

新任教員が抱える困難さとそれを乗り越えるための支援の在り方 —新任教員の心理プロセスをたどって—

山口 侑応

学校臨床力高度化系 中核教員・リーダー教員養成コース

1. 研究の背景と目的

1-1. 新任教員を取り巻く現状

新聞やテレビなどのメディアでは、毎日のように教員不足や教員の休職が取り上げられている。令和5年度の文部科学省の調査（公立学校教職員の人事行政状況調査）によると、令和5年度に精神疾患で休職した全国の公立学校教員が7119人（前年度比580人増）に上がり、3年連続で過去最多を更新したことが分かった。また、精神疾患で病気休暇（1か月以上）を取った教員との合計も過去最多の1万3045人に上がった。精神疾患による休職者・休暇取得者の割合は全体の1.52%だが、若い世代ほど割合が高くなり、20代の教員に占める割合は、2.11%となっており、若手教員の負担感が重いことをうかがわせる結果となった。

筆者が勤務するA小学校においても毎年、新任教員が赴任してくる。新任教員であっても日々の授業や児童の指導・支援、いじめ、不登校、保護者への対応など、求められる役割が肥大化しており、職務の困難度が高くなっている。そうした環境下で、大きな不安を抱えながら何とか1年を過ごす新任教員の姿をこれまで何度も見てきた。特に、大学を卒業し初めて教員になる新卒教員にとっては、その不安は非常に大きく、今年度も1名の新卒教員が精神的な理由により3週間程度の休暇を取ることとなった。復帰後、話を聞くと、「分からないことが分からない中で、毎日不安ばかりが大きくなっていく。」と語っていた。

このような現状から、新任教員にとっての困難さや不安を、学校組織としてどのようにサポートするのが、今後の大きな課題であると考えられる。

1-2. 先行研究について

先行研究においては、新任教員が着任後に直面する困難の実態について、酒井ら(2023)が、「配慮を要する児童への対応」「学級経営や児童との関係構築」「教科指導」「職務の多忙」の4点に整理した。また、教師のバーンアウトに自己決定の感覚とソーシャルサポートが与える影響については、加藤ら(2020)が分析している。その結果、ソーシャルサポートが有効に機能するためには、以下の2点が重要であると考えられた。第一に、サポートの提供者は相手の自己決定や自律性がどの程度保障されているのかを踏まえた上でサポートを提供すること。第二に、人間関係づくり・体制づくりが挙げられた。さらに、小学校における援助要請の乏しい教師へ

の対応については、酒井(2021)が管理職へのインタビューから研究している。その結果、管理職の対応は「組織全体への日常的な取り組み」と「援助要請の乏しい教師を意識した取り組み」の二つ側面から捉えられた。

1-3. 研究の目的

先行研究から、新任教員が抱える困難さやソーシャルサポートが有効的に機能する場合について明らかにされている。また、被援助志向性が高い教師ほど、支援体制を活用する傾向が高いことやバーンアウトしにくいことから、援助要請の乏しい教師への管理職の対応についてもまとめられている。しかし、新任教員がどのように困難を乗り越えてきたのか、またそれを支えた関わり方についての研究は少ない。そのため、本研究では小学校の新任教員が、どのような困難さを抱え、どのような心理プロセスをたどったのかを、聞き取りによって明らかにするとともに、困難を乗り越えていくことに影響を与えたと考えられる、受け入れる側の関わりについても検討する。

2. 研究方法

A市の小学校に勤務する教師経験2年目の8名を対象にインタビューを実施した。全員が、大学を卒業し新任教員として昨年度1年間小学校で勤務した。調査項目は、(1)新任時、どのようなことに難しさやしんどさを感じたか、(2)それらにどのように対応してきたか、(3)周りの対応はどうであったか、(4)難しさやしんどさを乗り越えられたのはどうしてか、(5)教師の仕事のやりがいとは何かを必須とし、半構造化面接を実施した。調査にあたっては、同意を得た上でインタビュー内容をICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。分析方法としては、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を採用した。表1にインタビュー対象者の性別や勤務校、担任学年、学級数、インタビュー実施日を示した。

表1 インタビュー調査対象者

教員 A	男	a 小学校	4 年担任 (3 学級)	R6.9.24 17:00～18:00
教員 B	女	b 小学校	2 年担任 (4 学級)	R6.9.25 16:30～16:55
教員 C	男	b 小学校	4 年担任 (3 学級)	R6.9.25 17:00～17:30
教員 D	男	c 小学校	5 年担任 (2 学級)	R6.9.27 15:35～16:12
教員 E	男	d 小学校	2 年担任 (2 学級)	R6.9.27 16:40～17:18
教員 F	女	e 小学校	3 年担任 (2 学級)	R6.9.30 15:40～16:07
教員 G	女	e 小学校	1 年担任 (2 学級)	R6.9.30 16:20～17:00
教員 H	男	f 小学校	2 年担任 (2 学級)	R6.9.26 16:00～16:37

3. 分析結果

3-1. 全体のストーリーライン

分析の結果、新任教員が抱える困難さとそこから生まれる心理状態、新任教員を支える周囲の関わり方の三つの視点に分けられた。そこで本研究では、新任教員の困難さから生まれる心理状態と周囲の関わり方を中心に取り上げる。本研究は、3つのカテゴリーグループと11のカテゴリー、35の概念からなっていた。これをもとに図1の分析結果図を作成した。

【 】をカテゴリーグループ、《 》をカテゴリー、〈 〉を概念とし、以下にストーリーラインを述べる。

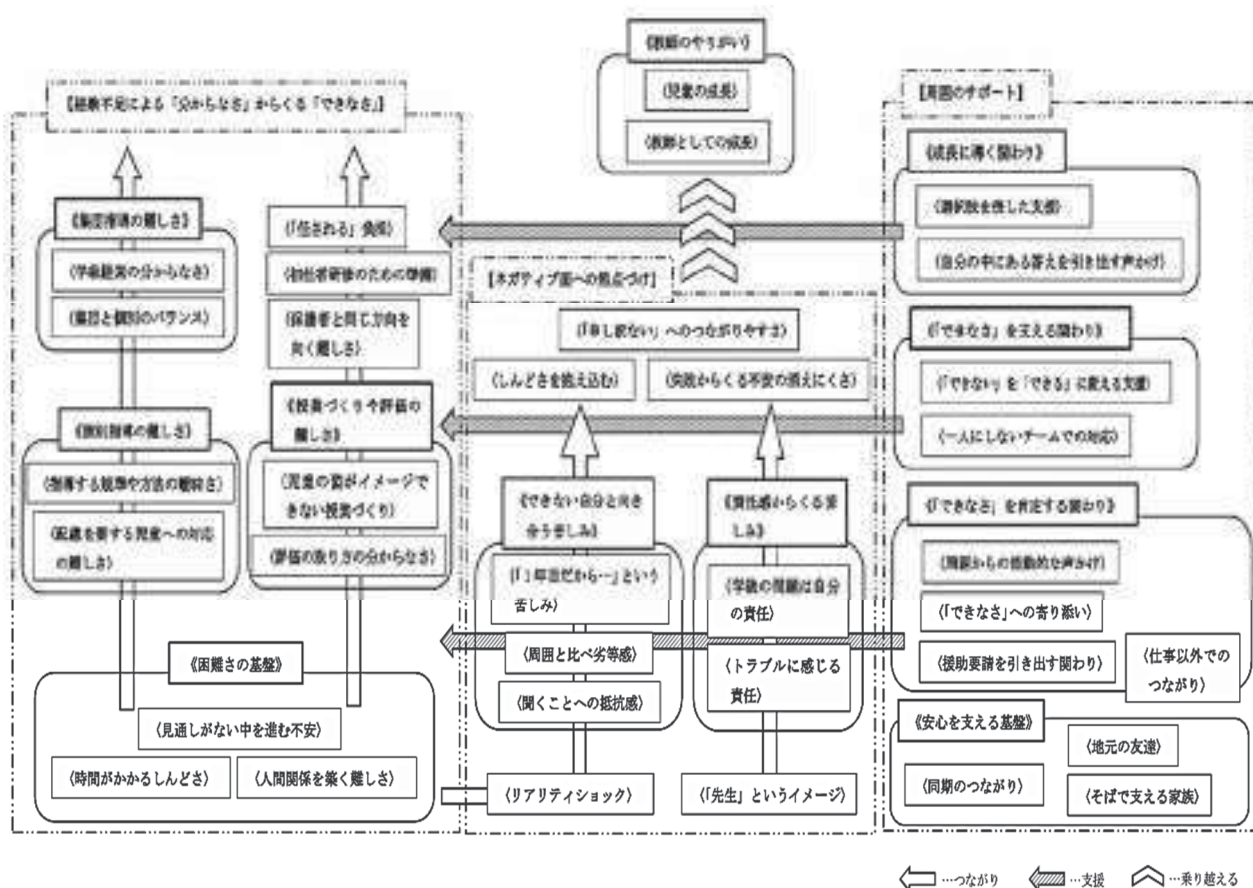


図1 新任教員の困難さと、それを支える周囲の関わり

新任教員は、初めて学校現場で勤務することにより、【経験不足による「分からなさ」からくる「できなさ」】を実感する。特に、年度当初は〈見通しが不明な中を進む不安〉や〈時間がかかるしんどさ〉、〈人間関係を築く難しさ〉からなる《困難さの基盤》が築かれやすく、そこから《授業づくりや評価の難しさ》《個別指導の難しさ》《集団指導の難しさ》等、さまざまな困難さを抱えることになる。

また、その困難さと向き合う過程において、【ネガティブな面への焦点づけ】へとつながっていく傾向が見られる。その中でも、大きな比重を占めるのが、《『できない自分と向き合う苦しみ』》である。これは、1年目の自分のできなさや向き合う作業でもあり、大切な心の葛藤でもある。

また、問題に対して、自分の責任だと感じてしまうという《責任感からくる苦しみ》も語られた。このような苦しみから〈しんどさを抱え込む〉〈失敗からくる不安の消えにくさ〉〈「申し訳ない」へのつながりやすさ〉へと結びついていった。しかし、この【ネガティブ面への焦点づけ】を乗り越えることによって、新任教員は《教師のやりがい》を感じることができるのである。

つまり、《教師のやりがい》を感じるためには、【ネガティブ面への焦点づけ】を乗り越える必要があるのだ。しかし現在、社会の大きな変化が求められている中、新任教員自身の頑張りだけでさまざまな困難を乗り越えることは非常に難しく、心身ともに疲弊してしまう現状がある。そういった状況の中で、大切になってくるのが【周囲のサポート】である。

新任教員の不安を包み込むためには〈同期のつながり〉や〈地元の友達〉〈そばで支える家族〉といった、自分自身の弱さを見せることができる《安心を支える基盤》があることが重要である。しかし、全員が《安心を支える基盤》が整った状態で勤務できるわけではない。そこで、求められるのが職場での《「できなさ」を肯定する関わり》や《「できなさ」を支える関わり》といった、新任教員に対する周囲の側からの働きかけと支援である。また、《成長に導く関わり》が、新任教員の背中を後押しし、《教師のやりがい》へとつなげていくのである。

3-2. 新任教員の心理状態と周囲の関わりについて

(1) 新任教員が抱える困難さの背景

「思っていた何倍も大変でした。甘かったなっていう感じですね。」(H氏)という語りからも分かるように新任教員にとって、教師という仕事は大きな困難を抱えながらスタートさせることになる。もちろん、その後も教師という仕事は困難の連続である。しかし、新任教員が抱える困難さは、経験を重ねた教員が抱える困難さとは「質」が異なるのである。

《困難さの基盤》

新任教員は年度当初に、担任として一人前の仕事を求められることで〈見通しが不明な中を進む不安〉〈時間がかかるしんどさ〉〈人間関係を築く難しさ〉の三つの概念からなる《困難さの基盤》を抱えることになる。

「とにかく見通しが持てなくて…。元々めっちゃくちゃ苦手なタイプで、見通すことが。だけども見えない、次なんやったらって日々追われてる感じでした。」(G氏)という語りから、〈見通しが不明な中を進む不安〉な様子がうかがえる。この不安は、年度当初が一番大きく、少しずつ見通しが持てることで軽減していくものではあるが、初期のつまづきとなり、しんどさを感じることに繋がっていく。

「やっぱり何をしてもゆっくりになってしまうので。パソコンの使い方もちっと恥ずかしいんですけど、あまりまだ慣れてなかったの。Excel、wordの使い方…。1個文章作ったりとか、問題作ったりとか、週予定作ったりするのとても遅くなってしまっ…」(E氏)

という語りがあった。教師の仕事は、児童への指導だけでなく教室環境を整えたり、文章を作ったりと多岐にわたる業務をこなしていかなければならない。しかし、経験不足により何をするにも〈時間がかかるしんどさ〉につながっているのである。

「やっぱり主任に頼らざるを得ないし、1年目だし分からないしっていうところで…。ただ、聞きたいけど聞いてもやっぱ分からんって言われるかなとか。でも他の先生方は忙しそうやしっていうところで、じゃあどうしたらいいかな…。」(H氏)という語りから、新任教員として赴任する中で教員同士の〈人間関係を築く難しさ〉が伝わってくる。また、集団の中に入る側として、当初その悩みを相談できず、一人で抱え込んでいる様子が見られる。

このように新任教員は、〈見通しが不明な中を進む不安〉〈時間がかかるしんどさ〉〈人間関係を築く難しさ〉からなる《困難さの基盤》という大きな壁にぶつかり、それが〈リアリティショック〉へとつながるのである。また、《困難さの基盤》と重なり合い、《授業づくりや評価の難しさ》や《個別指導の難しさ》《集団指導の難しさ》等、さまざまな困難さに直面していくことになるのである。

《授業づくりや評価の難しさ》

「習字とか、音楽、体育もそうですけど、やっぱり準備がいるとか、安全、動きの動線とか、なんかそういう授業はめっちゃ嫌やなって思っただけ。(略)聞くんですけど、やっぱイメージが持てない。」(A氏)「授業もすごい難しくて、その指導書読んでも、これ何してるんやろうとか、なんかこう、ぱっと児童の姿がイメージできんかったりすることもよくあって、授業づくりにもすごい時間がかかりました。」(C氏)という語りがあった。

小学校の教師は、多くの教科を指導しなくてはならない中で、〈児童の姿がイメージできない授業づくり〉の難しさが語られた。また、評価についても初めて経験するため、〈評価の取り方の分からなさ〉という困難さも抱えていた。つまり、新任教員は具体的な児童の姿がイメージできず授業の中身の前の段階で悩んでいたりと、評価を初めて行うことによる分からなさを抱えていたりするのである。

《集団指導の難しさ》《個別指導の難しさ》

「なんかどこまで揃える、合わせるっていうことを言わなアカンのかなとか、個性と言ってしまえば、個性やし、でも集団行動するんやったら、それはなんかちょっと許せんところがあるような気がして、なんかその線引きも…。去年は、なんか、あれどう言う、言おうかな、言わんとか、直した方がいいよって言おうかなとかは、すごく悩みました。」(A氏)「他の子たちも見えていかなアカンから、その子だけになってたら…。」(B氏)と語られた。

社会全体において個性や多様性がより認められるようになってきている中、新任教員は担任として、〈指導する規準や方法の曖昧さ〉や〈学級経営の分からなさ〉があり、判断に迷ってしまっている様子がうかがえた。また、学習に向かえない児童や登校しにくい児童を実際に担任

することで、〈配慮を要する児童への対応の難しさ〉を感じたり、集団と個人をどのように見ていけばよいのかという〈集団と個別のバランス〉に悩んだりしていることがみてとれる。

この他にも〈保護者と同じ方向を向く難しさ〉〈「任される」負担〉〈初任者研修のための準備〉等の困難が語られた。特に、〈初任者研修のための準備〉については、「前の日に、授業の準備やったりとか、代行計画を作成したりするっていうのと、研修が終わった後に残っている、次の日の丸付けが結構大変やなと…」(E氏)という語りからも分かるように、初任者研修だけでなく、研修に行くための準備等により負担感が増していることが分かる。このようなさまざまな困難が重なり合うことで、新任教員が疲弊していく様子が見えてきた。

上述のとおり、新任教員はさまざまな困難に直面しながら、何とか職務を果たそうとしている。小学校教員の場合、採用後すぐに担任として、児童や保護者からも一人前として扱われ、期待もされる。そのような中で、新任教員自身は、初めて経験することの多さから、イメージができなかったり、どうしたらいいかわからなかったりする困難さに立ち向かっているのである。つまり、新任教員が抱えるさまざまな困難さの背景には、【経験不足による「分からなさ」からくる「できなさ」】があると言える。そして、この「できなさ」が新任教員の心理面にも大きな影響を与えているのである。

(2) 「できなさ」から生まれる心理状態

新任教員はさまざまな困難さを抱える中で、〈リアリティショック〉を受け、できない自分と向き合うことになる。その中で、自分自身と葛藤する複雑な心理状態が見えてきた。

《できない自分と向き合う苦しみ》

「自分のクラスの子どもができたっていうことがすごい純粋に嬉しかったんですけど、1人の先生として見てくれるのが嬉しいなと思ってたんですけど、やっぱりこう、私がその担任をもった、1学期の最初ぐらいに結構いろんな問題があって、やっぱり自分が1年目で力がないから、そういうことが起きるのかなっていうのをすごい考えて、苦しいな…」(F氏)という語りから分かるように、問題が起こると〈「1年目だから…」という苦しみ〉から自責的な思考に傾く場合があり、それが自分自身を追い詰めていくことになる。

「人よりできないなっていう劣等感はしんどかったですかね。」(A氏)「なんか2回目聞きづらくなって。なんで聞かんかったんやろうなって、今思いますけど。そんなん分かるまで聞けばいいって、今は思いますけど。そんな時は、昨日も聞いたのになとか、なんか授業前になってまた聞いて、そんなん授業やっとなかみたいに思われたら嫌やなとかはすごくありましたね。」

(A氏)と語られた。担任として学級を経営する中で、自分のできなさがより明確となり〈周囲と比べ劣等感〉を生み出す可能性があることも分かる。また聞くことは、できない自分を見

せることにもつながっており、安心できる人間関係が構築されていないと〈聞くことへの抵抗感〉が生じるのである。

このように新任教員は、〈「1 年目だから…」という苦しみ〉〈周囲と比べ劣等感〉〈聞くことへの抵抗感〉からなる《できない自分と向き合う苦しみ》を抱え込みながら、日々の職務にあたっている様子が語られた。しかし、このできない自分との葛藤は、その後の成長のために大切な時期でもある。

《責任感からくる苦しみ》

「学級のしんどさが僕自身あんまり言えなくて、すごい殻にこもってて…。そこは主任さんにも言えなくて…。なんか、〇〇くんがこうしてくるんですって言えなくて。(略) 最初の僕の教員のイメージが自分の学級は自分ですみたいなイメージだったので…。そういう問題は自分で解決せなあかんものなんやみたいなのがすごくあって。(略) 今までの学級の作り方っていうのもあって、そこを自分があまり細かく言えてなかった部分があったので、そこは自分の問題やなと思って…。」(C 氏) と語っていた。

新任教員は、自分がこれまでに出会ってきた先生との思い出や大学での学びの中で、〈「先生」というイメージ〉を持っている。そのイメージは理想に近いものがあり、そこから教師としての責任感も生まれている。そして、その結果〈学級の問題は自分の責任〉と捉えたり、自分がいない場所でも問題が起こると〈トラブルに感じる責任感〉が生まれたりしていた。このような〈学級の問題は自分の責任〉と〈トラブルに感じる責任感〉からなる《責任感による苦しみ》を抱くことになる。

《できない自分と向き合う苦しみ》と《責任感からくる苦しみ》から、新任教員は困難さを相談できずしまい込み、一人で〈しんどさを抱え込む〉ことや、自分に原因がなくても心苦しさを感ずる〈「申し訳ない」へのつながりやすさ〉、成功体験が少ないため感じる〈失敗からくる不安の消えにくさ〉へと結びつきやすいことが分かった。そして、このような状況の中で、新任教員はポジティブな面も多くのあるのだが、【ネガティブ面への焦点づけ】がされやすい傾向にある。しかし、このネガティブな心理状態を乗り越えることにより、〈児童の成長〉や〈教師としての成長〉を感じることができ、それが《教師のやりがい》へとつながっていくのである。

(3) ネガティブな心理を支えたもの

新任教員が困難やネガティブな心理状態に立ち向かう際、〈同期のつながり〉や〈地元の友達〉、〈そばで支える家族〉の 3 つの概念からなる《安心を支える基盤》が不安を大きく包み込んでいた。しかし、困難やネガティブな心理状態を乗り越え、教師としてのやりがいを感じるためには、職場における受け入れる側の関わりが重要であった。

《「できなさ」を肯定する関わり》

「僕がなんかしんどい時は、本当にいろんな先生に気にかけてもらって…。去年は本当に僕1人初任者で…。20代も僕だけだったので、もうほんとに皆さんいろんな声かけとかしてもらったり、ちょっと息抜きに誘ってもらったりとか、そういうのがあって、ほんとに職場として働きやすかったですね。」(D氏)「私の横が主任で、すぐ近くに教務主任、教頭先生が座っておられて、なんか気付いたら話しかけてもらっているっていう感じでした。」(G氏)という語りがあった。

新任教員は、教職員集団に初めて入る側として〈人間関係を築く難しさ〉を抱えている。そういった状況に寄り添い、周りの教員が気にかけて話しかけるという〈周囲の能動的な声かけ〉が新任教員の職場での安心感につながっているということが分かった。

「大体しんどいですって言ったら、何がどうしんやみたいなことを聞かれて終わりやったんですけど。いや分かる分かるみたいな。めっちゃしんどいよなみたいな。共感してもらえたっていうのは大きかったと思います。」(A氏)「これができてませんって言っても、大丈夫、間に合うみたいな感じで、すぐ対応してくださりすごく助けられました。」(G氏)「もう無理ですみたいなこと言っても大丈夫みたいなタイプの先生やったので。」(F氏)という語りがあった。

《できない自分と向き合う苦しみ》を抱えている新任教員の苦悩を和らげたものは、自分もしんどいと本音を語り弱さを見せるベテラン教員や、できなさを受け入れ安心感を与える学年主任の〈「できなさ」への寄り添い〉であった。このような寄り添いにより、新任教員は教師としての鎧を少し外し、弱さを見せることができるのである。

「指導書のなんかわからんところとかがあったり、ずっと私がなんて言うんですかね…。教科書をにらみつけてたら、どうした大丈夫、みたいな感じで聞いてもらえたりしてましたね。」

(B氏)「1番覚えてるのは、1回目の授業参観の時に、金曜日が授業参観やったんですけど、木曜日に初任者研修が入っていたので、水曜日に準備せざるを得ないっていう状況やって…。で、まだクラスの掲示物も全然貼れてない。授業も考えてるけど、これでいいのかどうか不安やったんです。それをa先生(教務主任)が見てくださって、僕が教室で準備とかしてたら、わざわざ声をかけに来てくださって…。で、授業の相談に乗ってくださったりとかして、それこそ11時ぐらいまでいたんですけど…。ほんまは、もう仕事終わられてたはずなんですけど、一緒に残ってくださって、話も聞いてくださって、もうほんまに、a先生にはお世話になりました。」(H氏)という語りがあった。

新任教員は、《できない自分と向き合う苦しみ》や《責任感からくる苦しみ》を抱える中で、どうしても自分から援助を求めることを躊躇してしまうことがある。そういった際には、新任教員からの援助要請を待つのではなく、先輩教員からの〈援助要請を引き出す関わり〉が、新任教員の大きな支えになっていたことが分かる。

このように、〈周囲の能動的な声かけ〉〈「できなさ」への寄り添い〉〈援助要請を引き出す関わり〉からなる《「できなさ」を肯定する関わり》によって、新任教員は集団の一員として受け

入れられていると感じることができるのである。こうした関わりは、新任教員の職場での居場所づくりへとつながっていくのである。また、「夜ご飯とか、なんかちょっと趣味とか、それに誘ってもらって…。(略) 本当にリフレッシュできますし…。くだらないことで笑ったりとか、いろんな所でしか聞けないようなお話とかも色々してもらえるので、そこからヒントもらったりとかもあったので、すごくいい時間だった。」(D氏)と、〈仕事以外のつながり〉が新任教員の帰属感を高める可能性があることも語られた。このような周囲の関わりによって、新任教員は困難を乗り越えるためのベースを職場の中で構築していくのである。

《「できなさ」を支える関わり》

「特に図工が…。やっぱ絵とかは、どうやって教えたらいいいんやろうって思う部分がたくさんあったんですけど…。ちょっと授業していただいて、それを僕が見るということも…。(略) 一度モデルを見せていただくっていうか…。見せてもらえたのが大きかったです。1回見ると、やっぱこんな風にしたらいいんやって…。」(E氏)「初任者指導の先生に、この授業はこうやった方が面白くなるとか、この部分拾ったら面白いよみたいな感じでアドバイスもいっぱいもらえたので、それ取り入れてみよう。」(B氏)という語りがあった。

新任教員は、できないことが多い中で、自分を追い込んでしまう傾向がみられる。その中で、実際に困っていることに対して、指導のモデルを例示したり、具体的なアドバイスを送ったりするという〈「できない」を「できる」に変える支援〉が助けになったと感じている。

「不登校の子の時も、僕だけじゃなくて、保健室の先生とか、主任の先生もそうですし、管理職の先生とか、いろんな先生が本当に関わってくださって、1人じゃなかったなっていうところで…。全部1人でやんなきゃみたいなのところがなかったのが、すごいありがたかったですね。」(D氏)と語った。

新任教員が直面する困難には、経験不足から一人で立ち向かうには、負担が大きいものがある。そのような場合に、新任教員は一緒に行動するという〈一人にしないチームでの対応〉によって救われたと感じていることが分かる。チームで対応することにより、新任教員にとっては、「一人じゃない」という、安堵感を得ることができるのである。また直接、児童への指導や保護者との関わりを見ることで、自分自身の成長にもつなげていくことができると感じている。

このように、〈「できない」を「できる」に変える支援〉と〈一人にしないチームでの対応〉からなる《「できなさ」を支える関わり》によって、新任教員はさまざまな困難を一步步乗り越えていくと同時に【ネガティブ面への焦点づけ】という、心理状態を緩和していくことができるのである。

《成長に導く関わり》

「ワークシートもこれ使ってもいいよみたいな感じで言ってもらったりとか。その時に、1つの例だからねみたいな感じで渡してもらえて…。(略) 使えたら使ってねみたいな…。なんか絶

対に使ってとかそんなんじゃないなく、使えたらでいいよみたいな感じで言ってもらえたので…。すごくありがたい。助かる。」(B氏) という語りがあった。

新任教員は、《できない自分と向き合う苦しみ》を抱えながらも、「自分でやってみたい」という気持ちも持っている。そのような時には、「こうすべき」という支援ではなく、温かく見守るような〈選択肢を残した支援〉によって、新任教員は安心して考えることができると感じている。

「どうしたらいいですかねとか、相談させてもらったら、どうしたらいいと思うっていう風に投げてもらって…。こうしたらいいんじゃないかなと思うんですけどとか、色々話させてもらって、じゃあそれでやってみようかっていう風に言ってもらったり…。(略) 僕にとっては、その投げ返してもらえるので、自分でちゃんと考える力、癖はついたなと思って。全部全部頼りきってたら、多分全然成長できなかったんじゃないかなと思うので…。そこで成長させてもらえる機会をもらえたというか、自分なりの考えを持つことができたので、本当にその対応してもらってよかったなって。」(D氏) と、成長についての語りがあった。

さまざまな困難と立ち向かう中で、新任教員は着実に成長しているのだが、日々の忙しさの中で、それを自覚する場面は少ない。しかし、先輩教員の〈自分の中にある答えを引き出す声かけ〉で、新任教員は自身の成長を自覚することができているのである。

このように、〈選択肢を残した支援〉や〈自分の中にある答えを引き出す声かけ〉からなる《成長に導く関わり》によって、新任教員は自問自答を繰り返し、児童と向き合う中で成長していくのである。

