた学生は多かった。「おちゃらか」は、手合わせの代わりに、1拍ずつ手を叩き隣の人へ回していく部分が特徴的である。リレー形式でうまく回すためには、全員がリズムにのって、ある程度の緊張状態を保つ必要があり、実際にやってみると意外と難しいと思われるが、手をつなぎ触れ合うことができないという状況の中で、心をひとつにして遊ぶことができると言えるだろう。学生たちもソーシャルディスタンスが必要な生活を強いられているからこそ、子どもたちを楽しませたいという気持ちを持って自然に考えることができたのではないだろうか。

しかし、残念だったのは、学生らもまた自粛生活で、これらのアイデアを基に実際に遊ぶことができなかったということである。筆者は、同じように感染症対策用に遊び方をアレンジしたわらべうた遊びを保育園児と共に試したところ、思いがけない部分でうまくいかないことがあった。今回、学生らが想像力を働かせて子どもたちのことを考えながら一生懸命考えた案であるが、学生同士で実際に遊んでみると、更に多くの改善案や発展案が見えてきたことだろう。また、学生らは多くのわらべうたを知らないため、まずは書籍やインターネットを使用してわらべうた遊びを調べ、共有し合うことから始めたが、学生自身にも、アレンジ以前の一般的な遊び方で、触れ合いながら多くのわらべうたで遊ぶ機会を持たせてあげなかったと思う。

4. まとめ

今、世界中で感染症対策を意識した新しい試みが発信されている。保育で多くの友だちと関わりを持って遊ぶことのできる環境において、感染症対策のために触れ合いの多いわらべうた遊びを一斉に中止するのではなく、新しい遊び方や工夫次第で、目と目を合わせ、心を通わせ遊ぶことが可能ではないだろうか。一人で遊ぶことのできる「手あそび」「指あそび」等も、誰かと一緒に同時に遊ぶことで楽しさは倍増するが、触れ合いの多いわらべうた遊びには更に魅力的なものが多い。

今回の取り組みでは、感染症対策下においてもわらべうた遊びで心のつながりを楽しむことができるよう、応急的に遊び方のアレンジを行ったが、やはり実際の触れ合いから感じ学びとることは多いだろう。子どもたちは手をつないで輪になり歩くだけでも楽しく、更に感情や身体力の加減をコントロールする経験を重ねることができる。「なべなべ」でうまく半回転できず、手が絡まってしまい笑いあったり、「おふねがぎっちらこ」で力加減がうまくいかずお友だちと重なり合ってしまったたり、「おしくらまんじゅう」で頬を寄せ合い声を揃えて歌ったりするなど、日常生活にあまりない触れ合いの仕方を伴う遊びは、現代の子どもたちにとって、更に意義深いものになっていく。また、わらべうたは世代を超えて触れ合うことのできる貴重な遊びである。新型コロナウイルス感染症の蔓延は未だ収束の兆しが見えず、保育における音楽活動はしばらく感染症対策を意識する必要があるだろう。子どもたちが安心して触れ合い頬を寄せ合っただけで遊べるような穏やかな日常が戻ることを願う。

引用文献

- 1 文部科学省「新型コロナウイルス感染症に対応した小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における教育活動の再開等に関するQ&A（令和2年3月26日時点）」
- 2 文部科学省「新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル～「学校の新しい生活様式」～（2020.12.3 Ver.5）」
- 3 学習支援コンテンツポータルサイト（子供の学び応援サイト）：文部科学省（mext.go.jp）（2021年2月取得）
- 4 文部科学省「新型コロナウイルス感染症への対応のための幼稚園等の取組事例集 令和2年5月13日時点」
- 5 Zoom Video Communicationsが提供するオンラインミーティングツール。
- 6 Googleが提供するオンラインミーティングツール。
- 7 松井いずみ（2020）「わらべうたを使用した音楽表現活動の提案—保育を学ぶ学生らと共に—」『明星大学教職センター年報 第3号』明星大学教職センター、pp.26-27.
- 8 同上書、p.29.
- 9 小泉文夫（1986）『子どもの遊びとうた わらべうたは生きている』草思社、p.96.
- 10 同上書、p.124.
- 11 木村はるみ（2019）『わらべうたと子どもの育ち』エイデル研究所、p.204.
- 12 同上書、p.157.
- 13 同上書、p.214.,p.223.

参考文献

- ・永田栄一（1981）『幼稚園・保育園・お母さんのための 日本のわらべうた遊び35』音楽之友社
- ・コダーイ芸術教育研究所（1997）『いっしょにあそぼう わらべうた—3・4歳児クラス編—』明治図書出版
- ・コダーイ芸術教育研究所（1997）『いっしょにあそぼう わらべうた—5歳児クラス編—』明治図書出版
- ・木村はるみ・蔵田友子（2009）『うたおう あそぼう わらべうた—乳児・幼児・学童との関わり方』雲母書房
- ・小島律子、関西音楽教育実践学研究会（2010）『学校における「わらべうた」教育の再創造—理論と実践—』黎明書房

教員養成課程の授業に関する提案

—「教育とは？教員とは？」の再確認—

味 形 修

A suggestion for teaching in a teacher-training course

— A Reconfirmation about Education and Teachers —

MIKATA OSAMU

要旨

教職に就くにあたって学生が身につけるべき知識理解、技術力の基本となる「教育観」を教員養成課程の授業においてどう考えればよいかを、「つたえる」「つなぐ」「つづける」の三つのキーワードを取り上げながら、教員の指導に臨む姿勢をまとめた。改めて「学ぶこと」の意味を考え、キーワードに即して教員が学び続けることの意味を考察した。

キーワード：教員養成 教育観 教員の指導に臨む姿勢

はじめに

コロナ禍のなかでのオンライン形式の授業を通じて、学生の積極的に学ぶ姿勢をみることができたことは収穫であった。教員としては授業準備における「伝えること」の重要性を改めて考えた1年間であった。対面で話す場合は学生の理解が今一つと感じられれば、新たに説明する「言いなおし」ができる。しかし、LMSによる授業資料やレポート課題の説明は文章のみで「伝える」ため、受け取る側の学生ができるだけ誤解しないような配慮を必要とした分、対面授業に比べて授業準備に時間を要した。

担当授業における演習科目では、Zoomによる授業も行った。教職に就くことを目指す学生の傾向として、実践的な技術や方法を求めることが多いと感じている。学習指導に限らず生徒指導など広範囲にわたる実践において、〈子どもとの接し方、かかわり方〉〈教材研究の仕方〉〈板書や発問の仕方〉〈わかりやすい授業や楽しい授業の仕方〉……。

振り返れば私も教職に就く前に必要と感じたことは、やはり指導方法や技術等に関することであり、教職に就くようになって実践に役立つことを知り身につけたいとの思いが強かった。

ドイツのシュタイナー学校教員養成所を修了し、日本に戻り産休代替教員として初めて教壇に立った。ドイツで学んできた指導内容や方法を積極的に授業に取り入れようと授業に臨んでいた。「きっとうまくいくだろう、子どもたちは楽しんで学んでくれるだろう」と期待しながら授業を行った。しかし、子どもたちは〈まったく動かなかった〉。なぜ？ この授業内容でこのやり方ならば、子どもたちに〈伝わり、自主的に動く〉はずであった。指導の方法をいくらまねても、子どもたちに何も「伝わらない」ことに気づかされた。

この体験から私はしばらくの間、シュタイナーの著作や教育関連の本に頼ることをやめ、実践の中から学ぶことにした。都内の小学校に専任職を得てからは、ドイツで学んだことや体験したことを取りあえず忘れることにして、実践に臨んだ。久しぶりにシュタイナーの著作を手にとり読み、そこに書かれていたことの意味を理解し納得できた。実践でのつまづきの答えも見えた。〈教授法をいくらマネてもダメ！〉、

教授法の元にあるものを身につけなくてはいけないことを学んだ。指導の内容や方法を支える「教育観」をしっかりとって、指導に臨むことの重要性をこの体験から学ぶことができた。

学生が実践的な指導や子ども、保護者等の関係構築など、実践で役立つ情報、知識、技術を求めることは当然であり、それらを教員養成課程における授業等で指導することは必要かつ大切なことである。このこととあわせて学校現場の実践指導を支える「教育観」を身につけることも重要かつ大切なことと考え、教員養成における授業を考えることを目的としてまとめていく。

ここで述べる「教育観」の意味を確認しておくことにする。

“子どもの個性や自立性を尊重すること、子どもをサポートする役割を担うべきという教育観が弱まっている”、とベネッセ教育総合研究所の調査で報告されていた。ⁱここで言及されている「教育観」は、〈教育の目的〉や〈教育の意義〉の範疇で捉えることができる。

この他に教育思想から導かれる「教育観」がある。例えば上述のシュタイナーやルソー、ペスタロッチ、フレーベル、フレネ、ペーターゼンなど西洋の教育思想家の考えにもとづく「教育観」である。西洋において教育という言葉はラテン語に源を発し、〈子どもの内側にある能力を引き出す〉ことが通説である。また、個人の成長に関する微視的教育観、社会全体の発展の見地からの巨視的教育観の二つの教育観について、“微視的に眺めれば、教育は発達の助成であるが、巨視的に眺めれば、教育は社会化であり社会による統制である。”ⁱⁱという教育という行為を捉える視座の違いによる「教育観」もある。

以上のような「教育観」を示したうえで、「教育観」を《自らが拠りどころとする「教育についての考え」》と捉えることとする。教育について考えることは、対象の子どもたちの心身の成長発達についての考え方、終わることのない成長を続ける人間についての考え方＝「人間観」も「教育観」の中に含むことになる。

教員養成課程における指導を、三つのキーワードに沿って考えていく。

「つたえること」「つなぐこと」「つづけること」の三つである。

「つたえること」はすべての指導にかかわるとともに、コミュニケーションを図るためにも必要なことである。論文や学級経営に関する書物での扱い方も参考にしながら考えを進めていく。

「つなぐこと」には、教員と子どもとのつながり、教員と保護者とのつながり、さらに学校外の専門家や専門機関、施設等と教員のつながりのあり方が問われている。伝えあい、支えあい、励ましあい、助けあいなどの人々の相互関係によるつながりが取りあげられる。

「つづけること」とは、『継続は力なり』の言葉にあるように、教員の自己研鑽、自己教育にもかかわる〈学びつづける教員〉について考えていくこととする。

これら3つの項目ごとに考えを深めることを通して「教育とは一体何なのか？」の問いが、教職に就くことを目指す学生の考えを促すことを期待する。

1. 「つたえること」

「つたえる」ためには、「誰に」、「何を」伝えるか、伝えたいかが必要である。そして「どう（どのように）」伝えるのか伝える方法も考えなくてはいけない。最後に「どうして、なぜ」伝えたいのかその理由がなければいけない。

伝えたい思いだけで、「誰に」「何を」「どのように」「どうして」の4つの条件がなければ、伝えたい思いがどんなに強くても伝わることはないだろう。

この4つの条件を踏まえた大学での指導を考えるとき、「誰に」は小中高生のどの段階の子どもか、対象の子どもの成長発達段階を理解することが必要とされる。すなわち「子ども観」である。「何を」は、学習指導要領を基本とした授業内容がまずは考えられる。そこから「教材観」が導かれる。「どのように」伝

えるかは、「指導法、教授法あるいは指導観・教授観」と呼ぶものである。最後の「どうして」に当たるものは上述した「教育観」である。

「子ども観」「教材観」「指導観(教授観)」そして「教育観」の4つを教員の「つたえること」の基本として仮定し論をすすめていくこととする。

① 論文、出版された本における「つたえる」

「教師の伝え方が保護者に与える影響」「教師の冗長な談話は他者にどう伝わるか」「気持ちを伝える」「わかりやすい説明」の特徴—発話と身振りの分析から—「教員養成課程の学生の表現観(コミュニケーション観)と学びとの関連」「小学校における保護者を対象としたSSTの効果に関する質的検討」などが日本教育心理学会の論文のテーマとして挙げられている。ⁱⁱⁱ

保護者との関係づくりに関する本を眺めると、たとえば〈保護者とのかかわり(方)〉をテーマに〈いかに良好な関係をつくることができるか〉〈信頼関係の構築〉〈保護者会や懇談会のもち方〉など、論文同様に「誰に、何を、どのように」伝えるかについて教員側から保護者への観点に立ったテーマが多く見られる。

たとえば、『そのまま保護者会資料—親との信頼関係をつくる—』(師岡喜代子著、向山洋一監修、騒人社、2016年)は資料としてコピーできる形式となっている。『教師1年目の教科書』(野中信行著、学陽書房、2019年)の第5章には、〈日頃の電話&連絡帳で保護者を味方に!、最初の授業参観が保護者との関係を決める、挫折しない学級通信の続け方、どの親もわが子が一番、学級経営をうまく行うのが最大の保護者対応〉の内容となっている。この二つに限らず新任教員の保護者とのかかわり方が多くの本で丁寧に説明されている。向山氏も野中氏も教員の授業づくりや学級経営についての手引書に当たる本を出版している。私も含め多くの教員が参考にしてしている著者である。

論文ならびに出版物を概括すると「伝え方」「伝わり方」「伝える内容」に分けることができる。4つの条件のうち「なぜつたえるのか=教育観」を主とするテーマは見当たらなかった。

「なぜ、つたえるのか?」が扱われない理由として考えられることは、この問いが伝えよう、伝えたいという〈思い〉と一体化しているからだろう。〈教育への思い〉は、教育に携わる者が抱える情熱(パッション)と言い換えられる。情熱は使命(ミッション)とともにすべての教員の「精神性の柱」として求められている^{iv}。熱い情熱がほとぼり話し手の思いが相手へと伝わる。教員自身がよって立つ根拠=「教育への考え方」を論じる教育思想により、教員の使命が明らかになる。思想に裏づけされて教育への思いを持った教員により、教育が実現されていくことが考えられる。「教育とは一体何か?」の問いの答えは、この教員の「使命」と教育への思いという「情熱」を含めたものの考察ということになるだろう。

② 講演者などの話の中における「つたえる」

ゲストティーチャーなどの講師や講演者の話が聞き手に「つたわる」ことを眺めてみる。

i) NHKラジオニュース^v

元東電社員の吉川彰浩さんが東京の私立開成中学3年生に原発事故の様子を話したことが取り上げられていた。担当の教員の話では「被災者についてどう思うかと問いかければ、〈かわいそう〉と生徒たちは応え、それなりの対応ができる子どもたちである。しかしその枠にはまったような反応、そつのない対応の仕方を崩したくて、吉川さんを招いた」ということであった。

担当教員曰く、吉川氏が原発事故当時の話をしだすや否や、生徒たちの表情が変化し聞く態度の真剣さが見てとれた。そして、吉川氏の講演終了後に熱心に質問する生徒の姿も見られた。いつもは訳知り顔で〈被災者=かわいそうな人、だからいたわり、対応にも心遣いをしなくてはいけない…〉と考えて、それなりの行動ができる生徒たちが、吉川氏の話聞いて動かされた心のまま、感情のまま行動につながったのはなぜだったのだろうか?

