

兵庫教育大学 大学院同窓会

教育実践研究論文集

vol.3



兵庫教育大学大学院同窓会編

令和4年3月発行

大学院同窓会 教育実践研究論文集 vol.3 の発刊によせて

兵庫教育大学大学院同窓会会長 新居 寛

新型コロナウイルスの影響もワクチン接種で改善され、このまま収束することを期待しましたが変異種オミクロン株の脅威が懸念されるところです。

さて、会員の皆様、役員の皆様におかれましてはますますご清栄のこととお喜び申し上げます。日頃より本論文集に、お力添えをいただいております会員の皆様、関係者の方々に心より感謝申し上げます。本論文集は装いを新たに早第3集となりました。これまでの2年に1度の発行から、毎年1集ずつ発刊する予定です。

さて兵庫教育大学で学び現場で引き続き実践と研究に打ち込んでおられる多くの会員の皆様に情報発信する場を提供したいと考えています。同窓会といたしましても、同窓会の機能や会員のネットワークを存分に活用し、母校発展と社会貢献の一翼を担いたいと考えています。特に以下の四点に重点を置き、同窓会活動を推進していくつもりです。

まず、第一に、変化の激しい時代に柔軟に対応できる学び続ける同窓会、同窓生であるということです。第二に、大学に貢献できる同窓会であるために、毎年、全国大会を開催し、兵庫教育大学の教育活動、教育推進を支援するとともに、大学の認知度をさらに高めることです。第三に、同窓生の中で立派に研究実践されている方を表彰し、情報発信することです。そして、四点目は、会則や各部の動き、ブロック体制の見直しなどを含めて検討し、新たな指針と具体策を示して速やかに実行していくことで、同窓会をさらに活性化していくことです。しかし、これらの目標の達成は役員だけではできません。皆様のお力添えが不可欠です。同窓生の皆様におかれましても、これまで以上に同窓会の活動に関心を持っていただき、主体的かつ積極的に参画していただけますよう心からお願い申し上げます。

また多くの研究論文を読むことで、自らの研究分野とは異なる領域で活動している方々の知見を垣間見ることが貴重ではないかと思えます。さらに、知徳体の発達段階に応じた教育を推進するために、不易と流行、普遍的価値の確認が出来るのもこの論文集の良い点と考えます。

目 次

■2021 年度 奨励賞受賞論文

- | | | | |
|---|---|-------------|----|
| 1 | 中学生の幾何学的思考水準の進展を促す授業
－ van Hiele の学習水準理論に着目して －
9 期 自然系コース (数学) | 富坂 耕次 (静岡県) | 3 |
| 2 | 音楽紙芝居の実践と効果
－ 子育て支援ルームと特別支援学校での教材開発 －
33 期 生徒指導実践開発コース | 井上 万紀 (兵庫県) | 12 |
| 3 | 小学2年生における特別の教科「道徳」の授業方略に関する研究
－ 主体的・対話的で深い学びを目指した1年間の実践から －
33 期 教育コミュニケーションコース | 仲井 勝巳 (埼玉県) | 22 |
| 4 | 学校を主体とした第三者評価の全国的普及の推進に係る課題と展望
－ 日本・イギリス・アメリカ・ニュージーランドの第三者評価の比較 －
35 期 学校経営コース | 白川 正樹 (東京都) | 31 |
| 5 | 総合的な学びが深まるハイフレックス型授業の実践について
－ 大学1年生への実践記録から －
29 期 自然系コース (理科) | 出村 雅実 (茨城県) | 43 |

■2021 年度 優秀論文

- | | | | |
|---|--|-------------------|----|
| 6 | 見え方理解について、保育事例を通した保育者評価の検討
19 期 障害児教育専攻 | 中 佳久 (和歌山県) | 53 |
| 7 | コロナ禍における一般・施設居住者比較生きがい感研究
1 期 教育方法コース | 藤淵 明宏 (福岡県) | 62 |
| 8 | 祖父母との交流が発達障害児及び発達につまずきのある児に
与える影響に関する質問紙の作成と調査にていて
30 期 臨床心理学コース | 二重 佐知子 (兵庫県) | 72 |
| 9 | 外部人材と保育の計画
－ 幼児教育施設における「遊びのレシピ」の提案 －
10 期 幼児教育専攻 | 伊藤 華野 (佐陽子) (兵庫県) | 80 |

■兵庫教育大学大学院同窓会教育実践研究論文について

- | | |
|--------------|----|
| 教育実践研究論文とは | 94 |
| 歴代受賞者 | 94 |
| 教育実践研究論文募集案内 | 95 |

1 2021年度 奨励賞受賞論文

中学生の幾何学的思考水準の進展を促す授業

- van Hiele の学習水準理論に着目して -

9期 自然系コース(数学)

富坂 耕次(静岡県)

本研究の目的は、中学生の幾何学的思考水準の進展を促すために、授業改善の有効な手立てを明らかにすることである。中学1,2年生で実施した授業改善の手立てが、幾何学的思考水準の進展にどのような効果があったのか、van Hiele の学習水準理論に基づく実態調査の結果と生徒の学習記録、数学アンケートの内容で評価した。空間図形を基礎とし、生徒の「問い」を生かす手立てを試みた結果、幾何学的思考水準の進展を達成した中学2年生は61.7%、「水準の移行期」にある生徒を含めると約8割の生徒に授業改善の効果が認められた。また、第3水準「論証が分かる」生徒の割合は、37.6%であった。

キーワード： 空間図形 構成主義 問い 内部直観 多様な考え 水準の移行期

1 研究の目的

中学校数学において「図形の論証」は、生徒にとって難しく苦手とする生徒が多い領域の1つである。小関(1987)、國宗(2000, 2017)によれば、中学校で学習する証明について正しく理解している生徒の割合は、その卒業時において約2~3割程度であり、学習指導要領の改訂をまたぐ20年間ほどを比較した調査の結果においても、大きな改善は見られていない(近藤, 2022, p.2)とのことである。生徒の理解を困難にしている原因の1つは、技能の習得を主なねらいとする数量関係と異なり、「図形の論証教材に対する生徒の認知発達に関する研究が不足している」(小関, 1987, p.1)ことが考えられる。そこで、中学生の図形認知の発達過程を、van Hiele の学習水準理論「the theory of levels of thinking」(van Hiele P.M. 1986, p.49)の観点から捉えることで、授業実践の有効な手がかりが得られると考え、これまで次の手順で行ってきた。

- (1) van Hiele の理論は5つの思考水準からなるが、範囲が広いので、中学段階に限った水準の見直しをする。即ち第0水準から第3水準までを7つの水準に分ける。(表1)
- (2) 分けられた水準に従って、生徒がどの水準にいるのかを確認し評価できるようにする。
- (3) 生徒の水準に合った学習内容、方法を考慮し、水準の進展を促す授業を実践し評価する。

本研究は(3)に位置づけられ、これまで中学校の現場

で行ってきた実態調査から得られた授業実践の示唆(①~③)を踏まえ、中学生の幾何学的思考水準の進展を促すために、授業改善の有効な手立てを明らかにすることを目的とする。

表1 中学生の幾何学的思考水準

水準 問題番号	水準の特徴 典型的具体例
0 ①③	図形を概形でとらえる 〈例〉長方形を「ドアのような形」と表現する
1 a ②④	図形の構成要素に着目する 〈例〉三角形と四角形の区別を辺の数に着目して分類することができる
1 b ⑤⑥	図形の性質を洗い出す 〈例〉二等辺三角形の性質を定義に関わりなくすべて述べるすることができる
1 c ⑦⑧	1つの図形内の性質間の関係に気づく 〈例〉「四角形の2組の向かい合う辺の長さが等しければ、向かい合い角の大きさは等しい」と述べるができる
2 a ⑨⑩	2つの図形の相互関係に気づく 〈例〉「平行四辺形にどんな条件を付け加えたら長方形になるか」述べるができる(ただし、平行四辺形と長方形は別の図形であると考えている)
2 b ⑪⑫	2つの図形の包摂関係が分かる 〈例〉「正方形が長方形である」ことを受け入れることができる
3 ⑬⑭	図形の論証が分かる 〈例〉「平行四辺形になる条件を使って、四角形ABCDが平行四辺形であることの証明」を書くことができる

- ①水準は幅広く分布しており、水準の違いから生徒間、生徒教師間のコミュニケーションの障害に配慮した指導をする。
- ②「水準の移行期」にある生徒へ具体的な支援をする。
- ③生徒にとって課題である水準 1c と水準 2 の指導を充実し、自主的な活動を促す授業を構想する。

2 研究の方法

研究目的を明らかにするために、まず、幾何学的思考水準の進展を促す上で重要な中学 1,2 年の授業改善の手立ての根拠を文献で確認する。次に、授業改善の手立てが幾何学的思考水準の進展にどのような効果があったのか、van Hiele の学習水準理論に基づく実態調査の結果と生徒の学習記録、数学アンケートの内容で評価する。

3 授業改善の手立てについて

(1)空間図形を基礎とする授業

空間図形を基礎に置き、その観察によって各種の図形を導き、変形して新しい図形を作成し、目測することや実測すること、模型を作成すること等によって生徒の自発性に基づいた「内部直観」や「空間観念」を養成し、直観によって得られた認識を演繹的に証明する手順に導いていくことが大切である。(國元, 1924) Wirszup, I. は、古いカリキュラムのもとで5年生を終了した子どもたちのわずか 10 から 15%しか第 1 水準に到達していなかったが、実験的に立体の学習を行ったところ第 1 水準の到達を可能にし、7 年生の水準さえもしのぐことができることを立証したということである。(Wirszup, 1976)

以上のことから、中学 1 年の図形学習を平面図形からではなく空間図形から導入する方法を試みたい。平面図形は立体図形の中にある一構成要素として導き、直線、平面の組み合わせ、平面の組み合わせによって立体を構成する等、空間と平面の学習が分離されたものでなく相互に密接な関連があり、統合されたものとして扱っていく。このことは 2,3 年生になってからも平面を扱いながら空間を意識し、空間を扱いながら平面を意識できるようにしていく。

(2)生徒の「問い」を生かした授業

これまでの授業を振り返ると、生徒が獲得している数学的知識は、教師が教えた形、あるいは教科書に書

かれた形で必ずしも保持されていないことが分かる。例えば、調査問題②で見られるように「長方形とは4つの角がみな等しい四角形」と教えられても、生徒は長方形について経験的に知っている知識を羅列した形で持っており、論証で必要とされる図形の定義が意味あるものとなっていないことが分かる。このことは、生徒の外部に存在する客観的数学的知識と生徒の内部に保持されている数学的知識とは異なっており、教師から生徒に意味を伴う数学的知識を転送することはできないこと、生徒は隠された数学的知識を発見という方法で行うのではなく、生徒個々による自律的な方法で構成していると考えるのが自然である。(中原, 1994) Dina van Hiele-Geldof (夫人) は、生徒の思考水準を引き上げるためには、生徒が自分の力で考える必然性のある文脈「context」(van Hiele-Geldof, 1957, p. 29) を作る必要があると述べている。生徒の思考が途切れることなく、考える必然性があるような「授業の流れ」のことである。そこで、「基本的図形の授業スタイル」(図 1) を全ての単元で繰り返し行い、生徒自らが生み出した「問い」をもとに、学習の流れが途切れないようにする。(岡本, 土屋, 2014)

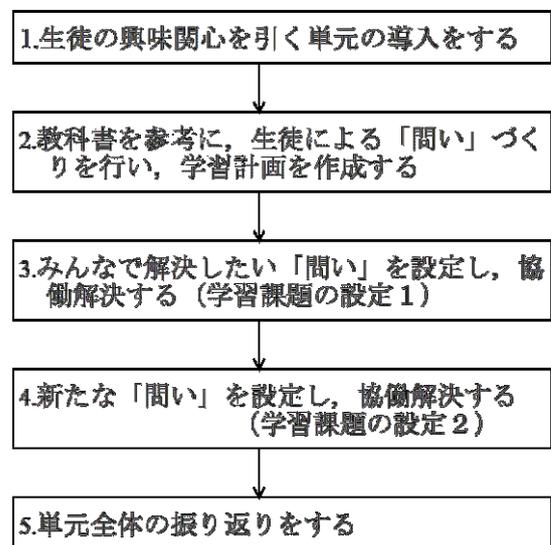


図 1 基本的図形の授業スタイル

教師が教えて生徒が考える授業では、生徒は正解だけを求め、常に「問われる」受け身の存在となり、「何のために図形を学ぶのか」が欠けた授業になってしまう。逆に、生徒自らが「問う」ことにより、1 人の「問い」をみんなの「問い」として考え、正解が求められないような問題や矛盾点を指摘し合い、発表で練り上げ、

多くの生徒の理解と納得を得ながら数学的知識の公共性を高めていく授業をすることで、幾何学的思考水準の進展を促す授業の実現ができると考える。

4 授業実践例

(1)水準0「図形を概形でとらえる」授業

①「私の名前は何でしょう」
(1,2年「平面図形」の導入)

1,2年の平面図形の学習の導入として、段ボールの中にある立体図形の模型を見えないように入れ、手をその中に入れて触ることで、「立体図形の名前を当てよう」という授業を行った。



写真1 私の名前は何でしょう

平面図形の学習の導入として空間図形から入り、立体図形の構成要素として平面図形があることを押さえた。生徒にはなぜその名前だとわかったのか理由を述べてもらった。円錐なら、「丸い部分ととがったところがあり、周りが曲面だった」と答えた。立体の概形をとらえるには、とがっているか、なめらかな曲面があるか、平らな面の形等を手がかりに立体図形をイメージすることになる。答を知っている周りの生徒たちからは、答えることに困っている生徒に対し、身のまわりにある具体的な物を例にヒントを与えるなどすることができた。

(2)水準1a「図形の構成要素に着目する」授業

①「いろいろな立体をポリドロンを使って作り特徴を調べよう」
(1年「いろいろな立体」)

ポリドロンは簡単に立体図形をつくりあげていくことができるため、生徒は夢中になって友だちと協力し思い思いの立体をつくり評価し合った。



写真2 ポリドロンの操作

(正田, 1996)

平面だけで囲まれた立体図形を多面体ということ言葉を押さえ、多

面体は無数に存在することを実感することができた。また、できあがった様々な立体図形を、V(頂点) - E(辺) + F(面)の観点で調べた。共通点として、V(頂点) - E(辺) + F(面) = 2 となっていること、1つの頂点には最低3つの面が必要であることを発見していった。そして、「多面体は無数にあるのになぜ正多面体となると5種類に限られてしまうのか」という問いを持つことができた。つくる楽しさだけでなく、発見的に図形の構成要素に着目していくことができた。

②「正多面体をポリドロンを使って作り、特徴を調べよう」
(1年「正多面体を調べよう」)

正多面体の定義を調べ、正多面体をポリドロンを使ってつくっていった。

表2 正多面体の特徴

正多面体	面の形	V	E	F	V-E+F(=2)
正四面体	正三角形	4	6	4	4-6+4=2
正六面体	正方形	8	12	6	8-12+6=2
正八面体	正三角形	6	12	8	6-12+8=2
正十二面体	正五角形	20	30	12	20-30+12=2
正二十面体	正三角形	12	30	20	12-30+20=2

共通点としてどれもV, F, Eすべて偶数で双対性のある、極めて高い対称性があり、どの面を底面にしても見た形は同じである、どれも中心からの距離が等しい、すべてサイコロとして使えるなどの共通点を見つけ出すことができた。正多面体が5種類しかないことの面白さ、美しさ、奥深い不思議さに触れることができた。

③「正多面体は本当に5種類以外にできないだろうか」
(1年「正多面体の不思議」)

ポリドロンを使い6種類目の正多面体作りに挑戦する生徒がいた。手裏剣形では、1つの頂点に集まる面の数が異なり定義に反する、サッカーボール形では2種類の正多角形で作られこれも定義に反する、正四面体を2つ合わせてみると、1つの頂点に集まる面の数が異なり定義に反する。星形多角形や凹みのある多面体も定義に反する。面の形や面の数に着目して調べた生徒は、正六角形では1つの頂点に3面集めると平面になってしまうことから正多面体をつくる面は3種類しかないことを説明した。正三角形, 正方形, 正五角形のポリドロンを使い5種類以外にできないことを実感できた。

(3)水準 1b 「図形の性質を洗い出す」授業

①「二等辺三角形を合同な2つの図形に分けよう」
(2年「二等辺三角形の性質」)

生徒からは次の3種類の作図による分け方が出された。1)頂角の二等分線を引く。2)底辺の中点をとり頂点と結ぶ。3)頂点から底辺に垂線を引く。2つの三角形が合同であることを証明し、二等辺三角形の底角は等しいことを定理として確認した。また、二等辺三角形の頂角の二等分線が底辺を垂直に二等分していることの確認もでき、二等辺三角形が線対称な図形であるという核心に触れる授業であった。「なぜ合同な2つの図形に分ける必要があるのか」という問いは、「なぜ合同な2つの図形に分けられるのか」という問いでもある。小学校で知っている二等辺三角形の性質を直観的に表すことができ、証明することができた。

②「平行四辺形を合同な2つの図形に分けよう」
(2年「平行四辺形の性質」)

様々な方法が生徒たちから出された。直線で分ける、曲線で分ける、折れ線で分ける、中には合同にならないものも出された。合同にならない分け方をあえて取りあげ、合同になる分け方の共通点を導き出した。平行四辺形の対角線の交点を通り点対称となるように線を引くこと、合同にならない場合は中心を通っていても点対称になっていない場合である。このことによって、平行四辺形は点対称な図形であるという小学校から学んできた平行四辺形の性質を直観的に導き、三角形の合同の証明を使うことによって平行四辺形の性質を確認することができた。

(4)水準 1c

「1つの図形内の性質間の関係に気づく」授業

①「たこ形 ABCD を作図する。このとき、どんなことがいえるか」
(2年「証明とそのしくみ」)

生徒にとって課題である「1つの図形内における性質間の関係」を命題としてつなげていくことを1時間かけてじっくり行った。教科書(岡本他, 2016)では、「たこ形 ABCD を作図する。等しい角を見つけ、どうすれば等しいことがいえるか」とある。「○○ならばどんなことがいえるか」と命題の正誤がはっきりしない状況に生徒を置くことも有効な手立てと考えた。生徒は対角線を引き、角だけでなく、辺の長さ、辺と辺の関係、合同な三角形などの観点から様々な性質を発見し、

自分が設定した命題の正しさや誤りのわけを考えようとする。ばらばらに見えるこれらの図形の性質も、つながっていることに気づかせたい。「これがいえる」と「これがいえる」つながりのある性質同士を線で結んでいく。 $\angle ABC = \angle ADC$ であるためには、 $\triangle ABC \equiv \triangle ADC$ であること証明がされればよいことを納得した。また、 $BM = DM, AC \perp BD$ を言うためには、 $\triangle ABC$ と $\triangle ADC$ の合同から $\angle BAC = \angle DAC$ を導き、 $\triangle ABM$ と $\triangle ADM$ の合同を言えば良いことに気づくことができた。

次時は、「予想した命題をどうやって証明すればよいか」という「問い」を解決することになった。1年生で学習した基本作図である、角の二等分線、垂線、線分の垂直二等分線の作図方法の正しさが、すべて証明することができた。

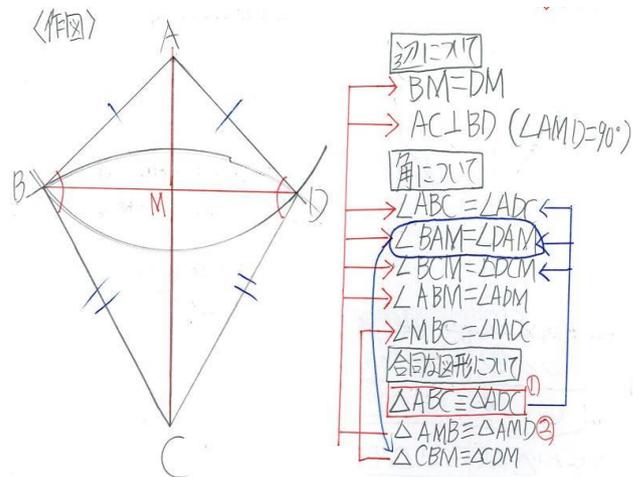


図2 たこ形の性質関係図

②「なぜ2つの角が等しい三角形は二等辺三角形といえるか」
(2年「2角が等しい三角形」)

なぜ2つの角が等しい三角形は二等辺三角形(定義である2つの辺が等しい)に結びつくのか。PならばQの逆の扱いとして、1つの図形内の性質間の関係を意識づけた。まず、分度器を使い、2つの角が等しい三角形を作図する。補助線の引き方としては、二等辺三角形を2つの合同な図形に分けた時と同じ方法が考えられる。1) $\angle A$ の二等分線を引く。2)底辺の中点をとり頂点と結ぶ。3)頂点から底辺に垂線を引く。結論は $AB = AC$ であることを押さえ証明に入っていくが、2)の証明で生徒たちはつまづくこととなる。証明できないからである。三角形の合同条件に当てはまらない場合が

あることを認識することが重要で、どういう補助線を引けば証明できるのかということに気づかせることができた。

(5)水準 2 a

「2つの図形の相互関係に気づく」授業

①「どんな条件があれば四角形 ABCD が平行四辺形といえるか」(2時間扱い)
(2年「平行四辺形になる条件」)

従来のような教師による誘導で命題を生徒に与えるのではなく、複数ある条件のうち、どの条件なら平行四辺形になるのか、生徒自らが課題を設定し追求していく方法を試みた。辺や角、対角線についての性質 8 個の中から 2 個選ぶ組み合わせが全部で 28 通りがあるが、その中で同じ内容のものを除き、定義以外の 11 通りについて調べれば良いことを確認した。

- 1) $AB=DC, AD=BC$ ○ (常に平行四辺形になる)
- 2) $\angle A=\angle C, \angle B=\angle D$ ○ 3) $AO=CO, BO=DO$ ○
- 4) $AB//DC, AB=DC$ ○ 5) $AB//DC, AD=BC$ ×
- 6) $AB//DC, \angle A=\angle C$ ○ 7) $AB//DC, AO=CO$ ○
- 8) $AB=DC, \angle A=\angle C$ × 9) $AB=DC, AO=CO$ ×
- 10) $\angle A=\angle C, AO=CO$ × 11) $\angle A=\angle C, BO=DO$ ○

1)~3)の証明をまず完了し、「4)~11)の条件で四角形が平行四辺形といえるか」次時に考えた。証明は口頭とし、できない場合には反例を示していった。8)9)の反例を示すのは難しかったが、4)6)7)の証明と 5)10)の反例は示すことができた。11)の証明は難しく今後の課題とした。

②「四角形 ABCD にどんな条件を加えれば台形、長方形、ひし形、正方形になるのか」
(2年「長方形、ひし形、正方形」)

台形、平行四辺形、長方形、ひし形、正方形の定義から四角形の包摂関係をまとめ、長方形とひし形の対角線についての性質を証明した。四角形から台形、平行四辺形、長方形、ひし形、正方形になるにはどんな条件があればよいか、1つ記号で書くようにした。これまで学習してきた図形の性質が総動員され、1つで満足することなく、いろんな条件が出されていった。四角形が台形になるための条件として、 $\triangle ABC=\triangle DBC$ という考え方が出された。底辺が同じで面積が等しい三角形ならば、高さが同じと言うことになり、 $AD//BC$ と言うことが言える。平行線と面積の考え方として重要である。

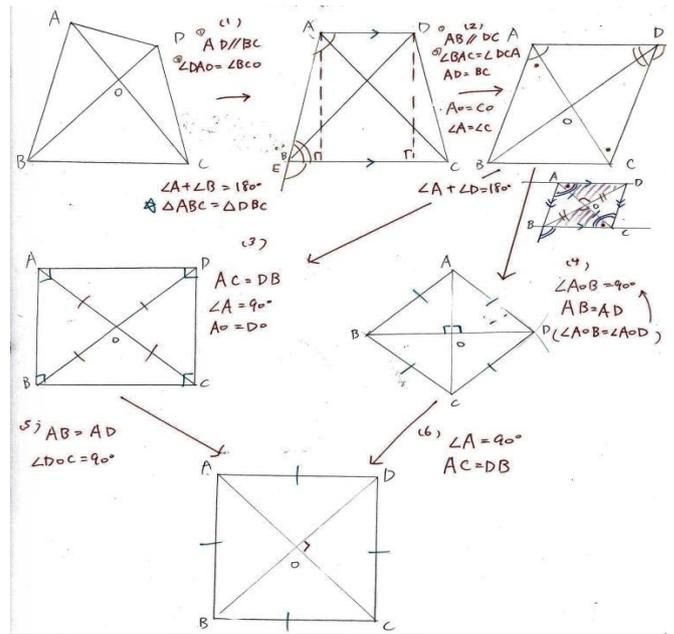


図3 四角形の相互関係

(6)水準 2 b

「2つの図形の包摂関係がわかる」授業

①「正三角形は二等辺三角形といえるか」
(2年「正三角形」)

「PならばQである」(含意)の論理構造を理解することは、数学の学習では大変重要であり、意識して授業を行ってきた。「立体図形は空間図形である」「比例は1次関数である」など、ことあるごとに命題関係を説明してきた。また、包含した関係にある命題の逆は成り立たないことの理解も重要である。この論理構造を理解するには、言葉による定義によって理解しなければならない。正三角形と二等辺三角形は別の図形であると思っている生徒は、「2つの辺だけが等しい三角形を二等辺三角形」だと思っているからである。「3つの辺が等しいことは2つの辺が等しいことも意味している」ことを丁寧に受け入れられるようにしていきたい。

②「なぜ長方形、ひし形、正方形は平行四辺形の特別なものになるのか」
(2年「長方形、ひし形、正方形」)

四角形でもこれまで別々の図形と思っていた生徒にとって、なかなか受け入れにくい命題であるが、図形の論証を理解していくためには、図形の定義が重要なものとして意識されなくてはならない。図形の定義を

常に授業では意識し、「図形の性質カード」を黄色で示してきたのに対し、「図形の定義」は白色のカードで意識づけていくようにした。

(7)水準3「図形の論証がわかる」授業

①「どんな星形五角形も先端にできる5つの角の和が 180° といえるか」(2年「証明の進め方」)

実際に作図や補助線を引く活動を通して、なぜ 180° といえるのか図や式を用いていろいろな方法を見つけ出し、既習事項と関連させながら根拠を明らかにし、筋道立てて説明し伝えあうことができることを目標に行った。「なぜ 180° といえるか」という問いに対し、生徒のできるだけ多様な考え方を引き出すために、実態調査で得られた水準に応じたI~Vのヒントを与えた。

- I 自力で方法を考える。(水準2a)
- II 三角形, 五角形, 平行線, 外角などに着目することをアドバイスする。(水準1c)
- III 教師が三角形か五角形, 平行線に着目した図を複数用意して示す。(水準1b)
- IV 教師が三角形か五角形, 平行線に着目した図を1つ用意して示す。(水準1a)
- V 教師が最も簡単な三角形を1つ示し, 5つの角を集めるよう示す。(水準0)

説明するための根拠として、既習事項である「図形の性質カード」を教室に掲示することで、これまでに学んだことをフルに活用して考える授業ができた。記述の負担を軽くするため、口頭証明とし、必要最小限の図や記号、式を用いて、既習事項を「図形の性質カード」を用いて全員で確認しながら、論理の確かさを全員で共有し、論証の面白さや美しさ、奥深さを感じ取ることができた。

表3 評価基準表 (ルーブリック)

評価	関心・意欲・態度	数学的な見方や考え方		数学的な技能
		思考	表現	
3	「種類の異なる解き方」で2種類以上説明している。	三角形、ブーメラン形、五角形、平行線この中から2種類以上の方法で考えている。	読み手や聞き手を意識して、筋道が分かるように表している。	手際よく、常に正しく、既に学んだことを使って説明している。
2	「種類の同じ解き方」で2つ以上説明している。	三角形、ブーメラン形、五角形、平行線この中の1種類から、2つ以上の方法で考えている。	筋道が分かるように表している。	常に正しく、既に学んだことを使って説明している。
1	1つの解き方を説明している。	三角形またはブーメラン形(または五角形、平行線)の方法で考えている。	自分なりのやり方で表している。	正しく、既に学んだことを使って説明している。

本時の課題で生徒が何を頑張ればよいのか分かるように、「評価基準表(ルーブリック)」を予め提示し、授業の最後に各自評価できるようにした。(近藤, 2011)星形五角形でなかったらどうなるか、多様な考え方の中から、 $180n-720$ と一般化することに最も有効な考え方を絞り込むことができたのは、ルーブリックによる、目標とする姿を設定したことが有効であった。

②「なぜ直角三角形の斜辺と他の1辺が等しいとき合同といえるか」

(2年「直角三角形の合同」)

斜辺の $AB=DE$ と他の1辺 $AC=DF$ の直角三角形 ABC と直角三角形 DEF を切り取って、等しいとわかっている辺を重ねてみると全部で6通りの図形ができ、その性質が使えることをアドバイスした。直角三角形の定義と組み合わせた条件である「仮定から何が言えるか」(前向き推論)、 $\triangle ABC \equiv \triangle DEF$ であること「結論を言うためには何が言えれば良いか」(後ろ向き推論)を意識し証明に取り組んだ。

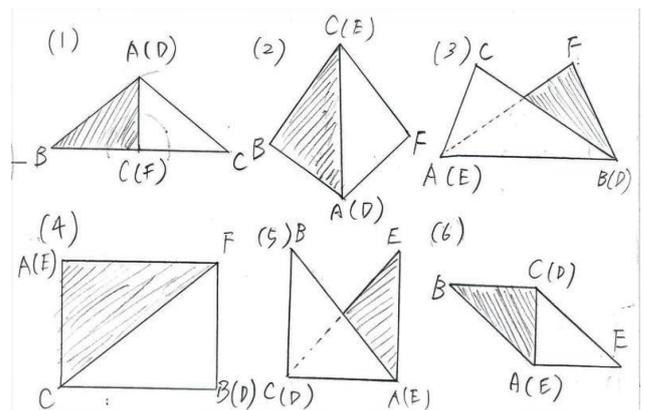


図4 直角三角形の合同条件の証明

(1)(2)(3)は証明可能であるが、(4)(5)(6)はどうしても証明できない。何とかして証明してみたい、という強い思いをもつ生徒が多く粘り強く取り組んだ。証明できないのはなぜか考えたところ、(1)(2)(3)との違いに気づいた。それは二等辺三角形の性質が使えないということであった。二等辺三角形の性質が使えるように組み合わせることが証明を成功させる鍵になっていることは、生徒にとって大きな発見であり驚きでもあった。

5 研究の成果

(1) 幾何学的思考水準の進展について

令和2年3月に2年生全員を対象に実施した「幾何学的思考水準について」の実態調査を、令和元年7月のもの比較した。(表4)(図5)

表4 中1,2年生の幾何学的思考水準の実態

水準	第1回(R1.7)実施		第2回(R2.3)実施	
	人数(%)	移行期	人数(%)	移行期
0	1(0.7)	0	2(1.4)	0
1 a	2(1.4)	2	4(2.8)	2
1 b	52(35.9)	22	29(20.6)	13
1 c	48(33.1)	0	27(19.1)	14
2 a	42(29.0)	0	10(7.1)	4
2 b			16(11.3)	0
3			53(37.6)	0
計	145	24	141	33

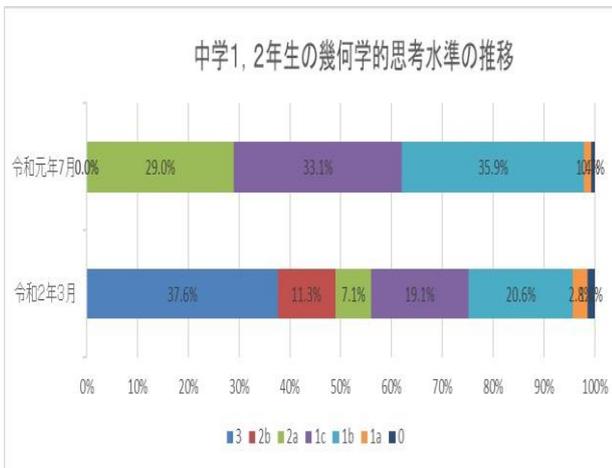


図5 中学1, 2年生の幾何学的思考水準の推移

水準の進展を遂げることができた生徒は61.7%で、「水準3 論証がわかる」生徒の割合が37.6%、特に水準の移行期にある生徒24人の達成率は90.5%と高かった。また、令和2年3月の調査における水準の移行期にある生徒33人は全体の23.4%おり、その中でも、水準3への移行期にある生徒は16人11.3%いることが分かった。中学3年の学習で水準3の到達が期待される。(表5)

水準の進展には「調査問題」⑤⑦⑩⑪⑫の正答率の

表5 水準の移行期にある生徒

水準	第2回(R2.3)実施		水準の移行						
	人数(%)	移行期	0	1a	1b	1c	2a	2b	3
0	2(1.4)	0	0	0	0	0	0	0	0
1 a	4(2.8)	2	0	0	0	1	0	1	0
1 b	29(20.6)	13	0	0	0	1	2	2	8
1 c	27(19.1)	14	0	0	0	0	0	10	4
2 a	10(7.1)	4	0	0	0	0	0	0	4
2 b	16(11.3)	0	0	0	0	0	0	0	0
3	53(37.6)	0	0	0	0	0	0	0	0
計	141	33	0	0	0	2	2	13	16

改善が関係している。「水準1b⑤⑦二等辺三角形、平行四辺形の性質を定義に関わりなく述べることができる」の問題で「全てできている」⑤(37.9%→58.2%)⑦(40.7%→60.3%)の割合が大きく増加している。「水準1c⑩四角形にどんな条件を付け加えれば、長方形、ひし形になるか述べることができる」の問題で「全てできている」(16.6%→37.6%)の割合が大きく増加している。「水準2a⑪台形にどんな条件を付け加えれば平行四辺形になるか、平行四辺形にどんな条件を付け加えれば長方形になるか ⑫平行四辺形にどんな条件を付け加えればひし形、正方形になるか」の問題で「全てできている」⑪(28.3%→41.1%)⑫(35.9%→58.2%)の割合が大きく増加している。教科書(岡本他, 2016)では、代表的な条件が1つ示しまとめとして紹介されている。授業では台形を付け加え、対角線を入れ、できるだけ少ない条件で2つの図形の相互関係について意欲的に調べることができた。

(2) 空間図形を基礎とする授業について

1年の図形を空間図形から導入した今回のA群(R1.7実施)と平面図形から導入したB群(H28.9実施)について、同校の中学2年生で行った実態調査の差を調べた。(表6)

B群では、水準0の割合が28人(19.7%)移行期にある生徒22人(15.5%)と高く、水準の進展が十分でないことが分かる。A群ではポリドロンを使い空間図形が

ら入ることで、図形を頭の中で動かし、想像する力(内部直観)を身につけることで水準の進展を促すことができた。

表6 空間図形の扱いによる幾何学的思考水準の差

水準	B群(H28.9)実施		A群(R1.7)実施	
	人数(%)	移行期	人数(%)	移行期
0	28(19.7)	22	1(0.7)	0
1 a	4(2.8)	0	2(1.4)	2
1 b	35(24.6)	12	52(35.9)	22
1 c	40(28.2)	0	48(33.1)	0
2 a	35(24.6)	0	42(29.0)	0
2 b				
3				
計	142	34	145	24

1年の図形を空間図形から導入したことについて生徒の73.6%が良かったと答え、主な理由として次の内容が書かれていた。(図6)

- ・実際に見たり触ったりして図形を頭に入れてから平面に入ったので、楽しく感じる事ができた。
- ・小さい子はまず身のまわり(空間図形)に触れ、大人になっていくほど平面図形のことを理解していくから、成長に沿っていて納得した。
- ・平面の時、空間図形が頭に浮かび上がって解きやすくなった。
- ・空間図形は身のまわりにたくさんあるので考えやすく、その中で平面があると分かった。
- ・実験を通して視覚で数学を体験した。

図6 生徒の感想

(2) 生徒の「問い」を生かした授業について

令和2年3月に実施した「数学アンケート」14項目を、平成30年4月のものと比較した内容から評価する。14項目全ての達成率を上げることができた。中でも図7にあるように、「友達の問いを自分の問いとして考えた」における「とてもそう思う」の割合が大きく増加し(14.4%→52.7%)、「あまりそうは思わない」の割合が大きく減少している。(31.7%→3.9%)ある生徒の「問い」をみんなの共通の「問い」として扱ってきたことが、授業の流れを作る上で有効であった。また、「多様

な考え方ができるようになった」における「とてもそう思う」の割合が大きく増加し(18.7%→34.9%)、「そうは思わない」の割合が減少している。(10.8%→1.6%)「評価基準表(ループリック)」を使い、多様な考え方をすることを評価目標としたことが効果的であった。

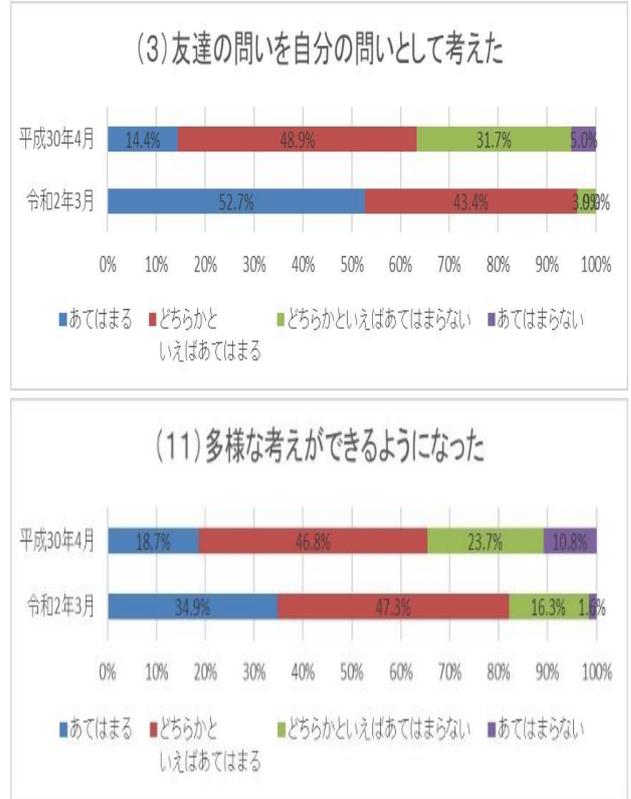


図7 数学アンケートの結果

次の生徒の感想にもあるように、多様な証明方法を考える場面を設定することで、自分の考えた方法を根拠を明らかにしながら友達に納得してもらおうと伝え合ったことが、幾何学的思考水準の進展に有効であった。(図8)

身についた力は2つあります。1つ目は「多様な考え方を考える力」です。1つの答えにありっただけでも何通りもある考え方を考えるのがとても楽しく、そういった授業に集中して取り組めたからです。2つ目は表現を工夫して説明する力です。図形などでは「どうしてそう考えたのか」をクラスの全員に分かちあえるように説明する必要があったので、そこには特に頭を使いました。図形の説明をした際に、先生に「完璧な説明でしたね」と言っていただけのことではうれしかったです。

図8 Oさんの感想

6 今後の課題

水準が低下した14人(10%)と水準が同じだった34人(24.1%)の生徒について考察する。

水準が低下した生徒14人の中で7人は移行期にあり、6人は今後の学習次第で水準の進展が期待できる。1人は同じ水準への移行期にある。また、水準が同じだった34人の内、水準の移行期にあったが同じ1人(0.7%)、水準の移行期になく同じが21人(14.9%)、同じだが水準の移行期にあるが12人(8.5%)いることが分かった。同じ水準にとどまっても、水準の移行期にある生徒12人は、3年生の学習で水準の進展が期待される。以上のことから、単純に水準の低下をした生徒7人と水準の移行期に入らず同じだった生徒21人の計28人、約2割の生徒については授業改善の効果があつたと明確に判断できない。面接や個別指導を通し、調査問題の限界を補う方法を今後検討していく必要がある。これらの生徒は、1cと2aを水準進展の壁としており、中学1年の段階で水準を進展させておくこと、更には小学校段階での指導の充実が求められる。また、中学3年の学習を待たずに、できるだけ中学2年生の段階で水準3、または水準3への移行期に多くの生徒を到達させておくことが重要である。発言や活動に自信がなく十分参加できない生徒でも、一人ひとりの活動の意欲や関心を引き出すような課題と授業展開を今後も検討していく必要がある。

参考・引用文献

- 磯田正美(1986),「Dina van Hiele-Geldofの博士論文における水準の移行の為の指導に関する一考察～数学科の見地からの創造的な学習過程の構成(Ⅲ)～」,筑波数学教育研究第5号, pp.69-81
- 岡本和夫(2016), 未来へひろがる数学2, 啓林館
- 岡本光司・土屋史人(2014), 生徒の「問い」を軸とした数学授業—人間形成のための数学教育をめざして—, 明治図書
- 國元東九郎(1924), 直観幾何教授ノ理論ト實際, 培風館, pp.72-73
- 小関熙純(1987), 「はじめに」, 小関熙純編, 図形の論証指導, 明治図書, pp.1-6
- 國宗進(2000), 「図形の論証に関する理解度の変化」, 日本数学教育学会誌, 数学教育, 第82巻, 第3号, pp.2-12
- 國宗進(2017), 数学教育における論証の理解とその学習指導, 東洋館出版社

- 近藤 裕(2022), 『算数・数学科における「説明・証明」の能力に関する研究』, 日本数学教育学会誌, 数学教育, 第104巻, 第1号, pp.2-12
- 小山正孝(1987), 『van Hieleの「学習水準理論」について』, 数学教育学論究, vol.47,48
- 近藤 裕(2011), 「生徒が何を頑張ればよいのかがわかる評価を」, 日本数学教育学会, 第7回算数数学教育を考える会(奈良大会), pp.12-13
- 正田 良(1996), 「中学校での教具としてのポリドロン」, 日本数学教育学会誌, 数学教育, 第78巻, 第11号, pp.9-13
- 富坂耕次(1989), 「小学生の幾何学的思考水準について～van Hieleの学習水準理論に基づく実態調査を中心にして～」, 第22回数学教育論文発表会論文集, pp.1-6
- 中原忠男(1994), 「数学教育における構成主義の展開～急進的構成主義から社会的構成主義へ～」, 日本数学教育学会誌, 数学教育, 第76巻, 第11号, pp.2-11
- van Hiele-Geldof, D.(1957), 「The didactics of geometry in the lowest class of secondary school」, van Hiele, P.M.(1985), 「The problem of insight in connection with school children's insight into the subject matter of geometry」 Dissertation, Utrecht, in Geddes, D., fuys, D., and Tischer, R (eds.), 「An Investigation of the van Hiele Model of Thinking in Geometry among Adolescents」
- van Hiele P.M.(1986), 「Structure and insight : A Theory of Mathematics Education」, Academic Press pp. 39-57
- Wirszup, I.(1976), 「Breakthroughs in the Psychology of Learning and Teaching Geometry」, in Space and Geometry : Papers from a Research Workshop, edited by Martin, J. L. & Bradbard, D.A. , p.85

2 2021年度 奨励賞受賞論文

音楽紙芝居の実践と効果

—子育て支援ルームと特別支援学校での教材開発—

33期 生徒指導実践開発コース

井上 万紀(兵庫県)

共同研究者

名須川 知子(兵庫教育大学)

これまで子育て支援の場や特別支援学校現場で音楽紙芝居を使った活動を重ねてきた中で、音楽に乗せた紙芝居を媒介として、体感できる遊びを行うことで、子どもや児童生徒が一体となって味わえる時空間の構築を試みてきた。なじみのある話に、場面に応じた音楽を用意し、話が進む中で子どもや児童生徒は動いたり楽器を鳴らし、音楽を体中で感じながら自分でも音を紡ぎ出す喜びから「もっとやりたい」という子どもや児童生徒の力を引き出す核になった。そこでは個々の子どもや児童生徒が自由に表現することが保障され、一人ひとりの内的世界を表出することができた。このような活動は、まさにオルフの音楽教育の内容と合致していると筆者は考え、活動の始まる前と終わりに表出の変化を知るため活動前後にハンドドラムを叩く様子に注目した。子育て支援 A と B 特別支援学校で同じお話を題材に、子育て支援 A では、親に質問紙を配布し、子どもの変化を検討し、スタッフと振り返り内容を改良した。学校現場では B 特別支援学校の中学部 3 年生の 5 人を抽出し、国語数学の時間の様子を担当教師 3 人の振り返りから変化を話し合い活動を生徒の実態に合致できるよう改善した。また、子育て支援 A のスタッフや B 特別支援学校の教師たちは、活動を振り返るたびに題材や教材、関わり方を両者お互いに影響し合いながら徐々に子どもや児童生徒に合うように考えた。活動前後で変化した様子を比較検討し、題材や教材、関わり方を改良していったプロセスを改良後のエピソードから意味づけしたい。

