

明星大学
教職センター年報

— Annual report —

— 第2号 —

2018(平成30)年度



明星大学教職センター年報 第2号

目次

発達障害のある子どもの母親の居場所づくり –母親が安心して子育てするために– 明星大学教育学部教育学科 特任教授 井上 宏子	1
年長児の主体性を育む活動のあり方 –異年齢保育における協同的な行事の取り組みを通して– 明星大学教育学部教育学科 特任准教授 北相模 美恵子	13
「塩」を子どもたちと考える –塩田文化を未来へ繋ぐ科学コミュニケーション– 明星大学教育学部教育学科 教授 篠山 浩文	25
現場体験における学生の「保育者の専門性」に対する気づきのプロセス –保育者の視点獲得後の意識の変化に着目して– 明星大学教育学部教育学科 非常勤講師 林 重 貴	37
子育て支援活動における児童文化財の活用 –ペープサートを事例として– 明星大学教育学部教育学科 非常勤講師 林 重 貴 明星大学教育学部教育学科 教授 藤 枝 充 子 明星大学教育学部教育学科 特任教授 山 下 晶 子	47
地域社会の一員としての意識が働くとはどういうことか ～社会的な見方・考え方の解釈から～ 明星大学教育学部教育学科 客員教授 泉 長 顯	57
教職を目指す学生が学ぶキャリア教育(実践報告) 明星大学理工学部総合理工学科 特任教授 神 田 正 美	67
幼児教育における米作りの意義 (実践報告) 明星大学教育学部教育学科 非常勤講師 藤 田 久美子	73
外来魚を用いた「体の構造」と「食物連鎖」の学習プログラムの開発と実践 –海洋教育パイオニアスクールプログラムおよび琵琶湖の外来魚駆除活動と連携した解剖実習– 明星大学理工学部総合理工学科 特任教授 和 田 薫	79
教職センターの事業について	92
執筆要項	100

発達障害のある子どもの母親の居場所づくり

— 母親が安心して子育てするために —

明星大学教育学部教育学科 特任教授 井上宏子

A Study To Set The Circumstance Surrounding Mothers Raise Child with developmental disorders

— In order for mothers to raise children with peace of mind —

INOUE HIROKO

抄録

本研究では、就園と同時期に子どもの発達障害を受け入れざるを得ない状況になった母親と園長との間で行った個別的支援の経過記録から、母親の障害受容と自身の心理的安定の過程を明らかにした。わが子の障害を受け入れることができる母親とそうでない親とでは、子ども自身の園での友達関係や生活行動にも違いが見られ、ひいては成長発達にも影響が出てくる。障害児の家族は、心身の健康、あるいは社会生活を送る上で多くのリスクを抱えている。「我が子の障害を受容しつつ安心して子育てできる」と思えるように保護者を支援していくことが必要である。母親の障害受容と心理的安定の過程を事例研究から明らかにすることは、今後の幼稚園教育における具体的支援の方策を考える上で非常に重要である。

キーワード：発達障害のある子どもの母親支援、心理的安定、居場所づくり、自己成長感

1 問題と目的

近年、障害児の家族の心理社会適応の問題に対して、医療、福祉、あるいは教育の場において、より多くの関心が向けられるようになり、これらの親の適応の問題は、より分析的にまた定量的に研究されることとなった。この背景には、平成17(2005)年4月より施行された発達障害者支援法の中で「都道府県及び市町村は、発達障害児の保護者が適切な監護をすることができるようにすること等を通じて発達障害者の福祉の増進に寄与するため、児童相談所など関係諸機関と連携を図りつつ、発達障害者の家族に対し、相談及び助言その他の支援を適切に行うよう努めなければならない」(第13条)と規定されるなど、発達障害者の保護者・家族への支援が喫緊の課題として位置づけられたことが考えられる。

さらに、幼稚園教育要領(平成30年)でも「障害のある幼児の発達の状態は、家庭での生活とも深く関わっている。そのため、保護者との密接な連携の下に指導を行うことが重要である。幼稚園においては、保護者が、来園しやすく相談できるような雰囲気や場所を用意したり、教師は、幼児への指導と併せて、保護者が我が子の障害を理解できるようにしたり、将来の見通しについての不安を取り除くようにしたり、自然な形で幼児との関わりができるようにしたりするなど、保護者の思いを受け止めて精神的な援助や教育に対する支援を適切に行うように努めることが大切である。」と明記されている。

障害児の育児やケアから親が被るストレスは、彼らの心身の健康に深刻な影響を及ぼすだけでなく、彼らの家庭生活や社会生活にも多くの問題をもたらす(足立, 2002)。障害や病気をもつ子どもの保護者の心理社会的適応(心身の健康状態や社会的機能)の特徴の中に「障害や病気をもつ子どもの保護者は、健康な子をもつ親と比較すると抑うつ傾向や不安のレベルが高く、自己評価が低いこと」や「友人関係などが

疎遠となり、社会的な疎外感を抱きやすいこと」などがあることは知られている。一見、穏やかな様子に見える保護者であっても、子どもの状態の変化、子どもを取り巻く状況の変化によって、被るストレスが一気に変化する場合があります、これらの保護者の支援にあつては、定期的なアセスメントと積極的な支援が求められる(本郷, 2008)。このことから、幼児期にふさわしい教育環境の提供が行われる幼稚園などの施設で、障害のある子どもへの支援や指導と同時に、最も身近で重要な環境である母親の心理的安定を確保することは、子どもの発達を保障する意味において重要である。しかし、家族への支援が重要である理由は、家族がうまく機能しなければ対象者の発達が阻害されるという点にあるだけではない。家族自身もまたストレスを抱えながらも発達していく存在であり、発達支援を必要としているのである(長崎・古澤・藤田, 2002)。

また、岩崎ら(2009)の研究では、3歳から10歳までの軽度発達障害があると診断されたか、軽度発達障害の疑いを保健センターや医療機関で指摘された子どもの母親を対象として面接調査を行い、それぞれの事例から、軽度発達障害児を持つ母親への支援として、母親の心理的支援の必要性と情報提供の重要性、親役割から離れる時間を確保する必要性について明らかにしている。

幼稚園では、入園面接の際に気になる子どもに出会うと再接触を行い、特別な支援が必要かどうかを考える。最近では1歳半健診や3歳児健診で指摘されることもあるため、入園申し込みの際に加配があるかどうか確認したり療育施設に通っていることを申し出たりする保護者も増えてきている。しかし、他の保護者には内緒にしようとしたり、「支援員を付けたのだから小学校は通常学級に行けるようにしてもらわなければ困る」と担任の対応に対する不満を伝えに來たりする保護者も少なくない。このように障害に対する情報をもっている保護者が増えてきている反面、周りから受け入れてもらえるかどうか不安になったり、他の子どもと同じような発達を期待したりするなど、障害をもつ子どもの保護者は健康な子をもつ親に比べて養育に対する多くの悩みを抱えて入園する。幼稚園では、このような悩みを抱えて入園する保護者が安心して子育てできる環境を整えるなど、心理社会的適応について配慮が必要である。

しかしながら先行研究では、このように母親への支援の必要性については強調されているが、園長自身がどのように支援したのか具体的に記述したものはほとんど見当たらない。そこで本研究では、前述の岩崎ら(2009)の研究で明らかにされた「母親の心理的支援の必要性」「情報提供の重要性」「親役割から離れる時間を確保する必要性」を基に、養育に悩みをもった発達障害のある子どもの母親に対して園長が行った個別支援(信頼関係の構築・子育ての目標共有・母親集団の中での居場所確保)の経過についてまとめ、発達障害のある子どもを持つ母親への具体的な支援の在り方について考察することを目的とした。

II 対象事例の概要と分析

1 支援対象者の概要

本研究の対象者A(以下A)は、入園予定I児の母親35歳。高校を卒業後、殆ど働いた経験がなく結婚し、夫の両親と同居。家族構成は、夫・娘6歳・息子(I児)4歳・夫の両親の6人家族。

* I児は支援当時、広汎性発達障害と診断され、療育機関に通いながら私立幼稚園に通う4歳男児。

2 支援を実施した機関：都内公立幼稚園 C幼稚園

3 実施期間

201X年10月～201X+3年3月(2年5か月)

4 プライバシーの保護と倫理的配慮

本事例を掲載するにあたり、支援対象者及び支援に関わる人々に対して支援内容と事例報告などの了解を得ており、支援対象者の利益を図るべく倫理的な配慮がなされている。

また、写真の掲載についても許可を得ている。

5 内容

本研究では、Aを対象に面談と支援会議、および具体的支援を行い、その支援過程と変化、I児の変容、周囲とAとの関係性についての記録を分析対象とした。

6 手続き

アセスメントを行い、得られた初見から支援仮説、支援目標、支援計画を立て、Aの心理的な変化の節目をとらえて分析考察することとした。

(1) アセスメント

Aとの面談による直接収集法によるアセスメントを行った。

来談経緯

在籍幼稚園での対応に不満をもつAが、通所している療育施設に相談したところ、本園を薦められたということで、転園に関する件で突然来園した。

初回面談 201X年10月 2時間(A・園長)

Aの話によると、「I児は落ち着きがないので規律のしっかりした幼稚園の3歳児クラスに入園させたが、興奮すると自制がきかず周りの人を噛んだり友達をたたいたりする行動が目立ち、友だちとトラブルになることが多くあった。そのような時は、I児だけ注意され相手の親にも謝るように言われるのに、逆の場合は、いつもやっているからと言う事で担任からも相手の親からも謝られたことがなく全く対応が違う。また、通園バスの送り迎えの際にも親の輪に入れない。園に毎月訪れる保育カウンセラーに相談しても、満足できる対応をしてもらえず、療育施設と相談して転園を考えているが、家族が転園には消極的で理解を得られず悩んでいる」ということだった。Aの口調は穏やかだが、在籍園のI児に対する対応について繰り返し訴え、周囲に受け入れられていないことへの不満と、理解を得られないことへの不安と孤立感を感じている様子が窺えた。またAは、I児が自分より小さい子、特に赤ちゃんを見ると反射的に近づき、たたいたりつねったりしてしまうことについて、「興味があるだけで、攻撃しようという気はないが加減がわからずに攻撃しているように見えてしまう」と捉えているが、そのことを周囲から理解してもらえずI児をきつく叱ってしまうことが多いという。AはこのようなI児に対する自分の対応が適切ではないと思っているようだが、周囲の反応を考えるとどう対処していいか迷い、その場を取り繕ってしまう自身の子育てに対して不安を感じている様子が見て取れた。職員室で2時間ほど面談したが、話を聴いてくれる相手に対しては同じ話を繰り返し、話すことで安定する様子が感じとれた。面談終了時にAから、また話を聴いてほしいという依頼があったので、保育カウンセラーC(以下C)同席のもと再度話を聴くこととした。

Cを交えた面談 201X年11月 1時間(A・C・園長)

話の内容は前回とほぼ同じだが、義理の両親は子育てには協力的だが厳しい園が本児にあってという理由で現在通っている園の対応に好意的であること、I児の姉にも自閉的傾向があること、Aが高卒でほとんど働いたことがないことで、自分自身に対して自信がないことなどの情報を得た。そして「療育施設から薦められて本園に相談に来たところ、カウンセラーの先生も園長先生もとても安心して任せられそうな気がするのでぜひ入園させたいと思っている」との話があった。どうしても転園させたいとの強い希望があったので、転園したからといって劇的に変わるものではないことを説明し、家族の了解を得てから入園に関する話を進めることとした。

(2) 総合所見

Aは、自分自身はI児の発達障害について理解し受け入れているつもりだが、家族や周囲の他の母親などには理解してもらえていないと思っており、在籍園ではI児の障害に対して適切な対応をしてきていないという不満をもっていると考えられた。また、I児の困った行動に対してどうしていいのかわからず不安を抱えている。療育施設に相談し、4歳児から本園への入園を希望しているが、家族は転園には消極的で、Aが孤立してしまっている。本園に相談に来たところ、安心して任せられそうな気がするのでぜひ入園させたいと思っていることがわかった。話を傾聴してくれる相手には繰り返し同じ話を聞いてもらうことで安心し、転園することで、自分の不満や不安、孤立感が解消されると感じている言動が窺える。また、現状に対して孤立感を感じているものの、自分に理解を示す相手には積極的にかかわろうとする気持ちがあると思われた。

以上のことから、Aには、周囲にI児のことや自身のことを理解してもらえないという不満や孤立感があり、子育てにも自信がない状況である。しかし、受け入れてくれる相手との関係を持つとする積極性があるため、それを活かす支援が有効と考えた。

(3) 支援仮説、支援目標、支援計画

支援仮説

I児の発達支援を行いながら、Aに対しては継続的で受容的な対応を行うことで、Aが子育てに自信をもち、安定した周囲との関わりがもてるようになり、A自身の不安や不満、孤立感が軽減され、子どもの発達を保障することにつながる考えた。

支援目標

○Aの子育てに対する自信獲得

- ・ I児の行動特性を理解して、I児が衝動的な行動をとった時にどうしたらよいかという具体的な対応がイメージでき、発達の見通しがもてるようになること。

○Aと周囲との関係性の構築

- ・ I児の行動特性について、Aが自分から周囲に説明し理解を求める行動がとれるようになること。
- ・ A自身が心理的に安定し自ら他の母親と関わろうとする気持ちをもてるようになること。

短期の支援目標については、支援経過の中で記述した。

支援計画

- Aに対する支援：Aの話聞く機会を定期的に設け、傾聴することを通して心理的安定を図る。I児の行動特性を理解して、I児への具体的な対応がイメージできるように、I児の様子と指導の内容を具体的に伝え、AがI児の成長の見通しをもてるようにする。I児の障害や行動特性を客観的に知ったり他の母親と関わりをもったりできるように、母親同士が触れ合う場を演出するように心がけると共に、保護者の「一日保育者体験」への参加を手助けする。
- 保育者に対するコンサルテーション：I児の発達支援のため、担任B（以下B）及び支援員b（以下b）に対して、スモールステップでの指導やAへの日々の対応について具体的に指導すると同時に、支援計画・指導計画の作成について助言する。
- Cとの連携：I児の観察とB・bへのコンサルテーション及びAとの面談(学期に一回の支援会議実施)について、Cとの連携をコーディネートする。

7 結果

[第1期] 入園前201X年12月～201X+1年3月

面談2回(A・園長)

『Aとの信頼関係の構築』

Aは、12月に入り、7月に行ったS-S法による言語発達遅滞の検査結果(生活年齢4歳0か月〈受信面〉は2歳1か月〈発信面〉は2歳3か月程度と診断)を持って、I児を伴い来園した。面談中、I児は職員室にある物を次々に手に取って確かめ、出しっぱなしにしていたので、Aが注意するが全く聞き入れない。園長が「最後に一緒に片付けましょう」と声をかけると、Aはホッとした様子で話し続けた。Aとの面談の内容は前回と同じで、在籍園で、I児の障害を認める書類に署名するように言われて加配がつくと思ったが、何の変化もなく在籍園に対する不信感を募らせたことなどを話した。3月に入り、AがI児の入園を決めたことを伝えに来園したため面談を行った。在籍園に転園の意思を伝えたとこ慰留されたこと、家族の積極的な同意は得られなかったが転園の意志の固いことなどを話した。I児は、帰りがけに園庭で遊んでいたが、お迎えに来ていた在園児の妹(乳児)を見つけると走って行き、突然頬を引っ張った。その母親がびっくりした様子を見せたが、Aが謝るとその母親は表情を緩め「やさしくしてね」とI児に声をかけ、妹の頭をなでるように促した。その様子を見て、Aも受け入れられた安心感をもったようだった。園長が、親も子ども入園までに園に慣れるように、複数回来園するようAに促したところ、春休み中に親子で3回来園し、園庭で1時間ほど遊ぶ姿が見られた。来園時には園長が、Aとの関係を深めるようAの話に傾聴して、Aが安心して入園を迎えられるようにすると共に、AのI児への適切な関わりが見られた時にはその都度認め、Aの子育てに対する不安を軽減するようにした。

[第2期] 201X+1年4月～201X+1年7月

面談3回(A・園長)支援会議1回(A・B・C・園長)

『Aの不安軽減・子育ての目標共有』

家族の協力は得られない状態での入園であったが、Aは入園後、クラス役員に立候補しクラスの他の母親とも馴染もうとする意欲を見せた。園長は、Aの相談には随時応じて心理的な安定を図ると同時に、BにI児の指導及びAとの関わり方についての助言を行った。I児にはbがつき、スモールステップでの指導やI児が出来る範囲の目安を示した支援を行うようにした。Aに対しては、bがI児の一日の様子を伝え、BがI児の長所や頑張っていることなどをたくさん伝えるようにした。園長はAに対してI児の個別の支援計画(I児が就学・進学しても一貫した支援が行えるように、在籍園での対応だけではなく福祉・医療機関での支援内容や支援会議の記録などを次の支援者につなげるために記入)及び指導計画(I児の実態に応じたきめ細かな指導を行うために、障害の状態及び発達段階や特性などを踏まえた指導の目標・内容・方法を具体的に記入)の作成について、説明し同意を得た。また1学期の終わりには、A、B、C、園長が集まって支援会議を行い、支援計画及び指導計画を活用することにより支援内容や方法などを共有してI児の就学を見据えた支援となるように考えていることをAに伝えた。入園当初、AはI児の急激な変容を求める傾向が強かったが、Bや園長がI児の今の状態と次はどうなってほしいと考えているかを具体的に伝え、支援会議で、I児への支援内容や方法、今後の見通しなどを支援会議の参加者が共通理解できるようにしたことで、I児に対するAの見方が変わり、少しの変化でも喜ぶようになってきた。

Aは面談で、I児に対するクラスの他児の言動に対して、「うちの子がすぐに叩いたり押ししたりするので、みんなから仲間はずれにされているような気がする」「周りのお母さんたちから受け入れられていないような気がする」という趣旨の話を通り返し、周囲に、I児の行動特性が理解されない不満や自身が受け入れられない孤立感を感じているようだった。園長は、Aがクラス役員として保護者対象の講座や懇親会を企画するなどの活動をしてきたことについて評価し、周囲から受け入れられているという安心感をも

ち、自分から関わろうとする気持ちをもち続けられるように勇気づけ、家族や一緒にクラス役員をしている他の母親などの周囲のリソースについても話題にした。

【第3期】201X+1年9月～201X+1年12月

面談4回(A・園長)支援会議1回(A・B・C・園長)

『Aの心理的安定・他の母親との関係構築・母親集団の中での居場所獲得』

園長は、毎日の登園時の受け入れで母親同士が触れ合う場を演出するように心がけ、Aが母親集団中で自分の居場所を見いだせるような環境を整えた。面談では、A自身が感じている孤立感や不安感を傾聴すると共に、Aがクラス役員として活動してきたことをクラスの他の母親たちが評価しているという事を伝えた。その上で、園で企画している「一日保育者体験」に参加するよう働きかけた。Aは、一日保育者体験に参加して他児と生活を共に



する機会をもったことで、集団の中でのI児の姿を見ることができ、わが子の障害や行動特性を理解するようになった。また、A自身が直接いろいろな子どもと関わりをもったことで、Aを介してI児と他児が繋がったり、A自身もその子の母親と関わりをもったりするようになった。転園に消極的だった家族も、園の保育参加や夏祭り、敬老参観、運動会などの園行事に積極的に参加するようになり、義父は「I児は毎日、幼稚園が楽しいと言って通っています」と言って、行事のたびに園長のもとへ挨拶に訪れるようになった。

Aがクラス役員として活動している姿や、家庭でのAのI児への接し方が変化したことなどを家族が感じとり、協力的にAを支えてくれるようになったことが推測された。2学期末の支援会議では、AがCに



「転園してよかった」「I児も友達と仲良くしているし、自身も友達ができた」など、感謝の言葉を述べ、母親集団の中で自分の居場所があることを感じているようだった。

I児の小さい子に対する衝動的な態度はまだ見られるが、Aは動揺することなく対応しているため面談を終了し、園長は、B・bに対してI児の発達支援のためのコンサルテーションを引き続き行うこととした。

【第4期】201X+2年5月～201X+3年3月

面談3回(A・園長)支援会議2回(A・B・C・園長)

『Aの自己成長実感・母親集団の中での安定した居場所確保』

I児の5歳児進級時にクラス替えを行ったことで、Aから「新しいクラスでI児と自分が受け入れられるか不安」という訴えがあり、面談を再開した。園長は、1回目の面談(5月上旬)ではAの不安について傾聴し、不安になる原因について推測した。Aは、「話を聞いてもらえると気が楽になる」という内容の話の繰り返し、漠然とした不安だということは自覚しているが、園長と話すことで心理的に安定しようとする傾向がみられた。Aは、I児が進級したクラスでもクラス役員を引き受け、保護者対象の講座や懇親会を企画するなどの活動をしていたため、園長は、他の母親の感想として、Aが企画した講座に参加して楽しかったと話していることなどを話題にして面談し、Aが周囲から受け入れられているという安心感を持ち、自分から関わろうとする気持ちをもち続けられるように勇気づけた。1学期末の支援会議では、Aが、6月に行った田中ビネーVの検査結果(生活年齢4歳11か月/精神年齢3歳7か月/知能指数75。STの「落

ち着いて着席、衝動を我慢、難しい課題でも大きく崩れることはない。知的水準は境界域で発達。言語性・動作性の差はないよう。ルール理解は弱い」という診断と「転園し、集団がI児にとって分かりやすい環境に変わり行動面の落ち着きに奏功しているようだ」とのコメント添付)を持参した。Aは、診断結果を受けI児の成長を確認できたことと、周囲の他の母親たちから受け入れられ安定した居場所があると感じられたことで、自分から進んで周囲の他の母親に関わっていくようになるようになり、漠然とした不安はなくなったように見えた。2学期以降園長は、日常のかかわりの中でAの話を傾聴し、必要に応じて面談を実施することとした。Aは、同じクラスの他の母親だけでなく、発達障害のある新入園児の母親に自分から働きかけたり相談に乗ったりすることも多くなり、入園時にわが子の障害を受け入れることができなかった母親を支えるようになった。以前は、周りから受け入れられることで心理的に安定していたAが、障害のある子どもの母親を支えようとする姿から、自己の成長を実感していることが推測される。



[その後の経過]

I児の就学をきっかけに保育者として活動したいという意欲をもち、家族の協力を得て通信制大学に進み幼稚園のボランティアをしながら保育の勉強をしている。このことから、Aが自己の成長を実感していることが窺える。I児の就学後は、環境が変わると「相談があるのですが」と園長に面談を求めるが、自分が周囲の他の母親にどう対応しているかということや自分の判断についてどう思うかという内容が多く、話を聞いてくれる相手がいることで安定しようとする傾向は残っているものの、不安や不満、孤立感などは軽減されてきている。しかし、今後も環境が変わることで不安や孤立感が芽生え、受け入れてくれる相手に話を聞いてもらうことで安定しようとする傾向があると推測される。

[結果のまとめ] (表1・表2)

Aの変化及び周囲との関係性の変容が、園長のどのような支援によってもたらされているのかを別表1・2にまとめた。

8 考察

(1) Aの時系列的変化のメカニズムに関する検討

支援開始当初Aは、I児への適切なかかわり方がわからないことへの不安、I児の障害や行動特性を周囲が理解してくれないことへの不満、自分が周囲と関係が築けないことでの孤立感を感じていた。園長は、Aの不安や不満を傾聴し心理的安定を目指すと共に、面談から得られた、自分を受け入れてくれる相手に対しては積極的に働きかけるというAの潜在的な意欲を認め、勇気づけて力を発揮できるようにし、周囲のリソース(他の母親・家族)を活用して孤立感を軽減するよう試みた。岩崎ら(2009)の調査結果からも母親の気持ちにポジティブな変化をもたらすものとして第三者による子どもの肯定的側面の指摘があるように、第三者からの評価でAの肯定的感情が引き出されている。

さらに、園長はB・bに対して、I児の指導についての方針やスモールステップでの指導やI児が出来る範囲の目安を示した支援を行うよう具体的な指導について共通理解できるようにコンサルテーションした。同時に、I児の個別の支援計画及び指導計画の作成についてAに同意を求め、支援会議をコーディネートし、支援計画及び指導計画を活用することにより支援内容や方法などを共有した。岩崎ら(2009)が、「親が子どもに対する理解を深め、子どもへの対応を工夫する際、軽度発達障害児の特性についての知識や対

応の仕方に関する情報は重要である」としているように、情報提供を受けたAは、I児について具体的な関わり方をB・bと共有できたことや、I児の変容や発達に対して見通しがもてるようになったことで、園の指導や対応について信頼を寄せるようになり、子育てに対する不安が軽減されてきた。

また、一日保育者体験を通し、健常の子と関わったり集団の中でのI児を客観的に見る機会をもったりすることで、I児の障害や行動特性を理解すると共に、周囲が理解してくれていないのではないかという不安や、Aが感じる不満や孤立感についても4歳児クラスの中ではかなり軽減されていた。岩崎ら(2009)の研究では、時間的余裕のなさをうまく利用し、子どもと共に過ごしながらか、自分の時間を楽しんでいる母親の事例が見られている。牧野(1987)の調査でも、「子どものためと思って始めた学習が自分のためになっている」ことに気付いた母親が多いことが報告されているが、「自分のために学習をしていた」と感じている母親よりも「子どものために学習をしていた」と感じる母親の方が育児不安の強い傾向にあることも明らかにされている。Aも、自分のためだけに時間を使うのではなく、子どものために使う時間が自分の楽しみにもなっていることで、親役割から離れる時間を上手に確保できたのではないと思われる。

しかし、5歳児クラスになった時にクラス替えがあると、漠然とした不安や孤立感を感じるようになり、園長と関わることで心理的に安定しようとするなど、Aの心理的安定は周囲の環境にかなり影響されていることが推測された。そこで、一日保育者体験を通してクラスの他の母親との関係を仲介し、I児のクラスメイトや周囲の他の母親をリソースとして、Aが自身でリソースを活用し心理的な安定を得られるように支援した。その後、A自身が母親集団の中で自分の居場所を確保し、漠然とした不安をもつことはなくなったように見えた。また、他の障害のある新入園児の母親を支えるようになり、自己の成長を実感することもできたようだった。

(2) 目標設定・支援方法の妥当性、支援の効果に関する検討

本研究の事例では、Aの子育てに対する自信獲得と、Aと周囲との関係性の構築という支援目標をたて、Aの心理的安定を目指し、不安や不満を傾聴すること、個別支援計画や個別指導計画の作成、支援会議などを通してB・bとAが支援内容や方法などを共有できるようにすること、面談や一日保育者体験を通し、周囲との関係を仲介することにより、支援を行った。

その結果、AがI児の障害や行動特性を理解して発達の見通しがもてるようになったことで子育てに対する不安が軽減され、周囲の他の母親との関係性が築けたことで周囲に対する不満や孤立感も軽減されたと考えられる。

しかしAには、今後も、環境が変わることで不安や不満、孤立感が芽生え、受け入れてくれる相手に話を聞いてもらうことで心理的に安定しようとする傾向があると推測される。

III 総合考察

1 新たな理解・評価

わが子の障害を受け入れることができる親とそうでない親とでは、子ども自身の園での友達関係や生活行動にも違いが見られ、ひいては成長発達にも影響が出てくる。しかし、親が障害を受容しただけでは、幼稚園の園長が行う保護者支援としては不十分である。障害児の家族が、心身の健康、あるいは社会生活を送る上で、多くのリスクを抱えていることは明らかである(足立, 2002)。入園してからの「育児支援」「家族支援」「母親自身の居場所作り」「就学支援」など、対象の子どもの特性や状態だけでなく保護者の特性や状態も把握し、日頃から保護者との信頼関係を深め、保護者自身が「わが子の障害を受容しつつ安心して子育てできる」と思えるように、保護者が子育てや周囲との関係で不安に思っていることや不満を感じていることなどをくみ取り、孤立感を味わわずに園の中で自分の居場所があるという実感をもって過ごせる

よう支えていくことが必要である。

本研究では、岩崎ら(2009)の研究で明らかにされた「母親の心理的支援の必要性」と「情報提供の重要性」、「親役割から離れる時間を確保する必要性」の具体的な支援としてC幼稚園が行った実践から、以下のことが確認できた。

【心理的支援として】

- Aの心理的安定を目指し、不安や不満を傾聴すること
- 面談を通し周囲との関係を仲介すること

【情報提供として】

- 個別支援計画や個別指導計画の作成、支援会議などを通してB・bとAが支援内容や方法などを共有できるようにすること

【親役割から離れる時間として】

- I児の入園により、物理的に子どもから離れるだけでなく心理的にも自分の時間をもてるように支援すること
- 一日保育者体験を自己実現の場として位置付け、Aと周囲との関係を仲介すること
- 一日保育者体験を通して「子どものためでもあるが自分のためでもある」という状況を作り、さほど抵抗を感じずに自分の時間を確保できるようにすること

C幼稚園では、Aの子育てに対する自信獲得と、Aと周囲との関係性の構築という支援目標をたて上記の支援を行った結果、Aの子育てに対する不安や周囲に対する不満や孤立感が軽減されたと考えられる。本事例から、「幼稚園においては、保護者が、来園しやすく相談できるような雰囲気や場所を用意したり、教師は、幼児への指導と併せて、保護者が我が子の障害を理解できるようにしたり、将来の見通しについての不安を取り除くようにしたり、自然な形で幼児との関わりができるようにしたりするなど、保護者の思いを受け止めて精神的な援助や教育に対する支援を適切に行うように努めることが大切である。」という幼稚園教育要領の具体的な支援と、それに伴う発達障害のある子どもをもつ母親の心理的安定の過程が明らかになった。しかし、発達障害のある子どもをもつ母親の不安や葛藤は一様ではない。当然のことながら、支援目標や支援方法も個々に違う。本事例が有効であったのは、対象者にとって妥当な支援目標と支援方法であったことはいうまでもないが、その時々に必要な支援を積み重ねることによって対象者の心理的安定が得られたのである。

このことから、発達障害のある子どもをもつ母親への具体的な支援の在り方については、以下のことが考えられる。

○適切なアセスメントによる対象者の理解

対象者を理解することで適切な支援目標と支援方法が決まることから、適切なアセスメントを行えるように、担当者の資質の向上に努める必要がある。

○アセスメントから導き出される支援目標の設定と支援方法の構築

アセスメントの結果を受けて立てた支援仮説から支援目標を設定し、対象者の周囲の状況や園の状況などを考慮して適切な支援方法を構築することで有効な支援が可能になる。

○支援目標と支援方法の妥当性の検討

支援目標が妥当であったとしても、支援方法が適切でなければ支援の効果は得られない。

また、適切な支援方法であったとしても目標自体が妥当でなければ対象者の心理的安定は望めない。対象者の変化の過程を観察しながら、適宜、その妥当性について検討する必要がある。

○対象者の変化の過程を時系列にそってとらえた具体的な支援の実施

具体的な支援が有効な内容であったとしても、対象者がそれを受け入れる状態になっていなければ効果は得られない。短期目標を掲げて具体的な支援を積み重ねるという時系列を踏まえた支援が必要である。

2 今後の課題

幼児期にふさわしい教育環境の提供が行われる幼稚園などの施設では、保護者対象の行事や保育参加などで家族と園との距離を近くすることや保護者主催の講習会を推進し保護者同士が親しくなる機会を作ることなどを行い、そのうえで保護者自身がわが子の発達に見通しをもてるように、保護者と園が協働して「個別の教育支援計画」「個別指導計画」を作成することが必要である。その中でも園長は、臨床発達の観点に立って、保育カウンセラーとの面談による保護者のメンタルケアや、保護者・カウンセラー・職員による支援会議、支援者が変わっても支援内容や方法が引き継がれていくシステム構築など、発達障害のある子どもを持つ家族と関係する人や機関をつなぐという役割を担う。

今回の一事例では支援の有効性に関する実証という意味では、まだまだ不十分である。今後、より事例数を増やして検討することが必要である。障害発達支援は、支援を必要とする人の生活を丸ごと視野に入れてなされなければならない。発達障害のある子ども個人を、日常の環境から切り離して診断・治療するのではなく、一番身近な大人である母親が一人で子育てを抱え込まなくてすむように、母親の子育てを支援する周囲の支援体制をどう活用するかということも課題ではないだろうか。

引用・参考文献

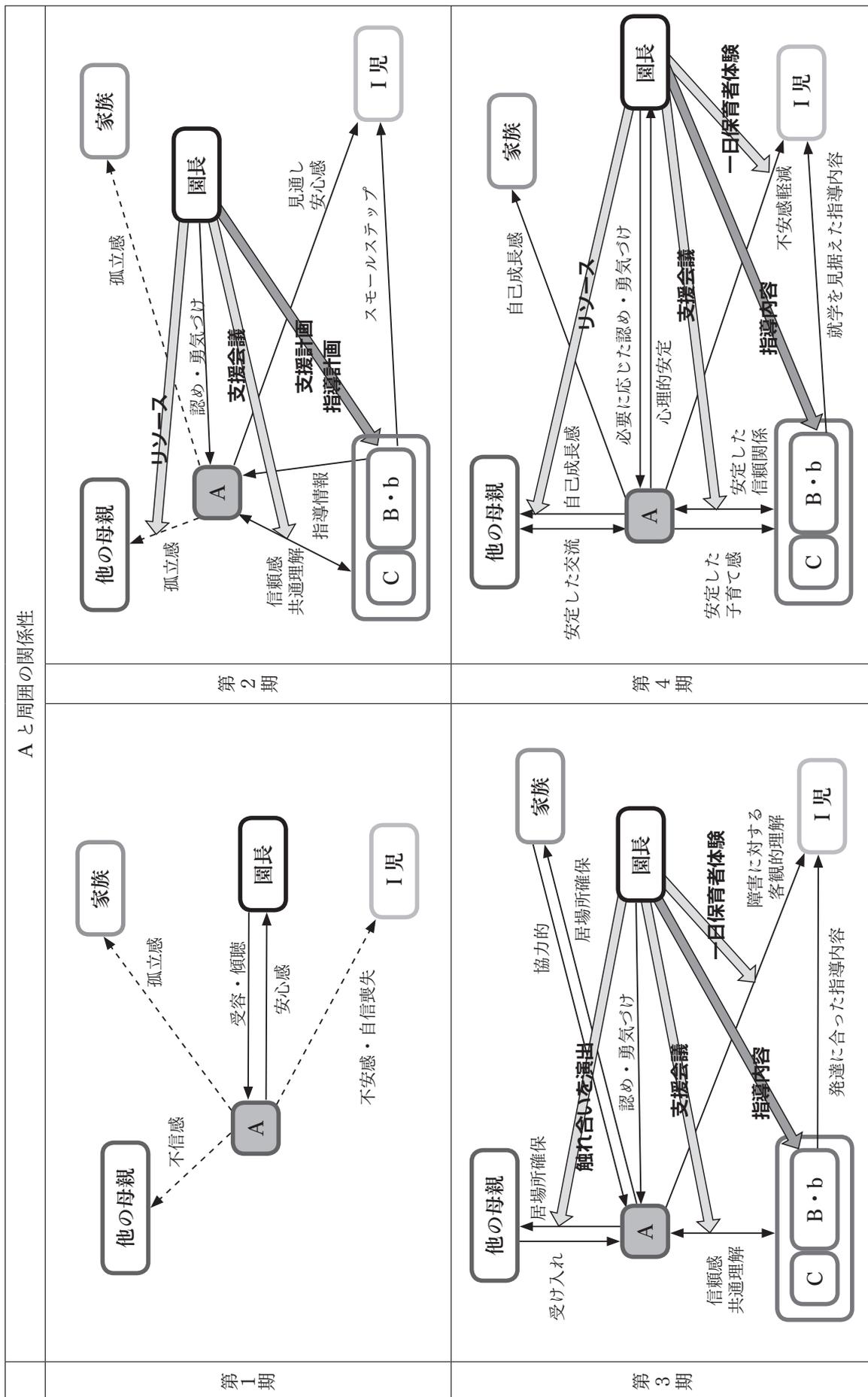
- 足立智昭・下山晴彦・丹野義彦(編著)。(2002)「障害をもつ家族のソーシャルサポート」 講座臨床心理学6 社会臨床心理学.東京出版会.PP.221-239.
- 本郷一夫。(2008)「子どもの理解と支援のための発達アセスメント」 有斐閣選書.
- 長崎勤・古澤頼雄・藤田継道(編著)。(2002)「臨床発達心理学概論－発達支援の理論と実際」 ミネルヴァ書房.
- 本郷一夫・金谷京子(編著)。(2011)「臨床発達心理学の基礎」 ミネルヴァ書房.
- 幼稚園教育要領.文部科学省(2018)
- 岩崎久志・海蔵寺陽子(2009)「軽度発達障害を持つ母親への支援」 流通科学大学論集－人間・社会・自然編－ 第22巻第1号, PP.43-53
- 牧野カツコ。(1987)「乳幼児をもつ母親の学習活動への参加と育児不安」 家庭教育研究所紀要9. PP.1-13.

