

今治明德短期大学 研究紀要

第49集

目次

今治明德短期大学における栄養士養成課程 60 年のあゆみ 中居 由香、石川 理恵、藤田 正隆	1
保育・幼児教育分野のファカルティ・デベロップメント －保育者養成教育の質の向上に向けて－ 寺川 夫央	19
子どもの人間関係力を育むための保育実践 －「おへんろ保育」の実践からの考察－ 松田 文春	29
FC 今治コラボ授業：こどもの運動あそびについての実践報告 吉井ゆだね	41
短期大学におけるデータサイエンス教育の学習効果と学習意欲 －カリキュラム再編後のアンケート分析－ 角田 泰啓	49
教育文化の比較と文脈化 －現場発の比較教育学の試み－ 中島 義和	57

令和 8 年 3 月

今 治 明 徳 短 期 大 学

今治明德短期大学における栄養士養成課程60年のあゆみ

中居 由香¹⁾、石川 理恵¹⁾、藤田 正隆¹⁾

Overview of the 60-years history of nutritionist training program at Imabari Meitoku Junior College

Yuka NAKAI, Rie ISHIKAWA, Masataka FUJITA

1. はじめに

今治明德短期大学（以下、本学）食物栄養コース（以下、本コース）は、昭和41（1966）年4月の開学当初より60年間栄養士を養成してきた。本学で、最も古く歴史あるコースが令和7年度をもって廃止されることになり、これまでの地域との関わりや取り組みをまとめることとした。

本学は、明治39（1906）年に設立された今治技芸女学校から始まる。この今治技芸女学校は「女の道」、「女の業」を旗印に、社会の中堅婦人を多数養成することに貢献した。昭和15（1940）年には今治明德高等女学校となり、さらに女子教育の推進に邁進することとなった。戦時中の昭和20（1945）年、空襲による校舎の倒壊や校長らの殉職という不幸にも見舞われたが、戦後昭和23（1948）年、今治明德高等学校（現FC今治高等学校）として復興した。その後、昭和41（1966）年4月、女子の大学教育を熱望する声に応え、女子教育の理想実現のために、中国の古典「大学」の一節「大学之道ハ明德ヲ明ラカニスルニ在リ、民ヲ新タニスルニ在リ、至善ニ止マルニ在リ」に依拠した「明德を明らかにする」という建学の精神を掲げ、本学が設立された。設立当初、栄養士及び家庭科2種教員を養成する家政科のみの女子短期大学で、愛媛県東予地域唯一の大学であった。その後、社会のニーズに応えるべく男女共学制の導入や学科・専攻科、専攻（現コース）の増設を図り、栄養の分野だけでなく福祉や教育の分野を充実・発展させてきた。

「食」は生きることの根源であり、食と生命をとりまく学問の知識は、健康な暮らしの基本とも言える。栄養士養成課程は栄養士免許の取得を目的とするが、2年間で専門知識はもちろん、グループワークや実験・実習を通して技術や実践力を身につけられるようにカリキュラムを組んでいる。地域の期待に応えられるように、より就職に繋げられるように、さらに、専門職業人としてだけでなく、豊かな人間形成を目標に様々な教養科目や複数の資格が同時に取得できるよう、カリキュラムの充実を図ってきた。時代によって食に係る問題点やニーズは異なるが、それらに応えるべく食育や「個」への対応等求められる人材育成に務めてきた。しかし、少子化や4年制大学（管理栄養士）志向、専門職ではあるが給与待遇面に改善の余地が大きい点など様々な要因が重なり、募集定員に満たない

¹⁾ 今治明德短期大学 ライフデザイン学科 食物栄養コース

状態が続いた。高校への募集活動はもちろん、地域での社会活動や保育園児など幼少期への働きかけなどの取り組みを行ったが、定員を満たすことは難しく、令和7年度をもって栄養士養成課程が廃止されることになった。ここに本学栄養士養成課程60年の歩みを報告する。

2. 栄養士養成課程の変遷

本学は、明治39（1906）年の私立今治技芸女学校から始まった。昭和41（1966）年に栄養士養成課程が認可され、同年4月より今治明德短期大学として開学した。当時は、家政科食物栄養専攻の専科として学生を受け入れた。本学の変遷と栄養士養成課程の変遷を表1に示す。

表1. 今治明德短期大学 食物栄養コースの変遷

明治39年5月1日	私立 今治技芸女学校 開学
昭和26年3月9日	学校法人 今治明德学園 設立認可
昭和41年1月25日	今治明德短期大学 設置認可
昭和41年3月22日	栄養士養成課程 認可
昭和41年4月12日	今治明德短期大学 開学（家政科 食物栄養専攻）
昭和44年1月6日	家政専攻・食物栄養専攻 分離
昭和48年4月11日	家政科を家政学科に変更（家政学科 食物栄養専攻）
昭和62年4月1日	男女共学制導入（県内短期大学初）
昭和63年4月1日	家政学科を生活科学学科に変更（生活科学学科 食物栄養専攻）
平成9年4月1日	社会人学生の受け入れ開始
平成11年4月1日	留学生の受け入れ開始
平成17年4月1日	生活科学学科をライフデザイン学科に変更 （ライフデザイン学科 食物栄養専攻）
平成17年4月1日	栄養教諭免許 認可
平成21年4月1日	専攻をコースに変更（ライフデザイン学科 食物栄養コース）
令和2年3月31日	栄養教諭養成過程 廃止
令和8年3月31日	栄養士養成課程 廃止

3. 栄養士養成課程での特色ある取り組みと成果

本学栄養士養成課程で取り組んだ主な活動及び成果を、以下に記す。

1) 幼児や児童への栄養指導

栄養指導論実習の中で取り組んだ活動である。幼児や児童（以下、子どもたち）、保護者に「食」の大切さを理解してもらうために食育劇や紙芝居を行った。この活動は、将来、栄養士として食育の第一線で活躍するであろう学生たちが、栄養士としての使命や職務内容の重要性を理解する助けにもなる。子どもたちを対象とした栄養教育は、知識の伝達よ

りも心に訴えて啓発することが効果的であると考え、食育劇や歌、クイズなどを通して食品の働きやバランスよく食べることの大切さなどを伝えるようにした。平成14年度から令和7年度まで24年間実施し、訪問した施設は合計51カ所であった。各テーマを表2に記載した。

テーマを何にするか、どのように伝えるか、実際にきちんと伝わったかの確認の方法など学生が一から考え、組み立てた。理解のしやすさを考え、劇や歌は既存の物語やキャラクターをアレンジするなど工夫し、背景などの大道具や衣装などの小道具、クイズの景品などを作り上げていった。開始当初は動きや声も小さくごちないが、練習を繰り返す中で、さらに、園児の前で複数回行う中で改善されていった。回数を重ねるごとに子どもたちの反応を見ながら対応することができるようになり、アドリブが増えたりした。また、レンジャーものなどは、レンジャーにその施設の名前を付けたり（例：めいとくマン）、施設による違い（広さや人の出入口等々）にもスムーズに対応できるようになっていった。食育劇や紙芝居終了後の交流（食事や餅つき等）の中で、園児たちが食育劇等で学んだことを楽しそうに話してくれ、きちんと伝わっていることを実感できていた。指導の様子や配付資料を、図1～図3に示す。

表2. 栄養指導のために訪問した施設及び栄養指導のテーマ

年 度	訪問施設名（本学実施を含む）	食育劇のテーマ
平成14年度	東予市立 中央保育所	朝ごはんをしっかり食べようね！
平成15年度	西条市立 小松西保育所	きれいなうんちができるまで ーたべものたびー
平成16年度	西条市立 東予南保育所	うさきちくんのお菓子な食生活
平成17年度	西条市立 多賀幼稚園 他1施設	やさいたろう (野菜の好き嫌いをなくそう)
平成18年度	今治市立 大西幼稚園 他3施設	あさごはんをたべよう！
平成19年度	今治市中央住民センター	宇宙船隊パクレンジャー (食品のはたらきを学ぼう)
	社会福祉法人 大井幼稚園 西条市立 小松幼稚園	へんてこサンタクロースあらわる！ (朝ご飯をたべよう)
	今治市立 常盤保育所 学生研究発表交換会	子どもを救え!!パクレンジャー (朝ご飯をたべよう)
平成20年度	社会福祉法人 若葉保育園 今治市立 乃万保育所 他1施設	みんなで朝ごはんを食べよう！ 動物村は大さわぎ
平成21年度	社会福祉法人 小西保育園 北条幼稚園 他4施設	正義の味方もやられちゃう!? (朝ごはんを食べよう) (図2)
平成22年度	社会福祉法人 神拝保育園 社会福祉法人 志々満保育園 他4施設	やさいずきんちゃん (野菜を食べよう！)
平成23年度	今治市営中央体育館	健康の花 ～食品の働きを理解しよう～
	・(財)日本ダウン症協会 愛媛支部 ・社団福祉法人 法龍寺保育園 他5施設	シンデレラは菌が命

平成24年度	第3回 子ども食育フェスタ	
平成25年度	社会福祉法人 虎岳会 今治虎岳保育園、 近見虎岳幼稚園 他1施設	バナナうんちは元気のしるし
	今治市朝倉B&G海洋センター	コツコツとろうカルシウム (図1)
平成27年度	今治市立 乃万保育所	げんきになる木 (朝ごはんをたべよう)
平成30年度	今治市立 乃万保育所	3食しっかりタベリーナ
	めいたんパーク	お弁当箱に詰めて
令和1年度	今治市立 別宮保育所 他1施設	すききらいをなくそう (図3)
令和2年度	社会福祉法人 白鳩保育所	朝ごはんをたべよう
令和4年度	社会福祉法人 白鳩保育所	マサオくんはやさいがきらい
令和5年度	社会福祉法人 白鳩保育所	紙芝居、クイズ、ゲーム
令和6年度	社会福祉法人 白鳩保育所	野菜ゲーム、クイズ
令和7年度	社会福祉法人 白鳩保育所	野菜ゲーム

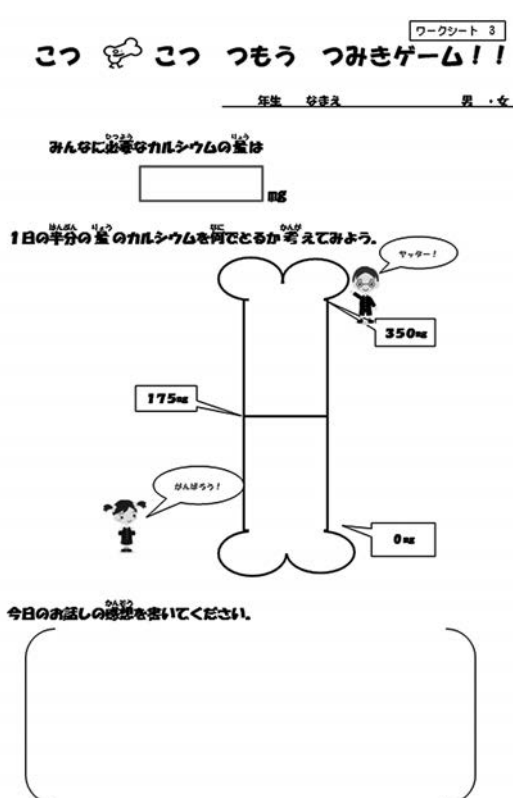


図1. 平成25年8月20日、今治市朝倉B&G海洋センターで実施した食育劇「コツコツとろうカルシウム」で小学生に配付したワークシート



図2. 平成21年12月17日 乃万保育所での食育劇発表後の新聞記事
平成21年12月18日（金）愛媛新聞に掲載された



図3. 2019年5月28日
別宮保育所での栄養指導の様子
お弁当の歌に合わせて、指体操

2) 中高年者への健康教育

栄養指導論実習で取り組んだ活動の一つである。2年次までに修得した基礎知識や技術を活用し、企画力や実践力を身につけられるよう、健康教室に参加した。今治市内で開催された健康教育では、多くの中高年者と交流を図ることができた。対象者とのコミュニケーションの取り方、食育講座や生活習慣病予防のための集団栄養指導を体験することにより、学生自身の自主的な授業への取り組みやボランティア活動に結びつけている。健康教室は、平成26年度から令和7年度までの11年間実施した。各健康教室で扱ったテーマを表3～表5に記載した。

対象者が中高年者ということもあり、疾病の予防や健康の維持増進に関わる内容が多かった。当実習まで、対象者と1対1の個別指導をする機会はほとんどなく、まずは「いかに情報を引き出すか」が鍵となった。中には、1回ではコミュニケーションがとれない学生もあった。集団指導では、一方的な情報伝達にならないように、また、正しく伝わるように意識し、声や資料の文字の大きさ、情報量などを検討し、配付用の資料なども作成した。健康教室主催者や参加者からのアドバイスをいただくことで、学生自身の課題を見つけることができた。

①松岡健康教室での中高年を対象とした個別指導と集団指導

松岡健康教室は、松岡道子氏が塾長を務める教室（松山市内）である。学習者は、日頃から健康・食事・趣味に関心を持つ50～70歳代の方で、80%が女性である。また、無職で家族と同居あるいは1人暮らしをしており、現時点で元気に毎日进行している集団である。これら学習者の問題点を解決するため、表3のテーマで集団指導を行った。指導の様子を、図4に示す。

表3. 松岡健康教室での健康教育開催と集団指導のテーマ

年 度	集団指導のテーマ
平成26年度	・骨粗鬆症予防のための生活習慣について（ペットボトル体操）（図4-A） ・内臓脂肪症候群予防のための生活習慣について ・健康寿命延伸のための食事
平成27年度	・骨粗鬆症の予防（骨を健康に保つために）（図4-B） ・ロコモティブシンドローム予防のためのトレーニング ・ベジフルク ～ 野菜と果物の効果 ～
平成28年度	・NEW（乳）!! 和食 ・めざせ“脳年齢-10歳”-脳トレ- ・サルコペニアシンドローム予防のための運動 ・認知症予防のための生活習慣
平成29年度	・貧血予防のための食事 ・減塩による健康長寿への道（図4-C） ・骨を元気に！コツコツ生活習慣



A：ペットボトル体操



B：骨を健康に保つために



C：塩分が多い味噌はどっち？

図4. 松岡健康教室での集団指導の様子

②乃万地区での高齢者を対象とした健康教室の開催（公民館及び本学）

参加者は、50～80歳代の方、約20名程度で70%が女性である。食事や健康に感心を持っている。表4のテーマで集団指導を行った。

表4. 乃万地区住民への健康教室（集団指導）のテーマと内容

年 度	テーマと内容
平成30年度	・食事からとれる水分について ・シニアの水分補給について
令和1年度	・夏バテ予防について ・不足しがちな栄養素について ・高齢者の食事の特徴（グループワーク）
令和3年度	・免疫力をUPさせよう ・免疫力を高めるための生活 ・健康的な骨づくりをしよう ・生活習慣病を予防しよう ・高齢期の食事を楽しもう
令和4年度	『強い骨づくりをするための食事と運動』『健康で長生きするために』 ・骨粗鬆症チェック、強い骨づくりのためのはなし ・短大オリジナル 健康体操、後出しジャンケンゲーム
令和6年度	『健康で長生きするために』 ・ゲーム（イントロ、文字並べ、風船バレー、後出しジャンケン） ・健康体操

令和7年度	『楽しく脳トレをしよう』 ・脳の働きの変化について ・ゲーム（言葉遊び、体を動かすジェスチャーゲーム）
	『世代を超えてLet's enjoy ♪』 ・ゲーム（若者言葉、体を動かすジェスチャーゲーム） ・リズムに乗って、体操！
令和2年度 ） 令和5年度	めいたん元気ふれあい広場（令和3年度は介護福祉コースと共同開催） ・健康チェック：骨密度・体組成・握力測定、関連展示 など ・栄養チェック：食育SATシステム、食事相談、関連展示 など

3) 防災訓練に参加

栄養指導論実習で取り組んだ活動の一つである。乃万地区住民約300名が参加した、地域の防災訓練に参加した。近年、国内外での災害は多く、地域での防災訓練は重要である。地域住民と一緒に避難経路を確認し、食料の備蓄や熱中症対策について学生が発表をした。また、一部の学生はドローンの講習を受け、避難時の状況把握などにも参加した。地域の防災訓練には、令和1年度と令和2年度に参加し、その中で発表したテーマを表5に記載した。防災訓練の新聞記事を図5に、また、発表の際のスライドを図6に示す

災害はいつ何時起こるか分からないため、常日頃からの備えが必要であるが、災害の発生から時間が経つと備える意識は放置されがちである。災害備蓄もいつの間にか消費期限が過ぎていることも多い。発表準備をする中で、学生自身がローリングストックなど日常的に使う方法を知り、発表とあわせて防災食を展示することで地域の方にも伝えることができ、地域全体で防災への関心が高まった。

表5. 乃万地区での防災訓練における発表テーマ

年 度	発表したテーマ
令和1年度	・防災：食料の備えについて
令和2年度	・熱中症予防について ・防災に関するポスター、準備しておきたい日常品や災害時の食料展示 ・ドローンによる被災地状況把握（デモンストレーション）



図5. 令和1年度の防災訓練の新聞記事
(本学関連は、赤枠部分)
令和1年9月2日 愛媛新聞

4) 様々なイベントへの参加

栄養指導論実習やコースセミナーの中で取り組んだ活動である。地域で開催される様々なイベントに参加をし、本学の栄養ブースに来場された方への対応や模擬店への出店・接客を行った。栄養ブースでは、2年次までに修得した基礎知識や技術を活用し、健康機器や簡易食事診断システムを活用した健康・栄養チェックを行った。これらは、2年生が主体となって行い、同時に次年度に備えて1年生への指導も行った。以下に主に参加したイベント活動について記す。

①地域イベントに参加

JAや愛媛農政事務所、愛媛県栄養士会 今治支部、今治市大三島支所など様々な機関が主催するイベントに参加した。それぞれのイベントで食や健康に関するパネル展示やレシピの配布、健康チェック（体脂肪・骨密度・血圧・血流測定）や健康アンケートを実施した。また、食育として食育カルタや食育SATシステムを使った栄養チェックなどを行った。参加したイベントと主な内容を表6に記載した。イベントの様子を、図7と図8に示す。

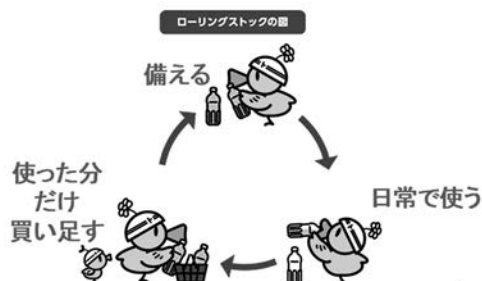


図6. 食料の備えについて（スライド）
ローリングストックの考え方

表6. 参加イベント一覧と主な内容

イベント名	主な内容
西条市産業祭	食や健康に関するパネル展示、レシピの配布 健康チェック：体脂肪測定、健康アンケートの実施
大西町農業まつり	食や健康に関するパネル展示、レシピの配布 健康チェック：体脂肪・骨密度測定、食育カルタ 健康アンケートの実施
JAおちいまばり 農業まつり	食や健康に関するパネル展示、レシピの配布 健康チェック：体脂肪測定、健康アンケートの実施 はだか麦普及活動：パネル展示及び試食
今治市総合福祉 センターまつり	健康チェック：骨密度測定 栄養チェック：食育SATシステム
元気ふれあいフェスタ (大三島)	健康チェック：骨密度測定 栄養チェック：食育SATシステム、食事相談、関連物展示
めいたん 元気ふれあい広場	健康チェック：骨密度・体組成・握力測定、関連物展示 栄養チェック：食育SATシステム、食事相談、関連物展示



