

2022 年度 教職支援センター活動報告

CONTENTS

はじめに

- 1 教職支援センターの機能と本年度事業の概要
- 2 教職支援課の創設とセンター新オフィスの開設
- 3 「教職講座」の開講と学生の活用
- 4 個別相談・教職サロンの活用
- 5 「教育フォーラム」の開催
- 6 教職への就職状況と後輩へのバトン
- 7 今後の課題

資料

- ・大阪樟蔭女子大学教職支援センター規程
- ・大阪樟蔭女子大学樟蔭教職研究投稿規程
- ・大阪樟蔭女子大学樟蔭教職研究執筆要項

はじめに

本誌『樟蔭教職研究』は、教職支援センター発足前の組織である「教職課程連絡会議」の時代に、本学教職課程における教育実践や理論研究の発表の場となるべく、平成 29（2017）年 7 月に定められた『樟蔭教職研究』投稿規程（巻末資料参照）」に基づいて毎年刊行され、今年度で第 7 巻を数えるものである。

『樟蔭教職研究』投稿規程」は今年度 6 月に改訂され、主な改正点は次の 2 点である。

- ①本学教員に限られていた投稿資格を拡大し、本学園の教員が筆頭著者になる場合に限り学園外の教職員も教育実践等を執筆できることとした。
- ②論文等の収録に加えて、教職支援センターの活動報告を掲載することとした。

本活動報告は、この②の改訂に基づいて行われるものであり、平成 31（2019）年に教職支援センターが発足して以来、初めての報告となる。

したがって、この紙面を借りて、これまでの教職支援センターの歩み、またそれに至る歴史についても簡単に触れておきたい。以下、本学教職課程の「自己点検・評価報告書」より引用して掲載する。

大阪樟蔭女子大学は、戦後間もない昭和 24（1949）年 4 月に開学し、令和 3（2021）年度で 73 周年を迎える歴史のある大学である。教職課程については、昭和 29（1954）年 11 月に中学校、高等学校の「国語、保健、家庭、外国語（英語）」の免許教科が、また昭和 30（1955）年 1 月には「幼稚園」の免許が認定されている。その後、免許教科、及び免許状の種類には変遷はあるものの、一貫して、高い知性と豊かな情操を兼ね備えた有為な人材を世に送るべく、質の高い教職課程の実現に努めている。

全学の教職課程については、平成 31（2019）年 4 月に、従前の「教職課程連絡会議」を発展解消して「教職支援センター」を設置し、①教職課程等履修者の支援、②教職課程等の企画及び運営、③地域との連携等を業務の柱として掲げ、組織的・計画的に教職課程の質の向上を図っている。

（「令和 3 年度 教職課程自己点検・評価報告書（2023. 3. 31. 本学 HP で公開）」より）

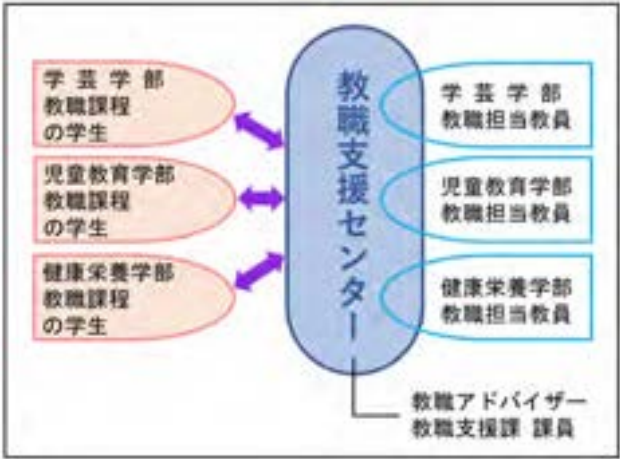
なお、①については、本巻投稿論文中 1 本（研究ノート）が、東大阪市立小学校の教員が自らの授業実践について執筆し、共著者となったものである。今年度の論文等投稿数は決して十分な数ではないが、この投稿規程の改訂を機に、今後本誌において、本学内外を問わず多くの教育実践が発表され、教職にかかる知見が広く共有され、蓄積されていくことを願うばかりである。

1 教職支援センターの機能と本年度事業の概要

本学には、3 学部それぞれに、教職を志す学生が学んでいる。

児童教育学部では幼稚園・小学校・中学校（外国語（英語））の教員免許、学芸学部（国文学科・国際英語学科・ライフプランニング学科・化粧ファッション学科）では中学校・高等学校（国語・書道・外国語（英語）・家庭）の教員免許、また健康栄養学部では中・高（家庭）の教員免許に加えて栄養教諭の免許を取得することができる。

教職支援センターは、それらの学生が「教職にかかる専門性」を高め、「教育実習」に意欲をもって参加し、また最終的には「教員採用試験」を突破して教員としてデビューできるように支援を行っている。教職を目指す学生には、自身の適性、現場での授業づくり、人間関係づくり、採用試験に向けた対策等、様々な不安がつきものである。教職支援センターでは、2 名の教職アドバイザーを中心に、個々のそうした不安を受け止め、相談に乗り、また指導によって具体的に導いている。1 年を通じアドバイザーが常駐するようになったのは、本年度が初めてである。（詳細は「4.



教職課程の学生・教職員と「教職支援センター」

個別相談・教職サロンの活用」参照)

また、教職支援センターは、3学部に分かれて配属されている教職関係教員の情報共有及び企画・運営にかかる審議の場でもある。毎月開催される「教職支援センター運営委員会」においてセンターの事業について協議することはもちろん、Microsoft Teams の機能を活用して、常時、積極的な情報交換が行われている。例えば、採用試験対策として実施されている「教職講座」に参加した学生の名前は講座の度に更新・追加され、全学部の教職関係教職員が閲覧できる仕組みになっている。(教職講座の詳細は、「3. 教職講座の開講と学生の活用」を参照)

さて、本学の教職支援センターは、「はじめに」の引

用にも記したように、3つの業務の柱をもっている。このうち「③地域との連携等」については、これまで近隣の学校教員をゲストとして授業に招くようなことはあったが、大学から地域の教員に対し情報を発信したり、研修の場を設けたりするような活動は行ってこなかった。しかし今年度は、2月に「教育フォーラム」を開催し、不登校をテーマとした現職教員の研修の場を設けることができた。なお、このフォーラムには、教職志望の本学学生も多数参加したことから、「①教職課程等履修者の支援」としても機能したと言える(詳細は「5. 教育フォーラムの開催」を参照)。

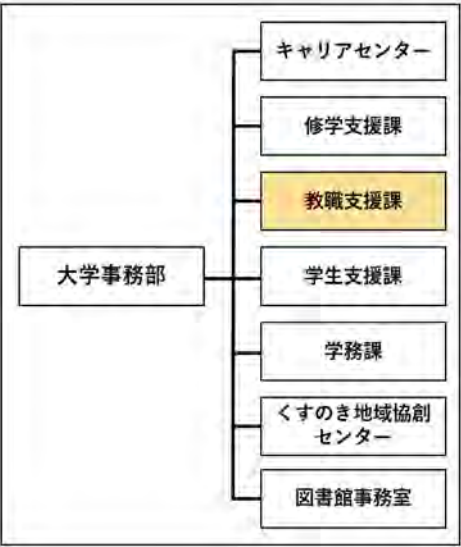
以下に挙げるのは、センターが今年度実施した主な活動の記録である。

2022 年度「教職支援センター」活動記録

春 期							
月	日	曜	内 容	月	日	曜	内 容
4	1	金	「教職支援課」創設	5	19	木	◆教職支援センター運営委員会
	14	木	◆教職支援センター運営委員会		○教職サロン ●教職講座		
	15	金	教職支援プログラム説明会				
	15	金	大阪府教員採用選考テスト説明会				
	19	火	大阪市教員採用選考テスト説明会 ○教職サロン ●教職講座（4/18～）				
6	16	木	◆教職支援センター運営委員会 ○教職サロン ●教職講座	7	4	月	教職課程ガイダンス（2年生）
					14	木	◆教職支援センター運営委員会 ○教職サロン ●教職講座
8			●教職講座（～8/18） ●教採夏季特別指導（8/2～）	9	8	木	◆教職支援センター運営委員会 ●教職講座 ●教採夏季特別指導（～9/16）

秋 期											
月	日	曜	内 容			月	日	曜	内 容		
10	13	木	◆教職支援センター運営委員会 ●教職講座（10/24～）			11	7	月	教職支援センターオフィス移設		
							10	木	◆教職支援センター運営委員会		
							11	金	教員免許一括申請ガイダンス【中高】		
							12	土	教員免許一括申請ガイダンス【児童】 ○教職サロン ●教職講座		
12	6	火	大阪市教員採用選考テスト説明会			1	12	木	◆教職支援センター運営委員会		
	8	木	◆教職支援センター運営委員会				26	木	学内大学推薦説明会 ●教職講座		
	20	火	大阪府教員採用選考テスト説明会								
	20	火	教採合格者による体験談発表会 ○教職サロン ●教職講座								
2	9	木	◆教職支援センター運営委員会			3	9	木	◆教職支援センター運営委員会		
	18	土	★第1回教育フォーラム ●教職講座（～2/7） ●3年生対象春休み教採直前対策講座（2/24～）						●3年生対象春休み教採直前対策講座（～3/24） □「教職課程自己点検・評価」公開 ■『樟蔭教職研究第7巻』発行		
							31	金			
							31	金			

2 教職支援課の創設とセンター新オフィスの開設



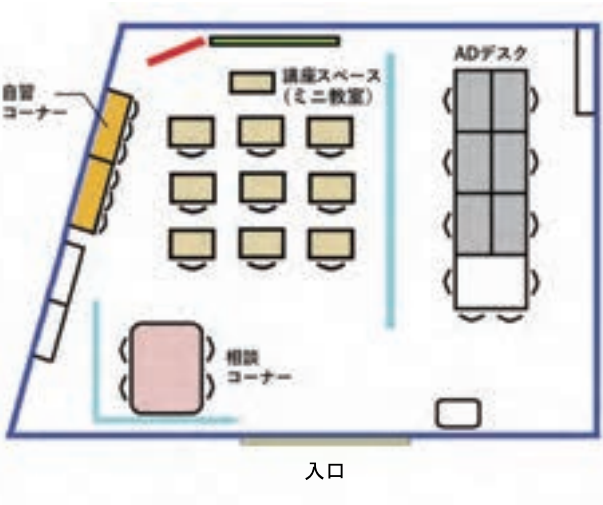
教職支援課の創設

教職支援センターにかかる事務は、昨年度まで修学支援課（ラーニングサポート）の業務の一つであったが、今年度「教職支援課」が創設され、専任職員が担当することになった。それにより事務作業が効率化され、各種ガイダンス・イベントの開催、外部との折衝・手続き、案内、情報の整理等の業務が、センターの年間の事業に連動しながらスムーズに展開されるようになった。

また、教職支援センターのオフィスは、昨年まで学生対応を中心とした事務部門を集めたサポートスクエアの一角にあり手狭であったが、今年度（11月）、独立して新オフィスが開設された。

清志館2階に設けられた新オフィスは、明るく広く、ガラス張りでの様子もよく見える。次頁の図に示すように、室内には、アドバイザー等の職員のデスクに加えて、パーテーションで区切られた「相談コーナー」、教職を目指す学生が調べものや採用試験の勉強をするための参考書や教育雑誌をそろえた「自習コーナー」がある。中央には

小中学校の教室を模した「講座スペース」があり、この最も広いスペースは、「教職講座」や模擬授業、またセンター主催の小規模ガイダンス等に活用されている。このほか、教職員6人程度が会議できるスペースがあり、教職支援センター運営委員会の打ち合わせ等でも使用されている。



11月にオープンした「教職支援センター」の新オフィス（清志館2階）

3 「教職講座」の開講と学生の活用

(1) 教職課程の学生全員を対象とした「教職講座」

昨年度まで児童教育学科には、学科独自の教員採用試験対策講座「小阪塾（キャンパス名から名付けられた）」が開講されていた。その内容には、試験において「小学校専門教養」として出題される国語、社会、算数、理科、外国語活動・外国語の5科、また「教職教養」として問われる教育原理、教育心理学、教育史、教育法規等の講座をそろえていた。

しかしながら、教職教養の内容は、中・高の教員や栄養教諭を目指す学生にも共通のものであり、また、小学校の教員採用試験における「専門教養」は、中高等の試験を受ける学生にとっては「一般教養」の内容と重なる部分が多い。さらには、「論作文」や「模擬授業」等も、教職を目指す学生全員を対象とした講座として開設する方が効率が良い。

そこで今年度より、「小阪塾」を発展的解消し、新たな内容の講座も加えて、教職支援センター主催の「教職講座」として、全学部 of 学生を対象に開講することとした。春期（4～7月）・夏季の講座では4年生の受講が多かったが、秋期（10～1月）以降は3年生中心に入れ替わった。講座の担当者としては、このシステムに慣れた児童教育学科の教員と教職アドバイザーが多かったが、中高教職課程の教員も春より2名参加した。



「教職講座」を受講する学生たち

下図は、11月の講座カレンダーの一部である。学科の枠組みを超えて学生が参加することもあり、その点では効果があったと言えるが、参加人数は多くはない。この表に示す範囲で言えば、1講座につき3～8名の申し込みがあり、実際にはその2/3程度が受講した。

		教職講座		
		4 限	5 限	6 限
11月	23日	保育専門（実習）	SDGA(割合と比2)（実習）	
	24日		理科基礎生物3（実習）	理科化学2（実習）
	25日	社会(地理3)（実習）	(国語/理科)	
	26日		法曹の基礎（実習）	教育原理（実習）
	27日			
	28日	数学A(割合と計算3)（実習）	(国語)	
	29日	【中級】教職教科3 (国語・社会・英語・理科)	(英語)	理科化学3（実習）
	30日		(国語/理科)	

11月教職講座カレンダー（一部）

効果があったと言えるが、参加人数は多くはない。この表に示す範囲で言えば、1講座につき3～8名の申し込みがあり、実際にはその2/3程度が受講した。

参加者数が少ない背景としては、（大学の授業の設定の少ない）5限・6限（16:20～19:30）を中心に講座を配置したこと、また、日程調整に時間を要し、カレンダーの発表が、前月の20日前後になってしまったことが考えられる。学生の多くはアルバイトをしており、その翌月のシフトが組まれた後で

は参加が難しいという事情もあったようである。

なお、同じ3年生ではあっても、2～3月に実施した「教採直前対策講座」については申込数も多く、実際の受講者数も、他の時期の2倍以上になった。講座の設定には内容も大事ではあるが、受講しやすい環境を用意する必要があることが明らかになった。

授業期間内における中高教職課程専用の教職講座

日付	講座名	担当	内 容
10月4日	教科教育① 国語・普通・英語・家庭	黒田・八巻 野口・二橋	教採国語 教採書道 実習準備 および教採英語 教採家庭
10月18日	教職への道①	今日	課題論文① 自己アピール
11月1日	教科教育② 国語・普通・英語・家庭	黒田・八巻 野口・二橋	教採国語 教採書道 実習準備 および教採英語 教採家庭
11月15日	教職への道②	今日	課題論文② 問題解決型 4パラグラフ いじめ対応
11月29日	教科教育③ 国語・普通・英語・家庭	黒田・八巻 野口・二橋	教採国語 教採書道 実習準備 および教採英語 教採家庭
12月23日	教職への道③	今日	課題論文③ 問題解決型 4パラグラフ 不登校支援
1月17日	教科教育④ 国語・普通・英語・家庭	黒田・八巻 野口・二橋	教採国語 教採書道 実習準備 および教採英語 教採家庭

春季休業中における中高教職課程専用の教職講座

日付	講座名	担当	内 容
2月7日	教職への道④	今日	改訂版『生徒指導要領』関連支持の生徒指導 不登校支援
3月7日	教職への道⑤	今日	改訂版『生徒指導要領』関連支持の生徒指導 いじめ対応
2月21日	教採国語⑤	黒田	教採論文指導「生徒に読ませたい一冊」 面接への展開
3月10日	教採国語⑥	黒田	教採過去問指導 模擬授業への展開
3月20日	教採国語⑦	黒田	学習指導要領作成指導 教育実習に向けて
2月9日	教採書道⑤	八巻	教採問題実技対策講座
3月9日	教採書道⑥	八巻	教採問題実技対策講座
3月16日	教採書道⑦	八巻	作品仕上げ 裏打ち講座
3月23日	教採書道⑧	八巻	教採問題実技対策講座
2月29日	教採英語①	野口	教採過去問の傾向を知り、実際に問題を解いて対策を講じる
3月24日	教採英語②	野口	教採における典型的なパターンに応じた問題を解いて実力を養う
3月10日	教採家庭 家庭科論文①②	二橋	自己アピール型、問題解決型、研究論文型の3つの書き分け方 教採論文に家庭科の内容をどのように関連させて記述するか
3月16日	「生徒指導要領」① 「生徒指導要領」②	今日	生徒指導の定義と目的など重要用語の要点整理 改訂版『生徒指導要領』の練習問題（予想問題を含む）



「家庭科論文」講座の様子

4 個別相談・教職サロンの活用

(1) 個別相談の活用

個別相談は、教職アドバイザーが火曜日を除く毎日担当している。原則 30 分の枠で予約制だが状況に応じて臨機

(2) 中高教職課程専用の教職講座

中高の教採対策では前項の「(1) 教職課程全員が対象となる教職講座」とは異なり、教科の専門性がより重要になる。教科の授業と連携した教職講座の在り方を検討した結果、秋期の「教育実習指導（火・4 限）」全 7 回の授業を隔週で行うように設定した。それにより、教職講座を授業時間内に隔週で実施することが可能となり、学生の参加率は継続して高いものとなった（参加率 100%の講座もあり）。時期的には教育実習への準備という意識の高まりがあり、さらに内容的にも教採との関連が深いものを提供できたので、学生のニーズにはある程度の満足度をもって対応できたと考えている。各種教職関連の講座等への学生の参加率の低さが、以前より課題となっていたが、授業時間内（1 限～5 限）であれば参加率は大幅に向上することが認められた。そこでその後の教職講座についても春季休業中に行うこととし、できるだけ早くその日程を知らせることで、その参加率は継続性を伴い高まることが明らかになった。

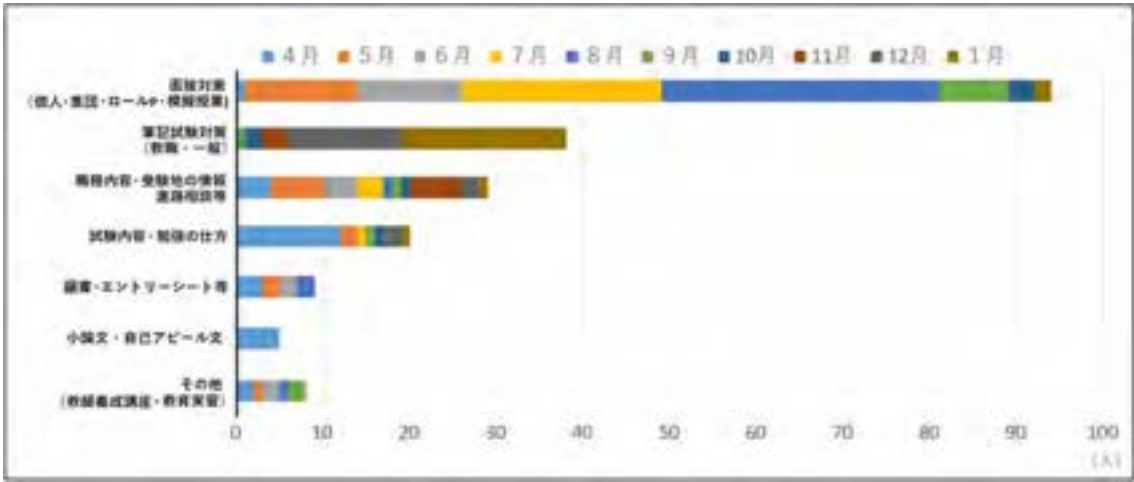
左の表は、2つの教職講座の実施時期と講

座内容の概要を示したものである。

中高の教員採用試験においては、論作文等において教科の内容を適切に挿入し、常に教科の専門性の視点から面接や集団討論に臨むことが求められる。そのため、春季の講座「教採家庭」においても「家庭科論文文」の講座を設けた。例えば、「いじめの防止及び対応」についての課題であれば、教科からの視点、具体的な対応方法を受講生たちが模索し、考察できるよう工夫した。

応変に対応している。相談内容は、個々の受験先や校種・教科、時期等により多様である。年間を通じて最も多いのは、面接・ロールプレイ対策や模擬授業対策である。答える内容などだけでなく、実際の場面を想定した実践的な練習を希望する学生が多い。次に、筆記試験対策が続く、一般教養、教職教養に加え数学の指導を希望する学生が多い。また時期による特徴としては、年度当初は、試験内容の確認、エントリーシートや自己アピール文の書き方等、出願に関する指導を望む者が多かった（下図参照）。

このように個別相談は、学生個々のニーズに応じた支援・指導を行うため、面接や模擬授業などという不得意分野のみの指導を希望する学生も多いが、一方で、勉強の仕方の相談から、実践的な指導、また合格後も教職に関する知識や技術の指導など、長期に渡って継続的に関わった学生もいた。受験先や試験内容に合わせ、かつ個々の学生のニーズに応じたきめ細かい対応ができたことが「個別相談」による支援・指導の成果であると言える。



個別相談の内容および月別相談数（2022 年 4 月～2023 年 1 月）

(2)「教職サロン」の展開

「教職サロン」は、学校教育や教員の職務内容等にかかるテーマを設定し、実際の現場の情報提供や質疑応答等を通して、教職への関心や意欲を高める目的で行われる。昼休みに昼食をとりながら参加できる、予約不要、自由参加の会である。

時期は不定期で、その時々に応じたテーマを設けた。年度当初は「教採対策の概要」、その後は「教員の仕事」「面接の実際」と続く。「長期休業中の勤務形態」や「福利厚生」、「学生のボランティア活動」なども取り上げた。ただし、今年度はテーマによって参加者の数にばらつきがあった。実施時間やテーマの内容等、設定の工夫が今後の課題である。

5 「教育フォーラム」の開催

第1回 教育フォーラム

「不登校」の児童・生徒とどう向き合うか

●とき 2023年2月18日(土) 10:30～12:00

●ところ 大阪府立女子大学 記念館1階 M101教室

○内容

- 【実践発表1】 泉南市立信達小学校教諭 田所 吉菜
- 【実践発表2】 豊中市立第十六中学校教諭 櫻木 武士
- ＜質疑・協定整理＞
- 【講演】 泉南郡岬町立 岬中学校長 信田 清志

○対象 小学校・中学校・高校関係教員および本学学生

◆申込等 ①に案内する「申し込みフォーム (URL)」よりお申し込みください。

大阪府立女子大学教職支援センター

参加無料

教育フォーラムの開催案内（本学 HP より）

新しい時代にふさわしい教育の推進及び地域との連携を目指して、2月に「第1回教育フォーラム」を開催した。その概要は左に示す通りである。初の試みであり、学内手続き及び外部への案内等の遅れから、現職教員等の参加は7名（小学校教員3名、中学校教員3名、教育委員会1名）にとどまったが、教員志望の本学学生が39名（うち3年生が23名）と多数参加して、40名程度の規模を想定していた会場は満席となった。

今回のテーマは、『「不登校」の児童・生徒とどう向き合

うか」であった。最初に大阪府下の小・中学校よりそれぞれ1名の現職教員による実践報告が行われた。

泉南市立信達小学校の田附杏菜教諭は、転校してきた5年A児の不登校と正面から向き合った体験を発表した。田附教諭は、A児は当初、新しい地域・学校に馴染めず不安感から不登校になったが、「前の学校に案内して」と声をかけたことを契機として、またA児を迎えようとする子どもたちの学級イベント等の企画を通じて、教諭や学級の児童との信頼関係が徐々に築かれていったこと、最後には、登校できるようになったA児が「学校を休んだ時間を返せと、あの時のオレに言いたい」と告げたエピソードを紹介した。

櫻木武士教諭は、前任の豊中市立第七中学校で「子ども支援コーディネーター」として、全校を挙げて不登校対策に取り組んだ経験を話した。教諭は不登校に悩む生徒個々の特性や状況に寄り添うことの大切さとともに、特に中学校では、管理職、学年主任、生徒指導主任、子ども支援コーディネーター、養護教諭、スクールカウンセラー等が、生徒指導連絡会議（第七中では毎週2時間）で生徒の情報共有を図り、「チーム学校」として問題解決に向かうことの重要性を強調した。

最後に、岬町立岬中学校の信田清志校長が講演を行った。氏はまず、グローバル化される社会にあって学校教育が目指すべき方向性、即ち子どもが自ら考え最適解を見つけるような学習へのシフトチェンジについて語った。次いで、いじめや不登校といった難しい教育課題であっても、子ども同様、教職員の間で、言葉で自分の思いや考えを伝え合えば必ず解決策が見つかるとし、生徒が学校に最も来づらくなるとされる2学期初日に生徒主体の楽しいイベントを仕組むことの意義を、岬中学校の取組を例に述べた。



「教育フォーラム」の様子

6 教職への就職状況と後輩へのバトン

本学キャリアセンターは、教職を含むすべての就職活動について支援と調査を行っている。その集約によれば、今年度末の卒業生において、教職に進むことが決定している者は以下の通りである。（3月14日現在。人数には講師等、有期の採用を含む。）

種 別	人数	備 考
幼稚園	41	保育教諭含む。 公立園（東大阪市・泉南市・大和高田市・かほく市）の5名含む。
小学校	16	国立1名、私立1名を除き、他14名は公立小学校。 （大阪府・大阪市・京都府・奈良県・兵庫県・札幌市）
中学校	4	いずれも家庭科（特別支援学校中学部含む。） 公立（大阪府・和歌山県・神奈川県）
高等学校	3	公立1名（三重県・国語科）、私立2名（国語科・芸術科(書道)）
栄養教諭	1	大阪府

公立園は設置数の減少に伴い、近年職員募集の人数も減っている。にもかかわらず、今年度、採用となった5名のうち4名が正規職員としての内定を得られたことは幸いであった。一方で、中・高及び栄養教諭の採用については厳しい状況が続いている。

正規教員としての内定を得た者の中には、公立園、小学校、中学校ともに、当センター主催の教職講座に参加し、そこで実力を伸ばした者が少なくない。とりわけ、教員採用試験の2次・3次選考に備えて8～9月に実施した「教

採夏季特別指導」（個人面接・模擬授業等）には、最終合格を果たした者の多くが参加していた。

その合格者たちが、自らの合格体験談を語る発表会を12月に開催した。これは、本学で行われた大阪府教育委員会による「大阪府教員採用選考テスト説明会」に引き続いて実施したもので、多くの後輩（2～3年生）が参加した。

