

ISSN 2432-0994

志學館大学 教職センター紀要

第 11 号



志學館大学
SHIGAKUKAN UNIVERSITY

志學館大学教職センター
2026 年 3 月

目 次

第11号発刊にあたって	新納 雅樹	1
《論文》		
地理的な「知識・技能」、地理的な「思考力・表現力・判断力」に関する一考察	新納 雅樹	3
ー令和8年度大学入試共通テスト「地理総合・地理探究」問題からー		
教育課程における対話的学びの経験作用の意義	野浪 俊子	15
ーJ. デューイの経験主義教育に基づいてー		
ゲーミフィケーションを活用したクイズゲームの開発	大野 隆士	25
「デジタルの日」参加を通じたプログラミング教育の成果発表		
Moodle を用いた教育支援環境の構築	大野 隆士	29
火山災害想定地における小学校の防災教育	宗 建郎	33
ー鹿児島県の桜島を事例にー		
複数の文章・情報を比較する中学校国語の教材をめぐって	三浦 卓	42
——「報道文を比較して読もう」(光村図書)の困難		
養護教諭に求められるフィジカルアセスメントに関する一考察	益山 嘉枝	52
養護教諭養成課程における保健教育に関する一考察	益山 嘉枝	62
ー読まれる保健だより 媒体別の効果と可読性を高めるデザインー		
英語科教育における実践的なコミュニケーションを図る指導法に関する一考察	長 佳文	72
ー「話すこと(やり取り)」の資質・能力を育成する視点に基づいてー		
学習や行動のつまずきに着目したビジョントレーニングの可能性	森 実紀	80
ーインクルーシブ教育とチーム支援の視点からー		
環境教育を担う教員の養成についての一考察(3)	松崎 康弘	86
ー屋久島高校「未来ラボ」との共同活動の学生への影響ー		
過疎地域における祭りの維持存続とその意義	岩切 朋彦	96
ー鹿児島県鹿屋市高隈地区「かぎ引き祭り」とコミュニティの人々ー		
小学校1年生の音楽科教科書における創造的音楽学習の位置づけ	中村 礼香	115
「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」具現化に向けた保育実践の分析	今村 幸子	123
ー保育原理との接続の視点からー		
《実践報告》		
介護等体験実践報告	野浪 俊子	134
教育実習報告	宗 建郎	138
臨床看護実習報告	米嶋美智子	140
博物館実習報告	今井健太郎	142
パブリックコメントの教育活用に関する実践報告	園田 美保	156
ーパブコメ in エデュケーションのアクティブ・ラーニングー		
保育学生への幼児期の造形表現活動における指導案指導に関する一考察	松下茉莉香	166
《研修報告》		
全私協教、九教協 等	新納 雅樹	182
《事業報告》		
新入生・在学生オリエンテーション	松岡 綾子	195
教職課程のあゆみ	野浪 俊子	199
教職センター運営会議	松岡 綾子	201
《編集後記》	新納 雅樹	203

第11号発刊にあたって

志學館大学 教職センター長 新納 雅樹

昨年末は本学の教職課程にとって大きな出来事があった。

これまで、本学の教職課程で取得できる教員免許状は人間関係学部人間文化学科で中学校教諭一種免許状（国語、社会、英語）、高等学校一種免許状（国語、地理歴史、英語）、心理臨床学科で養護教諭一種免許状で、法学部法律学科で中学校教諭一種免許状（社会）、高等学校一種免許状（公民）であった。その中に中学校教諭一種免許状（保健体育）と高等学校教諭一種免許状（保健体育）が追加されたのである。

では、なぜ、中・高等学校保健体育の免許状なのであろうか。

2025年10月に発表された文部科学省の2024年度の問題行動・不登校調査によると国公私立の小中学校で年間30日以上欠席した不登校の児童生徒は12年連続で増え35万3970人と過去最多を更新している。また、2026年1月厚生労働省が発表した2025年の小中高生の自殺者数（暫定値）は532人で、統計のある1980年以降で最多となった。そして、その原因として「生きづらさ」を感じたり、「不安や抑うつ」による心的要因が増加しているという。

現行の中学校学習指導要領保健体育では保健分野では心身の機能の発達と心の健康についての理解とストレスへの対処についての記述があり、高等学校学習指導要領保健体育の保健では、精神疾患の予防と回復という項目があり精神衛生についての教育は喫緊の課題となっている。

そこで、本学の心理臨床学科に令和6年度に新設されたスポーツ健康心理コースの中で学ぶ心理学の授業にスポーツ科学に関する授業を充実させることで心理学の知識や技術を身につけた保健体育の教員を養成し教育現場に送り出すことで課題の解決に寄与したいということからである。

さらに、現在、中・高校生の体力の二極化が起こっており、スポーツに親しむ者とそうでない者が出てきている。生涯を通じて自他の健康の保持増進やそれを支える環境づくりを支援する指導者の養成や部活動の地域移行に伴う指導者不足も課題となっているため本学の保健体育の教員養成が果たす役割は大きいと考える。

4月の新入生から保健体育の教職課程が始まるので、我々も使命感を持って養成にあたっていきたいと思う。

また、文部科学省の教職課程や教員養成、採用に関する改革も、進行中であるが、最近、2027年から統一試験日による教員採用共通試験の実施や2027年の法改正を目指す教職課程の単位削減が話題になっている。

本学も教職課程の再検討の影響が出てくるので今後の動勢に注視していきたい。

ここに「志學館大学教職センター紀要 第11号 2025」を発刊するに至り、多忙な中、原稿を執筆していただいた皆様方に心から感謝申し上げたい。内容は、論文、研究ノート、実践報告、研修報告、教職センター事業報告、編集後記と「紀要」の性格上、多岐にわたっている。この「紀要」第11号の発刊が、教育現場で毎日、児童生徒の教育に精励されている教師や、未来を担う子ども達の成長の一助となってくれることと、今後、本学の教員養成がさらに充実・発展して行くことを願ってやまない。

地理的な「知識・技能」、地理的な「思考力・表現力・判断力」に関する一考察 －令和8年度大学入試共通テスト「地理総合・地理探究」問題から－

新納 雅樹

1. はじめに

令和8年1月17日（土）、18日（日）に令和8年度大学入学共通テスト（本試験）が実施された。地理歴史科と公民科の試験は17日（土）に実施され、地理歴史科と公民科の各科目の受験者数は図1の通りであった。令和7年度から始まった「地理総合・地理探究」の令和8年度受験者数は、地理歴史科と公民科の各科目の中で最も多い143,417人になっている。

図1 地理歴史、公民の受験状況

区分 受験 科目数	地理総合、 地理探究	歴史総合、 日本史探究	歴史総合、 世界史探究	公共、倫理	公共、 政治・経済	地理総合／ 歴史総合／ 公共	延受験者数	実受験者数	実受験者の 構成率
1科目	116,470人	56,531人	33,039人	12,352人	52,946人	3,895人	275,233人	275,233人	68.4%
2科目	26,947人	68,009人	45,754人	18,653人	90,405人	4,102人	253,870人	126,935人	31.6%
計	143,417人 〈27.1%〉	124,540人 〈23.5%〉	78,793人 〈14.9%〉	31,005人 〈5.9%〉	143,351人 〈27.1%〉	7,997人 〈1.5%〉	529,103人 〈100.0%〉	402,168人	100.0%

（注）1. 〈 〉内は、延受験者数を分母とした各科目受験者数の構成率を表す。

2. 解答科目を特定できない科目がある者（2科目受験者については、1科目でも解答科目を特定できない者）を除く。

3. 小数点第2位で四捨五入しているため、合計が100%にならない場合がある（以下(5)以外の各表について同じ）。

「令和8年度大学入学共通テスト実施結果の概要」（独立行政法人大学入試センター）より

また、平均点は図2の通りで、令和7年度は「地理総合・地理探究」の問題難易度は高かったが、令和8年度はやや易化したようである。「歴史総合・日本史探究」や「歴史総合・世界史探究」との平均点差もなく、すべての科目が60点台前半となっている。

図2 地理歴史科の受験者全国平均点

	地理総合・地理探究	歴史総合・日本史探究	歴史総合・世界史探究
令和7年度（平均点）	57.48	56.99	66.12
令和8年度（平均点）	61.87	62.29	60.88

「令和6年度大学入学共通テスト実施結果の概要」（独立行政法人大学入試センター）より

地理の共通テスト問題は地理的な「知識・技能」、地理的な「思考力・判断力・表現力」を問われる問題が作成されているとよく言われる。それでは、この地理的な「知識・技能」、地理的な「思考力・判断力・表現力」とはどのような能力なのだろうか。平成28年8月26日に出された文部科学省中央教育審議会教育課程部会の社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめの資料を見ると新科目である「地理総合」と「地理探究」で身につけられる地理的な「知識・技能」と地理的な「思考力・判断力・表現力」についてわかりやすく示されている。その部分をそれぞれ抜き出してみると、地理的な「知識・技能」については、次のように示されている。

「地理総合」

1. 地球規模の自然システムや社会・経済システムに関する理解
2. 調査や地図や統計などの諸資料から、地理に関する情報を、地理情報システムなどを用いて効果的に収集する・読み取る・まとめる技能

「地理探究」

1. 世界の空間的な諸事象の規則性、傾向性や、世界の諸地域の構造や変容に関する理解
2. 調査や地図や統計などの諸資料から、地理に関する情報を、地理情報システムなどを用いて効果的に収集する・読み取る・まとめる技能

そして、地理的な「思考力・判断力・表現力」については、次のように示されている

「地理総合」

1. 地理に関わる諸事象の意味や意義、特色や相互の関連 について、地域等の枠組みの中で概念等を活用して多面的・多角的に考察したり、地域に見られる課題を把握し、その解決に向けて構想したりする力
2. 考察・構想したことを適切な資料・内容や表現方法を選び効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力

「地理探究」

1. 地理に関わる諸事象の意味や意義、特色や相互の関連について、系統地理的あるいは地誌的に概念等を活用して多面的・多角的に考察したり、地域に見られる課題を把握し、その解決に向けて構想したりする力
2. 考察・構想したことを適切な資料・内容や表現方法を選び効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力

以上のような地理的な「知識・技能」と地理的な「思考力・判断力・表現力」が高校卒業時に身につけているかを見るために作問されているといわれる共通テスト「地理総合・地理探究」の問題の中から令和8年度の問題を何題か取り上げて分析していこうと思う。今回は新学習指導要領による出題は2年目となる。地理的な「知識・技能」と地理的な「思考力・判断力・表現力」を問う問題がどのような問題なのかを分析してみたいと考える。

2. 問題分析

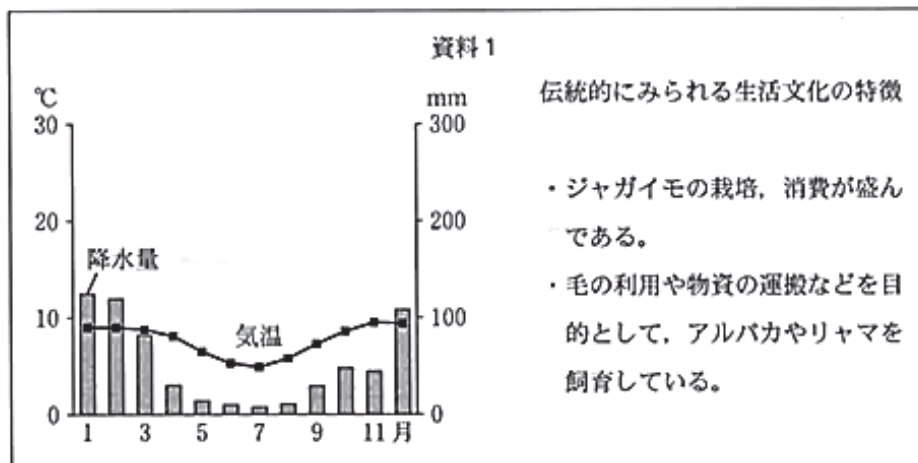
令和8年度の「地理総合・地理探究」の問題は、大問数が昨年と同じ6問で、解答数も、昨年同様の30個であった。すべての設問に資料が出ており、地図、グラフ、写真などの様々な資料を見ながら、地理的な「知識や技能」に基づいて地理的な「思考力・判断力・表現力」を働かせて解答する形式になっている。出題範囲は「地理総合・地理探究」の様々な分野から出題されており偏りはない。第1問は乾燥・半乾燥地域の生活文化の多様性（地理総合分野）、第2問は津軽平野とその周辺地域の地域調査（地理総合分野）、第3問は世界の自然環境と自然災害（地理探究分野）、第4問は衣料品類の生産、流通、再利用、再資源化について（地理探究分野）、第5問は人口と都市（地理探究分野）、第6問はドナウ川、ナイル川、メコン川の流域に関する地誌について出題された。地理総合、地理探究のほぼ全分野から出題されており、全体として図表や写真などが多く掲載され、地理的知識、技能、思考力、判断力を活用しながら解答する形式は例年と変わらないが、難易度は昨年より易しくなった。

では、地図、グラフ、写真などの様々な資料を見ながら、どのように地理的な「知識や技能」に

基づいて地理的な「思考力・判断力・表現力」を働かせて解答していくかを、令和8年度の出題の問題から大問ごとに特徴のある問題を取り上げて、分析していきたいと思う。

地理総合、地理探究

問 3 緯度や標高の違いによって、降水量の少ない地域你的生活文化は異なる。次の資料1は、後の図2中の地点①～④のいずれかについて、雨温図と生活文化の特徴を示したものである。資料1が示す地点として最も適当なものを、図2中の①～④のうちから一つ選べ。 3



気象庁の資料などにより作成。



図2

— 6 —

(2102-6)

大問1の問3の問題で南アメリカ大陸の高山地域と乾燥地域の気候と生活について出題されている。まず資料1の雨温図から気候の特徴をつかまないといけない。7月が最低気温で冬になり南半球であることがわかり、年間を通して5℃から10℃の気温であることから高山地域ではないかと判断できる。さらに右の生活文化についての記述を読むとジャガイモの栽培やリャマ、アルパカという家畜名があることからアンデス山脈のインディオを思い出せばアンデス山脈のある①か②のど

ちらかが答えとなる。先述の雨温図から南半球であることがため赤道より南の②が正解である。この解答を得るためには、赤道が南アメリカ大陸の北部のどこを通過しているかやアンデス山脈の位置は知っていなければならない。

地理総合、地理探究

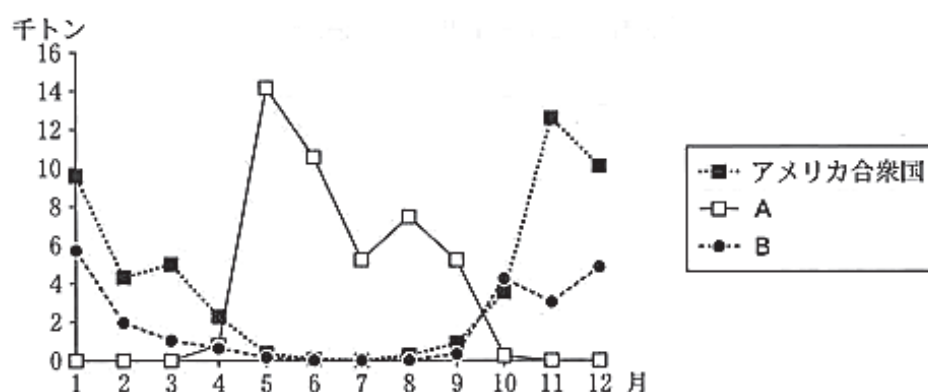
問 4 最後にコウジさんたちは、津軽平野とその周辺地域で生産されたリンゴの消費地について県庁の職員から話を聞いた。次の表 1 は、日本からのリンゴの総輸出量に占める割合について、国・地域別に示したものである。また、後の図 2 は、台湾におけるリンゴの国別輸入量を示したものであり、凡例 A と B は、日本とチリのいずれかである。コウジさんたちが話し合った会話文中の空欄サとシに当てはまる語句と記号との組合せとして最も適当なものを、後の①～④のうちから一つ選べ。 8

表 1

(単位：％)

2008～2010 年の平均値		2018～2020 年の平均値	
台湾	91.1	台湾	68.9
ホンコン	4.5	ホンコン	25.4
中国	1.4	タイ	3.0
タイ	1.4	ベトナム	1.0
インドネシア	0.4	シンガポール	0.8
その他	1.1	その他	0.9

中国の数値にはマカオを含まない。四捨五入のため、数値の合計は 100 ％ にならない場合がある。農林水産物輸出入統計により作成。



2018～2020 年の平均値。一般社団法人青森県リンゴ輸出協会の資料により作成。

図 2

地理総合，地理探究

職員 「青森県のリンゴは、全国の主要な卸売市場に出荷されています」

コウジ 「青森県のリンゴは輸出もされており、日本から輸出されるリンゴの約9割が青森県産と推計されると聞きました」

職員 「2018～2020年の日本のリンゴ輸出量は、2008～2010年の約1.4倍に増えています」

サキホ 「表1をみると、台湾が主な輸出先ですね。輸出先の内訳をみると変化がありますね。東南アジア諸国への輸出量は、2008～2010年と比べて、2018～2020年は(サ)したと考えられます」

職員 「図2の台湾の事例から分かるように、日本産リンゴの輸入量は時期によって変化します」

コウジ 「図2中の凡例(シ)が日本ですね」

サキホ 「農林水産物を通じて、私たちの生活する地域は国内外の様々な地域と結びついていますね」

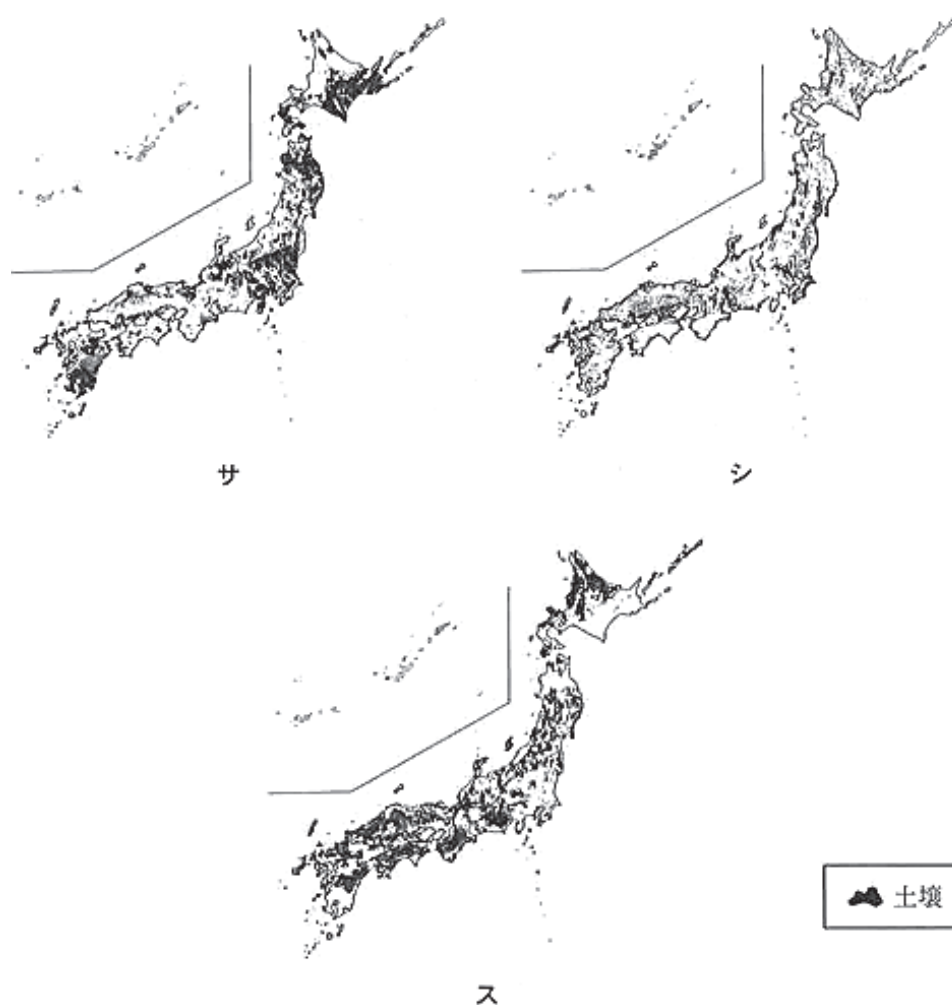
	①	②	③	④
サ	増加	増加	減少	減少
シ	A	B	A	B

大問2の問4の問題で、日本のリンゴの輸出先と台湾のリンゴの輸入先の統計や、グラフを読ませて会話文と組み合わせたこれまでによく出題されている形式の問題である。表1を見ると2008年から2010年は東南アジア諸国への輸出がタイとインドネシアで合計1.8%であったのに対して2018年から2020年にはタイ、ベトナム、シンガポールで合計4.8%に増加している。また図2からAとBのどちらが日本とチリかを判断しなければならないが、リンゴの国別輸入量を見るとAは5月から9月が多く、Bは10月から1月が多くなっている。リンゴは秋から冬に収穫されるので、AがチリでBが日本ということになり、②が正解になる。統計やグラフを正確に読めるか、そして、リンゴの収穫時期までしっかり認識できているかということが問われている。

地理総合，地理探究

問3 土壌は、風化した岩石と植物の遺骸などの有機物が混ざったものである。次の図4中のサ～スは、日本におけるいくつかの土壌の分布を示したものである。また、後の文章E～Gは、サ～スのいずれかについて述べたものである。サ～スとE～Gとの組合せとして最も適当なものを、後の①～⑥のうちから一つ選べ。

11



農業・食品産業技術総合研究機構の資料により作成。

図 4

E 厚い腐植層をもつ土壌である。活火山や活発な活動をしていた火山の分布状況を反映している。日本で農地としての利用は畑が多い。

F 主に河川氾濫によって堆積した土砂などが母材の土壌である。日本で農地としての利用は水田が多い。

G 腐植と粘土に富む土壌である。日本では山地や丘陵地に多くみられ、農地としての利用は畑が多い。

	①	②	③	④	⑤	⑥
サ	E	E	F	F	G	G
シ	F	G	E	G	E	F
ス	G	F	G	E	F	E

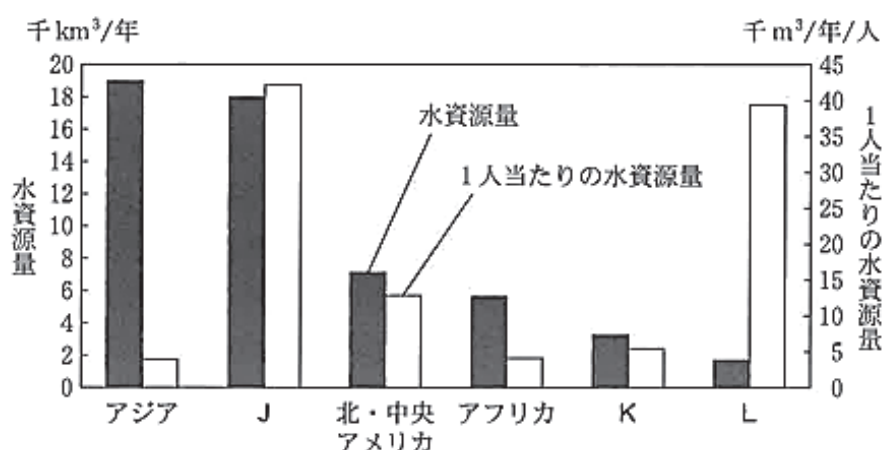
大問3の問3の問題で、土壌の分布に関する問題である。Eの文章は火山灰を母材とする

黒ボク土で、Fの文章は沖積土、Gの文章は褐色森林土になるが、土壌名がわからなくても説明文中キーワードから分布図の判別ができる。Eの文章は火山の分布、Fの文章は水田が多い、Gの文章は産地や丘陵地の多く見られるがキーワードである。これを基準に分布図を見ていくとサは鹿児島が分布しておりシラス台地（桜島）でE、シは分布が少ないことから河川の周囲のみの分布なのでF、スは西日本や東北に多く分布しておりこの地域は山が多いのでGとなる。正解は①となる。

地理総合、地理探究

問5 次の図6は、水資源量*と1人当たりの水資源量を地域別に示したものであり、J～Lは、オセアニア、南アメリカ、ヨーロッパのいずれかである。地域名とJ～Lとの正しい組合せを、後の①～⑥のうちから一つ選べ。 13

*河川水など持続的な利用が可能な水資源量。



アジアの数値にはロシアを含む。
統計年次は2020年。AQUASTATにより作成。

図6

	①	②	③	④	⑤	⑥
オセアニア	J	J	K	K	L	L
南アメリカ	K	L	J	L	J	K
ヨーロッパ	L	K	L	J	K	J

大問3の問5の問題で、水資源量の地域別分布についてグラフを見ながら考察する問題である。図6を見るとJは水資源量も1人あたりの水資源量も多い、Kは水資源量も1人あたりの水資源量も少ない、Lは水資源量は少ないが1人あたり水資源量が多いという特徴が見てわかる。ヨーロッパは人口も多く先進国も多いのでKになる。オセアニアや南アメリカに比べれば1人あたりの水資源量は少ない。オセアニアは其中最も大きな国である乾燥地域の多いオーストラリアが頭に浮かべば水資源は豊富でなく、人口も少ないのでLになる。南アメリカはアマゾン川や熱帯気候

で降水量も多く水資源も抱負なのでJとなる。正解は⑤である。

問 3 様々な国から日本へ大量に衣料品が供給されていることに興味をもったコトミさんは、どのように輸入相手国が変わってきたのかを調べた。次の表1は、日本におけるいくつかの国からの衣料品輸入額の変化を、2013 年を 100 とした指数で示したものであり、①～④は、韓国、中国*、バングラデシュ、ベトナムのいずれかである。バングラデシュに該当するものを、①～④のうちから一つ選べ。 17

*台湾、ホンコン、マカオを含まない。

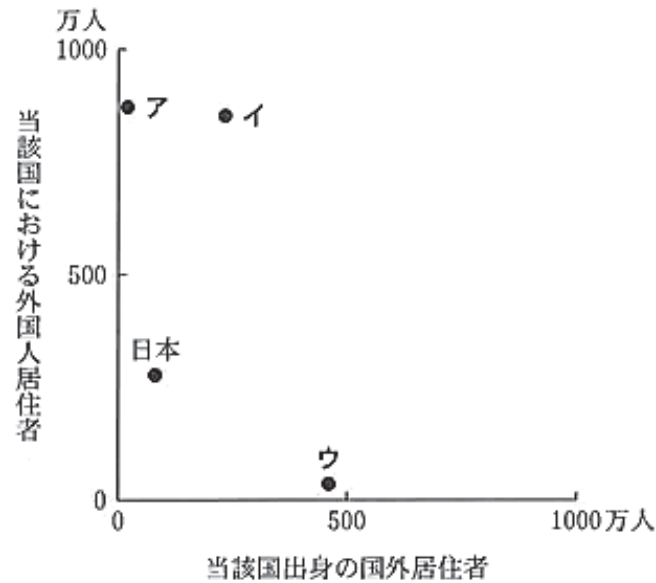
表 1

	2003 年	2013 年		2023 年
	指数	指数	輸入額(億円)	指数
①	5	100	329	255
②	30	100	1,280	206
③	89	100	10,092	66
④	129	100	30	43

財務省貿易統計により作成。

大問 4 の問 3 は、日本の衣料品の輸入相手国についての問題である。表 1 を見ると 2003 年に最大輸入相手国であった④が 2023 年には最小輸入相手国になっている。この問題を解答する基準になる知識は日本企業が、韓国、中国、バングラデシュ、ベトナムにどのような順番で経済進出をしたかを知っていることである。低賃金の労働力を確保するために日本は、最初に韓国に進出し、その後、経済発展による賃金の上昇が度に中国、ベトナム、バングラデシュと進出先を変えていった。それを理解していれば①がバングラデシュ、②がベトナム、③が中国、④が韓国となり、正解は①となる。

問 2 グローバル化が進んだ現代では、人々の国際移動が盛んである。次の図 1 は、いくつかの国における、当該国出身の国外居住者と当該国における外国人居住者を示したものであり、ア～ウは、アラブ首長国連邦、インドネシア、フランスのいずれかである。国名とア～ウとの正しい組合せを、後の①～⑥のうちから一つ選べ。 21



統計年次は2020年。

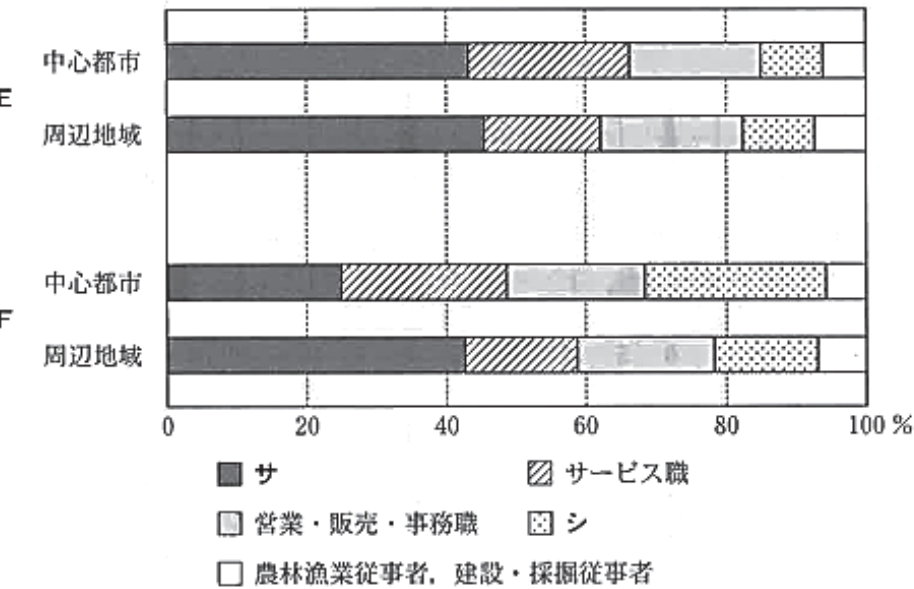
International Migrant Stock により作成。

図1

	①	②	③	④	⑤	⑥
アラブ首長国連邦	ア	ア	イ	イ	ウ	ウ
インドネシア	イ	ウ	ア	ウ	ア	イ
フランス	ウ	イ	ウ	ア	イ	ア

大問5の問2は、人々の国際移動に関する問題である。図1を見るとアからウの国がアラブ首長国か、フランスか、インドネシアかという判別をすることになっている。アの国は、当該国における外国人居住者が3カ国の中では1番多いが、当該国出身の国外居住者は1番少ない。イ国は当該国における外国人居住者はア国と同様に多いが、当該国出身の国外居住者は日本より多い。ウ国は当該国における外国人居住者は3カ国の中で最も少ないが、当該国出身の国外居住者は3カ国中最も多い。この問題を正答するためには3カ国の地誌をしっかりと理解しておかないといけない。アラブ首長国連邦は、産油国であり、日本の原油輸入相手国である。人口が少ない国なので都市建設やインフラ整備に多くの外国人労働者を積極的に受け入れている。フランスは、旧フランス領からおおくの移民を受け入れており、自国民もEUのシェンゲン圏内を中心に国外居住している。インドネシアは自国民の国外居住者が東アジアやサウジアラビアなどの国々に高収入を目的に国外居住をしている。このような状況を理解していれば、正答は②となる。

問 4 都市は多様な機能を有するとともに、周辺地域との結びつきによって都市圏を形成する。次の図4は、アメリカ合衆国の二つの都市圏における中心都市と周辺地域の住民について、職業別就業者割合を示したものである。図4中のEとFはニューヨーク都市圏とデトロイト都市圏のいずれか、凡例サとシは管理的・専門的職業と生産・輸送職のいずれかである。ニューヨーク都市圏と生産・輸送職との正しい組合せを、後の①～④のうちから一つ選べ。 23



統計年次は2019年。U.S. Census Bureauの資料により作成。

図 4

	①	②	③	④
ニューヨーク都市圏	E	E	F	F
生産・輸送職	サ	シ	サ	シ

大問5の問4はアメリカの2大都市圏の職業別就業者割合についての問題である。ニューヨーク都市圏とデトロイト都市圏が出ているが、2つの都市圏の特色は何であろうか。ニューヨークはマンハッタンのウォール街が有名なように商業や金融業の中心地である。一方でデトロイトは自動車産業で発展していたが、工場の郊外移転でラストベルト（衰退した地域）の中心都市になっている。この状況を理解していれば図4のEはサの職業別就業者割合の比率が中心都市も周辺地域も高く、Fはサの職業別就業者割合の比率が周辺地域より低い。EもFも大都市であるためサが生産・輸送職であるはずがなくサは管理的・専門的職業である。そうするとシを見るとFがシの比率が一番高いので生産・輸送職となる。かつての自動車生産の工業都市のなごりが残っているFがデトロイトとなる。正解は②である。

第6問 国際河川であるドナウ川、ナイル川、メコン川の流域に関する次の問い
(問1～5)に答えよ。(配点 17)

問1 次の図1は、三つの河川の流域と主な河道を示したものである。また、後の図2中のア～ウは、図1中のいずれかの河川の主な河道に沿ってみられる気候を、ケッペンの気候区分により模式的に示したものである。図2中の凡例は熱帯、乾燥帯、温帯、寒帯のいずれかである。河川名とア～ウとの組合せとして最も適当なものを、後の①～⑥のうちから一つ選べ。

26

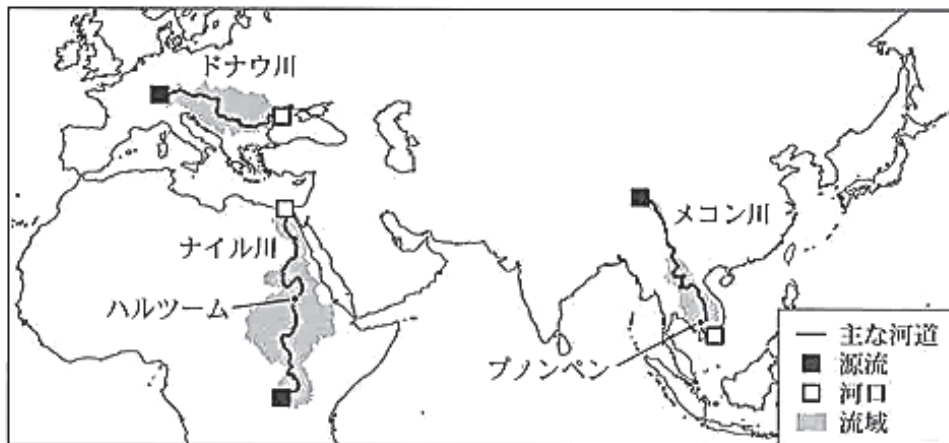
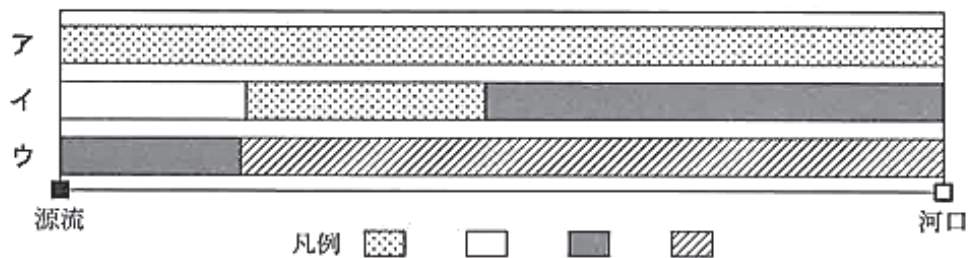


図1



凡例は、いずれの河川にも共通する。Rubel and Kottek (2010)などにより作成。

図2

	①	②	③	④	⑤	⑥
ドナウ川	ア	ア	イ	イ	ウ	ウ
ナイル川	イ	ウ	ア	ウ	ア	イ
メコン川	ウ	イ	ウ	ア	イ	ア

大問6の問1は国際河川のドナウ川、ナイル川、メコン川流域の気候分布に関する問題である。ドナウ川流域は大部分が西岸海洋性気候に属する温帯気候であり、ナイル川流域は、上流域はサバナ気候の熱帯であり、中流域から下流域にステップ気候から砂漠気候という乾燥帯に変わる。メコ

ン川は、チベット高原が水源地といわれツンドラ気候の寒帯になり、中流域になると温暖冬季少雨気候の温帯となり、下流域にサバナ気候の熱帯に変わる。

気候区分図で緯度ごとの気候分布をしっかりと理解していればできる問題である。正解は②である。

おわりに

令和7年度大学入試共通テスト「地理総合・地理探究」の30問から8問取り上げて分析したが、全問中約4分の1になる。今回は取り上げなかった問題も含めて例年通りすべての問題が地理的な「知識・技能」、地理的な「思考力・判断力・表現力」を必要とされる問題であった。様々な資料を見ながら、60分で思考・判断し、そしてマークするというまさに新学習指導要領の観点をすべて網羅している入試問題になっていると思った。

これまでも高校の地理の授業の中で地理的な「知識や技能」は小テストなどを通じて育成されてきたと思うが、地理的な「思考力、判断力、表現力」については、50分という短い授業時間の中で毎時間育成するのはかなり厳しいと思う。週単位で1コマの授業を、地理的な「思考力、判断力、表現力」を育成するために、GISを利用したり、統計資料を読ませたり、地形図を読ませたり、新聞記事から国際情勢を考えさせ発表させるなど生徒の演習や発表の時間を設定する必要があると考える。

新学習指導要領により誕生した必修科目「地理総合・地理探究」の共通テストが実施され2回目になった。今年度は、昨年度よりも易しくなり平均点も61.87点となり受験生も取り組みやすかったようである。「地理総合」が必修になり平均点も上昇したため、今後の共通テストも「地理総合・地理探究」の受験生は、増加するであろう。そして、高校地理歴史科の多くの教員が自分の専門に関係なく、「地理総合」を担当する機会も増えることになる。担当教員が、専門外であっても地理の授業の中で地理的な「知識・技能」や地理的な「思考力・判断力・表現力」を育成できる最適な教材の開発が急務になると考える。

最後に、これからも大学入学共通テストを始め多くの大学の入試問題等についても研究や分析を続け、地理的な「知識・技能」、地理的な「思考力・表現力・判断力」を身につけさせる授業方法も考えていきたいと思う。

（引用、参考文献）

- ① 令和8年度 大学入学共通テスト問題「地理総合・地理探究」
独立行政法人 大学入試センター
- ② 「令和7年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テストの問題作成方針に関する検討の方向について」独立行政法人 大学入試センター
- ③ 「社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめの資料」
(平成28年8月26日) 文部科学省中央教育審議会教育課程部会
- ④ 高等学校学習指導要領 (平成30年3月告示) 文部科学省
- ⑤ 高等学校学習指導要領 (平成30年3月告示) 解説 (地理歴史編) 文部科学省
- ⑥ 文部科学省 検定教科書 高等学校 新地理総合
戸井田克己 編著 (令和4年1月20日 発行) 帝国書院
- ⑦ 文部科学省 検定教科書 新詳地理探究
矢ヶ崎典隆 編著 (令和5年1月20日 発行) 帝国書院

教育課程における対話的学びの経験作用の意義 ～J. デューイの経験主義教育に基づいて～

野浪 俊子

・はじめに

教育課程は、各学校において、国や教育委員会が示すその基準（法令や中央教育課程審議会答申、学習指導要領など）に基づいて、地域や学校の実態及び児童・生徒の心身の発達段階や特性を考慮して編成することになっている。

文部科学省の諮問機関である中央教育審議会は、平成8年（1996年）「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の答申で、子どもに「生きる力」とゆとりをという答申を示した。つまり、これからの学校教育は、「生きる力」の育成を基本とし、知識を教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指すものであった。

さらに、平成12年（2000年）には、学力について知識の量のみでとらえるのではなく、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」が育まれるかどうかによってとらえることが必要であるという「指導と評価の一体化」を図る答申を示した。このことは、平成15年（2003年）の答申に示された「生きる力」を知の側面から捉えた「確かな学力」の育成、つまり、知識・技能に加え、思考力・判断力・表現力などをも含む学ぶ意欲を重視したこれからの子どもたちに求められる学力観にも示されている。

このような「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」の育成、つまり、知識・技能に加え、思考力・判断力・表現力などをも含む学ぶ意欲を重視した学力観は、平成28年（2016年）の中央教育審議会の答申に基づけば、「アクティブ・ラーニング」による「主体的で対話的な学び」の教育課程によって実現することが示された。この「主体的で対話的な学び」となる「アクティブ・ラーニング」は、子どもたちの日常の経験作用によってより深まると考えられる。

したがって、子どもたちの日常の経験作用と「主体的で対話的な学び」が、どのような関係にあるのかということの究明するために、「為すことによって学ぶ（Learning by Doing）」という教育論を主張したJ. デューイの（John Dewey, 1859年～1952年）の経験主義教育は、「主体的で対話的な学び」への意義を究明してくれるものと考えられる。

以上のことから、本研究は、教育課程における対話的学びの経験作用の意義について、J. デューイの経験主義教育に基づいて明らかにしていくことを目的とする。

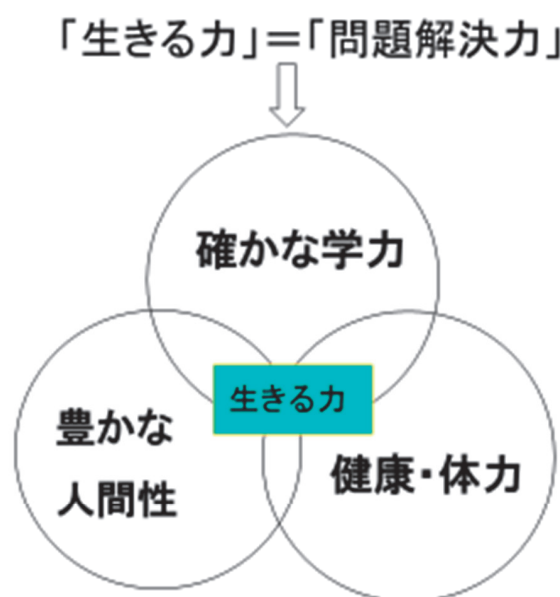
第一章 現在の「教育課程」の改訂指針

(1)「教育課程」改訂の方向性

文部科学省の示す「教育課程」とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子どもの心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画のことである。学習指導要領が「学びの地図」として、子どもたちが身につけるべき資質・能力や学ぶべき内容などの全体像を分かりやすく見渡せることに基づいて、教育課程は編成されている。

さらには、「社会の開かれた教育課程」の理念に基づき、子どもたちの現状や将来的展望、必要な資質・能力を育むために、以下の3つの視点から改訂が行われている。

(2) 『学習指導要領』に基づく教育課程の指標「生きる力」について



【図1】『学習指導要領』に基づく教育課程の指標「生きる力」

上記【図1】のように、文部科学省は『学習指導要領』に、教育課程の基準として「生きる力」を掲げている。この「生きる力」とは、上記【図1】に示すように「確かな学力」「豊かな人間性」「健康・体力」の3つの要素からなる力のことを意味している。つまり、これら3つの要素は「知・徳・体」を意味し、変化の激しいこれからの社会を生き抜くために、子どもたちに育む力を「生きる力」として育成することを目的としている。

上記【図1】の「確かな学力」とは、知識・技能に加え、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力のことを意味している。

「豊かな人間性」とは、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心のことを意味している。

「健康・体力」とは、たくましく生きるための健康や体力のことを意味している。

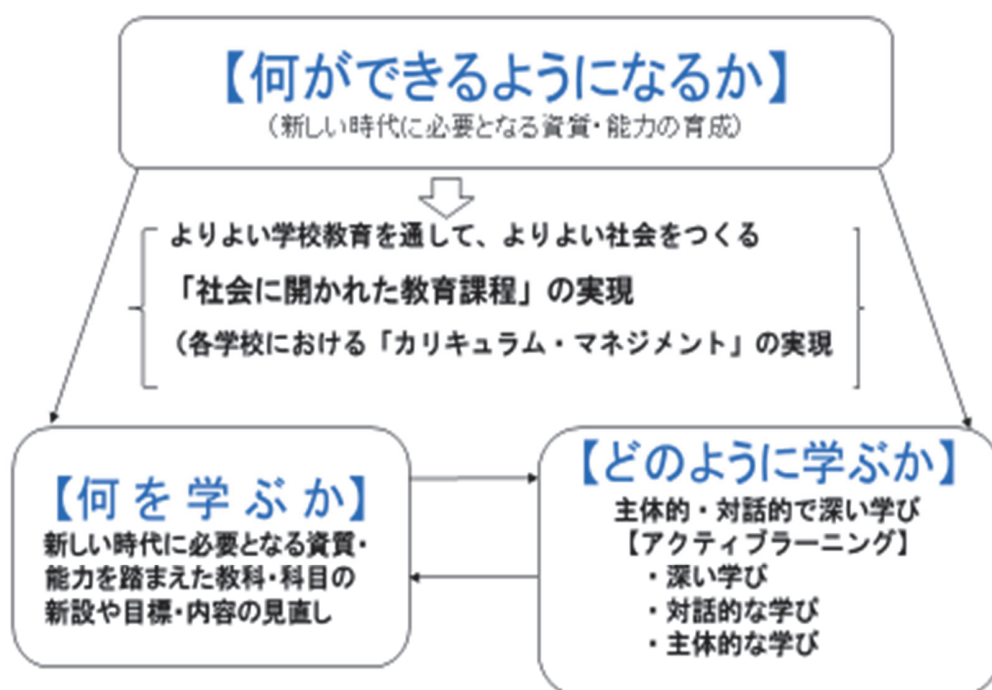
このような3つの要素からなる「確かな学力」「豊かな人間性」「健康・体力」の「生きる力」を育成することにより、これから変化の激しい社会を生き抜く力を育成することを教育課程の基準としている。

(3) 『学習指導要領』改訂に基づく新教育課程の方向性

上述したように【図1】で示した「生きる力」をこれからの社会で求められる資質・能力として具現化するために、『学習指導要領』改訂の方向性として、下記【図2】のように、従来の「何を教えるか」ということから、「何ができるようになるか」という指標を示した。このことは、子どもたちに「何のために学ぶのか」という学習の意味を理解させ、また、学習への興味・関心や知識の理解の質向上を図り、これからの時代に求められる資質・能力を育くみ生きていくための「確かな学力」を育成することを目指している。

① 『学習指導要領』に基づく教育課程枠組みの見直し

- ・「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)



【図2】『学習指導要領』改訂に基づく教育課程の方向性

- ・「何を学ぶか」(学ぶ意義と教科間・学校段階の繋がりを踏まえた教育課程の編成)
- ・「どのように学ぶか」(各教科の指導計画の実施、学習指導の改善)
- ・「子ども一人ひとりの発達をどのように支援するか」(子どもの発達を踏まえた指導)
- ・「何が身についたか」(指導と学習評価の一体化)
- ・「実施するために何が必要か」(学習指導要領の理念実現に必要な方策)

(4) 新教育課程における「主体的・対話的な深い学び」の視点

第一に、「主体的な学び」とは、学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる学びの実現ができているかということである。

第二に、「対話的な学び」とは、子ども達が、他者との対話を通じて、自分の考えを広げ、深めながら学習ができているかということである。また、お互いの意見を出し合い、受け入れ、問題解決に向かって協働作業を進めながら学び合う学習の在り方のことである。

第三に、「深い学び」とは、習得・活用・探究という学習プロセスの中で、教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせて、思考・判断・表現、学習内容の深い理解や資質・能力の育成、学習への動機づけ、問題発見や解決を念頭に置いた深い学びが実現できているかということである。

このような「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」を通して、子ども達に育む「生きる力」の資質・能力として具現化したものが、上記【図2】に示した「何ができるようになるか」、そのためには、「どのように学ぶか(何を学ぶか)」という新教育課程を実現する「主体的・対話的な深い学び」の視点である。

さらには、「何ができるようになるか」という新教育課程を具現化した「主体的・対話的な深い学び」の評価の視点が下記の3つである。

- ① 生きて働く力：「知識及び技能」

- ② 未知の状況にも対応できる力：「思考力、判断力、表現力など」
- ③ 学びを人生や社会に生かそうとする力：「学びに向かう力、人間性など」

第二章 J. デューイの人間存在にける「経験論」の特性

(1) J. デューイの人間存在における「経験論」

J. デューイ (John Dewey, 1859～1952) の人間存在に関する基本的な解釈は、人間は固定された不変な実態ではなく絶えず変化する実態であるという立場をとっている。このことは、人間の「生」を先天的に固定されたもの、あるいは、永遠的または絶対的なものと考えずに、人間の「生」は、絶えず新しい環境へ能動的に働きかけ、適応していく活動過程によって、自己の存在を維持・更新するものであるという人間の「生」におけるデューイ独自の人間存在における「経験論」である。

このようなデューイの述べる人間存在における「経験論」には、主体である人間が、客体である環境（社会）に働きかける作用、すなわち、常に人間が環境（社会）と連続的に相互作用する生命の自己更新過程としての「経験論」があることを主張する。つまり、人間は常に環境（社会）との連続的・相互作用のプロセスにおいて、自己と環境（社会）との間に均衡を得たり失ったりという充足と欠乏のリズムを存続している。なかでも混乱から調和へ移行行くひとときは、人間が最も強く生きている瞬間であり、このとき人間は、身体と精神、感性と知性、感情と理性の内的調和を目指し、自己の生命のリズムを不均衡から均衡回復に向けて成就達成のツールを育み、ここに人間存在において意味のある「経験論」が存在することをデューイは主張する。

以上のように、J. デューイの主張する人間存在における「経験論」には、人間の日常経験から導かれる人間と環境（社会）との連続的・相互作用の過程において、緊張と弛緩、葛藤と統一という感情と知性、そして、身体と精神が一体となった自分らしい生命のリズムを求めての「経験」プロセスが存在している。

(2) J. デューイの「経験主義教育」における「連続性の原理」

J. デューイの述べる「経験主義教育」には、「連続性 (continuity) の原理」がある。この「連続性の原理」について、デューイは、「連続性の原理」とは、人間存在における「経験の縦の面」であり、また、場における時間的統合関係であると説いている。

つまり、「経験主義教育」の「連続性の原理」とは、生命の時間的連続の流れにおいて、自己が価値とを感じる認識の連続性を見出し、ここに、自己固有の意味と価値を蓄積し、自己を再構成しながら更新していく過程があるということである。

このように、我々の精神は、過去の経験を引き継ぎ、組織化する生命の連続性によって、新たな感情が生まれ、自己にとって意味あるものや価値あるものを見出し、自己を保持・増進するものであると考えられる。ここに「質的なもの（感情的なもの）」の変容を生み出し、人間を成長へと導くデューイの「経験主義教育」の特性がある。

以上のように、人間に成長がみられるのは、このようなデューイ「経験主義教育」の「連続性の原理」を通してあるといえる。デューイは、成長とはただ単に身体的ばかりでなく、知的にも道徳的にも発達しつつあるという意味のことであると述べている。つまり、デューイの「経験主義教育論」における「連続性の原理」には、自己が過去の経験に基づく感情や思考のプロセスと同質のものを選び、選び出したものを自己の色で彩り、それを自己にとって一層意味のあるものや価値あるものに変容していく生命のリズム過程があるものといえる。

(3) J. デューイの「経験主義教育」における「相互作用の原理」

J. デューイの述べる「経験主義教育」には、さらに「相互作用（interaction）の原理」がある。この「相互作用の原理」とは、上記で述べた「連続性の原理」が、人間存在における「経験の縦の面」であるのに対して、「相互作用の原理」とは「経験の横の面」であると説いている。すなわち、上述した「連続性の原理」が、自己の過去から現在までの時間的な思考活動であるとするならば、「相互作用の原理」は社会との関わりでの思考活動である。つまり、「相互作用」とは、環境や社会との出来事の中で、為すことと受けることとのプロセスを通じて、何かを感じ探究していくことである。このような「相互作用」の受動（undergoing）と能動（doing）の過程で、人間は緊張と弛緩を繰り返しながら、洞察が深いものとなり、自己と環境（社会）との闘争の間で、感情と認識の融和のリズムを多種多様にしていくのである。このような「経験主義教育」の「相互作用」の過程で、緊張と弛緩、葛藤と統一という人間生命の調和、すなわち、自分らしい生命のリズム過程があるものといえる。

以上のように、J. デューイの「経験主義教育」の特性には、人間生命の「縦の面」である「連続性の原理」と、「横の面」である「相互作用の原理」がある。このようなデューイ「経験主義教育」の「連続性の原理」と「相互作用の原理」の2つの原理が統一される過程において、人間は葛藤と調和という自己の感情と思考の統一が育まれ、自己を新たに再構成し、自分らしい新たな生命のリズムを獲得していくものといえる。

第三章 J. デューイの「経験主義教育」の構造と意義

(1) J. デューイの「経験主義教育」の構造

①「経験」作用の第一段階「物理的相（physical）」

J. デューイは、生命は事物の中に存続し続け、「物理的相（物質相）」に生命と精神との動力因があると述べる。すなわち、人間の生命活動の基盤となるものは、「物理的相（物質相）」との相互作用であるということである。

さらに、デューイは、生命・感情・精神が「物理的相（物質相）」に依りかかっており、「物理的相（物質相）」との相互作用による諸感覚の働きによって、心理的相、および知的事相が決定されると述べている。つまり、人間は、「物理的相（物質相）」の環境から独立して生きているのではなく、変転きわまりない物理的相の一部として生きていることを意味する。そして、人間は、この実在する「物理的相（物質相）」の諸事象との受動・能動の相互作用を通して、自らの生命を更新し形成し続けていくのであるとデューイは考えていた。なぜならば、人間の生命は、この「物理的相（物質相）」との諸事象との関わり過程において、挫折したり、満足したり、達成・完成という事象が起こり、ここに、自己固有の質的（感情的なもの）に異なった感覚や感性を生み出す可能性があるからである。つまり、「物理的（物質相）」との相互作用の過程を通して、理性・知性や創造的思考の基盤となる感情や感性となるものを構成していくことになるからである。

したがって、J. デューイの「経験主義教育」構造の「物理的相（物質相）」は、人間の生命活動の認識の始まりである感情や感性の入り口であり、人間が思考しながら、自己を再構成し変容していくスタート地点であるといえる。

②「経験」作用の第二段階「心的－物理的相（psycho-physical）」

J. デューイは、上述したように、人間の生命活動や認識活動は、物理的なものとの相互作用

を通して自己を再構成し変容していくことを主張する。そして、さらに人間は、上述した「物理的相（物質的相）」の諸事象との相互作用を通して、「必要・要求（need）→努力（effort）→満足（satisfaction）」という一連の生命の営みの過程を「心的－物理的相」において展開しながら自らを再構成し変容していくことをデューイは主張する。つまり、「心的－物理的相」とは、必要・要求→努力→満足の活動が連続的に出現することを意味する。このような「心的－物理的相」という過程において、全体が部分に、部分が全体のなかにあまねく作用しているのである。

すなわち、「心的－物理的相」の要素である「必要・要求」というのは、生命の営みの均衡状態が破れ、不安的に陥った状態であり、このような状態に陥って感情は作用し始めるとデューイは述べる。

次に「心的－物理的相」の要素である「努力」とは、人間が生命の新しい均衡回復を求めて環境に働きかけ、環境を自己にとって相応しいものにするために探究する過程であるとデューイは述べる。

最後に、「心的－物理的相」の要素である「満足」とは、失われていた均衡が、十分に回復された状態であり、自分らしい生命のリズムが生まれる過程であるとデューイは述べる。そして、最終的には、ここで感じられた「満足」が個々人の中で、真・善・美・価値として、人間を再構成し変容させるものになると考えている。

したがって、J. デューイの「経験主義教育」構造の「心的－物理的相」は、人間が生命を維持・更新していくために、自己を自己らしく生き永らえさせるために「必要・要求→努力→満足」という一連の過程を通して「緊張－弛緩」「葛藤－調和」というプロセスを経て、感情と認識の不均衡を均衡へと導きながら、自分らしい生命のリズムを探究していく過程であるといえる。

③「経験」作用の第三段階「心的相（mental）」

上述した「心的－物理的相」においては、感じとられたものが多種多様に変化し豊かな性質を持ち始めるが、そのことを我々人間は認識していないとデューイは次のように述べる。すなわち、「心的－物理的相」においては、豊富に異なった感じ（感情）を持つが、その時の感情の意味に気づくことがなく精神的ではない。つまり、「心的－物理的相」においては、豊富に異なった感じ（感情）は持つが、「心的相」において、はじめて「心意」を保持することになり、感じたもの（感情）が自己固有の価値へと変容していくことになる。この「心的相」で生まれた自己固有の価値が、外界の物事を客観的に、また差異的に心に描くことができるようになり、意味の意識化ができるようになるのである。このように「経験」の「心的相」で生まれた価値を土台として、自己の生命を再構成しながら、自己を変容していく過程になるのである。

したがって、J. デューイの「経験主義教育」構造の「心的相」は、自己固有の意味と価値へ導き、自分らしい生命のリズムを生み出し、自己を再構成しながら自己を変容している過程になるものといえる。

(2) J. デューイの「経験主義教育」の意義

これまで述べてきたように、J. デューイの「経験論」に基づく「経験主義教育」の構造には、「物理的相」→「心的－物理的相」→「心的相」という生命のリズムを生み出す過程がある。

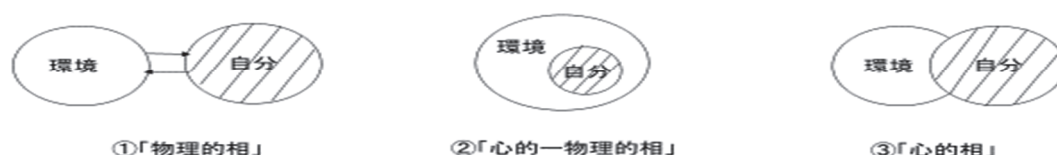
つまり、まず「経験」の第一段階である「物理的相」においては、人間（主体）と環境・社会（客体）との主客対立の段階である。ここでは、潜在意識・暗黙知として感情の質的な広がりや深まり

において、自己の生き方の方向性を見出していく過程となる。

次に、「経験」の第二段階である「心的-物理的相」においては、まだ主客未分化の段階である。ここでは、客体である環境や社会の中に、自己を顧みるという知的介入を伴いながら、客体である環境や社会に自己を同化・破壊・再構成し、新たな自己を発見していく過程となる。

最後に、「経験」の第三段階である「心的相」においては、主体である自己と客体である環境や社会との主客合一の段階となる。ここでは、自己が自己を顧みるという自己の価値に基づき、自己の保持・維持・変容させながら、自分らしい生命のリズムが生じる過程となり、ここに自己を新たに再構成させるものがあると考えられる。

このように、人間存在における「物理相」→「心的-物理的相」→「心的相」という生命のリズム過程を生じさせ、自己を新たに再構成させ、自己を変容させることを可能にするものが、J. デューイの「経験主義教育」の構造と意義である。このことを図に表わすならば、下記の【図3】のようになる。



【図3】J. デューイの人間存在における「経験論」の構造

第四章 J. デューイの「経験主義教育」に基づく教育課程における対話的学びの経験作用の意義

(1) J. デューイの「経験主義教育」に基づく「経験作用」の意義

上述したように、J. デューイの「経験主義教育」に基づく学習活動には、「物理的相」→「心的-物理的相」→「心的相」という活動プロセスで、「必要・要求→努力→満足」という感性と知性が融合された学習プロセスがある。ここには、デューイ独自の「身体が感じる質 (pain-muscular-quale)」→「心が感じる質 (pain-touch-quale)」→「創造的・独創的な質 (original-quale)」という3つの段階を経て生じる心的性質の変容過程がある。

これらのプロセスを説明するならば、デューイの「経験主義教育」に基づく学習活動のプロセスには、過去の「経験」に基づいて「身体が感じる質 (pain-muscular-quale)」において、感覚が触発され「必要」や「要求」と結びついた困難な状況を克服したいと思う「心が感じる質 (pain-touch-quale)」を伴うことによって、異質な感覚に対応する思考活動が生まれ、最終的には「創造的・独創的な質 (original-quale)」において、個々人固有の新たな自己の再構成の営み、つまり、「経験」の捉え直しがあり、「経験」に基づいて、認識の組み換えが行われ、ここに自己を新たに再構成し変容させる学習活動の成立があるものと考えられる。

このような学習活動プロセスの特質が、J. デューイの「経験主義教育」に基づく「経験作用」の意義である。

(2) J. デューイの「経験主義教育」に基づく対話的学びの経験作用の意義

上述してきたデューイの「経験主義教育」の特質に基づいて、新教育課程における対話的学びの経験作用の意義を考察するならば、下記のようなことがいえる。

第一に、「心的成長過程」として、(1)「新たな自己と出会う過程」、(2)「他者と出会う過程」、(3)「社会と出会う過程」となるということである。

つまり、「心的成長過程」としての(1)「新たな自己と出会う過程」とは、デューイの「経験主義教育」の根底には、上述したように、「経験の連続性の原理」があり、このようなデューイの「経験」概念には、過去の経験から連続して育まれた自己の感情や考えが生きている。このようなデューイの「経験」概念に基づく新教育課程での経験作用に基づく対話的学びでは、自己の過去の経験に基づく感情や思考のプロセスがあり、ここに新たな自己の考えや感情と出会うことになり、このことが心的成長としての「新たな自己と出会う過程」となるということである。

そして、「心的成長過程」としての(2)「他者と出会う過程」、(3)「社会と出会う過程」とは、デューイの「経験主義教育」の根底には、上述したように、「経験の相互作用の原理」があり、このようなデューイの「経験」概念には、他者や社会との相互作用により、自己を再構成させていくものがある。このようなデューイの「経験」概念に基づく新教育課程の経験作用に基づく対話的学びでは、他者や社会との相互作用により、他者理解・相互理解、さらには社会的関係を構築することに繋がり、このことが心的成長としての「他者と出会う過程」「社会と出会う過程」となるということである。

第二に、「育成される力」として、(1)「コンピテンシー力」の育成、(2)「レジリエンス力」の育成、(3)「セルフ・エフィカシー力（自己効力感）」を育成することになるということである。

つまり、「育成される力」としての(1)「コンピテンシー力」の育成とは、デューイの「経験」プロセスには、上述したように、「物的相→心的・物的相→心的相」という心の満足感や達成感が構築される一連の心のプロセスがある。このような満足感や達成感に至るデューイの「経験」概念に基づく新教育課程の経験作用に基づく対話的学びには、知識を知るだけでなく実際に行動に移すことのできる行動志向性としての「コンピテンシー力」が育成されるといえる。

そして、「育成される力」としての(2)「レジリエンス力」の育成とは、デューイの「経験」プロセスには、上述したように、「物的相→心的・物的相→心的相」に至るまでに一連の心の葛藤と統一・調和というプロセスがある。このような心の葛藤と統一・調和というプロセスを生み出すデューイの「経験」概念に基づく新教育課程の経験作用に基づく対話的学びには、困難な状況やストレスを乗り越える「レジリエンス力」が育成されるものといえる。

さらには、「育成される力」としての(3)「セルフ・エフィカシー力（自己効力感）」の育成とは、デューイの「経験」プロセスには、上述したように、「物的相→心的・物的相→心的相」に至るまでに、自分らしい生命のリズムをインプット・アウトプットさせるプロセスがある。このような自分らしい生命のリズムに至るデューイの「経験」概念に基づく新教育課程の経験作用に基づく対話的学びには、過去の経験に基づき、必要な行動を遂行できるという「セルフ・エフィカシー力（自己効力感）」が育成されるものといえる。

以上のように、デューイの「経験主義教育」の特質に基づいて、新教育課程における対話的学びの経験作用の意義を考察するならば、第一に、「心的成長過程」として、(1)「新たな自己と出会う過程」、(2)「他者と出会う過程」、(3)「社会と出会う過程」となるということである。第二に、「育成される力」として、(1)「コンピテンシー力」の育成、(2)「レジリエンス力」の育成、(3)「セルフ・エフィカシー力（自己効力感）」を育成することになるということである。

・終わりに

これまで論述してきたように、J. デューイの「経験主義教育」の特性の一つとして、「経験の連続性の原理」と「経験の相互作用の原理」があり、ここには、過去の経験に基づく自己の感情や思考の連続性と他者や社会との相互作用によって、自己を新たに再構成できる生命のリズムを生み出す「経験」の有意義な作用があることを述べてきた。

さらに、J. デューイの「経験主義教育」の特性の二つとして、「物的相→心的・物的相談→心的相」という心の満足感や達成感に至る一連の心のプロセスがあり、ここには、心の葛藤と統一・調和というプロセスを経て、自己を新たに再構成できる自分らしい生命のリズムを生み出す「経験」の有意義な作用があることを述べてきた。

このような、プロセスを生み出すデューイの「経験」概念に基づく新教育課程の経験作用に基づく対話的学びのプロセスには、第一に「自己受容→他者受容→自己形成」という新たな自己を再構成していく学びの獲得があるものといえる。第二に自分らしい生命のリズム求めて、新しい知の枠組みの転換を可能にしていく学びの獲得があるものといえる。第三に、自分らしい生命のリズムを求めて、新たな知の枠組みを可能にする多元軸の学びの獲得があるものといえる。

したがって、新教育課程で明示された「対話的な深い学び」においては、上述した J. デューイの「経験主義教育」に基づく経験作用を用いた対話的学びを保障することにより、自己の新たな生命のリズムを獲得する「生きる力」となり、ここに、対話的学びに経験作用を用いる意義があるものといえる。

文部科学省においても「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の中で、「体験活動」の意義について、「体験活動」とは、自分の身体を通して「経験する活動」のことであり、身体全体で対象に働きかけ、かかわっていく活動の重要性が述べられている。このような経験活動の中では、対象となる実物に実際にかかわっていく「直接体験」の中で、インターネットやテレビ等を介して感覚的に学びとる「間接体験」やシュミレーションや模型等を通じて模擬的に学ぶ「疑似体験」とは異なる重要な役割を果たしていることを掲げている。したがって、今後の教育において重視されなければならないのは、ヒト・モノや実社会に実際に触れ、かかわり合う「直接体験」であると提言している。

さらには、「直接体験」できる「経験」は、豊かな人間性、自ら学び、自ら考えるなどの「生きる力」の基盤となり、子どもの成長の糧としての役割が期待されている。つまり、思考や実践の出発点や基盤、あるいは、知識を働かせ、実践してよりよい生活を創り出していくために体験（経験）が必要であるとしている。

具体的には、体験（経験）は次のような点において効果があると考えてられている。

第一に、現実の世界や生活などへの興味・関心、意欲の向上

第二に、問題発見や問題解決力の育成

第三に、思考や理解の基盤づくり

第四に、教科等の「知」の総合化と実践化

第五に、自己との出会いや成就感や自尊感情の獲得

第六に、社会性や共に生きる力の育成

第七に、豊かな人間性や価値観の形成

第八に、基礎的な体力や心身の健康の保持増進

このように、子ども達に「生きる力」を育むためには、具体的な「体験（経験）」との関わりを

抛りどころとして、感動する中で「なぜ・どうして」と考えを深める中、そこで得た知識や考え方を基盤に、実生活の様々な課題に取り組むことを通して、自らを高め、よりよい生活を創りだしていくことができることを主張している。つまり、「体験（経験）」は、子どもたちの成長の糧であり、「生きる力」を育む基盤となっていることについて重要視されているのである。

・参考文献

- (1) John Dewey, (1916) , Democracy and Education, in The Middle Works, 1899-1924, Vol.19:1916, Southern Illinois University Press, 1980.
- (2) John Dewey, (1938) , Experience and Education, in The Later Works, 1925-1953, Vol.13:1983-1939, Southern Illinois University Press, 1988.
- (3) J. デューイ、宮原誠一訳『学校と社会』 岩波文庫 1957年
- (4) J. デューイ、植田清次訳『思考の方法』 春秋社 1954年
- (5) J. デューイ、帆足理一郎『民主主義と教育－教育哲学概論－』 春秋社 1959年
- (6) J. デューイ、市村尚久訳『学校と社会 子どもとカリキュラム』 講談社 1998年
- (7) 谷口忠顕 著『デューイの知識論』 九州大学出版会 1991年
- (8) 杉浦美朗 著『デューイ教育学の展開』 八千代出版 1995年
- (9) 武藤朱美 他著『教育臨床の実際』 ナカニシヤ 2018年
- (10) 高橋浩・金田健司 編著『教育の本質と学び』 学文社 2019年
- (11) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 東洋館
- (12) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』 東山書房
- (13) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総則編』 東洋館

ゲーミフィケーションを活用したクイズゲームの開発 「デジタルの日」参加を通じたプログラミング教育の成果発表

志學館大学
法学部 大野 隆士

はじめに

学習の場面において楽しみながら知識を定着させる手法としてゲーミフィケーションという考え方[1][2]がある。大学教育への活用[3]や、アクティブラーニング型授業への導入[4]、教育の情報化へ向けた授業の開発[5]など、さまざまな場面で注目されている。本稿では本学のプログラミングの講義を受講した学生らと一緒に作成したゲーム「鹿児島デジタルクイズ」について紹介する。

本学のプログラミング教育

情報社会の進展により、ICTの知識が必須になりつつある。文系大学でも例外ではない。そこで本学では、2023（令和5）年度から情報技術の基本的な考え方や社会の変容などを理解してもらうために「Society5.0 基礎プログラム」という全学を対象とする教育プログラムを設けることとなった。本プログラムで必修となる科目群は、2024（令和6）年度に文部科学省「数理・データサイエンス・AI教育プログラム制度（リテラシーレベル）」に認定され、2025（令和7）年度からはMDASH リテラシー科目としても受講できることとなった。

同教育プログラムの科目「プログラミングⅠ」・「同Ⅱ」では、初学者を対象としたプログラミングについて学ぶ。基礎的な制御構造や変数、配列を理解させるため、グラフィカルな学習環境としてMITが提供する「Scratch」を利用し、学習を進めている。

Terminal等を使うCUIベースでの学習と比較すると、取っ付きやすく初学者にはやさしい。一方で、実用にも広く使われている言語も体験する必要もあるので、プログラミングⅠでは、本格的なプログラミング言語を学ぶ前に、手元に複雑な開発環境を準備せずともPCに付属のブラウザとテキストエディタがあればプログラミングが体験できる「HTMLやCSS」を用いた学習もおこなっている。その後、プログラミングⅠではJavaScriptを用いて、同ⅡではPythonをメインのプログラミング言語として学んでいく。

初学者向けのプログラミング学習では機能理解のため、作成するものが単純・単調なものとなる傾向がある。このことが「プログラムを覚えれば、簡単にアプリが作れるようになる」といった初学者の期待感が崩されたり、「プログラミングは退屈なもの」ととらえられ興味を失う要因ともなりうる。そこで「プログラミングⅠ・Ⅱ」では、ブロック崩しゲームやテニスゲーム、三目並べなどのシンプルなゲームの作成を題材に講義をすすめるようにしている。

「デジタルの日」イベント参加

今回、鹿児島市と鹿児島銀行が主催する「デジタルの日」のイベントに参加の機会を頂いた。参加者を募ったところ、プログラミングの講義を過去に受けた学生と、受講はしていないがデジタルに興味がある学生が集まってくれた。打ち合わせの結果、イベントでの展示物として、講義でのプログラミング経験を活かした「クイズゲーム」を作成することとなった。



写真1, 2. 参加の学生

ゲームの開発

ゲームを作成するにあたって、幅広い世代に向けたイベントでの展示であるが、全世代対応は難しいとの判断により、下記のような工夫と制限事項を設けた。

- 来場のファミリー層を意識し、問題は小学生でも解ける難易度とした。
- 解答しやすいよう、形式は三択とした。
- ゲームの進行が理解しやすいように、クイズ以外の案内役のキャラクタを配置した。
- より多くの来場者にゲームを体験してもらうために、時間制限を設けた（具体的には、総回答数を10問までとし、そこで終了となるように設計した）。
- 簡単に操作でき、同時に複数人が遊べるよう、タブレットを複数準備した。
- イベント中でもバグ修正ができ、その結果がすぐに反映されるよう配信環境を整えた。

表1. 開発と配信の機材

ゲーム開発環境	ゲーム配信環境
ゲーム開発用 PC NEC Lavie (Windows10)	ファイルサーバ Synology 社製 NAS DS723
ゲーム開発用アプリケーション RPG ツクール MV	Web サーバ Apache HTTP Server 2.4
素材・イラスト作成 Chat GPT ほか生成 AI ツール	無線 LAN ルータ (兼スイッチング HUB) Synology 社製 Router WRX560
問題作成・管理 Microsoft Excel	タブレット端末 (3 台) Apple 社製 iPad Air
参加メンバー間の情報共有 Moodle (本学 LMS)	無停電電源装置 OMRON 社製 BW55T



写真3, 4. ゲーム画面とゲームを楽しむ来場者

ゲーム配信環境の構成

開発はパソコンでおこなうが、遊びやすさを考慮して、タブレット (iPad) を使うことにした。バグ修正のたびに、作成したゲームを端末に再配置するには手間がかかる。また、端末数が複数になると、さらに手間が増える。そこで、再配置を容易にすることと、ゲームを同時に遊んでもらうためのしくみとして、Webサーバを構築し、Wi-Fi経由でiPadに配信できるようにした。データはファイルサーバに置き、ノートパソコンからバグの修正ができるようにした。修正品はすぐにWebサーバに転送し、端末へ即時反映ができるようにした。URLを複数準備することで、違うゲームパターンを端末に準備することも可能となった。

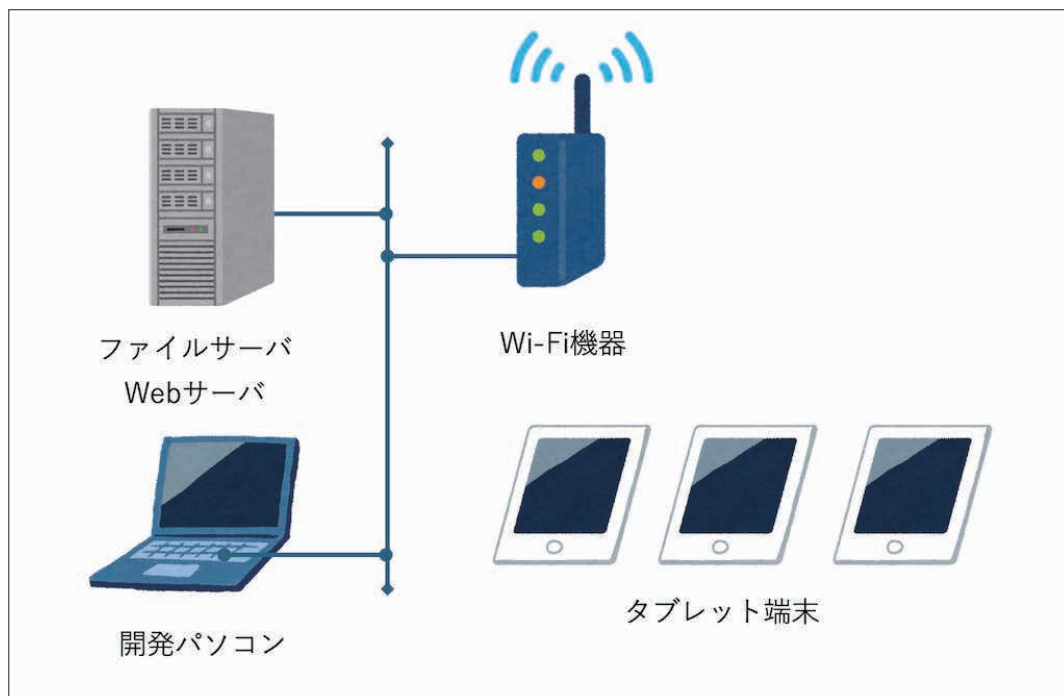


図1. ゲーム配信のためのネットワーク構成

今後の改善点

クイズの解答は三択であるが、選択肢の正解が毎回同じ番号であるため、再度遊んでも同じ番号を選ぶことで正答を得られる。選択肢の正答を毎回ランダムな値となるよう改善したい。誰が遊び、

何問正解したか、などの利用者統計を取るためのサブシステムが構築できれば、学習管理システムとしての広がりが出てくる。問題管理はエクセルでしているが、プログラミング自体は個々に行わねばならない。そのため、問題の修正が単純ではなく時間もかかる。簡単に問題追加ができるような問題管理のサブシステム構築をしたい。

おわりに

今回のイベント参加を通じて、学生たちは、短い準備時間であっても、自身のスキル（イラスト作成など）や講義での学びを活かした様々な工夫をし、AIの活用など新たなチャレンジをし、楽しみながら、作品「かごしまデジタルクイズ」を作り上げた。プログラミングの講義は個人別の評価であるが、今回の有志チームでのゲーム作成作業の様子は、現在のプログラミングの講義をグループワーク型のアクティブラーニング化し、それを評価する形式での運用も有り得るのではないか、ということを感じさせるものであった。また、イベント参加者が繰り返しゲームをやろうとする様子を見ると、楽しみながら学べるゲーミフィケーションの効果も感じる事ができた。今回のイベントでの気づきを ICT 教育に活かしていけるようにしたい。

謝辞

本稿で作成したゲームの開発と「デジタルの日」のイベント運営には、プログラミングⅠ・Ⅱの受講を通じてプログラムに興味を持った学生有志の協力を頂いた。感謝申し上げる。

