

明星大学
教職センター年報

— Annual report —

— 第6号 —

2023年度



明星大学
教職センター年報

- Annual report -

- 第6号 -

2023年度



明星大学教職センター年報 第6号

目 次

■論文

平成の市町村合併と過疎関係市町村の保育所サービスの一考察

— 合併協議会の議論と新市町村建設計画の方向性を中心に —

明星大学教育学部教育学科 准教授 西 垣 美穂子 1

■研究ノート

資質・能力の育成に資する生活科の授業づくり

— 児童の「気付き」の質を高める学習指導の構想の視点 —

明星大学教育学部教育学科 特任教授 相 原 雄 三 12

■実践報告

教職をめざす学生の社会的事象の見方・考え方の育成

小学校社会科における「わたしたちの日野市」の教材づくりを通して

明星大学教育学部教育学科 特任教授 佐 藤 公 孝 22

英語科教育法における、OPPシートを活用した内省で批判的思考力を高める授業実践

明星大学教育学部教育学科 准教授 佐 古 孝 義 29

授業改善への一考察

～算数指導の在り方を追求する講義を通して～

明星大学教育学部教育学科 特任教授 杉 山 直 道 34

教職センターの事業について ————— 39

『明星大学教職センター年報』刊行規程 ————— 51

平成の市町村合併と過疎関係市町村の保育所サービスの一考察

— 合併協議会の議論と新市町村建設計画の方向性を中心に —

明星大学教育学部教育学科 准教授 西 垣 美穂子

A Study of Municipal Mergers in the Heisei Era and Childcare Trends in Depopulation-Related Municipalities

— A Study of the Discussions at the Municipal Merger Councils and the Direction of the New Municipal Construction Plan. —

Mihoko NISHIGAKI

要約

本稿は、平成の市町村合併の際に合併を実施し、「保育所、保育サービス」に関わる取り組みを行なった21市町村のうち、過疎関係市町村に該当する12ヶ所を対象に、合併後の新市町村の保育について、その選択と方向性について議事録等を通して明らかにした。特に合併後の地域間の保育料及び広域化による保育所入所について選択する自治体が多く、それは過疎地指定地域の類型や合併する関係市町村間の規模によって異なることが明らかとなった。

キーワード：過疎関係市町村 合併協議会 保育所

1. 問題・目的

2021年12月に厚生労働省子ども家庭局保育課は、「地域における保育所・保育士等の在り方に関する検討会取りまとめ」¹を提出している。その取りまとめの柱となった「資料1 人口減少地域等における保育所の在り方」では、「今後、人口減少地域の拡大が想定される中、人口減少地域等において必要な保育を確保していくための方策についてどのように考えるか。各市町村では、保育所等の統廃合・規模縮小、公立保育所の在り方の検討などの対応が必要となり得るが、地域毎に状況が異なることに留意しつつ、どのような対応が考えられるか」という2つの論点を挙げた²。さらに今後日本では生産年齢人口の増加を見込むことが難しく人口減少地域が益々拡大し、今まさに当該地域の課題が全国的な問題となるであろうことが、この文書の中でも述べられている。人口減少は限られた地域の課題ではなくなりつつある。それは都市部の人口も減少しているからである。そのため保育所定員の見直し、統廃合問題、住民の数が少なくさらに広域地域にある子育て家族への支援課題等、地域間規模の差に関わらず、国の人口が総体的に減少することで直面する内容は、共通している。

しかしながら、過疎関係市町村ではこのことは喫緊の課題であると同時に、1970年代ごろから既に向き合っている問題でもある。当該地域では、保育所について、その機能の存続か、新しい形で見直すのか、撤退するのか等、地域におけるセーフティネットとしての保育所の役割とあり方を模索し続けている。保育所の環境を整備することは地域インフラを整えることに直結し、世代の再生産や人材の育成、地域産業の発展と振興にもつながる。そのため、保育環境や子育て支援を整備することは地域の存続に大きく影響する。その実態の改善に向けて国家の政策として進めたのが平成の大合併である。

本稿では、市町村区域の大きな再編を行ったこの平成の大合併に焦点を当てることで、人口減少地域(本

稿では過疎関係市町村)がどのような保育所のあり方や整備を選んだのかを考察した。

2. 研究方法・対象

本稿では、合併を実施し「保育所、保育サービス」に関わる取り組みを行なった新21市町村のうち、過疎地域自立促進特別措置法(以下、特別措置法)に規定される過疎関係市町村に該当する12ヶ所を対象としている(図表1)。まずこの新21市町村については総務省の「市町村合併資料集」の中に掲載されている「平成11年度以降の市町村合併の実績」から検索した結果である。合わせて総務省のホームページには「合併デジタルアーカイブ」³があり、このアーカイブを利用して各市町村の合併協議会のまちづくり計画や会議録、諸々の合併に関わる資料を閲覧することができる。さらに、12ヶ所はこれらを利用して、合併に至った協議過程等を検索した。

次に、今回対象とする過疎関係市町村についてである。これは特別措置法第2条に人口要件と財政力要

図表1 「保育・保育所サービス」に関わる取り組みを行った新21市町村の一覧

	合併期日	都道府県	合併後の新市町村名	合併した市町村数	合併後の過疎地指定	合併後の総人口数(平成17年国勢調査)	0歳~4歳人口数(平成17年国勢調査)	平成12年~17年の人口増減数 平成12年~17年の人口増減率(平成17年国勢調査)	総務省による区分け	概要
1	2003年3月1日	山梨県	南部町	2町	A型	10,254	313	-609 -5.6	サービスの高度化・多様化	給食サービスの拡充
2	2003年4月1日	山梨県	南アルプス市	4町2村	C型	72,055	3,658	1,939 2.8	サービスの高度化・多様化	延長保育の実施
3	2003年4月21日	山口県	周南市	2市2町	指定地域ではない	152,387	6,613	-4,996 -3.2	サービスの高度化・多様化	子育て支援高度化
4	2003年11月15日	山梨県	富士河口湖町	1町3村	指定地域ではない	23,943	1,202	1,348 6.0	サービスの高度化・多様化	保育園料減
5	2004年4月1日	京都府	京丹後市	6町	A型	62,723	2,763	-2,855 -4.4	住民の利便性の向上	保育所の柔軟な選択が可能に
6	2004年7月1日	青森県	五戸町	1町1村	A型	20,138	634	-1,180 -5.5	サービスの高度化・多様化	保育料引下げ
7	2004年10月1日	岡山県	高梁市	4町	A型	38,799	1,166	-2,278 -5.5	住民の利便性の向上	畜場の使用料軽減等
8	2004年10月1日	岡山県	吉備中央町	2町	A型	14,040	478	-611 -4.2	サービスの高度化・多様化	就学前教育の充実
9	2004年10月1日	石川県	七尾市	1市3町	指定地域ではない	61,871	2,369	-2,092 -3.3	サービスの高度化・多様化	保育センターのサービスの充実
10	2004年12月5日	群馬県	前橋市	1市1村	指定地域ではない	318,584	14,366	-1,881 -0.6	サービスの高度化・多様化	環境負担の少ないまちづくり等の推進
11	2005年2月5日	福岡県	久留米市	1市4町	指定地域ではない	306,434	14,600	1,550 0.5	サービスの高度化・多様化	サービス水準の高度化
12	2005年3月1日	徳島県	つるぎ町	2町1村	A型	11,722	320	-1,378 -10.5	住民の利便性の向上 サービスの高度化・多様化	保育時間延長 各種料金値下げ
13	2005年3月1日	岡山県	井原市	1市2町	B型	45,104	1,737	-1,385 -3.0	住民の利便性の向上	保育所への入所可能に
14	2005年3月1日	岡山県	鏡野町	2町2村	A型	14,059	478	-1,032 -6.8	住民の利便性の向上	保育所利用の利便性向上
15	2005年3月17日	岡山県	赤磐市	4町	C型	43,913	1,812	100 0.2	住民の利便性の向上	公共施設の広域的利用等
16	2005年3月21日	福岡県	柳川町	1市2町	指定地域ではない	74,539	2,943	-3,073 -4.0	サービスの高度化・多様化	保育料値下げ
17	2005年3月26日	岡山県	岡山市	1市2町	指定地域ではない	674,746	32,574 (2010年データ)	22,067 3.4	サービスの高度化・多様化	就学前教育の充実
18	2005年3月31日	鳥根県	松江市	1市6町1村	C型	196,603	8,265	-2,666 -1.3	サービスの高度化・多様化	施設の利用料等が低価格に
19	2005年4月1日	福島県	須賀川市	1市1町1村	指定地域ではない	80,364	3,923	955 1.2	住民の利便性の向上	新しいサービスの享受
20	2005年4月1日	長野県	松本市	1市4村	C型	227,627	11,147	-1,406 -0.6	サービスの高度化・多様化	保育料軽減
21	2005年8月1日	岡山県	倉敷市	1市2町	指定地域ではない	469,377	23,252	8,508 1.8	住民の利便性の向上	公共施設の広域的利用

注)①合併期日、合併後の新市町村名、合併した市町村数は総務省合併アーカイブの検索システムを使用している。
 ②合併協議会だよりや合併協議会議事録から検索した。また合併後の過疎地指定については、国土交通省国土地理院の検索システムである全国都道府県別・市町村合併新図(平成15年以降)を利用して調べたものである。
 ③総務省による区分け及び概要については、総務省「市町村合併資料集」の中に掲載されている「平成11年度以降の市町村合併の実績」である。
 ④17番目の岡山県岡山市の0歳~14歳人口数については、平成17年度データがないため、平成22年のデータを使用している。

件が定められ、これに該当する自治体が「過疎市町村」に認定される。この「過疎市町村」と合併し新市町村となった際、特別措置法第2条、第33条適用の市町村となり4つに分類されている。A型は過疎市町村同士が合併することで1つの過疎市町村となる場合である(特別措置法第2条)。B型は、過疎市町村と非過疎市町村が合併し、過疎指定の要件から外れるものの、合併前の過疎市町村が人口または面積に一定の割合を占め、かつ人口要件・財政力指数も引き続き過疎地域に該当する「みなし過疎」がある(特別措置法第33条1項)。C型は、過疎市町村と非過疎市町村が合併し、市町村の一部区域に過疎地域に該当する区域がある「一部過疎」である(特別措置法第33条2項)。今回対象とする12ヶ所は、この3つのいずれかに該当する。本稿は、この中で合併後の過疎地指定(A型、B型、C型)12市町村を対象とし、「指定地域ではない」と記載している9ヶ所については除いた。

3. 時期

研究対象とする時期は、研究対象地域が合併開始から新市町村誕生までの2000年～2005年とした。過疎関係市町村に関わる法律は時限立法で、この時期は過疎地域自立促進特別措置法(2000年～2020年まで)が施行、運用されている期間である。また過疎地域の現状としては、人口減少は緩やかになったものの、若年層の流出など人口の社会減と自然減が続き、将来的に地域で人口増加を見込むことが難しいこと、地域産業については第一次産業の停滞に加え企業立地も困難な状況であった(総務省, 令和4年)。

よって特別措置法の目的とは、「第1条 この法律は、人口の著しい減少に伴って地域社会における活力が低下し、生産機能及び生活環境の整備等が他の地域に比較して低位にある地域について、総合的かつ計画的な対策を実施するために必要な特別措置を講ずることにより、これらの地域の自立促進を図り、もって住民福祉の向上、雇用の増大、地域格差の是正及び美しく風格ある国土の形成に寄与すること」と定められた。これについて総務省は、「ナショナル・ミニマムとしての安全・安心な暮らしの確保という従来の延長線上の考え方に加えて、全国的な視野に立った過疎地域の新しい価値・意義を認め、豊かな自然環境や広い空間の中での多様な居住・生活様式を実現する場として整備し、交流を通じて都市と相互補完関係にある新しい生活空間を確保するとともに、美しい景観の整備、地域文化の振興や多様な地域産業の振興等により、過疎地域がそれぞれの個性を發揮して自立できる地域社会を構築することを目的」⁴とした制度であると述べている。つまり、これまでの特別措置法では、「振興」や「活性化」に主眼を置かれたが、人口減少地域が拡大する中で、過疎地域独自性の發揮と自立を促すことで、困ったら国に頼るという「甘え」を是正するためであろう。

また保育制度、少子化対策に関わる状況については、1990年の1.57ショックにより日本は少子化へと傾き、人口減少社会に対する歯止めを制度政策として打ち出すことが課題となった。合わせて不況により経済成長を維持するための対策として、保育所の存在が不可欠であることが認識され、1995年からエンゼルプランを皮切りに様々な施策や計画が打ち出された。しかし少子化の傾向に歯止めがかからず子ども数が減少しているにも関わらず共働き家庭の増加により、低年齢児保育と長時間保育へのニーズの拡大等、保育所利用のニーズは高まった。1990年代の対策では、都市部に代表される保育所の待機児童問題が解消されず、2000年からの新エンゼルプラン、2003年の少子化対策基本法、次世代育成支援対策推進法の成立とそれに基づく少子化社会対策大綱と子ども・子育て応援プランが次々に策定された。さらに、平成の大合併期間には、2000年からの社会福祉基礎構造改革が行われ、少子化対策と保育の諸制度は、保育所経営の営利企業の参入、保育所定員の超過入所の推進、公立保育所の民営化が実施された。またこの少子化問題は当然、過疎地域においても直面する課題であった。全国的には人口が減少しても、都市部では待機児童数の解消を目指し保育所の設置を進めていく政策が行われたが、過疎地のような人口減少地域においては、現員が認可保育所として認められる定員数の60人を切るために、30人の小規模保育所に切り替えるか、保育・教育施設を統廃合し、大規模化することで存続を図るようになった(西垣, 2012)。

4. 市町村合併と過疎関係市町村

(1) 合併の目的とその評価

1) 合併の目的

合併の目的について総務省は、「人口減少・少子化高齢化等の社会経済情勢の変化や地方分権の担い手となる基礎自治体にふさわしい行財政基盤の確立」としている⁵。この合併で行政職員や地方議員の定数の削減、行政サービスの効率化を図り、行政コストを下げること、そして地方分権推進に対する整備を行うことが期待された(中村;渡邊, 2011)。また地域福祉の視点から調査・研究を行なった川村は、国家財政の逼迫に伴う財政構造改革の断行と少子高齢化社会の到来に対する地域福祉の拡充が、市町村合併の目的であったことを述べている(川村, 2007)。つまり戦後日本は高度経済成長によって国民生活や医療、経済の水準が向上する一方、少子高齢化や人口減少地域の増加、地域間の様々な格差の広がりがあり、各市町村のニーズや現場を把握し特性に合わせた地域福祉を推進していくことが求められたからである。さらに、東京一局集中が進み、地方から都市部への急激な人口流入が起き、過密地域と過疎地域に構造的に分かれていくこととなった。また単に人口変動による格差だけではなく、一市町村数の人口規模の減少により町村の多くは学校、病院、警察、道路、店といった地域インフラを維持・整備することが困難となった。そのため市町村合併は地域の再生・活性化を目指すよりは市町村行政区の広域化によって改革を求めるものであった(櫻井, 2006)。

広域行政の1つの選択肢として市町村合併を位置付けてきた政府は、1994年11月の第24次地方制度調査会答申時に合併実施に踏み切る(森川, 2013)。これは1995年3月に合併特例法の期限が切れることがあり行われた。実際に、1999年3月31日で3,232ヶ所あった市町村数は2010年3月31日には1,727ヶ所にまで減少した。最も市町村数が減少したのは、都道府県別で見ると大分県(97.4%)であり、最も減少率が低いのは東京都、神奈川県、大阪府の0.0%であった。

この合併後、2022年4月現在、市町村は日本で1,718ヶ所である。このうち過疎関係市町村の数885市町村で、実に51%に上り、日本の過半数を超えている⁶。市町村合併を開始した1999年には全体の市町村数のうち36.3%が過疎市町村であったが、合併を実施したことにより全体の市町村数が減少したにも関わらず、年々過疎関係市町村が占める割合は増加していった。

2) 合併の評価

2001年に全国町村会が出した「市町村合併のあり方に関する意見」には、「市町村合併は単なる自治区域の再編にとどまらず、そこに暮らす住民生活に大きな影響をもたらす。したがって、合併を進めようとするのであれば何のための合併なのか、合併してどのような地方自治体を形成し、住民生活はどのようなのか、現在のまちはどう活性化するのか、といった観点からの中長期的な理念と目的を示すことが極めて重要である」⁷と述べている。つまり、市町村財政の効率化を進めることは政府自体の財政の充実を目指すことにつながるものの、市町村ごとの状況を検討せず一律の方針で進めていくことへの懸念が示された。

実際には、合併した理由として財政状況(74.5%)が最も高く、さらに合併協議会における協議内容が住民に広く開示されたことや、住民アンケートや投票を行い住民の意向を確認するといった取り組みがなされた結果であることが明らかになった⁸。つまり、合併を選択した市町村は単に政府からの意向を汲んだのではなく、各市町村において今後進むべき道について模索した結果、財政の課題は住民レベルでも課題と認識していたことによる結果だとも言えよう。

一方で、住民が「合併をすべきである」とアンケートで答えているにも関わらず合併に至っていない市町村もあり、総務省が見解を示している(総務省, 2008)。それは意見集約ができなかったこと(33.7%)、合併せずに単独で運営していく(30.8%)と全体の未合併要因の半数以上となっており、合併を行う際にど

れほど丁寧に住民を含めた協議ができるのかにも大きく影響を受けることを明らかにしている(総務省, 2008)。また合併については、財政の効率化を目指していることから市町村内の教育施設、医療施設、保育所についても統廃合を行ない、施設数を削減しつつ1施設の定員を増やすことを目的とした地域もあった。実際、日本全体では、合併を行うことで市町村数自体を減らし広域化するだけでなく、合併を行なった市町村にある公立施設の数も同様に減らすことで、広域地域からの利用を促進し効率化を図ることも目的とされていた。しかしながら、これについては公的な施設のあり様によっては必ずしも目指す結果を得ることができなかった。

(2) 各市町村の合併の選択と合併協議会の設置

1) 各市町村の合併の選択要因

合併推進の背景には、政府の地方交付税の削減を行うこと(ムチ)と合併特例債の優遇措置を行うこと(アメ)を巧みに使い分ける方針が大きく影響している。各自治体が財政基盤を拡充しなければならないと危機的に捉え、合併に向けて動く要因があった(城戸・中村, 2008)。実際には、政府が「行政改革大綱」の中で掲げた1,000ヶ所には至らなかったが、2006年で1,820ヶ所となり小規模自治体を中心に合併が進められた。そして主に合併を行なった理由として、第1に財政状況、第2に地方分権の推進、第3に少子・高齢化、第4に住民ニーズへの対応、第5に行政改革という結果にも反映されている⁹。

