

ISSN 2188-2576

越谷保育専門学校研究紀要

第 15 号

令和 7 年度

学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校

目 次

【研究論文】

- 授業研究を核とする学校づくり運動に関する研究 狩野 浩二 . . 1
—なぜ教育研究者が教育の「臨床」分野に関わるのか—

【実践研究論文】

- サービス・ラーニングの要素を 元木 廉・横関 由紀・渋谷 るり子 . . 11
取り入れた出前音楽会の教育実践
—学生主体の活動を目指した取り組み—

- 保育者養成専門学校における初年次教育の一考察 元木 廉・渋谷 るり子 . . 18
—上級生との交流会を中心として—

【その他(レビュー論文)】

- ブロンフェンブレナーの生態学的システム論に基づく 佐々木 優美 . . 26
健康教育におけるナッジ理論の応用と食育への示唆

【その他(出品報告)】

- 保育者養成専門学校における美術展出品の教育的意義 . . 元木 廉・中條 秀憲 . . 33
—卒業版画制作の出品報告—

【その他(活動報告)】

- サービス・ラーニングを目的とした 元木 廉 . . 35
ボランティアサークル「トライアングル」の設立と
実践活動

【研究論文】

授業研究を核とする学校づくり運動に関する研究 —なぜ教育研究者が教育の「臨床」分野に関わるのか— 狩野浩二*

Research on School Development Movements Centered on Lesson Study; Why Do Educational Researchers Engage in the ‘Clinical’ Field of Education KARINO Kouji

斎藤喜博は、明治44（1911）年に生まれ、昭和56（1981）年に亡くなるまでの70年間にわたり、一貫して学校教育の改革、改善のために尽力した人物であるが、斎藤喜博への嫌悪、無理解、無視などにより、学校界、教育界ではほぼ忘れられた存在となっている。筆者は、その原因が斎藤喜博が目指した世界の実現において、実践家と教育研究者との協働にあり、その先駆けとして、斎藤喜博自身が自己の内部において実践家と教育研究者の融合、合一を目指した点にあったのではないかと考えている。筆者が1995（平成7）年から斎藤喜博が組織し、没後は教育研究者によって担われてきた「教授学研究の会」および「斎藤喜博研究会」に関わる中で得た知見をもとに本稿の課題である教育の「臨床」分野の確立とそこに教育研究者が関わる必然性について検討するものである。

キーワード：斎藤喜博、島小、臨床、教育研究、教授学

I 斎藤喜博による教育研究者理解

1. 斎藤喜博と教育研究者の邂逅

斎藤喜博（1911-1981）は、その生涯においてさまざまな教育研究者との交流を展開している。生前はもちろんである。斎藤喜博の没後（1981年～）斎藤喜博の仕事に関わるようになった教育研究者が存在する。斎藤喜博の存命中でいえば教育研究者の大田堯（1918-2018）はその生涯において4回にわたって当時斎藤喜博が校長を務めていた島小（1952-1963）を訪ねている¹⁾。その訪問は、斎藤喜博からの要請であったのか、大田堯の意思であったのかは不明である。しかしいずれにしても教育研究者の大田堯がその生涯にわたって斎藤喜博に強く関心を持ち続けたことは間違いない²⁾。

さまざまな教育研究者との交流を深めたのが斎藤喜博である。その一方で斎藤喜博から離れていった教育研究者が存在する。筆者の聞き取りによれば、斎藤喜博から授業をしてみるよう

に言われてそれを実行した教育研究者と実行しなかった教育研究者がいたということである³⁾。

教育研究者の横須賀薫（1937-2025）は斎藤喜博が見守る中で授業をしたことがある。その際横須賀はあえて教室の教卓に腰をおろして授業をやってみたという。これでこのことに斎藤喜博が激怒すればそれまでだと思ったと横須賀は後に述懐している⁴⁾。実際には、斎藤喜博はその授業のことを大変褒めた。このことによって斎藤喜博と横須賀薫はその生涯にわたってともに歩み続ける関係を構築する。この限りにおいて授業者の立場に立つことが斎藤喜博からすればともに学校づくり運動を続ける上での一つの条件であったように思える。

斎藤喜博は1970（昭和45）年3月10日付の『朝日新聞』に「実践なきニセ教育学者」という文章を寄せている。

教育学が現場の実践に役立たないということがいわれてすでに久しい。しかもなお

※ 十文字学園女子大学

現場の実践を動かし励まし、現場の実践に指針を与え方向を与えるような教育学なり教授学なりが生まれてこない。

こうなっているのは、やはり教育学者といわれる人間の怠慢である。教育学者が、現場の実践のなかに直接には入り込み、現場の実践をみたり、自分でも授業をやってみたりして、そこから教育学なり教授学なりを考えたり、つくり出したりするという姿勢を持っていないからである。

教育学者ならば、必ず、小学校なり中学校なり、高等学校なりで、数多くの実際の授業をみたり、実際に自分でも授業をやってみたりしなければならないのである。そういうことのできない教育学者は、教育学者ではないといったほうがよい。

それは、教育学とか、教授学とかは、実践的な学問であり、実践での事実をもとにしないかぎり、つくり出すことのできないものだからである。また実践的な学問であるなら、とうぜん実際の授業を動かしてみなければならないからである。

そう考えないから、教育学者が、いつまでたっても、実践から離れた無責任な発言をしているだけになってしまう。自分では授業ができないばかりでなく、「授業をみてもわからない」などという、にせの教育学者の存在がゆるされることになってしまう⁵⁾。

1970（昭和 45）年 3 月は斎藤喜博がその前年 3 月に群馬県境小学校の校長職を終え自身の学校づくりに一つの区切りをつけた後のことである⁶⁾。1970 年 3 月には佐賀大学教育学部で集中講義を行ない教師教育の世界に踏み込んだ時期と重なる。その時期の発言である。この斎藤喜博の言説の限りで言えば斎藤喜博は教育研究者に対して授業をすることを求めている。つまり教育の臨床分野（斎藤喜博の言説によれば「実践的な学問」）へ教育研究者が踏み込むことを求めている。もちろん斎藤喜博にはこれ以外の理由もあったかもしれないが、しかし斎藤喜博

が教育研究者に対して授業をしてみるようにと言うことの中には斎藤喜博の深い意図—教育研究者との協働による教授学の確立—があったように思われる。

1952（昭和 27）年 1 月斎藤喜博は、群馬県教職員組合の文化部長として群馬県教職員組合発行の『文化労働』誌に次のように書いている。

今までの教育界においては、学者と実践家との協力はほとんどみられなかった。もしあったとしてもそれはほんとうの意味の協力ではなく、実践家が学者に学問の切り売りをされたのであり、うすめられた学問を吸収したのであった。したがって、実践家はつねに学者の前に卑屈であり、学者の前に頭があがらなかった。これはけっして真の協力ではなかった。

ほんとうの協力は、学者と実践家とがつねに実際、事実、現実を尊重し、その事実、現実を中心にして、実践家は実践の体験を語り、その隘路を語り、そこから出た意味づけ、解釈、意見を述べ、学者は同じその事実、現実に対して、学問的立場からの意味づけ、解釈、意見を述べるのでなければならぬ。したがってここでは学者と実践家とが対等であり、むしろ実践家は事実を提供する主体である。

だから実践家は、指導記録をとって、克明にそれを記録する義務があり、学者はそれを読み、また実際をみて、それを理論づけ、体系づける義務がある。そしてそういう立場から打ち立てられた教育学は、今までの教育学のように、抽象的、観念的なものではなく、実践家の役に立つ、科学的な教育学となるわけである⁷⁾。

1952（昭和 27）年 4 月から斎藤喜博は群馬県島小学校の校長となっている。その直前に書いた文章である。この文章を書いた時期にはおそらく島小での学校づくりを開始するということは、まだ決まっていなかったころと思われる。その時期において教育研究者の存在を強く意識している。この発言は、すでに教育科学研究会

との関わり合いを強くもっていた時期であり、ここでいう「学問の切り売り」をするような学者と斎藤喜博が深く関わっていた時期である。

この後島小の校長として41歳にして自身初の学校づくりを展開する。したがって斎藤喜博自身の教育実践期を通して教育研究者への期待、願望を膨らませてきた一方で教育研究者が実践家とともに力を合わせて本当の意味での教育学（斎藤は“教授学”と呼称）を建設することが斎藤喜博の夢となったとみてよい⁸⁾。

はたして斎藤喜博において教育研究者という存在はいかなるものであったのか。教育研究と自己の教育実践との間をどのように考えていたのかということが本稿の課題である。

2. 斎藤喜博における教育研究者への期待と失望

斎藤喜博が教育科学研究会との関わりを深めた時期において斎藤喜博による教育研究者に対する期待はかなりのものであった⁹⁾。次の文章は、斎藤喜博が島小から境東小、境小へ異動し、島小での学校づくりを別の学校での実践によって確実なものにしようとしていた時期において教育研究者への期待を強く表わしたものである。1966（昭和41）年1月に明治図書出版から刊行されていた教育雑誌『現代教育科学』誌に発表したものである。

テスト主義教育（勤評や学力テストや、「期待される人間像」、教科書統制などを含めて）によって、人間を一定の型にはめ込もうとしている。そういう力が強く働いてきているいま、教師、専門研究者、芸術家、教育研究者は共同して、実践によってそれと対決しなければならない。実践によって、子どもの豊かな可能性を引き出し、目もさめるような新鮮な明確な子どもを現実の姿として全国でつくり出し、テスト主義教育が、いかに人間を押しつぶし、矮小化するかを、はっきりと実証してみせなければならない。そのためにいまは、早急に次の三つの作業を進めなければならない。

その一つは、専門研究者・芸術家などの、専門的な力による教科教材の研究と体系化である。一つ一つの教材の持っている本質とか方向とかを明らかにしたり、教材内容の整理をしたり、単純化したりするとともに、教材の系列化・体系化をはかることである…（略）…

いまの時点のなかで、早急につくり出さなければならない二番目の問題は、教授学及び授業展開の一般的法則をつくり出すことである。教授学および授業展開の一般的法則は、授業展開の原則なり法則なりを示すものであり、授業展開の道しるべとなるものである。しかし日本では、このどちらもつくり出されていない。現場の教師は、原則・法則のないところ、道しるべのないところ、実践を支える原則的な理論のないなかで、苦しみ模索しながら、それぞれの実践をつくり出してきたわけである。教育学者ならびに教育研究者の怠慢といわざるを得ない…（略）…

三番目の仕事が、現場の教師のやる具体的な授業展開である。教師は自分の専門の仕事である授業という仕事をとおして、具体的な子どもをつくり出し、いまの日本の現実のなかでの教師の任務を果たすわけである…（略）…¹⁰⁾。

ここで斎藤が言うように授業づくりにおいて教材選択から授業へさらには授業の創造へと斎藤喜博が構想していた「教授学」の建設ということ、今の言葉でいえば教育の「臨床」分野の確立ということを教育研究者と共に創り上げることを考えていた。学校づくり運動はそのことを事実として創り上げていく教育の「臨床」分野を確立するための実証現場であった。

学校づくり運動では教育研究者が学校に関わることを斎藤喜博は強く推奨した。推奨をしたというより教育研究者こそが学校づくりに関わるように斎藤喜博は話していた¹¹⁾。それは、教育研究者と教師（斎藤喜博のいう実践家）とが力を合わせなければ学校づくりを事実として創

り上げていくことが難しいということである。

Ⅱ 斎藤喜博による「教授学」建設という課題

1. 「学校づくり」という場

学校づくりとは何か。斎藤喜博が島小や境東小、境小でさらには指導者として関わった多くの学校で事実として創造し創り上げた世界である。それはいわば教師たち、子どもたち、保護者たちを巻き込んだ一種の演劇のような世界である。学校づくりの指導は演劇でいうところの演出である。演出家はその時々で最大の効果が発揮できるような舞台をつくる。そのためにさまざまな手段を講じる。学校教育の場合は演技者は教師である。教師が最もその力を発揮出来るように演出家である実践家や教育研究者は考えるわけである。子どももまた演技者に例えられる。子どもが輝く瞬間を創る。それが演出者たる指導者の役割である。ここに一般的な教育の世界とは異なる性格が出てくる。どうすれば最もよい状態が保てるのか。どうすれば最も快適で、美しく、輝く世界が創造できるのか。

そのためにはあらゆる形式から自由になる必要がある¹²⁾。学校という場はある意味で人々を縛り付けるもので満ち溢れている。あらゆる約束ごとが私たちを拘束する。その中で最大の力を発揮するのである。

そのためには実に豊かな感性が必要である。人間というものの全存在への深い理解が必要である。いかにすれば人々が輝くのかまさに演劇と同じ世界を学校教育の場において創り上げるわけである。

ただし演劇と大きく異なるのは、学校教育においてはすべてが身体ひとつで形づくられるということである。人間の身体ひとつですべての世界を創造する。人間の可能性を最大限に引き出すということである。

教育の世界は人間の可能性というものを最大限に引き出していく。その可能性を潰すようなことから自由になるということである。

例えば授業づくりである。学校づくり運動の

中では授業づくりがその中核をなす。子どもと教師との接点の中で最も長い時間を費やすのが授業である。その授業の中で教師と子どもとが切り結ぶ接点がある。その接点をいかに充実させるかということである。

そのためには教材を選択し、教材を解釈し、授業の展開を創造しなければならない。その中でいかにすれば子どもが輝くのかを考える。

これらの過程を担うのはすべて教師である。教師が日常的に行なう仕事である。それに指導者である教育研究者や実践家がひとりの演出家として関わる。授業の中で子どもがどのように学習に臨んでいるのか。すべての子どもが授業の展開にのめり込んでいるか。授業に入り切れていない子どもはいないか。そうしたことを授業中の瞬間瞬間に授業者は考える。その授業において教材や子ども、教師の三者の関わり合いがいかにあればよいか。こうした授業の原点に立ち返りつつ考察するわけである。

2. 教育における形式と実質

そうすると授業の外的な側面や形式的な側面はどうでもよいことになる¹³⁾。すべての子どもがそこに集中する。そうした時間を創り出すためには子どもが真に心を傾けられる対象が形づくられているかということを課題とするわけである。子どもが真に心を傾けられていなければ授業の展開自体に課題があると考ええる。子どもが悪いとか教室が悪いとか保護者が悪いというような言い訳は出来ない。ましてや政治が悪いとか社会が悪いというような言い訳は出来ない。あくまでも目の前の子どもの集中が問題である。そうした割り切りとともに教師の責任を深く自覚した上での授業展開を創造するということがポイントになる。教材は適切なのか。教材の解釈は妥当なのか。子どもの反応をしつかりと捉えてそれを授業の展開に生かしているだろうか。そうしたことを瞬間瞬間に看取り判断し次の手立てを講じていくことになる。

こうした高度な専門性を必要とする作業では一般的な理解とか形式的な理解は意味をなさな

い。教材の切り口とか子どもの反応への洞察とか教師の行為そのものへの深い省察とかさまざまな要素が絡み合う授業という世界を創造的に捉えていくことが必要となる。そうした深遠な授業という世界を核として学校づくりを行なう。このことが斎藤喜博の目指した世界であった。学校づくりの中で真に解放されいきいきと自己を表出できる子どもを創造する。そのために教師たちが汗を流す。ここに最も力を注いだ。

従って一般的にいわれるような授業観ではない。ただ単に授業を流すとか授業をこなすというような安易な世界ではない。一時間毎の授業の中で教師と子どもとが精一杯の努力を傾ける。そういう本質的に真剣勝負である授業という世界を創っていくのである。

3. 斎藤喜博への理解を遠ざけるもの

この点が斎藤喜博の仕事において最も理解されない点である。授業の創造ということが最も理解されない。なぜ創造などという大げさなことをいうのか。授業は授業をすること以外に何かがあるか。授業に質の違いなどあるか。たかが授業ではないか。授業だけで子どもが育つというものではない。批判を整理すれば枚挙に暇がない。これまでに斎藤喜博に対して寄せられた批判というのは実に多岐にわたる。その共通点は理解しがたいということである。自分が理解できないことは無かったことにしたいというのが人間の深層心理である。そうしたことが邪魔をする。斎藤喜博が理解されず放置されるのは実にこうした実情があるからではないか。