参考文献・URL（論文提出時にすべてアクセス可能であることを再確認）

- [1] 井上明人「ゲーミフィケーション <ゲーム>がビジネスを変える」NHK 出版 2011
- [2] ジェイン・マクゴニカル、妹尾堅一郎（監修）、藤本徹・藤井清美（翻訳）『幸せな未来は「ゲーム」が創る』早川書房 2011
- [3] 岸本好弘、三上浩司「ゲーミフィケーションを活用した大学教育の可能性について」日本デジタルゲーム学会 デジタルゲーム学研究
- [4] 坂井裕紀、福山佑樹、向後千春「総合的な学習の時間におけるアクティブラーニング型授業のゲーミフィケーションが生徒の学級への信頼に与える効果の検討」日本教育工学会論文誌 42（3）, 221-230, 2018
- [5] ゲーミフィケーションを活用した「学びこむ」授業の開発』千葉大学教育学部研究紀要 第64巻 143-149頁 2016
- [6] RPG ツクール MV <https://rpgmakerofficial.com/product/mv/>
- [7] ネットワーク機器のイラスト使用 いらすとや <https://www.irasutoya.com/>

Moodle を用いた教育支援環境の構築

志學館大学
法学部 大野 隆士

1. はじめに

志學館大学（以下、本学）は、平成21（2009）年度より全学的に Moodle（ムードル）を利用している。本稿では Moodle システムのバージョンアップとシステム構成の変更による、教育支援環境の構築作業（更改）について説明する。説明に先立ち、多くの高等教育機関で使われている Moodle が、本学でも使われるようになった経緯も簡単に紹介したい。

本学の Moodle の導入は、平成20（2008）年度に選定された文部科学省の戦略的大学連携支援事業の総合的連携型（広域型）事業「鹿児島はひとつのキャンパスー地域のリーダー養成のための大学連携と総合教育の構築ー」に参加したことを端緒とする。

同事業では、大学間での講義資料等の共有・蓄積基盤として LMS（Learning Management System）である Moodle が選定され、同システムを動かすハードウェアやソフトウェアなどが整備された。本学では、平成19（2007）年度までは学内の少数の講義での自主的な取り組みとして Moodle を運用していたが、2008年度は同プロジェクトに参加したことにより、また2009年度からは、関連プロジェクトである「学生支援推進プログラム（支援事業）」による県内大学との連携および支援サポート体制が築かれたことにより、Moodle の利用が拡大することとなった。

2. プロジェクト終了後の Moodle

平成23（2011）年に「鹿児島はひとつのキャンパス事業」プロジェクトが終了し、それ以降は各大学で Moodle システムを管理していくこととなった。終了直後は、プロジェクトで導入した機材と Moodle1.9.5+ を使い、その後は、Moodle2.x 系列へのバージョンアップ、ハードウェアの更新などを間に挟み、Moodle 2 系列最終盤、Moodle 3 へと順次移行を繰り返し、利用を続けていった。

このような経緯を辿り、また令和 2（2020）年からのコロナ禍もあって Moodle を利用する機会が増え、利用する教員、科目、学生も増えていった。現在では、ほぼ全ての学生が Moodle を利用し、8 割を超す学生が直近 1 ヶ月以内に少なくとも 1 度は Moodle を使うほどの状況である。利用者増に伴い、Moodle サーバの負荷増大や管理機能の追加・拡張要求、携帯電話対応 Moodle アプリの追加など、各種要望も同様に増えてきた。本稿では、これらの要望に応えるべく行なわれた新バージョンの Moodle 更新作業についてポイントとなる点をまとめ、紹介する。

3. 現状の問題点

3.1. Moodle への要望

利用者にヒアリングしたところ、多くの利用者から「レスポンスが悪い」ことが指摘された。

これは内容を分析すると、学内の無線 LAN へのアクセス時と、Moodle へのアクセス時のそれぞれにレスポンスが悪い状況があることがわかった。

前項でも触れたが、利用者増に伴いサーバへの負荷が増加した。特に100名を超す講義が複数あるコマ時間帯ではレスポンスが悪く、タイミングによっては画面が現れるまで数十秒～1分ほど待たされるような状況も見られた。特に学生が同時に操作することが多い「出席モジュール」の利用時間、講義終了間際の「フィードバックモジュール」の使用時間では、それが顕著であった。

授業開始時直後に資料を配布するスタイルの講義でダウンロードエラーが起こることや、講義中に「試験モジュール」を使うと反応が遅くなることなども指摘があった。

ダウンロードエラーが起こる講義での資料を見せてもらおうと、1 MB 程度の容量のものであった。現在では軽量とみられる容量ではあるが、本学の教室などの支線ネットワークは 1 Gbps の速度であるため、1 MB 程度の資料を100名が同時にダウンロードすると、約800Mbpsの通信量となり、ネットワークやサーバに負荷がかかることがわかった。

試験モジュールは、回答者ごとに問題の正答番号を調整するなど、ランダムに表示をする機能を有することや、試験終了まで進捗状況を保持するためにサーバへの接続状態を継続・保持し続けることでサーバに負荷がかかることがわかった。

3.2. 問題への対応

クライアント端末からサーバへのアクセス時の Moodle プログラムの様子とのログを観察し、サーバの設定をチューニングすることにした。具体的なサーバ側での対処法として、リクエストを受け付けるプロセスを増やす、対応プログラムへのメモリ割り当てを増やす、サーバの LAN を多重化して、ネットワークスピードをあげる、などの変更をおこなった。

いずれの問題も「一斉に、同時に」処理が発生することが負荷を高める要因であることがわかる。通常の Web であれば、多数の利用があっても「一斉に、同時に」なることは少ない。ところが講義の場面では、「一斉に、同時に」が指示されることがあり、その状況が起こりやすい。少し間隔があくと、サーバのレスポンスはそこまで悪くならない。

そこで、対処法として、「一斉に」ではなく「それぞれのタイミングで」バラけるような指示となるよう意識してもらうことにした。

出席については、講義直後ではなく、他のクラスとずれるようなタイミングでの告知など、資料は前日までに掲載し、前もってダウンロードさせるなど、コメントシートの回収は講義終了間際ではなく、当日や翌日の夜までに変更するなど、作業者（学生）のタイミングが揃わない（同時ににならない）よう、期限の設け方を工夫するようにしてもらった。根本的な解決には至らなかったが、改善はされた。

4. Moodle サーバのバージョンアップ

4.1. Moodle の更新

問題への対応として、サーバの設定調整をおこなったが、大きく改善したとは言い難い。特に「試験モジュール」の負荷についてはモジュールの仕組みによるところが大きく、チューニングによる方法では、改善の効果は薄いことがわかった。Moodle の公式サイトの変更履歴などの情報によると、新しいバージョンの Moodle では、試験モジュールの動作方法が「試験時間開始時に問題を生成する」方式から、「あらかじめ問題を生成しておく」方式に変わっていることがわかった。そこで、Moodle をバージョンアップすることで、これらの問題の改善をすることにした。

4.2. Moodle のバージョン

現行の Moodle は、コロナ禍の令和 3（2021）年に構築したバージョン3.9.7であった。更新時には最新の Moodle であるバージョン5.0が公開されていた。最新バージョンは公開されたばかりであり、実績に不安があった。多くの大学を調べたところ、4 系列を使っている事例が多いことがわかった。そこで、本学は更新時点でのより新しい4 系列の Moodle バージョン4.5.6+ を使うことにした。

4.3. ハードウェアの構成変更

現状のハードウェアは RAID による冗長性のある Linux 系システムの上に構築されていた。新システムを構築するにあたって、旧ハードウェアと比較すると、より早い CPU とディスク装置（SSD）を備えたものに変更した。そのハードウェア上に仮想環境を構築し、その仮想環境内に Linux 系システムを設置し、Apache、MariaDB、PHP、キャッシュ機能、Moodle バージョン4.5のシステムを構築した。

4.4. 追加の Moodle モジュール

本学の出席管理モジュールは、これまで東京情報大学の井関文一先生の「Auto Attendance Module」を利用してきた。今回も追加モジュールとして導入する。また、Moodle 4 系列では携帯電話向けの Moodle アプリへの対応が強化されている。要望に応えるため、Moodle アプリへの対応も考えることとする。

5. バージョンアップ後の設定

5.1. 時間割登録および利用者登録

時間割データは受講登録システムから CSV で書き出したものを加工し、Moodle に一括登録した。同様に、利用者データは大学の学生管理システムから CSV 形式で書き出し、一括登録した。

5.2. LDAP によるユーザ認証

登録した利用者は Moodle ログインの際は、学内の LDAP サーバを参照し、認証するように設定した。

5.3. 通信のセキュリティ

Apache の SSL (TLS) による暗号通信には「Let's Encrypt」を用いてサーバ認証できるようにした。

5.4. データバックアップ

仮想環境および Moodle のデータは外部 RAID 機能を有するファイルサーバにスナップショット形式でのバックアップをとる仕組みとした。

6. 運用時の工夫や問題点と今後について

新たに構築した Moodle は令和 7 (2025) 年度の後期から稼働している。新サーバの導入の結果、一部のサービスは改善したものもあるが、あまり変化がない状況のものもある。3.2. 節で述べたように、教員の運用時の工夫などもあらためてお願いしながら、前サーバと同様にサーバのチューニングも加えていきたい。

旧サーバには前期分の講義データやそれ以前の講義資料などがあり、それらにもアクセスする必要があるため、新旧同時に稼働させている。同じパスワードで認証されるよう LDAP サーバで利用者認証させている。複数台の稼働により、同一コマの負荷分散先として旧サーバを利用する運用もおこなっている。

Moodle アプリのテスト運用をしたが、多数の学生がアクセスするとサーバ負荷が高くなることがわかった。利用は一旦中止したが、再度テストの上、提供できるようにしたい。

4.5 系列では、Moodle に AI の機能も追加された。これらが活用できるようにするためには、より多くのメモリや高速な CPU が必要である。今回の構築に使ったハードウェアは学内にある機材を手直しして使ったものであるため、前サーバよりは高速であるが、AI 活用のためには新しいハードウェアの導入も考えていきたい。

参考文献・URL (論文提出時にすべてアクセス可能であることを再確認)

- [1] Moodle 公式ページ <https://moodle.org>
- [2] Moodle Downloads <https://download.moodle.org>
- [3] 東京情報大学井関文一「Auto Attendance Module」
https://moodle.org/plugins/view.php?plugin=mod_autoattendmod
<https://www.nsl.tuis.ac.jp/xoops/modules/xpwiki/?autoattend>
- [4] Let's Encrypt
<https://letsencrypt.org/>
<https://letsencrypt.org/ja/>

火山災害想定地における小学校の防災教育 —鹿児島県の桜島を事例に—

菊川 結衣¹・宗 建郎²・黒田 圭介³

1. はじめに

災害の伝承は、いつか起こりうる災害への備えとして重要であり、地域の防災意識を形成する核となりうる。そのため、防災意識形成のためにどのような災害が選択され、どれくらいの空間的スケールで伝承されるのか、またそれは時間の経過と共にどのように変容するのかを明らかにすることは、地域の防災意識啓発を考える上でも、災害の記憶の風化を防ぐ上でも有用であると考えられる。

災害伝承においては自然災害伝承碑のように何か形あるものを残す事も大切であるが、人々の日々の実践が特に重要な役割を果たしている。齋藤・廣井（2020）は南海地域での津波碑についてアンケート調査からその影響を分析する中で、人々の地震についての情報源が津波碑よりも家庭内での会話や新聞、テレビといったメディアであることを明らかにしている。

学校の防災教育で取り上げられる災害は、地域の防災意識や災害伝承について考える上で重要な指針となる。防災教育で取り上げられた災害は、学んだ児童生徒の記憶に残るだけでなく、家庭で話し合われ、コミュニティに広がっていくことで地域の防災意識形成にも関わってくると考えられる。

そのためコミュニティスケールでの防災意識・災害伝承の地域性を明らかにするためには、小学校での防災教育や郷土教育、総合的な学習の時間で取り扱われる災害と、その頻度を調査し、それぞれの災害伝承の時間的・空間的な広がりについて考察していくことが必要であると考えられる。

文部科学省（2013）は防災教育について地域の自然や社会の特性への考慮を求めているが、地域によってどのような防災教育が行われているかの具体的な研究は少ない。小田（2024）は国の政策として学校安全推進計画が進行している中で「地域」という語が頻出していることを挙げ、地域特性を踏まえた学校防災のために災害地理学による支援の重要性を訴えている。また、その中で村山他（2021）の研究を取り上げ、地理学関係者による地域特性を踏まえた学校防災のための教員研修プログラムを評価している。このことから、地域の特性に応じた防災教育の在り方の検討はこれから進めていかなければならないことがわかる。

それでは、防災教育における地域の特性を考えるという場合の地域とは、どのようなスケールで考えるべきだろうか。大棒（2023）は宮古市の小中学生へのアンケートから、宮古市が「津波防災都市宣言」を行っていることや、宮古市をおそった過去の津波についての周知度を調査しているが、津波防災都市宣言の周知度は10%以下であり、過去の津波についても80%が周知していないという結果を報告している。このことから、防災教育の地域的な差異を考えていくためには、県や市というスケールではなく、コミュニティスケールでの詳細な検討が必要であると考えられる。

防災教育についての研究で取り上げられる災害種としては地震や津波についてのものが数多く見られるのに対して、火山についてはあまり事例が見られない。尾藤（2022）は「学校教育現場でも

1 志學館大学人間関係学部2024年度卒業生

2 志學館大学人間関係学部

3 佐賀大学教育学部

地震・津波や風水害に比べて避難訓練に想定される例も限られている」(p.133)と指摘している。また井村(2016)は鹿児島県霧島市と志布志市で行われた実践的防災教育の事例から防災教育を考える中で、鹿児島県に対して桜島のイメージが強いにもかかわらず、大正噴火から100年以上を経過して、火山防災に対しても防災意識が高いとは言えない状況にあると指摘している。

そこで本研究は、事例が少ない火山災害に焦点を当て、地域による防災教育の違いを調査することで、火山地であることがもたらす防災教育への影響を明らかにする。全国的にも事例が多い地震や津波、風水害を事例とした場合、地域の特性よりも全国的に大きなインパクトを持った災害の影響が強く表れる可能性があり、防災教育に対する地域の特徴的な災害の影響を測るためには全国的に事例が少ない災害種を取り上げた方が、その影響をより明瞭に検討できると考えられるためである。また、大きな噴火から100年以上を経過した火山災害が防災教育の中でどのように、またどのくらいの範囲であつかわれるかを検討することは、災害伝承の時間的変容に対しても示唆を与えてくれると考えられる。

2. 調査対象地域と調査手法

本研究は鹿児島県の桜島に関連した防災教育に焦点を当て、市というスケールで取り組まれている防災教育への取り組みをまとめた上で、コミュニティスケールでの防災教育の詳細を明らかにするために、鹿児島市内の3つの小学校へ聞き取り調査を行った。

調査対象とした3つの小学校は①鹿児島市立東桜島小学校(以下東桜島小学校)、②鹿児島市立原良小学校(以下原良小学校)、③鹿児島市立紫原小学校(以下紫原小学校)の3校である(図1)。

東桜島小学校は桜島島内にあり、桜島南麓に位置する小学校である。桜島南岳火口から約3.7kmと、火口に非常に近く、桜島の噴火の影響を強く受ける地域に位置している。周辺は農地と漁港がある桜島南部の中心的集落であり、2024年度の児童数は25名⁴である。



図1：調査対象とした三つの小学校(地理院地図より作成)

原良小学校は鹿児島中央駅から約1.6kmに位置し、鹿児島市中心市街地に隣接した地域に立地する小学校である。1993年に起こった平成5年8月豪雨による災害(以下8.6水害)で被害が大きかった、甲突川周辺の低地に位置する小学校である。近年再開発が進み、マンションなどが多く立地している地域で、2024年度の児童数は840名⁵である。桜島南岳火口からの距離は約12kmである。

紫原小学校は鹿児島市中心市街地周辺のシラス台地上にある住宅団地内に立地する小学校である。鹿児島中央駅から約2.8kmと中心市街地にも比較的近く、通勤通学に対する利便性が高く、近年アパートや住宅の更新が進んでいる。また、鹿児島市内でもっとも早く団地開発が行われた住宅団地であり、その他の住宅団地がその周辺に開発されていったため、郊外住宅団地から市街地へと通勤通学する人々の通り道ともなっている。2024年度の児童数は586名⁶

4 鹿児島県教育委員会資料『公立小学校一覧表(令和6年4月8日現在)』による。

5 鹿児島県教育委員会資料『公立小学校一覧表(令和6年4月8日現在)』による。

6 鹿児島県教育委員会資料『公立小学校一覧表(令和6年4月8日現在)』による。

で、桜島南岳火口からの距離は約11.7kmである。

聞き取り調査の内容としては、小学校での防災教育や郷土教育、総合的な学習の時間など避難訓練に留まらない、広い範囲での災害教育で取り扱われる災害とその頻度を調査した。村上と宮田(2022)は日本の防災教育が災害発生のメカニズムや災害発生時の安全確保に重点が置かれていることを指摘した上で、海外の‘Disaster Education’にもつながる幅広いトピックが防災とは異なる枠組みに位置づけられており、日本の防災教育の概念拡張の可能性を示唆している。そのため本研究でも、直接的な防災教育や避難訓練だけでなく、その他の教育の中で取り扱われる災害についても視野に入れて調査を行った。

その上で避難訓練のように実践を伴う防災教育と、災害についての幅広い知識に関する防災教育に分類して整理を行い、火山地であることが防災教育に与える影響を分析した。

3. 調査結果

(1) 鹿児島市の取り組み

現在鹿児島市が行っている防災教育につながる取り組みとしては主に5つある。1つ目は火山防災教育教材である『みんなで学ぼう 桜島火山防災』の作成・配布である(図2)。桜島大正噴火から110年以上が経過し、近い将来桜島で大規模噴火が起きることが予想されている。そのため鹿児島市内の子どもたちが桜島の大規模噴火の歴史を知り、今後予想される災害への備えは現在の桜島の様子、火山防災対策、桜島がもたらす恵みなどを学習できるように作成されたものである。この冊子は市内すべての小学校に配布されている⁷。

2つめは鹿児島市防災ノートの作成および配布である(図3)⁸。教育委員会により作成され、小学校1・2年生用、3～6年生用、中学生・高校生用の3種類と、それぞれの教師用指導書が発行されている。取り扱われている災害は、大雨・台風、地震・津波、火山爆発、その他(落雷・原子力発電所事故・弾道ミサイル)であり、災害への備えや対応方法なども学ぶ事ができるようになっている。この中で火山爆発は2ページ分で取り扱われている。

3つめは火山専門家派遣授業である。この授業は火山の専門家が小学校に出向き、共生する桜島への関心と愛着を育み、火山防災を学ぶ事を目的として、鹿児島市街地側の小学校6年生の児童を対象に講話や火山噴火の仕組みを学ぶ実験などを行う。年間2校で実施されており、2022年からの記録では桜島ミュージアムから専門家が派遣されている。

4つめは桜島訪問体験である。この取り組みも火山専門家派遣授業と同様に桜島への関心と愛着を育むこととともに火山災害時の対応を理解し身につける事を目的に、鹿児島市街地側の小学6年



図2：火山防災教育教材

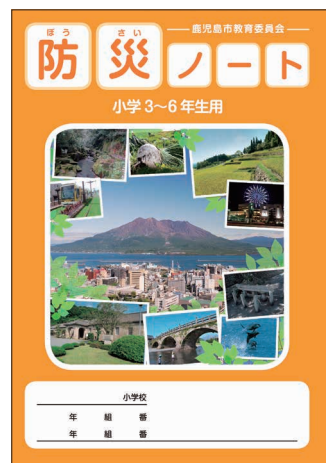


図3：鹿児島市の防災ノート

7 この冊子は鹿児島市ホームページ (<https://www.city.kagoshima.lg.jp/kikikanri/kurashi/bosai/bosai/sakurajima/bousaibook.html>) から入手可能である。

8 この冊子は鹿児島市ホームページ (<https://www.city.kagoshima.lg.jp/kyoiku/kyoiku/hokentaiiku/kosodate/gakko/kyoiku/bosai.html>) から入手可能である。

生とその保護者を対象として行われている。参加者は実際に桜島を訪れ、桜島ビジターセンターや黒神埋没鳥居、砂防施設などを見学しながら専門家による現地説明をうけたりワークショップに参加したりするという取り組みである。2023年は72名（36組）、2024年度は68名（34組）が参加した。

5つめは桜島火山爆発総合防災訓練である。この取り組みは桜島の爆発や地震等に際して防災関係機関の連携や防災体制の実効性について確認を行い、住民の防災意識の高揚と防災に対する知識の向上を目的としている。2023年度に行われた第54回桜島火山爆発総合防災訓練は「大正噴火110年、次世代へつなぐ实际的な住民避難訓練」をコンセプトに実施され、その中では桜島島内すべての小・中学生の避難訓練を実施した⁹。またその際に特殊車両の見学や防災関係機関装備などの見学を含めた様々な防災教育が行われた。2024年の第55回桜島火山爆発総合防災訓練では小中学校の学校単位での参加はなかったものの、桜島大正噴火についてのパネル展示が行われるなど、防災教育の場としても大きな意味を持っている。

(2) 東桜島小学校

東桜島小学校では避難訓練が最大で年5回行われている。その内容は火事、地震、大雨・土砂災害¹⁰、そして予告無しの避難訓練がそれぞれ1回行われている。これに加えて2023年度には桜島火山爆発総合防災訓練に参加した。

避難訓練以外の防災教育として、まず毎週月曜日に集団下校訓練を行っている。これは大雨や不審者など様々なものへの備えとして行われており、地区ごとに全学年で下校している¹¹。また月曜日以外にも大雨を想定した集団下校が行われる事がある。登下校に際しては毎日ヘルメットをかぶって登下校している（図4）。これは突然の噴石落下等から身を守るためであり、このヘルメットには鹿児島市で登録済みのバーコードがついている。万が一意識がない状態で発見された際にも、バーコードによって集落と名前が確認できるようになっている。またこのヘルメットは桜島の火山活動によって避難する事になった際にも着用することになっており、避難した際の避難状況の把握にも用いられる。



図4：ヘルメット着用での登下校の様子

この他の防災教育関連の活動として、校内にある大正大噴火爆発記念碑碑文¹²の暗唱を行い、学習発表会の場合などで発表されている。また、桜島を知る・桜島の恩恵を感じる活動というものも行われている。

桜島を知る・桜島の恩恵を感じる活動は多岐にわたっており、総合的な学習の時間を核として幅広い活動が行われている。3・4年生は「桜島の魅力を知ろう」というテーマで火山災害の歴史や記念碑、有村溶岩展望所などバスを用いて桜島を1周して学ぶ。また桜島大根を栽培し、販売まで青果市場を見学して体験



図5：桜島を知る・桜島の恩恵を感じる活動で作成された防災マップ

9 2023年度であるが、実施は2024年1月13日であり、1914年1月12日に始まった大正噴火から110年にあたる。

10 大雨・土砂災害対応の避難訓練は保護者引き渡し訓練として行われた。

11 近年は直接帰宅する児童よりも学童保育に通う児童が増えてきている。

12 東桜島小学校の敷地内にある石碑。別名科学不信の碑。

的に学んでいる¹³。5・6年生は「その魅力を発信しよう」をテーマに活動している。桜島の火山活動の歴史や防災計画だけでなく、自然や観光も含めて調べ学習を行い、防災マップなどを作成した(図5)¹⁴。この学習は信州大学と連携した学習活動で、長野市の清野小学校とオンラインでつながり、お互いの防災学習成果発表を行っている。この他火の島太鼓と島廻り節を地域の方から指導を受け、桜島の文化の伝承活動も行っている。

(3) 原良小学校

原良小学校では避難訓練が年3回行われている。火事、地震、不審者・大津波への対応がそれぞれ1回ずつである¹⁵。避難訓練以外の防災教育としては集団登下校を行っていない。

前述したように、原良小学校は8.6水害で大きな被害を受けた地区にあり、2023年は8.6水害から30年に当たるため、校内で8.6水害関連資料の展示が行われていた。教室の1室を展示室として解放し、当時原良小学校に通っていた児童による、8.6水害を題材とした自由研究や文集などの資料が展示された¹⁶。

原良小学校では2023年度に鹿児島市が実施している火山専門家派遣授業の実施校となった。また、2024年度には日産財団の理科教育助成事業の中で火山専門家による授業が実施された。

この日産財団による理科教育助成事業の対象となった活動は「理科学習が好きになる理科指導の方法を探る～8.6水害から学ぶ自然～」をテーマに4年生と6年生の理科の授業の中で行われた。4年生は環境未来館の協力で、8.6水害で大きな被害を出した甲突川の生物の観察を行った¹⁷。6年生は校区の地層のでき方について、桜島の噴火との関係から考え、桜島ミュージアムから専門家を招いて学習を行った¹⁸。この中では桜島噴火によって校区に起こりうる被害についても講話が行われた。

(4) 紫原小学校

紫原小学校では避難訓練が年間4回行われている。その内容は火事と地震への対応訓練が各1回、そしてJアラート対応訓練が2回である。避難訓練以外の防災教育として、毎日集団登校が行われている。この集団登校の主な目的は交通災害への対応で、PTAと連携し、各地区で高学年の児童がリーダーに選ばれ、低学年の児童を列の間に挟むようにして登校している。

防災に関する教育としては、6年生の修学旅行の中に熊本城訪問が含まれており、地震災害について学ぶ事がコースに含まれている。また4年生の総合的な学習の時間で「災害から命をまもる」という単元名で学習が行われている。児童が災害について調べたり、学校にある備蓄食品を実際に調べたりしながら災害について学び、授業参観で発表するという活動である(図6)。

この単元のねらいは「身近に起こりそうな災害を想起する活動を通して、身の回りの危険や災害

13 この際には市長を訪問もしている。

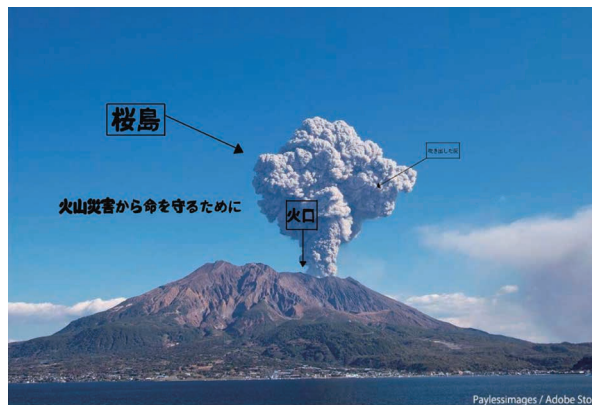
14 防災マップ作成については「大爆発したとき、安全に避難するためには」というテーマで、信州大学教育学部の廣内研究室と協力により、防災教育用アプリ「フィールド・オン」を活用したフィールドワークなどを通じて作成された。

15 不審者・大津波対応の避難訓練は3校同時引き渡し訓練として行われた。鹿児島市立城西中学校と、その校区内にあり兄弟姉妹が通学していることが多い小学校である原良小学校、鹿児島市立西田小学校の3校が同日に避難訓練を行い、保護者への確実な引き渡しを行う訓練を実施した。

16 『水害を糧にして～平成5年8月6日の豪雨水害による大被害からたくましく立ち直ってきた子供、親、教師の思いを綴る』という文集などが展示されていた

17 4年生の理科の単元名「すずしくなると」の授業として総合的な学習の時間と総合的・横断的に学習が行われた。

18 6年生の単元「大地のつくり」・「変わり続ける大地」の学習として行われた。桜島ミュージアムから招いた専門家の解説により校区内の地層は桜島由来の火山灰層ではなく、始良カルデラ由来のシラス層であることを学んだ。



〈熊本地震〉2016年4月14日、16日
 夜9時26分
 震源地…熊本県
 最大震度7
 マグニチュード7.3
 死者273人
 行方不明者0人
 壊れた住宅20万6886棟

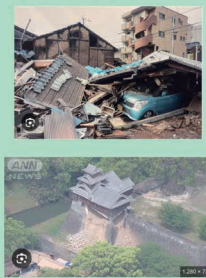


図6：総合的な学習の時間で児童が作成した発表資料（左）火山災害（右）地震災害

時の行動について考えを深める。」ことと「自分たちにできる防災活動を考え、実践していこうとする態度を育てる」ことにある¹⁹。そのため児童は自分たちが調べたいと考えた災害について調べており、その災害種は児童によって異なっている。

参考として紫原小学校4年生の3クラスの中の2組の児童の内、30名の発表資料から、それぞれの児童がどのような災害を選択したかを集計したものが図7である。地震災害が60%と圧倒的に多く、津波を含めると70%を超える。一方で紫原小学校からは桜島を望むことができるが、火山災害を選択した児童は7%しかいなかった。

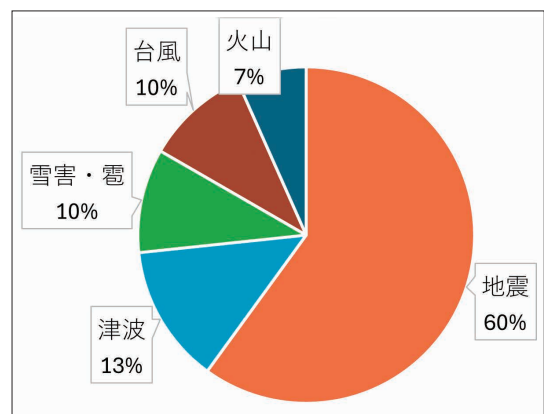


図7：総合的な学習の時間で児童が選択した災害

4. 考察

ここまで桜島に関連した防災教育に焦点を当て、鹿児島市というスケールで取り組まれている防災教育への取り組みとコミュニティスケールでの防災教育の詳細を明らかにするために、鹿児島市内の3つの小学校へ聞き取り調査の結果を見てきた。

鹿児島市の防災教育は火山災害に力を入れており、市というスケールで見ると桜島があることによる防災教育への影響は大きい。鹿児島市は火山防災トップシティ構想のもと、火山防災への様々な取り組みを進めており、小学校児童に対する防災教育の機会づくりも多く行われている²⁰。

鹿児島市教育委員会の防災ノートは火山だけに特化しているわけではないが、他の災害に力を入れているわけでもない。例えば8.6水害についても触れられているが、桜島大正噴火と同じ1ページの4分の1が充てられているに留まっている。こうした面から考えると鹿児島市というスケールで防災教育として力が入れている災害は火山災害であると言える。

これに対してコミュニティスケールでの防災教育としての小学校における取り組みをまとめたものが表1である。桜島南麓にある東桜島小学校では登下校時にヘルメットを着用するなど火山災害想定地であることが強く表れている。しかし、それ以外の実践を伴う防災教育においてはすべての

19 紫原小学校資料「第4学年 チャレンジタイム（総合的な学習の時間）マスタープラン」による。

20 小学校児童向けの火山防災教育だけでなく、成人を対象とした火山防災スペシャリスト養成研修も行われている。

学校で見られる火災や地震の他は大雨や土砂災害への対応が優先されている。桜島は火山灰の影響もあり、土石流災害に悩まされてきた背景があるが、土石流対策が進んだ現在においても、山麓地域であることから大雨や土砂災害が身近な災害として捉えられていることがうかがえる。桜島火山爆発総合防災訓練への参加もあるが、これは桜島大正噴火110年という節目に行われた特別な活動であると捉えるべきだろう。

その他の小学校での実践を伴う防災教育には火山災害は現れない。原良小学校は中心市街地に近いことから不審者対応が大きく現れているものと考えられる。不審者対応は東桜島小学校の集団下校にも現れるが、観光地であることが影響している可能性が考えられる。原良小学校ではこの他に津波対応も含まれているが、低地に位置する小学校であることが理由として挙げられる。

紫原小学校では集団登校が対応する災害種として交通災害が挙げられているが、これは通勤の車が多く行き交う郊外住宅団地であるという特性が表れている。その一方で高台にある住宅団地であることから、火山災害も大雨や土砂災害、津波なども現れない。このように実践を伴う防災教育においては、それぞれの地域の特性から頻度が高いと想定される災害が選択される傾向が見られる。

一方で知識に関する防災教育においては桜島島外でも火山災害のことが取り扱われている。原良小学校で行われた火山専門家派遣授業などは市というスケールでの防災教育が効果を現している実例とみることができる。この小学校で行われた日産財団助成事業による授業の中でも火山が取り扱われているが、火山専門家派遣授業と同じ桜島ミュージアムから専門家が招待されていることから、この市の取り組みの影響があると思われる。

紫原小学校では総合的な学習の時間であつかわれた災害の中に火山災害が含まれているものの、それを選択した児童は非常に少なく、地震や津波が非常に多い。実践を伴う防災教育で取り扱われることや、近年南海トラフ地震など地震に関するニュースがメディアで多く取り扱われることなど、児童が接する機会が多い災害に関する情報が地震や津波に偏っていることが推察される。

知識に関する防災教育においても、東桜島小学校は火山に関連するものが色濃く見られる。大正大噴火爆発記念碑碑文の暗唱はもちろん、桜島を知る・恩恵を感じる活動は災害だけに限定されない、火山との関係を学ぶ授業となっている。これは桜島島内にあるという小学校の立地から、体験

表1：各小学校の防災教育

学校名	東桜島小学校	原良小学校	紫原小学校
地域特性	桜島南麓	中心市街地近郊	郊外住宅団地
通年	集団下校（ヘルメット）		集団登校（交通災害）
避難訓練	火災・地震 引き渡し訓練（大雨・土砂災害） 集団下校（大雨）	火災・地震 引き渡し訓練（不審者・津波）	火災・地震 Jアラート対応訓練
特別な活動	桜島火山爆発総合防災訓練 (2023年度)	8. 6 水害関連資料展示	
授業等での 取り扱い	大正大噴火爆発記念碑碑文 の暗唱 桜島を知る・桜島の恩恵を 感じる活動 3年生～6年生	火山専門家派遣授業 8. 6 水害から学ぶ自然 4年生・6年生	「災害から身を守る」 4年生 修学旅行での熊本城訪問 6年生

※ ■ 実践を伴う防災教育 □ 知識に関する防災教育

的に学びやすいということが要因と考えられる。

これに対して原良小学校は8.6水害の影響が見られる。2023年度の8.6水害関連資料展示は30年という節目の年の特別な活動であるとしても、理科の授業の中に採り入れられ、総合的な学習と併せて体験的に学ばれていることは、原良小学校の地域の特性が表れているといえる。このように知識に関する防災教育においてもコミュニティスケールで地域的な特徴が現れている。

5. おわりに

本研究は火山災害に焦点を当て、地域による防災教育の違いを調査することで、火山地であることがもたらす防災教育への影響を明らかにする事を目的に、桜島に関連した防災教育に焦点を当て、市というスケールで取り組まれている防災教育への取り組みをまとめた上で、コミュニティスケールでの防災教育の詳細を明らかにするために、鹿児島市内の3つの小学校へ聞き取り調査を行い、実践を伴う防災教育と知識に関する防災教育に分類してその地域の特徴を考察した。その結果、以下の3点が指摘された。

- (1)実践を伴う防災教育においてはそれぞれの地域で頻度が高いと想定される災害が選択されており、桜島島外では火山災害の影響が見られない。
- (2)知識に関する防災教育においては桜島島外でも火山の取り扱いがあり、そこには市というスケールでの取り組みの影響が見られることから、火山災害想定地であることの影響が読み取れる。
- (3)知識に関する防災教育においても地域差が見られ、それぞれのコミュニティの地域的な特性が影響している。

地域の防災意識の形成について考えていくためには、今後はこれら小学校での防災教育が、実際にコミュニティスケールでの地域の防災意識と具体的にどの程度結びついているかについて検討していくことが必要である。地域の防災意識と小学校の防災教育は相互に関連していると考えられるが、そのことをより詳細に検討する必要がある。

その一方で、そのようにして小学校の防災教育や地域が想定する災害として選択された災害種が正しいのかということの検討も必要である。今回の調査では、桜島島内以外では実践を伴う防災教育としては火山災害が取り扱われていないが、桜島が大規模な噴火活動を行った場合、原良小学校校区においても、紫原小学校校区においても被災する可能性がある。それにも関わらず想定される災害としての意識は低い。

また、災害伝承の空間スケールと時間的変容についても多くの示唆が得られた結果と言える。例えば鹿児島と言えば桜島というイメージで捉えられるが、その大規模噴火について学ぶ機会は桜島島内では多く得られるものの、市街地側の小学生にとっては学ぶ機会が多いとは言えず、市というスケールでの取り組みがなければ自分自身の身に迫る災害としては捉えられないようになる可能性がある。例えば30年前の大きな災害である8.6水害に関しては、原良小学校以外では、鹿児島市の防災ノートの1ページの4分の1で学ぶだけになっている。

地域の防災意識形成と併せて、どのような災害が伝承され、どのように地域で捉えられていくのか、またどのような災害に対しての備えを、地域は考えていくべきなのか、より詳細な調査と検討が必要であると考えられる。

追記

この論文は2024年度志學館大学に提出された卒業論文を中心に、追加の調査、検討を加えて作成されたものである。

参考文献

- 井村隆介（2016）：防災教育で何を教えるか？—学校と地域の連携：霧島市と志布志市での実践例をもとに—, 第四紀研究 55（4）, p.161-168
- 小田 隆史（2024）：「地域特性」を踏まえた学校防災の推進に災害地理学が果たす役割, 日本地理学会発表要旨集 2024s（0）, p.104
- 齊藤祐介, 廣井悠（2020）：津波伝承において津波碑が人々の災害前の防災意識に与える影響—南海地震津波被災地域を例に—, 都市計画論文集55（3）, p.880-887
- 大棒 秀一（2023）：東日本大震災から10年、小中学生の津波防災意識—岩手県宮古市の学校アンケート調査を基に—, 災害文化研究 6, p.39-43
- 尾藤 章雄（2022）：我が国の火山防災の枠組みと学校教育における実践, 山梨大学教育学部附属教育実践総合センター ,27, p.133-143
- 村上 純一, 宮田 浩二（2022）：現代日本における‘Disaster Education’概念拡張の可能性の考察—海外との比較を中心に—, 生活科学研究 44, p.73-77
- 村山 良之, 桜井 愛子, 佐藤 健, 北浦 早苗, 小田 隆史, 熊谷 誠（2021）：地形とハザードマップに関するオンライン教員研修プログラムの開発—学校防災の自校化のために—, 季刊地理学 73（2）, p.94-107
- 文部科学省（2013）学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開（平成25年3月改訂版）, 文部科学省 ,223p.

複数の文章・情報を比較する中学校国語の教材をめぐる ——「報道文を比較して読もう」（光村図書）の困難

三浦 卓

中学校では2017（平成29）年に改定されて2021年度から実施され、高等学校では2018年に改定されて2022年度入学生から実施された¹新・学習指導要領による国語科教育は、特に高等学校国語に関して文学系の16学会が連名で「[高等学校国語・新学習指導要領]に関する見解」¹を出して新たな科目配置に懸念を示すなど、実施前から多くの批判にさらされていた。また、同時期に「新「学習指導要領」の中核部を先取りするように促してい」（傍点本文）で「あまりにも急激な改変」²とされた「大学入学共通テスト」が、2017年度に実施されたプレテストやその前に出されていたサンプル問題の分析を通して、加えて英語民間テスト導入や国語・数学の記述式問題導入に伴う不公平性を問う声もあわせて、多方向に批判されていた³。

新・学習指導要領に端を発した国語科教育に関する多方面にわたる議論は先行する多くの言説に譲るが⁴、安藤宏が「プレテストの問題には従来の文章読解に近い形の出題もありますが、原則として、異なる文章を比較し、あるいは図表などのデータを読み取りながら読解する、という形で一貫しています」⁵としているように、新・学習指導要領の特徴が表面化する場合では複数の文章（あるいは情報）を扱うという形態が浮かび上がることがしばしばである。この形態はアクティブラーニング推進の文脈で強調されることになった「思考力・判断力・表現力」の育成というお題目⁶に由来することは間違いない。当然安藤はこれを「情報処理、という観点にこだわるあまり、問題はかえって複雑化し、難易度も上がり、受験生の負担も大きなものになってしまっている」「本来、異なる筆者によって異なる意図を持って書かれているはずの文章が、出題者の誘導によって強引に比較されている」などと、プレテストなどを運用面・内容面の双方の面から批判していた。「改革」をめぐる一連の議論の嚆矢と言える紅野謙介『国語教育の危機——大学入学共通テストと新学習指

1 2019年（令和元年）8月10日付。古代文学会／西行学会／上代文学会／昭和文学会／全国大学国語国文学会／中古文学会／中世文学会／日本歌謡学会／日本近世文学会／日本近代文学会／日本社会文学会／日本文学協会／萬葉学会／美夫君志会／和歌文学会／和漢比較文学会の連名。各学会で発表されたが、例えば昭和文学会のHPでは2019年9月25日の記事で発表されている（<http://swbg.org/wp/?p=1578>、2026.2.9閲覧）。

2 紅野謙介『国語教育の危機——大学入学共通テストと新学習指導要領』（ちくま新書、2018.9）

3 参議院の第200回国会文教科学委員会 令和元年11月19日（火）第3回では、福井県立大学学術教養センター教授（当時）木村小夜、日本大学文理学部教授（当時）紅野謙介が参考人として出席して、大学入学共通テストなどについて議論された（参議院HP「教育、文化、スポーツ、学術及び科学技術に関する調査（高大接続改革に関する件）」https://www.sangiin.go.jp/japanese/kaigijoho/shitsugi/200/s068_1119.html、2026.2.9閲覧）。

なお、このうち英語民間テスト導入および国語・数学の記述式問題導入に関しては2019年10月24日のBSフジの番組で「自分の身の丈に合わせて、2回をきちんと選んで勝負して頑張ってもらえれば」（萩生田文科相『身の丈に合わせて』発言を謝罪 英語試験）『朝日新聞』2019.10.28朝刊」という発言が強い反発を呼び実質的に撤回された。

4 紅野謙介編『どうする？ どうなる？ これからの「国語」教育——大学入学共通テストと新学習指導要領をめぐる12の提言』（幻戯書房、2019.7）、『現代思想』（青土社）の特集（「教育は変わるのか——部活動問題・給特法・大学入学共通テスト」2019.5、「教育の分岐点——共通テスト・一斉休校・35人学級…」2021.4）など。

5 安藤宏「はじめに」（阿部公彦、沼野充義、納富信留、大西克也、安藤宏『ことばの危機 大学入試改革・教育政策を問う』（集英社新書、2020.6））

6 「思考力・判断力・表現力」の必要性は以前から議論されていたのかもしれないが、「知識及び技能」とならんで項目化されたのは新・学習指導要領からである。

導要領』⁷でも、この「複合型の試験問題」による様々な歪みを分析したうえで、「たくさんの「資料」を読み込ませる複合型の試験問題を作り、これで思考力・判断力・表現力が育てられるのなら何の苦勞も要りません」と述べている。これらは第一義的には大学入学共通テスト導入に対しての批判ではあるが、同時に「新、学習指導要領自体への本質的な批判になっていて、様々な場において良心的に国語科教育に関わる者は同様な思いを抱いたはずである。

ここまで取り上げてきた議論は、大学入学共通テストが勇み足的に先行したこともあって、高等学校国語が中心であった。しかし、「新、学習指導要領の基本的な設計思想を共有する中学校国語でも同様な問題が存在している」と考えるほうが自然である。本稿は中学校の国語教科書の中で複数の文章・情報を比較する教材を対象とし、その分析を通して問題点を確認していく試みとでもなるだろう。ちなみに、教科書自体は学習指導要領の実施から5年が経過して改訂がなされており、今回対象とする報道文の比較も、新聞記事自体が差し替えられている。しかし、「新、学習指導要領実施の歴史性も視野に入れる」という意味で近過去である2021年度から使用された教科書を用いる。

二

ここで取り上げる教材は令和2（2020）年2月に検定済みの光村図書『国語3』の「報道文を比較して読もう」（pp64-68）である。この教材は、内容としては「東京オリンピック・パラリンピックのボランティアの募集が始まったことについて報じた、二〇一八年九月二十七日の」2誌の新聞記事を比較して読むというものである。「1」～「5」と番号が振られているメインの単元とは別建てで3つあるサブ単元のひとつとして「情報社会を生きる」という標語の元、「実用的な文章を読もう」という教材とセットで配置されている。なお、同時に学ぶように設計されている⁸「実用的な文章を読もう」で取り上げられているのは、パンフレット・取扱説明書・インターネットの商品購入情報で、それぞれが視覚的に示されている⁹。大学入学共通テストのサンプル問題で契約書が、プレテストでは規約が出題されていたことを鑑みると、この単元が当時の教育「改革」の文脈と地続きであることは明らかである。

教材の構成は、まず白抜きでA B（以降はA、B）と付された2つの記事がそれぞれ見開きで掲載されている。続くページの上段には「やってみよう」と題し、それぞれの記事を見出し・リード文・本文・写真の観点から比較したうえで「気づいたことや考えたこと」を表にまとめるように促している。下段には「ここに注目」と題した池上彰による短文が掲載されている¹⁰。この教材のメインとなるはずのAとBの比較は実際のところこの池上の文章でひとまずは完結している。

7 同2

8 『中学校国語 学習指導書 3上』（光村図書、2021.2）でのこの単元に関する「指導の展開例」では、第1時で「実用的な文章を読もう」を、第2・3時で「報道文を比較して読もう」を扱うように設計されている。

9 令和6（2024）年検定済みの改定された版では表題が「情報×SDGs」となり、「実用的な文章を読もう」ではごみ出しにおける資源の分別に関するウェブページやポスターを、「報道文を比較して読もう」では「奄美・沖縄の世界自然遺産登録から一年後の状況について報じた」2つの新聞記事に差し替えられているうえに、「情報整理のレッスン 情報の信頼性」という教材が追加されている。ますます悪化する不正確な情報が際限なく拡大する現状への対応が目指されるとともに、「SDGs」も同時に扱ってしまうという欲張り設計となっているが、いずれにせよ同時代的な支配的トピックに機敏に反応しているといえる。であれば、2020年に検定を通過し、2021年から使用予定だった教科書でオリンピック・パラリンピックに関する記事が使用されたことにもある種の政治性を見出すことはあながち間違いでないと思われる。

10 令和6（2024）年検定済みの改定された版では「達人の視点」と題して同様の短文が掲載されるとともに、池上の著書『池上彰の新聞勉強術』（文春文庫、2011.12）が猪谷千香『その情報はどこから？——ネット時代の情報選別力』（ちくまプリマー新書、2019.2）とともに紹介されている。

記事Aは、募集人数が大会史上最大規模の約11万人に上ることを報じ、募集のちらしを笑顔で配布する女性の写真が掲載されています。これを読むと、応募しようという気になる人もいることでしょう。

いっぽう、記事Bでは、募集が始まったことを報じながらも、無償のボランティア募集に懐疑的な意見もあることを伝えています。ここでは、討論会が開かれたことを紹介。無償のボランティアに賛成する主張と問題を投げかける主張と両論併記されています。これを読んだ人は、五輪ボランティアの在り方を考えるようになるでしょう。

五輪・パラリンピックのボランティア募集に積極的な肯定を感じさせるAと懐疑的な意見も紹介していて賛成と両論が併記されているBという池上の指摘は、「二つの記事を比べて読み、気づいたことや考えたことについて文章にまとめてみよう」というリード文の最もシンプルな解答としては的確なものである。別の言い方をすれば解答を示してしまっている。さらに踏み込んで言えば、この教材配置が求めているものは文章自体の内容の共通点や相違点を発見・整理することではないということになる。

この池上の文章は先ほどの引用部分の前に「同じニュースでも、書いた記者によって内容が異なることがあるのです」と、後に「事実だけを伝えるか、ニュースを考えるきっかけまで作るか。伝え方によって変わるのです」とある。ある事象を言語化して表出する際の情報の取捨選択による意識的・無意識的な恣意性への気づきを促しているという点で、本教材はいわゆるメディアリテラシー教育に力点を置いているといえる。実際『中学校国語 学習指導書 3上』¹¹（以下指導書）でも「教材提出の意図」において、新聞記事には報道文と論説文があって、報道文は「実際にあった出来事や事実を伝えるもの」という前提を提示しつつ「ただ、直接意見・主張は書かれていないものの、事実を取捨選択したり表現を選択したりしながら書かれているため、書き手のものの見方や考え方が間接的に反映されている。書き手が、選択した事実をどのような文脈で、どのような語句・表現を使って意味づけているのかを見極める必要がある」と記されている。さらに「「やってみよう」の解説・解答例」でも「同じ事実であっても、その選び方、切り取り方によって、読者が受け取る印象は百八十度変わってくる。その根底にあるのは、各社の報道姿勢の違いであることに気づかせたい」とされている。少なくとも教材の作成者たちは、文章を表面に見えている部分のみではない様々な文化的要素が交錯する場、つまり〈テキスト〉として捉えることを促している。

指導書には参考文献として日本NIE学会編『情報読解力を育てるNIEハンドブック』（明治図書出版、2008.12）と日本新聞協会新聞教育文化部NIE担当編『これならできる！新聞活用——NIE入門ガイド』（日本新聞協会、2019.3）が挙げられているように、この教材がNIE（Newspaper in Education）の影響下にあることは間違いない。『情報読解力を育てるNIEハンドブック』の中学国語科に関する授業提案において「記事がなぜ書かれたのか、その背景にあるものを考える。送り手が何を考え、何を伝えようとしているのかという情報を創出する送り手の意図まで考えさせる。情報は送り手によって創り出されていることを認識したうえで、情報を単に受容するだけでなく、情報と主体的にかかわり、自分の考えを創り上げていくことをねらいとする」と「報道文を比較して読もう」と通底する記述がみられることもその証左となるだろう。ここで生徒に獲得してほしいものとして目指されている認識は、それを持つ個人が増えれば増えるほど社会は健全な方向

11 同7

に向かうことが予想されるという意味で極めて重要なものである。ただし、『情報読解力を育てる NIE ハンドブック』には、それまでの NIE には教師の技量が不十分であったとしながら「NIE 実践の基礎として、その技術とメディアリテラシー等に関するメタ言語情報認識を高める教師教育、教師研修が進めば、NIE の実践は、質、量ともに飛躍的に向上していくであろう」とする記述も見られるが、その後17～8年が経過した現在、それが達成されているのか否かは現在の社会の様子を見るに心もとないと言わざるをえない。いっこうに解消されない教師の多忙さの問題なのか、そもそも「失われた30年」+ α で社会自体が劣化しているせいなのか、ほかにもあるのか、その理由はわからない。ただ、ここで指摘しておきたいのは、通読・意味調べ・「やってみよう」(表の作成)・グループでの意見交換・振り返りとしてのまとめ(文章作成)をわずか2コマで行う指導書の展開例にあるようなせわしないスケジュールでは、教材が目指していたものには届かないであろうということである。そもそも「一般的な」授業では、ひとつの教材に充てる授業時間がおしなべて短く設定されていて、本文の細部までじっくりと多角的に検討するようなことは出来ない。そのうえ、昨今のアクティブラーニング偏重によって、教材を深める時間はほぼ取れないのではない¹²。指導書が期待する認識に生徒を到達させるためには、どこかで豊かな教養を保持した教員による体系的な知識の(時には一方的とも見える)伝達は必要不可欠であろう。

三

指導書の当教材に対する「指導の研究」(いわゆる指導案)が示す中学校学習指導要領との対応関係として提示しているのは、指導要領の表記で列記すると、「第2章 各教科第1節 国語」「第2各学年の目標及び内容」「〔第3学年〕」における「1 目標」の(3)、「2 内容」「〔知識及び技能〕」の(2)イ、「2 内容」「〔思考力、判断力、表現力等〕」のB(1)ア、C(1)イ、C(1)ウとなっている¹³。情報・読む・書くなどがキーワードになっているが、指導要領に全幅の信頼を置いているわけではない本稿は、教科教育に関する論文でしばしばみられるような指導要領にある文言を達成するための授業設計を示すものではない。同様に前節で言及したNIEの神髄に迫るための授業案を示すものでもない。様々な教材の授業展開に関する実践報告や提言は書籍・論文等のみならずインターネット上にもあふれているため、ここでわずかなヴァリエーションを加えて再生産したところでさほど意味はないであろう。

ここで問題にしたいのは指導書が目指すNIEを下敷きにしたメディアリテラシー教育でも前提となる文章読解のレベルである。指導書及び池上は果たしてこの報道文をちゃんと読めているのかという問いである。

指導書の「読み」は、先述した「やってみよう」の解答例として作成された表から読み取ることができる。すでに言及したように、この表は「見出し」「リード文」「本文」「写真」に分けてまとめるように促されていて、見出しによる「惹き」、リード文による誘導、写真による印象付けなど

12 生徒たち同士の様々なタイプの「主体的な」活動により得られるものはたくさんあるだろうが、その段階の教養や言語運用能力を超えた認識を深めることはほぼ期待できないのもまた確かである。

13 「中学校 学習指導要領(平成29年告示)」における記述は以下の通り。1 目標(3)「言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。」/2 内容〔知識及び技能〕(2)イ「情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと。」/〔思考力、判断力、表現力等〕B(1)ア「目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、集めた材料の客観性や信頼性を確認し、伝えたいことを明確にすること。」/C(1)イ「文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること。」/C(1)ウ「文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること。」

を総動員したメッセージの総体をつかまえさせようとしているという意味で、「送り手の意図」にまで想像力を届けようとしていたNIEの目的を体現しようとしている。それ自体は重要なこととして脇においておいて、ここでは本文をまとめた個所のみに注目する。

この表において要点は箇条書きでまとめられていて、Aは「大会ボランティア」(組織委):約8万人/大学側に協力を呼びかけ/「都市ボランティア」(都):約3万人/募集スケジュールの詳細な表/新宿駅前でのPR。の5点が挙げられている。「詳細な表」が本文なのかという疑問は残るが(「写真」の項目を「写真・図表」とでもしたほうが良かったのかもしれない)、このまとめに大きな瑕疵はない。これを受けた「気づいたこと・考えたこと」には「Aは、五輪ボランティアの募集開始にあたり、募集スケジュールやPRイベントが行われた事実を伝えている」とある。一見的確にも思えるのだが、Aが「ちらしを受け取った杉並区の会社員(30)の「またとない機会なのでやってみたいが、勤務先の理解が不可欠。運営側には企業への協力も呼びかけてほしい」と話した。」というインタビューへの回答で締められていることを勘案すると、「事実を伝えている」とするのは素朴に受け取りすぎであろう。Bが五輪ボランティアそのものの問題点も話柄にあげていたことと比すと、ここで触れられている運営上の課題はあくまで参加の意思を前提としたものであり、批判的な言説があること自体を感じさせない締めとなっている。しかも、募集スケジュールまで示しているにもかかわらず、Bに「大会組織委が募集する大会ボランティアには食事やユニホームのほか、1日1千円のプリペイドカードが近郊交通費相当として支給されるが、宿泊費や日当は出ない。目安は1日8時間で10日間活動できる人だ」と提示されているハードルの高い条件に関しては一切記述がない。さらに、Bで言及されている討論会において五輪ボランティアへの疑義を訴える発言が取り上げられている本間龍は「大手広告会社の元社員で「ブラックボランティア」を出版した」と紹介されている。つまりこの記事が書かれた時点ですでに五輪ボランティアの問題を訴える書籍が出版されていたということになる¹⁴。教材の外部の情報も参照すれば、例えば「大学側に協力を呼びかけ」という点に関しても、当時かなりの批判的反響があった。ここまでの指摘を前提として総合的に判断すれば、Aが意識的か無意識的かはわからないものの、都合の悪い情報を隠していると考えるのが妥当である。さらに随所で拾われる「声」が「学生が知見を広げるよい機会」「大会で出会った人とのつながりは一生の宝物になる」などの巧言ばかりで、読者を参加へ誘導する強い意志が感じられる。不都合な情報を隠して良いことばかりを喧伝するAは、もはや単に「事実を伝えている」のではなく、詐欺まがいの言説といっても差し支えない。指導書が先にみたように「同じ事実であっても、その選び方、切り取り方によって、読者が受け取る印象は百八十度変わってくる。その根底にあるのは、各社の報道姿勢の違いであることに気づかせたい」と送り手の意図にまで認識を導きたいのであれば、詐欺という強い言葉を用いないとしても、「読み」がぬるいと言わざるをえないだろう。

一方Bは、ボランティア募集開始。/五輪ボランティアに関する討論会の様子。賛否の両論併記。/これまでの五輪ボランティア応募実績。/ボランティアを巡るコーツ副会長と二宮准教授の意見。/募集内容の詳細。の5点を挙げていて、これ自体も的確である。これを受けた「気づいたこと・考えたこと」には「いっぽうBは、五輪ボランティアに関する討論会を取り上げることで、賛否それぞれの代表的意見を紹介している。また、過去の五輪ボランティアの実績や経緯にも触れることで、読者に考えるきっかけを与えようする立場から書かれていることがうかがえる。」とある。こ

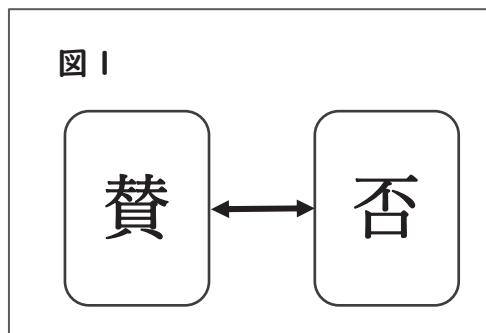
14 例えば『朝日新聞』では2018年9月1日朝刊の書評でこの書籍(本間龍『ブラックボランティア』角川新書、2018.7)が取り上げられている。

ちらに関しては池上の短文とほぼ同じ内容となっている。しかし、この記事が単に両論が併記されることによって「読者に考えるきっかけを与える」ものかどうかはもう少し検討が必要である。上記のBに関するまとめで一目瞭然であるが、「両論併記」の根拠となる討論会の様子を伝えたあとに、IOCのコーツ副会長と文教大の二宮准教授（スポーツ社会学）の意見が紹介されている。だが、このまとめでも池上の文章でもその内容には言及していない。コーツの発言とは「今後もボランティアに日当を払うことはない。やりたくなければ応募しなければいい」というもので、記事ではその前段階として「12年ロンドン大会でも16年リオデジャネイロ大会でも日当は支払われなかった」ことや日当を払うことに対しての「それだとボランティアではなくなる」というIOCの主張が記されている。それこそ記事が紹介している本間の著書に「「ボランティア」とは英語で「志願兵」という意味であり、自ら志願することを意味してはいるが、無償という意味ではない。日本ではボランティアというとはほぼ無償活動と受け取られるが、それは間違っている」¹⁵とあり、このような情報があればIOCの主張に疑問を持つことは可能であろう。しかし、Bの記事中から得られるのは、今の五輪が巨大商業イベントであることを前提にして「非営利や公共性といったボランティアの概念と矛盾する」と討論会で本間が述べた情報のみである。これだけでは前例を提示するなどの段階を踏んで提示されるIOCの見解には対抗できない。ボランティアの概念に対しての認識に関する情報は非対称であり、素直に情報を受けるタイプの読者であればIOCの主張に流されるだろう。

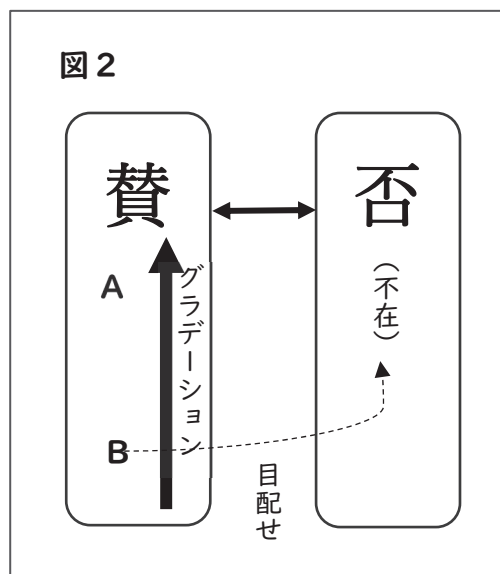
つづいて紹介される二宮の発言は「日本では地域や社会に貢献する楽しみを感じる機会が少なくなっている。20年大会のボランティア活動の延長に、社会との新しい関わり方が構築されたらすばらしい」というものである。五輪ボランティアは「地域や社会に貢献する楽しみを感じる機会」というここまでの文脈とはまったく別の文脈に変換され、そのうえで「すばらしい」と閉じられている。討論会の紹介を通して提出されたはずの深刻な問題は、IOCの見解によって否定され、最終的に「すばらしい」ものへと変換されている。そして、この地点から募集内容の詳細が示されて記事が終わっている。結局はBもまたボランティアへの応募に誘う記事であり、批判の紹介はちょっとした目配せの領域を出ていない。少なくとも「両論併記」とはなっていないのである。Bに関しても指導書も池上も「読み」が浅くて雑である。

事実の選択に注目して報道姿勢の違いへ射程を置く指導書の目的としても、「送り手の意図」を重視するNIEにとっても、ここで示したような最低限の本文の「読み」こそが本来の目的に合致したものであろう。大学入試共通テストのプレ問題が情報処理に重きを置き過ぎていることが批判されていたことは先ほど見たが、ここで起きていることも同根であろう。情報を処理するために箇条書きでまとめられるがゆえに、そこから漏れた部分に目が届いていない。もちろん、箇条書きを作成できるレベルでポイントをつかむことは育成すべき重要な能力である。しかし、掲げられている目標にとってはむしろある程度丁寧な「読み」が求められるのはここまで見てきた通りである。やはり教師主導による丁寧な「読み」にそれなりの時間を割く必要はある。これは決して近年のスタンダードであるアクティブラーニング中心の授業を否定するものではない。むしろ、教師が提示した「読み」を下敷きにした時、生徒たちの議論も深まるであろう。であれば、この教材をわずか3時間で終わらせようとする計画に問題がある。浅く取り組んだ教材をいくつも重ねるよりも、深くひとつの教材と向き合うほうが「国語力」を伸ばすという点で有効ではないか。見直されるべきなのは3年間の授業設計である。

四



当教材のように社会的に意見が割れていることに関して比較をするのであれば、図1のように賛否が対立するテキストが選ばれるのが本来である。しかし、ここまで見てきたように、実際は図2のような濃度の差異を比較するのにとどまっていた。

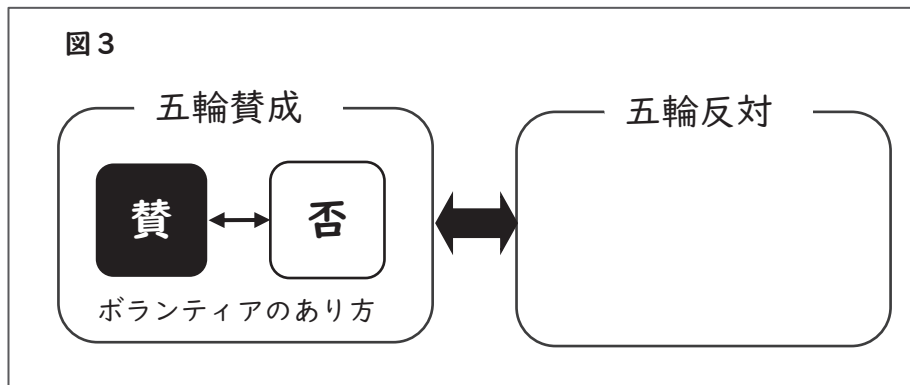


つまり、当教材は、総体として五輪ボランティアに、そしてその延長線上にある東京五輪・パラリンピックに好意的であるということになる。そういった意味でも作成された教材の構造自体に問題があった。

さらにいえば、図1のような状態であったとしてもまだ不十分である。ボランティアをめぐる賛否を議論するということは、五輪開催そのものが前提とされているからである。石坂友司／松林秀樹／小澤考人の調査¹⁶では、教材で扱われた記事の約1年後の2019年7月にはオリンピック開催に「『賛成』『やや賛成』五〇・五%、「反対」「やや反対」二六・九%、「どちらでもない」二二・六%」であったという。この数字に対して「やや反対が増えたものの、過半数が賛成になっていた」とコメントされているが、最大の世界的イベントの自国開催1年前に反対が26.9%に上るとするのは決して少なくない。さらに「コロナ禍による1年の延期を経た開催直前にあたる」2021年7月には「『賛成』『やや賛成』三七・五%、「反対」「やや反対」三八・九%、「どちらでもない」二三・六%」で「三つの意見が拮抗し、大会に対する賛否が大きく分かれた」とある。また、大会後に大会が成功だったか失敗だったかを問う問いへの回答では、成功43.4%、反対29.3%（「どちらともいえない」27.4%）だったという。無観客ながら日本人選手のメダルラッシュに沸いた大会後としては失敗と答えた人が思いのほか多い印象である。くしくも新型コロナの世界的パンデミックを受けて2021年に延期となった東京五輪・パラリンピックの開催年と中学校の「新、学習指導要領実施年」が一致することになった。当教材は、特に実施1年目の場合はリアルタイムの話題であり、次年度以降でも記憶に新しい話題となった。つまり、教材の記事が掲載された2018年から実際に教材が使われ始めた2021年まで、そして大会後も含め、東京五輪・パラリンピック自体への反対は常に一定のボリュームがあり、そのような状況の中で授業が進められることになった。

この教材は図3のような大きな賛否の構造（かなり単純化したものではあるが）の白抜きの部分のなかで2つの記事を比較しているにすぎず、同時代の状況を反映していない。あるいは、これによって「五輪反対」の存在は見えないものとされている。

16 石坂友司／松林秀樹／小澤考人「『記憶と評価』から見た東京大会」（石坂友司／小澤考人／金子史弥／山口理恵子編『〈メガイイベントの遺産〉の社会学 二〇二〇東京オリンピックは何を生んだのか』（青弓社、2024.10）の第3章）



ただし東京五輪・パラリンピックの話題で適切な記事を探し出せたかという点で困難であったろうと想像される。全国紙5紙がすべて五輪のスポンサーだった¹⁷からである。本間も「スポンサーになるということは主催者と利益を共有する立場になるのだから、主催者の失敗や問題を監視しにくくなる」¹⁸と述べているように、この件に関して新聞社は構造上中立ではないからである。さすがに報道機関の矜持から公正な報道には努めるだろうが、それでも批判の手はゆるむであろう。

もう一つ付け加えるのなら、文部科学省の「新、学習指導要領を含む教育「改革」に向けた動きも連動させて考えることができそうである。中学校は2021年度からの実施であった「新、学習指導要領だが、先陣を切った小学校は2020年度から実施された。また、大学入学共通テストは無茶な先取りによって2021年1月（2020年度）に初回が実施された。2020年（度）に関して紅野謙介は「この年号にとりわけ文科省はこだわっています」としつつ以下のように述べる。

二〇二〇年度は、もちろん東京で夏季オリンピック国際大会が開催される年にあたります。五六年ぶりに東京で開かれるオリンピック大会の招致が、敗戦から一九年後に開かれた東京オリンピック（一九六四年）と同じく、国策として進められたことは言うまでもありません。これをきっかけに大きく国家の基盤を切り替える、そんな節目としたいという目的があるからです。「学習指導要領」の改訂はそれまでに何度か行われてきましたが、「指導要領」始まって以来の歴史的な大改訂となるのが今回なのです。¹⁹

「国策」として進められてきた東京五輪・パラリンピックの誘致から開催に至る流れ²⁰の中に一連の教育「改革」があったことは紅野の述べる通りであろう。そしてその国の方針を受けた文部科学省の意図に沿った教材として本稿が取り上げた「報道文を比較して読もう」があったと位置づけ

17 「東京オリンピック・パラリンピック競技大会組織委員会と新聞4社は1月22日、東京2020スポンサーシップ契約を締結し、読売新聞東京本社、朝日新聞社、日本経済新聞社、毎日新聞社がオフィシャルパートナーに決定した。契約カテゴリーは新聞。／同スポンサーシップは「一業種一社」を原則とするが、同カテゴリーについては国際オリンピック委員会と協議の結果、特例として複数の新聞社が共存することになった。」（『2020年東京大会 新聞4社がオフィシャルパートナーに決定』『電通報』2016.1.22、<https://dentsu-ho.com/articles/3620>、2026.2.16閲覧）、「東京2020組織委は1月1日、産業経済新聞社、北海道新聞社と、東京2020オフィシャルサポーター契約を締結した。」（『産経、道新が東京2020オフィシャルサポーターに』『電通報』2018.1.5、<https://dentsu-ho.com/articles/5742>、2026.2.16閲覧）

18 同13

19 同2

20 石坂友司は「総会前の最終プレゼンでは、首相の安倍晋三が福島第一原子力発電所事故は制御下にあるとする、いわゆる「アンダーコントロール」発言をおこない、復興五輪をアピールした。この発言は実態を反映しておらず、その後のオリンピック批判に必ずといっていいほど引用される定型句になった」と述べている（石坂友司「東京大会の開催の経緯と構造的な諸問題」（石坂友司／小澤孝人／金子史弥／山口理恵子編『メガイベントの遺産』の社会学 二〇二〇東京オリンピックは何を生んだのか（青弓社、2024.10）の第1章）が、このように首相自らが嘘をついてまで開催にこぎつけようとした大会であったことは遠い記憶ではない。

られる。つまりこの教材は国策教材であるといえる。

さて、結局のところ「送り手の意図」を読み込む必要のあるのはこの教材自体に対してであった。「選択した事実をどのような文脈で、どのような語句・表現を使って意味づけているのかを見極める必要がある」という指導書の目標に到達するためには、この教材が国策的な要素が色濃く反映されていて、また使用された記事を書いた新聞社がスポンサーであるため五輪におもねる可能性が高いということなどを見抜くことが必要であったということになる。

しかし、教員自体に今回本稿が確認してきた程度での把握さえできるかどうかは、時間的にも広義の読解力の面でも怪しいのではないか。しかも授業と同時並行的にコロナ禍の中で延期された大会が無観客にしてまでも強硬開催されている最中にそのような発言をすることは、とくに「我が国と郷土を愛する」という文言を含む「改正」後の教育基本法（平成18年法律第120号）下では勇気も必要である。いわんや生徒をや、である。指導書やNIEの文脈が目指す一地点への到達には様々な要素が複雑にからみあっていて、一教師の努力や工夫で何とかなるようなものではなさそうである。道は険しい。

五

いささか意地悪く分析してきたが、掲げた目標に届いていないことや国策的な方向性の問題などはあったものの、立場の異なる二つの文章を比較して様々なことを考えることが意義ある取り組みであることは確かである。しかも限られた時間の中でひとつのテキストから無限に広がる世界のすべてに目を届かせることは不可能である。大きな目的を射程に入れつつも、丁寧に文章を読みながら両者の様々な差異を把握するような近い目標を到達地点として設定しながら、その到達地点が広い世界のごく手前にしか過ぎないことをどうにかして感じさせるような、野心的だが控えめな目標づくりがあってもよいのではないか。

本稿でもNIEに関してなどはごく一面的な把握（あるいは記述）にとどまってしまっている。主に参考にしてきた日本NIE学会編『情報読解力を育てるNIEハンドブック』はその目標に関して「読解力」「情報活用能力」「メディアリテラシー」「自己学習力」「シティズンシップ」「問題発見力」の6点を節立てしているが、今回組上に乗せたのは広く見積もっても前の3つだけである。このうち「問題発見力」の節では、記事の選び方に関して〈教師による記事等の提示〉〈教師による内容や視点の提示〉〈子どもの興味・関心に基づいた探索〉の3点に分類している。今回取り上げた教材は、あらかじめ記事が提示されているという意味で〈教師による記事等の提示〉と近く、問題点はその記事の選択にあった。ただ、こと東京五輪・パラリンピック周辺にかぎっては新聞社がスポンサーであった関係でバイアスがあらかじめかかっている、なかなか適切な記事を選ぶことは難しかったであろう。それこそ記事の中に書名が挙がっていた本間龍『ブラックボランテニア』からの抜粋など、記事ではない文章との比較などが有効ではないだろうか（そもそも記事中に書名が出ているにもかかわらず指導書が参考文献としていないこと自体に政治性が見て取れる）。一般に新聞記事は紙幅の関係で構造的に個々の問題に関する掘り下げが浅いのは致し方ないことであり、記事外の情報を補うことは常に視野に入れておくべきだろう。

どうせ記事選びを間違える、のであれば、〈教師による内容や提示〉的な授業進行につなげていってもよいかもしれない。記事Bは『朝日新聞』の記事であったが、例えば『朝日新聞クロスサーチ』（<https://xsearch.asahi.com/>）などで、教材で取り上げられた記事の前後である2018年9～10

月を指定して「五輪 or オリンピック」で検索すると、あらわれる記事群からは当時の様子が見えてくる。ボランティアに関して大学に協力を求めたことに対しての賛否（「五輪ボランティア、国の旗振り波紋 20年東京大会、大学に協力求める通知」『朝日新聞』2018.9.18朝刊など）、経費の膨張に関する懸念（「(時時刻刻) 五輪、3兆円規模? 検査院「国支出8000億円」指摘」『朝日新聞』2018.10.5朝刊など）、スポーツ界のパワハラ体質のこと（「パワハラだらけのスポーツ界 巣くう「金儲け主義」の悪弊 ワイド特集」『週刊朝日』2018.9.28など）、国内外で深刻化するドーピングについて（「(MONDAY 解説) 東京2020まで2年たらず 迫る五輪、ドーピング0の試練 遠田寛生」『朝日新聞』2018.9.3朝刊など）などの多くの問題点とともに、「オリンピック憲章にうたわれる人権尊重の理念の実現を目指す条例案」成立の周辺のこと（「都ヘイト規制条例、成立へ 都議会委可決、施設の利用制限盛る 恣意的運用の懸念も」『朝日新聞』2018.10.4など）のような懸念がありつつも社会が一步進んだ場面も見ることができる。Bのようなひとつの記事では東京五輪・パラリンピックのボランティアのあり方への批判は目配せされる程度でノイズの域を出てはいなかったが、これだけ多様な複数のノイズが目に入れば「意図」の外側にも目が届くようになる可能性が高まるだろう。どちらかといえば国語科というよりは社会科的な手法のようにも思えるが、指導書に沿った授業よりは指導書の目標に近づきそうではある。ただ、これには各中学校で『朝日新聞クロスサーチ』をはじめとした新聞各社のデータベースが気軽に利用できることが前提となるが、現状はそうはなっていない。新聞各社がNIEを推進したいのであれば、全国どこの中学校でも気軽にデータベースを利用できるように協力する必要があるはずである。

「報道文を比較して読もう」というひとつの教材から派生するいくつかの問題点について述べてきた本稿であるが、多くの情報から必要な情報のみを引き出すという、`コスパ、や`タイパ、を重視する大学入学共通テストやこの教材とは逆の方向に進んできたともいえるかもしれない。しかし、指導書が目指していたものには本稿のような拡散させる方向性のほうが近づけているようにも感じる。教材研究や授業設計にとってもヒントにはならないであろうか。

また、本稿が指摘していたいくつかの問題点は、一教師がどうにかできないことも多かったし、どうにかできたとしても時間と教養が必要であった。しかも、現在の国内外の情勢を見渡した時に、どうにかできない部分が良い方向に進むまでにはそれなりの年月が必要そうでもある。古田尚行が教育実習後に取り組むべき課題のひとつとして挙げている「市民として生きる」²¹ということを日常の中で遂行しながら、学習指導要領を含む様々な要請や時代の雰囲気などに簡単には流されずに相対化しつつ授業に向き合う必要があるだろう。だが、そのあり方は指導書やNIEが目指すものでもあったはずである。

21 古田尚行『国語の授業の作り方 はじめての授業マニュアル』（文学通信、2018.7）

養護教諭に求められるフィジカルアセスメントに関する一考察

益山 嘉枝

I はじめに

令和5年1月17日に文部科学省から公表された「養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議 議論の取りまとめ」¹⁾では、①求められる役割（職務の範囲）の明確化 ②資質の向上に関する指標を基軸とした養成と採用・研修の接続、連携 ③新たな教員研修制度下における実効性のある研修機会の確保 ④職務遂行のインフラとしてのICTの積極的な活用 について議論されたことが取りまとめられている。そこで示された養護教諭の職務の範囲は次のとおりである。

- 保健管理：救急処置、健康診断、健康観察、疾病の管理・予防、学校環境衛生管理
- 保健教育：各教科等における指導への参画
- 健康相談及び保健指導：心身の健康課題に関する児童生徒等への健康相談、健康相談等を踏まえた保健指導
- 保健室経営
- 保健組織活動

これら5項目の職務に関し、その具体的な業務の実施に当たって留意すべき事項の第一項目に揚げられ、「養護教諭が校内の中心的な役割を果たすべきもの」に分類²⁾されているのが「救急処置（緊急事態への対応）」である。そこには、「当該場面及び児童生徒等に学級担任等が接する場合もあると考えられ、その場合には、学級担任等が救急処置を行うこととなる。その場合であっても、基本的には、養護教諭が学級担任等から引き継ぎ、その専門性を生かして、症状等の見極めや医療機関への受診の要否の判断といった対応を行うほか、併せて、保健指導など適切な事後措置を行うことが求められる。」「本業務については、対応を誤れば、児童生徒等の身体・生命に深刻な影響を及ぼしかねないものであり、状況に応じた機動的な対応が求められることを学校全体として認識しておくことが不可欠である。」とあり、学校における救急処置において、養護教諭の担う役割が重要であることが示されている。