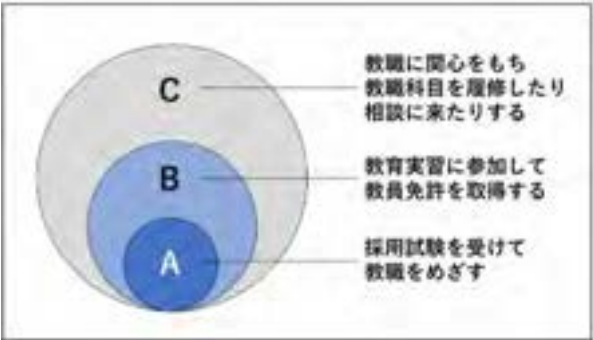
登壇者3名（公立園合格者1名、公立小学校合格者2名）は、「採用試験当日の様子」や「面接で質問された内容と答え方」など直接的な情報だけではなく、「進路の決め手となったもの」「採用試験の対策」「保育・教育現場におけるボランティア体験」等々について、具体的に後輩たちに伝えた。また参加者からも、「いつから採用試験の準備を始めたのですか」「集中して取り組むためのコツがあれば教えてください」等の質問が寄せられるなど、活発なやり取りが見られた。

7 今後の課題

教職支援センターは、今年度4月、全学部の学生を対象に「教職支援プログラム説明会」を開催した。昼休みの時間を活用した開催ではあったが、全体で200名を超える学生が、大教室に集結した（入学したての1年生も関心を持って大勢参加した）。予想を上回る人数であり、資料を何度も追加印刷したほどであった。この会では、教職支援センターの役割、担当教職員の紹介、教職講座・教職サロン等の概要とその参加の仕方等について説明した。

本学では、教職を志す学生、またそれを視野に入れている学生は、「教職支援プログラム」のメンバー登録（Microsoft Teams）を行うことになっている。教職支援センターは、そのメンバーに対し、例えば、月々の「教職講座」のスケジュールを示し、Google Formsを活用してその参加者を募っている。また、教職に関する各種説明会、発表会等の案内を行い、さらには、教職アドバイザーが最新の教育情報をまとめた「教採だより」の発行も行っている。

「教職プログラム説明会」後、この登録者数は193名に達したが、この中には、教職をサポートする教職員も含まれており、実質の学生のエントリーは約170名である。さらにそのうち、教員になる（＝採用試験を受験する）ことを明確な目標として掲げ、教職支援センターを常に活用（講座への参加、個別相談の利用、Teams情報のチェック等）している者は、残念ながら40～50名程度に絞られる。



「教職」への意識を示す3層の区分

つまり、1年次の段階で教職に興味・関心を示す学生（左図中のCの層）は、本学に推計として100名程度いるが、3年または4年次に教育実習に参加して小学校以上の教員免許状を取得する学生（図中B）は、その半数となり、実際に教員採用試験を受験して教職に就くことを目指す学生（図中A）は、さらにその3分の1になっていくのである。

教職支援センター運営委員会は、9月に、この問題を取り上げ、私たちはどの層の学生を対象に支援をすべきか協議した。

その結果、「知らない・分からない」ことによって教職への関心が失せてしまうことがないように、「Cの層」に多く含まれる1年生をまず大事にしようということになった。2年次以降は、実習や教採に関わって「つまづく」こと、「まよう」ことが増えると考えられるが、自信のなさ等から教職を「あきらめる」ことがないように、その年次ごとに必要なサポートをしていこうという方向性が定まった。

教職支援センターが発足した最初の3年間で「土壌の醸成」と見立てるならば、今年度は、その上に何本かの苗木を植えた年であったと見るができるだろう。来年度は、その木々がしっかり大地に根付くよう、水や肥しが確実に届く教職サポートを推し進めたい。

2022 年度 教職支援センター

センター長	大 杉 稔
副センター長	今田 晃一
委員	八巻 敏幸
〃	野口 幸一
〃	杉田 慶子
〃	兼 重 昇
〃	佐 藤 静
〃	中山 美佐
〃	森田 一尚
〃	田上 成美
チーフ教職アドバイザー	阪東 俊行
教職アドバイザー	阪本さゆり
大学事務部部长	大江 重治
教職支援課 課長代理	阪下 朝子
教職支援課 課員	立井 彩子
キャリアセンター 課長	坪田 玲子

資料

大阪樟蔭女子大学教職支援センター規程

(平成 31 年 4 月 1 日)

最近改正 令和元年 9 月 12 日

(設置)

第 1 条 大阪樟蔭女子大学に教職支援センター（以下「センター」という。）を設置する。

(目的)

第 2 条 センターは、本学の学校教育に関する免許・資格課程を履修する学生への支援を中心に、教職課程及び保育士養成課程（以下「教職課程等」という。）の円滑な運営を図ることを目的とする。

(業務)

第 3 条 センターは、前条の目的を達成するため、次の各号に定める事項を取り扱う。

(1) 教職課程等履修者の支援

- イ. 教育実習・介護等体験等の履修に関する事項
- ロ. 教職課程等の相談支援に関する事項
- ハ. 教員採用試験受験者に対する指導・支援に関する事項
- ニ. 教育インターンシップ・教育ボランティア等の企画及び運営に関する事項
- ホ. 学校教育に関する免許・資格申請に関する事項

(2) 教職課程等の企画及び運営

- イ. 編成方針及び授業計画に関する事項
- ロ. 課程認定申請手続き等に関する事項
- ハ. 教育実習・介護等体験等の運営に関する事項
- ニ. 「樟蔭教職研究」の編集・発刊に関する事項

(3) 地域との連携

- イ. 教育委員会及び教育現場との連携協力に関する事項
- ロ. 教職課程等に関する各種研修（教員免許状更新講習を含む）に関する事項

(4) その他目的達成のために必要な事項

(構成)

第 4 条 センターは、次の各号に定める者で組織する。

(1) センター長

(2) 副センター長

(3) センター長の推薦を受けて、学長が指名した教職課程等に携わる専任教員

(4) 教職アドバイザー

(5) 事務職員

2 センター長は、学長が指名する。

3 副センター長はセンター長の推薦に基づき、学長が指名する。

(センター会議)

第 5 条 センターに、センターの基本方針に関する重要事項を審議するため、センター会議（以下「会議」という。）を置く。

2 会議は、センター長が招集し、その議長となる。

- 3 会議は、前条に規定するもので組織する。
- 4 議長は、必要と認めた場合、構成員以外の者を出席させることができる。
- 5 議長は、会議の検討内容について、適宜、教務部長へ報告し、指示を受ける。
(教職アドバイザー)

第6条 センターに、専任又は兼任の教職アドバイザーを置くことができる。

- 2 教職アドバイザーは、第2条に記載の目的達成のために、第3条に記載の業務に従事する。
(改廃)

第7条 この規程の改廃は、学長が大学協議会の意向を聴いて行なうものとする。

附 則

- 1 この規程は、平成31年 4月 1日から施行する。
- 2 この改正は、令和 2年 4月 1日から施行する。

大阪樟蔭女子大学樟蔭教職研究投稿規程

(平成 29 年 7 月 13 日)

最近改正 令和 4 年 6 月 30 日

(目的)

第 1 条 この規程は、機関誌『樟蔭教職研究』の刊行について定めるものとし、この規程に定めのないものは、樟蔭教職研究執筆要領に定める。

(投稿資格)

第 2 条 『樟蔭教職研究』の投稿資格を有する者は、樟蔭学園（以下、本学園という）の教職員（非常勤を含む）とする。

- 2 本学園の教職員（非常勤を含む）が責任ある立場から研究を行い、筆頭著者として執筆したものである場合、共著者として本学園の教職員以外の者を加えることができる。

(投稿内容)

第 3 条 投稿できる原稿は未公開のものに限る。

- 2 原稿の内容は、教職課程、教育実践に関連する論文、研究ノート、実践報告とする。

(編集)

第 4 条 『樟蔭教職研究』の編集は、教職支援センター運営委員会が取り扱う。

- 2 教職支援センター運営委員会のもとに、編集委員会を設置する。
- 3 教職支援センター運営委員会委員長は編集委員長を務め、適宜編集委員会を開催する。
- 4 編集委員の構成は 2 名以上とし、教職支援センター運営委員会が指名した者を加えることができる。
- 5 編集委員会は原稿募集や掲載可否の権限及び編集責任をもつ。

(執筆要領)

第 5 条 編集委員会は別に執筆要領を定める。

(改廃)

第 6 条 この規程の改廃は、教職支援センター運営委員会で協議のうえ、大学協議会の意向を聴いて行うものとする。

附 則

- 1 この規程は、平成 29 年 7 月 13 日から施行する。
- 2 この規程の改正は、令和元年 6 月 13 日から施行する。
- 3 この規程の改正は、令和 4 年 6 月 30 日から施行する。

大阪樟蔭女子大学樟蔭教職研究執筆要領

(平成 29 年 7 月 13 日)

最近改正 令和 4 年 6 月 30 日

(目的)

第 1 条 この要領は、『樟蔭教職研究』投稿規程（以下、「投稿規程」という）に基づき、『樟蔭教職研究』の編集について定める。編集委員会の行う編集作業はこの要領に基づいて行うこととする。

(投稿申込)

第 2 条 投稿を希望する者は、定められた期日までに教職支援センター運営委員会に電子メールにて申込を行う。

(投稿原稿の書式)

第 3 条 原稿の書式は A4 版（横書き、2 段組）とする。

(1) 邦文：1 頁 48 字×45 行（2,160 字）

(2) 欧文：1 頁 100 字前後×45 行（ダブル・スペース）

(原稿の種類・原稿枚数)

第 4 条 投稿原稿の種類は次の各号の 1 に該当することとする。

(1) 論文：教職に関する研究を行い、オリジナルな学術研究成果を踏まえて論理的に独創的に記述したもの

(2) 研究ノート：教職に関するオリジナルな学術研究の中間発表、又は新しい研究方法についての提案、研究上の問題提起・調査報告等を記述したもの

(3) 実践報告：教職に関する実践的な研究成果を記述したもの

2 投稿原稿の枚数は、本文及び図、表、文献、表題、要約等すべてを含めて 12 頁以内とする。この分量を超える場合は、編集委員会で協議のうえ、掲載の可否を判断する。

3 投稿原稿とは別に、巻末に「教職支援センター活動報告」を付ける。この執筆は編集委員会において行う。

(投稿原稿)

第 5 条 原稿は、表題、執筆者氏名、所属、要旨、キーワード及び本文からなり、ファイル形式は「Microsoft Word」とする。

(1) 表題、執筆者氏名については邦文・欧文を併記する。

(2) 要旨及びキーワードの併記は下記のとおりとする。

①論文：要旨は邦文 400 字程度、又は欧文 200 語程度、キーワードは邦文又は欧文 5 語程度を併記することを原則とする。

②研究ノート：要旨は邦文 400 字程度、又は欧文 200 語程度、キーワードは邦文又は欧文 5 語程度とする。

③実践報告：要旨は邦文 400 字程度、又は欧文 200 語程度、キーワードは邦文又は欧文 5 語程度とする。

(3) 論文表題の欧文併記は、通常の単語の第 1 文字のみ大文字とし、前置詞（of、on 等）、冠詞（the、a、an 等）、及び接続詞（and、or 等）は小文字とする。

(4) 文字の大きさは、邦文の場合は明朝体で表題を 14 ポイント、所属・氏名を 12 ポイント、要旨、キーワード、本文を 9 ポイントとする。欧文の場合は、Times New Roman 体で表題を 16 ポイント、所属・氏名を 14 ポイント、要旨、キーワード、本文を 10.5 ポイントとする。

(5) 図表（表、写真等を含める）は、本文中に挿入し、必要に応じて通し番号・題目・説明などをつける。

①図についてはその下側に、表についてはその上側に、図 1、表 1 等の番号や簡潔な説明文を記す。

②写真は鮮明なものとし、執筆者が原稿の必要な位置に配置する。

(6) 注・引用文献・参考文献等は原稿末尾に一括して掲げるものとする。注の番号形態は「1、2、3・・・」とする。

(原稿の提出・締切)

第6条 原稿の締切は、毎年度1月末日とし、次のものを電子メールにて提出する。

(1) 原稿提出届

(2) 投稿原稿 (Microsoft Word 形式で、ファイル名には第一著者名を記すこと)

- 2 指定された期日までに原稿の提出がなかった場合は、教職支援センター運営委員会に諮り、掲載の取り消しを求めることができる。

(校正・編集)

第7条 校正は1回限りとする。校正の時点で誤記訂正以外の変更は原則認めない。

2 編集は、「投稿規程」第4条に基づき、編集委員会が行う。

3 編集委員会は、本執筆要領の様式を逸脱した原稿や極端に字数が少ないもの、研究倫理上問題があると判断されるものについて、原稿の訂正、もしくは投稿の取り消しを求めることができる。

4 編集委員会は、投稿された原稿の一部、もしくは全部について掲載に問題があると判断した場合、投稿者の意見を聴取したうえで教職支援センター運営委員会に諮り掲載の採否を決める。

(公開)

第8条 公開は、インターネット上での電子媒体によって3月末日に行い、原則として毎年1号1回とする。

(著作権)

第9条 執筆内容が、第三者の著作権を侵害するなどの指摘がなされた場合には、執筆者がその責任を負う。

- 2 投稿された著作物の著作権は執筆者に属するが、執筆者は著作物がオンライン化され、国立情報学研究所のホームページに掲載される等、公開のために二次的利用されることを許諾するものとする。

(倫理)

第10条 人を対象とした研究論文等の著作物は、人権保護の観点から法令及び本学の研究倫理基準等に則り、原則的に本学研究倫理審査会にて認められた研究内容で、必要な手続き（同意書取得等）を踏まえていなければならない。

(改廃)

第11条 この要領の改廃は、教職支援センター運営委員会の協議を経て行うものとする。

附 則

- 1 この要領は、平成29年7月13日から施行する。
- 2 この要領の改正は、平成30年5月1日から施行する。
- 3 この要領の改正は、令和元年6月13日から施行する。
- 4 この要領の改正は、令和4年6月30日から施行する。

大阪樟蔭女子大学教職支援センター規程

(平成31年4月1日)

最近改正 令和元年 9月12日

(設置)

第1条 大阪樟蔭女子大学に教職支援センター（以下「センター」という。）を設置する。

(目的)

第2条 センターは、本学の学校教育に関する免許・資格課程を履修する学生への支援を中心に、教職課程及び保育士養成課程（以下「教職課程等」という。）の円滑な運営を図ることを目的とする。

(業務)

第3条 センターは、前条の目的を達成するため、次の各号に定める事項を取り扱う。

(1) 教職課程等履修者の支援

- イ. 教育実習・介護等体験等の履修に関する事項
- ロ. 教職課程等の相談支援に関する事項
- ハ. 教員採用試験受験者に対する指導・支援に関する事項
- ニ. 教育インターンシップ・教育ボランティア等の企画及び運営に関する事項
- ホ. 学校教育に関する免許・資格申請に関する事項

(2) 教職課程等の企画及び運営

- イ. 編成方針及び授業計画に関する事項
- ロ. 課程認定申請手続き等に関する事項
- ハ. 教育実習・介護等体験等の運営に関する事項
- ニ. 「樟蔭教職研究」の編集・発刊に関する事項

(3) 地域との連携

- イ. 教育委員会及び教育現場との連携協力に関する事項
- ロ. 教職課程等に関する各種研修（教員免許状更新講習を含む）に関する事項

(4) その他目的達成のために必要な事項

(構成)

第4条 センターは、次の各号に定める者で組織する。

(1) センター長

(2) 副センター長

(3) センター長の推薦を受けて、学長が指名した教職課程等に携わる専任教員

(4) 教職アドバイザー

(5) 事務職員

2 センター長は、学長が指名する。

3 副センター長はセンター長の推薦に基づき、学長が指名する。

(センター会議)

第5条 センターに、センターの基本方針に関する重要事項を審議するため、センター会議（以下「会議」という。）を置く。

2 会議は、センター長が招集し、その議長となる。

3 会議は、前条に規定するもので組織する。

4 議長は、必要と認めた場合、構成員以外の者を出席させることができる。

5 議長は、会議の検討内容について、適宜、教務部長へ報告し、指示を受ける。

(教職アドバイザー)

第6条 センターに、専任又は兼任の教職アドバイザーを置くことができる。

- 2 教職アドバイザーは、第2条に記載の目的達成のために、第3条に記載の業務に従事する。
(改廃)

第7条 この規程の改廃は、学長が大学協議会の意向を聴いて行なうものとする。

附 則

- 1 この規程は、平成31年 4月 1日から施行する。
- 2 この改正は、令和 2年 4月 1日から施行する。

大阪樟蔭女子大学教職支援センター運営委員会規程

(平成31年4月1日)

最近改正 令和元年 9月12日

(設置)

第1条 大阪樟蔭女子大学に、教職支援センター（以下「センター」という。）の運営に関する事項を審議するため、教職支援センター運営委員会（以下「委員会」という。）を置く。

(目的)

第2条 委員会は、大阪樟蔭女子大学教職支援センター規程第2条に記載の目的達成に係る事項を審議する。

- (1) 教職課程等履修者の支援
- (2) 教職課程等の企画及び運営
- (3) 地域との連携
- (4) その他目的達成のために必要な事項

(構成)

第3条 委員会は、次の各号に定める者で組織する。

- (1) センター構成員
 - イ. センター長
 - ロ. 副センター長
 - ハ. センター長の推薦を受けて、学長が指名した教職課程等に携わる専任教員
 - ニ. 教職アドバイザー
 - ホ. 事務職員
- (2) 学長が指名した専任教員
- (3) その他センター長の指名した者で、学長の承認を得た事務職員

2 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。

(開催等)

第4条 委員会は、センター長が招集し、その議長となる。

- 2 議長は、必要と認めた場合、委員以外の者を出席させることができる。
- 3 議長は、会議の検討内容について、適宜、教務部長へ報告し、指示を受ける。
- 4 委員会の成立には、委員（委任状を含む）の半数以上の出席を必要とする。
- 5 委員会の議事は、出席委員（委任状を含む）の過半数でこれを決し、可否同数の場合は議長がこれを決する。
- 6 委員会は、原則として月1回開催する。なお、センター長が必要と認めたときは、臨時に委員会を招集することができる。

(改廃)

第5条 この規程の改廃は、学長が大学協議会の意向を聴いて行なうものとする。

附 則

- 1 この規程は、平成31年 4月 1日から施行する。
- 2 この規程の施行に伴い、大阪樟蔭女子大学教職課程連絡会議規程は廃止する。
- 3 この改正は、令和 2年 4月 1日から施行する。

教職支援
センター



教職支援プログラム2022 説明会

2022・04・15
G501

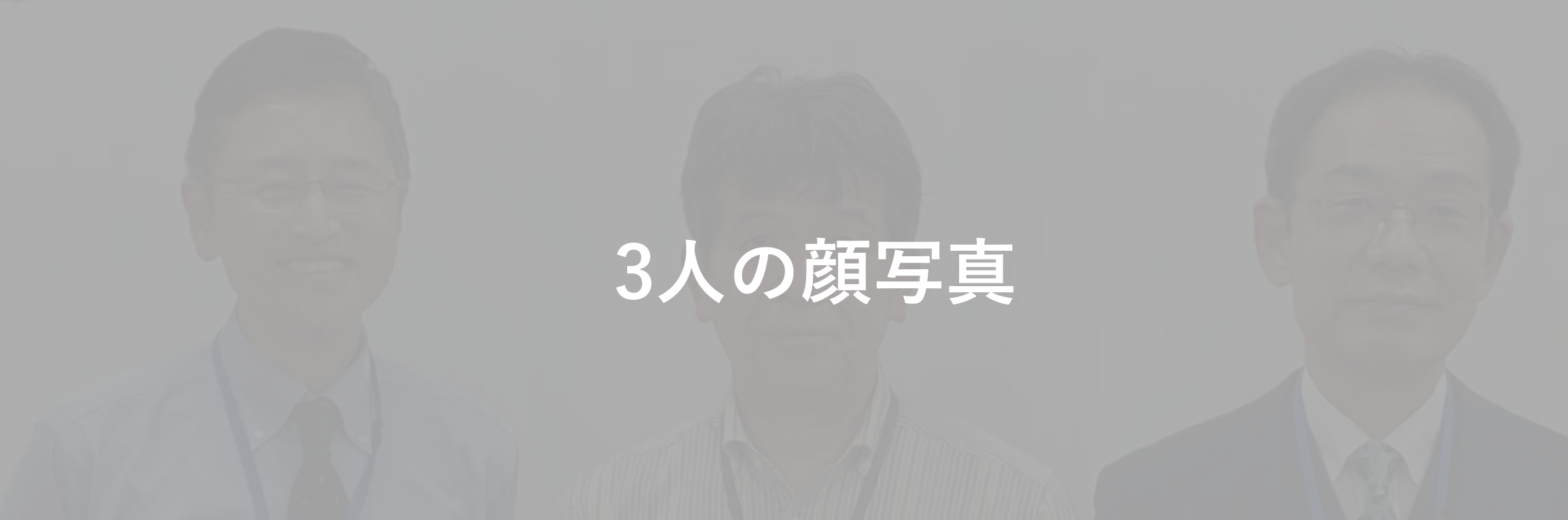
1. あなたの“先生になりたい”を支える教職支援センター
【運営委員紹介・教職支援課メンバー紹介】
2. 「教職講座」と中高専用の教職講座
3. 「教職サロン」と「個別相談」について
【教職アドバイザー紹介】
4. 各種申込みの方法（教職支援課）

4・5月「教職講座」等カレンダー

資料2-1

		昼休み 【12:20～50】	Ⅲ限 13:00～14:30	Ⅳ限 【15:00～16:00】	Ⅴ限 16:20～17:50	Ⅵ限 18:00～19:30
		教職サロン等	相談・個人指導 30分単位で受付（予約） 13:00～30／13:30～14:00／14:00～30 15:00～30／15:30～16:00		教職講座等	
4月	18 月	（阪東・阪本）	（阪本）	（阪東）	SCOA[割合]（大杉）	小論文(大杉)
	19 火			（上杉）		英語（兼重）
	20 水	（阪東）	（阪東）	（一柳）	個人面接の基本(阪東)	
	21 木				社会基礎[地理](上杉)	教育法規（上杉）
	22 金	（阪東）	（阪東）	（田辺／阪東）	理科[生・地](田辺)	（田辺）
	23 土					
	24 日					
	25 月	教職サロン①	（阪本）	（阪東）	保育専門	
	26 火				教職への道(今田)	
	27 水	教職サロン①（阪東）	（阪東）	（一柳）		
	28 木			（上杉）	社会[地理]（上杉）	（上杉）
	29 金					
	30 土					
5月	1 日					
	2 月	教職サロン②	（阪本）	（阪東）		
	3 火					
	4 水					
	5 木					
	6 金	教職サロン②（阪東）	（阪東）	（田辺）	集団面接の基本(阪東)	（田辺）
	7 土					
	8 日					
	9 月	教職サロン③	（阪本）	（阪東）	SCOA[割合]（大杉）	
	10 火				教育史（森田）	国語（黒川）
	11 水	教職サロン③（阪東）	（阪東）	（一柳）	数学[確率]（一柳）	学習指導要領(一柳)

「教職講座」の講師



3人の顔写真

◆◆先生
社会
教育法規

◆◆先生
理科
教育時事

◆◆先生
数学・SPI
学習指導要領

教職アドバイザー

資料2-1

教職
サロン

月・水
昼休み

個別
相談

月・水・金
13－18時
《予約制》

2人の顔写真

◆◆先生

月・水・金

◆◆先生

月

<11:00－18:00>



教職支援プログラム2022

コード

コードを入力する場所は？

チームの一覧の下にある [チームに参加、またはチームを作成] をクリックして、[コードでチームに参加する] カードを見つけます

2022年度春休み 3年生対象 「教採直前対策講座」

			1 限 (9:00～10:30)	2 限 (10:40～12:10)
2月	24	金	【小中高栄】教育心理 (森田)	【園小中高栄】面接実践 (阪東)
	25	土		
	26	日		
	27	月		【園小／一般教養】数学相談 (阪本) ※
	28	火	【中高】英語教採特訓 (野口)	【小／一般教養】理科実践問題 (田辺)
3月	1	水		【小中高栄】数学SPI相談 (一柳) ※
	2	木	【園小／一般教養】方程式・数列 (大杉)	【園】公立幼保対策 (奥井)
	3	金		
	4	土		
	5	日		
	6	月		
	7	火	【小中高栄】教育史 (森田)	【小／一般教養】理科 (田辺)
	8	水	【小中／一般教養】英語 (兼重)	【園小中高栄】面接実践 (阪東)
	9	木	【小／一般教養】社会 (上杉) 【高】書道教採特訓 (八巻)	【小中高栄】教育法規 (上杉) 【高】書道教採特訓 (八巻)
	10	金	【中高】家庭教採特訓 (二橋) 【中高】国語教採特訓 (黒田)	【中高】家庭教採特訓 (二橋) 【中高】国語教採特訓 (黒田)
	11	土		
	12	日		
	13	月		
	14	火		
	15	水	【小／一般教養】理科実践問題 (田辺)	【小中高栄】数学・SPI相談 (一柳) ※
	16	木	【小中高栄】教職への道 (今田) 「生徒指導提要」練習問題及び論文持参添削	【小中高栄】教職への道 (今田) 「生徒指導提要」練習問題及び論文持参添削
	17	金	【小中】英語教採対策 (兼重)	【園小／一般教養】相似/三平方 (大杉)
	18	土		
	19	日		
	20	月	【小／一般教養】社会実践問題 (上杉)	【園小／一般教養】数学相談 (阪本) ※
	21	火		
	22	水	【園小／一般教養】国語・長文読解 (大杉)	【園小中高栄】教採情報取得/出願 (阪東)
	23	木		
	24	金	【中高】英語教採特訓 (野口)	【小中高栄】数学・SPI相談 (一柳) ※

※を付けた「数学」と「SPI」は、解けない問題について自分から質問して教えてもらう時間です。問題集やノートを持参するとよいでしょう。また、事前に問題のコピーや写真をメールでお送りしておくといでしょう。

二人の先生は問題プリントを用意されていて、とにかく数学が学びたいから参加するという人も可能です。

しかし、あなた以外に「質問者」がいた場合、その人への指導が優先されます。

16日(木)の小学校教採予定者の参加について
 …「生徒指導提要」はいじめ・不登校を含む教採必出の内容です。ぜひ小学校の受験者も受講してください。

2/18の「教育フォーラム」で配付する資料を読み込んできてください。ただし、論作文は中高のみ対象です。

3年生対象

筆記試験突破のカギは事前準備が9割！

筆記試験対策講座

(受講費用：無料)



筆記試験は9割以上の企業が選考に取り入れています。

時間に余裕のある夏休みを利用して、筆記試験対策に取り組み、突破のコツを掴んでおきましょう。

■講座概要 (2日間で10コマの講義を予定。①～⑤×2日間のプログラム。)

※講義内容は変更の可能性あります。

2022年8月29日(月)	
①10:00～11:00	四則逆算・損益算
②11:10～12:10	代金の精算・分割払い
昼休み 🍌	
③13:00～14:00	仕事算・集合
④14:10～15:10	場合の数・確率
⑤15:20～16:20	二語の関係①・語句の用法
2022年8月30日(火)	
①10:00～11:00	推論
②11:10～12:10	命題・表の読み取り
昼休み 🍌	
③13:00～14:00	濃度・速度算(基本)
④14:10～15:10	速度算(応用)・二語の関係②
⑤15:20～16:20	空欄補充・文章整序

