

淑徳大学高等教育 研究開発センター —— 年 報 ——

2018

第5号

CONTENTS

1. 巻頭言 …… 下山 昭夫
2. 論文・研究ノート・資料
 - ・保育士就業実態への深い理解と問題対処能力をもつ学生の育成 …… 御手洗明佳
 - ・社会福祉援助教育に求められるもの …… 戸塚 法子
 - ・保育者養成校におけるアクティブ・ラーニング：国語の表現技術・領域言葉の授業実践より …… 前正七生他
 - ・保育者養成課程における体育の授業実践 …… 清水 将之
 - ・淑徳大生の板橋区「前野町・常盤台」における地域連携活動による教育効果 …… 土井 進
3. 活動報告
 - ・自己点検評価報告書（平成29年度）
 - ・入学前教育プロジェクト報告
～本学の入学前教育の実態と課題～
 - ・平成29年度取組報告
「アセスメント関連の事業について」
 - ・単位制度の実質化に向けた課題

目 次

巻頭言	1
論文・研究ノート・資料	
保育士就業実態への深い理解と問題対処能力をもつ学生の育成	3
社会福祉援助教育に求められるもの	19
保育者養成校におけるアクティブ・ラーニング：国語の表現技術・領域 言葉の授業実践より	27
保育者養成課程における体育の授業実践	37
淑徳大生の板橋区「前野町・常盤台」における地域連携活動による教育効果	53
活動報告	
自己点検評価報告書（平成29年度）	65
入学前教育プロジェクト報告～本学の入学前教育の実態と課題～	71
平成29年度取組報告「アセスメント関連の事業について」	79
単位制度の実質化に向けた課題	81

巻頭言

本学高等教育研究開発センターの年報第5号をお届けします。年報第4号に引き続き、本号にも多数の方々からご投稿いただき、ありがとうございます。

とくに、短期大学部からのご投稿があったことは大変喜ばしく思います。本学では、短期大学部と4年制とは、文字通り一体であり、他大学にはない強みとなっております。おかげさまで充実した内容となりました。

さて、高等教育部門における教育内容、教育方法さらには学生の成績評価の方法や基準等については、社会的関心が高まっております。そして、大学に対しては、改善や工夫の取組みへの要請がこれまで以上に強まってきています。本誌では、これらの領域への、本学教職員の挑戦的あるいは先駆的な取組みを掲載できればと考えております。

今年、教職課程再課程認定の申請業務、そして認証評価機関による大学評価の受審の年です。さらに、今後は、高大接続の入試改革が迫っています。大学は、所轄官庁である文部科学省を含め外部の諸機関とのコミュニケーションを頻繁に行い、社会が求めている改革を成し遂げなくてはなりません。

本センターは、当初は大学間連携事業が主たる業務分担であり、その活動成果は今日の本学の教育改革へと結実いたしました。しかしながら、既述したように、大学をとりまく環境はますます厳しくなり、これまでにない改善や工夫への取組みを超えて、積極果敢なイノベーションが要求されてきております。これらの点を勘案すると、本学の高等教育研究開発センターの学内での位置づけや業務役割等を見直すタイミングが近づいているように思われます。本センターの機能は絶えずバージョンアップを求められていると言えましょう。

この年報を手にとってくださった皆様から、本センターの今後について、忌憚のないご意見等を頂戴できればと思っております。

2018年10月

淑徳大学 高等教育研究開発センター長 下山 昭 夫

保育士就業実態への深い理解と問題対処能力をもつ学生の育成

— 保育士養成科目「保育者論」への 「問題に基づく学習（PBL）」導入の意義と課題 —

淑徳大学教育学部こども教育学科 助教 御手洗 明 佳

要 約

本稿は「問題に基づく学習（PBL）」を用いた「保育者論」授業実践からその学習効果と課題を明らかにすることを目的とする。実践を分析した結果、本講義は養成課程の問題点を補う機会の創出に加え、学生の保育機関等への就職の不安を取り除き、より実践的な就業実態への深い理解や対処能力の獲得という点で概ね良好な結果を得た。一方「保育者論」に関する概念を網羅しきれない点とグループ活動及び成果物の質に関して課題が残った。

1. 本稿の目的と課題の設定

本稿の目的は、教育手法の一つである「問題に基づく学習（Problem-Based Learning、以下、PBLとする。）」の導入が、現行の保育士養成課程が抱える課題である「保育士の就業実態や職員同士の協働に関する具体的理解および問題対処能力を育成する機会の欠如」を補うものになり得るかについて明らかにすることである。

児童福祉法第18条の6によれば、保育士になるには、指定保育士養成施設（以下、保育士養成校とする。）を卒業すること、または、保育士試験に合格することが求められている。保育士養成校は、「保育に関する専門的知識及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行う専門的職業人として保育士を養成すること」を目的とし、こうした考えをもとに「保育士養成課程」は編成されている。本学教育学部も保育士養成課程を提供する保育士養成校の一つである。よって、将来は幼稚園教諭や保育士になることを目指して入学してくる学生が多い。一方、社会に目を移すと、近年は子育てしながら働く女性が増え、保育所に入りたくても入れない待機児童の増加が問題として浮上しており、保育施設等の量的拡大が求められ、その流れとともに保育士確保は喫緊の課題となっている。こうした状況は、本学部学生のように保育士になりたい学生にとっては追い風のように思われるが、決してそうとも言い切れない。そこには、未だ解決しきれいな

い保育士を取り巻く就業実態がある。

児童福祉法18条の4では「保育士」は保育に関わる専門性を有する職業と位置付けられる。一方、保育士の就業実態を見てみると未だ深刻な問題が散見される。厚生労働省の「平成25年賃金構造基本統計調査」によれば、早期離職や、保育士資格を持っていても働かない未就業といった問題が見えてくる。早期離職する割合が多い理由として、「家庭との両立が難しい」、「雇用条件に不満」、「人間関係」等が挙げられる（厚生労働省 2011）。現代的ニーズが高い職種であるにも関わらず、就業実態は労働市場全体と比べて厳しい状況にある。佐伯（2015）は、こうした保育士をめぐる就業実態があるにも関わらず、保育士を目指す学生が学ぶ「保育士養成課程」には、「保育士の就業実態（賃金、職務内容、労働時間など）や職員同士の協働に関する具体的理解および問題対処能力を育成する機会が欠如している」（p.60）といい、さらに「保育士の仕事について、現実的な労働問題について具体的に学び、考え、対処できるだけのスキルを身につける機会が絶対的に不足している」（同上）という。実習を経て就職する4年次の立場を考えても早期退職を防ぐためにも、保育士を取り巻く現状を理解することの重要性がうかがえる。また、保育士を「専門性を有する職業」として位置付け、長く働くことを見通すための前提として欠かせない知識・スキルを身につけることは、保育士養成課程に通う学生の態度として重要な視

点であるといえるだろう。

そこで、保育士養成科目のうち筆者が担当する「保育者論」の科目を用いて、こうした保育士養成課程が抱える問題であり、さらに学生にも直接的に関わる問題に対する解決策を検討していきたい。この問題を解決するため、本稿では教育方法、特に、「問題に基づく学習（Problem-Based Learning、以下、PBLとする。）」に着目した。PBLとは、学習者が問題を発見し、その問題を解決するために様々な努力をする過程で、経験や知識を得ていく学習方法である。PBLの手法は、主に臨床医学の世界で発展してきた経緯があるが、現在保育士養成課程が抱える課題も、Kilory (2004) が指摘するところの「現実的な労働問題や現場でのよりリアルな問題対処能力である」ためこれを用いることが適切であると判断した。

以上を踏まえ、本稿の目的を達成するため2つの課題を設定する。第一に、PBL導入の結果、学生はどのような知識・スキルを身につけたのか。第二に、一方で、PBL導入から見えてくる問題点や課題とは何か、である。この課題を明らかにするため、以下、2章では調査の方法について紹介し、3章では、調査結果として、PBLの実践、成果報告会、評価方法について順に概観する。4章では、授業後に実施した「振り返りシート」の回答から、PBLの実践から学生に身についた知識・スキルとは何かについてまとめる。最後の5章では、授業実践全体を通しての考察を行い、保育士養成課程におけるPBLの効能と限界について言及する。

2. 方法

本稿の調査で扱う保育士養成科目「保育者論」は2018年度教育学部幼児コースの4年生66名が履修し、筆者が担当した。「保育者論」は基幹科目であるため一般的に1、2年次に履修するが、本学部では、履修体系図において4年次前期に開講されており、これまでの学習や実習での気づきや学びを学習に繋げ、自身の能力として定着させることを意図して開講されている。4年で開講することはこれまでの学びを活かせることや就職や卒業論文という差し迫った課題と結びつけ学習者の意欲が高まるという利点がある。一方問題点として、4年次生の前期には幼稚園実習（4週間）があり、4週間の公欠届けを提出し、授業を休むのに

加えて、園のオリエンテーション参加や責任実習の準備で忙しい時期である。また一般企業への就職をする学生にとっても就職活動の時期と重なり慌ただしい時期となる。こうした状況を踏まえた上で、以下の順でPBLを設計した。(1) 課題の抽出とグループ作成、(2) グループ活動（テーマと計画の策定、ブレインストーミング、情報収集、議論、学習の再構築等）、(3) 成果報告会の実施、(4) 評価シート・振り返りシートの記入・提出。これら4点を中心に授業実践。

なお、学生には授業研究の一環として資料を使用することについて伝えた承を得ている。

3. 結果

(1) 学生が抱える保育者に関する問題意識

学生は、保育者を取り巻く環境についてどのような「問題意識」を持っているのか。これはPBLを実施するうえで重要な点となる。どのような些細な内容でも構わないが学生自身が問題だと思うテーマを見つけることが大切である。初回3回にわたって、教員が主導となり幼稚園・保育所・子ども園の生活や特徴を紹介した。それに関連づけ保育者らの仕事にはどのようなものが含まれるのかグループで検討させ、その特徴や性質について話し合った。これまで、保育者とは子どもに関わる仕事だと考えてきた学生だが、1年次から観察実習等で少しずつ現場に入ってきたため、そのような仕事のみではないことを理解しているコメントが散見された。

上記のように保育士の仕事の実態や、学生がこれまで経験したフィールド・スタディや観察実習等の振り返りを通して、学生が幼稚園・保育所等が抱えると思う問題をコメントシートに挙げる作業を行った。学生から出てきた問題意識を教員「保育者論」の領域に分類したものが以下の表1である。

学生から挙げた問題点は、「保育者論」の領域に多角的にまたがるものが多く、特に、保育者が子どもに関わるうえで必要となる「保育者の専門性に関すること」が多い傾向がみられた。下記の表は、次の授業時にプリントして配布しグループ分けに用いた。具体的には、学生は、実習時期が近い学生でまとまった後、5つの領域から関心のあるテーマを選び、およそ7～4名のグループを作成した。なお、グループの人数に幅ができたのは、授業時の欠席者や興味・関心の

表1 学生からの回答を「保育者論」の領域へ分類

「幼稚園・保育所・子ども園にはどのような課題がありますか？」への回答
<p>1. 保育者のキャリアに関すること (分類：保育の保育士のキャリア形成、保育の省察等)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・キャリアの構築（転職が多いなど） ・ワークライフバランス（プライベートの充実） ・待遇（給与、福利厚生、有給など） ・保育士の心理的ケア ・働き方改革（業務の効率化、ICTの導入） ・働きやすい環境づくりの構築 ・仕事を進める上での工夫（子どもへの対応と事務仕事の両立等） <p>2. 保育者の専門性に関すること (分類：保育者の倫理、養護と教育、保育士の資格と責務、保育者の専門性と発達、保育の省察、保育者の専門性と自己評価、保育者の資質・能力等)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの安全面・衛生面への配慮 ・保護者に対する支援・助言、信頼関係の構築 ・スキルアップ（保育の質の保証） ・子ども同士のトラブルの解決方法 ・子どもの食育について ・子どもの興味・関心に合わせた活動の展開 ・英語教育への取り組み ・小学校への円滑な移行 ・発達段階に応じた支援、対応の方法 ・障がいをもった子どもへの対応 <p>3. 保育者に関わる社会問題 (先進的な事例、家庭的保育者との連携等)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・待機児童問題 ・保育士不足 ・保護者のニーズへの対応（延長保育、夜間保育、土曜保育） <p>4. 保育者の連携 (園での協働、保育の全体的な計画にかかわる保育者の専門性等)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育士同士の人間関係の構築 ・園での情報共有 ・保育者同士のチームワーク <p>5. 地域社会との協働 (保護者および地域社会との協働等)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・騒音に対する地域への理解 ・地域との連携について

(出所：筆者作成)

影響によるものである。グループ分けの際には、できる限り学生の意見を反映することを配慮した。

(2) リーダーを中心とした主体的なグループ活動の推進

グループ作成後は、グループを中心とした学生の自律的活動に委ねる運営に切り替えた。それに伴い学生には以下の3点を伝えた。第一に、各グループはリーダー、副リーダーを決め、リーダーは、本グループ活動の統括およびマネジメントをする中心的役割と責任が課されていることを説明した。例えば、グループの成果物が期限に間に合わない場合は、リーダーの責任であることを明確化し、その上で、チームワークが必要であることを説明した。

グループに分かれてからの活動として4～5回コマ

分設け、幼稚園教育実習（4週間）と重なると約2ヶ月間の間、学生らは彼らの決めた計画のもとグループ活動を実施した。活動状況の把握と振り返りのため、「グループ作業プリント」を作成し、(1) テーマの設定、(2) 活動計画（作業日、予定作業内容）、(3) 進捗状況（日時、欠席者、作業内容）の3点を指定の用紙に記入し、リーダーから担当教員に報告することも決めた。第二に、最終成果物の模造紙に入る前に下書きを作成し、担当教員に見せ了解を得てから、成果物の作成に入るという点である。ここでは、グループ内で問題の設定からまとめまで一貫して考えられているか確認を行ったが、学生がもっとも悩んだ箇所でもある。自分たちで決めたテーマについて調べただけでは、自分らの考えた問題を解決するには至らず、個人での調べ学習からグループ内での共有・意見交換、ま

た個人・グループでの調べ学習や調査が幾度となく行われる様子が見られた。

第三に、期限までに成果物を仕上げることである。学生が自律性を発揮できるよう、課題の趣旨や期日、求められる成果物については、丁寧に説明を行った。また、今回の成果物作成の目的を「保育者について後輩たち（大学1年～3年生）に伝えてみよう！」としたこと、目指すべきゴールとして「成果報告会の実施」や成果物のレベル感を後輩たちと明確化することで、学生に課された役割をより意識するよう意識した。

その結果、学生から主体的に活動する様子が見られるようになった。具体的な行動の変化とは、まず質問が増えたことである。主にリーダーが中心となってグループ内で出た疑問点について教員に確認する様子が見られた。加えて、それと関連するが、ほとんどの時間がグループでの活動時間になったため、教員が指示をするときは全体が耳を傾けるようになった。それまでは、受講生が多いということもあり数名は落ち着かない学生がいたが、そうした学生が減った。その背景には、グループ内での作業が必要となったこともありグループへの積極的な話し合いが盛んになる様子が見られた。以下は、グループで模造紙を使用して成果物を作成する様子である。

学生からの声には、「グループのメンバーそれぞれが得意なことを進んで行き（構成を考える、字を書く、イラスト、カンペ等）自然と役割ができていて、スムーズに制作物が完成した。」と満足する声や「全体的に見やすくなるよう調べたものごとに画用紙でまとめたのは良かったけど、なぜ、スキルアップが必要なのかの現状だけだと、仮説や問いが立てられていなかったことで、深い内容のものにならなかった」など、自分たちのグループにどのような能力・視点が足りなかったかを推察する者もいた。

表2は、完成した成果物のタイトルと保育者論に関する領域の分類である。

「1. 保育者のキャリアに関すること」の領域では、1班の「保育士あれこれ」、3班の「保育士不足の現状」が作成された。「保育士あれこれ」では、保育士を取り巻く厳しい現状を示しつつも、これから保育士になる学生に向けて、変わりつつある新しい政策の動向についてまとめている。「保育士不足の現状」では、保育士不足と言われる背景にはどのような理由があるのか、ランキング形式で示し一項目ずつ説明し、最後



図1 制作の様子1



図2 制作の様子2

に公平な立場からこの状況についてまとめたものである。いずれも、これから保育士を目指す学生にとって興味深いデータを適切にまとめ、本質に迫ろうという様子がうかがえる成果物である。「2. 保育者の専門性に関すること」では、2班の「手遊びって本当に役立つの?」、4班の「スキルUPについて」、7班の「スキルアップ」、8班の「現場で見た食育の実態から見えてきたこと」、11班の「子どもたちと食育」であった。2班は、これまで授業を受けるなかで“やらされてきた”手遊びについて、なぜ保育士にとって重要なのかについて立ち返り、子どもたちへの効能やその種類について、自分たちの実習経験と結びつけてまとめた。4班と7班は同じ「スキルアップ」についてであるが、4班は、保育に関する資格について調べ、その取得方法や効能、利用率について紹介したのに対し、7班は、全国保育士会の研修内容を取り上げ、どのよ

表2 各グループの成果物タイトルと「保育者論」領域との関係について

班	成果物タイトル	「保育者論」領域
1	保育士あれこれ	1. 保育者のキャリアに関すること
2	手遊びって本当に役立つの？	2. 保育者の専門性に関すること
3	保育士不足の現状	1. 保育者のキャリアに関すること
4	スキルUPについて	2. 保育者の専門性に関すること
5	保育者の連携	4. 保育者の連携
6	日本はなぜ保育士不足なのか	3. 保育者に関わる社会問題
7	スキルアップ	2. 保育者の専門性に関すること
8	現場で見た食育の実態からみえてきたこと	2. 保育者の専門性に関すること
9	地域社会との協働～地域との連携について～	5. 地域社会との協働
10	保育者同士の連携はなぜ大切なのか？	4. 保育者の連携
11	子どもたちと食育	2. 保育者の専門性に関すること
12	無資格保育者	3. 保育者に関わる社会問題
13	保育に関わる社会問題（保護者のニーズ）	3. 保育者に関わる社会問題
14	「#保育園落ちた日本死ね」問題	3. 保育者に関わる社会問題

(出所：筆者作成)

うな知識・スキルが重視されているのかを項目ごとに取り上げまとめている。8班と11班も同じ「食育」をテーマとして取り上げたが、8班は、「子どもは好き嫌いをしないことが重要である」という仮説を立て、自分たちの行った実習園の食事指導を観察した結果をまとめている。結果、好き嫌いをしないことよりも、楽しく食事をすることに重点をおく指導が行われていたことを報告した。一方、11班は、「なぜ食育が重視されているのか」について、背景や政策動向、各園の実践例や家庭への指導例を含め引用しながらまとめた。「3. 保育者に関わる社会問題」では、6班の「日本はなぜ保育士不足なのか～日本と世界の保育士の現状～」、12班の「無資格保育者」、13班「保育に関する社会問題～保護者のニーズへの対応～」、14班の「「#保育園落ちた日本死ね」問題」である。6班は、3班のテーマと問題関心は同じであるが、方法として海外の保育士を取り巻く状況と日本のそれとを比較して聴衆に訴える方法を採用した点で3班とは異なる成果物に仕上がった。12班が扱った「無資格保育者」という言葉は、実習で存在を知っているもののその実態や資格保持者となる自分たちとの違いを知らない学生にとって興味をそそられるテーマであった。内容は、なぜ、無資格保育者が誕生したのか、そのメリットとデメリットを挙げて、保育所を取り巻く現状を説明し、最後には、今後無資格保育者にも研修を行うことが重要になると提言する内容であった。13班の保護者のニーズに対応について、各園（実習先）の対応を

分析し、現在の保育所・幼稚園が置かれた状況を分析している。保育者、保護者、子どもの立場でこの現象を観察している点も興味深い内容である。14班は、Twitterで話題となったキーワードを皮切りに、その背後にある問題や政策、その後の動向についてまとめている。評価できる点は、待機児童問題を解決するために保育所増加等の政策を実行すると、より長い育休を取得し子育てしたいと願う親にとって不都合だというジレンマに注目した点である。「4. 保育者の連携」では、5班の「保育者の連携」、10班の「保育者同士の連携はなぜ大切なのか」である。5班は、園内での情報共有、園外での連携に分け、連携が保育士にとっていかに負担の多いものであるか、それをどのように解決しようとしているのか、近年のITを利用した先駆的な方法と合わせて紹介している。10班は、タイトルを自分たちの疑問として、実習先での様子をエビデンスとして、各活動の場面でどのような連携の場面が見られたかを説明した。「5. 地域社会での連携」では、9班の「地域社会との協働～地域との連携について～」が制作された。この班は、各園の取り組み例として、「母親クラブ」、「地域の専門機関との連携」、「高齢者との触れ合い」について紹介し、地域全体を巻き込んだ連携の意味や役割についてまとめている。

以下、学生らの成果物の一部である。どの班の成果物も色画用紙を使用し、色鮮やかで視覚的にも興味を持たれるように工夫している様子がうかがえる。

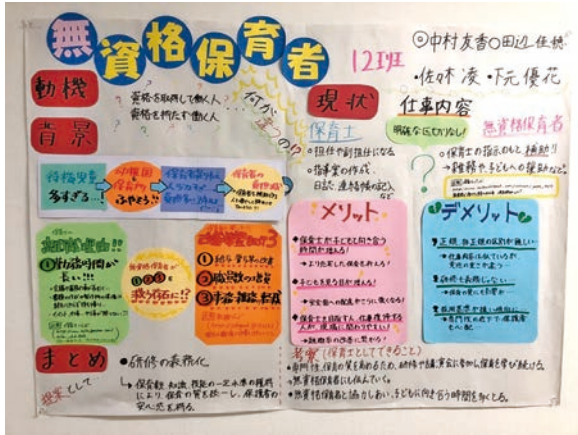


図3 成果物例「無資格保育者」

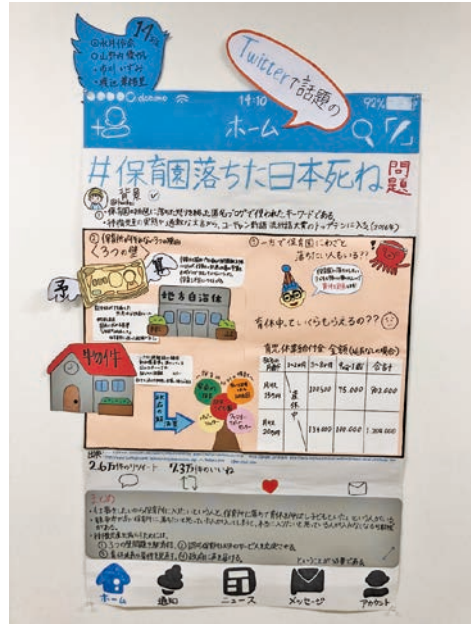


図4 成果物例「#保育園落ちた日本死ね問題」

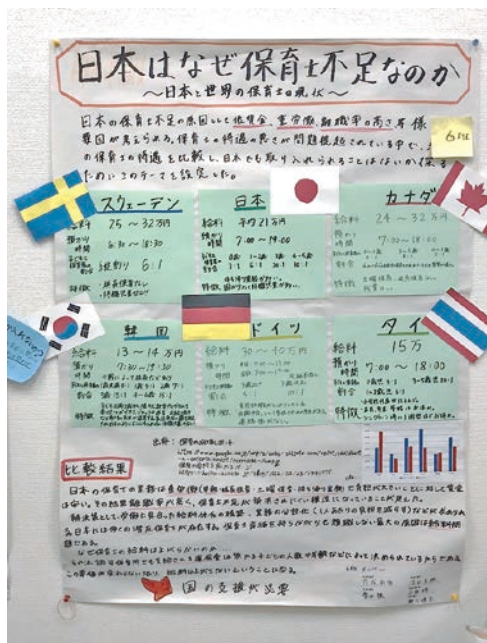


図5 成果物例「日本はなぜ保育士不足なのか」

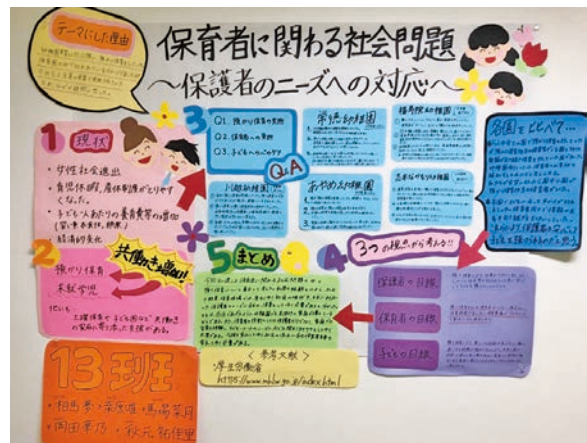


図6 成果物例「保育者に関わる社会問題」

(3) 成果報告会

成果報告会は、7月に4回分の授業を使用して行われた。発表時間は、各グループ10分の発表と5分の質疑応答、全14グループの発表をおこなった。また、今回の成果物作成の目的は「保育者について後輩たち(大学1年～3年生)に伝えてみよう!」であったため、学生は本講義での発表とは別に1年生が履修する「キャリアデザイン」や3年生が履修する「保育課程論」の授業でも発表を行った。なお、2年生への発表は、授業時数の関係で発表する機会が得られなかった。1年生、3年生にとって、同じ幼保コースで3年間学び、教育実習も終えた4年生の発表に興味を示しているおり、自分との知識差や堂々とした発表の姿に

についての驚くコメントが見られた。こうした機会が、今後の自分の学び方、例えば、自分なりの疑問を持ちながら学習・実習を行うことや、将来の自分を見通すきっかけになればと思う。なお、発表の様子は、以下の写真の通りである。

発表後の学生のコメントは自分の発表に満足する声、「もっとこうした方が良かったのでは」と改善点が見えてきた声など、それぞれ確認された。具体的コメントや自己評価については、改めて述べてたい。

(4) ルーブリック評価

成果報告会は、7月に4回分の授業を使用して行われた。内容は、各グループ10分の発表と5分の質疑応



図7 発表の様子1



図8 発表の様子2

答14グループの実施である。このとき、発表グループ以外は「評価シート」(表4)の記入することとなる。評価シートへの記入は、本成果報告会のために作成したループリックに基に行われる。以下、表3のループリックについて説明したい。

まず、評価の観点とは、「A. テーマ設定」、「B. 構成と展開」、「C. レファレンス資料」、「D. デザイン」、「E. プレゼンテーション」の5つで、尺度は、0～5点で設定し各観点5点満点で合計25点となる。各観 pointsの達成目標について見ていく。「A. テーマ設定」の達成目標は、「テーマは明確に示せており、全体の内容を効果的に表現するものである。」ここでは、テ

マを設定するとともに、成果物の内容がしっかりとテーマを表現することが重要であるとした。「B. 構成と展開」は、考えの提示の仕方が、いかに体系的に一貫性を持って展開されているか、をみる観点であり、達成目標は、「考えが効果的にまとめられており、構成、一貫性、展開も非常に優れている。」である。「C. レファレンス資料」とは、着想を得たものや考えを支持するための先行研究や文献、データを指す。達成目標は、「レファレンス資料の選択が的確であり、過不足なく参照できている。」とし、多くの情報から選択できているか、また、参照漏れがないかを確認する項目である。「D. デザイン」とは、聴衆を惹きつ

表3 保育者論 ループリック

	5	4	3	2	1	0
A: テーマ設定	テーマは明確に示せており、全体の内容を効果的に表現するものである。	テーマは明確に示せており、全体の内容を的確に表現するものである。	テーマは、明確に示せているものの、全体の内容を表現するものになっていない。	テーマは、明確に示されているが、部分的な内容しか示していない。	テーマと内容が異なっている。	成果物は、左に記した基準に達していない。
B: 構成と展開 (考えの提示の仕方が、いかに体系的に一貫性を持って展開されているか。)	考えが効果的にまとめられており、構成、一貫性、展開も非常に優れている。	考えが非常によくまとめられており、構成、一貫性、展開も優れている。	考えが十分な構成を持って適切にまとめられ、一貫性と展開についても多少注意が払われている。	考えに多少のまとまりと構成が見られるものの、一貫性または展開(あるいはその両方)が少ししか見られない。	考えにまとまり、または構成が事実上まったく確認されず、一貫性または展開(あるいはその両方)が見られない。	成果物は、左に記した基準に達していない。
C: レファレンス資料 (着想を得たものや考えを支持するための先行研究や文献、データ)	レファレンス資料の選択が的確であり、過不足なく参照できている。	レファレンス資料の選択が妥当で、参照できている。	レファレンス資料を示そうとしているが、引用・参照方法に間違いが見られる。	レファレンス資料を示そうとしているが、引用・参照方法に間違いが見られる。	レファレンス資料を参照していることがうかがえることが、示していない。	成果物は、左に記した基準に達していない。
D: デザイン (聴衆を惹きつけるための視覚的工夫)	内容を魅力的に見せるため、デザインの工夫が一貫して見られ、綿密で完全なものである。	内容を魅力的に見せるため、デザインの工夫が見られ、かつ、効果的である。	内容を魅力的に見せるため、一貫してデザインの工夫が見られる。	内容を魅力的に見せるため、時折、デザインの工夫が見られる。	内容を魅力的に見せるため、デザインの工夫が見られない。	成果物は、左に記した基準に達していない。
E: プレゼンテーション (ストラテジーとは、例えば声の大きさ、明瞭さ、アイコンタクト、ジェスチャー、資料の効果的な使用など)	プレゼンテーションの方法は効果的であり、聴衆の関心を引くために非常に優れたストラテジーが用いられている。	プレゼンテーションの方法は一貫して適切であり、聴衆の関心を引くために適切なストラテジーが用いられている。	プレゼンテーションの方法は概して適切であり、聴衆の関心を引こうとする意欲が示されている。	プレゼンテーションの方法が時々適切であり、聴衆の関心を引く試みが若干なされている。	プレゼンテーションの方法が不適切で、聴衆の関心を引く試みが事実上まったくなされていない。	成果物は、左に記す基準に達していない。

(出所：筆者作成)

表4 保育者論 評価シート

『保育者論』成果報告会 評価シート		
評価者	学籍番号	学年 年 氏名 ()
発表グループ：1 班		
タイトル:		
A: テーマ設定 _____ 点/5 点	B: 構成と展開 _____ 点/5 点	C: レファレンス資料 _____ 点/5 点
D: デザイン _____ 点/5 点	E: プレゼンテーション _____ 点/5 点	合計の評価: _____ 点/25 点
・コメント		
発表グループ：2 班		
タイトル:		
A: テーマ設定 _____ 点/5 点	B: 構成と展開 _____ 点/5 点	C: レファレンス資料 _____ 点/5 点
D: デザイン _____ 点/5 点	E: プレゼンテーション _____ 点/5 点	合計の評価: _____ 点/25 点
・コメント		
発表グループ：3 班		
タイトル:		
A: テーマ設定 _____ 点/5 点	B: 構成と展開 _____ 点/5 点	C: レファレンス資料 _____ 点/5 点
D: デザイン _____ 点/5 点	E: プレゼンテーション _____ 点/5 点	合計の評価: _____ 点/25 点
・コメント		
発表グループ：4 班		
タイトル:		
A: テーマ設定 _____ 点/5 点	B: 構成と展開 _____ 点/5 点	C: レファレンス資料 _____ 点/5 点
D: デザイン _____ 点/5 点	E: プレゼンテーション _____ 点/5 点	合計の評価: _____ 点/25 点
・コメント		
発表グループ：5 班		
タイトル:		
A: テーマ設定 _____ 点/5 点	B: 構成と展開 _____ 点/5 点	C: レファレンス資料 _____ 点/5 点
D: デザイン _____ 点/5 点	E: プレゼンテーション _____ 点/5 点	合計の評価: _____ 点/25 点
・コメント		
発表グループ：6 班		
タイトル:		
A: テーマ設定 _____ 点/5 点	B: 構成と展開 _____ 点/5 点	C: レファレンス資料 _____ 点/5 点
D: デザイン _____ 点/5 点	E: プレゼンテーション _____ 点/5 点	合計の評価: _____ 点/25 点
・コメント		
発表グループ：7 班		
タイトル:		
A: テーマ設定 _____ 点/5 点	B: 構成と展開 _____ 点/5 点	C: レファレンス資料 _____ 点/5 点
D: デザイン _____ 点/5 点	E: プレゼンテーション _____ 点/5 点	合計の評価: _____ 点/25 点
・コメント		

(出所：筆者作成)

けるための視覚的工夫を指し、達成目標は、「内容を魅力的に見せるため、デザインの工夫が一貫して見られ、綿密で完全なものである。」である。最後に、発表への評価として「E. プレゼンテーション」がある。この達成目標は、「プレゼンテーションの方法は効果的であり、聴衆の関心を引くために非常に優れたストラテジーが用いられる」ことである。ここでいうストラテジーとは、例えば、声の大きさ、明瞭さ、アイコンタクト、ジャスチャー、資料の効果的使用などを指している。発表者らには、成果物の完成度だけではなく、聴衆を意識したプレゼンテーションを行う必要を意識してもらうためこの観点も加えている。

以上の観点からなるルーブリックをもとに学生は、発表グループの点数と、コメントを記入する。今回の授業実践からみえてきた評価者になるという経験の効能は、他者への評価能力が上がるという力よりも、他者への評価を通して、自身及び所属グループを客観的に振り返る機会を提供し省察につながるという点である。以下、授業後に記入した「保育者論のふりかえりシート」の記述である。

問：他のグループの発表を評価することで、どのようなことを学びましたか。学んだことを具体的に記入してください。

- (ア)客観的に見ることで話すスピードや惹きつけ方を学ぶことができた。自分が発表のとき、どのような点を気をつけるべきなのかが知ることができた。(No. 4)
- (イ)分かりやすく、聞きたいと思う発表には、共通点があった(目線は聞き手の方に向ける。自分の言葉で伝える。先に結論を話す。伝えたいという気持ちを感じられる。)(No.13)
- (ウ)発表において、人に聞いてもらう事の難しさ、真似しようとしても同じようにはいかないもどかしさを感じました。発表する力、相手に伝える力を今後は身につけたいと思う。(No.22)
- (エ)これから保育者になる上で知らなくてはいけない知識や現状を沢山学ぶことが出来た。授業で学ぶ事のないスキルアップや無資格保育士などについて知ることができた。(No.27)
- (オ)私のグループは習ったことを基に、スキルアップについて調べてまとめたので他の知らない資格や研修、又、保育士不足の現状や地域との関わりなどを学べて、他にもこんなに情報があったんだと

知り、これから就活を始める際とても分かりやすく沢山のことが聞けたので参考にしていきたいと思いました。(No.31)

- (カ)私たちは最後の日に発表だったため、他のグループの発表を見てからの発表だったのですが、自分たちが調べ理解しても聞き手が分からなかったら元も子もないため、何も知らない状態で客観的に自分の発表を見直すことが大事だと学びました。(No.36)
- (キ)どのテーマも一見、バラバラだが、保育士不足や無資格保育者のように繋がるテーマがほとんどだったため、それを頭の中で整理しながら聞き、自分のものにすることが大事だと思った。また、結局何が言いたいのか、しっかりまとめられていたり、自分の経験や実際に見たものを資料として出すと、納得したり分かりやすいと感じたので、今後の参考にしたい。(No.37)
- (ク)いつもはただ聞いているだけだが、それを評価するといふことでいつもとは違った視点で聞き、ここは真似したいという部分やもう少しこうした方が良かったということを考えるということを学んだ。(No.47)
- (ケ)他のグループの発表を聞き評価していると、もっとこうした方が……や、私ならこうする……など、自分なりに思うことがあった。そのことを質問することによって発表者は気付かされ、質問者は疑問が解決するという関係になり、お互いが得をする関係になることがわかった。(No.53)
- (コ)他のグループの良い点、悪い点を評価することで、自分たちの発表を振り返り、改善点や反省をできた。そしてより多くの視点から保育者という職業について考えられるようになった。(No.57)
- (サ)他のグループの発表を聞き評価することで、自分だったからどうできるかやこのような発想ややり方もあるのだと知ることができました。また、もっとこうすれば良かったなど、反省するところにも気づくことができました。(No.71)
- (シ)同じテーマであっても着眼点が違うことで面白く見ることができた。気になる点やつきつめたい所が違うということ。多分、自分たちの発表も他の人からしたら「もっとここが知りたい」というものが違うんだろうなと感じた。(No.73)
- (ス)グループの数的には、多くのグループがありまし