音楽紙芝居がどのような効果があるのかを筆者はこれまで特別支援学校の実践を通して、児童生徒が表現した行動を、「Co - Musictherapy における多感覚領域の視点による児童活動の比較」(中島 2002) を用いて分析し、音楽や動きのある活動ではどの感覚も向上させることを分析することができた(井上 2015)。好きな活動によって偏りがあるものの、音・動き・言葉(お話)の揃った音楽紙芝居で効果があることを実証できた。また、他の教師と一緒に複数の目で子どもの行動を分析し、論議を重ねた結果、子どもの行動の裏には、見えない内面の世界がある事が確認された(井上 2015)。音楽紙芝居を見る前と見た後の子どもの変化については、集中する・見る・活性化する・笑顔が出る・開放される・自分からしようとする等の行動変化があった。お話に音が付くといつも以上に楽しいことや、知っているお話や馴染みがある物語だからこそ絵を挟んで視覚的にも効果があり、選曲そのものにも子どもの心を捉える要素が必要なのことがわかった(井上 2020)。子どもは本来成長する可能性を持ち、そこを信頼して音楽を「手ごたえ」として機能させると、自らの動きとして表出される。さらに周りに認められることで自信に繋がりもっとやりたい気持ちを持つと思える。子どもは自らのエネルギーを生み出す力を楽しいという気持ちに支えられて育むと考えられる。(井上 2020)

I. 研究の目的

本研究は、子育て支援の場と特別支援学校とで、同じ音楽紙芝居の体験を、活動の前と終えてからの様子の変容に着目したいと考えた。子育て支援の場では、活動後の親へのアンケート結果から要因を探り、スタッフ間で話し合い、特別支援学校では教師たちで振り返りながら話し合い、教材を改良したり関わり方を工夫したりすることで、さらに音楽紙芝居が有効性を持つだろう。どんな変容が見られ、教材はどの視点で改

良すればよいものになり、関わりの重点課題は何かを検討することを目的とする。

II. 研究方法

(1) 調査対象者

三木市内の NPO 法人・子育て支援 A において月 1 回の音楽遊びの場で、子ども対象に行った活動の前後にハンドドラム活動を事後に保護者に質問紙調査を実施した。B 特別支援学校では、国数の授業で発達年齢 6 ヶ月前後～3 歳の生徒 5 人を対象に活動の前後にハ

ンドドラム活動を映像に撮り分析、教師間で経緯を話し合った。

(2) 手続き

子育て支援 A では、子どもの音楽遊びや音楽紙芝居に参加した親全員に配布し回収率は 100%であった。活動後スタッフで振り返りを行い、課題を整理して次へと繋いでいった。特別支援学校 B では、定期通院する生徒がおり、毎回 5 人全員の生徒は揃わなかったが教師間の話し合いはその都度行われ、記録を残した。両者の反省点を筆者が伝えることで、一つの活動が相互に改良された。

(3) 調査期間

2020 年 7 月～2020 年 12 月。

(4) 調査項目

1) 研究 I 子育て支援ルームの実践

子育て支援 A では、毎回ハンドドラム挨拶、音楽紙芝居、別の活動がいくつか、ハンドドラム挨拶の後、質問紙調査を実施した。質問項目は、①年齢②音楽紙芝居の内容について③音楽紙芝居を見る前と見た後の子どもの変化④どんな活動がよかったか 4 項目から回答を得た。スタッフの振り返りは話し合いやメールで行った。

(i) : 子育て支援 A での 1 回目【2020 年 7 月 19 日】(図①参照) 特別支援学校で使った大きな自動販売機の装置では、子育て支援の場では開口口に手が届かないと考え、小さな販売機を三つ作製し、コロナを意識して離れた場所で同時に活動ができるようにした。①では、0 歳 1 名、1 歳 2 名、2 歳 5 名、3 歳 2 名、5 歳 1 名・6 歳 1 名、8 歳 1 名。②では、よかった 7 名 (100%) よくない 0 名の回答を得た。ボールを入れたら何か出てくる仕組みが楽しかった、プレゼントが出てきて笑顔になっていた、チーン之音の大きさが大きくて楽しんでいて、ジュースを買うのが好きなので夢中だった。さらに良く動いていたという効果もあった。③では、変化はわからなかったが、紙芝居はよく見ていた、笑顔になっていた、集中していた。また、子どもたちがわくわくしていた、手を動かしノリノリだったという効果があった。④は、パウロ手あそび 3 名 (42%)・パウロ合奏 1 名 (14%)・バルーン 3 名 (42%)・ハンドドラム挨拶 3 名 (42%)・音絵 0 名であった。⑤は、おもしろかった 6 名 (100%)、つまらない 0 名で

あった。楽しそうに叩いていた、つけるだけで喜んでいて、パウロは家でも歌うので喜んでいて。さらに、素直に表現していた、いろんな音があって面白かった、太鼓を楽しんで叩いていた、夢中で叩いていた、体で楽しさを表現していた、全身を使い表現していたという効果があった。⑥では、下の子は初めて叩けた、変化があり、叩くようになった、初めは叩かなかったが終わりは叩いていた、音が大きくなったという効果がある一方で、始まりも終わりも叩かなかった、ちょっとびっくりしたのと恥ずかしそうだったという結果があった。

(ii) : 子育て支援 A で 2 回目【2020 年 9 月 17 日】

(図②参照) ①0 歳 2 名、1 歳 4 名、2 歳 5 名、3 歳 3 名、4 歳 2 名。②では、よかった 11 名 (92%)、よくない 0 名、無回答 1 名 (8%) で、シーンが変わっていくたび音が鳴ってワクワクした、参加型で紙芝居もよく聞いていた、ボールを入れることが 1 歳の息子もすぐにできた。また、子どもたちのわくわくする姿が良かったという、他の子どもにも目を向けた意見があった。③では、ニコニコと表情がよくなった、気持ちがほぐれてボールでマラカス (おもちゃ) をゲットした、ダンボールの販売機おもちゃで楽しく遊べた。また、最初はあの赤い箱をどのように使うか気になっていた、初めは緊張していたのが、楽しくなって積極的になった、と子どもの変化に気づく意見が寄せられた。④では、パウロ手あそび 4 名 (36%)・パウロ合奏 4 名 (36%)・バルーン 2 名 (18%)・ハンドドラム挨拶 5 名 (45%)・音絵 2 名 (18%) という結果で、音に触れる事全てがよいと思えた、合奏とても楽しそうだった、バルーンや太鼓が好きだ、パウロで子どもの心がとけた、演奏できることに夢中になった、全て楽しそうだったと感想があった。⑤では、おもしろかった 12 名 (100%) つまらない 0 名であった。バケツ太鼓を皆でするのを楽しめた、他の曲でもバケツ太鼓をしてみたい、三才の娘は何度も参加しているので上手にできた、楽しかったという意見があった。また、太鼓のばちを使うと音が出て、とても楽しそうだった、合わせて音を出すのが楽しそうだった、紐を外した方が叩きやすかったよう、元気に合奏できた、自由に自分で演奏できるのが楽しいようだった、体を動かして踊っていた、立ったのが良かった、子どもはとても楽しく過ごしていたという感想が寄せられたが、一方で少し難しいよ

うだった、スプーンはご飯の時に使うもののイメージで音を鳴らすのが難しいのではという意見が上がった。⑥では、変化があった、少し音が大きく鳴らせていた、「またこんど」で段々リズムが合ってきた、最初は固まっていたが自分からおもちゃを取りに行ったりできるようになった、叩く回数が増え最初のような恥ずかしがりはなかった、終わりの時は1人で大きな音で叩くことができた、下の子は始まりでは陰に隠れて叩けなかったが、終わりではドラムがまわってくる前からそわそわ前のめりで叩きたい気持ちが溢れていてドーンと叩いていた、最初はドキドキしていたが、最後は自信がついたように大きく音を出していたという効果があった。また、はじめより触ることに慎重になっていたという子どもの気持ちの移り変わりに目をとめた意見があった。

スタッフとの振り返りでは、一度に3か所で自動販売機をするのは難しい、一人ひとりが主人公になれる工夫が欲しい。自動販売機は赤でかわいいが子どもはポストとごっちゃになっているのでは。自動販売機という言葉を始めに説明してイメージをつけるといい。今はコンビニも多く自販機を知らない子どももいる。自販機の一つに絞る方がわかりやすくていい。子どもの目的が「おもちゃが出ること」になってしまっているので入れたボールで音が違う工夫をする。素敵な音の出る自販機を設定する。お金を入れる設定はボールでなく色画用紙でお金かカードを作る。という意見交流をした。

(iii):子育て支援Aで3回目【2020年10月17日】

(図③参照) 前回小さな段ボール箱の自販機がポストのようだったことを受けて、特別支援学校で実際に使っている大きな自動販売機を持ち込み活動した。① 0歳2名、1歳3名、2歳3名、3歳4名・5歳1名、6歳1名。②では、よかった9名(100%)、よくない0名大きい仕掛けにとっても喜んでいて、子どもにとって身近で取り組みやすかった、子どもが自分で参加できるのでよい、おもちゃがもらえるのが嬉しかった、という効果があった。③では、ボールを入れてジュースが出てきて嬉しそうだった、笑顔にと表情が変わった、本領発揮、早くやりたいといった様子だった、音楽に積極的に取り組んだ、ボールを入れられた、ベルをいい音で鳴らせたと喜んでいて、してみたいという気持ちが伝わってきた、順番を待って遊べたと感想があ

った。④では、パウロ手あそび4名(25%)・パウロ合奏7名(78%)・バルーン4名(25%)・ハンドドラム挨拶1名(11%)・音絵1名(11%)・無回答1名(11%)ドラムもバルーンも好きと感想が寄せられた。⑤では、おもしろかった9名、つまらない0名。自由に音を鳴らす楽しさを感じていると思った、太鼓を周りの子の真似をして楽しんでいた、手足でリズムを取って楽しそうだった、バケツ太鼓が大好きである、ノリノリだった、周りに合わせて手を叩いた、リズムに乗ることができた、楽しそうに色々な大きさの太鼓を叩いていた、リズムに乗って楽しく過ごせましたと感想があった。⑥では、終わりに初めて自分から叩くことができた、大きく叩くようになった、楽しそうに叩いた、楽器の楽しさを感じていた、自信を持って叩けた、下の子ははじめて自分から叩けた、終わりの時は「またこんど」のリズムで叩けたと、これまで継続して同じ活動を行ってきたからこそその感想が寄せられた。

スタッフとの振り返りでは、ひとり一人に楽器を持たせる設定はどうか。ワクワク自動販売機のテーマ曲を一緒に鳴らすのはどうか。楽器に陰影をつけて演奏するのはどうか。自動販売機は子どもと話した後、缶ジュースが出たら楽しい。子どもはジュースのイメージなのに、いきなりおもちゃが出てくるのは残念。トイレットペーパーの芯を使ってオレンジジュースや色々なジュースが出てきたらより自動販売機らしい。その自動販売機の缶が楽器になって(中に何か入れてマラカス状態にする)とよりいいかもしれない。また、どの子どもから活動してもらおうのかという点について、継続して活動するには参加している家族の背景を知ること大切という意見があった。

(iv) 子育て支援Aで4回目【2020年11月21日】

(図④参照) ①0歳1名、1歳1名、2歳2名、3歳1名、未回答2名。②音楽紙芝居の内容については、良かった6名(100%)、良くなかった0名であった。良かった理由としては、販売機の箱を挟んで子ども同士がお客さんとお店側と両方体験できてよかった、お金をよく見てボールを入れるのを楽しみ、出てくる缶に夢中になれたと報告された。また、自販機で買える歳になって来たので嬉しかった、手作りの自販機がよかったという意見が6点寄せられた。③音楽紙芝居の見る前と見た後の効果については、1)自分でできたと自信を持つ子ども。2)少しずつ場の環境に慣れた。3)

変化と音が連動して集中して見ていた。などの読み取りがあった。また、4) とても楽しそうだった。5) 緊張していた子ども紙芝居を見た後は楽しめた感想が寄せられた。④どんな活動が良かったかについては、パウロ手あそび3名(17%)・パウロ合奏3名(17%)・スパークハーフ&猫じゃらし3名(17%)・大きな布あそび4名(23%)・ハンドドラム挨拶3名(17%)・音絵1名(5%)手など使った活動が大切だという意見が挙げられた。⑤手作り楽器で合奏したことについては、おもしろかった6名(100%)、つまらない0名であった。面白かった理由としては、1) 太鼓が好きなので本当に楽しそう。2) 皆で合わせるととても良い。3) スプーンを振って出る音が可愛い。など、音色についての感想も寄せられた。また、4) バケツ太鼓を力強く叩いて生き生きしていた。5) リズムがよい。6) 歌っていて楽しそう。7) 慣れてくると太鼓を腰に掛けることが気に入った。8) 自分たちの鳴らす音に興味を持って楽しんだ、と感想が挙げられた。⑤ハンドドラム挨拶でどんな変化が見られたかについては、1) ハンドドラムに興味を持っていた。2) 終わりの方がより大きな音でしっかりと叩くことができた。3) 最初は恥ずかしくて叩けなかったのが、最後は自分で叩きに行った。4) これまでずっと参加してきたが初めて自分から終わった後に叩けた。5) 以前より待てるようになったといずれも前回の様子から成長したことが報告された。

(v):子育て支援Aで5回目【2020年12月19日】

(図⑤参照) ①0歳1名、1歳3名、2歳5名、3歳3名、4歳0名、5歳3名②音楽紙芝居の内容については、良かった12名(100%)、良くなかった0名であった。良かった理由としては、ドキドキしていた、何度も参加しているのでよくわかって楽しめた、お客さん側と自動販売機側ができてよかった、お店屋さん側が楽しかった、以前より大きな販売機がよい、楽しそうに参加したと6点感想が挙げられた。③音楽紙芝居の見る前と見た後の子どもの変化については、1) 入れる事、取ることに集中していてマラカスの合奏には気持ちが向かなかった。2) いろいろ考えている顔をしていた。3) 目で楽しんでいた。4) ワクワクして目がキラキラしていた。5) 最初は恥ずかしそうだったが楽しめた、など子どもの内面に迫る読み取りが感じられる感想だった。④どんな活動が良かったかについては、パウロ手あそび1名(5%)・パウロ合奏5名(27%)・マラカ

ス合奏1名(5%)・大布くぐり7名(38%)・ハンドドラム挨拶4名(22%)・音絵0名であった。良かった理由としては、1) みんなで音を合わせるのはいつも楽しそう。2) 体で楽しさを表現していた。3) どんどん活動が展開していくのが飽きなくて楽しめた。4) 恥ずかしさがなくなっていた。5) 全てが楽しいと感想が寄せられた。⑤手作り楽器の合奏では、おもしろかった10名(90%)、つまらない0名、無回答1名(9%)であった。面白かった理由としては、1) 体をスプーンで叩くと心地よさそうだった。2) 小学生でも楽しめた。3) バケツ太鼓ではバチを持って楽しそうに叩いていた。4) 前回参加した時よりもしっかり叩けて楽しそうだった。5) みんな身体で楽しんでいた。6) 表現する喜びを見た。などの感想があったが、7) スプーンの音を出すのが難しかった、8) スプーン・バケツでもう少し合奏したそうだった、と課題も残した。⑥では、やさしく叩けていた、『ま・た・こんど』の「ドン」のリズムがリズムを感じて叩いたように感じた、続けて参加することでも自信を持って叩けるようになった、活発的になった、終わりの方が自信を持って叩けていた、終わりまで待てたと感想があった。

Ⅲ-1. 結果と考察

調査の結果、①年齢については、0歳児から8歳までの子どもを対象に活動ができた。異年齢で同じ活動を楽しめることがわかった。②音楽紙芝居の内容については、よかったと回答した者が大半であった。音楽紙芝居の内容が殆どの人に受け入れられていることが分かった。③紙芝居を見る前、登場人物になって販売機の前に行きお辞儀をし、お金やボールを入れてベルを鳴らし、出てきた缶を受け取り、販売機役と握手する見立て遊び、終了後の子どもの変化については、集中する、見る、活性化する、笑顔が出る、開放される、自分からしようとするなどの、行動変化があった。お話を音が付くといつも以上に楽しいことや、短いフレーズのメインテーマ曲を繰り返しタイミングよく鳴らすこと、対照的なサブテーマ曲を鳴らすことでお話を陰影が出、律動感が加わり、子どもたちの場面の理解を助け、次の場面へ誘う効果がある。そこでは、演奏する速度がわりに早めで、弾むような音色に子どもの心を捉える要素があることがわかった。また、買う側だけでなくお店屋さんのように売る役で販売機の後ろに回り、赤いお金やボールが入ってくると赤い缶、青な

ら青い缶をトレイに入れて差し出す役をやってみたくなる子どもたちが存在した。少し難しいことへの挑戦は子どものやる気を引きだした。④どんな活動がよかったかでは6回行った活動を通した平均値では、手遊びの活動は25%の支持率で、合奏は34%、布を使った感覚遊びでは29%、ハンドドラム挨拶27%、音絵7%の支持が得られた。

IV-1. まとめ

これまで子育て支援ルームの場では、毎回違うお話を子どもたちに楽しんでもらおうと試みてきたが、今回はずっと同じお話を積み重ね、送り手から発信するだけでなく、受け手の子どもたちにも参加してもらって成り立つように計らった。また、最初の頃は子どもたちを3列に分け、3か所で一斉に自動販売機に向かう方法で活動を展開したが、お互いに見合うことがかなわず、何をやっているのか分からないまま場が進んでしまった。その日のスタッフとの振り返りで、一人ずつ前に出てみんなが見ているところで自動販売機のお買い物をしよう変更した。1人ずつ出ることで、順番を待ったり、お互いに見合ったり、活躍を認め合える場になって行った。年長の子どもが、思いもかけないことに、買う側から売る側を「してみたい」と言い出し、心細いので、まずは母と一緒に販売機の裏で入ってきたボールやお金の色を見て、考えては缶を出した。大人が考え用意した場が、子どもによって変貌を遂げた瞬間である。難しいことに思えたが、その難しいことをやり遂げたそのことで、子どもは自信に満ち溢れ、次へのステップへとますます意欲を持った。真似をしてやろうとする子どもも出てきた。

場面転換の度に短いフレーズのメインテーマ曲を奏で、繰り返すことで次への動きを誘った。子どもたちは一緒にこの短いフレーズを体中で歌い、一緒にお話を進めたと思える。曲が鳴ると次の場面になる子どもにもわかりやすい展開にしたことで、わかってできる

活動に繋がった。

サブテーマは、お金やボールを選ぶとき、「どれにしようかな～」と考える場面や缶が出てくるタイミングで使用し、メインテーマ曲の動きと区別できる配慮も非常に子どもたちの理解に役立てた。

また、『パウロ』の合奏では、最初に小さい活動の手遊び、次にスプーン楽器合奏、最後にダイナミックなバケツ太鼓合奏へと次第に活動を膨らませ、クライマックスで大きな布を使った活動で感覚的な充足感を味わった子どもたちは、活動後のハンドドラム挨拶で、やりきった充足感を叩くことで表現できた。

子育て支援ルームの場で、子どもが喜んで自分でやりたくなる仕掛けづくりは、何度も同じ活動を繰り返す中で、子どもとのやりとりの中で見えてきたものがヒントになる。また、スタッフからの助言や、子どもの姿をつぶさに捉えた母たちが発信することも逃さず受けとめ、次の時には改善点を実行に移していく過程が大切である。

子育て支援ルームでの活動は1人で進めるよりもスタッフと話し合って進めていく技量が問われると考える。そこでは子どもたちの親の存在は大きくその影響は計り知れない。これからの課題は子育て支援ルームで日常的に起こる問題を共有しながら、一緒に考えていく姿勢を崩さず、ともに母親と育ち合うことではないかと考える。



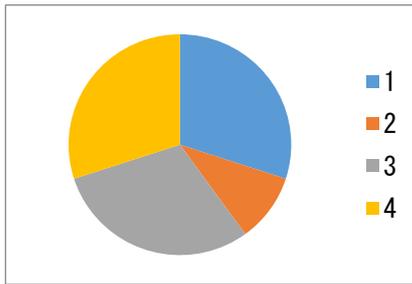
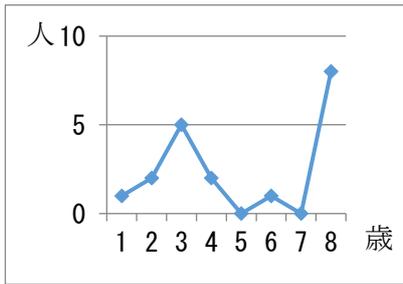


図1 子育て支援Aでの1回目【2020年7月19日】

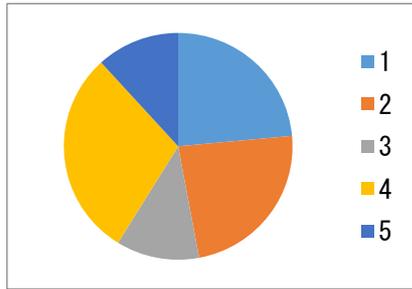
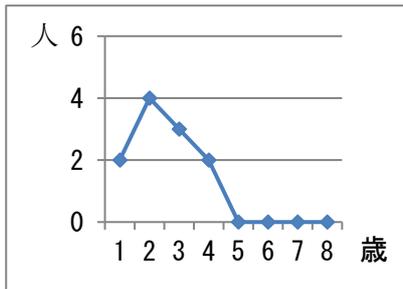


図2 子育て支援Aで2回目

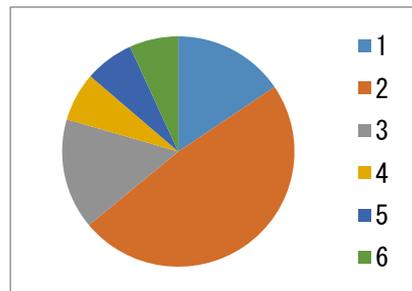
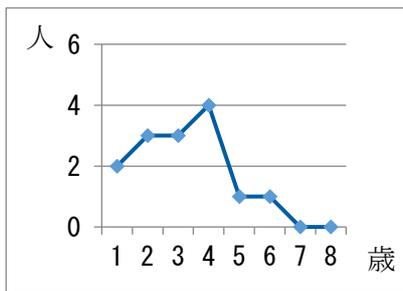


図3 子育て支援Aで3回目

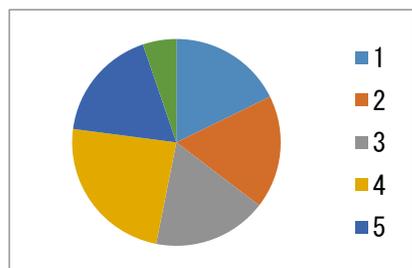
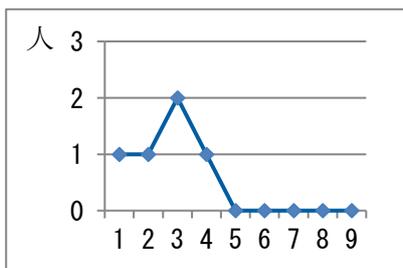


図4 子育て支援Aで4回目

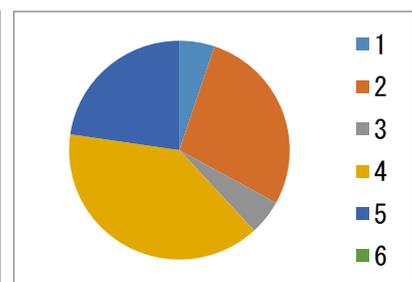
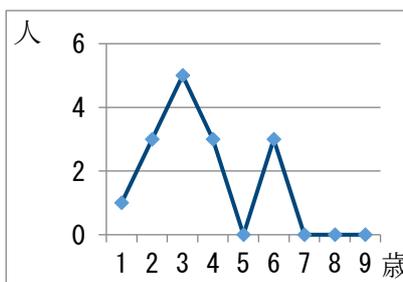


図5 子育て支援Aで5回目

2) 研究Ⅱ 特別支援学校での実践

B 特別支援学校では、毎回ハンドドラムで挨拶、音楽紙芝居、絵本読み聞かせ、個別指導、ハンドドラム挨拶、生徒の実態に合った教材の工夫改良を教師間で行う際に授業ごとに振り返って話し合った。生徒は中学部3年の5人。Aは発達年齢6歳、Bは発達年齢6歳自閉的傾向、Cは発達年齢2歳自閉症てんかん、Dは発達年齢3歳自閉症てんかん、Eは発達年齢6か月ムコ多糖症。

(i) : 特別支援学校 B【2020年7月】

特別支援学校 B : 担当教師3人で話し合ってどんな題材を進めるか吟味した。何かが出てくる楽しさとお話の面白さを兼ね備えた加藤ますみ作「ぼんたのじどうはんばいき」に注目し読み合わせ、そのまま教材にするのでは生徒の実態から見て難しいと判断した。そこで「ぼんたのじどうはんばいき」を元にオリジナルの「自動販売機で展開できるお話」を作ることにした。紙芝居は自動販売機が主人公になった絵柄でオリジナルのものを創作制作した。お金の代わりにボールを丸い穴に入れ、お札に見立てた葉っぱを入れる口は平たい形にし、入れると、中にいる教師がおもちゃを出して出てくる仕掛けにした。教材を作るにあたり留意したことは、子どもの好きな色である、赤や桃色に塗られた、実際に街角で見かける大きさの自動販売機を段ボールで作る。可愛い顔のように見えるよう目を想定した二つ穴を開け、ベルを取り付け鳴らせる仕掛け、重度の生徒がボールを掴んで離すと入れることができる半筒状の飛び出た低い位置の開き口も設置した。あたかも販売機が喋るような設定にした。お話の進め方は、オルフの木琴で短い「テーマ曲」や「サブテーマ曲」

(ド～レミソラドソラソラド～の簡単なメロディのテーマ曲・ドッドドド～ドッドドド～のサブテーマ曲)を「お話」と交互に奏で、『早く誰か来ないかなあ』・「テーマ曲」・『きました、きました、お客様』・「テーマ曲」・『いらっしやいませお客様』・「テーマ曲」・『なににしようかなあ』・考えるときの「サブテーマ曲」・『赤いボールをくださいな』・「サブテーマ曲」・赤いボールを自販機に入れる・ベルを『チン』と鳴らす・『きました、きました、赤いボール』・「テーマ曲」・品物を出す・受け取った生徒と教師が握手『やったー、これで大成功!』・「テーマ曲」という構成で、繰り返し音楽を挟みながら紙芝居を進めた。自販機から出てくるのは、

フェイク果物、フェイクケーキなどである。

(ii) 特別支援学校 B【9月】

プレゼントが出てくる仕組みになかなか注目しない生徒がいる。他の生徒がやっているときに待ちきれずに寝てしまう生徒、気持ちがそれで立ち上がろうとする生徒がいる。そこで、プレゼントを持ちやすいマスコットやぬいぐるみに変えてみた。また、これまで既に授業の最初にハンドドラム挨拶を活動に入れていたが、ハンドドラム挨拶を授業の最後にも入れて、前後の生徒の変容を見ていくことにした。昨年の授業で馴れた活動だったので、生徒は自然に叩くことができた。

(iii) 特別支援学校 B【2020年9月】

主指導が、自動販売機の裏で操作をする際、沢山のボールや葉っぱが目の前にあると、全てを使ってしまうがちで生徒の実態に合わない難しい問題を出すこともある、準備段階で最小限の教材にしておくことが必要。重度の生徒に葉っぱがお金という概念は難しく、掴みやすいサイズのボールを渡して、ボールを持った手を放して入れるという単純な活動にする。軽度の生徒は、葉っぱをすでに何枚か持ってしまったあとに「葉っぱを5枚ください」と声をかけると混乱してしまう姿があるので、教師がまず提示し、渡しては机に置いて、数えやすいように「1. 2・・・」と声掛けしていく。どの生徒も葉っぱがお金であると見立てることは難しいという意見が出、葉っぱが入る入口は狭いこともわかりにくいので、生徒の実態に合わせて葉っぱかボールを選んで提示する。また、教師が、「赤いボールをくださいな」と言いながら赤いボールを目の前に差出して手渡す方が、生徒がよくわかって自販機の開き口に入れられる。オルフ木琴のテーマ曲は限られた教師しか演奏していないが、どの教師も鳴らせる方がよい。ハンドドラム挨拶を最初は「こんにちは」5回叩かせ、「またこんど」で5回たたかせたいという意見が出た。

(iv) 特別支援学校 B【10月】

出てくる商品を缶ジュースにし、赤いボールを入れたら赤いジュース缶、青いボールを入れたら青い缶ジュースが出てくるように変えた。穴に色を付けて選んだ色のボールを入れたくなる設定をする。葉っぱは止めて丸い大きな硬貨を真似た段ボール製のお金を用意した。オルフ木琴を鳴らすことができる生徒と一緒にテーマ曲を叩くことにする。自販機の前まで来てボー

ルを入れた生徒が出てくる商品を待てない様子に、出てくることを知らせる音をベル、鉄琴やハンドドラムで知らせるように変えた。しかし、音を出すのに手間取っている間に生徒の気持ちがそれてしまう。

(v) 特別支援学校 B【11月】

「こんにちは」の数、5回叩くことを進める。かずへの意識を高める意図があった。また、同様に「またこんど」の5文字を音で表すように意識づける。→重度の生徒には活動前の叩き方と、活動後の叩き方を比べて変化するプロセスを読み取る。軽度の生徒には5回鳴らす事を引き続き進めるようにする。

お金を、わかりにくい「葉っぱ」にする設定をやめ、葉っぱの厚さと同じ赤・青の100円と書いた段ボール円形を用意する。青い色・赤い色のボールをお金代わりにする、ボールをつかみやすい大きさに限定、発達の高い生徒には「〇いボールをくださいな」と声掛けし2・3種の色付きボールの中から選んで入れてもらう設定、生徒によっては赤青のみ、あるいは「赤いボールをくださいな」と言って赤のボールを渡すなど生徒の実態によって呼びかけを変える。また、授業では、赤いボールと青いボール一つずつ重度の生徒に用意し、青いお金赤いお金は2枚ずつ軽度の生徒向けに用意した。ジュースの缶は出てきたらわかるように音が鳴る仕掛けにする、商品が出てくると何か知らせる音を作り出す、教師が叩いていた木琴を生徒が叩く、木琴の音源をiPadに録音して生徒にプレイを押してもらってお話を進める、重度の生徒Cには引っ張って取れるマジックテープ付きの缶を用意。缶は赤いボール、青いボールに対応して赤い缶・青い缶を用意する。

生徒がボールを入れ、ベルを鳴らすと出てくるジュースに気づけるように、鉄琴を鳴らす、ハンドドラムを鳴らすなど楽器でジュースが出てきたことを知らせるよう試みたが、間があくと生徒は気持ちがそれてしまう。一連の流れがスムーズに行く事が必要であり、ボール、ベル、すぐにジュース缶が出てくるように販売機の裏で教師が対応した。

生徒Dは音楽があると授業に集中できる。昨年の国数の授業でも「ねこのピート」でiPadを使って教師と一緒に画面を押さえて操作することを積み重ねてきたので、必ずできる確信があった。生徒A、Bは勿論のこと、どの生徒も教師が手を添えて一緒に軽く触れるとできると考え、木琴の演奏をiPadで録音し、生徒が

ひとりで、あるいは教師と一緒に指で押さえてプレイし、お話を進めた。生徒が自販機の前に来てボールを入れベルを鳴らしたら間髪入れずに商品が出るようにすると、生徒はよくわかって商品を取り出した。iPadを鳴らすのを希望者で交代してできるようになってきた。重度の生徒Eには引っ張って取れるマジックテープ付きの缶を用意。生徒Eは、缶ジュースならよくわかって自分の手で取ると口に持って行き飲もうとする様子があった。

(vi) 特別支援学校 B【12月】

12月になるとコロナの影響で休みがちな生徒が増え、国数の時間は限られた人数しか参加者がいなくなってきた。おおむね3名の生徒が参加する授業隊形。わくわく自動販売機のiPadの音楽でお話を進めることに限界がある事がわかってきた。iPadの画面に触れて音楽を作動するまでに、ほんのわずかであるが誤差が生じる。その誤差で生徒の気持ちは萎えてしまうのだ。ある日、思い切って生演奏にしたときの生徒の反応は、これまでとは違って、大きな笑い声を出す生徒が授業の場の雰囲気牽引する役になり、瞬く間に場が活性化し、周りの生徒も影響を受けて躍動感が溢れ出し、生徒の表情が緩み、どの生徒も自分から動き始めた。その後の時間も、楽しい自動販売機の活動が繰り返されたのは言うまでもない。

Ⅲ-2. 結果と考察

生の音が生徒を動かすというエピソードから教師たちは、他の題材でも、録音した音源でない音楽の必要性を感じた。生徒が自らわかって動けるように、教師が生ギター演奏に変えると、途端にその活動も生き生きし始めたのである。「コロちゃん、どこ」生徒が変わると教師も変わる、そんな実体験を経て、次の学期は、新たに題材を組むことになった。休む生徒が存在することで、生徒への対応が手厚くできるからこそ、生演奏である。通常ならギターやキーボード、木琴に教師が1名取られてしまうと、その分生徒に寄りそえる教師がいなくなる。

「うた」をつけた活動を展開してはどうかと提案があり、大きな布を囲んで引っ張り合い、「洗濯物」を見立てた活動で歌いながら展開することになった。

Ⅳ-2. まとめ

(資料【子育て支援Aと特別支援学校Bの「わくわく自動販売機」変遷表】参照)

特別支援学校での授業実践が、子育て支援の活動と共通してよいところがあり、共有できる題材や素材があると考えてきた。今回特別支援学校と子育て支援の場で、同じ「音楽紙芝居『わくわく自動販売機』」を使用して両者の活動を振り返りわかってきたこと(参照:資料【子育て支援Aと特別支援学校Bの「わくわく自動販売機」変遷表】)は、どの現場でも関わるスタッフや教師たちが互いに活動について話し合い、考え続ける事の必要性である。リズムカルな短いフレーズの台詞でお話を進め、動きのわかる絵や場面が変わるごとに聞こえてくる音楽をけん引役にして活動を展開してきたが、そこでは常に目の前の対象者に合わせて如何していくかが論議され、変化させていくことが重要であった。

V. まとめと課題

オルフの基本理念 *elementar* とは、オルフの言葉によると音楽だけではなく、動きや言葉と一緒にあるので、聞くだけでなく音楽と一緒に演奏し、かかわるものだとしている。(Orff, 1964)まさに、「音楽紙芝居」が、動きや言葉、音楽のどの要素も相互関係があって成り立ち、対象となる子どもや生徒と一緒に演奏しかかわる事が、オルフの言う基本理念 *elementar* と繋がりがあある。

子育て支援Aと特別支援学校Bで、共通してわかってきたことは、大人や教師が用意した場で、子どもや生徒の見せた姿を捉え、次はもっと子どもの力を引き出すには、どう関わっていかうか、教材をどう使っていこうか、活動の流れをどう変えようかと考えることによって変貌を遂げ効果に繋がった。動きや言葉を映し出す、心を捉えるわかりやすい音楽は、子どもや生徒を活動の渦に巻き込める。そこで一緒に演奏したり、動きを付けたり、リズムを作り出す言葉が相互に作用して、いわば遊びの要素が溢れる、その場で紡ぎだされる生き生きとした空間が子どもや生徒の力を育む。

ちょっと難しいことが、できたことで、子どもや生徒は自信に満ち溢れ、次へのステップへとますます意欲を持った。それを見て真似をしようとする子どもや生徒がいた。この効果を見逃さず、実態を把握しながら、目の前の対象者に合わせて如何していくかをスタッフや教師間で話し合い、柔軟に対応してどう呈示していくか、どう変化させていくか考えていく事が今回の実践では必要であった。これでよいという活動はな

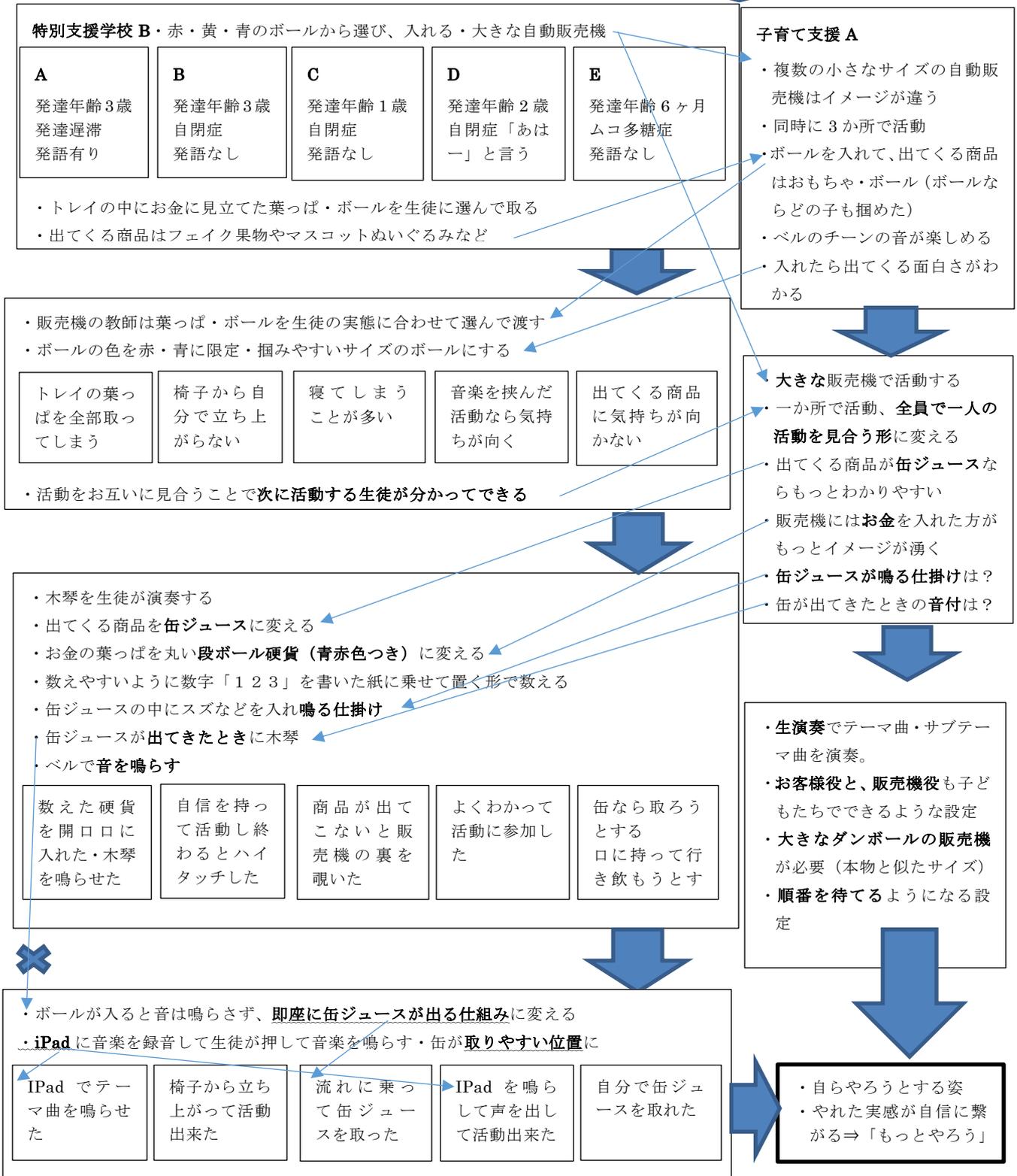
い。周りのスタッフや教師間で、常に考え続けることが肝要で、対象者の子どもや生徒を育みつつ、大人や教師も育ち合うことが大切である。これからも継続して音楽紙芝居の効果を検証していきたい。

参考文献

- ・中島恵子・山下恵子(2002)「音と人をつなぐコ・ミュージックセラピー」,春秋社,p.55-59. p.217-228.
- ・二股泉(1999)「音楽療法の設計図」,春秋社 p.9-35,p.28-39.
- ・加藤ますみ「ぼんたのじどうはんばいき」、ひさかたチャイルド
- ・ESTÉVÃO MARQUES 「Baile do Colherim」 Brasil
- ・春秋社「静かな森の大きな木」白井裕美子「こんにちは」
- ・Nordoff-Robbins Center for Music Therapy at New York University
- ・David Marcas 「It's so exciting(Hello)」
- ・David Marcas&Allan Turry 「Singing on the Microphone」
- ・音と動きの研究 48(2020), 日本オルフ音楽教育研究会, p56-57..
- ・名須川知子・兵庫教育大学「まあるく子育て」編集委員会 (2017)「まあるく子育て」神戸新聞総合出版センター. p.86

資料【子育て支援 A と特別支援学校 B の「わくわく自動販売機」変遷表】

ポンタの自動販売機を活動に持ってくる最大の難しさはストーリーの中で「おともだち」を注文する場面だった。そこで、入れたら出てくる面白さを単純化するオリジナルが必要だった。キャラクターデザインも子どもが好きな丸を多用したもの、赤、ピンクの色彩が必須。短いメロディのテーマ曲、違う動きだとわかるサブテーマ曲も必要。テンポよく進む流れ、声かけ、教材の精選など完成への道のりは続く。



③ 2021年度 奨励賞受賞論文 小学2年生における特別の教科「道徳」の授業方略に関する研究 —主体的・対話的で深い学びを目指した1年間の実践から—

33期 教育コミュニケーションコース 仲井勝巳（埼玉県）

本研究の目的は、道徳教育の授業方略や評価を、具体的事例を基に検証することであった。そして、小学2年生における特別の教科「道徳」の1年間を通じた授業実践から、主体的・対話的で深い学びに関して、授業記録や学期ごとの振り返り記述、アンケートから次のことが明らかとなった。

①毎時間の振り返り記述は、「道徳的な判断力」、「心情」、「実践意欲」について分類し、シールを使って表現することで、教師の指導と児童への評価に関して一体化を行えることがわかった。

②主体的・対話的な学びに関して、毎時間の授業構成で「自分で考える時間」、「友達と考える時間」、「クラス全体で考えを共有する時間」を設定することで、具体的に確保できることがわかった。アンケートからも「主体的な学び」や「対話的な学び」のカテゴリーで肯定的な結果を得られた。

③小学2年生の児童が1年間の授業で最も考えることができた内容は、「主として人と関わること」であった。次いで、「主として集団や社会との関わりに関すること」、「主として自分自身に関すること」、「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の順であることがわかった。

キーワード：授業方略、道徳、小学2年生、振り返り、主体的・対話的で深い学び

1 研究目的

文部科学省(平成29年7月)小学校学習指導要領(平成29年告示)解説にある特別の教科「道徳」の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」とある。

また、最近の研究動向において、町畑ら(2020)は、「豊かな心の育成」に深く関わる道徳教育について、A県内の小学校における現状と課題を把握し、その課題解決に向けた道徳教育のマネジメントの在り方について次のように提言した。調査結果から「道徳科の授業づくりや評価の難しさ」や「まなびフェスト(学校ビジョン)と道徳教育を関連させる難しさ」について、道徳教育のマネジメントとして評価の研修会、授業改善の研修、まなびフェストと道徳教育を関連させる取組を連携協力校で実践し、一定の成果が認められた。しかし、A県の大規模校1校のみの実践であるため、他の学校規模における本研究での道徳教育

のマネジメントの有効性は明らかになっておらず、残された課題として、業務改善の視点を含めた研修を行う時間の確保や評価の在り方を挙げた。

中山ら(2020)は、平成28年3月に学習指導要領が告示され、平成30年から小学校で全面実施されている「特別の教科 道徳(道徳科)」を総合単元的な道徳学習を展開した事例を基に、子どもの学びを深めるための道徳科の授業についての実践報告がある。これは、子どもが身近な社会に対する問題意識を持ち、より良い生き方について考えて学ぶ授業にするため、道徳的価値と既習知識とのつながりや構造化される授業づくりを目指すようなカリキュラムデザインの事例であった。

以上、町畑らは、主に道徳教育のカリキュラムについての研修会の在り方を、中山らは、主に道徳授業の在り方を検討するものであった。これらから、本研究の位置づけとして、道徳科の授業方略や評価を、より具体的な事例を基に検証することにある。すなわち、本研究の目的は、小学2年生における特別の教科「道徳」の1年間の授業実践から、児童の振り返りやアン