新任教員は、【経験不足による「分からなさ」からくる「できなさ」】によって、さまざまな困難さを抱える。その中で【ネガティブ面への焦点づけ】が行われる。しかし、《「できなさ」を肯定する関わり》や《「できなさ」を支える関わり》、《成長に導く関わり》による【周囲のサポート】によって、「子どもたちの小さな成長とか、大きな成長を感じられた時が1番。うわ、ここまでできるようになったんかっていう嬉しさとか、一緒に成長できたなとか、やってよかったなっていう思いが1番強いので…。」(D氏) というような《教師のやりがい》を感じることができるのである。この困難さやネガティブな心理状態を乗り越え、《教師のやりがい》を感じるというサイクルは1年の間に何度も繰り返すものであり、この連続性により、新任教員は成長していくのである。

4. 考察

(1) 新任教員特有の困難さ

新任教員は、採用後すぐに学級担任を担うことが多い。その中で、周囲からは「一人前」が求められる。しかし、実際には学級通信や週予定の作成等、初めて経験することの連続である。また、見通しが持てない中を進む不安や、集団に入る側として人間関係を築くことの難しさを

感じている。片山（2021）は著書の中で、「教育実習やボランティア等と実際の担任の間にある断絶は深淵で、教員養成の課題とも言える問題」と述べている。

新任教員にとって、学校現場で勤務するということは、非常にハードルの高いことなのである。このような状況の中で、授業づくりや児童への指導、保護者との関係等、さまざまな困難が新任教員に迫ってくるのである。ベテラン教員であっても、日々困難の連続であるかもしれない。しかし、新任教員が抱える困難さの背景には、ベテラン教員とは異なるものがある。それは、経験不足による「分からなさ」が原因で生じる「できなさ」である。数年担任をしていれば、1年間の流れをおおよそ見通せたり、児童の姿をイメージしたりできる。しかし、新任教員は経験不足により、イメージすることが難しく、多くのことに「分からなさ」を抱えているのである。そして、それが「できなさ」へとつながっていくのである。

このできないことが多いという状況が、新任教員の心理状態にも大きな影響を与えている。「一人前」が求められる中で、できない自分と向き合うことは非常に苦しい作業であると考えられる。また、教師としての責任感から自分自身を追い詰めてしまうこともある。このような状況の中で新任教員は、しんどさを相談できず一人で抱え込んでしまったり、バランスをもって自分を見ることができず、何かうまくいかないことがあると、申し訳なく感じてしまったりする等、ネガティブな心理状態に傾きやすいのである。また、学校現場ではさまざまな困難が同時に起こることもあり、そういった状況でも立ち向かって行かなければならない。このような状況が新任教員の心と体をさらに追い詰めることになるのである。

新任教員特有の困難さとは、経験不足による「分からなさ」が原因で生じる「できなさ」と向き合う中で、ネガティブな心理状態に陥りやすい点にあると言える。そして、8名のインタビューを通して見えてきたことは、全員がこのような困難さを周囲の支援を受けながら乗り越えてきたということである。つまり、新任教員にとって、1年目に直面する困難さは、非常にハードルが高く、自分自身の力だけで乗り越えることは、非常に難しいと考えられる。

（2）セーフティーネットとなる周囲の関わり

新任教員は、赴任した当初から多くの困難に直面していた。その中で自分との葛藤を繰り返して、できない自分と向き合う苦しみを抱え、ネガティブな心理状態に陥りやすい傾向にあった。このような心理状態の新任教員に対して重要となってくるのが、周囲の能動的な働きかけである。「困ったら聞いてね。」という声かけをよく耳にする。しかし、新任教員は、自分のネガティブな側面に焦点づけられており、援助要請ができないことに困っているのである。このことを集団側が意識しておくことが重要なのである。そこで大切な姿勢が「気にかける」ということである。「すごい気にかけてくださって、話しかけてくださったりしたので、すごくやりやすかったというか。とても助かったところではあります。」（C氏）という語りからも分かるように、新任教員の心情に寄り添い周囲の側から話しかけることが、人間関係を構築するきっかけとなるのである。そして、そのような姿勢が新任教員の援助要請の求めやすさにつながってい

くと推察される。若松（2021）は著書の中で、自身の経験を振り返り、雑談などを通して積極的に関わってもらえたことが先輩との関係を築くきっかけとなり、気軽に質問できるようになったと述べている。また、高野ら（2022）は、新任教員の援助要請行動のとりづらさを緩和するためには、同僚教師が関係形成支援等を行う必要があると述べている。このように、周囲の側が能動的に働きかけることが、新任教員のネガティブな心理に寄り添い支えることになると考えられる。

また、新任教員の良い面を言葉で伝えていくことも有効だと考えられる。特に、「初任者指導の先生には、優しく包んでもらったというか、いろんなところで、ここ良かったよとか、変わってきてるところとかもいっぱい教えてもらったりとか、本当にありがたかった。」（D氏）という語りからも分かるように、リーダー的な存在である管理職や初任者指導、主任は、新任教員にとって重要な他者であり、その他者からの評価できる部分を具体的に伝えられることは、新任教員にとって大きな励みとなるのである。

このような支援は、新任教員がさまざまな困難さに直面し、リアリティショックを感じる年度当初に集中的に行うことでより効果が高いと考えられる。また、このような周囲の関わり方は、学級経営に似ているところがあると感じる。例えば、学級に児童が転校してきた場合、転校生に対して「どんどん自分から話しかけたらいいよ。」とは、言わないであろう。周囲の児童に「声をかけてみてね。」「遊びに誘ってみてね。」等、受け入れる側に支援を働きかけるのではないだろうか。新しく入ってくる人が居場所をつくるということは、周囲の側が心を寄せるということなのかもしれない。つまり、新任教員のできなさを受け入れ、積極的に働きかける周囲の関わりが、新任教員のセーフティーネットとなり、新任教員のネガティブな心理状態を支え、できなさに向き合う力を与えるのだと考えられる。

（3）自立へ向けての支援

新任教員のネガティブな心理状態を支える周囲の援助は、とても重要なものである。しかし、新任教員も自分の学級を持ち、担任として「自分の力でやってみたい」と思う気持ちが徐々に生まれてくるのではないだろうか。そこで、新任教員のできなさに寄り添う支援だけでなく、自立に向けての支援が必要になってくると考えられる。

そこで、まず重要となるのが、「分からなさやできなさへの直接的な支援」である。新任教員のネガティブな心理状態の背景には、経験不足による分からなさやできなさがある。そこで有効なのが、見て学ぶことができる環境を整えることである。例えば、授業においても実際に一度見ることによって、イメージを持つことができ、自分でも少しずつ考えられるようになる様子が語られた。また、保護者への対応についても、実際に一緒に行動する中で、学び成長していく姿がうかがえた。新任教員にとって、学校現場で勤務するということは、初めての連続であり、非常にハードルが高いことなのである。そのため、学校現場においても新任教員が見て学ぶことができるシステムを構築していく必要があると強く感じる。そして、新任教員が支援

を得ながら自分の力で成功体験を重ねていくことが大切であると考えられる。

次に、重要となるのが「新任教員の中にある答えを引き出す間接的な支援」である。新任教員が2年目以降、自立し自分で考え行動するためには、1年目から自立を促す支援が重要なのである。「考えてることが整理できていくというか、そういうことを助けてもらってたのかなと、今となっては思います。」(D氏)という語りからも分かるように、新任教員が自分自身の中にある考えを整理できるような問いかけが、新任教員の自立を促し、成長に導いていくのである。つまり、このような関わりが先輩教員には求められていると考えられる。しかし、成長に導くためには、新任教員の心理状態を見極める必要がある。そのためにも、日頃から関わりを深めておくことが重要であると考えられる。新任教員を成長に導くリーダーとなる教員は、常に適切な支援とは何かという観点から考えていく必要があるのだ。

新任教員が一番やりがいを感じる時は、「行事で最後頑張ろうなってみんなで言って、実際に成功できたなって言った時とかは、もうみんなキラキラしてるから、私もめっちゃ嬉しくて。」

(B氏)と語るように、自分で計画した行事が成功した時や、「自分の意図していた授業ができて、子どもも授業を楽しんでくれるのが1番のやりがい。」(F氏)と語るように、自分が考えた授業が上手くいった時である。また、このような時に新任教員は、児童の成長を感じ、それが自分自身の成長にもつながっているのである。児童の成長と教師の成長は切っても切れない関係があるのだ。そして、互いの成長が、新任教員のやる気を生み出し、また児童と向き合う力を湧き上がらせるのである。しかし、成長の陰には、必ず先輩教員のサポートがあったことがインタビューでは語られた。このように先輩教員は、時に黒子のような役割を担い、新任教員が教師としてのやりがいを感じられるように導くことが求められると考えられる。

現在、教員不足や教員の精神疾患による休職が大きな問題となっている。また、社会の変化にともない、学校に求められる役割も肥大化してきている。その中で、新任教員が直面する困難さもより複雑化することが考えられる。つまり、ネガティブな心理状態がエスカレートしていく可能性があると考えられるのである。このような状況の中で、新任教員が抱える困難さを個人の問題として捉えるのではなく、集団側がどのように支えていくのかを考えることがより必要になってくるのではないだろうか。つまり、新任教員を支え成長に導いていく責務は、受け入れる側の集団にあるといえるのではないだろうか。そこで、重要になってくるのが、新任教員からの援助要請を待つのではなく、周囲の側が積極的に関わることで成長に導いていくことであると考えられる。また、そのような組織風土が高まることは、新任教員だけでなく、その他の教員にとっても援助を求めやすく働きやすい職場へとつながるのではないだろうか。そして、このことが教員のメンタルヘルスにも大きな役割を果たすと考えられる。

5. おわりに

本研究では、新任教員の困難さから生まれる心理状態とそれを支える周囲の関わりについて

明らかにしてきた。2 年目教員から新任時の思いが語られる中で、気づかされたことがある。それは、自分のできなさを自覚しながらも必死に目の前の困難と向き合っているということである。このような苦しみは、筆者自身も新任だった時に経験していることだった。しかし、学校現場で勤務し続けることにより、いつしかそのような大変だった経験がどこかポジティブな思い出として美化されてしまっていた。このような状況の中で、新任教員特有のネガティブな心理状態が理解できず孤立性を高めてしまっていたのかも知れないと感じる。

今後は、新任教員の心理状態を意識できる組織づくりについて考えていきたい。また、新任を支える側の教員が、どのような困難さを抱えているのかについて明らかにすることで、新任教員もそれも支える側の教員にとっても、よりよい学校組織の在り方について考え続けたい。

【引用文献・参考文献】

- ・文部科学省（2025）「令和 5 年度公立学校教職員の人事行政状況調査」
- ・酒井研作 梶田英之 丹孝子 安田仁 山田恵次 道法亜梨紗（2023）「新任教員に求められる資質能力に関する研究（Ⅲ）－初任教員対象インタビューを通して－」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』第 9 巻 48-59 頁
- ・加藤麻由子 石津憲一郎 本村雅宏（2020）「小中学校教師のバーンアウトに自己決定の感覚とソーシャルサポートが与える影響」『富山大学人間発達科学研究実験総合セター紀要教育実践研究』第 15 号 23－28 頁
- ・酒井麻紀子（2021）「小学校における援助要請の乏しい教師への対応と実態と課題」『学校メンタルヘルス』第 24 巻 1 号 33－42 頁
- ・片山紀子 若松俊介 編著（2021）『「うまくいかない」から考える 若手教師成長のヒント』ジダイ社
- ・高野七良見 川俣理恵 河村茂雄（2022）「小学校教師が感じる新任時の困難の質的特徴 －経験 2 年目までの教師を対象とした面接調査から－」『学校メンタルヘルス』第 25 巻 1 号 76－88 頁

幼児の音楽的表現を支える教師の援助

荒木裕子*

京都教育大学大学院連合教職実践研究科
教科研究開発高度化系人間発達探究コース
人間発達探究プログラム

1. 問題の背景と目的

1.1. 幼稚園教育と教師の援助

幼児が生活に必要な能力や態度などを獲得するためには、遊びを中心とした生活の中で、幼児自身が自発的・能動的に環境と関わるのが重要である¹。そして幼稚園は、教育的な配慮の下に幼児が友達と関わりながら、自発的な活動としての遊びが十分に確保されるよう、物的・空間的環境が用意されていることが求められている²。

幼稚園がそのような場所であるために欠かせないのが、教師による適切な援助である。「環境を通して行う保育は、子どもが環境から自分の遊びを作り出す力を信じながら、環境を豊かなものとする努力を保育者が惜しまないし、いつどうやって助けたら良いか保育者の出番を絶えず見計らっている」と無藤（2001, p. 3）³が述べているように、教師は、幼児の発達を見通しつつ、幼児の興味・関心に応じて環境を再構成しながら、柔軟かつ即興的に援助することが重要である。

教師の役割は、このような物的環境を整えることだけに留まらない。秋田（2000）⁴は、人的環境としての保育者の役割について、幼児が精神的に安定して主体的な活動に取り組めるように「心のよりどころ」となることや、子どもと同じ目線でその興味に関心を寄せる「幼児と共鳴する者」になること、集団生活の中で一人ひとりの思いや活動をつないで「集団でのかかわりが育つようにする」ことなど、様々な役割を挙げている。このように、自ら幼児と関心や行為を共にし、幼児の心の安心基地となって、共に遊び、幼児が自分の世界を広げながら友達とかかわることができるよう援助することなど、教師には様々な役割が求められている。

1.2. 幼児の音楽的表現に関する教師の援助

では、感性と表現に関する領域「表現」の中でも、特に生まれたときから身近にある音や音楽に関わる表現において、教師に求められている役割は何なのだろう。

伊原（2021）⁵は、幼児が環境の中にある音に耳をとめ、想像して音と対峙することでその音が何らかの意味を持ちはじめ、幼児と音との深い関係が始まるのではないかと述べている。環境の中に自然に存在している音は、時間の経過とともに消えてしまう性質を持っているからこそ、幼児が何かの音に心を奪われ、耳を澄ましている一瞬に価値がある。

また、クラス集団を対象とした音楽遊びの指導では、お話やその時のテーマについてのイメージを膨らませながら音楽を身体全体で受け止めて、あたかも音楽とコミュニケーションをとるかのように遊んでいる幼児の姿が見られる。そうして音や音楽と遊んでいるうちに、自発的に自分なりの表現をしたり、友だちの行動に同調して笑顔を交わしあったりするようになる。このような幼児の姿から、幼児は音と出会って音のおもしろさや美しさを感じとり、音楽的な遊びの中で、自発的な表現や他者とのかかわりを深めていると考えられる。つまり、音や音楽は、幼児の感性に働きかけ、幼児の表現を自然に引き出す力を持っているといえよう。

このような幼児の音や音楽とのかかわりを見とるには、教師自身も音楽的な感性を持って音と出会い、音楽的表現を楽しみながら幼児と共感することが必要である。幼児が、環境の中で音とかかわる姿を見とることの大切さや、その経験を豊かにするための教師の役割の重要性は、複数の研究から明らかになっている。例えば、渡辺・鈴木（2020）⁶は、日々の生活の中で大人が認識している以上に音楽と出会っている幼児の姿を事例から示した。また、中川・片山（2015）⁷は、幼児の音楽を介した自己表現を教師が肯定的に受け止め援助することの大切さを指摘している。そして、伊原（2021）⁸は、幼児が環境の中で様々な音に出会う際、保育者の働きかけや、自分の体験を受け止めて共有してくれる他者の存在、そして音そのもののおもしろさによって、幼児の音の体験が充実していくことを示している。また、吉永（2012）⁹は、身近な環境の中で、幼児が五感を通して音素材そのものや音楽による音の質感を感受していくことの大切さを述べ、そうした幼児の聴覚的な出会いを見出して音素材を整えられるようになるためには、保育者自身の感受力の向上が大切であるとして、そのための実践を紹介している。一方、小池（2009）¹⁰は、保育者の感受性が幼児の音楽的表現に与える影響についての量的研究を実施し、保育者が音楽的な感受性を持って、多様で想像的な音楽活動を展開することにより、幼児の音楽的表現が高められることを明らかにした。

1.3. 本研究の目的

以上のような先行研究の知見から、幼児の素朴な表現を見とり、深め、広げていくには、自らの音楽的な感性を磨き、共感し、幼児と共に音や音楽の世界で遊び込む仲間となり、時には自らも表現者となる教師の存在が不可欠であることがわかる。

そこで、本研究では、幼児が生活の中で音と出会い、音のおもしろさに気付き、探索的に音と関わる姿を観察することで、音への興味・関心がどこから生まれるのかを探る。また、クラス集団を対象とした音楽遊びの中で、幼児の主体性や他者とのかかわりが展開されている場面を観察することから、幼児の音楽的表現を支えるために必要な教師の援助として、何が求められるのかについて明らかにする。そして最後に、子どもたちを惹きつける人的環境として教師に求められる資質とは何かについて、音楽的側面から明らかにする。その際本研究では特に、教師が子どもに話しかけるときの声や動きに着目して検討することとした。

2. 研究方法

対象：京都教育大学附属幼稚園に在籍する幼児（2023 年度 3 歳児 32 名、2024 年度 5 歳児 32 名）、教師 A（筆者）、教師 B、教師 C。

観察期間：2023 年 9 月 4 日～9 月 27 日までの連続した 15 日間（実習期間）、2024 年 4 月 1 日～5 月 22 日の連続した 35 日間（実習期間）、7 月 10 日～11 月 20 日のうち 2～3 週間に 1 回の 5 日間、それぞれ登園から降園まで。

観察方法：参与観察を行なった。

A) 子どもたちの幼稚園での生活における音との出会いの様子を観察し、その場でメモし、その日のうちにフィールドノートを作成した。

B) 幼児が音や音楽と関わっている場面をビデオカメラによって撮影した。

A) 事例①～③では、実習生として自由保育の時間帯に、参加者と観察者の間の立場で「中程度の参与（moderate participation）^{a)}」（柴山, 2006）¹¹を行い、A) または B) の方法で記録した。

B) 事例④～⑧では、設定保育内の主担当として「完全な参与（complete participation）」（柴山, 2006）¹²を行い、B) の方法で記録した。

C) 事例⑨では、実習生としての保育時間内に、他教師が幼児と対峙する際のサポートの立場で「消極的な参与（passive participation）」（柴山, 2006）¹³を行い、A) 及び B) の方法で記録した。

倫理的配慮：園長に研究の目的や内容を口頭および書面で伝え、実習後は園長の了承を得た上で保育観察を行なった。また、本論文において幼児の名前を表記する場合は、個人が特定されないよう仮名を用いて表記する。

3. 結果と考察

本章では、まず、幼児が音に出会ったことをきっかけに、その音に心をとらわれて耳を澄まし、自分なりの探究をしていた事例を取り上げる。その後、幼児の音楽的表現を支えるために教師が行なっている援助について、音楽遊びの指導における事例と、言葉による教師の音楽的表現の事例を挙げて述べる。

3.1. 音と出会って探究する幼児の姿

幼児の日常生活には様々な音があふれている。最寄りの駅から保護者と手を繋いで歩き、園に近づくと、それを見透かしたように「カアーカアー」と頭の上からカラスの聲がして、「こーけこっこー」とチャボが出迎えてくれる。園の門がギイガラガラと音を立てて開けられ、先

^{a)} 柴山（2006）は、フィールドへの関与度から見たフィールドワーカーの立場について、Spradley(1980)による分類を引用している。Spradley, J.P.(1980)『Participation Observation』, pp.59-62, Library of Congress Cataloging in Publication Data

生たちが様々な速さ、高さ、大きさの声で「おはよう！」と笑顔で声をかける。上靴に履き替える場所にあるスノコの鳴る音、廊下を走る音、階段を登る時の音、次々に集まってくる友だちの声など、幼児を取り巻く環境には常に音が存在している。幼児はその環境の中で、どのような場面で音に心を寄せたり興味を示したりするのだろうか。吉永（2012）¹⁴は、「幼児が身のまわりの音を聴いてその印象を感じ、共鳴し、感情が起こり、様々な連想を引き起こす過程」（p.20）を「音感受」という言葉で表している。ここでは、幼児の音感受の様子を、自由保育中の子どもたちの生活の中から探ってみることとした。

*事例①～③において、「」は教師や幼児の発言内容を表す。
*幼児の探究の様子に下線を引き、教師の働きかけに波線を引いた。
*網掛け部分は、幼児の興味・関心や探究内容を表す。

事例① へんなこえを出す（5歳児 4月）

音との出会い、新しい表現方法の探究

Aくんが幼稚園の階段を降りながら声を出している。教師A（筆者）が「何をしているの？」と声をかけると「へんなこえ、やってるねん」と言って、再びその声を出す。教師Aが「ほんまや～」と言うと、照れたようにその場所を離れていく。数日、気をつけて観察してみると、Aくんは階段を上り下りするたびに声を出して少しづつ声の高さや発声方法を変化させたり、階段以外の保育室でも試したりしている。ついにはオペラ歌手のような頭声発声をするようになる。

考察①

2階に保育室のある5歳児が毎日上り下りする階段で、幼児Aが音の反響に心を動かされた事例である。この階段のある場所は吹き抜けになっており、そこで声を出すとよく響くことに気付いたのだろう。それ以来、幼児Aにとって階段は響きの探究スペースとなった。幼児Aは出会った音に耳を澄まし、よりよく響くような発声方法を試したり、他の環境でも同様の実験を試みるなど、興味や関心を広げていったことが見て取れる。吉永（2012）¹⁵が、「幼児は園庭や園舎内の音をさまよい歩く「耳」で感受し、一度興味深い音を捉えると、その音に聴き入ったり、様々な鳴らし方を試して音の違いを聴き分けたりするなど、集中し没頭した聴き方をしているのではなかろうか」（p.14）と述べているように、幼児には何かその幼児にとって特別な音に出会い、心とらわれ、その音に耳を澄ます瞬間が、時折訪れるのである。

事例② 缶を叩く/鳴らす/ビー玉を乗せて回す、ビー玉を落とす/あてる（5歳児 5月）

音の出るものへの興味、鳴らし方の探究

Tくんが缶を太鼓のようにリズムカルに叩きながら歩いてくる。教師Bが「いい音だね。何か入ってる？」と尋ねると、缶を開けて教師Bに見せて「入ってな～い！」と元気よく答える。

空の缶を小脇に抱えてしばらく別の遊びをしていたが、ビー玉を一つ手に取ると、上から缶の上に落として音を鳴らす遊びを始める。うまく缶に当たらず、ビー玉が床に転がってしまうと、「あれ？あれ？」と言いながら、高いところにスタンバイさせたビー玉が缶の真上にあるかどうか、もう一方の手で動線を確認、再び落とす。うまく当たって音が出ると「うお～」と感嘆の声をあげ、高さを変えて何回か試す。

次はクーゲルバーンの終点に缶を置き、転がってきたビー玉が缶に当たって音が鳴ると一瞬動きを止め、直後に腕を大きく回して喜ぶ。教師Bが「いま、カンって言った？もう一回やってみて」と促すと再び試すが、道の途中でビー玉が落ちてしまう。「もう一回！今度こそ！」と教師Bに応援されて数回繰り返す。その後、缶の裏にビー玉を乗せて回し、訪問者に「見といて」と話しかけたり、教師Bに見せたりしながら、ビー玉が落ちないように回す力のコントロールを試みる。台の上から床の缶に向かってビー玉を落としてみたり、缶の本体と蓋を左右の手に持ってシンバルのように打ち鳴らしたりもする。



考察②

缶に興味を持った幼児Tが、様々な方法で缶の音を探究している事例である。別の遊びをしている間もずっと缶を抱えたままだったり、1 時間に渡って缶を持ち続けていたことから、幼児Tの缶に対する思いの深さが感じられる。また、教師Bが幼児Tの行為に関心を寄せて、「もう1回やってみて」「今度こそ！」と声をかけたことが、幼児Tの再挑戦を促していた。活動に取り組んでいる子どもに注意を向け、共感し肯定的に励ますことも、教師の役割の一つである。教師の共感や励ましが、幼児の心の安心基地となり、もう一度挑戦してみようという気持ちを呼び起こしている。

事例③ 扇風機で声が変わる（3歳児 9月）

音との出会い、声の高さ/強さ/口型の変化、他者との繋がり

Sちゃんが大型扇風機の前に座り込んで、扇風機に向かって「あ~~~~~っ」と叫んでいる。近くにいたHちゃんもそれに同調して叫ぶ。二人は扇風機が回っていく方向に身体をずらしたり、自分の首を振ったりしながら叫び続けている。そこへ、Kちゃんがやってきて同じように扇風機に向かってひと声叫び、またすぐに離れていく。

Sちゃんは「あ~~~~~お~~~~」と口型を変えたり、ひときわ大きな声で叫んでみたりしている。口元に手を持っていたり、一点へ(F)の高さで歌うような声を出したり、再び叫んだりする。



「あ~~~~お~~~~」と口型を変える

考察③

回っている扇風機のファンに向かって、出す声を変化させながら試している事例である。扇風機の動きに合わせて身体をずらしたり、自分の首を振ったり、口型や音の高さや声の出し方を変えたり、手を口元にあててみるなど、多様な探究の様子が見られた。

これらの3つの事例のうち、事例①や事例③では、声という自分の身体にある楽器を用い、音のおもしろさ、不思議さを身体の諸感覚を駆使して感得しようとする幼児の特徴がよく表れている。自らの身体の動きから音を探究する姿は事例②でも見られ、叩く、打ち鳴らすなど様々な方法を用いて気に入った音を試す姿が確認された。また、自ら様々な音を試すだけではなく、長時間に渡って1つの缶を持ち続け、その場にいた教師や訪問者に見せに行ったり、他の遊びをしていた幼児と少しの間共に遊び、そこで使われていたビー玉を持ち出して音を出すなど、音を通じて他者と関わろうとする姿も見られた。

これらの事例以外にも、ままごと用レンジ台の前で、フライパンの中に具材に見立てたプラスチックのおはじきを入れ、無心に炒めている幼児が、持ち上げたフライパンを揺らしてザラザラと音を出したり、フライパンの中のおはじきを手でぎゅっぎゅっと揉んで、音の「触り心

地」を聴いている姿や、雨の日に教師の制止にもかかわらず、「大丈夫！傘さすし、レインコート着てるから！」と園庭に出て行った幼児が、落ちてくる雨を透明の傘の下から「見て」聴いていた姿もあった。このように、幼児が身近な周囲の環境とかかわる中で多くの音に出会い、その不思議さやおもしろさ、美しさなどを、五感を使って「聴き」、心を動かしながら探究している姿が見られた。

3.2. 幼児の音楽的表現を支えるために教師が行なっている援助

前項では、幼児が音との出会いをきっかけにして、様々な探究をしていることが確認された。続いて、幼児の音楽的表現を支えるために教師が行なっている援助について、教師A（筆者）による音楽遊びの指導における事例と、教師Cの言葉による音楽的表現の事例から考察する。

3.2.1. 音楽遊びの指導における教師の援助

3歳児クラス集団を対象として9月第2週に行なった音楽遊びの中で、幼児が主体的に音楽とかかわり、友だちと互いに影響し合う場面を見とり、それぞれの場面で教師Aがどのような援助を行なっているか読み取る。

- * 事例④～⑧において、「」は教師Aや幼児の発言内容を表す。
- * 幼児と幼児、幼児と音楽、幼児と教師Aの間に交わされたコミュニケーションに下線、幼児からの提案に二重線、教師Aの働きかけに波線を引いた。
- * 網掛け部分は、交わされたコミュニケーションをキーワードとして表した。