教育研究者が学校づくりに関わることにより学校づくりはいかに変容するか。実践家のみの場合子どもに与える教材についての研究が深まりにくい。教材に対する大局観のようなものをつくるのに時間が不足する。例えば小学校の教材になっているかさじぞうという教材がある。民話が素材となっており人間の生活とその生活に対する感謝というものが素朴な物語として語られている。この作品のクライマックスはお地

蔵さまに対して笠を被せてやるシーンである。ところが笠は五つであり六地蔵にはひとつ足りない。そこで自分が頭に被っていた手拭いを最後のお地蔵さまにかけてやる。ここがこの物語の中ではひとつの山場となっている。笠を被せるという行為もせっかく自分たちのお年越のために市場でそれを売った元手でお年越の食べ物などを手に入れようと編んだものだったはずであるが、それをお地蔵さまのために差し出す。これだけでも相当な行為であるが、それが五つしか無い（お地蔵さまは6体である）。残り一つ足りないという状況の中で思わず自分の頭をおおっていた手拭いを差し出し、それでお地蔵さまに被せてやるわけである。いつこうしたことを思いついたのか、例えば家を出るときにそのようなことを考えていたのか。市場で売れ残ってしまった笠を持ち帰る際にか。それともお地蔵さんに笠を被せてやろうとした時か。はたまた一つ足りないと気がついたときか。こうしたさまざまな解釈がなされることによって授業は深さを増していくが、こうした教材の解釈を豊かに施すということはなかなか難しい。そもそもが人間の生に対する感謝や人間が生きるということの意味を考えるような大局観をもとに教材を見なければならぬからである。

このことは、さらに次のような解釈にも現れてくる。最終的に、笠が不足するなかでお地蔵さまに被せた手ぬぐいは継ぎ接ぎだらけと叙述されている。はたして継ぎ接ぎだらけの手ぬぐいは粗末なものなのだろうか、それとも直し直し修繕しながら大事に使っているものか。さらには手ぬぐいは、1枚だけか、それともお家には複数枚の手ぬぐいがあるのか。教材解釈を深めてくことによって授業はさらに深いものになっていく可能性を持つ。しかしこうした解釈を持つということは教材に対する大局観を持つということと一体のことである。もし仮にこの手拭いが新品であったり複数枚あったとすればこの物語自体が成立しなくなる。そういう大局観をもつためには教育研究者のようにこの作品の解釈にじっくりと取り組むことが必要となる。

さらには教材がどのような子どもには適合するかという大局観である。子どもの力からすればもっと高度な教材を入れていった方がよいのか、それとももう少し子どもに合った教材がよいのかこうした見究めもまた実践家だけで考えるには困難がある。

筆者が見た授業の中でこの教材はこの子どもには無理であるという実践家がいた。受け持ちの教師からみればそのようにみえたのである。ところが共同研究者がアドバイスをする中で実践するとこの子どもはすぐにその教材を乗り越えてしまった。受け持ちの教師には無理であるとみえたのは、子どもの力とともに自らの教材解釈力である。この両者の関わり合いの中でこの教材を使用することは相当な困難にみえたわけである。しかしながら教育研究者はこれまでの実践例や授業例などを検討する余地があるからそうした大局観から十分にこの子どもならこなしうると判断できる。こうした点においても斎藤喜博が指摘するように実践家と教育研究者の協働ということが意義を持つ。

あるいは別の例では教育内容が難しいということではいかなる教材を用いたらよいのかという悩みを抱えた実践家と教育研究者とが協働したことがあった。この場合は子どもの中に比例的な関係、相対的な関係を持ち込むのに困難を生じていた例である。教科用図書では重さを計ることが題材となっており、具体例として体重計が教材として使用される。しかし、子どもたちはこの体重計の目盛りを読み誤る。そもそも重さを計るという基本的な原則に立ち返って重さを計らなければ困るような状況に立ち合うなかで問題解決を図る授業を提案したことがあった。このような場合はやはり実践家だけでは教科の本質や教育内容が編み出された原点に立ち返る作業はなかなか困難である。こうした場合教育研究者は教育内容の成り立ちから検討することを仕事としている。そういう力と実践家とが協働することで新たに切り拓かれる地平というものがある。

実際的な指導場面においては子どもから出て

きた表出や表現などを把握してそれを授業展開に生かしていくことが重要となる。そのような場合において教育研究者がその場に居合わせることによって教材を新たな角度から見直したり子どもの表出を拡大したり深化させたりあるいは学習の対象として子どもに示すなどし想像もしなかったような展開を生みだすことがある。こうしたことは教育研究者が多くの授業をみており多くの教材研究や教材解釈の場に立ち合い子どもと教師との接点に関する深い洞察力を磨いている場合において可能となる。斎藤喜博が言うように教育研究者が実践家と協働することによってこれまで不可能であった授業の創造という課題に挑戦することができる。

学校づくりにおいては教材のもつ力とかイメージとかその成果とかを深く洞察することが必要となる。それを今までは実践家だけが担ってきたわけであるがそうではなく教育研究者が教材の選択、教材の解釈、授業づくりに深く関わっていくことによって両者の共同、協働が可能になる。教材に課題があったとしてもそれを指導力によって克服したり乗り越えたりすることがある。特に斎藤喜博は生前七百中学校の学校づくりに関わる中で校歌であっても授業づくりの一般原則に従って見事に指導してしまったという事実を残した。学校公開研究会のようなハレの舞台では事前の練習においてはまったく子どもの力を引き出せなかったような場合において実際の公開研究会の場において存分にその子どもたちの力を引き出すようなことが起こる。公開研究会の直前までまったくダメであるという場合もあるがそれが公開研究会によって花ひらく。こうした場合においても実践家とともに教育研究者が立ち合うことによって子どもの現実の状況に即していかなる手を打っていけばよいのかをその瞬間瞬間に考え手立てを講じ子どものいきいきとした学習を創造していく。授業づくりの原則や法則がさらに精緻なものとなり豊かな文化となっていくわけである。

Ⅲ 事実を創造する実践家と教育研究者の協働へ

1. さまざまな教師たち

これまで教育研究者と実践家の協働について検討してきたが、実践家の中でもその後教育研究者と同様に授業を考察することによって大局観を手に入れ教育研究者同様の関わり方が出来る場合がある。こうした場合は実践家であっても教育研究者同様に実践家と協働し子どもの可能性を引き出す指導を展開することができる。

筆者が出会った中においては複数の実践家たちがこうした研究者同様の学校づくりを指導する場面に立ち合った。何れにおいても子どもたちの輝く姿を目の前に現出させるだけの力量を兼ね備えていたのである¹⁴⁾。

直接指導においては一般的な教師の多くが子どもをある型に嵌めようとする¹⁵⁾。型に嵌めることが授業に安定をもたらす破綻する危険性を回避する。このことは授業を流すというような教師特有の言葉に表われる。うまく授業が流れるようにするためには子どもを型に嵌める方がたやすいのである。

一方学校づくり運動ではそうした型に嵌めるような指導を厳に慎むことになる。型に嵌めようとしても型に収まらない子どもを創造する。したがっておのずから型に嵌めることが困難になるのが斎藤喜博が目指した学校づくりである。子どもが自ら型から自由になること＝解放を求める。いわば解放という世界を実現するのが教師でありその教師を見守るのが学校づくりの指導者である。

筆者がみた中ではどうしても教師たちが自分の枠組みの中で指導を展開する場合が出てくる。その枠組みから外れる子どもが出ることを極端に嫌う。一種の予定調和でありシナリオ通りの展開づくりである。はみ出すことを極端に嫌うという心性である。こうしたことが一般的にいて実践家に多い。一方教育研究者は型破りということがオリジナリティーでありモットーである。今までに無いことを創り上げる世界初のことに喜びを感じるわけである。突拍子

もないことを喜ぶという心性である。劇的な展開、起伏のある授業、目の覚めるような解釈、鮮やかな切り口で討論を展開させる。こうしたことが研究の世界での感動であり喜びである。

したがって予定通りことが進むとか無難に済みますとかいうことが腹持ちならないのである。そんなことならやらない方がましなのである。やるからには面白い方がよい。なるべく楽しい方がよい。変化があり起伏があり山あり谷ありさまざまな事件が頻発することが望ましい。そのことが精神を活性化し意識を新鮮にする。常にそうしたことを考えるのが研究の世界である。マンネリが最も忌み嫌われる世界である。

一方で、実践家は、そのような冒険を好まない傾向にある。とにかく、自分の在任中は、ことを荒げたくない。できれば、平穏無事に過ごしたいのである。それはそれで正しいことである。複雑なことがらより、単純な方がよい。未知のことがらより、既知のことがよい。こうした心性がいわゆる実践家的なものである。社会全般に、そうした風潮が強い。

実践は、農業にたとえられるものである。一年ごとに農作物を生産し、その成果を競う。その中で、旱魃にも耐え、洪水にもめげず、とにかく最大の収穫を得るよう努力をする。実に農業的な仕事ぶりを好むのが、実践家である。

それに対して、時には、収穫などなくても良い。失敗でもかまわない。あらゆる挑戦をしていくのが研究の世界である。いわば狩猟採集の世界である。成果など出なくてもよいのである。その過程においていかに充実した生が達成できるかである。真剣勝負で仮に負けてしまってもよい。真剣に取り組めたという事実が、研究の成果である。何より大事なことなのである。

こうしたことが学校づくり運動においてもいえるわけである。形の上での成功を目指すのではない。見た目とか、装飾とか、そういうものではない。あくまでも実質的な成功を目指す。本質を大事にしたいのである。

2. 斎藤喜博が目指した世界

斎藤喜博が目指した世界は、こうした世界である。実質を重んじる。体裁を繕うことを嫌い、飾りを排する。とことんまで実質で勝負をするのである。したがって、斎藤喜博が校長として展開した島小の学校づくり（1952-1963）では、教師たちの遅刻を認めるというようなことにもなる¹⁶⁾。実質を大事にするためには、時間通り学校に来ることより大事なことがあるのである。休みを取るのもいちいち管理職に届ける必要はないとする。職員室にノートを置いておき、そこに記入すればよいのである¹⁷⁾。

斎藤喜博は、若いころ病気がちであったために、自分の受け持ち学級の授業を休むことが多々あったが、その間、補教の教師などが面倒をみなくとも子どもたちだけで勉強をしていたという記録がある¹⁸⁾。それが一日や二日ではない。一ヵ月、二ヵ月を超えることもあった。それでも子どもたちだけで勉強が出来るのである。そのように普段から教師が子どもたちを指導しているということである。何でもかんでも教師が指図し、その教師の言いなりにしていれば、このようなことは起きっこないのである。子どもたちに任せ、子どもたちを励まし、子どもたちが自立して勉強できるような授業展開を常日頃から心がけ、それを実践しているということである。

今日の学校で、はたしてどれくらいの学校が教師がこのようなことを実践しているだろうか。筆者も自身への戒めとして言えば、環境が違うといえどもそれまでであるが、それにしても今の学校では教師が何でも指図する、支配するという風潮が非常に強いように感じるのである。子どもはお客さんであり、そのお客さんが最も喜ぶように配慮する。このようなことでは決して補教なしで自習できるような子どもは育つはずがないのである。

例えば週案である。週案をいちいち決裁する校長がいる一方で斎藤喜博は自らも実践したとおり週案を校長に検閲させることをしなかった¹⁹⁾。そもそも週案という形式主義からの脱却

を図ったのである。教師にとっては週案は自分のノートの中にある。教科書の書き込みにある。すべて自分の頭の中にある。そんなものをなぜいちいち校長に見せて検閲を受けねばならないのかと斎藤喜博は問うのである²⁰⁾。実際校長の検閲を受けている教師たちは教科用図書の版元が出している指導計画を丸写ししたようなものを出して平然としている。校長も中身を讀むわけではない。ただ単に提出することを義務としているだけなのである。こんな無駄なことをなぜ続けるのかと斎藤喜博は問うのである。ほとんど校長の自尊心のためであり校長という役職に胡座をかいているだけである。そんなことにかまけている場合ではない。今日の前に展開する授業（子ども）をみなければならない。そうしなければ授業がよくなるはずはないのである。校長といえども学校づくりのメンバーである。その指導者である。その校長が校長室に閉じ籠もっていては何もみえないわけである。斎藤喜博に言わせれば授業の充実をこそ学校全体が最も気を配らなければならないことである。そのことにこそ力を傾けるべきである。こうした当たり前のことが当たり前に実行されていないのが学校という社会である。そうした実態への痛烈な批判が、斎藤喜博の目指した学校づくりにはこめられているとみてよい。

3. 実質主義の先にあるもの

先述した遅刻問題は、島小において相当な議論となっている。学校公開研究会において討論のテーマとなる。公開研究会の参加者と島小の教師たちとでそのことが議論になるわけである。そこには島小に子どもを通わせる保護者も参加する。研究会に参加した教師たちも参加する。こうしたことを展開する中で斎藤喜博の目指した学校を社会に示していくことになるのである。

週案を廃止したり年休を取りやすくしたり会議を極力減らしたり今日でいえば教師の働き方改革を先取りした学校づくりを展開した。何より教師たちが最も授業づくりに力を傾けられる

よう学校を変えていったのである。

斎藤喜博が赴任した当初の島小では、まったく授業に必要なものが学校内に山積していた。壁などに打ち付けられいつの間にか掲示物がなくなった後の釘とか針金とかまったく必要のない掲示物とかそうしたものを撤去する作業から開始される。学校行事もまた精選されるのである。いつも中心となるのは権力者の子ども有力者の子ども力の強いものがのさばるような世界であった。そうした世界を壊すところから斎藤喜博の学校づくりが展開している。いわば斎藤喜博は、教育研究者の仕事と実践家の仕事の両面を実現させることのできた稀有な人物である。今日でも学校の中にはさまざまな階級的、差別的な格差が存在する。そうしたものが潜在的であったり顕在化していたりする。そうしたものをすべてなくすところからスタートするのが斎藤喜博である。例えば授業においてもともと力をもっており、十分に目標が達成できる力があるのにサボっているような児童の評価は低くなるように発想する。目標に対してどれだけ努力したかによって評価をするのである。仮にもともと学力に課題があり十分にその力が発揮できていない子どもが授業において精一杯の努力をすれば、予め学力の高い子どもよりも努力の点で十分に目標をクリアしたということが高く評価する。こうしたことによって本質的に公平な評価を実現していくのである。今日では塾や家庭教師によって学力を向上させたものが学校の授業においてはまったく努力をしなくとも、よい成績が得られるようなことが散見される。このようなことでは、ますます学校教育が馬鹿にされ相手にされなくなるのである。斎藤喜博は真に子どもが努力し一所懸命に頑張ることをもともと高く評価したのである。もともと学力が高いとか学校外での学習によって高い学力を示していようと学校の授業において努力を怠るようでは教師として断固として高く評価することはできない²¹⁾。むしろそのようなことを認めてしまっただけは身も蓋もないのである。そうしたことが学校づくりにおいても重要な鍵

となるのである²²⁾。

一般的にいて、実践家は、こうした見方をすることが苦手である。テストをして、テストの結果がよければ、それでよいということが楽だからである。明らかに学力の劣る子どもが、普段以上の力を発揮し、大いなる進歩をしたというような事実を捉えるのは、かなりの労力を必要とするのである。

斎藤喜博が教育研究者との協働を望み、自らもその教育研究者と実践家のいわば二足の草鞋を履き続けたことによって切り拓かれた世界は、あまりに広い。広大な世界である。教材の選択、教材の解釈、授業づくり、これらを取りまく学校の在り方とことんまで追究し、授業のみならず教育の一般原則、一般原理を追い求めたのが斎藤喜博である。

その孤高ともいえる歩みをふり返ると1911(明治44)年から70年余りの生涯において教育研究者との邂逅、離別を繰り返す中で、それでも教育界の将来のためには教育研究者との協働が何より必要であると考えた生涯であった。

今日では、教育における「臨床」分野の確立ということが単なる絵空事ではなく、教育をめぐる諸学の進歩によって実現しつつある。しかしながら、子どもと教師との接点を追究し、子どもが真にいきいきと学び、真に輝く世界を創造するためには、まだまだやらなければならないことが山積している。そうした現実を見据えつつ、子どもの事実と学ぶという地道な作業を今後も真摯に継続していく以外に課題の解決はないと思われる。今後の追究課題としたい。

