

くらしき作陽大学
作陽短期大学

研究紀要

第58巻 第1号・第2号合併号

(通巻第104号)

2025

〈原著論文〉

- 教育学概論における「教育思想家」への理解を深める紙芝居作成活動の概要と課題
..... 宇田 響・紺谷 遼太郎…(3)
- 教育実習受入教員からみた教育実習生の資質・能力の課題
—教師に共通的に求められる資質・能力の観点から—..... 宇田 響…(11)
- 現職教員が捉える「教育の歴史・思想」学習の意義に関する一考察
—アンケート調査に基づく教職課程における学習のあり方の検討—..... 宇田 響…(19)
- 描画活動における子どもの探究的思考と保育者の援助に関する考察
—保育園における5歳児クラスの実践に着目して—..... 古和 友子…(27)
- 体育系大学の初年次生における自己形成意識の変容プロセス：入学時と1年次終了時の比較から
..... 常浦 光希・伊住 継行…(41)

〈研究ノート〉

- 子どもと絵本の間に流れるもの —5歳児クラスの読み聞かせから— 伊藤 美保子・西 隆太郎…(47)
- 栄養士養成課程における現代医学教育博物館学外解剖生理学実習の現状
—管理栄養士養成課程との比較を中心に—..... 大塚 舞奈・富山 恭行…(53)
- 原料米処理温度の相違による効果的な紅麴の製麴..... 河野 勇人・北島 葉子・古川 愛子…(65)
- 新設教員養成課程に所属する初年次生の体育授業観に関する基礎的調査
..... 常浦 光希・山口 徹尚・杉山 貴義…(75)
- 保育における紙芝居上演の現状と課題
—保育実習Ⅰ・Ⅱを終えた学生へのアンケートを手がかりに—..... 藤井 伊津子…(81)

- 〈教育研究実績報告〉 (93)

くらしき作陽大学
作陽短期大学 発行

〈教育研究実績報告〉

目 次

オープンキャンパスにおける体験コーナーの実践報告 ―シャボン玉とカブラのキセキ―	伊藤 美保子・藤井 伊津子・廣田 敬子…(93)
大学の教育資源を地域に還元する取組について.....	神田 亮一…(101)
くらしき作陽大学音楽学部におけるキャリア教育の実践 ―職業音楽人キャリアⅡ―	新名 俊樹…(113)
2025年度オープンキャンパス実践報告 ―保幼コースの実施内容と教育的意義―	田岡 由美子・山本 智子・横田 咲樹…(125)
新設学部初年次生の体力テスト結果に基づく現状と今後の指導上の課題	常浦 光希・山口 徹尚・杉山 貴義…(133)
探求活動を通じた体育授業開発の実践報告：高校生と大学生によるポッチャの教材化の試み	常浦 光希・阿部 直紀…(139)

Education and Research Performance Report

Contents

Practical Report on Hands-On Experience Corner at Open Campus —The Miracle of Bubbles and Kapla Blocks—	Mihoko ITO, Itsuko FUJII, Keiko HIROTA...(93)
Initiatives to return the university's educational resources to the local community	Ryoichi KANDA...(101)
Practice of Career Education at The Faculty of Music in KURASHIKI SAKUYO University —SHOKUGYO-ONGAKU-JIN Career II—	Toshiki SHIMMYO...(113)
Report of Open Campus at Kurashiki Sakuyo University in 2025 —Events and its Meaning—	Yumiko TAOKA, Tomoko YAMAMOTO, Saki YOKOTA...(125)
An Investigation of the Current State of Physical Fitness and Future Challenges for First-Year Students in a New Faculty	Kouki TSUNEURA, Tetsuhisa YAMAGUCHI, Kiyoshi SUGIYAMA...(133)
A Practice Report on Physical Education Class Development through Inquiry-Based Activities : An Attempt to Materialize Boccia by High School and University Students	Kouki TSUNEURA, Naonori ABE...(139)

くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要編集規則

1. 本誌はくらしき作陽大学・作陽短期大学の機関誌であって、原則として1年1巻とし、1年2回（1号：5月中旬原稿締切、2号：9月下旬原稿締切）発行する。なお、必要ある場合には特集として編集発行することもある。
2. 本誌は原則として本学教職員の研究発表にあてる。
（投稿者は原則として本学教職員に限る。ただし、本学教職員と教職員以外による共同研究の場合はこの限りではない。）
3. 本誌に原著論文、研究ノート、資料、書評などの欄を設ける。ただし、原稿の内容によって新たに欄を設けることがある。

「原著論文」は、個人研究、共同研究の成果を公表するものであり、新しい価値ある結論を含むものとする。

「研究ノート」は、部分的な発見や新たな研究方法などを含む速報的内容をもつ原著論文であるが、論文としては十分な結論を得るに至らないと思われるものをいう。

「資料」は、研究の資料として役立つものをいい、調査、統計、実験などの解析・考察などを伴わないものをいう。

「書評」は、著書、文献などに関する紹介・評論を内容とするものをいう。

4. 本誌に掲載される諸種の原稿は未発表のものに限る。また、本文が日本語の場合には外国語題目、ローマ字著者名、外国語要旨を付記する。本文が外国語の場合には、日本語題名と日本語著者名を含む日本語要旨を付記する。なお、論文等の内容についての責任は、すべて投稿者が負うものとする。
5. 論文の長さは、原則として本誌30頁以内（400字詰め原稿用紙100枚以内）とし、これをこえる場合には分割掲載することもある。なお、Word原稿の場合もこれに準ずる。その際には、原稿と共に電子媒体も提出する。
6. 投稿希望者は、研究紀要編纂委員会の定める期日までに論題、予定枚数など必要事項を所定の用紙に記入の上、編集委員まで提出すること。
7. 校正は原則として3校とし、投稿者が行う。校正の段階での著しい加筆、訂正、停滞は認めない。
8. 原則として別刷りは提供しない。ただし、投稿者の負担で有料で提供することは可能とする。
9. 本誌の編集は、本学教職員によって構成される研究紀要編纂委員会が行う。論文等の掲載は研究紀要編纂委員会の決定による。なお、研究紀要編纂委員会は必要ある場合には、執筆者に原稿の訂正を求めることがある。
10. 研究紀要編纂委員会の委員長は、編集の参考に資するため、委員会の識を経て、投稿者の所属する学科、専攻、部会の教職員に意見を聞くことができる。
11. 本誌の体裁、掲載順その他は研究紀要編纂委員会が決定する。なお、執筆に関する事項は投稿者が所属する学会の慣例に従う。
12. 本誌掲載論文は、くらしき作陽大学・作陽短期大学およびその他の機関で電子化し、電子図書館を通して利用できる。著作権は、各執筆者にあるが、これに関する管理は、くらしき作陽大学・作陽短期大学が行う。
13. この規則の改正は、研究紀要編纂委員会の意見を聞いたうえで、学長がこれを定める。

改正 平成27年7月8日（下線部改正）

改正 2020年4月（作陽短期大学校名変更、研究紀要編纂委員会名変更）

くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要投稿細則

平成27年4月1日

1. 原稿

- 1) 提出原稿はA4サイズの完成原稿とする。すなわち、原稿の1枚がそのまま刷り上がりの1頁となるよう、図や表、写真なども、著者自身が調整して、原稿の中に組み込み入れておくこと。
- 2) 原稿の第1頁は次の方法に従って作成すること。
 - (1) 表題：表題は正確、かつ簡潔に論文内容を表すものであること。副題は行を改めて書くこと。著者名はさらに行を改めて中央に書くこと。
 - (2) 和文原稿の場合、原則として、表題、著者名、所属は欧文を添える。
 - (3) 次に、欧文要旨(200字前後)を置き、以下本文を続ける。
- 3) 緒言、方法、結果、考察、謝辞及び文献などの大見出しは2行取りとする。
- 4) 原稿は、原則として横書きとし、Wordを用いて以下の要領で作成する。
 - (1) 和文原稿では45字×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。
 - (2) 欧文原稿では96字前後×45行とし、印字は10ポイントとする。数字は半角とする。
- 5) 和文原稿の場合、原則として常用漢字、ひらがな、新かなづかいを用いること。外国語音訳、生物の和名等はカタカナを用い、外国人名、生物学名などは原綴りを用いる。
- 6) 脚注は、関係する本文中の語の右肩に*、** (半角) などをつけ、その頁の下に横線を引き、その下側に挿入すること。行間は1スペースとする。
- 7) フォントは原則として明朝体とする。
 - (1) 欧文フォントは原則としてTimes New Roman とする。
 - (2) イタリック、下線は別途指示できる。
- 8) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

2. 図・表・写真

- 1) 同じデータを図と表の両方で示すことは許されない。
- 2) 図、表およびそれらのタイトルならびにその説明文の体裁は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
- 3) 写真は図として取り扱い、図(写真)、表にはそれぞれ番号(図1、Fig.1、表1、Table 1 など)と、そのタイトルを記入すること。
- 4) 図の番号(図1、Fig.1など)およびそのタイトルは図の下部に、表の番号(表1、Table 1)およびそのタイトルは表の上部に記入すること。
- 5) 数式は、原則としてWordを用いて印書すること。
- 6) 図・表や写真を別添原稿として提出する場合は、A4用紙に添付して提出すること。
- 7) 写真は鮮明なものとし、必ず台紙(A4)に貼ること。
- 8) 写真、図等を台紙に貼る場合は、製版上必要な場合に簡単に剥がれるよう配慮すること。
- 9) 写真中の文字などは写真の上に薄紙をかけ、指定する位置、文字などを青鉛筆(または青インク)で明示し、編集委員にその旨伝えること。
- 10) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。

3. 引用・参考文献

- 1) 雑誌および単行本の引用の仕方
 - (1) 本文中の引用(参考)文献の記載は、著者の所属する学会の方式に従うこと。
 - (2) 文献は原則として論文末尾に一括表記すること。
- 2) この細則によることが困難である場合は、著者の所属する学会の方式に従っても差し支えない。
- 3) 原稿は正本、副本各一部に電子媒体(CD-R、USBなど)を添えて提出すること。ただし、電子媒体はメール添付ファイルとして提出しても差し支えない。

教育学概論における「教育思想家」への理解を深める 紙芝居作成活動の概要と課題

An Overview and Challenges of a Kamishibai-Making Activity to Deepen Students' Understanding of Educational Thinkers in "Introduction to Education"

宇田 響^{*1}・紺谷 遼太郎^{*2}
Hibiki UDA Ryotaro KONYA

Abstract

This paper reports on a kamishibai-making activity implemented in an "Introduction to Education" course with the aim of deepening students' understanding of educational thinkers. In this activity, students worked in pairs, selected one thinker, researched his or her ideas and achievements, and created a kamishibai performance targeted at elementary school children. The students then presented their kamishibai to their peers. A post-activity questionnaire revealed that many students considered the activity appropriate for learning about educational thinkers. Their reasons were grouped into three categories: the distinctive advantages of kamishibai as a medium (e.g., the use of pictures and stories that make complex ideas easier to understand), the necessity of devising effective ways of expression and communication in order to teach others, and the promotion of active learning, which encouraged students to go beyond passive knowledge acquisition and deepen their understanding. At the same time, some students pointed out challenges, such as the heavy workload of preparing illustrations and scripts, which sometimes limited the time available for studying the thinkers themselves. These findings suggest that kamishibai-making has educational value as a method for learning about educational thought, while improvements in workload distribution and supplementary activities are needed.

1. はじめに

くらしき作陽大学子ども教育学部（以下、本学）で開講されている「教育学概論」は、厚生労働省が定める保育士養成課程における「保育の本質・目的に関する科目」、および文部科学省が定める教職課程における「教育の基礎的理解に関する科目（教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想）」に該当する。すなわち、本学において保育士資格、教員免許状（幼稚園教諭一種免許状、小学校教諭一種免許状）を取得するための必修科目である。1年次に開講されており、将来保育者・教育者を志す学生にとって、専門的な学びの土台を築くための導入的な役割を担っている。教育の意義や基本的概念、教育の歴史や思想の流れに加えて、いじめ、不登校、貧困など、現代の多様な教育課題について学ぶことを通して、教育の理念や本質についての基礎的な理解を深めることを目的としている。

こうした科目における授業実践については、伊住・田邊（2020）や渡邊（2016）などにおいて検討されている。伊住・田邊（2020）は、環太平洋大学で開講されている「教育の思想と原理」において、グループでの活動を軸に教育の歴史や思想に対する理解を深めるといった授業実践の成果と課題について報告している。また、渡邊（2016）は、就実大学で開講されている「教育学概論」において、「桃太郎」を素材に日本の近現代における子ども観の変遷を考察するといった授業実践の意義や成果を報告している。これらの実践は、学生に教育の理念や本質、歴史や思想に関する理解を促す上で、有益な示唆を与えるものである。

上記のように多様な授業実践が展開されている中で、本稿では、第一筆者が担当する「教育学概論」の授業実践の一例として、「教育思想家」への理解を深めることを目的とした紙芝居作成活動の概要

^{*1} くらしき作陽大学健康スポーツ教育学部、助教（Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Health and Sports Education, Assistant Professor）

^{*2} 金沢学院大学教育学部、助教（Kanazawa Gakuin University, Faculty of Education, Assistant Professor）

を報告する。また、実際に紙芝居作成活動に取り組んだ学生が当該活動をどのように評価したのかについても、アンケート調査の結果をもとに報告する。

2. 授業の概要

本節では、「教育学概論」の概要を整理しておきたい。本学の「教育学概論」は、文部科学省が定める教職課程コアカリキュラム、および厚生労働省が定める指定保育士養成施設指針に示されている内容を踏まえて開講されており、「教育の意義や基本的概念を踏まえ、教育を成り立たせる諸要因（子ども、教師、学校、家庭、地域など）との関係について理解する」「教育の歴史と思想の流れを踏まえ、現代の教育との関わりについて説明することができる」「現代の多様な教育課題について関心を持ち、問題意識を高めることができる」「現代の多様な教育課題について考察し、口頭や文章などで表現することができる」といった四つの到達目標を設定している。

表1には、到達目標に基づいて計画した全15回のテーマと授業内容の概要を示している。第1回から第6回には、「教育思想家」に対する理解を深めることを目的に、ペア単位で紙芝居の作成・発表に取り組む活動を設けている。この活動の詳細については、次節にて報告する。第7回以降では、教育の意味や目的をはじめ、学生が興味・関心を持ちやすい現代の教育課題についても取り上げている。いじめや不登校はもちろん、子どもの貧困や学力格差といった問題も取り上げることで、「教育」を様々な視点から考えることができるようにしている。なお、第7回以降の授業は、講義形式を基本としつつも、ペアワークやグループワーク、プレゼンテーションなども取り入れ、学生が主体的に学習に取り組めるように運営していることを記しておきたい。

表1 全15回のテーマと授業内容の概要

	テーマ	授業内容の概要
第1回	教育に関する思想（導入編）	教育思想家（ルソー、ペスタロッチなど）について、ペアで調査・共有を行う。
第2回	教育に関する思想 （ペア活動編：前半戦）	調査内容を整理し、紙芝居の構成案を検討・設計する活動を行う。
第3回	教育に関する思想 （ペア活動編：中間戦）	紙芝居の構成を調整し、材料を用いて実際の作成に取りかかる。
第4回	教育に関する思想 （ペア活動編：後半戦）	紙芝居の仕上げと発表練習を通して、表現の工夫を加える。
第5回	教育に関する思想 （プレゼンテーション編：前半戦）	前半戦を担当するペアが全員の前で紙芝居を行う。
第6回	教育に関する思想 （プレゼンテーション編：後半戦）	後半戦を担当するペアが全員の前で紙芝居を行う。
第7回	「教育」の意味と目的	教育とは何かを問い直し、自らの経験をもとに教育の意味や目的、意義について考察する。
第8回	人間の発達と教育、「子ども」観と教育	発達段階や「子ども」観の変遷を踏まえ、教育と子どもの関係を多面的に考える。
第9回	教育制度・法規・行政の基礎	教育制度や法規、行政の基本を学び、学級制度の歴史と課題について理解を深める。
第10回	学習指導要領の変遷	学習指導要領の変遷を通して、これからの学校教育のあり方について考える。
第11回	教師の職務と勤務実態 関係機関との連携の必要性	教師の職務や働き方を理解し、関係機関との連携の必要性について具体的に学ぶ。
第12回	学力調査の現状と課題	学力の概念を確認し、各種調査結果をもとに、日本の現状や学力格差の是正策を考察する。
第13回	子どもをめぐる諸問題：いじめ、不登校	いじめ・不登校の現状と背景を学び、教師の対応のあり方を検討する。
第14回	子どもをめぐる諸問題：貧困 （家庭との連携のあり方）	貧困の実態を理解し、家庭との連携を踏まえた対応のあり方を考察する。
第15回	授業のまとめと振り返り	授業を通して得た学びを振り返り、教育の意義や役割を再確認する。

3. 紙芝居作成活動の概要

本節では、紙芝居作成活動の概要について報告する。当該活動では、抽象的ゆえに難解なイメージを持ちやすい「教育思想家」について、学生が物語の構成を行い、他者に伝えるという協働的・実践的な学びを展開している。紙芝居という方法を取り入れたのは、教育思想家の抽象的な理論を、物語形式と視覚表現を通じて再構成し、「教育」の初学者であっても理解しやすくするためである。また、小学生を対象に発表することを想定することで、学生は専門用語を平易な言葉に置き換える必要がある。そのため、教育思想家の理解に加え、わかりやすく伝える力を養う点でも意義がある。さらに、協働的・実践的な学びをベースにすることで、学生の教育思想家への興味・関心を喚起し、理解を深められるよう意図して行っている。

当該活動で取り上げる教育思想家については、表2に示した通りである¹⁾。世界初の絵入り教科書を編纂したコメニウスをはじめ、消極教育を唱えたルソー、全人教育を重視したペスタロッチ、さらには脱学校社会の必要性を説いたイリイチなど、教育思想家の中でも代表的な人物を扱っている。

表2 紙芝居作成活動で取り上げた教育思想家

教育思想家名	キーワード	関連著書
コメニウス	汎教育、実物教授、世界初の絵入教科書	『大教授学』『世界図絵』
ルソー	自然主義、消極教育、子ども観	『エミール』
ペスタロッチ	全人教育、直観教授、徳育	『隠者の夕暮』『リーンハルトとゲルトルート』
フレーベル	恩物、遊び、世界最初の幼稚園	『人間の教育』
デューイ	経験主義、問題解決学習、民主主義	『学校と社会』『民主主義と教育』
モンテッソーリ	敏感期、感覚教育、自己教育	『モンテッソーリ・メソッド』『子どもの発見』
イリイチ	脱学校、学習ネットワーク、価値の制度化	『脱学校の社会』『シャドウ・ワーク』
シュタイナー	人智学、自由ヴェルドルフ学校、自由教育	『一般人間学』
パーカーズト	ドルトンプラン、自律学習、契約	『ドルトンプラン』
フレネ	自由作文、学校間通信、協働的な学び	『学校における印刷』『民衆教育学の誕生』

前節でも述べたように、当該活動は全6回で構成されている。第1回「教育に関する思想(導入編)」は、ペア単位で担当となった教育思想家について調査・共有する時間である。担当の教育思想家がどのような時代を生きてきたのか、教育についてどのように考えてきたのか、さらには、どのようなことを実践してきたのかなどを、本や論文をもとに調査し、ペアで共有する。ペアで共有することで、自分自身が理解しきれていないところを見直すことができる。そして、第2回「教育に関する思想(ペア活動編:前半戦)」には、ペアで共有したことをもとに、紙芝居の構成案を検討、設計することになっている。図1は、実際に学生が作成した構成案の検討メモである²⁾。学生は10枚を目安とし、ペアでどのようなイラストを描くのか、どのようなストーリーにするのかを話し合う。そうした話し合いを踏まえて、どのようなセリフを付けるのがよいのかを考える。

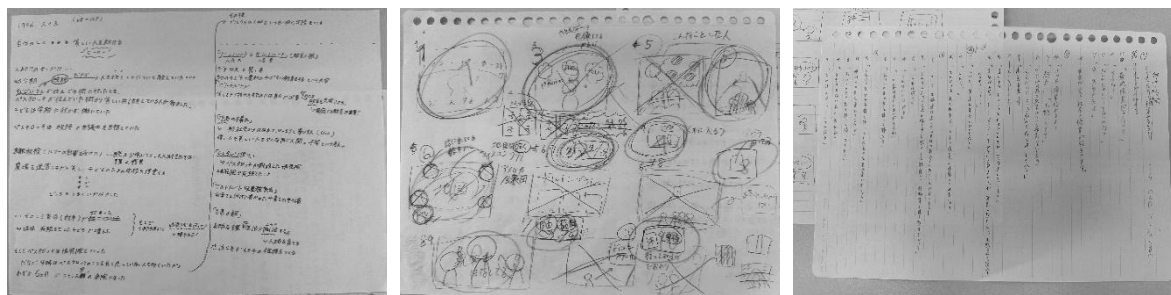


図1 紙芝居構成案の検討メモ

第3回「教育に関する思想(ペア活動編:中間戦)」は、構成案の検討、設計の際に作成した資料をもとに、実際に紙芝居の作成を行う時間である。学生は表面にイラストの下描き・清書を行った上

で、色を塗る作業を行う。図2に示すように、紙芝居のイラストを描く行為は、教育思想を視覚的にどのように表現するのかということを考える重要なプロセスである。この作業が終わり次第、裏面にセリフを書いていくことになる。特に裏面にセリフを書いていく際に、教員側から抽象的な言葉は可能な限り具体的な言葉に置き換えるよう指示することが重要である。具体的な言葉に置き換える作業を通して、学生の本質的な理解の促進が期待されるからである。そして、第4回「教育に関する思想（ペア活動編：後半戦）」では、完成した紙芝居をもとに発表練習を行う。図3は、発表練習の際の様子を示したものであり、学生は声の工夫（抑揚、間の調整など）やイラストの見せ方（紙をめくるタイミングやそのスピードなど）といった点に注意し、練習を行っている様子がうかがえる。そうすることで、他の学生の興味・関心を喚起し、教育思想家に対する理解を深めることができるようにしている。

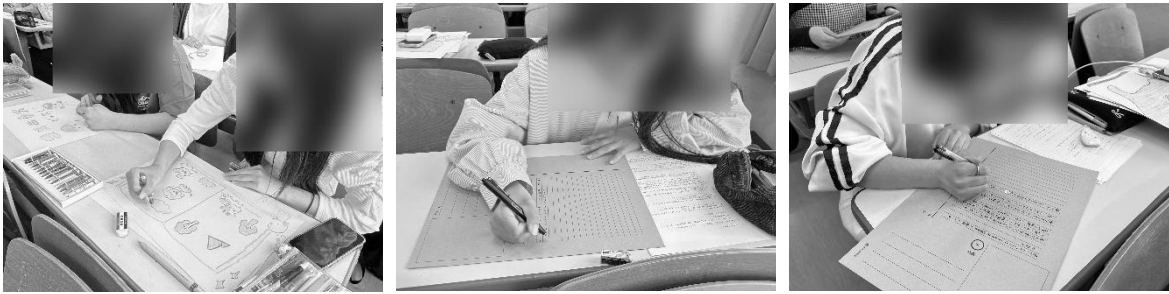


図2 構成案に基づいた紙芝居作成の様子

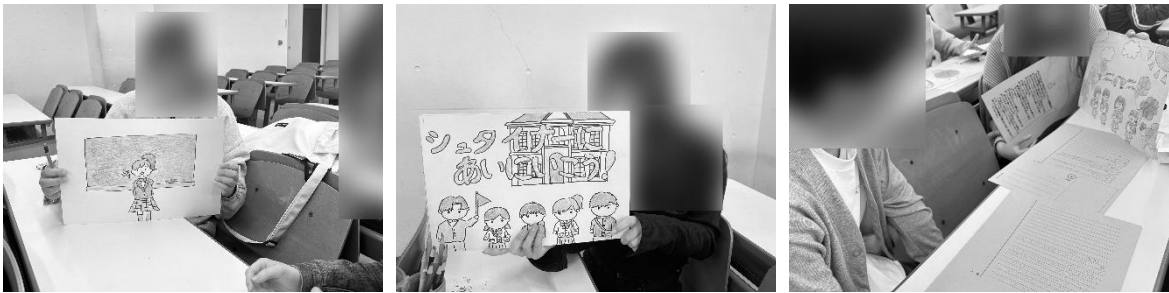


図3 紙芝居の発表練習の様子

第5回「教育に関する思想（プレゼンテーション編：前半戦）」及び第6回「教育に関する思想（プレゼンテーション編：後半戦）」は、受講生全員の前で紙芝居の発表をする時間である。図4に示すように、学生はペアごとに紙芝居を発表し、教育思想家の特徴を他者にわかりやすく伝える工夫を凝らしていた。受講生全員の前で発表する機会であることから、学生は授業外での発表練習も重ねることになる。いずれの受講者も、多くの学生が授業外で紙芝居の作成、発表練習といった学習に取り組んでいることを理解しているため、熱心に発表を聞くことができる。さらに、他のペアの発表を聞く際には、「理解記録ワークシート」に取り組むようになっている（図5参照）。学生は、教育思想家



図4 紙芝居の発表の様子

の考え方を一言でまとめた上で、なぜそのように思ったのかを書く作業に取り組む。そうした作業に取り組むことによって、各ペアが発表で最も伝えなかったことは何かを捉え、教育思想家に対する本質的な理解を深めることができるようにしている。

教育思想家の紙芝居発表を通して — 発表ごとの理解記録ワークシート —			
		学籍番号 ()	
		氏名 ()	
<p>【記録の仕方】 各グループの紙芝居発表を聞いた後、その教育思想家の考え方を「一言で」まとめてください。 また、なぜそう思ったのかをあなたの言葉で簡潔に書いてください。(記入時間: 約 2 分)</p>			
<p>【記入例】 教育思想家名: フレーベル 一言で表すと: 「遊びを通じて育つ教育」 理由: 子どもの内なる力を引き出すために、遊びや手作業を大切にしていたから。</p>			
発表順	教育思想家名	この思想家の考え方を一言で表すと?	そのように考えた理由(簡潔に)
第 1 発表			
第 2 発表			

図 5 理解記録ワークシート

本節では、教育思想家の理解を深めることを目的とした紙芝居作成活動の概要を報告した。当該活動を通して、学生は教育思想家についての知識の獲得はもちろん、他者に「伝える」という目的意識のもとに構成を考え表現する経験を積むことができた。次節では、そうした活動を学生がどのように捉えているのかを、アンケート調査の結果をもとに検討することとしたい。

4. 学生による紙芝居作成活動の評価

本節では、紙芝居作成活動に取り組んだ学生が当該活動をどのように評価したのかについて、アンケート調査をもとに整理する。アンケート調査は、Google フォームを利用し、2025 年 5 月下旬から 6 月中旬にかけて、「教育学概論」を履修している学生を対象に行った。回答者数は 44 名であり、履修者全体 (47 名) に占める割合は 93.6% である。なお、アンケート調査を実施する際には、調査の目的や内容、個人情報及び研究データの取り扱いなどについての説明を行った上で、書面にて同意をとっていることを記しておきたい。

まずは、学生が紙芝居作成活動に取り組み、教育思想家に対する理解をどの程度深めているのかをみていきたい。図 6 は、「自身 (他の受講生) が担当する教育思想家についての理解はどの程度深まりましたか?」という項目について、回答者に 4 段階 (「とても深まった」から「全く深まらなかった」) で尋ねた結果を示している³⁾。

図 6 (上段) をみると、「とても深まった」という回答の割合は 72.7%、「少し深まった」という回答の割合は 27.3% であることが読み取れる。「とても深まった」という回答の割合からもわかるよう

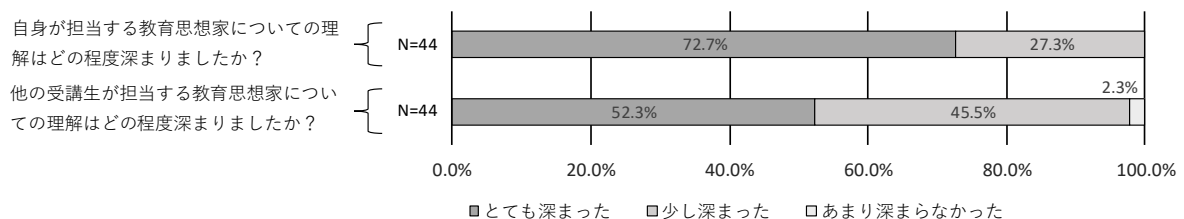


図 6 学生の教育思想家に対する理解の深化

に、多くの学生が、自身が担当する教育思想家についての理解を十分に深めることができているようである。

それでは、他の学生が担当する教育思想家についての理解は深まっているのであろうか。図 6（下段）をみると、「とても深まった」という回答の割合は 52.3%、「少し深まった」という回答の割合は 45.5%であるのに対し、「あまり深まらなかった」という回答の割合は 2.3%であることが読み取れる。図 6（上段）の結果と比べると、「とても深まった」という回答の割合が減っていることには留意しておく必要があるものの、半数以上の学生が他の学生が担当する教育思想家についての理解を十分に深めることができていることがうかがえる。

このように、学生は紙芝居作成活動を通して、教育思想家についての理解を深めているが、そうした理解を深める上で、そもそも紙芝居作成活動という学習方法が適切だと考えているのであろうか。図 7 は、「教育思想家に対する理解を深める上で、紙芝居作成・発表という学習方法は適切だと思いますか？」という項目について、回答者に 4 段階（「適切だと思う」から「適切だと思わない」）で尋ねた結果を示している⁴⁾。

図 7 をみると、「適切だと思う」という回答の割合は 77.3%、「少し適切だと思う」という回答の割合は 20.5%であるのに対し、「適切だと思わない」という回答の割合は 2.3%であることが読み取れる。「適切だと思う」という回答の割合からもわかるように、多くの学生は教育思想家についての理解を深める上で、紙芝居作成活動は適切だと考えていることがうかがえる。

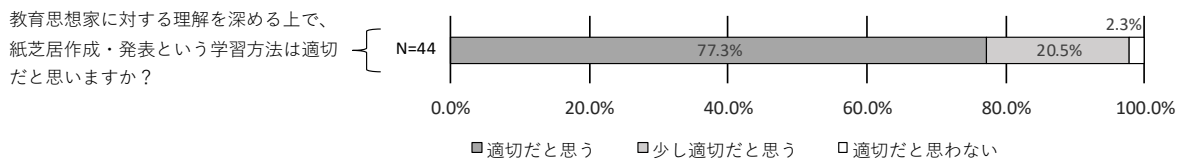


図 7 紙芝居作成・発表の適切性に関する学生の評価

先述のように、多くの学生は教育思想家についての理解を深める上で紙芝居作成活動は適切だと考えているようであるが、なぜそのようなと考えているのであろうか。アンケート調査では、先述の項目に回答した者に、自由記述欄を設け、その回答理由について尋ねている。本稿では、「適切だと思う」と「少し適切だと思う」という回答をした者の自由記述データを、KJ 法にて整理したものを示しておきたい。整理したところ、「紙芝居特有の効果」「表現・伝達の工夫」「学習理解の深化」といった理由に大別することができた。まずは、最も多く挙げられた「紙芝居特有の効果」という理由についてみていきたい。以下に、それに該当する代表的な記述を示した。なお、以降の自由記述は原文ママで示している。

- ・紙芝居を作ることで、人物の詳しい情報や調べてみないとわからない難しいことまで知ることができるし、人の紙芝居を聞くことで、本などで学ぶよりも物語形式で頭に入りやすいと思ったから。
- ・紙芝居の発表をすることで、見る人たちも絵と簡単な説明だからわかりやすい。
- ・紙芝居にすることで、理解しやすいだけでなく、楽しく学ぶことができるため。
- ・オリジナルの絵、ストーリーでその教育思想家についての流れを踏まえながら理解ができるから。
- ・長い文字で見ると、絵と一緒に教育思想家のしたことや思いなどがもっと詳しく伝わるから。

学生は、「見る人たちも絵と簡単な説明だからわかりやすい」と回答しており、絵による視覚的要素と簡潔な説明によって、理解が深まると考えているようである。また、「オリジナルの絵、ストーリーでその教育思想家についての流れを踏まえながら理解ができる」という回答からは、物語形式で学ぶことができる点を評価していることもうかがえる。このように、学生は「紙芝居特有の効果」と

いう理由から、教育思想家を学ぶ上で紙芝居作成活動を適切だと捉えているようである。

続いて、「表現・伝達の工夫」という理由についてみていきたい。以下に、それに該当する代表的な記述を示した。

- ・相手にわかりやすく教育学者を伝えるために、細かく調べたりしたから。
- ・子どもたちにわかってもらえるかなどを考えるから、よいのかなと思った。
- ・実際に周りに発表するので、教師の立場になって考えながら制作することができるから。
- ・紙芝居を作成するために思想家について調べ、それを小学生向けに要点がどこにあるか、わかりやすい言葉でどう伝えればいいかを考えながら行ったため、自然に知識が身についたと思う。
- ・子どもに伝えるために言葉を簡単にすることで、自分自身にも入りやすかったから。

学生は、「子どもたちにわかってもらえるかなどを考えるから、よいのかなと思った」と回答しており、紙芝居の対象者を意識しながら学習を進めた点を評価しているようである。また、「小学生向けに要点がどこにあるか、わかりやすい言葉でどう伝えればいいかを考えながら行ったため、自然に知識が身についたと思う」という回答からは、紙芝居の対象者を意識しながら学習を進めたからこそ、自身の理解が深まったと考えていることが読み取れる。このように、学生は「表現・伝達の工夫」という理由から、教育思想家を学ぶ上で紙芝居作成活動を適切だと捉えているようである。

最後に、「学習理解の深化」という理由についてみていきたい。以下に、それに該当する代表的な記述を示した。

- ・実際に自分で調べて、自分の言葉でまとめることで理解がしやすいから。
- ・受動的に学ぶのではなく、自ら皆に教えるために学んだため、より頭に入りやすかった。
- ・教育について詳しく知ることができ、自分たちが知らないことを知ることができた。
- ・発表する課題について調べ、どういう構成で作るのかを考えることで深く知り、知ろうとする意欲が上がったため。
- ・自分で積極的にその思想家について調べようとする意識向上につながるから。

学生は、「受動的に学ぶのではなく、自ら皆に教えるために学んだため、より頭に入りやすかった」と回答しており、受動的ではなく能動的に学習を進めることができたからこそ、自身の理解が深まったと考えているようである。また、「発表する課題について調べ、どういう構成で作るのかを考えることで深く知り、知ろうとする意欲が上がった」という回答からは、教育思想家に対する理解が深まるだけではなく、学習意欲も高まることが読み取れる。このように、学生は「学習理解の深化」という理由から、教育思想家を学ぶ上で紙芝居作成活動を適切だと捉えているようである。

なお、「適切である」と「少し適切である」と回答した学生の中には、紙芝居作成活動の肯定的側面を評価しながらも、課題を指摘する回答も見られた。例えば、「紙芝居のイラストや台本を決めるのが大変で、教育思想家について調べる時間よりも紙芝居の構成を考えている時間のほうが長かった気がします、紙芝居で聞く分、とても簡単にどんな人か、何をした人かがわかって良かったです」という回答が挙げられる。このように、一部の学生は教育思想家を学ぶ上で、紙芝居作成活動を適切だと認めつつも、準備の負担の大きさ、教育思想家を調査する時間の短さといった点に課題を感じているようである。

5. おわりに

本稿では、「教育思想家」への理解を深めることを目的とした紙芝居作成活動の概要を報告するとともに、そうした活動に取り組んだ学生が当該活動をどのように評価したのかを、アンケート調査の結果をもとに報告した。ここでは、アンケート調査の結果から得られた知見をまとめておきたい。

第一に、紙芝居作成活動を通して、多くの学生が、自身が担当する教育思想家についての理解を十分に深めていることが明らかになった。

第二に、紙芝居作成活動を通して、半数以上の学生が他の学生が担当する教育思想家についての理解を十分に深めていることが明らかになった。

第三に、多くの学生は、教育思想家についての理解を深める上で、紙芝居作成活動は適切だと考えていることが明らかになった。また、そのように考える理由としては「紙芝居特有の効果」「表現・伝達の工夫」「学習理解の深化」といったものが挙げられることが明らかになった。

以上の知見からもわかるように、多くの学生は紙芝居作成活動を通して、教育思想家についての理解を十分に深めることができている、そうした活動を肯定的に捉えている。ペア単位で学習に取り組み、紙芝居を作成するだけではなく、それを発表するところまで行うことで、自分自身はもちろん、他の学生に伝えるためには、どのような構成・説明をすればよいのかまで考える。そうした過程があるからこそ、教育思想家についての理解が深まっているのだと考えられる。こうしたことを踏まえれば、教育思想家についての理解を深めるという点において、紙芝居作成活動は一定の意義を有しているといえる。さらに、紙芝居作成活動は、単に知識を獲得するだけではなく、将来保育者・教育者を目指す学生にとって他者にわかりやすく伝える経験を積む機会にもなりうるという意味で教育的意義は大きいといえる。

一方で、紙芝居作成活動を肯定的に評価しつつも、課題を指摘する学生も一部存在した点は留意すべきであろう。紙芝居の構成やイラスト作成に時間を要するため、教育思想それ自体の理解を深める時間が十分に確保できない場合がある。その結果、教育思想家についての理解が不十分となる可能性がある。実際、「紙芝居のイラストや台本を決めるのが大変で、教育思想家について調べる時間よりも紙芝居の構成を考えている時間のほうが長かった気がします」という指摘もみられた。教育思想家についての理解が不十分になる可能性があることを踏まえれば、ペア単位ではなくグループ単位(3名程度)での活動とし、紙芝居の作成に係る負担を軽減することも必要だと考えられる。さらに、紙芝居の作成に関わる負担を軽減するという意味では、今後はデジタル紙芝居の作成なども検討の余地がある。学生の負担を軽減し、教育思想家についての理解を十分に深めることができるような実践のあり方を検討していくことが求められているといえる。

注

- 1) 藤井・上地・御代田(2018)の「思想家のとりあげ方について言えば、受講する学生が取得を予定する免許種や学校種に応じて、内容の選択や扱う思想内容の吟味が求められることは言うまでもない」(p.18)という指摘を踏まえれば、今後は、学生の進路という観点から、紙芝居作成活動で取り上げる教育思想家を選定していく必要があると考える。
- 2) 本稿で掲載している写真は、すべて対象となる学生本人から、研究目的での論文掲載について書面にて同意を得ている。
- 3) 「全く深まらなかった」という回答はなかったため、図には表記していない。
- 4) 「あまり適切だと思わない」という回答はなかったため、図には表記していない。

参考文献

- 藤井基貴・上地香杜・御代田桜子(2018)「教職科目「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」における「代表的な教育家」についての計量書誌分析」『静岡大学教育実践総合センター紀要』27, pp.10-21.
- 伊住継行・田邊良祐(2020)「教職科目「教育の思想と原理」の授業改善に関する実践的研究」『環太平洋大学研究紀要』16, pp.139-146.
- 渡邊言美(2016)「「桃太郎」を用いた「教育学概論」授業実践」『就実論叢』45, pp.263-274.

教育実習受入教員からみた教育実習生の資質・能力の課題 —教師に共通的に求められる資質・能力の観点から—

Challenges in Student Teachers' Competencies as Perceived by Mentor Teachers:
From the Perspective of Competencies Commonly Required of Teachers

宇田 響*

Hibiki UDA

Abstract

This study investigated the challenges in student teachers' competencies as perceived by mentor teachers at the end of teaching practicum. A questionnaire survey was conducted with 88 mentor teachers, and the analysis was organized around five domains of competencies commonly required of teachers. The findings can be summarized in five key areas. First, within fundamental qualities, a sense of mission and responsibility as a teacher remained a considerable challenge, with additional difficulties identified in initiative, crisis management awareness, and ethical mindset. By contrast, collaboration with colleagues was assessed as relatively less problematic. Second, in instructional skills, persistent challenges were evident across lesson goal setting, lesson development, questioning and explanation, use of teaching materials, and assessment of learning, underscoring the importance of systematic preparation. Third, in student guidance, classroom management emerged as the most critical issue, accompanied by concerns in life guidance, understanding pupils, and listening to pupils' voices, whereas building trust with pupils was viewed more positively. Fourth, in responding to children requiring special support, mentor teachers noted difficulties in collaborating with in-school support systems and providing reasonable accommodations, together with challenges in creating inclusive classrooms, attending to diverse learners, and understanding disabilities. Fifth, in ICT and educational data use, teaching information ethics and promoting collaborative learning were reported as problematic, while ICT use for preparation, administration, and classroom teaching was more positively evaluated. These findings highlight significant implications for strengthening university-based teacher education programs, particularly in cultivating professional identity, instructional competence, classroom leadership, inclusive practices, and effective ICT utilization.

1. 問題の所在

中央教育審議会（2022）では、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針の改正（令和4年文部科学省告示第115号）」で再整理された「教師に共通的に求められる資質・能力」をふまえ、その内容を「教職に必要な素養」「学習指導」「生徒指導」「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」「ICTや情報・教育データの利活用」といった5つの観点から整理している。こうした整理は、「令和の日本型学校教育」を担う教師像を念頭に、変化の激しい教育現場に対応するために必要な資質・能力を明確化したものだといえる。そして、そこで示された資質・能力は、これからの学校教育を支える教員にとって不可欠な基盤であり、大学の教職課程においても計画的に養成することが求められている。その中でも教育実習は、こうした資質・能力を体験的な学びを通して養成できる貴重な機会の一つとして位置づけられている。

先行研究においても、教育実習は実習生の資質・能力の形成に寄与していることが指摘されている。例えば、三島（2008）は、小学校の算数科の授業ビデオを用いた調査をもとに、教育実習を通して授業上の問題を指摘する力や代案を生起する力といった「授業観察力」が高まること等を明らかにしている。また、森下・谷塚・東原（2018）は、大学附属の小学校及び中学校での教育実習において ICT

* くらしき作陽大学健康スポーツ教育学部、助教（Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Health and Sports Education, Assistant Professor）

を活用した授業を実施させ、その前後の自己評価を比較した結果、教育実習では情報モラルに関するものを除き、ICT活用指導力が向上することを明らかにしている。これら一連の先行研究は、教育実習が様々な資質・能力の形成に寄与することを示しており、その意義や効果を理解する上で重要な示唆を与える知見であるといえる。

もっとも、これら一連の先行研究で提示された知見は、いずれも教育実習を行った学生（以下、実習生）の自己評価に基づくものであり、教育実習を受け入れた教員（以下、受入教員）の視点に基づく検討は十分に行われていない。実習生が「形成されている」と認識する資質・能力と、受入教員が認識するそれとは必ずしも一致しない可能性がある。そうした可能性をふまれば、実習生の資質・能力について、受入教員の視点から検討する意義はあると考えられる。

また、先行研究の多くが特定の資質・能力に焦点を当てており、先述した「教職に必要な素養」「学習指導」「生徒指導」「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」「ICTや情報・教育データの利活用」といった様々な観点を含めた検討は十分に行われていないという課題もある。

そこで本稿では、受入教員を対象としたアンケート調査の結果をもとに、実習生の「教師に共通的に求められる資質・能力」についての検討を行う。その上で、教育実習修了時点において課題が残されている資質・能力と比較的課題が少ない資質・能力を明らかにする²⁾。これらの検討を通して得られた知見をもとに、大学における教員養成のあり方についての考察を行うこととしたい。

2. 研究の方法

使用するデータは、オンライン調査サービス Freecasy に登録しているモニターを対象に行ったアンケート調査で得られたものである。まず、2025年8月上旬に小学校・中学校・高等学校の教員を抽出することを目的としたスクリーニング調査を行い、その結果をもとに対象者を絞り込んだ。続いて、2025年9月中旬に小学校教諭（指導教諭・講師を含む）のうち、過去3年間（2022年度から2024年度）に実習生を受け入れた経験のある教員を対象として、主調査（教育実習生の資質・能力に関する調査）を行った。なお、調査の実施にあたっては、回答者に研究目的、匿名性の確保、調査結果の公表形式等を事前に説明し、同意を得た上で回答する形式をとっている。調査はオンラインで実施し、回答に要する時間は約10分であった。

有効回答票数は88名であり、全ての設問に回答が得られている。表1には、主調査の対象者の属性を示している。以降の分析では、実習生を受け入れた経験のある小学校教諭（指導教諭・講師を含む）88名のデータをもとに、実習生の「教師に共通的に求められる資質・能力」に関する検討を進めることとする。

表1 主調査の対象者の属性

性別		
男性（割合）	女性（割合）	
60名（68.2%）	28名（31.8%）	
年齢		
20代（割合）	30代（割合）	40代（割合）
3名（3.4%）	19名（21.6%）	26名（29.5%）
50代（割合）	60代（割合）	
13名（14.8%）	27名（30.7%）	

注：括弧内の%は、性別／年齢についての回答があった者に占める割合。

3. 「教師に共通的に求められる資質・能力」についての分析

本章では、受入教員の視点から、教育実習修了時点において課題が残されている資質・能力と比較的課題が少ない資質・能力を明らかにする。その際には、「教職に必要な素養」「学習指導」「生徒指導」「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」「ICTや情報・教育データの利活用」といっ

た観点ごとに調査結果を整理し、それぞれの資質・能力に関する検討を行いたい。

3-1. 教職に必要な素養

本調査では、「教職に必要な素養」について、教師としての使命感・責任感（授業や活動に責任をもって取り組む力）、倫理観・教育的愛情（児童に誠実に接し、思いやりをもって関わる力）、他教員等との協力・連携力（指導教員や職員と協力して行動する力）、主体性・積極性（課題を自ら見つけ、改善や学びに取り組む力）、危機管理意識（安全に配慮して行動する力、事故やトラブルを防ぐ力）といった5項目を設定した。なお、以降では括弧内の説明を省略し、項目名のみを用いて結果を示していることを記しておきたい（次節以降も同様）。

図1は、「教職に必要な素養」に関する5項目について、受入教員が教育実習を受け入れた実習生について、修了時点でどの程度課題が残っていたかを4段階（「大きな課題が残っていた」から「課題は残っていなかった」）で評価した結果を示している³⁾。結果をみると、課題が残っていたという回答（「大きな課題が残っていた」+「ある程度の課題が残っていた」、次節以降も同様）の割合は、「教師としての使命感・責任感」が54.5%と最も高いことがわかる。次いで「主体性・積極性」（47.8%）、「危機管理意識」（46.6%）、「倫理観・教育的愛情」（43.2%）の順で高い割合となっている。一方で、「他教員等との協力・連携力」は29.5%にとどまっており、他の項目に比べて低い割合であった。

これらの結果からは、「教師としての使命感・責任感」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「主体性・積極性」「危機管理意識」「倫理観・教育的愛情」についても、一定の課題が残っていることが確認された。一方で、「他教員等との協力・連携力」については、比較的課題は少ないことが示された。

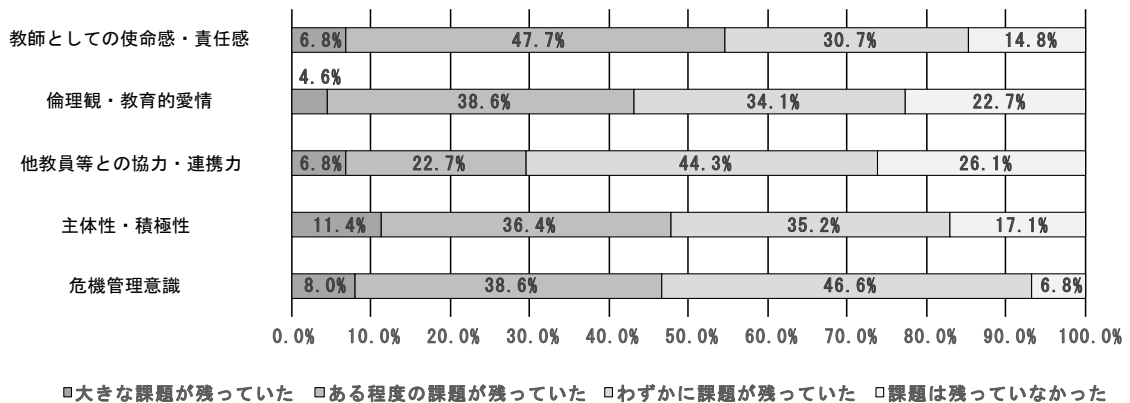


図1 「教職に必要な素養」に関する項目 (N=88)

3-2. 学習指導

本調査では、「学習指導」について、授業目標設定力（学習指導要領や単元に沿って授業の目標を立てる力）、授業展開力（導入・展開・まとめを工夫して授業を進める力）、発問・説明力（児童の理解を促す質問や説明をする力）、教材研究・教材活用力（教材を準備・工夫して効果的に使う力）、学習評価力（児童の理解度を把握し、指導に活かす力）といった5項目を設定した。

図2は、「学習指導」に関する5項目について、受入教員が教育実習を受け入れた実習生について、修了時点でどの程度課題が残っていたかを4段階（「大きな課題が残っていた」から「課題は残っていなかった」）で評価した結果を示している。結果をみると、課題が残っていたという回答の割合は、「授業目標設定力」及び「学習評価力」が58.0%と最も高いものの、「授業展開力」（57.9%）、「発問・説明力」（56.9%）、「教材研究・教材活用力」（56.8%）といったように、いずれの項目も同程度となっていることがわかる。

これらの結果からは、「学習指導」に関するものは教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。学習評価や教材研究をはじめ、授業目標の設定、授業展開、発問・説明に至るまでの一連の資質・能力に課題が残されているといえる。

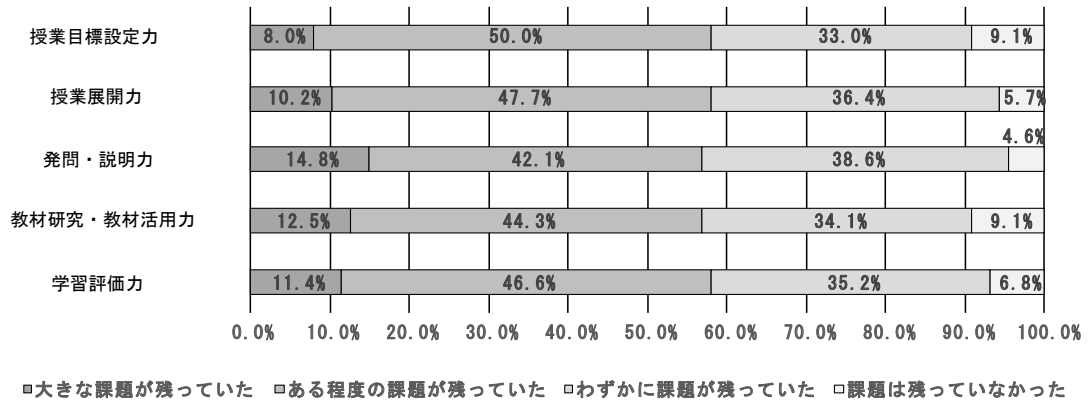


図2 「学習指導」に関する項目 (N=88)

3-3. 生徒指導

本調査では、「生徒指導」について、児童理解力（児童の発達段階や個性を理解する力）、信頼関係形成力（児童と信頼関係を築く力）、集団統率力（学級やグループの活動を円滑に進める力）、生活指導力（日常の習慣や規律を指導する力）、児童の声を聴き取る力（児童の悩みや困りごとに耳を傾ける力）といった5項目を設定した。

図3は、「生徒指導」に関する5項目について、受入教員が教育実習を受け入れた実習生について、修了時点でどの程度課題が残っていたかを4段階（「大きな課題が残っていた」から「課題は残っていなかった」）で評価した結果を示している。結果をみると、課題が残っていたという回答の割合は、「集団統率力」が52.3%と最も高いことがわかる。次いで「生活指導力」（45.5%）、「児童理解力」（44.3%）、「児童の声を聴き取る力」（39.8%）の順で高い割合となっている。一方で、「信頼関係形成力」は34.2%にとどまっており、他の項目に比べて低い割合であった。

これらの結果からは、「集団統率力」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「生活指導力」「児童理解力」「児童の声を聴き取る力」についても、一定の課題が残っていることが確認された。一方で、「信頼関係形成力」については、比較的課題は少ないことが示された。

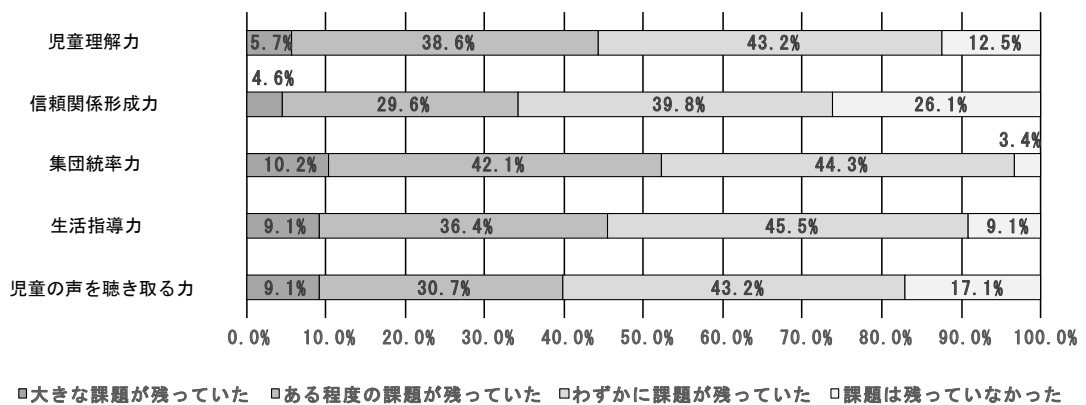


図3 「生徒指導」に関する項目 (N=88)

3-4. 特別な配慮や支援を必要とする子供への対応

本調査では、「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」について、障害の特性を理解する力（児童の特性を理解しようとする姿勢）、合理的配慮を実践する力（必要に応じて教材や方法を工夫する力）、インクルーシブな学級づくりを進める力（多様な児童が共に学べる環境をつくる力）、学級内の多様な児童に配慮する力（外国籍や発達の違い等に配慮する力）、校内支援体制と連携する力（特別支援担当や他教員と連携して支援する力）といった5項目を設定した。

図4は、「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」に関する5項目について、受入教員が教育実習を受け入れた実習生について、修了時点でどの程度課題が残っていたかを4段階（「大きな課題が残っていた」から「課題は残っていなかった」）で評価した結果を示している。結果をみると、課題が残っていたという回答の割合は、「校内支援体制と連携する力」が56.8%と最も高いものの、「合理的配慮を実践する力」（51.1%）も高くなっていることがわかる。次いで「インクルーシブな学級づくりを進める力」（47.7%）、「学級内の多様な児童に配慮する力」（47.7%）、「障害の特性を理解する力」（45.5%）の順で高い割合となっている。

これらの結果からは、「校内支援体制と連携する力」「合理的配慮を実践する力」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「インクルーシブな学級づくりを進める力」「学級内の多様な児童に配慮する力」「障害の特性を理解する力」についても、一定の課題が残っていることが確認された。