資料 (表1 Aのアセスメントと支援経過)

アセスメントと支援仮説	支援目標	支援計画
<p>周囲に I 児のことや自身のことを理解してもらえないという不満や孤立感があり、子育てにも自信をもてないが、受け入れてくれる相手との関係を持とうとする積極性がある。 A が子育てに自信をもち、安定した周囲との関わりがもてるようになることで、A 自身の不安や不満、孤立感が軽減され、子どもの発達を保障することにつながる。</p>	<p>○ A の子育てに対する自信獲得 ・ I 児の行動特性を理解して、I 児が衝動的な行動をとった時にどうしたらよいかという具体的な対応がイメージでき、発達の見通しをもてるようになること。 ○ A と周囲との関係性の構築 ・ I 児の行動特性について自分から周囲に説明し理解を求め行動がとれるようになること。 ・ A 自身が、心理的に安定し、自ら他の母親と関わろうとする気持ちをもてるようになること。</p>	<p>支援計画</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ A の話を聞く機会を定期的に設け、傾聴することを通して心理的安定を図る。 ・ I 児の指導に対して、B・b に対するコンサルテーションを行う。 ・ I 児の観察と B・b へのコンサルテーション及び A との面談を効果的に行うため、C との連携をコーディネートする。
支援経過		
短期目標	園長の支援内容	A の変化
<p>第 1 期 A との信頼関係を築く</p>	<p>○ A の話を傾聴して、不満や孤立感などの思いを受け止めると共に、A の I 児にかかわる姿を認め、子育てを支援する。</p>	<p>○ 自分の思いを受け止めてもらえたと感じ、安心して子どもを預けようという気持ちをもつようになった。</p>
<p>第 2 期 A の不安を軽減し、子育ての目標を共有する</p>	<p>○ A・B・b・C・園長が協力して I 児の支援を行っていくことを確認し、個別支援計画及び個別指導計画を作成する。 ○ A が I 児の成長について適切に理解し、発達を見通した具体的な関わり方ができるように、支援内容や方法、スマールステップでの指導などを園の職員や C と共有できるよう支援する。</p>	<p>○ 個別の支援計画及び指導計画の作成に同意した。 ○ I 児に対する見方が変わり、少しの変化でも喜ぶようになつてきた。</p>
<p>第 3 期 A の心理的安定を図り、他の母親との関係を築くと共に、母親集団の中の居場所を獲得する</p>	<p>○ A がクラス役員として活動してきたことについて評価し、周囲から受け入れられているという安心感をもち、自分から関わろうとする気持ちをもつように勇気づける。同時に、他の母親など周囲のリソースを活用し、周囲と関わる機会を積極的に演出する。 ○ A が I 児のクラスメイトとかわることで、I 児の障害についての理解が深まるように支援する。</p>	<p>○ 一日保育者体験を通して、I 児の障害を客観的に理解するようになった。 ○ 健常児とのかかわりを通して他の母親とのつながりをもてるようになり、母親集団の中でも自分の居場所があると感じ始めた。(I 児に対する接し方の変化を家族が感じ取り協力的になったことで、家族の中でも居場所ができた)と推測される。)</p>
<p>第 4 期 A が自己の成長を実感し、母親集団の中で安定した居場所を確保する</p>	<p>○ A の漠然とした不安を解消するため、A が行っている活動に対してクラス他の母親たちがどう感じているかという話題を中心に面談し、周囲から受け入れられているという安心感をもち、自分から関わろうとする気持ちをもち続けられるように勇気づける。</p>	<p>○ 母親集団の中で安定した居場所があると感じ、周囲の他の母親に自分から関わってほしいとうとうとすようになる。漠然とした不安をもつことはなくなってきた。 ○ 自己の成長を実感し、同じような悩みを持つ母親に自ら働きかけたり相談に乗ったりすることが多くなり、発達障害のある子どもの母親を支えようとする。</p>

資料 (表2 Aと周囲との関係性の変化の過程)

関係構築に関わる動きを → (肯定的な感情) → (否定的な感情) → (コーディネート) → (コンサルテーション) で表す。



年長児の主体性を育む活動のあり方

—異年齢保育における協同的な行事の取り組みを通して—

明星大学教育学部教育学科 特任准教授 北相模 美恵子

Activities to foster the independence of older children: Collaborative event initiatives in Multi-age Classrooms in Early Childhood

Kitasagami, Mieko

キーワード：異年齢保育・主体性・協同的な行事・人間関係

1 問題と目的

本研究は、年長児の主体性を育む活動のあり方について、異年齢保育における協同的な行事の取り組みを分析することによって明らかにしていく事を目的とする。具体的には、異年齢保育の中で年長児が中心になって模擬店の様なお店を開く「おみせやさんごっこ」という行事の実践を、人間関係の視点で考察しながら研究対象としていく。この行事は、年長児が目的や見通しを持ち、実現に向けて他者と関わりながら協力・工夫しあい主体的に準備に取り組み自ら楽しむと共に、年下の子たちを招待し当日のやりとりなどの中で充実感や達成感を感じる事ができるものである。これは、自己の成長や自分自身への肯定的な感情を育む「協同的な行事」であると考えている。現代の子どもについては主体的に活動することをためらう姿が保育現場から指摘されている。この問題については、自分自身で考えたことを主張し、実現するために人と協力しながらやり遂げていく事などの主体性を育成していく事が重要であると考えられる。しかし、保育におけるどのような活動の中でその力が育っていくのかは、まだ明らかになっていない。そこで、年長児の主体性は「人と人とが密接に関わりあい、しかも多様な人間関係の中においてこそ育まれていくのではないか」という仮説のもとに、実践の子どもの姿などから検証していく。

構成としては、第1章で概念を整理し定義付けを行い、第2章において研究対象のこれまでの経過やクラス状況について説明をしていく。第3章では、実践事例をあげ分析をしていく事で、子どもにとって必要と思われる要素と、保育者の姿勢や働きかけとして求められる要素について明らかにしていく。その上で、更に主体性を育む活動のあり方について考察し第4章でまとめとする。

本研究においては、「協同的な行事」の実践を研究することで、現在の子どもたちに見られる姿について、保育内容のあり方を明らかにしていく事とする。

まず、本研究で重要となるいくつかの言葉の意味について考察し、定義づけしていく。

①「協同的な行事」

「協同的」について検索してみると、以下の様に定義づけられている。保育小辞典(2006)によると、「協同的な学び」として「幼稚園等施設において、小学校入学前の主に5歳児を対象として、幼児同士が、教師の援助の下で、共通の目的・挑戦的な課題など、一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動」と述べられている。更に「前提として模倣する力や他者の心を理解する力を基に子ども同士で積極的にやり取りをするようになっていく」こと、「その上で、『協同的な学び』が成立するには、個々の着想や工夫を認めあい、共有しあう仲間(集団)が必要」とされている。この中で注目すべきこととしては、「共有しあう仲間の存在の重要性」が述べられている事である。年長児においては大人との関係性のみではな

く、子ども同士の関係性によって認め合い共有していく存在の重要性が挙げられている。更に注目すべきは、「幼児同士が、教師の援助の下で」ⁱと保育者の関与が重要であることが強調されている点である。保育用語辞典(2016)においては、「協同する経験」として「人とのかかわりにおける様々な経験が希薄になってきている現代の子どもたちの抱える育ちの問題を背景とし、幼稚園・保育所等において、子どもたちが共通の目的を生み出し、その実現に向けて協力し、工夫しあっていく経験の必要性が改めて重要視されるようになってきている。」とされている。そして「協同する経験」を目的とする保育実践においては、「留意されるべきこととして、ここで求められている『経験』とは単に一つのテーマや目的を外側から与えられて『協力し合う』という形を『体験』することとは質の異なるものである」という点が挙げられている。更に「個々の子どもたちが、人とのかかわりを深めていく過程のなかで、それぞれに自分の思いや個性を發揮できるようになったり、他者の思いや個性に出会っていくという経験を重ね、そこで共に取り組みたい事を見つけ、共通の願いや目的を見出ししていくという、自分たちの必然性から生まれた『目的』に向けて、自ら力を合わせ共に取り組んでいくという過程を意味しており、そこでの経験の内実こそが意味のあるものと考えられている。」ⁱⁱとされている。この中で注目すべきこととしては、前述のものと同じように他者の思いや個性と出会い、自ら力を合わせていく仲間の存在について述べられている点である。更に述べられているのは体験と経験の相違であり、より子ども自身の主体的な活動の過程を大切にすることの重要性である。では、保育者の関わりについてはどの様に述べられているのであろうか。保育小辞典(2006)においては、保育上の課題として「仲間関係を構成するメンバーそれぞれの視点から行動を計画し、問題解決に協同して取り組むような仲間(集団)関係づくりが大切な保育の課題となる。」とされ、また、「適切な指示や支援、行為への見通しをもたせるなど、保育者からの指導が必要になる。」ⁱⁱⁱとも言われている。一方、保育用語辞典(2016)では、「子どもたち自身が人とのかかわりに向かおうとする姿勢や、そこで出会う様々な他者との葛藤を調整していく力、そしてそのなかで互いの自己発揮を支えあっていく関係を、長いスパンで見通しつつこまやかに支えていく保育者の援助が必要となる」^{iv}と述べられている。両者を比較した場合、子ども集団が必要であると考えている点は共通している。しかし、保育上の課題については、保育者の関わる視点について違いが感じられる。後者は、外側から与えられるものではなく、子どもたち自身が他児との関わりの中から目的等を見つけ出すことを重視し援助する事が大切だとされている。一方前者は、保育者の指示・支援などの指導に重点が置かれた、より保育者の直接的な指導の必要性が述べられている。子どもたちの年齢や集団の状況によって、その都度保育者の関与の仕方は変わってくるが、保育者が「協同」をどう捉えるかということは、保育の活動や留意点に大きくかかわってくる問題だと言える。本研究では、「協同的であるということ、それを育む保育士の関わり」について「5歳児後半の子どもたちの協同的な活動とは、子ども同士が他者と出会い、個々に違う存在であると知った上で自分と他者の思いや個性を受け入れる経験を重ねる中で、共通の願いや目的を見出し、力を合わせて取り組んでいくものである。その際の保育者の関わりとしては、子どもたち自身が自ら他児と関わり、目的を見つけ出すこと、共に工夫し協力し合うことを支援することである。」とする。

「行事」については、保育小辞典によると「一定の時期に目的を持っておこなう催しのことを行事という」[単調になりがちな園生活に変化と秩序を与え、子どもたちの精神的、身体的成長や発達、更には仲間意識やクラス、園への所属感の高まりを期待することができる]「子どもを追い立てる行事保育にならないように、常に行事の意味を理解し、主体的にとりくみ、仲間と協力してつくり上げることができるような充実した行事の取り組みを計画したい」とされている。この行事という用語の意味の中に、一定、協同的な要素も含まれているように思われるが、危惧されている様に保育現場で保護者等に見せるための行事に追われるケースもよく見られる。実際の行事でも運動会・発表会などにおいては、近年、できる・できないという結果にこだわる子どもや保護者の姿もある。行事の中でも特に優劣を競うことや、できるようになった結果を見せることが主たる目的となっている行事との違いを表すため、本研究では前述の様な、より子どもの主体的な活動を目指し行う行事を「協同的な行事」としていく。

② 「異年齢保育」

近年、異年齢保育を行っているという園が増えてきている。しかし、その内容についてはそれぞれの認識で述べられており、一部の時間を他年齢の子と交流するもの、基本的な生活全てを一緒に過ごすもの、対象年齢も乳児を含むものや幼児のみのもの、年中年少のみのもの等、様々である。成り立ち自体に注目し宮里(2014)が分類したように、条件的に同年齢保育が成立しえないために行われる「条件的異年齢保育」と、積極的に敢えて異年齢児での生活集団を形成する「理念的異年齢保育」^vに分けて考えられてきた。その後、実践研究が積み重ねられる中で、川田(2018)は「『異年齢』であるのは『個人』の尊重を徹底しようとしたから」であり、「(その)実践が、結果として『異年齢』になることは、子どもが『自分はこの場所においてよい存在なのだ』という基本的な自己信頼に関わっているからである」^{vi}と述べている。保育形態としての異年齢保育研究の上に立ち、その実践が子ども一人ひとりをいかに尊重していくものになっているかが重視されるようになってきていると言える。伊藤(2018)は、異年齢保育を実践している保育者が参加した研究集会の報告書において「異年齢・年齢別という枠をこえて、一人ひとりを大切にする保育とはどういうことかを語りあうことが大切」という発言を取り上げ「一人ひとりの育ちによりそう保育」^{vii}を考えていく事の重要性を述べている。一人ひとりの尊重が重要視されることの背景には、そうなりえていない社会状況が存在していると思われる。子どもの貧困や虐待問題等子どもが健全に育っていくための環境が整っていないと同時に、子どもだけが貧困であるわけではなく保護者の環境も悪化し子どもを尊重した生活を送りたくても送れない現実がある。できること・できないことなどの結果に、敏感に反応し意欲を失い自分自身を信じ肯定することができない子どもたちが増えている。その中で実践を行っている保育士が、一人ひとりの尊重を目指し、語りあい考えていく事の重要性を述べているのである。どの子も「その子らしい育ち」を大切にされる保育として、異年齢保育での育ちを考察していく事が必要なのではないだろうか。北相模(2015)は保育者の語りの分析から、異年齢保育における5歳児について「5歳児自身がこの集団の中で周囲から必要とされ頼られる存在である」と感じていることが更なる意欲につながっていき、子どもたちの中に「達成感・自己肯定感・自分を誇らしく思う気持ちを個々に育てていこう」^{viii}としている保育者の意識を見出している。保育所保育指針においては、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿として、主体的に関わり様々な活動を楽しむことや協同して友だちと関わる事が挙げられている。異年齢保育の中で育みたい力として考えられてきたものと、共通している点も多いように思われる。更に、「個人が真に尊重されるコミュニティで、子どもはむしろ『他者』への関心を開く」^{ix}と川田(2018)は述べている。自分自身が大切にされていると実感する中でこそ、子ども自身が周囲を意識し、取り入れることができるようになるという事であり、保育の中で一人ひとりが尊重される経験を積み重ねる事が、子どもたちが育ちづらくなっている現在の問題点を改善していく事に繋がるのではないだろうか。

本研究においては、生活集団を敢えて異年齢で形成する「理念的異年齢保育」の中でも、より年齢幅の大きい多様な人間関係が存在する1歳児から5歳児までの異年齢保育について考察していく。

③ 「主体性」

新版保育用語辞典(2016)によると「主体性」とは「他によって導かれず、自分の感情・思考を柔軟にコントロールし、自ら行動する性質を指す。主体性のある人は社会において生き生きと自分らしく生活し、精神的に健やかである。」^xとされている。また、保育用語辞典(2015)では「主体性は『主体としての、みずからの活動の認識と意識づけ、そして活動のコントロール』の問題として扱われてきている。」とされ、更に、「生」を選ぶ事ができずに受け身で誕生してきた人は、全面的に受け入れられる経験を必要としていることが述べられ、「このような経験を重ねて、人との間で『この行為の、この感情の、この考えの主人公は私である』という実感を持ち、この私に責任をもてるようになることを、主体性の獲得ということが出来る。」^{xi}とされている。つまり、自分自身の感情や思考をコントロールし自らの主人公になっていく事ができるように、全面的に受け入れられる経験を重ねていく事が重要であると言われている。

保育内容の人間関係分野においても、子どもを主体として育てていく事が重要視されている。古賀(2016)は「乳幼児期は…子どもがみずから周囲の環境に手を伸ばしてかかわり、『おもしろいな』『もっとこうしてみたいな』と心を動かして遊ぶことを通して、発達に必要な体験を得ていく特徴があります。そこで、保育の基本は、主体としての自己が十分に発揮されるようにすることになります。」^{xii}と述べている。また無藤(2016)は、意欲や興味・関心に加え粘り強さや挑戦する気持ちなどの育成を重視する必要性を述べている。この力は非認知能力の重要な要素とされ、主体的に生きていく力と密接な関係があると考えられる。更に、育成支援の工夫として、コマ回しの活動を取り上げ「意欲や興味をもつためには、保育者が教えるより年上の子どもがじょうずに回すのを見て憧れの気持ちを抱かせるのが効果的であろう。」と述べている。また、「文字に関しては、お店ごっこでメニューや看板を作成したくなることがよくある。文字が書ける子どもと作成したり、まだ書けない子どもが書ける友だちに教わったりして自然と学んでいく。保育者は、『もっと、本物のお店らしくしたい』という気持ちをじょうずに引き出していけば、そういった活動へと展開していくだろう。」^{xiii}と述べ、具体的なあそびとしてお店ごっこを取り上げている。

以上を踏まえ、A保育園において年長児を中心として取り組まれた「おみせやさんごっこ」の事例を研究していく中で、年長児の主体性を育む活動のあり方について考察していく。

2-1 方法

年長児が中心となって取り組まれた協同的な行事「おみせやさんごっこ」の実践を、担任4人がふり返り論議をした上で記述された資料をもとに分析をしていく。これは、それぞれの保育士が自分の関わった実践部分について、自身の迷いや感想を率直に記述しているものである。取り組み過程において「子どもたちの姿からどの様な育ちが読み取れるか」「保育士の取り組みは、どの様な意図を持ち、働きかけがされているのか」を視点として分析する。活動内容を構成した保育士が子どもの姿をどう捉え論議し表現しているかを考察することで、子どもたちにとってこの活動が持っている意味と、必要と思われる活動のあり方について考察していく。

この資料は、対象園の年間総括会議のために記述されたものであり、倫理的配慮を行った上で、園長の許可を得て使用した。

2-2 クラス・行事の概要

・クラスの概要

対象園はA市にある私立の認可保育園である。1歳児から5歳児までが一日を通して同じ生活空間で暮らす異年齢保育を20年以上前から行っている。それぞれの発達に必要な保育を、年齢の枠を超えて行うことができるとともに、年下の子にとっては、年上の子の姿を間近に感じ見よう見まねしながら憧れを持ち育っていく事ができるとされている。また年上の子にとっても、年齢幅の大きい多様な子どもが存在している集団の中で、他児を受け入れるのと同じように、自分の個性を受け入れ自分自身を好きになり周囲から認められ安心して暮らすことということが成り立ちやすい環境だと考えられている。どの子にとっても居心地の良い居場所となる環境となり、一人ひとりが尊重され自分の力を発揮できることを目指し実践が積み重ねられている園である。本研究では20年以上異年齢保育をリードしてきた保育園について事例を基に分析することで、その理論的検証を行う事とする。A園の1歳児から5歳児までの定員は200名弱で、40名弱ずつの5クラスに分かれている。1つのクラス中には4つのグループがあり、各グループは保育士1名が各学年の子ども2名ずつ計10名を担当するグループ担当制をとっている。幼児に対しての担当制は乳児のそれとは意味合いが違い、生活行為の確立等の要素よりも子どもの気持ちの居場所である

安心感を意識したグループ担当制といえる。1クラスの保育士数は、担任を持つ者が4名、クラスの運営と休暇補充等を行う者1名、他に交代勤務の補充と加配児対応のための短時間職員4～5名が配属されている。実践当時、担任4名の保育経験年数は、20年以上が1名、10年1名、5年1名、1年1名であった。

・クラスの状況と、行事取り組みのねらい

クラスとしては、大半の子が0歳児・1歳児から継続して在園しており、兄弟が在籍し卒園している家庭も多く、長いスパンでの関わりが可能となっている集団であった。しかし年長児に関しては、1名が4歳児年度途中の入園であり、年長進級時に2名が転園するなど変動の多い学年であった。6名の年長児集団は2～3人ずつで固まってあそんでいる事が多く、仲は良いが小さい集団の中で過ごすことを好んでいるようであった。大人数になると自分の考えを積極的に言おうとする姿は少なく、他の子の意見に何となく同意しているように感じられている点も保育士は気にしていた。また、イメージの共有がしばらく自分の考えに固執する、人との関わりが少なく一人の世界に入りがちになるなどの特性を持った子もおり、色々な場面での人とのやり取りや感情の交流を経験して欲しいと保育士は考えていた。年中児は8名であったが、複数の特別な配慮を必要とする子どもが在籍しており、集団としては幼く次年度を見通して年長との関わりを例年以上に意識していきたいと保育士は課題を持っていた。

クラスの状況を踏まえ、保育士はこの年度のクラス目標を「やってみたいな！をいっぱいみつけよう！～自分で選ぶ力を大切に。大人は種をまくサポーター～」(保護者向けのクラス便りより)としていた。異年齢保育の中で、これまでの活動や年上の子どもたちの姿をその年齢なりの理解力で受けとめ、自分の中にイメージを広げてきているであろう子どもたちを信じ、主導権を子どもに渡していこうということであった。具体的にはそのイメージをためらいなく表現し実現していけるように大人は、子どもの主体的な表現や活動を実現することを目的として、保育内容を考えていこうとしていた。それを保育士は「(他のクラスの実践を聞いて)どちらかと言うと、大人がお膳立てを入念にして『やらせてあげている』という感じがしないでもなかった『ほし(クラス名)のおみせやさん』を、年長児がやりたいと思うことを実現するお手伝いを大人がするという方向に転換してきた、今年の実践でした。年中児にも、お手伝いという形で気持ちを膨らませて欲しいという点も、確認してのスタートでした。」と述べている。前年度までも、保育士の意識としては子どもの主体性を大切に考えて取り組まれていたが、他の行事との兼ね合いなどから時間の制約があり、保育士がこんなものをやりたいのではないかと考え、ある程度予想して準備をしながらすすめている状況であった。しかし、他クラスの「子どもの発案を丁寧に拾い実現していく中で、粘り強くやり遂げていく子どもの姿を引き出している実践」を聞く中で、もっと、子ども主体にすることが大切なのではないかと話し合われた。その時のことを「毎年あれをやらなきゃ！これをやらなきゃ！と大人が(必死に動いていて)大変なイメージだったおみせやさんごっこだが、(他クラスの)話を聞き、なんだか楽しそうだな、楽しいことなんだよな。もっと、子ども主体でいいのかな。など色々な思いが込み上げてきて、ほし組でもお店屋さんごっこを楽しもう！がスローガンになっていった気がする。」と保育士は述べている。

3 結果と考察

3-1 事例についての考察

実際の実践記録(201X年度 総括文章)より、異年齢保育における協同的な行事である「おみせやさんごっこ」の実践を「Ⅰ. 子どもの主体的な姿とそれに関する保育士の思い Ⅱ. 保育士の姿や思考」に分けて具体的に分析していく中で、年長児の主体性を育む活動のあり方について考察していく。

Ⅰ. 子どもの姿と、それに関する保育士の思い

① 自分ではできると容易に信じる事ができる姿

●事例・1 年長だから

(1回目のお店屋さんを行うための話し合いで)「で、今年はどうする?やれそう?」と試し気味に聞いてみると…。「うん。だいじょうぶ。だって、さくらさん(年長)だから」とRちゃん。続いて「さくら(年長)だから」とY君。この強い(自信の)根拠が「年長だから」という事であるのが、この異年齢保育の特徴だなあと思いつつ…

<考察>保育士は、日頃意見を積極的に主張することが少ない二人の自信にあふれた口ぶりに驚くと共に、これまでのおみせやさんごっこを用意し招待してくれた過去の年長児の姿を間近に見て参加してきたことが、この自信の根拠なのだろうと考えている。

② やりたい事のイメージを形成することが、より具体的に可能になる姿

話し合いを進める前に、保育士は例年並みから抜け出せず「どうしても大人のイメージは固定化されていて、レストランと売り物屋さんとアトラクション系かな」と考えている。

●事例・2 話し合い

「去年の年長さん、お店屋さん何してくれたっけ?」と聞くと「おもちゃ屋さん〜」「レストラン〜」「うめジュースも」「さかなつり」と口々に。「おもちゃ屋さんって何売ってたっけ?」には「ヨーヨー」「はなび」「いとでんわ」「マークのついたやつ(個人個人のシンボルマークを年長児が書いて、ラミネート加工をした名札のような物)」と次々に出てきました。…その記憶力の良さにびっくりするやら、印象深い行事になっているんだなあと改めて感じました。

<考察>前年度までの記憶をよく持っている子どもたちの姿が書かれており、印象深い行事になっていると言える。異年齢クラスで経験した4年分の活動が、それぞれの発達に応じた理解の中で年々書き添われて年長児としての行事を迎えていると考えられる。

●事例・3 星の図書館にしようと思ってるんだよね

Mちゃん「ほんをいっぱいつくって、ちいさいこによんであげたいの」
E保育士「どんな本作りたいの?」
Mちゃん「まだ、ほんのなまえはきめてないけど、ほんやさんのなまえはきめてるの。
うふふ、ほしのとしょかんにしようとおもってるんだ」

<考察>保育士は「なるほど。すごい。図書館も子どもからしてみれば本屋さんなんだね」と、その発想に感心して受け止めている。否定することなく受け止められて、子どもはためらいなく自分なりに持っているイメージを表現している様子が見られる。今までの経験から持つイメージに自分なりの工夫や発想を加えていく事が、年数を重ね多く見ている分、やりやすくなっていると言える。

③ 仲間関係の中でそれぞれの思いを出し合い話し合っ解決する姿

●事例・4 一緒にすればいいんじゃない?

この時点で絞られていたのは、レストラン、お菓子屋さん、絵本屋さん、おしゃれ屋さん、お花屋さん、わなげやさん、おもちゃ屋さん、お化け屋敷。6人しかいない今年の年長さん。でもどれも捨てがたい。まずは、「お化け屋敷は小さい子が怖がるし、わなげやさんでいいんじゃない?」なんて、子どもたちの中で一致。さあ困った。そこで「どんぐりむらのどんぐりえんみたいにいっしょにすれば?」とKちゃんとRちゃん。大人もアドバイスを入れつつ、でも自分たちで考えながらまとめていく。「レストランにおかしもだせばいい!」とお菓子屋さんがやりたいと一人言っていたSくん。「わなげやさんでオモチャがもらえる…?」とかすかにつぶやくYくんのアイデアから、景品がもらえるわなげやさん。これは、年中時代にやったバザーから思いついたのでは?「おはなは、おしゃれやさんでう?」

と何となく決まり「ほんやさんは、でんしゃのちかくのばいてんにする？」とRちゃん。「いいね！」とみんな。ようやく、なんとなく4つにまとまった。

<考察>「どんぐりむらのどんぐりえん」は、保育士がおみせやさんごっこのイメージを子どもたちが持つ手助けになればと絵本たてに入れておいた本だったと書かれている。決して子どもに任せきりではなく、保育士は先を見通して保育を構成しようとしているが、あくまで子どもたちの意見や発想が出るのを待ち、一人ひとりの意見が出ることに感動しながら見ている様子が伝わってくる。

④ 日常的に多様な存在に接している事が、受け入れられる人間関係の巾を広げ、自分自身にも変化をもたらしている姿

●事例・5 Mちゃんと年中児

お店が、レストラン・図書館・わなげやさん・おしゃれやさんの4種類に決まり、準備に入っていった。ほんやさんはMちゃんが一人で担当することになった。

本番は隣のクラスから本棚や椅子、テーブルを貸してもらい、図書館風に設定しようと相談した。Mちゃんだけでは難しいのは目に見えていた。しかし、前に年中にも手伝ってもらおうと言った時にMちゃんは「えーっ。ねんちゅうにもやらせるの?!」と散々言っていた経過があった。本番の開店準備を年中にも頼もうという時、Mちゃんが何というか少し、心配だった。Mちゃんは最初何か言いたげだった、しかし、準備を始めて色々なものを運んできたりしていたら「あーっ、RくとFくん(年中)がいて、よかった。いなかったらMだけでやらなきゃいけなかったんだよ～」と言った。自分に力があるだけに、人に頼るとか弱音を吐くとかが苦手なMちゃんだけど、とても素直な言葉だった。

<考察>保育士はMちゃんの課題を、自分の弱さを認めたり人に頼ったりすることができづらい点であると考えていた。息苦しそうに見えていたMちゃんが、この実践の中で自分より小さい子たちに協力してもらう事でMちゃんの気持ちに変化が見られた。

●事例・6 Y君の変化

Y君は小さい頃から目が合いづらく、一人のイメージの世界で独り言を言いながら戦いごっこをしている事が多い子だった。また、悪気はないのだが周りをよく見ないで1歳児とぶつかり転ばせてしまう事もあった。しかし、そのY君だが、1・2歳児に優しい声で丁寧にわかりやすく「こうやるんだよ。3かいてきるよ。あと、いっかい」等と言っていた。思いやりのある子どもに成長したなと感じた場面であった。

<考察>Y君の乳児期からの姿から、人との関わりに配慮が必要な子どもだと考え保育を重ねてきた経過がある。その中で小さい子にわかるように実際にやって見せるなどの工夫を自然にしている姿に変化が見られ、これは年齢巾のある集団であるからこそ引き出すことができていると言える。

⑤ 異年齢保育の中で、身近にその年齢なりの理解で感じ参加することを繰り返しているという事 小さい子たちの姿

●事例・7 お客の1・2歳児

H保育士と年長児Kちゃんの二人しかいないおしゃれ屋さんは大忙し。そんな中だが、なんだか忙しいのがまたうれしそうなKちゃんの姿や、お客さんの1・2歳児が衣装を着て可愛くポーズをとる姿にほっこり。例年は買ったものは持って帰れるものだから衣装を一生けん命自分のカバンにしまおうとする子もいたりしたが、ちゃんと説明するとお店に戻し、何度も色々な衣装を試着する姿があった。

<考察>1・2歳児もそれぞれがその理解の中で、この行事の雰囲気を楽しみ参加している様子が分かる。自我の芽生えや拡大の時期でもあり自分の思いで行動しようとする姿が出ているが、日常を一

緒に過ごしている年長児の優しい説明に気持ちを切り替えて次に向かう姿が書かれている。

●事例・8 年少R君の意欲

話し合いの時から、年少・年中児も雰囲気を感じて、ワクワク・ウロウロ。最初から雰囲気を感じていたために、お財布づくりを年中児に手伝って貰ったら大乗り気。T君はおうちでお財布を7個も作って来てくれました。年少のR君は「もうおみせやさん？」と昼寝起きに聞き、翌日には「おみせやさんだから、はやくいく」と言ってきたが、超早登園になったのでした。そして、当日（年長児の手助けに年中児2名が加わって）R君とF君がお店屋さんの側に来てくれたと思ってふと見ると、そこにはもう一人…年少のR君！年少児はお客さんのはずだが、そんなことはおかまいなし！というより純粋に「やりたい！やっていいんだ！」と思ったのであろう。あまりにも嬉しそうにお店屋さんをやっている可愛すぎる姿に、周りも何も言っていないし、ちょっとだけいっか、とそっとみていたH（保育士）であった。

<考察>行事の日にのみ招待されて参加するお店屋さんごっこは違い、事前の準備から間近で見ている事で、年少児もイメージを高め楽しみな気持ちを膨らませている。周囲もそんな気持ちを肯定的に受け入れている。年中児が参加することには認めがたい気持ちを持った年長児であったが、年少児の飛び入り参加には寛容である。昔の異年齢集団にはよく見られた「おみそ」への寛容さと同じように思われる。

●事例・9 Kちゃんと年中児のチームワーク

いざ、準備が始まると（緊張するといっていた）Kちゃんは一転！テキパキとお店を飾り付けはじめ、お手伝いの年中児R君とF君にも「Fくんは、ゆびわならべて！」「Rくんは、ゆびわはこんで！」と指示も出していた。それもちゃんとF君は几帳面に並べてくれることなど、それぞれの特徴を理解した上で的確に指示していた。そして、R君もF君もあっちがいい！など反論することなく、むしろすごく張り切った様子で「オッケー。まかせて」とKちゃんの指示に従っていた。なんて素晴らしい連携プレー！私が何も言わなくてもスムーズに準備が進んでいた。

<考察>日常の生活を共にしている異年齢保育の中で、年中児は年長のKちゃん存在を身近に感じ、あこがれの気持ちを抱いていることが伺える。Kちゃんは、年中児の二人の特徴をよく理解し、得意なことをそれぞれに割り振っている。お互いを理解し信頼関係が日常から築かれているからこそその姿であると言える。問題と目的の中で無藤があこがれについて述べている事を引用しているが、ここで挙げている事例との関係について、後に考察していきたいと思う。

II. 保育士の姿や思考とその考察

子どもの主体性を育む保育士の関わりについて、保育士の意識が分かる場面を取り上げていく。子どもの姿を評価する視点を保育士がどう持っているかという事が、子どもたちの活動のあり方に大きな影響を与えるのではないかと仮説を立て考察していく。

① 保育士同士が意思疎通を図り、共通の視点や課題意識を持ち、子どもに接しようとする姿

保育士は、子どもたちにどの様な活動を保障したいと考えているのかを丁寧に共有し、共通の視点で見ることや同じ方向性での関わりを行おうとしていることが述べられている。例えば事例・5で見られるように、保育士はこれまでの生活の中で一人ひとりの子どもを理解し、良い点を理解することはもちろん課題についても意識し、見通しをもって働きかけている。そして、実践を通して見られた子どもの姿からその行動の持つ意味をふり返り、保育士同士で確認し合う事を重視していると言える。この点は、ほかの事例にも共通しており、保育士の意識の土台として築かれている様子がある。

② 保育士同士が認め合い協力し、目標に向かって実践する姿

●事例・9 H保育士の振り返り文章より

今年子ども主体に話が進んで行った気がする。手づくり絵本に手づくり衣装にレストランの品も、ゼーンぶ子ども発案！だからこそ子どもの豊かな想像力や、色々な姿が発見できたのかなと思う。また、大人もそれぞれ色々あってなかなかみんな揃うことなくバタバタの中、ここまでは誰が話したからこの続きはお願い！と連携をとったり、自分が担当するお店じゃないものも、時間のある人が子どもと考えて材料を用意したり作ったり。忙しくない時期にとずらしたはずのおみせやさんごっこだが、なんだかやはり気が付けばあと(期間が)これしかないとなりバタバタ。…(中略)…いろんな大人がいるんな所で働いて一つのものができる。何人も大人がいるからこそその大変さはあるけれど、何人もいるからこそ色々な角度から子どもをみることができ、子どもの姿に気づくことができるのは複数担任のいいところだと思う。

<考察>保育士が交代勤務であることの影響が大きく、一人が連続して行っていく事が難しい状況の中で行事の準備を行っている。お互いが行ったことや子どもの姿を伝えあい、連携をとって活動を継続させ、子どもの発案を受け入れ発展させていこうとしている保育士の姿が書かれている。また、保育士自身もそれぞれが思いを出し認め合っている姿が記録の中にも多く残されており、お互いの思いを尊重し、複数の視点で子どもを理解していく事の意義にも確信を持っていると言える。

③ 保育士自身がイメージを持ち、保育への意欲が高まっている姿

●事例・10 ワクワクが止まらない

Kちゃん担当のおしゃれ屋さん。年長にどんなイメージなのか聞いてみると、可愛い服を作って、指輪やお花も作って…とイメージを膨らませる子ども達。私(H保育士)自身ちょっと(行事の分担などが)かぶっていて(負担感がありお店の担当を持たずに)全体の動きにつこうと大人の話し合いで決めていた。しかしおしゃれ屋さんの話を聞いているうちにどんどんイメージが膨らみ、「一緒に作りたい!みんながイメージするものを形にしていきたい」という気持ちが出てきて、「(洋服には)新聞紙よりもカラーポリ袋を使ったら…花紙やキラキラテープやスズランテープを使ってもいいかも。なかなか普段の美術で色々な素材を使いたいと思いつつも限られたものになっていたので、この機会に普段使わない素材をたくさん提供したい!触れさせたい!」と思いワクワクが止まらなくなっていた。…(中略)…どんな衣装が作りたいか一枚の紙に描いてもらった。描きあがった数々のデッサンたち。それがまた可愛くて、よく考えて描いているなど感じるものばかり。「はやくつくりたいなあ」という声も聞き、こちらまで楽しみになるほど。