注

- 1) 狩野浩二「『話し合う』と『関わり合う』教育研究に向けて―生活綴方との出会い」、上野浩道、田嶋一編『大田堯の生涯と教育の探求：「生きることは学ぶこと」の思想』65-92頁、東京大学出版会、2022年所収。
- 2) 狩野浩二「授業研究を核とする学校づくり運動に関する研究―斎藤喜博による玉村小の実践とその後―」、「教育と公共」研究部会編『教育と公共(野間教育研究所紀要；第65集)』61-136頁、2025年公益財団法人野間教育研究所。

- 3) 筆者が横須賀薫から聞いたことであるが、教育研究者の稲垣忠彦は、斎藤喜博から授業をするようにいわれたが、しなかったということである。
- 4) 筆者による聞き取り。
- 5) 引用は、『斎藤喜博全集』第1期、第10巻。1970年、368-369頁。
- 6) 斎藤喜博は、生涯において、自身が校長を務める学校において、特異な教育実践を展開した。
- 7) 引用は、『斎藤喜博全集』第1期、第3巻、36-37頁、国土社、1970年。
- 8) 横須賀薫によれば、斎藤喜博は、“教授学”という概念を自分の発明であるかのように話していたということである。
- 9) 箱石泰和「斎藤喜博と教科研教授学会」、横須賀薫編『斎藤喜博研究の現在』2012年、75-214頁、春風社。
- 10) 斎藤喜博「三つの仕事を」明治図書出版刊行の『現代教育科学』昭和41年1月号が初出である。斎藤喜博『現代教育批判』として1966年国土社所収。引用は、『斎藤喜博全集』第1期第8巻、264-258頁。
- 11) 横須賀薫の証言による。
- 12) “しがらみ”と表現してもよいかもしれない。
- 13) 形式は、料理でいえば、器に例えられる。
- 14) 狩野浩二、沖縄における現職教育の充実に関する教育実践『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第15巻139-148頁、2005年。
- 15) 宮城和也校長が行なった学校づくりにおいて、ある学級だけが宙にういてしまい、何とも子どもたちがかわいそうになる場面があった。
- 16) 斎藤喜博『授業入門』1960年、186-192頁、国土社。
- 17) 斎藤喜博『学校づくりの記』1958年、88-89頁、国土社。
- 18) 斎藤喜博「病中の私と学級の子ども」昭和9年初出は、未詳。斎藤喜博『教室愛』1941年、79-157頁、三崎書房所収。
- 19) 斎藤喜博『学校づくりの記』1958年、69-70頁、国土社。
- 20) 筆者が中学校の教員だったころ、最初の校長は、週案の提出を義務付けていた。
- 21) 沖縄の小学校に招かれた斎藤喜博が子どもの体育の授業で、見事にとび箱の開脚とびこしをした児童を否定し、運動の合理性について児童に指導したという実例がある。安里盛市『林竹二・斎藤喜博に学んで』p.28、1992年、一茎書房。
- 22) 狩野浩二「授業研究を核とする学校づくり運動に関する研究—斎藤喜博による玉村小の実践とその後—」、『野間教育研究所紀要第65集』61-136頁、「教育と公共」研究部会編、2025年。

【実践研究論文】

サービス・ラーニングの要素を取り入れた 出前音楽会の教育実践 — 学生主体の活動を目指した取り組み — 元木 廉* 横関由紀* 渋谷るり子*

Educational Practice of an Outreach Music Concert with Service-Learning Elements — Student-Led Activities — MOTOKI Ren, YOKOZEKI Yuki, SHIBUYA Ruriko

本校の学園祭「保育祭」において学生有志が行った音楽発表をきっかけとして、現場と学生双方にメリットがある「サービス・ラーニング」を取り入れ、学生の主体的な学びの育成を目的として学外発表を実施した。認定こども園における出前音楽会へと発展させた実践について報告する。

キーワード：サービス・ラーニング、越境的学び、主体的な学び、保育現場支援

1. 研究の視点

本校は、幼稚園教諭免許および保育士資格の取得を目的とする2年制の保育者養成専門学校である。カリキュラムにおいては2年間で82単位を設定しており、計5回の教育・保育実習に取り組む非常に多忙な2年間を送る。

さらに実践力を高めるため、本校では非常勤講師も含めて5名の音楽関係教員が在籍しており、保育現場におけるピアノの力量向上を目指して、技量に応じた個別レッスンなどの取り組みを行っている。

一方で金管楽器や木管楽器の演奏については、カリキュラム内での指導はほぼない。また、高校までに吹奏楽等を経験したり、軽音楽に親しんだりした経験を持つ学生も一定数いるが、その技量を発揮する機会は保育祭などに限られている。

また、サークル活動等も時間的余裕も限られていること、2年間で学生が入れ替わることもあり、教員の努力によって支えられていることが現状である。

本教育実践では本校の実態を踏まえた課題と

※ 越谷保育専門学校専任教員

筆者の研究テーマを関連付けて、①学生が主体的に計画・実践することを重視する、②サービス・ラーニングと位置付けた附属園との交流を通じて、学生の学びを深化させる、③学生相互の交流、課外活動の継続性を高めるという重点項目を設定した。本実践は、学生の主体性にどのような影響を与えたかの分析も試みたい。

2. 先行研究・理論的枠組み

先行研究では、在校生同士の交流学习における教育実践の成果として、ロールモデルの具現化などキャリアの充実。地域貢献につながる教育実践の成果として、学生の視野が広がり、取り組みに対する継続志向もみられるなど、一定の成果が見られた^{1) 2)}。一方で近年は保育系短大を中心とした学生募集停止の動きがある。地域によっては保育者養成校の廃校による保育の危機が報じられており、保育者の確保、専門性向上、質の担保の観点からも不安が高まっている³⁾。

本校も80名定員のところ、近年は70%台の定員充足率で推移している。保育者養成校の灯

は、地域的なバランスも含めて一定数維持することが望まれる。本校は1学年80名定員であり、2クラスが設置されている。小規模校において、地域や在校生同士も含めた様々な交流活動は、保育者養成校として質の担保の側面からも重要になっていくと考えられる。

保育者養成カリキュラムにおける質の保証に関連して、「サービス・ラーニング (Service-Learning)」を取り上げる。これは、1990年代後半のアメリカで生まれた概念であり、「地域諸機関での奉仕活動を通じた経験学習」といえる。地域社会への参画を通して学ぶという点に特徴があり、青少年を対象とした「市民性 (citizenship)」の育成を目的とする実践的教育方法である⁴⁾。

米国では、従来から一般的であった奉仕活動やボランティア活動を教育方法として体系化・洗練させたものとして、中等・高等教育において広く実践されてきた。日本の大学においても、近年その導入が進められている。サービス・ラーニングは、「受け手」である園や地域側と、「送り手」である学校・学生側の双方に利益をもたらす点に特徴がある⁵⁾。

保育士資格、幼稚園並びに小学校教員免許が取得できるA大学では、1年生前期など学生生活の初期段階における「ブレ教育・保育実習」として、教育課程に位置付けられている⁶⁾。その一方で、保育者養成校であるB短大においては、高等教育機関での専門的学びを基盤としてこそサービス・ラーニングが成立するとする立場から、一定の学修段階を経た学生を対象に実施している⁷⁾。

さらに、サービス・ラーニングは幼稚園・保育所・認定こども園にとっても、従来の実習とは異なる形で学生と関わる機会を提供するものであり、外部リソースの活用という点で働き方改革の理念とも親和性があるといえる。子どもたちの成長に寄与する取り組みとして、意義あるものと考えられる。このような状況下から、サービス・ラーニングは園側にとっても、学生のリソースを活用して、新しい学びの機会になり得るも

のである。また学生にとっても、実習以外で保育者としての力量を向上させる機会に繋がる。さらに学校側にとっても、保育者養成校の活動を広める広報の機会にもなると考えられる。

すでに「保育・教職実践演習」授業において、幼保小中合同の連風大会や同一法人内こども園との連風大会など、サービス・ラーニングを実践している。場所や準備など各学校・園だけでは難しい取り組みを実施できたことで、子どもたちの多様な体験にも繋がった。交流先から一定の評価を受けた一方で、カリキュラムや時間的・物理的制約などから、必ずしもニーズに沿った活動になっていないという課題も浮き彫りになった^{8) 9)}。

本校でも学生がサービス・ラーニングの趣旨を生かしつつ、主体性を持って活動できる場が望まれていた。

3. 実際の取り組み

2024年11月8日(金)9日(土)保育祭有志演奏

有志団体として2年生9名、1年生1名、計10名の学生が音楽演奏のステージ発表を行う。演奏題目は「さんぽ」、「手遊びメドレー」、「小さな世界」楽器紹介などであった。



写真1 保育祭有志演奏の様子

2024年11月上旬

保育祭終了後、筆者と学生との会話の中で外部公開の可能性に気付いたことで、改めて検討を始める。

2024年11月中旬

保育祭有志で再度発表の機会を設けることを確認する。

2024年12月上旬

再度有志を募ったところ、入れ替わりも含め

て1年生5名、2年生6名、合計11名の学生が参加する。

2024年12月中旬

校内で相談の上、出前演奏会の相手先に本校を設置している法人が運営する「越谷さくらの森 越谷保育専門学校附属幼稚園」が決まる。

同一法人内であり、日頃から実習体験や本実習での受け入れ先にもなっているため、連携先として挙げた。加えて自転車でも訪問できる距離のため、学生の移動を考慮しても好都合であった。



写真2 連風大会 (2025年1月17日)

「保育・教職実践演習」において、2025年1月に連風大会の行事運営も任されており、信頼関係も構築されていた。

2025年1月上旬

人形劇サークル学生有志（男子2名）パペットを用いた司会を申し出る。

2025年1月中旬

学生の話し合いで「人形劇も取り入れたら子どもたちが喜ぶのではないか」という意見から、人形劇サークルに打診してコラボレーションをすることになる。

2025年1月下旬～2月中旬

全体練習並びに個人練習を進める。全体練習に関しては、音楽担当教員の指導を受けて行った。

2025年2月27日（木）

幼稚園のお誕生会にあわせて実施する。全年齢の子どもたちが参加し、希望する保護者も見学する。



写真3 出前演奏会の様子

当日は園ホールをお借りして、準備から発表まで行った。合奏中心に吹奏楽で使用するサックスやフルート、小学校で使用する鍵盤ハーモニカも紹介した。楽器名を当てるクイズ形式も取り入れて、発表者と園児相互のやり取りも盛り上がった。また、随所で人形劇も交えながら、子どもの反応を見てアドリブで対応する姿を見て、学生の成長を実感した。

4. アンケート分析

以下に学生への振り返りアンケートを示す。
(回答者8名回収率72%一部抜粋)

回答率の低さは新年度になってからアンケート調査を取ったことも要因である。アンケートの自由記述回答は原文のまま引用しており、文体（敬体・常体）の表記は統一していない。

①出前音楽会を実施した感想についてお聞かせください。

- 子どもたちの楽しんでくれている姿を見て失敗を恐れず楽しもうという気持ちになりました。舞台に立つことはドキドキとワクワクの感情があることを知りました。発表会など子どもたちの気持ちを理解することにすこしでも役に立てる経験になったと思います。
- 発表前に実習があったり、練習参加出来た日が少なかったのですが、先輩方が簡単に弾けるよう変更したハンドベルの楽譜用意や段取りも整え、リラックスした良い雰囲気を作ってくれたため、大変やりやすかったです。
- うまくできるか不安だったが子どもたちが楽しんでくれていたのがとても嬉しかったです。
- 自分たちで内容を考え、工夫して取り組む過程に充実感を得ました。本番では子どもたちの喜ぶ姿をダイレクトに感じる事ができ、

-

KH コーダーによる分析を行った結果も、「楽しい」、「楽しむ」という前向きな言葉が抽出された。子どもとのやり取りを楽しんだ上で、緊張感自体も楽しむと捉えることができる姿勢は、やらされるのではなく主体的に取り組んでいるからこそであるといえる。

- 保育士として働き出す前に、このような経験が出来たことで現場での仕事にも活かしているといます。

学生が自分の意志で練習に参加して発表を経験したことにより、保育者になった時の子どもたちの気持ちも追体験することになった。保育者は子どもたちにとって最大の環境である。挑戦へ一歩踏み出す勇気を持った保育者も必要な姿勢であろう。

- 想定していないことが起きた時の臨機応変な対応が難しかった。

- あくまで演奏なので、音楽的な技術のバラつきがあったこと。また同様に、たまたま集まったメンバーなので、例年実施することの難しさ。
- 準備や構想、練習予定を考えていくこと。役割分担があっても実際には役割の重さに偏りがあったように感じて負担の大きい人もいたため、その人の得意不得意を補い合えるようにしたかった。

有志メンバーで入れ替わりもあったこと、2年間の学校生活において、異学年等でのコミュニケーションを図る機会も限られていたことなど、難しさもあったように推察される。活動の継続性が課題といえる。

④サービ斯拉ーニングの趣旨は達成できたでしょうか（１あまりできなかった ～ ５十分にできた） 4.17

学生の満足度は高いものがあったと推察される。

⑤出前音楽会を実施した上でのサービスラーニング（学生と受け入れ先双方にメリットのある社会貢献・地域貢献）についての考えを教えてください。

- 教科書だけでは学ぶことができない子どもとの関わりを体験経験ができることが1番のメリットであると思います。受け入れ先は先生たちの出し物と違った学生の発表は子どもたちにとって新鮮なものになるのではないかと考えます。

- 受け入れ先は、今の学生の現状や子どもへの気持ちを知ることができる。学生は、出前音楽会という経験を得て似たようなことがあれば経験を活かせる。
- 受け入れ側は、子どもに特別な日を提供出来る。地域との繋がり体験。生の楽器演奏だったので本物に触れる機会でもある。
- 保育者を目指す学生は現場で喜びを感じることによって学びの意味を深め、園の子どもたちや職員の方には非日常を提供できたのではないかと思います。
- 学生は自分たちで計画立案をしたものを実施することで、実践経験に近いものを得ることができます。現場としては行事準備の時間をまた別の仕事の時間として使えるため、有効活用できるようになる。
- 地域の保育学生と園児たちの交流により、交流の幅が広がる。また職場の雰囲気を知れるため、学生側は具体的な就職のイメージを持ち、園側は就職先としてのアピールにもなると感じました。

今回の取り組みは受け入れ先にとっても自分自身にとっても有意義であることを再認識することができた。間もなく保育者になる学生にとって、施設側も学生も含めた外部人材の活用が可能性を広げることを体感したといえる。

⑥相手に受け入れられるサービスラーニングにするためにはどのような工夫が必要だと思いますか。

- 相手を敬う気持ちを忘れずお互いのことを尊重する。
- 相手のニーズに沿った内容。
- 現場での事情などの制限やニーズを理解した上で、学生の熱意や得意を活かした活動を考えることが必要だと思います。
- 準備やレジュメ等の提出を早めに行い、趣旨やねらいを受け入れ先に具体的に分かるように早めに伝えること。お互いに余裕があると、受け入れる側からの要望や希望に答えてよりニーズの高いものになっていけると思います。また、現場としては準備の時間や負担が

少ない方がメリットになると思います。相手方に求めるものも（例えば必要なものや相手側の負担となり得そうなものを）事前に伝えることで、受け入れてもらいやすくなりそうだと感じます。

- 相手が求めているものを知る、相手に信頼してもらう工夫が必要だと思います。
- 希望をしっかりと聞いて、それに沿ったサービスをすること、丁寧な姿勢が大事だと思う。

相手の必要感やニーズをくみ取り、活動内容を修正することにより、結果的にサービス・ラーニングとして成立することに気付くことができた。

⑦学生の主体性はどの程度あったでしょうか（1あまり主体性がなかった～5十分に主体性があった） 4.13

学生として主体的に取り組めた満足感も高いものがあつた。

⑧今回の出前音楽界の取組について、学生の主体性という観点からどう感じたかを教えてください。

- 内容を考えること、練習をしてブラッシュアップしていくことなど、主体的に取り組むことができたと思います。理想ではありますが、社会や地域のニーズを考え訪問先を検討し、日程や内容を調整する役割も学生がすることができたとき、十分に主体性があったと捉えることができると考えました。
- 学生のやってみたいという気持ちで、先生方からのアドバイスを元に内容構成していった印象があります。内容に関しての自由度が高いとより学生の主体性を高めて行けると思うが、今回の場合は中々難しかったと思います。（時間的な期限の問題で）ただ、この取り組み自体が有志でのものなので、主体性はあるものだったかなと思います。
- 発表の内容は学生主体で決めていった印象があります。相手との連携は先生方にお任せしていたと思います。
- 事前にスケジュールを組んで、時間があるときに積極的に集まって、練習できていたと思