吉川氏は東電の付属の高校で勉学に励み、将来の世界を担う原子力発電に大きな期待を寄せ入社した。

原発事故によって、“東京電力の社員として、福島原発で働いてきた私は、被災者であると同時に加害企業の人間になった。どうあがこうと、それが私の属性なのだ。”と東京電力を辞め現在の活動をはじめた理由を語っている。“原発で働く自分は、「原子力の安全を社会から託されているという責任感をもって働いてきたか？」と自問もした。原発事故後に“原子力の世界は社会との間に溝や壁をつくり、ブラックボックス化した”ことに何が隠されたのか、その真実を伝える活動を「廃炉講座」を開き行っている。^{vi}

中学生の心が動くきっかけは、吉川氏が東電をやめ今の活動を起こす考え方、加えて社会のみんなにブラックボックス化した原発事故後の事実を伝えたいという思い、に共感したからだと考えられる。

ii) TBS「サワ子の朝」^{vii}

阿川佐和子氏の対談相手、石井亮次氏がアナウンサーを目指すきっかけを話した。それは1964年の東京オリンピック開会式のNHKアナウンサーの言葉だった。当日の開会式は晴天に恵まれた。そのなかで“世界中の青空を集めた、今日の東京の空、青い空…”に感銘を受けたという。アナウンサーのこの言葉はあらかじめ台本にあったり、自らが考えていたりした言葉ではない、と石井氏は考えている。〈あの開会式の東京の空、その「青空」を見て出た言葉、そういう言葉が人に訴えかけ、「つたわる」〉という趣旨のことを話していた。

自らがアナウンサーの石井氏は、原稿を正しく読み事実を伝える仕事のアナウンサーであると考えていた。今は昼のワイドショーの司会者として原稿には書かれていないコメントを適切に語ることの必要性を感じながら仕事をしている。日ごろから身のまわりの出来事や人物への関心を高め、自分の感じ方や考え方を司会者としてコメントするために訓練しているという。司会者としての仕事をまっとうするための理論（それは教養と呼べるかもしれない）を築くことの必要性を感じたから、阿川氏との対談で発した言葉であったと考えられる。

iii) 河合隼雄氏の祝辞について（鴻上尚史『「空気」と「世間」』より）

あるお祝いの席上で、型通りの祝辞を始めた河合氏は、書き付け（事務官の書いた祝辞、筆者注）をテーブルにおいて、“「と、言うような文章を文化庁の事務方^{かた}が書いてくれたんですけど、…」”と言って大好きな演劇について話し始めた。会場はどよめいたとともに鴻上氏は、“それは、本当に私たちに向って話しかけられていると感じた瞬間でした”。そして“自分の言葉で話すということはこういうことだ、本当の祝辞とはこういうものだ”、と率直にその場で河合氏の祝辞に感動したときの自分の思いを述べている。^{viii}

i) ii) iii) に共通することは、受け手が話を聞いて感動あるいは共感して心が動いたことである。あらかじめ用意した原稿を読むのではなく、そこにいる人、その場の雰囲気^{きふき}を素早く感知、感じ取って話をするのが聞き手に「つたわり」、心を動かす。

心を動かす背景には、「つたえる」ために3人の話し手が自分の考えをしっかりと構築していることが、共通のこととして挙げられる。吉川氏の東電をやめたきっかけには、世間の人たちに原発事故後の事実を伝えるための思いから考えをまとめたことがある。オリンピック開会式の東京の青い空を眺めたアナウンサーの言葉には、アナウンサーとしての役割をわきまえていたと石井氏は考えている。また、臨床心理学者の河合氏は文化庁長官として祝辞を述べた。自分の役割を知ったうえで型通りの挨拶ではなく、自分の主義主張、考え方を背景に語ったことに鴻上氏は感動している。

聞き手の心を動かす話は話し手の思い入れ（情熱）はもちろんのこと、その背景にある自らの考え方（使命）をしっかりと持っているからこそ、相手に「つたわった」証しであると考えられる。

③ 「つたえあうこと」について

ここでは、西江雅之氏の「伝え合い」についての考え^{ix}を参考に進めていくことにする。

西江氏はコミュニケーションを自ら「伝え合い」と言い換えて論じる。“「伝え合い」の重要な点は、本来、一回かぎりのものということ”^xその時、その場の人(たち)からいろいろな情報を感知して話す(語る)内容には、話し手の考えや感じ方が反映している。具体的な体験談、経験から学んだことなどがある。これらは人生観、教育観など「~観」と呼ぶことができる。

西江氏は単純な「伝え合い」のモデルを示す。二人の人物(AとB)の共通コード(文化や日常生活の基盤)をもとに「メッセージ」(伝える、伝えたい内容)が「メディア」(声や顔の表情などメッセージを伝える道具)という乗り物に乗って相手に伝わるという。たとえば、〈こっちへ来て!〉という手のひらを下にした相手への呼びかけの仕草が、「向こうへ行け!」と外国人に受け取られる。これはコードに共通性が見られないため、「メッセージ」が乗っていく手まねき＝「メディア」が、反対の意味に理解される例である。「メッセージ」によって「メディア」の組み合わせもさまざまになる。この組み合わせが話し手一人ひとりの特徴として出てくる。したがって「伝え合い」の際に誤解が生じることは容易に考えられる。

同じ国内で同じ言語コードを共有する人々の間で、言語以外のコードが多様化(たとえば、宗教コード、道徳コード、政治経済コードなど)している現代では、「言葉は通じて意味通ぜず」という事態が日常的になっている。話し手と聞き手のコードが異なることから誤解が生じる。“同じ言語を通じる相手の方が誤解の原因を探ることは難しい”^{xi}という結果が生じる。

「伝え合い」の現実、多くの書物で語られているような〈ことば〉そして〈身体の動き〉だけでは成り立たつわけではなく、“その現実のあり方を構成する七つの要素(ことば、身体の動き、当人の特徴、社会的背景、空間と時間、その場の環境、生理的な反応)”がある^{xii}。西江氏の述べる「伝え合い(＝コミュニケーション)」が、話し手と聞き手の入れ替わりの中で、言葉や身体の動きだけでなく七つの要素の組み合わせで成立しているならば、これら要素の根底にある伝えたい思いを考えることは決して無駄ではない。伝え合いの七要素の“「非言語」の部分については、具体的な「伝え合い」の中でそれらがいかなる割合を占め、いかなる役割を果たしているか”をどの程度前提にするかで「伝え合い」のパフォーマンスの水準が示されているとも述べている。^{xiii}「伝え合い」は話し手と聞き手の中の行ったり来たりというキャッチボールとして簡単にまとめられるものではないことが、この七要素からみえてくる。

2. 「つなぐこと」

① 子どもと子どもをつなぐこと

寺脇氏が“学校は学びの場であると同時に、一人ひとりが自分を肯定し仲間と認め合う所でなければならない。”と簡潔に学校の存在意義を語っている^{xiv}。仲間同士が認めあい、それぞれが自己存在感を獲得して生活する場は学習だけの場であってはいけない、という寺脇氏の考えに私は大賛成である。学校は他者との関係を考える場としてあり、そのために教員は集団そして個別指導を通じて子どもたちの成長を支援する。支援は教員の使命である。

パソコンを一人一台持ち授業を受けることが当たり前になってきた。高度に発達していく情報社会の中で、インターネットを駆使するためのコンピュータ操作のほかにプログラミング教育も導入された。ネット環境の拡大によるグローバル化の中で英語の必要性が高まりそのための教育にも力が入られた。コンピュータをめぐる社会の目まぐるしい変化のなかで、小学校からの義務教育段階の教科指導その他の指導のために多くの負担が教員にかかっていることも事実である。

この現実の中で子ども同士の関係構築は学校教育の重要な目標である。関係をつくることには時間が必要である。子どもたちにとって仲間との関係づくりのためには、活動体験を通じて「心のゆとり」が必要である。多くの負担が教員にのしかかっている現在、子ども一人ひとりが「ゆとり」を持つことができる時間や場の設定を学校教育のなかで捻出することは大きな課題と言える。

○「子どもと子どもをつなぐ」教師の使命～木村氏の実践から～

・子どものもつ力を〈見守る〉〈ひたすら待つこと〉

寺脇氏の学校についての考えを受ける形で、大阪市立大空小学校の初代校長の木村氏は、教員の使命について、「子どもと子どもをつなぐこと」であると語っている^{xv}。木村氏は地域のすべての子どもたちを受け入れるという信念のもとに学校運営を行った。その様子が映画『みんなの学校』として各地で放映されている。障害を抱えた子を排除しないで、教職員一人ひとりが子ども一人ひとりを見守り指導する学校づくりを行ってきた。子ども一人ひとりには問題を自ら解決する力がある。その力を教員は信じて見守ること、子どものもっている本来の力が発揮されることをひたすら待つことができなくてはならないことを木村氏の実践から学ぶことができる。

授業の中で子どもが独りぼっちで困っていたら、“教師とその子がつながるチャンスなのではなく、その子と周りの子どもたちをどうつなげていくかを(教師が)学ぶチャンスである。…教師の専門性は子どもと子どもをつなぐこと”^{xvi}であると木村氏は述べる。

中学校教員の堀氏は、困っている生徒が自分の力で行動することを待てずに、すぐ手を差し伸べてしまう教員の現状について、“身動きが取れず首がまわらないほどに走り回っているのだが、子どもたちからも保護者からも一つやってあげるとそれ以上の要求が突きつけられ…”自ら忙しさを加速して自分の首を絞めているという^{xvii}。教員が手を差し伸べ助けることが子どもたちにも保護者にも当たり前の行為となってしまう。子ども自身が解決できる機会を教員が奪ってしまっている。手を差し伸べることを支援と勘違いし、忙しさは仕事のできる教員の証しと誤解している。

教員はもっと子どもがもっている本来の能力を信じなくてはならない。手を差し伸べ解決を急ぐのではなく、〈ひたすら待ちつづけ〉子どもたち自らが問題を見つけ解決するところを〈見守る〉ことが学校教育の場には必要である。

木村氏、堀氏が実践から学んだ「子どもとのかかわり方」に気づき、私たちは学ばなくてはならない。

・子どものもつ力—『千と千尋の神隠し』—

両氏と同様に、子どもの本来の能力を信じ自らの中から発揮される力を待つことを、宮崎駿氏は、アニメ映画『千と千尋の神隠し』で描いている。

主人公の千尋は引っ越しの途中に、現実界とは異なる神さまたちの世界(=異界)に両親とともに迷い込んでしまう。異界の掟を破って豚にされた両親を助けるため、湯婆婆の経営する「湯屋」で千尋は働くことになる。家の手伝いもろくにしたことのない小学4年生の子どもが、「働く」ことや「礼儀」などを湯屋の従業員たちから教わり、両親のほかにも竜になったハクを助けるために、自ら覚悟を決め実行する姿は異界に迷い込む前には想像もできなかった。この「自立する」千尋の成長の姿が描かれている。

ひ弱で力のない者が危機に陥り自分でも信じられないほどの力を出し、危機を乗り切っていくことを宮崎氏は描きたいという思い^{xviii}、千尋という普通のどこにでもいるような子どもを主人公にしてその「自立」への成長を描いた。千尋の隠れていた未知の力の発揮は、本人の努力だけでは達成できず湯屋の従業員の支えがあったから可能となった。「自立」は、すべて自分独りで他者に頼らずに行うことではなく、自立という成長には他者の支援が必要となる。他者との相互依存関係(interdependence)の仕組みをいつでも使えるような人間関係づくりができることを目指すこと^{xix}、これが寺脇氏の語った学校の存在に与えられた目的であるし、教員が目指すことでもあると言える。

以上、木村氏や堀氏そして宮崎氏に共通することは、子どもがもっている能力を信じて見守ることにある。子どもの成長を促すことが必要であり、教員そして大人は子どもが自らの能力を発揮するための人間関係づくりを支援することである。大人の誤知り顔による指導は子どもの本来の能力を妨げてしまうことになることを知るが大切である。このために、「子ども同士をつなぐ」ことが教員の使命となると木

村氏は考える。子どもの人間関係づくりの機会や場を設定することが教員に求められる。

この機会と場づくりを教員たちは、学級経営や学校全体の取り組みにおいてすでに行っている。機会と場だけでなく、そこで教員が手を差し伸べずに「ただひたすら待つこと」ができるかがこれからも問われつつけるだろう。

② 保護者と保護者をつなぐこと

子どもの「自立」を促すために「子ども同士をつなぐこと」が大切なこと、〈子どもは子ども同士の中で育つ〉ことを知り、教員は見守り、ひたすら待つことを実践する必要があることがわかった。

ここでは保護者と教員の関係の考察を通して、良好な関係づくりや信頼関係構築について考えていく。そのうえで保護者同士をつなぐことがなぜ必要か、つなぐために教員ができることを探っていくことにしたい。

i) 保護者と教員の関係づくり

「魅力ある懇談会・保護者会の進め方」(鳥取県)によれば、保護者の関心が高いテーマは、〈1 子どもの成長に関すること、2 家庭(教育)で役立つこと、3 保護者が支え合い、元気が出ること〉である^{xx}。3については、『嬉しかった子育てのあんなとき、あんなこと』という具体的な項目が見られるが、これは「保護者と保護者をつなぐ」を探るためのヒントになると考える。保護者の子育てに共通する関心ある事柄をテーマに、保護者同士の話し合いを促し保護者同士の良好な関係づくりができあがれば、保護者と教員との関係にも大きな変化が表れるほどの強い影響が生じるだろう。この関係づくりには、保護者と教員の信頼関係が前提である。

・小学校教員の論文^{xxi}から

学校現場で保護者と教員が直接かかわる機会は年に数回で、個別に対応する機会も通常は面談など各学期1、2回である。そのほかは連絡帳等によるかかわりがあるが、保護者と直接コミュニケーションを図ることのできる場は限られてしまう。保護者会や学級懇談会を利用してエンカウンター・エクササイズなどを通じて、保護者と教員の関係づくりを促すことが考えられる。上述した1の①で紹介した本においてもアイスブレイクなどのエクササイズを学級懇談会の席で場の雰囲気づくりとあわせて推奨している。

保護者と担任の信頼関係づくりに関する論文では、学級懇談会の教員の役割を、まず学校や学級運営の仕方を丁寧に保護者へ知らせること、このためにコミュニケーションを積極的にコーディネートしていくことを認識する必要を説いている。そのうえで“親同士の価値観を共有できる場”を設定することが教員の役割としてまとめられている。

・特別支援学校教員の論文から

特別支援学校における保護者と教員の関係も見よう。保護者と教員の関係について両者に質問調査した結果、保護者は「教員との信頼関係を築くこと」「話せる関係、一緒に子どもを育てる関係の構築」「人と人として付き合っていきたい」との意見が出ている。保護者と教員と一緒に子どもを育てる関係において、“教員と保護者がお互いに子どもの成長イメージや子どもへの願いを共有することが最も大切になる”とまとめられている。

“教員はどうしても保護者と縦の関係になりやすいが、…縦の関係から横の関係、つまり、「信頼し合い、人と人としての付き合い」ができるかどうか”^{xxii}と保護者と教員の関係性の問題が提起されている。

ii) 「縦糸・横糸のつながり」と「歯車のかみ合わせ」からの関係づくり

上で見た二つの論文では、保護者と教員の信頼関係づくりにおいて「子育てに関する価値観の共有」「縦の関係でない人と人との付き合い」が必要なことを示している。

縦と横の関係で思い浮かべるのは、学級経営における〈縦糸・横糸理論〉である^{xxiii}。この理論は子どもと教員の関係づくりに用いられるが、ここでは保護者と教員の関係に応用してみたい。

縦糸と横糸の関係は、縦糸がなければ横糸はほつれてしまう。でき上がった織物には縦糸が見えず、完成品では横糸の美しい織り模様が見られる。この縦糸と横糸の関係を比喻に用いて学級経営が語られている^{xxiv}。

このような二つの糸の関係から、保護者に語りかけ発信する教員の考えや意図は〈縦糸〉で、子どもたちの成長を促すための教育の基礎を示す。〈横糸〉は学級における子どもたち同士の関係と同様に、「保護者同士の関係づくり」にかかわることと言える。

教員の縦糸と保護者間の関係の横糸がお互いに補完し合いバランスがとれた状態が、保護者と教員の理想の関係と言える。お互いに手を携えて子どもたちの成長を支援する「協働」の取り組みを実践していくことが期待される。

“手をつないでください！”と言われれば、自分の右手は隣の人の左手とつながる。決して隣の人の右手とつながりはしないだろう。手をつないだ状態は二人とも同じ方向に目を向け(顔も向け)ている。いたって当たり前のこと。自分の右手と隣の人の右手をつなぐと二人の目や顔の向きは反対になってしまう。連携による保護者と教員のつながりも「同じ方向」を目指すことが求められる。手をつなぐことは横並びの関係を保つことにもつな(繋)がる。

保護者と教員が連携し協働の取り組みを実践するために、取組のメンバーそれぞれが自らの能力を發揮し一つの目的に向けて横並びになって歩み、目的を達成することが理想である。このとき手をつないだ状態から、目を転じて協働を維持し発展することについて、「歯車」を比喻にして考えてみよう。

たとえば二つの歯車がかみ合うということは、どちらも右回りではあり得ない。右回りと左回りの二つの反対方向に回る歯車だからこそかみ合うことができる。二つのかみ合った歯車にもう一つ歯車がかみ合えば、より大きな動力が得られていく。歯車のこの動きは連係(繋)ではなく連携である。なぜなら「携」が表している意味は連携するメンバーがもっているそれぞれの能力を合わせるから^{xxv}。

連携による協働の取り組みは、メンバーそれぞれの関係が横並びで同じ方向(目的)を目指すことを基本とする。それぞれのメンバーの異なる能力を歯車のようにかみ合わせ發揮し、大きな力を創り出していくことができれば連携の取組は成功となる。

iii) 保護者同士の関係づくり—保護者は保護者の中で育つ—

横糸を「保護者同士の関係」と捉えれば、学級・学校通信や学級懇談会・保護者会、個別面談、家庭訪問などの機会のなかで、教員からの発信という縦糸とのバランスのとれた取組が期待できる。

「保護者と保護者をつなぐ」ために、教員が果たせる役割はそんなに大きくない。教育への思い、子どもたちの成長を願う教員の気持ちは伝えられる。ただ、子育てについての不安や悩み、葛藤、よろこびなどは、同じ悩みや不安をもつ保護者同士の中でこそ共有される。この共有で保護者は癒され、解決され、明日へ向けての意欲につながっていく。〈保護者は保護者同士の中で育つ〉のである。

全寮制の中高一貫の私立の普通学校^{xxvi}で障害を抱えた生徒たちの指導を私は担当していた。高校卒業後の進路は本人もそして何よりも保護者の気になるところであった。生徒たちは普通高校を卒業することになる。保護者にとって障害を抱えた自分の子どもの進路選択は大きな問題としてあった。

一人ひとりの生徒の卒業後の進路について保護者に対して子どもの将来を考慮した選択を私はお願いをした。職業選択を含めた進路決定において一つの選択として障害者手帳の申請・取得を考えることを保護者へ打診した。申請者はほんのわずかに限られた。手帳の取得だけが子どもの能力を信じ伸ばせる最良の手段ではないが、取得することでのメリットを考えた進路選択をしてほしいと考え打診した。

学期ごとの保護者会でひとりの保護者が、子どもの将来についての現実を語り自分ができること、実践していることを語った。保護者である親は先に死ぬ。兄弟姉妹にこの子の世話をさせることにならないよ