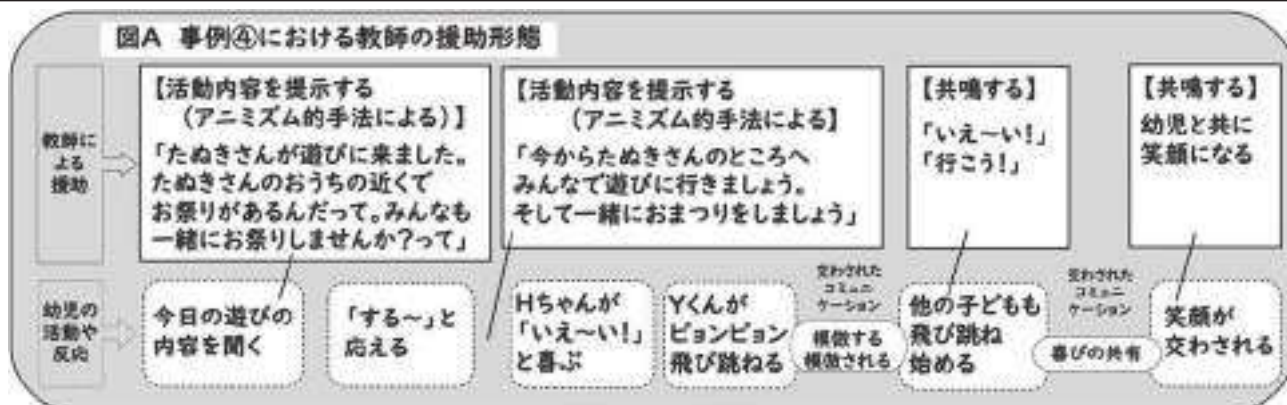
事例④ 「おまつりに行こう！」

模倣する、模倣される、喜びの共有

教師A「今日、先生のところにたぬきさんが遊びに来ました。たぬきさんのおうちの近くでおまつりがあるんだけど、みんなも一緒におまつりしませんか？って」 子どもたち「する～～！」 教師A「じゃあ今からたぬきさんのところへみんなで遊びに行きましょう。そして一緒におまつりをしましょう。」 Hちゃんが「いえ～い！」と喜び、Yくんがピョンピョンとび跳ね始めると、他の子どももYくんの動きをまねて跳び始め、笑顔を交わしている。



みんなでびよんびよん飛び跳ねる



考察④

音楽遊びの中で、模倣によって他者とのコミュニケーションが生まれた事例である。同日の自由遊びの時間に、夏休みに幼児が体験したであろうおまつりに関連して、りんごあめをつくるという造形遊びを教師Aが計画して実行していた。そのイメージを取り入れた集いの遊びと

して、「おまつりに行こう！」というテーマで、引き続き教師Aが音楽遊びを行なった。

アニミズム的手法による活動内容の提示は、幼児・児童の年齢に応じた内容で、頻繁に用いられる方法である。この事例では、おまつりをイメージして、楽しみに出かける気持ちを持つことを目的として行なった。幼児たちの気持ちへの共鳴は、援助形態の一つではあるが、喜ぶ姿を目にしたことで教師Aが自然に感じた気持ちでもあった。

幼児の身体活動場面における模倣の役割を4つのパターンに分類した鈴木（2009）¹⁶は、「行為をなぞらえたやりとりをしたりして楽しむ」パターンを持つ模倣の中に、「一緒にできる楽しさの機会が保障される」機能を見出し、身体のかかわりが無条件な楽しさを誘発すると述べている。幼児Yの喜びを爆発させるかのような跳躍と幼児Hの「いえ～い！」という言葉は、周りにいた子どもたちにジャンプの振動や声の抑揚として知覚され、同じように跳躍するという模倣の表現により楽しいという感情が増幅されていった。子どもたちは、笑顔を交わすことで喜びを共有し、コミュニケーションをとっていた。

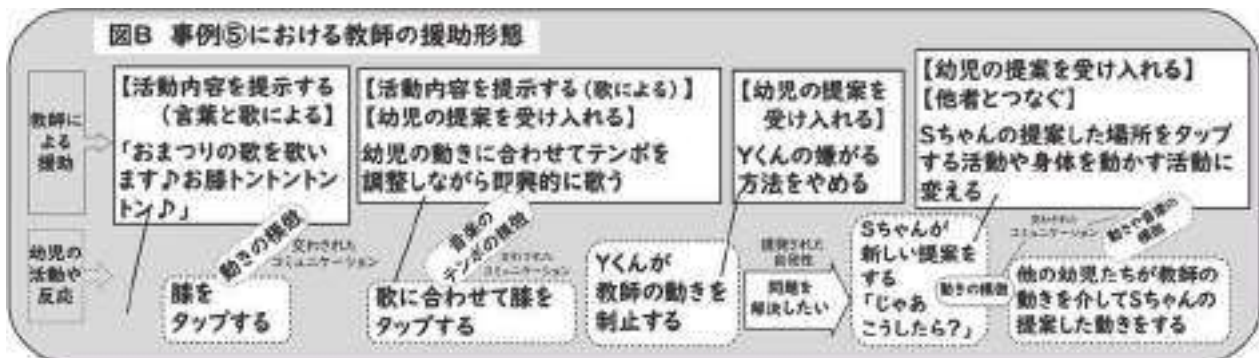
事例⑤ 「おまつりのお歌でトントントン」

教師A「おまつりに行く前に、おまつりの歌を歌います。♪お膝トントントントン…♪」子どもたちは膝をタップし始める。教師Aはおまつりの歌を即興的に歌う。すると、Yくんが「たたいたらダメ～！」と教師Aの手を止めにくる。Sちゃんが「じゃあこうしたら？」と別の場所を叩く提案をしてくれたのでその場所をタップしたり、身体を動かす活動に変えてみる。他の子どもたちは教師Aの動きを次々に模倣する。

模倣、問題解決の思考と提案



Sちゃんの提案してくれた場所を教師Aがタップする。他の幼児たちは教師Aを介してSちゃんの動きを模倣し始める



考察⑤

困難なことが起こった時に、解決する方法を考えようとする思考が見られた事例である。幼児Yが教師Aの手を止めにくる理由はわからないが、活動が妨げられて教師Aはやや困っていた。幼児Sの代替え案の提案は、困難な状況を解決したいという自発性によるものである。その提案を取り入れて他の幼児に見えるように反対の手で行ったり、手は動かさずに身体を動かす方法に変更してみたところ、子どもたちは視覚的にそれを捉えて教師Aの動きを次から次へと模倣しており、動きによるコミュニケーションが生まれた。幼児Sの考案した動きは、教師Aの援助を介して他の子どもたちへとつながった。

事例⑥ go&stop*

模倣、個々の表現の表出

音楽に合わせて幼児が歩いている時、ピアノの音楽をフレーズの終わりで止めるとSちゃんが歩くのをやめて止まる。その周辺にいた3名ほどもすぐ止まる。他の幼児は気付かず歩き続け、Sちゃんたちが止まっていることに気付いてから止まる。数回繰り返すうちに、音楽が終わるタイミングを予測して止まる幼児が増えていく。「誰が一番に止まれるかな」と語りかけてからピアノを弾くと、ほとんどの幼児が音楽をよく聴いてタイミング良く止まる。止まる時におもしろいポーズをする子どもが現れる。「おもしろいかっこになってる人がある！見て！どんなかっこの人がある？」と声をかけると、次に止まる時からそれぞれポーズを工夫し始める。



それぞれにおもしろいポーズを創って表現する

*go&stop：音楽が聴こえている時と聴こえていない時とで動きを変えるという、音楽をよく聴くことの第一歩となる活動のこと



考察⑥

幼児が音楽に耳を傾けることに慣れたことで、音楽に同調できるようになっていった事例である。音楽に同調することは、音との間のコミュニケーションが取れたということであると考えられる。また、そうした経験を積んで、音楽を聴くことと動きの同調が自動化されたことで、「動きを止める」というエネルギー抑制の感覚を感じ取る余裕が幼児の中に生まれた。その結果、その瞬間の感覚をおもしろいポーズで表すという自発的な表現が見られた事例でもある。

初めに教師Aが音楽を止めたとき、そのことに気付いてすぐに歩くことを止めたのは幼児Sひとりだけであった。幼児Sは十分に音楽を聴いていて、その変化に気付いていたと言える。そのすぐ後ろあたりにいた3名は幼児Sが止まったことを感じ取って、身体的に模倣し、同様に止まった。それ以外の幼児7名は音楽の変化には気付かず楽しそうにはしゃいで歩き続けており、少し経ってから止まっている4名に気付いて止まった。しかし、この遊びを繰り返していくうちにルールを理解し、音楽が止まったことに気付く幼児が増え、最終的には短いフレーズで音楽を止めるとほとんど全員が瞬時に止まり、音が始まってから終わるまでの音楽のまとまりと、幼児の歩くという動きが同調した。

また、動きを止めた時のおもしろいポーズに着目した「見て！おもしろいかっここの人がある」という教師Aの言葉による援助が、そのポーズを模倣したり、新たにポーズを創作したいという気持ちを誘発し、幼児の自分なりの表現が創出された。

事例⑦ 「こうした！こうしたで！」

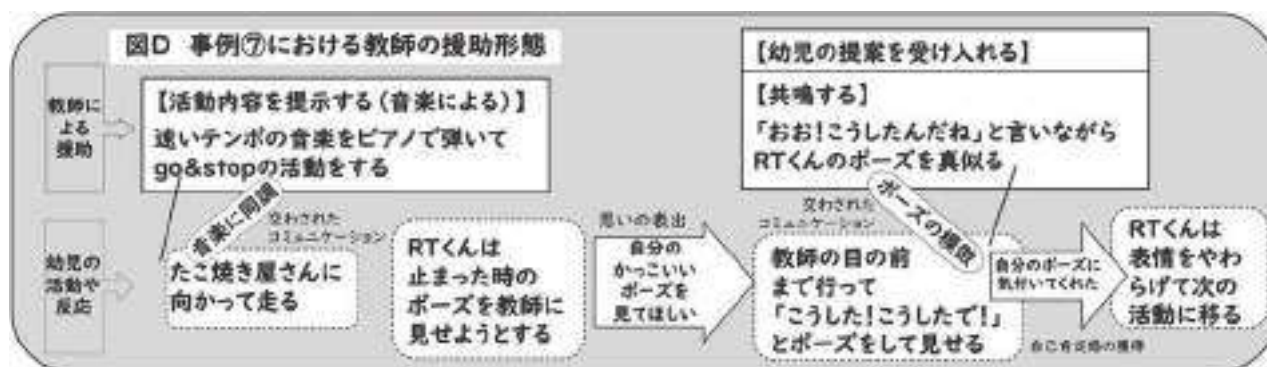
思いの表出、自己肯定感の獲得

速いテンポの音楽を感じ取って、たこ焼き屋さんまで走っていく go&stop の活動をしている。この時、RT くんは止まるときに「こう！」「こう！」と、何度も強そうなポーズをしてみせているが、教師 A は他の幼児と話していて、そのことになかなか気付かない。

すると RT くんは、教師 A の目の前までやってきて「こうした！こうしたで！」と見せる。教師 A が気付いて「おお！こうしたんだね」と真似すると、RT くんは表情が和らぎ、次の活動に移っていく。



「こう！」「こう！」と自分の作った強そうなポーズを教師 A に伝えようとする



考察⑦

教師 A が自分の表現を受け入れてくれたという安心感と満足感が、幼児の情緒の安定につながり、その後の活動への意欲的な参加が促された事例である。幼児 RT は衝動性が高く、普段から活動の輪を離れて別のことをして遊んでいることが多かった。この事例の直前も他のことをしていたが、速いテンポの音楽が聞こえると幼児 RT も走り始め、音楽の止まる瞬間をよく聴いて捉え、ポーズで止まっていた。

他の幼児に気を取られ、教師 A が気付かないでいると、幼児 RT は教師 A の目の前にやってきて、「こうした！こうしたで！」とポーズをするという形で主張した。教師 A がやっと気付いてそのポーズを真似して「おお！こうしたんだね」と言うと、幼児 RT の表情が和らいで次の活動に移っていったのは、教師 A が自分のポーズを模倣したことで自分の存在が認められたと感じ、自己肯定感が得られたためであると言える。

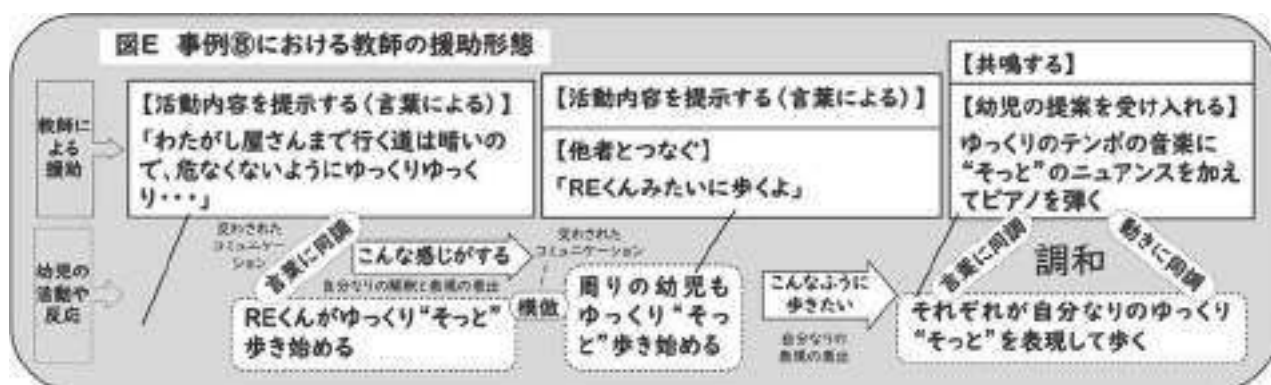
事例⑧ ゆっくり＋“そっと”

同調、模倣、自分の表現、調和

たこ焼き屋さんで買い物をし、その後わたがし屋さんへ行くことにする。教師 A 「わたがし屋さんまで行く道は暗い道なので、危なくないように ゆっくりゆっくり…」と話し始めると同時に RE くんが ゆっくり“そっと”歩き始め、まわりの子どもたちも同じようにゆっくり歩き始めたので、「…RE くんみたいに歩くよ」と伝え、教師 A がゆっくりのテンポで “そっと”音楽を弾くと、子どもたちはそれぞれに ゆっくり“そっと”歩き出す。



ゆっくりに“そっと”のイメージを加えて歩く。教師 A も音楽に“そっと”のニュアンスを加味して演奏する。



考察⑧

言葉に誘発され、ゆっくり歩く表現を始めた幼児が、自分なりの解釈を加えて自己表現した。それを模倣した他の幼児たちや、その解釈をピアノの音楽に取り入れた教師Aとの、お互いの表現が調和していった事例である。

教師Aが「ゆっくりゆっくり…」とゆっくり語りかけると、幼児REがその声のテンポを模倣してゆっくり歩き始めた。そこには、幼児RE独自の“そっと”というニュアンスが加わっていた。その姿に共振してまわりの子どもたちも模倣し始めたので、教師Aも最初に自分が発した「ゆっくり」という言葉の中にあったイメージだけではなく、幼児REの“そっと”の表現を取り込んで音楽にしていっていった。すると、徐々に他の幼児も自分なりの「ゆっくり」+“そっと”の表現をし始めた。このように、一人の表現が他者の表現や音楽に作用して、身体表現と音楽の調和が生まれた場面であったと言える。

④～⑧の事例から、教師の援助を抽出した結果、「活動内容を提示する(音楽、言葉、歌、アニメズムの手法による)」「共鳴する」「幼児の提案を受け入れる」「他者につなぐ」という4つの形態が浮かび上がった。そこで、事例④～⑧の幼児の活動の流れと、それに対する教師の援助の形態について、それぞれの事例下部に図A～Eとして表した。

考察の結果、3歳児を対象とした音楽遊びの指導において、幼児は主に模倣することによって他者や音楽とのコミュニケーションをとり、問題解決のための提案や、自発的な表現の自然な創作、意欲や自己肯定感の獲得などの経験を積んでいたことがわかった。その経験を支えるために、教師は、幼児期に経験してほしいことをねらいとして、幼児の生活の中にあるイメージを使った活動の流れを構成し、アニメズムの手法や音楽・言葉・歌によって活動内容を提示し、幼児の表現や気持ちに共感し、幼児からの提案を受け入れたり、他者につなぐような言葉がけをするなど、断続的・即時的な援助を行なっていることがわかる。

3.2.2. 言葉による教師の音楽的表現と援助

領域「表現」の中で、特に音楽的表現を豊かに育むためには、音楽の感受性や音楽的感性が必要であることは明白である。しかし、指導にあたって、教師側に楽器や歌唱に関する高い技術が求められるわけではない。もちろん、ピアノが弾けたり歌が上手に歌えることが、教師の

音楽的表現の幅を広げることにはなるが、大切なことは、教師が動きや表情、音声など、生来自らの中に備わる音楽性を最大限に活用して、子どもに対峙することである。

ここでは、教師が子どもに話しかける際の声や動きを音楽的観点から考察し、言葉による教師の音楽的表現が、幼児の豊かな感性を育む援助となる可能性について考える。

事例⑨

<事例の背景>

2023年9月。3歳児クラスで1学期に育てていたスイカが実り、夏休みが明けて登園してきた幼児たちは、スイカを食べることを楽しみにしていたが、既に熟れ過ぎで食べられない状態になっていた。教師Cは、育てたスイカが実った喜びと、早く食べたいという幼児の気持ちを受け止め、スイカに対する好奇心を満たした上で、残念ながら食べられないという現実を幼児に伝えながらも、その経験を意味あるものとして幼児の心の中に位置付けようと試みた。

* 事例⑨において、「 」は教師Cや幼児の発言内容を表す。

* 教師Cの言葉の中の音楽的表現に波線を引いた。

* 大きいサイズのフォントは高い声、小さいフォントは低く残念そうな声を表す。

事例⑨ 「食べられないスイカ」

3歳児約25名が椅子に座って囲むテーブルの上にまな板を置き、教師Cが小玉スイカに包丁を入れる。ザクッと音がした瞬間、教師Cは驚いたような表情で幼児たちの方に視線を向け、動かずじっとして間(ま)を作る。幼児から「うわあっ」という声が聞こえる。教師Cは普段の調子の声色で「聞こえた？音」と尋ねると、ある幼児が「うん、ザクって！」と応える。Kちゃんが隣に座っている幼児に「聞こえたねえ、ね？」と話しかける。その時教師Cは、別行動をしていて他教師に抱えられてやってきたRTくん



ザクッと音が鳴った瞬間、動きを止めて、驚いたような表情を幼児に見せる

に気付いて、「RTくん、今ちょうど切ってる」と声をかけるが、その後再びパッと幼児たちの方に顔を向ける。教師Cは、少しずつ包丁を進ませて、ザクッと音が鳴るたびに動作を止め、驚いた表情を見せ、間を置くという動作を繰り返す。包丁がまな板にコンと当たる。

切れたスイカを丸いままゆっくり両手で包み込むように持って教師Cが「さん！」と声を出すと、幼児たちが「にい！」「いち！」と続き、教師Cはゆっくりスイカを左右に開く。幼児から「うわああああ」と大歓声がおき、自然に拍手が湧き起こる。「早く食べたい！」という幼児もいる。

教師Cは「みんなのところへ持っていき、触らんと見ようね」と言って、幼児たちの前にスイカを持って回り、一人ずつに匂いを嗅がせる。匂いを嗅いだYUくんが「あ、臭っ！」と言ったり、Nくんが身悶えしながら「Hwa〜〜」と吐息のような声を漏らす。

全員が匂いを嗅ぎ終わると、教師Cが「あ、でもちょっと待って。このスイカ、おばけちゃんが教えてくれたでしょう？なんか、おばけちゃんがお話があるんだって。ちょっと聞いてくるね。」と言って、おばけのイラストの前で「はあはあ、、、ほお〜」と耳を傾けながら言い、「あのね！大変なことがあった！！本当はこれ食べたかったんだけどさ、おばけちゃんが言うにはね、みんなが夏休みの間に、いっちゃんおいしかったんだけど、もう一番おいしかった時が過ぎちゃって、もうおいしくないから、おいしそうに見えるんだけど、食べられなくなってると思うよって。」と幼児に伝える。幼児たちはしーんとしている。

少し間を置いて、教師Cは「ちょっと一回食べてみる」と決心したように言い、スプーンでスイカをすくって口に入れると、顔をしかめて幼児たちに見せる。Hちゃんが笑い出し、他の幼児も加わって大笑いになる。教師Cは、幼児の笑いがおさまるのを待って、「Mちゃんのさ、(洋服に描いてある)スイカみたいにさ、おいしそうだなって思ったんだけどさ、(しかめっつらで顔を横に振り)おいしくなかった。」と伝える。



スイカを一口食べて、顔をしかめる

すると、Rくんが立ち上って、「食べてみる！」と言う。教師Cが「いや、食べない方がいい」と制す。Rくんは「R、がんばってみる！」と言うが、すぐ椅子に戻る。教師CはRくんが座ったことを見届けると、「もっと早く食べたら良かったね。」と残念そうに言う。続いて、「おいしそうなんだけど、これはちょっと食べられないね。でも、このまま捨てるのもったいないから、せっかくできたし、これはニワトリちゃんとか幼稚園の動物ちゃんにどうぞってしてあげることにするね。」と話すと、幼児たちも安心したような表情を見せる。

考察⑨

教師Cが、ザクッという音でピタッと動きを止め、驚いた表情を見せたままじっとして間(ま)を作ったことは、音と動きというアクセントと、視覚を併用した間という休符を用いた、音楽的な緊張感と期待感のあるモチーフ^bの提示と捉えることができる。その後、いつもの声で「聞こえた？音」と語りかけることによって、幼児の心に安心感と弛緩がもたらされる。再びアクセントと間によるモチーフを繰り返し、新しい響きである包丁がまな板に当たる音で導入部が終了する。

丸いスイカを手のひらで包んでそっとひろげる動作は、意識的にゆっくり行われており、期待感の中、真っ赤な果実が目飛び込んでくることで、視覚的な新しいモチーフが提示される。スイカを間近で見ながら、一人ずつ匂いを嗅がせることで、どんな味がするのかと幼児

^b モチーフ motif (仏)：音楽で、楽曲の最小単位になる旋律断片、または音型。動機。

小学館国語辞典編集部 編 (2006),『精選版 日本国語大辞典』, 小学館

の気持ちが期待で膨らんでいく。

そこへ、突然おばけちゃんからの不穏な伝言がもたらされるという、アニミズム的手法による展開があり、教師Cは発する言葉の内容に合わせて声の高さやニュアンスを変化させ、「食べられなくなってると思うよ」という残念そうな声によって短調を感じさせると、高まっていた幼児の気持ちが減衰し、少しの間が訪れる。

すると、教師Cは声色を変えて、決心したように「ちょっと食べてみる」という力強い言葉を発し、実際に食べてみた時の表情によって味を表現し、それを見た幼児の大笑いを誘う。幼児の笑い声が収まりかけると、再び言葉の内容に合わせて声の高さを変化させながら、「もっと早く食べたら良かったね」と残念そうな言葉で幼児の気持ちを代弁する。

悲しい気持ちで終わりそうなところ、一転して長調を感じさせる明るい声で「せっかくできたし、動物さんたちにどうぞってしようね!」と、動物さんたちに食べてもらえるなら良かったというプラスの気持ちに導いていく。

この事例では、楽器も歌も使用していないにも関わらず、音楽的要素やニュアンスを随所に用いて、子どもたちとコミュニケーションをとろうとする様子を読み取ることができる。通常、25名ほどの3歳児が、椅子にじっと座って長い音楽を聴き続けることはできないが、この時、子どもたちは教師Cの表情、声の多彩な変化、間の取り方、話し方の緩急などに惹き込まれ、約4分間、じっと聴き入っていた。筆者に音楽が聴こえていたように、教師Cの言葉が、子どもたちにも音楽のように届いていたのではないだろうか。

音楽と言語は、どちらも人間に特有の表現伝達方法であり、多数の類似点がある。星野・宮澤（2016）¹⁷は、音楽と言語の構造的側面の類似性として、どちらも音によって産出され伝達されること、人類に特異的なコミュニケーションのシステムであること、基本的要素（音素、単語、楽音、和音）から成る規則に基づいており、より高次の構造（文、フレーズ、主題、トピックス）に結合されることなどを挙げている。機能的側面としては、音楽も言語もどちらも意図を音にして表わそうという表現と伝達の行為であること、聴く人に対して意味を持っていること、音声を用いた交感的機能の側面を持ち、社会的な機能を有していることなどが挙げられている¹⁸。

この事例から、教師が発する言葉は自身の音楽的表現となる可能性を十分に持ち合わせているといえよう。教師が言葉や表情を自身の音楽的表現と認識し、その表現力を磨いて保育を行うことで、幼児の音楽的な感性が刺激され、豊かな表現を支えるための援助となり得ると考えられる。

4. 総合考察及び今後の課題

本研究を通して、以下のようなことが明らかとなった。

幼児は、幼稚園の環境の中で様々な音と出会い、自分の身体を使って、音のおもしろさや不

思議さを感じたり試したりしている。一方、教師が設定した音楽遊びの指導において、教師は、「活動内容を提示する（音楽、言葉、歌、アニミズム的手法による）」「共鳴する」「幼児の提案を受け入れる」「他者につなぐ」という4つの形態による援助を断続的、即興的に行っていることが理解できる。そうした援助に支えられて、幼児は音を注意深く聴くようになり、他者となつがり、問題解決の提案、自発的な表現の創作、意欲を生み出す、などの経験をしている。また、教師自身が音楽的感性を磨くと共に、言葉のニュアンス、声の高さ、声色の変化、間（ま）の取り方、視線や表情などを伴って豊かに表現することも、幼児の音楽的感性を援助することにつながる。

音には形がなく、時間の経過と共に消えてしまう存在である。幼児が、音との出会いから何かを感じ取っている価値ある瞬間も、誰かが気付かない限り、その幼児自身も意識化する機会を得ることがないまま通り過ぎていく。しかし、教師の適切な援助によって、幼児が興味・関心を持った音を深め、豊かな表現へと導いていくことができるのではないだろうか。幼児が音と出会い、音の不思議さやおもしろさに気付いて様々な方法で試す姿を見とり、他者と共有してより深い経験に導くために求められる援助の在り方については、より多くの事例をもとに検討することを今後の課題としたい。

謝辞

本論文の執筆にあたり多くの方々にご協力いただきました。

特に、指導教官である平井恭子教授には、丁寧なご指導と貴重なご助言を賜りました。どのような時にも、常に温かく受け止めて見守っていただきましたこと、深く感謝申し上げます。副指導教官の佐川早季子准教授には、仔細にわたり貴重なアドバイスをいただきました。心より感謝申し上げます。

専門実習やその後の保育観察で多大なるご協力をいただきました、京都教育大学附属幼稚園の先生方、保護者の皆様、そして園児の皆様に、厚く御礼申し上げます。

最後に、本研究を行うにあたり協力してくださった全ての方々に、感謝の気持ちを込めて謝辞といたします。

* 現在、京都教育大学教育学部幼児教育学専攻非常勤講師、名古屋音楽学校リトミック指導者養成科講師、京都市立芸術大学音楽学部音楽教育研究会京都子どもの音楽教室常勤研究員。

引用文献

¹ 幼稚園教育要領解説（平成30年2月），pp.12-13，文部科学省

² 前掲1，pp.17-19

³ 無藤隆（2001）『保育・看護・福祉プリマーズ⑥幼児の心理と保育』，第1章，p.3，ミネルヴァ書房

-
- ⁴ 秋田喜代美（2000）『知をそだてる保育』, pp.73-76, ひかりのくに株式会社
- ⁵ 伊原小百合（2021）『探索して音に会うー音・楽器で遊ぶ幼児の事例からー』, p.55, みらい
- ⁶ 渡辺ユリナ, 鈴木裕子（2020）「幼児の生活の中に見られる音楽との出会い」, 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 vol. 5
- ⁷ 中川華那, 片山美香（2015）「音楽による幼児の表現活動の意義と保育者の援助に関する研究ー人とかわる力を育むためにー」, 岡山大学教師教育開発センター紀要第5号別冊
- ⁸ 前掲5
- ⁹ 吉永早苗（2012）「幼児期における音感受教育ーモノの音・人の声に対する感受の状況と指導法の検討ー」, 白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程 2012 年度学位論文
- ¹⁰ 小池美知子（2009）「保育者の音楽的感受性が幼児の音楽表現に及ぼす影響」, 保育学研究 第47巻第2号
- ¹¹ 柴山真琴（2006）『子どもエスノグラフィー入門 技法の基礎から活用まで』, p.48
- ¹² 前掲11, p.47
- ¹³ 前掲11, p.48
- ¹⁴ 前掲9, p.20
- ¹⁵ 前掲9, p.14
- ¹⁶ 鈴木裕子（2009）「幼児の身体活動場面における模倣の役割に関する事例的検討」, 発育発達研究第42号
- ¹⁷ 星野悦子, 宮澤史穂（2016）「音楽と言語の比較研究」, 音楽知覚認知研究 Vol.22, No. 1
- ¹⁸ 前掲17

