

紀 要

第 39 号

(目 次)

報 告

倉敷市老人クラブ連合会と岡山学院大学の連携による現場に即応
する管理栄養士の育成—平成28年度栄養長寿教室および地域訪
問栄養長寿教室の活動とその評価—

宮 崎 正 博 ……〔 1 〕
高 槻 悦 子
川 上 由紀子
竹 原 良 記

平成29年改訂学習指導要領と階層間格差の問題

—教育課程企画特別部会の議論に焦点をあてて— …… 福 野 裕 美 ……〔 9 〕

新『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」その①

—対象と本質について（改訂の歴史から）— …… 尾 崎 聡 ……〔 19 〕

新『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」その②

—指導法について（遊びの場面の言葉がけ等から）— …… 尾 崎 聡 ……〔 27 〕

学校における道德教育の教育内容・教育方法再考

尾 崎 聡 ……〔 33 〕
都 田 修 兵

ロールプレイを効果的に導入した保育相談支援の方法 …… 井 頭 久 子 ……〔 41 〕

幼児教育専攻の学生における実習後の振り返りに注目して

—エピソード記述を通して— …… 井 頭 久 子 ……〔 47 〕

保育者志望学生のためのピアノ指導(1)

—岡山短期大学幼児教育学科における「音楽Ⅰ(A)」の授業を中心として—

…………… 白 神 厚 子 ……〔 53 〕

保育者志望学生のためのピアノ指導(2)

—岡山短期大学幼児教育学科における「音楽Ⅰ(B)」の授業を中心として—

…………… 白 神 厚 子 ……〔 59 〕

2017年12月

岡山学院大学・岡山短期大学

保育者志望学生のためのピアノ指導(3)

—岡山短期大学幼児教育学科における「音楽Ⅰ(C)」の授業を中心として—

…………… 白 神 厚 子 ……〔65〕

保育者志望学生のためのピアノ指導(4)

—岡山短期大学幼児教育学科における「音楽Ⅰ(D)」の授業を中心として—

…………… 白 神 厚 子 ……〔71〕

特別な支援を必要とする生徒に対する支援の方法と課題

—通常学級に在籍する生徒の事例から— …… 大 賀 恵 子 ……〔79〕

日本における教育改革と教育制度としての幼児期の教育…………… 都 田 修 兵 ……〔87〕

教員の職務内容と「チーム学校」の関係に関する研究…………… 都 田 修 兵 ……〔93〕

教育方法及び技術の歴史的展開と教育方法としての

アクティブラーニング …… 都 田 修 兵 ……〔101〕

学校と地域、教育行政の協働による学校安全の構築に関する研究…………… 都 田 修 兵 ……〔109〕

「特別活動」と「総合的学習の時間」の目標と内容の関係 …… 都 田 修 兵 ……〔117〕

「教職」の社会的意義と「自己信頼」による「教育的相互尊重」…………… 都 田 修 兵 ……〔125〕

学校教育における情報機器の活用と課題…………… 原 田 俊 孝 ……〔131〕

保育計画と保育指導計画の関係…………… 山 本 婦 佐 江 ……〔139〕

年齢別保育指導案の作成と評価

—「地藏鬼」を事例として— …… 山 本 婦 佐 江 ……〔147〕
都 田 修 兵

保育指導案の書き方と保育現場における評価…………… 山 本 婦 佐 江 ……〔155〕
都 田 修 兵

障害児教育における教授法の検討…………… 鈴 木 久 子 ……〔163〕

幼小連携のための生活科の役割…………… 鈴 木 久 子 ……〔169〕

幼児における科学的思考の育成…………… 鈴 木 久 子 ……〔177〕

学びの連続性に着目した保育園での造形活動について

—「ひと」に着目をした造形活動の実践を通して—…………… 関 野 智 子 ……〔183〕

地域と共に育てるワークショップ

—寒河コミュニティ協議会とのとりくみ— …… 関 野 智 子 ……〔195〕
関 野 倫 宏

幼稚園教育要領における領域「言葉」の変遷

—平成元年第二次改訂から二九年第五次改訂まで— …… 浦 上 博 文 ……〔202〕

報告

倉敷市老人クラブ連合会と岡山学院大学の連携による 現場に即応する管理栄養士の育成

—— 平成28年度栄養長寿教室および地域訪問栄養長寿教室の活動とその評価 ——

宮 崎 正 博・高 槻 悦 子
川 上 由起子・竹 原 良 記

抄 録

本学では、現場に即応する管理栄養士を育成するため、倉敷市老人クラブ連合会と提携して、学生が栄養診断、栄養指導、健康に配慮した食事の提供などを実践する「栄養長寿教室」を平成19年から年4回開催している。また、「栄養長寿教室」に加えて、本学外への訪問栄養指導業務として「地域訪問栄養長寿教室」も平成25年から年2回開催している。さらに、平成26年から学科で作成したルーブリックを用いて、これらの活動における学生の学習成果を評価し、その点数を授業科目の成績に反映している。本報告では、平成28年度の実施状況、学生の学習成果の獲得状況、今後の課題について記載した。

キーワード

管理栄養士、高齢者、栄養診断、栄養指導、食事提供

1. はじめに

栄養長寿教室および地域訪問栄養長寿教室(以下、特に区別する必要のない場合は、これらを合わせて栄養長寿教室等活動とする)は、大学または公民館において、学生が地域の高齢者に対して栄養指導や食事提供を行う取り組みである¹⁻³⁾。この取り組みの目的は、学生がより実践に近い場面を経験することにより、栄養診断能力、栄養指導能力、調理・献立作成能力、対人指導能力、コミュニケーション能力、業務遂行能力などを獲得することである¹⁻³⁾。食物栄養学科では平成26年度より、学習成果の可視化へ向けた取り組みの一環として、学科で作成したルーブリックを用いて栄養長寿教室等活動における学生の学習成果の獲得状況を評価し、その点数を授業科目の成績に反映している³⁾。平成27年度の反省⁴⁾をふまえて平成28年度から変更した点を確認した上で、当該年度の実施状況、学生の学習成果の獲得状況、今後の課題について報告する。

2. 平成28年度の変更点

平成28年度に変更した点は主に以下の3点である。第1に、2年生の身体計測におけるルーブリック尺度の見直しについてである。まず、平成27年度のレベル2「状況を判断し、高齢者を誘導できる」という曖昧な表現を削除した。平成27年度のレベル3「マニュアルを見て計測機器を使用できること」

をレベル2とし、さらに「マニュアルを見ないで計測機器を使用できること」に変更した。現場においては、多様で特殊な身体状況の高齢者に対しても測定機器を操作できる技術を修得することが必要である。それゆえ、これらの特殊な高齢者に対応できる技術の習得をレベル3とした。以上の変更点について、2年生(身体計測担当)のルーブリックの新旧対照表を表1、修正したルーブリックを表2、表3に示す。

第2に、授業科目の成績への反映方法に関して、2年生は学生数が少ないため、運営上の理由から平成28年度は1人あたりの参加回数を2回から3回に増やした。したがって、授業科目の成績への反映は以下のように取り扱うこととなった。

2年生：2年次後期授業科目「総合演習」の成績評価に反映する。

- ・3月(1年次)、6月、7月、8月、10月、11月のうち、各学生はいずれかに3回参加する。
- ・ルーブリックを用いて評価し、最高評価点を10点とする。
- ・「総合演習」の評価点は上記10点分を加えて、合計100点とする。

4年生：4年次後期必修授業科目「健康管理論」の成績評価に反映する。

- ・11月(3年次)、3月(3年次)、6月、7月、8月、10月のうち、各学生はいずれかに3回(栄養マネジメント2回、給食経営管理1回)参加

〈連絡先〉 宮 崎 正 博
岡山学院大学 人間生活学部 食物栄養学科
e-mail address : mmhkrsyz@owc.ac.jp

する。

- ルーブリックを用いた評価については、栄養マネジメントの場合、ループブック4項目の達成度により最高評価点を6点とする。そして、給食経営管理の場合の最高評価点を4点とし、合計の最高評価点は10点とする。
- 「健康管理論」の評価点は上記10点分を加えて、合計100点とする。

第3に、より多くの学生が最高レベルに到達するように、今年度は事前学習をより実践に即した内容に変更した。

3. 栄養長寿教室等活動の実施状況（平成27年度11月～平成28年度12月現在まで）

各回の栄養長寿教室等活動を担当する学年を表にまとめると、表4のようになる。

このうち、本報告の対象となるのは、平成25年度入学生と平成27年度入学生である。平成25年度入学生は3年次の平成27年11月から4年次の平成28年10月まで、平成27年度入学生は1年次の平成28年3月から2年次の11月までを担当した。なお、平成27年度後期から、平成28年度12月現在までに実施された栄養長寿教室等活動の実施日、実施場所、参加者数等は以下の表5に示すとおりである。

各回の栄養長寿教室等活動を実施する前に、教員は担当する学生を集めて指導を行った。2年生については、事前練習の回数を1回増加（合計2回）して行い、その際に学生がお互いを対象者にしてすべての機器の操作に習熟できるようにした。4年生については、事前学習をより実践に即した内容に変更した。具体的には、過去の栄養長寿教室等活動での対象者のデータや指導内容の傾向、高齢者からあった質問内容をまとめ、学生に提示した。これらの資料をもとに具体的な症例を複数挙げて、実際の高齢者を想定した栄養指導場面のシミュレーションを実施した。

また、ルーブリック評価の判定材料の一部として活用するため、活動実施後に学生に指導報告書を作成させ、さらにその内容について学生同士でディスカッションさせた。

4. ルーブリックを用いた評価

学生の学習成果は、学生からの報告書および教員による評価表を基に、改めたルーブリック表2、表3を用いて評価した。成績評価に反映する場合の点数の計算は、次のように行った。まず2年生は、栄養マネジメント（身体計測）のルーブリックにおいてレベル3は3点、レベル2は2点、レベル1は1点とした。不参加の者は0点とした。レベル4の評価は、12月に身体計測結果の理解度の筆記試験（7問）を行い、全問正解者をレベル4とし、1点を加

えた。学生は3回ともレベル3を取得し、理解度の筆記試験に全問正解した場合に最高点10点となる。

次に4年生は昨年度と同様に評価した。すなわち、栄養マネジメント（食事診断・栄養診断・栄養指導）（2回）ではルーブリック4項目を各1点とした。1回参加につき、ループブック4項目を達成した者は最高評価点が4点となり、2回の場合の合計は8点となるが、6点満点に換算した。給食経営管理（1回）ではレベル4は4点、レベル3は3点、レベル2は2点、レベル1は1点とした。いずれの場合も栄養長寿教室等活動に参加の者は0点とした。すなわち、栄養マネジメントで6点、給食経営管理で4点取得した場合に最高点10点となる。実際に評価を行った結果を表6、表7に示す。

2年生について、当日、計測に特別な配慮が必要な高齢者への対応に際して教員がサポートした場面や、コンピュータ操作ミスもあったが、問題を指摘された後、学生はこれらを改善することができていた。したがって、学生参加者全員をレベル3（3点）と評価した。32名中27名（84%）が3回参加で9点を獲得した。3点（1回参加）の1名、6点（2回参加）の1名は今年度途中で休学した者である。3回終了して1～3か月経過後に理解度の筆記試験（全7問）を行った。理解度の筆記試験の結果は、7問正解が12名、6問正解が8名、5問正解が5名、4問正解が2名であった。3回の参加ですべてレベル3を取得し、理解度の筆記試験で全問正解した者を最終評価でレベル4とした（3回参加者27名中12名、44%）。

4年生の栄養マネジメントの評価については、36名中26名（72%）が6点（最高評価点）であった。昨年度は、30名中6名（20%）のみが最高評価点であったことをふまえると、今年度は、学生が高齢者の傾向を把握し、生活改善の提案ができるようになっていくと判断できる。給食経営管理の評価については、36名中18名（50%）が4点（最高評価点）となった。最高レベルに到達しなかった学生は18名（50%）であり、これらの学生は改善計画を立てることができていなかった。

5. 今後の課題

今後の課題として、以下の3点を指摘する。第1に、4年生の栄養マネジメントの評価で、最高評価点である6点を獲得できなかった者（10名）のうち7名は、レベル2「チームとしての行動がとれる」という目標を達成できなかった。この学生は積極的に参加し、皆と情報を共有し、役割を分担して協働する力に問題のあった者である。「チームとしての行動がとれる」ことは、管理栄養士の業務を遂行する上で必須の能力であり、いかにしてその能力を育成するかは今後検討すべき重要な課題である。

第2に、2年生担当の身体計測について、各回の栄養長寿教室等活動で学生全員がすべての測定機器を担当することは難しい。学生がすべての測定機器の操作を習熟できるよう、来年度も事前の学習を充実させる。また、レベル4「身体計測機器を手順に沿って操作し、その分析結果を理解できる」については、事前練習において機器の操作と共に、計測結果を理解できるように指導する。

第3に、以前からの課題であったルーブリックの各項目の見直しについては、現在、担当教員の間で原案を作成中であり、今後の学科FD会議において提案し、学科全体で検討する。

文 献

- 1) 友近健一，岡本喜久子，次田隆志，妹尾良子，高橋裕司：倉敷市老人クラブ連合会と提携した有喜・栄養長寿教室と管理栄養士教育における位置づけ，岡山学院大学・岡山短期大学紀要，**34**，35-39，2011.
- 2) 次田隆志，岡本喜久子：倉敷市老人クラブ構成員における健康・栄養調査，岡山学院大学・岡山短期大学紀要，**34**，41-54，2011.
- 3) 宮崎正博，岡本喜久子，妹尾良子，竹原良記，高槻悦子：倉敷市老人クラブ連合会と岡山学院大学の連携による現場に即応する管理栄養士の育成—平成25年度栄養長寿教室および地域訪問栄養長寿教室の活動とその評価—，岡山学院大学・岡山短期大学紀要，**37**，1-14，2014.
- 4) 宮崎正博，岡本喜久子，高槻悦子，竹原良記：倉敷市老人クラブ連合会と岡山学院大学の連携による現場に即応する管理栄養士の育成—平成27年度栄養長寿教室および地域訪問栄養長寿教室の活動とその評価—，岡山学院大学・岡山短期大学紀要，**38**，2017，1-6.

表1 2年生（身体計測担当）のルーブリック新旧対照表

	新（平成27-28年度）	旧（平成26-27年度）
レベル4	④身体計測機器を手順に沿って使い、その結果を理解できる。 ③高齢者の身体状況を判断して計測できる。 ②マニュアルを見ないで身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	④身体計測機器を手順に沿って使い、その結果を理解できる。 ③マニュアルを見て身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ②状況を判断し、高齢者を誘導できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。
レベル3	③高齢者の身体状況を判断して計測できる。 ②マニュアルを見ないで身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	③マニュアルを見て身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ②状況を判断し、高齢者を誘導できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。
レベル2	②マニュアルを見ないで身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	②状況を判断し、高齢者を誘導できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。
レベル1	①高齢者に挨拶し、対話ができる。	①高齢者に挨拶し、対話ができる。

表2 栄養長寿教室のルーブリック

		栄養マネジメント		給食経営管理
		2年（身体計測）	3・4年 （食事診断・栄養診断・栄養指導）	3・4年（献立・調理・栄養教育）
レ ベ ル	4	④身体計測機器を手順に沿って使い、その結果を理解できる。 ③高齢者の身体状況を判断して計測できる。 ②マニュアルを見ないで身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	④身体計測、体成分分析のデータから身体状況を把握し、生活改善を提案できる。 ③食育サットを使用し、その結果の説明と食事改善の提案ができる。 ②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。	④給食経営管理の改善案を周囲に向けて関係者に働きかけることができる。 ③給食を活用した栄養教育・情報提供ができる。 ②対象者の栄養管理を目的とした給食の品質管理ができる。 ①利用者のニーズをくみあげた栄養・食事計画ができる。
レ ベ ル	3	③高齢者の身体状況を判断して計測できる。 ②マニュアルを見ないで身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	③食育サットを使用し、その結果の説明と食事改善の提案ができる。 ②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。	③給食を活用した栄養教育・情報提供ができる。 ②対象者の栄養管理を目的とした給食の品質管理ができる。 ①利用者のニーズをくみあげた栄養・食事計画ができる。
レ ベ ル	2	②マニュアルを見ないで身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。	②対象者の栄養管理を目的とした給食の品質管理ができる。 ①利用者のニーズをくみあげた栄養・食事計画ができる。
レ ベ ル	1	①高齢者に挨拶し、対話ができる。	①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。	①利用者のニーズをくみあげた栄養・食事計画ができる。
達成目標		現場に即応した管理栄養士の養成 2年生（身体計測）……①身体計測機器を手順に沿って使い、その結果を理解できる。②高齢者の身体状況を判断して計測できる。③高齢者とコミュニケーション（挨拶、言葉遣い、対話）ができる。 4年生（食事診断・栄養診断・栄養指導）……①身体計測、体成分分析のデータを読み栄養指導ができる。②食育サットを使用して食事改善の指導ができる。③チームワーク、リーダーシップが取れている。④高齢者の立場を考慮して行動ができる。 4年生（献立・調理・栄養教育）……①対象者に合わせた食事づくりができ、給食を活用した栄養教育・情報提供ができる。②食事提供後に、次回の栄養長寿教室に向けて、統合的な改善案が作成できる。		

表3 地域訪問栄養長寿教室のルーブリック

		栄養マネジメント	
		2年（身体計測）	4年（食事診断・栄養診断・栄養指導）
レベル	4	④身体計測機器を手順に沿って使い、その結果を理解できる。 ③高齢者の身体状況を判断して計測できる。 ②マニュアルを見ないで身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	④身体計測、体成分分析のデータから身体状況を把握し、生活改善を提案できる。 ③食育サットを使用し、その結果を説明できる。 ②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。
レベル	3	③高齢者の身体状況を判断して計測できる。 ②マニュアルを見ないで身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	③食育サットを使用し、その結果を説明できる。 ②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。
レベル	2	②マニュアルを見ないで身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。
レベル	1	①高齢者に挨拶し、対話ができる。	①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。
達成目標		現場に即応した管理栄養士の養成 2年生（身体計測）……①身体計測機器を手順に沿って操作し、その分析結果を理解できる。②高齢者の身体状況を判断して計測できる。③高齢者とコミュニケーション（挨拶、言葉遣い、対話）ができる。 4年生（食事診断・栄養診断・栄養指導）……①身体計測、体成分分析のデータを読み栄養指導ができる。②食育サットを使用して食事改善の指導ができる。③チームワーク、リーダーシップが取れている。④高齢者の立場を考慮して行動ができる	

表4 平成27年度11月から平成28年度3月までの担当学年

	平成27年度		平成28年度					
	11月	3月	6月	7月	8月	10月	11月	3月
	学内	学内	学内	地域	学内	地域	学内	学内
H25年度入学生	○	○	○	○	○	○		
H26年度入学生	○						○	○
H27年度入学生		○	○	○	○	○	○	
H28年度入学生								○

学内：栄養長寿教室

地域：地域訪問栄養長寿教室

表5 栄養長寿教室等活動実施状況（平成27年度後期～平成28年度12月現在まで）

名 称	実 施 日	場 所	参加者・担当学生・担当教員数			
			高 齢 者	H27年度 入学生	H25年度 入学生	教 員
第33回栄養長寿教室	平成27年11月7日(土)	本学	13		21	4
第34回栄養長寿教室	平成28年3月5日(土)	本学	13	15	21	4
第35回栄養長寿教室	平成28年6月4日(土)	本学	12	14	19	4
第7回地域訪問栄養長寿教室	平成28年7月16日(土)	茶屋町憩いの家	30	14	12	3
第36回栄養長寿教室	平成28年8月6日(土)	本学	13	16	21	4
第8回地域訪問栄養長寿教室	平成28年10月15日(土)	庄東憩いの家	31	13	10	3
第37回栄養長寿教室	平成28年11月5日(土)	本学	12	13		4

表6 2年生の評価（得点と人数）

得点	人数
0点	1
3点	2
6点	2
9点	20
10点	12

表7 4年生の評価（得点と人数）

栄養マネジメント		給食経営管理		総合評価	
得 点	人 数	得 点	人 数	得 点	人 数
0点	1	0点	0	0点	0
1点	0	1点	1	1点	0
2点	0	2点	4	2点	0
3点	3	3点	13	3点	0
4点	0	4点	18	4点	1
5点	6			5点	1
6点	26			6点	3
				7点	1
				8点	5
				9点	9
				10点	16

Development of Competencies in Registered-Dietitians through Cooperation between the Kurashiki Senior Citizens' Club and Okayama Gakuin University

—— Annual Report of Evaluation of Classes and Local Classes of Nutrition and
Longevity Held at Okayama Gakuin University and at Town Halls in 2016 ——

Masahiro Miyazaki, Etsuko Takatsuki, Yukiko Kawakami,
Yoshiki Takehara

Abstract

In order to develop the competencies of registered-dietitians, classes in nutrition and longevity have been held at Okayama Gakuin University in collaboration with the Kurashiki Senior Citizens' Club four times a year from 2007. The classes have provided more opportunities for students to practice the diagnosis of nutrient-related conditions, nutrition counseling and the provision of healthy meals. Furthermore, local classes in nutrition and longevity have also been held at town halls twice a year from 2013. The activities of students in the classes have been evaluated using the university's own rubrics. From 2014, the activities of students in the classes have been reflected in their school records. This report described about the learning outcomes of students in 4 university-based classes and 2 local classes held in 2016 and the future issues to be solved in the classes.

Key Words

Registered dietitian, Old people, Diagnosis of nutrient condition, Nutrition counseling, Provision of healthy meals

報告

平成29年改訂学習指導要領と階層間格差の問題

—— 教育課程企画特別部会の議論に焦点をあてて ——

福 野 裕 美

抄 録

2017（平成29）年3月に発表された新しい学習指導要領は、「確かな学力」の育成を基本的な方針に掲げている。日本では「ゆとり」の実現をめざした1998（平成10）年改訂学習指導要領が多くの批判を受けたことから、2000年代以降「確かな学力」の育成をスローガンとして教育政策が推し進められてきた。

1998（平成10）年改訂学習指導要領をめぐる論点の1つは、階層間格差の問題であった。当時、教育社会学の研究者たちは、「ゆとり」の実現をめざした教育政策によって、親の社会階層が子どもの学習時間に与える影響が大きくなることを指摘した。そしてこの問題提起によって、日本ではタブーであった階層間格差の問題が教育政策の議論の俎上に乗ることとなった。

では、今回の学習指導要領改訂をめぐる議論の中で、階層間格差の問題はどのように取り扱われているのか。本稿では中央審議会に設置された教育課程部会・教育課程企画特別部会の議事録を資料として、階層間格差の問題に関する議論の動向を考察した。その結果、この問題に関して十分な議論が行われていないことが明らかとなった。

キーワード

学習指導要領、平成29年改訂、教育課程、確かな学力、階層間格差

1. はじめに

2017（平成29）年3月、新しい学習指導要領が発表された。学習指導要領は教育課程の基準であり、その内容は各時代の社会情勢や教育問題を反映して、約10年おきに改訂されている。日本では1970年代後半から1990年代にかけて、「ゆとり」の実現をめざす教育政策が推し進められてきた。しかし、教育内容の3割削減を掲げた1998（平成10）年改訂学習指導要領が各方面から多くの批判を受けたことを契機として、2000年代以降は教育政策のスローガンが「ゆとり」から「確かな学力」へと変わっていった。2008（平成20）年改訂の学習指導要領では「基礎的・基本的な知識・技能の習得」と「思考力・判断力・表現力等の育成」が掲げられ¹⁾、今回の学習指導要領でも「確かな学力」の育成が基本的な方針の1つに挙げられている²⁾。1998（平成10）年改訂学習指導要領をめぐる論点の1つは、階層間格差の問題であった。「ゆとり」の実現をめざした教育政策は、学習への社会的な圧力を弱めるものであったが、教育社会学の研究者たちは実証的なデータに基づき、親の社会階層が子どもの学習時間や学業成績に与える影響が大きくなっていることを指摘したのである³⁾。

この問題提起は、日本ではタブーであった階層間格差の問題を広く一般の人々に知らせ、階層間格差

の問題を教育政策に関する議論の俎上に乗せた⁴⁾。しかしその後、この階層間格差の問題の改善に向けて、議論がどのように進展しているかについては明らかにされていない。教育政策のスローガンを「ゆとり」から「確かな学力」に変えても、必ずしも状況が良くなるとは限らない。階層間格差の問題を改善するためには、2000年代以降の「確かな学力」の育成をめざす教育政策が、この問題に対してどのような成果を上げ、どのような課題を抱えているのかといった点を検証することが求められる。今回の学習指導要領改訂にあたり、このような検討はなされたのだろうか。

以上のことから、本稿では階層間格差の問題という視点から、2017（平成29）年改訂学習指導要領をめぐる議論の動向を考察することを目的とする。また、このことは階層間格差の問題の改善に向けて日本が抱える課題の一端を明らかにすることにつながる。

2017（平成29）年改訂学習指導要領については、中央教育審議会に設置された教育課程部会・教育課程企画特別部会（以下、教育課程企画特別部会）において議論が重ねられており、その詳細な議事録は文部科学省のホームページ上で公開されている⁵⁾。本稿ではこの議事録を主な資料として分析する。以下ではまず、今回の学習指導要領改訂の流れを確認した上で、次に教育課程企画特別部会の議事録から階層間格差の問題に関連する言及を抽出し、最後に

〈連絡先〉 福 野 裕 美
岡山学院大学 人間生活学部 食物栄養学科
e-mail address : yhukuno@owc.ac.jp

議論の動向と今後の課題を考察する。

2. 今回の学習指導要領改訂の流れ

まず、今回の学習指導要領改訂の流れを確認する。改訂作業は、表1に示したスケジュールで行われた⁶⁾。まず2014（平成26）年11月20日、下村博文文部科学大臣（当時）から中央教育審議会に対して、初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について諮問が発せられた。これを受け、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方や、教科・科目等の在り方、学習・指導方法及び評価方法の在り方等に関する基本的な方向性を検討するため、2014（平成26）年12月に、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の下に、教育課程企画特別部会が設置された。

この教育課程企画特別部会において、新しい学習指導要領について議論が交わされた後、2015（平成27）年8月26日に「論点整理」が発表された。この「論点整理」をふまえた各学校種または各教科・科目ごとの専門的な検討を経て、2016（平成28）年8月26日に「次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議のまとめ」が発表された。この審議のまとめに関して各種の関係団体からの意見聴取を経て、最終的に2016（平成28）年12月21日に中央教育審議会から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」が出された。

改訂された新しい学習指導要領は、2017（平成29）年3月31日に発表された。幼稚園は2018（平成30）年度から、小学校は2020（平成32）年度、中学校は2021（平成33）年度から全面実施の予定である。高等学校は2022（平成34）年度から年次進形で実施されることになっている。

新しい学習指導要領の基本的な方向性を検討した

教育課程企画特別部会の会議は、2015（平成27）年1月29日から2016（平成28）年12月6日まで全26回にわたって開かれた。本稿が主な検討資料として用いたのは、この会議の議事録である。第1回会議から第26回会議までの開催日と主な議題は、表2に示した⁷⁾。

3. 階層間格差の問題への言及

以下では、教育課程企画特別部会の議事録から、階層間格差の問題への言及が見られる箇所を抽出する。まず、第1回会議の場で、山口香委員は次のように発言している（下線は引用者による）。

【第1回／山口香委員（筑波大学体育系准教授）の発言】

（前略）一つ言えることは、スポーツの関心は高まっているのですが、子供たちの運動する子・しない子の二極化は非常に進んでおります。今、「格差社会」と言われておりまして、勉強できる子は運動もできます。勉強が少し難しいと思う子は運動もできない。つまり、親がいかに子供に関心を持って運動も勉強も学校以外の場でも機会を与えるということです。こういった意味からいうと、学校体育の担う役割は非常に大きくて、（後略）

山口香委員は柔道家の立場から、勉強面だけではなく運動面においても、親の社会階層の影響が見られることを問題として捉えている。発言の中に「格差社会」という用語が登場するなど、階層間格差の問題が広く浸透していることが見て取れる。しかし、第1回会議において、他の委員から階層間格差の問題への指摘は見られなかった。さらに第2回から第5回までの会議の議事録をみても、階層間格差の問題に関する指摘は見られなかった。次に階層間

表1 学習指導改定に関するスケジュール

年 月	事 項
2014（平成26）年11月	中央教育審議会総会、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」諮問
2014（平成26）年12月	教育課程部会・教育課程企画特別部会を設置
2015（平成27）年1月	教育課程企画特別部会（第1回）
2015（平成27）年8月	教育課程企画特別部会（第14回） 「論点整理」をとりまとめ
2016（平成28）年8月	「次期学習指導要領等へ向けたこれまでの審議のまとめ」を取りまとめ
2016（平成28）年12月	「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
2017（平成29）年3月	幼稚園教育要領、小学校及び中学校の学習指導要領改訂

出典）文部科学省ホームページより筆者作成

平成29年改訂学習指導要領と階層間格差の問題

表2 教育課程企画特別部会の会議実施状況

回 数	開 催 日	主 な 議 題
第1回	2015（平成27）年1月29日	初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について
第2回	2015（平成27）年2月12日	これからの時代に求められる教育目標・内容、学習・指導方法、評価等の在り方に関するヒアリング
第3回	2015（平成27）年3月11日	これからの時代に求められる教育目標・内容、学習・指導方法、評価等の在り方について（報告及びヒアリング）
第4回	2015（平成27）年3月26日	これからの時代に求められる教育目標・内容、学習・指導方法、評価等の在り方について（関係する研究成果の報告及び自由討議）
第5回	2015（平成27）年4月15日	初等中等教育の教育課程全体を通じた観点から改革が必要な事項について（意見交換）
第6回	2015（平成27）年4月28日	幼稚園、小学校、中学校の教育課程等に関して改革が必要な事項について（意見交換）
第7回	2015（平成27）年5月12日	高等学校の教育課程等に関して改革が必要な事項について（意見交換）
第8回	2015（平成27）年5月25日	高等学校の教育課程等に関して改革が必要な事項について（意見交換）
第9回	2015（平成27）年6月9日	高等学校の教育課程等に関して改革が必要な事項について（意見交換）
第10回	2015（平成27）年6月23日	初等中等教育の教育課程全体を通じた観点から改革が必要な事項について（意見交換）
第11回	2015（平成27）年7月8日	※少人数でのグループ討議
第12回	2015（平成27）年7月22日	教育課程の改善について
第13回	2015（平成27）年8月5日	教育課程の改善について
第14回	2015（平成27）年8月20日	論点整理（案）について
第15回	2016（平成28）年4月15日	論点整理を踏まえた教育課程の改善・充実について
第16回	2016（平成28）年5月10日	論点整理を踏まえた教育課程の改善・充実について
第17回	2016（平成28）年6月28日	論点整理を踏まえた教育課程の改善・充実について
第18回	2016（平成28）年7月11日	論点整理を踏まえた教育課程の改善・充実について
第19回	2016（平成28）年8月1日	次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）
第20回	2016（平成28）年8月19日	次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）
第21回	2016（平成28）年10月6日	「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に関する関係団体からの意見聴取
第22回	2016（平成28）年10月17日	「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に関する関係団体からの意見聴取
第23回	2016（平成28）年10月31日	「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に関する関係団体からの意見聴取
第24回	2016（平成28）年11月4日	「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に関する関係団体からの意見聴取
第25回	2016（平成28）年11月14日	「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に係る意見聴取の結果等について／答申に向けた意見交換
第26回	2016（平成28）年12月6日	OECD生徒の学習到達度調査（PISA2015）等の結果について／答申（案）について

出典）文部科学省ホームページより筆者作成

格差の問題に関わる発言が出てくるのは、第6回会議の場における今村久美委員による次の発言である（下線は引用者による）。

【第6回／今村久美委員（認定特定非営利活動法人カタリバ代表理事）の発言】

（前略）もう一点、先ほどから話題になっていた英語教育の件ですけれども、今、申し上げたことと全く逆のことを言うかもしれないんですが、これについては、私も今、1歳の子供の母親という立場で、SNSで物すごく、ヘックマン教授のIQを育てるのは5歳までみたいな言葉が、もう広告すごいいろんなことになっています。多分、5歳以下の母親のSNSには毎日のように、今、いかに教育投資をすれば、今、英語を身に付けさせれば未来も英語は全部話せるようになるみたいなことが、もうあおられ過ぎて、私もついついDVDを買ってしまったりするんです。

そういったことをしている家庭の子たちと、中学校に入ったときまで何もしなかった子たちと、もうスタート時点が随分変わっているという現実が、学校教育の中で英語を5・6年生で教科化するのかという議論の前に、家庭の中でかなりいろいろな取組が既になされているため、中学生になったときに既に相当の差が付いているということも前提に置いて、それを活用したクラス運営、授業運営をどのようにするのかという点を先生方にお伝えできるようなことも記載していかないと、学校教育の中だけで教育のプロセスを議論していても、実態はそうではないということも踏まえる必要があると思っています。（後略）

2017（平成29）年改訂の学習指導要領では、外国語教育の充実として、小学校中学年で「外国語活動」、高学年で「外国語科」が導入されることになったが、ここでは外国語教育に関連して階層間格差の問題が指摘されている。しかし、この指摘に対して特に議論が展開されることはなかった。

続いて、第7回会議の場では次に示すとおり、2人の委員の発言の中に階層間格差の問題に関する言及が見られる（下線は引用者による）。

【第7回／品川裕香委員（教育ジャーナリスト）の発言】

（前略）最後に、社会との関わりのところでも申し述べます。今日は余り議論になっていなかったのですが、高校生の場合、家庭の貧困と教育格差が義務教育以上に直結しやすいと言えます。実際、保護者が病気だったり、一人親家庭で経済的に苦しかったりすると、家族の介護や家計を助けるためにアルバイトをしなければならず、それが忙しくて学校に行きたくても行けなくなって辞めざるを得ない現状があ

ります。いったん辞めてしまうと、学び直したくても金銭的にも時間的にも精神的にも厳しくなります。しかし、現実的にスキルも何も付いていなければ、なかなか正規雇用には結びつかず、結局、非正規雇用のまま貧困を生きていくという子供たちは少なくありません。そこも踏まえた高校が最後の砦なので学校にいる間にベーシックスキルを担保しなければならないこともここに書く必要があると思っています。（後略）

【第7回／今村久美委員（認定特定非営利活動法人カタリバ代表理事）の発言】

特別支援の件に近い観点かもしれないんですが、特別支援の対象になるような生徒だけではなくて、多くの進路多様校の子たちがそれに類する状態にあるということも検討しておかなければいけないなと思っています。大学進学を想定した議論だけではなくて、ここで話題にしなければいけないのは、やっぱり困難をしょっている子供たちが結果的にたくさん在籍している学校でどのような学びをそこで作っていくのかということも次回以降また検討話題にしていければなと思っています。（後略）

このように、社会経済的に困難を抱える生徒の存在に着目し、彼らへの支援策を検討する必要性が指摘されている。しかし、その後の会議の議題に階層間格差の問題は取り上げられていない。

第12回会議では、「論点整理のイメージ（たたき台）（案）」の文言について検討が加えられたが、委員から次のような発言があった（下線は引用者による）。

【第12回／品川裕香委員（教育ジャーナリスト）の発言】

（中略）是非ここに、障害の有無だけではなくて、生まれ育った環境のよしあしにかかわらずということも是非入れていただきたいなと思っています。というのは、御存じのように、今の学校教育はものすごく家庭環境で差が出てきているんですね。だからそれに関係なくということも是非入れていただきたいというのが1つです。（後略）

【第12回／今村久美委員（認定特定非営利活動法人カタリバ代表理事）の発言】

（前略）まず、一つ目が、2ページ目の初めの導入のところ、子供たちがこれからは社会の変化に対応する上でという観点では明記されているんですが、今、現実的に大変困難な状態にある、特に貧困の連鎖を断ち切っていくためには、学校教育そこがとても大切な役割を果たすのであるということについてを言葉で明記していただけたらいいのかな

と思います。子供たちの学びやこれからの社会の変化以上に、今、起きてしまっている困難さをこの学校での12年間こそが、ここでの学びこそが、未来に対するレバレッジになるんだというスタンスを表明することが大切なのではないかと思います。

第7回会議と同様に、2人の委員からは階層間格差の問題について言及されているのだが、具体的な方策は話題になっていない。このことは第16回会議における別の委員の次のようなやり取りの中にも見て取れる（下線は引用者による）。

【第16回／上田正仁委員（東京大学大学院理学系研究科教授）と無藤隆主査（白梅学園大学子ども学部教授兼子ども学研究科長）のやりとり】

上田委員：（前略）この総則の中で、幾つか配慮すべき点が列挙されていますけれども、その中で一つ、重要なことだと思うことは、いろいろ外的、あるいは経済的な理由で初等・中等教育を受けるのが突然著しく困難になるような、そういうお子様は結構たくさんいらっしゃると思います。こういう教育を受けるというのは、私たちは基本的人権の一部だと思います。いかなる家庭的事情とかに関わらず、国がきっちりと教育を受けることを担保することが必要だと思うんですけれども、そういうことはどこにも書かれてないんですけど、別なところに書かれているのでしょうか。例えば、経済的事情とか、そういうことによって著しく困難になっている生徒さんをどうサポートするかというのは、そういうのは配慮とかという事項にどこにも書かれてないんですけれども、そういうのはどういうふうに考えたらいいんでしょうか。

無藤主査：そのあたりはまだ項目、目次立てのトップに出てないんですけれど、家庭、地域との連携とか特別な配慮を要するとか、そのあたりで、家庭、地域での困難を抱えた児童・生徒への支援、特に義務教育レベルでの支援というものについてはもう少し踏み込みたいと思います。

上田委員：特に小学校段階の入口の段階で十分な支援が受けられないと、やっぱりその後の一生に関わるようなことだと思うんです。それは明らかに、それぞれの生徒さんには何の責任もないことで、そういう基本的人権に属するような教育を十分なサポートで受けられるというのは、やっぱり国の教育の見識じゃないかと思いま

す。そういう意味で、どこに書くかというのは私はよく分からないんですけども、しっかりと担保しますということが明記されていることがやっぱり必要じゃないかなという気がしました。

このように、階層間格差の問題について言及されているものの、やはり、具体的な対応策をどうするかといった点には議論が発展していない。続いて第20回会議では次のように、情報教育に関して階層間格差の問題が指摘されている（下線は引用者による）。

【第20回／松川禮子委員（岐阜県教育委員会教育長）の発言】

（前略）併せて、ICTについても、その後に触れてあって、環境整備が必要だということがあって、強く求められるとかということが言われているんですが、実際には、現状でも、特に高等学校でのICT環境というのは非常にお粗末なものであるわけです。そういうことからすると、やはりデジタルデバイスというのが非常に子供たちの学力格差を生むということは言われていて、昨晚も、あるテレビを見ていましたら、子供の貧困に関わることをやっていて、やっぱりおうちにパソコンがない家庭というのはいっぱいあるわけで、ところが学校でパソコンを使うんだけれども、そのキーボードがうちにはないと。そのために、パソコンはないんだけれども、親がキーボードだけをどこから調達してきて、なれさせているとかいうような話もあったように、このことは2030年を目指してということであれば、かなり重要な問題であって、もっと強く書き込んでもいいのではないかなというふうに思いました。（後略）

上記の指摘は、第6回会議で外国語教育に関して出された指摘と共通するものであると考えられる。しかし、第20回会議に至っても、この問題に対して具体的にどのように対応するかという点は議論されていない。

その他、第21回会議で関係団体からの意見聴取をした際にも、階層間格差の問題が次のように指摘されている。

【第21回／全日本教職員組合副委員長の発言】

（前略）小学校については、先行して小学校英語を教科としているところでは英語嫌いが増えている、熟通いが増える、家庭の経済力等による格差にもつながっていることなどが懸念されています。小学校段階では、母語をしっかり身に付けることが重要であり、発達段階に即したものにすべきです。また、時数増となるなど学習が過密となり、子供の学習負

担が増えます。その上、多くの小学校教員が英語の教員免許を有していない下では、英語を教科とすることは適切ではないと考えます。(後略)

以上、教育課程企画特別部会の議論の中から、階層間格差の問題に言及されている箇所を取り上げてみてきた。階層間格差の問題については、会議の出席者によってしばしば言及されており、特に2017(平成29)年改訂で大きく変更される外国語教育や情報教育に関連する問題も指摘されている。しかしそうした問題に対して、具体的にどのように対応するかといった点については検討されていない。

4. 「学習時間の減少」という問題への言及

1998(平成10)年の学習指導要領改訂に際して指摘されたのは、「ゆとり」の実現をめざす教育政策の下では、社会経済的地位が低い家庭の子どもほど学習時間が減少するという問題であった(荻谷 2001)。階層間格差という視点からは分析されていないものの、子どもの学習時間について、文部科学省は第7回会議(2015年5月12日実施)でベネッセ教育総合研究所の「第4回 学校基本調査」の結果に基づき、学力中上位層において家庭での学習時間が減少していることを説明している。この件に関連して、会議の中で荒瀬克己委員から次のような発言があった(下線は引用者による)。

【第7回／荒瀬克己委員(大谷大学文学部教授)の発言】

(前略) それからも一つ、一番下についていいますと、義務教育段階で十分に学べなかった子に対する学び直しというのは、これは本当に大切なことだと思います。高等学校を卒業する時点で一定必要な、18歳として必要な知識を持っている、あるいは技能を持っている、あるいは思考力・判断力・表現力、もちろん学習意欲等をどのようにしてもう一度彼らに取り戻すのかということを考えておく必要があると思います。

最後ですが、資料に関して、事務局に大変お手を掛けますが、二つの資料のことをお願いしたいと思います。一つは、このデータ集、資料2-1の17番のスライドです。高校生の家庭学習の時間という、これは様々な形でこれまで再三使われてきた非常に利用頻度の高いデータであります、一番下見ていただいたらお分かりのように、1990年から2006年という、データとしてはもう古くなっているように思います。おそらくベネッセは新しいデータも持っているでしょうから、これ、新しいデータを一度、もっと減っているという非常に深刻な状況が見えるのではないかと思います、よろしくお願いします

したいと思います。(後略)

荒瀬克己委員が指摘した資料2-1の17番のスライドは、以下の資料1に示したものである⁸⁾。資料1はやや不鮮明であるが、高校生の家庭での学習時間について、学校偏差値帯50以上55未満の「学力中上位層」の場合、1990年には112.1分であったにもかかわらず、1996年には83.6分、2001年には67.0分、2006年には60.3分にまで減少していることを表している(具体的な数値は表3を参照)。確かに資料1では学力中上位層の学習時間が大きく減少しているように見える。

この資料について、荒瀬克己委員は当時の最新データの提示を求めたのだが、その後の教育課程企画特別会議において、追加資料は提示されていなかった。そこで筆者が改めて検索したところ、ベネッセ教育総合研究所から2016年1月に「第5回学校基本調査」が発表されており、そこには2015年のデータが記載されていた⁹⁾。2015年のデータを含めた具体的な数値は表3に示す。またこのデータを基に、筆者が作成した高校生の平均学習時間の推移をグラフ1に示す。

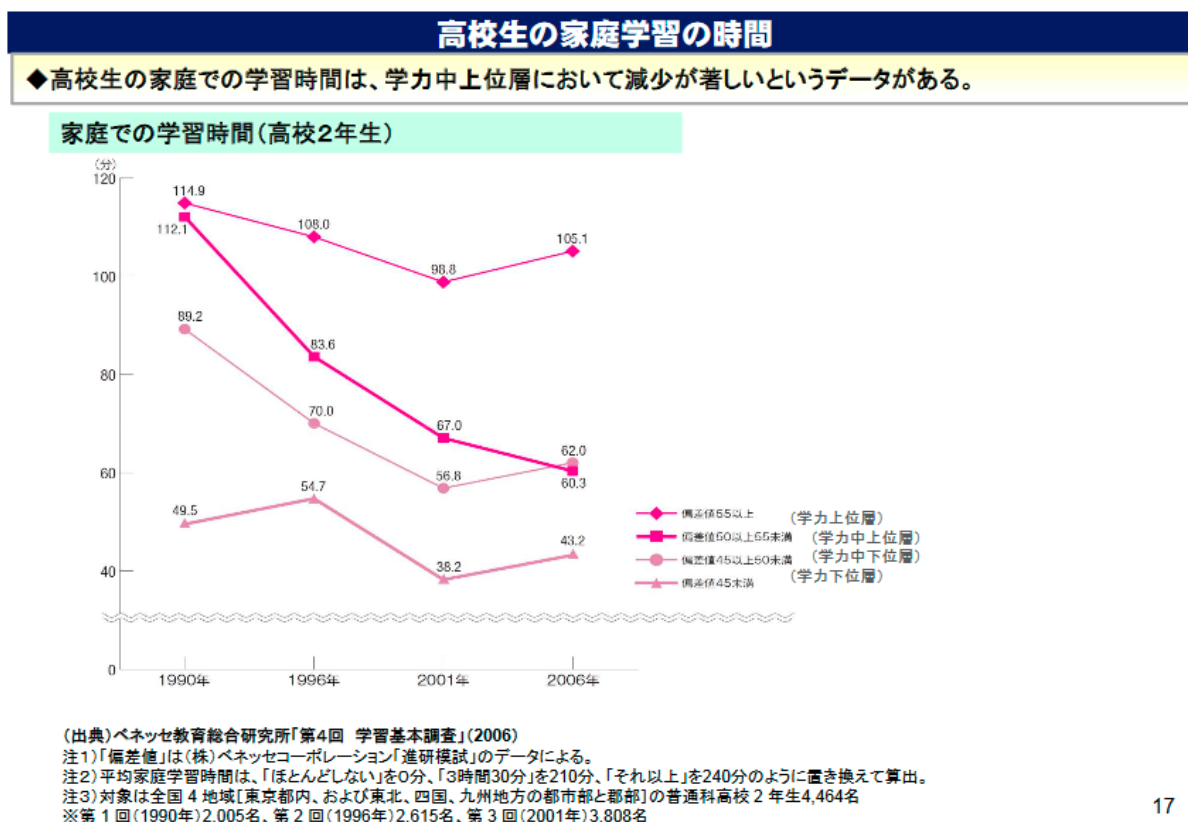
表3及びグラフ1から、2006年の時点で学習時間の大幅な減少が指摘された学力中上位層(学校偏差値50以上55未満)について、2015年には学習時間が24.2分増加しており、改善傾向が見られることがわかる。他方で学習時間の増加は、学力中下位層(学校偏差値45以上50未満)で3.5分、学力下位層(学校偏差値45未満)で1.4分となっており、これらの生徒たちに関しては学習時間があまり増加していない。2015年のデータを加えるとこのような新しい事実が明らかとなるのだが、先述したとおり、教育課程企画特別部会では2015年のデータを加えた追加資料は提示されず、この事実について特に議論は行われていなかった¹⁰⁾。

5. 階層間格差の問題に関する議論の動向と今後の課題

以上、教育課程企画特別部会の議事録を資料として、階層間格差の問題に関連する箇所を抽出して検討してきた。これまで明らかにしてきたことから、階層間格差の問題に関する議論の動向として次の2点を指摘できよう。

第1に、会議の場で階層間格差の問題は何度か指摘されているが、そうした問題に対する具体的な対応策は検討されていない。階層間格差の問題は1998(平成10)年改訂学習指導要領を1つの契機として、教育政策に関する議論の俎上に乗せられたが、その後20年近くが経過した今日に至っても議論の内容に進展はさほど見られない。

資料1 高校生の家庭学習の時間（教育課程企画特別部会第7回配付資料より転載）



17

表3 平日の学校外の平均学習時間（高校生・学校偏差値帯別）（単位は分）

	90年	96年	01年	06年	15年	06年と15年の差
学校偏差値55以上	114.9	108.0	98.8	105.1	119.1	14
学校偏差値50以上55未満	112.1	83.6	67.0	60.3	84.5	24.2
学校偏差値45以上50未満	89.2	70.0	56.8	62.0	65.5	3.5
学校偏差値45未満	49.5	54.7	38.2	43.2	44.6	1.4

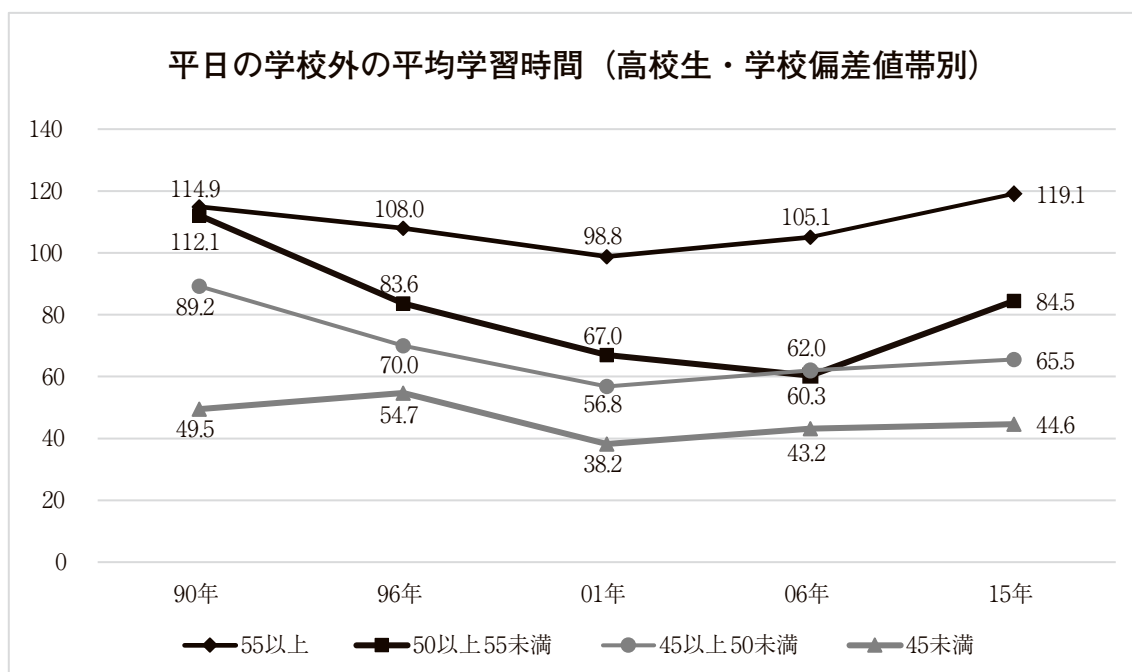
出典)ベネッセ教育総合研究所「第5回 学校基本調査」のデータに基づき筆者作成

第2に、現行の教育政策について、階層間格差という視点からの分析がないだけでなく、適切なデータに基づく検討もなされていない。本稿で指摘したように今回の学習指導要領改訂にあたって、教育課程企画特別部会では2006年の学習時間のデータに基づいて議論が進められていたが、2006年のデータでは、2000年代以降の「確かな学力」の育成をめざす教育政策の成果や課題を十分に検討することはできないだろう。

このような議論の動向をふまえ、今後の課題は、適切なデータに基づいて、階層間格差の視点から現行の教育政策を検討していくことであるといえよう。そうすることによって、階層間格差の問題の改善に向けて、取り組まれるべき具体的な課題が浮かび上がってくるだろう。

とはいえ、会議の場で階層間格差の問題についてしばしば言及されてきたにもかかわらず、具体的な対応策の検討へと議論が進展しないところに、この問題の難しさがあるともいえる。日本では、長い間タブーであった階層間格差の問題が一般の人々にも認識され、教育政策に関する議論の俎上に乗せられるようになったが、依然としてこの問題は積極的に議論されづらい状況にあることは否定できない。

日本でこの問題が積極的に議論されづらい原因の1つに、階層間格差の問題への具体的な対応策について、研究が蓄積されていないことがあると思われる。他方、米国では階層間格差の問題への具体的な対応策が講じられてきた歴史があり、関連する研究も積み重ねられてきた。米国の実践や研究は、日本の教育政策に重要な示唆を与えるであろう。今後、



グラフ1 学校外の平均学習時間（高校生・学校偏差値帯別）
出典）ベネッセ教育総合研究所「第5回 学校基本調査」のデータに基づき筆者作成

日本で階層間格差の問題に関する議論を進めていく上で、米国をはじめとする諸外国の取り組みを参考にすることが求められる。

今回の学習指導要領が再び改訂される時、階層間格差の問題について、どのような議論が繰り広げられるのだろうか。それは、私たちが今後この問題にどのように取り組むかにかかっているだろう。

註

- 1) 文部科学省「改訂の基本的な考え方」(2017/12/14閲覧)
URL : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304378.htm
- 2) 文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」(2017/12/14閲覧)
URL : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/06/16/1384662_2.pdf
- 3) 荻谷 (2001) は、実証的なデータに基づき、1970年代後半から1990年代にかけて、子どもの学習時間は全体的に減少したが、そうした状況の中でも親の学歴が高い子どもの学習時間は長く、また他の子どもよりも学習時間の減り方が少なかったことを指摘した。
- 4) 市川 (2002) は、1998 (平成10) 年改訂学習指導要領をめぐって繰り広げられた、いわゆる「学力低下論争」によって、これまでタブーとされてきた「社会階層による不平等」というテーマ

が表に出てきたと指摘している。

- 5) 文部科学省「教育課程部会 教育課程企画特別部会 議事要旨・議事録・配付資料」(2017/12/14閲覧)
URL : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/giji_list/index.htm
ただし、第11回会議は少人数によるグループ討議が行われたため、議事録等は公開されていない。
- 6) 文部科学省「今後の学習指導要領改訂に関するスケジュール」(2017/12/14)
URL : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2017/05/12/1384662_1_1.pdf
- 7) 会議の開催日と主な議題は、文部科学省ホームページ上で公開されている。
文部科学省「教育課程部会 教育課程企画特別部会 議事要旨・議事録・配付資料」(2017/12/14閲覧)
URL : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/giji_list/index.htm
- 8) 文部科学省「教育課程部会 教育課程企画特別部会 (第7回) 配付資料」(2017/12/14閲覧)
URL : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afiedfile/2015/06/05/1358298_02_01_01.pdf
- 9) ベネッセ教育総合研究所、「第5回 学習基本調査 DATA BOOK」ベネッセホールディングス、2016年。

なお、上記の報告書は以下のホームページから入手できる。(2017/12/14閲覧)

URL : <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail.php?id=4801>

- 10) 教育課程企画特別部会において、新しいデータが提示されなかった理由は不明だが、2015年のデータを含めた「第5回 学校基本調査」が2016年1月に発表されていることから、第7回会議(2015年5月12日実施)が開かれていた当時、2006年以降のデータが収集・分析されていなかったものと思われる。なお、2016(平成28)年4月13日に開催された教育課程部会・高等学校部会の第1回会議で配付された資料のうち、資料4「高等学校の教育課程に関する基礎資料」の中で、上記「第5回 学校基本調査」の結果をふまえたグラフが提示されている。しかし、教育課程部会・高等学校部会において、このグラフに関する議論は特に行われていなかった。

文部科学省、教育課程部会・高等学校部会(第1回)配付資料「資料4 高等学校の教育課程に関する基礎資料」(2017/12/14閲覧)

URL : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/075/siryu/__icsFiles/afieldfile/2016/05/16/1370461_4.pdf

参考文献

市川伸一、『学力低下論争』、筑摩書房、2002年。
荏谷剛彦、『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ』、有信堂高文社、2001年。
ベネッセ教育総合研究所、「第5回 学習基本調査 DATA BOOK」ベネッセホールディングス、2016年。

参考資料

中央教育審議会 教育課程部会・教育課程企画特別部会、第1回～第26回議事録。

Revised Course of Study and Educational Inequality

—— Focusing on the Discussion at the Curriculum Task Force of the Central Council for Education ——

Yumi Fukuno

Abstract

The Japanese Course of Study was revised in March 2017. The basic policy of the revised Course of Study is to enhance children's academic ability. The education policy from the 1990s, which had intended to make children's school life more relaxed, was under broad attack. Hence, beginning in the 2000s, the Ministry of Education pushed forth its educational policy under the slogan of enhancement of academic ability.

One criticism of the former policy is educational inequality. Educational researchers indicated that a more relaxed education policy might increase the achievement gap between children. This indication put the issue of educational inequality, which had been a taboo subject in Japan for many years, on the table for consideration.

How is the issue of educational inequality discussed today? This paper analyzed the minutes of the Curriculum Task Force of the Central Council for Education; specific measures to cope with educational inequality have still not been considered.

Key Words

Course of Study, revision in 2017, curriculum, enhancement of academic ability, educational inequality

報告

新『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」その①

——対象と本質について（改訂の歴史から）——

尾 崎 聡

抄 録

本稿は新『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」について考察するものである。特に改訂の歴史に注目して領域「人間関係」の対象と本質をさぐる。

キーワード

幼稚園教育要領、領域「人間関係」、領域「社会」、ICT、社会的存在としての子ども、歴史的
存在としての子ども

1. この報告の位置づけと目的

平成元年の大改訂により保育内容は6領域から5領域になり、この度平成29年に再び大規模な改定があった。30年の歳月は日本社会を変え、家族・近隣・学校社会の人間関係のあり方まで変えてしまったが、制度としての幼稚園は現在も存在し続けている。新『要領』は幼児を取り巻く人間関係の現代の特徴と社会的背景の理解から説き起こされている。本論は養成校の教員としてこの歴史的場面に立ち会った論者がこの30年間の改訂の歴史とその背景たる社会変化・時代変化の中に人間関係（保育内容）の対象と本質を読み取るものである。

2. 領域「人間関係」の成立と30年の歳月（ICT環境を含めて）

論者が最初に「人間関係」の授業を担当したのは平成2年前期の授業からであった。すなわち平成元年の『幼稚園教育要領』の大改訂により、保育の内容が健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作の6領域から健康、人間関係、環境、言葉、表現の5領域になったことを受けて本学幼児教育学科においても平成2年からカリキュラムを変更した際のことである。この度平成29年に再び大規模な改定があったが、この間の30年の歳月は日本の社会をすっかり変えてしまい、日本人の人間関係、すなわち友人・家族・親類・近隣・学校社会・職場のあり方まで変えてしまった。

例えばICT環境に関してもインターネット接続サービスが普及したのは平成11年である。平成元年の時点では本学幼児教育学科の学生はパソコンやワープロを授業で体験していたが、ワープロは単変換式であり、パソコンに関して言えば画面は白黒画面

に文字列が並び、キーボードでコマンドを打ち込んで操作するものであった。MS-DOSという言語を習得しなければならず、語学がひとつ増えるようなものであった。Macはアイコンをマウスでクリックして操作するルック & フィール環境であった。日本製のルック & フィール環境のパソコンもあったが、表計算画面が動画のように動くものもあり、何か勘違いしたようなパソコンもあった。Windows95の登場は平成7年であり新発売の朝は日本中がカウントダウンをして祝った。“目で見たままに、手に触った感覚で”操作できる、すなわちアイコンをマウスでクリックして使うパソコンの普及はそのころからである。但しマウスのボタンが2つあり（Macはボタンが一つ）、パソコン操作には二つの世界が存在していた。教材提示に関しては、このころはデジタル信号を出力できるプロジェクターはなく、パソコン画面をみんなで見ることは出来なかった。一旦変換器を通して信号をアナログ化してプロジェクターから出力するなど教師は色々な方法を模索したのだが（画像は劣化して見づらくなる）、パソコン画面をVHSに録画してみんなで見るという涙ぐましい努力をしていた教師もいた。これはゲーマー達のアイデアであり、当時のパソコンは動画録画ができなかったもので、彼らは自分の快心のゲームをVHSに録画し、何度も見直して勉強していたのである。その後も携帯端末の普及と進化の過程は目まぐるしく、「ポケベルから携帯電話へ」「何歳から携帯を持たせるかの議論」「キッズ携帯の出現」「携帯メールの普及」「携帯メール中毒」「スマホの普及による携帯メール離れ」「世界的なFacebookブーム」「Twitterの出現」「LINEの巻き返し」「若者のフェイスブック離れ」と最新の技術が数年で次々と陳腐化するという繰り返りで、子どもたちもその波に巻き込まれた。子どもたちの環境ばかりか教職員の仕事環境も30年間で大きく変貌していったが、幼稚園の園舎や

〈連絡先〉尾 崎 聡
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : osaki@owc.ac.jp

制度としての幼稚園だけは今も姿を変えることなく存在し続けている。

保育関係者の間では「健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画製作」のことを“旧6領域”などと呼ぶようになったが、今やこの旧6領域を現場で具体的に経験した教員も多くが現場を去っている。養成校の教員でも当時を知る者はわずかであり、現場の現役世代もやがては旧6領域のことを養成校で歴史上の出来事として学んだにすぎない者たちとなる。論者は養成校教員として6領域から5領域という歴史的場面を体験した。論者の前任者は旧6領域のうちのひとつである領域「社会」を担当しており、平成元年の大改訂がなければ論者も領域「社会」を引き継ぐはずであった。この小論の目的は保育内容の旧6領域から5領域への変化を若き養成校教員として目の当たりにした論者が30年という歳月を経て新『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」の位置を再確認することによって、改めて領域「人間関係」（保育内容）とは何かを問うことにある。

3. 領域「人間関係」と「社会」、領域「人間関係」の担当教員と「社会」の担当教員について

平成元年の『幼稚園教育要領』大改訂の時代には“領域「社会」が領域「人間関係」になり、領域「自然」が領域「環境」になったわけでは決していない”と盛んに注意が促されたものである。論者は当時、養成課程を持つ短期大学の教員であり、いわゆる“平成元年の大改訂”がなければ領域「社会」を担当する可能性があったのだが、大改訂の時代に直面したために結果として領域「人間関係」を担当することになった。授業担当者という点から見ると、全国的に領域「社会」の担当者が領域「人間関係」の担当者となっていったケースがほとんどであると推測される。多くは人事上の都合であったと思われるが、新要領の要求する担当教員の専門性という観点から見た場合、当時の「社会」の担当者が「人間関係」をスムーズに担当することが可能であったろうか。それに関しては教育の「ねらい」を達成するための最重要指導事項である領域の「内容」から検証するのが適当であろう。まずは領域「社会」の内容（1964年、昭和39年改訂『幼稚園教育要領』）と領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂『幼稚園教育要領』）を並べて実際に比較してみよう（表1参照）。イタリック体が領域「社会」から「人間関係」へ引き継がれなかった要素である。

まずは表を俯瞰してはっきりと引き継がれなかった要素の多さに驚かざるを得ない。領域「人間関係」を謳いながら父母や教師といった日常最も影響力のある存在への畏敬、親切や謙虚・寛容のような人間としてのやさしさ、勤労の尊さや職業の意味といった社会的人間関係、友愛や家族愛といった人間存在の

本質にかかわる普遍的人間関係に関する内容が明言されていないなど寂しい点も多く、これでは発達心理学を専攻する教員が領域「人間関係」を担当してもよいのでは、と当時は感じられたものである。しかし、自立、身近な人への親和、素直、善悪、共感、遊びとルールなどの要素は引き継がれており、来るべき規範や道徳の重点化につなげていこうという目論見は十分感じられ、やはり哲学・倫理を専門とする教員が担当しても良いように感じる。いずれにせよ領域「人間関係」と「社会」は“親和性”のある領域であると感じる一方で、領域「社会」の中の社会的環境に関する要素は領域「環境」に引き継がれていったと感じざるを得ない。しかるに初期の領域「環境」の授業に関しては「環境イコール自然環境」との認識が担当教員においても強かったという伝承があり、その点は残念であった。これは全国の養成校で領域「自然」の担当教員が領域「環境」を担当したことと深い関係があるように推測される。一方、社会一般においては「環境イコール自然環境」との認識が断然支配的であるように感じられ、日本社会における一種のイデオロギーと言っても良いくらいである。

小結として領域「社会」が領域「人間関係」に引き継がれたのではないということを十分に踏まえたうえで、なおかつ“領域「社会」の内容は領域「健康」「人間関係」「環境」の3領域、とりわけ「人間関係」に多く引き継がれている”と感じる。また巷間では“領域「人間関係」は将来の道徳教育充実を意識して成立した”とも言われているが、その割には家族愛や家庭道徳、勤労の尊さや職業の有する社会的意味に関する内容が希薄であり、道徳教育を担う領域として見た場合、甚だ頼りないものであったと感じる。次節においては領域「人間関係」と道徳教育の関連性について考察を続ける。

4. 領域「人間関係」と道徳教育

前節で見たように領域「社会」の内容と領域「人間関係」の内容を比べると人間に求められる徳として多くのものが引き継がれていた。しかし家族愛や家庭道徳、勤労の尊さや職業の社会的意味に関する内容は希薄であった。また領域「社会」における学びの内容で子どもたちが楽しみにしており、遠足や見学会などとも関連する「ねらい3. 身近な社会の事象に興味や関心をもつ(3)自分たちの生活と特に関係の深いいろいろな公共物施設や交通機関などに興味や関心をもつ」は環境(9)「生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ」に引き継がれている。すなわち環境とは自然環境だけではなく、社会的環境も含まれており、環境もまた領域「社会」の一部を引き継ぐものであるということである。さらに「ねらい3の(7)幼稚園内外の行事において国旗

新『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」その①

表1 領域「社会」の内容（1964年、昭和39年改訂『幼稚園教育要領』）と領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂『幼稚園教育要領』）の比較（友松諦道編『領域社会の指導』建帛社 昭和47年（1972）を参照）

領域「社会」の内容	領域「人間関係」の内容
ねらい1. 個人生活における望ましい習慣や態度を身につける	ねらい(1)幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。
(1) 自分でできることは自分でする。	内容(3)自分でできることは自分でする。
(2) 明るくのびのびと行動する。	健康のねらい(1)「明るく伸び伸びと行動」へ
(3) 物をたいせつにする。	→環境(5)「身近な物を大切にする」へ
(4) 規律のある生活をする。	→健康(5)「健康な生活のリズムを身に付ける」へ
(5) 自分の思ったことをすなおに正直にいう。	内容(5)「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く」と相互理解という徳目に発展している。
(6) 遊びや仕事を熱心にし、最後までやりとおす。	領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂）には直接該当する文言が見当たらない。平成29年改訂の(4)「いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ」によって意志・達成という徳目で盛り込まれる。
(7) よい悪いの区別ができるようになり、考えて行動する。	善悪の判断という徳目の一部として内容(7)「友達とのかかわりの中で言ってはいけないことやしてはいけないことがあることに気付く」が盛り込まれている。
ねらい2. 社会生活における望ましい習慣や態度を身につける	ねらい(2)進んで身近な人とのかかわり、愛情や信頼感をもつ。
(1) 喜んで登園し、先生に親しみ、幼稚園の生活に慣れる。	内容(1)喜んで登園し、先生や友達に親しむ。
(2) 友だちと仲よく遊んだり仕事をしたりする。	内容(4)友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。
(3) 父母や先生などに言われたことをすなおにきく。	領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂）には直接該当する文言が見当たらない。強制・命令といった家庭や学校における権力が後退している。
(4) 人に親切にし、親切にされたらお礼をいう。	領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂）には直接該当する文言が見当たらない。
(5) 人に迷惑をかけたらすなおにあやまり、人のあやまちを許すことができる。	謙虚と寛容の徳目であるが、領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂）には直接該当する文言が見当たらない。
(6) 友だちの喜びをいっしょに喜ぶことができる。	内容(4)友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。
(7) 先生や友だちと約束したことを守る。	領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂）には直接該当する文言が見当たらない。
(8) 自分の物と人の物の区別ができる。	領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂）には直接該当する文言が見当たらない。
(9) 共同の遊具や用具をたいせつにし、ゆずりあって使う。	内容(9)共同の遊具や用具を大切にし、みんなで使う。
(10) 遊びのきまりを守る。	内容(8)友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付く。
(11) グループを作って遊びや仕事をする。	内容(6)友達と一緒に遊びや仕事を進める楽しさを知る。
(12) 学級やグループの中で役割を受け持って仕事をするができる。	領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂）には直接該当する文言が見当たらない。『小学校学習指導要領』『道徳』において高学年の徳目に位置づけられている。
(13) 身近な公共物をたいせつにする。	→ここで言う「身近な公共物」とは幼稚園のおもちゃや遊具などのような道具でなく、設備・施設的なものを指し示していると思われる。
ねらい3. 身近な社会の事象に興味や関心をもつ	ねらい(3)社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。
(1) 幼稚園や家庭ではみんなが助け合っていることを知り、親しみをもつ。	友愛・家族愛に関する徳目であるが、領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂）には直接該当する文言が見当たらない。
(2) 幼稚園、家庭、近隣などには自分たちのために働いている人がいることを知り、親しみを持つ。	勤労の意味や職業の社会的役割に関する徳目である。内容(10)「自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ」に包摂されていると解するが明瞭でない。
(3) 自分たちの生活と特に関係の深いいろいろな公共物施設や交通機関などに興味や関心を持つ。	→環境(9)「生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ」に該当する。
(4) いろいろな人が、いろいろな場所で働いて、人々のために物をつくっていることに気づく	勤労の尊さや職業の社会的意味に関する徳目であるが領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂）には直接該当する文言が見当たらない。
(5) 身近な世の中のできごとに興味や関心をもつ。	領域「人間関係」の内容（1989年、平成元年改訂）には直接該当する文言が見当たらない。
(6) 幼稚園の行事に喜んで参加する	→環境(10)「幼稚園内外の行事において国旗に親しむ」へ
(7) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。	→環境(10)「幼稚園内外の行事において国旗に親しむ」へ

に親しむ」はそのまま環境(10)の「幼稚園内外の行事において国旗に親しむ」に引き継がれている。やはり領域「環境」には自然環境だけのことではなく明らかに社会環境も含まれており、環境というとイコール自然環境であると思い込んでしまう現代日本人のイデオロギーは幼児教育における“領域”概念を歪めかねないのでくれぐれも注意せねばならないのである。すなわち領域「社会」は決して社会科ではなかったし、領域「環境」は決して理科ではないということを再認識して教育に臨まねばならないのである。

領域「社会」は決して社会科ではなかったのであるが、一方で最初から道德教育の要素がかなり含まれており、そのことは領域「人間関係」においてより一層明瞭になった。例えば領域「社会」の内容(1964年、昭和39年改訂)における「ねらい 1. 個人生活における望ましい習慣や態度を身につける、ねらい 2. 社会生活における望ましい習慣や態度を身につける、ねらい 3. 身近な社会の事象に興味や関心をもつ」という展開は、小学校学習指導要領「第3章道德」の「第2内容」の各徳目を括った「1 主として自分自身に関すること、2 主として他の人とののかかわりに関すること、4 主として集団や社会とののかかわりに関すること」に一致しており、領域「社会」も「個人の自立、身近な他者とののかかわり、広く社会一般とののかかわり」といった道德教育の王道的展開の写しに見える(表2参照)。また幼稚園教育において育みたい資質・能力である領域「人間関係」の1. ねらい(1989年、平成元年改訂)における(1)幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう、(2)進んで身近な人とかかわり、愛情や信頼感をもつ、(3)社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける、といった展開も道德教育の王道的展開の写しと見て取れる。そのことは領域「社会」の内容(1964年、昭和39年改訂『幼稚園教育要領』)と『小学校学習指導要領』(1989年、平成元年改訂)第3章道德を実際に並べて比較してみるとよくわかる(表2参照)。

表2より、領域「社会」の内容はほとんどが「道德」に接続することを確認できる。表1において領域「社会」と領域「人間関係」の内容を比較したが、明瞭に一致したり、引き継がれているものは約半分であったのとは対照的である。このことから領域「社会」が規範や道德形成において重要な期待を担っていたことがわかる。但し領域「社会」は、社会参加、社会の仕組みの理解、時事的関心などに関しては「道德」の内容には直結していない。それらは生活科の内容に積極的に接続し、小学校中学年において社会科で深められるようになっていっているのである。

次に『幼稚園教育要領』「人間関係」の内容(1989年、平成元年改訂)と『小学校学習指導要領』(1989

年、平成元年改訂)第3章道德の内容を比較してみよう(表3参照)。

表3により領域「人間関係」と小学校学習指導要領「道德」を比較した場合、内容表現において印象が異なるが、両者の構造は鏡写しのようにぴったりと一致しているのである。すなわち「自分自身のこと」→「他の人とののかかわり」→「集団や社会とののかかわり」という人間関係の展開がぴったり合っているのである。領域「人間関係」は小学校学習指導要領「道德」に見事に接続されていると言えよう。

最後に旧「人間関係」(平成元年改訂)と新「人間関係」(平成29年改訂)の比較を試みる(表4参照)。

上表に見られるように「(4)いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ」に見られる“遊びを通じての主体性と意志・意欲形成”の視点、「(8)友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」に見られる“活動を通じての協同性形成”の視点、「(10)友達とののかかわりを深め、思いやりをもつ」に見られる“人間的やさしさ形成”の視点、「(13)高齢者をはじめ地域の人々など」に見られる“家族愛、郷土愛、伝統文化、精神文化”の視点が30年を経て見事に回復されており、まるで青年期の疾風怒濤の時代を経て人生の最後において辻褄が合うという“人間の一生の物語”“ライフサイクル”を見るかのようである。

5. 結 語

『幼稚園教育要領』の領域「社会」は平成元年の大改訂により解体され、新たなる5領域のどこかに紛れ込んでしまったかのような教育内容も多々あった。しかしそれらは30年の歳月を経て見事に回復された。新『幼稚園教育要領』は“幼児を取り巻く人間関係の現代的特徴と社会的背景を理解することから説き起こされ、これは冒頭に述べた30年間の日本社会の変化そのものを振り返ることにほかならない。5領域とは心身の健康に関する領域「健康」、人とののかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境とののかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」からなるが、「人とののかかわり」とされた領域「人間関係」の対象は幼児の人間関係であり、親子の人間関係であり、家族の人間関係であり、従ってその本質は社会的存在としての人間である。ゆえに幼少期の遊びや活動の中から発する協同性の形成が問題となるのである。忘れてはならないもうひとつの本質は歴史的存在としての人間である。ゆえに主体性の形成や精神文化の形成が求められるのである。本論の1節から4節までにおいて『幼稚園教育要領』の中でも領域「人間関係」に関して30年間の円環的回帰を再確認したが、教育は一回性のものではなく

新『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」その①

“永劫回帰”的な営みであるので、こうしたサイクルは今後も繰り返されていくことを予感しつつ本論を締めくくる。

引用・参考文献

友松諦道編『領域社会の指導』建帛社（1972年、昭和47年）

和47年）

文部省『幼稚園教育要領』（1964年、昭和39年）

文部省『幼稚園教育要領』（1989年、平成元年）

文部省『小学校学習指導要領』（1989年、平成元年）

文部科学省『幼稚園教育要領』（2008年、平成20年）

文部科学省『幼稚園教育要領』（2017年、平成29年）

表2 領域「社会」の内容（1964年、昭和39年改訂『幼稚園教育要領』）と『小学校学習指導要領』（1989年、平成元年改訂）第3章道徳の比較

領域「社会」のねらいと内容	「道徳」の内容
ねらい1. 個人生活における望ましい習慣や態度を身につける	
(1) 自分でできることは自分です。	第3学年及び第4学年 1 主として自分自身に関すること。 (1) 自分でできることは自分でやり、節度のある生活をする。
(2) 明るくのびのびと行動する。	第1学年及び第2学年 1 主として自分自身に関すること。 (4) うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活する。
(3) 物をたいせつにする。	第1学年及び第2学年 1 主として自分自身に関すること。 (1) 健康や安全に気を付け、物や金銭を大切にし、身の回りを整え、わがまますをしないで、規則正しい生活をする。
(4) 規律のある生活をする。	第1学年及び第2学年 1 主として自分自身に関すること。 (1) 健康や安全に気を付け、物や金銭を大切にし、身の回りを整え、わがまますをしないで、規則正しい生活をする。
(5) 自分の思ったことをすなおに正直にいう。	第1学年及び第2学年 1 主として自分自身に関すること。 (4) うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活する。
(6) 遊びや仕事を熱心にし、最後までやりとおす。	第1学年及び第2学年 1 主として自分自身に関すること。 (2) 自分でやらなければならない勉強や仕事は、しっかりと行う。
(7) よい悪いの区別ができるようになり、考えて行動する。	第1学年及び第2学年 1 主として自分自身に関すること。 (3) よいと思うことは進んで行う。
ねらい2. 社会生活における望ましい習慣や態度を身につける	
(1) 喜んで登園し、先生に親しみ、幼稚園の生活に慣れる。	第1学年及び第2学年 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (3) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級の生活を楽しむ。
(2) 友だちと仲よく遊んだり仕事をしたりする。	第1学年及び第2学年 2 主として他の人とのかかわりに関すること。 (3) 友達と仲よくし、助け合う。
(3) 父母や先生などに言われたことをすなおにきく。	第1学年及び第2学年 1 主として自分自身に関すること。 (4) うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活する。
(4) 人に親切にし、親切にされたらお礼をいう。	第1学年及び第2学年 2 主として他の人とのかかわりに関すること。 (1) 気持ちのよいあいさつ、言葉遣い、動作などに心掛けて、明るく接する。 (2) 身近にいる幼い人や高齢者に温かい心で接し、親切に接する。
(5) 人に迷惑をかけたらすなおにあやまり、人のあやまちを許すことができる。	第1学年及び第2学年 1 主として自分自身に関すること。 (4) うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活する。
(6) 友だちの喜びをいっしょに喜ぶことができる。	
(7) 先生や友だちと約束したことを守る。	第3学年及び第4学年 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (1) 約束や社会のきまりを守り、公德心をもつ。

(8) 自分の物と人の物の区別ができる。	幼稚園で達成している。
(9) 共同の遊具や用具をたいせつにし、ゆずりあって使う。	第1学年及び第2学年 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (1) みんなが使う物を大切にし、約束やきまりを守る。
(10) 遊びのきまりを守る。	第1学年及び第2学年 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (1) みんなが使う物を大切にし、約束やきまりを守る。
(11) グループを作って遊びや仕事をする。	幼稚園で達成している。
(12) 学級やグループの中で役割を受け持って仕事をするができる。	領域「社会」の内容（1989年、平成元年改訂）には直接該当する文言が見当たらない。『小学校学習指導要領』『道徳』において高学年の徳目に位置づけられている。
(13) 身近な公共物をたいせつにする。	第1学年及び第2学年 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (1) みんなが使う物を大切にし、約束やきまりを守る。
ねらい3. 身近な社会の事象に興味や関心をもつ	
(1) 幼稚園や家庭ではみんなが助け合っていることを知り、親しみをもつ。	生活科に接続する。
(2) 幼稚園、家庭、近隣などには自分たちのために働いている人がいることを知り、親しみを持つ。	生活科に接続する。
(3) 自分たちの生活と特に関係の深いいろいろな公共物施設や交通機関などに興味や関心を持つ。	生活科に接続する。
(4) いろいろな人が、いろいろな場所で働いて、人々のために物をつくっていることに気づく。	生活科に接続する。
(5) 身近な世の中のできごとに興味や関心をもつ。	生活科に接続する。
(6) 幼稚園の行事に喜んで参加する。	特別活動で扱う。
(7) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。	特別活動で扱う。

表3 『幼稚園教育要領』『人間関係』の内容（1989年、平成元年改訂）と『小学校学習指導要領』『道徳』の内容（1989年、平成元年改訂）
第3章道徳

『幼稚園教育要領』『人間関係』の内容	『小学校学習指導要領』『道徳』の内容
(1) 喜んで登園し、先生や友達に親しむ。	第1学年及び第2学年 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (3) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級の生活を楽しむ。
(2) 自分で考え、自分で行動する。	※主体性ということについてははっきりと該当する文言が無い。平成10年改訂で「よいことと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行う」の文言が入る。
(3) 自分でできることは自分でする。	第3学年及び第4学年 1 主として自分自身に関すること。 (1) 自分でできることは自分でやり、節度のある生活をする。
(4) 友達と積極的にのかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。	第1学年及び第2学年 2 主として他の人とのかかわりに関すること。 (3) 友達と仲よくし、助け合う。
(5) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。	※意志の相互伝達・理解、すなわち相互コミュニケーション力についてははっきりと該当する文言が無い。平成29年の「特別の教科 道徳」第3学年及び第4学年において「自分の考えや意見を相手に伝えるときに、相手のことを理解し」という文言が入った。
(6) 友達と一緒に遊びや仕事を進める楽しさを知る。	第1学年及び第2学年 2 主として他の人とのかかわりに関すること。 (3) 友達と仲よくし、助け合う。
(7) 友達とのかかわりの中で言っではいけないことやしてはいけないことがあることに気付く。	※善悪の具体性についてははっきりと該当する文言が無い。平成10年改訂で「よいことと悪いことの区別をし」の文言が入る。
(8) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付く。	第1学年及び第2学年 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (1) みんなが使う物を大切にし、約束やきまりを守る。
(9) 共同の遊具や用具を大切にし、みんなで使う。	第1学年及び第2学年 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (1) みんなが使う物を大切にし、約束やきまりを守る。
(10) 自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。	第1学年及び第2学年 2 主として他の人とのかかわりに関すること。 (4) 日ごろ世話になっている人々に感謝する。 4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。 (3) 先生を敬愛し、学校の人々に親しんで、学級の生活を楽しむ。

新『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」その①

表4 旧「人間関係」（平成元年改訂）と新「人間関係」（平成29年改訂）の比較

「人間関係」（平成元年改訂）	「人間関係」（平成29年改訂）
ねらい	ねらい
(1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。	(1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。
(2) 身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつ。	(2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。
(3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。	(3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。
内容	内容
(1) 喜んで登園し、先生や友達に親しむ。	(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。
(2) 自分で考え、自分で行動する。	(2) 自分で考え、自分で行動する。
(3) 自分でできることは自分でする。	(3) 自分でできることは自分でする。
	(4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。
(4) 友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。	(5) 友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。
(5) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。	(6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。
(6) 友達と一緒に遊びや仕事を進める楽しさを知る。	(7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。
	(8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。
(7) 友達とのかかわりの中で言うてはいけないことやしてはいけないことがあることに気付く。	(9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。
	(10) 友達とのかかわりを深め、思いやりをもつ。
(8) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付く。	(11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。
(9) 共同の遊具や用具を大切にし、みんなで使う。	(12) 共同の遊具や用具を大切にし、みんなで使う。
(10) 自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。	(13) 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。

The Area of “Human Relationship” in the New “Course of study for Kindergarten” Part1

—— About the Object and Essence (From the History of Revision) ——

Satoshi Osaki

Abstract

This paper considers The Area of “Human Relationship” in the New “Course of study for Kindergarten”. While paying attention to the History of Revision, This paper explores the Object and Essence.