政府によるこのような政策方針の他に、市町村合併は「関係市町村の利害によって」決定された背景も当然存在した。これは、城戸・中村(2008)が次のように分析している。「財力が低いほうが合併相手を探すのに苦労し、財力が高い自治体が合併相手を選択する事に対してフリーハンドがある」¹⁰こと、そのことが財政基盤の弱い小規模自治体と対立を招くことにもつながる。しかし、財力のある自治体と小規模自治体の合併はデメリットばかりではない。例として合併することにより中核市への移行や、合併特例債や過疎地域への財政補助を得られる可能性があるため¹¹、サービス水準の極端な低下がない限り、合併は住民からも支持されることもあった。

2) 合併協議会の設置

また合併は行政主導のみで取り組めるものではない。自治体間の交渉のほか、合併可否について住民との合意形成が必要となる。そこで政府は、住民と市町村議会が合併に至るための過程を踏むために合併協議会を設置し、検討と実施を行うことを政府は呼びかけていた。合併協議会(地方自治法第252条)の設置は次のいずれかで行われる。1つは、住民発議制度に基づき住民から直接、合併協議会を設置するよう請求する方法である。これに基づき関係市町村議会の議決を経て組織される法定合併協議会である。もう1つは、議会の議決を経ることなく自主的に設置する任意合併協議会がある。合併協議会が設置されると、この中で関係市町村と市町村経営のための様々な内容について協議を実施し、合併の議決へと至る。市町村自治研究会の『合併協議会の運営の手引』には、合併協議会設置から合併が実現するまでを22ヶ月の短期間で可能であるとしているが¹²、実際にはこの短期間で合併を実施することは困難であり、そのため法定協議会を設置することを勧めている(佐々木, 2004)。

合併した421市へのアンケート調査によると、この内、住民発議のあった市町村数は385ヶ所であった。さらにこの中で合併協議会を設置した自治体は85ヶ所(22.1%)、合併協議会が未設置の市町村数は300ヶ所(77.9%)である¹³。合併協議会の設置は義務ではないが、設置したにも関わらず合併に至った市町村は35ヶ所(9.1%)でしかなく、これは住民の意向と行政間のズレや、合併を行う自治体間の力関係により実施できなかったことも予想される。

(3) 合併と過疎関係市町村の保育所

合併前より過疎地に指定されていた市町村の人口そのものは減少傾向であったが、過疎関係市町村が増

加する中で当然、当該市町村の保育園数と在籍児童数が増加した(図表1)。合併より全国の市町村数が減少するにつれて、過疎関係市町村の数及び保育園数も減少している。これについては、過疎関係市町村はもともと人口も財政も脆弱な現状が要因である。合併実施により土地は大規模となるが、保育所の存続可能な条件が揃わないため、例えば公立や民間の保育所の統廃合と大規模な幼保一体化施設への移行を進めていくことで、保育の保障を行う地域もある。

図表2 過疎関係市町村における保育園数及び在籍児童数などの推移

	過疎関係市町村数	保育園数	在籍児童数	1園平均在籍児童数
1990年	1,143	2,925	126,000	57.3
		公立保育所 2,204		
		私立保育園 721		
1998年	1,231	3,062	148,500	48.5
		公立保育所 2,313		
		私立保育園 749		
2005年	823	748		
		公立保育所 581		
		私立保育園 167		

出典)西垣美穂子(2012)「へき地保育の展望」p.209より抜粋

市町村合併をメリットやデメリットで捉えた場合、小規模地域が合併し大規模な市町村になる方に、利益があるとは言えないことを、大森(2011)は指摘する。市町村合併を行う目的に、司書、医師や看護師、保育士、ケースワーカー、調理員、消防士といった専門職の配置と充実、専門部署の設置や専門職員を配置した事務処理体制の整備の確保を行うため¹⁴との指摘がある。しかし、全国町村会の調査を用いながら、実際には「必要な専門職員の確保が難しく、必要な行政サービスの提供が困難である」から合併を行うと回答したのが10%以下であったことから、大森はその目的に、「都道府県の新たな補完の必要性を強調するのは妥当とはいえない」¹⁵と述べている。

しかしながら、合併により行財政改革を実施していくことから、合併後、その専門職間や一般の新規採用間での優先順位が変化することになるだろう。特に保育士など法律で配置基準が定められている場合は欠員のままにすることは困難であるため、一般の行政職員の採用数を減らすや採用を止めることにつながる(大森, 2011)。またそれだけではなく合併した市町村間で何の対策に力を入れるかが異なる場合は、保育が優先順位の上位に上がるかは未知数である(櫻井, 2006)。

さらに人員の不足や広域地域となることは、歴史を積み重ねてきたその地域独自の保育所の保育実践や地域住民との結びつきが希薄になることも懸念される。合併を選択した市町村の中には、地方分権の推進を目的とする自治体もある。各地域の個性や豊かな地域に基づく保育のあり様もまた、合併によって失われないことが課題でもある。

5. 「保育・保育所サービス」に関わる取り組みを行った新市町村の分析

「保育・保育所サービス」に関わる取り組みを行った新市町村21ヶ所については図表2の通りである。これらは全て「合併協議会」を設置している。さらに、過疎関係市町村別の合併後の保育サービスについて、合併協議会での議論等をもとに分類したのが、図表3である。

その議論の内容や議事録については、「協議会だより」等の広報誌の発行、合併協議会専用のHP作成と、インターネット上に会議資料や議事録をアップするなど、住民に協議会での討議内容を周知している。合わせて住民には合併に何を期待するのか、行政サービスへの要望等もアンケートを取り、合併協議を行う上で「市民の声を生かす」取り組みが行われていた。また、様々な事情や環境が異なり、共通点を見出すことは難しいが、保育については合併協議会では「住民の負担は低い町に合わせ、サービス水準は高い町

に合わせる」ことを目標としており、実際に財源状況や地域の広域化、人口規模によって、「保育」の何を充実させるのかが話し合われている。

新市町村12ヶ所の協議内容については次の5つに分けられる。第1に「現行のまま継続」(合併前の旧市町村の基準を新市町村において引き続き行う)、第2に「合併時に統一」(合併協議会の議論を通して新市町村として始動する前に、基準を合併市町村同士で統一する)、第3に「合併後に調整」(新市町村になってから旧市町村の状況を確認しながら基準を調整する)、第4に「新基準で実施」(新市町村の新しい基準で実施)、第5に「新しい保育サービスの実施」(合併協議会の議論を通して、新市町村で新しく行う保育サービスのこと)である。

さらに、全体を概観すると、「保育所入所」、「保育料」、「保育所定員」、「保育時間」、「職員体制」、「保育所数」、「通園バス」、「保育サービスの内容」(特別保育事業、子育て支援、休日保育、乳児保育、障害児保育、延長保育、完全給食制、保育サポーター)、「保育所の民営化」、「保育所の統廃合」をテーマに話し合われている。これらは全てではなく、A型、B型、C型によって、またA型同士であっても違いがある(図表3)。話し合われる内容については、人口減少が著しいA型が最もその項目が多く、「合併後も継続」及び「合併後に調整」する項目も多岐に渡っている。さらに新市町村としての保育サービスを、基本的には継続もしくは調整することで議論されており、「新基準で実施」や「新しい保育サービスとして実施」とする自治体はあまりない。検討を行なっているのは、新しい保育サービスへのニーズが高い地域であることや、C型の比較的財政的に豊かな自治体と合併する場合である。図表3に取り上げている保育サービスについては、合併する市町村によってバラつきがあるが、今回は最も合併協議会で取り上げられた「保育料」と広域化による「保育所入所」を中心に考察した。

(1) 合併後の保育サービスの基準から—保育料

A型は、生活圏が一体となっている等繋がり強い町村同士で市に移行し、合併で行財政基盤の強化や、共通した課題に一体的に取り組める行財政サービスの実施と質の向上を目指している。この中で、唯一「合併後も継続」とした五戸町では、合併協議を行うにあたり住民アンケートを実施した¹⁶。

図表3 過疎関係市町村別の合併後の保育サービス

都道府県名	合併後の新市町村名	合併した市町村数	合併後の過疎地指定	合併後の総人口数(平成17年国勢調査)	0歳~4歳人口数(平成17年国勢調査)	平成12年~17年の人口増減数 平成12年~17年の人口増減率 (平成17年国勢調査)	合併後も継続	合併時に統一	合併後に調整	新基準で実施	新しい保育サービスとして実施
京都府	京丹後市	6町	A型	62,723	2,763	-2,855 -4.4	保育所入所 通園バス		保育所定員 保育所数 通園バス	保育料 保育時間 職員体制	多様な育児支援体制の確立 公的支援強化の要望が多いため、新市としての計画を早期に策定する
岡山県	高梁市	4町	A型	38,799	1,166	-2,278 -5.5	公立保育所及び へき地保育所の 保育内容		保育料 保育時間 保育所入所 保育所の統廃合 幼保一元化施設 の設置		
岡山県	鏡野町	2町2村	A型	14,059	478	-1,032 -6.8	保育時間 休日保育、乳 児保育、障 害児保育、延長 保育は現行通 り	保育料			
岡山県	吉備中央町	2町	A型	14,040	478	-611 -4.2			保育料 幼保一元化施設 の設置 通園バス 乳幼児保育短期 事業 乳児保育・障 害児保育・延長 保育の充実、多 世代交流の推進 は新市に引き継 ぐ		

徳島県	つるぎ町	2町1村	A型	11,722	320	-1,378 -10.5	保育時間	保育料	保育所の統廃合		
青森県	五戸町	1町1村	A型	20,138	634	-1,180 -5.5	保育料				
山梨県	南部町	2町	A型	10,254	313	-609 -5.6	保育所入所 保育時間	保育料			完全給食制
岡山県	井原市	1市2町	B型	45,104	1,737	-1,385 -3.0	保育所入所		保育料		
岡山県	赤磐市	4町	C型	43,913	1,812	100 0.2	特別保育事業	保育料			
島根県	松江市	1市6町 1村	C型	196,603	8,265	-2,666 -1.3				保育料 保育所の民営化	
長野県	松本市	1市4村	C型	227,627	11,147	-1,406 -0.6				保育施設 (子育て支援)	保育サポーター
山梨県	南アルプ ス市	4町2村	C型	72,055	3,658	1,939 2.8	保育所入所	保育サー ビスの内 容	保育所数		

この中で住む町・村の施策の「優先度が高い」ものとして「福祉施設、体制の整備充実」、「保健・医療」、「学校・幼児教育の充実」の割合が高い。また合併後の将来像についても「福祉のまち」、「教育のまち」を目指すことを希望する住民が最も多い。これを踏まえ第5回合併協議会の中で、「保育所の保育料については、五戸町の制度で統一する。五戸町は国の基準より所得階層を多くして、利用者の負担を軽減している」(合併協定項目22)¹⁷ことを継続することで決定した。

「合併時に統一」を図ることが協議で決定した南部町の「保育料については、合併時に統一を図り、サービス内容についても、現行の水準が低下しないように努める」¹⁸ことや、つるぎ町も「保育時間、保育料、保育料の減免、給食及び地域活動については、平成17年度より統一したサービスを提供できるよう合併時まで調整する」¹⁹こととし、合併協議会において保育料を月額2,700円とすることを決定している。これらは合併する市町村の間で保育料に差があるため、最も低い金額を設定している町村の住民も保育を受けることができるように段階的に上げていくこと、そして生活保護世帯とそれに準ずる世帯については減免制度の適用を取り入れている²⁰。

鏡野町では、「保育料については、国の徴収基準額の90%を目途に合併までに調整する。ただし、平成16年度の保育料については、現行のとおりとする」²¹とした。これについては、合併前の旧市町村のうち最も低い保育料に合わせている。これらの「合併時に統一」という決定には、保育サービスの減少や保育内容の質を下げることなく、新しい町村においても保育を受けることができるようにすること、もしくは保育時間や保育内容の充実を図ることで、合併の利益を享受できるからであろう。

「新基準で実施」としたのは、京丹後市である。京丹後市は6町で合併するため、保育料、保育所数、保育所利用の目的、職員体制等を「協議第1号 19-12 保育所の取扱い」として議論がなされた²²。まず保育所を「保育に欠ける」からではなく「子育て支援」として位置付け直すことから委員間での一致がなされた²³。これは、合併する町間の保育や子育て支援サービスの内容が異なるからである。さらに保育料については、第9回の委員会の中で、「従来から国・府の負担金の基礎となる、国の示した保育単価等により算出した保育所経費である支弁総額と、人件費などを含む実際の各町の保育所運営費総額には大きな開きがあり、そしてこの差額は全て市が税金によって補てんすること(現在の各町も同じ)となるが、人件費などの運営費を効率化することで市の負担を軽くし、その分を保育料に還元することは可能と考える。今後は、少子化の中でその保護者負担の軽減化を考える場合、統廃合等の合理化など運営費全般について見直しをすることが望ましい」²⁴と部会長より説明がなされている。さらにその後、開かれた合併協議会の中で、この小委員会の議論について説明・審議がなされた結果、「国の所得階層別の保育料基準額をもとに、新たな基準額表を設定する。所得税課税額の階層区分については、現行保育料の水準、近隣市との均衡等を考慮して設定する」²⁵こととなった。6町の合併は、それぞれ地域課題等が異なり、協議会開催期間中には確定した基準を出すことが難しかったものと考えられる。さらに、6町ともに過疎地指定地域であり、

今後の少子化を見込んでいることもあり、保育料の軽減を考慮し、既存の保育施設の統廃合等の効率化も視野に入れた議論であろう。

これは同様にC型の松江市についても、「新基準で実施」で決定している。松江市については、「保育所の保育料と公立幼稚園の保育料と、こういうのがございまして、それぞれ方式が異なっております」²⁶と述べている。また料金を合わせるだけでなく、「料金をいただいてどういうサービスをされているかと、サービスの内容」²⁷から議論を行うこと、さらに議案第19号にて「児童福祉関係事業の取扱いについては、子育て支援の観点から可能な限り負担を軽減し、サービスを向上させる方向で調整する」²⁸ことを前提に、「1. 保育所保育料の取扱いについては、合併年度は現行どおりとし、翌年度から別表に定める保育料徴収金額表により徴収する」²⁹ことを提案し、後に決定された。この背景には、A型の地域とは異なり、待機児童が多く財政力も高い市と小規模な町村が合併を行なったことにより、保育料³⁰の高低差を埋め、その基準を統一することが必要であった。松江市のようにC型の課題は、財政力が小規模で人口も増加が見込まれない地域との差が大きいため、施策の基準について中間を見出すことが困難な点にあるだろう。

保育料の軽減を実施したのは、B型も入れて6市町村であった。保育料の軽減を可能とするためには合併すること、または保育所の民営化を進めることで人件費の削減につながり、保育料の軽減に利用することができる。これは合併を選択した市町村が、自身の市町村よりも協定を結ぶ市町村の保育料が低額であることで、それに合わせて保育料低額を目指したのである。

(2) 合併後の保育サービスの基準から—保育所入所の広域化について

合併を行う市町村は必ず地域が広域化することから、様々な住民サービスの利用範囲が広がる。保育所入所について特に広域化、つまり入所を広く推進したのは6市町村(A型4ヶ所、B型2ヶ所)である。児童福祉法の中でも、広域入所の需要が見込まれる場合、広域入所の体制整備に市町村は努める必要があることを規定している。このことで、合併することで職場に近い保育所を選択できるといった、利用者のニーズに合わせた入所が可能となることが最大の利点である。また、合併前には他市町村の保育所を利用していたが、町域の拡大により町内の保育所の利用ができるようになること、さらに合併し新市町村となることで、保育所の利用について選択が可能となることが目指された。

B型の井原市は、合併する美星町ですでに実施していた広域入所を現行のまま引き継ぐことで、保育事業について調整を行なっている(協議第35号)。またA型の京丹後市は同様に、「合併後も継続」である。保育所を子育て支援の拠点として機能するためには、「交通の利便性」が重要であるため、通園バスを運用することで、市の全ての子育て世帯を対象とした保育所としての役割と位置付けている³¹。

終わりに—合併による人口規模の変化から

合併により人口規模が10万人以上になる市(C型)は、「保育料の軽減」や「幼保一元化施設の設置」を実施している。大きな市に周辺町村が合併することで、財政基盤の強い市の基準に合わせることができ、保育料の軽減以外に保育所入所の広域化、保育士配置の増員なども可能となる。さらに小規模町村にある公立保育所と幼稚園が統廃合し、「就学前教育の充実」を目的に新たな幼保一体化施設の創設している。このことから、運営の効率化の他に、住民ニーズの「就学前教育」に応える形をとっている。C型は、議論の中でも、大きな市と合併する安心感もあるが、今後の小規模町村の人口減少を鑑みながら、保育料を一律に増やすことや公立保育所の統廃合による効率化も検討しつつ、新市町村の存続を図る方向性を模索した。そのほか、合併により人口規模が1万人となった町村(A型)では、保育料の軽減を実施する際、その費用を保育所の民営化に踏み切り、行政の運営費の削減及び効率化を図ることが目指された。B型やC型よりもA型の方が、人口減少による現在と将来への危機感は強く、地域内に保育所をいかに存続させるのが焦点となっていた。

そして、合併を行うことで、市町村が広範囲となるため、保育所入所の広域化を図った市町村が最も多かった。合併することで人口1万人規模となり「過疎地域市町村」に指定される市町村については、過疎対策事業債を保育等の財源に充てることができる。また合併により、人口3万人～6万人規模となる市では、もともと地域に保育施設がない市町村と、保育所や幼稚園が存立する市町村とが合併する自治体もあった。ここでは、保育施設がなかった地域では新たに施設を設立しなくとも、既存の保育施設の利用と広域化を行うことで、就学前保育や教育の充実を図ることができる。さらに、すでに保育所や幼稚園が存立する地域では、新たな入所児の獲得が可能となるため、既存の施設の存続につながるという利点もある。

今後の研究課題

今後の研究課題として、合併に至る中で各市町村それぞれの「保育所の民営化」、「保育所の統廃合」の経緯と現在の保育の実際について研究する必要がある。これらを選択する中で、当該地域の保育が合併によって何が変化し、保育者の実践にどのように影響したのかを明らかにしたい。また、今回は実際に市町村合併を行なった後、保育所を利用する保護者や子どもの生活がどのように変化したのかを明らかにしていない。そのため、入所の広域化や保育料の増減等を通して、生活や労働そして遊びの変化と課題について考察したい。

さらに、平成の市町村合併を選択しなかった過疎地域市町村と、選択した過疎地域市町村の比較を通して、その決定が保育にどのような影響を与えているのかについても研究することが課題である。