<考察>H保育士は、保育士歴が浅く毎日の生活と行事に見通しが持ちづらい状態になっており、本人も含めてクラスで話し合い、敢えて担当からは離れ全体を見ていく中で負担感を軽減しようとしていた。しかし、子どもたちの次々に出てくるイメージを聞いているうちにそれを具体化していきたいという、保育士自身の意欲が湧きあがり「ワクワクが止まらなくなっている」ことが書かれている。保育士が主体的に保育に取り組むことができるのは、子どもの主体的な姿が見られ、それを更に一緒に楽しんでいきたいと思える事が一つの要素であると言えるだろう。

④ 子どもの持っているイメージを引き出し、尊重しようとしている姿

●事例・11 おしゃれ屋さん

おしゃれ屋さんをすることに子どもの発想で決まった。
 おしゃれ屋さんとは…なんだろう?例年やっている雑貨屋さんの感じかな?そしたら紙粘土でネックレスとか作って、ビーズもいくつか残っているしそれも使える!と、またもやこれも職員間で安易に考えていた。…(中略)…
 K保育士「みんなだったら、おしゃれ屋さんで何売りたい?」
 Mちゃん「うーん。ネックレス」

K保育士 よし来た！
 Mちゃん「おはなとか、はっぱでつくるの」
 Rちゃん「いいね～」
 K保育士 花？葉っぱ？今の時期にそんな可愛い花なんか咲いてないよ～！それ、絶対すぐに枯れちゃうじゃん！
 「ちなみに…紙粘土に可愛いビーズとかつけて、ネックレスとかにするのはどう？」
 Mちゃん・Rちゃん「あ～、それはいいや。」
 K保育士「そうか～」
 なんだか、職員の安易な考えを見透かされているよう。いや、むしろみんなちゃんと自分の中でどんなことをしたいのか、イメージをしっかりと持っていたのだ！すごい！本当に凄い!!!ただ、どうしたら良いの？と職員間で相談。

<考察>保育士は、これまでの経験から行事のイメージをしっかりと持っている子ども達だからこそ、去年度に人気のあった物を作ることに子どもたちも賛成するのではないかと考え提案をする。しかし、あっさりと「それはいいや」と却下されたことでどうしたらいいのか悩みながらも、子どもたちがイメージを持ち、それを主張できたことを喜んでいいる。子どもの主張を大事にしようとしていいることであり、保育士のイメージは見通しとして一定持ちつつも、子どもの思い・イメージを大切にしながら活動をスタートすることを何よりも尊重していると言える。「あーそれはいいや」とためらいなく言える子どもの姿は、大人の発想に何となく従うのではなく、自分がやりたいことを持っているからこそと言える。

●事例・12 電車屋さん

次は電車屋さん。私（K保育士）は電車屋さん自体が「???」どういうことなのだろう？と、Rちゃんに聞いてみる。すると、「ダンボールで～かいさつをつくってえ、きっぷかうところもつくるの。」なんか、意外！Rちゃんも自分の中でちゃんと電車屋さんのイメージを膨らませているじゃないか！Mちゃんは「きっぷはハサミで切ったりするのも持ってるよ」と言っていた。駅員さんグッズみたいなおもちゃかな？K保育士「みんな、意外とパスモとかじゃないんだね。じゃあ、きっぷとかもつくりなくっちゃね」とポロリと言ってしまった。確か…。するとMちゃん「パスモ！パスモいいね！」実は、保育士の話し合いでパスモの話は出ていたのだ。遊具をパスモにしてピツとして乗っている子どもたちの姿があったから、作ってもいいかもねとは話していた、そしたら、RちゃんもKくんも「パスモはしかくにきって～」なんて、話が進んでいってしまった。まあ、いいか。各グループの子たちのマークを（年長児が描いて）世界で一つだけのパスモを作ることに！

<考察>日頃あまり自分の意見を言わないRちゃんが自分なりのイメージをしっかりと持っていることが分かり、保育士はそのイメージを大切にしたいと考えつつ、自分の感想を口にする。その意見をRちゃんたちが膨らませ始めたことに「ポロリと言ってしまった」と慌てている。あくまでも保育士は、子どものイメージを具体化していく事を大切にしよう意識しているのだが、保育士の発言を引き継ぎ子どもたちが楽しそうに考え続けている姿を「まあ、いいか」と一歩引いて見守っている姿が見られる。

3-2 あこがれについて

これまでの事例研究の中で、主体性を育むという事に関連し、人間関係の中での「あこがれ」が注目されている事が明らかになってきた。しかし、同じ「あこがれ」という言葉についても、持っているイメージには相違があるように思われる。保育の内容や保育士の目的にも関わってくる問題であるので、取り上げて考察していく。

問題と目的でも取り上げたが、無藤（2016）は育成支援の工夫として、コマ回しの活動を取り上げ「意欲や興味をもつためには、保育者が教えるより年上の子どもがじょうずに回すのを見て憧れの気持ちを抱

かせるのが効果的であろう。」[※]と述べている。この際の「あこがれ」対象は、主として「コマがじょうずに回せること」に憧れの気持ちを抱くという事であると考えられる。できるようになることが第一の目標であり、そのために「効果的に」年上の子どもの存在を利用している。それ自体も一つの考え方であるかもしれない。しかし、異年齢保育の中での「あこがれ」は、事例から見られるようにできるからというばかりではない様に思われる。

第50回全国保育団体合同研究集会(2018)の異年齢保育の分科会で「異年齢保育における憧れは、意外なものであることがある。ある年長児がお弁当持参の日に必ずバナナ1本を持ってきているのを見ていた年中児が、その年長児が卒園した後のお弁当にバナナを一本お弁当に持って来た」との発言があった。更に「異年齢保育における憧れは、やってもいいし、やらなくてもいい憧れである」という主旨の発言が続いた。できる事に憧れるだけでなく、より身近な存在として興味を持って「観察してみることに、若しくは観察してみないこと」も、「真似てみる、若しくは真似てみないこと」もそばにいる子どもの自由である。異年齢保育の中での「あこがれ」は、課題ができる年上の子どもの姿を大人が意識的に見せることではない。生活の中で自然に身近にいる対象の、どの様な姿に自分を重ね憧れていくのかの選択は、見ている子どもの側に自由が与えられている。大人の意図が加えられた憧れ対象ではなく、自分で決めることができる憧れが、より主体的な意欲につながっていくと言えるのではないだろうか。

できる・できないという結果を過度に気にし、囚われている現代の保育・子育て環境の中で、その事が重圧となり意欲を維持することができない子どもの姿が保育士から語られることが近年増えている。具体的には、取り組む前からやろうとする意欲を持てずに「どうせ、できないから」としり込みする姿などが挙げられている。周囲の大人が自分でやろうとする意欲を引き出そうというねらいを持ってできる子の姿を見せても、このようなケースはなおさら自信を失い動こうとしない場合が多い。子どもに「やりたい」という意欲と「やれるはず」と自分を信じていることができる意識を自然な形で育むことは、現代社会の中で重要な課題である。その一つの答えが、異年齢保育の実践の中で明らかになってきている。つまり、あそびを中心とする活動の中で、身近に年上の子どもが行う事や行事を経験し自分の中に蓄積していく事である。イメージを持つことやそれを実現するための協同の作業について、どの子もためらいなく取り組めるようになっていくのではないか。障害を持っている子、月齢の小さい子、家庭的に安定することが難しい条件を持っている子など、同学年の関わりの中では困難を感じがちな子どもに対しても有効であると考えられるが、更なる考察を重ねていく必要があり、今後の課題としていきたい。

できる事だけが目的なのではなく、それぞれの発想や思いを認め合い自分たちも楽しみを追求しつつ、小さい子など仲間の楽しむ姿を喜びとして取り組むができるものが、年長児の主体性を育む活動になり得ると言えるだろう。

4 まとめ

本研究では、年長児の主体性を育む保育内容の中で、対大人・対仲間などの人間関係の視点から活動のあり方を考察してきた。その中で、育ちを単発の行事のみで考えるのではなく、それまでの活動のあり方や人との関わりとの積み重ねが重要であることが明らかになった。以下、子どもにとって、及び活動を構成していく保育士にとって必要と思われることを挙げていく。

まず、年長児にとっては異年齢保育の中で長い年月をかけ活動を繰り返し経験することでイメージが持ちやすくなり、それを仲間や保育士にためらいなく伝え、実現のために協同し工夫して取り組んでいける活動が必要である。更にこの中で、年長児自身の様々な育ちを育み、子どもの変化を導き出すことも可能となってくる。環境の条件として以下の点が挙げられる。一点目には、人間関係を密に紡いでいける恒常的な異年齢保育の中で、日常の生活を共にすることでお互いを理解し信頼関係が築かれているということである。二点目には、関わる期間が長くなる、構成年齢の巾が大きい異年齢保育であることである。年下

の子たちは大きくなりたいという意欲を育み、身近な存在としてモデルとし憧れていくと言える。

子どもの主体性を育む保育のあり方を考える上では、保育内容を構成していく保育士の意識の持ち方が大きな影響を与えと言える。では、保育士はどのような意識を持っていくべきであろうか。事例からは、以下の点が明らかになった。一点目には、まずは子どもたちの意見や発想が出るのを待ち、それを尊重しようとする事である。その実現の可能性を一緒に考えようとしている姿は実践記録の中に多く見られた。年長児に限らず子どもたちの主体的な姿を見出し、それを一貫して肯定的に受け入れていこうとする姿勢が子どもたちに伝わり、更に主体的な姿へと繋がっていくと言える。そして、二点目には、保育士同士が子どもたちにどのような活動を保障したいと考えているのかを丁寧に共有し、共通の視点で見ることや同じ方向性での関わりを行い連携していく事である。保育士も、それぞれぞれの意見や意欲を尊重され、より保育を楽しみ意欲的になっている姿が挙げられており、複数の保育士が保育していく優位性を発揮していく事が大切だと言える。

引用文献

- i 吉葉研司(2006)保育小辞典, 大月書店, 73-74
- ii 高嶋景子(2015)保育用語辞典〔第8版〕, ミネルヴァ書房, 56
- iii 前掲(i)
- iv 前掲(ii)
- v 宮里六郎(2014)「子どもを真ん中に」を疑う, かもがわ出版
- vi 川田学(2018)日本発達心理学会・関東甲信越地区シンポジウム「異年齢教育と発達」発表資料「異年齢」のなかで何を見るか, 12
- vii 伊藤シゲ子(2018)第50回全国保育団体合同研究集会報告集, ちいさいなかま社, 73
- viii 北相模美恵子(2015)異年齢保育の教育的意義—テキストマイニングによる保育士の語りの分析から—, 明星大学通信制大学院研究紀要教育学研究, 明星大学通信教育部, 13-21
- ix 前掲(vi)
- x 湯立(2016)新版 保育用語辞典, 一藝社, 207
- xi 阿部和子 前掲(ii), 308
- xii 古賀松香(2016)第1章 乳幼児期の育ちと領域「人間関係」, 実践事例から学ぶ保育内容 社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」乳幼児期から小学校へつなぐ非認知スキルとは, 北大路書房, 12-13
- xiii 無藤隆 前掲(xii), 10
- xiv 前掲(xii), 10

「塩」を子どもたちと考える

—塩田文化を未来へ繋ぐ科学コミュニケーション—

明星大学教育学部教育学科 教授 篠山浩文

1. はじめに

「塩」は我々の生活に欠かせないものである。岩塩などの塩資源に恵まれていない日本では、中世以降1970年代はじめまで、揚浜式塩田、入浜式塩田(図1)、流下式塩田(図2)による日本独特の「塩田法」、すなわち「(1)太陽光、風力、潮の干満等を利用することにより屋外で海水を濃縮(採鹹工程)」「(2)その濃い塩水(鹹水)を煮つめて結晶を得る(煎熬工程)」といった二つの工程を経て塩が作られてきた。1970年代以降は、化学工業におけるイオン交換膜法の開発と専売制下の国策(1971年4月塩業近代化臨時措置法の施行:製塩はイオン交換膜法によることが要件の一つ)が相俟って、全ての塩田が廃止され、採鹹は工場内における電気エネルギーを利用したイオン交換膜法となり現在に至る。



図1 入浜式塩田と作業風景
(出典: NHK 「日本の素顔」⁽¹⁾(1959))

ところで学校教育現場において「塩」はどのように子どもたちに伝えられているのであろうか。例えば、理科では『「塩」は「しお」と読まず、「えん」と呼ぶ。広義には、陽イオンと陰イオンとがイオン結合した化合物のことである。生活における「しお」として表現する場合は「食塩」とする。食塩は塩化ナトリウム(NaCl)から成り、ナトリウムイオンと塩化物イオンが電氣的に結合したものである。』といった物質レベルの内容を中心に「塩」が教えられていると考えられる。



図2 流下式枝条架併用塩田
(出典: NHK 「日本の素顔」⁽¹⁾(1959))

現在、日本では約4000種を超える多様な「塩」が流通しているともいわれている⁽²⁾。種類の多さが物語るように、我々は、「食塩は塩化ナトリウム(NaCl)である」といった物質レベルだけでは言い尽くせない世界で生活している。理科において「塩」が物質レベルで教えられることは、教科の性格上当然のことである。しかしながら、多角的な「塩」の理解といった視点で捉えた場合、物質レベルの理解に加え、上述したような「塩作りの歴史を絡めた海水から塩を得るしくみ」や「生活における身近な塩製品との関わり」などについて子どもたちと考える時間を持ちたいものである。特に、塩田による採鹹、言い換えれば「塩田による海水濃縮技術」は、電気エネルギーをほとんど使わずに太陽光、風力等を有効に利用する先人の知恵が濃縮されたものであり、新学習指導要領における「持続可能な社会の創り手となることができるようにする。」「身の回りの物質、化学変化と原子・分子、化学変化とイオンなどについて理解するとともに、科学技術の発展と人間生活との関わりについて認識を深めるようにする。」といった見地からも子どもたちと共有したい内容である。

本論文は、塩田による海水濃縮技術の工夫や、近年、旧塩田地域を中心に活発に行われている「塩田による塩作りの復元」「塩田遺構の保存と伝承」といった「塩田文化遺産を未来へと繋ぐ活動」を、著者の視点で整理したものである。子どもたちと「塩」を考える契機となる資料となれば幸いである。

2. 塩田で海水が濃縮される仕組みと工夫

「1. はじめに」で述べたように、日本では長きに渡り、採鹹工程と煎熬工程の二つの工程を経た塩作りが行われてきた。塩田は採鹹工程におけるいわば海水濃縮装置である。塩田は揚浜式塩田に始まり、入浜式塩田、流下式塩田へと変遷した。以下に、各塩田、特に400年近く営まれた入浜式塩田における海水濃縮の仕組みと工夫を中心に述べる。

2-1 揚浜式塩田

海面より高く、砂を覆った粘土地盤（塩田）を作り、人力で汲み上げた海水を塩田の砂にかけ（撒潮）、太陽熱と風で水分を蒸発させ砂に塩分を付着させ、その砂を沼井（ぬい）と呼ばれる鹹水抽出装置に集めて、上部から海水を注ぎ、下部から鹹水を得る（図3、4）。沼井における鹹水抽出の仕組みについては、次項の入浜式塩田において示す。

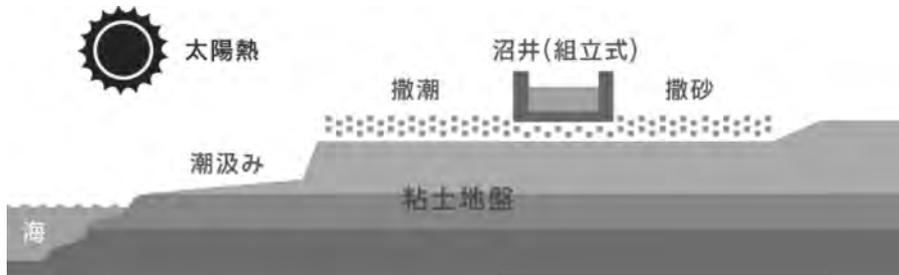


図3 揚浜式塩田の模式図（出典：公益財団法人「塩事業センター」）



図4 揚浜式塩田の沼井（左）と撒潮の様子（右）（石川県輪島市；2013年11月撮影）

2-2 入浜式塩田

遠浅の海岸に大きな堤防を造り、満潮・干潮時の水位の高さの中間に塩田面（地場）を築き、浜溝に海水を導き、毛細管現象によって砂層上部に海水を供給し、太陽熱と風で水分を蒸発させ、砂に塩分を付着させる。揚浜式と同様に、この砂を沼井に集め、上部から海水を注ぎ入れることにより、下部より鹹水が藻垂壺に回収される（図5～8）。

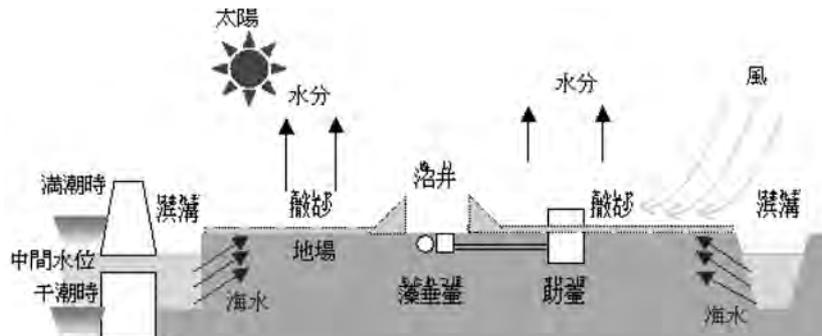


図5 入浜式塩田の模式図（出典：三田尻塩田記念産業公園「入浜式塩田のしくみ」）

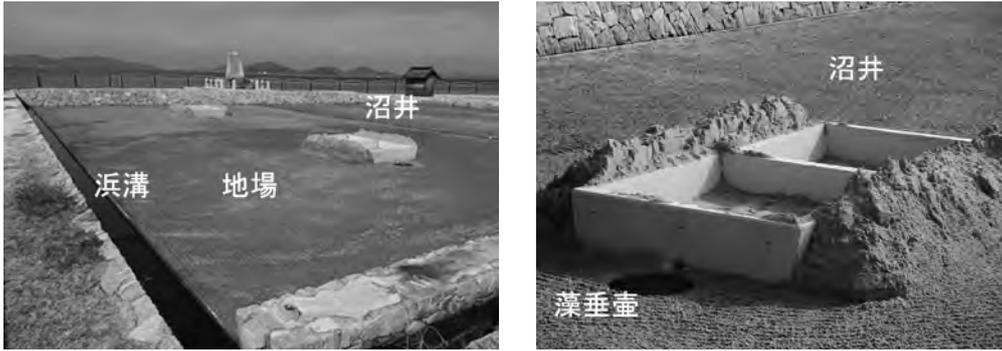


図6 入浜式塩田と構造物（香川県宇多津町うたづ臨海公園；2018年10月撮影）



図7 沼井に海水を注ぐ様子（左）と「あてこ」（右）

（左：香川県坂出市（1953）、提供 坂出市立大橋記念図書館；右：山口県防府市三田尻塩田記念産業公園；2018年10月撮影）

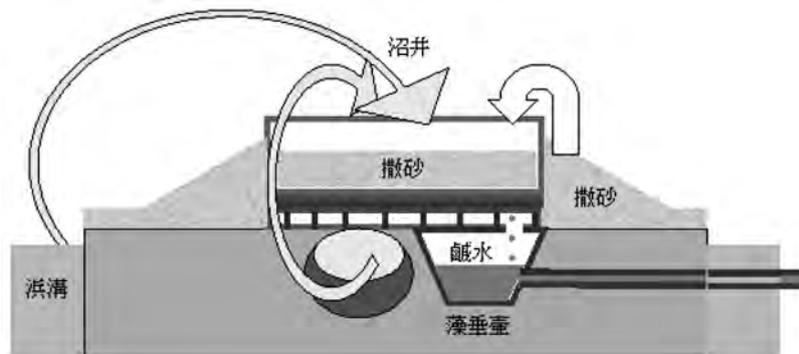


図8 沼井における鹹水抽出（出典：三田尻塩田記念産業公園「入浜式塩田のしくみ」）



図9 「浜引」を使った浜引き（左）と浜引き後の地場（右）

（山口県防府市三田尻塩田記念産業公園における採鹹体験；2018年10月撮影）

入浜式塩田における工夫の要点

- (1) 潮の干満差と毛細管現象を利用し、人力で海水を汲み上げる労力が不要となった点が揚浜式塩田とは異なる。
- (2) 砂の乾燥: 海水を含む砂から水分を効率よく乾燥させるため、木の角材に16本の竹串を取り付けた「浜引」という道具を使い、砂面に凹凸をつける(図9)。
- (3) 鹹水抽出: 鹹水の抽出が均一に行われるように沼井内に集めた砂をできる限り平らにする(沼井踏み)。海水を沼井に注ぐ際、砂に直接当たらないように稲藁製の「あてこ」に注ぐ(図7)。なお、回収される鹹水の塩分濃度は、海水(約3%)の5~6倍となる。

2-3 流下式枝条架併用塩田

地盤に傾斜をつけ、その上に粘土またはビニールを敷き、さらに黒色系の砂利を敷き詰めた流下盤と、柱に孟宗竹の小枝を階段状につるした枝条架からなり、ポンプで海水を汲み揚げ、第一流下盤・第二流下盤・枝条架の順に流して太陽熱と風で水分を蒸発させる。これを何度も繰り返すことで海水が濃縮される(図10~12)。枝条架は海水を竹の枝に沿って薄膜状に落下させ、風によって水を蒸発させる仕組みであることから、年間を通した採鹹が可能となり、入浜式に比べて単位面積あたりの生産量は2~3倍に増加した⁽³⁾。また、入浜式塩田のように人力で砂を運ぶこともなく、海水を自然に移動、流下させる方式であることから、労働力は大幅に軽減された。

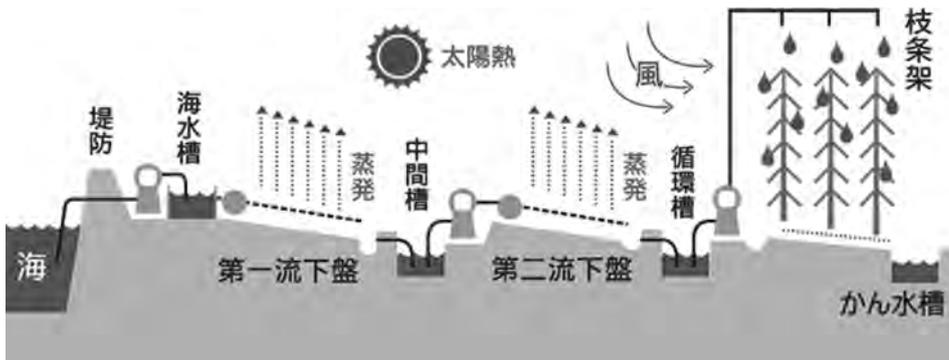


図10 流下式枝条架併用塩田の模式図 (出典: 塩事業センター)



図11 流下式枝条架併用塩田 (兵庫県赤穂市赤穂海浜公園; 2012年1月撮影)



図12 流下盤に敷き詰められた砂利 (愛媛県新居浜市ソルティーマ喜浜; 2018年6月撮影)

3. 塩製造自由化以降の塩づくり復活と製品化

先述したように、塩田は1971年4月塩業近代化臨時措置法の施行により全て廃止され、食塩はイオン交換膜法による精製塩に限られた時代があった。しかしながら、1997年の専売制の廃止、塩製造の自由化以降、入浜式、流下式といった塩田による塩づくりや山間地における塩泉を利用する山塩づくりの復活、さらに、地域復興や観光を目的とした新たな工夫を凝らした塩づくりなど、塩田廃止以前とは異なる「塩製品の多様化」が進んでいる。

3-1 入浜式塩田復元と製品化例

入浜式の復元塩田の代表的なものとして、江戸時代から塩田廃止に至るまで塩づくりで栄えた香川県宇多津町「うたづ臨海公園」内の復元塩田が挙げられる。既に前項の図6において塩田の一部を示したが、図13(左)にて煎熬に関わる釜屋を含めた塩田全景を示した。復元塩田では冬場も含め連日塩づくりが営まれ、得られた塩(図13(右))やそれを原料とした塩アメなどは町の特産品として市販されている。



図13 入浜式復元塩田(左)と製品(右)
(香川県宇多津町うたづ臨海公園; 2018年10月撮影)

3-2 流下式枝条架併用塩田復元と製品化例

伯方塩業大三島工場(愛媛県今治市大三島町)では、図11とほぼ同じ構造の流下式枝条架併用塩田が稼働している。1971年4月に成立した塩業近代化臨時措置法施行直後の6月に塩田存続を求めた活動を開始するものの、存続が叶わなかった。しかしながら、塩製造自由化後の2010年11月に塩田復元が実現し、2014年5月に製品(図14(左))の販売に至った。パッケージ裏面(図14(右))には、塩田塩復活への想いが綴られている。

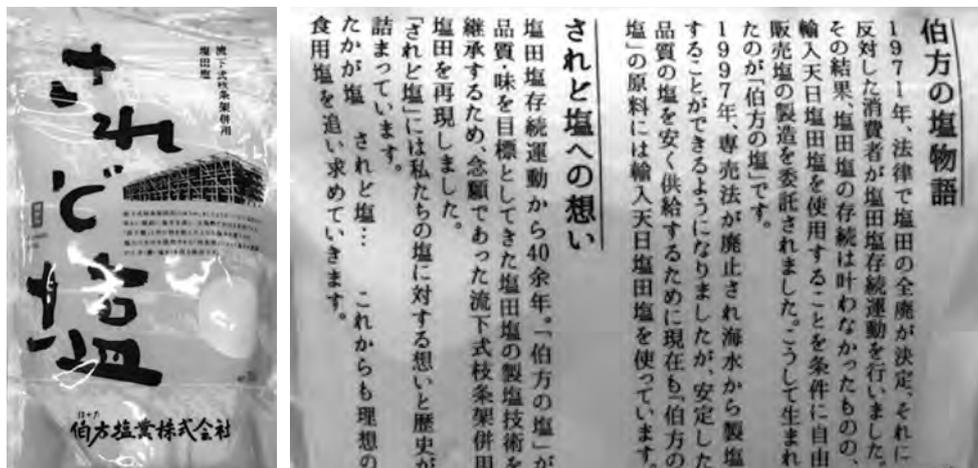


図14 流下式枝条架併用塩田塩(左)と製品への想い(右)

3-3 山塩の復活と製品化例

一般的に「世界の塩生産量の割合は、岩塩などを原料とした塩が3分の2、海水を原料とした塩が3分の1である。日本では岩塩が採れないため海水を原料としている。」と言われている。しかしながら、日本においても海水を原料としない「山塩」文化が存在する。

長野県下伊那郡大鹿村鹿塩地区には、標高750mの山中にありながら海水とほぼ同じ塩分濃度の塩水が湧き出る塩泉が存在する(図15)。塩泉湧出の要因として、村を南北に貫く大断層(中央構造線)構造の関わりが示唆されているが未知な部分も多い⁽⁴⁾。塩泉は古くから村民の生活に関わり、漬物、味噌、醤油づくりなどに利用されてきた。さらに、南北朝時代における駿木城では、その遺構から、積み上げられた石積みの上に葉の付いた枝を束ね、そこに塩泉水を注ぎ掛け塩分を多く含ませた後、それを焼いて水で溶かし、その上澄みを煮詰めて塩を作るといった製塩が行われていたと推定されている。また、明治時代に入り、阿波徳島藩士の黒部銑次郎は岩塩探掘を試み失敗するものの、製塩場や鉱泉浴場(現在の鹿塩温泉)の開設に尽力している。このような山塩文化は明治時代以降、国の専売制度により廃止させられたが、塩の自由化以降、鹿塩温泉山塩館4代目平瀬長安氏が塩づくりを復活させた(図16(左))。

福島県耶麻郡北塩原村には、上述した大鹿村と同様な塩泉が存在する(図17)。本塩泉は、「グリーンタフ」と呼ばれる地層に閉じ込められた太古の海水の成分が、高温の地下水に溶け出し、湧出したものと考えられ、海水に比べ塩素イオンが少なく硫酸イオンが多いのが特徴の一つである。本塩水を煮詰めることにより得られる山塩は、生活における利用のほか、江戸時代には藩へ、明治時代には皇室への献上品として利用されていた。大鹿村と同様に国の専売制度により廃れたが、2005年以降、地域住民の努力により、会津山塩企業組合を設立し、地域スギ材等の背板を燃料とした製塩事業を復活させた。海塩や岩塩とは異なる山塩の独特な味わいは、地域住民以外の生活者からも注目されつつある(図16(右))。

鹿塩の塩はどんな塩?

謎の鹿塩塩泉は、海水と同じくらいの塩分を溶かしています。
塩分といっても、いろいろな成分があります。

成分(イオン)	鹿塩塩泉	海水
ナトリウム	10.60	10.77
カリウム	0.16	0.40
マグネシウム	0.07	1.29
カルシウム	0.36	0.41
塩化物	19.30	19.35
臭素	0.04	0.07
硫酸	0.01	2.71
炭酸水素	-	0.24

サラサラの食塩泉

圧倒的に多いのが、食塩分、塩化ナトリウムです。ナトリウムイオンと塩化物イオンをあわせて1リットルに10グラムもあります。この濃さは海水と同じです。けれども海水に多い二カチ分、マグネシウムイオン、鉄、銅などありません。やはり海水に多い硫酸イオンもほとんどありません。カルシウムイオンは、海水よりやや少ないです。このように、鹿塩塩泉は海水よりも純粋な食塩にちかづく、べつがない塩水です。

原水の塩分は海水よりも濃い

塩泉は、地下のどこかにある「もとの水」と、ふつうの地下水がまどって湧いてきたものです。「もとの水」の塩分は、海水よりもずっと濃いです。

図15 鹿塩塩泉と海水との成分比較を示した展示物(長野県大鹿村「塩の里」; 2015年12月撮影)



図16 復活した山塩製品



図17 塩泉水(左)と山塩の結晶(右)
(福島県北塩原村旅館米澤屋; 2016年3月撮影)

4. 旧塩田地域における「塩田文化遺産を未来へと繋ぐ活動」例

「塩田文化遺産を未来へと繋ぐ活動」、すなわち、塩田文化の子どもたちへの伝承が旧塩田地域を中心に活発に行われている。本項および次項(5. 多喜浜塩田文化遺産「かしょい」から学ぶ)では、3地域を選定し、その活動例を整理した。

4-1 旧坂出塩田(香川県坂出市)～「久米通賢」を絡めた活動～

香川県坂出市は、かつて全国でも有数の塩生産地として知られており、現在でも塩田文化を継承するものが多く存在する。

(1) 資料館、博物館における継承

坂出市塩業資料館、(財)鎌田共済会郷土博物館、坂出市郷土資料館を通して、讃岐の塩づくり、塩とくらし、塩田開発に貢献した久米通賢(1780～1841)などの情報に触れることができる。特に、鎌田共済会郷土博物館では、久米通賢に関する資料約6万点が収蔵・展示されている。

(2) 久米通賢の業績を讃える“もの”

久米通賢は、塩田開発のほか、測量機器や製糖用具の製作、地図の作製等多くの業績を残した人物である⁽⁵⁾。久米通賢は、坂出の海岸が塩づくりに適していると考え、広大な入浜式塩田(久米式塩田)を完成させた。その業績を讃えた石碑が当時の塩田中央に位置した天満宮境内に建てられ、現存している。このほか、坂出駅北口(図18)、坂出市役所内、潮止神社、西大浜塩田跡記念碑、西光寺支坊、両景橋公園など至る所に久米通賢の業績が記されており、「久米」を町名とし、車道が「久米通賢街道」と名付けられて

いる地域も存在する。また、商店街では、第2の通貨と位置づけられている「通賢スタンプ」が流通しており、坂出市民にとって久米通賢は生活の一部として今も生き続けている(図19)。



図18 久米通賢顕彰レリーフ
(香川県坂出市坂出駅北口; 2017年3月撮影)



図19 坂出市内で見られる「久米通賢」
(香川県坂出市; 2017年3月撮影)

(3) 坂出市立大橋記念図書館における継承

坂出市立大橋記念図書館で製作された大型紙芝居「塩の町坂出を開いた久米栄左衛門物語」(図20)を通して、久米通賢の業績を讃えながら塩田文化が子どもたちに語り継がれている。また、図書館のHPには「坂出今昔写真集」が公開されており、時代別に塩田による塩づくりの様子を知ることができる。

一方、高齢者の方を対象とした「回想法(思い出語り)でいきいき元気」プログラム、すなわち、大活字図書、古い写真、民俗資料などをきっかけに塩田による塩づくりに携わった高齢者から、塩田時代のこと思い出し、子どもたちに語っていただくことを通して、次世代に塩田文化を伝えながら高齢者ご自身の脳の活性化に繋げるといったコミュニケーションプログラムが積極的に行われている。



図20 久米通賢を伝える紙芝居⁽⁶⁾

4-2 旧三田尻塩田（山口県防府市）～塩づくり体験と登録有形文化財を通じた学び～

近世初期以降、萩藩は瀬戸内海沿岸で干拓を行い、1699年に築造された古浜をはじめ、中浜、鶴浜、大浜、江泊浜、西浦浜の三田尻六ヶ所浜を入浜式塩田として築いた。三田尻六ヶ所浜からなる三田尻塩田は「瀬戸内十州塩田」における播州赤穂に次ぐ大製塩場として、日本の塩制史上大きな役割を果たした。しかしながら、流下式塩田導入による塩の過剰生産のため1959年の「塩業整備臨時措置法」により廃田となった。

鶴浜の塩田跡地に整備された三田尻塩田記念産業公園は、製塩に関する文化や伝統を継承するとともに学習活動や憩いの場となる施設として1992年に設立された⁽⁷⁾。塩田に関する諸施設（地場、濃縮台、沼井、釜屋（図21）、枡築らんかん橋（図22）など）が復元され、復元塩田で採鹹工程を体験することができる（図9参照）。資料室は、限られたスペースに道具類の展示、塩づくりの様子など塩に関する情報がまとめられており、子どもたちが興味を持てる工夫が各所に見られる（図23）。さらに、本公園には、登録有形文化財「三田尻塩田旧越中屋釜屋煙突」が保存されており、現存する数少ない煙突遺構を通じた学びが可能である（図24）。本公園は、2008年に経済産業省から「近代化産業遺産」として認定された。



図21 釜屋における煎熬



図22 枡築らんかん橋



図23 沼井の“解剖”



図24 旧越中屋釜屋煙突（登録有形文化財）

5. 多喜浜塩田文化遺産「かしょい」から学ぶ～結びにかえて～

著者は、塩田廃止が及ぼしてきた我々の生活への影響を研究している過程で、「塩田復元と塩づくりの復活」「塩田遺構の保存と伝承」といった、いわば「塩田文化遺産を未来へと繋ぐ活動」が旧塩田地域各地において活発に行われていることに遭遇した。塩田廃止から、およそ50年近く経とうとする現在、なぜ、塩田を復活させてまで塩田文化を未来へと繋ごうと頑張っておられるのか。その原動力はどこから来るの

かといった新たな課題と向かい合うこととなった。そんな折、原動力の一つと考えられる塩田言葉を示していただいたのが愛媛県旧多喜浜塩田地域における活動である。以下に旧多喜浜塩田の活動を紹介する。

250有余年の歴史を持つ多喜浜塩田は、塩業整備臨時措置法に基づく第3次塩業整備により、1959年に廃田となった。しかしながら、地域住民の「多喜浜塩田遺産を活用した地域づくりのため、すべての世代が協力し、塩づくり体験学習や塩田遺跡めぐり等を通し、先人の偉業と塩田の歴史や文化を継承する拠点づくり、さらには啓発活動を通して郷土愛や潤いと健康で活力のある地域づくりをめざす。」との想いが、次のような形となって現在に繋がっている⁽⁸⁾。