Key Words

Course of study for Kindergarten, Human Relationship, Society, ICT, Child as a Social Existence, Child as a Historical Existence

報告

新『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」その②

—— 指導法について（遊びの場面の言葉がけ等から）——

尾 崎 聡

抄 録

本稿は新『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」について考察するものである。特に遊びの場面の言葉がけに注目して指導法のヒントをさぐる。

キーワード

幼稚園教育要領、人間関係、指導法、指導計画

1. この報告の位置づけと目的

保育を学ぶ学生の悩みに「おもちゃの取り扱いなど争いの場面に遭遇した時にどのような対応を取れば良いか」というものがある。人間関係（保育内容）の授業を担当すると、この種の相談が多い。新『幼稚園教育要領』では主体的・対話的で深い学びと具体的な指導場面の想定が重視されるので、「子どもにとっての争いの意味・“言葉がけ”の仕方・保育者の援助と子どもの気持ちのズレ」に関して授業を行った平成29年度前期の「人間関係（保育内容）」に題材を求めて遊びの場面の指導法について考察する。

2. 子どもの具体的な姿の例（けんか・いざこざ・争い）について

論者が保育所実習の担当者であった時に、1年生に対して春休みの課題として3日程度の保育所ボランティアを課していた。本学のカリキュラムでは1年生というのはまだ実習に出ることはなく、2年生の6月に生まれて初めての保育所実習を体験することになる。学生が不安な気持ちを抱いていることは十分に想像できる。ボランティア終了後の学生からの報告メールには「おもちゃの取り扱いの場面があって、どうしてよいかわからなかった」という感想が多く見られた。論者としては「ボランティアとはいえ保育者という立場で園に入った場合、目の前でけんかが起きたときはさぞかし戸惑うだろう」という同情的な気持ちと「1年生の時にどこかの授業で学習してきたであろうし、参考書類にも“How to”的な対応法が書いてあるだろうし、意外と準備が出来ていないのかな」と不審に思う気持ちの両方があった。改めて教科書類を調べてみると「年齢別の言葉がけ」例などが実に豊富に載っており、「けんか・いざこざ・争い」の場面に特化した言葉がけのコーナ

ー」もあった。しかし、目の前の子どもが泣き叫ぶ・おもちゃを引っ張り合う・ふてくさるなどリアルな場面に直面して、机上の理論などはいとも簡単に吹き飛んでしまったのであろうと容易に想像することはできた。理論と実際では大きな違いがあるということである。

3. “おもちゃの取り扱い” 場面での言葉がけ（1歳児）のやり方

論者が実習担当ではなくなった平成29年度前期の授業「人間関係（保育内容）」において、やっとではあるが以前から気になっていた「けんかの場面での対応」に関する授業を行った。特に「おもちゃの取り扱い場面での言葉がけ（1歳児を想定）のやり方」という場面が限定された細かい内容を取り扱った。想定したけんかの場面と色々な対応例は以下のとおりである。

園生活における最も単純なけんかの場面は例えば午前中の自由遊びの時間、以下のような場面である。

1歳児のAちゃんが赤いミニカーで遊んでいたとする。Bちゃんも赤いミニカーに目をつけていた。しかし赤いミニカーはひとつしかない。Bちゃんが横から赤いミニカーを奪おうとしてミニカーの引っ張り合いがはじまった。

まずはBちゃんに対する対応である。この場合の“子どもの発達を踏まえた”教科書的な言葉がけは「同じおもちゃを探しに行こう」である。これを“代用法”という。この対応法は日本古来のしつけ、世間一般における通俗道德の立場からいうと「子どもを甘やかしている」「しつけになってない」となるであろう。通俗道德による言葉がけはまず「人が遊んでいるのに取っちゃだめでしょ！」とBちゃんを叱り、Aちゃんには「貸してあげなさい」と強制することである。教科書的にはこれを“否定法”とか“頭ごなし法”ともいう。

次にAちゃんに対する対応である。この場合の“子

〈連絡先〉尾 崎 聡
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : osaki@owc.ac.jp

どもの発達を踏まえた”教科書的な対応は「Aちゃんの遊びの中断を防ぎ、遊びを守る。ミニカー遊びが一定の時間続けられるようにする」である。哲学的な立場から言うと“子どもの仕事は遊び”であり、ひとり遊びに熱中しているAちゃんの“遊び込み”を尊重するという意図がある。

1歳児は人間関係の発達段階から言うともまだ相手の立場に立って考えることができない。通俗道徳は科学ではないから勢い“否定”や“頭ごなし”の対応となるが、教育学は発達段階説を前提とするので「焦らずに発達に合わせて指導していきましょう」という対応となる。この点に関して、自信を持って親や保護者に対して伝え、責任を持って見守っていけるかどうかは全保育者の課題なのである。

4. 保育者の援助と子どもの気持ちのズレ

本学は各授業においてシャトルカードを採用しており、授業1回ごとに学生とやり取りをしている。学生一人ひとりが自分の体験にもとづいた質問や意見を書いてくれるので、そこには保育者養成をする上で大きなヒントが隠されている。今回は前項の内容で授業を進めたのであるが、受講者からはボランティアというささやかな体験に基づくものとはいえ一種の「保育者の援助と子どもの気持ちのズレ」の指摘とも言うべき以下のような記述があった。ひとりひとりの考え方や反応が実に個性的で興味深かったので拾い上げて以下に列挙する。

【授業終了後のシャトルカードに記述された学生からの質問や意見】

- 実習先でもすぐにケンカが起きるのですがどう対応して良いのかわかりませんでした。今日の授業で色々なやり方があるのだなとわかりました。
- ボランティアに行った際にもたくさん喧嘩を見ました。先生方は様々な方法で解決されていてすごいなと思いました。
- 物の取り合いはきっとあると思います。今日の授業内容はとても参考になりました。
- どの程度から保育者が介入してよいのか、加減がよくわからなくなります。
- 子どもに同じおもちゃを探しに行こうといっても「これが良い」と言って聞いてもらえないし、そもそも同じおもちゃが無いことが多いです。
- 同じようなおもちゃであっても色違いだったりすると「こっちが良い」と言って、保育者の言うことを聞いてくれません。
- ボランティアに行った時に1歳児のクラスは本当におもちゃの取り合いが絶え間なくて声のかけ方に困りました。それと1歳児でおもちゃをたくさん集めている子がいました。どのおもちゃが良いと言うより、たくさん集めることに目

的があるようでした。

- 私は代用法などより強制法が効果的で実用的だと思います。
- 私がボランティアに行った時も物の取り合いが多くありました。「違うの探そう」といっても「これがよい」と行って聞きませんでした。物を持っている子に「貸して」と言っても貸してくれません。結局「待とうね」といって一緒に待ちました。
- 物の取り合いやケンカの場面を見ました。どうやって仲裁に入ればよいのかまだわかりません。「順番にしよう」と言っても「イヤだ」と言われるとどうしていいのかわかりません。
- 私は「代わりばんこにしよう」と声をかけていました。その時はこれでうまくいきましたが、子どもの気持ちものぞいてみないといけないですね。
- 代用法の発想は無かったです。ちょっと違った展開が起きるかもしれませんね。
- 「物を貸して」という子もいるけど、“物を勝手に持っていく”子もいます。私は物の取り合いよりは、むしろそういう子に出くわした時に悩んでしまいます。
- 私は物の取り合いが起きた時に「貸してあげてね」と言って解決していました。でも貸してくれた子どもの心の中は考えたことがありませんでした。
- 強制的におもちゃを取り上げて「貸してあげようね」というのは子どもの心の中を見てないと思いました。
- 遊びの中断をしないで遊び込むことも大事ということを知りました。
- 年齢によって言葉がけも変わってくるのだなと思いました。
- 遊びの中での会話でのつながりでお互いを知れることがあるし、目に見えないけど心がつながるということがあるんだなと気づいて少し感激しました。
- 5歳くらいではケンカの時に子どもが仲裁に入っているのを見ますが、気まずい雰囲気になっていることもよくありますね。
- 保育者の言葉のかけ方で子どもの気持ちも左右されるんですね。1歳2歳と3歳4歳では子どもの目線も違うんですね。
- 物の取り合いの場面では年齢に関係なく「かわってあげよっか」「違うので遊ぼっか」くらいの言葉がけしか考えたことがありませんでした。
- 「同じおもちゃを探しに行こう」というのは発想になかったので実際にやってみたいと思います。
- 「同じおもちゃを探しに行こう」というのは“同じおもちゃが無い”と分かっていると言ってもよ

いのでしょうか。

- 2歳でおもちゃの取り合いになった時に私ならたぶん「順番に使おうか」とか「貸してあげようね」って言ってしまおうと思うけど、「遊び込んでいる子の遊びを中断しないように」とか「同じおもちゃを探しに行こう」という声がけもあるので実践して見たいと思います。
- 1～2歳と3～5歳では受け止め方も違うんだなと思いました。
- ボランティアで1歳と2歳を担当しました。この年齢では“そのおもちゃが欲しい”というわけではなく、“その子が持っているおもちゃが欲しい”という場合もあると思います。このような場合どのように言ったらよいのでしょうか？
- 強制法は3歳から5歳の言葉がけということでしょうか？
- 1歳や2歳はひとり遊びで遊び込むことも大切なんですね。
- ボランティアで1歳児のところに入りました。おもちゃのとりあいがありました。担任の先生がうまく対応して下さいました。
- 発達の段階によってどんな言葉がけをしたらよいのかがわかったのが良かったです。実習に生かしていきたいです。
- 保育者が言葉をかけることは幼児にとっては必要な関わりなんだと感じました。
- 0～1歳のボランティアに入った時に物を返してあげたりした子どもには先生が「よくやったね!」「えらい!」「すごい!」と抱きしめてほめていたのを思い出しました。

5. 考 察

今回の授業では子どもの発達段階に着目し「代用法」と「強制法・頭ごなし法」を対立的に捉えて考察していった。しかし問題はそうに単純でなく、保育現場には「環境の構成」や「幼児独特の心情、認識、思考」など色々な要素が混在している。それは上記にあげた学生たちの質問や意見のなかに鋭く現れている。彼らがボランティアで出会ったケンカや争いの場면을保育者の立場から何種類かに分類してみよう。

①子どもの発達段階とそれに対応した代用法という発想に気づいた。

- 私は「代わりばんこにしよう」と声をかけました。これでうまくいきましたが子どもの気持ちものぞいてみないといけませんね。
- 代用法の発想は無かったです。ちょっと違った展開が起きるかもしれませんね。
- 私は物の取り合いが起きた時に「貸してあげてね」と言って解決していました。でも貸してくれた子の心の中は考えたことがありませんでした。

た。

- 年齢によって言葉がけも変わってくるのだなと思いました。
- 保育者の言葉のかけ方で子どもの気持ちも左右されるんですね。1歳2歳と3歳4歳では子どもの目線も違うんですね。
- 物の取り合いの場面では年齢に関係なく「かわってあげよっか」「違うので遊ばっか」くらいの言葉がけしか考えたことがありませんでした。
- 「同じおもちゃを探しに行こう」というのは発想になかったので実際にやってみたいと思います。
- 2歳でおもちゃの取り合いになった時に私ならたぶん「順番に使おうか」とか「貸してあげようね」って言ってしまおうと思うけど、「遊び込んでいる子の遊びを中断しないように」とか「同じおもちゃを探しに行こう」という声がけもあるので実践して見たいと思います。
- 1～2歳と3～5歳では受け止め方も違うんだなと思いました。
- 発達の段階によってどんな言葉がけをしたらよいのかがわかったのが良かったです。実習に生かしていきたいです。

②環境などにより現実とは理論通りにはいかないという場面に出くわした。

- 子どもに同じおもちゃを探しに行こうといっても「これが良い」といって聞いてもらえないし、そもそも同じおもちゃが無いです。
- 私がボランティアに行った時も物の取り合いが多くありました。「違うの探そう」といっても「これがよい」と行って聞きませんでした。物を持っている子に「貸して」と言っても貸してくれません。「待とうね」といって一緒に待ちました。
- 物の取り合いやケンカの場面を見ました。どうやって仲裁に入ればよいのかまだわかりません。「順番にしよう」と言っても「イヤだ」と言われるとどうしていいのかわかりません。

③幼児の心情、認識、思考に起因する動きに出会った。

- 同じようなおもちゃであっても色違いだったりすると「こっちがいい」と言って言うことを聞いてくれません。
 - ボランティアで1歳と2歳を担当しました。この年齢では“そのおもちゃが欲しい”というわけではなく、“その子が持っているおもちゃが欲しい”という場合もあると思います。このような場合どのように言ったらよいのでしょうか？
- ④科学的視点と道徳的良心の板挟みになっている。
- 「同じおもちゃを探しに行こう」というのは「同じおもちゃが無い」と分かっていると言ってもよいのでしょうか。

- 否定法と強制法は使ったらいけないのでしょうか？ボランティアの時に「〇〇くんに貸さんといけんよね」と言ってしまう後悔しています。
- ⑤保育者のみごとな対応に見とれて観察できていない。

- ボランティアに行った際にもたくさん喧嘩を見ました。先生方は様々な方法で解決されていてすごいなと思いました。
- ボランティアで1歳児のところに入りました。おもちゃのとりあいがありましたが、担任の先生がうまく対応して下さいました。

6. 課 題

前項に披露した内容から以下のことがよくわかる。彼らの多くは18歳で短期大学の幼児教育学科に入って人間発達に関して1年間ほど勉強したにすぎない。しかしボランティアというたった数日間の現場体験によってさえ幼児の発達に関するきわめて豊かな体験が可能であり、意識無意識にかかわらず実際にそうした世界に濃密に関わっていることがよくわかる。

新『幼稚園教育要領』の下における保育内容「人間関係」の指導法の(2)「領域人間関係の指導方法及び保育の構想」においては一般目標として「幼児の発達や学びの過程を理解し、領域人間関係に関わる具体的な指導場面を想定した保育を構想する方法を身に付ける」ということが示されており、全体目標においては「幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現する過程を踏まえて具体的な指導場面を想定して保育を構想し実践する方法を身に付ける」と示されているが、彼らはそれらを修得するための絶好の条件下に置かれているのである。

論者の今後の課題としては、学生が生まれて初めての実習を迎え、保育への動機が最高潮に達し、意識が最も鋭敏な時期に、学生とともに「遊び」を通じた保育構想を練る体験になるような授業を計画することである。

7. (付論)教室における指導計画と現場での指導計画の違い(授業での指導案作成演習の際に生じる問題と実習体験による貴重な学び)

実習担当者をしていると実習の中休みに帰って来た学生が目を見つめて「先生、わたし指導案のコツがつかめました!」「子どもの姿があって、遊びがあるのですね」と言ってくれることがある。例年見られる傾向であるが、初めての实習に臨む学生の意識としては「研究授業では自分の持ちネタの遊びを導入したい」「研究し尽くした遊びを導入したい」「うまくやりたい」「無難にやりたい」という気持ち

でいっぱいなのである。しかしこれは本来の指導計画のあり方と発想が全く逆になっている。指導案の書式というのは園によって、地方によって、養成校によってバラバラである。指導案の本意はそれによって教育や保育に縛りをかけようというものではないので統一する必要もないのであるが、指導案の書式はビギナーにとっては学びを左右するほど影響が大きい。中四国各地の実習園の巡回をすると様々な指導案の書式に出会う。中には「子どもの姿」欄の無い指導案書式をしばしば見かける。保育の現場にいる者にとっては「子どもの姿」は当然の前提で不要なのかもしれないが、ビギナーには必要である。「子どもの姿」(=前日までの子どもの事実すなわち行動や関心の様子、子どもの内面・育ちすなわち)→「ねらい」(=ひとり遊びを十分に楽しむ、友達と関わろうとする、友達と親しむようになるといった意欲・心情・態度)→「内容」(=例えば探索活動などで十分に体を動かすといった活動・遊び)という指導案作成の流れがあり、この方法論で指導案作成を何回か繰り返すと割とすいすいと書けるようになる。前日までの子どもの姿に対して有効な遊びがチョイスでき、遊び選びにさほど苦労しなくなっていくのである。

それでは教室での指導計画の作成の授業はなぜそのような傾向になるであろうか。教室での指導計画作成の場面では「目の前にリアルな子どもがいることを想定して…」ということになるので、どうしても“仮想の保育”にならざるを得ないという事情があるからである。一方、実習中は子どもと何日も一緒に過ごしているので日々彼らの発達の様子をきちんと観察していれば、自然と「子どもの姿」を取り上げることができ、「活動」「ねらい」「内容」が決まっていくのである。

下記【付表】に本学の幼児教育学科が実習の事前指導に使用している岡山県保育士養成協議会保育実習委員会編集の指導案の書式を掲げ、論者の何年間かの実習担当者としての経験から、その改善に関する私案を取り上げて本論の締めくくりとする。

引用・参考文献

- 文部科学省『幼稚園教育要領』(平成29年告示)
 酒井幸子『保育内容 人間関係』萌文書院、2012
 増田かおり『0歳から5歳までの 言葉かけ』日東書院、2014
 横山 明『ゆたかな保育をめざす ことばかけハンドブック』中央法規出版、1984

新『幼稚園教育要領』における領域「人間関係」その②

【付表】岡山県保育士養成協議会 保育実習委員会編集 1歳児指導案 ※ゴシック体の部分は改善案

実習生氏名（ ）

指導者印	(指導教諭) ※毎日検印 していただく のが望ましい	(園長) ※最終提出 時には全て に検印して いただく	平成○年7月20日(○曜日) 天気(晴れ)		
			あひる組 12人 男児8人 1歳3ヶ月3人 1歳5ヶ月1人 1歳8ヶ月3人 1歳11ヶ月1人 女児4人 1歳4ヶ月1人 1歳7ヶ月2人 1歳10ヶ月1人 欠席0人 ※年齢構成は書いたほうが良い。 ※欠席人数は書いたほうが良い。子どもの存在ひとりひとは大事であり、「人間関係」における「友だちの存在を知る」は「今日、Aちゃんがいないね。どうしたの？」から始まるからである。		
子どもの姿	○気温が高い日が続いていて、夏バテ気味の子どももいる ○友達への関心が出てきて、片言で話しかけたりしている ○ひとり遊びをじっくり楽しんだり、おもちゃがほしい時には声に出して訴えたりする姿が見られる ○ひとり遊びに飽きたら探索活動を始める園児もいる。		活動	○ミニカーで遊ぶ ○探索活動をする ※「活動」欄は必要。やはり「活動」「ねらい」「内容」という流れがあったほうが良い	
ねらい	○夏の暑い時期を健康で快適に過ごせるようにする ○保育者や友達と自分の好きな遊びを楽しむ		内容	○室内で好きな遊びをして過ごす ○保育者や友達が遊んでいる姿を見て興味をもって近づき、関わろうとする ※「内容」欄が省略されるケースが多いが、“ねらい”があって→“遊びや活動”の“内容”となるので必要である	
時刻	環境構成	予想される子どもの活動	保育者の配慮・援助		実習生の動き・気づき
1000	(略)	○午前の遊び ・それぞれが好きなおもちゃでひとり遊びをする ・運動遊び。マットを登ったり降りたりして探索活動をする	・ひとり遊びを十分に楽しめるように適当なおもちゃの数や種類を出すようにする ・探索活動の邪魔にならないようにマット周辺の床のおもちゃは整理し、安全に活動できるようにする		・保育者は友達のおもちゃを欲しがる時には「貸して、って言おうね」などと、言葉で気持ちを伝えることを促し、仲立ちとなって、声がけをしていた。 ・同じおもちゃが無い時、保育者は「同じおもちゃを探しに行こう」と代用法の言葉がけで探索活動に誘っていた。 ・保育者は子ども同士がぶつからないように安全面に配慮していた。広く全体を見渡していた。

The Area of “Human Relationship” in the New “Course of study for Kindergarten” Part2

—— About Teaching Method (From Words on the Scene of Play) ——

Satoshi Osaki

Abstract

This paper considers The Area of “Human Relationship” in the New “Course of study for Kindergarten”. While paying attention to the Words on the Scene of Play, This paper explores hints of Teaching Method.

Key Words

Course of study for Kindergarten, Human Relationship, Instruction plan

報告

学校における道德教育の教育内容・教育方法再考

尾崎 聡・都田 修兵

抄録

本稿では、教科となる「特別の教科 道德」について、その教育内容や教育方法について再考しようとしたものである。ここでは、「誠実」という徳目を扱い、実際の教材である「手品師」を事例として、これまでどのような問題が道德教育に生じているのかを考察した。そのうえで、「創造的道德教育」への転換が重要であることを示した。

キーワード

学校教育、道德教育、教育内容、教育方法

はじめに

文部科学省は平成27年3月27日に「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」及び「道德に係る小学校、中学校、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部を改正する告示及び移行措置に係る告示」を発表した。これによって、一つの領域であった「道德」は教科としての「特別の教科 道德」(「道德科」と略記される)という扱いで学習指導要領に正式に記述されることになった。一部改正された学習指導要領は、小学校と特別支援学校小・中学部は平成30年4月から、中学校は平成31年4月から施行される。道德の教科化は戦後教育における歴史的転換点であると言ってよいだろう。ところで、教育を担う教員側は道德の教科化をどれほど真剣に受け止めているであろうか。道德が教科に変わったところで、教員が自らの責任において道德教育について研究し、実践しなければ単なる形式的改革に帰着してしまいかねない。すなわち、道德教育の実質的あるいは内容的改革であると同時に、教員が道德教育を行う際に依って立っている地平そのものが問われることが重要な問題として顕現するのである。

本章は、従来の道德教育が心情を重視したもの(以下、「心情的道德教育」)の地平にあることを批判し、その課題について考察する。そのうえで、価値の創造型(以下、「創造的道德教育」)への転換を主張するとともに、その可能性及び課題について考察を行うことを目的とする。

1. 心情的道德教育批判——道德資料の問題と同情・共感による限界

- (1) 道德資料の問題からみる心情的道德教育の問題
多くの小学校教員ならば「手品師」という道德資料を知っているであろう。内容は以下のとおりである。

手品師

江橋照雄・作

あるところに、うではいいのですが、あまりうれない手品師がいました。もちろん、くらしむきは楽ではなく、その日のパンを買うのも、やっとなというありさまでした。「大きな劇場で、はなやかに手品をやりたいなあ。」いつもそう思うのですが、今のかれにとっては、それは、ゆめでしかありません。それでも、手品師は、いつかは大劇場のステージに立てる日の来るのを願って、うでをみがいていました。

ある日のこと、手品師が町を歩いていますと、小さな男の子が、しょんぼりと道にしゃがみこんでいるのに出会いました。

「どうしたんだい。」

手品師が、思わず声をかけました。男の子は、さびしそうな顔で、おとうさんが死んだあと、おかあさんが働きに出て、ずっと帰ってこないのだと答えました。

「そうかい。それはかわいそうに。それじゃおじさんが、おもしろいものを見せてあげよう。だから元気を出さんだ。」

と言って、手品師は、ほうしの中から色とりどりの美しい花を取り出したり、さらに、ハンカチの中から白いハトを飛び立たせたりしました。男の子の顔は、明るさをとりもどし、すっかり元気になりました。

「おじさん、あしたも来てくれる？」

男の子は目をかがやかせて言いました。

「ああ、来るともさ。」

「きつとだね。きつと来てくれるね。」

〈連絡先〉尾崎 聡
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : osaki@owc.ac.jp

「きつとさ。きつと来るよ。」

どうせ、ひまなからだだ。あしたも来てやろう。手品師はそんな気持ちでした。

その日の夜、大きな町に住む仲のよい友人から、手品師に電話がかかってきました。

「おい、いい話があるんだ。今夜すぐ、そっちをたつて、ぼくの家に来い。」

「いったい急に、どうしたと言うんだ。」

「どうしたも、こうしたもない。大劇場に出られるチャンスだぞ。」

「えっ、大劇場に？」

「そうとも、二度とないチャンスだ。これをのがしたら、もうチャンスは来ないかもしれないぞ。」

「もうすこし、くわしく話してくれないか。」

友人の話によると、今、ひょうばんのマジック・ショウに出演している手品師が急病でたおれ、手術をしなければならなくなったため、その人のかわりをさがしているのだということです。

「そこで、ぼくは、きみのすいせんをしたというわけさ。」

「あおう、一日のばすわけにはいかないのかい。」

「それはだめだ。手術は今夜なんだ。あしたのステージに、あなをあけるわけにはいかない。」

「そうか……………」

手品師の頭の中では、大劇場のはなやかなステージに、スポットライトを浴びて立つ自分のすがたと、さっき会った男の子の顔が、かわるがわる、うかんでは消え、消えてはうかんでいました。

① (このチャンスをのがしたら、もう二度と大劇場のステージには立てないかもしれない。しかし、あしたは、あの男の子が、ぼくを待っている。)

手品師は、まよいに、まよっていました。

「いいね、そっちを今夜たてば、あしたの朝には、こっちに着く。待ってるよ。」

友人は、もう、すっかり決めこんでいるようです。手品師は、受話器を持ちかえると、きっぱりと言いました。

「せっかくだけど、あしたはいけない。」

「えっ、どうしてだ。きみが、ずっと待ち望んでいた大劇場に出られるというのだ。これをきっかけに、きみの力が認められれば、手品師として、売れっ子になれるんだぞ。」

「ぼくには、あした約束したことがあるんだ。」

「そんなに、たいせつな約束なのか。」

「そうだ。ぼくにとっては大切なんだ。せっかくの、きみの友情に対して、すまないと思うが……………」

「きみがそんなに言うなら、きつと大切な約束なんだろう。じゃ、残念だが……………。また会おう。」

②よく日、小さな町のかたすみで、たったひとりのお客さまを前にして、あまりうれな手品師が、つぎつぎとすばらしい手品を演じていました。

この「手品師」の学習指導案をみなさんであればどのようにつくるであろうか。

授業展開としては様々考えられるが、大きくは2つの重要な点からの授業展開があるように考えられるのではないだろうか。

1つ目は、下線部①に着目するものである。すなわち、「大劇場のステージに立つ」とことと「男の子と交わした約束」の両者のあいだの葛藤をとりあげるものである。これは「手品師」をジレンマ（価値葛藤）教材としてみることを意味する。ただし、この二者択一そのものが問題であるとする研究（宇佐美 1989）もあるが、ここでこの問題を取りあげるのは本稿の趣旨からずれてしまうので、またの研究の機会において取り上げることにしたい。

さて、2つ目は、下線部②に着目するものである。すなわち、約束を守って男の子の前で手品をする手品師の気持ち（心情）について考えさせようとするものである。すなわち、心情的道徳教育を行おうとするものである。心情とは「心の中で感じること」（北原編 2002）のことであって、「手品師は〇〇と思った」などという表現が子どもたちのなかから出てくることを期待する授業展開が想起されるわけである。

この心情を考えさせようとする授業展開について、宇佐美は「彼（手品師…筆者注）の生きかたが、不明なことだらけ」（宇佐美 1989、16頁）であることから、手品師の気持ちがわからないと言う。すなわち、手品師が専門家として手品を演じてみせることの意義や責任について考えていないという「不まじめさ」、「まよいに、まよっている」とあるのに、電話ですぐに返事をしてしまうという「軽率」、自分一人で考え込んで、友人に事実を話して相談することをしない「閉鎖的」な人間であること、などを批判するわけである（同上、16-18頁）。そして「こんな不まじめ、軽率、閉鎖的、非常識な人物の『気持ち』を考えろと言われても、私には考えられない。また考えるに値しない」（同上、18頁）と批判をするのである。宇佐美のこれらの批判は、「手品師」とい

う教材そのものへの批判であり、「ストーリーの現実離れ、浮世離れ」（堤 2013、14頁）への批判なのである。

また、こうした教材への批判は、子どもたちにとって「手品師」が本物の教材となることの困難さを浮き彫りにする。つまり、「道德資料のリアリティの欠如と、リアリティの追及の禁止は、児童が（あるいは誰であれ）それについて本気で考える意欲をそぐ」（同上、15頁）ことにつながるのである。

こうした一連の批判は、「手品師」（すべての道德教材がそうである）が「事実を言葉によって写しとったもの」（前掲書 宇佐美、27頁）であり、言葉で書かれていない部分については、それまでの私たちの経験によって補完される。たとえば、自分の経験として「友人」を「仲がよく何でも言い合える存在」と経験的に理解する子どももいるだろう。その経験という情報をもとに言葉によって整理された経験によって言葉を解釈するのである。そこには「〈言葉—経験の関連構造〉」（同上、32頁）をすでに文章を読む人は有しており、「それと結びつけて新たな言葉を解釈している」（同上、32頁）のである。この〈言葉—経験の関連構造〉によって、「手品師」という文章（そのなか書かれている言葉）も解釈されるわけであって、この視点に立つならば、やはり「手品師」の授業展開として、気持ちを考えるのは宇佐美が批判するような問題を孕んでいると言える。すなわち、すでに教材が孕む問題によって、心情的道德教育が限界を有してしまうのである。

（2） 同情・共感という視点からみる心情的道德教育の限界

さて、もう1つの視点から心情的道德教育の限界をみてみよう。

それは、授業展開がシンパシー（sympathy）の立場から志向されることにある。そもそもシンパシーとは、「同情、思いやり、共感」などと日本語では表現されるもので、ギリシャ語の *sympatheia* が語源であり、「共に苦しむこと」を意味した。それがラテン語 *sympathia* を経て初期近代英語に入ったものとされる（小島ほか編 2013、1177頁）。すなわち、*sympathy* = *having common feelings*（同上、1177頁）なのであって、「共通の感じ（同情・共感）をもつこと」を意味する。たとえば、「手品師」で言えば、手品師が男の子の前でどんな気持ちで手品をしたか、と共通の感じをもつことを子どもたちに求めるのである。つまり、たいていの場合、*sympathy* をもとにした授業がなされているわけであって、「○○の気持ちを考えてみましょう」という授業がその典型であると言える。その意味で、心情的道德教育は *sympathy* をもとにしたものであると言い換えることもできる。

この *sympathy* をもとにすることは、子どもたちにまず同一の地平に、すなわち、同じ気持ちになることを授業の出発点と捉えることである。そのうえで、「あなたならどうしましたか」などと発問されることもあるだろう。しかしながら、この時点ですでに限界を有していると考えられる。なぜならば、同一の地平を形成したうえで、なされる発問は同一の地平を意識せざるをえなくなり、それが限界となる。

再び「手品師」を例にとって具体的に述べてみよう。「手品師は男の子の前で手品を演じたことは、ステージに立てるのを断ったのは辛かったかもしれないが、やっぱりそっちの方が嬉しかったと思う」、それが「誠実さ」なのだ、という同じ気持ちを形成したとしよう。すると、たちまち「ステージに立つ」ことが不誠実にならざるをえない。同じ気持ちなのだから、それに反する気持ちは考慮されなくなる。いや、むしろその反する気持ちを持ち出すことはタブー視されるかもしれない。なぜならば、授業展開が前もって、同じ気持ちから出発するものであれば、反する気持ちなど出されては授業の妨げになるのである。ただし、ここでは教師の臨機応変さは考慮していない。あくまで形式的な考察である。

また、同じ気持ちになるなどということが果たして可能なのか、という根本的疑問がある。それは宇佐美が教材批判をしたこととも関連するが、気持ちを読み取れないこともあるのである。しかしそれでは授業展開としては困ったものになる。やはり授業展開が形式的なものであるがゆえに、何としても同じ気持ちを子どもたちに形成してほしいという思いが先行するかもしれない。

この筆者の批判に多様な批判があることだろう。たとえば、やはり同じ気持ちから出発しなければ、共通の道徳的の価値の形成にはならないのではないのか。授業は生きものなのであって、反する気持ちを教師は上手く汲み取って授業を展開する力量をもっているのではないのか。このような批判（もちろん、これ以外にもあろうが）について個々に応答する紙幅の余裕はないが、*sympathy* 自体は一つの考え方であって、そのものを批判することは筆者の意図するものではないことは断っておく。筆者がみているのは「現代」における問題として、「個人化」（あるいは偏向した「個人主義」）を考えての教授・学習方法の批判である。

渡邊は現在の教育の抱える「いじめ」などの問題を受け止めながら、道德教育について以下のように言う。

当然のこととして学校教育においては道德教育の重要性が増大し、それが強調されることとなる。しかし、この個人化（一人ひとりの良さの追及…筆者注）にともなう複雑な状況をふま

えないで、これまでの教授・学習方法である心情を基盤にした共感による他者との間に設定される規範や価値の学習方法を探り続けるのであれば、事態は改善しないし、むしろより深刻な状況を生じさせることが予想される。(渡邊 2015、284頁)

渡邊が言わんとしていることは、価値が相対化した現代において、共感から道徳の教授・学習方法を考えることへの批判である。たとえば、「手品師」で言えば、共感できるのは同じ気持ちをもつことができるための、共通の価値がすでに存在していると考えているためである。

価値の相対化は、子どもたちが異なる価値をもっており、それらがすでに一定の妥当性をもっているようなものである。「あなたはそう考えるのね。私はこう考えるわ。」「君は君の思うように生きればいい、僕も好きなように生きるから。」これで「よい」というのが価値の相対化によって生じる。このような現状があるなかで、sympathy をもとにした教授・学習方法がとれるのだろうか。もっと言えば、心情的道徳教育そのものが価値の相対化によって、同じ気持ちから出発することがすでにできなくなっているのではないか。その意味で（とくには sympathy をもとにした）心情的道徳教育はすでに限界を有していると言ってよいと考えられる。

では、いかに道徳教育を考えればよいのか。どのような地平から道徳教育を捉え直せばよいのだろうか。

2. 創造的道徳教育への転換——感情移入と価値の創造

(1) 感情移入という地平

前節において、道徳教材の批判および sympathy をもとにした心情的道徳教育について批判的考察をおこなった。では、これからの道徳教育の地平は何であるべきなのか。

その答えの一つはエンパシー (empathy) にあると考えられる。エンパシーとは、「感情移入」のことである。empathy は心理学用語としてのドイツ語 Einfühlung の翻訳である (前掲書 小島編、370頁)。Einfühlung = sich einfühlen することであり、他人や芸術あるいは文学作品、自然など向かい合うとき、そこに自分自身の感情を投射し、この感情を対象に属したものとみなして体験する作用である。つまり、「自分自身に再帰すること」(自己再帰) を指す。

エンパシーはシンパシーとよく似た意味をもっているように思われるかもしれない。しかしながら、出発する視点が大きくことなる。感情を移入するのは「私」なのである。「手品師」であれば、「私なら〇〇したと思います。」「彼は〇〇すべきだったと思

います。なぜなら、私は××のように考えるからです。」などということが出発点にくる。差異から出発するわけである。と言っても、ここでは心情が軸となるわけではない。もちろん、心情を考えながら子どもたちは自身の主張を述べるかもしれない。そうであっても、最も重要となるのは、「なぜ、そのようにあなたは考えるのか」と次に続く、自身の主張の論拠 (warrant) なのである。子どもは自身もっている道徳的価値は何であって、それをもとに自身の主張をすることなのである。このことは、柄谷が以下のように述べていることと関連している。

私は十代に哲学的な書物を読みはじめたころから、いつもそこに「この私」が抜けていると感じてきた。哲学的言説においては、きまって「私」一般を論じている。それを主観といっても実存といっても人間存在といっても同じことだ。それらは万人にあてはまるものにすぎない。「この私」はそこから抜け落ちていく。私が哲学になじめなかった、またはいつもの異和を感じてきた理由はそこにあった。(柄谷 1989、9 頁)

柄谷はさらに、「『この私』や『この犬』の『この』性 this-ness を単独性 singularity と呼び、それを特殊性 particularity から区別する」(同上、10頁)。「単独性は、特殊性が一般性からみられた個性性である」(同上、10頁)。筆者が述べた「私」も柄谷の言う「この私」における「この」、すなわち単独性の方が重要となる。別の言い方であれば、シンパシーにおける心情的道徳教育において重視されるのは「私」であり、「それはもともと『共同主観的』」(同上、16頁)なのであって、誰にでも妥当する (同一の地平) ものである。一方、エンパシーにおける「私」は「この私」である。すなわち、「この」が「たんに私と他者の差異 (非対称性) を指示するのだ。というより、この差異が他者を他者として、私を私としてあらしめるのである」(同上、18頁)。

では、このような差異を新たな地平として提示したとして、そこでの道徳教育はいかに展開されることになるのであろうか。渡邊は「差異から出発し合意を探るコミュニケーション (communication)こそ学習方略の基本でなければならない」(前掲書 渡邊、284頁)とする。

(2) 討議あるいは討論、話し合い、語り合いによる道徳授業の可能性

最近、道徳教育の授業として討論、話し合い (話し合い)、語り合いといった言葉が一般的になっているようである。たとえば、『道徳教育』において堀内は

多面的・多角的に考えるための方略の一つとして、「話し合い」をあげている（堀内 2015、11頁）。あるいは問題学習を道德教育にとりいれるなかでの一つの方略として、「話し合い」に水野は重点をおいている。いずれも、新しい学習指導要領において問題解決（的・型）学習とともに、話し合いが取り上げられていることに起因するものであるが、教師と子どもたちが一緒に話し合うことが重視されていると言える。問題解決（的・型）学習についてはここで詳述できないので、柳沼（2006、2012）などを参照いただきたい。

そのようななかで、ハーバーマス（Jürgen Habermas ; 1929-）のコミュニケーション的行為の理論や討議倫理をはじめとする考え方を道德教育に取りいれようとする研究がなされている。そこで重視されることも、「討議（Diskurs）」である。この「討議」は他の討論や話し合いとは異なると考えたほうがよい。すなわち、ハーバーマスが20世紀において再封建化が進み衰退した公共圏の理想的な姿を取り戻すことを企図し、人と人が相互の理解を追求し達成するコミュニケーション行為によって人を理解し、普遍的な社会批判の根拠を成し、より民主的な社会を志向したことをもとにしたものである。ハーバーマスの考え方は、コミュニケーション的合理性（理性）と呼ばれる相互主観的モデルの合理性によって展開される。コミュニケーション的合理性は、規範と価値の強制のない合意を志向するものである。

すでに渡邊はハーバーマスなどの研究をもとに、道德教育にハーバーマスの考え方を取り入れた授業実践を考案している。その授業実践における話し合いのルールとして渡邊は以下の6つをあげている（渡邊 2013、57頁）。付言しておくならば、渡邊の「話し合い」などの言葉は意味論的に言って、ハーバーマスの言う合意形成を志向する「討議」の意味で捉えることが必要であろう。

- ①だれも自分の意見を言うことをじゃまされてはならない。
- ②自分の意見は理由を必ず付けて言う。
- ③他の人の意見にははっきり賛成か反対かの態度表明をする。その際、理由をはっきり言う。
- ④理由が納得できたらその意見は正しいと認める。
- ⑤意見を変えてもよい。ただしその理由を言うこと。
- ⑥みんなが納得できる理由を持つ意見は、みんなそれに従わなければならない。

このようなルールのもとでなされる「討議」は厳格である印象を受ける。また、形式的なものに陥る可能性もある。必要なことは、教師が日頃の学級経営を、このようなルールをどう意識し、子どもたち

と相互主体的に行っていくかであると考えられる。

このようなルールのもと行われる「討議」は、差異から出発し、全体（ここでは、学級であろうが）の共通価値を創り出し、共有されていく。

子どもたち同士が真剣に議論し、各々の考え方を調整し合いながら、「われわれが正しいと認めるのはこういうものだ。」と、互いに承認できる規範やルール、そして道德的価値が子どもたちに共有されていく授業、それが今日、求められている道德の授業なのである。それは道德的価値の伝達ではなくて創造だと言ってよからう。（同上、46-47頁）

つまり、子どもたちがみんなで自分たちの主張を言い合い、みんなで納得できる道德的価値を創り出すのである。「創造的道德授業」への転換を指摘しているのである。ここで注意したいことは、教師が自身の道德的価値に「驕ること」である。教師は子どもたちより人生経験が豊富である。そのため、多くの問題にぶつかってきたであろうし、それを自身、ときには友人らと協力しながら解決してきたに違いない。このような経験が豊富であることは教師として頼もしいことである一方、それが道德的価値の固定化を招く。すなわち、すでに教師の側に一定の道德的価値は形成されているのであって、それが前提となって道德授業が展開されるのである。そうなれば、渡邊が指摘するような道德的価値の創造など、ただの理想論になる。別の見方をすれば、相互主体的であるのが子どもたちだけであって、教師はその外から（ある意味で客観的に）子どもたちを固定化された道德的価値（それは往々にして徳目である）へと導くのである。既存の道德的価値に驕るのである。そして立派で、抽象的な道德的価値を述べるのでき、子どもたちを叱ることができる教師は、周りから尊敬の念を集めるものである。その教師に対して「あの教師は道德的だ」などという評価を与えるのである。だが、本当にそのような教師は「道德的」なのだろうか。

上田は以下のように言う。

ふつう規範あるいは当為とよばれているものの異常な抽象性が、このように道德と縁が縁のない人びとに道德の教師という名目を与える。それどころか道德の有能な教師という実績さえつくらせる。すでに言ったように、規範とか当為とかは現実とのあいだに無限の谷間、すなわちあらゆる筋道をほしいままに乱しゆがめ、すりかえる闇をつくり出しているからである。道德性と無縁な教師すなわち徳目主義者は、この闇取引の練達者であり、非現実的な到達点を自

在にあやつって、子どもたちをほめ、かつしかる情緒的技術者なのである。くり返して言うが、かれらにはいささかの懷疑もない。(上田 1975、185頁)

このような教師がいるようでは、「創造的道德教育」への転換など無理であろう。教師たちは驕るべきではない。むしろ敬虔であるべきではなかろうか。そのうえで、渡邊が言うようなルールをもとにした、「創造的道德教育」は創造されるのだと筆者は思う。「創造性をもつ道德のみが、世界を、日本の教育を支配する日はいつであろうか。」と教育への思いを馳せつつ、問いかけていることは、「創造的道德教育」への転換への思いと重なる考えると考えるのは筆者たちだけであろうか。

おわりに

道德の教科化という歴史的転換点に立つ私たちにとって、教科化に困惑するよりも、教科化によって道德教育の根本的な精神を改めて再考する機会を得たと考えるべきではないか。

道德教育の目標は、「人間精神の尊重」と「生命に対する畏敬の念」を培うことを柱としている。道德教育においては、二つの柱を含む道德教育の目標の達成のために、指導すべき内容項目を四つの視点にまとめている。すなわち、「1 主として自分自身に関すること」「2 主として他の人とのかかわりに関すること」「3 主として集団や社会とのかかわりに関すること」「4 主として自然や崇高なるものとのかかわりに関すること」の四つの視点である。道德教育は、これらの視点を相互に関連させ、子どもたちの発達段階などを考慮しながら、おこなわれることになっている。

今日の道德教育において重視されるものは、小・中・高等学校を通じて、「道德教育は、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を具体的な生活の中に生かすことなどを通して、主体性のある日本人を育成するため、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこと」(中央教育審議会答申 2008、58頁)。「人間尊重の精神」とは「道德教育の中心理念であり、倫理観の中核」(佐々木 1999、68頁)を成すものである。この人間精神の尊重は、「生命の尊重、人格の尊重、人権の尊重、人間愛などの根底を貫く精神」(文部科学省 2008、25頁)であるが、人間尊重の精神は、1958年の学習指導要領改訂から一貫して明示されてきたものであり、ユネスコ憲章にある「人間の尊厳」の精神を反映したものである。

道德教育はこの「人間尊重の精神」を根本精神に据えて展開されたのであるが、いじめや自殺等の目指される方向とは逆方向の事象も常に教育において

問題視されてきたことは周知の事実である。たとえば、いじめを例にとるならば、そのピークは、1980年代半ば、1990年代半ば、2005年から2007年にかけて、の三つがあるとされ、また、それ以降としては、2011年の大津市で起きた中二男子生徒のいじめが原因とみられる自殺事件がある。いじめが社会問題として認識されるたびに、その改善のための方略が教育に要請されることとなる。とくに道德教育は批判を受ける対象になったことは言うまでもない。いじめ(や自殺)は「児童生徒の意識や行動の側面からみると、生命を尊重する態度や他人に対する思いやりの心にかける」(前掲書 佐々木、69頁)ことが原因とされる。つまり、人間の「生命」への問題に還元され、何かしらの対応を迫られるのである。道德教育はその応答として、「人間尊重の精神」のより一層の深化を目指すことを意図して、1998年の学習指導要領改訂において、新たに「生命に対する畏敬の念」が加えられることになり、道德教育の一つの支柱になったのである。

しかしながら、この柱は建てられたものの、未だ学校現場における多くの問題は解決されていない。今一度、道德教育がなすべきこと(できないことも当然あるであろう)を再考しなおさなければならぬ。

その時代に生きる子どもたちの笑顔が絶えないように、私たちができることは何なのか。道德教育には何が求められているのか。本章での「創造的道德教育」への転換は一つの契機であると思われる。多くの教師のみなさんが、自らの使命として道德教育に臨むことを期待したい。

引用・参考文献

- 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」, 2008.
- ハーバーマス著(河上倫逸ほか訳)『コミュニケーション行為の理論』(上・中・下), 未来社, 1985-1987.
- 堀内俊吾「物事を多面的・多角的に考える どう授業かするか?」『道德教育 12月号』明治図書, 2015, 10-11頁.
- 柄谷行人『探究Ⅱ』講談社, 1989.
- 水野慎吾「『問題解決的な学習』を取り入れた道德授業」『道德教育 12月号』明治図書, 2015, 43-45頁.
- 文部科学省『小学校学習指導要領道德編』東洋館出版社, 2008.
- 小島義郎・岸曉・増田秀夫・高野嘉明編『英語語義語源辞典』三省堂, 2013.
- 佐々木昭『道德教育の研究』学文社, 1999.
- 堤 大輔「道德教育において物語の背景設定を漸次

的に開示することのメリットについて—『誠実さ』を教えるための教材とされる『手品師』の話为例に（前編）』『育英短期大学研究紀要』第30号，2013.

上田 薫『人間のための教育』国土新書，1975.

宇佐美寛『「道德」授業に何が出来るか』明治図書，1989.

宇佐美寛『教育哲学問題集—教育問題の事例分析』東信堂，2013.

宇佐美寛『対話の害』さくら社，2015.

渡邊 満『「いじめ問題」と道德教育 学級の間関係を育てる道德授業』ERPブックレット，2013.

渡邊 満「シティズンシップ教育とこれからの道德教育—鍵的課題としての討議過程創出という課題」小笠原道雄編『教育的思考の作法5 教育哲学の課題「教育の知とは何か」—啓蒙・革新・実践』福村出版，2015，282-298頁.

A Reconsideration of Education Content and Method of Moral Education at School

Satoshi Osaki · Shuhei Tsuda

Abstract

This paper reconsider educational content and method of moral education. Here, we focus on Sincerity of moral value and pick up on *Tezinashi* of moral teaching material. And then, we consider problem of moral education and claim that moral education change into the Creative Moral Education.

Key Words

school education, moral education, education content, method of education

報告

ロールプレイを効果的に導入した保育相談支援の方法

井 頭 久 子

抄 録

本報告は、保育者養成校における「保育相談支援」の講義内容から、保育者には、どのような専門性が現場から求められているか、また、保護者をよりよく理解するための支援や相談方法はどのようなものがあるかを検討したものである。

保育ニーズが多様化し、保育所保育士や幼稚園教諭は、多様な役割や事例への対応を迫られている。このような現状を踏まえ、学生にとって、保護者対応は、かなり困難度の高い課題となっている。特に新採用1年目は、保護者対応における悩みを抱えやすい。そこで「保育相談支援」の授業の中で、保育相談の力量を高めることをねらいとした。

キーワード

保育相談支援、保護者支援、ロールプレイ、役割演技、保育者の専門性

1 問題と目的

家庭環境の変化により、保育所や幼稚園への役割は、増加しており、厚生労働省の「保育所保育指針「2008」」の「第6章 保護者に対する支援」では、保護者に対して通常の保育における子どもの様子を伝達するだけでなく、「子育て支援に関する相談や助言に当たっては、保護者の気持ちを受け止める」ことが明記され、育児不安等保護者への相談・助言や不適切な養育が疑われる保護者支援などの高度な専門的知識と技術が必要とされている。

保育者の専門性としては、厚生労働省（2008）は、保育所保育指針解説書の中で

- ① 子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、その成長・発達を援助する技術
- ② 子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術
- ③ 保育所以外の空間や物的環境、様々な遊具や素材、自然環境や人的環境を生かし保育の環境を構成していく技術
- ④ 子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術
- ⑤ 子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わり等を見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識
- ⑥ 保護者への相談・助言に関する知識・技術

の6つを挙げている。

このように多岐にわたる専門性を求められているが、近年注目されているのが⑤と⑥の保護者対応である。

保育現場では、家庭支援、保護者対応のニーズの高まりが見て取れる。

以上のことを踏まえ本報告では、保育者として保護者支援や保育相談の力量を高めるための授業に取り組んだ。特に役割演技を取り入れ、カウンセリングの応答技術についても身につけることを目的とする。

2 方 法

1) 調査対象

〇 県内短期大学2年生

保育士養成課程・幼稚園教諭養成の学生を対象とした。「保育相談支援」の授業を受講している87名である。

2) 調査時期

平成29年6月

3) 授業で課題として出した事例は、以下の7つである。

- ・子育て不安
- ・アレルギー疾患
- ・自己中心的な子ども
- ・トイレトレーニング
- ・児童虐待
- ・偏食
- ・発達の遅れ

そのうち、どの保護者にとっても悩みが多い「トイレトレーニング」と保育現場で近年増加してきている事例でその対応に苦慮している「アレルギー

〈連絡先〉井 頭 久 子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : igashira@owc.ac.jp

一疾患」の2事例を特に抽出し詳細に報告する。

(1) 事例

「トイレットトレーニング」

おむつをはずさせたい

家庭保育をしている勝也ちゃん（1歳8か月）のおかあさんは、トイレットトレーニングに一生懸命です。この夏、トレーニングできないと来年の夏までチャンスはないと聞いているので、思い切っておむつを取り、トイレに連れて行くことにしたのですが、勝也ちゃんは、トイレに行くことを嫌がり、室内でおもらしをしてしまいます。

そんな日が続くうちに、勝也ちゃんはお母さんに隠れておしっこをするようになってしまいました。「たった1歳の子どもになめられている」と思い、お母さんは、育児に自信を無くしてしまいました。

その相談を受けた子育て支援センターの保育者は、お母さんと勝也ちゃんを保育園の1歳児室へ誘いました。勝也ちゃんはすぐに子どもの仲間に入り、楽しそうに遊び始めました。子育てセンターの保育者から連絡を受けていた担任はおまるで排泄する子のそばにもう1つのおまるをおきました。

勝也ちゃんはすぐに関心を示し、担任にパンツを脱がせてもらって、おまるで座り、ブーブーと声をあげ、すっかり電車ごっこの気分でした。

お母さんは「叱る」「言い聞かせる」のほかに、遊びとつなげていく育児法があることに気づいたようです。

キーワード

- （トイレに行くことを嫌がり）
- （育児に自信を失くし）
- （遊びとつなげていく育児法）
- （思い切っておむつを取り）

グループメンバー

- 1回目母親役（A）保育者役（B）
- 2回目母親役（C）保育者役（D）
- 3回目母親役（E）保育者役（F）

面接ロールプレイ

時間 1組で10分（7分より短いグループは、再度ロールプレイをする）

発表の仕方

事例の紹介

キーワード

シナリオをもとにロールプレイをする。

保育相談のロールプレイをするとき工夫した点を

発表

感想

シナリオ例

母親

「ここで相談をしていただけると聞いてきたんですが。」

保育者

「はい、どのようなことでお困りでしょうか。」

母親

「私は、家で子育てをしているのですが、今トイレットトレーニングをがんばってやっているんです。この夏でできないと次の夏までチャンスがないと聞いたのです。思い切っておむつをはずしたんです。でもトイレを嫌がり室内でおもらしをするようになって困っているんです。」

保育者

「そうですか。（頷く）家庭でのお一人の子育てってさぞ大変でしょう。おもらし以外でもお困りのことはありませんか。」

母親

「実は、私に隠れておしっこをするようになったのです。1歳の子になめられるなんて腹が立ちましたイライラしてしまいました。自分の育児に自信が持てません。」

保育者

「大変でしたね。おむつ外しはみんな難しいと思っています。嫌がることはよくあることなのですよ。良ければ、保育園に一度来ませんか。何か見えてくるかもしれませんよ。」

母親

「では、子どもと一緒にいきたいです。」

保育者

「それでは、勝也君のためにもう一つおまるを置いてみますね。」

※他の子がおまるに座るのを見て勝也君は関心をもち保育士にズボンを脱がしてもらいおまるにすわった。

母親

「勝也が自分から脱がしてもらうなんて。」

保育者

「ブーブーなんて、まるでバスごっこを楽しんでいるみたいですね。」

母親

「そうですね。いつも私が叱ったり、言い聞かせたりしていましたが遊びとつなげていくやり方もあるんですね。家でも楽しめる工夫をしてみます。」

保育者

「いいですね。また、お困りの時はいつでも来てくださいね。」

母親

「はい、ありがとうございます。」

事例から学んだこと

教師と学生が相互に意見を述べながら、本事例についての所見をまとめた。以下のような意見が述べられた。

- トイレトレーニングには、個人差があり、夏までに完成しなくてはということではない。
- 母親があせると子どもに受け入れられないこともある。
- 親なら誰でも一度は悩む。保育者に相談が多い。
- 話をじっくり聞くことも大切だが、育児の解決方法を助言すると親は安心する。
- 保育者が、保育園で指導している方法を示すとヒントになることもある。
- 他の子どもがおまるを使用しているのを見ると動機づけになる。
- 遊びの中から学ぶ方法もある。
ロデオや車の遊びを取り入れ、またがるという動作を自然に楽しんでできるとおまるに繋げることができる。
- 話を聴くだけでなく、保育者の専門性を発揮し、育児見本を示すと母親は安心する。やってみようという気持ちになる。

(2) 事例 アレルギー疾患

4月からの入園児も決まり、明日は健康診断と面接というある日でした。入園児のお母さんから、「今度、保育園でお世話になる、雅之の母ですが、ちょっと、まえもってご相談したいことがありまして……」と声をかけられました。雅之君は8か月、お母さんは来月から育児休暇明けの復職です。保育園への入園が決まったものの、雅之君のアレルギーについてとても心配されていました。

雅之君のアレルギーは生後3か月ころから、通院が必要なほどひどいもので、卵や牛乳のほか多くの食品の摂取が禁じられているとのことでした。はたして保育園という集団の場で、どの程度対応してもらえるのか、もしかしたら、保育園では預かってもらえないのではないか、というのがお母さんの相談でした。アレルギーがひどくて保育園に入れないということはありませので、その点をまずお答えしたうえで、この相談には、在園の看護師と栄養士にも加わってもらいました。「雅之君の様子について、もう少し詳しく教えてくださいね。お母さんにも協力してもらわなければならないけど、保育園でも雅之君の症状に合わせて、食事をつくるようにしますから」と言葉をかけました。このことに、お母さんは少しホッとされた様子でした。その日にまず、離乳食の進みぐあいを聞いたうえで、雅之君の診断書に基づき、使用できる食品の確認を行いました。雅之君の月に1度の通院の際、医師の所見や指導があったときは、かならず知らせてもらうこと、除

去する食品については、家庭でも園と同じようにしてもらおうこと、初めての食品のときは、家庭で食べることできたもののみを園でも使用すること等を話し合いました。そして、毎月の献立を調整するためにも、食事に関する打ち合わせを前月末に行うことを約束しお母さんは帰りました。翌日、健康診断で初めて会った雅之君は、小柄で、お母さんの言われたとおり、腕も足もすべてカサカサで、心配になる気持ちがよくわかりました。雅之君のアレルギーは食品だけではなく、衣類の素材や洗剤などでも起きるとのことで、面接の際には担任の保育者とも食事以外の面でも、よく話し合いました。お母さんの話によると、雅之くんには直射日光や汗の汚れは、日常的に注意が必要とのことでした。

こうして、お母さんの案じていたことは園の職員との間で満足のいく形で確認され、帰っていくときのお母さんの表情はホッとしたようで、やわらいでいました。

その後、雅之君の食事は園と家庭との細やかな協力のもとに、注意深く進められました。実際に食事をつくる調理員も、担当が変わるたびにいていねいに引き継ぎを行っていきました。雅之くんは成長するにつれ、食べられる食品の数も増え、幼児クラスに移るころには、ほかの子どもたちとほとんど変わらないほどに、除去する食品は減っていきました。

キーワード

- (卵や牛乳や多くの食品)
- (使用できる食品の確認)
- (家庭でも園と同じように)
- (生後3か月ごろから通院)

グループメンバー

- 1 回目母親役 (G) 保育者役 (H)
- 2 回目母親役 (I) 保育者役 (J)
- 3 回目母親役 (K) 保育者役 (L)

面接ロールプレイ

時間 1組で10分(7分より短いグループは、再度ロールプレイをする)

発表の仕方

事例の紹介

キーワード

シナリオをもとにロールプレイをする。

保育相談のロールプレイをするとき工夫した点を発表

シナリオ例

母親

「こんにちは 今度保育園でお世話になる雅之の母ですが、少し前もってご相談したいことがあ

るのですがよろしいでしょうか。」

保育者

「こんにちは、ご相談があるのですね。では、相談室へご案内いたします。」

母親

「ありがとうございます。雅之のアレルギーは、生後3カ月ごろから通院が必要なほどひどくて、卵や牛乳のほかにもたくさんの食品が取れなくて…。保育園で本当に預かってもらえるか不安ですね。」

保育者

「そうなのですね。大変でしたね。ですが安心してください。アレルギーがひどくて保育園に入れないということはありませんよ。」

母親

「本当ですか。ほっとしました。」

保育者

「はい。保育園でも栄養士や看護師と協力しながら考えていきますので、お母さんもご協力よろしくお願いしますね。それでは、雅之君のことをもう少し詳しく教えて下さいますか。」

母親

「今は、月に一度通院しています。」

保育者

「通院の時お医者さんから何か新たな情報があれば必ずお知らせくださいね。」

母親

「はい、わかりました。」

保育者

「除去する食品は、家庭でも園と同じようにしていただくこと、初めて食べる食品は家庭で食べることができたもののみ園でも使えるようにしていきたいと思います。」

母親

「とても不安でしたが安心しました。」

保育者

「お母さんも心配になると思いますが、園でも雅之君の状態にあった食事を提供できるようにこちらも頑張ります。家庭と園で協力してやっていきましょう。」

事例から学んだこと

- アレルギーの相談に来られる家族の方は本当に不安だし、命にかかわることもあるのでアレルギーの子に対して食材は気を付ける。
- お母さんの気持ちを受け止め少しでも安心してもらえるような心がけをした。
- うなずきながら聴いてあげるようにした。
- 家庭と園が協力し対応していく。
- 事例の中から会話を作りシナリオを完成させた。
- 母親役（私服）保育者役（実習時使用の黄色い

エプロンを着用）がよくわかるように服装も工夫した。

- シナリオを少しは覚えて相手の目を見て話を聴くようにした。
- 母親役は役になりきるように感情移入した表現を入れた。
- 家庭と園と医療機関の密接な連携が必要になる。
- 母親に共感し、相槌を打つようにした。
- アナフィラキシーショックは、死にも繋がるということを学んだ。

3 考 察

牧野（2012）が、「保育現場における子育て相談と保護者支援のあり方」を主題にした調査研究の中で、「保育者の専門性を生かして、日々の保育の中で保護者支援を続けているが、保育者の保護者に対する支援業務については、まだ十分な整理や体系化がなされていない現状であり、保護者支援をどのように受け止めて、どのように行えばよいかという方法論について、いまだ議論の途上にあるといっている」と述べているように本報告では、試行錯誤の試みであったが、保護者役と保育士役になり、役割演技をするロールプレイを取り入れることにより、母親の立場で考えることが他者理解につながり、保育士役になることで保育の専門性や専門知識についても多くの自己理解が得られた。

カウンセリングの応答技法の相槌やうなずきなど具体的な受け止め方も演技の中に取り入れるようにした。これらを身につけることは保護者の支援を行う上で重要な信頼関係が形成される要素といえる。

成田（2012）の先行研究によると調査対象者である保育者の8割が「保護者対応で困っていることがある」と回答している。

本報告では、保育相談の力量を高めることをねらいとしたが、特に教育実習・保育所実習で対応する機会のあまりない保護者対応について実践的体験を導入した授業展開は意義が大きいと考える。

現在は、大学教育においてアクティブ・ラーニングの重要性が叫ばれている。このような中、その一つの取り組みとしてカウンセリングマインドを取り入れたシナリオ作成によるロールプレイのようなアクションメソッドを、今後もさらに研究していきたいと考える。

引用文献・参考文献

- 石川陽子・井上清子・会澤信彦（2005）「子育て支援とカウンセリング(1)」保育者のカウンセリングに対するニーズを中心に」文教大学教育学部「教育学部紀要」39, p. 51-62
- 牧野佳一（2012）「保育現場における子育て支援と保護者支援のあり方」筑紫女学園大学・筑紫女学

園短期大学部紀要」**7**, p. 179-191
文部省（1999）「幼稚園教育要領解説」フレーベル館
文部科学省（2008）資料「教育課程の基準の改訂の
経過」「幼稚園教育要領解説」フレーベル館
「保育所保育指針解説書」厚生労働省編, フレーベ

ル館 2008
成田朋子（2012）「保護者対応に求められる保育者の
コミュニケーション力」名古屋柳白短期大学研究
紀要 **34**, p. 65-76

A Method of Childcare Counseling Support which Effectively Introduced Role Play

Hisako Igashira

Abstract

This report is based on the contents of lecture of 'childcare counseling support' at childcare center training school, for childcare persons, what kind of expertise is required from the worksite, support for better understanding parents. It examined what kind of consultation method is available.

Childcare needs diversify, childcare nursery teachers and kindergarten teachers are forced to respond to diverse roles and cases. Based on such current situation, correspondence of guardians for students has become a problem with considerable difficulty. Especially in the first year of new adoption, it is easy to suffer troubles in coping with parents. Therefore, in the lesson of "childcare counseling support", the aim was to increase the competence of nursing counseling.

Key Words

childcare counseling support, guardian support, role play, role acting, childcare professionalism

報告

幼児教育専攻の学生における実習後の振り返りに注目して

—— エピソード記述を通して ——

井 頭 久 子

抄 録

本報告は、幼児教育学科の学生が保育所実習や幼稚園教育実習時を振り返り、保育者が幼児に投げかける言葉や行動が幼児（0歳から5歳）にどのような影響をもたらすのか、またどのような変容がもたらされたのかを、エピソード記述にもとづいて検証したものである。

事前に学んだ教育心理学の知識の中で、ピグマリオン効果やモチベーションを高める働きかけが多くみられたことが振り返りのエピソード記述にも見られた。

その内容をKJ法で分類したところ、カテゴリーとしては、「有能感」「自己決定感」「他者受容感」「他の要因」に分類され、サブカテゴリーとしては、「内からのやる気」「外からのやる気」「承認欲求」「他者受容」「ほめ言葉」「スキンシップ」「非言語承認」「自分はやれるという意識」が挙げられる。保育者が、幼児の発達段階に応じた言葉かけをしている側面も見られた。

キーワード

ピグマリオン効果、保育所実習・幼稚園教育実習事後指導、モチベーション、教育心理学、幼児の心身の発達

I 目 的

近年、保育者には、幼児とのかかわりに加え、育児支援、幼稚園と保育所との相互交流、特別な配慮を必要とする幼児への対応、そして小学校との連携など活動の幅に広がりが見られる。

このような現状を鑑み、保育者養成校においても従来以上に課せられる役割は、多様化し続け、様々な講座が開講されている。

中でも保育所実習や幼稚園教育実習は、学生個々が、それまでに修得した専門的知識や保育技術を再確認する機会であり、保育観を再構築する機会でも（飯野・七木田、2008）あると述べている。

保育実習や教育実習中での体験した「振り返り」は、学生にとって有意義なものである。学生は、個々の実践における「振り返り」を通してそれまでに修得した知識を確認していると考えられる。

本報告では、実習中における保育者の幼児に対する働きかけや、動機付け、言葉かけなどをエピソード事例として収集し、どのような変容が見られたのかを検討する。

先行研究によると調査者によって学生が作成した日誌を分析しているが学生から得られる情報をもとに、保育者がどのような働きかけをしたとき、幼児はどのような反応を示すのかについては、十分な分析がなされていない。

保育者として幼児とかかわる上で重要なことの一

つに言葉かけがある。

保育者の言葉かけに関する先行研究は、保育者の専門性について検討する立場から自由遊び時間における担任保育者と教育実習生の子どもに対する言語的応答の比較を行っている。（山崎ら、2002）

他にも、保育場面における保育者の言葉かけを対象として、そこで見られる行為要求の発語を取り上げ、その言語形式を分析することにより、その特徴を明らかにした先行研究もある。（湯本・黒木20016）

子どもの主体としての発達を考えてみると二つの側面が考えられる。

- (1) 受け止められ、認められて、意欲的になる。
自分自身が主体として存在することを周囲の人に認められることによって、自分の思いを表現し、自分で自分の思いを肯定し、そういう形で自分を認め、自分に自信を持ち周囲の「ひと・もの・こと」に関心を向け、それらに積極的にかかわり、それらを取り込み自分の世界を広げていくという面がある。
 - (2) 周囲と交わることを通じて、共に生きる姿勢を身に着ける。
自分が旺盛に世界に進み出ていくと、必ず周囲の他者によつかったり自分の思う通りに運ばなかったりという事態になり、そこに葛藤が生まれる。
それを潜り抜けることによって周りの人と共に生きる姿勢が身につくという面がある。
- 以上のような側面も分析の考慮に入れたい。

〈連絡先〉井 頭 久 子

岡山短期大学 幼児教育学科

e-mail address : igashira@owc.ac.jp

Ⅱ 方 法

1. 調査対象

- 1) O県内の保育者養成課程があるO短期大学幼児教育学科において調査を実施した。
- 2) O短期大学幼児教育学科について
2年制の短期大学で1年次と2年次に保育実習指導の授業が実施されている。そして保育実習は2年次6月、幼稚園実習は9月に組み込まれている。

2. 調査の手続き

- 1) 保育所実習と幼稚園実習終了後、「教職実践演習」の時間に75名の学生に調査書を配布し、すべての学生から回答が得られた。

3. 調査内容

質問紙は、以下に挙げる3つの観点から構成され、自由記述で回答を求めた。

- ① 保育所や幼稚園実習においてピグマリオン効果がみられるような、モチベーションを高めるような言葉かけや働きかけあった事例があれば具体的に記入しなさい。
- ② ない場合は、自分が今まで（保育園や幼稚園から短大までの期間）に経験したことを記入しなさい。（②は、今回分析しない）

今回は、①の保育所実習・幼稚園教育実習後の振り返りのみを分析対象とした。

Ⅲ 結 果

対 象		カテゴリー	サブカテゴリー	
0～5才までの幼児	エピソード記述の発語	有能感	内からのやる気	○運動会の振り付けが、何か一つでもできるようになったら、たくさん褒め子どものやる気を引き出していた。片づけの時も「誰が一番片づけをしているかな」と言ってやる気を引き出していた。 ○跳び箱の練習をしていた5歳児の女子がなかなか上手に飛べていなかったが先生のアドバイスややる気になりそうな言葉かけでいつの間にか高い跳び箱が飛べるようになっていた。 ○牛乳の苦手な子に対して先生が「全部飲めたらカッコいいね」と声掛けすると苦手な子は、全部飲もうと頑張っていた。 ○縄跳びの練習をしている子どもに「できるよ」と声掛けして続けていたら、自分から進んでやりもっとできるように努力していた。 ○運動会の練習でいつもふざけていたり、やる気が見られなかったりした子がいてその子に「A君はきちんとできる子だね。あのときこうだったじゃない。先生はカッコいいところが見たいよ」と言うとその後の練習は、毎日一生懸命にしていた。
			外からのやる気	○4才児のSちゃんは、マイペースで、みんなより次への行動が遅れていることが多いのですが、先生に「Sちゃん、コップしまえに行けたらカッコイイなあ～」と声かけをすると、すぐに行動をし、先生にほめられたという期待のためにがんばっていました。 ○幼稚園実習での、運動会の練習をしているとき。メダルをもらう場面があり、クラス代表で男女の2名を教師が選ぶとき、「普段頑張っている子に任せようかな」と言っていて、練習ではランダムで代表を選んでいただけ、どうしてもしたい子がなかなか当てられなくて、でも普段の生活で、片付けを積極的にしたり、良いことをたくさんして、それを教師に伝えたり、自分なりの頑張りを精一杯していました。 ○4才児が運動会の練習に全然参加しない子がいた。 ○保育者が子ども達に興味を引き出すことができるよう声を急に小さくしてみたり、時には声を出さず口だけ動かしてみたりして自分の方に目を向けるようにしていた。 ○「またお昼寝終わってから遊ぼうね」 ○先生がやる気メーターというのを作って、毎回練習ごとに目標を提示して、頑張れたらやる気メーターが上がるようになっていました。
		他者受容感	承認欲求	○例えば帰りの準備の時に早くできる子とかよい姿勢をして待っている子に対して「あっ〇〇ちゃんの姿勢いいね」とか他の子にも期待がもてるように「〇〇ちゃんの姿勢みて」と伝えることで他の子どももやる気、自分もみて欲しいという気持ちがでてきていた。できている子をほめることも大切だけどできていない子に直接いうのではなく気付けられるように声をかけることの大切さも学んだ。 ○「うわ～！赤組さんカッコイイ～！」って言われるように頑張ってくださいね。」

対 象		カ テ ゴ リ	サ ブ カ テ ゴ リ	
0～5才までの幼児	エピソード記述の発語	他者受容感	承認欲求	○親か園長先生にかっこいいと思ってもらえるように頑張ろう！先生はみんなができると信じているよ！ ○教師が子ども達に対しての声かけ、行動を具体的に、分かりやすく伝え、「してほしい」「なしてほしい」という思いを伝えていた。「先生にほめてもらいたい」「親にかっこいい姿をもらいたい」と思ったのか、練習を重ねていくうちにだんだん教師の期待に応えようとしていた。 ○先生がアドバイスをしたり、子どもたちも一緒に考えたりした。みんなの前でほめた。ほめられた子のようにはやく走りたい！ほめられたい！
			他者受容	○敬老会のダンスの練習で動きが早くてできない。難しいからできないと言っているAちゃんがいました。途中で踊るのをやめてしまい、「疲れた」と座りこんでしまっていた。そんなAちゃんに対して先生は、「踊れていたよ。すごく上手だった。Aちゃんの踊るの見たいな～かっこいいところ見たいな～」と声をかけると「頑張る」と言ってダンスを踊りきっていた。 ○「えー、C君とAちゃんのすてきな歌、声、先生ききたいんだけどなー」「わー！！Bちゃん5回もとべたの？！すごい！もって先生に見して？」F君もMちゃんも先生のそばにきてなんども練習していた。 ○すごいね、さすが年長さん！！ ○「いい名前だね」とか言った後に、みんなにどう思うかきいて、みんなで「いいね」とほめる。 ○静かにきけている子を認めあげ、まわりのお友達にも教えてあげることでその子も自分で気付けるなどという場面がおおくありました。 ○逆に、「何で何度も練習しているのにできないの？」と怒られていた子は、なかなか上手に踊れていなかった。
		他者受容	ほめことば	○どの子も元気に踊っていたのですが、手をびしっと伸ばすところを半分の子がだるそうに伸ばしていました。その時に担任の先生が「A君の手がすごくきれいに伸びていてかっこいい」と言いました。その次に先生は、言葉をかけるだけでなく、その子を前に出し、一人で踊らせました。その子は、みんなのお手本になるような踊りをして先生がすごく褒めました。 ○お誕生会でした楽器ができないことがある時に、できたら褒めたり、できる子をほめてできていない子に気付かせたりしてやる気を出させていた。 ○5歳児の子が2歳児の子におもちゃを貸してあげている時に先生が「貸してあげたの。やさしいね」と褒めていた。 ○学習発表会のために5歳児みんなで鉄棒を発表することになったが、A君一人だけ前回りができずA君は、あきらめていたが先生が「A君ならできる。もう少しだからできる」など言葉をかけながら練習をして頑張っていた。発表会当日は前回りができるようになっていた。 ○2歳児がトイレトレーニングをしている時トイレに連れて行く時に「Bちゃん今日もおしっこできるかな。できたらかっこいいね。」などと声掛けして連れて行くとトイレトレーニングが成功した。 ○C君は、とても活発でよく部屋から飛び出したりしていたが、頑張ったこと等具体的に褒めたり、一つしたいことをしたら我慢しようと伝えたりすると部屋から飛び出さず座って話を聞くことができた。
			スキンシップ	○すぐに泣いてしまっていて活動をしようとしないうちにDさんを先生は抱きしめて落ち着かせ話を聴いてあげていた。 ○E君は、運動会の練習になるといつも「したくない」と言い、教室を出ようとしないうちに少し遅れがあるからしんどい気持ちもあったかもしれない。先生は、みんなと同じようにできると信じていたらしく、特別扱いはしなかった。先生は、運動会の練習後、必ずクラスの一人ずつに良かったところと良くなかったところを向き合って話をし、スキンシップを取っていた。その結果みんなと同じように組体操を成功させることができた。E君は、「楽しかった。してよかった」と言い喜んでた。

対 象		カテゴリー	サブカテゴリー	
0～5才までの幼児	エピソード記述の発語	他の要因	非言語承認	○落ち着きがあり見られない幼児が自分の背より高くカプラを積み上げた。先生は驚き表情や視線で感嘆をあらわした。そして写真にまでとった。その後、幼児はカプラができる時間があれば熱中し、何度もしていた。その後幼児は、かなり落ち着きも見えてきた。 ○子どもがなかなか片付けできない時、「先生お片付けしてくれる子かっこよくなれると思うな。S君は、かっこよくなれるか先生が見ておこうね。」と言い、優しい視線で見守っていた。子どもの片付けをするようになっていった。
		自己決定感	自分はやれるという意識	○鉄棒で逆上がりの難しい子どもが先生に「大丈夫、大丈夫、もう少しでできるようになるよ。頑張れ。」と声をかけられてから自由遊びの時はきまって鉄棒で練習をしていました。「やってみよう」「がんばる」という気持ちが実習生にもとても伝わってきた。「ピグマリオン効果」だと思った。 ○和太鼓の練習をしている時、できてはいなかったけれど担任の先生が「A組のみんななら絶対できる」と子どもたちに言っていて子どもたちも「やれる」と思ったのか、練習した時にできるようになった。和太鼓の練習をしている時、できてはいなかったけれど担任の先生が「A組のみんななら絶対できる」と子どもたちに言っていてそうしたら練習した時にできるようになった。とても嬉しそうにしていた。 ○5歳児で「M君は、ゆり組のエースだから」と言われる子がいた。言われる本人は恥ずかしそうだったが、その気になって自覚したのか、運動の場面でスポットライトが当たりとても嬉しそうにしていた。

Ⅳ 考 察

内からのやる気を育てる乳幼児期の内からのやる気を育てるためには、それらの源「有能感」「自己決定感」「他者受容感」をまず育てていかななくてはならない。

(1) 有能感を育てるには「自分に対する自信」「自分はやろうと思えばできるんだ」という気持ちがなければ積極的に外界とかかわることはできない。この有能感を育てるには、成功経験を多く持たせることである。そのためには、その子にあった適切な課題を与えることが大切となる。そしてよく褒める（賞賛すること）が大切である。保育者の「よくできたね。よく頑張ったね」と言ってあげることが、成功感を実感することになる。言葉だけでなく、頭をなでたり、抱きしめたり、大げさに喜んだりアクションを示すことも効果的であろうと思う。以上のようなエピソード記述が多く見られた。

(2) 自己決定感を育てる

自己決定感とは、自ら好んで自己決定をすること。自主性や主体性ともいえよう。内からのやる気は自分で決めているという要素がある。「自分です。自分が決めた」という気持ちを尊重することであろう。そして「自分でやってみる。やってみたい」という気持ちに繋がっていく。このようなエピソード記述も多く見られた。

(3) 他者受容感を育てる

子ども達が内からのやる気を出すには、保育者からの受容感が欠かせないであろうと思う。相互の信

頼感という情緒的なつながりが土台にあってこそ成立するものである。

信頼感を得る方法は、話をする。話を聴く。子どもが自己開示をするといった日々の積み重ねが信頼感の醸成につながる。

これらを保育者は意図的に多く使用していた。

主体性を理解する上で役立つ心理学の概念が「内発的動機づけ」である。動機づけとは、人が何らかの行動を起こすときの背後にある原動力であり、行動を喚起させ、ある目標へとその行動を方向づけ、目標に達したときにその行動を維持しようとする一連の心の働きである。

外発的動機付けは、外的な報酬や罰による動機づけで、例えば、「先生にほめられたいから片づけをする」「シールがもらえるから縄跳びをする」「先生に注意されないようあいさつする」「親に叱られないよう歯みがきする」などが外発的動機づけの例である。ほめ言葉やシールなどは具体的な報酬であり、注意や叱責は罰である。内発的動機づけは、外的な報酬や罰に依存せず、人の内面から生じる気持ちや興味・関心による動機づけである。「野菜の皮むきがおもしろいからお手伝いをする」「積み木を積み上げることに夢中になる」などが内発的動機づけの例である。

本報告の中でも、内発的なものや外発的なものの両方が見られる。

次に、養育者の子どもの発達期待について求めた。発達期待に関する質問は、東・柏木・ヘス（1981）

で用いられた自立（6項目、例：一人遊びができる、自分の脱いだ服を始末できる）と社会的スキルの獲得（8項目、例：友達を説得して、自分が考えていること、したいと思っていることを通すことができる。友達と遊ぶとき、言いなりになるだけでなく、リーダーシップがとれる。）に関する14項目からなる。そこでは、各項目について、いつ頃までにできるようになってほしいか（あるいはなっていてほしかったか）を尋ねた。3歳まで、4歳まで、5歳まで、6歳まで、6歳すぎのうちのいずれかから選ぶよう求めた。

子どもの主体性の発達に注目すると時期ごとに特徴が見えてくる。

（乳児期）

大人の受け止める対応を通して、大体自分の思い通りにいくのだという信念が形成される時期といえる。

（2歳前後から3歳）

2歳ごろから、子どもの世界が広がるのと比例するように、子どもの思いが次第に周囲の人とぶつかったり、思い通りにいかなかったりすることが増えてくるようになる。言葉が少しずつ分かるようになって、自分の思いを意識し始めると共に大人の思いや大人のすることが大体分かるようになる時期と重なり、さらに基本的生活習慣を習得する時期と重なる。このような子どもの発達段階に応じた適切な声掛けも多く見られた。

心理学のコーチングとは、適切な問いかけと傾聴によって相手の自発的な行動を促すコミュニケーション技術で、ビジネスだけでなく、学校、子育て、医療、介護等さまざまなシーンで活用されている。「自他ともに、できている部分をほめる」

視力検査のように、人間はつい欠けている部分に目がいってしまうので、意識して「できていること」に目を向ける。自分のよいところを見つけるのが上手な人は、相手の良いところを見つけるのも上手で

ある。

自分が言われたらうれしいほめ言葉10個をリストアップして、他の3人から1分間「ほめ言葉のシャワー」を浴びる。

褒められると体温が上がって免疫力が上がる傾向にある。また、具体的に褒める。

名前を言って褒めると効果倍増、相手が褒められたい言葉で褒めるのは最上級者、日頃からよく観察しておくことが重要である。

保育者も日ごろから褒める視点を豊かにし、感性を養っておくことが求められる。

実習中の保育者の言動から学生は、学ぶことが多かったと感想に記述している。

コミュニケーションにおいては、「言葉以外の非言語な要素で93パーセントの印象が決まってしまう」といわれている。

言葉よりもそれ以外「表情・しぐさ・視線・声の質・テンポ」の部分により大きな影響を受けることが考えられる。

今回は、質的な検証であったので、次回は数量的な検証をしてより研究を深めていくことが今後の課題である。

引用文献・参考文献

- 樟本千里・山崎 晃（2002）「子どもに対する言語的応答を観点とした保育者の専門性―担任保育者と教育実習生の比較を通して―」『保育学研究』40-2, pp.90-96 日本保育学会
- 湯本知伽・黒木晶子（2016）「保育者の言葉かけに関する考察」―行為欲求の発語にみられる言語形式の分析を中心に― 広島文教教育 31, pp.79-86
- 石井正子・松尾直博（2004）「教育心理学」―保育者をめざす人へ― 樹村房
- 飯野祐樹・七木田敦（2008）「幼年研究年報」30, pp.121-128

Focusing on the Review After Practical Training in the Students of the Early Childhood Education Major

—— Through Episodic Recording Method ——

Hisako Igasira

Abstract

This report focuses on students of the Department of Early Childhood Education reviewing day nursery practice and kindergarten teaching practice and how the words and behaviors thrown by young children on young children affect infants (0 to 5 years old) It was verified on the basis of the episodic recording method whether such transformation was brought about.