参考文献

- ・大森彌『政権交代と自治の潮流－続・希望の自治体行政学－』第一法規株式会社,平成26年
- ・川村匡由『市町村合併と地域福祉－「平成の大合併」全国実態調査からみた課題』,ミネルヴァ書房,平成19年
- ・櫻井慶一『保育制度改革の諸問題 地方分権と保育園』新読書社,平成18年
- ・佐々木信夫『市町村合併』ちくま新書,平成14年
- ・中村良平・渡邊喬「岡山県の市町村合併効果に関する研究」『岡山大学経済学会雑誌』43(2),平成23年,1-27
- ・西垣美穂子『へき地保育の展望』高学出版,平成24年

註

- 1 2021年5月26日から12月20日まで子ども家庭局は「地域における保育所・保育士等の在り方に関する検討会」(座長:倉石哲也 武庫川女子大学教授)を実施した。開催目的は「子どもの数や生産年齢人口の減少、地域のつながりの希薄化等を踏まえ、地域における今後の保育所や保育士等の在り方について中期的な視点に立って検討」することであり、注1はその報告書である。厚生労働省「地域における保育所・保育士等の在り方に関する検討会の取りまとめの公表」,令和3年12月20日
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_22843.html(閲覧日:2022年10月29日)
- 2 注1の第4回検討会(2021年10月11日開催)で「資料1」として配布された文書である。厚生労働省子ども家庭局保育課「人口減少地域等における保育所の在り方」,令和3年10月11日,pp.1-16
- 3 総務省ホームページ「合併デジタルアーカイブ」(<http://www.gappei-archive.soumu.go.jp/>)
- 4 総務省「5 過疎地域自立促進特別措置法」『令和2年度過疎対策の現況』,令和4年3月,p.10
- 5 総務省「はじめに」『平成の大合併について』,平成22年3月,p.1
- 6 一般社団法人全国過疎地域連盟「3『過疎市町村』の特徴は?」
<https://www.kaso-net.or.jp/publics/index/18/#block268>(閲覧日:2022年10月28日)
- 7 全国町村会「1. 市町村合併の理念と目的の明確化」『市町村合併のあり方に関する意見』,平成13年5月,pp.1-2
- 8 市町村の合併に関する研究会「『平成の合併』の評価・検証・分析」,平成20年6月,p.14
- 9 市町村の合併に関する研究会「5 合併した理由、合併と住民の意向との関係」『「平成の合併」の評価・検証・分析』,平成20年6月,p.14
- 10 城戸英樹・中村悦大「第二章『平成の市町村合併とその要因』」『年報行政研究 市町村合併の環境的要因と戦略的要因』,2008巻43号,平成20年,p.117
- 11 過疎地指定を受けることで、財政上の特別措置(過疎対策事業債)のほか、行政上の特別措置(教育の充実、高齢者の福祉の増進など)、金融上の特別措置(中小企業に対する資金の貸付など)、税制上の特別措置(所得税・法人税

- に係る減価償却の特例など)が講じられている。
- 12 市町村自治会研究会編『合併協議会の運営の手引 市町村合併法定協議会運営マニュアル』ぎょうせい, 平成13年9月30日
 - 13 市町村の合併に関する研究会「図表16 住民発議と合併の状況(H11.4.1～18.3.31)」『「平成の合併」の評価・検証・分析』, 平成20年6月, p.14
 - 14 畑野勇・下田雅巳・川手撰・棚橋匡・田中暁子「第2部第1章 行政体制の変化と実態」『都市調査報告16 平成の市町村合併—その影響に関する総合的研究—』公益財団法人後藤・安田記念東京都市研究所, 2013年8月, p.50
 - 15 大森彌「6都道府県が代わって事務処理する方策と全国町村会の調査結果」『政権交代と自治の潮流—続・希望の自治体行政学—』第一法規株式会社, 平成26年, p.124
 - 16 五戸地方合併協議会「みんなで語ろう郷土のみらい」『五戸地方合併協議会だより』3, 平成13年12月, pp.4-5
 - 17 五戸地方合併協議会「第5回会議会議録」, 平成14年4月24日, p.8
 - 18 南部町・富沢町合併協議会事務局「協議第29号 福祉関係事業 29-1号 保育事業の取扱い」『合併協議会だより』8, 平成14年7月12日, p.4
 - 19 美馬郡合併協議会「協議第41号 保育事業関係の取扱い」『第9回美馬郡合併協議会会議録』, 平成15年10月22日, p.44
 - 20 美馬郡合併協議会「第17回美馬郡合併協議会会議録」, 平成16年8月25日, p.11
 - 21 「協議番号24-2 保育園事業の取扱いについて」
 - 22 この京丹後市の特徴として、他の市町村では協議会として1つの会を開催し決定するが、この協議会以外に分野別に会を立ち上げて議論している。保育については、「住民・福祉・教育小委員会」(全17回)の中で話し合われている。
 - 23 峰山町・大宮町・網野町・丹後町・弥栄町・久美浜町合併協議会「第4回住民・福祉・教育小委員会(議事概要)」, 平成14年7月11日, p.2
 - 24 峰山町・大宮町・網野町・丹後町・弥栄町・久美浜町合併協議会「第9回住民・福祉・教育小委員会(議事概要)」, 平成14年12月11日, p.2
 - 25 峰山町・大宮町・網野町・丹後町・弥栄町・久美浜町合併協議会「第8回会議録」, 平成15年2月27日, p.8
 - 26 松江・八束合併協議会「第5回会議録」, 平成15年3月28日, p.26
 - 27 松江・八束合併協議会, 前掲書, p.26
 - 28 松江・八束合併協議会「第9回会議資料」, 平成15年7月25日, ページは未掲載
 - 29 松江・八束合併協議会, 前掲書, ページは未掲載
 - 30 例として、合併前の公立幼稚園の保育料については、松江市が1ヶ月8,700円に対し、他の町村では5,500円から5,900円であった。
松江・八束合併協議会「公立幼稚園の現況(平成14年4月1日現在)」『第12回会議次第』, 平成15年10月23日, p.17
 - 31 峰山町・大宮町・網野町・丹後町・弥栄町・久美浜町合併協議会「第9回住民・福祉・教育小委員会(議事概要)」, 平成14年12月11日, p.2

資質・能力の育成に資する生活科の授業づくり

— 児童の「気付き」の質を高める学習指導の構想の視点 —

明星大学教育学部教育学科 特任教授 相原雄三

抄録

2017(平成29)年の小学校学習指導要領は、全ての教科等の目標及び内容について「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱から成る資質・能力で再整理して、「何ができるようになるのか」という育成を目指す資質・能力を明確に示した。生活科においても、育成を目指す資質・能力が明示され、その育成に資する授業づくりが求められている。そこで、本稿では、まず、これまでの小学校学習指導要領の改訂において生活科の学習指導上の課題として示されたことを確認する。次に、いくつかの先行研究を取り上げ、児童の資質・能力として「考える」ことを重視して「気付き」の質を高める学習指導の考え方について概観する。そして、これらのことを踏まえて、最後に、「資質・能力の育成に資する生活科の授業づくり」における、「児童の『気付き』の質を高める学習指導の構想の視点」についての知見を述べる。

キーワード 資質・能力の育成 生活科 気付き 学習指導の構想の視点

1 はじめに

1989(平成元)年の小学校学習指導要領において、これまでの低学年における社会科と理科を廃止し、生活科が新設されてから30数年が過ぎた。1989(平成元)年発行の小学校指導書「生活編」の「第1章 生活科の新設」の中で、この改訂について「戦後40年にして、小学校では初めて教科の改廃がなされた。それだけに、この改訂は、かつてなかった小学校教育の大きな変革であるということが出来る」¹⁾と述べられている。それ以降、小学校学習指導要領は3回の改訂を経て今日に至っている。

生活科は、具体的な活動や体験を通して、自立への基礎を養うことをねらいとする教科であるため、児童にとっても「好きな教科」「楽しい教科」の一つになっている。例えば、野田(2005)が、生活科導入時の小学校学習指導要領下で学んだ児童・生徒(小学3・6年生、中学3年生、高校3年生)を対象に実施した「生活科で育った学力についての調査研究」(2003年11月～12月実施)²⁾では、生活科の授業の好き嫌いの受け止めについて、「大好き・好き」と肯定的な回答の割合は82%であった。また、松永(2018)が、1998(平成10)年の小学校学習指導要領下で学んだ大学生を対象に実施した生活科に関する意識調査³⁾では、生活科のイメージについて自由記述した内容を帰納的にカテゴリー分析した結果、最も多いイメージは、「植物を育てる、昆虫を観察するなどの『自然体験』(25.8%)」、次いで多いイメージは、「楽しい、面白い、楽しみだったなどの『楽しい』(16.4%)」であった。

その一方で、児童の具体的な活動や体験を重視する学習指導を行う傾向が強くなることで、児童は楽しく活動はしているが、価値ある学びを実現する学習指導が行われているのかという批判もある。例えば、關(2008)は、「子どもたちが楽しい活動をして終わるだけで、学習対象に対する認識が深まらないとか、『活動あって思考なし』など、否定的な声も多い」⁴⁾と指摘している。また、山田・桑原(2022)は、「活動や体験を重視するあまり、児童の思考や認識を軽視したため『活動あって学びなし』との批判がなされるようになった」⁵⁾と指摘している。

2017(平成29)年の小学校学習指導要領は、「育成を目指す資質・能力を明確にし、教育目標や教育内容を再整理する」⁶⁾という方針の下に改訂され、生活科においても「何ができるようになるのか」という育成

を目指す資質・能力が明示された。また、「活動あって学びなし」との批判があることから、学習内容についても、具体的な活動や体験を通して、どのような「思考力、判断力、表現力等」の育成を目指すのかが具体的になるように、各内容項目が見直された。⁷⁾

そこで、本稿では、資質・能力を一層確実に育成することを目指す2017(平成29)年の小学校学習指導要領の趣旨を踏まえ、「資質・能力の育成に資する生活科の授業づくり」における、「児童の『気付き』の質を高める学習指導の構想の視点」についての知見を述べることにする。そのため、まず、これまでの小学校学習指導要領の改訂において生活科の学習指導上の課題として示されたことを確認する。次に、いくつかの先行研究を取り上げ、児童の資質・能力として「考える」ことを重視して「気付き」の質を高める学習指導の考え方について概観する。そして、これらのことを踏まえて、最後に、「児童の『気付きの質』を高める学習指導の構想の視点」についての知見を述べる。

なお、本稿では引用部分を除き、元号の数字はアラビア数字に統一した。

2 生活科の学習指導上の課題

生活科は、児童の生活圏にある人、社会、自然を学習の対象や場として、自らが環境の構成者であり、そこに生きる生活者であるという立場から、それらと直接関わる具体的な活動や体験を通して様々な気付きを得て、自立への基礎を養うことをねらいとしてきたところに、その特質がある。この教科としての特質は、1989(平成元)年の小学校学習指導要領で生活科が新設されて以降、1998(平成10)年、2008(平成20)年、2017(平成29)年と3回の改訂を経て現在に至っているが新設時から変わらない。

ここでは、表1)のように小学校学習指導要領における生活科の教科目標と新設及び改訂の趣旨等の変遷を整理して、生活科の学習指導上の課題として示されたことを確認する。(表の中の下線部分は各年代の改訂の際に、新しく変更・加筆された文言である。また、波線部分は、以下の(1)と(2)の本文と関係する文言である。)

表1) 生活科の教科目標等の変遷

学習指導要領	教科目標	新設及び改訂の趣旨等
1989年 (平成元年)	具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。	〔新設の趣旨〕 ①低学年児童には具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴がみられるので、直接体験を重視した学習活動を展開し、意欲的に学習や生活をさせるようにする。 ②児童を取り巻く社会環境や自然環境を、自らもそれらを構成するものとして一体的にとらえ、また、そこに生活するという立場から、それらに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるようにする。 ③社会、自然及び自分自身にかかわる学習の過程において、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにさせる。 ④上記の3つの事項は、学習や生活の基礎的な能力や態度の育成を目指すものであり、それらを通じて自立への基礎を養うこととする。
1998年 (平成10年)	具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。	〔改善の基本方針〕 ①低学年児童には、身近な人や社会、自然と直接かかわる活動や体験を一層重視する。 ② <u>直接かかわる活動や体験の中で生まれる知的な気付きを大切に</u> する指導が行われるようにする。 ③各学校において、地域の環境や児童の実態に応じて創意工夫を生かした教育活動や、重点的・弾力的な指導が一層活発に展開できるようにする。

<p>2008年 (平成20年)</p>	<p>具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。</p>	<p>[改善の基本方針]</p> <p>①具体的な活動や体験を通して、人や社会、自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせるといったその趣旨の一層の実現を図るため、人や社会、自然とかわる活動を充実し、自分自身についての理解などを深めるよう改善を図る。</p> <p>②<u>気付きの質を高め、活動や体験を一層充実するための学習活動を重視する。</u>また、科学的な見方・考え方の基礎を養う観点から、自然の不思議さや面白さを実感する学習活動を取り入れる。</p> <p>③児童を取り巻く環境の変化を考慮し、安全教育を充実することや自然の素晴らしさ、生命の尊さを実感する学習活動を充実する。また、小学校における教科学習への円滑な接続のための指導を一層充実するとともに、幼児教育との連携を図り、異年齢での教育活動を一層推進する。</p>
<p>2017年 (平成29年)</p>	<p>具体的な活動や体験を通して、<u>身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</u></p> <p>(1)<u>活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。</u></p> <p>(2)<u>身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。</u></p> <p>(3)<u>身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。</u></p>	<p>①改訂の基本的な考え方</p> <ul style="list-style-type: none"> 生活科においては、言葉と体験を重視した前回の改訂の上に、幼児期の教育とのつながりや小学校低学年における各教科等における学習との関係性、中学年以降の学習とのつながりも踏まえ、<u>具体的な活動や体験を通して育成する資質・能力(特に「思考力、判断力、表現力等」)</u>が具体的になるよう見直すこととした。 <p>②目標の改善</p> <ul style="list-style-type: none"> 具体的な活動や体験を通じて、「身近な生活に関する見方・考え方」を生かし、<u>自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を育成することを明確化した。</u>

(1) 1998(平成10)年の改訂及び2008(平成20)年の改訂における学習指導上の課題

生活科が新教科として設けられたときの教科目標は、1998(平成10)年の小学校学習指導要領では、教科目標に「人々」という言葉が追加されはしたが、次の2008(平成20)年の小学校学習指導要領では変更はなく、端的に言えば「具体的な活動や体験を通して、自立の基礎を養う」という教科目標が貫かれてきた。しかし、改善の基本方針に着目してみると、1998(平成10)年の改訂では「知的な気付きを大切する指導が行われるようにする」、2008(平成20)年の改訂では「気付きの質を高め、活動や体験を一層充実するための学習活動を重視する」というように、児童の「気付き」をいかに知的なものにするか、いかに質の高いものにするかということが学習指導上の課題として示された。そのため、2008(平成20)年の小学校学習指導要領では、児童の気付きの質を高める学習活動を充実させるために、その内容の取扱いに、「具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えさせるため、見付ける、比べる、たとえるなどの多様な学習活動を工夫すること」⁸⁾が明記された。

生活科での「気付き」とは、1989(平成元)年から2008(平成20)年までの小学校学習指導要領下での生活科特有の評価の観点の一つであり、他の教科でいう「知識・理解」に近いものではあるが、「知識・理解」と異なる点は、「気付き」は児童が主体的に関わる具体的な活動や体験を通して生まれてくるということである。つまり、教師から与えられた知識の理解ではなく、自らの思いや願いをもって主体的に活動や

体験をすることを通して考え、表現することで、実感を伴って「分かる」ことや「獲得する」ことである。⁹⁾

(2) 2017(平成29)年の改訂における学習指導上の課題

2017(平成29)年の小学校学習指導要領は、2016(平成28)年の中央教育審議会「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(答申)」を踏まえ、「教育基本法、学校教育法などを踏まえ、これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を生かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することを目指す」¹⁰⁾という基本方針の下に改訂が行われた。そのため、全ての教科等の目標及び内容が、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱から成る資質・能力で再整理され、生活科の教科目標もそれまでのものと大きく構造が変わった。その構造とは、上段の柱書の部分と、下段の(1)から(3)の資質・能力の部分とに分けられ、2017(平成29)年の『小学校学習指導要領解説 生活編』では、柱書については、「生活科の前提となる特質、生活科固有の見方・考え方、生活科における究極的な姿である」¹¹⁾とし、(1)から(3)の資質・能力については、「生活科を通して育成することを目指す資質・能力である」¹²⁾と解説している。

2017(平成29)年の改訂では、学習指導の改善・充実について、「これまでの生活科の課題として、学習活動が体験だけで終わり、活動や体験を通して得られた気づきを質的に高める指導が十分に行われてきていないという指摘があった」¹³⁾ことを踏まえて、「具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考え、気づきを確かなものとしたり、新たな気づきを得たりするようにするため、活動や体験を通して気付いたことなどについて多様に表現し考えたり、『見付ける』、『比べる』、『たとえる』、『試す』、『見通す』、『工夫する』などの多様な学習活動を行ったりする活動を重視することとした」¹⁴⁾としている。

また、2017(平成29)年の小学校学習指導要領での「内容」においても、表2)のように、「～について考えることができ、～について分かり」「～を見付けることができ、～に気付く」「～を工夫してつくることができ、～に気付く」などのように、「考える」ことと「分かる」ことや「気付く」こととがセットで示されるようになった。このことから、児童の資質・能力として「考える」ことを重視し、「気づき」の質を高める学習指導が求められていることが分かる。(表の中の下線部分は、この本文に関する文言である)

表2) 2017(平成29)年の生活科の「内容」の一覧

[学校、家庭及び地域の生活に関する内容]	<p>(1) 学校生活に関わる活動を通して、学校の施設の様子や学校生活を支えている人々や友達、通学路の様子やその安全を守っている人々などについて考えることができ、学校での生活は様々な人や施設と関わっていることが<u>分かり</u>、楽しく安心して遊びや生活をしたり、安全な登下校をしたりしようとする。</p> <p>(2) 家庭生活に関わる活動を通して、家庭における家族のことや自分でできることなどについて考えることができ、家庭での生活は互いに支え合っていることが<u>分かり</u>、自分の役割を積極的に果たしたり、規則正しく健康に気を付けて生活したりしようとする。</p> <p>(3) 地域に関わる活動を通して、地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々について考えることができ、自分たちの生活は様々な人や場所と関わっていることが<u>分かり</u>、それらに親しみや愛着をもち、適切に接したり安全に生活したりしようとする。</p>
[身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容]	<p>(4) 公共物や公共施設を利用する活動を通して、それらのよさを感じたり働きを捉えたりすることができ、身の回りにはみんなでするものがあることやそれらを支えている人々がいることが<u>分かる</u>とともに、それらを大切に、安全に気を付けて正しく利用しようとする。</p> <p>(5) 身近な自然を観察したり、季節や地域の行事に関わったりするなどの活動を通して、それらの違いや特徴を<u>見付ける</u>ことができ、自然の様子や四季の変化、季節によって生活の様子が変わること<u>に気付く</u>とともに、それらを取り入れ自分の生活を楽しくしようとする。</p>

