白鷗大学
HAKUOH UNIVERSITY

教職支援センター年報

第4号　2025年

■　招待論考

・通常の学級における特別な教育的ニーズに応じた教育実践のための
　学習デザイン：カリキュラムの視点から
　日本大学文理学部・日本大学大学院総合社会情報研究科　教授
　田中　　謙　氏
・AI時代の新戦略― 絵本の効果と教育実践
　白鷗大学教育学部　教授　浅木　尚実　氏

■　特色ある取組

・小山市が進める教育DX～学校関係者のウェルビーイングを目指して～
　小山市教育委員会事務局　小山市立教育研究所　小島　寛義　氏

■　寄稿論考

・外国人集住地域の学校の多文化共生を可能にした問題解決能力は
　いかにして涵養されたか：瀬野尾千恵先生のキャリア形成の手記を読み解く
　白鷗大学教育学部　准教授　向井　正太　氏

■　特別寄稿

・小学校６年生と保護者・地域の方々を対象に行なった平和学習
　「ヒロシマと原爆－合唱曲《折り鶴のとぶ日》に込められた祈り－」の報告
　－2025年度　東京都道徳授業地区公開講座より－
　川村学園女子大学　准教授
　白鷗大学　非常勤講師　奥田　順也　氏

■　教職支援センターの取組

・教育実習について
・教職支援室の活動を振り返って
・教職課程の自己点検・評価の取組を振り返って
・学び続ける教師のための教員研修リレー講座　事業報告

白鷗大学教職支援センター
〒323－8585　栃木県小山市大行寺1117

巻頭言

『白鷗大学教職支援センター年報』第４号の発刊に寄せて

白鷗大学教職支援センター長
上　野　耕　史

校庭の桜の蕾も膨らみ，新たな季節の訪れを感じる頃となりました。年度末のご多忙の中，子供たちの成長のために日々ご尽力されている現場の先生方に，あらためて深い敬意を表します。また，平素より本学教職支援センターの活動に温かいご理解とご支援を賜り，心より御礼申し上げます。

さて，我が国の教育は今，大きな転換期を迎えています。令和６年12月25日には，中央教育審議会において「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」が諮問され，少子高齢化，国際情勢の変化，気候変動，デジタル技術の急速な進展といった不確実性の高い社会を生き抜く力の育成が重要課題として示されました。次年度には次期学習指導要領改訂に向けた答申が示される予定であり，教育現場にはこれまで以上に柔軟で創造的な対応が求められています。

こうした変化の中で，AIをはじめとする新たなツールの活用や，多様な子供たちを包摂する教育課程の構築が進む一方，それらを実際の学びへと結びつけるのは，日々子供たちと向き合う先生方です。子供たちの実態を的確に捉え，最適な教育を判断し実践する力こそ，教育の根幹を支えるものです。そのためにも，私たち教員自身が生涯にわたり学び続ける姿勢を持ち続けることの重要性を，あらためて強く感じております。

本年度，当センターでは，現場の先生方や学生の学びを支えるため，講座の開催，研究支援，地域連携など多面的な取り組みを進めてまいりました。本冊子は，その一年間の歩みと成果をまとめたものです。センター主催講座でご示唆を賜った日本大学の田中謙先生，地域教育の発展に向けて連携を深めてくださった小山市教育研究所の皆様をはじめ，多くの方々にご協力をいただきました。また，本学の浅木尚実先生，向井正太先生，そして奥田順也先生には，それぞれの専門的知見に基づくご執筆を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。

本誌に収められた知見や実践が，先生方の明日の教育活動において，新たな視点や励ましとなれば幸いです。今後も当センターは，現場の先生方に寄り添い，ともにこれからの教育を創り出すパートナーとして，活動の充実に努めてまいります。

結びに，皆様のご健勝と新年度のさらなるご活躍を心よりお祈り申し上げ，発刊の挨拶といたします。

令和８年３月末日

第４号

教職支援センター年報　2026.3

も　く　じ

第４号の発刊に寄せて

■　招待論考

・通常の学級における特別な教育的ニーズに応じた教育実践のための学習デザイン
：カリキュラムの視点から……1
日本大学文理学部・日本大学大学院総合社会情報研究科　教授
田中　　謙　氏

・AI 時代の新戦略－絵本の効果と教育実践 ……9
白鷗大学教育学部　教授　浅木　尚実　氏

■　特色ある取組

・小山市が進める教育ＤＸ～学校関係者のウェルビーイングを目指して～……18
小山市教育委員会事務局　小山市立教育研究所　小島　寛義　氏

■　寄稿論考

・外国人集住地域の学校の多文化共生を可能にした問題解決能力は
いかにして涵養されたか：瀬野尾千恵先生のキャリア形成の手記を読み解く……26
白鷗大学教育学部　准教授　向井　正太　氏

■　特別寄稿

・小学校６年生と保護者・地域の方々を対象に行なった平和学習
「ヒロシマと原爆－合唱曲《折り鶴のとぶ日》に込められた祈り－」の報告 ……41
－ 2025 年度　東京都道徳授業地区公開講座より－
川村学園女子大学　准教授
白鷗大学　非常勤講師　奥田　順也　氏

■　教職支援センターの取組

・教育実習について……53
・教職支援室の活動を振り返って……66
・教職課程の自己点検・評価の取組を振り返って……69
・学び続ける教師のための教員研修リレー講座　事業報告……81

編集後記

招待論考



通常の学級における特別な教育的ニーズに応じた教育実践のための学習デザイン：カリキュラムの視点から

日本大学文理学部・日本大学大学院総合社会情報研究科　教授
田　中　　謙

Ⅰ　はじめに

本稿は通常の学級における特別な教育的ニーズに応じた教育実践のための学習デザインのポイントを，カリキュラムの視点を中心に概説することを目的とします(1)。2022（令和４）年 12 月 13 日に文部科学省より示された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」において，小学校・中学校学級担任等が回答した「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒数の割合は 8.8%（推定値）とされています。この結果から，今日の通常の学級には特別な教育的ニーズを有する児童生徒が複数在籍していると考えられるため，その支援に各学校，学級単位で取り組んでいます。しかしながら，学校現場から「『誰』に対して，『なに』を，『どのように』取り組んだらいいのかわからない」との声があることも少なくありません。

そこで本稿では，通常の学級における特別な教育的ニーズに応じた教育実践のために，その学習デザインのポイントを「誰」「なに」「どのように」の３点にそってまとめてみます。もちろん，本稿に示された内容が，学習デザインのポイントの必要十分条件をすべて満たしているわけではありません。そこで本稿を手がかりに，各学校，学級でデザインを描くためのきっかけを得てもらうことを企図して，いくつかの例示をしてみます。

Ⅱ　「誰」に：すべての児童生徒に

通常の学級における児童生徒の特別な教育的ニーズを考える場合，その対象は神経発達症（発達障害）(2)等を有する児童生徒や，その傾向を有する児童生徒，日本語指導が必要な児童生徒，不登校（傾向）児童生徒等を想定することが多いのではないでしょうか。これは 2025（令和７）年９月 25 日に文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会から示された「論点整理」の中の（以下，「論点整理」），「多様な個性や特性を有する子供」と概ね重なる児童生徒像です。特に障害のある児童生徒に関しては，「合理的配慮」や基礎的環境整備（「合理的配慮」の基礎となる教育環境の整備）に取組む上で，その特別な教育的ニーズを踏まえる必要があります。

しかしながら，特別な教育的ニーズに応じた教育実践のための学習デザインを描くためには，すべての児童生徒一人ひとりの特別な教育的ニーズの理解に努め，デザインに反映させていく視点が求められます。2017（平成 29）年改訂の現行学習指導要領，2026（令和８）年度改訂予定の次期学習指導要領いずれにおいても，主体的・対話的で深い学びを目指すカリキュラム編成の方向性は共通しており（共通すると考えられ），そのポイントの一つが豊かな学びにつながる学習評価，特に「論点整理」に示された「学習改善等に活かす評価」（適時のタイミングでのアセスメントとフィードバック）の充実といえます。「学習改善等に活かす評価」の充実には，児童生徒一人ひとりに対してアセスメントとフ

ィードバックが必要とされることから，この児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握するアセスメントと，ニーズに応じた支援を行えるようにフィードバックをしていくような学習デザインを描くことが望ましいといえます。

また，通常の学級において合理的配慮を提供する際に，「配慮のない状態が平等」とみなされ，「障害のある子に対してだけ提供される合理的配慮」が「現在の均衡を失するもの」として警戒される可能性も指摘されています（平林・飯野,2023,30）。例えば近視の児童生徒が眼鏡やコンタクトを使用して授業を受けることは指摘されないものの，限局性学習症（SLD：Specific Learning Disorder）の児童生徒が PC や計算機を使用して授業を受けることに対して，「不平等」等の指摘がなされることがあります。これは特に中学校では，「内申点」等の評価（合理的配慮の提供を有利な取扱いとみなされる）を重視する等の隠れたカリキュラム(3)の影響を強く受けます。この合理的配慮の提供に関する「誤認」は，障害の「社会モデル」「人権モデル」（都築,2025）の理解不足という障害観に起因すると考えられますが，同時に教師や支援員等の「おとな」の目が障害のある児童生徒に向いており，自分に向けられていないと感じる「満たされなさ」「不満」，換言すれば「おとな」という環境との相互性から生じる特別な教育的ニーズ，に起因することも少なくありません。

このような「誤認」を防ぐ，あるいは改善する視点からも，一人ひとりの教育的ニーズを把握して支援まで実行する「学習改善等に活かす評価」が欠かせません。そのため，すべての児童生徒を対象として，「学習改善等に活かす評価」の視点から特別な教育的ニーズに応じた教育実践のための学習デザインを描いてみましょう。

Ⅲ　「なに」を：「唯一解」はなく，「最適解」を考える

次に，具体的に「なに」を学習デザインとして描けばいいのかを考えます。この「なに」に対する「唯一解」，どのような児童生徒にも共通する万能な支援内容はないといえます。なぜなら，特別な教育的ニーズとは児童生徒と環境要因との相互関係で流動的に変容するものであり（田中,2026,13），特別な教育的ニーズの変容に応じて支援内容も変容するためです。そのため，児童生徒一人ひとりに対して，今「なに」が必要かを考え，関わっていくことが教職員には求められます。その際に必要なのは，「なに」が必要かを考えるための判断基準となるフレームと，具体的な手立て（「どのように」）ではないでしょうか。このフレームはフレームを組み直す「リフレーミング」が必要な場面も生じますが，基本的にはぶれない判断のための価値軸，具体的な手立て（「どのように」）は柔軟性のある複数の引き出しと本稿ではとらえ，この項では前者の価値軸について４点の提案をしてみます。

（１）特別支援教育を内包する教育実践

第１に，障害のある児童生徒，その他教育上特別の支援を必要とする児童生徒に対しては，通常の学級においても「障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育」（学校教育法第 81 条）である特別支援教育を行います。この前提に立った上で，通常の学級において多様な特別な教育的ニーズに応じた教育実践を考えるため，特別支援教育を内包した教育実践をイメージすることを提案します。そのイメージとしては，「授業のユニバーサルデザイン」が手がかりになるかと考えられます（桂・石塚・廣瀬編,2017）。

ここで提起したいポイントは，特別支援教育を含め，合理的配慮やその他の支援等（以下，合理的配慮等）を付加的にとらえるのではなく，教育実践に内包できるデザインはないかと考える視点です。合理的配慮等を付加的にとらえると，それは「＋α」の業務としての負担感が強まる恐れがあります。そのため，習熟度別学習形態や難易度段階別プリントの準備等，いくつかの学習プロセスを児童生徒が選択できるようにするといった，学習プロセスを複線化した授業デザインを「標準」とするような視点を考えてみてはどうでしょうか。実装するためには，学級内で小グループを編成したり，学年単位で取り組んだりすることが有効かもしれません。

（２）安心感が得られる学習（教育）環境整備

第２に，特別な教育的ニーズを有する児童生徒は，共通して学習に対する不安（感）を有している場合が少なくありません。「間違いを指摘される」「自分だけできないことが周囲に知られる」「何をすればいいのかわからない（行動化できない）」等，その不安は多岐にわたります。

そのため，解決策の１つとして，例えばカリキュラムにおいて到達目標を基本段階，応用段階，発展段階の３段階を設定します。学級（集団）目標としては児童生徒全員の基本段階への到達を定め，基本段階で課題を有する児童生徒には応用段階・発展段階に到達した児童生徒がサポートできるようにするため，サポート制度を設けること等が支援となる可能性があります。学習過程の中で特別な教育的ニーズを有する児童生徒が「わからない」と表現できるだけでなく，「わからない」時に誰かが助けてくれると実感できることが，安心（感）へとつながります。また，児童生徒の表現の有無や仲間からの支援の有無が，学級単位での「学習改善等に活かす評価」の状況を把握する一つの指標にもなります。学級が学びの共同体として発展していくよう，安心感が得られる学習（教育）環境を整備していく営みは，学びに向かう力，人間性を育むカリキュラムマネジメントに取組むことにもなります。

（３）独自性と模倣を学習する機会の保障

第３に，児童生徒の学習プロセスにおける独自性と模倣を学習する機会の保障を提案します。例えば，限局性学習症の「学習症」は「Learning Disorder（Disorders）」と表現する他，「Learning Difference（Differences）」（学習方法の違い），「Learning Diversity」（学習方法の多様性）とも表現できます。小学校，中学校のカリキュラムでは，教科書にそった学習方法（アプローチ）の習得を目標に授業実践が行われます。しかしながら，特別な教育的ニーズを有する児童生徒の中には，教科書に示された学習方法とは異なる方法であれば，思考できる，解答できる児童生徒も存在します。

その際に，教師の指導が教科書にそった学習方法の習得に固執するのではなく，児童生徒独自の異なる方法や多様な方法をまずは保障し，その次に教科書にそった学習方法も「異なる」学習方法として追学習できる機会を設けるイメージです。学習を深める上で，異なる学習方法への気づきや，異なる学習方法を経ても解答が同一となることへの気づきは，貴重な学びを児童生徒にもたらすことにつながります。学年・学期の開始当初に独自性を保障する複数の学習方法を１つの授業デザインに盛り込むことは，授業時間の確保の観点からは簡単ではないかもしれません。しかしながら，「論点整理」が提言する「裁量的な

時間（仮称）」が次期学習指導要領に組み込まれれば，このような手法による学習デザインも実現可能と考えられます。

また，学習方法に関しては，模倣を学習する機会の保障も考えたいポイントです。例えば自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorder：ASD）等の障害を有する児童生徒は，模倣の苦手さを有することが少なくありません。しかしながら，模倣は学習行動の基礎となる能力のため，学習方法の習得上の有用性だけでなく，他者の行動の模倣を通して共感性の涵養や対人関係の理解も深めていく社会性の獲得にも有用性が高いことが知られています（Lacoboni,2005）。「学びの共同体」も同じ学習者である児童生徒間で学ぶ過程を通して構成されていくため，模倣を学習する機会の保障にも努めていくことが望ましいといえるでしょう。後述の上級生や他の人のノートの参照も，その１つといえます。

（４）相互理解を深める学級経営

第４に，学習デザインに基づく学習の中心となる単位は学級であることから，児童生徒の相互理解を深める学級経営をカリキュラムの中に位置づけることも有効ではないでしょうか。例えば，注意欠如・多動症（Attention-deficit / hyperactivity disorder：AD/HD）や限局性学習症を有する児童生徒は，国語の学習時の黙読・音読で読む文章や行を見失ったり，文章の中から 5W2H 等の必要な情報を抜き出したりする学習で困難さを抱えることは珍しくありません。その際に，本を持ったり，おさえたりしながら読むことが難しい児童生徒は，ブッククリップやブックスタンドを活用する，読む箇所を見失いやすい児童生徒は，リーディングルーラーを活用する等，支援ツールを使うことがあります。

このような支援ツールを用いて支援を考えることは，特別支援教育の実践としてイメージしやすいのではないでしょうか。しかしながら，支援ツールを用いた実践を考えるだけでなく，支援ツールを用いて学習しやすくするための環境整備も同時に考えます。机の上の持ち物の配置や補助机や整理棚の使用等，学習環境整備と一体的に取組まないと，支援ツールの効果が発揮されないこともあります。また，支援ツールの使用に対する周囲の児童生徒の目が気になる場合には，支援ツールの使用を控える児童生徒も存在します。

そのため，支援ツールは物理的な学習環境整備と，心理的な学習環境整備の双方がなされることで，その支援効果を高めることができます。この後者の環境整備には，相互理解を深める学級経営が欠かせません。アウティング（障害等の情報を当該児童生徒の同意なく第三者に公表，共有すること）への配慮はもちろん必要ですが，障害理解教育だけでなく，すべての児童生徒が支援希求（支援を求めた）時には，「見守ってほしい」「手伝おうかと声をかけてほしい」「〇〇を一緒にやってほしい」と伝えられるよう，朝の会・HR や特別活動の時間等の中で学級に対して「相談」できる機会を確保してみることは，検討の価値があるのではないでしょうか。

Ⅳ　「どのように」：支援方法の Seeds の提示

「どのように」は先述の通り，具体的な手立てであり，この手立ては柔軟性のあるもので，かつ複数の引き出しがあることが望ましいといえるでしょう。そのため，あげられるものは無数にあると考えられ，文脈により使い分けていくことになります。ここでは，いくつか支援方法をイメージするための Seeds（タネ）を示します。

（１）学習プロセスの複線化

学習プロセスの複線化に関して，算数・数学等の「積み上げ型教科」と呼ばれる教科学習では，習熟度別学習形態を取り入れることで，一人ひとりの教育的ニーズに応じた学習が展開しやすくなると考えます。しかしながら，習熟度別学習形態は学習の遅れのある児童生徒が同じ段階（グループ）に固着しやすく，Self-esteem（自己肯定感）が高まりにくい等の課題もあります。そのため，例えば単元によっては「教科書ベース型学習グループ」「新方法発見型学習グループ」等，学習プロセスの複線化を図るグループ編成を行う等の方法が考えられます。この際，個々の児童生徒の学習におさめるのではなく，各グループで学習内容をまとめ，相互にプレゼンテーションを行う，あるいは教師が学習内容をまとめたポスターを作成して共有することで相互の学習内容を深めながら，多様な学習方法を保障する方針を示すことができます。

また，児童生徒の学習状況と教育的ニーズに応じて，「教科書ベース型学習グループ」の場合，ペア学習やグループ学習を導入してグループ内の学習習熟度や学習進度を調整できます。「新方法発見型学習グループ」の場合，グループ内で構成する小グループにより新方法の発見数に差をつけることで，学習進度の早い児童生徒の学習意欲の維持を図ることもできるでしょう。この学習プロセスの複線化を図ることで，学級集団単位では支援希求がしにくい児童生徒も，支援の声を上げやすくなることも期待できます。

（２）安心感が得られる学習（教育）環境整備

安心感が得られる学習（教育）環境整備に関しては，支援が必要な時に掲示して支援を求める「ヘルプカード」の活用や，児童生徒間でお互いに支援し合える関係性を構築する「ヘルプビンゴ」の活用等が検討に値するのではないでしょうか。

「ヘルプカード」は必要な時に掲示して，自分で頑張りたいときには掲示しなかったり，裏側にしておいたりする等の工夫もできます。また，「ヘルプカード」を用いるときには，事前に教科や特別活動の時間を通して，児童生徒間で支援し合う時のルールを設けておくのも有効です。導入にあたっては，「答えは直接教えない」，「△△の〇〇だけ教えてほしい」とヒントの範囲をあらかじめ定める，「同一授業内では同じ人に１回だけ助けを求められる」等を，発達段階に応じて使い分けることが，配慮事項として考えられます。つまりいきなり活用するのではなく，授業同様に導入のデザインがカギとなるのです。

「ヘルプビンゴ」は，学級等を単位に，児童生徒間でお互いに支援し合う関係性の構築を目指して導入できるツールです（補足資料参照）。「ヘルプビンゴ」は支援する／されるの関係性の膠着を防ぐことを重視しますので，「助ける」「助けられる」のバランスを調整することで，共助の関係性を築くきっかけをつくることができます。

（３）独自性と模倣を学習する機会の保障

独自性と模倣を学習する機会の保障に関しては，上級生や他の人のノートの参照をあげてみます。特に小学校低学年ではノートを児童が統一的に記入していくことが求められますが，学年進行につれ，学習内容の難易度が上がり，情報量が増えていくと，板書等のノートテイクだけでも負担感が大きくなり，学習進度が遅くなる児童生徒が存在します。また，中学校では生徒が自らの学習を深めるため，自身の情報処理の特性にあったノートテ

イクが求められます。その際に，上級生や他の人のノートが参照できる場と機会が確保されることで，模倣を学習する機会を創り出すことができます。

小学校，中学校ともに児童生徒の学習を支援する資源として上級生をあげることができますが，上級生の学習成果を下級生がいかす機会は限られているのが現状です。また，小学校，中学校ともに学習方法としてノートテイクが一方法に取り入れられていますが，そもそもノートテイクに関する指導が限定的であったり，教師（学級）ごとに文化が異なっていたりします。そこで，参考となるノートを閲覧し，自分の情報処理の特性にあったノートテイク方法を学習し，必要に応じて模倣できる機会を創り出すことは有効であると考えます。例えば，具体的な環境整備として，オープンスペースに閲覧コーナーを設置してみる方法が考えられます。

（４）相互理解を深める学級経営

相互理解を深める学級経営に関しては，「条例型学級目標」の導入は検討に値すると考えます。「条例型学級目標」はあらかじめ学級目標を１～複数個定め，それを１年間運用するのではなく，核となる学級目標を定め，その学級目標を達するために有効なサブ的学級目標を条例のように１条項ずつ増やしていく運用方法です。例えば「みんながお互いを大切にする〇年〇組にする」と核となる学級目標を第１条として定めたら，第２条は「クラスの仲間が傷つく言葉は使わない」，第３条「相手の話は最後まで聞いてから意見を述べる」等，学級経営を進める中で共有した方がいい目標を追記していくものです。条例のように箇条書きすることもできますし，条項ができるたびに紙に記して張り付けて増やしていくこともできます。この運用方法では，学級活動の時間に話し合いを通して目標を見直すプロセスが重要であり，民主的な学級経営にもつながります。

この方法は学級経営の中で，①学級が生活しやすい，安心できる場になっているのかを確認しながら必要に応じて条項を追廃記できることで,学級の成熟度を可視化できること，②条項の改廃は学級内で決められた手続きに基づいて話し合いで増やすことで，民主制を担保できること（教師や児童生徒が勝手に改廃できないこと），③学級のみならず校則等，学校内の他の規範にも応用可能なこと等がメリットとしてあげられます。

Ⅴ　おわりに

本稿は通常の学級における特別な教育的ニーズに応じた教育実践のための学習デザインのポイントを，カリキュラムの視点を中心に概説することを目的としました。ポイントを体系的にまとめたものではありませんので,十分なものとはいえないかもしれませんが,「論点整理」の内容を踏まえることで，2026（令和８）年度改訂予定の次期学習指導要領実施後も継続して活用できそうな内容を企図してまとめてみました。特に現職の教職員の方々の実践に，少しでも役立てれば幸いです。

なお補足となりますが，通常の学級における特別な教育的ニーズに応じた教育実践を進めていくためには児童生徒理解が基盤となることは，今さらいうまでもありません。児童生徒理解を深めるためには，授業記録や児童生徒の記録の積み重ねと分析による省察が必要です。限られた時間の中でこの校務に取組んでいくためには，記録の蓄積・分析のための校務システムの充実と，分析するための学校内外での研究・研修の充実による専門性の

向上が両方必要と考えます。後者に関しては，栃木県内ではその一端を白鴎大学教職支援センターが主催（栃木県教育員会後援）する「学び続ける教師のための教員研修リレー講座」が担っています。このような機会を積極的に活用できる環境は，どこの地域にもあるわけではありません。講座への参加を通して教師が自らの学習機会として活用し，専門性を高める機会にしていくことを期待しています。

注

(1) 本稿では主に小学校，中学校を対象とします。

(2) 「神経発達症」は「DSM-5-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル」で採用された用語であり，知的発達症（知的障害），自閉スペクトラム症，注意欠如多動症，コミュニケーション症群，限局性学習症，チック症群，発達性協調運動症，常同運動症が含まれる概念です。厳密には知的発達症（知的障害）を含む／含まない点で発達障害者支援法等に基づく発達障害とは異なる概念です。今後国際的には神経発達症の方が広く用いられる概念と考えられるため，本稿では便宜上「神経発達症（発達障害）」と表記します。

(3) 「隠れたカリキュラム」とは「子どもを取り巻く環境が，無意図的に，また結果的に，子どもに学習させる価値・規範・信念・態度などの効果」を意味します（古田,2015,15）。

参考文献・資料等

・Lacoboni M.（2005）Neural mechanisms of imitation. Current Opinion in Neurobiology15(6),632-637.

・古田雄一（2015）「アメリカの貧困地域における子 どもの市民性形成をめぐる環境的課題―学校・地域におけるシティズンシップ教育の機会格差と隠れたカリキュラム―」筑波大学学校経営学研究会『学校経営学論集』3,12-20.

・平林ルミ・飯野由里子（2023）「学校における合理的配慮の理解と課題」『東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター活動報告』7,20-34.

・桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子編（2017）『授業のユニバーサルデザインと主体的・対話的で深い学び―通常学級におけるアセスメントと対応力―』東洋館出版社.

・田中謙（2026）「児童生徒を取り巻く環境と諸問題」望月由起・田中謙編『生徒指導・進路指導・キャリア教育』弘文堂,1-16.

・都築繁幸（2025）「個人モデル・社会モデル・人権モデルと障害者権利条約の総括所見」『障害者教育・福祉学研究』21,51-59.

田中　謙

博士（教育学）・博士（学術）。埼玉東萌短期大学専任講師，山梨県立大学人間福祉学部講師・准教授を経て，現在日本大学文理学部・日本大学大学院総合社会情報研究科教授，放送大学客員教授。専門は教育学，社会福祉学，政策科学。

【補足資料】

年　　組ヘルプビンゴ

国語でたすけられた	外国語でたすけられた	体育でたすけた	道徳でたすけた	理科でたすけられた
下校中にたすけられた	算数でたすけた	音楽でたすけられた	社会でたすけた	給食でたすけられた
中休みにたすけた	図画工作でたすけた	クラスのみんなの役に立つことをした	図画工作でたすけられた	中休みにたすけられた
給食でたすけた	社会でたすけられた	音楽でたすけた	算数でたすけられた	下校中にたすけた
理科でたすけた	道徳でたすけられた	体育でたすけられた	外国語でたすけた	国語でたすけた

招待論考



AI時代の新戦略－絵本の効果と教育実践

白鷗大学教育学部　教授
浅　木　尚　実

はじめに

「子どもに本を届ける」仕事の深さに惹かれ，子どもの図書館で活動していたが，閑古鳥が鳴く日もあり，子どもが来館してくれることを待ちこがれるようになった。待ちきれなくなった筆者は，乳幼児期に「子どもが本に親しむ」幼児教育こそが，これからの時代を生き抜く人育ての根幹となると思うようになり，子育てをしながら大学院で学び直し，保育士の国家資格を取得した後，保育士養成の教育現場に転職する幸運を得た。

それから，30年以上，図書館学に基づく絵本の読み聞かせやブックトーク，ストーリーテリング等を授業内容に導入してきた。「保育内容言葉」や「保育内容言葉指導法」では概論を扱い，「保育の表現技術」「絵本論」「児童文学」では学生による実践演習を行ってきた。これらの学習が教員を志す学生にとっても，学生が就職後にそれを手渡す子どもにとっても有益であるとの信念があったからである。実際，白鷗大学の学生は，絵本による幼児教育に大きな関心を寄せ，読み聞かせのみならず，ブックトークやストーリーテリングに果敢に挑戦し，習得し，現場で活躍している。

また，幼少期に絵本を読んでもらってきた多くの学生が，ご両親への感謝の気持ちを口にすることを間のあたりにしてきたことから，絵本を親子で共有することが，愛着形成に繋がることが確信に変わっていった。AIが取って代わろうとする今の子育てのあり方に警鐘を鳴らしていくことが，今後の役割と考え，保育や幼児教育の現場での数多くの講演や研修の中で，「読書こそがAIを操る人間力の基礎になり得る」ことを訴えている。本稿では，第1章では，絵本の持つ力について，第2章で，ブックトークについて，第3章では，絵本の有用性について説いていきたい。

第１章　絵本の読み聞かせの効果６項目について

第1章で絵本の主な教育的効果を以下の６項目の順に述べていく。

①主体性・コミュニケーション能力の発達　②共感力－感情の認識と他者理解
③想像力・創造力の育成　④ことばの力の土台作り　⑤ユーモアのセンスの感性作り
⑥愛着形成・子育て支援への貢献

Ⅰ主体性・コミュニケーション能力の発達

Ⅰ-1 主体性とは

人生は自分の力で切り開かなければ，自分の夢を叶えることはできない。そのためには，主体的に行動することがまず第一歩となる。『７つの習慣』（コヴィー，2013）では，第一の習慣として「主体的である」ことをあげている。人間は刺激に対して，いったん考えてから行動する能力がある。何かが起こった時，「自分はどういう行動をすればよいか」

を考えることは，行動を主体的に選べること意味し，主体的行動を蓄積することで，人は周囲に惑わされずに自分の人生を自分で歩んでいくことができる。

Ⅰ-2 乳幼児期の主体性

乳幼児期に芽生える主体性とは，自らの意志や興味をもって，周囲と関わりながら，遊びや学びを能動的に選び取ろうとする心の働きを意味する。この時期の子どもは，身のまわりのあらゆる経験を通して「これはおもしろそう」「自分でやってみたい」といった内的動機である好奇心を抱き，それが行動の原動力となっている。主体性を育むには，ただ親や保育者の指示に従う受動的な姿勢を積み重ねるのではなく，自分の考えや興味に従って，自らが物事に挑戦する能動的な意志決定の積み重ねが必要となる。こうした主体性を早期に育むことで，将来自立した学習者として，周囲と協力して社会で活躍できる基盤が築かれていく。乳幼児期の子どもは，一見周囲のおとなの意見に左右されがちのように見えるが，実はしっかりと主体性を持っている。子どもにとっては毎日が新しい体験ばかりで好奇心の塊となっており，子どもが自ら興味をもったことに目を輝かせて遊ぶことこそが，主体的で前向きな人格形成につながっていく。本来，子どもは自分のやりたいことを見つけると，黙々と取り組み，失敗しながら何度でもやり直す力を持っている。この力を引き出すのはおとなの務めである。主体的に自分が頑張ったことは関しては，しっかりと達成感を感じるが，嫌々やったことはちっとも身につかないのは自明の理である。