うに、手を打つ必要があるだろう、と保護者会のたびに話していた。話を聞いた保護者たちは子どもの将来のことを考え、手帳の取得や障害者職業センターの見学など積極的におこなうようになった。学校の休みに保護者たちは子どもを連れて集まり、自分たちの出来ることを探る活動も始まった。保護者同士の仲間に入ることを最後までためらっていたひとりの保護者が、卒業式当日に「〇〇さんの話を聞き、申請することにした」と保護者同士の話の中で報告したことを後から聞いた。これを聞いたとき、教員の出来る力に限りがある。「やはり、同じ悩みを持つ保護者の話が一番だ」と思った。

この体験から、保護者との関係づくりにあたって教員の教育観を語り、具体的な指導を説明することとあわせて、「保護者同士が忌憚なく、子育ての不安や悩み、楽しさや喜び、子どもの将来」を語りあい共有し、保護者の中で保護者が育つ場の設定、環境の設定が必要であることを確信した。

保護者の一人が語ったことが、ほかの保護者を動かす。ネット社会のインフルエンサーのように他者に影響を及ぼす人材を、保護者の中から探し出すことは教員にとって簡単なことではない。保護者からの推薦により選ばれた人や保護者同士の間でいつの間にか代表者となる人が現れる、そのための場を設定することが教員の仕事として大切なことである。保護者同士が集まり話した結果を学校に提出する。教員が気づかない学校における指導体制等の問題が浮き彫りになるかもしれない。学校改善の取り組みが保護者と教員の連携で進むことも考えられる。保護者は学校からのお願いではない自分たちの思いが反映した取組に積極的になることは間違いないだろう。

PTA活動とは別の学級単位の小さな保護者グループの自発的な活動を手始めに保護者同士をつなぐことは、担任（あるいは担当）教員の裁量にかかっている。教員のアイデアひとつで様々な取組が期待できると考える。

私にはまだ「保護者と保護者をつなぐ」ための具体的な計画はできあがっていない。「魅力ある懇談会・保護者会の進め方」（鳥取県）や他の自治体の教育センター等の子育て支援などの取り組みにあるように、「子育て」をテーマに保護者同士のつながりを支援する企画を教員が立て、失敗をしながら実行しつづけることが必要である。

3. 「つづけること」

「つづけること」の一番は学ぶことの継続である。教員は学び続けなくてはいけない。子どもから学ぶことが多いことはよく言われている。同じように教員は出会った人からの学びも多い。『継続は力なり』と言われる。「つづけること」には忍耐力が必要である。前項で子ども同士をつなぎ、自立を促していくために「ただひたすら待つこと」が必要なことを述べた。「待機」と違い「待つこと」は〈ただひたすら、あてもなく〉待つのである。

待ちつづけるための精神力はそれだけではいつか折れて待つことができなくなる。固い信念でなく竹のようにしなやかな精神が必要となる。心身ともにしなやかさ、柔らかさを備えなくてはいけない。

教員は新しい知識や技術、指導法などを獲得すること、それとともに、故きを温ねて新しきを知ること『温故知新』を忘れてはいけない。スーパーのビニール袋の有料化によるマイバックの利用、プラスチックごみの廃棄が生態系を破壊することから、プラスチック製の容器に代る返却し洗浄して使いまわしができる容器を使う動きが始まっている。

科学に支えられてきた私たちの生活の利便性を見直すことが先進国の間で行われている。買い物袋や牛乳瓶、ビール瓶など新たなものを創り出すのではなく、使いまわしをする生活の見直しの始まりである。『温故知新』による現代生活への工夫といえるだろう。プラスチックメーカーは環境問題を考えた新たな製品開発をしなくてはいけないだろう。企業はコロナ禍のなかでも自社の生き残りをかけた戦略を実践している。原子力発電については、人々の命にかかわる問題から慎重に扱わざるを得ない。次の世代その次の世代へ負の遺産を少なくする責任が私たちにはある。

これらのように簡単には答えが出すことが難しい、「答えなき問い」をどう引き受けどう応えていくかが、将来を担う子どもたちを指導する教員に問われていると諸富氏は述べる。“教員自身が十分に、考え抜いたうえで子どもたちに提示して、「答えなき問い」に自らが、筆者注)問いはじめて伝わる”と言う^{xxvii}。英語のResponse(反応)の意味から、答えることはできないが応答することはできるという力を諸富氏は「応答力」と呼び、教員がこれからの時代において備えておくべき能力として挙げている^{xxviii}。

毅然として「答えなき問い」に向い応答(response)することは、教員の責任(Responsibility)である。立ち向かっている教員の姿を見せるだけでも、“いや、その姿を見せることこそが、子どもたちにとって、最高の教育”^{xxix}であるということばは、コロナ禍の時代を経験した私たちが再確認しなくてはいけない。応答するための感覚も磨かなくてはいけないし、困難な問題に関する知識理解を深めなくてはいけない。

このような現代社会、グローバルな形の世界の諸問題は仲間と一緒に考えることも大切である。千尋が「湯屋」の従業員の支援のなかで学んだように、私たち教員も仲間とともに学びあい、支えあい励ましあひながら「答えなき問い」に対する最適な応答の仕方を見つけていくことにしよう。

「学ぶ」ことについて、大学教授として全国の小学校から中学校、そして高等学校で自らの教育観に基づき授業を行った林氏は、授業を受けた子どもが自ら変わっていく姿を直接見た。このことから、“学んだことの証は、ただ一つで、何かがかわることである”と「学ぶこと」について語っている^{xxx}。“教師の原罪は…自分が変わろうとしないで、子供にだけ変わることを求めるということです。これはできないことなんです。自分がほんとうに根底から出直すということを絶えず繰り返していかなければ、子供に向き合うということとはできないわけです。”^{xxxi}と教員自らが学び変わらなければ、教育は成立しないと語っている。

学ぶことから何かが始まり、子どもは学ぶことで成長する。その学びを支える教員自身が学ばなければ子どもの学ぶ機会は訪れない。教員も子どもから学び、子どもとともに成長しつづける。「学ぶこと」には終わりが無い。諸富氏も林氏と同様に答えなき問いを自分自身の「のっぴきならない問い」として引き受け、教員の「学びつづける」姿勢が子どもの成長を促すことを語っている^{xxxii}。

4. おわりに

コロナ禍の1年間を過ごすことから、人と人とのコミュニケーションの図り方を改めて考えた。大学のZoomによる授業は対面授業とは異なる成果をあげられたのではないか。教員として授業の準備において「伝える」言葉の吟味ができた。学生は各講座のレポート課題が増えたことの疲労感が増しただろうが、メリットとして課題に取り組みながら今まで以上に毎回の授業において、学生は自分を見つめ自分の考えをまとめる時間ができたと考える。

Zoomによる授業では五感のうちの「視覚」と「聴覚」のみを使っている。対面と違い「嗅覚」「触覚」「味覚」などほかの感覚器官を通して対象を知覚することがない。学生の表情をパソコンを通して探り授業内容の伝わり方を想像するしかない。対面授業の教室の場の雰囲気を感じることで、「伝わり方」を知る大切な要素が欠けてしまう。これもまたZoomによる授業の特徴である。限られた感覚器官の利用は子どもたちのコミュニケーションにどのように影響するのだろうか。

コロナ禍を経た後の学校教育では、新たなコミュニケーションの図り方、その可能性を改めて探ることが教員には必要となるだろう。たとえば教育活動におけるコミュニケーションを図る際に五感による知覚は重要なことだが、これに関する授業を大学の教員養成課程でどう組み立てていけばよいだろう。このような新たな課題に加えて、「教育って一体何か？」を問いながら、この1年間の授業を振り返って教員の指導に臨む姿勢について最後にまとめたい。

① 子どものことを保護者と一緒に横並びで考える

保護者が教育の専門家としての教員に臨むことは、“いっしょに考えてくれるひと”である^{xxxiii}。子どもの成長を支援するために保護者と同じ方向を目指し歩む人は、決して保護者と同じ立場にはなれないが、かといって3人称で語られる他者のようなよそよそしい関係とも違う関係で子どもかかわることになる。教員のこの関係、距離感について、2人称と3人称の間の2.5人称の立場という観点^{xxxiv}から考えてみる視点は、子どもだけでなく保護者との関係を構築するために大事なことではないだろうか。

② ひとを相手にする専門家として

鷲田氏によると教師や僧侶、看護師や介護士、臨床心理士、カウンセラーたちを広い意味でひとをケアする業務に携わる職業の人たちと捉えて、「ケア」は“いやでも感情を巻き込み、相性といわれるもの抜き透明な関係ではありえない。”^{xxxv} その関係は一般的公式にはあてはまらないことから、教師は臨機応変な対応を「ケア」の専門家として求められると言う。

教員がコロナを乗り越え新たな生活のなかで仕事をするために、改めて押さえておかなければならないことが簡潔に示されている。人と人をつなぎ、教育の本質をさぐりながら子どもや保護者など多くの人に、自らの言葉で確かなことを「伝えていく」プロフェッショナルな仕事のあり方を考えなくては行けない。

③ 自らの言葉や行動を意識すること

ここ数年の社会の出来事の中で、組織の長の不用意な発言や行動が目立っている。オリンピック・パラリンピック大会組織委員会元会長の女性蔑視発言による辞任など、多くの長は責任を取った形の辞任で幕が引かれた感がある。

教員の責任について3「つづけること」で少し触れたが、自らの発言で国民の多くに不快な思いという反応(response)を起こしたことへ責任(Responsibility)が生じているのである。決して組織の長をやめたからといって自らの責任がなくなったわけではない。これと同様に教員(だけではないが)も多くの人とかかわり、広い意味の教育という「ケア」のなかで自らの言動に注意をしなければいけない。

無意識に言った言葉の中にも話し手の考えや感じ方が如実に表れている。「ケア」の場においては常に感情を伴うゆえにコミュニケーションの一般論では納まりきれない対応が求められるという。また、子どもや保護者同士のつながりのために、まず一人ひとりと心をつなぐ(信頼関係の構築)ことが求められる。「つなぐこと」も伝えると同様に、対象者の何をどのようにつなぐのか、その理由は何か?が問われていると言える。「つたえつづけ」「つなぎつづける」ためには、教員として学ぶ姿勢が問われる。

④ 待ちつづける忍耐力が必要

「答えなき問い」は正解を求める問題解決では、歯が立たない問題に対する忍耐力が問われているだろう。社会には答えが分からない、見つからない問題が散在している。いつまでも答えが見えないことへ苛立つのではなく、耐えつづける力の「ネガティブ・ケイパビリティ(Negative capability)^{xxxvi}」が提唱されている。この視点はこれからの時代を背負う子どもたちを指導する学生たちの学び方にも重要な指針だと考える。

⑤ 相対化による指導、感覚による理解を促す

紋切り型の「答えは～です」だけではなく、子どもが考えることを促すためにいろいろな考え方を示していくことは大切である。子どもが〈人間にかかわるすべてのことに関心を持ちつづける〉ために、一つの正解を良しとする絶対化の考えではなく、相対化による「比べること」「考えること」を促す必要がある。このために教員自身も世界中の出来事や現象など、〈人間にかかわるすべてのことに関心を持ち〉自らの考

えをはっきりと持つこと、そしてそれをしっかり伝えていく姿勢を崩さないこと。その取り組み方が子どもたちにとって最高の教育であることを意識すること、さらに自分自身の五感を磨き、それぞれの特徴を理解し教材研究を深めることを期待する。

注)

- i ベネッセ教育総合研究所 第4回学習指導基本調査第10章教育観2007年148頁。
- ii 『日本大百科全書(ニッポニカ)』(小学館2014年更新版)教育の項→二つの教育観(宮寺晃夫解説)より
*カシオEX-word XD-SX7100収録コンテンツ
- iii これらの論文はJ-STAGE (www.jstage.jst.go.jp 最終アクセス2021.3.3) 参照。
- iv たとえば“使命感(ミッション)と情熱(パッション)こそ教師の精神性の柱になるべきものです。” 諸富祥彦『教師の資質』朝日新書4182013年8月156頁。
- v 2021年3月10日午前7時NHKラジオ第一放送。
- vi 朝日新聞DIGITAL 論座『私が東京電力をやめて伝えたかったこと』(2017年3月31日)。
- vii 2021年3月13日TBS放送の対談番組対談者は石井亮次フリーアナウンサー。
- viii 鴻上尚史『「空気」と「世間」』講談社現代新書2009年78頁。
- ix 西江雅之『ことばだけでは伝わらない』幻戯書房 2017年参照。
- x 同上60頁。
- xi 同上75頁。
- xii 同上89頁。
- xiii 同上120頁。
- xiv 前川喜平・寺脇研『これからの日本、これからの教育』ちくま新書12882017年166頁。
- xv ①木村泰子・高山恵子『「みんなの学校」から社会を変える～障害のある子を排除しない教育への道～』小学館新書2019年
②木村泰子・菊池省三『タテマエ抜きの教育論：教育を、現場から本気で変えよう!』小学館2018年参照
同上②153-154頁。
- xvi 堀裕嗣『コミュニケーション能力って何?』学事出版2013年102頁。
- xvii 宮崎駿『出発点1979～1996』スタジオジブリ1996年参照
- xviii 「自立」のための相互依存関係の構築について鷺田清一氏の「自立」の考え方(味形修『第2版子供とともに歩む生徒指導』明星大学出版部2020年34頁参照。)
- xix 「魅力ある懇談会・保護者会の進め方」(鳥取県公式ネット〈とりねっと〉www.pref.tottori.lg.jp・secure (PDF) 最終アクセス2021.3.21) 参照。
- xx 城内君枝「学級担任による保護者との信頼関係づくりの工夫」『学校教育研究、2015年30巻』参照引用文は115頁。
- xxi 吉田愛美・相磯友子「特別支援学校における教員と保護者の関係の在り方～教員・保護者に対する質問紙調査の結果から～」『植草学園短期大学研究紀要』第11号 2010年参照引用文は45頁。
- xxii 〈縦糸・横糸理論〉の他に企業のリーダーシップに関するPM理論(三隅二不二が提唱)も参考になる。縦糸をP(Performance function) 横糸をM(Maintenance function) として両者のバランスのとれたリーダーシップの発揮を説明する理論である。
- xxiii 前掲堀(注^{xxiv}) 46頁参照。
- xxiv 「係」と「繋」は手をつなぐことを表す。そこから一緒に一つの目的を目指しそれぞれが「携^{たづさ}」わることすなわちそれぞれのもつ能力を持ち寄り発揮することを連携と考える。
- xxv 群馬県吾妻郡中之条町の山の中にある全寮制の「白根開善学校」。全国からさまざまな問題を抱えた子どもたちが寮で一緒に生活している。教員は指導者として学校とそれぞれの寮監も兼ね子どもたちの生活面の指導も行う。
- xxvi 諸富祥彦『教師の資質』朝日新書2013年226頁。
- xxvii 同上第6章参照。
- xxviii 同上226頁。
- xxix 林竹二『学ぶということ』国土社1990年95頁。
- xxx 林竹二『生きること学ぶこと』(林竹二著作集10) 国土社1987年239頁。
- xxxi 前掲諸富(注^{xxii}) 第6章参照。
- xxxii 鷺田清一『しんがりの思想』角川新書2015年104頁。
- xxxiii 柳田邦男『言葉の力、生きる力』新潮文庫2002年189頁。
- xxxiv 前掲 鷺田(注^{xxv}) 124頁。
- xxxv 帯木蓬生『ネガティブ・ケイパビリティ 答えの出ない事態に耐える力』朝日選書2017年。

サメの歯化石を用いて人と海の間係を学ぶ 理科の観察実習の開発と実践

～ 海洋教育パイオニアスクールプログラムで開発した
新学習指導要領対応のSDGsへの発展学習 ～

明星大学工学部総合理工学科	特任教授	和田	薫
鶴見大学	名誉教授	後藤	仁敏
八王子市立由井中学校	教諭	大森	紀幸

1. はじめに

2021年度から新学習指導要領の完全実施が中学校で始まった。新学習指導要領では、「何ができるようになるか」を明確化し、平成20年版の学習指導要領に比べて、目標を達成するための手段やプロセスを具体的に打ち出している。さらに、新学習指導要領の重点項目の一つに、「理数教育の充実」が挙げられている。そして、「理数教育の充実」を達成するためとして、①自然の事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養い、②自然の事物・現象についての理解を深め、科学的に探究するために必要な実験・観察などに関する基本的な技能を身に付け、さらに③実験・観察などを行い、科学的に探究する力を養うという三段階のプロセスが明示されている。すなわち、理科の授業においては、実験・観察を通じて科学的に根拠をもって思考する力をつけるために、実験・観察の必修化が図られている。従来から実物に触れる実験・観察は、生徒の興味・関心の育成はもちろん、知識・理解の向上に効果が大きかったことは明白である。新学習指導要領の示す方向性は理科教育において、より“本質的”になったといえる。

