

## 保育者養成における「体験」を通じた学び（1）： 「体育Ⅰ」のふりかえりに見る学生の気づきを事例として

“Insight of experience” learning at a kindergarten teacher training college (1st report):  
Examining teacher-students’ reflections to enhance children’s movement experience

遠藤 知里  
ENDO Chisato

キーワード：体育、保育内容、指導と援助

Keywords: physical education, contents for childcare and education, teaching and assistance

本研究の目的は、保育者養成課程の専門科目の授業を事例的に取り上げ、保育者養成における学びの過程について学生の主観的記述に表れる「気づき」を手がかりとして考察し、保育者養成校の授業構成上有用な知見を得ることである。第1報では保育科専門科目「体育Ⅰ」を事例として取り上げた。「体育Ⅰ」の到達目標のうち「運動や身体表現の楽しさや喜びを体感できる感性を開く」が、「幼児が経験する内容」および「幼児の心情、認識、思考および動き」の理解に体験的に結びつくものと捉え、学生の自己評価（主観的記述）の内容を整理・統合し、解釈した。その結果、【子どもの気持ちに「なる」】、【感情の生起】、【「一緒にやる」ことの意味理解】、【挑戦・試行錯誤・達成】、【身体的ふれあいの意味理解】、【安心感】、【「違う感じ方」の尊重】、【自己認識の変化】、【保育者の視点の取得】、【身体があれば】のカテゴリーが得られた。さらに、カテゴリー間の関連づけ・図解化を行い、【身体で感じた体験内容が「私」と「子ども」を架橋する】プロセスとして示した。

### 1. 問題と目的

平成31年度以降の教職課程の認定（いわゆる再課程認定）に向けて、教員養成課程を持つ大学では着々と作業が進められている。今回の免許法改正と再課程認定の経緯は、平成27年12月の中教審答申「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<sup>1)</sup>」に求められる。その要点は、ゴールを「実践的指導力のある教員」の養成とし、各大学には①質の高い教職課程編成のための創意工夫、②教職課程で共通的に身につける最低限の学習内容の保証、を要請するというものである。つまり、「必須の内容を再確認し、資質能力（実践的指導力）を育む工夫に各大学の独創性を求める」ものと理解すれば、再課程認定は創造的な挑戦であり、教員が主体的に取り組むべきことが見えてくる。

保育者としての実践的指導力を高める上で、「保育の場での保育者の行動」について保育者や子どもの姿を直接見て学ぶ機会は欠かせない。しかし、それが可能なのは、教育実習、保育実習、教職実践演習等の一部の科目に限られる（本学では独自の専門科目「子ども学概

論」にもそのような機会が含まれる)。それ以外の科目群においては、「実習科目と積極的に関連づける」という授業者のひと工夫によって、実践的学びを深めるといふ授業展開が考えられる。このような、授業相互の関係性（特に体験の連続性や潜在的な学習の連関）を活用した学びの促発・創発を工夫することが、今後さらに求められるであろう。教職課程のカリキュラムマネジメントは、必要な科目の開設や実習前後での学習の順序性のみならず、科目全体の関係を活用して学習の深化をはかることが有効と思われる。

ところで、平成 31 年度以降の教員養成課程で展開することが求められている「コアカリキュラム」および「モデルカリキュラム」において、保育内容の指導法に関する科目群では「幼児が経験し身につけていく内容の関連性及び小学校の教科等とのつながりを理解している」、「幼児の心情、認識、思考および動き等を視野に入れた保育構想の重要性を理解している」、「模擬実践とその振り返りを通して、保育を改善する視点を身につけている」等の項目が到達目標とされている。すなわち、これらの科目では、「学生自身が経験し身につけていく内容（体験の中で身体が味わっていることに対する洞察を含む）」と「幼児が経験し身につけていく内容」を、学生自身が架橋できるような授業展開の工夫が求められている。自分自身で架橋する（関係から考える）というプロセスそのものが、保育者をめざす学生にとって重要な学びの経験と言える。

ここで、「学生自身が経験し身につけていく内容（体験の中で身体が味わっていることに対する洞察を含む）」を保育者養成校の教員が意識的に捉えていくことの重要性について、積極的に主張しておきたい。学生自身が自らの気づきを表現した記述は、学生の学びの質を知るための情報を豊かに含んでいる。保育者養成校の教員としては、前述の「幼児が経験し身につけていく内容の関連性及び小学校の教科等とのつながり」や「幼児の心情、認識、思考および動き等を視野に入れた保育構想の重要性」を学生がどのように理解しているか、また「保育を改善する視点」はどのように取り入れられているか、学生の率直な言葉を丁寧につまむことで学びの内容を評価する機会を持ちたい。教員自身にとっても、学生同様に「自分自身で架橋する（関係から考える）」という姿勢が重要である。保育の評価と共通の構造を持つこのプロセスは、授業改善に直結する。