A：学生の作った食育カルタに挑戦中



B：掲示したパネル展示

図7. 大西農業まつりの様子



C：食育SATシステムを使った食事診断



D：骨密度測定中

図8. 大三島元気ふれあいフェスタの様子

地域のイベントには様々な年代の方が参加した。健康調査や健康機器を使った栄養指導体験では、学生は、対象者に合わせた声かけの方法や言葉の選び方などを学んだ。健康・栄養チェックでは、説明のための資料も準備するが、実際には一人ひとりの食生活に即したアドバイスが必要であり、準備した資料だけでは説明できないこともあった。授業でただ知識や情報を詰め込むのではなく、実際に交流する中で知識は定着し繋がっていく。地域の方の食や栄養、健康に対する意識を知る機会にもなり、地域の方も自身の日々の生活を見直す一助となった。

②JAおちいまばり主催 食農ふれ愛隊：平成20年度

JAおちいまばりが開催する「食農ふれ愛隊」に参加した。セリの見学や食育の講義、実際に自分たちで調理することにより、楽しみながら食の大切さや食と農の関わりについての理解を深めた。また、「旬の野菜とくだものを知ろう」をテーマに学生が食育講義を行い、その後、小学5・6年生と一緒にいくつかのグループに分かれてカレー作りに挑戦した。どんなカレーを作るのか、そのためには何が必要か、それぞれの役割分担や作ったカレーの発表など盛りだくさんの内容となった。図9に食農ふれ愛隊の新聞記事を示す。



図9. JAおちいまばり
「食農ふれ愛隊」の新聞記事
平成20年8月 愛媛新聞

③今治市学校給食課及び愛媛県東予地区老人福祉施設協議会主催イベントでの模擬店出店

今治市学校給食課及び愛媛県東予地区老人福祉施設協議会が主催するブースやイベントに出店した。調理から輸送、販売までの温度管理や販売のための資材などを考え、何度も試作を重ね、実施した。出店したイベントと提供した料理を表7に記載した。図10と図11にイベントでの様子を示す。

表7. 出店したイベント名と提供した料理

イベント名	提供した料理
せとうちみなとマルシェ (今治市学校給食課ブース)	今治学校給食レシピの調理及び販売 (令和5年度・6年度) ・学校給食カレー ・かんきつかき揚げバーガー、パリパリ鳥かわのサラダ(図10)
介護の日イベント ～近未来の介護 FESTIVAL～	令和6年度・7年度実施 ・鶏めし、オートミールクッキー(図11)



図10. 令和6年12月 セとうちみなとマルシェの様子
令和5年度 日本一おいしい給食プロジェクトコンテストで優秀賞とシェフ賞を受賞した小学生のレシピをセットで販売



図11. 介護の日イベントでの様子

料理の販売イベントでは、衛生管理の徹底を心がけた。少量と大量調理の違いだけでなく、「持ち帰り」を前提とした検討も必要であり、どの過程でどのような危害が考えられるのか、その際の対処等を考え、調理・販売した。販売時間が決まっている中で、一度に仕込める量から時間を逆算し、調理開始時間を決めて作業を行った。試作を行っていても上手くいかないことは多々あり、声をかけあい、協力して完成させた。また、購買意欲を上げるための包装やパッケージ等にも工夫をした。ただ並べているだけでは購入してもらえず、販売時の声かけの重要性にも気づくことができた。

④「わくわくクッキング!!」：バリィさん弁当を作ろう！（平成25年度）

学生が各々考えたお弁当の中から、子どもたちと一緒に作って楽しい、食べておいしいと選んだのが「バリィさん弁当」（図13）である。小さなパーツもあり、どのようにすれば、どの作業なら子どもたちと「一緒に」が可能か検討を行い、試作を繰り返し、担当を決め、準備をした。実施した活動を表8に記載した。図12、図14に調理の様子を、図15に虎岳保育園での新聞記事を示す。

表8. 実施した活動

主催者	実施施設
日本ダウン症協会（JSD）愛媛支部（図12）	今治市総合福祉センター愛らんど今治
社会福祉法人虎岳会 今治虎岳保育園（図14・15）	社会福祉法人虎岳会 今治虎岳保育園



図12. 日本ダウン症協会（JSD）愛媛支部のみなさんとの調理風景と集合写真



図13. みんなで作った「バリィさん弁当」



図14. 今治虎岳保育園5歳児と一緒に



図15. 今治虎岳保育園で実施した料理教室の新聞記事

平成25年11月 愛媛新聞

園児や障がいをもつ方との食事づくりでは、どうすれば調理を楽しみながら食の大切さを伝えられるか考えることができた。手順を確認するため何度も試作を行ったが、実際調理する場所で学生が戸惑うと子どもたちがケガをする上動けなくなるので、会場の下見は必ず行った。ケガをしないように包丁を使うときには子ども用のものを使い、必ず学生が付き添い、わかりにくい作業では実際にやって見せるなどの工夫をした。パーツは多かったが、子どもたちもよく知っているキャラ弁にすることで、楽しんで作ることができ、「食が細い」「苦手な食材がある」という子も食べることができていた。

5) おもてなし（招待）料理

本学で開催された学外機関が主催するイベントでのお接待やお世話になった教職員の皆さんに感謝の気持ちを伝えるために、学生がメニューを考え「おもてなし」を行った。衛生面はもちろん、「特別」と感じていただけるような見た目や接待などのおもてなしを実施した。実施した年のイベント名と料理を表9に記載した。図16～図18にイベントの様子や料理を示す。

表9. イベント名と提供した料理

年 度	イベント名	提供した料理
平成19年度	明短の味覚膳	押しぬき寿司、せんざんき、がね、れんこんの梅肉和え、エソのつみれ汁、きみしぐれ（抹茶付き）、はったいあめ
平成20年度	明短の味覚祭	ザッコクライス、鶏肉のトマト煮、幸せサラダ、キャベツのまろやかスープ、いちご大福（コーヒー付き）
平成21年度	全国高校心の絵本選手権 を郷土料理でおもてなし	押しぬき寿司、せんざんき、れんこんの梅肉和え、いぎす豆腐、つみれ汁、みかんゼリー（図16）
平成23年度	節分～春よ恋膳 （図17）	先付：里芋煮、いぎす豆腐、御飯：鯛の釜めし 揚げ物：せんざんき、和え物：柚子釜 酢の物：菊花かぶ、椀物：れんこん蒸し 汁物：しめ卵のすまし汁 デザート：みかんのシフォンケーキ アイスの柚子ソースかけ
令和7年度	感謝を伝える食事会 （図18）	鯛の釜めし、せんざんき、ごぼう煮・冷や奴（柚子ジュレ）・お浸し、茶碗蒸し、すまし汁、桜餅、2層のいもようかん、抹茶



A：提供料理



B：学生手作り箸袋

図16. 平成21年度 全国高校心の絵本選手権



図17. 平成23年度提供
春よ恋膳



A：提供料理

B：食事風景

図18. 令和7年度 感謝を伝える食事会

高校絵本選手権では県外の方も多く、旬の食材を使った「愛媛の郷土料理」でおもてなしをした。衛生管理を徹底して調理作業を行い、温かいものは温かく、冷たいものは冷たく提供できるように段取りを考えた。お客様の案内や配膳等の接客も行い、アンケートも実施した。全体的に評価は高かったが、「いぎすは苦手」「甘いゼリーは苦手」などの好みや、「せんざんきに火が通り過ぎていた」などの意見もあった。また、接客では「笑顔、親切、丁寧で感じが良い」「料理の説明もきちんとしてくれた」というお褒めの意見の一方で「少し忙しい」という意見もあった。作るだけでなく、お客様が気持ちよく食事ができる環境をととのえることも重要である。

2年間お世話になった先生方への感謝と成長を伝えるための「ご招待料理」では、調理学実習で習った郷土料理や旬の食材を使った料理を考え提供した。招待状から教室やテーブルのセッティングなども学生たちが考え、先生方の予定も調整した。アレルギー調査も行い、メニューの中に該当食材がある場合は別の料理にするなど配慮した。何度も試作をし、どのように動かすか、誰がどの先生を担当するのかなどの確認をして当日スムーズに行動できるようにした。どの先生も大変喜ばれたが、アレルギーへの配慮については特に喜んでいただき、2年間の成長を見ていただく良い機会となった。

6) FC今治コラボ授業

令和4年度から令和5年度までの2年間、「スポーツ栄養を学ぶ」をテーマに「FC今治コラボ授業」を開講した。「未来を切り開いて地域に貢献できる人材育成」を目的とし、FC今治と地域活性化を掲げて取り組んだ。自分らしく地域社会で協同し、自己実現に繋げる力を身につけるためのチャレンジをすることをコンセプトに実施した。スポーツ栄養教室での内容を表10に記載した。図19と図20に授業の様子を示す。

表10. FC今治とのコラボ授業の内容

年 度	内 容
令和4年度	・サッカー選手の食生活について理解を深めよう ・グリコーゲンローディングと補食 ・「学生が考えたメニュー発表」と食育SATシステム
令和5年度	・栄養士から学ぶ（FC今治ユース寮 栄養士） ・FC今治ユース寮の献立メニュー考案 ・考案したメニューを調理・実食

令和4年度は「スポーツ選手にあった食事を提供できるようになる」という目的のもと実施した。FC今治トップチームの管理栄養士や公認スポーツ栄養士指導の下、トップチーム選手の食事写真（普段、試合前日・当日・補食）から、スポーツ選手に必要な栄養素は何か、いつ・何故必要なのかを学んだ。その上で、「選手にオススメしたい食事内容」を考え発表した。

令和5年度は、年齢・職業にあった食事が提供できるように、FC今治ユース寮栄養士指導の下、寮で提供する食事を考え、実際に調理・提供した。



図19. 令和4年度
学生成果報告会の様子



A：ユース寮栄養士に学ぶ



B：寮での調理風景

図20. FC今治ユース寮のメニュー考案（令和5年度）

授業の中で、「スポーツ」に特化した栄養学を学ぶ時間はあまりなく、ましてや「プロのスポーツ選手」に学ぶ機会はほとんどない。そのような中、「トップチーム選手」のシーズン外、試合前・当日・補食等々の食生活について、チームの管理栄養士や公認スポーツ栄養士から指導していただき大変貴重な学びとなった。どの食材にどのような栄養素が含まれるかは知っていても、食べるタイミングによって利用効率が変わり、また、食べやすさも重要になる。これらを踏まえ、最終的に自分たちで料理を考えるのは簡単なことではなかったが、公認スポーツ栄養士のアドバイスの下やりとげることができた。また、ユース寮生への食事作りでは、スポーツ選手としてだけでなく成長期の栄養や家庭的な雰囲気作りなども考える必要がある。実際に寮生と接することで食に対する考え方や食事への意見も聞くことができた。今後の就職に活かして欲しい。

7) 生産者に学ぶ（農場見学）

栄養士が給食を提供するためには、食材の知識が必要不可欠である。スーパーで売られている食材は知っていても、食材の栽培期間や過程を知らない学生は多い。食材への理解

をより深めるために、野菜や米作りなどについて生産者から話を聞いた。その上で、栄養士が献立をたて、食材を発注し調達する際に気をつけるべきことを考える。また、短大内の農園「めいたんベジファーム」での野菜作りに活かすために、栽培時の工夫も教わった。訪問した農園は、(有)鎌田農園、阿方地区農家、矢田地区 ハレルヤ農園、集落法人 国安生産組合である。図21に農園訪問の様子を示す。



A：(有)鎌田農園での講話及び収穫指導

B：ハレルヤ農園での風景

図21. 農園での講話及び農作業風景

栄養士は、ただ食事を作るだけでなく「食」に関わる様々なことを学び身につけることが必要との考えから、食物栄養コースでは、「めいたんベジファーム」で主に野菜を育てている。旬を考えて種や苗を植え、収穫し調理する。上手く育たないことや雨や風で倒れたり、収穫間近の作物が動物に食べられることもある。作物は知っていても、どのように成長しどのように実がなるのかを知らないものもあった。間引いたり、支柱を立てたり、雑草をぬいたり様々な手間と時間をかけて収穫している。これらを生産者さんが担い、我々が給食を提供できていることを理解することができた。また、生産者さんとの交流では、成長の早い作物などは、事前に使用時期の連絡があれば対応できる等の意見もあった。生産者と大量調理の食材発注の連携も重要であると感じた。

4. まとめ

本学が栄養士養成を始めてからの60年間で、1,600名余の学生が入学し、巣立ち、約1,200名余の栄養士及び48名の栄養教諭を輩出した。60年という長い年月の中で、栄養士を取り巻く社会情勢は変化してきた。栄養士法や栄養所要量などの基準改正や医療制度改革、健康増進法や食育基本法の制定など様々な法律や制度が制定・見直され、栄養士の担う社会的役割は年々増加する傾向にある。

より高度な専門知識を生かした栄養指導・給食管理能力が求められている中、令和2年からの数年間は、新型コロナウイルス感染症の影響で様々な体験実習が中止や縮小を余儀なくされた。日頃からの健康管理や消毒の徹底等衛生面の学びにはなったが、対象者との交流を通じた学びを得ることができなかったことは残念であった。このような社会背景の中で、これから活躍する栄養士たちを育成するにあたり、少しでも役立つ栄養指導・給食管理能力を身につけられるような演習や実習の機会を設けてきた。

座学で学んだ栄養学や食品学、食品衛生学、臨床栄養学など各教科の内容を指導の中に取り入れ、理論と実際に体験することができた。対象を設定し、対象に合わせたテーマに

沿った指導案を作成し、それに基づいて指導媒体を作成、実践の後評価をする。これら一連の実習体験を通して栄養指導に必要な様々な技術を総合化する力を養うことができたと思う。

調理・販売では、衛生管理の徹底が重要となる。自分だけでなく家族を含めた日常的健康管理のほか、限られた人数で調理をする上でのムリ・ムダ・ムラのない作業工程、作業動線の考案、料理を他所へ運ぶ場合の危害分析等様々なことを考えなくてはならない。また、いくらで何個売れば赤字にならないかなど原価についても考える必要がある。これら体験実習を通して、対象者やお客様と接することで生の意見を聞くことができ、今後の改善等に生かすことができる。

様々な体験ができるように実習を行ってきたが、栄養士として必要な知識や技術を身につけられているかが重要になってくる。食や栄養の問題を考える力、企画の立案や他者との対話力など多くの学びがあった。しかし、学生の能力や理解度にも温度差がある中、体験実習の企画や準備における教員側の負担は増している。学生のモチベーションを維持するためにも、各授業の到達目標や評価基準をしっかりと理解させることが必要である。

本コースは、今年度で養成課程が廃止される。本報告は、筆者が在籍した20余年を主にまとめた内容となった。2年間という限られた在学期間ではあるが、たくさん子どもたちや地域の方たちと交流し、経験したことを卒業後の活動に生かして欲しい。

5. 謝 辞

様々な体験実習の機会を与えてくださった機関並びに施設の皆様に深謝いたします。また、本投稿に際し、ご協力くださった皆様に心から感謝申し上げます。

参考資料

今治明德学園 記念誌編集委員会（2007年）

今治明德学園 克明俊徳百年の奇跡 今治明德学園

今治明德短期大学ホームページ 今治明德短期大学ホームページ大学案内 大学の歩み・教育の方針 <https://www.meitan.ac.jp/daigaku/> 2025年12月アクセス

今治明德短期大学（2025年）令和7年度学生便覧 沿革 2－4 今治明德短期大学

今治明德短期大学 食物栄養コース

研究集録－平成14年度版～令和2年度版－ 今治明德短期大学

今治明德短期大学 食物栄養コース（2021年）

地域と連携した食育活動－令和元年活動報告書－ 今治明德短期大学

藤田正隆（2017年）地域指向科目「栄養指導論実習」授業の取り組みについて

今治明德短期大学研究紀要 第40集 1－12

保育・幼児教育分野のファカルティ・デベロップメント －保育者養成教育の質の向上に向けて－

寺川 夫央¹⁾

Faculty Development in the Field of Childcare and Early Childhood Education —Improving the Quality of Education for Students Aiming to Become Childcare Workers—

Fuo TERAGAWA

1 はじめに

令和6年12月、こども家庭庁（2024）は持続可能で質の高い保育を通じたこどもまんなか社会の実現に向け、「保育政策の新たな方向性」を示した。その柱の一つとして「地域のニーズに対応した質の高い保育の確保・充実」を掲げ、「保育の質の確保・向上」の施策における具体的な取組として「保育の質の確保・向上のための地域における体制整備の促進」、「保育士等の養成や研修の充実」等が挙げられている。体制整備については、地域の実情を踏まえつつ、保育指導職の配置や大学、指定保育士養成施設等との連携により、自治体が中核となり地域全体で保育の質の確保・向上を推進する体制を促進するとある。また、養成や研修の充実については課題やニーズを踏まえた養成・研修内容の充実を図るとともに、保育士等が研修を受けられる環境整備を進めるとしている。

保育の質の向上、また、その一翼を担う保育者（本稿では、保育士、幼稚園教諭を指す言葉として「保育者」を用いる）養成課程（以下、「養成校」とする）の教育の質の確保・向上は長年の課題である（岡本ら、2003；矢藤、2022）。保育の質は、保育者の資質にまた養成校の教育の質は養成校の教員（以下、「養成校教員」とする）の資質によるところが大きい。人的資源としての保育者及び養成校教員の資質の確保・向上に向けた研修等の充実は、今後の保育の質向上と直結する。

大学設置基準第11条第2項では「大学は、学生に対する教育の充実を図るため、当該大学の授業の内容及び方法を改善するための組織的な研修及び研究を行うものとする」とある。すなわち、大学、短期大学、高等専門学校に義務化されたファカルティ・デベロップメント（Faculty Development: 以下、「FD」とする）を指す。養成校教員の多くは、大学、短期大学の教員でもあり、FDに参画していると言えるが、通常のFD活動の内容は高等教育全般に共通するものであろう。

全国保育士養成協議会（以下、「保養協」とする）（2017）は、厚生労働省委託調査研究

¹⁾ 今治明德短期大学 幼児教育学科

事業として保育士養成校の教育内容の実態調査及び実習施設や有識者に対するヒアリング調査等をもとに、教育の質の確保と向上を図るための方策を検討している。この中で養成校教員の資質向上に関して「保育士の資格を所持する教員の登用を促すとともに高等教育における研修の機会を提供し、一方で保育士資格を所持しない教員や保育を専門としない教員が保育現場と関わる機会や研修の機会を提供することなどにより、保育の専門性を十分に踏まえた保育士の養成が求められる」とある。養成校教員のうち、保育現場の経験者、いわゆる実務経験者には高等教育機関の教育者としての研修、つまり、大学等がこれまでにやってきたFDが必要であると理解できる。一方、現場経験がない、また保育を専門としない教員には保育現場や保育の専門性の研修が求められており、保育者養成、学問領域としては保育・幼児教育分野に特化したFDが期待されているといえよう。