参考文献

Stephen Malloch and Colwyn Trevarthen 編, 根ヶ山光一, 今川京子, 蒲谷慎介, 志村洋子, 羽石英里, 丸山慎 監訳, (2018), 『絆の音楽性 つながりの基盤を求めて』, 音楽之友社

井戸和秀 編著, (1996), 『幼児の音楽的表現とその環境』, 大学教育出版

大串健吾, 桑野園子, 難波精一郎 監修, 小川容子, 谷口高士, 中島祥好, 星野悦子, 三浦雅展, 山崎晃男 編集, (2020), 『音楽知覚認知ハンドブックー音楽の不思議の解明に挑む科学ー』, 北大路書房

自己評価能力の育成を目指した音楽科における OPP シートの活用 —OPPA 論を手がかりに—

奥原 実紅

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース

芸術探究プログラム

序章 研究の目的と方法

第 1 節 問題の所在

平成 29 年 3 月に告示された学習指導要領では、育成を目指す資質・能力が 3 つの柱に整理され、社会に開かれた教育課程の実現を目指すことが示された。学校教育においては「令和の日本型学校教育」の構築を目指し、個別最適な学びや協働的な学びなどを中心に、子どもたちの学び方を精査しながら資質・能力の育成に日々励んでいる。

一方で、筆者は音楽科授業における振り返り活動に問題意識を持っており、特に子どもたち自身が自らの学びを見取る力が低いことに対して懸念を抱いていた。1 時間の授業の最後には、音楽科に限らず様々な教科において振り返り活動を行うが、音楽科においては、ワークシートの最後の欄に「今日の授業の感想を書きましょう」「今日の授業で気づいたことや考えたことをまとめましょう」というように、大まかな記述内容を指定しつつも、子どもの自主性に委ねた振り返り欄が多い。その結果、子供たちは「何を書けばよいのだろう…」と悩んだり、板書内容を書き写したりすることで、授業の振り返りを曖昧に乗り越えているのである。

これらの問題を解決するための方法として、授業時数が少ない音楽科の学習における自己の学びや成長を実感させることで、学習内容の定着や学習意欲の向上などに結び付くことを期待し、授業内における学習活動の中で自己の学習内容を振り返り自分自身の学びを見取る「自己評価」の力を育むことを目指したいと思い至った。さらに、自己評価を授業内の学習活動として位置付けるために評価理論の 1 つである OPPA 論に着目し、研究授業を基に考察したいと考えた。

第 2 節 研究の目的と方法

本研究の目的は、自己評価能力の育成を目指し、中学校音楽科授業において、OPP シートを活用することで生徒がどのように変容したのか、また授業における OPP シートの機能について明らかにすることとする。OPP シートとは、OPPA 論で使用される単元全体の学習をまとめる 1 枚の用紙のことである。また、本研究の方法は次の通りとする。

- (1) 学校教育における自己評価能力の位置付けを示す。
- (2) OPPA の定義を規定し、先行事例を検討する。
- (3) 中学校音楽科の授業実践に向けた OPP シートを開発する。

(4) 授業実践の概要を示し、OPP シートの分析結果と考察を示す。

第 3 節 先行研究の検討

音楽科授業における OPPA 論の活用を検討した研究には、川村有美の研究がある¹。川村は音楽授業における OPPA の教育的意義として、生活知に根差した学びの有用性を追究する際の具体的な学習活動と指導過程を一体化した学習者と教師の双方向性を担保した具体的な方法論であることを、さらに単なる方法論としてではなく、構成主義に立脚した学習観・指導観であることを示した上で、体系知だけでなく、学習の論理的思考力、実践する力、協働する力、自己評価力等のような方法知や現実知の力を適切に見取ることによって、音楽科でこれから一層求められる資質・能力の育成にも意義深いと考察した。

この研究においては、音楽授業における OPPA の教育的意義について明らかにしているものの、川村自身は OPPA を活用した授業実践は行っておらず、理論的背景からの考察や授業構想に留まっている。また、OPPA 論を手がかりとした授業実践事例は数多く存在するものの、筆者が調査した限りでは、自己評価能力の育成を目的とした研究に該当するものはなかった。

以上のことより、本研究は自己評価能力の育成を目的とし、OPPA 論を活用した音楽科授業の実施・分析といった点において先行研究とは異なる独自性を持つと言える。

第 1 章 学校教育における自己評価能力の育成

第 1 節 学校教育における自己評価の定義

本節では、自己評価に関わる用語について、辞典や教育評価に関する事典、自己評価に関する書籍や論文を手がかりに整理し、本研究における定義を規定する。また、現在の学校教育における自己評価の位置付けについて検討する。

第 1 項 自己評価に関する用語の定義

本研究では、西岡・石井（2021）や橋本（2019）に記載されていた「自己評価」「メタ認知」についての定義を踏まえた上で、自己評価を「自らの学習を振り返り、振り返りから得た情報に基づき、学習の成果を主とした自分自身の学習状況を把握すること」と規定し、また自己評価との関連が深いメタ認知を「自己の考えやその変容を客観的に捉え、把握すること。また、自己を客観的な視点から確認するといったモニタリングという行為は自己評価活動の中核となる」と規定する。そして、これらの定義より、自己評価能力を「自己の考えやその変容を客観的に捉え把握するといったメタ認知を働かせながら、自らの学習を振り返り、振り返りから得た情報に基づき、学習の成果を主とした自分自身の学習状況を把握する能力」と規定する。

第 2 項 学校教育における自己評価の位置づけ

自己評価に関わる能力の育成について検討したところ「21 世紀型能力」に辿り着いた。21 世紀型スキルとは、アメリカにおいて実社会や職場で必要とされる今日的な資質・能力を定義する大規模な試みが始められ、様々な専門団体や個人によって今日的なコンピテンシーを定義する試みの中で使用されるようになった概念である²。この 21 世紀型スキルの概念を基に、日

本の国立教育政策研究所がこれまで日本の学校教育が培ってきた資質・能力を踏まえた上で「基礎」「思考」「実践」の観点から再構成した日本型資質・能力の枠組みが「21 世紀型能力」である³（図 1）。

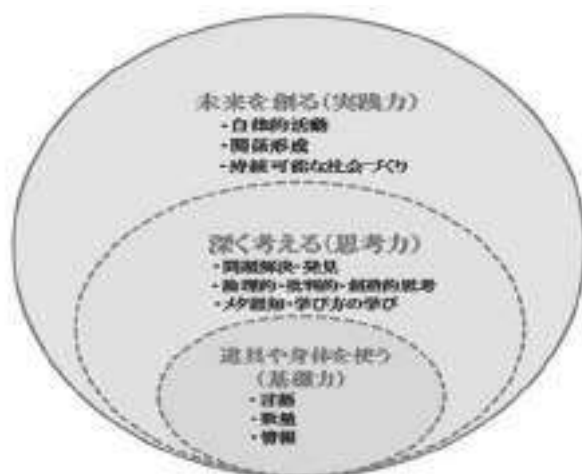


図 1：21 世紀に求められる資質・能力の構造一例

思考力におけるメタ認知の働きについて、国立教育政策研究所の研究報告書においては「子供は、自分なりの『どうしたら学ぶことができるか』『ものを覚えられるか』といった『学習観』や『記憶観』を持っています。小学校高学年ともなれば『学ぶには反復が大事』『覚えるためには何度も書く』などそれなりの考え方を述べます。このメタ認知を出発点としながら、人の実際の学び方に根差した教育の在り方へと作り変えていくことが、質の高い学び方の学びにつながります。」⁴と示されている。

以上より、自分なりの学習観や記憶観はメタ認知の働きによって得るものであり、自己評価能力を伸ばすことで、21 世紀に求められる資質・能力の育成に結び付くことが明らかとなった。

第 2 節 学校教育における自己評価能力育成の意義

本節では、学校教育における自己評価能力育成の意義や効果について調査し、検討する。

第 1 項 学習評価における自己評価の位置づけ

中島（2019）によると、学習評価の機能は、成績認定や進級、進学などのための判定が該当する「学習の評価」、教師の教育活動に関する意思決定のための情報収集、それに基づく指導改善が該当する「学習のための評価」、そして自己の学習のモニタリング、および自己修正や自己調整が該当する「学習としての評価」の 3 つに分けられている⁵。自己評価は、自己の学習のモニタリング、および自己修正や自己調整に分類されるため「学習としての評価」に該当する。評価活動を学習活動として捉えた「学習としての評価」は、これまで評価活動の主体が教師だったものを学習者に転換していくことで、学習の場として評価活動を位置づけ、子供たちを主体的に参加させていくことができるため、形成的評価論や「学習のための評価」を新たに発展させるものとして注目を集めている⁶。

第2項 学校教育における自己評価能力育成の意義と効果

学校教育で自己評価能力を育成する意義として「学習意欲の向上」と「自己調整学習への展開」の2点が挙げられる。

平成29年告示の学習指導要領総則編においては「教師による評価とともに、生徒による学習活動としての相互評価や自己評価などを工夫することも大切である。相互評価や自己評価は、生徒自身の学習意欲の向上にもつながることから重視する必要がある。」⁷と明記されている。また、千田（2018）は『学習意欲』を高めるために、育てていきたいものとは『自己評価力』であると考えている。」とした上で、授業実践の効果として『良好な関係の構築』や『振り返りシート』等の活用により、『意欲的に』授業に参加する生徒が増えてきた。」と述べている⁸。このことから、学習活動としての自己評価を授業で取り入れるなどを通して自己評価能力を高めることにより、生徒の学習意欲の向上が期待できる。

さらに、自己評価活動を通して自己の学習を振り返り、学習状況を把握することは「自らの学習をモニタリングする等の『認知』領域、課題に対する自身の興味・関心などの『動機づけ』の領域、学習計画の立案や疑問点の質問といった『行動』の領域」⁹などが提唱されている自己調整や自己調整学習といった概念との関わりが深い。self-reflectionモデルを開発した木村・黒上（2022）は、self-reflectionモデルに「振り返るプロセス」を設定し、そのサブプロセスとして設定された「評価する活動」においては自己評価スキルの発揮が組み込まれていた¹⁰。つまり、自己評価能力は自己調整学習における分析・改善の前段階にある振り返り活動を充実させるために必要な力であり、自己評価能力を高めることにより、自己調整学習への円滑な接続や「自ら学ぶ力」の育成に繋がると推察できる。

第3節 学校教育における自己評価能力育成の課題

自己評価に関する研究や実践は多く行われている一方で、学校教育における自己評価能力育成の課題は多く残されている。

学校教育における自己評価能力育成の課題については「学習活動としての役割を果たしていないこと」と「学習活動の具体的内容の把握ができていないこと」の2点が挙げられる。

小学校高学年における英語科の授業実践を行った田山（2020）は「自己評価は学習者が主体的に取り組むことができる活動である一方で、主観的であり、情意面での感想に終始してしまう面も持ち合わせている。」¹¹と述べており、現在の自己評価は「学習としての評価」としての役割を果たしていないと考えられる。

また、遠藤（2021）は従来の自己評価の問題点について「これまで多くやられてきた自己評価の形式に次のようなものがあります。『今日の授業はどうでしたか？』と尋ねて、『よくできた』『おもしろかった』『がんばった』などと答えさせるものです。こうした自己評価は、教師がその日の授業の印象を知る材料にはなるかもしれませんが、しかし、ただ漠然と感想を書くだけの評価では、次にどう改善していったらいいかというフィードバック情報を得ることが、子どもにも教師にもできません。（中略）改善の指針を得るために、自分の学習活動の実態を具体

的に把握することが自己評価には必要です。」¹²と述べており、授業の感想はあくまでも感想であり、自己評価には学習活動の実態を具体的に把握することが必要だと主張している。

これらの課題を解決するために、次章では評価論の1つである「OPPA 論」について調査・分析し、授業実践に向けた手がかりを得る。

第2章 自己評価能力育成を目指した OPPA 論とその実践

第1節 自己評価能力を育成する OPPA 論

OPPA 論に着目した理由として、評価理論として確立されており、なおかつ授業実践に取り入れることで自己評価能力の育成に有効的だと考えたことが挙げられる。では、OPPA 論とは具体的にどのような理論なのだろうか。

本節では、堀哲夫氏が提唱した OPPA 論について定義を規定し、OPPA 論の概要を整理する。

第1項 OPPA 論の理論的背景

堀（2019）によると、OPPA は「構成主義の考え方をもとにした学習論、授業論」¹³であり、その構成主義を「私たちの知り得ることは、本質的に一人ひとりの認識が生み出したものに他ならないので、自分の経験や思考から個人に固有の知識や考え方などを創り上げるといった考え方」¹⁴であるとし、構成主義の中でも社会的構成主義との関係性を主張している。つまり、これまで学習者が獲得してきた知識や考え方が学習活動や他者との関わりの中で学習者自身が変容していくといった OPPA 論の学習は社会的構成主義の理論に依拠していると解釈できる。

第2項 OPPA の定義と概要

OPPA とは「教師のねらいとする授業の成果を、学習者が1枚の用紙の中に学習前・中・後の履歴として記録し、その全体を学習者自身が自己評価する方法」¹⁵である。OPPA は「One Page Portfolio Assessment」の略称であり、日本語では「一枚ポートフォリオ評価」と表現される。OPPA では「学習や授業の進展とともに、学習者の既存の知識や考え方が変容し、それを学習履歴として OPP シートに記録、その内容を教師が確認し授業の中で適切な指導を行っていくとともに、学習者が自己の学習状況をモニタリングし自己評価を行う」¹⁶といった流れを辿る。図2は、OPPA における学習者と教師の基本的関係を図で表したものである。

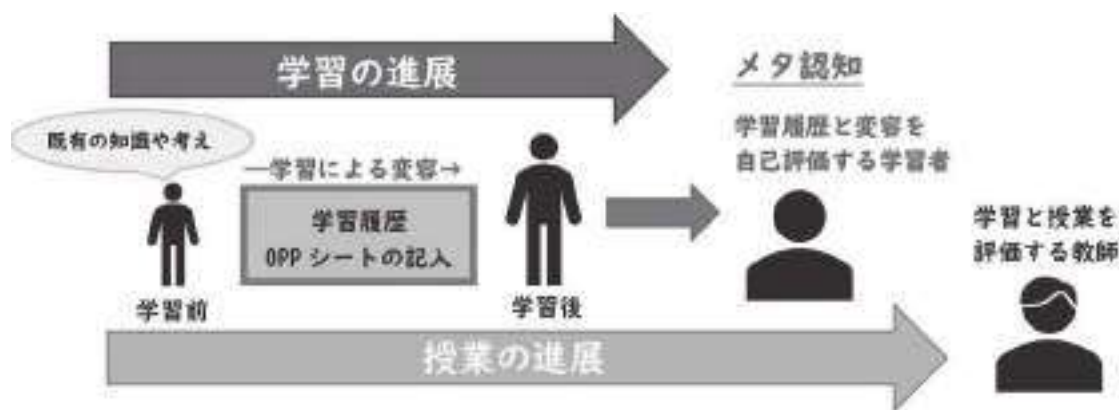


図2：OPPA における学習者と教師の基本的関係（堀 2019 を参考に筆者作成）

第 3 項 OPPA と OPP シート

OPPA で使用する OPP シートは、教師が授業設計の段階で作成し、学習者が毎時間の授業後に記入した内容を教師が確認するとともに適切なコメントなどを与え、学習の改善を図るといったサイクルを繰り返し、単元終了後に学習内容全体を学習者に自己評価させるといった一連の流れで活用する 1 枚の用紙のことである¹⁷。この OPP シートは「単元タイトル」の他に、学習前後に全く同じ問いを設定することが特徴の「本質的な問い」、毎回の授業で今日の授業で 1 番大切だと思ったことを記録する「学習履歴欄」、そして学習者自身の変容を自覚させることができる「学習後の自己評価欄」といった項目が設定されている。これらの項目には、OPPA を成立させるための重要な役割があり、教師は学習者に対して明確な学習目標を提示しつつ、本質的な問いの設定により単元の本質に迫ることができる授業構想を行う必要がある。

第 4 項 OPPA 論と自己評価能力の関係

OPPA は学習者にとっても様々な意義を持つが、自己評価能力育成の観点からみると「学習者の思考や認知過程の内化・内省・外化の重視」「自己評価を活用したメタ認知能力の育成」という 2 つの意義が見出される。

OPPA で用いられる OPP シートには、学習者自身が学習成果を外化することにより、学習者及び教師が学習内容を客観的に把握することができ、なおかつ教師からのフィードバックにより学習者が内化・内省し、自己の学びを常に振り返りながら学習目標の達成に向かうことができる機能がある。さらに、「学習全体を通した自己評価」のみならず、「本質的な問いに対する自己評価」や「学習履歴に対する自己評価」など、複数の自己評価が内在していることから、学習者は様々な視点からメタ認知を働かせて自己の学習を振り返っており、これらを繰り返していくことで、自己評価の一部であるメタ認知の力が向上すると考えられる。

第 2 節 OPPA を活用した先行事例の検討

ここまで OPPA や OPP シート、そして自己評価能力について検討してきた結果、OPP シートを活用することが自己評価能力を育成するための手立てとなり得ることが明らかとなった。

このことを踏まえ、本節では先行事例を参照し、OPPA 論の活用について分析し検討する。

第 1 項 分析の対象と視点

分析対象とする OPPA 論を活用した先行事例は、全校種と全教科とする。また、先行事例の分析視点として OPP シートの各項目を設定するために、実際に使用した OPP シートが資料として掲載されているものに限定する。また、分析視点は「OPPA 論を活用する目的」と「OPP シートの構成要素の特徴」の 2 つである。

第 2 項 OPPA を活用した先行事例の概要

本研究では、論文検索サイト「CiNii」を中心に調査し、大学紀要論文等に掲載されていた 5 つの先行事例を取り上げた。次頁表 1 は先行事例リストである。

表 1：先行事例リスト

事例番号	出典	年号
1	菅野標・坂本紀子「小学校体育科保健領域における OPP シートの作成—小学校での実践を手がかりとして—」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第 68 巻、第 1 号、63-76 頁。	2017 年
2	萩野奈幹「道徳科における長期的評価の在り方—OPP シートを蓄積したポートフォリオ評価での検討会の試み—」『道徳と教育』第 337 巻、3-14 頁。	2019 年
3	蒔苗靖子「日本美術鑑賞学習における『深い問い』に関する一考察—尾形光琳〈紅白梅図屏風〉の授業実践を中心に—」『弘前大学教育学部研究紀要』第 26 巻、79-90 頁。	2022 年
4	谷口聡子・中島雅子「自己評価を重視した『主体的に学習に取り組む態度の育成』に関する研究—OPPA を活用した高校英語授業を事例として—」『埼玉大学紀要』第 71 巻、第 1 号、109-119 頁。	2022 年
5	江口佐智子「課題解決能力の育成を目指す自己評価活動を取り入れた家庭科学習の考察—『理解の 6 側面』に着目して—」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第 6 巻、219-232 頁。	2022 年

また、5つの先行事例の授業の概要として、校種・学年・教科と単元名・題材名、研究の目的を以下の表 2 に示す。

表 2：先行事例の概要

事例番号	校種・学年・教科	単元名・題材名	研究の目的
1	小学校 3 年・保健	毎日の生活と健康	保護者と学習内容を共有できるスペースを取り入れ、さらに、クラスの「他の児童からの評価」欄を設けたシートを作成すること。また、用紙や枠の大きさ・質問の表現のしかたなど保健学習を行う上でよりよい OPP シートを作成すること。
2	小学校 3 年・道徳	3 年生 道徳ワークシート	道徳科における長期的評価の在り方について検討すること。
3	中学校 2 年・美術	※生徒自身が題材名をつける	造形的な思考を動かすための「深い問い」によって、生徒の日本美術に対する考え方がどのように変化したのか、「深い問い」とはどのような問いなのか明らかにすること。
4	高校 3 年・英語	幸せになるための学習履歴表	OPPA を活用した「主体的に学習に取り組む態度」の育成について、評価の機能に注目し、その効果を明らかにすること。 OPPA の「学習としての評価」機能を検証すること。
5	小学校 6 年・家庭	健康な生活のための朝食デザイン おいしいため物を作ろう	児童の課題解決能力を育むための「自己評価活動」を取り入れた家庭科学習を考察すること。

第3項 OPP シートの検討

各先行事例における OPP シートの項目を比較すると、単元タイトルの有無には違いがあったものの、全ての先行事例において「学習前・後の本質的な問い」「学習履歴」「自己評価」の項目が設定されていた。以上のことから、音楽科授業における OPP シートの開発に向けて、この3項目をより詳細に比較・分析することとした。

第4項 考察

先行事例を検討した結果、幅広い教科・校種で授業実践が行われていることから OPP シートの汎用性の高さが明らかとなった。また、先行事例の授業における OPP シートの各項目の特徴を次の表3に整理した。

表3：先行事例の OPP シートにおける各項目の特徴

	特徴
学習前・後の本質的な問い	【内容】「トピックごとの本質的な問い」と「包括的な本質的な問い」の2つに区別され、OPPA においては「トピックごとの問い」を使用することが多い。 【設定】学習前・後の問いは全く同じ内容を設定することが求められるが、学習における学習者の変容を想定し、文章表現を変化させる場合がある。
学習履歴欄	授業の振り返りの目的や内容を焦点化している。 複数の項目を設けることで、学習者の学習履歴をより詳細に残すこともできる。
学習全体を通した自己評価	自己評価の対象は「学習内容」と「自己の変容」の2つに区別され、この2つを学習者が統括的に自己評価することで成立する。

第3節 音楽科における OPP シートの開発

本節では、中学校音楽科の授業構想を前提とした OPP シートの開発について検討する。検討事項は OPP シートの構成要素である「学習前・後の本質的な問い」「学習履歴欄」「学習全体を通した自己評価」の3点である。

「学習前・後の本質的な問い」は指導内容を反映させたものとした上で、学習者に「受動的な立場から能動的な立場」への変容を促すことができるよう設定する必要があると考えた。また「学習履歴欄」は、複数の項目を設けることで学習者自身が整理しやすくなると推測するため2つ以上の設定を検討した。そして、「学習全体を通した自己評価」では「学習内容」と「自己の変容」の両方に自己評価の視点を置かせるために、「何を振り返ったら良いのか」を明確にした上で、自分自身の変容に焦点が当たるような自己評価欄を設定することとした。

第3章 中学校音楽科における OPP シートを活用した研究授業と分析

本章では、中学校音楽科授業における生徒の学習過程を分析することで、OPP シートの活用と自己評価能力育成の関係について考察する。そのために、生徒の自己評価の過程と OPP シートの機能に着目し、OPP シートを活用した研究授業を計画・実践し、分析を行う。

第 1 節 研究授業の概要

本節では、第 2 章第 3 節で検討した音楽科における OPP シートの開発視点に則り、OPP シートを活用した研究授業の概要について説明する。

第 1 項 研究授業における OPP シートの開発

OPP シートの構成は、第 2 章で検討した先行事例を踏まえ、「単元タイトル」「学習前・後の本質的な問い」「学習履歴」「自己評価」の 4 つとした。資料 1 は本研究授業で使用した OPP シート、また表 4 は OPP シートの構成である。

資料 1：研究授業で使用した OPP シート

《夏の思い出》 学習の記録プリント

8 年 () 組 () 番 名前 ()

A：強弱表現の工夫があることによって、どのような情景が伝わってくるだろうか？（学習前）

B：ふりかえり—授業の最後に書こう—

日付	今日の授業で一番大切だと思ったこと	質問や感想など
/ () 組		

C：強弱表現の工夫をすることによって、どのような情景を伝えられるだろうか？（学習後）

D：A～Cの自分の考えや授業全体を振り返って、自分自身にどんな変化がありましたか？（自己評価）

MEMO

表 4：研究授業で使用した OPP シートの構成

単元タイトル	《夏の思い出》学習の記録プリント
【A】 学習前の本質的な問い	強弱表現の工夫があることによって、どのような情景が伝わってくるだろうか？
【B】学習履歴	・今日の授業で一番大切だと思ったこと ・質問や感想など
【C】 学習後の本質的な問い	強弱表現の工夫をすることによって、どのような情景を伝えられるだろうか？
【D】自己評価	A～Cの自分の考えや授業全体を振り返って、自分自身にどんな変化がありましたか？

第 2 項 授業実践の概要

●指導内容 強弱と歌詞の関わり

[共通事項] 強弱

[指導事項] A 表現 歌唱の活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 歌唱表現に関わる知識や技能を得たり生かしたりしながら、曲にふさわしい歌唱表現を創意工夫すること。

イ（ア）曲想と音楽の構造や歌詞の内容及び曲の背景との関わり

ウ(ア) 創意工夫を生かした表現で歌うために必要な発声、言葉の発音、身体を使い方などの技能

●対象学年 第8学年(中学校第2学年)

●単元名 強弱と歌詞の関わりを意識して《夏の思い出》を歌おう

●教材 江間章子作詞/中田喜直作曲《夏の思い出》

●単元の評価規準

評価の観点	評価規準	具体的学習場面の評価規準
知識・技能	知 《夏の思い出》の曲想と音楽の構造や歌詞の内容及び曲の背景との関わりについて理解している。 技 創意工夫を生かした表現で《夏の思い出》を歌うために必要な発声、言葉の発音、身体を使い方などの技能を身に付け、歌唱で表現している。	① 強弱と歌詞の関わりについて知覚・感受したことを基に、強弱表現の工夫や発声、発音を意識して歌唱することができている。
思考・判断・表現	《夏の思い出》の強弱の特徴を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じながら、知覚したことと感受したことの関わりについて考え、どのように歌唱するかについて思いや意図をもっている。	① 強弱と歌詞の関わりについて知覚・感受したことを基に、歌唱表現の創意工夫について考えている。 ② OPP シートに強弱と歌詞の関わりに対する自分の考えや、自己の変容を表現している。
主体的に学習に取り組む態度	《夏の思い出》の歌詞が表す情景や心情及び曲の表情や味わいに関心をもち、音楽活動を楽しみながら主体的・協働的に歌唱の学習に取り組もうとしている。	① 強弱と歌詞の関わりに関心をもち、他者と協働しながら意欲的に《夏の思い出》を歌唱している。

●指導計画(全3時間)

ステップ	学習活動	時数
経験	《夏の思い出》を歌唱し、強弱と歌詞の関わりの特徴に気づく。	第1時
分析	強弱と歌詞の関わりを知覚・感受し、特定部分の歌唱表現の工夫を考える。	第2時
再経験	歌唱表現の工夫を生かし、聴いている人に伝わるような歌唱表現をグループで深める。	
評価	グループごとに《夏の思い出》の歌唱を記録する。	第3時

本単元は、《夏の思い出》を教材として、歌唱活動や他者との協働的な学びを通して強弱と歌詞の関わりに対する理解や学習者自身の考え方を深めるものである。

第1時では、歌詞に登場する「尾瀬」「水芭蕉」などを資料写真で確認しながら、歌詞に描かれた風景などをイメージし歌唱練習を行う。また、強弱の変化が大きい箇所に着目した上で、学習前の本質的な問い「強弱表現の工夫があることによって、どのような情景が伝わってくるだろうか？」に回答する。第2時では、生徒たち自身が曲中から特に強弱の工夫に取り組みたい部分を選択し、同じ部分を選択した生徒でグループを組み歌唱練習を行う。第2時終了

表 5：田中の記述内容

	記述のタイミング	記述内容
【A】 学習前の 問い	第1時学習後	歌詞の中にある言葉→「水芭蕉の花が咲いている」は特に強いから、水芭蕉を見ているすずしそうな情景が伝わってくる。
【B】 学習履歴	第2時学習後	強弱表現にしっかり差をつけること
【C】 学習後の 問い	第3時学習後	広い「尾瀬」という空間でのんびりしている。風がふいたり、花のにおいがしたりする情景が伝えられる。「水芭蕉の花が咲いている」でいい香りがして気持ちよいと感じると思う！！
【D】 自己評価	第3時学習後	今回は歌詞が先、後から強弱だったので、情景をたくさん思いうかべやすかった。前までは強弱と歌詞を結びつけられなかったが、今回はそれができた！！