が、同じテーマについて調べているところもありました。その点でテーマは同じでもその中で着目する点や視点は様々だということを学びました。同じ勉強をしてきた中でも求めている事や伝えたいことが違うのだと分かりました。又、内容が被らないくらい保育についての知らない内容があるのだと現状を学ぶこともできたと思います。(No. 86)

(セ)聞き手が耳を傾けてくれる発表の仕方(話し方)、まとめ方があるなどと思った。評価をすることで良いことだけではなく改善点も沢山みつけることができた。卒論を書くとき、このような視点のことも調べた方がいいのかななど感じる事ができた。(No. 120)

(ソ)他のグループをただ聞くだけではなく、内容についての疑問を持つことが大切であるということを知った。(No. 121)

学生の記述によれば、「保育者論」に関する知識の習得(例えば、エ、オ)を認識するもの、プレゼンテーションに関する知識・技能の習得など、どのように話すか聞き手に伝わるのか、どのような視点が重要かを分析的にまとめる記述が確認された(例えば、ア、イ、ウ、カ、キ、セ)。また、評価者としての採点やコメント、質疑応答は、クリティカル・シンキングの育成にも関連している。ただ、発表を聞くのではなく、本当にそうなのか、なぜ、そう言えるのか、自分だったらどのように調べ発表するかという姿勢は、主体的な学習者にとって大切な姿勢である(例えば、ク、ケ、コ、ソ)。また、これまで自分を取り巻く世界以外の世界をみる視点を獲得した例も挙げられていた。自分にはなかった発想や着目点、疑問点を知ることがパースペクティブの獲得としたい(例えば、コ、シ、ス)。さらに、「保育者論」での学びを学生らの実生活に移転する試み、すなわち、他への知識の転移も見られた。学生の記述からは、現在、直面する課題(ここでは、就職活動や卒業論文)に身につけた知識や技術を生かそうとする態度が見られる(例えば、オ、セ)。最後に、他者を評価することにより、これまでになかった「客観的な視点」による自己への省察をする様子も確認された(例えば、ア、カ、コ、サ)。以上から、評価者としての活動は、学生にとって多岐にわたる知識・技術の学びが促進される可能性を持つことが確認できた。

4. 考 察

こうしたPBL型授業実践は、生徒にとってどのような役割を担ったのか。学生が授業後に記入をした「保育者論振り返りシート」の結果を元に考察して行きたい。

振り返りシートでは、「1. 所属グループの成果物への満足度とその理由」、「2. 成果物を作成する過程で身に付いた「保育者に関する知識」とその理由」、「3. 成果物を作成する過程で身に付いた「調査・探究スキル」とその理由」、「4. 成果物を作成する過程で身に付いた「チームワーク力」とその理由」、「5. 他のグループの発表を聞き評価することで学んだこと」、「6. 感想」の6項目を聞いている。主に成果物での自己評価、身についたと思う知識・探究スキル、協働する力、評価する力に関する質問である。

まず、自己評価である成果物への満足度の分布は以下の結果となった。

自身のグループの成果物についての満足度は、表5及び図9の通り、60~80点と回答するものが半数であった。満足度として高い得点をつけた理由の例として「100点。実習園のデータをまとめ、それについて考察し、食育の取り組みから分かったことをまとめ、見やすく、分かりやすい成果物を作ることができたから。」、「85点。テーマ設定やデザインのもと、構成を考えながらグループで協力することでとても満足できる仕上がりになったと思いました。疑問点などをグループで話し合いながら進めることができたと思います。」、「80点。保育士不足をただ調べただけでなく、ランキングから保育士不足の現状を見て自分たちの意見も入れつつまとめることができたと思う。」などの意見があり、反対に、低い点をつけた理由の例としては、「45点。5月に行った制作過程では調べ学習等毎週行い、デザインにも力を入れて仕上げることができたと思う。しかし7月に行った発表では、発表の姿勢や内容の理解不足、グループ連携の欠けが発表に出てしまい、反省するものに終わってしまった。」、「50点。「保育者同士の連携はなぜ大切なのか」というテーマが少し広すぎたと思ったし、グループでの作業が難しかった。自分の意見ばかり言ってもダメだし、私はもっと詳しく細かくやりたいと思ったが、中々みんなに上手く伝えることができなかった。」、「60点。一人ひとりの考えが浅く、内容を深めることができな

表5 成果物への満足度 (n = 52)

満足度	0~40	41~50	51~60	61~70	71~80	81~90	91~100	計
度数	0	5	5	12	17	11	2	52
割合	0.0	9.5	9.5	23.0	32.6	21.6	3.8	100.0

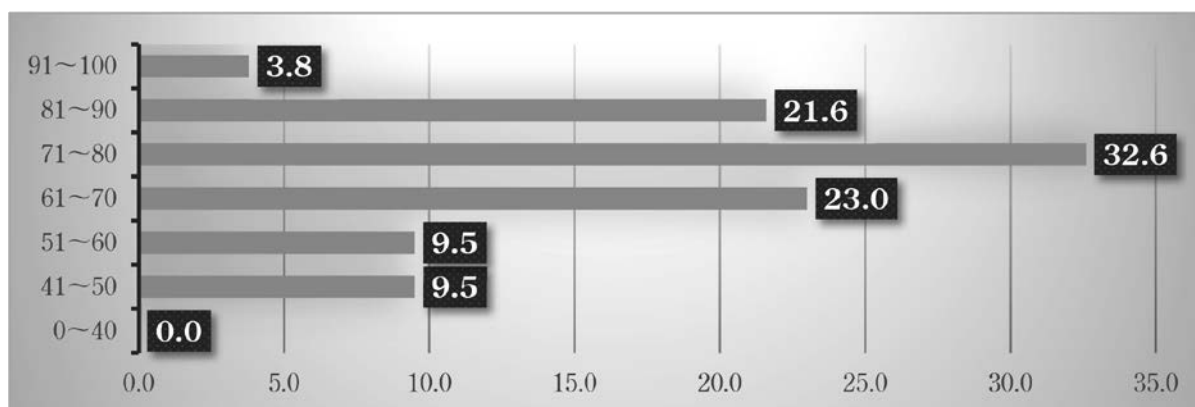


図9 成果物への満足度 (%) (n = 52)

かったと感じた。私を含め全員が調べることにに対して気持ちが少し足りなかったかもしれないと思った。しかし、やろう！といったことに関しては協力してやってくれたり、みんな得意なこと、できることは認め合いながら協力して行うことができた。」という記述が確認された。

このように高い点数、低い点数をつけた理由として、成果物の完成度やグループの連携について言及するものが散見された。やはりグループ活動がスムーズにいくかどうかは成果物の完成度、またその後の発表・質疑応答の準備状況や結果的な満足度に影響を及ぼしていた。

次に、身についた「知識」について、回答者全員が「自身のグループが調べた内容に関する知識」を挙げた。なぜそういえるかについて学生は「これまで知っていたと思っていた内容について具体的に理解することができた」、「自身自身で説明できることが増えた」という意見を述べていた。また、自身のグループが調べた内容に関する知識と並んで、「他のグループの発表に関する知識が身についた」(4件)と回答する者もいた。

次に、「身についた探究スキル」について学生の記述を見ていく。表6に示すように、学生からの回答が多かったものから、まず「多くの情報から必要な情報を選択する力」(22件)、次に「必要な情報を収集する

力」(13件)、そして「仮説から結論を導き出す力」(8件)が上位3つにあがった。先にテーマを決めてからの調べ学習であったこともあり、学生にとっては、どのように情報を収集するか、そして、メンバーが集めた沢山の情報のうちの情報を選択するかが頭を悩ませた一因であったことがうかがえる結果となった。上記の力が「身についたと判断した理由」について見ていくと、最終ゴールとなる成果物の目的を意識して情報を選択する方法や自身のこれまでの経験と照らし合わせることで情報を選択する様子がうかがえる。いずれも情報を鵜呑みにしないという点でクリティカルに情報を精査している。

[身についたと判断した理由]

[多くの情報から必要な情報を選択する力]

- 預かり保育について、ネットで調べてみるとたくさんの方ができてきました。たくさんある中から、自分や友達の行った園と比較し、考えてみると、たくさんの方の考えの中から絞ることができました。ネットの内容が間違っておりとは思わないが、一番正しい答えは、自分の目で見ただけだと思いました。経験からわかることはたくさんあり、どんなことも経験すると、多くの情報に惑わされなれませんでした。(No.65)
- 調べていく中で、あれも大事、これも大事だとたくさん資料を見つけましたが、その中で目的にあっ

表6 探究スキル (n = 53)

	探究スキル	計
1	多くの情報から必要な情報を選択する力	22
2	必要な情報を収集する力	13
3	仮説から結論を導き出す力	8
4	情報を分析する力	5
5	調査する力	2
6	話を聞き、周りと折り合いをつける力	1
7	話を聞きまとめる力	1
8	テーマを決めそれに対する根拠となる事例を捜す力や反対の事例との対比をする力	1

(出所：筆者作成)

た情報を選び、成果物にすることができました。
(No.117)

- 「食育」について調べるにあたり、インターネットでは数え切れない数の情報があった。時代によって少しずつ変化することだからこそ、その情報がいつのものなのか合わせて知る必要があった。引用する情報は、いろいろなサイトを見て、どれが一番自分たちの求めているものなのかを考えて選ぶことができた。(No.119)

「必要な情報を収集する力」

- 海外との比較だったため、日本のデータを軸に海外のデータを集めました。保育士と子どもの割合など集まりにくい項目もあったが、それを集めることが出来、また、そのまま数値で出てこなかったデータは自分たちで話し合い、数値に直すという作業もし、全部のデータが揃ったため、この力が身についたと判断した。(No.42)
- 園内、外の連携において、どのような連携(どの機関や人、内容等)を行なっているのか、講義以外の情報を収集する力やアンケートを元に調査する力は作成過程において身についた力だと思う。その得た情報を分析し、結論を出す力がまだまだ劣っているのでこれから身につけていくべき力だと思う。(No.48)
- 食育という決まった課題を調べた。調べる時間がたくさんあったので、情報を収集する力はあると思います。(No.84)

「仮説から結論を導き出す力」

- 初めになぜ保育士は不足しているのか、自分たちなりにいくつか挙げた。それに沿って調べながら意見を出し合い、結果として自分たちの班なりの結論

を出すことができた。(No.90)

- 成果物を書いている時に、質問されそうなことをあらかじめ考えてたり、情報を得たものは、何に繋がっているのか、結果はどうなったのかを考えるようになった。(No.96)

最後に、学生の記述から「協働に関するスキル」についてみていく。表7に示すように、数の多かったスキルか順番に「話し合いながら作業を進める力」(20件)、「計画的に作業を進める力」(13件)、「コミュニケーション力」(7件)、「役割分担を明確にしてやり遂げる力」(7名)などが挙げられた。ここから、話し合いやコミュニケーション力を必要とする場面が多かったことがうかがえる。加えて、グループのメンバー間においても、限られた時間の中でのグループ活動に加えて、教育実習や就職活動、ボランティア等、不規則なスケジュールに対応するため話し合いをしながら調整する必要があった。ここから、計画的に作業を進める力や、各自の役割を明確化しその役割をやり遂げる力が重要となっていたことがわかる。「身についたと判断した理由」の記述を見ると、グループのメンバーでゴールを見据えながらも、情報交換し作業を行なった様子が見られる。より具体的なゴール、その日の目標を決めることでそれぞれの目的意識が共有され、効率的な作業に繋がったようである。このようにゴールの設定や調整について、自分たちで主体的に考え行動した事実は、学生にとって大きな経験となっている。

「身についたと判断した理由」

「話し合いながら作業を進める力」

- 皆でどの情報を参考にした方がいいか、もっと別の対策案があるのではないかと意見を出し合って作

表7 協働に関するスキル (n = 53)

	協働に関するスキル	計
1	話し合いながら作業を進める力	20
2	計画的に作業を進める力	13
3	コミュニケーション力	7
4	役割分担を明確にしてやり遂げる力	7
5	目標を設定し共有する力	3
6	情報を共有する力	1
7	多くの情報から必要な情報を選択する力	1
8	メンバーの立場、情報を理解し話し合いながら作業を進める力	1

(出所：筆者作成)

成できたので、この力が一番身につきました。(No.80)

- 成果物をつくるにあたって、調べるところから、分担して調べようか、何に焦点を置くのがいいかをグループのみんなで意見を出し合うことができた。周りの意見を聞きつつ、全員が話し合いに参加することができた。(No.91)
- 発表をした際にこういう質問が来そうだねなど、班で話し合っって模造紙に必要なことを書けるよう話し合いながら作業を進めることができた。(No.112)

「計画的に作業を進める力」

- 時間は限られているため、計画的に作業を進めるよう意識した。意見を出し合うだけではなく、担当に分けなくとも自然と、まとめる人、時間を気にする人、意見を書き出す人など周りを見て全員が動いていたと思う。同じ保育者としてチームワークは良かったと感じた。(No. 2)
- リーダーを中心にこの時間で調べ、それを紙にまとめて模造紙に書いてという流れを役割分担して何もやらない人が出ないようにしながら作業を進めることができたから。(No.47)
- 作業を行う日付ごとにどこまで作業をし、又、それまで個人で何をしてくるかを細かく決めたから。(No.58)

「コミュニケーション力」

- 今まであまり話したことなかった人とも同じグループになったことで、また、いつも一緒にいるメンバーではなかったからこそ、上手くコミュニケーションを取ることが大切だと思った。自分から積極的に発言し、周りの意見にも耳を傾けるよう意識したし、全員が作成に関わるための役割分担をしたから。(No.119)

「役割分担を明確にしてやり遂げる力」

- 役割分担することによって作業を効率的に行うことができた。細かいテーマごとにわけ、さらに終わった人から他の作業をするという協力があって完成したものだと感じた。(No.62)

5. 全体のまとめと今後の課題

最後に、2018年前期に教育学部幼児コースの4年生を対象に実施した「保育者論」の授業実践についてまとめたい。本講義は、保育士養成課程が抱える問題、すなわち「保育士養成課程そのものに保育士の現実的な労働問題について扱う機会がない」点に注目し、保育者を目指す学生に直接的に関わる問題に対する解決策を検討することを目指し取り組んできた。その一方策として、PBLの手法を取り入れ、グループ学習、成果物の作成をグループ主導で計画的に実施する方法で実施した。詳細は、これまで示したとおりである。

その結果、学生は、グループごとに学生の興味関心に応じた「保育者」に関する知識・スキルを身につけていた。具体的には、(1)「学生が幼稚園・保育所等が抱えると思う問題」に関する知識、(2)探究スキル、(3)目的を達成するために必要となる協働する力、(4)情報を客観的に評価する力、(5)振り返りの方法の5点が挙げられる。詳細に見ていくと「学生の振り返りシート」からは特に、(1)「学生が幼稚園・保育所等が抱えると思う問題」に関する知識として、待機児童問題に関する知識、保育士不足に関する知識、保育者の連携に関する知識、無資格保育者に関する現状に関する知識等、各グループが取り組んだ内容に関する深い理解や今後の課題、自分たちが保育所等の現

場にできたときに必要となる姿勢や配慮すべき視点への言及が確認された。(2) 探究スキルとして「多くの情報から必要な情報を選択する力」、「必要な情報を収集する力」、「仮説から結論を導き出す力」が身につけており、(3) 協働する力として、「話し合いながら作業を進める力」、「計画的に作業を進める力」、「コミュニケーション力」、「役割分担を明確にしてやり遂げる力」が身につくとの回答が得られた。また、(4) 情報を客観的に評価する力と (5) 振り返りの方法は、他者を評価する経験により、他のグループが探究した「保育者論」に関する知識の習得やプレゼンテーション力、クリティカル・シンキング、パースペクティブの獲得、「保育者論」での学びを学生らの実生活（特に、就職活動や卒業論文）に移転する試み、自己省察の様子が確認された。これら能力の獲得は、通常の講義形式では身につけにくく、学生主体のPBL授業実践による効能であると考えられる。加えて学習を設計した際には予期していなかったものの学生らの良い学びとなった点として、実習前の情報共有、実習後の振り返りの機会となった点がある。今回のPBLは幼稚園・保育所への教育実習の前後にグループ活動を実施したため、学生にとっては実習前の不安を共有する場でもあり、また、実習後に、自分の実習先の情報をグループ内で共有し、議論することで経験を相対化し分析する機会を得たことも付け加えておきたい。実習での学びに各グループの「問い」を持ち寄ったことで経験に深い理解を促すきっかけを与えられたと推察できる。

こうした深い理解や能力獲得が観察された一方、今回の実践を通じての問題も明らかとなった。まず、「保育者論」の学習領域で重要となる概念を網羅しきれなかった点である。テーマ選びの際、保育者論のテーマを横断的に網羅するよう配慮したものの、学生の興味・関心に焦点を合わせたことで全ての領域・概念を補うことは難しかった。特に、テーマ設定の時点で「保育者の役割と倫理」、「保育士の制度的位置付け」に関するものが挙げられなかった点は注意点として記録しておきたい。また、授業設計当初は、各グループで扱わないテーマであっても他のグループの発表への評価や質疑応答を通して、関連するテーマに関する知識を獲得できると想定していたものの、結果的に他のグループの内容の知識を獲得したと回答したものは少数にとどまっていた。Wiggins, G. P. & McTighe, J. (2005) に

よれば、必ずしも学問内容を「網羅」することが学習者の深い理解を示すことと同義でないことを指摘しているものの、国家資格として厚生労働省によって定められた保育士養成課程の内容を網羅しないことについて、どのように説明しカリキュラム内に科目を位置付けるかを検討することは容易な課題ではないだろう。次に挙げられた問題として、「グループの活動」及び「成果物」の質の問題である。これはグループの主体性に委ねたため、グループのコミット度や仕上がりに差が生じた。自分たち独自の視点を見つけ探究活動に熱中したグループが出てきて授業を超えた学びや議論が促進された一方、単なる調べ学習に終始してしまったグループ、またはやっつけ仕事として勢いで仕上げたしまい必ずしも深い理解が進んだとは言い難いグループも見られた。振り返りシートの記事によれば、こうしたグループの特徴としてグループでの協働やリーダーを中心とするグループ活動のマネジメントが上手く機能しなかったことがうかがえる。

以上を踏まえ、(1) 「保育者論」に関する概念の網羅、(2) グループ活動及び成果物の質の保証に関する課題について、どのような解決方法があるか検討したい。前者については、補いきれていなかった概念や学習領域について、課題プリント等で学びを補充すること、後者については、今回は4年生の1科目のみで実施したPBLを4年間の学び全体を通じたカリキュラムの中に加え設計することで改善することが考えられる。前者については、1科目内での解決が可能である。これについては学生にとって、「余計な学習」と思わせないように保育者に関する文脈に載せた説明が重要である。後者については、幼児コース全体での合意やカリキュラムマネジメントの必要性が生じるため、実現するにはハードルの高い試みとなる。一方、4年間全体の学びを設計するメリットとして、PBLをはじめとした「探究型学習」を数回実施することにより「計画→実践→評価・振り返り」のサイクルを回し、学習者自身が自分やグループの活動を振り返り、「改善する機会」を提供することができるという点にある。本講義で実施した「振り返りシート」からは、グループ活動及び成果物に関する評価について、多くの学生は、客観的な評価や振り返りの様子が見られた。よって、学習者に一度きりではない「計画→実践→評価・振り返り」のサイクルを回すことにより、個人の成長を形成的評価として観察することが可能となる。

最後に、今回のPBL実践から見えてきた、保育士養成課程での活用可能性についてまとめたい。学生への振り返りシートの結果から、保育士養成課程へのPBL導入は、養成課程の問題点を補う機会の創出に加え、学生の保育所等へ就職していくという将来への不安を取り除き、より実践的な就業実態への深い理解や対処能力の獲得という点で概ね良好な結果が得られた。グループ活動を通して仲間と議論し、「自分たちなりの答え」を導き出すという成果と実感を伴う反省への経験を得た。課題としては、「保育者論」に関する概念の網羅とグループ活動及び成果物の質の保証に関する課題が挙げたが、前者については、補充プリントの実施、後者については、4年間全体を通じた学

びとしてPBLを数回回すことにより解決することが予想される。これについては、今後の検討課題としたい。

参考文献

- Kilroy, D. A. (2004). Problem based learning. *Emergency medicine journal*, 21 (4), 411-413
- 厚生労働省 (2011) 『平成23年度保育士の再就職支援に関する報告書』
- 厚生労働省 (2013) 『平成25年賃金構造基本統計調査』
- 佐伯知子 (2015) 「保育士および保育士養成をめぐる状況と課題」『京都大学生涯教育フィールド研究』3: 55-61
- 矢藤誠慈郎・天野珠路 (2017) 『保育者論 第2版』中央法規出版株式会社
- Wiggins, G. P. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Asc d

Student training for a deep understanding of Nursery's employment situation
and have a problem-solving skills: with a Focus on Problem-Based Learning
in "Theory of nursery teacher"

Sayaka MITARAI

社会福祉援助教育に求められるもの

淑徳大学総合福祉学部 教授 戸塚 法子

要 約

生活上の諸問題を抱える人々のニーズに潜む本質部分を読み取っていく「力」を養っていくうえで必要な、豊かな感性に裏づけられたソーシャルワーカー養成教育のあり方を検討した。今回はその端緒（糸口）として、社会福祉実践の独自性を象徴する「art」ということばに着目しつつ、しなやかで柔軟性をもつソーシャルワーク実践力を養成する諸条件を、野中らによる「SECI」モデルをふまえつつ検討していった。

1. 本稿の目的と背景

ここ最近の社会福祉実践は、生活困窮者、障がい者、高齢者、子ども・家庭等を対象とする従来型の支援に加え、地域のさまざまな生活問題に対する支援へと、その実践の幅を広げてきている。そうした拡がりのなか、社会福祉分野への就職を志す学生達の多くは、まずは“見える化”されたゴールとしての国家試験合格を目指す。所定の実習をこなし、指定科目の知識を取り込み、事例問題対策を行い、コミュニケーションや面接技術、専門職倫理・価値観や相談援助過程に関わる専門的知識（形式知）を確かなものとしていく。

筆者は社会福祉士受験対策および社会福祉実践教育に30年近く関わり続けてきたが、そのなかで年々強くしてきた思いがある。それは、今日の時代を生きる人々の生活ニーズに潜む本質部分を読み解く力を養うための、豊かな感性に裏づけられた養成教育の必要性である。すなわち、膨大な情報量のなかから、地域で暮らし続けたいと願う人々が直面する生活問題の解決において、必要とされる情報をタイムリーに収集・選択したり、一番必要とされる支援（サービス）を探しあてるための“実践知識の創造”に不可欠な、ソーシャルワーカー養成に向けた教育方法論の必要性である。

従来、社会福祉実践教育は、どちらかと言うと、援助を下支えする形式知（思想・倫理、方法技術の体系や基本的活用）の教授に比重をおいてきた。そのため、豊かな感性や力を育みながら、実践知を蓄積していく訓練に関する議論や研究がほとんどなされて来なかったように思われる。

こうしたなか、本稿では、今後ますます複雑化・潜在化する生活問題に、社会福祉実践が迅速かつベストな対応を余儀なくされるなか、人々から真に期待されるソーシャルワーカー養成に向けた方向性を検討していく。さらに、ソーシャルワーカーらしい支援を一人ひとりが身につけていくには、どのような“教育的段階”が必要になるのかについても考えていきたい。

2. ソーシャルワーカーらしさを引き出す「アート（art）」教育の必要性

社会福祉実践教育において、その脈絡のどこかで必ず学生達に紹介される人物がいる。S.パワーズ (S.Bowers) である。彼は、1915年から1947年にかけて出された34にもものぼる定義を論理的に分析したうえで、結論として、ソーシャル・ケースワーク（主要な社会福祉援助技術の一つである個別援助技術のこと）を、「クライアントとその環境の全体または一部分との間に、よりよい適応をもたらすのに役立つような、個人の内的な力、および社会の資源を動員するために、人間関係についての科学的知識および対人関係における技能を活用する技術（art）である」（S.Bowers 1949／松本 1968：57）と定義した。この定義は、論文「ソーシャル・ケースワークの本質と定義」（S.Bowers 1949／松本 1968：20-57）のなかに出てくる。彼は同論文のなかで、ケースワークは、「技術（art）か、方法（method）か、または過程（process）か」という問いを提起している（S.Bowers 1949／松本 1968：31-33）。そして、ケースワークを、方法と過程の双方を含み、しかもそれ以

上のなにものかであるとし、それ以上の部分とは、ケースワークの処遇過程で生み出される「創造的なものである」と指摘した (S.Bowers 1949/松本 1968:32)。さらにそれを象徴することばとして、方法 (ある目的のために計画をたてること) だけでも、過程 (計画を遂行すること) だけでも不十分であり、技術 (アート: art) こそふさわしいと述べた (S.Bowers 1949/松本 1968:54-55)。

S.パワーズは、ケースワークのような応用科学的技術の場合、単にひとや事態を知ることや、そこに既存の知識を応用するだけではなく、実行すること、つくることに関係しているとする。つまりケースワークは、諸科学の知見を応用した科学的方法を目指しつつも、個々人の事情にふさわしい独自のものが作り出される過程であると捉えた。仲村優一もパワーズによる定義の特徴は「ケースワークを、『芸術』と同じ意味の『アート (art)』ということばで表現している点であり、ケースワークをアート (art) とあらわす人は、パワーズ以後ではほとんどいない」と述べている (仲村 1970:13)。

そして実際のところ、この「アート (art)」ということばで表される意味の“奥深さ”を、学生に伝える難しさに頭を悩ませてきた教師は、筆者を含め、意外と多いのではないだろうか。しかし「アート (art)」ほど、社会福祉実践の特性 (originality) を端的に表すことばは、他に見つからないと筆者は考える。

福祉系対人援助領域の現場からは、知識や技術を吟味し組み合わせるためにも、社会福祉的に習慣づけられている物事を見るときに感受性、感性が習慣づくような新しい養成教育が必要であるとの声があがっている。横山も、ソーシャルワーカー教育において必要なことは、教科書で書かれている「共感」「受容」では説明できないとし、身体感覚であり、感情であり、独自の空気感であるとしつつ、そのなかで「問いの芽を育てる」重要性を指摘している (横山 2008:223)。そして横山の言う「問いの芽」を育くむ実践過程にこそ、“アート (art)”を涵養するさまざまな要素がまつまっているように思われる。

経営理論に新しい流れをもたらしたヘンリー・ミンツバーグ (H.Mintzberg) は、その著書において、「実践」を構成する三要素として、アート (art: 直観的能力)、クラフト (craft: 経験)、サイエンス (science: 分析) をあげた。この翻訳を行った池村は、ミンツ

バーグが提起する「art」に対し「直観的能力」という訳語を充てている。ミンツバーグは、「かなりの量のクラフトに、しかるべき量のアート、それにいくらかのサイエンスが必要とされる仕事—、それはなににもまして実践の仕事だ。…… (中略) ……『唯一の最善な方法』などない。すべてケースバイケースで判断しなくてはならない」と言及した (Mintzberg 2004/池村 2006:21-22)。

我が国で新しい経営理論の体系化に挑んだ野中らは、従来の経営理論において軽視されてきた「アート (art)」的側面の社会的あり方を逆に重要視している。野中は、「意味ある情報」としての知識を継続して創造する力がどのように形成されていくかに大きな関心を傾けた。彼曰く、知識は、人が他者、あるいは環境との関係性の中で創り出すものであり、そのときの状況や知識を使う人の特質 (思い、理想、主観、感情など) によってその意味や価値が異なってくる資源であると述べている (野中、遠山、平田 2010:6)。そして、人間の価値観 (何を真・善・美とするか) や理想、信頼やコミットメント、他者との関係性など、人間を動かす源を理解しなければ、知識や知識創造のプロセスを理解することはできないとした。知識が人によって創られるということは、知識自体が主観的意味を持つことを意味すると指摘している (野中、遠山、平田 2010:7)。

「art」ということばに込められている「直観的能力」の意味合いは、社会福祉実践領域に専門教育以前のソーシャルワーカー養成教育の必要性を模索する筆者にとって、とても意味深い「ことば」となった。

もともと「ちょっかん」ということばには、説明をぬきに、感じてわかるという意味の「直観」と、目の前にあるものについて、直接見てわかるという意味での「直感」の2種類がある。筆者は「ちょっかん」を、この2つの意味あいを重ね合わせ「目の前にある対象について、論理的な説明を経ずに、直接的に対象が求めている (望んでいる) コア部分の理解へとアクセスできること」を「直観 (漢字表記はこちらを充当)」と捉え、以降「直観」をこの意味あいで使用していくこととする。

この「直観的能力」を涵養するには、机上教育だけで充分とは考えづらい。かと言って現行の相談援助実習や相談援助実習指導 (演習) の範囲内で完結できるとも考えにくい。

では「直観的能力」を涵養していくにはどうしたら

良いのだろうか。筆者は、最近の社会福祉実践教育事例集のなかから参考になりそうな先行事例を探そうと試みたが探しあてることが難しかった。しかしこの「art」を志向したソーシャルワーカー養成教育の体系こそが、今一番社会福祉教育に期待されるものであり、ひいては将来さまざまな福祉内外の業種、分野で活躍する福祉系学生にとってまさに「原点」になると考える。

3. 「SECIモデル」の社会福祉実践教育への応用 —「流れ (flow)」を重視する養成教育への挑戦—

この「直観的能力」を鍛える教育的アプローチとして筆者は、分析的なサイエンスのアプローチに感覚的な「アート (art)」のアプローチを融合させた「SECIモデル」を構築した野中らの見解に軸足を据えつつ、従来から社会福祉領域と接点を有する分野、今後接点を有する可能性がある分野で求められる「直観的能力」を涵養する養成教育の方向性を模索していく。

近年、ますます複雑化・多様化する社会福祉実践の真髄は、支援の「要」を担うソーシャルワーカーが、自分の内に、さまざまな知識のノードを張り巡らすことではないだろうか。そうした知識のノードが一つでも多く形成されることで、従来、死角になっていた手つかずの領域にも光をあて、新たな切り口の発見や、斬新なひらめきが生まれる可能性も高まると考えられる。これは野中らによる「多様な文脈の経験に基づいて、背後にある見えない関係性を感知する能力 (sensing capacity) の養成」(野中、遠山、平田 2010: 398)にも連なっていくと考えられる。しかしこうした能力は、狭い範囲の「場」で囲われた、単調かつルーティン化した業務の積み重ねのなかで身につくものではない。むしろ無限の刺激を生み出す可能性を秘めた良質な“実践の場”が必要となる。野中は、こうした「場」を通じて絶えず磨いていないと、そうした能力は保守化してしまうと述べている(野中、遠山、平田 2010: 398)。したがって、ソーシャルワーカーの養成にとって必要な「場」には、ある種の日常性(継続性)が内包されていることが何よりも不可欠になってくる。社会福祉の専門知識が必須である必要もない。地域で暮らす人々のさまざまな“思い”に触れられる「場」さえあれば充分と言えるであろう。そして創造的な養成過程に参加する学生の諸事情を考えてみたとき、福祉

の専門機関や福祉の施設に進むとは限らないことも想定しておかなければならない。企業原理に基づいた営利組織に就職する可能性も想定しなければならない。すなわち「ソーシャルワークを行うワーカー」と「ソーシャルワークを行わないワーカー」の2タイプを、養成教育における対象範囲として取り込みつつ、双方の学生にとって有意義だと感じてもらえる学修環境を創る必要性が出てくるのである。

一番悩ましいのは、「直観的能力」は無意識的なものであり、系統だって学ぶことに適さないという点である。ある意味、その人の生き様さえも映し出すという特徴性を合わせもつ。学生に最終的に身につけてもらいたい力は「art」、具体的には多様な文脈の経験に基づいて、背景に潜む未だ見えない関係性を感知する能力であり、潜在的ニーズをキャッチする能力 (sensing capacity) である。野中らは、ただ経験を積み重ねるだけでは新しい発想に結びつかないと指摘する(野中、遠山、平田 2010: 402-3)。社会福祉専門教育の枠からいったん離れ、さまざまな偶然性と出会う機会を創り、そのなかで一人ひとりの学生が「何らかの目的意識をもって関わり続けられる」、「自分がワーカーになったとき、どのように相手と関っていったら良いのか、その原点とも言える問いを心に秘めながら、それ以降も問い続けられる」、「実践の流れ (flow) として捉え、その流れをつかまえながら物事を捉えられる」、「全体のなかで当該事象の相互関連性を見定められる」「周囲と関わり続けながら、思考し続けられる (Contemplation in Action)」ことが、レベルの差はあっても「場」のなかで継続的に行われていくことが肝要になる。つまりは「身体と同じように頭を使って日常的に考えられる土壌 (場)」が必要になるのである。

身体的な触れ合いは全人的に他者とかわる相互主観性の基礎になると考えるメルロ＝ポンティ (M.M-Ponty) の捉え方を参考にすれば、「動的な関係性」を教育的実践の場を通して全身をつかって体感しつつ、多様な経験によって刺激され、その一方で、折り合いをつけながらさまざまな関係性と試行錯誤しながら関わっていくことこそが「art」としての実践(専門職実践)を体感できる唯一の導入口になると筆者は考えている。

従来、社会福祉実践研究では、支援の対象が「かく在る (being)」ためにはどうすべきかを、さまざまな

領域の知見を基にしつつ考えてきた。そのことによって、相手（当事者）を支えていくうえでの思想的研究、方法原理研究が多くなされてきたことも事実である。しかし筆者は、これからのソーシャルワーカー養成教育は「かく在る (being)」こと以上に、その人が「かく成る (becoming)」ことに注力していける力を涵養していく「アート (art)」教育でなければならないと考える。当事者の生活のなかに「断片的」ではあっても可能性を感じ取れる行為を発見し、そこからひらめいた方向性を見える化し、仮説を立て、関わり続けていくこと、その継続性を厭わない姿勢の育成が重要になってくると考える。

筆者が今回、構想の軸足に据えた野中らによる知識創造モデルは「SECIモデル」と呼ばれている（野中、遠山、平田 2010：28-42）。彼らによる「SECIモデル」は、①共同化 (Socialization)、②表出化 (Externalization)、③「連結化 (Combination)、④「内面化 (Internalization)、という四つの変換モードからなる知識創造モデルとして構成されている。先に触れてきた、動態関係性（個別具体の時空間における文脈の中で対話と実践をスパイラルに展開させていくこと、人と人との相互作用のなかで知識が創造されていくプロセスを体感していくこと）を前面に押し出したモデルでもある。

以下では、野中らによるそれぞれの「モード；流れ (flow)」の特徴性を整理しつつ、ソーシャルワーカー養成教育とのinterface（接点）を探ってみたい。

① 第一モード；個人レベルにおける共同化 (Socialization)

他者と共通の時間・空間を過ごす体験（相互作用）を通じて、個人の暗黙知が複数人と共有され、そうした関わりのなかからさらに新たな暗黙知が創り出されていく動態的な知識創発の局面になる。

ここで「肝」となるのが「棲み込み (indwelling)」と言われる行為である。野中らによれば、本来（相手と）異なる存在としての個々人が、個別具体的な世界の内に“棲み込む”という共に生きる体験を通じて、彼の「世界」に広がる暗黙知を共有し、自分の内にそれを落とし込んでいくとされる行為である。「棲み込み」は、単なる感情移入の域を超えて、相手の立場に立ち続けることで、深く身体知を共有していくことになる。さらに「棲み込み」は、他者視点に焦点化することによって新たな気づきを獲得することにつながっ

ていく。その逆である相手の「ために」と考えると、相手（当事者）は自分の外側にある客体となり、自分の都合や視点から眺めて、何ができるか、できないかということになってしまうと野中は指摘する（野中、遠山、平田 2010：32）。その人（支援者）が“相手（当事者）という主体”に“なる”こと。“その「人」として何を望むか”を考え抜く日常的・多次元的な経験が非常に重要になってくる。