しかし、日本養護教諭学会の「養護教諭の専門領域に関する用語の解説集」³⁾によると救急処置は「医療機関へ送るまでの緊急・応急的な処置」から「医療の対象とはならない軽微な傷病に対する処置」まで幅広く、これらを複数配置の場合を除いて、養護教諭一人で、限られた時間のなかで判断しなければならず、その職責は重いと言わざるを得ない。武田ら⁴⁾の調査によると、救急処置の「判断」と「対応」に多くの養護教諭が困難さを感じており、「自信がない」と述べる養護教諭は半数近くいたことがわかっている。葛西⁵⁾は「養護教諭には的確な『子供の身体を観察できる』フィジカルアセスメントの実践・判断による救急処置ができ『子供の命』を守る確かな養護実践力が求められる。」と述べている。フィジカルアセスメントとは、ヘルスアセスメントの一つであり、問診やフィジカライグザミネーション（視診、触診、打診、聴診など）を使って客観的な情報収集、分析することである。学校は医療現場とは異なり、限られた器具を用いて子供の発達段階や心理的側面、社会的側面、生活習慣の側面などを考慮しながら、教育の場であることを念頭にアセスメントする必要がある（図1）。多くの養護教諭が、経験や研修を積み、適切なフィジカルアセスメン

トが行えるよう日々研鑽しているが、学校事故につながるような大きな判断ミスまではしないにしても、小さな判断ミスは筆者においても少なからずある。経験が浅い養護教諭であればなおのことであろうが、経験値が増えれば増えるほど自身の判断に不安が増すということも実際によく耳にすることである。養護教諭が行うフィジカルアセスメントは、三村ら⁶⁾によると「子どもから特に身体症状やけが（外傷）の訴えがあった場合、または養護教諭が疾病の可能性、けが、異常を疑った場合に、養護教諭の情報収集・把握として、子どもの健康上の問題とその重症度及び対応の緊急度を判断する養護診断に先がけて実施される。」とある。この「養護教諭の情報収集・把握」と「判断」を適切に行うためには何が必要なのか、また、判断エラーを起こしにくくするためにはどのような工夫が必要なのか、子供の状態を多角的に判断し適切なヘルスアセスメントを行うためにどのようなフィジカルアセスメントを行うことが望ましいのか、本研究では、現場経験における事例をとおしてこれらを明らかにし、養護教諭養成課程でこれから学びを深めていく学生たちにとっての実践的な示唆となることを目的とし行う。

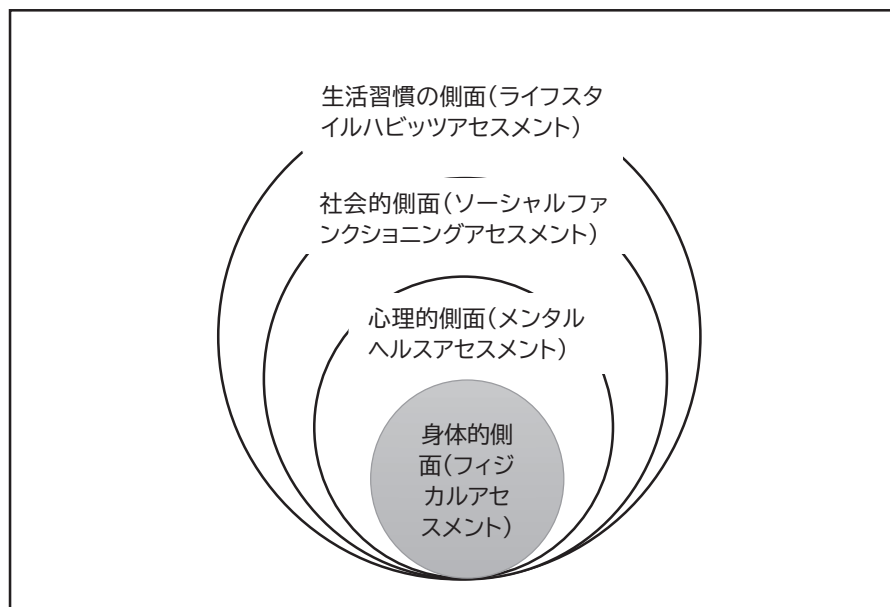


図1 ヘルスアセスメントの構成要素（大沼編：第6次改訂養護概説，2025をもとに筆者作成）

Ⅱ 事例の概要と対応のプロセス・考察

1-1 事例1 過換気症候群疑いの高校1年生の男子生徒A

夏休み前の大掃除の後、Aが気分不良となり廊下で倒れている、という知らせを受け、養護教諭は教室前の廊下に駆け付けた。Aは、ぐったりとした様子で仰向けに寝ていた。意識ははっきりしているが、呼吸は浅く息苦しさを訴えていた。体は冷たく、シャツは乾いていた。テタニー症状、吐き気、手足のしびれが見られた。Aは自閉症スペクトラム障害と診断されている生徒で、何事も一生懸命取り組む様子が普段から見られていた。学級担任からの報告によると、Aは大掃除で廊下を雑巾がけしていたのだが、他の生徒が全く手伝わなかったことやAの特性も相まって、掃除時間が終わったにも関わらず、一人で雑巾がけを続けた結果、上記の症状が出現したということだった。

養護教諭は症状から過換気症候群ではないかと判断した。場所を廊下から他生徒のいないクー

ラーの効いている教室に移動させ、ゆっくり呼吸をするように指示した。しかし、症状は改善しなかった。

学級担任に再度、症状が出現し始めた頃の状況を確認したところ、気分不良を訴え始めたときには大量の発汗がみられていたことがわかった。体温は37.5度。熱中症が疑われたため、経口補水液を飲ませ、冷却を行ったところ、徐々に気分不良やテタニー症状が改善され、体温も解熱し、保護者の迎えで自力歩行で下校した。

1-2 事例1の考察

過換気症候群特有の症状や生徒の特性から、熱中症であることを見落としてしまい対応が遅れた。

(1) 問診の不十分さ

生徒の意識がはっきりしていたにも関わらず、視診を中心に判断してしまったことが判断エラーの要因の一つであったと考えられる。三村⁶⁾は「問診はフィジカルアセスメントの基本であり、健康上の問題に関連する情報を把握することを目的としている。適切な問診により、全体の60%～80%の情報を得ることができる」とし、適切な問診の重要性が述べられている。生徒の状態に合わせて、オープンクエスチョン（開放型質問法）、クローズクエスチョン（閉鎖型質問法）を組み合わせることで答えやすい質問をする必要があったと思われる。また、保健室では問診票による問診を行っているため必要な情報を過不足なく得ることができるが、保健室の外では今回のように「聞き漏れ・確認不足」が出やすくなる傾向があるように思う。食事、睡眠、排泄、内服薬、既往歴など保健室内であれば丁寧に聞くことができることも、保健室の外になると症状に対する問診や視診が中心となり、基本的な問診がおろそかになるからではないだろうか。生徒から得られる情報が不十分なときは、周囲の生徒や職員からの情報も状態を判断するうえで重要となる。大量の発汗があったことを見逃してしまったのは、周囲への確認不足が原因であった。当日の気温や湿度などを考えれば、大量の発汗があったとしても、シャツがすぐに乾くことも想像できる。体が冷たくなっていたのは、汗が冷えて冷たくなっていたと考えられるが、このときは大量の発汗があったことを見逃しているため、汗が原因だと考えることができなかった。一つの判断エラーが次のエラーの誘因となってしまった。

(2) 「テタニー」＝「過換気症候群」という思い込み

「テタニー」＝「過換気症候群」という思い込みもエラー要因であったと考えられる。テタニーは「血液中のカルシウム濃度が低下することで末梢神経の興奮性が高まり、筋肉が持続的に硬直する症状」⁷⁾で、「過呼吸によって血液のアルカリ性が高まり（アルカローシス）、テタニーが起こる」⁷⁾症状である。多くの養護教諭が、過換気症候群をとおして、このテタニーを何度となく現場で経験したことがあると思われるが、今回はこの経験値が逆にエラー要因となってしまった。一般的に熱中症において過換気症候群を引き起こす可能性があることは指摘されているが、発汗による水分やミネラルの喪失などの電解質バランスの崩れもまたアルカローシスを引き起こしテタニーを引き起こす原因になると言われている⁷⁾。実際に、メディアでも過呼吸と熱中症を見誤らないよう注意喚起がなされている。にも関わらず、過換気症候群である、という思い込み、熱中症への対応が遅れてしまったのは何故か。テタニーを症状としては理解していても、病態生理の理解が不十分だったからではないだろうか。例えば病態生理の理解が十分であったとしても、過換気症候群におけるテタニーに遭遇することのほうが熱中症によるテタニーに遭遇する機会よりも多かった場合、経験値

に左右されて見誤ってしまうことはないだろうか。ここで重要になるのは、経験値に左右されない、適切な病態生理の理解とそれに基づく判断力があるかということだろう。小倉⁸⁾によると「学校救急看護には臨床看護とは異質な能力が要求される」とある。養護教諭が、今、目の前で起きている子供たちの状態をアセスメントするとき、自分自身が持つ解剖生理学や病態生理学等の知識、発達段階等の知識を総動員し、緊急度や重症度、適切な救急処置などを限られた器具と専門職が一人もしくは二人という状況で判断し行わなければならない。これは、臨床看護にはない、学校救急看護ならではのということになるだろう。それ故に、養成機関における、養護教諭の専門性を生かしたフィジカルアセスメントに繋がる病態生理の学びがより一層、重要となってくると思われる。

(3) 体温測定の流れ

生徒の息苦しそう様子から緊急度が高いと判断し、丁寧なフィジカルアセスメントを行わないまま救急処置を実施してしまった。主訴や意識レベルといった最も基本的な情報の一つであるバイタルサインの確認を丁寧に行わなかった結果、体温測定が遅れ、判断エラーとなってしまったことが対応の遅れを引き起こした一つの要因だと思われる。図2に示すように緊急度の判断をスクリーニングすることはフィジカルアセスメントを行ううえで最優先となるが、ここで行わなければならない基本的な項目⁹⁾を以下に示す。

- 主訴、既往歴の確認
- 意識レベル
- バイタルサイン
- 発症時期、部位、程度、性状、持続時間
- 緊急度の高い症状や兆候はないか
- 外傷なら受傷機転
- 随伴症状

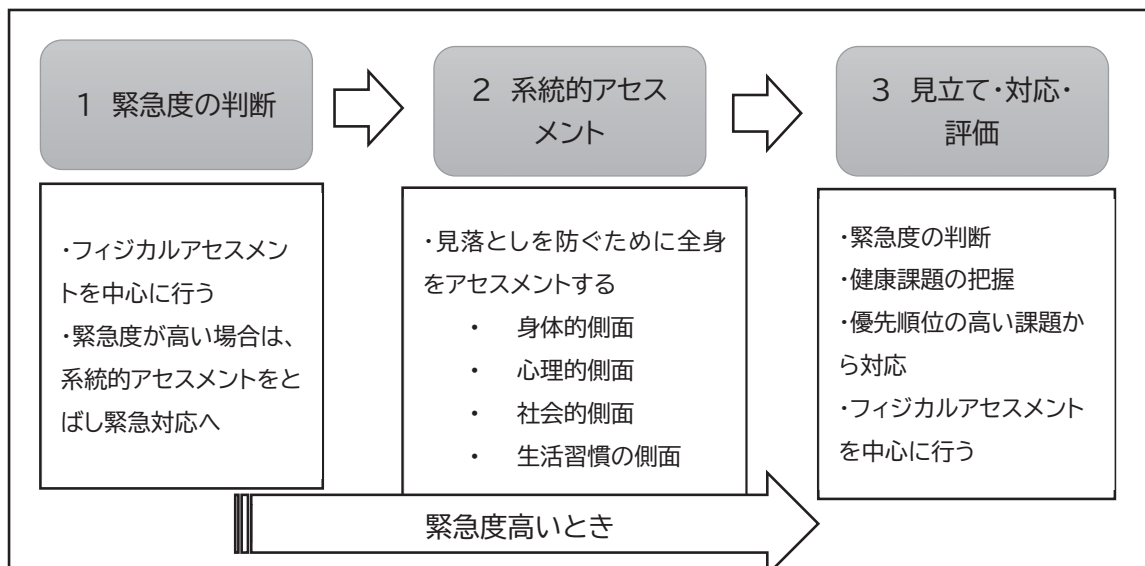


図2 ヘルスアセスメントの流れ（大沼編：第6次改訂養護概説，ぎょうせい，2025をもとに筆者作成）

過換気症候群に違いない、というような「思い込み」により、体温測定の優先度が低くなり緊急対応を優先してしまった。フィジカルアセスメントの段階で判断エラーを起こさないためには、大沼⁹⁾によると、情報収集・アセスメントの第一段階として、フィジカルアセスメントを中心に緊急

度の判断を行うとされている。基本的なバイタルサインの確認を怠ったことが判断エラーの要因であったことは明白で、思い込みや憶測が次のエラーを誘ってしまったことは言うまでもない。三村ら⁶⁾によると「人間は異常な所見があるとすかさず『異常あり』と記載するものであるが、『異常はなかった』という、実はとても大事な情報を情報と意識しないことが多い。」とあり、情報を吟味するうえで「異常なし」は大切な情報であるとしている。異常のある・なしは、フィジカルイグザミネーションという客観的な行為で判断できるものであり、「異常はないだろう」という憶測の中で後回しにしてよいものではない。バイタルサインという最も基本的なことを確実に実施し、「異常なし」という情報を得ることの重要性を改めて認識した。

また、保健室外での対応に呼ばれ駆けつけるとき、どれだけの養護教諭が普段から救急処置の準備を整えて現場に駆け付ける準備ができていのか分からないが、緊急度・重症度が高いことを想定して現場に駆け付ける必要があることは言うに及ばない。現場でバイタルサインの確認を行おうにも、何も持たずに保健室を飛び出したのでは満足なフィジカルアセスメントはできない。体温計、血圧計、パルスオキシメーター、聴診器に加えて救急車要請のための携帯電話も携行できるよう、普段から準備しておく必要があるのではないだろうか。

(4) 主観的な情報

生徒 A は自閉症スペクトラム障害と診断されている生徒で、正義感が強く何事にも一生懸命取り組む反面、職員や他生徒の言動が許せなかったり一つのことにこだわり続けてしまったりするような面が見られていた。このような基本的な情報があり、さらに学級担任から「他の生徒が全く手伝わなかったことや A の特性も相まって、掃除時間が終わったにも関わらず、一人で雑巾がけを続けた結果、上記の症状が出現した。」という情報を得たことで、A が一人でムキになって雑巾がけをしたのではないか、という憶測が生まれた。実際は、ムキになってしまった結果、熱中症を引き起こした、ということになるのだが、この時は A の感情が大きく動いたことで過換気症候群を引き起こしたのではないか、というアセスメントをしてしまった。A の特性を考えたときに「こうに違いない。」という思い込みが、より過換気症候群に結論付ける要因になったのではないかと思われる。生徒の基本的な情報を普段から理解しておくことは重要なことであるが、「この生徒は普段からこうだからこうに違いない。」という主観が強くなると客観的なアセスメントにバイアスが生じ適切な対応が遅れてしまう。津村ら¹⁰⁾によると「先入観で判断すると、重篤な疾患（虫垂炎や脳の器質的疾患）を見逃す可能性もある。」とあり、改めて、生徒の情報を理解しておくことと、先入観を持たないということの二律背反的な視点の間で客観性を保ちながら判断しなければならない養護教諭という職務の難しさを感じている。それ故に、客観性を保つためのフィジカルアセスメントの重要性が増すといえるだろう。

(5) 不足を確かめる

この事例で、熱中症の生徒を悪化させずにすんだことはせめてもの救いであった。症状が改善されないと気付いたときに、再度、学級担任に詳しい状況確認を行ったことで、不足していた情報、大量の発汗があったことに気付くことができた。緊急時、フィジカルアセスメントを行う際、いくつかの可能性を考えながら同時に限られた器機と物品の中で救急処置も行うことが要求される。さらに、この対応で間違いはないか、アセスメントは間違っていないか、という振り返りも同時に行わなければならない。一人でこの一連の流れを行っている養護教諭にとって振り返りの作業は重要な意味を持つ。判断エラーは誰にでもどんなときにも生じる、という意識を常に持ち、どこが不足しているか立ち止まり振り返ることが判断エラーを最小限に止めることに繋がるであろう。

2-1 事例2 受験期の不安を抱え呼吸苦を訴える高校3年生の女子生徒B

11月中旬、受験シーズンを迎え3年生は毎週土日、模試が続いており休日がほとんどない状態が続いていた。3年生の女子生徒Bは2学期に入って以降、保健室利用が増え、頭痛や腹痛、気分不良など体調不良を訴えていた。受診しても特に病気は見つからず主治医からは「精神的なものでしょう。」と言われていた。成績は夏までクラスで上位だったが徐々に中位から下位に下がり、目標としている志望校への合格が難しい状況となっていた。学級担任の話しでは、Bに力がないという訳ではなく他の生徒が力をつけてきている結果だと思う、志望校のランクを下げることを勧めている、とのことだった。

ある日、来室したBはとても疲れた表情で、「昨夜から少し息苦しい。」と言った。体温36.2度、脈拍70回/分（不整なし・触知良好・左右差なし）、血圧110/60mmHg、呼吸数15回/分。努力呼吸や咳等の呼吸器症状、胸部痛、その他の風邪症状等はみられなかった。顔色良好。頭痛が軽度みられるのみであった。昨夜の睡眠時間は5時間。睡眠状況は良好。朝食は普段通りの食事を摂取しており、排便状況は今朝普通便が一回で消化器症状は特に見られなかった。呼吸音を聴取したところ、雑音は聞かれなかった。（この当時パルスオキシメーターは常備されていなかった。）Bに貧血の既往や喘息・食物アレルギー等のアレルギー疾患の既往はなく、内服等もしていなかった。Bは「授業中ノートを取ろうと下を向くと呼吸がどんどん苦しくなってくる。」と訴えた。

フィジカルアセスメントを行った結果、Bの主訴以外に異常は見当たらず、普段から不定愁訴が多いことや、身体的にも精神的にも休まる時間が持てていないこと、成績が下がり不安定な気持ちでいるであろうこと、主治医から「精神的なもの」と言われていたことなどを総合的に考え、精神的なサポートが必要と判断し、健康相談を進めることにした。

学校生活や日常生活の様子を改めて聞き、今困っていることはないかなど具体的に尋ねていった。話している途中、Bは「先生、やっぱり苦しい気がする。」と呼吸苦を再度訴えた。そこで、呼吸音を改めて聴診したところ、音が弱く聞きづらいことに気付いたため、気胸を疑い、学級担任へ連絡し保護者迎えによりかかりつけ医を受診した。結果、気胸と診断され、自宅療養で様子を見ることとなった。

2-2 事例2の考察

聴診を実施したにも関わらず呼吸音を正しく聴取することができず、「精神的なもの」と結論付けてしまい、対応が遅れた。

(1) 呼吸器系のアセスメント

一度、呼吸音を確認したにも関わらず、なぜ、呼吸音の異常に気づけなかったのだろうか。原因はいくつか考えられるが、一つに、正しい呼吸音の確認を怠ったことが原因だと考える。事例1でも述べたが、『異常はなかった』という、実はとても大事な情報を情報と意識しないことが多い。⁶⁾とあるように「異常なし」の確認をせず、つまり「正常である」という確認をせず、「異常があることを探す」ことに集中していたからだと思われる。呼吸音の異常には、正常呼吸音に異常が生じる場合と、正常では聴こえない副雑音が生じる場合とがある¹¹⁾。一度目の聴取では、この副雑音の有無の確認し

表1 聴診のポイント¹²⁾

- 上から下へ
- 左右交互に
- 呼気と吸気の両方を確認
- 肺野全体を聴診する
- 背部は肩甲骨を避ける

か行わず、正常呼吸音の有無の確認を怠ったことがひとつめの判断エラーの要因だと思われる。ふたつめのエラー要因として考えられるのは、聴診のしかたに問題はなかったか、ということである。聴診を行う際のポイントを表1に挙げる。正常の呼吸音を聴取できるかどうかは、普段から聴診していないと聞き分けることは難しいため、フィジカルイグザミネーションの技術を向上する努力が必要になると思われる。

丹¹²⁾は「養護教諭養成機関において、養護教諭の専門性に特化したフィジカルアセスメント教育を行うことは必須かつ重要であるといえる。」と述べている。医療現場における基礎看護技術としてのフィジカルイグザミネーションを基本にしながら、学校救急処置における養護教諭に特化したフィジカルイグザミネーションを習得することが重要なのではないだろうか。

(2) 認知バイアスと判断エラーを引き起こす養護教諭の感情

事例1でも「主観が強くなると客観的なアセスメントにバイアスが生じ適切な対応が遅れてしまう。」ということについて述べたが、事例2においても同様で、Bの普段の様子や現在置かれている状況などを総合的に考え、心因性の訴えであると判断してしまった。廣瀬¹³⁾は「認知バイアスが存在することを認識すること。判断エラーの要因を少なくすることが大切である。」と述べているが、認知バイアス自体(表2)、誰もが持つ心理的傾向であるため、それ自体をなくすことは難しい。それ故に認知バイアスが生じていないかを常に意識することが大切といえる。

表2 気をつけたい認知バイアス

- 確証バイアス
- 現状維持バイアス
- フレーミング効果
- アンカリング効果
- 利用可能性ヒューリスティック
- ハロー効果
- ピークエンドの法則
- 正常性バイアス
- プライミング効果 等

また、認知バイアスだけでなく、養護教諭の感情の部分にも判断エラーを引き起こす要因が多くある。廣瀬¹³⁾は、養護教諭自身の要因として、ストレスや陰性感情、睡眠不足、空腹、来室の人数、相談相手の有無などを挙げており、同じ児童生徒でも対応する養護教諭によって判断が異なることや同じ養護教諭であってもタイミングによって異なる判断を下すことがあることを指摘している。事例2のBのように頻繁に来室する生徒に対して、「また来た…」というような陰性感情が沸いてしまうことがあるが、そのことが判断エラーを引き起こしてしまう可能性があるため特に注意を払わなければいけない。自分自身の陰性感情に気付き、感情をコントロールする術を養護教諭それぞれが習得しなければならないと考える。その他にも、ストレスや体調不良など心身の健康が保てていないとき、自分自身の感情がどのように動きやすいかを普段からよく振り返っておく必要もあるだろう。また、どのような場面でストレスを抱えやすいのか、例えば、生徒の来室者数が多いとき、生徒や職員の反応が思っていたものではなかったときなど、あらかじめ自分自身の傾向を知っておくことは、例えストレスを感じたとしても感情の動きをできるだけ抑えることにつながり、少なくとも判断エラーの可能性を少なくすることにつながるのではないだろうか。

(3) 心因性に寄り添う

再度、聴診を行ったことで、呼吸音の弱さに気付くことができた。そして、医療に繋ぐことができ大事には至らなかった。このときのBにとっての優先順位は、「呼吸の異常を判断し医療に繋ぐこと」であったため、判断としては間違いではなかったと思われる。しかし、Bの不定愁訴や保健室来室数の多さ等については、おぼろげのままである。保健室来室が頻繁な生徒に対して“その状

態がいつもの状態”であることについてこちらが慣れてしまうことがある。勿論、受診を勧めたり、体調不良の原因を一緒に考えたり、ということは常に行っていたとしても、その症状が変わらないことに困った様子を見せない生徒に対して、「むしろ、変わりたくない、という気持ちがあるのではないか？」と感じてしまうこともしばしばある。Bにおいても然りで、体調不良を理由に保健室でほっと一息つきたいのではないかと正直感じていた。しかし、廣瀬¹³⁾は「いつもと様子が違う時は注意をしないと、判断エラーの原因となる。」「心因性の疾患をないがしろにしてはいけない理由は、時として致命的となる場合があるため。」と述べており、頻繁に来室する生徒こそ、普段との様子の違いに注意し、変わらぬ症状をおさなりのしてはいけないことを改めて気付かされた。養護教諭として、フィジカルアセスメントを第一義的に行いながら、心因性のものに寄り添うことを忘れてはならない。頻繁に来室する生徒ほど、丁寧な問診を行うことで変化に気付くことができた、問診自体がカウンセリング要素を含むこともあったりする。

(4) 学校内外との連携・協働

フィジカルアセスメントを行ううえで、医療につなぐべきか否かを迷うことは多くある。養護教諭は専門職としてその判断を一手に引き受けなければならないことが多いが、多角的に判断しバイアスを減らすためにも、他者の視点は重要である。生徒の様子は保健室と教室では異なる、ということはよくあるため、教室での様子を知っている担任や教科担任、部活動顧問の視点は重要になる。また、日常の健康観察を行っている教職員からの情報も、子供の変化を知るうえでとても重要である。日頃から折に触れて健康観察の重要性を教職員に伝えておくことも大切であろう。その他、管理職に報告する際、客観的な視点を持って報告することで自身のアセスメントの振り返りにもなる。単に報告することだけを目的とせず、校内における連携・協働を意識し、養護教諭が決して一人で抱えることのないようチーム作りを自ら行っていくことも大切なことだと思われる。

また、学校医や主治医との連携を普段からとっておくことで、自分自身のフィジカルアセスメントに迷いが生じたときに判断を仰ぐこともできるだろう。

ともすれば、たった一人で重責を担わなければならない職務である。普段から、他者との連携・協働を強固なものにしておくことで判断エラーを減らすことにもつながると考える。養護教諭にとって連携力、頼る力というのもまた必要な能力であると思われる。

(5) 教育の場であること

フィジカルアセスメントを行い、医療に繋いだらそれで終わりというわけではない。気胸という緊急対応に関しては一旦評価を実施し、健康相談や保健教育を進めていくうえでのアセスメントを実施し計画・実施・評価という一連の流れを行っていくことが大切だと思われる。そのなかで、図3に示すように、養護教諭は「医学的・看護学的・公衆衛生的視野」と「教育学的視野」をベースに、「心理学的視野」「福祉学的視野」をもった幅広い視点で多角的に子供をアセスメントしていく必要があると考える。

「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答申）」¹⁴⁾で示されたウェルビーイング教育は、短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義など将来にわたる持続的な幸福を含む概念として提唱されている⁹⁾。病気をきっかけにまた新たなかわりができる場合もある。日々変化する子供たちの様子を常にアセスメントしながら、健康相談や保健教育をとおして子供たちが将来にわたる持続的な視野をもてるようかわっていくことが養護教諭として必要であると思う。

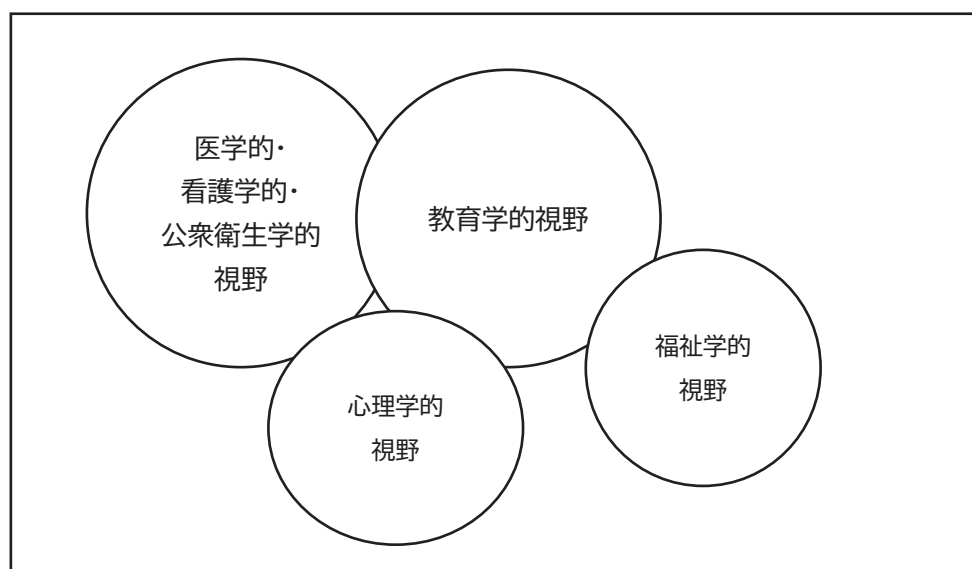


図3 養護教諭に求められる視野

Ⅲ まとめ

学校における救急処置において、養護教諭の担う役割は大きい。今回、現場経験を通じた実践事例をとおして、養護教諭が行うフィジカルアセスメントの有効性と課題について検証することができた。山田ら¹⁵⁾による養護教諭養成課程学生へのフィジカルアセスメント項目に関する自信の変化の調査では、事例を用いた教育方法の効果が確認できていることから、養成課程において事例を用いた学びが深まるとよいと思う。

フィジカルアセスメントを行ううえで、判断エラーを少なくするためには以下の7点が重要であると考えた。

(1) 情報収集を丁寧に行う

- ◇ 緊急度・重症度のスクリーニング。
- ◇ 基本的情報を収集する。
- ◇ 普段と異なるときは要注意。
- ◇ 問診自体がカウンセリング効果を発揮することもある。
- ◇ 本人から情報が得られないときには周囲の人の情報を収集し整理する。

(2) バイタルサインの確認は基本に則って行う

- ◇ 「正常である」ことの確認を怠らない。
- ◇ 緊急時すぐに対応できるよう普段から救急バッグ等を準備しておく。

(3) 経験則で判断せず、解剖生理学や病態生理学等の知識、発達段階等の知識に基づいて判断する

(4) フィジカルイグザミネーションに関する技術の習得

- ◇ 限られた物・場所の中でフィジカルアセスメントを行うための技術
- ◇ 子供の発達段階や特性、既往などを考慮する

(5) 認知バイアスを知る

(6) 養護教諭自身の心身の健康を保つための方法を持つ

- ◇ ストレスや陰性感情との向き合い方を知っておく。

(7) 学校内外での連携・協働

これら(1)～(7)は、医療現場におけるフィジカルアセスメントにも通じるところがあるが、学校に

においては、医療現場とは異なる点も多く、養護教諭に特化したフィジカルアセスメントに関する技術の習得が必要だと考える。(1)～(3)においては、医療現場においても大きく変わる点はないと思われるが、(4)においては、医療現場と学校現場では大きく異なる点であろう。限られた物品を使用して基本的には一人で多くを判断しなければならず、医師が傍らにいない状況で時には救命処置さえも行わなければならない。丹¹⁵⁾は、そもそも看護基礎教育で求めるフィジカルアセスメント能力には養護教諭が行う「異常があった場合の鑑別」は含まれていないことが多いことを指摘している。医療に繋ぐか否か判断に迷う場面というのは比較的多く、一人で対応しなければならない養護教諭にとって、養護教諭養成過程におけるフィジカルアセスメントの学びはとても重要である。そして、養護教諭におけるフィジカルアセスメントは養護教諭自身の知識と技術、そして認知や感情によるところが大きく、養成課程だけでなく日々研修を積むことが重要であることを改めて感じている。

＜参考・引用文献＞

- 1) 文部科学省：養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議 議論の取りまとめ：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/178/mext_00002.html
- 2) 文部科学省：別添1 養護教諭及び栄養教諭に求められる役割（職務の範囲）の明確化に向けて：https://www.mext.go.jp/content/20230116-mxt_kenshoku-000026992_10.pdf
- 3) 日本養護教諭教育学会：「養護教諭の専門領域に関する用語の解説集」，2020
- 4) 武田和子，三村由香里，松枝睦美ほか：養護教諭の救急処置における困難と今後の課題—記録と研修に着目して—，日本養護教諭教育学会誌11: pp.33-43，2008
- 5) 葛西敦子：養護教諭養成での学校看護技術におけるフィジカルアセスメント実践力育成モデルの樹立，科学研究費助成事業研究成果報告書，2024
- 6) 三村由香里，岡田加奈子：保健室で役立つ ステップアップ フィジカルアセスメント，東山書房，2013
- 7) 公益財団法人鳥取県医師会：4) 突っ張る痛み、突然体中に：<https://www.tottori.med.or.jp>
- 8) 小倉学：専門職の課程からみた4層の機能 養護教諭 - その専門性と機能，133-136，東山書房，1997
- 9) 大沼久美子：第6次改訂 養護概説，ぎょうせい，2025
- 10) 津村直子，能登山裕美：判断処置に困難を要した救急処置事例の検討：内科系の事例について，北海道教育大学紀要，教育科学編 53，pp.231-238，2002
- 11) 医療情報科学研究所：「看護がみえる vol.3 フィジカルアセスメント第1版」，メディックメディア，2019
- 12) 丹佳子：養護教諭が保健室で行うフィジカルアセスメントの実態と必要性の認識，学校保健研究51:pp.336-346，2009
- 13) 廣瀬裕太：明日から役立つ！保健室で行う判断・アセスメントのコツ，全国養護教諭連絡協議会「瑞星」第14号，2024
- 14) 文部科学省：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答申），2021
- 15) 山田玲子，葛西敦子，佐藤伸子，福田博美，岡田忠雄：養護教諭養成課程学生へのフィジカルアセスメントの観察技術と判断に関する教育方法の検討，北海道教育大学学術リポジトリ，2024

養護教諭養成課程における保健教育に関する一考察 ～読まれる保健だより 媒体別の効果と可読性を高めるデザイン～

益山 嘉枝

I はじめに

学校における保健教育への養護教諭の関わり方には、主に以下の4点があるとされている。¹⁾

- 1 保健に関わる教科の授業にティーム・ティーチング、あるいは兼職発令を受け参画すること
- 2 特別活動領域での学級活動、ホームルーム活動、学校行事、児童生徒保健員会を通して集団への保健指導を行うこと
- 3 健康診断、健康相談、健康観察等で課題があると思われる児童生徒への個別の保健指導を行うこと
- 4 保健だより、掲示物、ホームページなどを用いて保健に関する啓発活動を行うこと。なかでも保健だよりは、ほとんどの養護教諭が作成しており、学校保健目標を達成するための一つ的手段として、養護教諭にとって高い有用性を有するものであるといえる。

藤田²⁾によれば、保健だよりの機能は、①広報機能、②啓蒙・保健指導機能、③意識の啓発機能、④指導資料・教材としての機能、⑤子どもの様子を伝えるたよりとしての機能、⑥交流の場としての機能、⑦実践の記録としての機能に分類される。これら7つの機能を最大限に生かすために、各学校の健康課題を分析しながら、課題解決に向けてエビデンスに基づいた情報を子供たちや保護者、教職員へ発信している。松田ら³⁾によると、養護教諭の保健だより作成目的に関する意識調査結果では、「家庭への働きかけ・交流のため」90.3%、「保健室（子供）の実態を知らせるため」「保健指導の資料として活用するため」がどちらも87.7%、「養護教諭の願いや思いを伝えるため」78.4%だったことが分かっている。また、「学校の広報物である保健だよりが、学校と家庭をつなぎ、健康教育を推進する上で大きな意義を持つものであることを再確認した。」と述べており、養護教諭の思いが、家庭と学校をつなぐ役割を担っていることを改めて感じた。

一方で、近年、インターネットやSNS、生成AIの普及により、必要な情報をいつでもどこでも手に入れられる時代となり、保健だよりの発する情報は以前と比較すると目新しさに欠け、その結果、手に取ってもらいにくくなっていると感じることがある。また、子供の発達段階によっては保健だよりの主となる読者が子供であるか保護者であるかによって内容の伝え方を変える必要があるため、同じ校種であっても通り一遍では読んでもらうことは難しくなる。しかし、各学校で異なる子供の健康課題を解決するための保健教育の一つである保健だよりは、子供の健康的な生活を促進するうえで重要な役割を担っている。読まれる保健だよりに必要なことは何なのか。養護教諭養成課程において保健教育について学びを深め現場で活躍を期待される学生にとって、有用な知見を提供することを目的に関連情報を集約した。

II 読まれる保健だよりの手立て

1 内容

鎌塚ら⁴⁾の調査研究による保健だよりの実態調査において、「保健だより発行の工夫点」が示されている（表1）。また、大沼¹⁾、鈴木⁵⁾、佐藤ら⁶⁾が示している保健だより発行の工夫を参考にし、

まとめたものを下に示す。

- (1) 学校保健計画などに関連させながら計画的に作成する
 - ✧ 月別目標に準じてテーマを決める
- (2) 健康課題を意識する
 - ✧ 健康に関して学校で取り組んでいることを掲載する
 - ✧ 実践の記録となり得ることもある
- (3) 子供の発達段階を考慮する
- (4) タイムリーで興味関心のある内容を心がける
- (5) 学校と家庭との連携を意識する
 - ✧ 「おしらせ・お願い」など家庭への働きかけ
 - ✧ 子供や学校の様子を伝える
- (6) 保健教育としての指導資料や教材になることを意識する
 - ✧ 各教科や特別活動、学校行事や学級活動・ホームルーム活動、総合的な学習の時間・総合的な探求の時間等における指導内容を把握し、教育活動全体を通じて、保健だよりが指導資料や教材になり得ることを意識して作成する。

表1 保健だより発行の工夫点

カテゴリー	サブカテゴリー	記述内容例 () はデータ数を表す
実態を発信	リアルタイムな実態の伝達	・学校、保健室での子どもの様子を掲載 (5)・本校の今を伝える・毎月の歯科治療状況・保健委員会の活躍を伝達
	児童の活動の様子をより分かりやすく伝達	・保健授業、行事の写真や感想を掲載 (4)・歯みがき手洗いの様子を掲載 (2)・「ある日の保健室」として保健室の様子を写真で掲載
人材の活用	子どもの活用	・児童向けは児童が手書き・子どもの意見や作品を掲載・めあてを子どもの字で掲載
	保護者の協力	・保護者からのコメント
	学校医の活用	・校医の指導助言
読んでもらえる工夫	読みやすさ	・ふりがなをふる (6)・読みやすい手書き、見やすくする (3)・レイアウトの工夫 (2)・文字を大きく読みやすい
	分かりやすさ	・イラストを多く入れる (5)・テーマを絞る・データを掲載・簡潔に・タイトルを分かりやすく・文字を大きく・文章を分かりやすく
	身近な情報として捉えさせる工夫	・治療率や健診結果のグラフや表を掲載し身近な情報として捉えさせる
	視覚情報の活用	・イラストを入れる (4)・グラフや表の掲載 (4)・カラー印刷
	興味を引く工夫	・間違い探し掲載・クイズ・目をひくイラストを多く
	季節感	・季節の花や子どもの様子など写真を使用・時候のあいさつ文
	参加型	・クイズやチェック項目を入れる (4)

カテゴリー	サブカテゴリー	記述内容例 () はデータ数を表す
読んでもらえる工夫	読み手の対象別に工夫	・児童用はイラストを多く・保護者は内容をしぼる・子どもの写真を掲載し保護者の目を引く工夫
	レイアウトの定着化	・表に行事・裏に掲示物や保健指導と決める
内容の精選	旬な話題	・旬な話題 (7)・感染症流行時は注意喚起を促す内容・タイミングを逃さない
	最新情報に心がける	最新の情報 (3)
	内容の焦点化	・ポイントを決める・生活習慣の改善に向けての内容を毎月掲載・今知ってほしい取組んでほしいことを掲載・文章は簡潔に・1年を通じ同じテーマ・保健目標を強調
	目的に則した内容	・目標に合った内容 (3)・目的を明確にし作成、発行・テーマを決める
	実態に則した内容	・実態に合った内容 (6)
	啓発したい内容	・行事等知らせたい内容 (3)
保健教育への活用	保健教育に活用	・担任が話しやすい・実践化につなげるためチェック項目をつくるなどの工夫・健康診断前の発行
長期休業前の作成	長期休業前の健康教育の強化	・長期休業前に作成、発行し注意を喚起する。
親子での活用	親子で読ませる工夫	・親子で読んでもらえるような促し・家庭とのコミュニケーション手段

鎌塚ら⁴⁾：小学校における養護教諭の保健だより作成の実態，静岡大学学術リポジトリ，2016より引用

2 発行媒体

従来は紙媒体における発行が主流であったが、近年、学校における ICT 化が進み、保健だよりを学校のホームページや web で配信する学校も増えてきている。

2019年に GIGA スクール構想がだされ、2021年度に改訂された「教育課程コアカリキュラム」において、各教科教育法の内容に情報通信技術の活用を含め、新たに「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」を1単位以上必修とすることとなった⁷⁾。しかし、養護教諭はその対象外とされている。令和5年1月17日に文部科学省から公表された「養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議 議論の取りまとめ」⁸⁾では、養護教諭の教職生涯を通じた資質能力の向上を見据えた際の課題となり得るものとして、「職務遂行のインフラとしての ICT の積極的な活用」が挙げられている。そして、活用に関する事例が挙げられ、「様々な場面において ICT を活用することにより、業務の効率化（業務負担の軽減）、や成果の向上を図ることができる。」としている⁹⁾。雑誌「健康教室」2025年5月号¹⁰⁾掲載の2025年2月～3月のアンケート調査結果では、「保健室にパソコンを置いてない」の回答が13.4%という結果だった。つまり、他職員と同様、養護教諭においても ICT を活用することが望ましいとしているが、インフラとして整備されているかという、行き届いていないのが現状ということであろう。

しかし、業務改善や教育効果という点を鑑みて、養護教諭それぞれが独自で ICT を活用している現状もある。実際に、前出の調査においても、「(ICT を) 活用している場合は、どのようなサービスですか？ 具体名を教えてください。」の回答には「えがお」、「EDUCOM マネージャー C4th」、「Canva」等が上位にあり、その他「校務支援システム」というワードが多かったことが記載されている。

保健だよりにおいても、ICT を活用した制作方法や発行方法等、様々な活用方法があると思われるが、ここでは発行方法について検討したい。

鹿児島県内のA高校において、保健だよりに関する調査を実施した。

調査対象は、A高校全生徒159人、職員26人。2025年7月11日に質問紙による無記名自記式にて調査を実施した。回収数は133人、回収率は83.6%だった。

(1) 問1 先週配った（紙媒体）保健だより7月号を読みましたか？

「読んだ」40%、「読んでいない」48%、「わからない」12%という結果だった。

保健だよりをSHRや終礼時に配布する際に、各学級担任がその内容について保健指導をしてもらえるよう事前に依頼している。しかし、実際は半数近い生徒が「読んでいない」と回答しており、学級担任によって取り組み方や配布の仕方、熱量などが異なったことが考えられる。

(2) 問2 保健だより7月号（紙媒体）を読んだ人にお聞きします。どこで読みましたか？当てはまるものすべてにチェックしてください。

「トイレの個室」48%、「プリント（配布された保健だより）」39%、「水道の壁」13%という結果だった。「トイレの個室」は、全てのトイレの個室に貼ってあるわけではなく、各フロアの最も使用頻度の高い個室1箇所にのみ貼っている。「水道の壁」は生徒が手洗いをしたり歯みがきをしたりする際によく使用している水道の壁に貼っている。生徒が目につきやすい場所で足を止めやすい場所を考えた結果、この2箇所を選定している。「トイレの個室」の回答が最も多かった。

(3) 問3 先月、Google クラスルームで配信した保健だより6月号を読みましたか？

「読んだ」11%、「読んでいない」78%、「わからない」11%という結果だった。

紙媒体で配布したときと比べて、「読んだ」と回答した数が圧倒的に少ないことがわかった。

(4) 問4 A校の保健だよりの満足度を教えてください。

「とても不満」0%、「やや不満」1.6%、「普通」54.0%、「やや満足」17.7%、「とても満足」26.6%という結果だった。

これらの結果より、以下のことがわかった。

【紙媒体で配布した場合】

- 受動的に見ることができる
- 家庭に持ち帰ることができる
- 経費（紙代）がかかる
- 生徒が保護者に手渡さなければ保護者は見ることができない
- 配布時の工夫が必要

学級担任への指導と学級担任が生徒に「伝えたい。」と思えるような工夫が必要となるため、教職員への働きかけが重要になる。また、生徒への連絡事項が多いときに配布してしまうと、他の連絡事項に紛れてしまい、生徒の印象にも残りにくいいため、配布のタイミングも重要である。学校によっては、学級担任が保健だよりについて説明するのではなく、生徒保健委員がクラスメートに保健指導をする、というかたちをとっている学校もある。学校の実情に合わせて、配布の仕方、タイミング、保健指導の方法を考えるとよいのではないだろうか。

【Google クラスルーム等で配信した場合】

- カラーで見せることができる

- 紛失することがない
- 経費削減（紙代）
- 配信したことを知らせることができる
- 能動的に見ようとしないと見ることができない
- 原則、校内では携帯電話使用禁止のため帰宅後しか見ることができない、若しくはタブレットでしか見ることしかできない
- 保護者に配信できないため保護者は見ることができない

【校内に掲示した場合】

- カラーで見せることができる
- 経費はかかるが数が限られている
- 掲示場所によっては自然と目に入ってくる
- 家庭に持ち帰ることができないため保護者が見ることができない
- 掲示する枚数が増えると手間がかかる
- 生徒の目に触れる機会が平等ではない

【ホームページに掲載した場合】

- 保護者が見ることができる
- 学校外の地域の方や中学生も見ることができる
- カラーで見せることができる
- 掲載したことを告知しないといけない
- 生徒は普段あまり見ない

A高校に限って、ということになるが、Google クラスルームで配信するよりも紙媒体で配布する方が生徒は読む、ということが分かった。また、紙媒体で配布した場合でも4割程度の生徒しか読んでおらず、その4割の生徒も、配られた保健だよりを読んだ者39%、トイレの個室に貼った保健だよりを読んだ者48%で、養護教諭の思いとは程遠く、多くの生徒に読まれる保健だよりとは到底言えない状況であることがわかった。また、保護者に保健だよりを読んでもらうために、どの媒体が最も読みやすいかについて調査・検討していないため、今後の検討事項である。読みたくなるような内容やデザインであることは勿論のことであるが、配布の仕方や見せ方というものも工夫が必要である。どの方法にも一長一短があるため、学校や生徒の現状・発達段階に応じて、選択したり組み合わせたりする必要があると思われる。

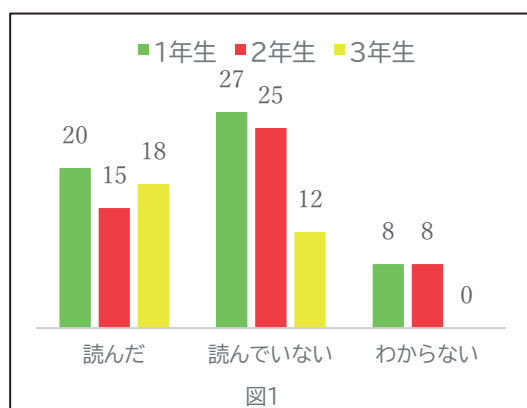


図1

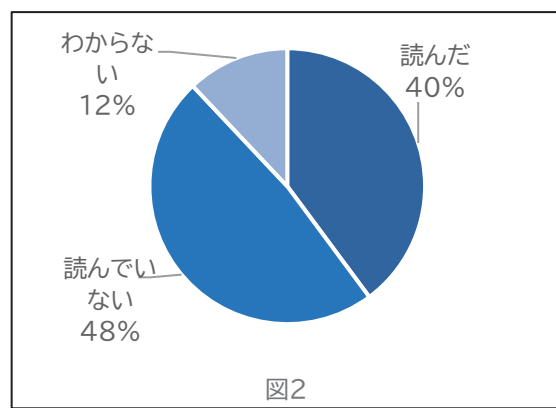


図2

図1、2 保健だより7月号（紙媒体）を読みましたか？

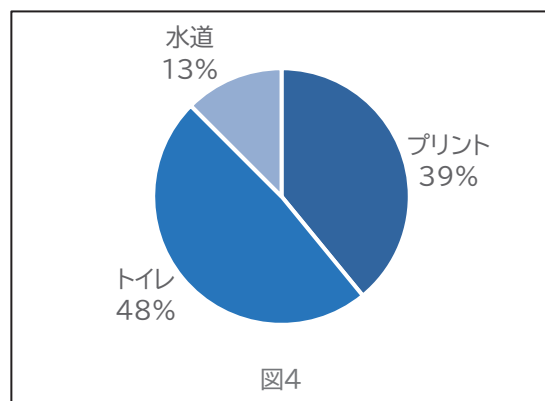
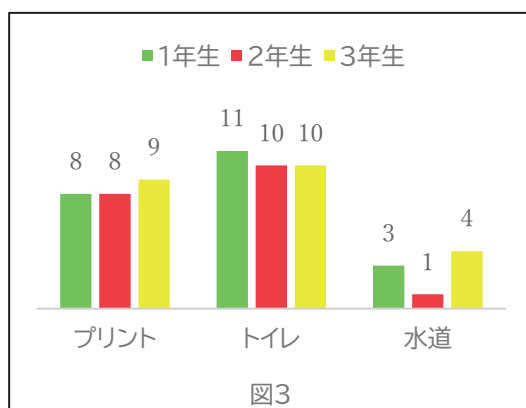


図3, 4 保健だより7月号（紙媒体）をどこで読みましたか？（複数回答可）

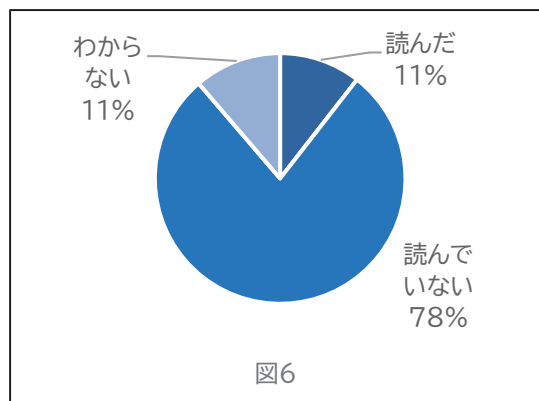
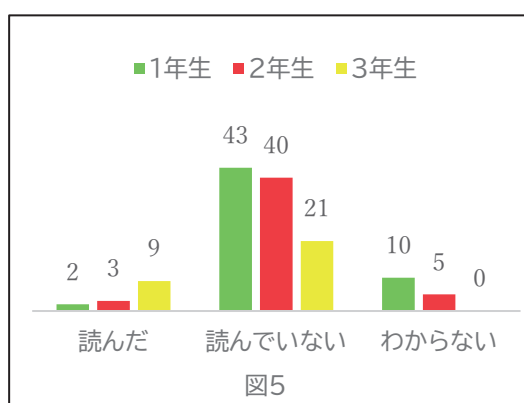


図5, 6 保健だより6月号（Google クラスルーム配信）を読みましたか？

表2 A高校の保健だよりの満足度を教えてください。

	人数	(%)
とても不満	0	0.0
やや不満	2	1.6
普通	67	54.0
やや満足	22	17.7
とても満足	33	26.6

3 可読性の高いデザイン

どのように素晴らしい内容であっても、まず読んでもらわなくては保健だよりの意味がない。読みやすいデザインとはどのようなものだろうか。ここでは、フォントとレイアウトについて検討したい。

(1) フォント

UD フォントは株式会社イワタが2004年にパナソニック株式会社（当時の松下電器産業株式会社）と電器製品の操作表示用のフォントを共同開発し、2006年に「できるだけ多くの人が見やすく、読みやすいデザイン」を追求した世界初のUD フォントとして発売した。その後、様々な書体・用途のUD フォントが開発されている。

古川・牛山¹¹⁾によると UD フォントは明朝、創英角ゴシック、教科書体と比較したところ、可読性（文字列として単語・文章の読みやすさ）が高いと考察している。UD フォントの中でも、UD デジタル教科書体は学習指導要領に準拠したデザインで、弱視やディスレクシアの子供に配慮したフォントとされており、後藤ら¹²⁾によると UD デジタル教科書体と HG 教科書体を比較した場合、UD デジタル教科書体は音読の正確性・流暢性・読解力の向上には影響を与えないが、「読むことに対する心的負担」の軽減につながる可能性はある、という結果を示している。

学校現場で UD フォントの使用は増えており、保健だよりを読みやすくするという点においても UD フォントを使用する養護教諭は増えている。ここに Windows に標準搭載されている UD フォントについてまとめる。

表 3 Windows 標準搭載されている UD フォント

UD デジタル 教科書体	N - B	等幅フォント－太字 (Bold)
	N - R	等幅フォント－標準の太さ (Regular)
	NK - B	欧文・数字・かな文字プロポーショナルフォント－太字
	NK - R	欧文・数字・かな文字プロポーショナルフォント－標準の太さ
	NP - B	欧文・数字のみプロポーショナルフォント－太字
	NP - R	欧文・数字のみプロポーショナルフォント－標準の太さ
BIZ UD フォント	ゴシック	等幅フォント
	明朝 Medium	
BIZ UDP フォント	ゴシック	プロポーショナルフォント
	明朝 Medium	

※プロポーショナルフォントとは、文字ごとに最適な幅が設定されているフォントのことで、これにより長文でも読みやすくなる一方、文字の縦方向の並びや桁揃えが難しくなる。

UD デジタル教科書体は ICT 教育向けに、BIZ UD フォントはビジネス文書向けに特化した UD フォントである。読みやすさを優先する場合はプロポーショナルフォント、揃えたいときは等幅フォントというように使い分けることで、読みやすさ・見やすさが増すのではないだろうか。

また、保健だよりを手書きで書いたり、一部手書きを加えたりする養護教諭もいる。手書きには活字にはない暖かさがああり、読み手にとっても目に留まりやすいという利点がある。谷上¹³⁾は、フォントの読みやすさが理解や記憶を促進するか否かについて一貫した結果や解釈が得られているわけではないとしたうえで、手書き文字と活字を比較した場合、可読性は活字が高く、理解しやすさは表示書体の影響はなかったとしている。

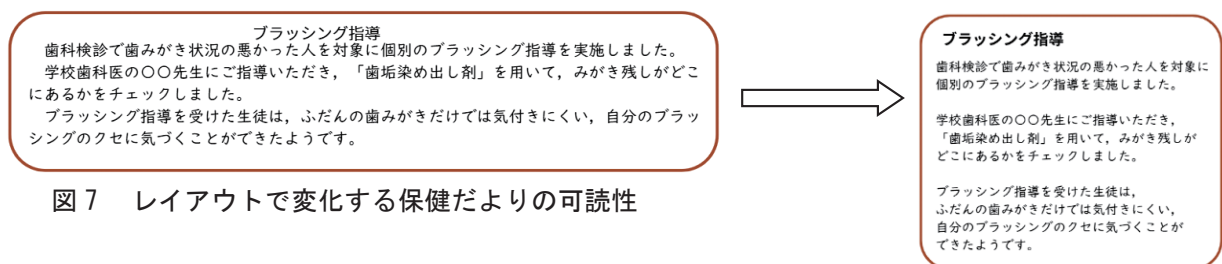
これらのことから、UD デジタル教科書体の等幅フォントとプロポーショナルフォントを使い分けつつ、手書きにこだわりたいときはポイントで使用するなどの工夫をするとより読みやすい保健だよりになるのではないだろうか。スライドの文字はゴシックのほうが見やすく、長文は明朝体のほうが見やすいとした意見も見られるため、保健だよりの発行方法や内容に応じて標準搭載されている BIZ UD フォントをはじめ、その他様々な UD フォントを活用してみるのもいいかもしれない。いずれにせよ、読み手に応じたフォント選びというのが重要になってくるだろう。

(2) レイアウト

片山ら¹⁴⁾は、可読性を高めるための文章のレイアウトを次のようにまとめている。

- 行間を適切に空ける
 - 行間を十分にとる
 - 段落間隔でグループを分ける
 - 短い文でのインデントは不要
- 左揃えを徹底する
 - 左揃えが基本
 - 改行の仕方で可読性が変わる
 - 単語の途中で改行しない
- 行長を長くしすぎない
 - 一行文字数は30字まで

これらを参考に保健だよりの一部を書き変えたものが下の図である。



行間を十分にとり一行を短くし、左揃え、単語の途中で改行しないなどの工夫で、見やすく伝わりやすいレイアウトになる。

この他にも、可読性を高めるレイアウトについては表3のように様々な工夫があるとされている。

また、ICTを活用した保健だよりの作成や提示が増えていることから、色の使用について配慮と工夫が必要だと思われる。片山らは、「原色を使わない」「色の意味を考えて使用する」「色数を減らす（同系色・無彩色を使って色を減らす）」等、見やすい配色について述べている。配色においては色覚にハンディキャップを持つ人への配慮が必要である。大阪府が平成23年に発行し令和4年に改訂した「色覚障がいのある人に配慮した色使いのガイドライン」¹⁵⁾によると、色覚のタイプにより青と紫、赤と緑と茶色、水色とピンクと灰色、茶色とオレンジと緑など、見分けにくい色の組み合わせがある。ガイドライン等を見ながら色の組み合わせには注意する必要がある。また、明度差が小さいと見分けにくくなる色があるため明度差が大きくなるように配色する必要がある。ユニバーサルデザインを意識した色の使用が重要となるが、色に頼りすぎずパターンを用いたり線種を工夫したりすることなどが必要であろう。

表4 伝わるデザインの基本¹⁴⁾より

図解・図形を綺麗でわかりやすくするために
影、グラデーション、立体感を使わない
塗りと枠の両方に色を付けない
矢印は控えめに
丸みを付けすぎない
楕円は印象が悪い
枠線を減らす（囲みすぎない）
余白は均等に
表は線を減らし、行を広く 等

4 評価について

保健だよりは出して終わりではない。読み手に読んでもらえているか、伝えたいことが伝わっているか、行動変容につながっているかなど、保健教育として機能しているかを評価する必要がある。

同じ保健だよりでも学校や児童生徒によって受け取り方は変化してくるため、読み手に合う保健だよりとはどのようなかたちの物なのか、他者評価・自己評価しながら作成することが大切だろう。

5 おわりに

保健教育の一つである保健だよりは、養護教諭が直接、児童生徒や家庭に向けて保健教育を実施できる貴重な機会のある場である。紙媒体が主流だった保健だよりも ICT の推進により Google クラウド等を活用し配信というかたちでの発行に切り替わった学校もあり、今まさに過渡期といえよう。かたちを変えても職員と連携しながら効果的な保健教育を行うことに変わりはない。これからの保健教育を担う養護教諭養成課程で学ぶ学生たち自身が学びを止めることなく、学校と自分自身に合ったやり方で保健だよりを通じて保健教育を推進してほしい。

<参考・引用文献>

- 1) 大沼久美子：養護概説 第6次改訂，ぎょうせい，2025
- 2) 藤田和也：養護教諭が担う「教育」とは何か 実践の考え方と進め方，農山漁村文化協会，2008
- 3) 松田芳子，清田由貴，川崎志帆，味園あずさ，大島望美，河野彩，小泊千紘：養護教諭が作成する保健だよりに関する検討—養護教諭を対象とした実態調査を通して—，熊本大学教育学部紀要，第69号，pp.159-165，2020
- 4) 鎌塚優子，林典子，鈴木恵子，下村淳子，井澤昌子：小学校における養護教諭の保健だより作成の実態，静岡大学学術リポジトリ，2016
- 5) 鈴木裕子：すぐ使える！学校保健 OJT シート～養護教諭からこれだけは伝えたいこと～，東山書房，2020
- 6) 佐藤佳代子，小浜明：「保健だより」に関する一考察—雑誌『健康教室』に掲載された保健だよりの機能と推移と1987・2010年の製作実態に関する比較—，仙台大学大学院スポーツ科学研究科修士論文集，vol12，2011
- 7) 文部科学省：教育課程コアカリキュラム，https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf，2017
- 8) 文部科学省：養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議 議論の取りまとめ：https://www.mext.go.jp/content/20230116-mxt_kenshoku-000026992_9.pdf，2023
- 9) 文部科学省：養護教諭及び栄養教諭の資質能力の向上に関する調査研究協力者会議 議論の取りまとめ 別添2 ICT 活用に関する事例について：https://www.mext.go.jp/content/20230116-mxt_kenshoku-000026992_11.pdf
- 10) 健康教室 © 第894集：第76巻第7号（通巻1139号），東山書房，2025 5月
- 11) 古川千咲，牛山道雄：フォントの違いと視認特性が可読性に及ぼす影響に関する研究—スマートフォンを用いたウェブアプローチ実験からの知見—，京都教育大学総合教育臨床センター研究紀要第1号，pp.13-19，2022
- 12) 後藤多可志，宇野彰，春原則子，横井美緒，三益亜美，大六一志：ユニバーサルデザインデジタル教科書体が発達性読み書き障害児群の音読の正確性、流暢性および読解力に与える影響，音声言語医学64,pp.105-115，2023
- 13) 谷上亜紀：文書の書体が読みやすさと記憶に及ぼす影響，滋賀大学彦根論叢

No.422, PP.18-29, 2019

- 14) 片山なつ, 高橋佑磨: 伝わるデザインの基本 よい資料を作るためのレイアウトのルール, 技術評論社, 2021
- 15) 大阪府: 色覚障がいのある人に配慮した色使いのガイドライン, 2011年, (2022年改訂)

英語科教育における実践的なコミュニケーションを図る指導法に関する一考察 ～「話すこと（やり取り）」の資質・能力を育成する視点に基づいて～

長 佳文

【はじめに】

英語科教育における実践的なコミュニケーション能力を育成するための指導法について考察する。グローバル化の進展に伴い、英語は単なる知識としての学習対象ではなく、実際に意思疎通を行うための言語活動としての側面が重視されている。学習指導要領でも「資質・能力の育成」が強調され、英語科では「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「書くこと」の五つの技能を統合的な言語活動を通して活用する力の育成が求められている。

本稿では、実践的なコミュニケーション能力を育成する具体的な指導法として、①タスク・ベースの言語活動（観光案内や郷土理解など実社会に結びついた課題解決型活動）、②ICTやAIツールを活用した事前学習、③ペア・グループワークを通じた協同学習などを取り上げる。これらは学習者が実際の使用場面を意識しながら準備をし、実際に使用することで主体的な学びを促進する点で有効であると考えられる。さまざまな指導法がある中で、柔軟性を持ち、学習者の達成感や協働の実体験を重視する点において効果的であると考ええる。

また、学習評価は、知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体的に学習に取り組む態度の三つの観点に整理されている。この三点をふまえ実践的コミュニケーション能力を単なる発話の流暢さにとどめず、状況に応じた表現の選択、相手との協働的な意味交渉、文化的背景の理解を含めて捉える必要がある。

タスク・ベースの言語活動を意識的に取り入れることで、英語を「学ぶ」から「使う」へと発展させる教育実践を試みる。特に「話すこと（やり取り）」に重点を置くことで、関心のあることについて、簡単な語句や文を用いて即興で伝えあうことができることを目標とする。英語を他者と対等に向き合い、自分の考えを発信するための手段として、英語を学ぶことによって文化的背景を踏まえた深い学びにつながり、コミュニケーションを図る資質・能力を持ちみずから学び続ける人材の育成を模索したい。

英語科教育における実践的コミュニケーション能力の育成は、知識の伝達型授業から目的・場面・状況に応じた必然性のある言語活動に転換を促すものである。英語を「学ぶ」から「使う」へと発展させ、「話すこと（やり取り）」に重点を置き教育実践を試みることで、コミュニケーションを図る資質・能力を持ちみずから学び続ける人材の育成を模索する。また、言語活動を通して、日本語との表現や考え方の違いに気づかせ、英語を使って思考の多様性を意識的に捉え直す経験を積み重ねることができると考える。

【問題点】

グローバル化の進展に伴い、英語は国際共通語として、異なる文化や価値観をもつ人々と意思疎通を図るための重要な手段となっている。しかし、我が国の英語教育においては、依然として文法知識や語彙の習得を中心とした指導が重視され、学習者が実際の場面で英語を用いて相手とやり取りする力が十分に育成されているとは言い難いという課題が指摘されている。その結果、英語を長

年学習してきたにもかかわらず、「使える英語」を身に付けられないという学習者が少なくない現状がある。

現行の学習指導要領（文部科学省）では、英語科において「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の三つの観点から資質・能力を育成することが示されている。また、「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「書くこと」の五つの技能を、統合的な言語活動を通して活用することの重要性が強調されている。さらに、英語学習によって新たな視野や新たな世界があることを学び複眼的に世界を知る知性を養うことを忘れてはならない。これらの理念を日常の授業実践においてどのように具体化するかについて現場で試行錯誤が続いている。

【歴史的背景】

日本の英語教育は、明治期以降、文法訳読法を中心とする知識偏重型の指導が長く主流であった。この背景には、入試制度との結び付きや、英語を「理解する」学問として捉える教育観があった。その結果、読解や文法知識は一定程度身に付く一方で、実際の使用場面における英語運用能力の不足が指摘されてきた。

1980年代以降、日本ではいわゆる『英語教育大論争』が繰り返し展開されてきた。とりわけ、英語を実際に使えるようにすべきだとするコミュニカティブ・アプローチの導入をめぐり、「正確さ」と「流暢さ」のどちらを重視するべきかという対立が顕在化した。しかし、流暢さのみを追求する指導は、学習者にとって心理的負担を高め、発話量の多寡が能力評価に直結するという新たな問題も生んだ。

また、『日本人の英語』をめぐる議論では、母語話者規範に過度に依存する姿勢への批判がなされてきた。英語を国際共通語として捉える視点に立てば、日本人学習者の英語は「不完全な英語」ではなく、異文化間で意味を伝え合うための実用的な言語として評価されるべきであるとしている。

さらに、『欧米人が沈黙するとき』などで指摘されるように、沈黙の意味や発話のタイミングは文化によって異なる。日本人学習者の沈黙を単なる消極性や能力不足とみなす見方は、コミュニケーションを文化的行為として捉える視点を欠いていると言える。これらの議論は、実践的コミュニケーション能力を「流暢に話す力」から再定義する必要性を示唆している。

今後、デジタルネイティブおよびAIネイティブの時代が到来し、コミュニケーションは身体性を伴う心と心のふれあいであるべきで機械で代行してもらうようなものではない、と訴えても心に響かない世代の出現も考えられる。AIを用いてコミュニケーションを図るのが常態化されることも予想され、賢くAIを使う英語教育は喫緊の課題である。

【研究目的】

本稿の目的は、英語科教育において実践的なコミュニケーション能力を育成するための有効な指導法について考察することである。特に、学習指導要領の理念を踏まえながら、中学生にも理解しやすく、学習者が英語を「学ぶ」から「使う」へと発展させることができる授業の在り方を明らかにすることを目指す。実践的コミュニケーション能力とは、単に英語を流暢に話す力を指すものではない。相手や場面、目的に応じて適切な表現を選択し、相手の発言を理解しながら意味をやり取りする力である。さらに、言語の背後にある文化的背景や考え方を理解しようとする態度も含まれる。このような力を、実際に目的や場面、状況に応じて英語を使い、「話すこと（やり取り）」に重

点を置くことでコミュニケーションを図る資質・能力を持ちみずから学び続ける人材の育成につなげたい。

【具体的な指導法】

(1) タスク・ベースの言語活動

まず、タスク・ベースの言語活動が考えられる。これには、観光案内や郷土紹介など、実社会と結び付いた課題を設定し、その課題を解決する過程で英語を使用する学習活動があげられる。学習者は「なぜ英語を使うのか」という必然性を意識しながら活動に取り組むため、主体的かつ実践的な学びが促される。

(2) ICT・AI を活用した学習

第二に、ICT や AI ツールの効果的な活用である。語彙検索や英文・会話文生成の補助、地域の観光情報を確認することなど、事前学習で活用する。復習として自分の英語表現を客観的に振り返ることもできる。これにより、学習意欲の向上と継続的な学習につながる効果が期待される。

(3) ペア・グループワークによる協同学習

第三に、ペア・グループワークを取り入れた協同学習である。学習者同士が意見を交換しながら活動することで、相手の考えを理解し、自分の考えを伝えようとする姿勢が育成される。また、失敗を恐れずに英語を使うことができる学習環境を整える点でも有効である。

【実践事例：中学校英語科における4時間の授業実践】

本実践は、中学3年生を対象とし、実践的コミュニケーション能力の育成を目的とした全4時間のうち第3時（50分）の授業を想定したものである。題材は「地域の魅力を英語で伝えよう（天文館の観光案内）」とし、タスク・ベースの言語活動を中心に構成する。

(1) 授業目標

- ①地域の魅力について、相手や目的を意識しながら英語で伝え合うことができるようになる。
- ②既習の語彙や表現を活用し、自分の考えを簡単な英語で積極的に表現しようとする態度を育てる。

(2) 授業の流れ

- ①事前学習で準備した観光情報や英語での説明を実際に使えるように取り組ませる。積極的に話しかけるなどして「観光案内タスク」に取り組ませる。
- ②実際に外国人観光客に話しかけ、簡単で明瞭な英語で観光案内を行う。多くの観光客に話しかけるように促し、相手の興味・関心を意識しながら、地域の魅力や自分の考えを英語で分かりやすく伝えているか見守ることを心掛ける。
- ③実際に使用した表現ややり取りを整理し簡単にまとめ、振り返りの時間に発表する準備をさせる。

(3) 指導上の留意点

文法的な正確さや流暢さよりも伝えようとする姿勢や意味の通じやすさを重視し、生徒が安

心して英語を使用できる雰囲気づくりを心掛け、可能な限り見守る。

(4) 評価規準（観点別評価）

次の観点から、事前準備、活動中の観察、振り返りなどを基に総合的に判断する。

〈知識・技能〉

既習の語彙や表現を適切に用い、観光地や文化について内容を整理しながら英語で分かりやすく表現している。

〈思考力・判断力・表現力〉

目的や相手を意識し、伝える内容を工夫しながら、英語で積極的にやり取りを行っている。

〈主体的に学習に取り組む態度〉

ペアやグループ活動に主体的に参加し、協働しながら課題解決に積極的に取り組んでいる。

【中学校第3学年 指導案例】

1. 単元名

地域の魅力を英語で伝えよう（天文館の観光案内）

2. 単元の目標

外国人観光客とのやり取りを通して、地域の見どころや特徴を英語で分かりやすく伝える力を育成する。意味理解と伝達を目的とした実生活に即したタスクを中心に据え、課題遂行後に言語形式への気づきを促し、事前学習→実践→振り返り・復習をするなかで、「話すこと（やり取り）」に重点を置き「使える英語力」の育成を目指す。

3. 本時の目標

- ① 鹿児島市・天文館を訪れる外国人観光客を相手に、相手の興味・関心を意識しながら、地域の魅力や自分の考えを英語で分かりやすく伝えることができる。
- ② 地域の魅力や自分の考えについて、既習の語彙や表現を活用し、目的や相手を意識しながら積極的に英語でやり取りすることができる。
- ③ ペアやグループ活動に主体的に役割意識をもって参加し、協働しながら課題解決に積極的に取り組んでいる。

4. 単元全体計画（全4時間）

時	主なねらい	学習活動（生徒）	教師の指導・支援	評価の観点
第1時 事前学 習①	天文館を英語で案内するための情報を収集する	ICTやAIなどを適切に効果的に使い天文館の案内内容を英語でまとめる	・主体的に学習に取り組ませる ・簡単な単語を使い短い英文で案内ができるようにする	観光案内に必要な内容や表現を理解している
第2時 事前学 習②	英語で説明するための基礎表現や会話の型を理解し練習する	・モデル英文や会話例を読み、意味を確認する ・簡単な説明文やQ&Aをペアで練習する	・必要最小限の語句・表現を提示する ・内容理解を重視し、正確さにこだわりすぎない ・行動範囲を確認する	英語の内容や意味を確認して、大きな声で元気よく練習している

時	主なねらい	学習活動（生徒）	教師の指導・支援	評価の観点
第3時 タスク 実践	実際に天文館で英語を使って観光案内を行う	・グループで天文館観光案内を実施する ・積極的に質問に答え、おすすめを伝える	・やり取りを観察し、見守る ・積極的に観光案内ができるように促す	相手に配慮しながら、主体的、積極的に英語で案内しようとしている
第4時 振り返り	実際に使用した表現ややり取りを整理し、学びを今後活かす	・他グループの案内を聞き質問・感想を述べる ・本時の学びを振り返り実践での英語活用に気づく	・使用された表現や文法、相手の反応を振り返り肯定的なフィードバックをする ・学びを今後の英語学習につなげる	学習内容を振り返り、主体的に学習に取り組む態度や気づきを得ている

5. 第3時 本時の展開（50分） 単元中の第3時（全4時間想定）

時間	学習活動（生徒）	教師の指導・支援	評価の観点
導入 5分	観光案内について課題と行動範囲を再確認する	本時の課題を簡潔に提示し行動範囲などを再確認する	課題を理解・確認しようとしている
展開 35分	事前学習で準備した内容を用いて実際に天文館で観光案内を行う	・やり取りを観察し見守る ・積極的に観光案内ができるように促す	・相手に配慮しながら対話内容に即した反応ができている ・積極的に案内している
まとめ 10分	実際に使用した表現ややり取りを整理し簡単にまとめる	本日学習した内容をグループでまとめ、振り返りの時間に発表する準備をさせる	実践をととして学習したことや反省点を自覚している

6. 評価規準（観点別）

- ・〈知識・技能〉既習の語彙や表現を適切に用い、観光地や文化について内容を整理しながら英語で分かりやすく表現している。
- ・〈思考・判断・表現〉相手の興味・関心を意識しながら内容を選び、分かりやすく地域の魅力を自分の英語で伝えている。
- ・〈主体的に学習に取り組む態度〉ペアやグループとして協働しながら案内に積極的に参加し、やり取りを続けようとしている。

7. 【Student Task Sheet】 Tenmonkan Tourist Guide

Situation

You are a student guide in Tenmonkan, Kagoshima. A foreign visitor is looking around the town.

Your Task

Talk about Tenmonkan in easy English.

Use simple sentences and short explanations.

Instructions

- ・ Speak slowly and clearly with a smile.
- ・ Begin with “Hello” and end by saying “Have a good day.”

【Expected Q&A】 Student(S) Tourist(T)

Welcome

Student(S) Hello, welcome to Tenmonkan.

We are junior-high school student volunteer guides.

We would like to show you around Tenmonkan.

Tourist(T) What is Tenmonkan?

(S) Tenmonkan is the most famous shopping area in Kagoshima.

There are many shops and restaurants.

(T) That sounds nice.

(S) Yes. Many people come here every day.

Food

(T) What food is popular here?

(S) Kagoshima is famous for Kurobuta pork and Kagoshima ramen

(T) Oh, I see.

(S) We also have a dessert called Shirokuma.

It is shaved ice with fruit and milk.

(T) Sounds delicious!

(S) Yes. Many tourists like it. I love it, too.

Café

(T) Can you recommend a good place?

(S) Yes. This street is good for shopping.

(T) Is there a café near here?

(S) Yes. There is a nice green tea café over there. Go straight and turn left.

(T) Thank you very much.

(S) You're welcome. Enjoy Tenmonkan.

Taking pictures

(T) Could you take a picture of us?

(S) Sure. Say cheese. Here you are.

(T) Thank you!

(S) My pleasure.

Goodbye

(T) Thank you for your help.

(S) You're welcome. Please enjoy your stay in Kagoshima.

(T) We will. Goodbye.

(S) Goodbye. Have a good day!