1. 学習前の本質的な問いの分析

学習前の本質的な問い「強弱表現の工夫があることによって、どのような情景が伝わってくるだろうか？」という問いに対し、田中は「歌詞の中にある言葉→『水芭蕉の花が咲いている』は特に強いから、水芭蕉を見ているすずしそうな情景が伝わってくる。」と回答した。

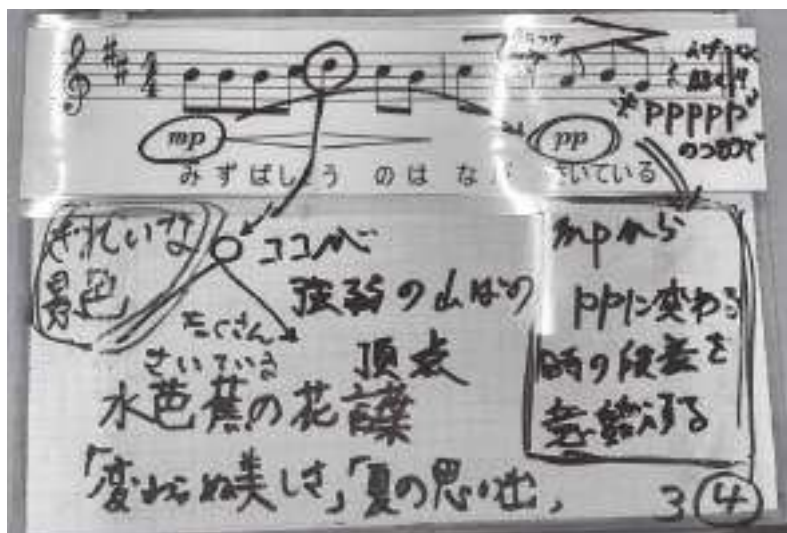
田中は歌詞に描かれた情景に注目し、特定部分の強弱表現にも言及した。この歌詞の部分は授業の中で歌詞を朗読する際に田中が繰り返し練習していた部分である。しかし、「水芭蕉の花が咲いている」という部分は強弱変化が細かく指示されている部分であり、田中が記述しているような「特に強い」部分ではない。そのため、問いに対応する回答を試行錯誤したが、この時点では田中自身が強弱表現の工夫と情景が結びつけることができていなかったと考えられる。また、田中は歌詞や具体的な強弱、情景について記述していることから、学習前の問いに忠実に答えようとしていることが明らかである。そのため、学習前の本質的な問いがあることによって学びの視点が明確化され、田中は学習前の時点から強弱表現に注目しつつ歌詞と結び付けて考えようとしていたと考えられる。

2. 学習履歴の分析

学習履歴における問い「今日の授業で1番大切だと思ったこと」に対し、田中は「強弱表現にしっかり差をつけること」と回答した。

第2時ではグループ活動において強弱表現の工夫に取り組み、田中がいたグループではホワイトボードに自分たちの考えをまとめながら歌唱練習を行っていた。資料3は、田中が属していたグループの活動記録である。

資料 3：第 2 時におけるグループ活動の記録



歌詞の内容や情景に関わる内容は青字で記述され、具体的な強弱表現の工夫は黒字で書かれている。田中のいるグループは「水芭蕉の花が咲いている」の部分を選択し、歌唱表現の創意工夫に取り組んだ。田中たちは「デクレッシェンド」や「ppppp」など、独自の強弱記号を付け足したり、mp と pp の違いを表現するために「段差を意識する」という具体的な方法を考えたりしていた。またグループ活動では、歌唱と話し合いを繰り返し行い、表現の工夫が歌唱に表れるよう練習を進めていた。

田中は他者と強弱表現について試行錯誤する過程で、pp の部分に「えげつなく弱く！！※ ppppp のつもりで」といった独自の強弱表現を追加し、自分たちが表現したい強弱に近づけるために「mp から pp に変わる時の段差を意識する」といった具体的な意識を持ちながら歌唱練習に取り組んでいた。このことから、前時では「特に強い」と捉えていたフレーズを、楽譜上の強弱記号を他者と協働的に分析した結果、より豊かな強弱表現への理解に繋がったと考えられる。また、「授業の中で 1 番大切だと思ったこと」といった振り返りの視点が明確に提示されていることによって、田中自身がグループ活動の中でこだわった強弱表現の工夫が学習を進展させ、「強弱表現にしっかり差をつけること」と回答したと考えられる。このことから、自らの学びの行為を言語化しつつ、1 時間の学びの成果を凝縮した振り返りを行うことができていると言える。

3. 学習後の本質的な問いの分析

学習後の本質的な問い「強弱表現の工夫をすることによって、どのような情景を伝えられるだろうか？」に対し、田中は「広い『尾瀬』という空間でのんびりしている。風がふいたり、花のにおいがしたりする情景が伝えられる。『水芭蕉の花が咲いている』でいい香りがして気持ちよいと感じると思う！！」と回答した。

情景については、歌詞に登場する「尾瀬」の空間だけでなく、「風が吹く」「花のにおいがする」といったように、その場に咲く水芭蕉の花の様子などを映像的に想像していることが分かる。このことから、単元を通した学習活動によって、最初の「すずしそうな情景」から空間的

なイメージや五感を働かせたイメージへの転換がみられ、創意工夫に取り組んだ部分に対しては「いい香りがして気持ちよいと感じると思う」というように、情景に関する詳細な記述がみられた。学習前の本質的な問いに対する回答と比較すると、教材の捉え方が大きく変化し、学習の成果が明らかとなった。また録画した歌唱映像では、前時のグループ活動において取り組んだ強弱表現の工夫を生かし、強弱に差をつけることを意識した姿がみられた。また、学習後の本質的な問いがあることにより、歌唱における強弱表現の工夫を相手に伝えようという意識が生まれ、田中本人に学習内容の深まりやイメージの転換の自覚を促していることが明らかとなった。

4. 自己評価の分析

自己評価の問い「A～Cの自分の考えや授業全体を振り返って、自分自身にどんな変化がありましたか？」に対し、田中は「今回は歌詞が先、後から強弱だったので、情景をたくさん思いかべやすかった。前までは強弱と歌詞を結びつけられなかったが、今回はそれができた！！！」と回答した。

田中の記述から、歌詞の朗読活動や歌詞に登場する物や言葉について学習したこと、そして、それらの学習の後に強弱表現に学習の視点が置かれるといった学習の流れを的確に理解していることが明らかである。また、田中自身が本単元において強弱と歌詞を結び付けられるようになったという自分自身の変容を自覚していることから、「これまでの自分」と比較して、この単元を通して「何ができるようになったか」を田中自身が分析することができたと考えられる。また、学習前と学習後における強弱と歌詞の関わりに対する意識の変化について記述していることから、田中本人が自身の変容を自覚し、単元を通した自己評価を成立させていると考えられる。

第3節 研究授業の考察

本節では、第2節において分析した結果を整理し、OPPシートを活用した音楽科授業における生徒の変容やOPPシートの機能を明らかにする。また、これらの結果を基に自己評価能力の育成について考察する。

第1項 生徒の変容

研究授業の分析によって明らかになった田中の変容は以下の通りである。

田中は、第1時において歌詞に描かれた情景に注目しながら、強弱が細かく変化する部分を1つのまとまりとして「特に強い」と捉えていた。しかし、第2時で他者と強弱表現について試行錯誤する過程で、自分たちで独自の強弱記号を追加したり、強弱の段差といった強弱表現を工夫するための具体的な声の出し方を意識したりするようになった。さらに第3時では前時の内容を生かし、強弱に段差をつけることを意識した歌唱表現に取り組み、歌詞に描かれた情景についても空間的なイメージや五感を働かせたイメージへと転換した。本単元の最後の自己評価では、強弱表現の工夫と歌詞に描かれた情景を結び付けるようになったことや、単元全体を通した自身の学びを振り返るようになったことを田中自身の言葉で記述できるようになった。

第2項 OPP シートの機能

研究授業の分析によって明らかになった OPP シートの機能として、以下の4点が挙げられる。

第一に、学習者自身にとって学びの視点が明確になるという点である。本単元では学習前の本質的な問いの設定によって、強弱表現の工夫や歌詞に描かれた情景への注目を促す働きがみられた。

第二に、自らの学びの行為を言語化して振り返りを促すという点である。本単元では、学習履歴欄の設定によって、感想や質問のみにとどまらず、「一番大切だと思ったこと」という視点から、学習活動で自分自身が何をどう意識したのかを言語化する機会を与えることができた。

第三に、学習者自身の考えやイメージの転換を自覚させるという点である。本単元では、学習後の本質的な問いの設定によって、歌詞に描かれた情景のイメージ転換の自覚を促すという働きがみられた。

第四に、学習者にとって自身の変容を自覚させるという点である。本単元では、学習後の自己評価の設定によって、学習者自身の変容に焦点を当て、指導内容や単元目標に対する意識の変化を促すという働きがみられた。

第3項 自己評価能力が働いた場面

研究授業の分析によって明らかとなった生徒の変容と OPP シートの機能から、自己評価能力の育成について考察する。

本研究授業において、学習者が自己評価能力を働かせた場面は「1時間ごとの学習状況に対する自己評価」「単元全体の学習成果に対する自己評価」「自己の変容に対する自己評価」の3つである。図3に自己評価能力が働いた場面の関係図を示す。

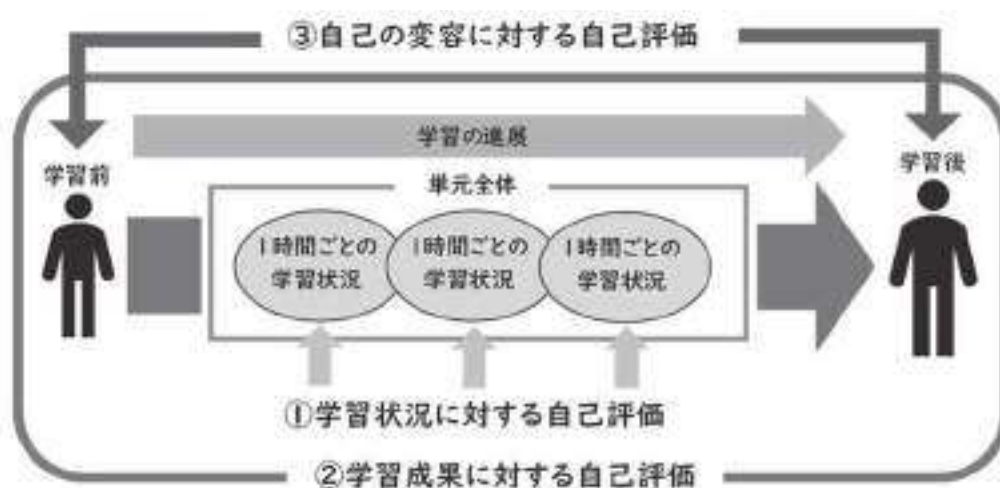


図3：自己評価能力が働いた場面の関係図

① 1時間ごとの学習状況に対する自己評価

学習履歴の問い「今日の授業で一番大切だと思ったこと」に回答する際、学習者は第2時の始まりからグループ活動終了までの自分自身を振り返り、さらに振り返った内容から「大切だと思ったこと」を抽出するといった思考過程を辿る。この過程は、メタ認知を働かせながら自

らの学習状況を自己評価していると言える。

② 単元全体の学習成果に対する自己評価

学習後の本質的な問いに回答する際、学習者は学習前の問いの回答を見返したり、学習履歴の内容を振り返ったりしながら学習後の問いについて考えることが推測できる。つまり、学習者は単元の始まりから学習後までの単元全体を振り返った上で学習後の問いに回答する。この過程は、振り返りから得た情報に基づき、学習者自身が自己の学習の成果を自己評価していると言える。

③ 自己の変容に対する自己評価

自己評価欄に回答する際には、学習内容だけでなく、本単元の学習を通して起きた自分自身の変容について考える必要がある。そのため、学習者は学習前の自分と学習を終えて成長した現在の自分を比較し言語化するといった活動を通して、自己の学習状況を把握し、自己の変容を自己評価していると言える。

単元全体の学習成果に対する自己評価は本質的な問いや学習内容に軸が置かれているのに対し、自己の変容に対する自己評価は「できるようになったこと」「分かるようになったこと」「学習を通して見えてきたこと」など、学習者自身の能力や理解度に軸が置かれているといった相違点がある。

以上のことから、OPP シートの活用によって学習内容や学習成果、学習者自身の変容を随時振り返る場が提供されるため、「1 時間ごとの学習状況に対する自己評価」「単元全体の学習成果に対する自己評価」「自己の変容に対する自己評価」を通して、学習者は学習の様々な場面で自己評価能力を働かせていることが明らかとなった。

終章 結論と考察

第 1 節 結論と考察

第 1 項 本研究の統括

第 1 章では、自己評価に関わる用語の定義を規定し、学校教育における自己評価の位置づけと意義を整理した上で、現在の学校教育における自己評価能力の育成に対する課題を明らかにすることができた。また、第 2 章では自己評価能力の育成に有効だと考えられる OPPA 論の定義と実践方法について明らかにし、OPPA 論を活用した先行事例を検討した上で、中学校音楽科授業における OPP シートを開発するための手がかりを得ることができた。そして、第 3 章では第 1 章と第 2 章で明らかにしたことを基に、OPP シートを活用した研究授業を構想し、生徒の学習過程の分析結果に基づき、音楽科授業における生徒の変容と OPP シートの機能を明らかにし、自己評価能力が働いた場面について考察した

第 2 項 結論

第 3 章において研究授業を分析した結果、OPP シートを活用した音楽科授業における生徒の変容や OPP シートの機能が明らかとなった。

1. 生徒の変容

本研究授業を通して表れた生徒の変容は以下の通りである。

はじめは歌詞に描かれた情景と強弱表現を関連づける姿はみられなかったが、グループによる歌唱表現活動を通して、独自の強弱記号を追加したり、強弱表現を工夫するための声の出し方を意識したりするようになった。その結果、歌詞と強弱を関連づけて捉え直すようになり、歌詞に描かれた情景についても空間的なイメージや五感を働かせたイメージへと転換し、単元全体の自己評価に繋がるといった変容が明らかとなった。

2. OPP シートの機能

OPP シートの機能として、以下の4点にまとめることができた。

- (1) 学習者にとって学びの視点が明確になること
- (2) 自らの学びの行為を言語化して振り返りを促すこと
- (3) 学習者自身の考えやイメージの転換を自覚させること
- (4) 学習者にとって自己の変容を自覚させること

また本研究授業の分析結果を踏まえ、OPP シートを活用した音楽科授業における自己評価能力の育成について、OPP シートの活用によって学習内容や学習成果、学習者自身の変容を随時振り返る場が提供されるため、「1時間ごとの学習状況に対する自己評価」と学習内容を軸とした「単元全体の学習成果に対する自己評価」、そして学習者自身の能力や理解度を軸とした「自己の変容に対する自己評価」というように、学習者は3つの場面において自己評価能力を働かせたことが明らかとなった。

第3項 考察

最後に、OPP シートの活用によって起こる生徒の変容や OPP シートの機能、そして自己評価能力の育成に着目し、OPP シートを活用した音楽科授業の意義について考察する。

第一の意義として、授業間の接続を円滑にし体系的な学習を実現できる点である。中学校の音楽科は週に1回程度しか授業時数がないため、生徒たちが前時の内容を覚えていなかったり、想定していた学習活動に生徒たちが付いていけなかったりといったことが起こる。しかし、OPP シートに学習履歴として毎時間振り返りを行うことにより、生徒は OPP シートを確認することで前時の内容を思い出すことができ、スムーズに学習へ参加することができると考えられる。

第二の意義として、単元全体を通した学びの視点が明確になる点である。音楽科の学習活動は指導内容を軸に展開されるが、歌唱や器楽の実技や話し合い活動など、短い時間の中で様々な学習活動が展開されるため、常に指導内容を生徒たち提示し続けることは難しい。しかし、OPP シートには指導内容を反映させた「学習前・後の本質的な問い」が設定されるため、学習者が常に指導内容を意識して授業に参加できる環境を整えることが可能となり、その結果、生徒たちは単元全体を通して何を学ぶのかといった明確な見通しを持つことができると考えられる。

第三の意義として、学習に対する自己評価を生かした自己調整学習に繋がる点である。OPP シートには単元全体の学習内容を生徒の技能や思考の変容を中心に表現され、生徒は客観的に自

身の学びの道筋を把握することができる。OPP シートによって単元の学習中においても自身の学びを振り返る場面が設定されることから、技能面の成長や思考の変容に対する振り返りを行う回数が増え、「前時にできるようになったことを生かして今回はさらに上手く歌いたい」「前回上手くできなかったけれど、今回は友達や先生からのアドバイスを生かして違う方法で練習してみよう」というように、生徒自身が学びを調整するための手段になると考えられる。

以上のことから、音楽科授業で OPP シートを活用することで「授業間の接続を円滑にし体系的な学習を実現できること」「単元全体を通した学びの視点が明確になること」「学習に対する自己評価を生かした自己調整学習に繋がること」といった意義があると考えられる。

第 2 節 今後の課題

本研究における課題は「配慮を必要とする生徒への対応」と「他単元における自己評価の深まり方の検証」の 2 点である。

OPP シートを活用することによって単元全体の学習や自己評価の深まりが期待できる一方、OPP シートの性質上、自身の考えを言語化し表現することが苦手な生徒や読み書きに不自由がある生徒にとっては負担が大きい学習活動になってしまう。机間指導を行えたとしても、基本は一斉指導の中の学習活動になるため、十分に配慮することは難しい。そのため、文章以外にも図や絵といった表現方法やタブレット端末を活用した表現方法などを取り入れることで、生徒たちの負担を減らすことができるのではないかと考える。

また、今回は歌唱分野の全 3 時間における研究授業だったため、他単元において OPP シートを活用することができるのかどうか、生徒たちの自己評価を深めることができるのか、といった視点から授業実践を行い検証する必要があると考える。

付記

本研究における資料掲載については、実践校において許諾を得て掲載している。

主な引用・参考文献

川村有美「音楽授業における OPPA の教育的意義」『音楽学習学会紀要』第 13 巻、2017 年、21-30 頁。

田中耕治『よく分かる教育評価[第 3 版]』ミネルヴァ書房、2021 年。

西岡加名恵『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012 年。

西岡加名恵・石井英真『教育評価重要用語事典』明治図書出版、2021 年。

橋本美保『教職用語辞典』一藝社、2019 年。

堀哲夫『一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版、2019 年。

文部科学省『中学校学習指導要領解説総則編』2017 年。

注

- ¹ 川村有美「音楽授業における OPPA の教育的意義」『音楽学習学会紀要』第 13 巻、2017 年、21-30 頁。
- ² 松尾知明『21 世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店、2015 年、25-26 頁。
- ³ 国立教育政策研究所「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1～使って育てて 21 世紀を生き抜くための資質・能力～」平成 26 年度プロジェクト研究調査研究報告書、2015 年、7 頁。
- ⁴ 国立教育政策研究所、前掲書、99 頁。
- ⁵ 中島雅子『自己評価による授業改善 OPPA を活用して』東洋館出版社、2019 年、106 頁。
- ⁶ 二宮衆一「学習のための評価」田中耕治『よく分かる教育評価[第 3 版]』ミネルヴァ書房、2021 年、79 頁。
- ⁷ 文部科学省『中学校学習指導要領解説総則編』2017 年、100 頁。
- ⁸ 千田晴久「振り返りシートを活用した社会科の授業—自己評価と学習意欲の関連性—」『神奈川大学心理・教育研究論集』第 44 号、2018 年、235-242 頁。
- ⁹ 二宮衆一「自己調整」西岡加名恵・石井英真『教育評価重要用語事典』明治図書出版、2021 年、134 頁。
- ¹⁰ 木村明憲・黒上晴夫「ICT を活用した自己調整スキルを発揮して学ぶ学習モデルの開発」『日本教育工学会論文誌』第 46 巻、第 3 号、2022 年、527 頁。
- ¹¹ 田山享子「小学校高学年『教科』外国語に向けた自己評価改善の試み—新学習指導要領が育成を目指す資質・能力に基づいて—」『共栄大学研究論集』第 18 号、2020 年、185-199 頁。
- ¹² 遠藤貴広「子どもの自己評価」田中耕治、前掲書、2021 年、72 頁。
- ¹³ 堀哲夫『一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版社、2019 年、43 頁。
- ¹⁴ 堀哲夫、前掲書、43 頁。
- ¹⁵ 堀哲夫、前掲書、18 頁。
- ¹⁶ 堀哲夫、前掲書、36 頁。
- ¹⁷ 堀哲夫、前掲書、38 頁。

令和6年度（令和5年度修了生）フォローアップ 学校訪問の結果から

佐伯 卓也

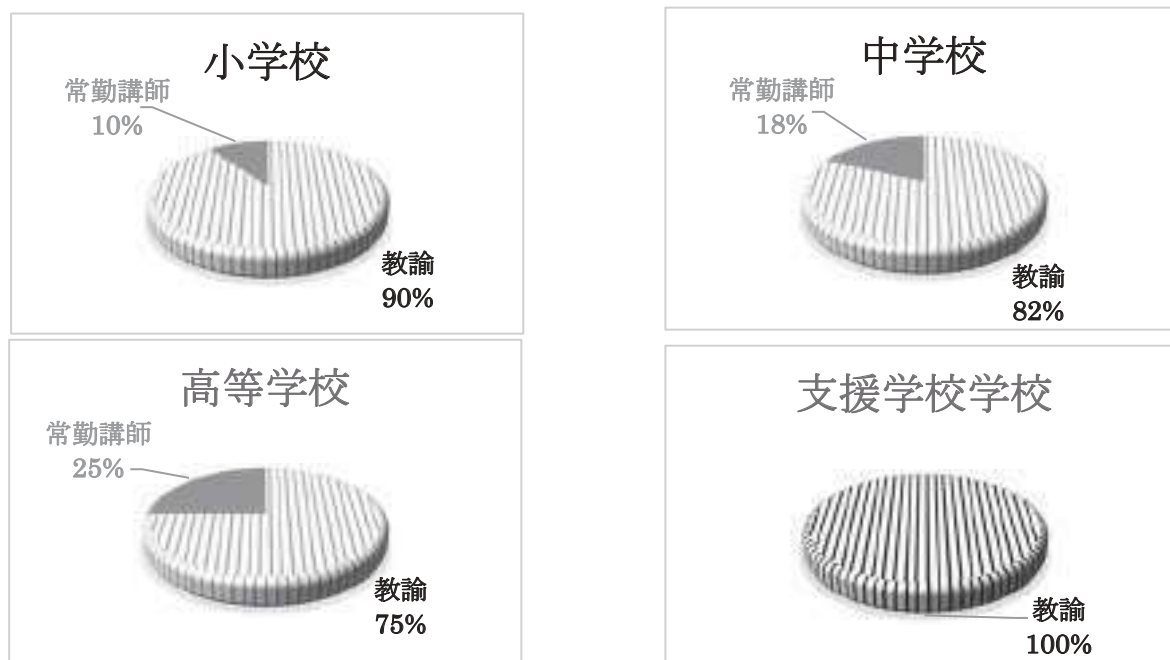
京都教育大学大学院連合教職実践研究科

1 フォローアップの概要

平成24年度（平成23年度修了生）から評価FD活動の一環として、新規に採用された修了生について、勤務校への訪問調査を実施している。新規に採用された修了生については、就職後の勤務状態や管理職からの評価を聞いたり、連合教職大学院での学びを現場で活かしているかどうかを聞いたりして、連合教職大学院の成果と課題について把握し、今後のカリキュラムの改善や充実に活かしたり、支援体制を充実したりすることを目的としている。

令和6年度は、京都府・京都市の新規採用教員は11人、京都以外（大阪府、大阪市、滋賀県、奈良県、愛知県、佐賀県、山口県）10人の合計21人の新カリキュラムで修学した修了生について、令和6年9月から令和7年1月までの期間に実施した。

令和5年度の修了生は28名で、その内、専任採用は21名で、専任採用率は75%（前年度67.5%）、常勤講師として任用されたのは4名であった。フォローアップ対象の25名に限った専任採用率は84%で、前年度よりも比率は上がっている。また、京都府・京都市での採用率は前年度から見ると増えている。

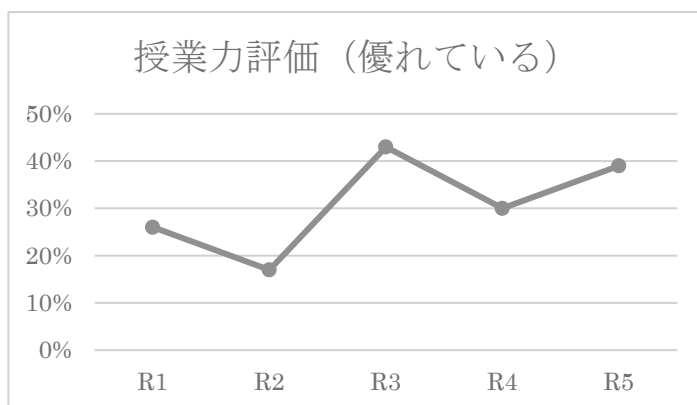


訪問調査の内容は、訪問時校長から聞き取った「管理職ヒアリング」、修了生から聞き取った「修了生ヒアリング」、訪問した教員が感想を記した「訪問者シート」からなる。

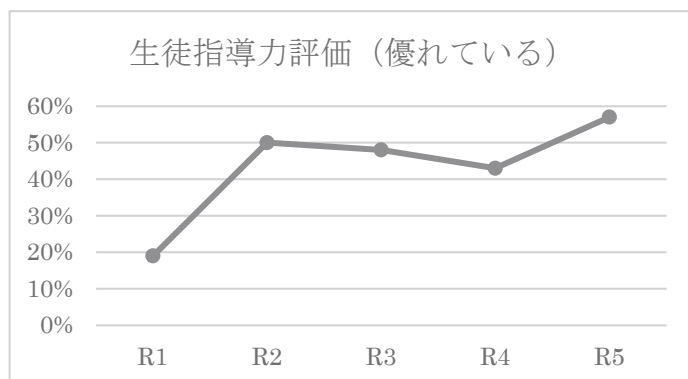
2 管理職アンケートの結果から

本年度は、管理職評価を書いてもらうことはせずに、聞き取りの中で評価をしていった。聞き取り調査の中で、管理職が評価したことを経年でまとめてみると、次のような結果となった。例年、評価については管理職に書いていただいていたが、詳しくコメントを聞くことができなかったのも、評価の観点が、管理職によってまちまちであることから、訪問者が聞き取りをしっかりと行い、評価することにした。例年と聞き取り方が少し違うので、一概に比較はできないが、全体として、評価はよい方向になっている。

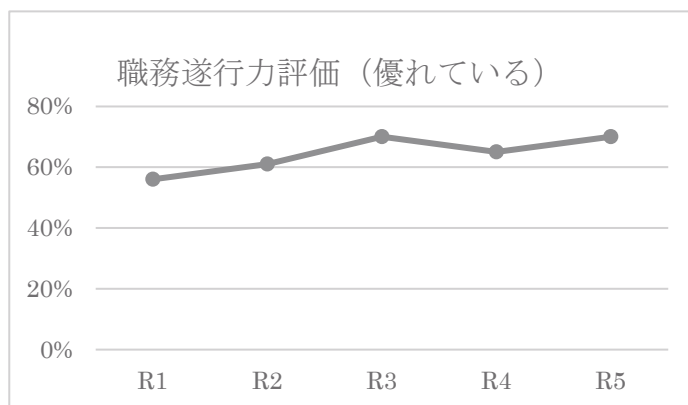
授業力については、採用1年目ということで経験が少ないこともあり、高いレベルでの授業はできていないものの、しっかりと授業をこなしている。教材研究であったり、児童理解であったりすることを心がけていることもあり、新規採用者として合格を与えている管理職が多かった。授業力はあるものの、現場に行くと、時間的な余裕がない中で、教材研究をして授業に臨むかが課題である。



生徒指導力については、管理職の評価が高くなっている。児童生徒に真摯に向き合い、よりよい成長を願いながら対応している姿が見られる。修了生の感想を聞いても、大学院で行っていた、年間通しての「水曜実習」^{注1}であったり、「省察」^{注2}であったり、自分自身の経験として積み上げられてきたことや、振り返る力が見についていることが実感できている。