こうした体験に没入することで、目の前に広がる現実が暗に示す本質と少しずつ重なっていくことを実感できる。相手に“なりきる”ことで、当事者のライフスタイルや価値観を深く自分の内に取り込む「棲み込み」は、社会福祉実践教育で最も大切にされる“共感によって得られる気づき”や“発見から得られる知の獲得・共有化のプロセス”を、まさに状況（実態）に埋め込みながら教えてくれることになるかと筆者は考える。

② 第二モード；グループにおける表出化 (Externalization)

第二モードは、個人の暗黙知を集団としての知へと発展させていくことになるプロセスである。社会福祉実践では、同一専門職のみならず、異分野、異業種の専門職同士がさまざまな関係性を通して、多様な切り口から解決策を練り上げていくことが日常的に展開されている。野中らはこの表出過程において、実は個人の暗黙知自体も変化し続けているために、本人もそれ（暗黙知）が何であるか、その存在さえ自覚していないことも珍しくはないとしたうえで、「対話」を通して個人の内に気づきが生じ、相手の暗黙知の本質が言語化され、洗練され、そこでさまざまな人との重なりが共有され、暗黙知の形式知化が進められていくと指摘する（野中、遠山、平田 2010：35-36）。密なるプロセスを通じて、当初考えもしなかったような問題の本質が明らかになっていくとされる。異なる価値観や視点を持つ人同士が、互いに関係し合い影響し合うことで知識が創造され、一連の「関係性のフロー」が体感されていく。こうした他者との創造的な出会いがもつ意味を、ソーシャルワーカー教育の初期に明確に位置づけることは重要であろう。

個人の暗黙知が表出化し、形式知へと変換され、そのことで他者との共有が可能になり、さらにその他者の視点が加わることで新しい意味が付与されていき、

他者の持つ視点と混ざり合う関係が続いていくなかで、新たな知も創り出されていく。こうした体験は学生にとって、今後活躍することになる「場」において、多種多様な専門職者とエコロジカルな関わりを展開していく素地になっていくと考えられる。

ここにおいて、そうした過程を下支えする豊かな想像力や感性が不可欠になってくることは言うまでもない。そうした力は、目の状況下においてさまざまに考えを張り巡らし、的を得た仮説を立て、実践へとつなげていくまさに原動力となっていく。「おやっ」「あれっ」といった、若い感性や想像力に支えられる学生のひらめきは、さまざまな知のノードを状況に応じて変幻自在に繋ぎ合わせていく能力に発展し、ベストな方法を選択していける自信へとつながっていく。学生はそうした環境下でこそ、接点（interface）での関わり方の意味や、“点”から“面”へと拡げていく学びを体感していくことになる。お互いの主観が接触し浸食し合うという貴重な体験を経るなかで、共通感覚が醸成されていく。“自分を拓く（自分を守る垣根をはずし、感性、感覚、感情を共有化する）”ことをしなければ、有意義な進展も伴わないことを実感していくのである。「他人の視点・立場に立つ」感覚を学生達が徐々に取り込んでいくとき、野中曰く、それまで自分を支えてきた価値観を飛び越える発想の飛躍が起きるとする（野中、遠山、平田 2010：398）。それは個の埋没ではなく、「場」を共有している参加者同士が互いを認め、受け容れあうという結果の故の大きな産物と言えよう。

③ 第三モード；組織における連結化 (Combination)

第三は、前段階までの形式知が、より高次の形式知へと進化し、組織レベルの形式知に体系化されていく段階となる。野中らはこれを「連結化（Combination）」と位置づけている。具体的な事象に「落とし込む」という体験を通じて知識の統合化が促進されていき、新しい形式知が創造されていく。その「場」を共有するさまざまな関与者（プレイヤー）が蓄えている知識を繋ぎ合わせ（連結）、構造化させていくプロセスになる。連結化というプロセスでは、それぞれの関与者（プレイヤー）間で相互関係のダイナミズムが起り、それまで形としては見えてこなかったさまざまな矛盾も表面化されていくことになる。そこをお互いの関係

性を通して一つひとつ乗り越えていく。第二モードとともに、この第三モードも、学生にとっては多くのエネルギーを注力せざるを得ない機会かも知れないが、その分大きな飛躍に向けた段階になっていくのであろう。仲間と話し合い、議論し合い、認め合い、多くの刺激を共有しながら、共同で何かを生み出していく。

社会福祉実践教育で、こうした局面を全体としての養成プロセスに丁寧に埋め込んでいくことは大きな教育的意義がある。しかし現状の養成教育では物理的な限界性があるため、実際は別な「場」を併用しながら行っていくことになろう。

④ 第四モード；個人レベルでの内面化 (Internalization)

最終段階としての第四モードは、共有化された知識を、再び個人の内に取り込み、暗黙知化し、既に蓄積している知識と融合させ、新たな知として、個人のなかに落とし込む局面である。共有化され創造されていった形式知が、「連結化」を経て再び新たな知として個人のなかに蓄積されていく段階になる。こうして得られた知識は、慎重に反復・再構成を繰り返しながら、実践に反映されていく。個人の腑に落ちることで、真の意味で本人のものになっていく。そしてこのどこかで、将来“2つのタイプ”のワーカーとなっていく学生の個人的飛躍（intersubjective leap）が起きていくものと考えられる。

以上、野中らは、共同化（S）、表出化（E）、連結化（C）、内面化（I）という四つのモードから成る刺激的な知識創造プロセスを、絶え間なく進展していく動態的プロセスと捉えた。この一連のプロセスを通して、一つの「SECIプロセス」は、他のいくつかの「SECIプロセス」と時空間を超越し、重なり合い、発展していくとされる（→サービスを利用することで、世の中の見方が変わり、行動が変わるなど、本人自身を取り巻く関係の変化が生じ、それが別のシステムにおけるさらなる新しい知識創造のスパイラルを引き起こすきっかけになっていく）。

4. 「アート（art）」を育む教育実践だからこそ求められること

このように見てくると、我々の認識や行動にとっ

て、豊かな感性を磨き、個人の暗黙知を洗練し、さらなる拡がりを創っていくには、学生を鍛えてくれる教育的な「場」が非常に重要な鍵を握ることは言うまでもない。ここでは野中らによる「SECIモデル」をふまえつつ、もう一度、社会福祉実践教育の「場」で「アート (art)」を志向する養成体系に求められるものを整理しておきたい。

専門教育（講義、演習、実習）が展開される以前に、まず多様な進路を選択する可能性のある学生達を日常観あふれる「場」に棲み込ませ、他者に自己を開きつつも、“生かし合うなかでの創造”という滋養的体験を重ねていける機会を確保する必要（前提）がある。

今から約60年前、ケース・ワーク研究の第一人者であったH.パールマン (H.H.Perlman) は、ケースワークにおける根本的な構成要素 (4P) の一つに「場」を位置づけた (Perlman, H 1957/松本 1967: 49-64)。さらに彼女は、ケースワーカー (援助者) が所属し、利用者の問題を効果的に解決・援助する施設・機関として「場」がもつ役割を整理した。しかし今日、社会福祉実践の「場」は、彼女が整理した社会福祉サービスが展開される施設・機関という物理的空間の域をはるかに超え、さまざまな相互作用が展開される「場」という意味あいでも使われるようになってきた。野中らの述べる“プロセスとしての場”は、知識が共有され創造され、活用され共有される「動的文脈」のなかで絶えず捉えられている。どの組織も多種多様な場が有機的に配置されたものであり、場の境界は可変性に富み、流動的に変化していくものと理解される。「場」は、そこに関与する者 (プレイヤー) のニーズに基づき、創出され機能し、他の場と結合して大きな場になったり、小さくなったりもしていく。そうした文脈の共有を“意味あるもの”にしていくために、野中らは“浸透性のある境界設定”にも言及した (野中、遠山、平田 2010: 71)。

これらを「アート (art)」を志向するソーシャルワーカー養成教育に落とし込んでいくならば、当事者の「生活世界」において発生した問題解決のために必要とされる「場」を、その人の「今」と調和させつつ、結果として状況に応じて「場」の境界や関与者を自在に調整し、さまざまな連結を図っていくことになるのであろう。「場」がもつ機能、他の「場」との関係性が、問題解決プロセスにおいて、関与者 (行為主体) の行為に微妙に影響を与えていくことになる。「いま・ここ」

で展開されている関係性に潜む本質に学生が近づきつつもワーカーとして脱皮していく濃密な時間を、専門教育前の時期に設定する。学生が「腑に落ちる」ことの体験にこそ大きな教育的意味があると考えられる。

5. 考察—結びに変えて—

人は本来、コミュニティのなかのさまざまな「場」を体験するなかで多様な刺激を取り込み、「場」を通じて知り合ったさまざまな人との相互性のなかで生かされ、自分を創りあげている。その一連の流れ (生の営み) を考えたとき、我々はまさに、「場」とともに成長する「コミュニティ人 = person-in-community」と捉えることができるであろう。コミュニティに棲む人や機関は、さまざまな人と“接点”を持ちつつ、互いに進化をとげていく。そうしたさまざまな「場」を通して成長していくことこそが、社会福祉としての社会的存在意義を体現することにもなるのであろう。社会福祉は、コミュニティ (「場」) を構成している一人ひとりの人の夢や知を共有し合いながら、一人ひとりの幸福に向けて社会福祉にしかできない関わり方で地域貢献をしていくことが求められている。ぶつかり合い、議論し合い、お互いを理解しあうために相手の世界に「棲み込む」ことを続けていながら、時代の“思い”を汲んだ新たな実践知を創りあげ、ソーシャルなイノベーションを起こしていく。そのなかで、従来の社会福祉からは見えなかった知に光があたっていくかも知れない。常に相手の立場に立って“棲み込み続ける”という基本姿勢を保ちつつ、相手と何かをわかち合い、何かを創造し合い、時代から求められている思いを汲んで支援の仕組みをともに創りあげていく (ともいき) ことが期待されている。このシステムを絶えずブラッシュアップしていくことが、社会福祉が時代とともに存在し続けていく上で重要になるのであろう。

今回述べてきたように、学生が実習とは異なる「場」への巻き込まれ方を体験し、そのなかで目の前で起こっていく変化を頭を抱えながら読み解き、それに対し仮説を立て検証していくことを習慣化していくことで、必要な経験知が蓄積されていく。そして習慣化された“感覚”を通じてその時々で出会う相手の心理と行動の繋がりも広く学んでいくことになろう。学生な

りに「場」のもつ特徴を読み解き、進化を遂げていく体験こそが、今後、社会に出て縁あって何らかの支援に携わっていく相手の「成る=becoming」に添い続けていく際の貴重な暗黙知に繋がっていくと考える。今後筆者なりに「SECIモデル」に準じて学生のための養成モデルを創りあげていくにあたり、ミクローマクロの往還的思考体験が柔軟になされるようになっていくことを最終的な目標としたい。

かのドラッカー (P.F.Drucker) は自らをして「ソシアル・エコロジスト」と規定した (Drucker, P.T, Wikipedia, 野中、遠山、平田 2010: 403)。このことばはかなり意味深い。未来志向のなかで社会福祉実践が生き残りをかけていくとき、おのずとそこに見えてくる (ソーシャル) ワーカー養成教育は、「ソシアル・エコロジスト」としての視点をくみ込んだ体系になるのであろう。そしてそれこそが「art」に一番近い教育体系になっていくのであろう。

引用文献

- 仲村優一著「ケースワーク—第2版—」, 誠信書房, 1970
- 野中郁次郎、遠山亮子、平田透著「流れを経営する—持続的イノベーション企業の動態理論—」, 東洋経済新報社, 2010
- 横山登志子「ソーシャルワーク感覚」弘文堂, 2008
- S.Bowers, The Nature and Definition of Social Casework, in The Principles and Techniques in Social Casework. ed. Cora Kasius, New York Family Service Association of America, 1950
(松本武子訳「ソーシャル・ケースワークの本質と定義」松本武子編訳「ケースワークの基礎」誠信書房, 1968)
- H.Mintzberg, Managers Not MBAs; A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development. Berrett-Koehler, 2004
(池村千秋訳「MBAが会社を減ぼす—マネジャーの正しい育て方」日経BP社, 2006)
- H.H.Perlman, A Problem-solving Process. The University of Chicago Press, 1957
(松本武子訳「ソーシャル・ケース・ワーク 問題解決の過程」全国社会福祉協議会, 1967)

参考文献

- 池村千秋訳「MBAが会社を減ぼす—マネジャーの正しい育て方」日経BP社, 2006
- 尾崎新「「ゆらぐ」ことのできる力—ゆらぎと社会福祉実践—」誠信書房, 1999
- 太田義弘「ソーシャル・ワーク実践とエコシステム」誠心書房, 1992
- 岡本民夫、平塚良子「新しいソーシャルワークの展開」ミネルヴァ書房, 2010
- 木全和己「私たちはソーシャルワーカーです—社会的な相談・支援の実践をつくる—」萌文社, 2007
- 空閑浩人「ソーシャルワークにおける「生活場モデル」の構築」ミネルヴァ書房, 2014
- 久保絃章、副田あけみ編著「ソーシャルワークの実践モデル」川島書店, 2005
- 近藤直司「医療・保健・福祉・心理専門職のためのアセスメント技術を高めるハンドブック」, 明石書店, 2015
- 佐々木正人編「現代のエスプリーエコロジカル・マインド—」至文堂, 1992
- 須藤八千代、土居良多江子編著「相談の力」, 明石書店, 2016
- 相談援助演習研究会編「はじめての相談援助演習」ミネルヴァ書房, 2015
- 野中猛、野中ケアマネジメント研究会「多職種連携の技術—地域生活支援のための理論と実践—」中央法規, 2014
- 平山尚、平山佳須美、黒木保博、宮岡京子「社会福祉実践の新潮流—エコロジカルシステムアプローチ—」ミネルヴァ書房, 1998
- 松本武子編訳「ケースワークの基礎」誠信書房, 1968
- 山辺朗子「ジェネラリスト・ソーシャルワークの基盤と展開—総合的包括的な支援の確立に向けて—」ミネルヴァ書房, 2011
- Louise C. Johnson & Stephen J. Yanca, Social Work Practice: A Generalist Approach. Allyn & Bacon, 2001
(岩間伸之、山辺朗子訳「ジェネラリスト・アプローチ」ミネルヴァ書房, 2004)
- Robert W. Roberts & Robert H. Nee ed., Theories of Social Casework. The University of Chicago Press, 1970
(久保絃章訳「ソーシャル・ケースワークの理論—7つのアプローチとその比較—」1985)
- Schon, D, A The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Maurice Temple Smith, 1983
(柳沢昌一、三輪建二監訳「省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—」鳳書房, 2007)

Issues on Social Work Practical Education

Noriko TOTSUKA

保育者養成校におけるアクティブ・ラーニング： 国語の表現技術・領域 言葉の授業実践より

淑徳大学短期大学部こども学科 教授 前 正七生
淑徳大学短期大学部こども学科 准教授 常 深 浩 平

要 約

近年、教育領域において広くアクティブ・ラーニングの必要性が強調されているが、保育者養成校ではこのような強調以前から事実上のアクティブ・ラーニングを行ってきたのではないだろうか。本稿では、アクティブ・ラーニングの定義とこれまでの背景を概観した上で、複数の授業実践を取り上げながら、保育者養成校におけるアクティブ・ラーニングについて考察する。

1. 問題の所在 —アクティブ・ラーニングとは何か

近年、「アクティブ・ラーニング」¹あるいは「主体的・対話的で深い学び」²という言葉が初等、中等、高等教育にわたって強調されるようになってきている。しかし、この概念は非常に包括的かつ抽象的、メタ的であり、明確な定義や内容を一意に決め難い。

たとえば、溝上慎一は、ゆるやかな最広義の定義として、アクティブ・ラーニングを「学生自らの思考を促す能動的な学習」(p.271、傍点まま)とし、その概念に含まれるものとして「学生参加型授業」「協調／協同学習」「課題解決／探求学習」「能動的学習」「PBL (Problem/Project Based Learning)」などを挙げている³。

やや長くなるが、公的な定義の一つに数えられる中央教育審議会の用語集を引用すれば、アクティブ・ラーニングとは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」⁴とある。

和田明人他は、前掲の中教審の定義を踏まえ、アク

ティブ・ラーニングを「学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」(p.58)とし、具体的な方法として「課題解決／課題探求」、「PBL」⁵ (Problem/Project Based Learning)、プレゼンテーションなども含むとしている⁶。

山地弘起は、「思考を活性化する」学習形態を指すとし、構造の自由度と活動の範囲という2つの軸で、前出以外に「創成学習」、「フィールドワーク」、「実習」、「問題基盤学習」、「シミュレーション・ゲーム」、「ケースメソッド」、「振り返りシート」、「授業外学習」、「演習」、「実験」、「調査」、「ミニテスト」、「クリッカー」、「レポート・ライティング」等、多岐にわたる方法があることを図にまとめている⁷。

中山留美子はアクティブ・ラーニングの訳語として「能動的学修」を挙げ、学習研究の視点から「自己調整学習 (self-regulated learning)」との関連で論じ、その内容として動機づけと学習方略メタ認知を挙げている。また前出のPBLを軸とした弘前大での実践例を紹介している⁸。

以上、定義を概観しても「学習」なのか、「教授・学習法」なのか、「学習形態」なのか、厳密には定めることが難しい。また、具体的方法も多岐にわたり、須永一幸が指摘した通り、どの方法がどのように成功した際にアクティブ・ラーニングが成立したと言えるのか、依然として明らかとは言い難い⁹。このように、アクティブ・ラーニングが大事であるという点は同意

されつつも、いま一步その明確な内容がつかめない状態のまま各学校、各教員の試行錯誤に任されたままになっている感がある。

一方、本稿の執筆に当たり、著者らに共有されていたことに、保育者養成校にとってアクティブ・ラーニングは必ずしも新たな内容ではないのではないかと、という考えがあった。そもそも保育、幼児教育では子どもの諸能力が発達の途上にあることから、一方的な受容学習は成立し難く、必然的にアクティブ・ラーニングを成立させるしかない状況が多々ある。それゆえ保育士、幼稚園教諭の養成課程では、アクティブ・ラーニングという言葉が強調される以前から、アクティブ・ラーニングの方法を教授してきたのであり、演習や実習の多さがその明確な証拠の一つと言える。そして、そうした内容を教授する教育側（教職課程や保育者養成校の教員）にもまたアクティブ・ラーニング的手法が取り入れられ、積み重ねられてきたのではないかと。

こうした問題意識から本稿では、複数の教員の授業実践を取り上げることで、その事例を挙げながら、保育者実践校におけるアクティブ・ラーニングの一例を実践的に考察する。

2. 授業実践 — 保育士養成課程 保育の表現技術「国語表現」での取り組み—

1) 実践の背景と経緯—教科から領域へ—

2010年に現行の保育士養成課程（いわゆる新カリ）に移行した際、“伝統的な”従来の保育の基礎技能（音・図・体）に、保育士の表現技術として新たに加えられたのが国語の表現技術であった¹⁰。それは、「子どもの自発性や能動性、主体的な活動が保育者の適切ななかかわりによって徐々に現れてくること、子どもの心情や興味・関心などもそれに呼応して育ってくること」を踏まえ、それらが「保育者の励ましや見守る視線など、直接的・間接的ななかかわりの中で広がり、それを他者と共有したり伝えたりという中で「能動的な」自己が発揮されていく」プロセスの重視を図ったものであった。

そこではいわば、子どもだけでない保育者の主体的で能動的な「なかかわり」が、子どもたちの意欲・心情を育む環境の一つとして機能する現実を明示している¹¹。いわば、「保育者が能動的・主体的でない限り、子どもに能動的で主体的なものは育まれない」ということ

が『保育所保育指針 解説』の配慮事項には示されているのである。

こうした、とりわけ保育所や幼稚園での実践（実習）の場で、実習生にも最低限求められる子どもの主体性を育むようななかかわりにおいては、特に「表現」という領域が、保育者（学生）側の知識・技能や「主体性」などの資質・能力にも支えられており、保育者養成課程では、それらを涵養する必要性とその工夫も研究課題としてこれまで多数取り組まれている¹²。

近年、幼児教育のグローバル・ガバナンスの実例をもとに幼児教育（領域）と小学校（教科）の接続の問題についても指摘している北野幸子は、「幼児期の教育は子どもの自由な発想から生まれる主体的な遊びを中心とした教育である点から見ると、基本的にはアクティブ・ラーニングと言える。五感を通して、身体を使って、感情を動かして学んでいる姿こそが、アクティブ・ラーニングである」と言っている¹³。

この北野の指摘は、幼児期の教育が元々もっている領域性と子ども自身の心情や興味・関心をベースに構築される主体性・能動性こそが、幼児教育の特性であり、單元ごとに到達目標が決まっている教科とは質的にも方法的にも異なることを述べているものである。

前回の改訂から九年余を経て、この度、保育所保育指針・幼稚園教育要領の目指すものが「教科ではなく領域にある」ことをより強調するものとなったことで、従来の保育の基礎技能や伝統的な音・図・体に保育の表現技術として加わった「国語（ことば）の表現技術」は、領域の専門的事項に対応する保育内容指導法（保育内容指導法 表現）に含まれる形で、次年度2019年の保育士養成課程の改訂を機に十年に満たずその役割を終えることになる。

とはいえ、保育士養成課程におけるこの十年に亘る基礎技能の趨勢と表現技術の加除の経緯は、①幼児教育において主体性と能動性が子ども・保育者の双方に求められるものであること、②いずれの領域も単独で存在しえない「保育内容 領域」の複合性・輻輳性という、元来幼児期の教育が有する性格の二点を明示しているといえるだろう¹⁴。

保育所保育指針と幼稚園教育要領が五領域として設定された1989年の改訂以来、幼児期の教育に携わる者にとって半ば自明であったこれらのこと—子どもたちが主体的、能動的に、心情・意欲を育み興味・関心を広げていくために、保育者自らがその「資質・能力」

としての主体性と能動性を発揮し、環境と遊びのなかで展開される生活と「学び」を保証する一が、高等教育を巻き込む教育改革の流れ（教えから学びへ教育の本質がシフトしている世界的な動向）の中で顕在化し強調されているに過ぎない……そう実感している保育者養成校教員は、強ち少なくはない筈である。

このような保育士養成課程において「国語の表現技術」が導入・廃止された経緯の背景には、世界的な新学力観への移行に伴い、教科的なものから領域へ「完全に」移行しよう（初等教育以上の学校段階も同様に）という文部科学省の意図がある¹⁵。しかしながら、1989年の幼稚園教育要領の改訂以来30年間に亘り、子どもの主体性を前提とする「心情、意欲、興味・関心」を育むことに注力してきた保育者にとってみれば、「小学校以上もやっと……」といったところが本音であろう。

2) 授業実践とその内容：国語の表現技術

前節で記したように、この度の文部科学省の教育・学習指導要領の大幅な改訂よりも30年前の1989年から、幼児教育・保育の分野では領域性を重視し、個性・多様性をみとめ、子ども（学生・生徒）一人ひとりの心情・意欲、態度を総合的に育むこと一いわゆる、アクティブ・ラーニング的な学び一が、実際の幼児教育の臨床だけでなく養成教育の場面で保育者を志す学生に対しても採り入れられてきた。

個人的な話になるが、筆者がこの「幼児教育＝アクティブ・ラーニングそのものである」と気づいて（薄々）、10数年以上が経つ。筆者にとって、ここで紹介する授業の内容と取り組みの構想を練るきっかけとなったのが、当時、新学力観と幼児教育を繋ぐ「学びの理論」を唱え、幼児期が持つその独自性と「学ぶことと遊ぶことが不分離」であり、それは大人にも子どもにも共通する「真の」学びであることを認知科学の視点から説明した佐伯 胖の著書の数々であった¹⁶。

後述するが、子どもたちの内面（興味を持ち、心情・意欲、考え、試してみ、納得し、わかるなどのプロセス）から学力論を組み替えたこの認知科学の第一人者（佐伯）の理論が、「教える」ことを生業とする自分にとって、いかに学生の内面を重視する一意欲や興味・関心を持ち、やってみたいこと、学び手である学生自身が楽しいことを授業の中に取り入れ、「学生たちが「真に」わかるためにどれだけ保障できるか一授

業を構築し工夫できるか、という自らへの問いを続ける姿勢とそれへのこだわりを形成してくれたことは間違いない。

ここでは筆者が十数年来、『国語表現』や『国語』など、名称は変わっても保育士養成課程では「保育の表現技術：国語」、幼稚園免許の教職課程での「国語」（教科）に相当する科目の中で行ってきた「アクティブ・ラーニング的な実践」をふたつ紹介する。

そのひとつは、①絵本と読み聞かせに対して「理解を深める」授業、もうひとつは、②かみしばいに対する理解と経験を重ねる授業であり、共に「国語（表現）」の教授内容として「児童文化財の理解と実践」の回（全3回）に相当するものである。

（1）絵本と読み聞かせに対して「理解を深める」授業

児童文化財の理解、とりわけ「絵本と読み聞かせについての基本的な理解」に関するコンテンツは、保育実践の場で絵本が欠かせないものであるように、保育者を目指す学生たちに必要かつ重要な学びのひとつである。勿論、保育内容の領域：言葉や領域：表現、場合によっては実習指導内での模擬授業等でも触れられ学ぶ機会はあるが、一年次の早い時期に行われる「国語（表現）」という科目の性格故に、高校を卒業して数カ月の段階で「絵本とは何か」「読み聞かせとは何か」、更に言えば「何故、保育（幼児期の教育）の場で絵本を読むのか」という学生の根本的な問いに答えることになる。そうした保育者養成初期の授業で絵本と読み聞かせに触れ、学生が理解する過程において重視することは以下の4点と考えてきた。

- ①自身の成育史を含む自らの経験に照らし「自分のこと」として絵本に触れること。そして、その実感の上に絵本の世界の入り口に立つこと。
- ②実際に自分で読み → 周りの友人を相手に実際に読み聞かせをする → 何冊でも交換し、読み手と聞き手とを入れ替えながらできるだけ多くの絵本に触れる。
- ③単に「読み方」「読み聞かせの方法」を理解するにとどまらず、読み聞かせがなぜ子どもの育ち（幼児期）に必要なのか、児童文学や絵本論などの正統な理論を踏まえ、子どもの心情・言語の発達との繋がりにから絵本を「厳密に」理解する。
- ④絵本の基礎的な理解から敷衍し、作者、役者、絵、出版社、お話そのものが持つ面白さ（ストーリー）、絵本と年齢、役割と種類など、自ら進んで探す等、授業外での「探究」「独学での絵本研究」へとつな

がる自己学習のためのヒントを示す。

<進め方と方法>

- ・(初回) 大量に絵本をキャリアケース等、鞆に入れて持参し、絵本の基礎、読み聞かせについての基本的な話をする。
- ・その後、キャリアケース、バッグから絵本を取り出し、一人一冊以上、手元に持って席に戻る。この際、自分で選んだものについて一度黙読を勧め、黙読＝自分の声を聴く行為であることを経験・実感する¹⁷。
- ・残りの時間でできるだけ自分で読み、周りの学生に向けて、学生同士で読み聞かせを行う。
- ・同時に、自分が読んだ(読んでもらった)絵本の出版社・出版年、作者・訳者、絵、年齢と絵本の種類(物語絵本、仕掛け絵本、絵本を間に挟み子どもと遊べる絵本……等)について課題シートに記入し、最大十数冊のリストを作り上げる。
- ・(二回目) いしいもこさん、加古里子さん、あべ弘士さんなど作者について個別に採り上げ、その人物や作風、他にどのような絵本があるかなど、作者にまつわる話、『しろくまちゃんのほっとけーき』など、一冊の絵本の理解が深まるようワークショップを交え行う。

<学生の様子・レスポンス>

学生たちは大量の絵本を目にし、おもむろに手にとる学生、じっくり選んで持っていく学生、自分が読んだことのある絵本をみつけて持っていく学生など様々であるが、大半の学生はほとんどの絵本を初めて目にする。

そして、黙読により内容の面白さや、自分の思っていたようなものではなかった等の色々な感想が出てくるが、この初回の授業で見受けられるリアクションペーパーの内容として多いのが、「子どもの頃、母に何度も読んでもらった記憶がある」や「忘れていたがこの絵本は家にあった」、「保育園で何度も先生に読んでもらっていた」等のコメントである。(※母が保育士で……という学生も養成課程には多い)

それらの学生にとっては、授業が始まるまでは気付かずにはいたが自分の経験のどこかに絵本がしっかりと存在していたこと、遠い存在かと思っていた絵本が実は身近なものだった—「これ昔家にあった」—という原体験を掘り起こす作業となっている。その作業は、

まずは自らの経験・自分の身近なものとして「絵本」を位置づけること、そして自分にも理解し扱えるものなのだ実感することであり、それらは絵本を学ぶスタートに立つ者にとって最も必要な経験である。

同時に、初回で行う読み聞かせの体験、相互的な遣り取りについても、自分の読み聞かせと周りのそれとを比べ、また様々な年齢に向けられたものや絵本の種類、物語の長い短い、知っているものと初めて触れたもの、西洋の作家の絵本と日本人作家の絵本……等、多様な経験の組み合わせと比較から、自分の読み聞かせにはまだまだ練習・工夫の余地があること、読み聞かせは「深い」ということを実感するコメントも多くみられる。

そして、何よりも「自らが好きな絵本、読みたい・読んであげたい絵本を見つける愉しさを持つ」ことが、子どもたちへのよりよい読み聞かせに繋がることに気付き、「まずは絵本を好きになること、楽しい面白い絵本をこれからみつけます」と、課題や読み聞かせの技術より自分の愉しみとして絵本に向き合う姿勢もみられはじめる。

同じく初回、絵本のリストを初めて作る際には「『さんびきのやぎのがらがらどん』は知っていたが、それ以外にもこんなにたくさん、いろいろな絵本があることがわかった。実習までに、今日読んだ絵本以外に一冊でも多く読みたい」などの感想も出る。

また、二回目の授業で一人の作者について掘り下げ、より詳細な話を経ることで、学生のコメントには独学による絵本の「研究」や「自分も絵本に詳しくなりたい」、「加古里子さんやあべ弘士さんのような一人の作家の絵本を、一度全部読んでみたい」という内容が増える。

「こんなに、作者や出版社、訳者、絵などを意識して読んだことはなかったが、これからは意識して読むようにしたい」、「実習までにたくさん読んで自分で絵本を研究したい」、「たくさん読んで自分の好きな作家、絵本を見つけたい」等、絵本への興味・関心、動機づけから「絵本研究は独学でもできるし、保育者の中にそういった人はたくさんいる……」という自己の学修や独学につながる姿勢の萌芽が見られるようになってくるのである¹⁸。

(2) 「かみしばい」に対する理解と経験を重ねる授業

上述のような絵本と読み聞かせに関する授業を二回おこなった後、「児童文化財の理解」として「かみし

ばい」についても学ぶ。

授業の中心は「絵本とかみしばいの基本的な違い」と「絵本以上に多様な読み語りの工夫と技術」を体験・実感することに置いている。

絵本に関する基本的な理解と、それをさらに探求するために作者や出版社、個別の作品などへの詳細な視点を前二回で扱った後、児童文化財としての「かみしばい」の特徴の理解について以下の3点を重視して、授業を展開する。

- ①絵本が子どもにとって、認知的な能動・主体的な行為である「読む」という営みを中心とするもの（子ども主体）であるのに対し、「かみしばい」は逆モードであること。すなわち読み手の問いかけや身振り・表情、コミュニケーションによって成立する。そのため、「かみしばい」を読むことは、子どもにとっては受動的、読み手にとっては能動的な性格もっていること。
- ②その性格故に「かみしばい」では、読み手・演じ手の問いかけや子どもたちのことばを引き出す技術、抜き・口調、声の変化など演じる側の技術が多いこと。
- ③教育用、啓発用、お楽しみ（娯楽）、物語……などその用途が明確で、そのためクイズ形式や子どもしたことばの遣り取り等、場全体を巻き込む演じ手の総合的なコミュニケーション力が求められ、その力量差も明確になること。

<進め方と方法>

- ・初めに、日本一の紙芝居師「さるびあていかあこさん」が演じるかみしばいの動画を視聴する。（5分）
- ・前2回の絵本の理解とは全く異なる「かみしばい」のモード（読み手主体）に戸惑いながらも、大量な

かみしばいの山からランダムに各自1冊を手元にピックアップする。

- ・周囲の学生との読み合いを、かみしばいの裏書き、ト書きに留意して各自行ってみる。
- ・絵本の読み聞かせとの違い、かみしばいの種類による演じ方の違い、工夫などを実際に行う中で自ら気付く。自らが読む中で実感した違和感や演じる技術の難しさなどリアクションペーパーに記す。

<学生の様子・レスポンス>

初めは絵本もかみしばいも同じ児童文化財のひとつで、子どもたちの前で読めばいい、演じればいい……程度であった学生の理解が、一流の紙芝居師の“みせがたり”を観て自分たちで実際におこなってみるなかで、読み手と聞き手の関係や絵本とは異なるモードの違いに気付き始める。事前に子どもたちの能動的な「読み」を基本とし、その内的な世界を大切にする絵本や読み聞かせの理論について学んでいるため、おはなしの途中で問いかけたり、遮ったり、大きく声色を変えて演じたりするものではないとの絵本の概念が、かみしばいでは全く逆になること、読み手側のコミュニケーション主導で、場と聴き手をお話の世界に巻き込み、時には読み手と聴き手の掛け合いで物語が進行することに気付かされ、かみしばいとは何なのか、かみしばいでコミュニケーション・スキルの重要性に興味を湧く様子が見受けられる。その上で、実際に自ら行なってみると、かみしばいには抜く技術、読む技術、話す技術、身振り手振りや小道具……等々、絵本とはまた違う世界の拡がりを実感することになる。

・「かみしばいなど、どれも同じだと思っていたが、食育や交通安全などの教育用やものがたり、行事や季

読み方の基本

- ・ 自然体で、無理に声を変えない（*お話が絵、声は額縁。額縁の方が目立つ絵は……？）
- ・ 説明魔、解説魔、演じない。（紙芝居は演じる）

前回：絵本に関する基本的な考え方

- ・ 絵本は単なる「ことばの教材」や言語教育のテキストではありません。
- ・ 子どもの内面そのもの = 特にファンタジー、物語性という人間にとっての本質、生きていく上での基本にかかわるもの。
- ・ 文字を読めない（読まない）子どもと大人では、はじめから絵本に対する入り方に違い（ズレ）がある。絵を読む！
- ・ 絵をみて「お話」には入り、物語の世界を旅する子どもたちにとって、大人の声（＝読み聞かせ）が頼りになる。
- ・ 大事な人、好きな人、安心できる人による読み聞かせで、子どもは日常生活と「物語（おはなし）」の世界を行ったり来たりする。

「児童文化財の理解」3回目：スライドの冒頭

- 節を知るためのものなど、色んな種類があり驚いた」
- ・「絵本とかみしばいは同じだと思っていたが、子ども自身の「読む」行為と子どもたちが主体的にお話の世界に入りこむことを大切に作る絵本に対し、読み手主導で場全体を巻き込みコミュニケーションをとりながらまさに“演じる”かみしばいとは根本的に異なるということがわかった」
 - ・「実際に読んでみて、食育や安全・衛生を扱う「教育用」とものがたりではスピードも、間も、子どもに問かけけるタイミングなど全く違うことがわかった」
 - ・「基本、絵本の読み聞かせは緊張するので苦手だが、今日かみしばいを友達同士とやってみて、また先生の解説を聴いて、敢えて演じることを徹底できて「役になりきること」ができるかみしばいの方が自分に合っているなと思った」
 - ・「絵本のように「自然体」ではなく、むしろ割り切って「演じられる」かみしばいなら、読み方や表情、口調、子どもとのやりとりなど工夫できること練習できることがたくさんあると感じた。」
 - ・「さるびあていかあこさんのように、場全体を巻き込み子どもたちや聴き手とのやりとりの中で楽しくユーモアをもって読み語り・見せ語りをするには、自分のコミュニケーション能力をもっと鍛えなきゃならないと思ったし、まだまだ自分も読み方や見せ方を研究できると思うと絵本と同じくらい奥が深いと感じた」