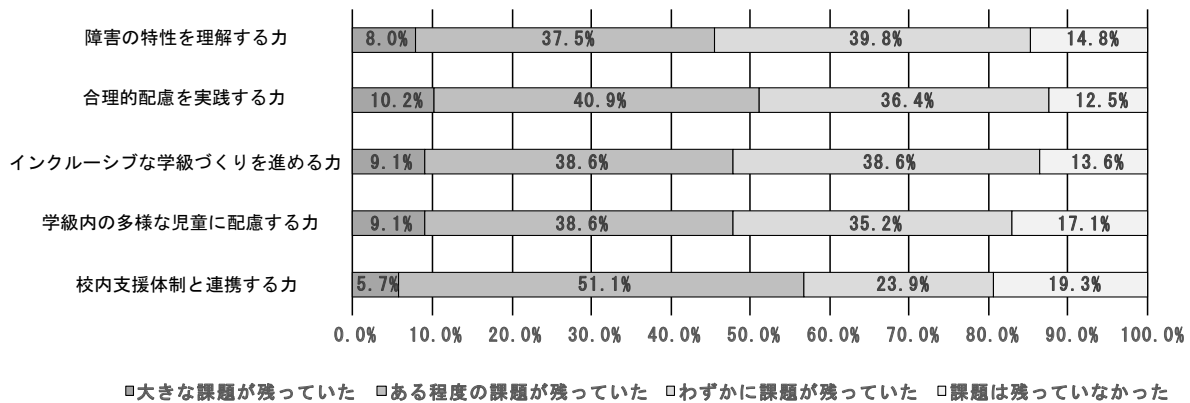


図4 「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」に関する項目 (N=88)

3-5. ICT や情報・教育データの利活用

本調査では、「ICT や情報・教育データの利活用」について、授業にICTを活用する力（端末やデジタル教材を使って授業を行う力）、校務にICTを活用する力（記録や情報共有等にICTを活用する力）、情報モラルを指導する力（児童に適切なICTの使い方を指導する力）、ICTを用いた協働的な学びを促す力（児童同士の協働学習にICTを活用する力）、ICTを活用して授業を準備・支援する力（教材準備や授業支援にICTを活用する力）といった5項目を設定した。

図5は、「ICT や情報・教育データの利活用」に関する5項目について、受入教員が教育実習を受け入れた実習生について、修了時点でどの程度課題が残っていたかを4段階（「大きな課題が残っていた」から「課題は残っていなかった」）で評価した結果を示している。結果をみると、課題が残っていたという回答の割合は、「情報モラルを指導する力」が44.4%と最も高いものの、「ICTを用いた協働的な学びを促す力」（42.0%）も高くなっていることがわかる。一方で、「ICTを活用して授業を準備・支援する力」は37.6%、「校務にICTを活用する力」は35.3%、「授業にICTを活用する力」は34.2%にとどまっており、他の項目に比べて低い割合であった。

これらの結果からは、「情報モラルを指導する力」「ICTを用いた協働的な学びを促す力」は教育

実習を経ても一定の課題が残っていることが明らかになった。一方で、「ICT を活用して授業を準備・支援する力」「校務に ICT を活用する力」「授業に ICT を活用する力」については、比較的課題は少ないことが示された。

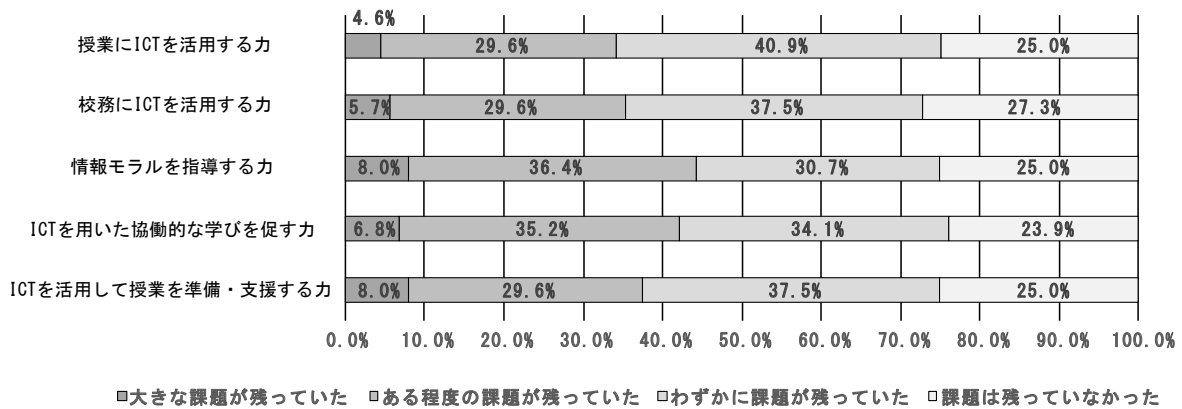


図5 「ICT や情報・教育データの利活用」に関する項目 (N=88)

4. まとめと考察

本稿では、受入教員を対象としたアンケート調査の結果をもとに、教育実習修了時点における実習生の「教師に共通的に求められる資質・能力」の課題の状況についての検討を行った。基礎的な分析から得られた知見は、以下の五つにまとめられる。

第一に、「教職に必要な素養」のうち、「教師としての使命感・責任感」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「主体性・積極性」「危機管理意識」「倫理観・教育的愛情」についても、一定の課題が残っていることが明らかになった。なお、「他教員等との協力・連携力」については、比較的課題は少ないことが示された。

第二に、「学習指導」に関するものは、教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。学習評価や教材研究をはじめ、授業目標の設定、授業展開、発問・説明に至るまでの一連の資質・能力に課題が残されていることが確認された。

第三に、「生徒指導」のうち、「集団統率力」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「生活指導力」「児童理解力」「児童の声を聴き取る力」についても、一定の課題が残っていることが明らかになった。なお、「信頼関係形成力」については、比較的課題は少ないことが示された。

第四に、「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」のうち、「校内支援体制と連携する力」「合理的配慮を実践する力」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「インクルーシブな学級づくりを進める力」「学級内の多様な児童に配慮する力」「障害の特性を理解する力」についても、一定の課題が残っていることが明らかになった。

第五に、「ICT や情報・教育データの利活用」のうち、「情報モラルを指導する力」「ICT を用いた協働的な学びを促す力」は教育実習を経ても一定の課題が残っていることが明らかになった。なお、「ICT を活用して授業を準備・支援する力」「校務に ICT を活用する力」「授業に ICT を活用する力」については、比較的課題は少ないことが示された。

以上のように、複数の資質・能力において教育実習を経ても課題が多く残っている状況にある。本稿では、課題が多く残っていると判断でき、且つ教員としての教育実践に直結する基盤的なものに焦点を当てて考察を行うこととしたい。具体的には、「教職に必要な素養」の「教師としての使命感・責任感」、「学習指導」の「学習評価力」「教材研究・教材活用力」、「生徒指導」の「集団統率力」、「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」の「校内支援体制と連携する力」に焦点を当てて考

察を進めたい。

まず、「教職に必要な素養」の「教師としての使命感・責任感」は、教育者としての職業的アイデンティティに直結する基盤的なものであるが、教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。使命感や責任感は、単なる知識や技能の習得に比べて時間をかけて形成される性質を持つため、短期間の実習経験だけで十分に培うことは難しい。そのため、例えば現職教員による講話や事例研究、さらには教育現場の多様な実践を知る機会を取り入れることで、教職の社会的意義を自覚させる仕組みが求められる。これらの学習機会を教職課程に体系的に組み込むことは、実習経験と相まって、使命感・責任感の形成を促進すると考えられる。

次に、「学習指導」の「学習評価力」「教材研究・教材活用力」は、授業の質を大きく左右する極めて重要な資質・能力であるが、教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。実習生は、限られた準備期間と授業時間の中で成果を求められるため、教材研究や評価の方法を深める時間的余裕が十分に確保されにくい。こうした事情を前提にすると、大学においては模擬授業、教材研究等を段階的に位置づけ、授業準備から振り返りまでを一貫して学ばせることが重要だと考える。特に学習評価については、ルーブリック評価やパフォーマンス評価、ポートフォリオ評価等の多様な手法を経験的に習得させることが必要である。こうした取り組みにより、教育実習での学びを単発的なものに終わらせず、体系的に積み上げられる「実践力」として定着させることができるのではないだろうか。

また、「生徒指導」の「集団統率力」についても、教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。学級の秩序を維持し、児童が安心して学習できる環境を整える力は、教員にとって不可欠なものだといえる。しかしながら、短期間の教育実習では、当該資質・能力を十分に育成することは難しいのも事実である。だからこそ、大学においては、学級集団の特性を理解する事例研究や、シミュレーションを通じて集団の動きを体験的に学ぶ機会を設けることが求められる。こうした学習機会を設けることで、集団統率力の育成を着実に進めていく必要があると考える。

さらに、「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」の「校内支援体制と連携する力」は、教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。特別支援コーディネーターや養護教諭等、校内における支援体制と協働して児童を支援する力は、インクルーシブ教育を実現する上で不可欠なものであろう。しかし、短期間の実習においては、こうした連携を十分に経験することは難しいのが現状である。そのため、大学においては、事例研究を通じて、校内の支援体制との連携の重要性と具体的な方法を学ぶ機会を設けることが求められる。これらの学習機会を通じて、教育実習だけでは十分に補えない校内連携の重要性を学生が理解し、将来の教育実践に必要な対応力を培うことが期待される。

このように、教育実習を経ても課題が多く残っている資質・能力を、大学において重点的に補完することは、教員養成の質を高める上で必要不可欠なことであろう。上述した方向性をふまえ、教職課程を設計・運営していくことで、学生に「教師に共通的に求められる資質・能力」を着実に身に付けさせていくことができるのではないかと考える。

注

- 1) 松本ほか(2016)では、小学校教育実習において、実習校による成績評価と実習生による自己成績評価の間に一定の乖離があることが報告されている。こうしたことをふまえれば、資質・能力という点についても、実習生と受入教員の認識に一定の乖離がみられる可能性もあるだろう。
- 2) 本稿では、教育実習修了時点において課題が残されている資質・能力と比較的課題が少ない資質・能力についての検討を行った。こうした検討をふまえて、今後はとりわけ課題が残されている資質・能力に焦点を当て、その背景要因についての検討が求められる。大学の事前指導の問題なのか、受入校の指導体制や受入教員の関わり方の問題なのか、実習生の準備不足(知識・技能・心構え)の問題なのか等、詳細に検討していくことが必要だと考えられる。

3) 数値は小数点第 1 位で丸めて表示しているため、合計が 100.0%にならない場合がある。

参考文献

- 中央教育審議会（2022）「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について－「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成－（答申）」https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf（最終閲覧日：2025 年 9 月 18 日）
- 松本大輔・川上貴・松井克行・佐藤範男（2016）「小学校教育実習に関する実習校の成績評価と実習生の自己成績評価の相違に関する検討（3）」『西九州大学子ども学部紀要』7, pp.49-55.
- 文部科学省（2022）「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針の改正（令和 4 年文部科学省告示第 115 号）」https://www.mext.go.jp/content/20220831-mxt_kyoikujinzai01-000024760_3_2.pdf（最終閲覧日：2025 年 9 月 18 日）
- 三島知剛（2008）「教育実習生の実習前後の授業観察力の変容－授業・教師・子どもイメージの関連による検討－」『教育心理学研究』56（3），pp.341-352.
- 森下孟・谷塚光典・東原義訓（2018）「教育実習での ICT 活用授業実践による ICT 活用指導力への効果」『日本教育工学会論文誌』42（1），pp.105-114.

現職教員が捉える「教育の歴史・思想」学習の意義に関する一考察 —アンケート調査に基づく教職課程における学習のあり方の検討—

A Preliminary Study on In-Service Teachers' Perceptions of the Significance of Learning Educational History and Philosophy: An Examination of Its Role in Teacher Education Based on a Questionnaire Survey

宇田 響*

Hibiki UDA

Abstract

This paper presents a preliminary investigation into in-service teachers' perceptions of the significance of learning educational history and philosophy during their teacher education programs. Drawing on a questionnaire survey, the study examined whether such learning is considered useful in their professional practice and explored the reasons for both positive and negative evaluations. Four key findings emerged. First, while slightly more than half of the respondents regarded the learning of educational history and philosophy as useful, a considerable proportion did not, indicating a divided evaluation. Second, teachers who perceived it as useful highlighted its contributions to the formation of educational beliefs, the application of historical knowledge to understand educational change, and its relevance to classroom practice. Third, those who perceived it as not useful pointed to a persistent gap between theory and practice and a lack of alignment with contemporary educational challenges. Fourth, the results suggested that when connections between educational history and philosophy and future teaching practice were explicitly addressed in courses, teachers were more likely to recognize its usefulness. Taken together, these findings imply that making explicit links between theoretical content and practical professional contexts is a key factor in shaping teachers' perceptions of the value of learning educational history and philosophy, and provide a basis for reconsidering how such learning should be positioned within teacher education.

1. 問題の所在

教職課程においては、「教育の基礎的理解に関する科目」の中で「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」について学習することが求められている（文部科学省 2017）。教育に関する歴史については、基礎的知識を身に付け、教育理念との関わりや教育・学校の変遷を理解すること等が目標とされ、教育に関する思想については、多様な思想と教育理念や実際の教育・学校との関連を理解すること等が目標とされている。これらの学習は、教育の現状を相対化し、教育観を形成する上で重要な役割を果たすと考えられる。

こうした教育に関する歴史・思想の学習の意義については、先行研究でも様々な形で検討されてきた。例えば、谷口（2020）は、「教育原理」において OPP シートを用いた自己評価を導入し、学生の学びを可視化した結果、教育思想史の学習が学生自身の教育観の形成に寄与することを明らかにしている。また、谷口（2022）は、コメニウスの教育思想が現代日本の学校教育と関連があることを指摘した上で、教職を志す学生にとって、教育思想や歴史を学ぶことの重要性を示している。

しかし、これらの研究の多くは将来教職を志す学生を対象としたものであり、大学等の教職課程で学習した教育に関する歴史・思想が、現職の教員にとってどのような意味をもつのか、教育実践のどのような場面で役に立っているのかを検討した研究は、これまで十分に行われてこなかった。すなわち、教育の歴史・思想の学習は制度として位置づけられ、教職観の形成に資する可能性が指摘されて

* くらしき作陽大学健康スポーツ教育学部、助教（Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Health and Sports Education, Assistant Professor）

いるにも関わらず、現職教員の認識を対象とした実証的研究は不足しているのである。こうした現職教員の認識を明らかにすることで、教職課程での学びが教育現場にどのように生かされているのかを把握でき、その成果を手がかりに「教育の歴史・思想」学習のあり方を再考することが可能となる。

そこで本稿では、現職教員を対象として実施したアンケート調査をもとに、教員として働く上で、教職課程で学習した教育の歴史・思想が役に立っているのか否か、また役に立っている（あるいは役に立っていない）と考えている理由はどのようなものなのかを明らかにしたい。そうした検討により得られた知見をふまえて、教職課程における教育の歴史・思想の学習のあり方について考察する。

2. 研究の方法

本稿で用いるデータは、オンライン調査サービス Freecasy のモニターを対象に実施したアンケート調査によって収集した。まず 2025 年 8 月上旬に小学校・中学校・高等学校の教員を抽出するためのスクリーニング調査を行い、その後、同年 9 月上旬に小学校教諭（指導教諭・講師を含む）を対象とする主調査（教育の歴史・思想についての学びと教育実践への活用に関する調査）を実施した。なお、本来であれば、全ての校種の教員を対象とし、校種間の比較や共通点を把握することが望ましい。とりわけ、教育に関する歴史・思想の学習がどの校種の教育実践にどのように生かされているのかを把握することは、教職課程全体の改善に資する重要な知見となり得る。しかしながら、本稿ではまず試行的検討として、小学校教員に限定して調査を行った。

主調査の概要と調査対象者の属性を表 1 に示した¹⁾。有効回答票数は 151 名、回答票数に占める有効回答票数の割合は 93.8%であった。以降では、小学校教諭（指導教諭・講師を含む）151 名のデータをもとに分析を進める。

表 1 主調査の概要と調査対象者の属性

有効回答票数	回答票数	割合（有効回答票数／回答票数）
151名	161名	93.8%
性別		
男性（割合）	女性（割合）	/
87名（57.6%）	64名（42.4%）	
年齢		
20代（割合）	30代（割合）	40代（割合）
7名（4.6%）	38名（25.2%）	36名（23.8%）
50代（割合）	60代（割合）	/
30名（19.9%）	40名（26.5%）	

注：括弧内の%は、有効回答票数の内、性別／年齢についての回答があった者に占める割合。

3. 「教育の歴史・思想」学習に対する現職教員の認識

本章では、現職教員が教職課程で学習した「教育の歴史・思想」をどのように捉えているのかについて検討していきたい。具体的には、現職教員が教員として働く上で、教職課程で学習した教育の歴史・思想が役に立っていると考えているのか否か、さらにはそのように考えている理由について検討することとしたい。

まずは前者について検討していきたい。図 1 は、「大学等の教職課程で「教育の歴史・思想」を学んだことは、教員として働く上で役に立っていると感じていますか？」という項目について、回答者に 4 段階（「役に立っている」から「役に立っていない」）で尋ねた結果を示したものである。

結果からは、役に立つという回答（「役に立っている」＋「少し役に立っている」）の割合が 54.3%であり、役に立っていないという回答（「役に立っていない」＋「あまり役に立っていない」）の割

合が 45.7%であることが確認できる。こうした結果から、教職課程での「教育の歴史・思想」学習について、役に立っていると感じる教員が過半数をやや上回る一方で、役に立っていないと感じる教員も少なくなく、その評価が二分されていることが明らかとなった²⁾。

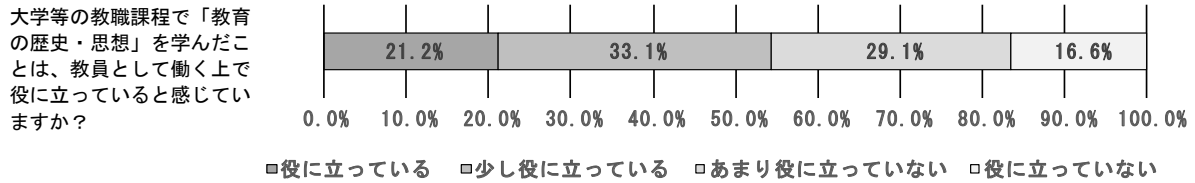


図1 「教育の歴史・思想」学習に関する認識 (N=151)

アンケート調査では、先の設問に続けて「(自由記述欄) そのように感じた理由をお書きください」と記述式で理由を尋ねている。本稿では、得られた自由記述を分析対象とし、「教育の歴史・思想」学習が役に立っていると考える理由、あるいは役に立っていないと考える理由を明らかにすることを目的とする。まず、役に立っていると考える理由について整理すると、KJ法の手順に基づく分類により「教育観の形成」「歴史的知見の活用」「教育実践への適用」の3点に集約された。

まずは、「教育観の形成」についてみていきたい。以下は、それに該当する自由記述である。なお、以降の自由記述は原則として原文のまま引用していること、文中の(中略)は筆者による省略を示していることを記しておきたい。

- ・大学で教育の歴史や思想を学ぶことは、教員としての土台を築く上で非常に重要だと思います。まず1つ目に教育の歴史や思想を学ぶことの意義としては、教育の目的や理念を理解することができることだと思います。次に教育実践の背景を知ることにもつながります。また、教育者としての倫理観や人間観の形成に役立つと思うからです。また、教員として働くときに多様な教育観への理解と柔軟性が生きてくることと思います。また教育課程や授業づくりへの対応も学べると思います。よって教育思想を学ぶことは、教員としての一貫した軸を持ち、長い教師人生を支える力になると自分は考えます。
- ・大学時代、なぜ教育が必要なのか、教育とは何かといった教育の基礎知識を学んだことで、教職に就くという思いが強くなった。その責任感をもつに至った。(中略)特に「教育は人なり」という言葉は印象的で、自分の言動は子どもに大きな影響を与え、子どもがどう育つかは、自分自身の人間性によって大きく左右されるのだと思い知らされた。
- ・教育課程の履修科目は、学びの理論であり、実際に現場に出て、理論よりも実践と思われがちだが、教育史や教育哲学は、学びの営みの根幹にあるものだと思う。(中略)本質の意味を問う、哲学的な思考を育むことが重要だと考える。

現職教員は、教育の歴史・思想に関する学習が「教育者としての倫理観や人間観の形成」や「責任感」の醸成につながるし、そうしたものが「教員としての一貫した軸を持ち、長い教師人生を支える力になる」と考えているようである。だからこそ、「教育史や教育哲学は、学びの営みの根幹にあるもの」と感じられるのだろう。こうした倫理的自覚や責任感は、教員の職務遂行の際の価値判断の基準となり得るものである。そうした意味において、教育の歴史・思想に関する学習は、教員の日常の教育実践を方向づける教育観の形成を支えていると考えられる。このように、現職教員は「教育観の形成」という点において、教育の歴史・思想に関する学習は教員として働く上で役に立つと捉えていることがうかがえる。

次に、「歴史的知見の活用」についてみていきたい。以下は、それに該当する自由記述である。

- ・教育の歴史について学ぶことで、先代の知恵や学びの意義についてより深く知ることができ、それを自分が子どもたちに教えるときに生かすことができると感じているから。(中略)時代の流れに合わせた指導が必要だが、その根底には今までの歴史が深く関わるので、学ぶ必要があると思う。
- ・教育がどのような変遷や経緯をたどって発展してきたかについて学んだことにより、教育者としての実践面の理論を確立する上でとても役に立った。また、過去の教育理論の欠点を知ることによって、今後の実践をよりしっかりとする上での大きなヒントを得ることができたことも非常に意義がある。
- ・教育内容の変遷を知っていることで、今までの誤った教育を反面教師に指導にあたることができる。

現職教員は、「教育の歴史について学ぶことで、先代の知恵や学びの意義についてより深く知ることができ、それを自分が子どもたちに教えるときに生かすことができる」と考えているようである。また、「教育がどのような変遷や経緯をたどって発展してきたかについて学んだこと」で「教育者としての実践面の理論を確立」したり、「今までの誤った教育を反面教師に指導にあたることができ」たりすると捉えている。このように、現職教員は「歴史的知見の活用」という点において、教育の歴史・思想に関する学習は教員として働く上で役に立つと捉えていることがうかがえる。

最後に、「教育実践への適用」についてみていきたい。以下は、それに該当する自由記述である。

- ・現在、教育現場で子どもたちと関わる立場にある。その際には、大学等で学んだ学校教育の歴史やその変遷がとても役立っている。特に学習指導要領の変遷は授業を進める上で、大いに参考になっている。今後、ICT 機器の活用が必須の時代になるにあたって、学びの継続を意識的に行っていききたい。
- ・歴史を学んだことで、生徒に物事の背景や因果関係を説明できる力とその根拠を示すことができたと感じます。単なる知識伝達ではなく、社会の出来事を広範囲に結びつけて説明が可能なので授業が深みを増すし、生徒の興味を引き出せるのに役立っているのではないかと思います。
- ・教育史を知ること、色々な指導方法がわかり、日々の実践に生かすことができる。子どもをどんな存在なのかについて学ぶことで、子ども理解を深めることができる。学んだことは、同伴者として、子どもを支えていくことが重要である。子どもは存在すること自体、値打ちがあること、そのままで十分尊いことも学んだ。

現職教員は、「特に学習指導要領の変遷は授業を進める上で、大いに参考になっている」とし、教育の歴史・思想に関する学習が授業設計の手がかりとなっていると捉えていることがわかる。また、「歴史を学んだことで、生徒に物事の背景や因果関係を説明できる力とその根拠を示すことができた」や「教育史を知ること、色々な指導方法がわかり、日々の実践に生かすことができる」といった記述からは、説明力の向上や指導法の選択に結びついていることも読み取れる。このように、現職教員は「教育実践への適用」という点において、教育の歴史・思想に関する学習は教員として働く上で役に立つと捉えていることがうかがえる。

ここまで「教育の歴史・思想」学習が役に立っていると考えている教員が、なぜそのような考えを有しているのかをみてきたが、役に立っていないと考えている教員も少なくない状況であるため、そうした教員の考え方についてもみておきたい。役に立っていないと考える理由について整理すると、KJ法の手順に基づく分類により「理論と実践の乖離」「現代の教育課題との不適合」の2点に集約された。

まずは、「理論と実践の乖離」についてみていきたい。以下は、それに該当する自由記述である。

- ・今の学習指導要領や指導法が過去とどうつながっているのか、その背景を知る上では有効であると思う。しかし、日々の指導の中でそれが役に立っているかという点とあまり役に立っているとは言え

ない。自動車の構造を知ることと、車を安全に運転することは別のことなのと同様だと思う。

- ・大学で色々学んでみましたが、実際の教育現場で使うということはなかなかないと思っているからです。理論と実践ではなかなか違うなというイメージがとてもあるからです。
- ・実践的ではないから。授業をしたり、生徒指導をしたりする上で活用できたこともなく、それについて考える時間も伝える必要も感じないから。あくまで自分の知識としてだけで持っているものだと思っています。

現職教員は、「今の学習指導要領や指導法が過去とどうつながっているのか、その背景を知る上では有効であると思う」と述べつつも、「日々の指導の中でそれが役に立っているかというあまり役に立っているとは言えない」と考えているようである。また、「理論と実践ではなかなか違うなというイメージがとてもある」と感じ、教育の歴史・思想についての知識を「あくまで自分の知識としてだけで持っているもの」と捉えていることも読み取れる。このように、現職教員は「理論と実践の乖離」という点において、教育の歴史・思想に関する学習は教員として働く上で役に立たないと捉えていることがうかがえる。

次に、「現代の教育課題との不適合」についてみていきたい。以下は、それに該当する自由記述である。

- ・時代が違うので、学習したことが通用しない。
- ・教育の抱える課題、教材がどんどんと変わっていくのであまり参考にならない。
- ・日々、教育環境も変わり保護者や児童生徒の実態も変わっていく中で、歴史に学ぶことは多いが、その一方でより新しい考えが生まれてきたため、教育を進めるのが困難なケースが増えたから。

現職教員は、「時代が違うので、学習したことが通用しない」や「教育の抱える課題、教材がどんどんと変わっていくのであまり参考にならない」と考えているようである。「歴史に学ぶことは多いが、その一方でより新しい考えが生まれてきたため、教育を進めるのが困難なケースが増えた」という回答からは、教育の歴史・思想についての学習を生かすことができないという厳しい状況に置かれていることも読み取れる。このように、現職教員は「現代の教育課題との不適合」という点において、教育の歴史・思想に関する学習は教員として働く上で役に立たないと捉えていることがうかがえる。

以上のように、教育の歴史・思想に関する学習は、「教育観の形成」「歴史的知見の活用」「教育実践への適用」といった点で役に立つと捉えている教員が存在する一方で、「理論と実践の乖離」「現代の教育課題との不適合」といった点で役に立たないと捉えている教員も存在している。すなわち、この学習が教員として働く上で役に立つのか否かについては、認識が分かれているのである。

では、なぜそのような認識の違いが生じるのであろうか。その背景の一つとして考えられるのが、大学等の教職課程における授業の中で、将来の職業生活との関連がどの程度説明されていたかという点である。以下では、この点について確認する。図2は、「大学等の教職課程で「教育の歴史・思想」を学ぶ際に、将来の教員生活との関連について、授業の中で説明や言及はされていましたか？」という項目について、回答者に4段階（「関連づけて説明されていた」から「関連づけて説明されていなかった」）で尋ねた結果を示したものである³⁾。

結果からは、関連を説明されていたという回答（「関連づけて説明されていた」＋「少し関連づけて説明されていた」）の割合が46.0%であり、関連を説明されていないという回答（「関連づけて説明されていなかった」＋「あまり関連づけて説明されていなかった」）の割合が54.0%であることが確認できる⁴⁾。注目すべきは、関連を説明されていないと回答する教員が過半数をやや上回る状況にあるという点である。図は省略するが、当該項目と先に取り上げた項目（大学等の教職課程で「教育の歴史・思想」を学んだことは、教員として働く上で役に立っていると感じていますか？）との関連をみると、役に立っているという回答（「役に立っている」＋「少し役に立っている」）の割合は、

「関連づけて説明されていた」と回答した者で 83.3%、「少し関連づけて説明されていた」と回答した者で 88.2%、「あまり関連づけて説明されていなかった」と回答した者で 53.3%、「関連づけて説明されていなかった」と回答した者で 33.3%となっている。すなわち、授業内で将来の教員生活との関連が明示されている場合、「教育の歴史・思想」学習が役に立っているとする回答の割合が高まる傾向がおおよそ確認できる。以上の結果は、授業内で「教育の歴史・思想」学習と将来の教員生活との関連を強調することが、当該学習の意義についての理解を左右する要因の一つであることを示唆している。

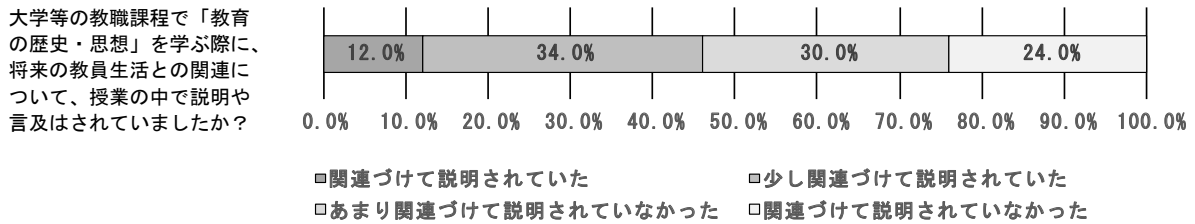


図2 授業内における将来の教員生活との関連の説明・言及の程度 (N=100)

4. まとめと考察

本稿では、現職教員を対象として実施したアンケート調査をもとに、教員として働く上で、教職課程で学習した教育の歴史・思想が役に立っているのか否か、また役に立っている（あるいは役に立っていない）と考えている理由はどのようなものなのかを試行的に検討してきた。試行的な検討によって得られた主要な知見は、以下の通りである。

第一に、教職課程での「教育の歴史・思想」学習について、役に立っていると感じる教員が過半数をやや上回る一方で、役に立っていないと感じる教員も少なくなく、その評価が二分されていることが明らかとなった。

第二に、現職教員は「教育観の形成」「歴史的知見の活用」「教育実践への適用」といった点で、教育の歴史・思想に関する学習が教員として働く上で役に立っていると捉えていることが明らかになった。

第三に、現職教員は「理論と実践の乖離」「現代の教育課題との不適合」といった点で、教育の歴史・思想に関する学習が教員として働く上で役に立っていないと捉えていることが明らかになった。

第四に、教職課程において授業内で将来の教員生活との関連が明示されている場合、「教育の歴史・思想」学習が役に立っているとする回答の割合が高まる傾向がおおよそ確認できることが明らかになった。

これらの知見は、教職課程における「教育の歴史・思想」学習のあり方を考察する上で有用なものであるといえる。特に第四の知見にもあるように、将来の教員生活との関連が明示されている場合、現職教員は教員として働く上で「教育の歴史・思想」学習が役に立っていると捉えることにつながるようである。であるならば、教職課程の「教育の歴史・思想」学習においては、授業内で当該学習と将来の教員生活との関連を丁寧に説明・言及していくことが重要だと考えられる。その際、第二の知見にもあるように、「教育観の形成」「歴史的知見の活用」「教育実践への適用」といった点を強調しながら説明・言及することも大切であろう。学生にとってはイメージしにくいことかもしれないが、教育現場で教育の歴史・思想に関する学習を生かすことができることを丁寧に説明・言及していくことは、「教育の歴史・思想」学習の意義の理解促進につながるものだと考えられる。

さらに、このように将来の教員生活との関連を明示することは、学生にとって単に授業内容についての理解を深めるだけでなく、「将来の自分の仕事に役に立つ」と実感する契機にもなり得る。すなわち、教育の歴史や思想は過去の知識を覚えるだけではなく、これから自分自身がどのように子ど

もたちと向き合い、授業を作り上げていくのかを考える上での手がかりとなるものだと考える。例えば、学習指導要領の変遷を取り上げ、それを歴史や思想の背景と関連づけて説明することで、学生は「理論と実践のつながり」をより具体的にイメージすることができるのではないだろうか。具体的にイメージするという機会を多く設けることで、学生自身の教育観の形成、ひいては将来の教育実践に対する姿勢を育むことができると考える。

最後に、本稿の課題を記しておきたい。本稿では、「教育の歴史・思想」学習が役に立っている（あるいは役に立っていない）と考える理由について、自由記述を KJ 法に基づいて整理してきたが、筆者の解釈に依存する側面が残るため、結果の妥当性に一定の課題が残っている。そのため、今後はテキストマイニング等の計量的手法を導入し、客観性を担保した分析を行い、結果の妥当性を高める作業を進めていきたい。こうした分析手法の改善を通じて、教職課程における「教育の歴史・思想」学習のあり方についての考察を一層深めていくこととする。

注

- 1) 表 1 に示すように、回答者の年齢分布は偏っており、20 代 (N=7) は 4.6% と少数である。このため、本稿で提示する知見は若年層の教員の認識を十分に反映していない可能性がある点に留意する必要がある。今後は、年齢層はもちろん、教職経験年数を考慮したサンプリングを行い、その結果をふまえて再検討する必要がある。
- 2) あくまで参考程度ではあるが、20～30 代、40～50 代、60 代別に、役に立つという回答（「役に立っている」＋「少し役に立っている」）の割合を示すと、20～30 代 (N=45) で 48.9%、40～50 代 (N=66) で 50.0%、60 代 (N=40) で 67.5% となっている。すなわち、ベテラン教員ほど「教育の歴史・思想」学習が教員として働く上で役に立っていると認識する傾向が確認できる。
- 3) なお、大学等の教職課程で「教育の歴史・思想」を学習した際の経験を問う設問については、履修から一定の時間が経過している回答者では記憶が不正確となる可能性がある。こうした回答の信頼性に関わる問題を考慮し、本調査では「覚えていない」を選択肢に含め、無理に回答させるのではなく、必要に応じて回答を控えらるようになっている。
- 4) なお、授業における説明・言及の有無については、履修から一定の時間が経過した回答者では記憶が不正確となる可能性がある。この点を考慮し、比較的記憶に残っていると想定される 20～30 代 (N=26) に限定して集計したところ、関連を説明されていたという回答（「関連づけて説明されていた」＋「少し関連づけて説明されていた」）の割合は 46.2%、関連を説明されていないという回答（「関連づけて説明されていなかった」＋「あまり関連づけて説明されていなかった」）の割合は 53.8% であり、全体の結果と大きな差はみられなかった。

参考文献

文部科学省 (2017) 『教職課程コアカリキュラム』

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf
(最終閲覧日：2025 年 9 月 3 日)

谷口雄一 (2020) 「教育思想史による教職課程履修学生の教育観の形成の在り方－OPP シートを活用した自己評価と教育観の形成－」『摂南大学教育学研究』第 16 号, 1-10 頁.

谷口雄一 (2022) 「なぜ教職科目「教育原理」において教育思想史を学ぶのか－コメニウスの教育思想についての再検討－」『摂南大学教育学研究』第 18 号, 25-35 頁.

描画活動における子どもの探究的思考と 保育者の援助に関する考察 — 保育園における5歳児クラスの実践に着目して —

Children's Inquiry-Based Thinking and Educator Support in Drawing Activities
: Practices in a Five-Year-Old Class at a Nursery School

古和 友子*
Tomoko KOWA

Abstract

This study explores how young children engage in inquiry-based thinking through drawing activities, and examines the role of early childhood educators in supporting such exploratory processes. Recent educational policies in Japan emphasize the continuity between early childhood and primary education, ultimately highlighting the importance of fostering deep, dialogic, and self-directed learning from the preschool years. Via a case study of five-year-old children, three key dimensions are analyzed: (1) the emergence and development of inquiry-based thinking through drawing, (2) influence of peer and educator interactions on children's expressive expansion, and (3) pedagogical strategies and environmental arrangements that support these processes. The findings suggest that drawing serves not only as a medium for visualizing children's internal thoughts and emotions, but also as an active and expansive practice shaped by social and environmental interactions. Educators' respectful, collaborative, and reflective engagement was a critical factor in nurturing children's inquiry and expression. While the study is based on a single preschool setting, the educational significance of drawing as a practice that bridges early childhood and primary education is underscored. To deepen understanding of how inquiry-based expression in early childhood can be sustained and developed across educational transitions, future research should expand to diverse contexts.

I はじめに

本研究は、描画活動を通して子どもが自ら問いを立て、考え、友達や保育者と対話しながら思考を深めていく姿とそうした探究的な姿を支える保育者の関わりについての考察を目的としている。

現行の3法令（厚生労働省 2018 文部科学省 2018 内閣府 2018）では、幼児教育の意義と小学校教育との連続性が強調されており、幼児期の学びが生涯にわたる教育の基礎を培うことが示されている。また、2020年施行の小学校学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善が求められ、幼児期の教育との接続を意識した指導の工夫が重要視されている。

さらに、子ども家庭庁が策定し、2023年に閣議決定された「はじめの100ヶ月の育ちビジョン」では、妊娠期から小学校入学までの約100ヶ月間が、身体・心・社会のすべての側面においてウェルビーイングを育む重要な時期であると位置づけられている。これらの政策的背景を踏まえると、就学前期における子どもの探究的な学びを捉え直し、保育実践の中でどのように育まれているかを明らかにすることは、教育の連続性を考える上でも重要な課題である。

* 作陽短期大学音楽学科幼児教育専攻 *Sakuyo Junior College, Department of Music, Major of Childhood Education*

II 問題の所在と目的

領域「表現」については、その内容が保育のアクティブ・ラーニング「主体的、対話的で深い学び」に最も重要な位置づけとなることから、子どもの「あそび」としての領域「表現」の重要性が示されている（兼間 2020）。表1の保育内容表現領域の内容にもあるように、子どもの描画活動は、生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにし、様々な出来事を通して感動したことを伝え合う楽しさを味わいながら、自由にかいたり、つくったりなどすることである。

表1 領域「表現」内容

イ) 内容
① 生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。
② <u>生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。</u>
③ <u>様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。</u>
④ 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、 <u>自由にかいたり、つくったりなどする。</u>
⑤ <u>いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。</u>
⑥ 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。
⑦ かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。
⑧ 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

さらに、表2領域「表現」内容の取扱いには、保育者の役割として、子どもの表現の受容と共有、意欲を発揮するための環境構成の工夫等が示されている。

表2 領域「表現」内容の取扱い

① 豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た感動を他の子どもや 保育士等と共有し 、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。
② 子どもの自己表現は素朴な形で行われることが多いので、 保育士等はそのような表現を受容し 、子ども自身の 表現しようとする意欲を受け止めて 、子どもが生活の中で子どもらしい様々な 表現を楽しむことができるように すること。
③ 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、 表現する意欲を十分に発揮させることができるように 、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の子どもの表現に触れられるよう配慮したりし、 表現する過程を大切に して自己表現を楽しむように工夫すること。

一方、2008年の学習指導要領（文部科学省 2008）は、教育目標に「感性を働かせながら」が加わり、文部科学省検定済みの教科書には、1年生から6年生まですべて「造形あそび」が載り、幼児期からの連続性が一見してわかるようになった。2017年の改訂において、「図画工作科」や「生活科」に関する学習指導要領の内容と変遷、及び幼稚園教育要領との関連について、小学校教員は幼稚園における教育内容を知る必要性が示唆された（松下 2018）。さらに、白神・周東ら（白神、周東、吉澤 2017）は、保幼小連携推進における考え方のずれといった意識化しにくい問題を自覚的に捉える手がかかりを得た上で、幼児期の子どもの発達について、積極的な情報発信の必要性に言及している。これらを鑑みると、幼児期の教育において重要視される遊びを通した学びが就学前教育と小学校教育との間でより深く理解されるためには、両者間の連携が不可欠であることはいうまでもない。

辻（辻 2019, 2020）は、幼児期後半期以降（4歳ころ～）の発達を踏まえ、「言葉で考えることを楽しむ」姿や、「今・この自分とは異なる他者や過去の自分の立場になって考える題材を楽しむ」姿に着目し、描画活動が他者との関係性や過去の経験から影響を受けながら表現につながる可能性を示唆している。さらに、発達過程を考慮して、描画題材として設定した内容の実証研究における検証の必要性について課題が残ると指摘している。

さらに横田（横田 2023）は、幼児教育の形態は、幼保小連携教育の推進や、学校種間における相互理解の促進が困難な側面があるとしたうえで、保育実践例をもとに遊びや学びの展開を描出しよう

とした学術論文は少なく研究成果の累積が望まれると述べている。

こうした背景を踏まえると、本研究の意義は、就学前から小学校への移行期における学びのつながりを意識しながら、保育実践の中で育まれる思考のプロセスを丁寧に捉えることで、子どもの描画活動における教育的意義を再確認する点にある。そこで、本研究の目的は、描画活動を通して、子どもが自ら問いを持ち、友達や保育者と対話しながら思考を深めていく姿と、そうした探究的な姿を支える保育者の関わりについて考察する。

Ⅲ 研究方法

1-1 対象園と事例

本研究では、筆者が現在、園内研修に関わっている保育園（X園：広島県内の私立保育園）での事例をもとに分析・考察を行う。X園では、2023年より2ヶ月に一回（年間約16回）程度、園内研修に関わり、保育観察を行っている。園内研修は、「子どもにとってどうかを考える」を全体の柱とし、筆者による当日の観察事例や、それまでの保育実践事例について、子どもの姿の意味の捉え方やそれに基づく環境構成・援助のあり方について、園の先生方と対話を重ねる場となっている。

本研究で取り上げるのは、X園5歳児すみれ組における保育実践で、「海の中」と「休みの日に〇〇したこと」という2つの描画活動である。前者は、絵具・水性マーカー他を使い、後者は、鉛筆を使った描画である。そして、5歳児クラスでの対象児の描画活動について、子どもの活動を撮影した写真、観察による子どもの発言の聴き取り、クラスの保育記録、保育者へのインタビューをもとにした事例を検討・考察する。なお、描画表現の活動の名称は、活動の様子をわかりやすく示すために、インタビューの中で登場した保育士の言葉を用いて、筆者が仮に設定したものである。

クラスの構成は、子ども19名および保育者1名である。実践の期間は、「海の中」が2025年7月上旬、「休みの日に〇〇したこと」は、同年8月中旬である。対象児は、保育年数はさまざまであるが、3年保育以上の子どもが19名中18名である。また、2歳から入園している子どもも半数以上の14名おり、2歳・3歳・5歳の時に現在と同じ保育士がクラスを担当している。

現在の担当保育士（以下、保育者）は、2歳児クラスの頃から、子ども達の発達段階に合わせて、日々の保育の中に描画活動を取り入れてきた。そうした積み重ねの中で、子ども達は園生活を通して、さまざまな描画の経験をしてきたと言える。

現在の5歳児クラスでは、季節や行事などをきっかけに、保育者がテーマを提案することもあれば、子ども達の興味や経験、友達とのやりとりや保育者との会話など、子ども自身の思いや発見からテーマが生まれることもある。今回取り上げる2つの描画活動は、まさにそうした子どもとの対話の中から生まれたものである。

5歳児クラスに進級してから、子ども達は何か課題や気になることがあると、自分たちで話し合いを始める姿が見られるようになったと、保育者は語っている。

日常の保育の中では、子どもと保育者、また子ども同士の対話に意識的に目を向ける保育者の姿が多く見られる。何気ない雑談から、保育者が意図的に取り入れる話し合いまで、その関わり方はさまざまであるが、安心した雰囲気の中で、友達や保育者と楽しそうに対話する子ども達の姿は、筆者の観察中にも数多く確認された。

今回の研究対象である事例の背景には、このような子どもの育ちやクラスの雰囲気があることを踏まえたうえで、考察を行う。

なお、対象となる子どもの表記については、保育所保育指針に沿って、以降「子ども」とする。

1-2 倫理的配慮

観察に際して、研究協力園の園長、主任、担任保育者、保護者に対し、研究の目的や調査内容と方法、個人情報の保護に関して文書および口頭による説明を行い、調査と研究成果の公表の了承を得た。

なお、個人名は全て仮名で記載し、描画を使用する場合は、固有名を消すなどして、個人が特定されないよう配慮した。

IV 事例と考察

1 考察の観点

保育所保育指針等三法令の保育内容及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」、先行研究（瀧川 2013）（藤井・福地 2023）を踏まえて、考察の観点として次の事柄に留意した。

(1) 思考力（探究的思考）の芽生えと深化

（子どもが描画活動を通じてどのように問いを立て、思考を深めているか）

(2) 子ども同士・子どもと保育者の関わりが与える影響

（子どもの表現の変化や拡張にどのように影響しているか）

(3) (1) 及び (2) を支える環境構成・援助の工夫

（保育者のどのような援助や環境構成が、子どもの探究的表現を支えているか）

本研究の実践が、就学前教育と小学校教育の学びの連続性を考える上でどのような示唆があるかについても留意する。

2 事例 描画活動「海の中」

この活動は、写真1に示した絵の具・クレヨン・水性マーカーペンを使って「海の中」の様子を描いたもので、これは、保育者と幼児との日常的な対話の積み重ねを背景として展開された。インタビュー記録（【インタビュー1】）からも、保育者が日々の関わりの中で子どもの興味や表現への意欲を丁寧に捉えていたことが確認できる。こうした対話的な関係性を基盤として、保育者は活動を構想し、実践へとつなげていった。

【インタビュー1】

Q：《この活動を行うきっかけをおしえてください》

A：（子どもから）海に行ったっていう話もあったり…。

Q：《海に行った子が多かったのですか？》

A：多かったわけじゃないんですけど、話の流れで海の話をする子がいたので、海って感じのそういう理由で…多分きっかけはそんな感じだった。～中略～

大体朝の会の流れから、今日こんなことしてみようみたいな話をするのですが、その時に（子どもから）海の話があったりしたので。





写真1 海の中を表現した5歳児の描画

実践の経緯は表3の通りである。この活動は、連続した2日間にわたって行われている。①と②が1日目、③が2日目である。時系列に沿って、活動の様子を記載し考察する。

表3 実践の経緯

	活動の流れ	子どもの思いと言動
事例①	海の色作り（1日目）	海の色について考え、色を作る
事例②	水の泡作り（1日目）	泡をスタンプできるような材料を探し、描く
事例③	「にじいろのさかな」の描画と海の中の全体像作り（2日目）	にじいろのさかなを想起し、描く 海の中を想起し、思い思いに描く

事例①海の色作り 事例②水の泡作り（1日目）

海の色とは、描画の背景に絵の具で塗り込んである主に青系統の色のことである。写真2からも分かるように、それぞれの子どもの筆遣いによって塗り方に違いがあるのはいうまでもない。さらに、青系統の絵の具を複数色使って描いている。



写真2 できた色を使って海を思い思いに描く5才児

この海の色作りについて保育者は、「海の色はどんな色かな？」と投げかけ、具体的な色作りへと進めている。その際、共同絵の具を使用し、子ども達が見ている前で保育者が混色をするという方法をとった。子ども達は、口々にA「とうめい」、「青」、「水色」、「白もあるよ」などこたえる。これらの発言に応じて、「じゃあ、(みんなが言った色を)全部作ってみよう。先生がやってみるね。」と、保育者は、絵の具を容器に出していく。

さらに子ども達は、B「青に白を混ぜたらいい」、「水色に白を混ぜたらいい」、「青よりもっと濃い青もあるよね」、「濃い青は、黒を混ぜたらいい」、「黒入れてみて」などと発言し、保育者は、発言や要望に応え混色する。

そのような状況をクラス全体で共有しながら、思う色ができないと思ったときには、様々な発言が飛び交った。C「濃い青は、難しいね」、「白はちょっとだけだと、何にも変わらんよ。もうちょっと入れて」、「水も入れんと！（入れた方がいい）」等、保育者の手を借りてできる色を見ながら話し合いを重ねた。

そののち、概ね納得した色ができあがり、海を描くこととなった。

海を描くことと同時に、泡を表現する活動も行われている。この活動についても、子どもから出てきた「泡もあるよね」という言葉が発端となり、自分たちで泡がイメージできる素材を選び、スタンプしたり、こすったりすることで泡を表現するという活動に発展した(写真3)。



写真3 泡を表現する5才児

事例①では、保育者の「海の色はどんな色かな？」と言う投げかけに応じて、下線部Aのように、海という言葉からイメージした色を思い浮かべ、発言したり、友達の言葉を聞いたり様子を見たりする、保育者からの投げかけに答えを見つけようとする、保育者の意図やそれに対する友達の思いを探ろうとする探索的な活動の場面と捉えることができる。

しばらくすると、混色して色を作り出してはどうかという発言をする子どもが現れる(下線部B)。実際の絵の具のチューブが目の前にあり、単一の色ではなく、混色をすればより自分のイメージに近い色が作れるのではないかと思考が深まったためと推測できる。また、友達の発言を聞いて、混色に気づいたとも考えられる。はじめは、保育者の投げかけに答えを返すという意識であったが、下線部Bの発言になると、保育者の投げかけを自分の気づきとして捉え、混色という仮説を立てて思考を深めているのが分かる。

さらに、下線部Cの場面では、保育者が混色する様子を見ながら、子どもが試行錯誤するような発言をする姿が見られた。思い描いた色がすぐには作れないもどかしさや、友達とイメージを共有することの難しさを感じながらも、「なんとか思う色を作りたい」という子どもの気持ちが伝わってくる。

この場面では、子どもがその難しさを単なる困難としてではなく、自らの課題として捉え、どうにかして乗り越えようとする意識がよりはっきりと表れている。そこには、探索的な関わりから探究的な思考へと移行していく姿が見られ、思考の深まりが感じられる。

なお、ここでは、探究的な思考に焦点を当てているが、探索的な思考を軽視しているわけではない。探索・探究のいずれにも、子どもなりの問題解決の過程が含まれている(瀧川 2013)。本研究で取り上げた描画活動においても、探索から探究へとつながる道すじの重要性を示す事例であるといえる。

その後の描画の段階では、子ども達は自分達で作った海の色を使って画用紙に表現を描き起こしていった(写真2)。このとき、紙面を単なる背景として塗りつぶすのではなく、波をイメージした曲線を描いたり、色を塗り重ねたりするなど、それぞれ異なる方法で表現している姿が見られた。

海の色について探究的に考えた経験が、子ども達のイメージを豊かにし、「背景」としての海ではなく、「海そのもの」を描こうとする表現へとつながっていたと考えられる。

このような思考の流れは、事例②の泡づくりの活動場面にも見られた。事例①の活動中に、「泡もあるよね」という友達の気づきをきっかけに、子ども達は泡をどのように表現できるかを考え、材料を探し、先に作った絵の具を活用しながら描く方法にたどり着いた。さらに、見つけた材料を使って、どんな泡ができるかを試す姿も見られた。

これらの行為は、単に試しているというよりも、「泡のイメージを表現したい」というテーマを自ら追求していく探究的な活動として捉えることができる(瀧川 2013, p.105)。そのような探究の過程では、材料の形状や大きさの違い、組み合わせ方、使い方(スタンプする、こするなど)によって、さまざまな描き方ができることに気づき、それが描画表現へとつながっていた。(写真3)。

この事例のような描画活動を行う際、あらかじめ海の色を想定した色画用紙や、自分で自由に色作りができる個人持ち絵の具の使用を計画することも少なくない。しかし、今回の活動において保育者は、いずれの方法もあえて提案していない。その背景には、インタビュー記録(【インタビュー2・3 下線部】)から読み取れる二つの理由がある。

一つは、既存の色画用紙を使うことで、画一的な海の色になることを避けたかったからである。

二つ目は、個人持ち絵の具を使う際に、色を混ぜることだけを楽しむ活動になることを懸念したためである。すみれ組の子ども達にとって、個人持ちの絵の具は、それを使うこと自体が楽しみになるほど魅力的な画材である。チューブから好きな色を好きな量だけ出して混ぜるといった「混色遊び」として親しまれており、これまでの活動では、色を使って何かを描くという目的よりも、「色を混ぜてみたい」や「この色とこの色を混ぜたらどうなるのか」といった色づくりや、色そのもので遊ぶことが中心となっていた。

【インタビュー2】

青い画用紙に描く、海の色に似た色(の画用紙に描くのではなく)、子どもが思う色々な色を、多分青系なんだけど、1枚の白い画用紙に塗って、その子の海みたいに作るのが、好きなんです。海って言われて子どもが思い浮かぶ色を知りたいなと思ったので。

真っ白の画用紙はもう用意してたんですよ、部屋に。それで、絵の具は(子どもが)言うかなって言う青とか水色とか(を用意していました)。

【インタビュー3】

一度、色を混ぜることだけが楽しいみたいになってる時期があって ~中略~ とにかく出して混ぜたい時があった。それは年長さんになってからです。

Q:《ただ色を混ぜるのが楽しい時期はどのくらいありましたか?》

A: 1ヶ月か1ヶ月半ぐらいの時期で数回。何回かやってみて(何でもいいから混色したい感じだった) ~中略~ 目的があるのならいいのだけど、ただパレットに絵の具を出して混ぜまくっているのを見た時に、絵の具遊びなら別に楽しめばいいと思うけど、ちょっと一旦考えてみたら…という感覚で聞きました。「どうしてその色作ったの?」って。

こうした背景をふまえると、事例①のように「海の色はどんな色?」と問いを立てて考えることをねらいとした実践において、個人持ちの絵の具が適していないと保育者は判断したのである。保育者のこの環境構成によって子ども達は目的に基づいた探究的思考を行い、素材との新たな関係を築くことができたのである。

事例③ 「にじいろのさかな」の描画と海の中の全体像作り（2日目）

海の色作りの際に、「さかなを描きたい」「珊瑚を描きたい」という言葉が子ども達の間から出た。また、この時点で、保育者が「にじいろのさかな」の話題を提供している。そして、この話題提供によって、同名タイトルの絵本『にじいろのさかな』を想起している子どももいた。この絵本を見た・読んだことがある子どもが半数ほどいたようである。

保育者は、この場面をもとに、「にじいろのさかな」を描くという保育を計画し、「海の色」の活動の翌日に実践した。「にじいろのさかな」は前日に描いた海の中に直接描き込むのではなく、別紙に描いている。（写真4）この活動も、子ども達はかなりの時間をかけて取り組み、その後、描きたいものを描いて、海の中の全体像を表現する活動へと移行していった。