7月16日(土)
8時から
予約受付スタート

■申込方法

原則両日参加とします

①申込みについて

しごとナビ【支援行事予約】より参加申込み。

※ソーシャルディスタンスを保つため、参加人数に定員を設けます。

※お申込みは先着順とし、定員になり次第、締め切ります【各回定員180名】

※各回へ予約が必要です。

②テキストについて

当日テキストを配布します。

※夏休み期間中に自主学習した上で、講座を受講してください。

なお、一般常識&時事問題が多いので、教材を購入する・新聞を読む・WEBで無料版を受験する等、ご自身でしっかりと取り組みましょう。

③昼食について

生協購買の営業は未定ですので、昼食はご持参頂くことをお勧めします。

8月の生協購買の営業が決まりましたらご案内します。

問い合わせ先：キャリアセンター



3年生の皆さん！！ SPIの受検は済みましたか？

「SPI」とは、新卒採用の際に企業や自治体を実施している適性検査です。
働く上で必要となる知的能力を測る「能力検査」と応募者の人となりを把握するための「性格検査」を測定します。

【受検期間：6月1日(水)～6月30日(木)】

下記2種類の検査を受検ください。

- ①言語・非言語WEBテスト(約50分)
- ②リクナビ性格検査(約30分)



SPIフォローガイダンス

7月1日(金)

18:00～19:30

ZoomによるLIVE配信

※5限目に授業がある方は、教室で視聴いただけます

当日はSPIの結果を準備のうえ、参加してください。

しごとナビ 支援行事の参加予約から予約 受付中！

問い合わせ先：キャリアセンター



第1回 教育フォーラム

「不登校」の児童・生徒とどう向き合うか

●とき 2023年2月18日(土) 10:30～12:00

●ところ 大阪樟蔭女子大学 記念館1階 M101教室

○内容 **実践発表1** 泉南市立信達小学校教諭 田附 杏菜

実践発表2 豊中市立第十六中学校教諭 櫻木 武士

<質疑・論点整理>

講演 岬町立岬中学校長 信田 清志

○対象 小学校・中学校・高校現職教員および本学学生

◆申込等

▶ 2月16日(木)17:00までに、[Googleフォーム](#)より申し込んでください。

(現職教員は、先着順に20名程度受け付けます)

▶ コロナ感染症等の状況によって、やむを得ず中止またはオンライン開催等に変更する場合があります。受付を終了する場合も含め、このHP上で随時連絡をいたします。

参加
無料

大阪樟蔭女子大学教職支援センター

樟蔭教職研究

Shoin Teacher Educational Research

2023 年

第 7 卷

目 次

I 研究論文

幼稚園教職課程「幼児理解」の学び

—保育・教育の両義性・多様性の気づき—下温湯 まゆみ 1

版本挿絵を用いた古典授業の構想

—『徒然草』挿絵を中心に—池 上 保 之 12

II 研究ノート

読解と読書をつなぐ

—「スイミー」と「レオ・レオニ」を子どもはどう捉えたか—大 杉 稔・山 下 朋 子 23

2022 年度 教職支援センター活動報告

..... 33

CONTENTS

I Articles

Learning to Understand the Infant Deeply for Taking Care and Education :from the Point of View of Ambiguity and Diversity.....	Mayumi SHIMONURI	1
Concept of a Classics Class Using Printed Book Illustrations: Focusing on the Illustrations of “Tsureszuregusa”.	Yasuyuki IKEGAMI	12

II Research Note

Connecting Reading Comprehension with Reading: How Children Perceived “Swimmy” and “Leo Lionni”	Minoru OSUGI, Tomoko YAMASHITA	23
--	--------------------------------------	----

2022-2023 Annual Report on Activities and Developments		33
--	--	----

幼稚園教職課程「幼児理解」の学び —保育・教育の両義性・多様性の気づき—

児童教育学部 児童教育学科 下温湯 まゆみ

要旨：幼稚園教職課程「幼児理解の理論及び方法」（本学科では、科目名「幼児理解」）の2022年度の実践をまとめた。授業では、保育事例・保育写真・保育動画・文献・研究データ等の教材を取り入れて、学生が実践の様子をイメージしやすく、子どもや保育者等の思いがリアルに感じられるように内容を構成した。また、発表の場やグループワークを設定し、交流したり意見交換したりする体験を重視した。様々な保育実践を通して、学生は、保育には両義性や多様性が常に存在していることに気づき、保育者が幼児理解をもとにそれぞれの場面で判断をしており、保育者の経験や保育観が幼児理解や判断に影響していることを理解し始めている。特別支援教育や保護者支援に関する内容の理解と対応は、学生にとっては難しいが、これまでの科目で学んできた知識や実習体験を駆使して考察しようとする態度が見られた。振り返りアンケートから、学生は本科目の到達目標である「幼児理解」の基本的な考えや態度を身に付け、保育者のねらいや子どもに対する思いを推測して、対応や援助のあり方について理解を深めることができたのではないかと考える。

キーワード：幼児理解の理論及び方法、幼稚園教員養成、保育者養成、多様性、両義性

I 幼児理解の基本と保育者養成段階の体験

1. 幼児理解とは

教職課程コアカリキュラム「幼児理解の理論及び方法」は、児童教育学科では科目名を「幼児理解」として実施している。

「幼児理解に基づいた評価」（文部科学省、2019）¹⁾には、幼稚園教育の充実のための基本的な視点として、「幼児を理解することが保育の出発点となり、そこから一人一人の幼児の発達を着実に促す保育が生み出されてくる」と記述されている。その中の「幼児を理解する」とは、「一人一人の幼児と直接的に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解しようとすることを指している」と定義づけている。幼児理解は保育の出発点であり、保育者に欠かせない専門性である。

幼稚園教育要領²⁾には、幼児理解の具体的な内容について「興味や関心」「発達の実情」「一人一人のよさや可能性」等が挙げられている。また、幼稚園教育要領解説³⁾には、「その幼児が今、何に興味をもっているのか、何を実現しようとしているのか、何を感じているのか」「どのような体験を積み重ねているのか」

等を捉えると記述されている。さらに、幼児理解をするためには、保育者が「幼児と生活を共にしながら」捉え続けていき、「身体全体で表現する幼児の思いや気持ちを丁寧に感じ取ろうとすることが大切である」として、保育者の子どもに関わる姿勢について言及している。子どもと気持ちを通わせながら保育や生活を一緒に創り出していこうとする保育者の姿を思い描くことができる。

2. 幼児理解に基づく保育の振り返りと保育者理解

幼児理解は指導計画・保育実践・評価という一連の保育の営みの中の根幹である。保育者は保育実践の中で子どもの姿、子どもの体験の意味、子どもの変容とその要因を捉え、これからの発達の見通しについて思いをめぐらせている。保育者の指導・援助の影響や成果は、子どもの姿にすぐに、あるいは時間をおいて表れるため、保育者は保育をしながら、あるいは保育の連続性の中で幼児理解を進め、幼児理解に基づいて振り返りと改善を行っている。そして、子どもが主体的に活動しながら育ってほしい力を身に付けることができるように、必要な体験を計画している。「評価は、幼児の発達の理解と教師の指導の改善という両面から行うことが大切である」（文部科学省、2019）とされ

ているように、幼児理解と指導・援助は双方が絡み合っていて進んでいくものである。つまり、幼児理解をすることにより、保育者の具体的な働きかけやその思いを再認識することになり、保育実践を見直す機会となる。

幼児理解や指導・援助は、保育者の主観的な視点から始まる。また、子どもと保育者の関係性の中で進んでいくという個別的な特徴を有している。そのため、保育者自身の経験や保育観が幼児理解や指導・援助に影響していることに気づき、自身の価値観や子どもを見るときの特徴や傾向について自覚し、子どもの見方が大きく偏っていないかを検証していく必要がある。保育者一人一人の主体性を生かしながら、広い視点をもち考えを深めていくことが、保育者の成長過程であると考えられる。

3. 保育者養成段階に求められるもの

文部科学省（2002）⁴⁾は、幼稚園教員に求められる専門性として、「幼児を内面から理解し、総合的に指導する力、具体的に保育を構想する力、実践力、得意分野の育成」等を挙げている。その後、中教審答申（2015）⁴⁾では、これからの時代の教員に求められる資質能力をあらためて提示している。

保育教諭養成課程研究会（2017）⁶⁾は、文部科学省の委託を受けて、幼稚園教諭の在り方に関する調査研究及び報告を行った。その中で、中教審答申（2015）を踏まえて、これからの時代の幼稚園教諭に求められる資質能力の3つの視点をもとに説明を行っている。3つの視点とは、①幼稚園教諭として不易とされる資質能力、②新たな課題に対応できる力、③組織的・協働的に諸問題を解決する力である。「幼児理解の理論及び方法」の科目で意識する内容としては、②に記述されている「自律的に学ぶ姿勢を持ち、自らの資質能力を向上させ、情報活用能力や知識の構造化を指摘し、新たな課題に対応できる力を付けること」「これまで求められてきた幼児理解に加えて、保護者理解、保護者を通した幼児理解、さらに、幼児の姿を通した保護者理解が求められ、これらに対応できる力が必要であること」、③に記述されている「限られた人材の中で効果的に連携し仕事を分担するなどの組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成」等があたると考えられる。

しかしながら、研究会報告書には、幼稚園教諭・保育教諭としての成長過程の中で、養成段階で大切にしたいことは、「幼稚園教育についての基礎的な知識や理解、技能を修得することが課題であるが、これらの

修得過程を通して、「実習などいろいろ大変だが、やっぱり子供が好き」という、子供に対する温かな関心や感情をもつことである」と述べている。保育者のキャリアを見据えると、複雑化して見通しがもちにくい社会の中で様々な力を身に付けることが必要であると考えられているが、養成段階では基礎を身につけ、子どもへの関心や興味を育んでいくことがまずは大切と考えられている。

そのため、「幼児理解の理論及び方法」の科目では、幼児を理解する力、幼児理解に基づいて対応や援助を考える力、保育を振り返り評価する力、様々な教材を工夫し環境を構成する力など基礎的な保育力を育み、子どもへの関心を深め、保育を面白いと感じる気持ちを高めながら、将来的に必要とされる様々な力の種をまくような取り組みが求められていると考える。

4. 保育者養成段階の体験

高濱（2000）⁷⁾は、保育者を〈初心者〉〈中堅者〉〈経験者〉に分けて、熟達化プロセスについて研究を行っている。その結果、幼児と指導についての知識は〈初心者〉より〈中堅者〉と〈経験者〉で多く、〈中堅者〉と〈経験者〉の知識量に差はないが、〈経験者〉の知識はより構造化されていることが分かった。また、対応の難しさの認識に差はないが、難しさの認識の理由には違いがあり、〈経験者〉は指導の難しい幼児に多くの推論をし、幼児の具体的かつ詳細な文脈情報を使ってとらえていることが分かった。これらのことから、養成段階の学生には、まずは幼児に関する知識、指導についての知識を得ることが必要である。次に、〈経験者〉が見ているところやその見方、見通しの持ち方に触れる体験ができればよいのではないだろうか。また、対応が難しい事例に対して、子どもの気持ちを深く読みとり、対応の方法を複数考えていくような体験ができればよいのではないだろうか。

佐藤・相良（2017）⁸⁾は、幼児理解の視点を〈外面的理解〉〈内面的理解〉〈背景〉〈他者の内面理解〉に分類し、幼児理解の視点の違いについて〈新人保育者〉と〈ベテラン保育者〉を比較している。その結果、〈新人保育者〉は、幼児の外面的に見て取れることを手がかりに内面的理解の両方を合わせて幼児の行為の意味を探り表層的に理解しており、〈ベテラン保育者〉は、幼児の背後にある環境や事柄へと意識が向き、〈背景〉つまり人間関係、環境、家庭、発達、性格、身体面等にまで考えが及んでいくことが分かった。また、幼児の内面を推測する際、〈新人保育者〉は独自

の解釈や印象を投影した記述が見られ、〈ベテラン保育者〉は、対象の幼児の立場で興味・関心等、知的好奇心の側面から理解を進めていることが分かった。これらのことから、幼児の立場に立つとはどういうことなのかに触れ、外面的には見えない幼児の内面や普段の生活から得ている背景の情報が幼児理解に生かされていることを知る体験ができればよいのではないだろうか。

II 2022 年度「幼児理解」の概要

【授業の位置づけ】

幼稚園教諭免許取得のための必修科目であり、児童教育学科の基礎・基幹科目である。3 年次秋期に配当されている。

【授業の到達目標】

1. 多様な視点から幼児を理解する方法を身につけることができる。
2. 幼児を理解するための基本的な考えや態度を身につけることができる。
3. 幼児理解に基づく保育者としての対応や援助のあり方について理解を深めることができる。
4. 幼児理解とともに保護者や地域との連携、子育て支援について理解を深めることができる。

【授業方法】

筆者は 2022 年度に初めて担当し、授業は対面で 2 クラスに分けて実施した。授業内容には保育事例、保育写真、保育動画、文献、研究データ等を取り入れて、具体的な保育・教育実践をもとに、学生が子どもや保育者の思いを考察できるように工夫した。保育事例は、テキスト記載の事例⁹⁾と筆者の実践事例を用いた。授業プリントと課題用紙を毎回配付し、学生は事例検討や発表、グループワーク等を行い、検討内容や感想を課題用紙に記入して提出してもらった。課題用紙は次の回で返却し、全体にフィードバックを行い情報を共有した。授業は指定席のため期間中に席替えを行い、グループワークは教員のグループ分けをもとに出席状況等によって学生が判断をして 3～5 名のグループになるように編成した。

【履修生】

履修生は 122 名で、内訳は幼児保育コース（保育者を目指す）86 名、児童教育コース（小学校教員を目指す）25 名、教科教育コース（中学校教員を目指す）

11 名である。学生の大半は、保育所実習Ⅰ・保育所実習Ⅱ・施設実習Ⅰ・小学校教育実習のいずれかの実習またはその複数を体験している。

【倫理的配慮】

授業効果の検証を行うために、課題プリントの記述や発表内容について研究に使用すること、その際に個人名が特定されない方法を取ることを学生に説明して許可を得た。

【授業実施内容】

	講義内容 ★演習内容
1	「幼児理解」で学ぶ内容 ・科目の位置づけ、授業内容、授業方法 ・運動会の取り組み（運動会の絵から読みとる子どもの思い、運動会に向けての活動と演目の工夫） ★事例検討（記述）
2	子ども理解の意義 ・幼児理解に基づいた評価 ・保育における子ども理解の意義 ★事例検討（発表・記述）
3	子ども理解と幼児教育の基本 ・養護と教育の一体性、保育のねらいと内容、3 つの柱、10 の姿 ★事例検討（発表・記述）
4	保育者と子どもの関係 1 ・保育の両義的側面 ・保育者の本音に迫る ・保育者・教員の価値観が子どもに与える影響 ★事例検討（発表・記述）
5	保育者と子どもの関係 2 ・子どもが保育者・教員に期待することと信頼関係 ・人的環境としての保育者の影響 ・保育者の援助・指導の方法 ★事例検討（発表・記述）
6	子ども同士の関係づくりと集団の育ち ・子ども相互の関わりを支える保育者の役割 ・集団の中での対話的な学びとは ★グループワーク〔子どもが大人に求めるもの・大人が子どもに求めるものを両方の立場から考える〕
7	保育環境の理解 ・環境を通して行う保育 ・子ども理解と環境の構成・再構成 ・いろいろな保育環境を知る ★事例検討（発表・記述）

8	子ども理解の実際 1 ・4歳児の成長を追った保育動画を視聴する ★レポートの作成
9	子ども理解の実際 2 ・5歳児の成長を追った保育動画を視聴する ★レポートの作成
10	子ども理解のための記録と評価 ・子どもをよく見る ・子ども理解のための記録 ・いろいろな記録の方法を知る ★グループワークと発表〔子どもとその保護者への援助をチームの視点から包括的に考える〕
11	子ども理解のための教職員・保護者の連携 ・教職員の関係作り ・情報共有のための体制を整え工夫する ★グループワークと発表〔保育職・教職への就職について意見・情報交換する〕
12	特別な配慮を要する子どもの理解と援助 1 ・特別な配慮を要する子どもとは ・困っている先生と困っている子ども ・様々な子育て観と子どもの内面の尊重 ★グループワークと発表〔事例をもとに、保護者への具体的な対応方法を考える〕
13	発達の連続性と就学への支援 ・幼小接続に至る経緯 ・幼小接続・保幼小連携の実際 ・保育から授業へのつながりを考える ★事例検討（発表・記述）
14	特別な配慮を要する子どもの理解と援助 2 ・特別支援教育をテーマにした保育動画を視聴する ★レポートの作成
15	まとめ 振り返りと学びの確認 ★グループワークと発表〔前回保育動画の子ども理解と援助方法について意見交換する〕 ★アンケート〔自身の学びと課題を捉える〕

Ⅲ 実践報告

1. 幼児理解と援助の両義性

（第2回：学生発表および記述の集計、第3回：フィードバック）

〈授業の流れ〉

〈事例の概要〉

・5歳児クラス 5月 Aくん
・男性の担任と男の子たちが相撲を取っている。その中でAくんだけは何度も勝負を挑んでくるが、先生は「ここでわざと負けてはばれてしまう」と手を抜かずに応えていた。最後はAくんが泣きながら先生にかかっていくという状態になってしまった。

学生には、「①Aくんをどのような子どもと思うか、②もし担任だったらどのようにAくんに関わるか」という内容で考えてもらい、発表してもらった。最後に、感想を記入してもらった。記入内容について以下のようにまとめた。

①Aくんをどのような子どもと思うか。 負けず嫌い、自信がある、諦めない、運動が得意、勝敗へのこだわりがある等
②Aくんへの関わり ▶子どもに負けない。 ・わざと負けない。挑戦を受け続ける。 ・手を抜かない。手加減しない。しかし、アドバイスをする。やり方を教える。コツを教える。 ・わざと負けない。「クラスで一番強かったよ」「強いな！」と声をかける。 ・「負けても大丈夫、また勝てばよい」と伝える。 ▶子どもに負ける。 ・わざと負ける。 ・泣く前に、少し手加減して勝たせる。 ・先生がスタミナ切れをしたということで、勝たせる。 ・2、3回やって負ける。最後は負ける。何回かに1回は負ける。 ▶その他 ・引き分けて終わる。 ・次の日に誘って相撲を取る。「いつか負けそうやな」と声をかける。何日か相撲をして、わざと負ける。 ・もう少しで先生に勝てるという雰囲気・気持ちにする。 ・ポジティブな声かけをして、楽しい雰囲気を壊さないようにする。

この資料を第3回授業で提示し、フィードバックを行った。教員からは、〈勝負で負けることに納得がいかない子どもはたくさんいる。経験をしていく中で勝

つ人がいれば必ず負ける人がいることや、勝ってもまた挑戦できることを学んでいく〈その子どもに何を体験してほしいかや発達によっても対応は変わるだろう〉〈Aくんは引くに引けなくなってしまったのかも知れない。もう少し早くに‘勝っても負けてもこれで最後、続きは明日にしよう’というような区切りをつけてもよかったかもしれない〉と考えを伝えた。

〈考察〉

学生は「わざと負けない」「わざと負ける」が拮抗していた。様々な意見を聞くうちに、保育者の対応によって子どもがどう感じるのか、子どもにどのような影響があるのかを考えるようになっていく。以下に感想を取り上げて記載する。

〈第2回感想より〉

「関わりに正解はないのかもしれないが、真剣に向き合っても泣かせてしまうし、手加減しても悔しい思いをさせてしまう。非常に難しい問題で考えさせられた」

「負けを経験することも大切だが、完全に心が折れてしまうとやる気の低下につながるので、勝敗のバランスを取りながら関わる必要がある」

「先生が負けるのか勝ち続けるのか意見が割れた。私は最後には負けてあげてもよいと考えていたので、反対意見が出たときには驚いた。しかし、反対意見の考えを知ると、先生が勝ち続けることが間違いではないと思った」

「先生がわざと負けると子どもは本気で相手をしてもらえず悔しく思うだろう。しかし、勝てないとつらい悔しい勝てるまで折り合いがつかない。正解が分からない」

このようなどちらがよいと言えない内容、言い換えると両義的な意味をもつ内容を保育は常に含んでおり、保育者はその都度判断を行っているが、学生が葛藤しながら考える事例体験となった。

2. 幼児理解と援助の多様性

(第6回：記述の集計、第7回：フィードバック)

〈授業の流れ〉

〈事例の概要〉

・4歳児クラス4月 Bくんと別のクラスのCくん(家族ぐるみで仲良し)

・毎朝、CくんがBくんを誘いに来る。Bくんはお店屋さんや美容院ごっこが好きだが、誘われるとついて行ってヒーローごっこをする。担任は「Bくんがしたいことをしてもいいんだよ」と言うが、Bくんは誘いを断らない。

学生には「BくんとCくんにどのように関わるか考えてみましょう」という内容で記入用紙に記述してもらった。学生の記述内容を意味内容のまとまりがある文節毎に取り出し、対応・援助の対象をもとに分類を行った。その結果、①Bくんへの対応、②Bくんの気持ちの推測、③Cくんへの対応、④ふたりに対しての対応、⑤クラス全体や普段の生活の中での援助、⑥保育者の連携という6項目の内容に分類された。各項目の内容は、以下の通りである。

①Bくんへの対応

- ・自分の気持ちを言ってもいいと伝える。
- ・何をして遊びたいのか気持ちを聞く/確認する。
- ・保育者がBの気持ちを代わりに伝える。
- ・Cをごっこ遊びに誘おうと提案する。
- ・Cへの言い方を一緒に考える。
- ・困ったときは、先生に言ってねと言っておく。
- ・Bをごっこ遊びに誘う。先生もやりたい遊ぼうと誘う。
- ・保育者がまずBの好きな遊びをして誘う。/やってみたいと思えるようにする。
- ・無理には主張させない。
- ・一緒に遊んでいないときに、やりたい遊びができるようにする。
- ・遊びが終わったら、声をかける。

②Bくんの気持ちの推測

- ・Cのことが大好き
- ・自分の遊びをするよりも、Cと遊びたい気持ちの方が強い/楽しい/大切。
- ・「遊び」よりも「遊ぶ人」に興味がある。
- ・Cと一緒に遊んで何が楽しいのかをよく見る。
- ・嫌がってはいないかを見る。我慢しているのなら、声をかける。
- ・ヒーローごっこにも興味が向いている可能性がある。

③Cくんへの対応

- ・Bのしたいことを聞くように言う。
- ・保育者がBの気持ちを伝える。
- ・保育者がBのしたい遊びをしてみないかと提案する。ごっこ遊びに誘う。
- ・保育者がCを誘って遊び、Bを自由にする。

④ふたりに対しての対応 ・そのまま見守る。保育者の考えを伝えるが見守る。 ・ふたりの関係が崩れないように関わる。 ・ふたりの仲の良さを認める。ヒーローごっこを肯定する。それから提案する。 ・ふたりのことを知るために、ふたりでどのように遊んでいるのか聞く。 ・保育者も加わって、3人で話をする。Bが発言しやすいように問いかける。 ・やりたい遊びを順番に言う機会をつくる。 ・保育者がCの前で先にBを誘ってみる。 ・保育者がふたりの遊びに加わって働きかける。 ・保育者がごっこ遊びをして、ヒーローごっこのふたりを誘い入れる。 ・保育者がまずBをごっこ遊びに誘い、そこにCを誘うように言う。 ・他の子どもへも目が向けられるように働きかける。 ・自分のクラスに馴染めるように関わる。 ・関係が変わらないままでは成長につながらないので、違う遊びにも目を向けることができるようにする。 ・遊びを合わせられないか考える。(例：ヒーローごっこのお店屋さん、ヒーローに人気のお店屋さん、武器屋さん、ヒーロー遊びの休憩時にごっこ遊び)
⑤クラス全体や普段の生活の中での援助 ・他児もふたりの遊びに関われるような機会をつくる。 ・ごっこ遊びが他の時間にもできるようにする。主活動にごっこ遊びを取り入れる。 ・ごっこ遊びの新たな道具を取り入れてごっこ遊びにもっと興味が向くようにする。 ・普段の生活の中で、自己発揮ができるように関わる。 ・簡単なことから自分でできるようにする。 ・他児と関わる機会をつくる。 ・クラス別で遊ぶ時間をつくる。
⑥保育者の連携 ・Cのクラス担任と相談をする。

この資料を第7回授業で配付し、フィードバックを行った。教員からは、〈学生全員の考えを合わせると、様々な視点からの援助が考えられており、どの考えも状況によって生かせるのではないかと〉〈対応や援助を考えると、子どもの気持ちを尊重しようとする学生や、もし〇〇の状況ならと推測をしながら考えている学生が多かった〉〈様々な考えが出る理由として、

事例の文章だけでは情報が限られており、人によって想定が異なっていること、もともと各々の保育観が異なっていること等が考えられる〉〈実際に保育現場に勤めたときには、保育者同士が共有できる方法を見つけ出せるのではないかと〉と伝えた。

フィードバックについて第7回感想には、「たくさんの対応の仕方があり、自分が思いつかなかった対応などもあってとても参考になった。毎回正しい判断ができるということは難しいかもしれないが、自分が考えた中で最善の方法をすることが大切なのだと思います」「事例を考えることで、子どもの気持ちを考えたり、保育者の思いや援助の意図を考えたりとその行動について深く考えることができています」「いろいろな声かけの方法があり、その子にあった声かけをするために日々の関わりが大切だと考えた」等の記述があった。

〈考察〉

学生は1～2個の考えを記述しているが、考えを出し合ってみると、このように多様な対応があることに気づき、素直に驚いて今後に生かそうとする姿が見られる。対応は子ども理解によって異なるため、対応を考えた理由について、子どもの気持ちを推測して記述に加えている。また、Bくんの対応だけでなく、周囲へも視点を向けて方法を考え始めている。

3. 幼児理解が困難な事例の読みとり

(第10回：課題の記述とグループワーク)

〈授業の流れ〉

〈事例の概要〉 ・5歳児クラス 10月 Dちゃん(女児、6歳) ・Dちゃんは、一人で絵を描いていることが多く、年下の子どもと砂場でよく遊ぶ。言葉の発達や手指の巧緻性などが幼く見え、身体を動かすことが不得意で同じクラスの子どもたちと関わって遊ぶことが少ない。しかし、他児はDちゃんを拒むことなく活動に入れており、担任は気かけながら関わっている。Dちゃんの母親は、小学校の就学時健診を控えて心配している。
〈個別課題、グループワーク課題〉 1. もし担任だったら、Dちゃんにどのようなねらいをもち、どのように関わるか。 2. 個人懇談会で保護者とどのような話をするか。

はじめに、学生一人一人がどのように考えるかを課題プリントに記述し、次にグループで考えを出し合った。そして、どのような話が出たかを代表者が発表し、情報共有を行った。発表内容について、以下にまとめた。

〈グループワークの発表〉

D ちゃんへの関わり

▶ 思いが表せるように援助する。

- ・ D ちゃんと目を合わせて関わる。
- ・ D ちゃんに共感する。
- ・ D ちゃんの気持ちを代弁する。
- ・ D ちゃんの好きなことを一緒にする。
- ・ 保育者からコミュニケーションをとって、言葉を引き出す。
- ・ Yes・No で答えられるような具体的な問いかけをする。
- ・ 保育者もごっこ遊びに入り、気持ちが表せるように促す。