1968年：多喜浜公民館新築落成、2階に塩田資料室開設

1987年：多喜浜公民館(図25)増改築に伴い、「ふるさとの塩田」資料室(図26)の整備

2003年：多喜浜塩田資料館建設推進委員会の設立

2004年：ビデオ制作「多喜浜塩田・アツケシソウの咲く頃」

2005年：ソルティー多喜浜(流下式ミニ塩田：図27、塩づくり体験学習場：図28)建設、竣工(多喜浜小学校開校130年、多喜浜塩田開発300年を記念し企画され、「夢広がる学校づくり」事業の一環として着工、多喜浜公民館、校区住民あがての協力、地元ライオンズクラブや企業の支援を受けて完成し、学校融合施設として活用されている。)

2018年現在もソルティー多喜浜において、新居浜市内全ての小学校を対象とした「塩田学習」が実施されている(図29)。



図 25 多喜浜公民館



図 26 「ふるさとの塩田」資料室



図 27 ソルティー多喜浜(流下式ミニ塩田)



図 28 塩づくり体験学習場「塩の学習館」



図29 ソルティー多喜浜における塩田学習
(左)、採鹹工程体験；(右)、煎熬工程体験；(2018年6月撮影)

多喜浜塩田資料館建設推進委員会前委員長の真鍋篤正氏によると、ソルティー多喜浜の完成には、多喜浜地区の人々の連帯感の根源「かしょい」(夏場の重労働である塩田作業を大人も子どもも手伝うといった相手を思いやる・助け合うを指す多喜浜塩田言葉)の文化が大きく関わっているとのことである(図30～32)。塩田学習における「かしょい」を子どもたちに伝える姿勢(図30)、文献(8)「多喜浜塩田遺産を活用



図30 小学生に「かしょい」を伝える

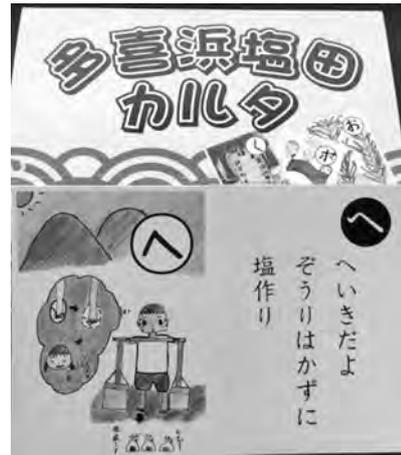


図31 「かしょい」を伝えるカルタ



図32 看板や展示に見られる採鹹工程を手伝う子どもたち
(左)、多喜浜公民館入口の看板；(右)、「ふるさとの塩田」内の展示

した地域づくりの歩み 先人の偉業と塩田の歴史や文化の伝承」および図25などに見られるような地域の
揭示などから、旧多喜浜塩田における活動の原動力は、塩田作業から生まれた「“かしょい”の精神」の
子どもたちへの伝承にあると言っても過言ではないだろう。多喜浜塩田に限らず、各地で塩田文化継承の動
きがある背景には、重労働である塩田作業で培った相手を思いやる・助け合う精神を子どもたちに伝え、
未来へ繋いでほしいといった思いが多かれ少なかれあるのではないかと考える。

「1. はじめに」で述べたように、「塩は塩化ナトリウム(NaCl)である」といった物質レベルだけでは表
しきれない世界が「塩」には隠されている。そんな塩の世界を子どもたちと巡り、楽しみながら様々なこ
とを発見していきたい。

謝辞

本研究実施にあたり、ご協力していただきました、新居浜市多喜浜公民館 今村美鈴 館長、多喜浜塩田
資料館建設推進委員会 真鍋篤正 前委員長、岡田守正 委員長、真鍋淳江 塩田コーディネーターをはじめ
とする旧多喜浜塩田関係者の皆様；伯方塩業株式会社大三島工場 工場案内課塩田班 山岡雄二氏；防府市
三田尻塩田記念産業公園 本木勉 前園長；坂出市立大橋記念図書館 小川俊緒 前館長、大藤伸治 館長；福
島県北塩原村会津山塩企業組合 五十嵐秀二 会長；NHK番組アーカイブス学術利用トライアル事務局 豊
島圭子氏に心より感謝申し上げます。

本研究は、2018年度生活学プロジェクト(日本生活学会)採択課題『塩田文化遺産を未来へ繋ぐ:「かしょ
い」を例に』および2018年度NHK番組アーカイブス学術利用トライアル採択課題『NHK映像記録から「塩
田に対する視点の変遷」と「塩田文化遺産を未来へと繋ぐ活動の原動力」を探る』の成果の一部である。

引用および参考資料

- (1) NHK総合テレビ(1959):日本の素顔 日本政府専売品、1959年1月25日放送
- (2) 青山志穂(2016):日本と世界の塩の図鑑、あさ出版
- (3) 尾形昇(2011):塩入門、日本食糧新聞社
- (4) 風間康平(2014):鹿塩温泉の水と塩はどこから来たのか—山奥で湧き出る塩泉のヒミツとは?!—、大鹿村中
央構造線博物館
- (5) 久米通賢研究会(2010):もっと知りたい!久米通賢、(財)鎌田共済会発行
- (6) 前田襄(絵)、石井雍大(文):塩の町坂出を開いた久米栄左衛門物語、坂出市立大橋記念図書館製作、坂出市塩
田跡地対策協議会発行
- (7) 本木勉(2017):防府市三田尻に伝わる塩の遺産~体験を中心に学ぶ文化と伝統、教育旅行12月号
- (8) 新居浜市立多喜浜公民館(2010):多喜浜塩田遺産を活用した地域づくりの歩み先人の偉業と塩田の歴史や文化
の伝承

現場体験における学生の 「保育者の専門性」に対する気づきのプロセス

—保育者の視点獲得後の意識の変化に着目して—

明星大学教育学部教育学科 非常勤講師 林 亜 貴

The Process of awareness "the Expertise of early childhood educators" for students in the field experience :

Focusing on the change in consciousness after early childhood educator's viewpoint acquisition

Hayashi Aki

キーワード：保育者養成、保育者の専門性、Trajectory Equifinality Modeling (複線径路・等至性モデリング)

Keyword: Institute of child care and education, The Expertise of early childhood educators, Trajectory Equifinality Modeling (TEM)

1. 研究の背景・研究の目的

2015年の“子ども・子育て支援新制度”の施行により、待機児童解消に向けての保育の受け皿の拡大が行われてきた。そのため、保育士の確保を目的とし、保育士試験の増加や潜在保育士の発掘なども同時進行している。また病時・病後保育や放課後児童クラブ等の幅広い形での保育が認められるようになり、保育者に求められる知識や技量も変化していきいていると言える。保育者不足や多様化する保育形態の中で懸念されているのが専門性の低下である。今日まで多くの研究者によって保育の専門性が取り上げられており、その向上に関して次のように論じられている。

鯨岡(2009)は保育者がエピソード記述を取ることで、自身が主体として保育を行っていると感じ、保育者アイデンティティの再確認がなされることで、質の向上に繋がるとしている。更に香曾我部(2013)は、保育者自らが転機についての語りから、現代社会において保育者に求められている専門性について検討を行い、問題意識や省察などを段階プロセスと認識していることが明らかとなり、実践コミュニティの形成と将来の展望を共有することの重要性を示した。

さらに近年は、保育士養成校に在学している学生への注目も集まっている。奥山・山名(2006)は、保育者の専門性に関する今日的課題に対して、保育者志望学生の意識から考察を行い、保育者養成のあり方について考察した。専門性育成の手立てとして、保育者が主体的に幼児や保育の課題に対峙し、自ら考えていく姿勢を育てることが重要であると捉えた。また、幼児教育施設が多様化している現代で、幼児教育の地域性や社会的位置づけなど、幅広い関心を持って考えることも大切であるとした。加えて、養成校を卒業した子育て未経験の保育者が〈育てられる者〉から〈育てる者〉への役割交替を経験しないままの状態であることを指摘し、さらに〈育てられる者〉である子育て未経験の保育者が現在進行形で子育てに取り組んでいる養育者、すなわち〈育てる者〉への支援をするという関係性であることを問題提起した。保育者の専門性の指標を捉え直し、保育者養成では養育者と保育者の経験の質の違いをいかに補うかが重要であると研究もある(伊勢・藤田・江刺家, 2014)。

2017年に実施したインタビュー調査で筆者は、保育者の専門性を身につける過程として、保育者志望学生が子どもを主体とした保育の重要性を認識し、その視点を持って子どもたちと接することが重要であると考え、保育者の専門性に対する気づきのプロセス把握をし、修士論文としてまとめた。その結果、①子ども主体の保育計画、②子どもの気持ちに寄り添い理解を深める、③子どもとの関係・子ども同士の関係をつくる資質・能力、④大人同士の関係をつくる資質・能力の4つに分類される気づきがあった(林, 2018)。

本研究では、林(2018)の研究の調査協力者に再度インタビューを依頼し、データの補強を行い、「保育者の専門性」に対する気づきプロセスを明らかにしていくこととした。

本研究により、保育者養成校で学生が得た気づきがその後保育現場での保育者の専門性にどのように関連しているかが明らかになることで保育者の専門性の向上に繋がることを期待し、その研究結果を調査協力してもらった大学にフィードバックすることにより、本研究が保育研究や保育者養成の発展に寄与できるのではないかと考える。また、今まで保育者の語りによる形成プロセスの文献は散見するが、学生時代の事象をもとに行われる研究は見られないことから、本研究は、保育研究において意義あるものと言える。

2. 研究方法

第1節 調査協力者の実際

東京近郊保育者養成校M大学を卒業し、保育者として勤務して1年目の女性4名を対象に調査を行った。4名共、保育者養成校在籍時の4年次に、林(2018)の研究に調査協力者として参加している。尚、調査協力者の勤務先施設種別をまとめたものが以下の表1である。

表1 調査協力者の勤務先施設種別

調査協力者	勤務先施設種別
A	公立保育園
B	私立幼稚園
C	公立保育園
D	児童発達支援事業所

第2節 調査の手続き及び倫理的配慮

(1) インタビューの手続き

まず、林(2018)の研究でのインタビューから作成したTEM図を刺激材料として提示し、半構造化面接を行った。面接時間は1時間でTEM図の内容と自身の認識と差がないか確認してもらい修正を行うのと同時に、現在保育者という立場から見て感じることを聞き取っていった。

(2) 研究倫理に関する事項

明星大学研究倫理委員会の審査を受け、受付番号「H30-002」で承認を得た。明星大学研究倫理規定に則り、調査協力者に研究説明書を渡し、研究についての説明を口頭及び書面で行った。面接で得た情報は、調査記録票に記載後、識別番号で匿名化して管理した。また、調査協力者の様子に応じて、質問項目の順序や形式を柔軟に変えるなどの工夫をし、精神的負担の払拭に努めた。

了解を得た上で研究同意書の作成を行い、同時に調査協力者がいつでも研究への参加を辞退できることを伝えるなど、必要な配慮を行った。

第3節 データの分析方法

(1) 分析法

① Trajectory Equifinality Modeling【複線径路・等至性モデリング】

Trajectory Equifinality Modeling【複線径路・等至性モデリング】(以下TEMとする)とは、時間を捨象せずに人生の理解を可能にしようという文化心理学の新しいアプローチであり、構造ではなく、過程(プロセス)を明らかにする分析法である。TEMの概念を用いて作成された図はTEM図と呼ばれている。

手順としては、まず研究目的から等至点(EFP)を定め、同時に両極化した等至点(P-EFP)を設定する。次にインタビューなどのデータをもとに等至点(EFP)までの経路を描いていく。その際データからは得られないが、ありうると考えられる経路が存在すれば点線で描いていく。等至点(EFP)に至る経路を考えながら、分岐点(BFP)と必須通過点(OPP)を特定し、結節化するポイントにどのような社会的方向づけ(SD)や社会的助勢(SG)がかかっているかを考えTEM図を完成させていく。なお、等至点(EFP)ならびに両極化した等至点(P-EFP)は、分析過程で必要に応じて修正することが可能とされている。TEM図を作成するにあたって、安田・サトウ(2012)は、トランスビューに言及している。調査協力者との面接を複数回行い、TEM図の信頼性を高めていく必要があるとしている。

本研究では、学生の4年間分の語りを時系列で辿りながら、「保育者の専門性」に対する気づきを明らかにしていくため、TEMを用いて分析を行うことは妥当であると考えられる。

TEM図の用語を表2、図式を図1に示した。

表2 TEMの基礎概念

概 念	説 明
等至点(Equifinality Point : EFP)	多様な経験の経路がいったん収束する地点
両極化した等至点(Polarized-EFP : P-EFP)	等至点(EFP)と価値的に背反であるような、補集合的なもの
分岐点(Bifurcation Point : BFP)	なんらかの変容が生じている転換点
必須通過点(Obligatory Passage Point : OPP)	ある地点に移動するために必ず通るポイント
社会的方向づけ(Social Direction : SD)	等至点(EFP)に至るありようを阻害する力
社会的助勢(Social Guidance : SG)	等至点(EFP)に至るありようを促進したり助けたりする力
非可逆的時間(Irreversible Time)	後戻りできない持続的な時間であること

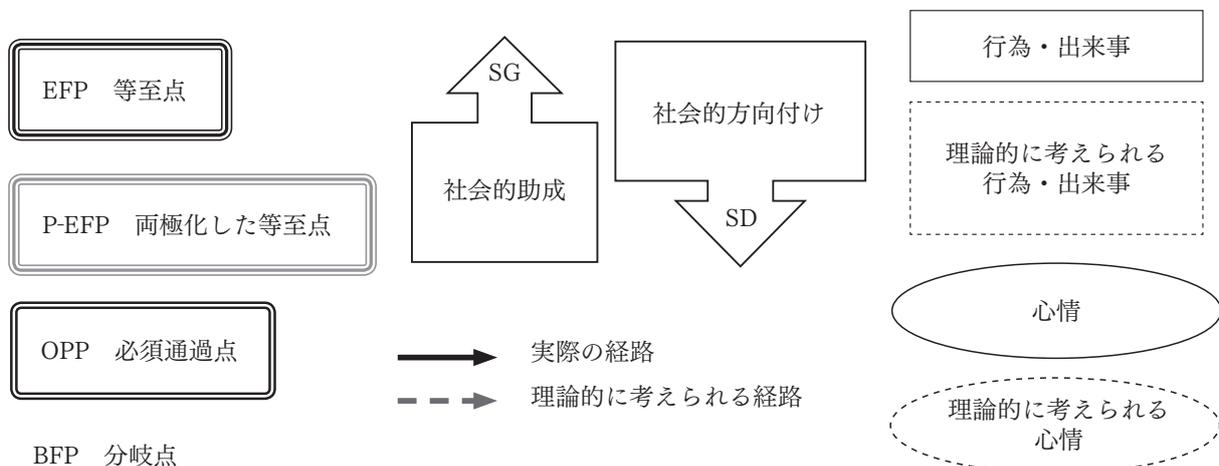


図1 TEM図図式

② KJ法

KJ法とは、ブレインストーミングやインタビューなどから得たデータなどを統合し、新たな秩序を発見したり、築きあげたりする分析法である(川喜田, 1970)。一般的な手順としては、収集したデータをセンテンスなり一つの事象を表すものに分け、カードに記入する。それをラベルとし、そのラベルをグループ編成しながら統合し、叙述化していく。

本研究では、前段階でTEMでの分析を行う。上記で示したようにTEMでの分析では「過程(プロセス)」を明らかにし、多様性と共通性を見出し、それをさらにKJ法を用いることで構造化が期待できる。よって、本研究でKJ法を用いることは有効であると考えた。

(2) 分析の手順

調査記録票に記録した調査協力者の語りから、「保育者の専門性」に対する気づきとなる事象を抽出し、それをもとにTEM図を改めて作成した。TEMでの分析で「過程(プロセス)」を明らかにし、その後、全調査協力者のTEM図の等至点をラベルとし、KJ法を用いて統合し、叙述化していった。

3 結果

第1節 保育者養成校在籍時の気づき

インタビュー内容を元に、調査協力者ごとにTEM図を作成した。本稿では紙幅の関係で、調査協力者AのTEM図を示した(図2)。また、調査協力者ごとのTEM図における等至点一覧を表3に、さらに等至点をラベルとしてKJ法で統合したグループ名と内訳を表4に示した。

保育者養成校在籍時の「保育者の専門性」に対する気づきの内容としては、①子ども主体の保育計画、②子どもの気持ちに寄り添い理解を深める、③保育技術(子どもとの関係を作る技術)、④保育者の心構え(資質・能力)の4つに分類された。その中でも最も多かった気づきが子ども主体の保育計画であり、さらに、子どもの気持ちに寄り添い理解を深めるという気づきを中心として、その他全ての気づきに因果関係があることが読み取れた。

また、時期の違いに着目してみると、在学時の比較的早い時期に子どもの気持ちに寄り添い理解を深める気づきがあり、その後子ども理解の気づきを受ける形で子ども主体の保育計画を経た後、保育技術(子どもとの関係を作る技術)や保育者の心構え(資質・能力)の気づきへと派生していくような傾向にあった。「気づき」に繋がる転機が起こる条件として、学生と子ども、学生と保育者、子どもと保育者など、保育に関わる人の双方向的な関わりが大きく関係しており、「気づき」の起因となっていることが多くあった。また、一つの「気づき」そのものだけで完結するのではなく、次の新たな気づきに連鎖していったり、他の「気づき」を助成・強化したりと様々な形で密接に関係していた。

表3 調査協力者の等至点一覧

等至点	
調査協力者A	A-EFP①コミュニケーションを取る大切さを理解する A-EFP②導入の大切さに気が付く (子どもの興味・発達を踏まえ、遊びを展開していく知識や技術) A-EFP③目の前の子どもの発達に合った立案の大切さに気が付く A-EFP④信頼関係を築き、子ども理解を深めた上での立案が大切だと感じる A-EFP⑤-1子どもの声を聴くことの大事さに気づく A-EFP⑤-2子どもの思いや意図を代弁し、願いを言葉で表現させることの重要性に気づく A-EFP⑤-3子ども同士のトラブルの仲介ができる
調査協力者B	B-EFP①子ども理解の大事さを実感する B-EFP②子どもがどういった気持ちなのか把握し、関わる大切さを感じる B-EFP③子どもの発達に合わせた立案の大切さを感じる B-EFP③'目の前の子どもに即して臨機応変に計画を作り変えていく大切さを知る B-EFP④保護者支援の重要性と保育との関連に気づく
調査協力者C	C-EFP①子どもの様子に合わせて臨機応変に計画を組み替えていく大切さを知る C-EFP②地域と協同で子どもを育て、子どもの成長を長い目で見て考える重要性を感じる C-EFP③保育者同士が子どものために高め合える関係性であることの大切さを感じる(同僚性) C-EFP④子どもの様子を見て、発達に即した立案の大切さを感じる C-EFP⑤集団保育での保育者の役割を知る
調査協力者D	D-EFP①子ども一人ひとりに寄り添う保育の大事さを認識する D-EFP②子どもの目線に立つ保育が多義であることに気づく D-EFP③-1導入の大切さを実感する D-EFP③-2導入の役割を再確認し、その重要性を再認識する D-EFP④障害児への配慮の必要性を感じる D-EFP⑤-1子どもの様子を見て指導案を作成する意味を理解する D-EFP⑤-2子どもの発達に合わせた立案の重要性を感じる

表4 KJ法統合後のラベル

統合後のラベル	等至点
子ども主体の保育計画	B-EFP③子どもの発達に合わせた立案の大切さを感じる A-EFP③目の前の子どもの発達に合った立案の大切さに気づく C-EFP④子どもの様子を見て、発達に即した立案の大切さを感じる D-EFP⑤-1子どもの様子を見て指導案を作成する意味を理解する D-EFP⑤-2子どもの発達に合わせた立案の重要性を感じる D-EFP③-1導入の大切さを実感する D-EFP③-2導入の役割を再確認し、その重要性を再認識する A-EFP②導入の大切さに気が付く(子どもの興味・発達を踏まえ、遊びを展開していく知識や技術) C-EFP①子どもの様子に合わせて臨機応変に計画を組み替えていく大切さを知る B-EFP③'目の前の子どもに即して臨機応変に計画を作り変えていく大切さを知る
子どもの気持ちに寄り添い、理解を深める	D-EFP①子ども一人ひとりに寄り添う保育の大切さを認識する D-EFP②子どもの目線に立つ保育が多義であることに気づく B-EFP①子ども理解の大切さを実感する B-EFP②子どもがどういった気持ちなのか把握し、関わる大切さを感じる A-EFP①コミュニケーションを取る大切さを理解する A-EFP⑤-1子どもの声を聴くことの大事さに気づく A-EFP④信頼関係を築き、子ども理解を深めた上での立案が大切だと感じる
保育者の心構え(資質・能力)	C-EFP③保育者同士が子どもたちのために高めあえる関係性であることの大切さを感じる(同僚性) C-EFP④地域と協同で子どもを育て、子どもの成長を長い目で見て考える B-EFP④保護者支援の重要性と保育との関連に気づく A-EFP⑤-2子どもの思いや意図を代弁し、願いを言葉で表現させることの重要性に気づく
保育技術(子どもとの関係をつくる技術)	D-EFP④障害児への配慮の必要性を感じる A-EFP⑤-3子ども同士のトラブルの仲介ができる C-EFP⑤集団保育での保育者の役割を知る

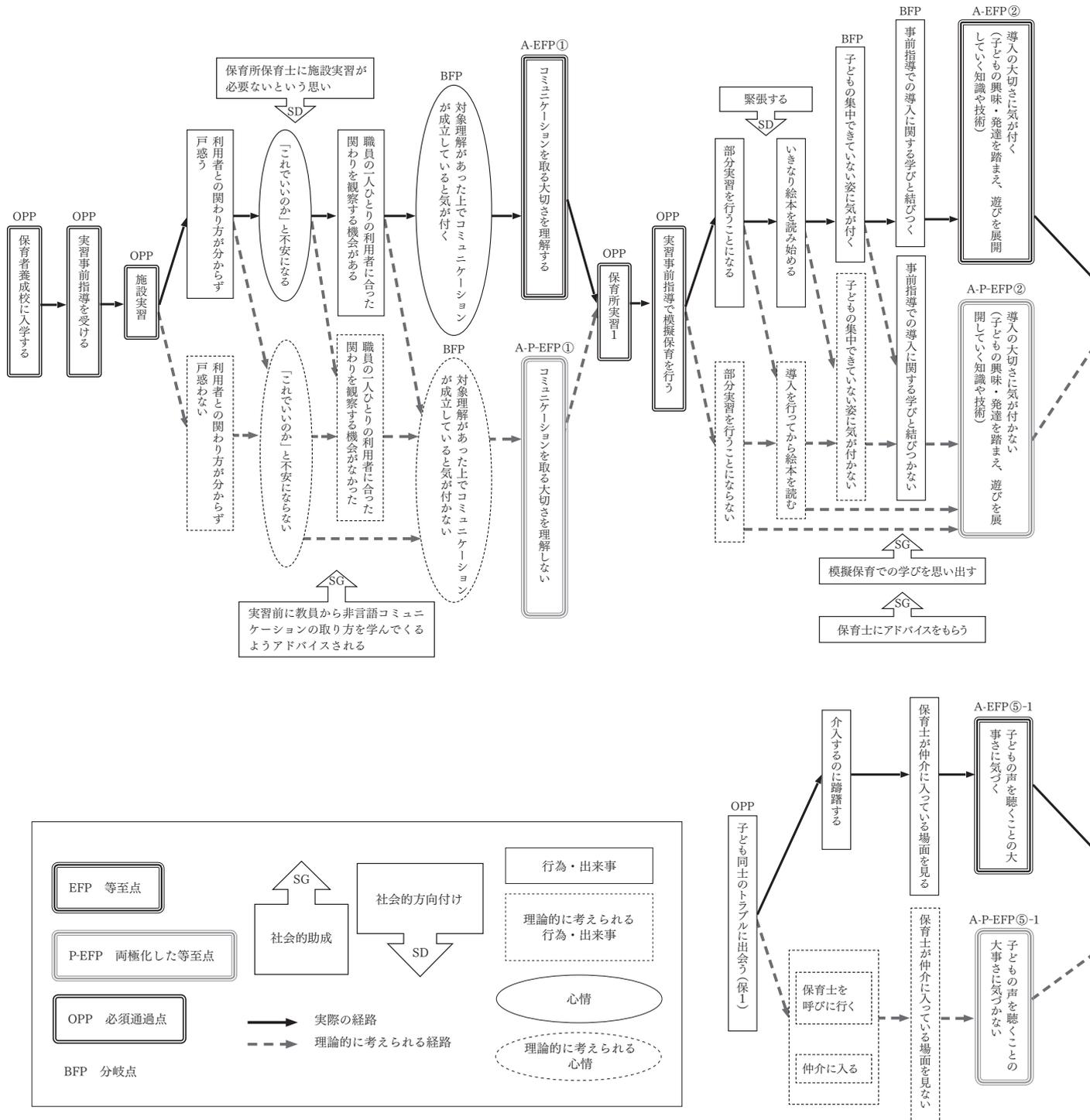
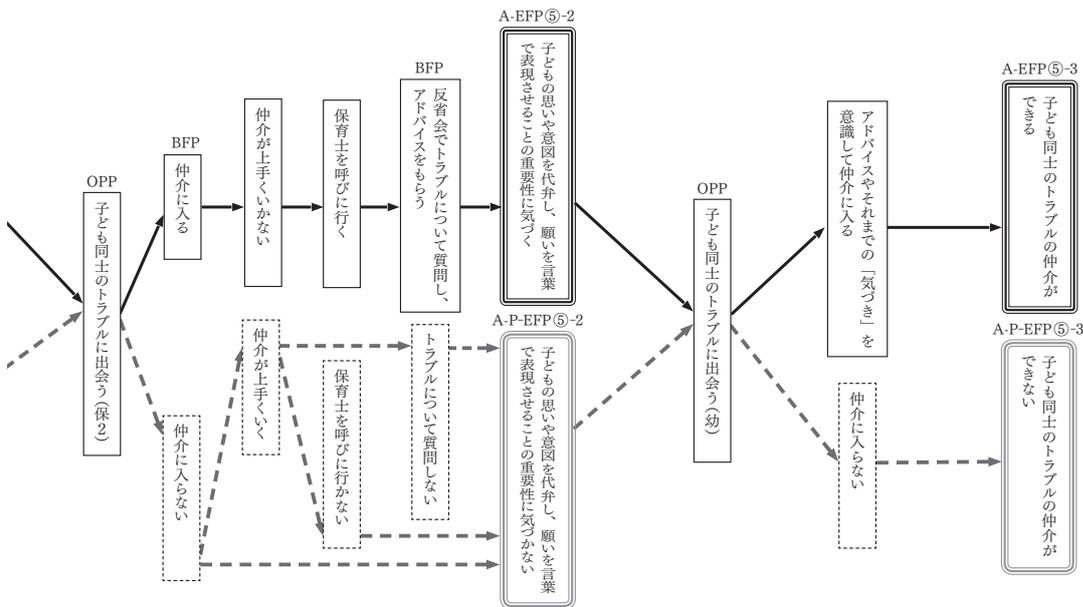
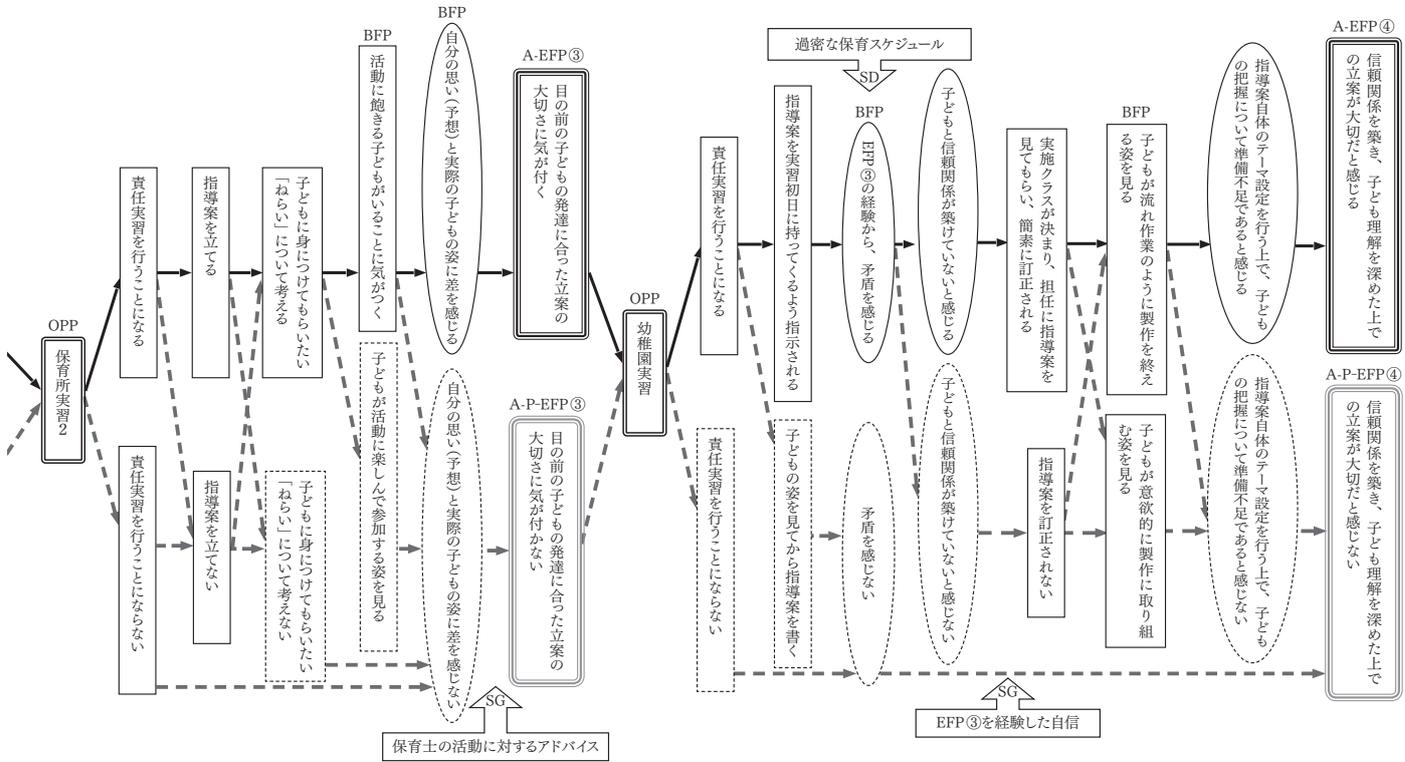


図2 調査協力者AのTEM図



非可逆的時間

第2節 保育者の視点獲得後の気づき

保育者養成校在籍時の保育者の専門性への気づきを振り返り、現在保育を行う上で関わりがあることや意識の変化など、自由に語ってもらった。以下、表4～7が全調査協力者の語りをまとめたものである。保育者として働いている保育施設の子どもの姿から想起し語られることが多く、調査協力者によって、気づきの追体験があったり、気づきを補足したりとそれぞれの内容であった。

調査協力者Aは、「A-EFP③目の前の子どもの発達に合った立案の大切さに気づく」、「A-EFP⑤-2子どもの思いや意図を代弁し、願いを言葉で表現させることの重要性に気づく」、調査協力者Bは「B-EFP①子ども理解の大事さを実感する」、「B-EFP②子どもがどういった気持ちなのか把握し、関わる大切さを感じる」、「B-EFP②子どもがどういった気持ちなのか把握し、関わる大切さを感じる」、「B-EFP④保護者支援の重要性と保育との関連に気づく」、調査協力者Cは「C-EFP②地域と協同で子どもを育て、子どもの成長を長い目で見て考える重要性を感じる」、「C-EFP④子どもの様子を見て、発達に即した立案の大切さを感じる」、「C-EFP③保育者同士が子どもたちのために高めあえる関係性であることの大切さを感じる(同僚性)」、「C-EFP⑤集団保育での保育者の役割を知る」、調査協力者Dは、「D-EFP④障害児への配慮の必要性を感じる」、「D-EFP⑤-2子どもの発達に合わせた立案の重要性を感じる」に関する語りがあった。

表5 調査協力者Aの語り

A-EFP③目の前の子どもの発達に合った立案の大切さに気づく

学生当時は“発達に合った立案”と考えていたが、保育者になってみて、発達だけでなく、子どもの姿にも目を向けることが重要である。当時は、実習生の活動をやりたい子とやりたくない子の間で揺れていたが、今だったらやりたくない子とやりたい子がいる状況をどうするか子どもに問う。それも子どもを理解することに繋がる。

A-EFP⑤-2子どもの思いや意図を代弁し、願いを言葉で表現させることの重要性に気づく

代弁するのと同時に「どうしたいか?」。子どもたちが喧嘩をしていて、自分の主張を曲げられない。といった状況を子どもたちがどう捉えていて、どう打開していったら良いか考えられるような声掛けをする。

表6 調査協力者Bの語り

B-EFP①子ども理解の大事さを実感する

先輩に言われた「子どもが何を考えているか考えて行動しなさい」という言葉を今のクラスの子どもたちと関わる時にも思い出すことがある。子どもとの関係性が上手くいかないと感じるときも「その子がどう考えているか」と思い直し、関わり方が変わることもある。

B-EFP②子どもがどういった気持ちなのか把握し、関わる大切さを感じる

クラスで一斉に同じ活動をする際、説明の受け取り方は子どもそれぞれで、目の前の子どもに合わせた伝え方の工夫が必要な場合もある。

B-EFP④保護者支援の重要性と保育との関連に気づく

保育者になってからも切り離せないものであると感じる。保護者対応の中で、子どもの実態と保護者の想いとのズレを感じることもあり、保護者とのやり取りの中で模索しながら、子どもへの関わり方を一緒に相談していく必要がある。

表7 調査協力者Cの語り

C-EFP②地域と協同で子どもを育て、子どもの成長を長い目で見て考える重要性を感じる

C-EFP④子どもの様子を見て、発達に即した立案の大切さを感じる

保育者になり、保育をする上で意図的に計画をしていくということが実感できた。子ども理解を深め、それを保育者が共有し、共通認識を持って保育に臨むことが必要と感じた。これらは学生時代の実習経験があったからこそ、視点が獲得され、育っていると感じている。

C-EFP③保育者同士が子どもたちのために高めあえる関係性であることの大切さを感じる(同僚性)

定期的に保育者研修があり、そこで同僚と保育実践を検討したり、子どもの捉え方を学んだりしている。切磋琢磨していくことが楽しく、必要であるとも感じる。

C-EFP⑤集団保育での保育者の役割を知る

幼稚園実習で配慮すべき子がいるクラスに配属になり、その配慮すべき子のためを思って保育を組み立てられたら良いと思うが、クラスには他の子どももいて、クラス全体の保育のことや導線も考えていかなければならないことを学んだ。保育者になったことで、自分が人として、保育者としてどうあるかということを考えさせられることが多く、人的環境¹としての自分という意識が強くなっていった。また、視覚的構造化も有効で大切であると感じている。

¹ 1年目の保育者を対象とした現地研修の成果発表のテーマが“環境”であったことが意識するきっかけだったとの話があった。

表8 調査協力者Dの語り

D-EFP④障害児への配慮の必要性を感じる

当時を振り返ると、障害のある子どもへどうしたら良いか戸惑い、「障害を持った子たちのより良い生活を保障できる場所で働きたい」と感じて就職を決めたが、親が自身の子どもの障害を受け止められずにいた。そこで幼稚園や保育園でも専門的な知識を持った専門家と連携を取りながら支援策を考えていくことが出来るようになると良いと思う。また、家族支援もとても重要なことで、もしかしたら実習先で出会った障害を持った子の親も苦しんでいたのかもしれない。

D-EFP⑤ - 2子どもの発達に合わせた立案の重要性を感じる

子どもと関わり製作等をする中で、「この子には、この工程は難しいから少し工夫してみよう」と考えることがある。実習先で責任実習をやるときも先生は、指導案と子どもの姿を見て難しいとアドバイスをくれたのではないかと思えているが、そうであったならば何故その活動が難しいのか教えて欲しかった。

インタビューで取り上げられた等至点がKJ法で統合したどの統合ラベルに当てはまるか照らし合わせたところ、表9のような結果となった。

「子ども主体の保育計画」が10項目中3項目、「子どもの気持ちに寄り添い理解を深める」が7項目中2項目、「保育技術(子どもとの関係を作る技術)」が4項目中3項目、「保育者の心構え(資質・能力)」が3項目中3項目話題に上がった。母数が異なるため、割合で見ると、「保育技術(子どもとの関係を作る技術)」が75%、「保育者の心構え(資質・能力)」に至っては100%とその他の「子ども主体の保育計画」の30%と「子どもの気持ちに寄り添い理解を深める」の29%を大きく上回り、注目度が高いことが分かった。

表9 保育者の視点獲得後の気づき

	子ども主体の 保育計画	子どもの気持ちに寄り 添い、理解を深める	保育者の心構え	保育技術
保育者視点で捉えた 等至点数	3	2	3	3
等至点総数	10	7	4	3
割合	30%	29%	75%	100%

4 考察

学生時代は、実習等の様々な現場体験をし、継続的な子どもの保育を理解したことや指導案を作成するなど目に見える形での気づきが得られやすいなどの要因から「子ども主体の保育計画」への気づきが多くあったのではと思われる。また、「子どもの気持ちに寄り添い、理解を深める」も保育者養成校での指導の特徴である「子ども主体の保育」という学びが意識されていることから同様に等至点数が多くなっていたと考えられる。

保育者になってからは、子ども理解を基礎として保育者のあるべき姿や目の前の子どもたちと保育を作るための保育スキルへの意識があり、日々の保育で必要性の高い「保育者の心構え(資質・能力)」や「保育技術(子どもとの関係をつくる技術)」への関心が高かったのではないかと推察する。

保育者の視点獲得後の気づきについては、限られた時間で指摘された内容であり、時間を延長したり、踏み込んだインタビューを行ったりしたら、他の専門性への指摘もないとは言えない。しかしながら、本研究の調査協力者が保育者として1年目を迎えた時点でのインタビューであるため、上記のような結果になったのだと考えられる。

こういった分析結果から、学生時代と保育者になってからでは環境や状況により気づきの捉え方は変化し、より保育実践と直結した学びへと繋がっていくことが分かった。

5 今後の課題

本研究は、調査協力者が保育者養成校を卒業して1年というタイミングでのインタビュー実施であった。保育者としての経年や職場での経験の差が気づきへの意識変化に繋がる可能性もあることから、さらに経験年数を重ねた上でインタビューを実施し検証する必要があるのではないかと考える。

引用文献・参考文献

- 伊勢正明, 藤田晴美, 江刺家由子 (2014). 「保育者が向上させるべき専門性とその養成に関する一考察」. 『帯広大谷短期大学紀要』. Vol.51, pp.75-86.
- 川喜田二郎 (1970) 『続・発想法－KJ法の展開と応用』. 中公新書.
- 香曾我部琢 (2013) 「保育者の転機の語りにおける自己形成プロセス: 展望の形成とその共有化に着目して」. 『保育学研究』. Vol.51, No.1, pp.117-130.
- 鯨岡峻 (2009) 「エピソード記述を通して保育の質を高める (2. 保育フォーラム, 保育の質を高める記録, 第3部 保育の歩み(その2))」. 『保育学研究』 Vol.47, No.2, pp.237-238.
- 内閣府子ども・子育て部 (2017) 「子ども・子育て支援新制度について」. 内閣府ホームページ .<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/pdf/setsumei.pdf> (閲覧日: 2018年11月20日)
- 奥山順子, 山名裕子 (2006) 「求められる保育者の専門性と大学における保育者養成－保育者志望学生の意識と養成教育の役割－」. 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』. Vol.28, pp.119-132.
- 林亜貴 (2018) 「保育者志望学生の「保育者の専門性」に対する気づきのプロセス－4年次学生の現場体験に関する語りの分析から－」. 明星大学通信制大学院修士論文.
- 安田裕子, サトウタツヤ (2012) 『TEMでわかる人生の経路: 質的研究の新展開』. 誠信書房.