う。お互いに意見を言い合い、調整しながら本番に臨めてよかったと思う。

取り組んでみて改めて気づくことが多くあり、次年度以降の活動に対する期待感も伝わってきた。

5. 成果と課題

本実践を通して、以下の五点を成果として挙げる。

第一に、チーム保育および保育現場に対する理解が深化した点である。本活動には1年生5名、2年生6名、計11名が参加しており、在籍する生徒のおよそ1割に相当する規模であった。園の教職員との調整、学年を越えたチームでの協働を通して、保育現場における役割分担や連携の意義について、実践的に理解を深める機会となった。参加学生の多くは、クラス内においてもリーダー的素養を発揮している様子が見られ、サービス・ラーニングにおける学びの姿勢や経験は、「保育・教職実践演習」等の授業を通じて、参加学生を起点にクラス全体へ波及していくことが期待される。少人数であっても、質的な影響を通じて学生全体の主体性を育む可能性が示唆された。

第二に、学生の主体的な学びが促進された点である。こうした学年横断型の協働の実践の中で、学生は自ら内容を工夫し、役割を分担しながら発表を主体的に行った。その結果、講義などの受動的な学習では得られにくい実践的な経験値を高めることができた。とりわけ、自身の判断で活動を進める過程は、保育者として求められる主体性の育成につながったと考えられる。

第三に、省察力の育成が図られた点である。学生は主体的に活動をやり遂げた経験をもとに、アンケートでは自らの実践を客観的に振り返り、次の学びへとつなげる省察を行っていた。この過程は、保育者養成において重視されるPDCAサイクルや「実践—省察—改善」の循環を体験的に学ぶ機会となった。

第四に、こどもに対して新たな刺激と学びの機会を提供できた点である。学生との関わりを

通して、こどもたちは音楽との出会いや新たな体験を得ることができ、活動そのものが学びの機会として機能したと考えられる。

第五に、園教職員の負担軽減に一定程度寄与した点である。学生の積極的な関与により、活動準備や実施における園教職員の負担をわずかながら軽減することができた。これは、保育現場における外部人材活用の可能性を示す一つの成果であるといえる。

課題として以下の三点を挙げる。

第一に、訪問先とのコミュニケーションの制約により、ニーズ把握に限界があった点である。本実践では、附属園での実施ではあったものの、訪問先との直接的なやり取りが事前には限定的であったため、相手側の具体的なニーズを十分に把握することが難しい場面が見られた。その結果、園児の実態や環境を踏まえた柔軟な対応が求められる場において、活動内容の調整に若干の困難が生じた。

第二に、活動の継続性を担保する仕組みが十分に整っていない点である。本実践は有志による参加を基本としているため、年度を越えた継続的な取り組みとして定着させることには構造的な難しさがあった。今後は、サークル化としての位置づけを含め、学校としての支援体制を検討する必要がある。

第三に、学生の主体性をさらに高める余地が残されている点である。本実践では一定程度学生の主体性が発揮されたものの、訪問先の選定や日程調整、活動内容の企画においては、教員の関与が相対的に大きかった。また、音楽に関しては、担当教員の指導負担が大きいものになってしまった。今後は、社会や地域のニーズを踏まえつつ、これらの調整過程や内容そのものも学生自身が担う機会を拡充することで、より一層主体性を高める工夫が求められる。

また、本実践をサービス・ラーニングの観点から整理すると、①学生が主体的に計画・実践に関与している点、②受け入れ先である園の行事運営に一定の付加価値を提供している点、③実施後に学生自身が省察を行い、学びを言語化

している点において、サービス・ラーニングの要件を概ね満たしていると考えられる。一方で、受け入れ先の評価を体系的に収集する点については今後の課題である。

なお、本事例は小規模な有志活動を対象とした実践研究であり、得られた知見の一般化には慎重な検討が必要である。

6. まとめ・今後の展望

本取り組みを通して、受け入れ側の園からは、口頭にて肯定的評価を得ることができた。本実践は園にとっても行事内容の充実や外部リソースの活用という点で一定の意義を有していたと考えられる。働き方改革が推進される中、受け入れ側の負担を最小限に抑えつつ、園に対して新たな教育活動を提供できた点は、本実践の成果の一つである。

出前音楽会を通して、学生・教員双方にとって学びが多く得られたことから、次年度も活動を継続したいという機運が高まった。その結果、2025年度よりボランティアサークル「トライアングル」を立ち上げる運びとなった。

2025年8月には、本校の設置母体である学校法人ワタナベ学園および吉川市教育委員会が主催する小学生対象の「こども大学よしかわ」にボランティアとして参加し、音楽発表や草木染の補助に取り組んだ。今後も、音楽発表など、地域連携を視野に入れた活動を計画している。

また、越境的な学びとしての成果として、サークル活動から派生し、個人レベルであるが、小学生を対象とした版画教室にボランティアとして参加した事例も見られた。本来の専門領域である乳幼児教育を越え、校種を超えたボランティア活動へと学びが発展している点は、本実践の成果の一つであると考えられる。

本取り組みは、現時点ではなお課題も多く残されているものの継続が期待されているものであり、今後も学生の学びに資するサービス・ラーニングのあり方や、課外サークル活動の位置付けについて、検討を重ねていく必要がある。

有志団体として活動を重ねた「Feels」代表の藤田玲菜さんはじめメンバーの皆さんの努力

に敬意を表します。本研究は、日本乳幼児教育・保育者養成学会第6回研究大会においてWeb発表として報告した内容をもとに、加筆・修正を行ったものである。

なお、本論文の作成にあたっては、生成AI（GPT）を用いて構成案や文体の確認を行った。また、分析に際しては、個人が特定されることや不利益が生じることのないよう、十分な倫理的配慮を行った。

引用文献

- 1) 卒業生や上級生との交流学习を取り入れた包括的カリキュラムの一考察 ―保育者養成専門学校の教育実践から― 越谷保育専門学校研究紀要（14）2025年3月31日 元木廉 渋谷るり子 相川怜美
- 2) 地域貢献やサービス・ラーニングの要素を取り入れた包括的カリキュラムの一考察 ―保育者養成専門学校の教育実践から―越谷保育専門学校研究紀要（14）2025年3月31日 元木廉 渋谷るり子 横関由紀
- 3) 「相次ぐ短大募集停止 保育園の危機」朝日新聞 2025年10月13日付
- 4) 教員と保育士の養成における「サービス・ラーニング」の試み 東邦学誌第44巻第1号 2015年 今津孝次郎他
- 5) 教員養成における「大学中心」と「学校現場中心」-「サービス・ラーニング」と「学校インターンシップ」- 東邦学誌第45巻第1号 2016年 今津孝次郎
- 6) サービス・ラーニングと「非認知能力」の育成 東邦学誌第50巻第2号 2021年 今津孝次郎
- 7) 保育者養成校におけるサービス・ラーニングのあり方～保育現場のアンケート結果から～桜の聖母短期大学紀要第36号 2012年3月 五十嵐淳子, 宍戸良子
- 8) 「保育・教職実践演習」を活用した幼保小中連携の実践 ―サービス・ラーニングと働き方改革の視点を踏まえた連風あげ行事―日本基礎教育学会紀要（29）197-204 2024年8月 元木廉 相川怜美
- 9) サービス・ラーニングをふまえた附属園連携の実践 ―「保育・教職実践演習」における連風・版画制作2年目の取り組み ―日本基礎教育学会紀要（30）95-102 2025年8月 元木廉, 渋谷るり子, 相川怜美, 石河信雅

【実践研究論文】

保育者養成専門学校における初年次教育の一考察 —上級生との交流会を中心として—

元木 廉[※] 渋谷 るり子[※]

A Study of First-Year Education at a Preschool Teacher Training College: Focusing on Interaction Programs with Senior Students MOTOKI Ren, SHIBUYA Ruriko

本実践では、初年次教育、とりわけ入学当初における人間関係形成を目的として入学後と2か月後の2回交流会を実施した。交流会の内容については、学生の主体性を重視し、企画や内容に学生の意見を積極的に取り入れるよう配慮した。新入生は心理的安心感の提供、今後の学習・実習への見通しの形成、将来的なキャリア意識の芽生えなどが見られた。上級生は自らの学びや経験を振り返る機会、保育者として自己成長を実感する機会になった。課題として、交流会の目的の明確化、運営規模の適正化、実施時期や回数および他行事との調整が挙げられた。

キーワード：初年次教育、異学年交流、小規模、保育者養成校

1. 研究の視点

本校は、幼稚園教諭二種免許および保育士資格の取得を目的とする、2年制の保育者養成専門学校である。1学年の定員は80名で、2クラス編成としている。入学者の経歴は、新卒・既卒をはじめ、普通科高校や専門高校、全日制・定時制・通信制など多様であり、居住地域も埼玉県を中心に千葉県、茨城県など複数の県に及んでいる。このような学生の多様な背景は、互いの価値観を尊重し合いながら学ぶ環境を形成し、視野が広く柔軟な姿勢を備えた保育者の養成につながっていると考えられる。

一方で、クラス内における交流は比較的活発に行われているものの、過密なカリキュラム編成の影響もあり、クラスを超えた在校生相互の交流機会は限られている点が課題として挙げられる。

初年次教育の目的は、高等教育機関で学ぶための主体的な学習姿勢の定着および学習基盤の形成にある。加えて、仲間づくりの観点からは、入学初期における上級生との関わりが重要であ

る考えられる。上級生との交流は、同学年内の関係とは異なる「ナナメの関係性」を生み出し、中途退学の抑止にも寄与する可能性がある。また、キャリア意識の形成においても、上級生は次年度の自己像を具体化するロールモデルとなり、実習へのイメージ形成や保育観の深化に資する存在であるといえる。

先行実践研究においては、卒業生や在校生相互の交流学習を取り入れることにより、学習の最適化やキャリア形成の充実に寄与したことが明らかにされている¹⁾。

2. 研究の目的

本研究の目的は、初年次教育の一環として実施した上級生交流会が、①入学初期における心理的安心感の形成、②学生生活および将来像に対する見通しの形成にどのような影響を与えたのかを明らかにすることである。初年次教育の一環として、入学直後および2か月後の2回にわたり、交流会を実施し、その取り組みの成果と課題を実践的に検討した結果を分析・報告する。

※ 越谷保育専門学校専任教員

3. 取り組み概要

第1回交流会は、入学直後という時期的特性を踏まえ、主に心理的安心感の形成を目的として実施した。一方、第2回交流会は、学校生活に一定程度慣れ始めた段階で実施し、学生生活や実習に対する具体的な見通しの形成を主な目的とした。

内容については、第1回は自己紹介およびグループ交流を中心とした構成とし、新入生同士および上級生との関係形成を主な目的とした。第2回は学校生活や実習に関する2年生の体験談の共有や質疑応答を中心に企画し、1年生が具体的な学生生活や将来像をイメージできるよう工夫した。運営にあたっては教員がサポート役を担い、企画および当日進行は2年生が中心となって行った。

第1回交流会

1. 実施概要

第1回交流会は、令和7年4月7日（月）、前期オリエンテーションの一環として実施した。1年生は全員参加とし、2年生は交流支援を担う有志参加とした。

2. 実践方法

(1) 実施時期および場所

交流会は、令和7年4月7日（月）午前中に実施し、所要時間は約60分とした。会場は401教室を使用した。

(2) 参加者およびグループ編成

参加者は1年生全員と、上級学年として交流を支援する役割を担う2年生有志約20名が参加した。全体を9グループに分け、各グループに複数名の2年生を配置することで、学年を越えた交流が生じるよう配慮した。机配置は長机2台とし、対面でのコミュニケーションが取りやすい環境を整えた。

(3) 実施内容

交流会は、段階的に関係性を深めることを意図し、以下の内容で構成した。まず、全体活動として簡単な身体活動を取り入れたアイスブレイクを行った。具体的には、「キャッチ」や「あ

んたがたどこさ」を実施し、参加者の緊張を和らげるとともに、場の雰囲気づくりを図った。次に、グループごとの活動としてグループ名の紹介および自己紹介を行い、参加者同士が互いを知る機会を設けた。グループ名は学生からの提案を採用し、主体性や親しみやすさを引き出す工夫とした。その後、「健康すごろく」を用いたグループ交流活動を実施した。2年生が進行役となり、1年生が安心して発言・参加できるよう配慮しながら活動を進めた。活動中は、学校生活や授業、日常に関する話題が自然に共有されるよう促した。最後に、「さいころトーク」を用いた対話会を行い、出た目に応じたテーマについて語り合うことで、参加者が自身の考えや感じていることを言語化する機会とした。

(4) 運営上の工夫

各グループには菓子を準備し、リラックスした雰囲気の中で交流が進むよう配慮した。また、2年生に対しては、事前に上級学年としての役割や関わり方について簡単な説明を行い、主体的かつ思いやりのある関わりを促した。

第1回交流会アンケート結果（1年生）

交流会の教育的効果を把握するため、①交流会全体に対する満足度、②交流会中の心理的状态（緊張感・安心感）、③学年を越えた交流の実感、④今後の学生生活や実習に対する見通しに関する設問を評価指標として設定した。

また、本研究では一部調査において回答率が低い結果となっており、結果の解釈には一定の限界がある。そのため、本稿では得られた結果を傾向として捉え、今後の継続的な検討の基礎資料として位置付ける。

令和7年4月7日に実施した第1回交流会終了後、1年生58名を対象にアンケート調査を行い、36名から回答を得た（回答率62%）。

(1) 交流会全体に対する評価

「今回の交流会に参加してよかったと思うか」という質問に対し、「とてもそう思う」が33名、「まあそう思う」が3名であり、否定的な回答は見られなかった。交流会全体に対する満足度

は極めて高い結果となった。

(2) 交流会の雰囲気

交流会の雰囲気については、「とてもよかった」が32名、「まあよかった」が4名であり、全員が肯定的に評価していた。自由記述からも、和やかで安心感のある雰囲気であったことがうかがえた。

(3) 学生間の交流

「他の1年生や2年生と話すことができたか」という質問では、「とてもそう思う」が25名、「まあそう思う」が11名であり、全員が学年を越えた交流を実感していた。

(4) 活動内容に対する評価

ゲームやトークテーマなど交流会の内容については、「とてもよかった」が30名、「まあよかった」が6名であり、高い評価を得ていた。

(5) 時間配分

時間の長さについては、「ちょうどよかった」が26名と最も多く、一方で「少し長かった」「少し短かった」と感じた学生も少数見られた。時間配分については概ね適切であったと考えられるが、今後の改善の余地も示唆された。

(6) 印象に残った活動

自由記述では、「健康すごろく」「手作りすごろく」「サイコロを使った先輩への質問」など、すごろくに関連する回答が圧倒的に多く見られた。また、「お菓子を食べながら話せたこと」「手遊びや音楽に合わせた活動」により、緊張がほぐれ、自然な交流につながったという記述もあった。

これらの結果から、「保育内容健康」の授業で2年生が制作した健康すごろくを活用したことにより、学びを実践に結びつけるとともに、交流促進に効果を発揮したと考えられる。

(7) 2年生の関わりに対する評価

2年生の進行やサポートについては、「とてもそう思う」が31名、「まあそう思う」が5名であり、上級生の関わりが交流会の円滑な運営に寄与していたことが示された。

(8) 参加時の心理的状态

「緊張しすぎず、リラックスして参加できた

か」という質問では、「とてもそう思う」が12名、「まあそう思う」が20名であった。一方で、「あまりそう思わない」と回答した学生も4名おり、入学直後という時期的要因による個人差がうかがえた。

(9) 継続参加への意欲

「またこのような交流会があったら参加したいか」という質問では、「とてもそう思う」が21名、「まあそう思う」が13名であり、約6割の学生が強い参加意欲を示していた。この結果を受け、第2回交流会の実施につながった。

(10) 改善点・要望

自由記述では、「もっと時間を長くしてほしい」「椅子の移動が大変だった」「人数やスペース配置の工夫が必要」といった運営面の改善に関する意見が挙げられた。これらの意見は、第2回交流会の企画に反映させることとした。