写真4 「にじいろのさかな」を描く5才児

事例③の「にじいろのさかな」を描くことは、前日の海の色作りの段階で子ども達の頭の中にあり、その思いは翌日まで続いていたと考えられる（【インタビュー4】下線部D）。また、どんなさかなかが具体的にイメージできていたと推測される（【インタビュー4】下線部E）。なぜなら、「にじいろ」「さかな」とも生活の中でよく耳にする親しみのある言葉だからである。また、これまでの経験の中でも「にじいろ」や「さかな」は何度も出会ってきた題材であり、園でも繰り返し取り上げられてきたことから、子ども達にとって身近な存在となっている。前日の海の色や泡作りの楽しさも心に残っていることを踏まえると、翌日に、にじいろのさかなを描くことは子どもにとって自然な流れだったと考えられる。白い別紙に描くことで、水性マーカーの色がきれいに発色し、「にじいろ」の表現への意欲をかき立てている様子も見られた。「さかな」の表現においても、子ども達は描きながら様々に試

【インタビュー4】

「にじいろのさかな」の製作って、(同名の)絵本のさかなを真似たイメージで作る(ようなことをよく聞く)ので、(そうではなくて想像して)自分で描けたらいいなと思って…。描けるだろうというの(予想も)あったし。

D さかなの形にならなくても海の中におれば海の生き物になるよねっていう感じでした。絵本を知ってる子も多かったですし。

E 「好きな色でうろこを塗ってもいいよね」という話もしました。子どもが、マーカーの色を(何色あるか)数えたりもしました。

行錯誤していた。絵本で見たきれいなうろこを思い出したり、にじいろのさかなの仲間を想像したり、形に注目したりと、自分の思いに沿って、どう描こうかと考えている様子が見えたと感じた。

これまでの様々な経験がにじいろのさかなを描くことへの原動力となり、子ども達は写真4に見られるように自由な表現を始めていた。

このとき保育者は、絵本の読み聞かせや見本の提示をあえて行っていない。子ども達の中に十分なイメージが育っていると感じ取り、意欲的で、主体的な表現を尊重するための配慮であったと考えられる。

また、インタビュー記録（【インタビュー5】下線部分）からも分かるように、子ども達は、「にじいろのさかな」の絵を切り取り、前日に描いた海の中に貼り付ける活動を、さかなが海の中を泳ぐ様子を想像しながら行っていたと推察できる。どこにどのように泳がせようかと試行錯誤し、納得した位置に貼り付けていた様子からも、子ども達の心の動きが読み取れる。さかなを切り取って貼るという行為は、作品作りの手順の一つでありながら、自分の描いた魚に命を吹き込み、想像力を広げ、海の中の様子を自由に思い浮かべて描き込む活動に発展するきっかけとなっている。その後は、別紙に描く方法を継続する子もいれば、海の中に直接描き加える子、画材を変えて表現する子、色紙を使って貼り絵をする子など、子どもの発想に応じて豊かな表現が見られた（写真5）。また、友達の影響を受けて、自分の描き方に取り入れる姿も見られ、互いの影響を受けながら表現が広がっていく様子が認められた。

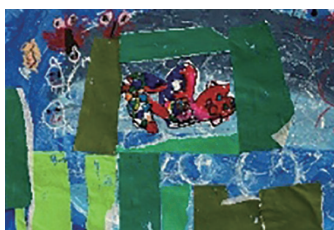
このように考えると、事例③は、「にじいろのさかな」をきっかけに、海の中の様子をどのように描き出し、どのように作り出すかを子ども達が思いめぐらせながら、選んだ画材や材料と向き合い、試行錯誤を重ねて探究していった過程が描画に表れている事例であると言える。

インタビュー記録（【インタビュー5】）からは、そうした子ども達の姿に対する保育者の思いが語られており、「にじいろのさかなを別紙に描く」という提案も、その思いに基づいたものであることが読み取れる。

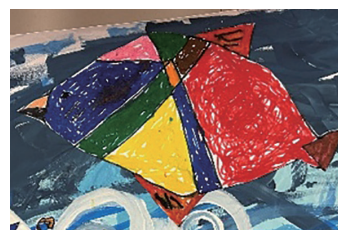
前日の活動で、子ども達は海の色を想定した混色や泡の表現に取り組み、材料の選定やスタンプの方法について試行錯誤を重ねていた。この活動は、絵の背景としての単なる準備ではなく、海や泡の描画そのものに満足感を得る表現活動として位置づけられ、描画活動の原動力となっている。

また、一部の子どもからは「次は、にじいろのさかなを描きたい」といった意欲も見られ、保育者はこうした子どもの思いや表現の方向性を丁寧に受け止めた。

その結果、保育者は海の色・泡づくりとにじいろのさかなの描画の両方を子どもにとって重要な表現と捉え、前日に描いた海の中に直接描き込むのではなく、別紙に描くという方法を提案した。このような配慮は、子ども一人一人が自分の思いを表現したいという意欲をかきたて、想像を楽しみながら写真5のような豊かな表現を支えるものとなった。



わかめのおうち



おなかの中に赤ちゃん



海の仲間



たくさんのわかめ

写真5 想像の世界を探究して生まれた描画表現

【インタビュー5】

(前日に)海ができていたので、そこに直接クレパスで描くのは、どうか?って思っていました。
 ～中略～ 海を絵の具で描いたので、さかなも同じ絵の具にすると、(せっかく考えた)海がぼやけたり(色の塗り重ねによって消えたり)するのではないかと…。～中略～(完成したら)さかながメインに見えるかもしれないのだけど、でも海だってメインだし、(水性マーカーで描いた)さかなも子どもの作品だし、海も絵の具で紙いっぱいに描いた作品だして思うと(海が)完全に背景になって欲しくなかったっていうことですね。

それは、子どもにとっても、私にとっても、大事にしたい。～中略～(前日の子どもとの話で)
F さかなを描いて、海に泳がせるっていう話になってるんだったら、(別紙にさかなを描いて)組み合わせるってのが、子どもとのやり取りの中でありました。

3 事例 描画活動「休みの日に〇〇したこと」



写真6 「休みの日に〇〇したこと」

インタビュー記録(【インタビュー6】)は、登園が再開したときに、8月の盆休みの時期に家庭で経験した心に残った出来事を、誰かに聞いてもらいたいという子ども達の気持ちがよく表れている内容である。下線部Gの「弾丸トーク」という言葉からも、ひっきりなしに話すすみれ組の子ども達の

姿が想像でき、子どもの持つ力のすごさを感じる。「休みの日に〇〇したこと」の描画も、「海の中」と同様に子ども達の思いから始まった。

【インタビュー6】

最初のね、(この描画に至るきっかけが、子どもの) G 弾丸トークがすごかったんですよ。そう、すごかった。朝来て、(遊戯室の階段の日蔭付近に) すみれ(組) が集まるんですけど、そこ(遊戯室の階段)に、(保育者が) 座ったら、もう取り囲まれて(子ども達が口々に話し出した)。

～すみれ組の子ども達は保育園が休みの時に、経験したことを次々と保育者に向かって話し始めた～ すごかったですよ。(その後の) 朝の会で丸になった時(保育室で丸になって座った時)も始まったんです。だから、(みんなの話を全部) H 聞き取れないから、(紙に) 描いてって言いました。一応もう紙は(今日からみんな登園してくるという日に) 保育室に準備していたんです。(子ども達が休みの日の話を) 言うだろうなと思って。

お盆の週は、来ても12、13で、木金土日は休んで(いました)。ずっと休まずに保育園に来ていた子どもはいなかった。

下線部Hの保育者の言葉に納得した子ども達は、さっそく描き始める。子ども達は、「先生は、みんなの話を聞きたいけど、いっぺんには無理なんだ」という保育者の気持ちの理解と共感、現在の状況への納得感を持つ一方で、「話したい」、「聞いてほしい」との自分の思いをあきらめず、その力を発揮するための方法を見つけ、方向転換して描画に向き合った。さらに、なるべく詳しく伝え、自分を理解してくれる先生に、もっとわかってもらいたいとの気持ちを持って描いていたと推察される。

このような行動の転換は、子ども達が自己の思いや経験を他者に伝えようとする力と、状況に応じて表現方法を柔軟に変化させる力を持っていることを示唆している。また、描画に取り組む姿勢からは、「なるべく詳しく伝えたい」「自分を理解してくれる先生にもっとわかってもらいたい」との心の動きがきっかけだったと思われる。

本場面において、保育者との対話と紙面に向かう描画はいずれも、子どもにとって「伝えたい」という共通の意図を持つ行為であると捉えられる。こうした子どもの内的な思いを表出する手段として、鉛筆は細部にわたる描写を可能にする適切な画材であるといえる。また、通常よりも小さめの紙面(B4・A4・B5版の3種類)は、鉛筆による描画に適したサイズであり、子どもが集中して描き込む環境を支える要素となっていた。さらに鉛筆は、色の選択や画材の持ち替えといった操作を必要とせず、継続的に描き続けることが可能になるため、「伝えたい」「聞いてほしい」といった感情の流れを妨げることなく、表現へとつなげることができる画材であると考えられる。これらの環境を意図的に整えたのは保育者であるが、子ども達はその環境に支えられながら、自身の伝えたいことに集中して向き合い、何をどのように描き伝えるかという探究的思考の道筋を、描画という形で表現したといえる。

V まとめ

・考察の観点(1) 思考力(探究的思考)の芽生えと深化

(子どもが描画活動を通じてどのように問いを立て、思考を深めているか)

本研究における5歳児の描画活動の事例では、「海の色」を作り出す過程において、子ども達が自ら仮説を立て、試行錯誤を重ねながら色彩や表現方法を探る姿が確認された。さらに、「休みの日に〇〇したこと」をテーマとした描画では、子ども自身の思いや経験、想像を他者に伝えようとする意図のもと、周囲の状況を理解・納得した上で、材料の選びや使い方など主体的に考え、試行錯誤しながら表現へとつなげていく様子が見られた。

これらの事例から、描画活動において生まれる子どもの表現は、探究的思考の具体的な表れであることが示唆される。秋田(秋田 2000)は、探究の過程は直線的な筋道をたどるものではなく、いき

つもどりつしながら進む往還的なプロセスであると述べており、こうした学びの特性が、子ども達の思考や表現を豊かにする土壌となることを指摘している。また、藤井・福地（藤井・福地 2023）は、子どもの知的な好奇心が高まり、探究心が深まる学びのイメージを提示し（図1）、それを保育を構想する際の基本的視点として位置づけている。

以上のことから、描画活動は子どもの内的な思考や感情を表す手段であると同時に、探究的な学びを促進する重要な教育的実践であると考えられる。

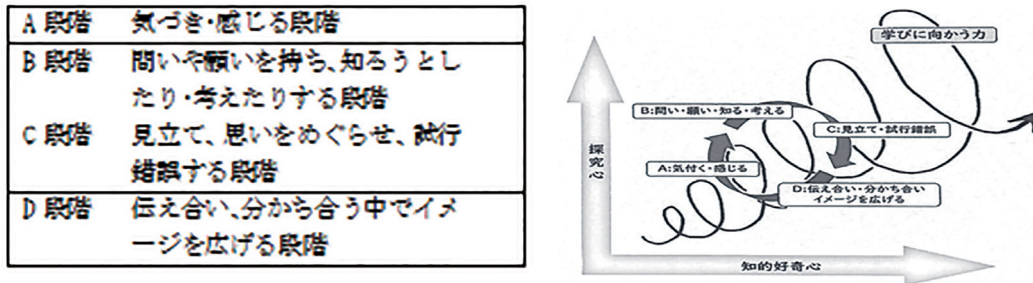


図1 「知的好奇心が高まりと探究心の深まる段階とイメージ」

・考察の観点 (2) 子ども同士・子どもと保育者の関わりが与える影響

(子どもの表現の変化や拡張にどのように影響しているか)

本研究の事例においては、子ども達が出合った問いに対して、協同しながら目的意識や問題意識を共有し、相互に影響を与え合いながら活動に取り組む姿が確認された。また、子ども達は、信頼を寄せる保育者の思いを理解しつつ、自らの思いを実現するための手段として描画活動に主体的に取り組む様子も見られた。

一般的に描画活動は、一斉活動の中で保育者から提示されたテーマに基づき、子どもが自身の内的イメージを絵として表現するものと捉えられがちである。しかし本事例では、子ども達が友達とともに思考を重ねたプロセスを表現し、他者の気持ちの理解と自己の思いを遂げるという両立を図るための方法として描画活動を行う姿が確認された。これは、描画活動が単なる個人の表現の場や作品作りではなく、他者との関係性や環境との相互作用を通じて、表現が変化し、積み重なっていく能動的・拡張的な営みであることを示している。

以上のことから、描画活動が、子ども同士の相互関係や保育環境からの影響を受けながら、子どもの表現を豊かにし、探究的な学びを促進する重要な手段であることが、本実践を通して検証された。

佐藤（佐藤 2018）は、図2のように子ども同士の話し合いの流れに着目し、このようなプロセスが主体的に問題を解決しようとする姿勢や意欲、志向の育成に寄与すると述べている。

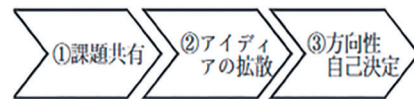


図2 話し合いの流れにおけるポイント

子どもが探究する場面において、個と集団は表裏一体である。つまり子どもは、個々に意味を作りつつ、お互いの意味を取り込んだり、自他の意味を関係づけたりしながら、理解や納得に至る（村田 2020）。このような相互関係と意味の再構築や拡張の過程は、子ども同士、あるいは子どもと保育者との協同的な学びの本質を示している。さらに、堀田（堀田 2019）は、社会文化的アプローチの立場から幼児の描画行為を捉える研究において、描画に表出される幼児の思いを社会文化的状況における相互作用の中に推察できることを示し、一方向的な描画発達の枠組みからでは捉えきれない幼児の他者や環境との関わりの世界を浮き彫りにしていると論じており、本研究ではそれらを実践的に検証したところに意義があるといえる。

・考察の観点 (3) (1) 及び (2) を支える環境構成・援助の工夫

(保育者のどのような援助や環境構成が、子どもの探究的表現を支えているか)

本研究では、子どもの思考や表現を支える保育者の環境構成・援助として、主に次の3つの姿勢が確認された。

1点目、子どもの姿を尊重する姿勢である。子どもとの対話を中心に活動を進め、活動時間にゆとりを持たせるなど、子どもの満足感につながる環境の再構成をはじめとする柔軟な対応を行った結果、子どもの主体的な思考や表現を促し深める支えとなっていたと考えられる。

2点目は、子どもと興味関心を共有する姿勢である。活動導入時の問いかけや、保育者自身が混色を行う姿を見せることで、子どもとの対話や協同的な活動が促されていた。また、保育者が「仲間」として関わることで、子ども達は安心して自らの考えを表現し、探究的に活動を展開する姿が見られた。

3点目は、省察的な姿勢である。インタビュー記録では、保育者が自身の実践を振り返り、「これまでは、自分が描かせたい絵を提案してきたが、それは押し付けになっていたのではないか。子どもは、思いもよらないところに興味を持っている可能性がある。それにたくさん気づいていきたい」と語っていた。

これらの姿勢は、子どもの内発的な関心や表現を尊重しようとする方向への保育者の意識の変化を示しており、探究的な描画活動を支える重要な要因の一つであると考えられる。

VI おわりに

本研究では、描画活動における子どもの探究的思考に着目し、実践事例の考察を通して、描画表現が「探究的思考の軌跡」であり、「他者や環境との相互作用を通じた能動的・拡張的な営み」であることを示唆した。これらは、子どもを尊重し、興味関心を共有し、省察的に向き合う保育者の姿勢によって促進される、重要な教育的実践と考えられた。

ただし、本研究は特定の地域に所在する一園の5歳児クラスを対象としたものであり、描画活動のあり方は園の文化や保育者の関わり方によって多様である。描画活動と一言と言っても、その実践は無数に存在するため、今後は多様な保育現場を対象とした継続的な研究と考察を通じて、より汎用性のある知見の蓄積が求められる。

また、本研究で得た思考のプロセスが、具体的に小学校教育へどのようにつながっていくのかについて本論では、十分に言及できていない。特に、就学前教育と小学校教育の学びの連続性という視点からの分析が必要であり、保幼小の接続を意識した検討が今後の課題として残っている。このように就学前の保育実践における探究的な学びが、小学校教育における主体的・対話的で深い学びとどのように接続し得るのかを明らかにすることは、保幼小の連携を考える上でも重要な視点となる。

子どもは、生まれながらに「わかろうとする」力を備えており（村田 2020、佐伯 2004）、「遊んであげなければ遊べない存在」ではなく、（阿部 2019）自ら遊びを創り出す主体的な存在であるこうした子どもの本質的な力を受け止め、それが十分に発揮されるよう、多面的に支えていくことが保育の大切な考え方である。

保育現場における豊かな経験は、子ども達の探究的な姿勢を育み、より良い成長の源となる。私たちは、こうした営みの教育的意義を常に意識し、実践の中で問い続けていく必要がある。

謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた広島県内の私立保育園の子ども達、理事長先生、園長先生、インタビューに応じて下さった担任保育者および全職員の皆様、そして保護者の皆様に心より感謝申し上げます。

子ども達の豊かな表現と日々の保育実践に触れながら、多くの学びと気づきを得ることができました。皆様の温かなご理解とご協力があって、本研究を進めることができたことを、深く御礼申し上げます。

引用文献

- 秋田喜代美. 2000. “知をそだてる保育：遊びでそだつ子どものかしこさ.”.
<https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000796929304192>.2025年7月13日確認
- 阿部和子. 2019. “改訂乳児保育の基本” 萌文書林
- 兼間和美. 2020. “小学校学習指導要領「図画工作」科教育に示された「造形遊び」の意味 —乳幼児教育における領域「表現」との関連性についての一考察—.”
- 厚生労働省. 2018. “保育所保育指針.”
https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/29-3s4.pdf.
2025年8月21日確認
- 佐伯胖. 2004. “「わかり方」の探究: 思索と行動の原点.” 小学館
<https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271479731840>. 2025年7月13日確認
- 白神敬介, 周東和好, 吉澤千夏ヨシザワチナ. 2017. “幼児期に求められる指導内容についての保育者と小学校教員の考えの相違.” 上越教育大学研究紀要 37(1) : 49-55.
- 瀧川光治. 2013. “保育場面の幼児の探索・探究的な活動における「学び」の分析 ～思考の過程を経て獲得していく学びとその育ち～.” 研究紀要 14 : 97-111.
- 辻大地. 2019. “保育内容(造形表現)における描画題材の設定内容に関する研究.” 美術教育学：美術科教育学会誌 40(0) : 269-81.
- 辻大地. 2020. “保育内容（造形表現）の描画活動の設定内容に関する仮説の検証.” 美術教育学：美術科教育学会誌 41(0) : 237-48.
- 内閣府文部科学省. 2018. “幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説” 88.
<http://kagawa-hoikushi.sakura.ne.jp/knowledge/report2021-2.pdf>. 2025年8月21日確認
- 藤井佐由美, 福地淳宏. 2023. “知的好奇心を高め、共に探究し続ける力を育む幼児教育についての実践研究 —幼児の心がときめく瞬間（とき）に寄り添って—.” 岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要 22 : 33-40.
- 堀田由香里. 2019. “保育における幼児の描画に関する研究の動向と展望.”
https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/record/54085/files/edu_59_24.pdf. 2025年9月3日確認
- 松下明生. 2018. “幼児の領域（表現）と小学校課程（図画工作科及び生活科）との相関について —学習指導要領に見る造形分野の於ける指導法の関連を探る—.” 柳城子ども学研究、no. 第1号.
- 村田透. 2020. “「造形遊び」における子どもの探究について.” 美術教育学：美術科教育学会誌 41(0) : 335-52.
- 文部科学省. 2008a. “小学校学習指導要領.”
<http://www.shinkyousha.com/files/libs/177/201807191004142537.pdf>. 2025年8月21日確認
- 文部科学省. 2008b. “幼稚園教育要領”
http://kahoren.com/date/kyoikuyouryou_kaisetsu.pdf. 2025年8月21日確認
- 横田咲樹, 西村（中川）華那. 2023. “幼稚園4歳児学級における草花を使った遊びの展開に見る幼児の多様な学び.” 岡山大学教師教育開発センター紀要 13 : 327-39.
- 佐藤康富. “幼児期における思考力の深化過程に関する研究.” 2018. 鎌倉女子大学紀要 25 : 89-99.

体育系大学の初年次生における自己形成意識の変容プロセス ：入学時と1年次終了時の比較から

The Transformation Process of Self-Formation Consciousness in First-Year Students at a Sports University
： A Comparison between Enrollment and the End of the First Year

常浦 光希¹・伊住 継行²
Kouki TSUNEURA・Tsuguyuki IZUMI

Abstract

This study aimed to empirically clarify the transformation process of self-formation consciousness among first-year students at a sports-focused university, employing the perspective of Career Drift Theory. A longitudinal survey using Mizuma's (1998) Self-Formation Consciousness Scale was administered to 453 students at two time points: enrollment (April) and the end of the academic year (January). After confirming the scale's validity and reliability, paired t-tests and a two-way mixed-design ANOVA with future career plans as a between-subjects factor were conducted. The results showed a significant overall decrease in "Possibility Seeking." Furthermore, a marginally significant interaction effect between time and career plans was found for "Possibility Seeking" ($p = .052$). Simple main effects tests revealed distinct patterns: students aspiring to be teachers showed a significant decrease in "Possibility Seeking," while those who were undecided about their future showed a significant increase in "Effort-centrism." These findings suggest that the development of self-formation consciousness during the first year of university is not a uniform process, but rather a dynamic one that differs according to students' career prospects, as suggested by Career Drift Theory.

1. 緒言

大学教育のユニバーサル化が進展する中、学生の多様化を背景に、大学における初年次教育の重要性は広く認識されるようになった。特に、高校までの受動的な学びから、大学生として主体的な学びへと円滑に移行させるための教育実践が各大学で展開されている(中央教育審議会, 2008)。大学への適応という課題は、学業面のみならず、友人関係や生活習慣の変化といった多岐にわたる側面を含んでおり、新入生が抱く期待と現実の齟齬、いわゆる「リアリティ・ショック」が、学習意欲の低下や不適応、ひいては中途退学の一因となることも指摘されてきた(半澤, 2007; 千島・水野, 2015)。

こうした大学適応の問題は、学生の所属する集団やコミュニティの文脈と切り離して考えることはできない。特に、学生アスリートが多く在籍する体育系大学は、一般の大学とは異なる固有の課題を抱えている。例えば、学生アスリートは競技活動に多くの時間を費やす一方で、キャリア形成への準備が遅れる傾向にあることや(Ubukata, et al., 2009)、一部では過度な練習による学業との両立の問題も指摘されている(朝比奈, 2017)。これまでの研究においても、体育系大学の学生の生活習慣や大学生活への評価が、部活動等の所属形態によって異なる様相を呈することを明らかにしてきた(宮本ほか, 2024; 常浦ほか, 2024)。これらの知見は、大学への適応が、単に環境に「慣れる」という静的なプロセスではなく、学生個々の属性や経験、そして将来への展望と相互に影響し合う、より複

1 くらしき作陽大学健康スポーツ教育学部 *The Faculty of Health and Sports Education, Kurashiki Sakuyo University*

2 岡山大学教育学研究科 *Graduate School of Education, Okayama University*

雑で動的なプロセスであることを示している。

このような動的なプロセスを捉える上で、従来の「問題解決型」の適応研究とは異なる分析視角が求められる。そこで本稿が依拠するのが、金井（2002）のキャリア・ドリフト理論である。この理論は、キャリア形成が必ずしも計画通りに進むものではなく、むしろ偶発的な出来事や予期せぬ他者との出会いの中で「漂流（ドリフト）」しながら形成されていく側面を重視する。この視座は、大学生活を「社会に出るための準備期間」として捉え直す際に、極めて重要な示唆を与える。すなわち、大学生活とは、予め定められた目標に向かって直線的に進む「適応」のプロセスというよりは、様々経験を積み重ねる中で、自らの方向性を見出していく「ドリフト」の期間として捉えることができるのではないだろうか。

本研究は、このキャリア・ドリフト理論の視座を援用し、体育系大学における初年次学生の「自己形成意識」の変容プロセスを実証的に明らかにすることを目的とする。自己形成意識とは、水間（1998）によれば、自らの可能性を信じ視野を広げようとする「可能性追求」と、目標達成のために粘り強く努力しようとする「努力主義」の2側面から構成される、自己形成に対する積極的な意識である。キャリア形成の初期段階である大学初年次において、この自己形成意識の1年間での変化、およびその変化のパターンと学生の進路希望との関連を明らかにすることは、学生のキャリア形成を静的な「適応」ではなく動的な「ドリフト」のプロセスとして捉え直す視点を提示するものであり、従来の大学適応研究に新たな視点を提供するものである。

2. 方法

2-1. 調査対象と手続き

本調査は、私立大学1校のうち、大学1年生704名を対象とした。調査時期は、2023年4月上旬に1回目、2024年1月に2回目とした質問紙調査による縦断調査を実施した。最終的な有効回答数は、453名であった（有効回答率：64%）。なお、調査を実施するにあたり、所属機関の倫理規定を遵守し、調査は無記名式であり、回答が任意であることを明記した。

2-2. 調査項目

本調査では、水間（1998）が作成した「自己形成意識」尺度12項目を用いた。この尺度は、「可能性追求」および「努力主義」の2因子構造によって構成されており、回答は「全く当てはまらない」を1点、「とてもあてはまる」を5点とする5件法で求めた。さらに、基本情報として、性別、部活動所属有無、進路希望などについて、選択式による回答を求めた。

2-3. 分析方法

本調査の統計有意水準は5%未満とし、データ分析は、IBM SPSS Statistics29を用いた。まず、分析に用いる尺度の妥当性と信頼性（Cronbachの α 係数）を確認した。その後、各下位尺度の平均点を算出し合成変数を作成した。分析では、対応のある t 検定を実施し、次に「時間（2水準）」を被験者内要因、「進路希望（4水準）」を被験者間要因とする2要因分散分析を実施した。

3. 結果

3-1. 分析に用いる尺度の妥当性と信頼性

分析に先立ち、使用する尺度の妥当性と信頼性を検討した。1回目（4月）のデータに対する探索的因子分析の結果、先行研究を参考に、「可能性追求（3項目）」、「努力主義（9項目）」の2因子構造を採択した。続いて、2回目（1月）のデータを用いた確認的因子分析の結果、初期モデルの適合度は十分ではなかったため（ $CMIN/DF=7.725$, $CFI=.946$, $RMSEA=.122$ ）、修正指標を参照し、理論的に解釈可能な誤差共分散を5つ設定したところ、最終的なモデルの適合度は十分に許容できる基準に達した（ $CMIN/DF=3.246$, $CFI=.984$, $RMSEA=.070$ ）。また、1回目および2回目に構成された下位尺度は、いずれもCronbachの α 係数が.90以上を示した（表1）。以上の通り、本研究で用いる「自己形成意識」尺度の妥当性と信頼性は、本研究において分析に用いる上で担保されていると判断した。

3-2. 自己形成意識の全体的な時間的変化

大学1年間での自己形成意識の全体的な変化を概観するため、各尺度得点を対として対応のあるt検定を行った(表2)。その結果、「可能性追求」得点において、1回目時点(M=4.18, SD=.78)から2回目時点(M=4.09, SD=.76)にかけて有意な低下が認められた($t(452)=2.13, p=.033, d=0.10$)。一方で、「努力主義」得点については、1回目時点(M=4.09, SD=.73)と2回目時点(M=4.09, SD=.72)の間で有意な差は認められなかった($t(452)=-0.01, p=.995, d=.00$)。

3-3. 進路希望別にみた自己形成意識の変容

次に、自己形成意識の変容プロセスが、学生のキャリアに対する展望によって異なる可能性を検討するため、「時間(4月・1月)」を被験者内要因、「進路希望(1月時点)」を被験者間要因とする2要因混合計画の分散分析を行った。なお、分析に先立ち、部活動等の所属有無を被験者間要因とした同様の分析も行ったが、交互作用を含め、有意な効果は認められなかったため、本稿では進路希望に焦点を当てて報告する。各進路希望群の内訳については、教員169名、公務員88名、企業181名、進学・未定15名であった(表1)。

「可能性追求」得点において、「時間」と「進路希望」の交互作用は統計的に有意ではなかったものの、有意傾向が認められた($F(3,449)=2.60, p=.052, \eta_p^2=.017$)。この交互作用のパターンを図1に示す。交互作用が示唆されたため、単純主効果の検定を行ったところ、「教員」を希望する学生群においてのみ、「可能性追求」得点が1回目時点から2回目時点にかけて有意に低下していた($p=.012$)。一方で、「公務員」および「企業」、「進学・未定」を希望する学生群では、有意な時間的変化は見られなかった。

「努力主義」得点においては、「時間」と「進路希望」の交互作用は有意ではなかった($F(3,449)=1.84, p=.139, \eta_p^2=.012$)。しかし、記述統計レベルで特異な変化が見らえた「進路・未定」群について、その変化が統計的に意味を持つかを確認するため探索的に単純主効果の検定を行ったところ、「進学・未定」の学生群においてのみ、「努力主義」得点が1回目から2回目時点にかけて有意に上昇していることが確認された($p=.024$)。

表1 各時点における進路希望別の自己形成意識得点の平均値, 標準偏差, 信頼性係数

下位尺度	項目数	進路希望 (1月時点)	n	1回目	2回目
				(4月) M ± SD	(1月) M ± SD
可能性追求 ($\alpha = .93 / .95$)	3	教員	169	4.28 ±.72	4.11 ±.72
		公務員	88	4.18 ±.75	4.03 ±.73
		企業	181	4.14 ±.77	4.11 ±.74
		進学・未定	15	3.53 ±1.16	3.93 ±.75
		全体	453	4.18 ±.78	4.09 ±.76
努力主義 ($\alpha = .94 / .95$)	9	教員	169	4.15 ±.69	4.11 ±.77
		公務員	88	1.08 ±.74	4.09 ±.78
		企業	181	1.09 ±.73	4.08 ±.79
		進学・未定	15	3.53 ±.97	3.98 ±.80
		全体	453	4.09 ±.73	4.09 ±.72

注1. α 係数は Cronbach's α を示し, 1回目/2回目 の値を表す.

注2. Mは平均値, SDは標準偏差を示す.

表2 自己形成意識尺度の時間的变化 (対応のある *t* 検定)

下位尺度	<i>t</i> 値	自由度	<i>p</i> 値	効果量(<i>d</i>)
可能性追求	2.13	452	.033 *	.10
努力主義	-0.01	452	.995	.00

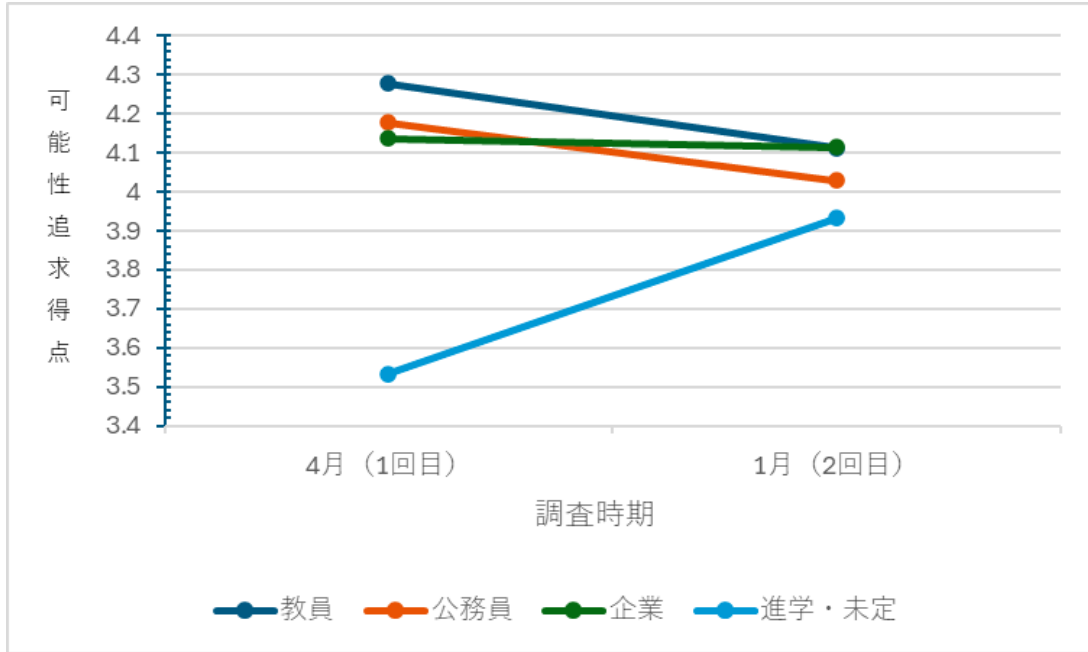


図1 進路希望別の「可能性追求」得点の変化

4. 考察

4-1. 大学1年間を通じた自己形成意識の全体的傾向

まず、学生全体では「可能性追求」得点が1年間で有意に低下し、「努力主義」得点には変化が見られないという全体像が示された。入学当初、学生たちは大学生活に対して多様な可能性を期待しているが、1年間の経験を経て、その期待がより現実的なものへと調整されていくプロセスは、多くの先行研究が指摘する「リアリティ・ショック」の一側面と捉えることができる(半澤, 2007; 千島・水野, 2015)。しかし、本研究における変化の効果量は小さく、また目標達成に向けて努力を継続する「努力主義」の意識は安定的であった。これは、調査対象となった体育系大学の学生が、入学時から比較的明確な目標(競技活動や特定の職業など)を有していることや、手厚い初年次教育を通じて大学での学びに一定の方向性を見出している可能性を示唆する。体育系大学に関する先行研究においても、対象大学の学生は自己形成意識が他大学の学生と比較して高い傾向にあることが示されており(宮本ほか, 2023)、本研究の結果もこれを支持するものである。

4-2. キャリア・ドリフト理論から見た変容プロセスの多様性

本研究の核心的知見は、この一見安定しているかのような自己形成意識の変容が、学生個々のキャリア展望によって全く異なる様相を呈していた点にある。特に、2回目(1月)時点での進路希望別に分析した際に見られた「時間×進路希望」の交互作用(可能性追求: $p=.052$, 努力主義: $p=.056$)は、統計的に有意ではなかったものの、その傾向は、キャリア・ドリフト理論(金井, 2002)が指摘する、キャリア形成の非線形で動的なプロセスを解釈する上で示唆に富むものであった。本研究において、2回目(1月)時点で「企業」あるいは「公務員」を希望していた学生たちは、マジョリティでありながら、「可能性追求」「努力主義」ともに1年間で有意な変化を示さなかった。キャリア・ドリフト理論の観点から見れば、彼らはまさに、明確な職業的アイデンティティを確立する途上であって、様々

な経験の海を「漂流（ドリフト）」している状態にあると解釈できる。就職活動という具体的な節目がまだ先である彼らにとって、大学1年次は特定の方向に強くコミットするよりも、様々な可能性を維持したまま、いわば様子見をしている期間であったのかもしれない。一方で、「教員」という明確な進路を希望する学生群では、「可能性追求」得点が1年間で有意に低下するという特異なパターンが観察された。これは、意識のネガティブな減退と捉えるべきではないだろう。むしろ、部活動加入者が多い体育系大学という専門的な環境の中で、教員になるための具体的な学習や経験（例えば、授業での模擬授業や部活動などでの指導経験）を積むことを通じて、入学当初の漠然とした「教員になりたい」という憧れが、より現実的で焦点の定まった目標へと収斂していく、ポジティブな意味での「着地」のプロセスと解釈することができる。さらに対照的だったのが、「進学・未定」の学生群である。彼らは、「努力主義」得点を1年間で有意に上昇させていた。この群は、1回目（4月）時点で他の群よりも自己形成意識、特に「努力主義」得点が低い傾向にあった。キャリアの未確定な状態から、大学生活における他者（同級生や教員など）との偶発的な出会いや経験を通じて刺激を受け、目標に向けて努力しようとする意識を高めた、というキャリア・ドリフト理論の観点からも解釈可能である。彼らは、周囲の学生が明確な目標を持って活動する姿に刺激を受けたり、あるいは、自らの将来が定まらないことへの不安を感じたりする中で、「このままではいけない」という危機感を抱き、努力によって現状を打開しようとするドリフト状態からの脱却に向けた模索を始めたのではないか。これは、内発的な動機づけの高まりを示す、重要な変化と捉えることができる。

4-3. 体育系大学における初年次教育の文脈

本研究の結果に見られた変容プロセスは、調査対象大学が実施する手厚い初年次教育の文脈の中で理解する必要がある。対象大学では、入学前から卒業必修の教養科目まで、学部横断的な教育プログラムが体系的に提供されている。このような支援は、学生の円滑な移行を促す一方で、それが真に学生の自立性を育てているかについては慎重な検討が求められる。例えば、吉田（2020）は日本の大学教育改革の30年を概観し、様々な改革にもかかわらず学生が「自律的な学習者」から遠ざかっている可能性を指摘する。このマクロな視点での懸念は、よりミクロな初年次教育の現場にも当てはまる。岡田（2025）は、入学前教育が過度に「円滑な移行」を志向することで、学生が本来経験すべき戸惑いや葛藤の機会を奪っている危険性を論じている。この「困難な知識」の重要性は、Meyer and Hulme（2005）が提唱する「厄介な知識」の概念によって理論的に支持される。彼らによれば、専門的なものの見方を獲得する（=関を超える）ためには、直観に反するような知に直面し、それを乗り越える知的格闘のプロセスが不可欠なのである。これらの先行研究を踏まえると、本研究で見られた「ドリフト」状態は、構造化された教育環境の中にあってもなお、多くの学生が経験する本質的なプロセスであることを示唆している。また、「教員」希望者の早期の「着地」や、「進学・未定」者の意識の高まりは、こうした教育プログラムが提供する多様な情報や経験が、学生のキャリア選択の「揺らぎ」を促進し、結果として自己形成を促す触媒として機能している可能性も考えられるだろう。

5. 結論

本研究は、体育系大学の初年次学生を対象とした1年間の縦断調査から、自己形成意識の変容プロセスをキャリア・ドリフト理論の視座を用いて検討した。その結果、学生全体としては自己形成意識に大きな変化は見られないものの、その背後には、1年次終了時点での進路希望によって大きく異なる、多様な変化のパターンが隠されていることが明らかになった。「企業」や「公務員」を希望する多数派の学生は意識が安定した「ドリフト（漂流）」状態にあり、「教員」希望者は「可能性追求」意識を低下させる「着地」のプロセスを、そして「進学・未定」者は「努力主義」意識を向上させる内発的な動機づけの高まりを経験していることが示唆された。

本研究の知見は、大学の初年次教育およびキャリア支援に対して重要な示唆を与える。すなわち、すべての学生に一律の「適応」支援を提供するのではなく、学生がキャリア形成のどの段階（ドリフト、着地、模索の開始など）にいるのかを見極め、それぞれの状態に応じた多様な支援を展開してい

く必要性を示している。例えば、ドリフト状態の学生には多様な経験の機会を、着地しつつある学生には専門的な学びを、そして、変化の模索を始めた学生には具体的な行動計画の策定支援である。単に大学生活への「円滑な移行」を目指すだけでなく（岡田, 2025）、学生が経験する期待と現実のギャップや将来への戸惑いを、自己形成を促すための重要な発達の経験として捉え直す視点が求められる。

今後の課題として、本研究が1つの体育系大学を対象とした量的調査であることから、その知見の一般化可能性には限界がある。今後は、他大学の学生との比較検討に加え、今回、明らかになった各タイプの学生が、大学生活のどのような経験を通じて意識を変容させていったのか、その主観的な意味づけのプロセスを質的に探求する必要がある。特に、体育系大学における女子学生の経験は、ジェンダーの視点からも独自の課題をはらんでいる可能性があり（野村・笹生, 2015）、半構造化インタビュー等の手法を用いて、彼女たちの語りを丹念に分析していくことが、本研究をさらに発展させる上で不可欠となるだろう。

文献

- 朝比奈なを（2017）部活動ばかりする「名ばかり大学生」の実態「教育困難大学」は学力無視で入学させている. <https://toyokeizai.net/articles/-/198897?page=3>.（参照日2025年9月3日）
- 千島雄太・水野雅之（2015）入学前の大学生活への期待と入学後の現実が大学適応に及ぼす影響—文系学部の新入生を対象として—. *教育心理学研究*63：228-241.
- 半澤礼之（2007）大学生における「学業に対するリアリティショック尺度」の作成. *キャリア教育研究*25：15-24.
- 金井壽宏（2002）働くひとのためのキャリア・デザイン. PHP研究所.
- Meyer, J. H.F, and Land, R.(2005)Threshold concepts and troublesome knowledge (2)：Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher education*, 49(3)：373-388.
- 宮本彩・木戸和彦・本村大輔・岡田航平・畑島紀昭・常浦光希（2023）大学生活への期待と実態に関する調査：大学1年生から3年生を対象として. *環太平洋大学研究紀要*23：29-35.
- 宮本彩・常浦光希・畑島紀昭・平松美由紀・伊住継行（2024）体育系大学における大学生の生活習慣の変容—1年生を対象とした縦断調査から. *環太平洋大学研究紀要*25：53-57.
- 水間玲子（1998）理想自己と自己評価及び自己形成意識の関連について. *教育心理学研究*46(2)：131-141.
- 野村早紀・笹生心太（2015）体育系大学における女子学生の「生きにくさ」：学校適応と戦略的行動. *仙台大学大学院スポーツ科学研究科修士論文集*16：115-123.
- 岡田航平（2025）高校生の語りからみる入学前教育の経験に関する考察. *初年次教育学会誌*17(1)：69-77.
- 常浦光希・平松美由紀・宮本彩・木戸和彦・本村大輔・伊住継行・畑島紀昭・影山映里・岡田航平（2024）大学生活への期待と現実及び生活習慣が大学生活への適応に及ぼす影響. *環太平洋大学研究紀要*24：39-43.
- 吉田文（2020）大学「教育」は改善したのか：30年間の軌跡. *教育学研究*87(2)：178-189.
- Ubukata, K., Tanaka, Y., and Murase K., et al.(2009)A Survey of Career Planning for College Athletes in Japan. *The research reports social sciences and humanities shibaura institute of technology*. 44(2)：175-184.
- 吉田文（2020）大学「教育」は改善したのか：30年間の軌跡. *教育学研究*87(2)：178-189.

子どもと絵本の間には流れるもの — 5歳児クラスの読み聞かせから —

Between Children and Picture Book
: Moments of Connection in a Five-Year-Old Class

伊藤 美保子*・西 隆太郎**
Mihoko ITO・Ryutaro NISHI

Abstract

This study presents a case analysis that explores the meaning and significance of shared picture book reading experiences between young children and an educator in an early childhood setting. Over a six-month period, the first author conducted picture book reading sessions with a class of five-year-old children at a nursery school. During the initial sessions, it became evident that building relationships with the children—by observing and engaging with their play in natural settings and sharing everyday experiences—was as important as reading the books themselves. The children later referred back to these shared moments during subsequent reading sessions, suggesting that such experiences held enduring value for both the development of later readings and the relationships formed through them. In one instance, the children began to physically enact scenes from a picture book, collaboratively expressing joy as a group. Throughout the sessions, interactions were not one-directional readings from adult to child; rather, they evolved into reciprocal exchanges that incorporated the children's responses and questions. These observations highlight how children's active interpretations and embodied participation can enrich picture book experiences, deepening engagement and co-constructing meaning within everyday educational practice.

1. 絵本を読み合う関係と体験のプロセス

子どもと絵本を読み合うことの中には、はかり知れない楽しさがある。筆者はある保育園の5歳児クラスにおいて、子どもの遊びや絵本の読み聞かせにかかわる機会に恵まれた。子どもたちと絵本を通して触れ合っていくうちに、絵本の選書の楽しさや、子どもたちの表現力のすばらしさに、その都度感動し、引き込まれるようになった。

保育における絵本に関する先行研究では、作品の意義、望ましい「読み方」、子どもの発達に与える「効果」などが取り上げられることが多かった。これに対して倉橋惣三は早くから、絵本の楽しみは、絵本そのものばかりでなく、読み手と子どもとの「人間的交渉」にあることを指摘している（倉橋、1936）。同じ絵本でも、誰と読むかによって、子どもの体験はまったく異なるものになりうる。そう考えると、絵本の読み聞かせについて考える上では、読み手と聴き手との関係性ととも、絵本体験が展開するプロセスを追ってみる必要があると言えるだろう。また倉橋の言葉からは、この関係性は、一方的に絵本を読み聞かせるというよりも、読み手と聴き手とがともに楽しむ、相互的なものと考えられるべきものだと考えられる。

このような事例研究として西（2018）が挙げられる。そこでは、自由保育の中で2歳児と絵本を読んだ事例が扱われていた。これは自然発生的に集まった数人の子どもとのかかわりだが、保育の場では一般に、クラス全体での読み聞かせの時間もよく見られるところである。本研究では、筆者が行っ

* 作陽短期大学音楽学科幼児教育専攻 *Sakuyo Junior College, Department of Music, Major of Childhood Education*

** お茶の水女子大学文教育学部 *Ochanomizu University, Faculty of Letters and Education*

ている5歳児クラスでの読み聞かせをもとに、集団で絵本を体験するプロセスについて考えてみたい。

2. 方法

筆者は本稿執筆年度の4月から、X保育園との協力関係のもと、5歳児クラスで継続的に絵本の読み聞かせを行うこととなった。これまで約半年間にわたる読み聞かせの体験をもとに、関係性と絵本体験が展開するプロセスに関する事例研究を行う。

X保育園5歳児クラスには、男女合わせて12名の子どもたちが通っている。筆者は月1～2回、午前中の自由保育の時間に訪れ、絵本の読み聞かせを行っている。読み聞かせはまとまった時間とって行っているが、後にも述べるように、その前後の時間に子どもたちと自由遊びの中でかかわることもある。絵本はクラスの本棚にあるものを読むことも、筆者が持参したものを読むこともあり、何を読むかは子どもたちの要望を受け止めながら、こちらからも提案して、その都度決めていった。読み聞かせの際には、クラス担任の先生が全体を見守っており、事後に振り返って話し合ったことは、保育理解の助けとなった。ときには園長先生、理事長先生が参加して、読み手を担当されることもあった。こうした体験をもとに、ここでは3つの事例を取り上げる。

事例研究として発表することについては、園からの了解を得ている。子どもたちについて、個人を特定可能な情報は記載していない。なお、本研究は、くらしき作陽大学・作陽短期大学倫理委員会の承認を得ている。

3. 読み聞かせの事例

以下、筆者が訪問した際の読み聞かせについて、3つの事例を挙げる。事例記述は囲みで示す。筆者の言葉を〈〉で、子どもたちなど他の人の言葉を「」で示す。また、囲み内で筆者を示す際には、一人称「私」を用いる。

事例1 初めての訪問

4月、5歳児クラスの子どもたちと初めて出会う日。子どもたちが園でどんなふう遊び、生活しているのか、私も少し一緒に過ごして感じてみようと思った。5歳児の子どもたちは裏の畑に水やりに行くところだった。園庭のあちこちに花が咲いている。とくに、みんなで裏庭に行く通り道は、たんぽぽの花でいっぱいだった。もう真っ白な綿毛になっているものもたくさんあって、子どもたちはふーっと思いきり息を吹きかけたり、茎をちぎって振ったりして、そうすると綿毛はぱつと広がり、飛んでいく。こんなふう心ゆくまで花と戯れることができるのは、なんと贅沢な体験かと思えた。きっとこうして飛んでいった綿毛から、来年はまたあちらこちらにたんぽぽが咲くことだろう。

クラスの部屋に帰り、担任の先生が私のことを、「今年、いろんな絵本を読んでくださる先生だよ」と紹介してくれた。子どもたちとあれこれ話し合いながら、部屋にあった『でんきのビリビリ』（作・絵：こしだ ミカ，そうえん社，2015年）を読むことになった。子どもたちは「電気ってどこから来たんだろうね」「東京タワーかなあ」などと言いながら聴いている。読んでいくうちに、屋内にも戸外にも、電気を使ったものがなんと多いことかと改めて感じるが、子どもたちもびっくりしたようだった。

その後の訪問時、担任の先生と話し合っていると、あの後家に帰ってから、家のどこに電気が使われているか、保護者と一緒に確認したという子もいたという。担任と園外散歩に出たときにも、電柱や電線をあちこちに見つけて知らせてくれたとのことだった。

読み聞かせは一方的なかかわりではなく、相互的な関係性に基づくものだとして述べてきた。筆者がこの園で絵本を読むにあたって、初対面の「先生」がやってきていきなり絵本を読み始めるより

は、子どもたちと親しくかかわる中で、絵本をともに体験する方がよいように思われた。相互的な関係性の観点からは、日常の保育と切り離されたところで絵本体験が一方向的に与えられるのではなく、安心できる信頼関係に、絵本が豊かさを加えていくと捉える方が自然だと考えられる。

今回読んだ絵本は、絵の力強さが圧倒的な印象を与えるものだったが、それと同時に、日常のあらゆるところで電気が使われていること、日々意識することもなく使っている電気がどこから来ているかなど、さまざまに考えさせられるものだった。その感動や、そこから生まれた好奇心や興味・関心を、子どもたちは絵本を読んでいるそのときばかりでなく、家庭に帰ってからも、また園生活の中でも、思い返し、新しい発見につなげ、クラスの中で共有している。大人ならそのときだけの体験にしまいそうなことであっても、子どもたちは大人が思う以上に、絵本に触発された心の動きを生かしていく。そうした心の動きは、子どもの関心を受け止める家庭や、生活のさまざまな場で子どもたちの心の動きに気づいている保育者によって支えられていることに気づかされた。

事例2 たんぽぽの絵本

7月の終わり、園に持っていく本を選びながら、何気なく『たんぽぽ』（作・絵：平山和子、福音館書店、1976年）を手を取った。この夏の最中に、たんぽぽの絵本を読むのは少々季節外れではあったが、子どもたちも春にはあれだけいっぱいたんぽぽに触れたのだから、きっと覚えているだろうと思えた。

園を訪れて子どもたちと話し合いながら、『たんぽぽ』の絵本も取り出し、〈保育園に、いっぱい咲いてたね……〉などと話しながら読んでいった。絵本の中でも、石垣に咲くたんぽぽや、240もの花びらがあることなど、子どもたちは興味深く見てくれた。子どもたちも春先にたんぽぽと一緒に見たことを覚えていてくれて、みんなで綿毛を飛ばしたねと話し合った。〈きっと来年の春には、もっともってたんぽぽが咲くよね。そのころみんなは一年生だね……〉と私も言った。

今日は園長先生も絵本の時間に来られていて、『しろいうさぎとくろいうさぎ』（作・絵：ガース・ウィリアムズ／訳：まつおか きょうこ、福音館書店、1965年）を読んでくれた。読むといっても、読み聞かせというよりは、子どもたちに絵を見せて、「うさぎさんがどうしているかみんなで話してみよう」という形だったので、子どもたちは読み取ったことを口々に声に出していた。「あ、たんぽぽ!」「わたげもある!」と言う声に、園長先生は「さっきの絵本のお花とおんなじだね」と応じる。くろいうさぎが悲しげな顔をしているページでは、「しょんぼりしてる」「しろいうさぎが遊ばないって言ったからかな」などと話し合っていた。再会したときには、「しろいうさぎと会えた!」「心配だったよって言うてる」「しろいうさぎが大丈夫だよって言うてる」「会えてよかった」、最後には、「結婚式!」「花をつけてる」「めっちゃつけてるし」「仲間と一緒に遊ぼうって言うてる」など、読み取ったことや思いを共有していた。

たんぽぽの絵本は春の季節にふさわしいものであるが、同時にめぐり来る一年や、たんぽぽのライフサイクルも描かれている。そうして、読み手である筆者と子どもたちが初めて出会った日の思い出ともつながっている。たんぽぽと言えば春の季節と決まっているのではなく、科学的知識においても、また筆者と子どもたちの関係性という点からも、さまざまなものにつながっていると考えられる。思い出を振り返りながら読んでいるうち、思い出は保育園の最後の年ももうすぐ後半となり、小学校へと旅立っていく子どもたちの成長やライフサイクルにも及んでいった。

臨床心理学者の河合隼雄は、物語には「つなぐ」働きがあると述べている。事実を並べただけでは物語は成立しない。物語は、事実と事実の間につながりと意味を見出すことによって生まれるものである。そして、物語が語られるときには、語り手と聴き手との関係がつながれる（河合、1993）。子どもたちとの読み聞かせの体験を「つなぐ」働きから考えてみると、一つの絵本を通して、楽しかった思い出や、日常の気づき、未来への思いなどをつなぎながら、筆者と子どもたちとの間に新しい物

語が紡がれているようにも感じられる。

その後で園長先生が取り上げた絵本にもたんぼの花が広がっていた。それは偶然のできごとだったのだが、子どもたちはそうしたつながりを見つけることに敏感で、その発見を分かち合ってくれた。子どもたちは絵をよく見て、自ら能動的にその意味を読み取っている。この場面では読み手が尋ねることによって、子どもたちが自分なりの個性的な「読み」を言葉にしてくれているのだが、日常の読み聞かせの中でも、子どもたちは読み手の声を聴きながら、こうした能動的な想像を心の中で広げているのだろう。

事例3 表現を触発する絵本

8月の終わり、子どもたちと読もうと、『ふしぎなナイフ』（作：中村牧江・林健造／絵：福田隆義、福音館書店、1997年）を持って行った。どの見開きにも一本のナイフが描かれているが、それが「まがる」「われる」「ほどける」……と、リアルな描写のまま常識を超えた変化を遂げていく、まさに不思議な感覚を表した絵本である。読み始めると、子どもたちはナイフが曲がる様子をそれぞれに指や体で表現して楽しみ始めた。そんなことを繰り返しながらページをめくっていくうちに、みんなが一緒になって、体をつなげるようにして、絵本に描かれた一本の不思議なナイフを再現するのが、全員で楽しむ一つの遊びのようになっていった。

そうして午前の保育が終わり、昼食の後にクラスをのぞいてみると、子どもたちは自分からクラスにある絵本を読んでいた。数人で肩を並べて一緒に読んでいる子たちもいて、その姿はこれまでとずいぶん様子が変わったように思われた。

絵本の読み聞かせは、読み手がどう読むか、あるいはどのように絵本体験を「与える」という観点から捉えられることが多い。しかし相互的な関係性の観点からは、絵本に触発されて生まれる子どもたちの表現を、読み手がどう受け止めるかも重要である。事例2でも子どもたちは能動的な解釈を分かち合ってくれたのだが、さらにこの事例3では、子どもたちはその解釈を、身体表現で示してくれた。絵本体験は、言葉ばかりでなく、言葉を超えた表現によっても示される。一本のナイフから広がる超現実的なイメージを、子どもたちが瞬時に共有して、自分たちの表現へと発展させていける力には驚かされた。それも、強いられてではなく、表現する楽しみ、心がつながる嬉しさに支えられた、自発的な行為であることが印象的であった。

大人は『ふしぎなナイフ』をこんなふうには読まないだろう。それに対して子どもたちは、この絵本の1ページ、1ページにどんな意味があって、どんなふう楽しめるか、身をもって伝えてくれたように思う。ある意味では、筆者が「読み聞かせ」と言うよりも、子どもたちの方がこの絵本を、彼ら自身の創造的なやり方で読み聞かせてくれたように思う。

4. 考察

これまで半年ばかりをかけて、数回の読み聞かせを子どもたちと体験するだけでも、改めて絵本というものの奥の深さと、子どもたちの感性のすばらしさに触れることができた。絵本はそれぞれに一つの世界をもっているが、それが別の絵本とも、日常の園生活・家庭生活、子どもを取り巻く環境や自然ともつながっている。こうした絵本のもつ多様な側面や、その世界の広がりを感じることができた。

担任の保育者へのインタビューからは、この間に子どもたちの姿にも変化が見られたことがうかがえた。「絵本を読み始めると、絵本と子どもたちの間にお話の世界が生まれるようです。そこに子どもたちの思いがどんどん入って行って、その世界が広がっていく感じがします。そうして読んだ本は、何回読んでも飽きないようで、これまであまり興味がなかった子も引き込まれるようになってきたし、子どもたちが絵本を見る姿が変わってきたようです」。

読み手である筆者にとっても、子どもたちと充実した体験を重ねていくうちに、今度はどんな絵本を読もうか、子どもたちは絵本をどう受け取って表現してくれるかなどと、次の機会への期待が一層深まるようになった。子どもたちとの親しさが増す中で、子どもたちの絵本体験も、読み手の絵本体験も、ともに深められていったように思う。その関係性は、筆者と子どもたちだけのものではなかった。担任の先生が温かく見守っておられたこと、そして園長先生、理事長先生も同じ時をともにしてくれたことが、さらに読み聞かせの世界を豊かにしているように思う。

絵本を単体で、他と切り離された一つの作品として分析することにも可能だが、そればかりでなく、人と人とのつながりの中で生かされるものと捉えることによって、保育にとっての意義をさまざまに見出すことができると考えられる。今回はいくつかの例を取り上げたのみであるが、子どもたちとの絵本体験を重ねる中で、また新たな発見が与えられることと思う。

文献

河合隼雄（1993）『物語と心理療法』岩波書店。

倉橋惣三（1936）「話し手と聴き手」森上史朗（編）『倉橋惣三選集第五巻』、フレーベル館、1996、pp.430-432.