以上を踏まえ、保育者養成課程の専門科目の授業を事例的に取り上げ、保育者養成における学びの過程について学生のレポートに表れる「気づき」の記述を手がかりとして考察し、今後の保育士・幼稚園教諭養成課程のカリキュラム構成上有用な知見を得ることを本研究の目的とした。今回の第 1 報では保育科専門科目「体育 I」を事例として取り上げ、授業の到達目標に対する学生の自己評価（自由記述）の分析を中心とした報告を行う。

## 2. 研究方法

### 2.1. 研究対象とした授業

#### 2.1.1. 2017 年度前期「体育 I」（保育科 1 年次対象）授業計画

「体育 I」は保育科専門科目・幼稚園教諭二種免許状「教科に関する科目」および保育士資格の選択科目として開設されており、保育科学生は全員が受講する（前期 3 クラス、後期 3 クラス）ものである。以下、授業の主題、到達目標、授業計画を示し、授業構成上の工夫について説明を加える。

主 題：保育の中で子どものあそびを豊かに展開するために必要な知識や技術を、体験

を通して学ぶ。

- 到達目標：①運動や身体表現の楽しさや喜びを体感できる感性を開く。  
 ②幼児の運動あそびの適切な援助法と安全管理法を身につける。  
 ③体験を身体的思考として発展させる力を磨く。

授業計画：「体育Ⅰ」と「子ども学概論」「保育実習指導Ⅰ」について、「体育Ⅰ」の授業内容と「子ども学概論」、「保育実習指導Ⅰ」の関連する授業内容の実施時期の関係を Table 1 に示した。「子ども学概論」の「園見学」とは、学生が小グループに分かれ、短大周辺の幼稚園、保育園、こども園の見学を行うものである。「保育実習指導Ⅰ」の「あそび研究」とは、園見学での実体験に基づく気づきを基に子どものあそび環境やあそびの内容について考察するものである。

Table 1 Course syllabus (Physical education I and practical child studies for freshman)

		「体育Ⅰ」授業計画	「子ども学概論」「保育実習指導Ⅰ」	
1	4月10日	仲間作りゲーム（ふれあいあそび）	子ども学概論 「園見学」 「マップ作り」	
2	4月17日	仲間作りゲーム（A.S.E. グループイニシアティブ）		
3	4月24日	仲間作りゲーム（フォトオリエンテーリング）		
4	5月1日	仲間作りゲーム（「仲間作りゲーム」を作る・試す）		
5	5月8日	教材と環境構成の研究（関わり中心の指導法を学ぶ）		保育実習指導Ⅰ 「あそび研究」 「記録の作成」
6	5月15日	教材と環境構成の研究（環境中心の指導法を学ぶ）		
7	5月22日	教材と環境構成の研究（模擬実践の計画作成・準備）		
8	5月29日	教材と環境構成の研究（20分間の模擬実践と評価）		
9	6月5日	教材と環境構成の研究（20分間の模擬実践と評価）		
10	6月12日	教材と環境構成の研究（20分間の模擬実践と評価）		
11	6月19日	環境と身体 「身体」（深呼吸・寝による他）		
12	6月26日	環境と身体 「自然」（風を感じる・風で遊ぶ）		
13	7月3日	環境と身体 「文化」（さまざまな「踊り」を遊ぶ）		
14	7月10日	環境と身体 「生命」（深呼吸・いのちの旅 他）		
15	7月24日	まとめとふりかえり		

### 2.1.2. 授業構成上の工夫

本授業では、学生に対しシラバスおよび授業初回で次のように説明している。「保育の中で子どもの遊び（運動遊び・身体表現あそび）を豊かに展開するために必要な知識や技術を、体験（実技および模擬実践による教材と環境構成の研究）を通して学びます。体験を通して学ぶとは、「やってみる→ふりかえる（体験の意味理解／再構成）→さらにやってみる」ことを続けていくことを基本とします。そして、やってみるなかで気づいたこと、わかったことを仲間どうしでお互いに伝え合うことが大切です。いろいろなことを「仲間とともに」体験し、身体について新たな認識を得てほしいと思います。」