In the knowledge of educational psychology learned beforehand, it was also seen in the retrospective episodic recording method that there were many encouraging actions to raise Pygmalion effect and motivation.

As a result of classifying the contents by the KJ method, the categories are classified into “competence feeling”, “sense of self determination”, “feeling of others acceptance” and “other factors”, and as sub categories, “motivation from within” “Motivation from the outside” “desire to approve” “acceptance of others” “compliments” “skinship” “non-language approval” “consciousness that I can do”. There were also aspects where nursing teachers were speaking words according to the developmental stage of the infant.

Key Words

pygmalion effect, nursery practice, kindergarten teaching practice after-school guidance, motivation, educational psychology, infant mind and body development

報告

保育者志望学生のためのピアノ指導(1)

——岡山短期大学幼児教育学科における「音楽Ⅰ(A)」の授業を中心として——

白 神 厚 子

抄 録

本稿は、岡山短期大学における保育者志望学生のピアノ指導についての概要及び具体的内容について整理したうえで、実際の指導成果についての考察を行ったものである。とくには、岡山短期大学の1年生前期開講科目である「音楽Ⅰ(A)」を考察対象としている。考察の結果、一定の指導効果をあげていることがわかった。

キーワード

音楽Ⅰ(A)、保育者、ピアノ指導、幼児教育

はじめに

本稿は、「幼児期の教育」に関わる保育者を志望する学生のためのピアノ指導が、シラバスに沿って、いかにその指導が展開され、入学時から卒業時まで学生の実技進捗がどのように到達したかを考察したものである。授業のみならず、入学前ピアノレッスン・授業後補習・春季夏季休暇中補習を通してピアノ指導を行うという試みが、各期の成績にどのように反映されているか併せて検証することとしたい。本稿では、2015(平成27)年度入学学生の1年生前期の「音楽Ⅰ(A)」の授業を対象としている。

1. 岡山短期大学幼児教育学科における2015年度入学学生の状況とピアノ指導の計画

(1) 2015年度入学学生の状況

入学前5年以上のピアノレッスン経験者は全体の18%、幼児期に3年程度或いは高校の授業でのピアノ経験者が52%、残りの30%は初心者である。

本学では幼児教育学科の学生に2年間のピアノレッスンを実施(1年次:選択科目、2年次:卒業必修科目)しておりピアノ初心者の学生にも保育者としての音楽表現が出来る力を身に付けられるようカリキュラムを作成し、その他様々なサポートも行っている。特に平成22年度からは入学予定者に対して入学前ピアノレッスンを実施し、入学後のスムーズなレッスンへの移行を促している。また、平成27年度から授業後の補習・春季夏季休暇中補習も実施している。

(2) ピアノ指導とその計画

1年次前期15回の授業では、幼児教育現場での実

践的音楽表現力・指導力を修得するため、シラバス【資料】を作成し、ピアノ指導の計画を立てている。シラバスでは、以下の項目を目標として実演授業を実施することとしている。

- 1 ピアノ演奏に関する基本的な知識・技能を理解・修得する。
- 2 ピアノ演奏に必要な練習準備の方法・必要性を理解・修得する。
- 3 ピアノ演奏を通して音楽活動の楽しさ・喜びを体験し、仲間と共有する。

本授業は、テキストとして、『全訳ハノンピアノ教本』(全音楽譜出版社、2008)や木村ケイ編『指づかいつきバイエルピアノ教本』(全音楽譜出版社、1998)、『ツェルニー100番練習曲 解説付』(全音楽譜出版社、2005)、『ツェルニー30番練習曲』(全音楽譜出版社、2008)、『ツェルニー40番練習曲』(全音楽譜出版社、2005)等を用い、ピアノ初心者にも経験者にも先ず基礎的な指の訓練を行っている。

特に1年次前期では初めてピアノに触れる学生も多くいるため、楽譜の読み方や指番号の使い方などが理解しやすい『全訳ハノンピアノ教本』を使用し、全員がNo.1～No.10までを暗譜で演奏できるよう指導するようにした。このようにピアノ初心者も経験者も共通の課題曲を同時に練習することは、お互いに競争意識を持って練習に取り組める効果が期待される。

次に、『指づかいつきバイエルピアノ教本』『ツェルニー100番練習曲 解説付』や『ツェルニー30番練習曲』『ツェルニー40番練習曲』については、各人の技能に応じて課題曲を指定してレッスンを行った。

また、シラバスに15回の授業内容を具体的に記すことにより、計画的に予習・復習の自主練習に取り

〈連絡先〉白 神 厚 子

岡山短期大学 幼児教育学科

e-mail address: ashiraga@owc.ac.jp

組み、授業で成果を出せるよう求めた。

しかしながら、学生全員が課題をこなせていくわけでない。各回の授業内容を習得出来なかった学生には、授業後の補習を実施し、習得に関する遅れを取り戻させるよう努めている。

15回の授業で、8回目にハノンの No.1～No.5を、13回目にハノン (No.6～No.10) を暗譜での実技人前演奏、15回目に自由曲 (バイエル、ツェルニー等から各人の技能に応じて指定された曲) を暗譜したうえで、実技試験として人前演奏を実施した。本授業は、期限付き目標を3回設定することで自主的な練習への取り組みを促しつつ、人前での演奏に徐々に慣れる事が出来るような指導計画として組んでいるのであって、学生のピアノ習得に関する系統的な学びが提供できるように配慮している。

2. 本授業における実技に関する評価と「入学前学習」との関係

さて、上記の授業計画によって実施された本授業において、学生の実技試験の得点率は以下のようになっている。

ハノン実技人前演奏の平均得点率は83%、自由曲実技人前演奏の平均得点率は60%、音楽Ⅰ(A)としての最終成績は平均得点率70%に達した。特にハノン実技人前演奏での平均得点率が高く、共通の課題曲を設定したことが学生の意欲を高めることにつながったと考えられる。

なお、平成27年度入学生への入学前ピアノレッスンは全6回行われており、入学生73名中62名が受講している。最終成績の得点率を入学前ピアノレッスン受講回数別に見ると、0回62%、1回68%、2回73%、3回71%、4回72%、5回68%、6回78%となり、入学前ピアノレッスンの受講は1年次前期のピアノ指導において、一定の効果を認めることが出来ると考えられる。

おわりに

本稿は、岡山短期大学幼児教育学科に入学してきた学生がピアノのレッスンを受けていく最初の段階の授業である。当然、学生は幼い頃からピアノに親しんできた者から初心者まで多様であるが、その学生の実力をきちんと教員側が把握したうえで、それぞれの実力の向上に資するようにレッスンを組んでいくことにしている。

もちろん、それは15回の授業にのみではなく、ピ

アノの補習を組む、学生からの授業外の時間に質問などに応じるなかで成されるものであり、教員と学生の信頼関係のうえで効果を発揮するものである。

ピアノが得意な学生は、自己のピアノ技術をさらに磨きながらレパートリーを増やし、苦手な学生は、与えられた課題を達成していくことによって、実習などで困らない程度の最低限の技術を獲得していくことができる。

さらには、人前演奏の機会を設けることによって、自身のピアノの実力のみならず、他の人の前でピアノを弾くという経験が得られることによって、さらにピアノの実力が身についていくと考えられる。

いずれにしろ、ピアノのレッスンの最初の段階として、さらなる授業改善は常に求められていると言える。たとえば、ピアノが苦手な学生の苦手意識をどのように減らし、ピアノを弾けるように一緒に学んでいくかということは重大な課題である。この課題に教員が向き合うことによって、本稿に示した様々な割合はさらに高くなっていくと考えられ、それが学生のやる気や達成感にもつながっていくのだと考えられる。

さて、1年生前期に開講される音楽Ⅰ(A)は、後期の音楽Ⅰ(B)に継続されていくのだが、音楽Ⅰ(B)の考察については、次に譲ることにしたい。

引用・参考文献

- ブルグミュラー『ブルグミュラー25の練習曲』全音楽譜出版社、2008.
- ツェルニー『ツェルニー100番練習曲 解説付』全音楽譜出版社、2005.
- ツェルニー『ツェルニー40番練習曲』全音楽譜出版社、2005.
- ツェルニー『ツェルニー30番練習曲』全音楽譜出版社、2008.
- 木村ケイ編『指づかいつきバイエルピアノ教本』全音楽譜出版社、1998.
- 小林美実『こどものうた200』チャイルド1998.
- 全音楽譜出版社出版部編著『全訳ハノンピアノ教本』全音楽譜出版社、2008.
- 全音楽譜出版社出版部編著『ソナチネアルバム1・2』全音楽譜出版社、2005.
- 岩口摂子・高見仁志編集『魔法の伴奏で保育力アップ「表現」がみるみる広がる！保育ソング90』明治図書出版社、2012.

【資料】平成27年度教育計画（シラバス）1 頁目

平成 27 年 度 教 育 計 画							
科目名	音楽 I (A)	授業回数	15	単位数	1	担当教員	白神 厚子、他
質問受付の方法 在室時いつでも可。							
教育目標と学生の学習成果	教育目標： 本科目では、幼児教育現場での実践的音楽表現力・指導力を修得するため、以下の項目を目標として実演授業を実施する。 1. ピアノ演奏に関する基本的な知識・技能を理解・修得する。 2. ピアノ演奏に必要な練習準備の方法・必要性を理解・修得する。 3. ピアノ演奏を通して音楽活動の楽しさ・喜びを体験し、仲間と共有する。 学生の学習成果： 専門的学習成果について、教育目標に掲げる3項目を修得するため、2年間の音楽 I A・B・C・D の段階を追って技能を向上させる基礎力を自主的・自律的に身につける。 汎用的学習成果について、音楽 I の2年間を通じた継続的な学びと努力で、社会人としての責任を果たすために必要な自己管理能力を身につける。						
	授業の進め方 (講義・<u>演習</u>・実験・実習・実技) ・各人のピアノ技能に応じて初級クラス・中級クラス・上級クラスに分ける。 ・各人のピアノ技能に応じて個人レッスンすることでレベルアップへの方法を伝える。 ・各人のピアノ技能に応じた自由課題曲を交替で個人レッスンし、人の演奏を聴いて自分の学びとすることを課す。 ・人前で演奏することで、社会人に求められる態度や責任感を獲得することを課す。 予習復習 予習事項：各人に指定された課題曲を予習・練習することを必須とする。 復習事項：授業でマスターできなかった課題曲を復習・練習することを必須とする。 ※練習時間・内容は指定の記録用紙に記入し授業時に提出する。 テキスト 「全訳ハノンピアノ教本」全音楽譜出版社 「指づかいつきバイエルピアノ教本」木村ケイ編 全音楽譜出版社 「ツェルニー100番・30番・40番」全音楽譜出版社						
学習評価の方法	① 専門的学習成果において ・授業での各人の予習・復習による学習成果 2点×12回 = 24点 ・ハノン実技人前演奏(2回実施) 10点×2回 = 20点 ・自由曲実技人前演奏(1回実施) 56点×1回 = 56点 以上の配分とし、人前演奏で弾く全曲を暗譜でマスターすることを必須とし、総合評価する。 ② 汎用的学習成果において 以下の項目が果たされていない時は社会人、保育者としての態度や責任感が十分でないとして授業時の減点対象とする。 ・欠席は2点減点 ・演奏に適した身だしなみ(適切な長さの爪、等々)でないこと 1点減点 ・練習時間記録用紙の未提出 1点減点 ・授業態度不良(私語、携帯使用、自分勝手な行動、等々) 1点減点 ・20分以内の遅刻 1点減点 ・欠席届未提出 1点減点						
	注意事項 参考図書等：						

【資料】平成27年度教育計画（シラバス）2 頁目

授 業 回 数 別 教 育 内 容	
1 回	<オリエンテーション> ・音楽Ⅰ(A)授業の進め方・スケジュール・学習方法・評価の方法について説明する。 ・クラス分け（初級・中級・上級）をし、各クラス別に各人の課題・練習方法・準備を確認する。 ・学習成果：ピアノ実演技術の向上、社会人として責任を果たすための方法を身につける。 ・予習・復習事項：ハノン No. 1 とバイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習する。
2 回	<読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する> ・ハノン No. 1：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・バイエル・ツェルニー：各人の課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとする方法を伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：ハノン No. 2 とバイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習する。 ・復習：ハノン No. 1 とバイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習・暗譜する。
3 回	<読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する> ・ハノン No. 2：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・バイエル・ツェルニー：同前。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：ハノン No. 3 とバイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習する。 ・復習：ハノン No. 2 とバイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習・暗譜する。
4 回	<読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する> ・ハノン No. 3：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・バイエル・ツェルニー：同前。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：ハノン No. 4 とバイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習する。 ・復習：ハノン No. 3 とバイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習・暗譜する。
5 回	<読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する> ・ハノン No. 4：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・バイエル・ツェルニー：同前。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：ハノン No. 5 とバイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習する。 ・復習：ハノン No. 4 とバイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習・暗譜する。
6 回	<読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する> ・ハノン No. 5：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・バイエル・ツェルニー：同前。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：バイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習する。 ・予習：ハノン No. 1～No. 5 を暗譜で練習して人前実演に備える。
7 回	<読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する> ・ハノン No. 5：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・バイエル・ツェルニー：同前。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：バイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習する。 ・復習：ハノン No. 1～No. 5 を暗譜で練習して人前実演に備える。

【資料】平成27年度教育計画（シラバス）3頁目

授 業 回 数 別 教 育 内 容	
8 回	＜ハノン第1回目人前実演＞ ・共通課題曲（No. 1～No. 5）：共通課題曲から当日1曲指定した曲を暗譜で正確に演奏する。 ・学習成果：人前で暗譜で演奏することに慣れ、練習の必要性を実感する。 ・予習：ハノン No. 6 パイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習・暗譜する。 ・復習：ハノン No. 1～No. 5 を指の練習に応用して練習開始時に毎回弾く。
9 回	＜読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・ハノン No. 6：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・パイエル・ツェルニー：同前。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：ハノン No. 7 とパイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習する。 ・復習：ハノン No. 6 とパイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習・暗譜する。
10 回	＜読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・ハノン No. 7：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・パイエル・ツェルニー：同前。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：ハノン No. 8・9 とパイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習する。 ・復習：ハノン No. 7 とパイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習・暗譜する。
11 回	＜読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・ハノン No. 8・9：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・パイエル・ツェルニー：同前。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：ハノン No. 6～No. 10 とパイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習する。 ・復習：ハノン No. 8・9 とパイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習・暗譜する。
12 回	＜読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・ハノン No. 6～10：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・パイエル・ツェルニー：同前。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：パイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習・暗譜する。 ・復習：ハノン No. 6～No. 10 を暗譜で練習して人前実演に備える。
13 回	＜ハノン第2回目人前実演＞ ・共通課題曲（No. 6～No. 10）：共通課題曲から当日1曲指定した曲を暗譜で正確に演奏する。 ・学習成果：人前で暗譜で演奏することに慣れ、練習の必要性を実感する。 ・予習：パイエル・ツェルニーから各人の課題曲を練習・暗譜する。 ・復習：ハノン No. 1～No. 10 を指の練習に応用して練習開始時に毎回弾く。
14 回	＜読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・パイエル・ツェルニー：同前。 ・学習成果：人前で暗譜で演奏するために必要な練習の成果を精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：パイエル・ツェルニーから各人の課題曲を暗譜で練習して人前実演に備える。 ・復習：ハノン No. 1～No. 10 を指の練習に応用して練習開始時に毎回弾く。
15 回	＜自由曲（パイエル・ツェルニー）から各人の課題曲を当日1曲指定し、暗譜で演奏する。＞ ・学習成果：人前で演奏することに慣れ、練習の必要性を実感する。 ・予習：夏休み弾き歌い課題曲「おおきなたいこ」「むすんでひらいて」を夏休み明けの音楽I (B) 1回目授業時に2曲とも暗譜で弾き歌いできるよう練習する。 ・復習：ハノン No. 1～No. 10 を指の練習に応用して練習開始時に毎回弾く。

Instruction of the Piano for the Student who wants to be a Childminder (1)

—— Mainly on a Class of “Music I (A)” in the Preschool Education Subject of
Okayama College ——

Atsuko Shiraga

Abstract

This paper performed consideration about the real instruction result after having arranged it about a summary about the piano instruction of the childminder choice student in the Okayama junior college and concrete content. I do in particular “music I” (A) which is an opening of a course subject with consideration in earlier period of first grader of the Okayama college. As a result of consideration, I understood that I achieved a constant instruction effect.

Key Words

Music I (A), childminder, instruction of the piano, preschool education

報告

保育者志望学生のためのピアノ指導(2)

—— 岡山短期大学幼児教育学科における「音楽Ⅰ(B)」の授業を中心として ——

白 神 厚 子

抄 録

本稿は、岡山短期大学における保育者志望学生のピアノ指導についての概要及び具体的内容について整理したうえで、実際の指導成果についての考察を行ったものである。とくには、岡山短期大学の1年生後期開講科目である音楽Ⅰ(B)を考察対象としている。考察の結果、一定の指導効果をあげていることがわかった。

キーワード

音楽Ⅰ(B)、保育者、ピアノ指導、幼児教育

はじめに

本稿は、「幼児期の教育」に関わる保育者を志望する学生のためのピアノ指導が、シラバスに沿って、いかにその指導が展開され、入学時から卒業時まで学生の実技進捗がどのように到達したかを考察したものである。授業のみならず、入学前ピアノレッスン・授業後補習・春季夏季休暇中補習を通してピアノ指導を行うという試みが、各期の成績にどのように反映されているか併せて検証することとしたい。本稿では、2015(平成27)年度入学学生の1年生後期の「音楽Ⅰ(B)」の授業を対象としている。

1. 岡山短期大学幼児教育学科における2015年度入学学生の状況とピアノ指導の計画

(1) 2015年度入学学生の状況

近年、保育者を目指す学生のピアノ歴は全体的に浅く、本学の平成27年度入学生では入学前5年以上のピアノレッスン経験者は全体の18%、幼児期に3年程度或いは高校の授業でのピアノ経験者が52%、残りの30%は初心者である。

本学では幼児教育学科の学生に2年間のピアノレッスンを実施(1年次:選択科目、2年次:卒業必修科目)しておりピアノ初心者の学生にも保育者としての音楽表現が出来る力を身に付けられるようにカリキュラムを作成し、その他様々なサポートも行っている。特に平成22年度からは入学予定者に対して入学前ピアノレッスンを実施し、入学後のスムーズなレッスンへの移行を促している。また、平成27年度から授業後の補習・春季夏季休暇中補習も実施している。

(2) ピアノ指導とその計画

1年次後期15回の授業では1年次前期に引き続き、幼児教育現場での実践的音楽表現力・指導力を修得するため、以下の項目を目標として実演授業を実施する。

- 1 ピアノ演奏に関する基本的な知識・技能を理解・修得する。
- 2 ピアノ演奏に必要な練習準備の方法・必要性を理解・修得する。
- 3 歌いながらピアノ伴奏を一人で演奏する弾き歌いに関する基本的な知識・技術を理解・修得する。
- 4 ピアノ演奏・弾き歌い演奏を通して音楽活動の楽しさ・喜びを体験し、仲間と共有する。

各人のピアノ技能に応じて初級クラス・中級クラス・上級クラスに分け、交替で個人レッスンすることで人の演奏を聴いて自分の学びとし、人前で演奏することで社会人に求められる態度や責任感を獲得するように課した。

テキストは『指づかいつきバイエルピアノ教本』(全音楽譜出版社、1998)、『ブルグミュラー25の練習曲』(全音楽譜出版社、2008)、『ソナチネアルバム1・2』(全音楽譜出版社、2005)、『魔法の伴奏で保育力アップ「表現」がみるみる広がる!保育ソング90』(明治図書出版社、2012)、『こどものうた200』(チャイルド社、1998)等を用い、保育者を志望する学生として身に付けるべき必須の技術である童謡弾き歌いをレッスンに導入した。1年次後期ではピアノ初心者は技術的に十分ではない為、弾き歌いの課題曲は技術的に平易な曲からレッスンし、伴奏にコードネームを使用する等、自主練習に取り組みやすいよう配慮している。弾き歌い課題曲は将来保育者となる学生のため、保育園・幼稚園での園生活に関す

〈連絡先〉白 神 厚 子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address: ashiraga@owc.ac.jp

る歌・季節を感じさせる歌を選曲した。これらの課題曲は初級クラス、中級クラス、上級クラスとも共通のため、全員が同じ目標に向かって努力することが出来る。交替でレッスンを受け、人の伴奏で歌ったり自分の伴奏で歌ってもらったりするなかで、より一層実践的な音楽表現力を身に付けられるよう指導した。

全15回の授業のうち、1回目に（大きなたいこ・むすんでひらいて）2曲の暗譜での夏休み課題曲実技人前演奏、5回目（大きなくりの木の下で・おきたづけ・おそうじ・チューリップ）9回目に（あくしゅでこんにちは・おへんじ・おててをあらいましょう・ぶんぶんぶん）13回目に（こぎつね・ごあいさつ・まめまき・まつぼっくり）各4曲の暗譜での童謡弾き歌い実技人前演奏を実施し、14曲の弾き歌いレパートリーを持つことが出来るようシラバスを作成している。1年次前期と同様にシラバスに15回の授業内容を具体的に記す事により、計画的に予習・復習の自主練習に取り組み、授業での成果や実技人前演奏での成果を上げられるよう求めた。各回の授業内容をマスター出来なかった学生には授業後の補習を行うことで遅れを取り戻させるよう努め、特に童謡弾き歌い14曲の暗譜での演奏が達成出来なかった学生には、その都度補習で完成させるよう丁寧に指導して全員が14曲のレパートリーを持つ事を目標とした。

さらにピアノ技術の向上を図るため、1年次後期の最終授業までに「指づかいつきバイエルピアノ教本」を修了させるようレッスンを行い、進度の速い学生には「ブルグミュラー25の練習曲」「ソナチネアルバム1・2」へレッスンを進め、15回目に実施する自由曲実技人前演奏には各人の技能進度に適した曲を暗譜で演奏出来るよう指導した。

夏休み課題曲実技人前演奏の平均得点率は52%、童謡弾き歌い実技人前演奏の平均得点率は81%、自由曲実技人前演奏の平均得点率は64%、音楽Ⅰ（B）としての最終成績（実技人前演奏の得点を含む専門的学習成果の得点に汎用的学習成果の得点を加えた成績）の平均得点率は72%に達している。夏休み課題曲実技人前演奏の平均得点率が低いことに注目し、長期休暇中の自主練習の習慣が出来ていない・童謡弾き歌いの自主練習の方法が理解出来ていない、という問題があると推測した。1年次前期で身

に付けたピアノ自主練習の習慣を保つため、また童謡弾き歌いの具体的な練習方法を丁寧にアドバイスするため、春季夏季休暇中補習を行うこととした。

最終成績の得点率を入学前ピアノレッスン受講回数別に見ると、0回75%、1回78%、2回77%、3回73%、4回70%、5回38%、6回81%、となり5回を除いてほぼ平均された良い結果を得た。受講回数5回の学生はピアノ経験が少ない事により、入学前のピアノレッスンには熱心に取り組み1年次前期の成績は合格点を修めている。

しかし前述の通り、夏休み課題曲・童謡弾き歌いへの練習方法に理解が足りなかったと考え、春季夏季休暇中補習を受講するように勧めた。

おわりに

本稿では、音楽Ⅰ（A）から継続して、学生が履修する音楽Ⅰ（B）の実施状況及び学生の学習成果についてまとめたものであるが、その結果練習方法の理解や長期休暇中の課題をどのようにするかなどがあることがわかった。

引き続き、学生のピアノ指導を充実したものにすべく努めていきたい。

引用・参考文献

- ブルグミュラー『ブルグミュラー25の練習曲』全音楽譜出版社、2008.
- ツェルニー『ツェルニー100番練習曲 解説付』全音楽譜出版社、2005.
- ツェルニー『ツェルニー40番練習曲』全音楽譜出版社、2005.
- ツェルニー『ツェルニー30番練習曲』全音楽譜出版社、2008.
- 木村ケイ編『指づかいつきバイエルピアノ教本』全音楽譜出版社、1998.
- 小林美実『こどものうた200』チャイルド1998.
- 全音楽譜出版社出版部編著『全訳ハノンピアノ教本』全音楽譜出版社、2008.
- 全音楽譜出版社出版部編著『ソナチネアルバム1・2』全音楽譜出版社、2005.
- 岩口摂子・高見仁志編集『魔法の伴奏で保育力アップ「表現」がみるみる広がる！保育ソング90』明治図書出版社、2012.

【資料】平成27年度教育計画（シラバス） 1 頁目

平成 27 年 度 教 育 計 画							
科目名	音楽 I (B)	授業回数	15	単位数	1	担当教員	白神 厚子、他
質問受付の方法 在室時いつでも可。							
教育目標と学生の学習成果	教育目標： 本科目では幼児教育現場での実践的音楽表現力・指導力を修得するため、以下の項目を目標として実演授業を実施する。 1. ピアノ演奏に関する基本的な知識・技能を理解・修得する。 2. ピアノ演奏に必要な練習準備の方法・必要性を理解・修得する。 3. 歌いながらピアノ伴奏を一人で演奏する弾き歌いに関する基本的な知識・技術を理解・修得する。 4. ピアノ演奏・弾き歌い演奏を通して音楽活動の楽しさ・喜びを体験し、仲間と共有する。 学生の学習成果： 専門的学習成果として、教育目標に掲げる 4 項目を修得するため、2 年間の音楽 I A・B・C・D の段階を追って技能を向上させる基礎力を自主的・自律的に身につける。 汎用的学習成果として、継続的な学びと努力で社会人としての責任を果たすために必要な自己管理能力を身につける。						
	（講義・<u>演習</u>・実験・実習・実技） ・各人のピアノ技能に応じて初級クラス・中級クラス・上級クラスに分ける。 ・各人のピアノ技能に応じて個人レッスンすることでレベルアップへの方法を伝える。 ・共通弾き歌い課題曲を交替で個人レッスンし、人の演奏を聴いて自分の学びとすることを課す。 ・各人のピアノ技能に応じた自由課題曲を交替で個人レッスンし、人の演奏を聴いて自分の学びとすることを課す。 ・人前で演奏することで、社会人に求められる態度や責任感を獲得することを課す。						
教育方法	予習事項：各人に指定された課題曲を予習・練習することを必須とする。 復習事項：授業でマスターできなかった課題曲を復習・練習することを必須とする。 ※練習時間・内容は指定の記録用紙に記入し授業時に提出する。						
	テキスト 「ブルグミュラー25の練習曲」全音楽譜出版社 「ソナチネアルバム 1・2」全音楽譜出版社 「保育ソング」明治図書出版社、「こどものうた 200」チャイルド社						
学習評価の方法	① 専門的学習成果において ・授業での各人の予習・復習による学習成果 2点×10回 = 20点 ・ハノン実技人前演奏（2回実施） 2点×14曲 = 28点 ・自由曲実技人前演奏（1回実施） 52点×1回 = 52点 以上の配分とし、人前演奏で弾く全曲を暗譜でマスターすることを必須とし総合評価する。 ② 汎用的学習成果において 以下の項目が果たされていない時は社会人、保育者としての態度や責任感が十分でないとして授業時の減点対象とする。 ・欠席は2点減点 ・演奏に適した身だしなみ（適切な長さの爪、等々）でないこと 1点減点 ・練習時間記録用紙の未提出 1点減点 ・授業態度不良（私語、携帯使用、自分勝手な行動、等々） 1点減点 ・20分以内の遅刻 1点減点 ・欠席届未提出 1点減点						
注意事項	参考図書等：						

【資料】平成27年度教育計画（シラバス）2 頁目

授 業 回 数 別 教 育 内 容	
1 回	<オリエンテーション> ・音楽Ⅰ(B)授業の進め方・スケジュール・学習方法・評価の方法について説明する。 ・夏休み課題曲「おおきなたいこ」「むすんでひらいて」を暗譜で弾き歌い実演する。 ・学習成果：人前で暗譜で弾き歌い演奏することに慣れ、練習の必要性を実感する。 ・予習：おおきなくりの木のしたで の共通弾き歌い課題曲を練習する。 ・復習：実演した曲の問題点を練習してレベルアップする。
2 回	<読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する> ・おおきなくりの木のしたで：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：おかたづけ（共通課題曲）パイエル・ブルグミュラー・ソナチネから各人の技能に合わせた課題曲（自由曲）を練習する。 ・復習：おおきなくりの木のしたで を正確に弾き歌いできるよう練習する。 ：各自の自由曲をていねいに正確に練習する。
3 回	<読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する> ・おかたづけ・自由曲：共通課題曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：おそうじ・チューリップ 自由曲を練習する。 ・復習：おおきなくりの木のしたで・おかたづけを正確に弾き歌いできるようていねいに練習する。
4 回	<読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する> ・おおきなくりの木のしたで・おかたづけ・おそうじ・チューリップ 自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：おおきなくりの木のしたで・おかたづけ・おそうじ・チューリップ 自由曲を練習する。 ・復習：第1回目弾き歌い課題曲を4曲とも人前で暗譜で正確に弾き歌いできるよう、ていねいに練習すること。
5 回	<第1回目弾き歌い課題曲人前実演：おおきなくりの木のしたで・おかたづけ・おそうじ・チューリップを4曲とも暗譜で弾き歌い演奏する> ・学習成果：人前で暗譜で弾き歌い演奏することに慣れ、実習に備える。 ・予習：あくしゅでこんにちは2・おへんじ・自由曲を練習する。 ・復習：第1回弾き歌い課題曲の問題点を練習してレベルアップする。
6 回	<読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する> ・あくしゅでこんにちは2・おへんじ 自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：おててをあらいましょう・自由曲を練習する。 ・復習：あくしゅでこんにちは2・おへんじ・自由曲を正確に演奏できるよう、ていねいに練習する。
7 回	<読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する> ・おててをあらいましょう・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精一杯発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：ぶんぶんぶん・自由曲を練習する。 ・復習：あくしゅでこんにちは2・おへんじ・おててをあらいましょう・自由曲を正確に演奏できるようていねいに練習する。

【資料】平成27年度教育計画（シラバス）3頁目

	授 業 回 数 別 教 育 内 容
8 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ：あくしゅでこんにちは2・おへんじ・おててをあらいましょう・ぶんぶんぶん 自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：あくしゅでこんにちは2・おへんじ・おててをあらいましょう・ぶんぶんぶん 自由曲を練習する。 ・復習：第2回目弾き歌い課題曲を4曲とも人前で暗譜で正確に弾き歌いできるよう、ていねいに練習する。
9 回	＜第2回目弾き歌い課題曲人前実演：あくしゅでこんにちは2・おへんじ・おててをあらいましょう・ぶんぶんぶんを4曲とも暗譜で弾き歌い演奏する＞ ・学習成果：人前で暗譜で弾き歌いすることに慣れ、実習に備える。 ・予習：こぎつね・ごあいさつ・自由曲を練習する。 ・復習：第2回目弾き歌い課題曲の問題点を練習してレベルアップする。
10 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・こぎつねごあいさつ・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：まめまき・自由曲を練習する。 ・復習：こぎつね・ごあいさつ・自由曲を正確に演奏できるよう、ていねいに練習する。
11 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・まめまき・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：まつぼっくり・自由曲を練習する。 ・復習：こぎつね・まめまき・ごあいさつ・自由曲を正確に演奏できるよう、ていねいに練習する。
12 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ：こぎつね・ごあいさつ・まめまき・まつぼっくり 自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：こぎつね・ごあいさつ・まめまき・まつぼっくり 自由曲を練習する。 ・復習：第3回目弾き歌い課題曲を4曲とも人前で暗譜で正確に弾き歌いできるよう、ていねいに練習する。
13 回	＜第3回目弾き歌い課題曲人前実演：こぎつね・ごあいさつ・まめまき・まつぼっくりを4曲とも暗譜で弾き歌い演奏する＞ ・学習成果：人前で暗譜で弾き歌いすることに慣れ、実習に備える。 ・予習：自由曲を練習する。 ・復習：第3回目弾き歌い課題曲の問題点を練習してレベルアップする。
14 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを精いっぱい発揮し、注意点を向上につなげる。 ・予習：自由曲を正確に暗譜で弾けるよう、人前実演に備えて、ていねいに練習する。 ・復習：弾き歌い課題曲の問題点を練習してレベルアップする。
15 回	＜自由曲実技人前実演＞：ブルグミュラー・ソナチネから各人の自由課題曲を1曲暗譜で演奏する。 ・学習成果：人前で演奏することに慣れ、実習に備える。 ・予習：春休み弾き歌い課題曲「パスごっこ」「おもちゃのチャチャチャ」を春休み明けの音楽I(C)1回目の授業時に2曲とも暗譜で弾き歌いできるよう、練習する。 ・復習：今までの課題曲の問題点を練習してレベルアップする。

Instruction of the Piano for the Student who wants to be a Childminder (2)

—— Mainly on a Class of “Music I” (B) in the Preschool Education Subject of
Okayama College ——

Atsuko Shiraga

Abstract

This paper performed consideration about the real instruction result after having arranged it about a summary about the piano instruction of the childminder choice student in the Okayama college and concrete content. I aim at music I (B) which is an opening of a course subject for the consideration in last part of first grader of the Okayama college and consider in particular it. As a result of consideration, I understood that I achieved a constant instruction effect.

Key Words

Music I (B), childminder, instruction of the piano, preschool education

報告

保育者志望学生のためのピアノ指導(3)

—— 岡山短期大学幼児教育学科における「音楽 I (C)」の授業を中心として ——

白 神 厚 子

抄 録

本稿は、岡山短期大学における保育者志望学生のピアノ指導についての概要及び具体的内容について整理したうえで、実際の指導成果についての考察を行ったものである。とくには、岡山短期大学の2年生前期開講科目である「音楽 I (C)」を考察対象としている。考察の結果、一定の指導効果をあげていることがわかった。

キーワード

音楽 I (C)、保育者、ピアノ指導、幼児教育

はじめに

本稿は、「幼児期の教育」に関わる保育者を志望する学生のためのピアノ指導が、シラバスに沿って、いかにその指導が展開され、入学時から卒業時まで学生の実技進捗がどのように到達したかを考察したものである。授業のみならず、入学前ピアノレッスン・授業後補習・春季夏季休暇中補習を通してピアノ指導を行うという試みが、各期の成績にどのように反映されているか併せて検証することとしたい。本稿では、2015（平成27）年度入学学生の2年生前期の「音楽 I (C)」の授業を対象としている。

1. 岡山短期大学幼児教育学科における2015年度入学学生の状況とピアノ指導の計画

(1) 2015年度入学学生の状況

近年、保育者を目指す学生のピアノ歴は全体的に浅く、本学の平成27年度入学生では入学前5年以上のピアノレッスン経験者は全体の18%、幼児期に3年程度或いは高校の授業でのピアノ経験者が52%、残りの30%は初心者である。

本学では幼児教育学科の学生に2年間のピアノレッスンを実施（1年次：選択科目、2年次：卒業必修科目）しておりピアノ初心者の学生にも保育者としての音楽表現が出来る力を身に付けられるようにカリキュラムを作成し、その他様々なサポートも行っている。特に平成22年度からは入学予定者に対して入学前ピアノレッスンを実施し、入学後のスムーズなレッスンへの移行を促している。また、平成27年度から授業後の補習・春季夏季休暇中補習も実施している。

(2) ピアノ指導とその計画

2年次前期15回の授業では1年次後期に引き続き、幼児教育現場での実践的音楽表現力・指導力を修得するため、以下の項目を目標として実演授業を実施する。

- 1 ピアノ演奏に関する基本的な知識・技能を理解・修得する。
- 2 ピアノ演奏に必要な練習準備の方法・必要性を理解・修得する。
- 3 歌いながらピアノ伴奏を一人で演奏する弾き歌いに関する基本的な知識・技術を理解・修得する。
- 4 ピアノ演奏・弾き歌い演奏を通して音楽活動の楽しさ・喜びを体験し、仲間と共有し共に向上していく。

上記の目標を達成する為、次のように授業を進めた。

各人のピアノ技能に応じて初級クラス・中級クラス・上級クラスに分け、交替で個人レッスンすることで人の演奏を聴いて自分の学びとし、人前で演奏することで社会人に求められる態度や責任感を獲得するように課した。テキストは『ブルグミュラー25の練習曲』（全音楽譜出版社、2008）、『ソナチネアルバム1・2』（全音楽譜出版社、2005）、『魔法の伴奏で保育力アップ「表現」がみるみる広がる！保育ソング90』（明治図書出版社、2012）。『保育ソング』（明治図書出版社、2012）、『こどものうた200』（チャイルド社、1998）等を用い、保育園・幼稚園等での実習に向けて更に童謡弾き歌いの技能を高めると共に、就職試験に備えて自由曲のレパートリーを作れるよう指導した。弾き歌い課題曲には保育園・幼稚園実習を念頭に、季節に合わせた歌・園生活や行事

〈連絡先〉白 神 厚 子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : ashiraga@owc.ac.jp

に合わせた歌を選曲しており、これらの課題曲をマスターすることで自信を持って実習に臨めるように配慮した。

全15回の授業のうち、1回目に（バスごっこ・おもちゃのチャチャチャ）2曲の暗譜での春休み課題曲実技人前演奏、5回目に（ちょうちょう・おべんとう・かえるの合唱・春がきた）9回目に（せんせいとおともだち・おかえりのうた・かたつむり・みずあそび）13回目に（たなばたさま・しゃぼんだま・おばけなんてないさ・ありさんのおはなし）各4曲の暗譜での童謡弾き歌い実技人前演奏を実施し、14曲の弾き歌いレパートリーを持つことが出来るようシラバスを作成している。

2年次前期は6月から行われる保育園実習のため授業の時間割変更が多く、ピアノレッスンの間隔が短くなり14曲全ての課題曲を仕上げるのが困難な学生が増える傾向にある。シラバスに15回の授業内容を具体的に記し、より一層丁寧に授業計画を説明することで実技人前演奏の期日に合わせて計画的に予習・復習の自主練習に取り組み、成果を上げられるよう求めた。各回の授業内容をマスター出来なかった学生には授業後の補習を行うことで遅れを取り戻させるよう努め、特に童謡弾き歌い14曲の暗譜での演奏が達成出来なかった学生には、その都度補習で完成させるように丁寧に指導している。

さらに15回目に実施する自由曲実技人前演奏に臨めるようにすると共に就職試験の準備として「ブルグミュラー25の練習曲」「ソナチネアルバム1・2」等から各人の技術進度に応じた自由曲を暗譜で演奏できるようにレッスンを行った。

春休み課題曲実技人前演奏の平均得点率は49%、童謡弾き歌い実技人前演奏の平均得点率は77%、自由曲実技人前演奏の平均得点率は69%、音楽Ⅰ（C）としての最終成績（実技人前演奏の得点を含む専門的学習成果の得点に汎用的学習成果の得点を加えた成績）の平均得点率は74%となった。音楽Ⅰ（B）の平均得点率の結果を踏まえ春季休暇中補習を行ったが、学習意欲が低く補習に出席しなかった学生が春休み課題曲の平均得点率を下げていると見られる。

最終成績の得点率を入学前ピアノレッスン受講回

数別に見ると、0回73%、1回76%、2回74%、3回72%、4回76%、5回64%、6回78%、となり1年次後期と比べて受講回数5回の学生も徐々に成績の改善が見られる。

2年次前期の時点で退学者は4名で、内2名は受講回数0回、受講回数1回と2回が各1名となっており、受講回数の少ない学生が学習意欲を失いやすい傾向が続いていると言える。最終成績には前述の通り、実技人前演奏の得点以外に専門的学習成果の得点と汎用的学習成果の得点が含まれている。そのため純粋なピアノ実技演奏の得点と多少の差が見られるが、概ね学生の実技レベルは平均的に上昇している。

おわりに

本稿は、2年生の必修科目である音楽Ⅰ（C）の学習成果についてまとめたものである。その結果として、学生の実技レベルは上昇していた。

今後も継続的に指導を続け、その都度、指導の改善等していきたい。

引用・参考文献

- ブルグミュラー『ブルグミュラー25の練習曲』全音楽譜出版社、2008.
- ツェルニー『ツェルニー100番練習曲 解説付』全音楽譜出版社、2005.
- ツェルニー『ツェルニー40番練習曲』全音楽譜出版社、2005.
- ツェルニー『ツェルニー30番練習曲』全音楽譜出版社、2008.
- 木村ケイ編『指づかいつきバイエルピアノ教本』全音楽譜出版社、1998.
- 小林美実『こどものうた200』チャイルド1998.
- 全音楽譜出版社出版部編著『全訳ハノンピアノ教本』全音楽譜出版社、2008.
- 全音楽譜出版社出版部編著『ソナチネアルバム1・2』全音楽譜出版社、2005.
- 岩口摂子・高見仁志編集『魔法の伴奏で保育力アップ「表現」がみるみる広がる！保育ソング90』明治図書出版社、2012.

【資料】平成27年度教育計画（シラバス）1 頁目

平成 27 年 度 教 育 計 画							
科目名	音楽 I (C)	授業回数	15	単位数	1	担当教員	白神 厚子、他
質問受付の方法 在室時いつでも可。							
教育目標と学生の学習成果	教育目標： 本科目では幼児教育現場での実践的音楽表現力・指導力を修得するため、以下の項目を目標として実演授業を実施する。 1. ピアノ演奏に関する基本的な知識・技能を理解・修得する。 2. ピアノ演奏に必要な練習準備の方法・必要性を理解・修得する。 3. 歌いながらピアノ伴奏を一人で演奏する弾き歌いに関する基本的な知識・技術を理解・修得する。 4. ピアノ演奏・弾き歌い演奏を通して、音楽活動の楽しさ・喜びを体験し、仲間と共有し共に向上して行く。 学生の学習成果： 専門的学習成果として、教育目標に掲げる4項目を修得するため、2年間の音楽 I A・B・C・Dの段階を追って技能を自主的・自律的に向上させて行く。 汎用的学習成果として、継続的な学びと努力で社会人としての責任を果たすために必要な自己管理能力を身につける。						
	授業の進め方	(講義・演習・実験・実習・実技) ・各人のピアノ技能に応じて初級クラス・中級クラス・上級クラスに分ける。 ・各人のピアノ技能に応じて個人レッスンすることでレベルアップへの方法を伝える。 ・共通弾き歌い課題曲を交替で個人レッスンし、人の演奏を聴いて自分の学びとすることを課す。 ・各人のピアノ技能に応じた自由課題曲を交替で個人レッスンし人の演奏を聴いて自分の学びとすることを課す。 ・人前で演奏することで、社会人に求められる態度や責任感を獲得することを課す。					
教育方法	予習復習	予習事項：各人に指定された課題曲を予習・練習することを必須とする。 復習事項：授業でマスターできなかった課題曲を復習・練習することを必須とする。 ※練習時間・内容は指定の記録用紙に記入し授業時に提出する。					
	テキスト	「ブルグミュラー25の練習曲」全音楽譜出版社 「ソナチネアルバム1・2」全音楽譜出版社 「こどものうた200」チャイルド本社 「保育ソング」明治図書出版社					
学習評価の方法	① 専門的学習成果において ・授業での各人の予習・復習による学習成果 2点×10回 = 20点 ・ハノン実技人前演奏(2回実施) 2点×14曲 = 28点 ・自由曲実技人前演奏(1回実施) 52点×1回 = 52点 以上の配分とし、人前演奏で弾く全曲を暗譜でマスターすることを必須とし総合評価する。 ② 汎用的学習成果において 以下の項目が果たされていない時は社会人、保育者としての態度や責任感が十分でないとして授業時の減点対象とする ・欠席は2点減点 ・演奏に適した身だしなみ(適切な長さの爪、等々)でないこと 1点減点 ・練習時間記録用紙の未提出 1点減点 ・授業態度不良(私語、携帯使用、自分勝手な行動、等々) 1点減点 ・20分以内の遅刻 1点減点 ・欠席届未提出 1点減点						
	注意事項	参考図書等：					

【資料】平成27年度教育計画（シラバス）2 頁目

授 業 回 数 別 教 育 内 容	
1 回	〈オリエンテーション〉 ・音楽Ⅰ(C)授業の進め方・スケジュール・学習方法・評価の方法について説明する。 〈実演〉 ・春休み課題曲「バスごっこ」「おもちゃのチャチャチャ」を2曲とも暗譜で弾き歌い実演する。 ・学習成果：人前で暗譜で弾き歌い演奏するレベルを向上させ、実演に備える。 ・予習：ちょうちょう・おべんとう の共通弾き歌い課題曲を練習する。 ・復習：実演した曲の問題点を練習してレベルアップする。
2 回	〈読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する〉 ・ちょうちょう・おべんとう を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：かえるのがっしょう・自由曲を練習する。 ・復習：ちょうちょう・おべんとう を教育現場で活用できるよう正確に、ていねいに練習して、演奏レベルを上げて行く。
3 回	〈読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する〉 ・かえるのがっしょう・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：春がきた・自由曲を練習する。 ・復習：かえるのがっしょう・自由曲を教育現場で活用できるよう正確に、ていねいに練習して、演奏レベルを上げて行く。
4 回	〈読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する〉 ・ちょうちょう・おべんとう・かえるのがっしょう・春がきた 自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：ちょうちょう・おべんとう・かえるのがっしょう・春がきたを暗譜で弾けるよう練習する。 ・復習：第1回目弾き歌い課題曲を教育現場で活用できるよう正確に、ていねいに練習して、暗譜での演奏レベルを上げて行く。
5 回	〈第1回目弾き歌い課題曲人前実演：ちょうちょう・おべんとう・かえるのがっしょう・春がきたを4曲とも暗譜で弾き歌い演奏する〉 ・学習成果：練習・準備してきたことを効果的に活用し、暗譜での人前実演の質を上げる。 ・予習：せんせいとおともだち・自由曲を練習する。 ・復習：第1回弾き歌い課題曲の問題点を練習してレベルアップする。
6 回	〈読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する〉 ・せんせいとおともだち・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：おかえりのうた・かたつむり 自由曲を練習する。 ・復習：せんせいとおともだち・自由曲を教育現場で活用できるよう正確に、ていねいに練習して、演奏レベルを上げて行く。
7 回	〈読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する〉 ・おかえりのうた・かたつむり・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：みずあそび・自由曲を練習する。 ・復習：おかえりのうた・かたつむり・自由曲を教育現場で活用できるよう正確に、ていねいに練習して、演奏レベルを上げて行く。

【資料】平成27年度教育計画（シラバス）3頁目

	授 業 回 数 別 教 育 内 容
8 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・せんせいとおともだち・おかえりのうた・かたつむり・みずあそび 自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：せんせいとおともだち・おかえりのうた・かたつむり・みずあそびを暗譜で弾けるよう練習する。 ・復習：第2回目弾き歌い課題曲を教育現場で活用できるよう正確に、ていねいに練習して、暗譜での演奏レベルを上げていく。
9 回	＜第2回目弾き歌い課題曲人前実演：せんせいとおともだち・おかえりのうた・かたつむり・みずあそびを4曲とも暗譜で弾き歌い演奏する＞ ・学習成果：練習・準備してきたことを効果的に活用し、暗譜での人前実演の質を上げる。 ・予習：たなばたさま・しゃぼんだま・自由曲を練習する。 ・復習：第2回弾き歌い課題曲の問題点を練習して演奏レベルを上げて行く。
10 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・たなばたさま・しゃぼんだま・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：練習・準備してきたことを活用し、暗譜での人前実演の質を上げる。 ・予習：おぼけなんてないさ・自由曲を練習する。 ・復習：たなばたさま・しゃぼんだま・自由曲を教育現場で活用できるよう正確に、ていねいに練習して、演奏レベルを上げて行く。
11 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・おぼけなんてないさ・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：ありさんのおはなし・自由曲を練習する。 ・復習：おぼけなんてないさ・自由曲を教育現場で活用できるよう正確に、ていねいに練習して、演奏レベルを上げて行く。
12 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・たなばたさま・しゃぼんだま・おぼけなんてないさ・ありさんのおはなし・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：たなばたさま・しゃぼんだま・おぼけなんてないさ・ありさんのおはなしを暗譜で弾けるよう練習する。 ・復習：第3回目弾き歌い課題曲を教育現場で活用できるよう正確に、ていねいに練習して、暗譜での演奏レベルを上げて行く。
13 回	＜第3回目弾き歌い課題曲人前実演：たなばたさま・しゃぼんだま・おぼけなんてないさ・ありさんのおはなしを4曲とも暗譜で弾き歌い演奏する＞ ・学習成果：練習・準備してきたことを効果的に活用し、暗譜での人前実演の質を上げる。 ・予習：自由曲を練習する。 ・復習：第3回目弾き歌い課題曲の問題点を練習して演奏レベルを上げて行く。
14 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びとするよう伝える。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：自由曲を正確に暗譜で弾けるよう、人前実演に備えて、ていねいに練習する。 ・復習：弾き歌い課題曲の問題点を練習してレベルアップする。
15 回	＜自由曲実技人前実演＞：ブルグミュラー・ソナチネから自由課題曲を1曲暗譜で演奏する。 ・学習成果：人前で演奏する機会をレベルアップにつなげる。 ・予習：夏休み弾き歌い課題曲「ぼくのミックスジュース」「とんぼのめがね」を夏休み明けの音楽Ⅰ(D)1回目の授業時に2曲とも暗譜で弾き歌いできるよう練習する。 ・復習：今までの課題曲の問題点を練習してレベルアップする。

Instruction of the Piano for the Student who wants to be a Childminder (3)

—— Mainly on a Class of “Music I” (C) in the Preschool Education Subject of Okayama College ——

Atsuko Shiraga

Abstract

This paper performed consideration about the real instruction result after having arranged it about a summary about the piano instruction of the childminder choice student in the Okayama college and concrete content. I do in particular “music I” (C) which is an opening of a course subject with consideration in earlier period of second grader of the Okayama college. As a result of consideration, I understood that I achieved a constant instruction effect.

Key Words

Music I (C), childminder, instruction of the piano, preschool education

報告

保育者志望学生のためのピアノ指導(4)

—— 岡山短期大学幼児教育学科における「音楽 I (D)」の授業を中心として ——

白 神 厚 子

抄 録

本稿は、岡山短期大学における保育者志望学生のピアノ指導についての概要及び具体的内容について整理したうえで、実際の指導成果についての考察を行ったものである。とくには、岡山短期大学の2年生後期開講科目である「音楽 I (D)」を考察対象としている。考察の結果、一定の指導効果をあげていることがわかった。

キーワード

音楽 I (D)、保育者、ピアノ指導、幼児教育

はじめに

本稿は、「幼児期の教育」に関わる保育者を志望する学生のためのピアノ指導が、シラバスに沿って、いかにその指導が展開され、入学時から卒業時まで学生の実技進捗がどのように到達したかを考察したものである。授業のみならず、入学前ピアノレッスン・授業後補習・春季夏季休暇中補習を通してピアノ指導を行うという試みが、各期の成績にどのように反映されているか併せて検証することとしたい。本稿では、2015（平成27）年度入学学生の2年生前期の「音楽 I (D)」の授業を対象としている。

1. 岡山短期大学幼児教育学科における2015年度入学学生の状況とピアノ指導の計画

(1) 2015年度入学学生の状況

近年、保育者を目指す学生のピアノ歴は全体的に浅く、本学の平成27年度入学生では入学前5年以上のピアノレッスン経験者は全体の18%、幼児期に3年程度或いは高校の授業でのピアノ経験者が52%、残りの30%は初心者である。

本学では幼児教育学科の学生に2年間のピアノレッスンを実施（1年次：選択科目、2年次：卒業必修科目）しておりピアノ初心者の学生にも保育者としての音楽表現が出来る力を身に付けられるようにカリキュラムを作成し、その他様々なサポートも行っている。特に平成22年度からは入学予定者に対して入学前ピアノレッスンを実施し、入学後のスムーズなレッスンへの移行を促している。また、平成27年度から授業後の補習・春季夏季休暇中補習も実施している。

(2) ピアノ指導とその計画

2年次後期15回の授業では2年次前期に引き続き、幼児教育現場での実践的音楽表現力・指導力を修得するため、以下の項目を目標として実演授業を実施する【資料】。

- 1 ピアノ演奏に関する基本的な知識・技能を理解・修得する。
- 2 ピアノ演奏に必要な練習準備の方法・必要性を理解・修得する。
- 3 歌いながらピアノ伴奏を一人で演奏する弾き歌いに関する基本的な知識・技術を理解・修得する。
- 4 ピアノ演奏・弾き歌い演奏を通して音楽活動の楽しさ・喜びを体験し、仲間と共有し共に向上していく。

上記の目標を達成する為、次のように授業を進めた。

各人のピアノ技能に応じて初級クラス・中級クラス・上級クラスに分け、交替で個人レッスンすることで人の演奏を聴いて自分の学びとし、人前で演奏することで社会人に求められる態度や責任感を獲得するように課した。

テキストは『ブルグミュラー25の練習曲』（全音楽譜出版社、2008）、『ソナチネアルバム1・2』（全音楽譜出版社、2005）、『魔法の伴奏で保育力アップ「表現」がみるみる広がる！保育ソング90』（明治図書出版社、2012）、『こどものうた200』（チャイルド社、1998）等を用い、保育園・幼稚園への就職を想定してピアノ技能の更なる向上と豊かな音楽表現力の獲得を目指した。2年次後期を迎えた学生は保育園実習・施設実習・幼稚園実習を体験しており、より明確な目的意識を持って授業に臨むことができる。園

〈連絡先〉白 神 厚 子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : ashiraga@owc.ac.jp

児を前にして音楽指導を行う場合、どのようなピアノ技術が必要とされるか経験することでシラバスに記載された内容を実感を持って理解し、具体的に示された課題曲に積極的に取り組む姿勢が見られた。

全15回の授業のうち、1回目に（ぼくのミックスジュース・とんぼのめがね）2曲の暗譜での夏休み課題曲実技人前演奏、5回目に（どんぐりころころ・やまのおんがくか・もりのくまさん・いもほりのうた）9回目に（ぞうさん・ハッピーバースデー・サンタクロース・ゆき）13回目に（お正月・おもいでアルバム・すうじのうた・メリーさんのひつじ）各4曲の暗譜での童謡弾き歌い実技人前演奏を実施し、14曲の弾き歌いレパートリーを持つことが出来るようシラバスを作成している。音楽Ⅰ（B）・（C）で身に付けた28曲のレパートリーと共に、2年間で42曲の弾き歌いレパートリーを持つことが出来ることとなり、就職試験において童謡弾き歌いの演奏を指定された場合にも対応できるよう備えている。

15回目に実施する自由曲実技人前演奏では「ブルグミュラー25の練習曲」「ソナチネアルバム1・2」から、また更に進度を上げた学生は「ソナタアルバム」以上の曲集から、各人の技能に応じて指定された自由曲を暗譜で演奏できるように準備し、就職試験での自由曲ピアノ演奏にも備えることとした。音楽Ⅰ（D）においてもシラバスに記載された授業内容をマスター出来なかった学生には授業後の補習を実施し遅れを取り戻させるよう努め、特に童謡弾き歌い人前演奏において14曲の暗譜での演奏が達成出来なかった学生には、その都度補習で完成させるよう丁寧に指導した。

夏休み課題曲実技人前演奏の平均得点率は59%、童謡弾き歌い実技人前演奏の平均得点率は82%、自由曲実技人前演奏の平均得点率は70%、音楽Ⅰ（D）としての最終成績（実技人前演奏の得点を含む専門的学習成果の得点に汎用的学習成果の得点を加えた成績）の平均得点率は75%に達し、音楽Ⅰ（A）・（B）・（C）・（D）を通して最高得点率となった。特に夏休み課題曲の平均得点率が改善され、夏季休暇中補習の効果を認めることが出来る。

最終成績の得点率を入学前ピアノレッスン受講回数別に見ると、0回71%、1回76%、2回75%、3回75%、4回78%、5回68%、6回80%、となり2回以上受講した学生は音楽Ⅰ（C）の成績を上回る事ができている。2年間を通して退学者5名の内、受講回数0回2名、1回2名、2回1名となっており、また休学した学生1名は受講回数3回であった。受講回数の多い学生ほど2年間のピアノレッスンに根気強く意欲的に取り組み、春季夏季休暇中の補習に出席してコンスタントにピアノ練習をする習慣が身に付いたと考えられる。

2. 音楽Ⅰ（A）（B）（C）（D）における自由曲の進捗結果

音楽Ⅰの2年間で指導した自由曲の進捗をA～Gの7段階に設定し、全学生が卒業時にどのくらい進捗を上げたかを入学時のレベル別に調査した。設定基準をA（バイエル№10～№40）、B（バイエル№44～№78）、C（バイエル№80～№106）、D（ツェルニー100番・又はブルグミュラー№1～№13）、E（ツェルニー30番№1～№15・又はブルグミュラー№14～№25・ソナチネ入門程度）、F（ツェルニー30番№16～№30・又はソナチネ中級から終了程度）、G（ツェルニー40番・又はソナタ以上）とし、入学時の技能レベル別に集計した。入学時の技能レベルAの学生は33名中、A～Dの3段階上昇13名、A～Eの4段階上昇16名、A～Fの5段階上昇3名、A～Gの6段階上昇1名。入学時の技能レベルBの学生は22名中、B～Dの2段階上昇2名、B～Eの3段階上昇10名、B～Fの4段階上昇10名。入学時の技能レベルCの学生は10名中、C～Eの2段階上昇4名、C～Fの3段階上昇6名。入学時の技能レベルDの学生は0名。入学時の技能レベルEの学生は2名で、E～Fの1段階上昇とE～Gの2段階上昇が各1名、となった。入学時の技能レベルが低いほど上昇率が高くなるのは当然であるが、3段階の上昇を達成した学生が全体の43%、4段階の上昇を達成した学生が39%を占めている。これらの数値から平成27年度入学生のピアノ技術の進捗は、保育者として必要とされる一定のレベルまで向上したと考えられる。

おわりに

本学は入学試験にピアノの実技試験を課していないため、ピアノ初心者においても入学が可能である。今回平成27年度入学生のピアノレッスンの記録を検証したことにより、音楽Ⅰ（A）・（B）・（C）・（D）のシラバスに沿って2年間のピアノ練習に取り組み、入学前ピアノレッスン・授業後補習・春季夏季休暇中補習を受講した学生の卒業時の到達度は、ピアノ初心者も含め保育者として必要な基礎技能のレベルを達成していると言える。入学前ピアノレッスンについては入学後の学生アンケート調査により下記のような回答を得た。

- ピアノレッスンへの不安が無くなった。
- ピアノ練習の方法を事前に知ることが出来た。

このような回答も踏まえて、現在は入学予定者を対象に9月から翌年3月まで月2回計14回のレッスンを行っている。今後の入学者に対しては学習意欲を如何に引き出せるか、という点を課題としてシラバスを改善し学生のピアノ技能の向上に役立てたいと考える。

引用・参考文献

- ブルグミュラー『ブルグミュラー25の練習曲』全音楽譜出版社，2008.
- ツェルニー『ツェルニー100番練習曲 解説付』全音楽譜出版社，2005.
- ツェルニー『ツェルニー40番練習曲』全音楽譜出版社，2005.
- ツェルニー『ツェルニー30番練習曲』全音楽譜出版社，2008.
- 木村ケイ編『指づかいつきバイエルピアノ教本』全音楽譜出版社，1998.
- 小林美実『こどものうた200』チャイルド1998.
- 全音楽譜出版社出版部編著『全訳ハノンピアノ教本』全音楽譜出版社，2008.
- 全音楽譜出版社出版部編著『ソナチネアルバム1・2』全音楽譜出版社，2005.
- 岩口摂子・高見仁志編集『魔法の伴奏で保育力アップ「表現」がみるみる広がる！保育ソング90』明治図書出版社，2012.

【資料】平成27年度教育計画（シラバス）1 頁目

平成 27 年 度 教 育 計 画							
科目名	音楽 I (D)	授業回数	15	単位数	1	担当教員	白神 厚子、他
質問受付の方法 在室時いつでも可。							
教育目標と学生の学習成果	教育目標： 本科目では幼児教育現場での実践的音楽表現力・指導力を修得するため、以下の項目を目標として実演授業を実施する。 1. ピアノ演奏に関する基本的な知識・技能を理解・修得する。 2. ピアノ演奏に必要な練習準備の方法・必要性を理解・修得する。 3. 歌いながらピアノ伴奏を一人で演奏する弾き歌いに関する基本的な知識・技術を理解・修得する。 4. ピアノ演奏・弾き歌い演奏を通して、音楽活動の楽しさ・喜びを体験し、仲間と共有し共に向上して行く。 学生の学習成果： 専門的学習成果として、教育目標に掲げる4項目を修得するため、2年間の音楽 I A・B・C・D の段階を追って自主的・自律的に努力して技能を向上させて行く。 汎用的学習成果として、継続的な学びと努力で社会人としての責任を果たすために必要な自己管理能力を身につける。						
	授業の進め方	(講義・ <u>演習</u> ・実験・実習・実技) ・各人のピアノ技能に応じて初級クラス・中級クラス・上級クラスに分ける。 ・各人のピアノ技能に応じて個人レッスンすることでレベルアップへの方法を伝える。 ・共通弾き歌い課題曲を交替で個人レッスンし、人の演奏を聴いて自分の学びとすることを課す。 ・各人のピアノ技能に応じた自由課題曲を交替で個人レッスンし、人の演奏を聴いて自分の学びとすることを課す。 ・人前で演奏することで、社会人に求められる態度や責任感を獲得することを課す。					
教育方法	予習復	予習事項：各人に指定された課題曲を予習・練習することを必須とする。 復習事項：授業でマスターできなかった課題曲を復習・練習することを必須とする。 ※練習時間・内容は指定の記録用紙に記入し授業時に提出する。					
	テキスト	「ブルグミュラー25の練習曲」全音楽譜出版社 「ソナチネアルバム1・2」全音楽譜出版社 「こどものうた200」チャイルド本社 「保育ソング」明治図書出版社					
学習評価の方法	① 専門的学習成果において ・授業での各人の予習・復習による学習成果 2点×10回 = 20点 ・ハノン実技人前演奏(2回実施) 2点×14曲 = 28点 ・自由曲実技人前演奏(1回実施) 52点×1回 = 52点 以上の配分とし、人前演奏で弾く全曲を暗譜でマスターすることを必須とし総合評価する。 ② 汎用的学習成果において 以下の項目が果たされていない時は社会人、保育者としての態度や責任感が十分でないとして授業時の減点対象とする。 ・欠席は2点減点 ・演奏に適した身だしなみ(適切な長さの爪、等々)でないこと 1点減点 ・練習時間記録用紙の未提出 1点減点 ・授業態度不良(私語、携帯使用、自分勝手な行動、等々) 1点減点 ・20分以内の遅刻 1点減点 ・欠席届未提出 1点減点						
	注意事項	参考図書等：					

【資料】平成27年度教育計画（シラバス）2 頁目

授 業 回 数 別 教 育 内 容	
1 回	〈オリエンテーション〉 ・音楽Ⅰ(D)授業の進め方・スケジュール・学習方法・評価の方法について説明する。 〈実演〉 ・春休み課題曲「ぼくのミックスジュース」「とんぼのめがね」を2曲とも暗譜で弾き歌い実演する。 ・学習成果：暗譜で演奏するレベルを向上させ、音楽指導の質を上げる方法を獲得する。 ・予習：どんぐり・やまのおんがくか を練習する。 ・復習：実演した曲の問題点を練習してレベルアップする。
2 回	〈読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する〉 ・どんぐりころころ・やまのおんがくか を個人レッスンしながら全員の学びを促す。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：もりのくまさん・自由曲を練習する。 ・復習：どんぐりころころ・やまのおんがくか を教育現場で活用できるよう正確に、ていねいに練習して、演奏レベルを上げて行く。
3 回	〈読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する〉 ・もりのくまさん・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びを促す。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：いもほりのうた・自由曲を練習する。 ・復習：もりのくまさん・自由曲を教育現場で活用できるよう正確に、ていねいに練習して、演奏レベルを上げて行く。
4 回	〈読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する〉 ・どんぐりころころ・やまのおんがくか・もりのくまさん・いもほりのうた 自由曲を個人レッスンしながら全員の学びを促す。 ・学習成果：教育現場で活用できる演奏レベルに上げて行く方法を獲得する。 ・予習：どんぐりころころ・やまのおんがくか・もりのくまさん・いもほりのうたを暗譜で弾けるよう練習する。 ・復習：第1回目弾き歌い課題曲を暗譜で弾けるよう練習して人前実演に備える。自由曲を練習する。
5 回	〈第1回目弾き歌い課題曲人前実演：どんぐりころころ・やまのおんがくか・もりのくまさん・いもほりのうたを4曲とも暗譜で弾き歌い実演する〉 ・学習成果：暗譜での弾き歌い人前実演の質を上げる。 ・予習：ぞうさん・ハッピーバースデー・自由曲を練習する。 ・復習：第1回弾き歌い課題曲の問題点を練習してレベルアップする。
6 回	〈読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する〉 ・ぞうさん・ハッピーバースデー・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びを促す。 ・学習成果：演奏レベルを上げて行く方法を獲得する。 ・予習：サンタクロース・自由曲を練習する。 ・復習：ぞうさん・ハッピーバースデー・自由曲を正確に、ていねいに練習して、演奏レベルを上げて行く。
7 回	〈読譜・演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する〉 ・サンタクロース・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びを促す。 ・学習成果：演奏レベルを上げて行く方法を獲得する。 ・予習：ゆき・自由曲を練習する。 ・復習：サンタクロース・自由曲を正確に、ていねいに練習して、演奏レベルを上げて行く。

【資料】平成27年度教育計画（シラバス）3頁目

授 業 回 数 別 教 育 内 容	
8 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ：ぞうさん・ハッピーバースデー・サンタクロース・ゆき 自由曲を個人レッスンしながら全員の学びを促す。 ・学習成果：暗譜で演奏するレベルを向上させて音楽指導の質を上げる方法を獲得する。 ・予習：ぞうさん・ハッピーバースデー・サンタクロース・ゆきを暗譜で弾けるよう練習する。 ・復習：第2回目弾き歌い課題曲を暗譜で弾けるよう練習して人前実演に備える。 自由曲を練習する。
9 回	＜第2回目弾き歌い課題曲人前実演：ぞうさん・ハッピーバースデー・サンタクロース・ゆきを4曲とも暗譜で弾き歌い実演する。＞ ・学習成果：暗譜での弾き歌い人前実演の質を上げる。 ・予習：おしょうがつ・おもいでのアльバムを練習する。 ・復習：自由曲を練習する。 第2回弾き歌い課題曲の問題点を練習してレベルアップさせる。
10 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ：おしょうがつ・おもいでのアльバム・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びを促す。 ・学習成果：演奏レベルを上げて行く方法を獲得する。 ・予習：すうじのうた・自由曲を練習する。 ・復習：おしょうがつ・おもいでのアльバム・自由曲を正確に、ていねいに練習して、演奏レベルを上げて行く。
11 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ：すうじのうた・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びを促す。 ・学習成果：演奏レベルを上げて行く方法を獲得する。 ・予習：メリーさんのひつじ・自由曲を練習する。 ・復習：すうじのうた・自由曲を練習して、演奏レベルを上げて行く。
12 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ：おしょうがつ・おもいでのアльバム・すうじのうた・メリーさんのひつじ 自由曲を個人レッスンしながら全員の学びを促す。 ・学習成果：暗譜で演奏するレベルを向上させて音楽指導の質を上げる方法を獲得する。 ・予習：おしょうがつ・おもいでのアльバム・すうじのうた・メリーさんのひつじ・自由曲を練習する。 ・復習：第3回目弾き歌い課題曲を暗譜で弾けるよう練習して人前実演に備える。
13 回	第3回目弾き歌い課題曲人前実演：おしょうがつ・おもいでのアльバム・すうじのうた・メリーさんのひつじを4曲とも暗譜で弾き歌い実演する。 ・学習成果：暗譜での弾き歌い人前実演の質を上げる。 ・予習：自由曲を練習する。 ・復習：第3回弾き歌い課題曲の問題点を練習してレベルアップさせる。
14 回	＜読譜、演奏するために必要なソルフェージュや器楽に関する知識技能について指導する＞ ・自由曲を個人レッスンしながら全員の学びを促す。 ・学習成果：暗譜で演奏するレベルを向上させて人前実演に備える方法を獲得する。 ・予習：自由曲を暗譜で演奏できるよう、人前実演に備えて、ていねいに練習する。 ・復習：弾き歌い課題曲の問題点を練習してレベルアップする。
15 回	＜自由曲実技人前実演：自由課題曲を1曲暗譜で演奏する。＞ ・学習成果：演奏レベルを自主的・自律的に上げて行く方法を獲得する。 ・復習：これまでの学びを活用して練習で実演をより向上させて行く方法を確認する。

報告

特別な支援を必要とする生徒に対する支援の方法と課題

—— 通常学級に在籍する生徒の事例から ——

大 賀 恵 子

抄 録

大学、短期大学及び高等専門学校に在籍する障害学生が増加傾向にある。高等専門学校は大学、短期大学に比べて在籍数が最も多い。高等学校においては、障害者権利条約施行後、教員を対象に特別な支援を必要とする生徒理解と支援の方法についての研修を重ねているが、支援の体制は各学校によって差異があるのが現状である。

そこで、本研究では通常学級に在籍する支援を必要とする高校生の事例をもとに、支援方法における課題を検証した。その結果、教育の領域における支援への共通認識の必要性和早期発見での保護者支援の重要性が確認された。

キーワード

発達障害、乳幼児、インクルーシブ教育システム、早期発見、高校生

はじめに

「大学、短期大学及び高等専門学校」の障害学生数は27,257人で全体の0.86%で前年より5,536人増加している。障害学生在籍率が最も高いのは「高等専門学校の本科（通学）」の1,107人（2.06%）で前年より0.52ポイント増である。厚生労働省が平成29年にまとめた「発達障害支援センター」の相談件数によれば、過去最多74,024件であることがわかった。内訳は、「相談支援・発達支援」、「相談支援・就労支援」である。前者の件数63,172件のうち支援対象年齢9歳から39歳の相談件数が20,115件（31.8%）、ついで7歳から12歳が11,712件（18.5%）であった。また、後者の件数10,852件のうち19歳から39歳の件数が8,161件（75%）で大半をしめていた。支援センターの対応で懸念されることは相談待ちの人数が増加し、支援が不足している点である。学校教育の領域においても支援策を講じているが、学校の対応はさまざままで充実しているとはいえない。

そこで、本研究では高等学校の事例を取り上げ、特別な支援を必要とする生徒への対応について教員の共通理解と支援方法について検証することを目的とした。

I. 障害学生数・障害学生在籍者数

障害学生在籍校数及び支援障害学生在籍校数の推移では、平成28年度の障害学生数が27,257人で前年より5,536人増加している。「障害者権利条約」施行（平成26年1月20日）後、障害種別の「その他」に計

上されていたもののうち、精神疾患、精神障害、知的障害を「精神障害」としてカテゴリー化した。その年の結果で最も多いのは「病弱・虚弱」の9,387人で前年度より2,925人の増、ついで「精神障害」の6,775人で前年度より886人増であった。カテゴリーの割合は「病弱・虚弱」について「精神障害」であった（図1）。

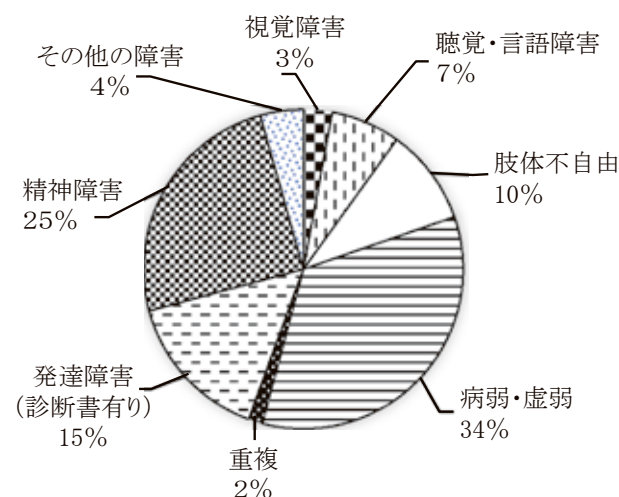


図1 障害学生数（障害種別）：日本学生支援機構、2017

発達障害者支援法（平成28年6月3日法律第六四号：最終改正）第一章総則 第二条では「この法律において「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものと

〈連絡先〉大 賀 恵 子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : ohga@owc.ac.jp

して政令で定めるものをいう。」と定義され、「発達障害がある者であって発達障害及び社会的障壁により日常生活又は社会生活に制限を受けるものをいう。」とされている。また、基本理念では「発達障害者の支援は、全ての発達障害者が社会参加の機会が確保されること及びどこで誰と生活するかについての選択の機会が確保され、地域社会において他の人々と共生することを妨げられないことを旨として、行われなければならない。発達障害者の支援は、社会的障壁の除去に資することを旨として、行われなければならない。」と定められている（発達障害者支援法 2016）。

障害学生在籍率が最も高い高等専門学校の本科（通学）においても、改定以前から現状を踏まえて厚生労働省、関係機関との連携により支援体制を整えていったが、教員の共通認識、適切な支援方法については障害特性に起因する課題は多い。次項では、障害の各種別から抜粋した10例について支援の方法と課題を確認した。

Ⅱ. 事 例

高校1年生を対象として、次の10事例の障害種、支援内容をまとめた（表1）。

対象：高校生（男子7名、女子3名）

10名はいずれも通常学級に所属し、3年間で卒業した。所属する学級の障害生徒在籍率はそれぞれ2%前後であった。

在籍年数：高校3年間

事例によって在籍年が異なる。

1. 対応の効果と課題

在籍期間は入学年（4月）から卒業年（3月）を示す。

(1) 事例1：視覚障害（在籍期間 1990年～1993年） 〔状況変化と効果〕

「自分で可能な限りする」という意向を受け、観察を主として対応した。拡大コピーは事前に担当者が準備するが、掲示物などすべてに対応することはできないため、入学前に学校としてどの程度の対応ができるかを家族、本人との面談で確認した。入学前に校舎を案内し、より安心して生活できる環境を整えた。学校行事等で通路や教室の状況に変化が生じる場合は本人に予告し、家族への連絡を密にすることで信頼関係を築くことができた。

〔課題〕

いつでも対応できる環境作りをしたいが、本人の要望に耳を傾ける時間がない場合はある。校内の誰でも対応できるような体制をとったが、知らない教員からのサポートは本人が遠慮してしまうこともあった。想定していないことが生じたときの対応記録と教員間の確認を忘れないようにすることが大切である。

(2) 事例2：聴覚障害（在籍期間 1992年～1995年） 〔状況変化と効果〕

幼少期から大人しく、通常学級への入学に対して保護者は対人関係に不安があった。入学から数ヶ月程度は無口で他者を気にする様子であったが、教員や家族の勤めで運動部に所属し、毎日の練習を重ねることでコミュニケーションが図れるようになった。この事例は、概ね聞き取りが可能な状況であるため良好な状態にできたと考えられる。また、本人は明るく人なつっこい面を出す機会がなく過ごしていたが、環境に馴染み本来の明るさで自主的に話しかけられるようになり、周囲との距離が縮まった。

学年全体が明るい雰囲気であったため、本人の明るさを引き出すことができ、穏やかに過ごせる学級運営によって効果が高まったと推測できる。

〔課題〕

全ての事例に適用できるわけではない。本人の明るさを引き出すことができたのは、似たような価値観の生徒が学級に在籍していたことにも因るであろう。学校生活での対応は診断書の数値だけでは判断しづらい。入学当初から生活範囲の場所、状況に応じて聴覚の状態を詳細に観察・記録し、いつ、どのようなときに本人がサポートを希望するかを分析しておく必要がある。その場合、本人に尋ねるのもよいが、細かく質問されることのストレスを感じないような配慮が必要である。分析後は、サポートが必要だと考えられる点において情報交換し、記録を残していくことが大切である。