職務遂行についても、例年から比べると評価が高くなっている。これは、年間を通して実施している水曜実習で、教員の仕事や学校の取組などを経験していることから、何をすればよいかということが理解できて行動できていることが要因として考えられる。事務処理能力の高さやコミュニケーション能力の高さということを評価していただいている。

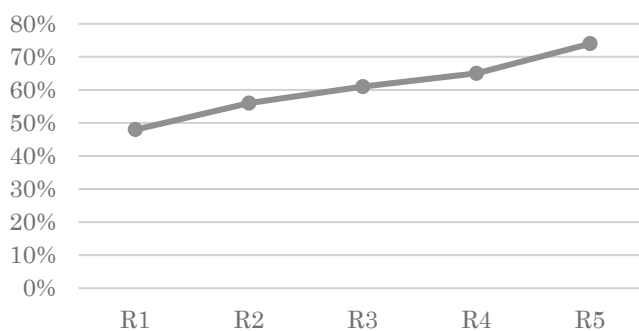


協力姿勢・協調性については、学年担任や教職員とのコミュニケーションや協力体制が取れているという評価が大変多かった。中には、新規採用者としてではなく、学校運営上の1つのピースとして捉えている管理職もいた。実習の中で何をしなければならないかということがしっかりと認識でき、行動する習慣がついていることが要因であると考えられる。

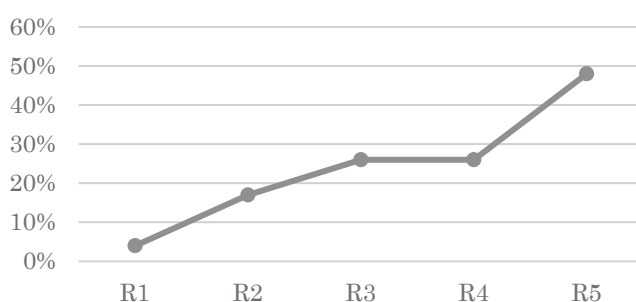
連携する姿勢・力については、保護者対応に対して、高く評価している管理職が大変多い。また、すでに、学年団からも頼りにされているという意見もあった。これも、水曜実習であったり、集中実習であったり、年間を通して実習を行ってきたことによって、自分の役割等を理解し、実践できている結果だと考えられる。

職業倫理については、例年彼比べると高く評価されている結果となった。どの学校も評価しており、問題はないと答えていただいているところも多い。中にはうまくいかないこともあるようだが、たとえばうまくいかなかったとしても、努力する姿勢が見られ、課題克服に向けての行動ができている。

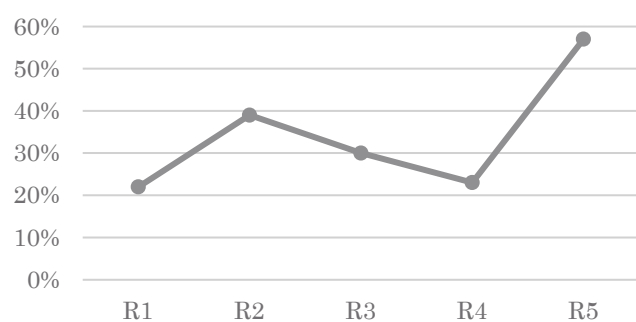
協力姿勢・協働性評価（優れている）



連携する姿勢・力評価（優れている）



職業倫理評価（優れている）

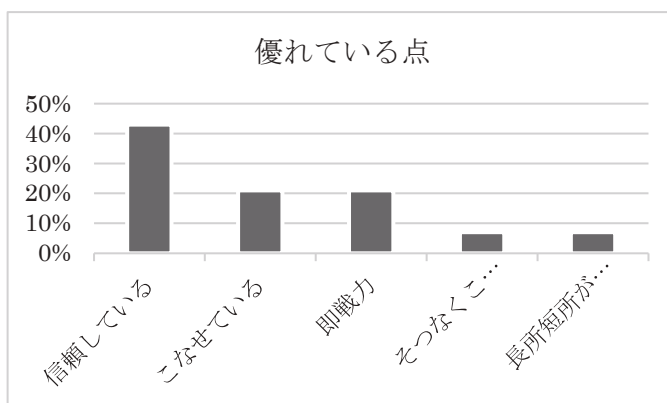


3 管理職ヒアリングから

今年度から、訪問者が管理職の聞き取りを中心に行い、その中で感じたことを報告するようにした。例年からの結果と一概に比較はできないものの、採用1年目ということはあって、うまく学校に馴染むことができるかという心配があったが、どの項目についても、予想以上に学校に馴染んで、職務を遂行している修了生が多い。中でも、自分はどんな職務を果たすべきであるということが理解できていると考えられる。新規採用者としては、十分に達成できているうえに、学校によっては、戦力として考えていただいている管理職もあり、学校運営に携わっている修了生もいる。

(1) 優れている点について

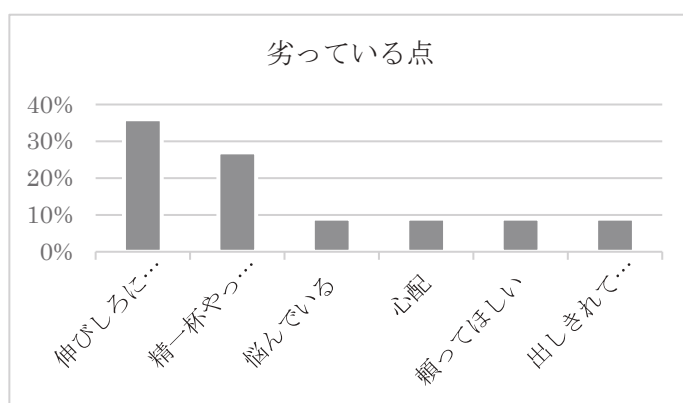
管理職が優れている点として挙げているのは、大きく分けて「信頼している」「こなせている」「即戦力」「そつなくこなす」「本人の長所・短所が活かされている」の5項目である。その中でも信頼しているが全体の43%を占め、そこが、即戦力として活躍しているという評価につながっている。また、そつなくこなせているや長所短



所が活かされているといったように、全体においても、学校の中で、自分のことだけでも精一杯なことが多い中、学校運営にも力を出すことができていることがわかる。待ちの姿勢ではなく、自分から進んで声掛けをしたり、聞いたりできるのは、実習等でそういった姿勢が見についてきたことが大きな要因として考えられる。

(2) 劣っている点について

劣っていると評価された管理職は、少ない。その中でも意見の多いものを取り上げてみると、「伸びしろに期待する」「精一杯やっている」「悩んでいる」「心配である」「頼ってほしい」「出し切れていない」といった6項目になる。期待をしているとか精一杯やっているといったように、十分しきれていないが、1年目



としては、合格であると評価していただいている。どうしたらよいか悩んでいたたり、今のところは問題ないが、心配したり、独りよがりになっていたり、自分が出し切れていなかったりといったように管理職が感じていることもある。学級経営や授業がうまくいっていない修了生にそういった状態になっていることが多くみられる。

(3) 訪問者が感じたことについて

管理職とのヒアリングや本人とのヒアリングを通して感じ取ったこととしては、訪問者の86%が学校の環境に馴染んで、うまくいっていると感じた。逆にうまくいっていない修了生は、全体の14%であり、お概ね、教員としてのスタートは、うまく切れていると感じている。不安要素としては、授業力をもっと上げることに課題を感じたり、今はうまくいっているが、頑張りすぎて、今後、うまくいかないことが起きてこないかと感じたりしている。また、積極面をもっと出してほしいとか、来年度が心配であるといった意見が出ている。

4 本人からのヒアリングについて

小学校では、ほとんど担任を持っている。しかし、最近では、教科担任制であったり、チーム担任制であったりして、担任を持たないことも増えてきている。中学校では、今までは初任の時は、副担任が多かったが、今年度は、62%が担任を持っていることになる。部活動についても、全国的な傾向として、地域移行が進んできつつあるが、中学校については、ほとんどが何らかの部活動を担当している。

(1) 授業力について

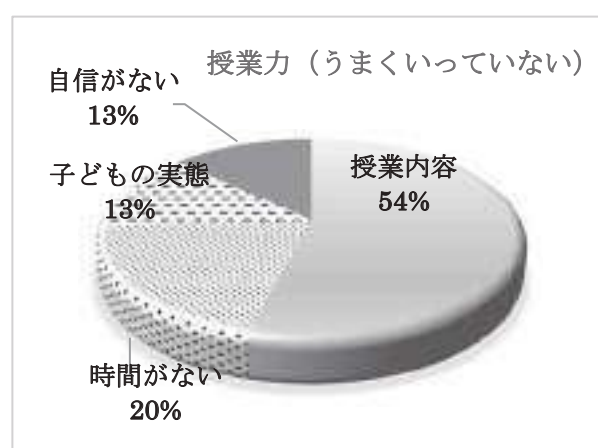
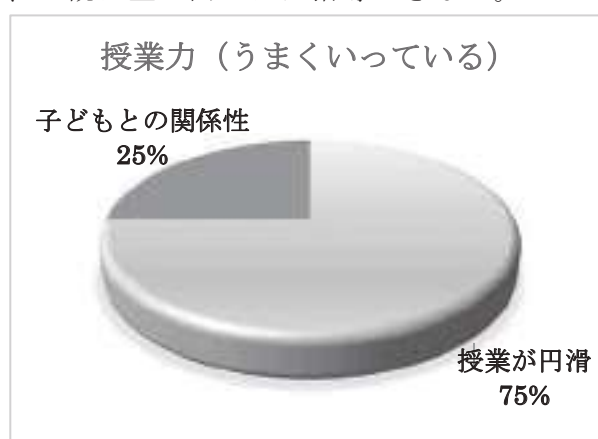
自己評価をしてもらった結果として、うまくいっていると感じている修了生は33%で、うまくいっていないと感じている修了生は67%という結果になった。管理職や訪問者の判断では、概ね、うまくやっているとされているが、自己評価では、なかなか授業についても、思い通りに行っていないという結果になっている。小学校においては、学級担任が基本で全ての教科を指導しているが、最近では、教科担任、チーム担任制が増えてきて、全ての教科を指導するのではなく、いくつかの教科を担当し、その学年のすべてのクラスで指導する学校がある。従って、自分の専門性を活かした授業を行うようになってきて、教材研究の在り方も変わってきている。ただ、学級によって児童実態が違うので、一概に全て同じには指導できない。

授業がうまくいっている修了生の内容を見ると、授業が円滑に進むことができているのが75%いる。また、子どもとの関係性がよいと感じている修了生は、25%いる。これは、お互いに関連していて、子どもとの関係性がよいからこそ授業が円滑に進むのであり、授業の質があがれば、子どもたちは授業についてきているので、相互の関係が深いことがわかる。

授業がうまくいっていないと感じている修了生の内容を見ると、授業内容が面白い授業になっていないと感じているのが54%で半数以上を占めている。授業が面白くなる原因として、教材研究の時間が十分にとれていないということがあげられる。日々の業務や児童生徒・保護者対応に追われ、教材研究が十分にできないという実態がある。授業が面白くなければ、子どもは聞かなくなり、授業が成立しない状態になってしまう。

(2) 生徒指導力について

生徒指導の自己評価については、うまくいっていると感じている修了生は76%で、授業に



ついてうまくいっていると感じている比率よりかなり高い。児童生徒対応については、年間を通しての実習を行い、様々な経験を積むことができたおかげで、自信をもって児童生徒対応ができているものとする。

生徒指導力でうまくいっていると感じている修了生は、児童生徒、保護者との関係性を大切に、関係性を築くことに力を入れていることでうまくいっている。また、管理職、学年の先生に報告、連絡、相談することを心がけて、早い段階で対応することができている修了生はうまくいっている。さらに、実習での経験が活かされていると感じている修了生もいる。

うまくいっていないと感じている修了生は、児童生徒・保護者対応がうまくいっていないことが多い。しっかりと踏み込んでの関わりができていないと感じている修了生もいて、その関連性はある。うまくいっている中には、しっかりと相談できていることがあげられ、相談しては早い対応をすることが大切である。

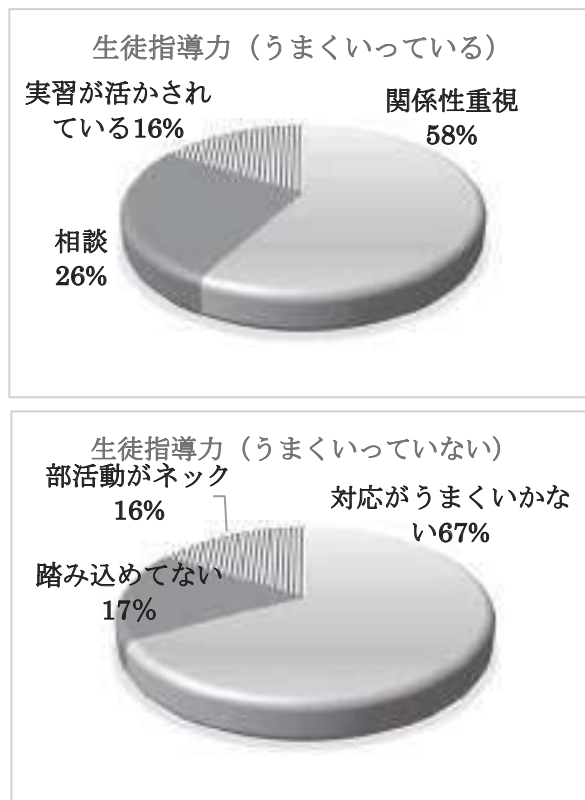
令和4年に改訂された生徒指導提要では、「自己存在感の感受」「共感的な人間関係の育成」「自己決定の場の提供」「安全・安心な風土の醸成」の定義があげられている。さらに、これからの生徒指導として、「児童生徒が自発的・主体的に成長・発達する過程を支える意図でなされる教職員の働きかけとしての生徒指導の展開」が求められている。さらには、「学習指導と生徒指導の一体化」ということで、授業と生徒指導を切り離さず、一体的に捉えて展開することも求められている。また、「チーム学校による生徒指導体制の構築」ということで、組織的な対応が必要であり、学校と専門家、専門機関や地域との結びつきの重要性もうたっている。修了生がうまくいっていると感じている学校は、児童生徒、保護者との関係性を意識し、修了生が、管理職・学年団と相談し、学校全体で対応することができている。

(3) 苦労していること

苦労している内容の43%が「児童生徒・保護者対応」である。日々、様々な対応が迫られていて、今までに経験したことであるならばよいが、初めて体験するような内容がほとんどで、どのように対応すればよいかが判断できないという状況である。自分一人で抱えるのではなく、相談して、対応することで解決することが多い。

次に多いのが、「教材研究」「私生活」がそれぞれ10%を占めている。慣れない生活が始まり、仕事場以外の所で悩みを抱えている。

苦労していることは、様々で、以下のような項目がある。



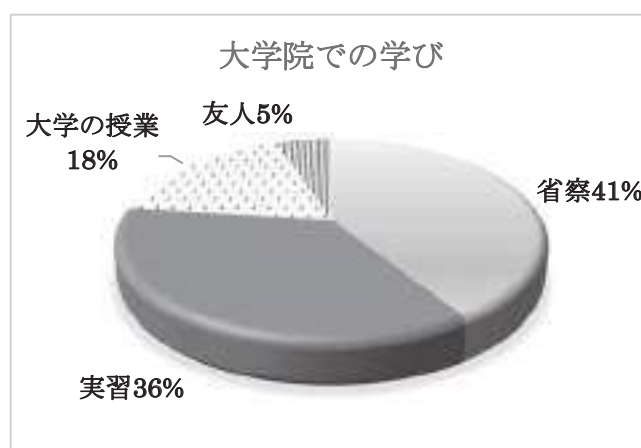
- ・学力差を感じる。
- ・学年間のコミュニケーション
- ・成績処理のし方
- ・生徒指導上の問題
- ・部活指導
- ・時間がない
- ・見通しがもてない
- ・慣れない

修了生それぞれ、内容は違うものの、悩みや苦勞を感じている。それをいかに解消していくかが大きな課題である。

(4) 大学院での学びについて

昨年度のフォローアップでは、修了生に大学院での学びについて聞いたところ、少し考えてから、大学の授業であったり、実習であったりとといった反応であった。今年度の修了生については、すぐに省察であったり、実習であったりと答えることが多かった。実に、96%の修了生が大学院での学びが活かされていると回答している。新しいカリキュラムで2年間過ごした成果が出ていた。

内容を見てみると、省察での学びが活かされていると答えた修了生が41%いた。省察で話し合った事例が、実際の現場では経験として活かされていたり、省察をする習慣が身につけられていたりしているという内容である。また、実習での学びが活かされていると回答した修了生が36%いた。実習で出会った児童生徒対応について、同じような事例があったり、研究授業や日々の授業を経験して、教材



に対して自信を持ったり、教材研究の仕方が見についていたりしているという内容である。実習と省察をセットにしたカリキュラムで2年間を過ごしてきた成果として、現場に行った時に役立っていると答えている修了生はあわせて77%いることになる。新しいカリキュラムの成果として表れている。

大学の授業については、同じように生徒指導に関することや学習指導に関すること扱っており、大学院での学びが現場で活かされていることがわかる。

大学院の時にもっと学んでおけばよかったという意見は以下のとおりである。

- ・長期間の実習は、大きな流れはわかったが、もっと細かい部分を見ればよかった。
- ・現職の先生と関わったり、院生同士の交流があったりしたらよかった。
- ・授業をもっとやっておけばよかった。

- ・学び合いの学習方法や指導理論などについても、もっと学んでおけばよかった。
- ・評価について学んでおけばよかった。
- ・保護者に伝えるトラブルの対応の仕方を学んでおけばよかった。
- ・「支援」について実習で取り組めばよかった。
- ・単元を見通す力を付けておけばよかった。

いろいろな意見が出ているが、その時に実際に困った時に感じた内容である。本人の意見や訪問者、また、管理職の意見を総合してみると、生徒指導力はあることが多いが、授業力をしっかりつけることが今後の課題である。

5 定期のフォローアップ以外について

本年度、年度当初から不調気味で、うまくいっていない修了生もあり、1学期の間に学校訪問を行い、管理職や本人とも話をする機会を設けた。以前には、9月からフォローアップを開始するが、その時点ではもう不調をきたして、対応が遅くなってしまっていて、休むことになってしまったことがあった。

今回2名の修了生を1学期の間に訪問して、管理職や院生に話を聞いて対応をした。そのうち1名は、学級経営がうまくいかず、子どもとの関係が作れずに、不調をきたしている修了生がいた。管理職から、本人が実際に悩んでいることを聞き取り、今後どのようにしていけばよいかを考え、フォローをした。授業については、時間がなく、教材研究ができていない現状があり、教材研究のサポートを行った。また、授業がうまくいかないことから、児童との関係がうまく作れずにいたこともあって、児童に対する接し方について、助言をして実行するようにさせた。2学期に定期のフォローアップで訪れたときには、以前よりも自信をもって授業を進めており、しっかりと1時間の授業を組み立て、実施することができていた。また、児童の接し方についても、助言したとおり、児童に接する努力をしたこともあり、関係性はよくなってきた。年度末には学級経営がしっかりとできるようになった。

また、児童実態にうまく対応できずに、授業もうまく回らず、日々苦勞をしている修了生がいた。この修了生に対しても、1学期に学校訪問を行い、管理職や本人と話をしてみると、時間がなく、精一杯な状態であることがわかった。様子を見ながら、フォローをしていたが、途中、児童のトラブルが原因で保護者からのクレームが入り、休養をせざるを得ない状態になった。それでも、休養中も復帰に向けてサポートを継続して行った結果、予定よりも早く復帰でき、普通通りに過ごすことができています。

また、教員ではないが、教育現場での司書教諭として赴任した事例もあり、教員以外のフォローアップも行った。気になる修了生については、教員とは限らず学校訪問を行ったことで、実際に見たり話を聞いたりすることができ、しっかりと業務をこなすことができていたことに安心することができたし、本人の支えになることができた。

このような事例のように、フォローアップ前に不調をきたしてしまう修了生もいることから、早く情報をつかみ、早めのフォローアップをすることによって、乗り切れたり、休んだと

しても早めの復帰ができたりするので、不調をきたす修了生については、常にサポートする体制を整えておくことが必要である。また、学校や教育委員会とも連携しながらサポートすることによって、より良い効果が得られる。

6 訪問者シートから

修了生が実際に現場で活躍している姿を見ることによって、安心し、成長を感じることができた。また、現場からどのようなことを期待されているか、それに従って、修了生に対してどんなことが期待されているかということを確認することができた。

学校訪問をして感じた意見については以下のとおりである。

- ・今できていることは、大学院入学時についていた力で、身についていない院生に教職大学院でどう力を付けるのかが課題だと感じた。
- ・大学院で実習をたくさん積んでいることが、自信となっていることがあるものの、自分ではできるのだという過信になってしまうこともある。
- ・大学院で学んだことを発揮することは大切であるが、自ら課題を見つけて、さらに自己を高めていこうとする意識を大学院のときからつける必要がある。
- ・実際に現場を見に行くことによって、学校の雰囲気もよくわかるし、修了生がどんな立ち位置にいてるかもよく分かった。
- ・修了生がその学校に馴染んでいるかどうかがよく分かった。
- ・管理職がどれだけ期待しているかがよく分かった。

今年度は、実務家だけでなく研究者の先生にも訪問をしていただき、本人の様子だけでなく、学校の様子や大学院で何を学ばせたらよいかということを感じていただき、次年度に活かせるようにした。その上で、次年度のカリキュラムを考えたい。

7 まとめ

今回のフィールドワークでは、新しいカリキュラムを2年間経験した修了生ということで、このカリキュラムが修了後、現場に行った時にどのように役立っているか、どのような課題があるかを知るための機会となった。

新しいカリキュラムにおいては、修了生が、大学院での学びについて、省察であったり、実習であったり、とても学びとなり、現場に行った時に役立ったという意見が多く聞かれた。しかも、前年度の修了生は、大学院での学びについては少し考えないと浮かばない様子であったが、今年度については、すぐに学びについて意見が出せたということは、この2年間のカリキュラムが有効であったという評価ができる。特に、年間を通しての水曜実習で得られた、児童生徒への接し方や教職員間のコミュニケーション力については、とても学びとなった。また、M2での集中実習では、年度当初の教職員の動き、大切にしたいこと、年度初めに準備しておくことなどを経験したことによって、はじめて赴任した学校においても、先を見通した動きができたことは、スタートをうまく切ることができた要因である。また、水曜実習で生徒指導対応について経験したことを省察でお互い意見を出し合い、深められたことについては、とても

有効であった。

一方で課題として、集中実習で経験はしているものの、授業については、更なる授業力向上をめざした大学院でのカリキュラム内容を考えないといけない。初任においては、どうしてもうまく授業ができないことはあるものの、教材研究の仕方や今求められている授業や評価の仕方について、しっかりと身につけて、こなせるようにする必要がある。学校において、6割以上が授業時間であり、児童生徒が活躍できる授業づくり、児童生徒が興味をもって、意欲的に授業に参加できるような授業づくりを心がけるような力を付ける必要がある。

今、新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」が言われている。「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすると言われている。また、指導と評価の一体化と言われているように、評価をどう考え、実施し、次の授業に活かすかといった視点での授業づくりも意識させた内容もしっかりと学ばせることが必要である。また、2024年12月に出された中央審議会答申の中で、顕在化している課題として「主体的に学びに向かうことができない子どもの存在」であるとか「学習指導要領の理念や趣旨の浸透は道半ば」であるとか「デジタル学習基盤の効果的な活動」が挙げられている。子どもたちが社会で活躍する2040年代を展望するとき、初等中等教育が果たすべく役割はこれまで以上に大きく、教師の努力と熱意に対して過度な依存はできず、教育課程の実施に伴う負担への指摘に真摯に向き合う必要性があるという課題も挙げられている。今回の答申の中で、「デジタル人材育成強化」は喫緊の課題であるとし、「デジタルの力でリアルな学びを支える」との基本的な考えに立ち、バランス感覚をもって、積極的に取り組む必要があるという課題が新たに出されている。今後、教育現場に出る修了生がこのような課題を克服すべく教育活動が望まれている。このような教育課題を克服するための力を付けるため、カリキュラムを見直し、現場で要求される力を付ける方法を考え、授業の中で実施していかなければならない。

今回不調をきたしている修了生からは、自分はできるのだという過信があったり、自分から動いて事態を解決していこうとしたりする行動力やコミュニケーション力が不足していたと感じた。不調をきたさないためには、自ら行動を起こす力が必要となるが、そのために、もっと自主的に、院生自ら積極的に学びを深めていけるような機会を設けることも大切である。

今回のフォローアップでは、実務家と研究者と協力しながら、できるだけ多くの教員が学校訪問することによって、修了生の実態や学校の様子、今後の課題を見いだすことができた。また、決まった時期だけではなく、必要に応じて、必要な時期に、必要な回数訪問できるようにすることは、修了生にとって心強くもあり、早期対応をすることで、修了生が直面している困難を乗り切ることができる。今後、院生と修了生との交流なども視野に入れながら、さらに良いフォローアップを考えたい。

今回の学校訪問にあたっては、日々大変な学校現場において、時間を作っていただき、訪問

や聞き取りを実施していただいた管理職の方々に感謝を申し上げます。修了生のフォローアップを充実させることにより、大学院での学びが充実するものとなり、さらに、質の高い教員を輩出することにつながる。今回の成果と課題を検証し、改善を図り、フォローアップを継続をしたいと考えている。

注

- 1 年間25日間、水曜日に実習校で1日、教員の一員としての自覚をもって実習を行っている。
- 2 「省察実践演習」の授業の中で、実習校によって京都府・京都市及び小・中・高の校種ごとにグループ分けしたメンバーで前日の水曜実習を振り返るグループ省察を行っている。

参考文献

- ・佐古 清(2024)「令和5年度(令和4年度修了生)フォローアップの結果から」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報第13号』
- ・文部科学省(2020)「生徒指導提要(改訂版)」
- ・文部科学省(2017)「学習指導要領」
- ・文部科学省(2024)「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」
中央審議会

木村優氏 基調講演「教師の専門職像の葛藤を乗り越える —学部と教職大学院の価値ある接続に向けて」の報告—

黒田 恭史

京都教育大学教職大学院 教科研究開発高度化系

1. はじめに

2024年度実践報告フォーラムの基調講演は、福井大学大学院連合教職開発研究科研究科長の木村優教授にご登壇いただき、表題のテーマで講演願った。以下、その講演概要について、実際のスライドを交えながら報告する。

2. 教師（教職）は専門職ですか？

講演の冒頭、参加者に「教師（教職）は専門職ですか？ 専門職だとしたら、どのような専門職ですか？ 教師の専門性とは何ですか？」という問いが投げかけられ、参加者の間で議論することが促された。多くの参加者が「教師は専門職である」ということを当然の前提としてきたものの、「どのような専門職であるのか」、「教師の専門性とは何か」という問いに移ると、たちまち議論が行き詰まるといった状況が生じた。

参加者はこうした問いを抱きつつ、木村氏からは「現代日本の大学における教員養成の変遷」（図1）、に即して講演が展開された。教員養成の変遷では、各時代に生まれてきた教員養成の理念が複数存在し、それらが今日においても根強く残っており、研究者や教員を含め、自身が教員養成を実体験してきた時期によって、その捉え方に違いが見られることが指摘された。

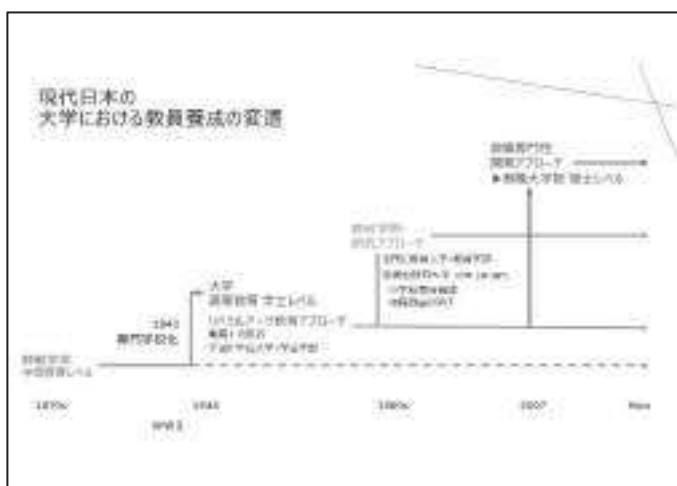


図1 現代日本の大学における教員養成の変遷



図2 現代日本の教師政策の展開

また、「現代日本の教師政策の展開」（図2）を概観したスライドをもとに、1960年代以降、その時代における望ましい教師像に向けた政策について解説がなされた。そして、Society 5.0へと加速する現在の社会変化の中であって、改めて、教師（教職）の専門職としての今日的な中身が問われていることが導かれた。