子育て支援活動における児童文化財の活用

－ペープサートを事例として－

明星大学教育学部教育学科 非常勤講師 林 亜 貴
明星大学教育学部教育学科 教授 藤 枝 充 子
明星大学教育学部教育学科 特任教授 山 下 晶 子

Practical examples of child rearing support activities using assets of child culture : Case study of paper Puppet Theater

Hayashi Aki
Fujieda Mitsuko
Yamashita Akiko

抄録

子育てに関わる保護者のみが責任を負わされるのではなく、社会全体や地域で家庭の子育てを支援する機運が益々高まっている中、保育者を目指す学生は、子育て支援について更なる理解を深める必要がある。そこで、児童文化成立の背景にある思いを示し、保育現場で多用される児童文化財を子育て支援の場で活用する際の留意点を考える。児童文化財を用いた公演を通して、親子は非日常を感じリフレッシュしたり、共通の体験を話題に新鮮な関わりを持ったりと有効性を確認することができた。

キーワード：児童文化財、子育て支援、ペープサート

1 子育て支援

(1) 子育て支援の背景

子ども子育て支援は、戦後から戦災孤児や生活困窮者の子どもを児童救済、児童保護として国の責務において、取り組みがされていた。児童全般の福祉を増進する児童福祉として子ども子育ての支援があり、そして児童福祉法の制定がされた。その後、日本社会が戦後復興の時期を過ぎると、急速に高度経済成長を遂げ、物質的に豊かになった。1970年代に入ると豊かさの影の部分として、都市化、過密と過疎、家族、地域のつながりの希薄化などの問題が出てきた。また、子どもの人権を脅かされる問題も出てきたことで要保護児童の保護に重点を置くようになった。このころから育児ノイローゼ、子捨てなどの問題も出てきた。要因として愛情不足、母親逸脱などが言われ、「子育ては母親の手」ということも言われるようになった。1990年代に入ると、合計特殊出生率が1.57と発表され、大きな社会問題となる。その後も少子化問題は止まらず、急速な少子化の進行を辿って、少子化対策を講じているものの現在に至っている。

ますます子育て環境が変化する中、都市化、核家族化、少子化の進行、長時間労働、地域の子育て機能の弱体化など、このような背景になり、子育て状況が難しくなっている。子育ての負担感の増大、育児の孤立、育児放棄が取り沙汰され、その背景には地域社会の人間関係の希薄化が指摘されている。育児をする親の負担感だけがクローズアップされ、地域のエンパワメントや親子に関するサポート体制が自治体を含め、家庭の子育てを支援する機能が高まり、制度や体制が整い始めているものの、まだ十分とは言えない問題も見え始めている。

(2) 専門性としての保育者の役割

①保育所保育指針に示されている子育て支援

1999(平成11)年の保育指針第二次改訂で「地域子育て支援」が明記され、2008(平成20)年には「入所する子どもを保育するとともに子どもの保護者に対する支援と地域の子ども家庭に対する支援」等が明示された。少子高齢化の急速な進展と経済的豊かさへの問い直しの中、地域では、保健、福祉、医療、教育、子育て、環境等についてより問われるようになった。地域福祉、地域医療・保健、子育て支援(地域保育)、青少年育成などがその例に当たる。地域の支え合いを大切に育てる必要性が生じた。

2017(平成29)年、保育所保育指針が改定され、4章(P36)に子育て支援の内容が更に示されている。その内容は、

「保育所における保護者に対する子育て支援は、全ての子どもの健やかな育ちを実現することができるよう、第1章及び第2章等の関連する事項を踏まえ、子どもの育ちを家庭と連携して支援していくとともに、保護者及び地域が有する子育てを自ら実践する力の向上に資するよう、次の事項に留意するものとする。」とあり、より保育園の子育て支援の役割が明確に示されている。

②幼稚園教育要領に示されている子育て支援

幼稚園教育要領の3章(P22)に次の内容が示されている。

「幼稚園の運営に当たっては、子育ての支援のために保護者や地域の人々に機能や施設を開放して、園内体制の整備や関係機関との連携及び協力に配慮しつつ、幼児期の教育に対する相談に応じたり、情報を提供したり、幼児と保護者との登園を受け入れたり、保護者同士の交流の機会を提供したりするなど、幼稚園と家庭が一体となって幼児と関わる取組を進め、地域における幼児期の教育のセンターとしての役割を果たすよう努めるものとする。その際、心理や保健の専門家、地域の子育て経験者等と連携・協働しながら取り組むよう配慮するものとする。」とあり、保育者の子育て支援の役割が保育所と同様に今まで以上に示されている。

③幼保連携型認定こども園教育・保育要領に示されている子育て支援

2017(平成29)年、幼稚園教育要領、保育所保育指針と同じく、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改定され、新たに子育て支援の内容が示されている。内容は以下である。

「幼保連携型子ども園における保護者に対する子育ての支援は、子どもの利益を最優先して行うものとして、第1章及び第2章等の関連する事項を踏まえ、子どもの育ちを家庭と連携して支援していくとともに、保護者及び地域が有する子育てを自ら実践する力の向上に資するよう、次の事項に留意するものとする。」とあり、保育所・幼稚園同様に、保育者の子育て支援の役割が明確に示されている。

(3) 保育者に求められる子育て支援

保育所、幼稚園の場で行われている支援は様々であり、現状として一例ではあるが上記に挙げているようなことに取り組みがある。保育所、幼稚園等の子どもにかかわる機関として、そして保育者の専門性を生かし、その支援が、「育児不安や孤立感の軽減」そして「子育てが楽しい」につながることを願い、また、保護者同士を繋ぐ役割があると考え。子育て支援は、保護者のニーズに応えることも重要なことであるが、支援として受ける側が受身ではなく、主体的になることを願い、支援型ではなく協働型になっていくことが必要ではないかと思う。また、さらには保育所・幼稚園が、質の良い保育をすることが、在籍している保護者にとっても、また地域の子育て家庭の保護者にとって頼れる場所(地域の施設として)であるということに繋がる。そして子育ての不安や孤立感等の解消、また、子育てに自信が持てることに繋がる。保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領にもしっかりと子育て支援として保育者の役割とさらに専門性が求められることでは、より子育て支援の理解が必要と考える。

表1 保育所、幼稚園で行っている子育て支援

保育所で行っている子育て支援	幼稚園で行っている子育て支援
<ul style="list-style-type: none"> ・保護者・こども相談支援 ・絵本貸し出し ・園行事への参加 ・園庭開放 ・親子で体験保育 ・父親の子育て体験講座 ・保育連続講座 ・離乳食(食育)講座(栄養士、保育士) ・保健講座(看護師、保育士) ・プレママ講座 ・プレパパ講座 	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者・こども相談支援 ・絵本貸し出し ・2歳児保育(プレ保育) ・未就学児保育 ・園庭開放 ・園行事への参加 ・子育て講座 ・預かり保育地域との交流 ・保護者同士の交流 ・一日保育者体験 ・夏の水遊び

(4) 地域子育て支援センターについて

地域子育て支援センターは、少子化対策の取り組みの一つとして、地域子育て支援事業、また拠点事業として、保育所の施設との併設、児童館、会館等(ひろば型・センター型・児童館型)に設置して取り組んで20年以上になる。住んでいる市や町に、子育て親子が気軽に利用できる場が地域に点在し、便利な駅に隣接、スーパーの上、また歩いて行ける身近な場所等にある。現在のように、多くの親子の利用が聞かれる。また、生活の一部のように溶け込んでいる状況も見られる一方で、乳幼児の事故や事件等を聞くと、まだまだ利用は一部に過ぎないことと思う。保育士資格のある者、子育てに関する研修を受けた者等が相談、援助を含め、親子の対応に応じ、子育ての支援を行っている。

子育ての場として地域子育て支援センターは、子どもの健やかな成長発達を願う保育者の役割を考える上で保育の専門性を深める場として、また利用する親子の状況や課題等について知ること、学生が子育て支援について理解を深めることに繋がると考える。

2 「教育インターンシップ」における子育て支援グループの位置づけ

図1は、授業科目「教育インターンシップ」における子育て支援グループの位置づけを示している。本年報で、「教育インターンシップ」について詳細な説明をすることは屋上屋を重ねることになるので避けるが、当該科目のシラバスによれば、「近隣教育委員会等と提携した教職・保育インターンシップ制度により、教育支援活動を実践し、大学内の省察的授業と連携して『体験教育』すなわち理論と実践の融合」を図ることなどを教育目標としている。

そして、小学校以上の教員を目指す学生は教職インターンシップを、保育者を目指す学生は保育インターンシップを選択する。さらに、保育インターンシップを選択した学生の内、子育て支援の役割や機能について、実際の支援の現場において体験的な学びを希望する学生が、子育て支援グループに参加することになる。

子育て支援グループでは、例年、幼稚園や保育所、そして地域子ども家庭支援センターで行われている子育て支援活動に参加し、未就園児とその保護者を対象とした手遊びやペープサートなどの実演を行っている。学生は、活動の事前準備・実施・活動後の報告書作成を通して、子育て支援の実際を知り、理解を深めるとともに、乳幼児とその保護者との関わり方、保育教材の実演方法についても経験を重ね、保育者

図1 「教育インターンシップ」における子育て支援グループの位置づけ

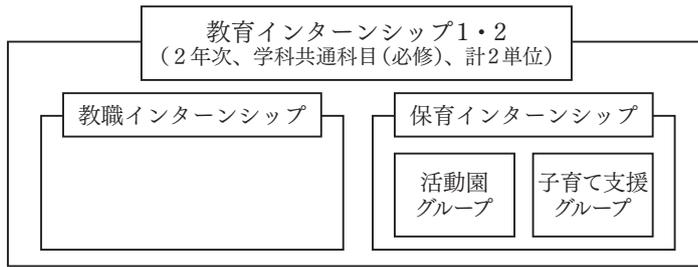


表1 2018(平成30)年度 子育て支援グループ授業計画

日時	内容
6月28日	・子育て支援グループの活動について ・子育て支援とは
7月5日	・活動実施施設の見学(地域子ども家庭支援センター万願寺・子育てひろばみんなのはらっぱ)
7月12日	・見学報告 ・公演内容の決定及び役割分担決め 公演題目「アニマルシアター 森を探検して動物を探そう!!」
7月19日	・公演準備1
7月26日	・公演準備2
9月13日	・公演準備3
9月20日	・公演準備4
9月27日	・公演準備5 ・京王あそびの森 HUGHUGの見学(13:00~14:00)
10月4日	・公演準備6
10月11日	・リハーサル
10月17日	・公演 於 京王あそびの森 HUGHUG
10月18日	・公演 於 地域子ども家庭支援センター万願寺
10月25日	・公演 於 子育てひろばみんなのはらっぱ
11月8日	・公演の反省会 ・報告書作成の説明
11月15日	・休講
11月22日	・事後指導 ・報告書作成のための個別相談
11月29日	・学内指導(全体会) ・子育て支援グループ報告書指導1
12月6日	・公演 於 京王あそびの森 HUGHUG
12月13日	・子育て支援グループ報告書指導2 ・報告者選出(1名)
1月10日	・報告会のための子育て支援グループリハーサル
1月17日	・報告会のための全体リハーサル
2月1日	・保育インターンシップ報告会

一般的には、峰地光重『文化中心綴方新教授法』(1922(大正11)年、教育研究会)において初めて用いられたとされる。その後、1938(昭和13)年、内務省警保局図書課によって、営利主義と教育的・芸術的に質の悪い子ども用の読み物を統制し、教育的・芸術的な子ども用読み物を保護するために「児童読物改善ニ関スル指示要綱」が定められ、実施された。それを、戦前から戦後を通じて児童文化論を牽引してきた波多野完治が、日本における「児童文化運動」の本格的な開始と意義づけたことから、「児童文化」という用語は浸透していったといわれる。

そこで、この時期の波多野の「児童文化」に関する論考「児童文化の理念と体制」(国語教育学会編『国語教育学会叢書1 児童文化論』岩波書店、1941(昭和16)年)に着目し、本論文に関わる内容として注目しておきたいのが、第一に、学校外の生活を含む子どもの生活全体を対象とし、生活の現実を直視し表現させる中で、子どもに「事実に対する科学的な認識や事実に向かう主体的な意欲を形成させようとした」(久保義三他編『現代教育史事典』東京書籍、2001(平成13)年、440-441頁)生活綴方教師の教育(生活指導)

としての実践的力を高めていく。

さて、2018年度の子育て支援グループには、10名の学生が参加し、表1のような授業計画に基づき活動を行った。

なお、活動園グループと子育て支援グループに分かれる前の学内事前指導においては、子育て支援に関する内容も取り上げられている。具体的には、子育て支援に関する概説、子育て支援施設・福祉施設を知るためのグループごとの調べ学習、グループで子育て支援施設・福祉施設の見学、見学内容をクラス全体で共有するためのグループ発表を行った。

2018年度の公演は、ペープサートを用いるオリジナル脚本「アニマルシアター 森を探検して動物を探そう!!」であった。また、2018年度の特徴としては、京王電鉄が主催する子育て支援活動「子育てサロン〜耳をすまして心ワクワク!音あそび・アニマルシアター〜」(於「京王あそびの森 HUGHUG」)に参加したことが挙げられる。

3 ペープサートについて

(1) 児童文化と児童文化財

児童文化とは、広義には子どもを取り巻く生活文化全般を指すが、狭義には、表2に示したような領域で構成されており、児童文化財は児童文化の一領域に位置づけられる。

児童文化財を包含する「児童文化」という用語の文献上の初出は確定されていないが、

の「正統な継承者」と「児童文化運動」を位置づけた点である。そして、第二に、第一と関連するが、「児童文化」に、雑誌「赤い鳥」(鈴木三重吉主宰、1918(大正7)年創刊)に代表される大正期の芸術教育運動と密接な関係をもちながらも、それがもつ童心主義や都市新中間層という限られた階層の文化意識の反映といった欠点を克服し、その時代の子どもの生活の劣悪さや子どもを取り巻く文化環境の貧しさを改善向上するために、おとなが子どものために用意するものという意識が含まれている点である。

表2 児童文化が包含する領域

児童文化	児童文化財	主におとなが子どものためにつくり出してきたもの 児童図書、雑誌、新聞、テレビ、映画、演劇、音楽、舞踊、玩具など
	児童文化活動	遊びをはじめとした子ども自身による創造活動と組織化された活動
	児童文化運動	子どものよりよい文化環境づくりを主目的としておとなによって展開される運動
	児童文化施設	児童図書館、児童館、児童遊園など、子どもによる児童文化活動の展開を助成する施設
	児童文化政策	国や政府または地方公共団体によって遂行される児童文化に関する政策

出典 原昌、片岡輝編『児童文化』建帛社、2004(平成16)年、9頁より作成。

次に、児童文化財は、表2に示した通り、主におとなが子どものためにつくり出してきたものを指す。それらは、形の有無に着目して、技巧的に表現された無形文化財(演劇、音楽、舞踊、語り、遊びなど)と物的につくり出された有形文化財(児童図書、雑誌、新聞、テレビ、玩具など)、あるいは、文化財をつくり出す主体に着目して、子どものための文化財と子どものつくる文化財に区分されることがある。なお、例えば、おとなが子どものためにつくった文化財が、子どもの創造的、主体的な活動に結び付くことがあり、子どものための文化財と子どものつくる文化財を明確に区分できない場合もある。

さて、近代以降、子どもは、おとなとは異なる固有の存在であり、幸福に生きる権利や教育を受ける権利などを認められ、おとなによる保護と教育の対象となった。1924(大正13)年のジュネーブ宣言や1959(昭和34)年の児童の権利宣言、日本に目を向けると1951(昭和26)年の児童憲章には、そのような子ども観が示されている。その子ども観においては、1959年の児童の権利宣言第2条に「児童は、特別の保護を受け、また、健全、かつ、正常な方法及び自由と尊厳の状態の下で身体的、知的、道徳的、精神的及び社会的に成長することができるための機会及び便益を、法律その他の手段によって与えられなければならない。この目的のために法律を制定するに当っては、児童の最善の利益について、最高の考慮が払われなければならない。」とあるように、何が子どもの最善の利益であるかを判断するのは、子ども自身ではなく、周囲のおとなであった。児童虐待に見られるように、権利を享受する者と行使する者とが分離していることの問題性、矛盾は大きい。そして、この問題性を解決する子ども観を示したという点で画期的なのが、1989(平成元)年の子どもの権利条約(発効1990(平成2)年、日本政府の批准は1994(平成6)年)である。

資料1 子どもの権利条約 第12条 ぼくらだって、言いたいことがある。

- 1 赤ちゃんのうちはむりかもしれないけど、少し大きくなったら、自分に関係あるすべてのことについて、いろんな意見、思い、考えをもつ。それはみんな、どんどんほかの人に伝えていいんだ。国は、大人たちがぼくらの年や成長をしっかりと考えて、きちんと受けとめるように、してほしい。
- 2 だから、ぼくらは、自分にかかわりがあることを、住んでいる国の法律に合うやり方で、裁判所などで何かを決めるとき、言いぶんや意見を十分に表現して、聞いてもらえるんだ。自分で言ってもいいし、ほかの人にたのんで代わりに言ってもらってもいい。

出典 小口尚子、福岡鮎美『子どもによる 子どものための「子どもの権利条約」』小学館、1995(平成7)年、56-58頁より引用。

資料1は、子どもの権利条約第12条意見表明権の内容を子どもにわかりやすく伝えるために、当時14歳だった著者2名が自分たちの言葉であらわしたものである。子どもの権利条約は、意見表明権の他にも、表現(第13条)、思想・良心・宗教(第14条)、結社・集会(第15条)の自由が認められており、子ども自

自身が自分にとっての最善の利益について考え、意見表明し、参画する権利を承認している。

このように、子どもが権利主体として認められた現在、子どもの主体性を尊重したおとなの関わりや子どもの社会参画のあり方とはどのようなものなのか。特に、乳幼児とその保護者に子育て支援の場に関わる時の留意点とは何であろうか。「児童文化」概念が内包する子どもの主体形成を図る、子どもの生活や文化環境の改善向上を図る、おとなが子どものために用意するという諸点に照らして考えた時、例えば、人とつながる力の基礎ともなる保護者との愛着形成に役立つ機会となること、子どもの主体的活動としての遊びに発展しうる内容であること、それらを通して子どもと保護者の生活の質の向上に役立つ機会となることといった点が想起される。そして、子育て支援の場や活動を提供する側（おとな）は、これらに留意して児童文化財（環境）を準備する必要があるだろう。

（２）ペープサートとは

paper puppet theater（紙の操り人形劇場）の語を基に作った日本語で、紙芝居と人形劇の要素を兼ね備えているものであり、保育の場で活用される児童文化財の一つとされている（林，2007）。

文献上成立年は定かにはなっていないが、明治の末頃に考案された立絵を元にし、永柴孝堂によって人形の作り方や演出法が確立された。立絵は元来、数台の幻灯機に物語の種板をはめ込んで投影して行われていた写絵を参考にした人形劇であり、紙に絵を描いて切り抜いた人形を串に刺して演じられるものである。縁日やお祭りなどの祭礼で子ども向けの娯楽として発展していったが、大正時代に入ると、ボール紙にどろ絵の具で絵が描かれた平絵（現在の紙芝居）へと移行し、衰退していった（望月，1989）。

ペープサートが広まったきっかけとなる作品が「日天さん月天さん」である。永柴孝堂の代表作ともいわれ、高橋五山の紙芝居『鬼ノツリハシ』が原話とされ、永柴（1981）も『人形画帖 第2集』の中で、「原話は、戦争中全甲社で発行した紙芝居の『鬼の吊り橋』である。終戦直後、ペープサートを広く児童文化財として紹介するに当たって『日天月天』こそ最適と考えたので、原作者、高橋五山先生（今は故人になられた）のお許しを頂き、これをペープサートに改作して、現時に至ったという次第である。」と語っている。

厚口画用紙等2枚に表裏対称となるよう絵を描き、操作棒と呼ばれる割り箸などの細長い棒に貼り合わせ、人形を作成する。舞台を用意し、それらの人形部分のみ見えるように出しながら移動・反転・転画し、物語が展開していく。

親子で一緒に製作したり、保育現場で幼児の活動として取り入れたりと、様々な場面で活用される側面もあり、幼児が作成する場合の魅力として、発達に応じて容易に作成できることや作成した人形がすぐに遊びに活かされることが挙げられる。

ペープサートで用いられる人形は、用途に応じて分類され使用される。永柴（1957）によると、ペープサートの人形は、基本人形（表と裏に貼り合わせている絵が、全く同じで、人形の絵の方向が反対になっているもの）、活動人形（表と裏の絵が異なっていて、人形をクルリと裏返すと、映画フィルムと同じに、絵が動くように見えるもの）、景画（芝居のバック、大道具、小道具に相当するもので、舞台上の雰囲気構成するもの）、活動景画（表と裏に貼り合わせている絵が異なる景画）の4種類に分けられる。

またペープサートの人形は、上記の種類の他にも様々な捉え方があるとされており、望月（1989）によると、回転ペープサートと呼ばれる、舞台と人形を一体化し、回すことで物語が進行するなどのからくりのあるものも存在する。本学保育インターンシップの授業内の活動でも図2、3のように可動式のものや図4のように異素材と組合せて用いる等の仕掛けを施している。図5のような物体の全体像と部分的なパーツを切り取ったものを対比させるなど含め、目に見えて分かりやすい仕掛けは、子どもたちにとっても刺激になると言える。

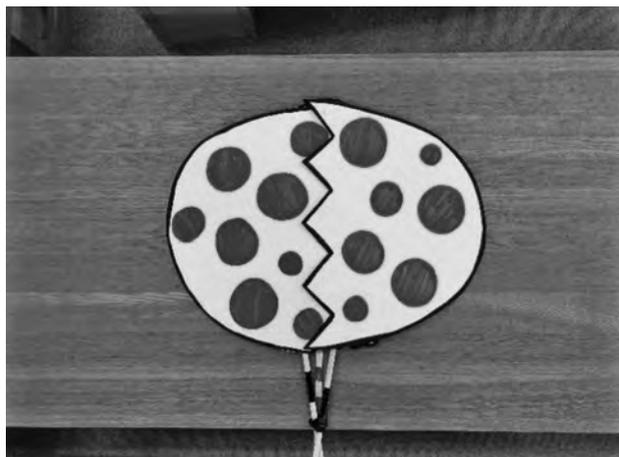


図2 可動式のペープサート1

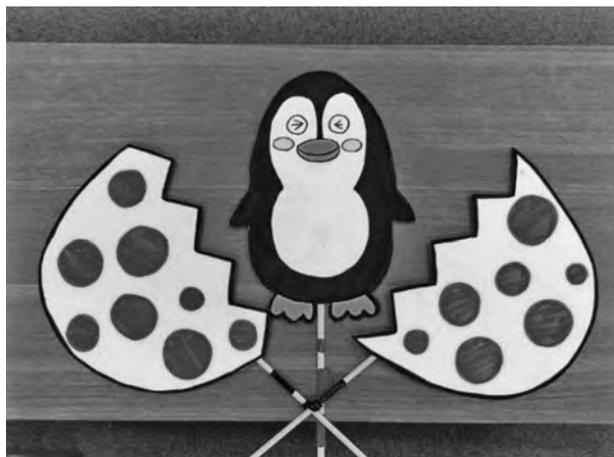


図3 可動式のペープサート2

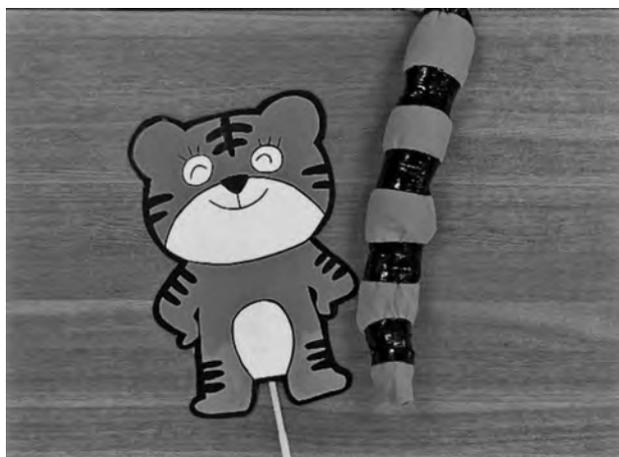


図4 ペープサートと異素材の組み合わせ

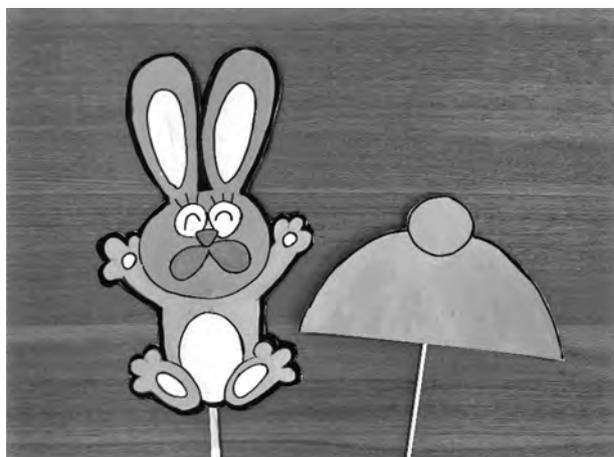


図5 うさぎとうさぎのしっぽ

4 授業での取り組み

(1) 学内での活動と公演内容

週1回の講義の中で、学生が子どもの姿を思い浮かべながら、演目決めや使用する曲の編集、小道具の作成など一から公演を作り上げていった。また、実際に子育て支援を行っている施設へ見学に行き、支援スタッフの方の話を聞いたり、そこへ来ている親子と関わったりなど子育て支援への理解も深めていった。

公演内容としては、動物を題材としたペープサートを中心とし、導入に手遊びなどを用いながら展開していった。基本的に乳児が対象になることから、5分程の演目を繋げながら進行していき、演目と演目の接続部分では流れが不自然にならないよう寸劇をはさむなど工夫していた。

メインとなるペープサートでは、動物がテーマになった楽曲に合わせて人形を作成し、リズムに合わせた振り付けを披露した。ペープサートの演じ手が8名いたことから、人形の動きの確認など入念に行っていた。実際の公演の様子は以下の通りである。



図6 実際の公演の様子1



図7 実際の公演の様子2



図8 実際の公演の様子3



図9 実際の公演の様子4

5 考察

(1) 観覧者からの感想

観覧者からの感想を表3に示した。その内容から、ペープサートが親子にとって普段家では体験できないものであることや見たことのない子どもの姿を知るきっかけになっていることが窺える。さらには、ねらいのある児童文化財として子どもに影響を与えていることが分かる記述もあり、子育て支援の場でのペープサートの役割について観覧者自身も体感しているようであった。

表3 観覧者の感想

* 普段あまり見る機会のないアニマルシアター。子供もとても楽しんでいました。しっぽをみつけて、動物の名前を大きな声で叫んでいる子供の姿が新鮮でした。楽しい時間をありがとうございました。(3歳児母親)

* はじまる前はおもちゃの方へ行きたがっていた子どもたちも、はじまるとすぐに内容が分かりやすく引きこまれていました。楽しんで参加できていました。子どもはお姉さんたちが大好きですね。ありがとうございました。(0歳児・2歳児母親)

* 普段こういうのはあまり集中して見てない3才の子がじーっと見ていて楽しんでいました。歌あり、手あそびありでもりだくさんだったのが良かったです。赤ちゃんともあそんでくれてありがとうございました。(0歳児・3歳児母親)

* 知っている手遊びがあったり、望遠鏡(手作りの)と一緒に探したり、参加型で楽しく見られて良かったです。(3歳児母親)

(2) 記録から見える学生の感想

保育実習や初等教育実習(幼稚園)での実習日誌の前段階として、学生は公演ごとの活動記録を作成しており、最終的には図10のような活動のまとめを記録として残している。学生によって気づきは様々であるが、児童文化財を用いた公演を作り上げる中で、様々な意見を取り入れまとめながら計画し、得手不得手を考えた適材適所での準備・実践していくなど、協同することの重要性を実感しているようであった。また、ペープサートを子育て支援の場で用いることにより、親子の関わりのきっかけになるとの気づきがあるなど、効力感を感じるといった記述も見られた。

(3) まとめ

今回のペープサートの実践事例から、親子は児童文化財に非日常を感じリフレッシュしたり、共通の体験を話題に新鮮な関わりを持ったりと有効性を確認できた。

学生がペープサートを用いた公演を作る際に、強く意識し、何度も立ち返り確認していたのは、ペープサートを見る子どもたちのことであった。児童文化財自体の教材研究はもちろんであるが、児童文化財をどのような子育て支援の場で、どのような親子の前で用いるのかを踏まえた上で、「子どもの生活を豊かに」といった思いを明確にすることが重要であり、保育者の思いが吹き込まれて初めて児童文化財として成立すると言えるのではないだろうか。

引用・参考文献

- 大場幸夫(2003)『育つ・ひろがる〈子育て支援〉』。トロール出版
厚生労働省(2018施行)保育所保育指針。厚生労働省告示117号
幼稚園教育要領(2018施行)幼稚園教育要領。文部科学省平成30年2月告示
内閣府、文部科学省、厚生労働省(2018施行)幼保連携型認定こども園教育・保育要領。平成26年4月30日告示
小口尚子、福岡鮎美(1995)『子どもによる 子どものための 「子どもの権利条約」』。小学館
教育思想史学会編(2000)『教育思想事典』。勁草書房
国語教育学会編(1941)『国語教育学会叢書 第1輯(児童文化論)』。岩波書店
久保義三、米田俊彦、駒込武、児美川孝一郎編(2001)『現代教育史事典』。東京書籍
原昌、片岡輝編著(2004)『児童文化』。建帛社
加藤理編(2011)『叢書 児童文化の歴史Ⅰ 児童文化の原像と芸術教育』。港の人
加藤理、川勝泰介、浅岡靖央編(2012)『叢書 児童文化の歴史Ⅱ 児童文化と学校外教育の戦中戦後』。港の人
加藤理、鶴野裕介、遠藤純編(2012)『叢書 児童文化の歴史Ⅲ 児童文化と子ども文化』。港の人
村上幸雄(1988)『手軽に上演できる人形劇とペープサート脚本集』。黎明書房
阿部恵(1989)『ザ・ペープサート』。フレーベル館
林邦雄(2007)『保育用語辞典第2版』。一藝社
望月新三郎(1989)『からくりペーぷさと』。創和出版
永柴孝堂(1981)『人形画帖 第2集』。白眉学芸社
永柴孝堂(1957)『ペープサート脚本集—新しい保育材としての人形劇』。ひかりのくに昭和出版

地域社会の一員としての意識が働くとはどういうことか

～社会的な見方・考え方の解釈から～

明星大学教育学部教育学科 客員教授 泉 長 顯

1 地域社会の“一員”とは

小学校社会科第3学年及び第4学年の態度に関する目標に“地域社会の一員としての自覚を養う”がある。地域社会の一員というのは、その成員というばかりでなく責任を伴うものである。地域に住む人間は自らの地域を維持していく存在であり、よりよい社会の実現を求めていく存在であろうと思う。しかし、現実の人間は、こうした地域社会の「形成者」であるだけでなく、地域社会から影響を受けて成長していく存在でもある。

こうした中で、人間のどのような行動や判断をもって“地域社会の一員としての意識が働いている”と言えるのだろうか。自覚の表れであるとする行動や判断の根底に“意識”が存在すると考えているのであるが、学生を対象とした「7年間のアンケート調査」では、地域社会の一員としての意識らしきものが養われているようには見えないのである。

これは、社会科の授業に何らかの問題があるのか、社会の変化が人間個人にもたらす影響なのか、探してみたいと思った。

2 地域社会の一員としての“意識”とは

社会科の態度目標にある“自覚”は“反省”と同義だとされる。即ち、自覚というのは自らが今何を成すべきかを考え、自らが決めることである。欧語では自意識、自己意識という言葉とも同じになる。その考えの根底にあるものが経験であり、“意識”は“経験”と同義と言われる。