ケート、評価に着目し、主体的・対話的で深い学びに寄与する授業方略について考察することである。

2 研究方法

2019年度1～3学期、日本国内にあるB小学校2年C組の道徳の授業時間で実施した。学期ごとのアンケートで回答を得ることができた児童を対象とし、1学期30名、2学期30名、3学期28名とした。ただし2020年2月に緊急事態宣言があり、付録①～③に関しては、普段の授業時間を確保することが厳しく、短時間で3テーマを実施することになった。

2.1 授業方略について

主体的で対話的で深い学びとなるように、道徳の教科書や道徳ノートを使って指導する際に、自分で考え時間、友達に自分の考えを伝える時間、クラス全体で考えを共有する時間を授業内で設定した。学級担任は児童の実態を把握した上で、教科書のテーマ内容を扱い、児童が自分の意見を言いやすい雰囲気や友達の見聞を聞く姿勢を大切にしたい。教室掲示の例（図1）で、「はっぴょうのしかた」、「きき方」、「声のものさし」の例を示し、発言しやすい学級経営に取り組んだ。



図1 教室掲示の資料

2.2 授業の評価について

道徳ノート、各テーマの振り返りシート、毎学期に振り返りのアンケートを実施した。特に、児童の振り返りをする際に、「今まで考えたこともなかったこと、はっ見したこと」（道徳的な判断力）、「すごいなあ、いいなあと思ったこと」（心情）、「自分でもできそうだが、やってみたいなあと思ったこと」（実践意欲）に関して評価の観点から分類し、書きやすいように指導した。このような記述に関する指導は、学習活動の中で、児童自身が「気づく」（道徳的な判断力）→「考える・ふかめる」（心情）→「見つめる・生かす」（実践意欲）ができるように期待した。さらに、学期終了時の振り返り時に、アンケート（図2）を取得した。2、3学期も同様にアンケートの項目等を変更して取得した。さらに、アンケート項目によって児童の考えを具体的に表現できるように記述する箇所も設けた。

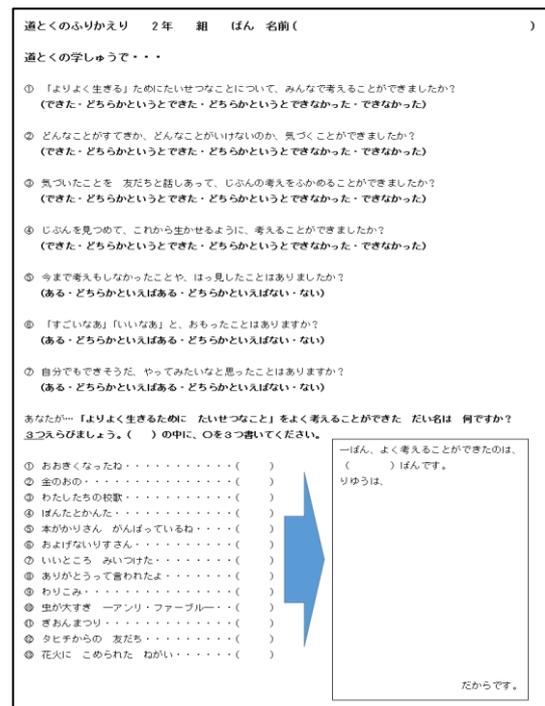


図2 児童のアンケート用紙(1学期)

3 結果と考察

道徳の授業では、テーマごとに児童の反応が異なるものであった。身近で日常生活に近く、児童の実体験のあるものであればイメージをつかみやすく、

考えも深まった。反対に、実体験が少ないものは、イメージを持つことに時間がかかる場合があった。

1学期の事例「タヒチからの手紙」より、児童が南の島国から来たアイトのこと等、話の内容を読み取り、主体的に自分で考えたことを隣席の友達、クラス全体へ対話的に共有していった。板書(図3)に関して児童が主体的・対話的に学ぶことができるようにした。その授業の振り返り(図4)から「これから外国人の人と一緒にあそんだりしてみたい」とあり、この記述は、主に「自分でもできそうだ、やってみたいなと思ったこと」(実践意欲)を読み取ることができる。

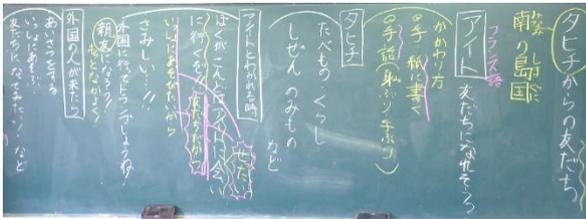


図3 「タヒチからの手紙」の板書(1学期)

同様に、2学期や3学期も毎時間、授業の振り返りを行い、児童の記述に関しては、主に「今まで考えたこともなかったこと、はっ見したこと」(道徳的な判断力)を読み取れる内容であれば黄色いシール、主に「すごいなあ、いいなあと思ったこと」(心情)を読み取れる内容であればピンクのシール、主に「自分でもできそうだ、やってみたいなと思ったこと」(実践意欲)を読み取れる内容であれば緑のシールを貼って、児童自身が書いた内容を視覚的に振り返られるように、教師側で評価した。

よって、これらシールの数を確認することで、児童が道徳の授業で、道徳的な判断力、心情、実践意欲に関しての評価(図4, 5)をすることができるようになった。また、この振り返りシートは、準拠ノート(図6)で学んだことを踏まえ、毎授業の最後にする際に取得し、児童自身も自分の振り返りのシールを見て、どのような学びであったのかを確認できるような仕組み

になったと考えられる。

図4 児童の振り返り(1学期)

図5 児童の振り返り(2学期)

毎学期の振り返りアンケートの結果(4件法)を表1にまとめ、さらに、児童の学び方のカテゴリーを表2にまとめた上で考察を行った。

表1より、項目②⑤⑥の主に「主体的な学び」に関する質問内容では、児童の自己評価が高い傾向にあるといえる。項目④の主に「主体的な学び→日常生活への活用」に関する質問内容では、最も自己評価が低い傾向にある。しかし、項目④に関しては、1学期から2, 3学期にかけて自己評価が上昇した傾向がうかがえる。このことから、道徳の授業方略が関係している可能性も推測される。また、項目①の主に「対話的な学び」の質問内容、項目③の主に「主体的な学び→対話的な学び→主体的な学び」の質問内容、項目⑦の主に「主体的な学び→日常生活への活用」の質問内容では、自己評価がやや高い傾向があることが読み取れる。

表2より、児童の学び方のカテゴリーに分けた平均結果から、項目ごとに大きな差はなかったといえる。

表1, 表2の結果からは, 学期ごとの児童の自己評価の変動はあったが, 1年間の平均から主体的・対話的な学び, さらには日常生活への活用に関して, 児童の自己評価の観点から概ね達成したと考えられる。これらはいくまで, 児童の自己評価であるので, 教師側の評価は, 前述の道徳的な判断力, 心情, 実践意欲から分析した。

表1 アンケート項目の結果(4件法)

アンケート項目	1学期 (30名)	2学期 (30名)	3学期 (28名)	年間 平均
①「よりよく生きる」ためにたいせつなことについて、みんなで考えることができましたか？	3.6	3.6	3.6	3.6
②どんなことがすてきか、どんなことがいけないのか、気づくことができましたか？	3.5	3.7	3.8	3.7
③気づいたことを 友だちと話しあって、じぶんの考えをふかめることができましたか？	3.4	3.6	3.5	3.5
④じぶんを見つめて、これから生かせるように、考えることができましたか？	3.1	3.4	3.4	3.3
⑤今まで考えもしなかったことや、はっ見したことはありましたか？	3.5	3.6	3.6	3.6
⑥「すごいなあ」「いいなあ」と、おもったことはありますか？	3.7	3.6	3.7	3.7
⑦自分でもできそうだ、やってみたいなと思ったことはありますか？	3.7	3.5	3.6	3.6

表2 児童の学び方のカテゴリー

児童の学び方のカテゴリー	アンケート項目	項目別の平均
主に「主体的な学び」に関する質問内容	②⑤⑥	3.6
主に「対話的な学び」に関する質問内容	①	3.6
主に「主体的な学び→対話的な学び→主体的な学び」に関する質問内容	③	3.5
主に「主体的な学び→日常生活への活用」に関する質問内容	④⑦	3.5

アンケート結果(表3)では, 児童が「よりよく生きるために大切なことをよく考えることができた教科書のタイトル」に関して, 毎学期に集計し, それら

の結果をまとめたものである。また, 表3をさらに, 教科書のタイトルに関する観点でカテゴリー分けしたものを表4に集計した。

1学期で最も考えることができた内容で, 選択3つに関しては, 「本がかりさん ががんばっているね(C)」(12名), 「虫が大すき-アンリ・ファーブル(D)」(17名), 「花火に こめられた ねがい(C)」(10名)であり, 最も選択した1つは「虫が大すき-アンリ・ファーブル(D)」(7名)であった。

また, A~Dの観点からの選択では, 1学期の児童は, Cの「主として集団や社会との関わりに関すること(5つ)」が多く, 次いで, Dの「主として生命や自然, 崇高なものとの関わりに関すること(2つ)」, Aの「主として自分自身に関すること(4つ)」, Bの「主として人と関わること(2つ)」となった。教科書の扱うテーマ数がCの内容が多いことから, 児童の選択肢も多かったと十分に考えられる。しかし, 選択が最も多かったタイトル「虫が大すき-アンリ・ファーブル(D)(7名)」は, おそらく2年生の生活科において生き物を扱う機会があり, 他教科との関連から内容を深めることができたのではないかと推測される。

2学期で最も考えることができた内容で, 選択3つ(同数含め4つ)に関しては, 「あぶないよ(A)」(7名), 「きまりのない学校(C)」(7名), 「きつねとぶどう(B)」(14名), 「ぐみの木と小鳥(B)」(17名)であり, 最も選択した1つは, 「きつねとぶどう(B)」(8名)であった。

また, A~Dの観点からの選択では, 2学期の児童は, Bの「主として人と関わること(5つ)」が多く, 次いで, Cの「主として集団や社会との関わりに関すること(6つ)」, Aの「主として自分自身に関すること(5つ)」, Dの「主として生命や自然, 崇高なものとの関わりに関すること(1つ)」となった。Dに関しては, 扱う内容のテーマ数が少ないこともあり, 大きく差が出たと推測される。最も1つとしての選択が多かったタイトル「きつねとぶどう(B)」(8名)に関しては,

子ども達の振り返りから「家族をまもりたい」(実践意欲)、「かぞくはとつてもだいじなんだとわかった」(心情)という記述があり、児童にとって自己を見つけ、自己の生き方について考えを深めることができたのではないかと推測される。

3学期で最も考えることができた内容で、選択3つ(同数含め4つ)では、「なまけにんじゃ(A)」(11名)、「七つの星(D)」(11名)、「あいさつがきれいな王さま(B)(15名)」、「ハンナのなみだ(C)」(15名)であり、最も選択した1つは、「あいさつがきれいな王さま(B)」(7名)であった。

また、A～Dの観点からの選択では、3学期の児童は、Dの「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること(2つ)」が多く、次いで、Cの「主として集団や社会との関わりに関すること(2つ)」、Aの「主として自分自身に関すること(2つ)」、Bの「主として人と関わること(1つ)」であった。3学期に関しては、新型コロナウイルスの影響もあり、時間の確保が難しかった中での実践である。その中で児童が最も選択したタイトル「あいさつがきれいな王さま(B)」(7名)を教科書準拠のノート記述(図6)から考察する。

まず、物語の内容を踏まえた上で、児童が主体的に考えられるように王さまになりきった例えで記述させると「あいさつはだいじだと思(っ)た。あいさつの歌をきいてあいさつはいいものと思った。」とあり、この児童は心情を深めていることが読み取ることができる。

その後、児童が考えたことを、友達に伝え合い、友達の考えで気づいたこと、深まったことについて書くと「あいさつをするとすっきり!!」と確認された。さらに、「自分からすすんであいさつできたとき、どんな気持ちになるか」を書くと、「あさ、あいさつするときさいしょすっきりしないけどすっきりした。(かぞく)」と確認された。この事例から、児

童はこのタイトルの学習において、主体的・対話的な活動を通して、学びを深めることができたのではないかと推測される。もちろん、この準拠ノート(図6)を活用後、毎時間の振り返りプリント(図7)を実施した上で、児童が改めてどんなことを学んだのか(道徳的な判断力、心情、実践意欲)を評価した。その児童の振り返りでは、「あいさつはきもちをよくするものだからたいせつにしよう」(実践意欲)とあった。

このような授業方略を1～3学期に行うことで、児童は授業最後の振り返りに関して、自分の考えを意識し、表現することに慣れて記述できるようになったのではないかと推測できる。すなわち、テーマや内容を読み取り、具体的に表現する力が備わってきたのではないかと考えられる。



図6 準拠ノートの記述(3学期)



図7 児童の振り返り(3学期)

表3 児童が「よりよく生きるために たいせつなことをよく考えることができた教科書のタイトル」

学期	番号	教科書のタイトル (内容)	選択3つ	最も選択した1つ
1 学期 (30名)	1	おおきくなったね (D)	6	3
	2	金のおの (A)	7	2
	3	わたしたちの校歌 (C)	3	1
	4	ぼんたとかんた (A)	6	4
	5	本がかりさん がんばっているね (C)	12	3
	6	およげないりすさん (B)	6	3
	7	いいところ みいつけた (A)	4	2
	8	ありがとうって言われたよ (B)	6	1
	9	わりこみ (A)	3	0
	10	虫が大すき-アンリ・ファブル- (D)	17	7
	11	ぎおんまつり (C)	3	0
	12	タヒチからの 友だち (C)	7	1
	13	花火に こめられた ねがい (C)	10	3
2 学期 (30名)	14	あぶないよ (A)	7	2
	15	一りん車 (C)	6	1
	16	お月さまとコロ (A)	5	1
	17	なわとび (A)	6	1
	18	きまりのない学校 (C)	7	3
	19	たけしの電話 (B)	1	1
	20	おじさんからの手紙 (C)	2	0
	21	三びきは友だち (C)	4	3
	22	ある日のくつばこで (A)	3	0
	23	くりのみ (B)	5	0
	24	どうしてないているの (A)	2	0
	25	やくそく (D)	4	2
	26	きつねとぶどう (B)	14	8
	27	おばちゃんお元気ですか (C)	4	1
	28	さて、どうかな (B)	1	1
	29	ドッジボール (C)	2	0
	30	ぐみの木と小鳥 (B)	17	6
3 学期 (28名)	31	なまけにんじゃ (A)	11	6
	32	七つの星 (D)	11	0
	33	あいさつがきらいな王さま (B)	15	7
	34	森のゆうびん屋さん (C)	7	2
	35	「生きているから」 (D)	5	0
ふ	ふ1	るっぺどうしたの (A)	10	3
	ふ2	どうぶつのかくれんぼ (D)	10	5
	ふ3	ハンナの名みだ (C)	15	5
合計			264	88

表4 教科書のタイトル内容を観点別にまとめたもの

学期	内容	教科書のタイトルに関する観点	選択3つ	最も選択した1つ
1 学期	A	主として自分自身に関すること (4つ)	20	8
	B	主として人と関わること (2つ)	12	4
	C	主として集団や社会との関わりに関すること (5つ)	35	8
	D	主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること (2つ)	23	10
2 学期	A	主として自分自身に関すること (5つ)	23	4
	B	主として人と関わること (5つ)	38	16
	C	主として集団や社会との関わりに関すること (6つ)	25	8
	D	主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること (1つ)	4	2
3 学期	A	主として自分自身に関すること (2つ)	21	9
	B	主として人と関わること (1つ)	15	7
	C	主として集団や社会との関わりに関すること (2つ)	22	7
	D	主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること (2つ)	26	5
合計			264	88

表5は、表4の教科書タイトル内容の観点から最も選択した1つを学期ごとにまとめた。

表5の分析から、1学期は、「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」(10人)であり、2学期は、「主として人と関わること」(16人)、3学期は、「主として自分自身に関すること」(9人)となった。

さらに、児童が1年間の授業で最も考えることができた内容は、「主として人と関わること」(27人)であった。次いで「主として集団や社会との関わりに関すること」(23人)、「主として自分自身に関すること」(21人)、「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」(17人)の順であることがわかった。しかし、内容のテーマ数の違いもあるが、「主として人と関わること」(27人)の1年間で取り扱う内容のテーマ数が8項目で、他のテーマ数と比べ少なかったことにも関わらず、最も多かったことが明らかとなった。

表5 最も選択した1つのテーマをまとめたもの

タイトル内容のカテゴリー (テーマ数)	1学期	2学期	3学期	合計
A.主として自分自身に関すること (11テーマ)	8	4	9	21
B.主として人と関わること (8テーマ)	4	16	7	27
C.主として集団や社会との関わりに関すること (13テーマ)	8	8	7	23
D.主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること (6テーマ)	10	2	5	17
合計 (人数)	30	30	28	88

4 まとめ

本研究の位置づけとして、道徳教育において授業方略や評価を、具体的な事例を基に検証することであった。よって、小学2年生における特別の教科「道徳」の1年間を通じた授業実践から、主体的・対話的で深い学びに関して、主に授業記録や学期ごとの振り返り記述、アンケートから、どのように寄与するかについて、授業方略を考察し、次のことが明らかとなった。

①毎時間を実施した児童の振り返り記述は、「道徳

的な判断力」,「心情」,「実践意欲」について分類し,シールを使って表現することで,教師の指導と児童への評価に関して一体化を行えることを見出した。

②主体的・対話的な学びに関して,毎時間の授業構成で「自分で考える時間」,「友達と考える時間」,「クラス全体で考えを共有する時間」を設定することで,具体的に確保できることが事例を通してわかった。その裏付けとして,アンケートにおいても「主体的な学び」と「対話的な学び」のカテゴリーに関して,肯定的な結果を得ることができたからである。

③小学2年生の児童が1年間の授業で最も考えることができた内容は,「主として人と関わること」であった。次いで,「主として集団や社会との関わりに関すること」,「主として自分自身に関すること」,「主として生命や自然,崇高なものとの関わりに関すること」の順であることがわかった。

以上①～③より,これまでの先行研究では,道徳教育に関する研修や,あるテーマを設定した上での事例研究が展開されてきた。その中で,本研究は,1年間の事例に基づき,児童の学び方,指導の仕方,評価の在り方に着目し,1年間の授業方略を紹介したことに関しては,ある一定の成果を見出すことができたのではないだろうか。

今後の課題として,毎時間に実施された児童の振り返り記述,毎学期に実施されたアンケートの振り返り記述に関して,より詳細に分析する必要があるといえる。それらの分析によって,児童がどのような「深い」学びとなったのかを検証することで,道徳における学びの質がさらに明らかとなるだろう。すなわち,児童の日常生活への具体的な活用や,生活科等他教科との関わりを振り返り記述から分析し,深い学びとなった根拠の記述を明らかにすることで,道徳の授業方略をさらに検討していきたい。

本研究は,2019年度における1年間の事例的研究であった。さらに,新型コロナウイルスの影響で,学校が休校の影響を受けた中での実践研究となった。2020年度以降も同様に,新型コロナウイルスの猛威の中,教育現場では,おそらく混乱が続いていると推

察される。コロナ禍の影響は今後も続くであろうが,その中で新学習指導要領が展開されていくことになる。本稿が,子ども達のより良い成長や学びに少しでも役立つのであればと,執筆に願いを込めて…。

注

本論文は,日本教科教育学会第45回全国大会(2019)と日本教科教育学会第46回全国大会(2020)の発表内容を大幅に加筆・修正したものである。本研究はB小学校において,校長の許可を得て倫理的配慮を行った上で実施した。

付記

本研究に関わりました皆様,ご協力をいただきました皆様,誠にありがとうございました。

参考・引用文献

- 土井雅弘(2020)「対話を重視した道徳科の授業をイメージする」,開智国際大学紀要19,87-97.
- 木村隆史(2019)「特別の教科 道徳」の特質を生かした問題解決的な学習の在り方:指導方法の比較検討を中心に,東京学芸大学教職大学院年報(7),81-92.
- 町畑光明・遠藤孝夫・鈴木久米男・多田英史(2020)「豊かな心の育成」に関する研究:道徳教育のマネジメントを通して」岩手大学大学院教育学研究科研究年報(4),91-102.
- 文部科学省(2017)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説」,『特別の教科 道徳編』.
- 日本文教出版(2019)『小学 どうとく 生きる力2』.
- 仲井勝巳(2019)「特別の教科「道徳」の授業実践による考察-小学2年生に着目して-」,教科教育学会第45回全国大会論文集,228-229.
- 仲井勝巳(2020)「小学2年生における特別の教科「道徳」の事例的研究-1年間の授業実践から-」,日本教科教育学会第46回全国大会論文集,81-82.
- 中山真弘・宮橋小百合・糸我直人(2020)「道徳科における「深い学び」を実現するカリキュラムデザイン」,和歌山大学教職大学院紀要,学校教育実践研究(4),21-27.
- 西口啓太・渡邊隆信(2020)「小学校における「特別の教科 道徳」の教科書分析:「内容項目」との関連を中心に」,教育科学論集(23),1-9.
- 大曲美佐子・近藤裕重・石丸直子・花井裕子・川端摩耶・阪本考義(2012)「実践報告:小学校2年生を対象に開発した死に関する学習プログラムを小学校4年生へ実践した

- 授業報告」, 日本教科教育学会誌, 34 (4), 39-48.
- 大西孝志 (2015) 「道徳における特別支援教育の扱いについて:検定教科書の分析を通して」, 東北福祉大学教育・教職センター特別支援教育研究年報 (12), 3-13.
- 斉藤想能美・池田誠喜 (2017) 「主体的・対話的で深い学びを目指した道徳科の実践」, 鳴門教育大学学校教育研究紀要 (32), 61-69.
- 島田敏行・田邊正明 (2020) 「児童生徒が「他者を通して見た自己の姿」に気づくためのプロセス ～メタ認知の構成を深めるための授業実践<<コグトレ (COGST) を活用して>>～」, 三重大学教育学部研究紀要, 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践 (71), 555-565.
- 杉浦勉 (2019) 「"特別の教科 道徳"への授業改善に関する一考察」, 北翔大学教育文化学部研究紀要 (4), 117-130.
- 杉浦勉・笠井稔雄 (2018) 「小学校道徳の時間の授業改善を図り「特別な教科である道徳(道徳科)」を意識した実践研究」, 北海道教育大学紀要, 教育科学編 68 (2), 653-664.
- 多田想能美・池田誠喜 (2016) 「道徳的行為生起モデルに基づいた道徳の時間の実践的研究」, 鳴門教育大学学校教育研究紀要 (30), 45-54.
- 田中一弘 (2020) 「特別の教科 道徳」の授業構想の在り方についての一考察:教員が感じる指導の難しさに視点をあてて」, 教育実践学研究, 山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 (25), 171-181.
- 渡邊信隆・赤坂真二 (2020) 「国語科との違いを意識した「特別の教科 道徳」の指導法についての一考察:児童の教科に対する認識に着目して」, 上越教育大学教職大学院研究紀要 (7), 44-57.

Study on the Lesson Strategy of the Special Subject "Morality" in the Second Grade of Elementary School

: From a Year of Practice Aimed at Independent, Interactive and Deep Learning

Katsumi NAKAI

SUMMARY

The purpose of this study was to verify the lesson strategies and evaluations of moral education based on concrete cases. Therefore, from the lesson practice of the special subject "morality" in the second grade of elementary school throughout the year, the following was found from the lesson record, the retrospective description for each semester, and the questionnaire regarding independent, interactive and deep learning.

(1) The hourly retrospective description was able to give guidance and evaluation by classifying "moral judgment," "moral sentiment," and "practical motivation" and expressing them using stickers.

(2) Setting "time to think for yourself", "time to think with friends", and "time to share ideas throughout the class" became an independent and interactive learning every hour. Furthermore, the questionnaire also gave positive results in the categories of "independent learning" and "interactive learning."

(3) The content that the second graders could think of most in the one-year class was "mainly interacting with people." Then, the order was "mainly related to groups and society," "mainly related to oneself," and "mainly related to life, nature, and sublime things."

Keywords: Lesson Strategy, Morals, Second Grade, Retrospective, Independent and Interactive Deep Learning.

4 2021年度 奨励賞受賞論文

学校を主体とした第三者評価の全国的普及の推進に係る課題と展望

—日本・イギリス・アメリカ・ニュージーランドの第三者評価の比較—

35 期 学校経営コース 白川正樹（東京都）

1 研究の目的

「学校評価ガイドライン（平成 28 年改定）」は学校第三者評価の目的として、「専門的な分析や助言によって学校の優れた取組や、学校の課題とこれに対する改善方策が明確となる」「学校運営が適切になされているかどうかを確認される」「学校の活性化や信頼される魅力ある学校づくりにつながることを期待される」と明記している（p.5）。また、トーマツが実施した調査『平成 21 年度 第三者評価の実践結果を踏まえた評価手法等の効果検証に係る調査研究 最終報告書（2010）』の中の「今回の実施検証は、その期待に沿い、学校運営の改善に役立つものだったか」という設問に対しては、国実施型で 100%、地方実施型で 90.1%の学校が「非常に役に立つ」「一定程度役に立つ」と回答した（p.14）。「具体的にどのような点が役立ったか」という設問では、「学校運営改善策の助言や示唆が得られた」「学校運営全般の点検ができた」「学校の課題とそれに対する改善方策が明確になった」という回答が上位を占めた（p.15）。

このように第三者評価は、学校運営の改善ツールとして大きな期待が寄せられている。しかしながら、公立学校の自己評価の実施率が 99.9%、学校関係者評価も 96%に達しているのに対して、第三者評価の実施率は小学校 4.7%、中学校 5.0%、高等学校 13.7%という極めて低い水準に留まっている（文科省,2014）。日本の学校評価は、2002 年の小学校（中学校）設置基準や 2007 年の学校教育法の改正以降、急速に制度化されてきた経緯もあり、学校現場では未だにやられるもの（大脇,2011）（中留,2010）、「仕事」「別物」（石村・藤森,2015,p.136）と他律的、否定的に捉えられている状況も看取できる。

第三者評価を実施していない主な理由として、文部科学省による全国調査（文科省,2014）において

「第三者評価委員の確保が困難（41.9%）」「実施する必要性が現時点では乏しい（46.6%）」「時間的余裕がない（22.9%）」（p.37）という課題や認識が示されているように、第三者評価の普及を阻害している要因として、先行研究や各種調査等からは次の 3 点が示唆されている。1 点目は、評価者や予算の確保等の実務的な課題、2 点目は、法的な（努力）義務が課されていないという制度面の問題、3 点目は「第三者評価の必要性を感じない」「時間的余裕がない」という教職員の意識と負担感である。2009 年 4 月から始まった「学校の第三者評価のガイドラインの策定等に関する調査研究協力者会議」においても、人材養成、実施に向けた国や都道府県の支援、第三者性・客観性の担保、評価受審のメリットの付与、第三者評価と教育委員会による監査等との機能分担等が第三者評価を実施する上での問題として指摘された。また、人口規模の小さな市町村では指導主事が配置されていないことも多く（池本,2020）、評価を受けた学校への支援体制にも課題がある。

湯藤（2010,p.80）は、「個々の学校において提供される教育の質を豊かにするためには、第三者評価も含めた学校評価の支援機能の充実が不可欠である」と指摘している。大脇（2003）も、「学校の自己評価と外部評価を連携させる時に重要となるのは、学校の専門性と主体性であり、連携を支える協同性（collaboration）の質である」（p.40）と提起している。各学校の主体的、自律的な学校改善の取組を促進し、日本の学校教育全体の質のさらなる向上を図るためには、第三者評価を活用して自己評価、学校関係者評価を含めた学校評価全体の機能を高めるとともに、評価結果を受けた教育委員会等による学校に対する支援の充実を図ることが不可欠である。

しかしながら、日本の学校評価、特に第三者評価の歴史は浅く、その実践や研究は緒に就いたばかり

である。第三者評価の全国的実施に向けた組織や機能、プロセスに焦点を当てた論考も管見の限り見当たらない。

そこで本研究は、学校の自律的改善に資する第三者評価のあり方の観点から、今後の日本における第三者評価の全国的普及の推進に係る課題と可能性を検討する。

2 研究方法

学校評価ガイドライン（平成 28 年改定）は、日本の学校第三者評価の実施体制として以下の 3 形態を例示している（表 1）。

表 1 第三者評価の実施体制

(ア)	学校関係者評価の評価者の中に学校運営に関する外部の専門家を加え、学校関係者評価と第三者評価の両方の性格を併せ持つ評価を行う
(イ)	一定の地域内の複数の学校が協力して、互いの学校の教職員を第三者評価の評価者として評価を行う
(ウ)	学校運営に関する外部の専門家を中心とする評価チームを編成し、評価を行う

学校評価ガイドライン（平成 28 年改定）から一部抜粋

2014 年時点における第三者評価の実施体制別の実施率（公立学校）は、（ア）の「学校関係者評価の評価者に外部の専門家を加える評価」が 46.2%、（イ）の「学校間相互評価（以下、ピア・レビュー）」が 30.0%、（ウ）の「外部の専門家を中心とした評価」が 14.9%となっており、（ア）の実施方法を選択している学校が多い（文科省, 2014, p.38）。

本研究は、現時点で実施数の多い（ア）の「学校関係者評価と第三者評価両方の性格を併せ持つ評価」ではなく、学校を主体とした第三者評価の全国的普及の推進の観点から、（イ）の「ピア・レビュー」に着目する。その理由は、上記の 3 形態のうち、教員の主体的参加と相互評価を前提とした（イ）のピア・レビューが評価者の確保が最も容易で、学校の主体的、自律的改善に親和的であり、教員の職能発達にも寄与すると推定されるからである。

本研究は、「学校を主体としたピア・レビューが第三者評価の全国的普及に有効である」という仮説

の検証に向けた量的調査や実地検証を行う前の予備的考察（preparatory study）として、上記の日本の第三者評価の 3 形態と、世界最大規模の認証評価機関である米国の Cognia（旧 AdvancED）の認証評価、イギリスの Ofsted による学校査察、ニュージーランドの ERO の第三者評価を比較分析する。その上で、第三者評価を活用して学校教育全体の質の保証・向上を推進するために、「誰が」「何のために」「何を」「どのように」評価し、その結果をどのように学校に対する支援に繋げていくべきかという第三者評価に内在する問いに係る論点を示す。比較の観点は、各評価における「評価者（評価方法）」「目的（機能）」「専門性」「第三者性（客観性）」「非統制性」である。本研究は、主として各国の第三者評価の組織や機能、プロセスに関する先行研究や資料を概観し、比較検討することで、学校を主体としたピア・レビューによる第三者評価の全国的普及に係る課題と可能性を析出する。

3 日本・イギリス・アメリカ・ニュージーランドの第三者評価制度

3.1 日本の第三者評価の 3 形態

先に述べたように、学校評価ガイドライン（平成 28 年改定）は、第三者評価の実施方法として、（ア）「学校関係者評価の評価者に外部の専門家を加える評価」、（イ）「ピア・レビュー」、（ウ）「外部の専門家を中心とする評価チームによる評価」の 3 形態を例示している。

（ア）は、「学校関係者評価と第三者評価の両方の性格を併せ持つ評価」と呼ばれるもので、学校関係者評価の評価者に学校が選定した大学教授等の外部の専門家を加えて第三者評価と称しているケースが多い。この形態は、外部の専門家 1 名を学校関係者評価委員に加えるだけでも成り立つため実施が比較的容易であり、費用負担も少ない。

しかし、この実施方法は、学校運営や学校教育に関する専門的知識を持たない学校関係者が中心の評価であり、学校関係者評価と第三者評価の違いも明確ではない。したがって、「学校運営改善策の助言や示唆」「学校運営全般の点検」「学校の課題とそれに対する改善方策の明確化」（トーマツ, 2010）や自己評価と学校関係者評価を含めた学校評価全体の

機能の向上等、第三者評価に求められている役割を十分に果たすことができるかという点で課題が残る。また、日本のすべての初等中等学校がこの形態の第三者評価を実施すると想定した場合、外部の専門家に対する需要が供給可能数を大幅に上回ると想定されるため、実現性にも大きな課題がある。

一方、本稿が着目する(イ)のピア・レビューでは、一定の地域内の複数の学校が協力して教育の専門家である学校の教職員が相互評価(学校間評価)する形式を想定しているため、評価者を確実に確保できることが大きな利点である。一部に出張旅費が発生するケースも想定されるが、近隣校同士で実施すれば費用負担も少ない。

このピア・レビューの取組の事例として、例えば、横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校が近隣の2中学校と3校合同で取り組んだ学校間評価がある(横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校編, 2009)。この取組では、各学校の教員(1~2名)が評価者として他校を訪問して合同で第三者評価を行う。例えば、A校対象の訪問評価ではB校、C校の教員が評価を行う。訪問評価では評価の観点や指標は示されず、評価者は参与観察方式で学校のプラス面とマイナス面を随時付箋に書き込んでいく。また「すぐに学校改善に役立つ具体策を立てて実行に移すという即応性をもたせる」(同上, p.69)のために、訪問評価当日の放課後に訪問評価者と被評価校の全教職員を交えた研究会(カンファレンス)を開催し、意見交換を行う。そうすることで、ピア・レビューを通じて得た気づきをタイムリーに全教職員が共有し、自校の取組を第三者の目を通じて相対化する視点を養うことで、学校改善に向けたヒントを得ることが可能になる。報告書作成等の負担を減らすこともできる。

このように、この取組は、学校の教職員が単なる評価の客体ではなく、評価主体として他校の取組を評価する経験を通じて職能開発を図ることができるという研修機能を有している。半面、ピア・レビューでは評価者と被評価者が互いに近い関係にあるため、評価に遠慮が入る危険性が指摘されている(Rothstein, 2008)。加えて、学校の教職員は豊富な実務経験があるものの必ずしも評価の専門家ではないため、評価能力の向上に向けた研修体制の充実

も課題となる。また、この実践報告からは、ピア・レビューの実効性を高めるカギとして、学校間の協力体制の構築と相互理解、事前打ち合わせの重要性が示唆されている。

(ウ)の「外部の専門家を中心とした評価チームによる評価」では、都道府県や市町村などの設置者が主体となって外部の専門家を中心とした第三者評価委員会を設置し、各学校に対する第三者評価を実施する例が多い。例えば、埼玉県では平成19年度から29年度まで、全県立学校を3グループ(A~C)に分け、3年のサイクルで外部の有識者を含む評価チームが各学校に対して訪問調査(本調査)による第三者評価を実施した。なお、3年のサイクルの1、2年目には事務局が予備的な調査を行った¹⁾。

大分県では、平成23年度より有識者(学識経験者、企業関係者、行政関係者等)32人から構成された評価委員会による県立高等学校対象の第三者評価を開始した²⁾。この取組は1巡目(平成23年度から平成25年度)、2巡目(平成26年度から平成28年度)、3巡目(平成29年度から令和元年度)が終了し、現在4巡目の評価が行われている。各学校に対しては、2人の委員による評価チームが2回の学校訪問を実施している。1回目の訪問では学校の課題を学校と評価委員が共有し、評価委員が改善点についての助言を行う。2回目の訪問では、評価委員が課題解決の進捗状況を評価し、学校改善に向けた支援を行っている。

この埼玉県や大分県の例のように、外部の専門家を中心とした評価チームによる評価は、専門性や客観性には優れているものの、全国すべての設置者や学校が専門家を集めることは事実上不可能であることから、第三者評価の全国的実施に向けては重大な実務上の課題がある。評価者の確保や評価の準備、実施、取りまとめに係る教育委員会の事務的負担も課題である。また、この評価方法は通常、設置者が主体となって計画、実施されることが多いという性格上、学校の主体性を尊重した第三者評価の推進の観点からは葛藤が生じる。

3.2 イギリスの視学制度とOfstedの学校査察

イギリスでは1839年に視学制度が創設され、女王が任命する「勅任視学官」(Her Majesty's

inspector) による全国の初等学校や中等学校への訪問と個別学校の教育評価や教育課程の運用状況についての査察が長年行われてきた。

20世紀初頭には、「集中査察 (full inspection)」（数年ごとの数日間の学校訪問）が実施されていたが（高妻, 2013）、次第に学校数の増加に対応できなくなり、第2次大戦後から1960年代にかけて査察活動は低調になっていった。また、その性格も「査問的なものから助言的なものに変化していった」（久保木, 2019, p.45）とされる。

この時期までの査察は教育改善に対する助言的・支援的性格を有しており、地方教育当局では各学校の自己評価が奨励されていた。この勅任視学官による初等・中等学校への訪問評価は、10年に一度あるかどうかという実施状況であったこともあり、地方教育当局所属の地方視学が、学校との密接な関係を基盤に勅任視学官の査察を補完する機能を担っていたとされる（同上, p.45-46）。

1970年代から1980年代には、学校に対する批判や行政機能に対するアカウンタビリティの要請、公教育の水準に対する信頼性の回復を求める声が高まる中で、教育活動や教育課程の改善に対する視学制度の有効性に批判の目が向けられるようになり、学校評価制度の見直しが進められることとなった（沖・高妻・窪田, 2004）。

このような背景のもと、1988年教育改革法でナショナル・カリキュラムとナショナル・テストが導入され、国の学校に対する教育内容の統制が強まった。同時に、地方教育当局が有する学校運営に関する多くの権限が学校理事会に移された。これら一連の教育改革は、学校選択制や学校体系の多様化等の「選択と競争」の推進により、教育サービスを準市場化することを企図したものであり、NPM的な行政統制が教育にも導入された（久保木, 2019）。

この準市場化政策においては、中央政府が設定した教育内容に対する各学校の到達水準を事後評価・統制し、保護者・生徒の選択に資する情報を提供するための新たな学校評価制度の構築が要請された。そこで、1992年に全国的な学校評価制度の導入を目指し、教育水準局（Ofsted：以下 Ofsted）が1992年教育法に基づいて創設された。さらに学校監査法（School Inspection Act）が1996年に制定され、学

校監査制度がより精緻に制度化された。Ofstedは独立性の高い非大臣政府機関であり、全国統一の基準で学校に対する評価を行い、議会に直接報告することとなった。このOfstedによる新たな学校評価システムは、「教育水準の質とその保証を図る際に第三者による学校評価をひとつの装置として機能させようとする」（高妻, 2013, p.287）試みのひとつである。

2015年までイギリスでは登録査察官制度が導入されており、Ofstedと契約したRegional Inspection Service Providers (RISPs)と呼ばれる3つの外部機関に属する約3000人の登録査察官が主に各学校に対する評価を行っていた。しかしながら、少くない数の登録査察官が教職経験や学校管理職経験がないなど、その資質能力に対する批判の声が強かった。そこで、Ofstedは査察官に対する厳密な審査を行い、審査に合格した約1600人を2015年9月から組織内 (in-house) の視学官として直接契約し、訓練や研修、評価者の質の保証に責任を負う体制に変更した。登録査察官制度は廃止された。その結果、Ofstedの評価者の70%以上は校長またはスクールリーダーとなった (NASUWT, 2015)。現在、Ofstedは8つの地域 (region) に約1800人の職員を擁しており、Ofstedの評価者として2300人以上と直接契約している。主任勅任視学官 (Her Majesty's Chief Inspector) が組織全体を統括している³⁾。

2019年度に導入された新たな査察枠組であるEIF (The education inspection framework)からは、テスト結果よりも教育の質やカリキュラムに評価の重点が移されることとなった。調査における評価項目 (the four key judgements) は「教育の質 (the quality of education)」「行動と態度 (behaviour and attitudes)」「個人的発達 (personal development)」「リーダーシップとマネジメント (leadership and management)」である。評価チームはすべての評価項目について1~4点の4件法評価を行う (Ofsted, 2019a)。

Ofstedの訪問評価は通常は2日間である。しかし、日数や評価者数は、学校規模や学校の性質、評価の種類等によって異なる。また、現在では、査察に伴う事前準備の負担をより軽減するため、通常は訪問評価の1日前に実施通知が学校に行われる。さらに、評

働者の学校到着15分前に査察の実施を通知する不意打ち査察 (No-notice inspections) も行われている。

2005年教育法の第5条に基づいて行われるOfstedの査察 (routine section 5 inspection) の大まかな流れは以下の通りである (同上)。

①査察の通知と準備

(Notification and introduction)

- ・ Ofsted が電話で学校に査察通知。必要事項連絡
- ・ 前回の査察からの改善点、査察計画等について校長と評価代表者が電話協議 (約 90 分)
- ・ 学校が必要書類を準備 (査察当日の 8 時まで)
- ・ 保護者と学校関係者への連絡。Ofsted の HP (Ofsted Parents View) 上での保護者の意見徴収
- ・ 生徒と教師へのウェブアンケートの連絡・実施

②訪問調査 (The inspection)

- ・ 授業や生徒の活動・作品の観察
- ・ 生徒や教職員との対話
- ・ 校長や教科主任等のリーダーとの協議
- ・ カリキュラム・教育活動等の効果に関する書類調査
- ・ 校長とシニアリーダー等への調査結果のフィードバック

③訪問調査後 (After the inspection)

- ・ 評価代表が評価報告書を Ofsted と学校に送付
- ・ 学校は報告書の草案に意見を述べる事が可能
- ・ Ofsted が最終報告書を学校へ送付
- ・ Ofsted の HP に最終報告書をアップ

訪問評価では、各学校の総合評価が「Outstanding (とても良い)」「Good (良い)」「Requires improvement (改善を要する)」「Inadequate (不十分)」の4段階で判定される。評価結果は通常、査察の25営業日後までに学校に通知され、30営業日後までにOfstedのウェブサイトで一般公開される。

「Good (良い)」および免除校 (Exempt School) 以外の「Outstanding (とても良い)」の評価を受けた学校に対しては第5条に基づいた査察 (section 5 inspection) に代わって簡易査察 (section 8 inspection) が4年ごとに行われる。「Outstanding (とても良い)」評価の免除校は定期的な査察を免除される。一方、「Requires improvement (改善を

要する)」と判断された学校は、前回の評価結果の公表から原則30カ月以内に査察を受けなければならない。最も低いGrade4の「Inadequate (不十分)」と評価された学校は、2005年教育法第44条に基づいて「懸念のある学校(causing concern)」に位置付けられ、さらに「特別措置(Special measures)」または「重大な弱点(Serious weaknesses)」を持つ学校の2つのカテゴリーに分類される。「特別措置」とは、生徒に十分な水準の教育を提供できておらず、なおかつ校長や学校経営者等が学校改善を行う能力を有しないと判断された場合に与えられる評価である。この評価を受けた学校は改善に向けた行動計画を作成することが求められ、その進捗状況をOfstedが定期的にチェックする。「重大な弱点」とは、生徒に十分な水準の教育を提供できていないが、校長や学校経営者等が学校改善を行う一定の能力を有していると判断された学校に与えられる評価である。

「特別措置」と「重大な弱点」評価の学校に対しては、通常30カ月以内に査察が行われる。査察の日程は学校とOfstedが協議して決定し、学校は改善に向けた必要な取組を行う。また、公立学校の場合はアカデミーへの転換がはかられたり、アカデミーの場合には資金提供協定 (funding agreement) が停止されたり、トラストの一部となるなどの措置の対象となる (Ofsted, 2019b)。

Ofsted の評価結果はオンラインで公表され、生徒や保護者は評価結果を学校選択の際の重要な判断材料としている。この Ofsted の評価結果は学校のイメージや評判、次年度の入学者希望者数に直結するため、学校にとって大きな心理的負担になっている。

このように、Ofsted による学校査察は、制裁措置を伴う厳しい監査的な評価となっており、その評価結果がアカウントビリティの確保や保護者・生徒の学校選択の際の重要な資料となるなど、NPM 的な要素が色濃く反映されている。このような「先進国でも類を見ない強力な学校査察機関」(久保木, 2019, p.260) である Ofsted を核としたイギリスの NPM 型行政統制と「アカウントビリティの支配」(同上) においては、学校を主体とした第三者評価の要素は希薄であると判断できる。

3.3 Cognition の認証評価と学校改善支援

アメリカでは、19世紀末の大学入学希望者の急増に対応して、各ハイスクールの教育条件が大学の入学要件を充足しているかを評価・認証することを目的として、全米各地に6つの地域協会が1900年前後に次々と創設された(浜田, 2014)。その後、地域協会は、1950年代から認証評価の対象を初等学校やミドルスクールにも広げる中で、「専門性に基づくピア・レビューと学校の自発性・任意的参加」(山下, 2014, p.57)を軸とした学校認証評価の取組を100年以上行ってきた。