	(6) 身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりするなどして遊ぶ活動を通して、遊びや遊ばせに使う物を工夫してつくることができ、その面白さや自然の不思議さに気付くとともに、みんなと楽しみながら遊びを創り出そうとする。
	(7) 動物を飼ったり植物を育てたりする活動を通して、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかけることができ、それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに、生き物への親しみをもち、大切にしようとする。
	(8) 自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を通して、相手のことを想像したり伝えたいことや伝え方を選んだりすることができ、身近な人々と関わることのよさや楽しさが分かるとともに、進んで触れ合い交流しようとする。
〔自分自身の生活や成長に関する内容〕	(9) 自分自身の生活や成長を振り返る活動を通して、自分のことや支えてくれた人々について考えることができ、自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなどが分かるとともに、これまでの生活や成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもち、これからの成長への願いをもって、意欲的に生活しようとする。

このように、生活科が新設されて以降の小学校学習指導要領の改訂において、生活科の学習指導上の課題として示されたことを整理してみると、児童の「気付き」の質を高めるために、児童が「考える」ことを重視し、教科目標にある「自立し生活を豊かにしていくための資質・能力」を育成する学習指導を構想していくことが求められていると言える。

3 先行研究に見る児童の「気付き」の質を高める学習指導の考え方

關(2008)は、¹⁵⁾生活科における現状の問題点や課題を明らかにするために、生活科が新設された1989(平成元)年に設立された「社会科系教科教育学会」の機関誌に掲載された研究論文を「①学習内容論(社会認識形成)に関する研究」「②学習指導方法論に関する研究」「③子供の気づき(能力形成)に関する研究」に分類している。ここでは、本稿と関連する「③子供の気づき(能力形成)に関する研究」の視点からいくつかの先行研究を取り上げて、児童の資質・能力として「考える」ことを重視し、「気付き」の質を高める学習指導の考え方について概観する。

広島大学附属小学校(1992)¹⁶⁾は、生活科でねらう学力として「方法的能力」を培うことを提唱している。この「方法的能力」とは、身近な自然的・社会的・文化的事象に働きかけ、自分との関わりを問う中で培われる「生活を科学する」ごく初歩的な力であり、問題解決的な方法を構成するような要素としての諸能力であるとし、表3)に示すような11項目で構成されている。また、これらの諸能力は、網羅的な扱いによって育てられるものではなく、問題解決的で活動的な単元構成の中で扱われ育てられるべきものであるとしている。

表3) 方法的能力の項目

方法 的 能 力	生 活 的	①話す、聞く、読む (表現・対話)
		②書く、描く (記録・作図)
		③使う (利用・実践)
		④作る (製作・工夫)
		⑤育てる (飼育・栽培)
科 学 的	⑥見る (観察・見学)	
	⑦調べる、集める、探す (調査・収集)	
	⑧比べる、分ける (比較・分類)	
	⑨まとめる (整理・統合)	
	⑩見通しをもつ、企てる (予想・計画)	
	⑪確かめる、試す (実験・検証)	

世田谷区立多聞小学校(2001)¹⁷⁾は、「問題解決の力を育てる生活・社会・理科」の研究に取り組み、生活科の学習指導において、戦後の経験カリキュラムの課題を振り返り、どのような社会認識・自然認識を育てるのか、どのような能力を育てるのかということを確認にする必要があるとして授業実践を行っている。具体的には、社会や自然を認識する側面を「社会認識・自然認識の基礎」とし、さらに育成する資質・能力について、学び方、学習態度、学習意欲、実践的態度の四つの視点から「対象を見つめる力」「対象に働きかける力」「挑戦する順序を考える力」「考え判断する力」「自己を表現する力」「創り出す力」「感じる心」「追求する興味・関心・意欲」「実践的態度(生活に

生かす力)「生活技能、態度、習慣」の10項目を設定し、授業実践に取り組んでいる。また、これらの資質・能力を育成するための学習過程は、「対象に出会い、それが動機付けとなり、児童一人一人がやってみたいという意欲が盛り上がる。そして、その活動の見通しを立て、個人あるいはグループや全体で試行し、失敗し、再挑戦しながら、一人一人の児童が成就感を味わい、さらに発展していく」というものであるとしている。

内藤(2005)¹⁸⁾は、児童の気付きの質を深めるために、広島大学附属小学校が1992年に提案した「方法的能力」を基にして、自他の授業実践から次のような5つの「知的活動」を導き出している。「①比べる、見つける活動」とは、対象の特徴に気付かせるために二つ以上の対象の共通点や差異点を取り出す活動である。「②調べて、考える活動」とは、疑問点を明らかにするために、図鑑や本を読んだり、辞書を引いたり、インターネットを検索したり、人から聞き取ったりしたことなどを基に、その事実・事象が他のどのような事実・事象とどのようにつながっているのかについて、発見させる活動である。「③見通しながら企てる活動」とは、問題の解決に向けて困難な点を克服するためのアイデアを出し合い、実現するための計画を立てる活動である。「④試行錯誤しながら工夫する活動」とは、児童が自分の思いや願いに基づき、実現しようとするいろいろなことを試み、失敗を重ねながら目的に迫っていく過程をとる問題解決活動である。「⑤語り合い、意思決定する活動」とは、自分の気がかりや悩みを解決したり、夢や願いを実現したりするために、相互に対話を繰り返しながら、心配な点やその解決策を話し合う活動である。また、学習過程については、漠然とした大きな問題を一つ解決するという構成ではなく、「小刻みな問題解決の連続」で構成し、児童が小さな具体的な問題を連続的に解決していったときに、「自立」していくと述べている。

關(2008)¹⁹⁾は、生活科は社会や自然、文化に関する内容を総合的に学びながら、その共通の基盤となる学び方、「方法原理」を学ぶことが必要であるとしている。「方法原理」を学ぶというのは、具体的には、問題の発見・予想・推論といった過程を経る探究的な学習の前段階を生活科で学ぶこととし、教師は児童への「かかわり」として、「なぜそのように考えたのか、なぜそのように判断したのか」といった解決のための思考を喚起させる働きかけを具体的にしていく必要があるとしている。また、生活科の授業においては、比較・分類思考を中核に据え、児童の気付きを再構成することが必要であるとし、ただ、単に活動や現象、事象を比較するのではなく「ゾーニング」という手法を取り入れて、児童の思考を喚起することを提唱している。この「ゾーニング」とは、「子供の基準で自由に仲間分けをして、子供の言葉で定義づけをすること」と位置付けている。さらに、児童の思考形成は、「意識づけ」→「関係づけ」→「意味づけ」というプロセスによって、児童がもっている事実体系と価値体系が、相互に作用しながら思考が深化すると述べている。

岡崎(2020)²⁰⁾は、2017(平成29)年の小学校学習指導要領で実現が求められている「深い学び」について、生活科においては「気付きの質の高まり」とイコールで結び付けられるものであるとし、「小学校学習指導要領解説 生活編」の内容を分析した上で、「深い学び」の構成要件を、図1)のように図式化している。

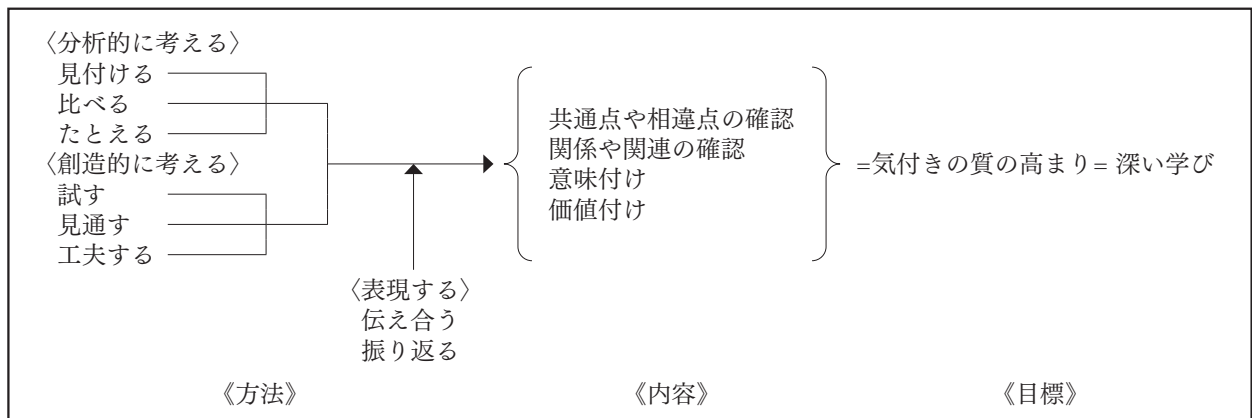


図1)「深い学び」の構成要件

また、「深い学び」を実現するための手だてについて、生活科の授業実践を「分析的に考える」活動や「創造的に考える」活動、「表現する」活動の視点から分析して、「①問題解決過程としての単元構成」「②改善策を交流する場の設定」「③立場の転換」の三点を挙げている。さらに、「深い学び」は、児童が「創造的に考える」ことによって実現できるものであるとし、「創造的に考える」ためには、児童自らが解決を必要とする切実な問題意識と自主的・自発的活動が不可欠であり、生活科は問題解決学習を継承していると述べている。

このように、「気付き」の質の高まりや深まり、さらには方法的能力という視点からいくつかの先行研究を概観すると、「考える」という方法的能力を明確に位置付けて問題解決的な学習を実践していくことによって、「気付き」を質的に高めるという学習指導の考え方を捉えることができる。生活科の学習指導の課題は、いかに授業において児童の「気付き」の質を高めたり、そのために必要な考える力を育成したりすることができるかということである。これまで、小学校学習指導要領の改訂のたびに指摘されてきた、「活動あって学びなし」といった授業を実践しては育成することはできない。生活科の授業づくりにおいては、あくまでも具体的な活動や体験を基盤にしなが、児童が「考える」ことを重視して「気付き」の質を高めるとい考え方を踏まえて学習指導を構想していくことが重要である。

4 児童の「気付き」の質を高める学習指導の構想の視点

第2章では、小学校学習指導要領における生活科の教科目標と新設及び改訂の趣旨等の変遷を整理し、生活科の学習指導上の課題として示されたことを確認した。また、第3章では、「子供の気づき(能力形成)に関する研究」の視点からいくつかの先行研究を取り上げ、児童の資質・能力として「考える」ことを重視して「気付き」の質を高める学習指導の考え方について概観した。ここでは、これらのことを踏まえて、「資質・能力の育成に資する生活科の授業づくり」における、「児童の『気付き』の質を高める学習指導の構想の視点」についての知見を3点述べる。

①単元における学習過程を問題解決的な構成にすること。

児童の「気付き」の質の高まりは、児童が主体的に「考える」ことを通して獲得されるものである。そのため、児童の生活圏にある人、社会、自然を学習の対象や場として、児童の思いや願いを喚起し、切実な問題意識をもって主体的に追究できるようにするために、問題解決的な学習過程で単元を構成するようにする。

例えば、2017(平成29)年の「小学校学習指導要領解説 生活編」では、学習指導の進め方について「繰り返し自然事象と関わったり、試行錯誤して何度も挑戦することは気付きの質を高めることになる」²¹⁾として、「試行錯誤や繰り返す活動を設定する」と述べている。この考え方と類似するものとして、図2)のような世田谷区立多聞小学校の生活科の学習過程²²⁾を挙げるができる。このような学習過程を参考にして、単元における学習過程を問題解決的に構成していく必要がある。

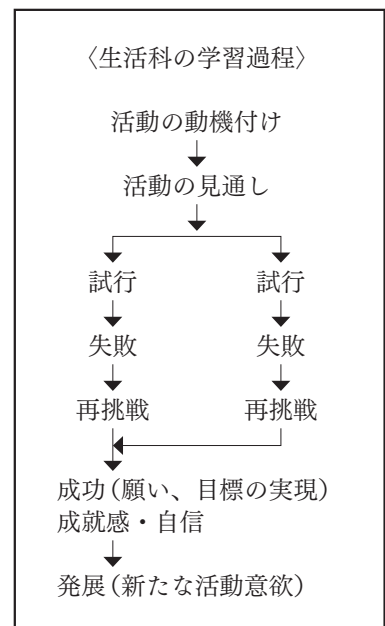


図2) 生活科の学習過程

②単元において児童に獲得させたい「気付き」を明確にして授業を構成すること。

児童の「気付き」の質を高めしていくためには、単元において児童に獲得させたい「気付き」とはどのようなことなのかについて明確にして学習指導を行わなければならない。そのため、2017(平成29)年の小学校学習指導要領に示された各内容項目を基にして、児童にどのような「気付き」を獲得させたいのか分析・

検討した上で具体化し、授業を構成するようにする。

例えば、板橋区立上板橋第四小学校²³⁾は、表4)のように「想定される主な子供の思いや願い」に即して、「子供が獲得できるようにしたい気付き」を明確にして単元を構想し、授業実践に取り組んでいる。このような単元の構想についての考え方を参考にして授業を構成していく必要がある。

表4) 第1学年 生活科 単元名「がっこうだいすき」(全19時間)の単元の構想

過程	想定される主な「子供の思いや願い」		子供が生かしたい見方・考え方		見方・考え方を生かすための資料・活動	子供が獲得できるようにしたい気付き
を思いや願い	①わたしたちの学校には、どんな「ところ」「もの」があり、「ひと」がいるのだろうか。	→	自分たちの学校生活と学校施設や教職員等との関連付け	→	・学校生活を振り返り、経験や気付きを学校の白地図に貼る。	・学校には、様々な部屋や場所があり、上級生や教職員などたくさんの人が働いている。
活動する↓考える・感じる	学校探検をしよう					
	②どんな場所、ものがあり、人がいるのだろうか。	→	自分の学校生活との関連付け	→	・探検計画を立てる ・学校探検をする。(インタビューも含む)	・学校には様々な活動をする部屋や、それを担当する人がいる。
	③ものは何に使うのだろうか。人は何をしているのだろうか。	→	ものの役割や人の働き	→	・気付きを表現し交流し合う。	・ものは学習や生活を支えていたり、働く人は様々な仕事をしていたりする。
	④その人は、何のためにしているのだろうか。	→	仕事の意味や働き	→	・新たに生まれた疑問を解決するために再び探検する。	・働く人は、みんなの学習や生活に関わる仕事をしている。
伝え合う・振り返る	⑤発見したことを友達や家の人に伝えてみたい。	→	気付きの比較・関連付け	→	・単元の学習を振り返る。 ・「わたしたちの上四小発表会」をする。	・学校の施設や人々は、それぞれ役割や特徴があり、自分たちの学校生活を支えている。
	⑥通学路で見守ってくれている人は、どのような思いなのだろうか。	→	人の思いや願いの想起	→	・通学路を探検したり、インタビューをしたりする。	・通学路では、学校だけではなく地域の皆さんも一緒に自分たちの安全を守ってくれている。
	⑦楽しく安全な学校生活を送るためには、どのようにしたらよいのだろうか。	→	これまでの学びと生活との関連付け	→	・これからの生活を考える。	・楽しく学校生活を送るために、先生や地域の方、友達によりよく関わるとともに、ルールやマナーを守って生活することが求められている。

③意図的・計画的に「考える」活動を重視した授業を構成すること。

児童の「気付き」の質を高めていくためには、「考える」活動を重視し、それらを授業展開のなかに意図的・計画的に位置付けて学習指導を行わなければならない。そのため、2017(平成29)年の小学校学習指導要領の内容の取扱いに示された、「見付ける」「比べる」「たとえる」「試す」「見通す」「工夫する」などの多様な学習活動の趣旨を十分に吟味・検討しながら児童が「考える」活動を具体的に構想し、それを位置付けた授業を構成するようにする。

例えば、内藤²⁴⁾は、表5)のように「学習活動と内容」に即して、「比べて見つける活動」「見通しながら企てる活動」「語り合い意思決定する活動」といった「知的活動」を位置付けて単元の指導計画を立て授業

実践に取り組んでいる。このような単元の指導計画の作成の考え方を参考にして授業を構成していく必要がある。

表5) 第1学年 生活科 単元名「カブトムシとなかよし」(全18時間)の単元の指導計画

学習活動と内容	主な手だて	知的活動	配時
1 カブトムシの幼虫と出会い、飼育をする。 (1) カブトムシの幼虫に触れ、気付きや思いを出し合う。 ○幼虫の体の特徴や、幼虫への思いを取り出すこと	○抵抗を少なくするために、班で一匹の幼虫を暫くの間、飼育させておく。		5 ②
(2) カタツムリの家との比較から、カブトムシの幼虫の家の条件を話し合う。 ○土が住み家でもあり、食べ物でもあることから、土の深さと土の質に着目する必要があることに気付くこと	○カタツムリの家を提示し、「これと同じでいいか」と問いかける。	比べて見つける活動	①
(3) カブトムシの幼虫の家をつくる。 ○一人一匹の飼育に向けて気持ちを高めること	○腐葉土と運動場の土を比べさせ、その違いに着目できるように促す。	比べて見つける活動	②
2 カブトムシの土を補充する。 (1) 土が減ってきているという事実を知る。 ○このままでは、土がなくなるという危機感をもつこと	○土の減り具合が具体的に分かるように土の「高さ」に印を付けさせておくことを促す。	比べて見つける活動	8 ①
(2) 土の買い物の計画を立てる。 ○店への行き方や土の値段と量など見通しをもつこと	○まず、腐葉土を売っていない店に連れ出し、売っている店に行きたいという気持ちを高めさせる。	見通しながら企てる活動	④
(3) 土の買い物に行く。 ○買い物ができたという有能感をもつこと	○領収書の貰い方を指導しておく。	見通しながら企てる活動	③
3 成虫になったらどうするか語り合う。 (1) 成虫になったらどうするか語り合う。 ○カブトムシの愛情を基盤に、成虫の適した環境や人間と生き物の「望ましい」関係を自分なりに考えること	○幼虫の段階から複数回「成虫になったらどうするか」というテーマで話し合わせ、小刻みに意思を決定させていく。	語り合い意思決定する活動	5 ④
(2) 新しく生まれた卵、幼虫を見て、気付きを出し合う。 ○命の連続性に実感として気付くこと	○「新しい」幼虫がこの後、どうなるのか、予想させ、命の連続性を気付くことができるようにする。		①