保養協（2017）は先行研究の分析において保育者養成教育の充実、改善に関して養成全体に視点を置いた研究はほとんど見られなかったとし、FD活動を保育士養成に結びつけていく視点がより重要になるとしている。

そこで、本稿では保育者養成教育の質の向上に向けたFDのあり方を検討することを目的とする。方法として、保育の資格の特徴と課題及び養成校の学生や養成校教員の多様性が保育の質に関わり、以前に増して保育者養成教育のあり方が問われていることを示し、保育者養成に携わる教員における保育・幼児教育に特化したFD活動について具体的な提案を行う。

2 保育の資格及び養成校の特徴と課題

まず、保育の資格の特徴と課題及び保育士の養成校の特徴と課題について整理する。

（1）保育の資格の特徴と課題

保育に関わる資格には、幼稚園教諭と保育士、二つの国家資格がある。教員免許としての幼稚園教諭は文部科学省の所管であり、教職課程をもつ大学等で所定の単位を修得して取得する。教員免許は学位により階層化されており、短期大学では二種免許状、四年制大学では一種免許状、大学院では専修免許状が取得できる。一方、保育士はこども家庭庁（令和4年度までは厚生労働省）の管轄であり、大学、短期大学、専修学校等の養成校で所定の単位を修めて卒業するか、保育士試験に合格することで取得できる。

多くの養成校では保育士資格と幼稚園教員免許が同時に取得できるカリキュラムとなっている。2016（平成28）年の調査（保養協、2017）では、卒業と同時に保育士と幼稚園教諭一種または二種免許状が取得できる大学は87.3%、短期大学は97.4%、専修学校は68.4%であり、大半の学生はこの二資格を同時に取得している。

なお、幼保一元化により2015（平成27）年度から始まった認定こども園制度では保育士と幼稚園教諭の二つの資格を併せ持つことで保育教諭となることができる。近年では、公務員保育士の受験においても両方の資格を条件とするところが多く、保育者として働くためには就労の選択肢を増やすためにも二つの資格が必要となる。保育教諭について、秋川（2023）は、保育者制度の問題は「保育の質」向上に直結する重要な課題であり、幼保連携型認定こども園の新しい職種である「保育教諭」の専門性と新たな職務内容を踏まえて

保育士資格と幼稚園教諭免許の統合も視野に、新たな資格・養成制度の検討が必要であると述べている。

二つの国家資格を同時に取得するためには当然ながら多くの単位を修得しなければならない。幼稚園教諭及び保育士の資格取得に必要なカリキュラムは保育内容を中心に整合性が図られてはいるものの、各資格に固有の科目や実習に加え、養成校では卒業のために資格必修とは別に独自科目が設定されている。また、近年の保育士のカリキュラム改正では子育て支援、障害児保育、実習の事前事後指導の充実が図られるなど、養成のための学習内容は以前に増して多岐にわたり、より高い専門性を要求されるようになってきている。これらの事情から特に二年制の養成校においては過密なカリキュラムの中で多様かつ高度な内容を学ぶことになり、学生にとっては学修への負担が大きい。

資格はその分野の専門知識や技術をもつことを証明するものだが、保育士の専門性とは何か。保養協（2017）の報告書では、保育学について「固有の専門科学という性格よりも、非常に多様な専門性を基盤として成立しているという性格を持っている」と説明されている。また、「保育士としての専門領域や保育の専門性については、他の国家資格専門職と比較していまだなお十分に吟味されず、明瞭に規定されていない現状がみられる」とし、保育または保育士の専門性の曖昧さ、不明瞭さを指摘している。一方、保育の現場・職業の魅力向上検討会（2020）の報告書によると、保育士は、「子どもを通して命と向き合い、社会と関わる、豊かな人間性と高度な専門知識を備えた専門職」であり、保育士には、「幅広い知識・技術と、状況に応じた判断を行いつつ保育をする専門性」、「子どもの健康を守り、安全・安心を確保し、保育活動の中心となる子どもの遊びを豊かなものにするための専門性」が求められると記されている。保育または保育士の専門性は曖昧で多様で幅広いことが特徴であり、それ故に理解されにくいともいえる。

保育士資格には、教員免許のような学位の裏付けのある資格の階層化や、看護師、介護福祉士、社会福祉士等、他の国家資格取得では必須である国家試験がないことが制度の課題とされている（保養協、2016・2017）。矢藤（2022）は、養成校を経た保育士の資質・能力の幅が他の専門職養成に比べて相対的に広いとし、養成校のデメリットとして資格水準・資格取得内容の不確実性、つまり、養成校により差異があることを挙げている。この課題解決に向けて保育士資格の階層化や国家試験の導入について議論はなされているが、他の資格との整合性等検討課題が多くあり、当面は、各養成校の養成教育内容の充実により、一定の質を保証すべきとされている（保養協、2017）。

（2）保育士養成の変遷と現状、養成校の学生の多様性

保育士養成の変遷と現状及び養成校の学生の多様性について、保養協（2016、2017）による保育士養成のあり方に関する研究、養成校の教育の質の確保と向上に関する調査研究及び矢藤（2022）の文献を中心にまとめる。

まず、保育士養成の変遷である。昭和30年代に保育所が増設されたことにより保育士の増員が企図され、養成校の増加が促されたという。昭和40年代前半には養成校での資格取得者が試験による取得者を上回り、その後は養成校での資格取得者が大半となる。養成校は、当初は全国各地に保育士を配置するために公立学校が中心であったが、徐々に私立の短期大学、専門学校が養成の中心となっていく。平成10年代には四年制大学の養成校が

急増し、近年では大学、短大、専門学校の学生の比率は2：2：1程度である（保養協、2016）。ただし、全体でみると大学：短大：専門学校に進学する学生の比率は15：1：6であることから、養成校における短大、専門学校の学生の比率は他の学問分野と比べて高く、現在でも二年制の保育士養成が主流となっている（矢藤、2022；中村、2024）。

海口（2012）によれば、大学での養成が主流である小学校以上の学校種の教員と短大での養成が主流である幼稚園教諭・保育士ともに求められる資質能力・専門性は同じであるにも関わらず、現実的には社会からのまなざしと期待に差異があり、そのことが今後の保育者養成の課題であり、保育者養成に携わるものは、自覚的になる必要があるとしている。このように、保育者養成では二年制が中心であること、保育士に国家試験が課されないことが社会的認識につながっている。

今から20年前の文献であるが、矢藤（2006）は「養成校に入学してくる学生の学力水準、規範意識、生活経験などは極めて大きな幅を持っている」と記している。同じく矢藤（2022）は「養成校の数が2021年4月現在で675校、1989年の335校から約30年間で倍増している。この30年間で、養成校に入学する学生がより多様になり、かつ学力層の幅は広がっている」と養成校における教育の課題を述べている。近年、さらに学生の多様性が増しているということであり、養成校での教育がより難しくなり、個々の学生に応じたきめ細やかな対応が必要な現状があるといえる。

（3）養成校教員の多様性

前述の続きとなるが、矢藤（2022）は「養成校が倍増したということは、単純計算で教員が2倍に増えているわけなので、養成校教員の資質・能力の幅も広がっている可能性があり、そのため養成校の質もより多様になっていると考えられる」と養成校教員の多様性を表現している。併せて、養成教育の質を高める、個々の教員の教育力を高める必要性が非常に大きくなってきていると示唆している。

保養協（2017）の調査では、養成校教員について次のことが明らかになっている。

「養成校教員のうち保育士資格を持つ者は、大学・短期大学では2割に満たず、保育系学会への所属は2割程度である。つまり、養成校教員の多くは保育以外の多様な専門性を持ち、それぞれの専門もしくは近接領域学会に属しながら、養成教育に従事しているということである。このように養成校教員の多様性は、保育士養成に携わっているという共通認識が深く浸透していないことと無関係ではなく、保育士養成課程に影響を及ぼしている。保育士を養成する教育の質の確保と向上を図る基盤として、教員がこのことに深く留意して、学生を教育し、支援する体制を確立していることが重要である。」

養成校教員の8割が非専門家であるという実態は、看護師や介護福祉士の養成とは大きく異なる。教員の専門領域の多様性は養成校の教育の質に大きく関わると指摘されており、そのことを養成校教員が自覚し留意していくことが求められている。また、養成校教員のうち、保育関連の学会に所属しているのは20.7%であるのに対して、6割の養成校では全教員で実習巡回指導を行っている実態がある。この課題に対し、保養協では具体的な対応として、『保育実習指導のミニマムスタンダード』（保養協、2018）に即して2021（令和3）年度より、「実習指導者認定講習」を始め、実習指導の質の担保の基盤づくりに乗り出している（矢藤、2022；下村、2022）。

3 保育者養成、保育・幼児教育分野のFDに関する先行文献

ここでは、保育者養成、保育・幼児教育分野のFDに関する先行文献を概観する。

保養協（2017）による先行研究レビューでは、養成校のFD活動について、次のように記述されている。

「保育士養成施設の充実、改善に関する研究に関しては、大半が個別の授業研究であり、指定保育士養成施設における養成全体に視点をおいた研究はほとんどみられなかった。FD活動はほとんどの指定保育士養成施設が行っており、FD活動に関する研究は多い。今後は、FD活動を保育士養成と結びつけていく視点がより重要となってくるだろう。他方、個別の授業研究が指定保育士養成施設の質向上に貢献する視点を提示することもある必要だと思われる。」

養成校に関わるFDのうち、授業研究に該当する文献として、上田ら（2016）、桑原・田中（2022）を取りあげる。

上田ら（2016）は、異なる保育者養成校の教員の授業研究から、同じ項目を教える中にも教員のこれまでの経験に起因する指導方法の差異や背後にある学生への学習期待の違いがあることを明らかにした。また、各専門領域の教員は一大学に一人であることも多いことから大学に求められるFD活動の一環として、大学間で協働した授業研究の必要性を示唆している。

桑原・田中（2022）は、短期大学の保育者養成の専門科目「子どもと健康」を対象として、領域専門家である科目担当者と教育設計専門家が協調して授業改善に取り組み、協調的FD活動としての授業コンサルテーションの意義と課題を明らかにしている。

伊藤（2016）は、所属する保育者養成の教員組織の改革において教員の組織的活動の強化と保育者養成の教員としての資質向上という二つのポイントで整備し、学科独自のFDの実施を行っている。また、保育者養成校の教員としては、研究者としての各専門分野での活動はもちろんのこと、同時に保育者養成に関する知見も有することが必要となると考え、研究の活性化以上に、保育者養成に関する研修の充実に力を入れ、学科独自のFD等の実施を月1回ペースで「相互FD」の形で行ったという（伊藤、2016）。

このように、養成校教員間、また、他学の養成校教員との連携、同じ授業を担当する者同士、学科全体等、対象やメンバーは様々な組み合わせがあり、各校が養成校の授業改善や組織的活動の強化を目的として工夫しながら教育の質を高めるためにFD活動を実施していることが窺える。

4 保育者養成教育の質の向上に向けた保育・幼児教育分野のFDの可能性

保育の資格及び養成校の課題、先行研究を踏まえ、FDの重要性を再確認し、保育者養成教育の質の向上に向けた保育・幼児教育分野のFDの可能性について考察する。

保養協（2017）による報告書には、養成校の特徴を次のように記載している。

「保育士養成では、養成施設に関する国の運営の基準に基づいてはいるものの、それは比較的緩やかであり、学校の体制、教員の要件、実践力を身につけるための演習や実習の要件等々、厳密性に欠ける点が多い。つまり、一定の資格内容や水準を担保する厳密性と

いう面では不確実なところがあるという点を十分に考慮し、その対策を検討することは、養成校における教育の質を確保するとともに常にその向上を図るために不可欠なことである。」これは、養成校及び養成校教員に対し、置かれた状況に深い理解を促すとともに教育の質を担保するためにFDに取り組むことを強く求める記述である。

繰り返しになるが、養成校に入学する学生は学力をはじめ様々な面で多様であり、短大や専門学校では二年で二つの資格を目指すため過密なカリキュラムとならざるをえず、この中で学生の学びを促進するための教育の工夫が求められている。

何より、養成校教員の多様性が養成課程の専門職養成を担う基盤に影響していることから保育を専門とするか否かに関わらず教員一人ひとりが保育者養成を担っているという強い自覚や使命感をもち、教員が総体的に、保育とは何かという意識を共有化していくことが重要である（保養協、2017）。

ここでは、文献を交えながら、保育・幼児教育分野に特化したFDについて、自己点検に連動した養成校教員間でのFD活動、養成校と実習施設との実質的な連携、協働のためのFD活動の二つの視点から具体的な提案を試みたい。

まずは、自己点検に連動した養成校教員間でのFD活動として、学科のディプロマ・ポリシー（以下、「DP」とする）また、カリキュラム・ツリー等を用いたFDの提案を行う。

学位レベルでは、養成校教員が一同に、DP及び学修目標を見直しつつ、具体的な達成イメージを共有する。先に述べたが、保育及び保育士の専門性は幅広く、曖昧である。同様にDPや学修目標もその言葉の持つイメージが教員によって違うであろう。年度または学期の始めに学生の現状を踏まえ、卒業時にどのような姿を求めるのか具体的なイメージを共有することで保育者養成の意識を高め、保育観を共有する。また、養成校として目指す保育者像を共有しながら、それぞれの授業や実習指導に活かせるようにする。この方法は、DPや学修目標の自己点検・評価、また、見直し・改善にもつながる。

次に、カリキュラムレベルのFDを想定する。カリキュラム・ツリー、カリキュラム・マップ等を用いて授業で取り扱う活動内容やコンテンツを会議もしくはオンライン等により教員間で共有、調整、協力、連動、融合する。科目の到達目標を達成していくために教員間で協働しながら授業実践では各担当教員が工夫を行う。この場合、特に当該科目、当該学期を通して保育者として何ができるようになることが目標かを明確にしつつ、一方で学期の途中で修正しながら授業方法を調整していく。この方法では、各科目を一教員が担当しながらも、教員間で協働し、科目間連携を行いながらFD活動ができること、また、実践後の振り返りを通してシラバスの見直しにもつなげていくことができる。

次は養成校と実習施設との実質的な連携、協働のためのFDの提案である。

保養協（2017）は、養成校の質の向上を図るために保育士資格を所持する教員の登用を促すとともに保育を専門としない教員が保育現場と関わる機会や研修の機会をもつことを繰り返し述べている。保育の専門であるか否かを問わず、実習訪問は養成校全教員で行うところが多い。

基本的なFD活動となるが、『保育実習指導のミニマムスタンダード』（保養協、2018）や保育士養成倫理綱領及びハンドブック（保養協、2020・2021）を用いて、養成校内の教職員や実習先の保育者等と共有または役割分担を確認することで、養成校教員と実習先の保育者が協働しやすくなり、学生にとっては、より学びの多い実習ができると考えられる。

また、実習先の訪問時にFDの要素を加える。訪問後に学内の保育経験のある教員を交えつつ、保育環境や保育者の保育的な関わり等、訪問した教員自身が気付いた保育的なエピソードを語り、振り返り、相互に意見を出し合う中で保育の専門性を深めるFDである。反省的実践家、保育のPDCAのイメージをもって教員自身のFDを行う方法である。

このFDで参考とするのは岡本ら（2003）による次の考え方である。

「従来の伝統的専門職モデルとしての技術的熟達者モデルより保育実践の特徴に即した反省的実践家モデルが保育士においては親和性が高い。反省的実践家としての保育士は、常に、文脈を多面的・多元的に理解しようとし、熟考を経て主体的な意思決定を行う。さらに、行為・実践の後に省察を行い、次なる行為・実践を展開するという循環的プロセスを繰り返すのである。教師がそれを視野に入れて学生の学びを支援し、そのための機会を提供することはこれからの保育者養成に欠かせない。」

また、保育の現場・職業の魅力向上検討会（2020）の報告書では「養成校は授業を保育現場の方に公開するような取組を行い、普段から現在の養成校や学生の状況について理解を深めてもらうことも必要」と記されている。現行でもピアレビューや公開授業は各養成校で行われていると推測するが、保育の実習先や地域の保育者を対象とした公開授業とし、観点を定めて学生の様子や教員の授業内容を保育者に参観していただき、参観後の振り返りで保育につながる気づきを保育者からいただくことで保育者養成の質の向上に向けたFDにつながる可能性がある。

保育の資格特有の課題や学生や教員の実情を各教員が十分認識したうえで各養成校の工夫あるFDが今後ますます求められることは必至である。具体的なFD活動においては、時間や場所、目標や内容を含め、様々な要件を検討する必要がある。保育者養成教育の質の向上、ひいては保育の質の向上につながるよう保育・幼児教育分野のFDを検討していくことが求められる。

5 おわりに

現代は多様な人とつながり協働しながら課題解決を目指す社会である。

清水（2019）は、課題を乗り越えて、保育者養成者、つまり養成校教員が生き残る術について「ネットワークを作ること」、「研究をすること」の二つを提示している。ネットワークは専門外の人とのネットワーク、研究者同士だけではなく実践者や経営者、行政担当者等々、異職種や異業界の人とのネットワークを構築し、大切にすることが令和時代には役立ち、研究については、ネットワークを活かした共同研究という方法もあるという。

現在、筆者らは四国地区大学教職員能力開発ネットワークであるSPODのFD調査研究プロジェクトの一環として、他大学の教員らとともに保育・幼児教育分野FDプログラム開発に参画している。他大学の教員及び賛同を得た学内教員とFD活動を行うことで、新しい視点が得られ、FDを介した交流を通してさらにFD活動への動機づけが高まるなどの波及効果がある。今後も具体的な保育・幼児教育分野のFDを通して自校はもちろんのこと、養成校に共通の課題や養成教育全体の質の向上を目指していきたい。

文 献

- 秋川陽一（2023），幼児教育・保育制度研究の諸課題—課題研究（幼児教育領域）を振り返って—，教育制度研究，30，40-55.
- 伊藤一統（2016），保育学科の改革の取り組み—宇部フロンティア大学人間生活科学研究，51・52，5-8.
- 一般社団法人全国保育士養成協議会（2016），平成27年度子ども・子育て支援推進調査研究事業（厚生労働省）保育士養成のあり方に関する研究 Retrieved from https://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/study/houkokusyo_honpen.pdf（2026年2月28日）
- 一般社団法人全国保育士養成協議会（2017），平成28年指定保育士養成施設における教育の質の確保と向上に関する調査研究 Retrieved from https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/study/report.pdf（2026年2月28日）
- 一般社団法人全国保育士養成協議会（2018），『保育実習指導のミニマムスタンダード Ver.2』中央法規.
- 一般社団法人全国保育士養成協議会（2020），保育士養成倫理綱領 Retrieved from <https://www.hoyokyo.or.jp/CodeofEthics20200620.pdf>（2026年2月28日）
- 一般社団法人全国保育士養成協議会（2021），保育士養成倫理綱領ハンドブック Retrieved from <https://www.hoyokyo.or.jp/CodeofEthicsHandbook20210630.pdf>（2026年2月28日）
- 上田敏文・平野仁美・羽根由美子・橋村晴美・松葉百香・二橋香代子・米澤幸恵・浦浜麗名（2016），大学間授業研究の有効性に関する研究—保育者養成校教員の指導方法の差異に着目して— 名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』，26，11-24.
- 海口浩芳（2012），教育養成制度改革における保育者養成の課題—教員養成修士レベル化の観点から— 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要，5，101-109.
- 岡本和子・矢藤誠慈郎・諏訪英広・光本弥生（2003），保育者養成の再検討Ⅲ—保育士養成課程のカリキュラム改正と保育士の専門性— 岡山県立大学短期大学部研究紀要，10，93-105.
- 桑原千幸・田中真紀（2022），領域専門家と教育設計専門家による協調的FD活動の実践—授業コンサルティングによる「子どもと健康」授業改善の試み— 京都文教短期大学研究紀要，61，85-94.
- 子ども家庭庁（2024），「保育政策の新たな方向性」について Retrieved from https://www.cfa.go.jp/policies/hoiku/new_direction#onethree（2026年2月28日）
- 清水益治（2019），保育者養成者のおかれている現状と課題—実践者と共に創る保育者養成— 保育学研究，57(1)，140-149.
- 下村一彦（2022），我が国の保育の課題と質保証に求められる方向性 教育制度学研究，29，214-221.
- 大学設置基準 Retrieved from <https://laws.e-gov.go.jp/law/331M50000080028>（2026年

2月28日)

保育の現場・職業の魅力向上検討会 (2020), 保育の現場・職業の魅力向上に関する報告書 Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000677595.pdf>

(2026年2月28日)

中村三緒子 (2024), 保育者養成における資質向上に向けての考察 人間研究, 60, 57-66.