8. 考察

本実践の成果と課題を、以下の観点から整理する。

〈成果〉

第一に、タスク設定による「必然性のある英語使用」が実現された点が挙げられる。観光案内という具体的で身近な課題を設定し、実際に観光案内で英語を使うことで、生徒は「正解を答えるための英語」ではなく、相手の表情や反応を見ながら「相手に伝えるための英語」を用いる必要性を実感しながら活動に取り組む。このことは、英語を実際に使う経験を通して、実践的コミュニケーション能力の育成につながると考えられる。

第二に、協同学習を取り入れたことにより、英語使用に対する心理的ハードルが低下した点である。ペアやグループでの活動を通して、生徒同士が支え合いながら発話する場面が多く見られ、英語で話すことへの不安や抵抗感が軽減された。これは、「主体的に学習に取り組む態度」の育成という点でも一定の成果を示したといえる。

〈課題と改善策〉

語彙力や表現力の個人差が活動の質に影響を与えるという課題に対しては、段階的な支援を行うことが有効であると考えられる。タスクに取り組む前に使用可能な基本表現や語彙リストを提示し、生徒が安心して活動に参加できるようにすることが必要である。また、グループ内で「話す役」「支援する役」「まとめる役」などの役割分担を明確にすることで、全ての生徒が何らかの形で活動に関与できるようにする工夫が求められる。

さらに、ICT や AI ツールの活用については、単なる語彙検索や英文生成の補助にとどめるのではなく、学習の振り返りや自己評価と結び付ける改善が必要である。ICT・AI を学習過程の一部として位置付け、完全に依存することなく主体的で効果的な学びを支援する活用方法を継続的に検討していくことが重要である。

【本研究の意義と今後の展望】

本研究の意義は、学習指導要領に示された「資質・能力の育成」という理念を具体的な授業で実践することで、その実現可能性を示した点にある。三つの観点に基づく評価や、五つの技能を統合的に活用する言語活動を授業の中核に位置付けることで、理念が抽象的な目標にとどまらず、日常の英語科授業において具体的に機能することを検証しようとした。

また、実践的コミュニケーション能力を単なる発話の量や流暢さによって捉えるのではなく、目的や場面、相手の興味関心などを意識しながら意味を伝え合おうとする力として再定義している点に特徴があると考えられる。このような捉え方は、英語を「正しく話すこと」だけでなく、実際に「使って分かり合おうとすること」を重視する授業観への転換を促すものである。

さらに、ICT・AI の活用については、学習者一人ひとりの理解度や表現力に応じた支援を可能にし、主体的に効果的に活用することで、ペア・グループ活動を通じて他者と協働しながら学ぶことを両立させる視点から非常に重要な要素として位置付けることができると考えられる。

今後は、これらの実践を単元や年間指導計画の中に継続的に位置付けるとともに、生徒が自らの学びを振り返り、次の学習へとつなげていく力や「学び続ける力」の育成をより一層重視していく必要がある。これらの視点と実践は、英語を「学ぶ」から「使う」へ、そして「使いながら学び続ける」教科へと発展させるための一つの具体例になると考えられる。また、コミュニケーションだけが英語を学習する意義ではなく、英語を学び続けることが論理的な思考の訓練につながり、こと

ばは思考の道具であることを再認識させたい。英語による観光案内で、準備・やり取り・振り返りの言語活動を通して、日本語との表現や考え方の違いに気づかせ、英語を使って思考の多様性を意識的に捉え直す経験を積ませることができると考える。

【まとめ】

以上の考察から、英語科教育における実践的コミュニケーション能力の育成には、目的・場面・状況に必然性をもたせた言語活動を中心に据えた授業設計が有効である。特に実際に英語を使い外国人に対応し、話すこと（やり取り）に重点を置くことが真のコミュニケーションにつながることをわかる。タスク・ベースの言語活動、協同学習、ICT・AIの効果的な活用を相互に関連付けることで、生徒は英語を実際に使いながら学ぶ経験を重ねることができる。

また、英語は異文化理解と対話のための思考の道具であり、自分の考えを発信するための手段でもあることを再認識させて、文化的背景を踏まえた深い学びを促すことも重要である。日常的にコミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、必要な情報を収集したり、自分の考えをまとめたりして理解を深め、それらを実際にやり取りすることで総合的な活用力を育成できると考える。今後も、授業のありかたを継続的に改善し、英語でコミュニケーションを図りながら自ら学び続ける力を育成できる英語科教育の実現を目指したい。

【参考文献】

- 江戸川春雄（2022）．『英語教育論争史』 講談社
- Ellis, R. (2003) . Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- 直塚玲子（1980）．『欧米人が沈黙するとき』 大修館書店
- 平泉渉・渡辺昇一（1995）．『英語教育大論争』 文春文庫
- マーク・ピーターセン（1988）．『日本人の英語』 岩波新書
- マーク・ピーターセン（1990）．『続日本人の英語』 岩波新書
- 町田章（2025）．『AI時代になぜ英語を学ぶのか』 文春新書
- 松村昌喜（2017）．『タスク・ベースの英語指導－ TBLT の理解と実践』 大修館書店
- 文部科学省（2018）．『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語編』 開隆堂
- 鳥飼久美子（2016）．『本物の英語力』 講談社現代新書

学習や行動のつまずきに着目したビジョントレーニングの可能性 — インクルーシブ教育とチーム支援の視点から —

森 実紀

はじめに

近年、特別支援教育においては合理的配慮の理念のもと、基盤的環境整備や個別の指導計画の充実が進み、発達障害のある児童生徒への支援体制は広がりを見せている。一方で、診断に至らないいわゆるグレーゾーン（診断基準を満たさないが困難を示す）の児童生徒への対応や、家庭との連携が十分に図れないケース、個別対応と学級経営の両立に困難を感じる教員が少なくないことが指摘されている（斎藤, 2020）。

文部科学省（2025）の調査によれば、通級による指導を受けている学習障害の児童生徒数は増加傾向にあり、通常の学級においても学習や行動に困難を抱える児童生徒が一定数存在することが示されている。このことは、特別支援教育の枠組みにとどまらず、すべての子どもを対象とした支援の在り方を検討する必要性を示唆している。

このような背景のもと、学校全体の理解を促進しながら授業や学級活動の中で実施できる支援方法への関心が高まっている。外部専門機関につながらない場合であっても、学校で実施可能な支援的アプローチの存在は、教員が感じる支援上の困難を軽減する一助となり得ると考えられる（斎藤, 2020）。

ビジョントレーニングとは、視力そのものの改善を目的とするものではなく、眼球運動、焦点調節、両眼視、視覚認知などの視覚機能の働きを支援し、視覚情報の処理を円滑にすることを目的としたアプローチである（斎藤, 2019）。もともとは視機能訓練やリハビリテーションの領域に起源を持ち、近年では発達障害や読み書き困難を示す児童生徒への支援として教育分野においても応用されている（奥村, 2023）。

欧米においては、こうした視機能への支援はオプトメトリスト（視機能の評価および訓練を専門とする専門職）によって担われてきた。オプトメトリーは視力のみならず、眼球運動や両眼視機能、視覚認知などを包括的に評価し、視覚機能が学習や日常生活に与える影響を検討する学問領域として発展している（斎藤, 2019）。日本においてオプトメトリスト制度は確立していないが、視能訓練士や医療専門職との連携が重要であると考えられる。

また、ビジョントレーニングは医療的領域にとどまらず、スポーツ分野においても視覚機能の向上を目的として活用されている。動体視力や空間認識能力、視覚的注意の向上を図るトレーニングとして競技パフォーマンスの向上に寄与する可能性が指摘されており、視覚機能が人の認知や行動に広く関与することが示唆されている（斎藤, 2019）。

読みへの困難を示す学習者を対象とした研究では、視覚機能に着目したトレーニングが読みの効率や課題遂行の一定の関連が報告されており（斎藤・木野・北出, 2019）、発達障害児者への支援においても視覚機能の特性理解を促す補助的支援としての意義が指摘されている（奥村, 2023）。

しかしながら、教育現場においてビジョントレーニングがどのように位置づけられるべきか、またインクルーシブ教育やチーム支援の観点からどのように活用し得るのかについては、十分に整理されているとは言い難い。

そこで本研究では、学習や行動のつまずきに着目し、ビジョントレーニングに関する先行研究を整理するとともに、インクルーシブ教育およびチーム支援の視点からその教育的意義と活用可能性について検討することを目的とする。

2. ビジョントレーニングと視覚機能に関する理論的整理

学習活動においては、視覚情報の処理が重要な役割を果たしている。文字を読む、板書を書き写す、図や表を理解するなどの行為は、単に視力の問題にとどまらず、眼球運動、焦点調節、両眼視、視覚認知といった複合的な視覚機能の働きによって支えられているとされる（斎藤, 2019）。

視覚機能の特性は個人差が大きく、視力検査では把握されにくい困難が学習場面に影響を及ぼす場合がある。例えば、視線の移動が滑らかに行えない場合には読みの速度や正確さに影響が生じることがあり、また視覚的注意の持続が難しい場合には課題への集中が途切れやすくなると指摘されている（斎藤, 2019）。こうした視覚機能の側面は、学習上のつまずきを理解する上で重要な視点となる。

ビジョントレーニングは、これらの視覚機能の働きを支援する方法として位置づけられており、視覚情報の処理過程に着目した支援的アプローチとして捉えられている（奥村, 2023）。特に、発達障害や学習困難を示す児童生徒においては、視覚機能の特性が学習への取り組み方に影響する可能性が示されており、視覚面からの理解が支援の手がかりとなることが報告されている（奥村, 2023）。

斎藤ら（2019）は、ビジョントレーニングによる視覚機能への働きかけが学習行動に影響を与える有用性が論じられている。また、小中学生を対象とした実践研究においても、課題遂行時の集中や姿勢の安定などに関連する変化が報告されている（斎藤ほか2020）。

一方で、ビジョントレーニングの効果については個人差が大きく、すべての学習困難が視覚機能の問題によって説明されるものではないことにも留意が必要であると指摘されている（奥村, 2023）。したがって、ビジョントレーニングを単独の介入として捉えるのではなく、学習支援の一つの視点として位置づけることが重要である。

さらに、視覚機能は注意や記憶などの認知機能とも関連しており、学習行動の理解には複合的な観点が求められる。視覚機能の観点を取り入れることにより、学習のつまずきを個人の特性として理解することが可能となる。

ビジョントレーニングは、学習や行動のつまずきを理解するための補助的な枠組みとして位置づけられ、教育現場においては個々の特性に応じた支援を検討するための手がかりとなり得る。

3. 学習や行動のつまずきと視覚機能の関連

学習や行動におけるつまずきは、認知的要因や環境要因など多様な要因が関与して生じるとされている。その中で、視覚機能の特性が学習行動に影響を及ぼす可能性についても指摘されている（斎藤, 2019）。

読み書きに困難を示す児童生徒においては、視線移動の不安定さや視覚的注意の維持の難しさが見られることがあり、こうした視覚機能の特性が学習課題への取り組みに影響を及ぼす場合があると報告されている（斎藤, 2019）。また、発達障害傾向のある小中学生を対象とした研究では、ビジョントレーニングを通じて課題への集中や作業の安定に関する変化が示唆されている。

さらに、視覚機能の特性は学習面のみならず、行動面にも影響を及ぼす可能性があると考えられる。

視覚情報の処理に負担を感じる場合、課題への取り組みを回避したり、不注意として捉えられる行動が見られることがあると指摘されている（奥村, 2023）。このことは、行動上の課題を理解する際に視覚機能の観点を含めて検討する必要性を示している。

また、学習困難を抱える児童生徒においては、学習の失敗経験が自己評価の低下につながる可能性があることが指摘されており、適切な支援が自己肯定感の維持に重要であるとされている。視覚機能への理解を踏まえた支援は、学習の負担軽減を通じて心理的側面にも間接的に影響を及ぼす可能性があると考えられる。

リハビリテーション領域の知見においても、視覚機能へのアプローチが日常活動の遂行に影響を与える可能性が示唆されており、視覚機能の理解が生活場面全体の支援につながることを指摘されている。このような視点は教育現場においても示唆的である。

以上のことから、学習や行動のつまずきを理解する際には、認知面や環境面に加え、視覚機能の特性を含めた多面的な視点が求められると考えられる。ビジョントレーニングは、こうした視点を提供する一つの枠組みとして位置づけることができる。

4. 教育現場におけるビジョントレーニングの位置づけと活用可能性

教育現場においては、学習や行動に困難を抱える児童生徒への支援が求められる中で、個別の特性を踏まえた合理的配慮の実施が重要とされている。特に通常の学級においては、診断の有無にかかわらず、学習への取り組みに困難を示す児童生徒への支援が求められている。

ビジョントレーニングは、視覚機能の特性に着目した支援の視点を提供するものであり、学習場面における負担の理解につながる可能性があることが指摘されている（斎藤, 2019）。読み書きに困難を示す学習者に対して視覚機能への理解を深めることは、課題の提示方法や学習環境の調整を検討する上で有用であると考えられる。

斎藤ら（2020）は、ビジョントレーニングの実施を通じて課題への集中や作業態度に関する変化が示唆されており、日常の学習場面における支援の一助となる可能性が報告されている。また、視覚機能の特性を踏まえた支援は、児童生徒の学習参加を促す視点として位置づけられている。

さらに、視覚機能への配慮は、特定の児童生徒への個別支援にとどまらず、学級全体の学習環境の改善にもつながる可能性がある。例えば、板書の見やすさの工夫や教材提示の方法の調整などは、ユニバーサルデザインの視点からも重要であるとされる。

リハビリテーション領域の知見においても、視覚機能への働きかけが日常生活の活動に影響を及ぼす可能性が指摘されており、こうした知見は教育場面における支援の在り方を検討する上で有用である。

一方で、ビジョントレーニングを教育現場に導入する際には、特定の訓練方法を一律に適用するのではなく、児童生徒の特性や教育目標を踏まえて慎重に検討する必要があると指摘されている（奥村, 2023）。したがって、ビジョントレーニングは単独の介入としてではなく、学習支援の一つの視点として位置づけることが重要である。

ビジョントレーニングは、学習や行動のつまずきを理解し、合理的配慮や学習環境の調整を検討するための枠組みとして教育現場において活用可能である。

5. チーム支援の視点からみたビジョントレーニングの位置づけ

学習や行動に困難を抱える児童生徒への支援においては、教員のみで対応するのではなく、多様

な専門性を活かした連携のもとで支援を進めることが求められている。文部科学省が示した「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が可能な限り同じ場で共に学ぶことを基本としつつ、個々の教育的ニーズに応じた指導を提供するために、多様で柔軟な教育環境を整備する必要性が指摘されている。また、合理的配慮や基礎的環境整備を通して、児童生徒の困難を多面的に理解し、教育・心理・医療・福祉の連携による支援体制を構築することの重要性が強調されている（文部科学省, 2012）。

視覚機能の特性が学習や行動に影響を及ぼし得ることを踏まえると、ビジョントレーニングに関する知見は、児童生徒の特性理解を深めるための一つの視点として位置づけることができる。視覚面からの理解を加えることにより、学習困難を単なる努力不足や態度の問題として捉えるのではなく、個々の特性として理解することを促すと考えられる（奥村, 2023）。

児童生徒の困難を理解する枠組みとしては、生物心理社会モデルの視点が有用である。このモデルは、個人の特性（生物的側面）、心理的要因、社会的環境が相互に影響し合うことで問題が形成されると捉えるものであり、学習困難の理解にも適用可能である。視覚機能の特性はこの生物的側面に位置づけられるが、そのみで学習困難を説明することはできず、心理的要因や環境要因と併せて総合的に理解する必要がある。

学校現場においては、特別支援教育コーディネーターを中心とした校内支援体制のもと、ケース会議や校内委員会を通して支援方針が検討されている。ビジョントレーニングに関する視点を共有することは、支援の共通理解を促進し、合理的配慮や学習環境の調整を検討する上での手がかりとなる。例えば、教材提示の工夫や課題量の調整、学習環境の整備などは、視覚機能の特性を踏まえた支援として考えられる。

また、スクールソーシャルワーカーは、家庭環境や生活背景を踏まえた支援調整を行う専門職として重要な役割を担っている。学習困難の背景には家庭状況や生活環境が影響している場合も多く、学校と家庭、地域資源をつなぐ支援が不可欠である。視覚機能の特性に関する理解を共有することは、保護者との合意形成を図る上でも有効であると考えられる。

さらに、ビジョントレーニングの背景には視機能評価に関する専門的知見が存在することから、必要に応じて医療専門職や視能訓練士等との連携を図ることが重要である（斎藤, 2019）。教育現場のみで対応を完結させるのではなく、専門機関との協働を前提とした支援体制を構築することが望ましい。

一方で、ビジョントレーニングを教育現場に導入する際には、その適用範囲を慎重に検討する必要がある。学習困難の背景は多様であり、すべての問題を視覚機能の側面のみで説明することは適切ではないと指摘されている（奥村, 2023）。したがって、ビジョントレーニングは補助的・補完的な支援として位置づけ、個別の教育支援計画や合理的配慮と関連づけながら活用することが重要である。児童生徒の特性理解を深めるための補助的視点としてチーム支援の枠組みの中に位置づけられ、教育・医療・福祉が連携した支援を検討する際の一助となり得る。

6. 今後の課題

本研究では、学習や行動のつまずきに着目し、ビジョントレーニングに関する先行研究を整理するとともに、インクルーシブ教育およびチーム支援の視点からその教育的意義と活用可能性について検討した。

特別支援教育の推進に伴い、通常の学級においても多様な特性を有する児童生徒への支援が求められるようになってきている。こうした状況の中で、学習や行動のつまづきを多面的に理解する視点が重要であり、視覚機能に着目した理解はその一つの手がかりとなり得る。ビジョントレーニングは、視覚機能の特性を理解し、学習場面における負担を捉えるための視点を提供するものであり、学習困難を個人の努力不足としてではなく特性として理解することにつながる。また、教育現場においては合理的配慮や学習環境の調整を検討する際の参考となり得る。

さらに、児童生徒の困難は単一の要因によって生じるものではなく、生物的側面、心理的側面、社会的環境が相互に影響し合うことを踏まえた理解が必要である。チーム支援の枠組みの中で視覚機能の視点を共有することは、支援の幅を広げる上で有用であると考えられる。

特に、教員のみで課題を抱え込むのではなく、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、医療専門職等と連携しながら支援を進めることが重要である。ビジョントレーニングは、こうした連携の中で児童生徒の特性理解を深めるための補助的視点として位置づけることができる。

本研究は文献検討を中心としたものであり、ビジョントレーニングの効果を実証的に検証したものではない。また、学習困難の背景には多様な要因が存在することから、視覚機能のみで問題を説明することには限界がある。したがって、ビジョントレーニングを教育現場に導入する際には、個別の状況を踏まえ慎重に検討する必要がある。

今後の課題としては、教育現場における具体的な実践の蓄積や、多職種連携の中での活用方法に関する検討が求められる。また、児童生徒の学習参加や心理的側面への影響について、長期的視点からの検討も必要であると考えられる。

ビジョントレーニングは、インクルーシブ教育の実現に向けて児童生徒の多様な特性を理解するための一つの視点として、今後も教育現場の実践知と研究知を往還させながら検討が進められることが期待される。

文献

- 加藤醇子（編）（2016）『ディスレクシア入門 「読み書き LD」 の子どもたちを支援する』 日本評論社
- 北出勝也（監）（2015）『発達の気になる子の学習・運動が楽しくなるビジョントレーニング』 ナツメ社
- 北出勝也（2021）「学級で実践できる発達支援のトレーニングービジョントレーニングとコグトレの実践と課題ー」『日本教育心理学会第 63 回総会発表論文集』 64-65.
- 三浦光哉、小島彩菜（2013）「学習障害児への認知プロフィール分析を活かした読み書き指導とビジョントレーニングの効果」『宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要』,8,1-13.
- 文部科学省（2012）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm（2025. 12. 10）
- 文部科学省（2025）「令和 5 年度通級による指導実施状況調査」令和 7 年 7 月文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. https://www.mext.go.jp/content/20250715-mxt_tokubetu01-000043733_2.pdf?utm_source=chatgpt.com（2025. 12. 10）

- 宮本信也（編）（2019）『学習障害のある子を支援する』日本評論社
- 内藤貴雄（2002）『勉強嫌い、集中力のなさは「眼」が原因だった－アメリカで開発された脳力活性化プログラム－』二見書房
- 奥村智人（2023）「ビジョントレーニングの発達障害児への活用」『発達障害研究』第45巻,第3号, 250-258.
- 奥村智人・三浦朋子（2024）「ビジョントレーニングとリハビリテーション医療」『リハビリテーション医学』Vol.61,No.1,38-44.
- 斎藤富由起・木野冴香・北出勝也（2019）「読みへの不全感のある大学生に対するビジョントレーニングの効果」『千里金蘭大学紀要』16号, 55-62.
- 斎藤富由起・竹本晴香・吉田梨乃（2020）「発達障害傾向のある小中学生へのビジョントレーニングの効果」『千里金蘭大学紀要』17,15-22.
- 土田優子（2019）「学習障害（LD）傾向児童の自己肯定感を高める支援の在り方－通級による指導におけるビジョントレーニングの効果－」『教育実践研究』第29集, 217-222.
- 土田優子（2019）「特別支援教育 学習障害（LD）傾向児童の自己肯定感を高める支援の在り方：通級による指導におけるビジョントレーニングの効果」『教育実践研究』,29,217-222.

環境教育を担う教員の養成についての一考察（3） ～屋久島高校「未来ラボ」との共同活動の学生への影響～

松崎 康弘（鹿児島女子短期大学）

1. はじめに

本研究は拙稿（2025）に引き続き、筆者が鹿児島女子短期大学児童教育学科小・幼・保コース開設科目「環境教育演習」（2年生対象）の一環として参加した2025年12月6日の「屋久高環境サウンドフェスタ～屋久島オーガニックマーケット×AI音楽～五感で感じよう屋久島の『今』」（以下「環境フェスタ」と略す）及び同7日の「未来ラボ」ⁱとの屋久島島内散策を対象として学生及び生徒等の感想を分析することによって、環境教育を担う教員養成の在り方と、高等学校の「総合的な探究の時間」ⁱⁱに大学生が協働的に関わることによる高大連携の意義を探ることを目的としている。

今回は特に「未来ラボ」の高校生や来場した子どもの活動を学生がどのように見取ったかに焦点を当て、環境教育や探究的な学習の担い手として必要な資質・能力の育成という観点から分析を行う。西野・加納（2024）が「15回の授業枠のみでしか生活科の指導法等についての教授・学習の機会がないために、教員や学生が地域の人材とともに『共同エージェンシー』ⁱⁱⁱを発揮する機会に巡り合っていないように見受けられる」「『総合的な学習の時間の指導法』においても、学生たちが『共同エージェンシー』を発揮するかどうかの検討はされていない」と指摘するように、高校生や来場した子どもと本学学生とのエージェンシーの発揮という観点から本取組を分析することに意味があると考えられる。

拙稿（2025）でも述べたが、熊谷編著（2023）では「岡山県北地域教育プログラム」を事例に学校や地域と協働して養成する「協創的教員養成」を提案し、「学校が育つ」「子どもが育つ」「大人が育つ」「地域が育つ」ことによる成熟した地域づくりを目標として掲げている。ここに示される教員像は鹿児島においても重要だと考えられ、教員養成大学と地域とがどのように連携し、共に育ちあうかが重要な課題である。

2. 今回の活動内容について

(1) 環境フェスタ

10月中旬に Zoom 及びグループ LINE を用いて話し合いをした結果、「未来ラボ」側からは「子供向け体験ブース」にて次の企画を実施することが提案された。

- ①木育スペース（積み木など） ②輪投げ ③木のボウリング ④松ぼっくり等を材料にしたクリスマスツリー作り
⑤「ごみを食べちゃったクジラを救え」 ⑥「ビニールを貼り合わせた巨大魚の中で遊ぼう」
⑦絵本の読み聞かせ ⑧木の魚釣り

このうち、①～④は高校生側のオリジナル企画、⑤・⑥は2024年度のフェスタで本学学生が持ち込んだ物の再利用である。⑦は2023年度より本学学生側が実施していたことも踏まえて提示された。⑧は学生側も高校生側とは違った方法の「魚釣り」（ブルーシートにゴミを並べ、それを拾ったら魚が出現して釣れるという形式）の実施を提案していて、高校生側との合作という形になった。なお、③のボウリングは弓矢遊びに変更された。これらの企画に加えて、学生側からは「風レースをしよう」（風船をうちわであおいでゴールを目指す競争遊び）を提案・実施した。

高校生の提案のブラッシュアップについて特に学生が関与したのは、④のクリスマスツリー作りである。高校生側から松ぼっくりにシーグラスや貝殻を付けてツリーを作成するという原案とともに、赤・緑・黄色などの色をどのような素材で出すか、綿以外でクリスマスツリーらしさを出すためにどのような素材（環境に負荷をかけない物）がありうるかとの問いかけが学生側に対してなされた。学生たちからは「環境に負荷をかけない」ということを踏まえ、葉や枝やドングリといった自然物、古紙（包装紙や新聞紙など）、不要になった布や毛糸、ペットボトルのキャップや卵パックをカットしたものなどが提案された。グループLINEでのこのやりとりの中で、学生たちから「一緒にたくさん考えて協力していきましょう」「一緒に頑張りましょう」という、高校生との関係を上下関係ではなく協働の関係であることを意識した「共同エージェンシー」にも通じる言葉が出てきたことは注目したい。

zoom を用いた打ち合わせ及びフェスタ当日の活動の様子（高校生との協働を象徴するもの）について撮影した写真を以下に示す。写真2～4でピンクの法被を着用しているのが本学学生、青色の法被や緑色の制服を着用しているのが高校生である。



写真1 オンライン打ち合わせの様子



写真2 高校生と協働してのツリー作り



写真3 風レース



写真4 高校生と協働しての魚釣りゲーム

(2)「未来ラボ」メンバーの案内による屋久島島内散策

「未来ラボ」による今回の散策場所とその場所を選択したポイント（ねらい）は表のとおりである。2024年の散策内容と比較すると、八幡嶽神社が外れ、牛床詣所・松峰大橋・大川の滝が追加された。また、2024年は「大人スタッフ」である丸山氏がメインの説明者であったが、今回は牛床詣所以外の各所について高校生がメインの説明役となり、説明できるようにするための研修を「未来ラボ」で事前に実施したとのことであった。写真5～8は高校生が説明をしている様子であるが、

探究的な学習の過程の一つである「まとめ・表現」の実践と位置付けることができる。

表 屋久島島内散策の場所とポイント（ねらい）

散策場所	丸山氏の提示した「ポイント」
牛床詣所	自然の中での人としての在り方とその文化
クリスタル岬	岩としての屋久島 花崗岩の神秘
松峰大橋	屋久島の山・森・川・里・海の繋がり 水力発電
大川の滝	屋久島の水
西部林道	世界自然遺産とは 屋久島の価値
永田いなか浜	ラムサール条約 自然の中の人



写真5 クリスタル岬での高校生による説明



写真6 大川の滝での高校生による説明



写真7 西部林道での高校生による説明



写真8 永田いなか浜での高校生による説明

3. 学生の感想の分析

今回は教員養成の視点から、「未来ラボ」の生徒や環境フェスタに来場した子どもの活動の見取りや、具体的な実践への反映の意識を探りたいということで2024年度より質問を増やし、下記のアンケート項目とした。本稿では（1）の①～④と（2）の①②への回答を主な分析対象とする。

(1) 活動に対する感想

- ①活動内容そのものについて
- ②高校生の様子について
- ③環境フェスでの子どもの様子について
- ④丸山さんはじめ大人スタッフの様子について
- ⑤活動についての自己評価（特にフェスタについて）
- ⑥来年度以降こんなふうにしたらいいいのではないかというアイディア

(2) 今回の経験を今後どう生かすか：

- ①自分が実践する保育・生活科・社会科・総合的な学習の時間に今回の内容をどのように生かしたいか。
- ②一人の人間として、今回の経験をどう生かしたいか。

回答者は原稿執筆時点においては在学中であるが、2026年4月より学生A・B・Cは小学校教諭、D・E・Fは保育者となる予定である。回答には口語的な表現が多く見られるが、学生の思いをできるだけ正確に反映できるよう、明らかな誤字・脱字等を除いては文章を修正していない。下線は筆者が付したものである。

(1) 活動に対する感想の分析

①環境フェスタについての全体的な感想

まずは、環境フェスタについての学生の全体的な感想を以下に示す。

A	環境フェスタでは屋久島高校の生徒や未来ラボの方々と協力して企画・運営を行った。zoomやLINEでのやりとりを通して、「環境フェスタに来る方々に楽しんでもらう」という一つの目標に向かって準備を進め始めた。住んでいる場所も環境も年齢も異なるメンバーが協力して進めることで、 <u>様々な視点からの考えを出し合ったり、よりよいものになるようアドバイスをしあったり刺激を与えあったりして、それぞれが持っている輝きを十分に生かすことができる活動だったと考える。</u>
B	自然物を利用した遊びができるコーナーが多く、木の棒を使った弓矢や輪投げ、ツリーづくりなどから <u>保育や教育でも使えそうないろんな案を得ることができた。</u> 本学の企画でも子どもたちも夢中になって何度も繰り返したり長時間集中したりしながら取り組んでいる様子が見られてとてもよかった。魚釣りのブースは、屋久島高校の木で出来た魚釣りと鹿女短から用意していった折り紙の魚釣りを混ぜて使用したことで子どもたちの年齢などに応じて <u>難易度を変えながら対応することができた。</u> また、体育館内の舞台発表や出店もいろんなものがあって面白かった。 <u>子どもから高齢者までいろんな世代の人々が集い一緒に同じものを楽しんでいる素敵な空間だった。</u>
C	高校生が主体となって環境問題について発信する姿が印象的だった。展示や体験コーナーは、難しい環境問題を分かりやすく伝えようと工夫されており、来場者が楽しみながら学べる内容になっていたと感じた。 <u>自分自身も、環境について「知っているつもり」になっていた部分が多く、改めて考え直すきっかけになった。</u>
D	生徒と協力し来場した子どもたちが楽しみながら環境について学べるような活動を行った。どの活動も「遊び」を通して <u>楽しみながら環境に触れられるような内容だった。</u> 普段は捨てられてしまうような物でも <u>工夫次第で楽しい遊びや作品になることを伝えられる活動だったと感じた。</u>
E	私は地域の方々との関わりや自分と歳が離れた世代との関わりがとても好きなのでみんなが <u>それぞれの良さを認め交流できる素敵な場所</u> だと心を打たれた。屋久島の高校生と一緒に作り上げた武道館のブースでは、前年度までの経験や目の前の遊びを通して、風を感じたり木の温もりを感じたり、いぐさの香りを楽しんだりと <u>全身で体験する姿が印象深かった。</u>
F	環境問題という一見難しく感じられるテーマを、体験活動や展示を通して分かりやすく伝える工夫が多く見られた。実際に触れたり、見たり、体験したりする活動が多く、 <u>参加者自身が考えるきっかけを得られる内容であった。</u> 環境問題を知識として学ぶだけでなく、 <u>自分の生活と結びつけて考える入り口となる活動であり、年齢に関係なく楽しみながら学べる点</u> が印象的だった。

「共同エージェンシー」と結びつくと考えられる記述に波線を付した。高校生とアドバイスや刺激を「しあう」「与え合う」ことによってお互いの個性・良さの発揮につながるというAの記述、高校生の提案したものに刺激を受けて保育・教育の在り方についての考察を深めたBの記述、高校

生の発信を受けたことによって自らの「知っているつもり」に気付いたCの記述は、後日のふりかえりにおいて高校生が発した「短大生はすごかった」という言葉と対になって、「共同エージェンシー」が発揮されたことを示すものと考えられる。また、環境フェスタの来場者に世代を超えた学び合いを読み取ったB・E・Fの記述も、地域住民との間で「共同エージェンシー」が成立することを学生が理解したものだと考える。特にFの「参加者自身が考える」という記述は、地域住民もまた学習者であることへの気づきを示している。

実線を付したのは、筆者の担当する「生活科指導法」「総合的な学習の時間の指導法」「社会科指導法」等の内容も影響していると推察できる部分である。Bの記述に見られる子どもの実態に応じて柔軟に対応することの大切さ、Cの記述に見られる探究的な学習における主体性や発信の重要性、D・Eの記述に見られる遊びや体験の意義、そしてFの記述に見られる学習の「自分事」化は、各教科等の学会等における動向も踏まえて筆者が授業で強調してきたことである。

②「未来ラボ」による屋久島散策についての全体的な感想

次に、高校生による説明を受けながらの屋久島散策についての感想を示す。なお、学生Dは実際の感想ではすべての訪問箇所について得た知識とを思いを長文で記述しているが、紙面の都合上抜粋とした。内容の都合上、学生Eの記述は次節で取り上げる。

A	高校生が自分の持っている屋久島についての知識を島外の人に説明することで、より本人の屋久島に対する知識が広がったり愛が深まったりするのかなと考えた。高校生が一生懸命説明している姿を見て、私自身も刺激をもらったし、人に何かを説明する経験が今後の人生にも影響すると考え、些細なことでもそのような経験を重ねていきたいと感じた。
B	7日の島内一周では、高校生の解説付きで屋久島の自然環境や人の生活と自然が共生している様子を実際に目で見て学ぶことができた。訪れる場所それぞれで担当の高校生がその場所についてわかりやすく解説をしてくれてただ訪れて見ただけではわからないようなこともたくさん知ることができた一日で屋久島のことが大好きになった。
C	屋久島の自然や集落の様子を実際に見て回することで、資料や写真だけでは分からない自然と人との関わりを体感することができた。世界自然遺産としての側面だけでなく、そこに人が暮らしているという現実を知る貴重な機会だった。
D	屋久島を一周しながら高校生の説明を聞き、自然だけでなく人と自然の関わり方について多くのことを学んだ。屋久島では高校や大学とのコラボレーションも行われており、島全体で自然や文化を学び、次の世代へ伝えていこうとする姿勢が感じられた。(牛床詣所で) 境目を越えた先には、人の手加えられていない自然のままの木々や岩があり、自然を当たり前ものとして扱うのではなく、敬意をもって接することの大切さを感じた。大川の滝では、雨の量によって水量が変わり、自然の巡りを間近で感じる事ができた。水の音やしぶきを体で感じ、自然は見るものではなく、感じるものなのだと実感した。
F	実際に島を回りながら、高校生自身の言葉で語られる説明を聞くことで、資料や教員からの説明とはまた違った視点で島を理解することができた。高校生が自分たちの住んでいる島について誇りを持って伝えようとする姿が印象的であり、その姿勢から、地域を学び、地域を伝えることの大切さを感じた。また、説明を聞きながら実際の風景を見ることで、自然環境と人々の暮らしがどのようにつながっているのかを具体的にイメージすることができた。

「共同エージェンシー」の観点から、高校生による説明によって学生が変容・成長を自覚したことを示す記述に波線を付した。B・Dの記述からは、高校生の説明によって生活科等でも重視される地域や自然環境への関心や愛着を実感できていることが読み取れる。また、Fの記述からは、高校生の説明を通じて教師の専門性に関する新たな理解が深まったことが読み取れる。

屋久島という地域やそこに住む住民についての理解を示すと考えられる記述には実線を付した。生活科にも通じる地域への「愛」「誇り」を読み取ったり、社会科や総合的な学習の時間にも通じる「人が暮らしているという現実」「次の世代へ伝えていこうとする姿勢」に着目したりしている記述からは、これらの教科・領域の実践を行うにあたって必要な要素を捉えていることが分かる。

(2) 高校生の活動についての学生の見取り

将来小学校教諭として総合的な学習の時間や生活科等において子どもの評価を行うことになるため、探究における学習者の姿を現時点でどのように見取ることができるかを確認すべくアンケート項目とした。『高等学校学習指導要領解説（平成30年告示）総合的な探究の時間編』では評価方法の工夫の一つとして「保護者や地域社会の人々等による第三者評価」を挙げており、これらの記述が「未来ラボ」生徒の評価にも寄与できると考える。

A	ずっと同じ土地で育ってきた人たちが多かったり、屋久島に強い魅力を感じて島外から移り住んだ人たちもいたりして、高校生に強い絆を感じた。自分たちで企画を作り上げる力もすごいと感じたし、よりよいものにするために準備を重ねている姿に尊敬した。気持ちと行動力があれば何でも成し遂げることができるということを屋久島の高校生から学んだ。誰かと協力して何かを作り上げることの大切さや素晴らしさを肌で感じ、これからも多くそのような経験をしたと感じた。
B	高校生は私が想像していた何倍もしっかりしていて、自分の役割を理解し積極的に活動している姿が印象的だった。私自身人前で話すのがあまり得意ではないので高校生たちが人前でも動じずに堂々と話している姿を見て驚いた。中には人前で話すのが苦手そうな子もいたが、スタッフに言われずとも他の子が横につきサポートしながら話している姿をみて自分で考えてそのような行動がとれていることに感動した。また、環境フェスタの際に小さい子どもが「お姉ちゃん（お兄ちゃん）！」と言いながら走ってきて、当然のように抱きしめながら受け止めていたり風船や魚釣りと一緒に遊んだりしていて普段から関わっていきそうだなと思った。人と人とのつながりの希薄化が問題視されている現代社会だが、屋久島で年齢や性別関係なく人々が関わっている様子を見て改めて、人と人とのつながりの大切さを実感した。
C	環境フェスタでは、高校生が来場者に積極的に声をかけ、自分の言葉で説明している姿が印象に残った。表情が明るく自信をもって伝えている様子が伝わってきた。環境問題を「自分たちの問題」として捉えていることが感じられた。
D	屋久島高校の生徒の様子を見て、子どもたちへの関わり方がとても丁寧だと感じた。目線を合わせて話しかけたり、子どもが困っているとすぐに気づいて声を掛けたりする姿が印象に残った。このような経験があるからこそ、今高校生と関わっている子供たちが、高校生になったときに今の高校生のよう ^① に子どもたちに優しく接することができるのではないかなと思った。また、自分たちが学んできた屋久島の自然や環境のことを、分かりやすい言葉で伝えようとしており、地域や自然を大切に思う気持ちが伝わってきた。
E	高校生の様子は学ぶ場面が多く、自分とは違う子どもとの関わり方の武器をそれぞれが持ち合わせていた。優しい言葉で寄り添ったりスキンシップで信頼関係を築いたり同じ目線で楽しんだりして、真似したい技がたくさんあった。また、高校生同士で丁寧にコミュニケーションをとっている姿があり、各ブースで活動を進行していくなかでも課題設定、表現がされていた。7日の案内ではそれぞれみんなが私たちに伝えたいことを一生懸命楽しく伝えてくれたりクイズで盛り上げてくれたりして非常に充実した時間になった。また、道中の車内では、恋バナや高校生活、将来についてたくさん話をし、気付けば昔からの友達だったかのような居心地の良さを感じ、みんなのことが大好きになった。
F	活動中の高校生の様子からは、主体的に活動に取り組もうとする姿勢が多く見られた。環境フェスタでは、子どもへの声かけや関わり方を工夫しながら活動を支えており、島内一周では案内役として責任を持って説明を行っていた。人に伝える立場になることで、高校生自身も学びを深めているように感じられ、学ぶ側と教える側の両方の経験が成長につながっていることを実感した。

総合的な探究の時間で育成すべき資質・能力^{iv}に該当する記述に実線を付した。環境フェスタは探究の「まとめ・表現」に当たるため、表現力・伝える力や来客とのコミュニケーション力への着目が多いが、生徒の主体性に言及しているFや生徒同士の協調性に注目したA・B・E、環境問題を「自分事」として生徒が捉えていることを見取ったCなど、多面的・多角的に生徒の姿を評価できている。

「共同エージェンシー」に関係すると考えられる部分には二重線を付した。Fは、生徒と来客とのかかわりの中でお互いの成長につながっていることを見取っていると考えられる。また、本節の論点とは角度が異なるが、生徒の姿が自分の学びにつながっていることをEが記述していることにも注目したい。さらに、地域との関係性が探究の原動力になるのではないと思われる部分には波線を付した。地域における学び合い、育ち合いの重要性をあらためて確認することができる。

なお、本活動の副次的な効果に当たると考えられる部分に破線を付した。2024年度の実践でも感じたことであるが、高大連携において生徒と学生との間にプライベートな話題での交流を入れることで教育効果が上がる可能性があると考ええる。

(3) 環境フェスタでの子どもの活動についての学生の見取り

将来小学校教諭や保育者となる身として、環境フェスタにおける子どもの姿をどのように見取ったかを確認するためアンケート項目とした。

A	子どもたちは、少しずつ場に慣れてくると短大生や高校生と一緒に遊んでいて、まずは保護者と一緒に遊ぶことで、安心して遊びに参加することができたのかなと感じた。また、環境フェスタに来る子どもたちは、ほとんどの人が高校生の誰かと知り合いで、高校生が子どもたちと一緒に仲良く遊んでいる姿が印象的だった。
B	子どもたちは、興味を持ったブースに目を輝かせながら参加し、楽しそうに様々な活動に取り組んでいた。特に、積み木や魚釣りなどの実際に触れたり作ったりする活動では、集中して取り組み自分なりに考えながら行動している姿が見られた。また、高校生に躊躇なく「お姉ちゃん！（お兄ちゃん）」と抱きつきに行ったり、その場にいた子どもたちと自然と仲良くなったりしている姿も見られた。将来子どもの近くで働いていく人間として子どもたちが様々なことを経験し、 <u>いろんな人と関わりながらそれぞれの考え方にも触れ豊かな人生になるサポートをしていきたい</u> と思う。
C	子どもたちは、たくさんのブースに強く興味を示し、 <u>楽しみながら参加</u> していた。遊びながら、説明を受けることで環境への関心が自然に引き出されていると感じた。難しい言葉ではなく、実際に触れたり遊んだりする活動が、子どもの理解につながっていることを実感した。
D	子どもたちはどの活動にも興味を持ち笑顔で取り組んでいた。ツリー作りでは材料を選びながら「これ使っているの？」と楽しそうに話す姿が見られ、遊びの中で <u>自然や物を大切に</u> する気持ちが育っているように感じた。楽しみながら学ぶことで環境が身近なものとして感じられるのだと思った。
E	子どもたちは、繰り返し楽しむ姿があったり、私たち短大生や高校生と <u>触れ合う時間を求めてくれる姿</u> があったりして子どもたちにとっても貴重な機会になったのだと嬉しく思った。まだ帰りたくない駄々を捏ねてしまう姿すらも愛おしく、それだけ楽しく活動が出来たのだと思うと <u>私自身も達成感</u> を感じることができた。小学生になると、昨年の環境フェスタでの経験を活かしてゴミの分別に <u>チャレンジする姿</u> などや自ら難易度を高く設定するなど <u>与えられた環境を自由に発展させ主体的に学ぶ姿</u> が多く見られた。
F	子どもたちは、 <u>体験活動に強い関心</u> を示し、楽しそうに取り組んでいた。特に、自分で手を動かす活動では <u>集中して参加する姿</u> が多く見られ、「 <u>どうしてこうなるの</u> 」「 <u>なんで大切なの</u> 」といった疑問を口にする様子もあった。こうした姿から、子どもは体験を通してこそ主体的に学び、環境への関心を高めていくのだと感じた。

具体的な子どもの姿を見取りの部分に実線を付した。思考に注目したB、興味・関心の高まりを見取ったC・D・F、挑戦意欲や主体性に注目したE、問いの大切さに言及したFと、楽しく遊んでいる姿だけでなく子どもの内面まで見取っている様子が読み取れる。

教師・保育者となることに関連する部分に二重線を付した。Eの記述にある教師・保育者自身が達成感を感じられることは職業におけるやりがいにつながる。Bの記述からは、教育において多様な人々の関わりが重要であるとともに、子どもの豊かな人生になるためのサポートという、筆者が授業において強調している教師の在り方を裏付けてくれたものだと捉えている。

(4) 地域人材（大人スタッフ）の関与についての学生の見取り

総合的な学習（探究）の時間では地域との連携が不可欠である。以下に高校生の探究的な学習としての「環境フェスタ」「島内一周」への地域人材（大人スタッフ）の関わり方についての学生の見取りを示す。

A	大人スタッフの方々は、ミーティングの際もフェスタ中も島内一周の際も一歩引いて見守り、高校生が困っていると <u>きだけ助けるという姿が印象的だった</u> 。あくまで主役は高校生で、高校生のやりたいことが実現できるようにサポートしたり高校生を引き立てたりしていた。親でも先生でもない大人の存在が高校生にとっては大きくて、大人になってからも良い影響を受け続けるのだらうと感じた。また、大人スタッフの方々は屋久島のことについて何でも知っていて、島内一周の車内でもたくさんの屋久島に関する知識を教えていただいた。「屋久島が好き」「屋久島の魅力を伝えたい」という思いから様々な企画を行っていて、 <u>大人スタッフの方々もとてもわくわくしているように見えた</u> 。大人も楽しんで参加することでその場の雰囲気さがさらに良くなりよりよい空間に仕上がると感じた。
---	--

B	大人スタッフの方々は、高校生が自分たちでその場を回せるように必要最低限の声掛けのみを行い少し離れたところから高校生の様子を見守っていた。高校生にほとんどを任せることで「 <u>やらないといけない状況</u> 」ができ、 <u>必然的に高校生が主体的に活動に取り組む</u> ようになっていたと思った。どうしても近くにいると気になったり口出ししたりしたくなることもあると思うが、サポートするような声掛けも最低限で高校生を信じ待つ姿勢が素敵だなと感じた。私も将来教師として働く際には、この姿勢を大切にしたいと思う。
C	大人スタッフは、高校生や子どもたちを前に出しながら、必要な場面ではさりげなく支援している姿が印象的だった。指示を出しすぎではなく、 <u>見守りながら任せる姿勢</u> は、教育に関わる大人としてとても大切だと感じた。
D	大人スタッフの方々は、活動全体を温かく見守りながら、必要な場面でさりげなく支えていた。高校生や私たちが <u>主体的に動けるように配慮</u> されており、安心して活動に参加することができた。このような支えがあるからこそ、子どもたちにとっても良い学びの場が生まれているのだと感じた。
E	全体を縁の下の力持ちとして支えてくださった大人のスタッフの方々は私たちも含めた参加者を温かく見守り、そばで明確なアドバイスを与えるのではなく <u>高校生自身や子どもたちが自分の力を活かして発揮する姿を待っている</u> ように見えた。その姿が見えた時に笑顔でハイタッチする様子や存分に褒めてくれて私もこんな大人になりたいと考える場面が多々あった。(中略) 島内一周の際も高校生にたくさんのバスを渡ししながらサポートしていて <u>高校生ならやってくれるという期待や信頼</u> をおいているのだなとスタッフの方と高校生のかわりの素晴らしさも感じた。
F	大人スタッフの方々は、活動全体を見守りながら、必要な場面で的確な支援を行っていた。過度に指示を出すのではなく、子どもや高校生の主体性を尊重し、安心して活動できる環境を整えている姿が印象的だった。その関わり方から、学びの場における大人の役割や支援の在り方について多くのことを学ぶことができた。

地域人材によるサポートの在り方に関する部分に実線を付した。6名の記述に共通するのは、大人スタッフの専門性の高さと、生徒の主体性や個性の発揮を促すために見守る姿勢への注目である。2025年度の日本生活科・総合的学習教育学会全国大会のシンポジウムにおいて「その課題について先生は知らないけど、知っている人を知っている」ことが教師に求められるとの発言があったが、学生たちはあらためて専門性をもつ地域人材の価値に気付いたと思われる。また、高校生（子ども）に対する「信じ待つ姿勢」「やってくれるという期待や信頼」は教師としても必要な要素であり、自らの将来像にも大いに影響したと考えられる。さらに、波線部の「大人スタッフもわくわくしているように見えた」という記述からは、大人も子どもと共に育ちあう「共同エージェンシー」や「社会に開かれた教育課程」の本質の理解につながる可能性を感じる。

(5) 保育・教育実践への活用可能性

「自分が実践する保育・生活科・社会科・総合的な学習の時間に今回の内容をどのように生かしたいか」との質問に対する各学生の回答を示す。

A	環境について1から教えるというだけでなく、遊びながら、楽しみながら自然と触れることができる環境を作りたいと感じた。また、 <u>自分が興味のあることを深く追求できる環境、そしてその成果を発揮できる環境があることが子どもたちの大きな成長にもつながると感じたため、大人の都合で子どもの探求心を制限するのは避けようと考えた。子どもの「やってみよう」を最大限に引き出し、それを伸ばすことができる教師になりたい。</u>
B	環境フェスタや島内一周の経験を通して、子どもたちは「 <u>実際に見て、触れて、関わる</u> 」ことで環境や自然について <u>主体的に学ぶことができる</u> ということを強く感じた。今後、自分が実践する保育や生活科、社会科、総合的な学習の時間においても、知識を一方的に伝えるのではなく、 <u>体験を通して学びを深める活動を大切にしたいと考えている</u> 。例えば、生活科や総合的な学習の時間では、 <u>身近な自然や地域の環境に目を向ける活動を設定し、子ども自身が疑問を持ち、調べ、考える過程を重視したい</u> 。環境フェスタで見られたように、 <u>楽しさや興味をきっかけに学びが広がっていく活動は、子どもの学習意欲を高める上で非常に有効だと感じた</u> 。また、年齢や発達段階に応じて、説明の仕方や活動内容を工夫することで、子ども一人一人が理解しやすく、達成感を感じられる学習につながると考える。さらに、高校生や大人が子どもに寄り添いながら関わっていた姿を参考に、教師として <u>子どもの考えや気づきを大切に受け止め、共に学ぶ姿勢を持ち続けたい</u> 。今回の経験を生かし、 <u>地域や人とのつながりを大切にしたい学習活動を実践していきたい</u> 。
C	この2日間の屋久島での経験を通して、自然や環境は遠い存在ではなく、身近な生活と深くつながっていると感じた。今後の保育や教育では、 <u>自然に触れる体験や地域と結びつけた学びを大切に子どもが自ら気づき、考えられるような関わりをしていきたい</u> 。

D	今回の経験を通して、環境について学ぶことは、難しい話をするのではなく、 <u>楽しさの中で伝えていくことが大切</u> だと感じた。将来、保育や教育の場に立ったときには、今回の環境フェスタでの経験を生かし、子どもたちが自然や環境に <u>親しみを持てるような関わり</u> をしていきたい。また、自然を感じられるように、自然物に触れる活動や身近な素材を使った製作活動など少しずつでも環境に触れながら保育をしていきたい。
E	私は、来年度から保育士となる。その素質の部分として屋久島での経験は大切にしていきたい。 <u>これまでどおりに生きていたら出会うことのできなかった人、食べ物、景色、空気、動物などまわりにあることを子どもたちに経験をもとに伝えることで自分の関わった子どもたちが自らそういった経験から多くの学びを得てくれると嬉しい</u> 。環境フェスタからは、自然や環境を生かした遊びへの <u>発展を数多く知ることができ、小学校での学びへつなげる</u> といった意味でも遊びを通して環境教育を実践していこうと思う。
F	高校生が地域の特徴を説明する姿から、年齢に関係なく「伝える側」に立つことの学びの深さを実感した。今後は、 <u>子ども自身が地域や環境について調べ、伝える活動を取り入れていきたい</u> と考えている。

本来は各教科等についてそれぞれ具体的な記述をしてもらうことを考えたが、まだ学生であり実際の授業や保育をプロとして行うことへのイメージが難しいことも踏まえて、総括的な内容とすることを許容した。彼女たちがプロの教師・保育者としてこの経験をどのように活用するか追跡調査を予定しているので、その基礎資料として位置付けたい。それでも実線を付した部分から、「主体的な学び」「協働的な学び」「体験の重視」「楽しく学ぶ（遊びと学びの連携）」「探究の重視」といったこれからの保育・教育実践に求められる要素を学生たちが修得したことは教員養成としての教育効果に位置付けたい。

(6) 学生のキャリア形成の観点から

最後に、「一人の人間として、今回の経験をどう生かしたいか」に対する学生の回答を以下に示す。

A	今回の経験を通して、自分の人生をもっと大切にしたいと感じた。今までは、生かされるように生きてきた人生だったが、 <u>自分が本当にしたいことは何か、大切にしたいことは何かを深く考えたい</u> と思うようになった。そして、遠回りしてでもその自分の心の奥底にある思いを実現させたい。一度きりの人生を今知っている環境の中だけで過ごすのではなく、 <u>もっといろいろな場所や土地に出向いて、自分の価値観や考え方、そして人生を豊かにしたい</u> と考える。
B	今回の活動を通して、環境問題は決して遠い存在ではなく、 <u>自分たちの生活と深く結びついている</u> ことを改めて実感した。屋久島の自然やそれを守ろうとする人々の姿に触れたことで、環境を大切にする意識を日常生活の中でも持ち続けることの重要性を感じた。また、多くの人と協力しながら一つの活動を作り上げる中で、自分の役割を果たすだけでなく、 <u>周囲の状況を見て行動することの大切さ</u> を学んだ。自分から一歩踏み出して声を掛けたり、手助けをしたりする姿勢は、今後の学生生活や社会に出た後にも生かしていきたい。さらに、子どもや高校生、大人など、立場や年齢の異なる人々と関わる経験を通して <u>相手に寄り添った関わり方の重要性</u> を実感した。今後は、一人の人間として、環境に対する関心を持ち続けるとともに、人とのつながりを大切に、 <u>社会の一員として主体的に行動</u> できるよう心がけていきたい。
C	一人の人間として、環境や周囲の人に目を向け、 <u>小さなことでも自分にできる行動</u> を積み重ね、丁寧に向き合っていきたいと思う。
D	一人の人間としても、 <u>自然への感謝の気持ち</u> を忘れず、 <u>日々の生活の中でできることを</u> 続けていきたい。自然の美しさだけでなく、人が自然に敬意を払いながら共生してきた歴史と知恵を学ぶことができた。この経験で感じた感動や学びを忘れず、これからの生活や学びの中でも、自然を大切にする心を持ち続けていきたい。
E	一人の人間としては、この経験は一生の宝物として大切にしたい。島でのイベントに参加したこと、民宿のスタッフとのコミュニケーション、子どもたちとの出会い、そして2日間を共にした高校生とスタッフの方々。私はこの経験をきっと何度も思い出さず、 <u>これからの人生の活力になる</u> と思う。また、今回この素晴らしい経験をさせてくださった松崎先生のように、これからは私も様々なことについて <u>だれかに魅力を提供できる</u> ような人になりたいと思う。
F	一人の人間として、環境問題を <u>自分の生活と切り離さず日常の中で意識して行動</u> していきたい。今回の屋久島での経験は、今後の学びや生き方を考える上で、非常に意味のあるものとなった。

二重線を付した部分に表されるように、すべての学生が環境問題に向き合う社会の一員としての具体的な行動目標を記述している。また、AやEのように、環境問題だけに限定するのではなく自

分の生き方そのものについて考えた学生がいたことは、専門職養成だけではなく「人間性豊かな女性の育成」を目指す本学の教育そのものにも寄与できたものだと考える。

4. おわりに

本稿では「共同エージェンシー」をキーワードにして、学生による「環境フェスタ」「未来ラボ」による島内散策」の活動の見取りが将来の保育・教育実践に有効につながる可能性があること、このような活動によって学生・高校生・地域住民との育ち合いが実現することを明らかにした。今後は、今回の参加学生がプロの教師・保育者となった時にこの経験をどのように実践に反映していくかについて追跡調査をしていきたい。

末筆ながら、「環境フェスタ」参加にご協力くださった屋久島高等学校長の山口悟氏、同校教諭の西園雄麻氏及び関係者の皆様、丸山悟氏をはじめとする「未来ラボ」大人スタッフの皆様に感謝申し上げます。そして何より意欲的に活動に取り組み学生に大きな刺激を与えてくれた「未来ラボ」高校生の皆様と、放課後や休日にも一生懸命準備や活動に取り組んでくれた6名の学生に深く感謝申し上げます。

<参考・引用文献>

- 松崎康弘 (2024): 環境教育を担う教員の養成についての一考察～屋久島高校「環境フェスタ」を通じた高大連携を事例として～ 『志學館大学教職センター紀要』 9、pp.47-58
- 松崎康弘 (2025): 環境教育を担う教員の養成についての一考察(2)～屋久島高校「環境フェスタ」での「未来ラボ」との活動を事例として～ 『志學館大学教職センター紀要』 10、pp.125-136
- 西野雄一郎・加納誠司 (2024): つながりの中で展開される生活科・総合的な学習の時間を専門とする教職を志す大学生の探究―「エージェンシー」の発揮・育成の視点から― 『せいかつか&そうごう』 31、pp.50-61
- 熊谷慎之輔編著 (2023): 『岡山発! 地域学校協働の実践と協創的教員養成 「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて』 福村出版、200p

註

- i 拙稿 (2025) でも紹介したが、「未来ラボ」とは、高校魅力化に取り組む屋久島高校において探究活動を重視している中で、「特に意欲的な生徒には授業時間だけでは収まりきらない活動を、地域の人たちと協働していく」ための取組で、丸山悟氏をはじめとした「大人スタッフ」がサポートしている。https://note.com/mirai_meeting/n/nffa603fbccd7 (「屋久島と地球の未来会議」ホームページ) も参照。
- ii 「環境フェスタ」は情報ビジネス科「課題研究」の一環である。屋久島高校情報ビジネス科では「課題研究」を「総合的な探究の時間」の代替としている。
- iii 西野・加納 (2024) では三浦浩喜氏の「社会を理解し、自分がやるべきことに気づき、世界に影響を与えることまでも含む『人間の存在論』と捉え」る「エージェンシー」の定義を引用し、「子どもの仲間、教師、家族、コミュニティーなどが各自もっている『エージェンシー』が『生徒エージェンシー』に影響を与えると同時に『生徒エージェンシー』に影響を与えられる、(中略) 相互に触発され成長する関係」を「共同エージェンシー」と位置付けている。
- iv 「総合的な探究の時間」の目標 (育成する資質・能力) について、『高等学校学習指導要領 (平成30年告示)』第4章では「課題の発見と解決に必要な知識及び技能」「課題に関わる概念を形成」「探究の意義や価値を理解」「実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現すること」「探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度」を掲げている。

過疎地域における祭りの維持存続とその意義 －鹿児島県鹿屋市高隈地区「かぎ引き祭り」とコミュニティの人々－

岩切 朋彦（鹿児島女子短期大学）

1、はじめに

鹿児島県鹿屋市上高隈町の中津神社に、「かぎ引き祭り」と呼ばれる300年以上続くとされる祭りがある。毎年春の例大祭として、2月の第三日曜日に開催されている祭りである。本稿で見ていくように、日本各地には古くから木の枝をカギとして合わせ、引っ張り合う風習が、山の神や田の神信仰に基づく祭事として行われてきた。高隈地区のかぎ引き祭りも、こうした数ある事例として民俗学的に記録されている「カギヒキ神事」の一つと考えられるが、他のものと大きく異なる特徴が、大木を大人数で引き合うというものであり、他にはない規模の大きさから、地域の人々は「日本一のかぎ引き祭り」と自負している。かぎ引き祭りは高隈地区の人々に世代を超えて受け継がれ、現在まで存続しているものの、時代的な価値観の変化や人口減少による過疎化と高齢化によって、維持存続のための大きな課題を抱えている。そうした種々の課題に対応するため、かぎ引き祭りはその形式と内容および祭りの宗教的な意義づけに関して、ある程度の変化を余儀なくされている。

本研究は、このように維持存続のための課題を多く抱えているかぎ引き祭りについて、高隈地区のコミュニティの人たちがこの祭りをどのように捉え、そしてどのような意義をもって維持存続させようとしているのかを明らかにすることを目的とする。研究の方法としては、始めに祭礼としてのかぎ引き祭りについて、日本民俗学による先行研究を頼りに明らかにしていく。かぎ引き祭りは数多くある「カギヒキ神事」の一つとされるが、多くの事例を比較した先行研究を探ることによって、どのような儀礼的意味が認識されていたのかを、ある程度明らかにしていくことができるだろう。次に、現代におけるかぎ引き祭りの実際を、参与観察に基づくフィールドワークの記録に基づいて描写していく。これによって、先行研究で見られる過去のかぎ引き祭りと、現在のそれとの比較が可能になり、何が変化したのかを、ある程度知ることができるだろう。そして最後に、現在のかぎ引き祭りの維持存続の主体である町内会および高隈地区コミュニティ協議会の人々に対して行った集団インタビューの内容に基づいて、現代まで存続されているかぎ引き祭りが、コミュニティの人々にとってどのような意義を持つものとなっているのかを探っていく。

2、鹿屋市高隈地区の概要と「高隈地区コミュニティ協議会」

鹿児島県において、鹿児島市、霧島市に次ぐ第三の都市である鹿屋市に位置する高隈地区は、高隈山を臨み、高隈溪谷の美しい水が流れる自然豊かな集落であるが、近年急激な人口減少と高齢化によって、過疎化の一途をたどっている。高隈村から鹿屋市に合併した1955年に5408人いた人口は、1989年には半数以下の2683人に減少、2021年の時点で1448人まで減少している。総人口に占める65歳以上の高齢化率は48%に達し、今後もさらなる人口減少による過疎化が危惧される集落である。こうした状況の中、2007年には仮屋、大堀、黒坂、吉ヶ別府の4町内会が合併されて大黒町内会となり、さらに2012年には瀬戸野、柏木重田、高隈中央、上別府、柚木原、谷田の7町内会が合併して高隈町内会となって、11あった町内会は2つに縮小された。後述するように、かぎ引き祭りも高隈と大黒の2町内会対抗という形で行われている（高隈を語る会，2014）。

さらに、行政自治体や各種自治体との連携を図り、高隈地区の地域住民全体でまちづくりの活動を進めていくために、2015年には「高隈地区コミュニティ協議会」が設立された。同協議会は、コミュニティの田んぼでの米作りや、地域資源を生かした里山ツアーの企画、本稿で取り上げるかぎ引き祭りと大隅湖レイクサイドフェスティバルを毎年実施するなど、地域を活性化させ交流人口と定住人口を増加させようとするさまざまな取り組みを行っている。2021年には鹿児島女子短期大学と連携協定を結び、「食と観光」をテーマに、地域活性化に向けた短期大学の知的リソースの活用と学生教育を目的とした連携活動を行っている。

こうした活動が評価され、高隈地区コミュニティ協議会は「令和5年度鹿児島県共生・協働の農村（むら）づくり運動」の「農村集落部門」において表彰、また「令和5年度豊かなむらづくり全国表彰事業」および「ディスカバー農山漁村（むら）の宝」九州ブロックで農林水産大臣賞を受賞、さらに「令和6年度過疎地域持続的発展優良事例表彰式」で、総務大臣賞を受賞するなど、地域の過疎化が深刻化していく日本社会において、地域コミュニティ協議会の先駆的な取り組み事例として高い評価を受けている（南九州新聞、2025）。以下、高隈地区コミュニティ協議会が町内会とともに主催して毎年実施しているかぎ引き祭りについて、まずは日本民俗学による先行研究から紐解いていくことにする。

3、「かぎ引き祭り」の実際について

3-1、「カギヒキ」行事に関する民俗学的研究

木の枝をカギとして、それを懸けたり引っ張り合ったりするという習俗は、日本民俗学の研究においてかなり古くから確認されており、特に近畿地方の中央部と南九州では、山の神信仰に基づく祭事として「カギヒキ」を伴う行事が多く記録されている。ここではまず、高隈地区の「かぎ引き祭り」がどのようなルーツを持つ行事なのかを探るため、かなり古いものとなるものの、これまで行われてきた民俗学の研究に基づいて、近畿地方のものと南九州の事例から、木の枝をカギに見立ててそれを引くという習俗がどのような意味を持って行われてきたのかを簡単に見ておこう。

柳田国男は、金属のなかった時代に土を耕す道具が木の枝の他になかったため、「木の小枝の鉤」が昔から重要なものと見られていたということを指摘している。その上で、三重県北部の伊賀地方から滋賀県の甲賀地方にかけて広く行われているという「鉤曳神事」を紹介している。二本の神木の間に張ったしめ縄に木の鉤をかけ、村人たちで歌いながら引くという祭である。これは「山の神」が里に降り、「田の神」となる正月上旬から2月の初めに、神を山から里に迎えるための作法として行われるのだという。また、これとは別に、東北地方では正月に子どもたちが小さな木の枝を引っ張り合う「鉤引」という遊びをするとも述べている（柳田、1962, pp.16-17; pp.449-450）。

カギ、ケズリカケ（斎串）、男女の股木人形、ヘノコ（木製男根）といった木製祭具を中心に山の神信仰に関して考察を行った松崎憲三もまた、奈良県北東部の東山中と呼ばれる地域から三重県伊賀地方、近江から京都に至る地域において、一月七日を中心に行われている、山の神を祭るための「カギヒキなる行事」の事例をいくつか紹介している。「かぎ引きとは、クリ・ウツギ・ホウソ（ナラ）・カシ等の鉤状の木の枝を神木乃至は神木に張り渡されたシメナワにひっかけ唱え言をしながらかぎを引っ張る行事」であり、年頭に当たり豊穰を求めて山の神を家もしくは田に迎え入れる「一種の招福儀礼」とされている。カギは動物や樹木など「生命の源泉」の象徴であり、それを耕地に移すための呪具であるという意味で、近畿のカギヒキは南九州の打植祭と共通点を持っているのだという。また、各地で広くみられる霊的存在の占有標としてのケズリカケについても、それを

里の土地などに打ちつけるという行為が、山の神信仰においては生命力としての山の霊を里へ移すという意味を帯びており、ケズリカケはそのための呪具といった性格を持っているのだという（松崎, 1985, p.431, p.440）。

男神と女神に分かれた股本人形は、近畿地方に限定して見られるものだというが、男女の股本を交合させるという形式において、「かぎ引き祭り」との類似点を容易に想起させるものであり興味深い。松崎のまとめによると、25～50センチの三股の木を男神、二股の木を女神として顔を描いてこれらを交合させるというものであり、生殖行為を模した類感呪術によって豊穰を願うものであると考えられる。村人たちは股本人形を「山の神の嫁入り」とみなしており、同地域における山の神と田の神の婚姻に関する伝承との関連性を松崎は指摘している（前掲, 1985, p.442）。

田の神に嫁入りをするということは、山の神は女性ということになるのであろう。千葉徳爾によれば、地域によって伝わる山の神の性別は女性、男性、男女両神とさまざまではあるが、その多くは女性と考えられているという。全国における分布状態で見ると、奥羽地方と南九州では女性とされており、滋賀・鳥取・長崎では男性とされているがその多くが大山祇命（オオヤマツミノミコト）であるため、これは明治以降の国家神道による比較的新しい観念だと千葉は指摘している。男女両神は佐賀県・近畿地方の鈴鹿山地を中心とした地域に見られるが、同じ近畿でも吉野山地に入ると、広く女性として山の神が認識されており、伝承の分布によれば、「古い時代には全国的に山の神を女性とする地域がひろがっていたことが推定される」のだという。もともと古くから狩猟民の儀礼には男根を露呈するというものが広く行われており、これは男性の活力を示すものであって性的な意味合いはなかったものの、農耕民との交流段階を経て、男根を好む女神として山の神が形作られたのだろうと千葉は結論付けている。先に見た近畿地方の山の神信仰において、ヘノコ（木製男根）が供えられるケースがあるのも同様の理屈によるものである。また、カギヒキ行事に女性の参加が禁じられているのは、女神である山の神が嫉妬するとされているためだという（千葉, 1975, pp.302-303, pp.309-310；松崎, 1985）。

ところで、これまでに見てきた先行研究は、いずれも1960年代から1980年代にかけてのものであり、それ以降において近畿地方中央部の「カギヒキ」については存続数や分布、祭事の内容や伝承等も含めて研究されたものが見当たらない。比較的新しいものでは、三重県名張市が2002年に実施した「山の神分布調査」があり、これによるとカギヒキ行事が65カ所で存続していたようである。それからさらに20数年を経た現在において、どれほど残されているのかは定かではない（名張市総務部市史編さん室, 2002, p.67）。

3-2、南九州に見られるカギヒキ行事についての研究

南九州（鹿児島県全域ならびに宮崎県南部）に見られるカギヒキ行事についての研究は、小野重朗によるもの以外は見当たらず、1964年に著した『南九州の柴祭・打植祭の研究』においてかなりの部分網羅されているため、これに従って以下に簡単にまとめておこう。この研究は、当時鹿児島県の大隅半島に残っていた、狩猟生活民の正月祭事である「柴祭（しばまつり）」と、旧正月にあたる2月に南九州各地の神社境内で行われてきた農耕神事である「打植祭（うちうえまつり）」の事例を集め、その連続性や断絶性などに注目して比較研究を行ったものである。このうちカギヒキ行事は打植祭に特徴的なものである。一般的な打植祭は、神社の境内を疑似的な田に見立てて木鋤で田打ちや田起こしをし、さらに牛に馬鋤を引かせてならし、粃種をまいていくという模擬的な田植えを行う行事で、類感呪術によって豊作を願う予祝行事として位置づけられている。こうした農

耕神事は、「田遊び」や「田祭」などといった近畿から東海を中心に広く行われているものと極めて類似したものであるが、カギヒキ行事など柴や木をもちいて神事を行うことは、南九州の打植祭のみに見られる特徴なのだという（小野，1964a, pp.65-67）。

現在ではそのほとんどが途絶えていると思われるが、1964年当時、鹿児島県全域から宮崎県の南部にかけて、特に大隅半島を中心に87例の打植祭が小野によって確認・記録されている。このうち、祭の中でカギヒキ行事が行われる事例は、確認されただけで少なくとも20例となっている。これらのカギヒキ行事は先に見た近畿地方中央部のものとは異なり、二本の柴や木の枝をカギとして掛け合わせ、上下にゆすったり引っ張り合ったりするものである。祭によって形式はさまざまであり、巨木を使うものから小さな柴をかけて引っ張り合うものもあれば、田打ち用の木製の鋤をカギとして引っ張り合うものもある。引っ張り合う人数も、一人対一人、もしくは数人对数人で行うなどさまざまである（前掲，1964a, pp.34-61, p.68）。

小野によれば、カギを鋤に見たてて田打ちや田起こしを行う際、青年や子どもがカギを足に掛けたり、掛け合って引っ張りあったりするなど、いたずらをしているうちにこれが競技化し、少人数のカギヒキから多数数のカギヒキに変化していった可能性も考えられるという。カギヒキの目的は作物の豊凶を占う作占をするためであったり、田打ちや田ならしの代わりに行われたり、田にまく緑肥であるカシキをまく代わりに行われたりとさまざまである。もともと柴を神の依り代として神社の境内に打ち立て、祭の標識としていたのが、時代を経るうちに変化していった「地を突いたり、大きく左右にゆすったり、引きずったり、引き合ったり、カシキにしたりといった変化のある行事」が生まれていったのではないかと小野は述べている。その中でもカギヒキは「もっとも特殊化」したものであり、競技化するとともに作占としての意味が付け加えられ、広い地域で新しい文化圏が作り上げられていったと考えられるのである（前掲，1964a, p.71）。

ここでいう神とは、木を依り代としているのだから山の神ということになる。別稿（小野，1964b, pp.23-37）において小野は、南九州のほぼ全域で行われているという、正月の早朝に男たちが山に行き、薪用の木を切ってくる「山ノ口開ケ」と呼ばれる仕事始めの行事について調査している。それによると、この行事は以下のように進められる。まず「山ノ口開ケ」において山の立ち木を切り、山の神の依り代として祭る。次にその依り代の木から若木を切り取って家の前庭に立てる「臼ノ口開ケ」と呼ばれる行事が行われ、山の神は家の神として迎えらる。さらにその若木の頂を切って田畑に立てる「田打ち」が行われ、家の神は田の神となって祭られるのである。こうした山の神を田の神として里に迎え入れるという招福儀礼としての特徴は、先に見た近畿地方中央部のカギヒキ行事とも共通するものだと言えるだろう。つまり、こうした古い行事が先にあって、後に神木を引き合うカギヒキの形式が新しく構築され、この地域独自の新文化として根付いていったと考えられるのだ。

ところで、「打植祭」という名称は一般に神職の人たちが使う名称であり、同じ祭を「春祭」とか「二月祭」とか「田植祭」などといったようにさまざまに呼ぶケースが多かったようだ。小野は74例の祭について、それぞれに一般的だとされている名称を記録しているが、もっとも多いのが「春祭」の15例であり、次に「二月祭」と「田植祭」がそれぞれ14例、「田打祭」が6例と続く。他にも「種蒔祭」や「種かし祭」、「種下し祭」など種まきが名称となっているものや、「牛祭」、「牛追い祭」、「牛の角祭」など牛にまつわる名称が数例見られるが、「カギヒキ祭」の名称は高隈地区の中津神社で行われる1例のみしか記録されていない（小野，1964a, p.63）。このことから、高隈地区の打植祭が他の地域のものと比べてもことさらカギヒキ行事に特化された祭であったことが伺えるだろう。

では、現在まで続くかぎ引き祭りの実際はどのようなものであろうか。以下に、2024年2月18日に開催ⁱされたかぎ引き祭りについて、参与観察に基づくフィールドワークをもとに、文献資料等も参考にしつつ見ていくことにする。

3-3、2024年2月18日 フィールドワークによる「かぎ引き祭り」の記録

かぎ引き祭りの主要行事であるかぎ引き神事は従来、上高隈町と下高隈町の対抗戦で行われてきた。しかしながら、人口減少とともに下高隈町の人口が上高隈町の人口を大きく上回るようになったことにより、2014年からは高隈町内会と大黒町内会という二つの町内会対抗という形になり、前者を上高隈、後者を下高隈と呼びならして神事が行われるようになったⁱⁱ。一般的な綱引きのような引っ張り合いの競技形式となっているこのかぎ引き神事は、枝がY字型に切り取られた雌木ⁱⁱⁱと、枝をカギ状に切り落した雄木とを掛け合わせて引き合うものである（写真1，2）。雄木と雌木のどちらを引くかは、1年ごとに交代することになっている。神木はエノキ、ニレ、サクラといった落葉樹を用いることになっているが、サクラは現在使われていない。先に見た小野の研究では、カギヒキの目的のひとつにカシキ（緑肥）をまくという象徴的な意味があるとされていたが、高隈のかぎ引き神事はこれに当たり、そのために緑肥になる落葉樹が用いられると考えられる（小野1964a, p.39）神木の大きさは幹まわり1メートル以内と決められており、切り口から1メートルのところで二股に分かれているものを雌木とし、二股の片方を1メートルの長さで切り落としてカギ状にしたものを雄木とする。神木の条件に適した木はなかなか見つからないため、担当自治会の役員は、祭りが終わると次の年の神木候補となる木を1年かけて吟味し、1月初めごろには数本選定しておく。その中から本番の2週間前にその年の神木が選ばれるのである。こうして選ばれた神木は、祭り当日の早朝に切り出され、境内まで運ばれていく。神木を切り出し、境内へ運んでいく過程も、祭りの重要な一部になっているのである。



（写真1） 雌木または「メカギ」



（写真2） 雄木または「オカギ」

当日の朝7時ごろ、祭りに参加する人々は神木を切り出す場所に集まって来る。すでにこの時から、竹製の大きなトックリに入れられた焼酎を、同じく竹製のコップについて飲んでいる。焼酎を

i 2024年2月のかぎ引き祭りは、新型コロナウイルスの世界的な感染拡大により、4年ぶりの開催となった。

ii 本稿でもこれにならって「上高隈」・「下高隈」と呼称する。

iii 雄木は「オカギ」、雌木は「メカギ」とも呼ばれる。実際、高隈地区で話をした人々はみな「オカギ・メカギ」と呼びならわしていた。

飲んだ勢いで、木を切り出すのだという。例年であればここで火を焚くのだが、場所の特徴として引火する可能性があるため、公民館の方で火を焚いている。今回のフィールドワークで筆者は、神木が境内に上げられる前段階までは、下高隈（大黒町内会）の集団と行動を共にした。これと同時に、別の場所で上高隈（高隈町内会）の集団がもう一方の神木を切り出すために集まっているということだ。今年は下高隈が雄木を、上高隈が雌木を切り出し、引くこととなっている。

10メートルほどはあろうかという神木は、山の斜面になっている部分に高くそびえ立っており、切り出すのに苦労しそうであったが、チェーンソーと重機を用いて1時間弱で切り出された。切った後は二股の大きな枝の片方を1メートルの長さを残して切り落とし、カギ状にする。これをトラックに備え付けられたクレーンで持ち上げ、荷台に積んだ。今ではチェーンソーや重機、クレーンやトラックといった機器を用いているが、昔はノコギリや鉋を用いて切り落とし、そのまま人力で神社まで運んでいたようだ。1964年の小野の記録では「青年30人ほどが担いで宮まで運ぶ」と記されている（小野1964a, p.38）。後述するように、現在は地域の人口が減少しているため、神木のサイズも小さくしていく必要があるし、年々適した木を見つけるのも困難になっていることが大きな課題となっているという。

この後、神木を積んだトラックは公民館の前まで移動し、人々は地元の婦人会によって用意された炊き出しの朝食を食べる。従来はこのタイミングで婦人会による踊りが披露されていたというが、今回は見送られたようだ。公民館前では焚火がたかれ、その横に焼酎を入れた竹製のトックリが数本置かれている。中の焼酎は火で温められ、竹の香りがほのかに移った焼酎を飲みながら、人々は体を温めるのである。

この竹トックリ（写真3）と、同じく竹で作られたコップ（写真4）についても言及しておこう。トックリの形状は竹の形状によってさまざまだが、多くは長さ80センチから1メートルほどの太い竹をくり抜いて作られたもので、持ち運びがしやすいように、細い竹の取手を取り付けられたものや、単に縄が取り付けられたものなどがある。コップの方は太さが4、5センチの竹を加工したもので、節を底として長さ10～15センチ程度で切り落とし、コップ状に加工されたものである。多くは小枝の部分を残して作り、それを取手代わりにしたり、ベルトなどにさして持ち運んだりする。祭りの最中は、ほとんど常に焼酎を飲んでいるが、後述するように、実は竹製のトックリとコップが使われるようになったのは比較的新しい出来事で、1979年からのことらしい。それ以前は、普通の一升瓶に直接口を付けて飲んでいただろうだが、割れたりして危険だということと、衛生上の理由から、竹製のものが使われるようになったという。



（写真3） 竹トックリ



（写真4） 竹コップ

公民館での朝食も終わり、9時半を回ったころ、神木を積んだトラックは中津神社の方に向かってゆっくりと走り出した。数人が荷台上がって木を支えつつ^{iv}、焼酎を片手にほら貝を吹いたり歌を歌ったりと、非常に賑やかである。トラックはゆっくりと走り続け、10時を過ぎたあたりで中津神社に程近い「たかくま石蔵館」の前に到着した。地面には長さ5メートルほどの担ぎ棒が1メートルの間隔を空けて5本並べられており、神木はクレーンを使って担ぎ棒に対して直角になるように上から降ろされ、それぞれの担ぎ棒が縄できつく締められて神木に取り付けられる。ちょうど神木をはさんで両側に担ぎ棒が張り出したような形状になり、この担ぎ棒を片方に4、5名ずつ、つまり一本の担ぎ棒を最大10名ほどが抱え上げるように持ち上げ、計40名ほどで、まるで神輿のように神木を神社の境内まで運んでいくのである。

10時45分ごろ、神木は人々に抱え上げられ、たかくま石蔵館から神社に向けての移動が始まった。かぎ引きの本番でそれぞれの神木の上に立ち、引き合うタイミングの音頭をとる「かぎ大将」が木の上に立ち、リズムよく笛を吹きながら賑やかに進んでいく。途中で幾度か止まり、三回ほど上下に神木を揺るように持ち上げて、氣勢を上げる。神社の入口の鳥居前までは、途中で止まって木を降ろしても構わないので休憩も挟まれ、そのたびに焼酎がふるまわれた。神社前の交差点で別方向から上高隈の雌木が同様の形で運ばれてきて、ここで二つの神木は初めて合流する。先に進むのは雌木の方であり、境内まで持ち上げられるのも雌木が先である。11時、二本の神木が神社入口の鳥居前に到着し、その後15分ほどの休憩をはさんだ後に、いよいよ境内まで神木を持ち上げる段階に入った。