▶ 見守る。

- ・ D ちゃんの気持ちを尊重して／ペースに合わせて見守る。
- ・ D ちゃんに誘われたら一緒に遊ぶ。

▶ 友達と関わるように援助する。

- ・ 一人で遊ぶ時間を減らし、友達と関わるようにする。
- ・ 少人数の遊びから大人数へと増やしていく。
- ・ 自分から積極的に遊びに入るきっかけを作る。
- ・ グループの遊びを取り入れる。
- ・ 思いを主張できる機会（発表や遊びの中での発言）を作る。

- ・ クラスで共同制作をする。

▶ 小学校の先生とつながる。

- ・ 小学校の先生と積極的につながりをもつ。
- ・ D ちゃんのことを説明する。

保護者対応

▶ 園の様子を伝える。

- ・ D ちゃんの良い面をほめる。
- ・ D ちゃんができていることや興味をもっていることを伝える。
- ・ 友達関係は悪くないと伝え、安心してもらう。
- ・ ニコニコして年下の子に関わる様子を伝える。
- ・ 自分から行動している様子を伝える。
- ・ できないことをがんばっていると伝える。

▶ 母親から話を聞く。

- ・ 家での様子を教えてもらう。

- ・ 心配なことを尋ねてサポートする。
- ・ 小学校への不安を具体的に聞く。
- ・ 家でも働きかけてもらうようお願いする。
- ・ 家での関わりをどうするか考える。

▶ 発達について

- ・ 発達の遅れ等悩みを共有し、不安を減らせるようにする。
- ・ 発達の遅れは心配することはないと伝える。
- ・ とにかく安心してもらう。
- ・ 発達の遅れがあると伝える。
- ・ 専門家に相談するように伝える。

発表の内容を受けて、教員からは発達を見る視点として、〈この事例の資料だけでは、D ちゃんの発達をどのように捉えるか大変難しいが、小学校では環境が大きく変わるため、D ちゃん一人の力では生活や学習についていけなくなるおそれがある〉と、通常の受けとめや対応では不十分ではないかとの見解を述べた。また、〈これまで保育者がよく考えて働きかけをしてきた上での今の状態であると捉えること〉〈友達をモデルにして行動している子どもには、しっかり理解できているのかをよく見るのが大切〉と伝えた。

一方、保護者対応については、〈母親に寄り添う、母親の気持ちを援助するというのは基本の方法ではあるが、子どもの心配な面をよく話し合う必要がある〉〈安易に大丈夫であると言ってはいけない〉と伝え、就学時健診の内容、保護者が小学校に発達相談する方法、保育者が小学校に申し送りする方法などについて説明をした。

〈考察〉

前述の B くん・C くんの場合と比較すると、グループワークで考え出された対応方法は限定されている。子どもを受容し認めるだけでは不十分な事例に対する手詰まり感は否めない。特に気になったのは、子どもへの対応について「思いを表したり友達と関わったりする場をつくる」と述べながら、なぜ 5 歳児半ばでできていないのか子どもの状況を探るという考えが出ていないということである。また、保護者について「子どもの良い面を伝えて安心してもらう」という意見がグループの半数以上にのぼったことである。

子どものよい面を捉えて伸ばすという方法は、専門科目の中で基本的な対応として学んでおり、学生は元々子どもが好きで好意的に接する態度があるため、学生が身に付けている方法である。しかし、学生には、発

達に心配がある場合の想定や発達の見極めは難しい。
それは、現場の体験の少なさが影響していると考えられる。ほとんどの学生は実習を体験しており、気になる子どもに関わり保育者等が必死で対応している姿を見たりしていても、まだとにかく子どもに関わってみるという段階であることが分かる。

また、学生の立場で保護者対応をすることはないため、保護者の気持ちを推察しようとする思いや態度はあるものの、対応に戸惑いがあり、結果的に良いことだけを伝えてしまう、あるいは伝えたい内容をうまく言語化することができないことがうかがわれる。

学生がもっている知識や技術、これまでの経験だけでは難しく、理解しようとしてもなかなか納得感が得られにくいという体験となった。

IV アンケート結果

第15回授業で到達目標を確認し、自身にどのような力が身についたかアンケートを行った。アンケートは無記名で、出席者110名が回答した。

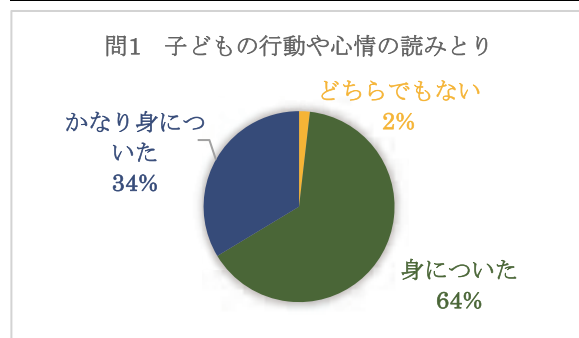
身についた内容として以下の問について集計を行った。

- 問1 子どもの行動や心情の読みとり
- 問2 子どもの発達の捉え
- 問3 先生のねらいの理解
- 問4 先生としての関わりや対応の方法
- 問5 自身の保育観の気づき

学生には、「1身につかなかった」「2あまり身につかなかった」「3どちらでもない」「4身についた」「5かなり身についた」の5択で答えてもらった。

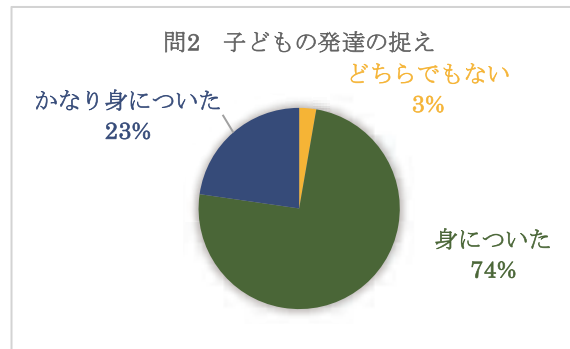
問1 子どもの行動や心情の読みとり

身につかなかった	あまり身につかなかった	どちらでもない	身についた	かなり身についた
0	0	2	71	37



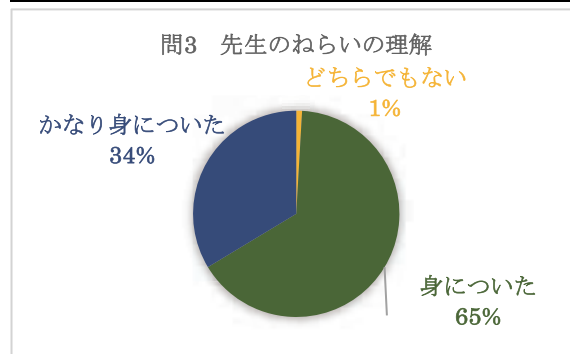
問2 子どもの発達の捉え

身につかなかった	あまり身につかなかった	どちらでもない	身についた	かなり身についた
0	0	3	82	25



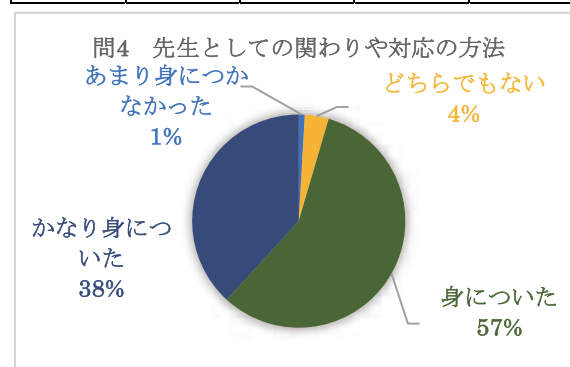
問3 先生のねらいの理解

身につかなかった	あまり身につかなかった	どちらでもない	身についた	かなり身についた
0	0	1	72	37



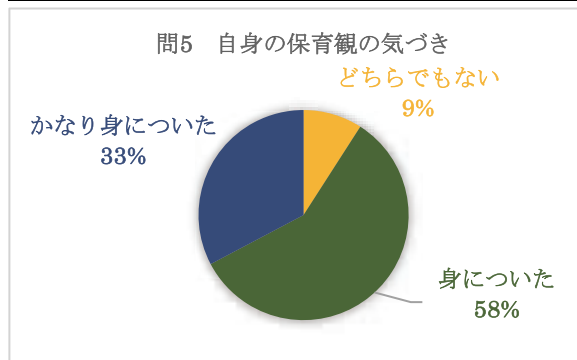
問4 先生としての関わりや対応の方法

身につかなかった	あまり身につかなかった	どちらでもない	身についた	かなり身についた
0	1	4	63	42



問5 自身の保育観の気づき

身につかなかった	あまり身につかなかった	どちらでもない	身についた	かなり身についた
0	0	10	64	36



〈考察〉

「幼児理解」に関して、「子どもの行動や心情の読みとり」と「子どもの発達の捉え」を挙げた。どちらの問いも「身についた」「かなり身についた」を合わせると97～98%の学生が選んでおり、特に「子どもの行動や心情の読みとり」については、3人に一人の学生が「かなり身についた」と答えている。子どもに対する関心の高さが感じられ、子どもの行動の意味を考えたり目には見えない心の内を推測したりしながら学んだことがうかがわれる。

「先生のねらいや対応」に関して、「先生のねらいの理解」と「先生としての関わりや対応の方法」を挙げた。「先生のねらいの理解」については、99%の学生が「身についた・かなり身についた」と答えている。「先生としての関わりや対応の方法」については、「かなり身についた」38%、「身についた」57%となっており、学生自身の感覚ではあるが、自身の対応方法の幅が広がったと感じているのではないだろうか。

「自身の保育観の気づき」については、他の問いより少し値が低くなっているものの、9割以上の学生が「身についた・かなり身についた」と感じており、自身が担任だったらどうするかと考える中で、他の学生との意見の違いに気づき、自身の考え方や価値観について気づく機会となったと考えられる。

V まとめ

1. 両義性の気づき

保育には常に両義性が存在し、保育者は葛藤の中で、目の前の子どもに最善となるような判断を行っている。

例えば子どもの思いと保育者のねらいの間の両義性、個人に対するねらいと集団に対するねらいの間の両義性などである。

実践報告1では、勝敗を争う遊びの中で、保育者が手加減するのかもしれないか意見が分かれた。学生はどちらかという子どもの思いを叶えさせてあげたいという方に傾きがちである。そのため、子どもの前に立ちはだかるように見える保育者に驚いたり否定的に感じたりすることがある。この事例の他にも【水たまりに新品の靴で入ろうとする4歳児を入らせるか止めるか】【制作の時に、糊ではなくセロテープを使いたいと主張する3歳児を許可するのかもしれないか】等、保育者が瞬時に判断を求められる場面で考察をしてきた。判断の基準となるのは、「幼児理解（発達の状態を含めて子どもをどのように捉えるのか）」と「保育者のねらい（体験により子どもが何を学び身に付けるのか）」との間で揺れ動きながらどちらを優先するべきかという観点である。このように、保育には両義性が存在しており、保育者が様々な観点から判断していることが理解できるようになり、現在の自分にはまだ難しいが必要な専門性であることを認識し始めている。

両義性を伴う中で判断していくことは難しいが、保育者の主体性を発揮できる保育の面白さや奥深さに触れる体験になると考える。

2. 多様性の気づき

経験が10年以上の保育者は、子どもの様々な情報を総合して子ども理解を進め、対応の方法を多様に想定して、今後の状況に応じられるように選択肢を準備している。これは、養成段階の学生には大変高度なことである。しかし、みんなで考えを出し合うことで、経験者には及ばないが、子どもを見る視点や理解の仕方、対応の方法など多様であることに気づき、今後のヒントになるような体験ができるのではないだろうか。

実践報告2では、自分のやりたいことが言えずに誘われるまま行動する子どもに対し、どのように関わればよいのか考察した。該当の子どもへの多様な関わりだけでなく、相手の子どもやクラス全体の子どもの関わり、保育者同士の協力など、多様な視点が挙げられた。この事例の他にも【積木にのりたいたい0歳児への援助方法】【カブトムシを見るときに3歳児がトラブルにならないようにする方法】等、いろいろな実践事例を検討する中で、学生は多様な見方や方法があることに気づき、興味深く感じて取り入れようとする姿が見られた。また、学生は目に見えたままに解釈しがち

である。そのため、【子どもがきっとやりたいと言いつ出すと想定して黙々と活動する保育者の話】等、保育者の援助には目に見えないものがあること（例えば保育者が気づかないふり等の演技をしていたり、わざとモデルになるような行動をしていたりすること）に気づくとたいへん感銘を受ける様子が見られる。

多様な見方や方法の中のどれを選択するかは「幼児理解」と「保育者のねらい」によって判断していくものであること、「幼児理解」や「保育者のねらい」が異なる背景には、自身のこれまでの経験や保育観が影響していることを認識し始めている。

多様性をもって考えることは難しいが、保育者の主体性を発揮できる保育の面白さや奥深さに触れる体験になると考える。

3. 幼児理解と対応の難しさに触れる

保育者が必要と感じている研修内容の上位に「特別な支援が必要な子どもの理解と対応」が挙げられている¹⁰⁾。学生は学んできた方法を使おうとするが、子どもを理解することや対応を考え出すことは容易ではない。授業では、実践報告3以外に、約半数の回で【気になる子どもの事例】を取り上げ、【特別支援教育をテーマにした動画】を視聴して、子どもの立場からの事情や思い、保育者や教員の立場からの事情や思いを考察してきた。特別な支援に関して理解と対応が難しいのは、一人一人の子どもが異なっており、実際に関わってみないと子どもや先生の困り感が分からないためである。学生は、「子どものために何とかならないか」と思いながら「先生も大変。もし自分だったらできるのか?」とも思っている。まずは、いろいろなケースがあることを知り、子どもを尊重しながら試行錯誤する先生をモデルにして参考にしていこうとする態度が育つことを見守りたい。

4. 振り返りアンケートより

学生自身の感覚ではあるが、学生は本科目の到達目標である「幼児理解」に真摯に向き合い、基本的な考えや態度を身に付け、また、保育者のねらいや子どもに対する思いを推測して、対応や援助のあり方について理解を深めることができたのではないかと考える。

VI 今後の課題

1. 自由に意見を出し合える関係づくり

受講している3年生は、コロナ禍が始まった2020

年度に入学し、1～2年生の間、登校が思うようにできず、教員や友達とのコミュニケーションの機会が大きく制限されてきた。各実習は、延期を繰り返しながら何とか体験することができた。そのため、コロナ禍前の修学状況と比較すると、自身の意見を言ったり他者の意見を聞いたりする機会、演習の機会、実習以外に子どもと触れ合う機会が大変少ない。そのため、この授業ではまず、他者と一緒に学びの実感をもち、自分の言葉で表現する体験をしてほしいという願いをもって、発表やグループワークの機会を設定した。学生は、「様々な考えを聞くことができてよかった」「自分とは異なる考えに驚いたが、理由を聞くとなん得できた」「他の人の考えを聞いてあらためて考えた」「自分と同じ考えの人がいて、考えていることを話してもよいのだと思った」という感想の記述が毎回ある。

このように意見や考えを出し合い発見する体験を様々な場面で体験できたが、異なる意見を議論するところまでは不十分で、教員が見解を述べるにとどまった。今後、学生同士が異なる意見を模索し考えを深める機会を作ることが課題である。

2. 希望の進路に生かすことができる内容

「幼児理解」は主に幼児期が対象であるが、学科の必修科目であるため、学生の進路希望は保育士・幼稚園教員・小学校教員・中学校教員・施設保育士等々である。そのため、乳児から小学生を対象に実践事例を選び、小・中学校の教員のデータも取り入れた。「幼小接続」はすべての学生が興味をもつ内容だったが、自身が関わる子どもの年齢や発達段階が合わなかったとしても、学生は関連させて考えようとする姿勢が見られた。しかし、小・中学校希望者の中には、「テーマによっては同じ進路希望の人ともっと話がしたかった」という感想があり、科目としての役割を保ちながら、多様な交流ができるように考えていくことも今後の課題である。

引用文献

- 1) 文部科学省(2019)「幼児理解に基づいた評価」
幼児理解に基づいた評価(平成31年3月)
(mext.go.jp)(2023年1月5日閲覧)
- 2) 文部科学省(平成27年告示)『幼稚園教育要領』
- 3) 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』
- 4) 文部科学省(2002)「幼稚園教員の資質向上について―自ら学ぶ幼稚園教員のために―」
「幼稚園教員の資質向上について―自ら学ぶ幼稚園

園教員のために」(報告):文部科学省(mext.go.jp)(2023年1月5日閲覧)

- 5) 文部科学省中教審答申(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学びあい、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」
これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)(中教審第184号):文部科学省(mext.go.jp)(2023年1月6日閲覧)
- 6) 保育教諭養成課程研究会(2017)「平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究－幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える－」
幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究:文部科学省(mext.go.jp)(2023年1月5日閲覧)
- 7) 高濱裕子(2000)「保育者の熟達化プロセス:経験年数と事例に対する対応」発達心理学研究 第11巻 第3号 pp.200-211
- 8) 佐藤有香・相良順子(2017)「保育者の経験年数による「幼児理解」の視点の違い」日本家政学会誌 第68巻第3号 pp.103-112
- 9) 請川滋大(2020)『子ども理解 一個と集団の育ちを支える理論と方法－』萌文書林
- 10) ベネッセ総合教育研究所(2019)「第3回幼児教育・保育についての基本調査」
第3回 幼児教育・保育についての基本調査 | ベネッセ教育総合研究所(benesse.jp)(2022年9月7日閲覧)

版本挿絵を用いた古典授業の構想 —『徒然草』挿絵を中心に—

大阪樟蔭女子大学非常勤講師 池上 保之

要旨：本稿では、高校古典の授業（言語文化、古典探究）において、近世の版本挿絵を利用する方法を検討する。近時、学習指導要領が改訂され、新しい学習課程が始まり、様々な新しい取り組みが行われている。古典では本文テキストを精読することはもちろん重要だが、それだけでなく、関連する資料を用いて多角的・多面的な学習が求められている。その一環として、版本挿絵の利用は古典教育に資するものがあると考え。昨今、ウェブ上での資料公開が進み、また、教育現場における ICT も拡充している。そこで、デジタル資料として絵画資料、特に版本挿絵は簡便に利用できる。それらを用いることで、生徒の読解を助け、また古典に対する興味関心を引き出すこともできると考える。具体的には『徒然草』のいくつかの挿絵を取り上げ、授業での利用法を検討する。併せて、近世以来の注釈書や英語訳などの資料にも視野を広げることで、多面的・多角的な学習を実施し、豊かな古典学習をめざす。

キーワード：学校教育、言語文化、古典探究、版本挿絵、徒然草

はじめに

昨今、学習指導要領が改訂され、新課程での授業が始まっている。また、センター試験から大学入学共通テスト（以下、共通テスト）に代わり、新傾向の問題が出題されている。それに伴い、様々な面でこれまでとは違った学習が行われようとしている。

古典分野の学習は、これまでの国語総合、古典 A、古典 B から代わって、新課程では言語文化、古典探究で主に扱われる。言語文化は近代以降の小説と古典で構成される。新課程、共通テストの変化も相まって、古典の授業においても、これまでのテキスト中心の学習はもちろんだが、それに加え新たな学習の動きが起こっている。

そのような状況を鑑み、本稿では、古典の授業において江戸時代の版本挿絵の利用について検討する。現在、資料のウェブ上での公開や、学校現場での ICT の導入なども進みつつあり、その利用は格段に容易となっている。それらの利用方法を確認し、授業での課題設定について考察する。

1 挿絵利用の位置付けと効用

古典の授業においては、辞書や文法書を用いて、テキストを現代語訳し、内容を理解するという学習がメインであったと思われる。そのためか、生徒の古典に対する興味関心は低いものとなっており⁽¹⁾、その点

の抜本的な改革はまだ進んでいないように思われる。

また共通テストにおいても、これまで同様に時間内にテキストを読解し設問に答えるものとなっており、文法に関わる問題も出題されている。文法学習は現段階では変わることなく、中心的な課題であるだろう。

一方で新しい活動も求められている。新学習指導要領では次のような項目が注目される。

・言語文化

3 内容の取扱い（4）

ア 内容の〔思考力、判断力、表現力等〕の「B 読むこと」の教材は、古典及び近代以降の文章とし、日本漢文、近代以降の文語文や漢詩文などを含めるとともに、我が国の言語文化への理解を深める学習に資するよう、我が国の伝統と文化や古典に関連する近代以降の文章を取り上げる。また、必要に応じて、伝承や伝統芸能などに関する音声や画像の資料を用いることができること。（傍線筆者、以下同じ）

・古典探究

2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕A 読むこと（1）

ク 古典の作品や文章を多面的・多角的な視点から評価することを通して、我が国の言語文化について

自分の考えを広げたり深めたりすること。

同項目 (2)

オ 古典の作品に関連のある事柄について様々な資料を調べ、その成果を発表したり報告書などにまとめたりする活動。

すなわち、古典作品の文章から、関連ある資料を通して多面的・多角的に検討し、それらを発表などでアウトプットする、といった学習が求められているのである。作品を多角的に扱うための資料は様々な考えられる。教科書や便覧においても図像、朗読などの音声データが用意されている場合も少なくない。

ただ、やはり教科書などに収載されたものだけでは限界があるのではないか。教材に応じて、適宜教師が資料を得ることができれば、それらの問題を一部緩和することができるのではないか。そこで提案したいのが、近世期の版本挿絵の利用である。絵画資料として作品を多面的に検討することができ、また、その取得も容易である。

そもそも古典作品の多くは絵画資料を伴う場合が少なくない。有名古典の絵巻物は多数存在する。これらはもちろん限られた階層でのみ享受されたものであるが、作品の享受はテキストだけによったものではなかった。近世には印刷技術が発展し、多くの挿絵入りの版本が生産された。古典作品にも挿絵が付され、より多くの層に享受されることとなった。文学作品の享受には絵画資料も重要な位置を占めていたのである。

しかし、これまで古典教育は様々な制約上の都合からもテキスト中心の学習になっていたのではないか。テキストの精読は最も重要な学習課題であるだろう。しかし、挿絵などの絵画資料を併せて読むことで、より豊かな広がりを持った古典学習が可能になるのではないかと考える。

昨今、多くの絵画資料はウェブ上での公開が進み、量・質共に充実している。版本挿絵の取得方法については、次節で確認するが、利用は非常に簡便になっている。また、学校における ICT の導入も拡充しつつあるのではないか。少なくとも、ウェブ上から画像を取得し、配付物を作成することは無理のない範囲で行なえるものとする。

また生徒にとっては、テキストだけでは理解が難しいものに関して、読解・理解を助けるものとなるだろう。さらに、挿絵などを見ることで、過去の風俗などを視覚的に知ることができ、古典世界のイメージを広げることができる。そして、生徒の興味関心を引き出

すことも期待できるのではないかと考える。

一方、絵画資料を読解するという学習課題も可能である。テキストと絵画を併せ、思考・判断力を問う課題の設定もできる。2020 年センター試験漢文において、内容に合致する絵を選ぶ問題が出題された。また、2021 年共通テスト漢文では、注に図像が含まれていた。それは、過去の図像ではなく、テスト問題のために作成されたものであったが、今後このような図像と併せた出題も考えられる。過去に作られた絵画資料を用いることが必ずしも重要ではないが、図像を伴う読解は求められており、版本挿絵はその学習のための一つのツールともなり得ると考える。

絵画資料の利用は版本挿絵に限るものではないが、様々な面で有利である。作品によっては絵巻など彩色肉筆の資料が存在するが、それらはウェブ上に公開されていない場合が多く、ライセンスの問題もある。その点、版本挿絵は今日ウェブ上に多数公開されている。さらに、説話集など個別話の絵巻などが存在しない作品についても挿絵を持った版本が存在する場合があります、学校教育で扱われる多くの作品に対応できるのである。

版本挿絵の利用は、生徒の興味関心を引き出し、古典理解を助け、また、新学習指導要領の要請に応えるものである。利用方法についても、昨今の資料公開や ICT 環境の充実もあり、簡便になっている。次節では、その利用方法を確認する。

2 版本挿絵の利用方法

昨今、ウェブ上での資料公開も充実しており、ネット環境さえあれば容易に閲覧できる。検索エンジンに作品名を入力するだけでも絵巻などの画像が閲覧できるだろう。そのような中で、古典籍、特に版本の画像データを多く公開しているのが次のサイトである。

- ・国文学研究資料館 新日本古典籍総合データベース⁽²⁾
- ・国立国会図書館デジタルライブラリー
- ・早稲田大学 古典籍総合データベース

それぞれのサイト内の検索機能を用いて公開された画像を探すことができる。種類・件数の多さでは新日本古典籍総合データベースが優れている。国立国会図書館デジタルライブラリーは近代以降の資料の公開が主であるが、古典籍もある。早稲田大学が公開する古典籍総合データベースでも多くの古典籍が公開されており、閲覧が簡便である。

著作権・ライセンスに関しては、いずれのサイトでも、教育活動で用いる範囲であれば概ね問題なく利用

できる。新日本古典籍総合データベースについては所蔵の関係で一部規制がある場合もあるので、それぞれの資料のライセンス項目を確認する必要がある。

これらのサイトで古典作品の江戸期版本から挿絵を取得することができる。それらを配付物へ掲載することもできるし、ICT 環境があれば授業中に直接ディスプレイすることもできるだろう。

本稿では新日本古典籍総合データベースから資料を取得し利用した。次節から授業での具体的な利用について検討する。

3 『徒然草』第 68 段 挿絵を読む

『徒然草』は 14 世紀前期に兼好によって書かれたが、その後約 1 世紀ほどの享受は不明である。室町戦国期にかけて連歌師などの間で読まれていたようだが、その詳細な享受を窺い知ることはできない。『徒然草』が注目されるようになるのは近世に入ってからである。折しも印刷技術の進展により『徒然草』は印刷本で出版され、広く読まれるようになった。その版本の中には挿絵を有するものも少なくない。近世期において『徒然草』は挿絵を伴って享受されていたのである。

版本挿絵に限らないが、『徒然草』絵画資料の研究も進んでおり、多くの成果が報告されている⁽³⁾。それらの成果に学びつつ、学校教育活動での『徒然草』挿絵の利用を検討したい。本稿では主に次の版本から挿絵を利用する。

・『なぐさみ草』慶安 5 年跋 松永貞徳

『徒然草』絵画化の最も早いものとされ、157 図に及ぶ挿絵を有する。以降の『徒然草』絵画に影響を与える。精緻な筆致で気品ある挿絵となっている。中には解釈の難しい挿絵も存在するが、概ね章段を適切に理解して描かれている。

・『首書つれつれ草』元禄 3 年刊 三木隠人⁽⁴⁾

『なぐさみ草』など先行の図像の影響を受けつつも、新しい図像も多い。(以下、元禄 3 年刊本と呼称する)

それでは、版本挿絵を通して内容の理解が深まるような例を検討する。それが『徒然草』第 68 段である。本文の読解の後、挿絵を確認することで、より深い内容理解が可能となる。第 68 段は次のような話である。