Ⅰ-3 絵本の読み聞かせと主体性

絵本の読み聞かせは，子どもが主体性を発揮するための理想的な場を提供する。大人と子どもが一緒にページをめくりながら物語世界を共有し，「このあと何が起きるかな」「自分ならどうする？」といった問いかけを通じて，読後，子どもは自分の意見や予想を口にする。この答えに対して大人が肯定的な受け止めをすることで，子どもは自分の考えが価値あるものだと実感していく。そして受け身ではなく物語の展開を自分ごととして楽しむことが可能となる。このような対話的読み聞かせ体験が，子どもの内側に「自分から行動を起こす」力の芽を培うのである。

Ⅱ 共感力―感情の認識と他者理解

Ⅱ-1 乳幼児期の感情のラベリング

乳幼児期に絵本を通して「他者に共感する力」や「感情を読み取る力」を育てることは，言語・認知だけでなく対人関係の基礎を作る重要な活動である。絵や表情，場面の描写を介して，子どもは他者の気持ちに気づき想像する練習を自然に行うことが可能となる。

Ⅱ-2 絵本は脳と心の発達を促す

乳幼児期に絵本を読んでもらう体験は，単なる絵や物語の鑑賞にとどまらず，脳と心の発達を豊かに刺激する重要な営みである。脳神経科学の視点では，絵本に描かれた登場人物の喜怒哀楽を追体験することで，他者理解ネットワークの活性化が生じる。子どもの脳は物語の感情表現を自分ごととしてシミュレーションし，他者の意図や気持ちを推測する回路を鍛えていく。幼児は絵本を媒介にして「自分もこんなふうに感じてみたい」「物語のように自分には価値がある」と思う体験を重ねることで，自分自身を前向きにとらえる心の基盤を築くことができる。とくに世代や文化を超えて愛され読み継がれてきたロングセラー絵本には，普遍的なテーマが内包されており，子どもはそこに自分を重ね合わせる

ことで幸福感を養っていく。

Ⅱ-3 絵本は共同注意

絵本の読み聞かせは共同注意[i]を通じて対話的理解や注意制御能力を高めていく。大人と子どもが同じページに注目し，「この場面はどう思う？」「自分だったらどんな気持？」とやりとりを重ねることで，自分と他者の視点のずれに気づき，相手の気持ちへの推測を構築する土台が整っていく。こうした共同注意の積み重ねが，将来の対人関係スキルや自己表現力の発展につながっていく。

Ⅱ-4 物語の主人公による「モデリング」効果

物語の中で主人公が困難を乗り越える姿は，バンデューラの社会的学習理論の「モデリング」効果[ii]をもたらす。子どもは他者の成功や失敗を注意深く観察し，それを記憶した上でいざ自分の行動に移すことができる。「自分もあの主人公のようにやればできる」という自信は，繰り返し絵本を読んでもらうことで強化され，意欲や主体的な学びの態度を育てていく。

Ⅱ - 5 感情認識とは他者理解

さらに，絵本体験は仮想空間の為，安全に共感能力や感情認識，他者理解を高める効果がある。子どもが物語世界に没入し，登場人物の視点で感情を追体験することで，喜怒哀楽を自然に学び取る。絵本のキャラクターに触れることは，現実社会の多様性への理解を促進し，偏見の解消や視野の拡大にも寄与することにもなる。

Ⅲ想像力・創造力の育成

Ⅲ-1 絵本はメンタルシミュレーションを促進する

想像力は目の前にないものを思い描く力であるが，乳幼児期の絵本の読み聞かせは，頭の中で鮮やかに場面を「再現」し，自由に想像する体験を提供する。「もし自分が同じ状況なら…」―つまり絵本を読むと，想像をつかさどる脳が活性化し，「もし自分がこの場面にいたら？」と頭の中で情景を思い浮かべる力が育っていく。子どもがイラストから得る視覚的な情報と大人からの読み聞かせが統合されることで，物語世界を自分がシミュレーションし，これを繰り返すことにより将来的な創造的思考へのステップとなっていく。

Ⅲ-2 絵本を“自分ごと”として味わう

非認知能力――たとえば自尊心，好奇心，自己効力感，共感性，協調性――は，生涯にわたる意欲や協調性の基盤といわれている。絵本を通じた読み聞かせでは，大人の対話と情緒的安定の中で登場人物の感情を“自分ごと”として味わい，Ⅱで述べたように，他者理解や共感性が養われる。「こんな場面ならどう思う？」と問いかけることで，挑戦意欲やレジリエンスも自然に高まることとなる。物語の世界をイメージすることで，子どもは未知の世界を経験し，他者の気持を想像する力を深めていく。

Ⅲ-3 ごっこ遊びでオリジナルの世界へ

読み聞かせ後のごっこ遊びの広がりは，絵本体験の集大成である。自作の物語を語ったり，登場人物になりきって，ごっこ遊びを始めたりすることで，絵本の断片を素材にした完全オリジナルの世界が生まれていく。集団に遊ぶことで，子どもは「お母さん役」「赤ちゃん役」「お医者さん役」などになりきって遊び出すが，これは「自分ではない誰かになる」「目の前にない世界を想像する」力そのものに変化する。想像力を通して「相手の

気持」や「人とのやり取りの仕方」を学び，社会性が育っていく。

Ⅳことばの力の土台作り

Ⅳ-1 物語を聴く

子どもの五感の中で聴覚が最も早く発達する。繰り返し同じフレーズや言い回しを耳にすることで，子どもは音韻意識を高め，文の構造を身体感覚として捉えられるようになる。おとなよりはるかに集中力をもって絵本の言葉を習得していく事例として，歌人の俵万智は，3 歳の時，母親に繰り返し，読んでもらった『さんびきのやぎのがらがらどん』の文章を繰り返し聴き，一冊丸ごと覚えてしまったエピソードを『りんごの涙』の中に記している。他にも多くの実例が存在した為，筆者が白鷗大学教育学部論集[iii]にまとめた拙稿を参照されたい。

Ⅳ-2 オノマトペと絵本

さらに，言葉がもつ多彩なダイナミズムを体感させるために，擬音語・擬態語（オノマトペ）を含んだ絵本や言葉遊びの絵本，物語の文体等が聴覚的注意を促し，言葉の微細なニュアンスを捉える力が育まれる。物語の美しい言い回しやリズムの楽しさ，ユーモアあふれる表現に触れることで，子どもは言葉の面白さに興味を抱き，語彙や表現の幅を自発的に拡げていく。今井むつみの『ことばの本質』では，日本語に多く存在するオノマトペ（擬音擬態語）が子どもの言葉の発達に大きく関わっていることが述べられている。絵本を通じた言葉の探求は，生涯にわたる読書やコミュニケーションの基礎を築き，言葉の「学びの先生」となることは多くの研究で証明されており，OECD では家庭での読み聞かせを推奨している。

Ⅳ-3　将来の言語能力の基盤

乳幼児期に絵本を読むことで，未熟な言語機能は豊かな語彙やリズム，イントネーションに触れ，言葉への興味を芽生えさせながら，オノマトペを耳で楽しみ，キャラクターの会話を追うことで，自ら言葉を紡ぐ意欲が育まれていく。獲得した言語能力は，リスニングモデルと共に，将来の文章理解や思考力の基盤となり，学校教育へとつながっていく。

Ⅴユーモアのセンスの感性作り

Ⅴ-1 イメージとことばのズレを楽しむ力

絵本のユーモアは，コミカルなイラストとリズミカルなことば遊びを軸に多くは思わぬ方向に展開する。動物や人が思いがけない行動をとったり，面白いキャラクターが登場したりすることで，子どもは「予測と結果のギャップ」に敏感になっていく。この過程は，問題解決や多面的な視点を必要とする創造的思考の基礎となっていく。「なんでこのおじさんの頭はゴムでできてるの？」（『ゴムあたまのポンたろう』）といった不思議体験から，子どもは想像力を羽ばたかせ，笑いとともに柔軟な発想力を養っていく。

Ⅴ-2 情動を調整し共感を深める力

笑いはストレスを緩和し，心の振れ幅を程よく調整する効果がある。絵本の読み聞かせで仲間と共におかしくてくすくす笑ったり，大爆笑する経験を重ねると，「今，みんなはおもしろいと感じている」と意識できるようになっていく。この感情認識は，他者の気持に寄り添う共感力の出発点となり，笑いを共有することで，家族や友人との絆が深まって

いく。特に家族や園で友だちと絵本を楽しむことは，子どもに安心感を伝え，長期的な信頼関係を築く基盤となる。ユーモア溢れる絵本を媒介に仲間と笑い合うことで，仲間と一緒に楽しく共感する力も向上していく。将来，職場や家族，友人関係で相手の気持ちに寄り添いながらユーモアを交えたコミュニケーションを取れるのは，この幼少期の“笑いの体験”が土台となるからではないだろうか。

Ⅴ-3 共同注意から始まる社会的ユーモア

大人と子どもの共同注意である絵本の読み聞かせは，同じページを見ながら顔を見合わせ，笑い声を共有することで「誰かと一緒だからおもしろい」といった仲間意識が成立していく。この「笑いの共有」は，人間関係の潤滑油となるコミュニケーション力へと発展していく。ユーモアを基盤とした前向き思考が，困難な場面でも場を和ませ，協調的に課題を乗り越える力を伸ばしていく。

Ⅴ-4 視野を広げ，柔軟な思考を促す

ユーモアには物事を異なる視点で見る力を育む効果がある。ユニークな発想やナンセンスな感覚に触れることで，柔軟で創造的な思考が養われていく。ユーモラスな絵本のキャラクターは，大抵ユニークな方法で困難を乗り越えていくが，この経験が重なると，問題解決能力を促す結果となり，その過程を楽しみながら，子どもはさまざまな視点や柔軟な発想を学ぶことができていく。

Ⅴ-5 レジリエンスと前向き思考への育み

笑いはストレスを軽減し，心を軽くする効果がある。加えて，ユーモアはポジティブな感情を引き起こす効果もあり，楽しい経験として脳に記憶されやすい。子どもも日常生活で悩みや困りごとを抱えており，ストレスがかかるとストレスホルモン「コルチゾール」が副腎皮質から急激に分泌される。笑いは脳内の「しあわせホルモン」であるエンドルフィンの分泌を促進し，ストレスホルモンであるコルチゾールを緩和する効果があり，不安や緊張を和らげる助けとなる。ユーモアには「つらい状況をちょっと違う角度で見直す」要素もあり，絵本を通じ「もしも」「〜だったらおかしいね」といった仮想的な笑いを体験すると，子どもは困難や失敗に直面したときにも，プラスに解釈する発想が自然と芽生えていく。こうした前向きな捉え方は，ストレス耐性を高め，未来に向けて折れない心つまりレジリエンスを育成していく。

Ⅴ-6 ユーモアの種まき

絵本の読み聞かせは，乳幼児にユーモアの種をまき，生涯にわたる人間力を育む絶好の機会である。ユーモアとは，単なる笑い以上に「意外性を察知し，ズレを解釈し，表現する」認知スキルと「気持ちを共有し，場を柔らかくする」社会的スキルが融合した能力でとなり，絵本を介して乳幼児がユーモアのセンスを磨き，やがて豊かな人間関係や創造的な問題解決力を発揮できるようになる。

Ⅵ　愛着形成・子育て支援への貢献

Ⅵ-1 愛着形成と絵本

愛着形成と絵本は，切っても切れない深い関係にある。絵本は単なる読み物ではなく，子どもの心身の発達を助け，親子の絆を育むメディアとして機能する。絵本を子育てに薦めることは，子育ての悩みを包み込み，支援者や地域とつながる力が秘められている。絵

本は情緒面のサポートするツールでもある。Ⅱで述べたように，子どもは絵本の登場人物に感情移入しながら，自分の気持を映し，不安や喜怒哀楽の感情を物語の中で追体験する。こうした感情を親が読んであげることになって，親子で気持を共有することになり，子どもへ寄り添う子育てとなる。遊んでもらえない子どもが『わたしとあそんで』やおしっこをもらしてしまった『おしっこちょっぴりもれたろう』を読んでもらうことで，「自分だけが感じているわけではない」と安心し，心の安定を取り戻していく。遠藤利彦は，『赤ちゃんの発達とアタッチメント』（遠藤，2017）の中で，愛情とアタッチメントの相違を次のように説明している。愛情は「他者に向かい，その他者とつながれることを喜びとする気持」，アタッチメントは「特定の他者とくっつくこと」である。乳幼児期に欠かせない親子の絆「親とくっつくこと」を形成することこそが，アタッチメントなのである。

Ⅵ-2 親子のコミュニケーションの活性化

また，絵本の読み聞かせは，親子のコミュニケーションを活性化する。忙しい生活の中で絵本を開くひとときは，親子が顔を合わせ，スキンシップをとる貴重な時間となる。親は絵本を通じて子どもの興味や悩みに寄り添い，質問や気づきを引き出すことができる。子どもは安心できる居場所を感じながら，自己表現の第一歩を踏み出し，こうした相互作用が親自身の子育てに自信を高め，孤立感を和らげる効果も生み出していく。

日々の多忙さ故にとかく AI に頼る育児に走りがちな昨今，読み聞かせを生活の中でルーティン化していくことが肝要である。AI にはできない，人しかできない子育てが，子どもの力を育て，孤立しがちな子育てを支え，学びの環境を創り出していくことが今後の教育の指命の一つである。

第 2 章　調べるツールとしての科学絵本

次に科学絵本を中心とした，ブックトーク[iv]について説いていくが，主な利点は次の 3 点である。①テーマ理解の促進：科学絵本などを組み合わせることで，子どもにとって分かりやすく学生自身の学びも深まる②調査習慣の育成：子どもの質問に対して IT に頼る以前の書物で調べる習慣の形成③好奇心の多角化：子どもの興味を想像しながら本を選ぶ過程での多方面の好奇心が喚起される。

Ⅰ　科学絵本が乳幼児の発達に欠かせない理由

幼児期は「生涯にわたる学びの基盤」をつくる大切な時期である。この時期の子どもは，目に映るものや耳に届く音，手に触れる感触を通じて世界を理解しようとする。とりわけ「なぜ？」「どうして？」という問いを連発し，身近な現象の不思議に目を丸くする。たとえば，毎日あたりまえのように使っている「水はどこからくるの？[v]」「氷や虹はどうしてできるの？」と興味は尽きない。こうした子どもの尽きない疑問や質問に即座に正確に回答したり，わかりやすいように口頭で説明するのは至難の業である。科学絵本は，そのような子どもの内なる問いに応える格好の教材であり，乳幼児の発達に欠かせない役割を果たすことができる。

Ⅱ　認知能力の育成

科学絵本は単に知識を伝えるだけでなく，「観察」「比較」「分類」「分析」「予想」といった科学的思考の初歩を自然に体験させる。例えば「どちらが大きいかな？」「どうして沈むのかな？」といった問いかけを絵本（『うかぶかな？しずむかな？』）が導き出

すことで，子どもは仮説を立て，結果を想像する認知活動を行うことになる。これは数学的思考や言語理解の基盤とも深く結びついている。科学絵本による読書体験は小学校教育においても，学習意欲や理解度の高さと関連があると考えており，「架け橋教育」にもおおいに役立つ分野ではないだろうか。また，科学絵本は抽象的な概念を具体的な絵や解説文で丁寧に説明するため，子どもが「言葉」と「体験」を結びつけて理解する助けとなり，語彙の獲得や記憶力の向上にも寄与する。

Ⅲ　非認知能力の育成

近年の教育・発達心理学では，知識や技能だけでなく，「好奇心」「探究心」「粘り強さ」「共感性」といった非認知能力が，その後の人生の幸福度や社会的成功に強く関わることが明らかにされており，科学絵本は，自然や身近な事象の不思議さを「面白い！もっと知りたい！」という気持ちに変え，探究心を育てていく。失敗や予想外の結果も「発見」として描くことで，試行錯誤を楽しむ姿勢に転換していく。このことは，学びに向かうレジリエンスを養う上で極めて大切である。さらに，生き物や地球環境を扱う科学絵本は，他者や自然への共感を広げ，思いやりや社会性を育む効果も持っている。

Ⅳ　知識の受け手」ではなく「探求の主体」へ

ブックトークの魅力は，子どもが「知識の受け手」ではなく「探求の主体」として関われる点にある。クイズが投げかけられたり，観察を促すページがあったりすることで，子どもは自分自身で答えを考え，親や保育者と対話を重ねていく。そのやりとり自体が言語能力を高め，大人との関係の情緒的な絆を強める働きがある。

Ⅴ　常備したい科学絵本

物語絵本にはなかなか興味を示さなかった子どもが，自分が調べたくなる科学的なテーマに出会ったとき，幼児にとっても深い探究心と集中力をもって取り組んでいくことがある。そして，科学への興味を通じて，自然や環境に目を向け，地球環境を育てる第一歩ともなる。身近なダンゴムシを観察することで，生態系への理解や命の尊さを感じ，自然とのつながりを強く実感していく。

また，同じテーマで共感した友人と一緒に調べたり，親や保育者に説明したりするコミュニケーション力も同時並行的に身につけていく。このように，主体的に興味をもって科学に触れることで，失敗を経験し，何度でも挑戦し，どんな結果も受け入れる姿勢が身につき，どんな場面においても長期的な学習基盤が形成されていく。乳幼児期に科学絵本と出会うことは，知識を得る以上に，世界を「面白い」と感じ，自分から学び続けようとする心を育てる営みとなる。この経験は，子どもの未来にわたる発達と幸福を支えるかけがえのない財産となるのである。

第 3 章　まとめ

授業で実施したブックトークの実践例と，学生の振り返りを整理する。ブックトークの実践を終えた学生の感想を見ると，

> 私は，ブックトークを作成するのが初めてだった。作成していると，絵本には幼児にとって興味を惹くような内容であり大学生である私でも,物語に入り込みそうになった。それと同時に，私が幼児の時に，両親に多くの絵本を読んでもらったことを思い出した。

好きだったジャンルは「電車」であり，何度も何度も読み返した記憶がある。近年，書籍などのデジタル化が進み，若者を中心に活字離れが進んだり，小学生の読書の時間が0分に近いと専門家が警鐘を鳴らしていたりと「本を読む機会」が減りつつある。

私は小学校から高校まで朝の会の時間まで「読書の時間」が設けられていた。小学生の時は，「すいせん図書」という学年にあった本を必ず読むというものがあった。これは，読書離れをなくすためにあったのではないかと今となって気付かされたのである。これからは，多くの本を読んだり，触れたりして，将来子どもたちに本を読む大切さを教えるようにしたい。（教育学部　小学校コース専攻の学生）

勉強だという意識を持つとどうしてもやりたくないと思ってしまったり，抵抗感を感じてしまう児童も多いと思う。しかし，絵本を読むこと自体に勉強感を感じる人は少ないと思う。児童が楽しく学習するのに絵本はとても有効だと考えた。ブックトークは児童の好奇心，興味関心を引き付けることができ，図書館に行く前の授業に取り入れたり，テーマを授業の内容と関連付けてブックトークをつくり，授業の導入としてできたら児童の学習意欲に繋がり，主体的に学ぶことにも繋がるのではないかと考えた。（教育学部　小学校コース専攻の学生）

他にも大勢の学生から，子どもの素朴な疑問を絵本で解決・学習できる点を評価する声や絵本による「学びの深まり」が感じられたとの感想が寄せられた。また，小学校教諭志望の学生では，児童の授業に絵本を積極的に取り入れたいとの応用意欲を述べている。他にも絵本の多様な活用として，絵本は読み聞かせ以外にも，子どもの疑問解決やテーマ理解を促すツールであると再認識されていた。ブックトークは，子どもに本を読むきっかけを与え，テーマへの関心を高め，保育者や教員と子どもの関係を深める有効な手法である。

読み聞かせやブックトークを経験した学生は，自信を獲得し，教育現場での有用性を実感する。これらの教育方法は，教育学部の授業において体系的に学ばれ，卒業後には子どもに直接手渡される教育資源となる。筆者は，こうした教育実践が学生にとっても子どもにとっても有益であり，世代を超えて「人間力」を育む営みであると発信していきたい。

AIを活用する前に人間力を涵養することが優先されるべきであり，そのための教育戦略として絵本の読み聞かせとブックトークの実践を提案したい。課題は，指導者育成であるが，筆者の長年の教育経験と図書館活動に基づく知見を，今後の幼児教育に役立てていただけるよう努力していく所存である。

謝辞：白鷗大学では，多くの学生及び先生方，事務の方々にひとかたならぬお世話になりました。この場をお借りして心より御礼を申し上げます。

参考文献・資料等

・スティーブン・R・コヴィー『7つの習慣―人格主義の回復』キングベアー出版，2013
・アルバート・バンデューラ他『新装版　モデリングの心理学―観察学習の理論と方法』原野広太郎・福島郁美訳，金子書房，2020
・マーシャ・ブラウン『さんびきのやぎのがらがらどん』瀬田貞二訳，福音館書店，1965

・俵万智，『りんごの涙』文藝春秋，1992
・今井むつみ・秋田喜美『ことばの本質―こどばはどう生まれ，進化したか』中公新書，2023
・マリー・ホール・エッツ『わたしとあそんで』よだじゅんいち訳，福音館書店，2009
・ヨシタケシンスケ『おしっこちょっぴりもれたろう』PHP 研究所，2018
・遠藤利彦『赤ちゃんの発達とアタッチメント―乳児保育で大切にしたいこと』ひとなる書房，2017
・川村康文・遠藤宏『うかぶかな？　しずむかな？』福音館書店，2023
・浅木尚実『絵本力－SNS 時代の子育てと保育』ミネルヴァ書房，2023

注釈

[i] 共同注意（Joint Attention）：子どもと大人が同じ対象に注意を向け，視線や指差し，言葉を通じて関心を共有すること。信頼関係や言語発達，社会性の基盤となる重要なコミュニケーションの力となる。

[ii] 「モデリング」効果：バンデューラの社会的学習理論における「モデリング」効果とは，子どもが他者の行動を観察し，それを模倣することで新たな行動や態度を習得する現象。特に尊敬する大人や身近な人物の言動は強い影響力を持ち，学習や社会的スキルの形成に大きく寄与する。

[iii] 「乳幼児期（１歳から３歳児）の言語獲得について－「絵本の読み聞かせ」とリテラシー」　『白鷗大学教育学部論集 14　2020』

[Ⅳ]「ブックトーク」：科学絵本や物語絵本を２・３冊～５・６冊紹介しながら，「テーマ」について学びを深め広げていく図書館サービス。

[Ⅴ]テーマ「水」：『みずとはなんじゃ（かこさとし作，鈴木まもる絵，小峰書店)』，『すいどう（百木一朗作，福音館書店)』の絵本を用い，子どもにクイズをしたり，参加を促したりしながら，水道の仕組みや水資源に興味を促し，読書に結びつけていく。

浅木尚実
（公財）元東京子ども図書館司書。東洋英和女学院大学非常勤講師を経て，上智社会福祉専門学校，淑徳短期大学等准教授。
現職は白鷗大学教育学部教授
研究テーマは，絵本学，保育内容言葉，乳児保育

小山市が進める教育ＤＸ
～学校関係者のウェルビーイングを目指して～

小山市教育委員会事務局　小山市立教育研究所　小　島　寛　義

Ⅰ　はじめに

近年，教育現場におけるデジタル・トランスフォーメーション（DX）の推進が全国的に加速している。文部科学省を含む関係省庁が示す『教育 DX ロードマップ』では，校務の効率化，個別最適な学びの実現，教育データの利活用などが掲げられている。

こうした流れの中で，小山市教育委員会は，小山市学校教育目標の達成のため，教職員の業務負担軽減と児童生徒の学びの質の向上を両立させることを目的に，教育 DX 施策を積極的に展開している。

本市では，GIGA スクール構想に先駆けて，平成 31（2019）年に開校した東城南小学校において，「児童用端末」や「統合型校務支援システム」などの ICT 環境を整備し，教育 DX に関する先進的な知見を蓄積してきた。また，現場の声を丁寧に拾い上げながら，実効性のある改革を着実に進めてきたことも，本市の取組の特徴である。

本稿では，小山市が進める教育 DX の具体的な取組とその成果，現場の声，そして今後の展望について報告する。教育の質を高めるための DX が，どのようにして教職員・児童・保護者・地域住民など，学校を取り巻く関係者のウェルビーイングの実現に寄与しているのかを示す。

Ⅱ　学習者主体の学びの実現を目指して

本市では，教育 DX の推進により，授業の在り方が大きく変化し始めている。児童生徒一人ひとりの「個別最適な学び」と，仲間とともに学び合う「協働的な学び」の一体的充実図ることで，確かな学力の育成を目指している。そのための授業改善が，１人１台端末の活用を通じて着実に進めている。本節では，その経緯と具体的な取組について述べる。

１　１人１台端末は文房具

令和３（2021）年４月，GIGA スクール構想に基づく１人１台端末の活用が，小山市内の小中学校および義務教育学校で本格的にスタートした。しかし当初は，教育活動の中で端末をどのように活用すればよいか分からず，戸惑う教職員も多く見られた。

そこで本市では，教職員が指導しやすい環境を整えるために，「情報活用能力育成体系表」（以下，体系表）を独自に策定した。この体系表は，本市の教諭が内地留学中に研究した成果を基盤とし，小山市立教育研究所の情報教育研究員および教育委員会事務局の指導主事が協働して作成したものである。体系表では，小山市としての共通指針を示し，児童生徒の学年ごとの活用レベルや到達目標を明確化した。これにより，教職員は指導の方向性を共有しやすくなった。また，体系表を基に１人１台端末活用を促進する教員研修も継続的に開催してきた。

そして，本市では，１人１台端末を鉛筆やノートと同様に「文房具」として位置づけ，日常的な活用を促進している。小山市学校教育目標の情報教育に関する項目には，「端末を文房具として活用する」という具体的な文言を盛り込み，現在では校長が作成する学校のグランドデザインにもこの表現が用いられるなど，理念の浸透が進んでいる。

２　学習ｅポータルを起点とする学習環境の構築

教育活動において使用されるデジタル教科書や各種アプリケーションは，学習ｅポータルを起点としたシングルサインオン（SSO）環境のもとで運用されている。（図１）この環境構築は，教育委員会事務局とICT等運営支援センター（外部委託）が中心となって進めたものである。

アカウント登録やメンテナンスなどの運用管理も，教育委員会事務局とICT機器等運営支援センターが担っており，学校現場に過度な負担をかけることなく，安定した運用体制が整えられている。



図１　学習eポータルの画面

学習ｅポータルの活用は年々定着しつつあり，令和７（2025）年度には，教職員および児童生徒の９割以上がログインしている日も多く見られるようになった。これは，学習環境のデジタル化が日常的な教育活動に浸透してきたことを示している。

３ 日常生活の中での端末活用

本市では，１人１台端末を日常生活の中で積極的に活用することを推奨してきた。特に，教育用コラボレーションツールMicrosoft Teams（以下，Teams）を活用した連絡や情報共有に，多くの学校が取り組んでいる。

Teamsでは，教職員が全校児童生徒に向けて委員会活動の連



図２　中学校でのＴｅａｍｓ活用

絡や調査依頼などを投稿し，児童生徒がそれを確認するという習慣が定着しつつある（図２）。ある学校では，校長や教頭，学年主任が児童生徒に向けてメッセージを発信する取り組みも行われている。

小学校では，クラス内の Teams チームを活用し，係活動において児童自身が情報を発信する事例が多く見られる。中学校では，生徒会チームが文化祭の企画・運営に関する情報交換の場として活用されており，児童生徒の主体的な活動を支えるツールとして定着している。

このような日常的な活用を通じて，端末は常に児童生徒の手元にある存在となり，まさに「文房具」としての役割を果たすようになってきた。

４　授業での活用

日常化が進む前は，活用が得意な教職員の取り組みに偏っていたといった状態であったが，端末が児童生徒の手元にあることで，多くの教職員が，「１人１台端末を活用した授業にチャレンジしてみよう」という思いになってきた。

今までの授業の中に端末を活用するといった教職員が増える中，「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」がされた授業実践も多くみられるようになってきた。その具体的な取り組みを３つ紹介する。

（１）小学校３年生　総合的な学習の時間「小山市の自慢」

地域の魅力を他学年や地域の人に紹介することを目標とした単元である。教員は探究のサイクルを活用し，単元全体の見通しを Teams で提示した（図３）。それに基づき，児童は地域の課題や関心のあるテーマについてグループごとに調査を進めた。

調べる観点や手順を明確にしたうえで，児童は得た情報を協働作業アプリ「OneNote」にまとめ，リンクや画像を貼りながらクラス全体で情報を共有し，情報の収集と整理・分析を行った。まとめ・表現の段階では，プレゼンテーションアプリを使用して発表資料を作成し，発表を行った。

前述の「情報活用能力育成体系表」に基づく指導により，児童はタイピングやアプリの使用を学習に支障のないレベルまで習得している。これにより，端末は探究のサイクルの各段階において有効なツールとして機能し，情報収集から表現までの学びを支える役割を果たしていた。



図３　単元の見通しをＴｅａｍｓで提示

（２）小学校４年生　国語「新聞をつくろう」

本単元は，相手を意識しながら，自ら新聞を作成し，情報発信を行うことを目的として

いる。教員は単元の見通しをTeamsで共有し，児童とともに目標を確認したうえで学習を開始した。新聞の構成や作成手順は一斉指導で確認し，その後，新聞づくりに取り組む際には，グループごとに計画を立てて作業を進めた。アンケートが必要なグループは，Microsoft Formsを用いて作成・配信し，収集した情報をもとに新聞を作成した（写真１）。



写真１　アンケートを作成する様子

新聞を作成するツールは各グループに選択させた結果，１グループは紙で作成し，その他のグループは端末を活用した。新聞を届ける相手に応じて紙かデジタルかを児童自身に選ばせることで，自己決定を促し，学習への主体的な関わりを引き出すことができた。こうした取り組みが可能なのは，日頃から「デジタルかアナログか」という二項対立ではなく，それぞれの良さを生かした授業を継続してきた成果といえる。