筆者の地域では廃棄物の収集が隔週の水曜日になっている。水曜日が過ぎた或る日、集積所でゴミ袋と思われる紙袋に忠告の言葉が貼られていた。「お持ち帰れ」と。忠告の言葉をしたためられた方は、この表現や対応の様子から近所のご高齢の方だろうと思われた。

地域社会の一員としての意識とはこういうところに表れているのではないだろうか。「私の町を汚さないで、あなたにも責任があるのですよ」と言っているようだ。そして、意識というのはこの例のような態度または行動という意味と同じであると考えられる。

さて、この意識または態度・行動というのは、どのようにして身に付くものであるか。一つに学校教育の授業において学び、社会科教育の目標が実現されると考えられ、もう一つは私たちが一つの社会として携わる社会的慣行によって導かれる所作として身に付くと考えられる。後者は社会的構築主義の考え方に近い。

3 地域社会の一員に関するこれまでの研究例は

“社会形成力のねらいとその手段・学習方法”として幾つかの書物に紹介されている。池野範男、佐長健司、片上宗二、唐木清志、西村公孝、門脇厚司がそうである。池野、佐長が社会認識重視型と言われ、唐木、西村、門脇は社会参加重視型、片上をその中間に置くと唐木は言う。この中で唐木は、アメリカにおけるサービラーニングに関するF. M. ニューマンの「参加」論を分析・紹介しているが、学校現場で実践に取り入れ、社会科教育学会で発表・提案する小学校教諭の実践も珍しくない。

ニューマンの社会参加に基づく「公的市民」論に関する論文[1989. 10月]では、W. C. パーカーは、現代社会の問題点を次のように論じている(唐木)と言う。

「今日、市民生活の崩壊は明らかである。何が原因でそのようになったのか、誰にも分からないだろう。……(中略)……もしわれわれの間に公民的徳が存在せず、個人的徳のみが存在するとするなら、その時には、われわれを安全にする政治の形態はもはや存在しないことになる。」

この公民的徳と個人的徳との拮抗は、現代の「他人と同じでありたくない」感情や「集団に染まりたくない」とする我が国における個人の表現の中にも観ることはできる。

しかし、古典とも言うべき書には、「子供が一人前になるなら、既成の社会秩序の一員ともなる。簡単にいえば全体の一部であり、その分化した部分のひとつである。」(C. H. クーリー)や「個人は、社会がかれに反応するのと同じように、自分自身に反応することができるようになるまでは、かれはほんとうに社会に属したことになる。」(G. H. ミード)などの論がある。

これらの論は、後に述べる学生の“意識”とはかけ離れている面を感じている。身の回りのことに“無関心なのか”と思われるアンケート結果が在るのである。

4 受講者の“地域社会の一員としての意識”を探る

社会科で学んだことは「学生にはどのように現れるか」、この疑問が本実践の発端であった。学生にとって小学校で学んだことの記憶すら期待できないということは承知の上で、知識として残っているかではなく、地域社会の一員としての意識形成に役立っているかどうかを探れないかと考えたのである。

この調査には二つの配慮すべき点があった。一つは全国的に共通の“学習内容”であること、二つには“知識の有無で判定”されない内容にすることである。そこで共通内容として廃棄物の処理を取り上げた。何処でも行われていることであり、処理の方法が異なっても「目的」が変わらない内容だからである。また、知識の有無で判定されないことは、「どちらが正しいですか」という設問にはしないということである。知っていることと意識されることは必ずしも一致しないからだ。

そこで、アンケートの内容を「ごみ処理」に限定し、放置された生ごみを見た「私」はこのように「見た」というように自由記述を行わせ、社会科の目標である“地域社会の一員としての”意識が瞬時に働くかどうかを分析しようとした。

(1) 実践の内容

小学校の現場では、一つの単元の学習が終わるとテストを行う。これは、「社会科で教えたことが身に付いている姿」の評価というより記憶の確認に過ぎないと見ている。

第4学年の学習内容に「廃棄物の処理」に関する単元がある。“ゴミの処理と再利用”、“ごみのゆくえ”などであるが、この学習は受講生である大学生には“経験”と成り得ているか、意識として現れるものなのだろうか。このことを探るためにアンケートを作成してみた。

J・S・ブルナー自身が承知していたという“あらゆる題材(subject)が、どの年齢のだれにも、知的性格をそのままに保って、教えられることが必ずしもできない”ことは前提にして考えていきたい。

アンケートの内容は次の通り。

私たちの町では、生ゴミを出す日は「月曜日の朝」となっています。しかし、Aさんは「火曜日」にゴミを出しました。どうなりますか。

第1回目の調査を終えて、表現の共通性から次のA、B、Cに分類することができた。以後、この3点を分類観点とした。

A：この行為は社会のルール違反だ。迷惑だ。

B：生ゴミは持って行ってもらえない。そこに放置され、カラスが来てごみは散乱し、腐敗による悪臭などで近所に迷惑がかかる。

C：生ゴミは、そのままになる。

アンケートは初等社会科教育法の受講者のみ、前後期とも第1時間目の最初に実施した。データの正確を期すため、筆者が社会科教育連盟の講義資料として使用した平成25年度の分類結果をここに示す。

平成25年4月(前期受講者)

A 10.2%	B 26.5%	C 63.3%
------------	------------	------------

平成25年9月(後期受講者)

A 10.9%	B 34.8%	C 54.3%
------------	------------	------------

この割合は、7年間ほとんど変わっていない。延べ870人のアンケート結果である。

受講者は毎学期1クラス45人から56人程度であるが、分類Aは5人ぐらいであり、年度によっては分類Aが1人ということもあった。

平成30年度は受講者174名、A：9.2%、B：42.6%、C：48.2%であった。1割弱のAは、少ないと言えるのか、それとも人間社会とはそういうものなのか。

社会科の授業を担当する者としては、個人的な学生をつぶやきではあるが、「社会科で教わったことが生きているとは思わない」という一言が胸に刺さっている。

(2) アンケート結果をこのように診た

① 観察者A、B、Cの「見る目」の解釈

A：「社会のルール違反」と見る目

この場合は、地域の住民としての心で、この生ゴミを見つめていることが想像できる。観察者本人が地域の人的心里に入り込んでいる状態、即ち、自分と住民が一体化し、価値が共有できている状態である。「お持ち帰れ」という地域の人間の心に似ている。

B：「生ゴミはそのままになり、近所の人たちに迷惑がかかる」と見る目

この場合は、観察者本人は“地域という枠”の外に居る。外から地域を眺め、自分とは直接の関わりは無いとする見方であろう。地域の人的心里には入り込んでいない、価値の共有はできていない状態である。ただ、生ごみを出した人間の存在や地域という集団、或いはその集団を形成する人の気持ちを察することはできるということになる。

C：「生ゴミは、そのままになる」と見る目

この場合は、生ゴミを取り巻く地域という姿が表れないままである。Bが“地域の粋”を意識している状態に比べ、観察者と生ゴミそのものとの関係でしかなく、或る意味では“所有者、地域住民”が意識されない状態であるとも想像する。

② A、B、Cと講義内容の理解との関係

「成績との関係はどうか」と社会科研究関係者から尋ねられたことがある。

関係の有効性は認められない。講義内容に対して最も優れた反応があったと評価した受講者のアンケートは「B：そのままになり、カラスに荒らされ地域の人たちに迷惑をかける」となっていた。ただ、Cからの成績優秀者は見あたらない。

このことに関して、一度だけ、期末試験問題の冒頭に「アンケートと同じ内容」を出した。当時の第1回目の授業を受けていた学生の100%が「社会のルール違反である。」と回答し、公民的資質として恥ずかしい行為だという記述が目立った。

筆者はこの時、思った。『社会科は、答え方を教えているだけなのだろうか』と。

社会科は社会的思考力・判断力を養うとなっているが、この社会的思考力・判断力は、何処でどのようなときに発揮されるのだろうか。テストの時にだけ発揮されるようであれば、社会科の授業に何らかの問題点があると言わざるを得ない。

そこで、小学校社会科の「廃棄物処理」に関する学習は、“地域社会の一員としての意識”形成に寄与しているかどうか、第3学年から第6学年までの児童の反応を観ることにした。

5 小学生に対する「アンケート」の結果

大学生と同じ内容のアンケートを八王子市立S小学校で実施（平成26年5月）させてもらった。結果、6年生と大学生には大差はなかった。5年生もほぼ同値であるが、A、B、Cの他に特徴的な回答が見られた。それは「D：生ごみはそのままになり、係の人に迷惑」というものであった。

① 6年生児童（5年生もほぼ同値：A～10%）

A 12.5%	B 13%	C 29%	D 45.5%
------------	----------	----------	------------

数値的には大学生と6年生児童の間に大差なく見えるが、Dの記述内容を見ると6年生児童には4学年で学習した“ゴミの分別ができなくなる”等の言葉が見られる。ただし、地域社会との関連で考えているとは認められなかった。

② ゴミ処理に関する学習直前の4年生児童

A 15%	B 6.5%	C 9.5%	D 69%
----------	-----------	-----------	----------

第4学年は学習前にもかかわらず、A：15%ということは、4年生にもなると他人の気持ちを察することが可能になってきているということが言える。つまり、他人の心の中に入り込んで考えることができ

るということであり、地域社会のことを考えられる力が備わりつつある段階であると考えられる。本学年の社会科学習の全体が「地域」でもある。

③ ゴミ処理に関する学習は行わない3年生児童

A	B	C	D
2%	2%	11%	85.5%

第3学年のA、Bがそれぞれ2パーセントであるが、2クラスの中で1名ということである。考えられることは、3年生には“地域”とか集団の共通性とかは捉えがたい概念であるということである。相手の立場に立って考えると、相手の心の中に入り込んで同じ状況に立つと言うことが困難である。ピアジェの言う“視点の移動”の困難性と共通したものが現れている。

そして、3年生児童の結果についてであるが、ほとんど“地域”という概念を持っていないように伺える。3年生児童にとっては、アンケート内容そのものが何を意味しているのかさえ容易には理解できないようだ。

おそらく3年生児童にとっては、他人の心に入って“同じ価値観で見る”ということは困難であろうと思われた。このことから、3年生児童が『地域』を理解し、地域の問題点を探るなどといったことは学習上困難なことであると言える。つまり、地域の一員としての意識なるものはかなり薄いと考えざるを得ない。

この3年生の状況から鑑みて、一つの課題がある。

ブルーナー心理学の諸原理の中に、“問題意識が存在しない相手にいくらものを教え、指導しても、教育効果はほとんど期待できないであろう。”という一説がある。このことからすると、3年生には地域の見えない働き、即ち“組織としての働き”を理解させるということは“いくら教え、指導しても無理がある”ということになる。

さらに第4学年については、ゴミ処理単元の学習の最中に府中市立F小学校でアンケートを実施させてもらい(全13時間計画の4時間終了時点)、結果は次のようになった。

④ ゴミ処理に関する学習を行っている中間での4年生児童

A	B	C
30%	30%	40%

社会との関連で「ごみ」を捉えようとしている	「ごみ」は物質として見られ、社会との関連は薄い
-----------------------	-------------------------

ところで、第4学年では「ごみ処理」単元の学習が“意識”を変えているように思えるが、なぜ、第5・6学年では“社会のルール違反だ”との意識は薄らいでいくのだろうか。

大学生のアンケート結果からは、この7年間でほとんど変化がないと言うことは、学校の授業に於ける学習というのは、《身に付ける》というより、その時点において《理解する》のみになっているのではないかと考えられる。

さらに、小学生にとっては、地域社会の一員の自覚というより、「地域」そのものの理解がどうなっているのかという疑問がある。地域という概念が無く、地域社会の一員を自覚することも無いであろうからである。

6 小学校児童は「地域」をどのように捉えるか

◇ 事例1：3年生が地域を「集団」として捉える姿

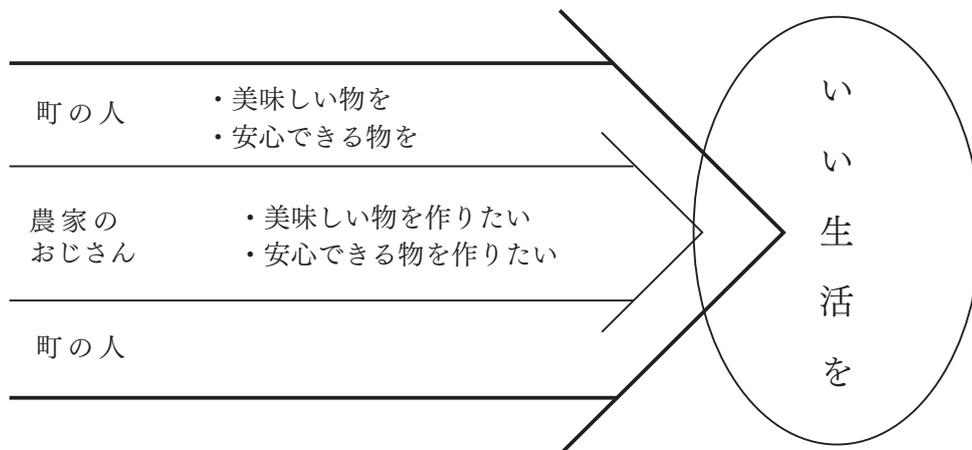
第3学年の学習すべき単元に「農家のしごと」がある。八王子市立S小学校の実践を紹介する。第3学年の児童が「生産者と地域の人間が考えていることは同じである」ということを理解できた事例がある。これは、クーリーの社会組織論に出てくる“野球チームの願いは勝利であり、チームを構成する選手一人一人は又勝利を目指している”という例に似ている。これが社会であるというのだ。また、ミードの精神・自我・社会の中でも紹介される内容であるが、3年生児童はこのように言う。

『農家のおじさんは、美味しいものを作りたいと思っている。農薬を使わないで、安心できるものを作っている。だから安全だ。町の人たちも美味しいものが欲しいと思っている。そして安心できるものを買いたいと思っている。おじさんと町の人たちが考えていることは似ている。同じ方向を向いている』と。

これは、地産地消を取り上げた授業の一部であるが、同様の価値観を大事にする集団の存在を理解していることになるのではないか。

ただ、3年生児童にとって、農家のおじさんも町の人の中の一人ということまでを言及できたかどうかは定かではない。

もう一つ、この第3学年の実践には大切な指導のポイントがあった。それは「目的」の存在を示したことである。



教師は言う。子どもたちに向かって、「そうだね、同じ方向に向いているよ。どんなことに向かっているのかな？」と。子どもたちは言う。「いい方向。いい生活」「みんなが喜ぶように」と。

この実践は筆者が参観している目の前で展開された。「いい生活」という目標に向かって「共通」の願いと行動を生み出しているという社会現象を優しい言葉で表現し、地域社会というイメージを子どもたちに描かせたと言えよう。地域を捉える初歩である。

◇ 事例2：4年生が地域の「人々の協力・組織的な働き」を捉える姿

平成29年改訂学習指導要領では、現在第4学年で学ぶこととされている「消防のしごとと人々の協力」及び「警察のしごとと人々の協力」の単元内容は第3学年の扱いに移行し、“人々の協力”即ち“見えない組織の働き”を第3学年で学ぶことになる。その「消防のしごとと人々の協力」を現在の4年生はどのように理解しているのか、次の図を見てみよう。

7 “意識”が学習の最中より次第に下がっていくこと

生ごみのアンケート結果では、学習の真っ最中の4年生は「社会のルール違反だ」とする瞬時の判断が30%を超え、6年生や大学生は約10%となった。意識の変化は明らかだ。これは悲観するようなことだろうか。

考えられることは、この6年生も大学生も「月曜日に出すべき生ごみを、火曜日に出すことはどうか」と質問すれば、誰もが「いけない」ことだと回答したであろうことだ。

地域社会の一員としての“自覚”は、自分が今どうすればいいのかを考えることだとすれば、人間個々は色々な考えを持ってもおかしくはない。Aが居たり、Bが居たり、CやDが居るからこそ地域社会なのだとも言える。

人間個人の中では学んだことが必ずしも出来ないということはあるにしても、社会は確実に変化を遂げている。道路のごみである。昭和の時代には、都内の主要道路には車から投げ捨てられる空き缶が散乱していた。だが今はほとんど見ることがない。

社会科の授業は、すぐに子どもたちを変えているのではなく、その考え方が少しずつ少しずつ社会を変え、社会がその慣行をもって子どもたちを変えているのではないかと思われる。意識が行動を呼び起こし、判断の結果として表れてくる。その意識は常に社会の中で培われ働いている。

個性を大切にするという考え方が、服装に現れている。ダメージパンツがそうである。学生たちは言う。個性じゃないですか、と。破いた服もファッションだとは、以前の社会には無かった。こうした風潮、または世相が人間個人の判断を引き出しているのだろう。

学生たちにはこのことと同じように、他人のことには干渉しないという意識が働いているのではないか。地域社会の一員というあり方が変わってきているのかもしれない。

青木秀雄は「洞察力を培う初等社会科教育法」の中で次のように述べている。

「社会を、自分とはかかわりのない向こう側にあるものとして、第三者的に理解して終わりとするのではなく、他の人々と共に自分が生かされている関係として追究して、それを自分の生き方や実践行動につなげていくこと」を社会科の授業で目指さなければならない、と。

アメリカにおける社会科教育の成立史研究にも、社会科はまず子供個々の成長のために行われることがその目的であったとある。そして、社会問題に気付き、社会に貢献できる態度や力を身に付けさせたいとしている。

このことに関して、社会科教育における「社会的な見方・考え方」の取扱いが気になっている。小学校では、「見方・考え方」は社会的な事象をどう見ればよいかという方法として扱われている。これはほとんど事実の取り出し、または収集のための指導に他ならないと考えている。自分の生き方や実践行動につなげていくよりも、書かれた文章や社会現象の理解に指導の重点があるように思えてならない。

子どもたちの経験を深め、判断に資する社会科指導が求められるのではないか。

8 小学校社会科授業の課題として考えられること

社会的な見方・考え方を鍛えていく、それが社会科の指導だと考えられている。しかし、子供には社会的な見方・考え方があるとは、現段階では記述された物を見ない。

社会的な見方・考え方というものを崇高なものとして設定し、子供には無理だとすれば、人間は何時から社会的な見方・考え方ができるようになるのだろうか。やはり、子供は子供なりに社会的な見方・考え方をもっており、その見方・考え方が変化していくと考える方がより教育的ではないかと思うのだが、ど

うだろうか。

小学校社会科は第3学年から始まるが、新しくは消防や警察などの大人社会がいきなり学習内容となっている。青木が指摘する「第三者的に理解して終わりとするのではなく」という意味は、深く社会科の内容に構造的な課題が在るということではないだろうか。

野菜を育てたり、ご飯を作ったりという体験上の学習が難しいのが社会科である。せめて、社会科としての知識を知り、それを分かり、さらにその知識を使うような社会科の授業はできないものだろうか。

知るとは受け入れること、無批判的なことが多い。分かるとは理解すること、そして説明できるようになる。今の社会科はこの段階で止まっているのではないか。使うということが無いのだ。使う、即ち「つくる」こと、創造することだ。社会科は“分かる”で止まる。だから、社会的な見方・考え方を働かせるという意味解釈にも、社会を分かるために働かせるという記述が見られる。

学生が言った「社会科で教わったことが生きているとは思わない」は、一人の個人的な感想とは思えない。

目標の解説をするばかりでなく、小学校の現場に授業の課題を示し、授業の方法を提供するのが大学職員の成すべきことのように思う。

参考図書・文献

- ・北沢方邦「構造主義」114～ 講談社現代新書 1968
- ・V. バー「社会的構築主義への招待 言説分析とは何か」田中一彦訳 川島書店 2002
- ・坪本篤朗 早瀬直子 和田尚明編『「内」と「外」の言語学』117～ 開拓社 2009
- ・森分孝治「アメリカ社会科教育成立史研究」5以降多 風間書房 1994
- ・三嶋唯義編訳（ピアジェ・イネルダ談話・講演記録）「ピアジェとブルーナー 発達と学習の心理学」107～ 誠文堂 1980
- ・G. H. ミード「精神・自我・社会」279～ 青木書店 1992
- ・C. H. クーリー「社会組織論」250～ 青木書店 1991
- ・唐木清志「アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング」101～ 東信堂 2010
- ・西村公孝「社会形成力育成カリキュラムの研究 ～社会科・公民科における小中高一貫の政治学習～」330～ 東信堂 2014
- ・青木秀雄「洞察力を培う初等社会科教育法—知識基盤社会を生き抜くために—」50～ 明星大学出版部 2016
- ・小学校学習指導要領解説社会編（平成20年、29年）文部科学省
- ・中学校学習指導要領解説社会編（平成20年、29年）文部科学省
- ・澤井陽介 加藤寿朗「社会科編 見方・考え方」東洋館出版社 2017
- ・澤井陽介「小学校新学習指導要領 社会の授業づくり」明治図書 2018
- ・原田智仁「今、教科教育の存在理由が問われている」全国社会科教育学会 2015 シンポジウム資料

他

教職を目指す学生が学ぶキャリア教育(実践報告)

明星大学理工学部総合理工学科 特任教授 神田正美

抄録

新学習指導要領ではキャリア教育が重視され、小学校段階から継続的にキャリア形成を図ることとなった。しかし、現大学生は、中・高校生時代に人生の生き方、働き方について十分な指導を受けていたとは言えない。教育学部3年生にとって目下の課題は、教員採用試験を含めた進路選択である。教職に対する意識が高い一方で、就職への不安を抱える3年生を対象に、「特別活動の指導法(中高)」の授業で、キャリア教育の在り方を考えた。大学生自身にもキャリア教育は必要であった。

キーワード キアリア教育 教職 働き方改革

1 はじめに キャリア教育の授業

筆者は教育学部3年生を対象にした「特別活動の指導法(中高)」という講座を担当している。今年度の履修者は、前期60人、後期80人、計140人である。中学校の特別活動を中心に教えるため、その内容は「学級活動」「生徒会活動」「学校行事」となる。キャリア教育は「学級活動」の項目中で2コマを使って教えている。

授業内容は次のような概論から入る。

これまで中高の進路指導は「出口指導」に重点が置かれていた。つまり、中学校では、卒業後の進路(ほとんどの生徒にとって、どの高校に進学するか)を指導する。高校では、卒業後の進路(就職先、進学先)を指導する。どちらも卒業直後の進路を決めることが主目的で、いかに生きるか、いかに社会とかかわっていくか、いかに働くかといったところまで十分に行き届いていなかった。新たな「キャリア教育」という概念は、人生の生き方、社会とのかかわり方をキャリアと考え、そのキャリア形成を促す教育である。新学習指導要領では、小学校からキャリア教育を重視する。特別活動では、キャリア教育は学級活動の内容として組み込まれている。

概論を説明した後、「どのようなキャリア教育(進路指導)を受けてきたかを思い出そう」と問いかける。

2 学生が体験したキャリア教育

中高のキャリア教育を振り返って、履修者が書いたものから抜粋する。

A 私がいた中学校はわりと手厚いものだったと思う。中1の時に職場見学、中2の時に5日間の職場体験、中3の時に卒業して働いている人の話を聞く会など、たくさんの機会があったり、保護者と一緒に講話を聴いたり、進学すること、働くことに対しての意識づけはたくさんあったから十分だと考える。

B どっちかという、この成績だとこのレベルだ、ここは厳しい、などといった、いわゆる出口指導が多かった。自分がどうなりたいか、どのような職業に就きたいかといったことを考える機会があまりなかったため、どのように進路を考えていけばよいのかが分からず、結局成績で進学先を決めてしまった。

Aのような記述は少なく、Bのような記述が多い。振り返りをもとにキャリア教育の在り方について考えていく。すると、3年生は自然と、就職について考えるようになる。中・高校生にキャリア教育を教える立場の自分自身が、果たして自分の進路を深く考えて生きてきたのだろうかと内省するからである。

3 講座履修者の職業意識調査

履修者の職業に関する意識を把握するために、1コマ目にアンケート調査を行った。(図1、2)

このアンケート調査は『平成24年版 子ども・若者白書』を参考にしている。『白書』の特集は「若者の仕事観や将来像と職業的自立、就労等支援の現状と課題」である。そこに記された日本の若者の職業意識に注目した。講座履修学生の意識はその調査に現れた若者の意識と共通しているのか、あるいは相違点があるのか、という関心から、白書に取り上げられたアンケート調査と同じ質問を履修学生に問うてみた。

基になる調査は2011年(平成23年)12月から翌年1月までの間、インターネット調査会社の登録リサーチモニターである全国の15歳から29歳までの男女3,000人(男性1,500人、女性1,500人)を対象にしたインターネット調査である。大学3年生は20歳前後であるので、本調査中の比較対象者として年齢区分15～24歳のデータを採用した。(注)

明星大学教育学部3年生で、「特別活動の指導法(中高)(神田担当)」を履修しており、アンケートに回答した学生117人(以後、履修3年生とよぶ)と、先の調査中の15～24歳(以後、全国の若者とよぶ)とを比較してみる。

○何のために仕事をするのか

何のために仕事をするのか(二つまで選択可)を見ると、全国の若者も履修3年生も、ともに1位が「収入を得るため」、2位は「自分の生活のため」となっている。しかし、その割合は、履修3年生の方が全国の若者に比べて低くなっており、生活費を稼ぐ、生活を成り立たせるという問題よりも、他の項目に関心が向いていることが分かる。では、どのような項目に関心があるのかというと、「仕事を通して達成感や生きがいを得るため」「自分の夢や希望を叶えるため」「多くの人の役に立つため」という順になっている。他者との関わりの中で自己実現を図りたいという目的意識があることが見える。教育学部で学ぶ学生の特徴が現れているといえるだろう。(図1)

○どんな職場で働きたいか

『白書』では、総務庁青少年対策本部が1995年(平成7年)11月～12月に行った「日本の青少年の生活と意識…青少年の生活と意識に関する基本調査報告書」を紹介している。この調査は15～24歳の男性853人、女性963人、計1,816人を対象にしたものである。どんな職場で働きたいかについて、大切なものを三つ回答する形式の問いである。履修3年生117人に、同じ質問を問うた。全国の若者と履修3年生とを比較すると、時代の変化と学部生の特徴とが相まって大きな変化が見て取れる。

全国の若者に比べ、履修3年生の回答の割合が低いのは「自分の才能が生かせる職場」「収入が多い職場」である。このことは、履修3年生は教員を目指しているために、そもそも自分の才能を生かすことが前提になっており、教員になれば才能が生かされないという心配が少ないからだと考えられる。また、収入も民間企業に就職するよりは安定した収入が保証されているために関心が低くなったと考えられる。

一方、全国の若者に比べ、履修3年生の回答の割合が高いのは「人間関係がよい職場」「休暇がきちんと取れたり残業があまりない職場」「福利厚生面が充実している職場」である。このことは、総務庁の調査が行われた1995年当時ようやく問題になり始めた過労死が、いまや国を挙げて解決すべき課題となっていることと関係しているだろう。さらに、学校がブラック企業であると言われ、マスコミでいわばネガティブなキャンペーンが進んでいるここ数年の状況も反映していると思われる。(図2)

図1

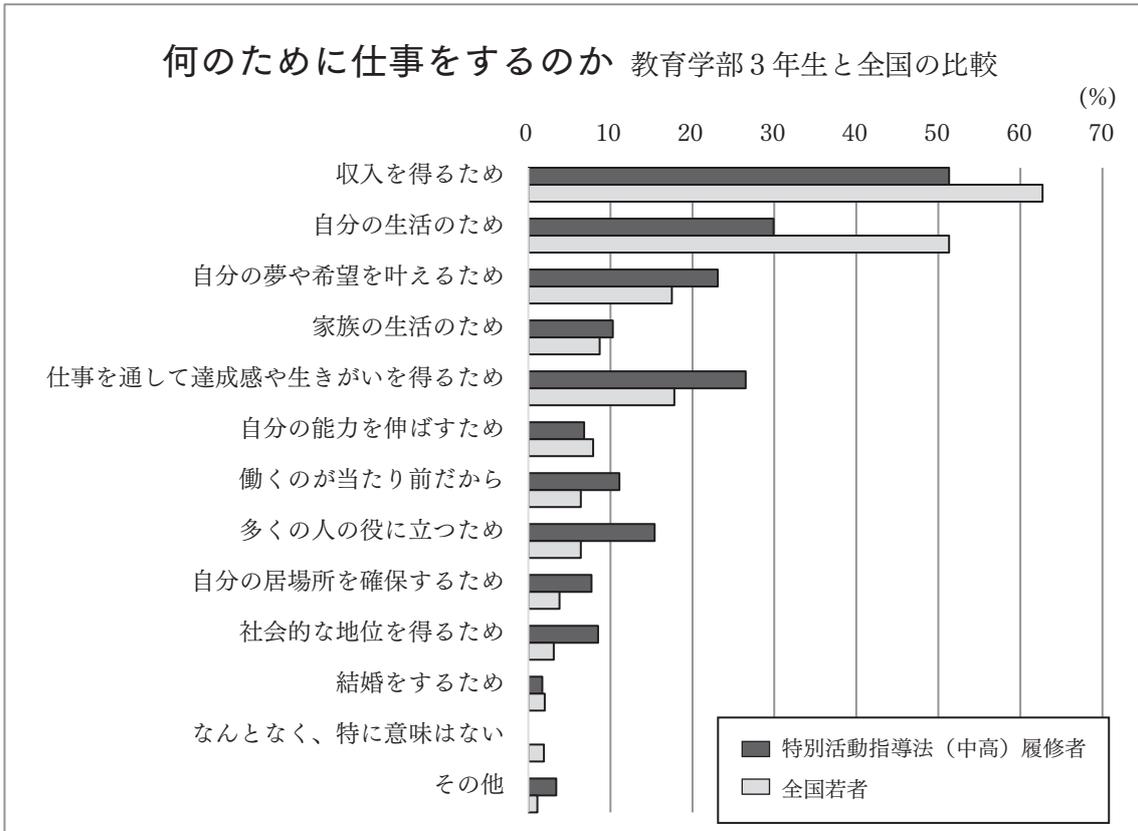
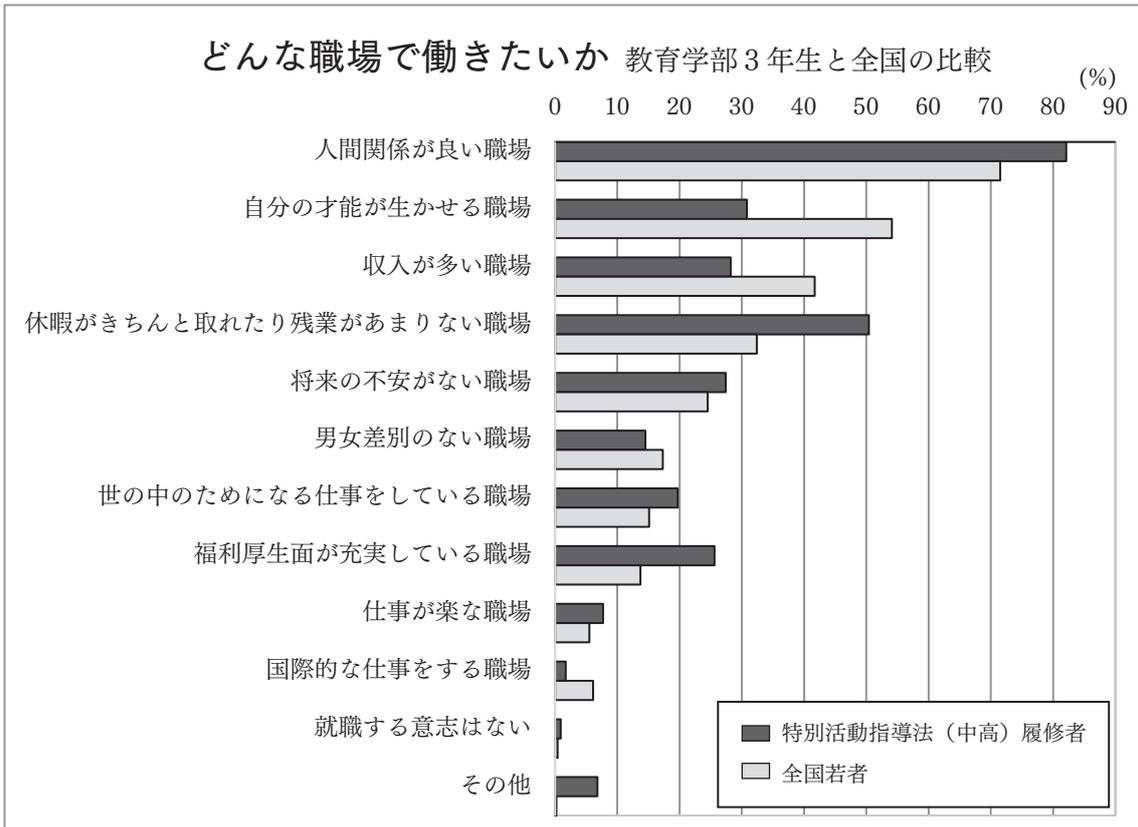


図2



4 履修者(教育学部3年生)の心理

授業内で、グラフを示し、その分析も行った後、3年生に対して「自分の進路選択についてどのような希望や悩みをもっていますか」と尋ねた。3年生は素直な気持ちを綴っている。

- ずっと昔からの夢だった中学校教師になりたい気持ちはまったく変わらないが、ブラックだとか、休みがなくて残業もすごいと聞くと、それは本当にやりたいことなのか不安になる。
- 教師にならなければ教育学部に入った意味が無くなってしまい、私たちは教師以外に道が残されていないので辛い。
- 大学の先生の話の聞いたり、実際に子供と関わったりすると楽しくてたまらない。人の役に立ち、自分もやりがいを感じる先生という職業に希望をもっている。しかし、近年いじめ問題や学校のブラック企業さながらの職場環境の話の聞き、自分でも対応できるのか不安になっている。
- インターンシップに行き、本当に教員になって、子どもたちに一生をかけるのかと不安になって、民間企業のインターンシップに行ってみた。でも正直やりたいことはなく、やはり教員がいいかなと悩んでいる。(略)進路がなかなか決まらない。
- 新卒の離職率が高いことが不安。ノイローゼにならないか。年配の先生が怖い。
- 小学校教員を目指している。まだまだこれから学ぶことがあるのは分かっているが、仮に来年教採に合格しても、本当に教員として頑張っていけるか不安である。なりたい気持ちは大きいですが、本当に向いているのかが分からない。
- 周囲の勧めや親の勧めによってここまで来たものの、明確な教員志望の理由がなく、輝かしい理由をもって教員を志望している大学生がまぶしい。こんな私が教員志望でよいのか、という不安、というより疑問…。
- 自分はまだ21歳のクソガキであり、人生経験も少ない。一度一般企業に就職して、それから先生を目指した方がよいのか悩んでいる。

3年生の後期になっても、不安が大きいことが窺える。その内容を分類すると、次のようになるだろう。

- ①教員採用試験に合格できるかどうか分からないという心配。
- ②社会人になることに対する自信のなさ。
- ③自分の能力や適性が自分でもよくわからないことからくる漠然とした不安。
- ④ブラック企業とよばれる学校に就職することの怖さ。

5 不安を抱える3年生への語り

大学3年生の後期になっても、まだ進路が絞り切れないのは、明星大学教育学部以外の学生と比較しても他大学の学生と比較しても、遅いだろう。教員採用試験を受けるならば、すでに受験勉強を始めていなければならない時期である。教職センターの様々な取組にもかかわらず、学生の気質はまだ甘いといえる。

しかし、若者特有の、人生の悩みに向き合う姿勢は大切にしたい。先に示したように心情を素直に表現している学生は好ましくもある。昨年と同様の状況であった。そこで、キャリア教育2コマ目は、大学教員が大学生に対してキャリアガイダンスを行うという内容にした。筆者が3年生に語ったのは次のような話である。

ここは教員を目指す人が学ぶ学部である。当然、教員になったらどう行動するか、どのようにすれば教育効果が上がるかということが授業で教えられる。3年生になって、自分は教員にならないと決めた人は、

その決定を大事にしてよい。ただし、教員にならない人がいるからといって、授業内容を変えることはない。こちらは、これからもいっそう君たちが教員になるための勉強を強化していく。