全15回の授業は、段階的な学習を想定し3つのセクションに分けて計画した。

第1のセクションのテーマは「仲間作り」であり、効果的な学習活動の基盤となるよう安心して自己表現できる人間関係の形成を目的とした。身体接触を伴うふれあいあそびや、グループで課題に挑戦するA.S.E.（グループイニシアティブ）、グループで短大周辺を探索する野外活動（フォトオリエンテーリング）を教材として用いた。

第2のセクションのテーマは「教材と環境構成の研究」であり、保育の構想と指導計画に基づく活動展開の理解を目的とした。①授業者が計画した活動(60分間)に「子ども役」として参加し、環境構成、かかわり方、安全配慮等を授業者の姿から考察する、②学生が活動(20分間)を計画し「先生役」として模擬実践を行うという課題にグループで挑戦し相互評価を行う、というものであった。今年度は、「実際の子どもの姿を想像して模擬実践を構想する」ことを期待し、学生が「子ども学概論」で実際に園見学に出かけ、その体験に基づいて「保育実習指導Ⅰ」で教材研究を行っている時期に意図的に重ねて設定した。

第3のセクションのテーマは「環境と身体」であり、環境と身体との相互作用に注目することで「子どもが具体的に経験すること」に対する想像力を磨くことを目的とした。今年度は「身体・自然・文化・生命」をキーワードとして、保育内容に含めたい活動を授業者が多様な方法で展開し、学生は授業後に体験内容のつながりと広がり注目して保育者の視点でふりかえり、ウェブマッピングで表現・考察するというものであった。

## 2.2. 評価方法

### 2.2.1. データ収集の方法

授業「体育Ⅰ」の授業最終回で、受講学生(32名×3クラス・計96名)に対して3つの到達目標(①運動や身体表現の楽しさや喜びを体感できる感性を開く。②幼児の運動あそびの適切な援助法と安全管理法を身につける。③体験を身体的思考として発展させる力を磨く。)のそれぞれについての学習内容や主観的な到達度を各自で振り返る時間を設定し、授業者が準備した記入用紙に「自己評価」として自由に記述するよう求めた。得られた96名分の主観的記述を、データ解釈の対象とした。

### 2.2.2. データ解釈の方法

授業「体育Ⅰ」の3つの到達目標のうち「運動や身体表現の楽しさや喜びを体感できる感性を開く」に対する自己評価(主観的記述)を分析対象とし、文脈の意味を維持したまま合理的に統合・整理するために、KJ法<sup>2) 3)</sup>を援用した。

具体的な手順は、以下の通りであった。①96名分の主観的記述を文脈が維持できるまとまりで分割(複写した記入用紙を適宜切断)したカードを作成した。②四六判模造紙(788×1091mm)を長辺が接するように3枚つなげたものの上にカードを並べ、内容を比較しながら似ているカードをまとめて整理した。③最終段階で全てのカードが見える状態で模造紙に貼り付け、浮上したカテゴリーを記入し、全体の関連性を検討した。④カテゴリー間の関連性を検討して図解化を試み、モデルとして提示した。

なお、本研究でこの到達目標「運動や身体表現の楽しさや喜びを体感できる感性を開く」に着目したのは、この目標の中心にある「楽しさや喜びを体感できる感性」が、「幼児が経験する内容」や「幼児の心情、認識、思考、動き」の理解に体験的に結びつくものと考えたためである。

## 2.3. 倫理的配慮

本研究は常葉大学短期大学部研究倫理委員会による研究計画の審査を受け、承認を得た(平成29年7月4日付:番号29-008)。また、学生が作成した文書を直接引用する際には、個人が特定されないように十分に配慮した。

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 結果の図解

「運動や身体表現の楽しさや喜びを体感できる感性を開く。」という到達目標に対する自己評価としての主観的記述をKJ法で整理・統合した結果得られた図解を Figure 1 に示した。

【子どもの気持ちに「なる」】、【感情の生起】、【挑戦・試行錯誤・達成】、【安心感】、【「一緒にやる」ことの意味理解】、【身体的ふれあいの意味理解】、【「違う感じ方」の尊重】、【自己認識の変化】、【保育者の視点の取得】、【身体があれば】の10のカテゴリーを比較・統合し、仮説生成を試みた。【子どもの気持ちに「なる」】、【感情の生起】、【挑戦・試行錯誤・達成】、【安心感】の4つのカテゴリーは、「授業での遊び体験の中で生起した感情についての気づき」として集約できる（これを「気づきA」とする）。一方で、【「一緒にやる」