5 おわりに

本稿では、「資質・能力の育成に資する生活科の授業づくり」として、「児童の『気付き』の質を高める学習指導の構想の視点」についての知見を述べた。2017(平成29)年の小学校学習指導要領では、児童の「気付き」の質を高めるためには、児童が「考える」活動として、「見付ける」「比べる」「たとえる」「試す」「見通す」「工夫する」などの多様な学習活動を行うことが重要であるとしている。そのことも踏まえながら、今後の課題について記す。

- ①「児童の『気付き』の質を高める学習指導の構想の視点」を踏まえて学習指導案を作成し、授業実践における児童の学びの姿を分析し、その有効性や課題を明らかにしたい。
- ②「見付ける」「比べる」「たとえる」「試す」「見通す」「工夫する」などの多様な学習活動の趣旨について、授業実践における児童の学びの姿をもって明らかにしたい。

〈引用・参考文献〉

- 1) 文部省「小学校指導書 生活編」(1989.6) 1頁
- 2) 野田敦敬「生活科で育った学力についての調査研究」日本生活科・総合的学習教育学会誌「せいかつか&そうごう 第12号」(2005) 100-109頁
- 3) 松永あけみ「小学校教科生活科に関する大学生の意識調査」明治学院大学『心理学紀要第28号』(2018) 49-57頁
- 4) 關浩和「教育課程における生活科の存在意義－比較・分類思考形成をめざす生活科授業に－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究 第20号』(2008) 11-20頁
- 5) 山田風沙・桑原敏典「社会認識の基盤形成を目指した生活科授業の構想－人々との関わりを捉えさせる食育プログラムの開発を事例として－」岡山大学『教師教育開発センター紀要 第12号』(2022) 17-31頁
- 6) 中央教育審議会「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(答申)」(2016) 21頁
- 7) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 生活編」(2017.7) 7頁
- 8) 文部科学省「小学校学習指導要領 第2章 第5節 生活」(2008)
- 9) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 生活編」(1999.5) 2-5頁、62-63頁
- 10) 前掲。文部科学省「小学校学習指導要領解説 生活編」(2017.7) 2-3頁
- 11) 同上 8頁
- 12) 同上 8頁
- 13) 同上 69頁
- 14) 同上 7頁
- 15) 前掲。關浩和「教育課程における生活科の存在意義－比較・分類思考形成をめざす生活科授業に－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究 第20号』(2008) 11-20頁
- 16) 広島大学附属小学校・生活科教育研究会「方法的能力を培う生活科の授業」社団法人学校教育研究会(1992.1)
- 17) 世田谷区立多聞小学校「自分の力で考え、生涯にわたって学習する子ども－問題解決の力を育てる生活・社会・理科」平成2・3年度 研究紀要(2001.3)
- 18) 内藤博愛「気付きを深める生活科の授業の創造－5つの『知的活動』で子どもの学びが変わる!－」明治図書(2005.12)
- 19) 前掲。關浩和「教育課程における生活科の存在意義－比較・分類思考形成をめざす生活科授業に－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究 第20号』(2008) 11-20頁
- 20) 岡崎誠司「『深い学び』を実現する生活科の授業構成－第1学年単元「あきのたからものであそぼう」の場合－」富山大学人間発達科学部紀要 第15巻第1号(2020) 33-40頁
- 21) 前掲。文部科学省「小学校学習指導要領解説 生活編」(2017.7) 95頁
- 22) 前掲。世田谷区立多聞小学校「自分の力で考え、生涯にわたって学習する子ども－問題解決の力を育てる生活・社会・理科」平成2・3年度 研究紀要(2001.3) 13頁
- 23) 板橋区立上板橋第四小学校「第1学年 生活科指導案」(2023.7.3)
- 24) 前掲。内藤博愛「気付きを深める生活科の授業の創造－5つの『知的活動』で子どもの学びが変わる!－」明治図書(2005.12) 121頁

教職をめざす学生の社会的事象の見方・考え方の育成

小学校社会科における「わたしたちの日野市」の教材づくりを通して

明星大学教育学部教育学科 特任教授 佐藤 公 孝

将来多くの学生が教職をめざす教育学部の講義において、学生自身が主体的・対話的で深い学びにつながる問題課題解決の学習活動を体験し、学ぶ立場から、指導する立場の視点を持ち各教科等の単元・授業づくりを考えることは重要である。

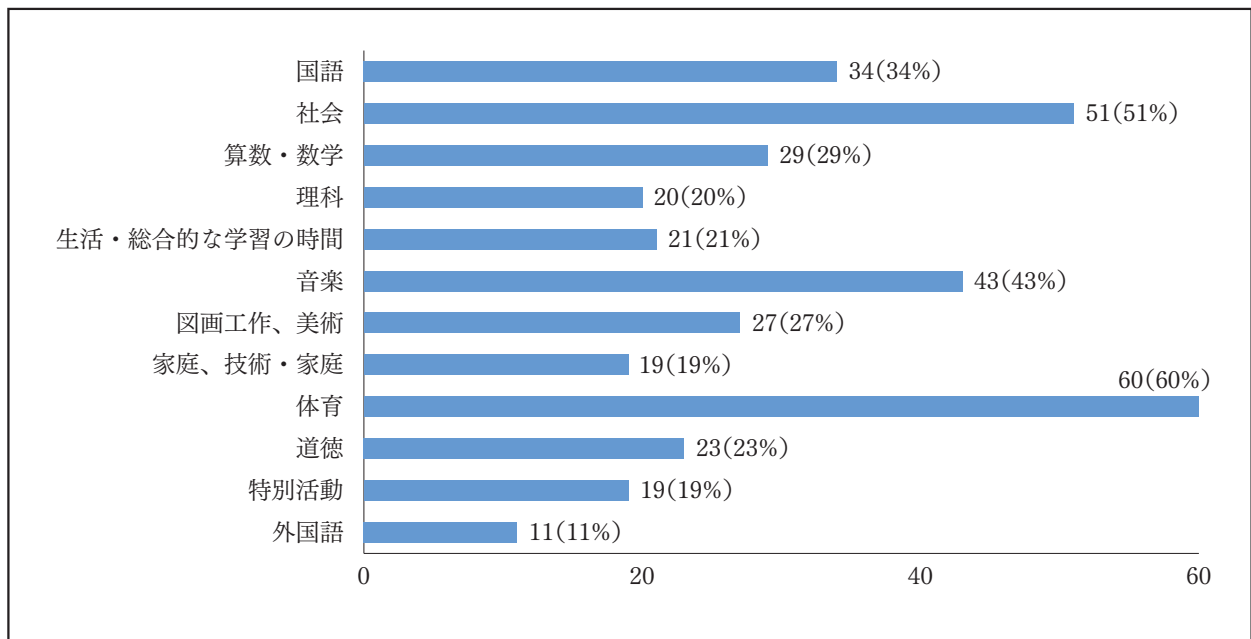
本実践では、児童がはじめて社会科に出会う地域単元において、グループで調査活動とICTを活用して教材づくりを行った。そして、活動の振り返り及び教材の内容（吹き出しの問い）から、学生がどのような社会的事象の見方・考え方に着目して教材づくりを進めたか考察した。

キーワード：社会的事象の見方・考え方 学ぶ立場から指導する立場の視点

1 実践へのアプローチ

1) 学生の「社会科」に対する意識

表1：小中学校の時、好きな教科、どちらかといえば好きな教科（複数回答） n = 100



本講座の受講生は、教育学部教育学科1学年(各教科等専科)の学生である。第1回講義の冒頭でアンケートを実施した。表1は小中学校義務教育において、好きだった教科(複数回答)のアンケート結果である。

社会科への好感度は体育60%につき51%と約半数の学生が好意的にとらえていた。また、社会科の教科に対する印象についての自由記述では「今世の中で何が起きているかを理解するために重要な教科」「身の回りのことから地球規模まで、文化や社会の成り立ちなどが学べる」「人間の本質のようなものが見えるもの」「歴史を学び歴史から学んだことを次世代につなげていく」など社会科を学ぶ価値や社会事象を考える楽しさに触れている内容(10件)があった。その一方、「歴史は背景があって奥深い、地理は数学み

たいでやりづらい」「内容ごとに興味のもちようや学習意欲に変化が出てくる教科」「地理とか歴史とかを学ぶという抽象的な印象。地図帳は好きだった」など中学校から分かれる分野ごとの学び方や学習内容への得意不得意についての記述(11件)、「覚えるのは大変だけど、テストでいい点数を取ったら嬉しい教科」「小中学生の時は暗記科目で授業も大して面白くなかった」等、覚えることが多い、暗記教科という印象についての記述(31件)があった。

アンケートから、他教科と比べて社会科への好感度は高いものの、歴史的分野、地理的分野、公民的分野のねらいとそれぞれの関連について、小中学校を通じて、各分野それぞれの社会的な見方・考え方を働かせ、社会事象を多面的・多角的に捉え、考える授業の経験が十分でなかった傾向があると考えられる。

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編、改訂の趣旨においても「小学校社会科では、中学校社会科の分野別の構成とは異なり、社会的な事象を総合的に捉える内容として構成されている。そのため教員は、指導している内容が、社会科全体においてどのような位置付けにあるか、中学校社会科とどのようにつながるかといったことを意識しづらいという点が課題として指摘されている。」と述べられており、さらにそのことを踏まえ小・中学校社会科の内容を、ア地理的環境と人々の生活、イ歴史と人々の生活、ウ現代社会の仕組みや働きと人々の生活という3つの枠組みに位置付け、それぞれの社会的な事象等を見たり考えたりする際の視点や方法を「社会的な見方・考え方」と整理して、時間、空間、相互関係などの視点に着目して単元・授業づくりをしていくことが示されている。

将来教員をめざす本学生が、学習指導要領改訂の趣旨を踏まえ、各分野の関連を小学校社会科より「社会的な見方・考え方」を働かせ、単元の問いを追究していく問題解決型の授業の基本を理解することは重要と考える。

2) 本講座のカリキュラム上の位置と指導する立場の視点

① 本講座のカリキュラム上の位置

本講座は1年生を対象にした小学校社会科基礎講座である。本学カリキュラムマップにおいては、学部基礎的、入門・導入的な内容として、DP 5(体験を通して技術・技能を身に付ける)と最も関連のある科目として位置づけられている。

そのことを踏まえ、学生が小中高等学校を通して学んできた立場から、教える立場の視点へと転換を図りながら小学校社会科における体系的な目標と指導内容等を踏まえ各学年の特徴的な単元における教材づくり等の体験を通して単元・授業づくりの基本的な考え方を学んでいくことを本講座のねらいとしていく。

② 指導する立場への視点を培うために

長く小学校の教員として実践してきた筆者は、社会科の単元・授業づくりは、まず、教員が社会の出来事にアンテナを張り、興味・関心をもつことが何より大切であると考えている。そして、教員自身が調査活動や資料収集を通して学ぶ価値があると感じた「社会的な事象」と児童の実態(生活経験と社会への意識)、学習指導要領で示された指導内容の3つをつなげ、教材や単元づくりの思考作業を繰り返していくことを楽しむ姿勢が大切である。その思考作業は、全教科を教える小学校教員にとって、社会科だけではなく汎用性の高い教材や単元づくりの基本と考えている。

そこで、本実践では、児童がはじめて社会科に出会う地域単元において、学生がグループで調査活動とICTを活用して教材づくりを行った。そして、活動の振り返り及び教材の内容(吹き出しの問い)から、学生がどのような社会的な事象の見方・考え方に着目して教材づくりを進めたか考察した。

2 実践の内容

1) 講義のねらいと組み立て

① 問題解決型の単元構成の基本の理解とICTを活用した白地図等の作成

まず、学習指導要領における3年生の目標及び指導内容を体系的に理解した上で、「新しい社会」年間指導作成資料(3年)東京書籍HPを参考に問題解決型の単元構成のモデル(表2)を示した。また、小学校3年生の知識及び技能において「観察・調査したり地図などの資料で調べたり、白地図などにまとめること」が示されており、基本的な白地図を作成する知識及び技能は教員にとって不可欠である。そのため、ICTを活用した白地図づくりを国土交通省 国土地理院 地理院地図 <https://www.gsi.go.jp> を利用して次の内容で行った。

- 1 日野市の白地図をつくる
 - ・市の境界線を破線から実線にする・表記できる内容(地図記号等)を編集する
 - ・標準地図や標高地図などもつくる
- 2 自分の出身地の市町村区の白地図をつくる

表2：基本的な問題解決型の単元構成

つかむ 「出会う・問いをもつ」 第1時～第2時
①空から見ると日野市のようすはどうなっているのだろうか。 * 日野市の位置 ○ICTコンテンツ 国土地理院地図とキッズページ ②日野市の様子について調べるのはどうしたらよいのだろう * 明星大学周辺の四方位の写真から地形や土地利用に着目して学習問題を考える (学習問題)わたしたちの住む日野市は、どのような様子だろうか * 調べることと調べる方法を話し合う
調べる 「情報を集める・読み取る・考える・話し合う」 第3時～第8時
③日野市の土地のようすは場所によってちがいがあのだろうか * 地形に着目して⇒地形図や写真資料から、地形的な特徴を理解する ④市役所や市役所のまわりは、どのようになっているだろう * 公共施設の場所に着目して⇒資料などから、市役所の役割や周辺から公共施設の役割を理解する ⑤日野市の公共施設には、どんな役割があるのだろうか * 公共施設の役割に着目して⇒公共施設の種類や働き、分布から公共施設の役割を理解する ⑥日野市の土地の使われ方は、どのようになっているのだろうか * 土地利用に着目して⇒土地の広がり様子や場所による違いを理解する ⑦日野市の交通はどのようになっているのだろうか * 交通の広がりに着目して⇒交通手段や交通網の広がり、場所による違いを理解する ⑧日野市に古くから残る建物にはどんなものがあるだろうか * 古くから残る建物の分布に着目して⇒古くから残る主な建物の分布の歴史的背景を理解する
まとめる 「整理する・生かす」 第9時～第11時
⑨日野市の様子やよさが伝わる地図を完成させよう * 調べたことを関連づけて考える ⑩日野市のよさを伝える地図に題名をつけよう * 日野市の全体の様子を総合して考える ⑪地図を完成して日野市のおすすめスポットを○○さんへ紹介しよう まとめ「整理する・生かす」は単元のゴールとして工夫することができる ★問題解決・追究していく学習の繰り返しで、子どもたちの社会的な事象への見方・考え方を育む

②グループでの計画を考える

学生にとっては、コロナ禍でまだ制限のある中で協働的な学習に取り組むことになる。そのため、グループ活動の視点やねらいを明確に示した上で学生が創意工夫をして活動できるように次の1)から3)の基本的な手順および教材のモデル(図1)を示した。特にICTを活用して必要な地図を作成すること、社会的な見方・考え方を働かせるために、課題追究につながる問いや疑問を児童の吹き出しにすること、教材で着目させたい視点を教師の吹き出しにすることを教材づくりのポイント(参照 下線部分)として示した。

日野市のようす 課題を決めて調べよう

1) 友達と役割を決め協力して資料を仕上げる

- グループ編成 2名～8名
- 着目する視点を決めて調べ活動をする
 - ①地形 ②公共施設の場所
 - ③公共施設の役割 ④土地利用
 - ⑤交通 ⑥古くから残る建物から1つを選ぶ

2) 調べる方法

- 1か所以上、調査活動を行う(写真を撮る)
- 国土地理院地図を活用して必要な地図を作成する

3) まとめ方

スライド1枚にまとめる

- 問いや疑問を児童の吹き出しにする 教材で着目させたい視点を教師の吹き出しにする
- 多摩市の副読本を参考にして、小学校3年生への教材をイメージして作成する

参照資料：『わたしたちの多摩市 3・4年社会科副読本』多摩市教育委員会 HP

<https://adeac.jp/lib-city-tama/viewer/mp000030-200040/reader03/>

③教材づくりにおける振り返り

活動日には、20グループに分れ、場所や方法を自分たちで計画・決定し行った。活動後は明星LMSのアンケート機能を活用して振り返りを行った。次の内容は振り返りの一部である。

* 今日、2限にAさんと甲州街道の「日野宿本陣」を調査し、3限でAさんと別れた後、お昼の時間にBさんと「高幡不動尊」を調査しました。日野市は、新撰組と深い関係のある市なのだと分かりました。

①道中で万願寺にある「土方歳三資料館」が気になったので、開館日にいつか行ってみたいと思いました。また、日野宿本陣まで行くのに「有山家」と呼ばれる歴史のある建造物を見つけ、それもとても気になりました。日野宿本陣も高幡不動尊も自然が豊かで静かで調査をしながら優しい気持ちになりました。

* AさんとBさんと中央大学・明星大学駅と多摩動物公園駅と程久保駅で交通の繋がりの実地踏査を行った。駅を実際に降りて、周辺の撮影をした。

②モノレールのホームから地形を見てみると、日野市は土地の高低差が大きい土地だと思った。もし電車を走らせるとなると線路を敷くのが大変だなと思った。多摩動物公園駅は、京王線へ乗り換えが出来る駅だった。程久保駅には高幡不動駅行きのバス停があった。交通の便を考えると、少し大変だなと思った。

①は地域を実際に歩くことで偶然見つけた「土方歳三資料館」「有山家」に興味・関心をもちながら、自然豊かなまちの雰囲気を感じ取っている。②はモノレールのホームから土地の高低に着目することで、電車ではなくモノレール敷設の理由に触れている。児童の追究の問いにつながる内容をホームから土地の高低差を実感したことから述べている。