第1回交流会アンケート結果（2年生）

第1回交流会に参加した2年生有志20名のうち、9名から回答を得た（回答率45%）。

(1) 交流会全体の評価

交流会全体については、「とてもそう思う」が4名、「まあそう思う」が5名であり、全員が肯定的に評価していた。

(2) 役割意識と満足度

自身の役割や関わり方については、「とても満足している」「まあ満足している」が8名であり、多くの学生が主体的に関与できたと感じていた。

(3) 1年生の様子に対する認識

1年生が楽しんでいる様子については、全員が「よく見られた」「少し見られた」と回答しており、運営側としての達成感につながっていた。

(4) 準備・協力体制

準備段階での協力については概ね良好であったが、一部には役割分担の曖昧さを指摘する声も見られ、今後の課題として挙げられた。

(5) 相互評価と学び

自由記述からは、司会進行の工夫や臨機応変

な対応を評価する声が多く、学生同士が互いの行動を認め合い、チームとして学び合っている様子がうかがえた。

(6) 自己成長の実感

全員が「成長につながった」と回答しており、進行経験や後輩との関わりを通して、対人関係能力や主体性の向上を実感していた。

(7) 今後への活用

実習や就職活動に活かしたい点として、「人との関わり方」「言葉かけ」「企画力」「指揮をとる経験」などが挙げられ、キャリア形成への意識づけにも寄与していた。

(8) 次回への改善提案

役割分担の明確化、時間配分、服装による雰囲気づくりなど、運営面に関する具体的な提案が多く示され、これらは第2回交流会に反映させることとした。

第2回交流会

1. 実施概要

第2回交流会は、学生が学校生活に一定程度慣れ始めた時期である令和7年5月26日（月）に実施した。第1回交流会では2年生は有志参加であったが、教員間での協議を経て、本交流会では2年生も全員参加とし、学年全体での縦の交流を図った。実施にあたっては、授業時間を調整し、1限の時間帯を活用して行った。

第2回交流会では、以下の点を目的として実施した。

- ・子どもとともに育つ保育者として、組織（学校から将来の職場へ）における同僚性を高めること
- ・クラスや学年を越え、教員も交えた多様な交流を通して関係性を広げること
- ・互いの良さに気づき、認め合い、学び合う経験を通して協働的な姿勢を育成すること
- ・相談しやすい雰囲気を醸成し、専門性および人間性を相互に高め合う学習環境を形成すること

2. 実践方法

(1) 実施時期および場所

交流会は、令和7年5月26日（月）1限（9時20分～10時20分）の60分間実施した。参加学生は9時に各ホームルーム教室に集合後、指定された教室へ移動した。会場は401教室、201教室、205教室を使用し、グループごとに分散して実施した。

(2) 参加者およびグループ編成

参加者は1年生全員および2年生全員とした。グループ編成は事前に決定し、1・2年生が混在する構成とすることで、学年を越えた交流が生じるよう配慮した。なお、第1回交流会に参加できなかった2年生も本交流会には参加し、より多様な関係性が形成されるよう工夫した。

(3) 実施内容

第2回交流会では、第1回の成果と課題を踏まえ、活動内容を以下のように構成した。主な内容は、学校生活や実習に関する2年生の体験談の共有および、それに基づく質疑応答とした。1年生が実習や学生生活について抱いている不安や疑問を自由に質問できる場を設け、2年生は自身の経験をもとに具体的な助言やエピソードを語った。これにより、1年生にとっては今後の学校生活や実習への具体的なイメージ形成を促し、2年生にとっては自己の経験を振り返り、言語化する学びの機会となることを意図した。

第2回交流会アンケート結果（1年生）

令和7年5月26日に実施した第2回交流会終了後、1年生56名を対象にアンケート調査を行い、16名から回答を得た（回答率29%）。

(1) 交流会全体に対する評価

「今回の交流会に参加してよかったと思うか」という質問に対し、「とてもそう思う」が10名、「まあそう思う」が6名であり、否定的な回答は見られなかった。

第2回交流会についても、全体として肯定的に受け止められていたことがうかがえる。

(2) 交流会の雰囲気

交流会の雰囲気については、「とてもよかった」が10名、「まあよかった」が5名であった。

一方で、「あまりよくなかった」と回答した学生が1名見られた。

概ね良好な雰囲気であったが、グループ構成や話題の内容によって受け止め方に差が生じた可能性が考えられる。

(3) 学年を越えた交流

「他の1年生や2年生と話すことができたか」という質問では、「とてもそう思う」が8名、「まあそう思う」が5名であった一方、「あまりそう思わない」が3名見られた。

第1回交流会と比較すると、交流の実感には個人差が見られ、より多様な学生と関われる工夫が今後の課題として示唆された。

(4) 内容（情報交換）に対する評価

交流内容については、「とてもよかった」が9名、「まあよかった」が7名であり、全員が肯定的に評価していた。

自由記述では、実習での声かけ、手遊び、教材（スケッチブックシアター等）の紹介など、実践に直結する内容が多く挙げられており、学習的価値の高い交流となっていたことがうかがえる。

(5) 時間の長さ

時間配分については、「ちょうどよかった」が9名と最も多かったが、「少し長かった」「少し短かった」と感じた学生も一定数見られた。

実習体験の直前という時期的要因も含め、活動内容に応じた柔軟な時間設定の必要性が示された。

(6) 印象に残った内容

自由記述では、以下のような内容が多く挙げられた。

- ・実習場面を想定した具体的声かけの工夫
- ・手遊びや読み聞かせ、スケッチブックシアターなどの実演
- ・2年生が制作した教材や作品の紹介

「翌日の実習ですぐに活用した」「実習前日に勇気をもらえた」といった記述も見られ、交流会が実習への不安軽減や自己効力感向上に寄与した可能性が考えられる。

(7) 2年生の進行・サポート

2年生の進行やサポートについて、「とてもそう思う」が10名、「まあそう思う」が6名であり全員が肯定的に評価していた。

2年生が事前に準備を行い、具体的な経験をもとに助言していた点が1年生にとって安心感につながっていたと推察される。

(8) 参加時の心理的状态

「緊張しすぎず、リラックスして参加できたか」の質問では、「とてもそう思う」が6名、「まあそう思う」が9名であった。

第1回交流会と同様、多くの学生が比較的リラックスした状態で参加できていたことが示された。

(9) 継続参加への意欲

「またこのような交流会があったら参加したいか」という質問では、「とてもそう思う」「まあそう思う」が14名であった。

一方で、消極的な回答も2名見られた。

自由記述からは、内容のさらなる充実や交流範囲の拡大を求める声が挙げられており、交流会の発展的実施が期待されていると考えられる。

(10) 改善点・今後の要望

- ・グループを変えてより多くの学生と交流したい
- ・読み聞かせや制作など、実技的な活動を取り入れてほしい
- ・ピアノなど不安の大きい分野についても話を聞きたい
- ・1・2年生のみで話せる時間を設けてほしい

具体的な提案が多く寄せられた。これらの意見は、学生の関心が「関係づくり」から「専門性の深化」へと移行していることを示唆している。

1回目よりも実践的な交流内容となり、全体的な満足度は非常に高かった。2年生との関わりについても満足し、実習に直結する学びが得られた。

第2回交流会アンケート結果（2年生）

第2回交流会終了後、参加した2年生を対象

にアンケートを実施した。(対象2年生49名うち回答15名 回答率31%) 以下では各設問ごとに結果と考察を示す。

(1) 交流会全体に対する評価

「今回の交流会は、全体としてうまくいったと思うか」という質問に対し、「とてもそう思う」「まあそう思う」が合わせて10名であった。一方で、「あまり思わない」「思わない」と回答した学生も5名見られ、評価が二分される結果となった。

第1回交流会と比較すると、全体評価は低下しており、実施時期や運営方法に対する戸惑いが影響した可能性が考えられる。

(2) 自身の役割・関わり方への満足度

自身の役割や関わり方については、「とても満足している」「まあ満足している」が11名であった一方、「あまり満足していない」「満足していない」と感じた学生も4名見られた。

自由記述からは、役割分担が明確でなかったことや、その場での判断を求められたことに対する負担感がうかがえた。上級生として主体性を発揮する機会である一方で、十分に力を発揮できなかったと感じた学生もいたことが示唆される。

(3) 1年生の様子に対する認識

「1年生が楽しんでくれていた様子は見られたか」という質問では、「少し見られた」が最も多く、「よく見られた」と感じた学生は少数であった。また、「あまり見られなかった」「見られなかった」という回答も見られた。

この結果から、1年生の反応が分かりにくい、あるいは交流の深まりを実感しにくい学生が一定数いたと考えられる。

(4) 準備段階での協力体制

準備段階での協力については、「とてもそう思う」「まあそう思う」が10名であった一方、「あまりそう思わない」「思わない」と回答した学生も5名いた。

自由記述からは、事前準備の時間や役割の共有が十分でなかったことが示されており、運営面の課題が浮き彫りとなった。

(5) 他者の働きからの学び

自由記述では、進行役を率先して担った学生や、場の雰囲気をもくしよとする姿勢、他者の意見を広げたりまとめたりする関わりを評価する声が多く見られた。

特に、リーダーを明確に定めない状況の中で自然発生的に進行役が生まれ、協力しながら場を支えていた様子が記されており、集団の中で学び合う姿がうかがえた。

(6) 自己成長の実感

「自分自身の成長につながったか」という質問では、「とてもそう思う」「まあそう思う」が10名であった一方、「あまり思わない」「思わない」と回答した学生も5名見られた。成長を実感できた学生が一定数いる一方で、負担感や納得感の不足から、学びとして十分に捉えきれなかった学生もいたことが示唆される。

(7) 今後への活用

自由記述からは、「後輩への関わり方」「自分から発言する姿勢」「失敗経験を言語化すること」などが、今後の学校生活や実習に活かせる点として挙げられていた。

一方で、自身の課題を再認識する機会となったという記述もあり、内省的な学びにつながった側面も見られた。

(8) 次回に向けた改善点

改善点としては、グループ人数を減らすこと、グループ構成の固定・入れ替えの工夫、教室配置や音環境への配慮、1年生の経験段階に応じた質問設定など、運営面に関する具体的な提案が多く示された。

(9) 総合的な感想

自由記述では、「実施時期が早すぎるのではないか」「2年生の負担感への配慮が必要」といった厳しい意見も見られた。一方で、「自身の学びになった」「有意義な時間だった」といった肯定的な意見もあり、交流会の意義自体は認識されていることがうかがえる。

第2回交流会における2年生アンケートからは、1年生支援という目的意識と、運営負担や納得感との間で揺れる上級生の姿が浮かび上

がった。またアンケート回答率も低下しており、参加者のモチベーションが下がっていたことも推察される。

4. 総合考察

観点	第1回(4月)	第2回(5月)	考察
目的	親睦・人間関係づくり	実習支援情報交換	目的が実践寄りに変化共有不足
規模	小規模 少人数	全体規模 拡大	運営負荷の増加
1年生 印象	安心感	実践的学び	高い満足度、今後の学びへ期待
2年生 印象	成長実感・達成感	満足度・協力度低下	準備負担と目的の曖昧さ等
相互 交流度	強い一体感	1回目ほど 強くない	対話的交流減少
次回への 意欲	「ぜひ」	1年生希望 2年生減退	2年生疲労感 課題

本研究では、初年次教育の一環として、入学直後の4月および学校生活に慣れ始めた5月の2回にわたり学生交流会を実施した。以下では、第1回および第2回交流会の成果と課題を比較しながら、その教育的意義について総合的に考察する。

1. 第1回交流会（4月）の教育的意義

第1回交流会は、入学直後という時期的特性を踏まえ、1年生の緊張緩和や人間関係形成、学校生活への安心感の醸成を主な目的として実施した。その結果、1年生にとっては、同学年および上級生との交流を通して心理的安全性が高まり、学校生活を前向きに捉える契機となったことがアンケート結果から明らかとなった。

また、2年生にとっては、交流会の企画・運営を主体的に担うことで、リーダーシップや保育者として求められる対人コミュニケーション力の向上、上級生としての自覚を深める機会となったと考えられる。

以上の点から、第1回交流会は、学年間の「ナナメの関係」を通じて、保育者に必要な対人力および協働力の育成に寄与し、当初設定した教育的目的は概ね達成されたといえる。

2. 第2回交流会（5月）の教育的意義

第2回交流会は、実習を控えた時期に実施したことから、1年生にとっては実践的な助言を得る貴重な学びの機会となった。特に、実習場面を想定した具体的な声かけや教材の工夫、体験談の共有は、実習前の不安軽減や学習意欲の向上に効果的であったと考えられる。2年生については、全員参加としたことや他行事・授業との重複により、負担感や役割の曖昧さが生じ、運営面で迷いの残る実践となった。

アンケート結果からも、ほぼすべての項目において第1回交流会と比較して満足度が低下しており、1年生の満足度が高かった一方で、2年生側の満足度が十分に確保されなかったことが示唆される。

この背景には、交流会の規模拡大に伴う役割分担や運営の複雑化、スポーツ大会直前という行事日程上の制約、実習内容と関連づけた実施時期による心理的・時間的負担の増大など、複合的な要因が影響していたと推測される。加えて、目的や役割の共有が十分でなかったこと、事前準備の時間が限られていたことも、納得感や満足度の低下につながった可能性がある。

5. 成果と課題

1. 成果

(1) 新入生（1年生）

- ①心理的安心感の提供
- ②今後の学習・実習への見通しの形成
- ③将来的なキャリア意識の芽生え

(2) 上級生（2年生）

- ①自らの学びや経験を振り返る機会
- ②保育者として自己成長を実感する機会

2. 課題

- ①交流会の目的（関係形成・情報共有・学修支援等）の明確化
- ②運営規模の適正化（少人数編成）
- ③実施時期・回数および他行事との調整

第1回および第2回交流会を通して、学生交流会は実施時期や目的に応じて、その教育的機能が変化することが明らかとなった。入学直後

の段階では関係形成を重視した交流が有効であり、学校生活に慣れた段階では、より実践的・専門的な学びへと発展させることが求められる。

一方で、上級生に過度な負担が集中しないよう、役割分担の明確化や参加形態の工夫を行うことは、継続的な実践において重要な課題である。今後は、2年生にとっての学修成果としての位置づけを明確にし、双方にとって学びのある交流会となるような実施計画が求められる。

6. まとめ

学生交流会は、参加者同士の学びを促す双方向的な教育効果を有する取り組みである。初年次教育として計画的に導入することで、新入生の適応支援にとどまらず、上級生にとっても自己の学修を再構築する機会となる。さらに、交流会を経験することで、1年生が次年度には上級生として関わる循環が生まれ、教育課程外の活動としての伝統性や良好な校風の醸成にも寄与することが期待される。

一方で、回数を絞る、時期を検討するなど、柔軟な実施体制も進める必要がある。今後も学生相互の学びを活かしながら、初年次教育の質向上を目指して実践を積み重ねていきたい。

本研究の一部は、日本乳幼児教育・保育者養成学会第6回研究大会においてWeb発表した内容をもとに、加筆・修正を行ったものである。本資料の集計・分析の一部は、AIツール(ChatGPT)を用いてデータ整理および傾向抽出を行い、内容の検証・解釈については筆者が責任をもって行った。分析に際しては、個人の特定や不利益が生じないよう倫理的配慮を行った。

引用文献

- 1) 卒業生や上級生との交流学习を取り入れた包括的カリキュラムの一考察 - 保育者養成専門学校の教育実践から - 越谷保育専門学校研究紀要(14) 2025年3月31日 元木 廉 渋谷 り子 相川 怜美

【その他(レビュー論文)】

ブロンフェンブレナーの生態学的システム論に基づく 健康教育におけるナッジ理論の応用と食育への示唆

佐々木優美*

1. 緒言

近年、生活習慣病や肥満の増加は世界的な健康課題となっており、その予防と改善には個人の行動変容を促す効果的な健康教育が求められている。健康教育は、様々なモデル・フレームワークの変遷を経て変化してきた。これまではKAPモデル^{注1)}をはじめとして、知識の提供や動機付けを中心としたアプローチが主流であったが、必ずしも望ましい行動変容に結びつかないことが指摘されてきた^{1) 2)}。こうした背景から、行動経済学の知見を取り入れた新たな介入手法として、「ナッジ」が注目を集めている。