今、教員になるかどうか悩んでいる人は、その悩みのもとが何かをしっかりと見つめよう。自分に自信がないという人、自分の適性が分からないという人が多い。しかし、自分が本当にどんな人間かよくわかっている人が世の中にどれだけいるだろう。自信がないのは謙虚だから、まじめだからだと思う。悩むのは若者の特権だ。悩んでいる人こそ、子どもたちの悩みに寄り添えるのではないか。あなたが生徒だった時に、あなたの悩みや不安に気付いてくれた先生がいたはず。そんな感度の良い先生になれる素質を持っていると考えてほしい。

ブラック企業と言われる学校については、これだけ、社会問題になっているのだから、必ず改善される。しかも、働き方改革の意識をもった教員が、先輩、同僚にたくさんいるはずだ。一人で問題を抱えることはない。働き方改革を推進する役割を自覚して学校現場に行こう。

採用試験に受かるかどうか分からないという人は、果報は寝て待てという態度ではなく、努力しなければ事態は何も変わらないということを改めて自分に言い聞かせよう。

もう悩む時期ではない、とにかく決めて進もう。人生は長い。やってみなければ分からない。

といったようなことを、20歳過ぎの学生に向かって語ったのである。

6 学生の反応

こちらが真剣に語っても、受け取り方は様々であろうとは予想していた。黙って聞いていた学生の感想である。

○進路の話で今までで一番参考にならなかった。

という批判的な意見がある。大学生に向かってやはりお説教じみた話をすべきではなかったかと反省する。しかし、次のような感想もある。

○先のことはだれにも分からないので、その時、その時を一生懸命に生きたいと思います。中学3年の先生に「あまり卒業後に遊びに来てはいけないよ」と卒業の際に言われました。そこで先生が言っていたのが「たくましさ」なんだと思います。ありがとうございました。

○自分自身で切り拓いていかないといけないことが伝わってきた。人生がどうなるかは本当に分からないことも伝わってきた。ゆっくりでもよいから進み続けることを実践していきたい。

○もう2年後には社会に出るとなると、この短い期間で自分の将来に向かって考えないといけないと思う。今までの中で一番難しい進路決定。望ましい進路指導は生徒に寄り添い一番に考えてあげること。生徒の気持ちを忘れない。

○「未来を知ることではできなくても、なりたい仕事への準備をすることはできる。今やるべきだと思うことをコツコツやっていくしかない。今頑張ったことは無駄にはならない」という言葉を覚えておきます。

7 おわりに

教員採用試験の倍率が下がり、教員になる好機だと言われている。しかし、採用試験に受かるという保証はだれにもない。大学卒業、就職は教育学部生にとって初めて味わう大きな試練である。不安も大きい。しかし、教員を目指すからこそ、感情をコントロールして力強く試練に立ち向かっていかなければならない。その体験が教員の資質・能力を養うことにつながるはずだ。特別活動の指導法(中高)では、自らの

人生を切り開いていく生き方について今後も考えさせたい。教育者になる若者にもキャリア教育が必要である。さらに授業内容を研究して、優秀な教員を養成していきたい。

注

『平成24年版 子ども・若者白書』pp.64-65

この調査の回答者は男性1,500人、女性1,500人、計3,000人。

回答者の年齢による属性は、15～19歳(30.4%)、20～24歳(32.4%)、25～29歳(37.1%)。

回答者の居住地による属性は、北海道(4.1%)、東北(6.6%)、関東(34.3%)、中部・北陸(18.3%)、近畿(16.5%)、中国・四国(8.7%)、九州・沖縄(11.7%)。

現在の職業による属性は、正規雇用(常勤)(22.3%)、アルバイト・パート・嘱託・非正規雇用(非常勤)の仕事(派遣・契約社員を含む)(13.3%)、自営業・自由業(2.3%)、専業主婦(主夫)あるいは家事手伝い(9.3%)、学校に在学中(48.0%)、いずれの仕事もしていない(4.8%)。

幼児教育における米作りの意義 (実践報告)

明星大学教育学部教育学科 非常勤講師 藤田 久美子

Significance of rice making in early childhood education. (Practical report)

Meisei University School of Education Kumiko Fujita

キーワード：幼児教育 稲作 年長

はじめに

2018年に施行された幼稚園教育要領では、「環境」の内容に、「自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く」「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする」と、取り上げられている¹⁾。幼稚園において、様々な植物を栽培することによってこれらの目標を達成しようとする実践がある。米作りは、年間を通して里山の自然に丸ごとかわり、そこに息づくものや生産と自然を支える人たちの営みに気付く活動である。幼児教育における米作りの意義を明らかにしたい。

田んぼの米作りを通して里山の自然と暮らしに気づく

この園は八王子の新興住宅地の新しい幼稚園として出発した。住宅地とはいっても周囲は多摩の中山間地(ちゅうさんかんち)。里山に囲まれた自然豊かな地なので地域の自然を保育に取り入れたいと考えていた。日常的に散歩に出かけて生き物や植物に触れていたが、実際に食べ物を育てる中で自然と人間のかわりを学ばせたいと、米作りを考えた。田んぼを貸してくださる方を紹介してもらい、里山農業クラブと出会った。里山農業クラブは農業後継者のいなくなった休耕田を借りて、里山を守るために農業を進めている組織である。クラブは幼稚園の子どもたちが米作りをしたいという願いを快く受け入れてくださり、田んぼ1枚を預けてくれた。

クラブは里山保全と自然農業の再生、農業の大切さを子どもたちに伝えたいという方針を持っていた。「米1粒作る大変さを体験している人と、米なんかお金を出して買えばいいと考える人とはものごとを考える幅が違ってくる」というクラブの塩谷暢生さん、丸山秀義さんの言葉に共感して実践をスタートさせた。

米作りと子どもたち

・ぼく泳いじゃった(代かき)

年長になった子どもたちは4月に田んぼにレンゲつみに出かける。年中の時の9月に撒いたレンゲの種が田んぼ一面に育って花を咲かせていた。

「ぼく泳いじゃった」年長の子ども年代かき作業でのつぶやきである。代かきは田植えの前に行う作業である。田起こしで土を掘り起こして、空気を土の中に送り込んだ田んぼに水を入れ、水と土をなじませるものである。ふだんでも砂場遊びは大人気で、子どもたちは砂の山やトンネルの



代かき

ほかに、溝を掘り、水を流し込んで川やダムを作るのを楽しむ。田んぼの代かきは砂場遊びとはずいぶん違って頭のとっぺんからつま先まで泥まみれになる。「冷たい!」「ぬるぬるしている」と、はじめは抵抗があった子も、友だちの楽しそうな姿を見て、誘われてドキドキしながら泥の中に入る。田んぼの泥は粒子が細かいので、子どもにとって気持ちがいいものである。最後は、柄振(えぶり)と呼ばれるならし棒を使って平らにならす。泥に足をとられるので結構重労働である。

・赤い印にあわせるんだね(田植え)

コメ作りは、昔ながらの手植えである。機械を使わないところに意味がある。子どもたちは、横一列に並んで綱についた印に合わせて等間隔に苗を植えていく。3本の苗を束にして根っこ近くを持ってグッとさしこむように植えていく。浅からず深からず。そのあんばいが難しいのである。代かきのときとうってかわって子どもたちの表情は真剣である。静かに淡々と作業をしていた。一度覚えたら、そのあとは同じリズムの繰り返しの心地よさを楽しんでいた。田植えの後の田んぼを眺めると自分たちの仕事の成果が一目で確かめられるのである。



田植え

・どじょうだ〜自然とあそぶ〜

作業が終われば、田んぼのまわりで自由にあそぶのである。里山の田んぼは薬を使っていないので、おたまじゃくし、かえる、どじょう、ザリガニなどたくさんの生き物に出会える。子どもたちは生き物を捕まえて遊ぶ。里山クラブのおじさんから、「捕まえてもいいけど持ち帰らないで」と自然環境を守ることを具体的に教えてもらうのである。

・おコメだいじょうぶかな

田んぼに張られた水を目にしていただけの子もたち。雨が降らず、田んぼに水がほとんど入らない年もあった。このまま雨が降らなければ、大切な稲が枯れてしまう。晴れの日が続くと、「おコメだいじょうぶかな」「枯れていないかな」とつぶやく子どもたち。雨が降るようと、てるてるぼうずを、さかさにしてつるす姿もあった。米作りをしているからこそ、雨と稲の成長をつなげて考えることができたのである。

・えびみたい(かかし立て イナゴとり)

秋になると大切な稲を守るために自分たちでかかしを作って立てる。かかしは実った稲の穂を狙う鳥よけである。イナゴもたくさんいる。里山の生き物は、生態系を守るために持ち帰ってはいけないことになっているが、稲を食べてしまうイナゴをとることは許されている。イナゴはピョンピョンと稲の葉先を飛んで逃げ回り、なかなか捕まえるのが難しい。日本では昔から農家にとって貴重な動物性たんぱく質として食されてきている。捕まえたイナゴを一日箱の中に置いて糞をだしきり、子どもたちの前で熱湯をかけ、油で揚げたり、佃煮にして命をいただく。「えびみたい」「おいしい」と、イナゴの足を1本、1本確かめながら食べる子もいた。ふだんは昆虫を食べることはほとんど無い子どもにとって、稲作の文化を体で学ぶ貴重な体験になっているのである。



かかし立て

・ザクッザクッ（稲刈り）

待ちに待った収穫は大忙しだ。稲刈りも手作業で行う。大人が使うのと同じのこぎり鎌を使って稲を刈る。ざっくり刈り取る感触は心地のよい体験である。子どもたちは、稲の株を片手でつかんで、その株の根元を鎌で刈り取る。株を稲わらで縛るのは大人である。大人はおじさんたちから縛る方法を教わる。稲の束を稲わらという同じ材質のもので縛ることによって稲が乾燥した時にも緩むことがないのである。

束ねた稲は、竹で組んだ馬に掛けて、約1か月間天日干しにする。

一般的に刈り取った稲はその場で脱穀し、ガスを使った乾燥機で一挙に乾燥する。しかし、昔ながらの天日干しは穂に茎がついたままで茎を通してもみの中の水分をゆっくり外に出すのでおいしさは格別である。子どもたちにはその意味を理解することは難しいが、里山農業クラブのおじさんたちからおいしいお米を作るために干していると教えてもらうのである。

・お米ができた（もみすり）

子どもたちはすり鉢とすりこ木や軟式野球のボールを使って、もみ殻を取り除き、玄米にする。何度も何度もすりこ木ですって、やっと1粒、1粒のおコメ（玄米）が顔を見せてくれる。できた玄米を一升瓶に詰めて木の棒について精米にする。

もみすり作業や精米作業を体験させることで稲穂から白米にどのようにたどり着くのかを体を通して学ぶのである。

・おいしいね～収穫祭～

育てたお米を全園児でいただく。お世話になった里山農業クラブの方たちもお招きする。年長の子もたちが荒馬踊りを披露する。

年長クラスのお母さん方が、かまどでご飯を炊いて、具だくさんの味噌汁を作ってくれる。年中のペアの子どもたちに米作りで楽しかったことなどを伝えながらいただくのである。

「自分で作ったお米は、やっぱりおいしい」とおかわりして食べる子どもたちである。

田んぼ日記を描く

田んぼに出かけたときは必ず田んぼ日記を描く。小さい紙に色鉛筆やサインペンで絵を描いてまとめる。子どもたちは苗の成長と変化を細かく観察していることがわかるのである。また、自分が実際に道具に触りながら体験したことで、一人ひとりの思いや動きのある絵になるのである。子どもたちは最後に里山農業クラブのおじさんたちにお礼の絵手紙を描く。



はさがけ



荒馬踊り



稲刈り

おわりに

2005年7月に食育基本法が施行され、学校教育、幼児教育でも栽培活動などの食育が取り組まれてきている。この園での米作りの意義は、次のようにまとめられる。

1 幼児は年間を通して里山という自然を丸ごと体験する

米作り活動では、四季を通じて同じ田んぼに通うことで里山という自然を丸ごと体験できる。稲刈りを終えた田んぼにレンゲの種をまき、春先にそのレンゲを摘みながら芽吹いてくるいろいろな植物や活発に動き回るようになる昆虫に気づく。水を入れた田んぼの表情は大きく変わる。泥の中の生き物を見つけて、こんなに生き物がいたんだと驚く。泥のにおい、草のにおいにも気づく。田んぼの中に入って雑草をとると、稲のにおいが鼻先までやってくる。イナゴを捕まえるために秋の田んぼに入る時には、水は抜いてあるが、ところどころ足を取られそうになるぬかるみもある。稲を刈りとったあとの田んぼはすっかり姿が変わるのである。このように田んぼを中心とした四季折々の里山の姿を体験することは、自然の移り変わりや変化を感じる貴重な体験となる。このことは幼稚園教育要領(平成29年告示)人間関係の項目において「自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること」²⁾にかかわることである。

亀山秀郎(2012)によると幼児の不快感を伴った体験をきっかけとして、より一層興味関心をもって稲作に取り組むことの意味を論じている³⁾。著者も、不快だから子どもにそういう体験をさせないと考えるのではなく、どう感じたかが意味のあることであって、そこから自分の感覚、感情に気づくことが大事であると考え。また、子どもは米作りという目的を意識することで不快な感覚を避けるのではなく、受け入れるという側面があると考えられる。

2 生産と自然を支える地域の人たちの営みに気づく

子どもたちは普段の生活の中で接する大人は親や祖父母、保育者などで、地域の大人はほとんど含まれない。幼児の社会認識は自分を中心として形成されるが、自分と関わる大人の広がりあまり見られない。そこには親や園や学校も日常の課題に追われ、地域との結びつきを広げられないでいる現状があるからであろう。

一方で園や学校の周りには地域を豊かにしようと活動している大人たちの営みがある。そうした大人たちに意識的に出会わせることで子どもにさまざまな大人たちの願いや生き方に触れさせることができる。里山クラブとの出会いは次の4項目にまとめられる。①地域の「おっちゃん、おばちゃん」が子どもをかわいがり、時には叱るという触れ合いになる。そうした接し方の多くは保育者や親の接し方とは異なって、子どもの行為そのものに対する評価に基づくものである。②地域の自然を守り、豊かな未来を作ろうという目的をもった大人たちと出会う。③地域の豊かな文化を継承する大人たちと出会う。④地域には解決しなければならない課題がある。その課題に向き合う大人たちと出会う。また、幼稚園教育要領(前出)環境 2. 内容 (6)においては「日常生活における様々な文化や伝統に親しむ」⁴⁾の項目に示されていることである。

3 米作りの体験が、食べ物を大事にするという気持ちを育てている。

お米ができるまでの体験を通して、その過程に労働があることを実感した子どもたちには、食べられる分だけよそう、残さず食べる、食べ物を大事にするという気持ちが育ってくる。

浦川麻緒里・吉武久美子(2010)によると、幼児のバケツ稲作り体験後の保護者への質問紙調査において、幼児がバケツ稲作体験後に食事に関するお手伝い行動の増加や食べ物大切さの理解が深まるなど、米作り体験が米以外の食に関する側面に影響を与えたと述べている⁵⁾。本物の田んぼを借りることができなくても、バケツやペットボトルなどを使って幼児の生活に近い場所で稲作を体験することの意味は大きい。

著者も、幼児にとって長い時間手間ひまをかけて育て、稲の生長を感じる。そしてやっと米としていただけるという実感を伴った米作り体験は食べ物を大事にするという気持ちを育てていると考える。

4 親たちが、子どもと一緒に体験し、学ぶ

この幼稚園の親たちの多くはニュータウンの住民で都心に勤務している労働者である。八王子に地縁血縁がある家庭は少なく他地域から移り住んでいるため、地域につながりはない。子どもを幼稚園に通わせることで初めて地域とのつながりができた方も多し。また、1980年代以降に生まれた世代の親たちにとっては初めて農作業体験である。その意味で我が子と一緒に初めてドロドロの代掻きや田んぼの虫と出会うことになる。親たちの「子どもたちより楽しんでいたかもしれません。米作りは初めてで、土をいじることすらふだん機会がないので、とても浄化された感覚です。ドジョウやザリガニが生息する水に触れ、子どもの頃に野山を駆け回った記憶が一気によみがえりました。繊細な感覚を持つ子どもたちには、とても必要な経験で改めて貴重な体験をさせてもらっているなと感じました。小さな身体で一生懸命、クワをふりおろす子どもたちの姿はとてもたくましかったです。大人になった時こうした経験を思い出してくれたらうれしいなと思いました。収穫が楽しみです」などの言葉からも土や自然との出会いがいかに新鮮だったかわかる。親自身が米作りから多くのことを学んでいたのである。そして、米作りの作業一つ一つの文化的な意味をかみしめながら体験を重ねることは単なる栽培体験にとどまらず、日本の米作り文化、食文化にまで関心を広げることにつながる。里山クラブメンバーの高齢化により、クラブの活動を親たちが引き継ぐ動きが始まり、自然を守り、未来に残す意義を感じ始めている親たちが生まれている。

5 自然を守ろうとする地域の人たちの励みになる

地域の方にとっても園との結びつきから得るものがある。次の言葉は、里山農業クラブの塩谷さん、丸山さんからである。「田植えだけ、稲刈りだけ、というのではなく、1年を通じてコメ作りの最初から最後までをやり抜くというのは、非常にいい経験をしていると思います。田んぼには土があって、川があって、いろいろな生き物がいて、子どもたちが遊ぶには、格好の場所なんです。来るたびに、出会う虫も花も違って来る。それこそが本当の意味で、自然に触れるということだと思っています。子どもたちも生き生きして遊んでいます。…中略…私たちの基本的な考え方は、小さな危険を体験させること。田んぼに入るときは素足ですし、稲刈りで鎌を使うとき、軍手はせずに素手でやってもらいます。そのほうが、実は安全なんです。軍手をしてはいけないとは言いませんが、自然の中に来るのですから、ありのままの自然の空気や土を肌で体験して欲しいんです。そしてそれをできるだけ小さいうちに体験してほしいというのが我々の願いです。」このように、クラブの方のお話を聞けば、幼稚園の取り組みに熱い期待が寄せられていることが分かるのである。園主催の夏祭りでクラブのおじさんたちが育てた野菜を販売していただき、園の子どもや親たちとの触れ合いの場になっている。里山農業クラブの方々も高齢化がすすみ、活動を維持することの難しさもある。園では保護者に呼びかけ、「田んぼの学校応援隊」を作り、クラブの活動を支えようとしている。子どもが地域で育てられるということは、そこに暮らす親たちが地域を育てる一員になっていくということにつながっているのである。

里山クラブにとって、地域の幼稚園の子ども、親、保育者に会うことは単に「後継者」を確保したということだけにとどまらない。クラブにとって幼稚園とつながりを作ることがクラブの活動の認知と評価を広げることになり、自分たちの活動の意義を再確認することになる。幼稚園に子どもを通わせる期間は長くても3年で、在園の親たちは変わっていく。それでも米作りを通して里山の自然の魅力を感じた親たちは子どもが卒園しても何らかの関りを持ち続けようとしている。クラブとしては里山の魅力という種を幼稚園にまき、その種が地域に広がっていくことを意味する。

6 保育者自身が試される活動である

自然を相手にしている活動は、何かあれば、急に田んぼに出かけて対応しなければならないこともある。年長の活動予定も変わることも少なくない。ダイナミックな自然活動が持つすばらしさと厳しさを楽しんで続けていくことができるのか、保育者自身が試されるのである。

子どもたちを取り巻く、保育者、親。里山農業クラブや地域のおおぜいの「ひと」たち。自然の中に息づく無数の命ある「もの」や野菜、米などの生産された「もの」との遊びやしごとという営み＝「こと」を通してじっくりと触れ合うことによって、自然に根づいた地域の文化という「こと」を学び、身に着けていく子ども・親・保育者たち。

園や学校を取り巻く環境、地域や保護者との連携など、諸条件がそろわないと、こうしたダイナミックな実践を展開することは難しいかもしれない。けれども一歩外に足を踏み出してみれば、都会の片隅にも自然は息づき、町全体に自然をよみがえらせ、地産地消の安心安全な食材づくりに努力している心ある人たちがいる。プランターからビオトープへ、そして町の中へと子どもたちとの活動を通じてその芽を広げていくことも可能である。

* 学校法人 金子学園 柚木武蔵野幼稚園の実践より
東京都八王子市上柚木3-8 <http://www.y-musashino.jp/>

引用文献

- (1) 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領, 24
- (2) 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領, 24
- (3) 亀山秀郎(2012) 幼稚園における稲作の意義の検討-KJ法による保育者記録の分析を通して-「保育学研究」, 第50巻第3号.
- (4) 文部科学省(2017) 幼稚園教育要領, 25
- (5) 浦川麻緒里・吉武久美子(2010) 幼児期の食育推進のための実践的活動に関する研究-幼児期年長児を対象にしたバケツ稲づくりの効果-児童教育支援センター年報, 第5号, 8

参考文献

食育基本法(2007) 2015年改正

中山智晴・西方浩一(2009) 「文京・食農教育ファーム」, 実践活動の試みと参加児童への影響, 文京学院大学人間学部研究紀要vol.11.

外来魚を用いた「体の構造」と「食物連鎖」の学習プログラムの開発と実践

—海洋教育パイオニアスクールプログラムおよび琵琶湖の外来魚駆除活動と連携した解剖実習—

明星大学理工学部総合理工学科 特任教授 和田 薫

1. はじめに

生物や自然環境に関する様々な事象・現象は、日常生活や将来と密接な関係をもっている。しかしながら現代は、日常生活の中で生物や自然環境との直接的な結び付きを感じる機会は少ない。そのため、理科での学習を通して、生物や自然環境について体験に基づいて「関心」をもたせ、「なぜこのような事象があるのか」という探究心を高めていきたいと考える。さらに生物が自然環境の中で、どのような生態をもち、その生物が占める生態系の中での役割を知ることにより、環境問題や自然保護問題の本質を理解し、身近なものとして「関心」をもちつづける機会にしてほしいと考えている。

本研究では、中学校の理科で学ぶ内容「動物の体の構造」や「食物連鎖」・「自然界における生物相互の関係や自然界のつり合い」などの学習と関連させつつ、外来魚問題を含む外来生物の問題に興味をもたせ、「自然環境を保全することの重要性」を認識させるために開発した「外来魚を用いた解剖実習」の学習プログラムについて、18年以上にわたり実践してきた成果を報告する。

また、本授業のプログラムは本学で実施されているインターンシップ制度や教育ボランティアの協力、さらに環境教育論の授業を通して、将来教員を目指す大学生と共に実施してきた。さらに2018年度には、このプログラムは八王子市(立)由井中学校区で実施されている海洋教育パイオニアスクールプログラムの中学2年生のテーマ「動物の生活と生物の進化」として実施されている。

以上のように、理科教育の新たな教材として、また、文科省が推進する海洋教育やE S D・環境教育の有用な教材の一つとして「外来魚駆除活動と連携した解剖実習」の実践を報告する。

2. 授業の位置づけと環境教育および海洋教育との関係

生徒に動物や自然に対する興味・関心をもたせるためには、実験・観察による実体験が必要であるのは論をまたない。新たに改定される新学習指導要領においても、「観察・実験を通じて科学的に根拠をもって思考する力をつける」ことが重視されており、実験・観察はいつそう重視されることになる。

中学校理科では、一般にカリキュラムの進行上、「動物についての学び」は2年生の1学期、または2学期に実施されることが多く、解剖の授業は「動物の体のつくりと働き」の単元で実施されることが多かった。今後の新学習指導要領でも、生物の外部形態による「特徴と分類の仕方」は1年生に移行するが、「動物の体のつくりと働き」の単元は2年次で学習されるため、解剖等の実施時期の変更はない。解剖等の授業において課題となるのは、授業内容が増加した現状にあって、実際に実習の時間が確保出来にくいのが現状である。それにもかかわらず、熱心な教員により様々な「解剖」の授業が実施されているのは、生徒の動機付けや学習の定着に非常に効果的であることを、経験的に知っていたためである。

従来、解剖学習としては、ウシ・ブタの心臓などを用いての解剖実習を行うことが多かった。しかしながら、近年では感染症などの病気による危険から、これらを解剖実習の教材として用いるのは難しくなっている。さらに、鶏を用いての解剖実習が行われることもあったが、鳥インフルエンザが流行した際に自粛された。上記の教材を含めて、コイやカエルを用いての解剖が実施可能であるが、費用上の問題がある。特に、カエルは採集による入手が難しくなり、実験用の教材として入手が容易なアフリカツメガエルは購入費用が高価である。コイは大きく、班単位での解剖にも向いているが、キロ単位で販売されており、食

用のコイは大型のために、購入する場合には非常に高価になる。近年、無脊椎動物の学習がカリキュラムに復活したため、安価で容易に入手できるイカやアサリの解剖が行なわれるようになり、手間やコストがかかる脊椎動物が解剖に用いられることは少なくなりつつあるのが現状である。

一方、中学校理科で環境保全や生態系のバランスに関する内容を含む観察・実験をおこなう単元は『自然と人間』であり、中学3年生の3学期に実施されることが多い。『自然と人間』の単元では、食物連鎖を理解する実習として、煮干し(主にカタクチイワシ)を用いて胃の内容物を調査する観察が例示されている。しかし、小魚の胃内容物である微少なプランクトン等の取り出しと観察には手間がかかり、消化され、破損したプランクトンの正確な同定は難しい。なによりも生徒にとって、食物連鎖のダイナミクスを実感するにはインパクトの乏しい教材である。さらに言えば、食物連鎖を学ぶには、その動物が生息する環境や生態的地位、餌とする生物について教員は基礎的知識をもち、理解しておく必要がある。プランクトンを学習で扱うのは、小学校5年時にメダカの餌となるミジンコなどの池の中のプランクトンを学習し、中学校1年生では顕微鏡の扱いでプランクトンを学習するが、いずれも池やプールから採集する限定された淡水産の種類である。多くの教員にとっては海産のプランクトンを観察した経験もほとんど無く、淡水に比べて豊富で複雑な種類の海産プランクトンを調べ、授業内での確かな指導をすることは難しいのが現状である。

中学校における理科の授業の中で、限られた授業時間内に学習できる教材とするには、いくつかの単元の内容を関連させ、かつ中学生にとってもインパクトのある内容により、複合的、効率的に学ばせる必要がある。また、環境教育の目標や内容を達成するためには、現在身近で起きている題材により「生態系のバランスや環境保全」に関する内容を含む観察・実習をおこなうことが効果的である。多くの視点から考察できることが、新学習指導要領で今後の課題とされる「自然の事物・現象に進んで関わり、科学的に探求しようとする態度を養う」教材として重要である。さらに、外来生物の問題は、人間の活動に深く関連するため、“科学”と“社会”の関係についても学びを深めることができ、思考力・判断力・表現力を身につけるための議論や考察を通して話し合い活動を設定することが可能な教材である。

海洋教育の中では、陸水の生態系を取り上げることで、適したモデル学習教材として位置づけられる。海のない地域であっても、陸水を通じて海洋と繋がっているが、日本のように多くの河川が存在する環境では、陸水と海洋の繋がり方も様々であり、両方の環境を活用している魚類等も多く、生態系の構成種としてだけでなく、重要な水産資源となっている。

外来魚を中心とする帰化動物の問題は、在来の生態系に大きな変化をもたらしているため、食物連鎖や「特定外来生物による生態系等に係る被害の防止に関する法律」(外来生物法)の施行の意味について考えることは、海における外来生物の問題を考える上でも非常に有意義な意味をもつといえる。

このように陸水の学びから海洋への興味関心を深めることで、陸水に比べ格段に複雑で豊富な海洋の生態系や食物連鎖、それらを支える種多様性にも興味関心を育成することができ、陸上の環境を含めてよりグローバルな視点で地球環境を学び、考える学習へ発展可能となる。

3. 教材

現在の中学生は、自然体験が非常に減少している。かつては趣味として釣りは小中学生男子の定番であり、ほとんどの男子生徒は経験があった。しかし、今では釣りを経験した生徒は非常に少なくなっている。そのような状況を反映してか、家庭でも魚を調理した経験はほとんどなく、魚の切り身を食べていても、それが魚のどの部位であるかわからない生徒も多い。家庭科の調理実習でも魚を丸ごと一匹扱う機会もほとんどないのが実状である。(資料1参照)

外来魚の解剖実習では、生徒一人一人が必ず解剖し、実習体験ができるように各自に1匹ずつ魚を割り当てている。刃物の扱いに不慣れな生徒に配慮して安全かつ簡単に扱える器具を選び、個別実習を可能にするように留意した。

(1) 教材開発の視点

教材として、外来魚のブラックバス（オオクチバス）とブルーギルを用いることとした。ブラックバス（以下ブルーギルを含めて使用する）は、過去数十年の間にゲーム・フィッシングのために違法に放流され、各地で深刻な生態系の攪乱と漁業被害を引き起こしてきた。その為に平成16年に外来生物法が施行された際、生態系や農林水産業に影響を与える駆除すべき外来生物に指定された。その過程で起こったゲーム・フィッシング団体と漁業・環境保護団体との論争は、人間と自然環境との関係を考えるには良い教材となる。インターネット上にも様々な情報が載せられ、関連した多くの書籍があるために調べやすい環境が整っている。

(2) 教材の確保

実習のための教材（外来魚確保）のルートの確立が一番困難をきわめた。実際に近くの池や川からの調達が可能であれば、一番望ましい。しかし、生徒一人ひとりに1匹の魚を解剖させるには、大量の捕獲が必要となる。もし地元で入手できない場合は、外来生物として問題になり、組織的な駆除が行われている地域から、大量に調達することが可能と考えた。そのような条件を満たし、協力していただける提携先を見つけるため、各地に問い合わせをした。

琵琶湖に於いてブラックバスは生態系を崩し、深刻な漁業被害を引き起こしている。この被害を少しでも改善しようと漁協をはじめ、「琵琶湖を守る会」や「ブラックバス・バスターズ」等の環境保護団体が駆除活動を展開している。釣り上げられたブラックバスは、ほとんどがそのまま廃棄されていた。この大量に廃棄されている魚を解剖実習に活用できないかと、18年前に活動を行なっている各団体に提供のお願いを打診したところ、琵琶湖を守る会から快く応じていただいた。ブラックバスの駆除活動は魚の活動が不活発な冬季を除き、ほぼ年間を通して行なわれている。(写真1)

解剖実習に用いるためには、どのような時期に捕獲されたブラックバスでも可能であるが、食物連鎖について学習するためには、餌となる生物も多く、ブラックバスの捕食活動が盛んな4月から11月までの時期に捕獲された個体を用いるのが、胃内容物の種類も豊富で適している。

(3) 教材の保存方法

捕獲されたブラックバスは保冷箱に氷とともに入れられて送付されてくる。(写真2) 保冷箱から出したブラックバスは半冷凍の状態である。当初は生徒に素手で扱わせ、解剖させていたので、解剖の際に扱いやすくする為、魚体を塩水で洗い、ぬめりを取り除く処理をした後にビニール袋に数匹ずつまとめて入れて冷凍していた。しかし、解凍すると内臓が痛み、胃内容物の分解が進むため、保冷箱から出したブラックバスは大きさを分けた後は、できるだけそのまま冷凍するように変更した。(写真3) また、扱う際には、背鰭に有する棘でケガをしないようにゴム手袋を着用すると共に、扱う上での注意喚起を生徒に徹底する必要がある。(写真6)

(4) 情報・知識の収集

18年前に外来魚の解剖を始めた時には、ブラックバスやブルーギルについては、図鑑やインターネット上にも正確な解剖図などの内部構造に関する知見が全く見いだせなかった。ブラックバス等はスズキ目サンフィッシュ科という日本に分布しない魚であるため、同じスズキ目のスズキ科に属する魚の体の解説や魚類解剖大図鑑(緑書房)の解剖図を参考にして解剖手引きを作成した。

(5) プレゼンテーション資料および教材・教具の準備

- ①生徒の多くは、解剖の経験も魚を調理した経験も無いため、解剖の手順と学習課題を詳しく示すためのプレゼンテーション資料を準備した。

(八王子市立由井中学校ホームページ <http://hachioji-school.ed.jp/yuij/> に公開中)

- ②解剖器具は怪我を防ぐため、基本的に解剖バサミを用い、骨などを切り離す際にはキッチンバサミを使用する。また、目や心臓などの細かいところの切断には、小さなハサミを使用した。このハサミは医療用コスメコーナーに鼻毛切り用として販売していたもので、解剖バサミと同様に先端が丸くなっており、解剖に適している。
- ③計測用には目盛り付きまな板を使用する。器具代を節約するためにキッチンバサミ・鼻毛切り用の小ハサミ・目盛り付きまな板は100円ショップで入手した。
- ④解剖に際し、ゴム手袋を使用させた。川魚は匂いやぬめりが強く、直接触れたことのない生徒の抵抗感を無くすために有効である。また、ゴム手袋はブラックバスやブルーギルが有する背ビレの太く尖った棘による怪我を防ぐ効果もある。
- ⑤解剖手順の確認やレポート作成の資料となる解剖実習ノートを準備した。また、実習中は汚れるため実習ノートをコピーした下書き用プリントを準備し配布した。

4. 学習活動

(1) 学習活動における配慮事項

① 個別でおこなう解剖実習および観察

実験・観察においては、各自が準備し、実験・観察をおこない、結果を自ら記録することで、生徒の主体的体験値をできるだけふやすことが必要である。とくに、生徒一人一人に「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は、できるだけ少人数(可能ならば個別)で行う実験・観察がのぞましい。本学習プログラムでは、基本的に生徒一人一人が準備・解剖実習・観察を行ない、結果をまとめる体験ができるように、個人単位で行う観察・実習とした。(写真5・7)

② 安全性・利便性に配慮した実習

安全性を考えて、不慣れなメスの使用をさけて解剖バサミのみを使用する。骨などを切り離す際にはキッチンバサミを使用することで、ナイフ状の器具による怪我を防ぐ配慮をした。これは、刃物を扱う経験の少ない生徒が、メスを使用することによる怪我を防ぎ、実習指導時間の効率化を図るためである。また、後片付けを簡便化するために配慮をし、器具の数を減らした。すなわち、目盛り付きまな板・汚れてもいい共有の筆記用具(鉛筆)を用意した。

③ 評価について

本実習のカリキュラム上の位置づけを明確にし、本実習により作成されたレポートを評価する観点別評価表を作成した。(表1参照)

(2) 学習を行う上での留意点

① 興味関心・思考力の育成の面から

生物や自然環境に関する様々な事象・現象は、日常生活や将来と密接な関係をもっている。しかしながら日常生活の中では生物と自然についての直接的な結び付きを感じる体験は少ない。学習を通して生物や自然環境について体験に基づいて「関心」をもち、「なぜこのような事象が生じているのか」という探究心を高めることが望まれる。さらに生物が自然環境の中で、どのような生態をもち、生態系の中での役割を知ることにより、環境問題や自然保護問題を調べ、その本質を理解し、身近なものとして「関心」をもちつづける態度を育成したい。そのために、実習後のレポートとして冬休み中の課題を設定した。(表2参照)

② 発展的学習の設定

生徒が学んできたセキツイ動物(主にヒト)の体の構造と比較しながら観察実習を行うことにより、セキツイ動物の体において共通する構造と、生活様式や環境に応じて発達した構造について、「興味」

をもって取り組み、科学的な見方、考え方を育成できると考える。さらに、体の様々な構造を調べることにより、(例えば、ブラックバスも水鳥等に食われる対応として背鰭に棘を発達させるなど)食物連鎖の食う・食われる関係などについて具体的に考察できる力が育成できる。

5. 学習指導計画

(1) 関連する単元の学習指導目標

【動物の生活と生物の変遷の学習指導目標】

(3) 動物の生活と生物の変遷

生物の体は細胞からできていることを観察を通して理解させる。また、動物などについての観察、実験を通して、動物の体のつくりと働きを理解させ、動物の生活と種類についての認識を深めるとともに、生物の変遷について理解させる。

【自然と人間の学習指導目標】

(7) 自然と人間

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。

ア 生物と環境

(ア) 自然界のつり合い

微生物の働きを調べ、植物、動物及び微生物を栄養の面から相互に関連付けてとらえるとともに、自然界では、これらの生物がつり合いを保って生活していることを見いだすこと。