3) 授業実践とその内容：保育内容 言葉

続いて、別の教員による授業実践の例を紹介する。ここで取り上げるのは2018年度前期、1年生配当科目、演習科目「言葉」における絵本の30冊レポートである。これは授業と並行して3ヶ月程の間に、30冊の絵本または紙芝居などの物語を読み、タイトル、作者、出版社、感想・面白かったポイント・対象となる年齢や発達・気づいた点などの一言メモを記録する授業時間外学習の課題である。こうした課題を設けているのは、領域：言葉のねらい「絵本や物語等に親しむ」ことを実践するために、まずは自分たちが絵本や物語等に親しむことが目的である。しかし、より深い目的は、学生たち自らが絵本の面白さを（再）発見し、近い将来子どもたちに読み聞かせを行うことを念頭に、保育者の視点から絵本を自分の中に位置づけていくことである。この後者の目的はアクティブ・ラーニングの一例となるだろう。

以下、4つの項目に分け、授業終了時に記入するコメントカードの中から、30冊レポートに関連するアクティブ・ラーニングが行われていたと考えられる内容を抜粋して取り上げる。なお、下線は筆者によるものである。学生らしい表現や表記揺れもあるが、それらは原本のままとした。

(1) 自ら発見する新たな学び

「今まで絵本をこんなに深く読んだことがなかったのですが、新たに発見することや気づかなかった所に面白さを感じたりしました。」

「小さい頃に何げなく普通に読んでいたけど、大きくなって読んでみたら細かい所に気づいたり「そういうことだったのか！」と思うことがあった」

「小さい頃に読んでいたものと、今になって読むと少し考えや目をつける所が違っていてもおもしろいと思った」

「小さい頃は本が好きでよく絵本を読んでいましたが、最近ではあまり本を読まなくなりました。授業で久しぶりに絵本を読む機会があって楽しかったし、小さい頃には気づかなかったようなところに注意しながら読むことができました。」

「今回読書レポートをやっていく上で改めて絵本の面白さに気づき、大きくなったからこそ分かる面白さや作者の意図、小さい頃とは感じる感じが違い、様々な学びがあることに気づき、絵本というものは良いなと素直に思い、読めて良かったと思いました」

授業中には、深く読んでみようとか、小さい頃の自分の理解と今の自分の理解を比較してみようという具体的な指示は出していない。そのため、ここに挙げた内容は学生自身が、絵本の読解を通して自発的に発見した学びであり、「能動的学修」すなわちアクティブ・ラーニングの例だと考えられる。

(2) 自分の過去と結びついた学びの経験

「久しぶりに読んで小さい頃ワクワクしながら見ていた事を思い出しました」

「絵本の課題があることで、自分の読んだことのない本や思い出の本など沢山読めてよかった。」

前掲の中山はアクティブ・ラーニングを導入する利点として、自己に関連づいた情報は記憶に定着しやすく、また類似の場面や情報に接した際に活性化しやすいことを挙げている。上掲のコメントは、絵本を保育者に必要な教材としてだけではなく、自己に関連づけられた対象としてアクティブ・ラーニングが成功したことを示唆している¹⁹。

(3) 保育者としての意識を伴った学び

「子どもに読み聞かせるときは、絵本の内容を理解し、季節や時間どんな時に読んだらいいのかを考えなければいけないと思いました」

「絵本の大切さや子どもにあたえる影響を学ぶことが出来たので、保育の現場でも絵本の読み聞かせを沢山していきたいと思いました」

一言コメントの内容として「対象となる年齢や発達」は挙げたが、子どもへの読み聞かせ場面や保育の現場を想定する内容についてはそうした助言を越えたものである。実践につながる活きた知識として学生が自ら意識を持って絵本を読んでいたことが窺い知れる。

(4) 自発的に31冊目を手に取る動機づけ

(グループワークでの相互発表を経て)「みんなの絵本がおもしろくて、いろんな絵本をもっとよんでみたいなと思いました!!!」

30冊レポートを経て、授業では各学生がこれぞと思う絵本を1冊選び、小グループで相互にその内容を発表し合うという場を設けた。このコメントはその発表後のものである。30冊レポートの終了後には、30冊読んだから良いのではなく、今後31冊目、32冊目を手に取ってもらいたいことを望んでいること、そのためにも一定の読書経験を全員に積んでもらったことを明示して伝えており、それを受けてのコメントかもしれず、また本当にその後、絵本を手にとってくれたかどうかは確かめられていないが、少なくともこのコメントを記した際にそうした気持ちを持っていたと素朴に信じるものである。

これらはあくまで個別の例であり、量的な分析に耐えるものではないが、一実践例としては取り上げる意義があるものとする。

アクティブ・ラーニングの実践においては、教員側がどのような工夫をした、というだけではなく、学生の中でどのような学習が起こったかの検証が伴わなくては、成功したか否か、どのように改善したら良いかを適切に考えることはできない。コメント・カードで分かるのは小さな手掛かりだけではあるが、それでも手掛かりがあることは大きい意味を持つというのが授業担当者としての実感でもある。

3. 授業における「納得のプロセス」

ここまで記した児童文化財の理解—絵本とかみしば

いについての理解—に関する授業の実践例は、学生の興味・関心を広げ、学生が面白いと思うことを対象として自ら心と身体とアタマを動かすことを通じて、学生自身が「なるほど」と納得し「わかる」プロセスを短時間に經由するものである。

そこでは、学生が既存の知識・認識に加え、絵本の理論など新しい知識を知りそれを基に、身体で実感し自らその現実を理解していく。そしてさらに自分でもっと知りたい、調べたいという能動的な自学・自習につながる探求心の芽生えのようなものも生じてくる。

取えていうが、ここで示されたことが必ずしも目新しく斬新なアプローチだとは到底思ってもいないし、とりわけ優れた授業実践であるという気もさらさらない。というのは、ここで示した事例はあくまでも、幼稚園教育要領が大きく改訂された30年ほど前から台頭してきた「新学力観」をベースにする第三の学力の観点から言えば、至極当たり前のことであるからである。

戦後七十年の長きに亘り、我が国の教育界を支配してきたのは、①実質陶冶と形式陶冶（知識の量的拡充なのかそれを運用できる「〇〇力」を育てるのか）の議論、②系統主義と経験主義の学習理論とカリキュラム実践（系統的な知識か興味・関心に基づく経験か）の二項対立的な振り子の間でなされてきた議論である。そういった議論についてはもはや「興味・関心に裏付けられていない一夜漬けの知識は消失する」「知識・事実に基づかない興味・関心は何にも繋がらない」という、従来の①知識偏重主義と②知識を否定する経験主義、①②両方の陥穽が自明となっている²⁰。

「知識から離れては、問題解決・探求のみならず、関心・意欲・態度も形成されない。また、「関心」は知識を基に予測や仮説が証明されることで、さらなる意欲へと広がっていく」という第三の学力観から言えば、知識と興味・関心などの心情を分離して考えることはもはやできない時代状況にあるし、筆者はこのプロセスを如何に保育者養成のタイトな課程で実現できるか、意識して行ってきただけである²¹。

前節の初めでも触れたが、我が国の認知科学の第一人者、佐伯胖はこうした戦後の学力論争（上記①、②の議論および勝田守一や藤岡信勝らの学力論争）に対し、「子ども＝学び手の側の認知過程を加味する」というまったく別の角度から「あっさりと決着をつけた」（筈である）。

社会的合意形成の理論について論じた『決め方の論

理』のなかで、また、幼児教育における子どもが「わかる」メカニズム＝「納得（なるほど）」の過程について、佐伯胖は以下のように説明している。

「社会理論……すなわち社会における正しい決定というのは、ひとりひとりが自らのうちに「社会の眼」をもつことによつてのみなしうるということである。……利益を主張するつっぱり合いではなく、この社会を、この世界を「わたしたちがどうするか」という観点で自らの意見を主張し、……意見統合の合理的ルールを社会に求めることである」²²

「私たちは「納得できない」からこそ探求という活動をする。何とかして納得しようと、情報を集め、仮説をたて、実験もする。……「理解する」ということは「想起できる」ことでもないし「課題を解く」ことでもない。ほかならぬ納得をすることである」²³

この学び手が「納得し—わかる」仕組みについて、「子ども自身が興味をもったこと、楽しい、知りたいと思ったことを、自らの身体と遊びという直接の経験を通して確かめる」こと、そしてそれをどうやったらできるか思考し、周りの人（先生、友だち）と共有し実現していく過程を、幼児期の学びがもつ「見事さ」「すごさ」として賞賛すべきだと佐伯は言う。

知りたいこと、やってみたいことを他の誰でもない「自分のこと」として、自分の身体と直接の経験の中で、誰かの手を借りながら、伝え合い認め合うこと。そして、「なるほど……」と実感を伴い「納得」できること。そのプロセスにしか真の「学び」は存在しえないことを佐伯胖は「学びの理論」「共同的な学び」として唱え続けてきた。

幼児教育や保育実践において、子ども（学ぶ側）の認知過程を重視し、暗記や想起（思い出す）ではなく課題処理でもない、子どもの心情・意欲に基づく「遊び」こそが真の学びであることはもはや説明の要はないだろう。重要なことはその中で繰り返し上げられている、一人ひとりが「納得し（なるほど）」「わかる（そういうことか）」という段階を踏めているか、そういう機会が奪われてはいないか—幼児教育の臨床場面でも、またその養成教育の（授業の）場面でも—の検証であると思う。今回、例示した授業実践はその機会をできるだけ保障しようと試みたものなのである。

ひとつの興味や心情がその後、その個人の「真の学び」へとつながり、ひとつの学びがさらなる学びへと広がっていく、そのきっかけとして、アクティブ・ラーニングが機能するその一例ではないかと、下記のリアクションペーパーの内容をみて思う。

「この前、本屋で加古里子さんの本が文庫コーナーに積まれているのを見つけました。私は「授業で言っていた人だ」と思い、つい買って読んでみましたが、加古さんがどんなにすごい人なのか、子どものことを真剣に考え子どもを理解しようとした人なのか本当によく分かりました。今度、図書館に行つて加古さんの絵本を全部、読んでみようと思います。」

4. 今後の展望

最後に、本実践例の一般性と特殊性を鑑み、補足を行つて終わりとしたい。

冒頭に引用した溝上はアクティブ・ラーニングの取り組みとカリキュラム改革の分離の問題を指摘しているが（p.281）²⁴、今回取り上げた事例では、学生が保育者として働くためのスキルやその基盤となる知識・経験という形で分離せず、自然と有機的につながっている。これは保育者養成校のカリキュラムの特徴だと言える。この点は、授業内で完結してしまうようなアクティブ・ラーニングの取り組みを越える例として意義のある内容だと考えられる。また、これは保育者養成校に限らず大学を出た後にどのような職業につくのか、という点を意識しながらカリキュラムを構成することが有用だという例にもなるだろう。

特定の職業に大半の学生が就いていく状況は保育者養成校特有のものであり、より多岐にわたる職業に就いていく学部、学科では状況は異なると考えられるが、共通項として必要なものを念頭に置くことには意味があるだろう。社会人基礎力などは、そうした共通項の一例になるのだと考えられる²⁵。

一方、本実践例では、学校がどの程度意識してアクティブ・ラーニングとカリキュラムを対応させているか、という点ではまだ改善の余地があるとも考えられる。たとえば、各授業で行った学習や成果物をひとまとめにして、働き出してからも適宜参照できるように保育者ポートフォリオの作成などの工夫は可能ではないだろうか。また、カリキュラム・ポリシー、ディブ

ロマ・ポリシーとのつながりを意識することも有用であると考えられる。

本稿の趣旨は、保育者養成校は今のままで良い、ということではない。もし、保育者養成校が部分的・無自覚的にであれアクティブ・ラーニングの工夫を積み重ねてきたのであれば、組織的かつ自覚的にさらに改善していくことでより良い実践につながる。言わば、アクティブ・ラーニングについてのアクティブ・ラーニングが教員にも求められているのだろう。そのためにも実践例を発信することには意義がある。その一例が本稿である。

現状ではこうした事例の共有と積み重ねに基づく、各領域での試行錯誤が適切なアクティブ・ラーニングの発展と普及につながると考えるものであり、本稿がその一助となれば幸いである。

注

- 1 溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』第7号、2007年、pp.269-287
- 2 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』2016年
- 3 再掲1)
- 4 中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』2012年
- 5 中山留美子「アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進におけるPBL教育の意義と導入の工夫」『21世紀教育フォーラム第8号』2013年、ではProblem-based learningを「問題基盤型学習、問題発見解決型学習など」、Project-based learningを「プロジェクト型学習」と訳している。
- 6 和田明人・君島昌志・青木一則・米山珠里・日野さくら「保育者養成におけるアクティブ・ラーニング」『東北福祉大学研究紀要』第37巻、2013年、pp.57-71
- 7 山地弘起「アクティブ・ラーニングの実質化に向けて」『長崎大学におけるアクティブ・ラーニングの事例第1集』2013年
- 8 再掲4)
- 9 須永一幸「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題：activeness概念を中心に」『関西大学高等教育研究』第1巻、2010年、pp.1-11
- 10 この経緯に関しては拙稿「保育者養成における思考、ナラティブと言語化に関する省察」『保育士養成研究』第30号 平成25年3月に明記。
- 11 厚生労働省『保育所保育指針 解説』pp.89-99 「保育内容 表現」のねらいおよび内容・配慮事項
- 12 中村三緒子「3・4・5歳児の表現活動に保育者が与える影響」『日本女子大学教育学科の会 人間研究』第53号 平成29年3月
- 13 北野幸子「改訂を踏まえた今後の乳幼児教育の在り方について」講演録 平成29年8月8日 於兵庫県立但馬長

寿の郷)

- 14 保育所保育指針の五つの各領域にはそれぞれ(ウ)「内容の取扱い」があるが、子どもの個性(その子なりの)、その子らしさの重視、話したい、伝えたいなどの意欲を重視するという点で共通する。教科のように単独で存在するものではなく、子どもの生活と育ちを支える保育の領域の性格が見てとれる。
- 15 「完全に」と表現したのは、幼児教育の中にも教科的なカリキュラムは残っており、幼稚園教育要領に示された領域性が全ての幼稚園で共有されている訳ではないことを敢えて承知の上で記した故である。
- 16 佐伯胖『学びの構造』東洋館出版社、1985年、『考えることの教育』国土社、1990年、『わかるということの意味』、『学ぶということの意味』共に岩波書店、1995年、『幼児教育へのいざない』東京大学出版、2001年など数えきれない著作があるが、「人間、これこそ学びつづけていくことのできる唯一の存在であり、この存在を否定することだけは、断じて許してはならない」と述べる筆者の慧眼は、研究のみならず「教える」ことを生業とする者にとって必須の視点を提供してくれている。「おぼえること」と「わかること」の違い(覚えたことは忘れるが、分かったことは忘れない……など)を明快に、しかも分かり易く示している。
- 17 デュルケム派の私人類学者マルセル・モースはその『身体技法』のなかで、「黙読とはおのれの声をおのれで聞く」ことだと言っている。
- 18 絵本に関する理論としては、松岡享子『えほんのせかい 子どものせかい』日本エディタースクール、1987年などの絵本論、瀬田貞二『幼子の文学』中央公論、1980年、石井桃子『新しいおとな』河出文庫、2018年等、翻訳・児童文学などの基礎理論を中心に授業を組み立てる。保育・幼児教育の視点からの理論(『保育のための……』のような)は敢えて用いない。石井桃子さん自身が絵本に関しては限りなく独学であったことを例えに、自分から興味を持ち探求する姿勢が「絵本の世界」を拡げてくれることを伝える。
- 19 再掲5)
- 20 今井康雄「学力をどうとらえるかー現実がみえないグローバル化の中でー」田中智志編『グローバルな学びへ』東信堂、2008年
- 21 拙稿「学生の主体性を育む保育実習指導に関する実践報告」『いわき短期大学紀要』第49号、2016年
- 22 佐伯胖「きめ方」の論理』東京大学出版、1980年、pp.308-309
- 23 佐伯胖『考えることの教育』国土社、1990年、pp.87-93 において「納得の重要性と仕組み」について示されている。
- 24 再掲1)
- 25 経済産業省『社会人基礎力に関する研究会ー「中間とりまとめ」ー』2006年

付記

- 1) 本研究は科学研究費助成事業(基盤研究(C)課題番号:16K12389)の助成を受けて行った。

Examples of Active Learning
in Training Course of Early Childhood Education and Care

Masanao MAE
Kohei TSUNEMI

保育者養成課程における体育の授業実践

— 教科から保育内容／領域の指導法への転換の試み —

淑徳大学短期大学部こども学科 准教授 清水 将之

要 約

本稿は首都圏に所在する4年制大学における保育士養成課程および教職課程（幼稚園教諭）における「体育」の授業実践に関するものである。教育職員免許法ならびに教育職員免許法施行規則は、2019（平成31）年4月1日改正・適用されることを考慮し、授業デザインと基本的視座をそれまでの「教科」から「領域／保育内容の指導法に関する科目」に転換した試みを報告するものである。

I. 緒 言

保育所保育指針（以下、「保育指針」とする。）、幼稚園教育要領（以下、「教育要領」とする。）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、「教育・保育要領」とする。）が改訂^(注1)され、平成29年4月1日に公示、平成30年4月1日より適用された¹⁾。教育・保育要領は初めての改訂である。これらの改訂の主な要点は、保育指針、教育要領、教育・保育要領に共通して「幼児教育の積極的な位置づけ」、「『生きる力』^(注2)の基礎を育むための『3つの資質・能力』の育成、「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿（10の姿）」を乳幼児の主体的な活動（遊びや生活）を通して実現してゆくこと、「小学校教育との円滑な接続」「主体的・対話的で深い学びの実現」「子育て支援の充実」などである。また、保育指針では「乳児保育、1歳以上3歳未満児の保育の重要性」が示され、乳児保育では「3つの視点」^(注3)、1歳以上3歳未満児の保育では「5領域」が新たに示された²⁾。この改訂の背景には、AI（artificial intelligence）の出現による社会構造の変化（特に就業構造）と複雑化、多様化する社会環境の中で、生き抜いてゆく資質や能力を身に付ける必要があるからである。この指摘は、株式会社 野村総合研究所とCarl Benedikt Frey and Michael A. Osborneの共同研究によると、10～20（つまり2030年）前後には、日本の労働人口の約49%が就業している職業でAI等に代替することが可能との推計結果を得て公表している³⁾。しかし、その一方でAI等の限界も指摘している。

それは、創造性、協調性が必要な業務や非定型な業務は、将来においても人が担うと述べている。具体的に示すと、創造性はインスピレーション、発想する力、考える力など、協調性は対話、協力する力、仲間づくり、遊ぶ力など、非定型は個別対応、対応力、適応力などであり^(注4)、AIには代替することが難しいとされている⁴⁾。これらは、今般改訂された指針、教育要領、教育・保育要領に示された、「『生きる力』の基礎を育むための『3つの資質・能力』や「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿（10の姿）」を涵養してゆく上での、核心的な構成要素であり、「遊び」を通して身に付けて行くものである。今後AI化が急速な勢いで進んでいく中で、改めて、遊びの根本的な重要性を示唆したものであると言える。

次に、平成28年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書によると、幼児期の外遊びと小学生の体力との関係について、幼児期に外遊びをよくしていた児童は日常的に運動し、体力も高いと報告している⁵⁾。具体的には、男女ともに、入学前に外遊びをしていた頻度が高い群ほど合計点（新体力テストの）は高くなっており、入学前に週6日以上外遊びをしていた群と週1日以下の群とでは、男子で5点、女子で8点程度の差がついている。この調査結果を相補する研究として、杉原隆、河邊貴子らの研究⁶⁾を提示することができる。子どもの運動能力は、保育所や幼稚園の物理的な環境（広さや大きさ）によって高まるのではなく、保育者による環境構成と意図を持った保育者の配慮、保育所や幼稚園で自由に遊んだり、戸外で過ごす

ことなどにより高まると顕示している。更に、外部指導者による運動指導は、運動する機会を提供するものの、運動能力は必ずしも向上しないということも明らかにしている⁷⁾。また、筆者の教育要領、教育要領解説書の分析においても、特定の運動種目や運動内容は示されていないことが明らかとなっている⁸⁾。つまり、幼児期の運動能力を向上させるためには、画一的な指導の下に実施する運動や特定の種目の運動を行うのではなく、保育者は子どもができるだけ自由に、そして主体的に遊びにコミットメント（関わる）することができるような環境を構成し、子どもの遊ぶ process（過程）や performance（行為）を Observation（観察）することにより、意図を持った保育や教育の指導を計画、実行、評価、改善（O-PDCA）することが必要であると言える。これらのことを念頭に置きながら、4年制大学における保育者養成課程（保育者とは乳幼児教育に関わる保育士、幼稚園教諭、保育教諭等を総称する名称である）の「体育A」「体育B」の授業を担当してきた。本稿では、授業実践の内容およびそれに至る授業デザインならびに所感と若干の考察を報告するものである。

II. 授業デザインする上での検討事項

1. 保育士養成課程としての位置づけ

当時の保育士養成課程⁹⁾では5系列のうち「保育の表現技術（演習）」¹⁰⁾である。当該大学では、保育士資格を取得する上での必修科目である。よって、保育士養成課程に示されている「教科目の教授内容」（別表3）のうち、「保育の表現技術（演習）」の「目標」と「内容」を参照し、表1の下線部分を授業内容に組

み込むこととした。

なお、保育士養成課程は2018（平成30）年4月27日に改正され、2019（平成31）年4月1日より施行される。いわゆる、新カリキュラムに移行される。系列数はそれまでの5系列から4系列に整理、統合されている。本授業の「保育の表現技術」の系列は廃止されている。

2. 教職課程としての位置づけ

当時の免許法施行規則では「教科に関する科目」は、「国語」「算数」「生活」「音楽」「図画工作」「体育」である。本授業は「教科に関する科目」の「体育」であり、当該大学では、幼稚園教諭一種免許状ならびに小学校教諭一種免許状を取得する上での必修科目である（ただし、小学校教諭一種免許状を取得希望者は別途、「体育科指導法」の授業を履修する必要がある）。免許法施行規則では「教科に関する科目」の「体育」として、「各科目」に含めることが必要な事項は示されていない。よって、当該授業の授業内容は、担当教員の裁量と当該科目に係る知見に左右されることが否めない。よって、文部科学省が提唱している「幼児期運動指針」¹¹⁾の28の動きを参考に授業内容に組みこむこととした。

なお、教育職員免許法ならびに教育職員免許法施行規則は、2019（平成31）年4月1日改正・適用され、幼稚園教諭免許状の授与を受ける場合、それまでの「教科」に関する科目について「領域及び保育内容の指導法に関する科目」（第二欄）となり、「領域に関する専門的事項」「保育内容の指導法（情報機器の操作及び教材の活用を含む。）」となる。

表1 「教科目の教授内容」（別表3）のうち、「保育の表現技術（演習）」

<p><目標></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 保育の内容を理解し、子どもの遊びを豊かに展開するために必要な知識や技術を習得する。 2. 略 3. 表現活動に係る教材等の活用及び作成と、保育の環境構成及び具体的展開のための技術を習得する。
<p><内容></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ～4. 略 5. 教材等の活用及び作成と保育の展開 <ol style="list-style-type: none"> (1) 様々な遊具や用具、素材や教材等の特性の理解と活用及び作成 (2) 子どもの遊びやイメージを豊かにし、感性を養うための環境構成と保育の展開

3. 基本的視座と根拠

本授業を担当する上で、特に乳幼児の運動や遊びを取り扱う基本的視座として、次の点を挙げておきたい。

まず、幼児期の運動指導のあり方について、幼児期を含めた運動学の碩学である小林寛道の指摘として、1989年に指針や教育要領が改訂された際に「もっと自由な形で運動指導が行われ、子どもたちがあまり窮屈にならずに、授業という形態とは離れた遊びという範ちゅう(ママ)の中で、身体活動に関する教育が行う事ができないものであろうか。(略)先生が子どもに運動を教えるのではなく、一緒に遊ぶという姿勢が何よりも効果的なのではないでしょうか」¹²⁾と述べられているのを踏まえることとした。

次に、保育の評価を専門とし、保育内容/領域 健康の基盤的研究の多くを担っている河邊貴子の指摘として、「運動が大切だからといって保育者やその他指導者が『運動指導』を定期的におこなったとしても、それはきっかけを用意したに過ぎません。保育者は子どもの姿から発達の様相を把握し、試行錯誤しながら活動ができる時間的なゆとりを保障したり、物的環境を整えたり、必要な援助を行ったりする必要があります。』¹³⁾とあるのを踏まえることとした。

更に、今般の教職課程の改訂で核心的な役割を果たした無藤隆の指摘として、「個別の運動の時間とか体操の時間を設けるよりは、子どもがさまざまな動きをせざるを得ないような道具とか場面を用意します。』¹⁴⁾という点を踏まえることとした。

最後に、今般の改訂までに数度の改訂がなされてきた、保育所保育や幼稚園教育の基本である、保育指針や教育要領の改訂の経緯と意図を十分に踏まえることが必要であると考えた。教育要領は1989(平成元)年の改訂は、それまでの六領域(「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画制作」)から、五領域(「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」)に変更された。このことについて、「先の『六領域』は小学校教育での教科に準じている、それとまぎらわしい、などといった誤解を含めての批判にも対応するものとしての新たな視点からの組み立てであった。』¹⁵⁾としている。また、1956(昭和31)年に刊行された教育要領では、「小学校以上の学校における『教科』とは、その性格を大いに異にする」、そして「小学校の指導計画や方法を、そのまま幼稚園に適用しようとしたら、幼児の教育を誤る結果となる」¹⁶⁾としている。保育指針につ

いても1965(昭和40)年に制定され、1990(平成2年)の改訂では、それまでの六領域(「健康」「社会」「言語」「自然」「音楽」「造形」)から、五領域(「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」)に変更されている。これは、1963(昭和38)年に「幼稚園と保育園との関係について」(当時の文部省と厚生省の両局長通知)で、「保育所の持つ機能のうち教育に関することは幼稚園教育要領に準ずることが望ましい」として教育要領の六領域に準じていたものであったからである。この保育指針、教育要領の共通化を十分に考慮すると、先の教育要領の刊行と改訂の経緯の中で、小学校の「教科」と異なるという説明は、授業をデザインしていく上で明確な根拠となる。

Ⅲ. 授業実践の報告

1. 概要

- (1) 日時(期間):平成29年4月～8月(前期)および9月～平成30年1月(後期)
- (2) 場所:首都圏に所在する4年制大学における保育士養成課程および教職課程(幼稚園、小学校)
- (3) 開講年次:1年次以上
- (4) 授業回数・形態:半期15回・演習
- (5) 教科目名と履修者数:体育A(68人)※2クラス、体育B(61人)※2クラス
- (6) 資格・免許要件:保育士資格必修、教職課程必修

2. 内容

本授業で学生に提示したシラバスは図1に示した。

Ⅳ. 授業実践の詳細

1. 体育A(前期)

本授業では、保育所、幼稚園、幼保連携型認定こども園などにおける「遊び」が、どのように取り扱われているか、演習形式で実践することを中心に展開した。

- (1) 授業の組み立て(ただし、5、10、15回目の授業を除く)

次の流れで授業を行った。「点呼(視診)→子ども向け体操(ダンス)の練習→『遊び』の演習」である。
・点呼:電子端末もあるが、演習として様々な「遊び」を体験することから、運動量も多く健康管理等も必

2017年度 授業計画

担当教員名	清水 将之		
授業科目名	体育A		
1. 講義概要			
(1) 学びの意義と目標			
<p>本授業は保育士資格ならびに幼稚園教諭免許を取得するための必修科目です。保育士養成課程として「教科目の教授内容」の「保育の表現技術（演習）」（1. 保育の内容を理解し、子どもの遊びを豊かに展開するために必要な知識や技術を習得する。2. 保育の環境構成及び具体的展開のための技術を習得する。）、教職課程（幼稚園教諭）として文部科学省が提唱している「幼児期運動指針」（28の動き）をそれぞれ参照し、様々な種類の「遊び」（特に運動量が多く、全身の身体活動をともなう「運動遊び」）を実際に体験しながら演習形式で展開します。多くの「遊び」を体験し、乳幼児期の子どもの必要な「遊び」に対する視座や指導方法を学びます。</p>			
(2) 内容			
<p>まず、「子どもの『遊び』を豊かに展開するための」準備として、乳幼児教育の現場で行われている子ども向けの体操（ダンス）を体得します。</p> <p>次に、「幼児期運動指針」に示された28の動きを題材とし、「体のバランスをとる動き」：立つ、座る、寝ころぶ、起きる、回る、転がる、渡る、ぶら下がるなどの動き、「体を移動する動き」：歩く、走る、はねる、跳ぶ、登る、下りる、這（は）う、よける、すべるなどの動き、「用具などを操作する動き」：持つ、運ぶ、投げる、捕る、転がす、蹴る、積む、こぐ、掘る、押す、引くなどの動きなどを「遊び」を通して体験し、子どもの遊びを豊かに展開するために必要な知識や技術を習得します。</p> <p>総じて、保育や教育の環境構成及び具体的な展開のための技術として、マット、跳び箱、ボールなどの用具の使用方法和安全管理、子どもの集合方法や整列方法を習得します。</p> <p>最後に、乳幼児期の「遊び」に対する基本的視座、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領における「遊び」の取扱いを概説して行きます。</p>			
2. 授業計画（1コマ60文字）			
第1回	シラバスを参照しての授業説明、健康調査、服装や水分補給などのコンセンサス		
第2回	子ども向け体操1-1、鬼（ごっこ）遊び1		
第3回	子ども向け体操1-2、鬼（ごっこ）遊び2		
第4回	子ども向け体操1-3（仕上げ）、身体を使った遊びと集合と整列		
第5回	第2～4回の内容の振り返り、乳幼児期の「遊び」に対する基本的視座		
第6回	子ども向け体操2-1、じゃんけんを使った遊び		
第7回	子ども向け体操2-2（仕上げ）、走る遊び1		
第8回	子ども向け体操3-1、走る遊び2、ボールを使った遊び1		
第9回	子ども向け体操3-2（仕上げ）、ボールを使った遊び2		
第10回	第6～9回の振り返り、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領における「遊び」の取扱い		
第11回	子ども向け体操4-1、生活素材を使った遊び1（新聞、ペットボトル）		
第12回	子ども向け体操4-2（仕上げ）生活素材を使った遊び2（洗濯ばさみ、コースター）		
第13回	子ども向け体操の復習1、用具の安全管理1とマットを使用した遊び		
第14回	子ども向け体操の復習2（仕上げ）用具の安全管理2と跳び箱を使用した遊び		
第15回	第11～14回の振り返り、本授業のまとめ		
3. 学びのキーワード（最大5項目32文字）			
1	主体的		
2	遊び、運動遊び		
3	幼児期運動指針、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領		
4	安全管理		
5			
4. 評価方法（最大5項目）			
	評価項目	評価割合	備考
1	授業中貢献点	20%	プロセス、コミットメント、パフォーマンスを見る
2	ワークシート（要提出）	60%	
3	まとめレポート	20%	
評価方法：15回全出席することを前提に評価を行います。			
5. 準備学習			
(1) 準備学習【予習】（90-120分）			
<p>1. 「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「幼児期運動指針」などを通読してください（また、その改訂の経緯なども調べておくとうれしい）。</p> <p>2. 子ども向け体操（ダンス）はYouTubeなどでも視聴可能な場合があるので、調べて視聴しておいてください。</p> <p>3. 演習として行う題材の「遊び」がどのようなものがあるか調べてください。</p>			
(2) 準備学習【復習】（90-120分）			
・演習として行った「遊び」の種類や遊び方を振り返ってください。			
6. 受講者に対する要望			
<p>1. 特別な配慮を必要とする学生の方は申し出てください。</p> <p>2. 第1回目に説明する内容を理解し、授業に参加してください。</p>			

図1-1 授業のシラバス（体育A）

2017年度 授業計画

担当教員名	清水 科之		
授業科目名	体育B		
1. 講義概要			
(1) 学びの意義と目標			
<p>本授業は保育士資格ならびに幼稚園教諭免許を取得するための必修科目です。保育士養成課程として「教科目の教授内容」の「保育の表現技術（演習）」（1. 保育の内容を理解し、子どもの遊びを豊かに展開するために必要な知識や技術を習得する。2. 保育の環境構成及び具体的展開のための技術を習得する。）、教職課程（幼稚園教諭）として文部科学省が提唱している「幼児期運動指針」（28の動き）をそれぞれ参照しながら、子どもに「遊び」を指導、支援、援助、提案するために必要な指導計画を計画するための基本的な知識を学ぶことをまず学びます。そのうえで、指導計画案（短期）を計画し、その指導計画に基づき指導実践を行い、評価を受け、改善を行うというPlan（計画）、Do（実行）、Check（評価）、Action（改善）のPDCAサイクルを授業中で演習として行います。</p>			
(2) 内容			
<p>まず、授業の前半では指導計画（短期）を策定するための基本的な知識を概観します。保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領等を使用します。</p> <p>次に、グループ（2～3人）を組み、グループ単位で本学の保育実習ならびに教育実習で使用している指導計画（短期）のモデルドキュメントを参照し、PCを利用して作成してゆきます。作成する指導計画案（短期）は部分実習を想定し、主活動（一斉活動、設定活動）の1時間程度を構想してゆきます。※Plan（計画）</p> <p>続いて、策定した指導計画案（短期）に基づき、実際に「遊び」の指導を実践します。各グループの時間は20～30分程度です。その後、策定した指導計画（短期）案の修正点や改善点を担当教員が添削し、それをOCPで投影して全員でシェアリングします。※Do（実行）、Check（評価）</p> <p>最後に、修正点や改善点の添削を受けたものを加筆、訂正し提出します。※Action（改善）</p>			
2. 授業計画（1コマ60文字）			
第1回	シラバスを参照しての授業説明、授業の進め方とスタイル、用意すべき物		
第2回	Planの前に：「保育内容」と「領域」、発達区分による保育内容と領域の取扱い		
第3回	Planの前に：「教育課程」と「全体的な計画」、指導計画（長期と短期）		
第4回	Planの前に：指導計画案（短期）の書き方（概要～環境構成まで）		
第5回	Plan1：グループ分け、「ねらい」と「内容」の設定、PC室を利用した作成		
第6回	Plan2：PC室を利用した作成と準備物、環境構成の準備		
第7回	Do, Check：グループによる実践とシェアリング1		
第8回	Do, Check：グループによる実践とシェアリング2		
第9回	担当教員の指導計画案（短期）による実践、グループでの修正点と改善点のシェアリング		
第10回	Do, Check：グループによる実践とシェアリング3		
第11回	Do, Check：グループによる実践とシェアリング4		
第12回	Do, Check：グループによる実践とシェアリング5		
第13回	Do, Check：グループによる実践とシェアリング6		
第14回	Do, Check：グループによる実践とシェアリング7		
第15回	Action：加筆、訂正した指導計画案（短期）の提出と振り返り		
3. 学びのキーワード（最大5項目32文字）			
1	教育課程、全体的な計画		
2	指導計画		
3	PDCAサイクル		
4	指導実践		
5			
4. 評価方法（最大5項目）			
	評価項目	評価割合	備考
1	指導計画案（短期）	40%	
2	指導実践	40%	
3	授業中貢献点	20%	指導内容と参加のアセス、コミットメント、パフォーマンスを見る
評価方法：15回全出席することを前提に評価を行います。			
5. 準備学習			
(1) 準備学習【予習】（90-120分）			
<p>1. 「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の第2章（「保育内容」と「領域」）を通読しておいてください。</p> <p>2. 上記の「ねらい」「内容」「内容の取扱い」を通読しておいてください。</p> <p>3. 各グループで指導計画案（短期）を計画してください。</p>			
(2) 準備学習【復習】（90-120分）			
<p>・各グループで修正点や改善点を踏まえたうえで、作成した指導計画案（短期）を加筆、訂正してください。</p>			
6. 受講者に対する要望			
<p>1. 特別な配慮を必要とする学生の方は申し出てください。</p> <p>2. 第1回目に説明する内容を理解し、授業に参加してください。</p>			