ナッジは、環境や選択肢の提示方法を工夫することで、人々が無意識のうちに望ましい行動を選択するよう促すアプローチ法である³⁾。ナッジは政策、医療、教育など幅広い領域で応用が進んでおり、特に健康行動の領域では、食品表示の改善、配置の工夫、ポスターなどの啓蒙的手法が行動変容に有効であることが報告されている。

食育は、健康的な食習慣の形成や栄養知識の普及を通じて、長期的な健康の維持・増進を目指す教育活動であり、学校、地域、職域など多様な場面で展開されている。しかし、食習慣は文化的背景や心理的要因、社会環境などの影響を受けるため、単なる情報提供だけでは行動の持続的変容は難しい。そこで、食育にナッジ理論を応用することにより、無理なく・自然に・継続的に健康的な選択を促す新たなアプローチが期待される。

食育や健康行動は、家庭や学校、地域、さらには社会制度など複数の環境要因の影響を受けて形成される。そのため、個人の行動変容を理解するためには、多層的かつ相互作用的な視点が求められる。とりわけナッジの働きかけは、

個人レベルにとどまらず、所属する集団や環境全体に及ぶ可能性があるため、どの層に作用するのかを整理する必要がある。こうした背景から、本研究では子どもの発達を個人と環境の相互作用として捉えるブロンフェンブレナーの生態学的システム論を枠組みとして採用し、健康教育におけるナッジの可能性を理論的に考察する。

2. 方法

(1)論文の検索とスクリーニング方法

本研究ではデータベース検索による論文抽出を行った。データベースは、国内の学術論文を網羅的かつ信頼性高く収集するためにCiNii ResearchとJ-STAGEを用いた。CiNii Researchは国内の大学紀要や学会誌を幅広く収録しており、国内の論文検索に優れている。また、J-STAGEは査読付きの論文を中心に収録しており学術的信頼性が高い。データベースを併用することで、日本語文献を効率的に抽出することが可能と判断した。検索は「ナッジ」「健康」「食」の3語のキーワードを用いてAND検索を行った。最終検索日の2025年8月28日の時点では、CiNiiでは25件、J-STAGEでは44件の結果が抽出された。一次スクリーニングとして重複した論文(5件)、学会要旨等(18件)を除外した。次に、二次スクリーニングとして、①会議録や報告書ではないこと、②食の健康行動に関する研究であること、③レビュー論文ではなく実践報告を掲載していることを条件として、条件に当てはまらない論文(38件)を除外した。論文採択のフローチャートは図1に示す。

※ 越谷保育専門学校専任教員

3. 採択論文の概要

選定基準を満たした8件の論文を採択し、表1に示した。

ナッジの研究は2017年のRichard H. Thalerのノーベル経済学賞受賞以降に急速に進展しているが、健康教育領域における応用は近年注目され始めた段階にある。そのため、本レビューで取り上げられる文献数は8件にとどまった。

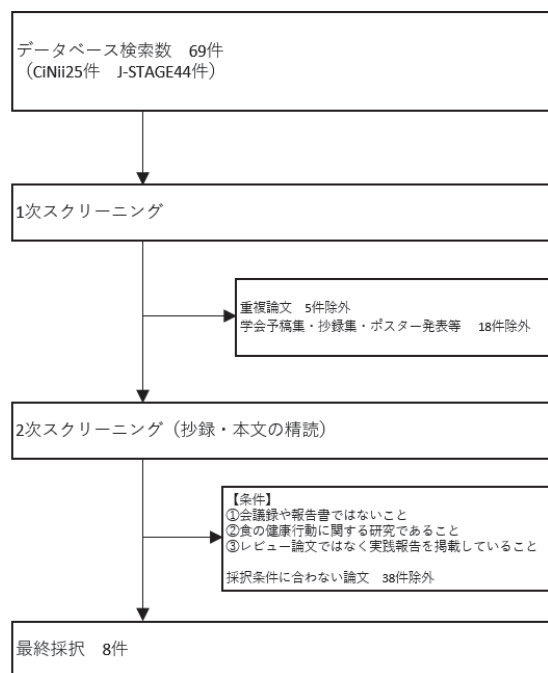


図1 論文採択のフローチャート

4. 結果

文献レビューの結果を、(1)対象者、(2)研究期間、(3)研究内容の詳細に分けて結果を示す。

(1)対象者

対象者は大学生や労働者といった限定的な集団が多く、一般利用者を対象とした研究としては、スーパーマーケット来店者、弁当購入者、市役所食堂利用者が含まれていた。一方、幼児期や学童期、またはその保護者を対象とした研究は現時点で報告されていない。

(2)研究期間

多くの研究は短期間の効果検証にとどまっており、ナッジの長期的持続効果は十分に明らかになっていない。ただし、ナッジの手法であるEAST^{注2)}に基づいた研究では、長期的な効果

が期待できる可能性が示唆されていた。

(3)研究内容の詳細

文献1では、スーパーマーケットに野菜摂取量測定器「ベジチェック[®]」を設置し、利用の有無と認知バイアスを調査している。「ベジチェック[®]」の利用促進にはAIDAモデル^{注3)}のなかで利他性バイアスと同調バイアスが影響しており、反対に利用抑制には曖昧さ回避・過信・楽観バイアス、現状維持バイアスが影響していることが示された⁴⁾。

文献2の弁当店における栄養バランス弁当の購入群と非購入群を比較すると、購入群では彩りや見た目が影響することが示されている。

文献3の大学生を対象とした料理メニューのカロリー情報表示の調査では、メニューのカロリー表示が横書きの場合はメニュー名の左側に、縦書きの場合はメニュー名の上側に配置することによって低カロリーの料理を選択する人が増えたと示された。

文献4では、交代制勤務者の食事介入として、夜勤時に社員食堂でヘルシーセットを提供している。具体的には、対象者に合わせて1食800kcalの設定で、主食1品、主菜1品、副菜・汁物2～3品という組み合わせが提供されていた。ヘルシーセットが提供された結果として、腹囲、体脂肪量、体重などの身体的指標に有意な改善が認められ、普段の食べ方や食事内容も改善したことが報告されている。

文献5では、市役所の食堂にある券売機のサラダボタンを目の高さ(140cm)の左上に配置し、サラダの文字が目立つようにフォントを大きく表示するというナッジの介入を行っている。売上の変化は、ナッジを用いたメニュー配置の方がサラダの売上は高まる傾向にあったが、ナッジを実施していることを開示した方がサラダの売上は有意に増加した¹¹⁾。

文献6は、ナッジに用いられるEASTに基づき、寄付を通じた社会貢献活動によって健康メニュー選択の促進ができたことが示された。日本では海外に比べて寄付文化が少ない。しかし、健康メニューを購入すれば開発途上国の学

表 1 ナッジを活用した健康教育の介入に関する論文

No	著者（年）	対象者	方法・介入内容	主な知見
1	矢賀部ほか（2024）	成人	野菜摂取量モニタリング装置と認知バイアスの分析	認知バイアスが摂取行動に影響
2	千葉ほか（2025）	弁当購入者	栄養バランス弁当の販売と選択要因の調査	健康的弁当の選択を促進
3	井上（2022）	消費者	カロリー表示位置操作実験	表示位置が食品選択に影響
4	奥菌ほか（2024）	夜間勤務者	健康的夜間メニュー提供による効果検証	体調・食態度改善を報告
5	村上ほか（2022）	学生食堂利用者	食堂でのナッジ介入と倫理的課題の検討	健康的選択促進と倫理的課題を指摘
6	森ほか（2022）	社員食堂利用者	寄付つき健康メニュー選択を促すナッジ介入	健康選択と社会貢献を同時に促進
7	藤ほか（2022）	若年男性	小さいスプーン使用による摂取量抑制実験	食事量の抑制効果を確認
8	渡邊・福田（2016）	成人	ビュッフェの料理提示順序操作	提示順が摂取量・選択に影響

校給食に 1 食につき 20 円が寄付されるという仕組みを用いて健康促進をすることができた。さらに、ナッジは効果が即時的であり持続的な効果はほとんど立証されていないとされているが、研究ではナッジの効果が短期的といわれる課題を克服できる可能性が示唆された¹²⁾。

文献 7 では、食具であるスプーンの大きさを変えて食事量の抑制効果を検討している。対象者全体では、スプーンの違いによる食事量の差はなかったものの、普通スプーンを用いた際にエネルギー摂取高群だった群は、小さいスプーンにしたことでエネルギーの摂取を抑えられる可能性が示唆された。

文献 8 では、ビュッフェ方式の食事における料理の並ぶ順番が食の選択や摂取量に影響を与えるかを検証している。野菜先行群では肉類先行群に比べて野菜料理の品目数が有意に多く、肉類先行群はタンパク質料理の摂取数が有意に多かったことが示された。この研究からは、食べる順番が食の選択や摂取量に影響を与えることが示唆された¹⁵⁾。

5. 考察

本研究では、行動経済学の概念であるナッジ

が健康教育の場面で活用される機会が増えたことに着目し、これまでの事例と食育への応用を考えていくために文献レビューを行った。採択した 8 件の文献で用いられたナッジの手法を 4 つのカテゴリーに分けて内容を考察した。

(1)情報提示ナッジ

情報提示ナッジは、文献 1、文献 2、文献 3 が該当する。

文献 1 と 2 のように一般の利用客を対象にした研究では、幅広い層に調査が可能となり、世代間を超えたアプローチが可能である。家庭内での情報共有や、食事担当者の意識は家族に影響を与えるため、食育への応用として良い活用ができると考える⁵⁾。

文献 3 からはメニューにカロリー表示をする位置によって、健康行動に繋がることが示唆されている⁶⁾。2015 年には、消費者向けに販売される一般用加工食品には栄養情報の表示が義務付けられ、2018 年には「健康な食事・食環境」認証制度がはじまった^{7) 8)}。社会的に健康意識が高まるなかで、健康な食環境の整備が進んでいる。ナッジを利用した環境整備も健康行動に結びつくものになると考える。しかし、一方で「栄養成分表示」や「栄養強調表示」は食品

選択を促進せず、食品のおいしさを低減させる可能性があるとの報告もある⁹⁾。多くの場合、「健康」や「栄養」というキーワードは「美味しくない」と考えられ、美味しさが重視される食物選択の場面では選択されにくい。健康行動のためには、栄養表示やその位置だけではなく、美味しそうなメニュー名への工夫なども検討すべき事項といえるだろう。

(2)環境デザインナッジ

環境デザインナッジは、文献5と文献8が該当する。

文献5では、食堂券売機のサラダボタンの位置を変更し、ナッジを用いるとサラダの売上が増加することがわかったが、他のメニューとの組み合わせや、サラダの単品が元々選ばれにくいメニューであることが課題となる可能性がある。野菜の摂取を増加させるためには、定食やセットメニューのようにデフォルトで野菜を組み込む必要があると考える。

文献8ではビュッフェの料理の並べ方の順番を変えることで、健康的な食べ方ができると示唆されている。保育園の給食でもビュッフェ式を取り入れている園があるため、この結果は成人ではなく子どもへも応用することが可能であると考えられる。

(3)職域介入ナッジ

職域介入は文献4と文献6が該当する。文献4では栄養教育やヘルシーセットの提供という直接的な介入ではあったが、「食後の飲み物も健康を意識して選んだ」や「以前よりも野菜を食べる量が増えた」などポジティブな変化が得られたことが評価できる¹⁰⁾。近年では従業員の健康を資産と捉え企業の経営戦略に組み込む「健康経営」という考え方がある。企業で一丸となり、健康を意識する環境を整えることで、自然と行動変容を促すことができると考える。

(4)食具操作ナッジ

文献7では、小さいスプーンを用いることで一口の量が抑えられ、咀嚼回数の増加やそれによる満足感の向上が食事量抑制に寄与した可能性がある¹³⁾。農林水産省は早食いは肥満に繋

がるとして、「よく噛んで、ゆっくり食べることを」を推奨している¹⁴⁾。食材の固さや形状の工夫だけではなく食具を検討することも、早食いによるエネルギー摂取過多抑制の工夫の一つとして好影響を与える可能性が示唆されたといえるだろう。

数種類のナッジタイプのなかで最も有効なのは「行動に働きかけるナッジ」であったとの報告がある⁹⁾。具体的には健康的な食べ物を食べやすい状態にしたり、定食に野菜の小鉢を付けておいたりといった方法が挙げられ、「便利」や「サイズ変更」といったキーワードが核となる。行動変容までのハードルが低い取り組みは持続性が期待され、結果的に良い結果を生み出す可能性があるだろう。

6. 食育への展望

これまでの健康行動に関するナッジの研究では、大学生以上の成人に対するものが占めており、幼児や児童など若年者に対するものは行われていなかった。幼児教育や学校現場では「食育」を通しての目標や、それに付随する活動が頻繁に行われるほど食育が重要視されている。例えば保育所保育指針¹⁶⁾には「幼児期の食育は、生涯にわたる健康の基礎を培う重要なもの」と明記され、学校教育法に基づいて定められる小学校学習指導要領¹⁷⁾にも「食育」の文言が使用されている箇所がある。

子どもは園や学校での活動を通じて食育を学ぶが、その学びを支えるには大人が寄り添い、家庭と協力して日常生活に食を取り入れていくことが欠かせない。大人自身に健康的な行動を促すナッジを用いることで、子どもを取り巻く環境が改善され、子どもの行動も自然に望ましい方向へ導かれると考えられる。

食育や健康行動は家庭、学校、地域、社会制度など複数の環境要因の影響を受けるため、その理解には多層的な視点が求められる。ナッジの活用においても、どのレベルの環境に働きかけるのかを整理する必要がある。本研究では、子どもの発達を個人と環境の相互作用として捉

える枠組みであるブロンフェンブレンナーの生態学的システム論を活用し、理論的な考察を試みる。

(1) マイクロシステム

① 保育・教育現場

保育や教育の場は、子どもにとって食と関わる日常的かつ継続的な学びの場である。給食や栽培活動、調理活動を通じて、子どもは「食と健康の関係」や「食べることの楽しさ」を体験的に学ぶことができる。

さらに、教員や保育者が模範的な食習慣を実践することは、子どもに大きな影響を及ぼす。直接的な指導は教育的効果がある一方で、押しつけや指示として受け取られる可能性があり、伝え方が課題となる場合が少なくない。その点、ナッジは自然なかたちで健康行動を促すことができる点が利点であり、食習慣改善につながる小さな工夫を継続的に積み重ねていくことが重要であると考えられる。

具体的には、職員室の前に健康に関するポスターを目立つ位置に掲示する、給食の時間に食や健康の歌を流すなど、大人と子どもが共に意識を向けられる仕組みが考えられる。このような介入は、子どもを取り巻く環境全体を健康的にし、最終的には子ども自身の望ましい食行動の形成を後押しすることにつながる。

② 家庭

家庭は子どもが最も安心して過ごすことのできる生活の基盤であり、日々の食習慣が形成される極めて重要な場である。幼少期の子どもは保護者によって食事が管理されるため、親や家族の食行動が子どもの健康や食に対する価値観に直接的な影響を及ぼす。

この観点から、保護者自身の食習慣改善を促すナッジの活用は子どもにとっても有効であると考えられる。例えば家庭内で果物や野菜を食卓の中心に置く、冷蔵庫の取りやすい位置に健康的な食品を配置するといった工夫は、保護者の食生活を健康的な方向へ導くと同時に子どもに対しても良好な影響を与える可能性がある。

さらに、家族が一緒に食卓を囲む「共食」の

機会を増やすことは、食の楽しさや健康的な生活の大切さを子どもに自然に伝えるきっかけとなる。加えて、共食の場面での「ゆっくり食べる」といった声掛けや、子どもの発達に応じた適切な食具の活用は生涯にわたって続く望ましい食習慣の形成を支える要素となる。

(2) メゾシステム - 保育・教育現場と家庭の連携

メゾシステムは子どもが直接関わる学校と家庭の相互作用などを指す。食育においても、家庭での食習慣と保育・教育現場と連動することで、より一貫した学びや行動変容が促され则认为る。

例として、毎月配布される給食の献立を見ながら知らない食材や料理について会話をしたり、園や学校での栽培活動で得られた作物を家庭に持ち帰って保護者と一緒に食卓を囲んだりといった繋がりや、子どもにとって食の理解を深めるきっかけとなる。ナッジを取り入れることによって、自然な形で食へ対して意識を向け、相互に補完することが期待される。