3. 専門職としての教師をめぐる動向

専門職としての教師の研究については、「専門職としての教師をめぐる研究の展開と付置」（図3）において4つの流れに分類整理している。それらは「認知プロセス・思考様式」、「知識（実践知）」、「情動・動機（意欲）」、「信念・コミットメント」であり、こうした観点から教師研究が進められてきた。

佐藤学を引用しながら、横軸として脱専門職化と専門職化、縦軸として官僚化と民主化をキーワードとして、「脱専門職化+官僚化」を公僕としての教師、「脱専門職化+民主化」を労働者としての教師、「専門職化+官僚化」を技術的熟達者としての教師とラベリングした上で、「専門職化+民主化」を省察的实践者としての教師と置き、ここにこれからの教師の一つのモデル像を求めている（図4）。

この視点に立って教師の仕事の特徴を捉え直すとき、「個人主義+現在主義=保守主義」に向かうのではなく、「協働+未来志向=変革主義」へとベクトルを向けることが重要であると説く。

4. 「孤立する専門職から協働する専門職へ」から「協働する専門職から協創する専門職へ」

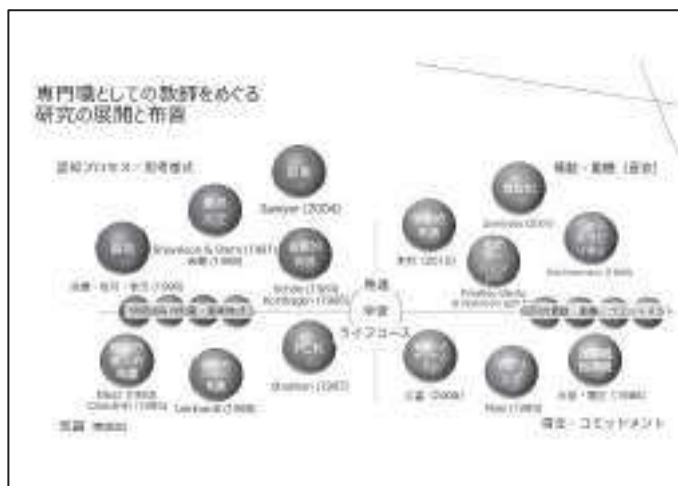


図3 専門職としての教師をめぐる研究の展開と付置



図4 専門職としての教師をめぐる研究の展開と付置

ここにおいての資質能力に大きく依存する「孤立する専門職」では、日常的に生じる学校現場での問題に対して、孤立するが故に解決に向かうのではなく、不安や恐怖といったネガティブな方向へと向かいがちであり、さらには、それを打開する方策が見いだせない。こうした状況からのパラダイムシフトのキーワードとして、チーム力を基調とする「協働する専門職」では、不安が安心に、また恐怖が自信に変容し、構成員間の相互の信頼関係のもとで、学校現場での問題が解決に向けて動き始めるようになる（図5）。

さらには、学習者をも学校の担い手として位置づけ、組織における協創力を生み出す原動力の一つへとトランスフォーメーションさせる「協創する専門職」では、学び手と教え手が相互扶助の関係を築くことで、新たな学校のあり方を指向する。そこでは、当該組織に帰属する誇りを抱き、ウェルビーイングな生き方へとつなげていくことが期待される。

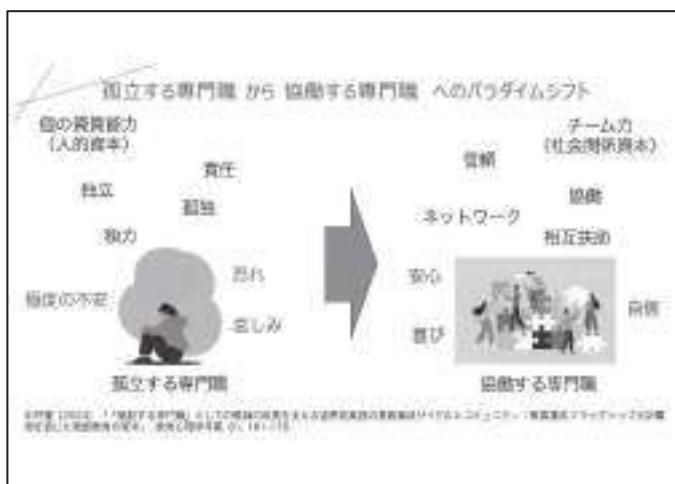


図5 孤立する専門職から協働する専門職



図6 協働する専門職から協創する専門職

5. 学部と教職大学院の価値ある接続に向けて

学部から教職大学院の価値ある接続に向けては、「社会関係資本」の観点から学部と大学院の有り方を改めて捉え直す必要があるとする。

ここでいう「社会関係資本」とは、協創する専門職を実現する上で前提となる、学校を取り巻く様々な人々（学習者含む）とのつながりと、そこから生じる互酬性（お返し精神）と信頼性（頼れる、委ねる精神）といった規範を指しており、これを基盤に組織（学校）を構築することであ



図7 協働する専門職から協創する専門職

る。そこに、「人的資本」といった、知識やスキルによって価値を生み出す人を資本と見なす考え方と、「意思決定資本」といった、個人や組織の決断力や、決断してきた経験値の蓄積などが組み合わさることによって、未来の学校像が浮かび上がってくるとする（図7）。

そして、未来の学校を構築するために必要な教員の養成のあり方を、学部と大学院を接続・一体化しながら検討していくことが、今後重要だとの指摘がなされた。

注：図1～図7のスライドは、木村優氏が基調講演で使用したものであり、今回許可を得て掲載されている。

実践報告フォーラム（シンポジウム）

フォーラム シンポジウムの記録 教職を目指す学生における学部と教職大学院との接続

木村教授の講演を受けて、テーマに即した各シンポジストから以下の発表がなされ、それらをもとに木村教授を交えて多面的な議論が進められた。

はじめに登壇した原田信一氏（教科研究開発高度化系教授）は、学部と教職大学院との接続について、京都教育大学における6年制教員養成コースに長く携わった経験を踏まえて、次のように報告を行った。

2014年4月から教育学部4年間と教育学研究科（大学院）の2年間を組み合わせた6年一貫の教員養成を行うコースとして開設された同コースは、所属する学生の教員としての実践的指導力の育成を目指し、学部3回生の段階から、教職大学院への進学を見通して組織的・体系的に学ぶことをねらいとしている。学部を修了した学生は、教科研究開発高度化系の人間発達探求コースまたは、教科学習探求コースに進学する。今年度で12年目となるかれらだが、8期生（修士課程2回生）8名、9期生（同1回生）13名、10期生（学部4回生）10名、11期生（同3回生）7名の計38名、一つのコースとしては十二分と言えるほどまでの数を数えるに至っている。

そのカリキュラムは、6年制コースゼミⅠ、同Ⅱにおいて、主免実習ビデオ分析、研究法入門・アクションリサーチ、ICTの活用、インターンシップ振り返りにくわえて、合宿研修を行っているほか、同Ⅲ、Ⅳでは、プロジェクトのテーマ設定、教科・領域横断型教材や教授法の研究と開発、学習・研究計画の作成と実行など、「学修コミュニティ」による学びを継続的に行えるように設計が行われている。

これら多様な経験を通じて、学部生と院生の多角的・多面的（教科・領域横断的）視野を育成し、教職への深い理解やモチベーションの形成とモラルを醸成するとともに、コミュニケーションの力を高め、職場における世代をまたいだ協働性や相互批評性を含む同僚性など、教師としての基盤となる資質を形成することを目指すものである。

こうした経験をした学生からは、「研究活動の第一歩としてのアクションリサーチ、映像を用いた授業実践の分析など、コースの活動を行っていく中で、「学び続ける教師」としての基礎が身についていく」、「自分たちで合宿研修の企画・運営（会場の手続きや活動計画の立案、会計等）を行うなど、学校現場で活かせる力を高められる」といった声が届いており、授業分析などの手法のほか、自律的な教員へと育っていく上での重要な場として同コースが位置づいていることを示すものと受け止めている。

つづいて、大学院生からの発表として、まず教科研究開発高度化系に所属する西村優星氏から、6年制コースゼミ生として、そして大学院生としてという2つの視点から、学部と教職大学院の接続に関して、その良さや学びに関する報告がなされた。

それは、6年制コースゼミ生として、学部段階から、複数の教科の視点をもって教育実習等に臨むことができる、教職の土台をつくることができる、4年間を通して様々な学びを深めることができる、縦と横のつながり、すなわち他学年と他領域の学生間のつながりをつくることのできるというものであり、また、大学院生としては、多様な学生との意見交流ができる、連続的な学びが期待できる、学生や教授方とのつながりを活かすことができる、と要約することができる。

これらをつづめれば、学部と大学院が接続しているからこそ可能な、多面的な学びや人たちとの繋がりができることとして捉えられ、その意義は大きなものがある。ただし、教職大学院ならではの課題が残されていることも指摘しておきたいとコメントした。

そして最後に、同じく大学院生からの報告として、学校臨床力高度化系に所属する宮本優氏から、「6年間の学びを捉えなおした時に見える自分の達成カリキュラム～「一人ひとりの子どもに」寄り添うこととは～」と題した、以下の発表がなされた。

自身が大学院に進学した当初、院生が学校の構成員として扱われる専門実習がなされており、学部での教育実習の違いを感じる中で危機感をもったこと、現職教員や他大学の学部で学修をした大学院生と出合うことにより、自らが何を勉強してきたのかを考え直すきっかけを得たこと、それらの上で、すべての児童の学習意欲向上のための心理学を主眼に学ぼうとしたことが述べられた。

また、こうしたことを考えるに至った背景に、学部での学びがあり、とりわけ次の教えと経験が自身に影響を及ぼしてきたと捉えられる。すなわち、南憲治先生による「根をはっておくことが大切」（一般化された子どもの捉え方が重要）」という見方の一方、カンボジアにおける実習などを経験したことを通じて、「子どもの数だけ背景がある」（個別に注目することの大切さ）という見方の、いずれも学んだということである。

これら学部段階と大学院での学びを現時点で総括するならば、子どもをどのように捉えるのかを主軸に据える一方、関係者の多様な物の見方や考え方のあることを踏まえて、個々のさまざまな例や多面的な着眼に即して、それぞれの事例を深めようとする姿勢を育むことができたと言える。多くの視点から子どもを捉えることを学び、この視点を踏まえて、どのような子どもに対しても丁寧に関わり添っていくことのできる教員でありたい。さいごに、今は見落としているかもしれない自身と周りの捉えなおし（省察）の機会が、これからもあるだろうとコメントをくわえた。

なお、司会は榊原禎宏（教科研究開発高度化系教授）が担当した。

院生の活動

令和 6 年度 院生・教員連絡協議会活動報告 今年度の活動報告及び次年度に向けた課題・展望

四方 春輝 原田 由貴

令和 6 年度院生・教員連絡協議会 院生代表

院生・教員連絡協議会について

院生・教員連絡協議会は、平成 24 年度に発足した連合教職実践研究科学校臨床力高度化系（旧大学院連合教職実践研究科）のカリキュラム改善や学習環境の向上を目的とした、院生と教員による組織です。本会は、初任期教員養成コース M1 と M2、中核教員・リーダー教員養成コースの現職院生から選出された院生委員と教員代表で構成されています。今年度は、初任期教員養成コース M1 より 3 名、M2 より 2 名、中核教員・リーダー教員養成コースより現職院生 2 名、計 7 名の院生委員と 3 名の教員で活動しています。

今年度の活動

まず今年度は「院生による自習室自治」の考えのもと、自習室の環境整備や改善に取り組みました。具体的には、新しい備品の納入に合わせて昨年度作成した備品リストを改訂するとともに、予備の備品の保管場所や補充方法、掃除方法についてまとめたマニュアルを新たに作成しました。また昨年度に引き続き、院生が気持ちよく自習室を利用できるように、実習ゼミごとに掃除当番を設定し、院生全員で各自習室の美化を推進しました。各自習室に設置した 2 つのマニュアルは来年度以降も引き続き活用されることを期待します。

次に、院生・教員交流集会を企画し、5 月に開催しました。この活動は 10 年以上続けられている院生と教員の交流を促進する催しです。今年度は教員と連携し、院生同士の交流だけでなく学び合いも兼ねた「院生・教員交流集会&プレ実習セミナー」として開催しました。前半の院生交流集会ではアイスブレイクとして全員協力型のミニゲームを実施し親睦を深めるとともに、グループ内で話しやすい雰囲気を作ることができました。後半のプレ実習セミナーでは同じグループ内で「自分の中でよい思い出となっている学校に関わる経験」を院生と教員がフランクに語り合うことで、それぞれの教育観、学校観を深め合うことができました。各コースで大きな反響をいただきましたので、2 月に第 2 回院生・教員交流集会を開催しました。また今回の開催にあたっては来年度の運営を見据え、第 1 回とは異なり M1 の院生委員が中心となって企画、準備、運営を行いました。第 2 回では議論のテーマを「どんな教員と働きたいか」とし、理想とする同僚像、上司像について初任期コースの院生、中核コースの院生、教員がそれぞれの立場から語り合うことができました。

また秋には、初任期教員養成コース M2 の院生がこれまでの実習での学びを語り、院生、教員、そして連携協力校の教員、教育委員会の関係者で深め合う「学校臨床実習セミナー」が開催されています。昨年度は初任期の M1 がセミナーの記録を担当するために討議に加わりにくいという課題がありました。そのため今年度は、セミナーの記録はメモ程度に留めるとともに、より院生が主体となるセミナーになるよう議論を重ね、コーディネーターを教員から現職院生に変更しました。当日は議論が活発に行われ、関係者が学び合うコミュニティーづくりに繋がるセミナーとなりました。

最後に大学院が実施する授業アンケートとは別に、授業に限らず院生生活全般に関する意見要望を募るアンケートを定期的に全コースで実施しました。本アンケートには多くの院生から意見要望が寄せられたことで、ゼミや実習、行事などの諸活動、自習室をはじめとする施設設備の改善につながり、院生の学習環境が向上しました。協議会、教員の双方が協力し、より院生の実態に即した取り組みになっています。この取り組みが、来年度以降の授業やカリキュラム等の改善にも引き続き役立つことを期待します。

総括および次年度への課題・展望

今年度は昨年度からの協議事項であった行事、自習室などの共同設備、院生の学びや生活環境向上に向け取り組むことができました。新型コロナウイルスの感染流行拡大以降、縮小・停滞気味であった院生同士および院生教員間の交流を再び活発にできるようこの一年間活動することができたことは、非常に大きな成果であったと感じます。現在本年度2回開催した交流集会の回数増加を検討しております。院生同士および院生教員間の交流がさらに盛んになるよう、交流集会だけに留まらず様々な取り組みを行っていく予定です。

一方で成果だけではなく、課題も生じています。まず協議会の活動をさらに推進するためには、院生に対して協議会の活動を可視化していくことが必要です。院生と教員を繋げる役割を持つ本協議会ですが、院生に向けた活動内容の認知についてはまだまだ至らない部分が多々あるというのが現状です。協議会ではどのような会議が行われているのか、またどのような活動を行っているのかなど、可視化に向けた方法を模索していきます。また、院生がより良い大学院生活を送ることができるよう、今年度の取り組みに留まらず自習室のさらなる環境整備を行っていきます。1人1人の院生が自習室を気持ちよく使えるように、院生からの意見などをもとにしつつ模索していきます。さらに、これまで行ってきた活動を受け継ぎ、さらなる発展ができるように協議会内での引き継ぎ体制をより徹底していく必要があります。

今後も大学院のカリキュラム・学びをよりよいものにするため、協議会の活性化に努めていきたいと考えております。今年度活動するにあたり研究科の先生方ならびに、院生の皆さまには、協議会の活動にご理解、ご協力をいただきありがとうございます。この場を借りて深く感謝申し上げます。

多文化共生教育としての多言語カルタⅡ —外国にルーツのある児童が多数在籍する学校の授業実践から—

道下 あかね

東大阪市立枚岡西小学校

1. 実践の背景

筆者が勤務する A 市立 B 小学校には、全学年に外国にルーツをもつ児童が在籍している。令和 6 年度現在、児童の出身国・地域は韓国・朝鮮、中国、フィリピン、インドネシア、ベトナム、アメリカ、ジャマイカ、カナダと多岐にわたる。中には、授業内での抽出による日本語指導を必要とする児童もあり、教室内では日常的に多文化的な背景が存在している。

しかしながら、こうした実態については、児童のみならず、該当児童の担当教員以外の教員にも十分に共有されているとは言い難い。日本語指導は限られた教員、外部の母語通訳者等に依存している現状がある。そこで、特定の支援者に任せるのではなく、学校全体で多文化共生教育を推進していく必要性を強く感じた。

この考えの根拠として、中央教育審議会（2005）は「ものごとの規模が国家の枠組みを越え地球規模で拡大し、国際的相互依存関係の中で生きる現代人には、一人一人が、国際関係や異文化を単に理解するだけでなく、国際社会の一員としての責任を自覚し、どのように生きていくかという点を一層強く意識する必要がある。求められているのは、個人が相互理解に基づく多文化共生という視点を持ち、国家の枠組みを超えた国際社会の一員として自己を確立し、発信を行い、主体的に行動できる人材である。」と述べている。このような提言を出発点とし、地域の学校教育においても、多文化共生の視点を踏まえた実践の必要性が高まっている。

全国的にも、外国にルーツをもつ児童生徒の数は年々増加しており、これからの社会を見据えると、多文化共生を推進するための教育、すなわち多文化共生教育を学校教育の中核に据えていくことが急務であると考ええる。

そのような中、筆者は英語指導加配専科教員として、外国語活動および外国語科の授業を担当してきた。その日々の実践の中で、児童が多文化共生をより身近に感じるきっかけとなったのが、前年度より継続して取り組んでいる「多言語カルタ」の活用であった。

本校には外国にルーツをもつ児童が多数在籍しているにもかかわらず、本実践以前は、互いの背景を知らない児童も多かった。「多言語カルタ」という身近な教材を用いた授業を通じて、まずは小学校高学年段階において、さまざまな国や地域につながる人々と共に生きるためには何が必要なのかを児童一人ひとりが主体的に考えることを目指した。

2.1 多言語カルタとは

道下（2024）は、「多言語カルタとは、所属する学校の子どもたちにとってルーツのある国・地域につながる言語で構成されており、3 つ以上（辞書的には“複数”）の言語を含むものである。また、各学校によって使用する言語は異なる」と定義している。

本校には先述のとおり、複数の国や地域にルーツをもつ児童が在籍している。授業で使った多言語カルタは、表面にイラストを描き、裏面には該当する言語（ハングル、英語、ベトナム語など）で単語を記載し、ユニバーサルデザインを意識して作成されたものである。

A 市ではこれまで、ハングルカルタを活用した多文化共生教育が行われてきた。しかし筆者は、それだけでは十分でないと考えた。道下（2024）は、ハングルカルタと多言語カルタの共通点と相違点について次のように述べている。

「共通点としては、個々人のアイデンティティを尊重していること、カルタという遊びを通して楽しみながら参加できる点がある。一方、相違点として、ハングルカルタは在日韓国・朝鮮人を対象の出発点としているが、多言語カルタはすべてのルーツをもつ子どもたちを対象としている。また、ハングルカルタは“野菜（サンチュ）”“ハングル（ソゴ）”“人物”“山河”といったジャンルに韓国・朝鮮文化に関わるものが多い。」

また、多言語カルタについては、いわゆる出来上がったカルタを使用するのではなく、児童が 1 から作成し、オリジナルのカルタを作成するというのが重要となる。

2.2 実践の対象・実施時期

本研究では、多文化共生教育における学習指導案を作成し、2 時間（各 45 分×2）の授業を実施した。授業後には、参加した児童および参観者を対象に、オンラインアンケートツールを用いた授業アンケートを実施した。

授業の対象は、A 市立 B 小学校 6 年生の 4 クラス、計 118 名であり、児童からの回答は 75 名分であった。加えて、同校で授業を参観した教職員 7 名のうち 3 名から回答を得た。授業の実施時期は以下のとおりである。

多言語カルタ作成の授業：

- 令和 7 年 2 月 5 日（水）1～4 時間目
- 令和 7 年 2 月 18 日（火）1 時間目
- 令和 7 年 3 月 4 日（火）5 時間目

多言語カルタ遊びの授業：

- 令和 7 年 3 月 6 日（木）4 時間目
- 令和 7 年 3 月 13 日（木）4 時間目

本校における多文化共生教育の中心的な取り組み対象は 6 年生であるが、6 年生は中学校の

準備や卒業行事など、多忙な時期にある。そのため、多文化共生教育の前提として「他者との共生」に焦点を当てるだけでなく、まず児童自身を深く見つめ直す時間が必要であると考えた。

本単元は、外国語科第6学年3学期の大単元「自分の夢を伝えよう」の一環として位置づけられており、児童は自分自身の振り返り（好きな教科、好きな食べ物など）を行ったうえで、自分の将来の夢や挑戦したいことについて考える活動を行った。

本活動では、高橋佳子（2013）の「千の願い」を活用し、「〇〇したい」という児童の願いを、日本語と英語で表現させるワークシートを用いた。児童はその願いをもとに職業を選び、それを多言語カルタの語彙として活用した。これにより、児童にとってカルタの内容がより身近なものとなり、次の小単元（Lesson 7: “I want to join the brass band.”）へのスムーズな接続も図ることができた。

2.3 単元名・単元目標・単元計画

単元名：Lesson 6 “I want to be a singer.”（Crown Jr. 6：三省堂）

単元の目標：互いの願いや夢を知り、卒業後も互いを応援し合い、支え合うために、何をしたいのか、どんなことができるのかを英語で伝えることができる。また、世界のさまざまな職業やその言語的背景について知ること、多文化共生について主体的に考えることができる。

単元設定の理由：本単元は、大単元「将来の夢を友だちと伝え合い、応援し合う」の一部である。児童が将来の職業を考えるにあたり、まずは自己理解を深める時間を設け、自分自身について改めて振り返ることを出発点とした。

単元計画一覧

時	主題	学習活動（子どもの活動）
1	職業の言い方を知ろう。	・ 職業の言い方を知る。・ 職業ビンゴをする。
2	職業や、その職業についている人について伝え合おう。（Lesson6-1）	・ 職業チャンツ ・ 英語でやりとり ・ Let's Watch ・ Let's Listen
3	つきたい職業とその理由を伝えよう。（Lesson6-2）	・ 職業チャンツ ・ 英語でやりとり ・ Let's Watch ・ Let's Listen
4	その職業についたらどんなことがしたいかを伝え合おう。（Lesson6-3）	・ 職業チャンツ ・ 英語でやりとり ・ Let's Watch ・ Let's Listen
5	自分ワークに取り組もう。	・ 自分ワーク ・ 願いのリスト選び ・ 自分ワーク交流 ・ 自分ワークのふりかえり
6	多言語カルタ（職業編）を作成しよう。	・ 職業ランキングクイズ ・ 英語でやりとり

		・多言語カルタ作成
7	多言語カルタ（職業編）で遊ぼう。	・多言語の発音練習 ・英語でやりとり ・多言語カルタ遊び
8	将来の夢をつたえあおう。(Step-up)	・Let's Listen & Read ・Let's Listen ・英語でやりとり ・単元のふりかえり

3. 本実践について 多文化共生教育授業における授業実践

3.1 多言語カルタ作成の授業

(1) 本時の目標

様々な職業名について、多言語を用いて正確に書くことができる。

自分について簡単な語句や文を用いて即興で伝えることができる。

(2) 展開（45分）

時間	学習活動	指導上の留意点
	○具体的な教育方法・学習活動を記入 ・予想される子どもの反応や思考の流れ等を記入する。	■教師の教育方法・支援 ○に関する留意事項を記入する。
Introduction 5min	○Greeting T: Hello, everyone. S: Hello, teacher. T: How are you? S: I'm fine. / I'm good. / I'm hungry. Pair S1: How are you? S2: I'm sleepy. How about you? S1: I'm so-so. Teacher asks for day, date and weather.	○Teacher make smile. Confirm the day, the date the weather quickly. (Keep standing, and Talk.)
Deployment (35min)	○Review The Work to Know Oneself! Remember previous time. Now we talk about "MY NAME" and "What food do you like?" First time, you	○前時に行った自分を知るワークを振り返り、まず自分の名前、好きな○○をペアで話す。その後、全体に話す。もし参観している教員がいたら、その教員にも入ってもらう。

	talk pair, second time all students and teacher. ○Review “What is the Root?” How about my elementary school students about Root? ○ Review “Meet the world in pictures.” S1: おぼえてる！くねくねした文字。 S2: 絵みたいな文字とか。 ○Occupation Rank Quiz Introduction rank 1 to 10. ○Let’s pronunciation. T: Last month you play “multilingual Karta” about fruits. Multilingual Karta. Example: idol 【Make Multilingual Karta】 T: Make 6 groups. Hand out paper.	○小学校にルーツのある児童について確認するようにする。 ○3学期の最初に紹介した「世界とであうえほん」に言語のページがあったことに触れられるとよい。 ○2024.12月に発表されたなりたい職業ランキングをクイズ形式で紹介。 ○各クラスに在籍する外国にルーツのある児童が活躍できるようにする。練習の際、時間があれば英語だけでなく、該当の言語（韓国・朝鮮語、中国語）では児童に発音してもらう。 ○1班に2種類＝12枚渡す。早く終わった人に読み札をかいでもらう。文字については、日本と似ているところ、違うところを意識しながら書くよう指導する。 万が一この時間で書ききれない場合でも、校内で今後も使用するため、丁寧に書くように伝える。 ○今日の学習の振り返りはオンラインアンケートツール（Forms）を使用して取り組む。時間の短縮でロイロノートにQRコードを送っておくようにする。
Conclu sion (5min)	○最後に今日のふりかえりを Forms に書いてください。多文化共生を意識して書けるといいなと思います。 (5minutes) Now listen. We will study “Play Multilingual Karta.” That all for today.	■次回の連絡 次は多言語カルタの遊びになるので、時間のあ る人はロイロノートに送っている職業名のス

	That's all for today. See you!	ライドを復習して家で発音しておくように伝える。
--	--------------------------------	-------------------------

3.2 多言語カルタ遊びの授業

(1) 本時の目標

友だちが発言した言語材料の文と多言語について聞き取ることができる。

なりたい職業とその理由について、相手に伝わるように基本的な語句や表現を用いて話している。

(2) 展開 (45分)

時間	学習活動	指導上の留意点
	○具体的な教育方法・学習活動を記入 ・予想される子どもの反応や思考の流れ等を記入する。	■教師の教育方法・支援 ○に関する留意事項を記入する。
Introduction 5min	○Greeting T: Hello, everyone. S: Hello, Ms.Michishita./Ms.Linda T: How are you? S: I'm fine. / I'm good. / I'm hungry. Pair S1: How are you? S2: I'm sleepy. How about you? S1: I'm so-so. Teacher asks for day, date and weather.	○Teacher make smile. Confirm the day, the date the weather quickly. (Keep standing, and Talk.)
Deployment (35min)	○Review Remember previous time. Now we talk about "MY DREAM" and "The Reason." AT: What do you want to be? ET: I want to be a researcher. AT: Why? ET: I want to work at university someday.	○このレッスンで学んだ表現を使ってなりたい職業とその理由を会話する。もし参観している教員がいたら、その教員にも入ってもらう。いつもと同じペアだけではなく、違う人と話すように促す。また、なりたい職業がない人は I don't decide yet. ということを伝えているが、改めて確認するようにする。