西隆太郎（2018）『子どもと出会う保育学—思想と実践の融合をめざして』ミネルヴァ書房。

謝辞

読み聞かせの実践と事例研究に協力いただいた、本荘保育園の子どもたちと先生方に感謝いたします。

栄養士養成課程における 現代医学教育博物館学外解剖生理学実習の現状 — 管理栄養士養成課程との比較を中心に —

Current Status of Extramural Anatomy and Physiology Practice in the Dietitian Training Courses at the Kawasaki Medical School Medical Museum
— Focusing on Comparison with Registered Dietitian Training Course —

大塚 舞奈*・富山 恭行**
Maina OHTSUKA・Yasuyuki TOMIYAMA

要 旨

本研究は、アンケート調査を用いて現代医学教育博物館における解剖生理学実習の現状と動物解剖の代替実習としての可能性について検討するとともに、栄養士養成課程と管理栄養士養成課程で行った調査の比較を実施した。その結果、栄養士養成課程で医療従事者としての自覚が芽生えたと回答した学生は81.6%であり、学習意欲や意識の向上がみられた。動物解剖を経験したくないと回答した学生は84.2%であり、今回の実習が動物解剖の代替実習となったと回答した学生は81.6%であった。さらに、両養成課程の比較では、ほぼすべての項目で有意な差はなく、同等の教育効果があることが示唆された。以上のことから、今回の実習は栄養士に必要とされる人体への理解や学修意欲の向上に有用であり、医療従事者としての自覚を促す効果を明らかにした。また、解剖への拒否反応が強い現状と栄養士に求められる解剖学を考慮すると、博物館利用による学外実習が動物解剖の代替教育となる可能性が示唆された。

Abstract

This study used a questionnaire survey to understand the current state of anatomy and physiology practicums at the Kawasaki Medical School Medical Museum and examine their potential as an alternative to animal anatomy training. The results of students in dietitian training courses and those in registered dietitian training courses were also compared. Consequently, 81.6% of the students in the dietitian training course reported that the practicum fostered a sense of awareness as medical professionals, indicating increased motivation and learning awareness. Additionally, 84.2% of the students responded they did not want to experience animal anatomy, and 81.6% of the students responded that this practicum was an alternative training for animal anatomy. Furthermore, no significant differences were found between the two training courses for almost all questions, suggesting that the educational effectiveness of both courses was comparable. Accordingly, this training helped improve the understanding of the human body and motivation to learn, which is required of dietitians, and promote awareness among medical professionals. Additionally, given the strong rejection of animal anatomy, this training may serve as an alternative to animal anatomy.

* くらしき作陽大学食文化学部食マネジメント学科 *The Faculty of Food Culture, The Department of Food Management, Kurashiki Sakuyo University*

** くらしき作陽大学健康スポーツ学部 *The Faculty of Health and Sports Education, Kurashiki Sakuyo University*

【緒言】

本学の管理栄養士養成課程と栄養士養成課程で学ぶ学生の約8割は文系の出身者が占め、高校時代に化学や生物学などの基礎学力が不十分な状態で入学してくる学生も多い。また、予防医学などに携わる医療従事者としての側面を持つ管理栄養士や栄養士という職業に対する認識のミスマッチから、入学前に抱いていた学生生活や学修内容とのギャップに苦しむ学生もいる。特に栄養士課程では、医療系科目自体が少なく、医療従事者としての自覚はさらに希薄である傾向がある。そのため、解剖生理学などの医療系科目に苦手意識を持つ学生も少なからず存在するのが実情である。解剖生理学を学ぶ意義とは、からだの正常な構造（かたち：解剖学）と機能（はたらき：生理学）の面白さや奥深さを通して、何が異常なのか（病態生理）を理解できる将来のヘルスプロフェッショナルを育成することにある。また、栄養士の資質向上と質の均一化を図るとともに、各養成施設の教育に資することを目的として実施される「栄養士実力認定試験」¹⁾においても、解剖生理学及びその関連科目は多数出題される必須科目である。特に解剖生理学実習では、座学とは異なるアプローチで人体のしくみを学ぶ機会や実体験が極めて重要であり、学生の好奇心や知的探求心を引き出すための創意工夫が求められる。解剖生理学教育においては、医学教育ではアクティブラーニング²⁾、看護師教育ではチーム基盤型学習法（TBL）³⁾の教育効果が報告されているが、栄養士・管理栄養士養成施設においては教育効果や質向上に向けた十分な議論や報告がなされていないのが現状である。

本学では2022年以降、解剖生理学実習ではマウスやラットなどの動物解剖は行っておらず、後述する現代医学教育博物館における学外実習を主な代替教育と位置付けている。2018年の川畑の報告⁴⁾によれば、栄養士養成施設のシラバスより動物解剖の実施率を調査した結果、動物解剖を「実施している」が33%、「実施していない」が45%、「非公開」が2%であった。管理栄養士養成施設では、「実施している」が76%、「実施していない」が12%、「非公開」が12%であり、栄養士養成施設の方が動物解剖の実施率が大幅に低い結果であった。一方、2023年の廣瀬らの報告⁵⁾によれば、管理栄養士養成施設で動物解剖の実施がシラバスに記載されていたのは69大学（47.6%）であり、人体解剖見学がシラバスに記載されているのは3大学（2.1%）、ご遺体のDVD視聴は1大学（0.7%）であったが、本学のように学外施設における実習が記載されている大学の報告はない。同様の調査⁶⁾では、看護系大学で動物解剖がシラバスに記載されていたのは2大学（0.8%）のみであることと比較すると、栄養士・管理栄養士養成施設の約半数で行われている動物解剖の実施率が極めて突出していることが分かる。人体解剖見学により正常解剖を教育できる機関は、大学の医学部または歯学部のみと法律上定められており⁷⁾、多くの管理栄養士養成施設では人体解剖見学の代替教育として動物解剖の学修効果が高いと認識されていると思われる。しかしながら、動物解剖や動物実験を行う上での基本原則は3Rsである。3Rsとは、Reduction（節減）、Replacement（代替）、Refinement（洗練）の頭文字を意味する。1959年にRussellとBurchが提唱し、1999年の第3回国際代替法会議でボロニア宣言として採択された動物解剖や動物実験を行う上での国際的な指針であり基本原則である。したがって動物倫理の観点からも、時代の変遷とともに栄養士・管理栄養士養成課程における解剖生理学実習のあり方も考え直す必要性に迫られている。

川崎医科大学⁸⁾は、創設者川崎祐宣先生が1938年に岡山市内に設立された外科昭和医院・川崎病院を母体として、医療を支える良医育成への限らない使命感をもって、1970年に戦後初の私立医科大学として創設された。現代医学教育博物館⁹⁾は「故に実物標本や動く模型を中心とした、視聴覚に訴える展示を行う」との川崎祐宣先生の意向と理念に基づき、川崎医科大学創立10周年記念事業として1980年に開館した国内唯一の医学教育博物館である。世界的にも稀な施設である現代医学教育博物館の2階は、別名「健康教育博物館」と呼ばれており、広く一般に公開されている。その展示内容は基礎医学（体のしくみ）から始まり、予防医学（病気の予防）、現代病（いろいろな病気）、川崎学園の取り組み（最新の医療）の4つの領域に分かれており、パネル・模型・標本などを用いてわかりやすく解説されている。また、博物館職員により製作された展示模型や装置も多数設置されており、見学者が自由に操作できるように工夫されている。3階・4階の展示室は医療関係者にのみ公開されて

いるフロアで、約1,800点の病理肉眼標本を中心に展示されており、より専門的な内容となっている。川崎医科大学や附属病院の敷地内にある現代医学教育博物館は、本学の最寄り駅から電車で徒歩で約30分と比較的アクセスが容易な立地条件にある。

本学では解剖生理学実習における動物解剖の代替教育として、また学生の好奇心や知的探求心を引き出すための創意工夫の一環として、2023年度から川崎医科大学現代医学教育博物館における学外実習を新たに導入した。導入1年目に管理栄養士養成課程で学ぶ学生の認識や心境の変化を明らかにするために行ったアンケート調査¹⁰⁾では、学外実習後に医療従事者としての自覚が芽生えたと回答とした学生は97%であり、一定の成果が得られたことを報告した。導入2年目の管理栄養士養成課程で学ぶ学生への動物解剖の代替実習としての可能性について行ったアンケート調査¹¹⁾では、学外実習が動物解剖の代替実習となったと感じた学生は78%であり、代替実習としての有用性を実感した学生が大多数を占めた。一方、栄養士養成課程で学ぶ学生に対してのアンケート調査の実施はなく、栄養士養成課程と管理栄養士養成課程での動物解剖に対して学生が抱いている印象やこれまでの経験などの違いは明らかになっていない。

今回我々は、栄養士養成課程での導入2年目を迎えた現代医学教育博物館における学外解剖生理学実習の現状を把握するとともに、管理栄養士養成課程との間で認識や心境の変化に違いがあるのかを明らかにするためのアンケート調査を行った。

【方法】

2024年度後期に解剖生理学実習を履修した栄養士養成課程で学ぶ学生（2年生）のうち、現代医学教育博物館における学外実習に参加した38名を対象とし、学外実習終了後に無記名式のアンケート調査を行った。学外実習のスケジュールは、午前150分の実習を2日間に分けて実施した。1日目は2階フロアの健康教育博物館において、予防医学や最新医療など豊富な展示内容を通してワークシートを記入しながら、各自、パネル・模型・標本などに触れて学修する時間とした。2日目は医療関係者のみに公開されている4階展示室において、主に正常な病理肉眼標本の観察とスケッチを行った。スケッチ終了後は残りの時間で疾患に関連した病理肉眼標本を観察し、正常な臓器との肉眼的相違を学修する時間とした。本研究は本学の倫理審査委員会の承認を得て行った。

比較対象である管理栄養士養成課程のアンケート調査は、同年前期に解剖生理学実習を履修した管理栄養士養成課程で学ぶ学生（2年生）のうち、現代医学教育博物館における学外実習に参加した73名を対象として実施したものである¹¹⁾。

【統計解析】

栄養士養成課程と管理栄養士養成課程のアンケート調査の比較は、GraphPad Prism10を使用し、カイ二乗検定を実施した。P<0.05を有意差ありとした。

【結果】

1. 学外実習の評価

入学前に栄養士が医療従事者であると認識していた学生は68.4%、認識していなかった学生は31.6%（図1）であった。一方、学外実習後に医療従事者としての自覚が芽生えたと回答した学生は81.6%（図2）であり、学外実習を経て意識が向上した傾向がみられた。学外実習の内容とタイムスケジュールについては好意的な意見が大半を占め、適切であると答えた学生は76.3%であった。一方で適切でないと答えた学生は5.3%、どちらでもないと答えた学生は18.4%（図3）であり、学外実習を行った後に午後から大学に帰学して授業を受けることに負担を感じると回答した学生も存在した。学外実習の日数については、現行の2日間が適切であると答えた学生は73.7%であり、少ない（3日間は必要）と回答した学生は23.7%、多い（1日のみで十分）と回答した学生は2.6%（図4）であった。少ないと回答した学生の中には「まだ、見られていないものがあつたため」「パネルなど詳しく見たいため」

といった、実習への意欲が高い意見も散見された。今後履修予定の後輩に推奨したいと回答した学生は89.5%であった。一方、推奨しないと回答した学生が2.6%、どちらでもないと回答した学生は7.9% (図5) であった。

2. 動物解剖の実態調査

入学前に生きたマウスやラットの動物解剖の経験がないと回答した学生が100% (図6) であった。マウスやラット以外の動物解剖 (イカ、豚) については、経験があると回答した学生が10.5% (図7) であった。大学の解剖生理学実習でマウスやラットを用いた動物解剖を経験したかったと回答した学生は15.8%、動物解剖は経験したくないと回答した学生は84.2% (図8) であった。前者の理由としては、「なかなかできる経験ではないため、実施してみたかった」、「生きている状態のマウスやラットからも学べることはあると思ったため」などの意見があった。一方で後者の理由としては、「同じ生き物なのに、人間の個人的な目的によって生命が絶たれるのは可哀想だから」、「怖いから」といった、主として個人的な心情や感情論に基づく理由が多く挙げられた。また、動物実験の国際原則である3Rs (Replacement: 動物を用いない代替法への置換)、(Reduction: 動物数の削減)、(Refinement: 動物に対する苦痛軽減) を聞いたことがあると回答した学生は5.3%、聞いたことがないと回答した学生は94.7% (図9) であった。3Rsをふまえて、動物倫理の観点から動物解剖実習に正当性があると思うと回答した学生は44.7%、思わないと回答した学生は55.3% (図10) であった。前者の理由としては、「動物解剖のお陰で医療の進歩があると思うため、正当性はあると思う」、「これからの時代に必要だと思ったから」といった意見があった。一方で後者の理由としては、「苦痛は軽減されないから」、「動物数の軽減と言っても解剖して死なせていると同じと思った」といった意見が挙げられた。

3. 動物解剖の代替実習としての可能性

現代医学教育博物館における学外実習は動物解剖の代替実習となったと感じたと回答した学生は81.6%、感じなかったと回答した学生は18.4% (図11) であった。前者の理由としては、「実際の人体の臓器を見て、他人事ではないし栄養学について関連するので実際見ることで学ぶことができたから」、「解剖実習以上にとても色々な症例が合ったので勉強になった」、「実際に解剖しなくても標本で確認することができたから」など、動物解剖の代替実習としての意義を感じた学生が多数を占めた。一方で後者の理由としては、「動物解剖でしか得られない学びがあると思う」、「人体の解剖がメインで動物の解剖をしたかったから」といった意見があった。また、医学部や歯学部で行われている人体解剖を見学したいと回答した学生は26.3%、見学したくないと回答した学生は73.7% (図12) であった。前者の理由としては、「なかなかできない体験ではあるから、見てみたい」、「実際に見る方が学ぶことができるから」といった意見があった。一方で後者の理由としては、「人体解剖はみたくないから」、「抵抗があるため」、「自分には直視できないから」といった意見が挙げられた。

4. 管理栄養士養成課程と栄養士養成課程で学ぶ学生へのアンケート調査の比較

管理栄養士養成課程と栄養士養成課程で学ぶ学生のアンケート調査を比較した結果、動物実験の国際原則である3Rs (Replacement: 動物を用いない代替法への置換)、(Reduction: 動物数の削減)、(Refinement: 動物に対する苦痛軽減) を聞いたことがあると回答した学生は、管理栄養士養成課程で20.5%、栄養士養成課程で5.3%であり、栄養士養成課程で学ぶ学生で有意に低い結果 ($P=0.03$) (表1) であった。また、動物解剖の代替実習として、医学部や歯学部で行われている人体解剖を見学したいと回答した学生は、管理栄養士養成課程で44%、栄養士養成課程で26.3%と、栄養士養成課程で学ぶ学生で低い傾向 ($P=0.07$) にあった。その他の項目では、両養成課程の間で有意な差は認められなかった。

【考察】

今回、栄養士養成課程における現代医学教育博物館学外解剖生理学実習の現状を検証するため、管理栄養士養成課程で実施したアンケート^{10,11)}を用いて、同様のアンケート調査を実施した。動物解剖の是非については、実際に他大学において、動物解剖の廃止を求める相談がJVA（NPO法人 動物実験の廃止を求める会）に寄せられる事例¹²⁾も発生しており、大学生の精神的負担の観点からも、動物解剖と同等の教育効果が期待される代替実習を確立することが求められている。薬学教育の現場でも、3Rsの理念から模型やシミュレーターを用いた代替や新型コロナウイルス感染症拡大下での感染予防対策の教育方法の一環で、タブレット端末を用いたバーチャルな解剖の併用¹³⁾が実施されており、解剖学への苦手意識が減少する¹⁴⁾という効果も報告されている。また、人体解剖学の立体的な理解の促進のため、粘土造形を用いた教育方法の事例¹⁵⁾もある。理科中等教育における解剖実験¹⁶⁾では、3Rsに基づき、食品として販売される魚（アジ）の解剖実験において、高い理解度が得られたと報告されている。

動物解剖や動物実験を行う上での基本原則である3Rsのうち、今回の学外実習ではReplacement（代替）の観点から、パネル・模型・病理学的標本を活用する教育方法を選択した。入学前に栄養士は医療従事者であるという認識があったと回答した学生は68.4%であったが、学外実習後に医療従事者の一員である栄養士という職業への自覚が芽生えたと回答した学生が81.6%であったことから、職業への理解や動機付けに有用である可能性が示唆された。

今回の調査から、動物解剖に強い抵抗や拒否反応を抱く学生が一定数存在することが明らかになった。鳩貝¹⁷⁾、佐伯ら^{18,19)}の報告によれば、初等・中等教育における動物解剖の実施率が減少傾向にあることが示されている。今回の調査でも、入学前に生きたマウスやラットの動物解剖の経験がないと回答した学生が100%と、この研究報告を裏付ける結果となり、解剖経験が乏しい学生にとって恐怖心を助長する一因になっている可能性がある。一方、今回の学外実習では実物の臓器や病理標本を目にする機会も多かったが、学生の反応は至って冷静であった。しかし、生きたマウスやラットを用いた動物解剖をしたかかという問いには、84.2%が「いいえ」と回答しており、動物解剖における拒否反応や恐怖心は、自らの手で動物の生命を犠牲する行為への罪悪感からくるものと考えられる。

2021年の坂本ら²⁰⁾の調査によると、栄養士養成校の学生が興味のある器官系の上位3項目は、消化器系26.2%、循環器系19.7%、神経系16.4%となっており、消化器系の中でも3つの構成要因（消化器37.5%、大腸31.3%、小腸31.3%）に関心が集まっている。しかしながら、教育効果の向上のために立体的な構造を捉えるための3D教育媒体の活用に関する報告²¹⁾でも示されている通り、教科書の2次元ベースで人体の立体構造を理解することは困難である。また、佐伯ら²²⁾の中学生を対象にしたイカの解剖実験とプラスチック標本の観察は十分な学術的価値を有しており、解剖学実習の教育効果を上げる²³⁾との報告もある。このことから、今回我々が導入した学外実習は、教育効果の向上ならびに動物解剖の代替教育として有用な学修方法と考えられる。

動物実験の国際原則である3Rsを聞いたことがあるかという問いに対する管理栄養士養成課程のアンケート調査との比較では、栄養士養成課程で学ぶ学生の方が有意に認識率が低い結果であった。さらに、動物解剖の代替実習として、医学部や歯学部で行われている人体解剖を見学したくないと回答した学生が、栄養士養成課程で多い傾向にあり、解剖に対する拒否反応や恐怖心が強いことがわかる。今回の調査では、3Rsの理解度までは図れていないが、養成課程によってカリキュラムが異なることから、環境的な要因も加わっている可能性がある。その他の項目では有意な差はないことから、3Rsの認知度や解剖への恐怖心に関わらず、両課程ともに医療従事者としての意識や学外実習の効果は同等であることが伺える。しかしながら、3Rsへの理解が十分でない学生にとって、「3Rsをふまえて、動物倫理の観点から動物解剖実習に正当性があると思うか」「学外実習は、動物解剖の代替実習になったか」への回答には、バイアスがかかっている可能性も考慮する必要がある。栄養士にとって解剖生理学での動物解剖の必要性は、あくまでも人体解剖見学の代替教育としての動物解剖であり、実際にメスを用いる事や自らの手で動物の生命を犠牲する行為ではなく、消化器系の働きや人体の構造を理

解することにある。このことから、コ・メディカルである栄養士にとっては、現代医学教育博物館における実習は満足度が高く、効果的な代替実習になったと考えられる。そして、後輩に推奨したいと答えた学生が大半であり、学修意欲を高める実習であることに疑いの余地はない。

この調査の強みは、本学には栄養士養成課程と管理栄養士養成課程の両方が存在するため、同内容の学外実習を実施することが可能な環境であることや、2023年から蓄積されたデータにより、対象者バイアスを軽減することができることにある。一方で、本調査の限界としては以下の点が挙げられる。まずアンケートの質問項目については、専門家に検討を依頼しておらず、妥当性と信頼性^{24,25)}の確認が十分であるとは言えない。また、アンケート調査による検証のみで、動物解剖と現代医学教育博物館における学外実習との比較検討を行っていない。真に現代医学教育博物館における学外実習が動物解剖の代替実習として適切かどうかは、解剖の有無で群分けを行い、学びの理解度や医療従事者としての自覚についての比較と、さらに管理栄養士養成課程と栄養士養成課程の比較による検討が必要となる。そのため、現状では学外実習の有用性や代替実習としての可能性を証明できるだけの十分な根拠が得られているとは言えない。パネル・模型・病理肉眼標本での学修が動物解剖の代替実習となり得るかについては、さらなる追加検証を行う必要がある。

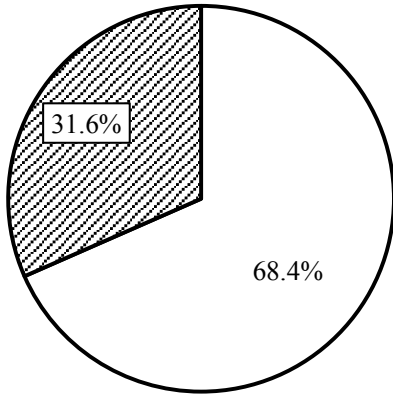
【結論】

結論として、現代医学教育博物館における学外実習は、栄養士に必要とされる人体への理解や学修意欲の向上に有用であり、医療従事者としての自覚を促す効果が明らかとなった。また、栄養士養成課程と管理栄養士養成課程で同等の教育効果があることも示され、動物解剖への拒否反応が根強い現状を鑑みて、今回の学外実習が動物解剖の代替教育となる可能性が示唆された。

【参考文献】

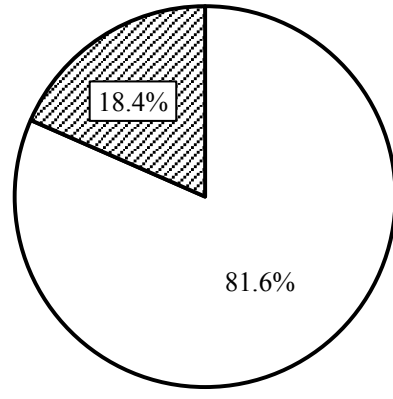
- 1) 実力認定試験について. https://www.eiyo.or.jp/ability_test.html
- 2) 一篠裕之, 中村友也, 竹内勇一, 他 (2016) 統合型カリキュラムにおける能動的学修: 解剖学実習を活用した展開. 医学教育47: 343-351.
- 3) 大久保暢子, 安田みなみ (2018) 看護系大学で教授する形態機能学科目のコンテンツの紹介 聖路加国際大学看護学部の例. 形態・機能17: 3-12.
- 4) 川畑龍史 (2018) 栄養士養成施設における動物解剖の取り組みとその意義. 名古屋文理大学紀要 18: 91-102.
- 5) 廣瀬美和, 石田陽子, 齋藤慎二 (2023) 管理栄養士養成施設における解剖生理学教育の現状: 文献およびシラバスによる調査. 形態・機能21: 40-47.
- 6) 向井加奈恵, 山口豪, 大島千佳, 他 (2017) 看護系大学における解剖生理学教育の実態調査. 形態・機能16: 8-18.
- 7) 法律 (1983) 医学及び歯学の教育のための献体に関する法律 (昭和五十八年法律第五十六号). <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=358AC1000000056>
- 8) 川崎医科大学大学概要. <https://m.kawasaki-m.ac.jp/outline/>
- 9) 川崎医科大学現代医学教育博物館. <https://m.kawasaki-m.ac.jp/mm/html/>
- 10) 川西友紀子, 富山恭行, 小上和香 (2024) 現代医学教育博物館における解剖生理学学外実習の導入と管理栄養士養成課程で期待される教育効果. ぐらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要 教育研究実績報告書57: 33-37.
- 11) 川西友紀子, 富山恭行, 栗井咲妃, 他 (2024) 現代医学教育博物館における学外解剖生理学実習の現状と動物解剖の代替実習としての可能性. ぐらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要57: 95-102.
- 12) NPO法人 動物実験の廃止を求める会 (2023) 女子栄養大学・短期大学, ラットを太らせ解剖する実習を廃止. <https://www.java-animal.org/topics/2023/09/15/12338/>

- 13) 西崎有利子, 吉田林, 五十鈴川知美, 他 (2023) タブレット端末による解剖動画の視聴を併用した生物系解剖実習の実践報告. 薬学教育7.
- 14) 糸数昌史, 久保晃, 谷口敬道, 小阪淳 (2016) バーチャル教材を用いた解剖学演習後の学生の解剖学への興味と苦手意識の変化. 理学療法科学31: 715-717.
- 15) 阿久津裕彦, 熊崎敏真 (2024) 人体解剖学の立体的な理解を促進する粘土造型を用いた教育方法の開発 一膝関節とその周囲構造に着目して一. 大学美術教育学会 美術教育学研究56: 1-8.
- 16) 野崎真史, 片山豪 (2017) 理科中等教育における解剖実験の課題と意義. 日本科学教育学会研究会研究報告32. 189-194.
- 17) 鳩貝太郎 (2008) 生物教育における生命尊重についての指導官と指導法に関する調査研究. 平成17~19年度科学研究費補助金, 基盤研究(B), 研究成果報告書.
- 18) 佐伯英人 (2007) 小・中・高等学校の授業で解剖をした経験 一山口大学教育学部学校教員養成課程の学生を対象として一. 南予生物15: 31-38.
- 19) 佐伯英人, 沖野公祐 (2014) 中学校理科における解剖実習の形態と第2学年「動物の仲間」における解剖実習. 理科教育学研究54: 347-356.
- 20) 坂本昇, 宮宗秀伸, 小宮山政敏, 他 (2021) パラメディカル学生にとって特に興味関心の深い人体解剖学的構造の評価および多領域間における興味関心の違いに関する比較検討~解剖見学実習の学習効率向上を目指して~. 形態・機能20: 19-32.
- 21) 治京玉記 (2020) 3D教育媒体を用いた栄養士養成課程における教育効果の向上に関する研究. 教育情報研究35: 23-30.
- 22) 佐伯英人, 水野晃秀, 松永武 (2023) 「解剖実習」と「プラスティネーション標本の観察」に関する一考察 一中学校理科の第2学年「動物の仲間」において一. 理科教育学研究63: 563-571.
- 23) 齋藤基一郎 (2009) 医療系大学の新しい人体解剖学教育と実習 一プラスティネーション人体標本の導入一. 植草学園大学研究紀要1: 13-21.
- 24) 操華子 (2014) 5. 質問紙調査: 質のよい「ものさし」作成のための注意点. 日本環境感染学会誌29: 143-154.
- 25) 芳賀繁 (2023) 質問紙調査入門 一医療安全研究に役立つTips集一. 医療の質・安全学会誌18: 36-41.



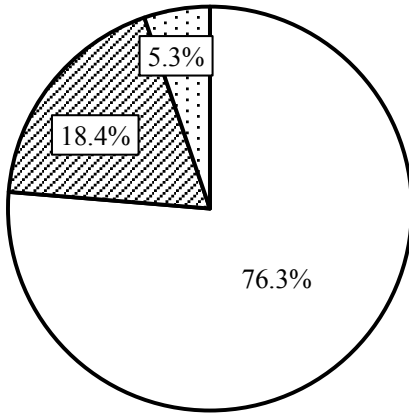
□ 認識はあった
 ■ 認識はなかった

図1 入学前に、栄養士は医療従事者であるという認識はあったか



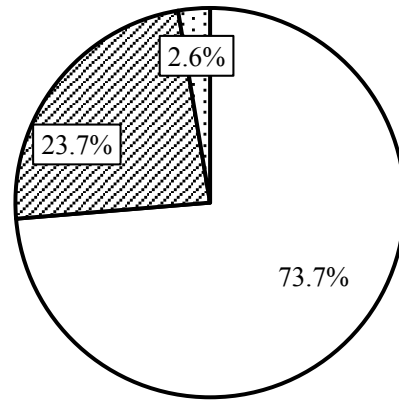
□ 芽生えた
 ■ 芽生えなかった

図2 学外実習を経て、医療従事者の一員である栄養士という職業への自覚が芽生えたか



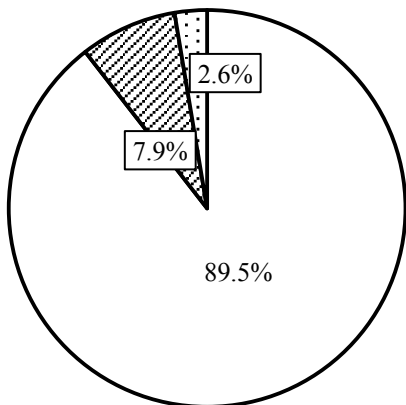
□ はい
 ■ どちらでもない
 ■ いいえ

図3 内容とタイムスケジュールは適切か



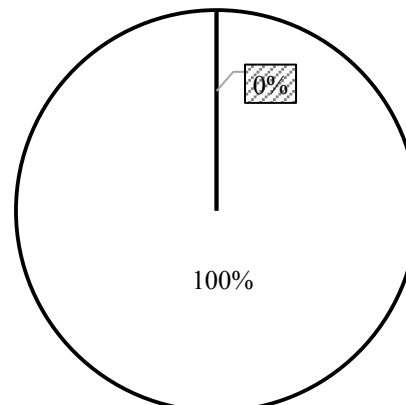
□ 2日間が適切である
 ■ 少ない (3日間は必要)
 ■ 多い (1日のみで十分)

図4 学外実習2日間の日数が適切か



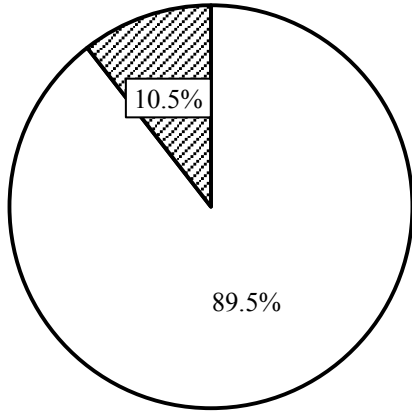
□ 推奨する
 ■ どちらでもない
 ■ 推奨しない

図5 今後、履修予定の後輩に推奨したいか



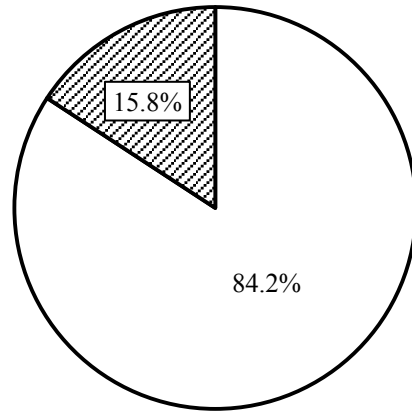
□ ない □ ある

図6 入学前に動物解剖 (生きたマウス、ラット) をしたことがあるか



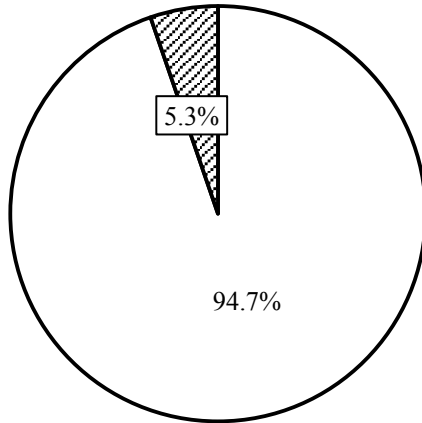
□ ない ■ ある

図7 入学前に動物解剖（マウス、ラット以外の生きた動物）をしたことがあるか



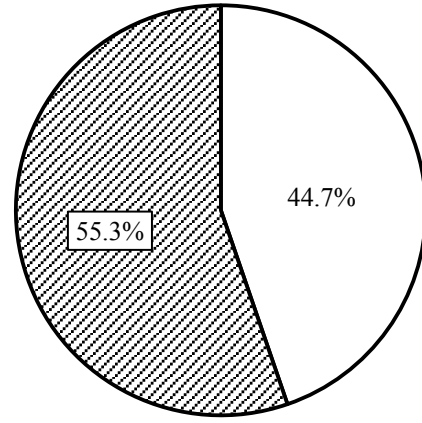
□ いいえ ■ はい

図8 生きたマウスやラットを用いた動物解剖をしたかったか



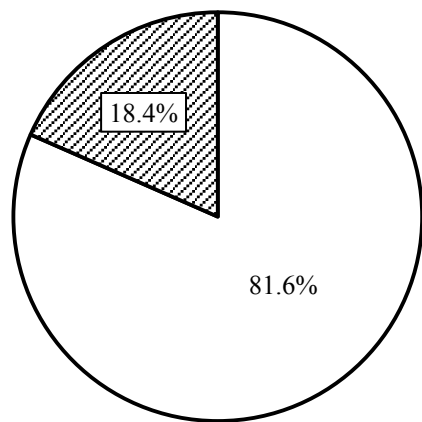
□ ない ■ ある

図9 動物実験の国際原則である3Rsを聞いたことがあるか



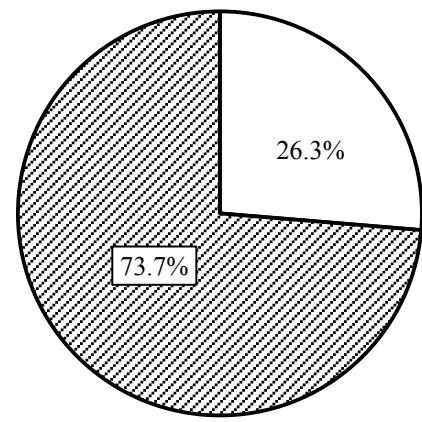
□ 思う ■ 思わない

図10 3Rsをふまえて、動物倫理の観点から動物解剖実習に正当性があると思うか



□ はい ■ いいえ

図11 学外実習は、動物解剖の代替実習になったと感じたか



□ はい ■ いいえ

図12 動物解剖の代替実習として、人体解剖を見学したいか

表 1 管理栄養士養成課程と栄養士養成課程のアンケート調査比較

	全数		管理栄養士養成課程		栄養士養成課程		P値
	n	%	n	%	n	%	
(a) 学外実習 (現代医学教育博物館) について							
学外実習の出席状況	105	94.6%	68	93.2%	37	97.4%	
2日とも出席した							
1日のみ出席した	5	4.5%	4	5.5%	1	2.6%	0.60
2日とも欠席した	1	0.9%	1	1.4%	0	0.0%	
入学前に管理栄養士/栄養士は医療従事者であると いう認識があったか	80	72.1%	54	74.0%	26	68.4%	0.54
認識はなかった	31	27.9%	19	26.0%	12	31.6%	
学外実習を経て医療従事者の一員である管理栄養士 /栄養士という職業への自覚が芽生えたか	98	88.3%	67	91.8%	31	81.6%	0.11
芽生えなかった	13	11.7%	6	8.2%	7	18.4%	
学外実習は2日間が適切か	87	78.4%	59	80.8%	28	73.7%	
2日間が適切である							
少ない (3日間は必要)	19	17.1%	10	13.7%	9	23.7%	0.36
多い (1日のみで十分)	5	4.5%	4	5.5%	1	2.6%	
学外実習の内容とタイムスケジュールは適切か	93	83.8%	64	87.7%	29	76.3%	
はい							
どちらでもない	13	11.7%	6	8.2%	7	18.4%	0.26
いいえ	5	4.5%	3	4.1%	2	5.3%	
学外実習全体の5段階評価 (1が低く、5が高い)	45	40.5%	29	39.7%	16	42.1%	
5							
4	48	43.2%	32	43.8%	16	42.1%	
3	13	11.7%	10	13.7%	3	7.9%	0.52
2	2	1.8%	2	0.0%	0	0.0%	
1	5	4.5%	2	2.7%	3	7.9%	
今後履修予定の後輩に推奨したいか	98	88.3%	64	88%	34	89.5%	
推奨する							
どちらでもない	12	10.8%	9	12%	3	7.9%	0.30
推奨しない	1	0.9%	0	0%	1	2.6%	

管理栄養士養成課程 (n=73)、栄養士養成課程 (n=38)

(b) 動物解剖について	全数		管理栄養士養成課程		栄養士養成課程		P値
	n	%	n	%	n	%	
入学前の動物解剖（生きたマウス・ラット）の経験があるか	1	0.9%	1	1.4%	0	0.0%	0.47
	110	99.1%	72	98.6%	38	100.0%	
入学前に動物解剖（マウス、ラット以外の生きた動物）をしたことがあるか	11	9.9%	7	9.6%	4	10.5%	0.77
	100	90.1%	66	90.4%	34	89.5%	
解剖生理学実習で生きたマウスやラットを用いた動物解剖を経験したか	16	14.4%	10	13.7%	6	15.8%	0.77
	95	85.6%	63	86.3%	32	84.2%	
動物実験の国際原則である3Rsを聞いたことがあるか	17	15.3%	15	20.5%	2	5.3%	0.03
	94	84.7%	58	79.5%	36	94.7%	
3Rsをふまえて、動物倫理の観点から動物解剖実習に正当性があると思うか	55	49.5%	38	52.1%	17	44.7%	0.46
	56	50.5%	35	47.9%	21	55.3%	
学外実習（現代医学教育博物館）は、動物解剖の代替実習になったと感じたか	88	79.3%	57	78.1%	31	81.6%	0.67
	23	20.7%	16	21.9%	7	18.4%	
動物解剖の代替実習として、医学部や歯学部で行われている人体解剖を見学したいか	42	37.8%	32	44%	10	26.3%	0.07
	69	62.2%	41	56%	28	73.7%	

3Rs (Replacement: 動物を用いない代替法への置換)、(Reduction: 動物数の削減)、(Refinement: 動物に対する苦痛軽減)
 管理栄養士養成課程 (n=73)、栄養士養成課程 (n=38)

原料米処理温度の相違による効果的な紅麴の製麴

Effective red mold rice production method : The influence of material raw rice processing temperature

河野 勇人¹・北島 葉子²・古川 愛子²

Isato KONO・Yoko KITAJIMA・Aiko FURUKAWA

要 旨

原料米の蒸煮処理温度の違いによる紅麴の菌体量、酵素活性ならびに機能性について検討した。さらに、原料米として有色米を用いた時の紅麴の機能性について検討した。蒸煮温度では、75℃処理米の紅麴は105℃処理米に比べ菌体量の増加が認められた。また酵素活性も、菌体量の多い75℃処理の紅麴で活性が高くなった。黒米と赤米を用いた紅麴では、75℃で蒸煮処理した原料で製麴すると、精白米と同様の結果が得られた。さらに紅麴の機能性として、抗酸化活性ならびに血栓溶解活性について検討した結果、原料に有色米を用いることで機能性が高まり、さらに原料を75℃で処理すると活性が高くなった。

Abstract

The enzymatic activities and functional properties of red mold rice, along with the numbers of fungal cells, were analyzed based on the temperature at which the rice was steamed. We also examined the functional properties of red mold rice when colored rice was used as raw rice. When polished rice was treated at 75℃, there was an increase in the number of fungal cells and a corresponding increase in enzymatic activity at this temperature, compared to 105℃ processing. When the red mold rice was produced using raw materials of black and red rice steamed at 75℃, the results were comparable to those obtained using polished rice. Furthermore, as functional properties of red mold rice, we examined antioxidant and thrombolytic activities. The findings revealed that the use of colored rice as a raw material contributed to enhancing the functionality of red mold rice, and, moreover, the levels of activity rose in response to treatment of the raw material at 75℃.

1. 緒言

紅麴は澱粉質原料に紅麴菌 (*Monascus*属) を生育させたもので、古くから中国や台湾などで紅酒、紅乳腐、豆腐窯等の食品製造の他に、食品の保存や漢方薬としても用いられてきた。また工業的にも、紅麴菌を利用した天然色素の生産にも用いられてきた。この紅麴は生理活性機能を持つことが近年明らかにされ、その生理活性物質として、血圧調整作用を有するγ-アミノ酪酸¹⁾、コレステロール低下作用を有するモノコリン²⁾、また癌予防や抗菌物質としてのモナスカス色素³⁾等が報告されている。

一方、食生活の欧米化や栄養バランスの偏りによって生活習慣病が増加し、また高齢化社会の進行、医療費の増大等も社会的な問題となっている。食品に含まれる成分が生体調節機能を持ち、疾病予防や老化防止等の働きを持つことから、食品により健康増進、疾病予防を行うことが行われている。生活習慣病のうち、癌、脳卒中、心臓病は日本人の死因の上位を占め、その内脳卒中や心臓病の原因である動脈硬化症の危険因子は、高血圧、高脂血症、糖尿病、肥満である。これらの疾病に対する機能

1 くらしき作陽大学食文化学部食マネジメント学科 Department of Food Management, Faculty of Food Culture, Kurashiki Sakuyo University

2 中国学園大学現代生活学部人間栄養学科 Department of Human Nutrition, Faculty of Modern Life, Chugoku Gakuen University

性を有する紅麴は、生活習慣病の予防等の有効な食品素材といえる。

このように、紅麴は有効な食品素材であるが、紅麴菌は生育が遅く、紅麴を製麴するためには10日から1か月程度の培養期間が必要である。そのために、培養期間中に雑菌に汚染されやすいという問題点がある。その典型事例が、2024年に起きた紅麴事故⁴⁻⁶⁾である。紅麴の培養には清澄な培養環境が必要であるが、その環境が破綻し青かびのような雑菌が混入すると紅麴菌よりも早く増殖し、その結果雑菌が生成する異物が紅麴中に混入する。このような問題を解決するためには、培養中の清澄な環境を守ることが重要であるが、紅麴菌の生育を早める培養条件を見出すことも重要である。

前報⁷⁾において、原料蒸煮処理温度の違いによる製麴の菌体量と酵素活性、麴の硬度との関係について検討した。その結果、精白米を75℃と105℃で蒸煮処理し製麴した黄麴を比較すると、菌体量と酵素活性は75℃処理米の方が多い傾向が認められ、また製麴した麴の硬度と蒸煮温度の関係を検討した結果、蒸煮温度が高くなると蒸煮米ならびに麴の硬度が高くなる傾向がみられたことを報告した。紅麴の製麴には10日から1か月程度の製麴時間を要する。これは、紅麴菌の生育が遅いことに起因する。そこで、原料米の処理温度を75℃処理し紅麴を製麴すると、紅麴菌の生育速度が速まり、製麴時間が短縮されることが期待される。

ここでは、原料米の蒸煮温度を75℃と通常の105℃で処理し、それを用いて製麴した紅麴菌の生育速度、得られた紅麴の酵素活性ならびに機能性について検討した。さらに、原料米として抗酸化活性の機能性が報告されている黒米や赤米の有色米⁸⁾を用い、それを用いて製麴した紅麴の機能性について検討した。

2. 実験方法

(1) 麴原料の前処理

麴原料として、精白米（岡山県産あさひ米）、黒米（岡山県産黒米玄米）、赤米（岡山県産赤米玄米）を用いた。精白米は水道水に1時間30分浸漬、黒米と赤米は水道水に15時間浸漬後、水を切り脱水した。

(2) 種菌の培養

製麴する菌株として、紅麴菌 (*Monascus pilosus*) を用いた。培養は、YPD液体培地で30℃、2日間振とう培養 (100rpm) した。

(3) 麴原料の蒸煮処理

麴原料は、脱水後、1) 105℃・30分処理（オートクレーブ）ならびに 2) 75℃・1時間処理（低温蒸煮装置）した。

(4) 種菌の植菌ならびに培養

蒸煮処理した麴原料に、前培養した菌株を1%容量植菌し、原料とよく混合し、28℃で培養した。菌体量はグルコサミン量139 μ gを麴菌体量1mgとして求めた⁹⁾。

(5) 一般生菌数の測定

原料である精白米、黒米、赤米の、1) 脱水原料、2) 105℃・30分蒸煮後原料、3) 75℃・1時間蒸煮後原料に、各々1gあたり1mlの滅菌水を加えて混合後、一般生菌数測定用培地に植菌し、30℃で2日間培養し、各原料中の生菌数を測定した。

(6) 水分の測定

製麴した各サンプルの水分は、105℃、2時間乾燥後、重量減少量から求めた。

(7) 酵素活性の測定

製麴した麴の酵素活性は、 α アミラーゼ測定キット、酸性カルボキシペプチダーゼ測定キット、糖化力測定キット（キッコーマンバイオケミファ株式会社）を用いて測定した。酵素液の調製は、製麴した麴10gに純水50mlを加え、4℃で一晩浸出した後、ろ過したろ液を酵素液として使用した。

(8) 硬度測定

蒸米、麴の硬度測定は、レオメーターFRTS（㈱イマダ）を用い、マニュアルモードで平型を用い

て測定した。

(9) 抗酸化活性の測定

抗酸化活性の測定は、PAO抗酸化能測定キット（日研ザイル(株)日本老化制御研究所）を用いて測定した。測定用試料の調製は、サンプルを1g採取（湿体）し、それに生理食塩水（0.9%）を10ml添加し、乳鉢で粉碎した。これらのサンプルを、遠心分離（10000rpm, 5分）し、上澄み液を測定用サンプルとした。

(10) 線溶活性の測定

フィブリンプレート法、直接溶解活性、間接溶解活性を測定した。フィブリンプレートは、フィブリノーゲン（シグマ）0.1976gを0.05Mホウ酸生理食塩水Buffer（pH 7.8）49.4mlに溶解した溶液10mlに、牛トロンビン50U/ml生食を0.5ml添加し調製した。前項のサンプル試料を10 μ l、このフィブリンプレートに滴下し、これを37 $^{\circ}$ Cで3時間保温後、溶解窓の大きさ（直径 \times 短径（mm））を測定した。標準物質は、トリプシン（3, 2, 1 mg/ml saline）を用いた。直接溶解活性は、サンプル試料0.1mlに基質液（テストチーム S APL（積水メディカル株式会社）0.556mM）0.9mlを混合し、37 $^{\circ}$ Cで30分反応後、吸光度（405nm）を測定した。間接溶解活性は、サンプル試料50 μ lとGlu-プラスミノゲン（フナコシ, 0.14mg/ml）50 μ lを混合し、37 $^{\circ}$ Cで1時間保温後基質液0.9mlを加え、30分反応後、吸光度（405nm）を測定した。

3. 実験結果および考察

(1) 原料蒸煮処理温度の違いによる製麴の菌体量と酵素活性

精白米を105 $^{\circ}$ Cと75 $^{\circ}$ Cで蒸煮処理し、製麴した経時変化を図1に示した。

図1の結果より、75 $^{\circ}$ Cの低温蒸煮処理した精白米で製麴すると、通常実施されている高温の蒸煮温度で処理した蒸米より、生育が早まる可能性が見出された。

また、製麴中の菌体量変化を測定し、その結果を図2に示した。

また製麴中の水分を測定した結果を表1に示した。蒸米の水分含量が酵素生産において重要であるとされ、蒸米の水分が多いと麴の酵素力価が低くなり、また日本酒では麴成分が多く雑味の多い酒質となりやすい¹⁰。蒸米上の麴菌は蒸米の水分を基に生育し、水分が33%以上では水分が多いほど早く発芽し、菌体外酵素は菌体増殖量に比例して生産されることが知られている¹⁰。105 $^{\circ}$ C・30分処理米と75 $^{\circ}$ C・1時間処理米では、蒸煮直後の水分には差がみられたが、製麴中の水分はほとんど違いがなかった。

しかし図2の結果のように、75 $^{\circ}$ Cの蒸煮温度で処理した蒸米を用いて製麴すると、105 $^{\circ}$ C蒸煮の2倍近い菌体量の増加が認められた。紅麴菌は生育速度が遅いため、通常の製麴には10日から1か月前後の時間が必要とされる。今回の結果を応用すると、紅麴の製麴時間の短縮が図れるものと思われる。

この結果から得られた紅麴（10日間製麴）について、酵素活性を測定した。その結果、酸性カルボキシペプチダーゼは75 $^{\circ}$ C処理の麴が約2.3倍高く、また糖化力、 α グルコシダーゼ活性、グルコアミラーゼ活性は、75 $^{\circ}$ C処理の紅麴が105 $^{\circ}$ C処理の紅麴に比べて、それぞれ約2.5倍、約2.6倍、約2.5倍活性が高くなった。なお α アミラーゼ活性は、違いがなかった。

以上の結果より、製麴した紅麴（10日間製麴）の酵素活性は、菌体量が多い75 $^{\circ}$ C処理米で高い傾向が認められた。この酵素活性については、今回は製麴時間を通常の10日から1か月間に比べて短時間であったが、製麴時間を伸ばすとさらに酵素活性に違いが出ると推測される。

また黒米と赤米を用いて製麴した結果を図3に示した。

105℃ 処理米

75℃ 処理米



1 日目



3 日目



5 日目



8 日目

図1 105℃及び75℃蒸煮処理米での紅麴の製麴経過

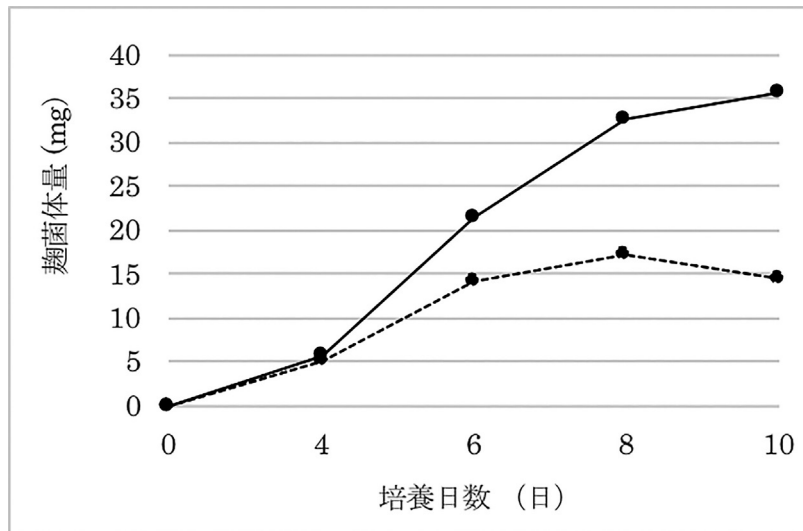


図2 製麴中の麴菌体量の変化

グルコサミン量 $139\mu\text{g}$ を麴菌体量 1mg とした⁹⁾。(破線； 105°C 、実線； 75°C)

表1 製麴中の水分変化

	105°C 30分 蒸煮米	75°C 1時間 蒸煮米
蒸煮直後	26.7 %	24.5 %
紅麴 (28°C 4日間培養)	29.8 %	30.6 %
紅麴 (28°C 6日間培養)	30.4 %	30.5 %
紅麴 (28°C 10日間培養)	27.6 %	27.1 %

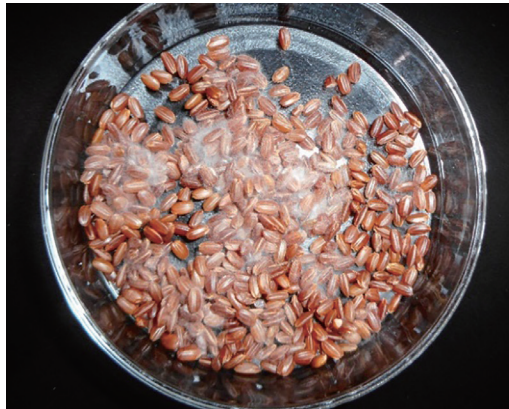
75°C 処理黒米 紅麴



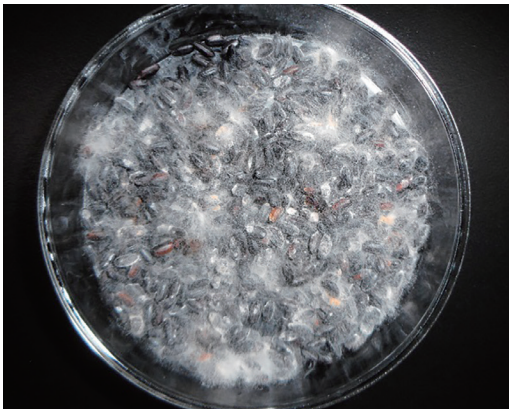
75°C 処理赤米 紅麴



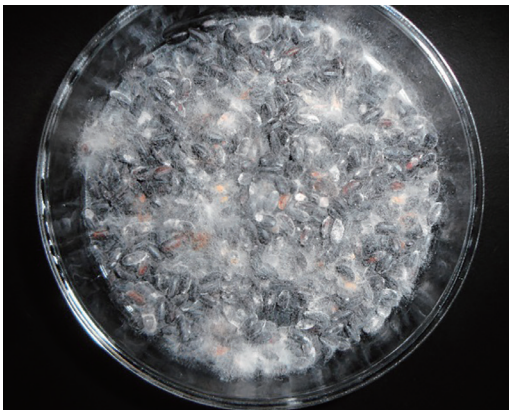
2 日目



4 日目



6 日目



8 日目

図3 75°C蒸煮処理した黒米と赤米での紅麴製麴経過

また、製麴中の菌体量変化を測定し、その結果を図4に示した。

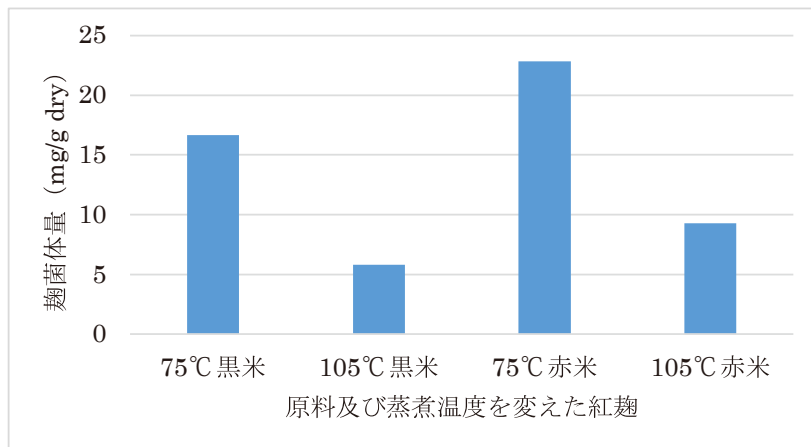


図4 黒米と赤米で製麴した紅麴の菌体量

この結果より、精白米同様、通常の105°Cでの蒸煮温度で処理した原料よりも、75°Cの低温で蒸煮処理した原料を用いて製麴すると、紅麴菌の生育が速まる様子が観察された。また、75°Cで蒸煮処理した黒米と赤米を原料とした紅麴は、精白米を原料とした紅麴の製麴変化と変わらない製麴状態が観察された。これより、原料米の蒸煮温度を75°Cにすることで、紅麴の製麴時間が速まる可能性が見出された。