中津神社の本殿は小高い丘の上に鎮座しているが、境内までは神木を抱えたまま参道を一気に登って行かなければならない。途中で木を降ろすのは許されないこととされているが、これまでに降ろしてしまったケースはないということである。まずは雌木が鳥居を抜けようとするが、担ぎ棒が長くて鳥居に引っ掛かり、なかなか抜けない。ようやく階段を登り始めて進んでいき、中ほどまで行ったところで、木の上に立つ「かぎ大将」の音頭に合わせてまた三回ほど上下に神木を揺すって氣勢を上げる。その後、雄木も同じように登り始め、11時30分ごろ無事に一度も神木を落とすことなく境内まで登り切った。神木は正午までに境内まで上げなければならないとされているが、これまで遅れたことはないということである。

境内にたどり着いた神木は、「かぎ大将」を上に乗せたまま「せーの、よいしょ」のかけ声に合わせて持ち上げられ、3回地面に打ちつけられる。これは「サヨンドシ」といって、神を起こすために行われるものだという。小野による1964年の記録には、「山で切り倒したときと、神社の境内に下したときには「サヨンドシ、サヨンドシ、サヨンドシ」とかけ声をかけてその根元の切り口を地面に落とす」とあり、これが正確な記録であれば、山から切り出す時も「サヨンドシ」が行われていたことと、かけ声の仕方が現在とは異なっていたことが伺える（小野1964a, p.38）。サヨンドシが終わると、13時まで休憩となり、石蔵館にて各々昼食をすませる。

昼食後は13時より祭の再開となり、まずは境内にて芸能の奉納である。この年の演目は①中央棒踊り保存会による棒踊り、②高隅音頭に合わせた手踊り、③西アフリカの楽器であるジャンベの演奏の三点であった。芸能はその年によってさまざま変わるようで、2025年のかぎ引き祭りでは空手の演武や三味線の演奏なども行われていたが、中でも棒踊りは欠くことのない芸能として行われているようで、保存会に所属する子どもたちによって演舞される。棒踊りは6人から30人ほどで組み

iv 荷台上がる人数は10人ということで、警察署に報告を入れて許可を得ている。

を作って踊るというもので、かすりの着物の両脇をつりあげて着た状態に、手甲・脚絆・わらじ履き・鉢巻を付けて、たすきの布を後ろに長く垂らす格好で六尺棒もしくは三尺棒を手に持って行く。それぞれの組は向かい合って棒で地面を突いたり、打ち合わせたり、回転したりといった動作で歌に合わせて踊る。歌には楽器などによる伴奏はつかず、もっとも一般的な歌詞は「オセロ（後ろ）が山で、前はダイカワ（大川）」といったものから始まるものが多い。歌に合わせて、演者は囃子言葉を入れつつ踊るのである。棒踊りの起源は諸説あるが、島津藩の殿様が棒術を踊りに入れて農民に踊らせて鍛錬したというものが一般的である。しかし、小野によればそれは後付けの起源であり、棒踊りが打植祭や田植祭で行われることから、棒は武器ではなく神の祝福の棒であり、この棒で地面を突くことによって土地に活力を与える意味があったと考えられるという。つまり、棒踊りの棒は、木の棒を使って土地を開墾していた時代の農耕具であり、棒踊りは耕作儀礼の一部だと考えられるのである（前掲書1964a, pp.71-74）。

芸能奉納の後、いよいよこの祭りのクライマックスである、かぎ引き競技が行われる。まずは、事前に神木から切り出して作った木鋤を用いて、境内に数本の線を引いていく。これは「田起こし」ないしは「田打ち」と呼ばれるもので、田を耕す行為を表しており、この時に田耕始めの歌が唱えられる。かぎ引き競技は審判によって中心線が定められ、そこから約1メートルの部分が勝敗ラインとなる。雌木と雄木を引っ張り合い、中心線から1メートル以上神木を引き込んだ方が勝利である。勝負は3本勝負で行われ、先に2勝した方がその年の勝ち方ということになる。

かぎ引き競技は、大木の枝を数十人で持って引っ張り合うこと以外、ルールとしては一般的な綱引きと同様であるが、先にカギを引っ掛けてからタイミングを合わせて引き始めるのではなく、カギが掛け合った瞬間から引き始めるというルールになっている。地面に置いてある雄木の枝は斜め上に一本伸びているが、ここに上から雌木の股木を掛けていって、掛け合わさった瞬間から引き合いが始まるのである。つまり、枝が掛け合ったその瞬間を逃さず即座に引くことができるかが勝敗を分ける。さらに雄木は雌木に引っ掛けられて裂けてしまうと負けてしまうため、雌木側は雄木の上部に引っ掛けて引くことでそれを狙おうとする。その結果、引き合いの前から今か今かと引く気満々の状態で枝の掛け合いが行われ、掛かる前にフライングで引いてしまうということが起こる。これは毎勝負ごとに行われることであり、一度勝負がつけばいったんカギを外し、次の勝負は再び掛け合わせるところから始めるのである。この時も2回のフライングで仕切り直しがあり、掛かった瞬間から引き合いが始まった。

引手はもちろん町内会で分かれた高隈地区の住民が主体であるが、祭りを見に来た観光客や見物人なども自由に参加して構わないことになっている。この時、人数調整のために厳格に参加者の数を決めるということは見られない。カギを引き合っている間は調子を合わせるために双方のかぎ大将が木の上に乗り立ち、枝葉を振りつつホイッスルを吹きながら、引くタイミングの音頭を取り続ける。ほら貝と太鼓の音が響き、力水としての焼酎が幾度も空に弧を描く。1本目の勝負は2分半を過ぎても勝敗がつかず引き分けとなった。ここで、本来であれば3本勝負で決着するところを、次の勝負で勝った方をその年の勝者とするのが決められ、その結果2本目を制した雄木の下高隈が勝利した。

かぎ引き競技の後、牛を用いて田を耕す「代掻き（しろかき）」を模した行為を行う。一人は木製の黒牛に木車のついたものを引き、もう一人が馬鋤を持って地面を耕すように動かしながら、右に進むときは「コオ、コオ」と声を出し、左に進むときは「ヒダ、ヒダ」と牛に命令しながら、境内を回っていく。牛はしっかりと命令を聞かない時があり、牛使いは時々「ちゃんと動かんか

い！」と「ツッコミ」を入れるなど、面白おかしく進められる。小野の記録では、これもペブツケ（牛使い）と呼ばれるもので、神官が二人で行っていたようである。ペブツケの後は、牛のことをいろいろと褒めるウシホメの祭文を神官が唱えていたようだが、現在では行われていないようだ。

次に神社の神職が「木蔦（キツタ）」と呼ばれる、小枝に紙を結えて早苗に模したものを観客に配る。これは、田の水口に挿すと虫が湧かないとされている。木蔦が配られている間は、場内放送で苗取りの祭文が流される。これも小野の記録とは若干異なっていて、「苗まき」として実際に神官が木蔦をまきながら進み、他の神官が太鼓を打ちながら後に続き、二人で祭文を唱えながら進んでいくようなものであったようだ。最後にヤグラが建てられてその上から紅白の餅が投げられて、観客はそれをこぞって拾っていくのだが、小野の記録によればこれは「種まき」を模しており、粃種の代わりに一年の日の数として365個の小餅を宮司がまいたとある。順番としても、「種まき」「苗まき」の順で行われていたものであり、現在では逆になっていることが分かる（前掲書1964a, p39）。

以上の行事を終えたのち、2024年のかぎ引き祭りの全行程は終了となった。

4、かぎ引き祭りの維持存続とその意義―集団インタビューより

4-1 集団インタビューの概要について

上記で見ていったようなかぎ引き祭りは、地域の過疎化と高齢化が急速に進んでいく中、維持存続のためのさまざまな課題が顕在化している。南九州においてかつては20例が報告されていたカギヒキ神事も、高隈地区のかぎ引き祭り以外の多くは消滅しているのが現状である。そうした中で、祭りを主催する町内会およびコミュニティ協議会の人々は、どのようにして祭りを存続維持させようとしているのか。それにともなう、人々の祭りに対する意識や祭りそのものの内容にどのような変化があるのか。本研究ではこういったことを探るため、筆者との「座談会」という形式を取り、半構造的な状況下での8名の出席者に対する集団インタビューを行った。8名は全員男性、年齢構成はインタビュー時点において仮名A氏が80代、B氏が50代、他のインフォーマントは全員70代である。仮名に関しては便宜上A～G氏と呼称し、文中では敬称略とする。このうち1名については本稿で記録すべき内容について発言がなかったため、発言者としては登場しない。インタビュー日時は、2024年9月29日、高隈地区にある「たかくまふれあい館」に集まってもらい、研究目的の説明と同時録音の許可を得た上でインタビューを行った。本稿では、録音内容を書き起こしたものになるべく手を入れないようにしているが、読みやすさや方言を考慮して、一部に加筆や訂正、削除などの改編を加えている。

4-2、インタビューの内容

① かぎ引き祭りの内容の変化について

高隈地区のかぎ引き祭りは中津神社の歴史と重なっており、少なく見積もっても320年以上続けられている神事である。しかしながら、人口減少や時代の変化によって、祭り自体の宗教的な側面やその内容自体にも変化したものがある。本インタビューでは、かぎ引き祭りについて様々な側面から話を聞いていったが、いずれの質問も祭りに使用する道具や木の大きさなど、外形の変化について語られる方向に収れんしていくことが多かったことは、いずれにせよ維持存続のためには何らかの変化が必要であるという意識が共有されているという意味において重要であろう。

C：今の時代に合わせてですね、祭りも変わっていきますから。あたい（私）がショックなのは、

運動会のアレ（ピストル）で（かぎ引き競技が）スタートするんですよ。神も仏もないような感じで。だけど今の時代に、合わせてせん（しないと）仕方がないからですよ。神様の祭りをするのに火薬を使って。

—内容自体の変化はどうですか。

C：私、今この保存会の会長なんです。昔の会長はですね、昔流のあれですね、山の神々を全部呼び起こして、これからを始めるんだっていうような話をしながらだったんだけど、この頃、もう、私もなんですけど、イベント化して、全然、そういったですね、昔の伝統的な話とかそういうこと、あんまりもうししないようになって。

—イベント化することで、いわゆる昔の農耕儀礼的な信仰とかいうのは少し後退してるっていうか、その内容自体も結構変わってきていますか。

A：内容自体で変わったのはですね、昔は子どもも多かったし、人も多かったですけど、車社会じゃなかったですから。それで、山から木を切り出して、人力で担いで神社まで、担いできよったわけです。今はもうトラックに積み込んでここまで持ってくるような形になってます。こっから3キロ近くあるところからも担いできよったわけですから。そんな形ですとやってきたわけですけど、やっぱり交通の支障をきたすとか色々あったり、人が足りなくなったりして、途中からもうトラックに変わってきたんですね。そういったのが大きくは変わってます。

C：昔はですね、一升瓶とか、こう瓶子みたいなのに焼酎を入れて瓶子を置くと、空から神が降りてくるんですよ。今はですね、そうじゃなくて、自分たちで竹で作って、そういう民俗学的なものじゃなくてイベント化して、観光的にしてる。だから意味は全部変わってないんですけど、そういう形で社会的な流れで変わってきている。

—焼酎入れる竹の容器は、昔からあるように見えるけど、比較的新しいんですね。

A：昔は一升瓶だったんですよ。それで、一升瓶をみんな酔っぱらって振り回したり、割ったり、怪我をしたりな。危ないっちゃうことで、安全な竹でこうした方がええやないかというようなことで、竹に変わってきたこともあるんですね。

C：神様のことを考えたら、一升瓶の方がいいんですよ。神様が下りてきやすいのはあの竹よっか、一升瓶の方が下りてきやすい。

かぎ引き祭りの変化は確かに認められ、宗教儀礼的な意味合いもかつてほど強くはないものの、変化しているのはあくまでも使用する道具などの外形的な部分であり、骨子となる祭りの内容自体にはさほどの変化はないという認識であることがここからは伺える。

② 山の神の性別および女性の役割について

先行研究で見てきたように、カギヒキ神事が行われる地域の多くで山の神は女神とされており、山の神が嫉妬するために祭りを女人禁制とする例も存在していた。はたして、高隈地区のかぎ引き祭りでは山の神の性別はどちらであり、女性は祭りにどのように関わるのであろうか。

—例えば、山の神は女性であり、男根を見て喜ぶと（小野重朗の文献に）こう書いてあるんですが、山の神が男とか女とか、そういうのはないのでしょうか。

A：中津神社の祭りで私が1つ分からないのは、メカギが先に上がるんですよ。オカギは後なんです。それで、鹿児島県は特に男尊女卑みたいなので、男がもう先に行くっていうような形

の時代だったんですよね。それが300年以上前からメカギ先に上がるという、そこがやっぱ神がメカギを中心とするような、そういった神になってるのかなという気もするんですけど。昔ですね、オカギが先に上って、メカギの人たちが怒ってですよ、カギを投げ捨てて、もうかぎ引きにならんやっただってという話を聞いたことがあって、(一同「おお、そうなんだ」と騒めく)内容としてもかぎ引きが成り立たなかったという話を(聞いた)。それで、よっぽどこのメカギの強さ、メカギっちゅうのは、山の神がメカギという、そっちから来ちょっとかなという。

—ただ、山の神が女性なのか男性なのかというのは別に明確には決まってない？

A：決まってるはいない。

—祭りにおける女性の役割っていうか、そういうものはどうですか。

C：木を切って、それから朝食が始まるんですよ。その時に女性が全部朝食を炊き出しする。その時に、みんな寄付を盛り上げるために婦人会が踊りを踊る。

—例えば女性がこう木を持ったりとか上げたりというのは？

A：ほとんどないです(一同「ないない」)。

D：昔な、早稲田大学の祭り研究会というグループがあって、あそこは参加しっせ、もう最初から来るちゅうわけよ。そしたら、(女性も)木を担いで上まで上がったど。

—別に女性が参加しても構わない？

A：それは問題ないです。女人禁制ということはないですね。ただ、なかっただけ。ほとんど地域の女性が参加しなかっただけ。

意外なことだが、かぎ引き祭りにおける山の神の性別は定かではないし、女人禁制ということもない。ただし、雌木を先に上げなければならないということだけは重要な決まり事となっており、山の神が女性であることを示唆している可能性があるということである。あるいは、かつては女性として認識されていたものが、時代を経て知識が失われていったという可能性もあるだろう。

③ 「喧嘩祭り」としてのかぎ引き祭りについて

かぎ引き祭りは、木を切り出す早朝から人々は焼酎を飲み、上高隈と下高隈に分かれて競技を行うが、その過程でしばしば喧嘩が発生してきたという。儀礼的に喧嘩するというわけでもないため、当然ながら暴力的な行為に結びつく可能性もある。観光資源としての価値も標榜されるこの祭りに対して、「喧嘩祭り」と呼ばれる側面はどのように捉えられているのか。

A：昔はカギの一番下の方にカズラで引っ張って竹にきびつけて、引っ張れんように全部しよったんですよ。それをあんな鉈のようなのを持って切って回るみたいな、そんなことしよったんですけど。やっぱり喧嘩がはずんだりして、それで県の文化財にならんのは、喧嘩祭りっちゅうことで、荒っぽい。そういったのがあるからちょっと難しいというような話も聞いたんですよ。

B：最近、喧嘩はしなくなったでしょ。大人しくなった。ま、色々な状況を考えて。僕もやっぱりちっちゃい頃も、誰かが喧嘩をするのが普通だったから。お酒も入ってるから、もう下(高隈)と上(高隈)の喧嘩。もう当たったが悪いみたいな。で、毎回同じくだりだから、みんな分かってるから、そこはまだいい。ダチョウ倶楽部じゃないけど、「押せ押せ」じゃないけど、みんなやるんだったらやれみたいな感じで。これが醍醐味だったの、なくなると、なんかそれも寂しいなみたいな。

D：昔は警察官の人は何人来ていましたっけ。

B：だから今警察の人がいないんです。前はもう、周りが逆に囲まれてるぐらい。

A：これは私の父から聞いた話ですけど、昭和21年の2月のかぎ引き祭りは成立しなかったと言うんですよ。というのは、戦争で復員してきたりして、こっちで険悪な形になって、それで、下高隈のカギは水明荘のあそこから、川に投げ捨てたって。（「ほおー」という声上がる）。勝負をしようとしたら、なんかでうまくいかなくて、もう勝負にならんつって、もうそんな時にはみんな刀とか持ってきてる（一同笑う）。そういう時代もあったんです。

—負けた場合、たかが祭りって言ったあれですけど、たかが祭りではなく、もう相当悔しい？

B：僕、今年（神木に）乗って、勝つと「勝った人」になるんですよ。これからずっと一緒。で、（負けたほうは）俺「負けた人間」ってずっと言うだけの話なんです。大將になった時に、そういうことなんじゃないかなと思うんです。もう全然勝ち負けどうでもいいんですよ。でも僕「勝った人間」って言える。それで、みんなに勝った人、勝った大將だって今の高隈地区で思われるだけの話。それぐらいです。

D：そうですよ。今Bさんが言ったように、例えば誰々が乗った時は勝ったがなあ（一同笑う）、そういう話になるがなあ。そういうことになるったがなあ

A：おい（私）も乗ったたつと、もう40年、50年前やっで、覚えちょらんわけよ。おいが乗った時勝ったかな、負けたかなちゅうのは。まあ一時はそれ（勝った事実）が続いてってことじゃろな。

C：カギに乗る人はよ、喧嘩が強いのか、青年団長かどっちかやったわけよな。あたいは喧嘩が弱いもんじゃっで。

A：それで、その大將になる人もですね、見つけ方にちょっと苦労するつとですよ。昔はもう、みんな乗りたいって、競争で決められて乗りおったんですけど。今はもう、乗ってやろうかいという意気込みがあるのが少なくなってきたつとですね。そういったところもちょっと心配なんですよね。

④ 神木の大きさに関する問題について

人口減少と参加人数の減少によって、従来ほどの大きさの神木を担ぎ境内まで階段を上がっていくのは、心身ともにかなり大きな負担がかかる。鳥居から境内までの距離は直線距離で50数メートル、高低差を考慮すれば60メートルの距離を、しかも昔ながらの石段で整備されていない苔むした不均等な階段を、大木を持ちながら一度も休まず下さず登り切らなければならないのである。当然ながら、従来と同じサイズの神木で祭りを続けることも一つの課題となっている。

—木を1回も落としてはいけないっていうのは、何か意味があるんですか？

F：意味があるんでしょうね。でも下ろしてもいいんじゃないの？もう、きついからさ。

A：昔からの流れの中で、もういい時代ですつと来てるわけですよな。

D：何十年とやっておるけど、今まで途中で下ろしたことはないそうです。

B：それ、伝わってますもんね。ただ、ただ、木を小さくしてほしいっていう（笑う）。それやったら全然もう少人数でもオッケーなんだけど。

C：この前な、小さくしてほしいって話があつて、自治会で集まって話をしたわけ。今年までは太い木を見つけちゃつて（見つけているので）、今年まではそれでして、また12月になったらご

ちゃごちゃ揉めて、また来年話し合いすると。今年までやって、それをもう3年ばかり続けるから。

A：木を小さくせな、本当にできなくなるしな。

B：大変さは分かっていて、「下ろすな」の理屈は全然いいんですけど、もうそういう問題じゃないくらい（大変）。来なくなりますよ、若手が。

A：やっぱりかぎ引き祭りには色々課題が出てきてるから、それをどうしてこれからずっと引き継いで繋いでいくか、昔の形を変えるところは変えていかな。そんな大きな木を引っ張るっちゅうのはもう、それに参加する人がいなくなったら、もうできなくなっでな。

鳥居から境内までの階段を、木を下ろさず一気に上げなければならないということの意味に関しては、特に宗教的な論理で説明されるわけではなく、単に「土がつくと縁起が悪い」といった程度のものでいい。象徴的な解釈をすれば、神木に宿る山の神を境内で田の神にする前に下ろしてしまふと、山の神を迎え入れることができなくなるという解釈も可能だ。だが、過去にあった解釈が失われたのかもしれないし、後の時代に付け加えられた風習であるかもしれず、定かではない。いづれにしても、一度も下ろさず境内まで上げるのは相当にきついうで、下ろすのを可とするか、木の大きさを小さくしていくかするのは、参加者の減少とともに一つの課題となっている。

⑤ ケガと祭りの内容の変化について

かぎ引き祭りでは、かぎを引き競技に至るまでにサヨンドシなどケガが生じる可能性のある過程を経る。実際のかぎ引き競技においても、さまざまな場面でケガをする可能性のある局面が生じる。祭りとはケガの関係はどのように捉えられ、そしてケガをきっかけに祭りの内容は変化したのだろうか。

A：かぎ引き祭りはもうケガはつきもので、両足を折ったりですよ、もうずっと大きなケガがあったりするんですけど、このかぎ引き祭りで、地域の家族とか地域の人がやかましく言って、こげな祭りをやめてくれとか、そういうことは一回もないですね。

A：私が町内会長をしていた時、かぎ引き祭りで大ケガをして、3本勝負にならずに中断したんですよ。初めてやったかも。で、話し合いをして、こういう危ないのはもういかんから、次からは最初からもうカギをかけておいて、綱引きみたいな引っ張り合いにしたらどうかということになって、それで1年やったんですよ。それでやったら、今度はみんな、参加した人たちが、「面白くない」っち、こういうかぎ引き祭りはねえ、ということで、元に戻ったんですよ。ほんとで、サヨンドシも、もう一時中止をしたんですよ。持ち上げて足を折る人が結構いたから。で、サヨンドシも中止したんですけども、それもまた元の形に戻ってきちゃったんですよ。

かぎ引き祭りにはケガがつきもののようで、上記の回想は祭りの形の変化について聞いていた時のものである。ケガについて改めて聞いた時の以下の事例は、Aさんが町内会長だった時に起こったもので、木を掛け合わせる駆け引きの中で起きた事故で、上記のものと同じ出来事である。

一皆さんが記憶にある中で1番大ケガしたというのは？

A：私の時にですよ。こう、オカギとメカギの間に腕を突っ込んで、それでこのまま引き合いをす

りゃ手がちぎれるっちゅう寸前だったから、私が中止をしてやめさせたんですよ。で、その時に、警察からの事情聴取もやっぱりこう、やり方がおかしいんじゃないとか色々あってですね。注意喚起がなっちゃらんとやないとか、報道関係で色々あったんですけど、その時ぐらいかもしれん。

—結局挟まって、途中で＝

A：もうカギを引くのをやめさせて、「中止中止！」って、それももうある限りの声出してですね、もうみんな分からんわけですから。中止したから手がましだったけど、骨折で1年以上かかったですね。その方も何もこう、かぎ引きに対しての文句を言わず、また今元気になってかぎ引き祭りに参加しやっとなので、やっぱりこう、かぎ引き祭りに対する地域の皆さんは理解があって、参加を協力するという体制はできちよると思うんですけどね。

D：一回オカギが折れてですよ、ポーンと飛んで行って、頭に当たった。きれいに、バーンて弾いて飛んで行って。

A：まあ、祭り事というのは、本当にケガがつきものですよ。いろんな日本全国の祭りがありますが、そこの危ないというところがあるから、子どもも少なくなって、親が心配して、もう大将になるなど、そういったところもあるんですよ。

⑥ 4年ぶりに開催することになったことについて

新型コロナウイルス感染症の世界的な流行拡大によって、かぎ引き祭りは2020年2年以来4年ぶりの開催となった。数年ぶりの開催は、地域の人々にとってはどのような意味を持ったのか、またどのような影響が祭り自体に及ぼされたのかを聞いた。

—4年ぶりのかぎ引き祭りはどうでしたか？

A：いろんな祭り事という行事もですが、中断してしまえば、そのまま終わってしまうんですよ。かぎ引き祭りもそこを心配してたんですけど、保存会長やいろんな神社の関係の人たちが集まって、4年ぶりだったんですけど、「やろう」という、昔の形で復活出来たから良かったんですよ。もうやめる方が楽なんですよ、地域としては。それはもうやっぱり楽ですから。もう「しない」っちなれば、そっちの方にまとまっていく可能性、危険性もあるんですけど、やっぱり「高隈の祭り」という位置付けの、大事にしている祭りだということで、みんながまとまってやることになったんですよ。

B：僕、4年前からその立場に立ったんですよ。自分、大将だよ、と。「やる」って言ってたけど、もういいかな。もうないんじゃない？もういいか？やる？やるんかい！みたいな。

C：3年間休んでたから、今年は上から1人ケガをして、下から1人ケガをしてですね。やっぱり一時休んでるから、慣れてないから。初めてで何をすればいいのか分からん場合があるもんだから、そういうのが、やっぱりずっと続けておかんと、急に始めたら出てくるのかなと思ったりしながら。今年はまた、新しい人たちが参加するんだったら、注意事項をしっかりとしないと。

B：4年前は参加しなかったけど、4年後に町内会、自治会に入って参加した人は、サヨンドシを知らない。毎年やっとならばサヨンドシって分かるんだけど、その前に（境内まで上げる前に）3回（上に木を）上げることがあるじゃないですか。サヨンドシを知らないから、木を握って、握ったまま落ちたんです。別なものだと思ってたから。だから、そういうケガを考えると、毎

年やった方が、そう、これはこうだよ、あるいはこうだよっていうのは分かるんですけど、初めて参加した子だったから。みんな教えて言うんだけど、飲んでるし、危ないよって言うってても、やっぱりケガをするっていう。

—先ほど、なくしたら楽なのっていう風におっしゃったんですけど、なくなったらなくなったで仕方ないかなみたいなのところはありますか。

A：私たちはコミュニティ協議会で色々活動していますけど、2年前、かき引き祭り和大隅湖の花火大会を高隈の二大祭りと位置づけて、これをやっぱり続けていかないかんぞ、ということを言い続けているんですよ。やっぱり、これは難儀はすっどん（するけど）、形は少し変わっていくかもしれんけど、やっぱり続けていくっちゃうことが大事な祭りだと思っていますよ。

B：かき引きは、高隈に育った人たちは血がたぎるんですよ。だから、（今は）住んでないけど親はここにいて、子どもたちは帰ってきてやるんですよ。なんでやるのかって分かんないですよ。それはもうずっとここで育った子たちが、「かき引きか、行かん（行かなきゃ）」って。なんですかね、こう、ずっとかき引きと高隈で育った人たちは、やっぱり大事にするとか、その運営に回るとかじゃなくて、行かないといけないうっていう。

—もう行くのが当たり前みたいなものだ。

B：そうそうそう。

C：子どもさん方はですね、おじいさんとか、お父さんたちが、中津神社は大事なんだっていうことで、高隈全体で大事にせないかんっていうのを知って、いつもは掃除せんのに、中津神社の掃除をすつときはきれいに一所懸命にこう、するんですよ。これみんな、みんなの神社やなと思ってやってくれてるんだなと思って。なんも嫌がらないでおじいさんおばあさんが大事にしてきた神社っていう思いがあるから、一生懸命やる。

A：中学校の学校側としても、かき引き祭りになんかこう参加する方法はないでしょうかというように、そういったことも考えられてですよ、それで、子どもたちが参加できるのは、まあかき引きが始まる前の神社の清掃作業とか、そういう取り組みができたんですね。やっぱりかき引き祭りは地域全体の祭りっちゃうことで、高隈地区の元気作りですよ。元気作りと、やっぱりその結果によって、今年は豊作やとか、色々そういったのに関心を持つ祭りですから、やっぱり参加をするという形もつきやすいんじゃないかなと。

ここで興味深いのは、かき引き祭りの維持存続に関して後の世代に伝承させるためには、文章や口頭での説明ではなく、経験的かつ身体的に伝承されなければならないとされていることである。つまり、かき引き祭りを存続させること自体を目的化し、祭りを媒体とすることで、地域の一人としてのアイデンティティが育まれて自然化し、地域の外にいる人々に対しては、ふるさとへ戻るきっかけを与えているのだということが示唆されている。

⑦ かき引き祭りを観光資源化させることについて

よく知られているように、かつての文化人類学は、その土地の真正で純粋な「伝統文化」が観光資源化される過程において、本来の意味や真正性が変化し破壊されるとして、文化の観光資源化を否定的に捉えた。それに対して、山下晋司（1996, 1999）は、バリの観光における民族芸能が、観光現象の文脈の中で新たな文化として再創造されたという議論を展開し、「真正な伝統文化」対「観光で作られた疑似文化」といったように、観光における文化を二項対立的に捉えること自体のイデ

オロギー性を指摘し、それを批判した。日本の伝統芸能や祭礼といった民俗文化の多くが、現在では重要な観光資源となり、マッカネル（遠藤訳，2001）が言うように、観光者の欲求に従って自分たちが担う文化の真正性を演出しながら消費を喚起させている。同じように伝統的な祭礼の一つとされるかざ引き祭りと観光の関係を、高隈の人々はどのように捉えているだろうか。

—やっぱり存続させて、毎年続けていくことがコミュニティにとっては大事ですか。

A：歴史的に聞くとところによれば、最初は神社の春祭りで氏子らが多くて、こう神社の行事でやりよった。それから今度は青年団の勢いが、青年団があっちこっちあったわけですから、青年団の祭りとして、青年団の人たちが主になってやりおった。で、今度はその青年団がだんだんこう下火になってきて、町内会に回ってきたわけです。今、町内会で続けていますけど。で、これも将来的には町内会で、できんごとなりゃ高隈地区全体のまたいろんな形の作り方をせないかん、祭りをしていけないかん。もうなくっかも（なくなるかも）しれないですね。

B：地元の人が少ないのがもう、欠点ですよ。こういう田舎でも、外から来る人も多くて、外から参加する人も多くて、高隈に住んで、かざ引きだから参加するっていう人も多いんですよ。で、初めて参加する。こういう歴史なんて、その人たちにとっては関係ない。ただ、ここに住んでいるから参加してくださいの、お願い。で、参加してて意味が全然分かん。分からないのに、参加してもらってる。で、その次はどうなるんだろうっていう、この懸念があります。

C：今年の場合はよ、NHKはNHKでよ、地域おこしを考えた方向から取材した。MBC（南日本放送）は、やっぱり地域の時代になったような、「てげてげ」って番組で、てげてげ（いい加減）にやった。それがこう、地域が一体化しててな、神事がなんだとか、行事がなんだとか、責任がなんだとかっちゃうことじゃなくて、てげてげという雰囲気がこう一体化して。ああいう流れで、今の時代に合わせていかなきゃあねえ（仕方ない）どな。

—今回、テレビ局の取材もありましたが、祭りに関してもっと外部に知られてほしいという気持ちはありますか。このかざ引き祭りにもっと人が集まってほしいというのは？

一同：「あります、あります」

A：今になれば、交流人口、高隈に来ていただきたい。観光面からすれば、高隈に来てかざ引きを見てもらいたいという、そういった気持ちもあるわけですね。

F：やっぱりかざ引き祭りとかですよ、田んぼで稲を作るとかですね、そういうものに繋がってって、高隈に住みたいと思ってもらうことが、結局最後（の願い）ですよ。やっぱり、こういう高隈に住んでみたい、ああいうね、勇壮な祭りもあって、田んぼもあって山もあって、人間もこういう人たちがいて、そういうところにね、住みたいと思わせるような町にしなきゃいけないと我々は思ってるんです。というのは、高隈は人口を増やしたいと思ってるんです。昔みたいにはならんと思うんだけどね、少しでも賑やかな街にしたいと思ってるのが、コミュ協の願いなんですよ。それがやっぱり気持ちも繋がってるというかな。

C：会長さんもよく話をされるんですけど、観音淵の話とか。高隈の根本にあるのが水なんですよ。綺麗な水があって、中津少童神（中津神社の祭神）は日本書紀とか古事記とかを見ると水に関係があって、根本は水だと。で、高隈のこれからの興しのために、今、水を大事にして田んぼを作っていただいているわけ。それで大隅湖もですね、笠野原台地を潤す水なんですよ。で、コンセプトを水にして、水を大事にするために高隈全体で一生懸命頑張ってるんだよというようなことで、そういうものをこう1つにやっていった時に、高隈がいろんなことでまとまって

いったんかな。

F：そうそうそう、共感とかする人も出てくると思うんですよ。

—観光資源として人をもっと引き寄せるために、かぎ引き祭りの形を変えて、少しエンターテインメント化させようみたいなのはないですか。

A：ないでしょうね。できないですよ。

E：前、エジプトの教授は誰やったっけ。あの人はここに来てかぎ引き祭りを見たんですけど、言っていたのは「綺麗さがない」だった。例えば、下と上とで、青と赤でハチマキでも何でもいいから分かりやすくする、そういうのがない。

F：なるほどそうか。そう言われましたか。なるほどなるほど。

E：でも、高隈はそれを拒否したのか。あまりそうしなかったの。

A：かぎ引き祭りは勝った方が豊作になるという予祝行事で、高隈はやっぱり農村地域ですから、農業にみんな関わっていますから、やっぱりそういう祭り事で、今年はどううちゅうのを見るということが、やっぱり、かぎ引き祭りに対する気持ちだと思いますよ。そういうことがなければ、もう途中で消えてしまうような気もすっです。ただ、高隈地区んシ（人）は農林業とか、まあ林業発展もかぎ引祭りには関わっておったわけですから、そういう地域の人たちの産業、生きるための祭り事だということだから、みんなで力を合わせて守っていこうよ、という気持ちはあると思いますからね。これを、例えば交流人口を増やすために観光化していこうっち言っせ、形を変えていけば、今度は後続く人がおらんくなったりして大変なことになっていくから、やっぱり昔の形をこう引き継いで、基本的にはやっぱり続けていくというのが、高隈の人たちの気持ちかもしれないですね。

観光資源の一部としてかぎ引き祭りを位置づけることは、交流人口を増やし、高隈地区に興味を持ち、あるいは定住にも結び付く可能性があるという意味において、むしろ推進すべきことだ捉えられている。だが、あくまでもかぎ引き祭りは地域の人々のためにあるのであって、観光者誘致のために観光者の欲求に従って外形や内容を変化させるといったようなことは、むしろ祭りの維持存続を危うくすると考えられているようである。

⑧ 宗教的側面が後退している中で、かぎ引き祭りを存続させることの地域的な意義について

インタビュー全体を通して語られた言説に、かぎ引き祭りは神事として行っているが、事実上地域のイベントの一つとなっているというものがあつた。宗教的側面が後退するのは、時代の流れとしては仕方ないことであり、形式はある程度変わっても、その骨子がしっかりしていれば、地域の人々にとって価値があるものだという言説である。こうした地域イベントとしてのかぎ引き祭りについて、高隈の人々はどのような意義を感じているのだろうか。

—かぎ引き祭りの神事としての側面はそこまで強くはないところがあるということでしたが、皆さんにとってかぎ引き祭りがどのような意義を持つのか教えていただきたい。

C：この前も高隈全体の自治会長さんが集まって、色々話をしたんですけど、上は上で集まって、今回どうしようかといろんな知恵を出しあって、下は下でこの町内会の組織自体が横の結束をするのにいろんな役割を担ってる。で、かぎ引き祭りをすることによって、自治会長同士が連絡したり、今年はここの当番だよ、何をするか、ということで自覚が、結束が固まるという部

分もあって、誰を（大将として木に）乗せようとか、いろんな決め事を話するから、結束が固まる。

F：役を抱えている人たちはそれでいいんだけどね、普通何も（役割のない）普通の庶民はみんなと顔を合わせるから、1年に1回ね、やっぱりいろんな人と顔を合わせたいわけですよ。で、そのためにね、わざわざ、杖をついてでも祭りに来てるんですよ。それがなくなったらですね、そういう顔を合わせる機会がね、なくなるんですよ。だからね、そういうことなんですよ。

D：今、皆さんと、僕も一緒なんですけど、例えば私たちの仮屋自治会の中でも、今まであった十五夜とか、それから鬼火焚きとか、いろんな伝統行事がもう全部なくなってきて、もう残ってるのはかぎ引きぐらいなんです。これはもう1つの拠り所。絆を確かめ合う最後の場となると、みんな危機感もあるんじゃないかなと。やっぱり少子高齢化で、他にみんなと一緒にって結び合うもんも、なかなかないよと、それは心の底では分かっているんじゃないかなと思ってるんですよ。だから、絆をみんなが確かめ合う、最後の場かなという気がします。

A：木は小さくなるかもしれませんが、そういう形でやっぱり続けていくっちゃうのは大事な祭りだと思いますよ。

一いかがですか。ちょっと宗教的な側面は後退してきてるようですが。

G：私は神社で（宮司として）神様に報告するだけだから。「今日、祭りをします」。それだけだから。あんまりそこには、関りが無いわけね。

E：地域が神社に奉納する行事ですから、神社としてはあまり関りが無い。だから、地域の町内会がボランティアで一生懸命やるわけですよ。お金じゃないの。

G：前までは、地域の方は、これは神社が主催してる、してるんだっていう、そういう考えの人も結構いるわけよな。

A：ありがたい祭りやっど。私たちは日本一のかぎ引き祭りっち言っせー、こういう自然の形を、大きな形を保存してるのは、日本一のかぎ引き祭りっち、話をしてるところです。

5、まとめ

多くの民俗祭礼がそうであるように、かぎ引き祭りも神事の進め方や決まり事について近代以前より古く記録されている資料はなく、毎年開催によって経験的に世代間に受け継がれ、維持存続されてきたものである。したがって、たとえば、境内まで上げるときに木を落としてはいけないといった決まりごとに宗教的な意味が付与されていないのは、口伝として伝えられている間に失われた可能性もあるし、もしくは単に「土をつけるのは縁起が悪い」として、新たに付け加えられた可能性もある。山の神の性別は明確ではないが、A氏が言うように雌木を先に上げる意味は山の神の性別が女性であったことを象徴的に示唆しているのかもしれない、これも世代を経るうちに失われた知識かもしれない。実際、インタビューの間には、インフォーマント同士の間にも宗教的な解釈や事実関係に認識の違いがあり、「これが正しい」という明確なものはなく、民俗学的に明らかにすることは極めて困難である。

宗教的な側面が後退し、「イベント化」しているという語りはインタビューの間に幾度か出てきたものの、木を切り倒してかぎ状にし、それを引っ張り合うという行為自体を、単なる綱引きやスポーツ競技と同列に考えることは不可能であろう。非日常の時空間で執り行われる儀礼的な行為だからこそ、木が切り倒され、それを引っ張り合う行為に初めて意味が付与されるのである。そこには必ず何らかの超自然的な論理や解釈が介入しなければならない。したがって、かぎ引き祭りはこ

れからも、現代的な価値観や時代性との折衝を経ながら、弁証法的に宗教行事として行われていくはずである。

明確な宗教的解釈が失われているということは、観光資源化を目的として新たに演出された真正性として、地元の人々がそれを再創造することも、あるいは可能かもしれない。観光が、そのまなざしの対象となる文化を変化させ、再創造させる契機となる可能性を持つことは、山下（1996, 1999）に代表される観光人類学で指摘されてきたことは、先に述べたとおりである。しかしながら、かぎ引き祭りの場合、新たな宗教的解釈や論理が生み出されて観光資源化するという方向性にも行くことはない。それはなぜかと言えば、かぎ引き祭りはあくまでも地域の人々のために存在するのだという意識に支えられているからであろう。記録や文章や口頭での伝承ではなく、経験的かつ身体的に伝承されるということは、維持存続をすること自体がかぎ引き祭りの一つの目的でもあることを意味する。過疎化に苦しむ地域の人々にとっては、かぎ引き祭りは地域住民の関係性やローカルアイデンティティを再構築させるための重要な媒体となっている。「普段は会わない人々と1年に一度だけ会うことができる機会は他にない」という語りや、「子どもたちがかぎ引き祭りのために神社を一生懸命掃除する」といった語りは、こうしたことを意味している。このような、媒体としての意義からかぎ引き祭りを捉えれば、はたしてそれが神事なのか単なるイベントなのかといった二項対立的な議論は、ほとんど意味をなさないということが分かるだろう。人口減少と高齢化が進んで行く中、かぎ引き祭りを存続させていくための課題はこれからも生まれるだろうが、地域を結び付ける媒体としての意義を地域住民が持ち続け、維持存続させること自体が目的としてある限り、種々の課題に対応する形で変化を伴いながら、かぎ引き祭りは続いていくのであろう。

参考・引用文献

- 小野重朗（1964a）.『南九州の柴祭・打植祭の研究』 自己出版
- 小野重朗（1964b）.「南九州の正月仕事始め儀礼－山の神信仰の展開－」『日本民俗学会報』34
- 小野重朗（1996）.『南日本の民俗文化Ⅸ 増補 農耕儀礼の研究 小野重朗著作集』 pp.23-40
- 千葉徳爾（1975）.『ものと人間の文化史・狩猟伝承』 法政大学出版局
- 松崎憲三（1985）.「山の神祭りにおける木製祭具の研究－山の神信仰の展開－」『国立歴史民俗博物館研究報告』 7, pp.425-451
- 柳田国男（1961）.『定本 柳田国男集第二十一巻』 筑摩書房
- 山下晋司編（1996）.『観光人類学』 新曜社
- 山下晋司（1999）.『バリ 観光人類学のレッスン』 東京大学出版会
- 名張市総務部市史編さん室（2002）.「山の神信仰分布調査報告書」名張市総務部市史編さん室
- 高隈を語る会（2014）.「高隈を語る 第Ⅲ集」 高隈を語る会
- 南九州新聞（2025）. 高隈地区コミュニティ協議会が設立10周年祝い感謝伝える 7月7日 Web版 <https://weboosumi.com/article.php?id=9103806699>（2026年2月19日閲覧）
- MacCannel, D. (1973). Staged Authenticity: Arrangements of Social Space in Tourist Settings. *American Journal of Sociology* 79(3).pp.589-603 [遠藤英樹訳 (2001)「演出されたオーセンティック—観光状況における社会空間の編成—」『奈良県立商科大学「研究季報」第11巻第3号』 pp.93-105]

小学校1年生の音楽科教科書における創造的音楽学習の位置づけ

中村 礼香（鹿児島女子短期大学）

柏木 祐香（神村学園専修学校）

1. はじめに

近年、子どもの主体的な表現や探究を重視する学習観が国際的に広がりを見せており、音楽教育においても「創造的音楽学習」の重要性が強調されている。創造的音楽学習とは、子どもを、音楽を生み出す存在として捉え、自ら音を探り、試行錯誤しながら音楽的意味を構築していく活動を音楽教育の中に位置づける考え方である¹⁾。このような学習は、既存の楽曲や表現の再現にとどまらず、音やリズム、身体の動きを用いた探究や即興を含む学習過程を指す。

こうした学習は、幼児期における音遊びや即興的な身体表現と深く結びついており、幼児教育から小学校教育への円滑な接続を考える上でも重要な視点である。幼児期に培われた音への感受性や探究的な態度を、就学後の音楽学習においてどのように継承・発展させていくかは、小学校音楽科教育における重要な課題の一つといえる。

筆者はこれまで、創造的音楽学習が制度的に位置づけられている諸外国の教育課程に着目し、イングランドおよびドイツにおける教育指針や教育計画の分析を行ってきた。イングランドに関しては、EYFS（Early Years Foundation Stage）指針およびそれを補足する法定外ガイダンス、さらにナショナル・カリキュラムやモデル・ミュージック・カリキュラムを対象とし、就学前教育から小学校低学年に至るまで、創造的音楽活動が体系的に配置されている実態を明らかにしてきた²⁾³⁾。これらの分析から、音や素材を用いた探究的活動、即興的な音楽づくり、身体表現を伴う音楽活動が、幼保小の接続を見据えて継続的に示されていることが確認された。

またドイツについては、ブレーメン州、テューリンゲン州、ベルリン州など複数の州の教育計画や音楽教育に特化した教育・育成計画を対象に分析を行い、幼児期から小学校教育段階にかけて、創造的音楽学習が「音楽とダンス」や「芸術」などの領域において重視されていることを明らかにしてきた⁴⁾⁵⁾⁶⁾。とりわけ、声・身体・楽器を用いた即興的表現や、他者との協働による音楽づくりが、教育段階を越えて連続的に位置づけられている点は、日本の音楽教育を考える上で重要な示唆を与えるものであった。

一方、日本の小学校音楽科教育に目を向けると、小学校入学を契機として学習内容や活動様式が大きく変化することが指摘されてきた。とりわけ小学校1年生は、幼児期の遊びを基盤とした音楽経験から、教科としての音楽学習へと移行する重要な段階である。この時期において創造的音楽学習がどのように位置づけられているかは、その後の音楽学習のあり方や、子どもの音楽的創造性の発達に大きな影響を与えと考えられる。

小学校の音楽科授業は、学習指導要領によって理念や目標が示される一方で、実際の授業内容は教科書によって具体化される側面が大きい。そのため、音楽科教科書は、学校現場における音楽学習を実質的に方向づける「カリキュラム」として重要な役割を担っている。しかしながら、小学校1年生の音楽科教科書において、創造的音楽学習がどの程度、どのような形で扱われているのかを、年間構成の中で検討した研究は十分とはいえない。

そこで本研究では、小学校1年生の音楽科教科書を対象に、創造的音楽学習に関わる活動の量

的・質的特徴および年間構成上の位置づけを明らかにすることを目的とする。さらに、学習指導要領との対応関係を踏まえながら、日本の小学校音楽科教育における創造性の扱いの特徴と課題を検討し、幼児期から小学校教育へと連続する音楽学習の在り方について示唆を得ることを目指す。

2. 創造的音楽学習の導入と小学校教育における位置づけ

2.1 創造的音楽学習における音楽観と学習観の形成

創造的音楽学習は、1960年代以降の欧米における現代音楽の潮流および音楽教育改革を背景として形成された音楽教育観である。とりわけイギリスにおいては、John Paynter (1931-2010) および Peter Aston (1938-2013) による理論と実践が大きな影響を与え、音楽を既存の作品や様式を再現する対象としてではなく、音そのものを素材として探究し、構成し、意味づけていく行為として捉える視点が提示された⁷⁾。ペインターらは、旋律・和声・形式といった既成の音楽理論的枠組みに先立ち、音や沈黙そのものに向き合う学習過程を重視し、子どもが音を鳴らし、聴き、選び、配置し直す試行錯誤の過程そのものを音楽的思考であり学習であると位置づけている⁸⁾。この立場において、創作や即興は完成された作品を生み出すための手段ではなく、音楽の構造や意味を理解するための学習過程として捉えられる。

このような音楽観は、同じくイギリスの音楽教育学者である Keith Swanwick (1937-2022) の理論とも深く関係している。スワンウィックは、音楽教育の目的を「音楽を意味あるディスコースとして経験すること」に置き、音楽を固定的な作品や技能の集合としてではなく、人が音を媒介として意味を生み出し、共有し、評価し合う人間的な営みとして捉えている⁹⁾。ここでいう「ディスコース (discourse)」とは、一般に、意味が生成・共有・更新されていく一連のやりとりや過程全体を指す概念であり、スワンウィックはこの概念を音楽教育に援用することで、音楽を単なる音の集まりや記譜された楽曲としてではなく、人と人との関係性の中で成立する意味生成の過程として位置づけている。

以上の理論に共通するのは、音楽学習を完成された作品の模倣や再現に限定せず、音を操作し、構造化し、意味づけていく過程そのものを学習の中心に据える点である。創造的音楽学習は、このような音楽観・学習観に基づき、学習者が音楽的ディスコースに主体的に参加しながら音楽的理解を形成していく学習として理論化されてきた。

2.2 日本における創造的音楽学習の導入

日本において創造的音楽学習が本格的に紹介された契機は、Paynter, J. & Aston, P. “Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music” (1970) の邦訳『音楽の語るもの』(1982) の刊行とされる⁸⁾。この著作を通して、音を探し、組み合わせ、構成する過程そのものを学習と捉える音楽教育観が紹介され、従来の唱歌・器楽を中心とした音楽教育とは異なる学習の可能性が示された。

坪能 (1985) は、ペインターの理論を日本の学校教育の文脈において整理し、創造的音楽学習を、子どもが音を主体的に探究し、創作を通して音楽的理解を形成していく学習として位置づけている¹⁰⁾。この定義は、創造的音楽学習を単なる自由表現としてではなく、音楽を理解するための学習過程として捉える点に特徴がある。

また、島崎 (2010) は、日本における創造的音楽学習の導入と展開を整理し、1989年告示の学習指導要領において「音楽をつくって表現する活動」として制度的に位置づけられたことが、日本の音楽教育における大きな転換点であったと指摘している¹¹⁾。さらに、小笠原 (1994) は、小学校音

楽科教育における創造的音楽学習の実践を分析し、即興的な音の探究や音素材の操作を通じた学習が、子どもの主体性や音楽的思考の形成に寄与してきたことを明らかにしている¹²⁾。

このように、日本における創造的音楽学習は、海外理論の紹介にとどまらず、学習指導要領や実践研究を通して、学校音楽教育の中に位置づけられてきた。

2.3 学習指導要領と小学校教育における位置づけ

創造的音楽学習の理念は、日本においても学習指導要領の改訂を通して、小学校音楽科教育の中に制度的に取り込まれてきた。1989年告示の小学校学習指導要領では、「音楽をつくって表現する活動」が初めて明確に位置づけられ、音を素材として試行錯誤しながら表現を構築する学習の重要性が示された¹³⁾。このことは、従来の歌唱・器楽中心の学習観から、創作的な音楽活動を重視する方向への転換点であったと指摘されている¹¹⁾。その後の改訂を経て、現行の小学校学習指導要領（平成29年告示）においては、「音楽づくり」が音楽科の内容の一領域として整理され、「音や音楽を即興的に表現したり、音楽をつくったりする活動を通して、音楽のよさや面白さを感じ取ること」が求められている¹⁴⁾。ここでは、音を操作し、選択し、構成する過程を重視する点において、創造的音楽学習の基本的な理念が継承されているといえる。

特に小学校低学年段階においては、音やリズム、身体の動きを用いた即興的・探索的な活動を通して、音楽的な感じ方や表し方を育てることが重視されている¹⁴⁾。これは、幼児期における音遊びや身体表現を基盤とした音楽経験を、教科としての音楽学習へと接続する役割を担うものであり、創造的音楽学習が発達段階に応じた学習として位置づけられていることを示している。

このように、学習指導要領において創造的音楽学習は、名称や表現の変化を伴いながらも、音を素材として主体的に関わる学習として一貫して位置づけられてきた。しかし、その具体的な実現のあり方は、学校現場で使用される教科書や教材構成に大きく委ねられているのが現状である。とりわけ小学校1年生の音楽科教科書において、創造的音楽学習に関わる活動が年間構成の中でどのように配置されているのかを検討することは、学習指導要領の理念が実際の教育内容としてどのように具体化されているのかを明らかにする上で重要な課題であるといえる。

3. 小学校1年生の音楽科教科書の分析

3.1 分析の手順

本稿では、小学校1年生の音楽科教科書を対象に、創造的音楽学習の位置づけについて分析を行う。

日本の小学校における教科書は、学校教育法第34条において使用が義務づけられている。現在の教科書は平成29年告示の学習指導要領に基づいて作成され、令和4年の検定を経て、令和6年度から全国の学校で使用されている。音楽科においては教育芸術社、教育出版の2社が採択されている。本稿では、鹿児島県において9地区のうち6地区および、国立私立の4学校がすべて教育芸術社の教科書を採用しているという理由から、教育芸術社発行の「小学生のおながく1」に限定して分析を行うこととする¹⁵⁾。分析の手順は以下の通りとする。

- ① 教育芸術社「小学生のおながく1」に掲載されている内容について、教材ごとに活動タイプ（歌唱・器楽・音楽づくり・鑑賞・身体表現）を分類する。
- ② 教科書で扱われている学習内容が、創造的音楽学習に該当する活動であるかどうかについて分析する。

③ 各活動タイプが教科書内で占める割合を算出する

さらに年間指導計画をもとに、創造的音楽学習が小学校1年生の学習内容でどのように扱われているかについて考察する。なお、分析、考察の内容にあたっては、筆者らで確認作業を行い、その妥当性を確保した。

3.2 活動タイプの分類

表1は、「小学生のおんがく1」における活動タイプを教材ごとに分類したものである。

活動タイプについては、小学校学習指導要領に記載されている領域「A 表現」より「歌唱」「器楽」「音楽づくり」、 「B 鑑賞」より「鑑賞」、さらに身体表現を伴うものにおいては「身体表現」の5タイプとした¹⁴⁾。

分類にあたっては、指導書に記載されている年間指導計画の「学習指導要領の内容との関連¹⁶⁾」を参照し、さらに純粋な活動内容として別タイプの活動も該当すると判断された場合は、該当するすべてのタイプに分類することとした。その中でも「音楽づくり」は、小学校学習指導要領の「第2 各学年の目標及び内容」から、〔第1学年及び第2学年〕の「2 内容」において、音楽づくりの活動を通して身につけてほしいものの1つとして「(7) 音遊びを通して、音楽づくりの発想を得ること」と表記されている¹³⁾。このことから、本稿における活動タイプとしては、創作要素の比較的少ない音遊びの活動も「音楽づくり」として分類した。また、複数の活動タイプが該当する場合は、主活動と副活動に分けて表記した。

3.3 創造的音楽学習の分析

次に、各教材における活動が創造的音楽学習に該当するかどうかという観点から分析を行い、該当すると判断した教材については、その理由を述べる。

「1. うたって おどって なかよくなろう」に含まれる「きいてうごこう（どみそらんど）」は、曲想の異なる三つの楽曲を聴き、聴こえてきた音楽に合わせて自由に身体を動かす活動である。曲想の違いを感じ取りながら動きで表現することが求められており、動き方に決まりはなく、児童が主体的に表現を工夫できる点に特徴があることから、創造的音楽学習に該当すると判断した。また、「みんなであそびながらたのしくうたいましょう（ひらいたひらいた）」は歌唱共通教材であり、歌唱活動が主となる題材であるが、歌詞に表れる花の様子をどのような歌い方や動きで表現するかを工夫する活動が設定されているため、創造的音楽学習として位置づけられる。

「2. はくを かんじとろう」における「おんがくにあわせて からだをうごかしましょう（さんぽ）」では、音楽に合わせて身体を動かしたり手拍子を打ったりしながら、曲想の変化に応じた表現の仕方について話し合う場面が見られる。このように、音楽の感じを基に表現を工夫する活動が含まれていることから、創造的音楽学習に該当すると判断した。

「3. はくによって リズムをうとう」における「たん と たた をつかって ことばでリズムをつくりましょう（ことばでリズム）」は、限定されたリズム型に対して好きな言葉を当てはめ、反復や連結を通して新たなリズム・フレーズを生み出す活動である。児童が言葉の選択や組み合わせを工夫しながら表現を構成している点において、創造的音楽学習と捉えられる。

「4. みのまわりのおとに みみをすまそう」における「みつけたおとで よびかけあいましょう（おとをさがしてあそぼう）」は、身の回りの環境音に耳を澄まし、それらを擬音語として表現する活動であり、サウンドスケープの要素を含んでいる。音の気づきや表現の仕方に児童の主体的な工

表 1 「小学生のおんがく 1」 活動内容一覧表

題材名	時数	学習目標（教材）	A 表現			B 鑑賞	身体表現	創造的活動か	備考
			歌唱	器楽	読語り	鑑賞			
1. うたって おどって なかよく なろう	1	（導入）きいて うごこう（どみそらんど）				○	◎	○	音楽を聴いて自由に動く
	1	（導入）うたって なかよく なろう（うたさがし）	◎						
	1	ともだちといっしょにおどりましょう（セブンスステップス／チェツェッコリ）	○			○	◎		決まった振りを踊る（変更可能）
	1	みんなであそびながらたのしくうたいましょう（ひらいたひらいた）	◎				○	○	歌詞に合わせて工夫して動く
2. はくを かんじとろう	常時	（おとでおはなし／手拍子でリレー）			◎				指導者の提示したものを真似する
	2	おんがくにあわせてからだをうごかしましょう（さんぽ）				○	◎	○	音楽に合わせて自由に動く
	2	〔たんたん たん（うん）〕のリズムであそびましょう（じゃんけんぽん）	○	◎					
	3	うたにあわせてリズムをうちましょう（みんなであそぼう）	◎	◎					
3. はくに のって リズムを うとう	2	おんがくにあわせてリズムをうちながらききましょう（しろくまのジェンカ）		○		◎	○		音に合わせて動くのは学習の最後
	2	はくに のって、あかるい こえでうたいましょう（かたつむり）	◎	○					
	2	たん と たたの ちがいに きづいて リズムを うちましょう（ぶんぶんぶん）	○	◎					
	2	たん と たたをつかって こばで リズムをつくりましょう（こばでリズム）			◎			○	
	1	うみの ようすを おもいうかべながら うたいましょう（うみ）	◎			○	○		
4. みの まわりの おとに みを すまそう	2	みつけた おとで よびかけあいましょう（おとをさがしてあそぼう）			◎			○	
5. どれみと なかよく なろう	2	けんぱんハーモニカで いろいろな おとを みつけましょう（たのしくふこう）	○	◎	○			○	曲の最後に創作した音を演奏する
	1	どと その おとと ともだちに なりましょう（どんぐりさんのおうち）	○	◎					
	1	けんぱんハーモニカのおとを ききましょう（けんぱんハーモニカでおとあそび／みつばちハニーのぼうけん）		○	◎	◎		○	ドレミの3音で旋律創作
	2	どれみふあその おとと なかよしに なりましょう（なかよし）	○	◎					
	2	おとの たかさに きをつけながら うたいましょう（ひのまる）	◎	○					
6. せんりつで よびかけあおう	2	たがいの こえを ききながら よびかけあう うたいましょう（やまびこごっこ／まねっこあそび）	◎		◎			○	
	2	よびかけあうようにせんりつをつなげて あそびましょう（せんりつつよびかけっこ）		○	◎			○	ドレミファソの5音で旋律創作
	2	せんりつが よびかけあう おもしろさを かんじながら ききましょう（こうしんきょく）				◎	○		
7. がっきと なかよく なろう	1	いろいろな おとを みつけて ならしましょう（おとさがし）		◎	○				いろいろな楽器の鳴らし方を探る
	2	きにいった おとを みつけて、うたといっしょに ならしましょう（さがしてみようならしてみよう）	○	◎	○			○	曲の最後に創作した音を演奏する
	3	えから おもいうかべた おとを くみあわせて、おんがくをつくりましょう（えからうまれるおんがく）			◎			○	図形譜から音創作
	2	みを すまして がっきのおとを ききましょう（シンコペーションクロック）				◎			
8. ようすを おもいうかべよう	3	ほしぞらの ようすを おもいうかべながら、うたったり えんそうしたり しましょう（きらきらぼし）	◎	○					
	1.5	にんぎょうの ようすを おもいうかべながら ききましょう（にんぎょうのゆめとめざめ）				◎	○	○	音楽から感じ取ったことを身体で自由に表現する
	1.5	かし（・・・）の ようすを おもいうかべながら うたいましょう（はるなつあきふゆ）	◎						
9. にほんの うたを たのしもう	2	わらべうたを きいたり うたったり して あそびましょう（さんちゃんが／おおなみなみ）	○		○		◎		
	2	ともだちと いっしょに あそびながら うたいましょう（おちゃらかはい）	○		○		◎		
10. みんなで あわせて たのしもう	2	たがいの うたごえを ききあいながら うたいましょう（あいあい）	◎						
	2	うたごえと がっきのおとを あわせて えんそうしましょう（とんくるりんぱんくるりん）	◎	◎			○		
	4	たがいの がっきのおとを ききあいながら えんそうしましょう（こいぬのマーチ）	○	◎					
	2	がっそうの たのしさを かんじながら ききましょう（クシコスボスト）				◎	○		
うたいつごう にほんの うた	4	（たなばたさま／おしょうがつ／うれしいひなまつり）	◎						

夫が見られることから、創造的音楽学習に該当すると判断した。

「5. どれみと なかよく なろう」は、鍵盤ハーモニカを用いた題材である。このうち「けんばんハーモニカで いろいろなおとを みつけましょう (たのしくふこう)」および「けんばんハーモニカのおとを ききましょう (けんばんハーモニカでおとあそび／みつばちハニーのぼうけん)」では、さまざまな音の出し方を探して発表する活動や、簡単な旋律を創作する活動が設定されており、音の探索や創作を通して表現を工夫する点において創造的音楽学習と判断した。

「6. せんりつで よびかけあおう」における「たがいのこえをききながら よびかけあうたいいましょう (まねっこあそび)」では、グループごとに音程、リズム、強弱などを工夫して表現する活動が見られる。また、「よびかけあうように せんりつをつなげて あそびましょう (せんりつのよびかけっこ)」では、個人で創作した旋律をグループ内で反復や連結を通して発展させる活動が設定されている。いずれも旋律表現における工夫が重視されていることから、創造的音楽学習に該当すると判断した。

「7. がっきと なかよくなろう」における「きにいった おとをみつけて、うたといっしょにならしましょう (さがしてみよう ならしてみよう)」では、簡単なリズム楽器を用いて鳴らし方を探索し、自分好みの音を見つける活動が行われている。また、「えから おもいうかべたおとを くみあわせて おんがくをつくりましょう (えからうまれるおんがく)」では、教科書に示された絵や擬音語から音を想像し、楽器で表現する活動が設定されており、いずれも創造的音楽学習として位置づけられる。

「8. ようすを おもいうかべよう」における「にんぎょうの ようすを おもいうかべながら ききましょう (にんぎょうのゆめとめざめ)」では、鑑賞した楽曲の情景を思い浮かべながら身体で自由に表現する場面が見られる。音楽の感じ方を基に表現を構成している点において、創造的音楽学習に該当すると判断した。

3.4 各活動タイプが占める割合

最後に、1年生の年間授業数68時間のうち、主活動とする活動タイプおよび創造的音楽学習がそれぞれどの程度取り扱われているかについて、時間数とパーセンテージを表2に示す。表2によると、活動タイプ別でみると歌唱活動と器楽活動が占める割合が、それぞれ年間の約3分の1を占めていることがわかる。一方、創造的音楽学習だと判断できる活動も、68時間中21.5時間と、全体の3割を占めていた。

表2 活動タイプの取扱い時間数と割合

	歌唱	器楽	音楽づくり	鑑賞	身体表現	創造的活動
取扱時間数	24.5	21	12	10.5	8	21.5
年間を占める割合 (%)	36%	31%	18%	15%	12%	32%

4. 考察

本研究の分析結果から、小学1年生の音楽科授業において、創造的音楽学習は全体の3割を超えており、年間の約3分の1の活動がそれを含む授業として構成されていることが明らかになった。また、年間で扱われる10の題材のうち、8題材目までは必ず1つ以上の創造的音楽学習を含む教材

が配置されており、特定の時期に偏ることなく、年間を通して継続的に扱われていることが確認された。このことから、小学校1年生の音楽科教科書において、創造的音楽学習は補助的な位置づけにとどまるものではなく、一定の比重をもって体系的に組み込まれているといえる。これは、本研究の目的である「小学校1年生の音楽科教科書における創造的音楽学習の量的・質的特徴および年間構成上の位置づけ」を明らかにするという点において、創造的音楽学習が教科書構成の中で一定の役割を果たしていることを示す結果である。

創造的音楽学習の内容に着目すると、器楽活動や身体表現活動は比較的取り組みやすい活動として位置づけられていると考えられる。簡単なリズム楽器を用いて音を出す活動は、幼児期から経験している児童が多く、慣れ親しんだ活動の中で自分なりの工夫を加えて表現したり、友達の表現を模倣しながら遊んだりすることを通して、創造的音楽学習が自然に発展していく様子が見える。また、鍵盤ハーモニカを用いた旋律創作では、使用する音やリズムをあらかじめ限定することで、創作に苦手意識をもつ児童にとっても比較的取り組みやすい活動となっていると考えられる。一方で、条件を付加することによって自由度が制限されるため、旋律における和声感や終止感といった西洋音楽的な感覚が十分に形成されにくい傾向が見られる。この点は、創造的音楽学習を「音楽づくりの入り口」として位置づける小学校低学年段階の特性を示すものであり、学年が進むにつれて、創作活動がどのように発展・深化していくのかを継続的に検討していく必要がある。

さらに、身体表現活動においては、音楽を聴いて感じたことを自由に表現する活動が多く設定されており、動きに正解が存在しないことから、児童の多様な表現を受け止めやすい活動であるといえる。加えて、音楽と身体表現を結び付けた活動は、幼児期におけるお遊戯やリトミック活動として既に経験している児童も多く、小学校音楽科における導入期の学習、すなわちスタートカリキュラムとしても有効な役割を果たしていると考えられる。このことは、幼児期に培われた音への感受性や身体的な音楽経験が、小学校音楽科においても継承されていることを示唆しており、幼児教育から小学校教育への連続性という観点からも意義深い。

年間構成の観点から見ると、小学校1年生における創造的音楽学習は、年度当初には自由な身体表現活動から始まり、次第に手拍子やカスタネットなどを用いた簡単なリズム創作へと展開し、学年後半には旋律創作へと発展していく構成となっていた。こうした段階的構成は、児童が音楽の経験を積み重ねながら創造的に関わるための心理的・身体的な基盤を形成し、創造的に音楽に関わる態度の形成を支える構造であると考えられる。このように、年間を通して創造的音楽学習が継続的に取り入れられ、活動内容が段階的に発展していく構成が確認されたことから、小学校1年生の音楽科教科書における創造的音楽学習は、児童の発達段階に配慮しながら計画的に配置されているといえる。

以上のことから、本研究で明らかになった小学校1年生の音楽科教科書における創造的音楽学習の位置づけは、学習指導要領に示される音楽づくりや表現活動の理念を具体化する形で、幼児期の音楽経験を基盤としつつ、教科としての音楽学習へと段階的に接続する役割を担っていると考えられる。今後は、学年進行に伴う創造的音楽学習の内容や質の変化を縦断的に分析するとともに、教科書に示された創造的音楽学習が実際の授業実践においてどのように具体化され、児童の音楽的な感じ方や表し方の形成にどのように寄与しているのかを検討する。

引用・参考文献

- 1) 坪能由紀子「創造的音楽学習」日本音楽教育学会編『日本音楽教育辞典』, 音楽之友社, 2004, p.535
- 2) 中村礼香・水谷いつみ「幼児教育における創造的音楽学習に関する研究—イングランドのEYFS 指針及び実践例に着目して—」鹿児島女子短期大学紀要第60号, 2023, pp.71-78
- 3) 水谷いつみ・中村礼香「イングランドの創造的音楽活動に見る保幼小連携 —EYFS 指針とナショナル・カリキュラムの活動例に着目して—」福岡女学院大学紀要 人間関係学部第25号, 2024, pp.65-71
- 4) 中村礼香「ドイツの幼児教育における音楽活動について—ブレーメン州の教育計画に着目して—」志學館大学教職センター紀要第8号, 2023, pp.67-74
- 5) 中村礼香「ドイツの幼児教育における音楽活動について(2)—テューリンゲン州の教育計画に着目して—」志學館大学教職センター紀要第9号, 2024, pp.29-36
- 6) 中村礼香「ドイツの幼児教育における音楽活動について(3)—ベルリン州の教育計画に着目して—」志學館大学教職センター紀要第10号, 2025, pp.117-124
- 7) Paynter, J. & Aston, P. "Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music." Cambridge University Press, 1970.
- 8) ペインター, J.・アストン, P. (著), 坪能克裕 (訳)『音楽の語るもの — 創造的音楽学習の理論と実践 —』音楽之友社, 1982
- 9) Swanwick, K. "Teaching Music Musically." London: Routledge, 1999.
- 10) 坪能克裕『音楽科教育と創造性』音楽之友社, 1985
- 11) 島崎篤子「日本の音楽教育における創造的音楽学習の導入とその展開」教育学部紀要第44集, 2010, pp.77-90
- 12) 小笠原勇美「創造的音楽学習と基礎力に関する一考察」岩手大学教育学部研究年報第54巻第1号, 1994, pp.171-181
- 13) 文部省『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局, 1989.
- 14) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 音楽編』東洋館出版社, 2018.
- 15) 鹿児島県教育委員会「令和6～9年度使用教科用図書採択一覧表(小学校)」
https://www.pref.kagoshima.jp/ba04/kyoiku-bunka/school/kyokasyo/documents/67748_20231102125055-1.pdf (令和8年1月20日確認)
- 16) 小原光一ほか『小学生の音楽1 指導書 研究編』株式会社 教育芸術社, 2024.