（３）中学校３年生　数学「二次方程式」

本単元では，Teams に授業解説動画，問題プリント，解説資料を集約し，生徒が計画的に進める「単元内自由進度学習」を採用した。生徒は端末を用いて必要な教材にアクセスし，自ら学習の進度を調整することができた。教員は授業中，生徒の様子を観察し，必要に応じて個別指導を行った。要所では，教員が用意した達成度確認問題を実施し，生徒自身が理解度を測れる仕組みを整えた。



写真２　授業中の様子

生徒は学習方法を自ら選択でき，１人で取り組む生徒もいれば，ペアやグループで協働する生徒も見られた（写真２）。端末の活用により，別室登校の生徒もリアルタイムで授業に参加することが可能となった。保護者からは「ほかの教科でも同様の取組をしてほしい」との要望が寄せられ，理科や社会など他教科にも波及していった。この実践は，端末を活用した自由進度学習の可能性を示すものであり，保護者からの評価にもつながった。端末は，「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に実現する鍵となっている。

その他にも多くの実践があり，いずれも児童生徒が「受け身」ではなく「主体者」として学びに関わる経験を通じて，学びの質的転換を進めている点に共通性がある。これらの取組は，特定の研究校に限らず，小山市全体で広く展開されている。現時点では学校ごと

の進度に差はあるものの，教育 DX の実践が市内に確実に広がりつつあることを実感している。

Ⅲ　校務 DX

１ 統合型校務支援システム

令和 2（2020）年度より，市立全学校において統合型校務支援システムの運用を開始し，指導要録や健康診断記録などの法定文書の電子化を進めてきた。本市の特徴として，電子署名による完全性の担保と，電子保存による業務の効率化が挙げられる。これにより，年度末に紙で出力して製本する作業が不要となり，教職員の業務負担軽減が実現した。

同時に，グループウェアの運用も開始された。グループウェアには，勤務時間管理，掲示板機能，予定管理等が備わっており，従来紙ベースで行っていた業務が電子化された。また，小山市教職員のみでやりとりができるメール機能も搭載されており，学校内外の連絡を安全かつ効率的に行える環境が整備されている。

２　Teams による学校間の連携

Teams による市内教職員の連携も図れている。現在では，「校長」「教頭」「事務職員」「養護教諭」「栄養教諭等」「情報主任」等のチームが作られており，日々情報交換が行われている。また，中学校区や隣接の小学校でチームを作っている例も見られ，交流の場として多く活用されている。

「事務職員」のチームでは，共同実施の資料共有や事務処理の方法等についてやりとりが行われている。さらに，便利な機能の紹介等も行われており，活発に情報交換が行われている。

「情報主任」のチームでは，運用のアドバイスを求める投稿や，操作方法で分からないこと等を投稿している。それを見た他の学校の教職員が，アドバイスを送り双方向のやり取りが実現している。

「養護教諭」のチームでは，健康診断の実施方法等の情報交換が行われている。また，教育委員会事務局担当者からの情報提供も頻繁に行っている。

３ 保護者・学校間連絡ツールで学校・保護者の負担軽減

令和 5（2023）年度より，保護者・学校間連絡ツール「職員室コネクトサービス」（以下，職コネ）を導入した。これにより，従来は電話や連絡帳で行っていた児童生徒の出欠連絡などを，保護者がスマートフォン等の端末からアプリを通じて送信できるようになった。導入後，各校で朝の電話連絡が激減し，教職員は児童生徒を迎える時間をより確保できるようになった。保護者にとっても，朝の忙しい時間帯に電話がつながらず何度もかけなおす，といったことがなくなり，負担が軽減された。なお，職コネは，校務支援システムと自動連係がされており，児童生徒の出席の情報が校務支援システム側に反映されるため，出席簿に出席情報を入力する作業が削減され，教職員の負担軽減となっている。

そのほかに，職コネは，学校から保護者への個別メール配信が可能であるとともに，保護者側からもコメントを入力できる機能を備えており，双方向のコミュニケーションが可能となっている。各校では，この機能を活用し，保護者との連携をより円滑に進めている。

さらに，職コネはメールの一斉配信にも対応しており，学校運営協議会委員や学校支援ボランティアなどに登録してもらうことで,学校から地域への情報発信にも活用されている。このように，保護者や地域住民を巻き込んだ教育 DX の取組は，学校と家庭・地域とのつながりを強化し，教育活動の質の向上にも寄与している。

４ 校務での生成 AI の活用の推進

近年，生成 AI の教育分野への応用が注目される中，本市においてもその活用を積極的に進めている。まずは校務領域における業務効率化を目的として，Microsoft Copilot（以下，Copilot）の導入と活用を推進している。

令和 7（2025）年の夏季休業期間には，小山市教育委員会主催の教職員研修において，Copilot を活用した校務改善に関する講座が実施し，多くの教職員が受講した。この研修を契機として，現場では以下のような具体的な活用が広がりつつある。

・児童生徒の授業振り返りの要約
・指導案の検討・構成支援
・児童生徒指導案件に関する相談
・発出文書の校閲・表現調整

これらの活用により，教職員の業務負担軽減だけでなく，校務の質的向上にもつながっている。Copilot は，教職員が日常的に行う思考や判断を補助するツールとして機能し，業務のスピードと精度の両面で効果を発揮している。

今後は，校務で得られた知見を授業実践にも展開し，児童生徒の学びを支える新たな教育支援ツールとしての活用を検討していく予定である。生成 AI の教育的可能性を探る取り組みは，教育 DX の深化と教職員のウェルビーイングの向上に寄与するものと考えられる。

５ 校務クラウドの環境構築

令和 7（2025）年 10 月より，小山市では文部科学省の指針に基づき，校務系と学習系のネットワークを統合した新たなクラウド環境の構築・運用を開始した。この整備は，教育 DX の基盤として，教職員の働き方改革と教育活動の質的向上を両立させることを目的としている。

従来，教職員は校務用端末と指導者用端末の 2 台を使い分ける必要があったが，今回の統合により，1 台の端末で校務・学習の両方を扱えるようになった。これにより，業務の効率化と端末管理の簡素化が実現し，教職員の負担軽減につながっている。

さらに，校務・学習に関わるほぼすべてのシステムやデータをクラウド環境へ移行したことで，教職員は校内に限らず，自宅や出張先などからも安全に業務を遂行できるようになった。これは，時間や場所にとらわれない柔軟な働き方を可能にするものであり，教育現場における働き方の多様化を支える重要な基盤となることをねらいとしている。

一方で，動画や静止画などの大容量データについては，ネットワーク負荷の軽減を目的として，校内サーバー（NAS）に保存する運用を採用している。クラウドとオンプレミスのハイブリッド運用により，利便性と安定性の両立を図っている点は，本市の工夫の一つである。

この環境整備は，ゼロトラストの考え方に基づいて設計されており，セキュリティの強化と業務の柔軟性向上を両立させるものとなっている。ゼロトラストとは，「すべてのアクセスを信頼せず，常に検証する」というセキュリティモデルであり，教育現場においても，個人情報や教育データの保護を確実に行うために不可欠な考え方である。

今後は，このクラウド環境を活用し，校務と学習の連携をさらに強化していくことで，教職員の業務効率化だけでなく，児童生徒の学びを支える教育基盤としての役割を一層高めていくことが期待される。

Ⅳ　今後の展望

これまで述べてきた学習・校務における教育 DX の取組は，確かな成果を上げつつある一方で，まだ道半ばであることも事実である。今後の展望として，以下に重点を置いて取り組んでいく必要がある。

まず，学習に関する取組については，先進的な実践を全教職員に広めていくことが課題である。小山市では，特定の研究校に偏ることなく，多くの学校で様々な実践が展開されてきた。しかしながら，現時点では教員全体の取組とまでは至っていない。今後は，教職員対象の研修を継続的に実施し，ICT 活用に対するマインドセットの醸成を図ることで，質の高い教育活動を市全体で展開できるようにしていきたい。

次に，近年増加している不登校児童生徒への対応についてである。1 人 1 台端末の活用により，学習機会の提供や学校とのつながりの確保が可能となってきた。現在，不登校児童生徒の受け皿となっている小山市教育支援センターでは，端末を活用して学習する児童生徒の姿が多く見られる。現在は，Teams を活用し，児童生徒・学校職員・支援センター職員が情報を共有し，支援体制の構築を進めようと取り組んでいる。さらに，令和 8（2026）年度には，市内全中学校および義務教育学校後期課程の校内教育支援センターの機能拡充が図られる予定であり，端末を最大限に活用した支援体制の整備を進めていく。

校務に関しては，令和 8 年度より，文書管理・徴収金管理・旅費休暇管理等の業務を対象とした新たなシステムの導入を予定している。これらの業務のデジタル化により，さらなる業務効率化を図るとともに，教職員の負担軽減を目指す。教職員管理に関しては，県との連携が不可欠であるが，市として対応可能な領域については，積極的にデジタル化を推進していく方針である。本市では，「デジタルが基本，紙は必要に応じて使用する」という明確な方針を掲げており，教育委員会と事務職員との連携を密にしながら，着実に改革を進めていく。

Ⅴ　終わりに

本稿では，小山市が推進する教育 DX の取組について，学習・校務・地域連携の各側面から具体的に紹介してきた。これらの取組に共通する核となる要素は，「情報の共有」である。様々な情報ツールの活用により，現場の声が瞬時に共有され，それぞれの立場の教職員がその情報をもとに改善に取り組むというサイクルが確立されつつある。

このような風通しの良い情報環境は，教職員の業務効率化や教育活動の質的向上を支えるだけでなく，児童生徒・保護者・地域住民を含む学校関係者全体のウェルビーイングの実現にもつながっている。教育 DX は単なる技術導入ではなく，人と人とのつながりを深

め，協働を促進するための基盤である。

今後も，小山市では多様な立場の人々と連携しながら，教育 DX の深化を通じて，すべての学校関係者のウェルビーイングの向上を目指していく。

参考文献・資料等

・文部科学省，デジタル庁，経済産業省．教育DXロードマップ．2025年6月13日．
https://www.mext.go.jp/content/000370331.pdf （参照 2025-11-02）
・ReseEd編集部．“小山市が進める教育DX”．ReseEd.
https://reseed.resemom.jp/article/2023/07/14/6870.html （参照 2025-11-02）

寄稿論考



外国人集住地域の学校の多文化共生を可能にした問題解決能力はいかにして涵養されたか：瀬野尾千恵先生のキャリア形成の手記を読み解く

白鷗大学教育学部　准教授
向　井　正　太

抄録

本稿は，2000 年代初頭に外国人集住地域の横浜市立旧いちょう小学校において，多文化共生課題に向き合った瀬野尾千恵先生の教育実践の事例を元に，未知の社会・教育課題に取り組む教員の「問題解決能力」，そしてその能力が育まれる過程を考察する。多文化教育のノウハウが少なかった当時，瀬野尾先生は「学校周辺の環境荒廃」「母語の沈黙」「地域社会との不干渉」といった多層的な課題に対し，深い問題洞察能力・リーダーシップ・調整能力を以て解決策を投じた。この教育的実践の核心には，問題の所在が明確でない教育現場において違和感や疑問から課題を抽出する「行為の中の省察」（ドナルド・ショーン）が機能していたことが明らかになった。こうした卓越した能力の形成の背景には，幼少期の自己肯定感，戦後の民族差別への洞察，民間企業における論理的思考の醸成，そして厳しい学校行政における危機管理経験といった履歴が，困難な現場において新たな教育的価値創造へと統合される「経験の再構築」（ジョン・デューイ）のプロセスが浮かび上がった。定年退職後の被災地における幼児教育への挑戦を含め，生涯を通じて自らを再構築し続けるその姿勢は，急激な変化と多様化・多文化化に直面する現代の教育現場において，教員のプロフェッショナリズムの在り方に重要な示唆を与える。

1. イントロダクション

1.1. 時代・社会背景

今日，日本社会における多文化化は，地方自治体の教育行政にとって強い圧力となっている。文部科学省の調査（2023）によれば，日本の公立学校に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒」は過去 10 年間で約 1.5 倍に増加しており，その背景にある多文化化の様相は，質的・構造的な転換期を迎えている。

かつて，日本の多文化共生課題は，1990 年の入管法改正以降，神奈川県や愛知県，静岡県といった特定の工業活動集積地帯での「集住（集中居住）」の問題として語られており，特定の言語・文化的背景を持つ人々がコミュニティを形成する中での共生が議論の中心を占めていた。

しかし，現在進行している社会変化は，従来の「集住」地域の固定化に加え，新たな小規模「集住」地域の形成，これまで外国籍住民が少なかった地域への「散在（散住）」が同時に進行している点に特徴がある（文部科学省，2023）。学校現場においても，外国にルーツを持つ児童・生徒の母語・宗教の多様化が進む一方で，支援を必要とする児童生徒が少人数ずつ広範囲に存在する「散在化」は進んでおり，支援の限界を探りながら，個別の児童・生徒のニーズへの対応が続いている。

栃木県内においても，この「集住と散在」の現象は顕著である。栃木県が発表した「外

国人住民数調査結果（2024 年 12 月 31 日現在）」によれば，県内の外国人住民数は 55,762 人と過去最多の数に達し，前年比約 12%増（＋5,919 人）の増加，県人口に占める割合も 2.93%となった。市町別で見ると，県都・宇都宮市の 12,357 人を筆頭に，小山市，足利市，栃木市といった主要都市で数千名規模の集住が進んでいる。外国人住民の人口に占める割合では，真岡市では 5.61%（約 18 人に 1 人），小山市で 4.97%（約 20 人に 1 人）に達している。

「国籍・言語の多様化」も顕在化している。かつては日系ブラジル人等の南米出身者が中心であったが，現在はその割合は 13.3%まで下がり，代わりにアジア地域出身者が全体の約 84%を占めるようになった。特にベトナムを筆頭に，ネパール，インドネシアといった国籍の急増は，日本語指導の現場における「多言語対応」の負荷を高めている。白鴎大学のある小山市では，2025 年にパキスタンが初めて最も多い外国住民国籍となった。

以上のような，かつての「特定の集住地区の問題」から「社会全体の構造的問題」へと拡大した現在の状況においては，国籍の多様化や，集住地域における児童数の急増，さらには散住地域での支援の手薄さといった課題に対し，既存のシステムのリソースは限界に達しつつある（文部科学省，2023；志水，2016）。例えば小山市では，初期日本語指導教室「かけはし」及びいくつかの学校に設置された日本語教室が多文化対応の中核を担ってきたが，これらのシステムだけでは対応しきれない問題が拡大してきている。「かけはし」修了後に長期的に日本語指導にあたる人材の確保，中等教育において難化する学習言語の習得サポートなどがその一例である。また，現場の教職員は，言語の壁のみならず，宗教的タブー，経済的背景の相違，教育観の違いや学校外での教育リソースへのアクセスの問題，そして保護者とのコミュニケーションの難化など，極めて複雑で多層的な課題に直面している。こうした未知の課題に対する対応には，既存のシステムにおける課題を発見して自ら解を導き出し，その解決策を実践することができる人材の開発が不可欠であることは言うまでもない。システムの理解と実行を超え，状況に応じて柔軟に教育実践を再構成できる教員の「個人的資質」と「問題解決能力」を養成・アップデートすることが強く求められている。

本稿は，現在日本各地の教育が直面している課題に柔軟に対応できる教員の能力養成を念頭に，多文化教育がまだ未知の課題であった 2000 年代初頭に，外国人集住地区の横浜市立旧いちょう小学校において，問題解決の陣頭指揮を執った瀬野尾千恵先生の取り組みに焦点を当てる。瀬野尾先生がいかにして多面的な能力を以て未知の問題に立ち向かったのか，その資質と能力はいかなる経験を経て涵養されたのかを，先生自身の手記を分析することで探究し，現代の教員の実践力への示唆を提示する。

1.2. 瀬野尾先生の紹介

瀬野尾千恵先生は 1947 年 8 月 6 日に生まれ，学力重視の教育政策下で学生時代を過ごした。岩手大学学芸学部（現・教育学部）で教職免許を取得後，卒業時には民間企業である日立製作所のソフトウェア工場に入社，プログラマーとして 2 年間勤務，その後教員採用試験を経て，1972 年 4 月に横浜市内の学校で教員としての道を歩み始めた。教員キャリアの初期には，学習指導や学級経営に深く取り組み，特に 3 校目での 9 年間の勤務での経験が教育にのめり込む転機となる。この学校での同僚教員による不祥事とその隠蔽に直面したことで，「学校を変えるには校長になるしかない」と決意し，学校管理職へのキャリ

アアップを目指すに至った。

1992 年 4 月から副校長，1996 年 4 月からは横浜市教育委員会教職員人事課指導主事として勤務し，管理運営能力を磨いた。1998 年 4 月より横浜市立旧いちょう小学校の校長として多文化教育の学校経営を担い，2002 年 4 月には文部科学省の派遣によりデュッセルドルフ日本人学校長に就任，3 年間の在外教育施設運営を統括した。帰国後，再び横浜市内の小学校長を務め，2010 年 3 月まで再任用校長として勤め上げた。

定年退職後は，東日本大震災を契機に，夫君の実家がある宮城県松島町へ移住した。教育者としての情熱は衰えず，同町において松島町教育委員を務めて震災後の教育行政に寄与し，さらに，2023 年 4 月には，地域のニーズに応える形で「松島町幼保連携型認定こども園」を開設，初代園長として就任した。約 1 年間の任期を務めた後，次代へバトンを渡す形で辞表を提出した。

1.3. 横浜市立旧いちょう小学校の紹介

横浜市立いちょう小学校は，1973 年に神奈川県営いちょう団地内に開校した。同校の多文化化は，1980 年代後半から，インドシナ難民や中国帰国者（中国残留孤児とその家族）といった外国出身居住者の増加によって顕著になった。この背景としては，当時団地から 10km ほどの場所にインドシナ難民定住促進センターが設立されており，さらに，外国にルーツを持つ人々が就労可能な職場も周辺に多く存在していたことがある。

瀬野尾先生が着任する 1998(平成 10)年には，全校児童数は 7 か国 230 人で外国籍児童数は 66 人，日本国籍取得児童を含めると全校の半数を外国にルーツをもつ児童が占めるようになっていた。外国につながる児童の割合はその後も高まり続け，2014 年 3 月に隣接する飯田北小学校と統合（閉校）する時点では，全児童 166 人のうち約 4 分の 3（7 割以上）が外国につながる児童で占められ（NHK, 2014），いちょう小学校は多文化教育のモデル校として全国に知られる存在となった（山脇ら,2005; NHK, 2014）。

2. いちょう小学校で発揮された瀬野尾先生の問題解決能力

2.1. いちょう小学校での問題発見

瀬野尾先生が 1998 年 4 月にいちょう小学校長として着任した際に直面したのは，多文化共生問題の複合的かつ多層的な構造であった。人事課指導主事時代の訪問時に「正直に言うと，この学校の校長にだけはなりたくない」という印象をもっていた現場を，校長として改めて観察し，また，地域住民との対話行動などを通じて，以下のような問題を発見・認識した。

(1) 学校の物理的環境と地域社会の荒廃：瀬野尾先生がまず問題として認識したのは，学校を取り巻く環境の物理的な荒廃だった。校舎の周りや団地と学校敷地の間にある道路には，あらゆる物が捨てられ，ゴミが山積みになっている状態だった。初めて学校を訪問した人事課指導主事時代に「校舎までくすんで見え」たという印象は，学校そのものが持つ活気や希望の欠落を物語る。さらに，着任初日に挨拶に訪れた地域の自治会長宅では，緊急の課題として，毎日校舎の裏に地域の十代の子どもたちが集まり，たまり場となっている状況を聞かされた。学校周囲の清潔と安全が保たれていないこうした環境は，地域社会と学校の関わり方の根本的な問題を象徴していた。

(2) 地域社会や保護者と学校との間のコミュニケーションの断絶：当時のいちょう小学

校と地域社会との関係は，断絶や無関心によって特徴づけられていた。着任後毎朝学校と団地の間にある道路や学校の周囲を竹箒で掃除をする瀬野尾校長に対して，通り過ぎる団地の住民が「そんなことをしても無駄だ」「すぐ，ごみの山になるさ」という言葉を投げかけた。地域住民のそのような態度は，学校への期待感の低さと地域からの孤立を示していた。また，着任初日に自治会長から投げかけられた「先生方は長くても 10 年で移動する。地域住民は，一生外国人の子どもたちと付き合っていかなければならない。子どもたちが 18 歳になった時の姿に，学校は責任を持てますか？」という言葉は，教員と地域との間に生じる責任のギャップを顕在化させた。地域と学校が同じ立場で子どもを育てる，協働的な関係性が築けていないという問題を瀬野尾先生に突きつける言葉であった。さらに，保護者会には仕事を休めない外国ルーツの保護者の参加が非常に少なく，学校と家庭との連携も機能不全に陥っていた。年に３・４回は行う保護者会への参加が非常に少ないために，会は個別面談状態であり，職員からは学級懇談会をやめてはどうかという提案が出るほどであった。

(3) 深刻な心理的・安全面の問題：学校内で発見された問題の中で最も深刻なのは，外国にルーツを持つ児童が抱えていた心理的問題だった。全校の半数近くが外国にルーツを持つと聞いていたにもかかわらず，「どこからもお国の言葉が聞こえない」。顔つきをみても日本人とわからないことが多い。この疑問をさぐるべく，校長自ら子どもたちに実際に直接聞いて調べてみると，子供たちが言うには，もし母語を話して「外国人だと分かるといじめられる」からであった。さらに無記名アンケートを採ってみたところ，ほぼ 100% の外国ルーツの児童が「『帰れ』と言われること」を一番いやなこととして挙げていることが判明した。自らのアイデンティティである母語と母文化を隠匿することによって，児童たちは仮初の居場所を確保しようとしていたのだった。異文化を持つ子どもたちにとって，学校が「安全で安心できる場所」とは程遠い環境であることを示すこうした発見は，当時の日本社会が抱えていた根深い排他性を示唆するものであった。

(4) 多文化教育環境と教育観の課題：　当時のいちょう小学校には，多文化共生を推進するために必要な教育観やシステムが不足していた。瀬野尾先生は，当時の教育界には「教え込み」傾向の学習観や指導観が根強く残っている可能性を認識していた。児童・生徒が自ら考える「生きる力」の育成が教育の根本になければならないという当時の教育課程の考え方に瀬野尾先生は賛成であったが，このような方針には至難の努力が必要であることも理解していた。特に，文化的背景や言語習得度が異なる子どもたちが集う学びの場においては，教師が全ての児童に対して一様に教える知識を全員が受動的に受け入れる教育モデルだけでは不十分であり，子供たちが社会の中で直面する能力や価値観の相違を，自らの思考と対話によって乗り越えていく力こそが，「生きる力」として機能するが，これを教育の場において実現するには多大なる労力と人材が必要となる。また一方で，瀬野尾先生は外国にルーツを持つ児童が半数を占めるという特殊な学校の状況に対し，「この学校では，日本人の子どもは伸びないのではないか」と，保護者から教育の質と公平性に対する不安が生じる可能性も把握していた。さらに，例えばベトナムやカンボジア文化圏での「子どもの頭に手を置く」行為の禁忌・お守りとしてのピアスなど，異文化・習慣の尊重と日本の社会規範への同化をどのように両立させるかという，具体的な指導上の課題も山積していた。

2.2. いちょう小学校での問題解決

瀬野尾先生は，自ら発見したこのような複合的な課題に対し，「今までの常識は取り払おう」という強い意思のもと，行政的な手腕と教育的な信念に基づいた多角的な解決策を同時に実行した(表１)。

表１：いちょう小学校における多文化共生に向けた具体的な教育実践

区分	実践項目	具体的な取り組みとねらい
学校環境と意識の変革	**環境美化と意識改革**	毎朝の道路掃除を継続。学校が地域に大切にされる存在となるよう、視覚的な環境から住民の意識変容を促した。
	多文化空間の創造	学習時以外の母語使用を解禁。多言語が響く空間を作ることで、児童の「外国人であることの恐怖」を払拭した。
	教職員集団の意識統一	「一人の問題はみんなの問題」という風土を醸成。教員の団結により児童の安全と権利を守る姿勢を徹底した。
地域・行政連携とルールの確立	**地域との協働体制構築**	自治会役員会への定期参加や多言語でのルール掲示。学校を地域社会の「一世帯」として位置づけ、信頼関係を再構築した。
	夜間保護者会の開催	外国籍保護者の就労状況に合わせ夜間に実施。保育や児童通訳を活用し、孤立していた保護者を学校経営に巻き込んだ。
	社会ルールの徹底	文化の尊重と「社会規範（万引きの禁止等）」を厳格に区別。日本社会で生き抜くための善悪を粘り強く指導した。
日本人児童にも配慮した教育改善	**習熟度別学習の導入**	算数等でのきめ細かな指導体制。外国ルーツ児童への支援が「日本人児童の学力低下」に繋がるとの懸念を払拭した。
	異文化からの学びの促進	外国人児童の主体性や自己主張を日本人児童の「学び」の資源として活用。「共に学ぶ」という新たな教育目標を具現化した。

･学校環境と意識の変革

1.　環境美化と意識改革：瀬野尾先生自身が「自分一人でもできること」として，毎朝9時頃までかけ，団地と学校周辺の道路を自ら竹箒で掃き清めた。地域の大人から「無駄だ」と言われながらも継続することで，環境が改善し，「この道を通る人の気持ちがきっと変わる」と信じて行動した。

2.　安心できる多文化空間の創造：外国ルーツの児童が母語を話さない問題を解決するため，台北日本人学校での職歴を持つ教員に中国語で話しかけてほしいと依頼し，他の教職員にも協力体制を求めた。学習時間以外は母語を自由に使うことを許可し，校内から多言語が聞こえる空間に変えることで，外国人ルーツの児童の「いじめられる」かもしれないという恐怖を和らげた。

3.　教職員集団の意識統一：「子どもが学校に居る間はどの子どもも公平に対応され，子ども自身が学校を『安全・安心・そして幸せな気持ちで過ごせる場所』と感じるところにしたい」という願いのもと，「良いと思うことは何でもやってみよう」という姿勢を徹底した。子供たちが花を植えた鉢を壊した隣町の中学生に対し，職員全員が一致団結して子どもたちの気持ちに寄り添い抗議した事例は，教職員の意識が「ひとりの問題はみんなの問題」という高い精神性を持つ職場に変わったことを象徴している。

・　地域・行政連携とルールの確立

1.　地域との協働体制構築：着任初日の自治会長訪問をはじめとして，職員及び学校が地域行事に参加し，校長・副校長が毎月の自治会役員会や地域総会に参加することで，地域との関係を密にした。防災やゴミ出しのルールを外国語で掲示するために自治会と協力するなど，学校を地域の中の「1 世帯」として意識づけ，機能させた。また，2000 年・2001 年に地域指定型研究推進学校として地域の中学校と一体となって行った研究と実践は，学校間を結びつける地域の地盤が強力だったからこそ可能であったものであり，平成 14（2002）年から文部科学省が進めることになる「地域学校協働本部」の先駆けとなった。

2.　就労環境に合わせた保護者支援：昼間の仕事を休むことができない外国籍保護者の事情を考慮し，夜間に保護者会を開催した。校長・副校長らが会議中の保育を担当し，高学年児童を通訳に立てることで，100 人ほどの参加者を集め，継続的な開催を実現した。後に瀬野尾先生がドイツに赴任した際，このような夜間の保護者会は現地では「保護者の夜」（エルターン・アーバント）という名で一般的に行われていることを知ることになる。

3.　社会的ルールの指導の徹底：異文化の習慣（ピアス許可，頭に手を置かないなど）を尊重しつつも，「貧乏な子は裕福な子どもの持ち物を黙って持ち帰っても許される」といった，日本の社会規範に反する習慣は厳しく指導した。コンビニでの万引き事案が持ち上がった際には，5 度の家庭訪問を通じて父親に非を認めさせ，弁償・謝罪させることで，「日本で暮らすには社会ルールの善悪を理解して守る」ことの重要性を粘り強く教え，家庭での教育をも約束させた（後に，この父親は「認めたら強制送還されると思って絶対に認めまいと思っていた。でも，今は気持ちが晴れ晴れしている」と語り，このような指導の効果と意義を認めていた）。

・　日本人児童にも配慮した教育改善

1.理解度に応じた指導：「日本人の子どもは伸びない」という保護者の懸念に対応するため，算数において理解度に応じた指導（習熟度別学習）を低・中・高学年ごとに実施した。担任だけでなく専科や管理職も指導に参加する体制を整え，外国人児童だけではなく全ての子どもが伸びる教育を目指した。

2.異文化からの学びの促進:全校集会でのダンス参加を拒否しあぐらをかいて座りこみをした中国ルーツの児童の強い意思表示や，区役所が行う行事における外国人児童の積極性を，自己主張に欠ける傾向がある日本人児童にとっての学びの機会として捉えた。学校教育目標を「共に学ぶ学校づくり」と定め，多様なあり方を通じて日本人と外国人児童が互いから生きる力を学ぶ場として再構成した。

以上のように，瀬野尾先生が展開した異文化・多文化問題解決策は，清掃活動といった草の根の行動から，夜間保護者会や習熟度別学習といった斬新な制度改革，さらには地域社会との信頼構築に至る，多角的かつ包括的なものであった。注目すべきは，これらの取り組みが国や教育委員会であらかじめ用意されたマニュアルに沿ったものではなく，現場で生じる摩擦や違和感，あるいは地域住民からの厳しい問いと向き合い，その都度，問題を吟味して柔軟に自らの実践を問い直し，新たな教育的価値を創造していった点である。既存のモデルが通用しない未知の困難の連続の中，なぜ瀬野尾先生は大胆かつ的確な一手を打ち続けることができたのだろうか。次節では，これらの具体的な実践の背後で機能していた瀬野尾先生の人間力と資質を，専門職としての「問題解決能力」の観点から掘り下

げていく。

2.3. 未経験の問題への取り組みを成功させた瀬野尾先生の「問題解決能力」とは

多文化教育が学校における重要課題としての認知を得ていなかった 2000 年代初期においては，既存の教育観・教育手法や指導モデルは，瀬野尾先生らが直面した未知の問題に対して，その効力は極めて限定的であった。いちょう小学校のような不確実性の高い環境下で瀬野尾先生が示した指導力は，既存の教育技術の集積を超え，自ら問題を発見・解決しながら成長し続けるプロフェッショナルとしてのあり方を示すものである。このセクションでは，瀬野尾先生のこうしたプロフェッショナリズムを，ドナルド・ショーン（2001）が提唱した「省察的実践家（The Reflective Practitioner）」という理論的枠組みを用いて分析していきたい。