矢藤誠慈郎 (2006), 公的責任の観点からみた保育者養成の課題ー保育士養成を中心にー教育制度研究, 13, 101-104.

矢藤誠慈郎 (2022), 保育士養成の現状と課題 日本家政学雑誌, 73(5), 279-284.

子どもの人間関係力を育むための保育実践 －「おへんろ保育」の実践からの考察－

松田 文春¹⁾

Childcare practices for nurturing children's interpersonal skills : Considerations from Ohenro Hoiku practice

Fumiharu MATSUDA

Summary

The author has been involved in Ohenro Hoiku as a childcare practice aimed at nurturing children's rich hearts. Ohenro is the pilgrimage around 88 temples in Shikoku. In putting this into practice, we focused on hospitality, a characteristic of local culture, in the hope that it would help children develop a sense of consideration for others. Osettai is the act of showing hospitality to the pilgrims. The practice was carried out in collaboration with junior college students and nursery school children, and as the relationships between them deepened, interest in Ohenro grew on both sides. The result of Osettai activities is that even through brief exchanges of words, an atmosphere of respect for others and recognition of each other's existence is fostered, creating the foundation for the development of a compassionate heart. In addition, a survey of parents conducted after the program was implemented showed that the majority of parents felt that Ohenro childcare was beneficial for the development of children's minds. In particular, after participating in the practice together as parents and children, many of the respondents said that it helped them rebuild their parent-child relationships, suggesting that this practice is also useful in supporting child-rearing.

1 はじめに

21世紀になり、既に四半世紀が経過した。時代の移り変わりとともに、人々の日常生活は豊かさを増し「不便」という言葉はほとんど耳にしなくなった観がある。特に情報技術の進歩は目覚ましく、便利さを追求する現代社会の要請に確かな形で応えていると言っても過言ではないであろう。しかし、社会生活における人々の真の幸福について考えようとする時、物心両面の豊かさについて考察する必要がある。情報技術をはじめとした物的(外的)な側面同様、人間の心の豊かさ(内面)が伴って初めて真に幸福度の高い生活が実現していると捉えなければならない。

しかし、実際はどうであろうか。確かに物的な面での生活の豊かさは大きく進展したと

¹⁾ 今治明德短期大学

言えるが、人間の内面について本当に豊かさが増していると言えるであろうか。今日、ニュースや新聞紙面ではネット犯罪等新たな形態の事件を伝える頻度が増している。「オレオレ詐欺」が社会の注目を集めて久しいが、さらに複雑化した犯罪が後を絶たない。平気で高齢者等を欺き、不当に利得を得ようとする行為に対し弁解の余地はないことは衆目の一致する認識であろう。こうした犯罪行為に対し倫理的にも正しく処遇することは当然に求められることではあるが、一方でその行為の背景にあるものをきちんと把握し対策を講じることも、再犯を防止する観点からも大切なことである。本研究は、犯罪行為の背景に基づき処罰感情云々について論じるものではないが、子どもの「心」に焦点を当てたものであることから、幼少期の心の豊かな育ちがその後の人生における人権意識や倫理観の高まりにも大きく寄与することにつながると考えている。このような視点からも、人々がお互いの人権を尊重し他者を思いやる心を幼少期から育てることが、全ての人々が幸福を実感できる共生社会の実現に向けての土台作りになると考え本研究に取り組んだ。本研究では、子どもが実際に歩き遍路を体験することでおへんろさんの立場を理解し、思いやりの気持ちを込めてお接待することを、活動の2本柱に据えている。

2 実践に向けた基本的確認事項

(1) 実践環境の設定について

厚生労働省は、保育所保育指針（2017年改訂、以下、指針）において、保育の内容について5領域を中心に記述している。本研究ではそのうちの1つである「環境」に着目した。指針の（3歳以上「ねらい及び内容」「環境」内容⑥）では、「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」ことを取り上げている（2017年改訂で加わった）。さらに保育所保育指針解説（以下、指針解説）では、「幼児期のこのような体験をすることは、将来の国民としての情操や意識の芽生えを培う上で大切である」（「環境」内容の取扱い④）としている。こうした指針や指針解説の記述からも、地域文化を題材にすることは子どもの心の育ちに焦点を当てた実践を行ううえで有効であると考えられる。そこで、本研究を進めるにあたり、地域の文化的特色が反映されたものの中から環境を設定するように基本方針を定めた。

また本研究は、子どもの心の育ちに焦点を当てたものである。指針の、（3歳以上「ねらい及び内容」「人間関係」内容⑩）では、「友達との関わりを深め、思いやりをもつ」との記述がある。続いて、「内容の取扱い④」では「・・・（前略）・・・特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより、次第に芽生えてくることに配慮すること」とし、いずれも思いやりという言葉を用いており、「人間関係」の領域においては全般的に他者との関わりの中で幼児期の心（思いやりの心）の成長を重視し期待していることが読み取れる。

こうして、実践の成果として心の成長が読み取れるものである必要があるとの検討を重ねた結果、「環境」と「人間関係」の共通の接点として「四国遍路」を題材として取り組むことが地域の特色を生かすうえでも最適であると考えた。そして、具体的な実践計画を立てる段階へと進んだ。

(2) 四国遍路と「おへんろ保育」のつながりについて

本研究に取り組むための題材として取り上げた四国遍路であるが、その歴史は古く、平安時代の僧空海（弘法大師、現在の香川県出身）が地元の四国において行った修業が、その後大師信仰へと発展したものがその原型と考えられている。四国遍路は当初「辺地修行」と呼ばれ、僧や修験者らによる修行の地であった。決死の覚悟で修業を積むことが主目的であったが、必ずしも修業を主目的としないまでも空海と同様の修行の地を歩むことで功德を得られるとする大衆的な遍路巡礼のスタイルになったのは、江戸時代のことである。僧真念が「四国邊路道指南」（1687）を著して88霊場や道中の詳細な情報などを伝えたことが大衆化の契機になったと言われている。ただ、四国のほぼ沿岸に沿って約1400kmに及ぶ巡礼路は簡単に結願できるものではない。白装束を身にまとい巡礼することの意味は、空海の修行の姿に自己を同一視させながら（同行二人）解脱の精神へ至ろうとする修行の姿に他ならない。

今昔を問わず、四国では地域の中におへんろさんが歩いている姿が自然な形で溶け込んでおり、四国の原風景となっている。地域の子どもたちは、このような風景を日常生活の中で意図せずとも脳裏に刻み成長している。ただ、おへんろさんとの何らかのふれ合いの機会がないと、いくら日常の風景であっても、子どもが自らおへんろさんに興味を示すことはなかなかできない。大人が意図して、心の成長を目的としておへんろさんとふれ合える環境を設定する必要がある。

こうして意図的に環境構成された保育実践がおへんろ保育である。これは、実践のための单元名であり、保育実践の中でおへんろさんをもてなす活動（お接待）を活かすという意味を込めて、筆者が「おへんろ」と「保育」の二つの言葉を合わせて作った創り言葉である。保育園での実践も園児が参加する行事としてではあるが、強制的なものではなく自由参加としている。この点は、宗教的中立を確保することとも関連しており、宗教教育を推進するものではないということを保護者にも正しく伝え、理解を得ながら取り組むようにしている。

(3) お接待文化と子どもの心の育ちとの接点

本研究のねらいは、子どもの豊かな（思いやりの）心を育てることであるから、実践の中核となるお接待活動が子どもの心を育てることに有意義であるということが実践研究の仮説となっている。

このお接待は、四国遍路文化の特色の一つである。88ヶ所霊場寺院や遍路道など目に見える形の文化財とは異なり、形や数値では表すことのできない人間の内面（精神性）にふれる性質のものである。かつては托鉢を行う修業僧への施しであったものが、大師信仰と相まって、巡礼するおへんろさんを空海の姿と同一視して捉え、間接的に空海へお接待するという意味合いをもつようになり今日に至っている。お接待とは、何の見返りも求めず物品などの財物を喜捨（奉仕・寄付の意味）することであるが、それは決して義務で行うものではない。現代のボランティアと同質のものとも考えることもできるが、ボランティアは自己有用感を高めるうえで意義のある取り組みではあるが、思いやりの精神を育むことに直接的には結びつかない。その点、お接待は功德を積むという観点から、ボランティアよりもより精神性の高い行いであると言える。またお接待は、全く見ず知らずの相手が

誰であろうと皆平等に対応するものであり、利害や打算を超えた真心で行うものでもあることから、自己本位の行い「～している」ではなく、他者本位「～させていただく」の性格の強い行いであると言える。この発想により人間存在の根拠を理解しようとする場合、「自分が生きる」ではなく「皆平等に生かされている」という発想に到達する。これは、障害者の存在を正しく理解するうえでも重要な発想であり、この発想の先にはインクルーシブな共生社会の実現がある。

このような見返りを求めないお接待に、何に対しても自己本位の利益を求めがちな幼少期の子どもが接するわけであるから、子どもにとってはある意味理解困難な行為であろう。しかし、四国ではおへんろさんにお接待は当然するものという意識が、長い四国遍路の歴史の中で無言の説得力をもちながら形成されてきた。このような風土的な特色から、子どもも無意識のうちに受け入れる（皆行っているから自分も）ことができる伝統文化となっている。伝統文化にふれるということで、お接待をする側の心もおへんろさん（修行者、空海）と同じ心の境地に至ることができると言える。

幼児期の子どもの心を育てる取り組みとしては、動物の飼育活動を通して生命を尊重する心を育てようとするもの（榎戸、2018・岡田ら、2017・山下ら、2008）や体験活動を通して思いやりの心を育てようとするもの（羽田、2012）など複数の事例が報告されており、関心度の高い研究領域であることがうかがえる。本研究も同様の意図を有しての取り組みであるが、環境設定（地域文化の特色を生かす、保護者も一緒に参加する等）に前例のないオリジナリティを有している。特に、お接待では、偶然の要素で出会うおへんろさんとの心の交流が最大の特色である。

3 実 践

（1）実践主体

おへんろ保育に実際に取り組むにあたりその中心となったのは、A短期大学幼児教育学科の学生とB保育園の園児（年長組）である。両者は立地的にも近く、これまでも様々な交流を行っており（幼児教育学科以外の学科も含む）、協働のための素地がある程度できていたことは幸いな点であった。この両者が協働する形で、おへんろ保育の実践がスタートした。園児から見て学生は年齢がそれほど離れていないことから、お兄さんお姉さんに接するような感覚で接することができ、短時間のうちに人間関係を築くことにプラスに作用することにつながった。

（2）実践の概要

取り組みの概要は以下の通りである。

- ・研究期間 2022年7月から2025年7月に至るまでの約4年。
- ・体験者 B保育園年長組の園児。（各年、約20名）（行事により、保護者も参加）

A短期大学四国の文化研究会（同好会）に在籍する学生。

なお、本研究の実施にあたり、B保育園内に設置された研究倫理委員会（外部委員、保護者を含む）において、活動やその後整理した資料（アンケート結果、画像等）を公表（学会誌発表等）することがあるということについて承認を得たうえで実施した。また、アン

ケート結果や画像等の公表については、必ず該当する本人、保護者の承諾を得たもののみを公表するようにした。

おへんろ保育の具体的体験活動として、子どものおへんろへの理解度に応じて以下の①～③の活動に順を追って取り組んだ（年を追うごとに改良を加えて取り組んだ）。

①「おへんろについて知る」

子どもにとって、四国では普段目にするおへんろさんの姿ではあるが、おへんろさんがどのような目的で巡礼しているのかは知る由もなく知る必要性もない。実際の目的として「先祖の供養のため」「自身の健康維持・回復のため」等が挙げられるが、人それぞれに目的は異なるであろう。ただ、ある程度の環境設定等の介入がなければ地域の子どものためには他人事であり、おへんろに親しく接する機会は決して多くはない。



Fig. 1 劇「おへんろってなあに？」

子どもがおへんろに親しむきっかけ作りとして行ったのが、短大生による劇「おへんろってなあに？」(Fig. 1)である。毎年8月頃に実施した。劇のストーリー（おへんろさんがお接待を受け、すがすがしい気持ちでおへんろを終えるという内容）は学生が考えた。劇の最中には、「家の近くでおへんろさんを見たことがある」「おじさんおばあさんが白い服を着てお参りしている」「家族でお寺に行ったことがある」など、関心を示す言葉が園児から多く聞かれた。

こうして、導入として学生が劇を披露し園児が興味関心を高めたところで、学生が提案する形でおへんろさんにお接待するお守りを一緒に制作した。

②「おへんろを体験する」

おへんろについて子どもなりに理解を得た後、次の段階として実際に歩きおへんろ体験を行った（Fig. 2）。日頃地域で見かけるおへんろさんの側になってみることで、子どもたちがどのような気持ちを抱くかという点に着目した。

実際のコースはいくつか設定したが、どれも基本的には地域にある88ヶ所霊場寺院をゴールとし、その手前約3kmの地点から出発し昔ながらの文化財等が点在する自然の中を歩ける歩きへんろ道を設定し、毎年8～10月頃に歩いた。年長組の園児が無理なく歩ける時間・距離・コースを設定し実施した。子どもたちはただ歩くだけでなく道中にある石像などを見つけて、同行の保育者から説明に関心を示しながら歩いたので、結果的に子どもたちは皆余力を残して歩き切ることができた。



Fig. 2 歩きおへんろ体験

ゴールした寺院の境内では、子どもたちには予期せぬこととして、学生によるお接待を受けるという場面を設定した。余力を残したとはいえ、歩いた後の体には学生の親切な対応と冷たいお茶（市販のもの）の味わいが印象に残

る出来事となったことは、その場の子どもたちの言動から明白であった。この後のお接待体験に向けて良質の動機づけになったと言える。

③「お接待を体験する」

歩きおへんろ体験を行った後、次の段階として、本研究の核心部分を占めるお接待活動に取り組んだ。毎年10～12月頃に実施した。歩きおへんろ体験の後の学生によるお接待が強く印象に残っていたこともあり、受けたお接待に興味を示す子どもが増えていたので、今度は自らが行うお接待に興味と期待をもって参加することができた。

実際のお接待の場面では、事前に①の「おへんろについて知る」の段階で学生と一緒に作成した「おへんろお守り」(Fig. 3)をおへんろさんにお接待した(Fig. 4)。おへんろさんとふれ合う際やお守りを手渡す際のマナーなどについて学生からアドバイスを受けた後、参拝後のおへんろさんに直接向き合った。初めて接する人であるからか、ほとんどの子どもは緊張した面持ちであったが、おへんろさんからの「ありがとう」の一言で子どもの表情が明らかに柔和になった。この場面から、緊張しがちな初対面の人との交流場面でも、「ありがとう」の言葉一つでお互いの気持ちをほぐし心を通わせる接着剤のような役割を果たす言葉であることが、その場面にいた誰もがよく理解できた。この体験が、他者を思いやる気持ちを育てる原点になると思われる。



Fig. 3 「おへんろお守り」



Fig. 4 お接待体験

4 結 果

年度ごとに、基本的に①を1回、②を2回、③を2回、改良を加えながら毎年継続して行ってきた(2025年7月現在。期間内合計で、①を3回、②を7回、③を7回の計17回)。これまで取り組んできて、年を追うごとに試行錯誤しながらどのような実践が子どもの最善の利益に沿うのか追究してきたため、取り組みがスムーズに進み保育園職員や学生の園児への支援の仕方は徐々に向上した。ただ、実践から期待される成果は子どもの心の育ちであるから、成長を形や数値に表すことが難しい。また、心の成長に焦点を当て成果を求めるとなると、十分な研究期間とは言えない(子どもにとっては、実質1～2年の実践)。しかし、実践の本旨は短期間で成果を急いで求めるものではなく、長い目で見て人間性の基礎を確立するための実践として位置付けて取り組んだので、子どもたちの明確な行動変容を明らかにできたわけではない。一方で、保護者が参加した行事後に行ったアンケー

Table 1 保護者アンケートの結果（活動に意義があるかどうか）

行事名 (日時)	回答数	活動に意義 がある	わからない	活動に意義 がない
①「一日一斉遍路道ウォーク」 (2023. 2. 23)	14	14	0	0
②「おへんろ体験」 (2023. 8. 4)	16	16	0	0
③「親子でへんろ道ウォーク」 (2024. 9. 14)	11	11	0	0
④「お接待体験」 (2024. 11. 30)	2	2	0	0
⑤「一日一斉遍路道ウォーク」 (2025. 2. 23)	13	12	1	0

トや保育者の意見等をもとに、実践そのものへの評価や子どもの生活面での変容をできる範囲ではあるが整理するように努めた。

成果を確認するうえでの根拠として、実践後の保護者アンケートや保育者が園での日常から明らかになった子どもの日常生活面での変容という観点から以降に報告する（学生へも実践後に聞き取り等を行ったが、子どもに継続して接することができていないため、成果を把握するための要素から除外した）。アンケートへの回答数が、資料分析等での母集団としては心もとない数であるが、本実践の成果・課題を把握するうえで欠かせないものであるため、資料として加えた。