(3) 事例3：肢体不自由（在籍期間 1992年～1995年） 〔状況変化と効果〕

学校生活で可能な限りサポートすることを前提として、「自分のできる限りのことはする」という本人の意向を尊重した。入学前には家族・本人と面談し、移動で心配な場所を確認し、トイレは一部洋式に交換した。学校生活では他の生徒と変わらない対応をすることで喜怒哀楽が自然に出るようになった。体育の時間や階段が多い教室移動ではクラスメートがサポートした。「多くの人ができることは自分もしてみたい」という本人のチャレンジする姿勢を大切にすることで、他の生徒のモチベーションも高まった。

〔課題〕

本人の意志すべてを尊重できるわけではない。無理なことは「無理だ」と伝える姿勢をもつことが大切である。また、異性の教員との関わりに細心の注意を払う必要がある。

障害を理由に全てにおいて特別な配慮をするのではなく、誰にでも生じる悩みや抱えている問題を解決するという姿勢で対応することで、かえって本人や他の生徒との関わりを円滑にすることができた。しかし、この対応は教員間の共通認識がきちんと成

特別な支援を必要とする生徒に対する支援の方法と課題

表1 障害種別：事例抜粋

事例	障害の種類	性別	状 況	ご家族の意向・要望	対 応
1	視覚障害	男子	・弱視により眼鏡使用でも拡大した書類が必要	・可能な限り自分で解決したい (本人の要望もあり)	(担当) 拡大コピー (学校) 観察と言葉がけ
2	聴覚障害 (中等度難聴)	男子	・補聴器により、6割程度の確認はできた ・話し方が早い場合、集会などでの反響音がある場合、やや困難	・可能な限り自分で解決したい ・本人の申し出により対応	・その都度確認し、伝達
3	肢体不自由	女子	・上肢不自由 ・授業や集会でのフロアーに座ることでの支援はほとんどない	・体育や遠足など学外行事のサポート必要 ・可能な限り自分で解決したい	・教員1名が引率 ・学校生活での観察
4	発達障害SLD	男子	・読字・書字表出・算数の障害	・授業についていけないため、繰り返し学習教材を希望する	・補助教材の準備 ・長期休暇に個別補習
5	発達障害ADHD	男子	・課題などの必要なものをなくす ・外的な刺激によって気が散る ・作業が乱雑で締め切りに間に合わない ・私語、他者妨害、じっとしてられない	・指示の都度、ファイリングを確認してほしい ・気が散っても騒がなければそっとしてほしい ・提出日前に確認してほしい ・優しく指示してほしい	・授業中にその都度確認 ・観察 ・教科担当が担任に連絡 ・担任が提出物を確認 ・優しく指示することを心がける
6	発達障害ASD (レベル1の診断)	男子	・友達がほしいがうまくいかない ・柔軟性に欠ける ・文章構成はでき、会話に入ることができるが他者との会話が成立しづらい	・一つの仕事であればできるのでは何か係があるとよい ・複合の作業の場合はサポートしてほしい	・委員ではなく毎日決まった作業をする係に任命 ・授業中の作業は担当がサポート
7	発達障害ASD (レベル2の診断)	男子	・視線を合わせない ・友達がいない ・相互反応をほとんど示さない ・自身が必要なときは異常に近づく	・得意な社会の授業以外は黙って板書するように指示してほしい	・観察 ・板書の書写を指示 ・混乱した場合は興味のある話題を提供して気持ちが落ちつくように促す
8	適応障害	女子	・どのような状況下で起こるか予測しづらい ・不安やストレスによるイライラが生じた場合は保健室に移動する	・おおむね自分でコントロールできるが、顔の表情が変わるため、授業中などは時々様子を観察してほしい	・授業中は観察可能だが、休憩中にはクラスメートや友人から報告を受けるようにした ・ほとんど自己コントロールできるため、調子が悪くなりそうときは自身で職員室に来るようになった
9	知的能力障害 (中等度)	男子	・読字、算数は中等度のなかでも比較的伝わりやすい ・コミュニケーションに関してはかなりの支援が必要	・単独行動は注意が必要であるため、学外活動(遠足など)ではサポートしてほしい	・修学旅行などでは、引率教員全員が分担して観察 ・学校生活ではクラス委員などが観察し、担任に報告
10	知的能力障害 (中等度)	女子	・読字、書字表出、算数の障害及びコミュニケーションに関する支援が必要 ・クラスでの対人関係は困難	・板書の書写は指示してほしい ・自分でできる限りのことはさせて観察してほしい ・できるだけクラス行事に参加させてほしい	・書写の指示をするが、すぐにやめてしまうため、座席は常時一番前で常に指示できるようにした(保護者の許可あり) ・クラス代表を中心に対応できる担当を生徒で分担を決めて対応した

されていなければできない。また、障害のある方への配慮が根底にあっての対応であることを忘れてはならない。

(4) 事例4：SLD（在籍期間 2001年～2004年）

〔状況変化と効果〕

ご家族の意向に従った。本人は補習などの対応が苦痛のようであったが、時間を重ねるうちに少しずつモチベーションが高まった。定期試験に臨む姿勢にも変化がみられた。短期記憶の量が増え、定期試験の結果に反映された。

〔課題〕

担当教員が本来の業務を遂行しながら補習の時間を確保することは困難であった。時間になっても連絡なしで欠席する開始当初の生徒の心理状況を、寛大に受け止めるだけの教員側のゆとりをもちたい。

学習に関しては、担当教員が負担にならないような配慮が必要である。生徒の学習成果が期待できない原因を担当者の指導法に向けるのではなく、誰でも対応できるようなシステム構築が必要となる。そのためには教務担当と学年との連携、年度当初に計画表を作成し、教員に周知することが求められる。

(5) 事例5：ADHD（在籍期間 2004年～2007年）

〔状況変化と効果〕

家族の要望に応じて努力することで学級が成立した。一日の始まり（朝礼）で必要な書類を確認、終わり（終礼）で最終確認を毎日行った。授業でも、教科担当がファイリングできたかどうかを確認した。家族の返信が必要な書類は、家庭連絡した。その対応で本人の気持ちが落ちつき、提出期限を守ることができるようになり、授業中の私語や他者妨害も減少した。

〔課題〕

学級担任の負担が大きい。所属する学級では、障害の生徒は35名のうち6名であった。軽度の場合も含めての人数だが、副担任との連携なしには学級運営が成立しづらいのが実態である。

2004年に教育相談室が設けられたが、相談室の担当は担任・教科担当と兼務せざるをえない状況のため、特定の教員への負担が大であった。バランスよく担当を配置することで対応が円滑に運ぶ。

(6) 事例6：ASD（在籍期間 2008年～2011年）

〔状況変化と効果〕

高校入学で初めて通常学級に所属した。中学までの少人数制とは異なるため、軽度ではあるが環境に慣れるまでは観察を強化した。学級の係に推薦されると、戸惑いよりも責任感が勝り一生懸命に取り組んだ。次第に友人関係も広がり、クラスメートから信頼されるようになった。それ以後はほとんど心配なく学校生活を有意義に過ごすことができた。

〔課題〕

学級の雰囲気作りで担任が戸惑う姿をみせてしま

うと運営困難に陥る。誰でも対応可能なマニュアルを作成しておくといよい。入学から一週間程度で適する係を決定できるような観察をする。係の内容によっては二人体制とし、目立たず真面目に取り組む生徒をパートナーとするのがよい。

クラスの時間（朝礼、終礼、週に一度のHR）などで学校生活における簡単なアンケートを何度か実施して心理変化を観察する。いつでも相談できる雰囲気を作ることも大切である。

(7) 事例7：ASD（在籍期間 2010年～2013年）

〔状況変化と効果〕

機械系に興味があったため、学級内で近い趣味をもつ生徒でグループを構成した。しかし、こだわりの強さが大きかったため、友人を作ることが困難であった。授業では社会科に興味があったため、社会担当が発言の場を設けて少しずつ学級に馴染めるように導いた。清掃の時間では、一生懸命に取り組む姿に好感をもつ生徒と自分の仕事を任せようとする生徒との間で多少の混乱がみられた。そのようなトラブルに対しては学級委員に解決を一任し、生徒間での話し合いにより終結した。ただし、担任はいつでも委員が相談できる環境を作った。授業では板書の書写などその都度指示するため、席替え時も座席を前列にできるよう心がけた。

男子生徒は学校の出来事を担任に報告して帰るのが日課だったため、トラブル解決の様子なども詳細に把握できた。

〔課題〕

学級に観察・報告できる生徒が数名いるのが望ましい。クラス編成の際、その点を考慮できる体制を学校側が整える。クラス編成がなく3年間同じクラスで過ごす場合は、どのようなトラブルに対しても「諦めない、逃げない、見放さない」という担任の姿勢を入学当初に示しておくのがよい。

(8) 事例8：適応障害（在籍期間 2008年～2011年）

〔状況変化と効果〕

心配なこと、困っていることなどは概ね担任に報告できるため、担任はさりげなく表情を観察した。教員が自分を気にかけていると思うことがストレスに繋がるため、他の生徒と変わらない対応をした。学年集会は大丈夫だが、全校集会は人数が多く他学年と同じ空間になることから、保健室で待機することにした。授業中にイライラが始まりそうなきは自己申告で保健室に移動することでトラブルは生じなかった。入学から数ヶ月経って落ちついたかのようにみられたが、その頃から保健室の回数が増えた。原因は友人を作りづらいことであった。校内には教育相談室（保健室登校と同様のシステム）を設置していたため、学校の許可を得て1年2学期を相談室で過ごした。その間の授業内容は、担当教員が放課後や空き時間を調整して補習を実施した。2学期は

体育祭、文化祭など全校の取り組みがあったことも理由の一つであった。1年3学期以降は教室に戻ることができ、2年生以降は全校の取り組みにも少しずつ参加できるようになった。無事卒業し、通信制の大学に進学した。

〔課題〕

学校の体制が整っていること、教育相談室がきちんと機能していることが大切である。この事例も担当者の負担が大である。支援可能だと判断できないまま受け入れるのは双方に負担がかかる。

(9) 事例9：知的障害（在籍期間 2007年～2010年）

〔状況変化と効果〕

初対面の方でも、生徒には障害があると推測できる状態であった。保護者からの要望で、障害があることをクラスに周知し適切な対応について話をした。生徒の反応はさまざまだったが、いじめが起こることもなく本人は自分の世界に浸りながら毎日を過ごした。教育相談係として観察しながら、担任・学年主任と連携して大きなトラブルに発展しないよう回避する手立てを講じた。懸念されたのは学外行事であった。ふいに姿が見えなくなるなど予測できない事態に備えられるように、引率教員は細かく目を離さず行動を観察した。本人は観察されていることを遊びの一つと考えていたのか、教員の誰かが必ず近くにいるという状況を楽しみかくれんぼをして遊ぶような素振りを見せ、教員から隠れたり遠ざかったりすることはなかった。

〔課題〕

異性への関心が高まったときの学外行事引率は、対応の強化が必要である。また、学校生活以外の放課後の時間帯で苦情の連絡が入ったときの対応マニュアルが必要である。マニュアル通りにはいかないが、教員の共通認識があることで、臨機応変に対応できる方法を短時間で見いだせる。

(10) 事例10：知的障害（在籍期間 2008年～2011年）

〔状況変化と効果〕

板書の書写はできるが、内容の理解は困難であった。覚えて解答する問題（漢字など）に関しては放課後などを利用して担任がプリントで反復学習をした。人なつっこい面があり、担任とのコミュニケーションは良好であった。学級内では女子同士で何度かトラブルが発生した。その都度、担任と女子全員で話し合い、対応策を検討した。本人も参加するが、自身のことという認識がなく、女子の集まりに参加できて嬉しいと感じていた。女子はトラブルが発生する内容をリストにして、同じようなことが生じた時の対応を確認した。

トラブルの対応では、女子の代表が「なぜあなたの行動が皆に迷惑をかけているのか」を何度も本人に説明→少しでも理解できた部分があれば、それについては「気持ちを込めて謝るのがよい」と更に説

明→その場で本人が納得できる場合は、相手への謝罪、の順で優しく話を進めることにした。このような出来事は1年間で数件発生したが、高校3年生の文化祭では、その生徒を含めた女子全員が朝から模擬店の準備をして販売するなど、女子がまとまることで解決するのだという認識が変わった。男子はそれを見守ることに徹していたようだ。

〔課題〕

学級メンバーの努力もあって対応できた事例である。クラスの女子が全員で話し合っ解決したいという意向を確認できたことで実現した。しかし、権限のある生徒が誘導したり、強制になったりしては成立しない。どのような集団でもできるような対策を検討する必要がある。担任主導ではなく生徒が自主的に行動できる環境を担任が導くことが大切である。

2. 学校の体制と保護者支援

学校によって対応には差異があると前述したが、教育相談が充実している学校でも障害生徒の在籍数が多い場合は、教員、特に担任への負担が懸念される。担任だけに任せることのないよう定期的に職員会議等で経過報告し、分担のバランスを検討することは必須である。

報告した事例は乳幼児期に検診で発見されたケースである。保護者の障害に対する受容までの期間は、すべての事例で約半年から1年であったと報告を受けた。子どもの将来を考え、検診結果後すぐに対応策を検討したが、その間の心理状況は不安定であったと語られた。しかし、子どもの笑顔が親を励ましてくれた、頑張る気持ちを与えてくれたとも語る。早期発見によって、将来の子どもの姿をイメージしながら今、何をすればよいかの対応ができたようだ。このような保護者の姿勢が通常学級への通学、子どもの自立につながる可能性が高い。

Ⅲ. 事例からみえてくる問題と課題

10例のうち4例は2006年に「障害者の権利に関する条約」において提唱される以前であるが、インクルーシブ教育システムの概念①一般的な教育制度から排除されない、②必要な教育環境が整備される、③合理的配慮が提供される（「障害者の権利に関する条約（教育関係）2014」という要件は満たしていた。しかし、障害の種類によって対応が異なるにもかかわらず、教員の共通理解の時間がほとんどない。特定の誰か（教員）に業務が偏ることがある。本報告は幼少期に診断を受けた10事例だが、そのうち3例は家庭の事情で母子家庭となり、母親が仕事と子育ての両立で経済的にも困難な状態であった。それが理由で心理面でのサポートが面談や連絡の時間が取れず対応が遅れてしまうことがあり、状況把握に手間取ることがあった。さらに、障害生徒の在籍率が

高い場合、現場で個々への支援に十分な時間が取れないことも懸念される点である。

平成29年1月20日の総務省による「発達障害者支援に関する行政評価・監視の結果報告」によれば、乳幼児検診時に発達障害が疑われる児童を見逃している可能性が高いことがわかった。それを受けて発達段階に応じた行動観察を教育と医療の視点から早期発見に繋がる対策を検討している。教員の意識調査では、特別な支援を必要とする児童生徒の人数が平成16年との比較で平成24年に2.6倍に増加していることがわかった（文部科学省、2012）。ただし、この結果は医師の診断ではなく教員の経験と知識に基づくものである。そのことから医師の診断と教員の行動観察の着眼点を共通化した標準的なチェックリストを作成し、児童の見逃しを軽減することを目指した。個々への早期支援により不登校や暴力行為などの二次障害への回避につなげたいと考えられている。学校の対策で優先されるのは教員の意識改革であろう。障害に関する研修への参加を義務づけ、児童生徒の長期休業中に研究できる時間を確保することが望ましい。知識と技術を磨き、誰が担当しても支援できること、スーパービジョンによって教員の資質を高めることが求められる。

本研究で報告した事例以外で、診断書はないがボーダーである生徒、明らかに見立ては障害であると判断できる場合でもご家族が診察を拒否されて通常学級で一般企業への就職を希望される場合、診察希望だが母子・父子でなおかつ核家族のため、診断結果によって学校を変えるのか経費はどうかなどの家族だけでの対処が困難な場合など、保護者の戸惑いや不安が大きく子どもの状態をはっきりと認識できていないケースも増えている。

また、乳幼児期に障害の疑いがあるとの診断を受けた子どもの状態を受容できず、診断のないまま高校生となった場合は慎重に対応しなければならない。ある事例では、対人関係等で問題を起こす頻度が高くなり保護者自身が子育てできないと学校に相談したところ医療機関で受診することとなり、結果、手帳を持つ必要があると診断された。高校生となった子どもを社会に送り出すためにどうすればよいのかと家族の心理状態は大きく変動し、子どもの障害を受容するまでに時間がかかった。進路決定時期にようやく障害者支援の可能な職場に就職斡旋する相談ができるようになった。

子どもの将来にとって最善策は何かを話し合う機会を多くもち、保護者の心理的支援に心がけたい。事例のように、障害の早期発見が子どもの将来を考える時間が確保でき、保護者の子育てに対する心のゆとりに繋がると考えられる。早期診察、早期発見が子どもの自立をより良く促せることを保護者に理解していただくためにも、触れられたくない領域に

配慮してラ・ポールを築くことが重要である。そのような学校側の姿勢は、入学前に家族との面談を通して入学後のより良い生活に繋げることができるであろう。二次障害への回避のためにも、学校と関係機関との連携により早期支援ができる体制を整え、乳幼児期、学童期、義務教育の間に対応できることが望まれる。また、学校種を問わず、公私ともに研修できる機会を増やせるように残業時間の見直しや可能な限り公平な校内分掌の検討をお願いしたい。

Ⅳ. おわりに

教育現場では障害のある子ども一人ひとりに応じて心理的支援を行っている。しかし、個々への対応は担任または担当者に任されるケースが多く、業務に偏りが生じている。学校全体で対応できる体制を整えるためにも、研修の機会を増やし知識と技術の向上に努めたい。また、合理的配慮が適切に提供され教育的ニーズに応じた指導や支援ができる体制、インクルーシブ教育システムの構築が重要課題である。

乳幼児期から適切な対応ができるかどうかで子どもの社会自立に影響を及ぼす可能性がある。乳幼児検診において発見漏れがないように早期発見の重要性を周知徹底しなければならない。

引用文献

1. 内閣府：平成29年版 障害者白書, 内閣府, 2017, Retrieved from <http://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h29hakusho/zenbun/index-pdf.html>
2. 外務省：障害者権利条約, 第61回国連総会, 2008 Retrieved from http://www8.cao.go.jp/shougai/un/kenri_jouyaku.html
3. 日本学生支援機構：平成28年度（2016年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書, 日本学生支援機構, 2017 Retrieved from http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu-shien/chosa_kenkyu/chosa/2016.html
4. 総務省：発達障害者支援に関する行政評価・監視結果に基づく勧告, 総務省中部管区行政評価局, 2017 Retrieved from http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/hyouka/hyouka_kansi_n/ketsuka_nendo/h28.html

参考文献

1. 文部科学省初等中等教育局：特別支援教育の推進について（通知）, 文部科学省政策・審議会, 2007 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/

- nc/07050101.htm
2. 笹森洋樹・後上鐵夫・久保山茂樹・小林倫代・廣瀬由美子・澤田真弓・藤井茂樹：発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題，国立特別支援教育総合研究所研究紀要，第37巻，2010
 3. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について，文部科学省，2012 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/089/index.htm
 4. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課：特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告，文部科学省，2012 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325881.htm
 5. 文部科学省：特別支援学校幼稚部教育要領，文部科学省，2017 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm
 6. 文部科学省：特別支援学校商学部・中学部学習指導要領，文部科学省，2017 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm
 7. 伊藤由美：発達障害のある子どもへの心理的支援をめぐる課題，国立特別支援教育総合研究所研究紀要，第44巻，2017

The Issues and Method of Support of Students who Need Special Support

—— From the Case Study of the Student who is Usually Registered at the Class ——

Keiko Ohga

Abstract

The obstacle student enrolled in a university, a junior college and a technical college tends to increase. The technical college is most numerous compared with a university and a junior college. In the high school, it repeats training about a way of understanding of students and student to need special support targeted for the teacher after person with disabilities right treaty operation. But it's the support system that is different for each school.

As a result, the necessity of common recognition to support in the field of education and the importance of the parental support in early detection were confirmed.

Key Words

Developmental disorders, An infant, Inclusive education system, Early detection, High school student

報告

日本における教育改革と教育制度としての幼児期の教育

都 田 修 兵

抄 録

本稿は、まず、公教育の原理とは何であるかについて考察し、そのうえで日本における教育改革について整理しながら、その改革によって、とくには教育制度としての幼児期の教育はどのように位置づけているのか、さらには現在どのような改革のなかにあるかについて考察したものである。

キーワード

教育改革、教育制度、幼児期の教育、公教育、幼稚園

はじめに

日本の教育制度は大きな変化を遂げてきたと言える。たとえば、2012年12月に自民党が政権に復帰した後、第二次安倍内閣が成立し、2013年1月に教育再生実行会議が官邸に設置されると、多くの改革案が提出されたのである。高校授業料無償化の修正や地方教育行政法、学校教育法の一部改正などは如実にその動向を示すものであろう。

さて、「教育」というものは基本的には私的なものであり、「人間」とは、家族の一員として生まれ、そのなかで成長していくのである。その意味では、家庭教育によって人間形成がなされればよいのである。

しかしながら、「人間」は私的な存在であると同時に公的（社会的）な存在でもある。すなわち、家族の外には社会というより大きな仕組みがあるのである。すなわち、教育は私的な教育である「家庭教育」と、公的な教育（公教育）である「学校教育」に区分され、「社会教育」と合わせて、日本における教育の全体が構成されているのである。

さて、このように考えてみると、学校教育は公的な教育として、日本の教育を支えているわけであるが、それはその当時の社会的状況を背景に常に改革され続けてきたと言ってよいだろう。もちろん、それは学校教育の最も基礎的な段階である「幼児期の教育」にも当てはまる。

では、日本における幼児期の教育はどのような歴史的展開を経てきたのであろうか。また、それはその当時のどのような社会的状況を背景としつつ進められてきたのであろうか。そして、それは公的な教育としての原理原則をどのように満たしているのであろうか。

そこで本稿では、社会的状況の変化のなかで日本の教育制度改革がどのように行われ、とくに幼児期

の教育はどのような展開をしてきたのかについて、公教育の原則に立ち戻りつつ、考察することを目的とする。

1. 公教育の本質及び目的 —— コンドルセの公教育思想を手がかりとして ——

(1) 社会の義務としての公教育

さて、ここでは公教育の本質及び目的について、18世紀フランスを代表する数学者、哲学者、政治家。社会学の創設者の一人と目されているコンドルセ（Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat : 1743-1794）の公教育に関する考察を手がかりに考えてみたい。

コンドルセによれば、「公教育は国民に対する社会の義務」（コンドルセ著 1973、9頁）であるとされる。このようにコンドルセが述べるときには、そこには人間がすべて同じ権利を有しているとする理念の具体化が想定されている。

人間はすべて同じ権利を有すると宣言し、また法律が永遠の正義のこの第一原理を尊重して作られていても、もし精神的能力の不平等のために、大多数の人がこの権利を十分に享受できないとしたら、有名無実にすぎなかろう。（同上、9頁）

なるほど、コンドルセにとっては人間の先天的な素質によって、彼らの優越性が強調されるようでは、平等の名のもとに教育が行われているとしても、それでは公教育としては不十分なのである。すなわち、公教育は「法的平等の具体化」を欠くことは許されないものであって、本質なのである。

また、コンドルセによれば、人間が野蛮な状態や多くの災難を免れることができるのはあらゆる部門で真理が相ついで発見されたためであるとされる。

〈連絡先〉 都 田 修 兵
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : stsuda@owc.ac.jp

「新しい真理の発見によって、はじめて人類は完成の途を歩みつづけることができる」(同上、16頁)と考えているのである。すなわち、公教育の本質には「社会または人類完成の手段」(同上、16頁)が重視されているのである。

このような本質に支えられる公教育は、まさしく人間全体の成長あるいは完成こそが目的とされるのであり、それはすべての人間にとって適応される本質であり、目的となるのである。

教育は、ある部面では普通の人の人間をして天才の仕事を利用できるようにし、これらの仕事を、かれらの要求なり、かれらの幸福のために使用することができるようにするとともに、この同じ教育の他の部面では、自然によって用意された天才を活動させ、かれらから障害を取除き、その前進を援助することを目的とするのである。(同上、18頁)

(2) 公教育の三区分

さらに、コンドルセは三種の異なる公教育の必要性を論じている。その一つ目は、「普通教育」についてである。

- 一 自分の能力や、教育に充当できる時間的余裕に応じて、職業や趣味のいかんを問わず、すべての人が承知していることが良いと思われることがらを、国民のすべてに教えること。
- 二 一般の利益のためにそれを利用し得るように、それぞれの問題についての特質を知る手段を確保すること。
- 三 将来生徒たちが従事する職業が必要とする知識をかれらに用意すること。(同上、22頁)

ここでコンドルセが論じていることは、今日の普通教育に共通する基盤を示している。すなわち、普通教育がまさに「国民」のものであり、一般的な利益を得るような、そして職業に必要な知識が用意されている必要性への言及である。

また、二つ目として、各種の職業に関する学習をあげている。つまり、「職業教育」を意識化した教育の必要性と言えるだろう。

さらに、三つ目として、科学的な教育の必要性をあげている。コンドルセにとって、新しい真理の発見こそが人類の進歩を象徴するため、科学的な教育は新しい発明を促し、人類を完成に導くものなのである。

ここまで、コンドルセの公教育思想を手がかりとしながら、公教育の本質及び目的について考えてき

た。

公教育の原理とは、「国民に対する社会の義務」であり、その目的は「人類の完成」にある。この公教育の原理及び目的は日本における公教育にもあてはまるものであろう。

2. 日本の教育改革と教育制度の体系化

(1) 日本の教育法体系

日本における「近代教育の体制は全国民のための教育期間とその性格を決定している」(海後 1975、85頁)のであり、戦後すぐの日本は、この体制をつくるために基本となる企画とそれについての審議や検討を必要とした。日本全体について言えば、GHQの指導のもとでの民主化政策がそれであり、教育については米国教育使節団の指導のもとに行われたのであり、「そのうち最も基本的な事情は、占領下において改革が進められたという全く特殊な事情に属する」(同上、86頁)ことにあった。

さて、日本の法体系は、アメリカによる占領下のもと、憲法を頂点とする上位法令優先原則に基づいて体系立てられることとなった。

日本国憲法は、現在の日本の国家形態および統治の組織・作用を規定している最高法規である。しかしながら、世界的に見れば、日本国憲法は教育条項などを除けば、私たち国民の生活と直接関わるものではなく、国民が国(政府)に対して示している「約束」であると考えることができる。

この最高法規である日本国憲法第23条において「学問の自由は、これを保障する。」とあり、国民の権利として学問の自由が保障されている。そのうえでさらに、第26条において、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。2 すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。」と定められている。

日本においては、コンドルセの公教育の原理を日本国憲法において保障し、義務教育段階をおくことによって、「普通教育」を保障しているのである。

この日本国憲法を受けて、「教育の憲法」あるいは「教育の理念法」とも呼ばれる「教育基本法」が制定されている。

(2) 教育基本法の成立

教育基本法の制定においては、1946(昭和21)年に設置された教育刷新委員会においてなされたものである。当時の田中耕太郎文部大臣はこの委員会の性格について以下のように説明している。

その第一は総司令部の覚書きにもとづいて成立した委員会である、第二は教育のあらゆる分野の代表的な権威者を集めた集会である、第三

は官僚的な要素を含んでいないことである。(海後ほか 1975、154頁)

この説明が教育刷新委員会の基本的性格を明らかにしている。

この委員会での最初の審議は「教育の理念」についてであり、「教育刷新の指導原理」の必要性から生じたものであろうが(同上、154頁)、これは以前より日本の教育の理念の原理であった「教育勅語」との関係が問題を生じさせる。現に、教育使節団からは「いまさら教育勅語などによって教育の根本原則を立てるような方法をとるべきではない」(同上、164頁)という発言がなされた。

委員会では、特別委員会において立案にあたらせ、会合を重ねるなかで、新しい「教育の理念」を謳った法律である「教育基本法」案の要綱の作成が進められた。このような教育改革が中央教育行政及び教育刷新委員会のなかで進められたことが、教育基本法を成立させる基礎をつくっていたのであり、中央教育行政の役割としての「国体として教育がどうあるべきか」が顕著に現れている。

以上のような動向を経て、教育基本法は、1947(昭和22)年3月31日に公布・施行された。

(3) 教育制度としての幼児期の教育

戦後日本において、国レベルでの教育改革が進むなか、文部省の幼稚園教育に対する構えは「小学校以上の学校の復旧に対するものと比較すると、第二義的」(岡田・穴戸 1975、306頁)な扱いであった。当時、幼稚園を小学校以上の諸学校と同一の法律によって位置づけようとする動きが幼稚園関係者からあったが、行政内部には「幼稚園は国民のうち一部の裕福な階層の家庭の幼児が入園するところであって、広く全国民に開放されるものではないということを経由として、幼稚園を除外しようとする動きがあったといわれてさえている。」(同上、306頁)という状況にあった。すなわち、幼稚園における教育は、第二義的な扱いにあり、小学校以降の6・3・3・4(年)制による学校改革とは距離をおきながら改革が行われたと言えよう。

さて、教育基本法と同時に施行された学校教育法の第79条において「幼稚園の保育内容に関する事項は、前2条の規定(筆者注：幼稚園の『目的』及び『目標』に関する条項)に従い、監督庁が、これを定める」とある。これを受けて、文部省は幼児教育内容調査委員会を設置し、『保育要領——幼児教育の手びき——』が示され、今日の『幼稚園教育要領』へとつながる淵源が示されるなど、幼児期の教育に関する改革は展開されていった。

3. 幼児期の教育における教育改革

(1) 転換期に立つ幼児期の教育

日本の就学前教育制度は、2012(平成24)年のいわゆる「子ども・子育て関連3法」(子ども・子育て法、認定こども園法の一部改正法、子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正後の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律)の成立に伴い大きな転換を遂げたと言える。すなわち、①質の高い幼児期の学校教育・保育の総合的な提供、②保育の量的拡大・確保、③地域の子ども・子育て支援の充実である。この3つを目的として2015(平成27)年にはじまった「子ども・子育て支援新制度」では、幼稚園と保育園に加えて、(幼保連携型)認定こども園が認可施設として新たな法的性格を与えられるようになった。

このような動向のなかで、つねに問題視され続けてきた問題がある。それは「幼児期の教育」と「小学校教育」をどのように接続するかという「幼小接続」に係る問題である。

(2) 「幼稚園」の教育制度的位置づけ

まずは、「幼稚園」の教育制度的位置づけについて確認しておこう。

学校教育法第1条において、「この法律で、学校とは、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校とする。」とあるように、「幼稚園」は小学校就学前教育の段階である。

現在の就学前教育の制度は、「学校教育法」、「児童福祉法」、「認定こども園法」(就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律)、「子ども・子育て支援法」によって体系づけられており、学校教育法第22条において、幼稚園の目的は以下のように示されている。

幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健全な成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。

やはり「幼稚園」は、それ以後の教育の最初の段階であり、「基礎を培う」学校としての位置づけにあるのである。そして、この目的を達成するために、同法第23条において、次のような目標を示している。

幼稚園における教育は、前条に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣を養い、身体諸機能の調和的発達を図ること。
- 二 集団生活を通じて、喜んでこれに参加する

態度を養うとともに家族や身近な人への信頼感を深め、自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生えを養うこと。

- 三 身近な社会生活、生命及び自然に対する興味を養い、それらに対する正しい理解と態度及び思考力の芽生えを養うこと。
- 四 日常の会話や、絵本、童話等に親しむことを通じて、言葉の使い方を正しく導くとともに、相手の話を理解しようとする態度を養うこと。
- 五 音楽、身体による表現、造形等に親しむことを通じて、豊かな感性と表現力の芽生えを養うこと。

この目標を具体化して保育内容5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）が示されているのである。

ここまで見てきて、「幼稚園」はその目的・目標に鑑みるに、子どもたちの基礎的な教育段階という制度的位置づけがなされていることが理解されるだろう。

(3) 「幼小接続」の鍵概念としての「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」

このように幼稚園における教育は重要な位置づけがなされているにもかかわらず、いわゆる「小1プロブレム」など幼小接続にかかる問題が依然として見られる。

このような状況を受けて、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議」は2010（平成22）年に「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」を報告した。

幼稚園教育要領や保育所保育指針では、小学校学習指導要領と異なり、「～を味わう」、「～を感じる」などのように、いわばその後の教育の方向付けを重視した目標で構成されている。これは、先に述べたように、発達の段階に配慮した違いである。

…（中略）…

幼児期の発達の段階を踏まえれば、幼児期の教育において、学年ごとに到達すべき目標を一律に設定することは適切とはいえないが、各幼稚園、保育所、認定こども園においては、幼児の発達や学びの個人差に留意しつつ、幼児期の終わりまでに育ってほしい幼児の姿を具体的にイメージして、日々の教育を行っていく必要がある。（「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」2010、22頁 傍点部筆者）

幼稚園及び保育所、認定こども園の終わりまでにおけるイメージとしての「姿」の必要性について述

べているのである。

この「姿」は最終的に「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」としてまとめられ、平成29（2017）年改訂の『幼稚園教育要領』において明確に示され、意識化されるに至っている。

このような「姿」が示されることは小学校との接続（articulation）をより円滑にすることに寄与する可能性をもっている。すなわち、幼稚園側からすれば、幼稚園の終わりにおいての子どもたちの具体的なイメージとなるだけではなく、小学校のはじめにおける子どもたちの姿という、小学校との「接点」を示すものなのである。また、小学校側からすれば、幼児期の終わり子どもたちがどのような子どもたちなのかを具体的にイメージできる「接点」となり得るのである。

(4) 公教育と現在の幼児期の教育

しかしながら、公教育の原則に立ち戻るならば、「社会の義務」は果たしながらも、人類の成長あるいは発達による完成という連続性を断片化してしまうおそれがあるだろう。すなわち、「接続」あるいは「接点」としての子どもたちのイメージである「姿」を前提とするあまりに、幼稚園教育が「人間の完成」の一部であるという意識が薄れ、単なる「接続」概念のなかで理解され、その「姿」を求めるだけになるのではないかというものである。公教育は、「人間の完成」のために行われるものであるとするならば、「姿」は幼稚園の役割をその「姿」の完成という断片的なものに矮小化してしまうかもしれないのである。

新しい幼児期の教育改革の動向に関しては、公教育の原理である「人類の完成」の意味との連関のなかで再考する必要に迫られているように考えられるがどうであろうか。

引用・参考文献

- コンドルセ著（松島鈞訳）『公教育の原理』（世界教育学名著選20）、明治図書、1973。
- 海後宗臣「戦後の教育改革」海後宗臣編『教育改革』（戦後日本の教育改革1）、東京大学出版会、1975、39-83頁。
- 海後宗臣ほか「教育改革の実施」海後宗臣編『教育改革』（戦後日本の教育改革1）、東京大学出版会、1975、143-241頁。
- 文部科学省「幼稚園教育要領」（平成29年）
- 岡田正章・宍戸健夫「戦後における日本の幼児教育の制度と思想の動向」海後宗臣監修・世界教育史研究会編『世界教育史体系22 幼児教育史Ⅱ』講談社、1975、304-347頁。
- 坂野慎二ほか編著『【第二版】 学校教育制度概論』玉川大学出版部、2017。
- 都田修兵「新幼稚園教育要領における「道徳性・規範意識」に関する考察」中国四国教育学編『教育

学研究紀要（CD-ROM 版）63号』, 2018, 663-667 頁.

幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議「時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について（最終報告）」(1997（平成9）年11月）.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/004/toushin/971101.htm（最終閲覧日：2018.02.05）

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」(2010（平成22）年11月11日）.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf（最終閲覧日：2018.02.05）

An Educational Reform of Japan and An Early Childhood Education as Educational System

Shuhei Tsuda

Abstract

This paper considers principle of public education, and clear the educational reform of Japan, and consider the position of early childhood education as educational system by the reform. At last, today, this paper considered it now what kind of reform there was it in.

Key Words

educational reform, educational system, early childhood education, public education, kindergarten

報告

教員の職務内容と「チーム学校」の関係に関する研究

都 田 修 兵

抄 録

本稿は、教員の職務内容について整理を行いながら、近年求められている「チーム学校」のなかで教員がどのように位置づき、どのような関係にあるのかについて考察を行ったものである。教員の職務内容については「教員の地位に関する勧告」や「免許更新制」からアプローチを行い、「チーム学校」については中央教育審議会の答申等をまとめながら考察を行った。

キーワード

教員、職務内容、「チーム学校」、教員の地位に関する勧告、免許更新制

はじめに

学校現場に携わる「教員」は役職的に言えば、校長や教頭、主任など多様であり、当然その職務内容も多様となり、「教員」という組織は複雑化していくものである。

このような日本における「教員」の世界は、敗戦後、新しい教育の態勢が整えられるなかで、大学など開講する教職課程を履修することにより要請するという「開放性の原則」によって形成されることとなった。すなわち、「教員」に就く者は、大学などにおいて、専門的な学問や芸術、日本国憲法などの一般教養、教育原理などの教職教養など幅広い教養を身につけている者と考えることができる。

また、大学などを卒業したことによって「教員」として完成された人材となっているわけではない。これは大学などを卒業した後でも、さらなる自己研鑽が求められていることを意味しているのであって、そのため「教員」には「研修」などの場が与えられているのである。

しかしながら、「教員」は先にも述べたとおり、「組織」として動いているものであって、「自己研鑽」という個人的レベルとは別の組織的レベルでの対応も求められているのである。近年であれば、学校が、複雑化・多様化した課題を解決し、子どもたちに必要な資質・能力を育てていくためには、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要とされている。

そのうえで、生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、学校や教員が心理や福祉等の専門スタッフ等と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくという「チーム学校」の運営が求められているのである。

本稿では、この「教員」の職務内容及び「教員」ととしての「研修」の意義や制度上の位置づけを整理しつつ、そのうえで「チーム学校」の運営が「教員」による組織とどのような関係にあるのかについて考察することを目的とする。

1. 教員の職務内容と義務・身分

(1) 教育制度としての「教員」—— 幼稚園教諭を事例として ——

教育制度のなかで「教員」はどのように扱われているのであろうか。ここでは「幼稚園教諭」を事例として見ていこう。

学校教育法第7条には「学校には、校長及び相当数の教員を置かなければならない」とあり、各学校は法律のもとで教員を配置しているのである。幼稚園であれば、さらに「幼稚園設置基準」においてより詳しく規定されており、表のような職種と職務内容になっている【表1】。

この表をみただけでも、幼稚園には様々な職種があり、それぞれに職務内容が決まっていることが理解されるだろう。このような職種についての法的根拠は先ほど述べた「幼稚園設置基準」にある。まず、第5条において以下のようにある。

幼稚園には、園長のほか、各学級ごとに少なくとも専任の主幹教諭、指導教諭又は教諭（次項において「教諭等」という。）を一人置かなければならない。

2 特別の事情があるときは、教諭等は、専任の副園長又は教頭が兼ね、又は当該幼稚園の学級数の三分の一の範囲内で、専任の助教諭若しくは講師をもつて代えることができる。

3 専任でない園長を置く幼稚園にあっては、前二項の規定により置く主幹教諭、指導教諭、教諭、助教諭又は講師のほか、副園長、教頭、主幹教諭、指導教諭、教諭、助教諭又は講師を

〈連絡先〉 都 田 修 兵
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : stsuda@owc.ac.jp

職種	職務内容	設置
園長	園務をつかさどり、所属職員を監督する。	必置。
教頭	園長（副園長を置く幼稚園にあっては園長及び副園長）を助け、園務を整理し、及び必要に応じ幼児の保育をつかさどる。	必置。特別の事情があるときに置かないことができる。
教諭	幼児の保育をつかさどる。	必置。
副園長	園長を助け、命を受けて園務をつかさどる。	置くことができる。 *学校の事情に照らし必要があると認めるときは、園長（副園長を置く幼稚園にあっては、園長及び副園長）及び教頭を助け、命を受けて園務の一部を整理し、並びに幼児の保育をつかさどる主幹教諭を置くことができる。
主幹教諭	園長（副園長を置く幼稚園にあっては園長及び副園長）及び教頭を助け、命を受けて園務の一部を整理し、並びに幼児の保育をつかさどる。	
指導教諭	幼児の保育をつかさどり、並びに教諭その他の職員に対して、保育の改善及び充実のために必要な指導及び助言を行う。	
養護教諭	幼児の養護をつかさどる。	
栄養教諭	幼児の栄養の指導及び管理をつかさどる。	
事務職員	事務に従事する。	
養護助教諭	養護教諭の職務を助ける。	
その他の職員	その他必要な職務に従事する。	特別の事情のあるときは置くことができる。
助教諭	教諭の職務を助ける。	
講師	教諭又は助教諭に準ずる職務に従事する。	

表1 幼稚園の教員（民秋編著 2015、19頁より作成）

一人置くことを原則とする。

4 幼稚園に置く教員等は、教育上必要と認められる場合は、他の学校の教員等と兼ねることができる。

また、同法第6条において次のようにある。

幼稚園には、養護をつかさどる主幹教諭、養護教諭又は養護助教諭及び事務職員を置くように努めなければならない。

この第6条については、「努力義務」として園に求められていることである。

このような法律のもとで、幼稚園を構成する教員は設置されるのである。

(2) 教員の服務上・身分上の義務

では、これらの「教員」はどのような服務上及び身分上の義務を有しているのでしょうか。まずは、「教員」の地位について確認しておこう。

UNESCO（ユネスコ）において、「教員の地位に関する勧告」（以下、「勧告」と略記）が1966（昭和41）年に日本をはじめとした関係諸国で採択された。

この「勧告」において、「『教員』とは、学校において生徒の教育に責任を有するすべての者」（勧告1-a）であり、その適用範囲は以下ようになって

いる。

この勧告は、保育所、幼稚園、初等学校、中間学校又は中等学校（技術教育、職業教育又は美術教育を行なう学校を含む。）のいずれを問わず、中等教育段階の修了までの公私学校のすべての教員に適用する。（勧告2）

すなわち、保育所（園）の教員も含めた広義の意味で「教員」が用いられているのである。

そして、この「勧告」において「教員の身分保障」について明確に示されている。

教職における雇用の安定及び身分の保障は、教育及び教員の利益に欠くことができないものであり、学制又は学校内の組織の変更があった場合にも保護されるものとする。（勧告45）

教員は、教員としての地位又は分限に影響を及ぼす恣意的処分から十分に保護されるものとする。（勧告46）

教育に携わる教員の「身分」がきちんと保障されることを明示しているものであり、日本も「勧告」を採択しているために、この「勧告」を実現すべく、

法律及び制度体系がつくられている。

さらに、「教員」は「職業上の自由」も保障されている。

教員は、職責の遂行にあたって学問の自由を享受するものとする。教員は、生徒に最も適した教具及び教授法を判断する資格を特に有しているので、教材の選択及び使用、教科書の選択並びに教育方法の適用にあたって、承認された計画のわく内で、かつ、教育当局の援助を得て、主要な役割が与えられるものとする。(勧告61)

なるほど、教員はその身分上の保障と同時に学問的自由も保障されている身分なのである。

さて、このような身分を有する「教員」については保障や自由ばかりが強調されるわけでない。その身分相応の義務が生じるのである。

現在の日本において、教員に就くためには、大学などの機関において、法律上規定されている教育課程を履修することによって取得できる「教育職員免許状」が必要となる。言ってみれば、ある一定の専門性を修得している者であるという証明が「免許状」なのである。

ところで、教育あるいは保育に求められるものは、もちろん時代を超越して要請されるものもあるだろうが、一方で時代的要請というものもあるだろう。

(3) 教員免許更新制と教員

このような実態は、「教育職員免許状」についても同様のことが言えるのであって、これを受けて、2007(平成19)年に教育職員免許法が改正され、2009(平成21)年から教育職員となるための免許状を一定の期間ごとに更新しなければならないとする制度である「教員免許更新制」が導入されるに至っている。教育職員免許法第9条の3には次のようにある。

免許状更新講習は、大学その他文部科学省令で定める者が、次に掲げる基準に適合することについての文部科学大臣の認定を受けて行う。

一 講習の内容が、教員の職務の遂行に必要なものとして文部科学省令で定める事項に関する最新の知識技能を修得するための課程(その一部として行われるものを含む。)であること。

二 講習の講師が、次のいずれかに該当する者であること。

イ 文部科学大臣が第十六条の三第四項の政令で定める審議会等に諮問して免許状の授与の所要資格を得させるために適当と認める課程を有する大学において、当該課程を担当する教授、准教授又は講師の職にある者

ロ イに掲げる者に準ずるものとして文部科学省令で定める者

三 講習の課程の修了の認定(課程の一部の履修の認定を含む。)が適切に実施されるものであること。

四 その他文部科学省令で定める要件に適合するものであること。

2 前項に規定する免許状更新講習(以下端に「免許状更新講習」という。)の時間は、三十時間以上とする。

3 免許状更新講習は、次に掲げる者に限り、受けることができる。

一 教育職員及び文部科学省令で定める教育の職にある者

二 教育職員に任命され、又は雇用されることとなっている者及びこれに準ずるものとして文部科学省令で定める者

4 前項の規定にかかわらず、公立学校の教員であって教育公務員特例法(昭和二十四年法律第一号)第二十五条の二第一項に規定する指導改善研修(以下この項及び次項において単に「指導改善研修」という。)を命ぜられた者は、その指導改善研修が終了するまでの間は、免許状更新講習を受けることができない。

5 前項に規定する者の任命権者(免許管理者を除く。)は、その者に指導改善研修を命じたとき、又はその者の指導改善研修が終了したときは、速やかにその旨を免許管理者に通知しなければならない。

6 前各項に規定するもののほか、免許状更新講習に関し必要な事項は、文部科学省令で定める。

この制度は、その時々で求められる教員として必要な資質・能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能を身につけることで、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ることを目指す趣旨のもと行われているものであり、不適格教員の排除を目的としたものではないとされる。

この制度のもとでの「教育職員免許状」は、有効期間が10年間であり、有効期間を更新して免許状の有効性を維持するには、2年間で30時間以上の免許状更新講習の受講・修了が必要となっている。

このようにして、教員は自身の専門性にさらに磨きをかけていくのである。もちろん、30時間が十分な時間であると言っているのではない。しかしながら、日々の経験の積み重ねのみではなく、このような機会を利用して、学問的あるいはメタ的などの視点から教育あるいは保育を再考してみることは有意義なものとなりうるのである。

(4) 教員の職務上の責務

さて、教員はこれまで見てきたような位置づけが制度的になされているが、一方で「責務」も生じる。

次頁の「全国保育士会倫理綱領」（以下、「綱領」と略記）などはまさに典型であろう【表2】。

たとえば、「綱領」の4に「プライバシーの保護」がある。

私たちは、一人ひとりのプライバシーを保護するため、保育を通して知り得た個人の情報や秘密を守ります。

今日においては当然の責務として考えられていることであるが、さらに個人の情報に関する扱いは厳しくなっている。もちろん、「個人情報保護法」においても同様の扱いを求めていると言える。教員には「公」の職としてのこのような責務があるのである。

一方、先に述べた「免許更新制」などの趣旨とも重なるところがあるが、教員には「研修」という責務を生じると考えてよいだろう。

日々、世界における情報は更新され続け、教員の資質や能力についても、時代的要請によって求められるものがある。あるいは「幼稚園教育要領」や「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」などのように国が示す基準や方向性が改訂されれば、その改訂の内容について学び直す必要が生じる。

「研修」とはまさにこのような多様な知識や資質、能力について考えたり、身につけたりしていく場である。「研修」が「研究」と「修養」によって成る語であることがまさにそのことを示しているが、教員は教育あるいは保育に係るものを研究し、修養する必要があるものであり、それによって「学び続ける教員」である必要があるのである。これは国が示している「学び続ける教員像」の支柱の一つなのであって、教育公務員であれば「初任者研修」や「10年経験者研修」などをはじめとして、大小様々な「研修」が行われている。

すなわち、教員は身分上の自由が保障されるが、その責務もまた重いものであるのである。

2. 「チーム学校」の構築

(1) 「チーム学校」の社会的背景

さて、ここまで「教員」の身分や責務について個別レベルでみてきたわけであるが、近年「チーム学校」という言葉も登場している。

2014（平成26）年7月、当時の文部科学大臣から「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」の諮問を受けて、中央教育審議会は2015（平成27）年12月21日に答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」を示した。このような「チーム学校」が登場した背景について同答申では以下のように述べている。

我が国の教員は、学習指導や生徒指導等、幅広い職務を担い、子供たちの状況を総合的に把握して指導を行っている。このような取組は高く評価されてきており、国際的に見ても高い成果を上げている。

しかし、子供たちが今後、変化の激しい社会の中で生きていくためには、時代の変化に対応して、子供たちに様々な力を身に付けさせることが求められており、これからもたゆまぬ教育水準の向上が必要である。そのためには、教育課程の改善のみならず、それを実現する学校の体制整備が不可欠である。

…（中略）…

また、我が国の学校や教員は、欧米諸国の学校と比較すると、多くの役割を担うことを求められているが、これには子供に対して総合的に指導を行うという利点がある反面、役割や業務を際限なく担うことにもつながりかねないという側面がある。国際調査においても、我が国の教員は、幅広い業務を担い、労働時間も長いという結果が出ている。

以上のような状況に対応していくためには、個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、校長のリーダーシップの下、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要である。その上で、生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、学校や教員が心理や福祉等の専門家（専門スタッフ）や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要である。

このような「チームとしての学校」の体制を整備することによって、教職員一人一人が、自らの専門性を発揮するとともに、専門スタッフ等の参画を得て、課題の解決に求められる専門性や経験を補い、子供たちの教育活動を充実していくことが期待できる。（答申、3頁）

すなわち、教員が極めて広範囲の指導を行っているが、それぞれの分野ごとの専門性を十分発揮するために、校長のリーダーシップのもとで、他の専門のスタッフも加えた学校の体制づくりが必要であり、それが「チーム学校」なのである。そして、それがさらなる教育活動の充実につながるというのである。それを図にすれば次頁のようになる【図1】

(2) 「チーム学校」における教員

【図1】をみると、これまで広範囲にわたっていた教員の業務が、「教員が行うことが期待されていた本来的な業務」に整理され、それ以外の業務について

全国保育士会倫理綱領

すべての子どもは、豊かな愛情のなかで心身ともに健やかに育てられ、自ら伸びていく無限の可能性を持っています。

私たちは、子どもが現在（いま）を幸せに生活し、未来（あす）を生きる力を育てる保育の仕事に誇りと責任をもって、自らの人間性と専門性の向上に努め、一人ひとりの子どもを心から尊重し、次のことを行います。

私たちは、子どもの育ちを支えます。

私たちは、保護者の子育てを支えます。

私たちは、子どもと子育てにやさしい社会をつくれます。

（子どもの最善の利益の尊重）

1. 私たちは、一人ひとりの子どもの最善の利益を第一に考え、保育を通してその福祉を積極的に増進するよう努めます。

（子どもの発達保障）

2. 私たちは、養護と教育が一体となった保育を通して、一人ひとりの子どもが心身ともに健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境を用意し、生きる喜びと力を育むことを基本として、その健やかな育ちを支えます。

（保護者との協力）

3. 私たちは、子どもと保護者のおかれた状況や意向を受けとめ、保護者とより良い協力関係を築きながら、子どもの育ちや子育てを支えます。

（プライバシーの保護）

4. 私たちは、一人ひとりのプライバシーを保護するため、保育を通して知り得た個人の情報や秘密を守ります。

（チームワークと自己評価）

5. 私たちは、職場におけるチームワークや、関係する他の専門機関との連携を大切にします。

また、自らの行う保育について、常に子どもの視点に立って自己評価を行い、保育の質の向上を図ります。

（利用者の代弁）

6. 私たちは、日々の保育や子育て支援の活動を通して子どものニーズを受けとめ、子どもの立場に立ってそれを代弁します。

また、子育てをしているすべての保護者のニーズを受けとめ、それを代弁していくことも重要な役割と考え、行動します。

（地域の子育て支援）

7. 私たちは、地域の人々や関係機関とともに子育てを支援し、そのネットワークにより、地域で子どもを育てる環境づくりに努めます。

（専門職としての責務）

8. 私たちは、研修や自己研鑽を通して、常に自らの人間性と専門性の向上に努め、専門職としての責務を果たします。

表2 「全国保育士会倫理綱領」

は専門スタッフやサポートスタッフによって業務の役割分担が行われることになっている。このような体制を構築することによって、教員は「授業・学級経営・生徒指導に一層専念」することができるようになるのである。

すなわち、「チーム学校」における教員は、一つの「チーム」において授業などの業務において専門性を十分発揮できるようになっているのであり、その意味で組織的であり、合理的である。しかしながら、それは教員がさらに専門性を発揮するための知識や資質、能力といったものが求められることをも意味している。

さらに、教員は「新たな課題への対応に必要な教員の体制の充実が必要」とされ、その課題に取り組むことが求められている。

ともすれば、教員はやはり自身の資質や能力を磨きながら、他のスタッフとの協働が求められているのであって、これまで以上に仲間、すなわち「チーム学校」である必要がある。

(3) 「チーム学校」において教員に求められるものでは、このような「チーム学校」において教員に求められているものは何であろうか。

まずは、これまで述べてきたように専門性とそれを磨いていくことである。なぜならば、教員としての職務を全うできるだけの「力」を持たなければな

らないからである。

次に、協働意識をもつ必要がある。教員にとって、たとえばスクールカウンセラーなどのスタッフは自身で補うことのできない専門性を有している。そうである以上、スタッフと学校において協働していく意識が重要なのである。

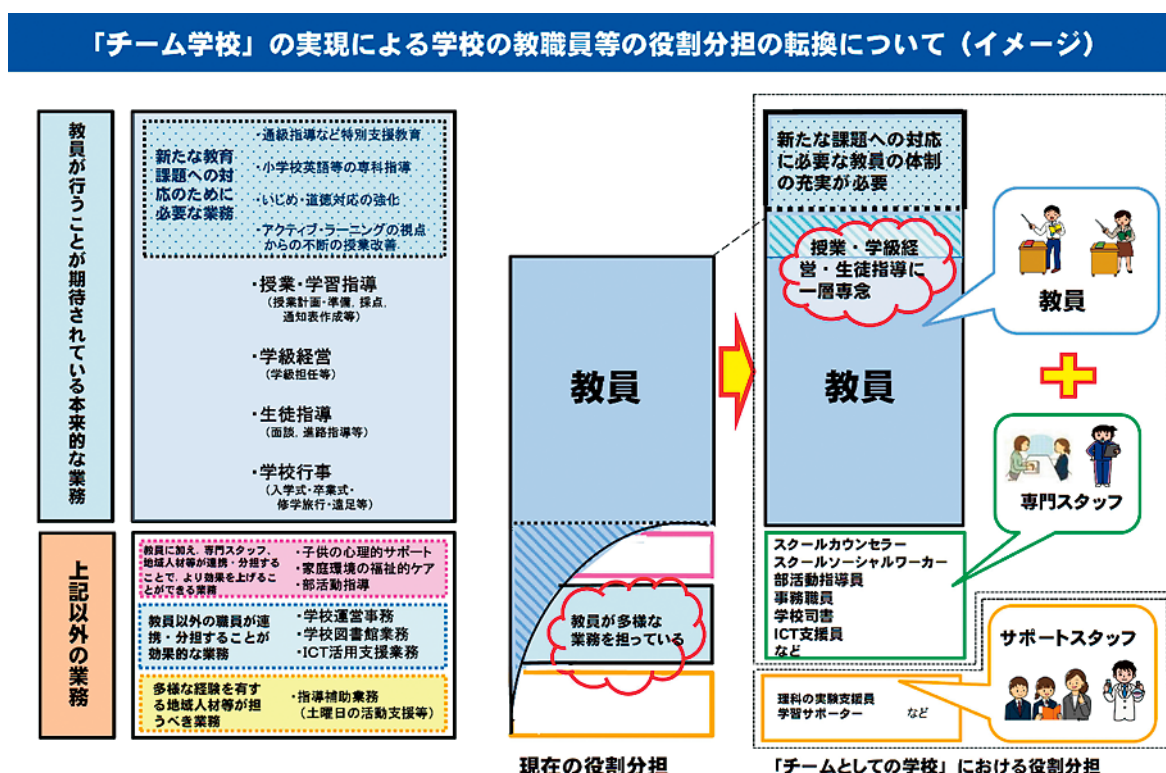
最後に、専門性の「ズレ」を意識化しておくことが必要ではないかと考えられる。教員やスタッフがそれぞれの専門性を有していること自体は「チーム学校」の構成員として重要であるが、専門が多様であることにより、専門同士のズレが生じることがあることもあるだろう。

今日の学校は教員のみで乗り越えることができないような多様な問題を抱えていることは事実であろう。

その問題に立ち向かうには「チーム学校」が重要であることは言うまでもないが、新たな組織づくりにおいて、学校がこれまでの「閉鎖性」を脱却し、教員とスタッフが全体で協働できるかが鍵なのではないだろうか。

引用・参考文献

中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」平成27年12月21日。



http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf(最終閲覧日：2018.03.08)

社会福祉法人全国社会福祉協議会, 全国保育協議会, 全国保育士会「全国保育士会倫理綱領」2003.
<http://www.zenhokyo.gr.jp/hoikusi/rinri.htm>

(最終閲覧日：2018.03.08)

民秋言編著, 青木久子ほか共著『改訂 保育者論〔第3版〕』建帛社, 2015 (初版 2000).

ユネスコ「教員の地位に関する勧告」1966.

<http://www.mext.go.jp/unesco/009/004/009.pdf>
(最終閲覧日：2018.03.08)

A Study of the Relation of Teacher's Job Description and “Team of School”

Shuhei Tsuda

Abstract

This paper put teacher's job description in order, and consider the relation of teacher's job description and “team of school”. This paper consider the teacher's job description by “Recommendation concerning the States of Teachers” and “Teacher's license renewal system”, and so on. And about “Team of School” by report of the Central Education Council.

Key Words

Teacher, job description, “team of school”, Recommendation concerning the States of Teachers, Teacher's license renewal system

報告

教育方法及び技術の歴史的展開と教育方法としての アクティブラーニング

都 田 修 兵

抄 録

本稿は、教育方法及び技術がどのように展開してきたのかを概観しつつ、今日、日本において求められている教育方法及び技術がどのようなものであるかを、アクティブラーニングを事例として扱いつつ、今日求められている資質や能力を育む必要性和関連づけて考察したものである。

キーワード

教育の方法及び技術、教育方法、アクティブラーニング、資質・能力

はじめに

かつて、ドイツの哲学者であるカント (Kant, Immanuel : 1724-1804) は次のように述べた。

人間とは教育されなければならない唯一の被造物である。そして、教育とは「養育 (養護・保育)」と「訓練 (訓育)」および「人間形成をともなった知育」ということを意味している。われわれはそのように理解する。したがって、人間はまず最初は乳児であり、次に——教え子となり——そして生徒となるわけである。(カント著 2001、217頁)

なるほど、「ヒト」が「人間」になるためには、「教育」が必要不可欠なのであり、カントは教育の必要性について言及しているのである。このカントの言葉は、人間の歴史そのものが教育の歴史であることを考えれば、妥当性を有するものであると言える。その時々で人間は、自分たちの社会を形成し、発展や成長させながら現代へと至っているのである。その発展や成長において、教育において、その時代を生き、社会を形成する「人間」が育まれてきたのである。

しかしながら、ここで考えなければならないことがある。それは、「教育」を行う場合に、どのようにしてそれを行うのか、そして、それを成立させている基本的要件とは何であるのかであり、今日の日本において、「教育」には一体どのようなことが求められているのかである。

本稿では、これらのことについて、「教育方法及び技術」の歴史的展開に着目しながら考え、教育の方法や技術について再考し、これからの日本を担う子

どもたちにとっての教育の方法あるいは技術がどのような在り方が求められているのかについて考えてみることを目的とする。

1. 教育の方法及び技術の歴史的展開(1)

(1) 古代ギリシアにおける「対話」

さて、教育の方法及び技術といっても実に多様である。そこでまずは、古代ギリシアから整理しながら、歴史的展開のなかで考えよう。

古代ギリシアのソクラテス (Σωκράτης : B.C. 469-B.C. 399) は、何一つ書物を書き残していない。これについては、プラトン (Πλάτων : B.C. 427-B.C. 347) をはじめとした弟子たちは多くを語っていない。すなわち、なぜソクラテスが書物を何一つ書き残していないのかについては、「まったく想像の域をでない」(中野 1967、176頁) わけである。

このソクラテスが真理の探究の方法として採用したのが「対話法 (διαλεκτική)」であった。ここで言う「対話 (διάλογος)」は単なる会話を意味するのではなく、語られる汝の言葉 (λόγος) を通り抜けて (διά) 議論を進める (λεγεσθαι) ことを意味している。すなわち、ソクラテスの「対話法」は、「両者」の言葉を通して真理を探究し、真理に到達していくとする共同作業なのである。

しかしながら、この「対話」を教育方法として見なすことについての批判もある。教育学者の宇佐美寛は以下のように述べている。

対話は、哲学的思考の方法としては、かなり劣った第二級の (マイナーな) 方法である。

このような評価を書くと、プラトンの著作におけるソクラテスの対話を根拠に右の評価 (筆者注 : 上の評価) を批判しようとする無邪気な (ナイーブな) 読者もいるかもしれない。

あれは、事実としての対話の過程をそのまま

〈連絡先〉 都 田 修 兵
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : stsuda@owc.ac.jp

記録したものではない。古代ギリシャには録音機は無かったのである。

ソクラテスが対話をしたのは事実なのだろう。しかし、プラトンは、事後に読むための作品として、ソクラテスの対話の形式で書いたのである。(宇佐美 2013、27-228頁 傍点部ママ)

なるほど、宇佐美の批判は「事実としての対話の過程」と「作品としての対話」の乖離を指摘しているのであろう。

いずれにせよ、「対話」が一つの教育方法であることには変わりがないが、その方法が「最善」であるかは検討しなければならない。そして、ソクラテスのこのような働きかけ自体が、「自ら学び、真理を自らの力で生み出していく『学び』の原点を示していると同時に、そのような状態を学習者の内に生み出すための、教師としての『教え』の理想を描いている」(柴田 2015、32-33頁)のである。

(2) コメニウスの教授法と『大教授学』

ソクラテスの「対話」によって現代の学校教育などが行われているかと言われれば、決してそうではない。近代以降の教育の仕組みを構想し、新しい教授法を確立していったのはコメニウス (Comenius, Johannes Amos : 1592-1670) であった。

コメニウスの教育思想及び教授法は主著『大教授学』に示されている。『大教授学』の冒頭には以下のようにある。

あらゆる人にあらゆる事柄を教授する・普遍的な技法を提示する。

(コメニウス著 1973a、13頁)

ここでコメニウスが意図するのは、身分や性別などによって差別されることなく、「万人」への教育なのである。さらに、相互に理解し合えることを目指しているのであって、「汎知体系 (Pansophie)」という人類の知的遺産の体系が重視されているのである。

このようなコメニウスの教育思想における教授法は、事物主義と感覚主義に基づいている。

まず第一に、子どもの感覚 (Sensus) を訓練し (これが いちばんやさしいのですから)、次に 記憶力 (Memoria) を、それから 認識能力 (Intellectus) を、最後に 判断力 (Judicium) を 訓練するようにしなければなりません。

つまり、こうすれば 階段を追った連続が出てくるわけです。なぜなら、知識は、感覚から始まり、想像作用 (imaginatio) をへて 記憶の中に移り、次いで個々の知識の帰納 (inductio) によって普遍的な認識が形づくられ、最後に 事物が十分に認識されれば 知識の的確さに応

じて 判断力がつくのだからです。

(同上、180頁 空欄ママ)

コメニウスは、「感覚内容を認識の始原」とし、そこから教授を始めるのである。そして、記憶力、認識能力、判断力の訓練へと認識全体の発展系列の原理を示しているのである。

この原理に基づいてコメニウスは世界最初の絵入りの言語教科書である『世界図絵』の編纂を行っていることは注目すべきことであろう。

2. 教育の方法及び技術の歴史的展開(2)

(1) ルソーと「子どもの発見」

さて、コメニウスに端を発した教育思想は広がりを見せながら、フランスの哲学者ルソー (Rousseau, Jean-Jacques : 1712-1778) によって一つの転換点を迎える。

ルソーは、近代社会で求められた教育の内容を詳細に示した主著『エミール』を表している。この著作は、「近代民主主義の父とも畏敬されるべき、あのジャン=ジャック・ルソーが主力を注いで著した人間教育論として、近代教育思想史上もっとも影響力の大きかった作品のひとつである」(原 1973、259頁)と言える。

『エミール』において以下のように述べている。

人は子どもというものを知らない。子どもについてまちがった観念をもっているので、議論を進めれば進めるほど迷路にはいりこむ。このうえなく賢明な人々でさえ、大人が知らなければならぬことに熱中して、子どもにはなにが学べるかを考えない。かれらは子どものうちに大人をもとめ、大人になるまえに子どもがどういうものであるかを考えない。

(ルソー著 1962、22頁)

ルソーは「子どもの自然」へのはたらきかけこそが、子育ての基本にならなければならないとした。つまり、子どもというものはそれ自体が自然であり、固有な価値を持つものとしてとらえ、それに配慮したはたらきかけが肝要としたのである。

ルソーにとっては、子どもは大人と異なった未知なる存在であり、発見される対象であったのである。

近代以前の社会では、共同体を担う成員に価値がおかれていた。そして、子どもは、まだそこにいない未熟な成員、すなわち「小さな大人」として存在した。そのため、子どもは大人への通過点でしかなく、早く大人になることが求められた。

しかしながら、ルソーによって「発見」された子どもに対する新しいまなざしを持ちながら、子どもへのはたらきかけを意識したときに、教育は新しい

展開をとげた。すなわち、ここにいわゆる「大人」と「子ども」を全く異なる存在とする「まなざし」が誕生したのであり、この「まなざし」によって、「大人（先生）——子ども」という関係の構図が出来上がったと言えるのである。

ルソーによる「子どもの発見」は、教育における一つの転換点であると言える。

その一方で、ルソーは、近代社会における新たな人間形成のあり方を示しただけではなく、それに基づく近代教育が、より重大な人間形成上の問題をかえ持つことについても示唆している。

あなたの生徒にたいして反対の道をとるがいい。生徒がいつも自分は主人公だと思っていながら、いつもあなたが主人であるようにするがいい。見かけはあくまで自由にみえる隷属状態ほど完全な隷属状態はない。こうすれば、意志そのものさえとりこにすることができる。なんにも知らず、なんにもできず、なんにも見わけられないあわれな子どもはあなたの意のままになるのではないか。かれにたいしては、その身のまわりにあるものをすべて自由にすることができるのではないか。あなたの好きなようにかれの心を動かすことができるのではないか。仕事も遊びも楽しみも苦しみも、すべてあなたの手に握られていながら、かれはそれに気がつかないではないか。もちろん、かれは自分が望むことしかしないだろう。しかし、あなたがさせたいと思っていることしか望まないだろう。（同上、248頁）

個人の自律性に価値をおきながら子どもにはたらしかける行為である今日の「教育」が、同時に最も徹底的に子どもをコントロールする手段となりうることを示されている。すなわち、教育を通して子どもの自発性を根本で否定することが可能なことが示されているのである。

さらに、重要なことは、近代においては education が「引き出す」ものという意味のみになっていくことは、以下の『エミール』の記述からもうかがえる。

「教育（エデュケーション）」ということばは、古代においては、わたしたちがその意味ではつかわなくなっている別の意味をもっていた。それは「養うこと」を意味していた。「産婆はひきだし、乳母は養い、師傅はしつけ、教師は教える」とワローは言っている。このように養うこと、しつけること、教えることの三つは、養育者、師傅、教師がちがうように、それぞれちがう目的をもっていた。しかし、この区別は良い区別とはいえない。よく導かれるには子どもは

ただ一人の指導者に従うべきだ。（同上、39頁）

近代の社会においては、養うこと・しつけること・教えることが区別され、人間形成を養育と教育が別々に担うように位置づけられてきたのである。

(2) ペスタロッチーの教育思想と開発教授法

ルソーの『エミール』に強い影響を受けながら、自らの教育思想と教授法を展開したのは、ペスタロッチー（Pestalozzi, Johann Heinrich : 1746-1827）である。彼は、人々がいかなる境遇にあっても人間性を失わず、たくましく生きるために何が必要なのかを考え、人間の素質や能力を目覚めさせることが肝要であるとした。そして、彼は貧児や孤児の教育に力を注いでいくことになる。

ペスタロッチーは、人間としての素質や能力を3つに分けている。すなわち、知性の働きとしての「精神力」、道徳の基礎となる感情や遺志の働きとしての「心情力」、身体のださまな機能や労働の基礎となる技術や技能としての「技術力」である。そして、この3つの素質や能力を調和的に発展させることに教育の目的があることを示し、それを「基礎陶冶の理念（Idee der Elementarbildung）」と呼んだのである。

ペスタロッチーは以上の理念の具体化を行っていく。教育内容を直観的な基礎的要素（数・形・語）に分解し、単純なものから複雑なものへと段階的に配列していく教授原理としての「メトデー（die Methode）」を開発したのである。

このようなペスタロッチー教授法は、子どもの生来の能力を開発するために、具体的事物による直接経験、創意・自発性を尊重する教授法（「開発教授法」）として今日でもその意義を失っていないのである。

(3) フレーベルと幼児期の教育

このペスタロッチーの教育思想と教授法を「幼児期の教育」へと援用したのが、世界で初めて「幼稚園」を創設したフレーベル（Fröbel, Friedrich Wilhelm August : 1782-1852）である。

フレーベルの教育思想は主著『人間の教育』に示されている。

すべて天地間の万物の中には、一つの永久不滅の法則が存在し、これが万物を生かし、しかもこれを支配している。その法則は、外界すなわち自然にあっても、内界すなわち精神にあっても、また内外両界の統合としての生命にあっても、同様に明瞭に現れている。いやしくも事物のこのような必然性を感じ、それを必ずかなければならぬと考えるような気質と信仰をもつ人、または明瞭な冷静な心眼をもって、外界のうちに、また外界を通して内面的なものを

直観し、外界は必然的で、しかも確実にこの内面的なものからでているのであることを洞察する人は、常に明らかにこの法則を認める。万物を支配するこの法則の根底には、あまねく万物に通じ、自らの明瞭な、生きた、自覚的な、したがって永久に存在する統一者が必然的に存在する。このことは、統一者そのものと同じく、再びさきのようにして、信仰と直観とから生々と認められ、また理解され、把握されるものである。すなわち、静かな注意ぶかい心、思慮ある明快な精神をもってすれば、この統一は、今も昔も同様に、必ず確実に認められるのである。統一者とはすなわち「神」である。

(フレーベル著 1976, 10頁)

なるほど、すべてのものは永遠の法則(神／神性)の働きによって成り立っており、人間もまた、その内部に永遠の法則を宿していると考えているのであり、その神性を発揮するための教育あるいは保育方法としての「遊び」の重要性を主張したのである。フレーベルはペスタロッチーの教育思想を幼児期の教育において具体化しようとしたのである。

(4) ヘルバルトと5段階教授法

ここまでは、教育思想と実践が密接に結びつくなかで展開されてきた教育思想と教授法であると言える。

このような教育思想と教授法も含めた「学」としての「教育学」を科学的に構築したのがヘルバルト(Herbart, Johann Friedrich: 1776-1841)である。彼もまたペスタロッチーに影響を受けた人物である。

ヘルバルトは主著『一般教育学』において、次のように述べている。

教育学は、教育者にとって必要な科学ではあるが、しかしまた教育者は、相手に伝達するために必要な科学的知識を持っていなければならない。そして私は、この際、教授のない教育などというものの存在は認めないしまた逆に、少なくともこの書物においては、教育しないいかなる教授もみとめない。

(ヘルバルト著 1960, 19頁)

このヘルバルトの教育思想は「訓育的教授」と呼ばれており、彼はこの考えに基づいて教育の目的を「実践哲学(倫理学)」に、方法を「心理学」に求めたのである。

ヘルバルトは以上のような原理をもとに、教授法として「4段階教授法」を提唱している。これは、彼が子どもの心理を、特定の対象への関心の集中である「専心」と、関心を寄せたこととの関連を考えて系統立てる「致思」に分け、その組み合わせによっ

て教授の過程を「明瞭・連合・系統・方法」の4段階から構成したものである。

後に、ヘルバルトの弟子たちによって、「4段階教授法」は「予備・提示・比較・概括・応用」という「5段階教授法」へと発展していった。

この「5段階教授法」は、今日の学校教育においてよく見られる。たとえば、先生は授業の最初に導入として、その日の授業に関わる内容を示し、その日の授業のめあてや内容を示し、前回の授業やその他の内容と比較しながら、まとめていく。そして、そのうえで、その日習ったことを練習問題などで応用させていくのである。このような一通りの授業展開は「5段階教授法」にある一定程度基づいたものと解することができる。

(5) 新教育運動と「子ども尊重」

子どもたち一人ひとりを尊重した教育をすること、すなわち、教育における個性尊重の重要性はルソー、ペスタロッチー、フレーベルら多くの教育思想家や教育実践家たちが主張してきたものであり、近代教育はそれを前提としつつ展開してきたと言える。

さらに言えば、この前提のもとで多くの教育実践や方法が展開されてきたのである。

これは今日の教育にも信条として妥当性をもった前提であるが、教育の現実に目を向けるならば、それは信条の域を出るものではない。小原によれば、個性尊重とは「教育学上において神聖視されたる信条の一つ」(小原 1980, 391頁)であると言う。このような個性尊重という信条は常に、教育における合理的側面——合理的な知識あるいは論理の教授——の追求による教育環境の合理化への反定立の役割を担ってきた。

ルソーやペスタロッチー、フレーベルらはそのような個性尊重の重要性を指摘した教育思想家として広く教育思想史的に認識されている。

かつて、アメリカの教育学者であるデューイ(Dewey John: 1859-1952)がシカゴ実験学校における研究の報告をまとめた『学校と社会』(The School and Society 1899)において展開した思想は「教育のコペルニクス的転回」として新教育を象徴するものであった。すなわち、学校が社会のなかで孤立せず、学校を小社会として捉え、学校と社会の相互作用(関係)の重要性を主張(「学校の社会化の原理」)するとともに、教育の中心を教師や教科書から子どもへと転回させようとするもの(「子ども中心の原理」)であった(田浦 1984, 31頁)。ただし、付言しておくならば、デューイ自身の主張は、ただ子どもに内在する自然本性を絶対的な善と見、この自然本性の表出のための働きかけのみを強調するものではない。教師の行為(教える)と子どもの行為(学ぶ)の相互作用を重視するものである。

デューイは広義には新教育の思想家として位置づけることが可能であるが、厳密に言えば「進歩主義教育」の思想家である（田中 2009、280頁）。田中はそのデューイの教育思想の重要なキーワードとして、個人の「成長」と社会の「デモクラシー」の2つをあげている（同上、267頁）。

以上のような人物たちが教育あるいは保育において目を向けてきたものは、「子ども」そのものであったし、教育方法もまさにその「子ども」に対するものとして展開されてきたのである。

3. 現代の日本において求められている資質や能力と教育方法としてのアクティブラーニング

(1) 現代に求められる資質や能力とは何か

このように教育方法は、その都度多くの人物たちによって展開されてきたわけである。

では、現代の日本の教育において求められている教育方法とはどのようなものなのだろうか。これについて、今日求められている資質や能力と関連づけながら考えてみたい。

教育再生実行会議「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について（第七次提言）」（以下、「提言」と略記）において、以下の3点があげられている。

- ①主体的に課題を発見し、解決に導く力、志、リーダーシップ
- ②創造性、チャレンジ精神、忍耐力、自己肯定感
- ③感性、思いやり、コミュニケーション能力、多様性を受容する力

（「提言」、2-3頁）

まず①については、以下のように説明している。

経済活動をはじめ世の中の全ての仕事や活動が、より良い製品やサービスを提供したり新たな領域を切り拓いたりして、付加価値を生み出し、人々の生活の向上や社会の成長・発展をもたらしていくためには、その第一歩として、まだ解決されていない課題を発見し、提起していくことが必要です。課題とは、理想とする状態と現状との差のことであり、課題を発見するためには、まず、心に高い志を抱くことが不可欠です。これはコンピュータや人工知能がどんなに発達しても、人間にしかできないことです。これまでの教育では、与えられた課題を解決する能力を志向してきましたが、これからは、志を持って、主体的に学び、「なぜ、そうなるか」（Why）を考え、課題を発見する能力を高めることが重要です。また、課題解決に当たっては、

他者と協力して対応しなければならない場合もあり、リーダーシップや責任感、さらには、相手に説明し、納得してもらう論理性や、人の心を動かすプレゼンテーション能力を養うことも不可欠です。（同上、2-3頁）

ここで言われているのは、まさしく人間として、自ら考え、課題の克服に取り組んでいく際に必要となる資質や能力である。これは「知識基盤社会」にあって、近年求め続けられているものであろう。

次の②については、以下のように説明している。

未知の課題に挑み、解決策を生み出すためには、既存の概念にとらわれない創造的な発想力や企画力、直観力が必要です。これを身に付けるためには、慣れ親しんだ環境から離れ、失敗を恐れず、未知の場に飛び出して、発想を拡げる経験の積み重ねが不可欠であり、果敢に挑むチャレンジ精神とともに、強い忍耐力を養っていくことが求められます。また、その素地として、プラス思考で、様々な課題に意欲的に取り組む姿勢も必要です。そのためには、教師が、全ての子供の可能性を信じ、その潜在的な能力を引き出す営みを通じて、子供の心に火を点し、高い志とともに自己肯定感を醸成していくことが重要です。さらに、異能・異才の人材を発掘し、その才能を社会に変革をもたらす可能性があるものとして伸ばすことも重要です。

（同上、3頁）

すなわち、ある課題に取り組んでいくことは、未知の場へと自らの歩みを進める必要があるものであって、そこでは失敗も多々あることであろう。そうである以上、その課題に挑むことは「苦痛」を伴うこともある。

しかしながら、その課題に挑んでいくこと、そして、そのなかで自己肯定感を醸成していくことが重要であり、求められていることなのである。

最後に③については、以下のように説明している。

どれほどコンピュータや人工知能が発達しても、感性や思いやり、慈しみの気持ちなどにおいては最後まで人間が優位性を持つと考えられます。人に対して働きかけたり、人の感性に訴えたりする仕事や活動を行うことはもとより、職場やコミュニティの中で、他者と目標を共有し、協働して課題解決に取り組むことは、いつの時代にあっても不可欠です。また、グローバル化した社会では、異なる価値観や文化的・宗教的背景を持つ人たちと互いに理解し合い、共存していくことも必要です。社会の中での協調

性と、その基盤となる倫理観を養うためには、他者に共感できる感性、思いやり、他者との意思の疎通を図るコミュニケーション能力、多様性を受容する力を育てることが必要です。その際、これまでの我が国の教育の中で培われ、日本人として大切にしてきた誠実さやおもてなしの心など、日本人が長けている感性を更に伸ばしていくことが大切です。(同上、3頁)

人間の世界とは「関係の世界」であると考えることができよう。すなわち、コミュニティが存在しているのであって、〈他者〉が存在しているのである。

そこでは当然のように「コミュニケーション能力」や「協調性」などが問われるのであって、現代に求められる資質や能力であると言える。

(2) 注目される教育方法としてのアクティブラーニング

以上のような、現代の日本において求められている資質や能力を育んでいくためにポイントとなっているのが「アクティブラーニング」である。溝上は以下のように述べている。

いまやアクティブラーニングは、小学校から大学までの全大学教育段階の教育を、「教えるから学ぶへ (from teaching to learning)」のパラダイム転換へと導くとともに、学校から仕事・社会のトランジションをはじめ、生涯にわたり成長を促す、巨大な思想を含みこんだ学習論となっている。(溝上 2016、i 頁)

このアクティブラーニングは、「提言」でも言及されている。一つの大きな学習論として今日注目されていると言えよう。

ここでは、そのなかの一つの学習方法である「ケースメソッド」を取り上げて考えたい。

「ケースメソッド」は、専門職者の養成のために、19世紀末から20世紀にかけてハーバード大学で開発された授業方法（ビジネススクール、ロースクール等）である。

これは、ソクラテスメソッドやソクラティックメソッドとも呼ばれることもある。

ケースメソッドでは、ケース（具体的な事例）をもとに討議（ディスカッション）し、以下のような3つの過程を踏む。

①個別学習

学習者は、事前にケースを読み、自分だったらどのように考えるか、あるいはどのようにケースにある問題を解決するか、などの考えたうえで授業に参加する。

②グループ討議（グループディスカッション）

学習者は、グループ内で自分以外の異なる意見に出会う。その討議のなかで自らの意見を整理していく。ただし、多様な討議になるとは限らない。

③クラス討議（クラスディスカッション）

講師が参加してのディスカッションであり、より多くの、そして多様な受講者の意見を聞く、あるいは自らの意見を述べていく。

この過程においては、ケースをめぐるディスカッションにおける思考過程が重要であり、様々な学習成果が期待できるのである。たとえば、学習成果としては、様々な立場を考慮して、自らの意見を述べるができるようになったり、自分の意見を他の人に説明する技能が習得できたりするようになることが期待される。すなわち、コミュニケーション能力などを育むことができるのである。

このようなアクティブラーニングは、今日求められている資質や能力を育むのに適した教育方法として注目されているのであり、期待されているのである。

(3) アクティブラーニング批判

さて、このようなアクティブラーニングは、現代の日本に求められている教育方法であるようである。しかしながら、宇佐美は以下のように述べている。

「アクティブラーニング(active learning)」は英語として意味不明である。したがって、恣意的な（何をやっても「アクティブラーニング」と称し得る）スローガンとして流行しているだけである。(宇佐美 2017、11頁)

宇佐美が批判するのは、「スローガンとしてただ流行している」アクティブラーニングなのである。さらに宇佐美は次のように述べる。

無条件で、つまり、いかなる内容の授業であっても、どんな学習者にとっても、「対話的」が望ましいものだとも言えない。「対話的」であるがゆえに混迷し、粗雑で恣意的な（気分的思いつきの）授業の実例は、たくさん有る。

(同上、26頁)

なるほど、私たちはどこかで、無条件に「対話的」が良いとする前提に立っているのではないだろうか。宇佐美の批判はまさにこの前提を問うているのである。

私たちは、たしかに現代の日本において求められている資質や能力、そしてそれを育むために注目されているアクティブラーニングという教育方法に期待をもっているが、本当にこの教育方法が「最善」

で、資質や能力を育むのかについて問い続けていく必要はあろう。

引用・参考文献

- 安藤輝次編『学校ケースメソッドで参加・体験型の教員研修』図書文化, 2009.
- アリエス (杉山光信・杉山恵美子訳)『<子供>の誕生——アンシャン・レジーム期の子供と家族生活——』みすず書房, 1980.
- コメニウス著 (鈴木秀勇訳)『大教授学1』明治図書, 1973a.
- コメニウス著 (鈴木秀勇訳)『大教授学2』明治図書, 1973b.
- コメニウス著 (井ノ口淳三訳)『世界図絵』平凡社, 1995.
- フレーベル著 (小原國芳・莊司雅子監修)『フレーベル全集第2巻 人の教育』玉川大学出版部, 1976.
- 原聡介「解題」ルソー著 (梅根悟責任編集, 長尾十三二ほか訳)『エミール』, 明治図書, 1973.
- ヘルバルト著 (三枝孝弘訳)『一般教育学』明治図書, 1960.
- 教育実行再生会議「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育, 教師の在り方について (第七次提言)」平成27年5月14日.
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai7_1.pdf (最終閲覧日: 2018.03.14)
- 溝上慎一「アクティブラーニング・シリーズの刊行にあたって」溝上慎一監修, 安永悟ほか編『アクティブラーニング・シリーズ1 アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂, 2016, i-ii頁.
- 中野幸次『ソクラテス』清水書院, 1967.
- 日本教育経営学会実践推進委員会編『次世代スクー

- ルリーダーのためのケースメソッド入門』花書院, 2014.
- 小原國芳『小原國芳選集6 母のための教育学 教育立国論』玉川大学出版部, 1980.
- 岡田加奈子, 竹鼻ゆかり編著『教師のためのケースメソッド教育』少年写真新聞社, 2011.
- プラトン著 (田中美知太郎訳)『プラトン全集1 エウテュプロン ソクラテスの弁明 クリトン パイドン』岩波書店, 1975.
- プラトン著 (藤沢令夫訳)『プラトン全集11 クレイトポン 国家』岩波書店, 1976.
- ルソー著 (今野一雄訳)『エミール (上)』岩波文庫, 1962 (改版2007).
- 柴田義松編著『教育の方法と技術 (改訂版)』学文社, 2015 (初版2001).
- 杉浦宏編『アメリカ教育哲学の展望』清水弘文堂, 1971.
- 高木晴夫監修, 竹内伸一著『ケースメソッド教授法入門——理論・技法・演習・ココロ——』慶應義塾大学出版会, 2010.
- 高橋勝・広瀬俊雄編著『教育関係論の現在——「関係」から解読する人間形成——』川島書店, 2004.
- 田中智志「デューイと新教育」今井康雄編『教育思想史』有斐閣アルマ, 2009.
- 田中智志『教育臨床学——〈生きる〉を学ぶ——』高陵社書店, 2012.
- 田浦武雄『デューイとその時代』玉川大学出版部, 1984.
- 宇佐美寛『教育哲学問題集——教育問題の事例分析——』東信堂, 2013.
- 宇佐美寛, 池田久美子『対話の害』さくら社, 2015.
- 宇佐美寛『教師の文章』さくら社, 2017.