また、製麴された黒米紅麴と赤米紅麴中の、酵素活性について検討した。白米同様、紅麴の α アミラーゼ活性、酸性カルボキシペプチダーゼ活性、糖化酵素活性について検討した。その結果、 α アミラーゼ活性は、黒米を75°C処理した紅麴の活性は105°C処理したものに比べ約1.6倍高くなった。赤米についても、75°C処理が105°C処理に比べ約18倍高くなった。また酸性カルボキシペプチダーゼは、75°C処理の黒米の約1.6倍高くなり、赤米についても、105°C処理に比べ75°C処理の紅麴が約1.8倍高くなった。また糖化力、 α グルコシダーゼ活性、グルコアミラーゼ活性は、黒米を75°C処理した紅麴が105°C処理の紅麴に比べて、それぞれ約2.4倍、約4.4倍、約2.1倍活性が高くなった。赤米を用いた場合も、75°C処理した紅麴が105°C処理した紅麴に比べ活性が高い傾向であった。なお原料の黒米と赤米自体には、それぞれの酵素活性は認められなかった。

以上の結果より、黒米と赤米を用いて製麴した紅麴の酵素活性は、菌体量が多い75°C処理米で高い傾向が認められた。

(2) 紅麴の抗酸化活性ならびに血栓溶解活性

次に、製麴した紅麴の機能性として、抗酸化活性ならびに血栓溶解活性について検討した。

抗酸化活性については、活性酸素やフリーラジカルによる生体の酸化的障害が、生活習慣病などの疾病を引き起こすことから、食品の抗酸化活性が検討されている。体内で発生する活性酸素やフリーラジカルと、これらを消去する抗酸化能のバランスが崩れることで酸化ストレスが起これ、疾病の原因となる。この抗酸化能の評価として、銅イオンの還元反応を利用した発色を測定した。抗酸化物質としてポリフェノール、ビタミンC、Eなどが知られているが、ここでは、蒸煮処理温度ならびに原料の種類を変えた紅麴について、総合的な抗酸化能を評価した。まず精白米を原料に用いた場合、精白米自体には蒸煮温度を変えた処理をしてもほぼ同じであったが、75°C処理精白米の紅麴は精白米の約2倍の活性があった。なお、105°C処理精白米の紅麴は、精白米と変わりがなかった。また原料に黒米を用いた場合、黒米自体の抗酸化力は精白米の約4倍の活性があった。さらに75°C処理と105°C処理をした紅麴は、黒米の約1.6倍高くなった。赤米については、赤米自体の抗酸化力は精白米の約2倍の活性があった。さらに75°C処理と105°C処理の紅麴は、赤米の約2.5倍の活性があった。なお黒米紅麴は、赤米紅麴の約1.3倍抗酸化力が高い結果となった(図5)。このように、原料に紅麴菌を生

育させ紅麴にすることで、抗酸化能が高まることが確認された。また紅麴の原料に黒米や赤米の有色米を用いることで、抗酸化活性が高まることが確認された。

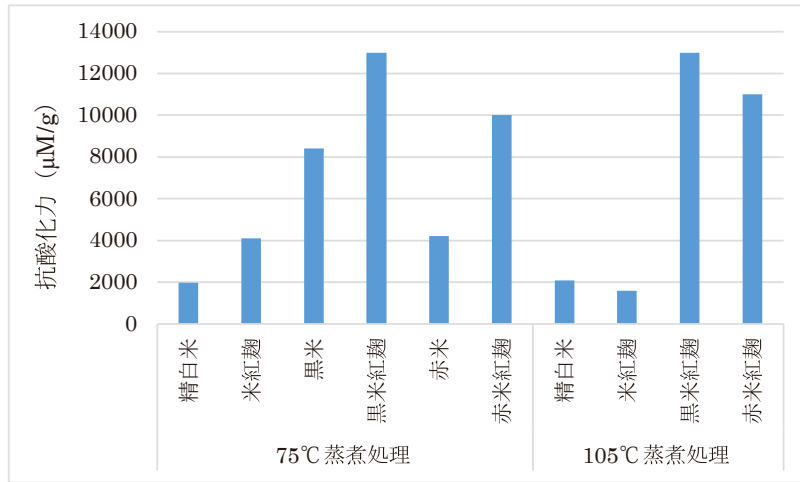


図5 抗酸化活性の比較

次に、血栓溶解活性について検討した。抗酸化活性と同様に、生活習慣病を始めとする疾病の予防に効果のある活性として、血栓溶解活性がある。血管内の血栓形成は、日本人の死因の上位を占める心臓病や脳卒中の原因である動脈硬化性疾患を引き起こす。この血栓形成は、固まった血液を溶解する活性の低下が原因とされている。この血栓を溶解する食品として、納豆が広く知られている¹¹⁾。ここでは、経口摂取により、血中線溶亢進効果を示す食材を開発することを目的に、抗酸化活性と同様に、蒸煮処理温度ならびに原料の種類を変えた紅麴について、その血栓溶解活性を検討した。紅麴の原料を75°Cと105°Cで蒸煮処理を行い、28°Cで紅麴を製麴した。得られた各々の紅麴の抽出液を用いて、フィブリンプレートに抽出液を滴下し、溶解窓の形成を測定した。その結果を表2に示した。

表2 紅麴抽出液のフィブリンプレートでの溶解窓 (長径×短径 mm)

蒸煮温度	75°C	105°C
精白米	0	0
精白米紅麴	2×2	2×2
黒米紅麴	6×6	5×5
赤米紅麴	4×4	3×3

表2の結果から、精白米、黒米ならびに赤米を蒸煮処理後紅麴を製麴すると、フィブリン溶解活性が認められ、紅麴菌を生育させることで溶解活性が高まった。また原料の蒸煮温度を75°Cにすると、105°Cの場合よりも、製麴紅麴の血栓溶解活性が高まることが認められた。なおフィブリン溶解活性は、濃度に依存した。

フィブリンプレートで活性が認められたこれらの紅麴について、直接溶解活性と間接溶解活性を検討した。血栓はフィブリンで形成されているが、まずそのフィブリンを直接分解するプラスミンやトリプシン様の直接溶解活性を検討した。その結果、精白米自体には直接溶解活性は認められなかったが、紅麴に製麴することにより活性が認められ、75°C処理紅麴は105°C紅麴の約1.3倍活性が高まった。なお、黒米と赤米を用いた紅麴の直接溶解活性はほぼ同じであった。

次に、プラスミノーゲンに働いてプラスミンに変換するプラスミノーゲンアクチベータやプロウロキナーゼアクチベータのような、間接的に血栓を溶解する活性を測定するため、間接溶解活性を検討

した。その結果、蒸煮した精白米に紅麴菌を生育させることで、直接線溶活性の結果と同様に、間接線溶活性が高まった。蒸煮精白米自体にも間接線溶活性が認められたことから、アクチベーター的な働きをする物質が含まれている可能性がある。精白米を紅麴に製麴することで活性が高まった。この場合も、75℃処理紅麴は105℃紅麴の約1.1倍活性が高くなった。また黒米と赤米には間接溶解活性が認められ、それを原料として紅麴を製麴すると活性が高まる傾向がみられたが、直接線溶活性とは逆の結果となった。これは75℃の低温蒸煮処理では、精白米と同様、原料中にアクチベーター的な働きをする物質が存在し、105℃の高温処理をすると、それが消失してしまうこと、また原料中の線溶活性に関わる物質が紅麴菌の生育により消失または変質したことが考えられた。

以上のように、製麴原料を75℃で蒸煮処理すると紅麴の製麴時間が速まり、酵素活性等も高まる可能性が見出された。蒸煮処理原料の蒸煮温度と硬度との関係については、前報⁷⁾で報告したように、蒸煮温度が低くなると蒸煮米ならびに麴の硬度は低下する。そのために、麴菌の生育が速くなり菌体量が増加する。麴菌が菌体外へ生成する酵素量は菌体量に比例することから、酵素活性が高まる。紅麴についても75℃の蒸煮原料米を用いると、硬度が低くなることで菌体量が増し、その結果酵素活性等の高い紅麴が得られたものと推察される。

なお低温蒸煮の場合、原料の殺菌の有無を確認する必要があるが、前報⁷⁾のとおり原料を75℃で蒸煮処理することで、殺菌できている可能性が高いと思われる。

4. まとめ

原料米の蒸煮温度を通常温度の105℃と低温の75℃で処理し、それを用いて製麴した紅麴菌の生育速度、得られた紅麴の酵素活性ならびに機能性について検討した。さらに、原料米として抗酸化活性の機能性が報告されている黒米や赤米の有色米を用い、それを用いて製麴した紅麴の機能性について検討した。その結果、75℃の蒸煮温度で処理して製麴すると、105℃蒸煮の2倍近い菌体量の増加が認められたことから、紅麴の製麴時間の短縮が図れることが推測された。また紅麴（10日間製麴）の酵素活性を測定した結果、菌体量の多い75℃処理の紅麴が105℃処理の紅麴に比べて、酸性カルボキシペプチダーゼ、糖化力、 α グルコシダーゼ活性、グルコアミラーゼ活性が高くなった。

また黒米と赤米を用いて紅麴を製麴した結果、精白米同様75℃の低温で蒸煮処理した原料を用いて製麴すると、紅麴菌の生育が速まる様子が観察された。また、製麴された黒米紅麴と赤米紅麴中の酵素活性について検討した結果、白米同様75℃処理した黒米と赤米を用いた紅麴の酵素活性は、105℃処理したものに比べ高くなった。

製麴した紅麴の機能性として、抗酸化活性ならびに血栓溶解活性について検討した。抗酸化活性については、原料に紅麴菌を生育させ紅麴にすることで抗酸化能が高まり、さらに紅麴の原料に黒米や赤米の有色米を用いることで、抗酸化活性が高まることが確認された。なお黒米紅麴は、赤米紅麴の約1.3倍抗酸化力が高い結果であった。

血栓溶解活性については、精白米、黒米ならびに赤米を蒸煮処理後紅麴を製麴すると活性が認められ、紅麴菌を生育させることで溶解活性が高まった。また原料の蒸煮温度を75℃にすると、105℃の場合よりも、紅麴の血栓溶解活性が高まることが認められた。直接溶解活性については、紅麴に製麴することで活性が認められ、75℃処理紅麴は105℃紅麴よりも活性が高まった。間接溶解活性についても、蒸煮した精白米に紅麴菌を生育させることで間接線溶活性が高まり、75℃処理紅麴は105℃紅麴よりも活性が高くなった。

参考文献

- 1) Wenlan M., Yiyang C., Simei H., Lishi X., Yanfang Y., Bin Y., Chan Z., Zhiwei H. (2025). Enhancing Monacolin K and GABA Biosynthesis in *Monascus pilosus* via GAD Overexpression: Multi-Omics Elucidation of Regulatory Mechanisms. *J Fungi.*, 11, 506-529.
- 2) English K.(2025). Red yeast rice with monacolin K for the improvement of hyperlipidemia: A

- narrative review. *World J Clin Cases.*, 13(27).
- 3) Deokyeong C., Soo M.S., Chul S.S., Tony V. J., Hyung J.A., Daehwan K., Seockmo K.(2020). Production and Characterization of Anti-Inflammatory *Monascus* Pigment Derivatives. *Foods*, 9(7), 858-873.
 - 4) <https://www.fsc.go.jp/osirase/benikouji> (2024.4.3) 食品安全委員会
 - 5) Kimura M., Yoshinari T., Sakuda S., Suga H., Fukuyama T., Sugita-Konishi Y.(2024). Academic information of puberulic acid detected in red yeast rice supplements. *JSM Mycotoxins*.
 - 6) <https://www.mhlw.go.jp/content/001305186.pdf> (2024.9.18) 国立医薬品食品衛生研究所
 - 7) 河野勇人, 北島葉子, 古川愛子(2024). 原料米処理温度の相違による製麴. *くらしき作陽大学紀要*, 57, 1, 27-31.
 - 8) Zhiang C., Atiruj T., Papungkorn S., Jiayue F., Hui Y., Shanggui D., Min Y., Jingrong G., Supaluck K.(2025). Bioactive compounds in colored Rice: Exploring natural agents for Cancer prevention in vitro and rodent model studies. *Journal of Functional Foods*, 129.
 - 9) 岩野君夫, 中沢伸重, 伊藤俊彦(2002). 麴における黄麴菌の増殖量と代謝生産物量との関係. *醸協*, 97, 865-871.
 - 10) 岡崎直人, 竹内啓修, 菅間誠之助(1979). 製麴条件の増殖および酵素生産におよぼす影響. *醸協*, 74, 683-686.
 - 11) Sumi H., Yanagisawa Y., Chieko Yatagai C., SAITO J.(2004). Natto Bacillus as an Oral Fibrinolytic Agent: Nattokinase Activity and the Ingestion Effect of *Bacillus subtilis natto*. *Food Sci. Technol. Res.*, 10(1), 17-20.

新設教員養成課程に所属する初年次生の体育授業観に関する 基礎的調査

A Baseline Study on the Views of First-Year Students in a Newly Established Teacher Training Program Regarding Physical Education Classes

常浦 光希¹・山口 徹尚¹・杉山 貴義¹
Kouki TSUNEURA・Tetsuhisa YAMAGUCHI・Kiyoshi SUGIYAMA

Abstract

This study aimed to clarify the multifaceted views on physical education (PE) among 35 first-year students in a new teacher training program. Using a mixed-methods approach, it examined their perspectives on both elementary and secondary school PE. The study utilized a questionnaire with a quantitative scale (15 items, 3 factors) and open-ended questions. Quantitative data were analyzed with non-parametric tests, while qualitative data from free descriptions were analyzed using text mining and cluster analysis to establish student typologies.

The cluster analysis revealed three view types for elementary PE (Enjoyment-Relation, Autonomy-Process, and Instruction-Mutual Support) and two for secondary PE (Character Formation-Cooperation, and Competitive-Game Activity). A significant relationship was found between the secondary PE view types and scores on the quantitative Ideal Class factor ($p < .05$), validating the typology. Past sports experience also correlated with certain PE views.

These findings suggest that first-year students hold diverse, structured beliefs about PE that differ by school level. This research provides foundational data for teacher education, especially in elementary PE methods courses, highlighting the need for programs that acknowledge and develop these varied initial student perspectives.

1. 緒言

教師には、自らの力量を継続的に高めていく姿勢が求められる。この力量を構成する中核的な要素として、教師がどのような授業を良いと捉えているかという「授業観」が挙げられており、その形成は教師の成長において重要な役割を果たすことが指摘されている（木原，2004；成家ほか，2018）。特に体育科教育においては、教師が持つ授業観が実践や学習成果を直接的に規定する重要な信念であることが明らかにされている（朝倉，2016）。

このような背景から、主に教員養成課程の学生を対象として、体育授業観の実態やその変容を検討する研究が蓄積されてきた（例えば、嘉数・岩田，2013）。しかし、指導経験が欠如している養成段階の学生にとって、指導者としての「指導観」を直接問うことは難しい。そこで、学習者自身の視点から捉えた「学習観」を調査することが、間接的に指導観を探る有効なアプローチとして注目されている（伊藤・伊東，2014；白石ほか，2020）。

これまでの先行研究では、学生の体育学習観の実態や、特定の授業によるその変容が検討されてきた（江藤・三田，2023；白石ほか，2020）。しかし、その多くは「体育」という大きな枠組みで授業観を捉えており、学生が将来指導することになる「小学校」と「中学校・高等学校」とで、その授業観がどのように異なるのかという複層的な構造については十分に検討されてこなかった。また、量的尺度による分析が中心であり、学生が自らの言葉で語る授業観の質的な側面と、量的尺度への回答と

1 くらしき作陽大学健康スポーツ教育学部 *The Faculty of Health and Sports Education, Kurashiki Sakuyo University*

の関連を探る試みは十分とは言えない。

そこで本研究では、新設の教員養成課程に所属する初年次生を対象とし、彼らが「良い体育授業」についてどのように考えているのかを、量的・質的データの双方から分析することで、その複層的な実態を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2-1. 調査対象と手続き

本研究の対象は、2025年度に新設された教員養成課程に所属する初年次生35名（男性26名、女性9名）であった（表1）。データは、2025年5月に実施した質問紙調査から得られたものである。なお、本研究は、くらしき作陽大学倫理審査会により承認を経て実施された（2025年度作大36号）。

表1 調査対象者の属性

属性	カテゴリー	人数	割合 (%)
性別	男性	26	74.3
	女性	9	25.7
希望校種	中高保健体育	28	80.0
	小学校	7	20.0
得意スポーツ	団体競技	29	82.9
	個人競技	6	17.1
体育系専門授業	履修経験あり	11	31.4
	履修経験なし	24	68.6
合計		35	100.0

2-2. 調査項目

(1) 基本属性

性別、希望校種（中高保健体育または小学校）、得意スポーツ（団体競技／個人競技）、高校時代の体育系専門授業の履修経験などを尋ねた。

(2) 体育授業観尺度

嘉数（2012）の尺度を参考に、体育授業観を測定した。この尺度は「①生徒を動機づける授業」「②雰囲気の良い授業」「③理想的な授業」の3因子15項目で構成されている。嘉数（2012）によれば、「生徒を動機づける授業」は生徒の興味関心や上達実感に関連する項目から、「雰囲気の良い授業」は生徒の意欲や笑顔といった授業の雰囲気に関連する項目から、「理想的な授業」は教師と生徒の一体感や個性の重視といった関係性や指導法に関連する項目から構成される。本研究ではこれらについて、「全くそう思わない（1点）」から「強くそう思う（5点）」の5段階で回答を求めた。

(3) 自由記述

「あなたが思う『良い小学校での体育授業』とはどのような授業ですか」「あなたが思う『良い中学校・高等学校での体育授業』とはどのような授業ですか」という2つの問いに対し、自由に記述を求めた。

2-3. 分析手続き

統計分析にはIBM SPSS Statistics 29を用いた。まず、体育授業観尺度の信頼性をクロンバックの α 係数により確認した。次に、学生の属性（希望校種、得意スポーツなど）と3つの因子得点との関連について、正規性の検定の結果を踏まえ、ノンパラメトリック検定（マン・ホイットニーのU検定）を用いて検討した。

続いて、自由記述データを対象に、Text Coder X for SPSS 1.1を用いてテキストマイニングを行い、

品詞（名詞、動詞、形容詞）を基に単語を抽出した。次に、各学生がどの単語を何回使用したかという出現頻度データを基に、回答パターンの類似性から学生をグループ分けするため、階層クラスター分析を実施した。これは、自由記述で使われた言葉が似ている学生同士は、体育授業観も近いだろうという考えに基づいている。本研究では、形成されたグループ内の均質性が高くなるように統合してウォード法を採用し、学生の授業観の類型化を試みた。最後に、得られたクラスター（授業観タイプ）と学生の属性、および3つの因子得点との関連について、クロス集計分析およびt検定を用いて検討した。統計的有意水準は5%未満とした。なお、本研究の実施にあたり、開示すべき利益相反（COI）はない。

3. 結果

3-1. 調査対象者の属性

まず、分析に先立ち、調査対象者の属性を概観する。対象者35名のうち、希望校種は、「中高保健体育」が28（80.0%）と大多数を占め、「小学校」は7名（20.0%）であった。得意なスポーツについては、「団体競技」が29名（82.9%）、「個人競技」が6名（17.1%）であった（表1）。

3-2. 体育授業観尺度の信頼性

本研究では、サンプルサイズが限られていることから、新たに探索的因子分析は行わず、嘉数（2012）の先行研究で示された3因子構造を援用した。その因子構造に基づき信頼性分析を行った結果、クロンバックの α 係数は「生徒を動機づける授業」が.933、「雰囲気の良い授業」が.858、「理想的な授業」が.919であり、いずれも高い内的整合性が確認された（表2）。

表2 体育授業観尺度の信頼性

因子（下位尺度）	項目数	α 係数
生徒を動機づける授業	7	.933
雰囲気の良い授業	4	.858
理想的な授業	4	.919

3-3. 学生の属性と体育授業観の関連

学生の属性と3つの因子得点との関連をマン・ホイットニーのU検定で検討した結果、以下の2点について有意な差が認められた。第一に、高校時代に体育系専門授業の履修経験が「ある群」（ $n=11$ ）は、「ない群」（ $n=24$ ）と比較して、「雰囲気の良い授業」因子の平均順位が有意に高かった（ $U=76.0, p=.047$ ）。第二に、得意スポーツが個人競技で「ある群」（ $n=6$ ）は、団体競技で「ある群」（ $n=29$ ）と比較して、「生徒を動機づける授業」因子の平均順位が有意に高かった（ $U=40.0, p=.040$ ）。一方で、希望校種や性別による因子得点の有意な差は認められなかった。

3-4. 自由記述に基づく授業観の類型化

自由記述のテキストデータを基にクラスター分析を行った結果（図1、2）、小学校と中高の授業観それぞれについて、特徴的な学生のタイプが抽出された（表3）。

（1）小学校の体育授業観の3タイプ

「良い小学校の体育授業」観は、以下の3タイプに分類された。タイプ1「エンジョイメント・リレーション型」（24名）は、「楽しい」「みんなで」といったキーワードに代表されるように、体育の価値を情緒的な満足感や集団での一体感に強く見出すタイプと解釈した。次に、タイプ2「主体性・プロセス重視型」（10名）は、「やってみたい」「考える」「チャレンジ」といった言葉が示すように、楽しさを前提としつつも、児童の主体性や成長のプロセスを重視するタイプと解釈した。続いて、タイプ3「指導・共助型」（1名）は、「出来る人が出来ない人に教える」と記述し、指導法やスキル差の是正といった教師的視点を持つ特異なタイプと解釈した。

(2) 中高の体育授業観の2タイプ

「良い中高の体育授業」観は、以下の2タイプに分類された。タイプ1「人間形成・協同追求型」(29名)は、「主体性」「協力」「目標達成」といったキーワードで特徴づけられ、体育活動のプロセスを通じた内面的な成長や協同性を重視するタイプと解釈した。タイプ2「競技・ゲーム活動型」(6名)は、「試合」「勝ち負け」「ルール」といった言葉が示すように、スポーツを競技活動として捉え、その活動自体を重視するタイプと解釈した。

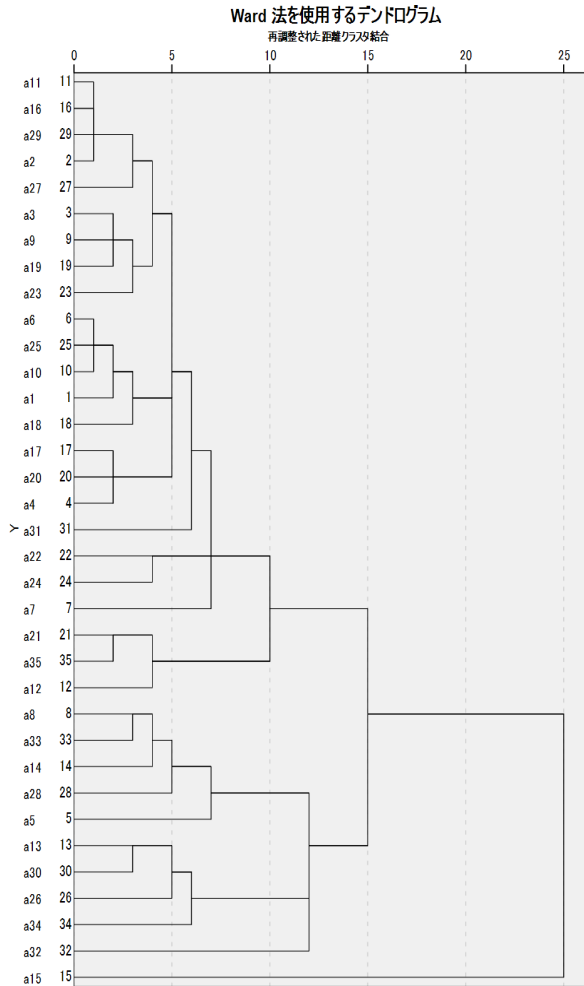


図1 小学校の体育授業観に関するクラスター分析のデンドログラム

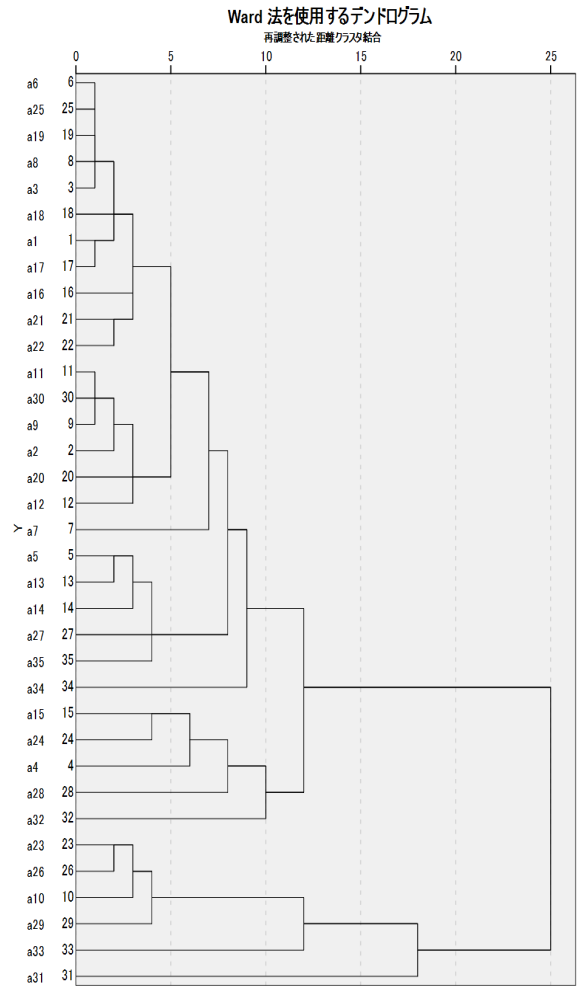


図2 中高の体育授業観に関するクラスター分析のデンドログラム

表3 自由記述から抽出された体育授業観のタイプ

校種	タイプ名	N	特徴的なキーワード
小学校	エンジョイメント・リレーション型	24	楽しい、みんなで、楽しむ、仲良くなる
	主体性・プロセス重視型	10	やってみたい、考える、チャレンジ、成功
	指導・共助型	1	教える、出来る人、出来ない人
中高	人間形成・協同追求型	29	主体性、協力、目標達成、成長
	競技・ゲーム活動型	6	試合、勝ち負け、ルール、球技

3-5. 授業観のタイプと量的データの関連

抽出された授業観のタイプと、希望校種および因子得点との関連を検討した（表4）。小学校観のタイプと希望校種のクロス集計では、統計的に有意な関連は認められなかったものの（ $\chi^2(2)=5.469$, $p=.065$ ）、「エンジョイメント・リレーション型」に中高体育希望者が偏る傾向（28名中21名）が見られた。一方、中高観のタイプと3つの因子得点を比較したところ、「理想的な授業」因子において、「人間形成・協同追求型」の平均点（ $M=4.23$ ）が、「競技・ゲーム活動型」（ $M=3.08$ ）に比べて統計的に有意に高いことが示された（ $t(33)=2.748$, $p=.010$ ）。

表4 中高体育授業観のタイプと「理想的な授業」因子得点の比較（t検定）

授業観タイプ	N	平均値	標準偏差	t値	自由度	p値
人間形成・協同追求型	29	4.23	.79	2.748	33	.01 *
競技・ゲーム活動型	6	3.08	1.51			

* $p < .05$

4. 考察

本研究では、新設教員養成課程の初年次生が持つ体育授業観の複層的な実態を、量的・質的アプローチを統合して明らかにすることを試みた。

まず、学生の属性と体育授業観の関連からは、高校時代の体育系授業の経験や個人競技の経験が、それぞれ特定の授業観を志向する背景要因となりうることが示唆された。体育教師が抱く価値観は、教員養成課程に入学する以前の授業経験やスポーツ経験から影響を受けることが指摘されており（朝倉, 2016）、本研究の結果もこれを支持するものである。特に、得意なスポーツが個人競技の学生は、「生徒を動機づける授業」因子が高い傾向にあったが、これは陸上競技を対象とした常浦ほか（2024）の研究において、個人の種目経験者が「運動の魅力の感受」で高い得点を示したという結果とも整合的である。このように、本研究の結果も、学生の価値観形成における過去の経験の重要性を支持するものである。

本研究の主要な知見は、自由記述の分析から、学生たちの体育授業観が明確なタイプに分類できた点にある。特に興味深いのは、中高の体育授業観について抽出された「人間形成・協同追求型」と「競技・ゲーム活動型」という2つのタイプが、量的尺度である「理想的な授業」因子の得点と統計的に有意な関連を示したことである。これは、自由記述から見出された類型が、単なる言葉選びの違いではなく、学生の信念レベルでの質的な違いを反映していることを強く示唆している。入学初期の学生であっても、教職志望度の高い者は体育授業が持つ認知的側面を高く評価するなど、多様な学習観を有することが報告されているが（白石ほか, 2020）、本研究の結果は、その価値観が複層的な構造を持っていることを質的データとの関連から裏付けたと言える。

さらに、小学校観と中高観の関連を見ると、多くの学生が小学校段階では「楽しさ」を、中高段階では「人間形成」を重視するという、指導対象の発達段階に応じた素朴な授業観を持っている可能性が浮かび上がった。大村ほか（2025）は、初年次生が持つ素朴な授業観の実態を捉えることの重要性を指摘しているが、本研究の結果は、その素朴な授業観が指導対象の校種によって異なるという複層性を持つことを示している。教員養成課程での学び、特に教育実習などを通じて学生の授業観が変容することは多くの研究で指摘されている（嘉数・岩田, 2013）。このことは、今後の教員養成課程において、学生が漠然と抱いている発達観を自覚化させ、体育科教育の理論的知見と結びつけながら、より専門的な指導観へと深化させていく必要性を示唆している。

5. 結論

本研究は、新設教員養成課程の初年次生を対象に、彼らが持つ体育授業観の実態を量的・質的デー

タから多角的に検討した。その結果、学生の体育観は単一ではなく、小学校と中高という校種の違いや個人の価値観を反映した複数のタイプに分類される複層的な構造を持つことが明らかになった。特に、自由記述のテキストマイニングとクラスター分析によって抽出された授業観のタイプは、量的尺度への回答とも有意な関連を示し、学生が持つ信念レベルでの質的な違いを捉えていることが示唆された。

本研究の知見は、特に初等体育の教員養成において重要な示唆を与える。本研究で明らかになった小学校体育授業観の3タイプ「エンジョイメント・リレーション型」「主体性・プロセス重視」「指導・共助型」は、入学初期の学生が持つ多様な出発点を具体的に示している。大多数を占める「エンジョイメント・リレーション型」の学生が持つ、より教育的・方法論的な視点を、コース全体の学びの中でいかに共有し、全ての学生の専門的力量へと高めて行くかが課題となる。江藤・三田（2023）も指摘するように、指導法の授業を通じて学生の学習観は変容しうる。本研究の結果は、その変容を促すための効果的な授業を設計する上で、学生の初期状態を理解するための基礎的資料として貢献するものである。今後の課題としては、今回明らかになった初年次生の体育授業観が、4年間の学びを通じてどのような変容、深化していくのかを追跡する縦断的研究が挙げられる。

文献

- 朝倉雅史（2016）体育教師の学びと成長：信念と経験の相互影響に関する実証研究．学文社。
- 江藤真生子・三田沙織（2023）教科の指導法に関する科目における教師志望学生の体育授業の学習観及び学習方略に関する事例的検討：教職志望度に着目して．琉球大学教育学部紀要102：169-178。
- 伊藤真帆・伊東英（2014）教員養成課程の学生の小学校外国語活動の指導観—英語学習観の観点から—．岐阜大学カリキュラム開発研究，31(1)：51-61。
- 嘉数健悟（2012）体育教師志望学生の体育授業観に関する事例研究：因子構造と学年間の差異．広島大学大学院教育学研究科紀要第二部61：291-297。
- 嘉数健悟・岩田昌太郎（2013）教員養成段階における体育授業観の変容に関する研究：教育実習の前後に着目して．体育科教育学研究，29(1)：35-47。
- 木原俊行（2004）授業研究と教師の成長．日本文教出版。
- 成家篤史・鈴木直樹・石塚諭（2018）体育の指導観形成における組織内の教師間の関係性に関する研究：小学校教師に着目して．体育科教育学研究34(1)：1-16。
- 大村悠真・辻翔吾・富岡宏健・常浦光希・齊藤一彦（2025）保健体育科教員養成課程における初年次段階の学生が有する「陸上競技授業観」の実態．広島体育学研究51：1-12。
- 白石智也・房野真也・森木吾郎・高田康史・前田一篤・松本佑介・藤島廉（2020）保健体育科教員養成課程入学者の体育学習観に関する調査研究：教職志望度の差異に着目して．人間健康学研究3：51-57。
- 常浦光希・阿部直紀・松本佑介・齊藤一彦（2024）大学生がもつ陸上競技授業の学習観に関する研究：過去の運動・スポーツ経験に着目して．広島大学大学院人間社会科学研究科紀要教育学研究5：99-104。

保育における紙芝居上演の現状と課題

— 保育実習Ⅰ・Ⅱを終えた学生へのアンケートを手がかりに —

The Current State and Challenges of Kamishibai Performances in Childcare : A Survey of Students Who Completed Childcare Practicum I and II

藤井 伊津子*

Itsuko FUJII

Abstract

A questionnaire survey was conducted to explore the current status and challenges of performing kamishibai in childcare settings. The participants were 21 students who had completed a childcare practicum at daycare centers. The survey investigated how they perceived the use of kamishibai and picture books. Results revealed low awareness of kamishibai: although all students read picture books aloud during the practicum, only a small proportion (19%) performed kamishibai. However, some students expressed a genuine appreciation for kamishibai as an important cultural asset. These findings highlight the need for childcare educator training programs that enable students to learn about and recognize the unique characteristics of kamishibai through hands-on experience.

はじめに

1) 研究の動機・目的

紙芝居は日本で生まれた文化財であり、多くの人に親しまれてきた。保育においては戦後作成された我が国最初の幼児教育の手引き『保育要領』で紙芝居が取り上げられており¹、その後の幼稚園教育要領や保育所保育指針にも絵本と並ぶ保育教材として、1989年幼稚園教育要領、1990年保育所保育指針の改定まで取り上げられてきた²。

紙芝居は見る人の心をつなぎ説得力があるため^{3、4}、歴史の流れの中でいろいろな目的をもって演じられ、様々な内容の紙芝居が子どもたちに届けられた⁵。紙芝居の始まりは、1930年に日銭を稼ぐため飴などの販売を目的にそのおまけとして紙芝居を行っていた街頭紙芝居が始まりといわれている^{6、7}。目を輝かせて紙芝居に見入る子どもたちと出会う楽しさが紙芝居の演じ手にもあり、演じる者と見る者のお互いが紙芝居の楽しさに引きつけられてきた⁸。

筆者はお話ボランティアとして地域の幼稚園や保育園、こども園、小学校、学童保育に25年あまり関わってきた。子どもたちは紙芝居が大好きで、「紙芝居をして!」と催促されることが何度もあり、身をもって紙芝居の魅力と力を感じてきた。一方で保育現場で紙芝居があまり活用されていないこと、紙芝居に対する否定的な意見があることも感じてきた。

鬘・野崎は、保育現場における紙芝居の現状について次のように考察している。愛知県下の幼稚園・保育園のほとんどが紙芝居を保育に活用している。しかし、絵本との比較では絵本の方が活用頻度が高く、そのことが保有数や購入数、予算化の有無の違いに関係しているのではないかと。また、保育現場においては、保育者が紙芝居の特性を十分捉えた活用になっておらず、保育者に対して紙芝居の特性を認識したり、演じる・作る・遊ぶなどの活用方法のトレーニングをしたりする必要性があると⁹。浅井らは、紙芝居に対する保育士の学びと活用の関係について、紙芝居と絵本の違いの理解が重要な要因であると述べている¹⁰。

筆者が関わってきたお話ボランティア活動からは、ボランティア先の幼稚園・保育園等において保

* 作陽短期大学音楽学科幼児教育専攻 Sakuyo Junior College, Department of Music, Major of Childhood Education

育者が紙芝居を演じている姿はあまり見られなかった。保育学生たちのサークル活動をみても絵本への関心は強いが紙芝居への関心は弱かった。活用には地域や個々の園によって差がありそうだ。

本研究の動機は、紙芝居の楽しさを保育を通して子どもたちや保育者をはじめ、多くの人に届けたいという願いから取り組むものである。そして、保育を学んでいる学生が保育現場に出たとき紙芝居を子どもたちと共に楽しむ保育を実践してほしいと願う。そのため、紙芝居の活用が活発になるためにどのようなことを大切にしたり、取り組んだりしていけばよいのかを明らかにしたいと考える。その糸口として、保育学生が紙芝居についてどのような認識をもっていて、保育実習において活用したのか、実習を通して、保育現場における紙芝居の活用をどのように受け止めたのかを調査した。

本稿は紙芝居の歴史と特性について整理し、次に2025年度保育実習Ⅰ・Ⅱを履修した作陽短期大学（以下、本学とする）音楽学科幼児教育専攻学生のアンケート結果から、保育における紙芝居上演の現状と課題を探ることとする。

2) 研究の対象・方法

(1) 保育学生へのアンケートの目的

保育を学ぶ学生たちは紙芝居についてどのような知識や経験をもっているのか、そして、「保育実習Ⅰ・Ⅱ」（2025年7月1日～7月25日に実施）において、紙芝居についてどのような経験をしてきたかを調査することから、保育学生の紙芝居に対する認識を明らかにすると共に、保育現場での紙芝居の活用を把握し、保育現場における紙芝居上演のための課題を探ることを目的とする。

(2) 保育学生へのアンケートの対象と方法

対 象：2025年度の本学「保育実習Ⅰ・Ⅱ」を履修した21名 回収率 100%

アンケートの方法：実習反省会終了後に質問紙によるアンケート調査を実施

調 査 期 日：2025年7月28日（月）

調 査 内 容：① 学生の幼児期における紙芝居や絵本に対する認知と体験
② 保育実習Ⅰ・Ⅱにおける実習生としての紙芝居や絵本の保育実践の有無
③ 実習期間中における保育者の紙芝居や絵本の実践の有無
④ ①～③の回答の理由や感じたこと（自由記述）
⑤ 実習を終えてからの紙芝居についての考え（自由記述）

(3) アンケート実施に伴う倫理的配慮

質問紙によるアンケートを行うにあたり、対象学生に質問紙アンケートの目的を説明し、無記名でのアンケートであること、実施は本人の選択に委ねられ強制ではないこと、データは本研究以外には使用しないことを説明した。アンケートの回答は、筆者担当科目の評価には一切影響しないこと、提出をもって、アンケートへの承諾を得たことと理解する旨を口頭で伝えるとともに、質問紙にも記載した。

1. 紙芝居とは何か

1) 紙芝居の歴史

現在の紙芝居は平面的な紙に絵が描かれた「平絵」とよばれる形式のものである。そのルーツをたどると、日本には古くから「絵解き」や「のぞきからくり」という、絵と語りで物語が展開する独自の文化財があった。平絵の起源は江戸時代末期の「写し絵」に遡り、その後、明治30年代になって「立絵」がうまれた。立絵は紙に白い線や色で絵を描き、余白を黒く塗り竹串を差し込み、暗幕の前で演じるため、「紙芝居」とも呼ばれた。やがてより簡単で劇的な方法が求められ、1930（昭和5）年に現在の「平絵」の紙芝居が誕生した。^{11, 12} その頃の日本は世界恐慌の影響を受け、失業者が多くいた。その人たちが日銭を稼ぐため、自転車に飴や菓子などを入れた引き出し付きの紙芝居舞台と手描きの

紙芝居をもって子どもたちのいるところにてかけ、紙芝居を始めたことから街頭紙芝居と呼ばれた。街頭紙芝居はたちまち子どもたちの大人気となった。しかし、飴をなめながら紙芝居を見る状況や紙芝居の内容への批判もあった。そのようなことから、教育紙芝居、キリスト教紙芝居、幼稚園紙芝居が現れ教育的な内容を印刷した紙芝居へと変化していった。

また、そのころの日本ではアジアへの侵略戦争が拡大する中で、国家施策の宣伝や戦意高揚のため国策紙芝居として利用されていった。戦後、戦争による失業者がでたことから街頭紙芝居は再び復活した。一方教育紙芝居運動も熱心に行われ、『ぶたのいつつご』、『平和へのちかい』なども出版されていった。そして、『天人のはごろも』『おとうさん』などの優れた紙芝居が多く生まれた。1983年<まついのりこ>の『おおきく おおきく おおきくなあれ』をはじめとする観客参加型紙芝居が次々と生まれ、幼い観客も参加しながらお話を展開していくなかで紙芝居の楽しさはさらに広がっていった。現在では赤ちゃんから高齢者まで楽しむことができる、まついの言葉を借りるならば「本物」の文化としての紙芝居が多く出版されるようになった。そして日本から世界中へとひろがっている。¹³

紙芝居は時代や状況により様々な目的を強いられ活用されてきた。その中で紙芝居を愛する作家たちによって、子どものための文化財として優れた作品が多く出版されてきたことがうかがわれる。

2) 紙芝居の特性と魅力

紙芝居の特性と魅力について代表的な紙芝居作家や紙芝居実演家から整理する。

(1) 紙芝居の形式的特性

現在、紙芝居といわれているのは、平絵とよばれる形式のものである。平絵は平面的な紙の表（観客が見る画面）に絵が描かれ、裏側に演技手のためのセリフやト書、演技方（声の調子や心情、画面の抜き差し仕方）などが書かれており、紙芝居専用の舞台の中で演じる日本独自の文化財である。

セリフ中心の脚本のため、読み手（演技手）がそれぞれのセリフに込められた心情を十分に理解して演じることが求められる。また、1枚1枚の平絵の抜き方、間、により、見ている観客は芝居を観ているような楽しさを味わうことができる。^{14, 15}

堀尾青史（作家・紙芝居作家・宮沢賢治研究家：1914～1991）は紙芝居の創作、形式の特色について、絵本と紙芝居の違いを以下の表のようにまとめ、その違いは大きいと述べている。

表1 絵本と紙芝居の差異

絵 本	紙 芝 居
1 絵の芸術的表現	1 物語の芸術的表現
2 手にとって見る	2 距離をおいて演技手に見せてもらう
3 絵を読み取る（言葉はだいたい短く、絵が主体）	3 ドラマを楽しむ（物語と実演の層状）
4 納得してページをめくる	4 抜く技術を重視（視覚的な劇的展開法）
5 個人的理解	5 集団の共通理解

出典：堀尾青史「紙芝居のドラマツルギー」 子どもの文化研究会(2011)『紙芝居—子ども・文化・保育心を育てる理論と実際・実作の指導』P81より。縦書きを横書きにした。

また、堀尾は1982年11月1日発行の「紙しばい広場」創刊第1号に「しっかりやりましょう」というタイトルで、紙芝居を読み聞かせる際の表現力の向上や熱心さを次のように説いている。

紙芝居のよいところは、説得力のあることである。どうもそのへんのところをよく認識しない人が多い。・・・(筆者省略)・・・絵本を読み聞かせるのは、静かにていねいに文章を声にしなくてはならないが、紙芝居は喜怒哀楽を十分に表現しなくてはならぬし、主題を明確に認識させねばならない。ということは、演者が人生をよく知り、相当な表現力をもたないと

ダメということになる。従って若いときと経験をへてからの演出力はちがう。一つの作品が、人によって感銘のちがうのは、そんなことにもある。・・(筆者省略)・・紙芝居のように、絵をともなってわかりやすくできているものを、なんの風情もなくサッサと片づける人は、子どもの仕事から手をひいてもらいたい・・・・とは少し言いすぎかもしれないが、紙芝居は口下手の人をもしだいに訓練してゆくものだから、やる人はまず自分に対して熱心でなくてはならない。いいかげんだと子どもは敏感だからソッポをむく。一心にやれば、その効果ははかりしれない(下線は筆者)。幼児のとき見た紙芝居を今もおぼえているという母親たちをわたしは割合知っている(児童文学者・紙芝居研究会顧問)¹⁶。

(2) 紙芝居の魅力

まついのりこ(絵本作家・紙芝居作家:1934~2017)は、絵本と紙芝居を対比的に述べている。絵本は「本の中に読者が入っていき 自分という個の存在で作家の世界を自分自身のものにしていく そのよこびによって 個の感性が育まれていく」のに対し、紙芝居は「現実の空間に、作家の世界が出ていきひろがる中で 観客が共感によって作家の世界を 自分自身のものにしていく そのよこびによって 共感の感性ははぐくまれていく 個と共感というふたつの感性は、人間が、人間らしく生きていくために 車の両輪のように、大切に必要なもの。個の感性は共感の感性の中で解き放たれ、ひびきあい 共感の感性は個の感性の中で深められ 生きていくことのすばらしさが高められていく。子どもたちに絵本と紙芝居、ふたつの世界を！」¹⁷と述べている。

また、右手(声優・紙芝居実演家:1927~2011)は、紙芝居には以下の4つの魅力があるという。

- ① なま身の人間どうし、感動を共にできる(機械音の一方通行ではなく、観客(現在は主に子ども)の反応にすぐ対応でき、優しく言い換えたり、子どもの答えを誘い出したり、観客が理解しやすいように、語る速度などを、微妙に変化させながら、心をかよわせ合い、感動を共にすることができる)。
- ② 手作りの味のある文化財(人工的な環境の中で、心をかよわせ合えるという、ハイテクの機器にはない手作り感を味わえるよさが、今、もとめられているのではないか)。
- ③ 紙芝居の特色・持ち味(お芝居仕立てのため、会話が多いため、ドラマの世界を共に生き様々な感情を味わい育てることができる)。
- ④ 演じ手も育てる(紙芝居は演じてみることによってその楽しさが分かる。人間対人間がふれ合うのが紙芝居の世界であり、演じることによって演じ手も豊かな感情を培うことができる)¹⁸。

以上のように、紙芝居作家、実演家、および文学者、教育者等多くの人が紙芝居の魅力・力を認識し、子どもたちをはじめ多くの人に紙芝居を届けたいと願っている¹⁹。

紙芝居は絵本と同様に、言葉と絵と読み手の存在を必要とする。同じテーマのものを絵本で読んだり紙芝居で見たりすることも多い。作品に対する心情(主人公等に対する思い等)も同じであろう。しかし個人的にまたは読んでくれる人と一緒に作品を楽しむ絵本と、演じ手(読み手)と向き合い演じ手と共にまたその場にいる仲間と共に一緒に進めていく楽しさを味わうことのできる紙芝居には異なる文化があり、それぞれが大切といえる。まついが述べているように、車の両輪のように大切に育みたい感性であろう。特に紙芝居は「そこにいる他の人と一緒」といった人と繋がる力がある。心を一緒にして楽しむことが難しくなってきた現代にこそ紙芝居の力を知り、保育現場で活用されることが望まれると共に、守り伝えていくべき文化財であるといえる。

2. 保育学生への質問紙によるアンケート調査の結果と考察

1) 本学学生の幼児期における紙芝居と絵本に対する認知

幼児期に紙芝居や絵本にふれた経験の有無については、図1の通りであった。幼児期のことは記憶に薄いと考えられるが、それでも、紙芝居について80.9%の学生が見た経験があり、「楽しかつ

た」と回答した。絵本については、100%の学生が「見たことがある」、「楽しかった」と、回答した。
(図2)

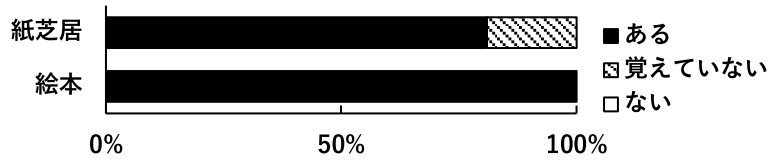


図1 幼児期に紙芝居・絵本にふれた経験

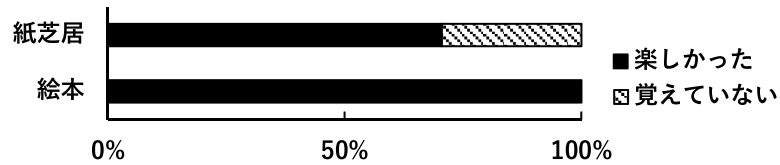


図2 幼児期の紙芝居・絵本の思い出

「楽しかった」理由を尋ねた結果が表2のとおりである。

表2 紙芝居・絵本の楽しかったと思う理由と魅力 (自由記述)

	紙芝居	絵本
楽しかったと思 い出される理由	<ul style="list-style-type: none"> 絵が大きかったから。(2) 絵本より特別感があった。 絵しかないから。 めくる度に絵が見えてくるのが楽しかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 先生が面白く読んでくれたから。 先生が声を変えて読んでくれる。 先生が読むのが上手だった。 絵本がおもしろかったから。 気に入った絵本を何度も読んでいた。 好きだったから。 物語がおもしろい。
魅力	<ul style="list-style-type: none"> 絵しなくて大きく、迫力がある。(7) 絵が大きいからみんなで楽しめる。 絵に集中できる。 集中できる。(3) 集中力が育つ。 文字がない。(3) 歴史を感じる。 想像力がつく。(3) 演技方で違う楽しみ方がある。 絵本よりアニメ感があってより物語に入りこみやすい。 イラストの大きさと見やすさがある。 みんなで共有でき、演じる人の工夫で幅が広がる。 	<ul style="list-style-type: none"> しかけがあって夢中になれる絵本が多い(3)。 様々な種類がある(2)。 カラフルで見ていて飽きない。 手もとで見れる。 文字と絵の両方が見れるところ。 2つの場面が1度に見れるところ。 文字、絵、文の長さ。 新しいアイディア 閉まることで終わる感じ。「パタン」って終わるのがいい。 絵を楽しめる。気持ちを落ち着ける。想像力。 手軽でいつでも見ることができる。 物語に親しむことができる。 見たい、聞きたいと思わされる。 登場人物の感情に共感したり、初めて出会う言葉や表現にふれることができる。 1人でもみんなでも見れる。

紙芝居は、記述からも「文字がなく絵に集中でき、みんなで楽しめる」ことが大きな魅力であるといえる。対象の学生たちには実習前に筆者が授業「保育内容 (人間関係)」の中で、紙芝居『おかあ

さんのうた』²⁰ と『はーい!』²¹ の2作を演じていたため、幼児期に紙芝居を見た経験の覚えがなかった学生もその後の体験や授業での体験を通して回答をしている。

絵本の思い出については絵本そのものの楽しさに加え、読んでもらった先生の存在、先生の読み聞かせの技術が絵本とともに思い出されている。また、絵本についての記述からは絵本の世界へ入っていき、自分の感性を刺激され存分にその世界を楽しんだのであろうことが推察される。

紙芝居の楽しさ、魅力には絵の大きいことが印象に強い。また絵に集中できること、他者と共有できることがあげられている。絵本の楽しさ、魅力からは、保育者の存在が大きいこと、仕掛けがあったり、種類が多いこと、手軽なこと等があげられた。紙芝居は他者との共感があげられたが、絵本では絵本の登場人物への共感があげられ、画面から出て広がる世界（紙芝居）と、入っていく世界（絵本）とのそれぞれの特性と魅力とが記述からうかがえる。

2) 実習中における紙芝居・絵本の保育実践経験

(1) 実習中における学生の紙芝居・絵本の保育実践の有無

保育実習 I・IIの20日の期間に実習生として紙芝居を演じたり、絵本を読んだりした経験について尋ねた。(図3) 紙芝居を活用した学生は、19%、絵本の読み聞かせをした学生は、100%であった。全員が絵本の読み聞かせを実習中に行っていた。紙芝居の認知度の低さがうかがわれる。

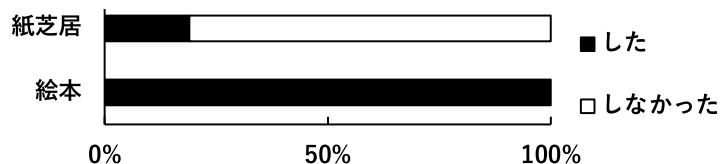


図3 保育実習中の実習生による紙芝居・絵本実施の有無

(2) 実習中に学生が紙芝居をしなかった理由

紙芝居を実習中に「しなかった」と回答した学生にその理由を選択式で求めた。(図4)

「思いつかなかった」、「保育者からするように言われなかった」ことが主な理由であったが、「実習先に見当たらなかった」、「なかった」ことが原因とも考えられる。

「その他」には3件の記入があり内容を見てみると、「0歳児なのであまりしようと思わなかった」、「絵本でこと足りると思った」、「絵本を読んだから」であった。紙芝居と絵本が見る子どもたちにとって、同じようなものという思いがうかがわれる。0歳児の絵本が近年多く出版されてきたように、紙芝居も近年「赤ちゃん紙芝居」が出版されているが、その情報が学生に届いていないと考えられる。また、「絵本でこと足りる」、「絵本を読んだから」という記述からは、紙芝居と絵本の特性が理解できていないことがうかがわれる。子どもの発達と文化財との関わりについて学び、多様な文化財の特性を活かした豊かな保育実践ができるよう、理論と実践を通し学ぶ機会が必要であると考えられる。