Table 1 は、おへんろ保育の行事に子どもの心の育ちを考えるうえで意義があったかどうかについてアンケートを実施した結果を示したものである（今回の研究期間内におへんろ保育として実施した行事合計17回のうち、保護者が参加しアンケートを実施できたものがTable 1 である。このうち、「一日一斉遍路道ウォーク」は歩きおへんろ体験とお接待体験の両方にそれぞれ参加者あり）。5つの行事全てにおいて「活動に意義がある」との回答が圧倒的多数を占めた。保護者の視点から行事を振り返った時、おへんろ保育が子どもにとって意義のある学びの体験活動になっていると認識していることがうかがえる。

Table 2 は、行事後に保護者におへんろ保育の取り組みについて自由記述で意見を聞いたものである。いずれも率直な意見であり、今後おへんろ保育の取り組みを継続していくうえで参考となる貴重なものとなっている。内容はいずれも行事をプラスに評価するものであり、マイナス評価の内容は皆無であった。B 保育園では、これまで他の行事等でもアンケートを実施したが、その中には少ないながらもマイナス評価の内容も必ず存在していたことを考えると、今回の取り組みは保護者に意義のあるものとして受け止められていると推認できる。自由記述の中には、興味深いものがいくつもある。①－ウ、オ、クや⑤－オは、歩きおへんろ体験とお接待の関連を意識し相乗的な効果を感じ取っている。①－ア、ク、②－イ、ウ、オ、カ、③－オ、④－イは、体験が子どもの未来に生きてくるとの期待感を抱いている。①－イ、キ、②－オ、③－エ、④－ア、⑤－ア、イ、ウ、エ、オ、ク、ケは、人間関係の深まりを感じている。この中には、特に親子関係の再構築につながった

Table 2 保護者アンケートの結果（自由記述）
（行事の番号は、Table 1 の番号と同じ）

行事	アンケート結果（保護者の自由記述）（抜粋）
①	ア お接待文化が深く根付いていることを実感し、改めてこの文化を次の世代に伝えていかないといけないと思いました。 イ 家族、保育園の友だちと一緒に歩ける機会はそんなにないい経験になりました。 ウ お接待も歩き遍路も親子共々初めて体験させていただき、貴重な経験ができました。がんばって歩いた後のお接待、心にしました。 エ 今まであまり興味がなかったが、個人的にも歩いてみたいと思った。 オ 遍路道のけわしさ、お接待のありがたさを知ることができた。 カ 子どもたちの成長、住職さんのお話、優しいお接待に感動。 キ 普段できないようなことを、子どもと一緒に経験できたのでよかった。 ク 大変な道のりを歩いてこられた方にお接待をして、四国の素晴らしい文化を子どもたちと一緒に学ぶことができました。
②	ア 四国が世界に誇る文化なので、体験してみることはよいことだと思う。 イ 小さい頃から体験でも、おへんろの意味なども何となくでも理解しようとしているように思えるのでいいと思います。 ウ 今後子どもが四国を離れることになっても、生まれ育った地域の文化を知って体験しておくことはとても意味があると思います。親が二人とも地元出身ではなく、わからないことが多いので、園で今後もし取り入れてくださると有難いです。 エ 住職さんからの「ありがとうという言葉が大事です」とお話が心に残ったと言っています。 オ 親子で四国のお遍路文化を体験できる貴重な機会です。 カ 他ではできない体験や礼儀作法を学ぶことができるため、とても子どもにとって大きな体験や知識になると思うので、ありがたいです。
③	ア 歴史や文化に直接触れ合うことができ、適所で解説もあって良かったです。石碑への理解と関心が高まったように思います。 イ 子どもたちも楽しそうに質問などしていい学びになったと思います。 ウ 近所に住んでいますが、初めて歩いた道で新鮮でした。おへんろ石なども、普段歩いていると見落としているようなものばかりで、ゆっくり歩いてみるとたくさんの発見があって楽しかったです。 エ すごく良き時間でした。自分たちだけでは行くことはないなので、いい体験でした。帰って、お父さんにへんろ石の話やお寺の様子などを伝えていました。できた！歩けた！ゴールできた！帰ってもスッキリした気分でした。 オ 子どもが大きくなった時に、保育園の時に歩いたなと思い出してくれるといいなと思います。
④	ア 最初は配るのができてなかったけど、慣れてきたら声かけや配ったりして、人とふれ合う体験ができて良かったです。 イ お接待体験は、なかなかできないことで、貴重な体験ができました。興味をもつことは難しかったようですが、記憶に残っているとよいと思いました。
⑤	ア 子ども同士で手をつなぎ、車に注意しながら協力し合って歩くなど、協調性が心の育ちにプラスになっている。

イ	子どもと一緒に過ごし、我慢強い一面をみることができた良い機会でした。親と子どもだけでなく、他の家族と良い意味で真似しながら子どもとの会話ができて良かった。
ウ	普段歩かない道を歩き、「こんなあるね」と会話が弾みました。自然を感じることができました。すれ違う人たちにも、「こんにちは」「がんばってるねー！ありがとうございます」などのあいさつがすごく気持ちよかったです。
エ	家族だけであの距離を歩くと、すぐにだっこをせがむが、そういうことなく歩ききれた。本人に聞くと、なぜだかわからないそうだが、みんながいて恥ずかしいから、みんながんばっているから、いつもと違う感じは心に色々影響を与えて成長につながるのかなと思う。
オ	すれ違うお遍路さんに進んであいさつしたり、到着した方々にお茶やお守りなどのおもてなしに「ありがとう」と言われてうれしそうにしていました。人との繋がりが希薄になってきているので、助け合いの気持ちが芽生えてくれたらなと思います。
カ	長い距離で坂道もキツかったけれど、子どもたちでも頑張れば歩けるんだという自信につながったと思います。
キ	しんどくても、最後まで自分の力で歩き続けること、安全・危険を自分で考えることなどがプラスになったと思います。
ク	家族で参加でき、体験を共有し、充実した時間を過ごすことができました。また、お友だちとの参加にもなり、仲間と過ごす大切さや楽しさを子どもたちが経験でき、よかったと思います。
ケ	家族で参加し、とても充実した時間を過ごすことができました。また、お友だちと参加することで、仲間と過ごす大切さやチームワークを実感する機会になったと思います。
コ	長い距離でしたが、一生懸命歩き切ることが出来て、子どもの自信につながった。

Table 3 保育者による子どもの行動観察の結果

おへんろ保育実践後に保育者が観察した子どもの行動変容 (実践後その都度確認したものの累積結果)	
• より多くの友だちと関わろうとする子どもが増えた。 • 「ありがとう」「ごめんなさい」が間を開けずに言える子どもが増えた。 • 歩きおへんろ体験を通して、何かをするのに前向きな姿勢で取り組む場面が増えた。 • 簡単に投げ出さない（諦めない）ようになった。 • 学生やおへんろさん、お寺の関係者等、保護者以外の人との関わりの機会が増えたことで、園児のコミュニケーション手段に変化が見られるようになった（丁寧語、敬語、尊敬語をよく用いるようになった）。 • 手水場、参拝の場面で順番待ちを経験したことで、譲り合う場面が日常生活の中でも増えた。その結果、「譲る」ということへの抵抗感が減り、物の取り合いなどの些細なトラブルが減った。トラブルの解決策の中に「譲る」ということが入ってくるようになった。 • 職員、園児ともに伝統文化（四国遍路）への興味関心や理解が深まった。 • 「思いやり」「協力」をキーワードに掲げて日常の保育実践に取り入れる職員が増えた。それに伴い、職員の間で連帯感が深まったように感じる。 • 実践が保護者との会話での共通の話題となり、信頼関係を深めるのに役立っている。	

ものもあり、取り組みが間接的な子育て支援の役割を果たしていると言える。この他、様々な視点で成果を強調している記述も見られるが、全般的に親子で行事に参加したことに充実感を実感したうえで、子どもの心の成長に手応えと期待感をもっている証左となっている。

Table 3は、行事と前後した保育園での日常において、保育者が実感している子どもの行動面での変容や保護者との人間関係について、子どもの観察や保護者との会話から明らかになったことを整理したものである（園内研修会での発言内容をもとに記述している）。おへんろ保育が単独の取り組みで成果を上げようとするのではなく、並行して保育園における日常生活の中で同じ目的をもち保育実践にまい進することで成果は相乗的に高まるものと筆者は考えている。そのため、保育園においても子どもの心の育ちに焦点を当てた保育実践を日頃から心掛けるようにした。特に年長組はおへんろ保育と並行しての取り組みが多くなるが、その他の組（年少、年中）においても発達段階に応じた心に呼びかける教育を心掛けた。その結果として、Table 3のような保育者からの言葉を得ることができた。並行実践に関わった保育者の多くが、はっきりと分かる形で子どもの心の成長を感じることは難しいと前置きしながらも、ほんの少しではあっても心が関係した行動面での変容を認めている。またその相乗効果として、保護者との信頼関係作りにもプラスに作用しているとの発言は注目すべき点である。深い信頼関係構築による保護者の安心感は、そのまま子どもの心理面にも好影響をもたらすと思われるからである。子育て支援の観点からも大きな意義があると言える。

5 考 察

これまで、おへんろ保育の実践を約4年間継続してきたことの最大の成果は、取り組みへの共感者が増え徐々に活動の幅が広がってきたことである。オリジナルな取り組みであることから、当初はA短期大学とB保育園との協働で細々とスタートしたものが、地域の人々の共感を得て参加者も徐々に増え、行事によっては参加者が100名を超えるものもあるなど、かなり地域に根付いてきた。おへんろ保育という固有名詞が確実に四国の地に根差してきている手応えがある。筆者らの取り組みが子どもの心を育てるモデルケースとなり、実践の輪が日本中に広がることを期待している。本論の冒頭で、現代社会の抱える深刻な課題についてふれたが、このような課題に正面から向き合い明るい未来社会を築いていくためにも、同様の志をもった事例が増えていくことに期待している。今回取り上げた実践は四国遍路を題材にして取り組んだものであるが、題材や場所が必ず四国での遍路である必要はない。日本の各地にはそれぞれに特色のある地域文化があり、精神性を高めるような行事も存在している。それらを題材にして実践することは可能である。必要なのは、実践のための原動力となる人材である。本研究では、その担い手として短期大学の学生が大きな役割を果たした。そのため、継続した学生への指導的アプローチが今後の課題の一つであるが、同様に、それぞれの地域で活動に取り組もうとする主体性のある人材を育成することが求められる。そのために、本研究の実践理念が多くの人々に理解されることを念願している。

次に、今回の実践が子どもの心の成長に果たして有効な取り組みであったかどうかにつ

いてである。この点について結論を先に述べるならば、実践に参加した保育者や保護者は、子どもの心の育ちにプラスに作用していると感じており、取り組みには意義が認められるということを強調したい。特に、親子で参加した行事の後に実施した保護者アンケートの結果からも、保護者の実践への期待は非常に大きいものであることが読み取れる。実際に親子で行事に参加する場合、保育園での義務的な行事としてではなく任意での参加であるにもかかわらず、である。ただ、保育園が保護者に参加者を募るにあたり、行事の目的や詳細な活動計画を丁寧に伝えることで、保護者は安心して参加することができているのはアンケートへの肯定的な記述からも理解できる。特に行事の性格上、活動の場が寺院であることなどから少なからず宗教との接点があるが、おへんろ保育の目的が特定の宗教への信仰を推進するための取り組みではないことを正しく伝えて実践していることが、保護者からの信頼感を得ているものと推察できる。例えば、体験活動において実際に寺院に参拝する場面があるが、その際にはお経を唱えるなどの宗教的な要素の濃い内容は行わず、手を合わせて礼をするのみで、一般的に是認されるような儀礼形式のみで参拝するようにしている。

保育者が子どもに関わる時に、具体的な支援が必要な幼児期であるからと、マニュアルに沿って手取り足取りの支援をしないというのが、本研究を遂行から予想した成果を得るための基本方針である。環境は設定するが活動場面から逸脱しないなど最低限の支援に留め、子ども自らの体験の中からこちらが設定した場の意味を読み取り、他者との心のやり取りの中から他者の気持ちを感じ取るという主体性や感性を重んじることで、自分の感性でお接待の意味について考える機会になる。実際のお接待場面で、「ありがとう」という短い言葉のやり取りの中に、言葉を越えた心のやり取りが成立しており、それが心の成長への土台となっている。お接待精神にみられる、人を選ばず平等におもてなしの心で接するということが子ども心なりに体験することは、人権意識の向上にもつながると考えている。

これらの考察から、実践前に設定した仮説は実現可能で妥当なものであったと考える。筆者らが今後も継続しておへんろ保育に取り組むことで、取り組みに共感し実践者が増えることを目指したい。その延長線上に、全ての人がお互いの存在を認め合い尊重し合える真の共生社会が実現することを確信している。

最後に、おへんろ保育と非認知能力との関連についてふれておきたい。指針において、幼児教育を行う施設として共有すべき事項として、「育みたい資質・能力」、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」についての記述があるが、これらの中には心の領域に焦点を当て非認知能力が育つことに期待したものも少なくない。この非認知能力について中室(2015)は、「忍耐力があるとか、社会性があるとか、意欲的であるといった、人間の気質や性格的な特徴のようなもの」と述べている。これには、本人の内面に関わる側面（意欲、自己肯定感等）と、社会との関わりの側面（協調性やリーダーシップ等）の両面があるが、これらはいずれも幼少期の体験が基礎となって形成されるものであると考えられる。その体験の一つがおへんろ保育であり、おへんろ保育と非認知能力とは密接なつながりがあると言える。

付 記

本研究の実施（中でも、おへんろお守りの制作）にあたっては、その費用の一部として令和7年度今治市サステナブル研究活動費補助金からの助成を受けて実施した。

引用・参考文献

- (1) 榎戸裕子 (2018) 継続動物飼育と子どもの心の育ち－幼稚園における「命」を大切にするためのとりくみ－ 名古屋柳城短期大学研究紀要40 p171～p187
- (2) 羽田竜也 (2012) 体験活動による思いやりの心の育成と課題 帝京大学教職大学院年報3 p147～p148
- (3) 橋本信子 (2022) 幼児期のいじめに関する一考察－『幼稚園教育要領』領域「人間関係」の役割に着目して－ 児童教育研究31 p49～p57
- (4) 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説 フレーベル館
- (5) 松田文春 (2024) おへんろ保育のススメ ASOBI書房
- (6) 松田文春・塩飽修身 (2022) 保育学生の実践力を高めるための事例的研究－地域文化の特色を生かした取り組みをもとにした考察－ 日本学校教育実践学会第27回研究大会発表要項
- (7) 三浦友悦 (2013) 幼稚園教育における「思いやり」育成のための視点－M幼稚園における「思いやり」の観点からみた園児たちの実態把握の取り組み－ 宮城学院女子大学発達科学研究13 p55～p64
- (8) 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- (9) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 フレーベル館
- (10) 中室牧子 (2015) 「学力」の経済学 ディスカヴァー・トゥエンティワン
- (11) 名和川徹 (2023) 遍路新時代5「お接待」の心つなぐ 読売新聞愛媛版 2023.1.6
- (12) 岡田大爾・松本信吾・山内宗治・竹田敏彦・小川潔 (2017) 幼児・小学生の道徳性発達に関する研究－動物飼育の効果を中心として－ 広島国際大学教職教室教育論叢9 p57～p61
- (13) 小野隆 (2016) 子どもの障がいの有無に関わらず共に楽しむ車いす体験活動の効果 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学地域共同研究2 p73～p79
- (14) 樟本千里 (2021) 幼児期の思いやりを育む保育活動と保育者の援助に関する研究－異年齢児とかかわる5歳児の姿を通して－ 岡山県立大学保健福祉学部紀要28-1 p117～p126
- (15) 若林紀乃 (2013) 幼児の思いやり表現に対する保育者の認識－不器用な思いやり表現の事例に対する行動評価から－ 広島文化学園大学学芸学部子ども学科子ども学論集 p91～p95
- (16) 山下久美・首藤敏元 (2008) 虫との関わりが幼児の社会性の発達に与える効果について (教育科学) 埼玉大学紀要教育学部57-2 p105～p121

FC 今治コラボ授業：こどもの運動あそびについての実践報告

吉井ゆだね¹⁾

Practical Report on FC Imabari Collaboration Class and Children's Physical Play Activities

Yudane YOSHII

1. はじめに

今治明德短期大学では、未来を自ら切り開き地域に貢献できる人材育成と、活気あるまちづくりに寄与することを目的として、2020年10月「FC今治」を運営する株式会社今治・夢スポーツと包括連携協定を締結した。2022年4月より「FC今治コラボ授業」（以下、「コラボ授業」とする）を実施している。2025年はFC今治ホームグロウンコーチ（以下「FCコーチ」とする）と協働しながらこどもの運動あそびの実践を行った。同年12月16日、学生考案の身体を使ったあそびの実践のコラボ授業を行った。その中において事前準備から実践終了後の振り返りという一連の流れの中、学生達の主体性に変化が見られた。主体的に活動に臨む姿は子ども達とかわる上で保育者に求められる重要な要素である。

本稿は、こどもの運動あそびの実践を行った幼児教育学科1年生が、どのようなきっかけ・状況により自ら積極的に活動に参加しやすくなるのかを踏まえた実践報告である。

2. 運動あそびの概要

第3回コラボ授業において、主に学生達の考案した運動あそびは以下の2種類である。

- (1) 雪合戦玉入れ…子ども達は4班に分かれる。フラフープにビニール袋をかぶせた、玉入れ用の「籠」を用意する。足もとにはテープでラインを引き、子ども達はその場所に立ち自分達の班の「籠」へ玉を投げ入れる。一定時間後玉の数をカウントし、一番数の多かった班が勝ちとなる。図1にその様子を示す。
- (2) プレゼント運びリレー…子ども達は2班に分かれる。床に広げた布の上にプレゼントに模した箱を積み布の四隅をそれぞれ持つ。その状態から目印となるカラーコーンに向かい、箱を落とさないようバランスを取りながら走る。カラーコーンを旋回し、スタート地点へ戻り次の子ども達へ交代する。班全員が早く終了した方が勝ちとなる。図2にその様子を示す。

¹⁾ 今治明德短期大学 幼児教育学科



図1. 雪合戦玉入れを行う様子



図2. プレゼント運びリレーに使用する箱・布の準備とコースの様子

どちらの運動あそびも年中児・年長児・学生の混合班を想定し計画した。これは、班のメンバー同士で協力し結束を強めるねらいがあった。ルールについても、こども達に理解しやすいようシンプルな内容とし、勝敗が決定する内容とした。さらに季節にちなんだ寸劇を挿入する、大人数がいる会場に進行役の声が行き届く音量を確保する等、ルール説明に注目してもらう為の工夫を凝らした。

第3回コラボ授業は他にもFCコーチによるクラッキ・ダンスや班のメンバー同士の自己紹介等のメニューも加わり、こども達の楽しそうな歓声に包まれた時間となった。

3. 主体性を発揮するタイミング

第3回コラボ授業の準備や振り返りの時間として、保育内容「健康」の指導法の授業を活用した。この授業内では様々な「タイミング」で主体性を発揮する学生が見受けられた。これを把握することは2年次以降の授業・実習・課外活動等において学生のやる気を引き