(3) エクソシステム - 地域

地域社会は子どもとその家族にとって日常的に接する生活環境であり、食習慣の形成に影響を与える場である。スーパーマーケットや飲食店、地域行事などは子どもが家庭外で食に触れる重要な機会となる。これらの場においてナッジを活用することで、地域全体が健康的な食行動を支える環境へと変化していく可能性がある。文献1ではスーパーマーケットに『ベジチェック[®]』を配置した調査を行っていたが、高価な機器ではなくても果物や野菜を入口付近やレジ前などの目立つ位置に配置することでも意識づけに役立つ。また、惣菜や弁当のメニューに分かりやすい栄養表示を提示すること、飲食店において標準的にサラダや小鉢をセットに組み込むことなどが考えられる。文献2の地域の弁当店の協力を得て行った研究では、弁当の彩りや見た目から購買意欲の刺激を受けることが示唆されている。「健康」だけではなく、見た目や美味しさにも気を遣うことが重要である。

また、自治会や子ども食堂など子どもの居場

所となる団体と連携して、伝統的な食文化や季節の食材に触れる機会を設けることも、子どもが食の多様性や楽しさを学ぶ上で有効である。地域住民全体が健康的な選択を自然に行えるような環境を整備することが、持続可能な食育の基盤づくりにつながると考える。

(4)マクロシステム - 社会の文化・価値観

マクロシステムは社会全体の文化や価値観、制度などの大きな枠を指す。社会的な健康志向や食文化が子どもの食行動や家庭・地域の取り組みに影響を与えるが、個人レベルでの介入は難しい。

日本では、2005年に施行された「食育基本法」に基づいて保育所保育指針や学校教育法が制度的に位置づけられている。また、厚生労働省の啓蒙活動をはじめとして、生活習慣病予防を重視することが社会的な価値観ともなっている。国の栄養表示制度を整えたり、商品パッケージをより好印象を与えるものへ変えたり、健康メニューを取り入れている飲食店を奨励する取り組みは、社会全体の行動選択を自然に健康的な方向へ導くナッジの一例であるといえる。

7. 結論

本研究では、国内におけるナッジを用いた健康教育に関する8本の論文を採択し精読した。その結果、対象者は大学生以上の成人に限られており、幼児期や学童期を対象とした研究は報告されていなかった。これは、発達段階に応じた食育の重要性が高まる中で空白が存在することを示している。

ナッジは「そっと背中を押す」という意味を持つアプローチであり、強制や指示が逆効果となりやすい時期の子どもに対しても有効性を発揮し得る。特に、日常的な環境や選択肢の提示方法を工夫することで、子どもが自然に健康的な食行動を選び取るよう導くことが期待される。

さらに、Bronfenbrennerの生態学システム論を用いて子どもを取り巻く環境に分けてナッジを用いた食育への応用法を検討した。

それぞれの環境が独立して子どもに働きかけるわけではなく、相互的に作用することでより良い効果が発揮される。子どもへ直接的に介入するだけではなく、包括的にナッジを位置づけることがより効果的な食習慣形成に寄与すると考えられる。

今後の課題としては、①幼児期や学童期を対象としたナッジ研究を蓄積すること、②ナッジの長期的効果を検証すること、③子どもを取り巻く環境の多層的な実践の構築の3点が挙げられる。本研究で得られた知見は、ナッジを食育へ活用し、食育をより持続可能で効果のあるものへと推進していくための理論的基盤となることが期待される。

注

注1) KAPモデルは知識 (Knowledge)、態度 (Attitude)、実践 (Practice) の3つの要素を通じて行動変容を促進するための基本的な理論である。1940年代からの保健活動において、知識の普及が人々の態度を変え、行動変容を促すことを目的としている。

注2) EASTはナッジ理論を実際の現場で使いやすい形にしたフレームワークである。Easy (簡単に)、Attractive (魅力的に)、Social (社会的に)、Timely (適切なタイミングで) の意味がある。

注3) AIDAモデルとは、消費者が購買に至る心理過程を示すもので、Attention (注意) → Interest (関心) → Desire (欲求) → Action (行動) の4段階から構成されるマーケティング理論である。

引用文献

- (1) 戸ヶ里泰典・福田吉治・助友裕子・神馬征峰 2013 「健康教育・ヘルスプロモーション領域における健康行動理論・モデルの系統と変遷」『日本健康教育学会誌』21 (2): 87-98.
- (2) Arlinghaus, K. R., & Johnston, C. A. 2017. "Advocating for behavior change with education." American Journal of Lifestyle Medicine 12 (2): 113-116.
- (3) Thaler, Richard H., Sunstein, Cass R. (遠藤真美訳) 2022 『NUDGE 実践 行動経済学 完全版』日経BP
- (4) 矢賀部 隆史・信田 幸大・竹林 正樹・澁谷 泰秀 2024 「野菜摂取量自己モニタリング装置の利用に関する認知バイアスの推定」『健康支援』26 (2): 121-127.
- (5) 千葉 由美子・石井 あかね・鈴木 向日葵・林 美美 2025 「栄養バランスに配慮した弁当の販売とその選択

- に関連する要因の検証—市内弁当販売店における取り組み—」『日本健康教育学会誌』33 (2) : 110-122.
- (6) 井上 裕珠 2022 「カロリー情報の表示位置が消費者の食品選択に及ぼす影響」『応用心理学研究』47 (3) : 165-177.
- (7) 消費者庁 2015 「栄養成分表示の義務化について」消費者庁.
https://www.caa.go.jp/policies/policy/food_labeling/nutrient_declaration/ (最終閲覧日: 2025年8月28日)
- (8) 厚生労働省 2018 「健康な食事・食環境」認証制度について, 厚生労働省.
<https://www.mhlw.go.jp/content/12601000/000504895.pdf> (最終閲覧日: 2025年8月28日)
- (9) 赤松 利恵 2022 「肥満予防に向けた健康な食文化の形成と食環境整備」『肥満研究』28 (2) : 64-69. お茶の水女子大学
- (10) 奥蘭 美代子・半澤 史聡・高山 祐美・湯面 百希奈・吉谷 佳代・永井 成美 2024 「社員食堂における夜間の健康的なセットメニュー提供が交替制勤務者のメタボリックシンドローム指標, 体調, 食態度に及ぼす効果」『栄養学雑誌』82 (6) : 209-219.
- (11) 村上 智美・細井 菜穂子・太田 雅規 2022 「健康的な食品の選択をナッジする: 食堂における効果の検証と倫理的課題の一考」『日本食育学会誌』16 (3) : 121-128.
- (12) 森 美奈子・上村 浩・竹林 正樹 2022 「社員食堂におけるナッジを活用した社会貢献の寄付つき健康メニュー選択の促進」『日本健康教育学会誌』30 (2) : 146-153.
- (13) 藤 詩織・田尻 絵里・中村 佳甫・坂本 達昭 2022 「若年健常男性を対象とした小さいスプーンを用いることによる食事量の抑制効果」『日本健康教育学会誌』30 (2) : 135-145.
- (14) 農林水産省 食育推進室 2021 「地域や職場における食育の推進—健康的で持続可能な食環境づくりの推進に向けた検討—」報告書, 農林水産省. https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/minna_navi/topics/topics4_02.html (最終閲覧日: 2025年8月28日)
- (15) 渡邊 晶子・福田 吉治 2016 「ビュッフェ方式において料理の順番が食の選択・摂取量に与える影響」『日本健康教育学会誌』24 (1) : 3-11.
- (16) 厚生労働省 2017 『保育所保育指針』, 厚生労働省.
<https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000496257.pdf> (最終閲覧日: 2025年8月28日)
- (17) 文部科学省 2017 『小学校学習指導要領』, 文部科学省.
https://www.mext.go.jp/content/1384661_001.pdf (最終閲覧日: 2025年8月28日)

【その他(出品報告)】

保育者養成専門学校における美術展出品の教育的意義 —卒業版画制作の出品報告—

元木廉※ 中條秀憲※※

1. はじめに

いわゆる卒業制作は、小学校段階においては一般的な取組である。卒業という節目に向け、集団で一つの作品を作り上げる経験は、学習の集大成としてのみならず、協働性や達成感を育む点においても意義深い。小学校教員としての経験の中で、ステンドグラス制作、陶器制作、校歌歌詞制作、版画制作などを卒業制作として行った。特に版画制作については、かつて学区内に生まれ育った小説家の文学作品を題材とした卒業制作に取り組んだ。完成作品は額装された状態で校内に展示されていたが、数年後に地域の公立図書館へ貸し出され、学校外で活用される機会も得た。このように、学校に展示する作品として、造形的価値とともに地域の歴史や学校の伝統を確認する象徴のような存在にもなりうる。その一方で、掲示場所の確保や作品の重複回避といった課題もあり、学校内に恒常的に残す形での卒業制作は、近年減少傾向にあると推察される。

保育専門学校において、いわゆる卒業制作もしくは卒業論文を実施している事例は限られる。その背景には、教育課程の密度や実習等による時間的制約があると考えられる。専門学校全体を俯瞰してみると、少人数指導によるゼミを設置し、その成果として卒業論文を課している学校も見られる。本校においても、令和7年度より空き時間を活用した有志学生による学び(自主ゼミ)を支援している。この取組については、サービス・ラーニングを扱った実践研究論文として別稿にて報告する予定である。

論文・作品問わず、卒業にあたって学びの成果を何らかの形で具現化することには一定の意義がある。さらに、それを社会に開かれた観覧の場に提示することは、学生にとっての学習意

欲の向上につながるとともに、地域の文化芸術の醸成にも寄与すると考えられる。

本稿は、保育専門学校における版画制作の授業実践として、令和6年度「保育・教職実践演習」において制作した版画について、美術館での展覧会出品を行った実践記録として報告する。

2. 美術展概要

日本子ども版画クラブは、かつて日本版画院委員であった中條により令和7年に設立された。子どもを対象として版画指導を行い、創造性を育むとともに、芸術に親しむ機会を提供することを目的として設立された団体である。

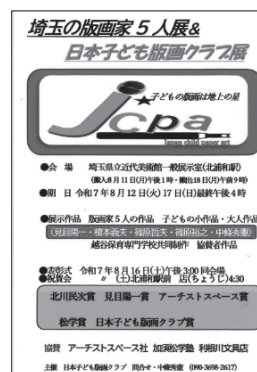


写真1 案内はがき

「子どもたちに版画を通して生きる力を育みたい」、「本物の美術館で展示されることにより、自信をつけてもらいたい」という中條の願いを発端として版画展を計画した。

埼玉県立近代美術館と協議を重ねた結果、成人の芸術家との共催という形であれば開催可能であるとの回答を得た。さらに旧知の版画家5名に趣旨説明、賛同を得て共催展として実施する運びとなった。各自治体教育委員会や報道機関への後援依頼も検討したが、事務的負担を抑えることによって、次年度以降の継続可能性を高めることを優先し、後援依頼は行わないこととした。展覧会概要は以下のとおりである。

展覧会名：第1回 埼玉の版画家5人展 & 日本子ども版画クラブ展

会場：埼玉県立近代美術館 一般展示室 D

※ 越谷保育専門学校専任教員

※※ 日本美術教員連合会員

会期：令和7年8月12日（火）～17日（日）
展示内容：版画家作品12点、子どものハガキ
サイズ小作品約100点、一般作品15点、協賛
者作品5点、越谷保育専門学校作品：2点

この展覧会に、令和6年度に制作した版画作品を出品した（写真2）。8月16日（土）に授賞式と子ども作品を中心としたギャラリートークを実施した（写真3）。版画展の様子は地元紙にも掲載され、子どもたちにとって自信につながる経験となった。



写真2 共同制作版画（大絵）



写真3 入選者とともにギャラリートーク

3. 発展的な出品の取組 （全国規模の美術展）

その後、中條の人的ネットワークを通じて作品招待の機会を得た結果、第51回太陽美術展への出品が実現した。

展覧会名：第51回太陽美術展

会場：東京都美術館1階 第4展示室

会期：令和7年11月9日（日）～16日（日）

太陽美術展は、フランス官展ル・サロンとの交流を掲げる全国規模の美術展であり、版画以外にも様々な芸術作品を展示する著名な版画展である。学生作品を公設美術館に展示する貴重な機会となった。

その後、A区民展にも出品することを計画したが、サイズや額装などの出品規定により叶わなかった。今後は地域の展覧会にも出品するなど、広く地域へ学習成果を発表する機会も検討していきたい。

4. まとめ

本実践では、学生協働による学習効果を生かした大絵版画を広く社会に発信することで、保育者養成校における美術表現教育の可能性が広がった。保育専門学校生が自身の制作物を校内課題として完結させるのではなく、社会に開かれた公設美術館という場で発表する経験を得た点において、保育者としての表現活動に対する意識を広げる契機になった。

制作過程における協働的な学びに加え、他者に見てもらうことを前提とした表現経験は、保育者として求められる感性や表現力、他者に伝える力を育成する機会となったと考えられる。

こうした経験は、将来、子どもの豊かな表現活動を支える保育者としての視点形成にもつながるものである。今後も、教育課程全体とのバランスに配慮しつつ、無理のない範囲で展覧会出品等の取組を継続することで、高等教育機関として地域へ教育成果を広めて、学生の学びの充実に寄与していきたい。

また、「子ども」を共通の軸として、展覧会の運営ボランティアや小学校における版画教室の支援活動など、今後も地域と連携した学習機会の創出について検討していく予定である。

参考文献

- ・ 卒業制作における版画の可能性－複数性の特徴を生かしたサービス・ラーニングの取り組み－ 元木 廉, 中條秀憲 越谷保育専門学校研究紀要 (14) 2025年3月31日
- ・ 埼玉新聞2025年8月16日付「版画展」

【その他（活動報告）】

サービス・ラーニングを目的としたボランティアサークル 「トライアングル」の設立と実践活動

元木廉[※]

MOTOKI Ren

サークル設立の背景

本校は2年制の保育者養成に特化した専門学校である。幼稚園教諭2種免許状・保育士資格を取得できる文部科学大臣・厚生労働大臣指定校である。2年間のカリキュラムは必修科目が多く、実践的な学習内容になっている一方で、選択科目は限られており、学生の主体的な学びを取り入れることが課題になっている。授業において演習を多く取り入れるなどの工夫を行ってきた。

さらに主体的な学びに加えて、高等教育機関としての地域貢献につながるよう、「保育・教職実践演習」において、学生が主体となった附属園等の連風行事運営に取り組んできた^{1) 2)}。この際に取り入れた考え方がサービス・ラーニングである。今津によると、これは1990年代後半のアメリカで生まれた新しい言葉であり、「地域諸機関での奉仕活動を通じた経験学習」と位置付けられる。地域社会への参画による経験から学ぶという、青少年を対象とした「市民性」(citizenship)を育成する実践的方法である。ボランティア活動を取り込みながら、教育方法として洗練させたものであり、米国の中等・高等教育で盛んにおこなわれている³⁾。

サービス・ラーニングは、4年制大学や短期大学などの保育者養成校でも一定の効果が見込まれている^{4) 5)}。

保育者養成専門学校生として新たな学びのスタイルを提案することを目的として、課外活動の充実を目指した実践活動を報告する。

「トライアングル」立ち上げ

令和6年11月に行われた保育祭の有志発表において、学生が音楽発表を行った。そして、更なる発表の機会を求めて、令和7年2月に本

校附属幼稚園での出前音楽会を実施した。「KH Coder」を活用して共起ネットワーク図にした結果、ボランティアとして現場に貢献できたことに対する満足感も高いことが推察できた⁶⁾。

そして学生有志は発表の機会を求めて、令和7年2月の出前演奏会、3月の高校生向け学校説明会において、精査した内容を発表した。出前演奏会については越谷保育専門学校紀要第15号にて報告する。

その後、活動を振り返る中で新2年生5名の学生の賛同を得て、新年度サークル化の方向性を共有した。学生代表の挙げた設立理由は以下の4点である。

- ・お世話になった先輩方の活動を引き継ぎたいと感じたこと
- ・実習を重ねる中で、現場での経験を踏むことが力になると感じたこと
- ・就職活動の自己PRになると感じたこと
- ・担当教員の熱意に感化されたこと

サークル設立にあたって、地域貢献という活動理念も掲げた。特筆すべきはそのうち4名が社会人経験を有する学生であり、サークル活動に意欲的に取り組もうとする姿は、他の学生にとっても模範であり、よい刺激を与えていた。