しかし反面、新学習指導要領の完全な実施を図るには、現場は多くの課題を抱えている。まず、第一に教科書の内容の配列が大きく変更され、「主体的・対話的で深い学び」など探究的な学習が提唱されている。さらに、「防災・減災」やSDGsに向けた新たな教材研究の取り組みが必要とされているが、理科の授業時間数は現行のままであり、増えてはいない。同時に学校現場においては、厳しい状況が迫っている。新学習指導要領で「実践の蓄積を若手教員にもしっかりと引き継ぐ」と述べられているように、教員の大量退職、大量採用により急速な若返り現象が現場で生じている。さらに悪いことに、生徒数の減少による小規模校化により、1校に勤務する教員数が減少していることである。この小規模校化に手を打っていない地域では、ベテラン教員から若手教員に実践した蓄積を引き継ぐ機会を失わせていると同時に、授業以外の業務分担が増加していることを意味する。また、道徳の教科化等により、総合の時間的余裕がなくなる状況下では、生徒の興味・関心や自己有用感を培うための体験的な学習や特別行事を行う余裕は、ますます無くなることが予想される。

このような状況にあっても、新学習指導要領では理科の授業において、これまでの教育実践の蓄積に基づく授業改善の活性化を図り、授業を工夫・改善して、実験・観察を通じて科学的に根拠をもって思考する力をつけると述べられている。さらに、科学的に根拠をもって思考する力をつけるための発展的手法として、体験活動やアクティブ・ラーニングの実施を提唱している。具体的な提案モデルは例示されていないが、新学習指導要領で要求されている内容を実施するには効率的な授業の展開と、一つの課題を通して複合的に学びができるように、学校全体で連携したカリキュラム構成が求められる。これらの課題への対応は、もはや理科の授業担当教員だけで担えるものではなく、学校全体の教育課程の中での対応が必要となる。

この状況打開のために、新学習指導要領ではカリキュラム・マネジメントの確立が提唱されている。各学校においては、学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）の育

成および現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成を図り、そのために教科等横断的な学習を充実させ、単元などの授業のまとまりの中で、習得・活用・探究のバランスを工夫するとしている。具体的には学校ごとに、①教育内容や時間の適切な配分を行い、②必要な人的・物的体制の確保をし、③実施状況に基づく改善によって、④教育課程に基づく教育活動の質を向上させ、⑤学習の効果の最大化を図るとしている。まさに、授業の質的充実において大幅な改善が求められており、管理職が学校を如何にマネジメントできるかが問われる状況になっている。

さらに今年度、COVID-19への対応による臨時休校は、学校現場に大幅なカリキュラム変更と授業の遅延をもたらした。殆どの学校では、授業時数の確保のために行事や実験等を含めた様々な体験的取組が中止され、実体験の貴重な教育時間がほとんど取れない状況に陥った。その一方では、GIGAスクール構想に対応したオンライン授業の充実を加速させなければならない状況になっている。しかしながら、COVID-19によりもたらされた状況は、今後も不定期に生じることが予想されるため、これに柔軟に対応するためにもオンライン授業との併用を早急に整備する必要がある。

本報告では、2019年度、「海洋教育パイオニアスクール単元開発部門」に応募して、八王子市立由井中学校でおこなった「海洋教育を理科の授業に取り入れるためのカリキュラム開発」について報告する。筆者は海洋教育を学校教育に定着させるためには、教科教育の中に組み込んで実施していくことが必要であるとの立場である。したがって、新学習指導要領で求められている理科教育の充実を実現する方法として、海洋教育の内容を理科教育に組み込むことで、実験・観察など体験に基づいた実体験と多様な探究の場を提供することを目指した新教材を紹介する。さらに加えて、明星大学の教職を目指す大学生を対象とした理科教育法の授業で実施した成果から、オンライン授業による実験・観察の実習の可能性を考察する。

2. 開発した単元と教材の特徴

授業として開発した海洋教育の単元は、新学習指導要領・第3学年第2分野の「生物と環境」(ア)「自然界のつり合い」で設定した授業である。この単元では、自然環境を調べ、自然界における生物相互の関係や自然界のつり合いについて理解させるとともに、自然と人間のかかわり方について認識を深め、自然環境の保全と科学技術の利用の在り方について、科学的に考察し判断する態度を養うことを主なねらいとしている。

自然界における植物や動物、微生物を栄養摂取の面から自然界における物質の循環という観点で相互に関連付けて捉えさせる学習内容は、従来の教科書では、陸上生物を例に指導資料等を活用して学ぶことが中心であった。新学習指導要領では、植物・動物・微生物は食物連鎖を通じた生産者・消費者・分解者という関係でつながっており、生態系が保たれていることを具体的に理解させる必要がある。さらに、SDGsに向けた取り組みとして、人やその社会・文化との関係にも触れることが望まれる。そのために、自然環境を調べる実験・観察などを通して、日常生活や社会と関連付けながら、様々な要因が自然界のつり合いに影響していることを理解することで、自然環境を保全することの重要性を体験的に認識する必要がある。

本授業では、サメの歯化石を教材として使うことで、日常生活や社会と関連付けながら、自然環境を調べる観察実習を通して、科学的思考が養われるように配慮した。食物連鎖や生態ピラミッド、生物を通じた物質の循環は、とすれば概念的な知識学習となりがちであるが、具体的なサメの歯の形状とその形状と関連したサメの食性を通して生物の多様性を理解することができ、より具体的な認識が可能である。また、サメは高次の捕食者であるために人為的な捕獲の影響を受けやすく、海の環境の指標生物としても適しており、生物多様性の保全や自然保護等の社会的課題への展開も可能で、話し合い活動やグループワークでの発展的なまとめ学習等、アクティブ・ラーニングの導入に適した教材である。

本プログラムの特色としては、以下のことがあげられる。

- ① 理科の単元学習（1年生：堆積岩〔化石〕、3年生：自然環境と人間〔生物と自然環境・人間の活動と自然環境〕）で実施できる授業プログラムとして設計され、評価項目に対応した学習指導案がつけられている。
- ② 実験・実習を基本に授業が構成されており、標本の分類や歯化石分類シートの作成があるために理科の技能を楽しみながら取得することができる。
- ③ 海に関連した海洋教育の教材として学べるように配慮し、教員が指導できるように専門家から教材への専門的知見や参考資料を提示している。
- ④ 日常の課題から海洋教育に取り組めるような教材となっていて、アクティブ・ラーニングや話し合い活動も設定しやすく、さらにSDGsや環境教育などを含めた発展的学習や社会科や家庭科等の授業にも連携させられる合科的な学習として導入可能である。このことから、カリキュラム・マネジメントとして、教育課程に入れることが可能である。

3. 学習活動

(1) 学習活動における配慮事項

① 育みたい資質や能力・態度

本プログラムの実施に際しては、専門家から直接、生態系や環境問題、人間との関係性などを教わり、生徒自身も実際に見たり、触れたりする体験的な学習活動としておこなった。そのような活動を通じて、指導者と生徒間はもちろんのこと、生徒同士の言語活動も充実を図った。当日の学習活動の前には関連する事柄にふれ、生徒自身に学習の見通しをさせ、学習後には振り返りの時間を設けることで、生徒が主体的な学びをおこなうことを目的とした。また、それらを通して身近な自然の変化、特に海洋に対する興味・関心や科学的根拠に基づいた分析や考察ができる力を身につけさせるように計画した。

② 少人数で行う話し合い活動と個人でおこなう観察実習

観察実習においては、生徒一人ひとりが準備に係わり、実験・観察をおこない、班内でお互いに意見を述べ合い思考のプロセスを共有し、それを基に考察した結果を基に自らまとめる体験をすることを重視した。したがって、本学習プログラムでは、生徒一人ひとりに「関心」や「疑問」を起こさせ、その疑問を解決していくという指導の流れをつくるためにも、個人別の実習に移る前に考察する課程として話し合い活動を設定し、生徒が班の中で意見を述べ合いながら考察してサメの歯化石を種類ごとに分類させた。その後さらに個別に観察しながらサメの歯化石を並べて分類セットの作成を個人でおこなわせた。

③ 海洋教育の中での位置づけ

海の生態系を理解することは、SDGsに向けた取り組みとして、人やその社会・文化との関係が自然界のつり合いに影響していることを理解し、自然環境を保全することの重要性を認識するために重要である。しかしながら、実際に海に行き生物を観察しても、生態ピラミッドの高次の生物を解剖して確認する機会がなければ、食う食われるなどの食物連鎖の生態系の繋がりを認識することは難しい。サメはその実態として正しいかはともかく、映画で取り上げられるほど人の興味・関心を引く存在であり、多くの出版物や映像で紹介される存在であるため、生徒の興味・関心の対象として適している。特にサメの歯化石は大きくて、そのままの状態扱いやすく、実体顕微鏡等の機器の使用も必要ないために、簡単に扱えることが大きな利点でもある。

本研究のテーマである「海のない地域にある学校への海洋教育」において、サメの歯化石を扱ったプログラムは、歯の形状からは、食性や生物多様性を理解することができるだけでなく、私たちの生活とのつながりやSDGsの意義を知るための、海に制約されない適切な教材になり得ると考える。

(2) カリキュラム・マネジメントの推進

本プログラムによる実習は、新学習指導要領に求められるカリキュラム・マネジメントとして、大学との連携を図り、歯化石の専門家、インタープリター、中学校の教員との連携による授業実践とカリキュラム作成となった。授業の進行においては、専門家と大学生による授業支援を導入した。授業の導入時やまとめにおいて、サメの歯化石をテーマとした海洋関係の知識や生活と関連する話題を専門家により提供してもらい、インタープリターや教員との連携により生徒にわかりやすい形で授業への導入を図ってもらった。また、大学生が観察実習の補助者として各班に入ることによって、生徒のつまづきや質問に対して適宜対応し、スムーズな授業の進行を図ることができた。

(3) 関連する単元の学習指導目標

① 関連する単元の内容と観点別評価規準

単元6 地球の明るい未来のために

本授業プログラムに関連する事項のみ記載を改変して提示する。

単元のねらい	観点別評価例		
	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>日常生活や社会と関連付けながら、生物と環境及び自然環境の保全と利用のことを理解するとともに、それらの実験・観察などに関する技能、自然環境を調べる実験・観察などに関する技能を身に付ける。</p> <p>日常生活や社会で使われている資源について、見通しをもって実験・観察などを行い、その結果を分析して解釈し、身近な自然環境や地域資源を調べる実験・観察などを行うとともに、自然環境の保全と科学技術の利用の在り方について、科学的に考察して判断する。</p> <p>自然と人間に関する事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度と、生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養うとともに、自然を総合的に見るようになる。</p>	<p>日常生活や社会と関連付けながら、生物と環境、自然環境の保全と科学技術の利用を理解しているとともに、それらの実験・観察などに関する技能を身に付けている。</p>	<p>身近な自然環境などを調べる実験・観察などを行い、自然環境の保全と科学技術の利用の在り方について、科学的に考察して判断している。</p> <p>日常生活や社会で使われている資源について、見通しをもって実験・観察などを行い、その結果を分析して解釈するとともに、自然環境の保全と科学技術の利用の在り方について、科学的に考察して判断している。</p>	<p>自然と人間に関する事物・現象、科学技術と人間に関する事物・現象に進んで関わり、見通しをもったり振り返ったりするなど、科学的に探究しようとしている。</p>

1章 自然環境と人間(6時間)

章のねらい	観点別評価例		
	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> 身近な自然環境について調べ、様々な要因が自然界のつり合いに影響していることを理解するとともに、自然環境を保全することの重要性を認識する。 	<p>日常生活や社会と関連付けながら、自然環境の調査と環境保全についての基本的な概念や原理・法</p>	<p>生物と環境について、身近な自然環境などを調べる実験・観察などを行い、科学的に考察して判断</p>	<p>生物と環境に関する事物・現象に進んで関わり、見通しをもったり振り返ったりするなど、科学的</p>

	<p>則などを理解しているとともに、科学的に探究するために必要な実験・観察などに関する基本操作や記録などの基本的な技能を身に付けている。</p>	<p>しているなど、科学的に探究している。</p>	<p>に探究しようとしている。</p>
--	--------------------------------------------------------------------------	---------------------------	---------------------

終章 これからの私たちの暮らし(4時間)

章のねらい	観点別評価例		
	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>・自然環境の保全と利用の在り方について科学的に考察することを通して、持続可能な社会をつくることが重要であることを認識する。</p>	<p>日常生活や社会と関連付けながら、自然環境の保全と利用についての基本的な概念や原理・法則などを理解しているとともに、科学的に探究するために必要な実験・観察などに関する基本操作や記録などの基本的な技能を身に付けている。</p>	<p>自然環境の保全と利用について、実験・観察などを行い、自然環境の保全と科学技術の利用の在り方について、科学的に考察して判断しているなど、科学的に探究している。</p>	<p>自然環境の保全と利用に関する事物・現象に進んで関わり、見通しをもったり振り返ったりするなど、科学的に探究しようとしている。</p>

② 単元の具体的評価規準

時数	項目の目標	「自然環境と人間」の観点別評価			
		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	
3	<p>1. 自然環境の変化 A. 生物と自然環境 B. 人間の活動と自然環境 C. 身近な自然環境の調査</p> <p>◆2分野(7)ア(ア)①、イ (身近な自然環境について調べ、自然環境を保全することの重要性を認識する)</p>	規準	<p>・人間の生活と自然環境との関わりについて理解し、知識を身に付けている。 ・身近な自然環境を調べ、記録する技能を身に付けている。</p>	<p>・身近な自然環境の調査を行い、異なる場所における自然環境の特徴を調べ、結果を科学的に考察して判断している。</p>	<p>・自然環境の変化について進んで関わり、見通しをもったり振り返ったりするなど、科学的に探究しようとしている。</p>
		A基準	<p>・調査結果が科学的に正しいかを踏まえた上で人間の生活と自然環境との関わりについて理解している。 ・身近な自然環境の調査の計画を立てて安全に行い、結果の適切な記録やわかりやすい整理の仕方を身に付けている。</p>	<p>・身近な自然環境の調査を行い、異なる場所における自然環境の特徴を調べ、結果を科学的に考察し、根拠を示しながら適切に判断している。</p>	<p>・自然環境の変化について、自ら調査課題を設定し、科学的な探究を主体的にしようとしている。</p>
		B基準	<p>・人間の生活と自然環境との関わりについて理解している。 ・身近な自然環境の調査を行い、結果の記録や整理の仕方を身に付けている。</p>	<p>・身近な自然環境の調査を行い、異なる場所における自然環境の特徴を調べ、結果を科学的に考察して判断している。</p>	<p>・自然環境の変化について、調査課題を設定し、科学的に探究しようとしている。</p>

		支援	<ul style="list-style-type: none"> レポートの構成を指導し、わかりやすいレポートになるよう工夫させる。また、わからないときには質問させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書の調査例の他に、周辺環境からテーマ例を提示し、自然環境と人間生活の関わりに注目させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書の調査例の他に、地域に合ったテーマを紹介する。
1	2. 自然環境の保全 ◆2分野(7)ア(ア) ①、イ 〈土地の利用や環境保全の状況を知るとともに、自然環境を保全することの重要性を認識する。〉	基準	<ul style="list-style-type: none"> 自然環境の保全のために自然を保護したり、共生したりする取り組みについて理解している。 	<ul style="list-style-type: none"> 事例から、現在ある自然環境を保全するための方策を科学的に考察して判断している。 	<ul style="list-style-type: none"> 自然環境の保全について進んで関わり、見直しをもったり振り返ったりするなど、科学的に探究しようとする。
		A基準	<ul style="list-style-type: none"> 自然環境の保全のために自然を保護したり、共生したりする取り組みについて理解し、具体的な例をあげながら説明している。 	<ul style="list-style-type: none"> 自ら事例をあげて、現在ある自然環境を保全するための方策を科学的に考察し、根拠を示しながら判断している。 	<ul style="list-style-type: none"> 自然環境の保全のための方策について、見直しをもって考え、説明しようとしている。
		B基準	<ul style="list-style-type: none"> 自然環境の保全のために自然を保護したり、共生したりする取り組みについて理解し、教科書の記述に沿った例をあげながら説明している。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書の事例とともに、現在ある自然環境を保全するための方策を科学的に考察して判断している。 	自然環境の保全のための方策を考えようとしている。
		支援	<ul style="list-style-type: none"> 自然環境の保全について、説明が羅列的にならないよう、関連させながら具体的に説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> 「自然を守る」、「自然をつなぐ」の具体的な意味を考えさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 地域の自然環境保全の例を説明する。

時数	項目の目標	「これからの私たちの暮らし」の観点別評価		
		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
4	1. 持続可能な社会にする方法 2. 未来へつながる 〈自然環境の保全と利用のあり方について科学的に考察し、持続可能な社会をつくることが重要であることを認識する〉	規準 <ul style="list-style-type: none"> 自然環境の保全と科学技術の利用について理解し、持続可能な社会をつくることの重要性を認識している。 自然環境の保全と科学技術の利用に関する事物・現象について調査を行い、結果の記録や整理、資料の活用の仕方などを身に付けている。 	<ul style="list-style-type: none"> ★自然環境の保全と科学技術の利用に関する事物・現象の中に問題を見だし、テーマを設定して調査を行い、自然環境の保全と科学技術の利用の在り方について、科学的な根拠に基づいて自らの考えを導いたりまとめたりして、表現している。 	<ul style="list-style-type: none"> ★自然環境の保全と利用に関する事物・現象に興味をもち、それらを科学的に探究しようとするとともに、科学的な根拠に基づいて意思決定しようとしている。