First time, you talk pair, second time all students and teacher. ○Let's pronunciation. T: Last month you play "multilingual Karta" about fruits. 【Play Multilingual Karta】 T: Make 6 groups. Hand out cards. At first, ALT says Karta using "English." ■First time Practice. Other members say, "What do you want?" T ALT teacher says "I want to be occupasion's name." After that, take card! S: "What do you want to be?" T: "I want be a "cook", "cook." ■Second/Third time Choose 1 person. Read Karta. Raise your hand if you challenge. S1: 外国にルーツのある児童（2回目）OK! T: Other members take cards. S1 以外: S1: I want to be a "약사" "약사", "pharmacist"! (韓国・朝鮮語) T: Let's play Karta. (Play Karta) Now, let's you challenge! S2: I want to try! T: OK!	○先月別の項目のカルタ（果物編）で多言語カルタを経験し、 思い出させる。練習の際、英語の部分は ALT に発音してもらうようにする。 ■1 回目は教員が行う。1 回目は英語一英語で言うようにする。（4～5 枚でチェンジ、2 回繰り返す） 児童が What do you want to be?と尋ね、教師が I want to be a~.と言う。 ■2 回目以降は児童が行う。 2 回目は外国にルーツのある児童が読み手を行う。 児童が What do you want to be?と尋ね、読み手の児童が I want to be a ○○▲.と言う。○○は日本語、英語以外の外国語で2 回、▲は英語で1 回言う。 英語以外の言語はこちらが指定するのではなく、児童に選んでもらうようにする。 * わからない単語がある場合の読み札の支援 児童が前で発音する際、わからない単語については読み札で確認して言ってよいこととする。
--	---

Conclusion (5min)	S2 以外: “What do you want to be?” I want to be a “ pengemudi ” , “pengemudi”, “driver”. (インドネシア語) ○最後に多言語カルタで遊んだふりかえりと2回分の授業を通して考えたことを Forms に書いてください。多文化共生を意識して書けるといいなと思います。(5minutes) That’s all for today. See you!	○今日の学習の振り返りはオンラインアンケートツール (Forms) を使用して取り組む。 時間の短縮でロイロノートに QR コードを送っておくようにする。 ■次回の連絡 次はパフォーマンステスト (〇〇したい、自分が選んだ職業、その理由) を行うことを伝える。
------------------------------	--	---

図 1 多言語カルタ (表面)



図 2 多言語カルタ (裏面)



図 3 多言語カルタの読み札



4. 実践結果と考察

4.1 子どもの様子

カルタ作成時には、「はてなみたいな文字や d の上の棒を書くのが難しい。」と話す児童、「似ている文字がある」と異なる言語に共通点を見いだす児童もいた。

また、単語の定着度には個人差があり、「cartoonist」「architect」などの難しい単語を覚えていない児童もいたため、カルタを多く取れる児童とそうでない児童の間に差が見られた。1 回目の「英語→英語」の出題時にはすぐに取りれる児童が多かったが、英語以外の外国語の発音を聞いてすぐには反応できず、英語での提示に変わってから「あ、〇〇か」と気づく児童も多かった。

4.2 多文化共生教育の授業を受けた児童のふりかえり

【カルタ作成時】

- ・難しい字が多かった。いろんな国の文字を書くのが難しかった。
- ・書くことで、自分で覚えることが増えた。
- ・いろんな国の言葉や文字の書き方が知れて、楽しかった。
- ・自分の国ではない言語にも触れたけれど、書くのが難しい字も多かった。でも英語と発音が似ている言葉もあって、言語ってとても面白いと思った。

【カルタ遊び時】

- ・楽しかった。英語じゃない言葉でも似た言葉で判別できたので、英語が上達しているのがわかった。
- ・覚えていたらすぐに手が出て、カルタが取れたときの爽快感がすごかった。
- ・英語ではない言語を聞いてもカルタが取れず、英語を聞いてからでないと分からなかったのが悔しかった。でも、いろんな言語を知れて楽しかった。
- ・聞き覚えのある言葉や、全く聞いたことのない言葉もあり、外国語って難しいなと思った。
- ・言語が学べてよかった。韓国語の中には英語に似た言葉があった。
- ・とても楽しかった！みんなで英語や他の国の言葉を聞いて「これちゃうん!?!」「それちゃうで！」と協力し合ってチーム戦でできて、とても楽しかった。難しい英語や韓国語など、いろんな国の言葉があって面白かった。
- ・勉強にもなるし、楽しかったのでまたやりたい。

【2時間を通して多文化共生について考えたこと】

- ・英検4級をとりたい。
- ・いろんな国の言葉を知ることができた。
- ・人に偏見を持たず、たくさんの人と仲良くなりたい。
- ・他の国の人とたくさん話して、お互いの文化の違いを尊重し合いたい。他国の文化を調べたり知ったりすることで、理解が深まると思った。
- ・またカルタを作って家族で遊びたい。
- ・難しいと感じた。

4.3 多文化共生教育の授業を受けた参観者のふりかえり

【A市立B小学校 スクールヘルパー C先生】

ある程度なじみのある職業を教師側が提示した点が良かったと思う。子どもたちが絵も文字も一から自分で書いて作ることで、関心が高まり、意欲的に取り組んでいたように思う。特に文字に関しては、こうした機会がなければ書くことも少ないため、より身近に感じられたのではないかな。活動では、一度目は教師が英語で出題し、たくさん取れた子に他言語の発音を担当させるという流れがよかった。前に出た子どもたちも照れることなく、しっかりと発音していたのが印象的だった。外国語→英語の順で提示することで、定着がさらに促進されたと思う。子どもたちは非常に楽しそうに活動しており、楽しみながら多様な言語に触れられる意義深い

時間だった。

【A 市教育委員会 D 教諭】

この単元は、6 年間共に学んできた仲間とのつながりを大切にし、次のステップである中学校や、関わってきた先生方への感謝をこめて、思いや考えを表現する機会となっていた。外国にルーツを持つ仲間の言語に触れ、知ることは、言語の壁を超えて仲間への理解や共感につながる。多言語カルタの授業では、「新しいことを知った喜び」「日本語と外国語の違いへの気づき」「言語活動を通じた協働意識」が見られた。間違えることを恐れず、楽しんで発音する姿、初めて聞いた職業の言い方に驚く姿が印象的だった。授業で触れた言語が身につくには時間がかかるが、学びに向かう姿勢があれば、将来的に学び直すきっかけとなるはず。今後は、英語の学習内容と多文化理解を横断的に捉え、総合的な学習や道徳で育む力と外国語で育てる力を整理する必要があると感じた。子どもたちの成長が楽しみである。笑顔あふれる素晴らしい授業だった。

【A 市立 B 小学校 校長 E】

多文化共生教育の中で「多言語カルタ」という教材を用いた先進的な実践を継続的に進めてこられました。授業もかなりブラッシュアップされており、今後のさらなる展開が楽しみです。今後、本校でも講師としての研修をお願いしたいと思います。ありがとうございました。

4.4 考察

令和 5 年度の実践では「野菜」をテーマに多言語カルタを作成したが、今回は「なりたい職業」を題材とした。その結果、子どもたちが将来の夢を共有し合う中で、異なる言語や文化的背景のある友だちの価値観や考え方に触れることができた。これにより、言語だけではなく、職業観や人生観の多様性にも気づくなど、多文化共生の理解を一層深める新たな発見があった。

一方、多文化共生教育におけるカリキュラムの点ではどうなのか。道下（2024）は「一部の教科や単発的な授業ではなく、教科横断型を意識した多文化共生教育のカリキュラムを模索していくことが、今後の課題である。」と指摘している。本実践では、先行研究の示唆を踏まえつつ、教科的観点を意識した取り組みを行ったが、カリキュラムの観点から明確になった点と、今後の課題として残った点があった。岡本ら（2011）は、「教科横断型のカリキュラムは、特定のテーマのもとに教科内容を交錯させるものであり、『共生』のようなテーマは、単発で終わらず次につながる一貫性が必要である」と述べている。今回、「将来の夢（なりたい職業）」というテーマを設定し、キャリア教育との関連づけを図ったことで、多文化共生の視点と児童自身の将来像を結びつける学びを生み出し、次の学びにつながる構成となった点は意義深い成果といえる。しかし、参観者の感想にもあったように、外国語科として「話すこと」の活動に十分な時間が取れなかった点は課題である。例

えば、カルタ作成の場面は図画工作科と連携し、制作時間を確保することも一案である。カルタを活用した遊びの2回目以降は「総合的な学習の時間」に位置づけるなど、教科横断型で柔軟に設計する必要がある。また、「自分ワーク」についての授業は本来、学級担任とともに年間計画の中に位置づけるべきものである。しかし、今回は担任の参観も4人中2人で、しかも短時間の見学にとどまった。これは学校全体の体制や学年の事情にも起因しており、今後の教員間の連携のあり方が課題となる。

5. 結論

多文化共生教育を推進するうえで、年間計画の工夫と教員同士の連携は欠かせない要素である。短期間の授業や単発の取り組みだけでは限界があるため、年間を通じた計画的な実践が必要である。

そして、何より大切なのは、学校全体の教員が「多文化共生教育をどう実現するか」を継続的に考え続ける姿勢である。一人の努力ではなく、チームとして進めることで、多様性を尊重し共に生きる力を子どもたちに育んでいくことができる。

6. 参考文献

岡本智周・田中統治（2011）『共生と希望の教育学』筑波大学出版会 p.12 pp.14-15

酒井英樹（2024）『Crown Jr.6』三省堂

高橋佳子（2013）『1億総自己ベストの時代』三宝出版

道下あかね（2024）「多文化共生教育としての多言語カルタ ―外国にルーツのある児童が多数在籍する学校での授業実践から―」京都教育大学大学院連合教職実践研究科修士論文

2024 年度修了生 修了論文題目一覧

教職実践専攻 生徒指導力高度化コース

不安とモチベーションの関係ー生徒の事例研究を通してー	奥村 亮
----------------------------	------

教職実践専攻 学校経営力高度化コース

小学校における若手教員の意識の変容ー若手教員の行動や語りに着目してー	今井 佐
------------------------------------	------

学校臨床力高度化系 初任期教員養成コース

小学校外国語科における「実の場」を意識した授業実践ー言語活動の課題設定が子どもの学習意欲に与える影響についてー	赤松 京香
義務教育学校における学年・学級の立て直しに関する考察ーM-GTAによる分析を活用してー	浅原 和貴
英語ライティング活動における協同学習の影響	稲葉 絢
学生の想像する教職と現場の違い	井上 尚俊
自己効力感を育てる小学校外国語授業の在り方ー自己調整学習を促す介入プログラムの提案ー	梅棹 詩音
VRによる学びのイノベーションとその在り方ー児童の学習意欲の向上に向けたVR活用の現状と課題ー	上林 良
教室の環境構成による外国語教育の主体性を育てる可能性ー幼児教育の視点を活用してー	木村 夏海
教職大学院生の学級経営の学びの実態と課題ーインタビュー調査を通してー	小寺 茜月
高等学校地理歴史科「歴史総合」における「歴史的な見方・考え方」を働かせる単元構想ー「国民国家と明治維新」を例にしてー	清水 俊丞
アイスブレイクが児童の挙手行動にもたらす教育的効果ー学級の雰囲気づくりに焦点を当ててー	杉垣 優奈
教職大学院に進学した学生が教員になることを断念した要因	染谷 夢生
多様な文化に対する肯定的態度の育成を目指してー箸と手食から文化の共通性を学ぶ学習の実践ー	高田 桃花
理科の学習における児童が自分のめあてを立てる意義ー問題設定・予想・実験計画に着目してー	田中 祐気

Just-in-Time-Teaching を取り入れた数学の授業提案－線形計画法の授業実践を通して－	寺田 智哉
教師が意図せず生徒を傷つけないための防止策－マイクロアグレッションの視点から－	四方 春輝
「考え、議論する道徳」の効果的な指導方法について－思考の視点によるP4Cの妥当性の検証から－	中ノ瀬 悠太
外国にルーツをもつ子どもたちへの包括的な支援の意義と役割－地域日本語教育に着目して－	永峰 穂乃香
授業場面の笑いと学習意欲の関係	中村 紳
小学校高学年における感謝感情および感謝表出スキルの実態－学級適応感との関連に着目して－	野村 優香
中学英語における生徒自身のアウトプット量を増やす授業実践－コミュニケーション力を高め、生徒が興味を持つ授業を目指して－	橋本 愛弓
同和教育を基盤とした全ての子どもが我が事として捉えることができる人権教育	原田 由貴
GIGA スクール構想下における「手作り教材」の価値についての実践的研究－教師の教材作成への情意や子どもの反応に注目して－	菱野 暖
社会参画意欲を高める小学校社会科授業の構想－「民主主義の学習」の有効性－	藤坂 亮汰
学習場面における生徒の成功体験に対する教師の言葉かけに関する質的検討	堀金 周人
中学生の SNS 利用のあり方と過敏型自己愛との関連	水野 樹
学級適応感向上のための協同学習における手立ての検討	光國 温己
自己決定理論に基づく学習意欲向上のための授業モデルの検討	宮本 優
教職大学院の実習形式と内容が院生の教職意識に及ぼす影響	宮本 侑典
通常学級におけるインクルーシブな学級づくり－フル・インクルーシブの実践と純包摂モデルを用いた考察－	三好 凌太郎
小学校体育における ICT 活用と運動量確保の両立を目指した単元デザインの検討	安見 理沙
子どもの内なる声を聴く－学校と社会を繋ぐ子どもアドボカシーを目指して－	田中 優花

学校臨床力高度化系 中核教員・リーダー教員養成コース

中学校における業務見直しに関する組織的意思決定の障壁とそれを越える可能性	岡本 将道
A市における学校と教育委員会の関係性	杉 実佑輝
子どもどうしがつながり、一人ひとりの子どもの成長を支える中学校における学級づくりとチーム学校の機能	玉尾 美保
子どもの成長を基軸にした学び合う学校づくりー総合的な学習の時間を活用してー	月城 優紀
小学校教務主任の実態とその業務負担軽減に向けた働き方改革	土井 大輔
学校における多角的な見立て	中西 竜也
「A中ラボ」(PBL)の実践による生徒と教師の変容に関する研究ーA中学校の総合的な学習の時間を事例としてー	廣田 剛史
小学校における「学級の荒れ」と「担任の心の負担」の軽減ー学校マネジメントの視点からの考察ー	村田 昌信
新任教員が抱える困難さとそれを乗り越えるための支援の在り方ー新任教員の心理プロセスをたどってー	山口 侑応
校内の各会議におけるファシリテーションが心理的安全性や同僚性の高まりに与える影響について	湯浅 慎司
特別支援学校における部主事の役割ーX県立特別支援学校部主事へのインタビュー調査よりー	松浦 正

教科研究開発高度化系 人間発達探究コース 人間発達探究プログラム

幼児の音楽的表現を支える教師の援助	荒木 裕子
非言語的コミュニケーションに表現される子どもの感情の理解ー教師に生じる思いをとらえなおすことを通してー	岡田 美穂
育成学級に在籍している愛着が不安定な子どもとの関わり方についてー逆転移を吟味することを通じた理解ー	永田 由佳梨

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース 言語・文化プログラム

自らの考えを形成し表現する評論文教材の授業のあり方についての考察ー選択的読書活動を取り入れた評論文単元をもとにー	慎野 拓海
--	-------

イメージ・スキーマを活用した英語の文法指導の可能性ー子どもの気づきを促す教育を目指してー	望月 玲衣
古典に対する意識の変化を目的とした古典授業の研究ー学習者の実態把握アンケートの分析をもとにー	森口 皓介

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース 公共・文化プログラム

Historical Perspective を評価する多肢選択式ペーパーテスト問題の開発・実践・検証ーP.Seixas らのテストを応用した中学生への実践を通してー	神近 篤志
中学校歴史教育における文化史学習の単元開発ー「国風文化」を素材としてー	西川 尚吾
地理総合における GIS を活用した授業開発	渡部 稜瑛
高校生の「イスラームへの偏見」をどう克服するかー高校世界史 B におけるイスラーム教およびイスラーム王朝の授業実践からー	川島 啓一

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース 数理自然・技術プログラム

小学校第 6 学年理科の多面的な考察記述力の向上ー粒子・生命領域における小中接続をはかる授業の提案ー	井後 梨華女
中学校理科において「問い」を立てる資質・能力を育む授業実践とその評価	市古 季穂
学習観と学習方略の変容を促す授業の実践と評価	井戸本 流斗
材料加工における「折板構造」の授業実践	北村 洋輝
STEAM 教育を取り入れた小学校図画工作科・理科の授業実践	荻野 奈瑠美
平行移動と軌跡ーICT を導入した教科書作成ー	小泉 太志
GeoGebra を活用した図形を視覚的・動的に捉える教材の作成	児玉 弥也
「動物を育てる技術」に関する選択式問題解決学習教材を用いた授業実践	島 樹生
中等教育における統計解析ツールの作成	城村 光紀
メタ認知的活動を促すプレテスト・ポストテストの実践	鈴木 弥

テストによる学習の動機づけについて	関谷 光芽
発見学習に焦点を当てた数学の授業づくりについて これからの時代で活躍するための資質・能力の育成を目指して	高橋 昂
主体的・対話的で深い学びに向けた授業力向上のための授業分析と省察	田野 史大
ビリヤードを題材とした一次関数の教材開発及び授業実践	千年原 匠
「生物育成の技術」におけるコンテナガーデン製作での画像生成 AI の活用	土谷 陸翔
中学校理科における操作型教材の開発と実践	西村 優星
認知促進の理念に基づくユニバーサルデザインの視点からの中学理科授業の開発	林 さくら
高校生物における発問の種類と単元内での出現傾向の分析	道端 啓吾
数学が苦手な人のための回転体の教材作成	高橋 遼

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース 健康・生活デザインプログラム

ICT を活用したハードル走の体育授業－ハードル走の Hotspots の作成と実践－	下平 稜
高校生体育科における運動有能感を高める学習指導の工夫－2 年生ソフトボールの授業実践を通して－	出野 寿々穂
中学生のアサーションスキル向上を目指した保健授業の検討と実践	星澤 玲於奈
体育理論を取り入れた陸上競技「短距離走・リレー」の実践研究－運動有能感に着目して－	峰山 達希

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース 芸術探究プログラム

自己評価能力の育成を目指した音楽科における OPP シートの活用－OPPA 論を手がかりに－	奥原 実紅
高等学校芸術科書道の仮名の書における基本用筆の指導について	河田 愛

令和6年度行事及び活動予定

連合教職実践研究科

<前期>

4月

- * 学校臨床専門実習Ⅱ[初任期教員養成コース M2] (集中実習: 5週間) (1日～)
- * 教科研究専門実習Ⅱ (7週間) (1日～)
- * 入学式 (8日)
- * 前期授業 開始 (11日)
- * 学校臨床専門実習Ⅰ (水曜実習) (24日～)
- * 1次試験対策直前セミナー (第1回 A: 24日 / 第1回 B: 5月1日)

5月

- * 学校臨床専門実習Ⅱ[中核教員・リーダー教員養成コース] (水曜実習) (8日～)
- * 教員採用試験対策 個別面接相談会 (15回実施) (2日～8月8日) [大学院生対象]
- * 日本教職大学院協会総会 (10日) (Zoom開催)
- * 1次試験対策直前セミナー (第2回 A: 22日・第2回 B: 29日)
- * 1次試験対策直前セミナー (第3回 25日)
- * 第1回院生・教員交流集会 (30日) [学校臨床力高度化系]

6月

- * 第1回大学院説明会 (於: 京都教育大学) (8日)
- * 保育士・幼稚園教諭対策直前セミナー (12日)
- * 第1回連合教職大学院実務担当者会議 (21日)

7月

- * 前期授業アンケート実施
- * 2次試験対策直前セミナー (第4回 A: 17日 / 第4回 B: 31日)
- * 令和7年度入学者選抜試験 (7月選抜) (27日)
- * 前期授業 終了 (30日)

8月

- * 第1回連合教職大学院構成大学・連携機関代表者会議 (1日)
- * 7月選抜合格発表 (2日)
- * 第1回院生・教員連絡協議会 (11日) [学校臨床力高度化系]
- * 令和6年度教育研究会 (修了生参加)・紫漣会総会 (11日) [学校臨床力高度化系]
- * 学校臨床専門実習Ⅰ[初任期教員養成コース M1] (集中実習: 2週間) (23日～)
- * 教科研究専門実習Ⅰ (3週間) (26日～)

9月

- * 第1回連合教職実践研究科自己点検評価委員会 (2日)
- * 第2回大学院説明会 (於: 京都教育大学) (7日)
- * 中国教育研修旅行 (8日～14日)
- * 「授業実践力」向上セミナー[M1対象] (5回実施) (26日～10月30日)

<後期>

10月

- *後期授業 開始（1日）
- *学校臨床専門実習Ⅰ（水曜実習）再開（2日～）
- *学校臨床専門実習Ⅱ〔中核教員・リーダー教員養成コース〕（水曜実習）（2日～）
- *教職専門実習セミナー（連携協力校参加）（9日）〔学校臨床力高度化系〕
- *第2回院生・教員連絡協議会（10日）〔学校臨床力高度化系〕
- *上海師範大学教育学院大学院短期留学教育交流研修（19日～26日）
- *令和7年度入学者選抜試験（10月選抜）（19日）
- *10月選抜合格発表（25日）
- *教科研究専門実習報告セミナー（30日）〔教科研究開発高度化系〕

11月

- *授業公開特別月間（1日～29日）
- *第2回連合教職大学院実務担当者会議（1日）
- *第3回大学院説明会（16日）※オンライン開催

12月

- *日本教職大学院協会研究大会（於：群馬大学）（14日～15日）

1月

- *授業再開（7日）
- *教員と大学院生の交流会議（8日）〔教科研究開発高度化系〕
- *研究科院生アンケート、後期授業アンケート実施

2月

- *修了論文報告審査会（1日）〔学校臨床力高度化系〕
- *後期授業 終了（3日）
- *第2回院生・教員交流集会（5日）〔学校臨床力高度化系〕
- *令和7年度入学者選抜試験（2月選抜）（8日）
- *修了論文報告審査会（5日、9日、12日）〔教科研究開発高度化系〕
- *実践報告フォーラム（11日）
- *第3回連合教職大学院実務担当者会議（12日）
- *2月選抜合格発表（14日）
- *「教員採用試験<教職教養>」対策セミナー〔M1対象〕（13日、14日、17日）
- *「教職実践」スキルアップセミナー〔M2対象〕（18日～21日）

3月

- *第2回連合教職実践研究科自己点検評価委員会（10日）
- *第2回連合教職大学院構成大学・連携機関代表者会議（14日）
- *修了式（学位授与式）（25日）

京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報投稿要領

1. 論文、実践報告（以下、投稿論文等）の投稿は、未発表のものに限る。但し、口頭発表やその配布資料はこの限りではない。
2. 投稿論文等は、1行42字で35行（タイトル・氏名等に7行。余白は、上：21mm 下：27mm 左：20mm 右：20mm）とし、12枚以内とする。図表も制限枚数に含めるものとする。
3. 投稿論文等は、2月末日を提出期限とする。
4. 投稿論文等以外（特集論文を含む。）は、3月末日を提出期限とする。
5. 投稿および提出の方法等は、連合教職実践研究科ホームページの指示に従うものとする。
6. 投稿に際しては、個人情報の保護など人権への配慮等に十分に留意するものとする。
7. 本年報に掲載された論文等及びその他の記事は、京都教育大学機関リポジトリにおいて公開するものとし、原則として冊子体での発行は行わない。その扱いは、以下の通りとする。
 - ① 論文等及びその他の記事の複製権及び公衆送信権の行使については、国立大学法人京都教育大学に委託するものとする。
 - ② ①の規定は、著作者本人による論文等の利用（複製、インターネット上での公開、著書への収録等）を妨げるものではない。
 - ③ 共同執筆の場合は、筆頭者の責任において著作権問題进行处理するものとする。
8. 別刷りの作成および送付は原則として行わない。
9. 引用・参考文献は文末にまとめて記すものとする。
10. 本文と引用文献等のフォントは同一とし、サイズは10.5ptとする。
11. 引用文献等の示し方は、以下の例に従うものとする。
 - 片山紀子（2008）『アメリカ合衆国における学校体罰の研究』風間書房。
 - 徳永俊太（2007）「戦後イタリアにおける歴史教育理論の変遷—歴史学と歴史教育の関係に着目して—」『教育方法学研究』第33巻、pp.85-96。
 - Dewey, J. (1933). *How we think.: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: Houghton Mifflin Company.
 - Loughran, J. J. (2002). "Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching." In *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.

付記 本投稿要領は、『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第13号より適用する。

編集後記

皆様のおかげで、京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報第 14 号を刊行することができました。心より御礼申し上げます。

本号の特集論文のテーマは、「実践的指導力の育成」です。これは教職大学院の創設目的のひとつであり、「新たな教師の学びの姿」を掲げた中央教育審議会答申（2022 年 12 月 19 日）からもその重要性が窺えるところです。前号にも記したとおり、2024 年は、改組後の新カリキュラムになって初めての修了生を送り出した年です。この機に、実践的指導力を育成するための教職大学院教育の在り方を考えるきっかけにしたいと考え、この言葉の特集テーマに設定する運びとなりました。

2025 年 2 月に開催したフォーラムのテーマは「教職を目指す学生における学部と教職大学院との接続」でした。ここでもまた、学部教育・教職大学院教育を通じた教職の学びにおける「実践的指導力の育成」の在り方が問われたとも言えます。フォーラム当日は、木村優先生による

ご講演と、続く本学教員・院生を交えたシンポジウムにわたり、たいへん熱のこもった実りある議論が交わされました。その概要は今号に収められています。

今号では、4 本の論文を投稿いただきました。うち 3 本は本学修了生からの投稿、もう 1 本は紫漣会による研究支援事業の成果報告となっています。ほか、実践報告も 1 本投稿いただきました。いずれも示唆に富む論考ばかりです。また、各系から 2 本ずつ、修了論文も掲載しています。年報編集担当として、在学生・修了生・教員の皆様による研究のますますのご発展を楽しみにしております。その成果はぜひ本誌にお寄せください。きっとそれは、読者の研究・実践にインスピレーションをもたらすことでしょう。本誌をきっかけに、執筆者および読者の間での学び合いが刺激されれば、たいへん喜ばしく思います。（福嶋祐貴）

編集委員

福嶋祐貴・吉田秀紀・坂 一真（学校臨床力高度化系）

黒田恭史・清村百合子・東村知子（教科研究開発高度化系）

京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報

（第 14 号）

令和 7 年 6 月

編集・発行 京都教育大学大学院連合教職実践研究科

URL https://www.kyokyo-u.ac.jp/sk_ss/rengou/

E-mail renjimu@kyokyo-u.ac.jp

印刷・製本 株式会社 コームラ

**Bulletin of
United Graduate School of Professional Teacher Education
Kyoto University of Education Vol.14**

Special Papers: Developing Practical Leadership Skills

- Noriaki, MIZUMOTO How to cultivate “practical skills” in school management at graduate schools of education: Through analysis of discussions at a study group
- Yuki, FUKUSHIMA How to overcome the problem of authority in practical instruction: Based on K. A. Bruffee’s collaborative learning theory

Submitted Papers

- Kohei, ABE Development of a theoretical model for question construction: Using middle school social studies geography as an example
- Haruka, KANEKO Reflections on discrepancies of evaluation in teachers: Focusing on the evaluation perspectives of graduate students in teacher education and young teachers
- Naoya, KOGURE Lessons aimed at fostering a discipline-based epistemological approach in geography: Through the creation and utilization of sample questions
- Aya, INABA Ryo, KAMBAYASHI Risa, YASUMI Yuki, FUKUSHIMA
The effect of learners' academic ability differences on collaborative learning in moral education as a special subject

Research Papers

- Aya, INABA The influence of collaborative learning on English writing activities
- Yukimasa, YAMAGUCHI The challenges faced by new teachers and how to overcome them: Tracking the psychological processes of new teachers
- Hiroko, ARAKI Teachers' support for musical expression in young children
- Miku, OKUHARA Utilization of OPP sheets in music education aimed at developing self-assessment skills: Based on OPPA theory

Course Projects

Forum Practice Report

Takuya, SAEKI

Yasufumi, KURODA Yoshihiro, SAKAKIBARA

Graduate Student Activities

- Haruki, SHIKATA Yuki HARADA
- Practice Report** Akane, MICHISHITA