本稿が着目するCognitionの前身であるAdvancEDは、「世界規模での教育の卓越性の推進」(照屋, 2014, p.65)を掲げ、認証校数の多い北中部協会(NCA)、南部協会(SACS)および全米学校評価研究所(NSSE)が2006年に統合して創設された。2012年には北西部協会(NWAC)も合流した結果、6つの地域協会はAdvancED、ニューイングランド協会(NEASC)、ミッドステーツ協会(MSACS)、西部協会(WASC)に集約された。AdvancEDは2018年に教育評価や学校支援サービスを行う非政府機関のMeasured Progressと統合し、2019年に組織名称をCognitionに変更した。合併後も基本的に従来の取組を継続している。

本稿がCognitionの認証評価と学校改善支援に着目した理由は、同組織の評価と支援が学校の自発性と自律性、任意的参加を基盤にしており、教員や教職専門家のボランティアな参加によるピア・レビューを実践しているという点から、日本の第三者評価の実施形態の一つとして例示されている(イ)のピア・レビュー(学校間評価)と一定の親和性があると想定されるからである。さらに、民間の非営利団体であること、スタンダード(認証評価規準)やシステム、プロトコル(実施手順)が確立していること、後述するeleotをはじめとしたICTを活用した様々な学校改善支援ツールを開発していること、豊富なデータに基づいた専門的、客観的な評価と支援を提供するなど、認証評価だけではなく各学校の教育力の向上に向けた自律的な取組を支援・促進する様々な活動を行っている点も、日本における第三者評価の組織、機能、方法を構想する上での示唆になると想定される。

2020年時点で、Cognitionが支援を提供している学校は、米国を中心に世界85カ国の約3万6千校、対象校の生徒数は合計2500万人⁴⁾まで拡大している。このように、同組織は世界最大規模の認証評価機関として学校の自律的改善に資する評価と支援を世界的規模で展開している。

Cognitionの認証評価の評価者は、教員・管理職(退職者含む)、教育委員会関係者、研究者等の教職専門家である。認証評価の周期は5年で、その間に行われる各学校の主体的な自己評価と学校改善へ向けた取組が重視されている。認証評価では、教育活動や学校文化、学校関係者との連携等、学校全体を調査し、学校がどの程度生徒のニーズを満たしているかが評価される。認証評価の主なプロセスの例は以下の通りである⁵⁾。

- ① 申込・準備評価 (Application & Readiness Review)
 - ・ 認証を希望する学校は事務局に申込
 - ・ 担当者からの連絡・準備評価
 - ・ 必要な書類の提出
 - ・ 訪問評価に向けた準備
- ② 訪問評価 (Engagement Review)
 - ・ eleot を用いた授業観察
 - ・ 教職員、管理職、関係者へのインタビュー
 - ・ 生徒の成績や関係者の意見に関する評価
 - ・ スタンダードや「教育の質の指標」(IEQ)に関する評価基準の達成度判定
 - ・ その他の証拠やデータについての調査
- ③ 認証の維持 (Maintaining Accreditation)
 - ・ 認証評価結果と IEQ 得点の通知
 - ・ 認証の授与
 - ・ Cognition のスタンダードや指針の順守
 - ・ 自己評価と継続的な改善に向けた取組の実施

Cognitionの一連の認証評価と学校改善支援は「スタンダード(認証評価規準)」に基づいて行われる。Cognitionのスタンダードには、「リーダーシップ能力(Leadership Capacity)」「学習能力(Learning Capacity)」「教育資源能力(Resource Capacity)」の3つの領域とその下位項目として30の指標があり(Cognition, 2020a)、各学校は、スタンダードを指針として、地域や生徒の実態、学校教育目標に即し

た自己評価と学校改善を自律的に行う。Cogniaは学校改善のステップが次の①～③の順に進むとしている。①より良い結果をもたらすための行動を開始していることを示す「初期段階 (Initiating)」、②スタンダードを満たす質の高い取組により改善が行われていることを示す「改善 (Improving)」、③明確な効果を上げている顕著な取組であることを示す「効果的 (Impacting)」。

評価者は訪問評価の報告書内の「スタンダード診断評価 (Standards Diagnostic Results)」で、表2のように指標ごとの学校の改善度について、上記の①～③に「不十分 (Insufficient)」を加えた4段階の評価を行う。また、指標ごとに「連携 (Engagement)」「実行 (Implementation)」「結果 (Results)」「持続性 (Sustainability)」「定着 (Embeddedness)」の5つの要素についての改善度を4件法 (1～4点) で評価する。

表2 スタンダード診断評価の例 (一部抜粋)

Leadership Capacity Standards										rating
1.1	The institution commits to a purpose statement that defines beliefs about teaching and learning including the expectations for learners.									improving
	EN	4	IM	3	RE	2	SU	2	EM	
1.2	Stakeholders collectively demonstrate actions to ensure the achievement of the institution's purpose and desired outcomes for learning.									improving
	EN	4	IM	3	RE	2	SU	2	EM	
1.3	The institution engages in a continuous improvement process that produces evidence, including measurable results of improving student learning and professional practice.									initiating
	EN	2	IM	2	RE	2	SU	1	EM	

EM:連携 IM:実行 RE:結果 SU:持続性 EM:定着

一連の学校改善の流れの最初に必要とされる「連携 (Engagement)」は、学校が保護者や学校関係者等のステークホルダーとどの程度連携・協力できているかを示す指標である。次の段階の「実行 (Implementation)」は、望ましい活動やプロセス、計画がどの程度忠実に質高く観察・記録・実行されているかを示す。次の「結果 (Results)」は、望ましい成果を得るためにどの程度データや証拠を収集・活用・分析しているかが評価対象となる。次の「持続性 (Sustainability)」は、改善が (少なくとも

も3年は) 持続的に行われているかについての評価を行う。最後の「定着 (Embeddedness)」は、望ましい活動やプロセス、計画が学校の文化や学校運営にどの程度定着しているかを示す。Cogniaは、この「連携 (Engagement)」から「定着 (Embeddedness)」までの5つのステップで一連の学校改善が進行するとしている。

また、Cogniaの訪問評価では、ICTを活用したウェブツールである「効果的学習環境観察ツール (The Effective Learning Environments Observation Tool)」、以下「eleot」を用いた授業観察と評価が義務付けられている。eleotは、教師の授業技術の評価が主目的ではなく、ICTの整備状況等の授業環境や授業中の生徒の学びへの取組等、学習者中心の観点から授業観察、評価を行うことを支援するウェブツールである。訪問評価では、eleotに関する専門的な研修と認定を受けた評価者が、7つの学習環境とその下位指標である合計28の評価項目について、4件法評価を行う。授業観察の気付きを文章入力することも可能である。記録データはすぐにオンラインにアップロードすることができる。

2013年からは、新たにこのeleotの評価と生徒の学びの質や教育活動全体の改善度を示す数値指標としてIEQスコア (Index of Education Quality, 以降IEQと表記) が認証評価の報告書に明記されることになった。IEQスコアは、100～400点に換算して提示される (Cognia, 2020b)。

このように、学校の取組や改善度をIEQスコアという形で項目ごとに明確に数値化することで、単なる認証の可否ではなく、学校の継続的な改善をより一層促す仕組みへと変更された。IEQスコアの導入は同組織の学校改善に対する支援・促進的機能への指向性の高まりを示すものといえる。一方で、IEQスコアの導入は、学校の主体的改善を促すという評価本来の理念とは異なった文脈で、学校間の競争を助長する危険性も指摘されている (白川, 2018)。この認証評価における数値評価や評点化の是非は慎重な検討を必要とする重要な課題である。

このように、Cogniaは学校改善支援ツールや豊富なデータを活用しながら、学校の自律性と主体性を尊重した認証評価と学校改善支援を行っている。

3.4 ニュージーランドの第三者評価と ERO

ニュージーランドは、1980年代後半以降の教育行政改革（明日の学校改革）により、それまで100年以上続いてきた中央集権的な教育委員会制度を廃止し、学校理事会（Board of Trustees、以下 BOT）を学校経営主体とする自律的学校経営システムを導入した（高橋, 2015）。この教育行政改革は、「学校段階への大幅な権限の移譲」「それに伴う自律的な学校経営の促進」「学校の教育活動への地域参加の拡大」（福本, 1997, p.49）を目的としている。この改革に伴って公立の初等・中等学校に設置された BOT は、生徒の父母代表を中心に組織される学校の意思決定主体（93条）であり、人事、財政、カリキュラム、施設・設備の管理等、学校運営全般に関する権限を有している。しかし、BOT は学校運営に関する専門的な知識や経験を持たない素人の保護者を中心に組織されていることから、BOT を核とする自律的学校経営システムを支え、教育の質を担保するために、「1989年教育法」（Education Act 1989）により、教育省から独立した外部評価機関として「教育機関評価局（Education Review Office、以下 ERO）」が設置され、学校に対する第三者評価を実施することが制度化された（Wylie, 2012）。その結果、それまで100年以上行われてきた視学官による視学制度（Thrupp & Smith, 1999）は廃止された。

ERO は外部の独立した評価機関であり、教育の専門家から採用された約 150 名の担当官（review officer）が学校に対する第三者評価を行っている⁶⁾。担当官に対しては評価に関する専門的な訓練や研修が行われる。

設立当初の ERO は、公費の使途等のコンプライアンスに重点を置いていたが、徐々に学校の自己改善力の向上に評価の目的を変容させてきた。ERO の第三者評価の目的は、各学校の教育の質を高めるための支援と BOT の学校経営に対するアカウンタビリティの確保である。ERO の主な業務は、第三者評価の実施、学校の自己評価能力を高めるための研修、国の教育政策に関する評価・調査・提言、教育省に対する情報提供などである。

ニュージーランドの学校では自己評価を行うことが義務付けられており、ERO は各学校の自己評価結果や教育目標・人材育成・予算管理等についての方

針・計画・取組を記したチャーター等を基礎資料として第三者評価を実施する。ERO の第三者評価は、前回の評価結果を受けた各学校の改善に向けた取組状況を評価することを主眼としており、学校の自己改善能力の向上に対する支援・促進機能が重視されている（高橋, 2015）。

ERO の第三者評価は、イギリスの Ofsted のような厳しい制裁を伴う監査的な評価ではなく（Nusche, 2012）、自己評価を基盤にした学校の主体的な改善を支援・促進することに主眼を置いているという点で、学校評価ガイドラインに例示された（イ）のピア・レビューによる第三者評価と一定の親和性があるといえる。

ERO の第三者評価のプロセスは以下の通りである⁷⁾。

- ① 第三者評価の事前通知 (Advance notice of review)
訪問評価の 4～6 週間前に日程を学校に通知。
- ② 評価資料の提出 (Information request and return)
訪問評価 2 週間前までに自己評価書、チャーター、年次報告書などを ERO に提出。
- ③ 事前協議 (Pre-review discussion)
評価チームのリーダーによる評価の流れや重点についての学校への説明および評価についての打ち合わせ（電話またはメール）。
- ④ 訪問評価 (ERO's visit)
評価チームによる訪問評価。BOT の委員や管理職・教職員・生徒・保護者・地域住民等からの意見聴取。
- ⑤ 初期所見 (Initial findings)
訪問評価終了後すぐに初期所見の通知。
- ⑥ 評価報告書の草案 (Draft 「unconfirmed」 report)
学校訪問の約 4 週間後に報告書の草案を学校に送付。事実誤認や重大な欠落、コメントがある場合は ERO に通知。
- ⑦ 最終報告書 (Final report)
最終報告書を学校と教育省に送付。10 営業日後に評価レポートを ERO のウェブサイトに掲載。
- ⑧ 学校改善 (Making improvements)
各学校は報告書の内容を参考に学校改善を実施。評価チームは、懸念がある学校に対する教育省の改善に向けた支援等を要請。

従来、ERO による第三者評価は 3 年サイクルで行われてきたが、2009 年度からは、3 年・1~2 年・4~5 年の 3 サイクルに変更された。この重点化サイクル方式と呼ばれる新方式では、自己評価能力を含む高い自己改善力を有すると判断された学校に対する評価を 4~5 年サイクルとする一方、課題があると評価された学校に対しては 1~2 年サイクルで評価を実施し、学校の自己改善に向けた取組をより緊密に支援・促進する体制に変更した。さらに、2019 年には重点化サイクル方式を廃止し、学校の改善度を「Strong (優秀)」「適切 (Well Placed)」「改善中 (Developing)」「要改善 (Needs Development)」という 4 段階で毎年評価する新方式に変更した (ERO, 2019, p.11)。ERO はこの新方式を導入することで、個々の学校のリアルタイムな変化に対応した第三者評価を実施することができるとしている。

ニュージーランドでは「評価と支援のネットワーク」(福本,2007, p.262) が重視されており、ERO の第三者評価に加えて、支援機関、大学、個人コンサルタントなどの多様な外部機関が学校に対する専門的支援を提供している (福本, 2017)。支援機関に対しては、教育省がコントラクト方式で契約を結んで財政負担を行っており、各学校は無料で多様な支援機関から支援を受けることができる。各支援機関は、政府の補助金を獲得するために支援プログラムの質を高める必要があり、支援機関同士の競争が支援の質の担保に繋がっているとされる (福本, 2018)。このように、ERO の第三者評価は、同国の自律的学校経営システムと学校の主体的な改善を支える評価と支援のネットワーク機能の一つとしての重要な役割を果たしている。

4 まとめ

本章では、これまで議論を基に、日本の第三者評価の 3 形態と諸外国の第三者 (認証) 評価の組織や機能についての比較を行う。表 3 は評価者 (評価方法) と目的 (機能) の観点から国内外の第三者評価を比較検討したものである。表 4 は、専門性、第三者性 (客観性)、非統制性の観点からそれぞれの評価を比較している。

表 3 日本と諸外国の第三者評価制度 (1)

	評価者 (評価方法)	目的 (機能)
第三者評価 日本 (ア) 学校関係者+専門家	・学校関係者評価の評価者に少数の外部専門家を加えて第三者評価的要素を付加 ・法的義務なし (学校主体)	・学校運営の改善による教育水準の向上
第三者評価 日本 (イ) ピア・レビュー	・近隣の複数の学校の教員が第三者評価者として相互に評価 (ピア・レビュー) ・法的義務なし (学校主体)	・「第三者評価では、各学校の目標の設定・達成に向けた取組状況など学校運営の在り方について、自己評価や学校関係者評価に加えて、学校評価全体を充実する観点から評価し、その結果を踏まえて、学校の優れた取組や今後の学校運営の改善につなげるための課題や改善の方向性等を提示することを基本とする」(学校評価ガイドライン平成 28 年改訂)
第三者評価 日本 (ウ) 専門家チーム	・専門家チームによる第三者評価 ・法的義務はないが教育委員会主導のケースが多い	
認証評価 アメリカ Cognia (旧 AdvancED)	・法的義務なし (任意性) ・非営利の認証評価組織 ・ボランティアに登録している教員や教職専門家の認証評価 (ピア・レビュー) ・各学校の自律性、主体性を重視	・希望する学校に対する認証評価と多様な学校改善支援サービスの提供 (85 カ国以上) ・学習者中心主義 学習者が潜在能力を最大限に発揮するために教育機関を支援
学校査察 イギリス Ofsted (教育水準局)	・全学校対象の査察 ・独立性の高い非大臣政府機関 ・Ofsted の評価者による学校査察 ・評価者の 7 割以上が校長またはスクールリーダー ・制裁を伴う厳しい査察	・教育の質の保証とアカウントビリティの確保 ・保護者、地域への教育情報提供 ・各校の強み・弱みの明確化 ・学校水準を把握、大臣に進言、政策へ反映
第三者評価 ニュージーランド ERO (教育機関評価局)	・全学校対象の第三者評価 ・教育の専門家から採用。評価に関する専門的な訓練を受けた約 150 名の ERO の担当官による第三者評価 ・チャーターや自己評価結果等を基礎資料として重視 ・学校間比較ではなく、自己評価を中心とした自己改善能力の育成を重視	・学校の教育の質を高めるための支援と BOT のアカウントビリティの確保 ・第三者評価と評価プログラムの実施、学校の自己評価能力を高めるための研修等の提供、国の教育政策に関する調査研究を通じたニュージーランド教育の公平性の向上、教育の質の改善への寄与

表 4 日本と諸外国の第三者評価制度 (2)

	専門性	第三者性	非統制性
第三者評価 (日本) (ア) 関係者+専門家	△	×~△	○
第三者評価 (日本) (イ) ピア・レビュー	△~○	△	○
第三者評価 (日本) (ウ) 専門家チーム	○	○	×~△
認証評価 (米国) Cognia (旧 AdvancED)	○	△	○
学校査察 (英国) Ofsted(教育水準局)	○	○	×
第三者評価 (新西蘭) ERO(教育機関評価局)	○	○	△

アメリカ、イギリス、ニュージーランドの第三者評価では、(元・現職) 教員・校長・教育員会関係者などの教育の専門家が中心で、専門的な訓練を受けた評価者が第三者評価を行っていることから、評価の専門性が十分に担保されていると判断できる。評価方法も体系化、組織化されている。また、外部の専門的な評価機関に属する評価者が第三者評価を行うという形態であるため、第三者性や客観性も確保され

ている。ただし、Ofsted や ERO のような外部の専門機関による全学校対象の第三者評価の実施には膨大な財政支出を要する。また Cognia のケースでは評価の受審は任意だが、認証評価や学校支援サービスを受ける場合は、学校が費用を負担する必要がある。

非統制性に関しては、米国の認証評価が、学校の任意的参加と自律的な改善を重視している点で、日本の第三者評価に最も親和的であるといえる。逆に、アカウントビリティの要素が最も強く統制的色彩が濃いのは、厳しい制裁措置を伴うイギリスの学校査察である。ニュージーランドは第三者評価の受審が義務付けられているという点では統制的な面もあるが、学校の自律性尊重とアカウントビリティ確保のバランスを重視した評価制度といえる。

一方、日本の第三者評価の3形態のうちの(ア)の学校関係者評価と第三者評価の性格を併せ持つ評価は、学校関係者が中心となって評価を行うため、学校の主体性が尊重されていて非統制的であり、費用負担も少ない反面、諸外国の第三者評価と比較して評価の専門性と第三者性に課題があることがわかる。一方、(ウ)の専門家を中心とした評価チームによる評価は、第三者性や客観性の確保が容易で、評価者の専門性が最も高いという利点があるものの、評価が行政主体で計画・実施されるケースが多く、統制的な側面があるため、必ずしも学校中心とはいえない。評価者を全国的規模で確保することも極めて困難である。その点、(イ)のピア・レビューは、教育の専門家である現職の教職員が相互評価を実施するという点で学校の主体性を重視した非統制的な評価方法であり、評価活動を通じた教職員の職能開発も期待できる(Rothstein, 2008)。評価者の確保も最も容易で、費用負担も少ない。しかし、教職員は諸外国のような専門的な訓練を受けた評価の専門家ではないため、評価の専門性向上に向けた研修体制の充実や人材育成が課題である。また、先に述べたように、評価者が互いに近い立場であるため、辛口の評価を遠慮したり、忖度が入ったりする危険性があることから(同上)、第三者性や客観性の担保には工夫を要する。

総括すると、初等中等教育の豊富な実務経験を有する教職員の主体的参加と学び合いを基盤にした(イ)のピア・レビューが、学校を主体とした第三者

評価を通じた学校の自律的な改善への支援・促進という文脈に親和的であり、評価者の確保が最も容易である点からも、第三者評価の全国的実施の推進に適合的である可能性が確認できた。また、評価者として他校の取組を評価する経験は、教職員の職能開発の点からも有効である。一方で、ピア・レビューを円滑に実施するためには、評価の専門性確保に向けた研修体制や学校間の連携・協力の推進、組織作りや実施方法についての検討、設置者等によるコーディネートおよび評価と支援のネットワークの構築も今後の重要な課題である。

5. 今後の課題

本稿は、これまで検討されてこなかった日本の第三者評価の全国的実施に向けての課題や可能性に係る論点を諸外国の第三者評価との比較を基に分析することで、日本における第三者評価研究に新たな視座を与えたという意味で研究上の意義を有するものである。しかしながら、本稿はピア・レビューの有効性に関する予備的、萌芽的な仮説提示の段階に留まっており、その実証に係る計量的な解明という点で課題が残っている。今後は、学校を主体とした第三者評価の全国的推進に係るピア・レビューの課題や可能性、普及に向けた諸条件を解明するための質問紙調査や質的調査、実地検証を行い、日本における第三者評価研究に資する精緻な議論を積み上げていきたい。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 (JP20K13852, 代表: 白川正樹) の助成を受けたものである。

註

- 1) 埼玉県教育委員会ウェブサイト <https://www.pref.saitama.lg.jp/f2207/gakkou-hyouka/houkokusho28.html> (情報取得日, 2021年3月20日)
なお、同県の第三者評価は、平成30年度から「学校間ピア・レビュー」方式に変更されている。
- 2) 大分県教育委員会ウェブサイト <https://www.pref.oita.jp/site/kyoiku/result-r2-oitapref-the3rdparty-evaluation.html> (情報取得日, 2021年3月20日)
- 3) Ofsted ウェブサイト About us

- <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about> (情報取得日, 2021年3月20日)
- 4) Cognia ウェブサイト <https://www.cognia.org> (情報取得日, 2021年3月20日)
- 5) Cognia (2020) ACCREDITATION AND CERTIFICATION – Policies and Procedures
- 6) ERO ウェブサイト About ERO <https://www.ero.govt.nz/footer-upper/about-ero/> (情報取得日, 2021年3月20日)
- 7) ERO ウェブサイト The review process for early learning services and schools <https://www.ero.govt.nz/how-ero-reviews/how-ero-reviews-early-childhood-services-and-schools/> (情報取得日, 2021年3月20日)
- 参考・引用文献**
- 池本美香 (2020) 「諸外国で進む学校の第三者評価機関の設置とそこから得られる示唆：子どもの権利実現に向けた学校参加・学校選択・学校支援」『JRI レビュー』7号, pp.83-112
- 石村雅雄・藤森弘子 (2015)「現在の学校評価の問題点」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第29号, pp.133-138
- 大脇康弘 (2003)「学校評価の思想と技術の構築」長尾彰夫他編『学校評価を共に創る・学校・教委・大学のコラボレーション』学事出版, pp. 39-40
- (2011)「学校をエンパワーメントする評価のあり方」天笠茂編集代表 大脇康弘編著『学校をエンパワーメントする評価 学校管理職の経営課題 これからのリーダーシップとマネジメント』ぎょうせい, pp.2-18
- 沖清豪・高妻紳二郎・窪田眞二 (2004)「イギリスの学校評価」木岡一明・窪田眞二編著『学校評価のしくみをどう創るか 先進5カ国に学ぶ自律性の育て方』学陽書房, pp. 51-86
- 久保木匡介 (2019)『現代イギリス教育改革と学校評価の研究 新自由主義国家における行政統制の分析』花伝社
- 高妻紳二郎 (2013)「第三者評価結果にもとづいた学校評価システム—イングランド」福本みちよ編著『学校評価システムの展開に関する実証的研究』玉川大学出版部, pp. 287-299
- 白川正樹 (2018)「学校改善の促進に関わる外部からの評価と支援—認証評価の枠を超える AdvancED の継続的 school 改善支援—」『教育実践学論集』第19巻, pp.13-27
- 高橋望 (2015)「ニュージーランドの教育政策展開とその研究動向」『日本教育政策学会年報』第22号, pp.166-173
- 照屋翔大 (2014)「学校改善のツールとしての認証評価の展開—AdvancED の創設に着目して」浜田博文編著『アメリカにおける学校認証評価の現代的展開』東信堂, pp.65-83
- 中留武昭 (2010)『学校評価システムの構築—自己評価の再点検 自律的な学校経営の形成と展開 (3) 領域別経営研究と実践—臨教審以降の学校経営の軌跡と課題』教育開発研究所
- 浜田博文編著 (2014)『アメリカにおける学校認証評価の現代的展開』東信堂
- 福本みちよ (1997)「ニュージーランドにおける学校理事会に関する考察—学校の教育活動に対する父母・地域の教育要求の反映の視点から」『比較教育学研究』第23号, pp.49-64
- (2007)「ニュージーランドにおけるガバナンス改革と評価」『日本教育行政学会年報』第33号(0), pp.261-264
- (2017)「自律的 school 経営と学校支援：ニュージーランドの学校支援システムにみる学校支援の機能変容」『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』第68号(2), pp.369-380
- (2018)「学校ガバナンス改革と外部アクターの人材育成：ニュージーランドにおける学校理事会委員のための研修システムを事例として」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』第69号(2), pp.383-391
- 文部科学省 (2014)「学校評価等実施状況調査 (平成26年度間)」
- (2016)「学校評価ガイドライン (平成28年改訂)」
- 山下晃一 (2014)「AdvancED の成立にみる学校改善支援の強化傾向—評価から改善支援へ」浜田博文編著『アメリカにおける学校認証評価の現代的展開』東信堂, pp.54-57
- 有限責任監査法人トーマツ (2010)「平成21年度 第三者評価の実践結果を踏まえた評価手法等の効果検証に係る調査研究 最終報告書」
- 湯藤定宗 (2010)「学校評価システムにおける支援機能に関する課題と展望」『教育制度学研究』第17号, pp.78-80

- 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校編 (2009)『学校間評価—自己評価と学校関係者評価をつなぐ新しい学校評価システムの構築—』学事出版
- Cognia (2020a) *Performance Standards: Schools Overview*
- (2020b) *Cognia Policies and Procedures for Accreditation and Certification June 2020*
- Education Review Office (2019) *Annual Report 2018/19*
- NASUWT (2015) *The Common Inspection Framework: maintained schools and academies, Guidance for Teachers*
- Nusche, D., et al (2012) *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011: OECD Publishing*
- Ofsted (2019a) *School inspection handbook section5*
- (2019b) *School inspection handbook section8*
- Rothstein, R. Jacobsen, R. and Wlder, T (2008) *Grading Education : Getting Accountability right, Teachers College Press Rivers Academy Private School*
- Thrupp, M., & Smith, R (1999) A Decade of ERO:New Zealand Journal of Educational Studies,31 (1), 186-198
- Wylie, C (2012) *Vital Connections: Why We Need More Than Self-Managing Schools: NZCER Press*

5 2021年度 奨励賞受賞論文

総合的な学びが深まるハイフレックス型授業の実践について

—大学1年生への実践記録から—

29期 自然系コース(理科) 出村雅実 (茨城県)

2020年度、日本中の大学ではコロナ禍による影響が大きく、入学式の中止などさまざまな変化があった。新入生にとっては入学した大学の敷地内に入ることなく、大学生としての学びがスタートした。2020年度は、入学式を含めて対面による行事や講義が中止になった。この状況下において、A大学では学生の学びを止めないためにオンライン講義を実施した。そのため、新入生にとって一度も対面したことのない学生同士でオンライン講義を実施することになった。これは大学だけでなく、初等・中等教育現場でも同様であり、さまざまな実践研究が行われている。

本研究は、対面で受講する学生とオンラインで同時双方向型講義を受講する学生が混在している「ハイフレックス(hybrid-flexible)型授業」について、大学1年生に対して行った教育実践をまとめたものである。

本研究でA大学B学部の1年生に対する講義として実践した結果から、ハイフレックス型授業について考察した結果、この実践は大学での実践事例に留まらず、初等・中等教育現場のGIGAスクール構想における1人1台端末の利活用においても応用可能な実践事例だと期待できることが示唆されるものとなった。

1. 研究の目的

本教育実践研究は、2020年度A大学にてハイフレックス型授業を教育実践研究の中心に置いて行ったものである。

2021年度におけるオンライン講義について、兵庫教育大学(2021)は「⑥対面授業については、対面で受講するのかオンライン(同時双方向)で受講するのかを学生が選択できるようにする方法(ハイフレックス型授業)を積極的に導入します。」と授業実施方針を発表した。A大学も、対面講義とオンライン講義を併用した実施方針を発表している。このように、2021年度以降も引き続きオンライン講義が実施されるため、学生に効果的なオンライン講義を提供する手法が求められている。

この講義について、複数のオンラインツールを用いて、活用の可否や効果について検証を行い、オンライン講義の実施方法による初年次教育の学修と生活に関する変化について考察した。

この教育実践研究の結果により、実践内容が今後のハイフレックス型授業に活用可能であることを示した。またそれだけでなく、初等・中等教育のGIGAスクール構想や大学教育での場でも、応用して活用されることを想定して研究を行った。

2. 研究の概要

(1) 教育実践の概要

本教育実践は、A大学B学部C学科在籍の1年生必修の講義である「1年演習」にて実施した。

1年演習は、通称「1年ゼミ」と呼ばれており、学生に大学で学ぶための基礎的な能力を身につけさせることを目的とした講義である。大学で学ぶためには、レポートの書き方やプレゼンテーションなどの発表方法や、文献資料の活用など、さまざまなスキルを身につけることが求められる。また、共同研究などのように、複数人のグループで協働的な活動も求められており、総合的な学習活動を行う講義として開講されている。

2019年度以前も1年演習で求められているスキル習得のために、さまざまな活動を計画した。2020年度は2019年度以前と大きく状況が異なり、その一つとして対面による講義が制限されていることが挙げられる。2019年度までは協働的な学びを実施するために、学習活動を通して集団づくりを行ってきた。大学のキャンパス内で共に学ぶことにより、同じ1年演習を受講する仲間として学生同士の交流が深まり、大学への帰属意識へとつながっていた。

コロナ禍による急な学修環境の変化が起こり、対面での実践が制限される中、この実践では春学期に集団づく

りを取り入れた出村(2020)の実践をふまえ、学生たちのレジリエンスを高める活動も取り入れることにした。

マステンら(Masten et al.,1990)は、「慢性的な逆境を経験した子どもたちは、有能な大人との肯定的な関係を築き、学習能力や問題解決能力に優れ、他者と関わり、自己や社会から評価される能力や効力感のある分野を持っていると、より良い結果を出したり、回復したりすることができます。」と指摘している。このことから、学生たちのレジリエンスを高める活動をデザインするには、「問題解決能力を高める課題」、「他者と関わりを持つ活動」、「他者へ発表し評価を受ける場面」の3要素を組み込んだ学習活動とすることが大事だと考えた。そのため、シラバスに記載した活動に対し、3要素を組み込んだ活動を取り入れた計画に改変して実践した。

(2)実践研究の期間

2020年度春学期・秋学期の通年で行った1年演習のうち、秋学期(9月20日～1月18日)に講義を行った。この期間に全28回うち15回の講義を行った。

(3)実践研究対象者の概要

筆者担当クラス受講生は18名であり、全員男性である。再履修者の1名以外は今年度の新生である。

新生は秋学期まで学内立入禁止の状況で、春学期はすべてオンライン講義として受講していた。秋学期は1年演習と少数の実習科目以外はオンライン講義となっていたため、対面講義を受けられるのは1年演習のみであった。

受講状況は、1名のみすべて双方向型オンライン講義として学外から受講し、その他受講生は対面講義と双方向オンライン講義を自ら選択して受講していた。

(4)実践研究時の環境

①教員の講義配信環境および講義形式

春学期前半の実践は、朝日ネット(2021)のmanabaで配信したオンデマンド講義を配信した。コンテンツは筆



図1 ハイフレックス型講義の実例(筆者撮影)

者自宅で準備した。

春学期後半の実践では、筆者自宅から頻度の高い順に、Zoom Video Communications(2021)の「Zoom」、Remo(2021)の「Remo」、SPATIALCHAT LIMITED(2021)の「SpatialChat」を活用した同時双方向オンライン講義を行った。筆者自宅にはフレッツ光による光回線が引かれており、自宅内では有線LANによりPCをインターネット接続した。

秋学期の実践は、出村(2021)で示された通り、教室備え付けのデスクトップPCや筆者所有のノートPCなどを映像スイッチャーやオーディオミキサーなどに接続し、学内の教室からハイフレックス型授業として行った。オンラインで参加する学生には、内容に応じてZoom,Remoを活用して配信した。他に、議論や振り返りを行いやすくする手段として、Miro(2021)の「Miro」、Nota, Inc.(2021)の「scrapbox」、Canva(2021)の「Canva」も活用した。

秋学期最終回のみ、筆者自宅においてchromebookをWi-Fi接続し、Zoomによる配信を行った。

②学生側の講義受講環境

対面講義に参加した受講生は、図1のように密にならない座席配置で講義に参加した。

B学部の学生は全員PC必携となっており、講義には学生個人所有のPCとスマートフォンを持参している。オンライン参加者もいるため、対面講義参加者もインターネット接続をし、オンラインツールを活用した。音声トラブルを少なくするため、対面講義参加者にもヘッドセットやマイク内蔵型イヤフォンを使用させた。インターネット接続については、対面参加時には学内Wi-Fiで接続し、オンライン参加時には自宅Wi-Fi接続が17名、携帯電話によるテザリング接続1名であった。

3. 研究の方法

本教育実践研究では、教育実践研究の概要に示した実践を行った。

その結果を、A大学FD委員会主催の無記名アンケートの結果、各講義でのポートフォリオによる学生の振り返り、学生の言動観察から考察した。

4. 研究記録

1年演習で実践した内容は、表1の通りである。第28回(最終回)はハイフレックス型講義として実施することができなかったが、ハイフレックス型講義として計画したものである。

表1 1年演習内容

回	内容	配信	他ツール
1	ガイダンス	manaba	
2	環境設定・講座開き	Zoom	
3	ノートテイク	manaba	youtube
4	ライトニングトーク	Zoom	
5	レポートの書き方①	manaba	Slack
6	レポートの書き方②	Zoom	youtube
7	集団づくり	Zoom	
8	学びの共有①	Spatialchat	
9	学びの共有②	Zoom	
10	他者理解	Remo	
11	キャリア教育	manaba	
12	自己PR	Zoom	
13	春学期のまとめ	Remo	
14	対面講義環境設定	Zoom	
15	夏休み課題発表会	Zoom	
16	キャンパス紹介①	Zoom	Canva
17	キャンパス紹介②	Zoom	Canva
18	キャンパス紹介③	Zoom	Canva
19	さまざまなツール	Zoom	Miro,scrapbox
20	ディベート	Zoom	Miro
21	ディベート	Zoom	Miro
22	ディベート	Remo	Miro
23	ディベート	Remo	Miro
24	輪読①	Zoom	scrapbox
25	輪読②	Zoom	scrapbox
26	輪読③	Zoom	scrapbox
27	輪読④	Zoom	scrapbox
28	1年間の振り返り	Zoom	

(1)個人プレゼンテーション

「他者へ発表し評価を受ける場面」として計画した。

①夏休み課題発表会

夏休み課題として「夏休みの思い出」についてプレゼンテーションができるようにスライド資料を作成することを課した。

Zoom に受講生全員が入り、画面共有機能を使用してスライド資料を表示した。2019年度に実施した際、教卓に設置されているPCを使用したことにより、スライドサイズやPCにインストールされているフォントの違いなどが原因となり、学生が意図した表示と異なる場面があった。今回は各自のPCから表示しているため、学生

が意図した通りの表示となった。

②1年間のふりかえり発表会

冬休み課題として「1年間の振り返り」についてプレゼンテーションができるようにスライド資料を作成することを課した。夏休み課題発表会と同様に実施した。本来ならハイフレックス型授業として実施する計画であった。しかし当日は、筆者も含めて全員学外から参加したリアルタイムオンライン講義となった。

(2)キャンパス紹介

「問題解決能力を高める課題」、「他者と関わりを持つ活動」、「他者へ発表し評価を受ける場面」として計画した。

秋学期に入り、ハイフレックス型授業となり、学内への立ち入りが一定の条件下で許可された。学内に初めて入る受講生に対し、キャンパス案内をクラス単位で行ったクラスもあったが、受講生が密になる様子が見られた。密を避けて学生の感染リスクを抑えながら、キャンパス内の様子をオンライン参加の学生と共に知る方法として、受講生によるキャンパス紹介を作る課題を提示した。

①第1時

受講生に課題を提示し、グループで1つの階を割り当てた。すべてのグループが完成することで、キャンパス紹介が完成することを説明し、受講生全員による共同作業であることを意識させた。

課題提示後、各グループで担当階の資料をweb上で収集したり、現地に移動して撮影するなどした。並行して、スライドを作成するオンラインサービスであるCanvaを使い、図2のような発表用スライド作成を行った。スライドをweb上で共有して共同作業が可能のため、自宅でも編集作業を分担して実施していたようである。

②第2時

前時に準備したスライドを用いて、講義開始から30分間、各グループで発表の打ち合わせを行わせた。

打ち合わせ終了後、1階担当グループから発表させた。それぞれのグループ発表では、対面講義参加者とオンライン講義参加者の違いが判別できないぐらい分担ができていた。しかし、グループ内で個々の担当部分同士の繋がりがうまく行かなかった場面が多かった。そのため、次回もう一度発表することになった。



図2 受講生がCanvaで作成したスライド

③第3時

前時同様、講義開始から30分間、各グループで発表の打ち合わせを行わせた。個々の担当部分の連携を中心に確認していた。

打ち合わせ終了後、1階担当グループから発表させた。グループ内での連携が前回より改善されていた。そのため、発表中の確認作業や無音状態などが減少し、受講生全員で一つの発表として成立した内容となった。

(3)ディベート

「問題解決能力を高める課題」、「他者と関わりを持つ活動」、「他者へ発表し評価を受ける場面」として計画した。

受講生を4つのグループに分け、ディベートによる議

論の場を設けた。ディベートでは、それぞれの立場に立って立論するため、問題解決能力

①第1時

テーマを2つ用意し、それぞれの肯定側・否定側に1グループずつ割り当てた。各グループは割り当てられたテーマの立場に応じて意見をまとめ、論拠となる資料を収集していた。

受講生はZoomのブレイクアウトルームにグループごとに分かれ、音声による議論をZoomで行った。並行して、思考の過程を図3のようにMiroに記録していた。Miroはオンライン上にあるホワイトボードのようなものである。Miroの機能にある付箋を用いることで、付箋紙を使用したワークショップのような思考の発散・収束

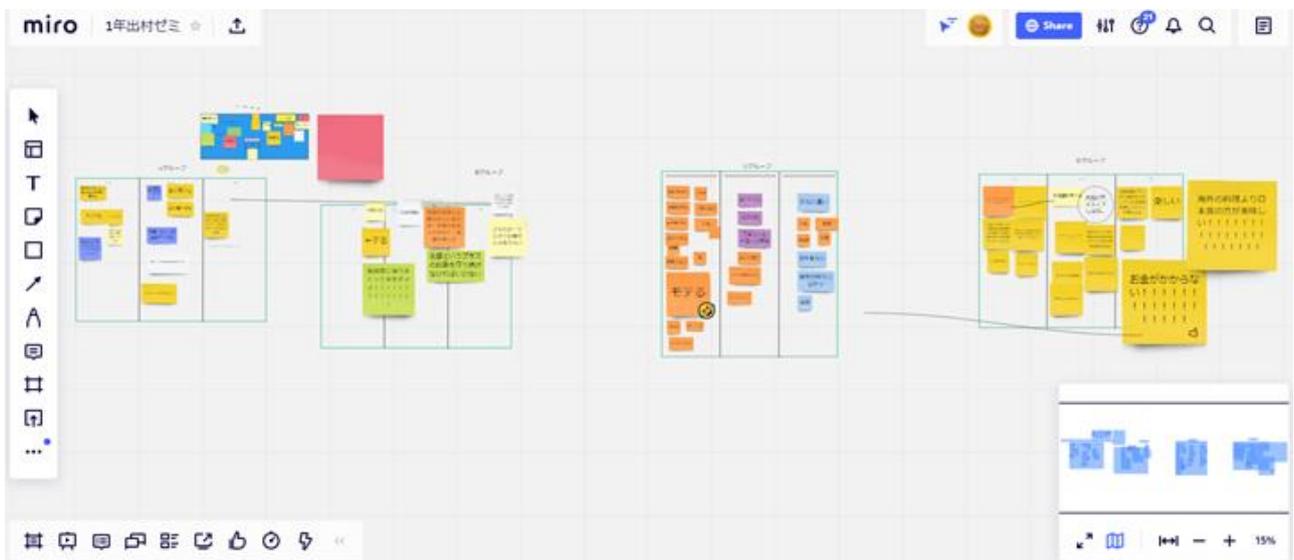


図3 Miroによるディベートの準備のようす

の過程を推察できた。

また、Miro に受講生全員を参加させたため、相手の立場の意見を覗き見ることも可能であった。そのため、自分の立場を逆の立場から考え、さらに思考を深めていくようすも推察できた。

②第2時

全国ディベート連盟(2019)による全国ディベート甲子園のルールを参考としたディベートを実施した。

講義開始時にルールを再確認し、2つのテーマによるディベートを実施した。ルールを再確認しても把握できていない受講生もいたが、順調に進行できた。

しかし、講義終了後に「どうしてもみんなに聞いてもらいたい」と発言した一人の受講生が出てきた。他の受講生もその発言に耳を傾け、新たな議論が起こった。

このようすを見て筆者は、「自分の思いを伝える場面を与えたい」、「議論のルールを再確認したい」との思いを瞬時に抱いた。そのためシラバスを変更し、次回以降もディベートを実施することを受講生に伝えた。

③第3時

ディベートを急に実施することになったため、筆者はテーマを1つしか立案できなかった。そこで今回は1つのテーマに対して肯定側・否定側に2つずつグループを割り当てた。

今回は Zoom と Miro の組み合わせではなく、Remo を活用した。Remo は図4のように1つのテーブルが Zoom のブレイクアウトルームに対応している。1つの

テーブルに1つのグループを配置することにより、グループ内の会話を他のグループに聞かれることがなくなる。また、Remo にも付箋をホワイトボードに貼る機能があり、Miro と同じように使用できる。Zoom のブレイクアウトルームと、Miro の付箋機能の活用を両立させることが可能である。

これらの機能を活用する理由は、全員が同じテーマで思考するため、他のグループの意見を知らないうちに奪われないようにすることである。他のグループのようすを覗き見るにはテーブルの移動が起こるため、アイコンが移動してテーブルを移動したことが分かると、そのグループのようすを見に行ったことが明らかになる。そのため、テーブルを移動する受講生は少数であった。

④第4時

前時に各グループ内で実施した議論を基盤としたディベートを実施した。今回も第2時と同ルールによるディベートを実施した。

今回も第3時と同じく Remo を使用し、プレゼンテーションモードを活用してディベートを実施した。プレゼンテーションモードではタイマーが全体に表示されるため、タイムキーパーを置くことなく実施しやすかった。また、パネルディスカッションのように、グループ全員の映像やアイコンが全体に表示された状態でそれぞれ発表できるシステムである。の映像やアイコンが全体に表示された状態でそれぞれ発表できるシステムである。

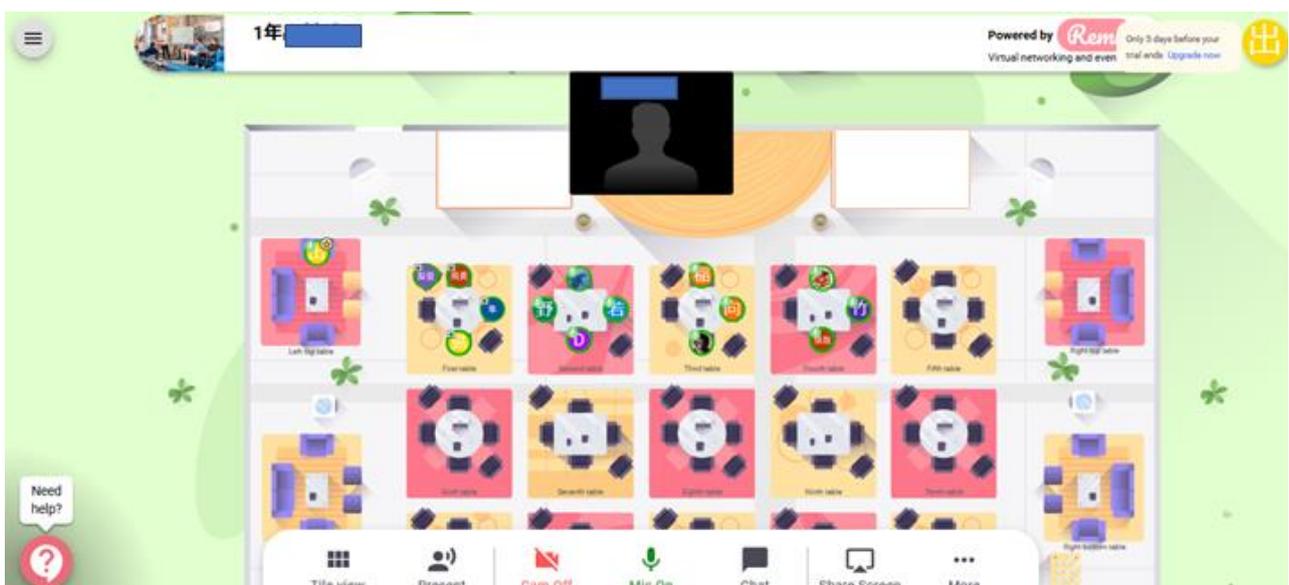


図4 Remoによるディベートの準備



図5 scrapboxによるレジュメ共有

このシステムにより、グループ全員で発表していることを認識しやすかった。これは対面参加でもオンライン参加でも対等の立場で全体に話せるという面でも効果的であった。

(4) 輪読

「問題解決能力を高める課題」、「他者へ発表し評価を受ける場面」として計画した。

上級生になると、研究に関する資料を元に報告や討論を行う機会が多い。その練習として輪読を行った。輪読を実施する目的は、担当箇所をレジュメでまとめる経験を積ませることであった。