(イ) 自然環境の調査と環境保全

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こと。

(2) 評価規準

【動物の世界の評価規準】

自然事象への 関心・意欲・態度	科学的な思考・表現	観察・実験の技能	自然事象についての 知識・理解
動物のからだのつくりとはたらき、動物のなかまに関する事物・現象に関心をもち、意欲的にそれらを探究するとともに、自然環境を保全し生命を尊重しようとする。	動物のからだのつくりとはたらき、動物のなかまに関する事物・現象のなかに問題を見だし、解決方法を考えて観察・実験を行い、事象の生じる要因やしくみを分析的、総合的に考察して、問題を解決することができる。	動物のからだのつくりとはたらき、動物のなかまに関する事物・現象についての観察・実験を行い、基礎操作を習得するとともに、規則性を見いだしたりみずからの考えを導きだしたりして、創意ある観察・実験の報告書を作成し、発表することができる。	動物のからだのつくりとはたらき、動物のなかまに関する事物・現象について理解し、知識を身につける。

【自然と人間の評価規準】

自然事象への 関心・意欲・態度	科学的な思考・表現	観察・実験の技能	自然事象についての 知識・理解
自然と環境、自然と人間に関する事物・現象に関心をもち、意欲的にそれらを探究するとともに、自然環境を保全し、生命を尊重しようとする。	自然と環境、自然と人間に関する事物・現象のなかに問題を見出し、解決方法を考えて観察・実験や調査を行い、それらの事象を時間空間と関連づけて動的に見たり、事象の生じる要因やしくみを分析的、総合的に考察したりして、問題を解決することができる。	自然と環境、自然と人間に関する事物・現象についての観察・実験や調査を行い、基礎操作を習得するとともに、規則性を見いだしたり自らの考えを導きだしたりして、創意ある観察・実験の報告書を作成し、発表することができる。	自然と環境、自然と人間に関する事物・現象について理解し、知識を身につける。

(3) 学習活動に即した具体的な評価目標

自然事象への関心・意欲・態度	科学的な思考・表現	観察・実験の技能	自然事象についての 知識・理解
○体のつくりに興味をもち、解剖実習で意欲的に調べようとする ○解剖実習で食物連鎖を確かめ、自然環境について、興味・関心をもって考えようとしている。 ◎インターネットを用いて、外来生物について調べようとする。	○解剖実習の結果から生物の食べるものと食べられるものとの関係を、生活や数量と関連づけて考え、説明することができる。 ◎自然環境を保全する方法について考察することができる。	○解剖実習をわかりやすくまとめて記録・整理し、発表することができる。 ◎解剖実習から自然環境調査のしかたを習得する。	○体のしくみについて関心をもち、意欲的に解剖実習を行い、各器官について名称と役割を理解する。 ◎自然環境(外来生物問題)について理解し本やインターネットで調べてレポートにまとめる。

(4) 評価場面・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。	自然事象への関心・意欲・態度	行動観察・解剖実習ノート
観察実習中に正確に記録をとる。	観察・実験の技能	行動観察・解剖実習ノート
観察内容をレポートにまとめる。	観察・実験の技能	解剖実習ノート
観察内容から魚の体のつくりと働きを考察し、レポートにまとめる。	科学的思考・表現	解剖実習ノート・レポート
環境問題・外来生物問題について興味をもち、レポートにまとめ発表する。	科学的思考・表現	解剖実習ノート・レポート

(5) 学習内容および活動

本プログラムによる解剖実習は、食物連鎖や外来魚問題の課題を含めて、冬期休業日前または春季休業日前の午後2時間分(100分)を活用して行う特別授業のプログラムとして開発した。しかし、2年生の「動物の体のつくりと働き」の単元の授業として解剖実習を行う場合には、教員が実習準備を整えておき、解剖実習の内容を魚の体の構造や胃内容物などに限定し、書画カメラなど実物投影装置により解剖の様子を提示しつつ、生徒と共に解剖実習を進行させる形で実施すれば、1時間(50分)の授業時間内での実習も可能である。(写真8)以下に両方の指導案を示す。

① 100分実施案

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〕	時間
<p>プレゼンテーション * 目的と課題を理解して、解剖の方法の事前学習をする。</p>	<p>① 解剖実習ノートを配布する。 ② 解剖の方法についてプレゼンテーションソフトにより説明する。 (時間短縮の場合は省略)</p>	<p>【関心・意欲・態度】 発言・質問</p>	<p>(分) 15</p>
<p>解剖実習 【準備】 器具を準備する 解剖バサミ・キッチンハサミ スケール付まな板・バット・魚 新聞紙・ゴム手袋</p>	<p>③ 器具の配布と使用方法の注意と説明をおこなう。 ④ 解剖実習ノートに写すための実習下書きプリントの書き方の指示をする。 ⑤ 机に新聞紙をしきつめて、まな板をセットする。</p>	<p>【関心・意欲・態度】 行動観察</p>	<p>15</p>
<p>【課題】 ㉗呼吸器(エラ)の観察 ㉘心臓の観察 ㉙消化器官(胃・肝臓)の観察 ○胃内容物の観察 ○浮袋の観察 ○腎臓の観察 ○脳・視神経の観察 ○目・水晶体の観察 ○筋肉の観察 ○セキツイ(背骨)の観察</p>	<p>⑥ 魚の配布をおこなう。ゴム手袋をつけ、バットに魚を入れる。 ⑦ マニュアルにしたがって解剖をおこない、下書きプリント(実習ノート用)に記録やスケッチをとるように指示する。 ☞ 解剖は教員が実物投影装置で実際に説明しながら解剖をおこない、㉗—㉙まで実施すると、進行を揃えて効率的に進めることができる。 ☞ 適宜、机間巡視をしながら、進行状況を確認し、アドバイスを行う。 ●解剖の仕方・観察ポイントの指摘(特に骨の切断とエラ・心臓の位置、脳と視神経)の確認。 ●スケッチの指示</p>	<p>【観察・実験の技能】 観 察 実習ノート</p>	<p>50</p>
<p>後片付け 諸注意</p>	<p>⑧ 魚・器具の処置と片付け方法の注意と説明をおこなう。 ⑨ 片づけ。 ⑩ 課題レポートの作成方法の確認をおこなう。</p>	<p>【科学的な思考・表現】 実習ノート・考察 課題レポート 【知識・理解】 解剖実習ノート</p>	<p>20</p>

② 50分実施案

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〕	時間
<p>プレゼンテーション 事前の授業で解剖の手順・課題について説明しておく。(1時間)</p>	<p>・実習ノートは事前の授業で配布して、手順を確認しておく。</p>		(分)
<p>* 目的と課題、解剖の方法の事前学習を確認する。</p> <p>解剖実習 【準備】 器具・魚を机上に準備しておく。 解剖バサミ・キッチンハサミ スケール付まな板・バット・魚 ルーペ・新聞紙・ゴム手袋</p> <p>【課題】 ㊦呼吸器(エラ)の観察 ㊧心臓の観察 ㊨消化器官(胃・肝臓)の観察 ㊩胃内容物の観察</p> <p>・時間があれば自由課題とする ○浮袋の観察 ○腎臓の観察 ○脳・視神経の観察 ○目・水晶体の観察 ○筋肉の観察 ○セキツイ(背骨)の観察</p>	<p>◎入り口で、ゴム手袋を配布する。 ① 教員により、机上に新聞紙を広げてセットして、器具を準備しておく。 ② バットに魚を入れて準備しておく。 ③ ゴム手袋を着用させ、着脱方法を説明する。 ④ 実習での注意、器具の使用に際しての怪我・事故の注意事項のみをおこなう。 ⑤ 実習用の下書きプリントの書き方の指示をする。 ⑥ 解剖は教員が提示装置で実際に説明しながら解剖方法㊦—㊨までを生徒と共に実施する。 ⑦ ㊩を例示して解剖を指示してからは、机間巡視して、確認し、実習ノート用に下書きプリントに記録やスケッチをとるようにアドバイスを行う。 ⑧ 観察ポイントの指摘(特にエラ・心臓、脳と視神経)の確認。</p>	<p>【関心・意欲・態度】 行動観察</p> <p>【観察・実験の技能】 観 察 実習ノート</p>	10
<p>後片付け 諸注意</p>	<p>⑨ 魚・器具の処置と片付け指示をおこなう。 ⑩ 片づけ。 ⑪ 課題レポートの作成方法の確認をおこなう。</p>	<p>【科学的な思考・表現】 実習ノート考察</p> <p>【知識・理解】 【科学的な思考・表現】 解剖実習ノートを課題レポートとして出題する</p>	10

6. 今後の課題と展望

過去に実施したアンケートの結果やレポートの内容から、本プログラムによる解剖実習は効果的に動物(魚類)の体のつくりを学ぶことができ、生徒に生態系のつながりや食物連鎖を含めて外来種問題を含む環境問題に強い関心をもたせることが出来たと考えられる。(資料1・2参照)今後の課題としては、本プログラムによる実習の効果測定のために、実習前の生徒の基本的知識、経験の有無と実習後の生徒の意識の変化を詳しく調査する必要がある。そして、解剖実習を実施しない場合や他の教材を用いた解剖実習と比べて、どれほど多面的な学習が効果的に出来たのか、検討していくことが必要であろう。

解剖実習は興味関心を高め、学習への教育効果は高いものの準備等に多くの手間がかかり、授業として導入・実施を避けられているのが現状である。現在、教員の大量退職時代を迎え、かつて解剖を積極的に授業に取り入れた教員も現場を離れつつあり、現場で培われた有形無形のノウハウが失われつつある。手間はかかるが教育効果の大きい教材には、いくつかの複合的な目的をもたせて実施することで、カリキュラム上の時間節約を図ると共に、若手の教員に経験を積ませることが喫緊の課題と考える。

各大学から参加してくれた教育ボランティア(スクールサポーター)や明星大学のインターンシップの大学生には、本授業について助手として参加してもらい感想を聞いてきた。(写真9-11)また、本実習を東京農業大学の中学・高校の理科教員を目指す大学三年生106名を対象として実施し、レポートによる感想をえた。さらに、明星大学の理科教員志望者約120名に解剖の経験をたずねた。その結果からは、中学校から高校にかけて解剖実習の体験が少ないことが明らかになり、解剖実習後の理解・関心には高い効果が見られた。(表3参照)さらに大学生が本プログラムに参加し、生徒指導を担うアシスタントの立場で体験した後は、実習指導技術の高度な習得が見られた。現在、かつて本プログラムを体験した大学生が中学校や高等学校の教員になり、外来魚の解剖の授業を当該校の授業でも実施したいとの申し出もある。今後、計画的に次世代の教員に本プログラムを経験させ、併せて新しい学習指導要領や海洋教育・環境教育の発展的学びに活用していくことが必要と考える。

謝辞

本プログラムの実施に際し、当初より外来魚の入手に協力いただいた琵琶湖を戻す会の奥田悦夫氏には、ここに改めて深く感謝いたします。本授業に対する奥田氏のご理解と手間暇を惜しまぬ18年間の協力がなければ、この授業自体が成立しませんでした。また、今までこの授業に参加し、準備を含めてお手伝いいただいた多くの教職員、講師、大学生の方々にも感謝いたします。特に、八王子市立由井中学校の荒井雅則校長先生には、海洋教育の継続推進と「外来魚の解剖実習」のために特別授業日の設定をしていただきました。また、村上宣明・大森紀幸両教諭には、アンケートの実施と集計にご協力いただきました。さらに日頃より、葛西臨海・環境教育フォーラムの宮嶋隆行氏はじめインタープリターの熊谷香菜子氏・高橋麻美氏には海洋教育の推進と本プログラムの実施にご尽力いただきましたことを感謝いたします。東京農業大学の武田晃治先生には、外来魚の解剖実習の機会と便宜を図っていただきました。また、明星大学の教職センター長 篠山浩文先生を始め教職センターの方々には、インターンシップ生やスクールサポーターの大学生の派遣に便宜を図っていただきましたことに感謝申し上げます。最後に、「外来魚の解剖テキスト」を印刷いただき、八王子市立由井中学校における環境教育の推進にご理解とご協力をいただいた八王子市教育委員会および市役所の方々に深く感謝いたします。

参考文献

1. 『環境問題を考える自由研究ガイド』 東京書籍 p.64 煮干しのお腹のプランクトンから海の世界を知ろう!
2. 実習煮干しの消化管内にある内容物の調査 北海道立理科教育センターwww. riken. hokkaido-c. ed. jp/293seibutu_pdf/tyu/h20.../h20s_nibosi. pdf

3. 煮干の解剖 - 理科の教材をつくろう rika-kyouzai. sakura. ne. jp/kyouzai2802. html
4. 煮干しの解剖教室 (オリジナル入門シリーズ) 小林真理子 (著), 仮説社
5. 煮干しの解剖資料室 [http://www. geocities. jp/niboshi2005/](http://www.geocities.jp/niboshi2005/)

表1 解剖実習レポート評価の観点

	評価項目	自然事象への 関心・意欲・態度	科学的な思考・ 表現	観察・実験の 技能	自然事象についての 知識・理解	
1	レポートの提出形式が守られている。	0 3 5				
2	文字がていねいに、読みやすく書かれている。					
3	研究目的が自分の言葉で明確に述べられている。		0 3 5			
4	観察・実習のポイントや注意事項が解説されている。					
5	使用した薬品・器具が正確にまとめられている。			0 3 5		
6	実習方法や手順が図・写真などを使って分かりやすくまとめられている。					
7	体の各部分の名称を調べてある。				0 3 5	
8	体の各部分の特徴について、気づいたことを考察してある。		0 3 5			
9	消化器官について名称を調べてある。				0 3 5	
10	消化器官の構造について、気づいたことを考察してある。		0 3 5			
11	鰓(エラ)の数と構造、名称を調べてある。				0 3 5	
12	スケッチして、分かりやすくまとめられている。			0 3 5		
13	鰓(エラ)の数と構造について、気づいたことを考察してある。		0 3 5			
14	心臓の位置と構造、名称を調べてある。				0 3 5	
15	心臓の位置と構造について、気づいたことを考察してある。		0 3 5			
16	浮き袋の位置と構造を調べてある。				0 3 5	
17	スケッチして、分かりやすくまとめられている。			0 3 5		
18	浮き袋の位置と構造について、気づいたことを考察してある。		0 3 5			
19	じん臓の位置と長さを調べてある。				0 3 5	
20	スケッチして、分かりやすくまとめられている。			0 3 5		
21	じん臓の位置と長さについて、気づいたことを考察してある。		0 3 5			
22	胃の内容物の種類や大きさを調べてある。				0 3 5	
23	スケッチして、分かりやすくまとめられている。			0 3 5		
24	胃の内容物の種類や大きさについて、気づいたことを考察してある。		0 3 5			
25	脳や視神経の位置と構造を観察し、調べてある。				0 3 5	
26	スケッチをメモして、分かりやすくまとめられている。			0 3 5		
27	脳や視神経の位置と構造について、気づいたことを考察してある。		0 3 5			
28	目の構造を観察し、調べてある。				0 3 5	
29	スケッチして、分かりやすくまとめられている。			0 3 5		
30	目の構造を観察し、気づいたことを考察してある。		0 3 5			
31	体の断面の筋肉の付き方を観察し、調べてある。				0 3 5	
32	スケッチして、分かりやすくまとめられている。			0 3 5		
33	体の断面の筋肉の付き方を観察し、気づいたことを考察してある。		0 3 5			
34	骨のつくりを観察し、調べてある。				0 3 5	
35	スケッチして、分かりやすくまとめられている。			0 3 5		
36	骨のつくりを観察し、気づいたことを考察してある。		0 3 5			
37	実習について反省、感想がまとめられて書かれている。	0 3 5				
	観点別総合評価		/10	/25 + 15 = 40	/10 + 5 = 15	/20 + 15 = 35

1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,14,15,22,23,24,37は必修課題

必修課題のみ 3課題選択追加 1課題選択追加 3課題選択追加

解剖実習後のレポートの観点別評価項目を示す

図版



写真1 琵琶湖を戻す会による駆除大会
定期的に駆除活動を行っている。その効果は大きく、近年では超大型のブラックバスは捕獲されにくくなっている。



写真2 釣られた外来魚
大会では多くの外来魚が駆除され、箱詰めにして半冷凍で送られてくる。



写真3 解剖用に保存する
解剖に用いる魚は班人数分（4～6匹）ごとに袋詰めして冷凍保存すると配布に便利である。



写真4 解剖実習準備の様子
解剖に用いる魚は冷凍庫から出し、流水で洗って解凍し、解剖が出来る状態にする。



写真5 実習前に課題を確認
100分授業では、実習前に解剖テキストにそって丁寧に手順や課題を確認する。



写真6 魚を選ぶ（100分授業）
解剖用の魚を選び、バットに入れる。背ビレには鋭い棘があるので、手に刺されないようにつかみ方を指導する。



写真7 体長・体幅・口の大きさの測定
手順に従って、計測から始めて解剖を進めていく。実習中は汚れても良い下書き用プリントに鉛筆で記入する。



写真8 授業での解剖の演示
実物投影装置により解剖の手順を示しつつ、生徒も同時に解剖を進めていくことにより時間短縮が可能となる。



写真9 スクールサポーターによる実習補助
スクールサポーターが十分な場合は、1人で生徒2～3人の指導を担当する。少ない場合は巡回指導をおこなう。



写真10 スクールサポーターによる実習指導の様子①
大学生のスクールサポーターは班に入り、生徒の解剖実習の指導や補助をおこなう。



写真11 スクールサポーターによる実習指導の様子②
生徒が解剖実習につまずいた時は、積極的に補助をおこなう。50分授業では非常に効果がある。



写真12 インタープリターによる授業の展開
海洋教育の授業では、インタープリターによる授業の円滑な進行、説明とまとめがおこなわれる。

表2 授業後の発展課題レポート

下記の課題についてレポートにまとめます。

- 本や新聞、インターネットなどで調べて、レポートを提出してください。
- 書式はA4版・横書きとします。→レポート用紙を後日配ります。

- ① オオクチバスやブルーギルは、なぜ日本に持ち込まれたのか。
- ② どのようにして日本国内での分布が広がったのか。
- ③ 今、オオクチバスやブルーギルにはどのような問題があるのか。
- ④ 他に海外から移入された動植物が問題になっている例は？
- ⑤ 今、問題となっている環境問題や自然保護の課題は何か？
- ⑥ 環境問題や自然保護について、あなたの考えを書いてください。
- ⑦ 今回の授業やレポートを通して、あなたの学んだことや感想を書いてください。

上記の課題を長期休業中(冬休みの宿題)に設定し、3年時の食物連鎖や環境の学習に関連させた。

表3 大学生の感想

- ① 初めて魚をさわって解剖したので、とても興味深かったです。教科書で見る魚のイメージとは違って、歯は小さく沢山あり、体の大きさの割に心臓が小さいことに驚きました。また、視神経と目のつながりを発見し、小さな脳を見つけて達成感を得ることができました。
- ② 高校生まで解剖実験をしたことがなく、魚の解剖は初めてでした。あばら骨は思っていたよりも硬く、キッチンバサミでの解剖は有効だと思いました。
- ③ 外来魚の解剖は初めての体験で、とても面白かった。胃の中を調べ、ザリガニが丸ごと1匹入っていたことには本当に驚いた。本や教科書で知識として魚のことを覚えるよりも、解剖のように自分の目で、自分の手で触れながら学んでいくほうが生徒も教員も面白いと思った。ただ、今回は夢中になりすぎてテキストへの記入を忘れてしまうことも多かった。生徒には要所所で記録させることを意識して行わないとレポート段階まで持っていけないと感じた。
- ④ 自分自身、イカや豚の内臓・目の解剖は高校までに経験したことがあったが、魚を使っての解剖は初めてであった。そのため、最初はレジメ通りに解剖を進めることしか出来ず、詳しい臓器の解説などをすることができなかった。しかし、2時間目以降は1時間目の反省を活かし、解剖の手順を指示し的確に出来、尚且つ、なるべく内臓がきれいに見えるような解剖のサポートを行うことが出来た。また、授業を重ねるごとに前の時間では出来なかった部位の解剖を行うことが出来、生徒たちの興味関心をより引き出せたように感じた。課題としては、説明をしている先生の話聞く際に、生徒たちの意識を目の前の作業から一旦離れさせるような指示がうまく行かなかった点である。
- ⑤ 安全面に配慮しながらも生徒自身に発見させ、疑問を持たせることが難しいことを実感しました。また、生徒一人ひとりについて指導するだけでも大変だったのにこれを一人で理科実験をすることになると考えたとき、理科実験授業の安全性等の授業計画の重要性を気づくことができました。

教職を目指す大学生にとっては、解剖実習の経験や指導方法を学ぶだけではなく、実際に授業を実施する際の準備、授業のコントロール方法や授業中の配慮事項に対して認識を新たにする経験を得る良い機会になっている。①-③：東京農業大生による授業の感想。④-⑤：明星大生による授業サポートの感想。

資料1 生徒アンケート結果 (2015年度実施) 125名

授業前アンケート結果	⑬魚をさわった経験はありますか。 	⑭魚を料理した経験はありますか。 	⑯魚の切り身がどの部位なのか、わかりますか。 	⑰魚の体の部位(背ビレ・腹ビレ・尻ビレ・エラ)や名称などを知っていますか。
	⑮魚の骨のつき方を観察した経験はありますか。 	⑯魚の鰓(エラ)を観察した経験はありますか。 	⑰魚の心臓を観察した経験はありますか。 	⑱魚の胃などの消化器官を観察した経験はありますか。
授業後アンケート結果	⑲体の各部分の名称はわかりましたか。 	⑲解剖実習は上手くできましたか。 	⑲消化器官の構造を観察できましたか。 	⑲鰓の位置と構造を観察できましたか。
	⑲心臓の位置と構造を観察できましたか。 	⑲胃の内容物を取り出し、観察できましたか。 	⑲食物連鎖の実感を実感できましたか。 	⑲外来魚が生態系に与える影響を実感できましたか。

解剖実習により、具体的な知識の定着と食物連鎖や生態系への影響なども実感できる効果が見られる。

資料2 生徒アンケート結果 (2019年度実施) 149名

事前アンケート(2年生149名)	はい	どちらともいえない	いいえ
1. 海(川、池など)にすんでいる生き物について興味はありますか?	32%	36%	33%
2. 海(川、池など)に行くことは好きですか?	44%	38%	19%
3. 海(川、池など)はみなさんにとって大切な場所と考えていますか?	68%	27%	5%
4. 魚1匹をまるごとさばいて調理した経験はありますか。	15%	29%	56%
5. 外来生物という言葉聞いたことはありますか。	96%	0%	4%
事後アンケート(授業終了の時に書いてください)	はい	どちらともいえない	いいえ
1. 海(川、池など)にすんでいる生き物について興味は増しましたか?	61%	28%	11%
2. 今後、海(川、池など)に行った時、生き物を見たりさわったりしてみたいですか?	46%	28%	26%
3. 海(川、池など)はみなさんにとって大切な場所と考えられますか?	81%	18%	1%
4. 魚の解剖で魚の体のしくみが良く理解できましたか。	81%	15%	3%
5. 外来生物について理解は深まりましたか?	74%	21%	4%
6. 今日の授業を受けて海(川、池など)と私たちとの関係について理解が深まりましたか?	70%	24%	5%

解剖実習後には、興味や理解度が明らかに増している傾向が見られる。

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）

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）

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（教育学部のみ「自立と体験2」の授業内で実施）

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免除）

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 9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月以降随時

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)

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)

体験実施(社会福祉施設、特別支援学校)

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。また、特別支援学校での実習は9～11月に行うため、異なる校種での実習は必ず5～6月に行います。

※ 「特別併修プログラム」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、「東京都 公立学校実習希望確認票」(実習校区分1の学 生のみ)の提出
	10月中旬	教育実習生個人票作成オリエンテー ション	「教育実習生個人票」の清書・提出
4年	1月中旬	第4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	
3年	4月～1月		
4年	4月	小学校での教育実習	
	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月中旬	第1回幼稚園実習ガイダンス
	1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	第1回教育実習ガイダンス…教育実習の希望登録(小学校教員コースの学生対象) ※教職課程ガイダンス内で実施 保育士養成課程ガイダンス(子ども臨床コースの学生対象)
	4月上旬	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)
3年	4月上旬	教育実習申し込み基準の判定
	12月上旬	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	実習園への訪問・挨拶
	2月	実習園でのボランティア(※希望者のみ)
	2月	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)
	3月下旬	教育実習履修資格の判定
4年	3月下旬～4月上旬	教職課程ガイダンス(必ず出席してください)(小学校教員コースの学生対象) 健康診断(必ず受診してください) 保育士養成課程ガイダンス(子ども臨床コースの学生対象)
	4月下旬	大学からの指導教員の発表
	6月上旬より4週間	教育実習

3. 申し込み条件と履修資格（平成30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) 漢字検定3級を有しているか、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年生に進級合格した学生のうち、次の4つの条件をすべて満たした学生です。

- (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。

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単位以上修得済みであること。 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単位以上修得済みであること。 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単位以上修得済みであること。 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」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科目以上修得済みであること。

V 2018年度の実績

1. 各種学外実習等実施者数（資料②）
2. 2018年度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

○は受講必須の教職指導

		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 ●東京教師養成塾公開ゼミナール		●教員採用試験自治体別説明会 ●東京教師養成塾公開ゼミナール	
	1年生	○教員採用試験キックオフガイダンス ○模擬試験(専門教養) ○学習スタートガイダンス		●過去問分析会 ●教員採用試験対策講座(教職アプローチ) ●論作文基礎講座	●教員採用試験対策講座(教職アプローチ) ●論作文基礎講座
		○1年生面談(教職指導講師との面談を全員対象で実施)			
		●文章力育成のための国語力講座(全15回)			●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		●教職インターンシップ研修会	●保育インターンシップ活動報告会
2年生	教員採用 対策など	○学習スタートガイダンス		●過去問分析会 ●教員採用試験対策講座(教職アプローチ) ●論作文基礎講座	●教員採用試験対策講座(教職アプローチ) ●論作文基礎講座
	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 ○保育実習1(保育所)ガイダンス ○教職インターンシップ活動発表会 ○保育インターンシップ直前ガイダンス	●保育インターンシップ活動報告会
	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	○学習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)/事後ガイダンス ●志望自治体別学習相談会	●論作文・面接等対策指導(個別指導) ●教員採用試験対策講座(指導案作成/先輩から学ぶ)(筆記対策講座) (面接講座) ●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 ○保育実習1(施設)ガイダンス		○教育実習個人票作成オリエンテーション ○第4回教育実習ガイダンス ○第2回幼稚園実習ガイダンス ●東京教師養成塾推薦者学内選考 ○保育実習2ガイダンス	●東京教師養成塾学内指導 ○教員採用試験対策講座(専門教養)
	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・面接試験等指導(個別指導) ●直前対策ガイダンス ●教職教養直前講座	●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(赴任校決定に向けての準備)(学級経営、保護者対応を学ぶ) ●臨時採用教員説明会	
	教職指導 など	○教職・教育実習ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス ●教員採用試験大学推薦学内選考 ○第1回教員免許申請ガイダンス ○保育実習3ガイダンス		○第2回教員免許申請ガイダンス ○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)	

※上記のほか、時事通信出版局の通信講座を大学特価&講義付で提供

※上記は2018年度実績です。

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)		2018年	2017年	2016年	2015年	2014年	2013年	2012年	合計	
理工	総合理工学科	物理学系	23	30	32	41	41	49	31	247
		生命科学・化学系	31	19	38	34	32	44	57	255
		機械工学系	9	10	4	16	10	6	1	56
		電気電子工学系	6	3	9	5	7	10	4	44
		建築学系	3	5	6	10	3	10	2	39
		環境・生態学系	11	10	10	16	13	17	13	90
		フレキシブル	2	4	3	3	2	3	1	18
合計		85	81	102	125	108	139	109	749	
人文	国際コミュニケーション学科	21	33	19	26	21	22	17	159	
	日本文化学科	39	58	49	39	37	54	30	306	
	人間社会学科	29	44	31	28	22	39	29	222	
経済	経済学科	13	30	32	30	30	51	35	221	
情報	情報学科	24	26	24	32	41	23	27	197	
教育	教育学科	386	429	373	404	362	394	403	2,751	
造形	造形芸術学科	-	-	-	-	-	16	12	28	
合計		597	701	630	684	621	738	662	4,633	

2018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)					保育実習1(2年生)	保育実習1(施設)(3年生)	保育実習2(保育所)(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	16	32	-	-	23	-	23	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	18	18	36	-	-	14	-	14	-	-	-	-
		機械工学系	0	1	1	2	-	-	2	-	2	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	5	5	10	-	-	0	-	0	-	-	-	-
		建築学系	0	2	2	4	-	-	3	-	3	-	-	-	-
		環境・生態学系	0	7	7	14	-	-	5	-	5	-	-	-	-
		合計	0	49	49	98	-	-	47	-	47	-	-	-	-
人文	国際コミュニケーション学科	0	10	10	20	-	-	10	-	10	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	23	23	46	-	-	12	-	12	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	6	6	12	-	-	9	-	9	-	-	-	-	
経済	経済学科	0	11	11	22	-	-	5	-	5	-	-	-	-	
情報	情報学科	0	8	8	16	-	-	9	-	9	-	-	-	-	
教育	教育学科	432	318	319	637	52	287	193	40	572	64	47	41	10	
造形	造形芸術学科	0	0	0	0	-	-	0	-	0	-	-	-	-	
合計		432	425	426	851	52	287	285	40	664	64	47	41	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)					保育実習1(保育所)(2年生)	保育実習1(施設)(3年生)	保育実習2(保育所)(3年生)	保育実習3(施設)(3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	-	-	22	-	22	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	14	15	29	-	-	16	-	16	-	-	-	-
		機械工学系	0	4	4	8	-	-	1	-	1	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	0	0	0	-	-	1	-	1	-	-	-	-
		建築学系	0	3	3	6	-	-	2	-	2	-	-	-	-
		環境・生態学系	0	6	6	12	-	-	5	-	5	-	-	-	-
		合計	0	50	52	102	-	-	47	-	47	-	-	-	-
人文	国際コミュニケーション学科	0	16	16	32	-	-	8	-	8	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	12	12	24	-	-	16	-	16	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	10	10	20	-	-	9	-	9	-	-	-	-	
経済	経済学科	0	9	7	16	-	-	10	-	10	-	-	-	-	
情報	情報学科	0	13	13	26	-	-	6	-	6	-	-	-	-	
教育	教育学科	376	346	350	696	47	271	157	43	518	49	55	43	0	
造形	造形芸術学科	0	0	0	0	-	-	-	-	0	-	-	-	-	
合計		376	456	460	916	47	271	253	43	614	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年度に実習する学生はいません。

2016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)					保育実習1 (保育所) (2年生)	保育実習1 (施設) (2年生)	保育実習2 (保育所) (3年生)	保育実習3 (施設) (3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	22	22	44	-	-	30	-	30	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	20	20	40	-	-	21	-	21	-	-	-	-
		機械工学系	0	2	2	4	-	-	0	-	0	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	3	3	6	-	-	4	-	4	-	-	-	-
		建築学系	0	2	2	4	-	-	2	-	2	-	-	-	-
		環境・生態学系	0	7	7	14	-	-	6	-	6	-	-	-	-
	合計	0	56	56	112	-	-	63	-	63	-	-	-	-	
人文	国際コミュニケーション学科	0	9	9	18	-	-	13	-	13	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	20	21	41	-	-	24	-	24	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	13	12	25	-	-	16	-	16	-	-	-	-	
経済	経済学科	1	15	15	30	-	-	8	-	8	-	-	-	-	
情報	情報学科	0	12	12	24	-	-	7	-	7	-	-	-	-	
教育	教育学科	397	309	309	618	40	305	171	39	555	54	0	47	3	
造形	造形芸術学科	0	0	0	0	-	-	5	-	5	-	-	-	-	
	合計	398	434	434	868	40	305	307	39	691	54	0	47	3	

※ 「保育実習1(施設)」・・・2016年度より実習時期変更(2年→3年)のため、2016年度に実習する学生はいません。

2015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)					保育実習1 (保育所) (2年生)	保育実習1 (施設) (2年生)	保育実習2 (保育所) (3年生)	保育実習3 (施設) (3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	1	34	34	68	-	-	16	-	16	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	27	27	54	-	-	33	-	33	-	-	-	-
		機械工学系	0	1	1	2	-	-	0	-	0	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	8	8	16	-	-	0	-	0	-	-	-	-
		建築学系	0	4	4	8	-	-	0	-	0	-	-	-	-
		環境・生態学系	0	8	8	16	-	-	8	-	8	-	-	-	-
	合計	1	82	82	164	-	-	57	-	57	-	-	-	-	
人文	国際コミュニケーション学科	2	14	14	28	-	-	13	-	13	-	-	-	-	
	日本文化学科	2	31	32	63	-	-	14	-	14	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	23	22	45	-	-	13	-	13	-	-	-	-	
経済	経済学科	1	16	16	32	-	-	6	-	6	-	-	-	-	
情報	情報学科	0	8	8	16	-	-	11	-	11	-	-	-	-	
教育	教育学科	361	367	366	733	50	305	176	42	573	52	51	42	2	
造形	造形芸術学科	0	4	5	9	-	-	7	-	7	-	-	-	-	
	合計	367	545	545	1,090	50	305	297	42	694	52	51	42	2	

2014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)					保育実習1 (保育所) (2年生)	保育実習1 (施設) (2年生)	保育実習2 (保育所) (3年生)	保育実習3 (施設) (3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	23	46	-	-	12	-	12	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	40	42	82	-	-	21	-	21	-	-	-	-
		機械工学系	0	0	0	0	-	-	2	-	2	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	0	0	0	-	-	5	-	5	-	-	-	-
		建築学系	0	0	0	0	-	-	2	-	2	-	-	-	-
		環境・生態学系	0	7	7	14	-	-	7	-	7	-	-	-	-
	合計	0	70	72	142	-	-	49	-	49	-	-	-	-	
人文	国際コミュニケーション学科	0	6	6	12	-	-	12	-	12	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	14	15	29	-	-	17	-	17	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	20	20	40	-	-	14	-	14	-	-	-	-	
経済	経済学科	0	9	9	18	-	-	13	-	13	-	-	-	-	
情報	情報学科	2	12	13	25	-	-	6	-	6	-	-	-	-	
教育	教育学科	394	351	349	700	47	313	192	47	599	45	44	49	2	
造形	造形芸術学科	1	8	8	16	-	-	7	-	7	-	-	-	-	
	合計	397	490	492	982	47	313	310	47	717	45	44	49	2	

資料③ 2018年度 教員免許状取得者数

2018/11/27 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					11	9							12	12									44	23
	生命科学・化学系					1	10							1	14									26	14
	機械工学系					2								2							1			5	2
	電気電子工学系																							0	0
	建築学系					3								3										6	3
	環境科学系					3	2							3	2									10	5
	小計					20	21							21	28							1		91	47
人文	国際コミュニケーション学科									10										10			20	10	
	日本文化学科			12							12												24	12	
	人間社会学科				7							7	6										20	9	
	小計			12	7					10	12	7	6							10			64	31	
経済	経済学科				4							5	1										10	5	
情報	情報学科				8								9									6	23	9	
教育	教育学科	117	294	25	48	40	26	3	4	25	19	25	45	46	40	25	3	4	26	19		40	874	373	
合計		117	294	37	59	68	47	3	4	25	29	37	57	53	70	53	3	4	26	29	1	6	40	1062	432
		272										339													

※ 上記の人数は、東京都の一括申請により免許状を取得予定の人数になります。(2018.11.27現在)

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						1								1									2	1	
	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																							0		
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	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2
		2										2														

※ 上記の人数は、東京都の一括申請により免許状を取得予定の人数になります。(2018.11.27現在)

2018(平成30)年度

『明星大学教職センター年報』第2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、2～3月に発行する。
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、教職センター事務室職員とする。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、平成30年9月14日(金)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)……教職に関する独創的な研究論文。
 - (2) 実践報告……教職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

平成30年10月26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り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

執筆者に対しては、本紙5部、抜き刷り30部を贈呈する。

2018年7月19日

明星大学教職センター年報 第2号

発行日 2019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