筑紫になにがしの押領使などいふやうなるものがありけるが、土大根をよろづにいみじき薬とて、朝ごとに二つづつ焼きて食ひけること、年久しくなりぬ。

ある時、館の内に人もなかりける隙をはかりて、敵襲ひ来りて囲み攻めけるに、館の内に兵二人出でて来て、命を惜しまず戦ひて、皆追ひ返してげり。いと不思議に覚えて、「日ごろここにもものし給ふとも見ぬ人々の、かく戦ひし給ふは、いかなる人ぞ」と問ひければ、「年ごろ頼みて、朝な朝な召しつる土大根らにさぶらふ」と言ひて失せにけり。

深く信をいたしぬれば、かかる徳もありけるにこそ。

筑紫のある押領使(国司の命で地方を治める在地勢力の長)は大根を全てのことに効く薬と信じて朝ごとに 2 本ずつ食べていた。ある時、館の警備が手薄になっているところを、敵の軍勢に攻められ絶体絶命の危機に陥った。しかし、館の中から 2 人の侍が現われ敵を撃退してくれた。押領使は普段見ない者たちなので誰なのか尋ねると、2 人は「長年毎朝、召し上がっている大根です」と答えて去っていった。

本段は大根に助けられるという奇想天外なものであり、ユーモアな雰囲気のある章段である。大根の侍が語った「朝な朝な召しつる」の「召す」は「召し上がる」の意だが、同時に「召し使う」の意味も含意されているだろう。また、押領使は大根を「よろづにいみじき薬」として食べていたが、それは「万病に効く」という意味と、「全てのことに効く」という含意もあり、その結果、絶体絶命のピンチにさえ効果があり助けられたと捉えることもできる。

このような言葉遊び的な要素も含み、また一種の報恩譚とも取れる話であるが、話の筋自体は一読すれば明快であるだろう。

さて、テキストを読解後、生徒に挿絵を提示し、どのような場面を描き、それぞれどの人物を描いているのか判別させる。(図 1)

左側に堀と門が見えるため押領使の館であると分かる。その前に 3 人の人物がおり、武器を振りかざしている。これが押領使と 2 人の大根武士である。そして、右側の 3 人は、甲冑を身に付けているが後ろを振り返り逃げている。これが押領使を襲おうとして撃退された敵たちである。

実際の襲撃がどのようなものであったか、『徒然草』の記述からでは詳しくは分からないが、『なぐさみ草』においては、敵は甲冑をまとい、武装して攻め込んでいる。対する押領使は突然襲撃を受けたため甲冑は装着せず、普段着のまま刀を取って応戦している点に注目したい。『なぐさみ草』の挿絵は、その場面の状況



図1 『なぐさみ草』第68段



図2



図3

を的確に捉え描いているのである。

また、左側の押領使と大根武士であるが、3人のうち、どれが押領使で大根武士たちなのか、見分けられるだろうか。ここにも挿絵の工夫が見られる。両サイドの人物の服装に着目したい。この2人の服の模様をよく見ると大根が描かれていることが分かる。(図2・3) よって、この両サイドの人物が助けに入った大根武士であり、真中の人物が押領使であることが分かるのである⁽⁵⁾。3人で力を合わせて賊を撃退しているのである。

以上のように、一枚の挿絵であるが、一段の状況を的確に捉え、また細やかな工夫を凝らし描かれていることが分かる。このような内容を、生徒と共に確認することで、一段の理解がより深まるものと考え。テキストを読むことでも話の筋は把握できるが、押領使

の無防備であった状況など、挿絵を併せて見ることによって逸話のディティールが想像されるのである。挿絵を用いることによって、より深い理解を可能にするのである。

4 『徒然草』第32段「その人」の形象

次に一段の解釈が時代によって変遷する様子を、挿絵と注釈を見ながら確認できる『徒然草』第32段を検討する。第32段は次のような章段である⁽⁶⁾。

九月二十日のころ、ある人に誘はれたてまつりて、明るまで月見歩くこと侍りしに、思し出づる所ありて、案内せさせて入り給ひぬ。荒れたる庭の露しげきに、わざとならぬ匂ひ、しめやかにうちかをりて、忍びたるけはひ、いどものあはれなり。

よきほどにて出で給ひぬれど、なほことざまの優に覚えて、物の隠れよりしばし見むるに、妻戸をい少し押しあけて、月見るけしきなり。やがてかけこもらましかば、くちをしからまし。跡まで見る人ありとは、いかでか知らん。かやうのことは、ただ朝夕の心づかひによるべし。

その人、ほどなく失せにけりと聞き侍りし。

長月二十日ごろ、兼好はある貴人に誘われて月を見ながら歩くことがあったが、その貴人は思い出したところがあり、案内の者を先に行かせて、ある屋敷にお入りになった。兼好は外で屋敷の様子を窺がっていたが、庭は荒れて露がたくさん置いているが、わざとらしくない薫物の匂もして、ひっそりと忍んでいる様子がたいへん情趣を感じさせるものだった。しばらくして貴人は屋敷から出てこられたが、兼好はなお有様が優美に思われたので、物陰から中を窺がっていると、宿の主は貴人を見送った後、妻戸を今しばらく開いたまま月を眺めているようだった。もしすぐに家の中へ入ってしまっていたら残念だっただろうが、そうではなかった。外から見られているとは、中の人を知るはずもない。このような心遣いは、ただ日頃の風流心によるものであるだろう。しかし、その人はほどなく亡くなってしまったということを、兼好は後日聞いたのだった。

教科書にもよく採用される有名な章段である。現在、諸注釈書やそれに応じた教科書において、この宿の人物、「その人」は女性であると考えられ、一段は逢瀬の場面であるとされている。それは男性の貴人が訪ねていくという状況や、一段に用いられる語句が『源氏

物語』『枕草子』などの王朝文学と通うことなどが主な根拠とされている。本段は王朝文学を彷彿とさせ、風流心をもった女性だったが、ほどなく亡くなってしまったことを兼好が悼み称揚して記した章段と解釈されている。

しかし、このような解釈は近世以来ずっとなされてきたわけではないのである。近世においては全く異なる解釈がされていた。ここで、図4・5を見てみたい。

図4『なぐさみ草』においては、供を連れた男性貴族が右へと進んでおり、屋敷から退出している場面だと考えられる。兼好らしき僧形の人物は小柴垣の外から中を窺がっている。そして、宿から月を眺める人物であるが、男性の貴族が描かれているのである。現在は女性と考えられている人物が、近世においては男性と捉えられていたのだろうか。なお、この挿絵で他に注意しておくべき点として、本文では「妻戸」となっているが、絵では「遣戸」になっていることや、時期が二十日とあるため満月ではなく、すこし欠けた月を描くべきである、といったことが挙げられる。必ずしも本文の内容を忠実に絵画化しているわけではない。

さて、一方で図5元禄3年刊本においてはどうか。貴人の男性は屋敷の外におり、兼好らしき僧形の人物と共に外から中を窺がっている。そして、宿の人物は女性に描かれているのである。本文には「その

人」としか書かれていないが、絵画化においては男性であるか、女性であるかは必ず描き分けなければならなかったのである。

今日では、宿の人物は女性であるとされる。そうすると、『なぐさみ草』の挿絵は解釈を間違っただろうか。しかし、実は近世においては宿の人物は男性であると考えられていたようなのである。そのことを確認するために以下いくつか近世の注釈書の見解を確認したい。これらの注釈書の見解も生徒に提示することで、近世期の解釈の一端を読み取り、また複数のテキストを併せて読むという間テキスト性を満たす課題設定ができる。

【資料1】松永貞徳『なぐさみ草』（慶安五年跋）大意

客の帰りたる跡に、はやく戸をたつことはせぬ事なりと礼記にも侍り。それは礼の法を教へたるのみなり。これは客への時宜にはあらず。主の底から月をもてあそぶ心あらはれてやさしき風情なり。月花も多くは名聞にこそ眺め候へ。かやうに真実にもてあそぶ人は、稀なる事に侍る。

【資料2】北村季吟『徒然草文段抄』（寛文七年刊）

跡まで見る人ありとはいかでか知らん 兼好かく



図4 『なぐさみ草』第32段



図5 元禄3年刊本 第32段

見るたるべしとは亭主いかでか知らんとなり。彼の人、平生の心遣ひやさしき故となり。

【資料3】増穂残口『つれづれしのめ』（享保三年刊）

そのまま急ぎかけ入るなり。さすれば客に飽きたるなり。月を見て居るは客に残り多くて戸をさしかね、ついでながら立ちやすらふ、情深し。下ざまに客を送りて戸を荒くさしましてあくびなんどするは、沙汰の限りなり。友を愛するはこれぞ風雅の情なり。

近世期の注釈においては宿の人物について、殊更に性別を議論している様子はない。ただ貴人と宿の人物の関係は友人関係であるとされており、すると宿の人物は男性であると捉えられていると考えてよさそうである。よって『なぐさみ草』挿絵が男性に描いたことは、当時の解釈を自然に反映したものであったということもできるのである。

ただし、元禄3年刊本では女性が描かれたことから、近世においても宿の人物を女性と捉え、貴人の愛人と見る考え方もあったようである。注釈書においては、女性であるとする説はほぼなく、友人関係と捉える解釈が大勢を占めている⁽⁷⁾。

江戸時代が終わり、近代に入ってからはどうだろうか。明治の初めに出版された『徒然草』の注釈書においては、江戸時代の解釈を継承し、友人関係として捉えている。だが、明治も末になると、新しい解釈が起ってくる。以下、明治末から大正期の解釈を確認しよう。

【資料4】井上頼文『徒然草講義』（明治二七年）

かの女のやさしく奥ゆかしく覚えたることは、人目の前ばかり、俄にしても出来ぬことにて只朝夕の心づかひによるとの意なり。

【資料5】内海弘蔵『徒然草評釈』（明治四四年）

この家の主人は、勿論、女である。

兼好が、その貴人の、こゝに立ち寄られたのを、おもてに待ちうけてゐながら、そのゆかしい趣に感じるところは、また、さすがに、純客観に立ち得る、趣味の人であつたといふことがわかる。

【資料6】沼波武夫（瓊音）『徒然草講話』（大正三年）

この「わざとならぬ」と云のが兼好の絶えず人に注文しつゝある所である。（中略）この「わざとな

らぬ」様を、兼好は嬉しく可懐しく思つて、同行者が出て来た後も見て居たのである。すると「妻戸を今少しおしあけて月見るけしきなり」だものだから、すっきり気に入つて了つたのだ。

「朝夕の心づかひ」と云のは日々の修養である。「優なる人」になるのが為の修養である。「其の人程無くうせにけり」と云所で、前々からの連想の途が見える。死人を説き、今は死んだ人の雪の返事を思ひ出し、又今は死んだ人の月下の優なる様を思ひ出したのである。さうして前段の返事の主の女であるらしいと云事が、この段の主人公が女であることの為、なほ然うらしく思はれて来る。

井上頼文は宿の人物を女性であるとするが、特に詳しい説明はない。女性であることを詳細に述べるのは内海弘蔵や沼波瓊音からである。「その人」は貴人と恋愛関係にあった女性で、一段は逢瀬の場面を描いたものだといふのである。

この解釈以降、女性説を採るものが激増し、今日でも通説となっている。しかし、近世においては逆に男性の友人として捉えられ絵画化もされてきたのである。本段は、時代と共に解釈が移り変わり、絵画資料などへも影響を与えるという享受史の一端を知ることのできる章段なのである。

さて、この章段は英訳ということに関しても興味深いものがある。以下、絵画資料とは直接関係はないが、その点について確認したい。学習指導要領においても外国語に訳すというような、他言語との関係を考える活動が推奨されている⁽⁸⁾。外国語と関わる学習活動として展開できるだろう。

【資料7】G. B. Sansom “The Meditations of Recluse in the 14th Century”（明治44年）

（前略）Betimes my friend came out, but I, still feeling the strange beauty of the scene, stood for a while hidden in the shade, and so perceived his host, instead of forthwith hastening to retire, open the shutters a little wider, as if to gaze upon the moon; and, as he could not have known that he was being watched, it must have been because he was at all times fond of such things. I heard that he soon after passed away.

【資料8】Donald Keene “Essays in Idleness”（昭和

42 年)

(前略) In due time, the gentleman emerged, but I was still under the spell of the place. As I gazed for a while at the scene from the shadows, someone pushed the double doors open a crack wider, evidently to look at the moon. It would have been most disappointing if she had bolted the doors as soon as he had gone! How was she to know that someone lingering behind would see her? Such a gesture could only have been the product of inborn sensitivity.

I heard that she died not long afterwards.

資料 7 はジョージ・サムソン (1883~1965) による『徒然草』の最も早い英訳である。ここでは宿の人物は「he」で訳されており男性と捉えられている。この訳は明治 44 年 (1911) に出版されている。この当時まで日本での解釈は、江戸期の解釈を踏襲して男性と捉えられており、その解釈を反映しているようである。明治の末頃から女性であるとする説が優勢となってくるが、その解釈はまだ影響していないようである。

一方、資料 8 はドナルド・キーン (1922~2019) の英訳『Essays in Idleness』であるが、ここでは宿の人物は「she」で訳されている。これは現代の女性説を受けたものと考えられる。このように英訳においても、日本での解釈状況が反映することは興味深い。

古文の英訳というのも様々な課題を設定でき、学習に資するものがあると思われるが、ここでは絵画資料と共通する特徴を考えてみたい。絵画資料においては、宿の人物を男性か女性かに描き分けなければならなかった。『徒然草』本文には「その人」と性別が明記されていないものをどちらかに判断して描き分けたのである。

英訳においても同様のことが起こっている。英訳の際にも、男性であるか女性であるかは書き分けなければ自然な文章にはならないのである。「the person」などと書くことも可能ではあるだろうが、やはり自然な文章とは言えないだろう。ここでも男性女性を判断して「he」か「she」で訳することになり、解釈が反映している。

このように、『徒然草』本文では「その人」として性別を明記せずに記すことができたものが、絵画化や英訳の際には判断を迫られることになったのである。そして、そこには当時の本文解釈が反映しているのである。

これらの注釈・絵画・英訳について、学習用のワークシートにまとめた。稿末に貼付したので、参照されたい。

5 『徒然草』第 89 段 挿絵を描く

最後に、一段の挿絵を生徒に作成させる課題を検討したい。挿絵を伴う課題を行った後であれば、生徒たちにも挿絵を描くイメージがしやすいと考えられる。任意の作品を読解後、一段の内容を踏まえた挿絵を生徒に描かせる。テキストの内容の把握はもちろん、ポイントとなる部分を的確に捉えて絵画化しなければならない。その際、絵の巧拙を問う必要はない。棒人間でも構わないだろう。ただ、テキスト内容の適切な理解を反映させられるかが評価の観点となる。

一例として、『徒然草』第 89 段で考えてみたい。猫またで有名な章段である。

「奥山に、猫またといふものありて、人を食ふなる」と人の言ひけるに、「山ならねども、これらにも、猫の経あがりて、猫またになりて、人とりことはあなるものを」と言ふ者ありけるを、何阿弥陀仏とかや、連歌しける法師の、行願寺の辺にありけるが聞きて、ひとり歩かん身は心すべきことにこそと思ひけるころ、下なる所にて夜更くるまで連歌して、ただひとり帰りけるに、小川の端にて、音に聞きし猫また、あやまたず、足もとへふと寄り来て、やがてかきつくまに、頸のほどを食はんとす。肝心も失せて、防かんとするに力もなく足も立たず、小川へ転び入りて、「助けよや、猫またよや、猫またよや」と叫べば、家々より松どもともして走り寄りて見れば、このわたりに見知れる僧なり。「こは如何に」とて、川の中より抱き起したれば、連歌の賭物取りて、扇・小箱など懐に持ちたりけるも、水に入りぬ。稀有にして助かりたるさまにて、はふはふ家に入りけり。

飼ひける犬の、暗けれど主を知りて、飛び付きたりけるとぞ。

猫またという化け物が出ると聞いていた、ある法師は、連歌の会で夜遅くなり、一人で帰っていた。すると噂の猫またが現われ、自分の首に喰らいつこうとしたので、慌てふためき小川へ落ちて、大声で助けを呼んだ。そこで、周りの家の人達が灯を持って駆け付けた。見ると、隣家の法師で、「どうしたことだ」と川から助け起こしたのだった。連歌会の商品の扇や小箱

は水に濡れてしまったが、幸い命は助かったと、ほうほうの体で家に入ったのだった。はたして、猫まただと思っただけは、法師の飼犬で、暗闇でも主人が帰ってきたことに気付いて飛びついたのであった。

本話は、書き出しから猫またに襲われるところまでが一文で書かれ、非常にスピード感のある文章となっている。そして、危いところだったが、なんとか助かった旨を記し、その後、短文で話のオチが付されている。短い文章の中に、緊張とその緩和があり、近世以来人気の高い章段である。内容自体は難しいこともなく、読解は容易であると思われる。

学習課題としては、本文の読解の後、生徒にこの章段の挿絵を作成させるというものである。その際、ポイントとなるのがどの部分を絵画化するかということである。この章段では、やはり猫またの正体が飼犬であったという点が是非とも分かるように描きたい。適切な読解がなされていれば、その点を反映した絵画となるのではないかと。図6・7は以前、実際に授業で同様の課題を行った際の生徒の提出物の一例である⁽⁹⁾。ここでは、猫またに怯える人（法師）と、その正体の飼犬が描かれている。

また、課題の提出後、『なぐさみ草』など近世の挿絵を確認するのもよいだろう。自身の絵画化と比較検討できる。図8『なぐさみ草』では、法師が川へ転落する瞬間を描いている。駆け寄っているのは黒い犬である。また同時に、周りには騒ぎを聞き、手に灯を持って駆け付けた住民も描かれている。1コマの中に一段の要素が詰め込まれた形になっている。



図6



図7

このような絵画化するという課題はいずれのテキストにおいても実施することが可能であるだろう。適宜、授業進度などを鑑みて行うことができる。実施後、近



図8 『なぐさみ草』第89段



図9 『宇治拾遺物語』第173話「清滝川聖事」

世期の絵画資料などがあれば併せて確認することで、理解も深まるものとする。その際、先述のデータベースが有効である。

今回は挿絵を描くという課題設定を検討したが、物語などの場合は1コマでまとめることが難しい場合もある。その際には4コマ漫画にまとめさせるというような活動も有効であるだろう。話の推移を適切に把握し、4場面に落とし込むという作業は、総合的な読解力を必要とする。一例として図9は『宇治拾遺物語』第173話「清滝川聖事」を題材として同様の課題を実施した際の提出物である⁽¹⁰⁾。

以上のような学習者に絵画化させるという課題においては、学習者の内容理解度を知らずともできる。テキストを適切に理解し、ポイントを押さえて描かれていれば、学習の達成度は高いものと評価できる。一方、絵画化という作業を通して生徒の誤解が可視化される場合もある。現代語訳だけでは気づくことができない部分について、絵画化という作業を通して、生徒の理解度を測ることも可能なのではないかと考える。

おわりに

如上、本稿では学校教育における古典の授業での版本挿絵の利用について検討した。学習指導要領の改訂により、新しい学習課程がスタートし、その中ではこれまではなかったような、多様で多角的な視野からの古典学習が求められている。その要件を満たすものとして、版本挿絵などの絵画資料の利用が有効である。昨今では、古典作品に関わる資料の公開も進んでおり、ウェブ上で画像の取得などが容易になっている。折しも、コロナ禍も関連して、教育現場でのICTの拡充も進んでおり、デジタルでの資料利用も可能になりつつあるのではないかと考える。これらの状況を踏まえ、版本の挿絵を利用することは、古典学習において有効なツールとなり得る。そして、学習者の理解を助け、興味関心を引き出すことにも繋がっていくだろう。

今後は、新しい課題の構築や、その実践なども通して検討していきたい。

引用文献

『徒然草』本文の引用は、小川剛生校注『新版 徒然草 現代語訳付き』（KADOKAWA・2015年）により、適宜表記を改めた部分がある。

その他の引用本文は以下のものによった。一部表記等を改めた部分がある。

- ・井上頼文『徒然草講義』弘文館等・1894年

- ・内海弘蔵『徒然草評釈』明治書院・1911年
- ・沼波瓊音『徒然草講話』東亜堂・1914年
- ・久保田淳校注 新日本古典文学大系『徒然草』岩波書店・1989年
- ・G. B. Sansom “The Meditations of Recluse in the 14th Century” “Transactions of the Asiatic Society of Japan” 39 卷所収 Asiatic Society of Japan・1911年
- ・Donald Keene “Essays in Idleness” Columbia University Press・1967年

徒然草の近世注釈書は国文学研究資料館蔵のものを翻字し、適宜表記を改め句読点を付した。

注

- 1、2005年、教育課程実施状況調査（平成17年度高等学校教育課程実施状況調査）によれば「生徒質問紙調査をみると、「古文は好きだ」、「漢文は好きだ」に「そう思わない」又は「どちらかといえばそう思わない」と否定的な回答をした生徒は依然として多い」と指摘されている。
- 2、「新日本古典籍総合データベース」は令和5年3月1日より「国書データベース」に移行し、「新日本古典籍総合データベース」自体の利用は令和5年2月28日までとなる。
- 3、齋藤彰「徒然草版本の挿絵史」（一）～（十三）（『学苑』2002年～2004年）、「徒然草の近世期刊本・注釈書目」（『徒然草の研究』風間書房・1998年）
島内裕子「徒然絵の諸相」（『徒然草文化圏の生成と展開』笠間書院・2009年）
島内裕子・上野友愛『絵巻で見る・読む徒然草』（朝日新聞出版・2016年）など。
- 4、挿絵は新日本古典籍総合データベースで以下の資料を用い、該当章段のページを利用した。

・『なぐさみ草』

国文学研究資料館 高乗勲文庫

<https://kotenseki.nijl.ac.jp/biblio/200016213/viewer/1>

・『首書つれつれ草』元禄3年刊本

大阪公立大学中百舌鳥図書館

<https://kotenseki.nijl.ac.jp/biblio/100134286/viewer/1>

なお「画像ダウンロード」から高解像度のもの入手後、トリミングを行い、Word上で「図の書式設定」から「図の修正」「図の色」でコントラ

スト・色を調整している。概ね白黒 75%、鮮やかさ 400%で処理し、それぞれコントラストなど微調整した。

- 5、注 3 前掲齋藤彰「徒然草版本の挿絵史」(一) (『学苑』738・2002 年) では、第 68 段挿絵について「筑紫の押領使何某の館を襲う敵（鎧姿の三人の武士）を防戦して、追い返した武士（土大根の絵柄を染めぬいた小袖を着用する三名。本文では二名）」と指摘されている。ただし、服に大根が描かれるのは両サイドの人物 2 名であり、中心の人物の服には大根は描かれていない。

- 6、第 32 段の解釈、挿絵の変遷については以前に検討したことがある。拙論「絵入本から振り返る『徒然草』」(絵入本ワークショップ V 2012 年 12 月)、『徒然草』第三二段考一「その人」の解釈をめぐって一」(博士論文『徒然草』研究—文章形態分類と個別章段の再検討—) 2020 年 3 月所収) を参照されたい。

なお第 32 段の絵画化の違いを検討する課題は、東京書籍『精選言語文化』(2022 年) にも掲載されている。そこではサントリー美術館蔵、海北友雪「徒然草絵巻」の該当部分と『なぐさみ草』挿絵を比較して違いを指摘するものとなっている。絵巻の図像はサントリー美術館の図録などでも確認できるが、やや入手しづらい。本稿では、ウェブ上で取得できる版本挿絵での比較を検討した。

- 7、ただし近世期において、宿の人物を女性と捉える注釈もある。高田宗賢『徒然草大全』(延宝 5 年刊) には次のようにある。

客を待えたる躰のそらだきならずして、常に焼めたるてい也。荒たる宿とあれは女の住居歟。

忍ひたる気はひいと物あはれなり 此忍ひたるといふ詞すみにくし。かならず女色のやうには見るべからず。かくれ忍ぶといひて、さながら遁世者にてもなく、世間をむつかしくおもひてかくれるたる所なるへし。

ここでは宿の人物は女性であるが、それは貴人の愛人ということではなく、俗世を厭い隠れ住んでいる人だとする。今日のような逢瀬の場面という立場はとっていない。これ以降も『徒然草』の注釈書は刊行されるが、女性説をとるものはなく、男性の友人と見る説が主流であるため、学習活動においては省略した。詳しくは注 6 前掲拙論参照。

- 8、学習指導要領、言語文化、2 内容〔思考力、判断

力、表現力等〕B 読むこと (2)

エ 和歌や俳句などを読み、書き換えたり外国語に訳したりすることなどを通して互いの解釈の違いについて話し合ったり、テーマを立ててまとめたりする活動。

- 9、令和 4 年、京都橘高等学校、2 年生で実施。

- 10、令和 4 年、大阪樟蔭女子大学、教員免許状取得に必要な科目で実施。

『徒然草』第三二段 絵画と享受ワークシート

◎江戸時代の挿絵

図 A 『なぐさみ草』 慶安元年版（一六五二）



図 B 『首飾徒然草』 元禄三年刊（一六九〇）



◎享受史

・江戸時代

【1】北村季時『徒然草文段抄』（寛文七年）

跡まで見る人ありとはいかでか知らん 兼好かく見るたるべしとは季主いかでか知らんとなり。彼の人、平生の心通ひやさしき故となり。

【2】増補残口『つれづれしのめ』（享保三年）

下さまに客を送りて戸を度くさしましてあくびなどするは、沙汰の限りなり。友を愛するはこれぞ風流の情なり。

・明治・大正

【3】井上朝文『徒然草講義』（明治二七年）

かの女のやさしく微笑みかく見えたることは、人目の前ばかり、横にしても出来ぬことにて只朝夕の心づかひによるとの意なり。

【4】新編増補『徒然草講義』（大正三年）

さうして兩段の返事の主の女であるらしいと云事が、この段の主人公が女であることの為、なほ然うらしく思はれて来る。

・現代

【5】久保田淳 新日本古典文学大系『徒然草』（平成元年）

男を送り出したのちに月を見ていた、風流で奥ゆかしい女の詞。

【6】小川剛生 角川ソフィア文庫『紙版 徒然草』脚注（平成二七年）

思し出づる所 ふと思ひ出された女の姿。

◎英訳 本文の「その人」に当たる部分に丸をつけよ。

【1】G.B.Sanson "The Meditations of Ryokusei in the 14th Century" (国語国語会)

(節略) Besides my friend came out, but I, still feeling the strange beauty of the scene, stood for a while hidden in the shade, and so perceived his face, instead of forthwith hastening to retire, open the shutter a little wider, as if to gaze upon the moon; and, as he could not have known that he was being watched, it must have been because he was at all times fond of such things. I heard that he soon after passed away.

【2】Donald Keene "Essays in Idleness" (昭和四二年)

(節略) In due time, the gentleman emerged, but I was still under the spell of the place. As I gazed for a while at the scene from the shadows, someone pushed the double doors open a crack wider, evidently to look at the moon. It would have been more disappointing if she had bethed the doors as soon as he had gone! How was I to know that someone lingering behind would see her? Such a gesture could only have been the product of inherent sensitivity. I heard that she died not long afterwards.