レジュメを共有する際、図5のようにマークダウン記法で編集可能なオンラインツールである scrapbox を活用した。scrapbox を活用することにより、レジュメを印刷して配布しなくても共有でき、対面参加者もオンライン参加者も同時に同一資料を確認することができていた。

また、Zoom の共有画面と違い、発表者以外がそれぞれ読みたい部分を見ることが可能である。質疑応答の際、他の受講生との質疑応答中でも、次に質問したい学生が自分の質問箇所を確認しながら質疑応答の様子を見ることができていた。対面講義だけの受講生にレジュメを配布した実践と同じぐらい質疑応答ができていたことから、scrapbox の活用によってレジュメの配布と同じ効果を生み出していたようである。

さらに、質疑応答で指摘された部分をその場で修正できるため、より質の高いレジュメを受講生全員で共有することができていた。

5. 研究結果

(1) 無記名でのアンケート調査結果

A 大学 FD 委員会による学生への無記名での授業アンケートによる結果は以下の通りである。

①5 件法によるアンケート結果

FD 委員会によるアンケートが 5 件法により実施された。表 2 は筆者担当 1 年演習受講生の平均、学内すべての演習受講生の平均、学内すべての講義受講生の平均を比較した結果である。項目 8 以外は平均より高い評価を得ている。

②自由記述によるアンケート結果

自由記述によるアンケートには、それぞれの項目に対して、以下の回答を得た。

【通常の対面での授業と今回のような Web 授業を比べて、その良い点、悪い点について書いてください。】

[良い点]

- 学校に行かなくても授業を受けることができる。一人で静かな環境で集中できる。
- 好きな時間に受けることができることで、悪い点はオンライン組と差ができてしまう恐れがあることです。

表2 FD委員会によるアンケート結果

No	設問	本演習	演習全体	大学全体
1	この授業の難易度（レベル）は適切なものでしたか。	4.7	4.4	4.1
2	この授業の進行速度は、あなたの理解度に応じたものでしたか。	4.8	4.4	4.1
3	教員の説明は聞き取りやすく、また、わかりやすいものでしたか。	4.8	4.5	4.1
4	教科書や配布資料（板書や映像資料を含む）はこの授業を理解し思考を深めるために効果的なものでしたか。	4.7	4.4	4.2
5	授業の進行に応じて適切な時期にそれまでの授業内容を振り返る機会が与えられましたか。	4.6	4.4	4.1
6	授業内容に興味・関心を持たせるために教員が行なった取り組みは、あなたが、積極的に授業に参加したり、予習/復習を行うモチベーションになりましたか。	4.7	4.4	4.0
7	あなたが授業に集中できる環境（私語を注意する等）が維持されていましたか。	4.8	4.4	4.1
8	あなたは授業時間以外に、平均して一週間にどのくらいの時間、この授業に関連する学習（※manaba等を使った小テスト、レポート、各種課題の提出、ゼミにおけるサブゼミ、他大学との合同ゼミ、ゼミの発表資料の準備、企業見学等）をしましたか。	2.2	2.6	2.6
9	この授業によって、シラバス等で示された到達目標を達成できましたか。	4.2	4.1	3.9
10	この授業によって、ものの見方や考え方が広がりましたか。	4.6	4.4	4.1

回答基準 5. そう思う 4. どちらかといえばそう思う 3. どちらともいえない

2. どちらかといえばそう思わない 1. そう思わない

例外 No.8のみ 5.3時間以上 4.2時間以上3時間未満 3.1時間以上2時間未満

2.30分以上1時間未満 1.30分以下

- 時間が増える
- 大学に足を運ぶ必要なく授業を受けられるのは良いと思います
- 一年ゼミということで大学の事をまだ知らない人にとってとてもやさしく大学の事を学べみんなとの交流できてとてもよかった
- 自分の好きな環境で授業が受講できること
- ゼミはオンラインと対面の差がなかったところがとてもよかった。
- ゼミに関しては、ハイブリッド型で授業を行なっていたので、面白かったです
- 課題や授業を自分のペースでこなすことができる。
- ゼミ生とコミュニケーションを取れるものも取り入れてくださって良かったです。
- どちらの授業もとても楽しくできました。

[悪い点]

- わからない点など質問しにくかったり、発言しにくい。
- 自宅のネット環境に左右されてしまう
- コミュニケーションがとりづらい

【この授業の何が変われば、より魅力的な授業になると

思いますか。あなたの意見を書いてください。】

- 今のままで十分良い授業だと思います。
- 素晴らしい授業を行ってくれていたのが特に指摘することはありません。
- すでに魅力的な授業だとおもいます
- 変える必要はないと思う
- 今の先生のやり方で十分魅力的です。
- 今のままでよいだと思います
- 今のままの授業をやればとても魅力的です。

【自由記述】

- 1年間ありがとうございました。
- 楽しい授業をありがとうございました。来年もよろしく願いいたします。
- 感謝の気持ちをたくさん書きたいのですが、さすがにくどいと思うので、小テストに記載した僕の気持ちがすべてになります
- 1年間ありがとうございました。
- とても楽しくでき、1年間ありがとうございました。

(2)ポートフォリオ記載内容

学生に課したポートフォリオには、以下の記述があった。

- 一年間でいろんなことを学びました。ゼミ生の中でも仲のいい友達ができよかったです。プレゼンテーション、ディベート、レポートの書き方などこれから大学生活で必要なものを学びました。
- 今まで中高って環境に助けられていて大学生になって友達が1人もいない状況でやっていけるのかなって感じだったけど、先生や友達が優しく寄り添ってくれたことに感動した。とても有意義な一年だった。
- 対面授業が印象に残っていますが、正確に言えば授業内容ではなく、対面で授業を受けたことが印象に残っています。あの時はコロナウイルスが少し落ち着き、やっと大学生らしく、ゼミ生と会話を交えながら授業を受けることができたので、大学全体の授業を通して対面で授業を受けたことが楽しかったです。
- 生徒同士が交えることができる場所を企画して作ってくれたことで僕のこの1年の大学生としての生活はこのコロナウイルスの状況からして本当に充実していました。同じ高校から同じ大学の同じ学部にいる生徒がいますが、ゼミは違いました。話を聞く限りゼミの授業は生徒同士が交流するわけではなく、資料を読んで感想を書くだけの授業だったらしいです。ほかのゼミにも何人か生徒はいますがその友達も同じような授業だったらしいです。しかし、幸運にも先生のゼミに入れたことでプライベートでも話したり、遊んだりできるような友達を作ることができました。これは先生のゼミでなかったら絶対にできなかったことです。先生にもゼミの友達にも本当に感謝しています。コロナ渦の中、僕の生活に色が付きました。本当にありがとうございました。
- 1年間を通してパソコンの使い方などしっかりと学ぶことができました。1年間を通して楽しく授業に取り組むことができました。ありがとうございました。ディベートをやったことがなかったのでゼミの授業を通して2回出来てよかったと思っている。ディベートだけでなく人前で発表をする経験があまりなかったのでプレゼンや輪読など人前で発表する授業が多くてとてもよかった。
- コロナウイルスの影響でほとんどがオンライン授業になってしまい残念でした。けれどゼミが唯一のグループワークの授業だったのでとても面

白かったです。

- 一番学んでよかったことは、プレゼンの書き方などを学べたことです。やはりプレゼンというのは今後も使うことだと思うので、この早い段階で学べたことに感謝したいです。
- 一番ゼミで印象に残っていることは肯定派と否定派で別れたときに意見のすれ違いでバチバチの口論をしているのを見ていたところです。これは大事なことであり仕事などをしていくうえでも起こることだという風に思うので見ていて楽しかったし参考になったので印象に残りました。
- さまざまなツールの使用(remoなどの会議ツール、scrapbox)このようなツールはこのゼミでなければ関わることが出来なかったと思う。そして、それぞれのツールは用途にあった使い分けをすることが可能であった。そのため今後機会があれば使っていきたい。
- 自分はオンラインでの参加だったが、先生やクラスメイトのおかげで何他のゼミの話の聞いたりしていると本当に先生でよかったと感じています。
- コロナの影響で初めてのハイブリット授業でしたが、いろいろな思い出ができました。しかも友人までゼミのおかげでたくさんできたので本当に楽しかったです。ありがとうございました。不自由なく取り組めた。特にこの学校紹介はハイブリット講義の利点を最大限に活かした講義だったと感じた。

(3)学生観察結果

学生から以下の言動があった。

①2020年10月

受講生より対面講義終了後、「来週の日曜日にバスケットボールの大会に出場するから来てください」という発言があった。1年演習受講者のうち、8名が出場することになっていた。

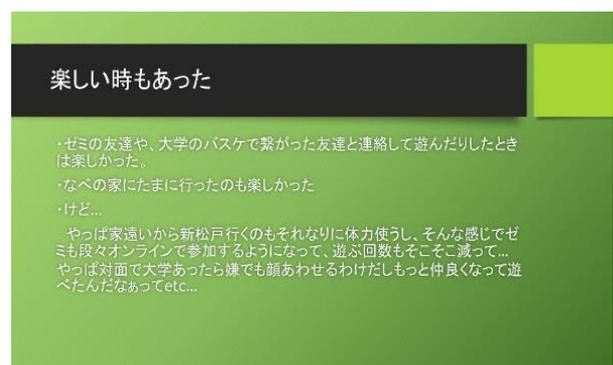


図6 「1年間を振り返って」の学生作成スライド

この8人を含めた11人が一緒にバスケットボールをして楽しんでいたことも語っていた。

②2020年11月30日23:30頃

受講生よりSlackでDM(ダイレクトメール)が届いた。通話に切り替え、会話をした。その会話中に「対面講義のとき、右側の列と左側の列でグループが完全に分かれてたことに気づいてましたか?」と問われた。

また、会話中にグループ同士をつなぐ存在がないことを示唆する発言があった。

③2021年1月18日講義中

受講生よりプレゼンテーション中に図6のように「大学生らしい活動は彼が一人暮らししている部屋に何人かで遊びに行ったことぐらいでした。」と発表した。

6. 研究結果の考察

以上の結果より、考察を行った。

(1)学生 の学修について

学生から提出された成果物から、対面講義とハイフレックス型講義での差を感じることは少なかった。特にグループ内での議論については、オンラインツールを活用したことにより、思考の過程を対面講義時と比較して容易に行うことができたのではないかと推察する。協働的な学びを実践するには、対面講義よりもハイフレックス型講義に利点はいくつか見られた。

しかし、個人に課した提出物には、対面講義時に使用される手書きメモの類が見られなかったため、思考の過程を推測することが難しかった。個人の課題に対しても、オンラインツールをグループワークのように活用することで、思考の過程を一部でも可視化できると推察する。

一つのツールに限定することなく、ZoomとMiroのように、複数のツールを組み合わせることによって、相乗的な効果も見られた。また、似た機能を持つZoomとRemoについても、活用したい場面によって使い分けることが効果的だと考察する。これにはPC必携化など環境面にも左右されるため、ネットワーク回線や情報通信機器の能力など、さまざまな情報通信環境の整備が求められる。

(2)学生 の生活について

受講生たちは大きく2つのグループに分かれていることが示されている。対面時と比較して、学生同士の交流が密でなかったと推測した。対面講義だけの実践では、それぞれのグループ同士を橋渡しする存在が数名いた。そのため、グループ外とも交流ができていた。しかし、今回の実践では2つのグループの橋渡し役が存在しな

ったようすから、グループ内だけで完結した関係性になっていたと考えられる。

これは対面でのコミュニケーションから得られる情報や人間関係よりも少ない情報量しかオンラインで受け渡しができないことに影響されていると推察する。

しかし、バスケットボールの大会に出場するなど、共通の趣味についての情報を共有できていることにより、深い関係性を築き上げていた受講生たちもいた。少ない情報の中からでもお互いに共通項が見つかること、その後の関係性が深まっていくようであった。

また、受講生の部屋へ遊びに行くなど、対面講義のみの実践時にも日常的に行われていた学生の行動も示されており、本実践でも対面講義のみの実践時に近い学生交流の機会を提供できたと示唆される。

このことから、他者との関係性を作るきっかけを多く開示させることができれば、多くの交流機会が生まれるのではないかと推察する。キャリア教育と連携し、自己PRの機会を設けることで、個々の情報開示や他者との交流のきっかけが生まれるのではないかと期待している。

7. まとめと課題

ハイフレックス型授業での大学初年次教育の実践として行った本教育実践研究は、大学で学ぶ基礎を習得しただけではなく、共に学び合える学生集団としての育成や大学で学ぼうとする意欲にも一定の効果があつたと示唆される。

しかし、人間関係など学生交流の面については、対面講義に軍配が上がる結果となった。ハイフレックス型講義であれば、一部でも対面講義に参加する学生たちが存在する。この学生たちに学生交流の中核を担ってもらいながらオンライン参加の学生との連携を図れば、本教育実践研究の結果よりも豊かな学生交流が生まれるのではないかと推察する。

また、図7にあるように、コロナ禍にも負けずに学修活動を精力的に続けてきた受講生たちにとって、さまざまな面で支えとなった講座になったようであった。これは講座担当者として非常に嬉しいことである。

オンラインツールの活用により、学生の学習時における思考の深まりや情報共有などに高い効果があつたと示唆される。ハイフレックス型授業では、講義配信以外の場面でもオンラインツールを活用することにより、協働的な学びが深まると期待できそうである。より一層の情報通信環境の整備が進むことで、オンラインツール活用の幅が広がり、より充実した学修環境になると思われる。



図7 「1年を振り返って」の学生作成スライド

また、本実践研究は大学での実践であるが、初等・中等教育現場にも応用して活用可能な事例が含まれていると示唆される。グループ活動によって生まれる言語活動から、思考の発散・収束による深まりを推察できることなど、アクティブラーニングを想起させる学習活動を実施することができたと推察されるからである。

GIGA スクール構想により整備される1人1台端末の利活用においても、同様のツールを使用することにより、充実した学びを提供できると期待している。本教育実践研究で活用したオンラインツールは、特別なアプリケーションを導入しなくても、標準で装備されているブラウザで使用可能なものである。各自治体による導入機器の違いにも問題なく活用できると考えている。

GIGA スクール構想による1人1台端末の利活用を推進するためには、さまざまな場面での活用事例を検討し、実践研究結果を報告することが必要だと考えている。今後もBYOD(Bring Your Own Device)環境にある大学での実践を通して、自治体ごとに整備環境が異なる初等・中等教育現場にも応用可能な教育実践研究を今後も続けたい。

参考文献

- 朝日ネット (2021) manaba. <https://manaba.jp/>, 2021年3月15日最終アクセス
- Canva (2021) ホーム - Canva. <https://www.canva.com/>. 2021年3月25日最終アクセス
- 出村雅実 (2020) 遠隔講義のみで実践した大学一年生の集団づくりについて. 日本デジタル教科書学会 発表予稿集 Vol.9, 59-60
- 出村雅実 (2021) ハイフレックス講義における講義環境について. 流通経済大学流通情報学部紀要 Vol.25,NO.2 (通巻第49号), 133-142
- 深見俊崇 (2020) 教師のレジリエンスを高めるフレームワーク 柔軟な問題解決者となるための5つの視点. 北大路書房
- 兵庫教育大学 (2021) 【在学生の皆様, 入学予定の皆様及び保護者の皆様へ】令和3年度授業等の実施方針について. <https://www.hyogo-u.ac.jp/info/5275338.php>, 2021年3月13日最終アクセス
- Masten,A.S. ,Best,K.M. ,& Garmezy,N. (1990) Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology* , Volume 2 , Issue 4 , pp. 425 – 444
- Miro (2021) An Online Visual Collaboration Platform for Teamwork | Miro. <https://miro.com/> .2021年3月25日最終アクセス
- 文部科学省 (2021) GIGA スクール構想の実現について. https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00001.htm . 2021年3月23日最終アクセス
- Nota, Inc. (2021) Scrapbox - チームのための新しい共有ノート. <https://scrapbox.io/product> .2021年3月25日最終アクセス
- Remo (2021) Remo: Live Video Conversations Now Simplified - Remote collaboration has never been so simple. <https://remo.co/> . 2021年3月25日最終アクセス
- SPATIALCHAT LIMITED (2021) SpatialChat . <https://spatial.chat/> . 2021年3月25日最終アクセス
- 全国ディベート連盟 (2019) ルール. <https://nade.jp/koshien/rules/rule/> 2021年3月23日最終アクセス
- Zoom Video Communications (2021) Zoom ミーティング - Zoom . <https://zoom.us/jp-jp/meetings.html> . 2021

6 2021年度 優秀論文

見え方理解について、保育事例を通じた保育者評価の検討

19期 障害児教育専攻 中 佳久 (和歌山県)

乳幼児期の見え方については、視力の発達等を考えるととても大切な時期である。その見え方について、3年間にわたる見え方相談での実際の保育9事例を通して、具体的にどのように保育者が評価するのかについて検討した。このことによって、① 保育者の見え方理解への指導内容を適切に把握する、② 保育者への支援ニーズとしてどのようなことが考えられるか、について考察した。対象は、障害保育を学習し、保育実習を終えた保育士希望の大学生109名とし、9事例のそれぞれの事例について、評価してもらった。よく似た事例については、見え方が気になる割合について、比較検討し、 χ^2 検定を実施した。

その結果、保育者には、障害情報にプラス視覚情報の入力部分である目について考える機会が必要であること、また、医療機関の前に、見え方の相談機関があれば見え方への対応がスムーズになることがわかった。

(キーワード) 見え方 理解 保育 評価

1 問題の所在と目的

乳幼児期の見え方については、特に視力の発達等を考えるととても大切な時期である。中&小川(2018)によると、乳幼児期に、保護者・第三者が、その子の見え方が気になる大きな理由としては、① 発達面・情緒面の課題により3歳半・就学前検診で測れなかった、3歳半検診で片眼視力が測れなかった、または、低視力であった、② 斜め見・階段を怖がる・目を細める・発達検査で見え方が気になる・違う方向を見たりする・左右の視線が合わない・テレビを近づいて見る・絵本を見ない等の行動が気になり心配になった、ということがあることを明らかにしている。

目には、調節機能・眼球の動き・色覚・光覚等の機能があり、なんらかの異常が認められると、幼児において保育所・幼稚園等での様子に違和感を感じる人が多い。もし、乳幼児期の見え方に何らかの阻害要因があった場合には、言葉や行動の発達に影響がでることもあるので、その時期に何らかの気づきと対応が求められる。たとえば、屈折異常については、近くのものが見えにくかったり、遠くのものが見えにくかったり、近くも遠くも見えにくいという場合がある。近くのものが見えにくい場合は、絵本を読むのが難しいということがあり、おもちゃにもあまり関心を示さないということがある。遠くのものが見えにくい場合は、全体での指示が通りにくかったり、全体での絵本読みが見

えにくかったりする。また、色覚異常の子どもでは、独特な色を使い、周りの人から色の使い方を指摘されるが、本人はそうに見えるので、対応に苦慮することがある。これらのことが、子どもの「できた感」に繋がらなくなり、消極的なおとなしい行動をする、あるいは、落ち着きがない子ども等にさせることがある。

今回、その大切な見え方について、実際の保育事例を通して、具体的にどのように保育者が評価するのかについて検討した。このことによって、① 保育者の見え方理解への指導内容を適切に把握する、② 保育者への支援ニーズとしてどのようなことが考えられるか、について分析することを目的とした。

2 研究方法

(1) 調査対象者

障害保育を学習し、保育実習を終えた保育士希望の大学生109名を対象とした。

(2) 調査時期

2019年6月

(3) 調査方法

中 & 小川(2018)が報告している2014年~2017年の見え方教育相談228名の中から、特に気になった保育事例の代表9事例について、学生が返答した調査用紙を分析した。

事例対象児童は、市町村等で実施されている3歳半

検診を終了している4歳児と仮定し、それぞれ事例の子どもを、「○；見え方は気にならない：医療受診はしなくてよい」「△；見え方として不安を感じるが、気にはならない：不安はあるので様子観察が妥当である。ただ、医療受診は必要がない」「×；見え方が気になる：医療受診した方がよい」の3つのどれかに分けてもらい、なぜそのように考えたのか理由を記述してもらった。

9事例の具体的内容については、① 屈折異常が疑われる落ち着きのない子どもの4事例、② 発達の遅れがある子どもの2事例、③ 遠視の子どもの訓練用メガネの扱いの1事例、④ 3歳半検診の視力測定で異常なしとされている斜め見の自閉症スペクトラムの子どもの1事例、⑤ 色覚異常を疑われる子どもの1事例 の5種類に分けた9事例である。ただ、実際の調査用紙では、順不同で並べている。

(4) 分析方法

対象者109名について、9事例のそれぞれの事例について、○△×の割合とその判断した理由について分析した。よく似た事例については、見え方が気になる割合について、比較検討し、 χ^2 検定を実施した。

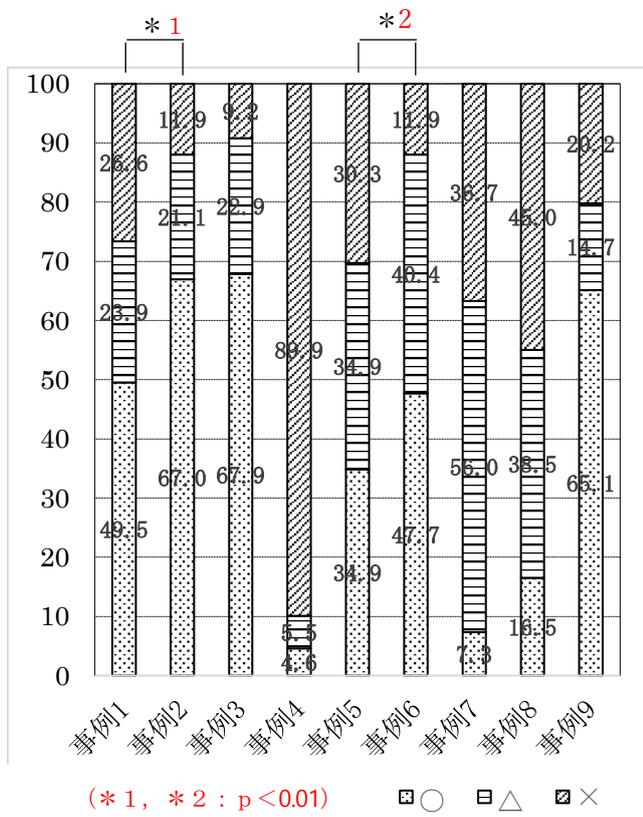


図1 事例別○△×の割合

(5) 倫理的配慮

調査の目的、匿名性の遵守について説明し同意を得て実施している。

3 結果

図1は、保育士希望の大学生109名が、見え方に関する9事例について、○、△、×のどれか1つを選択し、その結果の割合を示したグラフである。

(1) 屈折異常が疑われる落ち着きのない子どもの4事例について

事例1 教室で落ち着きがない子どもがいました。みんなの前で、絵本を読んだり、絵を描いたりするたびに、席を立ったり、近くに来てのぞき込んだりしている。保育士さんが、よく「ここに来て座って」とひざの上にのせたりして、みんなと一緒にいるように促しています。(みんなのいるところは、絵本と少し離れている)

事例1は、近くの絵本をよく見ている事例である。この場合、49.5% (54名) の学生が、「見え方は気にならない。医療受診しなくてもよい」を選択している。そして、「見え方として不安を感じるが気にはならない、様子観察が妥当である」と判断した学生は、23.9% (26名)、「見え方が気になる、医療受診した方がよい」という学生は26.6% (29名)であった。「見え方が気にならない、不安を感じるが気にならない」学生73.4%の選択理由と「見え方が気になる」26.6%の選択理由は、表1のようになった。

表1 選択した理由

見え方	割合 (人数)	理由	割合 (人数)
気にならない	73.4% (80名)	興味関心がなく、集中・注意が持続せず落ち着きがない	88.8% (71名)
		のぞき込んだりしているのを見ています	11.3% (9名)
気になる	26.6% (29名)	近くに来てのぞき込むのは遠くが見えていない	26.6% (29名)

事例2 絵本を読むと全然見てくれません。何が
いいかなと思ひ、子どもに他の違う絵本を見せ
ても全く興味を示しませんでした。そこで、絵本
をあきらめ、おもちゃで遊んだりしますが、集中
が続かなく、すぐに、どこかに行ってしまう
ます。もう少し落ち着いて取り組んでくれたらと
考えます。

事例2は、近くの絵本やおもちゃにあまり興味を示さない子どもの事例である。この場合、67.0% (73名)の学生が、「見え方は気にならない。医療受診しなくてもよい」を選択している。そして、「見え方として不安は感じるが気にはならない、様子観察が妥当である」と判断した学生は、21.1% (23名)、「見え方が気になる、医療受診した方がよい」という学生は11.9% (13名)であった。「見え方が気にならない、不安は感じるが気にならない」学生88.1%の選択理由と「見え方が気になる」11.9%の選択理由は、表2のようになった。

表2 選択した理由

見え方	割合 (人数)	理由	割合 (人数)
気にな らない	88.1% (96名)	興味関心がな く、注意・集中 が続かなく落ち 着きがない	71.9% (69名)
		おもちゃで遊ん でいるから見え ている	13.5% (13名)
		ADHD等の他 の障害	8.3% (8名)
		気分の問題	4.2% (4名)
		見え方、あるい は、落ち着きの 問題なのか様子 見が必要	2.1% (2名)
気になる	11.9% (13名)	見えていないか ら、集中が続か ない	11.9% (13名)

事例3 3歳半検診（市町村等の福祉で実施）で
視力を測りました。でもなかなか測ることができ
ませんでした。そこで、日を改めて何度も測ろう
としましたが、嫌がって測らせてくれません。保
育中は、保育士としては、本人の見えにくさを感じ
ていませんでした。遠くのものにも適切にこた
えるし、絵本読みでも楽しんで見えています。

事例3は、保育士が保育中の様子から見えにくさを感じていない事例である。この場合、67.9% (74名)の学生が、「見え方は気にならない。医療受診しなくてもよい」を選択している。そして、「見え方として不安は感じるが気にはならない、様子観察が妥当である」と判断した学生は、22.9% (25名)、「見え方が気になる、医療受診した方がよい」という学生は9.2% (10名)であった。「見え方が気にならない、不安は感じるが気にならない」学生90.8%の選択理由と「見え方が気になる」9.2%の選択理由は、表3のようになった。

表3 選択した理由

見え方	割合 (人数)	理由	割合 (人数)
気にな らない	90.8% (99名)	遠くのものにも 適切にこたえる し、絵本も楽し んで見ている	72.7% (72名)
		単に視力測定に 興味がなく、嫌 なだけだと思う	27.3% (27名)
気になる	9.2% (10名)	見えていないか ら、視力検査を 嫌がっている	9.2% (10名)

事例4 読み聞かせの様子です。15人の前で絵
本の読み聞かせをしました。その時、A君は目を
細めたり、首を傾けたりしています。でも、絵本
を近くにもっていくと普通に見ます。

事例4は、目を細める・首を傾げる事例である。この場合、4.6% (5名)の学生が、「見え方は気にならない。医療受診しなくてもよい」を選択している。そして、「見え方として不安は感じるが気にはならない、様子観察が妥当である」と判断した学生は、5.5% (6名)、

「見え方が気になる、医療受診した方がよい」という学生は 89.9% (98 名) であった。「見え方が気にならない、不安は感じるが気にならない」学生 10.1% の選択理由と「見え方が気になる」89.9% の選択理由は、表 4 のようになった。

表 4 選択した理由

見え方	割合 (人数)	理由	割合 (人数)
気にならない	10.1% (11 名)	絵本を近くにも っていくと普通 に見ている。	54.5% (6 名)
		目を細めたり、 首を傾けたりし て、興味を持っ て見ている	45.5% (5 名)
気になる	89.9% (98 名)	行動から、近視 あるいは、目が 悪く感じる	89.9% (98 名)

(2) 発達の遅れがある子どもの 2 事例について

事例 5 車いすに座っている子どもさんの保育をしています。発達の遅れがあり、年齢相応のことができません。また、手足にも麻痺がみられ、また、言葉も出ていません。3 歳半検診(市町村等の福祉で実施)での視力検査はできていません。しかし、こちらの声かけには反応してくれるし、笑顔もよくでていて、問題がないように見えます。よくお母さんと一緒にリハビリにも通っています。

事例 5 は、発達の遅れがあるため、3 歳半検診での視力検査ができていない肢体不自由の子ども事例である。この場合、34.9% (38 名) の学生が、「見え方は気にならない。医療受診しなくてもよい」を選択している。そして、「見え方として不安は感じるが気にはならない、様子観察が妥当である」と判断した学生は、34.9% (38 名)、「見え方が気になる、医療受診した方がよい」という学生は 30.3% (33 名) であった。「見え方が気にならない、不安は感じるが気にならない」学生 69.7% の選択理由と、「見え方が気になる」30.3% の選択理由は、表 5 のようになった。

表 5 選択した理由

見え方	割合 (人数)	理由	割合 (人数)
気にならない	69.7% (76 名)	声かけに反応し ており、リハビリ にも通っている 問題ないように 見えており、普通 に生活している	42.1% (32 名)
		発達の遅れがあ るため、今ではな く、視力を測れる ようになって測 るとよい	32.9% (25 名)
気になる	30.3% (33 名)	声かけだけでは 音に反応してい る場合もあるの で、検査が必要で ある	78.8% (26 名)
		発達の遅れと、麻 痺もあるので、見 え方が気になる	21.2% (7 名)

事例 6 ダウン症の児童です。発達の遅れも見られます。言葉は単語程度であれば言いますが、発音が不明瞭で聞き取ることは難しいです。絵本の読み聞かせはあまり見ていませんが、自分が気になるものは見ているときもあります。園での様子は普通に生活しており気になりません。3 歳半検診での視力検査はできていません。

事例 6 は、3 歳半検診での視力検査ができていない、ダウン症の子ども事例である。この場合、47.7% (52 名) の学生が、「見え方は気にならない。医療受診しなくてもよい」を選択している。そして、「見え方として不安は感じるが気にはならない、様子観察が妥当である」と判断した学生は、40.4% (44 名)、「見え方が気になる、医療受診した方がよい」という学生は 11.9% (13 名) であった。「見え方が気にならない、不安は感じるが気にならない」学生 88.1% の選択理由と、「見え方が気になる」11.9% の選択理由は、表 6 のようになった。

表6 選択した理由

見え方	割合 (人数)	理由	割合 (人数)
気になら ない	88.1% (96名)	園で普通に生活 している	49.0% (47名)
		気になる物を見 ている	27.1% (26名)
		集中・興味の間 題と思う	15.6% (15名)
		あまり見ないの は、ダウン症の 発達の特徴と考 えられる	8.3% (8名)
気になる	11.9% (13名)	3歳半検診の視 力検査ができて いないので気に なる	76.9% (10名)
		絵本の読み聞か せを見ていない のは、細かい物 が見えていない	23.1% (3名)

(3) 遠視の子どもの訓練用メガネの扱いの1事例について

事例7 眼科受診で、遠視といわれました。眼鏡が必要であるといわれましたが、本人はとても眼鏡を嫌がってかけません。もしかすると感覚過敏があるかもしれません。また、保育では、眼鏡をかけなくてもあまり気になる様子はありません。このまま眼鏡をかけないで様子を見たいと思います。

事例7は、遠視の子どもの事例である。この場合、7.3% (8名) の学生が、「見え方は気にならない。医療受診しなくてもよい」を選択している。そして、「見え方として不安は感じるが気にはならない、様子観察が妥当である」と判断した学生は、56.0% (61名)、「見え方が気になる、医療受診した方がよい」という学生は36.7% (40名)であった。「見え方が気にならない、不安は感じるが気にならない」学生63.3%の選択理由と、「見え方が気になる」36.7%の選択理由は、表7のようになった。

表7 選択した理由

見え方	割合 (人数)	理由	割合 (人数)
気になら ない	63.3% (69名)	眼鏡をかけなく ても気になる様 子はない。	62.3% (43名)
		眼鏡をかけない のは不安である が、眼科受診をし ている。	27.5% (19名)
気になる	36.7% (40名)	眼鏡が嫌なので、 落ち着くまで待 つ	10.1% (7名)
		遠視なので眼鏡 は必要	52.5% (21名)
		眼科で、眼鏡をか けるかどうか について判断した 方がよい	37.5% (15名)
		眼鏡が合ってい ない可能性があ る	10% (4名)

(4) 3歳半検診の視力測定で異常なしとされている斜め見の自閉症スペクトラムの子どもの1事例について

事例8 自閉症スペクトラムの児童です。普段は、普通に生活していて、気になるといえば、テレビや絵本を時おり、斜めに見る、あるいは、じっと見ることがあまりありません。視力は両方ともよく出ています。

事例8は、自閉症スペクトラムの子どもの事例である。この場合、16.5% (18名) の学生が、「見え方は気にならない。医療受診しなくてもよい」を選択している。そして、「見え方として不安は感じるが気にはならない、様子観察が妥当である」と判断した学生は、38.5% (42名)、「見え方が気になる、医療受診した方がよい」という学生は45.0% (49名)であった。「見え方が気にならない、不安は感じるが気にならない」学生55.0%の選択理由と、「見え方が気になる」45.0%の選択理由は、表8のようになった。

表8 選択した理由

見え方	割合 (人数)	理由	割合 (人数)
		視力が良く、普通に生活している	68.3% (41名)
気にならない	55.0% (60名)	自閉症スペクトラムの特徴と考えられ、斜め見を好んでいる	31.7% (19名)
気になる	45.0% (49名)	斜め見の見え方は気になるし、これからも斜め見をする目が悪くなることも考えられる	45.0% (49名)

(5) 色覚異常を疑われる子どもの1事例

事例9 絵を自由に描きました。Bさんは子どもが遊んでいる絵を描いていました。とても上手でした。しかし、独特な色を使っていたので、絵が目立っていました。視力は、とてもいいです。

事例9は、独特な色を使う子どもの事例である。この場合、65.1% (71名) の学生が、「見え方は気にならない。医療受診しなくてもよい」を選択している。そして、「見え方として不安は感じるが気にはならない、様子観察が妥当である」と判断した学生は、14.7% (16

表9 選択した理由

見え方	割合 (人数)	理由	割合 (人数)
		独特な色使いは、感性・個性・発想力・好みの問題	69.0% (60名)
気にならない	79.8% (87名)	視力が良い	20.7% (18名)
		感性なのか色覚異常なのか迷うので、様子見する	9.2% (8名)
		独特な色使いは、家庭環境からくる心理的な影響を感じる	1.1% (1名)
気になる	20.2% (22名)	色覚異常を感じる	45.0% (49名)

名)、「見え方が気になる、医療受診した方がよい」という学生は20.2% (22名) であった。「見え方が気にならない、不安は感じるが気にならない」学生79.8%の選択理由と、「見え方が気になる」20.2%の選択理由は、表9のようになった。

4 考察

(1) 屈折異常が疑われる落ち着きのない子どもの4事例について

事例1について、表1から、「見え方が気にならない」73.4%の理由の多くが、落ち着きのない理由として、「興味関心がなく、集中・注意が続かない」と答えていた。このことは、落ち着きの無さは見えから来るものでなく、他の要因から来ていると判断していた。この事例については、「見え方が気になる」を選んだ26.6%が「遠くが見えていない」と判断しているように、遠くが見えていない子どもは、どうしても近くで見たいという衝動があり、落ち着きがなくなっている可能性のある事例とも考えられ、近視の疑いがあることで、落ち着きがなくなっていることもあるということ指導していきたい事例である。

一方で、事例2についても、「落ち着きのなさ」は共通しているが、「見え方が気になる」判断の割合で、事例1と χ^2 検定で比較したところ、有意差(p<0.01:図1)がみられた。事例2では、さらに、近くの絵本も見えていない事例であり、表2から事例1と同様、「見え方が気にならない」多くが「興味がなく集中が続かない」と判断しており、多くの学生は見えとは関係ないと判断していた。ただ、事例2の方が、見えに結びつける人が半分以上少なくなった。理由としては、事例1は近くで見ているが、遠くが見えていない近視の状態をイメージしやすいが、近くも見えていない全体的に落ち着きがない事例2の方が、見えに結びつくよりも、違う要因に結びつけやすかったのではと考えられた。この事例の内容としては、遠視傾向があるとも判断される事例であり、見え方にも様々な見え方があることを指導していく必要があると感じた。

事例3は遠くも、近くも見ているが、検査は受けない事例である。表3から、ほとんどの学生が大丈夫と考えている一方、9.2%の学生が「視力検査を嫌がっているのは気になる」をあげていた。実はこの事例は、左目が遠視、右目が良い子どもの事例であった。やはり、

検査を嫌がるには嫌がる理由があった事例である。このように、左右差がある場合はとても評価しにくい事例である。「見える」とは、片目で見えているだけでなく、2つの目で見ること、初めて「立体感や距離感など感じる」ことができるので、日常生活をする上でも、とても大切な要因であると指導する必要があると感じられた。また、両方の視力がよく出ていることは、ボール遊び等にも適正に対応できるようになる。このことから、片眼別の視力検査の大切さを指導していきたい。

事例4については、約9割の学生が近視のように感じると答えていた。この事例はとても観察しやすい事例であることが理解できた。しかし、一方で少ない人数であるが、「興味をもって見ているから大丈夫」、「近くで見ているので大丈夫」という判断もあったので、近距離視力と遠距離視力が混同されている様子が見られた。ここでは、近距離視力だけでなく、遠距離視力もよくでている必要があることを指導していきたい。

このように見てくると、今後の指導においては、①「落ち着きのなさ」が、場合によっては視力の屈折異常からくる要因がある ② 左右の視力を上手に使えることが大切である ③ 近距離視力と遠距離視力の両方がでている必要がある を指導していく必要があると考えられた。

(2) 発達の遅れがある子どもの2事例について

事例5, 6については、両方とも発達の遅れがあり、日常生活ではあまり違和感を感じない2事例である。しかし、図1より、「見え方が気になる」割合について、事例6の10%前後の割合と比較して、事例5の30.3%の方が「見え方が気になる」を多く選択している。この2つの事例については、「見え方が気になる」判断の割合で、事例5と事例6と χ^2 検定で比較したところ、有意差($p < 0.01$: 図1)がみられた。

事例5については、表5から「見え方が気になる」は、「声かけの反応だけでなく、見えの反応も必要である」「発達の遅れと麻痺があることから、目の異常がある可能性も高い」ということであった。

一方で、事例6は発達の遅れがあるダウン症の子どもの事例である。ただ、事例5と違いがあるのは、「気になるものを見ている」という記述に見えていると判断している学生もいたことと、事例5は重度重複児、事例6はダウン症の子どもと限定されていたことで、

「重度重複児の子どもには見え方が気になる」、「ダウン症の子どもは、見え方以外の要因がある可能性がある」と判断している学生もいたことで、このように大きな差が出てしまったように推測された。

これらの事例については、3歳半検診の視力測定が通過できていないので、どの子どもにおいても、必ず視力について確認する必要がある事例である。また、どうしても測定出来ない場合もあるので、保育観察から見えにくさがないかどうか検討する必要も感じられる。釣井ら(2000年)の調査では、0~6歳児の知的障害児を調査したところ、ダウン症の77.5%、自閉症児の3.8%、その他児童の30.7%に何らかの屈折異常が見られていたと報告しているように、特にダウン症においては、高い比率の屈折異常があるので、もし、視力検査ができていないのであれば、再度検査をした方がよいと推察された。

したがって、今後の指導においては、障害等の先入観にとらわれず、「視力の確認の大切さ」を指導していく必要があると考える。

(3) 遠視の子どもの訓練用メガネの扱いの1事例について

事例7については、遠視眼鏡の対応である。これについては、学生の63.3%が「見え方は気にならない」を選択している。眼科受診もしており、一方で、遠視眼鏡を嫌がる様子があり、かけなくても保育活動では気になる様子が見られないということから判断されている状況がある。一方で、遠視眼鏡の必要性を感じていたのは、36.7%の学生であった。遠視眼鏡は近視眼鏡と違い、訓練用眼鏡と考えた場合、今後の視力を高めるためにも、なるべく「かける工夫」の必要性があることを知識として身につけておく大切さが考えられた。

(4) 3歳半検診の視力測定で異常なしとされている斜め見の自閉症スペクトラムの子どもの1事例について

事例8については、自閉症スペクトラムの斜め見の子の事例であり、視力検査では正常と診断されている子どもである。この事例では、45%の学生が「見え方が気になる」と考えている。理由としては、斜め見が気になると考えている様子があった。ただ、一方で、「気にならない」学生は、55%おり、視力の良さと自閉症スペクトラムの特徴と判断していた。視力検査では正常とされているので、どちらかといえば、経過観察あ

るいは対応しなくてよいといった答え方もありうる事例である。しかし、斜め見について、気になる見方であることは理解できる事例でもあるので、どのような時に斜め見になるのか等検討していくことも大切な事例である。

(5) 色覚異常を疑われる子どもの1事例

事例9については、独特な色を使う事例で、この事例だけは視力検査によらない事例である。日本学校保健会の児童生徒等の健康診断マニュアル(2015)では、日本人男子に約5%、女子には約0.2%先天性赤緑色覚異常があると報告している。この結果においては、保育現場で見られる可能性も多いと考えられた。今回この事例では、79.8%の学生が「見え方が気にならない」を選択している。理由として多かったことが、「独特な色使いは、感性・個性・発想力・好みの問題」として捉えられていた。確かに、そのようなことも考えられるが、一方で、色覚異常と思われる子どもについては、本人が気づきにくいので、配慮する必要がある事例でもある。今回、医療受診する、しないに関わらず、学生が色覚での配慮する事例として考えるよい機会になったと考えている。

(6) 全体を通して

子どもの「見え方」に関しては、徐々に視力が発達することを考えると、見えにくい状態にあっても、子ども自身がその「見え方」を普通だと思い、見えにくい意思表示をするのは難しいと考えられる。そのような中で、周りの大人が気づく必要がある。しかし、低視力であっても、日常生活にうまく対応していたり、あるいは、片眼視力が悪く、よい方の目で上手に対応していたりするなど、なかなか気づきにくい側面もある。それゆえ、見え方の対応については、丁寧に対応する必要があると考えられる。

中 & 小川(2018)によると、見え方教育相談につながるひとつのきっかけが、3歳半検診で実施される視力検査になっていることが示されている。しかし、3歳半検診は家庭での視力検査となっていることが多く、障害や発達の遅れ、落ち着きのなさ等により、測定できない場合もある。そのような事例では、視力測定できていない子どもの保育観察がとて大切になってくる。保健師と保育者の連携で、もし、未測定の子ども、あるいは、測定できている子どもでも「何か気になる」

が保育観察から感じる事があれば、相互に相談する等の機会となり、次につながる可能性がある。

今回の事例では、各事例の△と×(図1)と答えた割合を合わせると、それぞれの事例において、32.1%~92.7%の学生の割合が「何か気になる」様子を感じている。もし、すぐに医療機関にかかるというのが難しいということであれば、何らかの見え方の相談機関があれば、さらに、見え方への対応がスムーズになることは明らかであろう。中 & 小川(2018)によれば、医療機関にすぐにかかるよりも、相談するところがある方がよいと話している保護者も多いことを報告している。もし、保育者の観察から、気になるようなことがあれば、各市町村の福祉と連携し、必要であれば見え方の相談・医療機関につながることを望ましい。目の発達は6歳頃に完成すると言われているので、この時期に、お互い子どもに対して「感じている」ことを相談できる機会があることはとても大切である。

今回、様々な事例を通して、目の発達の大切な時期の見え方理解を深めた。このことで、障害等の他の要因も含めて、障害情報にプラス視覚情報の入力部分である目について考えることは、今後の保育・幼児教育についても、多面的な視点での取り組みにつながると考えられた。また、見え方理解での具体的な連携は、障害理解・子ども理解にもつながる可能性も考えられた。

5 今後の課題

今回、保育士希望の学生を対象に調査したが、現場での保育士の方々がどのような見え方理解をされ、どのような対応をしているかについては検討していない。現場と学生の間に差があるかどうかについても今後検討課題である。

参考文献

- 中 佳久・小川 圭子(2020). 乳幼児期の子どもの教育相談の取り組みに関する研究—見え方を中心に— 兵庫教育大学教育実践研究論文集 vol 1, 26 - 34
- 日本学校保健会(2015). 児童生徒等の健康診断マニュアル 文部科学省スポーツ青少年局学校健康教育課
- 釣井 ひとみ・佐島 毅・角田 祥子・富田 香(2000). 早期療育機関における知的障害児の屈折スクリーニング 日本視能訓練士協会誌, 28, 127 - 132

Consideration of caregiver evaluations through childcare case studies to understand how to see

NAKA Yoshihisa

Abstract of the Paper

Infancy is a very important period in terms of vision development and other factors. This study investigates how exactly caregivers evaluate that visibility through nine actual cases of childcare in a three-year consultation on visibility. By doing so, the study examined the following two issues: (1) to understand the content of guidance for understanding the childcare provider's way of seeing, and (2) what the support needs of the childcare provider might be. A total of 109 university students who had studied disability childcare and completed their childcare training were asked to evaluate each of the nine cases. For similar cases, the study compared and examined the rate of concern about the appearance and performed the χ^2 test.