	A基準	<ul style="list-style-type: none"> • 自然環境を保全し、科学技術を利用したりしている例をあげ、科学的な根拠を示しながら、持続可能な社会をつくることの重要性を説明している。 • 設定したテーマに対し、見通しをもって調査を行ったり、資料を活用したりして、適切に結果を整理し、まとめている。 	<ul style="list-style-type: none"> • 設定した課題について、調査結果から明確な科学的根拠を示して、自分の考えをまとめ、適切に表現している。 	<ul style="list-style-type: none"> • 自然環境の保全と利用の重要性について強い興味をもち、科学的な根拠をもとにした自分の考えをもとうと意欲的に取り組んでいる。
	B基準	<ul style="list-style-type: none"> • 自然環境を保全し、科学技術を利用したりしている例をあげ、持続可能な社会をつくることの重要性を説明している。 • 設定したテーマに対して、調査を行ったり、資料を活用したりして、結果を整理し、まとめている。 	<ul style="list-style-type: none"> • 設定した課題について調査結果から、自分の考えをまとめ、表現している。 	<ul style="list-style-type: none"> • 自然環境の保全と科学技術の利用について興味をもち、自分の考えをもとうとしている。
	支援	<ul style="list-style-type: none"> • 身近な例と地球規模の例をあげながら、持続可能な社会の例を説明する。 • 設定したテーマに対して、調べていく内容をあげさせたり、調べ方を考えさせたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> • 調べようとする内容の中から、これまでの学習内容と関連しているものを示して考えさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 持続可能な社会について説明し、様々な課題や取り組みの例を示す。

◆学習指導要領の内容と評価方法：A基準(十分満足できる。) B基準(おおむね満足できる。) 支援…基準に達しない場合の支援。

③ 本プログラムの具体的評価規準

知識・技能【ア】	思考・判断・表現【イ】	主体的に取り組む態度【ウ】
<ul style="list-style-type: none"> • 食物連鎖における生物のつながりについて理解し知識を身につけている。 • 食物連鎖の数量的な関係やそのつり合いの変化について理解する。 • 生物の関係についての実習・観察を行い目的に応じて整理、記録し、結果をまとめている。 • 人間の生活とサメとの関わりを通して、自然環境との関わりについて理解し、持続可能な社会をつくることの重要性を認識できる知識を身に付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> • 実習・観察結果から海洋での食物連鎖について考察できる。 • 自然界での物質の循環を、呼吸や光合成、食物連鎖などを関連付けて捉えることができる。 • サメの資源活用と保全について、科学的な根拠に基づいて持続可能な観点から自らの考えをまとめ、表現できる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 食物連鎖など、生物のつながりについて関心をもち調べようとする。 • 自然環境の保全と利用に関して、サメの資源活用を話題に科学的な根拠に基づいて発表して、意見を交換し、意思決定している。

④ 評価の場面・観点・方法

評価場面	観点	方法
観察実習に意欲的に取り組む。	主体的に取り組む態度【ウ】	行動観察・ワークシート
観察実習中に正確に分類し、サメの歯化石を分類シートにまとめる。	知識・技能【ア】	行動観察・ワークシート
観察内容を比較し、サメの歯化石から生物多様性や食物連鎖、生態ピラミッドについて考察する。	思考・判断・表現【イ】	ワークシート

⑤ プログラムまでの授業の流れ

	学習活動・主な内容	教師の指導／主な評価 外部連携／使用教材等
	本実習 講義名：『サメの歯化石から学ぶ生物の多様性』 講師：鶴見大学名誉教授 後藤 仁敏先生	<ul style="list-style-type: none"> サメの歯化石を通して、生物多様性、環境問題を理解し、自然界のつながりを考える。 【ア・ウ】 ワークシート
1時間	◎導入：『サメの歯化石から学ぶ生物の多様性』を通して学習した環境問題を確認する。 ◎説明：海洋の生物に関する環境問題について確認、補足説明する。 ◎説明：自然環境の保全について考えさせ、意見交換させる。 ◎学習課題のまとめ：人間の活動により、地球温暖化など、自然環境への影響は地球規模に及んでいる。将来にわたって生物が生存するには、自然界のつながりを守る必要がある。 ◎各班で話し合った意見の発表をおこない、学習内容の定着をはかる。	地球規模での様々な環境問題を理解し、自然界のつながりを守る必要があることを考える。 【イ】 (話し合い活動・レポート)

(4) 学習内容および活動

1-1. 本時の目標

<ul style="list-style-type: none"> サメの歯と人の歯を比較し、歯の形態と機能の関係を調べる。 サメの歯化石の観察を通し、種類による形態と機能との関係を考えることで、生息環境や生態の多様性と種類の多様性など、生物多様性について考える。

1-2. 本時の展開

時間	学習内容・学習活動	教師の指導・助言・留意点	評価の観点 〔方法〕
(分) 2	プレゼンテーション * 目的と課題を確認し、理解させてから講師を紹介する。	<ul style="list-style-type: none"> 最初は教師が生徒に向けて今日の授業内容を伝える。 講師の紹介は教師からする。 【図1】	行動観察 【ウ】
18	①本日の内容説明 『サメの歯化石から学ぶ生物の多様性』 <ul style="list-style-type: none"> 講師の自己紹介をまじえながら、学習のヒントを生徒へ紹介する。 サメの歯に親しみ、関心を持たせるため、ヒトの歯と比較する。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒に学習の見通しを促す。 学生サポーターが班に1人ずつ付きそう。 【図2-3】 <ul style="list-style-type: none"> クイズ形式にすることで聴くだけでなく、自ら考える機会を設ける。 	

<p>20</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ヒトの歯に関するクイズとそれに伴った知識を説明する。 →ここでヒトの歯の基本的知識をしっかり理解させることで、サメの歯と比較をさせやすくする。 • サメの歯とヒトの歯を比較しながらサメの歯の特徴を説明する。 <p>②実験・観察の説明 観察する歯化石の年代と採取された場所やその環境の説明を行う。サメとエイの違いを説明する。</p> <p>③具体的な歯化石の説明</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 コモリザメ 2 ネズミザメ 3 ミツクリザメ 4 オオワニザメ 5 シロザメ 6 ノコギリエイ 7 トビエイ 8 魚類の椎骨 <p>④観察実習</p> <ul style="list-style-type: none"> • 生徒に実験・観察の内容を再度確認と注意喚起を行う。 • 班(3~4人)ごとに歯化石の分類作業を行う。途中、実際のサメの肌にあわせて、歯化石から見つかる他の種を補足する。 • 分類の答え合わせを受けた生徒からワークシートを完成させる。 【図28-30】 <p>⑤海の生態系の説明</p> <ul style="list-style-type: none"> • サメが消費者として位置していることや他の生物との関わりをより深く学習させる。 • サメの歯化石からわかることをまとめる。 →サメにも様々なスタイルがあることから生物の多様性がわかるように説明する。 • サメの現状について伝える。 →サメの胃袋から環境汚染(プラスチックなど)が知れること、人間社会とサメの関わり(フカヒレ、肝油、革製品)があることを認識し、我々の日常生活に関係している事を実感させ、理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> • 質問して答えさせることで、授業に参加している実感を生徒に持たせる。 【図4-6】 • ヒトの歯とサメの歯の違いと類似を明確に説明する。 【図7-9】 • サメの歯はベルトコンベアのように何度も自然に抜け落ちる。 【図10-12】 • 歯化石の説明のみならず、その地質の成り立ちを説明し、環境と生物(海鳥)の関係が社会でどのように影響するのかを認識させる。 【図13-15】 • 代表的なサメと歯の形の関連について説明する。 【図16-21】 • 班の中で意見を述べ合いながらサメの歯化石の特徴をとらえ、種類ごとに分類していく。 【図22-24】 • 歯化石の多様性からサメの生物多様性を認識させるように意見を求める。 • 実習の合間に班を回り、サメの顎やノコギリエイの吻の実物標本を見せる。 【図25-27】 • 教師と講師は机間巡視を行い、学生サポーターは生徒の作業が円滑に進むような補助をする。この時、生徒自身で分類をさせることを念頭に答えあわせの時のみ指導する。 • 生徒の振り返る時間を設ける。また、時間があれば、生徒の感想からどのような学びや発見をできたのかも今後の授業の参考にする。 • ここでは、ヒトとサメ(環境)が震災のごみやプラスチックの影響を受けていることや、食生活など具体的な関わりを出す。 【図31-33】 	<p>行動観察 ワークシート 【ア】</p> <p>行動観察 【ウ】</p>
<p>10</p>			

4. アンケートから見る生徒への学習効果

本授業に参加した2019年度の中学3年生147名のアンケート結果から、「サメの歯化石から学ぶ生物の多様性」の学習効果を考察する(資料1)。プログラムの実施に際して、授業前アンケートと授業後アンケートを行い、生徒の認識の変化を確認した。以下に、アンケートの分析結果に基づき、プログラム実施前と実施後の教育効果について比較検討する。なお、質問項目のうち、授業前アンケートは質問事項①～⑤、授業後アンケートは質問事項⑧～⑮である。

質問1「あなたは、理科の授業が好きですか?」では、中学3年生になると理科好きは30.6%に減少している。由井中学校でも、学年は異なる中学1年生の「高尾山における生物多様性の学習」のアンケートでは、74%の生徒が理科を好きと答えていることから、一般的に指摘されているように、一般に学年が上がるにつれて理科離れが進むといわれていることを示している。

質問2「あなたは海の生き物に関心ありますか?」では、興味のある生徒は36.5%にとどまっている。さらに、質問3「あなたは、化石に関心がありますか?」では、26.7%、質問4「あなたはサメの歯の化石のことを知っていますか?」では、32.5%、質問5「あなたはサメについて食物や生態を知っていますか?」では、29.3%となり、いずれも肯定的に回答した生徒の割合は30%前後にとどまっている。

反対に本プログラムの取り組みの効果は、質問8「今日は楽しく授業に参加できましたか?」では75.6%の生徒が積極的に参加し、普通と回答した生徒と合わせると95.9%の、ほとんどの生徒が取り組んでいた。このように、生徒が肯定的に答えているため、授業の効果が見込まれるといえる。また、質問11「あなたは、授業前より海や海の生き物に関心を持つようになりましたか?」では82.3%の生徒が、質問12「あなたは、授業前より化石に関心を持つようになりましたか?」では78.5%の生徒が、質問13「あなたは、授業前よりサメの生態(せいたい)や歯化石に関心を持つようになりましたか?」では79.6%の生徒が、質問14「あなたは授業前よりサメの海の中での役割について理解が深まりましたか?」では、88.4%の生徒が肯定的に回答している。最終的には、質問15「あなたは授業前より私たちと海の関係について知ることが増えましたか?」で87.8%の生徒が理解は進んだと肯定的に答えた。

次に、授業後に実施したアンケートの自由記述欄からの感想から、生徒が学んだことについて考察する(資料2)。質問9では、自由記述として「今日の授業に楽しく参加できたのか理由を自由に書いてください」と理由を尋ね、また、質問9では、「今日、おどろいたり、感じたりしたこと、いつもの学校の授業では気がつかなかったけど、今日発見したことは何ですか?」と質問した。授業後には、海の生物やサメの生態について興味・関心と理解が進んだと約30%の生徒が積極的に答えているが、その意見が生徒の感想にも具体的に述べられている。それに関連して、化石やサメの歯の化石に関する興味・関心や理解も進んだと約30%～34%の生徒が積極的に答えていて、このことも意見や感想に反映されている。また、本授業を通して海洋やSDGsに対する理解や問題意識の構築が進んだことも明らかである。さらに、授業を円滑にかつ面白く、学びの深いものにするための専門家や大学生サポーターの役割や意義も、図らずも生徒の意見から確認することができた。

以上のことから、「サメの歯化石を用いて人と海の関係を学ぶ理科の観察実習」は生徒の自主的な意欲を喚起する教材として、学習内容に興味・関心をもって取り組めるものであると共に、この授業を通して海の生き物に興味・関心を持たせ、生物多様性を含めた海洋環境やSDGsへの理解を図るものとして非常に有効であることが明らかである。そして、本授業が理科への興味が減少する中学3年生に対しても、このように興味・関心・意欲を引き出せることから、海洋教育のプログラムを理科教育に積極的に導入することが今後も必要である。

5. 本授業の評価と今後の課題

今回のプログラムは、2017年から継続している海洋教育パイオニアスクールプログラム「海の無い地域での海洋教育プログラム」における「サメの歯化石」を扱ったプログラムであり、新学習指導要領の導入を見据えて、新しいカリキュラムに合うように進めた。実習教材としては、比較的容易に手に入る教材を利用することで、海が近くにない場所でも、実践しやすいと評価できる。

本授業では、3年生の「生物のつながり・食物連鎖」「人間と科学技術」の領域で授業実践を行った。本単元では、自然界におけるさまざまな生物の“食う・食われる”のつながりを通して生物の自然における役割と位置づけの理解を深めていく活動である。これまでの学習では、教科書や資料集の写真を中心に学習がなされてきた。一般に、低次の捕食者（動物プランクトンや小魚）を教材として扱う授業が多い中で、一番高次に位置する捕食者を対象として具体的に観察実習を行って学ぶ授業は、現段階ではほとんど知られてない。現生の生物でもあるサメの歯化石を実習教材として扱うことで、進化の規則性や環境への適応性、生物多様性の学習を理解するのに適していると考える。今後は、2年生の「動物の生活と生物の進化」、「動物の体のしくみ」の発展的な学習としても扱えるようにすることで、器官や組織のちがいを通して、生物の多様性、進化を生命活動と結び付けて理解する実習教材にしていくことが可能であり、学年間の連携単元としての教材として継続実践していくことが必要である。

本プログラムは、大学教員や専門家と協働による教材の開発を進めたことで、教材についても科学的知見に基づいた指導案や写真等を用いた解説資料など、実践的な発展的教材を作ることができた。さらに、大学機関との連携の中で授業実践を行うことができたため、大学生による授業支援により、スムーズに授業を進行させることができた【図34-35】。結果として、「海の無い地域での海洋教育プログラム」の推進、継続につながる授業実践となった。

今後の課題として、次年度以降は学校教員への知見・技能の移転を積極的に進めていきたいが、教員の専門的な内容についての学習事項の指導の習得には課題が残る。また、現在、教員の大量退職時代を迎え、若手の教員に経験を積ませることが喫緊の課題となっている。本プログラムの実施に際しては、明星大学の理工学部教職コースを選択している学生有志に授業指導を担うアシスタントの立場で参加してもらい、事前に専門家から講義を受けた後に、中学生と共に活動する中で指導方法を習得させている。今後、大学による現職教員の教員免許状更新講習などと連携して、計画的に次世代の教員に本プログラムを経験させて普及し、理科教育の中で海洋教育の発展的学びを実施して授業としての定着を図ると共に、さらに個々の現場において、状況に応じて改善を加えていくことが必要と考える。

6. オンライン授業による観察実習への取り組み

今年度の前期は、本大学においてもCOVID-19への感染防止のための対応で全面オンライン授業となり、実験・観察実習による体験的授業は実施が困難な状況になった。和田の担当する理科教育法では、従来から実験・実習体験に基づいての理科の授業方法の考察をさせており、その中で海洋教育のプログラムを紹介していた。この状況下での実習体験の確保のため、今年度は実習用の教材をセットにして学生に送付し、オンライン授業により自宅での実験・観察実習をサポートする授業をおこなった。次に、理科教育法でおこなった、サメの歯化石の授業実践の内容を紹介する。

理科教育法の授業は、理科教員志望の学生が受講するが、理科教育法1及び2までに理科の教科書に掲載されている代表的な基本的な実験・観察をおこない、授業展開のための教材研究をおこなって指導案やレポートを作成する。したがって、理科教育法3では教材研究・開発力を身に付けることも視野に入れ、特別な授業プログラムにも挑戦させており、海洋教育や環境教育などの発展的教材や器具を使用して行う実験・観察が組まれている。「サメの歯化石」の授業も海洋教育の理科への導入授業として設定した。ま

ず、個々の学生が自宅で実験・観察をこなしたうえで、レポート作成をおこなえるように10回分のレポート形式の課題を設定した。次に、学生の居住地に授業でおこなう予定の10回分の資料と器具をセットし、学習資料と共に送付した。実験・観察の方法やレポート形式については、LMS(学習管理システム)により資料配布をおこない指示をした。さらに、Zoomを活用したオンライン授業によりアドバイスや解説を個々の学生におこなった。

「サメの歯化石」の課題は、その中の1回分のレポートとして出題し、「化石実習：サメの歯の進化と示準化石」と題してサメの歯化石を分類した後に、分類シートに標本を張り付けてつくり、示準化石を学ぶ授業として設定した。実験セットには「サメの歯化石」の観察のために、サメの歯を分類するためのシートと遠沈管1本にサメの歯化石をランダムに入れたが、量としては十分であり、おおよそ5～6種類の化石が含まれていた。学生は、授業の予備実験として、実際にかかった時間を図りながら、サメの歯化石を分類し、標本作成をおこなった。多くの学生が実習作業を約50分で終えることができていた。図37は、提出されたレポートの観察実習の記録である。このように、サメの歯の化石の標本は未経験者の大学生でも扱いやすく、50分間の授業時間内に観察実習を終えることが可能であると確認できた。また、予備実験を終えた大学生から、より授業に活用しやすくするための改良等の提案もあった(図38)。