A Historical Development of Educational Methods and Arts and Active Learning as a Method of Education

Shuhei Tsuda

Abstract

This paper looks at how educational methods and arts have been developed and shows what kind of educational methods and arts are required in Japan today, while treating active learning as a case, it is related to the necessity of nurturing the qualities and abilities required today.

Key Words

educational methods and arts, method of education, active learning, qualities and abilities

報告

学校と地域、教育行政の協働による学校安全の構築に関する研究

都 田 修 兵

抄 録

本稿は、近年その重要性が指摘されている「学校安全」について考察したものである。考察にあたって、現在の日本の教育が抱えている問題を取り上げることによって、「学校安全」の背景について考えたうえで、「学校安全」そのものについて考察した。さらに、「学校安全」への取り組みを中央・地方教育行政レベル、学校と地域のレベルで概観し、「協働」による「学校安全」の構築について論じたものである。

キーワード

学校安全、中央教育行政、地方教育行政、学校、地域

はじめに

教育の質をいかに担保するかという議論がなされているなかで、「学校の安全」と「学校の安心」が一つの論点になっている。

今日依然として深刻な問題となっているのが、学校における子供たちのいじめ問題である。たとえば、2011（平成23）年滋賀県大津市でおきた「大津市中2 いじめ自殺事件」は記憶に新しい。

このような問題が生じると、当然のこととして、「学校」の安全が、すなわち「学校」そのものが問われることとなるのは想像するに難くない。

この「学校安全」が問われることは、子どもたちの保護者にとっては極めて重要な意味をもっている。なぜならば、たとえば義務教育段階においては、わが子に教育を受けさせなければならないという保護者に対する義務（就学義務）があり、基本的には子どもを学校に預けているからである。「学校安全」は子どもに教育を受けさせる保護者からすれば、保障されるものであり、学校への信頼へとつながる重要なものであるからである。もちろん、義務教育は他方で、保護者がその義務を果たすための学校を設置しなければならないという自治体に対する義務（学校設置義務）があり、自治体は学校を設置するわけであるが、そこが「安全」な場所として整備する必要があるのである。

しかしながら、このような「学校安全」は学校のみでは到底実現できるものではない。

本稿では、まず「学校安全」に関する教育制度や政策、そして中央教育行政や地方教育行政の動向を踏まえながら、学校と国、そして地域という全体的

な視点による考察を通して、「学校安全」そのものをどのように構築していけばよいのかということについて考えてみることを目的とする。

1. 学校が抱える問題と中央教育行政

(1) 「いじめ」問題

さて、まずは学校における問題として、ここでは「いじめ」を取り上げてみたい。

日本において、中央教育行政である文部省がいじめに関する調査を始めたのは1985（昭和60）年度からであった【図1-1参照】。

「いじめ」の定義は1986（昭和61）年度から1993（平成5）年度までは次のように定義されていた。

「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの」とする。

しかし、1994（平成6）年に愛知県西尾市の中学2年生がいじめを苦に自殺する事件が起きたことにより1994年度からは次のような定義に変更された。

「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」とする。なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。

〈連絡先〉 都 田 修 兵
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : stsuda@owc.ac.jp

すなわち、「いじめられた児童生徒の立場」が重要視されたのである。

ところがさらに、北海道滝川市、福岡県筑前町における相次ぐいじめ事件を受けて、2006（平成18）年度から定義に変更が加えられることとなった。

「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。」とする。

この時の調査より、いじめの「発生件数」ではなく、「認知件数」として調査されることになり、件数が増大することとなった。

いずれにしろ、学校における「いじめ」は、学校という場が子どもたちにとって、精神的苦痛を与えるような場となり、最悪の事態としては子どもたちが自らの命を絶つという悲劇が起こってしまうのであり、「安全」な場ではなくなってしまうのである。

(2) 中央教育行政と地方教育行政の対応

このような現状により、国や中央教育行政である文部科学省は調査を続けながら、現状の改善へと動くことになった。とくに顕著にその動向を示すものが、2013（平成25）年に制定された「いじめ防止対策推進法」である。

この法律の目的は同法第1条に次のように示されている。

この法律は、いじめが、いじめを受けた児童等の教育を受ける権利を著しく侵害し、その心身の健全な成長及び人格の形成に重大な影響を与えるのみならず、その生命又は身体に重大な危険を生じさせるおそれがあるものであることに鑑み、児童等の尊厳を保持するため、いじめの防止等（いじめの防止、いじめの早期発見及

びいじめへの対処をいう。以下同じ。）のための対策に関し、基本理念を定め、国及び地方公共団体等の責務を明らかにし、並びにいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針の策定について定めるとともに、いじめの防止等のための対策の基本となる事項を定めることにより、いじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進することを目的とする。

（傍点部筆者）

この法律は、「いじめられた子ども」の「教育を受ける権利」を守るために、いじめ防止等を推進する目的を有するものであることがわかる。さらにそのうえで、「国及び地方公共団体等の責務」を明確化することが重要である。

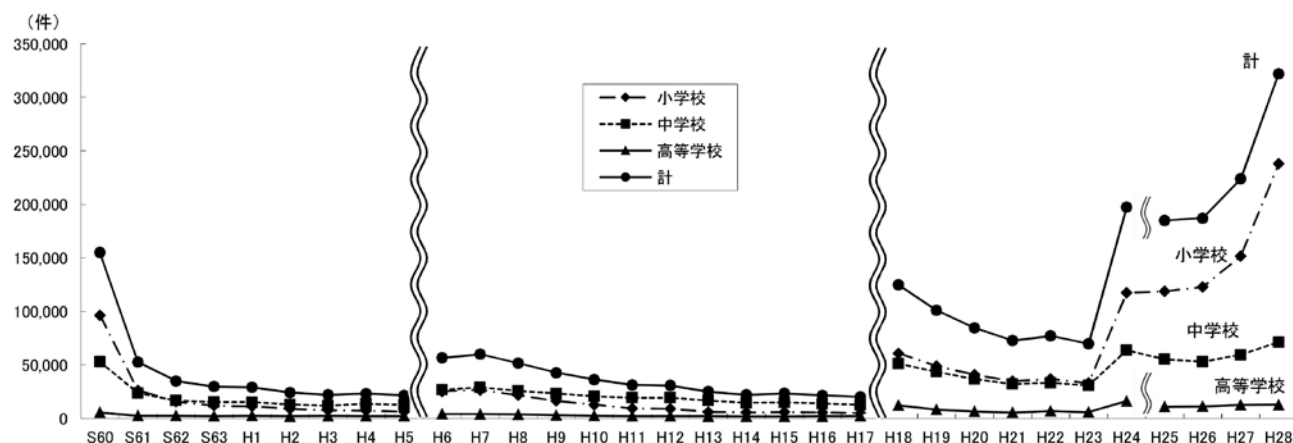
国について言えば、同法第11条において次のようにある。

文部科学大臣は、関係行政機関の長と連携協力して、いじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針（以下「いじめ防止基本方針」という。）を定めるものとする。

2 いじめ防止基本方針においては、次に掲げる事項を定めるものとする。

- 一 いじめの防止等のための対策の基本的な方向に関する事項
- 二 いじめの防止等のための対策の内容に関する事項
- 三 その他いじめの防止等のための対策に関する重要事項

すなわち、国あるいは中央教育行政として、明確に「いじめ防止基本方針」を示し、各関係行政の長と連携協力して、現状の改善にあたるということが



【図1-1】 いじめの認知（発生）件数の推移

出典：平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」（速報値）について1

示されている。

次に、地方公共団体は同法12条に次のようにある。

地方公共団体は、いじめ防止基本方針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該地方公共団体におけるいじめの防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針（以下「地方いじめ防止基本方針」という。）を定めるよう努めるものとする。

つまり、国あるいは中央教育行政によって示された「いじめ防止基本方針」を、各地方公共団体は自分たちの実情に応じ、さらに具体的な方針を定めるように規定しているのである。

さて、そのうえで学校は同法第13条に次のようにある。

学校は、いじめ防止基本方針又は地方いじめ防止基本方針を参酌し、その学校の実情に応じ、当該学校におけるいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針を定めるものとする。

学校は、国あるいは中央教育行政、そして学校のある地域に係る地方教育行政から示された「いじめ防止基本方針」を、学校レベルでより具体的の方針を示すことになっているのである。

このように、国全体は法律とそれに基づく制度によってしか動くことができない。その意味で「いじめ」問題について言えば、後手にまわってる感は否めないだろう。さらに言えば、これらの法律と各方

針は、文章レベルでしかなく、どのように現場において実践していくかが重要となってくるのである。

もちろん「いじめ」問題だけが問題なのではない。学校現場における暴力行為、不登校【図1-2参照】、さらには子どもたちの登下校時における誘拐など、学校が抱える問題は多様であり、学校のための具体的なレベルの取り組みのみでは限界があろう。この問題はまさしく、学校と地域、中央・地方教育行政がどのように協働するかという問題なのである。

2. 「学校安全」と中央・地方教育行政の対応

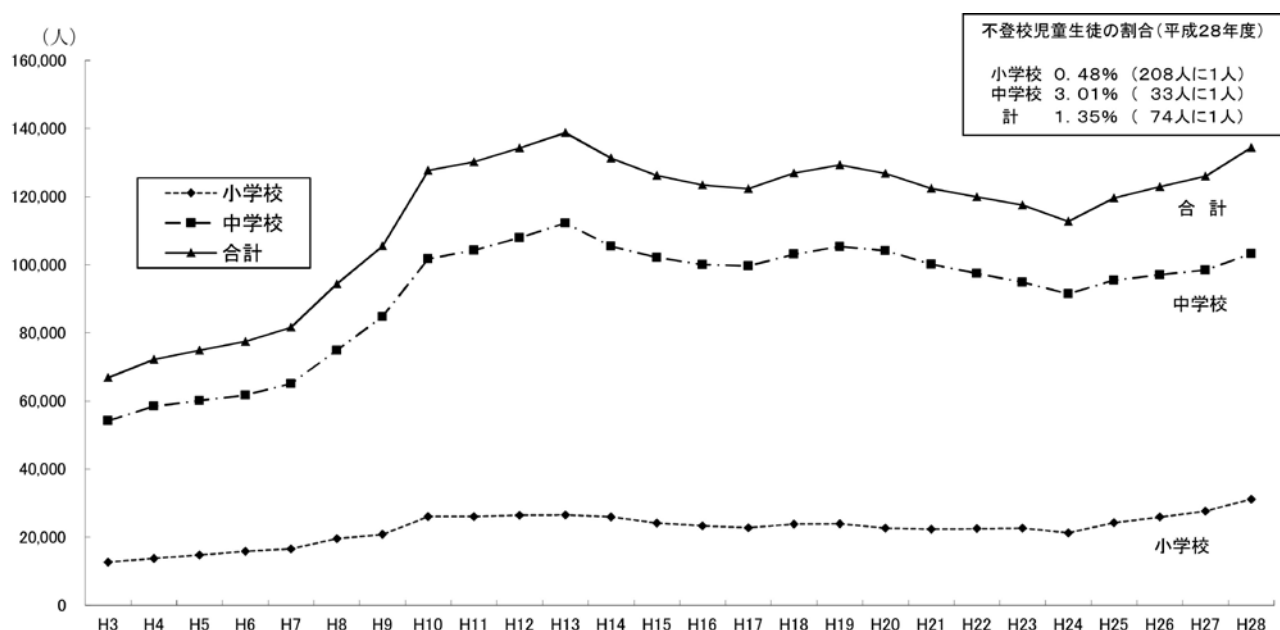
(1) 学校における安全

さて、この協働の問題を考える前に、一度「学校安全」について考えておこう。

学校安全は、学校健康教育の3領域の一つであり、「安全教育」と「安全管理」、そして「組織活動」から成る【図2参照】。

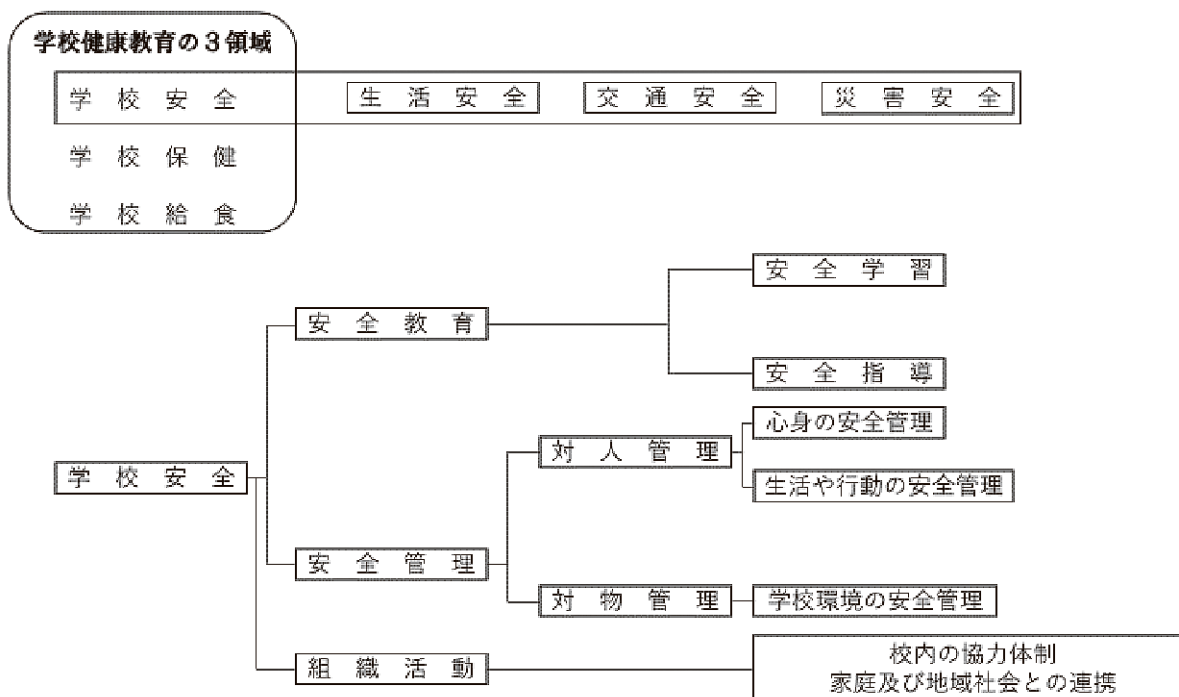
まず「安全教育」とは「学校において子どもたちが自分自身や外部環境に存在する様々な危険や危機を理解して、安全に対処・行動することを学ぶ」ことを指す。そして、この安全教育は、「安全学習」と「安全指導」に分けられる。安全学習は「安全に関する基礎力の育成をねらい」（高橋 2017、197頁）と基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力の向上、安全確保への適切な意思決定能し、安全指導は「安全学習」で得られた知識・技能の行動化や習慣化、安全確保のためのより実践的な能力や態度の育成をねらい」（同上、197頁）としている。

一方、「安全管理」は、「対人管理」と「対物管理」に分けられる。これらは、学校の管理において発生



【図1-2】 不登校児童生徒数の推移のグラフ

出典：平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(速報値)について2



【図2】 学校安全の構造

出典：「学校安全について」により作成

する事故や災害の原因となる学校環境（対物管理）と子どもたちの学校生活などにおける行動などの危険を管理する（対人管理）ものである。いずれにおいても、子どもたちへの危険となるものは除去していくものであり、この意味で「安全管理」は主に教職員が中心になって行われるが、安全に考慮しながら、子どもたちをどのように参加させるかについて考えることは重要である。

(2) 中央教育行政レベルの対応

さて、ここまで「学校安全」の構造について簡単ではあるが概観してきた。その「学校安全」のなかには、「校内の協力体制」及び「家庭及び地域社会との連携」が含まれている。

このことを取り上げる前に、まずは中央・地方教育行政がどのような「いじめ防止基本方針」を示しているかについて確認をしておこう。

まずは、中央教育行政であるが、文部科学省は2013（平成25）年に「いじめの防止等のための基本的な方針」（以下、「方針」と略記）を示しており、2017（平成29）年に改定版が策定されている。

この方針のなかで、「いじめの防止等に関する基本的考え方」について以下のように述べている。

いじめは、どの子供にも、どの学校でも起こりうることを踏まえ、より根本的ないじめの問題克服のためには、全ての児童生徒を対象としたいじめの未然防止の観点が重要であり、全ての児童生徒を、いじめに向かわせることなく、

心の通う対人関係を構築できる社会性のある大人へと育み、いじめを生まない土壌をつくるために、関係者が一体となった継続的な取組が必要である。

このため、学校の教育活動全体を通じ、全ての児童生徒に「いじめは決して許されない」ことの理解を促し、児童生徒の豊かな情操や道徳心、自分の存在と他人の存在を等しく認め、お互いの人格を尊重し合える態度など、心の通う人間関係を構築する能力の素地を養うことが必要である。また、いじめの背景にあるストレス等の要因に着目し、その改善を図り、ストレスに適切に対処できる力を育む観点が必要である。加えて、全ての児童生徒が安心でき、自己有用感や充実感を感じられる学校生活づくりも未然防止の観点から重要である。

また、これらに加え、あわせて、いじめの問題への取組の重要性について国民全体に認識を広め、地域、家庭と一体となって取組を推進するための普及啓発が必要である。

（「方針」、6-7頁）

国の考え方としては、「いじめ」の一般性について述べ、関係者の一体的で継続的な取り組みの必要性に言及している。また、「いじめ」が起こる背景の多様性についても言及しており、様々な観点から取り組む必要性があるのである。さらに重要となるのは、「いじめ」について、「一つの学校」という狭い視点

ではなく、「国全体」という広い視点をもって臨むことの重要性に言及し、地域、家庭と一体となって取り組みを推進するための普及啓発の必要性に言及していることは注目されてよいだろう。すなわち、「いじめ」という問題を社会全体のなかで捉え、取り組むのである。

(3) 地方教育行政レベルでの対応——岡山県を事例として——

さて、国のこのような基本方針を受けて、地方教育行政はどのような取り組みをしているのであろうか。ここでは、岡山県の取り組みを例に見ていこう。

岡山県は2014（平成26）年に「岡山県いじめ問題対策基本方針」（以下、「県の方針」と略記）を策定し、2018（平成30）年改定版が策定されている。

岡山県は県レベルでの実態を踏まえて、以下の重点項目を示している。

- 1 児童生徒のいじめの問題に対する主体的な活動を全ての学校で推進
- 2 学校園や地域と連携し、就学前の子育て研修を全ての保護者を対象に実施
- 3 様々な事情・背景に起因するいじめに関する教職員研修を全ての学校で実施
- 4 児童生徒への情報モラル指導や保護者への啓発を全ての学校で実施
- 5 積極的に認知したいじめの100%解消を目指し、組織的取組を徹底

（『県の方針』、2頁）

これを見るだけでも、中央教育行政による「方針」をさらに具体化していることが理解されるだろう。たとえば、「4 児童生徒への情報モラル指導や保護者への啓発を全ての学校で実施」について言えば、岡山県は2015（平成27）年度からスマホ・ネット問題総合対策を実施し、教職員の指導力の向上や保護者への啓発とともに、各学校での子どもたちの主体的な活動のきっかけとして、地元新聞社や大学とも連携して、「OKAYAMA スマホサミット」等の取り組みを行ってきたわけであるが、この取り組みの充実と見ることもできよう。そして、このような重点項目として具体化されたことにより、その方針はさらに明確なものとなっている。

教職員の資質能力向上のため、ネット上のいじめ、発達障害、性同一性障害、その他様々な事情・背景に起因するいじめとその対処法に関する研修を全ての学校で実施するとともに、他の教職員に指導できる中核となる教職員を全ての学校で養成する。（同上、2頁）

なるほど、「いじめ」に関する研修を全学校で行

い、さらには他の教職員に指導できる中核となる教職員もあわせて養成するという具体的方針と内容が示されているのである。

さらに、岡山県はいじめ問題への対策に係る機関等との連携を図り、学識経験者による専門的な意見を得ながら、施策の効果の検証や今後の施策のあり方について検討するため、「岡山県いじめ問題対策連絡協議会」の設置を行うなど、地方教育行政としての組織づくりも行い、法の具体化に取り組んでいるのである。

3. 「学校安全」と学校・地域の協働

さて、ここまで「学校安全」について、さらに中央教育行政、地方教育行政の取り組みについて見てきた。

ここでは最後に、学校と地域の協働の必要性和課題について述べておこう。

「いじめ」などの「学校安全」の問題に直接的に係るするのは、もちろん「学校」であるが、これまで述べてきたとおり、「学校」のみでは対応しきれないであろうし、そのみでは不十分である。すなわち、「学校と地域」の関係が重要であり、それによって「学校安全」はまさしく充実したものへと向かうように考えられる。

たとえば、身近な例をあげてみよう。朝方、子どもたちの登下校に合わせて、保護者や地域の方々が横断歩道に立ち、子どもたちの登校のサポートをしている光景を目にすることがある。これはまさしく学校と地域の協働である。地域が子どもたちの「安全」を確保しようと取り組んでいるのである。

このように、学校と地域の協働はすでに見られるわけであるが、問題は「地域」が機能しているかどうかには左右されるということである。地域コミュニティの崩壊が指摘されて久しいが、そのような状況では、地域が子どもたちと関わるのが問題となり、それが子どもたちの安全を脅かす可能性すらあるのではなからうか。

学校と地域の協働を実現するためには、まずは学校の取り組みについて地域の理解を得て、さらには地域に動いてもらう必要がある。そのときには、やはり学校のみでは難しいので、地方教育行政が仲介をしたりする必要があるだろう。

自分たちの属する地域で日々の生活を送る子どもたちの「安全」をどのように守るのか、それは「学校安全」の個別的問題ではなく、学校も含めた「地域」の問題であり、全体的問題なのである。この意識をどのように全体で共有し、子どもたちの「安全」を確保するのか、具体化されているとはいえ、地域差ゆえの多くの問題を抱えているのである。

私たちは、「学校安全」を全体的問題として、関係

する機関、人が意識化し、どのような協働を実現していくのかについてさらなる議論を重ねる必要があるのである。そして、そこに学校と地域、教育行政の協働が具体化され、実現していく可能性が生じるのであろう。

引用・参考文献

文部科学省「いじめの防止等のための基本的な方針」平成25年10月11日（最終改定：平成29年3月14日）。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/04/05/1304156_02_2.pdf（最終閲覧日：2018.03.05）

文部科学省「平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果（速報値）について1」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/__icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646_001.pdf（最終閲覧日：2018.03.05）

文部科学省「平成28年度「児童生徒の問題行動・不

登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果（速報値）について1」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/__icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646_002.pdf（最終閲覧日：2018.03.05）

文部科学省スポーツ・青少年局学校健康教育課「学校安全について」平成26年5月20日。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo5/012/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2014/07/07/1349373_02.pdf（最終閲覧日：2018.03.05）

岡山県・岡山県教育委員会「岡山県いじめ問題対策基本方針」平成26年3月（最終改定：平成30年1月）。

http://www.pref.okayama.jp/uploaded/life/378420_2117425_misc.pdf（最終閲覧日：2018.03.05）

坂野慎二ほか編著『【第二版】学校教育制度概論』玉川大学出版部，2017。

A Study of About Construction of School Safety by Collaboration with a School and District, Educational Administration

Shuhei Tsuda

Abstract

Today, “school safety” is a very important theme in Japan. So, this paper consider “school safety”. Upon considering, pick up the educational problem at Japan. Because, I need to think background of “school safety”. And this paper check the match of central educational administration and local educational administration, school, district. And then refer to construction of school safety by collaboration with a school and district, educational administration.

Key Words

school safety, central educational administration, local educational administration, school, district

報告

「特別活動」と「総合的な学習の時間」の 目標と内容の関係

都 田 修 兵

抄 録

本稿では、「特別活動」と「総合的な学習の時間」の歴史的展開を概観しながら、各目標と内容についてみていく。そのうえで、「特別活動」と「総合的な学習の時間」がどのような関係にあるのかについて、各目標と内容に着目しながら、若干の考察を試みるものである。

キーワード

知識基盤社会、自由研究、特別活動、総合的な学習の時間、目標と内容

はじめに

学校教育の目的が「人格形成」にあることは周知のとおりである。教育基本法の第1条において「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」とあるように、学校教育はまさしく「人間」そのものを形成していく営みなのである。

その学校教育をなす主要なものは「授業」である。授業といっても、国語や社会などの「各教科」、「道徳」、「外国語活動」、「総合的な学習の時間」、「特別活動」とがある。

本稿では、とくに「総合的な学習の時間」と「特別活動」という教科外の時間に焦点をあて、それらが歴史的にどのように展開してきたのかを目標と内容を中心に概観したうえで、両者の関係について考察することを目的とする。

1. 「特別活動」の目標と内容

(1) 「特別活動」の原型としての「自由研究」

1947(昭和22)年に最初の学習指導要領が「試案」というかたちで示された。そのなかで小学校4・5・6年生のそれぞれに年間70～140時間の「自由研究」の時間が「教科」の一つとして初めて設けられた。

その小学校学習指導要領には以下のように示されている。

教科の学習は、いずれも児童の自発的な活動を誘って、これによって学習がすすめられるようにして行くことを求めている。そういう場合に、児童の個性によっては、その活動が次の活

動を生んで、一定の学習時間では、その活動の要求を満足させることができないようになる場合が出て来るだろう。たとえば、音楽で器楽を学んだ児童が、もっと器楽を深くやってみたいと要求するようなことが起るのがそれである。こういう時には、もちろん、児童は家庭に帰ってその活動を営むことにもなろうし、また、学校で放課後にその活動を営むことにもなろう。しかし、そのような場合に、児童がひとりでその活動によって学んで行くことが、なんのさしさわりがないばかりか、その方が学習の進められるのにも適当だということもあろうが、時としては、活動の誘導、すなわち、指導が必要な場合もあろう。このような場合に、何かの時間において、児童の活動をのばし、学習を深く進めることが望ましいのである。ここに、自由研究の時間のおかれる理由がある。

すなわち、「自由研究」は、子どもたちがより学びたいという欲求を満たしながら、さらなる学びへと発展させていくということが目的とされているのであり、その内容としては、実に多様であるが、「①個人の興味と能力に応じた教科の学習、②クラブ組織による活動、③当番の仕事や学級委員としての仕事」(高旗 2001、78頁)であったのである。

しかしながら、「各教科の教科指導法の進歩によって、各教科の時間内にその目的が達成できるようになったこと、また単なる授業の補習や延長として「自由研究」の時間が利用されるなどの問題」(同上、78頁)などがあったために、発展的解消を余儀なくされたわけであるが、この「自由研究」が「特別活動」の原型となっているのである。この発展的解消は、1951(昭和26)年改訂の学習指導要領において、「特別教育活動」へと名称が統一され、「学校行事」が重要な教育課程の領域として登場へとつながるのであ

〈連絡先〉 都 田 修 兵
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : stsuda@owc.ac.jp

る。

(2) 「特別活動」の登場

さて、1968（昭和43）年。第三次の学習指導要領が示されると、従来の教育課程において個別領域を成していた「特別教育活動」と「学校行事」は、内容が精選を経て「特別活動」に整理・統合されることとなった。

このときの特別活動の内容は以下の3つである。

①児童（生徒）活動

※児童（生徒）会活動と学級会活動、クラブ活動を総称したもの。

②学級活動

③学校行事

これらの内容は現在の「特別活動」へとつながるものである。

(3) 2017（平成29）年告示学習指導要領における「特別活動」の目標と内容

さて、2017（平成29）年に学習指導要領が改訂された。この改訂は、各学校において教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現を目指すことが求められるなかでなされたものであった。

とくに「特別活動」の基本的な改訂の方向性は、

①目標が整理され、指導上の重要な視点として「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の三つとして整理、②学級活動などの各活動を通して育成する資質・能力を明確化、③内容については、様々な集団での活動を通して、話し合いや主体的に組織をつくり、役割分担して協力し合うことの重要性を明確化があげられていえる。

たとえば、『小学校学習指導要領解説 特別活動編』において、「特別活動」の目標は以下のように示されている。

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようになる。
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における

生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

（『小学校学習指導要領解説 特別活動編』、2017、11頁）

まさしく、この目標を見るだけでも「特別活動」の根本原理が「なすことによって学ぶ」(learning by doing) であることが理解されるだろう。しかしながら、この目標に示されている三つの視点は、それぞれ重要であるが、相互に関わり合っていて、明確に区別されるものではない性格のものであることは留意すべきであろう。

さて、「特別活動」はこの全体目標を受けて、各活動・学校行事によって構成され、それぞれに目標と内容が示されている。それぞれ見ていこう。

(4) 「特別活動」における各活動・学校行事の目標と内容

1) 学級活動

まず、学級活動の目標は以下のように示されている。

学級や学校での生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。（同上、42頁）

学級活動は、一緒に生活や学習に取り組む同年齢の児童で構成される集団単位である「学級」において行われる活動である。学級生活の充実と向上に向けて、他者と協力したり、個人として努力したりしながら自主的、実践的に取り組むことにより、活動することの楽しさや成就感、達成感を得たり、自己効力感を高めたりすることにつながるものである。

この目標を受けて内容は以下のように示されている。

1の資質・能力を育成するため、全ての学年において、次の各活動を通して、それぞれの活動の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。

- (1) 学級や学校における生活づくりへの参画
ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決

学級や学校における生活をよりよくするための課題を見だし、解決す

るために話し合い、合意形成を図り、実践すること。

イ 学級内の組織づくりや役割の自覚

学級生活の充実や向上のため、児童が主体的に組織をつくり、役割を自覚しながら仕事を分担して、協力し合い実践すること。

ウ 学校における多様な集団の生活の向上
児童会など学級の枠を超えた多様な集団における活動や学校行事を通して学校生活の向上を図るため、学級としての提案や取組を話し合って決めること。

(2) 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全

ア 基本的な生活習慣の形成

身の回りの整理や挨拶などの基本的な生活習慣を身に付け、節度ある生活にすること。

イ よりよい人間関係の形成

学級や学校生活において互いのよさを見付け、違いを尊重し合い、仲よくしたり信頼し合ったりして生活すること。

ウ 心身ともに健康で安全な生活態度の形成
現在及び生涯にわたって心身の健康を維持することや、事件、事故や災害等から身を守り安全に行動すること。

エ 食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成

給食の時間を中心としながら、健康によい食事のとり方など、望ましい食習慣の形成を図るとともに、食事を通して人間関係をよりよくすること。

学級活動はまさしく日々の子どもの生活そのものである。とくに、「食育」についても整理されていることに留意しておきたい。また、いずれにおいても「話し合い」という子どもたちの具体的な活動の記載が重要である。

2) 児童会（生徒会）活動

さて、次に児童会（生徒会）活動についてである。

異年齢の児童同士で協力し、学校生活の充実と向上を図るための諸問題の解決に向けて、計画を立て役割を分担し、協力して運営することに自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。（同上、83頁）

この児童会活動の目標からもわかるように、これは学級活動とは異なり、異年齢の子どもたち（多くは学級委員などの学級の代表）が集まり、学校に関する諸問題について話し合い、計画的、自主的、実践的に活動していくものである。

そのような児童会活動の内容は次のように示されている。

1の資質・能力を育成するため、学校の全児童をもって組織する児童会において、次の各活動を通して、それぞれの活動の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるよう指導する。

(1) 児童会の組織づくりと児童会活動の計画や運営

児童が主体的に組織をつくり、役割を分担し、計画を立て、学校生活の課題を見いだし解決するために話し合い、合意形成を図り実践すること。

(2) 異年齢集団による交流

児童会が計画や運営を行う集会等の活動において、学年や学級が異なる児童と共に楽しく触れ合い、交流を図ること。

(3) 学校行事への協力

学校行事の特質に応じて、児童会の組織を活用して、計画の一部を担当したり、運営に協力したりすること。

（同上、85頁）

学級活動の内容に比べて、その扱う内容がかなり広範囲になっている。そのため、たとえば、学級という枠を超えて、学校行事への協力などという文言が示されているのである。

学級活動の場において、同年齢の子どもたちと話し合うなかで様々な態度や技能を養っている子どもたちが、その他者の枠を広げ、異年齢のなかで様々な話し合いをしながら、諸問題を解決していくのであり、子どもたちはさらに自身の態度や技能を高めていくのである。

3) クラブ活動

小学校におけるクラブ活動は、第4学年以上の児童で組織される学年や学級が異なる同好の児童の集団によって行われる活動のことを指す。その目標は以下のように示されている。

異年齢の児童同士で協力し、共通の興味・関心を追求する集団活動の計画を立てて運営することに自主的、実践的に取り組むことを通して、個性の伸長を図りながら、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。

（同上、101頁）

異年齢同士という点では「児童会活動」と内容が同じである。しかしながら、クラブ活動は共通の興味・関心を追求する集団活動の計画を立てて運営することが特徴的である。たとえば、将棋やコマなどの昔ながらの遊びが好きな子どもたちが集まって「むかしあそびクラブ」などをつくり、そこで自分たちの好きな「むかしあそび」を追求していくことなどがあるだろう。このようなクラブの場面で子どもたちは自身の興味・関心を追求しつつ、異年齢の子ども同士で切磋琢磨しながら、自身の個性を伸ばしていくのである。

4) 学校行事

最後に、学校行事についてである。学校行事の目標は次のように示されている。

全校又は学年の児童で協力し、よりよい学校生活を築くための体験的な活動を通して、集団への所属感や連帯感を深め、公共の精神を養いながら、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。(同上、115頁)

学校行事は以上のような目標を達成するためにいくつかに分けられ、内容として示されている。

1の資質・能力を育成するため、全ての学年において、全校又は学年を単位として、次の各行事において、学校生活に秩序と変化を与え、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うことを通して、それぞれの学校行事の意義及び活動を行う上で必要となることについて理解し、主体的に考えて実践できるようになるよう指導する。

(1) 儀式的行事

学校生活に有意義な変化や折り返しを付け、厳粛で清新な気分を味わい、新しい生活の展開への動機付けとなるようにすること。

(2) 文化的行事

平素の学習活動の成果を発表し、自己の向上の意欲を一層高めたり、文化や芸術に親しんだりするようにすること。

(3) 健康安全・体育的行事

心身の健全な発達や健康の保持増進、事件や事故、災害等から身を守る安全な行動や規律ある集団行動の体得、運動に親しむ態度の育成、責任感や連帯感の涵養、体力の向上などに資するようにすること。

(4) 遠足・集団宿泊的行事

自然の中での集団宿泊活動などの平素と異なる生活環境にあって、見聞を広め、自然や文化などに親しむとともに、より

よい人間関係を築くなどの集団生活の在り方や公衆道徳などについての体験を積むことができるようにすること。

(5) 勤労生産・奉仕的行事

勤労の尊さや生産の喜びを体得するとともに、ボランティア活動などの社会奉仕の精神を養う体験が得られるようにすること。(同上、117-118頁)

このように学校行事といっても実に多様である。

(1)は始終業式、入学式、卒業式などの行事であり、(2)は音楽発表会や生活発表会などの行事であり、(3)は運動会など、(4)は遠足や修学旅行、(5)は地域の川の清掃などである。

学校行事はその目標とすることが見えにくいという問題があるだろう。たとえば、子どもたちからすれば、儀式的行事の重要性が理解できるのになかなか時間を要するだろうし、ましてその行事が自身の学校生活とどのように関連するかについて味わうことなどは行事そのものから理解することは難しい。それゆえに、その行事の雰囲気などによって体験するなかで理解していくことになるのである。

ここまで見てきて、「特別活動」の目標や内容の特徴は、「なすことによって学ぶ」を原理とし、子どもたちの主体的で実践的な体験を通した学びを重視しているということである。

2. 「総合的な学習の時間」の登場、目標と内容

(1) 「総合的な学習の時間」の登場と評価

「総合的な学習の時間」は、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとすることから、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすものとして、学習指導要領が適用される学校のすべて(小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校)で2000(平成12)年から段階的に始められたものである。すなわち、教科などの枠を超えて横断的・総合的な学習を行うための時間として登場したわけである。平成29年告示『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』には次のように示されている。

総合的な学習の時間は、学校が地域や学校、児童生徒の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすると同時に、探究的な学習や協働的な学習とすることが重要であるとしてきた。特に、探究的な学習を実現するため、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究のプロセス

を明示し、学習活動を発展的に繰り返していくことを重視してきた。全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えていることなどが明らかになっている。また、総合的な学習の時間の役割はOECDが実施する生徒の学習到達度調査(PISA)における好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されている。

(『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』、2017、5頁)

すなわち、「総合的な学習の時間」は国際的に高く評価されているのであって、探究的な学習や協働的な学習ということのようである。

(2) 「総合的な学習の時間」の目標と内容

「総合的な学習の時間」ではどのようなことが期待されているのであろうか。まずは目標から見ていこう。

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

(同上、8頁)

なるほど、「総合的な学習の時間」においては、「探究的な見方・考え方」を働かせながら「横断的・総合的な学習」が求められているようである。この「総合的な学習の時間」の内容については以下のように示されている。

各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。

(同上、21頁)

すなわち、各学校で「内容を定める」必要があるのであって、その意味で学校ごとの自由裁量に委ねられていると言える。これは「特別活動」がその目標及び内容が整理されて示されていることとは異なる。

「特別活動」は基本的には、学校生活(活動)についてのものである。しかしながら、子どもたちの生活はさらに広く、学校外も含まれる。そうであるならば、子どもたちにとっての生活上の課題は多様性を増し、「特別活動」のなかでは扱いきれない課題が生じることは容易に想像がつく。「総合的な学習の時間」とは、まさしく「子どもたちの生活全体」から生じる課題について、子どもたちが主体的に関わり、自ら課題を解決するための学習などを通して、社会に参画していくための基礎を培うものなのであり、各学校への期待がそこにはあるのである。

総合的な学習の時間では、各教科等のように、どの学年で何を指導するのかという内容を学習指導要領に明示していない。これは、各学校が、第1の目標の趣旨を踏まえて、地域や学校、児童の実態に応じて、創意工夫を生かした内容を定めることが期待されているからである。

(同上、21頁)

ただし、今回の改訂において、内容の設定に際し、「目標を実現するにふさわしい探究課題」、「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」の2つを定める必要があるとされた。

まず、「目標を実現するにふさわしい探究課題」について見ておこう。

目標の実現に向けて学校として設定した、児童が探究的な学習に取り組む課題であり、従来「学習対象」として説明されてきたものに相当する。つまり、探究課題とは、探究的に関わりを深める人・もの・ことを示したものである。

(同上、21頁)

学校ごとに設定された目標の実現に向けた学習の課題を明示化できるかが重要であり、それが十分でなければ、「総合的な学習の時間」は十分にその機能を果たすことはないだろう。

次に、「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」について見ておこう。

各学校において定める目標に記された資質・能力を各探究課題に即して具体的に示したものであり、教師の適切な指導の下、児童が各探究課題の解決に取り組む中で、育成することを目指す資質・能力のことである。(同上、21頁)

学校ごとに定めた目標に示された資質・能力を探究課題と関連づけて具体化したものであるわけであるが、結局のところ、「教師の適切な指導」がなければ、もっと言えば、指導力がなければ実現することは難しいだろう。

3. 「特別活動」と「総合的な学習の時間」の関係

さて、ここまで「特別活動」と「総合的な学習の時間」の目標と内容を概観しながら、それぞれについて若干の考察を試みてきたわけであるが、ここでは両者の関係について考えみたい。

学校における主要な活動が「授業」であり、それが「教科」であるようなイメージがあるとするならば、「特別活動」と「総合的な学習の時間」は学校における文字通りの意味で「授業外」活動となる。

しかしながら、すでに述べてきたように「特別活動」は教科以外の学校生活における様々な行事や活動のことであり、そこでは子どもたちが主体的に話し合いながら、自主的な運営を行っていくものであった。また、「総合的な学習の時間」は、明確な区分けをするのではなく、すべての学校生活を横断的・総合的な学習を行うものである。すなわち、まず、各教科との関係で言えば、様々な概念などを教科のなかで習得しながら、それらをも用い、自分たちの課題の解決を目指し、活動していくものが「特別活動」と「総合的な学習の時間」であると言えるだろうし、実際に各目標や内容はそのような想定を前提としていると考えられる。

では、「特別活動」と「総合的な学習の時間」の関係はどうであろうか。

「特別活動」は学校ごとの多様性があるものの、その目標や内容は基準が示されているのであって、その意味で限定的である。一方、「総合的な学習の時間」は、目標自体もかなり柔軟で、内容も学校ごとに示すことになっているため、学校ごとに異なった内容となるであろう。その意味で、「特別活動」より

も広く、柔軟なものであると言える。

そして、この両者の関係は相互的でなければならない。「特別活動」で培われた資質・能力といったものを、さらに「子どもたちの生活全体」へと適応させながら、さらなる人間形成を行うのが「総合的な学習の時間」であると考えられるからである。まさしくこの意味で、学校ごとのカリキュラム・マネジメントが求められているのであって、学校ごとに「特別活動」と「総合的な学習の時間」は有機的に関連づけられる必要があるのであって、それは明示化された「特別活動」の目標と内容、さらにその具体化と柔軟な対応が求められている「総合的な学習の時間」の目標と内容、さらにその具体化を相互的に構築していきながら年間計画などを立てる必要があるのである。

この有機的な関連のなかで、両者は子どもたちにとって有意義な学びを提供できるのであって、そのときに各目標と内容は十分達成されるであろうことは疑いようがないように筆者には考えられるがどうであろうか。今後さらに具体的なレベルでの考察も含めて、メタレベルでの考察を続けていきたいと考えている。

引用・参考文献

- 高旗浩志「特別活動の歴史的展開」相原次男ほか編著『個性をひらく特別活動』ミネルヴァ書房、2001.
- 宮崎和夫ほか著『第三版 特別活動の理論と実践』学文社、2000（初版1993）.
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』（平成29年告示）.
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間』（平成29年告示）.
- 高橋哲夫ほか編『新訂 特別活動研究』教育出版、2000（初版1992）.

A Relation of Goal and Content of Special Activity and Integrated Studies

Shuhei Tsuda

Summary

This paper survey the history of “special activity” and “integrated studies” and consider its goal and content. And moreover, consider a relation of special activity and integrated studies by focus on its goal and content.

Key Words

knowledge-based society, independent research, special activity, integrated studies, goal and content

報告

「教職」の社会的意義と「自己信頼」による 「教育的相互尊重」

都 田 修 兵

抄 録

本稿は、「教職」社会的意義について考察したものである。ここでは、「教職」と公教育の関係や「教職」に求められている資質・能力から考察を行った。そのうえで、「教職」を支える原理として、アメリカの思想家であるエマソンの「自己信頼」をもとにした「教育的相互尊重」を示した。

キーワード

教職、社会的意義、自己信頼、教育的相互尊重

はじめに

現代における教育はいわゆる「新教育」以降、子どもの尊重、すなわち「未成熟への尊重」をその根本思想として展開されているように思う。

かつて、デューイ（Dewey John；1859-1952）がシカゴ実験学校における研究の報告をまとめた『学校と社会』（The School and Society 1899）において展開した思想は「教育のコペルニクスの転回」として新教育を象徴するものであった。すなわち、学校が社会のなかで孤立せず、学校を小社会として捉え、学校と社会の相互作用（関係）の重要性を主張（「学校の社会化の原理」）するとともに、教育の中心を教師や教科書から子どもへと転回させようとするもの（「子ども中心の原理」）であった（田浦 1984、31頁）。ただし、付言しておくならば、デューイ自身の主張は、ただ子どもに内在する自然本性を絶対的な善と見、この自然本性の表出のための働きかけのみを強調するものではない。教職の行為（教える）と子どもの行為（学ぶ）の相互作用を重視するものである。

デューイは広義には新教育の思想家として位置づけることが可能であるが、厳密に言えば「進歩主義教育」の思想家である（田中 2009、280頁）。田中はそのデューイの教育思想の重要なキーワードとして、個人の「成長」と社会の「デモクラシー」の2つをあげている（同上、267頁）。

このうち、「成長」についてデューイは『民主主義と教育』（Democracy and Education 1916）の第4章「成長としての教育」の最終部分において、「エマソンの言葉ほど未成熟を尊重するということの真の精神をうまく言い表したものはない」（デューイ（松野訳）1975、91頁）として、未成熟な存在を尊重す

ることの原理をエマソンの言葉に見いだしている。

では、このような教育の歴史の変遷のなかにあつて、現代における「教職」はどのような社会的意義をもっているのだろうか。

本稿では、新教育以後の教育において、教職がどのような社会的意義をもっているのかについて考察し、そのうえで、その意義が「自己信頼」による「子ども—教職（教師）」関係によって支えられる必要性を示すことを目的とする。

1. 「教職」とは何か

(1) 教職の意味世界

さて、まずは「教職」そのものについて考えていきたい。

「教職」とは辞書的意味で言えば「児童・生徒・学生を教育指導する職務」となるだろう。英語で表現するならば、色々な表現があるが、“the teaching profession”となるだろう。“profession”とはそもそもラテン語の *professus* からきている。*pro*（「公」）+ *fateor*（「認める」という意味の動詞であり、さらにさかのぼれば、「語る（宣言する）」という意味のラテン語（*for*）を指す言葉から成り、これから派生した後期ラテン語である“*profession*”（職業）が古フランス語を経て、中世英語に入ったとされる（小島ほか 2013、905頁）。すなわち、“profession”は「公に語る（宣言する）」という意味世界を有しているのである。

このように考えてみると、教職は辞書的意味世界よりも広がりのある、すなわち「公（学校など）の場で、子どもたちに語る職業」を意味していると言えるだろう。そうであるならば、“the teaching profession”とは「公の場で、子どもたちに教育（指導）で語る」職業と言えるのである。

〈連絡先〉 都 田 修 兵
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : stsuda@owc.ac.jp

(2) 教職の制度的位置づけ

さて、簡単ではあるが「教職」の意味世界について見てきた。では、日本において「教職」は制度的にどのような位置づけにあるのだろうか。

日本において、「教育職員免許法」には以下のようにある。

この法律において「教育職員」とは、学校（学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（第三項において「第一条学校」という。）並びに就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成十八年法律第七十七号）第二条第七項に規定する幼保連携型認定こども園（以下「幼保連携型認定こども園」という。）をいう。以下同じ。）の主幹教諭（幼保連携型認定こども園の主幹養護教諭及び主幹栄養教諭を含む。以下同じ。）、指導教諭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭、主幹保育教諭、指導保育教諭、保育教諭、助保育教諭及び講師（以下「教員」という。）をいう。

法律上は、幼稚園教諭などの公的な「教育職員」という位置づけを与えられている。さらに、教育職員については「免許状」がなければならないことになっている。

文部科学省は「教員を目指そう！」において、次のように「教員」を捉えている。

「教育は人なり」とよくいわれます。これは、学校教育の成否は教員にかかっているということの意味しています。

例えば、質の高い教材を使っているとしても教え方がわるければ、その教材の価値を引き出しているとはいえません。また、子どもたちにとって貴重な体験を得られる機会があっても、教員自身が目的意識をしっかりと持って実施しなければ、教育的な効果は期待できないでしょう。

このように、責任が重い教員の仕事ですが、それだけにやりがいも十分あります。例えば、どうやったら子どもたちに分かってもらえるのかを考えながら苦労して教材を作った結果、分かりやすかったと子どもに言ってもらえたときなどは、非常に嬉しいはずです。

また、子どもたちの成長を間近に見られることも魅力の一つです。苦労して指導してきた子どもたちの立派に成長した姿が見られたときは、感慨深いものがあるでしょう。

（「教員を目指そう！」、2頁）

すなわち、教育にとって「教員」が極めて重要な存在であることに言及し、その責任の重さについても述べているわけである。

「教職」とは、人を育てるという職業であり、重要な位置づけと意味を有しているのである。

2. 公教育と現代の「教職」に求められる資質・能力

(1) 公教育の目的と「教職」

教育基本法第1条には次のようにある。

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

「教職」はこの「人格の完成」を目指し、「国民」を育成するのである。この目標を実現するためには「教職」としての自覚が問われることはもちろんであるが、さらには「資質・能力」が問われるのは言うまでもないだろう。

(2) 教職に求められる資質・能力

まず、教職のある一定の資質・能力は、免許を取得するために設けられている「教職課程」によって学ぶこととなる。

教諭の普通免許状を取得するためには、原則として大学等の教職課程の単位を修得する必要があるわけであるが、教員は子どもの将来を担う重要な存在であるため、採用当初から教科指導、生徒指導等を大きな支障が生じることなく実践できることが必要であり、そのため、教職課程において、教員としての最小限必要な資質・能力を身に付けることになっているのである。

このような「教職課程」は教育職員免許法及び同法施行規則などによって定められている。法律によって定められた科目及び単位を取得し、授業内容を修得していくなかで、教職のある一定の資質・能力、すなわち専門的な知識や技能は身につけていくわけである。

(3) 今日の教職に求められる資質・能力

ところが、この「教職課程」をすべて学べば十分であるということとはできない。なぜならば、それが最低基準であり、それ以上に教職には多くの資質・能力が求められているからである。

たとえば、1997（平成9）年の教育職員養成審議会の第一次答申等においては、いつの時代にも求められる資質能力と、変化の激しい時代にあって、子どもたちに〔生きる力〕を育む観点から、今後特に求められる資質能力等について、それぞれ以下のように示している。

- 1 いつの時代にも求められる資質能力教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等
- 2 今後特に求められる資質能力
地球の視野に立って行動するための資質能力（地球、国家、人間等に関する適切な理解、豊かな人間性、国際社会で必要とされる基本的資質能力）、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力（課題探求能力等に関わるもの、人間関係に関わるもの、社会の変化に適応するための知識及び技術）、教員の職務から必然的に求められる資質能力（幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解、教職に対する愛着、誇り、一体感、教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度）
- 3 得意分野を持つ個性豊かな教員
画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切であること

あるいは、2007（平成17）年10月の答申「新しい時代の義務教育を創造する」においては、優れた教師の条件について、大きく集約すると以下の3つの要素が重要であるとしている。

- 1 教職に対する強い情熱
教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など
- 2 教育の専門家としての確かな力量
子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力など
- 3 総合的な人間力
豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと

このように見えてみると、現在教職に求められる資質・能力は、どうやら専門的な知識のみではないようである。教職として「人間性」や「情熱」、「力量」などの資質・能力が必要なのである。そして、これらの資質・能力をさらに向上させていくことが求められているのである。

では、このような資質・能力がある教職はそれで充分なのであろうか。

3. 教職を支える教育的関係としての「教育的相互尊重」

(1) エマソンの「自己信頼」

では、このことについて、19世紀アメリカの詩人、思想家であるエマソン（Emerson, Ralph Waldo；1803-1882）の「自己信頼」から考察してみよう。まずは、エマソンの以下の言からはじめよう。

あなた自身の考え（thought）を信じること、あなたの私的な心（heart）のなかのあなたにとって真実であることがすべての人にとって真実であることを信じること、——それが天才である。あなたの潜在的確信を言うのだ、そうすればそれが普遍的な見解となるのである。最も内的なものはしかるべき時に最も外的なものになり、私たちの最初の考えは最後の審判のトランペットによって、私たちに返ってくるのである。（CW. vol. 2, p.45）

エマソンの上記の主張を単なる自己（エゴ）と見なすことは適切ではない。エマソンが信頼する自己とは、人間のなかに普遍的に存在しているものへの信頼である。

注目すべきは、「最も内的なものはしかるべき時に最も外的なものになり」という部分である。ここに内的なものと外的なものとのつながり（合一といってもよいかもしれないが）を見ることができる。「内的世界はそのまま外的世界であり、内面的に深まることは外面的に拡大すること」（尾形 1991、239頁）のである。このことは同時に、エマソンの楽観的な思想でもあると言えることができる。なぜならば、自分自身の内的なものに依れば、外的なものが同調するものである、ということが示されているからである。この「自己信頼」はエマソンが生涯持ち続けた思想であると言ってよい。ブルームが指摘したアメリカ精神とはこの「自己信頼」そのもののことである（Bloom 1982, p.145）。

ここまでで、エマソンが言う「自己信頼」とは、まず分断された自己ではなく、すべてがつながりうる「自己」であることがわかる。それゆえに、社会や自分以外の誰かに依ることをエマソンは批判する。「私がしなければならないことは、私に関することだけであって、人の思考などではない」（CW. vol. 2, p.53）。すなわち、「自己」が何よりも重要なのである。

また、「自己信頼」においては「今」を生きることが重視される。「英知の法則は絶対にあなたの記憶だけを頼りとせず、まさか無垢な記憶の行動でさ

えも記憶だけを頼りとせず、過去を無数の眼をもつ現在の審判にかけ、いつも新たな日に生きることである」(ibid., p.57)。すなわち、自分自身によって「今」を生き、「あなたに平和をもたらすものはあなた自身以外おらず、平和をあなたにもたらすものは正道の勝利以外にいない」(ibid., p.90)ことを確信して生きていくことを求めるのである。

「自己信頼」はその内容があまりに「自己」への固執に向かっているため、個人主義的であって、その「自己」を信じるだけでよいのかという立場から極めて楽観的であると揶揄されることが多い。また、尾形はエマソンの「自己信頼」の欠点について、以下のように指摘する

エマソンの最大の欠点は価値判断の基準がいまいなことである。彼は自己信頼の必要性について繰り返し主張するが、その具体化ということになると不明である。エマソンが積極的に自己信頼を主張するにつれて、彼は個人主義的、非社会的になるだけである。(尾形 前掲書、189頁)

たしかに、エマソンの言は「自己信頼」をはじめ、多くのものが具体的なものは少なく、論理立てられていない。それゆえに、エマソンの言はときとして、自己弁護的であるとも言える。

このことについて詳述することはできないが、「自己」を信頼することは「自己内に天地創造から存するもの、宗教上の正統論からみて原初的な〈深淵〉と考ええる本質を讀えたため、うやまう宗教に相当する」(Bloom 1982, p. 146) ものなのであって、エマソンは「自分の心の声を神の声だと信じ、現在の自分だけが価値を持ち、過去や未来のなにものにも現在の自分に関係がなければ価値がないと考え、首尾一貫を軽べつし、理論の矛盾を恐れず、個人の神聖と、良心、本能、直観の重要性だけを信じた『自己信頼』の化身のような一種の神秘主義者であった」(尾形 前掲書、195頁) ことは疑いようがあるまい。では、この自己信頼と教育はいかに関係づけられるのだろうか。

(2) 「教育的相互尊重」試論

エマソンは教育について、「私たちは子どもたちを、私たちが教育されたように教育するのである」(CW. vol.10, p.134) という。教育においては、①子どもたちに対して、あらゆるものに対し切望するような教育をしておらず、②子どもたちの崇高な本性を信じて行うような訓練を彼らにあたえておらず、③子どもたちの身体(とくに目と手)についての訓練をしていないのである(ibid., p.134)。これは、子どもたちを、ただただ有能で真面目で心の広い人間にしようとすることを意味してはいない。教育の

大いなる目的が「生活の目的(object)に相応しいもの」(ibid., p.135)であり、「道徳的なもの」(ibid., p.135)でなければならない。つまり、「自己信頼を教えること」(ibid., p.135)なのである。

自己信頼を教えること、青少年に自分自身に対する関心を、自分自身の本性に対する好奇心を鼓舞し、自分自身の心(mind)の源泉を熟知させ、自分自身にあらゆる自身の勇気(strength)があることを教え、自身の生活するその大いなる精神(the Grand Mind)に対する敬虔の念を燃え上がらせることである。(ibid., p.135)

ここで、エマソンは徹底した自己信頼の重要性に言及している。ここには、「未成熟への尊重」につながる理念的なものが垣間見える。つまり、そもそも、人間の内なるところに、「あらゆる自身の勇気」があると確信しているかぎり、そしてそれが「大いなる精神(=大霊)」とつながっているのであれば、その勇気は疑いようもないものである。そうである以上、それは完全なるものによって支えられている勇気である。それは、絶対的に信頼できるものであり、それを信じることは「大霊」を信じることである。つまり、「教育は神の摂理(the Divine Providence)とともに力を合わせるもの」(ibid., p.135)なのである。

子どものだけを尊重するのであれば、それは、個人(エゴ)主義的教育と呼べるものかもしれない、しかしながら、エマソンの教育思想は、個人主義には陥らないと考えられる。次のエマソンの言葉はそれを物語っている。

しかし、私の提案に対しての応答としての抗議を耳にする。——あなたは公的あるいは私的な規律の統制をほんとうに投げ捨ててしまうつもりなのか。あなたは幼い子どもを彼ら自身の感情(passion)と気まぐれ(whimsies)の分別を欠く行路を歩かせ、この無秩序を子ども本性の尊重と呼ぼうと言うのか。私はそれらに応答する。——子どもを尊重するのだ、彼らを最後まで尊重するのだ、しかも、あなた自身をも尊重するのだ。子どもたちの考えの仲間であれ、子どもの友情の友であれ、子どもの美德(virtue)の愛好者であれ、——しかし、子どもも罪惡の血縁者であってはならない。子どもにあなた自身が本当に真実であって、子どもの悪徳(vice)に対して、相容れず憎むものであり、子どもの軽薄さに対しては、動揺せず軽蔑するものであることを理解させるのだ。(ibid., pp. 143-144) これは、互いに尊重する、される関係

であることから、この関係を「教育的相互尊重 (educational mutual respect)」と呼ぶことにしよう。「未成熟への尊重」ここでエマソン思想の真髓が現出する。それこそが「子ども—大人 (教師)」の尊重関係である。この教育理念は、その教育的理念、方法から「未成熟への尊重」の価値だけに目を奪われがちであるが、それでは不十分であり、「未成熟への尊重」の意義を十分に把握できていないものと言えよう。この教育理念にとって欠かすことのできないものが、「子ども—大人 (教師)」関係であって、その他の何ものでもない。誤解してはならないのは、エマソンの教育思想における「教育的相互尊重」は、放任主義的なものにはならないということである。子どもが思考し、行動するがままを尊重するのではない。尊重するがゆえに、「子どもの悪徳に対して、相容れず憎むものであり、子どもの軽薄さに対しては、動揺せず軽蔑するものであることを理解させる」ことも大切なのである。

エマソンの思想から創造された「教育的相互尊重」とはいかなるものなのであろうか。まず、教育には「子ども—大人 (教師)」の関係がある。そこには相互の尊重および自身への尊重が含みこまれている。これを図式化すれば、下図のようになる【図を参照】。

この「教育的相互尊重」は「未成熟な存在の尊重」を支える一つの原理を提示しているように思われる。

おわりに

今日、「教職」に求められる職責や資質・能力は実に重く、多様である。そして、最後に見てきたように、それを支え、「教職」としての存在を支える関係が必要なのである。

現代の教育において、「未成熟への尊重」は当然のことのように受け止められているが、エマソンの思

想はそのことに一つの原理を与えるだけでなく、たとえば、具体的にはどのようにすれば未成熟な存在を尊重したことになるのか、などの大きな課題を残していると言えよう。筆者には、このことが教育に関わるものすべての課題であるといっても過言ではないと思われる。そして、エマソンは「教職」たる者にこのことを突きつけるのである。

引用・参考文献

- Bloom, Harold. AGON : Towards a Theory of Revisionism. New York : Oxford University press. 1982.
(高市順一郎訳『アゴーン《逆構築批評》の超越』晶文社, 1986).
- デューイ (松野安男訳)『民主主義と教育 (上)』岩波文庫, 1975.
- Emerson, Ralph Waldo., Emerson, Edward Waldo. ed. The Complete Works of Ralph Waldo Emerson. 12vols. Boston : Houghton Mifflin Company. 1903.
(CW. と略記)
- * 本研究で引用した論文名とその所在の号巻, および頁数を列挙しておく.
- “Self-Reliance”, vol.2, pp. 43-90
- “Education”, vol.10, pp.123-159
- 小島義郎ほか編『英語語義語源辞典』三省堂, 2013.
- 文部科学省文部科学省初等中等教育局教職員課「教員を目指そう!」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/_icsFiles/afieldfile/2009/09/03/1283833.pdf (最終閲覧日: 2018.03.05)
- 齋藤直子「際に立つプラグマティズム」『現代思想 vol.43-11』青土社, 2015, 54-79頁.
- 都田修兵「R.W. エマソンの初期教育思想に関する研究——牧師の二重性と教育的空間の二重性に着目して」『教育学研究紀要 (CD-ROM 版) 第60巻』, 2014, 324-329頁.

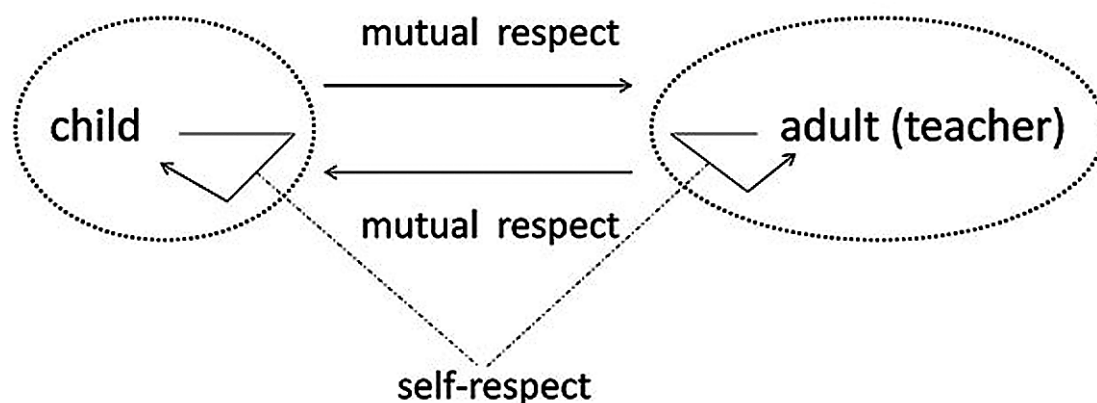


図1 教育的相互尊重 (educational mutual respect)

The Social Meaning of “The Teaching Profession” and “Educational Mutual Respect” by “Self-Reliance”

Shuhei Tsuda

Abstract

This paper consider the social meaning of “The Teaching Profession”. This paper consider the focus of the relation of public education and “The Teaching Profession”, the nature and skill of “The Teaching Profession”. And this paper suggest the principle of “Educational Mutual Respect” by Emerson’s “Self-Reliance”.