The results showed that caregivers need the opportunity to think about the eyes, which are the input part of disability information plus visual information, and that the response to vision would be smoother if there was a vision-consulting agency in front of the medical institution

7 2021年度 優秀論文

コロナ禍における一般・施設居住者比較生きがい感研究

Study of IKIGAI by the Comparison
between Citizen and Facilities Residents in the COVID-19 Calamity

1期 教育方法コース 藤渕明宏 (福岡県)

Abstract

福岡県宮若市民を対象にした調査を通して、昨今のコロナ禍における人々の生きがい感を見直し、これからの人々に求められる生きがい感を高める2つの要素「情熱」「才能意識」を提示する。

1 はじめに

令和2年1月に明らかとなった新型コロナウイルス感染症の大流行は、単なる伝染病を超えて、きわめて大きな社会的影響を世界中にもたらしている。こうした非常事態において、私たちは高い緊張と不安状態に置かれ、新しい行動様式を強いられながらも、日々の生活を営み続けようとしている。人たちが生き生きと営んでいくために必要なものは、何か？ それは生きがい感であると、神谷美恵子は言っている¹⁾。

これまでの研究を踏まえ、本研究で見いだした生きがい感を高める要因をもとに、先行きの見えない人々の心に届く生きがい感を高める呼び掛け方を求めている。

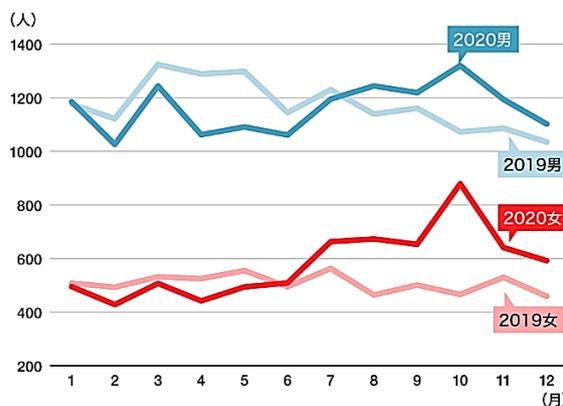
2 生きがい感の背景

令和2年初頭頃から、新型コロナウイルス感染症が世界的な規模へと拡がり、人と人との交流など、人の生活・行動範囲が極めて制約される状態が続いているが、警察庁から、日本全国の自殺者が、それまで減少傾向だったのが、昨年の6・7月頃から増加傾向にある(図1)と発表された(2021.01.22)。

自殺の一般的な原因について、国立精神・神経医療研究センターの精神科医であり、自殺対策に取り組む松本俊彦氏は、「自分でも理由がわからないし、わからないがゆえに、苦しいとか助けてほしいとかを言い出せない中で、死に向かっていく人たちがいる」と指摘する²⁾。

また、「追い詰められたり、さまざまなトラウマを生

きてきた人たちは無力感に襲われたりしており、どれ



出所：警察庁 nippon.com

図1 全国の男女別・月別の自殺者の推移

だけ頑張っても駄目だと絶望していることが多いが、自殺で亡くなった方の相当数は、自殺の直前に迷っていることが分かっている。人は最後まで迷い、人とのつながりを求めている」ともいう³⁾。

平成17年に制定された「自殺対策基本法の一部を改正する法律」第2条第1項・第5項において、「自殺対策は、生きることの包括的な支援として(中略)生きる力を基礎として生きがいや希望をもって暮らすことができるよう、その妨げとなる諸要因の解消に資するための支援とそれを支えかつ促進するための環境の整備充実が幅広く図られることを旨として、実施されなければならない(●は筆者付す)とある。これを、本研究は、人は生きがい感を高めることが重要であるといわれている一つの根拠としてとらえている。

“生きがい”とは、長嶋紀一によれば、「生きるはりあ

い)、あるいは「しあわせを感じるもの」、「生きる価値や経験を実現できるもの」と述べられている⁴⁾。ただ、その意味合いは非常に曖昧で必ずしも定義が定まっているとはいえない。国際的にみても日本独自の意味合いといえる⁵⁾。

その中で、世界の中で日本独自といわれる「生きがい」の意味を求めて日本全国を回ったエクトル・ガルシアらは、その成果として著書「IKIGAI」の結びに、「生きがい」を見つける十戒をあげている。その10個目に「Follow your ikigai. There is a passion inside you, a unique talent that gives meaning to your days and drives you to share the best of yourself until the very end. If you don't know what your ikigai is yet, as Viktor Frankl says, your mission is to discover it.」⁶⁾がある。

これから、本研究は、「自分の中にある一種の情熱 (passion)、そして、人生に意味をもたらすものの最後の瞬間までベストを尽くすよう駆り立ててくれる自分にはかない才能(a unique talent)を生かしたり、求めたりすることが『生きがい』につながる」ととらえる。

そこで、本研究の生きがい感の要素を、図2のように、一つは自分の中にある「情熱」であり、もう一つは、才能を生かしたり、才能を求めたりする要素を「才能意識」とする。その2要素が生きがい感につながるととらえ、本調査研究のデータ分析からも考察したい。

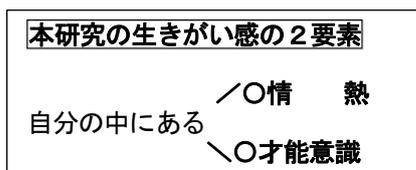


図2 生きがい感2要素

こうして、コロナ禍の中で、生きがいを喪失しつつある人々が増えている様相を見たとき、豊かで自立した人生を送るために生きがいなるものが必要であると考える。今一度、生きがい感の立つ位置を見直し、本調査研究を通して、その生きがい感を高める要因を分析することは、今後の人々の生き生きとした生活のためにも重要であると考え、本研究を進めた。

3 目的

福岡県宮若市全域を対象とした市民（以下「宮若市民」）の中から、通所型施設を除いたグループホームや

特別老人ホームなどの居住型社会福祉施設（以下「居住型施設」）利用者、及び宮若市民から居住型施設利用者を除いた市民（以下「一般市民」）それぞれの調査データを比較して、生きがい感を調べることは、生きがい感に影響を及ぼす要因に一層迫ると考えた。

加えて、コロナ禍で、自ら死を選ぶ人が増えている要因に近づくことによって、これからの社会に少しでも資することを求めたいとも考えた。

そこで、長谷川⁷⁾、柴崎⁸⁾の生きがい感に関する研究動向の発表内容などから、日本におけるこれまでの生きがいに関する研究を見渡したとき、入所型の利用者を対象とした研究は流石⁹⁾などに見ることができたが、入所者と一般の人々との比較研究は、ほとんど見ないようである。

4 調査方法

宮若市全域を対象とした宮若市民の中から、居住型施設利用者、及び一般市民それぞれの調査データでもって、居住型施設で生活している人々と一般の人々との生きがい感を比較し異なる因子などがあれば、その分析を通して「生きがい感」の根底を探ることができるのではないかと考えた。

調査は、平成29年3～4月にかけて、宮若市全域の20歳以上の成人を対象にして、町内会、老人会、居住型施設などにランダムに調査票を配布し回収する方法をとった。

生きがい感に関する調査票は、近藤勉作成による「K-1式高齢者向け生きがい感スケール16項目」¹⁰⁾の各項目3件法を4件法に緩用した調査票(表1)(以下「K-1式」)、及び生きがい感を1項目だけで測る「セルフ・アンカリングスケール」¹¹⁾の調査票(表2)(以下「セ・スケール」)を用いた。

また、フェイスシート(表3)には、性別(2件法)、年齢(4件法)、住い形態(3件法)、友人数(4件法)、経済満足度合い(3件法)、勤務形態(5件法)、健康度合い(4件法)、宗教信心度合い(4件法)、昼間睡眠度合い(4件法)、家族形態(3件法)、人への貢献意識度合い(4件法)の11項目(以下「フェイス」)を設定した。

以上で、総計28項目の調査票を作成した。

その結果、得られたデータのうち、欠損値データを含む回答調査票のうち、K-1式の項目全てに回答した調査票、またはセ・スケール項目とフェイス項目全

表1 高齢者向け生きがい感スケール
16項目(K-1式)

	は い	ほ ぼ ほ い い え	ほ ぼ ほ い い え	い え
1 私には家庭(施設など)の内または外で役割がある	4	3	2	1
2 毎日を何となく過ごしている	4	3	2	1
3 私には心のよりどころ、頼みとするものがある	4	3	2	1
4 何もかもむなしと思うことがある	4	3	2	1
5 私にはまだやりたいことがある	4	3	2	1
6 自分が向上したと思えることがある	4	3	2	1
7 私がいなければ駄目だと思うことがある	4	3	2	1
8 今の生活に張り合いを感じている	4	3	2	1
9 何のために生きているのかわからないと思うことがある	4	3	2	1
10 私には世の中や家族のためになることをしていると思う	4	3	2	1
11 世の中がどうなっていくのか、もっと見ていきたいと思う	4	3	2	1
12 今日は何をして過ごすかと困ることがある	4	3	2	1
13 まだ死ぬわけにはいかないと思っている	4	3	2	1
14 他人から認められ評価されたいと思えることがある	4	3	2	1
15 何か成し遂げたいと思えることがある	4	3	2	1
16 私は家族や他人から期待され頼りにされている	4	3	2	1

表2 セルフ・アンカリングスケール

17 あなたは生きがい感(下記欄に説明があります。)をもって生活しておられますか。それは、いかほどでしょうか。
 生きがい感(10)として、生きがい感が全くない状態を0とするなら、あなたは、どの位だと思われますか?このあたりだと思われるところに(下記の欄)に○印をつけてください。

10	いっぱい
9	
8	
7	
6	
5	
4	
3	
2	
1	
0	まったくない

(青年期の一般的な生きがい感とは)
まわりの人に認められ、現状に満足し、人生を楽しみ、生きる意欲を持つ感情である。

(高齢者の一般的な生きがい感とは)
なにごとにも目的をもって意欲的であり、人の役に立つ存在であり、責任感を持って生きていく張り合い意識である。

また何かを達成した、向上した、人に認められていると思えるときにももてる意欲である。
(K-1式スケールの定義より)

(コントロールのセルフ・アンカリングスケールを準備)
 以上「生きがいを作る」近藤晴著 2014 ナカニヤ出版から

てに回答した場合を対象とし、以下ようになった。
 一般市民は、標本670回収(回収率74%)、その中で有効標本647(有効回収率71%)を得た。
 居住型施設は、利用者から70票を回収(回収率63.6%)し、その中で有効標本64(有効回収率58.2%)を得た。
 よって、有効標本の総数は、711となった。

表3 生きがい感調査フェイスシート

18 あなたの年齢で下の中に当てはまる番号に○をつけてください。
 1 40歳未満 2 40歳以上～65歳未満
 3 65歳以上～75歳未満 4 75歳以上～

19 あなたの主な住まいは下のどれに当たりますか
 1 一般住宅 2 施設(老人ホーム、グループホーム、介護施設など) 3 その他

20 あなたには友人はどれほどおられますか。
 1 たくさん 2 少々 3 1人～2人 4 いない

21 経済的な満足度は
 1 満足している 2 あまり満足していない 3 不満である

22 性別は
 1 男性 2 女性

23 お勤めは
 1 している(パートなど含む) 2 ときどき 3 仕事が無い
 4 する気持ちはない 5 専業主婦(夫)

24 あなたの健康の具合は
 1 健康 2 健康なほう 3 あまり健康ではない 4 病気がち

25 あなたの信心について
 1 信心深い 2 お語り程度 3 あまり信心ごころはない
 4 信心ごころはない

26 あなたの日常的に一定の睡眠以外にも寝ていることが
 1 多い 2 やや多い 3 やや少ない 4 少ない

27 あなたのお住まい家族(一世帯)形態について
 1 一人暮らし(施設も含まず) 2 二人暮らし 3 三人以上の暮らし

28 人に役立つことをしたい
 1 役立ちたい 2 役立ちたいと思うことがある
 3 あまり思わない 4 思わない

5 分析出力結果

1 生きがい感の構造

K-1式による生きがい感調査各項目の回答それぞれに4、3、2、1の得点を与え、有効標本711を用いて主因子法によるプロマックス回転の因子分析を行った結果、4因子が抽出された(表4)。

第1因子は、事を成し遂げ、他の人からの認めを思い、向上意欲を伴った「自己実現と意欲」因子、第2因子は、生きる目的をもって生きようとする「生活充実感」因子、第3因子は、まだやりたいことがあるとして「生きる意欲」因子、第4因子は、外での役割があり、世の中・家族のために自分の存在を感じる「存在感」因子とした。

各因子のクロンバックのα係数は基準値の0.7より大きく、各因子に関与している信頼性は高い。これら4個の因子は、近藤の調査の生きがい感構造とほぼ同一であった¹²⁾。

表4 宮若市民生きがい感得点の因子分析結果 n=711

項目	因子I	因子II	因子III	因子IV	共通性
I 自己実現と意欲 $\alpha=0.816$					
15成し遂げたと思う	0.824	0.054	0.053	-0.158	0.710
14他からの認め思う	0.784	-0.054	-0.111	0.139	0.650
6向上したと思う	0.546	-0.004	0.114	0.086	0.319
16私を期待・頼りに	0.430	0.026	0.197	0.184	0.258
II 生活充実感 $\alpha=0.729$					
9生きる目的は	0.059	0.733	-0.003	0.076	0.547
4むなしと思う	-0.013	0.724	0.112	-0.042	0.539
12何して過ごすか不明	-0.121	0.369	0.034	0.347	0.273
2何となく過ごす	0.106	0.317	-0.193	0.477	0.377
III 生きる意欲 $\alpha=0.715$					
11世をもっと見たい	-0.004	0.083	0.652	-0.110	0.444
5まだやりたいこと	0.078	-0.033	0.428	0.273	0.265
13死ぬわけにいかぬ	0.057	-0.021	0.415	0.201	0.216
8張り合い感	0.221	0.170	0.377	0.079	0.226
IV 存在感 $\alpha=0.755$					
1外での役割有無	0.014	0.042	0.045	0.631	0.403
3心の拠り所あり	0.125	0.000	0.192	0.428	0.235
10世・家族為の実行	0.255	-0.001	0.252	0.335	0.240
7私がいなくて駄目	0.228	-0.046	0.262	0.302	0.214
寄与率	36.9%	5.8%	2.7%	2.5%	
累積寄与率	36.9%	42.6%	45.3%	47.8%	

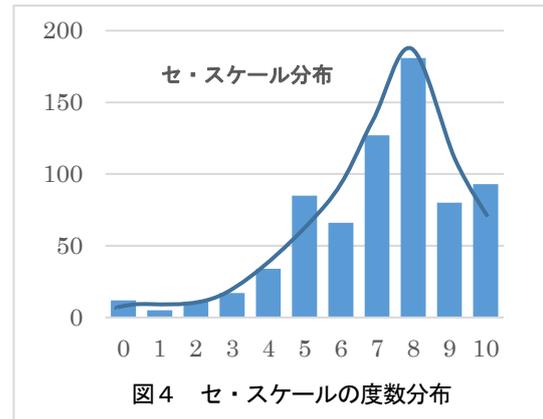


図4 セ・スケールの度数分布

表5 生きがい感得点偏差値分布と評価

階級	度数	評価
0~35未満	61	低い
35~45未満	114	低いほう
45~55未満	284	ふつう
55~64以下	251	高い
計	710	

それに基づいた双方のクロスは図5のようになり、二者間に大きな有意差 ($p < 0.001$) を検出した。その生きがい感得点で「ふつう」以上 ($SS \geq 45$) は、一般市民は83%、居住型施設利用者は34%、「低いほう」以下 ($SS < 45$) は、一般市民が17%に対し、施設型居住者は66%を示した。このことから、施設型居住者が一般市民より生きがい感がかなり低いといえる ($\chi^2: p < 0.001$)。

なお、K-1式生きがい感得点の度数分布とセ・ス

2 施設と一般の生きがい感得点比較

K-1式生きがい感調査において、心理尺度に使われた項目の回答内容相互にどの程度一貫性・信頼性があるかを示す α 係数は0.90であり、かなり回答に信頼性が高いといえた。

表1における各調査対象者の得点の合計を生きがい感得点とした。その生きがい感得点度数分布(図3)及びセ・スケール分布(図4)それぞれが、かなり右寄りであった。このことから、得点分布を整えるために一般市民と施設居住者の生きがい感得点を偏差値換算し、表5のように4段階度数分布(高い、ふつう、低いほう、低い)にした。

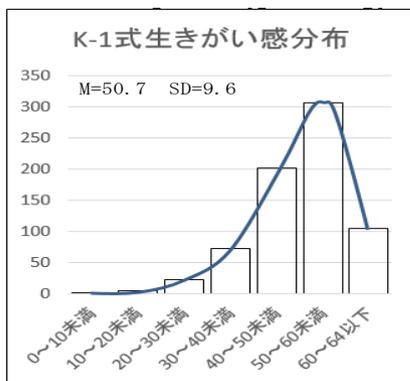


図3 生きがい感得点分布

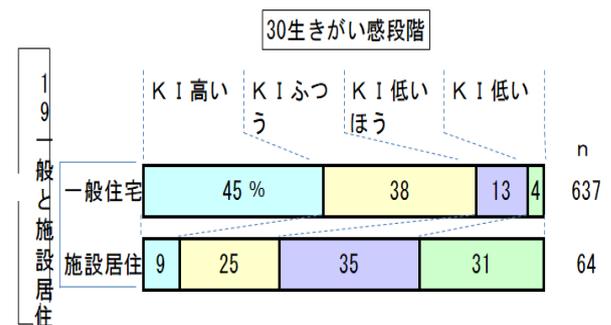


図5 生きがい感段階における一般市民と施設居住者とのクロス $\chi^2: p < 0.001$

ケール得点分布との相関係数は0.75であり、有意 ($p < 0.001$) で相互に強い相関があるといえた。これらの分布は、等分散性 t 検定によって同等性 ($p < 0.05$) があることも確かめられた。

そこで、一般市民と施設居住者との間で、K-1式からの生きがい感得点、セ・スケール(生きがい感)及

びフェイス得点の3つの比較を行った(表6)結果、表6右下のフェイス項目21と22以外は、一般市民のほうが有意(p<0.001)に上回った。

表6 一般市民と施設居住者の平均差 t 及びχ² 検定

		平均		平均の差とその t 検定	19と他項目とのクロス 独立性の検定 (χ ²) p値
		市一般 n=648	施設居住者 n=64		
1 外での役割有無	K 1 式 生 き が い 感 ス ケ ー ル	1.48	3.29	1.80 ***	0.000 ***
2 何となく過ごす		1.91	3.12	1.22 ***	0.000 ***
10 世・家族為の実行		1.69	2.62	0.93 ***	0.000 ***
7 私がないと駄目		1.92	2.84	0.92 ***	0.000 ***
3 心の拠り所あり		1.52	2.42	0.90 ***	0.000 ***
9 生きる目的は		1.65	2.53	0.88 ***	0.000 ***
16 私を期待・頼りに		1.85	2.63	0.78 ***	0.000 ***
12 何して過ごすか分からない		1.53	2.27	0.74 ***	0.000 ***
8 張り合い感		1.82	2.49	0.67 ***	0.000 ***
6 向上したと思う		2.03	2.66	0.63 ***	0.000 ***
5 まだやりたいこと		1.57	2.18	0.61 ***	0.000 ***
14 他からの認め思う	2.11	2.67	0.56 ***	0.000 ***	
15 成し遂げたと思う	2.08	2.59	0.51 ***	0.000 ***	
4 むなしと思う	1.68	2.12	0.45 ***	0.000 ***	
13 死ぬわけにいかぬ	1.45	1.74	0.29 ***	0.001 ***	
11 世をもっと見たい	1.71	1.93	0.23 **	0.000 ***	
計		28.12	40.02	11.85 ***	
17 セルフ・アンカリングスケール		7.28	5.27	2.01 ***	
23 勤務有無	フ ェ イ ス 項 目	2.19	3.79	1.60 ***	0.000 ***
27 同居人数		1.69	2.72	1.03 ***	0.000 ***
18 年齢		2.95	3.50	0.55 ***	0.000 ***
20 友人数		1.64	2.16	0.52 ***	0.000 ***
26 昼間等睡眠度合		1.76	2.15	0.38 ***	0.000 ***
28 役立ち欲求		1.77	2.15	0.38 ***	0.000 ***
24 健康度合		2.05	2.35	0.31 ***	0.000 ***
25 宗教信心度		2.12	2.24	0.13 *	0.000 ***
21 経済感度合		1.62	1.73	0.10 ns	0.393 ns
22 性別		1.67	1.73	0.06 ns	0.257 ns
計		18.80	23.78	4.98 ***	

***:p<0.001 ** :p<0.01 * :p<0.05

また、同じ表で、それぞれの平均の差をソートした結果、生きがい感得点における項目の中で、「外での役割有無」「何となく過ごす(当項目は逆転項目で『充実した生活である』の意)」「世の中・家族のために実行する」「私がないと駄目」などが上位にあった。

フェイス得点においては、「勤務有無」「同居人数」「年齢」「友人数」「昼間等睡眠度合い」「役立ちたい」「健康度合い」「宗教信心度」などが上位であった。

なお、「経済感度合い」及び「性別」においては、有意な差はなかった。

図6のように、年齢が高くなるにつれて、生きがい感が低くなる傾向があった(χ²: p<0.001)。時事通信社の全国的な生きがい調査(図7)¹³⁾でも同様のことがいえていた(χ²: p<0.05)。

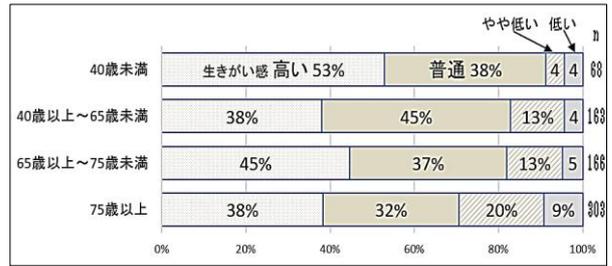


図6 宮若市民の年代別生きがい感 χ²: p<0.001

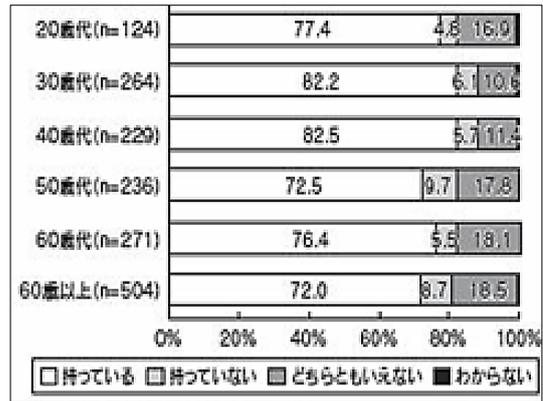


図7 生きがい感を持っているか 時事通信社 χ²: p<0.05

図6の宮若市民年代別生きがい感のクロス表のデータを用いて、宮若市民の生きがい感の度合いを、図8の内閣府調査(60歳以上)¹⁴⁾と比較した。宮若市民65歳以上(図6の3・4段目)において、73% (「高い」・「ふつう」の計)。同にして「生きがい感を感じていない」27% (「低いほう」と「低い」の計)は、内閣府調査とほとんど差はなかった(χ²: p=0.274 ns)。

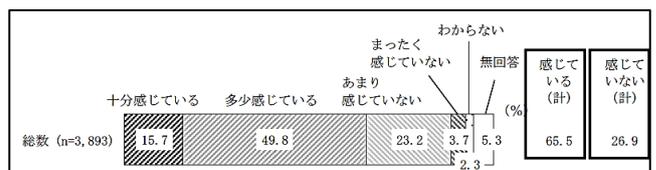


図8 生きがいを感じているか(60歳以上) (内閣府H26年)

3 生きがい感に影響を及ぼす要因

一般市民と施設居住者の生きがい感の各要因(例:各調査項目の得点)は、互いに絡み合って、生きがい感(例:セ・スケールの得点)に影響を与えていると考えた。具体的には、各要因(調査項目)の相関を統制(コントロール)することで、各要因が生きがい感にどのような重みで影響を及ぼしているか(決めているか)をみることのできる重回帰分析(増減法)で調べた。重回帰分析の「重」は「複数」、「回帰」は「因果関係」を

意味している。

当分析は、ある得点（目的変数、ここでは生きがい感）に対して、2つ以上の要因（説明変数、ここでは調査項目）が絡み合っていると考え、それぞれの要因がどの程度、目的変数の得点に影響して（決めて）いるか、その程度を図る分析手法である¹⁵⁾。

本研究では、重回帰分析における目的変数を、近藤が生きがい感得点尺度として理にかなうことを認めた¹⁶⁾セ・スケール得点を用いた。説明変数は、K-1式生きがい感の各調査項目、及びフェイスの各調査項目として、それらがどのような重みで目的変数（生きがい感）に影響しているかを調べた。

まず、目的変数をセ・スケール得点、説明変数をK-1式の各項目の得点とした重回帰分析によって、表7・8のように、一般市民では、「他からの認め思う」「張り合い感」「心の抛り所あり」「私を期待・頼りに」「まだやりたいこと」「生きる目的あり」「死ぬわけにはいかぬ」「成し遂げたとと思う」の8個の項目。そして施設居

表7 一般市民の重回帰分析 # (n=647)
目的変数セ・スケール・説明変数生きがい感得点

要 因	偏回帰係数
14他からの認め思う	0.4530 ***
8張り合い感	0.4146 ***
3心の抛り所あり	0.3805 ***
16私を期待・頼りに	0.3347 ***
5まだやりたいこと	0.2909 ***
9生きる目的は	0.2302 ***
13死ぬわけにはいかぬ	0.2020 **
15成し遂げたとと思う	0.1491 **
6向上したと思う	0.1236 ns
4むなしいと思う	0.1117 ns
重回帰係数	0.7660
決定係数	0.5868

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05 #増減法

表8 施設居住者の重回帰分析 # (n=64)
目的変数セ・スケール・説明変数生きがい感得点

要 因	偏回帰係数
4むなしいと思う	0.7317 ***
5まだやりたいこと	0.6707 **
10世・家族為の実行	0.6675 **
7私がいなくて駄目	0.4541 *
15成し遂げたとと思う	0.3619 ns
重回帰係数	0.7596
決定係数	0.5406

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05 #増減法

住者は、「むなしいと思う」「まだやりたいことあり」「世の中・家族のために実行することあり」「私がいなくて駄目」の4個の項目が、セ・スケール得点（生きがい感）に有意に影響を及ぼしていることが分かった。

さらに、目的変数をセ・スケール得点（生きがい感）、説明変数をフェイス項目として重回帰分析を行うと、一般市民、施設居住者両方とも「友人数」及び「役立つ欲求」や「健康度合い」が上位にあり（表9・10）、セ・スケール得点（生きがい感）に影響を与えていた。ただし、目的変数のセ・スケール得点（生きがい感）に有意に影響していた説明変数（調査項目）の個数は、一般市民6個であったが、施設居住者は3個と少なかった。共通な項目は「友人数」「役立つ欲求」「健康度合い」であった。

表9 一般市民の重回帰分析 # (n=647)
目的変数セ・スケール・説明変数フェイス

要 因	偏回帰係数
20友人数	0.6732 ***
28役立つ欲求	0.6238 ***
24健康度合	0.6072 ***
21経済感度合	0.3155 **
25宗教信心度	0.2495 **
26昼間睡眠度合	0.2455 **
22性別	0.2253 ns
18年齢	0.1955 **
重回帰係数	0.5901
決定係数	0.3399

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05 #増減法

表10 施設居住者の重回帰分析 # (n=64)
目的変数セ・スケール・説明変数フェイス

要 因	偏回帰係数
20友人数	1.2202 ***
23勤務有無	0.6859 ***
28役立つ欲求	0.5865 *
24健康度合	0.5560 ns
重回帰係数	0.6834
決定係数	0.4303

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05 #増減法

終わりに、宮若市民全体の傾向を見るために、一般市民と施設居住者の生きがい感得点を合計して、同様

の重回帰分析（増減法）を行った結果が表11と表12である。

表11 宮若市民の重回帰分析 # (n=711)
目的変数セ・スケール・説明変数生きがい感

要因	偏重回帰係数
14他からの認め思う	0.3702 ***
16私を期待・頼りに	0.3466 ***
8張り合い感	0.3385 ***
5まだやりたいこと	0.2938 ***
3心の拠り所あり	0.2696 ***
9生きる目的は	0.2336 ***
13死ぬわけにいかぬ	0.2037 ***
15成し遂げたとと思う	0.1814 **
10世・家族為の実行	0.1392
6向上したと思う	0.1185
4むなしと思う	0.1171
11世をもっと見たい	0.1036
12何して過ごすか不明	0.1002
重回帰係数	0.7660
決定係数	0.5868

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05 #増減法

表12 宮若市民の重回帰分析 # (n=711)
目的変数セ・スケール・説明変数フェイス

要因	偏重回帰係数
20友人数	0.7930 ***
28役立つ欲求	0.6168 ***
24健康度合	0.5500 ***
22性別	0.3032 *
21経済感度合	0.2957 **
26昼間等睡眠度合	0.2623 ***
25宗教信心度	0.2353 **
18年齢	0.1730 *
23勤務有無	0.1332 *
重回帰係数	0.6261
決定係数	0.3920

***p<0.001 **p<0.01 *p<0.05 #増減法

目的変数セ・スケール得点と説明変数K-1式生きがい感各項目の得点との間では、説明変数「他からの認めを思う」「私を期待・頼りにしている」「張り合い感がある」「まだやりたいことがある」「心の拠り所あり」「生きる目的あり」「死ぬわけにはいかぬ」「成し遂げたとと思う」と、先の一般市民と同様の8項目がセ・スケール（生きがい感）に有意な影響を与えていた（表11）。

これらは、ほぼ因子分析のⅠ「自己実現と意欲」とⅢ「生きる意欲」の因子であり、本研究の生きがい感

の2つの要素の「情熱」に相当するととらえる。

目的変数セ・スケールと説明変数フェイス項目との重回帰分析においては、先の一般市民の場合（表9）に説明変数「性別」「勤務の有無」の2つが加わった9項目が、目的変数セ・スケール（生きがい感）に影響を与えていた（表12）。

なお、生きがい感得点への性別間の有意な差はなかった（ χ^2 : p=0.445）。

6 考察

1 一般市民と施設居住者との比較から

一般市民と施設居住者との生きがい感、及びそれにかかわると考えられる要因でもって出力したデータを比較・分析した結果、次のことがいえた。

〈一般市民...高い〉生きがい感は、一般市民のほうが施設居住者を大きく上回っていた。

施設居住者の多くは、内外での役割や仕事は少ない。そのため生活における周りの人々とのふれあう機会が少なく、地域社会や家族のために尽力したり、その社会・集団の中に何がしかの役割を持つ度合いが薄くなったり、自分を頼りにしている人が少なくなったりして、何をして過ごして良いのか分からなくなり、空しい気持ちが大きくなって、自分の存在感が乏しくなっている傾向が明瞭に見られた。

〈一般市民...自己実現へ〉一般市民は、他からの認め、社会に役立つことをしたいといった周りの人々とのかわりを求めるなど、自己実現を求めて人生を前向きに進もうという様子をはっきりと認められ、そのような市民が多い。

そのことは、生きがい感を高める要因を明確に示している。

〈友人数多・社会貢献思い...高い〉「友人が多い」「社会のために役立ちたい」と思っている人ほど生きがい感が高いことが明らかになった。

〈身体的健康...高い〉身体的な健康は、生きがい感を高める要因であるといえた。

近藤¹⁷⁾及び小窪¹⁸⁾の研究においても本研究と類似の結果を示している。

〈経済状態良...高め〉宮若市民は、経済状態が良いほど生きがい感の高めを示している。しかし、施設居住者には、あまり見られなかった。

それは、施設居住者は、社会に参加する度合いが少

なく、自らが金銭などの経済的な運用機会が少ないためと考える。

〈年齢とともに...生きがい感低く〉年齢が高くなるにつれて、生きがい感が有意に低くなるといえた。このことは、年を取るにつれ、「まだやりたいことがある」「張り合いがある」といった生きがい感が下がり元気をなくしている人が増えている。

これを少しでも克服するには、「家族や近所付き合いなど他人と触れ合う機会を増やす」「集中できるものを見つける」ことなどが大切といえる。

〈施設居住者...虚脱感〉施設居住者には、人生をむなしく思うことや、やり残していることがあるなどを思いつつ、それから解決への方向へ踏み出せないというように、人生を止まって振り返る傾向があった。

〈市民他地区...差なし〉宮若市民の生きがい感は、宮若市外の他地区との有意な差はない。

〈生きがい感...性差なし〉宮若市民全体において、生きがい感を構成する調査項目の中で「むなしく思う」「世をもっと見たい」以外、他の研究で見られた男性と女性の有意な性差¹⁸⁾はなかった。

2 コロナ禍との考察

「厚生労働省によると、2020年の自殺者数は20,919人で、前年を750人上回った。リーマン・ショック後の2009年以来、11年ぶりの増加となる。速報値のため、更に増える可能性がある」（読売新聞2021/1/26付け）といい、図1（自殺者の推移）のような傾向が続いている。

令和3年2月21日付の愛媛新聞も社説で「コロナ禍が長期化し先行きの見えない不安などで自殺者の増加が懸念される。それぞれの人に応じた包括的な支援で命を守らなければならない」と述べている。

〈「情熱」高揚の交流必要〉上記のIVの1で、施設居住者は、人生を止まって振り返る傾向があったが、それに引き換え一般市民は、社会・人とのかかわりを求めようとする前向きな姿勢が見え、その生きがい感には、一人ひとりに情熱（passion）が強く働いていると考えた。

しかし、現在は、コロナ禍において、多くの行事が止まっていることもあって、市民相互の交流が希薄になり、「情熱」が減退していると考えられる。

〈経済状態低め...「才能」を生かす場狭まる〉過去

のデータにより、経済成長率が下落すると失業者が増え、自殺者が増える相関関係があることが実証的に明らかにされている²⁰⁾。

今回のコロナ禍によって、経済的に追い込まれた人々の生活苦が増し、「情熱」の低下であるとともに、失業することによって自分の技術・才能を生かすことが狭くなっていると考えられるが、これは、本研究の生きがい感の要素の一つ「才能意識」（a unique talent）が狭くなっていると考えられる。

さらに合唱や俳句づくりなどといった自己表現の場も制約を受け、多くの人が自分の才能や特技・趣味などを増進させたり、表現したりする、つまり「才能意識」が乏しくなっている。

〈経済面困窮...情熱低下〉さらに、一般市民において、経済状態が良いほど生きがい感が高い傾向があった。しかし、宮若市民は、コロナ禍によって、職がなくなったり、給与が減収したりするなどして経済面での困窮によって、生きがい感が減少していると考えられる。それは、生きがい感の要素の一つ「情熱」が低くなっている人が増えつつあると考える。

3 居住型施設運営

〈孤立を防ぐ〉居住型施設の運営において、これまで以上に家庭・地域との連携を強め、人との交流をより盛んにすることが求められよう。ボランティアとのふれあい、地域への行事参加、家庭との連携、利用者相互のふれあい、学習活動、社会見学などの取り入れ、そして、施設運営や自主的に行動する力を下げないような活動がより一層求められよう。さらに、昼間における無意味な睡眠などを少なくするようにしていくことも大切になる。具体的には、利用者が孤立した生活状態を極力少なくしていくことが求められる。

しかし、コロナ禍でほとんど施設とボランティア活動といった他の人々との交流が極端に少なくなっている。施設関係者からの施設者とのかかわりの工夫など、感染症対策との兼ね合いが大切になってきている。

4 生きがい感の高めには「情熱」と「才能意識」

K-1式の調査項目16個を、KJ法的手法で相互に関連あるものでまとめると、図9のように大きく2つ

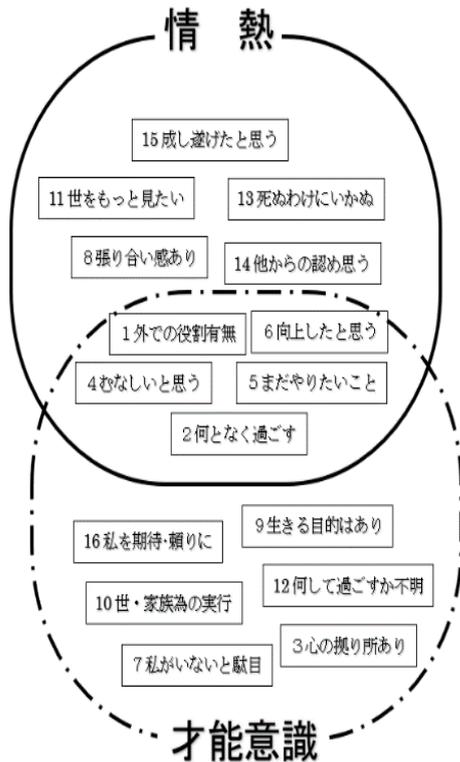


図9 調査項目からの2つの概念

にグルーピングされ、本研究Ⅱ(生きがい感の背景)で取り上げていた生きがい感の2要素の「情熱」と「才能意識」に対応する図となった。

〈生きがい感の高めには〉以上のことから、コロナ禍の人々にも、これからの市民にも生きがい感を高めることが更に求められるが、そのためには、一人ひとりが、生きようとする「情熱」とともに、自ら有するカラオケ、俳句といった何がしかの才能を高め、求めようとする意欲とそれを発揮する場づくり、つまり「才能意識」がキーポイントとなるといえたようである。

情熱ある人は、ある才能を求める。その逆に才能ある人は、生き方に情熱を高く有する。情熱と才能意識は、相互関係にある。生きがい感はこうして高まっていくと考える(図10)。

以上の分析・考察をもとにしてエクトル・ガルシア、フランセスク・ミラージェスたちが示した「自分の中にある一種の『情熱』、(中略)自分にしかない『才能』が『生きがい』だ。それを見つけていることがあなたの次なる使命だ⁶⁾を根拠にし、本研究は、生きがい感の高めは、一人ひとりが「情熱」と「才能意識」を求めることだとまとめ、今後、コロナ禍の市民に呼び掛けていきたい。



図10 生きがい感の高めの概念図

終わりに、本調査研究に際して、調査票配布・回収・作成・意見などに宮若市老人会、宮若市内の社会福祉関連施設、宮若のまちづくりを考える会の関係者のご協力に感謝する。

参考文献

- 1) 神谷美恵子, 「生きがいについて」, みすず書房, 2004, p.7.
- 2) 藤 和彦, 「自殺者急増、女性と若者の増加率大」, 独立行政法人経済産業研究所, 2020, p.1.
- 3) 本橋豊, 「よくわかる自殺対策 多分野連携と現場力で『いのち』を守る」, ぎょうせい, 2015.
- 4) 長嶋紀一, 「高齢者の生きがいとQOLに関する心理学的研究」, 生きがい研究(第8号), 財団法人長寿社会開発センター, 2002.
- 5) 袖井孝子, 「老後の設計〜画一性から多様性へ」, 生きがい研究(第8号), 財団法人長寿社会開発センター, 2002.
- 6) HECTOR CARCIA AND PRANCESC MIRALLES, 「IKIGAI The Japanese Secret to a Long and Happy Life」, HUTCHINSON LONDON, 2017, p.185.
- 7) 長谷川明弘, 「2000年から2014年までの我が国における生きがい研究の動向」, <http://hasegawa-akihiro.com>, 2015, pp.60-143.
- 8) 柴崎幸子, 「高齢者の生きがいに関する文献的研究」, 山口県立大学学術情報4号, 2011.
- 9) 流石ゆり子, 「終末期を介護老人福祉施設で暮らす後期高齢者のQOLとその関連要因」, Journal of JapanAcademy of Gerontological Nursing Vol.12, 2007, pp.87-93.
- 10) 近藤勉, 「生きがいを測る」, ナカニシヤ出版, 2007, p.156.
- 11) 近藤勉, 「生きがいを測る」, ナカニシヤ出版, 2007, p.159.
- 12) 近藤勉, 「生きがいを測る」, ナカニシヤ出版, 2007, pp.62-63.
- 13) 時事通信社, 「『生きがい』に関する世論調査」, 中央調査報 (Ne636), 2010.

- 14) 内閣府, 「平成26年度高齢者の日常生活に関する意識調査結果 (概要版)」, 内閣府, 2015, p.6.
- 15) 近藤勉, 「生きがいを測る」, ナカニシヤ出版, 2007, p.98.
- 16) 近藤勉, 「生きがいを測る」, ナカニシヤ出版, 2007, p.86.
- 17) 近藤勉, 「生きがいを測る」, ナカニシヤ出版, 2007, pp.102-107.
- 18) 小窪輝吉, 「島嶼地域中高年者の生きがい感に関連する要因」, 日本心理学会第77回大会発表論文集, 2013, p.188.
- 19) 山本ちか, 「高齢者の全体的自己価値と生きがい感」, 名古屋文理大学紀要 第16号, 2015, p.41.
- 20) 京都大学レジリエンス実践ユニット別添資料, 「新型コロナウイルス感染症に伴う経済不況による『自殺者数』増加推計シミュレーション」, 2020, p.1.