図1-2 授業のシラバス（体育B）

要なことから、視診^(注5)を行いながら行った。

- ・子ども向け体操(ダンス):ウォーミング・アップを行いながら体得することを目的として実施した。それぞれの曲も3分前後でありながらも、全身を動かす内容が多い。実習の機会や保育者として、実践できることも視野に入れ行った。取り扱った内容は4曲である^(注6)。
- ・遊び:まず、教員が提案する様々な「遊び」を実践し、次に、異なった遊び方や展開の方法をディスカッションしながら授業を進めた。

(2) 振り返りの授業(第5、10、15回目の授業)

次の流れで授業を行った。「無記名の1行形式のリアクション・ペーパー^(注7)」の集約と紹介→実践した遊びの名称や内容の再確認→体験した「遊び」の根拠、背景、理論的解説」である。1行形式のリアクション・ペーパーはA6サイズで、振り返りの授業間(例えば第5回目の授業時では第2~4回)の感想を書くものである。ここでは、振り返り授業各回の1行形式のリアクション・ペーパーの主な内容を3つに分類(「否定的」「受容的」「態度保留・問題提起」)し提示することとする。

2. 体育B(後期)

本授業では、まず、子どもに「遊び」を指導、支援、援助、提案するために必要な指導計画を構想するための基本的な知識を学ぶことを行った。そのうえで、指導計画案(短期)を計画し、その指導計画に基づき指導実践を行い、評価を受け、改善を行うというPlan(計画)、Do(実行)、Check(評価)、Action(改善)のPDCAサイクルを授業中で演習として行った。

(1) 授業の組み立て

授業の前半6回については、指導計画案(短期)を計画するための、基本的知識について主に講義形式で説明を行った。その後、各グループ分けを行ったうえで、指導計画案(短期)で行う「ねらい」と「内容」の検討を行った。その後、グループごとにUSBを用意し、大学で使用している指導計画案(部分)のフォーマット(Microsoft Word©)を利用し、指導計画案(短期)のPCによる作成を行った。必要に応じ、実践場所の環境構成の確認や用具の確認やリハーサルもグループごとで実施した。

その後第7回目以降の授業は、各グループで指導計画案(短期)に基づいた「遊び」の指導を、当該授業

を履修している学生を子どもに見立てて実践する。各グループの時間は概ね20~30分程度とし、「導入」「展開」「まとめ」の部分から抽出し行う。グループによっては「導入」と「展開」を行うグループ、「展開」のみを行うグループ、「展開」と「まとめ」を行うグループなど様々である。各グループが「遊び」の指導を行っている間、予め提出された指導計画案(短期)と実際の実践を比較検討しながら、修正点や改善点を担当教員が添削する。その後、OHPの設置している教室に異動し、添削した指導計画案(短期)をOHPで投影させ解説を加え全員でシェアリングする。なお、指導計画案(短期)は事前に事務室に印刷を依頼し、授業を履修している全員の学生が手元に置いて、シェアリングに参加できるようにしている。ここまですがPDCAサイクルのPlan(計画)、Do(実行)、Check(評価)に当たる部分である。

図2には、提出された指導計画案(短期)に対し、修正点や改善点を担当教員が添削したものを示した。なお、個人属性や大学が類推できる記述は削除している。

その後、担当教員が添削した指導計画案(短期)と、他グループ添削のシェアリングで蓄積した内容を加味した上で、改めて指導計画案(短期)を提出する。PDCAサイクルのAction(改善)に当たる部分である。

V. 授業実践の所感と若干の考察

1. 体育A(前期)

授業全体を振り返ると、履修学生は68人であり、5名の学生を除きほとんどが1年次の学生であった。授業開始後数回は、教養科目における、いわゆる体育実技¹⁷⁾の科目と混同しているようであり、授業内でもサッカー、バスケットボール、バドミントン、バレーボールなどの種目はやらないのかという質問も多く出た。この説明は、授業初回のオリエンテーション時に担当教員も説明している(当該大学の新生向けのオリエンテーション、資格や教職課程の説明でもなされている)。しかし、その戸惑いや違和感は全15回の授業進行の中で3回行った振り返りの授業(第5回、第10回、第15回)を経ていくと低下していくことが伺えるが、全てを授業終了までに払拭することはできなかった。それは、先に示した表2~4のリアクション・ペーパーからも明らかである。

学生氏名: _____
学生氏名: _____

指導案

2019年 11月 14日(火) 組 (6歳児) 男児 10名 女児 15名

子どもの姿	忙しく準備をしていた子どもたちもいつも通りの生活に戻り落ち着いてきました。大きな行事ひとつ終えたことにより子ども同士が意見を共有し合い協力することにより団結力、絆がより深まりまわってきた。→次々行事などのつながり		
ねらい	体を動かす 仲間を思いやる 仲間と協力する ルールを守る	領域:人間関係 ゆうい(2) 指導要領 表(4)	活動内容 相手を避けかける 逃げる 相手のしっぽを取る 取られる 周りをよく見る 走る 止まる 歩く
時間	子どもの活動	実習生の援助・指導上の留意点	環境設定
16:00	<p>集合 朝昼のあいだ</p> <p>しっぽ取りゲームをする前に</p> <p>人数集めゲームをする。</p> <p>例えば 2人組 4人組 6人組など手の叩いた回数で集まる。 最後半分の数に分け、チームとする</p> <p>しっぽ取りゲーム開始 (4-4)</p> <p>1.しっぽを取られたら自分の陣地に戻る。最後に残っていたほうが勝ち 中々、決着がつかない場合は、カウントダウンをして終わらす。</p> <p>(個人)</p> <p>2.しっぽを取られてもそのまま残り 相手のしっぽをとってよい 取ったしっぽは自分につけてよい しかし、一回に取れるしっぽの数は1つのみとする。(1分半を2回) OK</p>	<p>呼びかける。どこに集まる様に?</p> <p>人数集めゲームのルール説明を行う。</p> <p>手を叩き回数を決める。</p> <p>当日の人数に合わせて叩く回数を変えて余りがでないようにする。</p> <p>もし、余りが出てしまったらどこかのグループに入るよう促す。出席する。</p> <p>半分の人数になったところで</p> <p>しっぽ取りゲーム</p> <p>一つ目ルールを説明 しっぽを配る</p> <p>皆がしっぽをつけられたか確認をする。</p> <p>スタートの合図で開始 安全にゲームができて</p> <p>決着が中々つかない場合は、カウントダウンをし終わらす。</p> <p>二つ目のルールを説明 スタートの合図で開始</p> <p>しっぽの数を数える。</p> <p>まとめ</p>	<p>環境設定</p> <p>3人組</p> <p>4人組</p> <p>(4-4)</p> <p>(1個人)</p>
評価・反省	<p>言葉かけを行う時には、どちらか一方が行う。</p> <p>指示語は明確に場所(X向こう, Xあち, Xこっち)</p> <p>2人で同じ場所に居ない→子どもの動きに合わせて移動する。(2人落ちになる)</p>		

時間: 保や幼の日課上の時間を書いておろ。

展開の時間

まとめの時間

まとめ: 何をふりかえらるか??

(導入→展開) ・かみは見ない。
・環境設定→全面だと広い (場所を決めよう)

23頁

図2

表2 第5回目の授業のリアクション・ペーパーの主な意見

区分	意見 ※学生の記述をそのままに提示
否定的	「高校までの授業とは違ってバレーボールやバスケットボールを行うと考えていた」「なぜ、このような幼稚な遊びをしているのかわからない。」「子供を並ばせたり、きょうつけをさせたり、体育座りをさせる方法をやるのだと思った。」「持久走やバスケットボールなどを行うのが体育だと思っていた。」「今までやってきた体育とは違う。」「幼稚園の時にやっていた体育とは違う。」「なぜこのような授業があるのかわからない。」「自由すぎるのではないか。」「小さいころから、球技などをしっかりと教え込む方がいいのではないか。」「体育の授業ではない。」
受容的	「私は体育が大嫌いです。でも、このような遊びだったら楽しくできそう。」「道具などを使わないでたくさん遊べることを知れた。」「運動が嫌いな子どもでも楽しくできそう。」「子どもの遊びは～できないといけない、ということでないことがわかった。」「なんかの種目をやらなくても、からだをたくさん動かすことができることが知れた。」「子どもは楽しめそう。」「友達と仲良くなれそう。」「このような内容だったら、保育者として子どもに指導できそう。」「意外と運動量は多かった。」「意外と動くので疲れる。」「騒いだり、大きな声を出すことはとても大切なことだと思う。」「楽しい雰囲気や環境がとても大切なことだと感じた。」「小さい頃にやりました。」「懐かしかったです。」
態度保留 問題提起	「楽しいことは楽しいが、体育かと思ったら？です。」「到達目標が明確ではないので、それをどう指導していくかは難しいと思う。」「体育とあそびは違うのか？同じか？ちょっとわからないです。」「いままでずっと経験してきた体育の授業とちがくてとまどっています。」「子どもを並ばせることや整列させることは必要なのではないでしょうか。でも、そればかりになると楽しくないと思います。」「ならばせたり、整列させたり、静かにさせる方法をもっと知りたい。」「あそびってこんな自由でいいのですか？」「こういう遊びをぜんぜんやってこなかったです。」「知らない遊びばかりで戸惑っています。」「発達や運動能力なんかかわかっていると、もう少しわかるような気がします。」「これが体育なのか？」

表3 第10回目の授業のリアクション・ペーパーの主な意見

区分	意見 ※学生の記述をそのままに提示
否定的	「この内容は保護者ウケは悪いと思う。子どもの成長とかがわからないと思う。」「理論的なことは分かったが、種目ができないと小学校で困るのではないかと。」「子どもは遊びばかりでいいのだろうか。勉強も大切なのでは？」「こういう遊びばかりだと騒がしい。子ども保育園でも小学校でも静かにしろと言われてきましたので。」「フエを吹かないと子どもは集中しない。」「ほとんどやってこないで、指導できないな。」「まだ慣れないです。」
受容的	「種目をやるときの待ち時間の長さを考えると、運動量は意外とないのかもしれない。」「みんなで動くことができる。」「あいからわず楽しい。」「走ることはキツイと思っていましたが、楽しんでやってみると意外とおもしろかった。」「単純にいつもたのしい。」「特定の種目や内容にこだわらなくてもいいのだったら、子どもをもっと自由にさせたい。」「やっとな、子どもの遊びって何かなんとなくわかってきました。」「主体的って難しいですね」「遊びをとめているのって保育者だったりします？」
態度保留 問題提起	「遊びとしては慣れてきたが、自分が保育者だったらなかなか進めていくのが難しいのではないかなと思う。特定の種目をやった方が保育者としては楽かもしれない。」「静かな遊びもあるといいです。」「中あてからドッジボールの発展はとてもむづかしい。」「サッカーやゲーム的要素のスポーツは子どもじゃ無理ですかね？」「最近では子どもが大きな声をだせる環境が少ないのでどうしたらいいでしょう。」「子どもの遊びたい気持ちをどうしたら引き出せるのだろうか。」

表4 第15回目の授業のリアクション・ペーパーの主な意見

区分	意見 ※学生の記述をそのままに提示
否定的	「特定の種目をやることに自分が慣れてしまっている。その考え方は変えられないかなと思う。できないとダメじゃないかと。」「とびばこはとべないと、やっぱダメじゃないかな。」「楽しいばかりではダメじゃないかと……」「結果や目標がわからないと、確かじゃないと、グタグタな感じがします。」
受容的	「今までの『遊び』に対する考え方が少し動いた気がします。」「遊びって楽しかったです。環境があれば遊べるんだな。」「先生も環境だと感じた。」「子どもの遊びを保育者がとめてしまっているところもあるように感じた。」「楽しさとかおもしろさは興味とか関心になるのかと思った。」
態度保留 問題提起	「科目名があってないような気がします。この名前だと、ふつうの『体育』と区別つかないですよね？」「身に付ける内容を指針とかに合わせればいいのか？」「子どもがやりたいあそびって何だろう。特定の種目でもおもしろさとか引き出せばいいのか？」「運動遊びではないものも実践したいと思いました。」「主体的というのは難しいと思った。この遊びの中身でも、先生が変わったら、主体的にならないかもです。」

学籍番号： 氏名：
学籍番号： 氏名：

指導要旨十箇条（案）

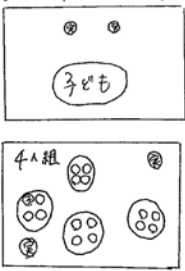
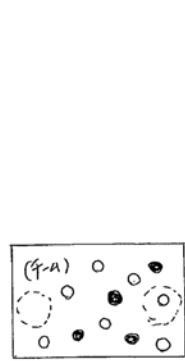
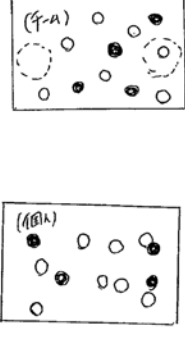
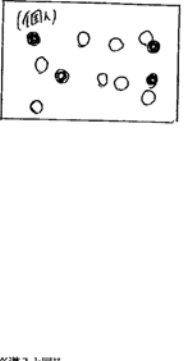
平成 29 年 11 月 14 日 火曜日 ひよこ 組（5 歳児） 男児 10 名 女児 15 名			
子どもの姿	<p>忙しく準備をしていた子どもたちも、いつも通りの生活に落ち着いてきた。 大きな行事を終えた事により、子ども同士が意見を共有し合い、協力することにより、団結力、絆が深まってきた。もうすぐで冬休みが始まるため今年の最後まで気を引き締めて生活してほしい。</p>		
ねらい	<p>身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感を持つ。</p>	<p>活動内容</p>	<p>・友達よきに気づき、考えながら行動する楽しさを味わう。 ・友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする。 ・しっぽとりゲームを行う。</p>
時間	子どもの活動	実習生の援助・指導上の留意点	環境設定（構成）
6:00	<p>・集合 ○実習生の前に集まり、説明を聞く。</p>	<p>◎導入 ○実習生の前に集まるように呼びかける。</p>	<p>○→子ども ◎→実習生 場所→ボール 準備するもの せりふ×4枚 しっぽ×25個</p>
6:05	<p>○人数集めゲーム ・期待感を持ちつつ実習生の話をしっかり聞く。 ・実習生の例示の手伝いを元氣よく行う。 ・遊び方を理解する。 ・練習に続き元氣よく遊びを行う。 ・実習生の手を叩く数に期待感を持って耳を傾ける。 ・友達と積極的にコミュニケーションをとる。</p>	<p>・人数集めゲームのルール説明を行う。 ・理解出来たかを問いかける。 例 二人組、四人組、六人組など手を叩いた回数で集まる。 最終的に半分の数に分け、チームとする。 ・余りがでたらどこかのグループに入るように助言する。</p>	
6:10	<p>○しっぽとりゲームの説明 ・期待感を持ちながら実習生の説明を聞く。 ・実習生の例示の手伝いを元氣よく行う。 ・遊び方を理解する。 ・しっぽをつける。 ○しっぽとりゲーム</p>	<p>◎しっぽとりゲームを行う ・遊び方を説明する。 (説明) ・しっぽをとられたら自分の陣地に戻る。 ・最後に残っていた方が勝ちとする。 ・また、中々決着がつかない場合はカウントダウンをして終わらす。 ○しっぽを配る ・みながしっぽをつけられたか確認する。 ・実演を行う。</p>	
6:15	<p>(チーム戦) ・相手チームのしっぽを積極的に取りに行く。 ・同じチームの人と協力し、工夫しながら取り組む。 ・徐々に遊び方を理解する。</p>	<p>☆大きな声を出し、応援する。</p>	
6:20	<p>(個人戦) ・楽しんで積極的に取り組む。 ・元氣よく行う。 ・充実した表情をしながら、友達を拍手で称賛する。 ・チームの仲間と達成感を味わいながら話を聞く。 ・またやってみようという意見も出る。 ・次回を楽しみにする。</p>	<p>・個人戦の説明をする。 (説明) ・しっぽを取られてもそのまま残り相手のしっぽをとりに行っても良い。 ・取ったしっぽは自分に付ける。 ・また、一回にとるしっぽの数は一つのみとする。 ・時間は1分半を二回行う。 ・実演を行う。 ・スタートの合図で開始する。 ☆大きな声を出し、応援する。 ・安全に出来ているか、見守る。</p> <p>(まとめ) ・チームの仲間と協力して活動出来たかを問いかける。 ・次の機会にやってみようと思わせる。</p>	 <p>※導入と同じ</p>
評価・反省	<p>声掛けを2人でしてしまったり、指示語を明確に伝えるなどよく考えればできることができなかった。 また、ゲーム中に壁に寄りしっぽを取られないようにし、ゲームに両極端になる子どもが多く見られた。それを改善するために壁に寄るのは、三秒までとするなどルールを作る方がよいと思った。 ゲームをする時コート全面を使ってしまった為、しっぽを取る子どもがなかなかしっぽを取れなかった。 半分のスペースにしりとりどんスペースを広げるなどの工夫が必要だと感じた。 今回の経験を生かし次回指導案を作成する時に生かしたいと思った。</p>		

図 3

まず、授業のはじめに取り扱った内容は、子ども向け体操（ダンス）である。ウォーミング・アップを兼ねている。学生の多くは意欲的に楽しんで取り組んでいた。授業では4曲を取り扱った。担当教員は保育所での子どもに対する指導経験（主に4、5歳児）を有しているが、こうした子ども向け体操（ダンス）を指導する際、曲を止めずに真似をする（真似ぶ）ことを行ってきた。それと同様に授業でも曲をほとんど止めずに、なるべく踊ることを中心に実践した。多くの学生は4曲の動きを体得していたようである。

次に、授業の中心として取り扱った「遊び」の実践である。「幼児期運動指針」における28の動きを参考にしている。当該大学の施設や環境構成の中で検討を試みたが全てを取り扱うことはできなかった（渡る、ぶら下がる、こぐ、掘るなど）。この点は今後の課題としたい。授業で実践した「遊び」の種類を増やすことは可能ではある。しかし、寛いだ環境と雰囲気の中で取り組むことが大切であると考え、実践する遊びの種類を増加したとしても各授業内で数種類ずつと感じた。履修学生のほとんどは1年生である。大学生活や保育者養成課程での学びがスタートして間もない状況であるが、それ以上に小学校から高校までの「体育」の授業の経験と比較対照し、戸惑いや違和感があったのではないかと考えられる。特に次に示す意見は顕著である。

- ・「なぜ、このような幼稚な遊びをしているのかわからない。」
- ・「体育の授業ではない。」
- ・「子供を並ばせたり、きょうつけをさせたり、体育座りをさせる方法をやるのだと思った。」

これらの戸惑いや違和感は、多く「体育（小学校～高等学校）」の授業で採用されている一斉授業と特定種目の授業スタイルが学生の身体に染み付き言語化されたものである。「体育」の授業としての身体知^(注8)ともいえる。この身体知は感覚、運動、脳神経系と筋骨格系が関係している。経時的な多関節協調運動の総体の結果が身に付いたことである。この身体知の特性は暗黙性である。つまり、学生が身に付けてきた本授業に対する戸惑いや違和感、リアクション・ペーパーに表出された意見は容易には説明できない暗黙性が内在している。小学校（あるいは乳幼児教育の可能性もある）から高校まで「体育」（だけではない）の授業を通した経時的な多関節協調運動の総体の結果といえ

るだろう。他方、乳幼児教育は個別性や個別対応が基本である。それは、成長（発育・発達）が顕著な時期であり、個人差が存在するからである。当然、乳幼児教育における、子どもとの関わり（指導、支援、援助など）はこの個別性や個別対応を無視することができない。乳幼児教育と小学校教育の間で発生する問題（例えば、いわゆる小1プロブレムなど）を解消するために、幼保小連携とともにアプローチ・カリキュラムやスタート・カリキュラムがカリキュラム・マネジメントとともに導入されつつある。今回、学生が感じた戸惑いや違和感は、保育者養成課程に入学し（本授業を履修することによって）、「教科的思考」から「領域的思考」に遭遇した結果であると考えている。

最後に、授業の終盤では、マットや跳び箱などの遊具の運び方、設置方法、安全管理などを取り扱った。保育者として環境を構成するという視点からも、授業中の反応から見て興味や関心は非常に高いようだった。

2. 体育B（後期）

授業全体を振り返ると、履修学生は61名であり、2名の学生（2年次）を除き1年次の学生であった。また、前期に担当した「体育A」を履修していない学生は4名であった。2年次の学生を除き、保育指針、教育要領、教育・保育要領に関する授業がほとんど始まっていない。この段階で指導計画案の計画は難しいと考えていたが、学生の関心はむしろ高かった。ただし、2018（平成30）年適用の保育指針、教育要領、教育・保育要領を購入している学生がおらず、途中で購入することとした。

まず、授業の前半5回を利用し、講義形式で指導計画案（短期）を計画するための内容を取り扱うこととした。まず、乳幼児教育を行う施設の説明、保育所および幼稚園ならびに幼保連携型認定こども園の保育や教育の内容が保育指針、教育要領、教育・保育要領など基本的な内容から行った。次に、保育所ならびに幼保連携型認定こども園における0歳児（乳児保育）の保育は「3つの視点」、(満)1歳以上(満)3歳未満児（の園児）の保育と幼稚園を含めた(満)3歳以上児（の園児）の保育と教育は「五領域」（「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」）であることを解説し、指針、教育要領、教育・保育要領を開き、「体育」の項目や章、記述があるかないか調べることを提案した。その結果、「体育」の記述がないことに改めて驚いた

ようである。他にも、小学校教育における教科、例えば「国語」や「社会」「理科」なども掲載されていないことを調べた学生もいた。続いて、教育課程、全体的な計画、指導計画（長期、短期）、そして、「ねらい」「内容」（保育内容／領域）について概説した。続けて、グループに分かれ指導計画面案（短期）を計画する準備を行った。対象年齢を設定し、前期の体育Aで取り扱った「遊び」や実際に指導を行ってみたい内容を構想させた。また、「遊び」を通し、子どもにどのような姿を期待したいかを各領域の「ねらい」（心情・意欲・態度）と比較し設定し、「遊び」全体を通して身に付けたい事項を同一領域の「内容」から設定するよう助言した。そして、〔導入〕〔展開〕〔まとめ〕のフェーズで計画するよう説明した。一連の流れを1名で行うのは困難であるが、グループ活動とすると役割分担などが可能であり、負担感は軽減したようである。すでに、この段階で「遊び」は様々な視点から見る事が可能であり、ひとつの「遊び」を取り上げても異なった領域から可能であるといった質問などもあった。

この中で学生の指導計画面案（短期）の理解が深まったのは、担当教員が計画した指導計画面案（短期）に基づき実践を行った後、学生がその指導計画面案（短期）を添削する作業である。教員が作成した指導計画面案（短期）は図4に示した。

このようにモデルとなる指導計画面案を示すことに賛否や議論はあると考えられるが、学生の理解度が高まったことは否定できない。また、計画（Plan）を行い、Do（実行）を実際に行ってみると、計画通り行かないことや柔軟な対応が必要であることも理解できたようである。

VI. まとめ

本授業は当該大学においても、2019（平成31）年度入学生から廃止され、新たに「領域 健康」と「保育内容の指導法 健康」に移行する。この点において、本授業の実践には限界があるだろう。しかし、履修学生が入学した時点で指針、教育要領、教育・保育要領が改定され、周知期間に入っていた。つまり、子どもの「遊び」や「育ち」を見る・観察する（Observation）視点は「3つの視点」あるいは「保育内容／領域」ということになる。また、保育士養成課程の「教授科目

の内容」や教職課程の「コア・カリキュラム」も示されている。よって、従来の「教科に関する科目」の「体育」では、指針、教育要領、教育・保育要領の改訂に適應できない状況に陥っているのである^(注9)。

中央教育審議会の答申¹⁸⁾などでも「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」¹⁹⁾の実現が求められている。そもそも「遊び」（体育やスポーツを含めて）は主体的で対話的（この対話は他者だけではなく自己との対話も含まれる）そして能動的なものである。そして、その過程の中で様々な資質や能力を涵養し、身に付けていくものである。その根本には、楽しさや面白さが不可欠である。これらが喪失することにより、楽しさや面白さがなくなり、遊びが客体的な行為となる。特に、本授業で実践してきたような「遊び」は、楽しさや面白さ、そして対話性が失われると、行為そのものになるのである²⁰⁾。そのために、あえて到達目標を設定し、それを達成させることにより、その客体的な行為の問題を矮小化しているのである。先の答申の中で、主体的・対話的で深い学びを実現するには、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解²¹⁾」と示しており、子どもの個別性や個別対応をどの程度が考慮できるかが課題となるのではないだろうか。乳幼児教育の基本は個別性や個別対応を原則とし、「環境を通して行う」ものである。保育者はまぎれもなく人的環境の一部である。保育者その思考や関わりが「環境」として子どもに与える影響は大きい。指針、教育要領、教育・保育要領が改定され、乳幼児教育は大きな転換期を迎えている。そのような背景の中、本授業はその役割を終えようとしている。しかし、本授業での実践は、2019（平成31）年度以降に適用される保育士養成課程ならびに教職課程として、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」や「領域に関する専門的事項」「保育内容の指導法（情報機器の操作及び教材の活用を含む。）」に転換していく上での、大きな示唆と方向性そして結果を残すものであったと考えている。

注釈

（注1）改訂や改定の両方が混在して使用されることが多い。

本稿では「改訂」として標記する。また、その経緯については、民秋言編著『幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立』（第2版）萌文書林、2016。を参照されたし。

（注2）「生きる力」は1996年7月の中央教育審議会の答申で、

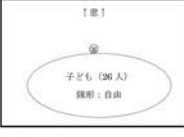
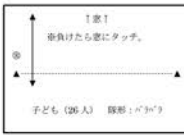
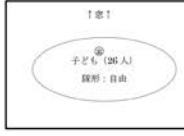
実習生氏名： 清水 将之			
月日：1月19日（木） 時間：10時30分～11時00分 クラス：5歳児（さくら） 人数：26名（男児14名/女児12名）	指導者氏名： 先生		
子どもの姿 冬休みや祭日が重なり、身体を動かして遊びたい気持ちが高まっている。小学校への準備もはじまり、自分たちで行動を起こしていこうという気持ちも高まっている。翌月の初旬に控えた豆まきを楽しみにして、制作物の作成にも力を入れて取り組んでいる。	準備物 CD：1枚 三角コーン：赤×4個（予備×2個）		
ねらい ・自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。			
内容 ・いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。 【色々なじゃんけんを使った遊びを行い、元気に遊ぶ。】			
時間	環境構成	予想される子どもの活動	実習生の援助や配慮事項
10:30	○場所：ホール（遊戯室） ○配慮事項： unnecessaryな物で移動可能な物を倉庫に片づけて置く。  ※◎：実習生  ※◎：実習生、▲：三角コーン	○実習生の周りに集まり、説明を聞く。 ・ロケにいろいろなじゃんけん遊びを元気に話す。 ・身体を使って元気にじゃんけんをする。 ・期待感をもって実習生の話を聞く。 ○大声じゃんけん ・いつものじゃんけんと違うことを理解する。 ・期待感を持ちながら実習生の話をしっかりと聞く。 ・実習生の例示の手伝いを元気に行う。 ・遊び方を理解する。 ・練習に続き、大きな声を出して遊びを行う。 ・なかなかじゃんけんに勝てなくても、元気にいく。 ○じゃんけん列車 ・なじみのある遊びなので、すぐにやってみようという気持ちが高まっている。 ・元気に進んで、じゃんけん列車を行う。	☆：配慮・留意事項（導入） ○実習生の周りに集まるよう呼びかける。 ・じゃんけんを使った遊びはどのようなものがあるかを問い掛ける。 ・勝ち抜きじゃんけんを行う（足・身体）。 ○これから新しいじゃんけん遊びがあるかもしれないと話し、期待感を高める。 ○遊び方の説明をする。 （説明） ①じゃんけんをして負けたら腰にタッチして帰って来る。勝ったら違う子どもとじゃんけんする。 ②じゃんけんを3回勝ったら座る。 ③勝った子どもは応援する。 ・子どもと例示を行う。 ・理解できたか、問い掛け、再度確認する。 ・一度練習を行い、実際に進行。 ☆大きな声を出すことや仲間を応援する。 ・最後まで頑張った子どもを呼び賞賛する。 ○遊び方の説明をする。 ・子どもに遊びを知っているか問いかける。 ・ルール（音楽がかかっている間は行進、止まったら近くの子どもとじゃんけんをする。負けたら後ろにつく）。 ・音楽（エビカニクス）を使用し、遊びをはじめる。※2回程度。 ☆元気に足踏みをして行進する。 ・一番長く列車のできたグループを賞賛する。 （展開） ○遊び方の説明をする。 （説明） ※今までのじゃんけん列車とは違うことを強調する。 ①制限時間（1分間）に一番長い列車を作る。 ②じゃんけんをして負けたら、勝った友達の後ろについて列車を作る。 ③列車同士でじゃんけんをして、「あいこ」になったら、先頭が「切り離し」と大きな声で言い、列車はばらばらになる。 ④近くの列車を見つけてじゃんけんをする。 ・ルールが複雑なので、例示をしながら、説明をする。例示に際して、お手伝いの子ども2人を選ぶ。 ・クラスを2つに分けて、練習を行う。 ☆グループチーム。 ※行う前にあいこの場合はどうなるかの問い掛けを行う。 ・各チーム1回練習を交代で行う。 ・見ているチームには言葉をかけ、あいこの場合の確認をする。 ○じゃんけん列車（切り離し Ver.）を行う。 ※制限時間1分、2分、曲止めを行う。 ・それぞれ（1分、2分、曲止め）で一番長い列車を称賛する。
10:45		○じゃんけん列車（切り離し Ver.） ・期待感をもって実習生の話を聞く。やや、難しいと感じる子どもも、しっかりと聞いている。 ・実習生の例示の手伝いを元気に行う。 ・遊び方を徐々に理解する。 ・2人組でじゃんけんをしてグループと別に別れる。 ・切り離すことを理解する。 ・元気に練習を行う。 ○じゃんけん列車（切り離し Ver.）を元気にいく行う。 ・楽しんで、意欲的に取り組む。 ・充実した表情をしながら、友達を拍手で賞賛する。	○遊び方の説明をする。 （説明） ※今までのじゃんけん列車とは違うことを強調する。 ①制限時間（1分間）に一番長い列車を作る。 ②じゃんけんをして負けたら、勝った友達の後ろについて列車を作る。 ③列車同士でじゃんけんをして、「あいこ」になったら、先頭が「切り離し」と大きな声で言い、列車はばらばらになる。 ④近くの列車を見つけてじゃんけんをする。 ・ルールが複雑なので、例示をしながら、説明をする。例示に際して、お手伝いの子ども2人を選ぶ。 ・クラスを2つに分けて、練習を行う。 ☆グループチーム。 ※行う前にあいこの場合はどうなるかの問い掛けを行う。 ・各チーム1回練習を交代で行う。 ・見ているチームには言葉をかけ、あいこの場合の確認をする。 ○じゃんけん列車（切り離し Ver.）を行う。 ※制限時間1分、2分、曲止めを行う。 ・それぞれ（1分、2分、曲止め）で一番長い列車を称賛する。
10:55	※導入時と同じ。	○もう少し遊びをやりたい気持ちを持ちながら、実習生のお話を聞く。 ・昼食の事、清潔について発言する。 ・じゃんけんや、列車、切り離しなどをふりかえる。 ・またやってみようという希望も上がる。 ・昼食が楽しみだという発言がある。 ・次の機会を楽しみにする。	○遊び方の説明をする。 （まとめ） ○次の日について問い掛ける。 ※昼食の準備、清潔（手洗い、うがい）など。 ・導入から振り返り、どんなじゃんけん遊びをしたか問いかける。 ☆手、足、身体。 ・たくさん身体を動かせたか問いかけ、お腹が空いたか聞いてみる。 ・次の機会にやってみようとしめくくる。
(反省)		(評価)	
(メモ)			

図4 教員が作成した指導計画案（短期）

基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などであると示している。

- (注3) 「3つの視点」は「健やかに伸び伸びと過ごす」「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものに関わり感性が育つ」から構成される。
- (注4) これらは乳幼児教育の本質であると考えている。指針、教育要領、教育・保育要領においても「環境を通じた保育／教育」を通し、「遊び」やそれらの施設における生活、協同する経験から生まれて行くものである。すでに、2008年に改訂された時点で「環境を通じた保育／教育」や「遊び」の重要性は言及されている。
- (注5) 乳幼児教育の施設等では当園（所）から降園（所）までの間、子どもを観察することにより健康状態の把握を行う。子どもの健康状態に応じ、保護者や医療機関等の連携を行う。授業ではこの説明を行い、学生の状況を観察することとした。
- (注6) No. 1 体操™、ハッピー・ジャムジャム™、ドンスカパンパンおうえんだん™、エビカニクス™である。
- (注7) 1行形式のリアクション・ペーパーとは、直感的な感想を概ね1行程度に記述するものである（1行を超えても構わない）。
- (注8) 身体知を解明するという試みをAI研究からアプローチする試みが2000年代前半から行われてる（古川ら、「身体知研究の潮流—身体知の解明に向けて—」人工知能学会論文誌、No.20、VoL2、2004、pp.117-128.）。しかし、芸術やスポーツなどの創造性を創出することはAIには限界がある。人間は身体性から逃れることは不可能である。
- (注9) 保育者養成課程で「教科」を担当する教員は指針、教育要領、教育・保育要領が改定され、周知期間に入っていた際に、授業内容について自覚的（主体的）にその在り方を検討すべきであったと考えている。

注記

- 1) 2018 保育所保育指針 厚生労働省、2018 幼稚園教育要領 文部科学省、2018 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 内閣府他
- 2) 無藤隆監修『幼稚園教育要改訂 保育所保育指針改定 幼保連携型認定こども園教育・保育要領改訂について』同文書院、2017
- 3) Carl Benedikt Frey and Michael A. Osborne “The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?” Oxford University Engineering Sciences Department and the Oxford Martin Programme on the Impacts of Future Technology for hosting the “Machines and Employment” Workshop, September 17, 2013 また、株式会社野村総合研究所とCarl Benedikt Frey and Michael A. Osborneが共同研究を行っている。昨今では一般的にフレイとオズボーンの研究と呼称されている。https://www.nri.com/jp/news/2015/151202_1.aspx
- 4) 2018年3月20日に実施された、「第24回大学教育研究フォーラム」（主催：京都大学高等教育研究開発推進センター）におけるシンポジウム「人工知能に代替されない能力とその教育を考える」（松原仁：公立ほこだて未来大学副理事長兼教授、河野哲也：立教大学文学部教授、北野正雄：京都大学理事・副学長）での言及。
- 5) 2017 平成28年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書 スポーツ庁
- 6) 杉原隆、河邊貴子編著『幼児期における運動発達と遊びの指導』ミネルヴァ書房、2016
- 7) 6)に同じ。外部派遣講師として示している。
- 8) 清水将之「幼稚園教育要領と幼稚園教育要領解説に関する計量的内容分析—『遊び』に着目した探索的研究—」淑徳大学短期大学部研究紀要、No.57、2017、pp.13-27
- 9) 保育士養成課程は、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（別紙1）「保育実習実施基準」（別紙2）、「教科目の教授内容」（別紙3）などから構成されている。
- 10) 保育士養成課程では従来から教科目の内容は「教科目の教授内容」として示されていた。本授業で適用されるものは、2015（平成27）年3月31日 児発 0331 第29号「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（厚生労働省雇用均等・児童家庭局長）通知である。
- 11) 2012 幼児期運動指針 文部科学省（23文科第957号平成24年3月28日）
- 12) 小林寛道『幼児の発達運動学』ミネルヴァ書房、1990、pp.287-289
- 13) 河邊貴子「領域・健康」ミネルヴァ書房、2009、p.52
- 14) 無藤隆『幼児教育の原則』ミネルヴァ書房、2009、p.45
- 15) 1989 幼稚園教育要領 文部省
- 16) 1956 幼稚園教育要領 文部省。幼稚園教育要領 文部省。民秋言編『幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立』（第2版）萌文書林、2016、p.9
- 17) 教育職員免許法施行規則第66条の6
- 18) 2016 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）中央教育審議会（中教審第197号）
- 19) 2017 新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ— 文部科学省
- 20) ピーター・グレイ著、吉田信一郎訳『遊びが学びに欠かせないわけ』築地書館、2018、pp.206-212
- 21) 18)ならびに19)に同じ。