ショーンは，教師や医療従事者のようなプロフェッショナルの実践を，既存の理論や技術を機械的に適用する行為としてではなく，不確実性や曖昧性に満ちた状況の中で，実践者自身が意味を生成しながら行為を組み立てていく過程として捉えた。そのうえで彼は，このような状況において実効性のある行動を行うことができる専門家を「省察的実践家（reflective practitioner）」と呼び，その専門性の核心を，実践の最中および事後において自らの行為を問い直す「省察」の働きの中に見出した。

ここで重要なのは，ショーンがこの省察を支える高度な知性を「芸術性（Artistry）」と呼んだ点である。これは，既成の枠組みを学んで適用する「技術的合理性」とは異なり，唯一の正解がない状況において，実践者が自身の経験や直感を駆使して独自の「問い」と「答え」を即時的に編み出していく，プロフェッショナルな創造の働きを指す。

そして，とりわけショーンが重視したのは，実践が進行している場で即時的に生じる省察，すなわち「行為の中の省察（reflection-in-action）」である。これは，実践者が自ら行っている行為に対する違和感や予期せぬ反応に気づき，その意味をその場で捉え直しながら，行為の方向性を修正していく思考過程を指している。

この「行為の中の省察」は，事後的な振り返りとしての「行為の後の省察（reflection-on-action）」とは本質的に視点が異なる。通常の理論的・科学的分析においては，行為者が状況から距離を取り客観的に分析するという「現象と分析の分離」が前提となるが，「行為の中の省察」はこれを絶対視せず，状況分析と実践が同時に行為者の中に生起するものとして捉える点に特徴がある。ショーンによれば，現実のプロフェッショナルの実践場面では，問題は常にあらかじめ明確な形で与えられているわけではない。実践者は常に状況との相互作用の中で問いをたて，かつ，その問いを生み出す思考の枠組みを検討する必要がある。したがって，省察的実践家とは，単に豊富な知識や技術を誇る者ではなく，不確実な状況に直面した際に，状況との対話を通じて自らの問題設定と問題解決の試みを吟味しながら，問題を常に再構成し行為を更新し続ける存在である。この視点は，多文化教育という前例の無い領域において，既存の指導モデルに依拠することなく実践を切り拓いていった瀬野尾先生の指導実践を理解するために有効な理論的枠組みである。

瀬野尾先生の実践において，まず特筆すべきは，現場の微細な事象を感覚的・身体的に受け止め，そこから真の課題を導き出す「行為の中での省察」の機能である。瀬野尾先生は，校内に散在するゴミの山を単なる「管理対象」や「マナーの問題」として分析的に処理するのではなく，自ら竹箒を手に取り，毎朝掃き清めるという身体的な実践から着手し

た。瀬野尾先生にとって，この「掃き清める」という行為は物理的な環境整備にとどまらない。団地の大人からの冷たい言葉を浴びることがあろうと，道路が清められた後の「清々しさ」という自身の原体験を重ね合わせることで，荒廃した状況の中で「人々の心の変容」の可能性を探る試みであった。つまり，ゴミの問題を「劣悪な衛生とマナーへの対応」という一般的な枠組みではなく，「場の変容を可能にする人間の精神性の問題」として捉え直したのである。また，瀬野尾先生の「行為の中での省察」は，「廊下で外国人ルーツ児童たちの母語が聞こえない」という些細な現象への違和感と気づきを，その沈黙の中に潜む「児童のいじめへの恐怖の問題」として設定しなおすことを可能にした。その場の状況についての感覚的・身体的な違和感を，新たな問題の設定へと昇華し，具体的な解決策を講じるに至るこのプロセスは，既成の理論を現場に適用する専門的技能を超えた，実践的専門性の発現に他ならない。「外国人が言葉を学ぶ場としての学校」という一般的な教育的視座を保留し，学校を「誰もが安全・安心・そして幸せな気持ちで過ごせる場所」として再構成することで，この多文化問題を解決へと導いたのである。

こうした「状況との対話」を通じた問題の再構成は，地域や家庭との関係性においても同様に展開された。校長という立場を「学校の管理者」に限定せず，自ら地域や保護者の生活圏へと越境し，夜間保護者会の開催や児童の通訳登用といった柔軟なシステムの構築を行ったことは，既存の学校運営の手続きを状況・文脈に合わせて再構成していく「芸術性」あるいは「プロフェッショナルな創造性」の現れであった。地域の自治会長からの「子供たちが 18 歳になった時の姿に教師は責任を持てるか」という厳しい問いを，防衛のための対応を講じることにではなく，自らの教育観と教育的実践を省察する契機としたことも，状況の中で教育の目的を再定義し自らのプロフェッショナリズムをアップデートする，高度な省察的実践のあり方を物語っている。瀬野尾先生の「行為の中での省察」は，単なる目の前のトラブルや苦情への対応ではなく，多様な文化と価値観をもつ者が「共に学ぶ」という新たな教育目標を具現化するための，不断の問い直しであった。

３．瀬野尾先生の「問題解決能力」を涵養した経験とはどのようなものか

瀬野尾先生が発揮した卓越した問題解決能力は，一朝一夕に形成されたものではない。大学での教職課程と教職についてからの研修・実践的経験はもとより，人生のそれぞれの段階で得た多様な経験を一つ一つ省察しながら積み上げて得た人間力が，その省察的実践家としてのあり方そのものと言えるのではないか。

一般に，大学の教職課程や教員の研修は，教育実践に役立つ知識を体系的に提供することで教員の実践をサポートする。しかし，前例のない多文化状況における複雑な課題に直面した際，ショーンの説く「行為の中の省察」を動かす力となるのは，大学での学びを超えた教師個人の人生の歩みである。教育理論家たちの言葉を借りれば，それは，教職に就く以前に，初等教育から高等教育までの学校教育の中で一人の生徒として教師の姿を長年見守り続ける中で得た「観察による見習い（Apprenticeship of Observation）」（Lortie, 1975）の経験や，人が自らの人生を語る際に表出する「個人的な実践知（Personal Practical Knowledge）」（Connelly & Clandinin, 1988）に他ならない。また，瀬野尾先生は自らの歩みを振り返る際，ジョン・デューイ（1916）の「教育とは経験のたえざる再構成（reconstruction）である」という定義を引いている。先生の「異色のキャリア」は，単

なる断片的な履歴の積み重ねではなく，新しい困難に直面するたびに過去の経験を問い直し，新たな意味を与えて統合し続けた「再構成」のプロセスそのものであった。本節では，瀬野尾先生が歩んできた人生のそれぞれの段階において，どのような経験が「個人的な実践知」として「再構成」されて「プロフェッショナルな創造性」の糧となり，「行為の中の省察」の原動力を形作っていったのかを明らかにしたい。

3.1. 幼少期の記憶：自己肯定感の原点と「絶対的な味方」の必要性

瀬野尾先生の教育実践の根底には，幼少期に注がれた深い愛情という「個人的な実践知」がある。先生は，満１歳の誕生日に餅を背負って転んだ自分を，親戚一同が笑顔で拍手しながら見守っていた情景を鮮明に記憶している。

> 「その話を聴いて，私は大勢の親戚からも成長を喜んでもらいながら育ったのだと嬉しく思ったものです。……子どもにとって絶対的な味方がいかに必要なことか，大人になってから切実に感じました。いわゆる『いじめ』にあった時，そのこと自体は辛いのですが，『私を大事に思っている人がいる』または『いた』という確信が支えなのです。」

瀬野尾先生の中で，この「見守られる安心感」の記憶は，単なる個人的な思い出にとどまらない。後に教育の現場で孤立する子どもたちを支える際，「誰か一人でいい，絶対に守ってくれる人がいる」という確信を子どもに与え，子どもに「安全・安心・そして幸せな気持ちで過ごせる場所」を与えようと取り組む，瀬野尾先生の「プロフェッショナルな創造性」の原点とも言える「個人的な実践知」として再構成されている。

3.2. 戦後の傷跡と「言葉の暴力」への洞察

いちょう小学校の外国ルーツ児童が抱える悲しみを察知できた背景には，戦後の混乱期に目撃した，朝鮮からの引揚者である少年についての強烈な「個人的な実践知」がある。

> 「あの子は，他の子どもたちが『朝鮮人，朝鮮人』と囃し立てる言葉から逃げ回っていたのです。あんなに腕力がある子どもなのに，言葉の暴力に立ち向かえなかったのだと知って，男の子の悲しみがどんなに深いものであったのかを知ったように思いました。」

先生はこの記憶を，数十年後，外国人児童が発した「帰れと言われることが一番嫌だ」という言葉と重ね合わせ，強い教育的使命感を覚える。かつて救えなかった引揚者少年への想いは，デューイが説く「経験の再構成」を経て，「せめて学校にいる間だけでも，子どもたちの平和を守りたい」という省察的実践へと結びつくのである。

3.3.「孤独な掃除」の経験と自律的倫理の形成

小学校６年生の時，地域の子ども会会長として一人で冬の道路掃除を続けた経験は，瀬野尾先生の倫理観の根本を形成している。

> 「会長である私は，一人で，地域の一番広い道路を竹箒で掃除することが毎週のように続きました。……そのような時，『おてんとうさまは見ていてくれるよ』という

祖母の言葉が私を支えました。……人は，誰かに認められなくともやり続けることができるのだろうか。……褒められるからするような人間は本物ではないと感じました。この時と同じ事をいちょう小学校長として着任した翌朝から行うことになるとは，知る由もありません。」

この祖母から受け継がれた「おてんとうさま」を内面化した倫理観は，後に「無駄だ」という周囲の無理解の声の中で掃除を継続し，学校の空気を根底から変容させていくリーダーシップの基盤として再構成されることになる。

3.4.「学力」を超えた人間理解

中学時代，成績別で席順が決まる成績至上主義の極致のような教室において，高熱を出して１０日間も学校を休んでしまった瀬野尾先生に数学のノートを届ける段取りを組んだのは，周囲から不良扱いをされていた勉強嫌いのグループのリーダーであるヒデタカという少年だった。

「数学のノートを毎時間取ってくれた級友たちがいました。……私をからかっていたグループのボス，ヒデタカさんが，級友に命じて数学の授業が終わるたびに，順番にノートを写し取らせたとのことでした。父が『見かけだけで判断してはいけない』といった意味が分かった中学時代でした。」

この経験は，「成績のみに左右されない人間関係」は強く人を支えるものであり，いかに人間の尊厳を守る機能を持つものであるのかを知る，血肉化された知識となった。この「個人的な実践知」は，後にいちょう小学校において「省察的実践」の糧となり，学力向上施策を講じつつも「共に学ぶ学校」という学習・教育姿勢を優先する学校経営に活かされる。

3.5.教師の持つべきプロフェッショナリズムへの想い

瀬野尾先生が築いたプロフェッショナリズムの根底には，中学時代の担任教師の政治的信条に感化された同級生が高校退学に追い込まれた悲劇の記憶がある。自らの政治的信条を生徒に押し付け，結果として一人の若者の人生を暗転させてしまった教師が，やがて一人の人間として変化し老いていく姿を瀬野尾先生は冷徹に観察し，記憶していた。それは教育のあり方について深く思索をするきっかけとなった「個人的な実践知」であった。

「自分で判断できない生徒に対し，教師の支持する政党の考えを押し付け，強い影響を与えたことに怒りを感じました。教師は，あの同級生の人生を破滅させたと思いました。別な教師が担任であったなら，あの男子生徒の将来は異なったであろうと思ったのです。」「ある時，クラス会の席でいいました。『先生は，国の方針に沿っての教育ができないのなら，少なくとも公務員になるべきではなかった。民間の学校なら，先生の価値観を自由に押し付ければいい。』と。それを聴いていた会の世話役が『おい，立派なことを言うじゃねえか。お前ほど先生にかわいがられた生徒はいないんだぞ。それなのに，なんという恩知らずなことを言うんだ。』と。みんなから見ればそうなのかもしれません。70 歳のクラス会に参加した時，先生は最愛の奥さんに先

立たれた後でだいぶ弱っていました。足を引きずっていたので家まで送りました。それが最後になるだろうと感じてもいました。その時の会話は『チー子に肩を借りるようになったか。ありがとうな。』でした。」

同級生の身に起きた悲劇と恩師の人生との関わりを通じて，教師のあり方について深い省察を行った瀬野尾先生は，自らのプロフェッショナリズムについての考えを確立していく。これは，ローティの言う「観察による見習い」の中にありながらも，教師のあり方を無批判に受け入れるのではなく，常に自らの感覚と状況との対話の中で省察を行いながら磨き上げたプロフェッショナリズムである。そしてこの信念は，世間の感覚と峻別されることをも受け入れる覚悟を持った，強靭な「個人的な実践知」となったのである。

3.6.山岳部での原体験の再構成：生命の尊重とレジリエンス

高校時代，毎週山で過ごした山岳部での経験は，瀬野尾先生が未知の問題に取り組む解決能力を肉体化する機会となった。

「四季の織り成す自然の中を黙々と歩く時間は至福の時間でした。山頂では満天の星を見ながら野宿をしたり，山小屋では，クマが小屋に体当たりして，いつドアを突き破るかと震えたりした経験もあります。冬山の訓練では滑落し，指導者のピッケルとロープの見事なさばきで助けられたこともありました。八幡平までの縦走では道に迷い，秋田の乳頭温泉に下りたこともあります。私が親なら，とても子どもにはさせられない危険との隣り合わせでした。しかし，このような生活の中から，自然界の危険と美しさを存分に味わったことは，後の環境教育を真剣に考える土壌になったと思っています。」

こうした生命の危険を切り抜けた経験は，教育現場における予期せぬトラブルや職務上の困難に直面した際にも，粘り強く解決策を模索する「胆力（GRIT）」として再構成されている。

3.7.大学時代の知的越境

工学部や農学部の学生が大半を占める岩手大学 English Speaking Society（ESS）での活動は，教育学の枠を超えた「知的な越境」の経験であった。量子力学や宇宙論といった難解なテーマを ESS のメンバーたちと語り合った日々は，既存の枠組みに囚われない思考の柔軟性を養った。

「会話のテーマも『宗教と科学』とか『宇宙と生命』……哲学的な本を読むことが多かった時代でした。……数百光年彼方の宇宙に行く方法を真剣に話しあったのも今と変わりません。」

この「個人的な実践知」は，後に「正解のない現場」であるいちょう小学校において，教育理論や教育政策を理解し省察する際に用いる思考力の源泉となったことは疑いがない。

3.8.民間企業経験の再構成：デバッグ的思考の教育的転用

瀬野尾先生の日立製作所での２年間のプログラマー経験を，教育とは無縁のキャリアの空白として捉えるのは誤りであろう。地方出身の女性が東京の大手民間会社に就職することが困難であった時代に，複数の入社試験を勝ち抜き，遠く見知らぬ土地での一人での生活をスタートさせるにはどれだけ鍛えられた能力が必要であったことか。瀬野尾先生はそれまでの人生の中ですでに得ていたこの「個人的な実践知」を，プログラマー生活でさらに高度なレベルに昇華させる。

> 「プログラミングはロジカルな思考を訓練するうえで非常に有効な教材であると教師目線で見ていました。楽しかったです。この会社の素晴らしさは，自分の仕事を全うするために何処の課に聞きに行ってもよいということです。私は業務プログラムの仕事でしたがオペレーションシステムを知りたくて OS 部に聞きに行ったりしました。いつの間にか，今回の仕事の全体像を把握している一人という噂が立ち，主任の方々から声をかけられたりしました。」

不具合の背後にある論理を突き止める論理的思考と問題解決のトライアルを繰り返すやり抜く力（GRIT）は，いちょう小学校で直面した「ゴミ問題」や「母語の沈黙」といった困難な事象を省察し，その根本にある問題をシステム上の構造の視点から把握することで解決の糸口を見出し，解決可能な課題として読み替える力へと再構成された。

3.9.教師としての「実践的専門性」の修練

教育についての知の骨格を形成したのは，2 校目の勤務時に副校長が毎週一回開いていた夕方 3 時間の勉強会への参加であった。その会での教えは，教育を多面的・複合的なシステムと捉えることであり，教員は常に学びを更新し自己研鑽を継続する姿勢を持つ必要があるという瀬野尾先生のプロフェッショナリズムの根幹を形成した。

> 「『象を教育全体と捉えると，耳を触ると教育は平らでペラペラしていると感じる。……教育を知るということは，象の全体を把握するということだ。』ということでした。今やっていることだけではないのだ，ということかな，と理解しました。私は，週に１回は指導案を書いて副校長に提出し，自分の授業を指導していただきました。朝の打合せ後にその日の指導案を見せると，職員の大半がいるところで『このような授業をするから子どもを伸ばせないのだ。観にはゆく。』と言われることもありました。」

この「教育の全体像」を捉える視座は，後に「これ以上悪くなりようがない，という状態」だったいちょう小学校が抱える多層的な問題を解きほぐす洞察力へと繋がる。

3.10.管理職および行政職での試練の再構成

瀬野尾先生が管理職を志した背景には，同僚の不祥事を隠蔽した校長への「絶望」があった。「観察による見習い」（ローティ）がもたらした経験の再構成である。

> 「私は直ぐ校長に伝え，即急に事実確認をしたうえで適切な対応を求めました。し

かしそのような事実はないと揉消されました。私は校長と，子どもの人権を侵害した教員をかばった同僚に絶望しました。当時は校長を飛び越えて市教委に不祥事を訴える事は常識的ではありませんでした。そこで，保護者に直に訴えることを勧めましたが，今回はもういいです，とそれ以上のことはしませんでした。私は校長になる決心をしたのです。学校を変えるには校長になるしかないと思ったからです。」

その後，副校長，そして教育委員会指導主事職を経て，いちょう小学校に校長として赴任してからは，学校経営者として「経験の再構成」に挑み続ける。「校長が変われば学校は変わる」という瀬野尾先生の強い覚悟は，学校現場における多文化共生の推進という未知の領域においても，既存の常識を打ち破る「プロフェッショナルな創造性」の源泉となり，職員・地域・ボランティアが一体となって取り組む「つながり」として結実した。

4. おわりに：経験のたえざる再構成と省察的実践

本稿では，2000 年代初頭の横浜市立いちょう小学校における，それまでに前例の無い多文化共生課題への瀬野尾千恵校長先生の取り組みと，不確実性の中での問題解決を可能にした瀬野尾先生の教育実践力，そしてその能力を生み出した背景について考察した。

瀬野尾先生の教育実践は，手記の中で触れられているデューイの「経験の再構築」の体現であった。幼い頃の誕生日に親族一同から受けた祝福の温かな記憶は，「絶対的な味方」を必要とする子どもたちへの深い愛情へと再構成された。「おてんとうさまは見ているよ」という祖母の言葉の真の意味は，小学 6 年生の冬の朝の孤独な道路掃除で体得され，一時的な周囲の評価に動じない強靭なリーダーシップへと昇華された。そして，同級生の人生を左右した中学時代の担任教師への反発は，教育者の影響力についての畏怖を伴ったプロフェッショナリズムへと結実した。プログラマーとしての論理性，山岳部で鍛えられた強靭な精神，新任から 6 年目に副校長から厳しく教え込まれた「教育の全体像」を捉える視点など，こうした多様な経験が，当時前例のなかった多文化共生の問題に直面した際，一つの高度な問題解決能力として再構成・統合され，機能したのである。それはまさに「省察的実践家」の姿であった。

特筆すべきは，この「経験の再構成」と「省察的実践」が，いちょう小学校での大きな仕事を終えた後，そして定年退職後にも，止まることなく続けられた点にある。ドイツ・デュッセルドルフの日本人学校校長としての 3 年間の職務，東日本大震災後，被災地である宮城県松島町への移住と教育委員としての復興期の教育行政への寄与と，それまでの教育者としての経験をその都度新たに再構成しながら，瀬野尾先生は省察的実践を日々積み重ねた。2023 年 4 月には「松島町幼保連携型認定こども園」の開設に携わり，初代園長として，地方での幼児教育と保育の持続的再構築という新たな問題解決の最前線に立った。瀬野尾先生のこうした休むこと無き歩みは，その「省察的実践家」としてのプロフェッショナリズムが，常にこの社会で求められていることを示している。

現在，栃木県内をはじめ日本各地で推進されている多文化共生政策を背景として，多文化教育システムの整備は少しずつ進んでいる。しかし，システムが十分に機能するためには，そのシステムを支える思想と考え方を体現する教員が不可欠である。そして，これまで日本が経験したことのない未知の領域としての多文化教育システムの整備・発展と軌を

一にして，自らの教育実践力を常に更新できる人材，すなわち，新たな価値を創造する「省察的実践家」が教育現場では求められている。そこで必要なものは，既存の教育システムで学ぶことができる理論や概念以上のものであることは間違いないだろう。この多文化共生の時代を生きる現代の教員には，これまでの自らの人生における様々な経験についての「個人的な実践知」を，自らの教育実践に統合し再構成しながら，教育システムの体現と調整を同時に行うことができる省察的実践力が求められている。

戦後から 21 世紀にかけて大きな変化の時代を生きた瀬野尾先生が涵養した問題解決能力は，様々なシステムが精緻に設計された現代における問題解決能力と同一の視点で見ることはできない。しかし，現在日本は，既存のシステムが通用しない先の見えない時代に再び突入しつつある。そのような時代に，多文化共生を始めとした教育の諸問題を解決する能力を考える際，瀬野尾先生の人生とキャリアの歩みに目を向けることから得られる示唆は大きい。それは自らの人生を切り開き，自らの人生を歩むのに必要な「生きる力」を教える教員にとって，重要な示唆となることは間違いないだろう。

参考文献・資料等

・Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience. Teachers College Press.
・Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A Sociological Study. University of Chicago Press.
・NHK (2014). 「10ヵ国の児童が学ぶ 驚きの多国籍小学校」[動画]. NHKニュースWEB（YouTube再配信：KIYOMORIチャンネル）. https://www.youtube.com/watch?v=gk3nj7M3SeM（閲覧日：2025年12月15日）.
・志水宏吉 (2016). 『教育格差と多文化共生』岩波書店.
・ショーン, D. (2001). 『専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える』佐藤学・秋田喜代美訳，ゆみる出版.
・デューイ, J. (1916/2013). 『民主主義と教育』松野安男訳，岩波文庫.
・栃木県 (2024). 「栃木県外国人住民数調査結果」.
・文部科学省 (2021). 「外国人児童生徒等教育の現状と課題」.
・文部科学省 (2023). 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」.
・山脇啓造・横浜市立いちょう小学校編 (2005). 『多文化共生の学校づくり―横浜市立いちょう小学校の挑戦』明石書店.

瀬野尾先生のご厚意により，本稿の資料となった手記を公開させていただけることになりました。下記のURL またはQRコードより閲覧可能となっています。

https://www.dropbox.com/scl/fi/rnmx8qwcjxc9m3pc6bz9w/.docx?rlkey=898usvc2pttdynamzcmffnoq3&e=1&st=m6a0c6ti&dl=0

この手記は本稿執筆者・向井が管理をしております。内容に関してのお問い合わせや閲覧以外の目的でご利用の際は下記メールアドレス（QRコードはメールアドレスの右隣）までご連絡ください。

向井正太　　白鷗大学教育学部　准教授

慶應義塾大学文学部（英米文学専攻）卒業。民間教育産業で大学受験科英語講師を15年務めた後，ニュージーランド・ビクトリア大学ウェリントンにて修士号・博士号（応用言語学）取得。帰国後，神奈川歯科大学専任講師を経て，現職。異文化理解・多文化教育・他言語学習教材及びカリキュラムデザインを専門とし，英語・第二言語習得・異文化理解等の授業を担当している。

連絡先　s-mukai@fc.hakuoh.ac.jp

特別寄稿



小学校６年生と保護者・地域の方々を対象に行った平和学習「ヒロシマと原爆－合唱曲《折り鶴のとぶ日》に込められた祈り－」の報告

－2025年度　東京都道徳授業地区公開講座より－

川村学園女子大学　准教授
白鷗大学　非常勤講師
奥　田　順　也

Ⅰ　はじめに

これはぼくらの叫びです　これは私たちの祈りです　世界に平和をきずくための

この言葉は，広島平和記念公園に立つ「原爆の子の像」の碑文に記されている「平和への切なる想い」である。「原爆の子の像」の頂上には，折り鶴を高く捧げる少女（平和な未来への夢を託しているブロンズ像）が立っている。そして毎年，多くの千羽鶴が届き（年間約１千万羽，重さ約10トン），千羽鶴はこの像を囲う「折り鶴ブース」に奉納されている（広島平和記念資料館2021）。

「原爆の子の像」は，佐々木禎子さん（以下「禎子さん」）をはじめ，原爆で亡くなった多くの子どもたちの霊を慰め，世界に平和を呼びかけるために，建立された。そのきっかけは，禎子さんの死に衝撃を受けた同級生たちが，「原爆で亡くなったすべての子どもたちのために慰霊碑をつくろう」と全国へ呼びかけたことだった。禎子さんは，世界で初めて広島に投下された原子力爆弾（以下「原爆」）の後遺症「原爆症」により亡くなった。2歳の時に被爆した禎子さんは，幸いけがもなく，元気で活発な少女に成長した。だが，被爆から約10年後の小学校６年生の時に突然，白血病と診断された。禎子さんは「鶴を千羽折ると病気が治る」と信じ，入院中，薬の包み紙や包装紙などで1,000羽以上の鶴を折り続けた。しかし，８か月間の闘病生活の後，1955（昭和30）年10月25日に短い生涯を終えたのである。懸命に生きようとした「サダコ」の物語は，「ヒロシマ」の悲劇の象徴として，海外でも広く語り継がれている（広島平和記念資料館2021）。

「サダコ」の物語は，音楽にも反映されている。合唱曲で挙げられるのは小森香子が作詞，浜名政昭が作曲した《折り鶴のとぶ日―原爆の子の像に寄せて―》である。この曲には，作曲者の浜名政昭の「広島の子どもたちに，ぜひ歌ってほしい」という願いが込められており，1984年１月に「広島少年合唱隊」によって，原爆の子の像の前で献歌された[1)]。以降，現在も広島少年合唱隊の定期演奏会で２年に一度程度，演奏されている[2)]。筆者は広島に生まれ，小学生から中学生にかけて，この広島少年合唱隊に所属し，平和に関する曲も歌ってきた。先に挙げた《折り鶴のとぶ日―原爆の子の像に寄せて―》も，それらのうちの１曲である。

筆者はこれまで「学校，家庭及び地域社会が一体となって子供たちの豊かな心を育むとともに，小・中学校等における道徳教育の充実を図ることを目的」とし，「意見交換を通して，学校・家庭・地域社会が一体となった道徳教育を推進する」ことなどを趣旨とする[3)]東京都の道徳授業地区公開講座の講演会の講師を４回務めている。これらのうち，本稿は，４回目の題目「ヒロシマと原爆―合唱曲《折り鶴のとぶ日》に込められた祈り―」の内

容を記し，その成果を報告するものである（3 回目は，4 回目とほぼ同じ内容）。この講演会で対象としたのは，小学校 6 年生（以下「6 年生」）と保護者・地域の方々であった。

4 回目は 2025 年度，すなわち，戦後 80 年を迎えた年に行った。我が国では終戦から 80 年間，戦争が起きていない。それは憲法を含む政治や戦争に関する伝承，学校教育などによる功績と言える。一方で，現在，伝承に関わる「戦争の語り手」が少なくなってきている。アンパンマンの原作者，やなせたかし氏（1919-2013）は「人間は，過去を忘れてしまうと同じ失敗を繰り返す生き物」とこの状況を憂い（やなせ 2022，p. 3），著書『新装版 ぼくは戦争が大きらい　やなせたかしの平和への思い』（やなせ 2022）を記した。筆者は戦争を経験してはいないが，幼い頃から広島で受けてきた平和学習や，広島少年合唱隊での活動を通じて，やなせ氏と同じ想いをもっている。そこで広島出身ではない小学生と大人を対象に，道徳科と音楽科の教科等横断的な学習を視点に立案した内容が，「ヒロシマと原爆―合唱曲《折り鶴のとぶ日》に込められた祈り―」なのである。

本稿では，筆者が 2025 年に実施した「ヒロシマと原爆―合唱曲《折り鶴のとぶ日》に込められた祈り―」のねらいや概要を記す。そして，対象とした 6 年生や保護者・地域の方々の感想をもとに，講演の成果を示し，学校教育における戦後 80 年を迎えた平和学習の意義について示唆を得たい。

Ⅱ　2025 年度に実施した東京都道徳授業地区公開講座の概要

1　開催日時と開催した小学校，ならびに対象者

本稿で報告する東京都道徳授業地区公開講座は，2025 年 10 月 18 日（土）に，東京都国分寺市立第八小学校（以下「第八小学校」）で開催された。当日は 1 時間目から 4 時間目まで，各クラスの道徳などの授業が公開されたり，3 時間目には体育館で講演会が開催されたりした。この 3 時間目に実施した講演会が，本稿で報告する内容である。通常，この講演会は保護者や地域の方々を対象に行われるが，筆者が担当した講演会には 6 年生も「道徳の授業」として参加した。したがって，6 年生の授業を，保護者と地域の方々が参観する形で実施した。参加した 6 年生は 2 クラス（当日は合わせて 60 名が参加），参観した地域・保護者の方々は 53 名であった。講演した時間は，3 時間目の開始時刻（10 時 30 分）から 60 分間であり，講演後，6 年生は各教室に戻り，4 時間目の終了時刻（12 時 5 分）まで，講演会の感想を書く時間とした。当日の様子を，図 1 に示す。



図 1　当日の様子（第八小学校よりご提供）

２　倫理的配慮などに関する手続き

ここで本稿で報告を記すにあたり行った，倫理的な配慮を示す。本稿は研究ではないが，通常の研究と同様の手続きをした。講演会の前に，学校長に児童の記述や学校長の講評，当日の写真を使用すること，その際，個人を保護することなどを説明し，同意を得た。なお，これらの手続きについて，事前に川村学園女子大学研究倫理委員会より承認を得た。

Ⅲ　「ヒロシマと原爆―合唱曲《折り鶴のとぶ日》に込められた祈り―」の概要

１　講演会のねらいと４つの工夫

本講演会は，原爆に対する史実を「自分事」として捉えながら学ぶとともに，「過ちを繰り返さないために自分ができること」を自ら考えることをねらいとした。そのために「発問」「資料」「広島の子どものメッセージ」，そして「音楽」を工夫した。