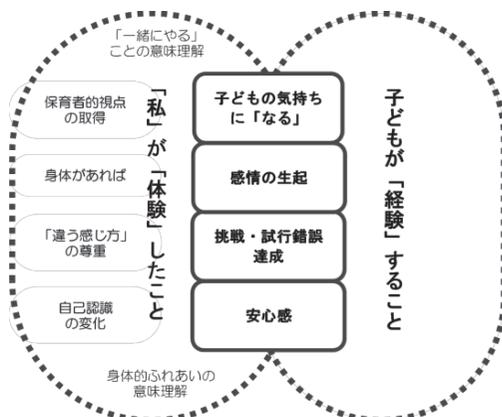


Figure 1 Bridge model of experience

ことの意味理解】、【身体的ふれあいの意味理解】、【「違う感じ方」の尊重】、【自己認識の変化】、【保育者の視点の取得】、【身体があれば】の6つのカテゴリーは、「気づきAの背後で生じている他者との関係性に関するポジティブな気づき」として集約できる（これを「気づきB」とする）。授業の中の体験を通して「気づきB」を既に得た人が、子どもと体験を共にする中で「気づきA」に再び達するとき、子どもが「経験」することに対する理解（これを「気づきC」とする）が得られるのではないか。この、「気づきA」、「気づきB」、「気づきC」の関係についての仮説を、Figure 1 として表現した。

#### 3.2. カテゴリーの説明

##### 3.2.1. 【子どもの気持ちに「なる」】

このカテゴリーは、「子どもが感じるように私も感じる事ができた」体験として定義される。「自由に身体表現することにより気持ちも自由になり、自分なりの考えや表現ができていくようになったのではないかと思います。幼い子ども達が行う遊びとして見ていたものも、自分が本気になってその遊びに取り組むと何歳になっても楽しいもののだと気づいた。」「体をくっつけたりボディータッチをしたりすることで心が開けたり安心することがわかった。スキンシップはお互いがリラックスできると思った。」「楽しさが中学・高校の体育とは違い、ただ純粋に楽しかったり、すっきりする体の動かし方であったりした。」など、純粋な楽しさ、リラックス感、気持ちよさ・快さについての記述が多く見られた。

##### 3.2.2. 【感情の生起】

このカテゴリーは、「遊びの中でさまざまな感情が生まれた」体験として定義される。「体で何かを表現し全力で遊ぶことは本当に楽しいことだと思った。」「普段体験できないような感情」「体を動かすだけでたくさんの感情が生まれる。」「表現できる嬉しさ」「気持ちに変化していくことを実感した。」「自然と笑顔になることが多い。身体を動かすと自然と表情に出るので身体は全部つながっている。」など、全力で遊びこむことで感情が豊かに生

起することへの気づきについての記述が多く見られた。

### 3.2.3. 【挑戦・試行錯誤・達成】

このカテゴリーは、「課題達成に挑戦する中で試行錯誤を繰り返し目的達成することの喜びを得た」体験として定義され、4月に実施した仲間作りゲーム（「人間知恵の輪」、「日本列島」など、A.S.E. やグループイニシアティブと呼ばれる課題解決型アクティビティ）での体験についての言及として特徴づけられる。「難しい、でも楽しい、と感じることが多く、難しいからこそなんとかしてみようという気持ちが芽生えた。」、「8人で一つのブロックに乗ってみようと言われ、これだけで遊びにつながるのかと思ったが、全員が乗れた時は達成感で一杯だったし、絆が生まれた気がした。」、「身体で表現することが多く、人と協力しなければできない遊びが多かった。楽しいだけではなく、どうしてもできないものは悔しく思ったりもしたが、チームの子と協力して達成感や喜びを身体で感じる事ができた。」など、共有することによって感じられることについての記述が多く見られた。

### 3.2.4. 【安心感】

このカテゴリーは、「楽しい雰囲気によってネガティブ感情が消えた」体験として定義される。「体を動かすことで自然と楽しさを共有することができ、“溶け込めないなんてことはない”と気持ちに変化があった。」、「自分の身体能力に関係なく思いっきり楽しむことが大切で、それは子どもと関わる上でも大切なことだとわかった。」、「みんな元気で明るく、失敗しても笑って過ごしてくれるので安心して表現することを楽しむことができた。」、「嫌だなあと思っている、今日は気が向かないなあと思っている、少しやってみるといい。何かが少し変ればいい。少しだけ楽しいかもしれないし、とても楽しいと感じるかもしれない。」など、不安や苦手意識があってもやってみることが大切であり、安心感のある雰囲気に支えられ一歩踏み出した自分の姿と子どもの姿を重ねて考察する記述が多く見られた。