Key Words

teaching profession, social meaning, “Self-Reliance”, educational mutual respect

報告

学校教育における情報機器の活用と課題

原 田 俊 孝

抄 録

本研究は、情報モラル指導モデルカリキュラム表をシステム認識プロセスに則り分析することにより、幼稚園教諭養成機関として学生に到達目標をどのように達成するか考察することを目的である。研究を達成することにより、文部科学省が掲げている到達目標を修得し、情報機器及び教材の活用の一般目標を達成することが可能である。また、学生が情報モラルを含んだ情報活用能力を修得しているの、幼稚園教諭として子供たちの情報モラルを含んだ情報活用能力を育成し、情報社会に大きく貢献ができる。

キーワード

情報機器、情報モラル指導モデルカリキュラム、認識プロセス、情報活用能力

1. 現代教育と情報社会 —— 本研究の目的と方法

平成29年6月29日の教職課程コアカリキュラム(案)の中、教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)の全体目標は、「教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)は、これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するために必要な、教育の方法、教育の技術、情報機器及び教材の活用に関する基礎的な知識・技能を身に付ける。」であり、全体目標を達成するために、(1)教育の方法論、(2)教育の技術、(3)情報機器及び教材の活用のそれぞれの一般目標を達成する必要がある。

特に、(3)情報機器及び教材の活用について、一般目標は「情報機器を活用した効果的な授業や適切な教材の作成・活用に関する基礎的な能力を身に付ける。」としており、到達目標は、「子供たちの興味・関心を高めたり学習内容をふりかえったりするために、幼児の体験との関連を考慮しながら情報機器を活用して効果的に教材等を作成・提示することができる。」と「子供たちの情報活用能力(情報モラルを含む)を育成するための指導法を理解している。」としている。

しかし、現代社会では、情報モラルが欠如している者が多数存在し、情報社会で大きな問題が発生している。例えば、国内の大学に関する問題だけでも、大学や学生をツイッターで中傷し大学教授を解雇する問題やツイッターに差別的投稿で学生を訓告処分する問題などがあり、情報モラルが欠如している者が多いのが現実である。子供たちの情報モラルを含んだ情報活用能力を育成するためには、教育に関わる全ての者が情報モラルを含んだ情報活用能力を修

得しなければならない。

本研究は、情報モラル指導モデルカリキュラム表をシステム認識プロセスに則り分析することにより、幼稚園教諭養成機関として学生に到達目標をどのように達成するか考察することを目的である。研究を達成することにより、文部科学省が掲げている到達目標を修得し、情報機器及び教材の活用の一般目標を達成することが可能である。また、学生は情報モラルを含んだ情報活用能力を修得しているの、幼稚園教諭として子供たちに情報モラルを含んだ情報活用能力を育成し、情報社会に大きく貢献ができる。

本研究を以下の通りに進める。

- (1) 本研究の有効性を検証するために、システム認識プロセスについて論じる。
- (2) 現在の情報機器及び教材の活用実践例を調査し、情報機器及び教材の活用の問題点の発見と創造、把握をする。
- (3) 本研究における情報モラルを定義し、情報モラル指導モデルカリキュラムをシステム認識プロセスに則った分析と課題を発見する。さらに、課題に対応した情報モラル指導モデルカリキュラムのシステムを構築する。
- (4) 情報機器の活用を含んだ教育の方法及び技術のシラバスの作成をする。
- (5) 今後の研究の方向性

2. 先行研究の整理

情報機器及び教材の活用について、既往の研究者はどのように述べているか整理をする。

細谷は、教育方法の中で「学校教育にコンピュータを導入するに当たって、その目的に応じて三つの形態を区別することができる。その第一はコンピュ

〈連絡先〉原 田 俊 孝
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : gakuzuki@owc.ac.jp

ータを教授メディアとして利用する場合、第二はコンピュータそのものについて教育する場合、第三は教師の指導計画作成や学校経営援助のために利用する場合である。もちろんこの三つは厳密に区別できるものではない。コンピュータを教授メディアとして利用するに当たっては、当然コンピュータについての教育を欠くわけにはいかないし、教師の指導計画も、教授メディアとしてのコンピュータの利用を無視してはその作成が困難になるからである。」と述べている。

また、師岡は、保育指導法の中で、保育とパソコンについて、文部科学省の動向で幼稚園教諭にパソコンの指導ができる能力を求めながらも、小学校教育の低学年にパソコンの指導が行われていない。幼小の連続性を求めながら、その連続性を断ち切っているようにみえると述べており、現在の幼稚園及び小学校が掲げている幼小接続の課題について取り上げている。

既往の研究者は、情報機器及び教材の活用について、幼稚園教諭はコンピュータについての教育を修得する必要がある、幼児にコンピュータの指導を行わなければならない。しかし、幼小の連続性を求めながらも幼小の連続性を断ち切っている、幼小接続の課題に直面していると述べている。

本研究の目的である情報モラル指導モデルカリキュラム表をもとに、幼稚園教諭養成機関として学生

に到達目標をどのように達成するか考察することは、このような幼小接続の課題を解決できることを期待する。

本研究の目的を達成するためには、情報機器及び教材の活用を含んだ教育の方法及び技術のシラバスを実際の教育で実施し、学生の学習成果を検証しなければならない。今後の研究の方向として、学生への情報機器及び教材の活用に関するアンケートと就職先アンケートを実施し、学生の学習成果を検証する。

1. システム認識プロセス

本章では、システム認識プロセスの有意義性を検証するために、システム認識プロセスの目的と3つの段階について論じる。

システム認識プロセスは、システムの本質を認識する目的を持つ。システムの定義について目的の有無に従い分類すると、次の2種類にまとめられる。

定義① 「システムとは、要素の集まりで、要素間あるいは要素の属性間に相互関係が存在するもの（広義のシステム）」

定義② 「システムとは、多数の構成要素が有機的な秩序を保ち、同一目的に向かって行動するもの（狭義のシステム）」

教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を

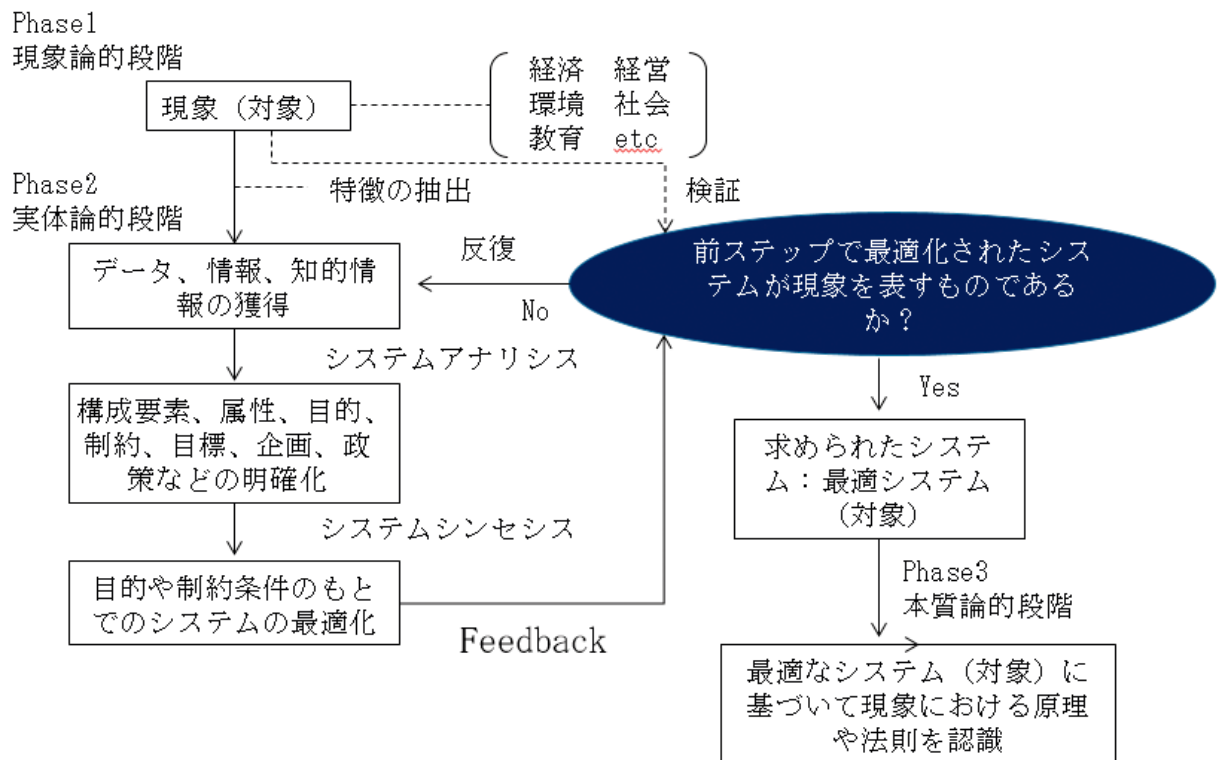


図1 システム認識プロセス（天竺ほか著 2009より作成）

含む。)の全体目標は、「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）は、これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するために必要な、教育の方法、教育の技術、情報機器及び教材の活用に関する基礎的な知識・技能を身に付ける。」であり、教育の方法論、教育の技術及び情報機器及び教材の活用の構成要素は、これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するという目的が内在する。したがって、本稿では、情報モラル指導モデルカリキュラムを定義②のシステムとして分析し、定義②に基づいた情報機器の活用を含んだ教育の方法及び技術のシラバスを構成する。

システム認識プロセスは、現象論的段階(Phenomenal stage)、実体論的段階(Substantial stage)、および本質論的段階(Essential stage)の3つの段階から成り立つ。

現象論的段階は、対象システムがどのような要素で構成されているのか、個々の減少を記述するとともに、どのような課題を問題とするのか、それを特定する段階である。たとえば、経済、経営や社会あるいは環境や教育などの問題が対象システムにどのような現象を生じさせるか、物理的にどのような現象が発生しているかを、ありのまま記述し、問題となる対象を特定する段階である。

実体論的段階は、抽出されたある対象の特徴を踏まえて、実際にシステムの要素間あるいは要素の属性間にどのような相互関係が出来ているのかを認識する段階である。たとえば、前段は対象システムを構成する要素や属性、目的、制約、目標、企画、製作、方針、方策などを明確にする、いわゆる演繹的思考過程を基礎とするシステムアナリシスの段階である。さらに、後段は前段で明確になった構成要素とその属性を、目的や制約条件に従って構成要素間の相互関係を定めるいわゆる最適化の段階であり、これによって、1つの仮の最適なシステムを作り上げる。いわゆる帰納的思考過程を基礎とするシステムシンセシスの段階である。作成した仮の最適なシステムの真偽を検証するために、仮の最適なシステムを現象論的段階にフィードバックをする。そのシステムが現象を表す解であれば、ここで得られたシステムが最適なシステムとなる。もし、仮の最適なシステムが当初の現象を表す解でなければ、再度、データや知的情報を新たに獲得し、システムアナリシス、システムシンセシスを繰り返し行うことになる。これらの一連の手順は、納得できるシステムが求められるまで繰り返されることになる。

本質論的段階は、求められたシステムを最適システムとして捉え、現象における基本的な原理や法則を認識する段階である。

このような3つの段階を経て、システムの本質を

認識することが可能である。

教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）の全体目標は、「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）は、これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するために必要な、教育の方法、教育の技術、情報機器及び教材の活用に関する基礎的な知識・技能を身に付ける。」であり、教育の方法論、教育の技術及び情報機器及び教材の活用の構成要素には、これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するという目的が内在する。したがって、本稿では、情報モラル指導モデルカリキュラムを定義②のシステムとして分析し、定義②に基づいた情報機器の活用を含んだ教育の方法及び技術のシラバスを構成する。

現在の情報モラル指導モデルカリキュラムは、小中高一貫モデルカリキュラムとして示しているが、これからの子供たちに求められる資質・能力を育成するという同一目的を含んでいる。したがって、情報モラル指導モデルカリキュラムをシステム認識プロセスにより分析し、幼稚園教育から始まる小中高一貫モデルカリキュラム、新しい情報モラル指導モデルカリキュラムを再構築し、新しい教職課程コアカリキュラムに対応する必要がある。

2. 現在の情報機器及び教材の活用について

情報機器及び教材の活用に関する実践例を分析し現状把握をする。

師岡は、パソコンを保育に活かす事例の中で「ここまで取り上げてきた事例や記載内容は、パソコンを保育につかっている例であるので、当然のことながら肯定的な部分が浮かび上がってくる。そのなかでも特に共通していえる事は、どの例もパタ例ではないことである。」と述べている。いずれの事例も、「視覚的な情報が多く、ビジュアル的なモノは子どもの興味・関心を強くかきたてることを理由として取り上げることができる。」という賛成意見に繋がっていると推測する。

谷田貝、林、成田は、視聴覚メディアとコンピュータの活用の中で、「教育におけるメディアの重要性は、近年非常に高まりつつあり、視聴覚教室の発達から教育の多様化し、現在では様々な教育現場で視聴覚メディアやコンピュータの活用がされている」ことを述べている。

高木、松本、三谷は、保育現場におけるパソコン活用調査の中で「山口県の98%の保育園・幼稚園がパソコンを積極的に活用している。利用に関しては事務処理に利用しており、利用者は園長・主任がほとんどであるが、保育士・幼稚園教諭の71.8%がパソコンを使用しているので、将来、保育士・幼稚園教諭を目指す学生は、パソコンに対する知識・技術

を身に付けておく必要がある」と述べている。情報機器及び教材の活用に関する実践例を分析し現状把握をした結果、先述した事例はコンピュータの活用の重要性を述べている。また、教育現場でもコンピュータの活用は高まっており、教育の多様化により様々な教育現場でコンピュータの活用がされている。さらに、保育者はコンピュータの活用に対する知識・技術を身に付けておく必要があると述べている。

しかし、それだけでは、教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）の中で掲げている「子供たちの興味・関心を高めたり学習内容をふりかえったりするために、幼児の体験との関連を考慮しながら情報機器を活用して効果的に教材等を作成・提示することができる。」と「子供たちの情報活用能力（情報モラルを含む）を育成するための指導法を理解している。」を網羅していない。さらに、情報活用能力だけでなく情報モラルを育成するとなると、保育者はコンピュータの活用に対する知識・技術を身に付けるだけでなく、情報セキュリティや情報問題、問題解決能力など、情報モラルを身に付けておく必要がある。本研究を達成することにより、情報機器及び教材の活用の一般目標である「情報機器を活用した効果的な授業や適切な教材の作成・活用に関する基礎的な能力を身に付ける。」を達成することができる。

3. システム認識プロセスに則った情報モラル指導モデルカリキュラムの構築

文部科学省は、情報モラル教育の中で、情報モラルを以下のように定義している。

情報社会では、一人一人が情報化の進展が生活に及ぼす影響を理解し、情報に関する問題に適切に対処し、積極的に情報社会に参加しようとする創造的な態度が大切である。誰もが情報の送り手と受け手の両方の役割を持つようになるこれからの情報社会では、情報がネットワークを介して瞬時に世界中に伝達され、予想しない影響を与えてしまうことや、対面のコミュニケーションでは考えられないような誤解を生じる可能性も少なくない。このような情報社会の特性を理解し、情報化の影の部分に対応し、適正な活動ができる考え方や態度が必要となってきた。そこで、学習指導要領では、「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」を「情報モラル」と定め、各教科の指導の中で身につけさせることとしている。

具体的には、他者への影響を考え、人権、知的財産権など自他の権利を尊重し情報社会での行動に責任をもつことや、危険回避など情報を正しく安全に利用できること、コンピュータなどの情報機器の使用による健康とのかかわりを理解することなどの内容となっている。これらの内容は、情報社会の進展に伴って変化することが考えられ、今後も柔軟かつ適切に対応することが必要である。また、普及の著しい携帯電話をはじめとする携帯情報通信端末のさまざまな問題に対しては、地域や家庭との連携を図りつつ、情報モラルを身につけさせる指導を適切に行う必要がある。

また、情報モラル指導モデルカリキュラムの目的について、文部科学省は以下の通りに明記している。

●情報モラル指導モデルカリキュラム（大目標・中目標レベル）					
大目標	中目標	学習目標	学習目標	学習目標	学習目標
1. 情報社会の理解	1-1 身近な情報機器の活用について理解を深める	1-1-1 身近な情報機器の活用について理解を深める	1-1-2 身近な情報機器の活用について理解を深める	1-1-3 身近な情報機器の活用について理解を深める	1-1-4 身近な情報機器の活用について理解を深める
2. 情報の活用と活用	2-1 情報の活用と活用について理解を深める	2-1-1 情報の活用と活用について理解を深める	2-1-2 情報の活用と活用について理解を深める	2-1-3 情報の活用と活用について理解を深める	2-1-4 情報の活用と活用について理解を深める
3. 安全への配慮	3-1 安全への配慮について理解を深める	3-1-1 安全への配慮について理解を深める	3-1-2 安全への配慮について理解を深める	3-1-3 安全への配慮について理解を深める	3-1-4 安全への配慮について理解を深める
4. 情報セキュリティ	4-1 情報セキュリティについて理解を深める	4-1-1 情報セキュリティについて理解を深める	4-1-2 情報セキュリティについて理解を深める	4-1-3 情報セキュリティについて理解を深める	4-1-4 情報セキュリティについて理解を深める
5. 情報モラルの育成	5-1 情報モラルの育成について理解を深める	5-1-1 情報モラルの育成について理解を深める	5-1-2 情報モラルの育成について理解を深める	5-1-3 情報モラルの育成について理解を深める	5-1-4 情報モラルの育成について理解を深める

図2 情報モラル指導モデルカリキュラム（大目標・中目標レベル）
（参照：http://kayoo.org/moral-guidebook/model/model-curriculum2.html）

インターネットや携帯電話などの普及が急速に進み、違法・有害情報に起因する問題が多発する中で、児童生徒が情報内容を適切に判断できる能力が必要となっています。

このような状況を踏まえ、文部科学省では、学校における情報モラル教育の充実を目的として、情報モラル等の指導に関する効果的な指導手法に関する調査研究を委託事業として実施してまいりました。

情報モラル教育を体系的に推進するため、情報モラルの指導内容を5つの分類に整理し、それぞれの分類ごとに、児童生徒の発達段階に応じて大目標・中目標レベルの指導目標を設定しました。

文部科学省は、情報モラル教育の充実を目的として情報モラル指導モデルカリキュラムで情報モラル教育を体系化した。しかし、昨今の情報社会における問題をみてもわかるとおり、現代社会の多くの問題は情報モラルの欠如が原因であることが多い。

本研究では、情報モラルを狭義のシステムとして捉え、情報モラル指導モデルカリキュラムを再構築し、特に、幼少接続を焦点とした幼児教育における情報モラルのシステムを構築する。

はじめに、本研究では、幼児教育における情報モラルを以下のように定義する。

幼児教育における情報モラルのシステムは、幼児教育に関係する構成要素が、遊びを通して、有機的な秩序を保ち、情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度を身につけるという目的をもって行動するもの。

《幼児教育に関係する構成要素》

ヒト（子ども、大人、幼稚園教諭 など）

モノ（動くモノ、動かないモノ、情報機器 など）

場所（内、外 など）

《有機的な秩序》

行動（一緒に遊ぶ、作る など）

つぎに、情報モラル指導モデルカリキュラムを基に、幼児教育における情報モラルを構築する。本研究は、幼小接続を焦点としているので、幼児教育における情報モラルは幼稚園教育と情報モラル指導モデルカリキュラムの小学低学年の接続したシステムを構築する。

情報モラル指導モデルカリキュラムを分析した結果、情報モラル指導モデルカリキュラムと幼稚園教育と接続している構成要素は、「情報社会の倫理」と「安全への知恵」であり、幼児教育における情報モラルを構築するうえで重要な要素であると考察する。さらに、構成要素は、「保育現場における定義」し、「子どもへの教育」する方法を以下の通りにする（図3）。

- (1) 情報社会の倫理
 - a 発信する情報や情報社会での行動に責任を持つ。
 - b 情報に関する自分や他者の権利を尊重する。
- (2) 法の理解と遵守
 - c 情報社会でのルール・マナーを遵守できる。
- (3) 安全への知恵
 - d 情報社会の危険から身を守るとともに、不適切な情報に対応できる。
 - e 情報を正しく安全に利用することに努める。
 - f 安全や健康を害するような行動を抑制出来る。
- (4) 情報セキュリティ
 - g 生活の中で必要となる情報セキュリティの基本を知る。
 - h 情報セキュリティの確保のために、対策・対応がとれる。
- (5) 公共的なネットワーク社会の構築

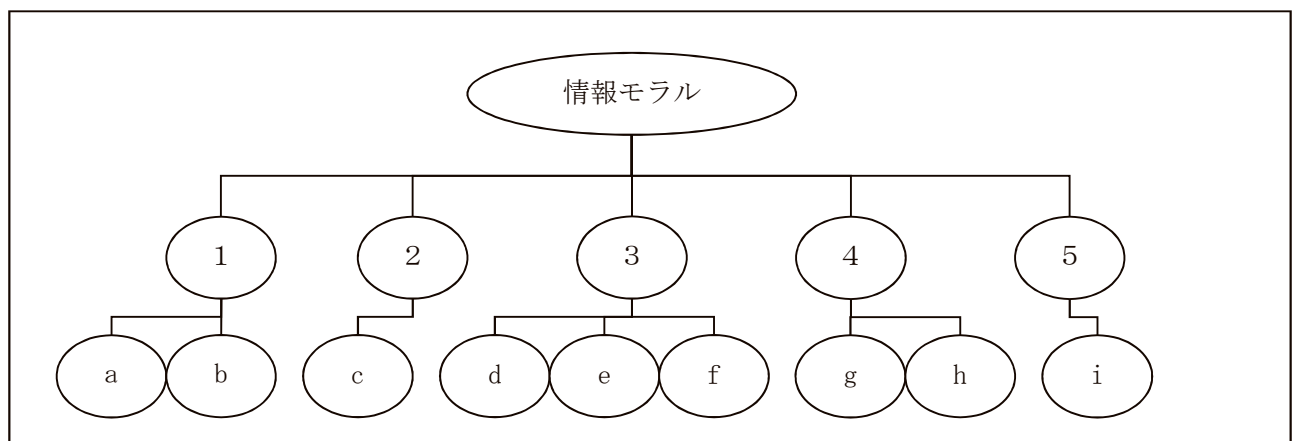


図3 幼児教育における情報モラルの構造モデル

- i 情報社会の一員として、公共的な意識を持つ。

《情報社会の倫理》

- a 発信する情報や情報社会での行動に責任を持つ。

- ①約束や決まりを守る

【保育現場における定義】

- ①子どもは、遊びを通して、簡単な約束や決まりを守ることができる。

【子どもへの教育】

情報社会の倫理の発達に貢献する遊び
(一緒に遊ぶ)

～具体例～

- ・親と子どもと一緒に遊ぶ (level 1)
- ・幼稚園教諭と子どもと一緒に遊ぶ (level 2)
- ・子ども同士と一緒に遊ぶ (level 3)
- ・地域住民と子どもと一緒に遊ぶ (level 4)

- b 情報に関する自分や他者の権利を尊重する

- ①人が作ったものを大切にすることをもつ。

【保育現場における定義】

- ①子どもは、遊びを通して、人が作った物を大切にすることができる

【子どもへの教育】

情報に関する自分や他者の権利を尊重する遊び (一緒に作る)

～具体例～

- ・子どもと親と一緒に作る遊び (level 1)
- ・子ども同士と一緒に作る遊び (level 2)
- ・子どもと地域住民と一緒に作る遊び (level 3)

《安全への知恵》

- d 情報社会の危険から身を守るとともに、不適切な情報に対応できる。

- ①大人と一緒に使い、危険に近づかない。

- ②不適切な情報に出合わない環境で利用する。

【保育現場における定義】

- ①子どもは、遊びを通して、危険に近づかないことができる。

- ②子どもは、大人と一緒に情報機器を活用することができる。

【子どもへの教育】

情報社会の危険から身を守る遊び (一緒に同じ場所で遊ぶ)

～具体例～

- ・子どもが親と一緒に「内」で遊ぶ (Level 1)
- ・子どもが幼稚園教諭と一緒に「幼稚園」で遊ぶ (Level 2)

- ・子どもが親と一緒に「外」で遊ぶ (Level 3)

不適切な情報に対応できる遊び (モノ遊び)

～具体例～

- ・動かない「モノ」を使った遊び (Level 1)
- ・動く「モノ」を使った遊び (Level 2)
- ・大人と一緒に情報機器を使った遊び (Level 3)

- e 情報を正しく安全に利用することに努める。

- ①知らない人に、連絡先を教えない

【保育現場における定義】

子どもは、遊びを通して、人を区別することができる。

【子どもへの教育】

情報を正しく安全に利用することに努める遊び (一緒に遊ぶ)

～具体例～

- ・子どもと親と一緒に遊ぶ (Level 1)
- ・子どもと幼稚園教諭と一緒に遊ぶ (Level 2)
- ・子ども同士と一緒に遊ぶ (Level 3)

- f 安全や健康を害するような行動を抑制出来る決められた利用の時間や約束を守る。

【保育現場における定義】

- ①子どもは、遊びを通して、簡単な約束や決まりを守ることができる。

【子どもへの教育】

安全や健康を害するような行動を抑制出来る遊び (約束を守る)

～具体例～

- ・子どもは親の約束を守る (level 1)
- ・子どもは幼稚園教諭の約束を守る (level 2)
- ・子どもは子どもの約束を守る (level 3)

目的を達成するために、幼稚園教諭は「情報社会の倫理の発達に貢献する遊び(一緒に遊ぶ)」、「情報に関する自分や他者の権利を尊重する遊び (一緒に作る)」、「情報社会の危険から身を守る遊び(一緒に場所で遊ぶ)」、「不適切な情報に対応できる遊び(モノ遊び)」、「情報を正しく安全に利用することに努める遊び(一緒に遊ぶ)」、「安全や健康を害するような行動を抑制出来る遊び (約束を守る)」を通して、幼児教育からの情報モラルを養成することが可能である。

4. 情報機器の活用を含んだ教育の方法及び技術のシラバスの作成

システム認識プロセスに則った情報モラル指導モデルカリキュラムに則った情報機器の活用を含んだ教育の方法及び技術のシラバスを作成した。教育目標及び該当する授業内容は以下の通りである。

教育目標：

本科目では、子どもたち（とくには幼児教育期）に求められる資質や能力を育成するために必要である教育の方法及び技術の基礎的な知識と技能を習得するとともに、ICTなどの情報機器及び教材の活用に関する基礎的な知識・技能も習得する。また、幼稚園教育要領などを基準として編成される教育課程の意義や編成方法を理解するとともに、各園や学校に合わせてカリキュラム・マネジメントを実施することの意義を理解する。

教育内容：

1. ICTの環境整備とその利用を取り上げ情報機器の活用についての実態を把握する。さらに、子どもたちの興味・関心を高めたり学習内容をふりかえったりするために、幼児の体験との関連を考慮しながら情報機器を活用して効果的に教材等を作成・提示することを学ぶ。
2. 子どもたちの情報活用能力（情報モラルを含む）を育成するための指導法を理解し、保育者に必要な情報活用能力、とくに、保育者に必要な情報モラルもあわせて理解する。

情報機器の活用に関する授業内容は、授業内容1で情報活用能力及びICTを理解し、授業内容2で子どもに情報モラルを含んだ情報活用能力を身につける方法を学ぶ。特に、本研究で明確になった「情報社会の倫理の発達に貢献する遊び（一緒に遊ぶ）」、「情報に関する自分や他者の権利を尊重する遊び（一緒に作る）」、「情報社会の危険から身を守る遊び（一緒に場所で遊ぶ）」、「不適切な情報に対応できる遊び（モノ遊び）」、「情報を正しく安全に利用することに努める遊び（一緒に遊ぶ）」、「安全や健康を害するよ

うな行動を抑制出来る遊び（約束を守る）」の方法を学ぶことを授業内容1及び2に取り入れることにより、学生は情報モラルを含んだ情報機器の活用を身につけることが可能である。

おわりに

情報モラル指導モデルカリキュラム表をシステム認識プロセスに則り分析することにより、幼稚園教諭養成機関として学生に到達目標をどのように達成するか考察した。シラバス通りに授業を実施し、学生の学習成果の獲得がどうであったか検討する。さらに、シラバス進行することにより、どのような課題が抽出され解決方策を検討することが今後の課題である。

参考文献

- 細谷俊夫著『教育方法 第4版』岩波全書, 1991.
師岡 章著『保育指導法—幼児のための保育・教育の方法—』同文書院, 2007
天笠美知夫・雀 冬梅著『経営システム論的考え方』創成社, 2009.
広岡義之著『新しい保育・幼稚園教育方法』, ミネルヴァ書房, 2013.

参考URL

- 「文部科学省 資料3-2 教職課程コアカリキュラム（案）（反映版）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1388304_3_2.pdf (2017/10/16参照)
「情報モラル指導モデルカリキュラム」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2010/09/07/1296869.pdf (2017/10/16参照)
「産経 WEST ツイッターに差別的投稿で学生訓告」
<http://www.sankei.com/west/news/170719/wst1707190041-n1.html> (2017/10/16参照)
「NHK 大学や学生をツイッターで中傷」
<http://www3.nhk.or.jp/news/html/20171011/k10011175161000.html> (2017/10/16参照)

Discussion on Methods and Techniques of Education (Including Utilization of Information Equipment and Teaching Materials)

Toshitaka Harada

Abstract

The purpose of this research is to analyze the information moral guidance model curriculum table according to the system recognition process, and to study how to reach the student as a kindergarten teacher training institution. By achieving the research, it is possible to achieve the general goal of utilization of information equipment and teaching materials by acquiring the goal of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. In addition, because students have acquired the information utilization ability including information morality as a kindergarten teacher, children can also contribute greatly to the information society by nurturing information utilization ability including information moral.

Key Words

information appliance, information morals instruction model curriculum, recognition process, ability for information utilization

報告

保育計画と保育指導計画の関係

山 本 婦佐江

抄 録

本稿は、保育現場において計画されている保育計画と長・短期の指導計画がどのような関係にあるのかについて考えたものである。本稿では、実際にいくつかの指導計画を作成し、それに基づきながら考えた結果、保育計画と各指導計画の不可分な関係が導出された。

キーワード

保育計画、保育指導計画、幼稚園、保育所

はじめに

幼稚園をはじめとする学校教育、あるいは保育所(園)が公私問わず、それらが保育や教育を営んでいるということは、そこに何かしらの全体的な保育や教育の計画が必要となることを意味している。この全体的な計画を保育所では「保育計画」、幼稚園では「教育課程」と呼び、それに基づいて、月指導計画や週指導計画、日案が作成されることになっている。

平成29年告示『幼稚園教育要領』には、「教育課程の役割と編成等」について以下のようにある。

各幼稚園においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの幼稚園教育要領の示すところに従い、創意工夫を生かし、幼児の心身の発達と幼稚園及び地域の実態に即応した適切な教育課程を編成するものとする。

法令の遵守については言うまでもないが、各園の独自性を生かしながら、幼児の心身の発達に寄与するようにすることが示されている。

さらに続けて、

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえ教育課程を編成すること、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各幼稚園の教育活動の質の向上を図っていくこと(以下「カリキュラム・マネジメント」という。)に努めるものとする。

なるほど、各園の独自性を強調しつつ、全体として小学校への接続を意識した「幼児期の終わりまで

に育ってほしい姿」にも基づきながら、体系立ち、質の向上を図っていくことが教育課程には求められているのである。

では、保育課程や教育課程に基づいた指導計画は具体的にはどのように作成されるのであろうか。本稿では実際の指導計画を示しつつ、その作成について考えてみたい。

1. 保育計画(教育課程)とは何か

(1) 保育計画(教育課程)の意義

乳幼児期は子供たちが生涯を生きていくうえでの基礎を培う重要な時期である。子供たちは、身近な大人(養育者)との愛着関係を基盤としながら、自身の生活の場を広げていくという育ちの過程を経ていくのである。この過程においては、子供たち自身が自発的に、そして主体的に環境と関わりながら生活することが求められているとも言える。

このように考えてみると、子供たちの育ちの道筋を描くことの必要性が生じる。すなわち、「保育計画」「教育課程」が必要となるのである。かつて、この道筋そのものによって、子供たちの活動が制限される可能性があるとして、保育に計画は必要ないという「無計画論」(ノンカリキュラム論)が唱えられたりもした。

しかしながら、今日の『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』では、子供たちが安心して生活することができ、主体的な活動が確保されるような環境を計画的に構成することが強調されている。付言するならば、この「計画的に構成する」ことは、「無計画論」で危惧された問題を踏まえたものであることに留意する必要がある。

たとえば『幼稚園教育要領』においては以下のような留意事項が示されている。

- (1) 幼児の生活は、入園当初の一人一人の遊びや教師との触れ合いを通して幼稚園生活に親しみ、安定していく時期から、他の幼児との関

〈連絡先〉山本 婦佐江
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : fusae@owc.ac.jp

わりの中で幼児の主体的な活動が深まり、幼児が互いに必要な存在であることを認識するようになり、やがて幼児同士や学級全体で目的をもって協同して幼稚園生活を展開し、深めていく時期などに至るまでの過程を様々な経ながら広げられていくものであることを考慮し、活動がそれぞれの時期にふさわしく展開されるようにすること。

- (2) 入園当初、特に、3歳児の入園については、家庭との連携を緊密にし、生活のリズムや安全面に十分配慮すること。また、満3歳児については、学年の途中から入園することを考慮し、幼児が安心して幼稚園生活を過ごすことができるよう配慮すること。
- (3) 幼稚園生活が幼児にとって安全なものとなるよう、教職員による協力体制の下、幼児の主体的な活動を大切にしつつ、園庭や園舎などの環境の配慮や指導の工夫を行うこと

すなわち、子供の発達に合わせて活動がなされ、その活動が「主体的」であることを求めているのであって、保育計画は子供たちの発達を見通し、それぞれの時期に必要な経験を与え、充実した生活を過ごせるようにするために必要なものである。

- (2) 保育計画（教育課程）に求められるもの
一般的に言って、保育計画は全体的な計画のことであり、一定の教育期間内に「何を」「どのような順序」で学ぶのかについて計画的に、そして組織的に編成されたもののことを指す。

まず幼稚園においては、(1)「ねらい」や「内容」を組織する必要がある。『幼稚園教育要領解説』では以下のようにある。

教育課程の編成に当たっては、幼稚園教育要領に示されている「ねらい」や「内容」をそのまま教育課程における具体的な指導のねらいや内容とするのではなく、幼児の発達の各時期に展開される生活に応じて適切に具体化したねらいや内容を設定する必要がある。（『幼稚園教育要領解説』、48頁）

当然のことであるが、『幼稚園教育要領』に示されている「ねらい」や「内容」は抽象的表現となっている。その「ねらい」や「内容」を各園の実態に合わせて、具体的に表現し、教育課程を編成する必要があるのである。

次に、(2) 幼児期の発達の特性を踏まえる必要がある。

教育課程の編成に当たっては、幼稚園教育の内容と方法及び幼児の発達と生活についての十

分な理解をもつことが大切である。…（中略）
…教育課程の編成に当たっては、このような幼児期の発達の特性を十分に踏まえて、入園から修了までの発達の見通しをもち、きめ細かな対応が図れるようにすることが重要である。（同上、48-49頁）

子供の発達はある全体的傾向はもちろんあるが、個人差も大きい。また、子供たちの生活はその子供によって多様であることは言うまでもない。それらを踏まえて計画されなければ、具体的な各園での計画を立てることはできないのである。

最後に、(3) 長期的な視野をもって編成することである。子供たちの育ちはまさしく日々の経験の蓄積によるわけであるが、それは入園から卒園までという長い期間のなかで行われるものであり、一日だけの計画では「育ちの連続性」は見えてこないのである。

では、保育所はどうであろうか。

保育所における保育の基本的性格は「養護と教育の一体化」である。幼稚園とは異なり、保育所では産休から就学前の子供まで、実に幅広い年齢の子供たちが生活をする場である。そのため、「教育」のみではなく、食欲や排泄などの生理的欲求や信頼や愛情などの情緒の安定を図るような「養護」も必要となるのである。よって、保育時間も幼稚園よりも長くなる。すなわち、幼稚園よりもさらに多様な家庭のニーズ、社会のニーズなどを考慮して保育計画を立てる必要があると言えよう。

以上のようなことが教育課程あるいは保育計画には求められていると言えるが、そのような視点を取り入れながら計画が作成されることになる。

2. 保育計画から月・週指導計画、日案へ

- (1) 長期指導計画としての月指導計画

「指導計画」とは、先ほどまで見てきた「教育課程」や「保育計画」などの全体的な計画を基に作成される具体的な計画のことである。そのなかでも、月ごとの計画を具体的に計画したものが「月指導計画」であり、【資料①】のような計画が園ごとに立てられることとなる。

月指導計画は、長期指導計画であり、年間指導計画や学期指導計画などから立てられるものである。月指導計画は年間指導計画や学期指導計画に基づきながら、週指導計画とのつながりもまた重要となる。

- (2) 短期指導計画としての週指導計画

さて、週指導計画は短期指導計画であると言える。短期指導計画は日々の子供たちの姿から作成されるものである。そして、週指導計画は、1週間を単位とした生活の区切りを目安に立てる指導計画である。作成の視点はすなわち、

保育計画と保育指導計画の関係

平成28年度

11月指導計画

さくら 2組 5歳

検印
担任印

子どもの姿	・袖を通している子はいくつか、長袖の服を着ている。自分の衣服の調節（着脱）の仕方を知らない。また、長袖の服を着たままに活動している子もいる。 ・運動後、汗をかいたままに活動している子もいる。長時間にわたって活動している子もいる。 ・運動会や行事の準備中、活動中、汗をかいたままに活動している子もいる。 ・運動会や行事の準備中、活動中、汗をかいたままに活動している子もいる。	ね ら い ○気温の変化に応じて、保健的で安全な環境をつくり快適に生活できるようにする。 ○一緒に考えを出し合い遊びを工夫したり、必要なものを作ったりして、共通の目的に向かって遊ぶことを楽しむ。 ○秋から冬に移り変わる不思議さや木々の色づきの美しさに気づき、興味や関心を深める。	・発表会に向けて、気持ちを一つにし、子ども達が楽しんで活動できるようにスケジュールについて運動室の使用時間を話し合う。 ・支援児の参加の仕方を十分に考慮し、共通理解をもつていかなくてはならない。	行事 1日(火) ドングリ拾い 2日(水) 運動会 10日(木) みんなで遊ぼう 15・16日(火・水) 運動会 27日(火) 運動会 28日(水) 運動会 29日(木) 運動会
保育の内容	○室内と戸外の温度差や活動量に応じて、衣服の調節をすることができるようにする。 ○手洗いやうがいなどの大切さを知らせ、個々の体調に適切に対応しながら、感染症を予防する。 ○一人一人の発言や発想を受容し、自分の気持ちや考えを安心して表すことができるようにする。 ○秋の味覚を味わいながら、友達と一緒に喜んで食事をする。また、食事の仕方やマナーに気をつける。 ○気温の変化に気づき、衣服の調節やうがい、手洗いを自分からする。 ○戸外で思い切り体を動かして、活動することを楽しむ。 ○友達と考えを出し合い工夫したりして、イメージを共有して遊ぶ楽しさを味わう。 ○職場訪問を通して、身近で働く人々の様子を知り、親しみや感謝の気持ちをもつ。 ○行事などに積極的に関わり、異年齢児の友達とのふれあいを楽しむ。 ○秋の自然に触れ、変化に気づいたり驚いたり感動したりする。 ○色、形、大小、数などに興味や関心を持ち、それらを取り入れて遊ぶ。 ○身近な公共施設などの役割に興味や関心を持ち、公共物を大切にすることを学ぶ。 ○日常生活に必要な言葉や言葉を適切に使い、相手に伝えたり、相手の気持ちや意図を感じ取りたい。 ○絵本や童話などに親しみ、友だちとイメージを出し合いながら遊びをすすめる楽しさを味わう。 ○友だちと一緒に歌を歌ったり、リズムに合わせて体を動かしたり、楽器を鳴らしたりして楽しむ。 ○様々な素材を工夫して使い、友だちと一緒に遊びに必要なものを描いたり作ったりする。	環境を構成するポイント ・気温に応じて、室温の調節や換気をする。 ・うがい、手洗いが進んでできるように、コップや石鹸、消毒液などを使いやすいように整える。 ・室内の環境について、自主的に片付けたり遊びの準備ができるように、用具の並べ方や置き方などを工夫、改善したりしていく。 ・屋からの活動内容を工夫して必要なものを準備しておく。 ・道具や用具の安全点検と整備を十分に行う。雪や霜で濡れていた靴や子どもと一緒に拭き取るようにする。 ・訪問する場所を確認し、事前に打合わせをしておく。 ・子ども達が誘い合って準備をし、遊びを始められるように、運動用具は所定の場所に用意しておく。 ・秋の自然を感じられるように、自然物を子ども達目に触れやすいところに置いたり飾ったりしておく。 ・紅葉の美しい場所や自然物で遊べるようなところを事前に調べておく季節を感じられる散歩コースを選んでおく。 ・子ども達がイメージを広げ、自分達の考えを遊びの中で具体化できるように、ダンボールや各種の紙、箱などの素材や用具など必要なものを用意しておく。 ・子ども達が作った作品を保管しておく場所を用意しておく。 ・子ども達が興味を持っている童話や秋の図鑑などを用意しておく。 ・子ども達の好きな曲やリズムカルな曲を用意したり、お話をセットを準備したりする。 ・楽器を取り出して遊ぶように並べておく。 ・歌の歌詞や鍵盤ハーモニカの指使いなどわかりやすく表示しておく。	予想される活動 ○衣服の調節をした時には、ポケットのハンカチを入れ替えたり、履いた靴をたたんで片付けたりする。 ○入室後の手洗いやうがいを進んで丁寧にやる。 ○一定時間内に食事をやる。 ○一輪車、縄跳び（短・長縄）、フープ、スイングスキップ、鉄棒、雪橇、ボール等に挑戦する。 ○友達とルールのある遊びをする。（ドッジボール・集団遊び・ゲームなど） ○身近に働いている人を見たり、話を聞いたりする。 ○落ち葉や木の実などの自然物を使って、遊びに必要なものを工夫して作ったり、作ったもので遊んだりする。（まきこ、コリントゲーム・リース作り・絵を描く・水栽培の観察など） ○園外に出て、秋の自然に触れるなかで、木の葉の色の変化や大きさ、形のおもしろさに気づく。 ○絵本や童話を聞いたり読んだりして、イメージを広げ、劇遊びのせりふを考えたりする。 ○友達と話し合ったり楽しく劇ごっこをする。 ○ごっこ遊びや発表会に必要な物を友達と工夫して作る。 ○友だちと一緒に振り付けを考えたり、リズムに合わせて歌ったり踊ったりする。 ○鍵盤ハーモニカを弾いたり、いろいろな楽器を使って合奏したりする。	保育者の援助と配慮 ・衣服の調節や始末などに気が配ったり、自分からできたことを認めたりしての習慣が身につくようにする。 ・うがいや手洗いは、風邪予防になることを知らせ習慣づけるようにしていく。 ・学校給食を審議しながら、一定時間内に食べ終える目標をもって（無理のない程度に）食事を進めよう声をかける。 ・挑戦している様子を見守ったり、友だちと一緒に応援したりしていき、個々の頑張りを認め、まわりの子どもに伝えることで、遊びや挑戦が広がっていくように働きかける。 ・保育者も仲間の一員となって遊びながら、子どもの発想を大切に、楽しさを共有したり子ども同士で遊びを考えたり工夫したりして遊びが発展するように見守ったり、後押ししたりする。 ・身近に働いている人の仕事や自分の生活とのつながりに気づき、様子をみたり話したりして親しみや感謝の気持ちが持てるように声をかける。 ・時間をゆとりを取り、十分に自然と触れ合うことができるように計画する。また、季節の移り変わる様子や自然の美しさを一緒に味わうようにする。 ・自然物を使った様々な遊びを通して、教を教えたり、大きさを比べたりして、数や形、色の違いに興味関心をもてるようにする。 ・自然に触れる中で、発見したり試したりする気持ちに寄り添い、探究心を高めるようにする。 ・一人一人の子どもがイメージしたことを思う存分表現できるように、それぞれの表現を認め、意欲や自信につなげていく。 ・お話を聞き聞かせるときは、しずかな雰囲気の中で、話の内容が十分に伝わるように配慮し、その余韻も大切にしたい。 ・子どもの発想やイメージを大切にしながら、友達とのことばのやりとりで共感し、お話を共有できるようにする。 ・みんなでリズムに合わせて歌ったり踊ったり体を動かしたりする楽しさを共有するような雰囲気作りをする。 ・様々な素材の特徴を生かせるように必要に応じてアイディアを出したり安全に配慮し、道具の使い方を丁寧に知らせたりしていく。
家庭・地域・社会	・寒さに向かうので、規則正しい生活リズムや体調に気を配り、元気に過ごせるように連絡を密にする。 ・感染症や風邪予防のために、帰宅後のうがい、手洗いが習慣づくようにしてもらう。 ・園の行事を通して、園での様子や取り組み、子どもの成長などを見てもらい、喜び合えるようにする。	・散歩に出かけ、地域の人と挨拶を交わしたり、近くにある職場を訪問したりする機会をもつ。 ・小学生・中学生との交流の機会をもつ。	・発表会に向けて、気持ちを一つにし、子ども達が楽しんで活動できるようにスケジュールについて運動室の使用時間を話し合う。 ・支援児の参加の仕方を十分に考慮し、共通理解をもつていかなくてはならない。	・発表会に向けて、気持ちを一つにし、子ども達が楽しんで活動できるようにスケジュールについて運動室の使用時間を話し合う。 ・支援児の参加の仕方を十分に考慮し、共通理解をもつていかなくてはならない。

*障がい児については個人記録に記載(1.2.3.4.5歳)

前週の子どもの姿をふり返ることや実践の反省・評価、期案や月案の具体化と次週への継続を考えることなどである。子どもの興味や関心がどれほどの広がりや深まりをもつのかという見通しと、子どもの主体性と保育者の意図性の兼ね合い、子どもの個人差などにも留意が必要である。(中橋 2004、82-83頁)

このような視点に基づきながら、【資料①】とのつながりを意識して、作成された月指導計画が【資料②】である。保育計画に基づきながら、11月という具体的な月のなかでも第4週目の保育についての計画が1週間という連続性のなかで書かれることになる。すなわち、その1週間がどのような関係のなかで、具体的に何をするのかという計画が書かれるのである。

(3) 日案の作成

さて、先の週指導計画の各日ごとに書かれる、すなわち1日を単位として子供たちの生活を最も具体的に考え建てられた計画が【資料③】のような「日案」と呼ばれる計画である。

日案は、小学校以上の学校教育における時間による規定の時間によって区切られるわけではない。前日までの子どもたちの実態の把握のうえで、経験内容や環境構成、活動などが明確になるのである。し

かしながら、この計画は、これまで述べてきた保育計画あるいは教育課程、月指導計画や週指導計画とのつながり、あるいは連続性のなかで考えられるものであるということは常に意識する必要があるだろう。この意味で、長期指導計画と短期指導計画は不可分な関係であって、それらの計画がきちんと立てられることによって子供たちの活動がより豊かなものになると考えることができるだろう。

おわりに

ここまで保育計画と長・短期指導計画の関係について見てきたわけであるが、保育者は子供たちが主体的に遊べる環境をどう提供していくか、子どもに何が育ってほしいのか(保育者は何を育てたいのか)、などということをイメージし、興味や関心がもてる保育内容をどのように計画するかを考えるという必要が保育者にはあるのである。

引用・参考文献

- 文部科学省『幼稚園教育要領』(平成29年告示)。
文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2008。
中橋美穂「保育内容と保育計画」民秋言ほか編著『保育内容総論』北大路書房、2004。

保育計画と保育指導計画の関係

平成28年度

11月

第4週

週指導計画

5歳 さくら組

換印		担任印	
----	--	-----	--

園児の姿と保育者の眼	ねらい	内容	反省	11月21日(月)	
				11月22日(火)	
園児の姿と保育者の眼	ねらい	内容	反省	11月23日(水)	
				11月24日(木)	
園児の姿と保育者の眼	ねらい	内容	反省	11月25日(金)	
				11月26日(土)	
○好きな遊びをする。					
○室内で好きな遊びをする。 ・落ち葉や木の葉など自然物を使って遊ぶ。ごっこ遊びをする。カードゲームをする。 ・けん玉や、あやとり、お手玉をする。 ○様々な素材の指環を生かせるように必要に応じてアイデアを出したりしていく。 ○子ども同士のかかわりを大切に見守りながら保育士の遊びの仲間に入り、子どもの発想や思いが広がっていくように仲介していく。					
○戸外で好きな遊びをする。 ・一輪車・竹馬・縄跳び・スイングスキャップ・雪橇・鉄棒 など ・ルールのある集団遊びをする。 ○子どもの挑戦している様子を見守ったり、友だちと一緒に応援したりして個々の頑張りを認め周りの子どもに伝えることで遊びや挑戦が広がっていくようにしていく。					
○鍵盤ハーモニカやいろいろな楽器に触れて遊ぶ。 子どもが興味を持ったことをできるように取り出しやすく準備しておく。 ○楽しい雰囲気の中で様々な楽器に興味を持ち、音を出したり、友だちと合わせたりすることを楽しくするようにしていく。					
○片付けをする ○子どもが自ら気が付いて片付けていく姿を十分に認めほめたり、周りの友だちに知らせたりしながら、子ども同士で協力して片付けができるように見守っていく。 ○手洗い、うがいや休息をする。○手洗いやうがいの大切さを知らせ自分で丁寧にできるようにしていく。 ○歌をうたったり遊びや活動の振り廻りをする。 ・あしたははれる　・もりのくまさん　・まっかな秋　・かっこうなど ○給食を食べる　○友だちと一緒に喜んで食事をした。食事の仕方やマナーを気を付けていけるようにする。					
○お話の役になって表現する。 ・わらしべ長者 ・ジャックと豆の木 ○シナリオや歌詞を表示し、いつでも見て覚えることができるように準備する。 ○お道具や背景、小道具大道具を作り、イメージを膨らませていく。 ○実際に動きやことばで表現する中で、どうすればいいかを相談し、子ども達のアイデアを引き出し劇に取り入れていく。 ○鍵盤ハーモニカをする。 ○タンキング、指使いなどを繰り返し丁寧に知らせ、できている時にはしっかり褒めて身につくようにする。					
○発表会予行演習をする ・うた・鍵盤ハーモニカ ・合奏・オープニング ・リズム ・劇「わらしべ長者」「ジャックと豆の木」 ○待ち時間の過ごし方、配達の必要な子への支援、準備の仕方、流れなど十分に話し合い、子ども達が戸惑うことなくスムーズにすすめるようにする。 ○劇・合奏などまだまだこれからという状態なので、台詞を一緒に言ったり動きを伝えたりするなど、一緒に演じていくような援助を心がけていく。					
○リズムをする ・ボディパーカッション ・鳴子「よさこいカンパニー」 ○戸外、室内遊びにも取り入れ、喜んでリズムに合わせて挑戦したり、掛け声を出したりすることを楽しませていく。 ○合奏をする ・チキチキバンバン ○パート練習を重視し、一人一人が自分のペースでじっくりと覚え、少しずつ増やしていくようにする。 ○感謝訪問をする(午後) (午前)					
○友だちとルールのある遊びをする。 ・集団遊び ・ドッチボール ○女性のクラスと園庭の使い方を話し合い、状況に応じて遊びのスペースを設定していく。 ○保育士も一緒に遊びながら、子どもの発想を大切に。楽しさを共有したり子ども同士で遊びを考えたり工夫したりして遊びが充実するように見守ったり、援助したりする。 ○みんなで共通のルールの理解ができるように、遊び方を表示で確認したり一緒に遊びながら知らせいて。面白さを共有していく。					
○異年齢児と一緒に好きな遊びをする。 ・うめ組で過ごす ・ブロック、オセロ、カプラ、お絵かき、折り紙など ○保育士間で連携を取りながら安全に遊ぶことができるようにする。 ○遊びの様子を見守り、年齢に合わせた遊びを用意し、落ち着いて過ごせるようにする。					
評価・反省	評価・反省	評価・反省	評価・反省	11月21日(月)	
				11月22日(火)	
評価・反省	評価・反省	評価・反省	評価・反省	11月23日(水)	
				11月24日(木)	
評価・反省	評価・反省	評価・反省	評価・反省	11月25日(金)	
				11月26日(土)	

資料② 11月第4週指導計画

平成28年度

日 案

11月 25日 金曜日		さくら 1・2組 5歳		検印	担任印
子どもの姿	・保育者が見ていないと手洗いを簡単にすませている子がいる。声をかけたり見守ったりすると丁寧にしようとする。 ・男児を中心にケイドロや鬼ごっこ、ドッジボールを繰り返して楽しんでいる。友達と役割を決めたりルールを確認したりして遊んでいるが、トラブルも頻発しておりやすい。 ・発表会に向けて少しずつ練習が弾けるようになっていたり、劇の役が決まったりして意欲的に取り組む姿が見られる。しかし、中には自信がもてず不安そうにしている子もいる。 ※I・Y児(1組)T・S児(2組)→ケイドロ、ドッジボールに意欲的に参加する。自分が位置に立ちたい気持ちや強く度々砂を握る、友達を叩く等なトラブルになる。セルフコントロールが難しい。 ※Y・N児(1組)好きな遊びの活動や時間によって、気持ちが弱り替えていく次の活動に移ることが難しい時もある。	ね	・インフルエンザや風邪にかからないように自分から気をつけて丁寧に手洗い・うがいをする。 ・一緒に考えを出し合って遊びを工夫したり、必要な物を作ったりして、共通の目的に向かって遊ぶことを楽しむ。	ら	
<時間> 環境構成 予想される子どもの活動 保育者の援助と配慮					
<8:00> ・窓の開放・室内の換気・室内外の点検と整備をする。 ・カレンダーやパネルを用意しておき、自分で出席ノートにシールが貼れるようにしておく。 ・コップ・ハンカチを置けるようにケースを決まったところに置いておく。 登園する ・出席ノートにシールを貼る。 ・コップ・ハンカチ・健康カードをケースに出す。 ・かばんの紐をしまいロッカーに片付ける。 ・一人一人を笑顔で迎え、1日のスタートが気持ちよく始められるようにする。 ・昨日と変わったところがないか視診したり、家庭からの連絡を受けたりする。 ※一日の見通しを持って活動できるように、スケジュールを表示しておく。 ※K・Y児H・Y児(2組)・Y・N児(1組)→個人用の持ち物を始末する場所や支援グッズを用意して、自分でコップやハンカチの始末ができるようにする。					
室内遊び 素材を使った制作 ・様々な素材の特徴が生かせるよう、必要に応じてアイデアを出したりする。安全に配慮し、道具の使い方を丁寧に知らせる。 ・用具や素材などの置き場所や片付けの場所を表示して、使い方や片付け方が分かるようにしておく。 ・子ども達の発見に「すごいね」「ほんとだね」と共感したり「こんなことができるよ」と遊びを提示したりしていく中で遊びがさらに盛り上がるようにする。 ・遊びの中で友達の間で得意なところを発見したり認めあったりすることができるような場や機会を多くもち、よさに気づくよう配慮する。 好きな遊びをする 楽器遊び ・子どもが興味を持った事のできるように取り出しやすく準備しておく。 ・楽しい雰囲気の中で音を出したり、友達と合わせたりする事を楽しめるようにしていく。 長縄・短縄 ・子どもの挑戦する気持ちを高めていけるように見守ったり声をかけたり、時には保育者から誘ったりする。また、達成した時こはしっかり認めたり手のひらに跳べた回数を書いたりして、さらに意欲や自信につながるようにする。 ドッジボール ・自分達でボールの硬さなど選べるように、必要に応じて声をかける。 ・遊びがより面白くなるように、自分達で相談し合ったトラブルを解決したりしようとしている姿を見守る。必要に応じて、自分達で遊びが進められるように働きかける。 ※事前に、ルールを絵で表示を見せて全員でルール確認を行う。 ※I・Y児(1組)T・S児(2組)→勝ちたい気持ちが強く出て、とっさにルールと異なる行動をしたり友達を批判したりする事もあるので、その態度、ルールの確認をしたり場所を離して気持ちの代弁や気持ちの調整をしたりしてイライラした感情を一緒に適切に吐き出せるようにしていく。 ケイドロ ・友達と始めた遊びを大切にしながらも、ルールを変えた時には分かりやすく確認し合い、参加している全員が「やりたい」いう思いを盛り上げていくとともに、お互いを認め合うことの大切さを知らせながら、仲間と一緒に遊ぶ楽しさを味わう事ができるようにする。					
<9:45頃> ・ホワイトボード・ペン ・集まり用のスケジュール ・デッキ・CD ※個人イス ※絵本の隠し布 集まり(ふじ組) ・うたをうたう ・今日の日にちや曜日について発表したり聞いたりする ・ハンカチうさぎをする ・午前中の活動を聞く ・活動の途中でトイレに行くことがないように、スケジュールや活動の内容を知らせ、クラス集団を意識して活動できるようにする。 ・ハンカチうさぎをすることで、ポケットにハンカチが入っているか自分で確認し、持ち歩こうとする意識が習慣つくようにする。 ・友達のことを聞くことの大切さを知らせ、それぞれで思いの考えや伝え合いが出来るように働きかける。 ※K・Y児(2組)→集まりの近くに、本児のイスや机を用意し遊びながら、周りの友達の様子や集まりの様子が見られるようにする。 ※Y・N児(1組)→絵本に興味が多いため、絵本を置いて刺激を少なくする。また、本児の体調、集中力に合わせて事前に歌や回廊、聞く内容などを保育士が判断し、休憩も交えながら集まりに参加できるようにする。 ※スケジュールやホワイトボードを用意して、見通しをもったり何の話をしているか気づいたりできるようにする。					
<10:20頃> 発表会の練習(ふじ組→遊戯室) ・オープニング ・リズム ・幕間 ・鍵盤ハーモニカ ・合奏 ・オープニングやリズムでは、子ども達が考えた振付を、グループで共通理解できるように保育者も一緒に要点をまとめていく。また、困っている所があれば、ヒントやアイデアを出して援助しながら進めていく。 ・合奏では、パート練習を重視し、一人一人が自分のペースでじっくりと覚え、少しずつできることを増やしていくようにする。 ・鍵盤などで自分の場所が覚えにくい子には、目印になるものを提示する。 ※無理なく参加できるように、楽器の扱いをさりげなく援助したり、回廊を決めて練習したりする。 ※鍵盤では、それぞれに合わせた弾き方をしていって「できる」という気持ちをもって参加できるようにする。					
反省・評価	・2名、兄の小学校の学芸会の発表会に出席する。今朝の朝は遊びの中でドッジボールをする。今週はできていないので、スケジュールの中に入っているのをみて、「ふじ組、今日ドッジボール」と大喜びしている子がいる。ドッジは全員にルールを(てびく)のてびく/全員の参加する。少人数のルールも決めて、より楽しめるように(てびく)のてびく/ルールが分かってきたら、ボールを取りたい。ボールも足踏みに合わせておもしろい。チーム内でのボールの取り合いも見られるように(てびく)のてびく/夢になって、視野が広がって、いって、周りの声に気づく(てびく)のてびく/今後、練習を頑張りたい。なるべく練習を頑張りたい。いって、必要があると感じた。特に、取り合いには(てびく)のてびく/「おもしろい」といって、練習を頑張りたい。子供達も練習を頑張りたい。周りの友達の声に気づいて、おもしろい(てびく)のてびく/。 発表会の練習では、本児もふじ組で練習を頑張りたい。やはり、鍵盤ハーモニカは練習を頑張りたい。劇やリズムの練習も進んでいく。時間や場所によって、個別の時間を取って、個別の目標や成果を感じたい。 (やみくもに遊ぶ)				

資料③ 11月25日の日案

Instruction of the Piano for the Student who wants to be a Childminder (4)

—— Mainly on a Class of “Music I (D)” in the Preschool Education Subject of
Okayama College ——

Atsuko Shiraga

Abstract

This paper performed consideration about the real instruction result after having arranged it about a summary about the piano instruction of the childminder choice student in the Okayama college and concrete content. I do in particular “music I” (D) which is an opening of a course subject with consideration in last part of second grader of the Okayama college. As a result of consideration, I understood that I achieved a constant instruction effect.

Key Words

Music I (D), childminder, instruction of the piano, preschool education

A Relationship of Curriculum and Childcare Instruction Plan

Fusae Yamamoto

Abstract

This paper consider what kind of relation an instruction plan of the head, the short term had with a childcare plan planned in the childcare spot. In this paper, I wrote some childcare instruction plans. As a result, relationship of curriculum and childcare instruction plan is inseparable.

Key Words

Curriculum, Childcare Instruction Plan, kindergarten, nursery

報告

年齢別保育指導案の作成と評価

——「地蔵鬼」を事例として——

山 本 婦佐江・都 田 修 兵

抄 録

本稿は、「地蔵鬼」という一つの遊びを事例として、3歳児、4歳児、5歳児における保育指導案がどのように記入され、内容や評価のあり方の違いがあるのかについて比較し、考察したものである。

キーワード

年齢別、保育指導案、鬼遊び（地蔵鬼）、教育評価

はじめに

幼稚園や保育園（所）で遊ぶ子どもたちは、日々様々な遊びを通して、自らの生活を豊かにする力を身に付けようとしている。それはまさしく、子どもたちの内から起こる衝動であり、欲求であるとも言えるだろう。

このような子どもたちの欲求をきちんと把握したうえで、保育者は日々の保育実践を子どもたちとともに作りあげていく。そして、保育者は自らの「ねがい」を子どもたちが活動する環境に、ときには子どもたちそのものに込めて実践をしていくのである。

この実践をより充実したものにするために必要なものが「保育指導案」である。保育者が自らの「ねがい」や幼児の実態を把握したうえで、ある目標へと子どもたちとともに歩んでいくための導きを示すものである。

しかしながら、ここで一つの疑問が生じる。それは保育指導案が幼児の実態を把握したうえで計画されるとして、たとえば、同じ遊びを通して保育する際に、年齢によって保育指導案は内容や評価について、どのように異なってくるのかというものである。なるほどたしかに、3歳と5歳の幼児が同じ遊びをしたとしても、できることの範囲などが異なるだろう。この違い、すなわち「発達」があるのは誰しもが理解できることであるし、保育現場でも見ることができわけであるが、保育者としては、その理解ができているかどうかのみでは不十分なのである。すなわち、幼児の発達を把握し、日々の保育実践に反映させなければならないのである。

以上より、本稿では「鬼遊び」（鬼ごっこ）の一つである「地蔵鬼」を例にとり、3歳、4歳、5歳対象の保育指導案がどのように内容や評価が異なるの

かを比較し、考察することを目的とする。

1. 「鬼遊び」という伝承遊び

(1) 「鬼遊び」の原則と多様性

まずは、「鬼遊び」とは何かについて考えてみよう。

加古（2008）によれば、「鬼遊び」の原則とは、次のように説明される。

追いかけて、とらえようとするものと、それから逃げ、脱去しようとするものとの、たがいに競いあう一元的な関係という、至って単純明快な基本事項が、伝承「鬼遊び」の原則である。（加古 2008、9 頁）

ここで重要なのは、「鬼遊び」そのものは極めて単純であり、分かりやすいということにある。子どもたちが複雑なルールを覚える必要もなく、「一元的な関係」によって遊び全体を把握できるのである。

また、この「単純さ」は「鬼遊び」の多様性を生む。「鬼遊び」の種類は、その基本型や異種も合わせると2000種類以上となるという（同上、9 頁）。このような種類の多さについて加古は以下のように述べている。

参加の子どもの数が少なくても多くても、年齢が幼くても年長児でも、場所がさまざまに変わり、雑多であっても、それぞれに対応する型態と種類がちゃんと用意されているから、こんなにも多数の「鬼遊び」が出現しているのである。（同上、9 頁）

なるほど、このように見るだけでも「鬼遊び」はまさしく、伝承遊びのなかでも群を抜いているがゆえに、「遊びの王者」や「遊びの代表」と称されてい

〈連絡先〉山本 婦佐江
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : fusae@owc.ac.jp

ることが理解されるだろう。

(2) 「鬼遊び」の起源と意味世界

「鬼遊び」はもと「鬼事」のことである。すなわち、「鬼ごとのコトはマツリゴトのコトと同じく儀式的の意味」(多田 1980、137頁)をもっているのであり、柳田が言うように「名称が自ら語ることく、最初は神社仏閣の鬼追ひ行事に、少年を参加せしめたのが起こりと思われる」(柳田 1998、408頁)のである。

ところで、神社仏閣における「鬼追い」の行事は「鬼」を追い払うものであるが、「鬼遊び」における「鬼」は追い払われることはない。むしろ、鬼遊びにおける「鬼」は増えたりする存在であり、遊びの間にその存在がいなくなることもない。すなわち、「鬼遊び」には常に、「鬼—その他」という関係が成立しており、「追跡—逃避」が遊びの眼目となっているのである(多田 前掲書、138頁)。

では、この「鬼遊び」の関係と眼目が意味する世界とはどのようなものであろうか。

「鬼」そのものは「神格化された祖霊」(同上、143頁)であり、人間とは異なる存在(聖なる存在)であると考えることができよう。そのように考えてみると、「鬼遊び」における鬼以外の子どもたちは「鬼」に触れられることによって、聖なるものと触れることになる。すなわち、聖なるものに触れたことによって、この世から隔離(=死)され、遊びのなかであるいは終わりににおいて再び人間にもどる(=再生)を繰り返していると考えることができるのではないだろうか。そうであるならば、「鬼遊び」はまさしく「俗なる世界から聖なる世界への『移行』の儀礼」(同上、145頁)という意味世界を有しているのであって、「鬼」という存在は、遊ぶうえでの役割であるのみならず、「俗なる世界」と「聖なる世界」という二つの世界をつなぐ「媒介者」たる役割も有している存在であると考えられるだろう。

2. 年齢別保育指導案作成——「地蔵鬼」を事例として——

(1) 「地蔵鬼」(「こおりおに」)について

さて、ここまで「鬼遊び」そのものについて若干ではあるものの考察を試みてきた。その結果、「鬼遊び」は儀礼的意味世界を有したものであることが想起されたわけである。これは、保育者が「遊び」の一つとして「鬼遊び」を選択する際の論拠となる視点を与えると考えられる。

本稿では、「地蔵鬼」(「こおりおに」)を事例として、保育指導案作成を年齢別に行ってみることにするが、その前に「地蔵鬼」そのものについて考えておこう。ただし、本稿では「地蔵鬼」と「こおりおに」を同様のものとして扱っている。その理由については後述するとして、それぞれについてみておこ

う。

まず、「地蔵鬼」である。全国的には「あいずたすけおに」と呼ばれようであるが、遊び方は次のようなものである。

- オニに追われた子が、手をたたいて合わせおがむ様子をしたら、おがまれた子が同じようにおがむ動作を返し、追われ役をひきうけることとなり、オニはその子を追うことになる。
- 同じように追われた子が、ほかの子に「あずけたー!」といってその子にタッチをしたり、さらに手のひらをうちあえばオニは新しい子を追わねばならない。(加古 前掲書、129頁)

追われる子が次々と変わっていく「鬼遊び」であるが、これはたとえば、強い鬼に弱い子が追いかかれた際に、誰か他の子に追われる役を代わってもらえるのである。すなわち、「逃避」のための事前行為がそこにはあるのである。

さて、次に「こおりおに」の遊び方は、加古の整理に従えば、次のようなものであると考えることができるだろう。ただし、地域によって遊び方が若干異なる可能性はある。

- オニひとり、子を追ひ、タッチされたら、その子はタッチされた時の姿勢のまま「凍って」そこにとどまる。オニはこうして次々子を「凍らせ」全員をタッチすれば、オニの勝ちとなる。
- ほかの子が「凍った子」にタッチすればこおりがとけて、再活動できるようになる。
- …(前略)…右記(筆者注:上記)のごとき姿勢、体形で「凍結凝固」を表現。

(加古 前掲書、507頁)

「こおりおに」の特徴は、タッチされた子は「凍った」ように表現あるいは演技することにあると言えるだろう。しかも「凍る」という表現そのものはそれほど難しいわけではなく、3歳児ぐらいであれば覚えて遊ぶことができると考えられる。

以上、「地蔵鬼」と「こおりおに」はそれぞれ遊び方が異なるものであり、同一の遊びとは言えない。しかしながら、本稿では比較的遊び方の簡単な「こおりおに」を3歳児で、鬼になった子が「お地蔵様」の格好をしたまま「固まる(凍る)」というルールによる「地蔵鬼」を4歳児及び5歳児で活動として取り上げる際の保育指導案作成を実際に行ってみた。

それぞれの保育指導案は次頁以降に載せているので参考にされたい【資料①・②・③】。

(2) 各保育指導案の比較

実は、これらの保育指導案は現場の保育者に依頼

して書いていただいたものである。3歳児は経験年数が17年の保育者であり、4歳児は新採用の保育者が、5歳児は3年の保育者がそれぞれ書いている。これらの保育指導案を比較するとどのようなことが導出されるだろうか。

第一に、経験年数による保育指導案の内容の違いがあげられる。

3歳児と5歳児の保育指導案では、「子どもの姿」が日々の観察なかでしっかりと把握されている。そのうえで、「ねらい」が端的に設定されていると言えよう。また、3歳児の方では、5歳児よりも「戸外で遊ぶ」という活動について、子どもたちの活動を細分化して、それぞれについて詳細に書かれている。全体としての保育活動をイメージできていると言ってもよいだろう。

他方で、4歳児の保育指導案は「子どもの姿」や「ねらい」はきちんと書かれているものの、活動内容の記載がやや漠然としてしまっているように考えられる。「子どもの姿」から自身の保育活動の全体像がイメージ化できないことに起因するのではないだろうか。

次に、個別的に支援の必要な子どもについての具体的内容の記載の有無である。

3歳児の保育指導案では、全体の子どもの「ねらい」とは別に「特定の子ども」の「ねらい」が具体的に書かれている。これは、その特定の子どもがどのような姿を見せてほしいのか、そしてどこを達成目標とするのかなどの基準が保育者のなかで明確に決められていることを意味している。もちろん、4歳児の保育指導案でも「特定の子どもの姿」は把握されている。しかしながら、その子どもがどのように成長してほしいのか、という個別的な姿が「ねらい」には反映されていないのである。それゆえに、「特定の子ども」とその保育活動の「評価」の結びつきが不明確となってしまっているのである。

最後に、年齢による保育指導案の内容の違いについてである。

たとえば、3つの保育指導案のうち、3歳児のみを「こおりおに」とし、4歳児と5歳児は「地蔵鬼」としている。これは、3歳児の多くにとって、鬼にタッチされたときに、「凍る」という一つの表現あるいは演技ができ、「地蔵鬼」のように、「固まる（凍る）」ということと「お地蔵様の格好をする」という二つの表現あるいは演技を同時にすることは難しいのではないかと考えて、作成されているからである。もちろん、3歳児でもできるかもしれないが、発達の個人差によるところも大きく、より分かりやすい「こおりおに」が選択されているのである。

以上のように、同様の遊びを活動内容として選択したとしても、①保育者の経験年数がその保育指導案そのものに影響を与え、②全体と個別という視野

の有無、③発達段階による遊びの選択、という差異が生じることが理解されるだろう。そうであるならば、保育指導案は保育者の数による多様性を有しているものであり、それだけ可能性に拓かれているとも言えるが、やはりそれだけ作成することが難しいものであるということもできるだろう。

実際の保育現場での指導案を見ることで、年齢による子どもの発達の姿を考察することができる。しかしながら、子どもと接する経験が少ない環境の中で育った学生が、臨機応変さが要求される保育現場で、どう対応することができるのか、予想される子どもの活動をどれだけイメージできるか考えて指導案を作成していくかが課題であると言えるだろう。

3. 保育指導案の「評価」をどう考えるか

さて、保育指導案には「評価」が書かれる。それはもちろん、自身の保育活動を反省するために役立てられるものである。

では、どのように評価を行えばよいのだろうか。

「評価」を行う際には、まず「ねらい」との関係が重要である。たとえば、3歳児の保育指導案を例にとろう。

この保育指導案では、「ねらい」として以下の点があげられている。

- あたたかい日差しの中で、友だちと一緒に身体をしっかりと動かして遊ぶ楽しさを感じる。
- ルールを守ったり、確認しながら、友だちと一緒に遊びを進める。
- ※捕まえられたら、その場で地蔵になって固まるというルールを守りながら遊ぶ。(K.M 児)
- ※集団の中での遊びに参加しながら、嫌なことがあった時には保育者に伝える。(Y.Y 児)
- ※友だちと一緒に鬼になり、追いかける楽しさを感じる。(C.S 児)

評価は、これらの「ねらい」を子どもたちが実際の活動のなかでどのように達成したのか、そしてそれはどのような子どもたちの活動から見てきたのか、などから考えていく必要があろう。

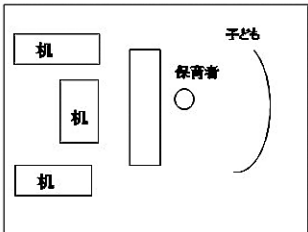
すなわち、それぞれの「ねらい」に対応させながら「評価」をしていくのである。

- 氷鬼をして遊んでいたこともあり、子どもたちもすぐにルールを理解して遊ぶ姿が見られた。天気も良く、あたたかい日差しの中で、身体をしっかりと動かすことができ、「あたたかくなってきた」「みんなで遊ぶの楽しい」などといった言葉も聞こえた。また、運動量も多くなっているため、保育者が一緒に鬼になることを喜び、全力で走っている子どもが多かった。

年度		日		案		検 印	担 任 印
2月 15日 月曜日		たんば組		3歳			
子 ど も の 姿	○手洗いは、保育士の見守りの中で指の間まで丁寧に手洗いをしたり、ガラガラがいをする子もいるが、水の冷たさから袖をあげず、そのまま指先だけ洗っている子どもや石鹸を泡立てずすぐ流してしまう子どもがいる。 ○友だちとかやめりもちながら遊ぶ楽しさを感じられるようになってきている子どもが増え、「あぶくたった」や「はないちもんめ」などの簡単なルールのある遊びを喜んで取り組んでいる。 ○あぶくたったでは鬼になりたくて、捕まると自分から鬼に近づいていく姿も見られている。 ○交接が必要なH児、S児、Y児、T児も体を動かすことが好きで、保育士や友だちに追いかけることを喜んでいいる。S児は鬼になることには抵抗感がある。 ○W児は集団遊びに苦手な意識があり、新しい集団遊びには戸惑いが見られている。保育士が手をつなぎ、一緒に取り組むと参加ができている。			ね ら い ○自分から丁寧に手洗い、うがいをしようとする。 ○水鬼のルールを知り、友だちと一緒に追いかっこを楽しむ。			
	<時間> 環境構成 予想される子どもの活動 保育者の援助・配慮						
<10:00> ○排泄(随時)をする。 ・排泄をする。 ・シャツや衣服をズボンに入れる。 ・排泄後の始末の仕方や、男子便器の使い方など、個々の様子に応じて知らせたり援助したりする。 ・女児にはペーパーの量を知らせたり、トイレ後の確認をするようにする。 ・排泄後にはシャツを入れられるように言葉をかけたり、子どもに応じてさりげなく手助けし、身につくようにする。 ・手洗いで、せっけんの量を知らせたり、一緒に歌を歌いながら丁寧に洗うことを知らせたり、身につくようにする。また、自分から指先などを洗うことができている子どもを認め、周りの子どもへの意識づけとなるようにする。 ○話をきく。 ・朝のあいさつをする。 ・戸外での活動の話を聞く。 ・椅子を用意し、子どもたちが座りやすいように場を整えておく。 ・この場所に座るのか戸惑う子どもがいるので、印をつけ不安なく座れるようにしておく。 ○健康カードを見たり、子どもたちと話したりしながら、健康状態を把握し、適切に対応していく。 ・今日の戸外での活動について知らせ、見直しをもって過ごすことが出来るようにする。 ・水鬼の遊びを知らせ、期待感をもてるようにする。また、イメージを共通にもてるように話を進めていくようにする。 ○友だちや保育士と一緒に戸外で遊ぶ。 水鬼をして遊ぶ。 ・水鬼の約束を聞く。 ・決まった時間の中で鬼から遊ぶ。 ・鬼に捕まったら止まる。 固定道具で遊ぶ。 ・すべり台で遊ぶ。 ・ジャングルジムで遊ぶ。 長縄跳びで遊ぶ。 ・へびの縄を飛び越える。 ・川や回した縄をリズムよく跳ぶ。 ・水鬼の約束について、もう一度、保育士が実際にして見せながら、鬼に捕まったら止まることを知らせる。 ・初めての遊びなので、ルールを簡単にして遊び、追いかっこを楽しめるようにする。 ・保育士と一緒に遊びを楽しむ中で、体が温まっていくことや友だちと一緒に遊ぶ楽しさを共感していき、遊びが広がるようにしていく。興味を示さない子どもには無理強いをしないようにする。 ・慣れてきたら、止まる時には水のように固まったイメージをもちながら止まることができるよう声をかけていく。 ・固定道具では順番を守ることを知らせたり、危険のないようにそばで見守るようにする。 ・子どもの楽しい気持ちや挑戦しようとする姿を認め、喜んで遊ぶことができるようにする。 ・わらべうたを唄い、うたのリズムに合わせて跳ぶことができるようにする。 ・子どもの跳ぶタイミングに合わせて縄を回し、できた嬉しさや、達成感を感じられるようにすることで、もう一度やってみようとする意欲につながるようにする。							
<10:50> ○入室する。 ・手洗いうがいを入室する。 ・水分補給をする。 ・表示を見たり、手洗いの歌を歌ったりしながら、保育士がお手本となって、一緒に手洗いうがいをし、正しい手洗いうがいの習慣が身につくようにする。 ・入室時のうがいコップやお茶を用意しておく。							
評価及び反省 ・手洗い、うがいは、自分から丁寧にやっている子どももおり、その子を確認することで周囲の子も意識してガラガラがいや手洗いを丁寧にしようとしていた。身につくように引き続き取り組んでいきたい。 ・戸外での活動の話をしながら、水のイメージを話していくと「カチンコチン」との答えがあり、その言葉を使いながら進めていくようにすると、子どもの興味を引くことができたように思う。 ・水鬼は全員で遊ぶことが出来た。追いかっこが好きなので、どの子も鬼から逃げることが楽しんだ。また、ルールを簡単に「捕まったら止まる」だけを約束としたので、取り組みやすかったと思う。時間を決めて取り組んだことも、子どもが飽きてしまう前に次のゲームが始まるので、捕まっても泣き出す子どもおらず、次はと気持ちを移せていた。捕まり残念と思う子もいたが、次は頑張ろうと意欲も見られた。子どもたちも鬼をしたかったようだったので、鬼の交代をしていくようにした。交代することでまた、楽しみなとなり、遊びが弾けたように思う。 ・なかにはタダで止まること難しい子もいたので、個別の支援が必要だった。W児ははじめ不安な表情をみせたが、一緒に手をつないで遊べることを繰り返すうちに、一人でも参加することができた。繰り返しの経験のW児には必要と思われる。 ・少しずつルールを増やしていきたいと思うが、氷になっている子がわかるよう何回か目印が必要と感じているので考えていきたい。							

資料① 保育指導案（3歳児）の例

年齢別保育指導案の作成と評価

年度		日		案		検 印	担 任 印
2月 15日 月曜日		ひまわり組		4歳			
子 ど も の 姿	○鬼ごっこをしたり、走ったりすることが好きな子どもが多い。ケイドロや輪がしドッチなどの集団遊びをしている。集団遊びに誘いかけてもなかなか参加できない子どもも何人かいる。 ○遊びのルールは分かっているが、遊びに集中しはじめると、ルールを破ってしまったり、友だちに強く怒ったりしてトラブルになることがある。 ○自分が鬼になってしまったり負けてしまったりすると、そのことが受け入れられず、泣いたり怒ったりする子どももいる。					ね ら い	○地蔵鬼の遊び方やルールを知る。 ○友だちや保育者と一緒に地蔵鬼をすることを楽しむ。 ○ルールや約束を守って遊ぶと、みんなが楽しく遊ぶことが出来ることを知り、ルールを守ろうとする。
<時間>		環境構成		予想される子どもの活動		保育者の援助 配慮	
<9:15>				○片づけをして集まる。 ・朝のお話タイムに参加する。 ・保育者の話を静かに聞く。 ・トイレに行く。 ・帽子をかぶって並ぶ。		・手が膝で静かにお話タイムに参加できている子どもを認める ・地蔵鬼の遊び方を知らせる。言葉だけでなく、画用紙に絵や文字を書き、それを見せながら説明する。 ・ルールを知らせる。なぜそのルールがあるのか、やぶるとうなるのかなど子どもが考えられるように、問いかけながら話を	
<9:30>		・けがをしないように、園庭のものが ある場合は移動させておき、広いス ペースを作っておく。		○地蔵鬼をする。 ・保育者の周りに集まる。 ・鬼を決める。 ・友だちを追いかけたり、逃げたりする。		・鬼になりたいか子どもの希望を聞き、鬼を決める。はじめは、保育者が鬼になり、遊び方やルールを知らせる ・地蔵鬼の楽しさや面白さを感じ、子どもに共感しながら保育者も遊びに参加する。 ・ルールや約束が守れていない時は、その都度ルールを知らせたり、守ることで楽しく遊べることを伝える ・負けてしまって泣いている子どもには、またすぐタッチして復讐できること、次があることなどを伝え、落着けるような声かけをする。	
評 価 及 び 反 省	・7人欠席だったため、10人で地蔵鬼をする。 ・朝のお話タイムで今日する遊びを津梅。画用紙に絵や文字を書いて話をしたので、子どもも注目して話を聞くことができていた。また、「地蔵鬼はどんなポーズかな?」「タッチされたらどんなポーズになる?」などと声をかけると、いろいろなポーズが子どもから出た。みんなと同じポーズを話し合って決めることが出来た。ルールも水鬼と同じだったので、理解した子どもが多かった。 ・足の間をくぐると逃げられるというルールだったので、足を広げて地蔵になった。その時に、友だちがくぐっている途中で動いたり、その友だちとぶつかったりする姿が見られた。そのため、足をくぐる時は前から後ろにくぐること、と、すぐ動かず友だちが「いいよ。」と言ってから逃げることなど、ルールを変更したり、もう一度確認したりする。その後は、ぶつかることなく遊びを楽しむことができていた。						

資料② 保育指導案（4歳児）の例

年度		日		案		検 印	担任 印
2月 15日 月曜日		ゆ り 組		5 歳			
子 ど も の 姿	・地蔵鬼の話をすると、「こうやって固まるん？」「地蔵になったら動けん」などと興味を持ち、地蔵になりきっている子どももいる。 ・友だちと一緒に鬼ごっこやドッチボール、縄跳びなどで喜んで遊んで着る。 ・遊びを子ども同士で進める姿が見られている反面、思いがうまく伝わらなかったり、ルール違反が許せなかったりと、トラブルが目立つことがよくある。 ※身体を動かすことが好きで、戸外で喜んで遊んでいる。一方で、自分も同じようにルール違反をすることがあるが、他児のことは許せず、強く注意することがある。(R.M児) ※集団の中で遊ぶことはよこんでいるが、友だちに注意や指摘をされたり、思うようにならなかったりすることがあると、遊びを止めて端で泣いたり、端でふてたりしていることがよくある。(Y.Y児) ※鬼になることを嫌がり、鬼になるとすぐふてたり泣いたりしていたが、少しずつ友だちのことを追いかけることができるようになってきている。(C.S児)			○あたたかい日差しの中で、友だちと一緒に身体をしっかりと動かして遊ぶ楽しさを感じる。 ○ルールを守ったり、確認しながら、友だちと一緒に遊びを進める。 ※捕まえたれたら、その場で死蔵になって 固まるというルールを守りながら遊ぶ。(R.M児) ※集団の中での遊びに参加しながら、嫌なことがあった時には保育者に伝える。(Y.Y児) ※友だちと一緒に鬼になり、追いかける楽しさを感じる。(C.S児)			
	<時間> 環境構成			予想される子どもの			保育者の援助・配慮
<9:00> ・水分補給用のお茶を用意しておく。(随時) ○保育者の話を聞く。 ・遊びの流れや約束事を確認する。 ・みんなで遊びの流れや約束事を確認し、見通しや期待感をもって意欲的に遊びに取り組むことが出来るようにする。 ・ルールをあらかじめ全員で共有し、納得した上で遊びにうつることで、トラブルがおこりにくくなるように配慮しておく。 ・危険な場所や物がないか安全点検をしておく。 ・十分に身体を動かして遊ぶことが出来るように場所を確保しておく。 ○戸外遊びをする。 ・マラソンをする。 ・体操をする。 ・地蔵鬼をする。 ・自由に遊ぶ。(縄跳び、ドッチボール、遊具など) ・マラソンをしながら、ゆっくりと身体を温めていくことができるようにする。 ・息の白さや身体を動かすことで身体がぬくもることなど、子どものさまざまな気づきや驚き、発見などが共感し、そのことを他児にも伝え、みんなで共有できるようにしていく。 ・運動の前には体操をすることで怪我をしにくくなることや運動がしやすくなることなど伝え、楽しみながら体操することができるようにする。 ・保育者も一緒に地蔵鬼をしながら、水鬼とはまた違った楽しさを子どもたちを感じられるようにしていく。 ・子どもが中心となって遊びを進めることが出来るように、鬼の人数をみんなで考えたり、ルールを確認したりする姿を見守っていく。 ・地蔵になりきって固まっている姿を認めながら、子どもの楽しい、面白いといった気持ちに共感していく。 ・目標に向けて繰り返し取り組み姿を認めながら、満足感を感じたり、自信となったりするような言葉をかけていく。 ・トラブルの場面では、子ども同士で話し合おうとする姿を見守りながら、必要に応じて仲介となるようにしていく。また、解決できた際には、謝ることが出来たことや、相手の思いを受け入れられたこと、言葉で思いを伝えられたことなど認め、優しく声をかけていくようにする。 ※捕まっても固まることが出来ない時には、「ルールはどうだったかな？」などと声をかけ、自分で気づいて固まることをできるようにする。また、地蔵になって固まることのできている姿を見逃さずに褒めるようにする。(R.M児) ※みんなと一緒に遊ぶ楽しさを共感していく。また、怒ったりふてたりする前に、保育者に嫌だったことを伝えられるように声をかけていく。(Y.Y児)							
<10:00> ・うがい用のコップや手洗いの石鹸を用意しておく。 ○入室する。 ・手洗い、うがいをする。 ・お茶を飲む。 ・帽子を片付ける。 ・入室する時間を事前に伝えておくことで、気持ちの切り替えができるように配慮しておく。 ・少しずつ、時間を意識しながら活動することが出来るようにしていく。 ・手洗いやうがいを丁寧に行うことができるように見守っていく。 ・「楽しかったね」「明日もまたしようね」などと声をかけていきながら、遊びを振							
評価及び反省	・水鬼をして遊んでいたこともあり、子どもたちもすぐにルールを理解して遊ぶ姿が見られた。天気も良く、あたたかい日差しの中で、身体をしっかりと動かすことができ、「あたたかくなってきた」「みんなで遊ぶの楽しい」などといった言葉も聞こえた。また、運動量も多くなっているため、保育者が一緒に鬼になることを喜び、全力で走っている子どもが多かった。 ・トラブルになることもなく、鬼は鬼で協力して追いかける姿も見られ、その姿を認めるようにした。C.S児は逃げる役だったが、友だちと一緒に逃げたり、地蔵になった友だちを助けることを楽しんでいた。 ・引き続きルールのある集団遊びを取り入れ、ルールを守りながら友だちと一緒に遊びを進める楽しさや面白さを感じられるようにしたい。						

- トラブルになることもなく、鬼は鬼で協力して追いかける姿も見られ、その姿を認めるようにした。CS児は逃げる役だったが、友だちと一緒に逃げたり、地蔵になった友だちを助けることを楽しんでいた。
- 引き続きルールのある集団遊びを取り入れ、ルールを守りながら友だちと一緒に遊びを進める楽しさや面白さを感じられるようにしたい。

一つ目の「評価」は、「ねらい」の一つ目と二つ目に対応していることがわかるだろう。どのような様子が戸外遊びを楽しんでいたか、「こおりおに」のルールを知り、遊んでいたのか、という基準によって評価されているのである。

また、三つ目の「評価」は、「特定の子ども」の「ねらい」に対応している。その子どもが個別的にどのような姿を見せたのかが書かれているのである。

四つ目の「評価」は「反省」による次回の保育活動をどのようなものにしていくか、という自身の評価となっている。

さて、そのように考えていくと、3つの保育指導案はきちんと評価がなされていると考えられる。一方でたとえば、4歳児の保育指導案では、「7人欠席だったため、10人で地蔵鬼をする」と書かれている。

この記載内容は「評価」でも「反省」でもない。あえて「反省」として書くとすれば、たとえば、「7人の欠席が出たために、10人で行うこととなった。欠席が多いときにも、あらかじめ作成した保育指導案どおりの活動内容でよいのかどうかなど再考したい」など、その状況がどのような視点を自身に与えてくれたのかなどを書くようにしたい。

以上見てきたように、保育指導案を作成し、実際に活動するのみでは不十分である。その活動が「ねらい」を達成したのか、どうしてそのように考えることができたのか、達成できなかったならば、どうして達成することができなかったのか、次回はどのようなことに注意したいのか、などの「評価」あるいは「反省」がきちんと書かれて、次の保育指導案作成とそれに基づく保育活動の展開があるのである。

引用・参考文献

- 加古里子『伝承遊び考3 鬼遊び考』小峰書店、2008。
多田道太郎『遊びと日本人』角川文庫、1980。
柳田國男「こども風土記」伊藤幹治ほか編集委員、柳田國男『柳田國男全集12』筑摩書房、1998（初版1942）。

Writing and Educational Evaluation of Age-specific Daily Program

—— As an example for “Zizouoni” ——

Fusae Yamamoto and Shuhei Tsuda

Abstract

This paper compare and consider of writing and educational evaluation of 3 years old child, 4 years old child, 5 years old child's of daily program as an example for “ Zizouoni”.