まず，発問については「仮にこの体育館に原爆が投下されたら…」などの問いを，適宜，講演会に組み込んだ。その内容は本章の３で示す。

次に，原爆の被害などを示す資料については，筆者が改めて広島平和記念資料館（以下「資料館」）などを取材した（2024 年８月）上で，できるだけ資料館に展示されている写真などを使用した（本稿も含む）。これらの資料は，事前に関係各所に使用の許諾を得て使用した。また，史実についても，資料館の啓発課（現，広島平和文化センター平和学習課）が発行した平和学習のためのパンフレットなどを引用した（広島平和記念資料館　啓発課 2023，2024a，2024b，2024c など）。さらに講演会と本稿で禎子さんの写真を使用するにあたっては，事前に禎子さんの実兄，佐々木雅弘氏に許諾を得た。その際，これらの資料を第三者が引用・転載することは禁じられている。そのため，各図で示すクレジットを付した全資料（写真，絵，図，画像）については，引用や転載などすることを固く断る。

さらに，講演会には，広島在住の子供からのメッセージも組み込んだ。具体的には，広島少年合唱隊所属（当時６年生）の男子から戦争と平和に関するメッセージを動画で届けてもらった。使用にあたっては，事前に，本人ならびに保護者に趣旨を説明し，許諾を得て使用した（本稿も含む）。なお，保護者から個人情報を開示しても構わないとの申し出があったが，個人名は公表しないこととした（動画とその画像はそのまま使用した）。

そして，最後に《折り鶴のとぶ日―原爆の子の像に寄せて―》の音源を流した。その意図は，悲惨な被害などを目の当たりにするだけでなく，だからこそ自分が「どうしたいか」を，音楽を介して考えるためであった。

２　合唱曲《折り鶴のとぶ日―原爆の子の像に寄せて―》について

広島少年合唱隊のブログでは，《折り鶴のとぶ日―原爆の子の像に寄せて―》について，以下のように説明されている[4)]。

> この曲は，この像のいわれについての語りの部分と歌の部分からできていますが，転調によって曲想が変わるというよりも，合唱曲の間にわらべ歌が入っているという点で独創的な曲になっています。語りの部分は，元気さや活力よりも，むしろ情愛豊かさが求められると同時に情に溺れない芯の強さが求められます。また，歌唱部分は，戦争への憎しみが前面に出る反戦歌というよりも，禎子さんが折った折鶴を通して，

悲劇を繰り返さず，すべてを包み込もうとする平和祈念の歌です。

この曲はナレーション，歌唱部分，語りの部分，歌唱部分の再現から成る（約 8 分間）。歌唱の部分では，「はじめに」の冒頭でも記したように，「原爆の子の像」の碑文に記されている「これはぼくらの叫びです これは私たちの祈りです 世界に平和をきずくための」が歌詞として扱われ，歌唱部分の再現ではこの歌詞が繰り返される。なお，ナレーションや語り部分の歌詞は，創話により禎子さんが折った折り鶴の数を 1,000 羽未満としているが，実際に折られた鶴は，1,300 羽以上とされている[5)]。

講演会では後述する「展開③」で，広島少年合唱隊が演奏した《折り鶴のとぶ日―原爆の子の像に寄せて―》の音源を流した。これは，平成 2 年（1990 年）の定期演奏会で演奏された音源であり，筆者も当時，隊員としてこの演奏に参加している（事前に広島少年合唱隊の事務局に許可を得て音源を使用）。

3　講演会の流れと概要

講演会に先立ち，児童に事前アンケートを実施した。その問いは「これまでの平和に関する学習で，感じたり思ったりしたことを教えて下さい」であった。

当日の講演会はスライドを使って実施した。講演会の流れ（60 分間）を，表 1 に示す。

表 1　講演会の流れ

	内容
導入	アンパンマンとやなせたかしの戦争に対する思い
展開①	広島に投下された原爆の被害
展開②	佐々木禎子さんと千羽鶴
展開③	《折り鶴のとぶ日―原爆の子の像に寄せて―》の鑑賞
感想	講演会に対する感想文の記述

以下，場面ごとに概要を記す。なお，紙幅の都合により，概要のみとする。

まず，導入ではクイズを行った。その内容は，3 種類のアンパンマン（『十二の真珠』（やなせ 2012），『あんぱんまん』（やなせ 1973a），『あんぱんまんとばいきんまん』（やなせ 1973b））を見て「初めて絵本に登場したアンパンマンはどれだと思いますか？」というものであった。児童に回答を募った後，正解が大人用の絵本『十二の真珠』に描かれた人型「あんぱんまん」であることと，さらにアンパンマンは食べ物を分け与えるヒーローとして描かれ，子ども用の絵本『あんぱんまん』で描かれた，周知の姿をした「あんぱんまん」は，飢える人たちに自らの頭を分け与えたことを話した。

次に，原作者であるやなせ氏は「戦争を語る人がほとんどいなくなることで，日本が戦争をしたという記憶が，だんだん忘れ去られようとしています。人間は過去を忘れてしまうと同じ失敗を繰り返す生き物です」と考えていること（やなせ 2022，p. 3），そしてやなせ氏は自身の辛い戦争体験から，戦争の原因を「飢え」と「欲」ではないかと考えて，アンパンマンで「分け与えることで飢えはなくせるということと，嫌な相手とでも一緒に暮らせるということ」を描こうとしたことを伝えた（前掲書，p. 141）。

展開①では，「ヒロシマ」について話した。まず，大正時代の旧中島地区と，現在の広島平和記念公園，ならびに原爆ドームと，原爆ドームが被爆する前の名称「広島県立商品陳列所」の写真や地図を示した。これらを提示した目的は，原爆を投下する目標とされた「相生橋」の位置を示すためであった。そして，広島に原爆が投下される様子を再現した，動画を流した。この動画は，広島平和記念資料館にある「ホワイトパノラマ」の一部である。講演会の使用箇所（約 16 秒間，筆者が撮影）については，事前に資料館に確認，ならびに許可を得た上で使用した。ホワイトパノラマ（動画）から抜粋した，原爆投下中と投下後の画像を図 2 に示す。

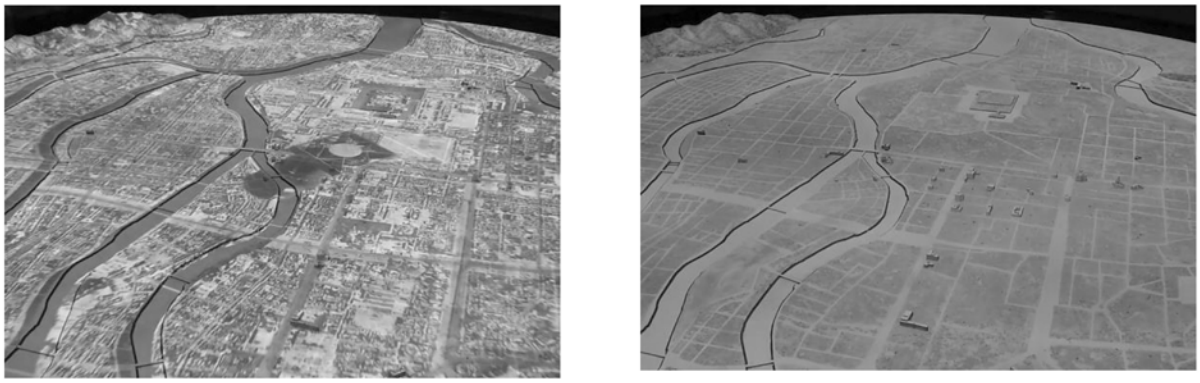


図 2　ホワイトパノラマの動画から抜粋した画像：左が原爆の投下中（中央が原爆），右が投下後
（これらの画像も広島平和記念資料館より許諾を得て本稿に使用した）

そして，これが 1945 年（昭和 20 年）8 月 6 日　午前 8 時 15 分に，広島に人類史上，初めて投下された原爆であることを伝えた。被害状況もスライドで示した。具体的には大きく「熱線」「爆風」「放射線」，そして「黒い雨」の被害や影響などを伝えた。それらの内容をまとめたものを表 2 に示す。

表 2　スライドに記した「熱線」「爆風」「放射線」「黒い雨」「原爆症」のまとめ

	スライドに示した被害や影響など
熱線	・爆発点の温度：数百万度 ・爆心地周辺の地表面の温度：3000～4000 度 ・爆心地から 2km 以内：燃えるものすべてが焼けた。
爆風	・10 秒後には、3.7km も先に届く空気のカベのようなものが発生。 ・爆心地から 2km 以内の木造の家をほとんど押し倒した。 ・人々はふき飛ばされ、さらにガラス片によってケガをしたり、建物に押しつぶされたり、火事に巻き込まれたりするなどした。
放射線	・目に見えない。においもない。しかし体の奥に入り込む。そして、体を作る細胞をこわし、体の器官の働きを悪くする。 ・爆心地から 1km 以内にいた多くの人は数日のうちに亡くなった。 ・家族を探しに来た人も被爆した。
「黒い雨」	・爆発により巻き上げられたチリやススが降ったもの。 ・放射性物質が含まれていた。
「原爆症」	・被爆から何年もたって白血病やがんなどを発症（※詳しいことは、今も十分に分かっていない）

「熱線」については，全 7 枚の写真や絵を資料として使用した。それらのうち「市民が描いた原爆の絵」を 2 点，図 3 に示す。「市民が描いた原爆の絵」とは，当事者の脳裏に焼き付いた情景を本人が描き記した記録である（ともに広島平和記念資料館所蔵）。



図 3　熱線の被害状況を伝えるためにスライドで使用した「市民が描いた原爆の絵」（左の絵の作者／吉村吉助，右の絵の作者／中野健一）

図 3 の左の絵（作者／吉村吉助）は，熱線により衣服が引き裂け 皮膚はたれさがり 声もたてず黙々と郊外へ逃げて行く様子（絵の文章より），右の絵（作者／中野健一）は，原爆が投下された翌日の朝，爆風で飛ばされた人，また，熱気にたえられず自ら川へ飛び込んで水死した人々が描かれている（絵の文章より）。講演会では，熱線に関する発問として，「ここ（体育館）から，燃えるものすべてが焼けた 2km には，何があると思いますか？」などを児童に問いかけた。

「爆風」では，2 枚の写真を提示した。これらは，原爆投下前の広島県立商品陳列所と，投下後，すなわち，原爆ドームの原爆投下直後の様子を示す写真であった（図 4 参照）。



図 4　爆風の被害状況を伝えるためにスライドで使用した，原爆投下前の「広島県立商品陳列所」（広島市企画総務局公文書館所蔵）と，原爆が投下された後の商品陳列所（後の「原爆ドーム」）の写真（撮影者／米軍　広島平和記念資料館提供）

そして「放射線」の被害や影響，および「黒い雨」と「原爆症」については，「市民が描いた原爆の絵」と写真を提示した（図 5 参照）。



図 5　「黒い雨」の被害状況を伝えるためにスライドで使用した「市民が描いた原爆の絵」（作者／宮地臣子　広島平和記念資料館所蔵）と写真（撮影者／木村権一　広島原爆被災撮影者の会提供）

図 5 の左の絵は，8 月 6 日に黒い雨が降り出した様子や道路の水たまりの水を飲む人々，大きく口をあけ雨水を口で受ける人々が描かれている。表 2 に記したように，この「黒い雨」には放射性物質が含まれるが，これを口にした人々はそのことを知らなかった。そして右は「原子爆弾放射能傷」（皮膚出血斑，口内炎，脱毛，死直前）の兵士（当時 21 歳）の写真である。この写真は，兵士が亡くなる 2 時間前に撮影されたという。

さらに原爆による広島の「建物の被害状況」を地図と，第八小学校周辺の地図を示し，「もしこの体育館に原爆が投下されたら，ここからどこまで被害が及ぶと思いますか？」と問いかけた。そして，ホワイトパノラマの動画をもう一度，再生した。

展開②では，現在の広島平和記念公園と，広島平和記念碑（原爆死没者慰霊碑）に刻まれた「安らかに眠って下さい　過ちは繰り返しませぬから」と「原爆の子の像」の写真を提示した。そして，この像が建立されるきっかけとなった千羽鶴と禎子さんが患った「原爆症」について語った。ここでスライドに使用した 7 枚の写真のうち，3 枚を図 6 に示す。

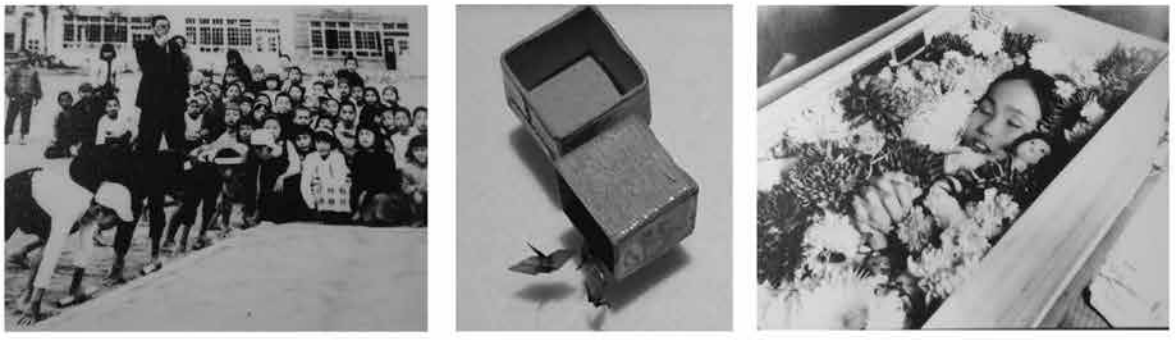


図 6　禎子さんが患った「原爆症」を語る際にスライドで使用した禎子さんの写真（禎子さんの実兄，佐々木雅弘氏の許諾を得て使用）

ここでは，禎子さんが 2 歳の時，爆心地から 2km の場所で被爆したにも関わらず無傷だだったが，川へ逃げ込み，「黒い雨」に打たれたことを伝えた。そして，スポーツ好きな元気な少女に育った（図 6 の左の写真）が，6 年生の冬，白血病と診断された。6 年生の 2

月に入院，入院中に「折り鶴を千羽折ると願い事が叶う」と聞いたため，寝たままになっても鶴を折った。指先が動きにくくなると，針の先で鶴を折った。そのため，折り鶴は次第に小さくなったことを伝えた（図 6 の中央の写真）。しかし，中学 1 年生の 10 月 25 日の朝，禎子さんは他界された（図 6 の右の写真）。その後の検査で，白血病と皮膚がんだけではなく，甲状腺がんも発症していたことも伝えた。そして，禎子さんが他界されたことにショックを受けた同級生が挙げた声により，禎子さんと，原爆で亡くなった全ての子どもの霊を慰めるための「原爆の子の像」が，1958 年に完成したことを話した。

展開③では，広島の 6 年生が戦争と平和についてどう考えているかを，東京の 6 年生と共有することを目的に，広島少年合唱隊に所属していた当時 6 年生の隊員のメッセージを動画で流した。図 7 は，動画から抜粋した画像と隊員が考えたメッセージの全文である。



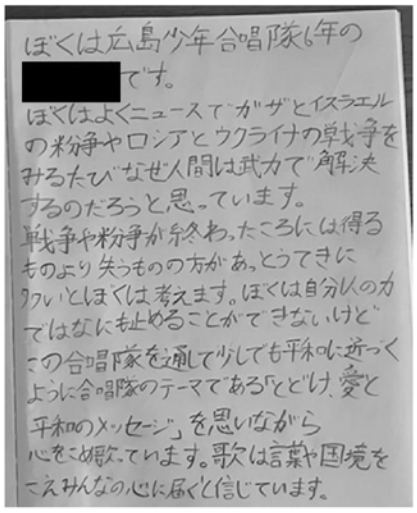


図 7　広島少年合唱隊の隊員の動画の画像と，隊員が考えたメッセージ（隊員の手書き）

そして，この 6 年生は広島少年合唱隊の隊員であり，この合唱隊は平和に関する歌も歌うこと，また，筆者も小学生の時にこの隊に所属していたことを話した。さらに，平和の歌の中には禎子さんのことを歌う《折り鶴のとぶ日－原爆の子像に寄せて－》という合唱曲があること，そしてここでは，当時小学生の筆者も歌ったこの曲の演奏を聴いてもらうと伝え，音源を再生した。音源の再生中，スライドには展開②で使用した禎子さんの写真と，「原爆の子の像」に関する写真を提示した。音源の終了後，筆者は「これで終わります」とだけ伝え，講演会を終えた。講演後，6 年生は各教室で講演会の感想を書いた。

Ⅳ　児童および保護者と地域の方々の感想と学校長の講評

1　児童の感想

ここで，児童の事前アンケート（以下「事前」）と講演後の感想（以下「事後」）を示す。本稿ではこれらをテキストマイニングで分析した（使用したソフトは，Text Mining Studio）。比較のために，本稿では事前事後ともに記述が揃った児童のデータのみを，2 クラス合わせて使用した（計 59 名）。

分析方法は「ことばネットワーク」（共起ネットワーク）とした。分析前に，筆者が文の意味などが変わらぬよう，細心の注意を払いながら，誤字脱字を修正し，かつ，表記

などを統一した（例えば「原子力爆弾」は「原爆」）。修正などを終えた後の，事前の抽出語は 300 語，事後は 520 語であった。

「ことばネットワーク」の設定は事前事後ともに，品詞を「話題一般（名詞―形容詞・形容動詞・動詞・サ変名詞）」，指標値を Jaccard 係数，抽出単位を「行単位での共起」，最低指標値を 40，出現回数は「2 回以上」にした。この設定により分析の対象となった事前の抽出語は 86 語，事後は 133 語であった。比較するために，事前事後の分析結果を，図 8 に示す。○の大きさは出現回数，線は抽出語同士の共起，線の濃さは共起の強さを表す。なお，抽出語同士の距離（線の長さ）に意味はない。

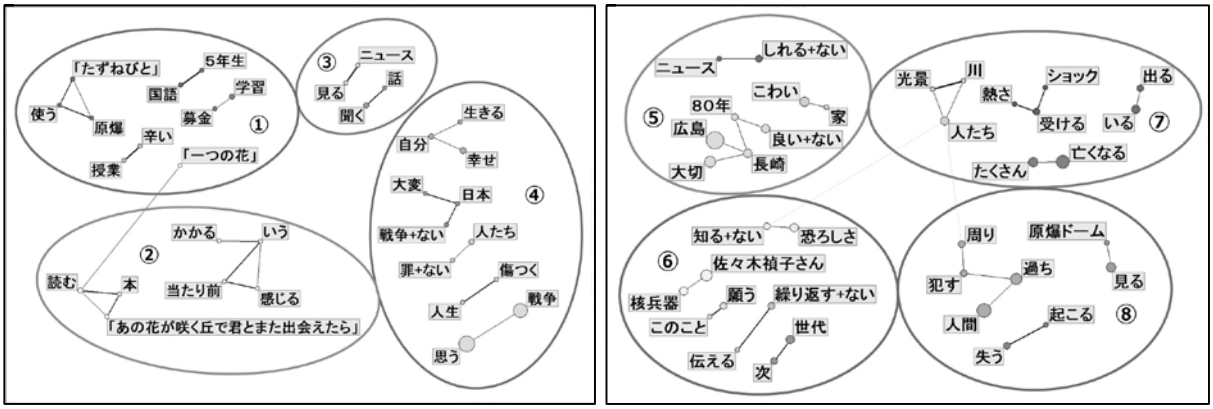


図 8　事前事後の「ことばネットワーク」の分析結果（左が事前，右が事後）

図 8 における抽出語の数にはあまり差はないが，図 8 を見ると，事後の方が大きな○，すなわち，事後の抽出語の出現回数が多いことが分かる。さらに原文を参照したところ，事前事後ともに，4 つのグループを作ることができた。それらのグループと，参照した感想のうち，主な原文を，表 3 と表 4 に示す。

表 3　児童の事前アンケートから得られたグループと主な原文

①「既習事項で感じた想い」	
主な原文	5 年生の時の国語の「たずねびと」で、もう二度と原爆を使ってはダメだと思いました。
	「ちいちゃんのかげおくり」などの戦争や平和に関する学習で、世界には戦争に苦しんで平和を望んでいる人がたくさんいて、「何か少しでも役に立てることはないか」と考えたり思ったりすることが多くなりました。そして募金などをして少しでも役に立とうと思いました。
②「読書により感じた想い」	
主な原文	平和というのは人の命が、かかっていると感じました。平和があることは当たり前だと思ってはダメだなと思いました。汐見夏衛さんの「あの花が咲く丘で君とまた出会えたら」（続編も含み）の本を読んで感じました。
	戦争についての本を読んで、戦争をすると平和だった暮らしが突然変わってしまい、家族と離れ離れになることがほとんどだと知りました。平和なのは、世の中の関係が崩れていない証だと考えます。
③「情報から感じた想い」	
主な原文	もちろんだけど平和が一番だと思う。それなのに、戦争のニュースをよく見るから、早く平和になって欲しい。
	戦争などの話を聞くと、自分が生きていて、学校や生活をしているのは幸せなんだなと感じました。
④「戦争と平和に対する想い」	
主な原文	私は道徳で、世界の戦争で大変な思いをしている人を助けている人たちの話を聞きました。それで思ったことは、日本はもう戦争はしないという条約を作ったため、日本の子供は実感がありません。だけど、世界には戦争の影響を受けて助けを求めている人たちがたくさんいて、それを助けるために、がんばっている人がいることを聞いたため、これからは、戦争のニュースを見る時、このことを思い出して将来も考えていきたいと思います。
	これまでの学習で戦争や平和について考えてみて、今、自分が衣食住がちゃんとあることの幸せや、戦争の時代を生きた人の苦しさを知り、今、戦争について考えるのも、とても大切だと思いました。
	罪のない人たちが、こんな風に簡単に命が消されてしまうのが本当に信じられないし、戦争は、絶対に繰り返してはならないと思います。早く全ての人たちが、平和に暮らせるように祈るばかりです。
	戦争はしてはダメだと思った。同じ人間同士で殺し合うと、その殺された人の家族が傷つき、人生が狂ってしまうため、何も良いことがないと思った。
	戦争に行った人や巻き込まれた人が帰って来なかったり、小さい子供なども巻き込まれたりして多くの命を奪ってしまう。だから平和な方が良いではなく、平和は当たり前にならなければいけないものだと思う。
	世界のどこの国も戦争をしてはダメだと思った。

表４　児童の講演会の感想から得られたグループと主な原文

⑤「『自分事』として捉えた感想」	
主な原文	広島に原爆が落ちたことは、正直、この講演を聞くまではそんなに関係ないなと思っていました。だけど、もしも自分の真上に落ちたらと考えたら、たくさんの死亡者やその家族たちが悲しむと分かりました。今、被爆者や戦争体験者がいなくなってしまっていて、大事な意見が聞けなくなってしまい、戦争をそんなに良くないものと感じられなくなってしまい、また戦争という過ちを犯してしまうかもしれないので、私自身も私の周りの人とも一緒に戦争について、もう一度調べたり考えてみたりするきっかけとなりました。さらに、今年は戦後 80 年という大事な年で、ニュースなどでも８月ごろよく流れていたのを思い出しました。これも戦争体験者ではない人に語り継げる大事な日本の文化とされ尊重されると、もう戦争の過ちが起きないのではないかと私は考えます。でも今日の講演を聞く前の私のように、広島や長崎などの原爆に近しくない人は関係のないことかと思われやすいと思います。前にも書きましたが、たくさんの人に広めるためにも、まずは自分、さらに友達や家族などにそのような話をして、みんなで「戦争ってやっぱり怖い」だけではなく「これは語りつがなければいけない大切なことだ」と思うことからが、はじめの一歩だと思います。
	今、近くに原爆が落ちたらと考えるとすごく怖いです。学校から私の家まで１kmなので学校に落ちたとしても,,,
	今まで、戦争についてはニュースとかでしか見たことがなくて、どこか「他人事」だったけど、今回の講演で、「たまたま？広島に落とされたけど、東京に落ちていたら自分が生まれていなかったかもしれない」と思うと、全く他人事じゃないなと実感しました。
⑥「原爆症の恐怖」	
主な原文	原爆の恐ろしさだけでなく、戦争や放射能などの戦争や核兵器などの恐ろしさを知った。広島に落とされたのが「小さな少年」なら、大きな原爆が落とされたら地球自体が破壊されるのではないかと思う。そして佐々木禎子さんが浴びた黒い雨が、地面のチリやすすなどとは知っていたけど、放射能が混ざっているというのは知らなかったし、放射能で脱毛するのは知らなかった。そして一番意外だったのが放射能の影響などが 10 年間も影響されると知ったのが意外だった。原爆をテーマにした歌があるのは初めて知りました。そして去年ノーベル平和賞を受賞された人たちが折り鶴を配っていた理由を知りました。あと佐々木禎子さんの同級生が銅像などを作ったのが凄いと思いました。
	戦争をしたり、核兵器を落としたりすることで、たくさんの命が奪われ、夢が奪われることを、この講演会を通して改めて感じることができました。また、佐々木禎子さんの「走りたい」という夢も、一発の原爆のせいで奪われてしまったことは、自分だったらと考えると涙が止まりませんでした。平和を守り続けることの大切さや、やなせたかしさんの思いを共感することができた機会となりました。亡くなってしまった 14 万人の思いも背負って、これからの人生を平和が生まれ続けるものに、そして守り続けるものにしていきたいです。本当に今日はありがとうございました。
⑦「被害を目の当たりにした衝撃」	
主な原文	熱線が 4000 度と聞き、熱さを表現できないと思いました。その後、石段に人の影が焼き付いている画像を見て衝撃を受けました。また、原爆の再現映像を見て、一瞬にして家が吹き飛び、焼け野原になるのを見て、とても恐ろしいと思い、また、一瞬で人が多く亡くなったと聞き、怖いと思いました
	原爆が原因で、たくさんの人が亡くなって、親や友人など、周りの人も傷を負ってしまったことはもともと知っていましたが、原爆が落ちた瞬間や、その後の広島にいた人の行動などは知りませんでした。特に印象に残ったのは、原爆で火傷をして川に飛び込んだ人たちです。水死してまで、熱さから逃れたいという思いが伝わってきて、自分たちが想像している以上にひどい光景で、ひどい状態だったのだな、とショックを受けました。
⑧「『忘れる』ことへの畏怖」	
主な原文	「人間は忘れる生き物で、忘れると同じ過ちを繰り返す」ということが身に染みて分かりました。そして、そのために広島平和記念公園があるんだと思いました。佐々木禎子さんは、原爆症の怖さをたくさん経験した人だと思いました。それが後世にまで伝わっているのは、すごいことだと思います。
	平和を続けるには戦争の黒歴史を忘れてはダメだ。どの国も憎まない。やり返しの連続で戦争が起こると思われる。同じ人間同士で戦争をする理由なんてないし、合唱隊の人が言っていたように得るものより失うものの方が多いと思った。

２　保護者と地域の方々の感想

講演後，保護者と地域の方々にも感想を募った（倫理的配慮（同意を含む）はⅡの２と同様）。表５に 25 名から得られた感想の抜粋を示す。

表５　保護者と地域の方からの感想（抜粋，原文ママ）

小学６年生に原爆の威力や悲惨さを伝えることに色々と工夫をされていると感じました。 戦争の悲惨さはみんな理解しているのに世界から争いが絶えない理由を考えて大人は意見を持っていかないといけないと感じました。
身近なものや場所に例える事で子供達に核兵器の恐ろしさを分かりやすく伝えられていたと思う。
広島の原爆ドームをはじめ原爆が投下された日について、これまでに知識があったように思っていましたが、今日の講演会に参加してみて、知らないことばかりだと感じました。 6 年生の生徒たちにも分かりやすいようなお話と映像そして順序で、最後まで聴きやすく、内容も心に残りました。 その中でも合唱団の男の子が言っていた、自分だけではできる事がない、歌に気持ちを込めて人々に伝えていきたい、というのが私は１番心に残っています。 広島の方達だけでなく、自分を含め１人でも多くの人たちが平和への気持ちを忘れずにいく事ができるようにと願います。 今日は素晴らしい講演会をありがとうございました。これからも色々な学校や場所で活動を頑張ってください。
私達に身近なアンパンマンから導入頂き、やなせたかしさんのアンパンマンへの思いから戦争に繋いで下さり、原爆の実態と被爆地ヒロシマについて詳しく語って頂きましたので、実態を認識することが出来、とても感動しました。 併せて私達が理解しやすいように原爆投下当時を詳細に調査頂き、第八小学校の場合ではと工夫頂き、よりリアルに想起することが出来ました。 人間は過去を繰り返す生き物で、過去を知らない又は忘れると同じ事を繰り返してしまうので、機会あるたびに語り伝え、当時の状況や想いを想起させ、身近に感じ続ける必要性を感じました。 《折り鶴のとぶ日に》に込められた祈りの実現に向けて、第八小学校のご講演だけでは無く、今後もご講演され、同じような想いを持つ方を増やしていかれるように願いたいと思います。 貴重な機会を頂きありがとうございました。
小学校の頃より、平和学習を受けてきたが、大人になってからほとんど機会がなく、本日参加して、改めて平和について考えるきっかけとなり、とても有意義な時間であったと感じた。子どもは一年生であるが、今日の講演内容を話すと興味を持って聞いてくれたので、年齢関係なくどの学年も平和の学習があればと思う。私が子どもの頃は祖父母から当時の事を聞くことが出来たし、平和学習の時間も多かった様に記憶しているが、今はそういう機会も減ってきているので、過去に起こった出来事を伝承する機会を学校や地域を通して増やして頂けるとありがたい。
とても良いお話でした。 子どもたちにわかりやすいように、身近な距離感で被害を説明してくれたり、アンパンマンの話など先生自身の感じ方や工夫を感じました。 戦争体験者が減少していく中で反戦をどのように伝えて行くか、自分の事として考え、行動して行く事の重要性を感じました。 放射能の話でフクシマについても触れてくれたのも良かった。現実の問題として福島で被爆し、甲状腺ガンで裁判している子どもの話なども付け加えてほしいと思いました。
日本に何十年も生きていたけれど、原爆について殆ど知らなかった事に気がつき恥ずかしくなった。広島の子達は、耳にタコが出来るくらい話を聞いているとの事だったが、関東で育った私は、小学校の国語の授業で「ちいちゃんのかげおくり」や映画「ほたるの墓」で見たくらいの知識。大人になって耳にして少し情報が追加されたくらい。 広島の子ども達が、自分ごととして受け止め、歌を通して人の心を動かそうと活動してることにも、心を打たれた。 人間は繰り返す生き物。 絶対に繰り返されてはならない事とは思っているが、繰り返さない為に自分は何ができるか？恥ずかしながら考えた事はなかった。 小学生ができるのだとしたら、大人にはもっと出来る事があるはずだ、と感じた。 目を背けたくなる写真も多かったが、現実を受け止め、語り継ぐ必要がある。 今日、体育館で貴重な話を聞くことができてとても良かった。 今後、6 年生の授業として奥田先生の講義を毎年行ってもらいたいくらいでした。 ありがとうございました。