問一 図 A・B は同じく第三二段を讀いたものであるが、どのような違いがあるか。

（解答例）

・A は貴人が御から退出している場面であり、兼好は外から中をうかがっている。

・B は退出後、貴人は兼好と共に中の様子を探りうかがっている。

・A では前の人物は男性で横かれており、B では女性で横かれている。

問二 江戸時代から現代までの注釈書の見解がどのように変遷したかまとめ。

（解答例）

・江戸時代の注釈書では、貴人と前の人物は友人関係にあるとしており、すると前の人物は男性と捉えられていたと考えられる。明治以降は、前の人物は女性と捉えられるようになり、現代でも前の人物は女性と考えられている。

問三 絵画化と英訳で共通する特徴はどのような点か。

（解答例）

・本文に「その人」とだけある人物について、古文本文では「その人」と性別を認識しなくても自然に読むことができる。一方、絵画化の際には、男性か女性かをはっきりと聞き分けなければならない。同様に、英訳でも男性であるか女性であるかは、判断をして聞きかきで聞き分けなければならない。

読解と読書をつなぐ —「スイミー」と「レオ・レオニ」を子どもはどう捉えたか—

児童教育学部 児童教育学科 大杉 稔
東大阪市立藤戸小学校 山下 朋子

要旨：本稿では、まず文学作品を読むことの意義に触れ、次いで小学校国語科の授業における「読解」と「読書」の関係について整理した。平成20年度版学習指導要領においては、読解と読書は揃って「読むこと」領域に置かれていたが、現行指導要領では、読書は「知識及び技能」に移った。一方、教科書における読書の扱いには大きな変化は見られず、従来通り読解教材のあとに関連する図書を紹介したり、巻末の付録に本編にある文学作品のシリーズ作品を収録したりするなど、読解と読書をつなぐ工夫がなされている。しながら、実際の授業においては、その読解と読書の関連指導は十分になされているとは言い難い。

そこで本研究では、教材「スイミー」を読んだ小学1年生の発言を分析することにより、文学作品の読みに「読書」的なアプローチがどのように有効であるかを検討した。その結果、小学1年生は、挿絵からの情報、音声化された文字情報、および本文の文字情報、またそれら三つを統合して文学のストーリーを理解したり場面の想像を広げたりしており、文学教材の読解には「読書」的なアプローチが極めて有効であることが明らかになった。またその指導法として、「教科書を絵本として読む」、「関連する図書と結びつけながら読む」など、多彩な手法を見出すことができた。

キーワード：文学を読む力、読解と読書、「読書」的なアプローチ、スイミー、レオ・レオニ

1 文学を読むということ

作家で芥川賞の選考委員も務めた船橋聖一（1931）は、「最終的には、読者の想像力を待つことなくしては、文学はその機能を停止しなくなってしまう」という言葉を残している¹。文学の読みは本来自由なものであって、作者の思いによって束縛されるものではないというのである。

教室で展開される文学教材の読みの指導も、教育方法の変遷として概ねその方向、即ち「教材を絶対視し、その読解を目的にする」ことから「学習者一人一人の個性的な読みを目的とする」方向に進んできていると言っていこう²。

それはもちろん、戦後もてはやされた経験主義に回帰するというのではなく、あくまで国語科の「言語の教育」としての立場を前提にした流れである。学習者の読みが豊かに深化するためには、読み手の側に文学を「読む力」が必要であり、また、それを育むのが国語科の使命であることは疑うべくもないであろう。読みの自由は、その力の上に成り立つのである。

では、読む力とは具体的にどのような力を指すのであろう。またそれを育むために授業者は何をすれば

よいのであろうか。

文学作品は、構成面で言えば「物語の起こり—山場—結末」と展開し、人物の会話や行為の描写、情景の描写、また語り手のことば等によって、作品世界を創り出している。学習者側から見れば、それらすべてが想像を膨らませる手掛かりとなるものである。それらを感じ取るセンサーが敏感であればあるほど、個々の読みは、質の高い豊かな読みになるだろう。それはまさに「読解」を基本とした学習指導に求められる内容である。

2 読解と読書

文学作品の「読み」と言う場合、「読解」と並んで「読書」もまたその大きな要素となる。無論「読書」は、国語科という教科の枠には収まりきらない活動である。理科の学習に関わって図鑑を調べたり、社会科に触発されて歴史物語を紐解いたりするのもすべて、その中に包含される。読書は「精神の糧」「心の栄養」などとも呼ばれる大きな存在である。

それでも、国語科の文学を読むという学習において、この「読書」は積極的に扱われている。それは、読む

という行為が、ことばの獲得を目指す国語科においてはとりわけ重要な位置にあるからである。また、非文学と比べ、ストーリー性、虚構性の高い文学との出会いは、乳幼児期から「読み聞かせ」の形で始まり、児童期にあっても文学作品と親しむ機会が多いからである。

その「読書」の学習指導要領上の位置づけは、平成20年版と現行の平成29年度版では異なっている（図1）。旧版では、読むこと領域に「読解」と「読書」が言わば同居し、その関連性を密に保っていた。しかし現行版では、「読書」は「知識及び技能」の中に置かれ、形の上では国語科の学びの土台となっており、「読むこと」領域だけでなく、他の「話すこと・聞くこと」「書くこと」領域ともつながりのある位置づけになったのである。これは、教育課程全体に「知識及び技能」という枠組みをつくって統一しようとしたために生まれた構造なのであって、国語科の学習指導にかかる方針の一大転換とは考えにくいものである³。

それ故に、教科書の紙面には、この枠組み変更にかかる変化は見られない。現在使用されている教科書も、平成20年度の学習指導要領に沿って編集されていた旧版と変わらず、「読書」を重んじ、また「読解」と「読書」をつなぐ様々な工夫がなされている。

表1は、全国的に採用数の多い光村図書と東京書籍（いずれも第4学年用）について、現行版（H31検定済）と旧版（H26検定済）とで、文学教材の「読解」と「読書」をつなぐ仕組みを整理したものである。その仕組みはⅠ～Ⅳの4種類ある⁴。

Ⅰは「読書に特化した単元」である。2社の教科書では、2単元ほどを配置し、光村図書ではその中に読書体験のための教材文を置き、東京書籍では約40冊もの図書（表紙）を並べて紹介している。（この教材

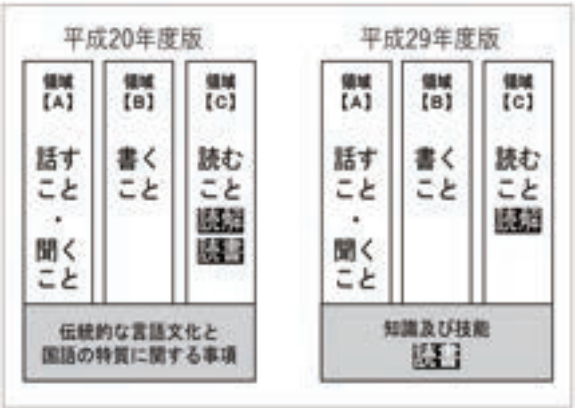


図1 小学校学習指導要領・国語における「読解」「読書」の位置づけ

表1 国語教科書における文学教材の「読解」と「読書」

		H26年検定教科書	H31年検定教科書
Ⅰ	読書に特化した単元	光村 1単元（12頁） （作品5頁・紹介4冊含む）	2単元（計14頁） （作品7頁・紹介8冊含む）
		東書 2単元（10頁） （紹介40冊含む）	3単元（16頁） （紹介45冊含む）
Ⅱ	物語単元末の図書紹介（物語以外含む）	光村 5作品すべて（計26冊）	5作品すべて（計20冊）
		東書 5作品すべて（計31冊）	5作品すべて（計29冊）
Ⅲ	単独の図書紹介（物語以外含む）	光村 上下巻各1回（計36冊）	上下巻各2回（計39冊）
		東書 —	—
Ⅳ	付録頁の物語文（本編収録の物語と関連するもの）	光村 「山ねこ、おことわり」第1 「ふるやのもり」第2	「山ねこ、おことわり」
		東書 「世界一美しい村へ帰る」第3 「世界一美しい村へ帰る」	「世界一美しい村へ帰る」

※Ⅰ～Ⅲ編「白いぼうし」のシリーズ作品（あまみこ）※Ⅱ～Ⅲ編の読み聞かせ、小書光で読む作品 ※Ⅲ～Ⅳ編「世界一美しい村へ帰る」のシリーズ作品（小書光）

文や図書には非文学も含まれる）

Ⅱは「文学教材の後に置かれる図書紹介」である。同じ作者の作品を並べるケースが多く、中でも本編がシリーズ化された作品の一つである場合などには、その作品群から選ばれることが多い。また、『一つの花』（今西祐行）のような平和教材の場合には、その「平和」をテーマとした図書を集めて提示する場合もある。その場合には、非文学も交じる。なお、「あなたと同じくらいの登場人物が出てくる物語（光村）」「力を合わせる物語（東書）」「人物の気持ちが大きく変化する物語（東書）」など、別の視点から読書活動を広げる工夫を凝らす例もある。

Ⅲは、文章のある教材等から「独立して置かれる図書紹介のページ」である。これは、年間指導計画では長期休業の前に置かれることが多く、光村の現行教科書では、39冊もの図書が紹介されている。無論、非文学も含まれる。表紙・題名・作者だけでなく、あわせて作品の冒頭を数行示した例もある。続きが読みたくなる心理を揺さぶる試みとして評価できる。東書では、これに当たるページはないが、Ⅰの中にほぼ同数の冊数紹介を含んでいるので実質的に同じことである。

Ⅳは、いわゆる「付録」のページへの「読書」用文章の掲載である。2社ともに、本編の読解単元に関連して読めるよう、シリーズ本を載せている。光村は本編「白いぼうし」の主人公、松井さんが登場する「山ねこおことわり」であり、東書の場合は、本編教材「世界一美しい村」のシリーズ話を置いている。これらは、本編の「読解」教材だけでは気づきにくい人物相関や時代背景等々の発見につながり、フィードバックして「読解」の厚みが増す効果が期待される。また同時に、「読書」の世界の魅力へと通じる道を拓くものとなっている。

3 小学生の読書の実態

子どもの読書活動の実態については、文部科学省等の政府機関を始め、地方自治体や教育関係の企業等が多くの調査を実施している。それらの具体をここで紹介することは差し控えるが、総合的に言えることは、小中学生の読書量（冊数等）は近年増えているが、高校生では横ばいであり、その不読率（一月あたり0冊と回答した数等）はおおよそ半数を占めるということである⁵。小中学生に関して改善傾向が認められるにもかかわらず高校生の読書の状況が好転しないのであるから、小中学校時代の読み方が読書習慣として定着していないと考えてよいだろう。

小中高ともに、朝読書（多くの場合10分程度の自由読書）の活動を実施しており、これが小学生の読書量の数値を引き上げているのではないかとの指摘がある⁶。中高生の読む本に比べ、小学生では10分で読めてしまうような図書も少なくないというのが、その理由であろう。一方で、家庭生活の中で読書をする時間は、小学生にあっても激減しているという結果が報告されており⁷、決して「読書」生活について安心できる状況ではないことは明らかである。家庭にあって本を読まないのであれば、定着しないのは当然である。

こうした背景には、ゲームやLINE等に夢中になっている子どもの実態があることは疑うべくもないが、学校教育における課題としては、小（中）学校の教員が、形式的な指導（朝読書の設定等）はするものの、本質的な読書指導、すなわち本の面白さ・奥深さに気づかせ、浸らせるような導き方ができていないこともあるだろう。それは、国語科に限って言えば、読解指導と読書指導をどう構成するかという問題に他ならない。

萬屋（1991）は、「国語科では、読解指導中心で終わり、読書指導への発展指導がなされていないことが多い」ことを問題にしている⁸が、その指摘から30年以上が経過した現在でも、その傾向は続いている。表1にも示したように、教科書には「読書」活動を充実させるための一定の仕掛けが講じられているものの、それを積極的に活用しようとする教員はまだまだ少ないのが現実である。教科書において、主立った文学作品は「読解」を目的とした単元に置かれ、国語科における「読解」指導の優位性は変わらないことも、その一つの要因と考えられる。

教育現場における「読書」指導と言えば、新年度や長期休暇直前の学校図書の貸出指導、また先に述べた朝読書のように「読解」指導と無関係に設定されたも

のを指すことが多い。とりわけ国語科の「読むこと」指導においては、「読解」と「読書」の乖離が問題である。

4 本研究の目的および方法

本研究では、読む力を「読解」と「読書」が融合したところに育つものであると仮定し、その実現性と効果について調べることを目的とする。具体的には、小学校国語教科書に掲載された文学教材「スイミー」（レオ・レオニ作／谷川俊太郎訳）の実践指導例（2022年1月実施、小学1年生）を通じて検討する。

第5～8節に挙げるのは、教科書に準備された、「読解」と「読書」をつなぐ表1－Ⅱの仕掛けを生かし、さらに発展させて取り組まれた事例である。「読解」と「読書」が融合する効果については、学習中の子どもの発言記録から検証を行う。

この実践で使用される教材「スイミー」は、Leo Lionni 原作『Swimmy』の谷川俊太郎による邦訳絵本『スイミー ちいさなかしこいさかなのはなし』を東京書籍が小学1年生の教科書に採録したものである。紙面の都合上、原作・訳本通りの絵がそのまま使用されているわけではなく、トリミングされたり、縮められたり、省略されていたりする。

この物語は、日本においては、小魚たちが力を合わせて大きな怖い魚を追い出す協力・団結の話として価値づけられることが多いが、個人主義が重んじられる西洋諸国では、独りぼっちになったスイミーが、多種多様な生物たちと出会うことで「黒さ、賢さ、泳ぎの速さ」という自分の良さに気づく自己発見、自己実現の話として浸透している⁹。

5 実践の視点と単元の概要

小学校学習指導要領「国語」の目標（第1・2学年）には「言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う」とある。このように、指導要領には「読書」の重要性が説かれているものの、教育現場では数少ない物語文を学習するだけで終わってしまう指導によって、読書の楽しさを味わうところまで至っていない子どもが多い。

子どもが「読書」をする際の喜びについて、松居（2002）は、「先生の声で語られる絵本を友だちみんなでいっしょに聴く」行為は「イメージが拡がり実感が湧く」ものであり、「共に居る」喜びを身体一杯に体験してきた子どもは、他人の生命を平然と奪うような

人間にはならない」と断言する¹⁰。松居の求める一体感のある読みは、集団学習の場である学校の授業においても目指されるべきものであろう。瑞々しい感性をもった小学1年生であればなおのこと、驚き、喜び、落胆等を学級で共有するような「読書」的な読みの実現が求められよう。

こうした現場の課題と、それを解決する手がかりとなりうる松居の指摘に導かれて、本単元を以下の通り設定する。

【単元の概要】

単元名：いろんなレオ・レオニ作品から「お話の花まる（好きのところ・発見）」を見つけよう

教材名：「スイミー」（東京書籍1年下巻）、レオ・レオニの他作品ほか（詳細は後述）

授業者：山下朋子（指導教諭）

学習者：1年生（32名）

単元目標（学習指導要領との関係も示したもの）：

- ・読書に親しみ、いろいろな本があることを知ることができる。〔知識及び技能〕（3）エ
- ・語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて読むことができる。〔知識及び技能〕（1）ク
- ・内容の大体を捉え、文章の内容と自分の体験を結びつけて、お話の好きのところを見つけることができる。〔思考力、判断力、表現力〕C（1）イ・オ
- ・楽しんで読書をし、物語の好きのところや考えを伝え合おうとする態度を養う。〔学びに向かう力・人間性等〕

指導計画：

第一次（第1時）

- ・今まで読んできたおすすめの本を紹介して、学習の見通しをもつ。
- ・「スイミー」の読み聞かせを聞き、粗筋や感想を交流する。

第二次（第2～10時）

- ・物語の好きのところ（「花まる」）を見つけるため、5場面（設定・展開①②・山場・結末）に分ける。
- ・挿絵を分類して物語の構造を視覚的に捉え、海の深浅、また時間の流れについても考える。
- ・スイミーのしたこと、話したこと、見たものを確かめながら読む。スイミーになり切って気持ちを想像し、「お話の花まる」を見つけ合う。（場面ごとに繰り返す）
- ・展開②（海の底で多様な生き物と出会う場面）では、図鑑や絵本（第7節に詳細）も読み、その想像を広げる。

- ・「花まる」の場面が同じ者同士、違う者同士で交流し、全体でもその魅力について伝え合う。

第三次（第11～15時）

- ・レオ・レオニの絵本を読み、その「花まる」を見つけて交流する。

『じぶんだけのいろ』『あおくんときいろちゃん』『せかいいいちおおきなうち』『あいうえおの木』『ニコラスどこにいったの』『アレクサンダとぜんまいねずみ』『フレデリック』『さかなはさかな』（8種、計43冊）

6 本単元に至る過程としての読書体験

絵本は文字と挿絵によって構成され、それらを合わせて読むことで、単にストーリーの面白さだけにとどまらず作者の人生経験や思想などに触れることができる。そうした絵本の力は、入学したての1年生にも届くはずであるし、また、必要なことでもある。

本単元を実践した2021年度は、新型コロナウイルス感染症によって、入学式後ただちに学校は休校となり、6月からようやく通常の登校が始まった。その初日から1年生の子どもたちに対して絵本の読み聞かせを行った。

本単元は1月の実践であるが、この6月から学年の終了する3月までの間に、学級の子どもに読み聞かせた絵本の本数は114冊を数えた。（子どもが自分で読んだ本を合わせると、多い子どもで250冊を超えた。）また、読み聞かせ開始から半年後の12月には「読書会」を開き、自分の読んだ本に対する思いや考えを伝え合うことができるようになった。これらは「スイミー」の読みの土台となるものであり、先に本節において、その日常的な読書活動について記しておきたい。

登校が始まった6月より、読んだ絵本を記録する「読書カード」を導入した。図2は、10冊ずつ1枚にまとめる様式の6月および7月の記入例（一部）である。導入当初は「題名、読み始め・読み終わりの日付、ページ数」のみを記入するものであったが、平仮名書字の進んだ7月以降は、「だれが、（最後に）どうなった話」かを記録できるようにした。読んだ本の内容を教員が聞き取ったり、子ども同士が聞き合ったりすること

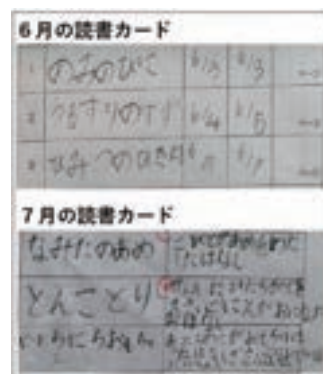


図2 読書カードの変容

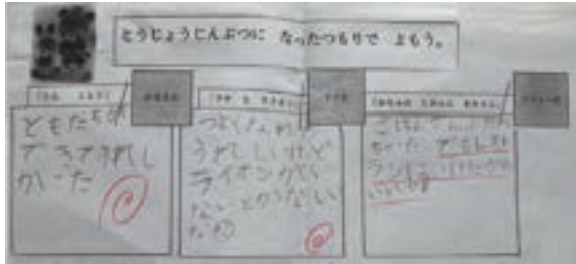


図3 同化体験のためのワークシート

を続けるうちに、図2のように、全員が話の大筋をまとめて書けるようになった。

図3は、同化体験のためのワークシート（9月）の一部である。絵本の物語「とんことり」「ラチとライオン」「おちのじかんにきたとら」について、それぞれ中心となる人物である「かなえ」「ラチ」「ソフィー」になったつもりで気持ちを書くというものである。このシートの児童は、ソフィーの心情として「（とらが）ごはんぜんぶたべちゃった！でもレストランにいけたからいいや！」と書いているが、別の子どもは「もしぼくがソフィーだったら、だれかきたとおもって、みたらとらだって、いえにあるものぜんぶたべられてかなしい。」と書いており、その交流を通じて、子どもたちは、「人によって感じ方が違う」読書の面白さに気づくことができた。この読書活動による同化体験は、1月末の「それぞれの感じ方でスイミーに寄り添う」読みにつながっていくのである。

7 本実践における「読解」と「読書」

本節では「スイミー」を読む授業実践について、特に、「読解」と「読書」の融合が見られた箇所を取り上げる。子どもの言動をもとに、その効果について考察する。

(1) 教科書を「絵本」として読む

スイミーのいる所を挿絵と本文から考える、第2時の活動である。スイミーと赤い魚のきょうだいたちが、ふいに襲ってきたまぐろに飲み込まれてしまう場面、スイミーだけが海の底に向かって泳いで逃げ延びる。このシーンを読んだとき、子どもたちの中に、スイミーだけどうして下に逃げたんだろうと疑問が生じた。以下は、その後の発言記録である。

- C1 スイミーはかしこいから下に逃げたら逃げられるかもって知ってたんじゃないかな。
T 下に逃げたらいいの？
C2 はじめの挿絵を見てください。こっちは色が明るいんですよね。だから浅いと思います。でもま

ぐろが襲ってきた海の方は色が暗いから最初の場面よりは深いと思う。だから下にいったら暗いってことかなあ。

このC2の発言をきっかけに、第3時の活動で言葉や挿絵を基にして場面ごとにスイミーが「浅い海」「深い海」どちらにいいのか考え始める。

C3 最後の場面は挿絵が光っているから「朝」ということがわかりました。C2さんが挿絵からスイミーが下にいてると言ってたから、暗いって分かりました。

C4 C2さんが最初、まぐろに食べられてしまう。スイミーが深い所に行く挿絵が深くなっているなんて気がつかなかったです。

これは「読解（本文を読む）」の時間なのだが、1年生の子どもは、まるで絵本を読むときのように挿絵の色づかい（ここでは明暗）に注目して情報を整理し、物語のイメージを膨らまそうとしているのが分かる。

二つの場面の絵のトーンを比較したC2の発言が契機となって、物語の各場面のスイミーのいる環境を確かめる活動に発展したのが興味深かった。絵本はページをめくる度に新しい発見があるものだが、「明るい＝浅いところ」「暗い＝深いところ」というものの見方を獲得した子どもたちが、レオ・レオニの絵に浸る様子が窺えた。スイミーという人物に寄り添って読んでいるからこそ、その彼がいる環境をよく知りたいという思いがこの活動を勢いづけたのであろう。

(2) 教科書と絵本（邦訳）を比べて読む

A児は、普段、興味関心がないことには反応しない子どもである。A児は数や計算には強いが、文字を読むのが苦手である。したがって、ストーリー性の高い絵本よりも絵から情報を吸収できる図鑑などを好む傾向がある。

第6時、邦訳絵本『スイミー ちいさなかしこいかなのはなし』を使って読み聞かせした時、A児は、周りの子どもたち以上に大きな反応を示した。以下は、その際のA児の行動と発言の記録である。

- C5 (A児) (後ろの方に座っていたが、突然自分の教科書を開いて前に持って来る) 見て～、これ(挿絵)と同じ。同じのがある。(教師や友達に嬉しそうに見せる。大発見といわんばかりの喜びよう)
T 同じだねえ。

C6 (A 児) (読み聞かせが少し進み、教科書にない挿絵を見つけ、慌ててまた出てくる) そんな所 (挿絵) ない! おかしいよお。こっち (教科書) にはないよお。(絵本に対して) おかしい。うそ (=偽物) だ。違う!