また、各グループが、一緒に調査活動をしたり、役割を分担してスライドの編集と調査活動をSNSな



図1：教材のモデル

どで情報を共有してそれぞれが活動したり、学習形態や進捗状況を調整しながら活動を進めていたと考える。見通しを考えながら主体的な活動を行っていた。

④教材内容と問いについて

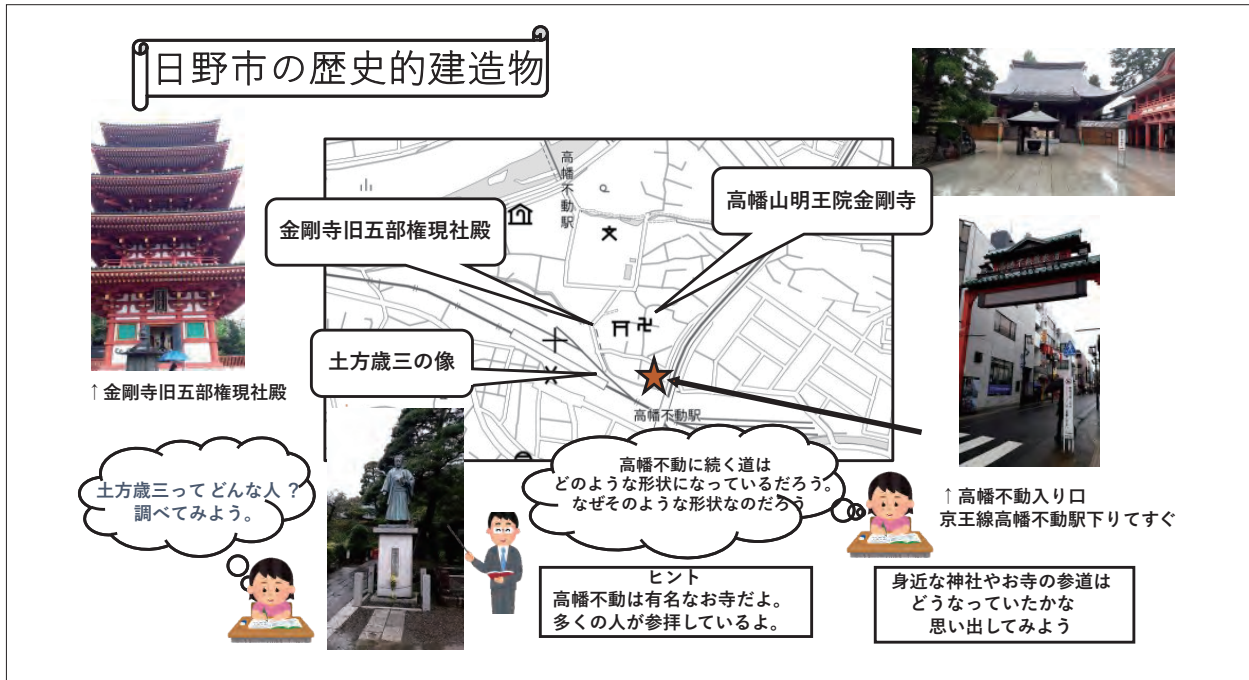


図2：日野市の歴史的建造物教材例

図2は学生が作成した歴史的建造物に着目した教材例である。20グループのイラストの吹き出しにおける児童の気付きや問い(C)と教師が児童に着目させたい視点への問い(T)について、社会的事象の見方・考え方につながる3つの視点、①位置や空間的な広がり、②時期や時間の経過の視点、③事業や人々の相互関係の視点について分類を行った。

【①位置や空間的な広がり】

- どうして市役所の周りにはいろいろ揃っているのかな？(市役所C)
- たくさん線路があるよ。どこに繋がっているのかな。(交通C)
- 公共施設が駅に近いところが多いね。(公共施設C)
- 体育館や図書館は駅の近くにあるね。しかし、図書館がこれほど多いのはなぜですか？
(公共施設C)
- モノレールが南北にのびてるよ。(交通C)
- 駅の近くに歴史的建造物があるね。ほかの歴史的建造物はどんなところにあるかな？
(古くから残る建物C)
- 日野市には鉄道の路線が3つあるね。路線はそれぞれどこにつながっているのかな。
(交通T)

- きっと他の場所にもそれぞれの深い“歴史”があるはず！(古くから残る建物T)

【②時期や時間の経過の視点】

- これらはいつ、どんな目的で建てられた建物なんだろう？(古くから残る建物C)
- どうして、最近になって記念碑が作られるの？(古くから残る建物C)
- どうして現在まで残っているんだろう。(古くから残る建物C)
- 高幡不動尊は重要文化財です。だから現在まで大切に保存されているんだね。
(古くから残る建物T)

【③事業や人々の相互関係の視点】

- ・高幡不動尊と土方歳三はどんなつながりがあるのかな？(古くから残る建物C)
- ・実は、図書館は本を貸し借りするだけの場所ではないのです。その役割を調べてみれば市内の色々な場所にある理由がわかりますよ。(公共施設T)
- ・「宿」や「本陣」、「不動尊」という言葉に注目すると、それぞれの建物の役割がわかりそうだね。二つの建物に共通点はあるかな。(古くから残る建物T)

位置や空間的な広がりやの視点では、市役所や駅を起点の位置として示し、「つながる」「のびる」という空間的広がりに関する問いや「他の場所」という位置を示し比較する問い、その場所の周辺施設の充実を示す「揃っている」、様子を考えさせる「どんなところか」という問いがあった。時期や時間の経過の視点では、時間を示す「いつ」、現代までの時間の経過を示す「最近になって」「現在まで」「残る」の問いがあった。事業や人々の相互関係の視点では、「役割」「AとBはどんなつながりがあるか」という問いがあった。

学生は調査活動を通じた教材づくりにおいて、小学校学習指導要領(平成29年告示)解説社会編に例示されている、位置や空間的な広がりやの視点「どのような場所にあるか」「どのように広がっているか」、時期や時間の経過の視点「なぜ始まったのか」「どのように変わってきたのか」、事象や人々の相互関係の視点「どのようなつながりがあるか」「なぜこのような協力が必要か」など、学びの方向性を決める問いを作成することが概ねできていた。

3 考察

1) 実践を振り返って

「社会的な見方・考え方」は、社会科を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、社会と社会科の学習をつなぐキーワードである。本実践において、学生は調査活動を通して、「社会的な見方・考え方」に着目して、児童の立場から「小学校3年生であれば、このような問いや疑問をもつだろう」、また、教師の立場から「児童に、ここに気がついてほしい。ここに着目して考えてほしい」など、児童の実態や教師の立場を想定しながら教材づくりを進める姿があった。

一方、「問い」は児童の教材に対する素朴な気付きや疑問から、教師が調べたり考えたりする事項を示唆し学習の方向性を導くものまで幅広い。そのような「問い」の特性を考える時、自分たちが考えた教材の「問い」から児童がどのようなことを情報収集し、情報をどのような視点で整理、まとめていくかという児童の思考のプロセスを話し合い、単元のどの学習場面で、どのような問いが有効であるかを考える活動を取り入れていく必要性を改めて感じた。

2) 本講義の構成と改善の視点

本講義では、教える立場の視点へと転換を図りながら、各学年の特徴的な単元における教材づくり等の体験を通して単元・授業づくりの基本的な考え方を学んでいくことに取り組んだ。本実践の他に5年生では「情報化した社会と産業の発展」の新しい小単元「情報を生かす産業」を扱い、著しく発展する情報を生かす産業においてグループでウェブマップを作成し、その中から一人一課題を決め各自が音声説明付きのスライドを作成した。そして、明星LMSを活用して相互視聴を行い、高度化する情報産業における可能性と課題について、自身の考えを深める学習活動に取り組んだ。さらに、6年生「日本の歴史」では、多摩センターにある東京都埋蔵文化財センターの主任調査研究員によるICTを活用した遠隔講座と企画展「境道恵～多摩丘陵の3つの顔～」の施設見学を組み合わせ、専門家より歴史を学ぶ面白さや意義を学んだ。そして、歴史学習の導入において身近な施設見学から児童に興味・関心をもたせる単元づくりについて学べるように取り組んだ。

どの実践においても、活動後の振り返りの重要性を感じた。今後は、教材などの作品のグループ内での対話的な振り返りやLMSを活用した相互評価など改善の視点をもち実践を重ねていきたい。

参考文献・引用文献

- 宮崎猛 吉田和義(2019) 『社会科教育の創造－基礎・理論・実践－』 教育出版
- 安野功 加藤寿朗 唐木清志 児玉大祐 石井正広 小倉勝登 中田正弘編(2017) 『平成29年版小学校新学習指導要領 ポイント総整理 社会』 東洋館出版社
- 澤井陽介(2018) 『小学校 新学習指導要領 社会の授業づくり』 明治図書
- 澤井陽介(2022) 『本当に知りたい社会科授業づくりのコツ』 明治図書
- 小学校学習指導要領解説社会科編(平成29年告示) 文部科学省
- 中央教育審議会答申(平成28年12月)「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(答申)」別添資料 文部科学省

英語科教育法における、OPPシートを活用した内省で 批判的思考力を高める授業実践

明星大学教育学部教育学科 准教授 佐古孝義

Enhancing Critical Thinking Skills through Reflective Practices Utilizing the OPP Sheet in Teaching Methods Class

Takayoshi SAKO

抄録

英語科教育法の授業において、ワークショップを通じて学生に、「学習者の視点」と「教授者の視点」の双方の視点を体験させ、講義で解説される授業法や学習メカニズムを批判的に理解させる実践方法を提案する。この方法を支えるために、One Page Portfolio Assessment (OPPA) というアプローチを採用する。OPPシートの活用により、学生は自分の学習前後の変容を可視化でき、自発的な内省を深めることができる。

キーワード：OPPA（一枚ポートフォリオ評価）／教科教育法／内省

1. はじめに

筆者は、中学校・高等学校での英語科教員を18年務め、今年度(2023年度)より本学で教鞭を取らせていただくことになった。特に、2015年度からの8年間で国立の教員養成系大学の附属学校教員としてのべ100名程度の教育実習生を担当してきた経験を踏まえ、本学学生には、教育実習に臨む前に是非とも身につけておいてほしいことを、筆者が担当する「英語科教育法1、2」の授業の中に盛り込みたいと考えた。その身につけてほしいこととは、端的に言えば「体験を通じて学習者と教授者の立場を往還する」ことである。とはいえ、「中・高等学校教員養成課程外国語(英語)コア・カリキュラム」(東京学芸大学, 2017)によって教員養成段階で学ぶべき内容は体系的に示されており、限られた講義時間の中でその一つ一つを丁寧に解説し、学生にその意図を理解してもらうにはかなりの時間と工夫を要する。こうしたジレンマをいかに解消するかが筆者の直面した課題であった。

2. 本実践の概要

上記の課題解決にあたって筆者が考えた方法は、以下の3点である。

- ① 学生が講義前に持っている「学習者の視点」と講義後に獲得する「教授者の視点」を比較できる仕掛けを作る
- ② 講義内にワークショップの時間を設け、具体的な言語活動などを通じて上記の双方の視点を体験してもらう
- ③ 学生が②の体験をベースに、講義で解説される授業法や学習のメカニズムの具体的内容を批判的に咀嚼できるよう講義を構成すること

そのために筆者が採用したのが、自身が高等学校での「総合的な探究の時間」で使用していたOne Page Portfolio Assessment (以下OPPAと略記)である(具体的な授業については、佐古(2022)を参照)。OPPA

とは、学習の成果を学習者が一枚の用紙の中に、主として学習成果を学習前・中・後に履歴として記録し、その全体を学習者自身に自己評価させるものである(堀, 2019)。OPPAは、一般に初等中等教育において活用されるものとされていたが、近年は理学療法士養成(加藤, 2022)や教職大学院での活用(石田, 2023)など高等教育の場面でも実践例が登場してきており、特に田村(2022)による「英語科教育法」での活用事例などは本実践にも大いに参考になった。

3. OPPシートの説明

堀らが述べる通り、OPPシートには、学習に入る前と学習を終えた後に、同じ内容の学習全体を貫く「本質的な問い」が示され、学習の前後で書かれた記述を学習者自身が読み返すことで、自分の考えがどのように変容したのかを俯瞰できる(堀ほか, 2022)。また学習者自身がその回の授業にタイトルをつける欄が設けられていることも特徴であり、その授業回で何を学んだかについての内省が短時間で効果的に行える。筆者は、前期開講の「英語科教育法1」において、特に学習前後での変容を一望できる物理的な仕掛けに工夫を施して(方法について、堀ほか(2022)を参照)毎回の講義で1枚ずつ使用するとともに、学生にバインダーを配布し、一冊のファイルとして蓄積するよう求めた。

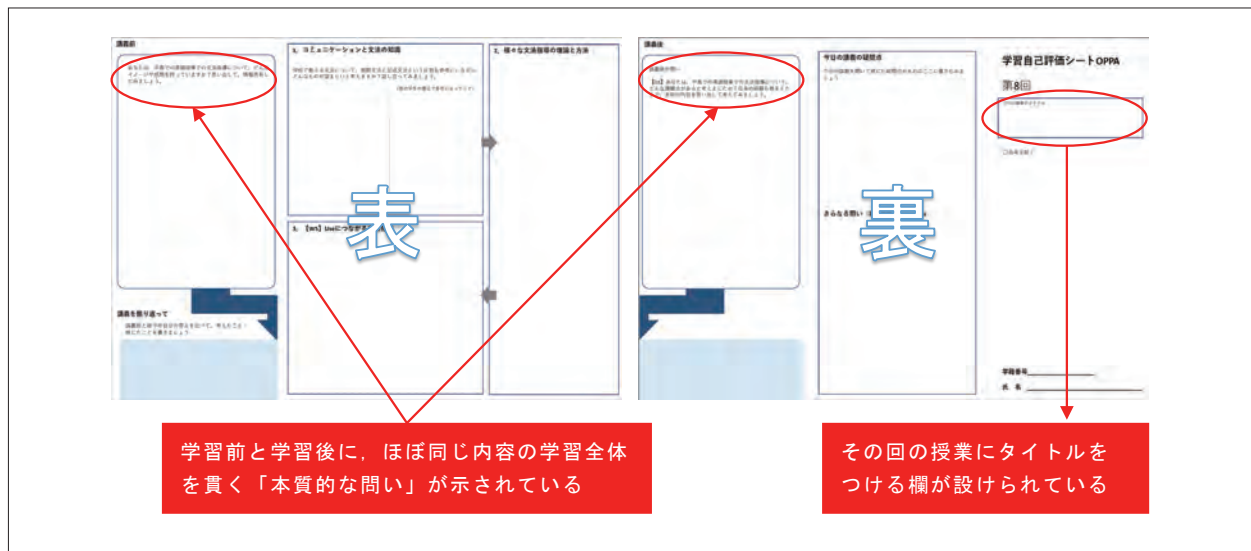


図1 OPPシート

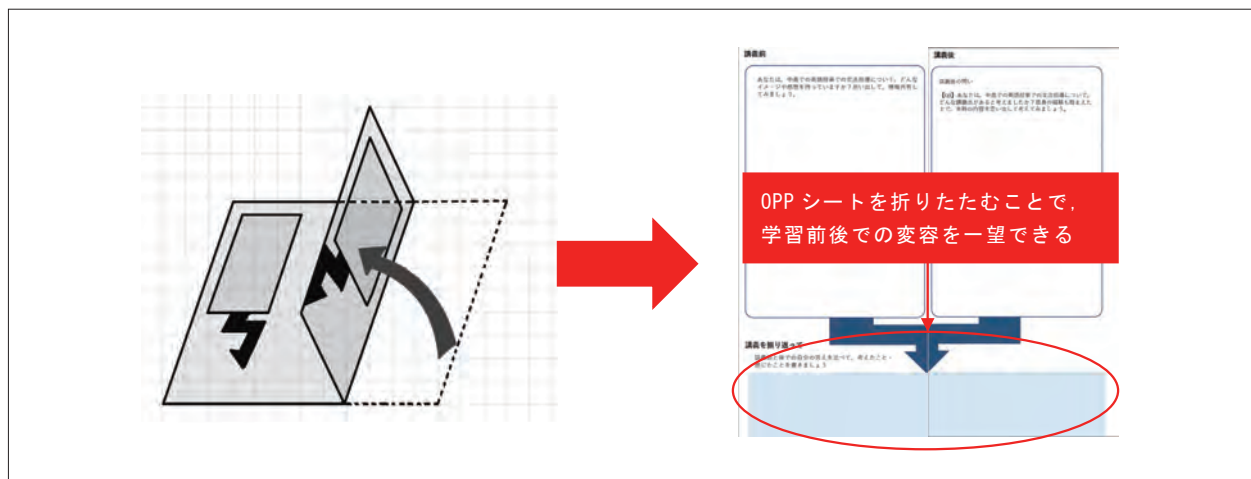


図2 OPPシートにおける工夫

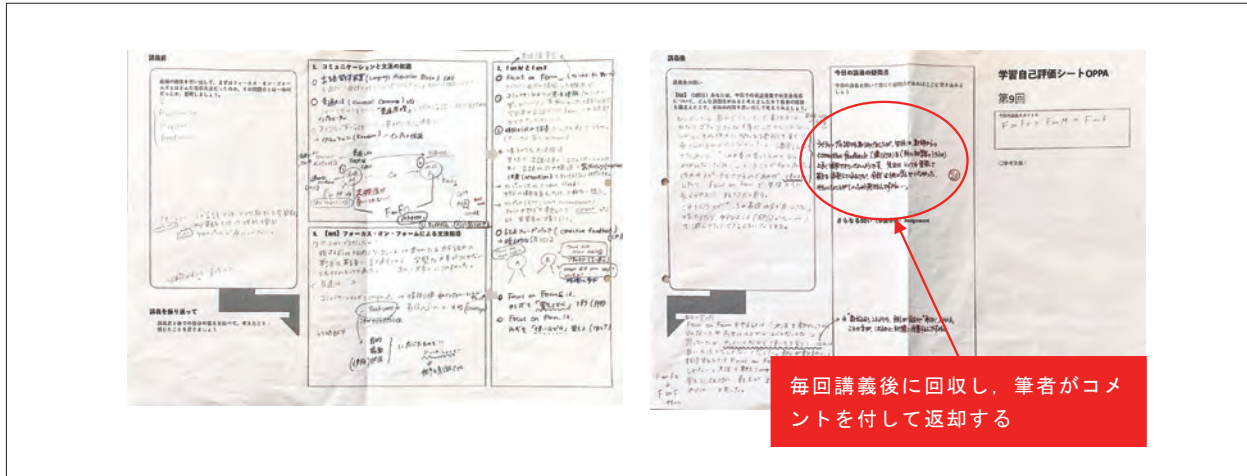


図3 学生の実際のOPPシート(例)

4. 受講生へのアンケート(有効回答数21)

前期授業の最終回で、受講生に以下の二つの質問について自由記述でのアンケートを実施した。

- ① この授業「英語科教育法1」について、自分が学んだこと、身につけたことを中心に、授業の感想を書いてください。
- ② この授業「英語科教育法1」を踏まえて、「こんな授業(内容)を自分で作りたい」とか「児童・生徒のこういう力を伸ばしてあげたい」や「英語教員になるにあたってこんな勉強をしておこう」などの観点で、模擬授業・教育実習を見据えて反省点を自由に書いてください。



図4 英語科教育法ファイル(OPPシートのポートフォリオ化)

5. 結果と考察

冒頭で述べた通り、教科教育法の授業の根幹になるのは、「学習者と教授者の立場を往還する」ことによって授業を組み立てる際の立体的な視点を獲得することにあると筆者は考えている。それは、複数の視点で授業を構築したり授業を分析したりすることが、教室にいるさまざまな習熟度の学習者による授業の受け止め方の違いを理解する上で前提となる姿勢であると思われるからである。このような〈視点の複数性〉や〈事態の多面的分析〉の重要性について、折に触れて講義内で押さえながら進めることはもちろん大切であるが、より理想的なのは、講義を受けている学生自身が内省の中で発見することだと考える。