3　学校長の講評

さらに，第八小学校の矢島英明学校長からの，講演会に対する講評を示す（図 9 参照）。

2025 年は戦後 80 年の節目の年である。価値観の多様化のもと平和教育においても多様なアプローチが必要であると考えていた。道徳授業地区公開講座での奥田先生の講演は、広島に生まれ育ち、平和教育として学んできたこと、広島少年合唱隊の活動の中で体験したことを主観で語るのではなく、丁寧なフィールドワークや平和資料館での取材をもとに史実のもつ圧倒的なインパクトをもって迫ったものであった。講演を聞いた児童が「悲惨」や「かわいそう」という感想で終わらなかったのは、「自分事」としてとらえてほしいという奥田先生の思いと 6 年生である少年合唱隊の子のメッセージが心に届いたからに他ならない。インパクトある史実を提示された児童はすべてを受け止められず、戸惑いもあったはずである。事後の感想には表れない心の動きがあったのは間違いない。将来様々な経験を経る中で、その思いは顕在化し、平和に対し能動的に考え、行動する人となるきっかけとなる講演であったと思っている。先の戦争を経験し、直接語ることができる人が少なくなる中で、平和であることの大切さを「自分事」として捉え、主体的に考え、行動することを促す今回の奥田先生の講演は平和教育の在り方の大切なひとつとなると感じた。

図 9　学校長からの講演会に対する講評（原文ママ）

Ⅴ　本稿のまとめ

本稿では，原爆に対する史実を「自分事」として捉えながら学ぶとともに，「過ちを繰り返さないために自分ができること」を自ら考えることをねらいとした平和学習「ヒロシマと原爆―合唱曲《折り鶴のとぶ日》に込められた祈り―」の報告をした。児童の講演会の感想には，「リアルな資料」と，その史実を発問などにより自分事として捉えたことで，衝撃を覚えた記述も見られた。中には辛い内容もあったと思う。しかし，その感情こそが「忘れない」ために重要だと考える。なぜならば，「嬉しい，悲しい，怖いなどの情動を伴った出来事の記憶は，そうでない出来事の記憶と比較するとよく覚えている。このように情動には記憶を増強する作用がある」（數井ほか 2018，p. 258）とされているからである。つまり，児童が 3 年生から受けてきた平和に関する学習を，さらに高める機会となったと言えよう。さらに「辛い」などで終始せず，語り継ぐという前向きな想いにも至った背景には，最後の合唱の効果があったのではないかと推測する。保護者の感想にも，発問などの工夫により「自分事」として捉えた様子や，児童と同じく「語り継ぐこと」，そして家族でも共有することの重要性を再確認する記述が見られた。加えて，大人になっても「知らなかった」ことがあり，児童とともに学ぶことの大切さを垣間見ることもできた。

戦後 80 年を迎えた今，やなせ氏が遺した「人間は，過去を忘れてしまうと同じ失敗を繰り返す生き物」（やなせ 2022，p. 3）という言葉が重く受け止められる。戦後世代の我々は，戦争体験を語れない。しかし，戦争で起きたことは「おとぎ話」ではなく「現実」である。だからこそ学校教育を通じ，親と子，そして全ての人々が史実と向き合い，合唱隊の隊員のように，自分にできることを考え続け，実行することにこそ意義があると考える。

東京都道徳授業地区公開講座の趣旨の 1 つに「意見交換を通して，学校・家庭・地域社会が一体となった道徳教育を推進する」と示されている[6)]。限られた時間の中で，できることも限られているが，この「ヒロシマと原爆―合唱曲《折り鶴のとぶ日》に込められた祈り―」が，《折り鶴のとぶ日―原爆の子の像に寄せて―》に込められた「悲劇を繰り返さず，すべてを包み込もうとする平和」を実現するための一助となれば幸いである。

なお，本稿で紹介した内容について，小学校等での講演会や研修の開催をご希望の場合は，末尾の連絡先までご一報ください。

註

1）この内容は，インターネットのサイト「広島少年合唱隊アーカイブズ」から引用した。URL：https://sites.google.com/view/boyschorus-arch/Notes/Note006（最終閲覧日：2026 年 1 月 12 日）

2）この内容は，インターネットのブログ「広島少年合唱隊」から引用した。URL：https://www5d.biglobe.ne.jp/~yakata/hirosima.htm（最終閲覧日：2026 年 1 月 12 日）なお，同ブログにおいて，広島少年合唱隊は「広島市児童文化会館に所属し，『少年の持つ清純な歌声をのばし，合唱音楽を通して国際平和文化都市ひろしまの街づくりに役立とう』という目的で昭和 35（1960）年に誕生しました」と説明されている。

3）この内容は，インターネットのサイト「東京都教育委員会」から引用した。URL：https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/content/about_morality（最終閲覧日：2026 年 1 月 12 日）

4）2)と同様。

5）この内容は，URL：https://www.youtube.com/watch?v=KdgtaHiIeG0（最終閲覧日：2026 年 1 月 12 日）の概要欄から引用した。なお，このページでは，広島少年合唱隊の演奏による《折り鶴のとぶ日―原爆の子の像に寄せて―》を視聴できる（1984 年の演奏）。

6）3）と同様。

参考文献・資料等

・數井裕光・須賀楓介・掛田恭子・上村直人・樫林哲雄（2018）「情動と記憶」『神経心理学』第 34 巻第 4 号，日本神経心理学会，pp.258-265.
・やなせたかし（1973a）『あんぱんまん』フレーベル館.
・やなせたかし（1973b）『あんぱんまんとばいきんまん』フレーベル館.
・やなせたかし（2012）『十二の真珠』復刊ドットコム.
・やなせたかし（2022）『新装版　ぼくは戦争が大きらい　やなせたかしの平和への思い』小学館.
・広島平和記念資料館（2021）『原爆の子の像〔地図番号 16〕』.
・広島平和記念資料館 啓発課（2023）『はじめてのヒロシマ』（小学校 1～3 年生向け）.
・広島平和記念資料館 啓発課（2024a）『平和記念公園めぐり～原爆で失われた街・中島地区をたずねて～』（第 16 版）.
・広島平和記念資料館 啓発課（2024b）『広島平和記念資料館　学習ハンドブック』（小学校 4～6 年生向け）.
・広島平和記念資料館 啓発課（2024c）『広島平和記念資料館　学習ハンドブック』（中・高校生用）.

奥田順也
川村学園女子大学 教育学部 准教授
玉川大学などの非常勤講師を経て，現職。現在，白鷗大学の非常勤講師を兼任。
メールアドレス：junya-okuda@fc.hakuoh.ac.jp

センターとしての取組（1）

実習指導部門

教育実習について

Ⅰ　本学教育実習の概要

1　教育実習体系

教育実習は，教員養成における「かなめ」の位置を占めています。また，学生は生まれて初めて，教育実習を通して教育の現実世界に直に触れる機会を得ます。この機会は，それまで自分が積み上げてきた教職への努力や意識を問い直す機会となります。本学では，図 1に示す教育実習の協力体制および実習体系の通り，学校現場における体験学習の機会を 2 年次から設定しています。

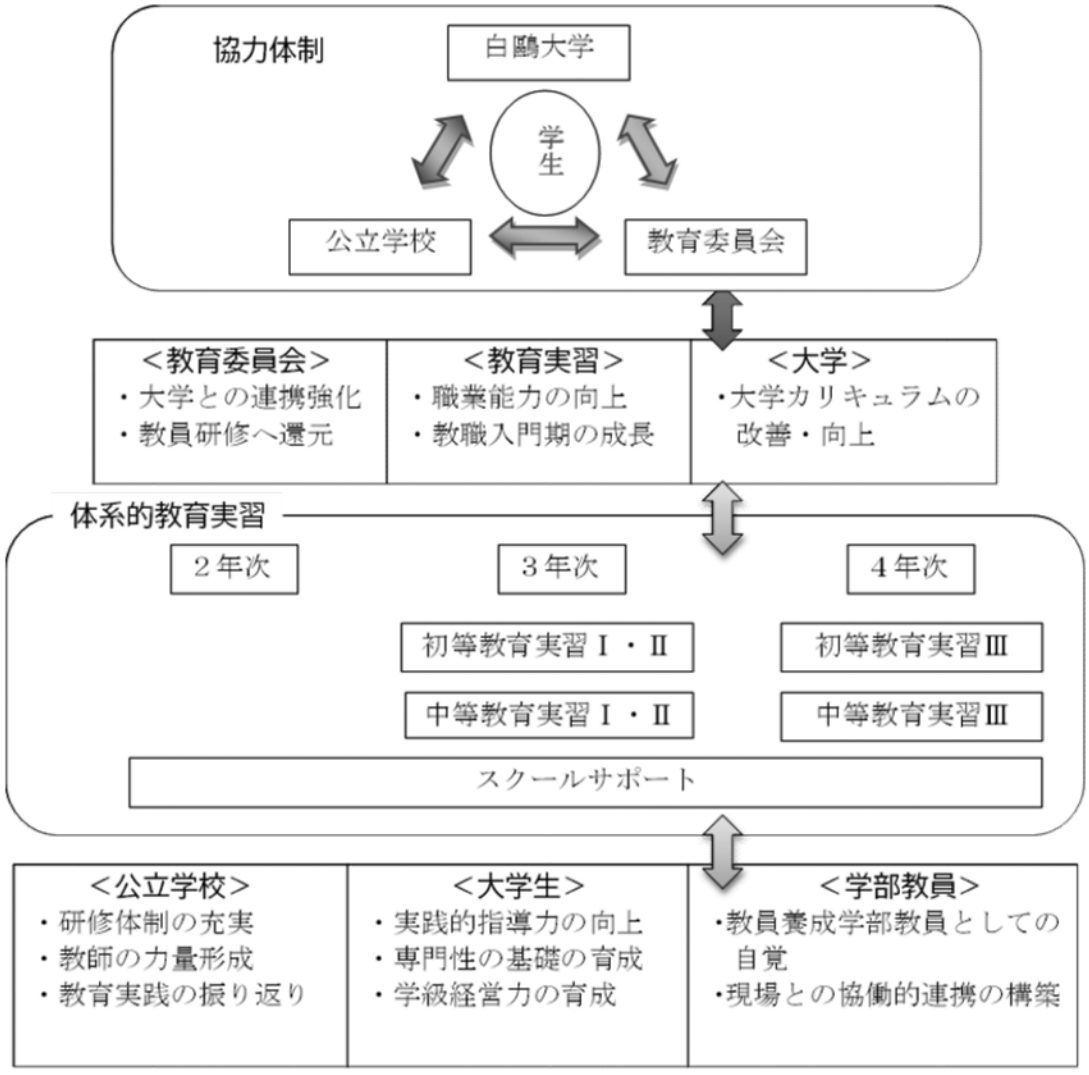


図 1　教育実習の協力体制および実習体系

２　本学教員養成の意義

本学では，これまで，経営学部並びに法学部において中学校や高等学校の社会科，公民科，商業科，外国語科(英語)の教員養成，また，短期大学において幼稚園の教員並びに保育士の養成を行ってきました。平成 16 年には発達科学部が新設され，平成 19 年に教育学部と名称を変更し，本学出身の優秀な人材が，教育界で活躍できるような体制が整いました。本学の教員養成では，自由な発想と豊かな創造力，また科学的な知識に裏打ちされた技能や指導性に基づく実践力を有した上で，本学の理念であるプルスウルトラを具現化する教員を養成していくことにねらいが置かれています。少子化が進行する中で，社会の厳しい目が教員一人一人に向けられており，教員の資質の向上が大学の養成段階で大きな課題となっています。本学は質の高い教員を養成する場として機能する点にその意義があります。

３　教育実習の意義

小学校教諭一種免許状，または中学校教諭一種免許状，高等学校教諭一種免許状の授与を受ける場合には，教育実習を履修しなければなりません。その内容は，次の通りです。

・教育実習事前指導
・教育実習
・教育実習事後指導

教育実習は，免許に応じて，小学校あるいは中学校・高等学校で行っています。教育実習事前指導，教育実習事後指導は，本学で行っています。ここに掲げたものは教員の資格を取得するための実習であり，極めて重要です。教育実習は，大学において得た教育理論や教育方法の原理原則等（講義・演習・実験および実技を通して)を，学校現場において観察，参加，授業等によって実証的，実践的あるいは実験的に研究し，教育理論や教育方法を応用できる実践的力量の基礎を学ぶところにその特質があります。このようなことを念頭に置いて，皆さんは課題意識を持って教育実習校における実習に臨み，その課題を深化させ，実習終了後にはその課題を一層発展させるように努力することが期待されます。

以上のことを踏まえ，皆さんに以下のことを提案します。

(1)学校現場の先生方の実践や苦労に共感し，教育に関する課題意識を持ち，教育の現代的課題を探り，実習後に大学での学習内容や研究内容をより一層豊かにすること。
(2)学校現場で行われている指導の内容を理解し，実践的指導力の基礎の形成に励むこと。
(3)大学の講義や演習等で学んだ知識，理論，技術等を教育実習の中で検証，深化，発展させること。

４　教育実習の目的

現在，特に教員に求められている資質や能力の一つは，教科に関する専門的知識や，児童 に対する教育的愛情，教育者としての使命感等を基盤とした実践的指導力です。この実践的指導力は「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（教育職員養成審議会の第一次答申)の項で強調されています。実習では，このような資質や能力の獲得を目指し，教育理論を適用し，学校現場で働き始めた際に，即戦力として通用する実践的指導力の基礎を身に付けていく必要があります。このように教育実習は，大学での授業科目では修得

できない教育理念と実践との統合化を図ることのできる極めて重要な意義を持つ場と言えます。

5　教育実習校

下記の 351 校という今年度の教育実習協力校から推察できる通り，本学の教育実習は，栃木県教育委員会をはじめとする各県市町村教育委員会との緊密な連携の下，例年 300 校以上の実習校と共に実践的な教員養成カリキュラムを実施していることが一番の特色です。つまり，県内外の多くの国公私立学校と協力し，着実な教育実習のしくみを整備し，実践的指導力が身に付けられるように２年生から円滑な導入を図っています。しかし同時に，この円滑な導入の基盤的背景には，今日のコロナ禍のなかでの働き方改革による多忙化を余儀なくされている全国の個別学校の多大な協力とご理解がなければ，絶対に成し得なかった性格のものであることを看過できません。この場をお借りしまして，深くお礼申し上げます。

2025 年度教育実習校一覧（351 校）

青森県（２校）
八戸市立大館中学校/八戸市立第一中学校

岩手県（３校）
花巻市立宮野目小学校/盛岡市立仙北中学校/大船渡市立大船渡中学校

宮城県（８校）
角田市立角田中学校/仙台市立七北田中学校/仙台市立南吉成小学校/大崎市立古川第二小学校/大崎市立古川北中学校/登米市立佐沼中学校/富谷市立成田中学校/名取市立第二中学校

秋田県（５校）
横手市立十文字中学校/潟上市立天王南中学校/秋田市立将軍野中学校/大仙市立大曲小学校/由利本荘市立本荘東中学校

山形県（６校）
山形県立長井高等学校/三川町立三川中学校/山形市立第十中学校/東根市立東郷小学校/米沢市立興譲小学校/米沢市立六郷小学校

福島県（５３校）
いわき市立好間中学校/いわき市立汐見が丘小学校/いわき市立小名浜第一中学校/いわき市立川部小学校/いわき市立泉中学校/いわき市立内郷第一中学校/いわき市立平第三小学校/いわき市立平第三中学校/いわき市立勿来第一小学校/会津若松市立一箕中学校/会津若松市立大戸中学校/会津若松市立河東学園/会津若松市立小金井小学校/会津若松市立日新小学校/会津若松市立北会津中学校/会津若松市立湊学園/喜多方市立塩川中学校/喜多方市立第三中学校/郡山市立安積第一小学校/郡山市立安積第二中学校/郡山市立郡山第三中学校/郡山市立桜小学校/郡山市立大成小学校/石川郡古殿町立古殿小学校/三春町立中郷小学校/小野町立小野小学校/須賀川市立第二中学校/須賀川市立西袋第一小学校/須賀川市立第一小学校/須賀川市立第一中学校/須賀川市立第二小学校/耶麻郡西会津町立西会津中学校/棚倉町立近津小学校/猪苗代町立猪苗代第二小学校/耶麻郡猪苗代町立猪苗代小学校/田村

市立船引中学校/南会津郡南会津町立田島中学校/南相馬市立上真野小学校/二本松市立東和中学校/白河市立関辺小学校/白河市立白河第四小学校/白河市立白河中央中学校/白河市立白河南中学校/福島市立月輪小学校/福島市立松陵義務教育学校/福島市立信陵中学校/福島市立清水中学校/福島市立渡利中学校/福島市立湯野小学校/福島市立蓬莱中学校/福島市立北信中学校/平田村立蓬田小学校/本宮市立本宮第二中学校

茨城県（４２校）

茨城県立勝田工業高等学校/ひたちなか市立前渡小学校/茨城県立古河中等教育学校/下妻市立下妻中学校/下妻市立大形小学校/下妻市立東部中学校/下妻市立騰波ノ江小学校/笠間市立岩間中学校/笠間市立友部第二小学校/境町立境小学校/境町立境第一中学校/結城市立結城西小学校/結城市立結城中学校/結城市立結城南中学校/古河市立下辺見小学校/古河市立駒羽根小学校/古河市立古河第三小学校/古河市立古河第三中学校/古河市立古河第七小学校/古河市立古河第二中学校/古河市立三和中学校/古河市立総和中学校/古河市立八俣小学校/城里町立常北中学校/常総市立豊岡小学校/神栖市立神栖第二中学校/水戸市立見川中学校/水戸市立上大野小学校/水戸市立双葉台小学校/水戸市立渡里小学校/水戸市立緑岡小学校/筑西市立下館西中学校/筑西市立下館南中学校/筑西市立関城中学校/筑西市立協和中学校/筑西市立新治小学校/筑西市立川島小学校/筑西市立明野五葉学園/筑西市立下館中学校/潮来市立潮来小学校/八千代町立中結城小学校/鉾田市立旭中学校

栃木県（１７０校）

栃木県立黒磯高等学校/栃木県立黒磯南高等学校/栃木県立真岡女子高等学校/さくら市立喜連川小学校/さくら市立氏家中学校/さくら市立熟田小学校/さくら市立上松山小学校/さくら市立南小学校/宇都宮市立旭中学校/宇都宮市立一条中学校/宇都宮市立横川中学校/宇都宮市立横川東小学校/宇都宮市立河内中学校/宇都宮市立鬼怒中学校/宇都宮市立宮の原中学校/宇都宮市立古里中学校/宇都宮市立戸祭小学校/宇都宮市立五代小学校/宇都宮市立御幸が原小学校/宇都宮市立晃宝小学校/宇都宮市立国本中学校/宇都宮市立今泉小学校/宇都宮市立桜小学校/宇都宮市立姿川第一小学校/宇都宮市立姿川中学校/宇都宮市立若松原中学校/宇都宮市立上河内中学校/宇都宮市立新田小学校/宇都宮市立瑞穂野中学校/宇都宮市立瑞穂野北小学校/宇都宮市立雀宮中学校/宇都宮市立雀宮南小学校/宇都宮市立星が丘中学校/宇都宮市立清原中央小学校/宇都宮市立清原中学校/宇都宮市立清原東小学校/宇都宮市立清原南小学校/宇都宮市立泉が丘中学校/宇都宮市立富屋小学校/宇都宮市立宝木小学校/宇都宮市立宝木中学校/宇都宮市立豊郷中央小学校/宇都宮市立豊郷北小学校/宇都宮市立陽西中学校/宇都宮市立陽南小学校/宇都宮市立陽南中学校/宇都宮市立陽北中学校/益子町立七井小学校/益子町立田野中学校/下野市立古山小学校/下野市立国分寺小学校/下野市立国分寺中学校/下野市立細谷小学校/下野市立石橋中学校/下野市立南河内第二中学校/下野市立緑小学校/下野市立国分寺東小学校/栃木県立佐野高等学校附属中学校/高根沢町立西小学校/高根沢町立北小学校/佐野市立あそ野学園義務教育学校/佐野市立界小学校/佐野市立城北小学校/佐野市立植野小学校/佐野市立南中学校/佐野市立北中学校/市貝町立市貝中学校/作新学院小学部/白鷗大学足利中学校/國學院大學栃木高等学校/鹿沼市立さつきが丘小学校/鹿沼市立加蘇中学校/鹿沼市立東中学校/鹿沼市立南押原中学校/鹿沼市立北押原小学校/鹿沼市立北押原中学校/鹿沼市立北中学校/小山市立旭小学校/小山市立羽川西小学校/小山市立間々田中学校/小山市立桑中学校/小山市立絹義務教育学校/小山市立小山城東小学校/小山市立小山城南小学校/小山市立小山第一小学校/小山市立小山第三小学校/小山市立小山第三中学校/小山市立小山第二中学校/小山市立大谷中学校/小山市立大谷北小学校/小山市立東城南小学校/小山市立大谷東小学校/上三川町立上三川中学校/上三川町立本郷中学校/上三川町立明治中学校/真岡市立山前中学校/真岡市立真岡小学校/真岡市立真岡西小学校/真岡市立真岡西中学校/真岡市立真岡中学校/真岡市立真岡東小学校/真岡市立中村中学校/真岡市立物部小学校/壬生町立壬生中学校/壬生町立南犬飼中学校/足利市立けやき小学校/足利市立愛宕台中学校/足利市立協和中学校/足利市立御厨小学校/足利市立坂西中学校/足利市立山辺中学校/足利市立西中学校/足利市立第二中学校/足利市立富田小学校/足利市立富田中学校/足利市立北中学校/足利市立毛野小学校/大田原市立金田南中学校

/大田原市立黒羽中学校/大田原市立市野沢小学校/大田原市立紫塚小学校/大田原市立川西小学校/大田原市立大田原中学校/大田原市立湯津上中学校/栃木県立矢板東高等学校附属中学校/栃木市立岩舟小学校/栃木市立岩舟中学校/栃木市立合戦場小学校/栃木市立真名子小学校/栃木市立吹上中学校/栃木市立西方中学校/栃木市立大平中学校/栃木市立大平東小学校/栃木市立大平南中学校/栃木市立都賀中学校/栃木市立東陽中学校/栃木市立栃木西中学校/栃木市立栃木中央小学校/栃木市立栃木南中学校/那珂川町立馬頭小学校/那須烏山市立烏山小学校/那須塩原市立高林中学校/那須塩原市立黒磯北中学校/那須塩原市立三島小学校/那須塩原市立三島中学校/那須塩原市立西小学校/那須塩原市立西那須野中学校/那須塩原市立東小学校/那須塩原市立東那須野中学校/那須塩原市立日新中学校/那須塩原市立波立小学校/那須塩原市立箒根学園/那須町立那須中央中学校/日光市立今市第三小学校/日光市立今市中学校/日光市立足尾小中学校/日光市立大室小学校/日光市立大沢小学校/日光市立大沢中学校/日光市立藤原中学校/日光市立南原小学校/日光市立豊岡中学校/芳賀町立芳賀中学校/芳賀町立芳賀北小学校/野木町立野木中学校/矢板市立泉小学校/矢板市立東小学校/矢板市立片岡中学校/矢板市立矢板小学校/矢板市立矢板中学校

群馬県（２６校）
みどり市立大間々北小学校/みどり市立笠懸小学校/伊勢崎市立あずま北小学校/館林市立第一小学校/館林市立第一中学校/館林市立第五小学校/玉村町立上陽小学校/玉村町立南中学校/桐生市立桜木小学校/桐生市立桜木中学校/桐生市立川内中学校/沼田市立升形小学校/千代田町立西小学校/前橋市立城南小学校/前橋市立第三中学校/前橋市立東中学校/太田市立休泊小学校/太田市立太田中学校/太田市立韮川小学校/太田市立綿打中学校/太田市立強戸中学校/中之条町立中之条中学校/板倉町立東小学校/明和町立明和東小学校/邑楽町立中野小学校/邑楽町立中野東小学校

埼玉県（１０校）
埼玉県立松山女子高等学校/越谷市立千間台小学校/吉川市立中央中学校/宮代町立須賀小学校/宮代町立須賀中学校/戸田市立美笹中学校/深谷市立深谷中学校/杉戸町立杉戸中学校/川口市立幸並中学校/蓮田市立蓮田中学校

千葉県（３校）
成田市立成田中学校/船橋市立薬円台小学校/多古町立中村小学校

東京都（２校）
東京成徳大学高等学校/三鷹市立第一中学校

新潟県（１３校）
五泉市立村松桜中学校/佐渡市立南佐渡中学校/上越市立大潟町小学校/上越市立飯小学校/新潟市立葛塚中学校/新潟市立関屋中学校/新潟市立結小学校/新潟市立坂井輪中学校/新潟市立新津第二中学校/新潟市立早通南小学校/新潟市立大形中学校/長岡市立宮本小学校/長岡市立中之島中央小学校

富山県（１校）
富山市立杉原小学校

福井県（１校）
福井市明道中学校

山梨県（１校）
甲府市立城南中学校

長野県（２校）
小諸市立小諸東中学校/上村立川上中学校

静岡県（１校）
裾野市立富岡第一小学校

広島県（１校）
呉市立昭和中学校

福岡県（１校）
柳川市立三橋中学校

Ⅱ　学生に対するアンケート調査

2025 年度の３年次の教育実習は，栃木県教育委員会をはじめとする各県市町村教育委員会との緊密な連携の下，全国の協力校 351 校の多大なご協力とご理解をいただき，無事に終了することができました。そこで，今後の教職課程カリキュラム実践を通した更なる教育実習の充実を図る目的から，３年次学生に対して，「教育実習及びスクールサポートを振り返って」と題したアンケートを実施しました。このアンケートは，「教育実習関連の学習の振り返り」「教育実習に関する振り返り（主免許）」「教育実習の学びの状況アンケート（教員育成指標を基に）」の３項目から実施しました。

ここでは，主に３年次教育実習に関する振り返り（主免許），教育実習関連の学習の振り返りに焦点化して提示していきます。

１　３年次教育実習に関する振り返り（主免許）

学生に対する教育実習に関するアンケート調査を実施した結果は，表１に示す通りです。また，記述回答を要約した結果は，（２）に示す通りです。

（１）アンケート結果（一覧）

表１　　令和７年度「教育実習」（３年次）実習生アンケート結果

設問	選択肢	2025 年度	
		人　数（名）	割　合（%）
(1) 教育実習の充実度 教育実習に関するあなたの充実度はどの程度でしたか。	大変充実していた	119	75.32%
	おおむね充実していた	35	22.15%
	あまり充実していなかった	4	2.53%
	全く充実していなかった	0	0.00%
小　計		158	100.0%
(2) 教育実習の期間 教育実習は３～４週間という期間でしたが，この期間	適切な期間だった	96	60.76%
	ある程度適切な期間だった	51	32.28%
	あまり適切な期間ではなかっ	10	6.33%

についてどのように考えますか。	た		
	全く適切な期間ではなかった	1	0.63%
小　計		158	100.0%
(3) 教育実習の事前指導 教育実習の事前指導は，教育実習に生かされたと思いますか。	非常に生かされた	75	47.47%
	ある程度生かされた	65	41.14%
	あまり生かされなかった	13	8.23%
	全く生かされなかった	5	3.16%
小　計		158	100.0%

（２）「教育実習」に対する学生の回答結果

①　実習の充実度に関する記述内容

（a）充実していたとする記述内容

児童生徒との信頼関係を築けたこと，授業実践を通じて学びを深められたこと，先生方からの丁寧な指導や助言を受けられたことが充実感の理由として挙げられています。また，学校行事や部活動への参加も，実習をより意味のあるものにしたとされています。

（b）充実していなかったとする記述内容

授業準備や教材研究の時間が不足していた，授業機会が少なかった，指導案の作成に戸惑ったといった課題感を示す記述が見られます。

②　実習期間に関する記述内容

（a）3 週間は短いとする記述内容

生徒理解・信頼関係の構築に時間が足りない，授業準備と実践・改善を十分に回せない，といった理由が中心です。

（b）3～4 週間は適切だとする記述内容

「参観→授業準備→実践→改善→研究授業」のサイクルを段階的に回せる，信頼関係が築ける，学級や学校の実態が把握できる，といった理由が多く挙がりました。特に，「短すぎず長すぎず」「ちょうどよい」という表現が目立ちます。

（c）4 週間は長いとする記述内容

４週間の実習期間は長すぎると感じる回答者もおり，体力的・精神的負担，大学授業・課題との両立の難しさ，マンネリ化への懸念が挙がっています。

③ 教育実習の事前指導に関する記述内容

(a)心構え

挨拶・礼儀・謙虚さ・態度など，心構えについて学んだことが実習で「役立った」とする記述が特に多く見られました。他にも，初日から戸惑わず行動できた，良好な関係構築につながった等の声もありました。

(b)模擬授業

模擬授業が役立った／参考になった／生かせたという回答が見られました。一方，模擬授業と実際の授業は異なるという声もありました。具体的には，模擬授業を行う対象が児童生徒ではなく大学生であること，模擬授業は授業の一部を発表したりグループで実施したりしたことなどがあげられました。45〜50 分を想定した授業設計や，児童生徒に想定される反応に対応する練習を求める回答が目立ちます。

(c)実習記録

事前指導で学んだ実習記録の書き方が役立ったという回答が見られました。その一方で，大学で学んだ書き方と，実習校の様式・細案の書き方が異なっていた場合には戸惑いも散見されました。