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」具現化に向けた保育実践の分析 —保育原理との接続の視点から—

Analysis of Childcare Practices Aimed at Realizing the Desired Developmental Outcomes by the End of Early Childhood —From the Perspective of Connecting with Childcare Principles—

今村 幸子

Sachiko Imamura

鹿児島女子短期大学

本研究では、2017年改定で示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（以下、10の姿）」を、具現化し実際に行った保育実践や保育計画を対象に、保育原理の中核である「環境」「遊び」「子どもの学び」の三視点から検討を行ったものである。研究1では、大分県幼児教育センターのホームページで紹介されている実践報告（対象年齢0～5歳、全14事例）を分析し、作り込みすぎない環境構成の下で、子どもの主体的な選択・試行錯誤・協同が連続的に生起し、「自立心」「健康な心と体」「思考力の芽生え」等の複合的な育ちが同時に表出することを示した。研究2では、学生の指導案（分析対象8つ）を分析し、多くが10の姿を意識している一方で、活動は画一化しやすく、自由度の高い展開と援助を行う事が難しいことが示された。これらのことから、10の姿について到達目標ではなく成長の方向性として捉える視点となっているが、子どもの自己決定を支える環境設定や遊びの展開を支える援助を基盤に保育者が環境を再構成し続ける保育の営みには高い専門性が必要であることが示された。

Keyword : The ideal state we hope children will develop by the end of early childhood, Principles of Childcare, Environment, Play, Children's Learning

キーワード : 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿 保育原理 環境 遊び 子どもの学び

I. はじめに

1) 問題と目的

2017年文部科学省・厚生労働省によって幼稚園教育要領、保育所保育指針、認定こども園教育保育要領の改訂が行われ、その中で保育・幼児教育の目指すべき方向性として「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（以下、10の姿）が示された。10の姿は、幼児期の遊びや生活を通して育まれる資質・能力（「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力の基礎」「学びに向かう力、人間性」）を具体化したものである。ただ、留意することとして、10の姿は、幼児の保育・教育における到達目標ではなく幼児の姿を捉える視点であり、指導を考慮する際の参考枠組みとして位置づけられている（内閣府・厚生労働省・文部科学省、2018）。また、幼児期と学童期の生活や教育方法の違いから幼児教育関係者と小学校教諭のイメージする子ども像が異なるといった幼小接続の問題点を緩和し、共通の子どものイメージをもって子どもの小学校への移行の負荷を軽減することに関して、10の姿を保育士・幼稚園教諭と小学校教諭が共有することは有効であると考えられている（内閣府・厚生労働省・文部科学省、2017）。

これまでの「10の姿」に関する研究からの知見では、針山・菅原（2024）は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に関する論文のレビューを行う中で、「『10の姿』が教育指針として一定の効果を発揮している一方で、その具体的な実践方法や評価基準には統一性が欠ける」と述べており、

実践として「10の姿」を具現化する部分の課題を指摘している。井口（2020）においては、「10の姿」に関する課題として、「10の姿」を「到達目標として捉えてしまう」こと、「総合的な遊び、生活の姿を『10の姿』に細分化して見とるのが難しい」といったことが保育者から挙げられていた。また、「10の姿」に関する成長について、「個の育ちと集団の育ちのどちらに焦点を当てて取り組むべきか難しい」といったことも挙げられていた。また、幼小連携に関する研究の中でも、野口ら（2023）は、「10の姿」の「言葉による伝え合い」に着目し、思い浮かぶ子どもの姿を5歳児担任保育者と小学校教諭に挙げてもらったところ、5歳児担任保育者からは個人差やできない姿が多く挙げられ、小学校教諭からは伝達・要求、主張について多く挙げられ、内容の捉え方に差があることを明らかにした。また、杉山（2025）の研究においては、「10の姿」の具体事例について取り上げている保育者養成用のテキストの中の事例においても、多様な子どもの姿が取り上げられており、自由遊びや日常場面に見られる姿か、保育者が設定した活動場面で見られる姿かといった点においても多様であったということが報告された。

これらの指摘は、「10の姿」が到達目標ではなく、方向性であり、子どもを見とるための「視点」、「手段」であるために、幅を持った表現になっており、そのために「10の姿」の示し方の曖昧性があるといった指摘であると考えることができる。

本研究では、①「幼児期に育ってほしい姿」を考慮した保育・幼児教育実践にはどのようなものがあるのかについて明らかにする②「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を考慮した保育・幼児教育活動の内容について、保育原理における重要な要素である「環境」「遊び」の視点から整理することを目的とした。

2)「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の理念

2017年に告示された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。これは、幼児教育と小学校教育とを貫く柱として示された「三つの資質・能力」である「知識及び技術の基礎」「思考力、判断力、表現力の基礎」「学びに向かう力、人間性」が保育内容のねらい及び内容の中でどのように伸びていくかについて具体像として示されたものとされている（橋川，2020）。幼稚園教育要領解説においては、この「10の姿」が到達すべき目標や個別にとりだされて指導されるべきものではないことが示され、これらはむしろ小学校教諭と子どもの姿を共有する手がかりとして活用し、幼稚園と小学校の円滑な接続をはかることに寄与すべきものとして設定されている（文部科学省,2018）。針山・菅原（2025）は、これまでの研究レビューから、10の姿が幼児教育の評価の視点として広く用いられていること、小学校との接続の観点から研究が進んでいること、地域や園の特性に根差した実践研究が増加しつつあること、保育の質の改善・指導計画との関連が検討されつつあることの4点を指摘している。また、課題として、評価基準の曖昧さとそのために生じる実践への活用のしにくさについて挙げている。橋川（2020）は、10の姿の導入により、小学校教育との整合性を重視しすぎること、本来幼児教育が大切にしてきた生活や遊びの豊かさといった生命性を深める学びを弱め、結果としての子どもの姿を重視し、有能性を高めることを重視してしまう危険性を指摘した上で、10の姿に達成すべき姿を見出すのではなく、10の姿に成長の方向性を見出しながら、生命性を深める遊びに寄り添って育てていく必要があると述べている。さらに、保育実践面について、賀門・奥（2019）は10の姿が園のみで目指される子どもの姿ではなく、家庭でのあり方も影響を及ぼすものであるとし、地域の文化やその中で家庭での親子の関わり方の質の向上が必要であることを指摘している。保育者の学びという視点から松原ら（2023）は、実習記録を10の姿で分析するこ

とで子どもを見る視点が深まり、保育学生の自己課題が明確になることを確認し、10の姿には保育実践そのものへの影響のみならず保育者の専門性向上にとっても有益であると述べ、10の姿を意識して幼児期の教育・保育が行われることの効果について言及している。これらのことから、10の姿は子どもたちの小学校への移行をスムーズにし、保育者にとっても専門性を高めることに貢献するものである。しかし、その運用に仕方については、検討の途上にあり、達成目標ではなく成長の方向性を示すものとして正しく扱われることが重要であるといったことが、これまでの研究から示されている。

3) 保育原理の視点

幼児教育は2017年改定の幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領において「環境を通して行う」ことが基本であり、子どもの主体的な活動や遊びを中心に行われ、その中で資質・能力を一体的に育むことが目指されるべきことが明確に示された。これについて、無藤（2021）は、「幼児は環境への関わり、とりわけ自発的な遊びを通して学ぶ」ことを示し、遊びが知識・思考・意欲を総合的に育てる営みであると述べている。また、国立教育政策研究所幼児教育研究センター（2023）は、縦断研究において、環境と遊びの質が社会情動的スキルや認知的スキルの発達に寄与することを示した。これは、環境、遊び、学びの3つには相互補完性があり、子どもの発達にこれらが欠かせないことを示している。これらにより、保育・幼児教育においては、子どもの学び、学びの方法としての遊び、遊びと出会い経験をする土台としての環境という3つの要素が子ども育ちを整理する枠組みとして重要であると考え、本研究においては、この3つを中心に10の姿やそれを中心に実践を分析する枠組みとした。

Ⅱ. 研究1

1. 目的

大分県幼児教育センターによって紹介されている実践報告において、「10の姿」がどのように意識され活動が展開されているか、その活動の設定に見られる環境設定や遊びの展開から見られる子どもの発達について検討を行う。

2. 方法

1) 分析対象

大分県幼児教育センターのホームページで紹介されている実践報告全49実践の中の14の実践についての実践報告

2) 分析方法

大分の幼児教育センターが公開している実践報告の中で分析対象とした実践報告について、「環境の設定」「遊びの展開から見る子どもの学び・発達」の2つの視点に基づいて分析を行った。

3. 結果

1) 対象事例の特徴

大分県幼児教育センターのホームページ上で紹介されている実践事例49事例の中から、3歳以上児の実践について実践日の新しいものから順に年齢毎3事例、2・1歳児の実践についても実践日の新しい順に各年齢毎2事例、0歳児の実践1事例を分析対象とした。対象事例の概要について表1に示した。また、各実践報告において示されていた「10の姿」の項目について表2—1、表2—2に示した。表中への表記に関しては、実践内容と関連が深いものについて◎、関連があるものについて○とした。どの実践も「10の姿」の複数項目について意識され、ねらいとして掲げられてい

た。また、個別の幼児の成長の過程を丁寧に記録している実践がある一方で、子ども同士の関わりや集団としての育ちの見取り、保育者の子どもに対する関わり方や環境の意図的な変化を生じさせる保育者の援助について丁寧に示されていた。

表1 分析対象事例の概要

	年齢	実践概要
①	5	【大人も遊べる遊園地だよ！】 子どもたちは遊園地遠足をきっかけに園で遊園地作りを始め、ジェットコースターの車作りやコース設計を友達と相談しながら進めた。試走して改善したり、安全のため配置を工夫したりし、参観日には大人も乗れる遊具として完成させた。
②	5	【ピカピカの泥団子を作ろう！】 子どもたちは泥の状態を調整しながら泥団子作りを始め、ひび割れに気付くと水に浸して復活させる方法を試した。乾燥対策にふた付き容器やビニール袋を使い、磨き方もスポンジや布を比較して工夫。年下児にも作り方を教えるなど、試行錯誤を重ねてピカピカの泥団子作りを楽しんだ。
③	5	【秋のお店屋さんごっこ】 子どもたちは拾った木の実や落ち葉を使って遊ぶ中で「お店屋さんごっこ」をしたいと話し合い、レストラン・おもちゃ屋・ペットショップ・おしゃれ屋の4つを開店した。商品作りや看板作り、接客、買い物を楽しみ、落とした商品への対応や冠の調整など、必要に応じて工夫しながら遊びを発展させていった。
④	4	【先生、これ見て！】 子どもたちは園庭裏の道具置場でダンゴムシ探しに夢中になり、石や落ち葉をどけて見つけた虫を容器に集めて観察した。Y児は穴のあいた枯葉を見つけ、ダンゴムシの餌だと判断して容器に入れ、逃げないように深い牛乳パックへ移し替えるなど、友達と一緒に工夫しながら関わりを広げていった。
⑤	4	【砂で作ったケーキ屋さん】 子どもたちは異年齢の仲間とお店屋さんごっこの準備を進め、園庭では砂や自然物を使ってケーキ作りを楽しんだ。A児は材料を選んで並べる場を工夫し、B児は友達の助言を取り入れながらケーキを作り直すなど、自分のイメージを表現。完成品を並べると自然とケーキ屋さんごっこが始まり、店員役ややり取りを楽しんだ。
⑥	4	【東こども園、あ～楽しかった！】 交流会「わくわく会」で、A児は太鼓橋で遊んだ後、友達と虫探しや木の穴の観察を楽しんだ。長い蔓を見つけると友達が次々と集まり、掛け声を合わせて協力して引っ張る姿が生まれた。後半は好きな「バルーン」に参加し、曲に合わせて皆と動きを揃え、パンダを出すことに成功して笑顔を見せた。
⑦	3	【いらっしゃいませ、おいしいトウモロコシです】 子どもたちはお店屋さんごっこのためにトウモロコシやたこ焼きなどの商品を作り、帽子やエプロンも用意して店員になりきって遊んだ。A児は注文に合わせてトウモロコシを焼く真似をし、B児は客が来ないと移動販売を始めるなど工夫。配達ごっこでは商品を箱に入れて届ける姿も見られ、売り買いややりとりを楽しみながら遊びを広げていった。
⑧	3	【私の「一番いい音」】 雨の日、A児はドングリ遊びのコーナーで大小のペットボトルを使い、ドングリを入れては振って音の違いを試した。量を変えると音が速くなることに気付き、何度も入れ直して自分の「一番いい音」を探し続けた。最後にちょうど半分ほどの量に調整し、満足する音を見つけて保育室へ持ち帰った。
⑨	3	【3歳だもんね】 M児は保育者を誘って葉を集め、砂場でお団子作りに挑戦したが崩れてしまうため、友達の握り方を真似してギュッと力を入れることで形を作れるようになった。翌週も自ら砂と水を準備し、友達と一緒に団子や卵作りを楽しみ、会話を交わしながら量を増やして遊びを広げていった。

⑩	2	【B君も、乗りたいんだね。】 A児・B児・C児は外遊びでピンクのランニングバイクをめぐり取り合いが生じた。保育者は一人ひとりの気持ちを聞き取りながら話し合いの場をつくり、A児は状況を見守りつつ友達の気持ちに気付いていく。最終的にA児は自分が乗っていたバイクを譲ることを選び、涙をこらえながら友達に貸す行動へとつなげた。
⑪	2	【こども園、楽しいよ！】 園生活に慣れず部屋に入れなかったA児に、保育者は毎日一緒に園庭を散策し、桑の実潰しを通して安心して遊べる場を作った。翌日には母国の遊び方を取り入れ、木片で実を潰す姿を友達に紹介。仲間も次々と参加し、紙に色を付ける遊びへ広がった。A児は友達との関わりが増え、部屋に入ることもできるようになった。
⑫	1	【なになぁ】 1歳児A児は砂場の道具や砂の感触、影や草など身近な環境に興味を示し、触ったりこすったりしながら探索を楽しんだ。移動先でも砂を落とす、葉をちぎる、影を追うなど好奇心のままに関わりを広げた。プランターの花を抜きかけた際には保育者が優しく土に戻して見せ、A児はその様子をじっと見て自然への関わり方を学んでいった。
⑬	1	【のぼって、くぐって、おとしてあそぼ！】 室内で体を動かせる環境として、保育者が斜面つきの“お山”や段ボールトンネル、『ポットン落とし』を用意した。子どもたちは登ったり滑ったり、トンネルをくぐったり競争したりしながら思い思いに挑戦。穴にボールを落とす遊びでは、入る穴を探して繰り返し楽しんだ。多様な動きに触れ、夢中で体を使って遊ぶ姿が見られた。
⑭	0	【心地よさのなかで】 散歩カーで公園へ出かけた0歳児たちは、保育者に見守られながら歩く・はうなど自分の力で探索を楽しんだ。A児は落ち葉を手に取り色や形を比べ、B児は影の動きに興味を示すなど、身近な自然に主体的に関わった。保育者は子どもの発見に寄り添い言葉を添えながら、安心して探索を広げられる環境を支えた。

表2-1 対象実践に関わる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の内容

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
健康な心と体	◎				○	◎	
自立心	○	◎	◎		◎	○	◎
協同性	◎	○	○	○	○	◎	
道徳性・規範意識の芽生え	○						
社会生活との関わり	○	○	◎				◎
思考力の芽生え	○	◎	○	◎	○		○
自然との関わり・生命尊重		○		◎		○	
数量や図形、標識や文字などへの関心		○	○				
言葉による伝え合い	○	○		○		○	○
豊かな感性と表現					◎		○

表2-2 対象実践に関わる「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の内容

	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭
健康な心と体				○		◎	◎
自立心	○	◎	○	◎	○	◎	
協同性			○				
道徳性・規範意識の芽生え			◎				
社会生活との関わり		○		◎		○	○

思考力の芽生え	◎	○				○	
自然との関わり・生命尊重	○	○			◎		◎
数量や図形，標識や文字などへの関心	◎						
言葉による伝え合い		◎					
豊かな感性と表現	○			○	◎		○

2) 保育原理における中心的な3つの視点(子どもの学び・環境・遊び)による分析

10の姿の内容と実践内容の関わりが深いと示されたもの（表2-1及び表2-2において◎で示されたもの）の共通点が多い実践において、多い順に5つの項目について取り上げ、その特徴について分析を行った。

最も◎が多かった項目は「自立心」であり、実践②③⑤⑦⑨⑪⑬において関連の深い項目として挙げられていた。これに関わりの深い実践における環境設定の特徴は、実践②⑨⑪では、園内の自然に保育者自らも子どもと一緒に関わることから、子どもたちは自分の興味のあるものを自分で見つけ、主体的に関わっていく姿があった。その中で遊びが次の展開を迎えやすいように何気なく教材を置いておくことで、その時の遊びに満足した後に次の段階に自然に展開していく様子があった。⑬の実践においては、普段慣れたはずの環境の中にいつもと違うセッティングを準備することで、小さな年齢でも安心した環境下で新しいことに興味を持ち、自ら選んで環境と関わることで、幼いながらも自ら選択し自ら環境に働きかける様子が見られた。③⑤⑦の実践においては、お店屋さんという自分で関わる場所や役割、物を選択できる環境を設定し、その中で自ら選んだ物や役割に関わっていく姿があった。お店で扱う品についても、子どもが園内で自然と出会った中で選択し、工夫して商品へと作り上げる姿が見られた。これらに共通するのは、子どもが慣れた環境下で伸び伸びと自己発揮ができ、その中に子ども自身が選択できる自由度の高い設定がなされ、子ども自身が自分の活動を自分で選択・決定し、活動し、改善を繰り返しながら自分のやりたい活動を作り上げる姿が見られた。

2番目に◎の多かった項目は「健康な心と体」であり、実践①⑥⑬⑭において関連の深い項目として挙げられていた。これに関わりの深い実践における環境設定の特徴は、遊園地のように「進む・止まる・曲がる」を考えるコース作りや斜面と平面を組み合わせたお山、樹木の穴や自然物をめぐる探索等、多様な動きや感覚が自然に引き出される構成が設定されており、高さ・長さ・穴・形状が動きを誘発する素材が準備されている、探索したくなる自然物や変化のある環境が準備されていた。その中で子どもが自分で選ぶ環境が整えられていた。子どもの遊びによる学びとしては、自分の興味をもとに主体的に動き、身体を十分に使って「感じる・確かめる」体験、試してみて、気づき、工夫するといった流れが保育の中で認めることができた。

3番目に◎の多かった項目は「社会生活との関わり」(実践③⑦⑪)、「思考力の芽生え」(実践②④⑧)、「自然との関わり・生命尊重」(実践④⑫⑭)であった。「社会生活との関わり」と関連の深い実践における、環境設定については人が自然に集まる場が準備され、子どもたちの中に役割が生まれるような活動が組まれることで社会的役割について学ぶ姿があった。また、活動の中では、役割に応じた対話が生まれ、保育者がつなぎ役として子ども同士の関りを支えていた。その中で、子どもたちは、自分の興味に基づき活動を展開し、友達や周囲の人の意見や遊びに触れながら関係を深め、興味あることについて試し、改善し、何度も試すといった繰り返しの中で学ぶ姿があった。「思考力の芽生え」と関連の深い実践における環境設定については、大きさの違うドングリやペツ

トボトル、石、ブロック、枯れ葉、土、布、袋などの様々な変化が生まれる素材が準備されていた。それらは、子どもが試行錯誤の中で使用すると、すぐに結果としての音や形や状態の変化を示してくれる。その変化に基づき更なる工夫をするといった姿があった。それらの活動により子どもたちは、自分の興味に基づいて活動し、素材に触れる中で自分の物質への働きかけがどのような結果になるのか身体で確かめ、繰り返し行う中で仲間との学び合いが生まれ、できたことや気付きを伝え合う姿が見られた。「自然との関わり・生命尊重」と関連の深い実践における環境設定については、まず子どもが自由に遊びまわられるだけの環境が準備され、だんごむしの葉の食痕や公園の赤い葉や影の動き等、偶然の出会いが引き起こされる設定がなされていた。その環境下で砂の感触や葉っぱの手触り、光や影の変化など五感で「触れる・感じる」自然体験が生まれていた。その中で大人は自然への気づきを妨げない距離で見守り、自然や環境に自ら関わろうとする主体性を育てていた。安心して環境と関われることで好奇心の広がりが見られた。さらに、友だちや保育者に気付いたことを共有する姿が見られ、豊かな体験が興味を広げ、人に伝えたい気持ちが芽生えるといった成長が見られた。

Ⅲ. 研究 2

1. 目的

保育学生が作成した実施したい保育についての保育計画（指導案）において意識された「10の姿」について、その傾向を調査し、保育計画内で設定された活動における環境設定の工夫、活動を通してねらう子どもの発達にはどのような傾向があるのかについて検討を行う。

2. 方法

1) 分析対象

X 短期大学の幼稚園教育実習 I で学生が作成した保育計画（指導案）の中で A 評価を得た指導案 8 つ。

2) 分析方法

保育学生が作成した指導案については、活動内容とねらいとして設定された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と活動内容の関係について整理を行った。

3. 結果

1) 保育計画に用いられた「10の姿」についての記述内容

A 評価を得た保育計画（指導案）8 つ（A ～ H）において行った主活動について表 3 に示した。また、8 つの保育計画（指導案）うち 7 つの保育計画に「10の姿」の記載があった。記載されていた「10の姿」について表 4 に整理した。表 1 から、8 つの保育計画のうち 5 つの保育計画に製作遊びが含まれていた。2 つの保育計画にゲームが含まれていた。他に、演奏（音楽）遊びやサーキット遊びが設定されていた。

また、表 2 についてみると、「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「思考力の芽生え」に関して、複数の保育計画の主活動においてねらいに挙げられていた。主活動が製作遊びである保育計画、または主活動に製作遊びが含まれる保育計画においては、5 つの計画のうち 4 つの計画の活動のねらいに「豊かな感性と表現」が挙げられていた。残りの 1 つの計画は、「10の姿」の提示そのものがなされていない保育計画であったため、「10の姿」が示された保育計画においてはすべての計画において示されたことになる。

また、製作活動が含まれる保育計画 5 つのうち 3 つのねらいに「協同性」が挙げられていた。「協

同性」について、3つの計画で扱っている主活動は、A「クリスマスツリーに飾る雪だるまを作ろう」C「やきいもを作って遊ぼう」D「サンマギターで演奏会を開こう」の3つであるが、「協同性」についての説明にあたる記述内容は、A「製作活動を通して、冬をイメージして雪だるまを作ることを楽しみ、友達作品を見て、想像力を膨らますことができるようになる」C「製作活動を通して、友達作品の良さや面白さを感じ、自分の作品との違いに気付くようになる」D「サンマギターを弾くことを通して、友達の表現の違いに気付くとともにお互いの良さを認め合えるようになる」であった。また、製作活動以外の主活動について書かれた保育計画であるEとGにおいても、主活動のねらいとして「協同性」が挙げられた。その2つの計画における主活動は、E「怪獣と闘おう」G「いろいろな言葉を探そう」である。保育計画における記述内容は、E「ゴールに向かって、教師と友達と一緒に協力しながらサーキット遊びに親しみ取り組む」G「友達や教師と一緒に、様々な種類の言葉を考えたり、同じイメージを持ってひらがなを探したり役割分担をしたりして、一緒に遊ぶ楽しさを感じる」であった。これらから、製作活動においては、「協同性」としてねらっている内容は、自分と他児の違いに気付き、認めるといったことであることとして用いられている。これに対し、ゲーム遊びやサーキットにおいて用いているE、Gは、「協働性」として協力してゴールに向かうことや役割分担をして共通の活動を遂行することとして用いている。後者の使い方は文部科学省（2018）の幼稚園教育要領解説において「一緒に活動を展開する楽しさや、共通の目的を実現する喜びを味わう」とされている部分に対応するものと考えられる。一方、製作活動のねらいにみられる内容は、「友達との関わりを深め」、「その中で互いの思いや考えなどを共有し、次第に共通の目的をもつようになる」という内容の前半部分にあたると考えられる。ただ、Cの保育計画は5歳児対象であり、EやGの対象年齢と同じであることから、対象児の発達段階に応じて「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として示される「協同性」の発展過程と発達段階が結びついた結果であるとは考えにくい。これを見ると、同じ「協同性」であっても、同じ対象年齢について考えたとしても保育者によって描く姿は異なると考えられる。

「道徳性・規範意識の芽生え」の内容をねらいとして挙げていたのはB「秋の食べ物バスケット」とE「怪獣と闘おう（サーキット）」であった。それぞれの記述内容は、B「ゲーム遊びを通して友達の気持ちに気付き、思いやりをもって関わるようになる」E「ルールや約束事を守り、自分で理解して行動する」であった。前者は、文部科学省（2018）の幼稚園教育要領解説の「道徳性・規範意識の芽生え」において示されている「自分の体験を基に、友達の気持ちに共感したり、状況を解決するために提案したりすること」といった部分の一部にあたると考えられる。後者は同解説における「自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりする」の部分に該当する内容であると考えられる。また、「思考力の芽生え」については、A「クリスマスツリーに飾る雪だるまを作ろう」とD「サンマギターで演奏会を開こう」の2つの保育計画においてねらいとして挙げられていた。詳しい内容として、Aでは「季節ならではの製作活動を行う中で、季節ならではのものに興味をもつようになる」「制作活動を通して冬をイメージして雪だるまを作ることを楽しみ、友達作品を見て、想像力を膨らますことができるようになる」の2つが挙げられ、Dは「自分の製作した物を使うことで、物を大切に使う姿やギターの正しい使い方を知ることができるようになる」ことを挙げていた。これらについて、文部科学省（2018）の幼稚園教育要領解との関連を検討すると、Aのねらいは、「身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりするようになる」および「友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考えたりする」に関するものと考え

えられる。D もまた、A と同じ部分である「身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりするようになる」に該当する狙いであると考えられる。このことから、A と D の2つの保育計画のねらいに用いられた「10の姿」に関する内容は類似性の高い内容であることが考えられる。

表3 A評価を得た保育計画（指導案）における主活動

	年齢	保育計画で扱った主活動
A	4	クリスマスツリーに飾る雪だるまを作ろう（花紙を用いた季節の製作遊び）
B	4	秋の食べ物バスケット（ゲーム遊び）
C	5	やきいもを作って遊ぼう（新聞紙を用いた製作）
D	4	サンマギターで演奏会を開こう（廃材を用いた楽器作りと演奏遊び）
E	5	怪獣と闘おう（平均台や跳び箱、フラフープを用いたサーキット遊び）
F	5	スタンドグラスのポンチョをつくろう（カラービニールを用いた衣装作り）
G	5	いろいろな言葉を探そう（ひらがなカードで言葉を作るゲーム遊び）
H	4	「惑星コマ」をつくってあそぼう（折り紙と紙皿を用いた製作）

表4 A評価を得た保育計画に記載された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

	A	B	C	D	E	F	G	H
①健康な心と体					○			
②自立心								
③協同性	○		○	○	○		○	
④道徳性・規範意識の芽生え		○			○			
⑤社会生活との関わり								
⑥思考力の芽生え	○			○				
⑦自然との関わり・生命尊重		○						
⑧数量や図形、標識や文字などへの関心							○	
⑨言葉による伝え合い							○	○
⑩豊かな感性と表現	○		○	○				○

IV. 考察

本研究では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が保育現場でどのように具現化され、どのような保育活動が展開されているかについて実際の実践内容から検討を行う事を目的としていた。大分県幼児教育センターによって紹介されている実践事例からは、ねらいに沿った環境の設定が行われていたが、その設定は作り込みすぎず、どの実践も子どもが主体的に気づき動くことが優先されたものとなっていた。どの活動も自由度が高く、子ども自身の興味から活動が生まれ、活動の結果から新たな考察や改善が得られて、更に次の活動に続いていくような展開が見られた。これらの実践は、先行研究の中でしばしば問題とされてきた「10の姿」の内容の曖昧性と到達目標として扱い、その結果としての画一化された活動や個別な能力育成につながるといった懸念を払拭するような内容であった。賀門・奥（2019）が、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、明確に分類されるものではなく、それぞれが複雑に絡み合い、一つの行為（姿）の中に多くの要素が含ま

れると述べているが、本研究において対象とした実践もその多くが、ねらいとして示した「10の姿」の項目に関わらず幼児が環境に自ら関わり、自己決定の上に活動し、環境からの反応から工夫して再度環境に関わっていくといった大きな枠組みや流れは共通にみられるものであった。掲げた項目により異なることは、むしろ子どもの姿の見取りの視点にあり、子どもの成長の語られ方は意識した「10の姿」の項目を軸に捉えられていた。一方、学生による保育計画に関しては、一つの活動において複数の視点（項目）を持って設定していることは共通であったが、活動内容には自由度が少なく画一的な内容が目立っていた。このことは、保育技術が未熟な学生が子どもたちを導く難しさを表していると考えられる。子どもの興味関心に沿って、自由に活動を展開させながら、子どもたちをサポートし、子ども自身の学びに繋げるという行為は簡単にできるものではない。そのために、ねらった「10の姿」における項目が直接的に現れるような活動を計画の中に入れるといった内容となっている。このことから、「10の姿」の内容やねらい、その考え方については保育者の中で周知されつつあるが、実際の保育実践の中で直接的にねらうのではなく、子ども自らの選択に沿って学んでもらうようなセッティングをすることや、その際の援助を行う事は高い保育技術が必要とされ、そのことそのものが専門性であるために保育者が絶えずその必要性を自覚し保育力を磨いて初めて達成されるものであると考える。

本研究は、あくまで1県のホームページにおいて紹介されていた事例と1養成校の学生が作成した保育計画を対象としたものであり、本研究における考察は保育全体に言えることであるとは限らない。今後より多くの実践や保育計画について「10の姿」を中心とした分析を行うことが求められる。

文献

- ・橋川喜美代（2020）幼児期の学びと幼児教育の質をめぐって，関西福祉科学大学紀要24, pp105-116
- ・針山まゆみ・菅原航平（2025）「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と発達心理学との関連：スコーピング・レビュー，別府大学短期大学部紀要44, Pp35-44
- ・井口眞美（2020）「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を保育の質向上に活かすために，実践女子大学生生活科学紀要57, pp19-36
- ・賀門康博・奥美代（2019）「幼児期の子ども達と家庭環境調査から見える変化」～“幼稚園教育要領等にある10の姿”に関わる一考察～，郡山女子大学紀要55, pp215-232
- ・国立教育政策研究所幼児教育研究センター（2023）幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究，平成29年～令和4年度プロジェクト研究報告書 幼児教育002
- ・厚生労働省（2018）保育所保育指針解説
- ・文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説
- ・無藤隆（2021）幼児教育の基本としての発達・遊び・学び，文部科学省資料 https://www.mext.go.jp/content/20210720-mxt_youji-000016944_08.pdf
- ・内閣府・厚生労働省・文部科学省（2018）幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説
- ・野口隆子・松壽洋子・佐久間路子・堀越紀香（2023）保育者・小学校教諭の幼保小連携・接続に関する認識—接続期キーワードの既知と「言葉による伝え合い」の姿の理解に関する分析—，乳幼児教育・保育者養成研究3, pp35-45
- ・大分県幼児教育センターホームページ内「幼児期の終わりまでの育ってほしい10の姿とは？」

<http://www.pref.oita.jp/site/oita-youjikinoowarimadenisodattehosiil0nosugata.html>（最終閲覧日2026年2月11日）

- ・ 杉山実加（2025）「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」における「言葉による伝え合い」の事例分析―保育者及び学生向け書籍の整理を通して―, 名古屋短期大学研究紀要63, pp33-41

介護等体験実践報告

野浪 俊子

1. 介護等体験の目的

「介護等体験」とは、1997年に制定された「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律」（介護等体験特例法）により制定されたものであり、義務教育課程の教員免許を取得するために必須となっている。

したがって、義務教育諸学校の教育職員免許状の授与を受けるにあたって、特別支援学校（2日間の介護等体験実習）と社会福祉施設（5日間の介護等体験実習）において、文部科学大臣が定める「介護等の体験（7日間）」を行わなければならない。この「介護等体験」の目的は、義務教育に従事する教員が、個人の尊厳及び社会連携の理念に関する認識を深めることの重要性にかんがみ、教員としての資質向上を図り、義務教育の一層の充実を期する観点から、介護等体験（7日間）を行うことが法令に定められている。

本学においては、平成10年度入学生から教職課程を履修する学生（義務教育諸学校の教員免許取得希望学生）に対して、上記の目的・趣旨を達成するために、主として教職課程履修3年次に、特別支援学校で2日間、社会福祉施設で5日間の介護等体験（7日間）を実施している。そして、介護等体験の事前・事後の指導を含めて、教員の資質として必要とされる個人の尊厳及び社会連携の理念に関する認識を育成し、さらには人の心の痛みのわかる教員、各人の価値観の相違を認められる心を持った教員の育成を目指している。

2. 令和7年度「介護等体験」実践報告

(1)「介護等体験」の事前・事後の指導内容

令和7年度に、本学の中学校教員免許状取得希望学生は12名であった。

令和7年度の「介護等体験」の事前・事後の指導内容は下記に示すものである。

【表1】介護等体験の事前・事後の指導内容（教職エントリー学生3年生対象に実施）

オリエンテーション実施日		内 容	
令和7年度 「介護等体験オリエンテーション」 実施日	第1回 4月17日	指導1 (事前指導)	・介護等体験の趣旨や目的、心構えについて ・介護等体験「社会福祉施設実習：5日間」に関する事前指導
	第2回 6月12日	指導2 (学外指導)	・介護等体験「社会福祉体験教室（於：鹿児島県介護普及センター）」の学外指導（※6月21日）
	第3回 7月9日	指導3 (事前指導)	・介護等体験「社会福祉施設実習：5日間」に関する事前指導
	第4回 10月18日	指導4 (事前指導)	・介護等体験「特別支援学校実習：2日間」に関する事前指導
	第5回 12月11日	指導5 (事後指導)	・「介護等体験（社会福祉施設実習5日間と特別支援学校2日間）」の振り返り（反省）

上記【表1】の「介護等体験の事前・事後の指導内容」は、下記の通りである。

①「指導1（事前指導）」

「介護等体験」の目的や趣旨について、「介護等体験：社会福祉施設実習（5日間）」と「特別支援学校実習（2日間）」における実習の目的と心構え、事前準備等、必要な事項、各々手続等の詳細について指導を行った。

②「指導2（学外指導）」

「介護等体験」（社会福祉施設や特別支援学校）に関する「車椅子や歩行の介助」「食事や衣服着脱の介助」について、「福祉体験教室」（於：鹿児島県介護普及センター）の指導に基づき学外での実践的指導を行った。

③「指導3（事前指導）」

「介護等体験」である「社会福祉施設：5日間」に必要な知識や心構えについて、DVD視聴に基づき事前指導を行った。

④「指導4（事前指導）」

「介護等体験」である「特別支援学校実習：2日間」についての目的や心構え、学修内容や準備等について事前指導を行った。

⑤「指導5（事後指導）」

「介護等体験」である「社会福祉施設実習（5日間）」と「特別支援学校実習（2日間）」における全体的振り返り（反省）としての事後指導を行った。

3. 「介護等体験」の実施状況と振り返り（反省）について

令和7年度の「介護等体験」履修者は12名であった。「介護等体験」の内容である「社会福祉施設実習：5日間」と「特別支援学校：2日間」の実施状況は下記に示す通りである。

(1) 令和7年度「介護等体験：社会福祉施設実習（5日間）」の実習状況

①「介護等体験：社会福祉施設実習（5日間）」の実習施設

社会福祉施設の実習場所	人数	社会福祉施設の実習場所	人数
オーシャン倶楽部	1人	未来スクール鹿児島中央	1人
児童発達支援事業所まふいん	1人	kodon coco	1人
特別養護老人ホームかもいけ	1人	育ちサポート遊喜	1人
ディサービスセンターみなど	1人	特定非営利活動法人サポートロコペリ	1人
多機能型支援事業所 三緑	1人	児童発達支援センターてんがらん	1人
鹿児島市中心身障害者総合センター	1人	とそ清風園ディサービスセンター	1人

②「介護等体験：社会福祉施設実習（5日間）」から学んだこと

- ・人を援助する際には、相手の立場に立って考えることの大切さを学んだ。
- ・援助する時には、安心感を与えられるような関わり方が重要であるということを学んだ。
- ・「生きる」ということは、一人ひとりの感情を大切に、お互いがその感情を受け入れ、その瞬間の感情を共有できるところに幸せと喜びが生まれることを学んだ。
- ・寄り添う時には、相手のペースに合わせて、そして笑顔で接することが大切であるというこ

とを学んだ。

- ・社会福祉施設実習では、個人を受け入れ、共に支え合うことの大切さと素晴らしさを学んだ。
- ・お互いが困難を支え合うところに前向きに生きる喜びがあることを学んだ。
- ・非言語的コミュニケーション（笑顔や握手など）の素晴らしを理解した。
- ・「古い」とは、生きる新たな工夫や可能性を引き出す契機となることを学んだ。
- ・本当の援助とは、心と心を繋ぎ、笑顔を生み出すものであることを学んだ。
- ・人と向かい合う時には、障がいの有無には関わらずコミュニケーションをしっかりと取り、信頼関係を築くことの大切さを学んだ。
- ・介護等体験を通して、介護とはただ身体を支えることだけではなく、心に寄り添うことが一番大切であるということを学んだ。
- ・介護等体験を通して、介護とは「援助する」というよりも「共生していく」ことを考える場であることを学んだ。

(2) 令和7年度「介護等体験：特別支援学校実習（2日間）」の実習状況

①「介護等体験：特別支援学校実習（2日間）」の実習校

特別支援学校の実習校	人数
鹿児島南特別支援学校	10人
南薩特別支援学校	1人
串木野特別支援学校	1人

②「介護等体験：特別支援学校（2日間）」から学んだこと

- ・一人ひとりの子どもたちの障がいを「弱さ」ではなく「大切な個性」として理解していくことの大切さを学んだ。
- ・子どもの障がいに応じて、学習活動を細かく段階化したり、視覚的な手がかりを提示するなど学びやすさの工夫をすることの重要性を学んだ。
- ・言葉のコミュニケーションだけでなく表情やしぐさなどの多様なコミュニケーション方法を用いることで、子どもたちの可能性を引き出すことができることを学んだ。
- ・小さな成功体験と一緒に喜び合うことが、子どもたちに寄り添うことであり、改めて自分の指導観を見直す学びとなった。
- ・子どもたちの行動には意味があり、メッセージが含まれていることを学んだ。
- ・特別な支援を必要とする子どもたちに、これならできるという限界を決めず、本人の心に寄り添いながら、様々な可能性を引き出す教育の大切さを学んだ。
- ・「生きる」とは、互いに支え合い、自分らしさを認めることで、より豊かになることであるということを学んだ。
- ・人権尊重の教育、待つ姿勢の教育、個性を活かす教育の大切さを学んだ。

4. 「介護等体験」に関わる「社会福祉体験教室（於：鹿児島県介護普及センター）」の学外指導について

(1) 日 時：2025年6月21日（土） 10：00～12：00

(2) 場 所：鹿児島県社会福祉協議会 介護実習普及センター

(3) 「福祉体験教室」の内容について

①車椅子体験 ②ユニバーサルデザイン自助具体験 ③福祉用具見学

(4) 福祉体験教室の感想

- ・福祉体験教室を通して、「思いやり」と「想像力」の大切さを学んだ。見た目だけではわからない不自由さや苦労があり、それを理解しようとする気持ちが誰にとってもやさしい社会をつくる第一歩になることを再認識した。
- ・福祉体験教室を通して「他者の立場になって考える力」を学ぶことができた。
- ・福祉体験教室を通して、「一人ひとりの違いを尊重する姿勢」の重要性を再認識した。
- ・福祉体験教室を通して、自分とは異なる様々な立場の人々と共生していくことの大切さやどのように共生していくべきなのかということを学んだ。
- ・福祉体験教室を通して、普段の生活では気づかない「思いやりの心」の重要性を体感し、また、支援を必要としている方々への接し方を学んだ。
- ・車椅子体験で、「声かけ」の大切さを学んだ。何故ならば、「声かけ」により、介護者の不安を取り除き、また、介護者と介助者とのお互いの信頼関係を築くことができるということを学んだからである。
- ・介護用具である移動ロボット SASUKE や PALRO、話し相手ロボット Chapi など ICT を駆使した用具により、その人に合った生活が保障されていくことを学んだ。

(5) 福祉体験教室で学んだことを教師としてどのように活かしていくか

- ・福祉の視点を取り入れていくことで、見えにくい困難や苦労を抱えている子どもに気づく力が養われ、また、表面には出にくい困りごとや不便さを抱えている子どもに寄り添った教育を可能にしていくことに活かしていきたい。
- ・子どもたちが、自分とは異なる立場の人々の存在を知り、理解し支え合う思いやりの心を育む教育に活かしていきたい。
- ・教師として子どもたちに「自分には何ができるのか」「どんなことを助けてほしいのか」という自己理解に繋げることができる教育実践に活かしていきたい。
- ・福祉体験教室で学んだように、相手の目線に立って理解し、相手としっかり向き合うということを教育の場でも活かしていきたい。
- ・福祉の視点を子どもたち誰一人も取り残さない教育の実現に活かしていきたい。

5. 今後の課題

義務教育諸学校（小・中学校）の教員免許状取得に課せられている「介護等体験」は、本学では3年次に実施しており、「介護等体験」の省察として次のようなことがいえる。

まず「介護等体験の学修効果」としては、教員の資質・能力として必要とされる個人の尊厳の理解、思いやりの心、共生社会への学びが促進されていると考えられる。

他方、「介護等体験の課題」としては、教師を目指す学生達に、教師に求められる3つの力である「総合的人間力」「コミュニケーション力」「実践的指導力」をアクティブラーニングの授業等を通して育成することであると考えられる。

教育実習報告

宗 建郎

本学における教育実習について

■志學館大学教職課程における教育実習

令和7年度現在では、本学の教職課程の教育実習について法令に定めるところに従って、中学校教諭一種免許および高校教諭一種免許取得のための教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱおよび教育実習Ⅲの3科目と、養護教諭免許取得のための養護実習Ⅰおよび養護実習Ⅱの2科目を開講している。これに関わる一連の管掌は主として教職センターが行っている。

■志學館大学「教育実習」科目の性格

中学校教諭一種免許および高校教諭一種免許取得希望者は教育実習Ⅰ（1単位）および教育実習Ⅱ（2単位）がともに必修科目である。教育実習Ⅲは中学校教諭一種免許状取得希望者のみが必修単位として受講している。養護教諭免許取得希望者は養護実習Ⅰ（1単位）および養護実習Ⅱ（4単位）の2科目がともに必修科目である。

教育実習Ⅰおよび養護実習Ⅰにおいて事前指導、事後指導および観察実習が行われ、未履修の場合教育実習Ⅱと教育実習Ⅲ、養護実習Ⅱの履修を認めていない。

教育実習Ⅰおよび養護実習Ⅰの履修にあたっては、1年次に教職課程エントリー制度に登録していることが求められる。加えてその後に続く複数回の教職課程オリエンテーションにおけるすべての指導を受けていることを求めている。

この教職課程エントリー制度登録者には、2年次前期に履修カルテが配布される。履修カルテは各学期に提出の上、教職課程の履修状況のチェックを受ける。この履修カルテの提出がない場合も、教育実習Ⅰ、養護実習Ⅰそして教職実践演習（4年次）の履修が認められていない。

さらに教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、養護実習Ⅱの受講に際しては、教職センターが別に定めた受講資格を設けており、この条件を満たした者でなければ「教育実習」を行うことはできない。

■志學館大学教職課程における教育実習のスケジュール

本学教職課程は、4年次での「教育実習」および「養護実習」の実施に向けて、表1の通りのスケジュールを設定し、教職センターを中心として、学生の学びをサポートしている。

表1：教育実習・養護実習スケジュール

	1年	2年	3年	4年
4月		教職課程オリⅡ	教育実習オリ	教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ⑤
5月				教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ⑥
6月				教育実習Ⅱ・教育実習Ⅲ 養護実習Ⅱ
7月			教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ①	教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ⑦ 事後レポート
9月	教職課程オリⅠ			教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ⑧
10月		体験発表聴講	教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ② 教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ③ 教育実習Ⅰ・養護実習Ⅰ④	
1月			事前レポート	

令和7年度「教育実習」の実績と今後の課題について

■教育実習Ⅰおよび養護実習Ⅰ

教育実習Ⅰおよび養護実習Ⅰは、教育実習および養護実習前後に渡って行われる。実習を行う前には実習生としての自覚を促し、教員に必要な資質を確認し、教員の職務について理解を深め、実習への心構えを養うことを目的としている。実習後には実習を振り返り、自らの教育実践、養護実践を省察することで、教員としての資質向上を目指している。

令和7年度には、次年度(令和8年度)に教育実習を行う学生(主として3年生)を対象とした事前指導を複数回行い、冬期休業期間には教育実習事前レポートの作成を課した。また、本年度教育実習を行った4年生に対しては、事前指導及び事後指導を行い、事後レポートの提出を課した。

介護等体験は、中学校免許取得希望者を対象として社会福祉施設で5日間、特別支援学校で2日間行われた。受講者数は12名であった。

教員免許取得希望教科の内訳は、国語6名、英語3名、社会科7名、地理・歴史科5名、公民科5名、養護教諭16名であった。

■本年度の教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲおよび養護実習Ⅱ

令和7年度の実習生は35名であり、そのうち21名が養護実習を受講し、その他14名中12名が教育実習Ⅲも登録・受講した。実習校は小学校が12名、義務教育学校が1名、中学校が15名、高等学校が7名であった。取得希望教科等の内訳は国語4名、英語1名、社会科7名、地理・歴史科6名、公民科4名および養護教諭21名であった。

実習期間中、教職センター員が各実習校と電話連絡を取り、可能な場合には訪問し、実習の様子の聴取等を含め、実習校と連携を図りながら学習指導力や生徒理解力、教育実践力の習得に向けた指導に当たった。

■今後の課題

今年度は、前々年度以来課題と考えていたICTへの対応を進めた。前年度内に1教科のみでタブレットを用いた授業の指導法を導入していたが、今年度は鹿児島県内の小中学校で利用されているロイロノートを本格的に導入し、教職課程にエントリーしているすべての学生にアカウントを発行した。また、タブレットについては自身で持っているものを利用することを推奨しているが、タブレットを持たない学生に対しては貸出を行う制度を整備した。ロイロノートの活用に関しても各教科の指導法を中心に進められている。

一方で、タブレットを利用した学習に対して学生の習熟度に差が見られる。このことは教科によって利用度が異なることが原因と思われる。その背景としては担当教員のICTの習熟度の差があることと、教科によってタブレットを利用した学習法の想定しやすさに差があることが考えられる。

今後の課題としては、学生へのロイロノートそのものの使い方を指導する方法の検討と、タブレットを利用した授業法の研究を進めることが挙げられる。教育実習を行った学生からのヒアリングでは、学校によってICTの利活用に温度差があることもわかってきた。そのため安易にICTを利用するのではなく、授業の中のツールの一つとしてどのような活用方法がより適切かを考えていく必要がある。

臨床看護実習報告

科目担当 米嶋 美智子

I. 実習の目的および概要

1 目的

本実習は、養護教諭一種免許状取得を目指す学生を対象に、臨床現場における看護および保健医療活動の実際を理解させることを目的として実施した。様々な臨床場面において健康障がいを持つ人とその家族を理解し、看護の役割、多職種連携、ならびに病院と学校との連携について学ぶことを主なねらいとした。

2 概要

実習は見学を中心とした形態で行い、実習施設の指導者の指示および安全確認のもと、一部の看護技術については体験を取り入れた。実習期間中は、学生が臨床現場の実際を理解し、将来の養護教諭としての役割を考察する機会となるよう配慮した。

3 実習期間および実習施設

本実習の事前指導は2025年8月4日から8月6日に実施し、臨床実習は8月7日から9月4日までの期間内において、各学生5日間行った。事後指導は9月5日に行った。実習施設は、独立行政法人国立病院機構南九州病院、鹿児島中央整形外科スポーツクリニック、鹿児島県立加治木特別支援学校、ヘルスサポートセンター鹿児島の4施設である。対象学生は、人間関係学部心理臨床学科3年次生のうち、養護教諭一種免許状取得を予定する学生16名であった。

II. 実習の実施状況

実習は、事前指導、臨床実習、事後指導を体系的に位置付け、段階的に実施した。

1 事前指導

事前指導では、実習の目的、守秘義務、対象者への関わり方、安全管理について確認を行い、臨床実習に臨むための基礎的理解を図った。また、看護技術については、臨床実習で見学・体験する内容を想定し、フィジカルアセスメントやバイタルサイン測定等の基本的技術の復習を行い、学生が安全に実習に臨むための技術の修得状況を担当教員が確認した。

2 臨床実習

臨床実習では、看護活動の見学を中心に、多職種が連携して対象者を支援する様子を学習した。学生は、指導者の助言を受けながら、対象者とのコミュニケーションや看護の考え方について理解を深めていた。看護技術の見学項目については、各実習施設の状況に応じて実施され、概ね計画どおり達成することができた。また、医療現場での学びを学校現場における支援と結び付けて考察し、養護教諭として求められる視点について考える機会となった。

3 事後指導

臨床実習後の事後指導では、実習での経験や学びを振り返り、健康障がいを持つ人への理解、看護の役割、多職種連携の在り方について整理を行った。あわせて、実習中に感じた疑問や課題について共有し、臨床での経験を養護教諭としての役割や学校現場における支援と結び付けて考察する機会とした。これにより、実習で得た学びを統合し、今後の学修や実践につなげることができた。

Ⅲ. 学生の学びと到達状況

1 学生は、健康障がいを持つ人を身体的側面のみならず、精神的・社会的側面を含めて捉える重要性について理解を深めていた。対象者や家族への関わりを通して、尊厳を守る看護の在り方や、相手の立場に立った支援の必要性を学んでいた。

2 健康障がいの原因や病態、治療やリハビリテーションの概要について、実際の臨床場面と結び付けて理解する姿が見られた。基礎理論に基づく知識が現場でどのように活用されているのかを具体的に捉えることができていた。

3 看護師をはじめとする多職種の役割や連携についても理解が深まり、チーム医療の重要性や、情報共有の必要性について考察する様子が確認された。また、病院と学校との連携の在り方に関心を持ち、養護教諭が果たす役割について主体的に考える姿勢が見られた。

Ⅳ. 養護教諭養成における臨床看護実習の意義

本実習は、養護教諭を目指す学生にとって、医療現場の実際を理解し、学校保健とのつながりを考える上で非常に意義深い機会となった。学校現場では、医療的配慮が必要な児童生徒や慢性疾患を有する児童生徒への対応が求められることから、臨床看護の視点を持つことは養護教諭としての専門性の基盤となる。

学生は、看護の知識や技術だけでなく、対象者を尊重する姿勢や倫理観の重要性を学んでおり、養護教諭としての資質・能力の形成につながる実習であったと評価できる。

Ⅴ. 今後の課題とまとめ

実習を通して、学生は臨床看護の実際と養護教諭の役割について理解を深めており、本実習の目的は概ね達成されたと判断する。今後も、養護教諭養成における実践的学修の一環として、本実習の質の向上を図っていきたい。

しかし、見学を中心とした実習形態であることから、看護技術の実施経験には一定の限界がある。そのため、事前・事後指導のさらなる充実や、学校現場との関連付けをより明確にすることで、学びを一層深める工夫が必要であると考えられる。

また、本実習において、学生の体調管理に関する課題も認められた。実習前の緊張や不安により十分な睡眠が確保できなかった学生や、朝食未摂取の学生、実習中に貧血様症状により倒れる学生が見受けられた。今後は、事前指導の段階から実習期間中の体調管理の重要性について指導を行うとともに、学生が安心して実習に臨めるよう、教員による健康面への配慮や適切な声かけを強化していく必要がある。

博物館実習報告（2024年・2025年）

今井 健太郎、與崎 泰久、高根 広大

1. 博物館実習の目的

博物館実習は、学芸員養成教育において学んだ博物館資料の収集、保管、展示、整理、調査研究、教育普及等の学芸員の業務と博物館運営の実態、実務を学内及び館園での実体験や実技を通して、学芸員として必要とされる知識・技術等の基礎・基本を修得することを目的としている。

2. 本学における博物館実習について

本学では法令の定めるところに従って博物館実習Ⅰ及び博物館実習Ⅱの2科目を開講している。博物館実習Ⅰ及び博物館実習Ⅱはともに必修科目である。これらの科目を履修するためには、学芸員資格エントリーをしていることと、本学が定める要件を満たしていることが求められる。

博物館実習Ⅰは、学芸員としての基礎的知識と実践能力を獲得すると共に、学芸員間に必要な協調と連帯能力を身につけることを目的としている。博物館実習Ⅱは、登録博物館又は博物館相当施設において実習を行い、博物館資料の収集、保管、展示、整理、調査研究、教育普及等の学芸員の業務と博物館運営の実態や実務を体験することによって理解し、大学で学んできた博物館像を確認することを目的としている。また、学芸員担当教員による実習事前指導および事後指導が行われる。

3. 2024・2025年度博物館実習事前・事後指導

2024年度および2025年度に行った博物館実習事前・事後指導の指導内容は下記に示す通りである。なお、両年度ともに指導内容は同じものとなっている。

事前・事後の指導内容		
4月	博物館実習事前指導	博物館実習の目的の理解 実習に向けた事前準備・心構えについて
5月	博物館実習事前指導	実習に向けた事前準備・心構えについて グループワーク
6月	博物館実習事前指導	実習記録の記入について 博物館実習事前事後の連絡について
7月	博物館実習事前指導	グループ発表
8月～9月	博物館実習Ⅱ	実習先訪問
11月	博物館実習事後指導、事後報告会	実習報告会 実習記録、事後レポートの提出 博物館実習体験発表会の準備
1月	博物館実習体験報告会（事後指導） 博物館実習参加オリエンテーション	

4. 博物館実習実施状況と振り返り

2024年度は、かごしま近代文学館・メルヘン館、鹿児島県歴史・美術センター黎明館、ミュージアム知覧の3施設で7名の学生が実習を行った。また2025年度は、3名の学生がそれぞれ鹿児島市立美術館、姶良市歴史民俗資料館、上野原縄文の森の3施設で実習を行った。学生を受け入れていただいた施設に心から感謝を申し上げたい。実習では、貴重な資料を扱わせていただいたり、来館者に向け資料説明・解説を行ったりと、限られた中でも確実に実践力を高めていた。

実習事前指導では、充実と学生間のコミュニケーションの活性化のため、事前指導を4回実施し、グループワークを取り入れた。グループワークを通して、教員からの助言等も受け入れながら活発な意見交換している様子も見られ、実習前の施設ごとの準備も円滑に進んでいるようであった。実習事後報告会・体験報告会では、各実習先での実習内容の報告を行った。報告に対する質疑応答も積極的に行われ、来年度以降実習を予定している学生たちにとっても大変貴重な情報交換の場となった。

5. 今後の課題

博物館実習に向けた1・2年生の指導は、9月と12月のオリエンテーションのみである。その間、履修状況の確認も行っている。受講科目の間違い等が生じないように、今後もこれを継続していく。

2020年度以降、コロナ禍に伴う移動制限・人数制限のもと、学修環境をめぐって困難な状況が続いていた。2023年以降は教室の人数制限等も撤廃される等、コロナ禍以前の日常を回復するにつれて、受け入れ施設側も従来の状況を取り戻してきている。学生間の交流や情報交換の機会も回復傾向にある。特に2025年度は、従来実習に行くことのなかった新しい施設に、学生自らが受け入れ交渉を行い、実習を実施するという事例も生まれた。

今後も、必須となっている放送大学科目の履修指導も含めて、より充実した指導ができるようにオリエンテーションの内容や実施回数についても検討する。また、さらなる学生間の交流や情報交換の機会確保に努めていく次第である。

一方で、主に実習を行う8月・9月は、南九州では雨量が特に多くなる。2024年度・2025年度ともに、実習期間中に台風等による集中豪雨が発生し、急遽実習日程の調整が必要となる等の対応に追われた。実習生の修学の機会と安全性をともに確保するためにも、今後は受け入れ施設側とのさらなる連携も目指していきたい。

※ 本号では、前号の紀要ではページ数の都合上掲載できなかった2024年度分の実習報告を2025年度分とまとめて記載することとなった。執筆にあたり尽力いただいた実習生に心より感謝申し上げます。

2024年度 かごしま近代文学館・メルヘン館 実習報告

田中 里歩（人間関係学部心理臨床学科）

川路 千尋（法学部法ビジネス学科）

はじめに、かごしま近代文学館・かごしまメルヘン館の施設概要について説明する。かごしま近代文学館・かごしまメルヘン館の背景は、鹿児島市が平成元年に市政施行100周年にあたり、記念事業の一つとして椋鳩十を顕彰するため、「椋鳩十児童文学賞」を設立した。この賞にちなみ、鹿児島市の文学の振興及び文化性の向上を図るため、1998年（平成10年）の1月29日に開館した。その後、平成11年1月29日からかごしま近代文学館初となる特別企画展「有島三兄弟と白樺派」を開催した。また、かごしまメルヘン館では平成21年に特別企画展「ようこそ！絵本遊園地の世界」を初開催した。また、平成16年に鹿児島県教育委員会がかごしま近代文学館・かごしまメルヘン館を博物館法第29条により「博物館に相当する施設」に指定した。開館から26年経った2024年7月18日には、両館合わせて入館者400万人を達成している。

次に、かごしま近代文学館・かごしまメルヘン館の展示内容について説明する。文学館は向田邦子、海音寺潮五郎、椋鳩十をはじめとした鹿児島にゆかりのある近代文学作家28人に関する資料を収集し、保管、展示を行っている。また、近代文学に関する調査研究、一般向けの講座、講演会等を開催している。メルヘン館は遊びながら日本・世界の童話や昔話を体感できる展示やおはなし会・読み聞かせ会などのイベントを通して物語の世界に触れることができるようになっている。

実習スケジュールについて説明する。8月2日（金）から8月8日（木）の6日間にわたり実習を行った。なお、8月6日は休館日であったため実習も休みであった。2日は開校式・オリエンテーションで、施設の概要説明、両館常設展示見学、メルヘン館特別企画展展示説明、課題説明、収蔵庫の見学等を行った。3日は「戦後の文学を読む」講座受付の案内とその受講、特別資料の整理を行った。4日は課題の文学館ワークシート制作、特別企画展「隙あらば猫」展町田尚子サイン会での受付・案内を行った。5日と7日は、本のひろば・文学館ワークシート作成を行った。8日は本のひろば展示物展示、文学館ワークシート発表準備、発表、展示立案レポート課題作成を行った。

主な実習内容について説明する。かごしま近代文学館、かごしまメルヘン館・特別企画展「隙あらば猫」展展示説明では、展示物の説明や常設展示の方法、コンセプトに従って展示物を選出しているということを学んだ。

収蔵庫1，2，3の見学では所蔵庫は火災発生時に消火設備としてガスが排出されるようになっており、防火設備が備わっていた。また、所蔵庫の扉は重たい防火扉で、特別資料と呼ばれる書簡や直筆原稿、遺品が保管されている所蔵庫に関しては二重扉になっており防火対策が整えられていることを学んだ。また、収蔵庫に収納されている資料を取り扱わせてもらった資料整理では、取り扱う際は細心の注意を払い素手で行った。近代文学館は独自の資料分類番号を定めており、収集された文学資料は受け入れを行った後紙とデータの2種類で記録が残されており、資料名や著者区分、著者名、数量、寸法、受入日等が細かく記録されていた。

「戦後の文学を読む」の講座受付、受講特別企画展「隙あらば猫」展 町田尚子サイン会受付では、どのように来館者の方を誘導し、迎え入れるかについて気を付けていることを学芸員の方から伺いながら案内を行った。また、近代文学館のアドバイザーである石田先生の講座である「戦後の文学

を読む」では実際に受講させていただき、椎名麟三の『深夜の酒宴』と太宰治の『ヴィヨンの妻』の考察や筆者及び時代背景について深く学ぶことができた。

次に今回の実習での課題について説明する。今回の実習を通して課題が三つ課された。一つ目は本のひろばの制作である。これは近代文学館内にあるパネルに制作したポップを貼らせていただくものである。内容は、常設展示作家のうち一人を選び、作家と関係する書籍を選んだ。選書の基準は生涯を記した書籍、代表的な作品とその作品の背景がわかるもの、その作品をもとにして書かれた絵本といった読みやすいこと、分かりやすいことや、設定したテーマに沿ったものなど紹介する作家についてより深めてもらえるようそれぞれにポップを制作した。二つ目はワークシート作成である。こちらも近代文学館で使用される予定のもので、学芸員の方から本のひろばで選んだ作家と同じ人物を選んだ方がいいとの助言のもと、小学校高学年をターゲットに展示物から得られる答えを設定し10問を作成した。三つ目にレポート課題である。この課題の内容は、近代文学館・メルヘン館のどちらか好きな方で実際に学芸員として開催してみたい企画について、そのコンセプトや、展示物、開催時期等を考慮しながら立案をそれぞれ行った。

最後に実習を通してのまとめとして、博物館で展示している対象のものだけでなく、そこに付随する交友関係や地縁、性格や趣味嗜好など幅広く知識を持つことが大事であると学んだ。また、新しく発見された資料やこれまでに収蔵されている資料の劣化をなるべく抑え、次世代へと歴史をつないでいくことの重要性を改めて考えさせられた。さらに、企画を考える上で、時代の流れや生誕記念を考えた計画が必要となり、展示のキャプションには時代に合わせた誤解の生じないようなキャプション作りや展示方法が求められるということを学んだ実習となった。

また、常設展示作家ワークシートなどの課題を行うのに近代文学館にあるライブラリーをお借りしていたのだが、アドバイザーである石田先生に自作の小説を添削してもらう方、経営していた子どもを預かる施設を閉めるにあたって使わなくなるおもちゃをメルヘン館に寄付したいという方が訪ねて来られていた。個人的には博物館は入りづらいとされていると考えているのだが、自分の考えとは異なり、地域に密接した存在だと感じた。現在、学内外で地域創生について学んでいるので、自分の得意な分野で博物館を盛り上げることにについて考えていきたい。

2024年度 鹿児島県歴史・美術センター黎明館 実習報告

庵 智尋（人間関係学部人間文化学科）
上山 桃佳（人間関係学部人間文化学科）
四ツ永 滢（人間関係学部人間文化学科）
田島 莉夏（人間関係学部心理臨床学科）

1. 実習の概要

実習場所は、鹿児島市城山町にある鹿児島県歴史・美術センター黎明館である。この館は明治100年を記念して1983（昭和8）年に開館し、現在は歴史・美術工芸・考古・民俗・産業など幅広い分野の資料が約182,000点収蔵されている（令和6年7月末時点）。また黎明館では毎年「夏休み・黎明館キッズフェスタ」が開催されている。実習の期間は8月21日（水）から8月28日（水）までの休館日を除いた7日間を予定していたが、最終日の28日は台風接近のため午前中のみの実施に変更となった。

2. 実習内容

1日のスケジュールとしては、8時30分までに出席し、8時45分から約10分間展示場のガラス拭き、9時から午前の講座が行われる。12時に昼休憩をとった後、13時から16時まで午後の講座を実施し、最後に日誌を記入して終了となる。ただし、日によって講座室の清掃や日誌のとりまとめを行う当番が決まっているため、当番の日は終了時間が遅くなることもあった。

実習1日目（8月21日）は午前中にオリエンテーションや黎明館の事業説明、学芸員・展示解説員の方による展示場とバックヤードの解説が行われた。午後からは展示室での挨拶の仕方についての指導、キッズフェスタの概要説明、県史料編纂事業及び鹿児島県史料についての説明などが行われた。なおキッズフェスタに関しては実習5日目の部分でより詳しく記載する。

実習2日目（8月22日）の午前中は黎明館に寄贈・寄託された資料の整理を行った。この日取り扱ったのは幕末から大正時代にかけての薩摩藩士、奈良原繁に関する短冊や文書である。3～4人ずつのグループに分かれて資料の記録（史料名や分類などのメモ）と法量測定、写真撮影に勤しんだ。午後は自分なりの企画展を考案するための材料集めとして展示場を見学し、その後常設展示の解説業務や館の受付業務を2時間ほど実際に体験させていただいた。

実習3日目（8月23日）は午前、午後ともに寄託・寄贈資料の整理を行った。この日主に取り扱った資料は、前日に続き奈良原家の資料（写真や証書）と薩摩藩の商人であった田代家の金銭のやり取りに関する文書である。この日も記録と法量測定、写真撮影に取り組んだ。

実習4日目（8月24日）は午前に掛け軸・刀・照度計の取り扱い方について学び、午後はキッズフェスタの準備を行った。具体的には、掛け軸は大きさの異なる掛け軸を桐箱から取り出し壁にかけて再び箱にしまうまでの練習、刀は実際に手に持ってその重さを実感するとともに刀袋の結び方を学んだ。照度計は、美術工芸の展示場に行って照度を測定し、史料のジャンル（今回は刀剣・日本画・西洋画）によってどれほど照度が異なっているのかを目で見て知ることが出来た。キッズフェスタの準備では、本番前日ということで当日のイベントの流れや各々の役割、会場までの案内の仕方を確認したのち実習生全員で協力して会場設営を行った。準備終了後、来年のキッズフェス

タのテーマは何が良いか1人1つずつ案を出した。

5日目（8月25日）にはキッズフェスタの本番が行われた。このキッズフェスタというのは黎明館で毎年夏休みに行われている未就学児と小学生を対象にしたイベントである。今回は「黎明館キッズフェスタ〜かごしまの偉人とお金〜」というタイトルが付けられ、西郷どんカルタで遊んだり薩摩藩の財政に関する展示を見て回ったりするという内容であった。実習生はまず参加するご家族をイベント会場まで案内し、カルタ大会では読み札を読む・答え合わせを行うなどのサポートに回った。また、展示室では展示を見て回るご家族を後ろから見守った。5日目の午後からは薩摩焼について学んだ。最初に薩摩焼の展示室を見学したのち、薩摩焼を手に取りながら薩摩焼の扱い方や桐箱の紐の結び方、薩摩焼と他の焼き物の違いなどについて教わった。講座の最後には班に分かれ、用意された焼き物の中から好きな資料を選び、自分たちならどのような展示をするかをそれぞれプレゼンし、担当の先生から講評をいただいた。

実習6日目（8月27日）の午前は、黎明館はかつて鹿児島城の本丸が存在していた場所ということで鹿児島城の歴史を教わった。まず座学をして、実際に外に出て御楼門や鹿児島城の石垣の現在の様子を観察した。また、展示室の展示替え作業も行った。午後は鹿児島の民俗というテーマだった。展示室の見学や民具を紹介するオリジナルの新聞コラムの作成に挑戦した。

実習最終日（8月28日）は、先述した通り台風の影響で午前中のみの実施に変更となった影響で、2日目に続き二度目の体験となる予定だった解説業務体験は実施することが出来なかった。まず「広報について考える」と題して黎明館で販売してみたいミュージアムグッズを1人1つずつ考案しその名称やイラスト、価格設定、売りたいターゲット層等を設定した。次に自分なりの企画展のタイトルや展示資料、その資料を展示したい理由を発案した。企画展を考える時間は当初2時間を予定していたのだが、台風の影響を受け1時間のみの実施となってしまった。

3. 実習の振り返り

今回の実習は、大学の講義だけでは体験できないことを数多く体験させていただいた。大学では座学がほとんどで実践経験が少ない分、実習中は常に能動的に学習し、実習生であるという覚悟と責任をもって行動することが求められた。特に資料は全て本物の貴重な文化財であるため常に緊張感が必要だった。また博物館には、外国籍の人、特別展のみを見に来た人など老若男女問わず多様な来館者が訪れる。学芸員はその一人一人に合わせた対応を取らなければならないため、学芸員にはただ資料の展示・保存を行うだけでなくコミュニケーション能力や臨機応変に動く柔軟性も必要だと実感した。博物館という施設は学芸員だけでなく展示解説員や警備員、カフェスタッフ、受付など多くの担当者がいらっしゃるおかげで成り立っているといえる。例えば、学芸員が収蔵庫を開ける際には警備員に一度断りの連絡を入れてからでないと開かないそうだ。この厳重具合から、警備員は来館者の安全はもちろん、収蔵庫に置かれている資料の安全も守る役割があると考えた。その他にも、ただ資料の取り扱い方や知識を知っているだけでは成り立たないような業務が多々あり、博物館は彼らによって支えられた「組織」であるということが強く感じられた。最後に、今回の実習は勉強になる体験ばかりだったが、それ以上に楽しい体験を数多くさせていただいた。博物館実習で黎明館に行くことが出来て本当によかったと思う。

2024年度 ミュージアム知覧 実習報告

水口 葵（人間関係学部人間文化学科）

1. 館概要

ミュージアム知覧は、平成5（1993）年に開館した歴史民俗資料館である。コンセプトは、「交錯する文化の波」であり、常設展示では民俗部門・歴史部門・物語部門（シアター）が、このコンセプトに沿って作られている。

平成19（2007）年に旧揖宿郡顚娃町、旧川辺郡知覧町及び川辺町が合併し、南九州市が誕生して以降は南九州市役所文化財課によって管理されている。合併後は市の博物館として、知覧町の文化財だけでなく、川辺町や顚娃町の文化財も常設展示室に展示されている。

2. 実習内容

実習期間は、8月22日（木）から8月29日（木）の6日間であったが（土日は休みであった）、台風の影響により5日間に短縮された。

1日目は館内見学をし、午後から受付業務と収蔵品管理の方法について学んだ。この日は夏休み期間だったこともあり、1時間で50人程度の来館者の方を案内することができた。

2日目は、博物館法などの関係法令について説明を受けた。午後からは野外文化財の調査・記録方法を学びながら、川辺町の文化財巡視を行った。主に石造物の実測方法について学んだ。

3日目は、考古資料の取り扱いと実測方法を学んだ。午後からは、知覧武家屋敷の巡視を見学した後、知覧特攻平和会館の見学をさせてもらった。平和会館の学芸員の方に展示のコンセプトや方法、資料の保存におけるこれからの課題などを教えてもらった。また、ミュージアム知覧にて来館者対応の様子を見学し、案内や説明の仕方等を学んだ。

4日目は、当初は川辺町にある齋藤彦松梵字資料室の燻蒸作業を見学する予定であったが、台風接近のため中止となった。そのため、代わりに鹿児島市立ふるさと考古歴史館の展示を見学した。午後からは、民具と、古文書や古記録などの歴史史料の取り扱いや記録方法を学んだ。

5日目は、近隣自治体博物館の見学とミニ企画展の構想・作業をし、6日目にミニ企画展を完成させるという予定であったが、台風接近により、実習が5日間に短縮されたため、5日目にミニ企画展を完成させることとなった。

実習で学んだ成果をみる「ミニ企画展」では、テーマを「昔のお菓子づくり」と設定し、ミュージアム知覧に収蔵されていた、昭和時代にお菓子をつくるための道具であった民具を4点展示させてもらった。小学生くらいの子供が見やすいように作成した。企画展構想にあたって、どのような展示なら、普段歴史や民俗に関心の無い人や子供が興味を持つかということを考慮した。収蔵庫にあった、昭和時代にお菓子づくりで使われた民具であれば、子供でも分かりやすく、興味を持ちやすいのではないかと考え、これらの資料を展示することとなった。菓子型を2種類と、せんべい焼き器、たい焼き器を展示した。資料をケース内に置く際、資料の見てもらいたい所を意識することが必要であると学んだ。また、キャプションを作る際は、伝えたい情報と展示を見る人がどのようなことが知りたいかという視点を持って作成した。

実習の最後に「ミニ企画展」を制作することは、前年ミュージアム知覧で実習をした先輩の報告

を聞いたときに知り、その後、先輩の制作したミニ企画展が非常に丁寧につくられている様子を見ていたため、かなりプレッシャーを感じていた。また、台風接近にともない、制作にかけられる時間が少なくなったため大変であったが、実習を担当して下さった学芸員の方をはじめ、数人の職員の方々に手伝っていただいで完成させることができた。



完成したミニ企画展

3. 今後の展望

文化財の保存・活用をするにあたって、まず文化財について知ってもらうことが必要であることを学んだ。学芸員は文化財について周知し、地域住民の方が主体となって文化財の保存・活用を進めるよう促すことが重要である。そして、文化財行政には、行政の職員以外にも様々な人が関わっていることを学んだ。地域の方や様々な人の意見を聞き、文化財の保護や博物館の運営に取り組む必要があると考える。

2025年度 鹿児島市立美術館 実習報告

矢野 希（人間関係学部心理臨床学科）

1. 館概要

鹿児島市が運営する公立美術館である鹿児島市立美術館は、1954年（昭和29年）に歴史資料館の側面を持った美術館として開館し、2024年は開館から70年の節目を迎えた。

特別企画展は年間3回（春：マスコミ主催、夏：主に西洋美術、秋：主に日本美術）開催され、うち年間1回は自主企画とされる。所蔵品を用いた展示企画である小企画展は年間3回、所蔵品店は年間5回季節ごとに展示替えを行っている。主に、郷土ゆかりの美術・印象派以降の西洋美術、桜島関連の作品が収集・保存・展示されている。

2. スケジュール

- 1日目：オリエンテーションがあり、館内見学を通して市立美術館の展示やコンセプトについて学んだ。午後からは、学芸業務と市立美術館の歴史についての座学を受けた。
- 2日目：朝に受付業務の説明、特別企画展の企画・運営・展示棟についての講義、教育普及活動・虫菌害対策についての講義、庶務系の業務についての講義を行った。
- 3日目：朝に受付業務として企画展の監視を体験し、午前は演習課題のための時間、午後から美術品取り扱いについて学び、郵便物発送業務の手伝いをした。
- 4日目：朝に受付業務の体験として、来館者の誘導や監視を行った。その後、演習課題のための自習時間に資料室で本を読み、午後から特別企画展記念講演会の補助（受付や誘導）をした。
- 5日目：休館日だが、自習のため開放された。一日を通して、演習課題の準備を進めた。
- 6日目：午前中に収蔵庫清掃を行った。午後は、来館料金が変更されるリーフレットのシール貼りや最終日の発表準備を進めた。
- 7日目：演習課題である小企画展案とギャラリートークの発表を行い、実習生や職員の方を交えて意見交換をした。

3. 各活動所感

【教育普及】

教育普及活動は、「美術館をより身近に楽しむ体験的な学習」とし、ギャラリートークやワークショップ、講演会、鑑賞教材・学習教材の作成、アウトリーチ活動、広報活動、公募展やコンクールの開催、ミュージアムグッズの企画と販売促進など多岐にわたることを学んだ。

近年のギャラリートークは「対話型鑑賞」が普及していることや、広報活動において有料と無料（低予算）の広報を行うだけでなく、マスコミとの実行委員会を立ち上げ広告を出してもらうなど、多くの人に来てもらえるような機会を作っている。

【展示】

展示は、常設展のような所蔵品展示だけでなく、特別企画展のように複数の会場と共同開催する場合もある大規模展示について学んだ。

鹿児島市立美術館の場合、1年間に特別企画展と小企画展、所蔵品展を合計11回行っている。所蔵品は約6400点あり、季節性や時事を捉えたものや、小企画展でさらにテーマ性を高めたものを展示するなど、所蔵品の魅力を様々な角度から楽しんでもらう工夫を行っている。さらに、作品の展示間隔や高さ、照明（油彩画～200lx、日本画～100lx）などに気をつけることによって、保存の工夫も行われていた。

【調査研究】

資料室にて、所蔵されている資料の詳細や、作品に関連する本や雑誌の切り抜きが作家ごとに集められていた。このような情報は、資料について知るだけでなく、キャプション作成や展示の解説の際に活用されていた。

また、美術品選定委員会の運営や価格評価員の選定などの手続きや、外部の人に評価額を出してもらうこと、研究紀要や所蔵品目録の作成などを行っている。

【保存・収集】

資料の保存においては、虫害菌対策のIPM（Integrated Pest Management：総合的有害物管理）の考え方をういた文化財保存について、そして、予防のために清掃を行き届かせ、資料の配置や必要な対策方法の把握を進めることが重要であるとわかった。

収蔵品の取り扱いにおいて、日本画と油彩画の展示作業を体験した。左右のバランスや高さ、照度、見栄えなど注意して展示する必要があるだけでなく、自分自身の身だしなみや周囲の環境にも配慮する必要がある。

4. 今後の展望

博物館実習を通して、座学や講義だけでは得ることができない、現場での実体験によって初めて身につく知識や技術を学ぶことができた。また、美術館における美術品の扱いや保存方法、そして展示や教育普及など、専門のスタッフの方々の考えを知り、学芸員という職について再度考える機会となった。

演習課題を通して、学芸員の企画展示に携わることの大変さを痛感した。資料に対する正しい知識を持つことはもちろん、今の流行や各ターゲット層から興味関心を得られるように、常日頃からアンテナを張ることも大事だと学んだ。

実践的な知識や技術を身につけ、学芸員としての専門性を高めるだけでなく、来館者としての視点を持ち両方の立場に寄り添いながら、美術館が果たすべき社会的役割について考察を深め、博物館全体の在り方を学び続けていきたい。

個人の「総合力」が活かされる（2025年度始良市歴史民俗資料館実習報告）

橋元 優（人間関係学部人間文化学科）

1. 館の概要

始良市歴史民俗資料館は開館から37年がたつ。総入館者数は約9万6千人に上り、1年で約2千人が訪れている。特別展示は基本的にロビーで展示し、大きな企画は常設展示部分を特別展示スペースに切り替えて展示している。収蔵庫が1階に2つ、2階に1つ存在する。館内に燻蒸室があることが特徴で、2年に一度のペースで加治木郷土館と共同で館の資料を燻蒸している。施設的には設立から30年以上経過しているため、設備に補修が必要な状態であり、職員の様々な工夫がみられる。始良市に関わる歴史学における資料を中心に展示している。人員体制としては資料館2名で活動しているが、始良市役所の文化財係4名、館運営協議会（陶芸家・学校長・NPO くすの木自然館・デザイナー・ボランティア）7名、市文化財保護審議会（専門家）8名が支援体制として活動に関わっている。体験学習会や街歩き指導の実務としては、始良歴史ボランティアガイド協会の方々に協力を仰ぐことが多い。

2. 実習日程・内容

実習期間は、2025（令和7）年8月1日から8月9日の7日間であったが（土日は休みであった）、大雨の影響により6日間に短縮された。下道が通行止めになった際は高速道路を用いた。

1日目は館の設備説明、過去の企画展紹介、展示案内、勾玉作り体験の準備を行った。ほとんどの資料を自前で用意し、自前の印刷機で大判印刷を行い、データ資料を印刷してパネル展示にしたるなどして予算的にも抑え、著作権的にも扱いやすい形となっている。企画では、歴史学や民俗学を中心にはするが、その他自然科学や考古学、美術、産業等の分野において偏らないような順番で企画を考えている。企画を考えてから資料を集めるというよりは、コアになる1つの資料から広げていくイメージで企画を考え、資料を集めていくことも企画を考える一つの手法であると学んだ。

2日目は、勾玉作り体験支援を行い、地域交流の場として体験活動の重要性や体験者の安全を守るための細かい工夫、子供たちの創意工夫の力を実感できた。特別展企画紹介では、特別展の評判の良い展示物を常設展示に移動させて常設展示のレベルが上がっていくような仕組みになっており、特別展はその契機となっていることを知った。雑誌や新聞は館所蔵のもので触って見られる工夫がある。展示物に関するワークシートが多くあり、より展示物についての詳細情報や子供たちが理解を深められるような問題形式のものなどの来館者に寄り添った細かな情報サービスの提供があることを知った。

3日目は、「宮田ヶ丘窯跡」の説明、拓本実習（瓦）、常設展示解説、元日通の川田盛正氏による包装作業講座を受けた。実際に包装作業を体験し、貸し出しの過程を細かに把握していることが包装スケジュールリングで重要であり、貸し出しの際には信頼関係の積み重ねが重要であることを知った。また、歴史講座による歴史ボランティアの養成システムを学んだ。

4日目は、常設展示（民家）解説を受けた。柱時計を使って見せるなど、子供たち向けに紹介方法を工夫していることを知った。民具の中から「からくり」を探すという自身の子供たち向けの

ワークシート作成を行った。5日目は考古学実習「遺物拓本」「遺物注記・水洗い」の作業を体験し、出土資料整理作業の過程を学んだ。

6日目は、特別展企画書の発表として、「なた豆と薩摩鐺〜デザインに現れる思い〜」を企画した。本展では、鹿児島県の工芸品である薩摩鐺を、地域産業と歴史エピソードを交えて紹介する。なた豆の栽培地として知られる始良市蒲生のヨシトメ産業株式会社とコラボレーションし、薩摩鐺の中でも関わりの深い「鉋豆」図鐺を軸に展開する。鉋豆は、「出陣しても無事帰還する」という縁起が込められており、鐺のモチーフに託された願いをひも解く。さらに、薩摩鐺を代表する二大系譜である小田派と知識派の作風にも注目し、デザインや技法から、薩摩人の精神性、美意識を探る。館に寄贈された、「西コレクション」という12枚の鐺を薩摩鐺の流派の特徴と照合し、鑑定作業を行った。参考資料として同じく寄贈された館所蔵資料の本をお借りし、鑑定を行った。槌（つち）の跡が横に並んでいるのは知識派、不規則なのは小田派といった特徴に当てはまる薩摩鐺は流派が特定できた。また、丸形、木爪形などの形の分類や、鞘留め孔があるものは示現流の影響を受けている、鯉の滝登りの模様は立身出世の願いがあるなどを確認することができた。

3. 実習を通して学んだこと——今後の展望——

学芸員のコミュニケーション能力として、地域の方々と世間話ができるだけの繋がりを持つておくことも地域の資料館の信頼に繋がっており、身近な知識人という親近感のある人柄が博物館の土台となっていると、指導者お二人を見て深く感じた。また、個人の総合力の高さが必要であり、限られた設備、予算内で展示構成を考える中で、個々人の出来る技術（裁縫・工作など）を駆使した多くの工夫で対応している。さらに、ほとんど自前の資料だけで企画を構成できる柔軟な発想力と、資料を見る相手に寄り添った文章力、予算をどのように確保するかという経営力などの多種多様な事務能力が求められる。資料の知識だけでは運営することが出来ないため、館の地域性を深く理解し、手が足りないときは、館の人間だけでなく、文化財係や歴史ボランティアの方々、地域の方々と協力して活動していく姿勢が重要である。設備、人員、予算に限りがある中でのサービスの提供にあたる、一つの経営主体としての様々な方法を知ることができ、博物館以外の仕事にも通用するような学びを得ることができた。また、博物館には様々な関わり方があることを知り、今後は学芸員の知識を持った地域の歴史の担い手として、博物館に携わっていきたい。

2025年度 上野原縄文の森 実習報告

塔尾 ひかる（科目等履修生）

1. はじめに

私は現在、市役所の一般事務職として勤務しており、窓口対応や文書作成、事業の運営補助、予算案の策定などの業務に携わっている。行政の現場で働く中で、地域の歴史や文化、文化財の大切さを強く意識するようになり、将来は文化財を守り、次世代へ伝える仕事に携わりたいと考えようになった。その第一歩として、学芸員資格取得を目指し、科目等履修生として、今回の実習に参加した。

2. 館の概要

霧島市に位置する上野原遺跡は、1986年、工業団地造成工事の際に発見された遺跡である。その後、約10年にわたる調査の結果、縄文時代早期、約1万600年前の日本最古級の定住集落跡であることが明らかになった。この貴重な遺跡を保存・活用するため、2002年に開園したのが「上野原縄文の森」である。施設は、見学エリアと体験エリアに分かれており、縄文時代の自然環境や生活が再現されている。展示館や復元住居、体験施設を通して、来館者が「見る・学ぶ・体験する」ことができる点が大きな特徴である。また隣接する埋蔵文化財センターでは発掘調査、資料整理、保存管理、研究を担っており、展示・普及活動を担う上野原縄文の森と連携を図っている。

3. 実習期間・内容

当初、実習期間は昨年8月7日から11日までの5日間の予定が、霧島・始良豪雨災害の影響で、2日目と3日目の実習が一旦中止となった。そのため、8月13日と14日に振り替えて実施され、当初の予定を一部変更して行われた。

1日目は、埋蔵文化財センターで考古学講座に参加した。午前中は座学を中心に学び、午後からは土器の接合作業、鉄器や木器の保存処理、収蔵庫に入って土器の保存状態の確認など、見学を中心とした実習を行った。

2日目は、館内見学を行った。来館者の動線確認、展示室の展示物やキャプションの配置、温湿度管理のデータロガーや消火器の配置確認、バックヤードや倉庫、シアターの機材整備や点検作業を行った。

3日目は、午前中はフィールドワークとして館外に出て、再現された竪穴住居や地層の観察、周辺の遺構や史跡見学を行った。午後からは、展示館業務として巡視・検札、来館者への順路案内を体験した。

4日目は、午前中に体験研修として火起こし、アクセサリーとして勾玉作り、弓矢作りを行い、午後からは火起こし、アクセサリー作り、弓矢作り、土器づくりなどの来館者の作業補助を行った。お盆の時期だったこともあり、県内外から多くの家族連れが来館され、夏休みの工作を目的に来られた方も多く見られた。

5日目の最終日は、企画立案と、その発表を行った。課題は2つあり、1つは大学で専攻した内容を来館者に伝える企画、もう1つはワークショップの企画だった。普段は「見る・聞く」側であ

るが、「伝える側」としてゼロから企画を考える経験をした。

私は韓国の大学で韓国文化を学んでいたため、日韓の文化比較や古代の交流をテーマにした展示企画と、縄文時代に食べられていた「どんぐり」を使ったどんぐりクッキーやどんぐり豆腐（トトリムク）作りのワークショップを企画した。主任学芸員や文化財専門職の方々から助言をいただきながら、何とか時間内に形にすることができた。

4. 実習を通して学んだこと

今回の実習を通して、私は博物館が「資料を集めて展示する場所」ではなく、「地域と文化をつなぐ拠点」であることを実感した。収蔵庫での整理や台帳管理、温湿度管理など、来館者の目に触れない部分こそが、博物館の信頼性を支えていると改めて学んだ。文化財は一度失われれば二度と戻らないものであり、日常の管理の積み重ねが未来への継承につながっていると感じた。

また、展示づくりの難しさと面白さもあった。学術的に正確であることと、来館者に分かりやすく伝えることの両立は簡単ではないが、キャプションの言葉一つで、理解の深さや興味の持ち方が変わることから、「伝える力」の重要性を強く感じた。

さらに、来館者対応を通して、博物館が「学びの場」であると同時に「人と人が出会う場」であることも実感した。専門知識だけでなく、相手に寄り添う姿勢やコミュニケーション力も、学芸員にとって大切な資質だと学ぶことができた。

5. 今後の展望

私は、地域の文化財を守り、伝える仕事に携わりたいと考えている。今回の実習を通して、文化財は「過去の遺物」ではなく、「地域の誇り」や「未来への財産」だと強く感じた。