出す一助となる。以下4種類の「タイミング」を挙げる。

(1) これまでにリーダー経験のある学生達 ～授業序盤～

学生達の班分けを行い、学生自らリーダーを選出し運動あそびのアイデアを出した。その際のリーダーは、これまで他の授業や活動においてもクラスメイトを牽引した経験がある、自身の考えを述べるノウハウを既に身に付けている学生達であった。序盤はこのリーダー達の下、運動あそびのアイデアを多く出すことになった。

(2) こどもの基本動作から考える学生達 ～授業中盤～

次に、多く出たアイデアを一つにまとめ、全体の進行を決定する段階で学生達は躓きを感じた。既に玉入れやリレーの案も出ていたが、他にも選択肢が多すぎる為、意見にばらつきが見られ運動あそびにおいて何を優先するべきか見えづらくなっていたのである。

そこで、これまでのアイデアから幼児の基本動作にどのようなものが多く取り入れられているか学生達が分類した。例えば玉入れの場合、「こどもが球を目指し走り、拾った後投げる」という一連の動きを、「走る」「拾う」「投げる」という基本動作ごとに分けた。全ての運動あそびのアイデアを同様に分け、より多く取り入れられていた基本動作の数をまとめ授業で共有した。その結果が右の図3である。(複数回答)「投げる」「拾う」「走る」「運ぶ・つかむ」の順に多い結果となった。これを受け、玉を投げ、拾い、つかむ基本動作を多く含む雪合戦玉入れを、物を運びながら走るプレゼント運びリレーの2種類の運動あそびを実践することとした。

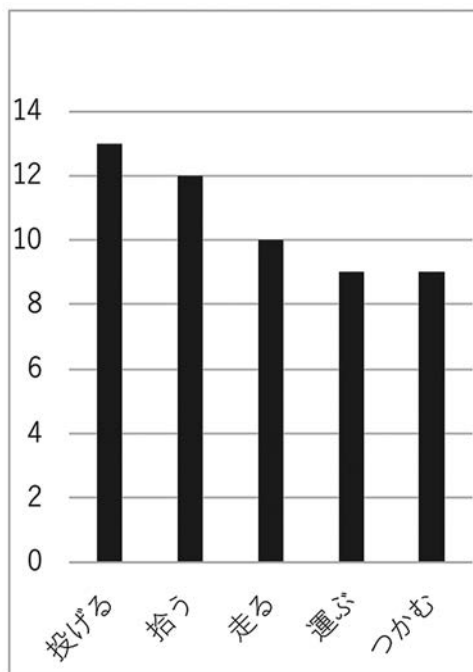


図3. 多く取り入れられていた幼児の基本動作 (上位5項目)

運動あそびを基本動作の組み合わせであると考えたこの段階で主体性を発揮した学生達がいた。傾向として運動や身体表現を得意とする学生である。動きを分割する視点は、あそびの内容について考えやすくなったという声(投げる動きをこども達が体験することを活動のねらいとし、その内容としてボールを籠に投げ入れる玉入れを提案した幼児教育学科1年Aさん)も聞かれた。

(3) 状況を観察する学生達 ～授業終盤～

第3回コラボ授業の前日、運動あそびに合わせた班の再編成や全体進行の準備を進めた。運動あそびに使用する道具の仕分けやおみやげの折り紙製作等、状況を観察・判断し主体的に動く学生達がいた。この段階では役割は細分化されており、ほぼ全ての学生達がこれまでの学びや経験に則り準備に取り組む姿が見られた。折り紙製作の

様子を図4に示す。

この段階ではコラボ授業の実現に向け、一人ひとり何が必要か考え、周囲と連携を取っていた。時間の制約もあり効率良く準備を進められる方法を模索していた。



図4. こども達へのおみやげの折り紙製作とその準備の様子

(4) コラボ授業後の振り返りと次の課題 ～授業終盤～

雪合戦玉入れとプレゼント運びリレーの実践と振り返りを活かし、次の運動あそびを考案する際、「跳ぶ」基本動作が少ない気づきを得た。新たに「跳ぶ」基本動作を取り入れた内容を班ごとに考え実践した。この活動の際、コラボ授業と同様の班分け、年中児・年長児の同じメンバーを想定した。

この段階では、状況を観察していた学生が主体的に動く様子が見られた。初期リーダーとおみやげ製作に携わっていた学生が多い傾向にあった。第3回コラボ授業終了よりまだ日にちが浅く学生達の記憶に鮮明に残っており、こども達の様子を思い出しながらゴム跳び・ロープ渡り等の運動あそびを実践した「跳ぶ」基本動作には周囲の安全面に目が向く学生も多く、観察型の学生は要所を抑えた記録・メモを残しており、班活動の話し合いの中での発言・提案が授業序と比較し増加傾向にあった。図5はゴム跳び・ロープ渡りの様子を示す。



図5. ゴム跳び・ロープ渡り等「跳ぶ」基本動作を取り入れた運動あそび



図6. 「跳ぶ」要素と交通ルールを組み合わせた運動あそびposter

また、保育内容「健康」の指導法の最終授業では、これらの「跳ぶ」基本動作を取り入れたあそびをposter形式にまとめ発表を行った。全員がposterを示しながら運動あそびのルール説明をし、これまでの実践経験を踏まえこども達に伝わりやすい言葉で話した。発表者以外はこども役となり、難しい言葉やルールが不明瞭な点については質問をし、「面白そう！やってみたい！」等の発言も多く出た。

左のposter（図6）を担当した学生は「跳ぶ」動きを3種類に分け、信号機3色をあそびながら学んでいくという内容であった。勿論交通ルールと基本動作がミスマッチな点はあるが、2年次以降自身の課題とした。こども達に伝えたいことと活動内容につながりを作り、3種類の動きも「跳ぶ」をベースにするのではなく、動きの違いを感じやすい「しゃがむ」「歩く」といった基本動作を選びたいと話していた。今後の学びに活かしてもらいたい。

4. まとめ

今回の授業により、学生が主体性を発揮する「タイミング」は以下の4点と思われる。

- (1) これまでのリーダー経験が既に身に付いている
- (2) 運動あそびを基本動作で分割する視点を持つ
- (3) 状況を観察・判断することができる
- (4) 上記が複合的に合わさった場合

そして、主体的に学生が動いた際、ポイントとなったのは、過去の経験により成功を知っている、運動や身体表現、観察等個々の得意分野に係る時である。つまり自信をもって一歩を踏み出せるかどうか、現在の幼児教育学科1年生を主体的に動かす鍵である。

学生達の傾向として、クラスメイト等他人の視線や評価を気にするあまり、本当にこれで「正解」なのだろうかと不安を抱えている。行動を起こす際、自信という下地が必要な学生は多い。しかし、この不安は他者を意識できる力の裏返しとも言えるだろう。これは保育者にとって大切な資質でもある。自分自身が体験していなくとも周囲のこども達、保護者、ともに働く保育者の心情を理解しようとする能力である。

学生達は、今後現場実習に臨み卒業後自身の進む道を考える時期に入る。その際、学生が主体的に動き、より深い学びを得られるよう教員としてサポートを行いたい。今回の実践報告で得た学生一人ひとりの「タイミング」はそのサポートの切り口とし次年度の指導へつなげたい。

Summary

In the “FC Imabari Collaboration Class” conducted at our university, students practice physical play activities for children in collaboration with FC Imabari Homegrown Coaches. On December 16, 2025, students implemented physical games they designed for kindergarteners and preschoolers. Throughout the entire process—from preparation to implementation and post-activity reflection—changes in the students' initiative were observed. Approaching activities proactively is a crucial element expected of childcare providers when interacting with children.

The “timing” for students to demonstrate initiative appears to be based on four factors: “already possessing leadership experience gained previously”, “having the perspective to break down physical play into basic movements”, “being able to observe and assess situations”, and “when the above factors combine”.

Furthermore, when students took initiative, the key factors were when they knew success from past experience and when it involved their individual strengths, such as movement, physical expression, or observation. In other words, whether they could take that first step with confidence is the key to motivating current first-year Early Childhood Education students to act proactively.

This paper examines what triggers and situations make students who practiced children's movement play more likely to actively participate on their own, aiming to apply these insights to next year's instruction.

謝 辞

本実践にあたりFC今治ホームグロウンコーチをはじめ、スタッフの方々にご協力ご指導いただきましたことに深く感謝申し上げます。

参考文献

1. 相澤みゆき・十河治幸・井上浩二 2023 「専門や立場が異なるなかでの実践が学生にもたらす学びについて～FC今治コラボ授業の体験から～」今治明德短期大学研究紀要 46 41-50.
2. 春日晃章編集代表 松田繁樹・中野貴博編 2023 「新時代の保育双書 保育内容健康〔第2版〕」 岐阜 株式会社みらい 89-93.
3. 公益財団法人児童育成協会監修 石川照義・松川恵子編 2019 「新・基本保育シリーズ14 保育内容総論」 東京 中央法規出版株式会社 16.
4. 岩崎淳子・及川留美・粕谷亘正 2015 「教育・保育課程論―書いて学べる指導計画―」 東京 萌文書林 14-18.

短期大学におけるデータサイエンス教育の学習効果と学習意欲 —カリキュラム再編後のアンケート分析—

角田 泰啓*

Learning Outcomes and Learning Motivation in Data Science Education at a Junior College —A Questionnaire Analysis after Curriculum Reorganization—

Taikei SUMIDA

1. はじめに

近年、AIやデータサイエンスの急速な発展を背景に、専門分野を問わず、基礎的な情報活用能力やデータリテラシーを備えた人材の育成が高等教育機関に求められている¹⁾。文部科学省においても数理・データサイエンス・AI教育の推進が示されており、全学生を対象としたリテラシーレベルの教育が重要視されている²⁾。とりわけ短期大学においては、修業年限が限られる中で、学生の学力差や学習背景の多様性を考慮しつつ、実務に直結する教育をどのように構築するかが課題となっている。

本学ではこれまで、1年前期「情報処理」、1年後期「情報リテラシー」、2年前期「データサイエンス・AIの基礎」という3科目構成により、段階的なデータサイエンス教育を実施してきた。令和5年度の紀要論文では、これら3科目を履修した学生を対象としてアンケート調査を行い、データサイエンス教育の学習効果や課題について分析を行った³⁾。その結果、Excelを中心とした実務的スキルの向上や、学習内容の有用性に対する高い評価が得られた一方で、授業進度や課題の難易度に負担を感じる学生が一定数存在することが明らかとなった。また、学生の習熟度の差を踏まえた「学びなおし教育」の重要性が指摘された。

これらの知見を受け、本学ではデータサイエンス教育カリキュラムの再編を行い、従来の3科目構成を見直し、1年前期「情報処理」、1年後期「データサイエンスリテラシー」の2科目構成へと変更した。こうした再編は、学習内容の整理と負担軽減を図りつつ、基礎的なスキルとデータ活用への関心を効果的に育成することを意図したものである。再編後の教育が学生の学習効果や学習意欲にどのような影響を与えているのかを検証することは、今後のデータサイエンス教育の改善を考える上で重要な意義を持つ。短期大学におけるデータサイエンス教育に関する先行研究としては、教育内容や到達目標をシラバスの記述から整理・分析した研究が報告されているが⁴⁾、実際に授業を受講した学生の回答を基に、学習効果や学習意欲を検討した研究は限られている。

*今治明德短期大学 ライフデザイン学科 国際観光ビジネスコース

2. 目 的

本研究の目的は、カリキュラム再編後に実施された「情報処理」および「データサイエンスリテラシー」科目について、学生アンケートの結果を基に、その学習効果および学習意欲への影響を明らかにすることである。従来の3科目構成から2科目構成へと変更した本学のデータサイエンス教育が、学生の学習成果や授業評価にどのような特徴を示しているのかを検討する。

分析にあたっては、アンケート項目に基づき、以下の観点から検討を行う。

- ・ Word・Excelをはじめとする情報活用に関するスキル獲得・到達度
 - ・ 授業内容の実用性に対する認識
 - ・ データを用いて考えることへの学習意欲
 - ・ 授業のわかりやすさや質問のしやすさといった授業設計・学習環境への評価
- あわせて、前年度調査との比較を通じて、再編後カリキュラムの妥当性について考察する。

3. アンケート実施方法

3.1 実施対象および時期

本研究は、令和7年度に本学で開講された「情報処理」および「データサイエンスリテラシー」科目を履修した学生を対象として実施した。対象には日本人学生および留学生が含まれている。アンケート調査は、両科目の授業終了後に実施し、有効回答数は61名であった。

3.2 アンケートの実施方法

アンケートは、Googleフォームを用いた無記名方式により実施した。調査にあたっては、回答への参加は任意であること、回答内容が成績評価には一切影響しないことを事前に説明したうえで実施した。なお収集したデータは個人が特定されない形で管理し、本研究の目的以外には使用しないものとした。本研究は、今治明德短期大学における研究倫理委員会の承認を得て実施した（今治明德短期大学 研究倫理委員会 R7-1）。

3.3 アンケートの構成および分析方法

アンケートは、学生の属性に関する質問、授業に関する評価項目、ならびに自由記述から構成されている。具体的には、Q1において学生区分（日本人学生／留学生）を、Q2においてパソコンおよびデータ分析に関する事前経験を尋ねた。

評価項目としては、Q3からQ8において、学習効果、授業内容の実用性、授業のわかりやすさおよび質問のしやすさについて5件法（1：まったくそう思わない～5：とてもそう思う）による回答形式で尋ねた。また、Q9では授業全体に対する総合評価を0～10点で尋ねた。さらに、Q10では授業を通して得られた成果や感想、要望等について自由記述を求めた。

分析にあたっては、Q3～Q9について平均値および回答分布を算出し、学習効果お

よび学習意欲の観点から整理した。自由記述については、記述内容を精読し、意味の近い内容ごとに分類する内容分析を行い、数量的結果を補足する資料として用いた。

4. アンケート結果

4.1 回答者の属性

本調査の有効回答数は61名であった。ただし、設問によっては未回答が含まれており、分析に当たっては各設問の有効回答数に基づいて集計を行った。

回答者の内訳は、日本人学生と留学生から構成されており、その割合を図4.1-1に示す。

また、パソコン・データ分析に関する事前経験についての結果は図4.1-2に示す。

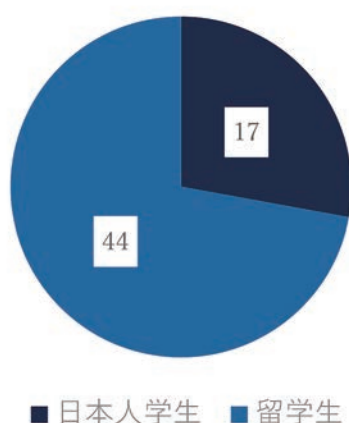


図4.1-1
回答者の学生区分 (Q1)

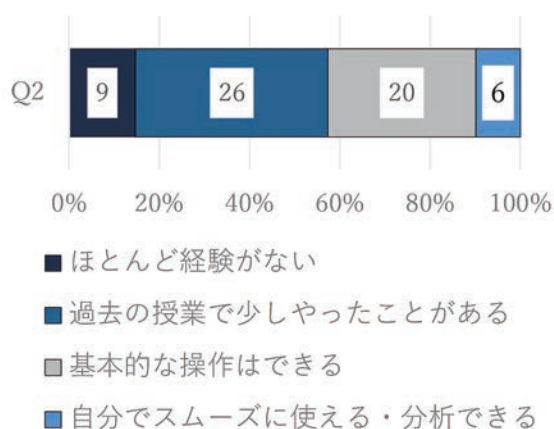


図4.1-2
パソコン・データ分析経験の分布 (Q2)

4.2 学習効果に関する結果

学習効果に関する結果として、Q3ではWord・Excel等の基本的なスキル獲得の程度について、Q4では文章・グラフ・表の理解の程度について尋ねた。Q3の結果を図4.2-1に、Q4の結果を図4.2-2に示す。

Q3の平均値は3.80、Q4の平均値は3.96であった。

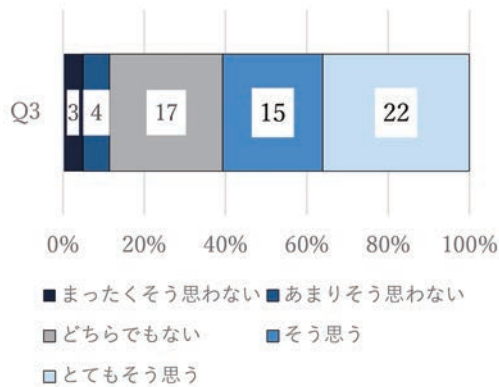


図 4. 2-1

スキル獲得に関する評価 (Q 3)

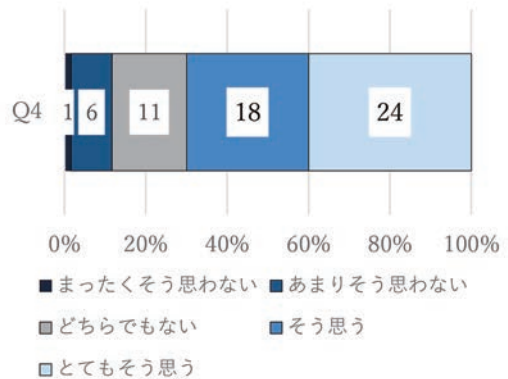


図 4. 2-2

文章・表・グラフの理解度に関する評価 (Q 4)

4. 3 授業内容の実用性に関する結果

授業内容の実用性に関する結果として、Q 5では、本授業の内容が将来の仕事や生活に役立つと感じた程度について尋ねた。その結果を図 4. 3に示す。

Q 5の平均値は4.59であった。

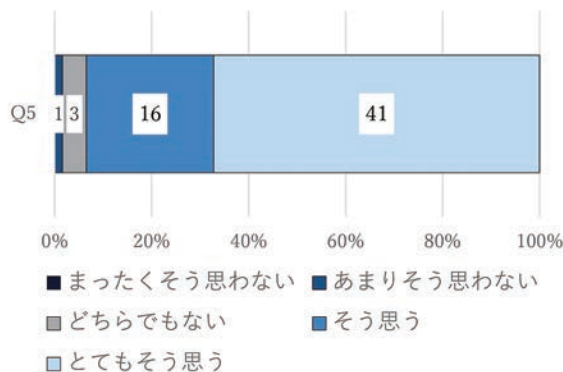


図 4. 3 授業内容の実用性に関する評価 (Q 5)

4. 4 学習意欲に関する結果

学習意欲に関する結果として、Q 6では、データを用いて考えることへの興味の程度について尋ねた。その結果を図 4. 4に示す。

Q 6の平均値は3.88であった。

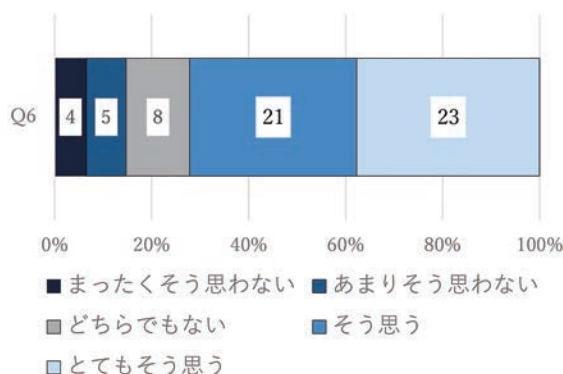


図 4. 4 学習意欲に関する評価 (Q 6)