(d)具体的なスキル

ケーススタディ，対応手順，時間配分，授業の流れ，板書・指導案の書き方など，実際の実習を想定した具体的スキルが役立ったという反応がありました。

(e)不安の軽減

事前指導の中で，実際に実習を経験した先輩の体験談を聞いたり，起こりそうな問題を事前に共有されたりしたことが，不安軽減につながったという記述がありました。

④教育実習全体を通して良かった点・改善すべき点・希望など

（a）良かった点

現場での経験を通じて，教員の仕事や学校運営の実態を知ることができた点が高く評価されています。また，児童生徒との関わりや信頼関係の構築，先生方のサポート体制の手厚さが良かったという意見が多く寄せられました。さらに，文化祭や運動会などの学校行事に参加できたことも，実習をより充実したものにしたとする記述が見られます。

(b)改善を希望する点

授業回数の基準を明確にしてほしい，指導案や日誌の書き方を統一してほしいという意見が挙がっています。また，実習ノートのデジタル化や交通手段の明確化，大学と実習校の連携強化，参観記録の負担軽減など，運営面での改善を求める声も見られました。さらに，受け入れ体制の均質化を希望する回答もありました。

(c)希望

授業実践の回数を保証してほしい，行事への参加機会を設けてほしい，謝礼金の差をなくしてほしいといった要望が挙げられています。

改善・希望に関する主なテーマをまとめると，授業回数の基準設定，指導案・日誌の書式統一，実習ノートのデジタル化，交通手段の明確化，大学・実習校の連携強化，受け入れ態勢の均質化でした。特に今年度は，授業機会の公平性や記録様式の統一，ICT 活用に

よる効率化に関する要望が目立ちました。

２　教育実習関連学習の振り返り

ここでは，入学時の「学校の教員になりたい」という気持ちに焦点をあて，２年次の観察参加学習，スクールサポート，３年次の教育実習等の体験学習を経た教職キャリア形成を時系列的にみていく。なお，昨年度までの年報では観察参加実習を終えた時点（1 年次末）の教員志望度も調査していたが，観察参加実習は解消されてスクールサポートに移行している。

（１）アンケート結果（一覧）

表２令和７年度「教育実習関連学習」（３年次）実習生アンケート結果

設　問	選 択 肢	2024 年度	
		人　数（名）	割　合（%）
(1) 入学時を振り返って,「学校の教員になりたい」と思う気持ちに最も近いものを１つ選択してください。	とてもそう思っていた	90	56.96%
	少しそう思っていた	51	32.28%
	あまりそう思っていなかった	15	9.49%
	全くそう思っていなかった	0	0.00%
合　計		158	100.0%
(2)「教育実習」の前に「スクールサポート」を経験した人はその時点を振り返って,「学校の教員になりたい」と思う気持ちに最も近いものを１つ選択してください。	とてもそう思っていた	38	24.05%
	少しそう思っていた	19	12.03%
	あまりそう思っていなかった	5	3.16%
	全くそう思っていなかった	0	0.00%
	「教育実習」の前に「スクールサポート」に参加していなかった	96	60.76%
合　計		158	100.0%
(3)「教育実習」を終えて,「学校の教員になりたい」と思う気持ちに最も近いものを１つ選択してください。	とてもそう思っている	102	64.56%
	少しそう思っている	38	24.05%
	あまりそう思っていない	13	8.23%
	全くそう思っていない	5	3.16%
合　計		158	100.0%

（２）「教育実習終了時点での教職志望」に対する学生の回答結果

①　教職志望の上昇に関する記述内容

教育実習における教職キャリア形成を高める契機は，(a)やりがいの実感，(b)現場の経験，(c)児童生徒との関わり，(d)先生方の影響の４項目に要約されました。

(a)やりがいの実感

授業が「楽しかった」「達成感があった」「わかったと言ってもらえた」などの言及が多数で，やりがいの実感に触れる記述が多く確認されました。授業成功の経験や，子どもの反応・成長に立ち会えたことが志望度上昇の中心的要因です。

(b)現場の経験

「教育現場を実際に見て／体験して魅力を再認識」「授業準備・研究授業のプロセスを通じて仕事理解が進んだ」など，現場の経験に基づく教員志望度の上昇が見られました。スクールサポートや研究授業を含む一連の実地経験が，教職へのリアリティと志望意志の強化につながっています。

(c)児童生徒との関わり

「信頼関係が築けた」「成長を近くで感じた」「笑顔や反応が励みになった」等の記述が多く，児童生徒との関わりを上昇要因に挙げる回答が顕著でした。1 か月という短期間でも関係が形成され，日々の変化に触れられたことが動機づけの核となっています。

(d)先生方の影響

「先生方の姿に憧れた」「助言やサポートが励みになった」など，学校の先生方の影響に言及する理由があげられていました。ロールモデルの存在やフィードバックが教員志望度を押し上げています。

②　教職志望の低下に関する記述内容

教育実習における教職キャリア形成を低下させる契機は，(a)仕事の大変さ，(b)他の夢の発見，(c)精神的な負担の 3 項目に要約されました。

(a)仕事の大変さ

「拘束時間の長さ」「残業」「業務の多さ」「ワークライフバランスの難しさ」など，労働負荷への懸念をあげる記述が確認されました。放課後の長時間勤務や休日業務，授業準備の負担に言及する声が中心です。

(b)他の夢の発見

「民間企業への就職や他職種志向の顕在化」など，他の進路の発見に触れる記述も見られたものの，少数にとどまりました。実習前後で他の進道を選ぶ判断が固まった，あるいは実習を契機に別職への魅力を再認識した事例が見られます。

(c)精神的な負担

「自分に向いていないと感じた」「説明や指導に自信が持てない」「常時不安・余裕がない」など，精神的負担に起因する低下があげられました。授業の難しさやコミュニケーションの難度，評価・助言の受け止め方が心理的ハードルになっているようです。

③　教職志望の変化なしに関する記述内容

教育実習における教職キャリア形成に変化なしの契機，元々の志望度の(a)高さと(b)低さの２項目に要約されました。

(a)元々の志望度の高さ

「入学前から夢だった」「もともと志望度が高い」など，高志望を維持する記述が確認されました。

(b)元々の志望度の低さ

「もともと教員になるつもりは薄い／他進路志向で変化なし」といった記述も見られたものの，ごく少数でした。

Ⅲ　教育実習カリキュラムの充実に向けて

本学の教育実習は，栃木県教育委員会をはじめとする各県市町村教育委員会との緊密な連携の下,「本学が求める学生像」という教育理念を各県市町村教育委員会と学校現場，そして本学が共通理解して各県で集中的に展開してきました。ここでは，2025 年度の母校実習という「地域密接型」の教員養成の中核である体系的教育実習活動の成果及びそれを踏まえた今後の展望を述べることにします。

１　大学ー学校現場往還型カリキュラムについて

前述の表２の令和７年度「教育実習関連学習」実習生アンケート結果より，これまでと同様に教員養成学部として教職キャリア形成（教職アイデンティティ）の重要性が浮き彫りとなりました。教師という職業は，幅広い経験と人間関係形成能力，心豊かで明るい人間性が強く求められます。その意味から，本学は早期からの教職適性を自覚し，さまざまな教育現実とのかかわり，課題意識をもった教育実践と大学講義との統合，自らの課題を自覚した４年間の意欲的な学び等の具現化等を図っています。

２　体系的教育実習カリキュラムの実践過程について

教育実習を中核にしたカリキュラムは，２年次から４年次までの教育実習を体系的に位置づけています。とくに３・４年次では，教職専門や教科専門を背景に初等教育実習と中等教育実習を合わせて７週間～８週間の「本実習（教育実習Ⅰ・Ⅱ)」を行っています。今年度は，20 都道府県 351 校の協力を得て，きめ細やかな指導体制を確立することができました。２年次から４年次までのスクールサポートの教育現場体験，そして３・４年次の本実習（教育実習Ⅰ・Ⅱ)です。本実習では，教育実習事前事後指導，教育実習直前ガイダンス，研究授業に関わる学部教員の実習校訪問，教育実習連絡協議会，学部の全教員参加型の協働体制で行っています。

３　教育実習実践の評価・分析からみえてくるもの

本年度も，３年次実習生を対象に，実習状況や体系的教育実習カリキュラム評価のために，実習後のアンケート調査を実施しました。ここでは，アンケート調査と実習状況を総

合的に分析した結果について述べます。前述の教員志望度に関する学生へのアンケート調査結果（有効回答者数 158 名)において，教育実習の充実度（表１・質問１）が「大変充実していた」または「おおむね充実していた」と回答した学生は合わせて 97.47%であり，非常に高い数値でした。このような高い充実度の要因として，児童生徒との信頼関係，実際の授業実践，先生方からのご指導・ご助言，学校行事や部活動への参加があげられます。これらはいずれも人と人とのふれあいから生じるもので，学校でしか経験できないものであり，教師という仕事の魅力でもあります。このアンケート結果は，実習から戻ってきた学生たちの話を聞いて肌感覚とも合致するものです。学生たちは，こどものころとは異なる教師の卵という立場から，学校でしかできない経験をさせていただき，大きな学びを得ているようです。

また，今年度の自由記述で目についたこととして，感染症・学級閉鎖への言及があげられます。今年度は例年以上に早い時期から感染症が流行しました。学級（学年）閉鎖・学校行事・授業進度との兼ね合いで苦慮された学校が多かったのではないかと思います。おかげさまで学生たちは充実した実習時間を過ごすことができましたし，学校の危機管理のあり方も肌身をもって経験することができたことと思います。例年以上に大変な状況の中でも，学生の授業実習，児童生徒とかかわる機会などを設けていただくとともに，実習生にお心配りをいただき，先生方には改めて心より感謝申し上げます。

４　教員の育成につなげる教育実習に向けて

教員志望度に関する学生へのアンケート（有効回答者数 158 名)では，学生の教員志望度（表２）についても調査しております。教育実習後の教員志望度（質問３）で「とてもそう思っている」と「少しそう思っている」を合計した割合は，「88.61％」であり，アンケート調査を開始した令和４年度以降，過去最高の数値です。これは，先述の教育実習の高い充実度とも整合する結果といえます。この学生たちが抱いていた入学時の教員志望度（質問１）では，「とてもそう思っていた」の「少しそう思っていた」合計が「89.24％」と，同様に非常に高い数値でした。ただし，その内訳は異なっており，「とてもそう思っていた（る)」という回答は，入学時の 56.96%から教育実習後の 64.56%に増加していました。入学時の教員志望度も高い数値ですが，教育実習を経てその想いは一層強くなっています。教員志望度の上昇要因は，「やりがいの実感」「現場の経験」「児童生徒との関わり」「先生方の影響」があげられます。

大学では教員に求められる資質・能力の伸長に向け，日々実践的な指導を心がけておりますが，学内の指導は実際の学校の環境とは異なる点も多いかと思われます。例えば，アンケートの一部の自由記述にも見られましたが，学生は教育実習後に事前指導をふり返り，実際の児童生徒を相手にした授業との違いを実感していました。この差を埋めることこそ，教員養成の重要課題の一つです。大学では学校現場に生かせるように指導を行い，それを教育実習の場で実践することで，学んだことを本当の意味で自分のものにできます。毎年の教育実習後，多くの学生が課題を持ち帰っていますが，大学でより一層の専門性を身に着けるべく学びを続けています。このような大学における学び・学校における実践の往還が，学生が持つ教師の資質・能力の向上に資するといえます。

特に本学の場合は，教育実習・スクールサポートにあたり，学生の母校や近隣の学校の

みなさまにお力添えをいただく部分が多くございます。日ごろより，本学の教員養成にご理解・お力添えをいただき，深く御礼申し上げます。教育実習後も，実習校の先生方からバトンを引き継ぎ，今後も地域に教員を輩出してまいります。

５　教育実習とその先へ

今年度も学生たちが教育実習から戻ってきて，さまざまなことを話してくれています。初日の緊張,子どもたちと関係を作る充実感,集団指導と個人への支援を両立する難しさ，改めて実感した先生方の指導技術や教育観の深さ，子どもたちと涙を流した最終日など，枚挙にいとまがありません。毎年，学生たちがお世話になっている実習校にお礼を申し上げるべく伺っていますが，子どもたちに囲まれ生き生きとした学生の表情が印象に残っています。

本学では,教育実習の事前指導,教職支援室主催の「先輩の話を聞く会」,ゼミ活動など，教育実習を経験した先輩が後輩にアドバイスを送る機会があります。手前味噌で恐縮ですが，私のゼミでは毎年，教育実習を控えた３年生に 45 分の模擬授業を実践してもらい，同級生に加えて実習を終えた４年生も交えて,ふり返り･ディスカッションを行っています。自分と同じ大学で学ぶ先輩だからこそ，後輩たちは真剣に耳を傾け，一生懸命メモを取っています。４年生は教育実習で本物の子どもたちを相手に実際に授業を経験していますので，教師としての見方が１年前とは明らかに違っています。そのような先輩たちからのアドバイスに，後輩たちはうなずくとともに,「自分にできるかな…」と不安をこぼすこともあります。そのようなときは，先輩たちも１年前は同じ気持ちだったことや，教育実習を笑顔で終えてきたことを伝えて励まします。そして１年後,先輩たちからもらったものに，教育実習で自分が学んだことを加え，今度は後輩たちにアドバイスをしてもらいます。私のゼミに限らず，このような学びのリレーが至るところで受け継がれているのが，本学の強みの１つだと思います。このような雰囲気は一朝一夕に醸成されるものではありません。

2007 年に本学の教育学部が設置されてから，約 20 年になろうとしています。教育学部としては新興の本学ですが，教員採用試験の合格実績を上げ，多くの教員を輩出するに至りました。引き続き，各地の教育に貢献できる教員を養成すべく，教職員一同，教員養成大学の使命を果たす所存です。今後はそれに加え，卒業生・地域の先生方への支援により一層力を入れてまいります。教職支援センターでは 2022 年度より，みなさまへの学びの場を提供したく,「学び続ける教師のための教員研修リレー講座」の開催を続けております。対面の熱を帯びる講座や活発な議論に加え，遠方の先生方にもご参加いただけるようオンライン配信（ビデオ会議）も行っております。今後も地域の教育のお役に立てる大学であり続けたいと願っております。

（文責：実習指導部門長　森　好紳）

教職支援室の活動を振り返って

ここ 3〜4 年の教員採用試験は，それぞれの自治体の様々な変更点が毎年のように示されます。学生にとって，それらの情報を迅速かつ正確に把握して，自己選択・自己決定して取り組んでいくことは，今後もますます重要です。

今年度の教員採用試験を受験した 4 年生 230 名のうち合格 175 名，過去最高を更新中です。3 年次の早期受験数は 145 名（昨年度 115 名）うち合格(一次の全部または半分)102 名（昨年度 67 名）でした。3 年次に一次試験を受験する者が増加傾向です。

12 月までに把握できた既卒合格 85 名，新卒合格との合計 260 名も過去最高となりました。卒業生の中には民間企業に勤めた後に教職に転職する方も見られました。

就職支援の立場から見える学生の様子は，本学の強みであった「団体戦」の様相が薄れ，学生個々の「タイミング」や「注力内容」の違い等から，「個人戦」の様相が色濃くなりました。皆が同タイミングで同じ内容に注力する集団的な取組の形態はほとんど見られなくなりました。学習フロアや教採セミナーはコロナ禍以前のような混雑はありません。自己選択・自己決定により自主的自律的な取組は歓迎できますが，筆記試験と人物試験を分け単発的に「なんとかなるだろう」と捉える者も見られます。早期の一次から最終二次までが，単なる長い空白となってしまっていないか，危惧しています。

集団討論や実技などが多くの自治体で扱われていた頃は，対策を続ける中で学生同士の連帯感が生まれ切磋琢磨し合う姿が見られました。そこでの学びは大きかったはずですが，昨年度と今年度のように，一次試験が 1 年も前に終了したり，二次試験が個人面接のみだったりというケースが増えると，個々の学生の取組のタイミングや集中度が見えにくいという点も挙げられます。

二次試験（7･8･9 月）対策セミナーには予約が集中します。動きとしては仕方ないと思います。ですが，各ゼミ・学部・専攻の先生方が「応援団」として前期定期試験前後の多忙な時期にも関わらず支援してくださるのは心強いことです。

過去 10 年間，本学の教職受験者数は 200 名程度を維持しており，特に昨年度と今年度は 230 名超と多くなっています。多くの他大学にあるような志望者の減少は今のところ見られません。学生が教職への意欲を維持・向上できるのは，個々の資質だけでなく，日々の学修や体験活動等への大学全体としての指導や支援による点が大きいと考えます。教職支援部門では，学生が自己の進路と真剣に向き合うことができるよう，自主・自律を基盤とした進路支援を継続します。

今年度の実績

１　４年生の状況

2025年度	小	中・義	高・特	計
受験者数	172児 143ス 21英 8	53ス 31英 18心 3法 1	高4ス2英1経1 特1児1	230
一次合数	166児 139ス 19英 8	29ス 17英 11法 1	高1経商1特1児1	197
二次合格	155児 129ス 19英 7	18ス 11英 7	高1経商1特1児1	175
（講師登録）	（41　児12 ス16 英9 心3 経1 法0）			未

※　全体合格率 76.1%（小 90.1%　中 34.0%　高特 40.0%）

※　高商３年連続合格（福島県 1→群馬県 1→東京都 1）

２　既卒者を含めた自治体別の状況

新卒 175

栃木県 81(小 75 中英 2 中体 4) 福島県 25(小 20 中英 1 中体 4) 茨城県 23(小 20 中英 2 中体 1) 埼玉県 9(小 7 中体 2) さいたま市 1(小) 神奈川県 5(小) 川崎市 6(小) 群馬県 4(小) 新潟県 4(小) 新潟市 3(小) 東京都 4(小 3 高商 1) 山形県 5(小 3 中英 1 特 1) 青森県 2(小 1 中英 1) 千葉県 1(小) 山梨県 1(小) 静岡県 1(小)

新卒講師登録 41 名

既卒 85

栃木県 45(小 33 中英 2 中体 8 特 2) 東京都 7(小) 群馬県 6(小 3 中社 1 中体 1 高体 1) 福島県 5(小 1 中社 1 中英 1 中体 2) 茨城県 3(小 1 中英 1 特 1) 神奈川県 2(小 1 特 1)川崎市 2(中体 1 特 1)相模原市 1(小) さいたま市 2(中社 1 中体 1) 新潟県 2(小)新潟市 4(小) 宮城県 2(小 1 中体 1) 仙台市 1(中体) 浜松市 1(中英)三重県 1(特) 沖縄県 1(中社)　　非公表／山形県

３　早期受験の状況（３年生）

専攻	児童	スポーツ	英語	心理	経営	法	計
受験	105	21	14	3	0	2	145
（合格）	79	12	10	1		0	102

※ 昨年度　受験 115（合格）67

４　今年度の支援内容

・通年　　一般教養　論作文
・4月～6月　筆記対策の継続と「面接個票」を活用した段階的な二次対策
・7月～9月　場面指導，模擬授業，実技等を扱いながらの個人面接対策　実技集団討論(主に昼休み時間を活用)
・11月～12月　(次年度向け) 教育実習の学びや体験とリンクした学習指導や生徒指導の原理原則　12/10 全体ガイダンス(教職志望確認と支援の説明)
・1月～3月　主に春休みを活用した教職教養のまとめ　出願・大学推薦学内選考








おわりに

教職人気の低下，志望者の減少など，近年の教育界の状況は必ずしも明るいものばかりではありません。そのような中でも，本学の教職志望の学生は入学当初から高い志と意欲をもちながら学年とともに成長しているように見えます。教職が「夢」から明確な「目標」になる姿を数多く見てきました。学生の資質に加え，日々の学修や体験活動等における大学全体の丁寧かつ適切な指導や支援の成果と捉えます。

採用の早期化・複線化・共通化などの変革や団体戦から個人戦への変化などの中でも，学生の自主・自律をさらに大切にしながら，採用の変革や変化をプラスにできるよう支援を継続します。

センターとしての取組（３）

教育課程開発部門

教職課程の自己点検・評価の取組を振り返って

本学では，教職支援センター教育課程開発部門を中心に，次頁の図のとおり教職課程の自己点検・評価を実施してきた。令和４（2022）年度は，試行的に教職課程の自己点検・評価を行い，報告書を作成した。そして，令和５（2023）年度及び令和６（2024）年度には，教員養成に携わる全教職員を対象に教職課程の自己点検・評価チェックリストを実施し，本学教職課程の長所や課題を共通認識するとともに，教職員の当事者意識や協働意識の向上を図ってきた。

このような経緯の中，令和７（2025）年度は「白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会」を実施した。これは，教職課程に関わる各委員会，部会等のメンバーが集まり，令和６（2024）年度に実施した教職課程の自己点検・評価チェックリストの結果を共有・協議するとともに，実務レベルでの課題意識を踏まえ，本学教職課程をよりよいものへと改善する方策について意見交換するものである。なお，白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会は，令和７（2025）年度教職課程の自己点検・評価の一部として位置付けている。以下，本年度作成した「令和７（2025）年度 白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会の実施方針」（資料１）及び「令和７（2025）年度 白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会 議事録」（資料２）を示したので参照されたい。

今回の意見交換会を通じて，現状の課題を確認すると同時に，より良い教員養成を目指すという共通の目的を再認識することができた。「PLUS ULTRA（さらに向こうへ）」という言葉が示す通り，教職課程の改善に終わりはない。黒羽正見先生のご著書，「今ここに教師として生きる勇気をー教師こそ原動力ー」には，教職課程のあり方を問う次の一節がある。

> *大学の教職課程も，採用試験制度の変化に対応せざるを得ないなかで，学生の個別的な成長を支援する余裕を失いつつある。授業では形式的になりがちであり，教員養成の場が「就職準備講座」のような色彩を帯びている現状も各地で散見される。これは大学教育の本来の目的－知性と感性を融合させた全人教育－からの逸脱を意味するものである。*
>
> （黒羽，2025，p.209 より抜粋）

「PLUS ULTRA（さらに向こうへ）」を目指す我々は，この指摘にあるような本来の目的を見失ってはならないだろう。学生が個別の成長を遂げられる最善の環境を整えることは大学側の責務である。この責務を果たすべく，今後は各委員会・部会において具体的な改善方策の検討へと展開させていく。組織の枠を超えた「チーム白鷗」として，質の高い教員養成の実現に向けた挑戦を粘り強く続けていきたいと考える。

令和４（2022）年度
依頼内容：教職課程の自己点検・評価報告書の執筆
依頼対象：教職課程に関係する委員会の委員長
点検形式：３つの基準領域，６つの基準項目に基づく 31 観点についての記述式。
備　　考：シミュレーションとして実施。作成した「教職課程の自己点検・評価報告書」を全国私立大学教職課程協会に提出し，審査の結果，完了証を受領。教職支援センターHP にて報告書を公開。

令和５（2023）年度
依頼内容：教職課程の自己点検・評価チェックリスト実施
依頼対象：教員養成に関わる全教員
（教育学部専任教員，経営学部・法学部 教職科目担当教員）
点検形式：全国私立教職課程協会作成「教職課程　自己点検・評価基準」を参照して作成した本学の点検内容（３つの基準領域，６つの基準項目に基づく 31 観点）に基づき実施。観点は３段階判定基準のチェックリスト形式，項目は自由記述方式。
備　　考：結果の取りまとめは，教職支援センター年報に掲載。

令和６（2024）年度
依頼内容：教職課程の自己点検・評価チェックリスト実施
依頼対象：教員養成に関わる全教員
（教育学部専任教員，経営学部・法学部 教職科目担当教員）
点検形式：全国私立教職課程協会作成「教職課程　自己点検・評価基準」を参照して作成した本学の点検内容（３つの基準領域，６つの基準項目に基づく 31 観点）に基づき実施。観点は３段階判定基準のチェックリスト形式，項目は Web 入力方式。

令和７（2025）年度
依頼内容：白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会の実施
依頼対象：教職支援センター，教職等課程委員会（各実習委員会，介護等体験作業部会），教務委員会，FD 委員会，SD 委員会，自己点検・評価委員会，他専攻免許委員会，教員採用支援部会，学校インターンシップ支援部会の委員長・部会長等
形　　式：令和６（2024）年度実施の教職課程の自己点検・評価チェックリストの結果に基づいて，関係委員会・部会等のメンバーと特筆すべき取組みや改善方策について意見交換を行う。

図　本学の教職課程の自己点検・評価の実施等の経過

【引用文献】
黒羽正見（2025）『今ここに教師として生きる勇気を－教師こそ原動力－』，三恵社．

（文責：副センター長・教育課程開発部門長　小川　博士）

資料１

2025 年 5 月 22 日
教職支援センター

令和 7(2025)年度　白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会の実施方針

１　目　的

本学の教職課程の運営にあたり，本学の教職課程の目的・目標に照らして教育内容・方法および学修成果の状況などを検証し，絶えず教育の質保証の維持・向上に努める必要があります。また，教育職員免許法施行規則第 22 条の８において，「認定課程を有する大学は，当該大学における認定課程の教育課程，教育研究実施組織，教育実習並びに施設及び設備の状況について自ら点検及び評価を行い，その結果を公表するものとする。」と定められています。

上述の内容を踏まえて，本学では令和５(2023)年度より，教員養成に携わる全教職員を対象に，教職課程の自己点検・評価チェックリストを実施し，本学教職課程の長所や課題を共通認識するとともに，教職員の当事者意識や協働意識の向上を図ってきました。このような経緯の中，教職課程に関わる各委員会，部会等のメンバーが集まり，令和６（2024）年度に実施した教職課程の自己点検・評価チェックリストの結果を共有・協議するとともに，実務レベルでの課題意識を踏まえ，本学教職課程をよりよいものへと改善する方策について意見交換する場を設けることにしました。なお，白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会は，令和７（2025）年度教職課程の自己点検・評価の一部として位置付けています。ご協力のほどお願いいたします。

２　実施時期

令和７（2025）年９月１２日（金）　午前開催の予定（60～９０分程度を予定）

３　開催場所

未定

４　参加者

教職支援センター規程に基づき，以下の委員会，部会の代表者にご参加いただきたい。

教職等課程委員会（各実習委員会，介護等体験作業部会），教務委員会，FD 委員会，SD 委員会，自己点検・評価委員会，他専攻免許委員会，教員採用支援部会，学校インターンシップ支援部会，教職支援センター，教職支援センター事務局

ご多用のところ恐縮ですが，上記の委員長，部会長の先生には，出席者を選出いただき，2025 年７月９日（水）までに，教職支援センター長へメールでご連絡ください。

※チェックリスト結果に基づき，その他関係委員会・部会等の代表者に参加を求める場合もございます。ご理解，ご協力のほどお願いいたします。

５　内容・方法

（1）本会は，令和６(2024)年度の「教職課程の自己点検・評価チェックリスト結果の取りま

とめ」（以下，チェックリスト結果）に基づいて実施する。

(2) 事前に関係する委員会，部会内で，チェックリスト結果を共有し，結果に対する意見や改善方策を検討しておく。

(3) 本会は，教職支援センター副センター長を司会とし，関係委員会，部会よりチェックリスト結果に対する意見や改善方策等について報告する。また，適宜，意見や質疑等を受け付ける。

(4) 本会の内容については，議事録（事務局）を作成し各学部教授会にて報告する。

(5) 必要に応じて，学内教職員や学外関係者等，第三者の視点を組み入れる。

6　令和７（2025）年度教職課程の自己点検・評価のスケジュール

2025 年 5 月	白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会の実施について審議・承認
5～6 月	学部教授会にて，白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会の実施について報告　→出席者の確認（7 月）
9 月	・白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会の実施（9／12 を予定） ・意見交換会の議事録について，確認・承認
10～12 月	・学部教授会にて，意見交換会の実施報告 ・各委員会・部会において，意見交換会を踏まえた今後の取組について検討
2026 年 1 ～ 3 月	・必要に応じて令和４年度教職課程の自己点検・評価報告書への朱書き修正 ・2026 年の教職課程の自己点検・評価報告書の執筆分担について検討

7　実施体制

白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会は，教職支援センターが中心となり，センター委員，本学事務部職員の協力を得て行う。本会の議事録は，教職支援センター運営委員会において確認・審議を経て，委員長が決定する。

8　議事録の取り扱い

教職支援センターは，白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会を実施し，その議事録を学内での報告・共有を行う。また，本会での議論を踏まえて，担当委員会・部会等で質保証の向上・改善を図る。

なお，恒常的に教職課程の自己点検・評価に取り組み，原則として４年ごとに報告書としてとりまとめ，白鷗大学ウェブサイトにて公開する。次回の教職課程の自己点検・評価の報告書作成・公表は，令和８（2026）年度を予定している。

9　本学における教職課程の自己点検・評価の実施状況

令和４（2022）年度
依頼内容：教職課程の自己点検・評価報告書の執筆
依頼対象：教職課程に関係する委員会の委員長
点検形式：３つの基準領域，６つの基準項目に基づく 31 観点についての記述式。
備　　考：シミュレーションとして実施。作成した「教職課程の自己点検・評価報告書」を全国私立大学教職課程協会に提出し，審査の結果，完了証を受領。教職支援センターHP にて報告書を公開。

令和５（2023）年度
依頼内容：教職課程の自己点検・評価チェックリスト実施
依頼対象：教員養成に関わる全教員（教育学部専任教員，経営学部・法学部 教職科目担当教員）
点検形式：全国私立教職課程協会作成「教職課程　自己点検・評価基準」を参照して作成した本学の点検内容（３つの基準領域，６つの基準項目に基づく 31 観点）に基づき実施。観点は３段階判定基準のチェックリスト形式，項目は自由記述方式。

令和６（2024）年度
依頼内容：教職課程の自己点検・評価チェックリスト実施
依頼対象：教員養成に関わる全教員（教育学部専任教員，経営学部・法学部 教職科目担当教員）
点検形式：全国私立教職課程協会作成「教職課程　自己点検・評価基準」を参照して作成した本学の点検内容（３つの基準領域，６つの基準項目に基づく 31 観点）に基づき実施。観点は３段階判定基準のチェックリスト形式，項目は Web 入力方式。

令和７（2025）年度（予定）
依頼内容：白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会の実施
依頼対象：教職支援センター，教職等課程委員会（各実習委員会，介護等体験作業部会），教務委員会，FD 委員会，SD 委員会，自己点検・評価委員会，他専攻免許委員会，教員採用支援部会，学校インターンシップ支援部会の委員長・部会長等
形　　式：令和６（2024）年度実施の教職課程の自己点検・評価チェックリストの結果に基づいて，関係委員会・部会等のメンバーと特筆すべき取組みや改善方策について意見交換を行う。