### 3.2.5. 【「一緒にやる」ことの意味理解】

このカテゴリーは「他者と共に取り組むことで生じるポジティブな効果に気付いた」体験として定義される。「思い切り楽しむことでそれが周りにも広がり、一見難しそう、大変そうと思うことでもみんなと一緒にというだけで楽しいのだということ学んだ。」、「周りややることで会話が生まれ、関係も広がっていくのを肌で感じる事ができた。」、「考えたことを共有してその結果何かにたどりつくことができる。」、「友達が楽しそうに遊んでいると自分も仲間になってやってみたいと思う。」、「一人で何かするよりもチームでやったほうが断然面白く楽しい。」など、他者と共に活動する中で考えを伝えたり感情を共有したりすることに対する積極的価値を指摘する記述が多く見られた。

### 3.2.6. 【身体的ふれあいの意味理解】

このカテゴリーは、「体に触れることで心が通じあう気持ちになった」体験として定義される。「仲良くなれた感じがして、体を触れ合うことが大切だと思いました。」、「他人と触れ合うことで楽しさだけでなく、何かを達成したときの喜びも味わえるし、共有できる。」、「相手の体に触れてゲームをしたり人との距離が近い遊びをしたりすること、一緒に何かやることで協力性が生まれる。」など、身体接触によって心理的距離が縮まることの価値を指摘する記述が多く見られた。

### 3.2.7. 【「違う感じ方」の尊重】

このカテゴリーは、「考えや感じ方の違いが発想の広がりを生んだ」体験として定義される。「自分とは違う考えに触れることで、同じ動きでも違うとらえ方ができるようになり、それに伴いさまざまな動きに挑もうとする気持ちも生まれた。」「表現は人それぞれで違いを楽しむことが大切だと実感した。」「一つの遊びでも感じ方や思いが違ったりする部分もあり、そこも面白いなと思った。」「目的が一緒の遊びでも感じ方が少しずつ違った。」など、感じ方や考え方の違いを肯定的に捉え生かしていこうとする記述が多く見られた。

### 3.2.8. 【自己認識の変化】

このカテゴリーは、「固定した自己観が書き換えられた」体験として定義される。「遊ぶことで人の身体について知り、同時に自分の身体についても知ることができる。」「今までの私は楽しもうとしていなかったし、自分で塞ぎこんでいただけだと気づけた。」「自分の出せる力を最大限に発揮できる場で自分の限界の力を知った。」「遊びを通して自分が苦手なものということも知り、それをどうにかうまくするために頑張り、それができたときの達成感・喜びが得られ、そういう体験も大切だと感じた。」「人前で何かしたり発表したりすることは苦手だったが、一緒に楽しく踊ったり遊んだりすると、恥ずかしいという気持ちよりも楽しくて、緊張もなくなった。」など、遊びの中で他者とかわることで変化した自己への気づきについての記述が見られた。

### 3.2.9. 【保育者の視点の取得】

このカテゴリーは「子どもの姿を想像し遊びをさらに楽しくするための具体的方法を考えた」体験として定義され、5月末から6月初旬に実施した「運動あそびの模擬実践」での先生役・子ども役の体験についての言及として特徴づけられる。「子どもの遊びをするだけだから簡単と思っていたが、どんなことに注意して環境を作るか、その遊びからどんな風に遊びを展開するかということを考えるのはすごく大変だと分かった。それを体験してから、子どもの遊びを本気で楽しんで取り組めるようになった。」「先生役の人が決めた遊びをやることも楽しいけれど、そこから子ども役の人たちの意見を取り入れていくことによって、より楽しさが増した。」「子どもが遊んでいることを見守るだけではなく、自分も同じように遊ぶ楽しさ、喜びを感じた。」「自分が想定していなかった発想を子どもが持っていた場合戸惑うが、そういう発想もあるのかと子どもから学び、自分自身がより豊かになる。」など、運動あそびの指導体験で得たことを具体的に考察する記述が多く見られた。