講義終了後に学生に書いてもらったアンケートの回答(「」で示す)をもとに、改めてOPPシートを中心とした講義に込めた仕掛けとその効果を解題する。

- ① 「講義前の視点」(＝今まで受けてきた授業を振り返りながら「学習者」目線で問題を考える)と「講義後の視点」(＝「教授者」の立場で、どのような指導法や理念のもとに授業がどう組み立てられているかを学んだ後に同じ問題を考える)を並列し、俯瞰的に見直す。それによって学習者と教授者の立場の往還を物理的に可能にする。

「今まで自分は小中高と授業を受ける側としての知識や技能を教わり学習してきたが、大学で今学んでいることは教える側の立場であり、それを知ることによって当時の先生たちの大変さに気がついた。」

「この授業は、私が英語の学習者から教授者になるための大きな一歩になったと感じます。それぞれの立

場に立って英語教育について理解を深められたことによって、学習者の気持ちも加味しながらどう授業を展開していったら良いか、どう教えれば楽しく学べるかを広く学ぶことができてよかったです。」

- ② ワークショップ形式で授業中の言語活動を「学習者目線で」体験し、そこで感じたことや気づきをメタ的に「教授者目線で」記述し、その後のディスカッションを通して他の学生が得た気づきや考察と比較することで、その言語活動の意義や効果を理解する解像度が上がる

「個々の学びではなく、他者の学びを通して自分で説明する力、他者の多様な意見に触れる力を養なって(ママ)いきたい」

「他の人とも経験してきた英語学習を共有することで、新たな考えが生まれ、今後英語を指導するときどう授業を展開したいか考えるきっかけにもなった」

- ③ 講義を聞いていて感じた疑問点や反省を(どれほど不完全であれ)自分の言葉で言語化することで、「今自分は何が理解できていないのか」を可視化し、その反省を生かす方法を模索する

「教育学部に入って先生になるための勉強を始めてから先生って思ったよりも大変だなと思っていたが、この講義を受けてその考えがいつそう高まった。」

「改めて自分は英語が苦手な理由が少し見えてきたと思った。改めて英語が好きだと感じ、苦手だと感じた。だからそんな児童・生徒を減らせる授業ができるようになりたいです。」

- ④ これまでの自分の英語学習や、授業を受けてきた体験を、改めて意味づけ、整理することで「体験に裏打ちされた自分なりの授業スタイル」を考える礎を作る

「英語科教育法1を通して授業の作り方の基本を学ぶことができてとてもためになったし、楽しかったです。これまで受けてきた授業がどの点で良かったのか悪かったかを振り返りながら受けることが出来た。」

「自分は前期の英語科教育法1の授業を受けて、今まで自分が受けてきた英語の授業と結びつけながら、より良い英語の授業を作るための知識や技能を非常に多く身につけることができたため、自分を大きく成長させることができたと考えた」

「評価についても、自分の経験をもとに考えることができ、長所短所について考える必要があった。(原文ママ)」

- ⑤ 同じ教室空間で学ぶことが自分の考察をより進化／深化させるという経験が、今度は自分が作る授業にも応用される

「私はこの講義で『みんなで英語を学ぶ意義』というのを大切にしたいなと思うようになりました。」

憲法学者のレッシングは、行為を制約する4つの原理として法、社会規範、市場、アーキテクチャを挙げている(レッシング, 2001)。ここでいうアーキテクチャとは、操作可能な物理環境を指し、制約方法としては最も強力で独立性が高いものとされる。必ずしも人々がその存在を認知している必要がなく、主観化の度合いが制約の程度に影響を与えない、つまりアーキテクチャがしっかりとしていれば余計な指示をする必要性がない、ということの意味する。上述の教育的効果は、たとえ筆者が積極的に講義の中で内省の意義を説明しなくとも、「OPPシートを中軸に据えた講義の組み立て」というアーキテクチャにより、半ば自然に発生したと考えられるだろう。

本実践を通して何より筆者にとって喜ばしかったのは「複習(ママ)をしっかりしたいと思いましたし、このファイルはこれからも持っておきたいです。」や「ペアワーク、グループワークが多くて集中が途切れにくかったし、内容も自分のためになるものが多かったので楽しかった。」という声があったことであり、率直に講義ファイルやワークショップ形式の授業の意義を理解してくれた学生がいたことは今後の実践を

さらに進めていく上で大きな後押しとなっている。

参考文献

- 石田耕一. (2023). 「教職大学院における学修者の変容の把握：OPPA論をもとに」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』21, 81-88.
- 加藤研太郎. (2022). 「理学療法士の養成教育にOPPAを導入する意義について」『理学療法教育』1(1), 38-46.
- 佐古孝義. (2022). 「教科横断で論理的・批判的思考力を育てる」『英語教育』2022年12月号, 24-25, 大修館書店.
- 田村岳充. (2022). 「英語科教育法Ⅲにおける一枚ポートフォリオ評価(OPPA)の教育効果」『宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要』9, 683-687.
- 東京学芸大学. (2017). 「文部科学省委託事業『英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業』平成28年度報告書」2023年8月2日アクセス <https://www2.u-gakugei.ac.jp/~estudy/report/>
- 堀哲夫. (2019). 『新訂 一枚ポートフォリオ評価OPPA』東洋館出版社.
- 堀哲夫監修, 中島雅子編著. (2022). 『一枚ポートフォリオ評価論 OPPAでつくる授業』東洋館出版社.
- レッシング, ローレンス, 山形浩生他翻訳. (2001). 『CODE—インターネットの合法・違法・プライバシー』翔泳社.

授業改善への一考察

～算数指導の在り方を追求する講義を通して～

明星大学教育学部教育学科 特任教授 杉山直道

A consideration for improving classes

～ How mathematics instruction should be ～

Naomichi SUGIYAMA

キーワード：小学校 算数科 指導法

I はじめに

私の大学における特任教授としての使命は、公立学校等で様々な活動をし、指導を重ねてきた経験と理論を元に、教師あるいは教員免許取得を目指す学生に実践的な指導の在り方を伝えることであると思っている。様々な教育改革が進められている中、教員の資質向上、特に授業力の向上は重要な課題となっている。教員免許取得、教員養成を進める大学において、大学生の実践的指導力を形成させることは欠かせないものである。

コロナ感染症対応の時期を経て、比較的自由に学生間の交流ができるようになった今、特に、実践的な学びが求められる初等算数指導法研究の講義を中心に、この講義の改善と、さらに小学校算数科指導の改善についての実践についてまとめていく。本研究主題「授業改善」は、大学の講義の改善と算数科指導の改善の双方を目指したものである。ただ、算数科授業の改善は、担任等の学級経営の中、児童の実態を掴み反映させ、前後の時間の授業との関連も考慮に入れるべきものであり、あくまでも児童に実際の指導をした上で進められるものであるが、大学の模擬授業等ではその点の限界を承知の上で、可能な限り実践的な追求をすることになる。また、近年、算数科指導において少人数授業、習熟度別授業が進められてきており、その場合もある程度の制限等を考慮する必要がある。

II 講義について

1 講義スタイルを変える

現行学習指導要領が小学校において完全実施されて4年が経過した。今回の改訂では、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」として学習指導方法まで示されているが、これまでの私の講義も「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」を意識した実践をしてきている。ここでは、特に小学校における実践的な指導の在り方を追求する「初等算数指導法研究」の講義をより実践的なものとする授業改善について報告する。これまでの講義でも、学生の模擬授業を通しての実践的指導力の形成を目的に、学生による模擬授業を実施してきた。ただ、これらは、日々の授業を想定した模擬授業であった。それを今回は、授業研究会における研究授業を想定した模擬授業を実践することに改善を進めてみた。学生が4年生で実施する小学校での教育実習における研究授業を見据えたものでもある。

2 講義の実際

(1) 学習指導案の作成

① 問題解決型の指導展開の計画

算数科において、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」のための指導方法として問題解決型授業がある。問題解決型授業についての講義をもとに、学習指導案の本時案（略案）の作成においては、問題解決型授業を意識し、「問題把握→計画→個人解決→集団検討→まとめ」という指導過程で計画を立てることができるようにした。このことにより、指導案を作成する中で自然と、児童が自ら解決方法を考える主体的な学び、解決方法を皆で共有してよりよい解決を目指す対話的な学び、学びをふりかえることでの深い学びが反映できることにもなる。

本時案（略案）の作成を中心としつつも、研究授業での実践ということも踏まえて、細案の作成についても講義で詳しく指導し、本時案（略案）を単元で位置づける細案の作成をすることとした。

② 領域・単元間の関連と発展をふまえた計画

算数科において、既習事項と発展事項を踏まえた指導計画の作成が必須である。そのために、1年生から6年生の教科書を使い、各領域の関連と発展を関連付けた指導内容の確認の講義をした。その際、学生は、各学年の指導内容とその関連と発展についてワークシートを用意し、講義を聴きながらまとめるようにした。それをもとにもう一度、教科書や教師用指導書、および教科書会社が作成した指導計画を確認し、細案における単元指導計画を作成するようにした。

③ 実際の小学校現場の授業研究会における研究授業を知ること

学生に、実際の小学校現場の研究授業の様子動画を解説とともに視聴し、研究授業の際のポイントを掴ませる講義を行った。特に、教師の発問と児童の反応、その反応への対応の仕方、さらには児童にわかりやすい板書に注目させ、具体的に捉えることができるようにした。

④ 学生相互の指導案紹介・検討

学生が各自作成した指導案の本時案（略案）を中心に、少人数のグループで、紹介し合い、検討し合う機会を設定した。作成した指導案を紹介することで実際の指導のイメージ化につなげ、互いの指導案のよさや課題点を見出し、自己の指導案の修正につなげられるようにした。

⑤ 模擬授業者との個別の指導計画検討の場の設定

学生が各自作成し修正を加え完成させた指導案をもとに、学生と個別に検討する機会を設定した。その際は、指導の意図、ねらい、工夫点、留意点等を明確にさせた上で、模擬授業の事前準備、授業の流れ、板書計画等について確認し、準備を進める視点を明確にできるようにすることとした。

学生によっては、事前に、ワークシートをはじめとする教材等の準備をするだけでなく、実際の黒板を使って板書計画について確認することもしていた。

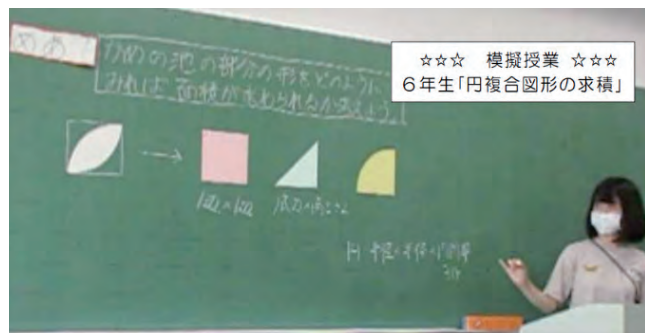
また、LMS（学習管理システム）の個別指導コレクションを使用し、随時、学生との検討、資料の交換等を進めることとした。

(2) 模擬授業の実施

① 模擬授業を実施する学生

作成した指導案をもとに、1単位時間の模擬授業を実施した。

模擬授業にあたり、教師の声量、話すスピード、言葉遣い（児童にわかるような言葉を使うこと）、板書への配慮を特に意識させた。実際の授業と同じように、集団での指導だけでなく、机間指導や小集団、個別の指導もするようにした。



さらに、模擬授業を通して、授業の進め方や1単位時間(45分)の時間感覚を掴めるようにした。

② 模擬授業を受ける学生の対応

模擬授業を受ける学生は、当該学年の児童役となり、教師の発問等に児童として予想される反応を十分考え、発言や活動を進めるようにした。また、実際の児童がすることと同様に、ワークシートやノートに記入作成するようにした。

同時に、授業参観者として、授業のよい点、課題点、質問等についても考えるようにした。それをこの観点で色分けした付箋紙に記入するようにした。

③ 授業記録の作成

変わりあり (5年) 授業者: + 記録者: + (6月9日)

時間	授業	T 教師の発問・発語等	C 児童の反応・発語・活動等	その他
30分	導入	T: 高いビルどこかで見たとある?	C: ランドマークタワー C: 東京、見たことある	
		T: あべのハルカス(大阪)どんな完成していい?	C: 女方体 C: 直方体!	
		T: ワークシート書く 問題言入	C: 個人で考える	ワークシートと同じ ↑ T: 45分40秒の表示

模擬授業における教師の主な発問とそれに対する児童役の反応についての記録を担当の学生を決め、授業時に記録をした、授業後すぐに授業者に渡すようにした。

授業者にとっては、指導案での計画上と実際の発問の違いを明確にし、それに対する児童役の反応やその対応を明確にすることができた。また、記録担当者にとっても、指導案からだけでなく実際の授業での流れをしっかりとつかみ、発問の重要性等を確認する機会となった。

(3) 研究協議会の開催

授業参観者として、色分けした付箋に記入した授業のよい点、課題点、質問等について、ホワイトボードに、「算数の内容的なこと」「指導技術等に関すること」の2観点に分け貼り、同じような意見を集約する過程で、全体の意見をまとめた。また、まとめる過程では、授業者に活動の意図についての質問をし、授業への理解も深めた。

同じ授業を参観しても気づきは様々であり、他の学生の意見を聞くことにより、授業を見る視点が広がり、学生は、深く観察することができるように変容していった。

また、KJ法に準じた方法で、多数の意見を集約する方法についても理解し、実施できるようにした。

(4) 指導講評

あらかじめパワーポイントのスライドで、「学習指導要領および解説の概要」「指導内容に関する課題等」「指導案の内容等」等について学生に配布し、それを使って授業後に説明をし、さらにそれに加え「実際の模擬授業」について、算数的側面と指導技術的側面を意識して指導をした。

授業をよくする面、模擬授業の指導をした学生を伸ばす面をわかりやすく伝えるようにし、本質的な授業改善につながるような指導を心掛けた。

(5) 協議会記録の作成

研究協議会で出された意見等や指導講評は、協議会記録を作成し、模擬授業の振り返りに使用できるようにした。

(6) 授業事後自己評価

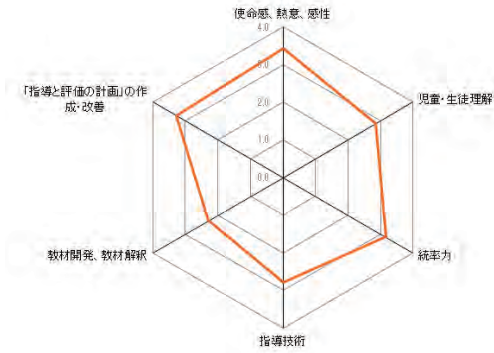
① 授業力・自己診断シート

東京都教職員研修センターが教員の授業力向上のために作成した「自己診断シート」を利用し、模擬授

業者に授業の振り返りを進めるようにした。

「使命感・熱意・感性」「児童理解」「統率力」「指導技術」「教材研究」「指導計画」を観点に、レーダーチャートで自己の授業へ向けての強みを実感させることができた。

第 1 回 「授業力」自己診断入力シート		
教材名:「魚をいかに長とう。」 授業者: (作成)		
番号	分類	診断項目
1	使命感	授業改善を目指し、研修に進んで取り組んでいる。
2	使命感	学習のねらいをすべての児童・生徒に達成させようとしている。
3	感性	教材研究を行って授業に臨んでいる。
4	熱意	ものごとに対する幅広い関心をもっている。
5	熱意	心と体の調子を整えて授業を行っている。
6	感性	明るく前向きに児童・生徒に接している。
7	感性	学習にふさわしい環境づくりを心がけている。
8		
11	児童・生徒	児童・生徒一人一人の学習意欲を把握している。
12	児童・生徒	児童・生徒一人一人の本時の学習の達成状況を把握しようとしている。
13	児童・生徒	児童・生徒一人一人の変化を把握しようとしている。
14	児童・生徒	児童・生徒一人一人のこれまでの学習状況を把握している。



② 授業の振り返り

模擬授業者は、指導案の作成、模擬授業の実際、授業記録、協議、協議会記録、自己診断シートをもとに模擬授業を総合的に振り返り、その概要を文章でまとめるようにした。

3 学生の感想等から

学生には、15回の講義終了後に、振り返りと感想等を「講義を通した学び」「指導案作成・模擬授業・授業後」「教員となって生かせること」「その他」を観点としてまとめさせた。以下に学生の記録の一部を示す。

「講義を通した学び」

- ・主に教科書研究と、協議会での話合いで深い学びがあった。教科書研究では、学年別の単元を知ることに加え、領域別に学年間の関連があるかについて知ることは、略案の作成や授業の実施に大きく影響するものであると学んだ。
- ・協議会での話合いでは、模擬授業を行うだけでなく、さらに発展した学びとなったことや、プラスアルファでの先生のコメントが、より専門性の高い算数の授業の実施に繋がるものが多く、学びの多いものとなった。
- ・特に授業の見方を学べたと思う。授業を見れるということは自分が授業をする際どこに気を付ければよいかかわかるということだと考える。

「指導案作成・模擬授業・授業後」

- ・模擬授業の実施や、参観の後に協議会が開かれる点や記録を振り返ることができる点は、自らの授業のよい点や改善点を客観的に知ることができ、今後の授業に活かすことができる点でよかったと考える。他の参観を通しての学びも深いものがあつた。
- ・模擬授業後の協議会では、自分では気づけない視点からの意見や、児童役、教師役だからこそわかる意見を得ることができとても勉強になった。授業者の際は、よい点として取り上げられていた点は、今後さらに強みに変えていけるものであると感じた。
- ・記録作成は、作成者側でいえば授業の構成を意識して授業を見ることができたように思う。ここがポイントだろうなとか導入のあの言葉があつたから授業全体が一貫していたなとか全体というのを一番意識していたように思う。

「教員となって生かせること」

- ・今回の講義のように、授業後に協議会を開き、よい点や改善点について意見を出し合い、授業者のねらいや児童から見た感想を共有することは、実際に教員になれた際に生かすことのできる取り組みであつた。

たとえる。

- 自分や他の人の指導案と、そのときの協議会を参考にしながら、授業づくりや教具の工夫などを生かせる考える。
- 他の受講生の授業を参観しよい点を見つけようとする姿勢は、教員になった際に、児童のよい点を見つけようとする姿勢を養うものであり、授業だけでなく、学校全体での教育活動において生かすことができると考えた。

III おわりに

今回は、講義に様々な活動を取り入れたが、学生には主体的・対話的で深い学びが得られたことと思う。学生の感想等からも模擬授業前と模擬授業後の振り返りには大きな変容を示しており、研究授業を想定した模擬授業には一定の効果があることが認められる。また、授業を見る視点も、授業での内容や活動だけでなく、授業計画、教材準備などへも向けられるようになってきている。