4. 5 授業設計・学習環境に関する結果

授業設計および学習環境に関する結果として、Q 7では授業の説明や進め方のわかりやすさについて、Q 8では質問のしやすい学習環境であるかどうかについて尋ねた。Q 7の結果を図 4. 5-1、Q 8の結果を図 4. 5-2に示す。

Q 7の平均値は4.42、Q 8の平均値は4.44であった。

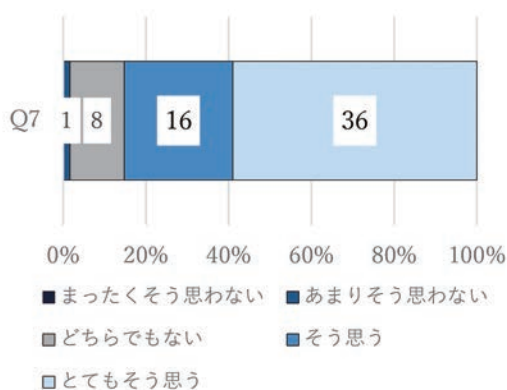


図 4. 5-1

授業のわかりやすさに関する評価 (Q 7)

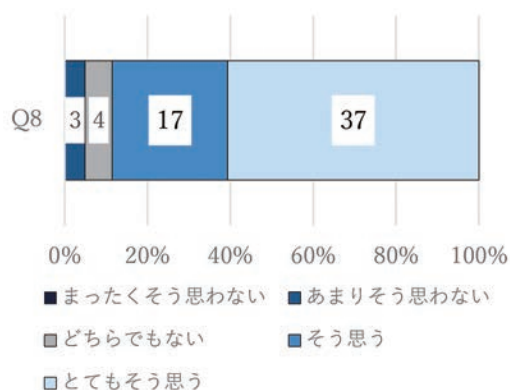


図 4. 5-2

質問のしやすさに関する評価 (Q 8)

4. 6 授業の総合評価

授業全体に対する総合評価として、Q 9では0～10点による評価を求めた。得点の分布を図 4. 6に示す。

Q 9の平均点は9.18であった。

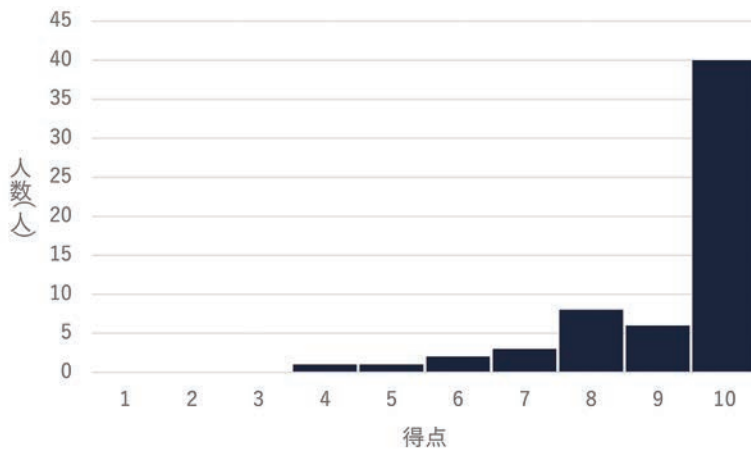


図4.6 授業の総合評価の分布 (Q 9)

5. 考 察

5.1 カリキュラム再編後の学習効果

本研究の結果から、再編後のカリキュラムにおいても、Word・Excel等の基礎的な情報活用スキルや、データやグラフを用いた理解について、一定の学習効果が得られていることが確認された。また、授業内容の実用性に関する評価が高かったことから、学生は本授業を将来の仕事や生活に役立つものとして捉えていることが分かる。これらの結果は、本学におけるデータサイエンス教育の目的に適うものであると考えられる。

5.2 学習意欲および授業評価

一方、データを用いて考えることへの学習意欲については、基礎的な技能の習得に比べると、やや低い水準にとどまった。このことから、操作方法を理解することと、データを使って自ら考えようとする意識とは、必ずしも同時に高まるものではない可能性が示された。また、授業のわかりやすさや質問のしやすさに関する評価が高かったことから、学習しやすい授業環境が整えられていたことがうかがえる。

5.3 令和5年度調査との比較と再編カリキュラムの位置づけ

令和5年度に実施した旧3科目構成の調査では、学習内容の有用性は一定程度評価されたものの、授業の進度や学習負担に関して課題が見られた。今回の研究の結果からは、科目数を整理した再編後においても、学習効果や授業評価が大きく低下することなく維持されていることが確認された。

新原は、数理・データサイエンス・AI教育プログラムの認定校においても、教育内容や科目構成、使用するツールが大学ごとに多様であることを指摘している⁵⁾。また、西村は、データサイエンス教育のカリキュラム設計は、学生の学習背景や修業年限などの教育条件を踏まえて検討される必要があるとしている⁶⁾。これらを踏まえると、本学における

2科目構成へのカリキュラム再編は、短期大学という教育条件の下で、学生の負担を軽減しつつ基礎的なデータサイエンス教育を行うための、現実的な構成であると考えられる。

6. まとめ

本研究では、短期大学におけるデータサイエンス教育のカリキュラム再編後の学習効果および学習意欲について、学生アンケートの結果を基に検討した。その結果、再編後のカリキュラムにおいても、Word・Excel等の基礎的な情報活用スキルや、授業内容の実用性について、一定の教育効果が確認された。

一方で、データを用いて主体的に考えることへの学習意欲については、技能の習得に比べて十分に高いとは言えず、今後の授業において工夫が必要であることが示された。これらの結果から、今回のカリキュラム再編は、学生の負担を軽減しながら基礎的なデータサイエンス教育における学習効果や授業評価を維持することができ、全体として教育効果の向上につながったと考えられる。

本研究は単一のエデュケーション機関における調査であり、対象者数にも限りがある。今後は、継続的な調査を行いながら、学習意欲の変化を把握するとともに、本研究の結果を今後の授業改善に活かしていきたい。

7. Summary

This study examined the learning outcomes and learning motivation following the curriculum revision in data science education at a junior college. An anonymous questionnaire survey was conducted with students who took the courses “Information Processing” and “Data Science Literacy” in the 2025 academic year, and the responses were analyzed. The survey focused on the acquisition of basic information skills, such as “Word and Excel”, the practical usefulness of the course content, students’ interest in thinking with data, and overall course evaluation.

The results showed that the students achieved a certain level of learning outcomes in basic information skills and recognized the practical usefulness of the courses. On the other hand, learning motivation for thinking with data was not as high as skill acquisition. These findings suggest that the reorganized curriculum provides a practical approach for the basic data science education at a junior college while considering students’ learning burden.

8. 引用・参考文献

- 1) 内閣府 (2019), 「AI戦略2019」,
<https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/aistratagy2019.pdf> (参照2026-01-13)
- 2) 文部科学省 (2023), 「数理・データサイエンス・AI教育プログラム認定制度」,
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/suuri_datascience_ai/00001.htm (参照2026-

01-13)

- 3) 角田泰啓 (2024), 短期大学におけるデータサイエンス・AI教育の考察—アンケート調査結果から分析—, 今治明德短期大学研究紀要第47集, 53-62
- 4) 笹原康孝 (2025), 短期大学におけるデータサイエンス教育の現状—シラバスデータのテキスト分析から—, 常磐短期大学研究紀要第53巻, 1-8
- 5) 新原俊樹 (2023), 数理・データサイエンス・AI教育プログラムの実情—2021年度リテラシーレベル認定78校の事例から—, 日本教育工学論文誌第47巻2号, 333-342
- 6) 西村圭一 (2025), 日本におけるデータサイエンス教育のカリキュラム設計に向けて—学校数学との関係に焦点をあてて—, 日本科学教育学会科学教育研究第49巻2号, 83-93

教育文化の比較と文脈化 －現場発の比較教育学の試み－

中島 義和ⁱ⁾

Comparison and Contextualization of Educational Cultures : An Attempt at Comparative Education Arising from Practice

Yoshikazu NAKASHIMA

第1章 序論—現場から比較教育学を立ち上げる意義

教育を文化的実践として捉える視点は、近年の比較教育学における重要な理論的潮流の一つである。Crossley (2003) は、「教育は常に文化的文脈の中で生きられている」と述べ、教育研究を社会的・歴史的・文化的背景から切り離すことの危険性を指摘した¹⁾。グローバル化の進展に伴い、教育制度や教授法の単純な移植が進む一方で、教育が本来的に内包する文化的価値や教育観の差異が見過ごされる危険性も高まっている。したがって、比較教育学の領域においては、教育現象を歴史的・社会的文脈の中で捉える「文脈化比較(contextualized comparison)」の意義が、改めて強調されつつある。

もっとも、比較教育学は必ずしも「国際的な教育制度間の比較」に限定されるものではない。近年の議論では、教育実践や教育文化など、より広い社会的・文化的文脈を対象とする比較教育学の重要性が指摘されている。Crossley and Watson (2003) は教育研究を文化的・社会的文脈の中で理解する必要性を強調し、比較教育学を「文脈化された比較(contextualized comparison)」として再定義した²⁾。また、Bray, Adamson, and Mason (2014) は、比較教育研究における比較単位は国のみならず、地域、学校、カリキュラム、文化など多層的に設定できると述べている³⁾。さらに、Phillips and Schweisfurth (2014) は、比較教育学を「国際的」枠組みに限定せず、教育における文化的・価値的差異を理解する営みとして捉える視点を提示している⁴⁾。こうした潮流を踏まえれば、現場の教育文化を比較教育学の視座から読み解くことも、今日的意義をもつ試みであるといえよう。

本研究は、こうした理論的動向を踏まえつつ、日本の学校現場における探究的・教科等横断的实践を、比較教育学の視座から再文脈化(recontextualize)する試みである。特に、英語教育を中心とする実践の中に見出される「支援文化」「探究文化」「越境文化」といった教育文化的特徴に焦点を当て、それらを国際的な教育文化の枠組み—例えば、International Baccalaureate Organization (2013) がLearner Profileにおける学習者像の価値観—との比較対照を通して分析する⁵⁾。

また、本研究ではAgar (1994) が提唱する「リッチポイント (Rich Point)」の概念を理論的補助線として導入する。リッチポイントとは、異なる文化や文脈が接触する際に生

ⁱ⁾ FC今治高等学校里山校／今治明德短期大学 幼児教育学科 (客員准教授)

じる“ズレ”や“違和感”が、相互理解や新たな意味生成の契機となる現象を指す⁶⁾。

この概念は、教育実践における文化的摩擦や越境的学びを分析する上で、示唆的な視座を提供するものである。すなわち、教師や学習者が異なる教育文化の価値観と出会う場面こそ、教育文化を比較的に捉え直すリッチポイントとして位置づけられる。

本論文の目的は、学校現場という「ローカルな教育文化の現場」から比較教育学的思考を立ち上げることにある。外在的・制度的な比較ではなく、教育実践の内部に潜む文化的文脈を読み解く「内側からの比較 (insider comparison)」として位置づけ、現場に内在する教育文化の多層的価値を可視化する。これにより、「学びの文化 (culture of learning)」をめぐる理解を深化させ、現場発の比較教育学の可能性を提示することを目指す。

本研究における「教育文化の比較」とは、

- (1) 学校現場における支援・探究・越境といった異なる教育文化の比較
- (2) 日本教育文化と国際的教育文化 (IB) との比較
- (3) 外在的比較から内発的比較へという比較教育学の方法論的転換の三層を指すものである (図1)。

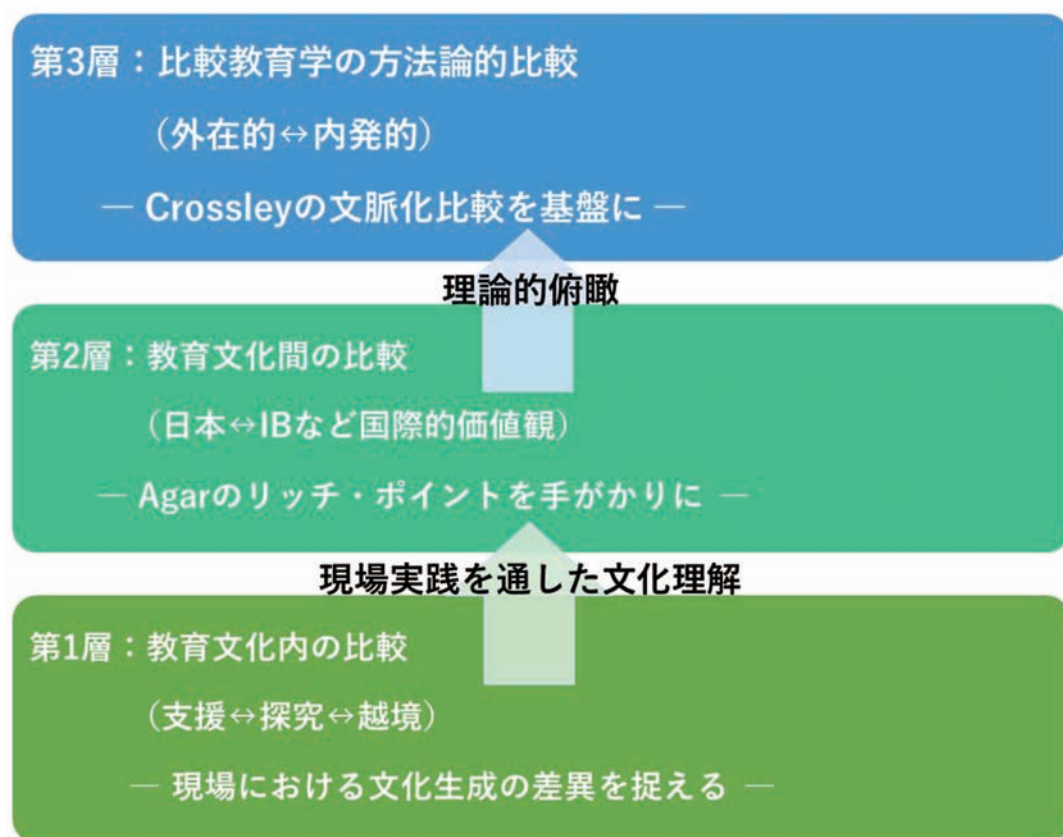


図1 教育文化の三層的比較構造

第2章 理論的枠組み—文化的文脈とリッチポイント

2.1 Crossleyの比較教育学再構築論

Crossley (2003) は、比較教育学が長らく陥ってきた「脱文脈化的比較 (decontextualized comparison)」への批判から議論を展開している。従来の比較教育研究では、教育制度や成果の優劣を国際的に比較し、モデル移植を促すような傾向が見られた。しかしCrossleyは、教育が本来「文化的に構成された営み」であることを強調し、そのような比較の枠組み自体を問い直す必要性を説く。彼は、教育研究を「生きられた文化的実践 (lived cultural practice)」として捉え直し、教育現象の理解には、その国・地域固有の歴史的・社会的・文化的文脈を不可欠な要素として位置づけるべきであると主張した。

この視点は、比較教育学における「文脈化比較 (contextualized comparison)」という新たなパラダイムを形成した。Crossleyにとって、文脈とは単なる背景情報ではなく、教育実践を形づくる「意味生成の場」である。すなわち、教育を理解するとは、その文化的文脈における価値観、制度、言語、相互行為の全体性を読み解くことである。こうした認識は、教育を「輸出入」ではなく「翻訳 (translation)」の過程として捉える視座を開くものであり、本研究における日本の教育文化の再文脈化にも通底している。

2.2 Agarの文化理解論とリッチポイント概念

一方、Agar (1994) は文化間理解のプロセスを、言語行動の中に見られる“ズレ (mismatch)”に焦点を当てて理論化した。彼によれば、異なる文化や言語に接したとき、人はしばしば自らの理解枠組みが機能しなくなる瞬間を経験する。この瞬間こそが「リッチポイント (Rich Point)」であり、そこでは「自分の常識が崩れる」と同時に、「新しい意味世界が開かれる」契機が生まれる。

Agarの視点は、文化理解を単なる知識獲得ではなく、「自己の再構築を伴う相互のプロセス」として捉える点に特徴がある。リッチポイントは、他者文化を知るための困難な“障害”ではなく、むしろ理解の転換を促す“生成的摩擦”である。この概念は教育研究においても応用可能であり、教師と学習者が異なる文化的前提（例：学びの態度・支援の価値観）をもつ状況を分析する際に有効である。

2.3 Crossley×Agarの統合的視座—教育文化を読み解く理論モデル

Crossleyの「文脈化比較」とAgarの「リッチポイント」は、いずれも「文化的理解の生成」を焦点としている。本研究では、この二つを統合し、教育文化を「文化的文脈の交錯点で生まれる理解のプロセス」として再構成する。すなわち、教育を比較することは、異なる文化的文脈を出会わせ、そこに生じる“ズレ”や“違和感”を通じて新たな理解を生成する行為である。

この視座に立てば、学校現場の実践もまた、教育文化間の往還が起こる「比較の現場」として読み解くことができる。教師・生徒・地域・大学など、異なる文化的文脈が交差する場で生じるリッチポイントこそ、教育文化の意味生成を観察するための鍵となる。以下に、CrossleyとAgarの理論的対応関係を整理する（表1）。

表1 Crossley (2003) と Agar (1994) の理論的対応関係

観点	Crossley (2003)	Agar (1994)	統合的示唆 (本研究)
理論の焦点	教育を文化的文脈に位置づける	異文化接触における理解の生成	教育文化の交錯を理解の場として捉える
中心概念	文脈化比較 (Contextualized Comparison)	リッチポイント (Rich Point)	文化間理解としての教育実践
方法論的基盤	現場・文化・歴史の記述的分析	相互行為・言語・意味の分析	文脈的記述+相互行為分析
比較の方向	外在的比較から内発的比較へ	他者理解から自己再構築へ	「越境的比較」としての教育文化研究
教育への示唆	ローカルな教育文化の尊重	ズレを学びの契機として活用	教育現場を文化生成の場として再定義

図2は、Crossley (2003) と Agar (1994) の理論を統合し、教育実践を文化的文脈の中で理解するプロセスを示したものである。上段の「文化的文脈」から「教育実践」への縦の矢印は、教育が社会・文化的背景の中に生きられているというCrossleyの立場を象徴する。一方、教育実践から右方向に伸びる矢印は、異なる文化や価値観との接触を通して