### 3.2.10. 【身体があれば】

このカテゴリーは、「物を使わなくても身体と身体で豊かな遊びが成立した」体験として定義される。「自分の身体があり、仲間がいれば、いろんな遊びができる。」「道具がなくても自分自身の体でたくさんの遊びができた。体の中にたくさんの音があったり、またみんなと体が触れ合うことで楽しさや喜びが増えたりした。」「走ったり、踊ったり、ジャンプしたり、単純な動きであっても工夫次第で面白くて楽しい遊びになる。」など、道具を使わない遊びの展開が新鮮であったという内容の記述が多く見られた。

## 3.3. 考察

以上、主観的記述を解釈・集約する作業を経て、10のカテゴリーと「身体で感じた体験内容が私と子どもを架橋する」という仮説を導くことができた。ここでは、カテゴリーの定義を「感性」と関連付けて再検討し、Figure 1の構造について考察を加えておきたい。

それぞれのカテゴリーの定義は、運動や身体表現を子どもと共に体験するときに味わう「楽しさ」や「喜び」のバリエーションと捉えることができ、ここでいう「感性」が意味するところを明確にするものでもある。「子どもが感じるように私も感じる事ができた」、「遊びの中でさまざまな感情が生まれた」、「課題達成に挑戦する中で試行錯誤を繰り返し目的達成することの喜びを得た」、「楽しい雰囲気によってネガティブ感情が消えた」は、「心情を感じ取る感性」の表れと捉えられる。一方、「他者と共に取り組むことで生じるポジティブな効果に気付いた」、「体に触れることで心が通じあう気持ちになった」、「考えや感じ方の違いが発想の広がりを生んだ」、「固定した自己観が書き換えられた」、「子どもの姿を想像し遊びをさらに楽しくするための具体的方法を考えた」、「物を使わなくても身体と身体で豊かな遊びが成立した」は、「関係を感じ取る感性」の表れと捉えられる。

Figure 1 において、「私」と「子ども」の体験を架橋しているのは、「自分自身の心情を感じ取る感性—子どもひとりひとりの心情を感じ取る感性」であり、「私」の体験を意味づけ「私」を支えるものは「関係を感じ取る感性」であると理解することができる。豊かな対人的関わりが生じるような優れた遊びの体験が学生の「関係を感じ取る感性」を育み、保育者としての資質能力の土台である「心情を感じ取る感性」を育むものと推察される。

また、今回の研究では、「子ども学概論」での園見学の経験や「保育実習指導Ⅰ」でのあそび研究（教材研究）の学習内容と「体育Ⅰ」との体験のつながりを示す記述内容を見出すことはできなかった。科目全体の関係を学習の深化に活用できるのではないかという見通しで授業研究に取り組んできたが、はっきりとした手応えを得ることができなかった。学生にとって、実際の保育の現場での活動が「本物の体験」であるとするならば、授業での体験は「本物の体験」ではない。そこに潜む保育の実際との不連続性や乖離を見極めて、授業内容や方法に修正を加えていく必要があるかも知れない。今回事例として取り上げた「体育Ⅰ」は、平成 31 年度以降「保育内容の指導法に関する科目」として再編される予定である。充実した内容で授業展開ができるよう、保育内容に関する研究と保育者養成における授業研究の両方を継続し、工夫を重ねていきたい。

#### 4. 結論

本研究の目的は、保育者養成課程の専門科目の授業を事例的に取り上げ、保育者養成における学びの過程について学生の主観的記述に表れる「気づき」を手がかりとして考察し、授業構成上の知見を得ることであった。

「運動や身体表現の楽しさや喜びを体感できる感性を開く」ことについての自己評価を KJ 法で集約したところ 10 のカテゴリーと「身体で感じた体験内容が私と子どもを架橋する」という仮説モデルが得られ、授業での体験を通して育まれる「心情を感じ取る感性」と「関係を感じ取る感性」の相互性を捉えることができた。

今後は、学生自身の体験が子ども理解にどのようなつながっていくのかを、併せて検証していきたい。また、保育内容の指導法に関する科目では、子どもの姿を想像しながら保育を構想する感覚を実践的に身につけられる授業内容が求められる。体験の連続性を学習に活かす観点から、子どもの実際の姿に触れる体験（園見学など）と具体的に時期を重ね合わせた授業計画がどのように有効であるのか、引き続き検討を続けていきたい。

**引用文献**

- 1) 中央教育審議会（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）. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm)  
（2017年9月19日検索）
- 2) 川喜田二郎（1967）発想法—創造性開発のために. 中公新書 136.
- 3) 川喜田二郎（1970）続・発想法—KJ法の展開と応用. 中公新書 210.