【重要！！】令和８（2026）年度（予定）
依頼内容：教職課程の自己点検・評価報告書の執筆
依頼対象：教職課程に関係する委員会の委員長
点検形式：３つの基準領域，６つの基準項目に基づく 31 観点についての記述式。
備　　考：作成した「教職課程の自己点検・評価報告書」を全国私立大学教職課程協会に提出する。審査を終えた後，教職支援センターHP にて報告書を公開する。

資料２

2025 年度　白鷗大学教職課程 PLUS ULTRA 意見交換会　議事録

日　時：2025 年 9 月 12 日（金）　10：30～12：10

場　所：本キャンパス　鴎友会会議室

参加者：教育学部長，教職等課程委員会委員長・幼保等実習委員長代行・小学校実習委員長・経・法実習委員長・介護等体験作業部会長，教務委員会委員長，FD 委員会委員長，SD 委員会副委員長，自己点検・評価委員会副委員長，他専攻免許委員会委員，教員採用支援部会長，学校インターンシップ支援部会長，情報処理教育研究センター　センター長・課長代理，全関私教協委員会委員，教職支援センター　センター長・副センター長・教員採用支援部門長・教育課程開発部門員・実習指導室職員，経営企画室職員

議事録：教育課程開発部門員，事務局

議　題

１　センター長挨拶

センター長より，本意見交換会は教職課程の自己点検・評価の一環である旨の趣旨説明が行われた。

２　報告・協議（意見交換）

(1) 基準項目 1 - 1　教職課程教育に対する目的・目標の共有　について

①教職員が教職課程の目的・目標を共有し，計画的に実施している。 ②教職課程教育を通して育まれるべき学修成果を具体的に提示している。 ③教職課程教育の目的・目標と共に目指す教師像を学生へ周知している。

1)-1 教職課程の目的・目標に関する改訂の状況報告（教職等課程委員会）

教職等課程委員長より，資料５　1)-1 教職課程の目的・目標に関する改訂の状況報告が行われ，「教員養成の目標」が大学 HP「教員養成の状況について」，「教員免許状および資格取得の手引き」，2025 年度履修者用「教育実習の手引き（小学校編）（中学校・高等学校編）に掲載されている旨の報告が行われた。併せて，教員養成の目標の見直し，計画の策定について報告が行われた。

上記報告について，副センター長より，教員養成の目標の見直し，計画の策定を具体化する作業フローの存否について質問が成された。これに対して，教職等課程委員長より，各学部に分かれて策定するのか，教職課程に共通する部分を踏まえて策定するのか未定で

あるとの返答が成された。これに対して，幼保等実習委員長代行より，各学部の学士養成がベースであり，教職課程はあくまでもそれを基盤として教員養成を行う以上，各学部でどのような学生を養成したいのか，という点が最初に議論されるべきであるとの意見が提示された。

「教員養成の目標」と関連し，情報処理教育研究センター長より，専門性向上のために大学院で高度な教員養成を可能にすることが必要ではないかとの意見が提起された。併せて，教育課程開発部門員より，「教員養成の目標」に記された外国語，国際化・多様化に対応できるコミュニケーション能力と関連して，現場の学校教員においては，日本語・英語以外の話者たる児童・生徒に対応する能力が必要視されていることを踏まえ，「教員養成の目標」における「外国語」は英語のみを指示すると解されるべきではなく，ここでの「外国語」を定義する必要性があるとの意見が提起された。

(2) 基準項目１-２　教職課程に関する組織的工夫　について

①教職課程認定基準を踏まえ，関係教職員との協働体制を構築している。
②教職課程運営に関して全学組織と学部等で適切に役割分担をしている。
③教職課程教育上の施設・設備やＩＣＴ教育環境が整備されている。
④教職課程の質的向上のために授業評価やＦＤ，ＳＤ等を実施している。
⑤教員養成の状況についての情報公表を行っている。
⑥教職課程の在り方を恒常的に見直すことが組織的に機能している。

2)-1 教職支援センターに関わる組織の現状と見直し　（教職支援センター）

センター長より，従前の委員会・部会と教職支援センターの任務・役割が重複していること，これらの関係性が曖昧であるとの問題提起が成された。これと関連し，教員採用支援部会長より，同部会は教職支援室と連携しつつ，各学部への情報共有，採用面接試験の面接役の教員への依頼等を行っているが，これらの業務は教職支援室が直接担当した方が合理的ではないかとの問題が提起された。

これらの問題提起を受け，副センター長より，委員会・部会の役割面での重複が多く，これらの整備が必要であるとの意見が提起された。これを受け，教育課程開発部門員より，委員会・部会の見直しについては，将来構想委員会にて議論されたか否かについての質問が成された。これを受けて，副センター長より教育学部将来構想作業部会によって議論され，委員会・部会の見直しの問題を学部長（当時）に上げたものの，現状，議論は凍結状態にあるとの返答が成された。この問題について，センター長より，組織的な改編は全学部横断的な問題であるため，教育学部将来構想作業部会単独では解決し得ぬ課題である，今後はかかる問題の解決主体がいずれの委員会・部門であるのかを考えるべきであるとの説明が成された。

2)-2 教職課程の質向上のためのＦＤについて（3-1⑤も関連）　（FD 委員会）

FD 委員長より，従前よりの FD 研修，学内授業評価アンケートに加えて，四年間の学習全体を問う卒業アンケートを，教職支援センターと協力しつつ，今年度末ないしは次年度末に実施を検討している旨の説明が行われた。

これ以降，本学における ICT 教育環境整備に関する議論が展開されたが，便宜上，「5)-2 本学の ICT 環境に関わる意見」に記す。

(3) 基準項目２- １　教職を担うべき適切な人材（学生）の確保・育成　について

①当該教職を担う学生の募集や選考ないしガイダンス等を実施している。 ②当該教職を担う学生を受け入れる履修上の基準を設定している。 ③当該教職課程に即した適切な規模の履修学生を受け入れている。 ④履修カルテ等，学生の適性や資質に応じた教職指導が行われている。

3)-1 ガイダンス等の実施状況の報告（教職等課程委員会／各実習委員会等）

教職等課程委員長より，ガイダンス年間計画についての説明が，幼保等実習委員長代行より，幼保のガイダンスについての説明がそれぞれ行われた。併せて，幼保等実習委員長代行より，ガイダンス時の実習生選考面接，実習生としての心構えの定着，服装指導について説明が行われた。

介護等体験作業部会長より，コロナ流行時の特例措置が終了し，今年度より，社会福祉施設での五日間の体験が再開されたこと，それに伴いガイダンスの機会が増えたことにより，学生の違反行為が増加したことについて説明が行われた。併せて，学生の違反行為について今後対応を検討したいとの説明が行われた。加えて，違反行為の実態についても説明が行われた。

3)-2　履修カルテの活用状況と対策（3-1⑧も関連）について　（教職支援センター）

センター長より，履修カルテ（以下，カルテ）についての説明が行われ，学生自身が記入するカルテと教員が学習状況を記入するカルテの二種類が存在すること，学生用カルテの学生による入力率が 100%には達していないことが説明された。併せて，教員用カルテは，教職指導に活用するべきものであるが，実態としてその目的に適った運用は成されていない旨が説明された。これと関連し，副センター長より，投影機器を用いて教員によるカルテの閲覧方法が説明され，併せて，十分な活用が成されていない，教員が記入するカルテは教員側から WebClass を通じて閲覧できず，実習指導室に保管されている旨が説明された。これと関連し，実習指導室長より，カルテの作成は教職実践演習の開始時より導入されたこと，教員はアプリを利用して記入し，半期ごとに実習指導室に保管していること，学生の記入するカルテについては教職実践演習担当教員によって活用されている一方，教員が記入するカルテについては扱い・活用が曖昧な状態にあることが説明された。併せて，教員側のカルテについての活用法につき，教員側にアイディア・意見を募りたい旨が

説明された。

センター長より，介護等体験および同事前ガイダンス等の際の問題行為の記録の存否についての質問が成された。これに対して，介護等体験作業部会長より，記録は存在するものの，十分な活用はされてはいない旨の返答が成された。

副センター長より，各実習委員会に対して，カルテおよび介護等体験および同事前ガイダンス等の際の問題行為の記録の活用法について，改めて問題が提起された。これに対して，実習指導室長より，教職等課程委員会が中心となり各実習委員会の協力を受けつつ活用することが望ましいものの，各実習委員会に教職実践演習担当教員，「実習の事前指導」（「教育の基礎的理解に関する科目」）担当教員が必ずしも所属しているわけではなく，これに起因する情報閲覧権限のずれにより，活用が困難であること，この点についての整備が必要であることが説明された。これと関連し，教育課程開発部門員より，介護等体験および同事前ガイダンス等の際の問題行為の記録に加えて，実習の評価についても，実習委員会が判定する一方，「実習の事前事後指導」（「教育の基礎的理解に関する科目」）担当教員が閲覧できず，指導に活用できないため，この点での整備も必要であるとの問題提起が成された。

(4) 基準項目２-２　教職へのキャリア支援について

①学生の教職に就こうとする意欲や適性を把握している。
②学生ニーズや適性把握に基づいたキャリア支援を組織的に行っている。
③教職に就くための各種情報を適切に提供している。
④教員免許状取得件数，教員就職率を高める工夫をしている。
⑤教職についている卒業生や地域の多様な人材との連携を図っている。

4)-1 教職キャリア支援に関する取組状況と課題（教員採用支援部会／教職支援部門）

教員採用支援部会長より，教員採用試験の結果は好調である旨の説明が行われた。これに関連して，教職支援部門長より，試験対策の現状が説明された。具体的には，以前と比して受験日程が分散しているため，従前通りの支援は困難であること，現在は受験日程が分散しているため，時宜に適う形で動けていない学生が存在すること，全ての都道府県の情報を取りきれてはおらず，最終的には学生自身に情報を確認させていること，他大学と比して本学では学年が上がるにつれて教職履修を中止する傾向にはないことが説明された。

(5) 基準項目３-１　教職課程のカリキュラムの編成・実施　について

①教職課程科目に限らず，キャップ制を踏まえ，卒業単位を活用して，建学の精神を具現する特色ある教員養成を行っている。
②学科等の目的を踏まえ，教科専門，教科指導，教職専門との系統性の確保を図り，コアカリキュラムに対応するカリキュラムを編成している。

③学校や社会のニーズ，教員育成指標に対応した教育内容が工夫されている。
④情報活用能力を育てる教育への対応が充分可能となるように，情報機器に関する科目や指導法科目等を中心に適切な指導が行われている。
⑤アクティブ・ラーニング（主体的・対話的での深い学び）を促す工夫に取り組み，学生の課題発見や課題解決等の力量を育成している。
⑥シラバスで各科目の学修内容や評価方法等を学生に明確に示している。
⑦教育実習上の必要履修要件を設定し，充実した教育実習を図っている。
⑧「履修カルテ」等を用いて，学生の学修状況に応じたきめ細やかな教職指導を行い，「教職実践演習」の指導にこの蓄積を生かしている。

5)-1 教職課程科目に関わる CAP 制の上限を超えた履修についての現状と対策

（2-1②③とも関連）（他専攻委員会）

教育課程開発部門員より，一部の教職課程科目に関しては CAP 制の上限を超えて履修できる制度となっていること，カリキュラム改正により取得を希望する教員免許の組み合わせによっては必要単位が削減されたことが報告された。中央教育審議会教員養成部会において教職課程の単位数自体を三分の二程度に削減する案が議論されていること等を踏まえて，この問題に対応する必要があることが説明された。

上記の問題提起を受け，副センター長より，問題解決の中心となる委員会・部会が曖昧であるとの意見が提起された。これに関連して，教育学部長より，業務整理が必要であり，組織としていかなる対応を行うかが重要である旨の説明が行われた。

5)-2 本学の ICT 環境に関わる意見（1-2③も関連）

（教職支援センター／情報処理教育研究センター）

FD 委員長より，既に大学以前の学校において ICT の活用が前提とされており，そのため本学でも ICT 環境の整備が必要である旨の説明が行われた。これに関連して，全関私教協委員より，大学での施設整備は一般に経済的に困難であること，また，IT セキュリティの問題により，大学は ICT 環境の整備に慎重であることを踏まえ，どの程度まで大学で ICT 環境を整備するかが重要であるとの意見が提起された。これを受けて，センター長より，学校での ICT 環境の整備状況についての説明が行われた。これに対して，全関私教協委員より，学校での整備の進捗の程度が十分に見通せない以上，大学がどの程度までそれに応じた整備を実施するかが問題であるとの意見が提起された。以上が，「2)-2 教職課程の質向上のためのＦＤについて」の実際の意見交換に際して展開された議論である。

センター長より，本学における ICT 環境の整備状況についての説明が行われた。具体的には，二年次の「ICT 活用の理論と方法」において，本年度よりクロームブックの新型を採用していること，当該講義の受講者には大学のアカウントとは別個のアカウントを付与し，教材用アプリの利用が可能であることが説明された。併せて，空き時間に学生による同端末の利用を認めることを検討したものの，管理方法が未整備であるため，個別の相談があれば貸し出しを行っていることが説明された。また，高校で端末を一人一台購入する

ことを義務付ける都道府県が増加傾向にあり，また，新一年生は高校時代に「情報」が必修化された学年であるので，上級生以上に ICT に通暁していることを踏まえ，大学での講義はかかる傾向にどのように対応するかが課題であるとの説明が行われた。これに関連して，副センター長より，本学の ICT 環境の整備は，各教員による機材購入の申請を通じて成されているとの説明が行われた。

情報処理教育研究センター長より，無線設備の整備についての回答は，後日配布する資料にて替える旨の説明が行われた。加えて，学生による端末の購入については，既に高校時代に購入した場合は別として，基本的にノートブックを学生に購入してもらい，高額のソフトについては大学を通じてインストールすることが，経営学部の大方針である旨の説明が行われた。併せて，教員による ICT 機材の購入申請については，従来の責任所在が不明瞭な状況を改善すべく，申請窓口を情報処理教育研究センターに設置すること，同窓口は購入の可否には介入せず，従来通り教務課がこれを判断すること，当該機材の必要性の伝達は，従来通り教員から教務課に直接行うことを妨げるものではないこと，申請フォーマットが作成中であり，各教員にメールでの配布を行うこと，各学部や専攻単位で当該機材の必要性についての記述を行い得る形式にすることが説明された。これに関連して，センター長より，機材の管理責任について，質問が成された。これに対して，情報処理教育研究センター長より，申請が通過した場合，申請時に申告された管理主体が責任を負うこと，情報処理教育研究センターが購入した新機材以外には同センターは管理責任を負いかねることが説明された。

(6) 基準項目 3 - 2　実践的指導力養成と地域との連携　について

①取得教員免許状の特性に応じ実践的指導力の基礎を育成する機会を設定している。
②様々な体験活動とその振り返りの機会を設けている。
③子どもの実態や教育実践の最新情報を学生に提供している。
④センターと教育委員会との組織的な連携協力体制の構築を図っている。
⑤センターと実習協力校とが教育実習充実のために連携を図っている。

6)-1 スクールサポートの実施状況と課題　（学校インターンシップ支援部会）

学校インターンシップ支援部会長より，スクールサポートのスケジュールと，実施・参加状況の説明が行われた。参加者はコロナ禍の八割まで回復したものの，依然としてコロナ禍以前の水準には戻っていない，より多くの学生による参加を望む旨の説明が行われた。併せて，サポート校外の施設でのプールでの実習の提案については謝絶したこと，連絡がつかない学生については指導を，担当教員とは合わないから参加を辞めたいといった学生や，スクールサポートに参加してはいるものの，参加している雰囲気が感じられない学生については対応を，それぞれ行うことが説明された。これに関連して，教職等課程委員長より，二三年次の小中の免許を志望する学生は時間的余裕がないものの，学外での学

びの重要性を踏まえ，積極的に参加を推奨すべきである旨の意見が提起された。

教育課程開発部門員より，外国語・多文化への対応に際してリーダーシップを発揮する人材が現在要請されていること，外国に出自を持つ児童・生徒が日本語を十分に習得できないまま，進学するケースが見られることを踏まえ，外国に出自を持つ学生，異文化交流に関心のある学生が,「多文化共生」についてのスクールサポートの活動に貢献できるのではないかとの意見が提起された。これに対して，学校インターンシップ支援部会長より，かかる提案をいかにして具体化し得るかは現時点では明言できかねる旨の返答が成された。併せて，教職等課程委員長より，学校インターンシップ支援部会長に対して教育委員会へかかるサポート活動を提案する旨の提案が成され，かつ英語教育専攻のスクールサポートへの参加者がそれほど多くはない，また，現場のニーズは授業の支援であるとの意見が提起された。これに対して，教育課程開発部門員より，英語以外の言語を母語とする児童・生徒への対応が可能な学生リソースが存在するので，今後は英語教育専攻以外の学生も参加できる制度を検討するべきであるとの返答が成された。これに対して，教職等課程委員長よりスポーツ健康専攻においては，外国にルーツを持つ学生もいるものの，教職課程の履修を辞める者，日本語のモノリンガルの者も存在するとの返答が成された。

(7) その他

7)-1 その他，全体に関わるご意見等　（自由発言）

全関私教協委員より，スクールサポート活動の一環として，北海道教育大学では僻地・小規模校での教育に取り組んでおり，僻地・小規模校実習として科目を開設し，その指導を行う大学教員の FD 研修に発展したこと，北海道ならではの教員養成を例として，栃木でも特色ある教員養成が望ましいのではないかとの意見が提起された。

教育学部長より，本意見交換会において，議論された全ての問題が完結したとは考えておらず，今後も継続的に本意見交換会を開催したい，業務の重複は教員・職員共通の負担であり，両者は協調することが必要である，これまでに接ぎ木された様々な委員会・部会の組織的な改編が今後は必要となる旨の説明が行われた。

7)-2 今後の予定　（教職支援センター）

本意見交換会の議事録がまとまり次第，各学部教授会にて報告し大学全体で共有する。また，優良な取組みのさらなる推進や課題を踏まえた改善方策については，各委員会，部会等で議論し具体化していく。

センターとしての取組（4）

教育課程開発部門

学び続ける教師のための教員研修リレー講座　事業報告

Ⅰ　目的

近年の学校や教職員を取り巻く環境は厳しいものがあり，さまざまな課題に対する早急な対応が求められている。そこで，大学教員らがそれぞれの研究をもとにわかりやすく講義する講座を開催することで，学校や教職員を取り巻く現代的学校教育課題を解決できる資質・能力育成に資する。

Ⅱ　会場・日程等

（1）後　　援　　栃木県教育委員会
（2）会　　場　　白鷗大学大行寺キャンパス　又は
　　Zoom によるリモート
（3）日　　程　　13 時 30 分～15 時 00 分
　　主催者挨拶・講師紹介
　　講演
　　謝辞
（4）対　　象　　幼稚園，小学校，中学校，高等学校，特別支援学校等に勤務する教職員や教員を志す学生，教育に関心のある方など
（5）参 加 費　　無料
（6）実施内容



第 3 回講座の様子
参加者と意見交換する金井正先生

第 1 回講座 6 月 14 日（土）	佐々木　幸寿　先生 東京学芸大学＜学校法＞	学校における最新法規の活用 －リーガルマインドと危機管理－
第 2 回講座 8 月 2 日（土）	瀬野尾　千恵　先生 元横浜市教育委員会指導主事 元横浜市立いちょう小学校長 元デュッセルドルフ日本人学校長 ＜多文化共生＞ 向井　正太　先生 白鷗大学　准教授＜応用言語学＞	多文化共生の学校づくり －外国人集住地区・横浜市立いちょう小学校での取り組みを振り返る－
第 3 回講座 8 月 23 日（土）	金井　正　先生 白鷗大学　教授＜教育学・教師論＞	人生を前向きに生きる力 － 7 つのキャリア UP－
第 4 回講座 9 月 27 日（土）	田中　謙　先生 日本大学　教授＜特別ニーズ教育＞	子どものキャリアを見据えた特別支援教育と保護者支援
第 5 回講座 10 月 11 日 （土）	吉田　浩之　先生 群馬大学　教授＜生徒指導＞	いじめ問題の理解と対応 －法，ガイドライン，事例等に基づく最新動向－
第 6 回講座 11 月 8 日（土）	小川　博士　先生 白鷗大学　准教授 ＜理科教育学・STEM/STEAM 教育＞	STEM/STEAM 教育って何？ －これからの時代に必要な資質・能力の育成に向けて－

Ⅲ　実績（参加者の状況）

（1）参加者（人）

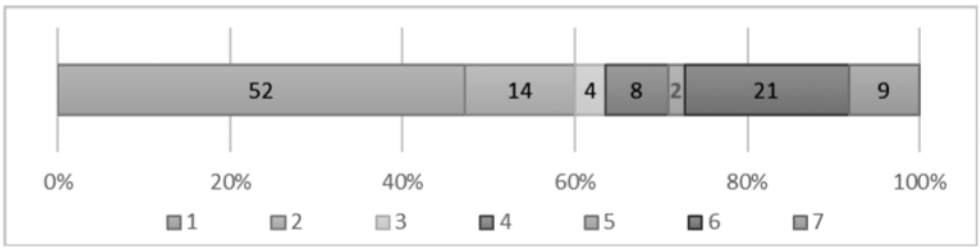
回数	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	合計
対面	18	15	68	17	19	18	155
リモート	12	7	23	6	4	8	60
合計	30	22	91	23	23	26	215

（2）参加者の状況・感想等

・講座終了後のアンケート結果　（回答数　のべ 110 名　回答率　51%）

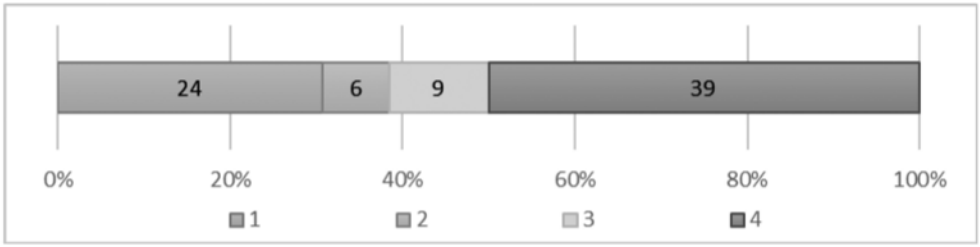
※一部無回答により回答数の合計が回答者数と一致しない項目もある。

①所属等



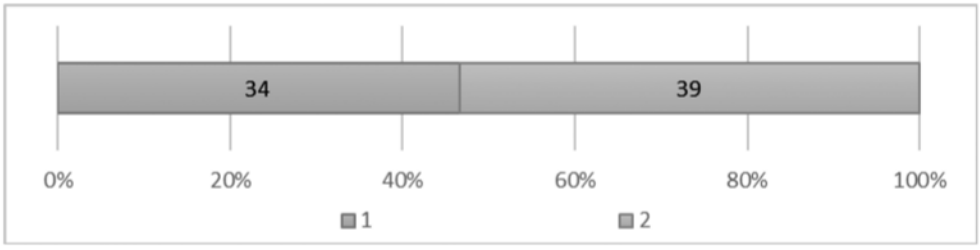
1 小学校関係　2 中学校関係　3 高等学校関係
4 行政関係　5 大学関係　6 学生　7 他

② 教職経験年数（学校・行政関係者のみ回答）



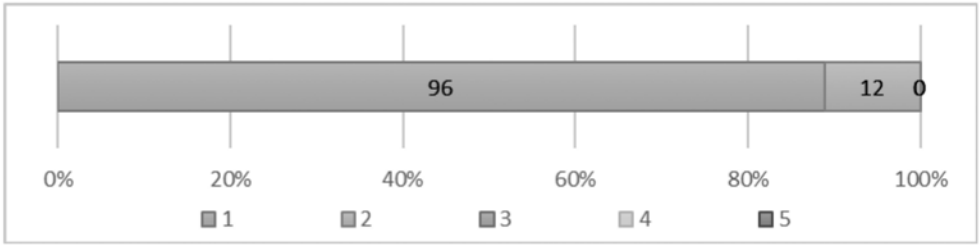
1 ～5 年目　2 ～10 年目　3 ～20 年目　4　21 年目～

③ 出身大学等（学校・行政関係者のみ回答）



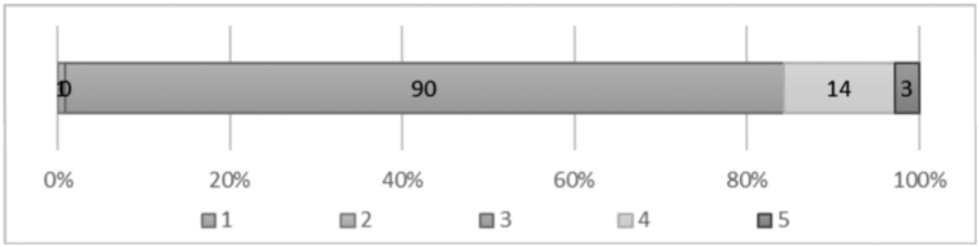
1 白鷗大学　　2 その他

④ 講座の感想



1 満足　2 やや満足　3 普通　4 やや不満　5 不満

⑤ 講演時間の感想



1 長い　2 やや長い　3 適切　4 やや短い　5 短い

⑥参加者のコメント（一部）

・教育現場では感情や経験則に頼る場面が多いが，今回の講演で「法的根拠に基づいた判断（リーガルマインド）」の重要性を実感した。特に，いじめや事故対応など，初動の対応がその後の責任を大きく左右することを知り，日々の記録や報告体制の整備の必要性を再認識した。
・行政，法律の枠組みの中から学校を俯瞰してみることができたように思う。憲法，法律や法令を根拠として説明できる力があれば，困難に直面した場合でも課題解決の糸口とすることができると感じた。
・現場で得られた知見に基づくお話だったと思います。小山市にも通じる内容でした。多様性の理解とは，それぞれの文化を認め合うことだと改めて思いました。これからますます多様化してくる中で対応する体制を早急に整備しなくてはならないと思いました。
・仕事だけがキャリアでなく，趣味や家庭などのキャリアを重ねる事が人格の完成に繋がることが分かりました。わたしは対話を恐れている部分があるので，おそれず夢を持ち，叶えていきます！ありがとうございます。人は誰でもいつでも成長できる可能性を持っている！わたしも，まだまだこれから！がんばっていきます！
・来年から教職の現場に就くので，今の教育に何が必要なのかがよく分かりました。
・日本の現状や私たちの住む地域の現状を知れてよかったです。
・法的な根拠をもとに，わかりやすいご講話でした。少々時間不足で残念でしたが，校内の体制を改めて強化していきたいと考えました。早速，教職員に伝達していきます。大変ありがとうございました。

・毎年拝聴している。確認することがたくさんあり，大変勉強になった。もっといろいろ聞きたいので，ぜひ時間をもう少し長くしていただきたい。
・意見を自由に発信できる機会があったのが良かった。

Ⅳ　成果と課題，次年度に向けた検討事項

昨年度と同様に，講座の内容に関しては概ね好評であり，本講座の役割は果たせていたと思われる。次年度についても，本年度の各回の感想や参加者からの希望などを踏まえ，期待に応えられるような内容としていく必要がある。

1講座あたりの参加人数は約36名と大きく減少している。特に昨年度増加したリモートでの参加が約 1／3 となっている。忙しい現場教員の方々にも参加していただけるようにと設定したリモート形式ではあるが，その効果は少なかったようである。参加者からは時間が合わないとの声も聞かれたことから，次年度以降，講演していただける先生方と相談の上，オンデマンドでの配信等についても検討していく必要がある。

また，これまで年度初めにパンフレットを年報とともに関係学校等に送付していたが，これ以外の周知活動や，現在約2割に留まっている学生の参加者を増やす手立て等についても考えていくことが必要と判断される。

（文責：センター長　上野　耕史）

編 集 後 記

ここに，『白鷗大学教職支援センター年報』第４号を刊行いたします 。本号をお手元に届けられることを，編集担当として心より嬉しく存じます。

巻頭言でも触れられている通り，現在の教育界は大きな転換期の渦中にあります 。令和6 年 12 月には中央教育審議会において，次期学習指導要領改訂を見据えた教育課程の在り方が諮問されました 。デジタル技術の進展や少子高齢化といった不確実な社会において，子供たちが自律的に生き抜く力をどう育むかという重い問いが投げかけられています 。

本号では，こうした今日的な課題に対し，理論と実践の両面からアプローチする論考を数多く掲載することができました。招待論考では，日本大学の田中謙先生より「学習デザイン」と「カリキュラム」の視点から特別な教育的ニーズへの対応について，本学の浅木尚実先生からは「AI 時代の幼児教育」における絵本の効果について，それぞれ示唆に富むご知見をいただきました 。また，地域との連携においては，小山市教育研究所の小島寛義氏に，学校関係者のウェルビーイングを目指した「教育 DX」の先進的な取り組みをご紹介いただきました 。

さらに，寄稿論考・特別寄稿として向井正太先生による多文化共生の視点からのキャリア形成分析や，奥田順也先生による合唱曲を通じた平和学習の実践報告など，多様な教育的価値を探究する内容となっております 。センターの活動報告においても，教育実習の支援，教職課程の自己点検，そして「学び続ける教師のための教員研修リレー講座」の成果など，本学が地域や学生とともに歩んできた一年間の軌跡を詳述いたしました 。

一冊の年報を編む作業は，点在する実践や研究を一本の線で結び，これからの教育の在り方を再確認する貴重な機会となりました。本誌に収められた知見が，日々現場で子供たちと向き合う先生方や，未来の教育を担う学生諸君にとって，新たな視点を得る一助，あるいは明日への励ましとなれば幸いです 。

最後になりましたが，年度末のご多忙な折にご執筆・ご協力を賜りました先生方，ならびに関係各位に深く感謝申し上げます。窓外に目を向ければ，桜の蕾が新たな季節の始まりを告げています 。皆様の次年度のさらなるご健勝とご活躍を祈念いたしまして，編集の結びといたします 。

教職支援センター年報　第４号

令和８年３月 31 日発行

発　行　白鷗大学教職支援センター
〒323-8585
栃木県小山市大行寺 1117 番地
電話（直通）0285-22-9891
ファクシミリ 0285-22-0800

印　刷　上武印刷株式会社