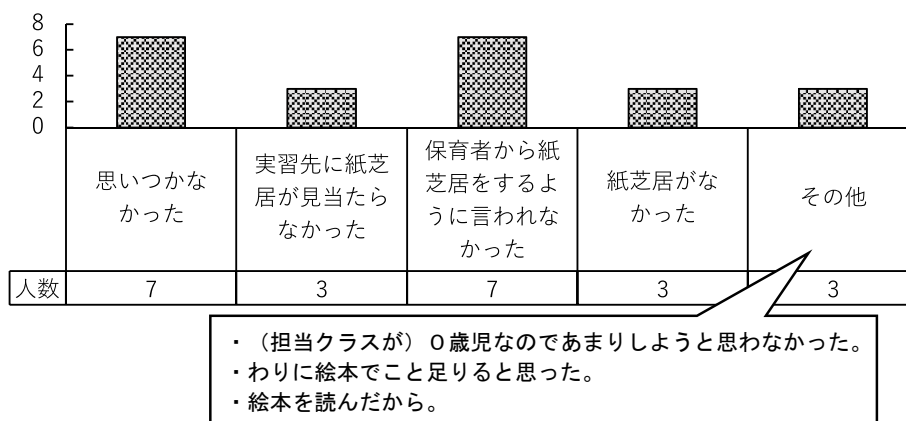


図4 実習生が紙芝居をしなかった理由

(3) 実習中に学生が実践した紙芝居・絵本から感じたこと考えたこと

学生に「紙芝居を子どもにした時の反応、感じたこと、考えたこと」「絵本を読み聞かせして感じたこと考えたこと」について尋ねた。その自由記述での回答を表3にまとめた。

紙芝居の特性・力としての、「集中」と「参加」があげられた。また、紙芝居上演にあたっては、内容に合わせて「抜き差し」の技も求められることがあげられた。

絵本については、紙芝居に比べ記入が多く関心の大きさがよく伝わってくる。

表3 学生が実習中に実践した紙芝居、絵本から感じたこと考えたこと

紙芝居	絵本
<ul style="list-style-type: none"> ・ 集中して紙芝居を見ている子どもが多かった。 ・ 集中して紙芝居を見ていた。 ・ 日頃から触れているアンパンマンの話だったので、子どもたちも最後まで楽しめたのではないかと考える。 ・ 積極的に参加していて楽しそうだった。 ・ 紙芝居を抜く瞬間が大切だと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 集中して聞いてくれ、期待をもって歯みがきをしてくれた。 ・ 集中してみてくれた。絵本に興味を持ち、近づいてきた。 ・ 読み聞かせを聞くだけでなく、参加型で楽しんだ。 ・ 一緒に歌ったり、びっくりしてくれたりしたので、自分が楽しむことが大切だと思った。 ・ 「○○だ」これだれのことかな？という○○のパンツ！○○！と楽しそうだった。絵本の展開（いたそうとか）を知っているのでこうなるよ！とか言ってきたりする。 ・ 絵本が終わった時に「つながってるー？」と最後まで楽しんで絵本を見ていた。 ・ 読み終わった後に「だいじだいじだから」と言っているもはすぐに裸になるけど、ちゃんとかくしていて、少しは理解してくれたかなと思った（『だいじだいじどーこだ』）。 ・ 真似してくれたり、楽しそうにしてくれたりうれしかった。 ・ 1つ1つのページを見て楽しんでいる様子だった。 ・ 「いただきます」のページは食べに来てくれ、絵本の世界に入って楽しんでくれていた。 ・ 絵がかわいかったため、楽しそうだった。 ・ 絵本にさわったり、ページをめくりにきたりして楽しんでくれているように感じた。 ・ 全体に子どもたちに見えるように立ち位置や声の大きさなどに気をつけて読みました。難しかったです。 ・ 「これしってる」とか「見たことない」など反応していた。「絵本に出てくる登場人物を指しながら、自分も絵本の世界に入って楽しんでいるように感じた。 ・ きんぎょを見つけて指をさす姿が見られた（『きんぎょがにげた』2歳児）。 ・ 絵本に興味を持っていてかわいかった。

保育に絵本は大変身近で大切な保育教材となっているといえる。子どもも絵本にずいぶん親しんでいることが、子どもの会話からもうかがわれる。部分実習などで全員の学生が絵本の読み聞かせを体験していた。

少人数ではあったが、紙芝居を演じた体験も、大変貴重な体験になっている。集中してみる子どもの楽しそうな姿、一緒に参加している姿など、紙芝居の特性を感じているとともに、紙芝居を楽しむためには絵本とは異なる扱い方が求められることにも体験的に気づいている。

(4) 実習中に保育者が紙芝居・絵本を子どもたちに実践したかどうかの有無

実習中に保育者が紙芝居と絵本の実践をしたかどうかについて尋ねた。(図5)

実習期間中に紙芝居を「した」保育者は、28.6%、「しなかった」保育者は、71.4%であった。絵本の読み聞かせをしたかどうかについては、「した」100%、「しなかった」0%であった。

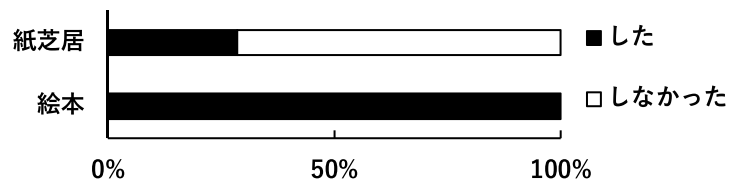


図5 保育実習中の保育者による紙芝居・絵本実施の有無

保育者が日常の保育の中で紙芝居を行うことは少なかった。しかし約29%の保育者は、「まとまった活動」や「お昼寝前」に紙芝居を行っていた。

絵本の読み聞かせについては、実習先のどこの園においてもどのクラスにおいても行われていて、絵本は保育において必須の文化財と捉えられているといえる。

(5) 実習中に保育者が子どもたちに紙芝居・絵本を実践する様子を見て感じたこと考えたこと

保育者が実習期間に行った紙芝居、絵本の実践の様子を学生がその場において感じたこと考えたことについて表4にまとめた。

紙芝居について学生は、観客の対象となる子どもに合致する内容を選ぶことの大切さや演じる工夫が求められることを感じ、紙芝居が楽しいもので「自分もしてみたい」と考えている。このことから学生や保育者が実際に紙芝居にふれること、楽しさを感じることを学ぶことの必要性があるといえる。

絵本については記入が多く、機会が多かったことが分かる。学生は子どもの様子、保育者の気くばり、読み聞かせの方法など、多くの気づきと学びを得ていた。絵本に対する関心の深さ、考察の深さがうかがわれる。

表4 保育者が実習期間に行った紙芝居、絵本の実践から感じたこと考えたこと

紙芝居	絵本
<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分もしてみたい。 ・ 面白い。 ・ 絵本よりおちついて見ている。 ・ 登場人物によって声のトーンを変えたり、スピードを変えたりして子どもたちが楽しめるようにしている。 ・ 絵本と違い文章が長いので、最後まで楽しめるようにする工夫が必要だと感じた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもの視線を集めて活動に進みやすくしていたと感じた。 ・ 声のトーンや子どもの反応を見ながら読み聞かせを行っていた。 ・ よくようをつけていて、すごいなと感じた。→興味を持つような読み方。 ・ 子どもがおちついて見れる環境作りがよかった。声かけがすてき。 ・ 読み方の工夫が大切だと感じた。子どもの言葉にどれだけ反応するか。

	<ul style="list-style-type: none"> ・ 何度も同じ本を読むことで、子どもの頭に残りやすいし、だんだん理解できてくる。 ・ 子どもの言葉に反応しながら読んでいた。 ・ 言葉やリズムを覚えるので、同じ絵本を 3、4 種類かえていた。 ・ 子どもたちの言葉に反応しつつ絵本を読み進めていた。 ・ みんな集中して聞いていて、よくようをつけたりして読んでいたから、「もう一回読んで」などと子どもたちが何回も読んでもらっていて楽しそうだった。 ・ ページをめくるテンポや声色を変える読み、楽しさを感じられるようにしていた。 ・ 季節を感じる本や、歌を取り入れた本を読まれていて子どもの好きなものを取り入れられていた。 ・ 声の大きさ、スピードの工夫、年齢に合わせて変える。 ・ 子どもの言葉に言葉を返しながらかかれていて、コミュニケーションを楽しんでいた。 ・ よく読んでいる絵本やたべ物の絵本は、反応が良い。 ・ 絵本の持ち方など意識して読んでいた。 ・ 子どもの発達段階に合った絵本を読んでいて。発達が遅い子に合った絵本を読んでみんなが楽しめるようにしていた。 ・ 絵本の位置を子どもたちが見やすいように高く上げていた。 ・ 文章は読まずに歌などを歌っていた。
--	---

(6) 子どもに紙芝居をすることについて (自由記述から)

保育実習を終えて、学生が紙芝居についてどのようなことを感じたり考えたりしているのかを尋ねた。その記述内容を表5にまとめた。

表5 保育実習を終えて紙芝居について感じたこと考えたこと

<ul style="list-style-type: none"> ・ 読むことに集中せず、子どもに問いかけるように話したりといろいろな工夫が必要だと思う。 ・ 声の大きさやしやべり方も意識して読みました。 ・ 紙芝居は絵本より長いから集中できる子とできない子がいたかな？ ・ 3歳児には、帰りの会の時に子どもに選んでもらって紙芝居を読んでいる。 ・ 紙芝居は読む言葉のスピードや表現や子どもは絵を見ただけで感じるため、絵が大事になってくると思う。 ・ 絵本とはまたちがう面白さを感じられると思う。 ・ 子どもに広めたい。 ・ 紙芝居も大切だと思う。
--

紙芝居は実際に見なければその魅力は理解しにくく、学生の体験が大変少ないことから紙芝居に対する意見が出てこなかったようである。少数ではあるが実際に紙芝居を実践したことにより、文化財

としての紙芝居の楽しさや価値を理解し、「子どもに広めたい」、「紙芝居も大切だと思う」という意見が出てきたと考えられる。

「教育紙芝居の創始者」とも呼ばれる高橋五山は、紙芝居を演じるにあたって「上からいくな、下からいくな、対等にいけ」²²といていたという。右手は、「人間対人間」がふれ合うのが紙芝居の世界です。作品をよく読んで素直に演じてください。登場人物の心の動きが、演じ手の中に眠っていた感情を呼び起こすかもしれません。このように紙芝居は子どもにも、大人にも、豊かな感情を培う文化財なのです」²³と述べている。

保育学生も保育者も、優れた紙芝居に出会い、楽しみ、そして子どもたちに伝えたいと思うこと、謙虚に作品のなかの登場人物たちの気持ちにより添い、演じていく経験をすること、そのことが学生や保育者を紙芝居の演じ手として育てていくことになると考えられる。

おわりに

本研究にあたりまず、紙芝居とは何かを歴史、形式、特性の視点から整理した。紙芝居は絵本と同じように絵と言葉からなるが、伝え方、楽しみ方に大きな違いもある。紙芝居は集団を対象に作られ、そのメッセージ性が強いいため、演じる立場の人、時代により負のイメージも強いが、紙芝居の真の特性を知りその魅力に惹かれ、子どもの成長を願う作家や演者ら、そして、紙芝居を楽しむ子どもたちによって守り育てられてきた。

絵本と紙芝居を保育現場にと考えるとき、その量、魅力についての認知度が大きく違う。また、形式の違いからくる実践の手間の違い、下読みや練習の必要性など、比較してみると絵本の方が手軽に用いやすい。

保育実習中における紙芝居に対する学生の対応や振り返りを見ると、紙芝居に対する認知の低さを知るとともに、「紙芝居をやってみたい」「子どもにとって大切な文化財」だと感じていることも明らかになった。実習期間に保育者が紙芝居を上演する状況に立ち会った学生は30%弱であったが、実際にその場に身をおき子どもの反応を知ったこと、共に楽しんだことは紙芝居への意識を大きく変えていた。

また、実習中に紙芝居を上演した学生の割合が19%であったことに比べれば保育者の割合は29%と高く、紙芝居は保育現場でこれから広がっていくのではないかと考える。学生はその場にいたことから学内で学ぶことのできなかつた子どもの姿からも紙芝居の力を学んだこともうかがえる。

子どもたちと保育学生や保育者が紙芝居を楽しむためには、本人自身が紙芝居を見たり、楽しむ子どもの様子を見たり、自分も演じその楽しさを味わうことが必要だと考えられる。また、浅井らが指摘するように紙芝居と絵本の違いを学ぶことも必要²⁴であろう。

今後、保育学生たちが学生時代に紙芝居の特性を体験しながら学び、絵本と紙芝居とが車の両輪のように大切な文化財であることを認識し、子どもを中心にその子どもを取り巻く人たちと一緒に紙芝居を楽しむことができるように、その実践力を身につけていくための対策を検討していきたい。

また、岡山県下の保育者の紙芝居に対する認識と実践を調査し、岡山県の保育現場における紙芝居の現状と課題を探り、紙芝居の楽しさが広がっていくための方策を検討していきたい。

引用・参考文献

- 1 鬢櫛久美子・種市淳子（2006）「保育のなかの紙芝居 ―倉橋惣三と「紙芝居」の関わり―」名古屋柳城短期大学研究紀要第28号 95-105
- 2 佐々木由美子（2023）「保育における紙芝居の動向 ―1945年以降を中心に―」『東京未来大学研究紀要』Vol16 53-64
- 3 まついのりこ（1998）『紙芝居 共感のよろこび』童心社
- 4 堀尾青史（1982）「紙芝居広場第1号」『紙芝居20年の歩み―紙芝居広場・総集編』（2001）子どもの文化研究所・紙芝居

- 5 佐々木由美子 (2017)「日本教育紙芝居協会「保育紙芝居」がめざしたもの」『東京未来大学研究紀要』Vol 11 87-96
- 6 溝手恵里「第6章 紙芝居」田中卓也・藤井伊津子・橋爪けい子・小島千恵子(編)(2015)『明日の保育・教育にいかす 子ども文化』溪水社 70-83
- 7 酒井京子・日下部茂子(2003)『紙芝居を演じる』図書館流通センター 26-29
- 8 前掲書1
- 9 鬢櫛久美子・野崎真琴(2010)「保育現場における紙芝居の活用状況」『名古屋柳城短期大学研究紀要第32号』名古屋柳城短期大学 65-75
- 10 浅井拓久也・浅井かおり(2018)「紙芝居に対する保育士の学びと活用の関係に関する研究—どのような学びが紙芝居の活用につながるか—」『未来の保育と教育—東京未来大学保育・教育センター紀要—第5号 1-8
- 11 前掲書6
- 12 全甲社 高橋五山と紙芝居—紙芝居の世界へようこそ (<https://zenkosha.com/>) 2025/8/24 取得
- 13 紙芝居文化の会『紙芝居百科』童心社 138-152
- 14 森上史郎・柏女霊峰(2015)『保育用語辞典第8版』ミネルヴァ書房 385
- 15 秋田喜代美 監修、東京大学教育学研究科附属発達保育実践政策センター(2019)『保育学用語辞典』中央法規 117・294
- 16 前掲書4
- 17 前掲書3 24
- 18 右手和子(2011)子どもと文化研究所編「1. 紙芝居の魅力って? 演じ手と紙芝居」『紙芝居—子ども・文化・保育 心を育てる理論と実践・実作の指導』一斉社 4-8
- 19 同上「紙芝居をめぐる先人たちの珠玉の言葉」193-197
- 20 渡辺享子/脚本・絵(1999)『おかあさんのうた』童心社
- 21 間所ひさこ/脚本 山本祐司/絵(2006)『はーい』童心社
- 22 前掲書12
- 23 前掲書18 8
- 24 前掲書10

オープンキャンパスにおける体験コーナーの実践報告 — シャボン玉とカプラのキセキ —

Practical Report on Hands-On Experience Corner at Open Campus — The Miracle of Bubbles and Kapla Blocks —

伊藤 美保子* 藤井 伊津子* 廣田 敬子*
Mihoko ITO・Itsuko FUJII・Keiko HIROTA

1. はじめに

大学におけるオープンキャンパスの始まりは、1990年代後半からだといわれている。他大学においても、保育・オープンキャンパスに関しては、いくつかの報告があり、その成果や課題について学んでいる¹⁾²⁾³⁾⁴⁾。

筆者らが勤める作陽短期大学では、例年行われるオープンキャンパスにおいて、イベント(体験)コーナーを設け、子どもの遊びを高校生に体験してもらうことを通して、遊びや保育の魅力を伝えてきた。

2025年度も第1回～第3回まで開催してきたところ、高校生たちは童心に戻ったように遊び、楽しみ、子どもの世界に触れていた。

なかでも第3回の「シャボン玉で遊ぼう&カプラで遊ぼう」コーナーにおいて高校生の遊ぶ姿、発する言葉は感動的であった。遊びの中で偶然に起こる現象を瑞々しい感受性で捉え発する言葉、自分たちの子ども時代を取り戻すかのように夢中で(無心に)遊ぶ姿に、筆者らは改めて遊びの重要性、幼児期に触れる玩具や素材環境の質、保育者の関わりなどについて気づくことができ、こちらが高校生から学ばせてもらった出会いともなった。これは偶然の奇跡ともいうことができるだろう。

ここでは、「シャボン玉で遊ぼう&カプラで遊ぼう」コーナーで起こった奇跡(キセキ)を中心に、その軌跡(キセキ)を報告する。

2. 倫理的配慮

本学でのオープンキャンパスでの様子を、パンフレットや公告等に使用させていただくことについては、各校に了承を得ている。また、カプラのコーナーに訪れた高校生2名については本人に連絡を取り、エピソードと写真の掲載についての承諾を得ている。本学の倫理委員会においても審査を受けている。

3. 当日の流れ及び体験コーナーの状況

11時から始まるオープニングイベント終了後は、ランチ体験、学部・短大の紹介、保護者説明会等が開催され、その後、体験コーナー、ワークショップ、ピアノワンポイントレッスン、パレット公演&人形劇体験、キャンパスウォーク&なんでも相談コーナーへと続く設定となっている(図1)。

筆者らは、「シャボン玉で遊ぼう&カプラで遊ぼう」コーナーを担当していた。

* 作陽短期大学音楽学科幼児教育専攻 Sakuyo Junior College, Department of Music, Major of Childhood Education

子ども教育学部・短期大学 幼児教育専攻






イベント名	【子ども教育学部】 学部の魅力、まるっと紹介♪	【子ども教育学部】 保護者説明会	【短大 幼児教育専攻】 短大ってどんなところ？ ～ Yokyo Introduction & 短大 Trivia Quiz ～	【子ども教育学部】&【短大 幼児教育専攻】 シャボン玉で遊ぼう＆カプラで遊ぼう	【子ども教育学部】&【短大 幼児教育専攻】 幼児教育・保育の体験！ 大学生と一緒に、風鈴を作って遊ぼう！
時間	12:30～13:10	12:30～13:10	12:30～13:15	13:20～14:20 (体験時間:約30分)	①13:20～13:50 ②13:50～14:20
紹介文	くらしき作楽大学子ども教育学部の魅力・特色を在学生とまるっとお届けします♪ また、各モジュールのイベント内容などご紹介いたしますので、是非、気になるイベントを体験いただき、子ども教育学部の魅惑を感じてください！	子ども教育学部の特色や魅力、カリキュラムや取得できる資格、入試対策等について、保護者の方の目線でお伝えします。説明会以外の時間帯にも、ご質問や疑問にお答えします。ご不安なことがありましたら、お気軽にお声がけください。	「3年制」ってどんなシステム？学び方はどうやって選んだらいい？どんな勉強をしているの？どんな資格が取れるの？など、わかりやすく説明します。	シャボン玉とカプラで創造力全開！素材の魅力と遊びの楽しさを体験しよう！ 	風鈴づくりで造形遊びを体験！マールブリック技法と学生生活の展示も楽しめます！ 
会場	1号館1階125室 (大講義室)	1号館1階111室	2号館3階301室	2号館ロビー・外庭・2号館1階111室	2号館3階312室
イベント名	【子ども教育学部】 「こんな教室で大丈夫？」 を考えるワークショップ	【子ども教育学部】&【短大 幼児教育専攻】 ピアノワンポイントレッスン	【子ども教育学部】&【短大 幼児教育専攻】 ぱれっと公演 & 人形劇体験	【子ども教育学部】 キャンパスウォーク&リアルな作劇ライブ & 個別相談コーナー	【短大 幼児教育専攻】 短期大学キャンパスウォーク & なんでも個別相談室
時間	①13:20～13:50 ②13:50～14:20	14:00～16:00 (レッスン時間:10分程度)	15:00～16:00	14:00～16:00	13:20～16:00 (随時)
紹介文	子供は、どんな教室で学びたいと思うでしょうか？ここでは児童生徒の目線からちょっと離れて、存生目線になって、「良い学級」「楽しい学級」「安心できる学級」について考えていきましょう。	ピアノ初心者も経験者もOK！10分のレッスン体験で作劇の学びを感しましょう。 	学生劇団「ぱれっと」による人形劇を上演！観劇後は人形操作の体験も♪ 	全体の場では質問しにくいことも、気軽に尋ねてください。キャンパスウォークでは、「森の大学」という真名をもつ作楽大学のキャンパスを、在学生と一緒に巡ります。どんな施設があるのか、そこでどのように過ごしているのかなど、在学生が体験を交えながら紹介します。	短大生気分でキャンパスツアー！学生の声と個別相談で疑問もスッキリ解消！ 
会場	1号館1階122室	受付場所・控室:2号館3階313室	1号館1階125室	1号館1階111室	2号館3階301室

図1 オープンキャンパス資料

(1) シャボン玉で遊ぼう

2号館ロビーにて、ストロー、モール等でシャボン玉液を吹くものを個々で作成し、紙コップに入ったシャボン玉液を持って外庭に出た(写真1)。

外庭には、テーブルに、うちわの形や丸い輪っかがいくつも付いた道具を使って、シャボン玉が作れるよう環境を整えていた(写真4、5)。

コーナーのメッセージには「シャボン玉を作る楽しさ！見る楽しさ…周りの景色を映し出し、輝きながら消えていく、シャボン玉をいろいろな素材を使って、作ってみませんか？どんな大きさのシャボン玉ができるかは、その日のお楽しみです～シャボン玉の魅力を存分に楽しみましょう！！」と記した。



写真1

(2) カプラで遊ぼう

2号館1階の多目的室に、カプラ15箱分を準備しフロアに大きな丸い輪の形にカプラを置き、テーブルやイス、小さなフープ等をさりげなく配置し、入室した人だれもが自然に遊べるようにした(写真2、3)。



写真2



写真3

コーナーのメッセージには「カプラとは、フランス生まれの木目が美しいブロックです。長方形で薄く、シンプルな形をしています。無垢板の素材の色と単純な形だからこそ、その遊び方は無限大！イマジネーションを膨らませ、夢中になって遊びましょう！」とした。

※カプラとは、考案者トム・ブリューゲンの15年に及ぶ試作研究から生まれた、1：3：15の割合からなる木製ブロックである。フランス生まれの「ワンサイズの板」を積み重ねるだけで、建物や乗り物、動物まで作れる「魔法の板」とも呼ばれている。「フランス海岸松」でできており、木琴と同じ音色で、崩れる音まで美しい。

(参考：<https://www.kapla.co.jp/about/> 2025/8/26取得)

カプラジャパン 特製 日本語ガイドブック カプラジャパン 2011 p.11)

4. コーナー遊びの実際

(1) シャボン玉で遊ぼうコーナーの実際：風が飛ばした

オープニングイベントや各学科の説明を受けた高校生や保護者の方たちが、シャボン玉コーナーに続々と参加してくれる。ストローにはさみで切り込みを入れ、モールでハートの形を作り、紙コップのシャボン玉液をつけて小さなシャボン玉をたくさん吹く高校生もいた。

また、うちわの枠組みや丸い大きなプラスチックの輪っかに液をつけて、右に左に振ってみると、とても大きくて美しいシャボン玉が空を舞った。

本学は、周辺に山の木々が美しく、当日は青く晴れた空に白い雲という、壮大なロケーションが広がっており、まさにシャボン玉日和でもあった。

高校生も教員も次々にシャボン玉を飛ばしその美しさに歓声を上げ、気づけば保護者の方も楽しんでくださっていた。吹いては、振っては、大きく、小さく、重なったりもして飛んでいくシャボン玉を、どれほど楽しんだらうか。

高校生の一人が大きな輪っかを上に持ち上げた瞬間、何もしないのに次々に美しいシャボン玉となって空高く舞い上がった。「風が飛ばした！！」とその高校生は思わず叫んだ。

少し小高いところに吹く風は、シャボン玉をも作り上げて大空まで連れて行ってくれる。その場にいる人たちみんながその美しさや楽しさに惹きつけられるが、遠くから歩いてくる人たちまでも「あ、シャボン玉」と声を上げてくれる。

モールを使って自由に丸や三角、ハートの形を作り、どのくらいの角度で持ち、どのくらいの強さで吹くのが、最もたくさん飛ばせるかを何度も試し、シャボン玉名人のように吹き続けてくれる高校生の姿も印象的で、2本の赤、白のモールを巻いて作ったハート型が一番よくシャボン玉ができたため、記念に持って帰ってくれた。(保護者は、持って帰ってどうするん！とおっしゃっていたが…)

幼いころから何十回、いや、何百回と見てきたシャボン玉に時間の経つのも忘れ、楽しむ光景を共にすることができ、子どもの遊びの楽しさを共有することができたことを嬉しく思った(写真4、5)。



写真4



写真5

シャボン玉コーナーの遊びを振り返って思うことは、シャボン玉はなぜこんなにも人の心を惹きつけるのかということであった。一つには、様々な道具を使ってシャボン玉づくりができたこと。また一つには、モールを使って飛ばすシャボン玉には、モールの形をどのくらいの大きさにするか、吹き方のコツで、想像以上のシャボン玉が作れるということが分かり、そこに挑戦しようとする意欲が生まれたことで遊びに集中力が増した。

また、戸外で行ったことにより、山と青空と真っ白い雲に囲まれていた環境であったと同時に、時折吹いてくれる“風”が絶妙にシャボン玉作りに楽しさと偶然の不思議を加えてくれた。

高校生、保護者の方、在校生、教職員が共にその場面を楽しみ、そしてその集団も遊びの盛り上がりと共に数回入れ替わった。遊びを楽しむとき、誰と一緒にいるのかも、環境の大事な要素となる。

シャボン玉コーナーで思う存分楽しんだ高校生たちの集団が波のように引いていき、コーナーの片づけをし始めた頃、つい先ほどまで賑やかで美しかった光景が、再びシャボン玉のように浮かんでは消えていくように思われ、その軌跡を心の中で追っていた。

日本の保育界の礎を築いた倉橋惣三は、『育ての心』の序章で次のように述べている⁵⁾。

自ら育つものを育てようとする心 それが育ての心である。

世にこんな楽しい心があるか。それは明るい世界である。

育つものと育てるものとのが、互いの結びつきに於いて相楽しんでいる心である。

片づけをしつつ、今日、シャボン玉コーナーに参加して下さったすべての人が、互いの結びつきの中で、相楽しんでいる心があったような、そんな気持ちになっていた。

(2) カプラで遊ぼうコーナーの実際：ありがとう！俺の人生

カプラのコーナーにもたくさん的高校生が来てくれた。初めてカプラに触れるという高校生もいれば、友達と楽しく話しながら次々と形を作っていく高校生もいた。

なかでもひととき楽しそうに、二人で協力しながらカプラを筒状に高く積み上げていく高校生は、2時間近くその筒を高くし、天井に届きそうになるまで粘りよく作り上げていた(写真6)。

題して「俺の人生」だと教えてくれた。聞けば、小さい時からカプラが大好きで。毎日のように保育園のカプラで遊んでいたとのこと。今日も「カプラで遊ぼう」の文字に惹かれてこの部屋に来てくれ、「今日は自分よりも高く積み上げてみたい！」と張り切って最初から最後までこの場にいてくれた。

天井に届くほどの高さまで積み上げたところで、「人生」は完成となった(写真7)。そこで記念撮影した。よく頑張ったねえ…。けれども感動はここからだ。高く積み上げた丸い塔をどうするか…。「俺の人生」、と言った高校生は考えに考え、「じゃあ、行きます!」と、手を挙げて合図をしたかと思うと、小さくしゃがみ、その塔の一番下を掬うように手で抱きしめた(写真8)。と同時にその塔は一瞬にしてまっすぐに美しい音を立てながら崩れ落ちた…(写真9、10)。

そばで見ていた教員は、そのあまりの潔さと、崩れるさまと美しい音に、思わず歓声を上げながら拍手した。拍手をいつまでもしたい気持ちになった(写真11)。



写真6



写真7



写真8



写真9



写真10



写真11

「俺の人生」を作り上げたAさんは、友達Bさんと一緒にオープンキャンパスに来てくれ、幼いころ毎日のように遊んだ「カプラ」という文字に惹かれて来てくれた。まだ誰もいなかったが、教員に「遊んでいいですか?」と尋ね、「もちろん!」の一言に「よっしゃー!」という気合の入った掛け声とともに、作り始めた。塔の形になってからしばらくして、自然にBさんもそこに加わり、二人でどこまでも積み上げることを楽しんでいった。

コーナーには、写真を見ながら、扇形、お城、橋など様々なものを作っていたほかの学生さんたちもいたが、帰りのバスの時間もあって徐々に退室して行った。AさんとBさんは時間があつたため、二人だけになったが、できるところまで積み上げたいと、椅子の上に上って必死に積み上げた。最後は、教員4名が見守る中、天井を間近に完成となった。この後、「塔はしばらく飾ってもらい、壊れたら片づける」という意見も出たが、教員の「崩すところまでしてはどうか…」という問いかけに、

Aさんが考えに考えて、崩すという決断をした。

その時の様子は、前述している通りだが、どう崩すのかを考えているときから、崩す瞬間、崩れた後まではみんな固唾をのんで見守り、崩れ落ちる美しい音と、まっすぐに崩れたことに教員たちは思わず歓声を上げ拍手をした。「すごい!」「お疲れさまでした!」と声をかけた。

二人の高校生も、「すごっ」と崩れたカプラを写真に撮っていた。そして、すがすがしい表情で「夢が叶いました!!」と伝えてくれ嬉しそうに帰っていった。

部屋の片づけをしながら、いろいろなことが思い出された。幼いころよく遊んだカプラに久しぶりに出会えて、高校生もカプラも嬉しかったことだろうと思う。

完成した「俺の人生」を崩すとき、Aさんが一番下のカプラを掬うように抱きしめてくれた結果、カプラはひとつ残らずまっすぐに崩れ落ちた。崩れた後も模様までが残り、美しかった。

保育・幼児教育に携わる教員として最も感動したことは、一番下を抱きしめるように掬ってくれたことであった。カプラの塔を人生に例えれば下から乳児期、幼児期…と続くような気持ちで見ている。

講義で大学の学生たちに「乳幼児期…遠い記憶に置まれていく乳児期こそが、とても大事な時期」だと、何度も伝えてきたのだが、今日はカプラの遊びの最後に、「そこが一番大事だよ」と、高校生のAさんから教えられたようで、とても嬉しく思うと同時に、遊びや学生さんから学ぶことのなんと多いことか、と思わずにはいられなかった。

それにしても二時間近く続いた友達との塔づくり、その集中力と協同性、完成した後の崩し方に見るAさんの決断力、判断力、崩れるカプラの方向性までをも考えいかに美しく崩すかという総合的なセンスには見とれるばかりだった。何よりも保育園で毎日カプラで遊んだことが記憶に残り、いつか自分の身長よりも高くしたいという小学校からの夢へとつながり、今こうして奇跡のように実現し叶えられた…。筆者ら教員も立ち会うことができたことが本当にうれしく、忘れられない場面となった。

5. おわりに

オープンキャンパスは、どこの大学においても、高校生が親しみを持って将来のことが考えられるようにと、心を尽くして行われていることであろう。本学においても、コロナ渦を経て、昨年度から再び、対面での催しが工夫されている状況である。

今回は、オープンキャンパスにおけるシャボン玉とカプラの遊びコーナーでの、エピソードを紹介した。保育・幼児教育を学び始める高校生と出会う時、子どもの遊び環境を準備し、様々に楽しんでもらいたいと思う。高校生一人一人がどのような気持ちで遊んでいるか、何か必要なものがあればその都度、環境を整える。そのことは、保育もオープンキャンパスの時も同じであると考えられる。

今後も、オープンキャンパスの様々な催しを通して、高校生の未来への第一歩となるようなひと時が過ごしてもらえよう、また、高校生の持つ力や内在する思いが引き出せる大学となるよう、精一杯頑張りたいと思っている。

引用文献

- 1) 榎原 志保, 須河内 優子, 鈴木 大介, 中川 陽子, 樋口 奈生, 米田 美沙子 オープンキャンパスにおける幼児教育学科・生活デザイン学科共同企画「絵本フェスタ」報告:参加生徒の学び、在学スタッフの学びに着目して 大阪成蹊短期大学研究紀要 = Bulletin of Osaka Seikei College/大阪成蹊短期大学研究紀要編集委員会 編 (22) 153-175, 2025
- 2) 榎原 志保, 紺谷 武, 須河内 優子, 園田 育代, 沼田 恵太郎, 樋口 奈生, 松本 早苗, 向井 秀幸 幼児教育学科オープンキャンパスにおける「子ども夏祭り」企画の成果と課題:「保育職の魅力発信」ならびに保育学生の学びの深化をめぐる大阪成蹊短期大学研究紀要 = Bulletin of Osaka Seikei College/大阪成蹊短期大学研究紀要編集委員会 編 (20) 111-121, 2023
- 3) 勝田 みな オープンキャンパス参加者の交流を活性化するための指導プログラムの検証 子ど

も学研究論集（8）61-74, 2016-03

4) 加藤 智也 オープンキャンパスと連携したWebコンテンツ制作と実践—芸術大学保育系学部
の取り組み 情報教育研究集会講演論文集/情報研究教育集会企画・プログラム委員会 編2009年度
150-152, 2009

5) 倉橋 惣三『育ての心』（1965）倉橋惣三選集第三巻 フレーベル館 p.12

付記

本研究は、令和7年度一般社団法人全国保育士養成協議会学術研究の助成を受けて行われた成果の一部である。

大学の教育資源を地域に還元する取組について

Initiatives to return the university's educational resources to the local community

神田 亮一

Ryoichi KANDA

キーワード：教育資源 educational resources

総合型地域スポーツクラブ Comprehensive Community Sports club

産学連携 Industry-academia collaboration

P B L Project Based Learning

地域貢献 Contribution to the community

I 緒言

1 研究の背景

文部科学省(2024a)の調査によると、2024年度の大学入学者数が、募集定員の総計を下回り、入学者数を定員で割った定員充足率は98パーセントであったと公表された。また、国公立大学の定員充足率は100パーセントを上回ったものの、私立大学の定員充足率は97パーセントであった。この結果、かねてから言われてきた、大学進学希望者全員が入学できる『大学全入時代』がいよいよ到来することとなったとされる。併せて、日本私立学校振興・共済財団が「月報私学」(2023, 309号)で公表した私立大学の入学志願動向によると、令和5年度までの直近10年間の入学定員状況では、定員充足率100パーセント未満の大学が53.3パーセントとなり、初めて全体の半数以上を占めることとなったと示している。

これらの要因は少子化によるものとされているが、中央教育審議会(以下、中教審)教育課程企画特別部会において、文部科学省は、「2040年時点の大学入学者数について、昨年までは約51万人と見込んでいたが、さらに減少して約46万人と推計している。」と明らかにした(2024b)。少子化が急速に進展する状況において、地方大学にとってはますます学生の確保が困難になると予想され、真に選ばれる大学にならなければ、自然に淘汰されていく懸念が高まっている。

本学は平成8(1997)年に、津山市から倉敷市に移転して以来、まもなく30年が近づこうとしている。これまでも、倉敷市との包括協定によって多くの地域連携活動に取り組み、各分野においては高い評価を得ており、「なくてはならない大学」にあると認識される。その評価をさらに高めていくために、今年度開設した健康スポーツ教育学部は「地域にとって必要な学部」を目指すべきであるが、具体的な取組は何も提示されておらず、学内外にアピールできる活動もないところである。

こうした背景を踏まえ、単に地域連携という括りで特色を出そうとするのではなく、視点を変えた大学としての存在価値を高める取組が必要であろうと考えた。なぜならば、今や地域連携は、小学校期から高等学校期まで、欠かせない取組として行われている中で、大学までもが単に地域連携を謳うことは、特色を示す意味ではインパクトが弱くなってしまっているからである。そこで、本研究では、大学の教育資源を地域に還元することで、地域貢献につなげていこうというスタンスに立ち、テーマ設定とした。

2 用語解説

いくつかの文献を確認したが、教育資源という言葉に明確な定義は見当たらなかった。広辞苑によ

る資源という言葉の意味は、生産活動の元となる物質、労働力などの総称としている。広義で捉えれば、諸活動で利用可能なものであり、様々な支援やサービスも含めることができる。文部科学省(2020)中教審大学分科会の認証評価機関の認証に関する審査委員会の対比表では、人的資源、財的資源、物的資源、技術的資源の4区分が示されている。このうち、有能な専門教職員である人的資源、施設や設備などの物的資源、学習や教育に関する技術的資源に着眼した。人的資源は教職員を指すが、学習者である学生が、専門的な教育を学んだ成果として知識や技能を修得していると解釈すれば、大学にある教育資源の一つと捉えても説明はつくものと考ええる。

総合型地域スポーツクラブ(以下、総合型クラブ)の定義は、第1期スポーツ基本計画(文部科学省, 2012)における一文が端的でわかりやすい。それは、「総合型クラブは、地域の人々の年齢、興味・関心、技術・技能レベル等に応じた様々なスポーツ機会を提供する多種目、多世代、多志向のスポーツクラブである」と定義されている。総合型クラブは、スポーツ振興基本計画(文部科学省, 2001)において、生涯スポーツ社会の実現のために、できるだけ早期に、成人の週1回以上のスポーツ実施率が50パーセントとなることを目指すとし、その目標到達に必要な施策として、総合型クラブの全国展開を掲げた。そして、地域のコミュニティの役割を担うスポーツクラブづくりに向けて、地域住民の自主的な運営を目指す「総合型地域スポーツクラブ育成モデル事業」を平成7年度から15年度までの期間で文部科学省が展開した(日本体育協会, 2017)。さらに、前述のスポーツ振興基本計画では、2010(平成22)年までに、全国の市区町村において、少なくとも1つは総合型クラブを育成することが到達目標となった。令和6年現在、全国1,741市区町村中、1,390の市区町村にクラブが育成(創設及び創設準備)されており、3,581のクラブ(既設3,448クラブ、創設準備133クラブ)が育成されている(スポーツ庁, 2025)。岡山県のホームページによると、令和7年4月1日現在で、県内には43クラブがある。

PBLとは、Project Based Learningの頭文字を取ったもので、課題解決型学習と言われる形態である。Problem Based Learning(問題解決型学習)とも言われる。ある課題に対して、自己学習やグループワークを通して解決の道筋を探り、解決策を提案、発表するものである。このうち、本研究においては、企業を取り巻く社会課題を解決するための提案を課題として学生に示し、主体的に計画を立て、その解決策を探究していく学習である「企業提案型PBL」を取り上げるものとした。因みに、文部科学省の調査(文部科学省, 2021)によると、大学と企業等で連携して実施する企業の課題解決や製品開発等を題材とした授業科目がある大学は、国公私立大学全体の42.4パーセントである。

3 大学を拠点とした総合型クラブ

池田(2010)の論文によれば、前述の「スポーツ振興基本計画」が出された翌年に、日本体育学会(現在の日本体育・スポーツ・健康学会)の第52回大会において、大学を拠点とした総合型クラブがシンポジウムのテーマとして取り上げられている。そして、2000年に早稲田大学の教員有志がキーパーソンとなり、「大学と地域を結ぶ」といった新たなスポーツのあり方を提案し、「所沢市西地区総合型地域スポーツクラブ」が設立された(星野, 2004)。これを皮切りに、全国各地の大学において総合型クラブの育成が進められることと並行して、数多くの研究も進められた。

調査によって異なるが、与那覇・高松(2020, p42)によれば、現在では全国25の大学を拠点とした総合型クラブが存在するとされている。本県においては、環太平洋大学を拠点とする「一般社団法人IPUSポーツアカデミー」がある。

4 「企業提案型PBL」

健康スポーツ教育学部の新設にあたり、大学の存在感を示すために何があるかを考えた際、産学連携に着眼した。そして、全国のいくつかの大学の取組を調べていく中で、「企業とつながる産学連携体制」という武蔵大学の取組に関心を抱くこととなった。同大学のホームページでは、非常にわかりやすく詳細に紹介されており、直接訪問して教示をいただく機会を探っていたところである。

武蔵大学のホームページでは、「企業提案型PBL」を次のように紹介されている。

産学連携のもと、実際の企業から与えられた課題に対し、解決策を提示する学習法（PBL）である。企業側からは、「社会課題への提案」という課題をいただき、学生たちが担当企業について、様々な角度から調査した上で、企業が直面している社会課題への提案を考え、その内容を担当企業にふさわしいデザインとコンテンツで小冊子にまとめる。

5 研究の目的

研究の背景を踏まえ、本県に所在する他の大学とは異なる特色を打ち出すために、大学を拠点とした総合型クラブ設立の可能性と企業提案型PBLの2項目を打ち立て、大学の教育資源を地域に還元する取組として研究を進めることとした。それぞれ先進事例を調査することを研究の出発点とし、今後の課題を整理することを目的としている。

なお、企業提案型PBLについては、事例を参考にしながら、本学部の学生気質や能力、設備等を鑑みて授業計画を策定する。そして、2年次開設科目である「教職キャリアⅢ・Ⅳ」で実践できるよう、研究を進めていくこととする。

II 方法

本研究の目的を達成するために、次の方法で進めることとした。

- (1) 本県の総合型クラブのうち、運営体制と講座の充実度で全国的に知名度が高い「きよねスポーツくらぶ」を訪問、視察する。各講座について調査し、可能な範囲でインタビューも実施する。
- (2) 企業提案型PBLについては、武蔵大学学部横断型課題解決プロジェクト運営チームを訪問し、教示いただく。
- (3) 訪問、調査で明らかになったことをまとめ、今後の方向性と課題を整理する。

1 きよねスポーツくらぶ

(1) 概要

きよねスポーツくらぶは、旧清音村の教育委員会事務局が構想を考え、2002（平成14）年に設立された。そして、当時清音村の幼稚園跡地の利用について、子どもを育てる保護者や高齢者も交えた地域住民が検討を重ねた結果、「清音の宝となる子どもたちの活動を支援すること」を目的に、2003年NPO法人きよね夢テラスが設立され、清音体育協会、清音スポーツ少年団が加わって今日の原型ができ上がった。現在は、「いつでも、どこでも、だれでも」をモットーに、50を超える講座と教室などに会員約960名（岡山県のホームページによる、令和7年4月1日現在）で、県内最多となっている。県下でも先進的な総合型のクラブである。

区分（種別）ごとの開設講座数は次のとおりである。

大人の活動(9)、大人の講座(20)、無料講座(3)、子どもの活動(17、内スポーツ少年団6)
短期教室(3、1クール10回を年4回開講)、ダンス講座(4)

(2) 調査方法

令和6年12月から令和7年3月までの期間で19講座を視察し、調査した。同クラブでは、スポーツ少年団も加盟しており、ジュニア世代の育成も調査できたことのメリットは大きかった。このことは、他クラブには例を見ない特徴とも言える。

視察した講座の具体については、同クラブの区分けに従い、スポーツ少年団、総合型クラブの子どもの活動、大人の活動、大人の講座、そして、大人の講座（短期教室）の5分類に分け、選定した。50を超える講座の内、内容や対象が似通った講座を整理した上で、視察に関して指導者の了解が得られたのが19講座であった。このあたりは、意外と難しい対応であった。調整をさせていただいたくらぶ代表の三宅厚自氏（クラブマネジャー）によると、参加者への配慮が主な理由だとされた。

視察においては、各講座を見学した後、指導者に聞き取りを行った。クラブとの契約の内容や本業であるかどうか、登録人数、会費、活動の評価を聞き取った。また、ほとんど協力は得られなかったが、参加者や保護者（子どもの活動）にインタビューも行った。指導者がいない講座もあるが、その場合は参加者に対して、端的に質問して情報を収集した。

2 武蔵大学学部横断型課題解決プロジェクト運営チーム

(1) 武蔵大学の概要

ここでは、簡潔に説明する。同大学は、1922（大正11）年に社会貢献の目的で創立した我が国最初の私立七年制の旧制武蔵高等学校をルーツとしている。東西文化融合の我が民族理想を遂行し得べき人物、世界で雄飛するにたえる人物、自ら調べ自ら考える力ある人物を「建学の三理想」として掲げ、教育の原点としている。

(2) 「ゼミの武蔵」

同大学では、1年次からゼミナール（以下、ゼミ）や少人数教育の授業をスタートさせている。1年次からゼミが始まる大学は少ないと見られ、4年間にわたって確立されている体系的なプログラムから、「ゼミの武蔵」が大学の大きな特徴と伝統になっている。学部横断型のプロジェクトは、2007年当時の学長から、「ゼミの武蔵は有名になっているが、もっと他の大学とは違う特色が出せないか」と、当時学長補佐であった現在の高橋学長へ指示が出たことが出発点となり、3学部（経済・人文・社会学部）合同の横断ゼミナールが作り上げられた。高橋学長は金融機関での勤務経験がある方で、経済界に太いパイプをお持ちだったので、知り合いの企業関係者に働きかけてプロジェクトがスタートした。現在は、国際教養学部が加わった4学部合同となっており、運営体制は、教員2名、事務局1名の3名でチームを構成し、学生指導と企業との連携を図っている。

Ⅲ 結果

1 きよねスポーツくらぶ

(1) 各講座及び活動の詳細

表1は大人の活動、表2では大人の講座を示している。この違いは、年間通じて行う活動と、講座の回数が設定されている講座の違いである。

表1 総合型クラブ（大人の活動）

種別	講座名称	対象 (年代・年齢)	登録人数	会費等	指導者	活動・講座の様態
大人の活動	KIYONEX (バドミントン同好会)	大人であること ※くらぶや総社市の ボランティア要請が あったときに 参加可能な人	14名	300円/回	無	「KIYONE+YONEX」 指導者は置かず、細かなルールも設けることなく、楽しく続けられる「集まり」である。誰が来ても活動が成立するクラブにしよう立ち上げ、20年近く続いている。月謝制にしている講座が多いが、参加できないときもあるのでまとめて徴収されることへの反対意見が多かったことから、都度徴収するシステムにしている。 非くらぶ員も自由に参加できる（600円/回）。
大人の活動	シニア卓球同好会	60歳以上の男女	18名	ボール代	無	参加は自由である。まとめ役はいるが、指導者を置かず、細かい決まりやルールもない。「いかに楽しめる場を維持していくか、老人の生きがいとなる場所を維持していくことが大事である」と代表が言われていた。皆さん我流でやっており、やり方も自由だが、7分間ずつ組を変えながら延々とラリーを続けている。
大人の活動	清音ローンテニス部	ほとんどが70歳代 (最高78歳)	約25名	6000円/年	無	ほとんどが長くやっている人ばかりである。全くの初心者もおらず、年を取ってからやってみようか、というような人もいない。

表2 総合型クラブ（大人の講座）

種別	講座名称	対象 (年代・年齢)	登録人数	会費等	指導者	活動・講座の様態
大人の講座 (短期)	30分健康予防運動	70歳以上	8名	無料	有	この日は、男性2名と女性6名の参加であった。バランスを取るためにストレッチ・ボールを使用する。片足バランス立ちや青竹踏みにより、足にいろいろな角度で刺激を与える運動をしていた。指導者は、リアライン（筋膜リリース）やアダプベースを活用したトレーニングの講座も持っている。
大人の講座 (短期)	楽笑フィットネス	65歳以上	22名	無料	有	ラジオ体操から始まり、様々なストレッチを椅子に座って行う。また、簡単なゲームも交えながら、大騒ぎしながら楽しんでいた。8年続く講座のようである。
大人の講座 (短期)	にこにこらぶ (親子体操教室)	2～3歳児 保護者	親子6組	無料	有	講座のターゲットは親であるが、子どものからだづくりや触れ合いを重視している。広いところで遊ばせられるメリットも大きい。総社市は3年保育が多いので、幼稚園に入るまでの子どもたちが対象となっている。講師は「3,000歩体操」と同じだった。
大人の講座	いきいき3000歩体操	大人	8名	2800円/月	有	ストレッチを10分した後、リズム体操を30分行って、クールダウンする。ステップや足踏みをしなが様々な動きを中に入れ、一つの流れを3セット連続して行う感じである。クールダウンの前に、簡単な筋トレも挟む。
大人の講座	スペシャルエクササイズ	大人	12名	2800円/月	有	この日のテーマは「冷え改善」だった。指導者がヨガやピラティスのインストラクターなので、様々な動きを30分近く連続していた。持久力の改善効果も狙っている。10年近く続いている講座であり、最初から継続している方がほとんどのようである。
大人の講座	機能改善ヨガ	大人	10名 (女性のみ)	2800円/月	有	くらぶ創設時から続く講座である。ほぼ休みなく1時間かけてエクササイズを行っていた。「総社市健康インセンティブ事業」で“歩得（あるとく）”があり、歩いた歩数でポイントがたまる。参加費1,000円で、年間でポイントを貯めると5,000円分の商品券がもらえるということで、皆歩数計を首にかけていた。
大人の講座	かんたんステップ	大人	7名	2800円/月	有	音楽に合わせて様々な動きを連続させる。踏み台を活用した下半身の筋力アップが中心である。講師は、ピラティスの講座も受け持っている。

会員は年会費を納めれば、参加の登録講座数の制限はないため、大人の講座、大人の活動を視察するごとに顔ぶれが被ることも多くあった。どの講座も長く続いているものばかりであり、参加者も定着しているため、指導者と良好な関係が築かれ、和気藹々とした雰囲気が印象的であった。また、参加者にとっては、参加することがライフスタイルの中にしっかりと組み込まれており、総合型クラブが目指す、生涯スポーツの推進、クオリティ・オブ・ライフの向上、ウェルビーイングの充実に寄与していることが伺えた。

数人の参加者に対して、インタビューもできたので紹介したい。

- ・家にいるとジッとして動かないが、外に出るきっかけになる。家ではストレッチさえしない。
- ・これまで音楽をかけて動くような経験がなかったから、毎回新鮮で、楽しい。
- ・交流、おしゃべりができる。週1回だが、楽しい。
- ・決まった曜日、時間に出てこられるので、1週間の過ごし方として生活の一部になっている。
- ・来るたびに新しい運動が入るので、頭を使うトレーニングにもなる。
- ・この地域は健康づくりに対する意識が高く、刺激を受けて私もやってみようという気持ちになった。
- ・家の中とは違って大きな声が出せるし、騒ぐことも許される。

表3 総合型クラブ（子どもの活動）

種別	講座名称	対象 (年代・年齢)	登録人数	会費等	指導者	活動・講座の様態
子どもの活動	ちびっこ運動教室 (清音教室)	3～5歳	この日の参加 12名	7,500円/12回	有	3つのグループに分け、時間を区切りながら鉄棒と跳び箱、スローランを行っていた。発達初期の子どもたちが狭い空間であちこち動き回るので、指導も大変そうだったが、しつこくも兼ねながらソフトに、上手に関わられていた。指導アシスタントの女性の存在も大きいと思った。
子どもの活動	ジョイスボくらぶ	小学生	約30名	2,000円/月	有	いろいろなスポーツや運動を楽しみながら行っている。この日はフットサルをしていた。指導者は2名で、どちらも川崎医大の健康体育の出身であった。
子どもの活動	KSCフットサルスクール (小1～3)	小1～3年	16～17名	1,000円/月	有	指導者は同じで、時間は連続で展開される。
子どもの活動	KSCフットサルスクール (小4～6)	小4～6年	約20名	1,000円/月	有	フットサルのコートを引いてあって、フットサルの許可が下りる小学校の体育館は珍しい。

視察できた講座が少なかったため評価は難しい。ただ、神経系が急速に発達する5～6歳の年代において、基本的な動きの習得が発育発達上で重要なことから、「ジョイスポくらぶ」「ちびっこ運動講座」の役割はとても重要であることが確認できた。

また、数人の保護者にインタビューすることができた。参加理由としては、「体力を付けたい」「運動神経を良くしたい」であった。続けられている効果やメリットは、「運動が好きになっている」「ブリッジなんかができるようになって、できる楽しみを実感できている」「種目を絞らず、いろいろな運動やスポーツを体験させてくれる」「跳び箱の練習は家ではできない」などであり、子どもが主体的に参加している理由を挙げてくれた。

表4 スポーツ少年団

種別	講座名称	対象 (年代・年齢)	登録人数	会費等	指導者	活動・講座の様態
子どもの活動	バドミントン	3年生～6年生	24名まで	1,000/月	有	指導できるコーチが4名、毎週水・土曜日に行っている。コートは6面取れ、4人ずつは入れるようにするため、団員の人数には上限を設けている。
子どもの活動	ミニバスケットボール	2年生～6年生	(男) 22名 (女) 24名	2,000/月	有	女子は試合に出ているので、男子の活動のみを見学した。全国大会の出場実績もあるため、人気のチームであるため、未就学児もよく体験に来ている。また、真備は女子しかないの、男の子で数名はこちらに来ているようだ。主たるコーチは2名である
子どもの活動	剣道	小学生 中学生	(小) 約20名 (中) 2～3名	2,000/月	有	指導者は、団の卒業生4名であるが、謝金はなく、月謝はすべて運営資金に使っている。中学生に関しては、部活動にも所属しているため、月謝は半分の1,000円である。剣道全体の競技人口が減っていることに危機感を持っている。
子どもの活動	清音ジュニアソフトテニス	2年生～6年生	18名	3,000/月	有	夢テラスができてから少年団に移行した。コーチは3名いるが、清音村の時代から、好きでやっている人がいろいろと面倒を見ていた経緯もあるので、大人から子供までの活動そのものはかなり古い。(連盟会長の小原先生がいた)
子どもの活動	スポーツ体験会 (バスケット、剣道、バドミントン)	新1年生～6年生	申込37名	無料	有	スポ少はくらぶ創設当時から組み入れている。途中から入っていくのは難しいだろう。スポ少の問題は、学区内で子どもの取り合いになることだが、ここでは、6つの団があり、掛け持ちも可能としている。そして、一斉に体験会をすることで、「子どもたちをみんなと一緒に育てよう」という気運をつくっている。
子どもの活動	スポーツ体験会 (ソフトテニス、サッカー、野球)	新1年生～6年生	申込27名	無料	有	主に西中の学区が参加しているが、学区外の参加も認めている。

総合型クラブに加盟している6少年団のうち、野球とサッカーを除く種目を視察したが、いずれも定員が充足しており、子どもたちの意欲的、積極的な動きが見られた。指導者が複数人いるが、長年携わっていることからの高齢化の問題や、保護者が指導に加わっている場合は、子どもが上級学校に進学すると離れていくことも多く、継続的に指導者を確保するために、若手をどのように取り込むかが共通の課題である。