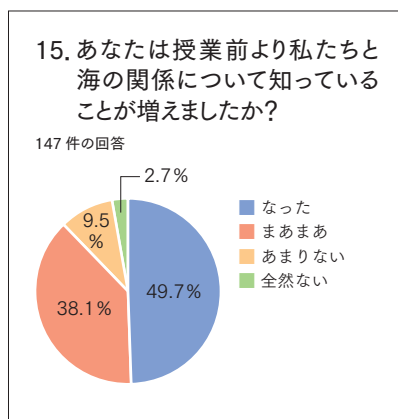
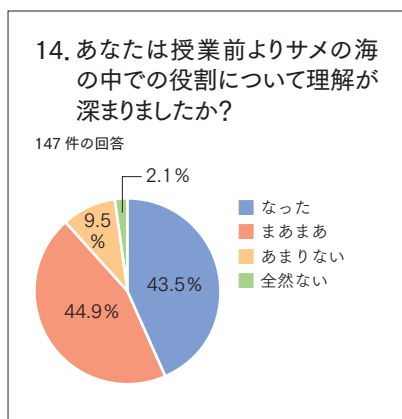
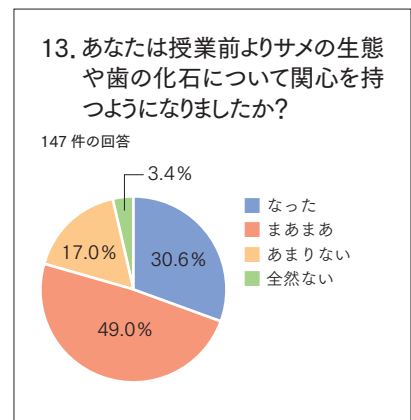
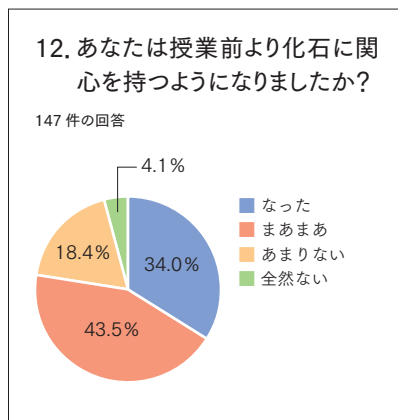
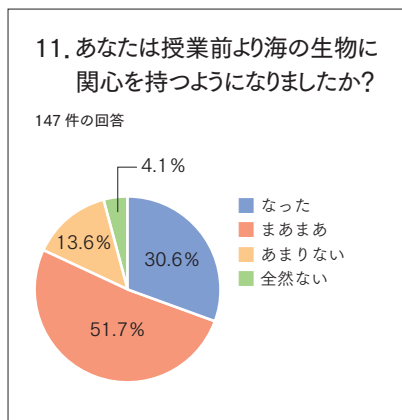
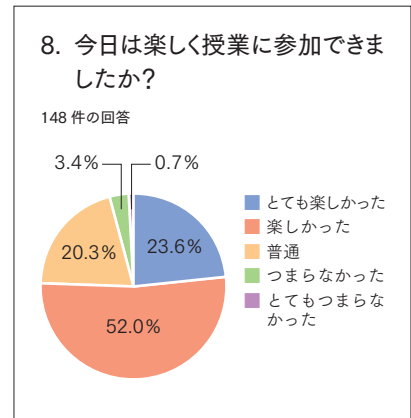
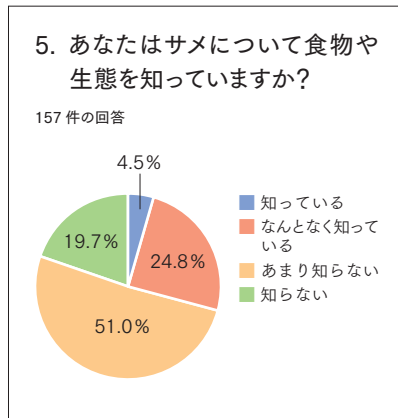
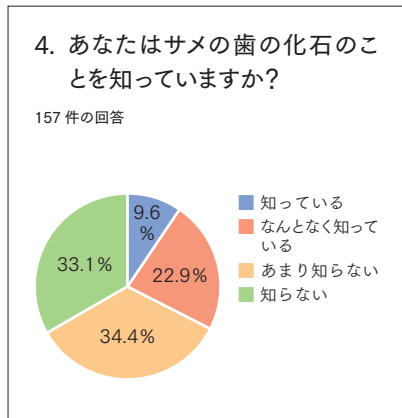
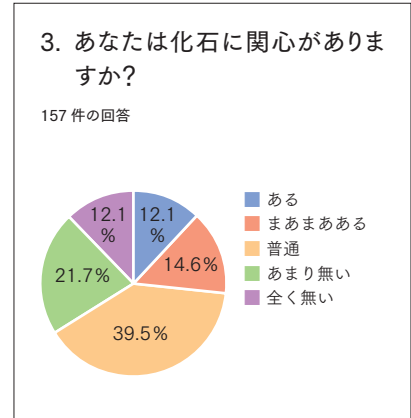
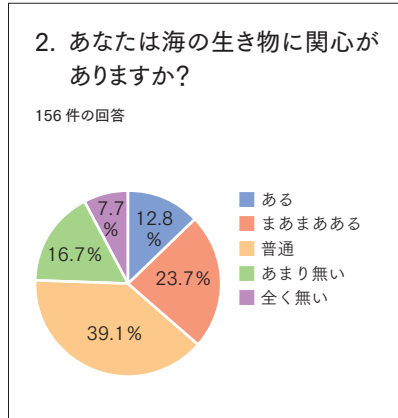
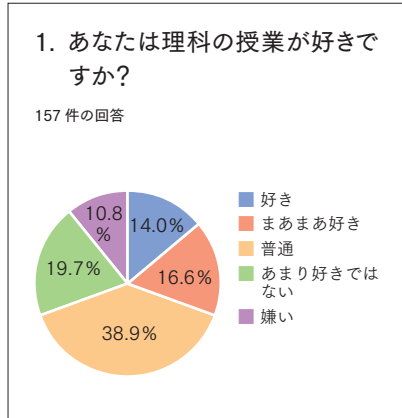
今回、提出されたレポートや意見は、非常にレベルの高いものとなり、今後の教員養成における授業の在り方を十分示唆するとともに、小中学校におけるオンライン型の実験・観察実習の可能性を検討させるものであった。今後もコロナ感染症に対応して、カリキュラムの確実な実施のために、オンライン教育へのスムーズな移行が求められると考えられる。これからの課題として、家庭でできる実験・観察を開発し、実体験の確保により教育の質を担保していくことが必要になる。今後は、オンライン授業でも可能な、教科の授業として実施する海洋教育プログラムを開発していきたいと考える。

謝辞

本プログラムの開発は、日本財団、東京大学大学院教育学研究科附属海洋教育センター、笹川平和財団海洋政策研究所が実施する、海洋教育パイオニアスクールプログラムの助成を受け、『海洋教育パイオニアスクールプログラム～海の無い地域における小中一貫体制による海洋教育体制の構築と推進～』と題して研究をおこなった。実施に際し、八王子市立由井中学校の荒井雅則校長先生には、海洋教育の推進と本プログラムの推進のために特別授業日の設定をしていただき、授業の実施においては、学年の先生方にご協力いただいた。また、明星大学理工学部長の宮脇健太郎先生はじめ理工学部の先生方には、日頃より理工学部の教職選択コースの大学生を授業実践の場にサポーターとして派遣することに便宜を図っていただいた。本授業を支えてくださった多くの方々のご協力に深く感謝申し上げます。

参考資料・文献

- 『地学ハンドブックシリーズ27 サメの歯化石の調べ方』 後藤仁敏・田中猛・金子正彦・鈴木秀史・高栞祐司・サメの歯化石研究会 2020



(資料1) 「サメの歯化石から学ぶ生物の多様性」の学習アンケート
授業前アンケート (質問事項①～⑤) 授業後アンケート (質問事項⑧・⑩～⑮)

(資料2)「サメの歯化石から学ぶ生物の多様性」の学習アンケート
授業後アンケートの自由記述からの生徒の感想

効果の観点	中学生からの感想
サメに関する 興味・関心・理解	<ul style="list-style-type: none"> • サメの種類がたくさんあることがわかりました。 • サメとエイが同じ仲間と分類されると知って驚きました。 • サメが海の中で一番上の存在ということも知った。 • 私は初めてサメの歯を見たのでとても興味深かったです。 • もともとサメに興味があり、さらに深めていくことができた。またサメの歯を実際に見て触って感じることができました。 • サメの歯が1週間おきに入れ替えることがわかった。それは人間とは全然違うものであり歯の本数も全く違った。 • 歯のはえかわることが一番の驚きでした。そしてサメの種類によって様々な形の歯についても知ることができました。
化石に関する 興味・関心・理解	<ul style="list-style-type: none"> • 普段は考えたことはなかったサメの生態や化石について詳しく知ることができた。 • 鳥の糞が地層になったということを知ってとても驚いた。 • 化石についてはほとんど知らなかったので、良かったです。 • 今まで知らなかった化石やサメの知識をより詳しく分かることができた。 • 化石の色々な種類を見つけるのが楽しかった。また種類も多く興味を持ったので良かったです。
海洋に対する 理解・問題意識	<ul style="list-style-type: none"> • 海は身近にあると思っていたけれども知らないことも多く、身近なものでも知らないこともあるということ学んだ。 • 海に生息する動物は調べ始めたらきりがなさそうだと思います。 • 海にある様々な生態系を細かく知れて本当にうれしかったです。 • 海の中の食物連鎖は気にしていなかったので、新たな発見だった。 • 今回の授業で少し興味がわいたので、これから少し海の生き物について関心を持つていこうと思いました。
授業に対する 興味・関心・効果	<ul style="list-style-type: none"> • 普段はできないような貴重な体験ができたので楽しかったです。 • 実際に見せてくれるといった体験がとても貴重だった。 • 触ったり、選んだり、自分の家に持ち帰れるものがあるのでとても興味が増しました。 • 普段の理科の授業では今回のように深く探究することはないので、とても興味深いです。 • 自分でこれはなんでだろう。不思議だなあと考えるのも楽しかったし、それぞれの歯の特徴をつかめた。 • 身の回りにないものを見ることによって、新しい発見や疑問があり、前よりも生物に関心を持って良かったです。
SDGsに対する 理解・問題意識	<ul style="list-style-type: none"> • サメは何でも食べてしまうので、自分たち人間の影響が出ているということを知りました。 • サメの色々な部分が、私たちの生活のさまざまなものに活用されているということを知って驚いた。 • サメが海の中でどのような生活をしているのか、その知識を知ることで、どのような管理の仕組みが必要かなど、その後をどう考えれば良いのか知ることができました。
専門家・ 学生サポーターの 効果	<ul style="list-style-type: none"> • サメの歯について教授・大学生の方に多くの魅力を教えてもらった。 • 知らないことが多くて何も分からなかったけれど、学生さんと一緒に探したら見つけて、話しながら歯を探すのが一番楽しかった。 • 大学生のお兄さんたちや先生と楽しく話しながら授業ができました。 • 人とサメを比較していて分かりやすかったし、学生の人たちと楽しく、サメやエイについて議論することができて良かった。

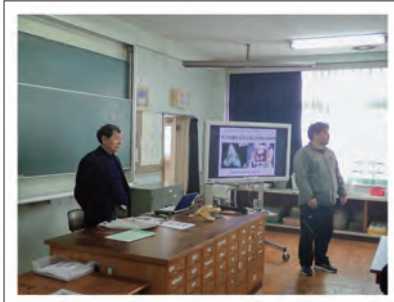


図 1

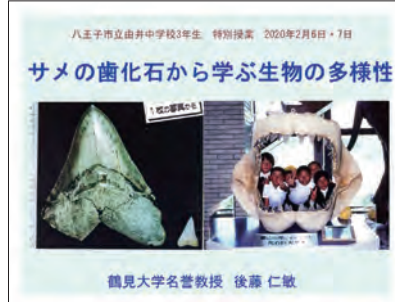


図 2



図 3



図 4



図 5

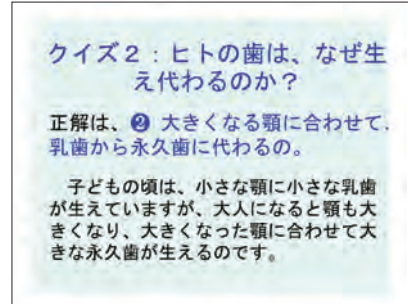


図 6

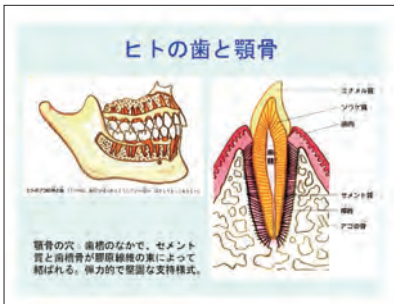


図 7



図 8

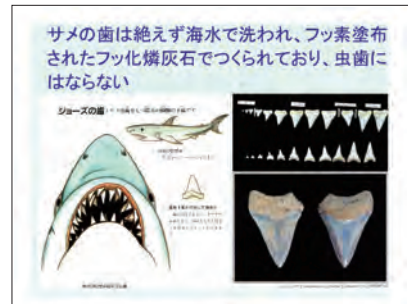


図 9

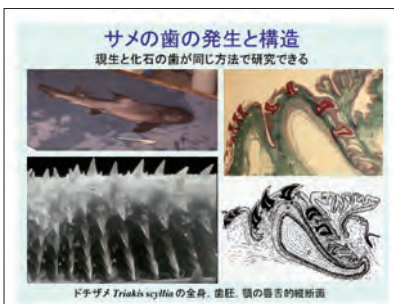


図 10



図 11

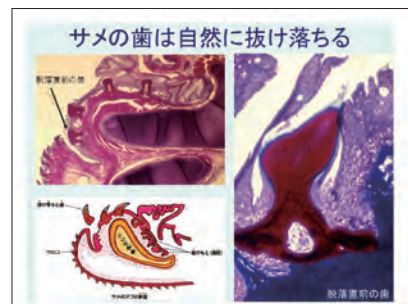


図 12



図 13



図 14

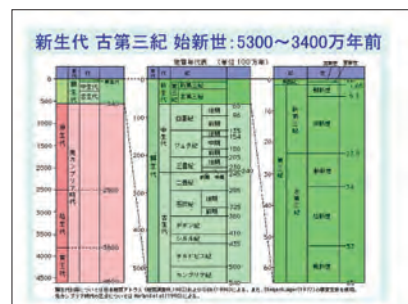


図 15

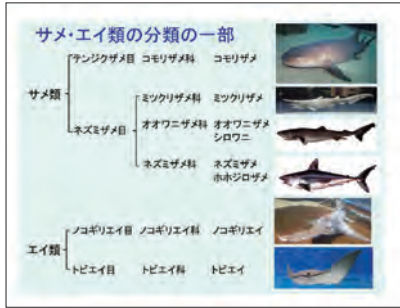


図 16

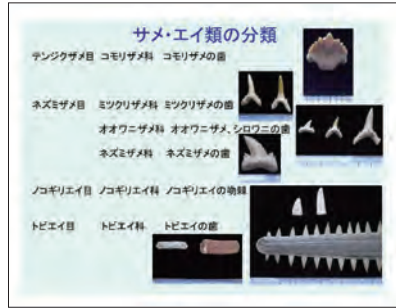


図 17

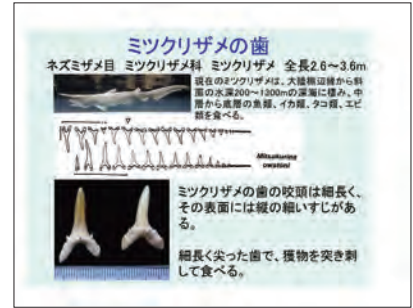


図 18

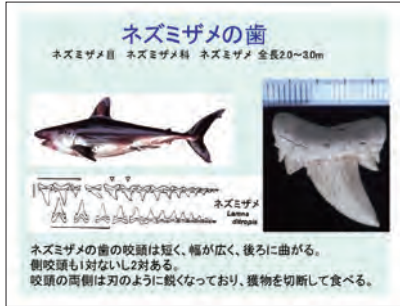


図 19

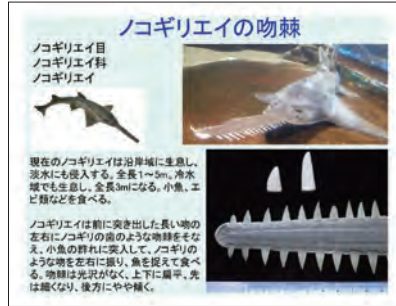


図 20



図 21



図 22



図 23



図 24



図 25



図 26



図 27

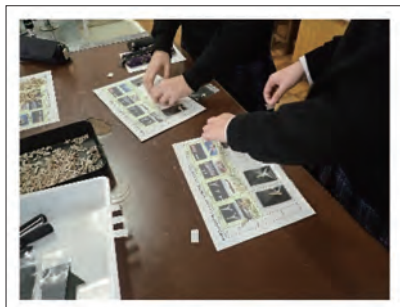


図 28



図 29



図 30



図 31

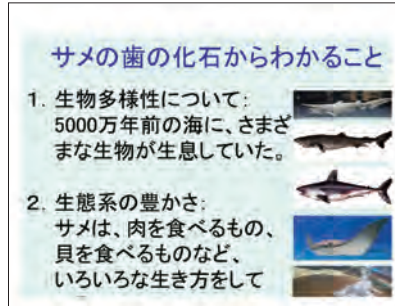


図 32



図 33



図 34



図 35



図 36



図 37



図 38

表1 オンライン授業での歯化石の実習の実施時間の記録の一例（大学生のレポートより）

開始時間	終了時間	手順	実施内容・使用器具・注意事項等
		準備	サメの歯化石、分類分け用台紙、標本台紙、チャック付き袋、ピンセット
0	12	1. 講義	スライドを使用して実習の説明と分類やサメの種類を説明する。
12	25	2. 化石を形・種類ごとに分類する	似た形のものからサメの種類ごとに分ける。
25	30	3. 台紙にまとめる	チャック付き袋に歯化石を入れ、それを台紙に貼る。
30	40	4. 標本の種類ごとに分ける	チャック付き袋から各種1つずつ好きな化石を取りだして標本に記載してあるサメの種類ごとに分ける。
40	50	5. 標本としてまとめる	分けたサメの歯化石をボンドで標本台紙に貼りつけチャック付き袋に収納する。
制限時間 50分	Total 50分	6. 片付け／まとめ	標本に使用しなかった化石は元に戻すようにする。 サメの歯の特徴について何故そのような歯になったのか食べ物や生活をヒントに考察する。