保存と活用、この二つを両立させることは重要である。行政には、制度や予算、計画の策定を通して、専門職や市民と協力しながら文化財を守り、活かす役割がある。学校教育や観光との連携、市民参加の取り組みを通して、文化財を身近なものだと感じてもらうことが、これからの文化財行政に求められていると考える。

上野原縄文の森での実習は、文化財を「研究対象」だけでなく、「社会的資源」として捉える視点を私に与えてくれた。この学びを今後の行政の仕事に活かし、地域の歴史と人々をつなぐ役割を担えるよう、これからも学び続けていきたい。



作業の様子



注記

パブリックコメントの教育活用に関する実践報告 ーパブコメ in エデュケーションのアクティブ・ラーニングー

園田 美保

1. はじめに

近年、まちづくりにはトップダウンでの計画のみではなく、市民参画の手法が必須となりつつある。その必要性が常識的に共有されているからこそ、手続き的に定められたプロセスとして設けられているが、一方で日本では市民レベルで興味や関心、行動レベルまで普及しているとは言い難い現状が長年続いている。また、主権者意識という点において社会の動向としては2016年に18歳選挙権の導入、2022年度から高等学校教育に新科目「公共」の導入があり、若年層の主権者教育に関しては注目される場所であり、さまざまな実践も試みられている。パブリックコメントとは、平成17年6月の行政手続法の改正により新設された手続で、意見公募手続のことであり、「行政機関が命令等（政令、省令など）を制定するに当たって、事前に命令等の案を示し、その案について広く国民から意見や情報を募集するもの」¹⁾である。本研究では市民参画の手法の一つとして多くの自治体で用いられているパブリック・コメントを大学の授業で題材として扱い、学生が自らパブリックコメントを書き提出するまでのプロセスを報告する。その際に得られた学生の感想などを参考に、パブリックコメントの教育活用（パブコメ in エデュケーション）の試みの意義と汎用性、一般化の可能性を探ることとする。

2. 鹿児島女子短期大学教養学科「プロジェクト演習」「総合実践ゼミナール」科目

2024年度は「プロジェクト演習」、2025年度は「総合実践ゼミナール」という名称で開講された2年生後期のゼミ形式の演習科目である。卒業必修科目であり、各教員の専門性を活かした8種のゼミを設けた。科目としての共通する授業の到達目標は「プロジェクト演習」は（1）地域社会に関する知識を身につける、（2）テーマのもとに発表資料が作成できる、（3）文書やプレゼンの形で情報発信できることであり、「総合実践ゼミナール」は（1）テーマに沿った資料を適切に収集できる、（2）研究計画を作成し研究を進める、（3）研究成果をまとめ成果物について発表することである。環境心理学が専門である著者のゼミは2024年度が3名、2025年度が2名の配属となった。

3. パブリックコメントを授業の題材に

両年度ともに結果として「パブリックコメントを書く」ことがテーマに設定された。いずれの年度も、ゼミ希望調査時や配属決定後の学生に対し、はじめに（A）特定の場所に関わるリサーチクエスチョンを自分で設定しデータから答えを導き出すことを目的にするか、（B）パブリックコメントを書くことを目的とするか、の方向性に関する選択肢を教員が示した。前年度の2023年度の「プロジェクト演習」では（A）リサーチクエスチョンをたて、データを収集し、結論を導くという流れで実施されている。今回の報告事例の2年度はその成果報告を参考資料として示している。今回報告する2年度分は、結果として学生が（B）パブリックコメントを書くことを選択したことにより方向性が決定した。各年度、各回の流れを計画し、初回で示している。外部状況を反映した若干の調整を行いつつ内容としては計画していた内容を全て遂行した。

まずは2024年度に初回で提示した各回の日程と内容（表1）と実際に実施した各回の日程と内容（表2）を示す。初回でA案としてリサーチクエスチョン型、B案としてパブリックコメント型を教員が提示し、学生が選択した。パブリックコメントの場合の対象施策に関しては、2024年3月より鹿児島市で設置された「（仮称）街路樹再生プラン策定協議会」に担当教員が委員として加わっていたこと、11月にパブリックコメントを実施予定であったことから「鹿児島市街路樹再生プラン」（公園緑化課担当）を指定した。

表1 2024年度初回（9/26） 想定の流れ（2候補）

回	月	日	A) 興味のある場所×キーワードのRQに答えを見つける	B) パブリックコメントを書いてみよう
1	9月	26日	Teams、環境心理学への入り口・キー概念選び、発表ケース例	Teams、興味関心やアイデアの話し合い
2	10月	3日	キー概念の理解（発表準備）	パブコメとは？これまでの例を見てみよう
3	10月	10日	キー概念の発表・特定の場所との融合（ディスカッション）	発表準備
4	10月	17日	事前フィールドワーク、場所の記述→調査計画（日程、方法、プロセス）	パブコメについての知ったことや過去例の発表とディスカッション
5	10月	24日	事前調査報告、本調査の準備、依頼	過去例で1つの施策の流れを追ってみよう
6	10月	31日		今年募集されるパブコメ施策「街路樹再生プラン」
7	11月	7日	本調査	調査計画（フィールドワーク/アンケート/インタビュー）
8	11月	14日	中間報告（調査経過、準備経過、データ整形法）	調査
9	11月	21日	データの整理、分析	調査まとめと自分が見つけた課題ポイント
10	11月	28日	データ（結果）と考察案の発表	11/25～1/9パブコメで提示される施策案を読み込む
11	12月	5日	結果から可能な考察、提案	読み込んだ上で、ディスカッション
12	12月	12日	報告レポート/PowerPoint作成	自分が気になる施策案の部分について意見をまとめる
13	12月	19日	ゼミ内発表→（修正後、提出）	ディスカッション→パブコメを鹿児島市に提出（最終成果物）
	12月	26日	冬期休業（12/27～1/8）	
	1月	2日		
14	1月	9日	成果概要報告書作成、チェック、修正	成果概要報告書（これまでのプロセスのまとめ）
15	1月	16日	成果概要報告書最終仕上げ→提出	仕上げ→学科に提出

表2 2024年度実際の流れ

11/19最終調整から実際の実施内容				
回	月	日	B) パブリックコメントを書いてみよう	鹿児島市の動き
1	9月	26日	Teams、興味関心やアイデアの話し合い	
2	10月	3日	パブコメとは？これまでの1例を見てみよう	
3	10月	10日	1人で1つのパブコメ実施過去例を選択、読み込む	
4	10月	17日	発表準備	
5	10月	24日	個人発表（過去例で3つの施策とパブコメを見てみよう）とディスカッション	
6	10月	31日	今年募集されるパブコメ施策「街路樹再生プラン」	11/6路樹再生プラン策定協議会
7	11月	7日	調査計画（フィールドワーク）	
8	11月	14日	調査1 街路樹空間ウォーキング	
9	11月	午後	調査2 街路樹空間ウォーキング	
10	11月	21日	調査まとめと自分が見つけた課題ポイント	
	11月	28日	休講	
11	12月	5日	11/25～1/9パブコメで提示される施策案を読み込む	12月3日～1月17日意見の募集
12	12月	12日	読み込んだ上で、ディスカッション	
13	12月	19日	施策案の中で自分が気になる部分について意見をまとめる	
	12月	26日	冬期休業（12/27～1/8）	
	1月	2日		
14	1月	9日	成果概要報告書（これまでのプロセスのまとめ）	
15	1月	16日	成果概要報告書仕上げ→学科に提出	

これらは内容として以下の5層に分類できる。

第1層；ゼミとしてのオリエンテーションや情報共有、話し合い（第1、2回）

第2層；過去のパブリックコメントの事例調査と発表（第3～5回）

第3層；実地調査の計画と実施（第6～10回）

第4層；パブリックコメントの素案の読み込みと意見の発表、話し合い（第11～13回）

第5層；報告書作成と振り返り（第14、15回）

次に、2025年度に初回でパブリックコメントを書く方向性を決めた後、2回目に示した日程と内容（表3）及び実際に実施した各回の日程と内容（表4）を示す。

表3 2025年度第2回(10/2)時点での想定の流れ

2025年度	10/2想定	10/9情報
回	月 日	鹿児島市の動き
1	9月25日	オリエンテーション(過去例、RQ/パブコメ/子どもの居場所/公園)
2	10月2日	パブコメとは?これまでの1例を見てみよう
3	9日	1人で1つのパブコメ実施過去例を選択、読み込む
4	16日	発表準備
5	23日	個人発表(過去例で2つの施策とパブコメを見てみよう)とディスカッション
6	7日	今年対象にするパブコメの関連する資料調査(改訂前の基本方針など)
7	11月6日	調査計画(フィールドワーク/アンケート/インタビュー)
8	13日	調査1(この辺りで実地調査で2回分の出席カウント)
	20日	60周年記念事業日
9	27日	調査2
10	12月4日	調査まとめと自分が見つけた課題ポイント、ディスカッション
11	11日	パブコメで提示される施策案を読み込む
12	18日	読み込んだ上で、ディスカッション
	25日	冬期休業(12/24~1/4)
	1月1日	
13	1月8日	施策案の中で自分が気になる部分について意見をまとめる→提出(済みの場合には報告)
14	15日	成果概要報告書(これまでのプロセスのまとめ)
15	22日	仕上げ(今後、HPなどで掲載される可能性あり)

表4 2025年度実際の流れ

2025年度	12/16状況	12/16情報
回	月 日	鹿児島市の動き
1	9月25日	オリエンテーション(過去例、RQ/パブコメ/子どもの居場所/公園)
2	10月2日	パブコメとは?これまでの1例を見てみよう
3	9日	1人で1つのパブコメ実施過去例を選択、読み込む
4	16日	発表準備
5	23日	個人発表(過去例で2つの施策とパブコメを見てみよう)とディスカッション
6	30日	今年対象にするパブコメの関連する資料調査(改訂前の基本方針など)
7	11月6日	調査計画(フィールドワーク/アンケート/インタビュー)
8	13日	調査 Aさん11/9 平川動物園
	20日	60周年記念事業日
9	27日	調査 Bさん11/15 桜島フェリー
10	12月4日	調査報告
11	11日	成果概要報告書(これまでのプロセスのまとめ)
12	18日	成果概要報告書(パブコメ前まで仕上げ)
	25日	冬期休業 【パブコメ素案読み込み、提出コメント案】
	1月1日	ここでパブコメの素案読み込み
13	1月8日	コメント案報告、提出
14	15日	成果概要報告書(素案紹介とコメント部分)
15	22日	成果概要報告書の最終仕上げ

対象施策は鹿児島市のパブリックコメント実施予定(令和7年度)内で11月~12月実施予定の中から学生が選択した。10月の段階で学生が選択したものの中には、鹿児島市の年度予定には入っていたが、教員が担当部局に確認したところパブリックコメントを実施しないと変更されたものもあった。また、実施予定時期を過ぎてもパブリックコメントが開始されないものもあった。事前に担当部局に確認できた内容は、都度学生にも共有し、結果として「鹿児島市平川動物公園遊園地・錦江湾公園リニューアル基本構想」(観光振興課担当)と「鹿児島市船舶事業経営計画」(船舶局総務課担当)が選択された。

2024年度は第1層~5層までが段階的に行えたが、2025年度は鹿児島市が事前に公表していたパブリックコメントの実施予定期間から実際の開始日に遅れがあったため、報告書作成と全体振り返りの前半部分を先に作成するという構成になった。

第1層;ゼミとしてのオリエンテーションや情報共有、話し合い(第1、2回)

第2層；過去のパブリックコメントの事例調査と発表（第3～5回）

第3層；実地調査の計画と実施（第6～10回）

第4層；パブリックコメントの素案の読み込みと意見の発表、話し合い（冬季休暇中、第13回）

第5層；報告書作成と振り返り（第11、12、14、15回）

4. 各層のねらいと学生の感想や成果

4-1. 第1層；ゼミとしてのオリエンテーションや情報共有、話し合い

ここでの段階はゼミとして機能させるための初期設定ともいえる。オリエンテーションとしてメンバーが知り合う時間として関心領域や共通で了解する事項の確認、また使用するツール（この授業の場合には Microsoft Teams）の使い方、今後についての話をする時間である。初回は教員がA案としてリサーチクエスチョン型、B案としてパブリックコメント型の方向性を提示し、キーワード解説なども行なっている。2回目には学生が方向性を決めた上で、2025年度に関してはこの時点で自分が対象としようとする施策をある程度想定する。

4-2. 第2層；過去のパブリックコメントの事例調査と発表

ここでの狙いは（1）パブリックコメントの実例に触れることでどのようなものかや書き方について知る、（2）特別に難しいことではなく専門家である必要はないと実感してもらうことであった。

鹿児島市では過去3年間と当該年度の集約済みパブリックコメントについて、ホームページで「意見公表中」の状態に「提出された意見等の概要及び検討結果」が公開されている²⁾。例えば平成7年度中には「パブリックコメント（意見募集）」の実施状況（6年度）のページに移動することで、前年度に実施されたすべてのパブリックコメントの実施結果を見ることができる。「実施結果」として提出状況を件数で分類した数字のみでなく、「意見の対応状況」について、提出された意見それぞれについて「意見の概要」と「対応状況」「対応区分」も見ることができる。「対応状況」とは例えば「鹿児島市維新ふるさと館リニューアル基本計画」（令和6年度）のある意見に対して、次のような「対応状況」が記載されている。

（対応区分Aと分類された複数の意見に対して）

ご意見のあった点については、「2. リニューアル実施方針」-「（3）リニューアル実施方針」-「方針1（課題1、課題4への対応）」に記載のとおり、わかりやすい展示となるよう取り組んでまいります。なお、その項目に、外国人観光客をはじめ、子どもや若者にもわかりやすい展示とすると追記します。

また、各意見は以下の「対応区分」のいずれかに分類されている。

- A. 意見の趣旨等を反映し、計画に盛り込むもの
- B. 意見の趣旨等は、計画（案）に盛り込み済みのもの
- C. 計画には盛り込まないもの
- D. 具体的な事業の実施にあたり参考とするもの
- E. その他要望・意見等

実際に学生がパブリックコメントを書く前に、以前のパブリックコメントにはどのような意見が寄せられ、採用される、もしくは対応がなされるのかということを知るには非常に良い学習素材であるとも言える。

第2層の段階では、過去に実施されたパブリックコメントの施策から学生1人が1つを選び、過去の事例を読み、その内容について発表することで実例に触れながらパブリックコメントを理解す

ることを目的とした。同時に、「パブリックコメントとは？」という問いに関する答えを公的資料を参考にして各自でまとめることも発表内容の中に含めるよう指示した。

学生はスライドを作成し発表する。構成内容は以下のものを含めるよう指示した。

「パブコメとは」「発表する施策の概要」「寄せられたパブコメ（印象的だったものなど）」「調べてみた感想」

ここで、過去の実施例を調べた感想の一部を抜粋して表5に紹介する。学生Aの感想からは、自分が施策（この場合は施設）に対し感じていた内容が過去にパブリックコメントで寄せられていたことから、自己妥当性が高められたことがうかがえる。学生A、Bの感想からは、他の市民が関心を持ち期待していることの気づきがうかがえる。学生Cの感想にある、パブリックコメントを書くことに対する抵抗感の低減はまさに意図していた部分であった。他のゼミ生の発表を聞いた後の感想で「パブリックコメントについてゼミで触れる前は、画期的な意見でなければ反映されないのではないかと考えていましたが、パブリックコメントの具体例を読み、個人の小さな意見であっても反映されるケースが多いことを知り、印象が変わりました。身近なテーマが多く、自分の意見を社会に届けられることができる貴重な仕組みだと感じました。」とあることから、身近なことと感ずるためには非常に重要な段階であったと考えられる。学生D、Eの意見はパブリックコメントが反映される事例を知ったことで、意見を寄せるモチベーションの高揚が期待できる。他のゼミ生の発表を聞いた後の感想で「パブリックコメントを送ることで実際に、自分の意見が今後の暮らしに反映される可能性があると感じ、社会参加の意識が高まった」という意見があったことから、実施されたパブリックコメントの対応状況が公表されており、それらを読むことが市民意識を高めるためにも役立ったものととらえられる。

このように、過去のパブリックコメントに寄せられた具体的な意見と、それぞれに対する対応状況を読むプロセスは、上記に記した狙い（1）（2）を達成しつつ、一般市民の行政施策への興味を知る、市民参画の意識を高めるといった点でも教育的効果があるものであったと考えられる。

4-3. 第3層；実地調査の計画と実施

ここでの狙いは、施策対象であるという視点を持って実地を訪れ、利用し、観察することで、新

表5 過去のパブリックコメント実施例を発表した後の感想

学生	過去のパブコメを調べた感想から抜粋
A	パブリックコメントを読んで、大人でも楽しめる展示の要望やマンネリ化しているなどほかの市民の方々も自分と同じことを思っていたことから、この施策は市民からの期待が大きいのではないかと感じた。
B	パブリックコメントにたくさんの意見が寄せられていたことから、市民が子育てやこどもの暮らし環境に対して高い意識を持っていることがわかった。一人ひとりが、暮らしや将来を真剣に考え、積極的に意見を送っていて感銘を受けた。自分の意見を届けられることが、より良い制度や暮らしやすい社会に繋がっていくということを実感した。
C	「取り組み例」やパブコメが「～を表記した方が見やすい」や「言葉の意味が分からない」等といった資料を読み込んでいて感じたことが多々記されていたのでパブコメをすることに対して抵抗感が和らいだ。
D	素案がなく、自分なりの解釈で調べ作業を進めたためわからないことが多かったが、いち市民の意見を市の計画の中に盛り込んでくれると分かり、自分もそのような意見を出すことができるようになったと感じた。
E	パブリックコメントを反映し来館者に寄り添うリニューアル案であったと感じた。

たな視点を見出すことである。机上の議論のみでなく、これらの実体験を活かした利用者視点、当事者視点を反映した意見が生まれることを期待している。2024年度は3名で街路樹の整備方針が異なる予定の道路を複数路線に渡って歩き、気づいたことを話しながらメモと写真で記録し、報告した（図2参照）。施策対象地・施設として2025年度は1名が鹿児島市平川動物公園遊園地に訪れ、1名が桜島フェリーに乗船し、気づいたことなどをスライドにまとめ報告した。いずれにしても「行った／利用したことがある」としても知らなかったことや従来と異なる部分などの発見があり、次の第4層と実際に各自が提出したパブリックコメントに反映が見られたことで、狙いは達成されてものと考えられる。

4-4. 第4層；パブリックコメントの素案の読み込みと意見の発表、話し合い

パブリックコメントの対象施策の素案を読み込み、自分の意見をゼミ内で発表し、実際に提出する段階で、授業の流れでは目標として設定されているものである。前段階となる第2層（過去のパブリックコメント事例を読む）と第3層（実地に足を運び体験しながら考える）を経ているため、学生は努力しながらも結果的にはスムーズに進められていたと考えられる。

4-5. 第5層；報告書作成と振り返り

2024年度「プロジェクト演習」では、学科の取り組みとして8ゼミ全てが「成果概要報告書」を提出し、ホームページで公開することが決定していた。この最終的なまとめの作業が学生にとっても自らの活動を再定義する役割もあったため、2025年度「総合実践ゼミナール」では、ホームページ公開はないが、同様のまとめ作業を最終段階に含めた。なお、このような教育実践報告に使用する可能性があることを了解のもと学生は作成している。3名で作成した2024年度の「成果概要報告書」を図1～3に、2名が各自作成した2025年度のを図4～7に示す。

ここに記された全体を終えての振り返りの感想を表6に示す。表6内のBの意見には、ゼミ活動として情報の精査や準備、論理性の重要性に対して認識が高まったことが表現されている。AやCの意見には地域への興味や知識が増したことがうかがえ、C、D、Eの意見では市民と行政機

表6 ゼミ活動全体を通じた感想

学生	パブリックコメントを書くゼミ活動を終えた後の感想
A	今回パブコメを書いてみて、初めて自分の住んでいる地域が抱えている施策などについて知ることができました。普段の生活で気にしていなかったことに対して自分たちで調査し、実情を自分の目で見ることができて、街に関する興味や知識が増えたように感じました。今回は街路樹でしたが、ほかの政策についても自分で考え、調べてみたいと思いました。
B	実際にパブコメを書いてみて、自分の意見が影響を与える可能性があると考え、慎重に言葉を選んで表現しなければならず、自分が感じたことを論理的に整理し、相手に伝わりやすい内容を書くことが難しかったです。また、関連する背景や情報を十分に調べる必要があり、思った以上に準備が大変でした。
C	普段意識せずに見ている街路樹を、プロジェクト演習で細かい箇所まで見たことで、いつもの道にどのような問題があるのか考える良いきっかけになりました。また、自分の意見を市へ直接伝えられる機会にもなって良かったです。
D	パブリックコメントに触れ、地元の活動や行政の働きについても知ることができた。今後も行政に市民の声を届ける手段の一つとして活用していきたいと感じた。
E	パブリックコメントを実際に送ってみて、市民の意見が反映されながらより良い暮らしが形づくられていく仕組みは、とても意義のあるものだと感じた。桜島フェリーの資源不足の深刻化が、島民の生活や観光に大きな影響を及ぼしていることを知り、公共交通の役割の重要性を改めて認識した。また、インターネットで情報を調べるだけでは分からない、実地調査だからこそ得られる情報があることも学んだ。今後は、自分が地域をより良くしていく一員であるという自覚を持ち、積極的に社会と関わっていきたい。

※表5のA-Eとは対応していない

関がつながる手法としてのパブリックコメントの機能理解のみでなく、シチズンシップ教育の役割を担っていたことがうかがえる。

2024(R6)年度 プロジェクト演習

パブコメを書こう！1/3

文責：石室屋,上原

～パブコメとは？～

パブリックコメント(通称:パブコメ)。事前に公表された施策等の案に対して、市民・国民からの意見や提案を考慮した市や国の考え方を公表する制度のこと。**意見公募制度**。

目的:行政運営の公正さの確保と透明性の向上を図り、**国民の権利利益の保護に役立てること**。

具体的には、まず「**案の公表**」と「**それに対する意見募集**」を行う。その後、「**提出された意見**」と「**それに対する案の考え方の公表**」を行う。

参考ページ
鹿児島市ホームページ
【市民局市民文化都市局長佐藤】
<https://www.city.kagoshima.lg.jp/shimin/shiminbunka/shiminkyodo/machizukun/kochosankaku/index.html>

～鹿児島市街路樹再生プラン～

鹿児島市では、令和4年3月に「第二次鹿児島市まちと緑のハーモニー計画」を策定し、都市内の緑地の保全や緑化推進に取り組んでいる。しかし、多くの街路樹が植栽から40年以上が経過し、大木化や老朽化による以下の問題が顕著化している。

1. 落葉の処理負担の増加
2. 街路樹の根による舗装の隆起や雨水管への侵入
3. 倒木や枝折れによる事故リスクの増大

全国的にも同様の問題が発生しており、街路樹の安全性確保が求められている。これを受け、「街路樹等の再生、質の転換」を重要施策として掲げている。この方針に基づき鹿児島市では、**街路樹再生の長期的指針**となる「**鹿児島市街路樹再生プラン**」を策定することとなった。本プランは**安全性と環境の持続可能性を両立させる**具体的な取り組みを進めるための基本計画として位置付けられている。

鹿児島市ホームページ
【建設局建設管理部公園緑化課】
<https://www.city.kagoshima.lg.jp/sensei/tokuseitokuni/koenkagaku/gaiyosai/aiseiplan/gairoyusaiseipuransoan.html>
2025/1/16最終参照

鹿児島女子短期大学 教養学科 園田ゼミ

図1 2024年度「成果概要報告書」1/3ページ

2024(R6)年度 プロジェクト演習

パブコメを書こう！2/3

～調査編～ 文責：大田

実際にかじょたん近くの「植替」「育成・魅力創出」「適正配置」「撤去」の候補路線を歩きました

1、いづろ通 2、パース通

3、ナポリ通 4、鹿児島中央駅西口

鹿児島女子短期大学 教養学科 園田ゼミ

図2 2024年度「成果概要報告書」2/3ページ

2024(R6)年度 プロジェクト演習

パブコメを書こう！3/3

～提出編～ 文責：石室屋,上原,大田

実際に鹿児島市に提出しました

▼提出したパブリックコメント例

「街路樹再生に向けた整備方針」について	【上原】・案P24で整備方針1の育成・魅力創出のみに分類されている「ナポリ通線」は実際に歩いて見た見解として、一部区間だけでも適正配置や保全にも分類した方がよいと思う。ナポリ通線の歩道は木の持ち上げがあり、そこに覆いつくさんだり、自転車を通る際転倒しそうなところになっている所を見たことがあるため、育成・魅力創出以外にも分類した方がよいように感じた。 【大田】・案P.27にある、植替を行う際の樹種の例に挙げられているヤマモモは取り除いた方がよいのではないだろうか。ヤマモモは実が落ちて地面が汚れてしまうため、基本理念・基本方針にある「安全で美しい街路樹の空間を保つ」ことに向いていない樹種だと思います。 【石室屋】・案P.27の「整備方針1.育成・魅力創出」の「都市の骨格路線一覧表」の中にナポリ通が含まれているが、歩道を実際に歩きながら調査したところ、木の根による舗装の持ち上げ箇所があったり、道幅がもともと狭いところに狭い間隔で植栽されていて歩くのに不便と感じる事が多かった。そのためナポリ通は「適正配置」または「植替」に分類するべきではないか。もしくは「育成・魅力創出」だけでなく「適正配置」や「植替」も取り入れるなど、ほかの整備方針と合わせてみると良いのではないか。
「整備方針に基づく経費削減効果」について	【上原】・案P.43の経費削減効果の試算結果の根拠となる具体的な計算方法が分からないので、どのように算出されたのかを記載した方がよいと思う。
その他、ご意見	【上原】・図や写真を多用していたためイメージしやすく分かりやすかった。

～終わりに～

【石室屋】今回パブコメを書いてみて、初めて自分の住んでいる地域が抱えている施策などについて知ることができました。普段の生活で気にしてなかったことに対して自分たちで調査し、意見を自分たちで述べてみる。街に接する興味や知識が深まったように感じました。今回は街路樹でしたが、ほかの政策についても自分で考え、調べてみたいと思いました。

【上原】実際にパブコメを書いてみて、自分の意見が影響を及ぼせる可能性があると考え、慎重に言葉を選んで表現しなければならず、自分が感じたことを論理的に整理し、相手に伝わりやすい内容を書くことが難しかったです。また、関連する背景や情報を十分に調べる必要があり、思った以上に準備が大変でした。

【大田】普段意識せずに見ている街路樹を、プロジェクト演習で細かい箇所まで見たことで、いつもの道にどのような問題があるのか気づけました。また、自分の意見を市へ直接伝えられる機会にもなって良かったです。

鹿児島女子短期大学 教養学科 園田ゼミ

図3 2024年度「成果概要報告書」3/3ページ

2025（R7）年度総合実証ゼミナール
文責：内藤

パブリックコメントを書いてみた！

Q.施策とは？

A. 政策目的・目標を実現するための、具体的な手段

【引用文献】佐野市（23年05月25日）「行政評価に関する用語集」
https://www.city.sano.lg.jp/facilities/contents.aspx?menu=0&category=03_28_03（最終閲覧日 2026年1月22日）

Q. パブリックコメントとは？

A. 行政機関や政令が計画などを、素案の段階で公表し、その案について市民・国民の意見を募集し公表する手続き。

【引用文献】鹿児島市（令和6年度）「パブリックコメント（意見募集）」の実施予定
https://www.city.kagasaki.lg.jp/kouhou/kyougaku/shiminshugi/pcc/pcc.html#comment%3Fpage%3D1&comp_name=Kscj（最終閲覧日 2026年1月22日）

過去のバブコメ結果を調べてみた

- ・維新ふるさと館リニューアル構想（令和7年度）

実施日程：令和7年1月10日（金）～令和7年2月18日（火）

- ・調べてみた感想

バブコメから市民の方が鹿児島の歴史を他国の方や若者層に伝えていきたいという気持ちを強く感じた。
 またバブコメに対して画期的な意見でなければ反映されないのではないかと考えていたが、パブリックコメントの具体例を読み、細かな意見が採用されていたことを知り、自分の意見を社会に活かせることができる貴重な仕組みだと考えた。

発表スライド例

今年のバブコメ対象施策から

平川動物公園遊園地・錦江湾公園リニュアル基本構想

实地調査

- ・調査日時 2025年11月9日（日）
12:20～14:50（2時間30分）
- ・料金 市内一般750円（参考右表）

区別	単位 円(税込)			
	成人	中学生・高校生	小学生以下・幼児	高齢者（75歳以上）
平日（10月～5月）	750円（770円）	400円（410円）	200円（210円）	200円（210円）
土日祝（6月～9月）	850円（870円）	450円（465円）	250円（260円）	250円（260円）
冬休み期間	1,000円（1,050円）	500円（525円）	300円（315円）	300円（315円）

平川動物公園公式ウェブサイト
<http://chomamon.com/hofusha/>（最終閲覧日 2026年1月22日）

鹿児島大学短期大学 教育学部園田恵子

図 4 2025年度「成果概要報告書」学生 A1 / 2

2025 (R7) 年度総合実証ゼミナール

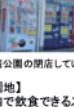
調査結果: 現地で気になったポイント



調査日に最も利用者が多かったアトラクション



遊園地内の飲み可能なスペース(屋外)



錦江湾公園の閉店している状態の売店



錦江湾公園の利用可能な道具

【遊園地】

- ・屋内で飲食できるスペースがない
- ・アトラクションのチケットが持ち越し可能
- ・全体的に道具が老朽化している。

【錦江湾公園】

- ・現在は売店が営業していない
- ・使用できない道具が多くある
- ・何もない草原が広がっている

募集期間

令和7年12月19日(金)～令和8年2月3日(火)

素案の内容

市民活力導入に実証した結果、施設単体での運営は難しいが、錦江湾公園の収益を遊園地整備に活用できる可能性が示されたため、両施設を一体的に活用し、魅力向上を図るリニューアルに向けた取組として策定する。また、策定前に行った「遊園地アンケートによる利用者ニーズ調査」や、民間事業者との対話調査(マーケットサウンディング・トライアルサウンディング)にそって行ったイベントが行われた。リニューアル方針として「REVISIT HIRAKAWA ～また来たくなる公園～」を立てる。用途別に区分を決め、整備には道具更新やイベント実施、錦江湾公園ではキャンプ機能の充実や自然体験、憩い空間の整備を進め、回遊性の向上とエリア全体の魅力向上を目指す。

提出したパブリックコメント

・遊園地ゾーンについて、ゲーム館やその2階等に室内で飲食しながら滞在できる空間を設けると、天候を問わない体験場所が遊園地内全体の利用促進に寄与すると考えます。(素案p20)

・キャンプゾーンについて、オートキャンプ場を設ける計画は大変良いと感じました。現在行われているテストをヒントにする上で手軽にキャンプができる取組は、キャンプ初心者や観光客にとって利用しやすく、有効であると考えます。一方で、テストの持ち込みを可能とすることで、キャンプに慣れた利用者やキャンプ愛好者の来園も期待でき、利用者の拡大につながるのではないのでしょうか。また1区をあわせて広報することで、キャンプ利用者の滞在率向上が期待できると考えます。(素案p20)

終わりに

パブリックコメントに触れ、地元での活動や行政の働きについて学ぶことができた。今後も行政に市民の声を届ける手段の一つとして活用していきたいと感じた。

鹿児島女子短期大学 教養学科園田 せ

図 5 2025年度「成果概要報告書」学生 A 2 / 2

2025（R7）年度 総合実践ゼミナール パブリックコメントを書こう！ ◆ 施策とは？ 政府、政党、団体または個人が公共のな問題について、あるべき方向や態度を言い、実施すべき策、策を実行すること。 参考：『国史』『国政』に於ては「政治」に次ぐ重要なもの。政治と外交の区別と一致しないことを注意 https://www.daijirin.go.jp/kiji/kyokasho/kyokasho.htm [2024/7/18最終閲覧] 『国語』の語彙・用法・文法から学ぶ国語学 http://www.nihon-u.ac.jp/~kijun/gakkaigaku/ [2024/7/18最終閲覧] ● 過去のバブコムの調査 『鹿児島市こども計画』（募集期間：令和6年度12月20日～2月3日） 【調べた感想】 資料や寄せられたパブリックコメントを読み込んで、世間の人々が子供の暮らしや将来について真剣に考えていることがわかった。パブリックコメントを送ることで実際に、自分の意見が今後の暮らしに反映される可能性があると感じ、社会参加の意識が高まった。 ● 今回の対象施策『第2期鹿児島市船舶事業計画』 募集期間：令和7年度12月17日～1月31日 桜島フェリーに乗り実地調査 ・ 2025年11月15日（土）10時～14時頃 ・ 片道結果：大人250円 小学生以下 130円(2025年11月時点) 【調査結果】乗船して知ったこと・気づいたこと - 観光客が多かった。外国人も多数。 - 船内にバリアフリー対応のエレベーターがある。 - 船内にキッズスペースがある。 - 支払いがクレジットカードや交通系に対応していた。 - ターミナルの観光案内所やバス乗り場、レンタカーの場所が外国人にも分かりやすいと考えられていた。 - 船内のトイレは和式が多かった。	文責：YJ ◆ パブリックコメントとは？ 意見公募手続制度のこと。国の行政機関が法令・省令等を定める前に、事務上に一般から意見を募り、意思決定を行う手続き。行政運営の公正さと透明性の向上を図り、国民の権利利益の保護に役立てることが目的としている。 パブリックコメント（意見募集）-国土交通省 https://www.mlit.go.jp/cmt/cmt_000000.htm [2024/7/18最終閲覧] 平成25年度 「特定航路の廃止に関する法律施行令（附）」に対する意見募集ホームページ https://www.soumu.go.jp/law/html/shokan/ShokanShinsei.asp?hl=comment 3.1.2 （2024/7/18最終閲覧）  
--	---

図6 2025年度「成果概要報告書」学生B1/2

2025 (R7) 年度 総合実践ゼミナール

● 『第2期鹿児島市船舶事業計画』の概要

計画の目的は、極端な人口減少や輸送量の低迷、物価高騰など厳しい経営環境の中で**資金不足の深刻化**を防ぐため。

令和4年度から13年度の10年間を期間とする第2期鹿児島市船舶事業経営計画を策定。今回は令和8年度から**持続可能で安定した船舶事業の経営を確立すること**を目標に計画を見直す。

今後の取り組み

- ・令和9年度以降に旅客運賃の改定の検討
- ・所有する土地の売却
- ・交通事業債の活用
- ・新船建造の延期

これらの対策の実施で13年度までの資金不足比率は20%未満を維持できる見込み。

● 提出したパブリックコメント

・ 5「船舶事業の役割」

素案p.5の(2)観光振興(交流人口の創出)で貸切船やイベントクルーズ「錦江湾ナイトクルーズ」を運行したとあるが、認知が足りないように感じる。認知度向上の観点から、インフルエンサーやSNSを活用した情報発信の強化を提案する。SNS7カウントを運営し、鹿児島の魅力を発信している高校もある。このような取り組みを取り入れるなど、若年層の多くが利用する媒体を活用することで、情報拡散や認知が期待でき、集客に繋がるのではないだろうか。

・ 12「基本目標に基づく重点取組項目・具体的方策」

素案p.32に経営状況や輸送量を踏まえ、需要に応じた運航ダイヤを設定するとあるが、実際に利用してみても、平日昼間の時間帯は利用者が比較的大きいと感じた。厳しい経営状況を踏まえ、需要の低い時間帯や時期については、利用者数に応じて減便を考えてみてはどうだろうか。

・ その他

資料がグラフや表でもとめられており、大変読みやすかった。

● 終わりに

パブリックコメントを実際に送ってみて、市民の意見が反映されながらより良い暮らしが形づくられていく仕組みは、とても意義のあるものだと感じた。桜島フェリーの資源不足の深刻化が、島民の生活や観光に大きな影響を及ぼしていることを知り、公共交通の役割の重要性を改めて認識した。

また、インターネットで情報を調べるだけでは分からない、実地調査だからこぼれる情報があることも学んだ。今後は、自分が地域をより良くしていく一員であるという自覚を持ち、積極的に社会と関わりていきたい。

鹿児島大学女子短期大学 教養学系 園田ゼミ

図7 2025年度「成果概要報告書」学生B2/2

4-6. 後日談；提出されたパブリックコメントの反映

2024年度の3名各自が提出したパブリックコメントは、合わせて13件あった。そのうち3件は資料の見やすさやわかりにくい部分についての意見であり、素案の項目に対応した10件の意見のうち、4件がA区分（意見の趣旨等を反映し、計画に盛り込むもの）、2件がD区分（具体的な事業の実施にあたり参考とするもの）とされた。樹木や都市工学、行政学などの専門性がなくとも、A区分に分類された意見のうち3件は「実際に歩いた」経験と照らし合わせて素案の内容に対して抱かれた意見であった。

5. パブリックコメントの教育的活用

以上、パブリックコメントを教育現場で使用することで、以下のような効果がうかがえる。

1) 文章理解

ほとんどのパブリックコメントは、素案と概要版が配布されるが、素案そのものはかなりの文章量がある。一般市民に向けて行政が作成するという点では、専門用語には解説が加えられ、難しい表現は避けられているものの、学生らが読む際には知らない言葉があり調べる作業が自然と行われていた。このことから、文章理解の一つの教材として利用可能である。

2) 地域理解（地域の現状と課題、今後の計画について）

現状としての課題が背景として述べられ、その上で施策の素案が策定されている。これらの流れを理解することで、地域の問題に関して新たな知識を得つつ今後の動向について自らの視点を重ねて理解することに役立つ。

3) 市民参画の第一歩

行政の計画に対して一市民としての効力感は一般的には大きくない。場合によって無力感に近い感覚から他人事としてとらえがちにもなる。その中で、市民の声を行政機関に伝える一つの手法を体験でき、実際に反映されることを知ることで、自覚的に「自分が地域をより良くしていく一員」（表6、E）と思える体験がパブリックコメントでは可能となる。この点においては、教育機関に関わらず、一般市民の市民参画においても、特に第2層の過去事例に触れるという体験は非常に有効であると考えられる。パブリックコメントの募集の際には、過去に寄せられたパブリックコメントにはどのような意見があり、どのように反映されているかを同時に伝えることで、より広い市民の層が意見を寄せることにつながると考えられる。実際に対象施策に興味があっても「何をどのように書いたらいいのか分からない」という声も一般市民から聞く。施策が異なっても過去例を見ることで「パブリックコメントで意見を書くことのハードルが下がる」、専門的な意見でなくても良い、大きな意見でなくても良い、と思えることが市民参画の第一歩を踏み出す後押しとなるならば、学校教育のみにとどまらず、シティズンシップ教育として有用であると考えられる。

6. パブリックコメントの教育活用に関わる課題

先述の通り、パブリックコメントを教育に活用する意義は大きいと考えられる一方で、実践する上では課題も浮かび上がった。最も大きかったのは年度計画で挙げられていたパブリックコメントが実施されない場合があること、また、2年間で対象となった3施策すべてが実施予定より開始が遅れたことであった。2024年度の対象施策は素案の策定プロセスにおける協議会に担当教員が参加していたため、担当部署の許可を得てパブリックコメント募集開始前にそれらの会議資料を学生に示し、フィールドワークを計画することができた。また、大きな開始時期の遅れではなかったため、

初回で想定していた各層の流れに変更は生じなかった。一方で2025年度は各学生の興味に応じて10月から12月にパブリックコメント実施開始予定の施策を一度選定したが、1つの施策は今年度途中から実施しないこととなっていた。これは担当部局に教員が確かめて知ったことである。その後、学生には別の施策を選定してもらい、今年度実施予定で選定された2つの施策について、担当部局に問い合わせたところ、実施開始が遅れる見込みとのことで、本来第4層の後に予定していた第5層の前半を第3層の後に行い、第4層の一部を学生が冬季休暇中に取り組み、その後第5層の後半で仕上げる流れとなった。授業にこれらの流れを計画的に組み込もうとした場合には、学生の関心と該当期に実施される施策の組み合わせが成立するか、さらに実施されない場合の手立てがあるか、募集開始時期が遅れても成立するか、といった観点で事前に策を備えておく必要がある。

参考情報)

- 1) 総務省 HP「意見公募手続（いわゆるパブコメ（パブリック・コメント））の概要」http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/gyoukan/kanri/tetsuzukihou/iken_koubo.html（2026年2月17日最終閲覧）
- 2) 鹿児島市 HP『市民参画のご案内「パブリックコメント（意見募集）等」』<https://www.city.kagoshima.lg.jp/shimin/shiminbunka/shiminkyodo/machizukuri/kocho/sankaku/index.html>（2026年2月18日最終閲覧）

保育学生への幼児期の造形表現活動における指導案指導に関する一考察

鹿児島女子短期大学 児童教育学科 松下 茉莉香

第1章 幼稚園、認定こども園、保育所における指導計画とは

まず、幼稚園教育要領、保育所保育指針に示された「保育」とは、生涯にわたる人格形成の基礎を培うもので、子どもの健全な心身の発達を図ることを目的としており¹⁾、「幼児教育」は、幼稚園教育要領第1章総則第1幼稚園教育の基本²⁾の中に、「保育」と同様、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、学校教育法に規定する目的・目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うもの²⁾と示されている。さらに、幼保型認定子ども園における「幼児教育」及び「保育」についても、子どもの健全な心身の発達を図り、生涯にわたる人格形成の基礎となるもので、乳幼児期を通して認定こども園法第2条第7目的・第9条目標達成のため、その特性や保護者、地域の実態を踏まえ環境を通して行うもの²⁾であるとしている。

そのために、保育者等は幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして試行錯誤したり考えたりするようになる幼児期の教育・保育における見方・考え方を生かし、幼児とともによりよい環境を創造するよう努めること²⁾が求められている。

このような中で、子どもが自発的かつ主体的に活動に取り組み、それぞれの時期に必要なとする多様な経験を重ね、遊びの中で子どもが様々な資質・能力を発揮することで発達が促されることが大切であり、そのためには計画的な保育を行うことが重要である。計画的な保育とは、具体的には、保育者が子どもの実態を踏まえ、伸ばすべき資質・能力を明確にしながら、見通しをもった保育を企画・実践することであると共に、保育を実践する中でも環境を整え、子どもへ必要な援助を加えるといったものである。これらから、子どもの育ちを支えるには子どもの自発性や主体性が第一に保障されるべきであるが、それだけに委ねるのではなく保育者の専門性によってよりよい保育を組み立て、展開していくことが重要¹⁾である。

つまり、子どもの主体性のみに任せた子どもの興味・関心を起点とした一過性の活動で完結するものではなく、子どもが就学する前までに育っていてほしい姿や幼児教育・保育の目標に向かって計画を立てそれらを土台にしつつも、子どもの発達や実態に合わせて活動を組み、環境を整え、成長を促す援助や刺激を与える意図的な活動が保育⁴⁾であり、そのような保育を行うためにも指導計画作成は欠かせないと言える。

本稿の主題でもある指導計画は、保育を行う際のシナリオとも呼ばれ、子どもの実態、活動のねらい（目標）、活動内容と流れ、環境、援助方法などを計画し、その中で保育者自身が各活動の価値や良さを捉え、それらを通して子どもに身につけたい力を明確にし、ねらいを達成するための方法や援助を具体的にしていくものである。保育者にとっても、指導計画作成の時間はそれらに向き合う時間でもあり、子どもにより充実した保育実践を行うため⁴⁾に必要不可欠である。

そもそも、保育の計画の中には大きく分けて教育課程（幼稚園）、全体的な計画（認定こども園・保育所）と、具体的な計画である指導計画¹⁾とがある。

幼稚園であれば、入園から修了までを見通した教育課程に加え、預かり保育を含めた幼児の生活全体を捉えた全体的な計画を作成する必要がある、保育所・認定こども園においても入所（園）か

ら退所（園）・卒園までを見通し、食育計画や子育て支援計画などを含めた全体的な計画を作成する¹⁾ 必要がある。

一方で指導計画とは、全体的な計画をより具体的にした保育の計画であり、その中にも長期の指導計画である年間指導計画、期間指導計画、月間指導計画と、短期の指導計画である週間指導計画（週案）、1日の指導計画（日案）がある。実際の保育では1日を最小の単位として計画を立てることが一般的だが¹⁾、実習生等については一日の保育の一部を担当することもあるため、日案よりもさらに短期間の保育を具体的かつ詳細に作成した細案もある。

これらの指導計画の内、年間指導計画とは、「4月から3月までの1年間の計画」をさし、各園の保育過程、教育課程を実施する際にまず必要となるものである。各年齢の発達を見通して1年間を通して育てたいこと、その目標達成のための時期ごとのねらいや指導する保育内容などを季節、行事、地域の環境、園の指導体制などを考慮して立てていく保育計画である。

次に月間指導計画（月案）は、年の計画や期ごとの計画を土台に、より具体的にした1か月の保育計画であり、発達を見通した長期的な視点をもって実際の保育を行う計画となるため、保育者にとっては最も重要な計画書の一つといえる。ここでは年間の目標を実現するために1か月ごとの具体的なねらいや活動内容、環境構成を考えるが、子どもの興味関心の広がりにも目を向けることが大切とされる。

さらに週間指導計画（週案）は、月間指導計画を基にした1週間の計画で、週ごとにねらい、内容、環境・援助をより具体的に考え、前週の子どもの様子を記録などを通して振り返りを行い、次週の週案に生かすことなどと、保護者への連絡事項の確認、保育者間の情報共有など、保育の細部への配慮が必要⁴⁾とされる。

最後に、1日の指導計画（日案）は1日の保育計画で、週案を念頭に置きながらも、昨日・今日・明日といった1日の子どもの生活の流れを重視して作成され、子ども一人一人の行動の理解を深めていくためにも必須とされる計画書である。保育の場の作り方や必要な道具、そのレイアウト、保育者の具体的な関わりに至るまで細部まで、具体的かつ詳細に計画していくもの⁴⁾である。

本稿では、これらの幼児教育・保育に欠かせない指導計画について、先ほど挙げた指導計画の種類の内、日案に焦点をあて、本学の幼稚園教諭・保育士をめざす保育学生に対して、筆者の担当科目内で行った指導案作成に関する基本事項の解説と、幼児期の造形活動を想定した指導案作成を行った実践についてまとめていくこととする。

第2章 指導案の記載項目と留意事項

本章では、参考文献等を基に一般的な指導案中に盛り込む内容と留意事項を整理していく。

まず、指導案に記載する項目としては、クラス構成（年齢・人数・男女数・日時）、月案や週案との関係、既習体験、子どもの実態、ねらい、活動名、活動内容、時間・環境構成・準備物、予想される子どもの活動、援助や留意点、評価・省察などである。

1) 指導案の形式

初めに、指導案には様々な形式があり、書くべき項目は上記に挙げたものでほぼ共通しているが、保育現場によって各項目の立て方や表現、枠の区切り方などに若干の違いがある。各園ごとまたは保育者ごとに書きやすい形式を採用している場合も見られ、実習生については各養成校で作成された指導案の様式に沿って、部分保育や全日保育の指導案を立てる¹⁾ことが多いようである。形式

は異なっても、立案する時に記載すべきことや考えておくべきこと、留意点を理解しておけば書式は異なっても指導案を作成することはできる。

2) クラス構成 (年齢・人数・日時)

次に、保育実践前に記載する指導案の内容を中心に2) から8) の7項目について記載していく。まず、基本的な内容ではあるが保育を行う①園名②クラス名③対象年齢④クラスの人数 (男女別) ⑤保育者名または実習生名 (養成名) ⑥保育を行う日を記載する。

3) 月案や週案との関係

保育の活動内容とねらいを決める前に、保育が行われる当月・週にどのような行事や活動が計画され、それぞれにどのようなねらいが込められているのかを把握し、これから立案する保育内容やねらい、時間配分、援助等について長期的な視点に立って適切に考えられるようにする。自身が立案する活動が、子どもたちのこれまでの学びにどのように関連し、今後の成長・発達にどのような影響があるのか¹⁾ を考慮して案を立てる必要がある。

4) 子どもの実態を理解する

指導案作成でまず柱になるのが、子どもの実態について理解することである。子どもの園での生活や発達、遊びの経験、興味・関心など、多方面からの子ども理解なしには次の課題や保育のねらいとなる目標設定も保育の組み立ても難しい。また子どもの持てる資質能力を引き出しながら主体的に活動に入り込む主体性のある保育とはかけ離れたものになりかねない¹⁾。

また、年齢・月齢によって大まかな発達段階の目安があり、その時期に体験させたいことの共通点はあるが、毎年保育者が指導計画を立て直すのは、これら発達の目安等はあくまでもおおよその目安で念頭に入れておくものの、「今年・このクラス・この一人ひとり」という目の前の子どもの実態を読み取り、計画を立てることが指導計画であるためである。クラスの人数が同じでも構成している一人ひとりの経験や個性、発達、興味・関心、家庭環境などには幅があり、クラスを構成する子どもの組み合わせによっても全体の雰囲気異なり、遊びの方向性も変化する。そのため、過去の計画や経験、一般的な理論だけで機械的に毎月の目標や保育内容等を設定しても、実際の子どもの実態に沿っていなければ意味がないものになってしまう。そういった意味で、指導計画は保育実践のプランであると同時に、長期的な目で子どもの実態を見る目を鍛え、それを基に企画していくもの⁴⁾ と言える。

それらを踏まえて、現在の子どもの姿の項目については、クラス全体を通してよく見られる・または共通してみられる姿に絞って取り上げ、関心のある遊び、過去の主要な保育活動とそこでの学び、生活習慣がどの程度身についているか、前月までの記録などを読み返し、今までには見られなかった姿や発達の様子、友人や教師・保育者との関係などを踏まえて実態を書いていく。中には配慮の必要な幼児の様子や対応などについても記載¹⁾ する。

このように本項目では、日案であれば保育を行う前までに見られる子どもの現実の様子を上述べた項目等について記入し、そこから今の子ども達がさらに成長するために次に身につけてほしい内容や大切にしてほしいことなどを考え¹⁾、指導案に反映させていく必要がある。実習生であればクラス担任の先生方から伺ったクラスの実態や既習体験だけでなく、実習中に子どもたちを観察して気づいたことなどを本項目に記載する必要がある。

ここでの子どもたちの姿を土台にしながら、その時々で必要とされる子どもの活動を予想し、必要な援助についてまとめていくことが大切である。

参考文献「幼稚園・保育所実習 指導計画の考え方・立て方」¹⁾の中でも、幼児理解のための手がかりとして下記のような内容が挙げられており（表1）、このような視点も基に子どもの様子を読み取り、指導計画作成に反映させていくことが求められる。

4) 子どもの実態を理解する ～幼児理解のための手がかり～

①子どもの好きな遊びに対する理解

好きな遊び、遊びの中で楽しんでいること、経験していることをとらえる。

②子ども同士の仲間関係の理解

他児への興味や関心、遊びの中の友だち関係、集団（クラス）と子どもとの関係などを把握する。

③子どもの生活面での自立についての理解

排せつや着替えなどの身辺自立、生活の流れの理解などをとらえる。

④子どもの健康に関する理解

疲労の有無、体調、流行性疾患の状況などを知っておく。

⑤季節や行事などへの子どもの取り組み

その季節ならではの子どもの遊びや活動、行事の中で子どもたちが経験していることを理解する。

⑥クラス集団に対する理解

クラス全体の様子や、クラスで取り組んでいる活動などを理解する。

⑦一人ひとりの子どもへの理解

特に気になる子どもの姿、障がいのある子どもや外国人の子どもなど特別な配慮を必要とする子どもに対する理解を行う。

（表1）

5) ねらい・内容

次に、指導案における「ねらい」とは、幼児教育・保育の目標や目的、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に記されている¹⁾ 5領域のねらいのことであり、「健康」「環境」「人間関係」「言葉」「表現」ごとに、就学までに育てたい具体的な姿、子どもの成長目標として大切な要素が厳選されているもので、各領域ごとに3つずつ記されている⁴⁾。

繰り返しになるが、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に記載されている幼稚園教育の「ねらい」とは、幼稚園、認定こども園修了までに育つことが期待される「生きる力の基礎となる心情、意欲、態度」などであると示されており³⁾、5領域ごとにねらいが示され、保育所保育指針の「教育に関わるねらい」とも同内容となっている。また、保育所は乳幼児の保育を行うため、教育の根底となる養護的な働きも強く「養護に関わるねらい」も明記した指導案とすること、または配慮や援助事項に記していくことが重要¹⁾とされている。

そしてこれらの「ねらい」や、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿を踏まえながら、各園の個性や特色も盛り込み、さらに項目4で挙げた子どもの実態から、さらにもう一步成長してほしい所、子どもたちに経験させたいこと、経験を通して味わってほしい思い、といった保育者の願いなどを踏まえて設定するものである。

これら保育・幼児教育の目標とねらいに、おおよその発達段階、年齢・月齢に加え、実際のクラスの雰囲気や人間関係、興味・関心、生活面、健康面などと、個々の子どもの実態（経験の違い、個々の成長・発達の様子、性格）などの実態から子どもたちに芽生えている興味・関心を汲み取り、季節や月齢、既習体験などを考えて各時期に関心を持ってほしいこと、体験させたいことなども考慮しねらいを設定していく。この時、保育者の「こうなしてほしい」という思いが強すぎると、子ど

も本来の自発的な興味関心の向く方向を狭くしてしまうこともあるため、その点に留意しながらねらいを達成するための援助や自発性を引き出す環境、援助を工夫する⁴⁾ことが大切である。

実習生がねらいを立てる際には、実習期間という短い期間の保育ということもあるため、大きな目標というよりは与えられた保育または実習期間で達成できるもので、実習後に繋がるようなねらいにすることも重要である。

6) 時間・環境構成・準備物

指導案では、活動の区切りとなる目安の時間、活動時に使う準備物、環境を記入する項目がある。時間の欄には、子どもの1日の生活の流れを踏まえながら時間配分を考えていくことが大切である。そのためにも実習生等は、1日の流れの中で日課となっている活動が何か、片付けや移動時間なども含めて子どもが十分活動を行うにはどのくらいの時間を要するのかを見ておく必要がある。

また、保育を行う場合は、活動にどのくらいの時間がかかるのか、導入、活動、振り返り、片付けまでの時間配分を十分に考えておく必要¹⁾がある。担当保育等で製作活動を行うのであれば、個人持ちの道具を取り、子どもたちが着席するまでおおよそどの位の時間を要するのかを普段の様子から予測したり、導入で指遊びや絵本等の読み聞かせするのであれば、実際に声に出して絵本を読んだり指遊びを通して時間を計ったりすると良い。その他にも、活動内容を伝える時間、実習生が手順やポイントを伝えながら実演する時間、材料を配布する時間、実製作の時間、鑑賞の時間など時間にゆとりをもちながら計画することが大切である。

このように流れや時間を予測していても、実際の展開では個人差もあり時間が不足したり、逆に余ってしまったこともある。それに備えて時間が足りない時に削れる内容や、短縮できる所、時間が余った際に加えたい活動などを事前に考えておくようにする¹⁾。

次に環境構成の欄には、活動が行われる場を図示する形で記載される。クラスの子どもの姿をイメージし、活動から派生する遊びの展開など様々な状況を予想した上で、教室等の環境構成や準備物などを計画しておく。活動の流れに応じた環境や安全面への配慮などについても考えておく⁴⁾ことはもちろんのこと、活動に取り組むまでに時間がかかる子ども、集中が途切れやすい子ども、友だちの様子が気になる子どもなど様々な幼児がいるため、活動中に一人ひとりがのびのびと取り組み充実した保育になるように環境を考えていくことが大切である。

実習生であれば、普段の保育の中で日課として行われている活動は、環境構成も観察したことを基に、大きく形を変えず保育に活かすと子どもも混乱しないだろう。朝の受け入れや昼食、保育所等であれば午睡やおやつの時間などにおける机の配置、布団の敷き方など各園で決められた事があるため、実際の環境を見て記載する。その他、日々変化する保育では、活動の「ねらい」を達成するための環境構成となっているかを十分考え、机・椅子をどのように配置するのか、絨毯や床の上で直接活動するのか、材料や道具類は子どもの個人持ちのものか、保育者側が全て準備するのか、どのような環境が子どもの動線を邪魔せず、興味・関心を引き出しやすいのか¹⁾具体的に考えていく。

製作活動であれば使用する材料や道具類、保育者が提示する参考作品、BGM、製作シートなど細かなものや、部分保育や活動の導入等などで使う絵本なども環境の一つであるため環境構成の欄に記載する。その際、物品名だけでなく予備なども含めた個数など具体的に記入¹⁾することが大切である。

7) 子どもの活動を予想する

本項目は、一日の流れの中の子どもの活動を予想して記入する欄で、「乳幼児の活動」「子どもの活動」「予想される子どもの活動」という表記となっている。ここは、各活動における子どもの動き、反応、興味・関心の向き方、クラス全体の姿、一人一人の子どもの姿などを予想しながら記入¹⁾していくことが大切である。実習生であれば観察や参加実習の中で捉えた子どもの姿を基に記入していく。

また、実際の保育では予想もしなかった子どもの反応が見られることもあるため、計画を作成している間に、活動に集中できない子、活動に入ろうとしない子、ゆっくりと活動する子といった面ばかりでなく、活動に意欲的に参加している子、様々なアイデアが生まれ活動を広げようとする子といった、できるだけ子どもの様々な反応を想定してみるのが大切である。

8) 援助や留意点

「保育者の援助・留意点」「指導上の留意点や配慮事項」「実習生の援助」等と表現されている本項目では、項目7)の子どもの活動を予想しながら、子どもが主体性・自発性を発揮し、活動のねらいを達成できるような援助を書いていく欄となっている。援助と一口に言っても「子どもの様子を見守る」「待つ」「遊び方などを提案する」「保育者がやって見せる」「一緒に行く」など様々であり、子どもたちの様子や活動内容、ねらいに即した援助となるようにする。また、他にもこの項目には、養護に関わる情緒の安定、安全面などについても記載¹⁾する。

例えば活動の導入時における保育者の言葉がけや関わりは、活動のテーマや製作手順、遊びの留意点などを淡々と説明するよりも、初めて扱う素材であればそれを取り上げて子どもに紹介する、保育者が扱い方や遊び方を実践してみる、活動に関連のある紙芝居や絵本などから動機づけのヒントをもらう、保育者や子どもの経験などを対話から引き出すなど多様な工夫によって、子どもたちが活動に取り組みたいと思えるような導入にすることも援助の一つである。

9) 評価・省察

指導案作成と部分保育や一日保育を実践した後は、計画通りに進められた、子どもの反応が良かった、悪かったということだけで終わらせず、必ず反省や評価を行い記録に残しておく必要がある。

保育者が子どもの実態を読み取って計画を立て、的確な環境や援助によって目標とする育ちや成長した姿が見られると、よりよい保育の実現の一端を感じられるだけでなく、保育者としての保育の意義や子どもの成長を通してやりがいを感じられるきっかけにもなるだろう。逆に思ったような形にならなかったとしても、計画を見直し、原因を分析することで次の保育に向けた貴重な情報⁴⁾となる。

この省察や評価は、保育者が記録を書き次の指導計画を立てる中で、一人で行うこともあれば同じクラスや学年を担当する保育者間、園全体や外部の専門家などが入ることもある¹⁾。

実際に指導案を基に保育を展開してみて、子どもの反応や良かった所、子どもの取り組みで気づいたこと、逆に課題として残ったことなどを具体的に記入し、参観していた保育等からアドバイスを頂いたことも記録しておく。

併せて、指導計画立案、保育実践を振り返るためのポイントについては参考文献¹⁾を基に以下のように挙げた。(表2)このような客観的な視点で自分の保育を丁寧に振り返ることで次の活動に向けた課題等が見つかりよりよい保育に繋げていく¹⁾ことが大切である。

9) 評価・省察 ～指導計画立案後に保育実践を振り返るためのポイント～

①子どもたちにとっての経験の意味

(活動によって新しい発見や学びのある経験となったか、興味・関心を満たし楽しみ・喜びの多い経験となったか、既習体験を生かせたか、次の遊びや活動との繋がりがあかなど)

②子どもの年齢や発達に即したねらいや内容

(子どもの年齢や発達に適した題材、活動内容(遊び)、ねらい(目標)だったか、その年齢や時期に経験させたい題材、活動内容(遊び)だったかについての検討)

③子どもの年齢や発達に即した援助や指導

(子どもへの活動(遊び)の提案、導入、説明、総括の方法は子どもの実態に沿った適切・効果的な内容であったか、声掛けや見守り、遊びの展開への提案、安全面や幼児間の関わりに関して必要な援助が行われたか)

④時間的な流れ

(子どもの生活の流れに即した進め方・時間配分であったか)

⑤環境構成

(環境の広さや場所の設定、レイアウト等を含む環境構成は適当だったか、材料・道具類を含む準備物の適切性の検討)

⑥一人ひとりの子どもへの対応

(一人一人に対する適切な個別対応、特別な配慮を必要とする子どもへの援助が適切に行われたかの検討)

⑦健康、安全面への配慮

(衛生面、健康、安全面についての検討)

⑧子ども主体の保育

(子どもが主体的・自発的に活動できていたか、計画通りに進めることや保育者の願いや思いだけにとらわれた保育となっていなかったか等の検討)

(表2)

第3章 授業実践—絵具による造形活動を一例とした指導案指導—

本章では、前章で取り上げた一般的な指導計画(日案)の記載項目・留意点を踏まえて、本学の学生に対し、「本時の展開」に焦点を当てた指導案作成に関する基本事項の解説と、幼児との絵の具を用いた造形活動場面を想定し、指導案作成の練習を行った授業実践についてまとめていくこととする。

まず、授業実践の対象としたのは、本学の幼稚園教諭免許、保育士証取得を目指す児童教育学科の1年生である。学生は、両免許・資格必修科目で音楽・美術・身体表現3分野のオムニバスとなっている「保育内容(表現)の指導法」を受講しており、筆者の担当する造形回(全5回)の内、本実践前の2回の講義で、幼稚園教育要領・保育所保育指針内の

5領域「表現」の「ねらい」や「内容」の読み込みや、0～5才までの乳幼児の造形表現の様子や発達の流れを映像を通して学んだ所である。

そして本実践となる3回目の講義では、学生たちにとっては初めての実習となる幼稚園実習Ⅰを控えた時期でもあり、学生たちに指導案について指導を行う授業回であった。なお、本学生たちは、1年前期にも両免許・資格必修科目で筆者が担当する「幼児と表現」も全員受講しており、実際の現場を想定したフィンガーペインティングなどの感覚遊びや、本実践でも題材となったデカルコマニーを含む様々な描く技法など、現場で実践できる様々な制作を行っており、理論については乳幼児の表現活動の実際を学ぶべく、動画視聴や講義を通して、子どもの粘土、紙工作、絵の具やクレ

(授業実践概要)

授業：1年後期開講「保育内容表現の指導法」

音楽・美術・身体表現3分野オムニバス

本実践：(造形：3/5回目の授業内にて)1コマ(90分)

講義・授業実践の主題：指導案について学ぶ

指導案に記載する項目の確認と書き方を理解する

造形活動を例に試作製作と指導案作成を行う

対象学生：本学児童教育学科1年生

(幼稚園教諭免許、保育士証取得希望者)

ヨンによる表現の様子や保育者の援助などについて造形表現の価値や目標、保育者の援助の在り方等について学習した所である。

これらの学びの後、本稿のテーマとなっている指導案に関する講義と、幼児期の絵の具による造形活動を想定した指導案作成の実践を行っている。また、補足として学生たちは1年前期から本科目以外にも幼稚園免許・保育士証必修科目等の中で、指導案についての概要・書き方等を学んでいる。

これらを受けて、実際の授業実践で行った指導内容と流れ等についてまとめていく。まず授業冒頭では指導案とは何か、その概要に簡単に触れるために、1) 指導案について(指導計画とは何か、保育前に立案する意味、活動を組み立てる際の留意点、指導案作成までの大まかな手順、保育後の指導案の活用について)(授業資料①図1～図4)簡単に解説したのち、2) 日案の「本時の展開」を中心として、指導案に記載すべき内容について8項目(①題材名②クラス構成(年齢・人数・男女数・日時)③月案や週案との関係④子どもの実態⑤ねらい・内容⑥時間・環境構成⑦子どもの予測される活動⑧援助や留意点)の確認を行い、3)「本時の展開」の書き方説明(授業資料①図5～図14)を行った。

さらに、具体例を提示することでよりイメージしやすくなると考え、4) 実際に現場で行われていた保育の指導案(描く活動)2案(授業資料②図15～18)の読みこみを行った。特に、子どもたちへの指導経験が少ない現段階の学生にとっては、保育者の援助欄の記入が難しいと感じていたため、とくに援助の方法を具体的に解説した上で、「保育者の援助欄」に記載すべき内容をイメージができるよう解説を行った。

これらの説明後、実践に入っていたが、まずは5) 絵の具を使った描画活動を想定した指導案作成の練習として、活動・設定の説明を行った。具体的には授業資料③を読み、題材、ねらい、保育者の意図・思い、対象児等について理解したのち、実際に絵の具を使ってデカルコマニーを一人複数枚試作し、指導案作成に入った。

ここで題材となっているデカルコマニーは、先ほども触れたように1年前期科目「幼児と表現」で全員制作を行ってきたが、手順を復習する意味で、筆者が試作を作りながら簡単にポイントを伝えた。また、材料となった絵の具も、色水を準備しておくのではなく、絵の具チューブを準備し、水の量は学生それぞれで調整させ、どの位の色水の濃さであれば合わせ絵として紙に転写できるのか、どのくらいの描写や色の置き方で、ねらいとなっている中間の色や模様が美しく現れ、その楽しさを味わえるのか、何枚か試作しながら各自教材研究を行ってもらった。中には絵の具に混ぜる水が不足して紙を重ねる前に絵の具が乾いてしまい、うまく転写できなかったり、色を付けた画用紙を重ねる時間が長かったりして紙がくっつき開けなくなったり、思うような転写ができていなかったりする者もいた。また、筆で色を置く時点で色が混ざりすぎることや、細かく加筆しすぎることによって、イメージした様な造形が転写できない、思うような美しい色・模様にならない、色水が多すぎて紙を重ねて擦る際に手が汚れる、といった声も挙がっていた。

これらの試作制作で起こったことは、子どもたちと製作する際にも同様のつまずきが出てくるため、どのようにしたらそれらの問題が解決できるのか、どのようなポイントや援助をおさえれば、ねらいにある美しい色・模様を子どもが楽しめるのか、答えをこちらから教えるのではなく、学生へは一部ヒントを出しながら、製作のポイントやつまずきを解消するための糸口や必要な援助を各自考えられるようにし、それを踏まえて何度も制作してもらった。

その後、制作が十分でき、ポイントがつかめた学生から指導案作成に入った。活動の内容は導入、製作、鑑賞、振り返りの4つを入れることを設定として出しているが、実際に制作したこともあり、予想される幼児の活動欄はどの学生も比較的スムーズに記載できていた。導入の在り方については

自由としていたため、筆者の様に保育者等が実制作して子どもに手順やポイントを伝える導入を計画している案や、絵の具や色が登場する絵本などを導入として選び、子どもが関心を持てるような内容にしている者が多かった。

時間配分や準備物などもスムーズに記載していたが、時間が不足した学生は環境構成の図示が終わっていない者も複数見られた。準備物については、対象児の年齢と既習経験などの設定資料から、色ごとに適度な水を加えた色水を準備することが実態に合っているのではないかと考えて記載している学生も多く、色数も複数準備するより3～5色程にとどめることで制作がスムーズに、そしてねらいの色の美しさに気付けるように企画している学生もいた。

そして、保育者の援助欄については授業冒頭での解説や、試作作りでイメージした通りに制作できたところ、つまづいたところなどの経験を活かして援助内容を考えていた。また、活動に集中できない子、早く製作を終えた子どもなど様々な子どもの反応を想定しながら援助内容を記載していた。

大体の学生が指導案作成を終えた頃に、十分な時間は取れなかったが総括を行い、6) 指導案例の提示(表4)と簡単な解説を行った。

・授業資料① 指導案の概要+指導案に記載する項目+書き方 (以下 図1～14)

指導案とは

- 指導案は「子どもが持っている資質・能力を伸ばすためにどんな遊びを行うのか、保育者がどのように関わるのか」を計画し保育の道筋をまとめたもの」

保育を実際に展開していくための
→ 保育の設計図、保育のシナリオ とも呼ばれる

図1

- 保育者が保育にあたる前に指導案を書くことで
- 保育におけるねらいを整理し、それを達成するための具体的な活動内容になっているかを確認し
- 活動の流れや時間配分、環境(準備物)は適切か事前に確認することができる。
- ・・・ただ楽しく遊べたで終わってないか、ねらいの漠然とした活動になっていないか、ねらいを達成するために本当にこの内容で良いか、子どもの発達にあっていないか、既習体験の延長にあるかスムーズに活動できる流れや環境になっているか
- さらに各活動における子どもの姿(反応・難しい所・楽しい所)などを具体的に予想し、子どもの様子に対する援助を事前に考えておくことができる。

図2

- 保育後に指導案とともに振り返りをする

- ねらいはどのくらい達成できたか
- 子どもの反応はどうだったか
- 子どもは十分に活動できたか
- 発達や興味関心にあったものであったか
- 援助は適切に行えたか
- 進め方、環境、時間配分等は適当であったか

未消化になった課題がないか確認できたり
次回の保育で体験させたいことなども明確にできる。

図3

指導案ができるまで

- 幼児の現状 興味関心 発達 課題
- ↓
- 育ってほしいこと・子どもに期待すること = ねらい
- ↓
- それに合う活動内容・遊びの中身
- ↓
- 活動の流れ、環境、援助、準備物、時間、活動名

図4

指導案 項目

- 題材名(予想される幼児の活動、主な活動、中心となる活動などと呼ばれることも)活動名にあたること。

各園の教育課程を見て、子どもの興味関心、季節感などを踏まえて考える。
幼児の目標で書く。 ●遊び× ●作り×
例 カードめくりゲームをして遊ぶ
カスターネットでリズム遊びを楽しむ
葉っぱをコラーージュしてクリスマスリースを作ろう
題材名だけでどんな内容が分かるように短く書く。

制作であれば●●を作ろう、ただだと他の活動と混同し分かりにくいので、どんな材料を使うか(その活動で目玉になるような素材)、どんな技法(作り方をするのか)で作るのか、関連があれば季節感なども含めて考えてみる。

図5

指導案 項目

- 幼児の姿 (クラス全体の様子) 幼児の実態について書く。
クラス全体の雰囲気、友人関係(個の遊びが多い、グループ固定しているなど)、発達(何が出来るか)内面の育ち、生活習慣がどのくらい身についているか、経験してきたこと、幼児が興味関心を持っていること、好きな遊びなど
- (既習体験) 本時の活動に関連するこれまでの活動をあげ、幼児の反応、身についたことなどを書く。
- (配慮を要する幼児) クラスの子どもの実態を観察したうえで、本時の活動に対して援助を要する幼児について書く。クラスにおける課題点なども書く。

実習では学生が考察したことだけでは記載が難しいので、オリエン等で各クラスの先生方から伺ったことや実習中に観察したことを基に書く

図6

指導案 項目

子どもの現状を踏まえて次に身につけてほしいこと、体験してほしいこと、課題などを整理。
保育者が少し援助すれば、友達と協力すれば現状よりも一歩成長できるというものをねらい内容に

- ～ねらいも目標も。例～では絵の具で表現することの楽しさや味わう。○
～ゲームを通してルールを守って友達と楽しむ遊ぶ。○
- ◆自分の保育のねらいを5領域のねらいや、②の内容を踏まえて書く。
- ※幼稚園教育要領、保育所保育指針、認定こども園教育要領を見ながら記載
- ①5領域の健康、人間関係、環境、言葉、表現のどの領域と1番関係が深いのか。
- 5領域の「ねらい」も確認する
- ②「①で選んだ5領域の」「内容」を見ながら、一番自分の保育に近いものを選び、
自分の保育の活動内容と5領域の内容を結び合わせる。
- (原文をそのままでは使わないので注意)
- ③②の内容を踏まえて「ねらい」を記載する時は、②の文の後に
例(表現2～8)のようを書く。
- ④「表現(表現1)にかかわりの深い健康」 5領域 表現の内容は3歳以上は6つ、3歳以下は8つ内容がある。
- ⑤「ねらい、2～内容、3～内容の取組むこと。」
- (⑥)とは内容は⑤に関連するということを示している。
- ③と④10の要旨と本時の活動との関連も書く。この保育を通してどんな姿になってほしいか、期待する姿
- 例(7 自然と関わり) (10 豊かな文化を表現)のようを書く。
- 複数あって也很好い。 附属幼稚園ではの数字は書かなくてよい、としている。

图 7

活動の意義

- ・活動の良さ ・教育的意義
 - ・ 今回の保育を通して身につく姿勢、能力など
 - ・ この活動ならではの面白さ 他の遊びでは体験できない事
 - ・ 遊びを通して予想される子どもの姿、成長した姿などを記載
- ・ 例 チーム対抗のカードゲーム遊びを通して、ルールを守って遊ぶ姿や友達と協力したり作戦を立てるなどして、グループでゲームを楽しむ姿が見られるだろう。
- また、この活動を通して、グループ間で競い合うこと、友達を応援する姿、一つの遊びをチームで楽しむことでチームワークや達成感なども感じられるだろう。

图 8

指導案の書き方

- ・～「本時の展開（活動の実際）」欄を中心に～

图 9

環境構成	時間	予想される幼児の活動	保育者の援助
(保育室) 黒板 水道 トイレ 机 (準備物) ・製作シート(3) ・参考作品(2) ・水彩絵の具 赤(6) 青(6) 黄(6)	10:00	・スモックを着て、棚からクレヨンを取った子供達を見る。 ◎絵本「やよいおなかな」を見る。 ・絵本の感想を発表する。 ・野菜のおなかなの形について印象に残ったものを発表する。	・幼児が気持ちよくスムーズに制作できるように着替えを促し、クレヨンを準備できたか確認する。 ・制作時に中心となる絵の具のスタンプと野菜の造形に幼児に興味関心を持てるように関連する絵本を読む。 ・ ・ ・
	10:10	◎「野菜スタンプでクリスマスリースを作る」 ○先生の話を聞く。 ・クリスマスリースについて。 ・本日の制作物について野菜スタンプによる制作をするを見て、制作。 ・参考作品を見る。 ・先生が実演する所を見ても、作手順を理解する。 ・絵の具を使うときの注意点を聞く。	
	10:15	○画用紙の土台に野菜スタンプをする。 ・先生からリースの土台となる画用紙を受け取る。	

图10

指導案 項目

～「本時の展開」欄を中心に～

- ・ **環境構成**
 - ① 1行目に活動を行う場所を書く。
例：〈保育室〉、〈リズム室〉のように記入
 - ② ①の活動室の見取り図を図示する。
もし制作と遊びで環境が変わるときは活動の変わり目にもう一度教室の見取り図を書く。
 - ③ 準備図を書く。子どもが直接手に取って活動するもの、物的環境（サーキット遊びで使う背景の飾りなども）、間接的な環境も（BGMなど）
具体的な物品名や個数（ ） なども書く。
例：参考作品、BGM、色画用紙（30）、製作シート（2）、幼児用机（8）椅子（16）
個人持ちの道具なども記載しておく
 - ・ **時間**
 - 例 10：00 導入 - 10：10 制作（遊び） - 10：40 振り返り
保育の流れに合わせておおよその時間配分を記入。
制作したもので遊ぶ、など1つの保育の中で展開がある時は活動が切り替わる区切りの時間は目安として書いておく。

圖11

指導案 項目

～「本時の展開」欄を中心に～

- ・予想される子どもの活動 保育者の役割をできるだけ詳しく記入。
活動は主観的に書く。
- 子どもの動き（こんな風に遊ぶだろうな、こんな反応するだろうな、この時間があるかな、
個々はトラブルになるかも、個人が出回るだろうな、ということ）を書きだしてシミュレーションする
例 ストックを奪って、クレヨンを使う。
お砂かき兼用機を受け取る。
ほさを使うことの約束を確認。
出来上がった作品を観望のところに帰っていく。
- ・保育者の援助 予想される子どもの活動を挙げて、反応や働きかけを行う。
安全要の配慮、個々の子ども/または全体への対応。
主体的取り組みに子どもが活用するために保育者が行うべきことを書く。
子どもの活動 1 つにつき、保育者の援助も 1 つ書くのが基本。
保育者視点で書く。
一見うしろ向きにするという禁止させる言葉や、へきな言いといった否定する言葉では書かない
ようにして異なった、具体的な発問などを書く必要がある。（図説は書かない）
絵空たの○○であるようには教師が描くこと、という書き方をする
- を手紙で、配るよとて●●は手紙に入らない。環境地蔵の事例物
箱に記述されているような、●●の手紙を書く、などでもよい。教師のうちまできを書く場面ではない。
例 絵空たでぬかれた作品の下の説明の欄にイメージし、簡潔をもって制作に入れるようにし、
事件や状況をせ、制り手順を説明する。

图12

指導案 項目

～「本時の展開」欄を中心に～

保育者の援助

予想される子どもの活動を受けて、反応や置きそうなどころ、
安全面の配慮、個々の子どもにもすべては全体への対応、
主体的かつ意欲的に子どもが活動するのめにも保育者が行うことを書く。
子どもの活動1つにつき、保育者の援助も1つ書くのが基本。
保育者視点で書く。
～しないで～＝するという禁止させる言葉や、
～でないようには●●するといふ否定する言葉では書かない
園によって異なるが、具体的な発問などを書く（附属は書かない）
幼児が○○できるように教師が●●する。という書き方で書く。
●●を準備する、配布するだけでは援助とは言えない。環境構成の準備物
類で記載されていることもある。●●の説明をする、だけでも足りない。
教師のうごきだけを書く場所ではない。
例 幼児がひとりで創作するものと活動の流れをイメージし期待をもって制作に入れるように、
参考作品を見せ、手順を手説明する。