参考文献

- 2018 保育所保育指針 厚生労働省
 2018 幼稚園教育要領 文部科学省
 2018 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 内閣府他
 民秋 言編『幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立』（第2版）萌文書林、

- 2016
 Carl Benedikt Frey and Michael A. Osborne “The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?” Oxford University Engineering Sciences Department and the Oxford Martin Programme on the Impacts of Future Technology for hosting the “Machines and Employment” Workshop, September 17, 2013
 ピーター・グレイ著、吉田新一郎訳『遊びが学びに欠かせないわけ』築地書館、2018
 泉千勢、一見真理子、汐見稔幸編著『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店、2008
 無藤隆、柴崎正行編『別冊発達29 新幼稚園教育要領・新保育所保育指針のすべて』ミネルヴァ書房、2009
 小林寛道『幼児の発達運動学』ミネルヴァ書房、1990
- 無藤隆『幼児教育の原則』ミネルヴァ書房、2009
 デビット・L・ガラヒュー著、杉原 隆訳『幼少年期の体育』大修館書店、2009
 河邊貴子 編著『保育内容 健康』建帛社、2008
 清水将之「幼稚園教育要領における領域『健康』の変遷—保育要領と幼稚園教育要領を俯瞰して」『淑徳大学短期大学部研究紀要』No.56、2017、pp.81-97
 中西一弘、清水将之『子どもの遊びと運動』白鷗社、2017
 清水将之、相楽真紀子編著『改定版 内容・領域 健康』わかば社、2018
 清水将之「幼稚園教育要領と幼稚園教育要領解説に関する計量的内容分析—『遊び』に着目した探索的研究—」『淑徳大学短期大学部研究紀要』No.57、2017、pp.13-27

PE Lesson Practice in the ECEC (Early Childhood Education and Care)
Staff Training Course: Conversion Attempt from Subject to
Content of Child Care and Education/Field

Masayuki SHIMIZU

淑徳大生の板橋区「前野町・常盤台」における 地域連携活動による教育効果

— 「総合的な探究の時間」の指導法を活用して —

淑徳大学人文学部 教授 土 井 進

要 約

表現学科59名が16グループに、歴史学科42名が9グループに分かれて、「前野町・常盤台」地域を3回にわたって「さんぽ」し、地域課題を発見した。その課題解決に向けてグループごとに「行動計画」を策定し、板橋区役所の3人の職員に聞いていただき、アドバイスを受けた。その後、4回にわたってグループごとに地域連携活動を実践した。その成果をグループごとに報告書（A4二枚）にまとめ、授業の最終回に発表し学習成果を共有した。

本稿では、地域課題の解決のための地域連携活動において、顕著な教育効果が認められた事例を5つ取り上げ、それぞれの教育効果の内容を明らかにした。

1. 先行実践研究における問題点

人文学部の必修科目「地域活動と社会貢献」（1単位・演習）は、本学の建学精神を地域連携活動を通して体験的に学ぶことを目的としている。この科目の運営にあたって、学部創設から3年間は、歴史学科（40名）と表現学科（60名）を合わせた100名のクラスとして実施された。そのため100名による演習科目の運営は困難であることから、講義中心の授業とならざるを得なかった。

この反省の上に4年目からは歴史学科と表現学科の2クラスに分けて、演習科目としての特色を生かした授業を実践している。4年目の平成29年度の実践においては、学生に「地域活動」として「前野町・常盤台」地域を3回「さんぽ」し、自ら地域課題を発見させることにした。学生一人ひとりが「さんぽ」⁽¹⁾を通して気づいた地域課題について、任意の4人による「グループ討議」を3回実施した。4人のグループ編成をくじ引きにして行ったのは、人間関係が固定化しグループに入れられない学生がいたからである。この3回の「グループ討議」によって明らかになったことは、同じ地域を歩いているはずなのに、学生一人ひとりの気付きや着眼点がるまで違っていた、ということである。この「グループ討議」によって、他者の視点を取り入

れるとともに、自己の課題意識を明確にして、探究課題を設定させた。その後、「調べ学習」を経て、レポート（A4判2頁）にまとめ、学生一人ひとりが5分間で「口頭発表」をするところで授業は終了した。4年目の実践は、本年報第4号において詳述した。⁽²⁾

4年目の実践において乗り越えることができなかった難問は、「さんぽ」によって地域を歩くという地域活動はできたものの、そこで発見した「地域課題」に対して、それを知識として調べ、レポートにまとめるに止まり、「地域課題」の解決に向けた地域連携活動につなげることができなかった。知識をまとめることは図書館やインターネットを活用して個人的に取り組むことができる。しかし、「前野町・常盤台」地域において淑徳大生が行動を起こすとすると、個人の動きでは手に負えないところがある。例えば、公園のゴミ拾いをするにも、板橋区役所のみどりと公園課に出向き、許可証を受け取ることが求められる。また、収集したゴミを入れる袋は各自用意し、それを淑徳大学のゴミ置き場に捨てるには、職員と清掃業者の許可を得なければならない。このように地域社会において学生が何事かを実践しようとする、様々な困難な課題が目の前に立ちはだかる。この困難に立ち向かって、一歩前へ踏み出すにはグループの構成員がコミュニケーションを取り合い、自分の都合ではなく、日頃お世話

になっている「前野町・常盤台」地域のお役に立とうという強い志がなければ実行することはできない。このように考えて、5年目の平成30年度の授業計画は、グループの人間関係づくりを基盤とした。

2. 「グループ活動」を中核とした平成30年度の授業計画

(1) グループ編成

昨年度の「グループ討議」の構成メンバーは、毎回くじ引きで編成した。今年度は初回の授業において、グループごとに地域課題を見つけ、その解決に向けてグループごとに行動を起こすことを目標としていることを宣言した。そのためにはどのようなグループ編成が望ましいかと学生に問いかけた。すると教員が決めてしまうのではなく、自分たちは2年生であり、この1年間クラスの人間関係を構築してきているので、あぶれる学生が出ないように自分たちで相談して決めることができるので任せてほしい、という頼もしい返事が返ってきた。こうして3人以上、6人以下のグループが、歴史学科では9グループ、表現学科では16グループが編成された。

第1回の授業から第15回まで、グループごとに定まった場所に坐り、机を合わせていつでも話し合える体制を整えた。また、事前学習、事後学習の提出物の回収と資料の配布はグループの代表学生を通して行った。

(2) 地域を東京都板橋区「前野町・常盤台」に設定

我々はこの実践において、「地域社会」(community)の範囲を、淑徳大学人文学部が立地している東京都板橋区「前野町・常盤台」に限定してとらえ、この地域に貢献する「地域活動」(community activities)を創造することを目標とした。

「前野町・常盤台」に住んでいる学生は数名に過ぎず、大半は板橋区以外の東京都、千葉県、埼玉県、茨城県、栃木県などから1時間～2時間半ほどかけて通学している。ときわ台駅を利用する学生は多く、駅から大学まで徒歩で通学している。また、赤羽駅からバスで前野町2丁目まで通学している学生もいる。大学1年生の1年間は、新しい大学生活に慣れるのに精いっぱい、地域について知る機会や地域と交流する機会もほとんどないまま2年生となっている。学生はこの授業を通して、初めて「前

野町・常盤台」の地域課題を発見し、その課題解決に向けた地域連携活動に取り組むことになった。

(3) 建学精神を体得することを目指す授業科目「地域活動と社会貢献」

この授業が1単位の演習科目として設定されている意図はどこにあるのであろうか。思うに、淑徳大学の創立者である長谷川良信先生が、青年時代に結核の病の床に伏し、房総半島の南端にあった養育院の安房分院に転地療養されていた。

そんなある日、良信は分院近くの浜辺を散歩していた。ふと見ると、浜辺の一隅で、何人かの漁師が一心不乱に掘って、つりの餌にするゴカイを探している。その時、良信は、「あの泥砂のなかで生きている小さなゴカイさえも生命を宿し、しかも何かの役に立っているのだ。たとえ死に損ないの自分であっても、社会に役立つことができるのではないか。今さら何で死ぬことをおそれるものか。生きれるうちに精一杯生きて、自分の使命をやり抜こう。」と考えたという。⁽³⁾

心に期するところがあった長谷川良信先生は、東京巢鴨の二百軒長屋に移り住んで、貧しい人たちのために全力で尽くした。これが長谷川良信先生における社会貢献活動の始まりであった。敢えて困難な地域に入り、その改善のために行動する。ここに福祉と教育の原点があると学祖長谷川良信先生は考えた。そして、ここに淑徳大学の建学精神が息づいている。この建学精神を体験的に学ぶ場が「地域活動と社会貢献」である。この授業の主旨を実現するためには、先ず、長谷川良信先生の根本精神を学ぶために、良信先生が「地域」をどのようにとらえ、どのように「地域」と関わっていたかを知る必要がある。

(4) 二宮尊徳と長谷川良信の根本思想と「地域」

長谷川良信先生の根本思想と「地域」について考察させるのに最適であると考えた教材は、渡邊治(2016)「利他共生の思想史的考察—二宮尊徳から長谷川良信への架橋—」⁽⁴⁾であった。事前学習は、上記の論文を読んで、要旨と感想を200字原稿用紙に書いて来ることであった。事後学習として、「二宮尊徳と長谷川良信」の根本思想と「地域」という観点から教材を再読し、200字原稿用紙に考察をまとめることを課題とした。

「二宮尊徳と長谷川良信の根本思想」と「地域」に

についての学生の考察事例を、次に3つ掲げる。

- ①長谷川良信は病と貧のどん底に在りながら「地域」を歩き、仏教を根底に社会事業を実践した。物質的改善には「人格」の完成が必要で、「心の荒蕪」を開くことを念願とした。長谷川良信が生まれ育った茨城県真壁の地は、かつて二宮尊徳が経済的困窮に耐え忍びながら仕法を展開するに至った青木村の地であった。長谷川良信の根本的思想である「利他共生」は、無意識的に二宮尊徳の「推譲」の思想と共鳴し、良信の根底にある宗教の力となって根づいたのだと考える。
- ②二宮尊徳の根本思想は、生命が自己の根源である自然に生かされ、抱かれていると捉えているところにある。長谷川良信の根本思想は、人間の内心の根源にあるまことの力は宗教の力である、という認識である。
どちらも自分だけでは生きることができないということを示している。これを「地域」と関連させるとらえると、土地と人を愛することが「地域」に暮らすということであるといえよう。
- ③カントの定言命法に、「汝自身の人格並びに他のすべての人格に例外なく存するところの人間性を常に同時に目的として用い、決して単に手段として使用しないように行為せよ。」とある。この言葉が「利他共生」の持つ本質的な思想的原理であるといわれるが、二宮尊徳と長谷川良信はまさにこの言葉を「土地と人」に対して実行した人であると私は考える。土地（地域）に対しても人と同様の愛情を注ぐということは、簡単なことではなく、すごいことだと感じた。

3. 小中高校時代の「総合的な学習の時間」の学習内容・方法・成果

(1) 学生が学んできた「総合的な学習の時間」

「地域活動と社会貢献」という演習科目の学び方に最も近いのが、小学校3年生から高校3年生まで取り組んできた「総合的な学習の時間」であると考えられる。そこで小中高校時代の「総合的な学習の時間」はどのようなものであったかを思い出させ、学習内容・学習方法・学習成果（何が身に付いたか）について記述させた。平成30年5月に調査を行い、歴史学科42名、表現学科59名から回答があった。表1はその中から一

部分を抜粋したものである。これを見ると「総合的な学習の時間」として実施されたものではなく、「特別活動」として実施されたものと考えられる内容が混在している。しかし、児童生徒にとってはこのような活動も「総合的な学習の時間」であると受け止められていたものと言えよう。

(2) 学生の「総合的な学習の時間」の学びに対する評価

歴史学科と表現学科の学科ごとに全員の小中高校時代の「総合的な学習の時間」の学びを下記のように一覧表にして配布した。それを見て気づいたことについてグループ討議をしたあと、感想を200字原稿用紙に記入した。次に事例を4つ掲載する。

- ①「総合的な学習の時間」は、地域や自然と積極的に関わる活動が多い。しっかりと実際に体験したり、触れ合うことで経験や知識を得る。そのような学び方を小中高で経験することで、その人を作り、成長させられるのだと思う。沢山の経験をすることで、人間としての大切なことを「総合的な学習の時間」に学ぶのだと、今になってよくわかってきた。
- ②「総合的な学習の時間」でこんなにたくさん身に付くことをしていたことを改めて知ることができた。学習内容が、小学生の時は身近な地域と触れ合ったり、自然や生物を知ることが多い。中学生では人に教えることやいじめなどの人との関係性について学ぶことが多い。高校は自分と向き合うことや進路学習が多い。「総合的な学習の時間」においては、自分自身で考えて、調べて、行動することによって、様々なことが身に付きやすく、このような学び方がとても大事なことだと思う。
- ③グループごとに討議して分かったことは、高校ごとに「総合的な学習の時間」の方針が違っていった。進学率の高い高校は総合の時間に東京大学などのオープンキャンパスに参加していた。一方、私の通っていた高校は進学率が低く、就職率が高いためそのようなことは行われていなかった。「総合的な学習の時間」を使って大学のオープンキャンパスに行くという発想を初めて聞いて驚いた。
- ④なぜ「総合的な学習の時間」はあるのか。私は各教科の授業では学べないことを学ぶために必要な時間だから存在しているのだと考える。「職場体験」や「田植え」などが多く見られたが、各教科の座学だ

表1 学生が学んできた小中高校時代の「総合的な学習の時間」

	学習内容（課題）	学習方法	成果（何が身に付いたか）
小学校 10例	地域の祭り パソコンの使い方 バケツ稲 地域美化 昔の遊びをした 地域と連携した活動 ヤゴを育てる 田植え・農業 国際交流 ゴミ拾い	祭りに参加 パソコンを使う バケツで稲を育てた 地域清掃 生け花、コマや竹とんぼ、調理 地元のことについて調べる 川の水質調査 実際に田植えをする 地域に住む外国人の方と交流 地域清掃	地域の人たちとの交流 パソコンでの検索の仕方 命を育てることの大変さ 街をきれいにする喜び 色々な体験で知識が深まる 本で調べる力 農業知識 外国の文化に触れる ゴミのポイ捨てはダメ 自然や人と関わる大切さ
中学校 10例	幼稚園の職業体験 職場体験 職場体験 そうごうの時間 職場体験 東日本大震災 地域のゴミ拾い ボランティア 職業体験 職業体験	幼稚園で子どもと接する 児童館での職場体験 病院に行って看護体験をした 地元のことについて調べる 保育園訪問 ノートを使つての授業 地域貢献 ゴミ拾い 母校の小学校に連絡を入れる ホームセンターへ1日体験	子どもとの接し方 仕事の大変さを知った 職業について学んだ 地域の特色を理解する 小さな子の扱い方 思考力 地域のために行動すること ゴミ拾いを通して地域貢献 社会のマナー 接客業の基本
高等学校 8例	オープンキャンパス ホテル班とアマモ班に分かれて活動 研修旅行 オープンマインド（看護実習・消防体験） 総合学習（ゴミ拾い） インターンシップ リテラシー 進路計画	スタッフとなり学校案内 蛍のビオトープでの飼育 ビオトープの掃除、ホテルについて小学生に出前授業 沖縄へ行った 調べ学習 ゴミ拾い 食肉工場へ2日体験入社 学校で配布される本を使う 進路調べ、講演会	コミュニケーション能力 環境のことについて学ぶ グループ活動のため絆を深めることができた 戦争について理解が深まる 物事を多角的に見る力 自分の住む地域を知る 衛生管理の大切さ 語彙が身に付いた 自分の今後の進路を確立

けでは体験できないことを学んでほしいからこのような活動があるのだと考える。「総合的な学習の時間」に学ぶことは、将来使えるものが多い。ずっと残っていてほしい時間である。

4. 「総合的な探究の時間」に改訂された高等学校新学習指導要領

表1からも垣間見られるが、高等学校における「総合的な学習の時間」は、その本来の趣旨に即していない取り組みが見られる。「ホテル班とアマモ班に分かれて活動し、蛍のビオトープでの飼育を行い、ビオトー

プの掃除をしたり、ホテルについて小学生に出前授業に出かけたり」と、まさに総合の時間を最大に活用して環境のことを学び、「グループ活動を通して仲間の絆を深めることができた」という貴重な学びをした学生がいる反面、「修学旅行の準備学習、進路活動、清掃活動、企業説明会、職場体験、漢検、英検の勉強、小テスト（1科目50分）」など、受験勉強や進学準備に「総合的な学習の時間」が充てられている例が見られる。

「総合的な学習の時間」は、学校が地域や学校、児童生徒の実態に応じて、教科・科目等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすることと同時に、探究的な学習や協働的な学習とすることが重要であるとされてい

る。特に、探究的な学習を実現するため、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究プロセスを明示し、学習活動を発展的に繰り返していくことが重視されてきた。

このような探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒は、全国学力・学習状況調査やOECDの学習到達度調査（PISA）においても、好成績につながっており、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとして、国際的にも高く評価されている。こうした背景のもとに今回の改訂では、高等学校の教育課程における「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に変更された。「両者の違いは、生徒の発達の段階において求められる探究の姿と関わっており、課題と自分自身との関係で考えることができる。総合的な学習の時間は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して、総合的な探究の時間は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していく。」⁽⁵⁾つまり、高校生に求められる探究が高度化し、自律的に学習が展開されることを期待しているのである。高等学校新学習指導要領が「総合的な探究の時間」に期待している学習方法は、①自己の在り方生き方と一体的な課題を発見し、②その課題を解決していくための学び、を自律的に行うことである。このような学習方法は、本学の「地域活動と社会貢献」においても有効に機能すると考えられる。

5. 学生が地域課題を自律的に発見するための3回の「さんぽ」

学生は「地域活動と社会貢献」の授業において、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を「前野町・常盤台」との関わりの中で自ら発見し、課題解決

していくような学びとしてこの授業を展開したいと考えた。そこでグループごとに地域を3回「さんぽ」して地域課題を発見し、グループで協議して地域課題を設定することにした。

(1) 地域課題の解決に向けたグループの「行動計画」発表会

第9回目の授業は、地域課題の解決のための「行動計画」を発表しあい、お互いに他のグループの動向について情報交換することにした。この授業のために次の皆様にわざわざ大学へお越しいただき、学生の発表に対して適切なお助言をいただいた。

板橋区役所経営改革推進課係長 藤枝恵美子 様
 板橋区役所都市計画課土地利用計画担当主査 萩山裕子 様
 板橋区役所都市計画課土地利用計画担当 作田純一 様

(2) 板橋区検定問題作成による板橋区概念の補完深化

板橋区「前野町・常盤台」を深く探究するためには、板橋区全体の状況を把握して板橋区についての概念を豊富にすることが求められる。そこで、受講学生全員で板橋区に関する問題を作成し、それを編集した100問について、板橋区経営改革推進課の藤枝恵美子係長に監修していただき、70問に精選した。そして、第10回目の授業において板橋区検定を実施した。グループのメンバーの協働的な学びを醸成するために、グループごとの平均点を競い合うことにした。その結果、70点満点のグループが2つ、その他も67点から69点と高得点であった。学生が作成した検定問題の中から一部分⁽⁶⁾を次に紹介する。

表2 板橋区検定問題（一部分）

(1) 行政に関する問題	
○板橋区の「区の花」は何か。	(ニリンソウ)
○板橋区の「区の花」は何か。	(ハクセキレイ)
○板橋区のオフィシャルシンボルに描かれている鳥の名は、何か。	(ハクセキレイ)
○板橋区の観光のために生まれた「ゆるキャラ」の名前は何か。	(りんりんちゃん)
○板橋区が制定されたのは、何年か、1つ選べ。	
①1918 (大正7) ②1932 (昭和7) ③1947 (昭和22)	(②)
○板橋区にある生涯学習センターの名称は、何か。	(まなぼーと)

(2) 地理に関する問題

- 板橋区の地名の由来として通説となっているのは、次のどれか、1つ選べ。
 ①石神井川に架かる板橋が珍しかったため。
 ②白子川に架かる板橋が珍しかったため。
 ③荒川に架かる板橋が珍しかったため。 (①)
- 板橋区の人口は、どれくらいか。次の中から最も適切なものを1つ選べ。
 (①37万人 ②57万人 ③97万人) (②)
- 板橋区内を走るコミュニティバスの名称は何か、1つ選べ。
 ①りりん号 ②しゃんしゃん号 ③いたばし号 (①)
 ①5,000人 ②15,000人 ③50,000人 (②)

(3) 歴史に関する問題

- 前野町の町名の由来は、あるお城から見て手前にある台地が「前野原」と呼ばれていたことに由来する。このお城の名前は何か。 (志村城)
- 地名としての「板橋」が初めて現れた延慶年間(1308)の軍記物は、次のどれか、1つ選べ。
 ①平治物語 ②平家物語 ③太平記 (②)
- 江戸時代、今の板橋区に広い下屋敷を構えていたのは、何藩か。 (加賀藩)
- 国指定重要無形文化財に指定されている板橋区に伝わる祭りは、何か。 (田遊び)
- 中山道のお江戸日本橋を発って最初の宿場の名前は、何か (板橋宿)
- 板橋区にある2基1対の江戸時代の一里塚で、国の史跡に指定されている一里塚の名称は、何か。 (志村一里塚)
- 板橋区の旧国名は何か。1つ選べ。
 ①武蔵国豊嶋郡 ②武蔵国葛飾郡 ③武蔵国足立郡 (①)

(4) 自校教育に関する問題

- 大乘淑徳学園は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・大学・短期大学部・大学院からなる総合的な学園である。この学園のシンボルマークが4号館の正面に掲げられている「法輪」である。この「法輪」は、次のどの宗教と関係が深いか、1つ選べ。
 ①キリスト教 ②儒教 ③イスラム教 ④仏教 (④)
- 4号館の正面にあって、朝も夕も、雨の日も風の日も、学生を笑顔で迎えておられる胸像の人物は、誰か。
 (長谷川良信)
- 4号館に入ってすぐ右側にある胸像の先生は、ドイツで十年もの年月をかけて仏教の研究に取り組み、大正新修大蔵経を編纂された学祖長谷川良信先生の恩師である。この先生は名門芝中学校の校長も務めた。この人物は、誰か。
 (渡辺海旭)
- 4号館の正面左側に、合掌して道を求めて歩いている善財童子の像が建立されている。
 この善財童子と関係の深い仏教経典は、次のどれか、1つ選べ。
 ①法華経如来壽量品 ②華嚴経入法界品 ③観無量壽経 ④阿弥陀経 (②)
- 現在の板橋区前野町に長谷川良信先生によって淑徳短期大学の前身である淑徳女子農芸専門学校が創立されたのは、何年か、1つ選べ。
 ①1946年 ②1976年 ③1996年 (①)

(3) 「前野町・常盤台」の地域課題を解決するための
4回の地域連携活動

授業の第11回目～第14回目までは、各グループの自発的な地域連携活動が展開された。今夏の格別な猛暑

にも拘らず学生たちの積極的な活動が見られた。4回の地域連携活動の実践を通して学んだことを中心に執筆する報告書(A4判2頁)において、学生たちが設定したタイトルは次の通りであった。

表3 表現学科59名のグループの愛称と報告書のタイトル

	グループの愛称	人数	報告書のタイトル
1	村の川島	4	ときわ台駅周辺の交通状況に対応した「交通安全ポスター」の製作
2	個性的ハートガールズ	4	ときわ台駅周辺の清掃活動—自分たちの心もきれいに—
3	グループ元B	5	ときわ台・前野町の子どものためにできること
4	Onukiと愉快的仲間たち	4	「さんぽ」と地域貢献

	グループの愛称	人数	報告書のタイトル
5	10班：MTS	3	見次公園の水質浄化
6	Team Nature	4	地域清掃活動から学ぶ学生と地域とのつながり
7	淑徳ふぁいやーどらごんず	3	歩道の安全確保
8	板橋バスターズ!	4	板橋に見る家族の明るい未来
9	ゲーマー	3	公園・遊園地における遊具に代わる「遊び」の開発
10	6班：10K	3	前野町にある熊野神社の清掃
11	チーム「道」	4	大学周辺の道に関する調査
12	チョコミント	3	志村警察署と連携した淑徳大生の手旗信号
13	個性的3人衆	3	私たちの社会貢献
14	チーム板橋区役所	4	常盤台公園でインタビュー、声を板橋区役所へ
15	美しさの宿る町	4	掲示板整理と地域清掃活動による美しさの宿る町
16	マサラ	4	感謝の気持ちを込めて「ときわ台」の地域清掃

表4 歴史学科42名のグループの愛称と報告書のタイトル

	グループの愛称	人数	報告書のタイトル
1	チーム縦社会	6	街灯調査から分かる板橋区の防犯
2	Average70	5	交通安全ポスター7の作成—板橋の平和を守るために—
3	チームJt	4	「ときわ台駅」周辺での清掃活動
4	Iwata班	4	6つの公園・遊園地でのゴミ拾いと地域への愛着
5	9班 地域清掃班	4	「ゴミ拾い」の実践による精神的な成長
6	チーム清掃業者	4	「さんぽ」から学ぶ「地域課題」
7	板橋区清掃隊	4	3回の「さんぽ」による地域課題の発見と活動内容
8	チーム猫派	5	グループで「地域活動」をする大変さ
9	お掃除のプロフェッショナル	6	ゴミはゴミを呼ぶ—植え込みを狙って捨てる—

6. 「総合的な探究の時間」の指導法を活用した地域連携活動による教育効果

学生たちの地域連携活動において、顕著な教育効果が認められた事例を、『平成30年度「地域活動と社会貢献」報告書』⁽⁷⁾の中から5例選んだ。そして、学生の了解のもとにその要点を筆者がとりまとめた事例を次に紹介したいと思う。

(1) 交通安全ポスターを作成したグループ

1) 探究課題の発見

このグループは、3回の「さんぽ」を通じて、自転車と歩行者の危険性についての問題意識を共有し、自転車と歩行者が安全に通行できる歩道にするために、「ポスターを作る」ことを探究課題とした。

2) 交通安全ポスターづくりの活動

パソコンを使ったポスター作りに当たっては、「歩行者・自転車の注意をいかにして惹かせるか」「老若男女問わず、事故に対する危険意識を持てるようなポスター作り」を基本にした。「ポスターのインパクト」や、配色に気をつけ、作業を進めて行った。完成した

ポスターは次の通りである。



図1 掲示板に貼ることを想定したポスター

3) 交通安全ポスターづくりによる教育効果

このグループは、完成したポスターの掲示について板橋区役所地域振興課に相談している。このように自分たちが作成したポスターを掲示する許可を得るために、きちんと役所に連絡を取っていることは、社会人基礎力の第一歩として高く評価される。

また、このグループは空いた時間を有効活用して日暮台公園のゴミ拾いを実践している。そして、次のように考察している。「大切なことは普段から、地域に

貢献していくために、限られた中で何が自分たちにできるかを追求していくことだと思う。」と。ここには自己の在り方生き方と社会貢献を一体的に捉えている姿勢がうかがわれ、「総合的な探究の時間」の指導法による教育効果と考えられる。

(2) ときわ台駅周辺の交通安全ポスターを製作したグループ

1) 探究課題の発見

このグループはときわ台駅周辺には、幼稚園や保育園、小学校があり、園児や児童の歩行が多いので、その安全のために自分たちにできることとして、パソコン室での交通安全ポスターの製作を探究課題にした。

2) パソコン室でのポスター製作



図2 ひらがな表記のポスター

簡潔なイラストで、危機感をやさしく伝える。

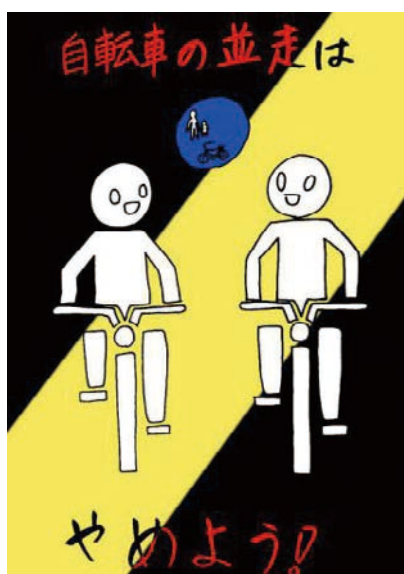


図3 人物をピクトグラム化したポスター

狭い車道と歩道の場所での自転車の並走が相次いで見られた。

自転車の並走禁止に重点を置いたポスターをデザインした。

わかりやすいように人物をピクトグラム化し、年代を問わない簡素なものにした。危険色である黄色を使うことで、一瞬見ただけで注意すべきものだとわかるようにした。



図4 「交通安全守りたガール」をデザイン

「交通安全守りたガール」という架空のキャラクターをメインに据えたデザインにした。

リボンは「止まれ」の交通標識、シャツは横断歩道、スカートは信号機をイメージしている。

板橋区内の昨年の交通事故発生件数と死傷者数を数値で表記し、見た人に危機感を与えることを目的とした。

3) 地域連携活動による教育効果

このグループは、「さんぽ」によって普段生活していない「前野町・常盤台」の交通混雑の現状を把握することができたという。これは課題探究型学習の第一番目の教育効果といえよう。次に自分たちだけの力では大したことはできないが、大勢の力が集まれば、現状を改善するための案を出したり、ボランティアで地域を助けることが可能になる。金銭面や時間の制限など、問題点は様々あるが、改善案を提示しあうことが必要だと考える、という考察には地域貢献への積極的

思考が見られる。これは第二の教育効果と考えられる。第三の教育効果は、板橋区役所の職員3名に「行動計画」を発表した際に、職員から提案された改善案をグループで共有することができ、探究課題が明確になった、という。このことから板橋区役所職員からの助言に感謝していることがうかがわれる。

(3) 志村警察署と連携して手旗信号を実践したグループ

1) 探究課題の発見

このグループは、歩行者用信号機のない横断歩道を安全に渡ってもらうことを探究課題とした。歩行者用信号機の代わりに、手旗で歩行者に合図をするという改善策を考え、これを実行するために、近くの交番を訪れ、学生の判断で手旗信号をしてもよいか尋ねたところ、交番では判断できないので志村警察署交通課に聞くようにと言われた。そこで、早速志村警察署交通課に電話をしたところ、警察署の方も来てくださることになり、一緒に手旗信号を実践した。

2) 信号機のない横断歩道での手旗信号の実践と教育効果

このグループは、志村警察署の署員と連携を取り、朝9時ごろの通勤・通学時間帯に手旗信号を実行した。実際に手旗信号を実践した学生は次のような知見を得ている。

第一の知見は、近くに保育園や小学校があるため、子連れの方が多く歩いており、手旗信号といえども十分役に立つことが分かった。

第二の知見は、普段は信号を無視して通行する人も、手旗信号をする人がいることによって、ルールを守って渡っていたので、効果が十分にあることが分かったという。

教育効果として考えられることは、学生自身が手旗信号をやって良かった、と探究課題が成就した充実感を覚えていることである。また、学生の声が、志村警察署の協力を引き出し、地域連携が実現していることは実に大きな教育効果であったといえる。

(4) 掲示板を整理し、美しさの宿る町を目指したグループ

1) 探究課題の発見

このグループが3回の「さんぽ」を通して一番問題であると考えた探究課題は、掲示板に古いポスターが

いつまでも貼られていることであった。このことを「活動計画」発表会で発表したとき、板橋区役所職員から「区役所に任せるだけでなく自分たちにできることもよく考えられているところが素晴らしい」とほめられたことを大きな励ましとしている。

2) 掲示板の整理活動

このグループの学生たちは、大学周辺の掲示板を回り有効期限の過ぎた掲示物をはがして回った。それと同時に風雨にさらされ掲示物としての能力を喪失しているものも回収した。

3) 掲示板の整理による教育効果

探究課題の解決に向けた活動を通して、学生たちは板橋区の抱える小さくも重要な課題に向き合うことができたという。それは掲示板の整理やポイ捨てゴミの収集などの地域活動は、誰もがができる小さな気遣いである。しかし、この活動を地域住民が心がければ、細部に美しさの宿るよい町になると気づいたのである。「美しさの宿るよい町」とは何とも豊かな感性を表現した郷土愛ではなかろうか。ここに地域活動の実践による素晴らしい教育効果が表れていると考える。

(5) 「ゴミ拾い」により精神的な成長を実感したグループ

1) 探究課題の発見

このグループは、「探究課題」として、「ゴミ拾い」を行うことに決定した。ゴミというのはまさに生活環境を悪化させるものであり、ゴミを取り除くことは、生活環境の改善につながり、そこに住む人だけでなく、活動を行う学生にも心の向上を促すと考えたからである。また、「ゴミ拾い」は、学生が実施しやすく、活動がそのまま結果に反映されるため、探究課題を解決するのに適している、と考えたという。

2) 4回にわたる「ゴミ拾い」の実践

学生たちにとって「ゴミ拾い」は、とても有意義な時間であったようである。彼らは、板橋区の公園を大きな規模の公園から住宅街にある生活感あふれる小さな公園まで、いくつもの公園に行き、様々な工夫をした。ときわ台駅周辺での活動から得た知見は、たくさんのゴミがあり、人の多さに比例して、ゴミが多くなることを改めて知ることができた、という。

「ゴミ拾い」によって、学生たちはそれと間接的につながっている問題についても知見を得た。それは、ときわ台駅前などのたばこが落ちている場所は、本来

は禁煙の場所であり、たばこは落ちていないはずの場所であった。心の衛生を保つためには、こうした問題も解決しなくてはならないのではないか、という知見を得るに至っている。

3) 「ゴミ拾い」活動による教育効果

学生たちが「ゴミ拾い」をしていると、地域の人が「ごろうさま」と声をかけられることがあったという。この瞬間は、学生たちが地域の人の優しさに触れた瞬間であり、学生たちの行動が確かに地域貢献につながり、自らの心もまた成長していることを実感できた瞬間であったという。この姿に我々は大きな教育効果を認めることができよう。

また、学生は胸を張って次のように主張している。それは、大学の授業内での限られた活動であるため、微力な地域活動しかできなかった。しかし、地域活動は実践することに大きな意味があり、大学と地域社会との関係を築くことができたところに大きな意義があったと思う、と述べている。ここには授業科目「地域活動と社会貢献」のねらいが余すところなく表現されているものと考えられる。

7. 結論

淑徳大学人文学部5年目にして初めて、必修科目「地域活動と社会貢献」(1単位・演習)において、学生の創意工夫に満ちた地域連携活動が実現し、淑徳大生による社会貢献が叶った。その一番の要因は、学生自身がチームワークを醸成し、グループの仲間たちが協働して地域連携活動に取り組んだことにある、と考える。

地域連携活動による教育効果が顕著に表れていると思われる事例を5つ取り上げた。例えば次のような事例には、「地域活動と社会貢献」の教育効果が顕著に表れていると考える。

①努力の末にようやく交通安全ポスターが出来上がり、それを町内会の掲示板に貼る許可を得ようと板橋区役所に電話した所、無下に断られてしまった学生たちは、それに怯まず、ゴミ拾いをして少しでも

地域の役に立とうと頑張った。

②信号機のない交差点で交通整理をして人々の安全のお役に立ちたいと考えたグループは、学生が手旗信号をしてもよいか、志村警察署の交通課に問い合わせると、警察官の方から私たちもその活動に参加させてください、と言って激励に来てくださった。

③「ゴミ拾い」に徹したグループは、作業の様子をみた地域の人から激励の声をかけられ、人の優しさに触れたという。そして、自分たちの行動は地域貢献と心の向上につながっていると感じたという。また、「地域活動」は実践することに大きな意味があり、地域との関係を築くことができたところに大きな意義があったと思う、と述べている。

これ等の事例は、学生が授業科目「地域活動と社会貢献」のねらいをしっかりと受け止め、その主旨を生かすために工夫を凝らした実践であり、淑徳大生が確かに「前野町・常盤台」において社会貢献を成し遂げた証左であると考えられる。