教職センターの事業について

I 教職関連ガイダンス・講座

詳細は資料①参照。

II 教育インターンシップ

1. 対象学生（配当学年：2年）

2018年度以前入学生

教育学部：学科科目（必修）

理工学部、人文学部、経済学部、情報学部：教科又は教職に関する科目（選択）

2019年度以降入学生

教育学部：学科科目（選択）※小学校、中学校、高等学校の免許状を取得する上での必修科目

理工学部、人文学部、経済学部、情報学部：大学が独自に設定する科目（選択）

2. 教育インターンシップの種類

「教育インターンシップ1・2」に対応して、目的に応じて2つの事業を実施しています。

①教職インターンシップ（活動場所：小学校、中学校、特別支援学校）

②保育インターンシップ（活動場所：保育所、幼稚園、子育て支援施設）

※保育インターンシップは教育学科子ども臨床コース、小学校教員コースの学生のみ対象

3. 教職インターンシップの活動先

①連携協定を結んでいる教育委員会

八王子市、日野市、多摩市、羽村市、青梅市、立川市、昭島市、清瀬市、府中市、相模原市、横浜市、川崎市

②連携協定を結んでいる学校

七生特別支援学校、羽村特別支援学校、清瀬特別支援学校、神奈川県立麻生養護学校、相模原中央支援学校、明星小学校

4. 教職インターンシップの活動の流れ

1年生 後期 学生個人票作成指導

1月 教職インターンシップ研修会、活動先（校種・地域）希望調査、学生個人票作成

2年生 4月 履修登録、活動予定校配分作業

5月 活動予定校決定→活動予定校での面接
活動開始（～12月）

（原則、授業期間中の木曜日終日活動）

1月 活動発表会

III 介護等体験

1. 対象学生

小学校及び中学校の教諭の普通免許状取得希望者

（幼稚園のみ、高等学校のみ希望の場合は体験不要）

2. 内容

法律や関連する通達で、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験として高齢者や障害者の話し相手、散歩の付き添いなどの交流体験、あるいは掃除や洗濯といった受入施設の職員に必要とされる業務の補助などと定められ、幅広い体験が求められています。具体的には、

次のような体験例があげられます。

- ・施設利用者(児)の介護・介助、保育・養育の補助(基礎入門レベルの内容)
- ・施設利用者(児)との交流、学習活動、授産作業の補助
- ・施設利用者(児)のサークル(クラブ)活動の補助
- ・施設の行事、バザー等の補助
- ・掃除、洗濯、おむつたたみ等の業務の補助

3. 受入施設、期間

- ①社会福祉施設(東京都、埼玉県、神奈川県) 5日間
- ②特別支援学校(東京都) 2日間

4. スケジュール

- 2年 10月 第1回介護等体験ガイダンス
- 11月 第2回介護等体験ガイダンス
- 1月 第3回介護等体験ガイダンス
- 2月 申請手続き
- 3年 5月 体験先決定(社会福祉施設、特別支援学校)(～7月)
- 事前オリエンテーション①(特別支援学校別)(体験先決定後順次実施、～7月)
- 事前オリエンテーション②(社会福祉施設別)(体験先決定後順次実施、～7月)
- 6月 体験実施(社会福祉施設、特別支援学校)(～1月)

IV 教育実習

1. 校種・時期・日数

教員免許状の取得希望により、実習の校種が決まります。また、時期と日数は実習の校種によって異なります。

教員免許状の取得希望					実習の校種	時 期	日 数
幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校			
●					幼稚園	6月	4週間(18～20日)
●	●				幼稚園または小学校	5～6月または9～11月の間	4週間(18～20日)
	●				小学校	5～6月または9～11月の間	4週間(18～20日)
	●	●	●		小学校	5～6月または9～11月の間	(小)4週間(18～20日)
					中学校または高等学校		(中・高)3週間以上(15日以上)
		●			中学校	5～6月または9～11月の間	3週間以上(15日以上)
		●	●		中学校または高等学校	5～6月または9～11月の間	3週間以上(15日以上)
			●		高等学校	5～6月または9～11月の間	2週間(9～10日)
	●			●	小学校	(小)5～6月の間	4週間(18～20日)
				●	特別支援学校	(特)9～11月の間	2週間(9～10日)

(注) 小学校と、中学校または高等学校の2校で実習をする場合、片方は5～6月、もう片方は9～11月に行います。

※ 「小学校教員免許プログラム」履修者に対しては、別途、通信教育部での手続きがあります。

※ (中学校・高等学校について) 2つの教科の教員免許状を同時に取得しようとする学生は、どちらか一方の教科での実習を行います。

2. 教育実習スケジュール

① 小学校・中学校・高等学校

学年	時期	内 容	備 考
2年	3月末	第1回教育実習ガイダンス ※教職課程ガイダンス内で実施	教育実習について(実習校区分など)説明、 「教育実習登録申請書」等の配付
3年	4月上旬	教育実習申し込み基準の判定	判定不合格者のみ連絡
	5月中旬	第2回教育実習ガイダンス	「内諾依頼書」一式を配付(予定)
	7月上旬	第3回教育実習ガイダンス	「教育実習生個人票の下書き」を配付
	11月中旬	第4回教育実習ガイダンス	教職指導教員と4年生の講話
	1月中旬	第5回教育実習ガイダンス	「教育実習依頼書」一式を配付、今後の手続き説明
4年	3月下旬	教育実習オリエンテーション ※教職課程ガイダンス内で実施	教育実習直前の指導
	4月上旬	教育実習履修資格の判定	判定不合格者のみ連絡
	5月以降	教育実習へ	

② 特別支援学校

	時 期	内 容	備 考
2年	3月末	教育実習の判定、ガイダンス等、 小学校実習と同様に実施 (上記参照)	
3年	4月～1月		
4年	4月		
	5月～6月	小学校での教育実習	
	9月～12月	特別支援学校での教育実習	

③ 幼稚園

学年	時期	内 容
2年	12月	第1回幼稚園実習ガイダンス
	1月～2月	実習園調べ、実習園選びの期間
	2月下旬～3月上旬	面談実施(「実習園選びのためのワークシート」提出)
	3月末	保育士養成課程ガイダンス
3年	4月上旬	教育実習申し込み基準の判定 実習依頼書の送付(教職センターから実習園へ送付します)
	12月	第2回幼稚園実習ガイダンス ①実習承諾状況、訪問・挨拶について ②教育実習生個人票・誓約書の記入
	1月～2月	実習園への連絡・挨拶(ピアノ等課題の確認)
	3月下旬	教育実習履修資格の判定 保育士養成課程ガイダンス
4年	4月上旬	健康診断(必ず受診してください)
		大学から実習園に関係書類を送付(個人票、評価票、出席簿等)
		明星幼稚園で実習
	4月下旬	大学からの訪問指導教員の発表、訪問指導教員への挨拶
	4月～5月	実習園への連絡(オリエンテーション日時の確認) 実習園でのオリエンテーション実施
6月	教育実習	

※詳細は幼稚園実習ガイダンスで説明します。

※2020年度の運用は、新型コロナウイルス感染拡大の影響から、内容を調整の上、実施しています。

3. 申し込み条件と履修資格

2018年度以前入学者

①申し込み条件

教育実習(※)を申し込むことができる学生は、3年生に進級合格し、次の3つの条件を満たした学生です。

- (1) 教職を強く志し、将来の進路として希望していること。
- (2) 1年生配当で教職必修となっている「教職入門」の単位が修得済みであること。
- (3) 教職センターが指定する各種検定に合格していること。

②履修資格

教育実習(※)を行うことができる学生は、4年生に進級合格し、次の条件をすべて満たし、教職センター運営委員会において履修資格を得た学生です。

- (1) 心身ともに健康であること。
- (2) 教師になることを切望している学生であること。
- (3) 教育実習に係る手続きを遅滞なく行っていること。
- (4) 以下の単位修得基準を満たしていること。

希望校種	基 準
幼稚園	本学が定める免許状取得に必要な単位数のうち、以下の科目を含み37単位以上修得済であること。 ①「教育原理」 ②「教育の制度と経営」 ③「初等教育実習指導」 ④「教育心理学」 ⑤教育職員免許法施行規則に定める「保育内容の指導法」(7科目開設)と、授業科目「保育学1」、「保育学2」(計9科目)のうち、5科目以上。
小学校	本学が定める免許状取得に必要な単位数のうち、以下の科目を含み43単位以上修得済であること。 ①「教育原理」 ②「教育の制度と経営」 ③「初等教育実習指導」 ④「教育心理学」 ⑤教育職員免許法施行規則に定める「各教科の指導法」(9科目開設)のうち、7科目以上。
中学校 中等教育学校 高等学校	本学が定める免許状取得に必要な単位数のうち、以下の科目を含み43単位以上修得済であること。 ①「教育原理」 ②「教育の制度と経営」 ③「中等教育実習指導」 ④「教育心理学」 ⑤教育職員免許法施行規則に定める「各教科の指導法」のうち、実習を希望する教科について2科目以上。
特別支援学校	3年生までに開設している「特別支援教育に関する科目」(17科目)のうち、14科目以上単位が修得済みであること。

※ここでいう「教育実習」とは、授業科目「初等教育実習」、「特別教育実習」、「中等教育実習」、「特別支援教育実習」のことを指します。

2019年度以降入学者

①申し込み条件

教育実習(※1)を申し込むことができる学生は、3年生に進級合格し、次の3つの条件を満たした学生です。

- (1) 教職を強く志し、将来の進路として希望していること。
- (2) 1年生配当で教職必修となっている「教職入門(中高)」又は「教職入門」の単位が修得済みであること。
- (3) 「日本漢字能力検定3級」又は「日本語検定4級」に合格していること。

②履修資格

教育実習(※1)を行うことができる学生は、4年生に進級合格した学生のうち、次の4つの条件をすべて満たし、教職センター運営委員会において履修許可を得た学生です。

- (1) 心身ともに健康であること。
- (2) 教師になることを切望する学生であること。
- (3) 教育実習に係る手続きを遅滞なく行っていること。
- (4) 以下の単位修得基準を満たしていること。

学部	希望校種	基準
理工学部 人文学部 経済学部 情報学部	中学校 中等教育学校 高等学校	以下の10科目すべてを修得済みであること。 ①教育原理(中高) ②教職入門(中高) ③教育の制度と経営(中高) ④特別なニーズ教育総論(中高) ⑤〇〇科教育法1(※2) ⑥〇〇科教育法2(※2) ⑦教育心理学(中高) ⑧教育課程論(中高) ⑨中等教育実習指導 ⑩教職実践基礎 以下の科目から5科目以上修得済みであること。 ①〇〇科教育法3(※2) ②〇〇科教育法4(※2) ③教育方法学(中高) ④道徳の理論と指導法(中学校) ⑤特別活動と総合的な学習の時間の指導法(中高) ⑥生徒指導・進路指導(中高) ⑦教育相談の基礎と方法(中高)
	高等学校 【公民】 高等学校 【情報】 のみの場合	以下の10科目すべてを修得済みであること。 ①教育原理(中高) ②教職入門(中高) ③教育の制度と経営(中高) ④特別なニーズ教育総論(中高) ⑤〇〇科教育法1(※2) ⑥〇〇科教育法2(※2) ⑦教育心理学(中高) ⑧教育課程論(中高) ⑨中等教育実習指導 ⑩教職実践基礎 以下の科目から2科目以上修得済みであること。 ①教育方法学(中高) ②特別活動と総合的な学習の時間の指導法(中高) ③生徒指導・進路指導(中高) ④教育相談の基礎と方法(中高)
教育学部	幼稚園	以下の12科目すべてを修得済みであること。 ①教育原理 ②教職入門 ③教育の制度と経営 ④発達心理学 ⑤特別なニーズ教育総論 ⑥保育内容(音楽表現)の指導法 ⑦保育内容(造形表現)の指導法 ⑧保育原理 ⑨教育心理学 ⑩教育方法学 ⑪幼児理解の理論と方法 ⑫初等教育実習指導 以下の科目から5科目以上修得済みであること。 ①保育内容総論 ②保育内容(健康)の指導法 ③保育内容(人間関係)の指導法 ④保育内容(環境)の指導法 ⑤保育内容(言葉)の指導法 ⑥教育課程論 ⑦教育相談の基礎と方法

教育学部	小学校	<p>以下の18科目すべてを修得済みであること。</p> <p>①教育原理 ③教育の制度と経営 ⑤特別なニーズ教育総論 ⑦初等社会科教育法 ⑨初等理科教育法 ⑪初等家庭科教育法 ⑬教育心理学 ⑮教育インターンシップ1 ⑰初等教育実習指導</p> <p>②教職入門 ④発達心理学 ⑥初等国語科教育法(書写を含む) ⑧初等算数科教育法 ⑩初等生活科教育法 ⑫初等英語科指導法 ⑭教育方法学 ⑯教育インターンシップ2 ⑱教職実践基礎</p> <p>以下の科目から6科目以上修得済みであること。</p> <p>①初等音楽科教育法 ③初等体育科教育法 ⑤道徳の理論と指導法 ⑦生徒指導・進路指導</p> <p>②初等図画工作科教育法 ④教育課程論 ⑥特別活動と総合的な学習の時間の指導法 ⑧教育相談の基礎と方法</p>
	中学校 中等教育学校 高等学校	<p>以下の13科目すべてを修得済みであること。</p> <p>①教育原理 ③教育の制度と経営 ⑤特別なニーズ教育総論 ⑦〇〇科教育法2^(※2) ⑨教育方法学 ⑪教育インターンシップ2 ⑬教職実践基礎</p> <p>②教職入門 ④発達心理学 ⑥〇〇科教育法1^(※2) ⑧教育心理学 ⑩教育インターンシップ1 ⑫中等教育実習指導</p> <p>以下の科目から5科目以上修得済みであること。</p> <p>①〇〇科教育法3^(※2) ③教育課程論 ⑤特別活動と総合的な学習の時間の指導法 ⑦教育相談の基礎と方法</p> <p>②〇〇科教育法4^(※2) ④道徳の理論と指導法 ⑥生徒指導・進路指導</p>
	特別支援学校	<p>以下の科目から12科目以上修得済みであること。</p> <p>①障害者教育総論 ③知的障害者の生理・病理 ⑤病弱者の心理・生理・病理 ⑦知的障害者の指導法1 ⑨病弱者の指導法 ⑪聴覚障害者の心理・生理・病理 ⑬視覚障害者の指導法 ⑮重複障害・LD等教育の理論と実際</p> <p>②知的障害者の心理 ④肢体不自由者の心理・生理・病理 ⑥特別支援学校教育課程論 ⑧肢体不自由者の指導法 ⑩視覚障害者の心理・生理・病理 ⑫重複障害・LD等の心理・生理・病理 ⑭聴覚障害者の指導法</p>

※1 ここでの「教育実習」とは、授業科目「初等教育実習」、「特別教育実習」、「中等教育実習」、「特別支援教育実習」のことを指します。

※2 「〇〇科教育法」は実習を希望する教科を修得すること。

V 2020年度の実績

1. 各種学外実習等実施者数(資料②)
2. 教員免許状取得者数(資料③)