絵本にはあるが、教科書にはない挿絵はいくつもある。東京書籍の場合には、スイミーが海の底で出会う生き物の多く (「見たこともないさかなたち」「こんぶやわかめの林」「うなぎ」「いそぎんちゃく」)、「大きな魚に化ける練習過程」の絵などが割愛されている。

A 児は、先に教科書の「スイミー」に出会ったから絵本の方が偽物だと言ったが、逆の順であれば教科書の方を「うそだ」と指摘したに違いない。なお、その後の A 児は学級の子もたちの本と教科書の挿絵の違いについての話し合いを受け入れることができなかったものの、これをきっかけにレオ・レオニの作品に興味をもつことができたようである。

以下は、挿絵の違いを楽しむ子どもたちのやりとりである。C7 の発言をきっかけに話し合いが盛り上がる。

仮にこの物語に挿絵がなければ、A 児の「比べる」という行為も、そこからつながる集団の気づきも生まれなかったであろう。

- C7 絵本には、うなぎやイソギンチャクや岩やわかめや昆布などのページがいっぱいあって分かりやすかったです。「スイミー」の他のシリーズも読みたいです。
- C8 絵本にはスイミーが言った大きな魚になる時の練習をしていた。でも教科書の絵では突然やってた。あと、すぐできるとかみんなできひんから、できたらおかしいやん。(絵本の「スイミー」を見て理解が深まったことを伝えている)
- C9 魚をスイミーが作っている途中の練習のところも初めて知れました。
- C10 途中、スイミーと魚が離れているって思ったけど C13 さんが「今、なりかけ」って言ってくれたから分かりました。スイミーと魚が大きな魚になった時、本当にばれなくてよかったって思いました。教科書に載っている魚もいっぱいいたけど、絵本では教科書よりいっぱいいたからびっくりした。

これに関わって松居は、「場面ごとに別々の絵画技法を使い、力を込めた造形表現をしてい」るこのシー

ンこそが山場であると指摘する。「作者が最も語り伝えなかったのは、一人になったスイミーが海の中を泳いでいたとき」であって「みんなで力を合わせて大きな魚を追い出した」最終場面は「物語の結果にすぎ」ないと言い切っている¹¹⁾。

教科書を教材として指導する場合、作者レオ＝レオニが力を入れて描いた「スイミーが一人で海を泳ぎ、色々なものと出会う場面」を丸ごと感じることができない。そこで本文「けれど、うみには、すばらしいものがいっぱいあった。おもしろいものを見るたびに、スイミーはだんだんげん気をとりもどした。」をより豊かに想像するためには、こうして翻訳絵本の読み聞かせをするなどの工夫が必要であった。次項 (3) で述べる、他の絵本や図鑑を補助教材としたのも同じ理由からである。

(3) 教科書を多くの補助教材とともに読む

第7時には、以下に示す科学絵本や図鑑を補助教材として用意した。

〔科学絵本〕

『魚からみたうみ』『海のぶかぶか～ただよう海の生き物～』『海の忍者たち』『アザハタ王と海底城』『ハリセンボンがふくらんだ』『さかなだってねむるんです』『魚のじまん話』『ウナギのひみつ』(計8冊)

〔図鑑〕

『海のおさかな大百科1～4』『ふしぎな深海魚図鑑』『深い海の魚』(計6冊)

これら14冊の中から、グループ(3、4人班)に1冊ずつ渡し、一緒に読んで感想を交流した上で、全体交流を行った。全体交流は、自分たちが読んだ本を電子黒板に映しながら「いいなと思ったこと」「発見したこと」「考えたこと」を発表し合う活動であった。以下は、その際の発言記録である。

- C11 この絵本に書いてるように、なんと「3000メートルから6000メートルの海の底にもシロウリガイの仲間がかたまっている。音もない、深い海の世界にも生き物がいる」そうです。だから海は光が届かなくなるので下に行けば行くほど暗くなっていくことが分かります。
- C12 (明るい絵を示しながら) 海の浅い所には光がこんなに届くし、(電子黒板に印や書き込みをしながら) 魚や生き物の色や数がたくさんです。

<略>

以下は、振り返りの時間の発言(一部)である。

- C13 スイミーが下に行く理由が分かりました。下は暗いからです。もしも、上に行って逃げたら光で見えて見つかるから。(後略/イカの話)
- C14 スイミーは明るい所におったらマグロに食べられそうだったけど、スイミーは深いところに行ってたからスイミーは黒いし、まぐろに食べられへんかったからすごいなあと思いました。
- C15 C14 さんが「スイミーは黒い」と言ってた言葉は、深いし暗い。「スイミーは下に逃げたのは一緒(自分の体の黒さと海の暗さ)だからです」というのは考えられませんでした。
- C16 スイミーにも出てくるうなぎ。絵本で見たらうなぎがめっちゃ小さいのからでかいのになるのがすごいと思いました。(『ウナギのひみつ』)
- C17 C16 さんがうなぎの赤ちゃんは透明だと言っていました。

この時間の「図鑑等を紹介し合う活動」を振り返る発言は11人続いたが、上記の通り、スイミーの行動や彼が泳いだ海中の様子に結びつけた内容が目立った。これは「花まる」をたくさんつけた大好きなストーリーをしっかりと意味づけようとする子どもたちの思いが、科学的な「読書」による情報を選択しているようにも思われた。

(4) レオ＝レオニの作品とつなげて読む

表1-Ⅱに該当する実践である。教科書(東京書籍1下)紙面では、いわゆる手引きの最後に「こんな本もいっしょに」と題して、レオ・レオニの絵本4冊を紹介している。これら4冊(『ニコラスどこにいったの?』『せかいいちおおきなうち』『フレデリック』『じぶんだけのいろ』)を含め、本実践では8作品、全43冊を用意した。

単元を通して繰り返してきた「花まる」ポイントの紹介活動をここでも貫いた形であり、子どもたちは、作品を手に入ればそれを読み、自分のお気に入りを見つけて互いに伝え合うという流れにすっかり慣れている。したがって、本項(4)では、そうした形式的な手順のできればではなく読みの質を問いたい。すなわち、スイミーの「読解」と関連作品の「読書」がどのように響き合うのかに注目して整理、考察するということである。

- C18 教科書にはない挿絵も見れてよかったよ。「チロ」(先行して教科書で読んだ「おとうとねずみチロ」の主人公のこと)のも実際の本で見たいな。

- C19 スイミーのもっと違う本はあるかなあと思いました。もしあれば、その本、図書館に行って読んでみたいなあ。

この時間の学習は、このような子どもの発言をきっかけに始まった。繰り返す学びが「縦(次、どうするか)」だけでなく「横(他のものはどうか)」の方向にも広がろうとしていることがよく分かる。

なお、「花まる」交流時には、発言のばらつきを防ぐため、紹介し合う絵本を次の5冊に限定している。()内は、その選書理由である。

- ・『せかいいちおおきなうち』(「スイミー」と類似の比喩表現「～のような」が含まれる)
- ・『フレデリック』(「スイミー」同様、周りの仲間と違うところがある主人公が登場する)
- ・『あいうえおの木』(文字たちをばらばらにするあらしが「スイミー」のまぐろに、文字が赤い魚に似る)
- ・『ニコラスどこにいったの?』(「スイミー」のまぐろ同様、おそろしい生き物が登場する)
- ・『アレクサンダとぜんまいねずみ』(「スイミー」同様、誰かを助ける)

以下は、『せかいいちおおきなうち』『フレデリック』について「花まる」を伝え合っている子どもたちの発言記録である。

- C20 (『せかいいちおおきなうち』を見せながら) かたつむりがまぐろで体が吸い取られていくのがスイミーの赤い魚と同じだなあと思いました。
- T どんな話やった?
- C21 チビかたつむりが大きいおうちが欲しいって言ったけど、お父さんがお話をして元の小さい殻のままでいた話。
- C22 (『フレデリック』を見せながら) 「フレデリック以外のねずみたちは、とうもろこしを運んで麦や木の実を集めて一応働いていますよね。でも、フレデリックは別で働いていないように見えます。でも、みんなが集めたもので初めは楽しかったんです。(めくって) 次のページになると、集めたものはなくなるものです。フレデリックが集めたものはなくなるものを集めました。光や色や言葉をみんなにあげたんです。この題名と本当に合っているなって思いました。
- C23 (続けて前に出る) スイミーと似ている所があって、はじめフレデリックがぼうっとしているとところがスイミーの考えているところと似ている

	と思いました。
T	スイミーってどんなふうに考えていたかな？ そこ、読んでみよう
C 全（音読）	「スイミーはかんがえた。いろいろかんがえた。うんとかんがえた。」
C24	いろいろ考えたってあるからとても考えたんだと思います。

子どもたちはこの活動においても、C20 や C23 の発言に見られるように、物語「スイミー」に関連付けて、紹介したい絵本の話をしている。授業者（筆者）は、そうした交流活動が、絵本と絵本の関連性を紡ぎ、作者レオ・レオニが大切にしている世界観に浸れるように、子ども相互の間をとりもっている。例えば、子どもの気づきが周りによく伝わり、思考の刺激となるように発言内容の確認のための問いを発したりしている。また、いつでも思考や想像の原点としての「スイミー」の世界に戻れるよう、必要に応じて部分的な音読を挟むなどしている。

「読解」と「読書」の往復には、聞き手としての授業者の役割が欠かせないのである。

8 実践のまとめ

この実践に至るまでの半年間（6月～翌年1月）の豊富な読書活動によって子どもたちの「読む」力は大きく伸び、どの子も絵本の大筋を確かに捉えることができるようになった。

また、本単元の学習活動を通じて、子どもたちは「花まる（いいなあと思ったこと、発見したこと、考えたこと）」を探し、伝え合いながら「読む」ことを終始楽しむことができた。第7節（1）～（4）にまとめた子どもの姿がよく示すように、教科書教材である「スイミー」の読み（読解）を軸にして多くの作品を味わった（読書）ことで、レオ・レオニ作品を自然と比べ読みする児童が多く生まれた。

これらのことから、指導案に掲げられた「内容の大体を捉え、文章の内容と自分の体験を結びつけて、お話の好きなところを見つけることができる」等、全ての単元目標は達成できたと考えられる。

本実践の中で、ある子どもは「スイミーが、ひとりになっているんな素敵なものに出会っていくところがいい」と言い、別の子どもは、「絵本の絵でスイミー達がいろんな魚と会ったことに気がついた人もいるけど、『そして』って書いてあるので『そして』の前にいっぱいスイミーは違う魚に会っていると思います」

と伝えた。松井が、絵本作品『スイミー』の「意外な」山場について論じているように、作品中の「一番大事なこと」は、読み手によってそれぞれ違っており、いろいろな形で「お気に入り」として残っていけばよいと捉えている。

最後に、本節（2）で個の姿を取り上げたA児について触れておきたい。A児はその後も（単元を通して）集中が持続していたが、この時間においてもC29の後に一度挙手をし、また終盤には、『アレクサンダとぜんまいねずみ』の最後の場面の2匹のネズミが喜んでいる絵を見せながら、自分の好きな場面として発表することができた。絵本の「絵」の力は絶大であり、そこから比較や想像などの思考が始まるという好例であろう。A児はこの学習を通して授業者の言葉だけでなく、仲間の話し言葉にもじっと耳を傾けていく子どもに成長したと思っている。また、学習中の発言やワークシートの言葉から、このA児に限らず、それぞれの子どもに「主体的・対話的」に学ぶ力が育ったと考えている。

子どもにとって、学びのきっかけは様々にあって良いのである。この「読書」の魅力を「読解」に出来るだけ多く取り入れる指導の試みが、授業者に気づかせてくれたことはとても大きい。

9 研究のまとめ

本研究の目的は、「読解」と「読書」が融合する指導法の開発とその効果についての実証であった。第5節から第8節にかけて、小学1年生の文学教材の授業実践を通して、その検証を行った。

その結果、明らかになったことは以下の3点である。

- ①小学1年生の国語科教科書に採録された文学教材の「読解」に「読書」的なアプローチを設定することは可能であり、その方法は「教科書を絵本として読む」、「関連する図書と結びつけながら読む」など多彩に考えられる。
- ②小学1年生の子どもは、挿絵からの情報、音声化された文字情報、および文字情報、それら三つを統合して文学のストーリーを理解したり、場面の想像を広げたりしている。挿絵からの一次情報は、言葉を扱うことが苦手な子どもにも有効であり、かつすべての子どもの読みを確実にすることに役立っている。
- ③関連する別の絵本や図鑑等を活用する「読書」的なアプローチを文学教材の「読解」に生かすためには、基になる作品の人物の行動や心情に十分に寄り添い、その人物への関心を高めていることが重要である。

また、本研究「文学教材の読解・読書」にかかる今後の研究課題として挙げられるのは次の2点である。

- ・今回明らかになったこと（①～③）を、何らかの形で定量化して示し、その傾向を確かなものにする。
- ・中学年以上では、読解にどのような「読書」的なアプローチが可能であるか実践研究する。

最後に、本実践を支えた授業者の日々の指導法について触れておきたい。授業者は年間を通じて膨大な数の絵本（文学作品等）の読み聞かせを行ったことに加え、意見を聞き合う学習習慣の徹底を図っている。

発言記録を確認すると「～なんて気が付かなかったです」「～がすごいなあと思いました」「～というのは考えられませんでした」等、多様な文末表現が並んでおり、1年生が他者の発言をよく聞いていること、また自分の学びと比較していることが分かる。こうした対話が続く状況がなぜ成立するのかについて、授業者は「子どもたちは普段から人の意見をしっかり聞くことで、自分の考えが深まることを感じている」からであると言う。

本研究は、読解と読書との関わりを調べる目的で進められたが、図らずも小学1年生の「自覚的な学び」生成の可能性についても同時に示すこととなった。

（本稿の執筆は、第1～4節および第9節を大杉が、第5～8節を山下が分担した。）

注および引用文献

- 1 船橋聖一（1931）『文学』第5号。
- 2 深川明子（1991）『新版小学校国語科教育研究』全国大学国語教育学会、学芸図書株式会社、p.86。
- 3 平成20年告示小学校学習指導要領、平成29年告示小学校学習指導要領、文部科学省。
- 4 『国語4上かがやき』（平成26・31年検定済教科書）、『国語4下はばたき』（平成26・31年検定済教科書）、光村図書出版。
『新しい国語4上』（平成26・31年検定済教科書）、『新しい国語4下』（平成26・31年検定済教科書）、東京書籍。
- 5 文部科学省（2004）「親と子の読書活動等に関する調査」、全国学校図書館協議会（1992～2022）「過去31年の学校読書調査結果の推移」他。
- 6 平成13（2001）年、文部科学省は「21世紀教育新生プラン」を発表。その具体策として「朝の読書」を奨励した。

- 7 京都府宇治市が実施した小中学生の読書量アンケートにより、在宅時間が増えた新型コロナ禍であっても読書離れが進んでいる実態が明らかになった。（京都新聞、2022.1.20）
- 8 萬屋秀雄（1991）『新版小学校国語科教育研究』全国大学国語教育学会、学芸図書株式会社、p.108。
- 9 北川達夫（2008）は『ことばの学び』三省堂に寄せたエッセイ「ヨーロッパで読解教材を作る」の中で、「スイミーと赤い魚たちの協力」にかかる西洋人たちの教育観を紹介している。
- 10 松居直（2002）『絵本のよろこび』日本放送出版協会、p.130。
- 11 同上、pp.108－109。

参考文献

- 須田実（1995）『戦後国語教育リーダーの功罪』明治図書。
- 倉沢栄吉・田近洵一・外山滋比古（1982）『読み手を育てる』教育出版。
- 日本国語教育学会（1992）『国語単元学習の新展開』I理論編、東洋館出版社。

実践で使用された図書

- 〔レオ・レオニの絵本〕
- 谷川俊太郎・訳（1969）『スイミー ちいさなかしこい さかなのはなし』好学社
- 谷川俊太郎・訳（1969）『じぶんだけのいろ いろいろ探したカメレオンのはなし』好学社
- 藤田圭雄・訳（1967）『あおくんときいろちゃん』至光社
- 谷川俊太郎・訳（1969）『せかいいちおおきなうちりこうになったかたつむりのはなし』好学社
- 谷川俊太郎・訳（1978）『あいうえおの木 ちからをあわせたもじたちのはなし』好学社
- 谷川俊太郎・訳（2009）『ニコラスどこにいったの？』あすなろ書房
- 谷川俊太郎・訳（1975）『アレクサンダとぜんまいねずみ ともだちをみつけたねずみのはなし』好学社
- 谷川俊太郎・訳（1969）『フレデリック ちょっとかわったのねずみのはなし』好学社
- 谷川俊太郎・訳（1975）『さかなはさかな かえるのまねし たさかなのはなし』好学社
- 〔科学絵本〕
- 近藤恵（1989）『魚からみたうみ』農山漁村文化協会

寒竹孝子（2017）『海のふかふか～ただよう海の生き物～』アリス館

中村庸夫（1991）『海の忍者たち』日本書籍新社

寒竹孝子（2018）『アザハタ王とかいていじょう』アリス館

鈴木克美（2008）『ハリセンボンがふくらんだ』あかね書房

嶋田泰子（2015）『さかなだってねむるんです』ポプラ社

中村庸夫（1991）『魚のじまん話』日本書籍新社

カレン・ウォレス（1996）『ウナギのひみつ』岩波書店

〔図鑑〕

中村征夫（2011）『海のおさかな大百科 1～4』新日本出版社

北村雄一（2013）『ふしぎな深海魚図鑑』小学館

富田百秋（1987）『深い海の魚』福音館書店

2022 年度 教職支援センター活動報告

CONTENTS

はじめに

- 1 教職支援センターの機能と本年度事業の概要
- 2 教職支援課の創設とセンター新オフィスの開設
- 3 「教職講座」の開講と学生の活用
- 4 個別相談・教職サロンの活用
- 5 「教育フォーラム」の開催
- 6 教職への就職状況と後輩へのバトン
- 7 今後の課題

資料

- ・大阪樟蔭女子大学教職支援センター規程
- ・大阪樟蔭女子大学樟蔭教職研究投稿規程
- ・大阪樟蔭女子大学樟蔭教職研究執筆要項

はじめに

本誌『樟蔭教職研究』は、教職支援センター発足前の組織である「教職課程連絡会議」の時代に、本学教職課程における教育実践や理論研究の発表の場となるべく、平成 29（2017）年 7 月に定められた『樟蔭教職研究』投稿規程（巻末資料参照）」に基づいて毎年刊行され、今年度で第 7 巻を数えるものである。

『樟蔭教職研究』投稿規程」は今年度 6 月に改訂され、主な改正点は次の 2 点である。

- ①本学教員に限られていた投稿資格を拡大し、本学園の教員が筆頭著者になる場合に限り学園外の教職員も教育実践等を執筆できることとした。
- ②論文等の収録に加えて、教職支援センターの活動報告を掲載することとした。

本活動報告は、この②の改訂に基づいて行われるものであり、平成 31（2019）年に教職支援センターが発足して以来、初めての報告となる。

したがって、この紙面を借りて、これまでの教職支援センターの歩み、またそれに至る歴史についても簡単に触れておきたい。以下、本学教職課程の「自己点検・評価報告書」より引用して掲載する。

大阪樟蔭女子大学は、戦後間もない昭和 24（1949）年 4 月に開学し、令和 3（2021）年度で 73 周年を迎える歴史のある大学である。教職課程については、昭和 29（1954）年 11 月に中学校、高等学校の「国語、保健、家庭、外国語（英語）」の免許教科が、また昭和 30（1955）年 1 月には「幼稚園」の免許が認定されている。その後、免許教科、及び免許状の種類には変遷はあるものの、一貫して、高い知性と豊かな情操を兼ね備えた有為な人材を世に送るべく、質の高い教職課程の実現に努めている。

全学の教職課程については、平成 31（2019）年 4 月に、従前の「教職課程連絡会議」を発展解消して「教職支援センター」を設置し、①教職課程等履修者の支援、②教職課程等の企画及び運営、③地域との連携等を業務の柱として掲げ、組織的・計画的に教職課程の質の向上を図っている。

（「令和 3 年度 教職課程自己点検・評価報告書（2023. 3. 31. 本学 HP で公開）」より）

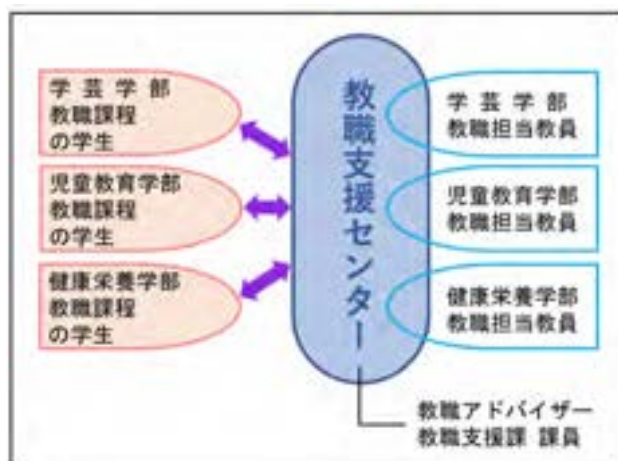
なお、①については、本巻投稿論文中 1 本（研究ノート）が、東大阪市立小学校の教員が自らの授業実践について執筆し、共著者となったものである。今年度の論文等投稿数は決して十分な数ではないが、この投稿規程の改訂を機に、今後本誌において、本学内外を問わず多くの教育実践が発表され、教職にかかる知見が広く共有され、蓄積されていくことを願うばかりである。

1 教職支援センターの機能と本年度事業の概要

本学には、3 学部それぞれに、教職を志す学生が学んでいる。

児童教育学部では幼稚園・小学校・中学校（外国語（英語））の教員免許、学芸学部（国文学科・国際英語学科・ライフプランニング学科・化粧ファッション学科）では中学校・高等学校（国語・書道・外国語（英語）・家庭）の教員免許、また健康栄養学部では中・高（家庭）の教員免許に加えて栄養教諭の免許を取得することができる。

教職支援センターは、それらの学生が「教職にかかる専門性」を高め、「教育実習」に意欲をもって参加し、また最終的には「教員採用試験」を突破して教員としてデビューできるように支援を行っている。教職を目指す学生には、自身の適性、現場での授業づくり、人間関係づくり、採用試験に向けた対策等、様々な不安がつきものである。教職支援センターでは、2 名の教職アドバイザーを中心に、個々のそうした不安を受け止め、相談に乗り、また指導によって具体的に導いている。1 年を通じアドバイザーが常駐するようになったのは、本年度が初めてである。（詳細は「4.



教職課程の学生・教職員と「教職支援センター」

個別相談・教職サロンの活用」参照)

また、教職支援センターは、3学部に分かれて配属されている教職関係教員の情報共有及び企画・運営にかかる審議の場でもある。毎月開催される「教職支援センター運営委員会」においてセンターの事業について協議することはもちろん、Microsoft Teams の機能を活用して、常時、積極的な情報交換が行われている。例えば、採用試験対策として実施されている「教職講座」に参加した学生の名前は講座の度に更新・追加され、全学部の教職関係教職員が閲覧できる仕組みになっている。(教職講座の詳細は、「3. 教職講座の開講と学生の活用」を参照)

さて、本学の教職支援センターは、「はじめに」の引

用にも記したように、3つの業務の柱をもっている。このうち「③地域との連携等」については、これまで近隣の学校教員をゲストとして授業に招くようなことはあったが、大学から地域の教員に対し情報を発信したり、研修の場を設けたりするような活動は行ってこなかった。しかし今年度は、2月に「教育フォーラム」を開催し、不登校をテーマとした現職教員の研修の場を設けることができた。なお、このフォーラムには、教職志望の本学学生も多数参加したことから、「①教職課程等履修者の支援」としても機能したと言える(詳細は「5. 教育フォーラムの開催」を参照)。

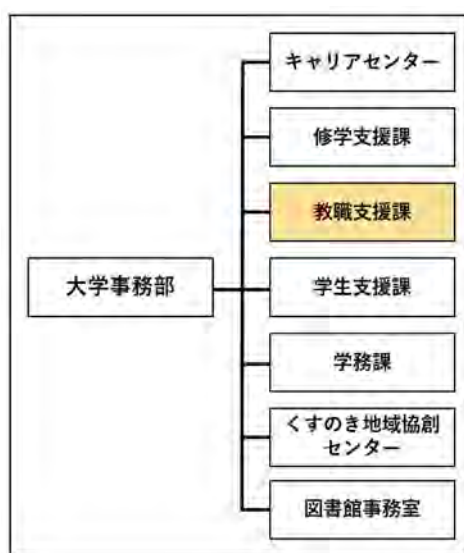
以下に挙げるのは、センターが今年度実施した主な活動の記録である。

2022 年度「教職支援センター」活動記録

春 期								
月	日	曜	内 容	月	日	曜	内 容	
4	1	金	「教職支援課」創設	5	19	木	◆教職支援センター運営委員会	
	14	木	◆教職支援センター運営委員会		5			○教職サロン
	15	金	教職支援プログラム説明会					●教職講座
	15	金	大阪府教員採用選考テスト説明会					
	19	火	大阪市教員採用選考テスト説明会 ○教職サロン ●教職講座（4/18～）					
6	16	木	◆教職支援センター運営委員会 ○教職サロン ●教職講座	7	4	月	教職課程ガイダンス（2年生）	
					14	木	◆教職支援センター運営委員会 ○教職サロン ●教職講座	
8			●教職講座（～8/18） ●教採夏季特別指導（8/2～）	9	8	木	◆教職支援センター運営委員会 ●教職講座 ●教採夏季特別指導（～9/16）	

秋 期											
月	日	曜	内 容			月	日	曜	内 容		
10	13	木	◆教職支援センター運営委員会 ●教職講座（10/24～）			11	7	月	教職支援センターオフィス移設		
					10		木	◆教職支援センター運営委員会			
					11		金	教員免許一括申請ガイダンス【中高】			
					12		土	教員免許一括申請ガイダンス【児童】 ○教職サロン ●教職講座			
12	6	火	大阪市教員採用選考テスト説明会			1	12	木	◆教職支援センター運営委員会		
	8	木	◆教職支援センター運営委員会				26	木	学内大学推薦説明会		
	20	火	大阪府教員採用選考テスト説明会								
	20	火	教採合格者による体験談発表会 ○教職サロン ●教職講座						●教職講座		
2	9	木	◆教職支援センター運営委員会			3	9	木	◆教職支援センター運営委員会		
	18	土	★第1回教育フォーラム ●教職講座（～2/7） ●3年生対象春休み教採直前対策講座（2/24～）								
							31	金	●3年生対象春休み教採直前対策講座（～3/24） □「教職課程自己点検・評価」公開		
							31	金	■『樟蔭教職研究第7巻』発行		

2 教職支援課の創設とセンター新オフィスの開設



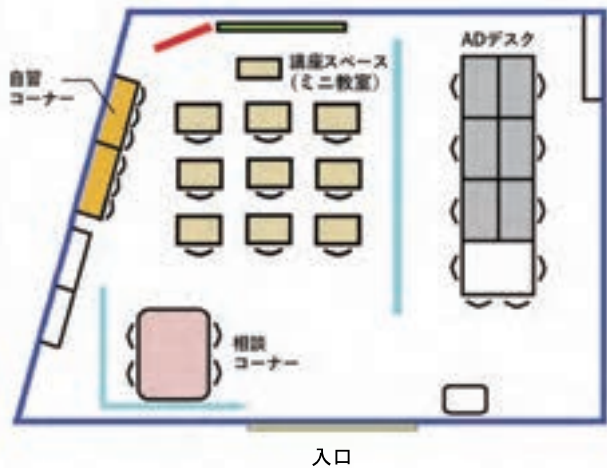
教職支援課の創設

教職支援センターにかかる事務は、昨年度まで修学支援課（ラーニングサポート）の業務の一つであったが、今年度「教職支援課」が創設され、専任職員が担当することになった。それにより事務作業が効率化され、各種ガイダンス・イベントの開催、外部との折衝・手続き、案内、情報の整理等の業務が、センターの年間の事業に連動しながらスムーズに展開されるようになった。

また、教職支援センターのオフィスは、昨年まで学生対応を中心とした事務部門を集めたサポートスクエアの一角にあり手狭であったが、今年度（11月）、独立して新オフィスが開設された。

清志館2階に設けられた新オフィスは、明るく広く、ガラス張りでの様子もよく見える。次頁の図に示すように、室内には、アドバイザー等の職員のデスクに加えて、パーテーションで区切られた「相談コーナー」、教職を目指す学生が調べものや採用試験の勉強をするための参考書や教育雑誌をそろえた「自習コーナー」がある。中央には

小中学校の教室を模した「講座スペース」があり、この最も広いスペースは、「教職講座」や模擬授業、またセンター主催の小規模ガイダンス等に活用されている。このほか、教職員6人程度が会議できるスペースがあり、教職支援センター運営委員会の打ち合わせ等でも使用されている。



11月にオープンした「教職支援センター」の新オフィス（清志館2階）

3 「教職講座」の開講と学生の活用

(1) 教職課程の学生全員を対象とした「教職講座」

昨年度まで児童教育学科には、学科独自の教員採用試験対策講座「小阪塾（キャンパス名から名付けられた）」が開講されていた。その内容には、試験において「小学校専門教養」として出題される国語、社会、算数、理科、外国語活動・外国語の5科、また「教職教養」として問われる教育原理、教育心理学、教育史、教育法規等の講座をそろえていた。

しかしながら、教職教養の内容は、中・高の教員や栄養教諭を目指す学生にも共通のものであり、また、小学校の教員採用試験における「専門教養」は、中高等の試験を受ける学生にとっては「一般教養」の内容と重なる部分が多い。さらには、「論作文」や「模擬授業」等も、教職を目指す学生全員を対象とした講座として開設する方が効率が良い。

そこで今年度より、「小阪塾」を発展的解消し、新たな内容の講座も加えて、教職支援センター主催の「教職講座」として、全学部 of 学生を対象に開講することとした。春期（4～7月）・夏季の講座では4年生の受講が多かったが、秋期（10～1月）以降は3年生中心に入れ替わった。講座の担当者としては、このシステムに慣れた児童教育学科の教員と教職アドバイザーが多かったが、中高教職課程の教員も春より2名参加した。

下図は、11月の講座カレンダーの一部である。学科の枠組みを超えて学生が参加することもあり、その点では効



「教職講座」を受講する学生たち

		教職講座		
		4 限	5 限	6 限
11月	23日	教育専門 (実務)	SDGA(割合と比2) (小教)	
	24日		理科基礎生物3 (小教)	理科化学2 (小教)
	25日	社会(地理3) (小教)	(国事ノ上科)	
	26日		法理の基礎 (小教)	教育原理 (小教)
	27日			
	28日	数学A(割合と計算3) (小教)	(国事)	
	29日	【中教】教職教科3 (国語・社会・英語・二時)	(国語)	理科化学3 (小教)
	30日		(国事ノ一限)	