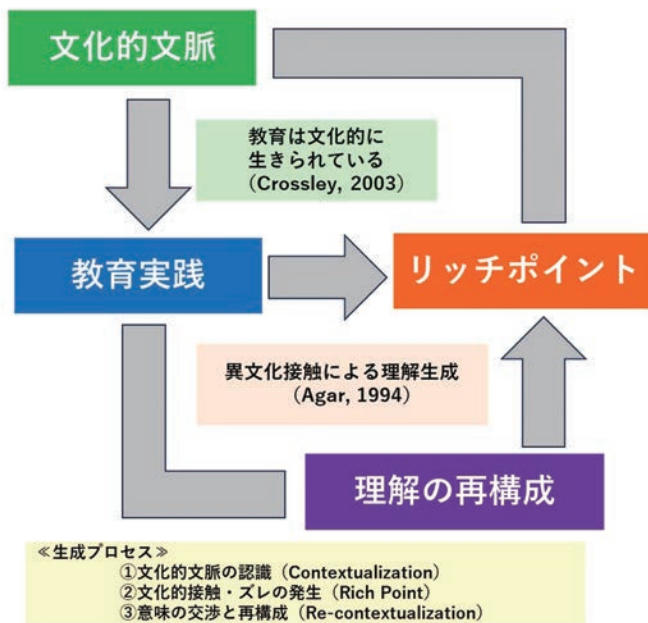


図2 教育文化理解の理論モデル (Crossley × Agar)

てリッチポイントが立ち現れる局面を描き出しており、これは Agar の視点に基づくものである。さらに、右下から左へ折り返す L 字型の動線は、文化的接触によって生じた「ズレ」や「違和感」を契機として理解が再構成され、それが新たな教育実践へと還流・循環していく流れを表現している。したがって、このモデルは教育実践を静的な行為としてではなく、文化的文脈の中で生成・再生成され続ける動的なプロセスとして捉える枠組みである。下部に示した三段階 (① 文化的文脈の認識、② 文化的接触・ズレの発生、③ 意味の交渉と再構成) は、この生成的理解のプロセスを補助的に整理したものである。

小 結

本章では、Crossley と Agar の理論を接続し、「教育文化の比較とは、文化的文脈の接触点で生じる理解の生成過程を描き出すこと」とであると定義した。この理論的枠組みは、第3章以降で扱う現場実践を文化的文脈として読み解く際の分析視座を提供するものであり、教育を「比較する」ことそのものが、学びと生成のプロセスであるという認識に立脚している。

第3章 事例—探究的・教科等横断的实践の文化的文脈

3.1 支援文化 (Culture of Support)

日本の学校文化において「支援」は、単なる補助行為ではなく、関係性を基盤とした学びの文化的特徴として根づいている。本研究が対象とする日本の高等学校では、学年チーム担任制や少人数協働体制は、生徒一人ひとりの学びを多層的に支える「文化的支援ネットワーク」として機能している。この支援文化の背景には、「共に育つ」「見守る」といった共同体的価値観があり、学習者の自立を促しながらも孤立を防ぐ独自の文化的バランスが見られる。

授業実践の場面においても、教師は「指導者」としてよりも「伴走者」として位置づけられる。英語科の授業において、教師は生徒の言語表現を一方的に評価するのではなく、発話意図を尊重しながら相互に意味を協働構築する姿勢を重視している。これは、Crossleyのいう「文脈化された教育理解」の典型であり、教育が文化的相互行為として成立していることを示す。また、こうした支援文化の根底には、Agarのいう「リッチポイント」が存在する。教師が生徒の意図を読み違えたり、言語的表現に戸惑ったりする瞬間こそ、双方の理解が再編される契機として作用する。こうした一連の過程こそ、リッチポイント創出の局面なのである。

3.2 探究文化 (Culture of Inquiry)

近年の教育改革において「探究的な学び」が注目されているが、研究対象校における実践は単なる課題研究にとどまらず、学校文化そのものとしての「探究文化」を形成している点に特徴がある。生徒自身が問いを立て、地域社会と接続しながら課題を掘り下げるプロセスは、知識伝達型の学習とは異なる「文化的創造行為」として位置づけられる。ここでは学びが「何を知るか」ではなく、「どのように意味づけるか」という価値観に基づいて展開される。

例えば、地域課題をテーマとしたプロジェクト型学習では、生徒が英語・社会・理科など複数教科の知を往還させながら、自らの立場を再構築していく過程が観察された。この過程において重要なのは、他者の視点を受け入れつつ自分の考えを言語化するリフレクティブな対話である。そこには、Agarの指摘する“ズレ”や“違和感”が絶えず生起している。異なる教科的文脈や地域文化との接触がリッチポイント創出の場となり、生徒が自己の思考様式を再構築する契機となっているのである。

このような探究文化は、国際バカロレア (IB) の「Inquirer」像と共鳴する部分をもちつつも、より「関係性」や「共同体的協働」に重きを置く点で日本の特徴を示す。すなわち、探究は個人の知的好奇心のみならず、他者と共に課題に向き合う文化的営みとして根づいている。

3.3 越境文化 (Culture of Boundary Crossing)

支援と探究を包み込むもう一つの文化的要素が「越境」である。研究対象校では、学校・地域・大学・企業など、多様な実践共同体が連携し、教育活動を共創する仕組みが構築されている。例えば、地域の教育委員会や大学教員との合同プロジェクト、地域企業との課

題研究連携、大学生によるメンタリング活動など、複数の専門文化が交差する場面が日常的に存在する。こうした実践は、単なる外部協力ではなく、「文化間対話」の場として捉えられる。

教師にとっても、越境は専門性を拡張する契機となる。異なる組織文化や教育理念との出会いは、自らの実践観を照らし返すリッチポイント創出の局面となる。ある教師は、大学との共同授業後に「他者の目を通して自校の文化を再発見した」と述懐している。これは、Crossleyの言う「内側からの比較 (insider comparison)」の具体化であり、教育現場が比較教育学的思考を内包し始めていることを示唆する。

越境文化はまた、教科等横断的な実践を生み出す土壌でもある。異なる教科や専門領域の教師が協働し、共通の探究課題をデザインする過程には、意味のすり合わせや葛藤が伴う。だが、その“ズレ”こそが新たな教育文化の生成を促すリッチポイントとなる。越境とは、他者との違いを消すことではなく、違いを起点として学びを創出する文化的営みなのである。

図3は、学校現場における教育文化の相互関係をモデル化したものである。まず、【支援文化】は、教師間や生徒間の関係性を基盤とし、伴走的な支援やチームによる協働を通して学びを支える文化を示している。次に、【探究文化】は、

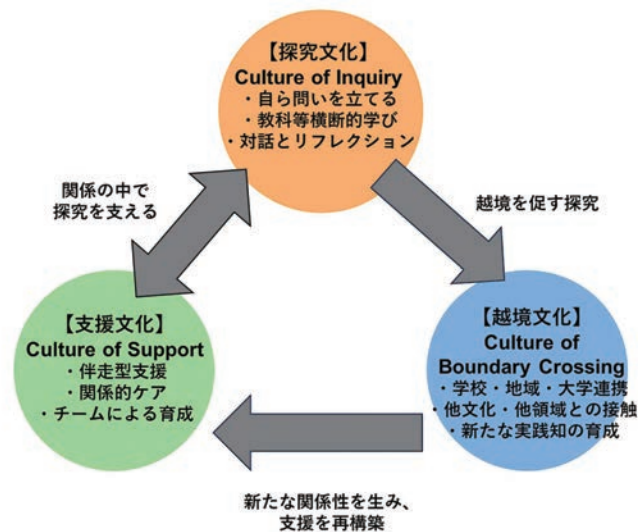


図3 教育文化の相互関係モデル

自ら問いを立て、教科等横断的な学びや対話的なリフレクションを通して、新たな知の創出を促す文化である。そして、【越境文化】は、学校・地域・大学などの多様な領域をつなぎ、異文化や異領域との接触を通して実践を拡張する文化を指す。これら三つの文化は上下関係ではなく相互に循環する。具体的には、【支援文化】が【探究文化】を支え、深化する【探究文化】が【越境文化】を導く。そして、越境による異文化との接触から生じた“ズレ”をきっかけとし

て、差異が顕在化し、新たな文化や知が創出されていく過程や瞬間そのものをリッチポイントとして捉えることで、新たな【支援文化】の関係性へと還流し、不断に再構築されるという動的な連関を形成する。このモデルは、現場の教育実践を単一の文化としてではなく、複数の文化が交差しながら生成されるプロセスとして捉えることを意図している。

小 結

本章では、図3に示した支援・探究・越境の三つの教育文化を通じ、教育実践が文化的文脈の中で意味を生成する過程を描いた。これらは単線的に並ぶのではなく、支援が探究

を支え、探究が越境を促し、越境が新たな支援の形を生み出すという循環的關係にある。この動態そのものが、Agarのいうリッチポイントの連鎖として理解できる。教育文化の比較とは、このような文化的生成の過程を、内側から記述し理解する試みなのである。

第4章 比較的思考—IBの学習者像との対照

4.1 IBの教育理念と学習者像

国際バカロレア（International Baccalaureate：IB）は、1968年の設立以来、「国際的に通用する教育の質」と「共通の学習者像」の提示を通じて、教育の文化的多様性を尊重しながら普遍的価値を追求してきた。その中心に位置するのが、*IB Learner Profile*に示される10の学習者属性である（Inquirers, Knowledgeable, Thinkers, Communicators, Principled, Open-minded, Caring, Risk-takers, Balanced, Reflective）。これらは単なるスキルリストではなく、教育の根底にある文化的価値観を象徴するものである。

IBの理念においては、学びを「自己と他者、そして世界との関係性の中で構築される文化的営み」として捉えている。つまり、探究や省察といった行為は、知的技能の習得にとどまらず、「国際的理解」「共感」「倫理的判断」といった人間形成の価値と不可分である。Crossleyの「文脈化比較」的視点から見れば、IBは一種の「国際的教育文化」を体現しており、各国の教育文化がそれにどう応答するかは、比較教育学の核心的テーマとなる。

4.2 日本の教育文化との照応と“ズレ”

日本の学校文化は、IBの理念と多くの共通項を持ちながらも、その価値の現れ方に独自の文脈的差異を示す。研究対象校で見られた「支援文化」は、IBの「Caring（思いやり）」や「Balanced（調和）」に近い価値観を体現しているが、個人の倫理的態度よりも「関係性の維持」「共同体としての支え合い」を重視する傾向がある。この点で、IBの「個の倫理性」と日本的「関係的倫理」のあいだに文化的差異が顕在化し、その差異が学習者にとっての意味の再解釈を促す契機として、Rich Pointとして立ち現れる。

また、「探究文化」はIBの「Inquirer（探究者）」像と深く響き合うが、その探究の方法や目指す方向に違いが見られる。IBが個人の知的主体性や批判的思考を中心に据えるのに対し、研究対象校の探究は他者との協働や地域への貢献といった「関係的探究」を志向する。ここでも、学びの文化の根底にある価値観—「個の自律」か「関係の共創」か—の違いが、教育文化間のリッチポイントとして生起し、新たな知の生成を駆動していく。

さらに、「越境文化」はIBの「Open-minded（心を開く）」や「Risk-taker（挑戦する）」と共通の志向を持つ。しかし、IBが多文化的寛容性や異文化理解を通じた個の拡張を目指すのに対し、研究対象校の越境は「地域」「世代」「専門文化」など、よりローカルで実践的な文脈での文化間往還を伴う。その意味で、日本の越境は“国際”ではなく“地域的多文化性”を内包した実践である。そこでは、Agarのいう“ズレ”が生活文化レベルでのリッチポイントとして生起し、既存の境界を再構成していく学びの過程が展開されている。

4.3 リッチポイントとしての対照

これらの比較を通じて明らかになるのは、教育文化の差異が単なる制度的違いではなく、「価値観の生成過程」の違いとして現れているという点である。Crossleyの視点からすれば、比較とは優劣を問うことなく、文化的文脈を往還しながら相互理解を深める営みである。そしてAgarのリッチポイント概念は、その往還の瞬間に立ち現れる「知の生成プロセス」を理論的に照射する。

研究対象校の実践とIBの理念の対照においても、いくつかのリッチポイントが確認できる。例えば、「支援」⇔「Caring」の対照では、「他者への思いやり」を個の倫理として位置づけるか、関係的責務として文化的に実践するかという違いがある。「探究」⇔「Inquirer」では、探究を「知の拡張」とみなすか「関係性の再構築」とみなすかで焦点が異なる。そして「越境」⇔「Open-minded」では、異文化理解を「他者文化への接近」とみるか「文化的境界の再構成」とみるかという差が生じる。こうした対照において顕在化する差異は、新たな文化や知が創出されていく過程や瞬間としてのリッチポイントを形成している。

これらの“ズレ”は、単なる不一致ではなく、新たな教育文化を構想するための生成的契機である。比較教育学的理解とは、まさにこのリッチポイントを「文化的学びの瞬間」として捉えることに他ならない。つまり、比較とは翻訳であり、教育文化間の対話である。日本の学校実践をIBの理念と照らし合わせることは、単に国際基準を導入するのではなく、自文化の価値を再発見し、それを世界へ語り出すプロセスでもある。

小 結

本章では、IBの学習者像を国際的教育文化の参照軸とし、研究対象校における支援・探究・越境の三文化との対照を通じて、教育文化の多層的差異と共鳴を明らかにした。その比較過程において現れた“ズレ”や“違和感”は、Agarのいうリッチポイントとして理解され、教育文化の意味生成の場を照らすものであった。比較教育学の本質は、こうした“ズレ”を通して異文化的理解を深化させる「越境的リフレクション」にこそ見いだされる。

第5章 結論—教育文化を文脈化して理解することの意義

5.1 現場発の比較教育学の可能性

本研究は、日本の学校現場における教育実践を比較教育学の視座から再文脈化し、教育文化の多様性を内側から理解する試みであった。Crossley (2003) のいう「文脈化比較」は、教育現象を単なる制度的・成果的な差異としてではなく、文化的価値の生成過程として読み解くことを促す。その視座を援用しながら、Agar (1994) の「リッチポイント」概念を教育文化の理解に適用することで、現場の中に潜む文化的“ズレ”や“違和感”を、差異が顕在化し新たな知が創出される瞬間として捉えることが可能となった。

このようなアプローチは、外在的な国際比較とは異なり、現場の文脈そのものから理論を立ち上げる「現場発の比較教育学 (school-based comparative education)」として位置づけられる。教育文化の比較は、データの収集や指標の分析だけでなく、教師や学習者が日々経験する文化的相互行為を理解する営みでもある。したがって、現場を単なる研究対象ではなく、理論生成の場として再定義することこそが、比較教育学の新たな課題である。

5.2 リッチポイントとしての実践知

教育文化は、制度や理念として存在するだけでなく、現場の実践者による不断の意味づけの中で生成し続けている。教師と学習者のあいだ、学校と地域、異なる教科や専門文化のあいだで生じる“ズレ”や“衝突”は、単なる困難ではなく、理解を更新するリッチポイントとして捉えられる。それは、他者を通じて自らの文化を再解釈し、教育の価値を再構築する生成のプロセスそのものである。

研究対象校の実践で見られた支援・探究・越境の三文化は、このリッチポイントの連鎖の中で形成されていた。支援が関係性の“ズレ”を通して深化し、探究が他者との対話を通じて広がり、越境が新たな実践知を生み出す。この循環は、教育文化を「静的な枠組み」ではなく、「動的に生成される文化的学習プロセス」として捉える必要性を示している。教師の実践知は、まさにこの文化的生成の過程に根ざした知である。

5.3 今後の展望—越境的リフレクションとしての比較教育学

本研究の成果は、教育文化を文脈化して理解する比較教育学的思考が、教師教育や授業開発においても有効であることを示唆している。教師が自らの実践を他文化的文脈に照らし合わせることは、単なる反省的行為ではなく、文化的価値を再構築する「越境的リフレクション (boundary-crossing reflection)」である。教育実践の省察が、自己理解を超えて教育文化間の生成的な対話を生み出すとき、そこに比較教育学の新たな地平が開かれる。

今後は、本研究で提起した「現場発の比較教育学」をより多様な教育文化に拡張し、国際比較のみならず地域間・学校間の比較へと展開することが課題である。教育文化を「比較する」ことは、差異を超えて共創を生み出す文化的営みであり、学びの文化の未来を照らす手がかりとなるであろう。

結 語

教育を文化として理解するとは、教育を「生きられた営み」として再発見することである。Crossleyの文脈化比較とAgarのリッチポイントの視座を通して見えてきたのは、教育が常に他者との関係の中で生成され続ける文化的実践であるという事実であった。比較教育学とは、その生成の現場に耳を傾け、異なる文化のあいだで生まれる理解生成のプロセスを記述する営みである。

——教育とは、文化を通して他者を理解し、自らを変容させるプロセスである。その営みの中にこそ、比較教育学の真の意義が宿っている。

Summary

This study examines the diversity of educational cultures by contextualizing school-based practices from a comparative education perspective. Using Crossley's (2003) *contextualized comparison* and Agar's (1994) *Rich Point*, inquiry-based and cross-curricular practices in a Japanese upper secondary school context were analyzed. The results identified three interactive cultural characteristics—*support*, *inquiry*, and *boundary crossing*—that generate a culture of learning. A comparison with the IB

Learner Profile shows that cultural differences can give rise to *Rich Points*, through which educational meaning is reconstructed. The study underscores the significance of understanding education as a cultural practice and suggests the potential of comparative education.

引用・参考文献

- 1) Crossley, M. (2003). *Comparative and international education: Contemporary challenges, reconceptualization and new directions for the field*. *Comparative Education*, 39 (3), 279–298.
<https://doi.org/10.1080/0305006032000134405>
- 2) Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. Routledge.
- 3) Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer.
- 4) Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- 5) International Baccalaureate Organization. (2013). *The IB learner profile*. Geneva, Switzerland: Author.
- 6) Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York, NY: William Morrow.

編集委員

井 上 浩 二
土 岐 敦 子

執筆者紹介（執筆順）

中 居 由 香
石 川 理 恵
藤 田 正 隆
寺 川 夫 央
松 田 文 春
吉 井 ゆだね
角 田 泰 啓
中 島 義 和

令和8年3月25日 印刷

令和8年3月31日 発行

編集発行者 今 治 明 徳 短 期 大 学
今 治 市 矢 田 甲 6 8 8

印 刷 所 株 式 会 社 ハ ラ プ レ ッ ク ス
今 治 市 喜 田 村 1 - 2 - 1

REPORTS OF RESEARCH

IMABARI MEITOKU JUNIOR COLLEGE

NO.49

CONTENTS

Overview of the 60-years history of nutritionist training program at Imabari Meitoku Junior College Yuka NAKAI, Rie ISHIKAWA, Masataka FUJITA	1
Faculty Development in the Field of Childcare and Early Childhood Education – Improving the Quality of Education for Students Aiming to Become Childcare Workers – Fuo TERAGAWA	19
Childcare practices for nurturing children's interpersonal skills : Considerations from Ohenro Hoiku practice Fumiharu MATSUDA	29
Practical Report on FC Imabari Collaboration Class and Children's Physical Play Activities Yudane YOSHII	41
Learning Outcomes and Learning Motivation in Data Science Education at a Junior College – A Questionnaire Analysis after Curriculum Reorganization – Taikei SUMIDA	49
Comparison and Contextualization of Educational Cultures : An Attempt at Comparative Education Arising from Practice Yoshikazu NAKASHIMA	57

March 2026

IMABARI MEITOKU JUNIOR COLLEGE