資料① 教職関連ガイダンス・講座等一覧

○は必須

		前期	夏休み	後期	春休み
全学年	教職指導など	●教員採用試験自治体別説明会		●教員採用試験自治体別説明会	
	教員採用対策など	○スタートガイダンス		●過去問分析会 ●教職 DVD 講座（教職教養） ●教職 DVD 講座（小学校全科） ●論作文基礎講座	●公立幼保試験対策講座
		○1年生面談（教職指導講師との面談を全員対象で実施）			
1年生	教職指導など	○教職課程ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス		●教職インターンシップ研修会	
	教員採用対策など	○スタートガイダンス		●過去問分析会 ●教職 DVD 講座（教職教養） ●教職 DVD 講座（小学校全科） ●論作文基礎講座 ○模擬試験（専門教養）	●論作文基礎講座 ●公立幼保試験対策講座
		○2年生面談（教職指導講師との面談を実施） ※理工・人文・経済・情報学部のみ			
2年生	教職指導など	○教職課程ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス		○第1回介護等体験ガイダンス ○第2回介護等体験ガイダンス ○第3回介護等体験ガイダンス ○第1回幼稚園実習ガイダンス ○保育所実習1ガイダンス ○教職インターンシップ活動発表会	
	学外実習など	教職・保育インターンシップ（前期・後期を通じて週1回程度活動）			保育所実習1
3年生	教員採用対策など	○スタートガイダンス		●過去問分析会 ●論作文・面接試験等対策講座（グループ指導） ○模擬試験（専門教養・教職教養・論作文） ●最新筆記試験動向ガイダンス	●論作文・面接試験等対策講座（個別指導） ●面接基礎講座 ●教職教養直前対策講座 ●公立幼保試験対策講座
	教職指導など	○教職課程ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス ○第1回教育実習ガイダンス ○第2回教育実習ガイダンス ○第3回教育実習ガイダンス ○介護等体験事前オリエンテーション ○施設実習1ガイダンス		○第4回教育実習ガイダンス ○第5回教育実習ガイダンス ○第2回幼稚園実習ガイダンス ○保育所実習2ガイダンス	
3年生	学外実習など	介護等体験（社会福祉施設5日＋特別支援学校2日）			
			施設実習1	保育所実習2 ※選択	
4年生	教員採用対策など	●論作文・面接試験等対策講座（個別指導） ●最新試験情報ガイダンス	●教員採用試験1次面接対策講座 ●教員採用試験2次面接対策講座 ●教員採用試験体育実技対策講座	●教員採用試験合格者講座 ●臨時採用教員説明会	
	教職指導など	○教職課程ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス ○教育実習オリエンテーション ●教員採用試験大学推薦学内選抜 ○第1回教員免許状申請ガイダンス ○施設実習2ガイダンス		○第2回教員免許状申請ガイダンス ○保育士登録ガイダンス	
4年生	学外実習など	教育実習（前期）		教育実習（後期）	
		初等教育実習（幼稚園）	施設実習2 ※選択		

※上記は2021年7月現在の情報です。

資料② 各種学外実習等実施者数

教職課程登録者数(入学時)		2021年	2020年	2019年	2018年	2017年	合計
理工	物理学系	15	15	17	23	30	100
	生命科学・化学系	21	16	26	31	19	113
	機械工学系	10	6	12	9	10	47
	電気電子工学系	11	17	13	6	3	50
	建築学系	-	-	3	3	5	11
	環境科学系	15	10	6	11	10	52
	フレキシブル	-	-	-	2	4	6
	合計	72	64	77	85	81	379
人文	国際コミュニケーション学科	26	29	15	21	33	124
	人間社会学科	32	25	26	29	44	156
	日本文化学科	39	36	33	39	58	205
経済	経済学科	37	26	17	13	30	123
情報	情報学科	25	39	35	24	26	149
教育	教育学科	391	346	372	386	429	1,924
造形	造形芸術学科	-	-	-	-	-	0
	合計	622	565	575	597	701	3,060

2021年度(予定)		教育インターンシップ(2年生)			介護等体験(3年生)					教育実習(4年生)					免許状取得者(4年生)	保育所実習1(2年生)	施設実習1(3年生)	保育所実習2(3年生)	施設実習2(4年生)
理工	総合理工学科	物理学系	生命科学・化学系	機械工学系	電気電子工学系	建築学系	環境科学系	合計	幼稚園	小学校	中学校 高等学校	特別支 援学校	合計	4年生	2年生	3年生	3年生	4年生	
																			社会福 祉施設
		0	1	0	0	0	0	0	-	-	16	-	16	-	-	-	-	-	
		1	0	0	0	0	0	0	-	-	17	-	17	-	-	-	-	-	
		0	0	0	0	0	0	0	-	-	6	-	6	-	-	-	-	-	
		0	0	0	0	0	0	0	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-	
		0	0	0	0	0	0	0	-	-	0	-	0	-	-	-	-	-	
		0	0	0	0	0	0	0	-	-	6	-	6	-	-	-	-	-	
		1	0	0	0	0	0	0	-	-	48	-	48	-	-	-	-	-	
	国際コミュニケーション学科	0	0	0	0	0	0	0	-	-	14	-	14	-	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	0	0	0	0	0	0	-	-	20	-	20	-	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	0	0	0	0	0	0	-	-	17	-	17	-	-	-	-	-	
	経済	1	0	0	0	0	0	0	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-	
	情報	0	0	0	0	0	0	0	-	-	15	-	15	-	-	-	-	-	
	教育	317	0	0	0	0	0	0	44	275	165	43	527	-	57	55	53	4	
	合計	319	0	0	0	0	0	0	44	275	282	43	644	-	57	55	53	4	

※ 「介護等体験」……新型コロナウイルス感染拡大により学内授業で代替したため、2021年度に体験をする学生はいません。

2020年度(実績)		教育インターンシップ(2年生)			介護等体験(3年生)					教育実習(4年生)					免許状取得者(4年生)	保育所実習1(2年生)	施設実習1(3年生)	保育所実習2(3年生)	施設実習2(4年生)
理工	総合理工学科	物理学系	生命科学・化学系	機械工学系	電気電子工学系	建築学系	環境科学系	合計	幼稚園	小学校	中学校 高等学校	特別支 援学校	合計	4年生	2年生	3年生	3年生	4年生	
																			社会福 祉施設
		0	0	0	0	0	0	0	-	-	11	-	11	9	-	-	-	-	
		0	0	0	0	0	0	0	-	-	8	-	8	7	-	-	-	-	
		0	0	0	0	0	0	0	-	-	4	-	4	2	-	-	-	-	
		0	0	0	0	0	0	0	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	
		0	0	0	0	0	0	0	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	
		0	0	0	0	0	0	0	-	-	2	-	2	1	-	-	-	-	
		0	0	0	0	0	0	0	-	-	27	-	27	21	-	-	-	-	
	国際コミュニケーション学科	0	0	0	0	0	0	0	-	-	19	-	19	18	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	0	0	0	0	0	0	-	-	17	-	17	13	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	0	0	0	0	0	0	-	-	26	-	26	22	-	-	-	-	
	経済	0	0	0	0	0	0	0	-	-	7	-	7	6	-	-	-	-	
	情報	0	0	0	0	0	0	0	-	-	8	-	8	7	-	-	-	-	
	教育	165	0	0	0	0	0	0	61	311	179	51	602	384	56	56	50	6	
	合計	165	0	0	0	0	0	0	61	311	283	51	706	471	56	56	50	6	

※ 「教育インターンシップ」……新型コロナウイルス感染拡大のため、一部学生は学内授業のみで実施。

※ 「介護等体験」……新型コロナウイルス感染拡大により学内授業で代替したため、2020年度に体験をした学生はいません。

2019年度(実績)

		教育インターンシップ (2年生)	介護等体験(3年生)			教育実習(4年生)					免許状 取得者 (4年生)	保育所 実習1 (2年生)	施設 実習1 (3年生)	保育所 実習2 (3年生)	保育実習3 (施設) (4年生)	
			社会福祉施設	特別支援学校	合計	幼稚園	小学校	中学校 高等学校	特別支援学校	合計						
理工	総合理工学科	物理学系	0	11	11	22	-	-	9	-	9	7	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	12	12	24	-	-	10	-	10	9	-	-	-	-
		機械工学系	0	4	4	8	-	-	0	-	0	0	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	1	1	2	-	-	3	-	3	2	-	-	-	-
		建築学系	0	2	2	4	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-
		環境科学系	0	2	2	4	-	-	7	-	7	7	-	-	-	-
	合計	0	32	32	64	-	-	30	-	30	26	-	-	-	-	
人文	国際コミュニケーション学科	0	20	20	40	-	-	9	-	9	8	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	23	23	46	-	-	4	-	4	4	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	32	32	64	-	-	14	-	14	10	-	-	-	-	
経済	経済学科	0	13	13	26	-	-	9	-	9	8	-	-	-	-	
情報	情報学科	1	12	12	24	-	-	13	-	13	12	-	-	-	-	
教育	教育学科	382	359	358	717	51	262	187	45	545	330	60	63	58	7	
	合計	383	491	490	981	51	262	266	45	624	398	60	63	58	7	

2018年度(実績)

		教育インターンシップ (2年生)	介護等体験(3年生)			教育実習(4年生)					免許状 取得者 (4年生)	保育所 実習1 (2年生)	保育実習1 (施設) (3年生)	保育実習2 (施設) (3年生)	保育実習3 (施設) (4年生)	
			社会福祉施設	特別支援学校	合計	幼稚園	小学校	中学校 高等学校	特別支援学校	合計						
理工	総合理工学科	物理学系	0	16	15	31	-	-	22	-	22	21	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	18	18	36	-	-	14	-	14	12	-	-	-	-
		機械工学系	0	1	1	2	-	-	2	-	2	1	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	5	5	10	-	-	0	-	0	0	-	-	-	-
		建築学系	0	2	2	4	-	-	3	-	3	2	-	-	-	-
		環境科学系	0	7	7	14	-	-	5	-	5	5	-	-	-	-
	合計	0	49	48	97	-	-	46	-	46	41	-	-	-	-	
人文	国際コミュニケーション学科	0	10	10	20	-	-	10	-	10	10	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	6	5	11	-	-	9	-	9	8	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	21	20	41	-	-	12	-	12	11	-	-	-	-	
経済	経済学科	0	11	11	22	-	-	5	-	5	5	-	-	-	-	
情報	情報学科	0	8	8	16	-	-	9	-	9	9	-	-	-	-	
教育	教育学科	427	312	315	627	52	279	186	40	557	362	62	46	39	10	
造形	造形芸術学科	0	0	0	0	-	-	0	-	0	0	-	-	-	-	
	合計	427	417	417	834	52	279	277	40	648	446	62	46	39	10	

2017年度(実績)

		教育インターンシップ (2年生)	介護等体験(3年生)			教育実習(4年生)					免許状 取得者 (4年生)	保育実習1 (施設) (2年生)	保育実習1 (施設) (3年生)	保育実習2 (施設) (3年生)	保育実習3 (施設) (4年生)	
			社会福祉施設	特別支援学校	合計	幼稚園	小学校	中学校 高等学校	特別支援学校	合計						
理工	総合理工学科	物理学系	0	23	24	47	-	-	19	-	19	16	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	14	15	29	-	-	15	-	15	15	-	-	-	-
		機械工学系	0	4	4	8	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	0	0	0	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-
		建築学系	0	3	3	6	-	-	2	-	2	2	-	-	-	-
		環境科学系	0	6	6	12	-	-	5	-	5	4	-	-	-	-
	合計	0	50	52	102	-	-	43	-	43	39	-	-	-	-	
人文	国際コミュニケーション学科	0	16	16	32	-	-	8	-	8	8	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	10	10	20	-	-	9	-	9	9	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	12	12	24	-	-	16	-	16	14	-	-	-	-	
経済	経済学科	0	9	7	16	-	-	9	-	9	7	-	-	-	-	
情報	情報学科	0	13	13	26	-	-	6	-	6	6	-	-	-	-	
教育	教育学科	376	346	350	696	47	266	155	43	511	332	49	55	43	0	
	合計	376	456	460	916	47	266	246	43	602	415	49	55	43	0	

※ 「保育実習3(施設)」……2017年度より実習時期変更(3年→4年)のため、2017年度に実習をした学生はいません。

資料③ 2020年度 教員免許状取得者数(実績)

2021年3月31日現在

学部		幼稚園	小学校	中学校							高等学校									特別支援	合計	実人数			
				国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	英語	国語	地理歴史	公民	数学	理科	音楽	美術	保健体育				英語	工業	情報
理工	物理学系					6	4							7	4									21	10
	生命科学・化学系					3	6							3	6									18	7
	機械工学系					2								2										4	2
	電気電子工学系					1								1										2	1
	建築学系					1																		1	1
	環境科学系					1								1										2	1
	小計					14	10							14	10				0					48	22
人文	国際コミュニケーション学科									17									16					33	18
	日本文化学科			20							20													40	22
	人間社会学科		5		13							10	6											34	13
	小計		5	20	13					17	20	10	6					16						107	53
経済	経済学科		1		7							7	5											20	7
情報	情報学科				8							8										6		22	9
教育	教育学科	128	320	33	39	30	15	11	1	31	13	32	36	37	30	13	11	1	31	13			51	876	388
合計		128	326	53	59	52	25	11	1	31	30	52	53	48	52	23	11	1	31	29	0	6	51	1073	479
				262							306														

大学院		幼稚園	小学校	中学校							高等学校									特別支援	合計	実人数				
				国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	英語	国語	地理歴史	公民	数学	理科	音楽	美術	保健体育				英語	工業	情報	
理工	物理学専攻																							0		
	化学専攻					1								1											2	1
	機械工学専攻																								0	
	電気工学専攻																								0	
	建築・建設工学専攻																								0	
	環境システム学専攻																								0	
	小計						1							1											2	1
人文	英米文学専攻																								0	
	社会学専攻																								0	
	心理学専攻																								0	
	小計																								0	
情報	情報学専攻																								0	
教育	教育学専攻																								0	
合計		0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
				1							1									0						

2021(令和3)年度

『明星大学教職センター年報』第4号執筆要項

1. 『明星大学教職センター年報』(以下、本年報という)は、年1回発行する。
2. 本年報の原稿募集・編集は年報編集委員会が中心となる。
3. 年報編集委員会
年報に関する事項を審議するために年報編集委員会を置く。編集委員会の構成は、教職センター長、副センター長、教職事務センター職員とする。教職センター長を編集委員長、副センター長を編集主査とする。
4. 応募資格
投稿できる者は原則として、本学の教職課程・保育士養成課程に関わる教職員とする。ただし共著者に前記以外の共同研究者を含むことができる。
5. 応募方法
応募者は本要項に従い所定の応募用紙を、2021年2月10日(水)までに教職センターに提出すること。
6. 投稿内容
投稿内容は、主に以下に定めるものとする。
 - (1) 論文(原著)……教職・保育に関する独創的な研究論文。
 - (2) 実践報告……教職・保育に関して実践を踏まえて研究的にまとめられた内容、授業改善の工夫に関する内容。
7. 執筆要領
 - (1) 原稿様式
原稿は原則として和文または英文のワープロ横書きとする。
 - (2) 原稿の分量
原稿は、A4判用紙(40字×50行=2,000字)を1枚とする。
投稿枚数は、次の事項を目安とする。
 - ①論文は、10枚位、図・表を入れて14枚位とする。
 - ②実践報告は、4枚位、図・表を入れて6枚位とする。
 - (3) 標題等
原稿の第1頁となる標題等は、以下の構成とし、1頁を超えないこととする。
 - ① 論文題名(和文)
 - ② 著者氏名(和文)
 - ③ 論文題名(英文)
 - ④ 著者氏名(英文)
 - ⑤ アブストラクト(抄録)200字程度(英文の場合100語程度) ※省略可
 - ⑥ キーワード 3語程度 ※省略可

8. 提出方法

2021年3月19日(金)までに、以下2点を教職センター(19号館1階)へ提出する。

- 原稿データ ※CD-R、USBフラッシュメモリ、電子メールのいずれかにて
電子メール送信先：ksc@gad.meisei-u.ac.jp
- プリントした原稿1部

9. 投稿規程

- (1) 投稿原稿の採否は、別途定める査読要領に基づいて決定し、投稿者に通知する。
- (2) 著作権法に定める使用許可の取得を必要とする資料を使用する場合は、応募者の責任と負担において許可(複製権、送信可能化権、及び公衆送信権)を取得し、査読後の原稿提出の際に、関係文書の写しを年報編集委員に提出するものとする。
- (3) 応募者(著者、共著の場合は全ての著者)は、電子媒体によって著作物(2次的著作物を含む。以下同じ)を公開することを許諾したものとする。また、著作物及び著作物に使用する図、表、写真等について、複製権、送信可能化権、公衆送信権を大学に譲渡することを許諾したものとする。ただし、著者は自分の著作物に限り、大学からの許諾を得ることなく自由に複製、送信可能化、公衆送信ができる。
- (4) 校正は原則として一校までとし、執筆者が行うものとする。校正は誤植の訂正など、必要最低限に止めるように努める。

10. 査読要領

- (1) 査読者は、原則として、最隣接分野の教員1～2名に、年報編集委員会が依頼する。
- (2) 査読者は依頼後2週間以内に、判定理由とともに、査読結果を以下の中から選び年報編集委員に文書で提出する。①の場合もできるだけ具体的なコメントを記す。②の場合は必ず改善のための具体的なコメントを記すこと。なお、③の判定を下すのは特別な場合であり、必ずその理由をできるだけ詳しく具体的に記すこと。
 - ① このまま掲載可
 - ② 修正後掲載可
 - ③ 掲載不可
- (3) 査読は匿名で行う。
- (4) 年報編集委員会は、査読の結果を受けて、掲載可否及び修正依頼を執筆者に通知する。

11. 印刷

今号より、「明星大学学術機関リポジトリ」での公開のみとし、冊子の印刷は行わない。
執筆者に対しては、抜き刷り30部を贈呈する。

2020年12月22日

明星大学教職センター年報 第4号

発行日 2021年8月31日

編集・発行

明星大学教職センター

〒191-8506 東京都日野市程久保2-1-1
TEL.042-591-5249

印刷・製本

八幡印刷株式会社

〒141-0031 東京都品川区西五反田2-9-7-403
TEL.03-3493-4381