参考文献

- (1) 塩原孝茂・土井進ほか(2011)『「さんぽ」を軸とした生活科学習の広がり』信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No.12、pp.101-110、信州大学教育学部
- (2) 土井進(2017)『「さんぽ」を導入教材とした「地域活動と社会貢献」における学修成果の事例—総合的な学習の時間の指導法を活用して—』『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』第4号、pp.35-44
- (3) 長谷川匡俊(1992)『トゥギャザー ウィズ ヒム 長谷川良信の生涯』pp.49-50、新人物往来社
- (4) 渡邊治(2016)「利他共生の思想史的考察—二宮尊徳から長谷川良信への架橋—」『共生社会の創出を目指して』淑徳大学創立50周年記念論集刊行委員会編、pp.33-46、学文社
- (5) 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領 総合的な探究の時間編』p.8
- (6) 歴史学科2年・表現学科2年の共同編集、板橋区経営改革推進課監修「東京都板橋区検定試験70問—地域に対する概念の補充深化—」(授業での配布資料)
- (7) 土井進編著(2018)『平成30年度「地域活動と社会貢献」報告書、淑徳大生の前野町・常盤台における地域活動の教育効果』全54頁、淑徳大学人文学部

Shukutoku University Student's Educational Effectiveness by the Community
Cooperative Activities with "Maenochō and Tokiwadai" Itabashi Tokyo
—by the method of Integrated Studies—

Susumu DOI

自己点検評価報告書（平成29年度）

高等教育研究開発センター

はじめに

淑徳大学高等教育研究開発センター（以下、「センター」）は平成24年度から平成28年度までの大学間連携共同教育推進事業の実績を受け、平成29年度から3年間の中期計画が策定された。この中期計画に基づき、センターではプロジェクトを立ち上げ、研究開発や各種事業を行っている。

本自己点検評価報告書は、中期計画に基づき平成29年度に行った研究開発や事業について点検評価を行ったものである。

I. 高等教育研究開発センターの方針及び目的について

(1) 平成29年度～平成31年度運営方針及び計画について

センターは、平成24年度から取り組んだ大学間連携共同教育推進事業の実績を受けるとともに、現在の大学の教育研究や高等教育政策を鑑みて、平成29年4月に行われた第1回高等教育研究開発センター運営委員会の承認を経て、平成29年度からの3年間の方針を掲げている。（資料1）

淑徳大学高等教育研究開発センター平成29年度～平成31年度運営方針

- i) 3つの方針に基づいた教育の諸活動を効果的に実施するための研究開発。
- ii) IR推進室と連携を行い、教育の評価の開発。
- iii) 学士課程教育の質向上の研究開発及び全学へ取り組みを推進。

この方針を達成する為、平成29年度から3年間、下記の業務を行う計画を策定した。（資料1）

淑徳大学高等教育研究開発センター

平成29年度～平成31年度運営計画

- i) 大学及び学位プログラムごとの3つの方針、特に「卒業認定・学位授与の方針」及び「教育課程編成・実施の方針」に基づく、教育の諸活動が活性化し、組織化のための研究開発や取り組みを行う。
- ii) 新しい3つの方針に基づき、平成25年度に策定したアセスメントポリシー及びプランの見直しを行い、現在取り組んでいる学習成果測定について再検討を行うとともに、学修成果の評価方法について研究開発を行う。また合わせて、成績評価の方法やディプロマ・サプリメントに関する基礎的研究を行う。
- iii) 現在の大学制度や高等教育政策、本学が行っている自己点検評価や各種調査の結果をふまえ、本学学士課程教育の長所や特色の拡充・向上、問題点への対応をする為、研究開発を行う。

(2) 平成29年度事業計画について

平成29年度から平成31年度の方針及び計画に基づき、平成29年度の事業計画を表1のとおり、策定した。なお、事項に応じて、プロジェクト体制を取り、センター員以外からもプロジェクトメンバーとして加わり、研究開発等を行うことをしている。

また、この事業を進める上で、②のアセスメント、③の成績評価、④の単位制度、⑧の入学前教育はプロジェクト体制とし、年度末までに調査や研究の報告書を提出する事とした。なお、このアセスメント及び入学前教育はセンター員以外の本学教職員が協力員としてプロジェクトに加わっている。

II. 平成29年度のセンターの活動について

(1) センターの方針及び計画の明示について

方針及び計画は、平成29年4月に行われた高等教

表1 平成29年度高等教育研究開発センター事業計画

平成29年度取組む事項	具体的計画
①全学FDの実施（H30.3.6予定）	大学として取組むべき事項についての大学全体のFDの実施。（内容の検討、講師選定、当日の実施等）9月前後に実施を検討
②アセスメントプランの再構築及び学士カールブリック、学修行動調査の活用に関する研究開発	アセスメントプランの再構築、学士カールブリックの見直し及び活用に関する検討、学修行動調査の活用に関する検討
③成績評価の方法の基礎的研究	大学教育における成績評価の現状や在り方に関する研究の実施
④大学制度を踏まえた単位制度に関する基礎的研究	大学の単位制度について、様々な視点からの分析を行い、高等教育の単位制度についての研究の実施
⑤一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項	新入生の基礎的な能力を把握するテスト（4月実施済）、学修行動調査等の実施
⑥機関別認証評価に関する問題点についての対応	平成30年度受審する認証評価の自己点検評価の中で出された問題点への対応
⑦センターの取組みや研究結果について、学内外に対し恒常的な情報提供の実施	年に数回程度を目標としてセンターの研究成果や現在の高等教育政策の動向を記した淑徳大学高等教育研究開発センターレター（仮）の発行や年報の発刊、ブログの更新等
⑧高大接続に関する入学前教育に関する基礎的研究	高大接続改革に向けて、本学の入学前教育の整理と先進事例調査を実施
⑨自己点検評価の結果、センターが取組むべき事項	自己点検評価の結果によって、センター全体で対応すべき事項

育研究開発センター運営委員会で承認を得た後（資料1）、平成29年5月31日（水）に開催したセンターの第1回会議にてセンター員で方針及び計画の共有化をしている。（資料2）また、センターのホームページにおいて方針の公表や、全本務教職員に配信をしたニュースレターに掲載するなど、大学内外に広く周知を図った。（資料4）

（2）センターの会議の開催について

平成29年度は、4回のセンター会議を行った。（表2）（資料2、資料5、資料6、資料7）

（3）センターの各活動について

①全学FDの実施

教育の諸活動の活性化を目的として、平成30年3月6日に千葉キャンパスの教育向上委員会及び教務委員会と共催としたFD研修会を千葉キャンパスで開催した。FDは「アクティブラーニングの効果検証+有益なデザインについて」を演題に関西大学の教育推進部教授 森朋子先生を招聘して講演いただき、千葉キャンパス以外にもテレビ会議システムで中継を行い、全てのキャンパスから参加があった。（資料7）

②アセスメントプランの再構築及び学士カールブリック、学修行動調査の活用に関する研究開発

本学の今までのアセスメントに関する議論を整理するとともに、既に導入しているアセスメントツール（カリキュラムポリシーの教育評価記載ツール）について現状と課題の整理を行った。（資料9）

③成績評価の方法の基礎的研究

成績評価の妥当性を担保するための基礎的研究として、文献調査や（成績評価方法・評価基準・フィードバックについての）本学のシラバス調査を行い、組織ごとに概観を試みた。

④大学制度を踏まえた単位制度に関する基礎的研究

本学の学生の学修時間に係る実態、履修の手引き等における本学の単位制度の記述内容や授業形態別付与単位数について整理を行った。これらを取りまとめ、本学の現状と課題について取りまとめを行った。（資料10）

⑤一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項

平成29年度事業計画案や基本方針を策定し、その方向性を実現するために事業案を再編しつつ、具体的に実行した。基本方針としては次の「1. 学修成果の可視化の更なる強化、2. 入口を含めた評価方法の開発、3. 会員大学が地域に貢献できる方法の開発」の3つである。またこれらの方針を受けた具体的事業として、以下の4点を行った。

i) IRを用いた内部質保証の研究

IRを内部質保証にどのようにつなげていくのか

表2 平成29年度高等教育研究開発センター会議概要一覧

	日時・場所	主な議題
第1回	平成29年5月31日（木）17時30分～18時30分 アットビジネスセンター池袋駅前別館601号室	1. 平成29年度センター運営について 2. 平成24～28年度の自己点検評価について 3. 平成29年度～平成31年度のセンター方針及び計画について 4. 平成29年度センター取組む事項における担当について 5. 平成29年度のセンターの今後の予定について 6. その他
第2回	平成29年9月7日（木）17時15分～19時00分 アットビジネスセンター池袋駅前別館801号室	1. 平成29年度センターFDの開催について 2. 高等教育研究開発センターニュースレターの発行について 3. 高等教育研究開発センター年報の発刊について 4. 各プロジェクトの進捗状況について（中間報告） 5. 一般社団法人学修評価教育開発協議会について 6. その他
第3回	平成29年12月20日（木）17時30分～19時30分 アットビジネスセンター池袋駅前別館601号室	1. 平成29年度センターFDの開催について 2. 高等教育研究開発センターニュースレターの発行について 3. 全国高等教育研究所等協議会参加について 4. 一般社団法人学修評価教育開発協議会について 5. 各プロジェクトの進捗状況について（中間報告） 6. その他
第4回	平成30年3月5日（月）10時30分～12時30分 東京キャンパス1号館地下1階会議室	1. 平成29年度センターFDの開催について 2. 高等教育研究開発センターニュースレターの発行について 3. 一般社団法人学修評価教育開発協議会について 4. 学修行動党に関する調査について 5. 平成29年度自己点検評価報告書について 6. 各プロジェクトの進捗状況について 7. その他

といった点について、IR研究委員会を立ち上げ、会員大学間で情報共有を行い内部質保証の仕組み改善に役立てるための検討を行った。

ii) 会員校間の学生が相互参加できる短期集中プログラムの検討

学生のHIPの機会を増加させるため、会員校間で学生が相互に参加できる短期集中教育プログラムの整備や国内留学制度を検討するためのワーキンググループを立ち上げた。

iii) 「思考力・判断力・表現力」「主体性・多様性・協働性」の測定方法の開発

2017年度は、日本語の4技能をどのような方法で評価するかについて、入試開発委員会を立ち上げて検討を行い、引き続き検討中である。

iv) 共通調査・共通テストの継続実施

大学間連携共同教育推進事業で実施してきた入学時の学生の基礎的な能力を把握するために「言語的思考力」テスト及び学修行動調査を継続的に実施している。この結果は2017年度4月に学部長会議で報告し（資料11）、同じく10月に前期GPAと「言語的思考力」テストの関連性を報告した。（資料

12）学修等行動調査は、11月14日から1ヶ月の期間を設けて行われた。（資料13、14、15、16）前年度と異なる点は、紙面での実施ではなく、S-Naviを用いてWEB上で行ったことである。この調査結果は、第10回学部長会議で報告されている。（資料17、18）

⑥機関別認証評価に関する問題点についての対応

平成30年度に受審する機関別認証評価に関する問題点、特に「教育課程・学習成果」に関しては、センターとは別プロジェクトである「基礎教育センターの立ち上げのための調査研究プロジェクト」などが検討した為、特にセンターとしては該当の事項はなかった。

⑦センターの取組みや研究結果について、学内外に対し恒常的な情報提供の実施

平成28年度のセンターの活動報告を取りまとめた淑徳大学高等教育研究開発センター年報第4号を発刊した。この年報では、論文や研究ノートを取録するとともに、平成25年度から平成28年度のセンターの自己点検評価報告書を取録した。（資料19）

また平成29年度からの新たな試みとして、WEB

媒体にて淑徳大学高等教育研究開発センターニューズレターを刊行した。（資料4、20）ニューズレターでは高等教育政策の動向や教育実践の紹介、またセンターの活動を本学の本務教職員に配布するとともにホームページにも掲載し、学内外に広く周知を行っている。

⑧ 高大接続に関する入学前教育に関する基礎的研究

本学の入学前教育の実態把握を行うため、センター以外の教職員とともに教職協働のプロジェクトを立ち上げた。このプロジェクトでは入学前教育に関する先行研究・事例調査や高校と接点が高い本学のアドミッションオフィスにヒアリング調査を行い、本学の入学前教育の実態と課題について取りまとめを行った。（資料21）

⑨ 自己点検評価の結果、センターが取り組むべき事項

平成29年度は本事項に該当するものがなかった為、実施はしていない。

Ⅲ. 平成29年度のセンター活動の評価について

(1) センターの方針及び計画の明示について

センターの3ヵ年方針は、運営委員会で承認がなされるとともに、学内外に広く公開をしており、周知を図ったことは評価が出来る。しかし、公表しただけに留まっていることも否めなく、本センターの目的も含め、本学の全教職員に理解されているとは言い難い。

(2) センターの各活動について

① 全学FDの実施

平成30年度の全学FDは、千葉キャンパス（学部）教育向上委員会及び教務委員会と共同開催で行った。また各キャンパスにテレビ会議でFDが中継され、参加者数は多くなっている。テーマは本学が今まで取り組んできたアクティブラーニングを振り返り今後に繋げるものであった。今後も本学の教育改革に資するテーマを設定し、年1回程度は開催する必要性はあると考えられる。

一方、課題としてFDを共催する事が、本学の教育向上委員会と本センターの位置づけの観点から妥当であるか検討の余地がある。FDを共催とする事により、センターとしては参加者数が多くなるというメリットがあり、キャンパス（学部）教育向上委員会は、年2回（前期1回及び後期1回）行ってい

るFDの企画や運営の簡略化を図れるというメリットが考えられる。しかし、各学部の教育向上委員会「淑徳大学 ファカルティ・ディベロップメント（FD）の実施に関する基本方針と当面の課題」（資料22）や淑徳大学学部教育向上委員会規程（資料23）に則り、各学部の現状分析を行った上でFDを開催する事が求められており、本センターが行うFDの目的、取組みとの整合性や組織レベルにおけるFDの実施の考え方などについて今後検討が必要である。

② アセスメントプランの再構築及び学士カールブリック、学修行動調査の活用に関する研究開発

平成29年度は、本学が策定したアセスメントポリシー及びプランや各種アセスメントツールについて、現状を確認し、再考した。この事により、今年度はアセスメントに関して今後の検討事項や考え方を示すことができています。しかし、学内へのアセスメントツール使用の促進、学士カールブリックの妥当性の検証、学修等行動調査の検証は次年度以降への課題であると考えます。また直接評価の指標、例えば「到達確認テスト」の評価ツールの開発の必要性がプロジェクト報告書で指摘されており、こちらも今後検討が必要である。加えて、アセスメントプランについては、三つの方針と整合性を鑑みて再検討する必要がある。（資料9）

③ 成績評価の方法の基礎的研究

本年度は成績の実態の把握のみであり、本学の成績評価の課題については確認が出来ている。次年度は本年度の成果を基に、客観性と厳格性を踏まえた「淑徳大学の成績評価の方法と基準（仮称）」を検討する必要がある。

④ 大学制度を踏まえた単位制度に関する基礎的研究

本プロジェクトでは、本学の教育課程における単位制度の課題や問題点について抽出を行った。本結果は、教育課程に深く関わる事項であり、今後教育課程を検討する上での参考資料になりうると思える。

⑤ 一般社団法人学修評価教育開発協議会に関する事項

協議会に関する事業として、教育プログラムの開発や共通調査・テストの継続実施を進めており、本学の教育研究や学修評価に資している。今後は、本学の教育研究向上の観点はもとより、私立大学等改革総合支援事業といった観点からも本学が協議会の

事業とどのように関わり、実施し、また協議会に対してどのような要望を出すかといった検討も必要である。

⑥機関別認証評価に関する問題点についての対応

機関別認証評価に対する問題点の対応は、本センターの既存のプロジェクトでの対応や、本センター以外のプロジェクト（例えば「基礎教育センターの立ち上げのための調査研究プロジェクト」）などで既に検討されているため、本年度は事業独自としての該当はなかった。

⑦センターの取組みや研究結果について、学内外に対し恒常的な情報提供の実施

年報は毎年、投稿論文等の数が増えてきており、本学の本務教職員の教育研究成果の発表に資するものになっている。センターニューズレターは、本年度は試行で2回のみ発行であるが、センターの活動報告が継続的に出来ている。今後は発行回数を増やすことの検討が必要である。また課題として、1つの記事の原稿が長文となる例も散見され、ニューズレターのページ数が多くなってしまふ為、ニューズレターの原稿作成要領等の整備も必要である。

⑧高大接続に冠する入学前教育に関する基礎的研究

本プロジェクトによって、入学前教育の実態把握や全学としての課題は抽出できている。しかし、大学としての入学前教育の方針は策定するにいたってはならず、また大学組織の何処が入学前教育を組織として行うかが明確化できていない。今後、大学の基盤教育センターの検討を鑑みながら、方針を検討することが必要である。

(3) 平成29～平成31年度運営方針と計画から見た評価

平成24年度から5年の事業である大学間連携事業が終わり、平成29年度は新たに3年間方針と計画を策定した。平成29年度は運営方針及び計画は1年目であり、基礎的研究やスタートアップといったものに多く取組んだ。具体的には、方針に基づいた計画についてから鑑みると次の通りとなる。

i の教育の諸活動の活性化や組織化のための研究開発や取組みは、研究開発はいくつかプロジェクトで進んだが、取組みは全学のFDを開催するに留まっており、本センターの研究開発の還元をどうするかは今後の検討が必要である。ii のアセスメントについては、

再検討までは行ったため、今後は具体的にアセスメントの包括的な事項や各ツールの研究開発が課題である。iii の学士課程教育の長所や特色の拡充・向上に関する事項は、平成30年度に受審する認証評価の自己点検評価報告書を鑑みながら、単位制度の基礎的研究に留まらず発展的に研究開発を行う必要がある。

また本センターの平成29年度のセンターの事業の包括的な点検評価を行うと、FDの実施以外はプロジェクトの報告書に留まっているなど、本学の教育研究の向上に直接資しているとはいえない。今後は3年間の方針や計画に則り、具体的な研究の成果物を示す必要がある。

IV. 平成30年度に向けて

本点検評価を受け、平成30年度は方針や計画を基に具体的な研究の成果物を広く公表示すとともに、本学の教育研究に資する事項を行う。具体的には、大学全体から見た教育研究上の課題に対応する全学FDの実施、3つの方針を鑑みたアセスメントプランの再構築やツールの研究開発、成績評価について全学の方針案の策定、学士課程教育の充実の為ナンバリングの試案の作成に取組む。

根拠資料一覧

- 1 【平成29年度第1回高等教育研究開発センター運営委員会】高等教育研究開発センター平成29～30年度方針とH29計画案
- 2 平成29年度 第1回 高等教育研究開発センター会議記録
- 3 <http://www.shukutoku.ac.jp/shisetsu/develop/action/>（高等教育研究開発センターHP）
- 4 高等教育研究開発センターニューズレター第1号
http://www.shukutoku.ac.jp/shisetsu/develop/kankoubutu/news_letter.html
- 5 平成29年度 第2回 高等教育研究開発センター会議記録
- 6 平成29年度 第3回 高等教育研究開発センター会議記録
- 7 平成29年度 第4回 高等教育研究開発センター会議記録
- 8 淑徳大学平成29年度FD研修会次第
- 9 アセスメントについての29年度報告
- 10 単位制度の実質化に向けた課題
- 11 2017年度言語的思考力テスト（平成29年度第1回学部長会議資料）
- 12 2017年度言語的思考力テストとGPAの関係について

- | | |
|----------------------------|---|
| 13 依頼2017教員学修行動調査等実施について | 20 高等教育研究開発センターニュースレター第2号 |
| 14 依頼2017担当部局学修行動調査等依頼について | 21 入学前教育プロジェクト報告～本学の入学前教育の実態と課題～ |
| 15 2017年度学修行動等調査案 | 22 淑徳大学 ファカルティ・ディベロップメント（FD）の実施に関する基本方針と当面の課題 |
| 16 依頼2017学生向け第3回学修行動等調査お願い | 23 淑徳大学学部教育向上委員会規程 |
| 17 学修行動等に関する調査分析（2017年度） | |
| 18 学修行動等に関する調査（2017年度） | |
| 19 淑徳大学高等教育研究開発センター年報第4号 | |

入学前教育プロジェクト報告 ～本学の入学前教育の実態と課題～

下山昭夫¹、本多敏明²
荒木俊博³、加藤加代子⁴

はじめに

文部科学省が通知している2018（平成30）年度大学入学者選抜実施要項の中で、入学者選抜を行う際に「各大学は、入学手続きをとった者に対しては、必要に応じ、これらの者の出身高等学校と協力しつつ、入学までに取り組むべき課題を課すなど、入学後の学習のための準備をあらかじめ講ずるよう努める。なお、当該措置を講じる場合は、その旨を募集要項に記載する。その際、入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）との関連に留意する」と各大学に対して通知している（文部科学省 2017a）。同様に、文部科学省が2017（平成29）年7月に発表した「高大接続改革の実施方針等の策定について（平成29年7月13日）」の中の「大学入学者選抜改革について」（文部科学省 2017b）では入学前教育の課題と対応について下記のように言及している。

【課題】

- 入学前教育については、既に平成23年度実施要項から「各大学は、入学手続きをとった者に対しては、必要に応じ、これらの者の出身高等学校と協力しつつ、入学までに取り組むべき課題を課すなど、入学後の学習のための準備をあらかじめ講ずるよう努める。」旨盛り込んでいる。
- 大学で入学前教育を実施する割合は「AO入試」で69%、「推薦入試」で86%となっており、何らかの形で高等学校と連携する割合は「AO入試」で99%、「推薦入試」で33%となっている。しかし、早期の合格後の学習意欲の維持は、高等学校・大学双方において大きな課題となっており、

高等学校における適切な指導と併せ、入学前教育の実質化を図る必要がある。

【対応】

- ①入学前教育について、特に12月以前に入学手続きをとった者に対しては、「積極的に講ずる」ことを実施要項に盛り込む。各高等学校においても、大学と連携し学習意欲を維持するための必要な指導を行うよう努める。
- ②学校推薦型選抜の場合、高等学校による推薦段階だけでなく、合格決定後も、推薦を行った高等学校の指導の下に、例えば、入学予定者に対して大学入学までの学習計画を立てさせ、また、その取組状況等を高等学校を通じ大学に報告させるなど、高大連携した取組を行うことが望ましい。

これらの文部科学省の通知や報道発表の中では、入学前教育は、特に入学願書受付を年8月1日以降とするAO入試や入学願書受付を11月1日以降とする推薦入試によって入学の手続きを行った者に対して早期から学習意欲を維持する為の取組みや高校との連携が必要であることが読み取れる。また本学においても既に各キャンパスや学部において入学前教育が取り組まれている。

本学が行う入学前教育について、淑徳大学高等教育研究開発センターではセンターの平成29年度～平成31年度の3カ年の運営方針の1つである「i）3つの方針に基づいた教育の諸活動を効果的に実施するための研究開発」に基づき、特徴と課題を探るためのプロジェクトを立ち上げた。本報告は、このプロジェクトの報告であり、本学における入学前教育の特徴と課題について、まとめ考察したものである。

本報告の構成として、まず近年の高大接続の観点や入学前教育の先行研究について整理を行う。次に大学の入学前教育の現状についてまとめる。最後に、高校と接点がある大学アドミッションオフィスへのヒアリング調査について整理を行い、大学における入学前教育の特徴や課題及び考えられる今後の方針についてまとめるものとする。

1. 他大学の入学前教育報告

本章では、入学前教育の他大学の事例や先行研究について、取りまとめる。

まず、入学前教育はどのような目的で行われているのであろうか。この点について、井下は「合格を早くに決めた高校生は、大学入学までの間、どうしても緩みがちになるので、半年までの期間を補完する取組みを大学で実施して欲しいという高校からの要望に応えるもの」(井下 2013: 117)としている。例えば早期に実施される入試としてAO入試が挙げられる。AO入試は多くが9月に実施され、合格発表が9月中に出た場合、井下が述べるとおり6ヶ月以上の期間がある。また井下は補習教育に力点をおくのがいいのか、あるいは大学教育への意識を高めるため、学問への動機づけを重視するのか(井下千以子 2013)と入学前教育の目的への考えについて述べている。これらを踏まえ、実際の入学前教育の内容について整理をする。入学前教育の事例として、合格時と入学までに求める水準に達していない部分の基礎学力を補うために行われる教育を行う補習教育、つまりリメディアル教育として、奥羽の対面で行った英語のリメディアル教育の事例(奥羽充規 2017)や短期大学のe-Learningと集合教育を行ったSPIを基礎とした数学学習の事例(津森伸一 2014)がある。また初年次教育を主とした講習やe-Learningを行った明星大学の「スタートアップ講習」、「通信教育」、「フォローアップ講習」、「スクーリング」(太田昌宏 2015)を組み合わせた事例なども見られる。また明星大学では入学前教育プログラムと同日に実施された保護者向けのプログラムも開催されている(百木英明 2015)。

入学前教育は新聞紙面でもその内容が取り上げられており、例えば先輩との交流や構内の案内に重点を置いた日本薬科大学(伊藤唯行 2014)や成城大学のAO入試や推薦入試で合格した高校生を対象に、事前

に提出したレポートについて指導を受ける入学前教育(石塚公康 2015)もある。これらの入学前教育の事例を見る限りは、リメディアル教育も初年次教育も各大学の目的によって行われている。また入学前教育の実施方法として、e-Learning等を活用したオンライン型、テキストや課題を郵送する郵送型、入学手続き者が大学に集合して行うセミナー型が見受けられる。

さて入学前教育は事例や実施報告だけではなく、入学前教育の効果についても検証がされている。例えば入学前教育の学生の気持ちや不安への分析をしたものとして、當山は「長崎大学では入学前教育を合宿からスクーリングの実施に変更をして、入学前に他の仲間と不安を共有することができたことや入学前に授業を受けることによって学習不安が解消されたことの効果があると述べるとともに、一方、スクーリングでは活動的な気持ちが上昇しない」(當山明華 2016)と学生への調査をもとに述べている。また入学後の成績などの観点からの効果測定も検証されており「入学前の教育の取り組み状況と、入学後の取得単位数および成績平均との関連について検討したところ、両者の間には正の相関が認められた。特に学科試験を受験せずに入学決定したグループで、高い相関が認められ……(中略)……課題ドリルにしっかり取り組んだ者は入学後の取得単位数も多く、いい成績を取得する傾向があることが明らかになった」(伊藤、竹端、山口、橋本、正木、黒川、下野 2014)と効果を示した事例もある。また徳島文理大学でのタブレット端末を用いた入学前教育の効果について、水ノ下ほかは「AO入試による学生は、講義への出席率、および平均点の2点において、他の入試区分による学生と比較して遜色なく」(水ノ下、南波、松村 2013)と明らかにしている。さらに成績だけではなく、浜崎他は松本大学の入学前教育の効果として「入学前教育を始めた年から、退学率はもちろんのこと入学初年度の退学者数が劇的に減少している」(浜崎、片庭、松本、柴田、住吉、山本 2013)と入学前教育の効果についてIR(Institutional Research)の見地から述べている。

2. 淑徳大学の入学前教育

本章では大学の入学前教育の実態について、各キャンパス(学部)について記述し、大学における入学前教育について整理を行う。

(1) 千葉C (総合福祉学部、コミュニティ政策学部)

i) 入学前要約講座

時期：1～3月

対象：AO、推薦等

内容：Z会の教材を活用し、入学予定者がワークブックをもとに行う。学科の学習に関連する課題文の要約をおこない、業者の添削を受ける。

ii) 入学前教育セミナー

時期：10月、1月、3月の3回

対象：10月はAO、1月はAO、推薦等、3月はAO、推薦、一般入試等

内容：セミナー形式で教員から大学での学習について、先輩学生から大学生活（時間割や部活や空き時間の過ごし方等）について話を聞く。

iii) e-learning (2018年度入学予定者から導入)

時期：3月以降

対象：入学予定者全員

内容：eラーニングシステムでスマホ等を用いてオンライン学習を行う。「ベーシック」コースの学科ごとの科目・範囲を貸す。「スタンダード」コースや「SPI」コースは任意。ドリルの分野（数学、理科、英語、社会、国語）

※在学生も活用（2～4年生、別にSPI対策）

iv) 公務員試験対策スタートアップ講座

時期：10月、1月、3月の新入生準備セミナー終了直後

対象：コミュニティ政策学部のみ。10月はAO、1月はAO、推薦等、3月はAO、推薦、一般入試等

内容：コミュニティ政策学部正課外教育委員会が主催で、公務員の働き方や、公務員試験問題の解き方解説を行う。

(2) 看護栄養学部

i) 新聞コラムの書き写し（平成28年まで）

対象：AO I～III、推薦入試

内容：新聞等のコラムから、看護もしくは食や栄養に関するコラムの書き写し・要約・感想をまとめる。これを10日分行う。

ii) English Guidance Program For New Students

対象：入学予定者全員

内容：オリジナルのテキスト（リーディング、文法、筆記体）

iii) (情報関連) 入学前学習課題（オリジナル）

対象：入学予定者全員

内容：タイピング練習、入力練習（テキストに記載された課題をWordで作成する）

iv) 「看護・医療系総合テキスト」及び「食物・栄養系総合テキスト」

対象：AO I～III、推薦入試

内容：各領域にあわせた必要な知識（看護系であれば、生物・科学・日本語・物理・数学等）

v) DVD教材による通信教育

対象：希望者のみ（費用は自己負担）※周知対象者はAO I～III、推薦入試

内容：専門分野に係る理系科目の講義DVDによる学習

vi) 入学前セミナー

化学・生物のテスト、テストの解説、課題の説明、（希望者のみ）課題の質問や個別相談、大学の説明（一般入試は英語と情報を送付している。）

(3) 埼玉C (経営学部、教育学部)

i) 入学前課題A

時期：10月ぐらいから入学手続き者に対して順次発送

内容：eラーニングシステムでスマホ等を用いてオンライン学習を行う。

ドリルの分野（数学、理科、英語、社会、国語）

※在学生も活用（教育学部の1年生など、別にSPI対策）

ベーシック、スタンダード、SPIがある。

ii) 入学前課題B

内容：学部ごとの指定図書を読み、書式（まとめシート）をつかってまとめる。

iii) セミナー

内容：ウィンターセミナー（入学前課題の解説と在学生による大学生活の紹介）、とスプリングセミナー（学科セミナー、英語習熟度試験）の実施

(4) 東京キャンパス (人文学部)

i) 入学前教育①課題図書レポート

	9	10	11	12	1	2	3
千葉		セミナー			セミナー		セミナー
					入学前学習講座		英語テスト
千葉第二				セミナー			
				課題(新聞コラム、英語、学習課題等)			
埼玉				セミナー			セミナー
				SDリル(e-ラーニングで数学・理科・英語・社会・国語)			
東京							セミナー
				課題(図書レポート、新聞学習など)			

図1 淑徳大学入学前教育実施時期キャンパス別一覧

出典：各入学前教育資料より著者作成

時期：11月～12月上旬

内容：学科ごとに示された図書1冊を選択し、要約や意見等を1200字で書く。課題は添削後に返却。

ii) 入学前課題②新聞学習

時期：1～3月

内容：毎日新聞を読み、現代社会の課題と思われる記事を週に3点以上選び、切り抜く。

その記事をノートに貼り、要約や気づいたことを書く。

iii) 入学前セミナー

時期：3月

内容：全体会や学科セミナーを実施。

※保護者説明会を同日開催

(5) 入学前教育の実態と特色

各キャンパスは、各学位プログラムや学生像に従って、多様な入学前教育を実施していることが分かる。またこれらの入学前教育の取組時期について目を向けると図1のように整理ができる。

本学の入学前教育は多様である点は既に述べたが実施時期についても各キャンパスによって異なることが特徴でもあり課題でもある。前章では文部科学省の通知の中で、「入学前教育について、特に12月以前に入学手続をとった者に対しては、「積極的に講ずる」こと」(文部科学省 2017b)と述べているが、この点について本学の入学前教育の対応や適切性について今後検討が必要である。

最後に本学が4年1回行う学生生活実態調査の意見について取り上げる。直近の学生生活実態調査は2017年11月に行われている。設問項目に入学前教育

に関するものはないが、自由記述に千葉キャンパスの入学前教育に関する意見があった。なお、入学前教育が判断しにくい、入学式前のオリエンテーションについての意見もある為、併せて紹介を行う。

- 入学前にセミナーをしすぎ。一般入試で入ると友達ができない。
- 入学式前のオリエンテーションでやる「クイズ」や「友人狩り」などを無くしてほしいです。ボラセンの方々が頑張ってる企画してくださっているのは重々承知です。ですが、レクリエーションの内容がとても幼稚で、淑徳大学のイメージを下げるばかりだと思います。参加した当時は馬鹿にされているように感じ、友人の大多数も同様の意見でした。大学生らしい内容に変えて大学生としての自覚とやる気を与えられるようにしてください。

どちらも入学前の課題ではなくセミナーの負担や内容への意見であり、本学が入学前教育を考える上では考慮に入れる必要はある。

3. 本学アドミッションオフィスへのヒアリング調査

文部科学省の高大接続改革や本学の入学前教育の実態を検討するだけでなく、入学前教育のあり方を探るために、高校と結びつきが強い本学の各キャンパスのアドミッションオフィスに、高校側が入学前教育についてどのように捉えているかを議題としてヒアリングを行った。まずは各キャンパスへのヒアリング結果のメモを紹介する。

千葉キャンパス

- 合格して年内には（入学前教育）をやらせて欲しい。
- AP（アドミッションポリシー）と入学前教育の連動性が課題である。
- セミナーを開催する場合は、大学から遠方の人は参加できない為に、セミナーに参加した人と大学入学の心構えや仲間・友人作りと差が出てしまう。
- AO入試や推薦入試で合格してもセンター試験受験が必須の進学校がある。一方、一定レベル以下の高校は遊ばないように負荷をかけて欲しいという要望も聞く。
- （本学が入学手続き者に対しての取組の）情報発信は必要である。
- セミナー等では1回目と3回目では、参加者層も異なるので、能力を鑑みて内容を変えたいのではないだろうか。

埼玉キャンパス

- 高校の偏差値から見ると次のことが言える。偏差値45以下の高校は11月～12月には大学進学者は入試が終わる。それまでに、入学が決まった高校生へ、何をしたらいいか、大学の取組や課題を出して欲しい
- 高偏差値の大学（例えば75～60前半）は、高校側は学力よりコミュニケーションについて不安があると聞いている。一方、それ以下の偏差値の高校の不安としては、大学の勉強についていけるのかといった不安がある。
- どこまで入学準備に手をかけているかが課題であり、対外的にも周知が必要である。
- 必要なスキルの習得も入学前教育は考えられるのではないか。（短期大学部では、入学前教育にピアノ講習といった事例もある）

東京

- 学力維持のためにやっていただきたい。
- あまり難しい事は好まれない。

- （高校から聞かれることとして）外部（業者）に丸投げしているかが挙げられる。
- 大学の学習と入学前教育がどのようにつながっているか。

これらのヒアリング結果から、共通の内容の観点から高校側から求められている3点と、今後明らかにすべき1点、計4点について下記の通りまとめる。

- 3つの方針、特にアドミッションポリシーとカリキュラムポリシーと入学前教育との関連を明確にし、広報する必要性。
- 入学前教育に関する積極的な情報発信の必要性。
- 時期に応じた入学前教育プログラム、事前課題やセミナーの内容設定の必要性。
- 偏差値や高校ごとに入学前教育で求められる目的や内容が異なるのではないかというクエッション。

4. 本学の入学前教育の課題と今後の検討事項

本章では、本学の入学前教育について、文部科学省の高大接続に関する政策やアドミッションオフィスへのインタビューをふまえ取り上げる。

- 大学全体として概観した場合、入学前教育の整合性について不明瞭。

各キャンパスは様々な入学前教育を行っている。また入学前教育の内容だけではなく、リメディアル教育を重視しているか、初年次教育を重視しているかといった事からその目的についても様々である。入学前教育は各学位プログラムによって、考えは異なる事はやむをえないが、大学として整合性を図る上で入学前教育に関する方針や統一の見解は必要であろう。

- 大学として入学前教育をマネジメントする組織の必要性。

前述の入学前教育に関する方針や統一の見解を策定する上で、どこが行うかを予め明確にしておく必要がある。

- 入学前教育とカリキュラムポリシーとの連関性の明確化

学習意欲の向上に資する入学前教育を行う為に、入学前教育を行う上で、単に課題を出すだけやセミナーで集まるのではなく、入学後の学びと入学前教育がどのような位置づけで意味を持つのかを明確にしておく必要がある。