Key Words

Age-specific, Daily Program, Ogre play (Zizouoni), educational evaluation

報告

保育指導案の書き方と保育現場における評価

山 本 婦佐江・都 田 修 兵

抄 録

本稿では、指導案、とくには保育者が書く「保育指導案」そのものの基礎的構造を整理・考察したうえで、実際に「絵本の読み聞かせ」の保育指導案の作成指導およびその添削という保育指導案作成の一連の活動を取り上げ、そこから得た課題についての考察を試みる。そのうえで、どのように「評価をしていくか」についても考えていく。

キーワード

保育指導案の書き方、保育現場、評価

はじめに

ドイツの哲学者、教育学者であるヘルバルト (Herbart, Johann Friedrich: 1776-1841) は主著『一般教育学』において、次のように述べている。

われわれが人を教育しようとしたり、教育してもらおうとする際に、どんなねがいをこめているかは、その際、その人が教育するということを一体どんなこと、どれだけのことと考えているかという、視野の大小によってちがうものである。(ヘルバルト著 1960, 11頁 傍点部ママ)

ヘルバルトの言う「視野」はもちろん教師側から見れば、教育経験によってその輪郭線は徐々に明確になっていく。しかしながらその輪郭線は教師側からのみではなく、子どもの個性や環境にもよるのである(同上, 11頁)。

このように「視野」はまさに「教師—子ども」関係によって明確となり、その「視野」によって、教師側の「ねがい」は明確化されるのである。このような教師側の「ねがい」がまとめられて表現されるものの一つに「指導案」があると考えられる。指導案は、一日の教育(および保育)において、教師が子どもたちへの「ねがい」をもって、遊び実践や環境校正、授業内容(保育内容)を描いている「設計図」なのである。

すなわち、「指導案」は極めて重要なものであるわけであるが、これを書くということほど難しいこともないと言える。ましてや、実習生ともなればその難しさは言うまでもない。

そこで本稿では、指導案、とくには幼稚園教諭あるいは保育士(以下、両者をまとめて保育者と表現する)が書く「保育指導案」そのものの基礎的構造

を整理・考察したうえで、実際に筆者の一人である山本が行った「絵本の読み聞かせ」の保育指導案の作成指導およびその添削という保育指導案作成の一連の活動を取り上げ、そこから得た課題についての考察を試みる。そのうえで、どのように「評価をしていくか」についても考えていく。

1. 「保育指導案」とは何か

(1) 保育指導案の意義

まずは、「保育指導案」のもつ意味について考えてみよう。

たとえば、平成29年告示『幼稚園教育要領』において「指導計画の考え方」は次のように述べられている。

幼児期にふさわしい生活が展開され、適切な指導が行われるよう、それぞれの幼稚園の教育課程に基づき、調和のとれた組織的、発展的な指導計画を作成し、幼児の活動に沿った柔軟な指導を行わなければならない。

すなわち、各園の教育課程と生活に基づきながら、幼児期の活動に対して柔軟な指導を求めているのである。さらに、この指導計画の作成上の留意事項として、「特に、週、日などの短期の指導計画については、幼児の生活のリズムに配慮し、幼児の意識や興味の連続性のある活動が相互に関連して幼稚園生活の自然な流れの中に組み込まれるようにすること」が重要であるとされている。本稿で取り上げる「保育指導案」はとくには日案を指すものであるが、幼児の生活のリズム、意識や興味の連続性のある活動に留意することとあるように、日案としての「保育指導案」は幼児の日常生活そのものをきちんと把握したうえで、保育者が責任をもって、作成する必要があるものであり、「保育指導案」は一日の幼児の活動がより充実したものとなるための「設計図」であ

〈連絡先〉山本 婦佐江
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address: fusae@owc.ac.jp

り、保育者の願いが具現化されたものとしての意義をもっているのである。

(2) 保育指導案の基本的構造

保育指導案の書き方は、公立の園であれば自治体ごとに様式が決まっていたり、私立であれば、園ごとに様式が異なっていることも多い。しかしながら、様式が多様であるとしても、いくつかの共通項目があるという意味では、保育指導案は「基本的構造」を有していると考えることができよう。

ここでは便宜上、次頁に載せている実習生向けの保育指導案で考えていきたい【資料①】。保育指導案には、以下のような共通項目があると考えられる。

1) 年月日・天候

これは書かれた保育指導案に基づきながら、いつ保育活動を行ったかを書くところである。ここには天候が合わせて書かれることが多い。

2) 子どもの姿

ここには、指導を行うまでの活動（生活や遊び）について、現在までの子どもの実態を以下の視点（5領域）から記入する。

- ①基本的な生活習慣（どこまで自分でやれているかを見る）
- ②遊びの状態（主体的に取り組んでいるか）
- ③友達との関係（どのように育っているか）
- ④興味・関心・経験していること
- ⑤育っていること
- ⑥つまづいていること

3) ねらい

指導を行う活動を通して達成できるねらい（「子どもの姿」に即したものを）を記入する。

このとき、「養護」と「教育」の二つの視点から考えることが重要となる。「養護」とは、子どもの「生命の安定」を図るために保育者が行う必要のある事項のことを指し、「教育」とは、子どもが身に付けることが望まれる「心情・意欲・態度」などの事項のことを指す。

4) 活動内容

ここには、その日の子どもたちの活動内容を記入する。

5) 時刻

子どもたちの個々の活動ごとの時間を記入する。

6) 環境構成

保育のねらいが達成されるような人的・物的環境づくりを記入する。この環境づくりを行う際には、子どもたちの動機づけを、人・物・時間保育者の言動などを総合的に捉えることが重要である。たとえば、記入事項としては以下のようなものがある。

- ①遊具や用具の安全確認と配慮
- ②保育者と子どもの位置
- ③遊びの場の設定
- ④準備物（数量、配慮など）

⑤保育を行う際の留意事項

環境構成は以上のような事項から成るが、文字のみではなく、図を書くなどすると総合的に環境を捉えることができる。

7) 予想される子どもの活動

ここには予想される子どもの活動を記入する。たとえば、以下のような視点で記入するとわかりやすいだろう。

①園での生活や遊び

②活動のまとまりとそのなかの具体的な活動

8) 保育者の配慮・援助

ここには、保育のねらいを達成するために保育者がどのような配慮をし、援助するべきかを記入する。すなわち、

①保育者が行う具体的な配慮や援助とその目的

②「なぜそうするのか」を書くことにより、「心情・意欲・態度」との関係性を明確にする。などを記入するのである。

9) 評価・反省

ここには評価や反省を書くわけであるが、子どもたちの目に見える活動や能力を評価するのではなく、その子にとっての意味を見つけていく「まなざし」が保育者の子ども理解のうえで最も重要となる。すなわち、

①子どもの言動をどのように見て、どのように対応したか。

②保育者の見方、関わり方は適切であったかどうか。

③子どもに確かな育ちがあったとき、それはなぜだったのか。

④どういう意味でその育ちが見られたのか、について分析、整理する。などということを書くのである。

10) 指導教員による評価

実習生向けの保育指導案では、その指導案及びその指導の実践を指導教員が見て、評価を記入してもらうことが多い。

2. 保育指導案作成と指導の実践

(1) 指導案作成と指導

本学では、「絵本の読み聞かせ」の保育指導案の作成指導およびその添削という保育指導案作成の一連の活動を山本が行っている。

まずは、実際に「絵本の読み聞かせ」を行う活動をする。その際には、以下のような点を考慮して行っている。

①絵本の選び方（発達も含めて）

②場所

③準備・環境について

④はじめ方

⑤読み方

保育指導案の書き方と保育現場における評価

園名 () 実習生氏名 ()

指導教員検印			平成 年 月 日 (曜日) 天候 ()	
			() 組 () 歳児 () 名 (男 名、女 名)	
子どもの姿			ねらい	
活動内容				
時刻	環 境 構 成	予想される子どもの活動		保育者の配慮・援助
評価・反省 (実習生が記入)				
指導教員による評価				

資料① 実習生向けの保育指導案の例

⑥終わり方

など配慮することや大切なことを説明し、数名に実際に読み聞かせをしてもらう。

「絵本の読み聞かせ」をした後、実際に次頁のような保育指導案を書いてみる【資料②・③】。その際には、書き方を順に（子どもの姿・ねらい・時刻・環境構成・予想される子どもの活動・保育者の援助・配慮）説明しながら一緒に書くようにしている。

さらに、「実習の手引き」をみて「生活」・「遊び」の例を書写し、実習でしたい遊びや生活を指導案に書き、提出する。

このような一連の活動の流れを示しながら、保育指導案の書き方の全体をおさえていくようにしている。さらに、ここで提出された保育指導案は添削され、学生がさらに自身の保育指導案を作成していくために寄与するような評価をしている。

(2) 学生の保育指導案添削から導出される課題

学生の保育指導案を添削すると、もちろん慣れない保育指導案を書いているため、不十分な点があることは否めないが、いくつか共通する課題があるように考えられる。

まず、「子どもの姿」についてであるが、書こうとしているテーマ（部分指導）の今現在の姿が具体的に書かれていないことがある。

また、「ねらい」では、子どもが主体的な文章を書くところを保育者側の文章になっていることがあり、発達に合ったねらいを書くことが難しいようである。

さらに、「時刻」については、保育指導の始り、片づけ、終りの時間の記入漏れが目立つ。「環境構成」は配置図はあるが準備物、数量や環境として準備・配慮などの記載されてない。

「予想される子どもの活動」では、予想される子どもの活動として、内容が少なく詳しく書かれていない。

最後に、「保育者の配慮・援助」では、保育者がすることを順に書いている（段取り）ものや、保育者が気をつけること言うことをそのまま書いている。指示命令の言い方の文章になっている（させる、促すなど）。

以上のような課題は多くの学生が抱えているものであると言える。日案は、その日の計画を書くため、今現在の姿や予想できる子どもの行動を、どう具体的にイメージできるかが難しく、書き方について理解できるまでには、少人数の中で指導しながら、繰り返し書いて見るのが大切なのである。

3. 教育評価をどのように考えるか

(1) 評価の3つの機能

幼稚園であれ保育所であれ、そこで子どもたちを預かり、教育あるいは保育を行っているということ

は、必然的にそこで行われている教育あるいは保育が子どもたちにどのような影響を与えているか、子どもたちはどのような能力を身に付けたのかについて考えなければならない。すなわち、自身が実践した教育あるいは保育について何らかの「評価」をしなければならないのである。

とはいいながらも、教育における「評価」——「教育評価」——とはどのようなものなのであろうか。まずは、教育評価そのものについて整理しておこう。

評価には、教育活動の過程で、活動前に学習者の状態把握のための評価である「診断的評価」や教育活動の途中で、その活動の反省に役立てる「形成的評価」、教育活動の結果を診断する「総括的評価」の3つの機能がある。この3つの機能のなかでもとくに、「形成的評価」はアメリカの教育心理学者であるブルーム（Bloom, B. S. : 1913-1999）によってその教育的意義が強調されたことにより、教育評価論に大きな影響を与えた（宮坂 2015、147頁）。

さて、この3つの機能についてももう少し述べておこう。

まず「診断的評価」であるが、これは保育や学習指導の計画、クラス編成などのための資料などとして利用される。たとえば、事前のテストなどで、何かしらの問題を抱えた子どもを見いだした場合、その問題がどのような背景から生じているのかを診断しなくてはならない。その診断によって、その子どもの具体的な指導計画を立てることができるようになるのである。

次に「形成的評価」についてであるが、先述したとおり、この評価の教育的意義は大きい。保育指導や学習指導といったものは、その活動が到達すべき目標を進められていくものである。このとき、一連の活動が到達すべき目標に近づいているのか、どこか修正するところはないか、修正するならばどこをどのように修正すればよいのか、などと自身の実践を常に問い直さなければならない。そうすることで、子どもたちの実態により意識的に気づき、自身の活動を修正し、よりよい実践を目指すことができるのである。幼児期の教育においても、この「形成的評価」の機能を上手く利用する必要がある。

最後に、「総括的評価」についてである。この評価は、たとえば学期末試験のようなものを想起すればよい。すなわち、自分がどの程度学習できたのかという、学習成果を知ることができ、またその学習成果から、カリキュラムや教育計画の有効性や指導方法の妥当性を判断することができる。幼児期の教育であれば、試験はないだろうが、たとえば、1か月間の指導がきちんと到達すべき目標を達成しているかなどを評価し、月案や日案の再考につなげることができるだろう。

(2) 教育評価の3つの枠組み

保育指導案の書き方と保育現場における評価

指導案 部分指導（1歳児・絵本の読み聞かせ）（1 2 3 ……）番

氏名（なまえ）

指導者 検 印		平成 28年 6月 日（ 曜日） 天気（ ）	
		もも組 1歳児	
子どもの姿	・絵本を読んでもらうのが好きで、「読んで」「せんせ」と自分で気に入った絵本を選んでくる。 ・言葉は単語や二語文が話せるようになってきているが、個人差があり、指差して伝えようと子が多い。	ねらい	・子どもの気持ちやことばを受け止めながら、楽しんで絵本に親しめるようにする。 ・絵本に出てくる動物の名前や鳴き声をまねたり、指さして伝えたりする。
時間	環 境 構 成	予想される子どもの活動	保育士の配慮・援助
13:30	・採光に気をつけ、場所やカーテンを引くなど配慮する。 ・絵本「こねこがにゃあ」 ・カーペットに座る ○○○○ ○ ○保 子	○絵本の読み聞かせ ・先生の前に集まる。 ・手遊び「ゆらゆら たんたん」をする。 ・「こねこがにゃあ」の絵本を読んでもらう。 ・絵をみて知っていることを言ったり、指さしたりする ・「にゃあ、にゃあ」と泣き声をまねる	・おもちゃや出入り口など近くにない場所を選び、落ち着いて絵本が見れるようにする。 ・絵本が見える場所かどうか子どもの目線になって、座る場所や位置を確認しておく。 ・ひとり一人の子どもの動作を確認しながら、歌に合わせて手遊びが楽しめるようにする。 ・一場面ごと子どもたちの表情をみながら、ゆっくりと話をすすめるようにする。 ・先生や友だちと一緒に鳴き声をまねながら、ことばのやりとりを楽しめるようにする。 ・絵本に集中できない子には、そばについて指さしたり声をかけたりしながら、絵本に興味をもてるようにする。 ・それでも集中できにくい子どもに対しては、保育者と一緒に絵本を見たりして絵本に親しめるようにする。
14:00			
評価・反省			

資料② 「絵本の読み聞かせ」の保育指導案

資料③ 「絵本の読み聞かせ」の保育指導案

さて、ここまで教育評価の3つの機能についてそれぞれみてきた。

次に、教育評価の3つの枠組み、すなわち、「相対評価」「絶対評価」「個人内評価」についてみていこう。

まず「相対評価」についてであるが、これは個人の学力をある集団（多くは学級や学年）の他者と比較し、その相対的位置づけを行うものである。一般的には5段階評価があり、それは集団の学力の分布が正規分布に従うと仮定したうえで、全体を7—24—38—24—7％に分割し、それぞれに1から5までの5段階の評点を与える方法である。この評価の方法は、ごく少数では正規分布という前提が妥当性を有さず、選抜や競争の目的として多用されるものの、教授や学習の過程の改善を見いだすための評価としては有効ではないのである。

次に、「絶対評価」である。これは「相対評価」とは違い、評価者がそれぞれの内的基準や組織で決められている基準に基づき評価するものと達成目標に到達しているかどうかを問う到達度評価を含んだものである。この評価においては、評価者の主観に任される部分が多いために、偏見や独善的な評価となりやすいことが課題となる。

最後に「個人内評価」であるが、子ども個人をできる限り総合的、全体的に捉え、理解しようとするものである。教師からすれば、その子ども個人がどのように進歩したか、言動にどのような変化がみられるかなど、その子どもそのものを理解するのに役立つ。

このような「教育評価」と言っても、その内実は多様である。

(3) 幼児期の教育における評価

さて、ここまでの見てきた「教育評価」はもちろん教育あるいは保育場面で活用することができるし、しなければならない。

しかしながら、幼児期の教育の評価は他の教育段階の評価とは内容を異にする。『幼稚園教育要領』には以下のようにある。

幼児一人一人の発達の理解に基づいた評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること。
- (2) 評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにすること。

まず、(1)についてであるが、評価が指導の改善に生かされることは先述してきたとおりである。しかしながら、「その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること」とあるように、他者との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によるものでないことが示されている。すなわち、「相対評価」や「絶対評価」は幼児期の教育にはあまり適切ではないということになるだろう。そうすると、「個人内評価」が適切な評価として考えられる。

一人の幼児その子自身をしっかり見ること、しかもある場面ではなく、園での生活や遊び全体で、その子を理解してあげることが重要である。

たとえば、第2節の保育指導案で考えれば、「絵本を聞くことができた」かどうかで評価されるのではない。まして、それを5段階評価することなどないのである。むしろ、ある幼児はどの程度までできて、どこでつまづいているのか、その幼児そのものを見て評価することが求められているのである。これは実習生であろうと求められることである。

おわりに

本稿では、保育指導案そのものについて、その基本的構造をおさえたうえで、実際の学生への指導案作成の指導から得られた課題について考察した。そのうえで、やはり解説のみでは、保育指導案を書くことができるようにはならないという実感が得られ、学生がどこでつまづいているのかをみることができた。

しかしながら、保育指導案が書けるようになったとして、それが終わりではない。第3節で述べたように「評価」が大切であり、次の活動へと連続性をもたせることが必要なのである。すなわち、指導案作成と評価についての理解はともに考えられるべきであって、分離できるものではないのである。そのためには、幼児期の教育における評価がどうあるべきかについての理解が不可欠なのである。このことを学生にどのように伝え、指導していくかが重要となるであろう。

引用・参考文献

- ヘルバルト著（三枝孝弘訳）『一般教育学』明治図書、1960.
- 宮坂琇子「学力と教育評価」柴田義松編著『教育の方法と技術（改訂版）』学分社、2015（初版2001）.
- 文部科学省『幼稚園教育要領』（平成29年度告示）.
- 師岡 章編著『幼児教育の指導法』放送大学教育振興会、2015.
- 永野重史『教育学大全集24 教育評価論』第一法規、1984.

How to Write Daily Program of Kindergarten and Educational Evaluation in Kindergarten

Fusae Yamamoto and Shuhei Tsuda

Abstract

This paper considered the basic structure of the daily program of kindergarten. we pick up a daily program of kindergarten of "the story-telling of the picture book", teach the daily program of kindergarten and correct this. With that in mind, we considered problem of how to write daily program of kindergarten. we considered educational evaluation in kindergarten.

Key Words

form of daily program of kindergarten, kindergarten, educational evaluation

報告

障害児教育における教授法の検討

鈴木 久子

抄 録

本論文では、保育者養成校として「障害児保育」の教授法を検討することを目的とした。授業における、知識・支援方法の習得状況の分析を通して検討した。対象は短期大学2年生65名、1年生67名であった。方法としては、目標設定、視聴覚教材、ペア・グループ活動、ロールプレー、振り返りの場設定を用いた。測定指標は事前アンケート、事後アンケート、ロールプレー評価・期末テスト評価・感想文の評価であった。

これらの結果は、知識・支援方法の習得だけでなく、学生の学習意欲や自己認識の変容に影響を及ぼすような授業展開がなされたことを示唆していた。期待される保育者に育てるために、次のような点に留意して授業を展開したことが有効であったと考えられる。

- ① 学習意欲が高まるように、目的意識をもたせた。
- ② 授業後に、毎回、振り返りの時間を設定し感想の記入を求めた。
- ③ 主体的・対話的な深い学びにより知識・技能の習得を目指した。
- ④ 学びを深めるために、必要な教材（視聴覚教材）を効果的に活用した。
- ⑤ 保育者としての自覚を高めるために学びの時期と実習を効果的に位置づけた。

キーワード

障害児保育、教授法、主体的・対話的で深い学び、保育者としての質的向上、保育者養成

I はじめに

核家族化し地域のつながりは希薄化し子育ての不安を感じている保護者が増えている現状があり、また、生活リズムや生活時間の乱れている現在、一人一人の幼児を把握し個別の支援計画を作成して対応していくための専門性をもった保育者が求められている。中でも障害のある子ども、ない子どもが存在するインクルーシブな環境での保育の昨今、専門職として保育者の資質や能力向上に期待が寄せられている。

そんな中、2018年4月から新しい幼稚園教育要領¹⁾によって実施される。その第1章総則第5「特別な配慮を必要とする幼児への指導」における「障害のある幼児などへの指導」において「障害のある幼児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。また、家庭、地域及び医療や福祉、保健等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために、個別的教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。」と障害

児などの特別な配慮を必要とする幼児への指導の充実について改定が明記されている。つまり、障害者の権利に関する条約や障害者差別解消法を踏まえ、家庭や医療機関、福祉施設などの関係機関と連携し、様々な側面からの取組を示した計画（個別的教育支援計画）や、指導の目標や内容、配慮事項などを示した計画（個別の指導計画）の作成・活用に努め教育的支援を行うことが謳われている。

教員養成機関の役割は、現場で活用できる実践的指導力の基礎を構築するための指導内容を適切に教授することである。養成機関としては、学生の学習意欲や自己認識の変容に影響を及ぼすような授業展開を目指した教授が求められる。

障害のある幼児の指導にあたっては、保育者自身が障害のある幼児を理解し、園全体の教職員の協働により指導していくことが重要と考える。そのためには、まず保育者がその障害についての知識や支援方法を熟知していることが大切である。豊かな感性に知識・技能や実践力が備われば、より深くその障害児を理解できることになり、その子の実態に応じた適切な支援や指導が容易になると考える。

2016年末、中央教育審議会²⁾において示された「学校と社会が連携・協働し新しい時代に求められる資質・能力を子どもたちに育むための学びの地図としての役割を学習指導要領が果たすこと」ができるように「カリキュラム・マネジメント」の実現に向けて6項目が求められた。それを受けて出された次期学習指導要領の方向性として「何ができるようにな

〈連絡先〉鈴木 久子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : hsuzuki@owc.ac.jp

るか」「何を学ぶか」だけでなく「どのように学ぶか」に着目されている。

そこで、本論文では、「障害児保育」の授業における知識や支援方法の習得状況の分析を通して保育者養成の教授法について検討することを目的とした。

Ⅱ 方 法

1 手 続 き

- (1) 対 象 者：大学2年生65名（在籍80名のうちすべての指標がそろっている者を対象者とした）、大学1年生67名（在籍74名のうち、欠席者を除く者を対象者とした）

- (2) 期 間：201X年4月～7月（前期授業）

- (3) 授業計画：

＜教育目標＞

1. 障害児保育を支える理念や歴史的変遷を学び、障害児及びその保育について理解する。
2. 様々な障害について理解し、子どもの理解や援助の方法、環境構成等について学ぶ。
3. 障害のある子どもの保育の計画を作成し、個別支援及び他の子とのかかわりのなかで育ちあう保育実践について理解を深める。
4. 障害のある子どもの保護者への支援や関係機関との連携について理解する。
5. 障害のある子どもの保育にかかわる保健・医療・福祉・教育等の現状と課題について理解する。

＜専門的学習成果＞

幼児一人一人の特性に応じ障害や発達の課題に即した個別指導を行う。

＜汎用的学習成果＞

保育者としての使命感や倫理観を身に付けるとともに、他者とのコミュニケーションを円滑に行えるような人間関係力を構築する。

＜授業計画＞

- 第1回 授業内容、その進め方、学習評価の方法について。事前アンケート
- 第2回 障害の捉え方と障害児保育の歴史について。
- 第3回 肢体不自由児、視覚・聴覚障害児の理解と支援について。
- 第4回 知的障害児の理解と支援について。
- 第5回 発達障害児の理解と支援。自閉症スペクトラム障害について。
- 第6回 注意欠如・多動性障害、学習障害について。
- 第7回 障害児保育の実際(1)障害児に配慮した集団遊びの実施計画書作成。
- 第8回 障害児保育の実際(2)実施計画に基づいたロールプレー。

- 第9回 障害児保育の実際(3)事例を通して理解—職員間の協働。

- 第10回 障害児保育の実際(4)事例を通して理解—家庭及び関係機関との連携(1)

- 第11回 家庭及び関係機関との連携(2)ロールプレー。個別支援計画

- 第12回 保健・医療機関の役割と現状、福祉の分野と教育の分野での支援

- 第13回 障害児を主人公にしたDVDの視聴。

- 第14回 障害児を主人公にしたDVDの視聴と振り返り。感想文

- 第15回 障害のある子どもの保育にかかわる現状と課題—ノーマライゼーション。

＜配慮事項＞

目標設定、ペアやグループでの活動、視聴覚教材利用、ロールプレーの相互発表の場、毎時間後の振り返りの場の設定を試み「主体的・対話的で深い学び」を目指した。これは文科省³⁾示す学びの姿勢である。「主体的な学び」とは「学ぶことに興味や関心を持ち、毎時間、見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自らの学習をまとめ振り返り、次の学習につなげること」、「対話的な学び」とは「学生同士の対話、教員と学生の対話、本などの資料との対話を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深めること」である。「深い学び」とは「感性を働かせて、思いや考えを基に、豊かに意味や価値を創造していくこと」である。

(4) 指標：

1) 事前アンケート

授業開始前に「障害児とは」「その支援方法とは」「保護者支援とは」「課題とは」についてフリー記述で質問し、4件法で回答を求めた。「よく分かっている」を4、「少し分かる」を3、「よく分からない」を2、「全く分からない」を1とした。

2) ロールプレー

障害児に配慮した集団遊びの実施計画書を作成し4人のグループでその計画に基づいたロールプレーを発表した。所要時間は7分間とした。評価はAからDまでの4段階とした。その観点は、以下に示す。Aは「その役を理解し、なりきって積極的に演じている」、Bは「その役になりきっているが、やや積極的に欠いて演じている」、Cは「その役になりきれていないで、あまり演じ切れていない」、Dは「全く理解しておらず、殆ど演じていない」であった。

3) 期末テスト

70点満点で、知識理解面を中心とした内容で

あった。以下に示す5段階の区分ごとに集計した。正解率が9割以上の「63～70点」、8割以上の「56点～」、7割以上の「49点から」、6割以上の「42点～」、6割未満の「42点未満」であった。

4) DVD 感想：第13・14回に主人公が自閉症の子どものDVD「マラソン」を視聴した。障害児保育の授業を受講している2年生とまだ受講していない1年生に同時期DVDを視聴し、その直後に1,200字以上1,400字以内で感想の記述を20分間求めた。評価は次のような4段階評価とした。

- 4：1,200字以上の文字量で、感動したこと、自分の考え、将来の保育者としての考えが記述されている。
- 3：1,200字以上の記述だが、感動したことや自分の考えのみで、将来の保育者としての記述が見られない。
- 2：600字以上1,200字の文字量で感動のみの記述で、自分の考えがみられない。
- 1：600字未満の文字量で感動の記述がみられる。

5) 事後アンケート

15回目の最後の授業日に「授業に積極的に参加したか」「授業に興味・関心を持つことができたか」「授業で学んだ内容を理解したか」「授業は役に立つと思うか」「この授業を履修してよかったか」について5件法で回答を求めた。「非常にそう思う」が5、「ある程度そう思う」が4、「どちらともいえない」が3、「あまりそう思わない」が2、「全くそう思わない」を1と設定した。

Ⅲ 結 果

1 事前アンケート

Fig.1に「事前アンケート結果」として図で示した。障害者の定義については「よく分かっている」と回答したのは1.5%にすぎず、69.3%が「少し分かっている」であったので、およそ70%が、分かっていると自覚していた。残りの30%は「よく分からない」「全く分からない」と回答していた。しかし、その内容をフリー記述で求めると「少し分かっている」と回答した者のうち68.1%は発達障害のみを障害者と捉えていたため正確には理解していなかった。したがって、実際に少し分かっているのは全体の24.6%であった。支援方法については50.8%が「分かっている」「少し分かっている」と回答していた。内容は発達障害児対応が多かった。「よく分からない」の回答が46.2%であった。しかし、分からないとしながらも発達障害の支援方法を記入しており、記述を求められる「少し分かる」や「よく分かる」項目

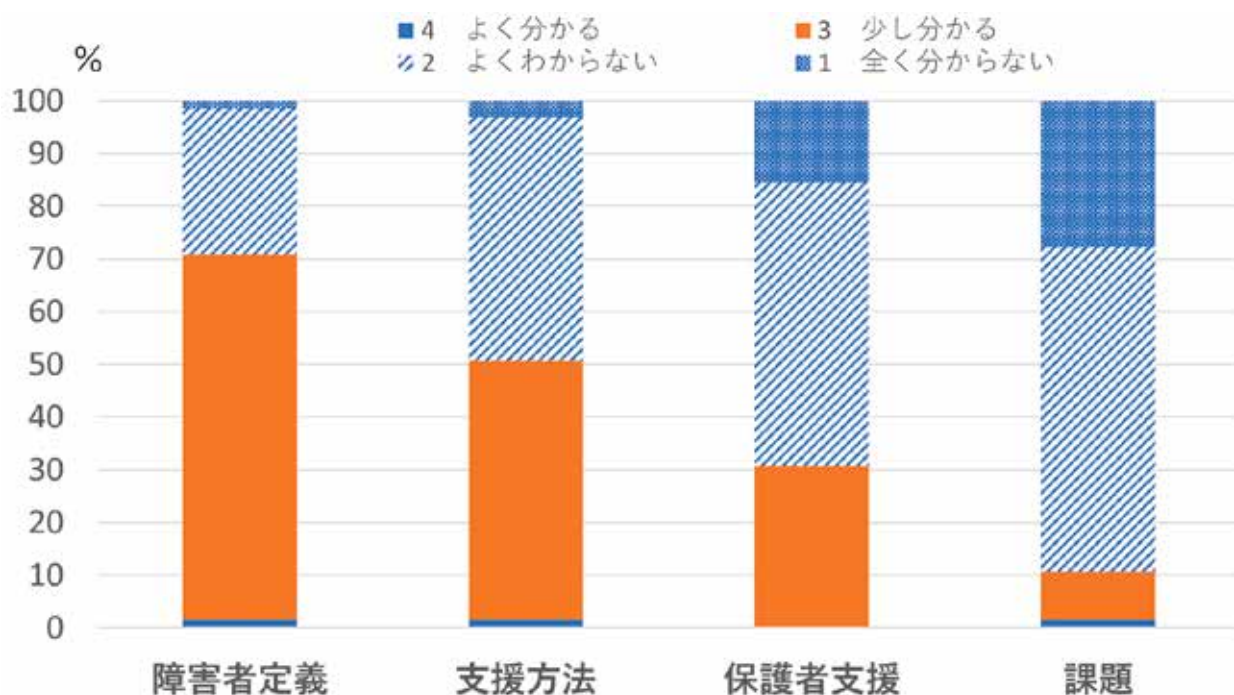


Fig.1 事前アンケート結果

を選択していなかった。

保護者支援については「少し分かる」が30.8%であり、70%近くがよくわからないと自覚していた。課題については、学ぶ前から10%が自覚していたが、90%近くが分からないと回答していた。

2 ロールプレー

Fig.2に「ロールプレーの評価」を図示した。Aの評価は70.7%であり、Bは24.6%であった。あまり動くことができなかったのは4.6%であった。

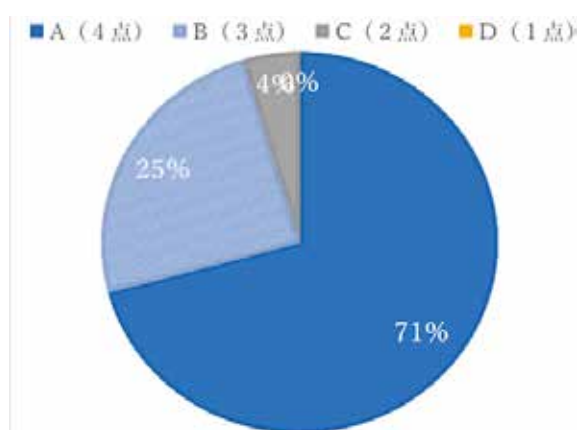


Fig.2 ロールプレーの評価

3 期末テスト

Fig.3に「期末テストの結果」を図で示した。期末テストは100点満点の最終評価のうちの70点満点分のテストを実施した。100点満点に換算して90点以上(63点～70点)は60%で、80点以上(56点～63点)は81.6%を占めた。60点以上(42点以上)の合格点は97%であり、3%が追試対象となった。

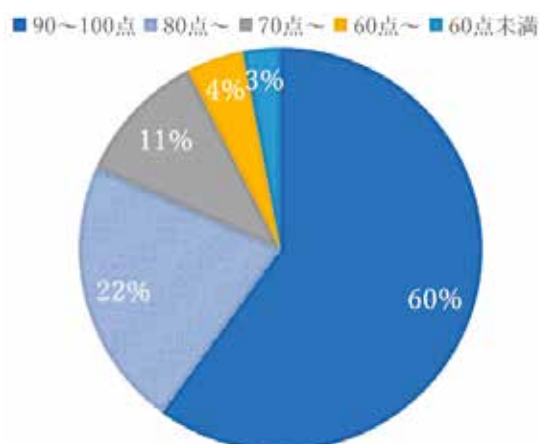


Fig.3 期末テストの結果

4 DVD 感想

Fig.4に「感想文評価の比較」を図示した。2年生はAランクが一番多く、1年生はBランクが一番多

かった。Aランクについては2年生が81.6%に対して1年生は20.9%であった。また、Cランクは2年生が1.5%の1人に対して1年生は25.4%の17人であった。2年生と1年生における評価の比較をするためにF検定をおこなった。その結果、分散が等しくないので「分散が等しくないと仮定した2標本による検定」により分析した。結果は1%有意で差が認められた【 $t(90) = 3.49, p < .001$ 】。

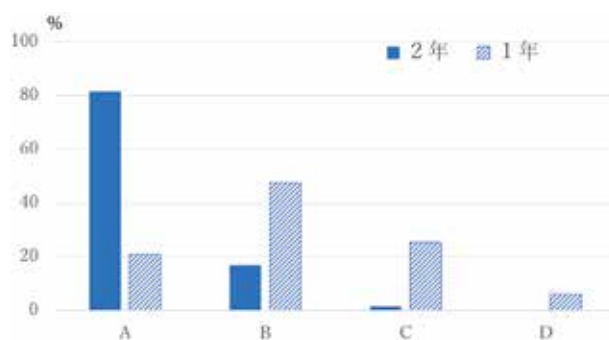


Fig.4 感想文評価の比較

5 事後のアンケート

15回目の最後の授業日にアンケートを求めた結果をFig.5で示した。「この授業に積極的に参加したか」については「非常にそう思う」と「ある程度そう思う」と回答した者は89.4%,「この授業に興味・関心を持つことができたか」については89.0%,「この授業で学んだ内容を理解したか」は89.3%,「この授業は役に立つと思うか」と「この授業を履修してよかったか」については89.0%と、どの項目とも9割が肯定的に回答していた。

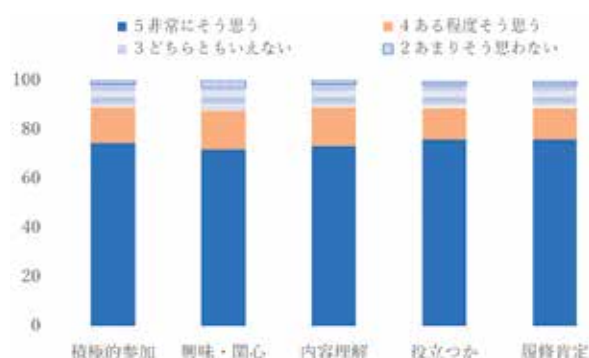


Fig.5 事後アンケート結果

V おわりに

本論文では、「障害児保育」の15回の授業における知識・支援方法の習得状況の分析を通して教授法について検討することを目的とした。検討対象は短期大学2年生65名、1年生67名であった。測定指標は事前・事後アンケート、ロールプレー・期末テスト・感想文の評価とした。方法は、目標設定、ペア

やグループ活動、視聴覚教材、ロールプレートの相互発表、振り返りの時間設定を用いた。

その結果は次の通りであった。

- ①事前テストではあまり分かっていなかった（理解24.6%, 支援方法50.8%, 保護者支援30.8%）
- ②主体的・対話的で深い学びの授業後では「積極的に参加」「興味・関心をもつ」「理解できた」「役立つ」「履修してよかった」の項目で9割が肯定的な自覚をしていた。
- ③ロールプレートの相互発表では障害児や保育者になって95%が上手く演じることができた。
- ④感想文では2年生の方が1年生より有意な高評価であり、保育者としての自覚がみられる深い学びであった。

これらの結果から、知識や支援方法の習得だけでなく、学生の学習意欲や自己認識の変容に影響を及ぼすような授業展開がなされたことが示唆された。

期待される保育者に育てていくためには、次のような点に留意して授業展開したことが有効であったと考えられる。

- ①学習意欲が高まるように、目的意識を持たせた。
- ②授業後に、毎回、振り返りの時間を設定し感想の記入を求めた。
- ③主体的・対話的な深い学びにより知識・技能の

習得を目指した。

- ④学びを深めるために必要な教材（視聴覚教材）を効果的に活用した。
- ⑤学びの場と実習を効果的に位置づけ、保育者としての自覚を高めた。

保育者の養成には、知識・技能だけでなく一人一人の子どもを大切にする気持ちや豊かな感性を磨くことが大切である。教授者自らもより豊かな感性を求め、今後も日々の授業で学生と共に取り組んでいきたい。また、保育者の力量形成に関する教授法について今後も検討していきたい。

参考・引用文献

- 1 文部科学省『幼稚園教育要領』, 2017.
- 2 中央教育審議会教育課程部会『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ』, 2016.
- 3 文部科学省『新しい学習指導要領の考え方』, 2016.
- 4 ハーレン, DJ&リプキン, MS (深田昭三, 隅田学監訳)『8歳までに経験しておきたい科学』北大路書房, 2007.
- 5 Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review. **84-2**, 191 - 215.

Examination of a Method for Teaching Childcare for Special Needs Children

Hisako Suzuki

Abstract

This study aimed to examine a method for teaching “childcare for special needs children” in a program for childcare workers. I evaluated this teaching method by assessing the acquisition of knowledge and methods of support in the class. Participants were 67 first-year and 65 second-year junior college students. The method announced goal setting, audiovisual materials, a pair and a group, the roll-play and used places of the reflection. The index measures included pre- and post-class questionnaires, an evaluation of a role-play exercise, a final examination, and an essay about students' impressions of the class.

The results suggested that the class had an influence on students' motivation to learn and on their self-awareness, as well increasing their knowledge and sense of support. I suggest that the class was effective in achieving the following outcomes and, thereby, in facilitating students' development as prospective childcare workers.

- ① I encouraged students to maintain their sense of purpose so that learning would continue.
- ② I set aside time to reflect during every class period, and after each class, I instructed students to make an entry in their impressions log.
- ③ I aimed at the acquisition of knowledge and encouraged this skill by inviting independent conversations, such as occur during deep learning.
- ④ I utilized the necessary teaching materials (audiovisual materials) effectively to deepen students' learning.
- ⑤ I placed a time and training of the learning effectively to raise the awareness as the childminder.

Key Words

Childcare for special-needs children, Teaching method, Learning that mimics independent conversations and is deep, Qualitative improvement as a childcare worker, Childcare-worker training

報告

幼小連携のための生活科の役割

鈴木 久子

抄 録

本論文では、幼児期の教育と小学校生活科の特徴について概説し、さらに、先行研究や生活科の実践事例を概観し、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のための生活科の役割について考察することを目的とした。

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のためには、次のような点が考えられる。

- ①小学校の教育内容をしっかり把握し、指導者が連携して生活科中心の総合的・関連的カリキュラムを作成して、幼児期教育で培った能力を伸長し展開することである。
- ②生活科の学習を通して、基本的生活習慣を身に付けて学習ルールを守ることである。
- ③「生きる力」の育成に向けて、「自己肯定」を向上させていく。

幼小の円滑な接続のためには幼児期教育と小学校教育をつなぐ生活科の役割が重要であることが再認識できた。生活科とは、「自立への基礎を養う教科」であり、「生きる力」を育成するための基礎・基本でもある。「自己肯定」を高め「生きる力」を直接に学ぶ中心的な教科である生活科が、今後も発展していくことを願う。

キーワード

生活科、幼小連携、幼児期の教育、自己肯定、生きる力

I はじめに

学習指導要領が10年ぶりに改訂される。平成30年度から幼稚園教育要領が、平成32年度から小学校学習指導要領が全面実施される予定である。その中でも幼稚園教育要領¹⁾の「特に留意する事項」に、「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること」とあり、幼児期の教育から小学校教育への接続の円滑化が新しく明示されている。

最近では少子化、核家族化、IT化の社会となって久しく子どもの環境は大きく変化している。公園等で集団遊びをする姿は少なく、電子ゲームなどで、一人遊びする傾向が増大している。また、地域の人間関係も希薄化し縦社会における教育力も低下してきている。そんな中「小1プロブレム」が1998年頃からクローズアップされて久しい。小学校の新入生が学校に適応できず集団生活ができないのである。幼小の円滑な接続について、継続して研究されてきているが、現在もまだ完全に解決されてはいない。

幼児期の教育から小学校教育の流れの中でみると、生活科や総合的な学習が、遊びから学ぶ幼児期の教育に類似しているところがある。小学校学習指導要領²⁾によると生活科の目標は「具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関する見方・考え方を

生かし、自立し生活を豊かにしていく」とあるように、具体的な活動や体験を通して学ぶのが生活科である。幼児期の教育についても、遊びを通して総合的に学んでいくのである。

そこで、本論文では、幼児期の教育と小学校生活科の特徴について概説し、さらに、先行研究や生活科の実践事例を概観し、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のための生活科の役割について考察することを目的とした。

II 幼児期の教育と小学校教育

1 幼児期の教育の特徴

- ・教育基本法第11条によると「幼児の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」とあり、学校教育法22条では「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うもの」と明記されている。つまり、人格形成教育の基盤を培う重要な役割をもつのである。
- ・学びの形態は、無藤³⁾によると、遊びの中で、楽しみ、試し、工夫し、見通しをもつというふうにより子ども自身が遊びを発展させていき、無自覚的で総合的な学びである。
- ・一人一人の生活や経験を重視する経験カリキュラムで具体的な目標はなく、その後の教育の方向付けを重視する方向目標である。
- ・意図的、計画的な(物的・人的)環境を通して、主体的な活動を誘発する間接教育が主である。
- ・健康、人間関係、環境、言葉、表現の5領域から教育内容は成っている。

〈連絡先〉鈴木 久子

岡山短期大学 幼児教育学科

e-mail address : hsuzuki@owc.ac.jp

- 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は幼稚園教育要領によると「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」である。
- 評価は個人内評価で絶対評価である。

2 小学校教育生活科の特徴

- 学習指導要領解説生活編⁴⁾にも明記されているように、生活科における究極的な姿は学習上の自立、生活上の自立、精神的な自立という三つの自立への基礎を養うことである。
- 他教科が教科書を用い具体的な到達目標・内容に沿って計画的に自覚的な学びを求めている中で、生活科は具体的な活動や体験を重視し、到達目標を内にした方向目標である。
- 学習内容は「学校と生活」「家庭と生活」「地域と生活」「公共物や公共施設の利用」「季節の変化と生活」「自然を使った遊び」「動植物の飼育・栽培」「生活と出来事の伝え合い」「自分の成長」の9内容である。「学校、家庭及び地域の生活に関する内容」「身近な人々、社会及び自然とかかわる生活に関する内容」「自分自身の生活や成長に関する内容」の三層構造である。
- 教育方法としては、子どもらが動き出したくなるような学習環境を設定していく。しかし、振り返りや記録作業など直接教育も取り入れた間接教育を行う。
- 評価の原則は、その子の伸びを認め、「いいところ探し」をするのが基本である。しかし、木村⁵⁾が言うように評価基準を設定して学習活動を展開していくので、評価基準を前提とした個人内評価である。項目は①「知識及び技能の基礎」に関わること（知的な側面、情意的な側面がある）②「思考力、判断力、表現力等の基礎（気付きが表現されることで共有され、さらに新たな気づきが生まれたり、様々な気付きが関連付けられたりする「深い学び」が求められる。）」③「学びに向かう力、人間性等（意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりすることが繰り返されることによって、安定的な態度として養われるようにする。）」生活科における「気付き」とは「対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけでなく、情意的な側面も含まれる。気付きは、確かな認識につながるものであり、知識及び技能の基礎として大切である。特定の習慣や技能を取り出して指導するのではなく、思いや願いを実現する過程において身に付けていく。生活上必要な習慣には、みんなで生活するためのきまりに関わること、健康や安全

に関わることなどがある。」「また、気付きは次の自発的な活動を誘発するものとなる。」そして「活動を繰り返したり対象とのかかわりが深まったりすることに伴い、無自覚的なものから自覚された気付きへ、一つ一つの気づきから関連付けられた気付きへと質的に高まっていくことが大切である。それと同時に、対象に対する身体の振る舞いも洗練され、質の高いものになっていくのである。」

この気付きの質を高めることは充実感や達成感、自己有能感、一体感を高めることになり、「自己肯定」を高め、やる気につながってくる。そして、「生きる力」につながるのである。

3 幼児期の教育と生活科の相違点

<時間の枠組み>

幼児期の教育では時間枠にとらわれず、遊ぶこと自体を目的にして自由に自然発生的な遊びを行うことが多い。生活科では同じように遊んでいても枠組みがあり、計画的に設定された手段としての遊びを行うことになる。

<個別指導>

幼児期の教育では一人一人が自由に行動しており、教師はその主体的な行動が保証されるように一人一人を見守り個別に対応していくことが多い。それに対して小学校教育では「主体的・対話的で深い学び」を目指しているが、グループ・一斉指導が多く、個別指導をその中でしていく。生活科では他教科よりは個別指導が確保しやすいが、個別指導を主とする幼児期教育における対応には劣る。

4 幼小の接続と生活科

「生きる力」の育成を目指す資質・能力の明確化がなされ、全教科の目標及び内容が三つに再整理されている。生活科においても他教科と同じように設定されているが「教科目標の末尾に『～見方・考え方を生かし』とあり他教科のように「働かせ」となっていないのは、幼児期における未分化な学習との接続という観点からである。つまり生活科が教育課程において、幼児期の教育と小学校教育とを円滑に接続するという機能を持つことを学習指導要領は明示している。

また、「入学当初は、幼児期の生活に近い活動と児童期の学び方を織り交ぜながら、幼児期の豊かな学びと育ちを踏まえて、児童が主体的に自己を発揮できるようにする場面を意図的に作ることが求められる。それがスタートカリキュラムであり、幼児期の教育と小学校教育を円滑に接続する重要な役割を担っている。」

総則第2の4の(1)でも「生活科を中心に、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定など、指導の工夫や指導計画の作成を行うこと」が示されている。

Ⅲ 生活科の実際

1 1年生生活科「もうすぐ2年生」

小学校学習指導要領の生活科の内容は9項目あるが、その内容(8)は「生活と出来事の交流」で、「自らの生活を豊かにしていくために低学年の時期に体験させておきたい活動に関する内容」である。つまり「自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行い、身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする」ことである。

コミュニケーション能力の育成が必要とされている現在、言語活動の充実を授業の中で実践していくことができるのがこの生活科の内容(8)であると考ええる。

「伝え合い、交流する活動」を取り入れ、次年度に入学してくる幼稚園の年長児を学校に招待し、双方向の活動にしていきやすい「もうすぐ2年生」の単元計画を実践した。そして、1コマの授業の中での友達どうしの伝え合う活動も積極的に取り入れた。一方通行ではなく双方向の伝え合う活動を積極的に取り入れていくことで人とかかわる楽しさが分かり、自分一人では気付けない質の高い気付きにつながっていきやすいと考えたからである。

(1) 期 間

実施期間はX年2月から3月にかけての授業11時間(生活科8時間、国語科・図画工作科3時間)であった。

(2) 実施計画

- 1……一年間を振り返ろう(春、夏)
- 2……同上(秋、冬)
- 3……新しい一年生を招待しよう
- 4……同上
(国語科、図画工作科で準備…3時間)
- 5……お店屋さんの練習
- 6……招待しよう
- 7……招待したことを振り返ろう
- 8……同上

「お店屋さんの練習」……5時
 <ねらい>……五感を働かせて表現するコミュニケーション能力を身に付ける。

<展 開>

お店屋さんの心構えについて考える。

お店に来てもらう、買ってもらうためには、気持ちを伝えることが大事である。気に入ってもらえるようにするためには、一人一人を大切な人と思い、好きになることである。

○ロールプレイをする。

園児の方を見て話すポイントを図示し、担任とゲストティーチャーがロールプレイをして見本を示

す。さらに担任と児童でロールプレイをした後、児童同士でペアになり、園児役(お客さん)と児童役(お店の人)のロールプレイをする。交替してやってみてシェアリングをする。

うまくできているところを認め、自信をもって当日に臨めるようにする。

<お客さんに対応する時のめあて>

- ・しっかり目を見て
- ・大きな声で
- ・笑顔で(心から笑って)
- ・よく聴いて

クラスを二分し前半・後半組に分かれてロールプレイをする。実際に品物を並べて、お客さんとお店屋さん役になる。

振り返りをする。

お互いの「いいところ探し」をする。自分の思い通りに練習できて自信をもって本番が迎えられそうと自信満々の笑みを浮かべた表情で終了した。

(3) 児童・園児の感想

お店屋さんごっこをした直後に児童と園児ともに感想を発表する。さらに園児がどう感じたか、園に帰って反省会をした時の園児の感想を担当が記録して報告した。

(3)ー1 「交流終了直後の感想」

- ・児童は「楽しかった」「いっぱい儲かった」「うまくできた」と達成感・充実感に満たされて満足そうであった。
- ・幼児は「買い物をするのが面白かった」「新聞ゲームが楽しかった」と満足そうであった。

(3)ー2 「園児の感想」

- ・学校が広くて迷路みたいだった。
- ・勉強を見せてもらえてうれしかった。
- ・算数がすごかった(引き算)。
- ・お買い物ごっこが楽しかった。もっといっぱい買いたかった。
- ・新聞のゲームが楽しかった。新聞が大きいままでうれしかった。
- ・いろんなところへ行けるのが楽しかった。
- ・本がいっぱいあってすごかった。
- ・早く一年生になりたい。

(3)ー3 「自己肯定」「注意集中」「情緒の安定」

単元学習の前後で鈴木⁶⁾の自己肯定ストレス反応尺度を実施した。「自己肯定」をpre-postで対応のあるt検定で比較したが有意な差は認められなかった。しかし、下位の項目ごとにみると『注意集中』尺度のうち「何もかも楽しい」「やる気がわいてくる」や『情緒の安定』のうち「失敗しても別に気にならない」「不機嫌で怒りっぽい」で有意な差が認められた。

2 2年生生活科事例

2-1 兼務園との実践事例

教育課程をはじめ年間計画等の印刷物が配布され相互の動きが把握しやすい状況であったので、教師間の交流や児童と園児の交流も容易に実現できた。

とにかく、何か行事があると交流した。入学前の体験入学や1日入学から始まり、生活科で「お店屋さんごっこ」をするときは招待し、「遊びランド」を開催する時、「自作絵本による読み聞かせ」、「音楽会のリハーサル」、「運動会の練習」、「花の種のプレゼント」と交流した。園でも「サツマイモパーティー」「クリスマス演奏会」「落ち葉拾い」「生活発表会」と2年生を招待する。

その都度、交流する名前は指定して最低限の交流ができるようにしておく。しかし、その子以外の子どもグループになり遊んでいる場合が多い。そして、その時の2年生の生き生きしている姿に驚かされる。学級の中ではおとなしく、目立たない存在の子が大変身した姿を見せてくれるからである。年少の子に対するお姉さんお兄さん振りは素晴らしく見ていてほえましいものである。その経験は次への楽しみとなり、次の企画が出されると大喜びであるし、自分たちから出かけていくことを提案するようになった。また、お礼といって園児の方からの招待があり、結果として年間何度も交流することとなったのである。

当然、園児も大喜びで仲良くなり、放課後一緒に遊ぶ姿も見られた。

また、中学校区の交流も行われた。教師間での情報交換会や公開授業参観日を設定し、参加を義務付けた。

園児と児童の接続について、園の先生は「年長児の時はお兄さんお姉さんとして年少児の面倒をよく見、生き生きしていたのに、1年生になるとまるで別人のように何もできない子になっている姿を参観して驚く」と言われるのを何度も聞いた。「もっと信頼して任せたらできるのに。せっかく育っているのに残念。」と考えていた。現実には、6年生から見たら何もできないと感じる1年生であり、毎朝、手を引いて一緒に登校している。入学時の緊張もあるのか1年生の先生から見ても、できないので手をかけようとするようだ。

3 先行研究

3-1 幼少連携のカリキュラムづくり（東京都中央区⁷⁾の実践事例）

年長から一年生の部分だけを見るのではなく、3歳から12歳の9年間の連続した学校教育と考えてカリキュラムを作成した。教育内容のつながりは、「くらし」「社会」「文化との出会い」の三つの視点からなされている。互恵的に継続的に交流学习で学びが

豊かになることをねらっている。幼稚園と小学校の教師たちは園児も児童も育てるという意識に変容していった。

小学校教師へのアンケート結果を集約すると「幼稚園でおさえること」は①人への信頼関係の基盤を培う②基本的な生活習慣を身に付ける③五感を揺さぶる、体のいろんな機能を使って発達を促すの3点であった。「幼稚園からおさえておくこと」は①主体的な生活態度の育成につながる②創造的に何かを作り出そうとする姿勢や力の育成につながるものの2点であった。

3-2 スタートカリキュラムの事例（横浜市⁸⁾の実践事例）

入学後1か月間を「できる」「わかる」環境づくりを心がける。進んで実践できる環境を用意し、学校生活の自信がもてるようにする。活動の手順や伝えること等を可視化した。混乱せず安心して学習するために学習のルールを示した。時間割は「なかよし」「わくわく」「ぐんぐん」タイムの3つを設定する。「なかよしタイム」はコミュニケーションタイムで、自由遊び、リズム体操、ふれあいゲーム、相談ゲーム、読み聞かせ等を行う。また、外遊びの時間も十分確保している。「わくわくタイム」は生活科を中心とした他教科との合科的・関連的に学習を展開し学ぶ意欲を育てた。「ぐんぐんタイム」は遊びを中心とした学びの芽生えから自覚的な学びへと移行するために合科的・関連的に展開できるカリキュラムの編成を行い展開する。

保幼小交流活動は計画に基づき交流し、園児や自働、保護者・指導者みんなの学びの場となりスタートカリキュラムの土台となった。

Ⅳ 考 察

1 「自己肯定」「注意集中」「情緒の安定」

『自己肯定』『注意集中』『情緒の安定』はいずれも統計的には向上していなかった。しかし、『自己肯定』が向上するためには今までの経験から6カ月から1年は必要としたので、今回のように1カ月余りでは無理があると考えられる。

しかし、交流時の児童と園児の生き生きとした表情や笑顔や交流直後の感想から満足していたことは確かである。「何もかも楽しい」「やる気がわいてくる」「失敗しても別に気にならない」「不機嫌で怒りっぽい」の項目で有意な差が認められた。「何もかも楽しい」「やる気がわいてくる」の有意な差は『注意集中』が高まり、関心・意欲が向上し「主体的に学習に取り組む態度」が育成されつつあることを示していると考えられる。「失敗しても別に気にならない」の有意な増加は自信の表れで、「不機嫌で怒りっぽい」の有意な減少は『情緒の安定』が感じられる。これ

らは園児や友人と関わる過程で自分自身の成長に気づき、活動の楽しさや満足感、成就感などを感じ、意欲や自信になっていくと考える。これを繰り返すことでさらに『自己肯定』が向上していき「生きる力」につながっていくと考えられる。今後はこういう取り組みを継続して実践していくことが大切だと考える。また、2014年の中央教育審議会で「子どもの自信や可能性、能力を引き出す教育を行うことができる制度の構築が今、我が国において急務」とされ、自己肯定感を高める教育の必要性が提言されている。

教師自身が「自己肯定」を高めるという目標を明確化し、日々の指導に臨むことで子どもの言動の変容した姿と化していくと考える。

2 「幼小の円滑な接続としての生活科」

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のためには、相違点である「時間の枠組み」や「教科の学び」への順応に向け工夫することが必要である。そのためには、幼小の教育内容をしっかり把握し、指導者が連携して生活科中心の合科的・関連的カリキュラムを作成し、幼児期教育で培った能力を伸長し展開することが大切である。

また、生活科の学習を通して基本的生活習慣を身に付けて学習ルールを守ることでもある。前述したように、教科の中で幼児期教育に一番類似している生活科が、幼児期の教育から小学校教育への接続に大いに役立っている。この生活科を中心にスタートカリキュラムを作成していくことが解説書にも明示されたことでより円滑な接続が可能になることを願う。

円滑な接続のためには、もっと連携が必要である。園に見学に行き、お兄さんお姉さんぶりを発揮している姿等をしっかり観察し、どのような現状なのか、どのような力を身に付けて入学してくるのか、しっかり把握する必要があると考える。情報交換会で特別に支援が必要な子の表面的な情報を得るだけでなく、より深い一人一人の現状把握が必要である。主体的に分かる楽しい授業を展開するにも実態に合わせていく必要がある。先行研究にもあったように、幼児期に培った資質・能力を伸長し、生活科中心の合科的・関連的に展開できるカリキュラムづくりが必要である。

また、先行研究で実践されていた「できる」「わかる」環境づくりを心がけることも大切である。進んで実践できる環境を用意し、学校生活への自信がもてるようにすることである。

幼小の大きな相違点に時間の枠組みがある。時間枠がなく自由に過ごしていた園生活からチャイムに合わせて時間割通りに動き制限される小学校生活へのギャップは大きいかもしれない。なぜなら最近では、基本的生活習慣が身につけていない子が多いか

らである。

一人で自由に過ごす子が増えており、制限される生活に慣れていないのである。自由気ままな家庭生活や園生活を送ってきた園児たちの小学校への接続の第一歩は、弾力的な時間割を設定する工夫だけでなく、生活科の学習の中で基本的生活習慣を身に付けてルールを守ることであると考えられる。鈴木⁹⁾もそうであったが、基本的生活習慣は大切である。それは、アメリカの心理学者マズロー¹⁰⁾の言う欲求5段階説での「安全の要求」に相当する。つまり、自分を守り、他の人をも守るためのルール作り・遵守が必要なのである。そうすれば、次の段階の「所属の要求」へと近づき、学級集団が成立することになる。身近なルールは、命を大切にするためのものである。つまり、よりよい生活を送るためには、自他の命を大切にすることが必要であり、ルールを守ることが大切なのである。

V おわりに

本論文では、幼児期の教育と小学校生活科の特徴について概説し、さらに、先行研究や生活科の実践事例を概観し、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のための生活科の役割について考察することを目的とした。

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のためには、次のような点が考えられる。

幼小の教育内容をしっかり把握し、指導者が連携して生活科中心の合科的・関連的カリキュラムを作成し、幼児期教育で培った能力を伸長し展開することである。

生活科の学習を通して基本的生活習慣を身に付けて学習ルールを守ることである。

「生きる力」の育成に向けて、「自己肯定」を向上させていく。

幼小の円滑な接続のためには幼児期教育と小学校教育をつなぐ生活科の役割が重要であることが再認識できた。生活科とは「自立への基礎を養う教科」であり、「生きる力」を育成するための基礎・基本でもある。「自己肯定」を高め「生きる力」を直接に学ぶ中心的な教科である生活科が今後も発展していくことを願う。

<参考・引用文献>

- 1) 文部科学省『幼稚園教育要領』, 2017.
- 2) 文部科学省『小学校学習指導要領』, 2017.
- 3) 無藤 隆『子どもの生活・遊び・学び』ミネルヴァ書房, 2001.
- 4) 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』, 2017.
- 5) 木村吉彦「幼児教育と小学校教育をつなぐ生活科の教科特性とスタートカリキュラム」『教育

- 創造』169, 上越教育大学, 2010.
- 6) 鈴木久子 2006ストレス軽減プログラムの開発とその有効性に関する研究 岡山大学大学院修士論文
- 7) 秋田喜代美・東京都中央区立有馬幼稚園・小学校『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例』, 小学館, 2002.
- 8) 国立教育研究所「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」, 2017.
- 9) 鈴木久子 2003 生きる力の育成をめざして——荒れた学級克服例—— 岡山県教育研究集録11, 32-37.
- 10) Abraham H. Maslow 1954 Motivation and personality. New York: Harper. (小口忠彦、1987, 人間性の心理学, 産業能率大学出版部).
- 11) 木村吉彦「生活科における『基礎・基本』とは何か」上越教育大学研究紀要21-2, 2002.

Role of the Life Environment Studies in Connecting Pre-school and Elementary School Education

Hisako Suzuki

Abstract

In this study, we outline, for the purpose of discussion, characteristics of pre-school education and elementary school education, the practical aspects of previous research and life environment studies, and the role of life environment studies in facilitating a smooth connection between pre-school education and elementary school education.

For a smooth connection between pre-school and elementary education, the following points should be considered : ① Understanding the content of elementary school education through a well-prepared, comprehensive, and related curriculum centered on life environment studies, developed in cooperation with leaders, and expanding the abilities cultivated in pre-school education ; ② Learning basic lifestyle features through life environment studies physics and a continued commitment to learning the rules that pertain to the new environment ; ③ Learning a “zest for life”, which improves self-affirmation.

For a smooth transition for young children, the important role of life environment studies in connecting pre-school and elementary school education has been affirmed. Life environment studies constitute a subject that cultivates a foundation for independence and is also a fundamental branch of study for nurturing a zest for life. It is our hope that life environment studies, a central discipline for directly developing self-affirmation and zest for life, continues evolve.

Key Words

Life environment studies, Connection between pre-school education and elementary school education , Pre-school education, Self-affirmation, Zest for life

報告

幼児における科学的思考の育成

鈴木 久子

抄 録

本論文では、領域「環境」の視点から科学的思考力について概説し、さらに、先行研究や実践事例を概観して、幼児期における「思考力の芽生え」をどう育成していけば小学校教育の科学的思考力へと発達していくのか検討することを目的とした。その結果、次のような点が考えられた。

- ①そのタイミングを逃さず、幼児に寄り添い、共に考えたり、試したりする。
- ②幼児の試行を促すような日々の環境構成を工夫する。
- ③友達の働きかけを促すための仲立ちをする。
- ④一人で「物との対話」する時間を確保する。
- ⑤物性教材による「科学遊び」を活用する。

科学的思考力を育成するためには、幼児期における思考の芽生えを大切に、適切に対応する保育者の関わりが重要であることが再認識できた。感性は一朝一夕では高まらない。保育者自らが科学的な感性を持てるように今後も日々の授業で学生と共に取り組んでいきたい。また、実践に役立つ具体的な授業展開例も検討していきたい。

キーワード

領域「環境」、思考の芽生え、科学的思考力、幼児期、生きる力

はじめに

平成30年度から新しい幼稚園教育要領¹⁾によって、実施される。その中の第1章総則第1で「幼稚園における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法第22条に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする」とある。その中で、「幼稚園における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」と新しく追加されている。そして、「生きる力の基礎を育成するように努めなければならない」「義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとする」と幼稚園教育の大切さが明記されている。

また、この度の幼稚園教育要領の改定で「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10項目が示されている。「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」である。

この中の一つである「思考力の芽生え」は2005年の中央教育審議会の答申において「生きる力」を育むための思考力・判断力・表現力などの育成が幼児教育の改善の方向性として示され、2008年以降は幼稚園教育要領に明記されている。今回も思考させることに重点が置かれている。その背景の一つとして、

理数教育における国際的比較調査結果²⁾によると、学習意欲が乏しく理数が得意な子が少ないという日本の現状がある。また、平成24年度の全国学力学習状況調査結果³⁾によると「理科」の学習において、小学校6年生、中学校3年生で共に「結果の整理、考察」「自然の決まりや仕組みを使って説明する」ことが共通の課題となっている。これらは科学的思考力に深く関わる内容である。

幼児期における領域「環境」のねらいは(1)「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」「(2)「身近な環境に自分からかわり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする」「(3)「身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする」である。よって、「思考力の芽生え」に直接関連するのは領域「環境」と考えられる。

教育の内容は「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域に区分されているが、幼児期の教育は各領域に分かれて行われるわけではなく、日々の教育配慮における配慮の視点である。そのため「思考力の芽生え」も、5領域すべてに関わっているが、領域「環境」が特に関連が深いと考えられる。

そこで、本論文では、領域「環境」の視点から科学的思考力について概説し、さらに、先行研究や実践事例を概観して、幼児期における「思考力の芽生え」をどう育成していけば小学校教育の科学的思考力へと発達していくのか考察することを目的とした。

〈連絡先〉鈴木 久子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : hsuzuki@owc.ac.jp

Ⅱ「思考力の芽生え」から科学的思考へ

1 思考力の芽生えとは

幼稚園教育要領によると「思考力の芽生え」とは、「身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど多様な関わりを楽しむようになることである。また、友達などの様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる」ことである。

幼稚園や保育園・子ども園では小学校1・2学年の生活科、小学校3学年以降の理科の学習につながる科学性の基礎として、身の回りの事象や物事に対する態度や感性、好奇心や探求心を育んでいくことを重視する。幼児は、好奇心や探求心をもって対象と関わり、関わりを深めることを通して、次第に物の特性や物事の法則性に気づいてくる。周囲の環境と関わる体験が一つの科学体験であり科学的思考の芽生えになる。科学的に筋道立てて思考することよりも、対象と関わる中で知的好奇心や探求心が芽生えた時に、幼児なりの理屈を見出そうとするのである。中沢⁴⁾は言葉より先に「外界に働きかけることによって問いを見出そうとする思考」が現れ、この「思考行動」が科学する心を育むと述べている。また、幼児期は、科学的思考の誘引には物性教材（物理・化学分野で扱うもの、自然現象）を扱うことが有効であると述べている。ものや自然現象はすぐに結果が判明するので、自分のペースで納得するまで繰り返し確認できるからである。

無藤⁵⁾によると日常の中にある疑問や驚きが科学の始まりであり、日常生活の中には科学的なものの見方やアプローチの仕方の基本がすべて含まれていると述べている。

2 科学的思考力とは

中学校学習指導要領解説理科編⁶⁾では、「理科における見方・考え方」は「自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係づけたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること」と示している。

小学校学習指導要領解説理科編⁷⁾によると今回の改定の内容は「思考力、判断力、表現力等」の育成の観点から、これまでも重視してきた問題解決の力を具体的に示し、より主体的に問題解決の活動を行うことができるようにしている。「問題を科学的に解決する」ということは、自然の事物・現象についての問題を、実証性、再現性、客観性などといった条件を検討する手続きを重視しながら解決していくということと考えられる。児童は、問題解決の活動の

中で、互いの考えを尊重しながら話し合い、既にもっている自然の事物・現象についての考えを、少しずつ科学的なものに変容させていくのである。さらに、児童は、問題を科学的に解決することによって、一つの問題を解決するだけに留まらず、獲得した知識を適用して、「理科の見方・考え方」を働かせ、新たな問題を見いだし、その問題の解決に向かおうとする。この営みこそが問い続けることであり、自ら自然の事物・現象についての考えを少しずつ科学的なものに変容させることにつながるのである。

また、小学校学習指導要領解説生活編⁸⁾によると改定の基本的な考え方は「体験的な学習を通して育成する資質・能力（特に思考力、判断力、表現力等）が具体的に becoming するように見直すことにした」と明示されている。教科目標(2)は「身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする」と「思考力、判断力、表現力等の基礎」としての資質・能力について明示している。ここで言う「考える」とは、児童が自分自身や自分の生活について、見つける、比べる、たとえるなどの学習活動により、分析的に考えることである。また、試す、見通す、工夫するなどの学習活動により創造的に考えることである。「表現する」とは、他者と伝え合ったり、振り返ったりすることである。一人一人の気づきなどが表現されることによって確かになり、交流することで共有され、そのことをきっかけに新たな気づきが生まれたり、様々な気づきが関連付けられたりする。そうして深い学びが実現していくと考えられている。

このように、思考を顕在化し、既存の知識や実験結果を意味づけたり関係づけたりして、根拠をもって考え合うことが科学的思考のもとになるのである。

「評価の観点」からみた科学的思考力とは何か。小学校では、自然の事物・現象から見いだした問題について追及する中で、(3学年—差異点や共通点、4学年—既習の内容や生活経験、5学年—予想や仮説、6学年—より妥当な考えを作り出す力)を基に、問題解決の力を育成することである。中学校では科学的に探究する能力の基礎と態度を養う。小中で系統だって連続的に指導すべく計画されているのである。

このように幼小中と関連し合って科学的思考力は育成されていくと考えられる。

Ⅲ 実践事例

1 大阪A大学付属A幼稚園⁹⁾の「思考力の芽生えを養う教育」

(1) 育ちの過程を捉える2つの柱

○ 遊びの中で「ものに関わる活動を通して、見つ

ける・試す・繰り返す」などの子どもの姿をとらえ、思考力の芽生えを探る。

○ 友達と互いに言葉をやり取りする中で、友達の気づきや考えに触れ、新しい考えを生み出している場面を捉え、思考力の芽生えを探る。

(2) 思考力を養うために大切にすること

3歳児：様々なものとの関わりの中で、不思議に思ったり、面白さを感じたりする。

4歳児：友達との関わりの中で、いろいろな考えや思いに気づき、自分の遊びに取り入れようとする。

5歳児：自分なりに予想をつけて、材料を選んだり試行錯誤を繰り返したりすることを楽しむ。

(3) 教師の援助・環境構成

3歳児：手触りのよいもの、可塑性のあるものなど様々な素材との触れ合いを楽しませる。

4 歳児：幼児の気づきや面白さを友達同士で共感できるように仲立ちをする。

5歳児：幼児の考えや予想を受け止め、教師も共に考えたり、友達も一緒に実現したりできるような環境構成を工夫したりして、達成感や充実感を味わわせる。

(4) 实践例

3歳児：砂場のホースを上のに掛けるという教師の意図的な環境の工夫に興味を示し、自分たちで水の集め方を探し始め、ホースの動きに合わせて自分も動きバケツで集める。

4歳児：紙を細くはさみで切ってジュースを作
って遊んでいた翌日に、タイミングを逃さず
教師がミキサーを出しておく。すると、目を
輝かせて作り始めた。教師も共に考え、さら
に香りのエッセンスを加え、本物らしくする。
子どもは紙の量や色合いを変えいろいろなジ
ュースを作る。教師は友達同士で共感でき
るように仲立ちをしていた。

5歳児：運動会で恐竜の表現遊びを楽しんだ後、子ども祭りで、びっくりさせる恐竜の迷路とトンネルを作ることになった。遊び方を言葉に出し友達とイメージを共有しようとしたり、段ボールを立体にする方法を考えて試したり、友達と分担して実現しようとする姿が見られた。教師も共に考えていた。

2 愛知公立B幼稚園¹⁰⁾の例「思考力の芽生えを培う活動（3歳児）」

保育のねらい

認知的要素として、

「観察」：ある観点をもって自然の物事・現象を観ながらそれについて語る技能。

「分類」：ある視点に基づいて自然の物事をグループ化する技能。

「コミュニケーション」：発見したことや自分の考えを他者と言葉や文章、さらには絵画表現・身体表現等を介して伝え合う技能。

情意的要素として、

「興味・関心」：事物や人などの対象に関わりたいと思う気持ち。

規範的要素として、

「規律」：集団の中で時間・約束などの決まりを守る技能。

3歳児の実践例（虫探し）

5月の事例：一人の子どもがダンゴ虫を探し教師の問いかけに返事をする。友人とのやり取りでは言葉数は少ない。興味をもって見ていたり、まねてやってみようとしたりする行動がみられる。

6月の事例：子ども同士の言葉数が増え、やってみようとする姿も出てくる。遊んでいた子以外の子も参加する。

11月の事例：異年齢児の姿を見てまねる子が出てくる。よりたくさんの虫を見つけ出す方法を見つけ挑戦する。友達が加わることで新たな方法に気づいたり、意欲に結び付いたりしている。

遊びの中で「認知的要素」で理解したり得ることができたりした情報を、教師や友達を介して「情緒的要素」につなげ、また、「認知的要素」が得られるといった連鎖から思考力につながっていった。この事例でも教師が幼児の思いを橋渡ししたり、友達の様子を見たりすることがそれぞれの要素をつなぐものになっていた。

3 大阪公立C幼稚園¹¹⁾の例「磁石遊び活動（3歳児）」

(1) 分析方法

認知特性を「観察」スキル、「コミュニケーション」スキルに着目して分析する。

(2) 実践例

磁石遊びに用いる身の回りにある５種類の物を種類ごとに物質名を聞く。それらが種類ごとに５テーブルに配置されているので、磁石を近づけ、つかつかないかを探求する。

3歳児の段階の「観察」スキルは、まだ予測や推測をするレベルに達していない。場当たりの試行した後、現象を観察しながら考えたり、考えながら観察したりしていた。また、「コミュニケーション」スキルについては、探求に専念しながら自分の発見をするまでは、他者と対話することなく一人で思考・探求する「物との対話」を行っていた。「物との

対話」の時間は思考のための知識や経験の蓄積、自分なりの考えである素朴概念を醸成するための重要な時間なので教師が介入したり、意図的に友達を介入させたりすることは避け、一人で「物との対話」する時間を確保していた。

Ⅳ 考 察

1 保育者としての役割

ハーレンら¹²⁾は保育者が効果的に関わるのに4つの役割が必要と述べている。触媒、世話役、助言者、モデル役である。触媒としての役割は、共感したり認めたりしてやる気を起こさせること。世話役は環境構成を整えること。助言者は適切な情報を与え、可能性や方向性を示す活動である。モデルの役割は、保育者自らが好奇心をもって観察・試行する姿を示すことである。先行研究や実践報告の結果はこれらと一致すると考えられる。

2 保育者の感性

水集めや虫探し、ジュースづくりなどで幼児が発見し驚いている時、そのタイミングを逃さず共感できる感性があればしっかり受け止めて、次への遊びへと発展させたり、より深い探求へのきっかけとなったりできる。せっかくの体験をそのまま終わらせないためにも受け止め共感できる感性を磨くことが必要である。そして、タイミングよく支援していくことが大切である。

3 友達の働き

虫探しやびっくり迷路、トンネルづくりなど、どの活動も友達の影響は大きい。幼児の気づきや面白さを友達同士で共感できるように保育者は仲立ちをしている。保育者の共感だけでなく友達の共感を得られることで充実感や達成感はさらに充実できるからである。また、友達が加わることで情報交換し新しい気づきが生まれ、思考が深まったりやる気も高まったりする。砂上¹³⁾によると子どもの思考は具体的な物や人と関わる中で育まれると述べている。また、そのための必要な援助は「子どもが始めたことを一緒に楽しむ」「子どもの疑問には正解よりも関心を示す」「子ども同士のつながりを生み出し、深める」ことが重要であるとしている。友達とのコミュニケーションは重要な役割を持っているのである。

4 物との対話

磁石遊びにおける3歳児の観察は、予想をしながら観察するのではなく、場当たり的に試行後の現象を観察しながら考える傾向がある。まだ、予測や推測をするレベルに達していないと推測される。一人で「物との対話」する時間を確保することは、4・5歳児においても思考のための知識や経験の蓄積、さらに素朴概念を醸成するために重要である。

5 環境構成

思考行動が幼児の科学する心を育むのであるが、

自然現象や自然法則が思考行動を支配しており自分の思い通りにはならない。物性教材（物理・化学分野で扱うもの、自然現象）を使った科学遊びは、すぐに結果を見ることができるので納得ができるまで繰り返し確認することができる。したがって、科学的思考を誘引すると中沢⁴⁾は述べている。

思考力とは遊びに熱中すること、自然に触れることなどの体験することで養われる。幼児の特性を理解し、そのタイミングを逃さず教師も幼児の試行過程に寄り添い、共に考えたり、試したりできるような日々の環境構成が大切である。

Ⅴ おわりに

本論文では、領域「環境」の視点から科学的思考力について概説し、さらに、先行研究や実践事例を概観して、幼児期における「思考力の芽生え」をどう育成していけば小学校教育の科学的思考力へと発達していくのか検討することを目的とした。

幼児の思考力の芽生えを小中学校における科学的思考力に育てていくためには、次のような点が考えられた。

- ①そのタイミングを逃さず、幼児に寄り添い、共に考えたり、試したりする。
- ②幼児の試行を促すような日々の環境構成を工夫する。
- ③友達の働きかけを促すための仲立ちをする。
一人で「物との対話」する時間を確保する。
物性教材による「科学遊び」を活用する。

科学的思考力を育成するためには、幼児期における思考の芽生えを大切にし、適切に対応する保育者の関わりが重要であることが再認識できた。感性は一朝一夕では高まらない。保育者自らが科学的な感性を持てるように今後も日々の授業で学生と共に取り組んでいきたい。また、実践に役立つ具体的な授業展開例も検討していきたい。

参考・引用文献

- 1 文部科学省『幼稚園教育要領』, 2017.
- 2 中央教育審議会答申『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』, 2008.
- 3 文部科学省『全国学力・学習状況調査の結果について』, 2014.
- 4 中沢和子『幼児の科学教育』国土社, 1972
- 5 編者 無藤 隆・中坪史典・後藤範子『保育内容・環境』大学図書出版, 2012.
- 6 文部科学省『中学校学習指導要領解説理科編』, 2017.
- 7 文部科学省『小学校学習指導要領解説理科編』,

- 2017.
- 8 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』, 2017.
- 9 下村富美枝『平成22年度研究成果報告書<教育課程>』常盤短期大学付属泉丘幼稚園, 2011.
- 10 後藤由美『幼児期における思考力の芽生えを培う活動に関する研究——3歳児における思考力生成過程に着目して——』愛知教育大学幼児教育研究, 18, pp19-26, 2015.
- 11 小谷卓也, 長瀬美子『磁石遊び活動において見られる3歳児の認知特性の分析～「保育の要素化」を導入した保育による幼児期の科学教育の可能性の検討～」大阪大谷大学教育福祉研究, pp13-25, 2011.
- 12 ハーレン, DJ&リプキン, MS (深田昭三, 隅田学監訳)『8歳までに経験しておきたい科学』北大路書房, 2007.
- 13 砂上史子『遊びの中ではぐくまれる思考力の芽生え』幼稚園じほう, pp12-18, 2011.

Fostering Scientific Thinking in Young Children

Hisako Suzuki

Abstract

This thesis investigates scientific thinking ability from the perspective of the 'domain environment', provides an overview of preceding research and practical cases, and sets out an approach that stimulates 'thinking power' in early childhood through to elementary school education. The research undertaken examined whether the achievement of thinking power can develop into scientific thinking ability. The main points raised by this research were as follows:

- ① Timing and close physical contact are important, particularly when thinking and trying together.
- ② A daily environmental routine that encourages infants to try.
- ③ Encouragement from infant peers, supported by the caregivers.
- ④ Dedicated time for 'dialogue with things', independently.
- ⑤ Utilization of science play with sensory teaching materials.

To cultivate scientific thinking ability, the stimulation of thinking power in early childhood was investigated, providing further confirmation of the importance of the child's relationship with the caregiver and the caregiver's appropriate responses. Awareness of these findings and how they can positively impact the scientific thinking ability of children is a novel concept and will take time to become established. Toward that establishment, further research in the following areas is required: further observations in the classroom environment with a focus on caregivers and their scientific sensitivity, and the development of classroom examples to provide useful guidance for caregivers.