設立にあたっては職員会議で提案して、活動の了承を得た。サークル名は候補の中から、「try 試す」、「angle 視点」、サークルの源流となった音楽活動に由来する楽器名でもあり、親しみやすさから「トライアングル」とした。

入学式でもサークル紹介をしたり、サークル募集ポスター等を作成・掲示したりした。このような活動自体も学生にとっては試行錯誤であったが、楽しみながら取り組んでいた様子が伺われた。ゆるくつながる意図を優先して、活

※ 越谷保育専門学校専任教員



図1 サークル募集ポスター

動ごとの単発参加でも構わない旨の共通理解を行った結果、数名程度の参加が見込まれた。例会は学生の空きコマなどを配慮して、隔週火曜日昼休みに実施することになった。

こども大学よしかわ 実践活動

その後、令和7年8月に実施した「こども大学よしかわ」において、運営ボランティア草木染めと野菜スタンプを実施した。音楽体験、草木染体験、野菜スタンプ体験などのボランティアを広く募ったところ、複数名の学生が参加した。その中でサークルに所属している学生3名に感想記入を依頼した。その一部を抜粋する。

参加する前の気持ち

- ・「子どもたちがどんな姿を見せてくれるのか楽しみで、少し緊張もありましたがワクワクした気持ちで参加しました。」
- ・「子どもがどうやるのかわからなくて、援助の仕方が分からなかった。」
- ・「ピアノは苦手でリズム感もあり良くないので不安いっぱいでした。」

活動に対して期待と不安が入り混じっていたことがわかる。

参加の理由

- ・「実際の子どもと関わる体験を通して、援助の仕方や子どもの発達に応じたかわり方を学びたいと思ったためです。」
- ・「面白そうだった。また、子どもと沢山関わりたいと思った。」
- ・「子どもたちと触れ合いたいという気持ちが1番だったと思います。できることをやる

う！楽しもう！という気持ちで参加させていただきました。」

学校としてもサークル参加者を中心に参加を呼びかけた。前期試験直後、実習直前ということもあり、参加に困難も予想されたが、前向きな気持ちで参加する学生の姿が見られた。

参加した感想

- ・「活動を通して、子どもたちの主体性や集中力を間近で感じることができ、とても学びの多い時間になりました。子どもの様子を見て草木染めでは、玉ねぎの皮で色が染まることに不思議さを感じ、興味津々で作業に取り組む姿がありました。色の変化をじっくり観察したり、模様がどのように出るか試したりする姿に、探求心の育ちを感じました。野菜スタンプでは、野菜や色の交換が自然に行われ、1年生から6年生までの異年齢交流が多く見られました。年上の子が年下の子に押し方を教えたり、年下の子が真似をして上達したりと、発達のつながりや社会性の育ちがよく分かる場面でした。援助として、必要なところだけ声をかけつつ、子ども同士の自主的な関わりが広がるように見守ることの大切さを感じました。」

- ・「楽しかった。また、自分が思ったより、子どもの想像力が凄かった。子どもの様子を見て楽しそうだった。参加後の気持ち子どもが楽しければ想像力が上がると思った。」
- ・「子どもたちが慣れていた？ように感じました。そのため安心した気持ちと一緒に楽しみたい！という気持ちでした。」

異年齢交流の重要性に気づいたり、発達段階による支援方法の変化に気づいたり、就学前の子どもたちにかかわった経験も生かしながら、新しい学びにつなげる感想がみられた。

子どもの様子を見て

- ・「初めは苦手なのかな？と感じた子どももありました。覚えようとする一生懸命に取り組む姿を見て子どもたちも私も頑張れ！という気持ちが湧いていたように感じました。グループごとの発表は子どもたちと一体感が生まれ



写真1 野菜スタンプの様子

たように感じみんな笑顔で戻ってきた姿を見てとても嬉しい気持ちでいっぱいでした。」

偶然性に編成されたグループにおいても、積極的に人間関係をサポートし、学びの環境づくりの位置役を担うことができた事がうかがえる。

参加後の気持ち

- ・「子どもたちの「できた!」という達成感を間近で見ることができ、こちらも嬉しくなりました。保育者の立場での関わり方についてさらに学びたいという気持ちが強くなりました。」
- ・「参加後の気持ち。子どもが楽しければ想像力が上がると思った。」
- ・「保育者として一層の努力が必要であると感じています。大変なことの方が多いと思いますが早く子どもたちと一緒に過ごしたいと思いました。」

達成感を子どもたちとともに味わうことにより、保育者としてのやりがいにつながることを体感していた。

学びになったこと

- ・「素材の特性（玉ねぎ・野菜）によって活動の楽しさが広がり、子どもの探求心や創造性を引き出すこと。異年齢の関わりでは、発達段階の違いがプラスに働き、お互いの学びにつながる。援助は“手伝いすぎず・離れすぎず”、子どもの主体性を尊重しながらサポートすることが大切だということ。これらを実際の体験を通して学ぶことができました。」
- ・「短い時間でも子どもたちと一生懸命に関わ

ることで人を見て感じて鏡のように気持ちは伝わるのではないかと思います。」

支援のあり方は授業でも学んでいたと考えられるが、実体験で関わることの難しさ、楽しさも体感することができた。

ボランティアについて思うこと

- ・「子どもたちと関わる経験はとても貴重で、保育者を目指す自分にとって大きな学びになると改めて感じました。今後も積極的に参加したいと思います。」
- ・「楽しい。」
- ・「自分に余裕がないとできないこと、自分の学びになること、無駄なことは何一つないこと。」

学習成果を地域貢献に活かすサービス・ラーニングの取り組みについて、その良さを感じ取っていたようだった。

その他（思ったこと・気づいたこと）

- ・「子どもたちは環境や材料のちょっとした違いでも大きな興味を示し、その姿に発達の面白さを実感しました。今回の活動を通して、援助の仕方や環境構成の重要性について考える良い機会になりました。」

こどもたちの環境構成など、専門学校授業において学んだ内容を小学生の指導にも活かしていた。

それぞれの感想から参加してよかったという前向きな記述がみられた。一方で試験と実習に挟まれた期間での活動だったため、参加者は少人数になった。様々な活動機会を提供することも課題といえる。

まとめ

こども大学よしかわにおけるボランティア活動後、令和7年11月に開催した保育祭における音楽発表にも取り組んだ。

また、個人活動としても、教育委員会主催の小学生向け版画教室に参加してボランティアを行った学生がいるなど、具体的な活動と意欲が高まっている様子が伺えた。

サークル活動として、令和8年1月に小学校連風あげ授業へボランティア参加、2月に児童館で音楽発表を予定している。高等教育機関と

	令和7年度の活動内容
4月	トライアングル設立 メンバー募集（入学式・説明会）
5月	例会（隔週火曜日）
6月	例会（隔週火曜日）
7月	例会（隔週火曜日）
8月	こども大学よしかわ 運営補助
9月	
10月	例会（隔週火曜日）
11月	例会（隔週火曜日） 保育祭 音楽発表
12月	例会(出前演奏会に向けて毎週火曜日に回数を増やす)
1月	小学校連風あげ行事 授業補助
2月	児童発達支援センター出前演奏会
3月	例会（次年度に向けて）

表1 令和7年度の活動内容

しての地域貢献、小規模校における学生相互の学び合い、2年間のまとめに加えて、学校の働き方改革、教育支援の側面も持たせており、それぞれの機会を複合的な学習の場として位置づけている。今後別稿でも報告したいと考えている。

今回の事例は学びを活かした地域貢献であるサービス・ラーニングの実践事例として成立していると考えられる。さらに学生の経験をより豊かにしていくためには、実施から省察、発表にいたる一連の流れを構成することが望ましい。今後は学びのサイクルにおける総括の場となるよう、保育系学会の研究大会において、積極的に発表も検討していきたい。

また、今回立ち上げたサークルはサービス・ラーニングを中心とした活動内容であったが、その目的にとどまらず、例会における学生の様子からサードプレイスとしても機能し得ることも示唆された。そこに形成される緩やかな人間関係は、制度的なつながりだけでは支えきれない学生に対して専門学校への帰属意識を補完する可能性があると考えられる。サークル活動によるクラス単位を越えた人間関係の形成について、休学者・中途退学者抑制も含めた学習継続にどのような影響を及ぼすのかについても検討を進めたい。

備考・謝辞

本実践は、個人情報保護するなど研究倫理に十分配慮しており、学校長許可の下、必要な説明と同意を得た上で実施している。

本活動の実践にあたり、主体的に参加し多くの示唆を与えてくれた「トライアングル」代表の石川真澄さん、副代表の川端咲子さん、活動記録をまとめて下さった朽木弥恵美さんをはじめとするメンバーの皆さんに心より敬意を表します。

引用文献

- 1) 元木廉,相川怜美「保育・教職実践演習」を活用した幼保小中連携の実践－サービス・ラーニングと働き方改革の視点を踏まえた連風あげ行事－日本基礎教育学会紀要（29）2024年8月
- 2) 元木廉,渋谷るり子,相川怜美,石河信雅 サービス・ラーニングをふまえた附属園連携の実践－「保育・教職実践演習」における連風・版画制作 2年目の取り組み－日本基礎教育学会紀要（30）2025年8月
- 3) 五十嵐淳子,穴戸涼子 保育者養成校におけるサービス・ラーニングのあり方 -保育現場のアンケート結果から－桜の聖母短期大学紀要（36）115－129 2012年3月
- 4) 今津孝次郎,新實広記,西崎有多子,柿原聖 治,伊藤龍仁,白井克尚 教員と保育士の養成における「サービス・ラーニング」の試み 東邦学誌（44）第1号2015年6月
- 5) 杉山弘子,荒川由美子,東義也,石田和彦 保育者養成校における学びの形態 尚絅学院大学紀要（55）91－100 2008年1月
- 6) 元木廉 サービス・ラーニングの要素を取り入れた出前音楽会の教育実践－学生主体の活動を目指した取り組み－日本乳幼児教育・保育者養成学会 第6回研究大会 2025年12月20日

越谷保育専門学校研究紀要第15号

越谷保育専門学校研究紀要規程

平成25年6月11日制定

(名称)

第1条 研究紀要の名称を「越谷保育専門学校研究紀要」とする。

(目的)

第2条 越谷保育専門学校（以下、「本校」）の教育・研究活動の成果を発表し、学問、教育、文化の発展に寄与すること。

(発行)

第3条 研究紀要は、原則として年1回発行する。

(編集)

第4条 研究紀要の編集は、本校紀要委員会が行う。

(投稿資格)

第5条 研究紀要の投稿者は、本校教職員（非常勤講師を含む）およびその他校長が認めた者とする。

(原稿の種類)

第6条 投稿できる原稿の種類は、論文、実践報告、その他とし、未発表のものに限る。

(執筆要領)

第7条 原稿の執筆要領については、別に定める。

(修正)

第8条 提出された原稿については、紀要委員会の判断によって、著者に修正を求めることがある。

附則

この規程は、平成25年6月11日から施行する。

『越谷保育専門学校研究紀要』執筆要領

平成 25 年 6 月 11 日
平成 25 年 12 月 25 日一部改定
平成 26 年 6 月 13 日一部改定
令和 7 年 5 月 13 日一部改訂
越谷保育専門学校紀要委員会

研究紀要原稿執筆にあたり、次の事項に留意してください。

1. 原稿は、未発表のものであることを原則とします。
2. 原稿フォーマットについて
 - (1) タイトル、氏名、要旨、英文タイトル、英字氏名、所属については A4 横書き 1 段組で作成してください。
 - (2) 要旨は日本語、600 字程度で作成してください。
 - (3) キーワードは日本語で 5 個程度作成してください。
 - (4) 本文は A4 版横書き 2 段組（1 段：21 字×40 行、余白：上 30mm、下 35mm、左右 27mm）で作成してください。
 - (5) 10 頁以内（写真・図表・注・引用文献を含む）を原則とします。
 - (6) 使用ソフト：Microsoft Word を原則とします。
 - (7) フォントタイトル、氏名、所属は MS ゴシック。英文タイトル、英文氏名は Century。本文については、和文原稿の場合は、和文字：MS 明朝、英数字：Century。英語原稿の場合は、Times New Roman。
 - (8) 文字サイズ：本文 10.5 point、タイトル、氏名は 14 point、文献・注 9 point。
 - (9) 原稿の種類が「その他」の場合は要旨、英文タイトルは不要です。
 - (10) 白黒原稿とします。
 - (11) 上記原稿フォーマットのデータが必要な場合、研究紀要担当者までご連絡ください。

3. 画像

写真や画像は本文中に貼り付け、「図 1」「譜例 1」「表 1」のように表示してください。その際、本文中で「図 1 のように」などのように言及してください。また、印刷用として、解像度の高い電子ファイルか現物を別途用意してください。

4. 引用方法

- (1) 本文中や注で引用を行う場合、引用文の後に、引用文献と引用箇所を次のように明示し、末尾の引用文献表と照合できるようにしてください。ここで編者に(編)は不要です。

(著者姓 半角スペース 出版年 コマ 半角スペース 引用頁数)

例：「彼は、突然逃げ去った」(カレン 2012, 23-24)。

「・・・と考えることができる」(安部・長島 2001, 18)。

(英文原稿の場合)

“She suddenly laughed at me” (Brooks 2003, 311-12).

“He said, ‘You should go home’” (Morgan and Brown 1997, 4).

- (2) 近い個所で同じ文献から複数引用する場合、次のようにまとめて表示することにより、煩雑さを避けてください。

例：「・・・は明らかである」。同時に彼は、「異なる場合も存在する」とも述べている

(Brooks 2005, 15, 18)。

- (3) 直接引用せずに文献に言及する場合。

例：「杉浦（2005）は、その正当性について次のように述べている」。

- (4) 上述のように本文で使用あるいは言及した文献を、論文の末尾において、以下の例に準拠して著者姓の五十音順またはアルファベット順でリストアップしてください。

同一の著者による複数の文献がある場合は、出版年順に並べてください。さらに、同一著者、同一出版年の文献がある場合は、年数の後に a,b,c をつけてください。

例：引用文献

安部正一・長島茂 1988『意志について—その心理的分析—』大阪：浪速学術出版。

Brooks, Peter. 2003. “Republican Virtue.” *Tonawanda Ethics* 18: 15-32.

———. 2005. *World Politics*. New York: N&P Press.

石田誠 2001a『雲』東京：高尾山書房。

———. 2001b「経済史を再考する」『西部経済学時報』7 (2): 98-132.

ケネディー、カレン（編）2012『「わがまま」の構造』秋田順（訳）、京都：寺門出版局。

増野健二 1997「麗しき山並」『山と人生』山登り協議会（編）、富山：山愛書房。

Morgan, Joseph, and Richard Brown, ed. 1997. *New Music*. London: Davis Art Press.

杉浦太 2005『物理で読み解く心』東京：川元科学出版。

*上記の例で、『』は著書、「」は論文あるいは章に用いています。また、Brooks は姓、Peter は名。ケネディーは姓、カレンは名です。———は同一著者です。

5. 注

本文中に注を用いる場合、Word ソフトの「参考資料」タブにある「脚注の挿入」機能を用いて、文末と句点の間に注番号を入れ、文末脚注を本文の最後と引用文献の間に入れてください。

例：・・・に重点を置いている¹。

注

1. これに対して、ファーガソンは次のように反論している。・・・

6. 英文原稿書式

英文原稿における書式は、*Chicago Manual of Style* など広く使われているスタイルブックに従い、author-date system を用いてください。

7. 備考

- (1) 研究倫理および著作権に十分配慮すること。とくに、人を対象とする研究においては、対象者の同意を得たうえで、プライバシー保護に十分留意すること。
- (2) 画像および学生作成資料等を使用する際には、事前に本人の許可を得て、その旨を論文中に明記すること。

紀要委員

元木 廉

森高 光広

瑞穂 優

越谷保育専門学校研究紀要 第 15 号

発 行	令和 8 年 3 月 31 日
発 行 者	学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校 校長 美入昌男
編集・発行	学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校 紀要委員会 〒 343-0023 埼玉県越谷市東越谷 3-10-2 TEL 048-965-4111
印 刷	共立速記印刷株式会社 〒 102-0072 東京都千代田区飯田橋 3-11-24 TEL 03-3234-5511（代表）