半期15回の限られた時間の中で、履修する学生の人数も考慮し、何をどの程度取り上げ進めることが有効なのかは今後も追求する必要がある。学生には、本人の許可を得て、すべての活動の記録データを互いに配布し、今後活用できるようにした。

最後に学生には、実際の授業では、模擬授業では得られない児童の発想の凄さや学び、成長に大きな喜び・やりがいを感じるようになることになると伝え15回の講義を締めくくった。

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

○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	○教員採用試験対策ガイダンス		●模擬試験	
1年生		○1年生面談(教職指導講師との面談を全員対象で実施)			
	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	
2年生	教員採用対策など	○教員採用試験対策ガイダンス		●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) ●論文基礎講座 ●模擬試験 ●最新筆記試験動向ガイダンス ○教員採用試験対策講座「教員になる覚悟をもつ」 ●公立幼保試験対策講座	●教職教養直前対策講座
		○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			
	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	○教員採用試験対策ガイダンス		●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) ●論文・面接試験等対策講座(グループ指導) ●模擬試験 ●最新筆記試験動向ガイダンス ●公立幼保試験対策講座	●論文・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
	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	
	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)			
4年生	教員採用対策など	●論文・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対象講座 ●臨時採用教員説明会 ●東京都期限付任用教員説明会	
	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	
	学外実習など	教育実習(前期) 初等教育実習(幼稚園)	施設実習2 ※選択	教育実習(後期)	

※ 上記は2023年12月現在の情報です。

Ⅱ 教育インターンシップ

1. 対象学生(配当学年：2年)

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、新宿区、東大和市、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、相模原中央支援学校、明星小学校、明星中学校・高等学校

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年生 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年生 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

取得を希望する教員免許状により、実習の校種が決まります。また、実施時期と日数は実習の校種によって異なります。

取得希望の教員免許状					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校で実習を行う場合、1校目は5～6月、2校目は9～11月に行います。

※ 「小学校教員免許プログラム」履修者は、別途、通信教育部で手続きします。

※ (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月下旬	第1回教育実習ガイダンス	実習校や実習時期を決める方法を説明
		教育実習申し込み基準の判定	判定不合格者のみ連絡
3年	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	「教育実習生個人票清書用紙」を配付
	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
	3月下旬	教育実習オリエンテーション 教育実習履修資格の判定	教育実習直前の指導 判定不合格者のみ連絡
4年	5月以降	教育実習へ	

② 特別支援学校

学年	時期	内 容	備 考
2年	3月下旬	上記①小学校・中学校・高等学校と同様	
3年	4月上旬～3月下旬		
4年	4月上旬		
	5月以降	小学校、中学校、または高等学校で教育実習	
	9月～12月	特別支援学校で教育実習	

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
	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
	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) 明星幼稚園で実習前実習実施
	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

※2023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

2019年度～2022年度入学者

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	取得希望の免許状	基準
総合理工学科 国際コミュニケーション学科 日本文化学科	中学校 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) 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)」
人間社会学科 経済学科	中学校 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「社会科教育法1」 ⑥「社会科教育法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「社会・公民科教育法1」 ②「社会・公民科教育法2」 ③「教育方法学(中高)」 ^(※4) 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】 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「社会・公民科教育法1」 ⑥「社会・公民科教育法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)」 ^(※4) 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)」

情報学科	<p>中学校 高等学校</p> <p>※高等学校「情報」での教育実習を希望する場合、「情報科教育法1」及び「情報科教育法2」の修得が必要となります。</p>	<p>以下の10科目すべてを修得済みであること。</p> <p>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「数学科教育法1」 ⑥「数学科教育法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」</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「数学科教育法3」 ②「数学科教育法4」 ③「教育方法学（中高）」^{（※4）} 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）」</p>
	<p>高等学校 【情報】 のみの場合</p>	<p>以下の10科目すべてを修得済みであること。</p> <p>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「情報科教育法1」 ⑥「情報科教育法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」</p> <p>以下の科目から2科目以上修得済みであること。</p> <p>①「教育方法学（中高）」^{（※4）} 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）」</p>
教育学科	幼稚園	<p>以下の12科目すべてを修得済みであること。</p> <p>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」^{（※5）} ⑪「幼児理解の理論と方法」 ⑫「初等教育実習指導」</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「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」</p>
	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」 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「初等国語科教育法（書写を含む）」 ⑦「初等社会科教育法」 ⑧「初等算数科教育法」 ⑨「初等理科教育法」 ⑩「初等生活科教育法」 ⑪「初等家庭科教育法」 ⑫「初等英語科教育法」 ⑬「教育心理学」 ⑭「教育方法学」^{（※5）} ⑮「教育インターンシップ1」 ⑯「教育インターンシップ2」 ⑰「初等教育実習指導」 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」 ②「初等図画工作科教育法」 ③「初等体育科教育法」 ④「教育課程論」 ⑤「道徳の理論と指導法」 ⑥「特別活動と総合的な学習の時間の指導法」 ⑦「生徒指導・進路指導」 ⑧「教育相談の基礎と方法」</p>

教育学科	中学校 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」 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「〇〇科教育法1」^(※3) ⑦「〇〇科教育法2」^(※3) ⑧「教育心理学」 ⑨「教育方法学」^(※5) ⑩「教育インターンシップ1」 ⑪「教育インターンシップ2」 ⑫「中等教育実習指導」 ⑬「教職実践基礎」</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」^(※3) ②「〇〇科教育法4」^(※3) ③「教育課程論」 ④「道徳の理論と指導法」 ⑤「特別活動と総合的な学習の時間の指導法」 ⑥「生徒指導・進路指導」 ⑦「教育相談の基礎と方法」</p>
	高等学校 【地理歴史】 のみの場合	<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」 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「社会・地理歴史科教育法1」 ⑦「社会・地理歴史科教育法2」 ⑧「教育心理学」 ⑨「教育方法学」^(※5) ⑩「教育インターンシップ1」 ⑪「教育インターンシップ2」 ⑫「中等教育実習指導」 ⑬「教職実践基礎」</p> <p>以下の科目から2科目以上修得済みであること。</p> <p>①「教育課程論」 ②「特別活動と総合的な学習の時間の指導法」 ③「生徒指導・進路指導」 ④「教育相談の基礎と方法」</p>
	高等学校 【公民】 のみの場合	<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」 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「社会・公民科教育法1」 ⑦「社会・公民科教育法2」 ⑧「教育心理学」 ⑨「教育方法学」^(※5) ⑩「教育インターンシップ1」 ⑪「教育インターンシップ2」 ⑫「中等教育実習指導」 ⑬「教職実践基礎」</p> <p>以下の科目から2科目以上修得済みであること。</p> <p>①「教育課程論」 ②「特別活動と総合的な学習の時間の指導法」 ③「生徒指導・進路指導」 ④「教育相談の基礎と方法」</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 ②知的障害者の心理 ③知的障害者の生理・病理 ④肢体不自由者の心理・生理・病理 ⑤病弱者の心理・生理・病理 ⑥特別支援学校教育課程論 ⑦知的障害者の指導法1 ⑧肢体不自由者の指導法 ⑨病弱者の指導法 ⑩視覚障害者の心理・生理・病理 ⑪聴覚障害者の心理・生理・病理 ⑫重複障害・LD等の心理・生理・病理 ⑬視覚障害者の指導法 ⑭聴覚障害者の指導法 ⑮重複障害・LD等教育の理論と実際</p>

- ※1 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A」、「中等教育実習B」、「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。
- ※3 「〇〇科教育法」は実習を希望する教科を修得すること。ただし、社会科については以下のとおりとする。
 「〇〇科教育法1」→「社会・地理歴史科教育法1」
 「〇〇科教育法2」→「社会・地理歴史科教育法2」
 「〇〇科教育法3」→「社会・公民科教育法1」
 「〇〇科教育法4」→「社会・公民科教育法2」
- ※4 「教育方法学（中高）」は2019～2021年度入学生対象です。
 2022年度入学生は「教育の方法及び技術・情報通信技術の活用（中高）」となります。
- ※5 「教育方法学」は2019～2021年度入学生対象です。
 2022年度入学生は「教育の方法及び技術・情報通信技術の活用」となります。

2023年度入学者

①申し込み条件

教育実習を申し込むことのできる学生は、3年生に進級合格し、次の条件をすべて満たした学生です。

- (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) 教育実習申込前年度までに介護等体験を申し込み、事前手続きをしていること。(※1)
- (3) 教育実習に係る誓約書に署名・捺印をして、教職センターに提出済みであること。
- (4) 「教育原理」、「教職入門」、「教育の制度と経営」、「教育心理学」、「特別なニーズ教育総論」、「教育の方法及び技術・情報通信技術の活用」のうち、5科目以上を修得済みであること。

上記の申込要件を満たした学生は、取得希望の免許種の「教育実習指導」(※2)を後期に履修することができます。

ただし、前期終了時点で、当該年度末に教育実習履修資格を満たせないことが確定した場合、履修することはできなくなります。

※1 介護等体験は「小学校」及び「中学校」の免許状の取得を希望する学生のみが対象です。

※2 「幼稚園」もしくは「小学校」免許希望の場合には、「初等教育実習指導」、「中学校」もしくは「高等学校」の免許希望の場合には、「中等教育実習指導」を指します。

②履修資格

教育実習を履修することのできる学生は、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) 教職を強く志し、将来の進路として希望していること。
- (3) 教育実習に係る手続きを遅滞なく全て行っていること。
- (4) 以下の単位修得基準を満たしていること。

学部	実習区分	単位修得基準
理工学部 人文学部 経済学部 情報学部	中等教育実習A 中等教育実習B	以下の科目を全て修得済みであること。 ①中等教育実習指導 ②教職実践基礎 ③〇〇科教育法1 ^(※1) ④〇〇科教育法2 ^(※1) ⑤〇〇科教育法3 ^{(※1)(※2)} ⑥〇〇科教育法4 ^{(※1)(※2)} 以下の科目から9科目以上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教育心理学 ⑤特別なニーズ教育総論 ⑥教育課程論 ⑦道徳の理論と指導法 ⑧特別活動と総合的な学習の時間の指導法 ⑨教育の方法及び技術・情報通信技術の活用 ⑩生徒指導・進路指導 ⑪教育相談の基礎と方法
教育学部	初等教育実習 【幼稚園】	「初等教育実習指導」を修得済みであること。 以下の科目から15科目以上を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教育原理 ⑨保育原理 ⑩教職入門 ⑪教育の制度と経営 ⑫教育心理学 ⑬特別なニーズ教育総論 ⑭教育課程論 ⑮教育の方法及び技術・情報通信技術の活用 ⑯幼児理解の理論と方法 ⑰教育相談の基礎と方法

教育学部	初等教育実習 【小学校】	以下の科目を全て修得済みであること。 ①初等教育実習指導 ②教職実践基礎 ③教育インターンシップ1 ④教育インターンシップ2
	中等教育実習 A 中等教育実習 B	以下の科目を全て修得済みであること。 ①中等教育実習指導 ②教職実践基礎 ③教育インターンシップ1 ④教育インターンシップ2 ⑤〇〇科教育法1 ^(※3) ⑥〇〇科教育法2 ^(※3) ⑦〇〇科教育法3 ^{(※3)(※4)} ⑧〇〇科教育法4 ^{(※3)(※4)}
	特別支援 教育実習	以下の科目から12科目以上修得済みであること。 ①障害者教育総論 ②知的障害者の心理 ③知的障害者の生理・病理 ④肢体不自由者の心理・生理・病理 ⑤病弱者の心理・生理・病理 ⑥特別支援学校教育課程論 ⑦知的障害者の指導法1 ⑧肢体不自由者の指導法 ⑨病弱者の指導法 ⑩視覚障害者の心理・生理・病理 ⑪聴覚障害者の心理・生理・病理 ⑫重複障害・LD等の心理・生理・病理 ⑬視覚障害者の指導法 ⑭聴覚障害者の指導法 ⑮重複障害・LD等教育の理論と実際

※1 実習を希望する教科を修得すること。ただし、社会科については以下の4科目を修得すること。
「社会教育法1」、「社会教育法2」、「社会・公民科教育法1」、「社会・公民科教育法2」

※2 公民、情報は除く。

※3 実習を希望する教科を修得すること。ただし、社会科については以下の4科目を修得すること。
「社会・地理歴史科教育法1」、「社会・地理歴史科教育法2」、「社会・公民科教育法1」、「社会・公民科教育法2」

※4 地理歴史、公民は「〇〇科教育法3」、「〇〇科教育法4」が開設されていないため、除く。

V 2022年度の実績

1. 2022年度 各種学外実習等実施者数

		教職課程 登録者数	教育インターンシップ	介護等体験		教育実習				保育所 実習1	施設 実習1	保育所 実習2	施設 実習2
				社会福祉施設	特別支援学校	幼稚園	小学校	中学校 高等学校	特別支援学校				
				1年生	2年生	3年生		4年生					
理工	総合理工学科	物理学系	23					4					
		生命科学・化学系	11					14					
		機械工学系	6					7					
		電気電子工学系	9					5					
		建築学系											
		環境科学系	3					3					
		計	52	0					33				
人文	国際コミュニケーション学科	19					7						
	人間社会学科	23					11						
	日本文化学科	29					19						
経済	経済学科	16	3				7						
情報	情報学科	21					20						
教育	教育学科	371	346			41	263	174	36	54	56	46	1
合計		531	349	0	0	41	263	271	36	54	56	46	1

※ 「介護等体験」……新型コロナウイルス感染拡大に伴い、全て中止となりました（「特別支援教育に関する科目」の単位を修得することによる代替措置を行いました）。

2. 2022年度 教員免許状取得者数

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	数学科	理科	音楽	美術	保健体育	英語	国語	地理歴史	公民	数学科	理科	音楽				美術	保健体育	英語	工業	情報	
理工	総合理工学科	物理学系			1	2							1	4								8	5		
		生命科学・化学系			1	11							1	12									25	13	
		機械工学系			7								7						1				15	7	
		電気電子工学系			5								5										10	5	
		建築学系																					0	0	
		環境科学系					2							1									3	2	
		計					14	15						14	17					1			61	32	
人文	国際コミュニケーション学科									7								7			14	7			
	日本文化学科		1	12							12											25	12		
	人間社会学科				10								10									20	11		
経済	経済学科				7							5									12	7			
情報	情報学科		1			19							19							12		51	19		
教育	教育学科	83	266	26	31	33	17	11	8	21	17	26	29	27	33	17	11	8	20	18		33	735	321	
合計		83	268	38	48	66	32	11	8	21	24	38	29	42	66	34	11	8	20	25	1	12	33	918	409
		248										286													

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	数学科	理科	音楽	美術	保健体育	英語	国語	地理歴史	公民	数学科	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																							0	
	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	
人文	英米文学専攻																							0	
	社会学専攻																							0	
	心理学専攻																							0	
情報	情報学専攻																							0	
教育	教育学専攻																							0	
合計		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		0										0													

※ 2022年度は大学院生で教員免許状取得者はいませんでした。

3. 2022年度卒業生 教員就職者数

		正 規						非 正 規						合計	
		幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	計		
理工	総合理工学科	物理学系			2			2						0	2
		生命科学・化学系			2	1		3			1	2		3	6
		機械工学系				1		1			1			1	2
		電気電子工学系										1		1	1
		建築学系												0	0
		環境科学系												0	0
		計	0	0	4	2	0	6	0	0	2	3	0	5	11
人文	国際コミュニケーション学科			1			1		1	2			3	4	
	人間社会学科				1		1			1			1	2	
	日本文化学科		1	1			2		1	1			2	4	
経済	経済学科			1			1				1		1	2	
情報	情報学科			4	1		5		1	2	2		5	10	
教育	教育学科	14	130	20	9	2	175	0	45	9	5	0	59	234	
合 計		14	131	31	13	2	191	0	48	17	11	0	76	267	

※ 中学校の人数に中等教育学校の人数を含みます。

『明星大学教職センター年報』刊行規程

明星大学教職センター（以下、教職センター）は、『明星大学教職センター年報』を編集および刊行するために、以下の規程を定める。

1. (名称)
『明星大学教職センター年報』(以下、「年報」)
2. (刊行目的)
教職センターは、明星大学教職課程（以下、教職課程）の教育および研究等の成果を発表することを目的として、「年報」を、原則として年1回、編集・発刊する。
3. (内容構成)
「年報」は、主として、投稿論文および教職センターの事業に関する報告を掲載する。
4. (刊行期日)
原則として3月末日とする。
5. (編集委員会の設置)
「年報」の編集および刊行のために、教職センター年報編集委員会（以下、編集委員会）を設置する。編集委員会は、編集委員長1名、編集委員2名以内で構成され、編集委員長は明星大学教職センター長（以下、教職センター長）、編集委員は教職センター副センター長とする。
6. (編集委員会の任務)
編集委員会は、編集・刊行に関する事項についての協議、年報に掲載する投稿論文等の決定を行う。ただし、教職センターの事業に関する報告に関しては、教職センター長の任命した教職センター職員の協力を得るものとする。
7. (掲載原稿の種類)
「年報」に掲載する原稿の種類は、論文、研究ノート、実践報告、とする。ただし、特集号における依頼論文等、編集委員会が特に指定したものについては、この限りではない。論文は、教職・保育に関する独創的な研究論文とする。研究ノートは、論文に準ずるものとし、教職・保育の研究課題に対して一定の斬新性、萌芽性があるものとする。また、実践報告は、教職・保育に関する実践活動の記録を述べたものとする。
8. (投稿資格)
「年報」に論文・研究ノート・実践報告を投稿できる者は、明星大学所属教職員、名誉教授、および明星大学教職課程に関わる非常勤講師とする。ただし、専任教職員との共同研究者が専任教職員との連名で投稿することについては、編集委員長の判断により認めるものとする。
9. (執筆要領)
別に定める。
10. (掲載の可否)
編集委員長は、投稿された論文掲載の可否を定めるため、編集委員会を開催し、査読者を決定、委嘱する。査読要領は、別に定める。
11. (倫理規程)
著者は、明星大学研究倫理規程を遵守する。
12. (著作権)
明星大学教職センターに帰属する。
13. (配布・公開)
教職センターが運営する電子媒体において公開することを原則とする。

14. (事務局)

編集委員会の事務局は、教職センター内に設置する。

15. (規程の改廃)

本規程の改廃は、編集委員会、教職センター運営委員会の意見を聴いて、教職センター長が行う。

附則

本規程は、2023年 5月30日より施行する。

以上

(2023年5月30日制定)

明星大学教職センター年報 第6号

発行日 2024年3月15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