Key Words

Domain environment, Thinking power, Scientific thinking ability, Early childhood, Zest for life

報告

学びの連続性に着目した保育園での造形活動について

——「ひと」に着目をした造形活動の実践を通して——

関 野 智 子

抄 録

本研究は、2013年7月より倉敷市内の保育園にて外部講師として実践した造形活動を通して、平成29年度の『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育指針』の3法令同時改訂での大きなポイントである「学びの連続性」について考察するものである。「学びの連続性」を意識した造形活動の計画、地域や子どもの実態に合わせたそれらの再構成の重要性について、実践例を通して考察し、今後の課題について提案した。

キーワード

造形教育、学びの連続性、造形活動の計画

1 はじめに

平成29年の『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の3法令同時改訂は、幼児教育の内容と質を3つの幼児教育施設で揃えていこうとする内容である。これまで多くの園で取り組んできた季節や地域の行事などを反映した造形活動を、幼児期の終わりまでに育って欲しい姿を意識しながら計画・評価することが明記されており、小学校教育との接続の連続性を踏まえ、カリキュラム・マネジメントを行うということが注目すべき改訂のポイントである。

幼小間の接続をなめらかにつなぐため、昭和52年より「造形遊び」が小学校に導入され、平成4年には生活科も設置された。そこでも幼保と小学校では教育内容・方法は、子どもの発達段階を踏まえ明らかに性質の異なるものであった¹⁾。「主体的・対話的で深い学び」の充実のために幼保で行うことは、園全体として各活動の内容や、人的・物的体制の確保について、活動を行うたびに振り返りを行い、深い学びのために環境を再構成していくことであり、これまで以上に柔らかに丁寧に子ども達をみつめ、保育者自身が日々子ども達の中に芽生える新しい発見や学びに、共に喜び、感動する姿勢が大切になってくる。

このたびの改訂も「環境による教育」をベースに考えることは保持されており、幼児教育において育みたい資質・能力を、小学校から高等学校まで一貫して育まれていく「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」へ繋がるものとして定義している。これは幼保にお

ける造形活動も、小学校以降の図画工作・美術と同じく、めまぐるしく変化する世の中で生きる人間にとって「美的想像力」「より良くしていこうとする力」の基盤を作るために重要なものであると改めて強調されたと理解して良いだろう。そのためには、これまで以上に保育者は、自身が設定したテーマの中で子ども達の活動を閉じ込めていないか、環境の再構成まで含めたダイナミックな活動を想定できるか、人的・物的環境は整っているか、どのような学びが積みあがっているかを確認する必要がある。それこそが幼保における「学びの連続性」を意識した活動であり、このたびの改訂で繰り返し強調される「カリキュラム・マネジメント」であるとも言える。

幼稚園・保育園・子ども園での教育の内容と質を揃えていくために改訂された各要領・指針ではあるが、園の経営状況によっては、人的・物的環境が整うのに時間を必要とする場合もあるだろう。また保育園の場合、園による創意工夫²⁾の1つとして外部講師による様々な講座を時間割のように組み込んでいる場合もあり、このたびの改訂を受け、カリキュラム・マネジメントが間違った方向へ進展し、活動が更に時間的にも内容そのものも分断・教科化の前倒しが生じ、このたびの改訂が目指す幼少期における「深い学び」から遠ざかる危険もあるのではないかと危惧している。

本研究では、平成26年9月から倉敷市内の私立保育園にて外部講師として継続的に実践した活動を「学びの連続性」に着目して分析し、「深い学び」に向けて必要な手立てについて考察を進める。

2 「ひと」に着目した造形活動計画について

2-1 経緯

今回実践を行った倉敷市内の私立保育園は、様々

〈連絡先〉関 野 智 子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : sekino@owc.ac.jp

なジャンルの外部講師を招いての園独自の活動を長年行っており、地域の行事にも積極的に参加をしている大規模園である。先述の通り様々な外部講師を招いて活動を組み立てているため、1日の活動も分断されやすい。「地域行事・外部の人材との関わり」の強さが当園の特徴であり、それゆえに「時間と場所の制限」が起きているとも言える。

長年勤めていた絵画講師の退職に伴い、平成25年より絵画講師としておおよそ1ヶ月に1度訪問することになった。初回の保育者への絵画講習に期待することに関する聞き取り調査から、絵画領域の活動に不安を抱いている保育者は多く、特に児童画コンクールに向けての制作が保育者にとっての負担となっていることが分かった。絵画講習の会場は遊戯室、活動時間は3～4歳児については1回30分、5歳児については1回60分という設定となった。様々な行事が錯綜する園なので、年間行事を軸に造形活動を組み立てにくい状況であることも分かった。

そこで、外部講師として指導計画を作成するにあたり「子どもの意識の流れと学びの連続性」に着目

することにした。造形活動が目指すところは、自分達の生活や人生をより良く、より豊かにすることであり、誰もが日常の中で実践・実感できる生きる力となって作用し続けることである。外部講師として活動の場所に登場すること自体は、子ども達の日常から乖離した特別なことかもしれないが、たとえ1ヶ月に1度の活動であったとしても、活動の組み立てを工夫すれば、特別な活動ではなく子ども達にとっての日常になり得るだろう。限られた時間内での活動を1ヶ月というロングスパンで繋げながら、子ども達の中で確かな学びとして積み重なるものにしていくためにも「どのようにして子ども達の意識をつなげていくか」「どのようにして切れ切れの活動が積み重なるだけではなく、就学以降の支えになり得る深い学びになるまで活動を組み立てるのか」を軸に、当園の独自性でもある「絵画表現」を深めていくための造形活動計画が当面の課題となった。当園の教育目標を元に造形活動における指導計画を作成、手探りながら2013年7月から活動をスタートした。

表1 2013年度絵画講習年間指導計画

2013年度 絵画 年間指導計画 (案)	
保育の方針（・元気で明るくよく遊ぶ、・集団生活を通して日常生活に必要な基本的な生活習慣を養う、・子どもの個性に応じて創造性豊かなのびのびとした思考力、表現力、感性豊かな子どもに育てる）に対応する形で、絵画の時間のねらいを次のように設定する。 1. 絵画を中心とした造形活動を、主体的に楽しむことができる。 2. 用具や教室の準備や片付け、それらの正しい使い方を身につけることができる。 3. 体験したことや自分が感じたことを、自由に表現することができる。 実現するための具体的な手立ては次の通り。 1. 絵画を中心とした造形活動を、主体的に楽しむことができる。 (1) 指導者は活動のヒントとルールのみを提示し、その先は子どもたちで表現を広げていけるよう、課題の設定を工夫をする。 (2) 完成を強要しない。 (1)について……与えられた課題や材料・それぞれの子どもの活動が化学反応を起こすことで新しい表現が生まれます。それらをクラス全員が共有する財産へと発展できるよう、共同制作や相互鑑賞の時間を積極的に設けていきます。 (2)について……完成を求めすぎると、形を整えること、大人が観ても理解できる表現を、無意識のうちに子どもに強要してしまいがちです。一本の線しか引けない時間があっても、そういう日もあるということで大らかに見守りたいと思います。	• 用具や教室の準備や片付け、それらの正しい使い方を身につけることができる。 (1) 準備や片付けも制作活動の大切な要素として考え、子どもが自主的に動けるような手立てを工夫する。 (2) 道具の扱い方については、具体的でシンプルな表現で繰り返し説明をする。 (1)(2)について……道具は手の延長です。使い慣れることで、道具を使うための筋力もつき、表現したい思いが作品に反映されやすくなります。制作活動を通して、道具の重要性を実感させ、それらを大切に扱う気持ちを育てていけたらと思っています。 • 体験したことや自分が感じたことを、自由に表現することができる。 (1) 子どもの実体験や思い出、考えを尊重し、それらを出発点にした造形活動を行う。 (2) 挑戦や工夫を大いに推奨する雰囲気をつくる。 (3) 課題によっては適度な材料や技法の絞込みを行う。 (1)について……体験の中から生まれた表現が、子どもの造形言語となって蓄積されていきます。抽象的な内容や活動にならないよう十分留意したいと思います。 (2)について……相互鑑賞の時間を利用して、他の子どもに見られない表現があれば、その面白さを伝えるようにする、など。 (3)について……材料や技法を絞ることでより表現が深く個性的になることもあります。自由な表現を身につけるために必要であれば、技法などの絞込みも行います。

学びの連続性に着目した保育園での造形活動について

表2 2013年度7月～3月の講座内容

月	テーマ	3歳児	4歳児	5歳児
7	導入	「てん・せん・めん」 クレヨンを使って様々な表現をする	「まるをつかって」 「○」を組み合わせて様々な絵を描く	「絵の具を使って」 絵の具の基本的な使い方①、 児童画展に向けての仕上げ
8	3歳児 「色の不思議」 4・5歳児 「世界児童画展に向けて①」	「ふーふーふー、 息でかこう」 吹流しを通して、偶然に出来た形や混色で生まれた色を楽しむ。	世界児童画展① 「物語の絵」 先生に物語を読んでもらい、その中から印象に残った場面をクレヨンで描いていく。	世界児童画展① 「もしも空を飛べたなら」 もしも空を飛べたならというテーマで自由に発想し、クレヨンで描いていく。
9	3歳児 「共同制作：みんなの形①」 4・5歳児 「世界児童画展に向けて②」	長くつないだ模造紙の上に寝転がり、そのシルエットをえどっていく。シルエットの重なりから生まれる新しい形を楽しむ。	前回描いた絵に着色・色紙を貼るなどして仕上げる。	前回描いた絵に着色・色紙を貼るなどして仕上げる。
10	3歳児 「みんなの形②」 4歳児・5歳児 「色のふしぎ」	前回の作品にクレヨンなどで自由に色をつけていく。	「虹色の紙をつくろう」 にじみの表現をつかったオリジナル色画用紙を作る活動を通し、混色の面白さや、自分の好きな色の組み合わせを発見する。	「色をつくってみよう」 絵の具の基本的な使い方②、 3原色について知る。混色して作った色を画用紙に並べ、オリジナルの色画用紙を作る。
11	「ゆっくりよくみて描いてみよう」	1人1本ずつ草花をとってくる。それを観察しながら、紙一杯に墨汁と筆で線描をする。 3歳児・4歳児……画用紙に 5歳児……………模造紙1／2に		
12	「白で描こう」	「雪が降ってきたよ」 フィンガーペインティングで雪の結晶や降る様子を表現する。	「雪がふる夜」 自分の家にサンタクロースがやってきた様子を想像して絵を描く。仕上げにフィンガーペインティングで画面に雪を降らせていく。	「氷の国の不思議な世界」 濃い色の色画用紙に白いクレヨンで氷の国の様子を想像を巡らせて自由に描く。部分的に絵の具で着彩して仕上げる。
1	「触って想像してみよう」	「ツルツルとガサガサ」 薄い紙数枚とクレヨンを持って出て、園庭の様々な場所をフロッターージュする。		「触って想像してみよう」 園庭でフロッターージュをし、質感について知る。その後講師が準備した箱の中に手をいれ、触った感じから形や質感を想像して描く。
2	「不思議な動物」	色画用紙の上に、これまでに制作したフロッターージュや吹流しなどを行った画用紙を切り貼りして空想の動物を表現する。		
3	3・4歳児 「不思議な動物」 5歳児 「私の手」	前回の続き。作品を仕上げる。 ＊出来上がりが良ければ、7月の絵画展にこの作品を出展する。		白画用紙の上に自分の手を置き、クレヨンで縁取る。これを繰り返し画面いっぱいに手のシルエットを構成。自由に着彩して完成。

毎月の活動については、活動の流れを事前に連絡し、どのような方針で講座を進めるかが判りやすいように講師の具体的な手立てを入れ、保育者と意識のずれが起きないように留意した（表1、2）。

活動を開始してから1年経過した2014年9月、4

歳児クラス保育者より、地域のスーパーで恒例となっている保護者を描いた子ども達の絵の展示に向けて、絵画講習の時間で指導して欲しいとの要望を受けた。4歳児に顔を描けるように指導をするということに抵抗を感じたことは否めない。しかしこれも

地域の特徴であり、その地域性も子ども達を取り巻く環境であると捉えることで新しい発見があるかもしれないと考え、急遽翌月の活動のプランを立てた(表3)。

どうしたら「描き方」の指導にならずに顔を描くように展開するのか。考えあぐねたどり着いたのが「観察すること」であった。子ども達が白い紙を前に不安にならないように、頭部を表わす丸を描くこと、描いた丸の大体中心に目の位置がくることを話し、目、鼻、口などのパーツの一つひとつ観察する時間を設けながら、ゆっくりと制作を進めた。すると想定した以上に子ども達は一生懸命に担任を見つめ描き始めた。子ども達に見つめられて保育者の表情も自然に真剣になる。そして描き進んだ作品が保育者

の目に入ると、思わず表情が綻ぶ。保育者の笑顔を見て子ども達もまた一生懸命見る、活動の様子を他のクラスの保育者が見に来て作品に感動する、作品が完成したらさらに笑顔の輪が広がる——。オーソドックスな内容だが、大変手ごたえのある活動となった。4歳児での活動の後、5歳児クラスからも同じ内容の要望があり、同年12月に実施した。手探り状態での関わりが続いていた中で、この園独自の造形活動の切り口を見つける切欠となる活動となった。2—2 「ひと」に着目した造形活動の実践

人間の一生を通しての表現の発達段階を念頭にあれば「お母さんの顔を与えられた紙にふさわしい大きさで見えたように描く」という課題に対し、園児が大人が思うような形で表現することは発達段階的

表3 2014年10月 4歳児クラス「顔を観察してみよう」進行案(保育者向け文書)

4歳児 顔を観察してみよう 顔を描けるようにしたいとのご要望をいただいたので、目鼻などの基本的な位置を把握させ、観察をしながら顔を描く練習をする。配置については目安を頭に入れておくことで大きな形の狂いなくなるので模造紙にえがいてみせながら確認するが、形そのものについては観察を元に描くことが基本なので「描き方」の指導はしない。記号化された表現と、観察をもとにした表現の違いについて、最初に丁寧に話をしておく。 保育園でご準備いただきたいもの クレヨン 八つ切り画用紙(白)を1人1枚 画板 *顔を観察して描かせます。先生には椅子に座ってモデルになっていただきますこと、ご了承ください。 講師準備物 2Bの鉛筆(1人1本)、消しゴム 制作の手順 ① 「観察をして描く」ことについての話を聞く。記号化された花の形は誰にでも描けるが、どの花の形も同じになってしまう。実際に花を観察すると、それぞれ大きさも形も違う。絵を描くということは、世界に1つしかない形の美しさ面白さに気付くことであり、自分がみつけた美しさを自分のやりかたで表現することである。 ② 今日は先生の顔を描く。白い紙にいきなり描くのは大変なので、大人の顔の各部位の配置について説明を聞き、自分でも鉛筆で配置図を描いてみる(八つ切り画用紙に)。 *顎から頭のとっぺんまでは、卵のように長い丸。 *顎からとっぺんまでの真ん中が目となる。 *顎から目までの真ん中が鼻となる。 *顎から鼻までの真ん中より少し上が口となる。 ③ 先生は椅子に着席(可能ならお二人)、先生の顔が良く見えるところに画板と黒クレヨンを持って集合する。	④ 目→鼻→口の順番で、ゆっくりと各部位を描いていく。 *人間の目は右と左では形が違う。先生の目の形はどうなっているだろう? *上まぶた・したまぶたの形にはさまれて、黒目はどんな形になっているだろう? *鼻の形はどうなっているか?鼻の穴の大きさと黒目の大きさを比べてみよう。 *口はどのぐらいの大きさか。黒目をまっすぐ下に下ろした地点と口の端の関係は? ⑤ 眉毛を描いた後、輪郭をしっかり観察しながら描く。 *眉毛は目からどのくらい離れたところに生えているか。毛の流れはどうなっているか。 *顔の形は配置図のように丸くはなっていない。骨のかたちが見えるところはあるか。 ⑥ 耳を描く。 *耳の穴は目より高い場所? *耳たぶは口より高い場所? ⑦ 髪の毛を描く。 *頭のとっぺんから、1本1本生えているように描いていこう ⑧ 時間にゆとりがあれば肌に着色するが、なければここで終了。記憶がのこっているうちに、何度か顔を描く遊びをしておけば、来年の母の日や父の日などのプレゼントにする絵も描きやすくなるかもしれない。そのためにも、「絵の具の混色で肌色をつくる混色遊び」や、塊としての頭を把握するための「粘土で友達の頭をつくる」、「筆に慣れるための造形遊び」などの講座を今後設けていけば、さらに深まるかもしれない。
--	--

にも無理であることは想像に難くない。公募の季節が来たから取り組むという形になればなおさらである。

しかし、これまで悩みの種であった公募展への取り組みも、この園を取り巻く環境の一つであり、それを踏まえた造形活動を計画することも園の独自性であると捉えたなら、段階を追って、自然な意識の流れの中で顔を描くこともできるのではないだろうか考えた。保育者も学びの深まりを実感しながら

造形活動を進めることが出来れば、手ごたえを持って造形活動を進めることができるだろう。

そこで顔を描いた作品を地域で展示する機会がある園であることから、2015年1月からの3～5歳の活動内容を「ひと」に着目した造形活動に再構成し、「観察すること」「ひとを表現すること」そこから幅広く豊かに表現活動が展開できるよう活動を組み立て、実践を行った（表4）。

資料4 2015年1月～2016年3月までの活動内容。

*下線は「ひと」を題材にしたもの／斜字は観察に基くもの。

*活動前に保育園に送付した文書からの転載のため表現にばらつきがあります。

月	3歳児	4歳児	5歳児
1	「紙袋でつくるお面」 節分に向け、予め目の穴をあけておいた紙袋に自由に装飾してお面を作る。	「雪が降ってきたよ（切り絵遊び）」 紙を折りたたんでからハサミを入れてつくる雪の結晶のような切り絵遊びを通し、紙を広げたときに現れる模様の楽しさを味わわせたい。	「冬の木の中に」 木の幹の一部をめぐって内部を見ることができそうな作品をつくり、木の概観だけではなく中についてイメージを広げて自由に表現を行う。
2	「ひっかき絵」 画用紙にカラフルな色をつけたあと黒クレヨンで一度ぬりつぶし、尖ったもので画面を引っかいて絵を描く。	「冬の野菜を描こう」 クレヨンを使って冬の野菜を観察しながら描く。	「友達を描こう」 人間の体の動きを確認した後、班の中でペアを組みお互いにポーズを取り合い人物画を完成させる。
3	「元気の良い顔」 口を想定した穴を事前に開けておいた画用紙に、頭部を描いていく。 →新年度4歳へ	「お家をつくろう」 紙を折る・切込みを入れるなどの加工を施すことで立体的な造形を楽しむ。 →新年度5歳へ	「楽しかったこと」 保育園での生活を振り返り、楽しかったことを自由に画用紙に描く。絵の中には自分の姿も描くようにする。
新年度	3歳 (4月休講)	4歳 (4月休講)	5歳 (4月休講)
5	「まる・さんかく・しかく」 絵画講座の導入として、大小さまざまな図形を描く活動をする。	「友達を描こう」 友だちの顔を大きく画用紙に描いてみる。	「紙で動く人をつくってみよう」 短冊状に切った色紙を活用して、動きのある人を表現する。
6	「水の中の世界」 クレヨン、水性ペン、霧吹き、タンポを使って色遊びをしながら水の中の世界を表現する。	「あじさいとカタツムリ」 紫陽花の鉢を観察、クレヨンやタンポを使って表現する。別紙に描いたカタツムリを好きな場所にコラージュする。	「あじさいを描こう」 クレヨンを使って、紫陽花の花を観察して描く。遊戯室の後のほうに自由に水彩絵の具を使用できる場所を作っておき、時間にゆとりがあったり絵の具に興味がある子どもには自由に使用させる。
7	「ちぎって貼ってみよう」 前回は水溶性のペンや水彩絵の具を使い、水の作用で表情を変える描画材の楽しさを味わった。今回はちぎった時の手ごたえの異なる紙をちぎって遊んだのち、画用紙に自由に貼り付ける活動を通し、貼り絵の楽しさを味わうとともに、紙を貼り付ける際の注意点(糊の付け方など)を知る。	「色の実験をしよう」 前回は紫陽花の制作で赤と青の混色で紫が出来る経験をしたので、このタイミングで混色遊びを行う。混色をすることで色が変わる面白さを味わうこと、筆をこまめに洗うと次に色を作るとき濁りにくいことを知らせる。講師があらかじめ準備しておいた混色スペース付きの画用紙を使用することで、短時間での制作と後片付けの工夫をする。	「紙を立たせよう」 5月には人間の関節に着目、6月には紫陽花を観察するなど、対象の構造にアプローチする制作を行った。今回は前半と後半で2つの制作を行う。前半では平面の「紙」をどうしたら立体にすることができるのか、様々な加工を試す中で、立体構造の条件について知る。後半では班で協力をして「夢の遊園地」をテーマに様々な立体物を制作、共同制作の楽しさを味わう。

8	「野菜を筆で描いてみよう」 •ものを観察して描くこと、筆で描くことの導入として位置づける。3歳なので、対象物を正確に描くことではなく、今回は描く姿勢と道具の使い方を 知るための時間とする。	「野菜を筆で描いてみよう」 •前回は混色実験をし、絵の具に親しんだ。今回は実際に目の前の野菜を観察し、下描き無しで混色をしながら対象を描く。 •今回はパレットを使用しながら制作する。次のクラスでも引き続き使用する ので、混色面の汚れを拭き取ること、筆を綺麗に洗うことを教える。	「夏の思い出を描こう」 •シャガールの図版を参考にしながら、夏の思い出をコラージュ技法で作品にまとめる。白い画用紙に心に浮んだ5つのものをクレヨンで描き、切り抜く。台紙となる色画用紙にそれらを楽しく配置、さらにクレヨンで描きこみをして完成させる。また、絵の具を使えるコーナーを設置し、必要に応じて自由に使用できるようにする。
9	「観察して描こう」 •前回対象を観察し、筆を使って黒一色で描く活動を行った。今回は対象(果物)の色に着目した活動を行うことで、ストロークを活かした線的な表現だけではなく、面の表現について色遊びを楽しみながら気付かせたい。	「重ね塗りをしてみよう」 •前回は目の前の野菜を観察し、下描き無しで混色をしながら対象を描く活動を行った。今回はクレヨンを用いて果物を観察して描く。前回の制作では対象をあらわす固有色を使って線で表現した子どもと、塗りつぶすことで対象の存在感や量を表現した子どもに分かれた。今回は形をとったあとに、その中をしっかりと重ね塗りをしながら塗りつぶす活動を行い、「重層的な色彩の表現」と「量感の表現」を狙う。	「がんばっていること」 •前回は夏の思い出をテーマに、描くことでの迫体験をする活動を行った。今回は、秋の行事に向けて頑張っている今の自分を表現することで、作品と自分の距離を縮めることと、当日の活動に向けての意欲を高めていくことを狙う。
10	「紙袋のお面」 •対象を観察して描く活動が続いたので、今回は目の部分に穴があいた紙袋にクレヨンで装飾をして被って楽しめるお面をつくる。	「お皿をデザインしてみよう」 •野菜や果物など、食べ物を観察して描く活動が続いたので、食事が楽しくなるような、飾っても楽しいお皿をデザインする。連続模様について話をし、装飾のヒントにはするが、それに囚われる必要はないことも告げる。	「実りの秋」 •今回は秋の植物・果物などを題材に絵を描く。各グループの中央にモチーフを配置。自分の場所から見える形をじっくり観察しながら描く。使用する画材はクレヨンのみだが、重ね塗りによる混色など、完成度を高めるための助言をする。
11	「葉っぱを描いてみよう」 •紅葉の季節になり、落ち葉の色も良く観察すると様々な色に満ちている。今回はクレヨンで葉の形を描いた後、絵の具の使い方や混色の復習も兼ねて、水彩絵の具で観察した色を着けていく活動を行う。	「ファッションデザイナーになろう」 •前回紙皿を連続模様で装飾する活動を行ったので、今回は画用紙をTシャツの形に切り抜いた後、クレヨンや水彩絵の具、ビニールテープ等で装飾をしていく。完成したら実際に体に当てて楽しみ、デザインや装飾の楽しさを味わう。	「カードの積み木」 •厚手の紙(DM)に切れ込みの入ったカードを使って、平面を立体にする体験をする。最終的な造形物を建物に見立てたり、動物に見立てたりすることを目標とする。
12	「クリスマスカードをつくろう」 クリスマスツリー等のシルエットを切り抜いた厚紙を利用し、画用紙にステンシル技法でクリスマスカードを制作をする。	「クリスマスカードをつくろう」 クリスマスツリー等のシルエットを切り抜いた厚紙を利用し、画用紙にステンシル技法で二つ折りのクリスマスカードを制作する。開いて楽しいデザインを工夫する。	「クリスマスの日」 八つ切り画用紙でミニチュアの家を制作。講師が準備した組み立て式のツリーを家の中にレイアウトしながら、クリスマスの日の子供の様子をドールハウス感覚で作っていく。ペンや鉛筆で家の中を描きこんだり、色紙やコラージュ素材を自由に使って、装飾を行う。
1	「積み木で遊ぼう」 今回は幅2センチ、高さ4センチ、厚み1センチの「ベibroック」を使って積み木遊びを行う。多様な遊びを通して、ピースを組み合わせるの立体造形の楽しさと、木の素材の持つ風合いの良さに触れさせたい。また時間の終わりに行うドミノ遊びは年齢に応じた規模の共同制作を行い、皆で協力して作り上げる楽しさを味わわせたい。		

学びの連続性に着目した保育園での造形活動について

	素材に触れ、基本的な遊びをする(15分) ドミノ遊び(15分)…1人1個ずつならべて倒す、次は2個ずつ並べて倒す…を繰り返す。	素材に触れ、基本的な遊びをする(10分) 積み木での見立て遊び(10分) ドミノ遊び(10分)…始点より双方向に1人10個ずつ積み木を並べて、長い列を倒す。	素材に触れ、基本的な遊びをする(10分) 積み木での見立て遊び(5分) ドミノ遊びのいろいろ(10分)…様々な並べ方に挑戦。 ドミノで竜を作ろう(35分)…竜王保育園にちなみ、竜の身体をドミノでつくる。
2	発表会準備のため休講		
3	「スタンプであそぼう」 野菜、段ボール、エアクション等、身近にある素材でスタンプ遊びをする。断面の造形的な面白さに触れ、スタンプの組み合わせで出来た模様やカタチを楽しむ。 →新年度4歳へ	「スタンプで絵をつくろう」 身近な素材でできたスタンプを組み合わせ、作品をつくる。偶然に出来た形から発想を広げ、絵画作品に仕上げていく。 →新年度5歳へ	「楽しかったこと」 保育園での生活を振り返り、楽しかったことを自由に画用紙に描く。絵の中には自分の姿も描くようにする。絵の具を使用しても良い。
新年度	3歳 (4月休講)	4歳 (4月休講)	5歳 (4月休講)
5	「まる・さんかく・しかく」 絵画講座の導入として、大小さまざまな図形を描く活動をする。クレヨンをコントロールしながら描くことについて意識させたい。	「 <u>声を出している友達を描こう</u> 」 大きく口を開けている友だちの顔を大きく画用紙に描いてみる。まず口から描き始めることで、絵が小さくなることを防ぐ。	「 <u>紙で動く人をつくってみよう</u> 」 短冊状に切った色紙を活用して、動きのある人を表現する

2—3 5歳児での実践

活動時間は短いものの、無理のないペースで描くこと自体に慣れてくると、5歳を過ぎる頃には1時間の制作時間が少なく感じられるほど描くことに没頭できるようになってくる。ここでは5歳児での実践をいくつか取り上げ、「ひと」に着目した実践例と、実践して気付いた活動内容の偏りと、計画の見直しについて取り上げる。

- (1)「紙で動く人を作ってみよう」(2015年5月実施：写真1～2／ただし、写真は2016年5月実施分)
5歳児クラスにも少し慣れてきた頃なので、友達



写真1 女児の作品。画面いっぱいに虫捕りの様子を表現した。

とにぎやかに活動できる内容にした。短冊状に切った色とりどりの折り紙を人間のパーツに見立て、画面上で組み立てていくというもので、導入ではお互いにポーズをとりあい、その形を再現して楽しんだ。ゲーム感覚で取り組みながらも、体の中の関節の位置を確認し、構造的に「ひと」を捉える活動を行った。

制作では二人が活動している様子を画用紙に表現した。人間については導入で使った折り紙パーツを貼り付けて表した。人間が二人以上登場することで、

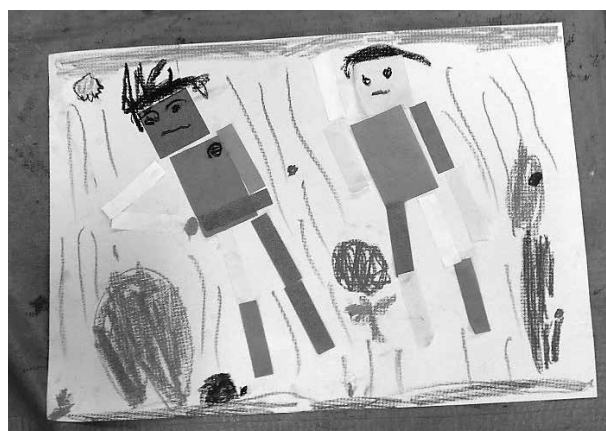


写真2 男児の作品。「雨が降ってきて家に帰っているところ」。右の人物は手を頭の上にのせ、雨が当たらないようにしている。雨の日によくする仕草だが、幼児によるクレヨンでの描画ではこのような表現はあまり見られない。

作品のなかに物語が生まれてくる。この年齢になると自分の思いや考えを表現することを楽しめるようになるので、二人以上登場させることで、自分だけの物語の世界を膨らませた表現になると考えた。導入のゲームで十分短冊状の折り紙で人を表現する練習をしているので、ほとんどの子どもが思い通りの表現を楽しむことができた。描画となると難しくなる全身の表現も、材料と方法を工夫することで、思いを形にできるようになることを確認することができた。

(2)「紙を立たせよう」(2015年7月実施：写真4～8)

5月に人間の関節に着目した絵画制作、6月に紫陽花を観察しその形や構造に着目をした絵画制作を行った。活動そのものは絵画領域ではあるが、同時に対象の構造にアプローチする活動を継続し、立体への活動の素地を作ることを試みた。それらを受け、7月は平面から立体へと活動を滑らかに移行させるために、「紙を立たせよう」というテーマの下、をどうしたら立つもの(=立体)にすることができるか

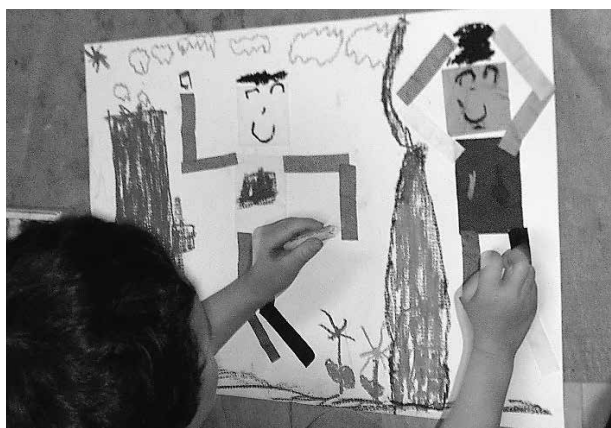


写真3 男児の作品。自由にポーズを付けられるのが楽しいからか、大きな動きのある作品が多く、作品の内容も明るく元気なものが多かった。

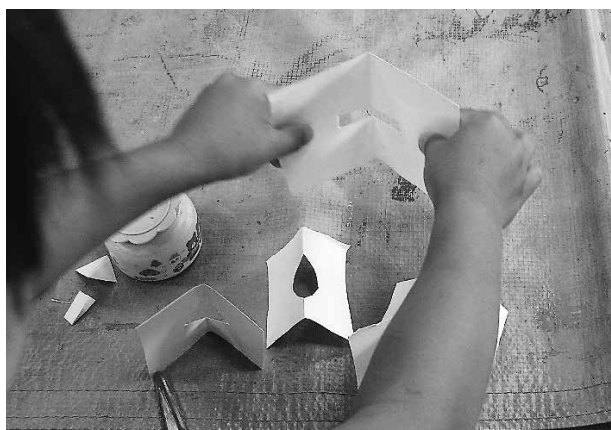


写真4 紙を折ることで自立させられることを確認している。

試行錯誤する時間を設け、最終的に「夢の遊園地」をテーマにした共同制作へと活動を展開した。

しかし、イメージを広げながら楽しい活動になると予想していた遊園地づくりは、予想に反して難航し、子ども達自身が明らかに戸惑っているようだった。1時間の活動の中で平面から立体、そして応用へと進めることに無理があったのかもしれないが、それ以上に立体感覚を刺激する活動をこれまでに行っていなかったことが大きな原因であると分析した。

「ひと」を描くことに着目し、時間をかけて造形要素を積み重ね、様々なアプローチを行うことで、絵画領域では自分の思いを発揮できるように学びが積

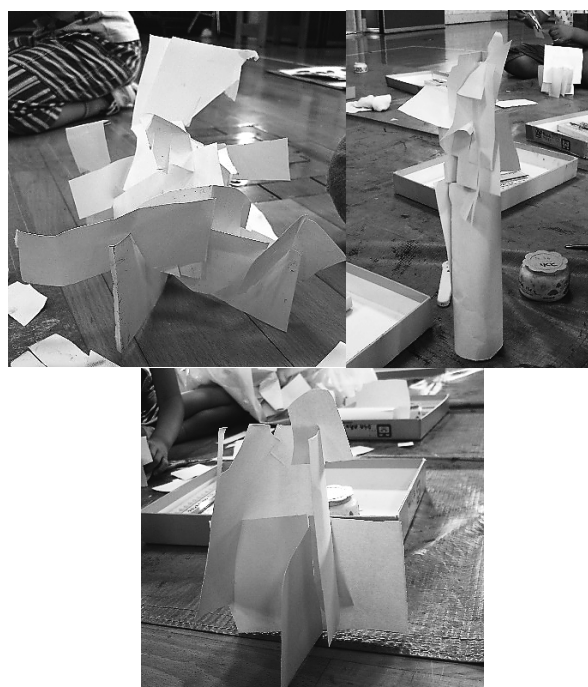


写真5、6、7 紙を自由に加工し、スリットへの差し込む形で各々自由な立体を制作。



写真8 個人制作では独創的で高さのある立体が多く見受けられたが、「夢の遊園地」と題した共同制作では自分たちが思う形を作れず難航する班が多かった。

み重なってきたように思われる。しかし講師自身が絵画講師という立場であることに囚われ、立体領域の活動を行っていなかったことが、子どもたちの作品の中に表れてきたのではないかと考えた。立体感覚を磨くことは、絵画領域のみならず、今後の様々な学びの基礎となる。また、共同制作の回数の少なさも、思い切った表現ができなかった原因の一つである可能性も否めない。この日を境に、積み木やスリットカードなどを使った立体領域の活動を計画に組み込み、共同制作へと展開するようにした。

(3)「夏の思い出を描こう」(2015年8月実施：写真9)／「がんばっていること」(2015年9月実施：写真10、11)

8月、9月はどちらも経験に基く絵画制作である。個人差はあるものの、友達の絵を真似してみたり、描くうちに生まれた余白を持って余す姿を見かけることがある。誰のものでもない自分の経験や思い出を、自分でも納得できる形で表現できることを狙い、8月は導入でシャガールの作品を鑑賞し、頭に浮んだモチーフ、イメージを色画用紙の上に自由にコラージュして作品に仕上げる活動を行った。シャガールの作品は記憶の中の風景、人々が、豊かな色彩の中で自由に構成されている。シャガールの作品で見つけたもの、気がついたことなどを子ども達と対話をしながら鑑賞を行った。その後、8月にどんなことがあったのか思い出しながら、頭に浮んだものをどんどん画用紙に描き、それらをクレヨンで着色したのち、画用紙から切り抜いた。それを8月の思い出に似合う色の色画用紙を選ばせ、自由にレイアウトし、作品に仕上げていった。計画的に画面に描いていくことは難しくても、レイアウトする力は十分についているので、自分の思うように画面を構成し、自由で大胆な構図の楽しい作品が完成した。



写真9 「夏の思い出を描こう」は、画面全体を使ったカラフルで楽しい作品が多く、作品を展示すると園内がとても華やかになった。

8月の活動を受けて、9月は白画用紙にクレヨンで「がんばっていること」をテーマに描いた。8月の活動が画面構成に活かされることを期待して設定した活動である。画面を大きく使う構図や背景を好きな色で塗りつぶす作品が多いように見受けられた。前回の活動が1ヶ月後の活動に多少なりとも影響を与えたのではないかと推察する。

(4)「カードの積み木」(2015年11月実施：写真12、13)／「クリスマスの日」(2015年12月実施)

7月の反省を受け、立体領域の活動を組み込んだ。活動場所と時間の関係から、スリットの入ったカード(DMカードの再利用)を使い、平面が立体になっていく過程を楽しみながら、見立て遊びを行った。パーツの一部を自由に自作することで、より独創的な形が生まれた。

11月の活動を受け、翌12月は八つ切り画用紙で家のミニチュアを制作、クリスマスの家の中の様子を、ペンや色鉛筆で描きこんだり、折り紙などで華やかに装飾をした。平面と立体を組み合わせた活動であるとともに、自分達の生活する空間そのものを造形として捉え、自分なりに生活空間を創ることを楽しむ切欠になればと考えた。



写真10、11 クレヨンで描いた「がんばっていること」。画面全体を使った作品が多く見受けられた。

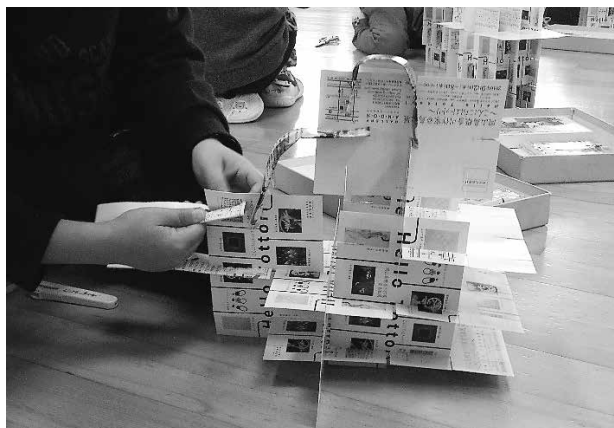


写真12 カードに好きな形に切った紙を組み合わせ変化をつけている。

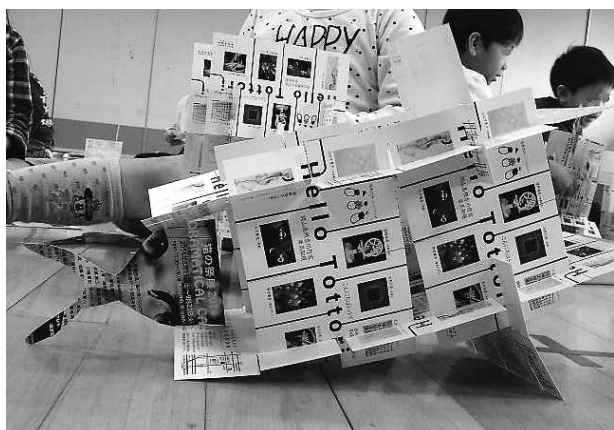


写真13 組み上げた箱型を倒し、ヒレを付けて魚に見立てた作品。

3 今後の課題

「ひと」に着目した実践ではあったが、活動は決して「ひと」に固執しているわけではなく、それは豊かな表現活動への入り口になっているにすぎない。様々なものがテーマとして設定することができるが、そこからどのように学びを深めていくのかが重要である。今回は3～5歳児を対象とした月に1度の外部講師による実践という、やや特殊な実践ではあったが、学びの連続性を意識し3年間を見通した活動を組み立てることで、時間や場所などの制限があったとしても、深い学びに繋がる活動は可能であると感じた。そして肝要となるのは、子ども達の実態を受け、細かに活動計画を修正していくことであることも実践を通して確認できた。一見様々な活動が行事とリンクしてバランスよく並んでいるように見える活動計画も、具体的にどういう力をつけたいかという明快なビジョンと、造形活動で身につく力を分析しながら子どもの実態に合わせて計画を見直す専門性がなければ、容易く形骸化した活動へと変質してしまうだろう。

今回の改訂を受け、新学習指導要領の示す「幼児

期の終わりにまで育って欲しい10の姿」を念頭に置き、それぞれの活動の中で丁寧に見守り、必要ならば声を掛け、子ども達自身が考える時間をこれまで以上に大切にすることが明言された。教育機関としての幼稚園と同じ質のものを保育園にも求められるようになり、「養護」と「教育」の場となった。保護者はおそらくサービスだけではなく教育の質についてもこれまで以上に興味を持つようになるだろう。そこで、今後の課題として以下の2点を挙げる。

- ① 園が一丸となって学びの連続性に着目した活動計画を立てられるか。
- ② 子ども達の活動を見守り、保育者同士で活動を振り返りながら、環境や計画の再構成ができるか。

どちらも、保育者が発言をしやすく学びやすい雰囲気や園内にあることが前提となる。学びの連続性に着目すること、教員間での振り返りを行うことで、次の活動に必要な手立てが見えてくる。環境の再構成を行うことで、子ども達の活動が広がる。子ども達の学びが深まる場面に立ち会うことで、保育者自身の学びも深まり、喜びが生まれ、学びと喜びの循環が生まれる。一丸となった活動のためには園長・主任などのリードも必要だが、保育者も同じく実現に向けて積極的に活動することが大切である。

外部講師として関わる場合も同じで、このたびの改訂を切っ掛けに園と連携しながら10の姿を目指す方向で活動を工夫し、子どもが自ら考えてできる部分と、支援が必要な部分をもっと整理する必要があるだろう。そのためには活動内容そのものの見直しも必要となってくる。また、園や保護者に対し、外部講師がどのような活動を行い、どのような力が育っているのかを伝えるための具体的なツールが必要であろう。今後は活動内容の見直しと合わせ、その開発に取り組みたい。

4 おわりに

告示前の実践・外部講師という立場での取り組みではあるが、平成26年以降の実践を、新学習指導要領の観点で考察を進めてきた。環境との関わりの中で子ども達は自ら学ぶということ、造形活動が全ての教育の基盤となるということという根幹に関わる部分は改訂前も改訂後も不変である。

子ども達への深い愛情が大前提ではあるものの、造形活動に関する保育者自身の経験に基づく知識・技能や表現力が深ければ、さらに活動は活発なものになり、深い学びへと導くこともできるだろう。これは幼児教育に携わろうとする学生を育てる機関への大きな課題でもある。時間と場所の制限の中で、保育者を目指す学生にとって深い学びとなるように

するには、具体的にどのように授業を組み立てればよいのか——。「早く現場にでて実践を通して学べばいい」という考え方もあるが、改訂で目指す教育を実現しようとする際、造形に関する在学時の学習の深さは、今後の保育者としての活動に大きく影響してくるだろう。現役の保育者への研修の場がどれだけ確保されているかも見直す必要がある。造形活動のその先を見据えながら、今後も研究を重ねたい。

注

- 1) 栗山 誠・武田信吾「幼児期の造形活動と低学年図画工作科の現状比較——教育内容・方法の分析と、この時期の発達的特徴——」(『大阪

総合保育大学紀要』1, 2006)

- 2) 厚生労働省『保育所保育指針』(2018年度版) 第1章総則「この指針に関わる基本原則に関する事項等を踏まえ、各保育所の実情に応じて創意工夫を図り、保育所の機能及び質の向上に努めなければならない。」

参考文献

無藤 隆・汐見稔幸 (2017)『イラストで読む！幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 はやわかり BOOK』学陽書房.

Education of Art and Design in a Nursery School Aimed at Continuing Learning

—— Through Practice that Focused on “people” ——

Tomoko Sekino

Abstract

This research is a summary of art and design education practiced as an external lecturer at a nursery school in Kurashiki city since July 2013. “Continuity of learning” is a major point in the simultaneous revision of the three laws “Course of study for Kindergarten”, “Nursery school nursery guidelines”, “Education and child care guide for children’s garden cooperating with nursery school”. After analyzing the practice focusing on the continuity of learning, this paper proposes the importance of planning and reconfiguring.

Key Words

Education of art and design, Continuity of learning, Curriculum for art education

報告

地域と共に育てるワークショップ —— 寒河コミュニティ協議会とのとりくみ ——

関野 智子・関野 倫宏

抄 録

本研究は、2013年から5年間開催された、岡山県備前市日生町の寒河コミュニティ協議会による「天狗山登山・竹炭作り体験」で実践した、地域の素材を活かしたものづくり体験の活動をまとめたものである。

活動当初は、地域の思いと、体験活動の中身や出来上がる作品の間には溝が生まれてしまうが、関係を継続する中で、新しいアイデアや良い着地点が見えてくる。地域と、招致される作家が、共に歩み寄りながら活動を継続することで、地域に根付くものづくりが生まれるのではないかと提案した。

キーワード

地域、アート、ものづくり、ワークショップ

はじめに

地域でのアートイベントが盛んに行われるようになって久しい。地域づくりに関する文化助成も多種あり、様々な実践例を知る機会も増え、アートと日常は随分近くなってきたように感じられる。

地域が作家に寄っていく形、作家が地域に寄っていく形など、アートイベントにも様々なパターンがあり、それぞれに良いところがあるので一概にどのパターンが理想的とは言えないだろう。

本研究は、岡山県備前市日生町の寒河コミュニティ協議会による、地域の子ども達や保護者などを対象とした「天狗山登山・竹炭作り体験」での4年間の活動をまとめる。

地域の要望でスタートした作家によるワークショップが、地域文化や与えられた素材と関わりながらどのように発展したのか、そこから地域で新しいものづくりの輪が広がるための必要な条件について考察していく。

2 「天狗山登山・竹炭作り体験」での工作体験について

2-1 「天狗山登山・竹炭作り体験」の概要

岡山県南東部にある日生町は兵庫県と境を接し、平地は少なく山林で占められている。日生諸島があり、諸島中最大で岡山県内最大の鹿久居島をはじめ、曾島、鶴島、有人の頭島・大多府島・鴻島などがある。主産業は漁業で、特に牡蠣の養殖で有名な地域である。寒河は日生町の中の本州の地域であり、

地域内には標高400m弱ではあるものの山頂からは日生諸島のみならず遠く赤穂まで見渡せる天狗山がある。かつては天狗山の頂上で旗を振り遠くの地域と連絡をとりあっていたという歴史もある（米相場の伝達が有名）。

2014年、約830世帯でつくる「寒河コミュニティ協議会」は設立40周年を迎えている。地域の交流と、子ども達に地域の自然や文化に触れる機会を作ことを目的に、2013年から「寒河の自然とエコを学ぼう『天狗山登山・竹炭作り体験』」をスタートした（独立行政法人国立青少年教育振興機構「子どもゆめ基金助成活動」助成事業）。

2月末もしくは3月頭に開催、午前中に天狗山登山を行い、牡蠣養殖で使用していた古い竹筏（およそ3年で新しい筏と交換する）を竹炭にリサイクルする様子を見学、昼食後は竹炭を用いた工作を行うというプログラム内容がまず決まり、協議会は「地域の材を使った工作を考案・当日指導ができる講師」を探した。これは先述した中の「作家が地域の要望に寄っていくパターン」のアートイベントである。初回は地域の大学関係者によるオブジェ制作を実施、縁あって2回目以降の工作体験を引き受けることになった。

2-2 工作体験の実践

(1) 制作条件と素材の特徴について

竹筏としての役目を終えた後、住民によって再生された竹炭を、どのような形で活用すれば、子ども達に親しみをもって傍に置いてもらえる工作にすることができるのかという課題に取り組むために、まず素材の特徴について研究を行った。長期間海水中

〈連絡先〉 関野 智子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : sekino@owc.ac.jp

で役目を果たした竹材は繊維質がふやけており、火加減もあるのかもしれないが強度は脆く、釘打ち・穴あけが難しく、同じ形、同じ長さは揃わない。ホタテや牡蠣殻などと組み合わせることを考えると接着剤（グルーガン：ホットメルト接着剤）で組み合わせオブジェとすることが自然なものづくり体験の流れだと思われる。ただ、仕上がった作品は抽象的なオブジェとなるため、参加者が気軽に参加するには少しハードルが高い。完成作品に参加者が納得できないかもしれないこと、オブジェ制作では前年度と内容が被ることから、工作内容を変えた方が良くと判断した。

対象者が幅広いこと、制作までの活動内容、制作時間などそれぞれの条件に合わせて組み立てるとなると、出来るのがかなり狭まる。しかし、地域からの声に応え、新しい未経験の素材でものづくりを考えることに大きな魅力を感じ、4年間にわたる取り組みをスタートした。

(2) 第2回「竹炭を使ったモビールづくり」

山と海を結ぶ「竹筏の炭」と「牡蠣と帆立の貝殻」が工作素材のテーマであった。第2回はそれらをタコ紐で繋げて吊るすモビールづくりを工作内容とした。これは山を有する「寒河」と、カキの養殖で盛んな「日生」が、備前市日生町として合併したことを受けて生まれた活動企画の体現を目指したものである。

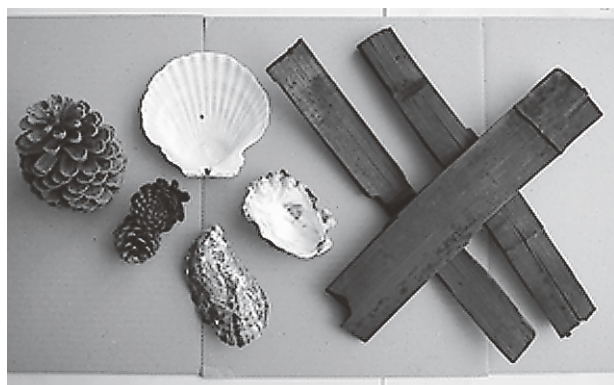


写真1 工作の材料となる地域の素材。右が竹炭。

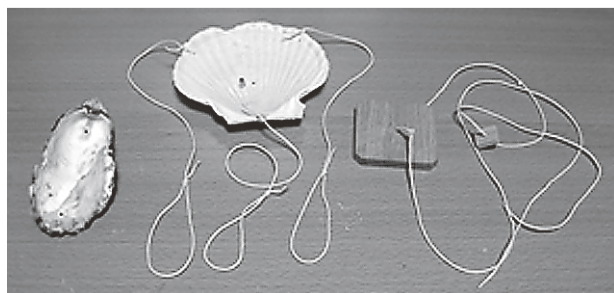


写真2 工作に向け講師が下準備した材料。



写真3 モビール参考作品。

カキやホタテの貝殻にアクリル絵の具で絵や模様を描き、貝殻にあらかじめ講師が開けておいた穴にタコ紐を通し、竹炭などのモチーフを結んでいくことで完成する。子ども40名、大人10名が参加、焼き具合によって変動幅のある、竹炭の硬度の不均一さによって、作業中に竹炭が碎けてしまうことが多く、材料交換に時間を取られたものの、絵具による絵付けも全員体験でき、無事活動を終了した。

(3) 第3回「竹炭を使ったカラクリづくり」

2015年は天狗山から旗を振って連絡を取りあっていたという歴史を踏まえ、ハンドルを回すことで帆を揚げた船が揺れるというクランクによるカラクリ制作を行った。既に自社でキット化していた「クランク」のキットをベースに、ひっくり返した牡蠣殻を船に見立てた。竹炭をどう使うかが問題となり「崩れやすさを活かした活用の仕方」を模索、粉末状にして帆として使う布を染めることにした。

竹炭は染料ではないので、できるだけ細かい粒子にし、布に粒子を定着させる染め「土顔料染め（株式会社田中直染料店）」を行うことにした。予め土顔料が定着しやすいよう布処理してから染めを行うが、温度コントロールした湯を使用するため、草木染のようなコンロを用いての煮出す行程がないので、比較的安全に進められる。

子ども達が登山を行う午前中に、綿布をランダムに輪ゴムで縛り、絞り染めの要領で染め作業を行った。その中で、サポートの地域の女性が染めの工程や染め上がりを見て大変興味を持ってくれた。

登山の後で疲れていることもあったが、カラクリ制作については全員が完成まで進めることが出来、動かして遊べるという目新しさも伴い、参加者の記憶に残る活動になったのではないと思われる。

ただし、前回の「モビール」も今回の「カラクリ」も子どもの反応は良いのだが、工作に対して難しさや敷居の高さを感じる大人は多く、大人の参加者が少なかったことは次年度への反省事項となった。

(4) 第4回「竹炭を使った三角巾づくり」

昨年の反省と、染めに対する大人の反応を受け、2016年は竹炭による染めを全面に出したワークショ

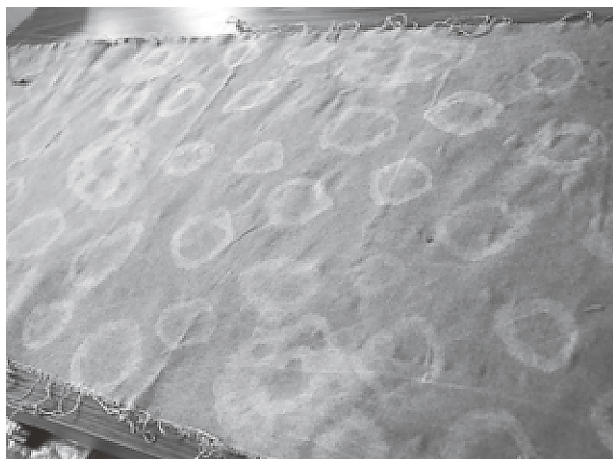


写真4 竹炭溶液で当日絞り染めをした綿布。

ップを行うことにした。まず試作として綿布を染め、ファブリックエマルジョンを混ぜた水性絵の具をつけた野菜スタンプで、布に模様を付けてみた。試作を持参しての打ち合わせ会にて、弁当包みにもなり三角巾にもなれば家庭科でも使え、日常使いにもなるというアイデアを地域の方々より頂戴した。コストを抑えるために布をロールで購入し、寒河の婦人会で布を三角巾サイズに裁断、布の始末をしていただくことになった。従来は講師で全ての材料準備を行っていたのだが、婦人会が動いてくれたお陰で準備が随分楽になった。

また、竹炭を粉碎し予め竹炭で染める所まで事前に進めておいてくれ、当日の子ども達の制作は野菜スタンプによる布の装飾のみに絞り込むことができた。普段使用することを考えれば混紡生地が乾きも早くてよいと婦人会で判断して作成してくれた。混紡生地となることで化繊の部分と綿の部分で染め上がりが異なるのだが、それも参加者にとって、体験を通して得た貴重な学びとなった。地域の大人が子ども達のために素材選びから工夫し、自ら地域で作られた竹炭を粉碎、業者から染めに必要な材料を取り寄せ制作の下準備を行ったことで、地域が工作体験に主体的に関わることになり、地域と工作体験の距離が近くなったように感じた。

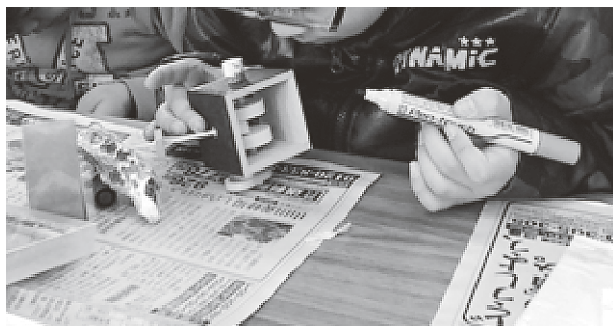


写真5 制作の様子。ペンも使いデザインに凝る参加者。

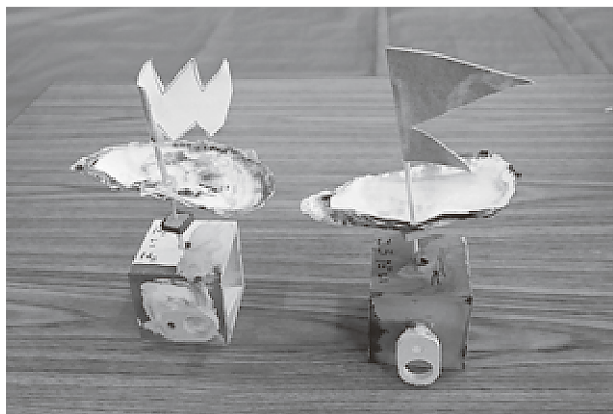


写真6 当日の参加者による作品。船に見立てたカキ殻が上下に動くカラクリ玩具。形の変化を出せる場所が唯一帆の部分であったので、凝ったデザインの帆が多く見受けられた。



写真7 野菜スタンプなどで装飾する参加者。

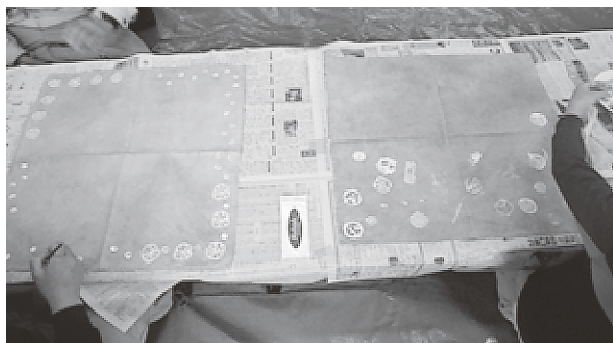


写真8 制作中の作品。

当日は地域の大人も「これは楽しそう」「これなら私にもできる」と竹炭染めの布に野菜スタンプで装飾を行い、大変盛り上がった1日となった。制作が早く終わった子どもは次回天狗山で振る旗となる大きな布に、共同でスタンプ装飾を行った。

(5) 第5回「竹炭を使ったエコバッグづくり」

2017年は前回婦人会で粉碎した竹炭が大量に残っていたので、これをアクリルメディウムで練り、ステンシル用の絵の具として使うことにした。



写真9 (左) 寒河をイメージしたロゴマークを竹炭絵具でステンシルで表現したところ。



写真10 (右) 野菜スタンプで楽しく装飾した作品を嬉しそうに見せてくれた女兒。



写真11 スタンプで装飾をする男児たち。



写真12 完成作品を持ての記念撮影。それぞれデザインが異なる。

講師がデザインした寒河のロゴマークのステンシルシートを使用、エコバックの好きな場所に記念にロゴマークをステンシルで表わしたあと、余白を様々な色の野菜スタンプで装飾した。

学校行事などと重なり子どもの参加者は減ったものの、持ち歩けるものということもあり、大人の参加者も多かった。デザイン性の高い作品も多く生まれ、参加者にとって満足度の高い制作になったのではと思われる。

3 工作体験を振り返って

今回の活動を通し実感した、ものづくり体験を地域に根付くようにするためのポイントとして次の3つを挙げる。

1つが、このような地域性を活かしたワークショップ、それも地域の素材を活かしたワークショップを考案するには時間が必要であるということである。考案・試作をする時間とは、講師と地域の繋がりを深めていく時間でもある。

そしてもう1つは、地域の大人も一緒に楽しめるワークショップにするということだ。準備段階から参加できれば尚良いだろう。大人も一緒になって楽しく制作をしたという経験は、子ども達の中で造形活動の楽しい記憶として残っていくことだろう。

そして最後の1つは、ワークショップで得た技術そのものが地域に残っていくことである。竹炭を砕く、染めるための布を探す、欲しい形状に縫製する、土顔料染めの材料を購入する、自分達で染めてみる——、きっかけは外部講師からの提案であったとしても、寒河コミュニティにはいつでも竹炭で布を染める技術が残った。何かの機会に思い出されいつか役に立つ日が来るかもしれない。時間を掛けて寒河という地区で文化として育まれる可能性もある。

日常に非日常を演出し、鮮烈な記憶として残り続けるアートイベントも魅力的だが、特別な誰かの手によるものではなく、地域の人々の手・地域の暮らしの中で残る可能性のものを模索・提案することも同じように魅力的なものではなかろうか。

4 まとめ

4年間関わった活動だが、当初は講師にとって素材を限られた時間の中でどのように作品制作へつなげるかが大きな課題であり、竹炭を粉末にして染めるというところにたどり着くまで2年掛かった。1年に1回のワークショップであったが、常にどうすれば工作になるのか考え続けた4年間であった。同じく、このイベントを主催している寒河コミュニティー協議会にとっても、思いのほか講師が苦心する結果となり、毎年外部講師がどのような展開にする

のか期待と不安をもって過ごした4年間だっただろう。

しかし、両者共に、「ひと」「もの」「こと」が重なり合う場所に、そこにしかない造形活動が生まれ、それらに時間が積み重なることで造形活動はより深まるということを実感することができた貴重な時間であった。

5年にわたる寒河コミュニティー協議会による本活動は一度区切りを迎えたが、地域の人々に楽しかった記憶として残ったら嬉しい。

Workshop on Making with Local Residents

—— Efforts with Sogo Community Council ——

Tomoko Sekino and Michihiro Sekino

Abstract

This research is an outline of the workshop for 5 years from 2013 in collaboration with Sogo community Council of Hinase Town, Bizen City, Okayama Prefecture. I experienced climbing mountain climbing and bamboo charcoal experiences. I decided to hold a workshop using local materials.

Firstly, there was a difference in the idea of work completed between activities and the region and artists. However, by cooperating with each other and continuing the relationship, we propose that the art rooted in the area will be born.

Key Words

Region, Art, Craft, Workshop

報告

幼稚園教育要領における領域「言葉」の変遷

—平成元年第二次改訂から二九年第五次改訂まで—

浦上博文

〈連絡先〉岡山短期大学 幼児教育学科

e-mail address: urakami@owc.ac.jp

抄録

本稿は、幼稚園教育要領の領域「言葉」に関する改訂（平成元年版・二九年版）の特徴について報告したものである。幼稚園教育要領は、昭和三十一年に始まり、同三九年第一次改訂、平成元年第二次改訂、平成一〇年第三次改訂、平成二〇年第四次改訂、平成二九年第五次改訂を経て現在に至っている。これらの改訂の中で、第二次改訂が教師主導の保育から子ども中心の保育へと変わる大きな節目となり、「言語」が「言葉」と改められた。これ以後、第五次改訂まで維持されてきたのは、①構成、②「意欲や態度」育成の重視、③心情面・意欲面・態度面からの「ねらい」の設定、である。また、第三次改訂から第五次改訂までの傾向は、①言語表現重視、②絵本や物語に親しむ活動を通した内面的な交流の重視、③文字を使った保育活動の重視、④言語によるコミュニケーション力育成の重視、⑤言語能力育成の重視、である。

キーワード

幼稚園教育要領、領域「言葉」、第二次改訂から第五次改訂まで、改訂の特徴

一 幼稚園教育要領第五次改訂に至るまで

昭和二十三年、幼稚園・保育所・家庭における幼児教育の手引きとして「保育要領―幼児教育の手引き―」が刊行された。幼児期の発達の特質、生活指導、生活環境等について解説し、保育内容を「楽しい幼児の経験」として示した。「楽しい幼児の経験」とは、「1、見学 2、リズム 3、休息 4、自由遊び 5、音楽 6、お話 7、絵画 8、製作 9、自然観察 10、ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居 11、健康保育 12、年中行事」の十二項目である。この保育要領は、保育現場に受け入れられ実践がなされたが、保育内容が系統的・組織的でないので、カリキュラム作成に不便であるなどの問題点が指摘された。

昭和三十一年、幼稚園教育課程の基準として「幼稚園教育要領」が刊行された。この特徴は、小学校との一貫性を持たせるように、「望ましい経験」を六領域「健康・社会・自然・言語・絵画制作・音楽リズム」に分類整理し、保育指導を計画的・組織的に行うこととした点にある。「領域」は小学校の「教科」と異なることが示されていたが、現場では教師主導で領域別に教えるという小学校に似た保育活動を生み出すことにもなった。

昭和三十一年、幼稚園教育要領第一次改訂に際し文部省告示として公示され、法的拘束力をもつ教育課程の基準としての性格が明確になった。これ以降、平成元年改訂まで六領域が教育課程の基準として存続した。

平成元年、幼稚園教育要領の第二次改訂が二十五年ぶりに行われた。この改訂は、従来の教師主導の保育に代わって子ども主体の保育を打ち出し

達の程度に応じて、ことばの意味や内容を正しくはあくでできるようにすること。

イ 2に関する事項の指導にあたっては、身近な人に親しみをもって話しかけたり、尋ねたり、人に伝言をしたりできるようにするとともに、しだいに自分の話す態度に気をつけて、経験したことや、自分の思うことなどをはっきりと話すことができるようにすること。

ウ 3に関する事項の指導にあたっては、幼児の年齢や発達の程度に応じて、日常生活に必要なことばに慣れさせ、正しいことばで表現しようとする意欲を目ざめさせ、しだいに正しい言語習慣を身につけるようにし、さらに日常生活に必要な簡単な標識や記号などに慣れさせ、文字への興味や関心をも育てるようにすること。

なお、幼児のことばの指導は、聞くこと、話すことを中心として行い、文字については、幼児の年齢や発達の程度に応じて、日常生活経験のなかでしぜんにわかる程度にすることが望ましいこと。

エ 2および3に関する事項の指導にあたっては、教師は常に個々の幼児のことばにじゅうぶん注意し、適切な機会をとらえて、ことばで表現する意欲を高めるとともに、相手のことばをよく聞き取る態度を養うようにすること。

オ 4に関する事項の指導にあたっては、絵本および紙しばい、スライド、放送などの視聴覚教材を精選し、喜んで見たり聞いたりするような態度を養うとともに、幼児の経験を広め、豊かな情操を養うようにすること。

四項目の目標が示され、各目標を達成するための望ましい経験が列挙されている。さらに、各目標に関する指導上の留意点が詳しく解説されている。当時の小学校学習指導要領（国語）第一学年との接続が強く意識されたものとなっている。

平成元年版（第二次改訂）では、前節で述べたとおり「言語」は「言葉」と改められ、子ども主体の内容となった。内容は次に示す通りである。

○平成元年版（第二次改訂）

言葉

「この領域は、経験したことや考えたことなどを話し言葉を使って表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚を養う観点から示したものである。」

- 1 ねらい
- (1) 自分の気持ちを言葉で表現し、伝え合う喜びを味わう。
- (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話そうとする。
- (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、想像力を豊かにする。
- 2 内容
- (1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり話したりする。
- (2) したこと、見たこと、聞いたこと、感じたことなどを自分なりに言葉で表現する。
- (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
- (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
- (5) 生活の中で必要な言葉が分かり使う。
- (6) 親しみをもって日常のあいさつをする。
- (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
- (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
- (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き想像をする楽しさを味わう。
- (10) 日常生活に必要な簡単な標識や文字などに関心をもつ。
- 3 留意事項
- 上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。
- (1) 教師や他の幼児とのかかわりの中で互いに自分の感情や考えを伝え合う喜びを十分に味わうとともに、日常生活の中での出来事、

絵本や物語などに数多く出会い豊かなイメージをもつことが出来るようにすること。この場合、教師の使う言葉の影響が大きいことに留意すること。

(2) 文字に関する系統的な指導は小学校から行われるものである。で、幼稚園においては直接取り上げて指導するのではなく個々の幼児の文字に対する興味や関心、感覚が無理なく養われるようにすること。

昭和三十九年版と比較すると、構成が大きく改められた。冒頭に領域「言葉」の意義付けがなされ、続いて「ねらい」、「内容」、「留意事項」の順に示されている。特徴として、第一に、幼児の「意欲や態度」の育成が重視されている。第二に、「ねらい」が幼児の心情面、意欲面、態度面からそれぞれ示されている。第三に、「内容」、「留意事項」の項目数が減少している。とくに「留意事項」は二点のみとなっている。このように、節目となる平成元年版改訂が行われた。

○平成一〇年版（第三次改訂）

言葉

経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。

- 1 ねらい
 - (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
 - (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
 - (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。
- 2 内容
 - (1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
 - (2) したこと、見たこと、聞いたこと、感じたことなどを自分なりに

言葉で表現する。

- (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
- (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
- (5) 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
- (6) 親しみをもって日常のあいさつをする。
- (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
- (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
- (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。
- (10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。
- 3 内容の取扱い

上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。

 - (1) 言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児とかかわることにより心を動かすような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること。
 - (2) 絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりする楽しさを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージを持ち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。
 - (3) 幼児が日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること。

平成一〇年版では、主に次の四点が改訂の特徴である。第一に、領域「言葉」の意義付けに「言葉で表現する力」の育成が加えられており、言語表現活動重視となっている。第二に、「ねらい」の(3)に「先生や友達と心を通わせる」ことが追加されており、絵本や物語に親しむ活動を通した内面的な交流が重視されている。第三に、「内容」の(10)が「日常生活の中で、

文字などで伝える楽しさを味わう」と改められ、平成元年版の「日常生活に必要な簡単な標識や文字などに関心をもつ」と比較すると、文字を使った保育活動の重視が打ち出されている。第四に、「留意事項」が「内容の取扱い」に改められるとともに項目数が増え、右に述べたとおり、文字を使った保育活動を通して幼児の「文字に対する興味や関心」を育成することが強調されている。

○平成二〇年（第四次改訂）

言葉

〔経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。〕

- 1 ねらい
- (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
- (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
- (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。
- 2 内容
- (1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
- (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。
- (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
- (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
- (5) 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
- (6) 親しみをもって日常のあいさつをする。
- (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
- (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
- (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさ

を味わう。

- (10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。
- 3 内容の取扱い

上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。

- (1) 言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児とかかわることにより心を動かすような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること。

- (2) 幼児が自分の思いを言葉で伝えるときに、教師や他の幼児などの話を興味をもって注意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていく、言葉による伝え合いができるようにすること。

- (3) 絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。

- (4) 幼児が日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること。

平成二〇年版では大きな改訂はないが、「内容の取扱い」が増えて四項目となっている。具体的には、(2)が追加されたためであり、言語によるコミュニケーション力の育成が強調されている。

○平成二九年（第五次改訂）

言葉

〔経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。〕

- 1 ねらい

- (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
 - (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
 - (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。
 - 2 内容
 - (1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
 - (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。
 - (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
 - (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
 - (5) 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
 - (6) 親しみをもって日常の挨拶をする。
 - (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
 - (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
 - (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。
 - (10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。
 - 3 内容の取扱い
- 上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。
- (1) 言葉は、身近な人に親しみをもって接し、自分の感情や意志などを伝え、それに相手が応答し、その言葉を聞くことを通して次第に獲得されていくものであることを考慮して、幼児が教師や他の幼児と関わるにより心を動かされるような体験をし、言葉を交わす喜びを味わえるようにすること。
 - (2) 幼児が自分の思いを言葉で伝えるときともに、教師や他の幼児などの話を興味をもって注意して聞くことを通して次第に話を理解す

- るようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること。
- (3) 絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりするなど、楽しみを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。
 - (4) 幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること。
 - (5) 幼児が日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること。

平成二九年版でも大きな改訂はないが、「内容の取扱い」さらに増えて五項目となっている。具体的には(4)が追加されており、言語能力の育成がいつそう強調されている。とりわけ、「言葉遊びなど」と示された点は、今後の保育活動に大きく影響すると思われる。

三 まとめ

平成元年版から二九年版まで維持されてきたのは、次の三点である。

- ① 構成「意義付け↓ねらい↓内容↓留意事項(内容の取扱い)」
 - ② 「意欲や態度」育成の重視
 - ③ 心情面、意欲面、態度面からの「ねらい」の設定
- また、平成一〇年版から二九年版までの改訂の傾向は、次の五点である。
- ① 言語表現活動の重視
 - ② 絵本や物語に親しむ活動を通した内面的な交流の重視
 - ③ 文字を使った保育活動の重視
 - ④ 言語によるコミュニケーション力育成の重視
 - ⑤ 言語能力育成の重視

筆者も含めて幼稚園教諭養成に携わる者は、右の点を授業内容に反映させなければならない。とくに、二九年版において言葉遊びが新たに提示されたことは重要である。

Transitions regarding the Area of “Language” in the Course of Study for Kindergarten from the Second Revision in 1989 to the Fifth Revision in 2017

Hirofumi Urakami

Abstract

This paper reports on the features of the second through fifth revisions (1989–2017) related to the area of “language” in the Course of Study for Kindergarten. The Course of Study for Kindergarten was developed in 1956 and subsequently went through five revisions. The first revision was made in 1964, second in 1989, third in 1998, fourth in 2008, and fifth in 2017. The second revision (1989) changed “Gengo (language)” to “Kotoba (language)” and cited the shift from teacher-led care to child-centered care as the major change. Three components of the Course of Study maintained through the fifth revision are : (1) composition ; (2) emphasis on cultivating “motivation and attitude” ; and (3) setting aims from the perspectives of emotion, motivation, and attitude. Between the third and fifth revisions, trends changed to emphasize : (1) language expression activities ; (2) exchanging internal impressions through familiar activities with pictures and stories ; (3) childcare activities using Japanese characters ; (4) communication skills development through language ; and (5) language skills development.

Key Words

Course of Study for Kindergarten, area “language”, from the second revision to the fifth revision, features of revision

研究発表目録

2016年9月1日～2017年8月31日

- 濱田佐保子
論文 単著 “So slight a film”—A Commentary on Emily Dickinson’s Poetics—
『文学と評論』, 3(11), pp. 5-13 2016年11月
- 藤井 真理
著書 単著 『保育内容「表現」楽しい劇あそび～脚本集～』
明研図書, pp. 1-29 2017年8月
- 口頭発表 共著 保育所実習が学生の専門職に就く意欲に及ぼす影響に関する一考察
—「保育士になりたい気持ち」の変化に着目して—
日本幼少児健康教育学会第35回大会
(大阪・学校法人谷岡学園梅田サテライトオフィス CURIO-CITY) 2016年9月
- 大賀 恵子
口頭発表 単著 高校生を対象とした教師としての実践
第39回日本自律訓練学会(茨木・筑波大学) 2016年9月
- 論文 単著 教育領域における自律訓練法の効果
日本自律訓練学会 2017年2月
- 鈴木 久子
口頭発表 単著 イメージ力がサツマイモ学習に及ぼす影響
日本教育催眠学会(神奈川・ウェルシティ湯河原) 2017年2月
- 著書 単著 『すっきり体操を始めませんか』
自然生活社 A4版, pp. 1-56 2017年5月
- 都田 修兵
口頭発表 単著 エマソンの超越主義的教育思想における神秘主義の意味
教育哲学会第59回大会(東京:東京大学) 2016年10月
- 口頭発表 単著 エマソンの超越主義的教育思想のもつ宗教的特質
中国四国教育学会第68回大会(徳島:鳴門教育大学) 2016年11月
- 口頭発表 単著 道德授業の難点を大学における授業でどのように考えるか
中国四国教育学会第68回大会(徳島:鳴門教育大学) 2016年11月
- 口頭発表 単著 R. W. エマソンにおけるカーライルの思想的影響に関する考察
日本イギリス理想主義学会関西部会2016年度研究例会(京都:同志社大学) 2016年12月
- 論文 単著 エマソンの超越主義的教育思想のもつ宗教的特質
中国四国教育学会『教育学研究紀要(CD-ROM版)』, 62, pp. 358-363 2017年3月
- 論文 単著 道德授業の難点を大学における授業でどのように考えるか
中国四国教育学会『教育学研究紀要(CD-ROM版)』, 62, pp. 693-694 2017年3月

論文 単著 R. W. エマソンにおける T. カーライルの思想的影響に関する考察
イギリス理想主義学会『イギリス理想主義研究年報』, 13, pp. 60-62

2017年8月

著書 共著 生き方を耕す小学校の道徳授業（小学校）
『新教科「道徳」の理論と実践』渡邊 満ほか編, 玉川大学出版部, pp. 59-66

2017年2月

執 筆 者

竹 原 良 記	岡山学院大学人間生活学部食物栄養学科	教 授
宮 崎 正 博	岡山学院大学人間生活学部食物栄養学科	教 授
川 上 由紀子	岡山学院大学人間生活学部食物栄養学科	講 師
高 槻 悦 子	岡山学院大学人間生活学部食物栄養学科	講 師
福 野 裕 美	岡山学院大学人間生活学部食物栄養学科	講 師
尾 崎 聡	岡山短期大学幼児教育学科	教 授
白 神 厚 子	岡山短期大学幼児教育学科	教 授
浦 上 博 文	岡山短期大学幼児教育学科	教 授
井 頭 久 子	岡山短期大学幼児教育学科	教 授
鈴 木 久 子	岡山短期大学幼児教育学科	講 師
山 本 婦佐江	岡山短期大学幼児教育学科	講 師
大 賀 恵 子	岡山短期大学幼児教育学科	講 師
関 野 智 子	岡山短期大学幼児教育学科	講 師
原 田 俊 孝	岡山短期大学幼児教育学科	助 教
都 田 修 兵	岡山短期大学幼児教育学科	助 教

岡 山 学 院 大 学
岡 山 短 期 大 学

紀 要 第39号

2017年12月15日 印刷

2017年12月20日 発行

発行者 岡 山 学 院 大 学
岡 山 短 期 大 学
(〒710-8511 岡山県倉敷市有城787)
電話 (086) 428-2651)

編集者 岡山学院大学・岡山短期大学紀要編集委員会
印 刷 西 尾 総 合 印 刷 株 式 会 社

THE JOURNAL OF

Okayama Gakuin University • Okayama College

No. 39

Oct., 2017

CONTENTS

Research Reports

- Development of Competencies in Registered-Dietitians through Cooperation between the Kurashiki Senior Citizens' Club and Okayama Gakuin University—Annual Report of Evaluation of Classes and Local Classes of Nutrition and Longevity Held at Okayama Gakuin University and at Town Halls in 2016 — Masahiro Miyazaki.....[1]
Etsuko Takatsuki
Yukiko Kawakami
Yoshiki Takehara
- Revised Course of Study and Educational Inequality—Focusing on the Discussion at the Curriculum Task Force of the Central Council for Education —..... Yumi Fukuno[9]
- The Area of “Human Relationship” in the New “Course of study for Kindergarten” Part1—About the Object and Essence (From the History of Revision)— Satoshi Osaki[19]
- The Area of “Human Relationship” in the New “Course of study for Kindergarten” Part2—About Teaching Method (From Words on the Scene of Play)— Satoshi Osaki[27]
- A Reconsideration of Education Content and Method of Moral Education at School Satoshi Osaki[33]
Shuhei Tsuda
- A Method of Childcare Counseling Support which Effectively Introduced Role Play Hisako Igasira[41]
- Focusing on the Review After Practical Training in the Students of the Early Childhood Education Major—Through Episodic Recording Method — Hisako Igasira[47]
- Instruction of the Piano for the Student who wants to be a Childminder (1) —Mainly on a Class of “Music I (A)” in the Preschool Education Subject of Okayama College — Atsuko Shiraga[53]
-

Published by

Okayama Gakuin University • Okayama College

Instruction of the Piano for the Student who wants to be a Childminder (2) —Mainly on a Class of “Music I (B)” in the Preschool Education Subject of Okayama College—	Atsuko Shiraga	[59]
Instruction of the Piano for the Student who wants to be a Childminder (3) —Mainly on a Class of “Music I (C)” in the Preschool Education Subject of Okayama college—	Atsuko Shiraga	[65]
Instruction of the Piano for the Student who wants to be a Childminder (4) —Mainly on a Class of “Music I (D)” in the Preschool Education Subject of Okayama College—	Atsuko Shiraga	[71]
The Issues and Method of Support of Students who Need Special Support —From the Case Study of the Student who is Usually Registered at the Class—	Keiko Ohga	[79]
An Educational Reform of Japan and An Early Childhood Education as Educational System	Shuheï Tsuda	[87]
A Study of the Relation of Teacher’s Job Description and “Team of School”	Shuheï Tsuda	[93]
A Historical Development of Educational Methods and Arts and Active Learning as a Method of Education	Shuheï Tsuda	[101]
A Study of About Construction of School Safety by Collaboration with a School and District, Educational Administration	Shuheï Tsuda	[109]
A Relation of Goal and Content of Special Activity and Integrated Studies	Shuheï Tsuda	[117]
The Social Meaning of “The Teaching Profession” and “Educational Mutual Respect” by “Self-Reliance”	Shuheï Tsuda	[125]
Discussion on Methods and Techniques of Education (Including Utilization of Information Equipment and Teaching Materials)	Toshitaka Harada	[131]
A Relationship of Curriculum and Childcare Instruction Plan	Fusae Yamamoto	[139]
Writing and Educational Evaluation of Age-specific Daily Program —As an example for “Zizouoni”—	Fusae Yamamoto Shuheï Tsuda	[147]
How to Write Daily Program of Kindergarten and Educational Evaluation in Kindergarten	Fusae Yamamoto Shuheï Tsuda	[155]
Examination of a Method for Teaching Childcare for Special Needs Children	Hisako Suzuki	[163]
Role of the Life Environment Studies in Connecting Pre-school and Elementary School Education	Hisako Suzuki	[169]
Fostering Scientific Thinking in Young Children	Hisako Suzuki	[177]
Education of Art and Design in a Nursery School Aimed at Continuing Learning —Through Practice that Focused on “people”—	Tomoko Sekino	[183]
Workshop on Making with Local Residents —Efforts with Sogo Community Council—	Tomoko Sekino Michihiro Sekino	[195]
Transitions regarding the Area of “Language” in the Course of Study for Kindergarten from the Second Revision in 1989 to the Fifth Revision in 2017	Hirofumi Urakami	[202]