11月教職講座カレンダー（一部）

果があったと言えるが、参加人数は多くはない。この表に示す範囲で言えば、1講座につき3～8名の申し込みがあり、実際にはその2/3程度が受講した。

参加者数が少ない背景としては、（大学の授業の設定の少ない）5限・6限（16:20～19:30）を中心に講座を配置したこと、また、日程調整に時間を要し、カレンダーの発表が、前月の20日前後になってしまったことが考えられる。学生の多くはアルバイトをしており、その翌月のシフトが組まれた後で

は参加が難しいという事情もあったようである。

なお、同じ3年生ではあっても、2～3月に実施した「教採直前対策講座」については申込数も多く、実際の受講者数も、他の時期の2倍以上になった。講座の設定には内容も大事ではあるが、受講しやすい環境を用意する必要があることが明らかになった。

授業期間内における中高教職課程専用の教職講座

日付	講座名	担当	内 容
10月4日	教科教育① 国語・普通・英語・家庭	黒田・八巻 野口・二橋	教採国語 教採書道 実習準備 および教採英語 教採家庭
10月18日	教職への道①	今日	課題論文① 自己アピール
11月1日	教科教育② 国語・普通・英語・家庭	黒田・八巻 野口・二橋	教採国語 教採書道 実習準備 および教採英語 教採家庭
11月15日	教職への道②	今日	課題論文② 問題解決型 4パラグラフ いじめ対応
11月29日	教科教育③ 国語・普通・英語・家庭	黒田・八巻 野口・二橋	教採国語 教採書道 実習準備 および教採英語 教採家庭
12月23日	教職への道③	今日	課題論文③ 問題解決型 4パラグラフ 不登校支援
1月17日	教科教育④ 国語・普通・英語・家庭	黒田・八巻 野口・二橋	教採国語 教採書道 実習準備 および教採英語 教採家庭

春季休業中における中高教職課程専用の教職講座

日付	講座名	担当	内 容
2月7日	教職への道④	今日	改訂版『生徒指導要領』関連支持の生徒指導 不登校支援
3月7日	教職への道⑤	今日	改訂版『生徒指導要領』関連支持の生徒指導 いじめ対応
2月21日	教採国語⑤	黒田	教採論文指導「生徒に読ませたい一冊」 面接への展開
3月10日	教採国語⑥	黒田	教採過去問指導 模擬授業への展開
3月20日	教採国語⑦	黒田	学習指導要領作成指導 教育実習に向けて
2月9日	教採書道⑤	八巻	教採問題実技対策講座
3月9日	教採書道⑥	八巻	教採問題実技対策講座
3月16日	教採書道⑦	八巻	作品仕上げ 裏打ち講座
3月23日	教採書道⑧	八巻	教採問題実技対策講座
2月29日	教採英語①	野口	教採過去問の傾向を知り、実際に問題を解いて対策を講じる
3月24日	教採英語②	野口	教採における典型的なパターンに応じた問題を解いて実力を養う
3月10日	教採家庭 家庭科論文①②	二橋 今日	自己アピール型、問題解決型、研究論文型の3つの書き分け方 教採論文に家庭科の内容をどのように関連させて記述するか
3月16日	「生徒指導要領」① 「生徒指導要領」②	今日 今日	生徒指導の定義と目的など重要用語の要点整理 改訂版『生徒指導要領』の練習問題（予想問題を含む）



「家庭科論文」講座の様子

4 個別相談・教職サロンの活用

(1) 個別相談の活用

個別相談は、教職アドバイザーが火曜日を除く毎日担当している。原則 30 分の枠で予約制だが状況に応じて臨機

(2) 中高教職課程専用の教職講座

中高の教採対策では前項の「(1) 教職課程全員が対象となる教職講座」とは異なり、教科の専門性がより重要になる。教科の授業と連携した教職講座の在り方を検討した結果、秋期の「教育実習指導（火・4 限）」全 7 回の授業を隔週で行うように設定した。それにより、教職講座を授業時間内に隔週で実施することが可能となり、学生の参加率は継続して高いものとなった（参加率 100%の講座もあり）。時期的には教育実習への準備という意識の高まりがあり、さらに内容的にも教採との関連が深いものを提供できたので、学生のニーズにはある程度の満足度をもって対応できたと考えている。各種教職関連の講座等への学生の参加率の低さが、以前より課題となっていたが、授業時間内（1 限～5 限）であれば参加率は大幅に向上することが認められた。そこでその後の教職講座についても春季休業中に行うこととし、できるだけ早くその日程を知らせることで、その参加率は継続性を伴い高まることが明らかになった。

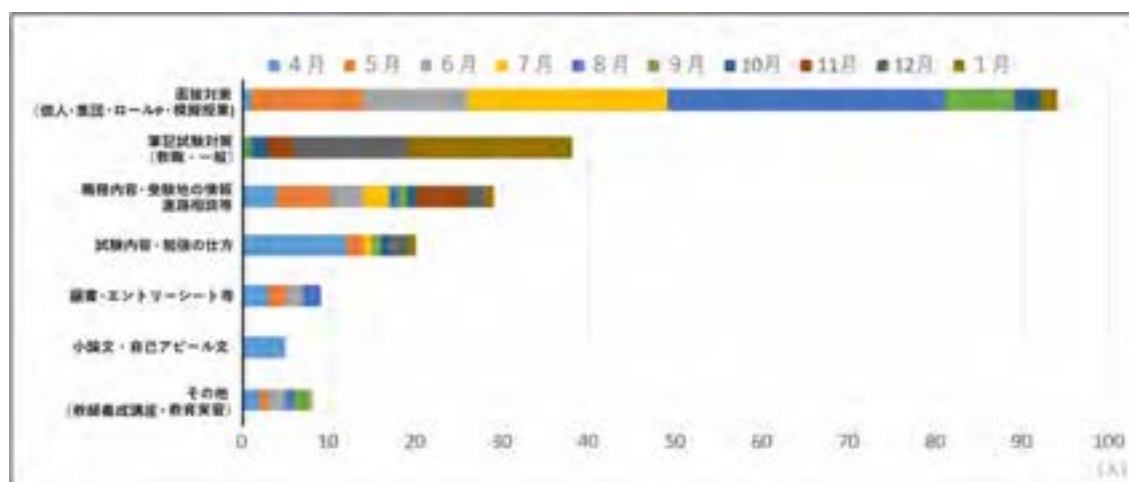
左の表は、2つの教職講座の実施時期と講

座内容の概要を示したものである。

中高の教員採用試験においては、論作文等において教科の内容を適切に挿入し、常に教科の専門性の視点から面接や集団討論に臨むことが求められる。そのため、春季の講座「教採家庭」においても「家庭科論文文」の講座を設けた。例えば、「いじめの防止及び対応」についての課題であれば、教科からの視点、具体的な対応方法を受講生たちが模索し、考察できるよう工夫した。

応変に対応している。相談内容は、個々の受験先や校種・教科、時期等により多様である。年間を通じて最も多いのは、面接・ロールプレイ対策や模擬授業対策である。答える内容などだけでなく、実際の場面を想定した実践的な練習を希望する学生が多い。次に、筆記試験対策が続く、一般教養、教職教養に加え数学の指導を希望する学生が多い。また時期による特徴としては、年度当初は、試験内容の確認、エントリーシートや自己アピール文の書き方等、出願に関する指導を望む者が多かった（下図参照）。

このように個別相談は、学生個々のニーズに応じた支援・指導を行うため、面接や模擬授業などという不得意分野のみの指導を希望する学生も多いが、一方で、勉強の仕方の相談から、実践的な指導、また合格後も教職に関する知識や技術の指導など、長期に渡って継続的に関わった学生もいた。受験先や試験内容に合わせ、かつ個々の学生のニーズに応じたきめ細かい対応ができたことが「個別相談」による支援・指導の成果であると言える。



個別相談の内容および月別相談数（2022年4月～2023年1月）

(2)「教職サロン」の展開

「教職サロン」は、学校教育や教員の職務内容等にかかるテーマを設定し、実際の現場の情報提供や質疑応答等を通して、教職への関心や意欲を高める目的で行われる。昼休みに昼食をとりながら参加できる、予約不要、自由参加の会である。

時期は不定期で、その時々に応じたテーマを設けた。年度当初は「教採対策の概要」、その後は「教員の仕事」「面接の実際」と続く。「長期休業中の勤務形態」や「福利厚生」、「学生のボランティア活動」なども取り上げた。ただし、今年度はテーマによって参加者の数にばらつきがあった。実施時間やテーマの内容等、設定の工夫が今後の課題である。

5「教育フォーラム」の開催

第1回 教育フォーラム

「不登校」の児童・生徒とどう向き合うか

●とき 2023年2月18日(土) 10:30～12:00

●ところ 大阪府立女子大学 記念館1階 M101教室

○内容

【実践発表1】 泉南市立信達小学校教諭 田所 吉菜

【実践発表2】 豊中市立第十六中学校教諭 櫻木 武士

＜質疑・協定発表＞

【講演】 泉南郡岬町立 岬中学校長 信田 清志

○対象 小学校・中学校・高校関係教員および本学学生

◆申込等 ①に案内する「申し込みフォーム (URL)」よりお申し込みください。

参加無料

大阪府立女子大学教職支援センター

教育フォーラムの開催案内（本学 HP より）

新しい時代にふさわしい教育の推進及び地域との連携を目指して、2月に「第1回教育フォーラム」を開催した。その概要は左に示す通りである。初の試みであり、学内手続き及び外部への案内等の遅れから、現職教員等の参加は7名（小学校教員3名、中学校教員3名、教育委員会1名）にとどまったが、教員志望の本学学生が39名（うち3年生が23名）と多数参加して、40名程度の規模を想定していた会場は満席となった。

今回のテーマは、『「不登校」の児童・生徒とどう向き合

うか」であった。最初に大阪府下の小・中学校よりそれぞれ1名の現職教員による実践報告が行われた。

泉南市立信達小学校の田附杏菜教諭は、転校してきた5年A児の不登校と正面から向き合った体験を発表した。田附教諭は、A児は当初、新しい地域・学校に馴染めず不安感から不登校になったが、「前の学校に案内して」と声をかけたことを契機として、またA児を迎えようとする子どもたちの学級イベント等の企画を通じて、教諭や学級の児童との信頼関係が徐々に築かれていったこと、最後には、登校できるようになったA児が「学校を休んだ時間を返せと、あの時のオレに言いたい」と告げたエピソードを紹介した。

櫻木武士教諭は、前任の豊中市立第七中学校で「子ども支援コーディネーター」として、全校を挙げて不登校対策に取り組んだ経験を話した。教諭は不登校に悩む生徒個々の特性や状況に寄り添うことの大切さとともに、特に中学校では、管理職、学年主任、生徒指導主任、子ども支援コーディネーター、養護教諭、スクールカウンセラー等が、生徒指導連絡会議（第七中では毎週2時間）で生徒の情報共有を図り、「チーム学校」として問題解決に向かうことの重要性を強調した。

最後に、岬町立岬中学校の信田清志校長が講演を行った。氏はまず、グローバル化される社会にあって学校教育が目指すべき方向性、即ち子どもが自ら考え最適解を見つけるような学習へのシフトチェンジについて語った。次いで、いじめや不登校といった難しい教育課題であっても、子ども同様、教職員の間で、言葉で自分の思いや考えを伝え合えば必ず解決策が見つかるとし、生徒が学校に最も来づらくなるとされる2学期初日に生徒主体の楽しいイベントを仕組むことの意義を、岬中学校の取組を例に述べた。



「教育フォーラム」の様子

6 教職への就職状況と後輩へのバトン

本学キャリアセンターは、教職を含むすべての就職活動について支援と調査を行っている。その集約によれば、今年度末の卒業生において、教職に進むことが決定している者は以下の通りである。（3月14日現在。人数には講師等、有期の採用を含む。）

種 別	人数	備 考
幼稚園	41	保育教諭含む。 公立園（東大阪市・泉南市・大和高田市・かほく市）の5名含む。
小学校	16	国立1名、私立1名を除き、他14名は公立小学校。 （大阪府・大阪市・京都府・奈良県・兵庫県・札幌市）
中学校	4	いずれも家庭科（特別支援学校中学部含む。） 公立（大阪府・和歌山県・神奈川県）
高等学校	3	公立1名（三重県・国語科）、私立2名（国語科・芸術科（書道））
栄養教諭	1	大阪府

公立園は設置数の減少に伴い、近年職員募集の人数も減っている。にもかかわらず、今年度、採用となった5名のうち4名が正規職員としての内定を得られたことは幸いであった。一方で、中・高及び栄養教諭の採用については厳しい状況が続いている。

正規教員としての内定を得た者の中には、公立園、小学校、中学校ともに、当センター主催の教職講座に参加し、そこで実力を伸ばした者が少なくない。とりわけ、教員採用試験の2次・3次選考に備えて8～9月に実施した「教

採夏季特別指導」（個人面接・模擬授業等）には、最終合格を果たした者の多くが参加していた。

その合格者たちが、自らの合格体験談を語る発表会を12月に開催した。これは、本学で行われた大阪府教育委員会による「大阪府教員採用選考テスト説明会」に引き続いて実施したもので、多くの後輩（2～3年生）が参加した。

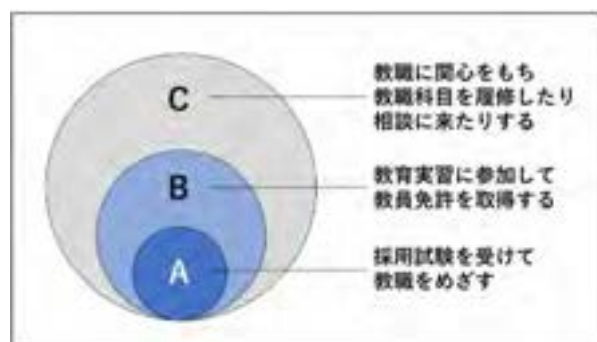
登壇者3名（公立園合格者1名、公立小学校合格者2名）は、「採用試験当日の様子」や「面接で質問された内容と答え方」など直接的な情報だけでなく、「進路の決め手となったもの」「採用試験の対策」「保育・教育現場におけるボランティア体験」等々について、具体的に後輩たちに伝えた。また参加者からも、「いつから採用試験の準備を始めたのですか」「集中して取り組むためのコツがあれば教えてください」等の質問が寄せられるなど、活発なやり取りが見られた。

7 今後の課題

教職支援センターは、今年度4月、全学部の学生を対象に「教職支援プログラム説明会」を開催した。昼休みの時間を活用した開催ではあったが、全体で200名を超える学生が、大教室に集結した（入学したての1年生も関心を持って大勢参加した）。予想を上回る人数であり、資料を何度も追加印刷したほどであった。この会では、教職支援センターの役割、担当教職員の紹介、教職講座・教職サロン等の概要とその参加の仕方等について説明した。

本学では、教職を志す学生、またそれを視野に入れている学生は、「教職支援プログラム」のメンバー登録（Microsoft Teams）を行うことになっている。教職支援センターは、そのメンバーに対し、例えば、月々の「教職講座」のスケジュールを示し、Google Formsを活用してその参加者を募っている。また、教職に関する各種説明会、発表会等の案内を行い、さらには、教職アドバイザーが最新の教育情報をまとめた「教採だより」の発行も行っている。

「教職プログラム説明会」後、この登録者数は193名に達したが、この中には、教職をサポートする教職員も含まれており、実質の学生のエントリーは約170名である。さらにそのうち、教員になる（＝採用試験を受験する）ことを明確な目標として掲げ、教職支援センターを常に活用（講座への参加、個別相談の利用、Teams情報のチェック等）している者は、残念ながら40～50名程度に絞られる。



「教職」への意識を示す3層の区分

つまり、1年次の段階で教職に興味・関心を示す学生（左図中のCの層）は、本学に推計として100名程度いるが、3年または4年次に教育実習に参加して小学校以上の教員免許状を取得する学生（図中B）は、その半数となり、実際に教員採用試験を受験して教職に就くことを目指す学生（図中A）は、さらにその3分の1になっていくのである。

教職支援センター運営委員会は、9月に、この問題を取り上げ、私たちはどの層の学生を対象に支援をすべきか協議した。

その結果、「知らない・分からない」ことによって教職への関心が失せてしまうことがないように、「Cの層」に多く含まれる1年生をまず大事にしようということになった。2年次以降は、実習や教採に関わって「つまづく」こと、「まよう」ことが増えると考えられるが、自信のなさ等から教職を「あきらめる」ことがないように、その年次ごとに必要なサポートをしていこうという方向性が定まった。

教職支援センターが発足した最初の3年間で「土壌の醸成」と見立てるならば、今年度は、その上に何本かの苗木を植えた年であったと見ることができるだろう。来年度は、その木々がしっかり大地に根付くよう、水や肥しが確実に届く教職サポートを推し進めたい。

2022 年度 教職支援センター

センター長	大 杉 稔
副センター長	今田 晃一
委員	八巻 敏幸
〃	野口 幸一
〃	杉田 慶子
〃	兼 重 昇
〃	佐 藤 静
〃	中山 美佐
〃	森田 一尚
〃	田上 成美
チーフ教職アドバイザー	阪東 俊行
教職アドバイザー	阪本さゆり
大学事務部部长	大江 重治
教職支援課 課長代理	阪下 朝子
教職支援課 課員	立井 彩子
キャリアセンター 課長	坪田 玲子

資 料

大阪樟蔭女子大学教職支援センター規程

(平成 31 年 4 月 1 日)

最近改正 令和元年 9 月 12 日

(設置)

第 1 条 大阪樟蔭女子大学に教職支援センター（以下「センター」という。）を設置する。

(目的)

第 2 条 センターは、本学の学校教育に関する免許・資格課程を履修する学生への支援を中心に、教職課程及び保育士養成課程（以下「教職課程等」という。）の円滑な運営を図ることを目的とする。

(業務)

第 3 条 センターは、前条の目的を達成するため、次の各号に定める事項を取り扱う。

(1) 教職課程等履修者の支援

- イ. 教育実習・介護等体験等の履修に関する事項
- ロ. 教職課程等の相談支援に関する事項
- ハ. 教員採用試験受験者に対する指導・支援に関する事項
- ニ. 教育インターンシップ・教育ボランティア等の企画及び運営に関する事項
- ホ. 学校教育に関する免許・資格申請に関する事項

(2) 教職課程等の企画及び運営

- イ. 編成方針及び授業計画に関する事項
- ロ. 課程認定申請手続き等に関する事項
- ハ. 教育実習・介護等体験等の運営に関する事項
- ニ. 「樟蔭教職研究」の編集・発刊に関する事項

(3) 地域との連携

- イ. 教育委員会及び教育現場との連携協力に関する事項
- ロ. 教職課程等に関する各種研修（教員免許状更新講習を含む）に関する事項

(4) その他目的達成のために必要な事項

(構成)

第 4 条 センターは、次の各号に定める者で組織する。

(1) センター長

(2) 副センター長

(3) センター長の推薦を受けて、学長が指名した教職課程等に携わる専任教員

(4) 教職アドバイザー

(5) 事務職員

2 センター長は、学長が指名する。

3 副センター長はセンター長の推薦に基づき、学長が指名する。

(センター会議)

第 5 条 センターに、センターの基本方針に関する重要事項を審議するため、センター会議（以下「会議」という。）を置く。

2 会議は、センター長が招集し、その議長となる。

- 3 会議は、前条に規定するもので組織する。
- 4 議長は、必要と認めた場合、構成員以外の者を出席させることができる。
- 5 議長は、会議の検討内容について、適宜、教務部長へ報告し、指示を受ける。
(教職アドバイザー)

第6条 センターに、専任又は兼任の教職アドバイザーを置くことができる。

- 2 教職アドバイザーは、第2条に記載の目的達成のために、第3条に記載の業務に従事する。
(改廃)

第7条 この規程の改廃は、学長が大学協議会の意向を聴いて行なうものとする。

附 則

- 1 この規程は、平成31年 4月 1日から施行する。
- 2 この改正は、令和 2年 4月 1日から施行する。

大阪樟蔭女子大学樟蔭教職研究投稿規程

(平成 29 年 7 月 13 日)

最近改正 令和 4 年 6 月 30 日

(目的)

第 1 条 この規程は、機関誌『樟蔭教職研究』の刊行について定めるものとし、この規程に定めのないものは、樟蔭教職研究執筆要領に定める。

(投稿資格)

第 2 条 『樟蔭教職研究』の投稿資格を有する者は、樟蔭学園（以下、本学園という）の教職員（非常勤を含む）とする。

- 2 本学園の教職員（非常勤を含む）が責任ある立場から研究を行い、筆頭著者として執筆したものである場合、共著者として本学園の教職員以外の者を加えることができる。

(投稿内容)

第 3 条 投稿できる原稿は未公開のものに限る。

- 2 原稿の内容は、教職課程、教育実践に関連する論文、研究ノート、実践報告とする。

(編集)

第 4 条 『樟蔭教職研究』の編集は、教職支援センター運営委員会が取り扱う。

- 2 教職支援センター運営委員会のもとに、編集委員会を設置する。
- 3 教職支援センター運営委員会委員長は編集委員長を務め、適宜編集委員会を開催する。
- 4 編集委員の構成は 2 名以上とし、教職支援センター運営委員会が指名した者を加えることができる。
- 5 編集委員会は原稿募集や掲載可否の権限及び編集責任をもつ。

(執筆要領)

第 5 条 編集委員会は別に執筆要領を定める。

(改廃)

第 6 条 この規程の改廃は、教職支援センター運営委員会で協議のうえ、大学協議会の意向を聴いて行うものとする。

附 則

- 1 この規程は、平成 29 年 7 月 13 日から施行する。
- 2 この規程の改正は、令和元年 6 月 13 日から施行する。
- 3 この規程の改正は、令和 4 年 6 月 30 日から施行する。

大阪樟蔭女子大学樟蔭教職研究執筆要領

(平成 29 年 7 月 13 日)

最近改正 令和 4 年 6 月 30 日

(目的)

第 1 条 この要領は、『樟蔭教職研究』投稿規程（以下、「投稿規程」という）に基づき、『樟蔭教職研究』の編集について定める。編集委員会の行う編集作業はこの要領に基づいて行うこととする。

(投稿申込)

第 2 条 投稿を希望する者は、定められた期日までに教職支援センター運営委員会に電子メールにて申込を行う。

(投稿原稿の書式)

第 3 条 原稿の書式は A4 版（横書き、2 段組）とする。

(1) 邦文：1 頁 48 字×45 行（2,160 字）

(2) 欧文：1 頁 100 字前後×45 行（ダブル・スペース）

(原稿の種類・原稿枚数)

第 4 条 投稿原稿の種類は次の各号の 1 に該当することとする。

(1) 論文：教職に関する研究を行い、オリジナルな学術研究成果を踏まえて論理的に独創的に記述したもの

(2) 研究ノート：教職に関するオリジナルな学術研究の中間発表、又は新しい研究方法についての提案、研究上の問題提起・調査報告等を記述したもの

(3) 実践報告：教職に関する実践的な研究成果を記述したもの

2 投稿原稿の枚数は、本文及び図、表、文献、表題、要約等すべてを含めて 12 頁以内とする。この分量を超える場合は、編集委員会で協議のうえ、掲載の可否を判断する。

3 投稿原稿とは別に、巻末に「教職支援センター活動報告」を付ける。この執筆は編集委員会において行う。

(投稿原稿)

第 5 条 原稿は、表題、執筆者氏名、所属、要旨、キーワード及び本文からなり、ファイル形式は「Microsoft Word」とする。

(1) 表題、執筆者氏名については邦文・欧文を併記する。

(2) 要旨及びキーワードの併記は下記のとおりとする。

①論文：要旨は邦文 400 字程度、又は欧文 200 語程度、キーワードは邦文又は欧文 5 語程度を併記することを原則とする。

②研究ノート：要旨は邦文 400 字程度、又は欧文 200 語程度、キーワードは邦文又は欧文 5 語程度とする。

③実践報告：要旨は邦文 400 字程度、又は欧文 200 語程度、キーワードは邦文又は欧文 5 語程度とする。

(3) 論文表題の欧文併記は、通常の単語の第 1 文字のみ大文字とし、前置詞（of、on 等）、冠詞（the、a、an 等）、及び接続詞（and、or 等）は小文字とする。

(4) 文字の大きさは、邦文の場合は明朝体で表題を 14 ポイント、所属・氏名を 12 ポイント、要旨、キーワード、本文を 9 ポイントとする。欧文の場合は、Times New Roman 体で表題を 16 ポイント、所属・氏名を 14 ポイント、要旨、キーワード、本文を 10.5 ポイントとする。

(5) 図表（表、写真等を含める）は、本文中に挿入し、必要に応じて通し番号・題目・説明などをつける。

①図についてはその下側に、表についてはその上側に、図 1、表 1 等の番号や簡潔な説明文を記す。

②写真は鮮明なものとし、執筆者が原稿の必要な位置に配置する。

(6) 注・引用文献・参考文献等は原稿末尾に一括して掲げるものとする。注の番号形態は「1、2、3・・・」とする。

(原稿の提出・締切)

第6条 原稿の締切は、毎年度1月末日とし、次のものを電子メールにて提出する。

(1) 原稿提出届

(2) 投稿原稿 (Microsoft Word 形式で、ファイル名には第一著者名を記すこと)

2 指定された期日までに原稿の提出がなかった場合は、教職支援センター運営委員会に諮り、掲載の取り消しを求めることができる。

(校正・編集)

第7条 校正は1回限りとする。校正の時点で誤記訂正以外の変更は原則認めない。

2 編集は、「投稿規程」第4条に基づき、編集委員会が行う。

3 編集委員会は、本執筆要領の様式を逸脱した原稿や極端に字数が少ないもの、研究倫理上問題があると判断されるものについて、原稿の訂正、もしくは投稿の取り消しを求めることができる。

4 編集委員会は、投稿された原稿の一部、もしくは全部について掲載に問題があると判断した場合、投稿者の意見を聴取したうえで教職支援センター運営委員会に諮り掲載の採否を決める。

(公開)

第8条 公開は、インターネット上での電子媒体によって3月末日に行い、原則として毎年1号1回とする。

(著作権)

第9条 執筆内容が、第三者の著作権を侵害するなどの指摘がなされた場合には、執筆者がその責任を負う。

2 投稿された著作物の著作権は執筆者に属するが、執筆者は著作物がオンライン化され、国立情報学研究所のホームページに掲載される等、公開のために二次的利用されることを許諾するものとする。

(倫理)

第10条 人を対象とした研究論文等の著作物は、人権保護の観点から法令及び本学の研究倫理基準等に則り、原則的に本学研究倫理審査会にて認められた研究内容で、必要な手続き（同意書取得等）を踏まえていなければならない。

(改廃)

第11条 この要領の改廃は、教職支援センター運営委員会の協議を経て行うものとする。

附 則

1 この要領は、平成29年7月13日から施行する。

2 この要領の改正は、平成30年5月1日から施行する。

3 この要領の改正は、令和元年6月13日から施行する。

4 この要領の改正は、令和4年6月30日から施行する。

樟蔭教職研究
第 7 卷

発行日 2023年 3 月 30日

編 集 樟蔭教職研究編集委員会

発 行 大阪樟蔭女子大学 樟蔭教職研究編集委員会

〒577-8550 大阪府東大阪市菱屋西 4-2-26

Tel (06) 6723-8269