加盟6種目合同の競技体験会は大きな特徴である。子どもたちがすべての種目を、同じ機会に体験することができるメリットは大きい。また、複数の種目に登録することも認めているため、子どもたちの興味や関心を広げ、発育発達上の効果も期待できる。

保護者の方と話をする中で、本学部の免許や資格の話題にもなった。そして、スポーツ少年団の指導に関わる人に教員免許があるかないかについて問うたところ、保護者の立場からは安心感が違う、ということを言われ、本学部の学生が関わってくれることへの期待を寄せられた。

(2) 指導者の実態

スポーツ少年団と大人の活動を除き、視察したすべての講座において、指導者はその活動を専門(生業)としており、複数のクラブや施設、講座を掛け持っている。中には、週16本の講座を持っている方や、自宅で教室やレッスンを開いている方もいた。保有資格は様々であるが、保有資格数は多かった。そのうち、本学部のカリキュラムで対応している健康運動実践指導者や上位資格の健康運動指導士の保有は多かった。

なお、三宅氏に伺ったところ、正確な人数は把握できなかったが、15～20名の指導者と契約を結んでいるようだ。

視察できた講座の指導者に対し、これまでの苦労などを尋ねると、次のような回答があった。

- ・ メニューを考えるのは結構大変である。お金を払って参加しているので、それに見合うプログラムを提供することが必須で、責任がある。内容の質についても、きつすぎず、軽すぎず、飽きさせないことが大切である。活動に慣れてきて、その後に内容が変わらなければ自然とやめていく。
- ・ 対象となる高齢者の実態に合わせた運動を作り上げるには時間がかかった。数々の試行の末である。
- ・ 実績と経験、口コミなどの評価で声がかかってくるので、受け持ってすぐにうまくいくことはない。
- ・ 個人事業主なので、自分の身に何かあったら収入がゼロになる。穴をあけないように同じ境遇の人たちとネットワークをつくって助け合っている。
- ・ どの講座も“声かけ”で入ってくる。そのため、体験で来る人や初めての人でも入りやすいように、一人ひとりの声を聞きながらニーズに合わせることは結構大変だ。
- ・ 自分たちの時代は、トレーナーなどで生計を立てるのに苦労したが、今は職業として動けるようになってきたので、羨ましいと思う。
- ・ スポーツ少年団の指導に資格を求められることはない。しかし、有資格者であることが保護者に対する売り込みになるとともに、研修等を受けているという安心感も与えているようだ。

2 企業提案型 PBL

令和7年7月17日、学部横断型課題解決プロジェクト運営チームを直接訪問し、リーダーの鈴木正明氏（経済学部教授）と事務局の伊藤普子氏（教務部教務課）から説明を受け、資料の提供を受けた。以下、説明と資料を基にまとめる。

このプロジェクトは、「自ら調べ、自ら考える」という建学の理念に従い、実際に企業から与えられた課題に対し、解決策を提示する PBL を取り入れたプロジェクトである。このプロジェクトには3つのミッションがある。

- ① 未知の課題を解決するために基礎となる考える力と世界観を育成する。協力企業とのやり取りを通じて、多様かつ深刻になっている社会課題について研究することで、将来の市民として持続可能な社会を築くために果たすべき社会的責任を意識してもらうことを目指す。

- ② 社会人基礎力の育成

2006年に提唱された時から、経済産業省（以下、経産省）主催の実証プロジェクトに参画している。各能力の具体やどのように力を身につけていくか、補助金事業を受けながら研究してきた。その成果物が、「社会人基礎力アドバイスシート」である。各能力の育成、自己評価の着眼点、実行力が発揮されていない状態、高めるポイントを明確にし、学生に示している。

- ③ 正確な自己評価能力の育成

PBLでは、振り返りも重視している。そのため、プロのキャリアコンサルタント（3名）を招聘し、年間3回の面談を実施している。自己評価をサポートするために、プロの面談を通して確認し、確実に力を身につけていくように整えている。また、学内のキャリアセンターの職員も全員資格を持っているため、定期的な面談のほか、日常的にサポートする体制ができている。

学期をさらに2期に分け、「Phase」と称している。「Phase1」では、まず企業側からプレゼンテーション（紹介、事業概要、以下プレゼン）が行われる。それを受け、担当企業について、徹底的に調べて、企業の実態を多角的に分析する。また、歴史や理念などを手がかりに企業文化も探る。

さらには、CSR（企業の社会的責任）、CSV（共有価値の創造、経済的価値と社会的価値の両立）、SDGs（持続可能な開発目標）の概念と企業を取り巻く社会課題を調査する。「中間発表（7月）」後に「Phase2」となり、4学部合同チームとして課題に取り組む。最終的には、報告・提案冊子をまとめるとともに、報告会において企業に対し、提案のプレゼンを行う。

企業から出される社会課題は、比較的ザックリしたものが出される。それを元にして、具体的にどこにスポットを当てて研究していくかは、学生が決めていく。3か月も1つの企業のことを深掘りしていくと、学生たちもその企業のことを好きになっていくようだ。

独自のSNSをつくって運用している。毎回授業ごとの振り返りをブログに記入したり、作業の報告、ミーティングの議事録など、他グループの様子も閲覧できる。「Phase2」になればグループ全員がなかなか揃うことがないので、このSNSが有効に機能している。そして、企業担当者とやり取りするのもこのSNSである。企業側は当然のことながら仕事（勤務）があるので、リアルタイムでは交信できないが、大体その日のうちに返信が来ているようだし、ブログや議事録の内容も見るので、進捗も明らかになっており、とても好評である。企業担当者とは、ZOOMによるオンラインも検討したが、やはり企業側の仕事（勤務）に支障が出てくるので進めなかった。

運営体制は、教員が2名、事務方が1名である。事務方（伊藤氏）が、ブログの開設やプレゼンの指導、報告書のまとめ方まで面倒を見てくれるので、大変助かっている。伊藤氏はプロジェクトの屋台骨的存在であり、すべてを掌握している。また、学生は何でも質問するので、企業向けの質問に対しては教員もチェックをしている。グループワークの指導も結構大変なので、教員の関わりも欠かせない。

この授業は選択科目で、20名の人数枠がある。学年も問わないが、就職活動などの都合もあるため、1年生が多い。プロジェクトのプロセスや完成度を考えると、3年生で履修して欲しいのが本音である。通年4単位の科目で、土曜日の集中講義が4回ある。

学生のグループは、各学部から4人（本当は3人がよい）で、合同で15人ほどになると、少し多いと感じてしまう。1つの企業に対して、AとBの2グループを割当し、競わせている。グループ分けは、GPAに基づき、出身校などの要件も加えて教員が決めている。このことは学生にも周知しており、問題は生じていない。グループの力ができるだけ均一になるようにしなければ、成果の出方に大きな差が生じ、企業側へ失礼にもなってしまふ。企業側との対応にグループで差が出ないようにしなければならないからである。

また、最近では、履修登録の前に事前面談を行っている。1月頃、履修希望者に対し、次年度協力企業のパンフレットを提示して確認させ、課題図書を数冊指定し、レポートまで提出させている。学生の中ではシビアな科目であることが知れ渡っているため、生半可な気持ちでは履修してこない。この活動を“ガクチカ”に使おうと希望してくる学生も多いので、履修に対する覚悟は持ってきている。

企業の選定は、文系総合大学である本学の学生があまり意識していない業種をあえて選んでいる。学生は、いわゆる消費者が直接購入する最終製品を作っているような企業しか知らないが、一つの製品を作るにも様々な企業が関わっていることも知って欲しいと思っているからである。こういう企業は文系の学生も求めているし、学生にとっても就職先の選択肢が広がるので、双方にメリットがある。

なお、企業側には謝礼等は一切なく、交通費も支給していない。これまでに企業側から求められることもなく、プロジェクトの始まり当初から、すべてボランティアで協力してもらっている。学生と直に接することができること、問い合わせに答えることで企業に対する認知度も高まるとして、前向きに協力いただいている。企業側が足を運んでもらうのは、最初のプレゼン、中間報告会、最終報告会の3回である。

解決策の提案のみならず、報告書の小冊子を作成することがゴールであり、成果物として企業側からも喜ばれて好評である。担当のチームが企業に呼ばれ、社内研修で発表したり、小冊子も活用されているようだ。

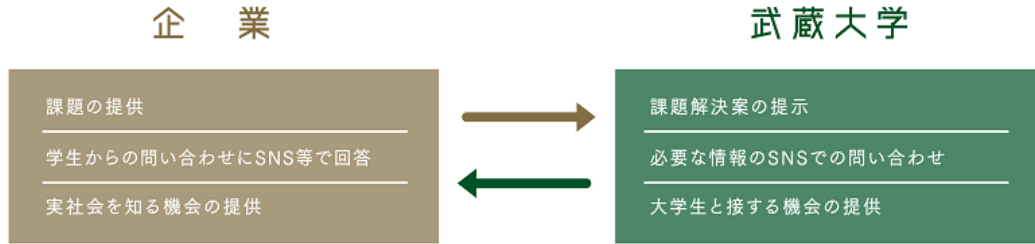


図1 企業と大学との関係性

〔企業側のメリット〕

課題の提供／学生からの問い合わせにSNSで回答／実社会を知る機会の提供

- ① 就職活動を控えた学生と接して、正しく企業を見る目を与えられること。
- ② 様々な問い合わせに答えることで、改めて自社のことを理解する機会を得ること。
- ③ 今後企業を取り巻く社会課題の解決を、自社で検討する際の良い参考例となること。
- ④ インターンシップより低い負荷で、大学とのつながりを構築できること。

〔大学側のメリット〕

課題解決案の提示／SNSでの必要な情報の問い合わせ／大学生と接する機会の提供

- ① 学生が自分の学部の特性を意識して取り組むことで、大学で学んだことの意義を確認できること。
- ② 様々な社会課題に対して深く考え、将来に生かす体験となること。
- ③ 企業の方と密度の濃いコミュニケーションを取る機会を得ることで、実社会の仕組みを肌で感じるができること。
- ④ 異なる学部の学生と協働で課題に取り組むことで、広い視野を身につけることができること。

1年生の段階で、主体的に学びを深めるための基本的なスキルを身につけることが肝心だ。3年生から就職活動が始まることを考えると、その時期までにある程度高いレベルの学問に触れ、自分の特性を見極める必要がある。1年生からゼミで学ぶスキルを身につけるので、この横断型ゼミが成立できている。小冊子をまとめるだけでなく、発表用資料を作成する時間もあるので、授業時間外に自主的に集まって作業している。分業すること、作業経過や結果を共有することも大切にしている。情報と理解の共有は、面倒にも見えるが、結果的に作業が捗ることになることも知ってもらいたい。

こうして、短期間で密度の濃い作業を経験することで、社会に出てからも通用する実践的な知識を身につけることになる。

IV 考察

1 大学発総合型クラブ

日本スポーツ協会が策定している「総合型地域スポーツクラブ育成プラン2023-2027」では、「スポーツを核とした豊かな地域コミュニティの創造」を基本理念に掲げ、全国の総合型クラブに対し、活動のあり方、組織のあり方、活動財源の確保を明示し、取組の策定と検証を促している。今回調査したきよねスポーツクラブは、NPO法人きよね夢テラスの事業の一つとして取り組んでおり、指定管理者制度の活用や地域行事やボランティア活動等に取り組むことで、地域コミュニティの核となり、盤石な運営体制が整えられている。そして、地域住民のニーズに即した、あるいは、興味関心を引き寄せる多数の講座と指導者の確保により、総合型クラブの活動で人と人をつなぎ、地域の絆を培い、心と身体の両面で生活に活気をもたらしていることが十分に伺えた。

翻って、当初の発想である大学発の総合型クラブの設立である。県内有数のモデルである、きよねスポーツクラブと同様の形態で設置を目指すことは到底及ばないことは明白である。仮に実現すれば、

きよねスポーツクラブがもたらしている様々な効果を玉島地域に還元できることになり、地域の活性化に大きな貢献ができるものと想像できる。ところが、本学部の現状では、大学が中心となる総合型クラブのみならず、総合型クラブに施設を貸与するケースや、地域貢献の一環として総合型クラブを育成するケースにおいても困難であり、可能性すらも見出せない状況にあるものとする。

しかしながら、大学におけるスポーツ振興は、大学のスポーツ施設の地域住民への開放や総合型クラブの運営を通じて、地域社会の活性化の起爆剤になり得るものである。そして、スポーツ資源を有する大学において、総合型クラブとの連携は、大学による地方創生、社会貢献という視点からも重要であると指摘されている（文部科学省，2017）。そうしたことから、大学を拠点とした総合型クラブについて、長期的な視点を持って研究をしていく意義は大きいと考える。そのために、取り掛かりたい視点を3つ挙げる。

- ・ 先行事例を収集し、設立と発展過程を研究、蓄積していくこと。
- ・ 玉島地域の関係者と意見交換や情報交換を行い、スポーツ振興に対する意識や期待を把握すること。
- ・ 市民向けの公開講座を開設し、本学部の研究や活動の認知を図るとともに、わずかながらにも地域とのつながりを創出していくこと。

本研究においては、総合型クラブの実態を調査するに留まったが、健康スポーツ教育学部の資源（学生、指導者、施設等）を活用して、地域とのつながりを深め、スポーツを通じた地域貢献を研究していきたい。そのことで、地域になくはならない存在としての評価を得ることを目指していくことが重要である。

2 企業提案型PBLの導入に向けて

プロジェクトの進め方や詳細を教示されていく中で、本学部にとっては、かなり高いハードルを見せつけられた感があった。大学全体で1年次から少人数教育が徹底され、様々な授業でゼミ形式が開かれている指導体制と教育体制の上で、さらに高度な取組として位置づけられている。1年次からゼミが導入されていることで、議論の仕方、レポートの書き方やまとめ方等、グループワークの基礎基本をしっかり身につけることも重視されている。学部が異なっても、大学全体の教育体制が確立されているため、学部横断型で取り組むことができている。反面、本学部がそのまま導入することは、単独であっても難しいだろうという認識では一致した。初めからきちんとやっていると、教員一人では回らない。しかし、企業から課題を出してもらって、グループで考えるというスタイルさえつくれば、企業提案型PBLの形にはなる。したがって、緩やかな形がいいと思う、と示唆をいただいたところである。緩やかなスタイルとしては、同じく2006年から始まっている、同志社大学のプロジェクト科目を参考にしようかと助言された。

では、本学部における導入に向けて何ができるのか、筆者が当初持ち合わせていた構想を確認する形で尋ねてみた。そして、次のとおり賛同を得ることができた。

- ・ 健康スポーツに関連する企業や団体を5～6社程度選定し、課題を提示していただく。
- ・ 1企業につき、2つのグループを割り当てる。グループの構成人数は、4～5人とし、1年次のGPAに基づいて割り振りをする。
- ・ 1年次の後期科目「教職キャリアII」において、グループワークの基礎を身につける。

さらに、武蔵大学の取組で、参考、引用させていただいた2つの案件があった。

まず、企業との定期的なやりとりである。学生がタイミングよく企業と連携を図ることができるのは大きな特徴であり、有効な手段ではあるが、独自開発のSNSについては、やんわりとしか画面を見させてもらえなかった。もっと詳しく知りたかったが、この件に関してはガードが固かった。その代わりになるであろうツールとして、「TEAMS」というマイクロソフトの無料コラボレーションプラットフォームはどうか。武蔵大学も最初は既製品を入れて、ここまでバージョンアップしてきた、と説明を受けた。

もう一つが、振り返りと評価の方法である。筆者は以前から社会人基礎力に着目しており、高等学校在職中から生徒にも示してきたことがある。大学生にもなれば、より実用的に取り組めるであろうと画策していたこともあり、「社会人基礎力アドバイスシート」の引用を打診してみた。しかし、経産省と武蔵大学の双方に著作権があるので、提供できないと断られた。資料としては提供いただいたので、しっかりと参考にしながら、オリジナルなシートを作成してみたいと思う。

次年度からの導入に向けて、方向性が見えてきたことから、着実に準備を進めていきたい。あくまでも学生の可能性や資質を伸ばすために取り組むことが第一ではあるが、併せて、県内の他大学にはない特色ある取組にしていくことも目標としていきたい。

V 謝辞

総合型クラブの調査にあたっては、NPO法人きよね夢テラス事務局長、きよねすば一つくらぶクラブマネジャーの三宅厚自氏に、視察の日程調整と指導者の確認をしていただき、大変感謝申し上げます。

また、武蔵大学学部横断型課題解決プロジェクト運営チームの鈴木正明氏（経済学部教授）と伊藤普子氏（事務局教務課）には、快い対応と細やかな教示をいただき、心より御礼申し上げます。

VI 文献

- 文部科学省（2024 a）“令和6年度国公私立大学・短期大学入学者選抜実施状況” https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2020/1414952.00007.htm（参照日 2025年7月20日）
- 日本私立学校振興・共済事業団「月報私学」（令和5年9月1日第309号，20頁），「令和5（2023）年度私立大学・短期大学等入学志願動向」私学経営情報センター 私学情報室
- 文部科学省（2024 b）“高等教育の在り方に関する特別部会第12回議事録” https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/053/gijiroku/1422632_00013.html（参照日 2025年7月20日）
- 文部科学省（2020）中央教育審議会大学分科会“評価基準と大学設置基準等の対比表”（認証評価機関の認証に関する審査委員会 令和2年1月20日資料2-3）
- 文部科学省（2012）第1期スポーツ基本計画 https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail_icsFiles/afiedfile/2012/04/02/1319（参照日 2025年7月20日）
- 文部科学省（2000）スポーツ振興基本計画 https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/pla/06031014.htm（参照日 2025年7月20日）
- 日本体育協会（2017）“第11章「地域におけるスポーツ振興 総合型地域スポーツクラブの必要性和社会的意義」公益財団法人日本体育協会 スポーツリーダー兼スポーツ少年団認定員養成テキスト 平成29年4月1日発行 180頁
- スポーツ庁（2025）“令和6年度総合型地域スポーツクラブに関する実態調査結果概要” 令和7年3月、2頁・3頁
- 文部科学省 総合型地域スポーツクラブ育成マニュアル https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/club/main3_a7.htm（参照日2025年7月31日）
- 文部科学省（2021）“令和3年度の大学における教育内容等の改革状況について 教育課程内のキャリア教育の実施状況” 64頁 https://www.mext.go.jp/20230908-mext_daigakuc01-000031526-1（参照日 2025年7月31日）
- 武蔵大学 学部横断型ゼミナール・プロジェクト パンフレット（学部横断型課題解決プロジェクト運営チーム発行）
- 武蔵大学学部横断型ゼミナール・プロジェクト “Aチーム報告書「雪印メグミルク」”（2024.7.6 学部横断型課題解決プロジェクト運営チーム発行）
- 武蔵大学学部横断型ゼミナール・プロジェクト “Bチーム報告書「デニーズ」”（2024.7.6 学部横断型課題解決プロジェクト運営チーム発行）

- 岡山県環境文化部スポーツ振興課“総合型地域スポーツクラブ一覧” <https://pref.okayama.jp/page1749563.html> (参照日 2025年7月31日)
- きよねスポーツくらぶ 令和7年度パンフレット 2025.2月発行
- NPO法人きよね夢テラス パンフレット 平成30年3月発行
- 池田孝博 (2010) 大学を拠点とした総合型地域スポーツクラブの運営に関する諸問題 福岡県立大学 人間社会学部紀要 Vol.19 No.1.1-8
- 星野繁一 (2004) 総合型地域スポーツクラブの育成展開に関する一考察 龍谷大学論集67-86
- 与那覇秀勲・高松祥平 (2020) 大学を拠点とする総合型地域スポーツクラブの発展：地域トリプルヘルックスモデルの応用 神戸親和女子大学 生涯スポーツ学研究 Vol.17 No.1 2020
- 公益財団法人日本スポーツ協会 「総合型地域スポーツクラブ育成プラン2023-2027」2023 (令和5)年3月
- 文部科学省 (2017) “大学スポーツの振興に関する検討会議最終とりまとめ～大学のスポーツの価値の向上に向けて～” 平成29年3月 https://mext.go.jp/b_menu/shingi/005_index/toushin/1383246.htm. (参照日 2025年8月18日)

くらしき作陽大学音楽学部におけるキャリア教育の実践 — 職業音楽人キャリアⅡ —

Practice of Career Education at The Faculty of Music in KURASHIKI SAKUYO University
— SHOKUGYO-ONGAKU-JIN Career Ⅱ —

新名 俊樹
Toshiki SHIMMYO

Keywords : Career Education, Vocational Training, Life Planning

要 旨

2021年度入学生から全学的なカリキュラム改定がおこなわれ、「職業音楽人キャリア科目群」の卒業必修科目として1年後期に「職業音楽人キャリアⅠ」、2年前期に「職業音楽人キャリアⅡ」を新規開講した。本稿では「職業音楽人キャリアⅡ」の実践について報告する。音楽学部生の進路は多岐に亘るため、同一授業の中で扱うことは難しい。そこで「職業音楽人キャリアⅠ」では敢えて「就職」というキーワードを使わず、まずは「学生の心に火をつけ、やる気を起こし、その背中を押すこと」を目的とした。「職業音楽人キャリアⅡ」ではもう一步踏み込んで、「自分の生き方あるいは自分らしく生きるとは何かを考えてもらうこと」を目的とした。テキストにリンダ・グラットン／アンドリュー・スコット著『LIFE SHIFT 100年時代の人生戦略』の学生向けエッセンシャル版『16歳からのライフ・シフト』を選定した。「職業音楽人キャリアⅠ」同様に90分間全8回分の授業を自らビデオカメラで撮影編集し、当日中にYouTubeに限定配信して、そのURLをグループLINEで受講生に伝えた。「2022年度の授業評価アンケート結果」の質問Bの「9 この授業に対する担当教員の意欲や熱意を感じましたか。」の項目では「とてもそう思う」が39/49(約80%)、「そう思う」が10/49(約20%)であった。「10 授業内容は、よく理解できましたか。」の項目では「とてもそう思う」が38/49(約78%)、「そう思う」が11/49(約22%)であった。

1. はじめに

2021年度入学生から全学的なカリキュラム改定がおこなわれた。音楽学部においても「学部開講科目」を「音楽の理論と基礎を学ぶ科目群」、「演奏力とアンサンブル力を身につける科目群」、「職業音楽人キャリア科目群」、「教職関連科目群」の4つに大別した。その中で「職業音楽人キャリア科目群」の卒業必修科目として1年後期に「職業音楽人キャリアⅠ」、2年前期に「職業音楽人キャリアⅡ」を新規開講した。「職業音楽人キャリアⅠ」の実践については2024年度に報告した¹。本稿では「職業音楽人キャリアⅡ」の実践について報告する。なお『職業音楽人(しょくぎょうおんがくじん)』の呼称は造語であり、カリキュラム改定の際に筆者がネーミングしたものである。

2. 「職業音楽人キャリアⅡ」について

2-1. 目的

音楽学部生の進路は「中学校教諭、高等学校教諭、演奏家、オーケストラ団員・吹奏楽団員、音楽隊員(自衛隊・消防・警察)、音楽教室講師、音楽関連企業、楽器店、楽曲制作者、マーチング指導者、海外留学、大学院進学」と多岐に亘り、同一授業の中で扱うことは難しい。そこで「職業音楽人キャリアⅠ」では敢えて「就職」というキーワードを使わず、まずは「学生の心に火をつけ、やる気を起こし、その背中を押すこと」を目的とした。「職業音楽人キャリアⅡ」ではもう一步踏み込んで、「自分の生き方あるいは自分らしく生きるとは何かを考えてもらうこと」を目的とした。

2-2. 概要

図1にシラバスを示す。授業の到達目標に『「キャリア」とは単に「就職」に関するだけでなく、これからの人生において「どのように働くのか」や「どのような生活を送るのか」を含めた「生き方」であり、その意味を正しく理解する。』と記載した。「職業音楽人キャリアII」では、このテーマについて少し深く問うので、テキストにリンダ・グラットン／アンドリュー・スコット著『LIFE SHIFT 100年時代の人生戦略』の学生向けエッセンシャル版『16歳からのライフ・シフト』²を選定した。「職業音楽人キャリアI」同様に90分間全8回分の授業を自らビデオカメラで撮影編集し、当日中にYouTubeに限定配信して、そのURLをグループLINEで受講生に伝えた。全8回分の授業ノートおよび「まとめのレポート」を各自のスマートフォンで撮影し、その写真をUNIVERSAL PASSPORT（以下UNIPA）の「クラスプロフィール」の「課題提出」へ1週間以内に提出することを評価方法とした。提出されたノート写真に関してはUNIPAで毎回コメントを返し、未提出者には個別にLINEで促し、「やむを得ない事情による欠席」如何にかかわらず、欠席した回であってもYouTubeで動画を見て必ず全てのノート写真を提出させることに努めた。非常に手間暇のかかる方法だが「職業音楽人キャリアI」で目に見える教育効果があったので、継続していった。

授業コード	1400900301	授業内容	自学・自習内容	自学・自習時間
卒業要件	必修	1. 職業音楽人キャリアを振り返って	1. 講義した内容を振り返り、ノートを整理して復習すること	1. 45分
開講学部・学科	音楽学部・音楽学科／短期大学・音楽学科音楽専攻	2. 人生100年時代で何かわかるのか/長寿という開り物	2. テキスト(第1・2章)を読んで予習し、ノートを整理して復習すること	2. 180分
授業科目名	職業音楽人キャリアII(音楽・短音)(8回開講)	3. 学校・仕事・退職後引退生活という人生モデルはこれからどうなるの?	3. テキスト(第3章)を読んで予習し、ノートを整理して復習すること	3. 180分
単位数	1.0	4. 機械化・AI後の働き方は?	4. テキスト(第4章)を読んで予習し、ノートを整理して復習すること	4. 180分
担当教員名	新名 俊樹	5. お金で買えない物って?	5. テキスト(第5章)を読んで予習し、ノートを整理して復習すること	5. 180分
担当教員の業務経歴	なし	6. 自分の可能性を広げる	6. テキスト(第6章)を読んで予習し、ノートを整理して復習すること	6. 180分
授業形態	演習	7. 人生の選択肢の多様化/これからの自分の時間の使い方	7. テキスト(第7・8章)を読んで予習し、ノートを整理して復習すること	7. 180分
開講期	後期	8. 未来の人間関係/未来に向けて前進する	8. テキスト(第9・10)を読んで予習し、ノートを整理して復習すること	8. 180分
履修要件	特になし			
履修上の注意	テキストと専用ノートを毎回持参すること			
キーワード	キャリアデザイン, ライフプラン, 進路, 職業選択			
授業の到達目標	「キャリア」とは単に「就職」に関するだけでなく、これからの人生において「どのように働くのか」や「どのような生活を送るのか」を含めた「生き方」であり、その意味を正しく理解する。まずは主体的に授業ノートを作り、自分の考えをまとめることができる。「職業音楽人キャリアII」から読んで学ぶことで、自分の生き方や人生に対する問題意識をより高めることができる。与えられたテーマに沿って一層に考え、積極的に自分の意見をノートに記録していく。さらに自ら関連書籍や参考文献を読むことで興味関心を広げることができる。この先の進路選択や職業選択について真剣に考え、積極的にその実現に向けて取り組むことができる。	テキスト リンダ・グラットン、アンドリュー・スコット 著『16歳からのライフ・シフト』東洋経済新報社、2023年、1,650円(税込)、ISBN9784492047385		
授業の概要	ベストセラー『ライフ・シフト』の要約版を読み、講義を聞き、ノートを取り、考えをまとめる反復訓練をおこなう。授業は演習形式で、指定のテキストに沿ってすすめる。自主学習支援として毎回の講義はYouTubeに限定公開するので、反復視聴できる。	参考書 特になし		
授業計画		評価方法 授業ノート(80%)、まとめレポート(20%)		
		授業を通して学生が達成すべき成果 (3)人として生き方を考えたり、人間形成に役立つ (8)問題を発見して解決する力を向上させる (9)職業を選択する力の向上や、職業に就く意欲がわく		
		問い合わせ先 shimmyo@ksu.ac.jp		
		関連リンク・その他 UNIPA等を通じてフィードバックをおこなう。		

図1 「シラバス」

2-3. 初回授業

図2に初回授業の提示教材と授業風景を示す。まずは『思い込みをぶっ壊せ』『違和感を持って』の再確認と称して、「職業音楽人キャリアI」の初回授業を再度実施した。これは後々の伏線にもなっているが、「見えないものや予想できないものに対して、人は不安を感じる」の裏返しで、一度見たことのある資料や動画を使って同じ講義を聞くと、記憶への定着率も向上するという体験をさせるためである。同時に予習の有用性であり、「未来を想定することが実は不安解消に繋がるということ」の体感実験でもある。提示教材は「職業音楽人キャリアI」からの一貫性を持たせるために全てプレゼンテーションソフト『Prezi (プレジ)』³で作成しており、ワイヤレスマイクを持ちながらBluetoothの指輪型コントローラーで操作した。

初回授業で特筆すべき点は2022年にデビュー50周年を迎えた68歳の現役シンガーソングライター「松任谷由実(荒井由美)」⁴を例に、寿命が伸びたことも含め、皆の想像以上に現役時代が長くなっている事実を示したことである。「日本の寿命は過去200年の間に10年に2年以上のペースで伸びてきた。いま20歳の半数以上が100歳以上、40歳の方は95歳以上、60歳の方は90歳以上まで生きる可能性がある。」⁵とされている。まさに目の前にいる受講生の多くは100歳以上まで生きる可能性があり、医療技術の発展も伴って心身が健康であれば50年間以上現役で音楽活動を続けていくことが可能な時

代になった。「より自分らしく生きる」ためにはどうすれば良いのか、何を大切にしていけばいいのか、そのためにも大きく人生観が変わることを受け入れていく準備が必要であり、「80歳の自分を考えること」を手がかりとし、そのきっかけを自ら探っていく授業であることを伝えた。



図2 「初回授業の提示教材と授業風景」

2-4. 2回目以降の授業

図3に2回目以降の授業の提示教材と授業風景を示す。ここからは大きく前半と後半に分けており、まずは『WARMING UP』と名付けた導入部分を設け、後半の『16歳からのライフ・シフト』に繋がる話題を用意した。「職業音楽人キャリアⅡ」では前半にかなりの時間を割いて、ある程度の前提条件になるキーワードを詳細に解説した。著者が『LIFE SHIFT 100年時代の人生戦略』の読後に感じたことであるが、人材論や組織論の世界的権威でありロンドン・ビジネススクール教授のリンダ・グラットンが書いているので、成功哲学や自己啓発における世界的ベストセラーであるスティーブン R.コヴィー著『7つの習慣』に通じる考え方が根底に流れていると思われた。さらに自らの読書遍歴を遡りながら、この考え方に近い著書や人物の話を加えて、その基礎的要素の積み上げも同時に必要であると感じた。各回の『WARMING UP』の話題は以下のとおりである。

- 2回目) 品質とスピードはトレードオフか?
- 3回目) 教養なんか身につけても何かの役にたつことがあるんですか?
- 4回目) 困った時は補助線を引いてみる。
- 5回目) 【人生の補助線】成功者の共通点を知る「7つの習慣」

- 6回目)【人生の補助線】 稀代のアイデアマン「小林一三」
- 7回目)【人生の補助線】 後手に回るより、先手を打とう「上流思考 (UPSTREAM)」
- 8回目)【人生の補助線】 最強のソリューション「早寝早起き朝ごはん」

後半で使用している『16歳からのライフ・シフト』は、2023年8月22日初版の高校生向けに書かれた230ページのB5判の単行本である。2022年度と2023年度は『LIFE SHIFT 100年時代の人生戦略』の日本人設定に置き換えた『超訳ライフ・シフト：100年時代の人生戦略』を使用していたが、2024年より変更した。東洋経済新報社のウェブサイトはこのシリーズのマップ⁶が掲載されているが、事実上の後継版にあたる。図4に示す。「全国の中学・高校「総合的な探究の時間」「家庭科」、大学・専門学校のキャリア教育のテキストとしてお使いいただけます。」⁷と書いてあるとおり、『超訳ライフ・シフト：100年時代の人生戦略』よりかなり要約かつ整理されている。監修の「宮田純也・未来の先生フォーラム」のおかげであることは間違いない。文中に細かく薄い緑色で「まとめ」が記載されており、章末ごとに「問い」も設定されている。何人かの受講生はこの「問い」に対しての自らの感想なり回答をノートに書いて提出してくれていた。読書習慣のあまりない大学生であっても、この「まとめ」があることの意味は大きく、内容理解の手がかりにはなる。教科書選定の難しさを感じていたところであったので、『16歳からのライフ・シフト』の発行は福音であった。



図3 「2回目以降の授業の提示教材と授業風景」



図4 「ライフ・シフトシリーズ」

2-5. まとめのレポート

図5に「まとめのレポート」を示す。「まとめのレポート」には一切の制限をつけていないので、上手なイラストを加えて紙のノートに書く者、MS-Wordで丁寧に書く者、UNIPAに直接記入する者など、表現方法にも多様性が見られた。多岐に亘る進路の選択肢があるように、自分に合った表現方法を自ら選択することも「思い込みをぶっ壊せ」が体現できた証ではないかと考える。

2-6. 授業評価アンケート

図6に「2022年度の授業評価アンケート結果」を示す。総じて有益であったとの回答を得た。特に質問Bの「9 この授業に対する担当教員の意欲や熱意を感じましたか。」の項目では「とてもそう思う」が39/49 (約80%)、「そう思う」が10/49 (約20%)であった。「10 授業内容は、よく理解できましたか。」の項目では「とてもそう思う」が38/49 (約78%)、「そう思う」が11/49 (約22%)であった。「職業音楽人キャリアI」よりも難しい内容のため、受講生に理解して貰えるかが不安だったが、嬉しい結果であった。

3. 所感

2025年前期から4年目の「職業音楽人キャリアII」を開講している。有難いことに1年目に教えた2021年入学生から現時点で延べ15名の教員採用試験現役合格者が出た。もちろん諸先生方のご指導の賜物であると十分感謝した上で、微力ながらこの授業をとおして「最後まで諦めるな」「自分の人生は自分で決める」と言ってきたことが何かしらの着火剤となって背中を押してあげられたのではないかと自負している。今後も熱い心を持った『職業音楽人』を育成していきたい。

註

- 『くらしき作陽大学 作陽短期大学 研究紀要』第57巻 第2号 (通巻第103号) 2024, p.151-161
- リンダ・グラットン/アンドリュー・スコット, 『16歳からのライフ・シフト』2023, 東洋経済新報社
- <https://prezi.com/>
- <https://yuming.co.jp/>

- 5 リンダ・グラットン／アンドリュー・スコット、『16歳からのライフ・シフト』2023, p.2, 東洋経済新報社
- 6 <https://str.toyokeizai.net/-/book/life-shift/>
- 7 <https://str.toyokeizai.net/-/book/life-shift/sixteen/>

4. 授業を通して

合計8回の授業を受け、自分の価値観が大きく変化した。第1回目の授業では、人生100年時代で本当に嫌だと思った。身体が衰えていくにつれ、何かに取り組むという気力も薄れていく中、何十年も生きていかなければならないと感じていたからだ。だが、2・3回目の授業を受けるにつれ、案外100年時代も良さそうだと思うようになってきた。無形資産を大切にし、健康で長生きできれば、その分たくさんの体験ができると思うようになってきたからだ。昔は、やりたいことがあっても平均寿命が短く、色々なことに取り組むことができず、一生を終える人も多かっただろう。だが現在、平均寿命が大幅に伸び、しかも医療の発達により健康に過ごすことができる。色々なことに挑戦したいと思っている私にとっては、本当に嬉しいことだと感じた。無形資産、自分の健康であったり、スキル、今までの体験をもっと大切に、これから過ごしていこうと思う。常に挑戦し、学び続け、充実した人生にしていきたい。

最後になりますが、本当に素晴らしい授業をありがとうございました。今まで20年近く生きてきた中で、先生の授業が1番心に刻まれています。色々な意味で衝撃的でした。毎回授業が楽しみで、仕方ありませんでした。この授業があったお陰で、自分の思い込みを、たくさん壊すことができました。色々な視点から物事を考え、判断することができるようになったと思います。これから先、先生の授業がないということがとても残念です。今までのノートは自分にとって大きな財産です。今でも時々ノートを見返したりしています。あの時はこうだった・・・と振り返っている時間が楽しいです。また機会があれば、授業をしていただきたいと思います。楽しい授業をありがとうございました。

図5 「まとめのレポート」

No.

Date

職業音楽入キャリアII まとめレポート

初回の授業で、「80歳の自分を考える」というキーワードがあった。当時の私は、全くイメージが出来ず「80歳はまだまだ先のことで」と思っていた。しかし、全5回の授業を終えた私は「80歳の自分」がイメージできている。正直、理想ではあるが、私が考える80歳はこうだ。まず、音楽関係の仕事が続けていて、楽器も何らかの形で続けている。さらに、音楽について理解のあるパートナーと信頼関係を築き、お互いに干渉しすぎることなく好きなことをして過ごす。できることなら、80歳までの間に、一度音楽とは離れて一般企業で働いたり、自ら起業して、経営に携わってみたいとも思う。今までは、大学で音楽を学ぶ選択をしたのであれば、就くべき職は「音楽一振」と勝手に思っていた。しかし、人生100年時代に生きる私たちは、人生の品質を上げていくために新しいステージに足を踏み入れる必要があると考える。長い人生をどう生きるか、発想を変えて視野を広げることによって新しい価値感が生まれ、私自身の未来も変わってくるような気がする。

全5回の授業を終えて、私は小さな目標を掲げた。それは「自分の中にある甘えをなくす」ことである。第7章の内容にもあったように未来のために、いま、自分に厳しく生きていきたいと思うからだ。モチベーションが下がったり、明確な目標がない時、自分の中にある甘えが顔を出し、楽なほうへと気持ちりが向いてしまう瞬間があるのを実感している。長い人生を通して生産的であるために、困難な学習目標を立てて強い意志を持ち、忍耐強く、努力し続けていきたい。ここに述べたことを、現実にするためにも、新しい価値感を生み出して、私自身が未来のロールモデルになりたい。

私が将来、教育現場に出たときの生徒は、今の私たちと価値感が大きく違うはずだ。教師側がその価値感を受け入れなければ、教育する・される関係は成り立たないと思う。様々な価値感、考え方を持った人々が共存する社会だからこそ、

(この学習を身につけてのこと)

私は先生の思い込めの話を聞いて始めて自分にあてはまることばかりだとは思っています。そんな時「困った時は補助線を引く」という言葉により、できたことと、まだクソレというこの2つに分けて考えることができるようになりました。今まではできたことに目を向けることすらできなかった。私が下った一本の補助線により、考え方が180度かわりました。

私は、主体的である。という内容において、今まで主体的でなかったわけではありませんが、自分の一歩しかはみ人生を自分で選択し、その決断に向かって周りに何を言われようと、自分は自分というように、周りにとめわれず選択するすべを身につけてください。

○長期的に身につけてほしいこと → 「自分が変わらなければ周りも変わらないう」という考え方の下、言動や内面、毎日自分自身と向き合おうと思いたい。

80年以上ある人生を計画的に・・・

これから先80年以上ある人生を計画的に過ごしていくためには**無形資産**を大切にする！健康で心身ともにいつもよゆうのある人になりたいと思いたい。まずは将来の目標のために、大学生活における計画的な手帳を立てようと思います。

今年も楽しい授業をありがとうございました。困った時は補助線という言葉を目印に日々自分を見つめ直していこうと思います。

職業音楽人キャリア II まとめレポート

授業のまとめとして何を書くか非常に悩んだが、授業目標の1つに「80歳の自分を考えること」があったのを思い出し、本レポートでは授業内容を踏まえつつ、自身の理想の人生及び80歳の姿について考えていきたいと思う。

結論から述べると、私の思い描く理想の人生は様々なことに関心を持ち、彩りを纏った人生である。80歳になっても何かしらに興味を持ち、それについて知り、蓄えていける自分でありたい。そのために「興味を持った事柄について後回しにせずすぐに知識や経験を得ようとする」という自分の人生において核となる思考を設置し、それに基づいて選択肢を取捨選択することで充実した人生の設計と実行を図りたいと考えている。

私は自分自身を「余計なこと」で形作ってほしいという願望がある。これは、講義の前後に関わらず感じていることである。ここでいう「余計なこと」とは、生き抜く上でさほど重要な事柄ではないが自分が興味関心を引くものを指す。授業の中で教養は人生をほんの少し豊かにするために必要であるとの話があったが、私にとって「余計なこと」とはまさに教養のように自分の人生を彩り豊かにするものだと感じている。

「余計なこと」は一見無駄のように思えるが、人生に彩りを与え、時に自分を思わぬ形で助けてくれるかもしれないという点において、授業でいう「補助線」の立場なのではないかと考えた。

先程も出てきたマルチステージという私たちが今後生き抜く人生ステージは、新しい価値観の中で年齢等に縛られず自分がどう生きたいかを考え、自由に行動に移すことであるといえる。変化していく価値観に合わせて自分も多様に変化していくことを踏まえると、ここで最も重要になるのは変化の予測と対応である。知識と経験を身に付けることは言わずもがな、それをどう活用していくかが鍵になる。そこで役立つのが補助線である。自分の持つ知識と経験をあらゆる角度から結びつけることが出来るのは補助線の大きな力である。さらに、補助線によって選択肢が新たな幅を持つこともある。つまりマルチステージの人生において補助線すなわち「余計なこと」は全て価値があるといえる。以上のことから、自分の理想の人生を本レポート2段落目のような位置づけにしている。

最後に、授業を受けたことで「余計なこと」を人生で常に求めてほしいという漠然とした自分の考えに意味や価値があることがわかり自信が持てた。この考えを自分の人生の核として、自分自身が納得の出来る、自分だけの人生を歩みたい。補助線に基づく先見的な思考は授業内でいう上流思考であるといえるが、充実した人生を送るために、常に上流思考を持って物事の取捨選択をしていきたい。理想の人生実現に向けて、今から様々なことに興味関心を持って生きていきたいと強く思う。

学生による授業評価アンケート

科目名 : 職業音楽人キャリアⅡ(音楽・短音)(8回開講)
 教員名 : 新名 俊樹
 科目分類 : _____
 授業形態 : 演習

整理番号
 教員CD

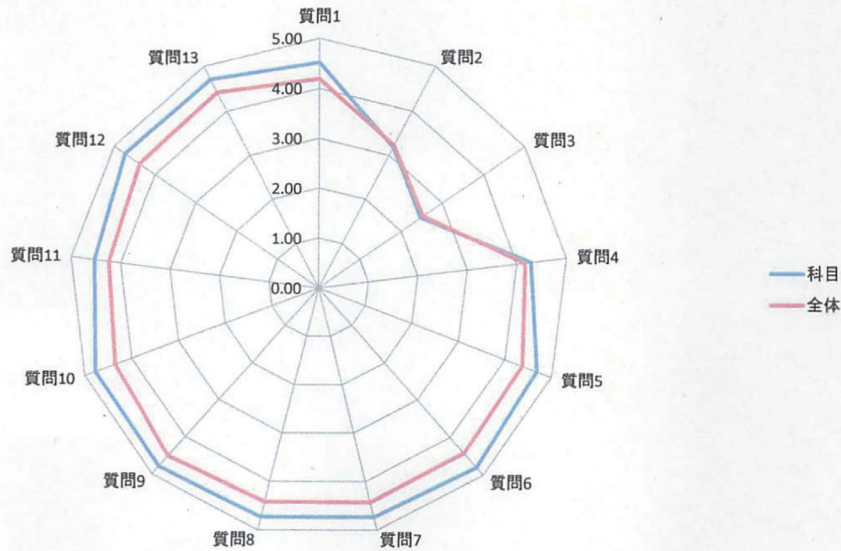
回答者数 : 49

全質問の平均 4.38

A 授業への取り組みに関する質問						
質問	全出席	実習・就職活動 等以外全出席	欠席 1~2回	欠席 3~5回	欠席 6回以上	平均
1 あなたは、この授業にどの程度出席しましたか。	37	2	8	2	0	4.51
2 あなたは、シラバスで授業の到達目標や授業内容について確認しましたか。	11	6	15	15	2	3.18
3 あなたは、この授業について1週間あたり、予習・復習やレポート課題などのために平均どの程度学修しましたか。	3	2	17	20	7	2.47
4 この授業への出席状況や取り組み態度から見て、あなたはこの授業を適切に評価できると思いますか。	23	19	6	0	1	4.29
B 教員の授業態度や授業内容に関する質問						
5 授業の内容は授業概要(シラバス)の内容に沿っていましたか。	35	13	1	0	0	4.69
6 テキスト・配布資料、黒板(白板)の板書やパワーポイントの提示などは適切でしたか。	39	10	0	0	0	4.80
7 理論や考え方、専門用語などがわかりやすく説明されましたか。または演奏の技術や音楽表現について分かりやすく説明されましたか。	36	13	0	0	0	4.73
8 授業方法の工夫や時間配分は適切でしたか。	37	11	1	0	0	4.73
9 この授業に対する担当教員の意欲や熱意を感じましたか。	39	10	0	0	0	4.80
10 授業内容は、よく理解できましたか。	38	11	0	0	0	4.78
C 授業の成果に関する質問						
11 あなたはこの授業のシラバスに示している到達目標に達しましたか。	28	20	0	1	0	4.53
12 この授業の内容は興味深いものでしたか。	36	13	0	0	0	4.73
13 この授業は、全体としてよい授業であったと思いますか。	35	14	0	0	0	4.71

※回答未記入者は平均算出時、母数に含まれておりません。

各質問の平均の比較



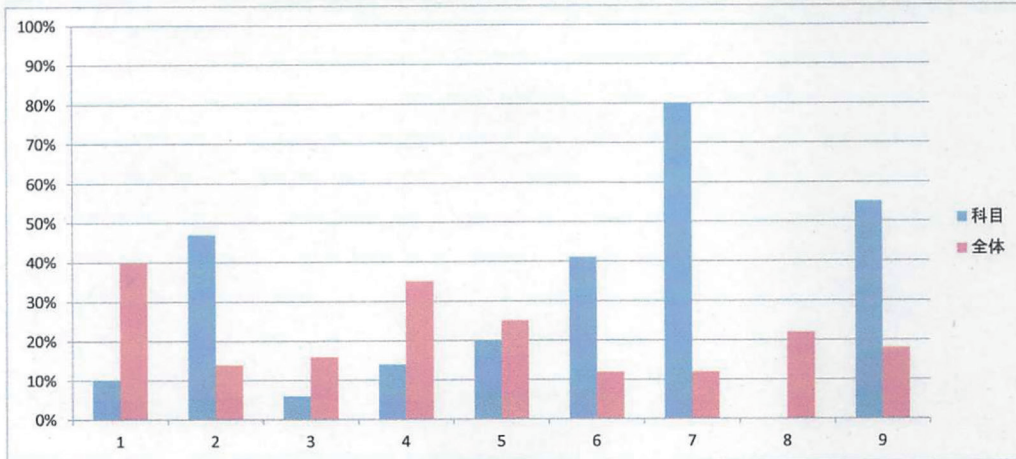
※ 全体は全科目の平均を表示しております。

1400900301_職業音楽人キャリアⅡ(音楽・短音)(8回開講)

図6 「2022年度の授業評価アンケート結果」

14 この授業を受けた成果としてあてはまる項目について全てチェックしてください。

項目	回答数
1 専門的知識や技術、または言語能力やICT活用の力などが身についた	5
2 人間や社会、文化や自然などへの理解が深まった	23
3 表現力やプレゼンテーション能力が身についた	3
4 さらに関連分野を学ぶ意欲がわいた	7
5 進んで取り組む実践力が身についた	10
6 問題を発見して解決する力が向上した	20
7 人としての生き方を考えたり、人間形成に役立った	39
8 コミュニケーション能力やお互いに協力しあう力が向上した	0
9 職業を選択する力の向上や、職業に就く意欲がわいた	27



※ 全体は全科目の平均を表示しております。

あなたがこの授業について良いと思った点と改善してほしいと思った点を自由に記述してください。

良かった点

どうやって努力していけば良いかという良いヒントがたくさんあった。
 新しい考え方、をインプットしつつ、自分の未来を考える時間になったと思う。
 欠席が成績に反映されないのは体調をくずしやすいので助かりました。とても楽しく興味深い内容でした。
 人生の役に立つとても楽しい授業だった。
 例えがとても分かりやすかったです。
 問題提起が分かりやすかったです。
 本当に良い授業だった。もっと受けたい。
 いろいろな考えを学べた点。
 生きていく上で大切な事を沢山知れました。
 これからのことや自分のことを考える時間をしっかりと取れて良かった。
 自分の知らなかったことをたくさん知ることができました。
 普通に生きていたら考えなかったことを考えるきっかけになった。
 一貫したテーマを持ち、様々な書籍や動画を用いて、授業を展開してくれたため、わかりやすかった点
 100年ライフについて生き方がいろいろあって勉強になりました。
 授業後にも動画で授業がみれた
 生き方や精神面での話など、自らに直接的に関する話であり、とてもためなる時間であった。
 自分だけでは見つけられなかった自己啓発本に出逢えた。
 将来について、色々な視点から学ぶことができた。
 親の世代の意見に、しばられることなく、自分で選択し、真げんに取りくんていく、考え方が変わったと思う。
 全体を通してとても興味深い授業だった。
 興味がある話が多かった。
 この時代を生き抜くためのヒントを、毎回教えていただくことができ、とても勉強になりました。
 集中して授業に取り組むことができました。

改善してほしい点

2025年度オープンキャンパス実践報告 — 保幼コースの実施内容と教育的意義 —

Report of Open Campus at Kurashiki Sakuyo University in 2025
— Events and its Meaning —

田岡 由美子・山本 智子・横田 咲樹
Yumiko TAOKA・Tomoko YAMAMOTO・Saki YOKOTA

はじめに

近年、受験生確保のために大学の学びや環境についての情報提供や、受験生自身の興味ある専門分野における事前の体験学習であるオープンキャンパス開催は、いずれの大学にとっても自明の取り組みになっている。本学の入試広報室に伺ったところ、くらしき作陽大学のオープンキャンパスは2006年から食文化学部と音楽学部において実施され、翌年2007年から子ども教育学部も実施したとのことであった。その内容としては、学部学科の紹介、絵本作り、ピアノと歌の体験レッスン、子育てコーナー、キャンパスツアーなどが企画されたそうである。来場した高校生は、2007年6月30日に50名、7月21日に23名とのことである。

その延長線上にあたる今年度（2025年）は5月24日を皮切りに、6月22日、7月19日、8月23日の各土曜日に開催された。とりわけ、6月、7月、8月の保・幼コースについては、この春本学に着任したばかりの子ども教育学部の教員3名が担当した。本稿は、3名がそれぞれに模索しながら実施したオープンキャンパスにおける模擬保育の実践報告である。この実践報告の作成を通して、あらためてオープンキャンパスの意味を確認し、より魅力的なオープンキャンパスにおける模擬授業の内容や在り方について振り返り、今後どのような試みや工夫が必要かについて考える材料としたい。

（1）6月の試み 一のびのび！ピタピタ！感触遊び

—スライムを作ったり、小麦粉粘土、片栗粉粘土で遊んだりする体験

■担当者と学生スタッフ：山本智子、田岡由美子、3年生2名

■参加人数：高校生34名、保護者25名

■実施日時：6月22日（日）第1回13：20～13：50、第2回13：50～14：20

■実施場所：2号館2階213号講義室

■目的：

- ①くらしき作陽大学での学生生活を疑似体験し、保育・教育の学びに興味や意欲をもつ。
- ②参加者同士が協力してスライムを作ったり、小麦粉粘土、片栗粉粘土を実際に触ったりして、乳幼児期の子どもの遊びを体験しながら、保育・幼児教育に関心をもつ。

■内容：

第2回のオープンキャンパスのイベントは、スライム、小麦粉粘土、片栗粉粘土などで遊んで、実際に参加者がいろいろな感触の違いやその不思議さ等を体験することを通して、感触遊びの楽しさや子どもにとっての意義を知ることができるようにした。

遊びに入る前に、まず、参加者がイベントの部屋へ1歩入った瞬間、大学での保育・幼児教育コースの学びを見て分かるということを意識した環境の構成に注目できるように、周回してから席に着くよう案内をした。

環境の構成の具体的な内容は、学生の授業の様子を、写真、制作物、課題（ドキュメンテーション・壁画・手作り遊具）等で展示したり、最新の保育・幼児教育に関する国の動き、海外の取組等

を、書籍の写真で見えるように準備したりした。そして、BGMで保育ソング等、保育・幼児教育の現場で使用する明るい曲を流し雰囲気盛り上げたり、学生の授業風景、学生が実際に授業で栽培している夏野菜等の生長過程や栽培物を使用した模擬保育の様子、丁寧な教員の課題添削の実際をスライドに流したりして紹介した。

参加者全員が室内の様子を見てから着席したところで、まず学生スタッフと教員が、名前、好きなこと、なぜ作陽に入学したか（学生）、あるいは本校の好きなところを書いた（教員）画用紙を掲げながら自己紹介した。これは参加者に在校生や教員の存在や大学生活を身近に感じて親しみを持ってもらうためである。

そして、よいタイミングで参加者の目の前に、学生スタッフが一人一人の参加者へ材料を手渡しして、これから自分のスライムを作ることに興味をもてるように、学生スタッフと教員が温かい声をかけて回った。また、工程の途中では参加者同士が、自分とは違う色のスライムを交換したり、用具を共同で使用したりすることを取り入れて、初めて出会う参加者同士が温かい雰囲気交流できるように配慮した。

このイベントでは、季節に応じた遊びが経験できる、失敗がない、感触や色の変化が楽しめるということを、企画・準備段階から計画していた。蒸し暑いこの時期に、見た目にも涼しく、ヒンヤリとした感触が楽しめることは、乳幼児のみならず参加者も同じであり、おもわず「わあ固まった!」「すごくきれいな色になった」「気持ちいいからいつまでも触っていたい、癒される」等とつぶやく様子が見られた。

また、使う材料により、感触が違うことに気付いて、片栗粉粘土では固形になったり液状になったり変化することに保護者も夢中になっている場面が見られた。

最後に担当教員から、乳幼児は遊びを通して感覚の発達が促されることや、身近なものを遊びに取り入れることで子どもの発想や工夫につながることを説明し、保育・幼児教育への関心につなげるように配慮した。

また、安全面には十分に留意し、アレルギーへの配慮や使用する材料の衛生管理も徹底した。同時に、保育をする上で安全な環境づくりや危機管理は重要で、子どもの命を守るために行われていることについても説明をした。参加者からは、そのようなことまで配慮されていることを初めて知ったという声も聞かれた。