图 13

教師の援助

- ・「状況に応じて援助する」だけでは不十分
- ①見守る
- ②声掛けをする
- ③認め（受け止め）、共感する
- ④遊びに入る（遊びに誘う、一緒に制作する）
- ⑤励ます
- ⑥褒める
- ⑦アイディアや方法、ヒントを与える
- ⑧指示する
- ⑨実演して見せる、手を添える

图14

・授業資料② 指導案例（描く活動）（1 例目：図15・16、2 例目：図17・18）

■保育案 (題 材) バスで混色 不思議なアイスクリーム屋さん (ねらい) ・自分なりにアイスクリームの味とクレパスの色のイメージを結び付けながら、バスによる色づくりを楽しむ。 ・アイスクリーム屋さんという主題から発想したことを思い思いに描いたり、友達とイメージを共有することを通して表現の喜びを感じる。 (準備物) ・白画用紙（4つ切り） ・バス ・画板 ・ティッシュペーパー		
※ 時間、環境構成は省略して記載している。		
環境構成	予想される子どもの活動	保育者の援助
●机椅子を並べ、幼児が着席する場所に画板を並べておく。 ●各所に画用紙の入ったトレイを置く。 ●絵本を準備する。 ●実演用の画用紙、クレパスと参考作品を準備する。 ●ティッシュを準備する。 ●名前を書いた画用紙を準備する。	◎「バスで混色 不思議なアイスクリーム屋さん」 ○バスを持って集まる。 ○保育者の話を聞く。 ・前回の絵遊びについて振り返る。 ・絵本「ポコポコアイスクリーム」を見る。 ・本時の活動について話を聞く。 ・作りたいアイスクリームのイメージを保育者や友達と共有する。 ・バスの使い方と注意点を理解する。 ・はじめにカップやコーンの形を描く。 ・その上に2つ以上の色を使い、アイスクリームの味を表す。 ・色がしっかりと乗るように少し力を入れて描く。 ・混色した後はクレヨンの先をティッシュで拭く。 ○一人ずつ名前を書いた紙を受け取り、アイスクリームを描く。 ・カップやコーンを描く。 ・色と色を重ね、いろんな味	○活動にスムーズに入れるように、使う道具を持って集まるよう声をかける。 ○前時に行った、絵遊びによるお店屋さんごっここの活動を振り返り、今回の活動に関連した絵本を見たりすることで、活動に期待が持てるようにする。 ○絵本を楽しむことができるように、幼児が聞き取りやすい速さで指図を付けながら読み、集中して聞くことができるか幼児の表情や反応を見ながら読み進める。 ○絵本のストーリーを振り返り、自分のアイスクリーム屋さんにどんな品物を並べたいか・色・味・香り・材料など幼児に問いかけることで描きたい意欲や描くもののイメージを持ち、楽しく活動に入れるようにする。 ○画材を適切に扱い色作りを楽しめるよう、教師は混色する様子を幼児の前で実演しながら、クレヨンを使用する際のポイントを説明する。 ○幼児が自分なりのイメージを持って描けるように、描く様子を見守りつつ、幼児がつぶやいたことなどを受け止める。 ○幼児の色への気づきに共感したり、色を見つけたことへの思いを受け止めたりして、描くことの楽し

図15

に見立てながら色づくりをする。 ・クレヨンの重ねによる色の変化や混色によってできた色を発見する。 ・友達の作品を見る。 ・色を3、4色に増やして色作りをする。 ○自分なりに話を膨らませて書き足す。 ・友達と関わりながら描く。 ・描いたものを基に商品を言葉で説明したりして、お店屋さんごっこを楽しむ。 ○振り返りをする。 ・何を描いたか友達と見せ合う ・良い所を伝えあう ○先生の話聞く ・今日の活動について ○片付けをする。 ・バスを棚に直す。 ・作品を先生のところに持っていく。 ○手洗いをする。		
さに気づけるようにする。 ○手が止まっている幼児に対しては、気持ちを尋ねて共感しながら、隣に寄り添って一緒に描いたりしながら描く意欲が持てるよう援助を行う。 ○イメージが膨らむよう、店内の様子や客、店員なども書き加えて良いことを伝え、こどもの思いを受け環境や材料を整える。 ○丁寧に描いているものやこだわりをもって制作している友達の作品などを複数取り挙げながら、良い所を紹介し認めることで、最後まで製作に意欲的に取り組めるよう工夫する。 ○色作りが深まるよう、3色、4色を重ねるとどんな色になるか試すよう声かけをする。 ○友達とのやり取りを通してさらに遊びが深まるよう、商品を書き加えても良いことを伝える。 ○みんなが描いたものを見ることでひとりひとり異なる良さと工夫している所があることに気づけるよう促す。 ○一人ひとり満足感をもって活動の締めくくりができるよう、製作で工夫したことや遊びで楽しかったことなどの気持ちを受け止め、共感したりする。 ○楽しく片付けに取り組みよう言葉をかけ進んで場を整えることができるように頑張っている様子を認める。 ○次の活動に落ち着いて取り組めるよう手洗いや手洗いの声をかけたり見守ったりする。		
●カバン型に切った画用紙を置く。 ●お店の絵を立てかけの椅子を準備する。 ●フェルトペンを準備する。 ●お金を準備する。 ●片付ける環境を整える。 ○振り返りをする。 ・どんなお店屋さんになったか、どんな買い物ができたか作品や買い物かばんを友達と見せ合う ・良い所を伝えあう ○先生の話聞く ・今日の活動について ○片付けをする。		

図16

■保育案 (題 材) お買い物ごっこ (ねらい) ・園でのお店屋さんごっこ遊びを通して日常生活の中からお店や買い物へのイメージを膨らませて、お客さんや店員になったつもりで描くことを楽しむ。 ・絵を通してごっこ遊びをする中で、友達と思いを共有しながら言葉や絵によるコミュニケーションの楽しさに気づく。 (準備物) ・白画用紙（4つ切り） ・水性フェルトペン ・画板 ・机 ・椅子 ・トレイ		
環境構成	予想される子どもの活動	保育者の援助
●机椅子の上に画板を並べておく。 ●各所に画用紙の入ったトレイを置く。 ●グループにフェルトペンを配布する。	◎「お買い物ごっこ」 ○保育者の話を聞く。 ・前回の絵遊びについて振り返る。 ・本時の活動について理解する。 ・お店さんの絵を描く事 ・描いた絵を使ってお店屋さんごっこをすること ・描く画材と注意点を理解する。 ・ペンは使い終わったらキャップを締めること ・顔に合って使うこと ・画板の上で描くこと ・描きたいお店屋さんについて自分の考えや、お店さんからイメージしたこと保育者や友達に話す。 ○自分のお店で売りたいものを考える。 ○フェルトペンと紙を受け取る。 ○お店さんの商品を描く。	○前時に行った、お店屋さんごっこの様子を振り返り、本時の活動に期待が持てるように話を進める。 ○本時の活動についてイメージが持てるよう説明を行い、幼児にどんなお店屋さんになりたいか聞くことで描くもののイメージを持ち、スムーズに活動に入れるようにする。 ○お店さんや買い物のイメージが広がるよう、日頃どんなお店で買い物をしているのか、またそこで買ったものは何かなど、具体的な例を挙げるよう促し、子どもたちの発言に共感しながら話をすることで、描きたいもののイメージを膨らませられるようにする。 ○画材を適切に扱えるよう、使用する際のポイントを説明する。 ○子どもが自分のお店イメージを持てるように、考えている所を見守り、つぶやいたことなどをヒントに描きたいことに繋がるよう言葉を返したり、受け止めてみたりする。

図17

○手が止まっている子どもに対しては、気持ちを尋ねて共感しながら、一緒に考えたり、友達の作品を紹介したり、これまでの経験などを引き出すような言葉かけをして、描きたいもののイメージが持てるように声をかける。 ○描くもののイメージが膨らむよう、1つに拘らず2つ目のお店を加えても良いことや、商品だけでなく店内の様子なども書き加えて良いことを伝え、こどもの思いを受け材料などを整える。 ○これら描いたものをつかってみんなで遊ぶことを伝え、期待をもって遊びに取り組めるようにする。 ○お店屋さんごっこをする。 ○保育者の話を聞く。 ・遊び方について ・2つの（さくら・うめ）グループに分かれる。 ・先にお客さん役になるさくらグループは、好きなカバン形の画用紙を受け取り、買い物をしたいお店に持っていく。 ・店員役（うめグループ）は自分の作品の前に並び、お店を開く。 ・お客さんから注文を受けたらカバンの余白にペンを描く。 ・買い物のイメージを膨らませてお金を支払うなどどもりになってやりとりを楽しむ。 ・店員役は、新たに売りたい商品を書き足す。 ○店員役とお客さんを交代して遊ぶ。 ○振り返りをする。 ・どんなお店屋さんになったか、どんな買い物ができたか作品や買い物かばんを友達と見せ合う ・良い所を伝えあう ○先生の話聞く ・今日の活動について ○片付けをする。		
○進んで場を整えることができるように頑張っている様子を認める。 ○ごっこ遊びや絵を通したコミュニケーションが広がるよう、保育者も一緒に遊びに入り、描いたものの良さを褒めたり、子どもたちを積極的に遊びに誘ったりする。 ○それぞれの子ども思いを言葉や絵で表現できるように見守り、丁寧に伝えられるよう必要に応じて間に入り援助する。 ○数に興味を持てるように、お金のやり取りについても見守り、様子に応じてお金を取り入れて遊ぶよう言葉をかける。 ○やり取りを通してさらに遊びが深まるよう、商品を書き加えても良いことを伝える。 ○自分たちで交代の時間に気づけるように見守り、様子に応じて交代を促す言葉をかける。 ○一人ひとり満足感をもって活動の締めくくりができるよう、製作で工夫したことや遊びで楽しかったことなどを伝えあえるようにより、その気持ちを受け止め、共感したりする。 ○楽しく片付けに取り組めるよう言葉をかける。 ○次の活動に落ち着いて取り組めるよう手洗いや手洗いの声をかけたり見守ったりする。		

図18

・授業資料③ 指導案作成に関して 保育活動の設定説明

○絵の具を使った造形表現活動をテーマに指導案（本時の展開）を書いてみよう。

●保育内容（表現）の指導法 本時のおおまかな流れ

- 40分間 指導案について概要と書き方を学ぶ。
 15分間 デカルコマニーで試作を作る。（教材研究を兼ねた制作）子どもの反応予想＋援助内容考察。
 25分間 配布された材料道具類や試作を基に、幼児の活動の流れを予測し、保育者の援助を考えて指導案を作成。
 10分間 まとめ（振り返り）

1 〈デカルコマニーの手順〉

1. 画用紙を半分に折って開き、折り目をつける。
2. 片面に絵の具を塗り、乾かない内に色をつけていないもう片面の紙を重ねる。
3. 紙の全面を手で軽くこすり、ゆっくり開くと作品の完成。

2 〈設定〉指導案の中に盛り込む内容

題材名：デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう

対象：3歳児 10月 12名とする。どのようなグループ割りにするかも考え、環境構成等も記入。

場所・環境：保育室とする。幼児用の机・椅子などのレイアウトも考える。

子どもの姿・既習体験

：3歳児クラスでは、これまでに絵の具のぬりたくりや、スタンプ遊び、絵の具を使った点や線描き（簡単な描画）などを繰り返し行ってきた。これらの活動を通して絵の具による活動に親しみ、絵の具で遊ぶことの楽しさを味わうだけでなく、野菜や廃材によるスタンプなどや、筆を使う活動などで描く道具についても触れられるよう、遊びの中で経験を増やしており、現在は少しずつ道具にも絵の具にも慣れ、自由に扱いながら思い思いの絵の具遊びを楽しんでいる所である。その他にも、クレヨンなどによる描く活動や、ものづくりの活動、粘土遊びなど様々な表現を通して、自分なりの試しや繰り返しを楽しむ姿がある。

時 間：保育開始を10時とし、活動時間は全40分間とする。導入、活動、鑑賞、振り返りの流れや時間配分を考え、指導計画を立案する。

準備物：配布した道具、材料などは参考程度に考える。他に必要なものがあれば（大きく活動が変わらないよう留意しながら）書き足しても良い。
 保育者が絵の具準備をどこまで整えておくか、既習体験（設定）をよく読み、3歳児10月ということも踏まえ子どもの姿を予測して考えてみる。

・出来上がった作品は、保育者のところへ持ってくるように伝え、保育者が名前シールを貼り、鑑賞活動に備えて保育室前方に設置した、作品提出用の机（製作シートを敷いたもの）に保育者が並べていく。

3 〈本時のねらい・保育者が期待すること〉

- ・描く活動の楽しさ、絵の具という素材の面白さを改めて味わってほしい。
- ・スタンプやぬりたくり、線描きや色塗り以外にも、絵の具を使った新しい表現方法を楽しんでほしい。
- ・色への関心を育てるために、絵の具による混色の美しさを感じられるようにする。
- ・紙を開いたときに、どんな模様がでているか期待を持ち、造形や模様の意外性や偶発性なども楽しむ。さらには鑑賞などによってデカルコマニーから身近なもののイメージを想起させることも期待したい。
- ・作品を作る中で美しい色、模様、形が映る不思議さ、混色の面白さなどを友達と作品を見せ合ったり言葉で伝えあったりすることを楽しみ、友達や自分の表現のよさを認め合ってほしい。

・授業実践時写真（図19-21） 絵の具を使った造形活動（デカルコマニー）の試作製作と指導案作成の様子



図19



図20



図21

・授業実践資料 絵の具を使った造形活動について 指導案作成練習 書式（表3）

○絵の具を使った活動を例に、指導案（本時の展開）を書いてみよう。

1年 組 ホーム 番号 氏名（ ）

指導案

題材名：デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう

環境構成	時間	予想される幼児の活動	保育者の援助

(表3) 指導案書式

・ 学生が作成した指導案（図22- 図29）

○絵の具を使った活動を例に、指導案（本時の展開）を書いてみよう。 1年3組 ホーム 番号 氏名（ ）			
指導案			
題材名：デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう			
環境構成	時間	予想される幼児の活動	保育者の援助
● 机、椅子と並べ、幼児が着席する場所に画用紙と置く。 ● 各机に1シート、途中、ティッシュ、水を用意する。	10:00	○「デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう」 ○椅子に座る	○椅子に座るように声かけをする。 ○幼児たちが興味を自分に向けると、先に進めようとする。 ○前時行、デカルコマニーで描く。 ○本時「デカルコマニー」の作り方を説明し、実際にやってみせる。 ○絵の具を使う時の注意事項を幼児と確認する。
	10:05	○画用紙に色を塗る。 ○すでにある画用紙に絵の具で点や線を描く。 ○水で洗った筆でかく。 ○水が乾いたら絵の具を塗り	○色が混ざりすぎないように、色を3層で塗る。赤、青、黄、緑の絵の具を1シートに塗る。 ○幼児の様子を見ながら、思い通りに、受けとめる。
	10:15	○「人」の形が写った紙と受け取り、模様を描く。 ○模様の色を塗り、混ざり具合を確認する。 ○絵の具を乾かして、模様を作る。	○模様の色を塗り、混ざり具合を確認する。 ○絵の具を乾かして、模様を作る。
	10:30	○模様の色を塗り、模様を作る。 ○模様の色を塗り、模様を作る。	○模様の色を塗り、模様を作る。 ○模様の色を塗り、模様を作る。

図22

○絵の具を使った活動を例に、指導案（本時の展開）を書いてみよう。 1年3組 ホーム 番号 氏名（ ）			
指導案			
題材名：デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう			
環境構成	時間	予想される幼児の活動	保育者の援助
○保育室 ○机、椅子と並べ、幼児が着席する場所に画用紙と置く。 ○各机に1シート、途中、ティッシュ、水を用意する。	10:00	○「デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう」 ○椅子に座る	○椅子に座るように声かけをする。 ○幼児たちが興味を自分に向けると、先に進めようとする。 ○前時行、デカルコマニーで描く。 ○本時「デカルコマニー」の作り方を説明し、実際にやってみせる。 ○絵の具を使う時の注意事項を幼児と確認する。
	10:05	○画用紙に色を塗る。 ○すでにある画用紙に絵の具で点や線を描く。 ○水で洗った筆でかく。 ○水が乾いたら絵の具を塗り	○色が混ざりすぎないように、色を3層で塗る。赤、青、黄、緑の絵の具を1シートに塗る。 ○幼児の様子を見ながら、思い通りに、受けとめる。
	10:15	○「人」の形が写った紙と受け取り、模様を描く。 ○模様の色を塗り、混ざり具合を確認する。 ○絵の具を乾かして、模様を作る。	○模様の色を塗り、混ざり具合を確認する。 ○絵の具を乾かして、模様を作る。
	10:30	○模様の色を塗り、模様を作る。 ○模様の色を塗り、模様を作る。	○模様の色を塗り、模様を作る。 ○模様の色を塗り、模様を作る。

図23

○絵の具を使った活動を例に、指導案（本時の展開）を書いてみよう。 1年3組 ホーム 番号 氏名（ ）			
指導案			
題材名：デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう			
環境構成	時間	予想される幼児の活動	○保育者の援助○配慮を要する幼児への援助
○保育室 ○机、椅子と並べ、幼児が着席する場所に画用紙と置く。 ○各机に1シート、途中、ティッシュ、水を用意する。	10:00	○「デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう」 ○椅子に座る	○活動が始まることを伝え、幼児たちにスモックを着て椅子に座るように声かけをする。 ○製作シートを配布し、机の上に置く。
	10:10	○教師の話を聞く。 ○指遊び「はじまるよ」をする。 ○絵本「ひらいてみる」を見る。 ○デカルコマニーの手順の図案を見る。 ○絵の具の使い方の約束事を確認する。	○教師の話を聞きながら聞くことができるように、指遊びを行う。 ○絵本を読み、デカルコマニーのイメージを共有する。 ○幼児がつくり方を理解できるように、大きな紙で絵を見せ、これからの活動に興味や意欲を持たせる。 ○作品が出来上がった後、教師が描いた絵や椅子、机などに触れないことを伝える。 ○人数分の絵具とパレット、画用紙を配る。 ○活動に入るのが難しい幼児が活動内容に興味を持つことができるように、補助教師が得意に応じて言葉かけを行ったり、手を添えたりして個別に援助を行うようにする。 ○幼児たちが製作への意欲を高めるような声かけをする。 ○机の間を回りながら、幼児たちの取り組みを見守る。 ○幼児の様子を見て興味や意欲を持って行うように配慮する。 ○普段と異なる環境により、緊張が高まる幼児が友達と楽しく活動ができるように、適度に笑顔を向け、必要に応じて補助教師が側で言葉かけを行ったりする。
	10:20	○画用紙を半分に分けて開く、折り目をつける。 ○片面に筆で色を塗る。チューブから絵具を直接塗ったりして紙に色を塗る。 ○手拭きで手を拭く。 ○折り目に沿って折る。 ○絵具が乾かないように紙全体を手でこする。 ○紙をゆくり開く。 ○つくった作品をグループで見せ合う。 ○見せ終わったら、教室に帰ってくる。	○人数分の絵具とパレット、画用紙を配る。 ○活動に入るのが難しい幼児が活動内容に興味を持つことができるように、補助教師が得意に応じて言葉かけを行ったり、手を添えたりして個別に援助を行うようにする。 ○幼児たちが製作への意欲を高めるような声かけをする。 ○机の間を回りながら、幼児たちの取り組みを見守る。 ○幼児の様子を見て興味や意欲を持って行うように配慮する。 ○普段と異なる環境により、緊張が高まる幼児が友達と楽しく活動ができるように、適度に笑顔を向け、必要に応じて補助教師が側で言葉かけを行ったりする。
	10:35	○片付けをする。 ○手を洗う。 ○スモックを脱いでカバンに片付ける。	○片付けが終わったら、席で待つことを伝える。 ○望ましい姿勢で話ができるように、聞く姿勢に気付かせたり、望ましい姿勢の幼児を他の幼児に紹介したりする。 ○満足感をもって活動を終えることができるように、本時の活動の振り返りを行い、楽しかったところや楽しかったことに共有する。
	10:40	○教師の話を聞く。 ○デカルコマニーをつくったことを振り返る。 ○つくった感想を話す。	○満足感をもって活動を終えることができるように、本時の活動の振り返りを行い、楽しかったところや楽しかったことに共有する。

図24

○絵の具を使った活動を例に、指導案（本時の展開）を書いてみよう。 1年3組 ホーム 番号 氏名（ ）			
指導案			
題材名：デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう			
環境構成	時間	予想される幼児の活動	保育者の援助
○保育室 ○机、椅子と並べ、幼児が着席する場所に画用紙と置く。 ○各机に1シート、途中、ティッシュ、水を用意する。	10:00	○「デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう」 ○椅子に座る	○椅子に座るように声かけをする。 ○幼児たちが興味を自分に向けると、先に進めようとする。 ○前時行、デカルコマニーで描く。 ○本時「デカルコマニー」の作り方を説明し、実際にやってみせる。 ○絵の具を使う時の注意事項を幼児と確認する。
	10:05	○画用紙に色を塗る。 ○すでにある画用紙に絵の具で点や線を描く。 ○水で洗った筆でかく。 ○水が乾いたら絵の具を塗り	○色が混ざりすぎないように、色を3層で塗る。赤、青、黄、緑の絵の具を1シートに塗る。 ○幼児の様子を見ながら、思い通りに、受けとめる。
	10:15	○「人」の形が写った紙と受け取り、模様を描く。 ○模様の色を塗り、混ざり具合を確認する。 ○絵の具を乾かして、模様を作る。	○模様の色を塗り、混ざり具合を確認する。 ○絵の具を乾かして、模様を作る。
	10:30	○模様の色を塗り、模様を作る。 ○模様の色を塗り、模様を作る。	○模様の色を塗り、模様を作る。 ○模様の色を塗り、模様を作る。

図25

○絵の具を使った活動を例に、指導案（本時の展開）を書いてみよう。			
1年3組 ホーム 番号 氏名 ()			
指導案			
題材名：デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう			
環境構成	時間	予想される幼児の活動	保育者の援助
〈保育室〉 教師 水皿 ピアノ	10:00	・スーッと着色する。 ②「デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう。」 ○先生の話を聞く。 ・絵の具を使って色とりどりの制作をすること聞く。 ・教師が実演する所を見て手帳を理解する。 ・絵の具を使う時の注意点を聞く。	○幼児がスムーズに制作ができるように言葉かけを行い、期待感を持つ制作活動に取り組めるようにする。 ○絵の具に関心を持てるように、今まで絵の具を使った練習体験を振り返り、本時の活動について、イメージを膨らませられるようにする。 ○絵の具を使う時は、丁寧に多量に当たらないよう優しく使うことを伝える。 ○画用紙を幼児に配る際、「どんなものができても楽しいからね」と言葉かけを行い、楽しい気持ちで取りかかろうと促す。 ○その中で自分の表現を見守り、手が止まっている幼児には、優しく制作できるように促す。
〈準備物〉 ・製作シート (2) ・水彩絵の具 赤 (3) 青 (3) 黄 (3) 緑 (3) 黒 (3) 白 (3) ・画用紙 (12×15cm) ・雑巾 (3×3cm)	10:10	○画用紙を失笑からもらう。 ・画用紙を半分に分ける。 ・開いて、片方に絵の具をスプーンでつける。 ・乾かしながら、画用紙を折り、絵の具を反対につける。 ・ゆっくり開いて作品をペリ、自分の机の上で乾かす。	○完成した作品は、自分の机にききつけ、並べるように伝える。 ○早く終えた幼児には、壓てた作品を見ながら待つように伝える。 ○完成した作品は、満足感をもって活動を終えることができるよう製作し、火にこぼれかけたことを伝えられるようにして、その気持ちに共感する。
	10:40	○水拭きをする。 ・「どんな色合い、形のものかできたか、同じ机の友だちと見せ合う。」 ・良い所を伝え合う。 ○先生の話を聞く。 ・今日の活動について。 ○片付けを行う。 ○手洗いにトイレをする。	○絵の具をつかこうと顔面白く、表現の面白さを共有し、次はいろいろな気持ちになるよう言葉かけをする。 ○大勢活動にスムーズに、物作りできるように、手洗いの声かけを行い、見守る。

图26

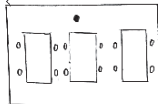
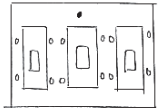
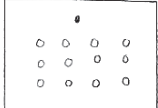
○絵の具を使った活動を例に、指導案（本時の展開）を書いてみよう。			
1年3組 ホーム 番1 氏名（ ）			
指導案			
題材名：デカルコミュニケーションで色とりどりの模様を描こう			
環境構成	時間	予想される幼児の活動	保育者の援助
●机、椅子を並べ幼児が着席する場所に新聞紙を敷いておく。 ●教卓に製作シートを敷いておく 	10:00	○「デカルコミュニケーションで色とりどりの模様を描こう」 ○椅子に座る	① 活動前にカニーズに入れるように子どもたちに声をかける
	10:05	○保育者の話を聞く →前回の遊びについて振り返る →指遊びをする 「はじまるよ」 →活動内容の説明を聞く →絵具の使い方の注意点を理解する	② どんな活動をしたいか質問しながら一緒に振り返る ③ 指遊びをして幼児の注目を保育士に引き出す ④ 活動内容や注意事項について一緒に確認する
●机の上に絵の具・画用紙・絵筆・チューブを準備する 	10:15	○製作活動 →絵具の匂いや紙を合わせてどんな模様になるのか楽しむ →絵具の色と水の混ざり方や水を使うことでどんな色になるのかを知る →作品作りを通して、色や形の面白さに気づき、友達と見比べながら表現を認める →画用紙を半分折って開き折り目をつける →片面に絵の具を塗る →絵具の色が乾く前に折り目に沿って紙を折り見立本体を丁寧に手でする →紙をゆっくりと開くと完成	⑤ 絵の具の匂いを嗅ぎたいのか、どんな塗りかたをしたいのかを聞いて製作の想像が広がる活動に子どもは参加する ⑥ 活動でうまく片面にうつらなかった幼児に絵の具が乾く前に折り、手でこするよう声をかけたり、一緒に折りサポートする →紙を使ったり、チューブから直接塗ったり、色々な方法を伝え活動が深まるようにする
	10:25	○製作活動が終わった子は保育者に作品を渡し名ラシールを貼ってもらう ○友達とどんな絵ができたかお互いの表現のよさを認め合う	⑦ 活動が終わった幼児は保育者に作品を渡すように声をかける ⑧ 製作物の良いところを褒める ⑨ 友達と絵を見せ合っている様子を見守りうまく伝えている幼児には関心を持って遊ぶ
	10:30	○先生の話を聞く →新聞紙を取り帰る	⑩ 今日の活動でどんなことをしたか、幼児に聞きながら一緒に振り返る。楽しかったことを聞き共有して全体で共有する
●片付けする環境を整える 作品棚 新聞紙回収箱	10:35	○片付けをする →新聞紙を型紙の「手洗いをする」 →「手洗い」 →「手洗い」	⑪ 片付けに楽しく取り組みできるように、言葉かけをする →次の活動に取り組めるよう手洗い、手洗いの声をかけし、見守る。

图27

○絵の具を使った活動を例に、指導案（本時間の展開）を書いてみよう。

1年3組ホムコム

番手 氏名(こ)

3歳児 12名

指導案

題材名 デカルコマニーで色とりどり模様を描こう

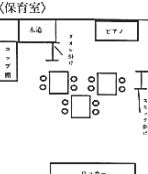
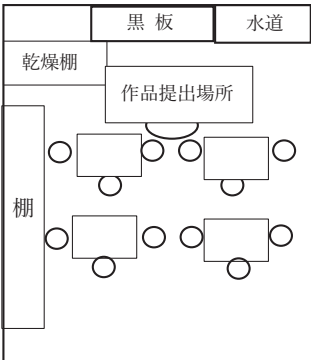
環境構成	時間	予想される幼児の活動	保育者の援助
〈保育室〉  〈幼児の机上〉 	10:00 10:05 10:10 活動	①「デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう」 ・活動の準備をする。 ・椅子に座る。 ・スモックを着る。 ・絵具・パレットのなかから絵具を選ぶ。 ② 保育者の話を聞く。 ・指図をする「はじまる」。 ③ 本時の活動についての話を聞く。 ・これまでの活動を不利とする。 ・かきたい模様・イメージを保育者や友達と共有する。 ・絵具の使い方と注意点を理解する。 ・始めに使う1枚の紙を3色に分ける。 ・そのうちの2色を決める。 ・筆に絵具をつけて両面紙に色をつける。 ・手拭きで拭く。 ・色がついている面が内側になるようにたむ。 ④ ぬった絵は机に置く。 ・名前前記をはけてもらう。 ・グループで見せ合う。	○ 活動を落ち着いて、スモックを確実に着用し、水分補給に促す。 ○ 幼児が自分のスモックをスモック掛けから取るように声を掛ける。 ○ 幼児が自分の座りやすさ・数珠の確信を感じるように声を掛ける。 ○ 教師の話を感じて聞くことが出来るように指図を行う。 ○ 絵具をデカルコマニーのイメージを共有しやすいようにする。 ○ 活動の始めより期待が高まることが出来るように、これまでの活動を振り返り出す。 ○ 幼児が理解しやすいように、大きな紙の出て来たりするのを見せる。 ○ 机の上に絵具ができていめる幼児に、ぬった・ぬった意図・意外性・個性性を教える。 ○ 机に貼くることができるように、約束事を幼児にぬね、確認する。 ○ 幼児の決めた色の絵具をパレットに出す。 ○ 教師が実際に筆を用いた表現方法を1人、筆で色を塗り、色の変化を教える、新しい色味をもうける。 ○ ぬくことが楽しいと感ずる幼児には、作っているものに自信をもつことができるように、ぬめたところや、やってみようとしたことを共感し賞賛しに寄り添う。 ○ 塗る場合は、無理にさせず本人意思を聞き、楽しく活動できるように配慮する。 ○ 幼児がやりたな方向を理解し、その方向に一緒に活動を確認したりする。必要に応じて補助で促したりする。 ○ 完成作品に名前シールを右下には、 ○ 友達と作品を見せ合い、言葉で伝えたり、お互いの良き点や認めるところを共有する。 ○ 片付けをおこなう。 ○ 幼児が自分なりの意図的に行うことができるように、覗きつて活動の過程を見て、他の幼児に紹介する。 ○ 幼児感をもつ活動を終えることができるように、幼児一人ひとりの表現を見ながら話をする。楽しかった気持ちを共に話したりする。 ○ 今後の活動に期待を持つことが出来るように、幼児が切り取りクラゲに形を変えた作品を見せ、今回できた作品の達成感を感じようと共に今後の活動への意欲を高める。
	10:40	⑤ 教師の話聞く。 ・活動の振り返り。 ・これから活動について知る。	○ 教師の話聞く。

图 28

○絵の具を使った活動を例に、指導案（本時の展開）を書いてみよう。			
1年3組・ホーム 番氏（ ）			
指導案			
題材名：デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう			
環境構成 ＜保育室＞	時間	予想される幼児の活動	保育者の援助
		◎デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう ○ペレットを着色して遊ぶ ○絵の具の話を聞く ○絵の具の絵の具のぬたりや筆を使った遊びについて語り返したり、教師が反応したりする。 ○本時の活動について教師の話や問い、言葉を見たり友だちと話したりする。 ○片側だけぬった絵の具がどのようなる色の変化や模様になるか、教師や友だちと想像したり話したりする。 ○絵の具や筆の使い方と注意点を理解したり、友だちと確認したりする。 ○製作用紙を受け取り、半分に折って遊ぶ ○折った絵の具をペレットに取り、筆で塗って色をとせたり、混色を試したりする。 ○色の混色を楽しんだり、模様の変化を見現したり、友だちと見せ合ったりする。 ○絵の具が乾く前に折って目をつけて風を扇ぐ、紙全体を手で平にこすりたりする。 ○作品を取り看する ○作品をグループの机の上に置いたり、友だちと見せ合ったりする。 ○友だちの作品を見て、新しい混色や模様について語り、お話を楽しんだりする。 ○何色の絵の具を使ったか、どのようにかいたかこの模様になんかを書きたり、友だちと話したりする。 ○教師の話や問い ○今日の活動について教師の話や問い	○製作活動に集中できるよう、スモックを着て着席することを促す。 ○前時に付いた絵の具のぬたりや筆を使った活動を振り返り、さまざまな表現について教師の前で話したり友だち同士で話したりすること、本時の活動に前向きに待てるよう促す。 ○デカルコマニーの不思議や初めての手法による模様や混色を予想させることで、新しいことに挑戦する意欲を高め、楽しく活動できるように促す。 ○教師が反応し、混色する様子や模様の変化を幼児の前で示し、混色させる水の量などを説明する。 ○幼児が集中して製作できるように様子を見守る ○幼児の色の変化への気づきや驚きに共感し、変化する模様の特徴と一緒に喜び、仕上げなどの期待感を高める。 ○絵の具の状況を見ながら、全体をききこって転写できるように促す。 ○新聞紙の模様を見現する ○折のまじきや不満足さや気づけよう促し、できあがりの楽しみやドキドキ感と一緒に楽しむ。 ○一人ひとりが満足感をもった活動を続けるようし、製作で工夫したことや楽しかったこと、楽しかったことの気持ちを受け止める。 ○楽しけ片付けができるよう声をかけ、進んで取り組んでいる子の様子を実める。 ○次の活動に立ち回して取り組めるよう、用意や手洗いのサポートを行う。
●よもぎでペレットと筆を拭く ●作品を回収して名前シールを貼る			

图29

・授業実践後の総括用配布資料 指導案記入例（表4）

環境構成	時間	予想される幼児の活動	保育者の援助
〈保育室〉  〈準備物〉 ・参考作品（2） ・製作シート（5） ・はがき大の画用紙（40） ・新聞紙（15） ・水で溶いた絵具（赤5 黄5 青5） ・絵具入れ用の深皿（20） ・絵筆（27） ・名前シール（36） ・作品提出用 机（1） ・幼児用机（4） ・幼児用椅子（12） ・台拭き（5） ・手拭き（9） ○準備に関して補足○ 指導案には記載せず教師が把握しておく。 ※絵具は、赤青黄3色とも絵の具：水を1：2の割合で溶き濃い色水にしておく。 ※絵筆は色水の容器に2本ずつ準備し、グループに配布。 ※幼児用の机と作品提出用の机には製作シートを敷く。 ※幼児が作品を持ってきた際は名前シールを貼り、着席している4グループに分けて作品提出用の机に作品を置くようにする。	10:00 ・スモックに着替えてグループごとに着席する。 ◎デカルコマニーで色とりどりの模様を描こう ○先生の話を聞く ・本日の制作について参考作品を見る。 ・絵の具を使ったデカルコマニーの制作をすることを聞く。 ・先生が実演する所を見て、制作手順とポイントを理解する。 ○点や線を書くともう片面にコピー（転写される）できること ・色を2色以上使うと中間色や面白い模様ができること ・片面に色をのせること ・点や線を塗りつぶさず置くように描くこと ・絵の具が乾かないうちに手早く色をのせ、画用紙を重ねること ・制作時の約束事を聞く。 10:10 ○画用紙にデカルコマニーをする。 ・先生から画用紙を1枚受け取りグループに筆と赤・黄・青の色水が配布されるのを待つ。 ・画用紙を縦か横半分に折って開き、折り目をつける。 ・画用紙の片面の好きな場所に絵の具を塗る。 ・絵の具が乾く前に、折り目に沿って色のついていないもう片面の紙を重ねる。 ・紙全体を丁寧に手でこする ・紙をゆっくりと開く。 ・色水で手が汚れたら手拭きで拭く。 ・作品を先生のところへ持っていき名前シールを貼ってもらう。 ・新しい画用紙をもらう。 ・同様に2・3回繰り返し制作する。 10:30 ○活動の振り返りをする。 ・作品提出用の机の周りに集まる。 ・先生の話を聞く。 ・机上の完成作品を見る。 ・制作の感想を発表する。 ・作品を見て気に入ったところ、色形模様から連想したことなどを友達と伝えあう。 10:35 ○片付けをする。 ・作品を乾燥棚に持っていく。 ・机を拭く。 ・濡れ布巾を先生のところへ持っていく。 ・手を洗い用便を済ませる。	・幼児がのびのびと制作活動に臨めるよう、汚れても良いスモックに着替え、速やかに着席できるよう声掛けをする。 ・落ち着いて話を聞くことができるように姿勢に気づかせたり、話し方を工夫したりする。 ・幼児が本時の活動内容を理解し、出来上がりのイメージをもてるよう参考作品を見せながら話を進める。 ・デカルコマニーの手順を理解できるよう、幼児の前で試作を作りながら、1つ1つ制作のポイントを伝えていく。 ・この活動ならではの色や形が転写する面白さや不思議さに幼児自身で発見し気付けよう、実演を見せながら幼児の感想や反応、言葉を拾い、全体に合わせ絵の良さやポイント共有する。 ・制作手順や約束事を守って楽しく活動を進められるよう、幼児の様子を見ながら必要があれば約束事等を繰り返し伝える。 ・鮮やかな色の美しさを楽しめるよう、色水ごとに準備した絵筆を使い、使った後は同じ色の容器に戻すよう活動前に伝える。 ・鑑賞活動にスムーズに入れるように作品ができあがったら教師のところへ持ってくるよう伝える。 ・活動の説明と、制作それぞれに集中できるよう、道具や材料は活動に必要な時にその都度配布する。 ・幼児が制作を楽しめるよう、制作に取り組む様子を見守ったり、意欲的に制作している姿を褒めたりする。 ・絵の具が転写される面白さを味わえるよう、乾かないうちに紙を重ねること、丁寧に紙を抑えることなど活動に必要なポイントは繰り返し言葉をかけて促す。 ・デカルコマニーを通して新しく色ができることの面白さや形の意外性など、子どもの喜びや発見に共感する。 ・予想できない模様や形ができることなどに気付けよう、幼児の制作時のつぶやきなどを拾って全体に伝えたり、出来上がった作品などを紹介したりする。 ・絵筆が止まっている幼児へは、気持ちに寄り添い、必要に応じて励ましたり、保育者と一緒に制作したり、幼児の思いに合わせて具体的に助言したりする。 ・配慮を要する幼児には、楽しく活動できるように制作の様子を近くで見守ったり、必要に応じて手を添えたり、教師も一緒に制作したりする。 ・1枚目が完成した幼児へは色や描き方などを褒めて制作してもよいことを伝え、最後まで集中して楽しく活動を行えるようにする。 ・鑑賞活動へスムーズに入れるように作品ができあがったら教師のところへ持っていく、名前シールを貼ってもらうよう再度伝える。 ・出来上がった作品を鑑賞することで、制作への充実感や達成感を味わえるようにする。 ・作品を見ながら、幼児が色、形、模様の不思議さ、折り目に対して対称な形ができる面白さ、混色の美しさに気付けような言葉をかける。 ・制作したものから身近なもののイメージが連想できるような見方のヒントとなる声掛けなどをし、幼児の言葉を引き出す。 ・友達と作品を見せあい気づいたことを伝えあうことでお互いの作品の良さに気付けようにする。 ・友達と協力して片付けをすることができるよう、取り組む姿を励ましたり褒めたりする。 ・次の活動にスムーズに入れようとして手洗い・用便を促す。	

（表4）指導案記入例

4. 総括

授業実践を終えて、授業時の学生の様子と提出された指導案の内容を添削したが、第3章で記載した通り、1コマの授業内で指導案の記載項目確認や書き方の解説と、指導案例の読み込み、絵の具を使った試作品制作、指導案作成練習と、内容が盛り沢山となり、指導案作成や振り返りに十分時間がとれなかった。4クラス共に、説明や学生の活動の時間配分は同じであっても、クラスによってすぐ指導案作成に取りかかる所とゆっくり整理してから取り掛かるクラスもあった。学生の進捗状況を見ると学生の個人差は大きい、与えられた時間で大まかに指導案を仕上げている学生もいれば、環境構成図や、保育者の援助欄や時間配分などは空欄になっている学生も散見され、「予想される幼児の活動」欄のみの記載にとどまっている指導案もあった。(図22) そのため、十分に記載できていない者については、授業後に時間を見つけて加筆させた。そのため、授業実践は90分だが、指導案作成は個人によって90分以上かかっている者もいる。(図23-29) このような点を踏まえて、本来ならば2コマほどかけて①指導案の概要や書き方の解説②絵の具を使った試作製作と指導案作成、振り返りのための解説と、それぞれにもう少し時間をかけ丁寧に進める内容ではあった。この点については今後改善していくべき課題として残った。

参考・引用文献

1. 『幼稚園・保育所実習 指導計画の考え方・立て方』株式会社萌文書林 / 編著：久富陽子・梅田優子・小櫃智子・善本真弓・小山朝子 / 2009年5月 P12,13,15,19-26,28-30参照
2. 『保育所保育指針解説』フレーベル館 / 編：厚生労働省 / 2018年3月 P399-400,437参照
3. 『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 / 編：文部科学省 / 2018年3月 P66-68参照
4. 『0～5歳児指導計画の書き方がよくわかる本』ひかりのくに株式会社 / 編著：佐藤暁子・川原佐公 / 2013年 P 6-7,10-17参照

第 44 回研究大会要旨集

開催期日・会場 2025 年 5 月 17 日（土）－18 日（日）

松山大学文京キャンパス

	午 前	昼休み	午 後
16 日 (金)			17:30～18:30 ■2024 年度第 5 回理事会
17 日 (土)	8:30 定時社員総会受付開始 9:10～10:10 定時社員総会 9:30 受付開始 10:30～ 研究大会 10:50～11:30 基調講演	11:30～13:00 ◆打ち合わせ シンポジウム関係者 【午前】分科会関係者打ち合わせ	13:00～16:30 シンポジウム 17:00～18:30 情報交換会 レストラン「ル・ルパ」
18 日 (日)	9:00 受付開始 分 科 会 9:15～12:15 【午前の部】 第 1 分科会 第 2 分科会 第 3 分科会 第 4 分科会 第 5 分科会	12:15～13:30 【午後】分科会関係者打ち合わせ	分 科 会 13:30～16:30 【午後の部】 第 6 分科会 第 7 分科会 第 8 分科会 第 9 分科会 第 10 分科会

一般社団法人全国私立大学教職課程協会



第 1 日

2025 年 5 月 17 日 (土)

■受 付 開 始…総会議決権行使者 8:30

上記以外の大会参加者 9:30

◆受付場所・会場…松山大学 2号館

◆定時社員総会 (222 番教室) 9:10 ~ 10:10

◆研究大会 (223 番教室) 10:30 ~ 16:30
基調講演・シンポジウム

◆情報交換会 (ル・ルパ) 17:00 ~ 18:30

10:30 ～ 16:30 第 4 4 回 研 究 大 会

21 世紀に教職をめざす学生をどう育てるのか
—初年次導入教育から教員採用選考試験・入職まで—

総合司会：作 田 良 三 氏（松山大学 教授）

10:30 会長挨拶 …………… 小 原 芳 明 氏（学校法人玉川学園理事長）

会場校挨拶 …………… 池 上 真 人 氏（松山大学学長）

10:50—11:30 :基 調 講 演： 今後の教師人材の育成・確保に向けた改革について

講師：後 藤 教 至 氏（文部科学省総合教育政策局教育人材政策課長）

昼 休 み 11:30 ～ 13:00

13:00—16:30 シンポジウム：

21 世紀に教職をめざす学生をどう育てるのか
—初年次導入教育から教員採用選考試験・入職まで—

報告1：私立大学の特色や強みを活かした教員養成を改めて考える

—中央教育審議会における審議開始を受けて—

森 田 真 樹 氏 （立命館大学 教授）

報告2：実効性のある教職課程カリキュラムの改善を目指して

—3年間の教職課程自己点検・評価の取組との関連から—

五 浦 哲 也 氏 （北海道情報大学 教授）

報告3：小規模大学における教員志望学生の支援

—大学で・地域で・他機関と連携して—

丹 下 悠 史 氏 （愛知東邦大学 准教授）

報告4：教育実習指導と教育実習評価に関する改善方策

—教職課程における事前事後指導の現状を踏まえて—

元 井 一 郎 氏 （四国学院大学 教授）

司 会 田 中 泉 氏（広島経済大学 教授）

森 山 賢 一 氏（玉川大学 教授）

17:00 ～18:30 情報交換会 松山大学 大学内食堂

「ル・ルパ」

第 2 日

2025 年 5 月 18 日（日）

■受付開始…9:00

◆会 場…松山大学 2号館

※各分科会会場は、当日受付にてお知らせいたします。

◆午前の部 9 : 1 5 ~ 1 2 : 1 5

◆午後の部 1 3 : 3 0 ~ 1 6 : 3 0

【午前の部】 9：15～12：15

第1分科会

〔企画：北海道地区協議会〕

北海道における私立大学教職課程の現状と今日的・将来的な課題 —教員の量的確保と教員養成の質保証を目指して—

- 趣旨： 現代日本では人口減少や過疎化が深刻な課題となっているが、特に北海道はこうした構造的な問題が全国に先駆けて進行している地域であり、その影響が教育分野にも顕著に表れている。例えば、学校では教職離れを背景とした教員不足の深刻化、大学では18歳人口の減少による定員充足の困難を挙げることができ、私立大学の教職課程の運営を非常に危うくしている。本分科会では、北海道の私立大学教職課程が現在直面している課題や、今後直面することが予想される課題について報告すると共に、他地区や他大学の状況や取り組みを交流しながら、教員の確保と養成の質の向上に向けた着想や示唆を得たい。
- 司会者：山口 晴敬（北海商科大学）
- 記録者：伊藤 健治（札幌大学）
- 発表者：①池田 考司（札幌学院大学）「教員採用数の変遷と教員養成」
②井上 大樹（札幌学院大学）「私立大学小学校教職課程の意義を問う
—北海道の事例からみる「入口」から「出口」に横たわる困難—」
③高嶋 真之（藤女子大学）「家庭科教員養成の立場から見た私立大学教職課程の諸課題」

第2分科会

〔企画：東北地区協議会〕

多様な専門性を前提とした「教員に求められる力」の検討

- 趣旨： 2024年の中央教育審議会の答申『「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申）』では、「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成」というコンセプトが打ち出された。今後、教員養成や採用においては様々な強みや専門性を包摂していく方向性が取られることとなる。
- 学校内の専門性の多様性については、「チーム学校」が示す通り「専門性に基づくチーム体制」の構築が目指されてきたが、「チーム教員」のメンバーシップの中での多様性が求められてきたわけではない。しかし、この「チーム教員」に、養成と採用という入り口の多様性を求められることになった。本分科会は、メンバーシップ型実践共同体の中で培われてきた「教員に求められる力」という共通認識が多様性によってどう揺らぐのか、あるいは逆により強固なものになるのか、という問題意識を基底に検討を行う。
- 司会者：白幡真紀（仙台大学）
- 記録者：山内明樹（仙台大学）
- 発表者：①教員養成課程におけるコンピテンシー育成：教員育成指標の再検討
……………清水禎文（宮城学院女子大学）
②イングランドの教員の職能開発：ジョブ型雇用の employability
……………白幡真紀（仙台大学）
③「教員に求められる力」をいかに評価するか：教員評価制度の意義と課題
……………頼翠廷（仙台大学）

第3分科会

〔企画：関東地区協議会〕

教員養成のカリキュラム設計と専門性の育成を再考する —教科専門と教職専門を軸に—

○趣旨： 戦後日本の教員養成は、長く中等教育機関の位置づけにあった師範学校に代わり、高等教育機関である大学において行われるようになった。加えて、それまで別の仕組みに基づいていた初等教員と中等教員の養成を統一する方向に改革を進めた。多くの諸外国においても同様の枠組みで制度設計がなされてきたが、高等教育の位置づけや各国が抱える教育課題などにより、その具体的なあり方は多様である。一方で、教育課題の複雑化により社会における「教員」の位置づけが相対的に変化しているという現状は共通しており、各国は教員の専門性を育成するためのカリキュラムをいかに設計するかという課題に直面している。この課題を検討する際に一つの軸となるのが、教職専門と教科専門のあり方であろう。そこで本分科会では、教員養成カリキュラム設計について、教職専門と教科専門の構成に注目しつつ、歴史および国際比較の観点から検討することを目指す。三名の発表者を迎えて、教員の専門性育成の展望を考えたい。

○司会者：古賀 毅（千葉工業大学）

○記録者：黒沢 学（東京電機大学）

○発表者：①戦後改革期日本の教員養成カリキュラム構想……………高橋寛人（石巻専修大学）

②ドイツにおける教員養成制度改革とカリキュラム……………吉岡真佐樹

（京都府立大学名誉教授）

③タイにおける教員養成制度改革とカリキュラム……………牧 貴愛（広島大学）

第4分科会

〔企画：東海・北陸地区〕

児童生徒・学生の多様性をふまえた教職課程の指導と合理的配慮 —発達支援の観点から—

○趣旨： 多様な属性を有する子どもたち一人ひとりへの適切な対応は、学校教育の喫緊の課題である。大学の教職課程においては、児童・生徒の多様性に応じた適切な指導ができる教員の養成が求められることはもちろん、そのためには学生たちが属性により苦痛や困難を感じることはないよう、大学自体が安全で包摂的な場でなければならない。

本分科会は障害のある児童生徒・学生の発達支援の観点にもとづく3件の発表で構成される。【発表①】障害学生の修学支援と「合理的配慮」について動向と課題を確認した上で、【発表②】大学における組織体制および実践の実例を検討する。また、【発表③】スクールカウンセラーの立場から、現在の学校現場における障害傾向を有する生徒・学生と教員の立場のずれから生じる課題や対応の姿勢を提示する。

発表をふまえ、後半は各大学の取り組みや課題を共有し議論を深める場としたい。

○司会者：丹下悠史（愛知東邦大学）

○記録者：久保雄大（愛知東邦大学）

○発表者：①障害学生の修学支援と「合理的配慮」の動向と課題……………大井雄平（中京大学）

②大学における障害学生への組織的支援の取り組み……………生川友恒（静岡大学）

③学校における多様な子どもの支援：スクールカウンセラーの立場から

……………肥田幸子（愛知東邦大学）

第5分科会

〔企画：研究委員会〕

教職課程運営上の手続きについて —課程認定・変更届等—

○趣旨： 2024 年度に提出された課程認定申請および変更届等に関する議論を行います。まず、本年 4 月に全会員大学を対象として行った「教職課程運営に関するアンケート」の結果を紹介し、続いて、文部科学省の担当者から課程認定申請に関する最新の情報を報告いただきます。また、せっかくの機会ですので、教職課程の運営について、参加者の小グループによる情報交換を行いたいと思います。

○司会者：田子健（研究委員会副委員長、東京薬科大学）

○記録者：櫻田裕美子（別府大学）

○発表者：①「教職課程運営に関するアンケート」の結果について……………

研究委員会委員長 田中泉（広島経済大学）

② 教職課程に関する改正等について…………… 森津宏枝 氏

（文部科学省教育人材政策課専門官）

③ 参加者による情報交換（小グループ）

【午後の部】13：30～16：30

第6分科会

〔企画：京都地区協議会〕

教員不足への対応と採用改革：大学教育の対応と実務家教員の役割

○趣旨： 教員不足が深刻化する中、採用試験の早期化・複線化が進み、大学や教職大学院における教員養成のあり方が問われている。本分科会では、京都府教育委員会、同志社大学、立命館大学の登壇者を迎え、現状の課題や大学教育の対応、教育委員会との連携について議論する。京都府教育委員会からは、採用試験の現状や課題、3 年次実習を含む実地教育の考え方、受験生確保に向けた取り組みについて報告を受ける。同志社大学・立命館大学からは、教職課程履修者が減少する中、大学における教員養成の取り組み、採用試験への対応策、教育委員会との連携について紹介する。特に大学における実務家教員の役割は重要であり、学生に実践的な学びを提供するとともに、教育行政の視点から政策や採用制度の変化を把握し、最新の情報を伝える役割を担う。また、教育委員会との連携を強化し、大学と教育現場をつなぐ架け橋としての機能も求められる。本分科会を通して、特に実務家教員が果たすべき役割や大学における実効性のある支援策を検討する機会としたい

○司会者：児玉祥一（京都橘大学）

○記録者：田中希穂（同志社大学）

○発表者：①教員採用試験における京都府教育委員会の取組 …………… 吉岡 伴幸（京都府教育委員会）

②同志社大学における教育委員会との連携

—実務家教員が果たす役割とその意義— …………… 柳澤 彰紀（同志社大学）

③教職大学院における「理論と実践の往還」と教育委員会との連携

—実践的指導力の育成を目指して— …………… 森田 真樹（立命館大学）

第7分科会

〔企画：阪神地区協議会〕

教員不足の中の教師教育改革

—高度化とダウンサイジングの矛盾を乗り越えて—

○趣旨： これまで大学の教職課程は、様々な教育問題が顕在化するたび、学ぶ内容を増やすように改革がなされてきた。古くは、教育実習の期間延長、介護等体験から、特別支援教育、教科教育法の単位増など、結果的に教職課程の「取りにくさ」につながり、教員不足の一因となってきた。開放制の観点もふくめ、肥大化した教職課程のダウンサイジングは必須と考えつつも、現実問題として、学校教育の問題に対処するために必要な教員の専門性は高度化しつつある。本分科会の目的は、教員不足（教員志望者の減少）と、複雑化する学校教育の問題という矛盾する状況の中で、これからの教師教育（教職課程）のあり方を探ることである。妙案はないが、教職課程を運営する主体として、議論のスタートとなる試案を示していきたい。

○司会者： 富江英俊（関西学院大学）／川口 厚（桃山学院大学）

○記録者： 未定

○発表者：①今後の教師教育改革への示唆—当事者に対する結果の分析から—川村光（関西国際大学）

②介護等体験 その課題と総括、今後……………酒井恵子（大阪工業大学）

③教育課程のダウンサイジング試案……………杉浦 健（近畿大学）

第8分科会

〔企画：中国・四国地区〕

理論と実践の往還を重視した教職課程への取組

○趣旨： 理論と実践の往還について、各大学で具体的な取組が進んでいる一方、教員養成を主たる目的としない大学においては、特有の課題が存在する。たとえば、教職課程を履修する学生が、大学全体のカリキュラムや専門科目の学修との両立を図る中で、実践の場を十分に確保することが難しい状況にある。

そうした中、令和5年度「教師の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」において、教育実習や学校体験活動等の実施に関するガイドラインが策定され、学校体験活動を教育実習に「含めることができる科目として」位置づけること、およびその活動の単位化について検討が求められている。

そこで本分科会では、実践の場の設定や理論と実践を往還させる教育プログラムの運営などの課題について、その課題解決に向けた各大学の取組事例やその中で得られた知見から学び、実践的な課題解決の手がかりを得る。

○司会者： 桐木建始（広島女学院大学）／宮良俊行（聖カタリナ大学）

○記録者： 井上 快（松山大学）

○発表者：①教職学生の学修体験を豊かにする試み—安田女子大学における実践—

…………… 平本哲嗣（安田女子大学）

②非教員養成系大学における「理論と実践の往還」に向けた課題と可能性

…………… 前馬優策（広島経済大学）

③単科目の教員養成課程における理想と現状—聖カタリナ大学の実践事例—

…………… 今城 遥（聖カタリナ大学）

④岡山県教育委員会における「教師への道」研修について…………… 東原壮助（岡山県教育庁）

第9分科会

〔企画：九州地区〕

教員養成課程における ICT 活用の現状と課題

○趣旨： コロナ以降、教育現場における ICT 活用が急速に進む中、教員養成課程における ICT 教育の充実が喫緊の課題となっています。「令和の日本型学校教育を担う教師の養成・採用・研修」においては、ICT や情報・教育データの利活用能力が、未来の教育を支える教師の重要な資質として位置づけられています。児童生徒一人一台端末が普及し、次期学習指導要領ではデジタル教科書の正式導入が予定されている中、これらを効果的に活用する能力が教師に求められています。

一方で、大学の教員養成課程においては、現場における実践に比べ、ICT や教育データの活用が十分に進んでいない現状が指摘されています。本テーマを通じ、これらの課題を掘り下げ、ICT 時代にふさわしい教師の養成に向けた具体的な方策を探る場としたいと考えています。

○司会者：藤田由美子（福岡大学）/水田茂久（佐賀女子短期大学）

○記録：柴田恵子（九州看護福祉大学）

○発表者：①教員養成課程における ICT 活用の現状……………赤堀 方哉（九州共立大学）
 ②デジタル教科書活用の現状と課題……………宇佐 圭司（西日本工業大学）
 ③教職課程における教育 DX に対応可能な人材育成プログラムと「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」での実践……………渡邊 光浩（南九州大学）

第10分科会

〔企画：特別委員会〕

教職課程自己点検・評価 再入門 ー自己点検・評価の意義と報告書作成の実際ー

○趣旨： 令和4年度から教職課程自己点検・評価が義務化され、既に3年を経過した。この間、多くの会員大学が自己点検・評価報告書の作成に取り組み、結果を公表している。しかし、点検・評価の実施・公表を確認できない会員大学もあり、また、教職員の異動等にもよるのだろうが、報告書の書き方が分からない、といった意見を耳にすることもあった。そこで本分科会では、自己点検・評価の意義をガイドラインにも立ち返って再確認し、またこれから報告書作成の実務に取り組む教職員の皆さんとともに、報告書の望ましい書き方について演習形式で検討してみたいと考える。

○司会者：田子健（特別委員会副委員長）／加島大輔（東京薬科大学）

○記録者：武者一弘（中部大学）

○発表者：①「これまでの全私教協の取り組みと本分科会の課題」……………森山賢一（玉川大学）
 ②「自己点検・評価ガイドラインのポイントは何か」……………森山賢一（玉川大学）
 ③「自己点検評価好事例調査を受けて＋報告書の審査を経験して」……………加島大輔（東京薬科大学）
 ④「演習：教職課程自己点検・評価報告書をどう書くか」
 森山賢一（玉川大学）、加島大輔（東京薬科大学）、櫻田裕美子（別府大学）
 須甲理生（日本女子体育大学）、田中泉（広島経済大学）、堂徳将人（北海商科大学）
 原田恵理子（東京情報大学）、武者一弘（中部大学）

九州地区大学教職課程研究連絡協議会

2025 年度定期総会・研究協議会

【定期総会・研究協議会】

令和7年6月7日(土) 14時00分～16時30分

【情報交換会】

令和7年6月7日(土) 17時00分～19時00分

福岡ガーデンパレス

〒810-0001 福岡市中央区天神4丁目8-15

TEL 092-713-1112

九州地区大学教職課程研究連絡協議会事務局

九州地区大学教職課程研究連絡協議会

2025年度定期総会・研究協議会次第

- 【 定期総会等 】 6月7日（土） 14：00 ～ 14：50
 【 特別講演 】 6月7日（土） 15：00 ～ 16：30
 【 会 場 】 「福岡ガーデンパレス」
 福岡市中央区天神 4-8-15 Tel. 092-713-1112

I 【 定期総会 】 6月7日（土） 14：00 ～

1. 開会のことば
2. 会長挨拶
3. 議長選出
4. 議 事
 - 1) 2024 年度活動報告 事務局（九州共立大学）
 - 2) 全私教協 2024 年度活動報告
 - ・ 理事会 事務局（九州共立大学）
 - ・ 研究委員会 櫻田裕美子（別府大学）
 - ・ 『教師教育研究』の原稿募集の件 清永裕子（九州共立大学）
 - 3) 2024 年度決算報告書承認の件
 - ・ 決算報告 事務局（九州共立大学）
 - ・ 監査報告 監査校（福岡工業大学）
 - 4) 2025 年度活動方針（案）承認の件 事務局（九州共立大学）
 - ・ 研究助成募集の件 事務局（九州共立大学）
 - 5) 2025 年度予算（案）承認の件 事務局（九州共立大学）
 - 6) 新規加盟大学について 事務局（九州共立大学）
5. その他
 - 1) 研究連絡会の開催時期と場所について 事務局（九州共立大学）
 - 2) 加盟校一覧について 事務局（九州共立大学）
 - 3) その他
6. 閉会のことば

II 【 特別講演 】 15：00～16：30

演 題：『中教審の審議経過と教員養成の行方』

講 師：立命館大学大学院 教職研究科（教職大学院）森田 真樹 教授

III 【 情報交換会 】 17：00～19：00

以上

九州地区大学教職課程研究連絡協議会 2025年度研究連絡会日程

於：沖縄産業支援センター（中ホール）沖縄県那覇市字小禄1831番地1

○ 11月28日（金）全体司会：事務局（九州共立大学）

13：30 受付開始

14：00 【全体会】

1. 開会のことば 事務局（九州共立大学）
2. 会場県大学挨拶 沖縄県（沖縄大学）
3. 報告事項
 - ①九教協関係 事務局（九州共立大学）
 - (1)会費の納入について
 - (2)その他
 - ・2026年度九教協定期総会・研究協議会の開催日程について
 - ・教員免許事務勉強会の報告（2025.9.5開催）
 - ②全私教協関係
 - (1)活動報告
 - ・理事会
 - ・編集委員会
 - (2)その他

14：30

（休憩10分）ステージ・機材等 設営

14：40 4. 分科会 講師紹介：沖縄大学

教員・事務合同部会

演題：「沖縄県の学力向上の取組」

講師：沖縄県教育庁 義務教育課 学力向上推進室 上原 正人 氏

16：00

（休憩15分）

16：15

質疑応答

16：35

事務連絡等

17：00

17：30

情報交換会（17：30～19：30）《場所：全体会と同じ中ホール》

20：00

○ 11月29日（土）全体司会：事務局（九州共立大学）

09：30 受付開始

10：00 教員・事務合同部会 講師紹介：九州共立大学

演題：「現代的な教育課題に向き合う教職課程」

ーいじめ問題や不登校の増加をどのように学生に教えるのかー（仮題）

講師：佛教大学 原 清治 氏

11：30 事務連絡・閉会

新入生・在学生オリエンテーション

2025年度 教職課程オリエンテーション

教職課程オリエンテーションⅡ（2024年9月登録者）

日 時：2025年4月1日（火）12：00～13：00

場 所：1220教室

配 付：「教職課程の手引き（2024年度入学生用）」冊子

【司会】 今井

新納

- はじめに（手引きの説明等）
- 取得方法について（教育の基礎的理解に関する科目等）

中一種免、高一種免

宗

養教一種免

野浪

- 教育実習受講資格について
- 教職課程のスケジュールについて
- 履修カルテについて
- その他

野浪

宗

野浪

・学校支援ボランティアについて

新納

- 教科及び教科の指導法に関する科目の履修について

①国語（中学・高校）

鏑

②英語（中学・高校）

高根

③社会（中学）

宗

④地理歴史（高校）

宗

⑤公民（高校）

今井

⑥養護

満田 野浪

教職課程オリエンテーション－実習校希望調査及び依頼について－〔新3年生対象〕

日 時：2025年4月1日（火）13：20～14：20

場 所：1220教室

教育実習の手続きについて

新納、学務課

- 教育実習期間
- 教育実習受講資格について
- 教育実習校への依頼について
 - 実習校について
 - 依頼の流れ

教育実習 I ⑤実習事前オリエンテーション [新4年生対象]

日 時：2025年4月1日（火）14：40～15：40

場 所：1220教室

1. 教育実事前指導

- | | |
|--------------------------|-----|
| (1) 教育実習の心得について | 新納 |
| (2) 実習に関するお願い | 野浪 |
| (3) 実習前の事務手続きについて | 学務課 |
| (4) 鹿児島県公立学校教員採用選考試験について | |
| (5) 児童生徒性暴力等の防止等について（動画） | |

教職センターオリエンテーション [2025年度入学生対象]

日 時：2025年4月4日（金）15：30～16：30

場 所：6101教室

- | | |
|--------------------|---------|
| 1. はじめに | 新納 |
| 2. 鹿児島県が求める教師像について | 教育庁教職員課 |
| 3. 学芸員資格について | 今井 |
| 4. 司書教諭について | 新納 |
| 5. 司書資格について | 新納 |
| 6. 教員免許状について | |
| (1) 中学校・高等学校教諭について | 宗 |
| (2) 養護教諭について | 満田 野浪 |
| 7. 質疑応答 | |

教職センターオリエンテーション [2025年度入学生対象]

日 時： 2025年9月16日（火）13：00～14：00

場 所： 6101教室

- | | |
|-----------------------------------|----|
| 1. はじめに | 新納 |
| 2. 学芸員資格取得について | 今井 |
| 3. 司書資格取得について | 新納 |
| 4. 司書教諭資格取得について | 新納 |
| 5. 教職課程履修登録について | 新納 |
| 6. 教員免許状取得について | |
| (1) 志學館大学における教職課程 | 野浪 |
| (2) 教育の基礎的理解に関する科目の履修について | 野浪 |
| (3) 教科及び教科の指導法に関する科目の履修について（各教科別） | |

①国語（中学・高校）	銚
②英語（中学・高校）	高根
③社会（中学）・地理歴史（高校）	宗
④公民（高校）	今井
⑤養護教諭	満田

7. 質疑応答

教育職員免許状申請説明会① [2026年3月卒業予定で免許状取得予定の4年生対象]

日 時：2025年11月5日（水）12：15～

場 所：1203教室

- ・教育職員免許状申請手続の日程について

教育職員免許状申請説明会② [2026年3月卒業予定で免許状取得予定の4年生対象]

日 時：2026年1月19日（月）12：15～

場 所：1219教室

- ・申請書類作成と申請手数料納入

2025年度 学校支援ボランティアオリエンテーション

2025年度【前期】「学校支援ボランティア」オリエンテーション

日 時：2025年5月2日（金）12：15～

場 所：6101教室

対 象：教職課程にエントリーしている2～4年生

- ・ボランティア活動の趣旨
- ・ボランティア活動の目的
- ・活動期間
- ・対象校
- ・活動内容
- ・申込について
- ・留意事項
- ・「学校インターンシップ」について

2025年度 博物館実習オリエンテーション

博物館実習 参加申込み説明会 [2年生以上]

日 時：2026年1月23日（金）16：20～

場 所：1423教室

1. 令和7年度博物館実習生による体験発表
2. 令和8年度博物館実習の参加申込みについて

■ 志學館大学「教職課程」のあゆみ

年度	志學館大学の課程認定の経緯	文部科学省の動向
昭和54年度	○志學館大学の前身となる 鹿児島女子大学の開学	
諸和54年度	○中学校一級普通免許状（国・英）認可 ○高等学校二級普通免許状（国・英）認可	※旧文部省より、開学と同時に 左記の教職課程の認定許可
昭和56年度	○中学校一級普通免許状（国・英・社）認可 ○高等学校二級普通免許状（国・英・社）認可	
平成元年度	○中学校一種普通免許状（国・英・社）認可 ○高等学校一種普通免許状（国・英・社）認可	※昭和63年 「教育職員免許法」改正 一級免→一種免へ
平成3年度	○中学校一種普通免許状（国・英・社）認可 ○高等学校一種普通免許状（国・英・公民）認可	※平成2年 高等学校の教育課程再編により 「社会科」⇒「地理歴史」「公民」
平成11年度	◆鹿児島女子大学から 志學館大学へ名称変更（同時に法学部設立）	
平成12年度	○中学校一種普通免許状（国・英・社）認可 ○高等学校一種普通免許状（国・英・公民）認可	
平成12年度	※「教職に関する科目」に「総合演習」を導入	※平成12年 教職課程に「総合演習」科目を 「教職に関する科目」に必修化 （3年次に位置づけること） →平成14年から、小・中学校に「総合的な学習の時間」の科目導入のため
平成15年度	○中学校一種普通免許状（国・英・社）認可 ○高等学校一種普通免許状（国・英・公民 地理歴史）認可 ※人間関係学部・人間文化学科に地理歴史コース 開設のため「高校一種免（地理歴史）」の課程認定許可。	
平成22年度	※「教職に関する科目」に「教職実践演習」を導入	※平成22年 教職課程に「教職実践演習」科目を 「教職に関する科目」に必修化（4年後期） →教員養成段階での質向上のために設置 →平成12年導入「総合演習」科目を廃止
平成26年度	◆教職センター組織設置	
平成27年度	◆教職センター室を開設 ◆『志學館大学教職センター紀要創刊号』発刊	
平成28年度	◆養護教諭1種免許状認可 ◆『志學館大学教職センター紀要第2号』発刊	
平成29年度	◆教職課程「再課程認定」申請書を文部科学省に提出（※平成31年「再課程認定」許可予定） ◆『志學館大学教職センター紀要第3号』発刊	※教職課程「再課程認定」申請は 「中一種免（国・英・社）」「高一種免（国・英・地歴・公民）」「養護一種免」

平成30年度	◆文部科学省より教職課程「再課程認定」の許可認定。※（平成31年1月25日文部科学省より認定） ◆『志學館大学教職センター紀要第4号』発刊	※教職課程「再課程認定」の認定免許種「中一種免（国・英・社）」、「高一種免（国・英・地歴・公民）」、「養護一種免」
令和元年度 (平成31年度)	◆平成29年11月「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令」により教職課程新法開始 ◆『志學館大学教職センター紀要第5号』発刊	※教職課程に「特別支援教育概論」と「総合的な学習の時間の指導法」を必修化
令和2年度	◆「養護教諭免許教職課程」の完成年度 ※（平成28年度に文部科学省より「養護教諭免許教職課程」の認定を許可され、平成29年度入学生から「養護教職課程」がスタートし、令和2年度に「養護教職課程」の完成年度を迎え、第一期生の「養護教諭免許取得者」の卒業生を送り出す。 ◆『志學館大学教職センター紀要第6号』発刊	※令和2年度は、「コロナ禍」における「教育実習（養護実習を含む）」「臨床看護実習」「介護等体験」の特例措置を発令。
令和3年度	◆『志學館大学教職センター紀要第7号』発刊 ◆教職課程履修科目に令和3年度入学生から「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」が必須科目となる。	※令和3年度は、「コロナ禍」における「臨床看護実習」「介護等体験」の特例措置を発令。
令和4年度	◆『志學館大学教職センター紀要第8号』発刊 ◆令和3年度までの『志學館大学教職課程自己点検評価』を実施し、令和4年度4月末に「教職センターHP」に掲載 ◆令和3年度までの『志學館大学教職課程自己点検評価』を「全国私立大学教職課程協会」に申請し「完了証」発行可として受理された。	※令和4年度は、「コロナ禍」における「臨床看護実習」「介護等体験」の特例措置を発令。
令和5年度	◆『志學館大学教職センター紀要第9号』発刊	※令和5年度は、「新型コロナウイルス感染症」が「5類感染症」へ移行となるも「介護等体験」については特例措置を発令。
令和6年度	◆『志學館大学教職センター紀要第10号』発刊	※令和6年度は、「新型コロナウイルス感染症」が「5類感染症」へ移行となるも「介護等体験」については、引き続き「特例措置」を発令。
令和7年度	◆人間関係学部・心理臨床学科に、教職課程「中一種免（保健体育）」「高一種免（保健体育）」令和7年12月22日付で文部科学省より認可 ◆『志學館大学教職センター紀要第11号』発刊	※文部科学省は、令和7年12月18日に今後の教職課程について、基礎科目の単位を4割～5割削減する方針の中間発表で提示。

教職センター運営会議（2025年度）

第1回 教職センター運営会議

日 時：2025年4月25日（金）9：00～

場 所：第3・4会議室（会議棟1階）

確認事項 前回議事要旨確認

議 題

<審議事項>

1. 2025年度教育実習担当者の割振りについて（資料1）
2. 新入生オリエンテーションの振返りについて（資料2）
3. その他

<報告事項>

1. 2025年度介護等体験について（資料3）
2. 令和8年度鹿児島県公立学校教員採用選考試験受験者について（資料4）
3. 教職センター組織図について（資料5）
4. その他

・学校支援ボランティアオリエンテーションについて

【日 時】5月2日（金）12：15～12：45

【場 所】6101教室

第2回 教職センター運営会議

日 時：2025年8月8日（金）13：00～

場 所：第3・4会議室（会議棟1階）

確認事項 前回議事要旨確認

議 題

<審議事項>

1. 2025年度教育実習について（資料1）
2. 2025年度博物館実習について（資料2）
3. 「博物館実習Ⅱ」担当教員について
4. 教職課程オリエンテーションについて（資料3）
5. PCの貸し出しについて（資料4）
6. その他

<報告事項>

1. 2025年度教員採用選考試験一次試験結果について（資料5）
2. 2025年度介護等体験について（資料6）
3. 2026年度教育実習予定者について（資料7）
4. 学校支援ボランティア活動状況（前期）について（資料8）
5. その他

第3回 教職センター運営会議

日 時：2025年12月24日（水） 9:00～

場 所：第3・4会議室（会議棟1階）

確認事項 前回議事要旨確認

議 題

<審議事項>

1. 保健体育教育課程履修規程、及び進捗状況について（資料1）
2. 2026年度カリキュラムについて（資料2）
3. 2025年度教職センター紀要について（資料3）
4. その他

<報告事項>

1. 2026年度教育実習予定者について（資料4）
2. 2025年度教員採用選考試験結果について（資料5）
3. 2026年度鹿児島県公立学校教員採用選考試験について（資料6）
4. 2025年度介護等体験について（資料7）
5. 学校支援ボランティアについて（資料8）
6. 霧島市教育委員会との連携について（資料9）
7. その他

第4回 教職センター運営会議

日 時：2026年2月12日（木） 10:40～

場 所：第3・4会議室（会議棟1階）

確認事項 前回議事要旨確認

議 題

<審議事項>

1. 教育実習・養護実習の成績評価について（資料1）
2. 博物館実習の成績評価について（資料2）
3. 2026年度カリキュラムについて（資料3）
4. 令和7年度以前の入学者に対する保健体育教職科目の取り扱いについて
5. 【在学生】教職課程オリエンテーションについて（資料4）
6. 【新入生】教職センターオリエンテーションについて（資料5）
7. その他

<報告事項>

1. こども性暴力防止法施行に伴う入学志願者への周知について（資料6）
2. その他

編集後記

イタリアで開催されているミラノ・コルティナ冬季オリンピック2026の日本選手の活躍が、メディアで報道されている。その中でスピードスケートの高木選手の活躍には目を見張るものがある。

2010年バンクーバー五輪に中3で出場。2018年平昌、2022年北京両五輪で金2、銀4、銅1の計7個のメダルを獲得し、2026年ミラノ・コルティナ五輪は1000メートルと500メートル団体追い抜きで銅メダルを3個獲得した。生涯獲得メダル数は10個となった。これは、彼女が単に才能を持っているだけではなく、常に高い目標を掲げて、日夜、計画的に精神力と身体を鍛錬してきた成果であると言われている。31歳という年齢を感じさせないスピード感や若々しさがひしひしと伝わってくる。

自分の目標を決めて精一杯努力すると言葉では簡単に言えても実践し続けることは大変難しいことである。しかし、それを実践している人がいるという事例を児童、生徒に話して聞かせることは、各自の目標設定や努力することの大切さを教えるのにとっても大事なことである。朝の会や学級会等の講話に使えるようである。

教育現場では、現在も、不登校児童生徒数やいじめの増加、部活動の地域移行など、解決しなくてはならない課題は山積しているが、解決に向けて様々な手段を考え、計画的に実行していかなければならない。

先日、児童生徒の悩みの相談に、AIを活用したらどうかという記事が出ていた。悩みの相談機関の紹介はこれまでもされていたが、相手が関係機関や団体の人の場合は、携帯等で相談をする勇気がないため相談できないという児童生徒も多い。AIならばロボットに言うような感覚で気軽に本音を話せるのではないだろうか。そのためのAIの開発を早急に進める必要があると考える。

ただし、AIにまかせるだけではいけない。相談者のことを本当に心配して、各自の個性に応じた声かけや助言ができるのは人間ではないだろうか。是非、教職員のカウンセリング力をつける研修の定期的な開催や各学校に常駐カウンセラーの設置を国は早急に進めてほしい。

私たち教員は、次代を担う学生、児童生徒を育てる為に、日々、自己研鑽していかなければならない宿命を背負っていると考える。

本学の教職センター紀要は、2016年（平成28年）の教職センター室の開室とともに創刊号を発刊し、この第11号の発刊となった。教職員が日々積み重ねた研究成果を論文、研究ノート、実践報告、研修報告、事業報告等にまとめて編集したものである。多忙な時期に「研究紀要」の執筆に取り組んでいただいた皆様をはじめ、校正、編集作業に全力を注いでいただいた関係者の皆様に、関係各位に心から感謝の意を表させていただきたい。

本学の教職センター紀要はまだ、第11号であるが今後、益々、日々の研究や実践の継続・深化を図りながら、研究紀要の発刊を積み重ねていきたいと考える。

教職センター紀要 編集委員一覧

志學館大学	教職センター	新 納 雅 樹	野 浪 俊 子	宗 建 郎
		松 岡 綾 子	前 迫 勇 太	中 森 なおみ

志學館大学教職センター紀要第11号

2026(令和8)年3月発行

発行者 志學館大学教職センター

〒890-8504 鹿児島市紫原1丁目59-1

☎099-812-8501 FAX: 099-257-0308

印刷所 斯文堂株式会社

〒891-0122 鹿児島市南栄2-12-6

☎099-268-8211 FAX: 099-269-5198