8 2021年度 優秀論文

祖父母との交流が発達障害児及び発達につまずきのある児に与える影響に関する質問紙の作成と調査について

30期 臨床心理学コース 二重佐知子（兵庫県）

1 研究の背景

2005年4月より施行された「発達障害者支援法」において、発達障害の定義は、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能障害であってその症状が通常低年齢において発現するもの」とされている（厚生労働省，2005）。

原口ら（2013）は、年少人口、合計特殊出生率が概ね全国平均値の地域の421か所の保育所に調査した結果、障害のある子どもや、「対人的トラブル」、「落ち着きのなさ」などの特徴を示す「特別な配慮を要する子」が、公立保育所、私立保育所共に9割を超えて在籍していたことを報告した。また、郷間ら（2008）は、保育現場において「気になる子」は、障害の診断を受けている児よりも約3.5倍多く在籍していたことを明らかにしている。このような幼児期や、小・中学校期の発達につまずきを早期に発見し、対応を考えることを目的に、全国各地で様々なつまずきチェックリストが作成・実施されており（小野ら，2012）、発達障害もしくは発達につまずきのある児への支援の必要性が高まっていると考える。

内閣府（2014）の「家族と地域における子育てに関する意識調査」によると、20～49歳男女の有配偶者の約8割は、子どもが小学校に入学するまでは、子どもからみた祖父母が、育児や家事の手助けをすることが望ましいと回答しており、同調査における夫婦の就労状況別では、男女とも共働き世帯の方が片働き世帯よりも、祖父母の手助けを求める割合が高いことが報告されている。そして、共働き世帯の約半数が、祖母に子どもを預けながら仕事をしているとの報告がある（角川，2009）。特に障害児の母親の就労においては、祖父母による援助は非常に重要なものであり、支援内容として、病気の子どもの預かることや保育所等への送迎

を行う祖父母が多く（丸山，2013）、祖父母が子育ての支援者としての役割を担っている現状がある。発達障害に関して、今野（2009）は、全国の発達障害者支援センター73か所に、祖父母からの相談に関する調査を行い、9割以上のセンターで祖父母からの相談を受け、その内容として、孫の障害に関すること、孫との接し方などが多かったことを報告しており、祖父母が発達障害のある孫との交流や支援を行っている現状が示されている。このように、障害の有無にかかわらず、孫と祖父母の交流は、日常的に行われ、祖父母が子育て支援をしていることが窺われる。

祖父母と交流することによる孫への影響は、幼少時においては人格形成や情緒的な発達により影響を及ぼし（諏澤，2013a）、祖父母の優しさや微笑みなどのあたたかい態度は孫の社交性に影響を与えると報告されている（諏澤，2013b）。さらに、他者への思いやりやコミュニケーションスキルの発達に寄与することが報告されている（上村ほか，2007）。しかし、祖父母との交流と幼児期の発達障害に関しては検索できなかった。コミュニケーション、対人関係、社会性などに課題のある発達障害児に関して、祖父母との交流が与える影響について明らかにすることは、発達障害児への早期支援を日常的に進める上で、意義深いことであると考えられる。

2 研究の目的

本研究の目的は、保育所在籍の発達障害児及び発達につまずきのある児が祖父母と日常的に交流することによる影響を、保育士への調査により明らかにすることである。そのために祖父母との交流が発達障害及び発達につまずきのある児に与える影響に関する質問紙を作成し、調査する。

3 研究の方法

1) 「祖父母との交流が発達障害児及び発達につまずきのある児に与える影響に関する質問紙」の作成

質問紙の項目の抽出は、以下の通りである。

著者ら (2017) が、保育士へのインタビュー調査を実施して得られた「祖父母との日常的交流における発達障害及び発達につまずきのある児への影響」の保育士の知見に合致するものを参考に、発達障害児の行動特徴を記述するために作成された複数の既存の尺度から幅広く項目を収集した。その内容が、日常の保育場面を反映するなど具体的であり、かつ回答者が理解しやすいことを基準とした。参考にした尺度は、幼児期からの子どもの適応と精神的健康状態を包括的に把握できる Strengths and Difficulties Questionnaire ; SDQ (Goodman, 1997) より 14 項目、自閉症スクリーニング質問紙である Autism Screening Questionnaire ; ASQ (Berumentら, 1999) より 6 項目、幼児用発達障害チェックリストである Checklist for Developmental Disabilities in Young Children ; CHEDY (尾崎ら, 2010 ; 尾崎ら, 2012) より 9 項目、広汎性発達障害スクリーニング尺度乳幼児行動チェックリストである Infant behavior checklist revised ; IBC-R (金井ら, 2004) より 4 項目、発達障害児包括的アウトカム質問票である Comprehensive Outcome Questionnaire for Development disorder ; COQ-D (塩川ら, 2006) より 13 項目、広汎性発達障害児の社会性スクリーニング検査 (武井ら, 2012) より 3 項目、簡易版就学前幼児用 (4~6 歳) 用発達障害チェック・リスト (宮崎ら, 2014) 7 項目、学習障害 (LD)、注意欠陥多動性障害 (ADHD)、高機能自閉症等が疑われることにより、学びにくさやつまずきのある子どもをチェックできる「チェックシートⅢつまずきチェックシート (幼稚園用)」(徳島県教育委員会) より 6 項目であった。

質問紙の項目について、著者ら (2017) が抽出した「祖父母との日常的交流における発達障害もしくは発達につまずきのある児への影響」の保育士の知見を<>で示し、既存の尺度より採用した項目を「」で示す。<人との関わりが上手になる・甘え方が上手である>では、「他の子どもたちから、だいたい好かれているようだ」(SDQ より) 等の 11 項目とした。<コミュニケーションが上手になる>では、「あなたから話しかけた時、

交互にやりとりが成立する意味の通った会話になる」

(ASQ より) 等の 5 項目とした。<心豊かに育つ・情緒表現が豊かになる>では、「同年齢の子どもと同じくらいに、表情のレパートリーがある」(ASQ より) 等の 3 項目とした。<協調性が養える>では、「自分の興味をもつものや楽しいことを他の人と共有しようとする」(広汎性発達障害児の社会性スクリーニング検査より) の 1 項目とした。<相手の気持ちを考えられる・優しくなる>では、「他人の気持ちを気づかう」(SDQ より) 等の 10 項目とした。<社会性が養える>では、「みたく遊びやごっこ遊びをする」(ASQ より) 等の 4 項目であった。<落ち着きがでてくる・心が安定する>では、「いつもそわそわしたり、もじもじしている」(SDQ より) 等の 4 項目とした。<気持ちをコントロールできるようになる>では、「カッとなったり、かんしゃくをおこしたりする事がよくある」(SDQ より) 等の 4 項目とした。<物の貸し借りができるようになる>(保育士へのインタビュー調査より) では、「物の貸し借りができるようになる」、「自分の好きな物や興味のある物は一人で楽しんで、他の人に見せたりしない」の 2 項目とした。<人の話が聞けるようになる>では、「素直でいたい大人のいうことをよく聞く」(SDQ より) 等の 4 項目とした。<依存的になる>では、「依存的になる」(保育士へのインタビュー調査より) 等の 1 項目とした。<わがままになる>では、「ゲームや競争で一番にならないと気がすまない」(CHEDY)等の 4 項目とした。<お行儀がよくなる>では、「お行儀がよくなる」(保育士へのインタビュー調査より) の 1 項目とした。<生活習慣が身につく>では、「おもちゃを正しい場所に片づけられない」(簡易版就学前幼児用 (4~6 歳) 発達障害チェック・リストより) 等の 5 項目とした。<あいさつができる>では、「あいさつができる」(保育士へのインタビュー調査より) の 1 項目とした。<指示の理解が難しい>では、「指示の理解が難しい」(チェックシートⅢつまずきチェックシート (幼稚園用)) の 1 項目とした。<絵本を見ようとしなない>では、「絵本を見ようとしなない」(チェックシートⅢつまずきチェックシート (幼稚園用)) の 1 項目とした。質問項目にどの程度当てはまるかを、「全く当てはまらない」1点、「あまり当てはまらない」2点、「やや当てはまる」3点、「非常に当てはまる」4点の 4 段階で評定を求めた。本質問紙は、肯定的な表現と否定的な表現が混在しており、低い得点

が、児にとってよいことを意味するものとした。

内容的妥当性を確保することを目的に、質問紙の項目を、2名の保育士で、内容及び表現の適切性を検討した。

2) 質問紙調査

(1) 調査対象者

全国保育協議会より公開されている A 県の保育所 100 か所に勤務している保育士であった。

(2) 調査時期

平成 28 年 3 月

(3) 調査方法

A 県の保育所 100 か所に研究協力依頼の電話をした後、依頼文、質問票、返信用封筒を同封したものを 300 部郵送した。回収は、自由意思が尊重されるように、個別で返送するものとした。

(4) 調査内容

保育士の基本属性として、性別（男性、女性）、年齢（20 歳代、30 歳代、40 歳代、50 歳代、60 歳代、70 歳代以上）、保育士の経験年数、発達障害児に関する研修や勉強会の受講（有、無）、発達障害児もしくは発達につまずきのある児を担当した年数、児の祖父母との関わりの有無を調査した。本研究で作成した「祖父母との交流が発達障害児及び発達につまずきのある児に与える影響に関する質問紙」に関する 66 項目及び祖父母との交流の有無であった。

3) 分析方法

祖父母との交流の有無と「祖父母との交流が発達障害児及び発達につまずきのある児に与える影響に関する質問紙」の各項目との関係性を検討するため、Mnn－Whitney の U 検定を実施した。解析には、統計解析ソフトの統計パッケージ SPSS Statistics 19 を使用した。

なお、正の表現で回答を求めた項目については、逆転項目として修正し、集計した。

4 研究の結果

郵送した 300 部のうち回収数は 104 部であった（回収率 33%、有効回答率 94%）。発達障害児もしくは発達につまずきのある児の祖父母との関わりの有無では、「有群」77 人（77%）、「無群」23 人（23%）であった。

1) 保育士の属性（表 1）

性別は、「男性」0 人（0%）、「女性」100 人（96.2%）、「回答なし」4 人（3.8%）であった。年齢は「20 歳代」27 人（26.0%）、「30 歳代」27 人（26.0%）、「40 歳代」29 人（27.9%）、「50 歳代」16 人（15.4%）、「60 歳代」1 人（0.9%）、「70 歳代以上」1 人（0.9%）、「回答なし」3 人（2.9%）であった。就業年数は、「5 年未満」9 人（8.6%）、「5 年以上 10 年未満」23 人（22.1%）、「10 年以上 15 年未満」20 人（19.2%）、「15 年以上 20 年未満」13 人（12.5%）、「20 年以上 25 年未満」16 人（15.4%）、「25 年以上」14 人（13.6%）、「回答なし」9 人（8.6%）であった。発達障害児及び発達につまずきのある児を担当した年数では、「1 年」19 人（18.3%）、「2 年」17 人（16.4%）、「3 年」17 人（16.4%）、「4 年」9 人（8.6%）、「5 年」8 人（7.7%）、「6 年」3 人（2.9%）、「7 年」3 人（2.9%）、「8 年」2 人（1.8%）、「9 年」0 人（0%）、「10 年」3 人（2.9%）、「11 年以上」4 人（3.8%）、「回答なし」19 人（18.3%）であった。発達障害児に関する研修や勉強会の受講の有無は、「有群」86 人（82.8%）、「無群」10 人（9.6%）であった。

表 1 保育士の属性

		n=104
性別	女	100(96.2)
	男	0(0)
	回答なし	4(3.8)
年齢	20歳代	27(26.0)
	30歳代	27(26.0)
	40歳代	29(27.9)
	50歳代	16(15.4)
	60歳代	1(0.9)
	70歳以上	1(0.9)
	回答なし	3(2.9)
就業年数	5年未満	9(8.6)
	5年以上10年未満	23(22.1)
	10年以上15年未満	20(19.2)
	15年以上20年未満	13(12.5)
	20年以上25年未満	16(15.4)
	25年以上	14(13.6)
	回答なし	9(8.6)
発達障害児または疑いのある児を担当した年数	1年	19(18.3)
	2年	17(16.4)
	3年	17(16.4)
	4年	9(8.6)
	5年	8(7.7)
	6年	3(2.9)
	7年	3(2.9)
	8年	2(1.8)
	9年	0(0)
	10年	3(2.9)
	11年以上	4(3.8)
回答なし	19(18.3)	
研修等の受講経験	有	86(82.8)
	無	10(9.6)
	回答なし	8(7.7)

単位：人(%)

表2 「祖父母との交流が発達障害児及び発達にみづきのある児に与える影響に関する質問紙」
の各項目と祖父母との交流の有無

保育士の知見	項目	内容	祖父母との交流		平均値	標準偏差	Mann-Whitney
			有(77名)	無(23名)			
人との関わりが上手になる・甘え方が上手になる	1	他の子どもたちから、だいたい好かれているようだ (SDQ)	有 無		2.64 2.42	.72 .83	.21
	2	他の子どもたちより、大人という方がうまくいくようだ (SDQ)	有 無		2.94 3.00	.75 .88	.67
	3	子どもの顔を見たり、笑いかけると笑顔で反応する (広汎性発達障害児の社会性スクリーニング検査)	有 無		3.19 2.54	.73 .78	.00**
	4	他の子どもとうまくかかわって遊んだりしない (ODQ-D)	有 無		2.58 3.00	.79 .88	.04*
	5	見知らぬ人に接することを極端にさける (ODQ-D)	有 無		2.10 2.25	.92 .79	.35
	6	知っている人になりたいしても極端に恥ずかしがる (ODQ-D)	有 無		1.74 2.09	.85 .95	.18
	7	一人でいるのが好きで、一人で遊ぶことが多い (SDQ)	有 無		2.59 3.22	.95 .74	.01**
	8	仲の良い友だちが少なくとも一人はいる (SDQ)	有 無		2.65 2.30	1.01 1.15	.30
	9	他の子どもに興味がある (広汎性発達障害児の社会性スクリーニング検査)	有 無		3.15 2.57	.80 .84	.01**
	10	同年代の子どもと比較して友達が少ない (脳基性乳学前幼児用 (4~6歳) 発達障害チェックリスト)	有 無		2.96 3.39	.97 .72	.14
	11	友だちを作ることに興味がない (ODQ-D)	有 無		2.46 3.04	.97 .82	.03*
コミュニケーションが上手になる	12	あなたから話しかけた時、交互にやりとりが成立する意味の通った会話になる (ASQ)	有 無		2.49 2.35	.90 .88	.74
	13	「あのね」「それでね」と言いながら裏返しに話しかけてくることがある (ASQ)	有 無		2.63 2.43	1.04 1.08	.68
	14	歌しいものがあつたり、手伝って歌しかつたりした時には、身ぶりや言葉を使って、相手の顔を見せたりと見て、自分の思いを伝えることができる (OHEDY)	有 無		2.44 2.17	.88 .76	.23
	15	おしゃべりしすぎる (ODQ-D)	有 無		2.43 2.52	1.02 .95	.97
	16	自分が知っていることやこだわっていることに関しては、相手が知っているかどうかにかまわず一方的に話すがそれ以外の話は受けつけない (OHEDY)	有 無		2.55 2.26	.99 1.01	.11
	17	適切な速さで話すことが難しい(たどたどしく話す、とても早口、) (チェックシートⅢつまずきチェックシート(幼稚園用))	有 無		2.65 3.04	.98 .93	.16
心やかに情なげ	18	同年齢の子どもと同じくらいに、表情のレパートリーがある (ASQ)	有 無		2.60 2.13	.91 .95	.03*
	19	よその人が微笑みかけると笑顔で返す (ASQ)	有 無		2.76 2.13	.83 .80	.00**
	20	嬉しい時や悲しい時でも、あまり表情を変えない (OHEDY)	有 無		1.90 2.67	.84 .96	.00**
協調性が養える	21	自分が興味をもつものや楽しいことを他の人と共有しようとする (広汎性発達障害児の社会性スクリーニング検査)	有 無		2.41 2.04	.94 .77	.16
相手の気持ちが考えられる・優しくなる	22	怒られていても相手の気持ちが分らずケロッとしている (OHEDY)	有 無		2.61 3.21	.97 .83	.00**
	23	他人の気持ちをよく気づかう (SDQ)	有 無		1.83 1.70	.76 .63	.79
	24	あなたが悲しんだり痛がったりしていると慰めてくれる (ASQ)	有 無		2.54 2.09	.79 .85	.06
	25	誰かが心を痛めていたり、落ち込んでいたり、嫌な思いをしているときなど、すすんで助ける (SDQ)	有 無		2.09 1.74	.81 .62	.15
	26	他の子どもたちと、よく分け合う (おやつ・おもちゃ・鉛筆など) (SDQ)	有 無		1.80 1.78	.66 .60	.76
	27	自分からすすんでよく他人を手伝う (親・先生・子どもたちなど) (SDQ)	有 無		1.86 1.70	.78 .56	.70
	28	よく他の子とけんかしたり、いじめたりする (SDQ)	有 無		2.13 2.17	1.06 1.11	.87
	29	ほかの人を嫌がらせることをわざとする (SDQ)	有 無		2.10 2.35	1.05 1.07	.48
	30	ほかの人に怒りきぶつかけたり仕返しをしたりする (SDQ)	有 無		2.23 2.26	1.11 1.14	.84
	31	他のひとの感情に無関心である (ODQ-D)	有 無		2.46 3.00	.94 .90	.03*
	32	いろいろ話をするが、その時の場面や相手の感情や立場を理解しない (チェックシートⅢつまずきチェックシート(幼稚園用))	有 無		2.42 2.70	1.08 1.06	.28

Mann-WhitneyのU検定 * $p<.05$ ** $p<.01$

続く

表2 「祖父母との交流が発達障害児及び発達につまずきのある児に与える影響に関する質問紙」
の各項目と祖父母との交流の有無

保育士の知見	項目	内容	祖父母との交流		平均値	標準偏差	Mann-Whitney
			有(77名)	無(23名)			
社会的な遊びが	33	みたく遊びやごっこ遊びをする (ASQ)	有 無		2.46 2.43	.98 .90	.80
	34	同年齢の子と、鬼ごっこやかくれんぼなど、ルールのある集団遊びができない (CHEDI)	有 無		2.84 3.13	.97 .87	.36
	35	遊びに介入されることを嫌がる (IBC-R)	有 無		2.24 2.43	.83 .90	.70
	36	人やテレビの動作のまねをしない (IBC-R)	有 無		1.96 2.08	.83 .78	.41
	37	いつもそわそわしたり、もじもじしている (SDQ)	有 無		2.69 2.61	1.00 .89	.80
	38	落ち着きがなく、長い間じっとしてられない (SDQ)	有 無		3.26 3.42	.89 .72	.55
落ち着きがでてくる	39	落ち着きがなく、手を離すとどこに行くかわからない (IBC-R)	有 無		2.60 3.00	1.00 .80	.17
	40	座っていないなければならない状態で座り続けることができない (ODQ-D)	有 無		3.00 3.26	.96 .94	.20
	41	気が散りやすい(チェックシートⅢつまずきチェックシート(幼稚園用))	有 無		3.31 3.36	.76 .71	.88
	42	遊びや赤眼運動におとなしく参加することが難しい(チェックシートⅢつまずきチェックシート(幼稚園用))	有 無		2.70 3.13	.89 .87	.04**
	43	カッとなったり、かんしゃくをおこしたりする事がよくある (SDQ)	有 無		2.64 2.71	1.09 1.08	.51
	44	おもんではずんでいたり、黒ぐんでいたりすることがよくある (SDQ)	有 無		1.88 2.04	.81 .71	.47
ロールがなる	45	嫌なことを「やられた」と思った瞬間に、すぐに手が出てしまう (CHEDI)	有 無		2.40 2.29	1.11 1.12	.67
	46	怒りっぽくほかのことで簡単にいらいらする (ODQ-D)	有 無		2.19 2.48	.98 1.16	.48
	47	物の貸し借りができるようになる (保育士のインタビュー調査より)	有 無		2.31 2.30	.83 .70	.66
	48	自分の好きな物や興味のある物は一人で楽しんで、他の人に見せたりしない(購買性就学前幼児用(4-6歳)発達障害チェックリスト)	有 無		2.29 2.26	.86 .76	.76
人の話が聞けるよ	49	素直で、だいたい大人のいうことをよく聞く (SDQ)	有 無		2.61 2.26	.70 .86	.27
	50	指示が終わる前に勝手に動き出す(購買性就学前幼児用(4-6歳)発達障害チェックリスト)	有 無		2.82 2.87	.90 .69	.80
	51	質問が終わっていないのに答えてしまう (ODQ-D)	有 無		2.44 2.26	1.11 1.06	.31
	52	話をさえぎって自分の考えを突進述べようとする (CHEDI)	有 無		2.61 2.36	1.12 1.07	.36
依存的になる	53	依存的になる(保育士のインタビュー調査より)	有 無		2.36 2.83	.93 .89	.09*
わがままになる	54	ゲームや競争で一番にならないと気がすまない (CHEDI)	有 無		2.08 2.22	1.09 1.24	.99
	55	みんなの遊びに強引に割り込み、邪魔をする(購買性就学前幼児用(4-6歳)発達障害チェックリスト)	有 無		2.29 2.43	1.00 1.04	.79
	56	グループ活動で順番が待ってられない (ODQ-D)	有 無		2.66 3.13	.97 1.01	.08*
	57	遊びで自分が負けそうになると、ルールを勝手に変える (CHEDI)	有 無		1.92 1.87	1.00 1.06	.49
お行儀がよくなる	58	お行儀がよくなる(保育士のインタビュー調査より)	有 無		1.73 1.62	.68 .69	.67
生活習慣が身につく	59	おもちゃを正しい場所に片づけられない(購買性就学前幼児用(4-6歳)発達障害チェックリスト)	有 無		2.18 2.39	.82 .89	.44
	60	部屋の掃除や片づけができない(購買性就学前幼児用(4-6歳)発達障害チェックリスト)	有 無		2.44 2.67	.90 .99	.78
	61	食事の途中に席を離れる(購買性就学前幼児用(4-6歳)発達障害チェックリスト)	有 無		2.12 2.33	1.06 1.13	.40
	62	日中におしっこや便をもらしてしまう (ODQ-D)	有 無		1.88 2.13	1.06 1.18	.80
	63	夜寝る時間、覚醒(目を覚まし)時間が不規則である (IBC-R)	有 無		2.13 2.64	.91 1.06	.09*
あいさつができる	64	あいさつができる(保育士のインタビュー調査より)	有 無		1.91 2.33	.91 .79	.02**
指示の理解が難しい	65	指示の理解が難しい(チェックシートⅢつまずきチェックシート(幼稚園用))	有 無		2.99 3.36	.87 .71	.16
絵本をみようとしていない	66	絵本を見ようとしていない(チェックシートⅢつまずきチェックシート(幼稚園用))	有 無		2.09 2.46	.89 .93	.09*

Mann-WhitneyのU検定 * $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

2)「祖父母との交流が発達障害児及び発達につまずきのある児に与える影響に関する質問紙」と祖父母との交流の有無について(表2)

祖父母との交流の有無が児にとって影響が示唆された項目が66項目中16項目であった。祖父母との交流有群において、<人との関わりが上手になる・甘え方が上手である>の保育士の知見の中の「項目4.他の子どもとうまくかかわって遊んだりしない」($p<.05$)、「項目7.一人でいるのが好きで、一人で遊ぶことが多い」($p<.01$)、「項目11.友だちを作ることに興味がない」($p<.05$)の3項目が有意に低い結果であった。<心豊かに育つ・情緒表現が豊かになる>の保育士の知見の中では、「項目20.嬉しい時や悲しい時でも、あまり表情を変えない」($p<.01$)の1項目が有意に低い結果であった。<相手の気持ちが考えられる>の保育士の知見では、「項目22.怒られていても相手の気持ちが分からずケロッとしている」($p<.01$)、「項目31.他のひとの感情に無関心である」($p<.05$)の2項目が有意に低い結果であった。<依存的になる>の保育士の知見では、「項目53.依存的になる」($p<.10$)の1項目が有意差はないが低い傾向であった。<わがままになる>の保育士の知見では、「項目56.グループ活動で順番が待てられない」($p<.10$)の1項目が有意差はないが低い傾向であった。<生活習慣が身につく>の保育士の知見では、「項目63.夜寝る時間、覚醒(目を覚ます)時間が不規則である」($p<.10$)の1項目が有意差はないが低い傾向であった。<あいさつができる>の保育士の知見では、「項目64.あいさつができる」の1項目が有意に低い結果であった。<絵本を見ようとしめない>では、「項目66.絵本を見ようとしめない」($p<.10$)は低い傾向であり、「項目42.遊びや余暇活動におとなしく参加することが難しい」($p<.05$)は有意に低い結果であった。

交流無群においては、<人との関わりが上手になる・甘え方が上手である>の保育士の知見の中の「項目3.子どもの顔を見たり、笑いかけると笑顔で反応する」($p<.01$)、「項目9.他の子どもに興味がある」($p<.01$)の2項目が有意に低い結果であった。<心豊かに育つ・情緒表現が豊かになる>の保育士の知見の中では、「項目18.同年齢の子どもと同じくらいに、表情のレパートリーがある」($p<.05$)、「項目19.よその人が微笑みかけると笑顔で返す」($p<.01$)の2項目が有意に低い

結果であった。

4 考察

1) 対象者の概要について

研究への協力が得られた保育士は、「20歳代」から「70歳代以上」の幅広い年齢層であった。保育士の就業年数は「5年以上10年未満」23人(22.1%)が最も多く、次いで「10年以上15年未満」20人(19.2%)であった。保育士が発達障害児及び発達につまずきのある児を担当した年数は、「1年」19人(18.3%)が最も多く、次いで「2年」、「3年」が17人(16.4%)であり、合わせると担当年数1年～3年が約5割であった。また、約8割以上の保育士が発達障害児に関する研修や勉強会の受講の経験があった。全国の保育所の6割以上が障害児を受け入れており(厚生労働省, 2015)、また、乳幼児健康診査にて発達等に問題があった児のフォロー機関として、全国の市町村の約8割が保育所と連携をしている状況がある(日本臨床心理士会, 2014)。本研究において、保育所における集団場面での直接支援の必要性が高まっており、本研究においても保育士の研修や勉強会等の必要性の高まりが伺えた。

2)「祖父母との交流が発達障害児及び発達につまずきのある児に与える影響に関する質問紙」と祖父母との交流の有無について

長峰ら(2011)は、高機能広汎性発達障害は、主特徴として、「社会的相互作用の障害」、「コミュニケーションの障害」、「想像力の障害」の3つがあり、特に社会性(対人関係を形成し、維持する能力)の発達において困難さが目立つ障害であると述べている。祖父母との交流により、児に正の影響があった保育士の知見では、<人との関わりが上手になる・甘え方が上手になる>、<相手の気持ちが考えられる>等、社会性に関係することが入っていた。また項目では、「項目4.他の子どもとうまくかかわって遊んだりしない」、「項目22.怒られていても相手の気持ちが分からずケロッとしている」等の友人等の関係において、正の影響が認められた。人との関わりが上手になることや相手の気持ちを考えることは、対人関係の形成、維持に対して、特に必要な要素であると考えられる。そして、祖父母の交流が児の社会性に関連することについては、いい影響を与える可

能性があるのではないかと考えられる。また、<あいさつができる>ことは、相手への印象をよくなり、相互の関わりやすさにつながる事が考えられ、社会的相互作用の障害においてもいい影響が期待できる。また、グループ活動での順番を待つこと、遊びや余暇活動におとなしく参加すること、絵本を見ること、夜寝る時間や覚醒（目を覚ます）時間など、活動に対することや生活リズムを整える関わりにおいて、祖父母の影響の可能性が示唆された。

Adrienら（1993）は、自閉症児は健常児と比べて、感情表出の欠如があることを示している。しかし、本研究より祖父母との交流が心豊かに育つ・情緒表現が豊かになる>となり、嬉しい時や悲しい時に感情表出ができることに繋がる事が期待できる。しかし、「項目 3. 子どもの顔を見たり、笑いかけると笑顔で反応する」、「項目 18. 同年齢の子どもと同じくらいに表情のレパートリーがある」、「項目 19. よその人が微笑みかけると笑顔で返す」などのような友好性の高い表現は、祖父母との交流の影響は期待できないことが考えられる。しかしながら、発達障害児への支援という観点では、医療機関や療育機関における専門的な関わりとともに、個別で行われる祖父母との交流も重要な役割を担う可能性が示唆された。

5 今後の課題

本研究の限界として、祖父母側からの視点であり、保護者の障害理解や健康状態、育児への負担感等、保護者に関する影響については言及されていない。さらに、発達障害児は様々な状態像に対しても言及できていない。また、本研究は横断研究であり、結果の連続性や安定性を明示することができず、今後の課題とする。

引用文献

- Adrien, J. L., Lenoir, P., Martineau, J., Perrot, A., Hameury, L., Larmande, C., & Sauvage, D (1993) Blind ratings of early symptoms of autism based upon family home movies. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 617-626
- Berument, S. K., Rutter, M., Lord, C., Pickles, A., Bailey, A. (1999) Autism screening questionnaire: diagnostic validity, *British Journal of Psychiatry*, 175, 444-451
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties : A Research Note, *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5) : 581-586
- Goodman, R. (2001) Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 42 : 1337-1345
- 郷間英世・圓尾奈津美・宮路知美・池田友美・郷間安美子 (2008) 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究, *京都教育大学紀要*, 113, 81-89
- 原口英之・野呂文行・神山努 (2013) 保育所における特別な配慮を要する子どもに対する支援の実態と課題—障害の診断の有無による支援の比較—, *障害科学研究*, 37, 103-114
- 今野和夫 (2009) 発達障害者支援センターにおける祖父母支援—センターへの質問紙調査を通して—, *秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要*, 31, 61-74
- 角川志穂 (2009) 子育て支援に向けた祖父母学級導入の検討, *母性衛生*, 50 (2), 300-309
- 金井智恵子・長田洋和・小山智則・栗田広 (2004) 広汎性発達障害スクリーニング尺度としての乳幼児行動チェックリスト改訂版 (IBC-R) の有用性の検討, *臨床精神医学*, 33 (3) : 313-321
- 厚生労働省 (2005) 発達障害者支援法について, <http://www.mhlw.go.jp/topics/2005/04/tp0412-1e.html> (アクセス日 2015 年 12 月 18 日)
- 厚生労働省 (2015) 現状・課題と検討の方向性 (1) 障害児支援について (2) その他の障害福祉サービスの在り方等について, http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukastukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/000010358.pdf (アクセス日 2017 年 6 月 12 日)
- 丸山啓史 (2013), 障害児の母親の就労と祖父母による援助, *京都教育大学紀要*. 122, 87-100
- 宮崎雅仁・西村美緒・村川和義・森健治・橋本俊顕 (2014) ブライマリエアに活用できる簡易版就学前幼児 (4~6 歳) 用発達障害チェック・リスト作成の試み, *小児の精神と神経*, 53 (4) : 333-341
- 内閣府 (2014) : 家族と地域における子育てに関する意識調査報告書, http://www8.cao.go.jp/shoushi/shoushika/research/h25/ishiki/index_pdf.html (アクセス日 2016 年 6 月 7 日)

- 長峰信治, 加藤麻登佳, 辻井正次 (2011) 定型発達児・者との比較による高機能広汎性発達障害児・者の対人交渉方略の検討, 聖隷クリストファー大学看護学部紀要, 19, pp27-40
- 二重佐知子, 津田芳見 (2017) 発達障害もしくは発達にまつぎのある児とその祖父母との日常的交流について—保育士にインタビュー調査より—, 日本幼少児健康教育学会, 3 (1), 13-21
- 日本臨床心理士会 (2014) 乳幼児健診における発達障害に関する市町村調査 報告書,
<http://www.jscop.jp/suggestion/sug/pdf/kenshinhoukoku140702.pdf> (アクセス日 2017年6月22日)
- 小野次朗・庄司清弥 (2012) 通常学級に在籍する発達障害のある児童への早期気づき—「気づきのポイントシート」作成の試みを通して—, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 22, 177-181
- 尾崎康子・小林真・水内豊和・阿部美穂子 (2010) 幼児用発達障害スクリーニング尺度の検討, 相模女子大学紀要, C, 社会系, 74 : 79-88
- 尾崎康子・小林真・水内豊和・阿部美穂子 (2012) 幼児用発達障害チェックリスト (CHEDY) による高機能広汎性発達障害の識別性に関する検討, 相模女子大学紀要, C, 社会系, 76 : 91-101
- 塩川宏郷 (2006) 発達障害児の包括的アウトカム質問票 (Comprehensive Outcome Questionnaire for Development disorder, COQ-D) の作成 : 健常児を対象とした項目および信頼性の検討, 自治医科大学紀要, 29 : 29-40
- 諏澤宏恵 (2013a) 日米の実証研究にみる祖父母—孫関係の発達の变化 : 祖父母・親・孫のライフステージを単位とした検討, 人間文化研究科年報 28, 121-131
- 諏澤宏恵 (2013b) 祖父母の世代間調整役割に関する考察—青年期の女子の孫を対象とした質問紙調査をもとに—, 小児保健研究, 72 (2), 322-329
- 武井祐子・高尾堅司・寺崎正治 (2012) 広汎性発達障害児の社会性スクリーニング検査作成の試み—養育者と保健師の評価の違いからの検討—, 川崎医療福祉学会誌, 22 (1) : 31-36
- 徳島県教育委員会 (2006) 通常の学級に在籍している特別な支援を必要とする子どものチェックシート
<http://www.tokushima-ec.ed.jp> (アクセス日 2017年6月12日)
- 上村眞生・岡花祈一郎・若林紀乃・松井剛太・七木田敦 (2007) 世代間交流が幼児・高齢者に及ぼす影響に関する実証的研究, 幼年教育年報, 9, 65-71

9 2021年度 優秀論文

外部人材と保育の計画

—幼児教育施設における「遊びのレシピ」の提案—

10期 幼児教育専攻 伊藤華野(佐陽子) (兵庫県)

I はじめに

現在、日本の保育、教育機関における外部人材、その道の専門家等によるこどもへの直接的指導は、施設、学校管理責任者の下で許容されている¹。幼稚園、保育所、こども園等の幼児教育施設（本稿では園と示す）では、その道の専門家と呼ばれる外部人材を単回または定期的に招き、こどもへの直接指導を許可することが一般的である。²

ところで、こうした外部人材によるこどもへの直接的な実践活動は、すべて保育（本稿では幼児教育施設における教育を保育と示す）のカリキュラム（本稿では入園から卒園までの教育課程、全体的な計画をさす）の一環であり、保育のカリキュラムおよび指導計画の下、保育内容として実施されるべきものである。

例えば幼児に向けた指導法が確立された幼児体育、幼児音楽、幼児造形等の講師を有する外部組織は、園の年間計画や目標、ねらい等とのすり合わせを行い、実践活動を「保育内容」として提供することが可能である。しかし、例えば単回や単身の外部人材、特に幼児への指導法が確立されていない専門的、文化・伝統技術等の専門家が実践活動を行う場合には、これらが可能になるとは限らない。この場合、園側（本稿では教諭、保育士、保育教諭）は外部講師に「保育」を望むのではなく、講師と共にこどもに対面する等環境構成に配慮をし、保育の「ねらい」を達成することで、保育カリキュラムの一環に位置付けている。

一方、保育者養成校の学生が、教育、保育実習に出向き、上記の外部人材同様、一部の時間をこどもに実践活動を行う場合は、園側の対応は異なる。園が有する年間目標やカリキュラム、月案等の長期の計画や、週案、日案などの短期の計画を一実習生に、開示する・しないの有無³はあるが、実習生に「保育」の実践を望む。

すなわち、こどもに提供する実習生の実践活動が、園側の保育の「ねらい」を達成する保育カリキュラムの一環としての保育内容になるよう、例えばそれが単なる幼児の「実技の修得」に陥らぬよう、現場の保育者と共に再構成をする。

さて、最新の幼稚園教育要領、学習指導要領の改定（本稿では改定・改訂を改定で統一表記する）（2017・18・19）では、幼児期からの学校教育に一貫する「育みたい資質・能力」を提示している⁴。その具体的提案の中には地域との連携・協働が必然となる内容が盛り込まれており⁵、今後も、保護者や地域との連携、地域の外部人材が直接的にこどもに会い、実践活動を展開する機会が増えると考えられる⁶。

しかし、特に幼児教育施設におけるこどもは心身未分化で、感受性の強い幼児期である⁷。外部人材、例えば平素は成人一般を対象に実践実技を提供する講師の、その専門家としての使命感が、幼児の情緒を躍動させたり、委縮させたりもする。たった一度の体験がその後の心身の発達にプラスにもマイナスにも大きく影響することが予想できる⁹。

保育における実践活動は、一般活動を単に幼児の発達に合わせて実践できるようにしたものではない。筆者は外部人材の実践活動が保育的配慮をもつ「保育内容」にするためのフレームとして「遊びのレシピ」を考案し実践に活用している¹⁰。一般に保育者（教諭・保育士・保育教諭）が園で用いるのは指導案であるが、「遊びのレシピ」は指導案を書き起こす前のラフ（イメージ概略図）のようなものである。これによって幼児に向けた外部人材による実践活動が、保育の「ねらい」を踏まえた保育内容として成立し、保育カリキュラムの一環に、位置付けやすくなると考えている。

また、この「遊びのレシピ」は園あるいは実習生が保育のカリキュラムを遂行する上においても、すなわち子どもに提案したい活動を、幼児にふさわしい保育活動として展開する上においても活用できる。

本稿ではまず、国の方針に基づいた保育の在り方を概説し、幼児に向けた一般の実践活動と、保育内容、すなわち保育としての活動(便宜上、保育活動と称する)との違いを説明する。次に実践活動を保育活動に再構成するための提案フォーム「遊びのレシピ」を紹介し、当該の「遊びのレシピ」活用の方法を紹介してみたい。

II 実践活動と保育の計画

1, 国の方針と保育について。

幼児期においては「幼児の自発的な活動としての遊びを通しての総合的な指導」が尊重されている¹¹。「遊びを通して総合的に」というこの方針は内閣府、厚生労働省、文部科学省による、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に同一で示され¹²、幼児教育施設、すなわち、保育所、幼稚園、こども園での共通理解となっている。外部人材は先ず、日本の各園は「遊び」を尊重しているという認識をもって、こどもに向かうことが大切である。

また、総合的にというのは、指針、要領、教育保育要領(以後要領等と示す)に提示された5つの領域が偏りなく実施展開できるということであり、この実現に向けては「環境を通じた保育を行う」¹³ことを奨励している。5つの領域ではこどもたちの「心情、意欲、態度」を培えるよう「ねらい」として示され、それを具体的にするための「内容」が掲げられている(「ねらい及び内容」)。

そして「ねらいおよび内容」に向かって展開される保育活動は幼児期に「育みたい資質・能力」として具体的に提示された「知識・技能の基礎」「思考力、判断力、表現力の基礎」「学びに向かう人間性」を育てるものとなる(図1)。

そして更にこれらは、初等教育以上の、中・高等教育に至る我が国の学習指導要領に貫かれた教育方針としての、三本の柱「知識・技能」「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう人間性」に繋がっていくという仕組みになっている(表1)。

特に今回の改定で、従来3歳以上から示されていた「五領域」が1歳以上に提示されることになった。ま

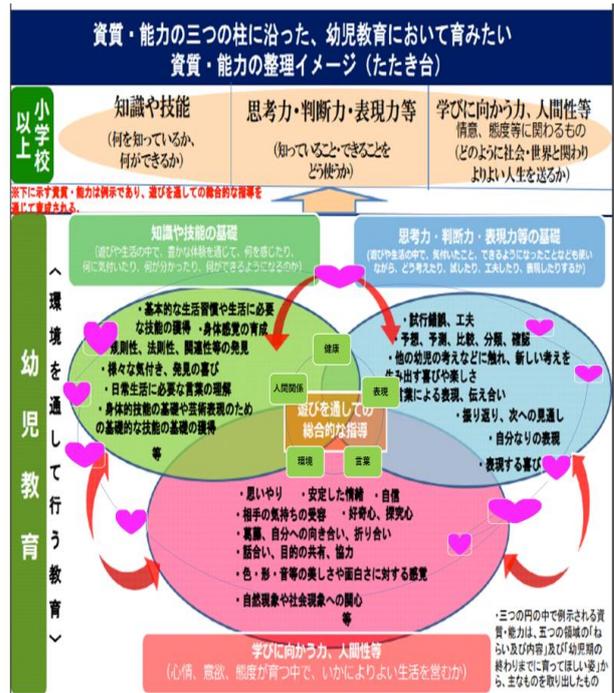


図1 幼児期において育みたい資質・能力の整理イメージに伊藤加え(五領域、10の姿マーク)

日本の子どもプロセス目標 5歳半ころから



図2 幼児期の終わりまでに育って欲しい姿

た、「ねらいおよび内容」として、「五領域」で育てられてきたこどもたちの姿を、次のステップとなる初等教育側が理解できるよう「幼児期に育みたい10の姿」が提示されることになった(図2)。これらは5歳半頃の育ちを観察する視点であり、到達目標ではなく、プロセス目標として提示されている。

園においては、外部人材の有する一般的な実践活動を、上記の枠組みの中で再構成し、保育の「ねらい」が達成できるよう環境を通じた保育としての「遊び」¹⁴を総合的に展開していく必要がある。

健康として科目同等に扱われた場合、初等教育の生活科「活動や体験の過程において・・・中略・・・生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする」¹⁷活動を数年分の発達を下げた幼児にもできる活動として展開してしまう可能性もあろう。

しかし、一般の実践活動「料理、カレーづくり」を「保育」として導入する場合には、総合的にすなわち五つの領域の視点から、実践活動を人的・物的環境を配慮し、保育に再構成しなおす姿勢が大切になる。

「料理、カレーづくり」の活動を、要領等の五領域に掲げられた「ねらい及び内容」でみた場合、カレーをつくるという行為を通して、「遊びを通して総合的に」保育が実践できることがわかる（図3参照）。

すなわち、単にカレーをつくりあげてを目的にするのではなく、「様々な活動に親しみ楽しんで取り組み（「健康の内容④」）、協力して一緒に活動する楽しさを味わい（「人間関係のねらい3」）、様々な食材にふれ（「環境の内容3」）、自分の思いを伝えあい（「言葉のねらい2」）、感動したことを伝えあう（「表現のねらい1」）姿」が実現できる展開がなされると、実際の「保育」としての「遊び」に位置付けることができる。実践活動によっては五領域すべてを満たすことが難しい活動もあろう。しかし、このような視点、一つの実践活動を五つの「窓」からチェックすることで、どのようにすれば総合的な「遊び」になるか、幼児の「保育活動」に近づくことができるかという視点と一工夫の配慮を生み出すこともできる。

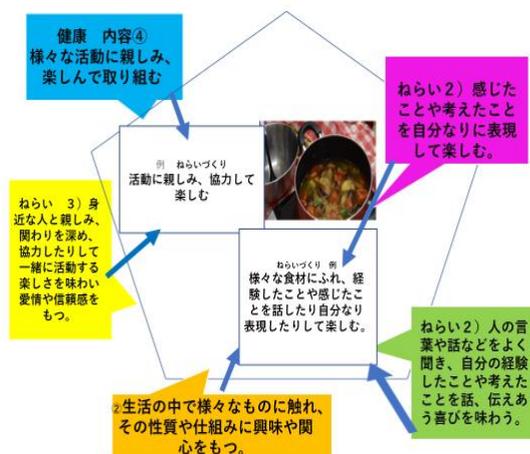


図3 五領域の視点からみた「カレーづくり」
筆者作成

このように「皆で協力してカレーを作って食べて片付けて終わる」という一連の一般活動が、カレーづくり

という「活動に親しみ、友達と共に楽しみ、思いを伝え、食材に触れ、感動したことを表現しよう」とする保育活動になることが大切である。要領等の五領域に掲げられた「ねらいおよび内容」への理解は実践活動を保育に再構成する上での大切な視点といえる¹⁸。

園では「遊びを通しての総合的な指導」を実現するために、上記のような配慮をもって日々の保育を用意している。また、この活動を実現するために、国が求める「育みたい資質能力」を指標とした指南書（要領等）をベースに、入園から卒園までのカリキュラムにおける指導計画を実現している。

園に招かれる外部人材がこうした保育内容の仕組みを認識しておくことは幼児にふさわしい活動を展開する上で大切だと考えている。

3、幼児教育施設におけるカリキュラム

1) 指導計画について

園での幼児への「遊び」は保育の計画の下で展開される。保育の指導計画には長期の計画と短期の計画がある。長期の計画とは年間、期間、月の見通しをもって立てられる計画であり、短期の計画とは1週間や一日や部分時間を見通した計画になる。保育の実習生に対してはしばしば「指導案を立案する。」という言葉が使われるが、これは短期の計画の中の一昨日や部分時間を見通した計画書のことを指す（図4）。

短期の計画は一般に長期の計画のねらいを達成するための、活動として位置づけられている。そのため、外部人材が実践に出向くある一定の部分の時間で行われる活動の「ねらい」は、園側の長期の「ねらい」から導きだされた短期計画、すなわち週案や日案の「ねらい」に依拠することが望ましい。

しかし冒頭に掲げた通り、園が単発的に招聘する外部人材に、指導計画を開示することは稀である。また、実習生が設定保育を実施する際であっても、指導計画は園側の重要資料であり、学生に安易に開示するとは限らない。

各園側の指導計画に掲げられた保育の「ねらい」を知るできない場合には、園の掲げる理念や目標、方針、および各園が指標としている国の共通の指南書（要領等）に拠ることで、これらの問題をカバーすることができる。

各園は日本のこどもに「育みたい資質能力」の示さ

れた指南書（国で統一された要領等）に基づいてカリキュラムや年間計画を立てている。リアルに該当園の日々のこどもの姿を観ることのできない外部人材側であっても、園が保育所の場合、保育所指針、幼稚園の場合、幼稚園教育要領、認定こども園の場合、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に提示された「ねらいと内容」を参考に（但し、本改定において、この三者の3歳以上の保育の「ねらい及び内容」は、保育者を示す主語（先生、保育士、保育教諭）以外、内容は統一、同一共通となっている）、自らが有する技術を展開する活動についての保育の「ねらい」を、たとえば仮にであっても定めることができる。

このように外部人材が自らの実践活動の実施に際し、保育の「ねらい」を意識できると、具体的な方法も変化し、幼児にふさわしい「保育」活動を実現できるようになる。これら「ねらい」のつくり方については「遊びのレシピ」作成のパートとして後述する。

2) 指導案の役割

先述の通り、幼児教育施設での短期の指導計画には一日や部分の「指導案」等を活用する（図4）。保育実習生が、一般的な実践活動を幼児への保育として再構成するための「たたき台」として保育者からの指導を受けるスコア（総譜）のようなものであり、終了後には実施した実践活動が「保育」としてふさわしいもので