■振り返り：

・安全管理・衛生管理について

参加者の個々の状態が分からない（アレルギーがある等）状況であり、一つ一つの触る原材料を徹底して調べ、事前にどういった原材料（アルコール、小麦粉、芋でんぷん等）を手で触るかを説明・確認しながら実施した。また、粘土は大量に使用するものの、衛生面を考慮して温度管理するため、前もって早くから準備ができず、冷蔵庫を活用しながら、全ての教材を前日・当日の朝に時間を費やして行った。感触を楽しむ遊びの楽しさを感じてもらうためには、まずは安全面を徹底し、安心して楽しんでもらうことが大変重要である。

・説明や声掛けの大切さについて

スライムや粘土は感触や変化が楽しめる教材であるが、ただ遊んでもらうだけでは、保育・幼児教育の魅力につながらない。学生スタッフが「本当に不思議ですね」「この感触はどうですか」「是非、試してみてください」と保護者へもしっかり声をかけていたことは、本当に重要で、このイベントに必要なことであった。また、教員の説明にも、しっかり聞き入っている様子が見られたことは、自身も驚きであった。保育・幼児教育への関心は、一人一人の参加者（保護者も含めて）に対して、親しみをもった丁寧な説明や温かい声掛けが欠かせないことを感じた。

またイベント終了後に学生や教員に親しみを感じて、進んで質問をする学生や保護者の方が多く見られた。学生スタッフに励まされて「プレゼンテーション型で入試をしてみようかと思う」と言って帰った参加者もいた。

・二部制について

イベントの参加に関して、どうしても1回目の参加者が多くなってしまい、たとえ二部制にしても均等の参加にはつながらなかった。2回目があることも伝えたが、その場で柔軟に2回目に変えようとする様子は見られなかったので、その場で1回目と2回目に分かれてもらうことは難しいことを感じた。



(山本)

(2) 7月の試み ―風鈴づくりとマーブリング

■担当者と学生スタッフ：横田咲樹、山本智子、3年生3名、1年生2名

■参加人数：38名（3年生22名、2年生13名、1年生2名、その他1名）

■実施日時：7月19日（土）

■実施場所：2号館3階312号室

■目的：

- ①学生生活のようすを知り、くらしき作陽大学子ども教育学部への進学に興味や意欲をもつ。
- ②偶然の色や形による造形活動を体験し、その楽しさを感じる中で、保育・幼児教育に興味をもつ。

■内容：

第3回オープンキャンパスのイベントでは、風鈴の制作とマーブリング技法の体験を設定した。活動を行う室内の環境構成は、①授業内で作成した学生の作品、②授業やゼミナールのようすを伝えるスライドショーとポスター、③絵本、④幼児教育における研究者の肖像写真と書籍、⑤乳幼児向けの音楽（BGM）であった。

風鈴作りのためには、組み合わせることで風鈴の形になる材料を用意した。材料は、円状に切った和柄等の折り紙（6枚セット）・短冊・毛糸である。毛糸は、風鈴の外見となる折り紙がずれないように、マスキングテープで滑り止めを付けた。短冊は、マーブリング技法によって模様を付けたものであり、マーブリング技法体験の導入となっている。

マーブリングで使用した素材は、洗濯糊と水を混ぜたマーブリング液と、食器用洗剤と水を混ぜ

たアクリル絵の具である。既製品を使用しなかった意図は、既製品が原色だけであったためである。白を含めた絵の具の混色によって、風鈴らしい涼しい印象の色合いを出せるようにした。活動後には、偶然の色や形を楽しむ活動を設定した意図や、造形表現による乳幼児の発達過程を伝えた。

■振り返り：

進学先や大学卒業後の進路について考えている高校生とその保護者に対して、「くらしき作陽大学で」「保育・幼児教育について学びたい」と思ってもらえるようにすることが、本稿で取り上げるオープンキャンパスの目的である。くらしき作陽大学で学びたいという意欲をもつためには、本校の学生が意欲的に楽しみながら授業に臨んでいるようすや、学生の温かく明るい雰囲気が伝わるのが重要であると考えられる。保育・幼児教育について学びたいと思うためには、保育・幼児教育の面白さを感じられるようにすることが求められるであろう。

学生や授業のようすは、物的・人的環境によって伝えられるようにした。物的環境とは、前述の「内容」の環境構成で挙げた①②が当て嵌まる。体験活動を行う室内の環境によって伝えようとする中で、参加者が主体的に情報を収集することができ、印象や記憶に残りやすいと考えた。人的環境としては、学生スタッフが役割を分担し、積極的に参加者と関わりやすいようにした。本校に通っている学生の姿を見るだけでなく、実際に関わられるようにすることで、学生の前向きな態度や明るく優しい雰囲気が伝わり、本校に親しみをもちやすいと考えた。

環境構成の③④⑤は、環境を通して幼児教育の雰囲気を味わってもらうことを意図したものである。また、保育・幼児教育の面白さは非常に多様であるが、今回のイベントでは、「偶然の色や形を楽しむ遊びの楽しさ」を感じることを活動のねらいとした。風鈴の制作では、体験を形にして持ち帰られるようにすることで、成功体験による満足感を感じると共に、オープンキャンパスでの体験がより印象に残ると考えられる。マーブリング技法の体験では、どのような色や形になるのか期待し、マーブリング液に絵の具を垂らす姿が見られた。短冊を引き上げた際には、予想外の模様で驚き、楽しんでいるようであった。時間に余裕があった参加者には、追加で新しい短冊を渡した結果、夢中になって取り組んでいた。

乳幼児の造形表現は、偶然の色や形を楽しむことから始まることが多い。自分の操作によって生まれた色や形を見たり、できた喜びを周囲の大人と共有したり、できた色や形を何かに見立てたりしながら、造形表現が豊かになっていく。そういった子どもの発達過程を説明することで、保育・幼児教育に興味をもってもらえるのではないかと考えた。説明を行うと「可愛い」と呟いたり、乳幼児の姿を思い浮かべるように笑顔を見せたりする参加者がいた。また、夢中になって遊んでくれていた参加者の姿を取り上げ、保育・幼児教育の中の遊びは、夢中になれることが子どもの育ちにおいて重要であり、保育者の仕事は、子どもがのびのびと遊べる環境を整えることであると説明した。参加者自身が活動を楽しむだけでなく、保育・幼児教育の面白さにも思いを馳せてもらえたのではないかと思われる。

■今後の課題：

マーブリング液の処理や入れ替えに時間と労力が掛かってしまったことが第一の反省点である。今回の活動で使用した絵の具は、風鈴らしい色合いを出すために、食器用洗剤とアクリル絵の具で手作りをしたが、マーブリング専用の絵の具を使用すれば、マーブリング液に洗濯糊を混ぜる必要がなく、水だけで造形遊びができたため、扱いが簡単であった。使用する素材の扱いの簡便さは、活動の円滑な進行に直結し、参加者の体験の質に影響する。次にマーブリングをする機会があれば、マーブリング専用の絵の具を購入する必要がある。

また、風鈴制作の準備に膨大な時間がかかってしまった。善意で協力してくれた学生の力添えで準備が完了したが、オープンキャンパスの準備を行った教員に、他の業務への影響が出てしまった。今回の反省を次に生かしていきたい。

今後の課題としては、参加者の感想をフィードバックしてもらうことである。ねらいを立て、それが達成されるように工夫をしたが、達成されたかどうかは、参加者がどのように感じ、何が印象

に残ったのかを調査することで明らかになる。今後は、イベント内容の改善に資する質問項目を検討する必要がある。



(横田)

(3) 8月の試み ―物語の世界を体験しよう

―パネルシアター『イグアナレストラン』観劇とイグアナ君への誕生日プレゼント製作

■担当者と学生スタッフ：田岡由美子、山本智子、3年生4名、1年生2名

■参加人数：高校生約45名とその保護者

■実施日時：8月23日（土）第1回13：20～14：20、第2回14：30～15：30

■実施場所：2号館3階312号講義室

■目的：

- ①くらしき作陽大学での学生生活を疑似体験し、保育・教育の学びに興味や意欲をもつ。
- ②パネルシアター『イグアナレストラン』の観劇と誕生日プレゼント作成に参加し、物語の楽しさを体験しながら、保育・幼児教育に関心をもつ。

■内容：

第4回のオープンキャンパスのイベントは、ワニの手遊びとパネルシアター『イグアナレストラン』の上演であった。パネルシアターとは特殊な布を巻いたパネルボードの上にPペーパーと呼ばれる不織布で作った絵人形を貼ったり、はがしたり、動かしたりしながら展開する人形劇のことであり、保育でよく使用される児童文化教材の一つである。この日はスタッフの学生1名がグランドピアノをバックミュージックとして弾き、歌や劇を盛り上げる工夫をした。

また、入室前から何が始まるのかなというワクワク・ドキドキ感を参加者に味わってもらえるように、環境構成の一つとして、講義室の外の廊下に、物語の主人公であるイグアナの友達として新聞紙で作ったワニをたくさん並べて、道案内役をさせた。

参加者全員が着席したところで、まず学生スタッフと教員が、名前、好きなこと、なぜ作陽に入学したか（学生）、あるいは本校のいいところを書いた（教員）画用紙を掲げながら自己紹介した。

これは参加者にくらしき作陽大学の学生や大学生生活を身近に感じて、親しみを持ってもらうためである。

次に、パネルシアターを用いて展開される物語世界へのいざないとして、1年生スタッフ2名がワニの手遊びを行った。手遊びを終えると、ワニ役の1年生2名が「イグアナさ～ん」と物語の主人公であるイグアナに声をかけ、イグアナの登場という流れにした。こうしてイグアナがパネル台の上部から飛び出てきて、パネルシアター『イグアナレストラン』（3年生4名が担当）の物語が始まった。ピアノ伴奏による歌や曲も交えながら、部屋全体が明るく楽しい雰囲気にも包まれるようにした。

さらに観劇終了後、森の動物たちに次々と誕生日のお祝いを行った側だったイグアナが、実はこの日自身の誕生日であったことを視聴者である高校生に話しかけ、主人公のイグアナの喜ぶプレゼントをPペーパーに描いて、それをパネルに張り付けながらお祝いしようと誘いかけた。これは、高校生も参加できるようにというねらいである。プレゼントの一例として、事前に学生スタッフがPペーパーに描いた花束や洋服、おもちゃ等々を準備しておき、「イグアナ君、おめでとう」と言いながら、次々にパネルのボードに貼って見せた。その後高校生に書いてもらった。その際に参加者が多かったため、事前にパネル台を部屋の正面と左右の横に3台置き、時間内に全員がお祝いできるようにした。高校生全員がプレゼントを貼っていった。全員がイグアナにプレゼントを渡したところで、みんなで「Happy birthday」の歌をピアノ伴奏に合わせて歌い、物語『イグアナレストラン』と誕生日プレゼント製作を終えた。

最後に担当教員から、幼な子は物語を見たり聞いたりするときにただの聞き手ではなく、物語の中に入り込んで、主人公をはじめとする登場人物と同じ心持ちを体験していることを話した。だからこそ、物語が終わったあとに子どもが発する「もう一回読んで!」「もう一回見たい!」というリクエストは、たとえ同じストーリーだとしても、子どもは新たな気持ちでその都度、その都度物語を生き直していることを伝えた。

翻って、現在、保育・教育現場において誕生会はいずれの園でも実施されている行事であることを確認した。その際、保育者にとっては同じ事の繰り返しだが1年に12回実施されることではあるが、他方、子どもにとっては、1年の中で一度だけ自分が主人公になれる貴重な機会なのであり、どんな子どももその日を楽しみに待っていることを説明した。だからこそ子どもの生（いのち）が生まれ出たこと、その生（いのち）が今を生きて在ること、そしてその生（いのち）の今後の成長を願う気持ち等々すべてをひっくるめて、その場にいる全員でその子の生（いのち）の誕生を寿ぐことが大切であると話し、まとめとした。以上が60分の模擬保育の内容である。

■振り返り：

上記の模擬保育を振り返って、以下に課題3点を記す。

・ 高校生が絵を描くことの難しさ

高校生がプレゼントの絵を描くことは、思いのほか時間を要した。幼児であれば形にとらわれず、即時に思いのままに書き上げるところだが、Pペーパーを前にして考え込む高校生の姿が意外に多かったことに驚いた。それは「プレゼントを何にしていいいのかわからない」、「どう描けばいいのかわからない」、「変な仕上がりだったらどうしよう」等々といった高校生のリアルな心情だったのかもしれない。あふれる思いや気持ちのままにすぐに動く幼児とは異なる、大人な高校生の姿を見た思いがする。そのため、筆者は、途中で「スマホを出して、姿・形を確認してもいいよ」と声をかけた。筆者が思う以上に、プレゼントを何にするか決めること、そして見知らぬ人の中で絵を描くというのは難しい作業なのかもしれないと感じた。

・ みんなで場を共有してお祝いすることの難しさ

参加者が大勢だったため、高校生一人ひとりがお祝いする場や言葉かけの場面があいまいになってしまった。筆者としては、前に出てそのたびに「おめでとう」という言葉をかけてほしかったが、パネルの土台に貼るだけで席に戻る高校生も多数いた。これらの高校生は周囲の人々からは注目さ

れずに気軽だったのかもしれないが、物語の一部となって体験してほしいというこちらの思いからは、ずれてしまった。

ただ、2回目の上演では、観客が高校生の親子2組であったが、付き添いのお母様も張り切ってイグアナコックさんの帽子を描いて、それを前に出て貼ってくださり、その際に言葉のやり取りを通して、学生スタッフの演技手と参加者が楽しんでいた。参加人数が少ないことが、逆にのびのびと楽しめることにつながったのかもしれない。偶然集った高校生とその保護者という見知らぬ状況では、突然に物語の世界が広がってもそこに入りこむのは、難しいのかもしれない。模擬保育への参加は、個々に高校生が学生スタッフとのやりとりを楽しみ、最後に全員と一緒に「Happy birthday」を歌うだけで十分と言える。

・ 二部制にするか否かの判断

高校生の模擬保育参加に関して、どうしても1回目の参加者が多くなってしまい、たとえ二部制にしても均等の参加にはつながらなかった。参加した高校生に受け身だけでなく自ら何かを体験してほしいと願うと、人数制限をせざるを得ない。しかし、他のイベントとの兼ね合いや時間的制約もあり、たとえ参加者過密状態でも1回のみでの模擬保育にするのか、人数制限して2回にするのかの判断は難しいと思った。



おわりに

今や自明のこととして、どこの大学でも力を入れて実施されているオープンキャンパスではあるが、その方法や内容はさまざまである。今回、筆者自身はオープンキャンパスの企画・運営を行ってみて三つのことを感じた。

一つ目は高校生の主体的な体験、すなわち自分で選択して、何かを見たり、質問したり、ときには一緒に活動することの重要性である。わざわざ大学に足を運んで大学での学びや生活を体験を通して知ることは、ただ単に見て回るだけよりもずっと印象に残るはずだ。実施する側は、そのためにどのような仕掛けを行うのか工夫が必要である。

二つ目は、学生スタッフの導入・活用の重要性である。参加した高校生は、学生スタッフとの交流、何気ない会話や共に何かを行なうことを通して、大学での学びや生活をより深く感じ取ることができる。何と言っても、来校した高校生は年の近い学生スタッフと話しやすいはずだ。そのため模擬保育・授業の企画・運営を学生とともに行ない、学生スタッフの出番を設け、なおかつ学生スタッフが自ら考えて、高校生目線で働きかける機会を設けることは大切である。ただし、多忙な教員と学生の打ち合わせを行う時間をどのようにして生み出すか、工夫が必要である。

三つ目は学生スタッフの学びである。学生は、最初は漠然とした気持ちでスタッフの一員として参加したとしても、高校生やその保護者との交流や高校生に対して先輩として振る舞うことを通して、自分が高校生の時に持った気持ちを思い出したり、先輩としての誇らしさを感じたり、大学の良さを新たに発見したり、大学がもっとこうあってほしいという気付きを持つなど、確実に成長している。「先生、〇〇したほうがよかった」、「高校生が〇〇のようなことを話していた」「参加して面白かった、また誘ってほしい」等々、終了後に学生スタッフが感想や意見を出してくれることは、そのことを物語っている。そうであるならば、さまざまな学生にこのような機会を与え、以後の学生生活を学生自身が主体的に過ごせるような成長の機会をオープンキャンパスは内包しているといえよう。併せて、教員と学生が1日汗を流した体験は、授業以外で教員と親しくなる機会でもあり、オープンキャンパスと一緒に運営した後に学生と大学構内で出会うと、以前よりも教員と学生の距離が近くなり、親しみが深まったように感じる。その意味でも、学生の活用がただの人手不足解消ではなく、学生自身の成長につながることを見据えた活用を考えることは重要であろうし、常時決まったメンバーではなく、さまざまな学生の登用に心を砕く必要があると感じた。

以上のようにオープンキャンパスは、日頃からお互いに多忙な教員と学生が、協働して非日常の空間を用意し、運営していく力のいる作業である。しかし同時に、教員と学生、学生と高校生にとって成長の場でもあると感じた。今後も3名の教員と多くの学生達で協力し合い、実りあるオープンキャンパスの企画・運営を考えていきたい。

(田岡)

倫理的配慮

本学でのオープンキャンパスの様子をパンフレットや広告等に使用させていただくことについては、各校に了解を得ている。本学の倫理委員会においても審査を受けている。

付記

本研究は、令和7年度一般社団法人全国保育士養成協議会学術研究の助成を受けて行われた成果の一部である。

新設学部初年次生の体力テスト結果に基づく現状と 今後の指導上の課題

An Investigation of the Current State of Physical Fitness and Future Challenges for First-Year Students in a New Faculty

常浦 光希¹・山口 徹尚¹・杉山 貴義¹
Kouki TSUNEURA・Tetsuhisa YAMAGUCHI¹・Kiyoshi SUGIYAMA

1. はじめに

大学初年次は、多くの学生にとって、新たな学習環境や人間関係への移行期であり、期待と同時に強い不安を抱え、自己管理が求められる生活の始まりでもある(千島・水野, 2015)。この時期の大学生活への円滑な適応は、その後の学生生活の質を左右する重要な要素となる。特に初年次期は、高校時代までの管理された環境から一転し、ライフスタイルが大きく変化しやすい時期として知られている。中でも、身体活動量の低下は多くの研究で指摘されており(馬場, 2021; 青山ほか, 2022)、これが体力水準の低下だけでなく、心身の健康や大学生活への適応そのものに影響を及ぼす可能性が懸念される。

常浦ほか(2023)は、体育系大学の新生を対象とした追跡調査において、入学から1年間で体力・運動能力が必ずしも維持・向上するとは限らないことを示唆している。また、宮本ほか(2024)の研究では、大学4年間を通じた縦断的な調査の重要性が強調されており、特に入学時にどのような健康状態や体力レベルにあるかを把握することが、その後の変化を理解し、効果的な支援を計画する上で不可欠な第一歩であることが示されている。大学生活という新たなステージにおいて、学生がどのようなスポーツライフを送り、それが彼らの適応プロセスにどう関わるかを理解するためには、まず入学時点での実態を正確に捉える必要がある。

本研究は、こうした背景のもと、新設された健康スポーツ教育学部の初年次生を対象に、彼らの体力・運動能力の現状を客観的なデータで明らかにすることを第一の目的とする。さらに、全国平均との比較や、スポーツ経験、生活習慣といった背景要因との関連を分析することで、単なる体力測定の結果報告に留まらず、彼らの大学生活への適応を促すための指導上の課題を考察するための基礎資料を得ることを目指す。

2. 方法

2-1. 対象

くらしき作陽大学 健康スポーツ教育学部に在籍する初年次生44名のうち、すべての調査・測定に欠損なく回答のあった33名(男性27名、女性7名)を分析対象とした。なお、本研究は、くらしき作陽大学倫理審査会により承認を経て実施された(2025年度作大55号)。

2-2. 調査・測定項目

(1) 体力・運動能力測定

新体力テスト実施要項に準拠し、握力、上体起こし、長座体前屈、反復横跳び、20mシャトルラン、立ち幅跳びを測定した。

(2) 質問紙調査

性別、年齢などの基本情報に加え、スポーツクラブへの所属状況、運動頻度、中学・高校時代の部活動経験、将来の進路希望、睡眠時間、朝食の摂取状況などを調査した。

1 くらしき作陽大学健康スポーツ教育学部 *The Faculty of Health and Sports Education, Kurashiki Sakuyo University*

2-3. 分析方法

得られたデータはIBM SPSS Statistics29を用いて分析した。分析は以下の手順で行った。第一に、対象者の身体的特徴と体力測定結果について、男女別に記述統計量を算出した。第二、全国レベルとの体力比較を行うため、1サンプルのt検定を用いて、各種目の実測値 (cm, kg, 回数など) の平均点を、スポーツ庁 (2024) の全国平均 (18歳・19歳) と比較した。第三に、学生の背景要因が総合的な体力レベルとどう関連しているかを検討するため、新体力テストの基準に基づき算出した「得点合計」を従属変数とした。そして、「スポーツクラブ所属状況」や「睡眠時間」など2群で比較する変数についてはt検定を、「将来の進路希望」など3群以上で比較する変数については、一元配置分析を用いて、背景要因のグループ間で「得点合計」に有意な差が見られるかを検討した。最後に、これらの分析で示唆された要因を基に、体力得点合計に影響を与える要因を複合的に探索するため、重回帰分析 (強制投入法) を実施した。なお、統計的有意水準は5%未満とした。

3. 結果

3-1. 記述統計と全国平均との比較

対象者の身体的特徴を表1に、体力測定結果の実測値と全国平均値との比較を表2に示す。t検定の結果、男子学生は上体起こし、長座体前屈、反復横跳び、立ち幅跳びにおいて全国平均 (スポーツ庁, 2024) を有意に上回っていた ($p < .01$)。女子学生は、上体起こし、反復横跳び、20mシャトルラン、立ち幅跳びにおいて全国平均を有意に上回る結果となった ($p < .05$)。

表1 対象者の身体的特徴と体力測定結果の記述統計

変数	性別	度数	平均値	標準偏差
身長 (cm)	男性	27	170.9	5.1
	女性	7	161.3	6.2
体重 (kg)	男性	27	61.3	5.2
	女性	7	54.0	7.4

表2 体力測定結果における全国平均との比較 (1サンプルのt検定)

体力測定項目	性別	対象大学 平均値	全国平均	t値	p値
握力 (kg)		41.6	40.7	.75	.463
上体起こし (回)		31.7	29.1	3.26	.003 **
長座体前屈 (cm)	男性	56.1	49.1	3.87	.001 ***
反復横跳び (回)		62.5	58.6	2.87	.008 **
20m シャトルラン (回)		88.6	83.6	1.09	.286
立ち幅跳び (cm)		238.9	228.0	2.84	.009 **
握力 (kg)		29.5	26.9	1.44	.201
上体起こし (回)		27.1	23.3	2.85	.029 *
長座体前屈 (cm)	女性	50.3	49.9	.13	.903
反復横跳び (回)		58.2	49.5	4.88	.005 **
20m シャトルラン (回)		69.5	43.9	3.84	.012 *
立ち幅跳び (cm)		200.4	169.7	4.65	.004 **

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3-2. 学生の背景要因と体力レベルの関連

次に、学生の背景要因のグループ間で、総合的な体力レベルを示す「得点合計」に差があるかを検討した。その結果、「スポーツクラブへの所属状況」($t(31)=2.1, p=.047$) および「1日の睡眠時間」($t(31)=3.2, p=.003$)において、統計的に有意な差が認められた。具体的には、スポーツクラブに所属している学生、および睡眠時間が6時間未満の学生が、より高い体力得点を示した。

3-3. 体力レベルに影響を与える要因の探索（重回帰分析）

上記の分析で体力得点との関連が示唆された要因に基づき、重回帰分析を実施した。従属変数を「得点合計」、独立変数を「性別」、「大学の部活動・サークル所属状況」、「1日の睡眠時間（6時間未満か否か）」の3変数とした。

分析の結果、モデル全体は統計的に有意であり ($F(3, 29)=3.89, p=.019$)、体力得点合計のばらつきの約29%を説明することが示された ($R^2=.29$)。各独立変数の影響を検討したところ、「1日の睡眠時間（6時間未満）」のみが、体力得点合計に対して統計的に有意な正の影響を与えていることが明らかとなった ($\beta=.44, p=.012$)。結果を表3に示す。

表3 体力得点合計を従属変数とした重回帰分析の結果

独立変数	B	標準誤差	β	t値	p値
(定数)	44.03	2.42		18.16	< .001
性別 (男性=0, 女性=1)	-1.53	2.53	-.99	-0.62	.538
クラブ所属 (無=0, 有=1)	2.37	2.21	.178	1.07	.292
睡眠時間 (6時間以上=0, 未満=1)	6.02	2.24	.444	2.69	.012

注: モデル全体 $R^2 = .287$, 調整済み $R^2 = .213$, $F(3, 29) = 3.89$, $p = .019$

4. 考察

本研究は、新設学部の初年次生を対象に、体力・運動能力の現状と背景要因との関連を分析し、大学生活への適応を支援するための課題を考察することを目的とした。

全国平均との比較から、対象学生は全体的に高い体力レベルを有していることが示された。これは、健康・スポーツ系の学部に進学する学生として、一定の運動経験や素養を持った集団であることがうかがえる。この傾向は、常浦ほか(2023)が調査した体育系大学生とも同様であった。一方で、男子学生の20mシャトルランの平均値は全国平均と有意な差がなかった。これは、彼らが優れた瞬発力や筋持久力を持つ一方で、全身持久力は相対的な課題である可能性を示唆している。

次に、学生の背景要因と体力レベルの関連を見ると、「スポーツクラブへの所属」が体力得点と有意に関連していた。大学進学後も継続的な運動・スポーツの機会を持つことが、体力レベルの維持・向上に不可欠であることは、宮本ほか(2024)の指摘とも一致する。しかし、課外活動への没頭が常にポジティブな側面だけを持つわけではない。運動部活動に所属する学生の就職活動準備の遅れ(Ubukata et al., 2009)や、学業に支障をきたすほどの過度な練習の実態(朝比奈, 2017)も指摘されており、活動と学業のバランスは重要な課題である。

本研究で最も興味深い発見は、重回帰分析の結果、体力得点合計に最も強く影響を与えていたのが「6時間未満の睡眠時間」であった点である。これは、睡眠不足が体力を向上させるという直接的な因果関係を示すものではない。むしろ、この逆説的な結果の背景には、交絡変数の存在が考えられる。例えば、競技レベルの高いスポーツクラブに所属し、早朝からの練習に参加するような非常に活動的な学生は、必然的に睡眠時間が短くなる一方で、高いトレーニング量によって体力レベルも向上する。すなわち、「睡眠時間が短い」という変数は、彼らの目標に向けた活動意欲の高さや、多忙な生活を

両立させるライフスタイルを代理的に示している可能性がある。この点について、常浦・伊住（2025）は、大学生活に関わる要因は、時間の経過とともに部活動等の所属有無による差異が消失する可能性を指摘し、その背景に大学が取り組む初年次教育プログラムの効果を挙げている。つまり、どのようなアプローチや初年次教育プログラムが、本研究で見られたような体力レベルの差や、背景要因との関連に影響を与えるのかを継続的に検討することが、今後の課題と言えるだろう。

以上の結果を総合すると、初年次学生の体力レベル、ひいては大学生活への適応を考える上で、以下の点が示唆される。第一に、継続的なスポーツ活動の機会がいかに重要かという点である。大学として、学生が運動・スポーツに親しむことができるクラブ活動やサークル活動の環境を整備・支援することは、先行研究が示すように（常浦ほか，2024；宮本ほか，2024；常浦・伊住，2025など）、彼らの心身の健康と円滑な大学への適応を促す上で極めて重要なアプローチである。第二に、学生の主体的な目標意識が、彼らのスポーツライフを規定する重要な要因という点である。単に運動施設を提供するだけでなく、将来のキャリアを見据えた目標設定を支援したり、クラブ活動を学生のアイデンティティ形成の場として活性化させたりすることが、結果として彼らの心身の健康と大学生活全般の充実につながるだろう。

5. まとめ

本研究の結果、新設学部初年次生の体力レベルは、単一の要因ではなく、彼らの運動・スポーツ経験、生活習慣、そして将来への目標意識といった複数の要因が絡み合って形成されていることが明らかになった。特に、継続的な運動・スポーツ活動への参加と、高い活動意欲を示唆するライフスタイルの存在が、高い体力レベルと強く関連していた。

しかし、本研究でも用いた体力テストのような客観的な評価は、あくまで学生の身体能力の一側面を捉えたものに過ぎない。望月ほか（2024）が指摘するように、生涯にわたる豊かなスポーツライフを実現するためには、客観的な体力だけでなく、学生自身の健康や体力に対する主観的な評価や、自らの進退を管理し、より良く変えていこうとする知識や態度、いわゆる「体づくり」リテラシーを育む視点が不可欠である。本研究の知見は、大学初年次における学生支援として、画一的な体力向上プログラムだけでなく、学生一人ひとりの目標や興味に応じた、個別のアプローチの必要性を示唆するものである。

最後に、本研究は単一大学の一学部のデータであり、サンプルサイズも限られているため、結果の一般化には慎重を期す必要がある。今後は、常浦・伊住（2025）や宮本ほか（2024）が試みたような縦断調査を継続し、体力レベルの変化と、学業成績や心理的適応といった変数との関連を明らかにすることが課題である。また今回のような客観的な体力データと、望月（2024）が提唱するような主観的な健康観や態度に関する指標を組み合わせ、多角的に学生の成長を捉えていくことが求められる。

文献

- 青山千夏・西昌哉・窪谷珠江・小泉圭右（2022）大学生の健康度および生活習慣と身体活動量との関係性. 千葉大学国際教養学研究 6：97-107.
- 朝比奈なを（2017）部活動ばかりする「名ばかり大学生」の実態「教育困難大学」は学力無視で入学させている. <https://toyokeizai.net/articles/-/198897?page=3>,（参照日2025年9月3日）
- 馬場嵩豪（2021）本学男性大学生の運動習慣と持久能力について. 九州国際大学国際・経済論集 8：1-12.
- 千島雄太・水野雅之（2015）入学前の大学生活への期待と入学後の現実が大学適応に及ぼす影響：文系学部の新入生を対象として. 教育心理学研究 63：228-241.
- 宮本彩・常浦光希・畑島紀昭・平松美由紀・伊住継行（2024）体育系大学における大学生の生活習慣の変容：1年生を対象とした縦断調査から. 環太平洋大学研究紀要 25：53-57.
- 望月拓実・柴田紘希・横山剛士・川崎登志喜・中路恭平（2024）学生の所属大学・学部の特性からみ

- たスポーツライフ実態と課題. 体育・スポーツ経営学研究37 : 29-41.
- スポーツ庁 (2024) 令和5年度体力・運動能力調査報告書. https://www.mext.go.jp/sports/content/241003-spt_kensport01-000038306_6.pdf, (参照日2025年9月3日)
- 常浦光希・影山映里・平松美由紀・宮本彩・伊住継行 (2023) 大学生活への期待と進路の関係について : 大学4年生を対象として. 環太平洋大学紀要23 : 73-81.
- 常浦光希・伊住継行 (2025) 体育系大学における大学生活のイメージギャップについて : 1年生を対象とした縦断調査から. 中国四国教育学会教育学研究紀要70 : 400-405.
- Ubukata, K., Tanaka, Y., and Murase K., et al. (2009) A Survey of Career Planni for College Athletes in Japan. *The Research Reports of Shibaura Institute of Technology Social Sciences and Humanities*, 44(2) : 175-184.

探究活動を通じた体育授業開発の実践報告 ：高校生と大学生によるボッチャの教材化の試み

A Practice Report on Physical Education Class Development through Inquiry-Based Activities ： An Attempt to Materialize Boccia by High School and University Students

常浦 光希¹・阿部 直紀²
Kouki TSUNEURA・Naonori ABE

1. はじめに

教育基本法において大学の機能の一つとして社会貢献が位置づけられ（文部科学省，2006）、大学に求められる社会的役割は変化している。知識の伝達・注入を中心とした受動的な教育から、学生が主体的に問題を発見し解決していく能動的な教育への転換が急務であり、この動向は、近年の学習指導要領が掲げる「主体的・対話的で深い学び」の実現とも軌を一にするものである（文部科学省，2018）。

特に体育科教育においては、多様な能力や特性を持つ学習者が共に楽しめるインクルーシブな授業デザインの重要性が増している。しかし、未来の教育者となる学生や、これから進路を考える高校生が、こうした授業をゼロから「共創」する機会は極めて少ない。山田（2007）も指摘するように、高校生年代における主体性や社会的責任感を育む体験活動の重要性は高い。

そこで本報告では、高大連携の探究ワークショップとして、参加者がパラリンピック種目「ボッチャ」を「教材化」するプロセスを通じて、インクルーシブな体育授業をデザインする学習者中心のアプローチについて、その学習環境のデザインと成果を報告する。本実践は、参加者が現実的で複雑な課題に取り組むプロジェクト型学習（Project-Based Learning：以下「PBL」と略す）としてデザインされており（Barrows, 1986）、その教育的効果を考察するものである。

2. 実践の概要

2-1. 対象・日時・場所

2025年8月に、A大学にて高校生8名、大学生3名の計11名を対象に実施した。

2-2. テーマ

本ワークショップのテーマとして、「全員がヒーローになれる、魔法の体育授業を創り出そう」という本実践のゴールを設定した。

3. 実践の内容と方法

本実践は、PBL、探究型学習、協同学習（異世代間交流）を複合的に組み合わせたアクティブ・ラーニングとして設計した。指導者は答えを教えるのではなく、参加者の探究心を刺激する「問い」を投げかけるファシリテーションに徹した。

3-1. 導入フェーズ：チームビルディングと課題設定

アイスブレイクとして「スポーツ価値観マップ」にボッチャを投げて実施し、多様な価値観を可視化した上で、価値観が混ざり合うように3つのチームを編成した。その後、各チームが挑戦する課題として、特性の異なる人物像を設定した「ペルソナセット」を、ボッチャの投球結果によって主体的

1 くらしき作陽大学健康スポーツ教育学部 *The Faculty of Health and Sports Education, Kurashiki Sakuyo University*

2 福山平成大学福祉健康学部健康スポーツ科学科 *Department of Sports and Health Science, Faculty of Welfare and Health Science, Fukuyama Heisei University*

に選択させた。これにより、参加者は当事者意識を持って課題に取り組むことができた。これらのペルソナを2名ずつ組み合わせ、難易度の異なる3種類の「ペルソナセット」(A:スタンダードコース (A+C)、B:コミュニケーションコース (B+C)、C:チャレンジコース (A+D))を用意し(表1)、ボッチャの投球結果によって各チームに主体的に選択させた。これにより、参加者は多様な他者の視点に立って考えることを促され、当事者意識を持って課題に取り組むことができた。

表1 提示したペルソナの概要

ペルソナ	特徴	体育への気持ち
Aさん (葵さん)	文化部所属。運動や競争が苦手で、体力に自信がない。	「順位をつけられるのが嫌」 「ボールが怖い」
Bさん (樹さん)	車いすユーザー。 明るく、本当は皆と一緒に参加したい。	「いつも見学や手伝いばかりで、プレーしてみたい」
Cさん (隼人くん)	元運動部。ケガで激しい運動ができず、もどかしさを感じている。	「昔みたいに動けないのが悔しい」 「何かできることはないか」
Dさん (太陽くん)	体育会系。運動神経抜群で、勝つことが大好き。	「ゆっくりした動きは退屈」 「やるなら本気で勝ちたい」

3-2. 展開フェーズ：「ボッチャ・ラボ」による探究活動

学習の核として、参加者がボッチャのルールを分解・再構築する「ボッチャ・ラボ」を設計した。「ターゲット」「ルート」「ツール」の3つのステーションを設け、各チームに配布した【探究ラボ・ワークシート】(図1)のミッションに基づき、試行錯誤を通じて新しいルールのアイデアを探究させた。このプロセスは、学習者が自ら問いを立て、実験し、知識を構成していく構成主義的学習論(Piaget, 1952)に基づいている。

3-3. 創造フェーズ：授業プランの共創と発表

ラボでの発見を統合し、最終的な授業プランへと昇華させるプロセスを設けた。ここでは、思考のプロセスを可視化するためにホワイトボードを活用したほか、アイデア交換を促す「アイデア・マーケット」や、リフレッシュのためのゲームを挟む工夫を行った。発表会では、質疑応答ではなく【フィードバック・シート】(図2)を用いたポジティブな相互評価の場を設定し、建設的な対話を促した。活動の最後には、チームでの振り返りと個人の振り返り(リフレクション)の時間を設け、経験を言語化し意味づけることを意図した。これは、経験学習において学習者が自らの経験を省察する「行為についてのリフレクション」を促すものであり(河井, 2018)、重要な学習プロセスである。

探究ラボ・ワークシート

チーム名: もぐもぐた

これから3つの「探究ラボ」を25分ずつ体験します。各ラボで以下のミッションに挑戦し、発見をメモしよう！

1. 【ターゲット・ラボ】でのミッション

得点マットと追加ルール（マイナス点、ボーナス点など）を使って、最高得点を目指そう！

私たちのチームが見つけた「必勝法」や「面白いと感じたルール」は？

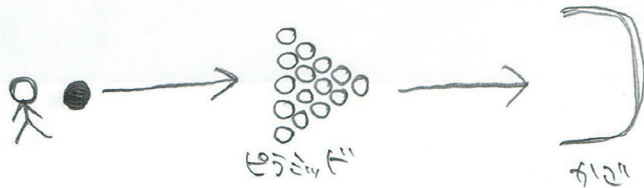
1. 2人の位置を変える
 1. 草くん外にいたら、葵さんに点をあげよう
 ↓
 自分の点数が0になる
 草くん→利手の手、葵さん→利手
 最初 近くから
 ↓
 たんたん離して
 投げやすいことをよくし、
 点数を取りやすい
 葵さんと、草くんが投げ場所を
 変える

2. 【ルート・ラボ】でのミッション

障害物コースの中で、ジャックボールにボールを近づけよう。障害物をうまく利用する（バウンドさせる、通過させる等）とボーナス！「邪魔もの」を「味方」に変える、独創的なルートを開拓しよう！

私たちが発見した「最強のルート」や「面白い攻略法」は？

葵さん (かご) 1点、かご 2点 (圓りにロープを置いてあげる)
 草くん (かご) 1点、かご 2点
 (かごの範囲は狭くする)
 ビラミッド
 全部倒した時、3点
 (簡単なコース図を描いてみよう)



3. 【ツール・ラボ】でのミッション

様々な道具（特殊ボール、ランプ等）を使い、担当ペルソナがヒーローになれる「新しいミニ・ゲーム」を1つ発明し、チームで実演してみよう！

発明したゲームの名前: 倍チャレンジゲーム

どんなルール？（特に「倍ボール」をどう使った？）

葵さん → 普通のボール、2倍ボール
 草くん → 1倍ボール (2人(草くん、葵さん) 1倍ボール) 倍ボールに当たると、はねても、とまたとると、XOしていい。
 倍ボールを、得点シートにおく。
 そのボールに当たると、倍になる。
 当たらずとも、盆のへこに入ったら、得点になる。

図1 探究ラボ・ワークシート（参加者の記述例）

発表を聞いて、発見を伝えよう！

これから他のチームの発表を聞きます。

「魔法の授業プラン」に対して、質問ではなく、**3つのプレゼント**を贈りましょう。

発表チーム名： テバヤ

1. すごい!と思った「アイデア」のプレゼント

そのチームの発表で「なるほど!」「その発想はなかった!」と感心したアイデアはどこでしたか?

太陽さんの時は、障害物を多く置いて、葵さんの時は障害物を、少くする=とび、両者とも、考えがからで来るから、いいと思った。

2. 共感した「やさしさ」のプレゼント

担当ペルソナの気持ちに寄り添った「やさしい工夫」はどこでしたか?

投げのキョリを変える。

口運重の人が得意な人は、難易度があがって楽しいし、苦手な人も、近い距離から、投げられるから、どちらも楽しめていい。

3. もし自分がこの授業を受けるなら...「期待」のプレゼント

もし自分がこの授業の生徒なら、どんなところが一番楽しみですか?

障害物を、どう、投げるかから、うまく、点をかせげるかから、と、一番楽しそうだと思った。

図2 フィードバック・シート (参加者の記述例)

4. 結果と考察

4-1. 成果物に見る授業プランの多様性と創造性

各チームが最終的に創造した「魔法の授業プラン」を、ホワイトボードの画像(図3~5)と共に紹介・分析する。例えば、チーム③は、運動が苦手なペルソナ(葵さん)と運動が大好きなペルソナ(隼くん)の両者が楽しめるよう、得点方法に偶然性の要素を取り入れつつ、戦略性も確保するルールをデザインした。

① チーム作陽(リーダー不在)
元バスケ部のHAYATO

物: 作を動かすのが好きなのは、足への力
車: 走るのが好きで、いい感じ、どきどき

車: 走るのが好きで、いい感じ、どきどき

1. わらい
スポーツがしたいのに、体が不自由で、できない人も、
スポーツが苦手な人も、スポーツの新しい楽しみ方を、遊ばせ、
分かってもらう。

2. ポイント

① タグを外を見分けて、ボールを置いて、歩み方を変える。
歩み方を変える
↓
短縮、レベル
この距離を
↑
この距離を
↑
短縮、レベル

② 物を上手く使って、多種多様な遊び方を考える。三つでも三つなら
→ 普段とは違う物の使用。

↑ 親のツマミ
↑ タグ

↑ スカウト

歩み方を変える
・ タグと親のツマミとの距離を広げたり狭めたりする。

3. エキ
自分の中で、できること、楽しいことを自覚して、
誰にも不利にならないようにする。

図3 チーム①の授業プラン

②

下バヤチーム

わらい 運動が苦手な人、得意な人も楽しめる

ポイント

- ・ 点数の配分を気に
- (例) キョウが置ける高い点数、ボールの種類で
投げるキョウを変える
- ・ 得意な人

~太陽さん 心算さん
・ スポーツ間 静かな人
・ 活発 頭が良い人
・ 熱心人 動きが早い
・ 元気な明るい

工夫 ① 初めは赤赤遊ばせるとか
投げるだけじゃなく、いい投げ方を見せ
教えるのがいい

② 運動が苦手な人(ワラ)を使う
太陽 → 投げ癖、少しの精神
葵 → 静か、読者

図4 チーム②の授業プラン

③

もふもふたチーム

葵さん 集くん

運動が苦手 運動好き
読者好き → 何かで動けない
順位競技) 苦手 体は動かしたい!

1. わらい
どんな人でも運動が楽しめるような
授業にする。

2. ポイント

① 投げる位置や長さを変える
目的におおきく } から投げるか?
小さな女

葵さんの距離を近にする。
・ 運動部に所属 × → コントロール
・ 距離が遠い → 体がつかう
投げる回数 → 減らす → ミスがたない

② 確実に点数を取るようにする。
→ 本番になる
葵さん: 運動が苦手な苦手を教える
また、てめたいと思える
集くん: 勝った女の工夫を考えながら
変える。

③ どちらにも不利にならないようにする。

3. エキ
その人に合った難易度までレベルをつける。

① 投げる位置

② 点数が取れる

図5 チーム③の授業プラン

4-2. 参加者の対話に見る学びのプロセス

活動中にメモした会話記録からは、参加者が制約を創造性の源泉へと転換する瞬間が見られた。例えば、ルート・ラボにおいて、ある高校生は「この障害物は邪魔なだけじゃなくて、壁として使えるじゃん」(活動中のメモ)と発言した。これは、単にルールに従うのではなく、環境を解釈し、戦略的に利用しようとする能動的な学びの現れである。

4-3. 参加者の振り返りに見る意識の変容

事後アンケートの結果、参加者11名中9名が活動を「とても楽しめた」「楽しめた」と回答し、非常に高い満足度が得られた(図6)。また、「体育への考え方が変わったか」という問いに対し、11名全員が「とても良い方向に変わった」「良い方向に変わった」と回答した(図7)。

問1. 今日の活動全体を通して、どのくらい楽しめましたか？

11件の回答

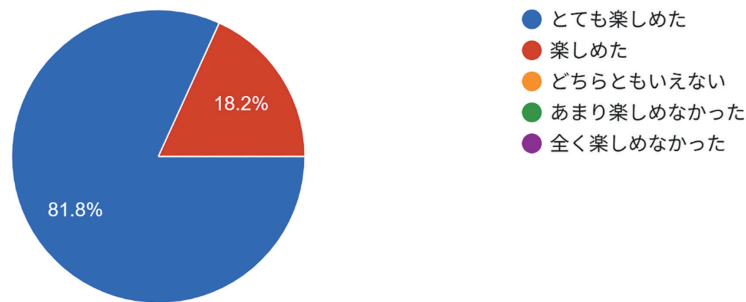


図6 活動に対する満足度

問2. 「体育」や「スポーツ」に対する考え方やイメージは変わりましたか？

11件の回答

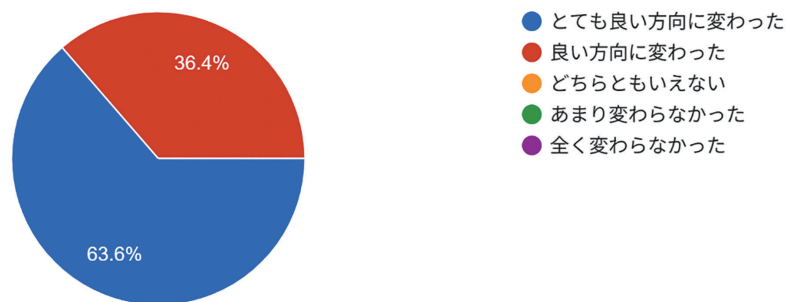


図7 体育・スポーツに対する考えの変容

続いて、上記の結果に対して、本ワークショップにおけるどのような活動が影響を及ぼしたかについて検討する。各チームに設定した「多様なペルソナ」に対する問いについて、11名全員が「とても役に立った」「役に立った」と回答した(図8)。さらに、「最も面白かった、学びが深まった活動」に対する問いについて、6名が「ボッチャ・ラボでの実験」と回答し、「授業プラン作り」(4名)、「発表会」(1名)と続いた(図9)。本ワークショップでは、具体的な対象者(ペルソナ)に対して、どのような環境設定をすればよいかを実際に用意された用具や道具を踏まえ、検討・検証する機会を用意していた。この環境設定とプロセスが、より良い授業プランを検討する契機となり、発表会を通じて、個々人の中で学びが精緻化していくプロセスを促した可能性がある。

問3. 多様な「ペルソナ」の視点に立って考えることは、授業づくりに役立ちましたか？

11件の回答

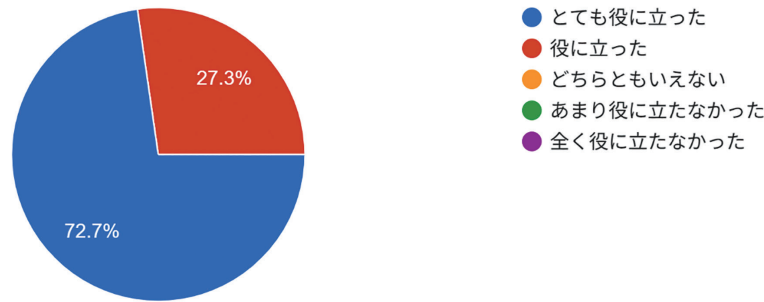


図8 ペルソナ設定の有効性

問4. 最も面白かった、または学びが深まったと感じた活動はどれですか？

11件の回答

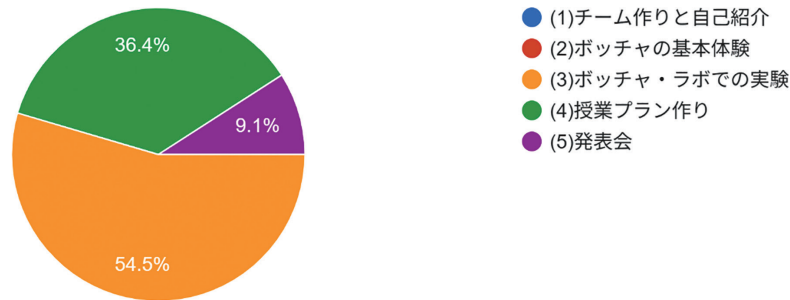


図9 最も学びが深まった活動

最後に、自由記述からは、参加者がインクルーシブな視点を獲得した様子がうかがえる。例えば、「それぞれのペルソナの特徴を捉えて、その人にあった楽しさ、運動の仕方を提案していくことが大切だということ」（大学生A）、「運動が得意な人や苦手な人など、色々な人がいる中でどう授業を進めたらみんなが楽しむことができるのかを知ることができました。少し条件を変えることで、不利なくみんなが運動することができるのでとてもいいなと思いました」（高校生A）といった記述が見られた。

これらの結果は、本実践でデザインした学習環境が、参加者の学びにポジティブな影響を与えたことを示唆している。特に、高校生と大学生が混合チームで協働した点は、具体的な社会活動や奉仕活動を通じて学習目標を達成する学習形態であるサービス・ラーニングにおける異世代間交流の教育的効果と通底する可能性がある。木村・河井（2015）は、サービス・ラーニングにおいてチームワークが学生の学習を支える基礎であり、チームが適切に機能することが学習の促進にとって重要であると指摘している。本実践においても、チーム内での活発な対話が、最終的な成果物の質を高め、参加者の満足度に繋がったと考えられる。また、最後の振り返りのプロセスは、経験を次の学びへとつなげる「ラーニング・ブリッジ」の役割を果たした可能性があり、河井・木村（2013）が示すように、リフレクションと組み合わせることで高い学習効果が期待できる。

5. まとめと今後の課題

本実践でデザインした学習環境が、参加者の主体的な探究活動と、インクルーシブな視点に立った創造的な授業開発を促す上で有効であったことが示唆された。今後の課題としては、本稿が1事例の報告であるため、参加者に対するインタビュー調査などを通じて、より詳細な学びのプロセスを実証

的にあきらかにすることや、今回生まれた授業プランを実際の教育現場で試行・検証すること、そして、このワークショップモデルを他の教科やテーマに応用していく可能性が挙げられる。

文献

- Barrows, H. S. (1986) A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*. 20(6) : 481-486.
- 河井亨・木村充 (2013) サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割：立命館大学「地域活性化ボランティア」調査を通じて. 日本教育工学会論文誌36(4) : 419-428.
- 河井亨 (2018) 経験学習におけるリフレクション再考 —「行為についてのリフレクション」と「行為の中のリフレクション」の関係性についての考察—. ボランティア学研究18 : 61-72.
- 文部科学省 (2006) 教育基本法. https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/mext_00003.html (参照日2025年9月3日).
- 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 体育編. https://www.mext.go.jp/content/20250328-mxt_kyoiku01-100002620_01.pdf (参照日2025年9月3日).
- Piaget, J. (1952) The origins of intelligence in children (M. Cook, Trans.). *International Universities Press*.
- 山田明 (2007) 高校生におけるサービス・ラーニングの学習効果に関する研究：サービス・ラーニング・フォーラム宗像の実践を通じて. 日本生活体験学習学会誌7 : 39-49.

執筆者紹介（五十音順）

伊藤 美保子	保育実践学（作陽短期大学 音楽学科）
宇田 響	教育学（くらしき作陽大学 健康スポーツ教育学部）
大塚 舞奈	栄養学（くらしき作陽大学 食文化学部）
神田 亮一	スポーツ教育・コーチング（くらしき作陽大学 健康スポーツ教育学部）
河野 勇人	食品学（くらしき作陽大学 食文化学部）
古和 友子	保育実践・乳児保育（作陽短期大学 音楽学科）
新名 俊樹	音楽デザイン（くらしき作陽大学 音楽学部）
杉山 貴義	運動生理学（くらしき作陽大学 健康スポーツ教育学部）
田岡 由美子	保育・教育学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
常浦 光希	体育・スポーツ経営学（くらしき作陽大学 健康スポーツ教育学部）
富山 恭行	消化器病学（くらしき作陽大学 健康スポーツ教育学部）
廣田 敬子	保育実践学（作陽短期大学 音楽学科）
藤井 伊津子	保育学（作陽短期大学 音楽学科）
山口 徹尚	体育科教育学（くらしき作陽大学 健康スポーツ教育学部）
山本 智子	保育・教育学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）
横田 咲樹	保育・教育学（くらしき作陽大学 子ども教育学部）

編纂委員

編纂委員長	木村吉伸
委員	網中雅仁・伊藤美保子
	河野勇人・澤田秀実
	富田延宏・富山恭行
	平井克彦・松崎保弘
	松田光恵・横田咲樹
	（五十音順）

2026年3月31日 発行

くらしき作陽大学
編集 作陽短期大学
「研究紀要」編纂委員会
岡山県倉敷市玉島長尾3515
TEL.086-523-0888(代)

印刷 山陽印刷株式会社
発行 くらしき作陽大学
作陽短期大学

Bulletin

of
Kurashiki Sakuyo University
&
Sakuyo Junior College

Vol.58 No.1 & No.2
2025

Original Paper

- An Overview and Challenges of a Kamishibai-Making Activity to Deepen Students' Understanding of Educational Thinkers in "Introduction to Education".....Hibiki UDA, Ryotaro KONYA...(3)
- Challenges in Student Teachers' Competencies as Perceived by Mentor Teachers
: From the Perspective of Competencies Commonly Required of TeachersHibiki UDA...(11)
- A Preliminary Study on In-Service Teachers' Perceptions of the Significance of Learning Educational History and Philosophy
: An Examination of Its Role in Teacher Education Based on a Questionnaire Survey Hibiki UDA...(19)
- Children's Inquiry-Based Thinking and Educator Support in Drawing Activities
: Practices in a Five-Year-Old Class at a Nursery School Tomoko KOWA...(27)
- The Transformation Process of Self-Formation Consciousness in First-Year Students at a Sports University
: A Comparison between Enrollment and the End of the First Year Kouki TSUNEURA, Tsuguyuki IZUMI...(41)

Research Note

- Between Children and Picture Book : Moments of Connection in a Five-Year-Old Class
..... Mihoko ITO, Ryutaro NISHI...(47)
- Current Status of Extramural Anatomy and Physiology Practice in the Dietitian Training Courses at the Kawasaki Medical School Medical Museum —Focusing on Comparison with Registered Dietitian Training Course—
..... Maina OHTSUKA, Yasuyuki TOMIYAMA...(53)
- Effective red mold rice production method : The influence of material raw rice processing temperature
.....Isato KONO, Yoko KITAJIMA, Aiko FURUKAWA...(65)
- A Baseline Study on the Views of First-Year Students in a Newly Established Teacher Training Program Regarding Physical Education ClassesKouki TSUNEURA, Tetsuhisa YAMAGUCHI, Kiyoshi SUGIYAMA...(75)
- The Current State and Challenges of Kamishibai Performances in Childcare
: A Survey of Students Who Completed Childcare Practicum I and II Itsuko FUJII...(81)
- Education and Research Performance Report**(93)
-

Published by
Kurashiki Sakuyo University
Sakuyo Junior College
Kurashiki, Japan