・入学前教育の実施時期

埼玉キャンパスと東京キャンパスは早期から入学前教育に取り組んでいる。他のキャンパスは時期が12月～1月から入学前教育が行われる。学部によっては、入試形態による入学者数が異なる為、その点については考慮が必要であるが、文部科学省が示すとおり、12月以前に入学手続をとった者に対しては積極的に入学前教育を実施することの検討が必要である。

また入学前教育の実施時期に応じた、目的や内容についても検討する必要がある。例えば、9～1月はリメディアル教育（AOや推薦など）の大学や学部等の共通プログラム、2～3月は初年次教育等を中心にするのも1つの方法である。

・高校と連携した入学前教育

入学前教育は高校側が、大学がどのように生徒に関わり、面倒を見てくれるかといった視点にもなり得る。入学前教育の情報公開も含め、どのように高校と連携していくかは大学としての課題である。

・学位プログラムごとの入学前教育にこだわらず、

高校や個人に焦点をあてた入学前教育の展開の検討
アドミッションオフィスのヒアリングでは、高校によって入学前教育について求めるものが異なるかもしれないという内容であった。入学前教育の方針を併せて勘案すべきであるが、学位プログラムごとではなく、もう少し小さいグループや個人の能力やスキルに合わせたオーダーメイド型の入学前教育の展開についても検討する必要がある。

・新たな視点の入学前教育のプログラム開発

例えば、アメリカでは、後期中等教育と高等教育の連携のためのプログラムとして「APプログラム（Advanced Placement Program）」を大学加盟の民間機関が実施している。（大学入学試験委員会（College Board）」が実施するAPプログラムが代表的。）他には、祝日の日に行う授業に高校生が参加する取組が日本でも行われている。本学の入学前教育は通信教育やeラーニングとセミナーの組み合わせが多いが、新たな入学前教育プログラムも検討が必要ではないだろうか。

おわりに

本報告書では入学前教育について、本学の事例だけではなく、高大接続の議論やインタビューをもとにい

くつか課題を検討した。課題の中で指摘している事であるが、入学前教育はそれのみで完結するものではない。募集から入学前教育、そして大学教育へと繋ぐものである。無論のこと、そこには初年次教育との連携も含まれている。今後、大学や学位プログラムで入学前教育を検討する際は、まずこの点をきちんと議論する必要がある。

注

- 1 淑徳大学高等教育研究開発センター長、総合福祉学部教授
- 2 淑徳大学コミュニティ政策学部コミュニティ政策学科准教授
- 3 淑徳大学改革室主任
- 4 淑徳大学千葉第二キャンパス キャリア支援室室員

参考文献

- 伊藤知子、竹端佑介、山口直範、橋本義郎、正木美智子、黒川清、下野辰久。(2014)。入学前教育への取組み状況と1年次前期成績との関連。国際研究論叢、27（3）、161-174
- 伊藤唯行。(2014年6月29日)。広がる「入学前教育」。朝日新聞、ページ：37
- 井下千以子。(2013)。入学前教育の動向と課題ーギャップタムをどう活かすのか。著：初年次教育学会（編）、初年次教育の現状と未来（ページ：113-129）。世界思想社
- 奥羽充規。(2017)。大学入学前教育における英語リメディアル教育実践に関する一考察ー高大接続としてリメディアル教育に関わってー。四天王寺大学紀要、63、55-73
- 水ノ下智邦、南波浩史、松村豊大。(2013)。タブレット端末を利用した大学入学前教育の実践と効果測定。徳島文理大学研究紀要、85、39-45
- 石塚公康。(2015年1月23日)。双方向型授業一足早く体験 成城大 AO、推薦入試の合格者に。読売新聞、ページ：15
- 倉田康路、井本浩之、山田力也、加藤稔子、青木研作、高元宗一郎。(2012)。入学前教育プログラムの効果と今後の課題：西九州大学健康福祉学部社会福祉学科の取組を通じて。西九州大学健康福祉学部紀要、43、113-122
- 太田昌宏。(2015)。平成26年度明星大学「入学前教育プログラム」実施報告：全学入学前教育プログラム。明星大学明星教育センター研究紀要、137-141
- 津森伸一。(2014)。リメディアル数学学習システムを用いた入学前教育の実施と評価。近畿大学九州短期大学研究紀要、44、23-35
- 百木英明。(2015)。平成26年度 明星大学「全学入学前教育プログラム」実施報告（保護者プログラム）。明星大学明星教育センター研究紀要、151-154
- 浜崎央、片庭美咲、松本美奈、柴田幸一、住吉廣行、山本由紀。(2013)。初年次の退学率減少につながる入学前教育：教職協働によるIRの成果。地域総合研究、57-66
- 文部科学省。(2017a年6月1日)。入学者選抜実施要項。参

- 照先：http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/06/1282953_02.pdf
- 文部科学省。(2017b)。高大接続改革の実施方針等の策定について（平成29年7月13日）。参照先：http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/_icsFiles/afieldfile/2017/07/18/1388089_002_1.pdf
- 廣行、山本由紀央、片庭美咲、松本美奈、柴田幸一、住吉浜崎。(2013)。初年次の退学率減少につながる入学前教育：教職協働によるIRの成果。地域総合研究、57-66
- 當山明華。(2016)。入学前教育が高校生の入学前の不安な気持ちに及ぼす影響。長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要、7、41-45
- 當山明華。(2016)。入学前教育が高校生の入学前の不安な気持ちに及ぼす影響。長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要第7号、41-45

活動報告

平成29年度取組報告

「アセスメント関連の事業について」

1. 事業内容

アセスメントプランの再構築、および、学士カールブック、学修行動調査の活用に関する研究開発を3年程度かけて行う。

2. 取組内容

平成29年度、アセスメントに関する学内外の取組について、情報収集などを行い、課題を抽出した。

3. 担当者

芹澤高斉（コミュニティ政策学部准教授）
 森田喜久男（人文学部歴史学科教授）
 駒崎久明（経営学部経営学科准教授）
 黒沢伸夫（高等教育研究開発センター職員）

協力者

小川純子（看護栄養学部看護学科准教授）
 小林秀樹（総合福祉学部教育福祉学科准教授）
 神信人（総合福祉学部実践心理学科教授）

4. 取組概要と成果

・取組概要

①担当者間TV会議における意見交換

2017年6月13日（火）

②協力者からの意見聴取

2017年6月

③第2回センター会議における進捗状況報告

2017年9月7日（木）

④第3回センター会議における進捗状況報告

2017年12月20日（水）

⑤第4回センター会議における進捗状況報告

2018年3月5日（月）

・成果

平成29年度報告書

「アセスメント関連の事業について」

2017年3月

単位制度の実質化に向けた課題

岡野 雅一

はじめに

単位制度の実質化に向けては、各大学において様々な取り組みが進められている。しかし、各種調査（内閣府2001；国立教育政策研究所2013）では、日本の大学生における学習時間の不足が指摘されている。大学設置基準では、第21条において、各授業科目の単位数は、大学において定めるものとしているが、単位数を定めるに当たっては、1単位の授業科目を45時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とするとしている。

一方で、2008年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」では、自己点検・評価活動の一貫として学習時間等の実態を把握し、単位制度の実質化の観点から、教育方法の点検、見直しを行い、質の向上を図ることが求められている。さらに、2011年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための質的転換に向けて」においても、学士課程教育の質を飛躍的に向上させるために、十分な質的充実を前提としつつ学生の学修時間の増加・確保を視点として、学生の主体的な学びを確立することの必要性を指摘している。

本報告では、これらのことを踏まえた上で、淑徳大学における単位制度の実質化にむけた取り組みについて実態を把握し、今後の課題について明らかにする。そのために、はじめに、本学における学生の学習時間に係る実態についてまとめる。次に、本学における単位制度の実質化に向けた取組状況をまとめる。

1 本学における学生の学習時間に係る実態

本学においては、授業時間以外の学習時間について、毎年調査をし、報告書としてまとめている。図1は、2016年度における調査結果であるが、報告書の中では、次のようにまとめられている。

「学内の学習時間及び学外の学習時間回答の経年変

化を行った。平成28年度は、平成27年度と比較をして、大学全体では、学内の学習時間の30分未満が約0.5%減少している。また学外の学習時間について30分未満は平成24年度及び平成27年度と比較すると減っているが、平成26年度からは増えている。また、1時間未満の割合は、平成27年度は61.6%であり、過去と比較して最も小さい比率であった。」

本調査からだけでは、単位制度の実質化に向けた課題について明らかにすることはできないが、本学においては、キャップ制の導入、履修ガイダンスの実施、GPA制度の導入、シラバス利用、授業評価アンケート他、様々な取り組みを行っている。2016年度「淑徳大学授業アンケート全学報告書」の中では、「授業の中で、「事前学習」および「事後学習」等、「授業時間以外の学習内容・方法（資料・課題等）」について、具体的に指示がありましたか」という設問に対して、大学全体では、約85%以上は「大いにそう思う」「ややそう思う」と回答しているという結果が出ている。一方で、予習・復習時間の長さについては、事前事後学習の指示が影響しているという分析結果もあり、今後も具体的な指示を行っていくことの必要性を指摘している。

2 本学における単位制度の実質化に向けた取組状況

(1) 認証評価における記述内容から見た取組

本学でも、学則において単位の計算方法を、1単位の履修時間を教室内および教室外を合わせて45時間とし、1単位につき、15～30時間の講義、15～30時間の演習、30～45時間の実験・実習および実技等を要することを規程している。さらに、学生便覧や履修の手引きにおいても、1単位に必要な授業時間や自習時間を説明しているところである。

一方で、8月には、認証評価に係る「評価の視点」

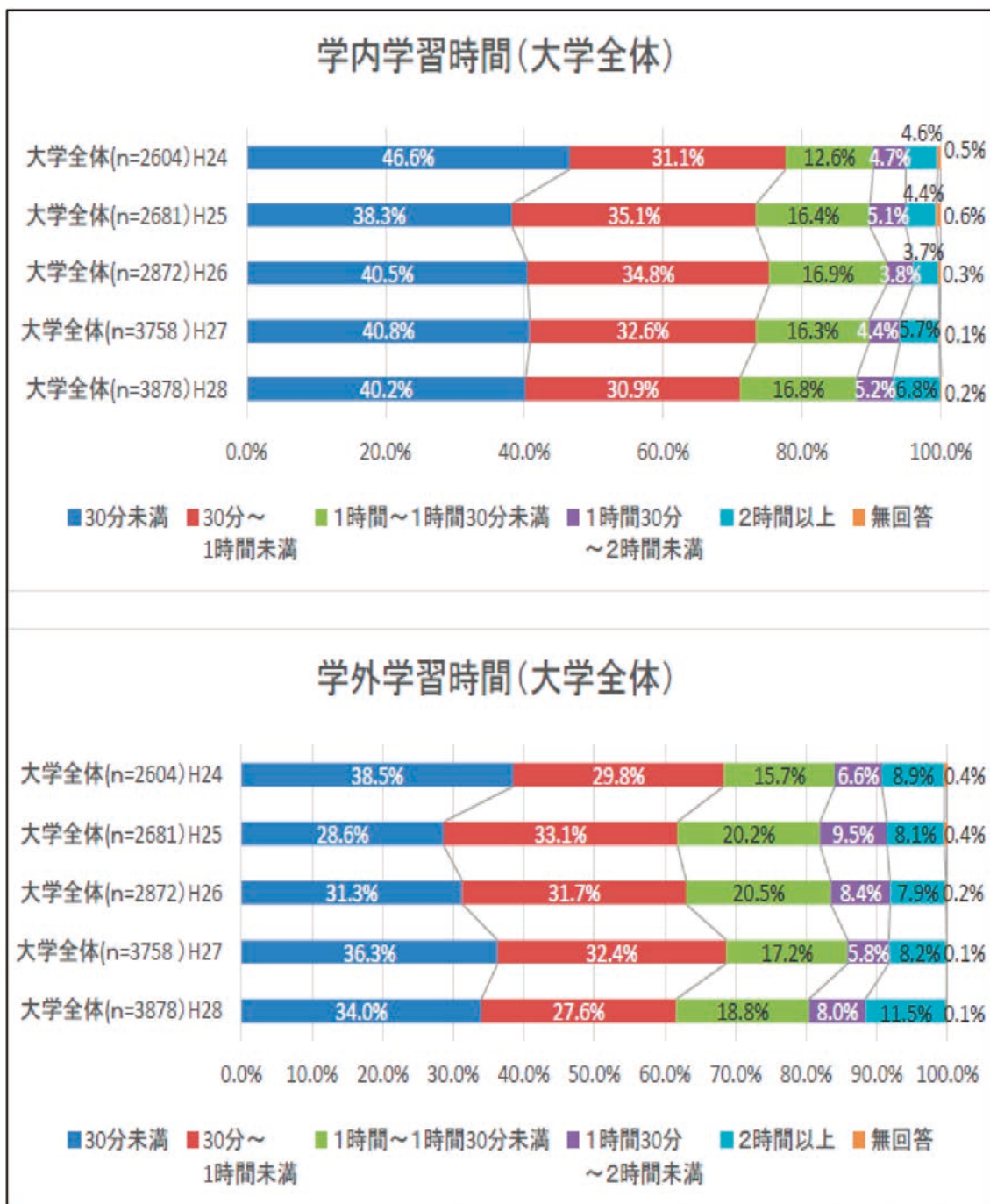


図1 学内及び学外の学習時間 経年変化

に基づく自己点検・評価が全額で実施され、11月にとりまとめがS-Naviで公表された。単位制度に関わるものとして着目した評価の視点は、次のとおりである。

- ①単位制度の趣旨に基づいた単位数は、授業形態ごとに適切に設定しているか。D3031
- ②大学設置基準により、原則、2単位付与するには90時間の学習、1単位付与するには45時間の学習が必要であるという単位制度の基本的考え方につい

て、教職員全員が共通認識できているか。D3032

- ③単位制度の基本的な考え方について、履修の手引き等の学生配付物等において学生に明示しているか。D3033
- ④授業及び授業時間外における、学生の学習を活性化させる様々な工夫や取り組みがなされているか。D4031
- ⑤シラバスには、授業時間外の事前学習と事後学習の課題等が適切に明示されているか。D4035

学科	記述内容	学生 便覧	大学院 要項	履修 手引	全体 説明	学生 面談	保護者 面談
社会福祉学科	履修の手引きで示されている。			●			
教育福祉学科	履修の手引きで示されており、教務オリエンテーション等において周知している。			●			
実践心理学科	履修の手引きで示されている。			●			
コミュニティ 政策学科	履修の手引きの10ページに、単位制度に関する情報を記載し、周知するとともに、入学時の教務ガイダンスにおいて告知している。また各アドバイザーによる履修指導等の場面においても周知を行い、さらに保護者会においては、保護者にも「単位制度」に関する説明を、アドバイザー面談等の機会を通じて行っている。			●		●	●
看護学科	単位制度に関する基本的な考え方は、学生便覧において明示し、新入生対象にした教務オリエンテーションにおいて、学生便覧を用いて、実施している。各授業ごとに授業形態、単位数をシラバスに明示している。	●			●		
栄養学科	単位制度について、授業時間については学生便覧に明記している、事前事後の学習時間を含む学修時間としての単位制度は明記していない。	●					
経営学科	学生に配布している学生便覧に明示している。	●					
観光経営学科	学生に配布している学生便覧に明示している。	●					
こども 教育学科	学生便覧において、単位制度と、演習科目、講義科目、実習科目それぞれの学習に要する時間を明示している。また、シラバスの中でも、個別の科目の授業と、その前後の予習・復習の課題について明示している。	●					
表現学科	単位についての基本的な考え方について、年度当初実施するオリエンテーションにて、学生便覧を参照しながら説明、解説を行っている。	●			●		
歴史学科	単位制度の基本的な考え方について、履修の手引き等の学生配布物等において学生に明示していると評価できる。本学のシラバスには、講義時間と事前事後学習の所要時間が明記されているほか、各回の授業についての事前学習・事後学習の指示が記されており、学生が単位に必要な学習時間および授業の各回で求められる事前事後学習の内容を知ることができるように構成されている。			●			
社会福祉学 専攻	大学・大学院設置基準に基づき、単位制度の基本的な考え方について、大学院要項、授業科目のシラバス等に明示し、共通理解を図っている		●				
心理学専攻	大学・大学院設置基準に基づき、単位制度の基本的な考え方について、大学院要項、授業科目のシラバス等に明示し、共通理解を図っている ▲ 大学院要項には90時間の学習のことは書かれていない？		△				
看護学専攻	看護学研究科看護学専攻修士課程では、単位制度の基本的な考え方について大学院要項の本文には記載していない。しかし、シラバス内に「事前事後学習及び所要時間」の記載欄があり、そこに単位制度の基本的な考え方に則り事前事後学習の所要時間を記載している。また、学生に対してオリエンテーションを通じて周知を図っている。		△		●		

図2 認証評価「評価の視点」に基づく自己点検・評価【現状説明】記述内容

⑥授業時間外の事前学習や事後学習の課題をシラバスに明示し、成績評価の対象に加えているか。D5014 (1) (2) については、認証評価に係る自己点検・評価においても多くの学科が根拠資料としているように、学則・規程に「単位計算方法」として位置付けられている。(3) については、履修の手引きへの記載はあるが、学生自身が認識しているか否かが明確ではないと言える。(4) については、複数の学科でグループワーク等の学習を活性化させる取り組みがなされていたりアクティブ・ラーニングの手法を取り入れた授業を展開したりしている。今後、FD等を活用して、

学生の学習を活性化させる工夫について共有化を図ることも必要であろう。(5) (6) については、シラバスのフォーマットに位置付いているために、特に問題はないといえる。

そこで、ここでは(3)に着目し、各学科の記述内容を比較してみる。「単位制度の基本的な考え方について、履修の手引き等の学生配付物において学生に明示しているか」という評価の視点に対する回答をまとめたのが図2である。

全ての学科において、学生便覧や履修の手引き等を活用し、周知が図られている。学科によっては、学生

●社会福祉学科・教育福祉学科・実践心理学科			
授業の方法	授業時間	実習時間	単位数
講義・演習	2時間×15週	4時間×15週	2単位
実験・実習・実技	4時間×15週	2時間×15週	2単位

●コミュニティ政策学科					
授業の方法	単位数	学修時間			総授業時間
講義・演習	2単位	事前学習 30時間	授業時間 30時間	事後学習 30時間	週1コマ(2時間)授業 授業時間2時間×15回 =30時間
実験・実習・実技	2単位	(事前学習) + 実習 + (事後学習) 90時間			

●看護学科・栄養学科
講義・演習：15～30時間の授業をもって1単位とする。
実験・実習・実技：30～45時間の実験・実習・実技をもって1単位とする。

●経営学科・観光経営学科・こども教育学科		
授業の方法	1単位に必要な時間	
	自習時間	授業時間
講義	30時間	15時間
演習	15～30時間	15～30時間
実技・実習	0～15時間	30～45時間

●表現学科・歴史学科		
授業の方法	1単位に必要な時間	
	事前・事後学習時間	授業時間
講義	30時間	15時間
演習	15～30時間	15～30時間
実技・実習	0～15時間	30～45時間

図3 学生便覧、履修の手引きにおける記述内容

面談や保護者面談でも説明している。しかし、ここで大切なことは学生自身が単位制度についてどのように受け止めているかであり、今後は、この点についてもアンケート調査等を実施して明らかにする必要があるだろう。

(2) 学生便覧、履修の手引きにおける記述の比較

各学科において、単位制度の実質化に向け、学生便覧や履修の手引き等を活用し、学生への周知を図っていることは図2からも分かるとおりである。そこで、ここでは、各学科の学生便覧、履修の手引きの記述内容を比較し図3に表した。

ここからも分かるように、各学部、学科により記述内容に差が生じている。内容についての誤りはないが、記述内容により、学生の受け止め方が異なることも考えられる。これに加え、人文学部においては、図4のように、授業科目ごとの単位数と事前・事後学習時間および授業時間の関係についても学生便覧に示している。

今後は、各学部、各学科の学生便覧や履修の手引きにおける説明について、ある程度統一し、学生にとってより分かりやすい説明を心がける必要がある。

(3) 授業形態別付与単位数

大学設置基準においては、講義、演習、実験・実技等の授業形態ごとに、必要な学習時間を定めている。本学においても、学科ごとに付与単位数を定めているが、その現状を示したのが図5である。

図5からは、学科により、同一授業形態の中にも付与単位数に差異が生じていることがわかる。例えば、半期で2単位、通年で4単位というものについては、学習時間が2倍になるということからも説明可能であるが、講義で1単位のものと2単位のものとで学習時間が保証されるものになっているか否を確認する必要がある。このことについては、シラバスの項目である「事前・事後の学習時間」に数字上は反映されているが、第1回から第15回までの事前学習・事後学習の内容がシラバスで示されている学習時間相応のものである必要がある。

3 本学の現状と課題

ここでは、これまで述べてきた本学の現状についてまとめるとともに、今後の課題として、学生への周知と教職員の共通理解という点からまとめる。

授業科目	単位数	①1週あたりの学習量	②1 Semester	③学修時間合計 (①×②)
「講義」科目	2単位	(授業2時間+事前・事後学習4時間) × 週1回 = 6時間	15週	90時間
「演習」科目	1単位	(授業2時間+事前・事後学習1時間) × 週1回 = 3時間	15週	45時間
	2単位	(授業2時間+事前・事後学習4時間) × 週1回 = 6時間	15週	90時間
	4単位	(授業2時間+事前・事後学習4時間) × 週2回 = 12時間	15週	180時間

※演習科目は、授業により授業時間と事前・事後学習時間は異なります。

授業科目	単位数	①実技・実習時間	②事前・事後学習	③学習時間合計 (①+②)
実技・実習」科	1単位	30～45時間	15～0時間	45時間
	2単位	60～90時間	30～0時間	90時間
	3単位	90～135時間	45～0時間	135時間
	4単位	120～180時間	60～0時間	180時間

※事前・事後学習時間は、実技・実習時間により異なる。(1単位あたり45時間)
 ※実技・実習科目で講義、演習形式の授業を含む場合は、講義科目・演習科目の基準を考慮した事前・事後学習時間。

図4 授業科目ごとの単位数と事前・事後学習時間および授業時間の関係

学部	学科	講義	演習	実験・実習・実技	備考
総合福祉学部	社会福祉学科	1・2・4	1・2	1・2・3・5	実習では、精神保健援助実習のみ5単位
	教育福祉学科	2・4	1・2	1・2・4	講義では、小児保健、精神保健学が4単位
	実践心理学科	1・2・4	2	1・2	講義では、精神医学、現代社会と福祉が4単位
コミュニティ政策学部	コミュニティ政策学科	2	2	2	全ての授業が2単位設定
看護栄養学部	看護学科	1・2	1	1・2・3	同一単位数内で授業回数に差異あり
	栄養学科	1・2	1・2	1・2	演習では、教育実践演習のみ2単位
経営学部	経営学科	1・2	2	2・4	実習ではフィールドワークのみ4単位
	観光経営学科	1・2	2	2・4	実習ではフィールドワークのみ4単位
教育学部	こども教育学科	1・2・4	1・2	2・4	講義では、子どもの保健Ⅰのみ4単位
人文学部	表現学科	2	1・2・4・8	該当科目なし	演習では、表現文化課題研究のみ8単位
	歴史学科	2	1・2・4	3	演習では、歴史専門演習のみ4単位

図5 各学科における授業形態別単位付与数

(1) 本学の現状

- 各学部規則においては、単位計算方法について明記されているが、学生に対する説明資料（学生便覧、履修の手引き）における説明内容は、学部によって異なっている。人文学部においては、授業科目ごとの単位数と事前・事後学習時間および授業時間の関係も掲載している。
- 各学科における授業形態別付与単位数においては、講義、演習、実験・実習・実技それぞれにおける付与単位数に差が生じている。シラバス上では、「事前・事後学習の所要時間」には反映されているが、単位数の根拠は明確ではない。ただし、コミュニティ政策学科においては、全てのカリキュラムにおいて2単位を付与している。

(2) 今後の課題

単位制度の実質化に向けて、学生への周知と教職員における共通理解の観点から、次の点を課題としてあげる。

①学生への周知

- 各学部の学生便覧、履修の手引きにおける単位取得に必要な時間についての説明をより分かりやすいものにし、ある程度各学部共通の内容を掲載す

るように努める。

- 各学部の学生に対する履修指導において、単位制度に係る共通説明事項を作成する。

②教職員における共通理解

- 事前・事後学習の内容について、付与する単位数に応じたものになるように努める。その際、シラバスに記載している事前・事後学習の所要時間に適したものにする。
- 各学部において、シラバスチェックを行っているが、「事前・事後学習の所要時間」については、記載の有無だけでなく、事前・事後学習時間が所要時間に適したものか否かについても、一定の基準を設け確認する。

参考文献

- 内閣府（2001）日本の青少年の生活と意識 学生の勉強時間に関する調査結果
- 国立教育政策研究所（2013）大学生の学習状況に関する調査
- 文部科学省（2008）中央教育審議会（答申）「学士課程教育の構築に向けて」
- 文部科学省（2011）中央教育審議会（答申）「新たな未来を築くための質的転換に向けて」
- 淑徳大学（2016）淑徳大学授業アンケート全学報告書

淑徳大学高等教育研究開発センター規程

(設 置)

第1条 淑徳大学学則第7条第1項第二号に基づき、淑徳大学（以下、「本学」という。）高等教育研究開発センター（以下、「センター」という。）を設置する。

(目 的)

第2条 センターは、本学の教育研究の改革・改善に関する事項を取り扱い、本学の教育の発展・向上に資することを目的とする。

(業 務)

第3条 センターは、第2条に規定する目的を達成するために、以下の業務を行う。

- 一 教育方法の研究開発に関する事項
- 二 学修成果測定の研究開発に関する事項
- 三 組織的教育の支援に関する事項
- 四 学士課程教育の質保証に関する事項
- 五 その他の必要な事項

(連携する組織)

第4条 センターは、第3条に規定する業務を遂行するに当たっては、各学部、各研究科および大学改革室と連携を図るものとする。

(構 成)

第5条 センターは、センター長およびセンター員で構成する。

- 2 センター員は、専任のセンター員と併任のセンター員の2種類とする。
- 3 センターは、センター所属の教員を置くことができる。

(構成員の任務)

第6条 センター長は、センターを代表し、その業務を統括する。

- 2 センター員は、センター長の命を受け、センターの業務に従事する。

(任 命)

第7条 センター長の任命は、学長が指名し、理事長が任命する。

- 2 センター員およびセンター所属の教員の任命は、学長が指名し、理事長が任命する。

(任 期)

第8条 センター長の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。

- 2 併任のセンター員の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。

(運営委員会)

第9条 センターの運営に関する重要事項を審議するため、高等教育研究開発センター運営委員会（以下、「運営委員会」という。）を置く。

2 運営委員会に関し必要な事項は、別に定める。

(事務)

第10条 センターに関する事務は、大学改革室が行う。

(規程の改正)

第11条 この規程の改正は、大学協議会の議を経て行うものとする。

附 則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。

淑徳大学高等教育研究開発センター運営委員会規程

(目 的)

第1条 淑徳大学高等教育研究開発センター規程第9条第2項に基づき、高等教育研究開発センター運営委員会（以下、「運営委員会」という。）について必要な事項を定める。

(審議事項)

第2条 運営委員会は、高等教育研究開発センター（以下、「センター」という。）を適正かつ円滑に運営するため、次の事項について審議する。

- 一 センターの運営に関する事項
- 二 センターの業務に関する事項
- 三 センターの活動に関する点検・評価
- 四 その他の必要な事項

(構 成)

第3条 運営委員会は、学長、副学長、学部長、研究科長、センター長、事務局長、大学改革室長および学長が指名する者（以下「委員」という。）をもって構成する。

2 運営委員会は、必要な場合、委員以外の者を招いて、意見を聞くことができる。

(委員長および委員の任務)

第4条 運営委員会に委員長を置き、学長をもって充てる。

2 委員長は次の任務を行う。

- 一 運営委員会を招集し、その議長となり、議事を統括する。
- 二 審議事項について、関係部局への連絡および調整を行う。

3 委員は、運営委員会に出席して意見を述べ、決定した必要な任務を遂行する。

(運営委員会の開催と招集)

第5条 運営委員会は定例で開催するものとし、委員長がこれを招集する。ただし委員長が必要と認めた場合、臨時に開催することができる。

2 前項の規定にかかわらず、委員の過半数以上が開催を求めた場合、委員長は速やかに委員会を招集しなければならない。

附 則

この規程は、平成25年4月1日から施行する。

この規程は、平成26年4月1日から施行する。

淑徳大学高等教育研究開発センター年報 編集内規

(目 的)

第1条 淑徳大学高等教育研究開発センター（以下、センターとする）は、センターの事業内容や活動成果や研究成果を内外に公表することを目的に、淑徳大学高等教育研究開発センター年報（以下、本誌とする）を年1回刊行する。

(編集委員会)

第2条 本誌の編集は、編集委員会が行う。編集委員会はセンター員から選任された編集委員長および編集委員若干名で構成され、事務はセンターで行う。

(構 成)

第3条 本誌の掲載原稿は、依頼原稿および投稿原稿とする。

- 2 編集委員会は、本誌の目的趣旨に沿った原稿の執筆を依頼することができる。
- 3 投稿原稿は、次の種別とし、未公開のものに限定する。

一 論文

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、「問題の背景、目的、方法、結果あるいは事例、考察、結論」という形で構成された研究論文。ただし、分量は図表を含み400字×50枚程度を限度とする。

二 研究ノート

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、研究論文に準ずる構成を持つ研究報告、サーヴェイなど。ただし、分量は図表を含み400字×50枚程度を限度とする。

三 資料

本学における教育方法の工夫や取り組み内容、国内外の高等教育に関わるテーマについて、学術的もしくは実践的に重要であると考えられる資料等。ただし、分量は図表を含み400字×25枚程度を限度とする。

四 活動報告

高等教育研究開発センターの構成員と活動内容の報告、各学部における活動報告など。

五 その他

その他、編集委員会が掲載を認めたもの。

(投稿資格)

第4条 本誌投稿論文の（主著者としての）投稿資格を有する者は次の各号に掲げる者とし、投稿は公募とする。

- 一 本学高等教育研究開発センター員
 - 二 本学の専任教職員
 - 三 その他、編集委員会が依頼を行う者
- 2 この他、前号に掲げる者以外で、投稿の申し出をした者で、編集委員会が承認した者

(人権の尊重)

第5条 事例研究・調査研究の記述にあたっては、対象者の人権を守るよう、最大限の倫理的配慮を行うものとする。

- 2 事例研究の対象となる個人には、発表についての合意を得るものとする。

(執筆要領)

第6条 本規定に定める以外の本誌の執筆要領は、別に定める。

(審査)

第7条 投稿原稿のうち、研究論文、研究ノート、資料については、編集委員のうち1名が原稿を確認し、編集委員会が審査を経て採否を決定する。

- 2 編集委員会は投稿された原稿について、審査に基づき、著者に修正を求めることができる。
- 3 編集委員会は、投稿された論文について、著者の同意を得て、種別を変更することができる。

(掲載料と著作権)

第8条 投稿された論文に対する原稿料および掲載料はないものとする。

- 2 前項にかかわらず、投稿された原稿の印刷において特別な費用を要する場合は、執筆者に実費を請求することができる。
- 3 著作権は、淑徳大学に帰属する。

(論文等の電子及び情報ネットワーク上での公開)

第9条 掲載された論文等は、原則として電子化し、高等教育研究開発センターのホームページ（及び情報ネットワーク）等を通じてコンピュータ・ネットワーク上に公開する。

- 2 前項にかかわらず、執筆者が前提に規定する電子化・公開を希望しない特別の理由を有する場合は、特別の手続きにより、編集委員会の承諾を得た上で、当該論文の電子化・公開を拒否することができる。
- 3 新聞等の著作権者を有する記事については、必ず事前に執筆者が著作権限者から了解を得るものとする。

附 則

この内規は、平成25年4月1日より施行する。

平成25年10月19日

高等教育研究開発センター年報編集委員会

淑徳大学高等教育研究開発センター年報 執筆要領

「淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集内規」第6条により、投稿原稿の形式、提出方法を次の各項のとおり定める。

(執筆原稿)

- 1 原稿は、原則、横書きで、「MS-Word 2010」及びそれ以前のversionのMS-Word、もしくは「MS-Word」と互換性のあるソフトウェアを用いて作成し、フロッピーディスク、CD-ROM、USB等の電子媒体（「電子媒体」という。以下同じ。）を提出することとする。
- 2 表・図・写真は別添とし、本文中に挿入位置を指定すること（写真製版を要しない表等は、本文中の所定位置に記入してもよい）。なお、白黒印刷となることを留意し作成すること。
- 3 「注」は原則として論文の末尾に一括して記入すること。「注」の記載にあたっては、番号を1, 2, 3…とローマ数字を用い、本文の活字よりも小さいサイズとすること。
- 4 「参考文献」の記載方法は、専門分野によって特徴があるため、各分野の主なレフリー雑誌の様式に準ずることとする。ただし、参考文献リストの作成にあたって、以下の点について留意すること。
 - (1) 参考文献リストは、本文文末に記載すること。
 - (2) 欧文文献の場合は、著者のアルファベット順、年代順に、また、日本語文献ではアイウエオ順、年代順に、中国語、韓国語等は、当該言語の様式に従うこと。
- 5 論文の冒頭に、論文タイトル、執筆者名、執筆者の所属・役職、200字以内の要約を記載すること。また、和文論文の場合は、外国語（原則として英文）のタイトル、氏名を別紙に記載し、原稿と合わせて提出すること。

(編集委員会による論文の確認)

- 1 審査の結果、編集委員会から修正が求められた場合は、審査レポートの内容を踏まえ、原稿を修正し、執筆者は決められた期日までに編集委員会に修正原稿を提出すること。編集委員会で、修正原稿について審査し、採否を決定する。

(校正)

- 1 原則として誤植の訂正にとどめ、大幅な加筆、削除は行わないこと。
- 2 執筆者の校正の後、編集委員会が編集上必要と判断する場合は、執筆者の同意なしに訂正を行うことがある。

(原稿の取扱い)

- 1 提出原稿の採否及び掲載順は、編集委員会が決定する。
- 2 原稿が上記の要領に従って書かれていない場合には、執筆者の同意なしに編集委員会で、要領に沿って変更することがある。

以上

編集後記

本号には5本の論文及び研究ノート・資料を掲載することができました。私自身は東京キャンパスの教員ですので、自身の所属するキャンパスの同僚の先生方の研究成果をたくさん掲載できて欣快の至りです。でも、この年報は東京キャンパスの年報ではなく、大学全体の年報なのです。ぜひとも次回は、すべてのキャンパスから多くの投稿がなされることを願っております。下山センター長（副学長）が巻頭言で指摘しておりますように、今回、短期大学部の先生方からの投稿があったことは大きな収穫です。その論考にも言及されていますが、アクティブラーニングに類する試みは短期大学部においてすでに数多く行われていました。FDと言うと、外部講師を招聘することを思い浮かべますが、私達は高等教育のプロなのです。まずは身近なところの優れた実践に学びましょう。また、本誌の活動報告はニュースレターと並んで高等研で進行しているプロジェクト研究の情報発信の役割を果たしています。これをお読みになっていろいろな疑問があったら、どうぞ御意見をお寄せ下さい。教職員一丸となって、本学の教育の質を高めていきましょう。本学の最大の強みは、人材です。本誌では、これからも優れた実践報告を集成したいと思います。

2018年11月

『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』編集委員長

森 田 喜久男（人文学部教授）

淑徳大学高等教育研究開発センター年報

第5号

発 行 平成30年11月27日
 編 集 淑徳大学高等教育研究開発センター年報編集委員会
 編集責任者：森田喜久男
 発行者 淑徳大学高等教育研究開発センター
 〒260-8701 千葉市中央区大巖寺町200
 電話043-265-9804
 印 刷 (株)正文社
 〒260-0001
 千葉市中央区都町1-10-6
 電話043-233-2235

ISSN 2188-2401