あったかを評価反省するための大切な資料となる。

幼児教育施設での「指導案」には自発的活動としての遊びを尊重した遊び発展型のものと、こどもに活動を提案していく活動提案型があるが、本稿では後者のフォームについて述べる。

これまでの要領、指針の改定によって「指導案」の書き方も変化している。まず、平成元年（1989）年の改定で大切なポイントとなったのは、こどもが保育の主体であるという認識であり、「こどもに～させる」など使役動詞を活用した表記は無くなった。こどもが主語となる記載「こどもが～する」と書き方に統一されている（図4①）。また、平成10（1999）年以後の改定では「環境を通した保育」が強調され、「環境構成」は配慮留意事項（右端レーン）から、時間の次に意識すべき配置（左端から二行目）に移動した（図4②）。¹⁹さらに平成30（2018）年の改定では育みたい資質能力が提示され、「ねらい」の指標になっている（図4③）。

「ねらい」は各園での各幼児の生活経験や発達の過程などを考慮して作成されるものであるが、要領等の五領域に示された「ねらい及び内容」が園生活全体を通して総合的に指導され、達成されるよう（要領）、また、この「ねらい及び内容」に基づく保育活動全体が、資質・能力を育むものとなるよう（指針）、三本の柱（図1、表1）、遊びや生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何がわかったり、何ができるようになるのか（知識・技能の基礎）、遊びや生活の中で、気付いたこと、できるようになったことなども使いながら、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするのか（思考力・判断力・表現力等の基礎）、心情、意欲、態度が育つ中で、いかによりよい生活を営むのか（学びに向かう力、人間性等）に繋がるものとなる。

このように一般に使用している指導案は、改定ごとに実践方針を反映したフォームとして存在している。

3) 実践活動と保育活動

ここまで外観した通り、園での保育は総合的な「遊び」として保育カリキュラムの中で展開され、計画の下で実行されている。このような保育における活動、保育活動と一般の実践活動においてはどのような違いが生じるのであろうか。表3のような例で説明してみたい。

図4 指導案（活動提案型）

表3 実践活動「カレーづくり」の一例

実践活動「カレーづくり」
 園としては料理「カレーづくり」を通して子どもが「さまざまな食材に触れ、自分の思いを伝えあう」ことを保育の「ねらい」として地域の料理の専門家を招いた。
 料理専門家は保育者から「ねらい」を聞かされていなかった。そこで、プロとしての使命感をもって、「カレーを美しく美味しく調理できるように」という「ねらい」をもって幼児教育施設を訪れた。
 実践活動としては、カレー料理であり、幼児にはレシピ（手順）「1、切る。：ニンジンやたまねぎ、お肉を切る。2、炒める。3、お水を入れる。4、煮る。5、火を止めてカレールーを入れる。6、再び煮込む。」を伝えた。その際、専門家としての使命感に燃えて、幼児が「カレーを美しく美味しく調理できるように」と躍起になった。時には叱り、禁止、命令、指図、二者択一の言葉を発し、幼児は多くの言葉を発することなく緊張のうちに料理を実施し終わって、カレーは間違いなく「美しく美味しい料理」として完成された。空腹であった子どもは美味しそうに食べ、幼児は皆で声を合わせて専門家にお礼を述べた。

表3では「料理、カレーづくり」という実践活動が成立したことは読み取れるが、「多くの言葉を発することなく緊張のうちに」という記述からは幼児への「遊び」としての保育活動が成立したとして読みとることが難しくなる。

4) 保育活動としての流れ

外部人材による実践活動が「保育活動」になるためには、どのような工夫が必要なのであろうか。保育現場で活用されている「指導案」のフォームから、保育の流れを読み取ってみたい（図5）。

まず、これから行う活動に際して対象者がどのような存在であるのか、という「子どもの姿」をアセスメントしなければならない（図5①）。次に、この活動のねらいは何であるのか（図5②）、保育者が何をねらっているのかという、本実践活動を通した保育の「ねらい」を明白にすることが大切になる。

さらに、実践者自身が対象を想定した活動の一連のプロセスをイメージできることである（実践方法の手順図5④）。また、一連のプロセスを「遊びを通して総合的に」「環境を通した保育」として展開できる（図5予想される幼児の活動⑤）ことが大切になる。すなわち、子どもが、自発的な意志をもって取り組めるような環境構成（図5④上段）や指導者側の配慮が必要となる（図5⑥）。そのためには、何が彼らの興味関心を引くか、発達過程はどうであるのか等を把握しておくことが大切になる（子どもの姿図5①）。

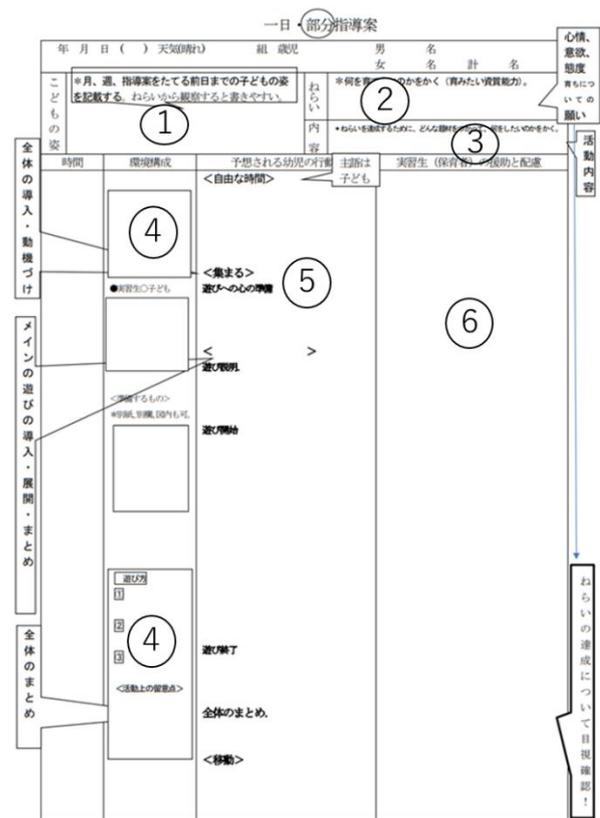


図5 指導案と保育の流れ

例えば外部人材としての料理専門家はカレーづくりの手順には熟達している（図5④下段）。しかし、5歳児男女がどのような認知思考をもち、身体的な分化（技巧性）が進んでいて、何に興味関心をもって楽しむことができるのかを理解していなければ（図5①）、一連の料理「皆で協力してカレーを作って食べて片付けて終わる」が、「保育」として成立しなくなる。

表4 活動提案型の保育 計画 カレーづくりの例

時期は7月(Ⅱ期)時間はお泊り保育の夕方、対象:5歳児30名 50分 保育活動			
「カレーづくり」ねらいは「さまざまな食材に触れ、自分の思いを伝えあう」であることにする。			
遊び 全体の導入	遊び全体の展開		遊び全体のまとめ
興味関心がもてるようにする活動 ・絵本や写真で紹介する、香りを提供する、手遊びやパネルシアターなどで、楽しいカレーづくりをイメージできるようにする	カレーづくりの導入	カレーづくりの展開	カレーづくりのまとめ
	実際に調理室に向き、どのような順序で何ができるのかを、説明する。 *危険がないように、ルールを説明するなど。	チームに分かれて順番に行く。 1、切る:ニンジンやたまねぎ、お肉を切る2、炒める3、お水を入れる4、煮る。5、火を止めてカレーラーを入れる。6、再び煮込む。	お鍋に蓋をして、弱火にかける。

5) 活動提案型の保育計画

ここでは「カレーづくり」という一般的な実践活動を、保育活動として展開する活動展開型の例を示してみたい。

対象は5歳児30名であり、時期は7月(Ⅱ期)、時間はお泊り保育の夕方、保育活動「カレーづくり」ねらいは「さまざまな食材に触れ、自分の思いを伝えあう」であることにする。

まず、保育においては、こどもたちがカレーという料理を「行いたい」という主体的な気持ちが生じるまでのプロセスが大切である。たとえばカレーという食べ物と既に出会うチャンスがあったのか、なかったのか幼児の記憶に体験として残っているのか等は幼児によって異なる。いずれにしても、自分から「カレーづくり」を行いたいという気持ちをもつことができるようにする時間が必要になる。

例えば絵本や写真で紹介する、香りを提供する、手遊びやパネルシアターなどで、楽しいカレーづくりをイメージできるようにする(表3「遊び全体の導入」)。

次に、メインのカレーづくりの活動、先のレシピ(手順)「1、切る:ニンジンやたまねぎ、お肉を切る。2、炒める3、お水を入れる。4、煮る。5、火を止めてカレーラーを入れる。6、再び煮込む。」が展開されるが、その間も、あちこちに意識が飛び交う幼児たちの興味関心がカレーをつくるという行為に楽しく持続できるように、認知発達や身体的技巧性に合わせた手順でイメージを膨らませて楽しく取り組めるようなメインの遊びの導入・展開・まとめ(表3「遊び全体の展開」)を味わえる言葉がけや配慮する必要がある。

さらに、メイン活動のカレーづくりの終了後、例えば「ぐつぐつと煮込む間」、保育者はその余韻を大切にしつつ、幼児が「さまざまな食材に触れる」ことができ

たことを喜び、「自分の思いを伝えあえて」いたことへの喜びなどを伝え「ねらい」の達成具合を五感で確認する。その後は幼児が主体的に気持ちを切り替えて、次の活動に移行できるような言葉をかける、などの時間をもつことになる(表3「遊び全体のまとめ」)。

活動提案型の設定保育を展開する場合は、主たる実践活動が「遊びを通して総合的に」「環境を通した」保育になるような工夫が必要である。すなわち先述からの保育としての「ねらい」を明確にすることがポイントとなる。

「ねらい」を定めた後には、実践内容を決定し幼児の予想される活動に基づいて保育方法や配慮事項を列挙して予想される幼児の活動を示すのが一般的な方法である。

実際のところ「ねらい」が明確で、発達と安全が守られるものであれば展開を幼児に任せることができる。おとなは、カレーづくり活動のプロセスの中で感じたり、気付いたり、わかったり、達成感を味わうための言葉をかけ、(知識・技能の習得の基礎)そこで生まれる幼児の発想を共有して楽しんだり、どうすれば皆でよりよく切れるのか、炒められるのかなどを考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする(思考力、判断力、表現力の基礎)活動を通して深く思慮しあったり、さらには幼児がワクワクとカレーづくりを楽しむ心情、進んで、あるいは自らやってみようとする意欲、道具を大切に使う、危なくなく使うための約束を守る態度が育つ中、今度はおうちで手伝ってみようなどと生活へのイメージにつなげる(学びに向かう人間性)活動に親しむ等で配慮を行う。

本来指導案とは、保育を安心・安全で豊かにするものであるため、三構成「遊び全体の導入」「遊び全体の展開(メインの遊びの導入・展開・まとめ)」「遊び全体

のまとめ」の大枠で捉え、特に「遊び全体の展開」では幼児が自発性豊かに遊びに没頭できるよう自由度の高い流れをつくるのが望ましいと考えている²⁰。

Ⅲ 「遊びのレシピ」の作成の提案

上記のような一般的な活動提案型の指導計画、指導案は、入園から卒園までを見通した保育カリキュラムの中において、目の前のこども、そのこどもたち、こども集団の姿に対して作成される。

しかしながら、先述の通り、外部人材はその園の日々の、その幼児の様子について把握する機会が全くないまま、いきなりの出会いで活動を展開しなくてはならない場合が多い。

このような理由から、冒頭に述べた通り、外部人材の実践活動を幼児への活動に「保育」として構成するためのフォーム「遊びのレシピ」を考案することにした(図6)。

「遊びのレシピ」は、外部人材が自らの実践活動を、こどもの「遊び」として総合的に環境を通して展開できるように、まず、活動が①発達年齢に応じて危険がないのか②保育のねらい及び内容にふさわしいのか、の二点をとらえることを主としている。²¹

以下、遊びのレシピの作成について、解説してみたい(図6)。

遊びのレシピ(指導案・制作案) 園とのすり合わせシート		提出日	年	月	日
対象年齢	性別	この活動の対象の主な特徴			
総人数	人数	アセスメント			
実施時間	時間	この時間に見られる子どもの姿			
ねらい	※ 保育のねらい	ねらい			
題材	(実践活動)				
環境構成①	場所、形態、道具の置き方	環境構成②	環境構成③準備するもの		
環境構成③	活動時間全体の流れ(集合→解散)	環境構成④	遊び全体の導入		
遊び全体の展開			遊び全体の展開		
遊び全体のまとめ			遊び全体のまとめ		

図6 遊びのレシピ

1, アセスメント

遊びのレシピを作成する際にはアセスメントが重要となる。アセスメントとは直訳では調査、査定という意味であるが、教育でのアセスメントとは、調査、査定、実態を把握するのみならず、作業仮説を立てるプロセスまでをアセスメントという²²。対象を様々な角度から把握した情報を基に、対象のもつ課題を明らかにし、有効な指導・支援の手立てを勘案するプロセスそのものもアセスメントである。

実践実技の遊びのレシピを作成する上で、以下の三つの視点から行うアセスメントを奨励している。一つ目は、対象が必要とする保育が何か、二つ目は対象が興味をもっていることは何か、三つ目は実施を予定している実践活動は、1保育のニーズと2対象の興味関心にどの程度近づけることができる要素を持つのか、というアセスメントである。

表5 アセスメントの方法(遊びのレシピ・指導案)

■作業の一つ目:日本が保育、教育に求めているニーズ、すなわち、こうありたいと願う姿、掲げられている指南書(要領等)における「ねらいや内容」から、対象となる「こどもの姿」を発達年齢などから想定することで、必要な保育内容をアセスメントする。
←遊びのレシピや指導案での「こどもの姿」の部分。「ねらい」の指標にする。

■作業の二つ目:開催する園のクラス、あるいは地域や対象側のねらい、どういう目的でこの実践実技を取り入れたいのか、どのような特徴の方々の集まりなのか、実際の対象群は何に興味関心をもっているのかという視点でアセスメントする。
←遊びのレシピや指導案での指導「内容」をアレンジする際の指標にする。

■作業の三つ目:実践しようとする実技の特徴や本質を知っている専門の指導者が、その実技の特徴をフルに活かして、作業1と作業2をふまえて、何を伝えることができるのかをアセスメントする。
←遊びのレシピや指導案での「ねらい」の二つ目に加えたり、実践活動の「キャッチ・コピー」にしたりする。

2、「ねらい」の設定について

先述のとおり、保育にあっては幼児の興味関心に応じた「遊び」が総合的に展開されるために環境を通して行われること、新要領、指針、幼保連携型認定こども園教育保育要領では「育みたい資質・能力」を掲げ、それを達成するための10の姿や五領域における具体的な「ねらいと内容」を提案している。保育の「ねらい」を設定するには、アセスメントで得られた対象者の姿から、実践活動が最も「ねらうべきこと」が何かを推察していく。「ねらい」の設定方法としては以下の三つが考えられる(表6)。

一つ目は、幼児教育施設、園における指導計画が開示された場合、そこに掲げられているその時期の「ねらい」に応じて導き出す方法、二つ目は国の指南書(要領等)に掲げられた五領域のねらいと内容から、どのよ

表6 「ねらい」の設定方法

<p>i 保育・教育現場側の指導計画の開示を求め、その計画に提示されている「ねらい」を知ることで、自らの活動内容の「ねらい」を導きだしていく。園と相談しながら明確にするのもよい。はじめから特定の期間、場と時間、対象群が設定されている場合は、その計画にあわせて、自らの実践実技の計画を立案し、その時期に相応しい「ねらい」を選択する。</p> <p>ii 国が期待する資質・能力を育むことができるよう、遊びを通して獲得することが尊重されている保育内容の五領域の「ねらいと内容」を参考に立案する。先述のように活動には五領域全てが活動内容含まれる配慮が必要である(図3の5つの色枠参照 ねらい1)～、内容①～で選抜。「ねらい」を作成する際は実践実技の特徴を踏まえ、主たる領域を二つ、または三つほど選び、その領域から対象にふさわしい保育のねらいを作成する(図3の白枠)。</p> <p>■保育内容としては遊びを通して総合的に提供され実践実技であるが、育みたい資質能力としての「知識・技能」の基礎、「思考力、判断力、表現力」の基礎、「学びに向かう人間性」のベースになるものとして展開できるようにする(表2参照)。</p> <p>iii 主催者(園)、外部人材が、対象者に「願う」「ねらい」と、実践実技の特徴をふまえて作成する。</p>

うな保育内容を実現できるかを想定して「ねらい」を考案する方法、三つ目は、園側や対象者側がリアルにその時期のその対象に抱く「願い」と実践活動の特徴を生かした「ねらい」を相談して決定する方法である。

なお、外部人材の掲げた「ねらい」が今は適切ではなかったという場合も生じる。しかし、こうした準備をしていくことで「保育のねらい」をもって実施できたことを評価し、この時間に育っていたであろう心情や意欲、態度を拾い上げて、実施後に記録しておくことで次に機会の「ねらい」を定めやすくなる。

外部人材が一定期間、組織的に長期的に依頼を受ける場合は、図7の計画表のような全貌が把握でき、一回ごとの「ねらい」の意義を認識することが可能である。

	年間	年間計画											
長期計画	期案	一期	二期	三期			四期			五期			
	月案	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
短期計画	週案												
	日案 <small>(一日指導案)</small>	一日ごとの計画											
	部分案 <small>(部分指導案)</small>	一日の中の一部の時間の計画											

図7 一般的な保育計画の構造

しかし、単回や単身の外部人材、が単発で依頼を受ける際、こうした全貌が不明瞭であることが多い。

このような場合は「ねらい」として掲げた一度ずつの時間を、丸いピザのワンカットにみたくて、ピザの受け皿(園の保育カリキュラム)を補填していくかのようなイメージで取り組むことを推奨している。

「ねらい」を持ったひと時の活動(ピザのワンピース)が、きちんと園の理念や目標に反映されていくというイメージである(図8)。

外部から知りうる範囲で園の理念や目標を把握し、その一端を担う「遊び」としての実践活動としての位置づけをすることになる。

また、実践活動においてはこどもの躍動を止めず、こどもの主体感を大切に柔軟に実践することが大切である。そのことから、保育の「ねらい」には、具体的に何かができるようになったり、達成できるようになったりすることが掲げられるのではなく、「育みたい資質・能力」のベースとなる心情、意欲、態度の育成が示されることになる。これらのことは保育の大きな特徴と考えることができる。

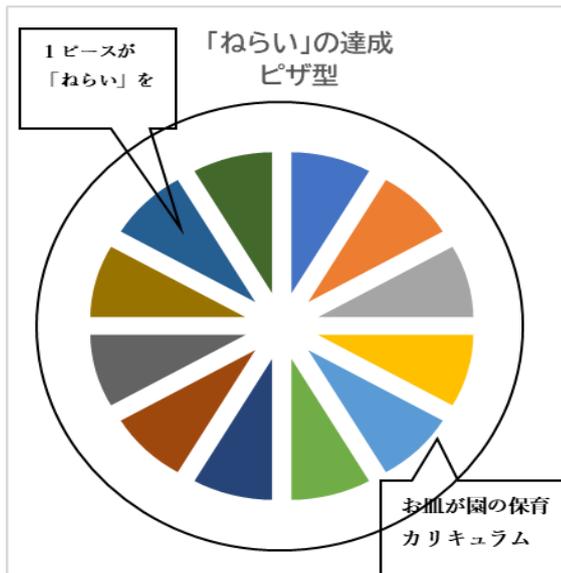


図8 保育カリキュラムとねらいの関係

3, 環境の構成について

日常の保育の中で、物事には「はじめ」があって「おわり」があること、「区切り」があるが「再び」がある、ことなどをこどもは体験的に身に付けていく。外部人材がかかわることの多い生活の一部分に設定される活動提案型保育(設定保育)では、いつもの日常の生活の日課の中から生活とは異なる空間に入りこむことになる。そのため、こどもたちがその空間に参加したいと思える環境を構成しておく事が大切になる。

人的環境としては、指導者の表情や服装を含めた様相、立ち位置など、こどもの視覚に入る、人がもたらせる環境がすべて含まれる(図6 遊びのレシピ 環境構成①に示す)。物的環境としては「カレーづくり」で活用する調理道具や食材の用意である(図6 遊びのレシピ 環境構成②に示す)。備品の不備、不足「自分の分が無い」という体験はこどもの自己肯定感を下げることもあるため、特に留意を払うべきである。また、室内の温度、蛍光灯の光、周囲の騒音などの感覚刺激による不注意が予想される場合は、指導の順序を転換する、環境を除去する等の工夫が必要になる。

4, 活動時間 全体の流れ

遊びのレシピでは、実践活動としての「メインの遊び」を伝えるまでに、どのような順序性をもって提供していくのか、どのように終了していくのかを「活動時間 全体の流れ」に示していく。その後、およその所

要時間(3分、5分など)をシミュレーションして記入する。所要時間については、指導者が流れ通りに一方的に一途に進めるものではなく、こどもの主体性をかきためながら、対話的に進行することを想定し、十分なゆとりをもって時間を配分することが大切である。

ここに掲げる誘導の手順は周到な準備として大切であるが、保育での「ねらい」から理解できるよう、実際の保育の遊びにおいては目の前にいるこどもたちの今の姿やエネルギーに応じることが尊重される。すなわち、こどもが主体的になれるよう、対話をもって、楽しく深く味わえるよう進めていくことが重視されている(アクティブラーニング)。

外部人材による活動提案型の設定保育であったとしても、展開される「遊び」は幼児によってアレンジされていくことを前提にして取り組むゆとりが必要になる。大まかな流れとして表3のような提示、遊び全体の導入、展開、まとめの方法と所要時間を書き込んでおく。展開部分であるメインの遊びの導入、展開、まとめについての詳細は図6 環境構成③遊びの手順に示すことで省略ができる(例 カレーづくりの調理の手順など)。

5, 指導者側の配慮の書き方

この欄には時系列的にシミュレーションを行ってみて、心配だと感じるあらゆる事々を、思いつくまま箇条書にしてあげておく。特に、こどもが想定外の活動をした場合の言葉のかけ方に留意をして具体的に示す。例えばメインの活動に入らずに、外に飛び出すこども、歩きまわる子がいたら、どのような対応をするか、などを思いつくまま具体的に示しておく。その際、保育ではこどもの発達を保障する意味において、幼児の自主性、主体性を発揮できるような配慮が必要になる(図9)²³。

指導者の援助や留意点について

→ 保育者が子どもの自発性、主体性を発揮できる援助をする。

<具体案>

声をかける。促すこと。

待つ。提案する。やってみせる。

一緒に行く。教材を出しておく。

図9 指導者の援助 具体案

後半部分で大切なのは、活動の終了時に、どのような視点で「まとめ」の時間をもつかということである。すなわち、この活動が幼児にとってどのようなものであったのか、保育の「ねらい」が達成できたのか、の視点(評価)をもたなければならない。この部分では遊びのレシピに掲げた「ねらい」に立ち返り、「ねらい」が実現したことについての賞賛の言葉コンプリメントを事前に用意しておくことで実践に際する方向性を導くことができる(表3のまとめや図6参照)。

6, 遊びのレシピと指導案

冒頭で述べた通り、幼児教育施設での活動を保育として提示する一般的スコアは「指導案」と呼ばれるものである。今回紹介した「遊びのレシピ」は指導案づくりのためのラフでありレシピという位置づけをもっている。

構成としては指導案と共有のコンテンツ「こどもの姿」「ねらい」「環境構成」を用意することで、当該実践活動が保育カリキュラムの一端を担う「保育」の活動として展開できるよう配慮している。

先述のとおり一般の指導案は国の教育・保育方針を反映する構成になっている。すなわち「遊びを通して総合的に」「環境を通した保育として」「育みたい資質能力」に向かうこどもの活動が明瞭になる構成で完成される。そのため「活動提案型」の遊びの展開であっても、保育者の意図は配慮事項として示されるのみであり、外部から一見すると流れが明白になりにくい。

これに対して、遊びのレシピはその時間を主導することになる外部人材が、どのような導入を行い、展開をし、ねらいを達成していこうとするのか(まとめ)といった活動の大枠が明白になりやすい。実践内容を園側が把握したり、外部人材と園が共通認識をもちながらこどもに直面したりすることが行い易くなる。

7, 遊びのレシピの使い方

遊びのレシピは、園から招聘をうけ、直接幼児に向くことになる外部人材が本用紙に書き込みを行えるよう構成されている。外部人材は対象となる園側に尋ねたり、また、園の情報をインターネットなどで知り得る範囲すなわち、園の理念や目標、場合によってはカリキュラム情報等から想定してこれを作成することができる。

最も理想的な遊びのレシピの活用方法は「①園側が外部人材への依頼時に園側の有する指導計画との共通項目、実施日時、人数、場所、「こどもの姿」と「ねらい」のみを書き入れ、②外部人材が依頼と共にそれを受け取り、環境構成(配置、準備物、活動の手順、指導上の配慮)と遊び全体の導入、展開、まとめの所要時間についての書き込みを行い送り返し③外部人材と園が確認をしあう、という形で保育を用意する方法をとることであろう。

いずれにしても「遊びのレシピ」を外部人材が活用または認識することで、園に提供される一般的実践活動が保育活動すなわち保育内容に転じ、保育の一環として、直接子どもに提供できる形になると考えている。

IV おわりに

自らが外部人材として保育の現場に出向き続けて、もうすぐ四十年が来る。園の保育に「土足で入りこむ」外部人材にならないための自戒の作として考案したのが「遊びのレシピ」である。また、一方保育者養成に携わって三十余年となる。このレシピはまだ現場経験もなく、指導案へのイメージをもつことが容易ではない保育者養成校の学生にも活用している。

冒頭にも述べた通り、新改定が行われ「社会に開かれた教育課程」²⁴が謳われる中で、今後地域社会の外部人材による実践活動がますます増えることであろう。感受性豊かな幼児期に「懂れてイメージができる」環境を、おとなが用意することはこどもへの最善の利益の保障するもとなる。しかしながら、外部人材は保育、教育の専門家であるとは限らない。時にはその活動が幼児の心を傷つける体験に転じる恐れもある。

幼児期には特有の保育の「ねらい」があることを外部人材に知らせたり、その時の招聘の意図、保育の「ねらい」が何であるのかを上手く伝達し共有したりする方途の一つとして「遊びのレシピ」を役立てていただければと考える。

今後、ますます幼児に外部人材との出会いの機会が増えること、伝統文化、芸能、人形劇、演奏などの鑑賞や、演劇や歌唱、スポーツ選手等による直接指導等の時間が、保育カリキュラムの一環の保育活動としてうまく展開されることを願っている。

注（参考文献等を含む）

1. チームとしての学校の在り方等、責任者の許可により実施が可能になっている。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1365408.htm （2021年3月28日）
 「学校以外の勤務経験や専門知識を有する外部人材の活用について（令和2年4月）」
<https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/kisei/meeting/wg/koyou/20200409/200409koyou05.pdf>
 （2021年3月28日）
2. ベネッセ調査（2018年）「通常の保育時間の活動実態」によると、私立・私営の園では、遊びを通した総合的な活動以外に、「体操」「音楽活動」「ひらがな」「英語」の活動も、半数以上で行っており、私立幼稚園、私営認定こども園では、「体操」は7割以上、「英語」は6割強、「音楽活動」は6割、「ひらがなの読み・書きの練習」は5割強で行われ、特に「体操」と「英語」は外部講師が指導する園が多い事がわかる。
3. 実習生に対しての年間計画、月案、週案の開示は行われるところと、行われないところがある。
4. 「育みたい資質能力について」具体的な内容にご領域と10の姿を伊藤が加筆した。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryu/attach/_icsFiles/afiedfile/2016/06/29/1373429_01.pdf （2021年3月28日）
5. 「社会に開かれた教育課程の三つのポイント」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_03.pdf （2021年3月28日）
6. 学校以外の勤務経験や専門知識を有する外部人材の活用について
<https://www8.cao.go.jp/kiseikaikaku/kisei/meeting/wg/koyou/20200409/200409koyou05.pdf> （2021年3月28日）
7. 対象年齢について
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/_icsFiles/afiedfile/2011/03/23/1303354_5.pdf
 （2021年3月28日）
8. 古典的にも医師である幼児教育者モンテッソーリ—はこの時期を敏感期と称し感受性を重視している。
http://monte.op-gt.com/monte/monte_06.html
 （2021年3月28日）
9. 幼稚園のピアノ鑑賞で幼児が、ピアノを習い音楽に深まることになった良好例。来ていた外部講師の先生が怖かったという体験でその指導の翌日は幼稚園に行けなくなった、また、幼児期に厳しい運動指導を受けた後選択性場面緘黙になったなどの険悪例。
10. 2011年に創案し改善、改良し、保育現場に直接指導に向く専門家に提供したり、保育実習に向く学生に提供したりしてきている。
11. 「遊びを通して総合的に」の幼稚園教育要領への記載：幼稚園教育要領第一章総則第一幼児教育の基本2「幼児の自発的活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通して指導を中心として第二章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。」
 安川由貴子（2017）「幼児期の教育・保育における「総合的」であることに関する一考察」
<http://tojo.ac.jp/pdf/kiyou/2017/89.pdf>
 （2021年3月28日）
12. その他、指針、教育保育要領における記載：保育所保育指針、第一章総則1保育所保育に関する原則（3）保育の方法、オ：こどもが自発的・意欲的に関わられるような環境を構成し、こどもの主体的な活動やこどもの相互お関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること。幼保連携型認定こども園教育保育要領第一章総則、第一1（3）乳幼児期における心身の調和のとれた発達を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通して指導を中心として第二章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。」また、「教育課程の編成に当たっては、幼稚園教育要領に示されている「ねらい」や「内容」をそのまま教育課程における具体的な指導のねらいや内容とするのではなく、幼児の発達の各時期に展開される生活に応じて適切に具体化したねらいや内容を設定する必要がある（要領）」と示している。
13. ① 幼稚園教育要領 幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び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であることを基本とする（第1章 総則 第1）。
 ② 保育所保育指針保育所は、その目的を達成するために、保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に、こどもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して、養護及び教育を一体的に行うことを特性としている（第1章 総則 第1（1）イ）。
 ③ 幼保連携型認定こども園教育・保育要領乳幼児期の教育及び保育は、こどもの健全な心身の発達を図りつつ生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼保連携型認定こども園における教育及び保育は、就学前のこどもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律

- 第2条第7項に規定する目的及び第9条に掲げる目標を達成するため、乳幼児期全体を通して、その特性及び保護者や地域の実態を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とし、家庭や地域での生活を含めた園児の生活全体が豊かなものとなるように努めなければならない(第1章総則第1-1)。
14. 遊びの定義は各種あるが、幼児教育においては「自発的活動としての遊び」ということが尊重されている(幼稚園教育要領総則)。たとえ遊び提案型であったとしても、幼児自身が興味関心を示すものであり、反動的にではなく応答的に実践していく活動になるよう誘うことが大切だと考えている。
15. 伊藤華野(2020)「幼児教育を小学校教育につなぐ」(2020)柴田長生・大森弘子編著『子どもの育ちを支える 保育の計画と評価』北大路書房 110-111頁
16. ちなみに学校教育法(1947施行2018改定)第二十三条「幼稚園における教育は、前条に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。一 健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣を養い、身体諸機能の調和的発達を図ること。二 集団生活を通じて、喜んでこれに参加する態度を養うとともに家族や身近な人への信頼感を深め、自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生えを養うこと。三 身近な社会生活、生命及び自然に対する興味を養い、それらに対する正しい理解と態度及び思考力の芽生えを養うこと。四 日常の会話や、絵本、童話等に親しむことを通じて、言葉の使い方を正しく導くとともに、相手の話を理解しようとする態度を養うこと。五 音楽、身体による表現、造形等に親しむことを通じて、豊かな感性と表現力の芽生えを養うこと。」と五項目が掲げられている。
17. 文部科学省『学習指導要領』生活科では具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指して設定されている。112頁
https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf
 (2021年3月28日)
18. 指針、要領、教育保育要領はすべてネットで検索できる。
 保育所保育指針
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1
 幼稚園教育要領
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf
 幼保連携型認定こども園教育・保育要領
<https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf>
19. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>
 保育所保育指針解説 改定の背景および経緯 2^3
 (2021年3月28日)
20. ベネッセ第3回「幼児教育保育についての基本調査」によれば現場での日案作成率は4割~6割程度であり、部分指導案の作成も常時作成ではない。「指導計画の作成」13p
https://berd.benesse.jp/up_images/research/All_web.pdf (2021年3月28日)
21. 岸井勇雄(1999)『幼児教育課程総論第二版』同文書院第8章を参考にした。
22. アセスメントについての考え方
<https://www.aba-saitama.com/p/22/> (2021年3月28日)
23. 岩崎淳子・及川留美・粕谷亘正(2018)『教育課程・保育の計画と評価 一書いて学べる指導計画一』萌文書林 第五章
24. 社会に開かれた教育課程
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_03.pdf
https://www.hyogo-c.ed.jp/~gimu-bo/youtien/kyouikukatei/h29091_2kaiteinituite.pdf
 (2021年3月28日)
 幼児教育外部人材
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1395422.htm (2021年3月28日)
25. 「家庭・地域における幼児教育の支援」平成29年改定幼稚園教育要領の第3章 教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項では 2) 家庭や地域での幼児の生活も考慮し、教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動の計画を作成するようにすること。その際、地域の人々と連携するなど、地域の様々な資源を活用しつつ、多様な体験ができるようにすること。幼児教育の現状
 令和元年 文部科学省
https://www.mext.go.jp/content/1421925_08.pdf (2021年3月28日)
 その他の参考文献：
 久富陽子(2009)『幼稚園・保育所実習 指導計画の考え方・立て方』萌文書林
 神長美津子他(2018)『こどもの育ちがみえる「要録」作成のポイント』加藤敏子他(2019)『保育の計画と評価を学ぶ』萌文書林

参考資料

責任実習指導案
(一日・部分)

実習生 平成 年 月 日 () 予想天気 () 組 才児 男 名 計 名 実習生			
子どもの姿	ねらい	実習生の援助と配慮	
	内容	子どもの活動	
時間	環境構成	子どもの活動	実習生の援助と配慮
環境の結束	環境の整理		

一日 部分指導案

年月日 () 天気(併れ)	組 歳児	男 名 計 名	実習生 (保育者) の援助と配慮
ねらい	何を育てたいのかをかく (育みたい資質能力)。 *ねらいを達成するために、どんな材料を使って、何をしたいのかをかく。		
子どもの姿	*月、週、指導案をたてる前日までの子どもの姿を記載する。ねらいから観察すると書きやむ。		
全体の導入・動機づけ	時間	環境構成	子ども
メインの遊びの導入・展開・まとめ	予想される幼児の姿 <自由な時間> <集まる> 遊び~<心の準備> <遊び開始> <活動するもの> 遊び開始 *お紙、お線、図りも可 遊び終了 <活動上の振り返り> 全体のまとめ <お帰など>		
全体のまとめ	ねらいの達成について五感で確認!		

遊びのレシピ (指導案プレ作業) 園とのすりあわせシート 提出日 年 月 日

対象年齢 歳	この年齢の発達の主な特徴
およその人数 名 (※保育者・お預り・観察子ども数で示しておきましょう)	
実施時期 (※実習は1、2、4、8、9月にあります)	
時間帯 午前 / 午後 分 例) 10:45~11:15	この時期にみられる子どもの姿
ねらい *保育のねらい	
題材 (実践活動)	
環境構成①園 (場所、形態、道具の置き方) 開始時と主たる遊びの開始時の二つの環境構成をメモしておくとう便利です。 ●主たる保育者 (実習生) ○子ども	環境構成②準備するもの。 *備品書き (個数)。予備も必ず用意する。+aで示す。 例 各グループに 包丁1本、まな板1丁。 *人数 3名 たまご1個
所要時間	環境構成③主たる遊びの方法 (遊び、ゲームのルール、制作の手順など)。①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖㉗㉘㉙㉚㉛㉜㉝㉞㉟㊱㊲㊳㊴㊵㊶㊷㊸㊹㊺ 例 メインの遊び「カレールー作り」料理遊び ①材料は洗うなどで整えておく。 ②料理遊びのルール・平を洗う、エプロン、三角巾、マスクをつける。調理器具を大切に扱う。包丁と火は大変危険であることを心得る。 料理遊びの手順 ①切る: ニンジンやたまご、お肉を切る②、炒める③、お水を入れる④、煮る⑤、火を止めてカレールーを入れる⑥、再び煮込む。 環境構成④「保育者の援助と配慮」項目に書くべき活動上の留意点 (主たる遊びを円滑に進めるために) を思いつくだけ簡潔書きしておきましょう。 *バスルームなどでのトイレの事後処理は指導者の責任です。 *暑い時期などは扇風機はこまめに、エアコンなどをつけることを伝える。 *包丁などの危険なものは注意。

データ差し上げます。
info@itokano.comへ

■教育実践研究論文とは

教育の現場で研究への熱い志を絶やさず新たな課題に奮闘されている修了生のみなさんに実践的な教育研究論文を募集し、優秀な論文を「兵庫教育大学大学院同窓会 教育実践研究論文集」に掲載します。さらに、特に優秀な論文に兵庫教育大学奨励賞を授与します。

教育実践研究論文集は、大学院同窓会全国研究大会や修了式、入学式などで配布します。

■歴代奨励賞受賞者

年度	氏名	論文のテーマ	専攻またはコース 期
平成 29年	大島 浩(栃木県)	課題探求型モデル学習の構成	自然系コース(理科) 3期
	澁谷 義人(兵庫県)	より深く地域と連携した高校教育の実践	スクールリーダーコース 26期
	宮内 征人(鹿児島県)	中学校国語科における年間を見通した書くことのカリキュラム構想と実践の研究	言語系コース(国語) 28期
	宮垣 覚(兵庫県)	兵庫県の理数教育推進事業について	自然系コース(理科) 20期
	古屋 光晴(兵庫県)	特別支援学校における大学等への進路指導に関する一考察	学校経営コース 34期
平成 30年	小川 雄太(兵庫県)	公民科「現代社会」において社会認識の深化を目指したNIEの実践	授業実践開発コース 36期
	河合 信之(兵庫県)	科学的概念への変換を促す質問紙による教授・学習法 ―「光の進み方」を事例として―	認識形成系教育コース (理科) 34期
	松田 雅代(大阪府)	小学校教師の理科授業の力量形成に関する一考察 ―概念変容理解を通じた調査事例から―	授業実践開発コース 35期
	中 佳久(和歌山県) 小川 圭子(大阪府)	乳幼児期の子どもの教育相談の取り組みに関する研究 ―見え方を中心に―	障害児教育専攻 19期 幼児教育専攻 18期
令和 元年	丹後 政俊(兵庫県)	学校教育における冒険教育の効果とその課題 ―ささやま冒険教育の実践を中心として―	社会系コース 10期
	河合 信之(兵庫県)	概念変換を促すワークシートの考案と効果の実証的研究 ―力と運動における素朴概念を事例として―	認識形成系教育コース(理科) 34期
令和 2年	大島 浩(栃木県)	生徒実験としてのアボガド口定数算出の評価	自然系コース(理科) 3期
	井上 万紀(兵庫県)	A 特別支援学校中学部2年の音楽の授業実践	生徒指導実践開発コース 33期
令和 3年	富坂 耕次(静岡県)	中学生の幾何学的思考水準の進展を促す授業 ―van Hieleの学習水準理論に着目して―	自然系コース(数学) 9期
	井上 万紀(兵庫県)	音楽紙芝居の実践と効果 ―子育て支援ルームと特別支援学校での教材開発―	生徒指導実践開発コース 33期
	仲井 勝巳(埼玉県)	小学2年生における特別の教科「道徳」の授業方略に関する研究 ―主体的・対話的で深い学びを目指した1年間の実践から―	教育コミュニケーションコース 33期
	白川 正樹(東京都)	学校を主体とした第三者評価の全国的普及の推進に係る課題と展望 ―日本・イギリス・アメリカ・ニュージーランドの第三者評価の比較―	学校経営コース 35期
	出村 雅実(茨城県)	総合的な学びが深まるハイフレックス型授業の実践について ―大学1年生への実践記録から―	自然系コース(理科) 29期

教育実践研究論文募集案内

<応募要領>

テーマ … 教育に関するものであれば自由です。

応募資格 … 兵庫教育大学大学院修了生

論文内容 … 図表・写真を含めて A4判10枚以内

- 学術論文になりますので、「実践」だけでなく「研究」の要素も入れてください。
- 引用については出典を明記してください。
- 応募票（A4判、裏面の形式参照）を添付してください。
- 論文は未発表のものに限ります。
- 応募に際しては論文の様式を定めていません。
- 奨励賞を受賞された場合は掲載用の様式に修正いただきます。
修了生・卒業連携センターホームページ（Hyokyo-net）に Word データを掲載して
います。



https://www.hyogo-u.ac.jp/facility/alumni-collaboration-center/award_research-paper/info.php

応募方法 … 論文および応募票を同窓会事務局に送付

- 応募票を上記 web ページよりダウンロードし、郵送またはメールで、修了生・卒業生連携センターまで送付してください。
- お送りいただいた原稿はお返しできません。

締め切り … 毎年3月31日(当日消印有効)

<表彰> … 優秀論文に兵庫教育大学奨励賞を授与

- 優秀論文には、学長および同窓会長名で「兵庫教育大学奨励賞」を授与し、大学院同窓会総会・全国研究大会にて表彰を行います。

<発表> … 6月下旬

- 修了生・卒業生連携センターホームページ(Hyokyo-net)に掲載するとともに、郵送で結果をお知らせします。

<論文掲載> … 奨励賞受賞論文および優秀な論文を『教育実践研究論文集』に掲載

- 奨励賞を受賞された論文および選考委員会で優秀と評価された論文を、大学院同窓会が発行する「教育実践研究論文集」に掲載します。

<お問い合わせ・送付先>

宛先 兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

郵送 〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1

メール office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp

TEL 0795-44-2406, 2375 FAX 0795-44-2376

教育実践研究論文応募票

氏 名	ふりがな
期・専攻・コース	()期 ()専攻 ()コース ※わからないところは書かなくても構いません。
住 所	〒
電話番号	
メールアドレス	
※勤務先名 (職名)	()
※勤務先電話	
<題名>	
<論文の概要>400字以内で書いてください。	

※の項目は書かなくても構いません。

編集後記

『兵庫教育大学大学院同窓会 教育実践研究論文集』は、平成30年まで発行しておりました『教職の先達』に代わるものとして、令和2年から発行を開始し、今回第3号を迎えました。印刷費用を大幅に削減し、内容を教育実践研究論文に絞ることで、当初の目標であった毎年発行と、修了生および入学生全員への無料配布ができるようになりました。第2号からは、奨励賞を受賞された論文に加えて、審査員から優秀と評価された論文も掲載することになり、より多くの修了生の皆さんの教育実践研究を掲載できることになりました。

第3号は、令和3年度の論文をまとめたものになっています。これまでは、論文をいただいてから1年後に発行していたものを当該年度内に発行することにしましたので、令和3年度は、この第3号と令和2年度の論文をまとめた第2号の2編を発行することになりました。次年度からは、毎年1号ずつのペースで発行を行う予定です。

一つ残念なことは、新型コロナウイルスのために、論文集を多くの修了生にお渡しできる機会と考えていた大学院同窓会の全国研究大会が通常の対面形式で開催できていないことです。令和4年度は愛知県での開催が予定されています。一日も早くこれまでのように多くの修了生が直接会場に足を運べる大会になることを祈るばかりです。

この論文集は、編集・校正・発行まですべて同窓会で行った、まさに“手作り”の論文集です。それぞれの学校現場で日々課題に向き合い、それを解決しようとする修了生の仲間たちの熱い思いを感じていただければ幸いです。

この論文集に関するご意見等を、同窓会事務局までお寄せください。あわせて、論文集の送付を希望される場合もお気軽にお問合せください。

巻末に、教育実践研究論文集の募集案内と応募票をつけておりますので、ぜひ多くの方にご応募をいただきたいと考えております。よろしく願いいたします。

令和4年3月

兵庫教育大学 大学院同窓会

兵庫教育大学大学院同窓会 教育実践研究論文集 vol.3

令和4年3月31日 第1刷

発行所 兵庫教育大学大学院同窓会

発行者 新居 寛

問合せ 電話 (0795)44-2375

E-mail office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp



兵庫教育大学 大学院同窓会
(兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター)

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1

電話 0795-44-2406 2375

F A X 0795-44-2376

E-mail office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp