

札幌国際大学

『教師・教育実践研究』

第2号(2019年3月)

<目次>

- ・大鐘秀峰「地方分権改革以後の地方教育行政の変容における学校の「自律性」概念の再検討」
- ・岡部祐子「保育者養成課程における教材分析力を育成する授業開発の試み②」
- ・川口琢司・横川大輔「21世紀の高校・大学世界史教育と「同時代的世界史」
- ・林二士「保育内容「健康」の授業における「アクティブ・チャイルド・プログラム」活用の試み」

地方分権改革以後の地方教育行政の変容における学校の「自律性」概念の再検討

札幌国際大学観光学部観光ビジネス学科 教授 大鐘秀峰

キーワード：自立と自律、総合教育会議、学校運営協議会、アクター、依存的自律性

1. はじめに

1990年代に始まる地方分権改革の進展を背景にして、2014年に改正された「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（以下「地教行法」）によって翌年新教育委員会制度がスタートするとともにすべての地方公共団体に総合教育会議が設置されることになった。また、全国的な教育施策として「チーム学校」の推進⁽¹⁾やコミュニティ・スクールの設置⁽²⁾も進められていて、第二次安倍内閣によって掲げられた地方創生政策の下、地方教育行政の動きが活発化している。

そうした流れは分権社会における地方行政の総合化とも連動し、一元的ではない教育行政の関係性を生み出していて、当然ながらその影響は学校に現われている。その端的な例として、コミュニティ・スクールの設置にともなう学校運営協議会が挙げられる。これは、合議的組織という形態によって学校をめぐるアリーナが拡大し、それにともなって多くのアクターによる学校経営への関与が生まれる制度である。

一方、戦後の学校経営に代表される「自律性」の概念は、文部科学省—都道府県教育委員会—市町村教育委員会—学校といった、いわば縦の関係の中で末端に位置づけられた学校において求められてきたものであった。つまり、学校に対して上から権限や裁量を与えることによって自律性を担保するという行政的上下関係の中で生まれてくる管理責任論を背景とする学校経営上の概念であった。

そうした経緯に起因して、学校の「自律性」をめぐる先行研究は「自律性」の実現に関する組織・機能論的な研究はもとより、学校の正統性や専門性の再考に発展させた理念的な研究があるが、多くは今日の状況を捉えて「自律性」の概念を確認しつつも学校経営における機能論的視野の中に収められている⁽³⁾。

また、堀内（2015）は教育行政の変容による学校経営における「自律性」への影響を取り上げた研究であ

るが、「自律性」概念の考察には至っていない。さらに紅林（2004）は、学校システムと他システムとの相互作用における「自律性」の責任主体を問題にしている。

それらに対して本研究の視点は、学校をめぐる力学的関係としての「政治」に焦点を当てることからむしろ行政作用の視点を加えて「自律性」の在り方そのものを問い直すものである。

今日の学校をめぐる地方教育行政の変容は、従来のような管理監督の縦関係の中にとどまらない横の広がりを引き出し、それが学校の意味形成にさまざまな影響を与えるものになっている。そこで本研究ではそのような教育行政の変容にともなう学校経営上の変容を確認し、その中で学校がこれまでとは異なるどのような政治的環境に置かれているのかを軸にして学校の「自律性」概念の再検討を図ることを目的とする。

2. これまでの「自律性」概念とその変容過程

(1) 学校の「自律性」の概念化

浜田（2007）は、「自律」と「自立」の辞書的定義からその概念を学校に適用し、前者を「組織内の作用や働き」、後者を「単位組織体としての独立した存在」とであると違いを指摘したうえで「学校の自律性」とは、「個々の学校が委ねられた裁量権限に基づいて、当該学校としての教育目標を独自に設定し、その効果的実現のための方策を自ら選択して実施し、その実現状況を自ら把握・診断しつつ教育活動を継続的に改善していく組織内作用である」と定義している。

このように定義された学校の「自律性」とは制度的かつ経営的所与のものではない。あくまで制度的かつ経営的視点から生み出された理念（概念）である。したがって、どのような定義であれ、学校をめぐる諸条件の変容によって概念も変容することが考えられるし、また一方で学校の実態がどうであれ、ある一定の「自律性」概念をもって各時代の学校経営のありようを見

ることができる。ここでは、一般的な概念として浜田の定義を念頭に置きながらこれまでの日本の学校の「自律性」の変容過程を概観しておく。

(2) 「自律性」概念の変容過程

戦前は、教育が一般行政の一部に組み込まれていて、中央集権的な官僚支配による指揮監督行政が学校を規制していたことから、教職員の専門性や学校の自律性は阻害されていたと言える。学校は中央から他律的に統制されることによって依存的な学校経営がなされていたのである。それが戦後の教育改革および教育行政改革によって大きく変えられていく。学校は、教育行政における地方自治の原則と一般行政からの独立によって、教育水準の維持向上や教育の機会均等を実現するための条件整備を担うこととされた。

しかしながら、1956年に地教行法が制定され、それによって生まれた教育行政における指導行政機能の後退と学校に対する管理運営の秩序の強化への危機感から、組織内部の働きや作用についてよりも、学校を独立性を有する単位組織と見なす認識が強まったのである。そのような認識は、すでに1960年代に形成され、その代表例は吉本（1965）に認められる。

吉本は、学校は「教育行政機関の管理下にあっても、行政機関と区別された教育機関である点にその特質を持っている」と理解し、「学校組織とは、学校における教育活動の営みに関連する諸要因を位置づけ、これを機能的に活動させる内的秩序の体系」としたうえで、「学校経営」を「一つの学校組織体の維持と発展をはかり、学校教育本来の目的を効果的に達成させる統括作用」と定義した。

そこでは学校を行政機関とは相対的に独立した単位組織体として、しかも目標に向かって機能を発揮する経営組織体であると規定されている。地教行法に対抗する「自立」意識が強く出されているとはいえ、これが学校の「自律性」理論の基本形になると考えられる。

その後、学校の自律性概念は、1980年代の臨時教育審議会を舞台とする教育改革における学校の自主性の拡大、さらに1990年代に入り中央集権型行政システムから地方分権システムに移行する行政改革動向を受けて学校の自主性・自律性の確立という方向において学校の権限拡大の流れの中に置かれることになる。例えば、80年代では地方分権と規制緩和を原理とし、「画

一よりも多様を、硬直よりも柔軟を、集権よりも分権を、統制よりも自由・自立を重んじる」（第二次答申1986）とする立場から規制の緩和と地方分権を前提とした学校の自主性の尊重と学校の親・住民意思の反映の必要性が提言されている。このことの根底には、いじめ・不登校などの学校を現場とする教育問題の広がりにもはや行政作用による教育経営的発想では対応しきれなくなったとの認識があったのは確かである。

これらの答申を受けて、「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」（中教審答申1991）において、各学校が個性的で特色ある教育を実現していくことが重要であるとし、多様な教育を実施するための主体的な取り組みを支援し、自主的な取り組みを促す教育行政の立場が明確にされた。これは学校の自律性を強化するための枠組みとなることで、学校経営という視点をより強く確立させていくものになった。

そして、具体的な対応として、「21世紀に向けた地方教育行政の在り方に関する研究協力者会議」が発足し、教育行政の地方分権化を前提とした学校と教育委員会との関係で学校の経営責任を明確にし、学校の自主性・自律性を確立する方向とそれを支援する教育行政の在り方が確認されたのであった⁽⁴⁾。また、学校と地域住民との関係においても、地域住民の意向が学校に反映できるようになるための行政上の枠組みも示されることになったのである⁽⁵⁾。

これらの動きについて小島（2007）は、「80年代から90年代にかけての臨時教育審議会答申における学校経営改革が学校の自己革新能力の向上に期待したものであったのに対して、90年代の行政改革の展開による学校経営改革は学校の権限拡大を担保しての学校の自主性・自律性の確立に向けた改革へと大きく様変わりした姿を読み取ることができる」と述べている。

このように学校の「自律性」の出発点は、80年代と90年代の文脈で異なっているとはいえ、いずれにしても行政発のものであって、その点では、学校の「自律性」は行政—学校という縦の構造から生成され、かつ縦の構造の中に収められたものであった。そういう意味ではたとえ学校の権限が拡大するとはいえ、縦の関係を強化するものであるし、学校の持つ教育責任を遂行することを強化するための教育政策の一環として、いわばそれをスローガン化する意図を持った概念だっ

たと言いうことが出来るだろう。

要するに学校は「自律性」を目標とすべき経営管理の枠組みを上から与えられ、それが一つの責任ある経営指標になっていくことになったのである。したがって、この後の展開として、学校の「自律性」をどのように高め、教育責任を効率よく果たすかということが問われることになり、そのため公教育機関である学校はより強く「自律性」を発揮しながら教育機能を発揮し教育課題を解決していく責任が求められるようになったのである。

3. 地方分権改革における地方教育行政

一方、上記のような分権化・規制改革や学校との地域との連携という学校経営をめぐる改革動向について、小川（2009）は次のように指摘している。

「2000年地方自治法改正による機関委任事務廃止等で自治体行政の総合化に弾みがつき、教育委員会によって主に担われてきた従来の教育政策決定や教育行政運営に代わり、首長・議会そして首長部局との連携・強力の下における多面的で競合・協働型の政策決定と行政運営が求められてきており、自治体の自己決定権の拡大に伴う教育政策決定過程における『政治』の復権が生じている。自治体の教育政策決定過程における政治の『復権』は、学校をもその例外としてはいない。（中略）学校の教育活動への保護者・地域住民の様々な支援・参加や学校運営協議会等を通じた新しい学校への『参入者』の増大は、学校内外の意思決定と執行の過程を流動的な『政治』過程とする条件を増幅させている。」

これまで中央による統制を受けてきた地方が政策形成から実施に至るまで主体性を回復させることによって、そこにさまざまなアクター間の「政治」が復活したというのである。また、このような現象は行政ばかりではなく、学校における意思決定過程においても同様だと指摘している。

例えば、今日では自治体条例として基本条例や教育に関する基本計画が策定されているのは、自治体や教育行政の政治的主体性の現れであるし⁽⁶⁾、学校においても教育活動の根幹をなす教育目標や経営計画の策定が説明責任の大前提として主体的に行われている。そして、その過程において教職員だけでなく、多くの関

係者の関与が認められる。つまり、政治の復権は、それぞれの組織内の「自律性」を促すとともにアクターの増加を招いていると言える。次節ではそのような地方教育行政の実態を見てみる。

（1）北海道 E 市の事例

北海道石狩管内 E 市では、「E 市学校教育基本方針」が 2012 年に策定された。この基本方針の策定にあたっては、「E 市学校教育あり方検討会議」の委員を始め、市民、関係機関、団体が審議に参加して提言をしている。この基本方針の柱は、ふるさと教育であり、そこには、「ふるさとに学び、ふるさとに生きる子ども」を筆頭にして目指す子ども像が描かれている。一方、E 市では、「協働のまちづくり」を核にした「E 市まちづくり基本条例」が翌年制定されている。そして、両者の政策方向が「まちづくり」において接合されることになる。つまり、「まちづくり」の中に「人づくり」としての学校教育が包摂される構造になっていく。

表-1 には、学校をめぐる市行政を始め教育行政や民間団体等の多くの関係機関が関与して横断的に施策が実行されている様子がうかがえる。この施策の根底にある根拠は、先に挙げた市行政と教育行政における基本方針の理念的接合であり、このような状況は全国的には珍しいことではない。そのような連動した動きの制度的背景の一つには、2014 年の「地教行法」の改正がある。地教行法の改正によって、2015 年 1 月より従来の教育委員長と教育長の職が一本化され、新たな教育長が名実ともに教育委員会を代表する制度になるとともに、新教育長は教育委員会における互選ではなく、首長が直接任命する制度に移行した。つまり、首長部局と教育委員会の横の関係が変容したということである。

表-1 E 市学校との連携事業

| 分野 | 具体的な政策 |
|--------|---|
| 行政 | ○E 市まちづくり条例 H25○教育委員会新制度へ移行 H27○スポーツ行政を市長部局へ移管 H28○ふるさと教育 H24 |
| 校種間連携 | ○小中連携推進委員会 H28○幼稚園担当制度 H27○高校との包括連携協定 H27 |
| 地域との連携 | ○通学合宿 H15○E 版コミュニティー・スクール H15・19○学校運営協議会 H29 |

| | |
|------------|---|
| 団体等からの支援 | ○夢道教室 H23○薬物乱用防止教育（ライオズクラブ）○体育授業支援 H27○市 P 連の日 H27○企業による地域貢献機会（学校環境整備など）の増加 |
| 行政施策 | ○学校司書 H16・18○スクール・ソーシャルワーカー H24○ケース会議○特別支援学級支援員、学校支援員○赤ちゃん登校日授業 H28 |
| 行政から学校へ | ○配本車 H23○ものがたり定期便 H29○高校ブックライン H28○ふるさと教育教材セット宅配事業 H29 |
| 大学との連携 | ○アシスタントティーチャー H23○メンタルフレンド H23○教員を目指す学生のインターンシップ H27 |
| 民間・地域等との協働 | ○図書館への指定管理者制度導入 H29○まちじゅう図書館 H25○青空図書館 H30 ○一日防災学校 H30 |

また、地教行法の改正によって首長が、首長と教育長、教育委員で構成される総合教育会議が設けられ、当該地方公共団体の教育施策の大綱について議論し、策定する度合いが高まった。上述の E 市においても総合教育会議が 2015 年度より設置され、表-2 のような議題について審議されている。

E 市の総合教育会議について、教育長は、「これまでも首長とは共通理解を図ってきたが、総合教育会議といった公の場で協議することで確実に取り組むことが確約される」と述べている⁽⁷⁾。議題から判断して議会審議する以前の重要な政策立案過程における審議事項を扱っているという点で総合教育会議によって学校をめぐる教育施策の総合的な振興が推進されることが考えられる。首長による総合教育会議の設置は、地方における教育施策の総合的な統合とともに教育資源や機能の配分を推進させていく機能を有していると言える。

このような地方分権改革に端を発する地方自治体の動きは、政策分野の中央集権型の縦割りの発想を脱し、地域に根ざした視点から複数の分野の政策を総合的かつ柔軟に立案し、事業を実施していく「行政の総合化」を目指すことにほかならない。そこに地方の自主性、自立性が見いだせるのであり、その帰結として政策主体をめぐるアリーナは拡大し、アクターも増加していく。そして、そこに教育ガバメントからガバナンス

へという視点の転換が生起するのであり⁽⁸⁾、自律的な内部組織機能が発揮される土壌が広がることになる。

表-2 E 市における総合教育会議の議題

| 年度 | 議 題 内 容 |
|---------|---|
| 2015 年度 | (1)総合教育会議の進め方(2)E 市の教育大綱(案) |
| | (1)スポーツに関する事務の移管(2)次期 E 市教育大綱(案) (3)平成 28 年度教育予算 |
| 2016 年度 | (1)第 2 次 E 市教育大綱(案) (2)今年度の教育施策(3)電子黒板の導入とその活用 |
| | (1)コミュニティ・スクールの導入(2)平成 29 年度教育予算 |
| 2017 年度 | (1)学校と地域との連携①市教委と 2 高校との包括連携協定②幼・保小中高との連携によるまちづくり③E 市における生涯学習の取組④E 北高等学校・南高等学校の概要 |
| | (1)不登校の現状(2)教育行政施策の進捗状況 |
| 2018 年度 | (1)学力・体力の向上 |
| | (1)ICT 教育の推進①タブレット活用授業②プログラミング教育授業(2)平成 31 年度教育予算 |

4. 学校経営に見る「自律性」をめぐる実態

第 1 章で述べた「自律性」概念の基本を押さえたうえで、今日の学校経営においてそれがどのように実現されているか概観してみる。

今日の学校経営を方向付けている「学校の自主性・自律性」を目指す教育改革は 1998 年以降の中教審答申以降に現れ、それによって学校の裁量権拡大と説明責任の明確化を推し進める制度改革は次々に展開されてきた。例えば、1998 年の学習指導要領改訂は、教育課程の構成、時間割、教育内容の具体において、各学校の独自性に委ねる部分が拡大された。

さらに 2000 年「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」に基づき成立した学校評議委員制度は、「開かれた学校」「親・地域による運営参画」「説明責任」さらには「学校評価」などの多様な概念と結びつけられながら普及していった。これは学校裁量権の拡大というよりは、外部を意識した強制的な学校責任の自己準拠的な性格を有する。実質的な運営参画には至らな

いが⁹⁾、学校の経営計画を開示し、さらに学校の運営や教育活動の全般にわたって公開し、質疑や要望を受けるものであり、学校に身近な存在として委員に意見を求める本質は維持されているのである。

それは学校に対して学校経営について客観的視点に立たせるもので学校評価に直結する公的性格を強めていく。このような制度は校長を始めとして学校に評価者としての外部の視点を明らかに要求していくものになっている。それに付随するのは「説明責任」としての学校情報の開示であり、責任ある学校経営を進める学校の自律性を担保する制度でもある。説明責任の一環としてどこの学校でもHPの恒常的更新が求められているが、それは別な側面から見れば更新すべき内実を生み出す学校経営が常に要求されているとも言える。

「学校評価」の「システム化」の動きも早く、学校は教育活動の成果や改善の後を外部に向けて示すことを強く要請される事態になっている(2002 木岡)。「学校評価」の推進と連動するのは、「人事評価」であり、その根底にある目標管理主義の考え方は、学校経営を有効に機能させるという考え方から生まれたものであることは言うまでもない。この背景には、これまでの行政作用としての教育行政—学校という縦の規制と依存という関係枠組みを外して、学校を単位組織体として校長を頂点として有効に機能させるという発想がある。

学校評価に代表される外部の視点の意識化は同時に再帰的に内部に向けられることになる。学校経営及び教育活動の諸相について無意識的に外部視点にさらされ、統制を受けながら計画段階から実施段階に移行していくシステムができあがっていく。その点において学校評価は、学校裁量権限の拡大という制度的補償という面からではなく、学校の自己組織化を意識面で成立させる、言い換えれば支える制度と言えるであろう。

(1) 「法令順守」の流れ

そのような学校の自己組織化を促進するものが、2000年以降の「行政改革大綱」(2000)による公務員制度改革に始まるコンプライアンス(法令順守)の流れである。これは、公務員だけではなく、民間企業内の規則や社会的規範、さらに企業倫理に反しない企業活動を求めるものである。つまり、企業は利害関係者

や社会全体に与える影響について社会的責任を持つという責任論を形成していく。その結果、これまで慣例とされていたり、法的根拠の曖昧さから許容されていたことがらが新たな法的な根拠をもって規制されていく。そして、組織経営の大きな指標として法規法令という外的な基準が内部の自律的経営を強く統制していく構図ができあがっていく。

それは学校においても例外ではないというよりも企業より学校ではより強くコンプライアンスが求められ、強い教育意思を持つ児童生徒とその保護者、また社会に対する一層の責任を成立させていく。なぜなら公教育を担う学校には公共性や倫理性が強く求められてきたうえに学校への教育要求は高まる一方だからである。依然としてなくなならない教職員の不祥事防止は学校において危機管理のなかでも最大の課題になっている。

それに呼応して学校経営上の課題になっていったのがリスクマネジメント(危機管理)である。学校における危機にはさまざまなものがある。いじめ問題等を始めとする生徒指導上の問題、生徒の学習に関する教育課程経営上の課題、教職員に係る課題、学校設備に係る課題と学校管理下におけるすべての事柄が危機管理の対象となる。さらに今日では自然災害に向けた学校防災計画の策定やその実施が強く求められている。多くの危機に対して学校の持続可能性を維持することは、まさに学校の自律性を維持することと同義である。

(2) 「自律性」の実質

「自律性」を制度的かつ施策的に要求し、形成されていく実態を確認してきたが、それが果たして第1章で述べた「自律性」概念の実現に実質的につながっているのであろうか。学校裁量の拡大については、これまで規制されていた諸要素の実施主体が学校に委ねられたという点では学校にその実施権限が確実に委譲されていることから自律性を生起させる条件整備の一環にはなっている。

また、教育課程経営を中心とする特色ある学校づくり¹⁰⁾の要請は学校の主体性を惹起するものであるし、そのための校長のリーダーシップの強化や組織改革を進める制度改革は進行している¹¹⁾。そうしたことから学校内部組織の改革が進み、各学校の教育力を高め、生徒の成長に顕現される教育成果の向上に向けた組織

や運営について不断の見直しがなされていることは確かである⁽¹²⁾。

しかしながら、それらを可能にする権限はあくまで学校が自律的に調達したのではなく、設置者管理主義に基づいて設置者が与えたものであり、その点で学校は完全に自律的ではなく、他律性は免れない。まして、説明責任の要請についても学校独自の責任ではありえなく、公教育を担う主体として教育行政の統制下に置かれていることが前提になる。そう考えれば学校の単位組織としての相対的独立性は保障されるが、教育行政上設置者の統制下にあるという点では他律性を内在させた自律性が求められているのである⁽¹³⁾。

法令順守の要請についても同様のことが言える。教育行政機関としてはもちろんのこと、組織体としての学校責任は学校が自覚化する前に具体的な要請となって行政機関からもたらせられるのが通常であり、その対応に向けた学校の組織運営という点において自律性は成立していくのである。したがって、現代における学校の自律性は「べき論」⁽¹⁴⁾として成立していると言えるだろう。つまり、諸要求が増大する学校責任を遂行する経営的枠組みとして自律性が求められるという論理である。その論理に立って、学校をめぐるアリーナの拡大にともない増加するアクターに包囲される今日的状況では、新たな自律性の発揮が求められていくと考えるべきである。

5. 学校をめぐる「参加」の今日的状況

98年中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」では、第3章「学校の自主性・自律性」のなかで「地域住民の学校運営への参画」とする節を設け「学校評議員制度」を置くことが提案された。これは、学校に、校長の求めに応じて、教育活動の実施、学校と地域社会の連携の進め方など、校長の行う学校運営に関して意見を述べ、助言を行い、意見交換する機会を設ける工夫を提言したものであった。

小島（2007）によれば、「ここでは学校が自主的な判断で実施する部分に対して自ら経営責任を負うという自己責任の原則がある。自律的経営の結果、いかなる利益や成果、“収益”を生み出したかという経営責任である。また、学校の活動に透明性を確保し、開かれた学校経営を実現するという考えからも経営責任が重

視されるようになった。いずれもこれまでの学校経営、そしてこれまでの学校経営の自律性論になかったもので、新たな自律性論の展開、自律的学校経営論の展開である」と述べ、自律性の拡大と安定をもたらす可能性があるとする一方で、「学校評議員制は、校長の諮問機関的なものであったが故に、限界を有していた」ともしている。

それに対して、中教審答申「今後の学校の管理運営の在り方について」（2004年6月）で提言された学校運営協議会は、さらなる保護者・住民の教育意思を学校運営に反映させるだけではなく、学校運営全般について意思決定にかかわる参加を根本理念とするもので、「新しいタイプの学校運営」としてコミュニティ・スクールの基盤をなすものである。

コミュニティ・スクールは2018年4月1日現在、全国で3600校を数える。2015年12月中教審答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」では、同年3月の教育再生実行会議第六次提言を踏まえてすべての公立学校において地域住民や保護者等が学校運営に参画する仕組みとして、学校運営協議会制度を導入した学校（コミュニティ・スクール）を目指すべきと謳われていることと⁽¹⁵⁾、地方創生の全国的な流れの中でコミュニティ・スクールは今後増加し続けるであろう。

学校運営協議会の委員は「地域の住民、当該指定学校に在籍する生徒、児童または幼児の保護者その他教育委員会が必要と認める者について教育委員会が任命」（「地教行法」第47条の5第2項）としている。文科省のHPによれば、学校運営協議会制度つまりコミュニティ・スクールにおいては学校と保護者、地域住民が知恵を出し合い、学校運営に意見を反映させて協働して子ども達の成長を支え、「地域とともにある学校づくり」を進める仕組みとなっており、その役割は「校長の作成する学校運営の基本方針を承認する」「学校運営に関する意見を教育委員会または校長に述べる」「教職員の任用に関して教育委員会に意見が述べられる」の3点であるとしている。

この公的な制度については、小松（2013）が論じるような「行政部門はもちろんのこと、企業、NPO、NGO、住民など多様なステークホルダーが有機的で開

放的なネットワークを形成し活動するなかで教育をめぐる問題解決の方向性を目指すネットワーク型の教育ガバナンス」に対して、個々の学校経営レベルにおける統治権者の問題を扱う概念が学校ガバナンスであると小島（2007）⁽¹⁶⁾ は述べている。学校運営協議会はまさにそのような学校ガバナンスの中核に置かれるものである。

図-1 はそのような教育ガバナンスと学校ガバナンスの関係構造を示したものである。実際には行政アクターは国と地方自治体の間の行政作用を考慮すると平面的ではなく立体的な構造になる。問題は、学校をめぐる多様なアクターの学校経営への参加によって学校がどのようなガバナンスが可能になるのかということである。学校運営協議会の場合、多様なアクターがそれぞれの教育意思をどのように学校課題の審議に反映させ、校長がそれをどのように学校意思との調整を図ろうとするのかということであろう。

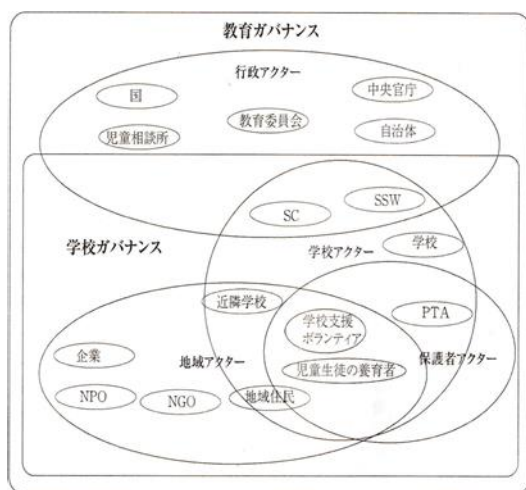


図-1 教育ガバナンスと学校ガバナンスの領域と各アクターの位置づけ（星野 2016）

次節では学校運営協議会を設置した高等学校においてどのような学校運営協議会の運営がなされているのかを概観する。

（1）事例-北海道 Y 高等学校

北海道空知管内に位置する Y 高校は、2007 年財政再建団体になったことから全庁的な市の再生政策の一環として学校教育が位置づけられている。この学校の経営上の大きな特徴は、Y 市が「Y 高校魅力化プロジェクト H28～」を立ち上げたように道立高校であるにも

かかわらず、地元の Y 市が全面的に支援していることである。Y 市による Y 高校支援メニューは、全国から寄せられた「ふるさと納税」を活用したものである。学校パンフレットには、学校長と並んで市長の挨拶文が掲載されるほど、市行政と Y 高校との関わりは深く、Y 市高等学校対策委員会がすでに組織されていて市の企画課と市教委の双方が学校を支援する体制になっている。かつては地元にも 5 校あった道立高校の中で唯一残された高校の人材育成機能を最大限発揮する枠組みは確固たるものがある。

Y 高校がコミュニティ・スクールに指定されたのは、2018 年度からであるが、すでにソフトとして地元のさまざまな関係機関との連携実態があったので、ハード面の整備として形態を整えたと言える。したがって、連携の特質として学校の教育活動の支援にあったことから学校運営協議会が設置されても学校支援的な活動が中心になっていて学校経営に参画する面はまだ見られないようである。ただ、学校運営協議会が学校支援部会のほか、学校評価部会の二部会を置いていて学校評価部会では学校評価によって課題解決のための方策の検討及び学校への意見提出・提言をすることを目的としている点に議題によっては今後学校経営への参加というプロセスが形成される糸口が見いだせる。

Y 高校の学校長は、学校運営協議会の運営について、「道立学校であるが、Y 市にあるという地元性が市行政を動かしている。財政が破綻したことから市をめぐって国や道のさまざまな支援を受けて、多様な関係者から構成される審議会行政による合意形成が定着している。本校の学校運営協議会も新しい組織ではあるが、すでにその素地はできていた」と述べていて⁽¹⁷⁾、すでに縦横に連携された堅固な支援体制の基盤に依存しながら学校意思を理解してもらうようアクターへの丁寧な対応と利害の調整に努めている様子が見えがえる。

（2）事例-北海道 H 高等学校

北海道の中央山間部に位置している日高管内 H 町唯一の町立高校である。同じ町内に道立学校が 1 校あるが、学校運営協議会は設置されていない。H 高校が地元の小中学校と並んでコミュニティ・スクールになったのは、2018 年度からである。学校が中心になって作り上げたコミュニティ・スクール・グランドデザインには、「学校を核とした地域づくりの推進地域住民が連

携・協働による地方創生の実現」が目標の一つとして掲げられている。

学校運営協議会委員は総勢 20 名に及ぶが、既存の P T A 役員会と学校評議員会を吸収して廃止したことが反映されている。その他に町教委、同窓会、地元関係機関、小中学校、それに H 校教員が含まれている。人口 2,000 人の小さな町であることから、このような横断的な公的組織が結成されたことはないとのことである。

そのようなことから会議の中では学校をめぐるさまざまな議論が互いに交錯する利害関係の政治化が見られたという。ここには、学校運営協議会によって学校をめぐる民意という形の教育意思の形成過程が現れている。地元住民は、H 高校に対して教育に関する学習を重ね地域の人材や資源に目を向ける意識を高め教育意思を形成していったと言える。

学校長は、そのようなプロセスを予想して、最初から学校先導で学校情報の提供を始め、提案をし、議論を喚起していったと同時に関係者間の調整も進んで行うことを心がけたという。そこでは学校長が先導型かつ調整型のリーダーシップを発揮し、学校の教育意思を提示し、それに対して賛否や要望を吸収し調整していくという営みが見られる。地元住民としての委員は、改めて地域資源としての学校の価値に気づかされることで、地域の資源の活用や人材育成といった意識を育てるとともに、学校をとおした住民同士の協働によって地域に参加する政治的意識、すなわち住民自治の意識を醸成させていったのである。

学校長は、「まずは町民に学校の存在と内実を知ってもらうこと。残念ながら現在地元生はゼロであり、地元の生徒が町外の高校に行く状況なので身近に感じられていない。そのため学校が地域の資源の上に成り立っていることや学校の教育活動を知ってもらうことで、この町の価値ある資源の一つであることを認識してもらうことから出発しなければならない。学校運営協議会では住民による学校を支援する意識の喚起を常に意識して積極的に発信している」と述べている⁽¹⁸⁾。

6. 「自律性」概念を再考する視点

さて第 3 章では行政の総合化という動きが地方分権及び地方創生の理念のもとでアクターを増加させてい

く実情やその背景となる様相を見た。そして前章では、それが具体的な場においてどのように実現されているのかを確認した。

ここで改めてこれまで扱われていた学校の「自律性」概念を再考したい。なぜなら今日の学校をめぐる教育行政的視点からみた学校を取り巻く状況が学校の「自律性」なる概念が有効だった状況とは本研究で見てきたとおり変容しているからである。地方分権改革によって強化された学校の自律性の文脈は、学校機能の効率的な実現という面から考えると現在のようなアリーナの拡大以前の開放度が高くはない、言い換えれば自足的な学校環境において規定されていた。

それに対して今日の学校経営は学校が開放系を有し、多くのアクターとの連携によって教育機能が発揮される構造になっている。以上のことから、「自律性」概念は固定された事実としての学校概念に先験的に内在するものではなく、学校の機能や組織の再画定が必要な外部との関係において存立すると考えることから「自律性」概念の再検討が求められるのである。

逆に言えば、「目標」「機能」「組織」などの語句による定義は、学校にあくまで相対的独立性を担保させ、主体性を確保させるため、つまり、単位組織体として「自律」させるための初期段階の狭義の定義だと考える。今日ではすでに学校組織が機能するとともにさまざまな法制度が整備され、関係機関との連携が強く求められる状況においては、新しい段階に自律性を位置づけ、それによって学校の機能を発揮し、責任を遂行する在り方を考えるべきであろう。

(1) 学校の正統性・専門性の視点

学校制度の輪郭を超えて、学校経営が学校外へと外延化している。そのため地域を始めとする多くの関係機関との協働による教育活動が展開されている。今般の学習指導要領改訂の理念は「社会に開かれた教育課程」であるが、この理念はそのような外延化を一層進めることになる。また、学校で発生する問題も学校だけでは処理できない重みと広がりをもっている。

そうした現状認識に対して 2013 年以降内閣府に置かれている教育再生実行会議の数度にわたる提言を受けける形で出された、2015 年中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策」では、①スクール・カウンセラーやスクール・ソーシャルワーカーなどの

教員以外の専門スタッフを活用し、②他職種で組織される学校がチームとして機能するよう主幹教諭を配置して、管理職層への補佐を強化することを提起した。いずれも学校経営の改善に資する即効性のある施策である。ここで具体的施策の1点目について考えてみる。

学校の「自律性」は先に述べたように、学校が与えられた権限によって学校機能を主体的に発揮するという教育行政上の責任論を生起させるものである。そこでは直接に教育活動を担う教職員の意思決定が重視されることになることから当然専門性が担保されることになる。つまり、教師が専門性によって責任ある教育活動が展開され、学校の責任が果たされるところに学校の自律性が認められなければならないのである。

しかしながら、「チーム学校」において提起されたスクール・カウンセラーやスクール・ソーシャルワーカーなどの外部の専門家が学校経営に参入することで教職員との責任の分担がなされ、学校責任の一部を遂行していくことが十分考えられる。そこでは新たな学校の専門性の構築とともに「自律性」概念の枠組みの再検討が要請されることになるだろう⁽¹⁹⁾。

(2) 教育行政の改変による力学関係の再編成

公教育を担う学校が機能を発揮するために教育行政作用の中に位置づけられることになるのは言うまでもない。教育の公共性はあくまで行政的な視点から確保されるべきことだからである。

しかしながら今日の学校機能の発揮において、小松(2013)は、「公教育を担う主体が行政機関のみから、その他の多面的な参加者を含むようになり、教育権限を含めた相互の関係は垂直的關係から水平的關係に代わり、政府間関係や行政機関と学校との関係は命令服従の集権的強制から自主性や自発性を重んじた自治を原則とし、規制ではなく協働を基本とした関係に変えることが肝要であろう」と述べている。

また、堀内(2015)は、地方分権改革の流れを文脈として、2014年の地教行法の改正による教育委員会制度改変により、教育委員会と学校の「タテの関係」と、首長と教育委員会の「ヨコの関係」に変化が出てくることを指摘している。すなわち学校を中心に据えると、学校に作用を及ぼす教育行政上の力学関係が変わっていくというのである。そうなると、その帰結として学校の自律性を左右する行政作用としての力学も変わって

ることになる。そこでは、学校がその力学を受け止めるように自律性を発揮するかが問われることになる。

学校をめぐるアクターとの連携・協働は、法令や施策に基づく作用を受けるのではなく、学校の主体的な意思によって、教育課程経営を中心とした教育活動の推進を目指して、アクターと関係を取り結ぶための合議的意思形成過程が出現するであろう。つまり、学校的意思を形成する多面的な作用が学校に集約されるということである。そして、それらの作用を含んだ上での主体としての自律性が発揮されなければならないということである。

7. 終わりに

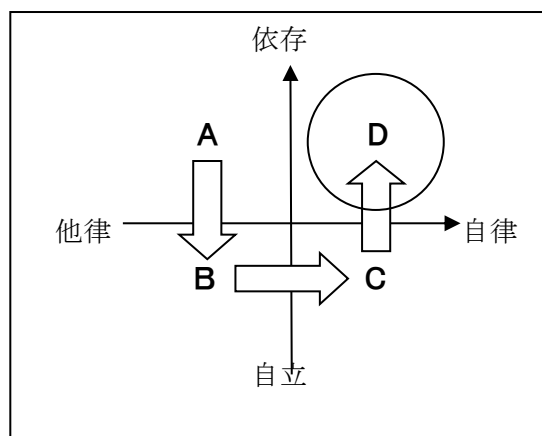
地方分権改革以後、教育委員会制度の改変といった制度的変容、また、新たな地方創生の流れ等の行政政策によって、地方の行政構図は塗り替えられつつあることが明らかである。そして、それらの間の縦横の力学関係は、学校をめぐる新たな関係構図を描いている。すなわち、学校をめぐるアリーナが拡大し、学校参加の仕組みが法的に整備され、ステークホルダーやアクターが増加しているのが現状である。

そこにおいて、これまでの学校の「自律性」概念の新たな展開の可能性を認めるのが本研究の趣旨である。これまでの学校の「自律性」概念は、縦の関係における自立と連動した「自律性」が主な概念を形成していた。しかし、学校的意思形成にさまざまな角度から関与する保護者や地域、また他領域の専門性を有する関係機関の教育意思や教育機能が学校的意思に影響を及ぼすことが珍しくない現状から、単位組織体としての学校の形態を維持しつつも、学校機能の一部外部化であったり、教育機能の再配分が認められる状況にある。

こうした現状を踏まえて学校経営の実情をとらえ、より学校機能を発揮させる指標として「依存的自律性」を提起したい。「依存的自律性」とは、積極的に外部のアクターを学校機能を発揮する上で不可欠なものと考え、学校の自律性の枠組みの中に取り込んでいくということである。つまり、学校の組織および機能の両面から自立的性質よりも依存的性質を備えた自律性を志向していくものである。

ここで、これまでの「自律性」概念の変容を整理すると図-2のようになろう。A領域は、戦前の中央集

権的な行政と学校との関係において、学校は「自立」や「自律」といった性質よりも「依存」や「他律」という概念によって支配されていた。B領域は、戦後の教育の民主化に逆行する1956年の地方教育行政法による管理体制の強化に対抗する学校の相対的な「自立」を主張する立場を意味している。その後、C領域では地方分権改革による学校に裁量や権限が与えられ、「自立」と「自律」の両立が求められた状況が到来する。



図一2 学校の「自律性」概念の変容過程

そのような過程に対して、今日の学校をめぐる状況からD領域として「依存的自律」が提起される。「依存」と「自律」は一見矛盾する概念であるような印象を与えるが、そうではない。学校が専門性を発揮する上で他者への依存が重要な意味を持ってきているということを指摘したい。これは、実際の意思決定過程においても政策形成過程においても他者との協働という視点から導出されることである。

この点について、自律的学校経営に関する実態調査から、河野(2004)において自律的学校経営のイメージと学校組織の運営の関連について指摘された第一の特徴として、「学校組織の内部的なイメージが学校運営の自律性の決定因になるものであり、必ずしも外部機関からの独立性、すなわち外部への非依存を意味するものではない」と述べられている。これは外部へ依存しながら「自律性」を担保する可能性を示すものである。

また、小川(2009)は、他領域との共同作業を進めていく上で「専門性」を捉えかえずという問題提起を内田(2008)の論考に認め、「内田氏は、専門用語で話が通じる内輪だけでは専門領域は成り立たず、ある

専門領域が有用であるとされるのは別の分野の専門家とのコラボレーションすることによってのみである」ことに注目し、依存的協働形態に内在する専門性の問題をえぐり出している。それはまさに学校の「自律性」を成立させる条件につながるものである⁽²⁰⁾。

さらに、別分野ではあるが、岡田(2014)は、ロボットの「自立性」および「自律性」についてロボットが「誰の手も借りずに、自分の判断だけで行動できる、そういう能力を備える」ということから「誰かに依存すること」を避けてきたことを確認したうえで、逆説的に自立するとは、むしろ依存先を増やすことなのだ(熊谷2013)⁽²¹⁾という指摘を取り上げている。学校をめぐる多くのアクターにおける学校の「自律性」の成立を考える際に、この熊谷の指摘はきわめて示唆的であると考えられる。

最後に本研究で提起する「依存的自律性」は理想的な仮説であり、それが現実にもどのように機能するのか、またしているのかを検証するには詳細な実態調査が必要である。具体的な施策について学校をめぐる政策形成過程や実施過程をたどる学校経営面、教育行政面両面からの調査によって「依存的自律性」の枠組みの有効性について検証することを今後の課題としたい。ここでは、新たな「自律性」概念を成立させる実態がそれを構成する研究的枠組みを浮かび上がらせることになるだろう。

【補注】

- (1)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)」(2009年12月21日)
- (2)中央教育審議会「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」(2009年12月2日)
- (3)例えば、実証的な研究として河野(2004)が、代表的な理論的研究として堀内(1995)、(2015)、浜田(2004)、(2007)、小島(1999)、(2007)、北神(2000)などがある。
- (4)21世紀に向けた地方教育行政の在り方について、1997年1月から調査研究を行い、同年9月に「論点整理」がまとめられた。
- (5)上記注(5)に引用の「論点整理」「Ⅱ 各論 2 地域住民と教育委員会、学校との関係」において、「地域住

民の意向の反映について」が議論されている。

(6)小川(2006)では、「~こうした条例は、当該自治体における教育や子育て、青少年等々の諸施策を進めていく上での基本的立脚点になるだけではなく、行政内部の部署を超えた横断的な連携・協力や、地域社会の諸活動にとっても一種の地域的規範ともなり、行政と議会、地域、学校、家庭等の協働を促す役割も果たしている点は注目されてもよいように思う。」と述べている。

(7)2018年12月4日(火)、E市教育委員会教育長室にてE市教育長へのインタビューを実施。

(8)小松(2013)では、「要するに、ガバナメント主体の教育行政から、教育ガバナンスを視野に入れた教育の統制と責任の形態への転換が今日必要なのではなかろうか。公的アクターによる集権的・独占的な学校運営から、公的アクターに基本的な統制権や責任を付与しつつも、NPOや企業や地域団体など公的アクター以外の多様なアクターがネットワークとしてつながりを持って教育政策の形成と決定に関与し責任を分有する教育ガバナンスが求められるのではなかろうか」と述べている。

(9)「学校教育法施行規則」第49条「学校評議員は、校長の求めに応じ、学校運営に関し意見を述べることができる。」とあり、あくまで校長の判断によって意見を述べる機会が与えられるものである。

(10)1998年の教育課程審議会答申で「各学校において創意工夫を生かした特色ある教育課程を編成・実施し、特色ある学校づくりを進めていくことが特に求められる」とされた。学習指導要領においても、各学校が創意工夫を生かし、特色ある教育活動を展開することが繰り返し強調されている。ここが今日までの「特色ある学校づくり」の出発点になっている。

(11)具体例として職員会議の位置づけの明確化(2000年「学校教育法施行規則」48条「職員会議は、校長が主宰する」)や主幹教諭および副校長の配置(ともに2007年「学校教育法」第37条)がある。

(12)組織や運営についての不断の見直しを確保する制度の一つが、学校関係者による「学校評価」(2007年「学校教育法」第42条)である。これは設置者によって実施や報告が義務づけられ、HPや文書等で公開される。

(13)堀内(1989)は、「公教育制度の法制度としては、教育行政機関の絶対的優位性が前提とされ、その意思決定が下降的な一方向性をもってなされているのであり、個々の学校の自主性・自律性は、行政機関の意思決定を枠組みとした、その内部での『相対的自律性』に押し止められている。」と述べる。

(14)浜田(2004)は、『学校の自律性』研究が学校経営の理想的なあり方を一方的に説く「べき論」を超えることの必要性を述べている。

(15)中教審2015年12月中教審答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」第2章pp.13-40。

(16)小島(2007)「学校運営協議会は学校ガバナンスの問題である。それは行政や校長が学校を運営してきたガバナンスを伝統的ガバナンスといえ、学校運営協議会は新しい学校ガバナンスだといえる。新しい学校ガバナンスを成立させるためには、教育事業経営体としての体裁、経営の監査・監督機能、第三者の介入、意思決定と執行の区別・分離、経営責任(執行責任一対学校運営協議会、統治責任一対保護者・住民)などの条件が必要になろう」と述べている。

(17)北海道Y高等学校長へのインタビューは、2018年12月14日(金)Y高等学校校長室にて実施。

(18)北海道H高等学校長へのインタビューは、2018年12月14日(金)H高等学校校長室にて実施。

(19)加藤(2016)によれば、「チーム学校」による学校組織の職制と機能の変動に着目したうえで、『「チーム学校」の推進が、教員の専門性を広く、そして他の専門スタッフとの連携を拓けていくものとなるのか、あるいはその専門性が狭隘化していつてしまうのか、研究的にも実践的にも見定めていく課題がある」と述べている。

(20)「依存的自律性」が敷衍できるその他の証左として、学校を社会システム論と捉えた紅林(2004)は、ルーマンに言及し、「自律的であるためには他のシステムとの関係が不可欠であり」、石戸(2003)の「学校組織は、他の機能システムからの介入があるからこそ、自らの姿勢を明確にすることができる」を引いている。

(21)熊谷(2013)によれば、健常者の避難での手段はいくつも分散して存在しているのに対し、車椅子などを必要とする障害者の避難では、その選択肢がきわめ

て限られる。そして、一般的に健常者は「ひとりでなんでもできてしまう」という先入観をもたれやすい。けれども、むしろさまざまなものに依存しながら行動しているのではないか。しかも、その依存先は広く分散しているのだという。

【参考文献】

- 1)堀内 孜(1989)：教育行政と学校経営の関係構造：組織・権限・機能の検討を通じて、学校経営研究、14巻、p.35
- 2)————— (1995)：公教育システム経営における学校経営の自律性：公教育システムの「自己組織性」と教育行政・学校経営関係、学校経営研究、20巻
- 3)————— (2009)：学校経営の自律性確立問題と公教育経営学、日本教育経営学会紀要、第51号、p.50
- 4)————— (2015)：教育委員会制度改変と学校経営の自律性—公教育経営における教育行政と学校経営の新たな関係—、日本教育経営学会紀要、第57号
- 5)浜田博文(2004)：「学校の自律性」研究の現代的課題に関する—考察、学校経営研究、29巻、p.112
- 6)————— (2007)：「学校の自律性」と校長の新たな役割、一藝社、p.13
- 7)————— (2012)：「ガバナンス」改革の現状と課題：教師の専門性をどう位置づけるべきか?、日本教育経営学会紀要、54号
- 8)小島弘道(1999)：学校の自律性・自己責任と地方教育行政、日本教育行政学会年報、25巻
- 9)————— 編著(2007)：時代の転換と学校経営改革、学文社、p.41、pp54-59
- 10)小川正人(2006)：市町村の教育改革が学校を変える—教育委員会制度の可能性、岩波書店、p.141

- 11)————— (2009)：教育行政研究の今日的課題から学校経営研究を考える、日本教育経営学会紀要、第51、p.154
- 12)星野千恵子(2016)：日本における学校ガバナンスの意義と課題—保護者・地域の学校参加の視点から—、宇都宮大学国際学部研究論集、第41号、p.169
- 13)小松茂久編(2013)：教育行政学：教育ガバナンスの未来図、昭和堂、p.15
- 14)河野和清(2004)：地方分権下における自律的学校経営に関する総合的研究、多賀出版、p.275
- 15)吉本二郎(1965)：学校経営学、国土社、p.110
- 16)岡田美智男編著(2014)：ロボットの悲しみ、新曜社、pp.8-9
- 17)熊谷晋一郎(2013)：第4章 依存先の分散としての自立、村田純一編 知の生態学的転回 第2巻 技術—身体を取り囲む人工環境、東京大学出版会、p.113
- 18)内田 樹(2008)：街場の教育論、ミシマ社、p.91
- 19)紅林伸幸(2004)：学校の自律性に関するシステム論的検討—学校は教育の責任主体たりうるか—、教育学研究、第71巻第2号、p.9
- 20)石戸教嗣(2003)：教育現象のシステム論、勁草書房、pp.180-181
- 21)加藤崇英(2016)：「チーム学校」論議のねらいと射程、学校経営研究、41巻、p.5
- 22)木岡一明(2002)：公教育の規範性と学校ガバナンスの統一的理解に関する考察、名城大学 大学・学校づくり研究、第3号、pp.2-19
- 23)北神正行(2000)：学校の自律性と責任、学校経営研究、25巻
- 24)文部科学省 HP：[/www.mext.go.jp/](http://www.mext.go.jp/)

保育者養成課程における教材分析力を育成する授業開発の試み② —観察と連携による再編—

札幌国際大学短期大学部 幼児教育保育学科 准教授 岡部祐子

キーワード : 保育の質向上 保育者養成 幼児の教材研究 現場との連携

I. 背景と目的

1. 背景

新たな制度が始まる中で、「保育の質を問う」研究が進められている¹⁾。一方で、保育者養成に目をやると、ごく短期間に、資格取得に向けた科目履修・各実習が凝縮されている。こうした状況下において、学生の保育の質を担う「素地となる力」をいかに育むかは、喫緊の課題と考える。

これらをうけて、本学科では、2017年度、学生が自らの興味関心に基づき、保育者として必要な基礎知識をさらに深めることを目的とした科目「保育プロジェクト演習」が開設された。筆者は、本科目において『幼児の教材研究コース』を展開している。

筆者は、20年余り保育・幼児教育の現場で勤務し、現在も継続して幼稚園・認定こども園等で実践研究を行っている^{2) 3) 4) 他}。文科省より実務家教員⁵⁾の登用促進、研究と担当科目の同一性がいわれるなか、筆者が担当する保育専門科目は僅少である。筆者にとって本科目のコース別学習が、現場経験、研究での成果や実践的課題を学生に伝える数少ない場となっていることを付記しておく。科目の開設の経緯・目的・取り組みの詳細については、本学シラバスおよび2017年度発行の同誌拙稿³⁾を参照されたい。

2. 『幼児の教材研究コース』の目的

(以下再掲)³⁾ 周知のように、保育・幼児教育の特色は、環境を通して行うところにある。保育者が行う具体的な援助は、図1が示すように、A子どもを理解する力と、B環境を理解する力の接点に援助の可能性を見出し、再び理解に返す循環といえる⁶⁾。保育者が、教材に潜在する可能性について分析し、理解を深めることは、子どもへの援助の可能性を広げ、何よりも目の前の子どもの思いに応える力を培うことにつながる。

(ここまで)

3. 本報告における目的

保育の質は、環境を介した保育者の関わりの質⁸⁾ともいえる。幼児教育・保育の援助において、環境を組成するうちの『教材』を分析する能力の伸長は、保育の質を担う素地を育成する一助となりうる。

こうしたことから、科目開設2年目となる2018年度は、2017年度の取り組みを省察し評価・改善することで、教育効果の促進を目指した。

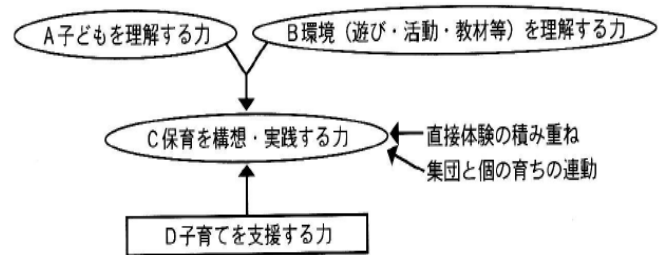


図1「保育者に必要な資質」(河邊、2005)

【用語の定義】

本稿における『幼児の教材』とは、保育施設で身近に触れることのできる遊具(土・砂・水、造形遊具含む)、表現文化(絵本・伝統遊び等)を指している。

II. 実践の方法

1. 授業の枠組みの変更点

2017年度が、前期・後期併せて30コマであったのに対し、2018年度は、前期・後期併せて15コマとなった。

2. コース振り分けの変更点と変更に伴う学生の状況

2017 定員数の2倍を超えるコース希望者数があったが、科目とりまとめ担当の意向で、半数が第2希望以下の学生で構成された。(受け入れ定員は14名)

2018 全員が第1希望の学生となった。定員を超える希望者があったものの、基準を示されないまま振り分けられた。コース担当者の意向は含まれないため「私はなぜ外れたのか」という学生の問いに答えることが出来なかった。(受け入れ定員は15名)

学生の状況 コースの目標共有が容易になった。学習・フィールドワークへの主体的参加が顕著になった。回が進むごとに学ぶ集団となり意欲の高まりがうかがえた。

3. 受講生の概要

本コースに配属された学生は、2年生15名である。Ⅱ-1に示した通り、第1希望者のみで構成された。希望の理由は、「泥団子を作りたい」といった気軽なものから、「実習を通し保育の力を身に付けたいと痛感した」といった切迫したものまで多様であった。

4. 授業の展開

- | | |
|----|-------------------------------|
| 前期 | 1. オリエンテーション/スライム・教材分析 |
| | 2. 小麦粉粘土・教材分析 |
| | 3. わらべ歌遊び・教材分析 |
| | 4. フィールドワーク準備（講師の教材を用いた学習） |
| | 5. フィールドワーク①（泥団子づくり、サンド・アート） |
| | 6. フィールドワーク① // |
| | 7. フィールドワーク① // |
| | 8. フィールドワーク①/記録 |
| | 9. 5～8の教材分析/ファイリング/前期まとめ |
| 後期 | 10. 後期オリエンテーション/目標の明確化 |
| | 11. 講師招聘・レポート |
| | 12. フィールドワーク準備 |
| | 13. フィールドワーク②（保育施設見学、保育の実践） |
| | 14. フィールドワーク② // |
| | 15. 12～14の記録・省察/まとめのレポート/事例分析 |

5. 前期授業の目的と展開の意図

【1～3回】

対象の学生らは少子化時代に育ち、原体験の乏しさが指摘される世代である。まず、教材を一から作り、時間が許す限り触れて味わうことで、子どもとしてどのような体験をしてきたかを呼び起こすことを意図した。遊んだ後には保育者として、その教材がどのような可能性をもつのか、トピック・ウェブ⁸⁾ 図2に表し分析の視点を養うことを試みた。

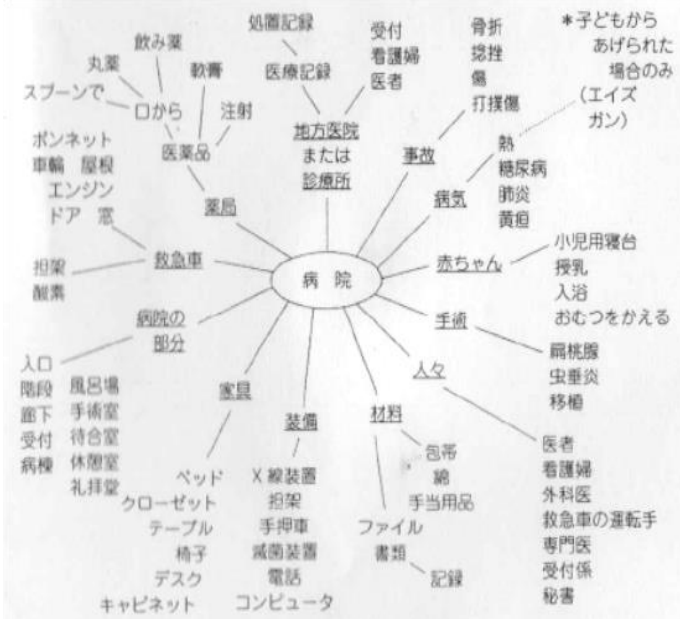


図2 「トピック・ウェブ」 (Lilian G. Katz 他、2004)

【4～9回】

「泥団子づくり」と「サンド・アート」⁹⁾ は、昨年度と同様に、札幌市立かっこう幼稚園において実施した。指導についても、引き続き、同園教諭の中村孝博先生をお願いした。（連携1）

6. 後期授業の目的と展開の意図

【10～15回】

前年度のフィールドワークでの実践において、「評価されることを意識せずに子どもと関わること」「子どもと一緒に楽しさを追求すること」が、どれほど“学生らの保育への期待を高めることに貢献するか”を痛感した。昨年同様、「遊び保育」¹⁰⁾ を実践する幼稚園型認定こども園（実践時の施設カテゴリ）でのフィールドワーク②を企画した。今年度は、フィールド園の主幹教諭・指導教諭にゲストスピーカーとして来学いただき、園の保育の目標や内容、援助のプロセス等について学ぶ機会を設けた。（連携2）

7. 事例分析について

巻末資料【事例】について、学生らが「幼児の経験内容」の抽出を試みた。事例分析課題は、それぞれ授業開始週と授業終了週に実施した。分析の視点には、元本学科教授・酒井義信先生の解説による「遊びの中の数量事例と評価の観点」を用いた。次項で示す通り前報告では、分析方法に課題がみられた。再検討し、別稿で報告することとする。

8. 教材分析力の伸長に向けた介入

前年度の課題として、学生らの教材分析の能力が新調した要因について明示できなかったことが挙げられる。本学科2年次には、2回目の保育実習、幼稚園実習、表現課題演習（学年全体で行う大きな行事）、就職活動と、さまざまな直接体験・感情体験を経験する。教材の分析力を伸長させた要因分析が困難な状況には変わりがない。しかしながら、今年度の試みとして、Ⅱ-5で述べたように、スライム作りと遊び、小麦粉粘土作りと遊び、わらべ歌遊び、泥団子づくり、サンド・アート等の体験ごとに、「（幼児らは）この活動によって、どのような体験をするか」について問いかけた。ここではまず、教材を分析する視点を持つてほしいと考えた。併せて、導出の手掛かりとして、トピック・ウェブへと可視化することを試みた。しかし、学生らに戸惑う様子が見られたため、前年度も使用した展開図を用いて教材を分析するよう変更した。

図3は、「数え歌」を体験した後の学生による記入を書き起こしたものである。

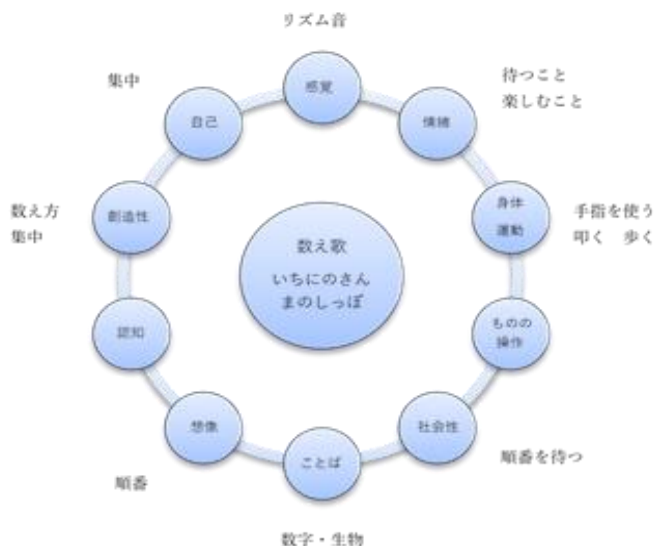


図3 「教材の持つ可能性・学生記入の展開図」

9. 現場との連携

保育者養成と保育現場との連携の必要性がいわれるようになって久しい¹¹⁾。本取り組みも、公立幼稚園・認定こども園それぞれにご協力をいただいて実現できた。実施において、単に「講師を依頼する」、「受け入れをお願いする」というだけでなく、それぞれの活動が、学生の中に意味づくための連携でなくてはならないと考える。今年度は、事前、事後ともに有機的な連携になることを目指した。

10. 倫理性の確保

本科目での記録（写真・記述）を報告することについて、目的・協力内容・考えられる不利益・参加の自由等について口頭で説明し承諾を得た。

Ⅲ. 結果と考察

1. 受講生の状況

Ⅱ-2で示したように、学生らの各取り組みへの熱量は、昨年度と同様に多様であった。昨年度は、学生の主体的参加を引き出すまでに時間を費やした。そのことについて、単に「第1希望者で構成されなかったから」とするのは、教育実践の向上は望めない。今年度は、初回から共同で素材から教材を作り出し、十分に味わうことのできる環境を作った。そこでの学生の姿を、授業者が観察することで、必要な援助について検討した。

2. 前期授業の展開について

【1～3回】

「スライム作り」では、筆者が手順・留意点を示し作って見せた後、学生らがレシピを見て再現した。写真 失敗し作り直すグループもあった。化学反応によって生成される素材を扱うためには分量や手順を守ることは不可欠である。失敗からは、注意を払うポイントをおさえることや、レシピを知っていることと作れることには大きな隔たりがあることを実感したのではないだろうか。また、道具の扱いや片付けの様子からは、生活技術、食事やお菓子を作る経験が乏しい学生もいることがうかがえた。学生自身の感性を子どもの援助へとスムーズに結びつけるためには、学生の、生活者としての側面を養う必要が感じられた。

「小麦粉粘土」は、2年生であれば、ほとんどの学生に経験知がある。馴染みのある教材については、年齢別の環境構成・援助に焦点をあてて検討した。



「スライム作り」



「小麦粉粘土」

1回目の授業における学生の観察から、とにかく身体を使うこと、実体験が重要であると実感した。3回目では、「わらべうた遊び」を体験し、活動の可能性を検討した。具体的には、「げろげろがっせん」や「あぶくたつた」「あのねおしょうさんがね」「ちゅうりっぷしゃーりっぷ」等を通して、学生同士で、ふれあ

う、かけあう、かかわりあうことを体験した。先生が子どもを、子どもが先生を、子どもが友だちを知っていくプロセスを、子どもの立場から経験した。子どものリズム同期を誘発する遊びは、集団の育ちに貢献すると考えられる¹²⁾。熟達保育者への調査では、「お互いがフッと笑うような瞬間」は、クラス集団の生成途上で自然と生じるという⁴⁾。わらべうた遊びを日常の保育に取り入れて、こうした瞬間を意図的に作っていくことは、育ちあう集団づくりの一助となることが想像できる。「わらべ歌遊びを实践する意義」について学習するとともに、ちょっとした時間を楽しむことのできる「でんでらりゅうば」、「オクヤマニ」、「いちにのさんまのしっぽ」等のリズム同期を誘発する遊びを繰り返し行い習得した。以下は、学生の最終レポートのわらべ歌遊びに関する記述の抜粋である。

…沢山のわらべうた遊びは、幼少期でもここまで力を込めてやった記憶がないので、とても楽しく貴重な体験ができた。

「力を込めてやった」との記述から、筆者の実践に課題があったことがうかがえる。現在では、地域のなかで子どもが群れて遊ぶことは皆無に近い。子どもから子どもへの遊びの伝承が困難な状況において、保育者が遊びを伝えていく意味は大きい。学生には、たくさんの楽しいわらべうた遊びを覚え、現場に出てほしいとの切迫した思いが背景にあった。

【4～9回】

4～9回目は、「泥団子づくり」「サンド・アート」のフィールドワークと事前・事後の指導を行った。事前の指導では、中村先生によって丹念に作られた資料や映像をもとに、活動の意味を掘り下げた。活動の状況は、表1・表2に示す事後に学生が提出したレポートの抜粋から読み取ることができる。紙幅の関係で、全てを記載できなかったが、通常みられる授業の感想等と比較して、具体的な記述が多くみられた。筆者が中村先生にご指導いただいた経験から、サンド・アートは、「水」「砂」「空気」を融合させた活動であると感じてきた。学生らの記述にも、「砂」「水」「混ぜ方(空気)」「時間の経過」「圧力の方向」「気候」等のピースがちりばめられており、活動に対する概念形成がなされつつあることがわかる。今後、現場で経験を重ねる毎に、抽象度が高まっていくことが推察さ

れる。また、自身の体験を振り返り、「触感の変化で楽しむことができる」、「息を合わせる緊張感」「集中力が大事」「達成感が凄い」など、活動に潜在する可能性を多面的に見出していることが示唆された。

表1 「サンドアートに関する学生の記述」

| 学生 | 記述 |
|----|--|
| a | 最初先生の手本を見た時は、砂と水を型に入れて固めれば簡単にできると思ってみていたけど、実際にやってみると、水の量や砂の量の調節がとても難しいし、上の型を作っているうちにどんどん砂は乾いていくし、下から砂と水が漏れてくるしとても大変でした。結局型を重ねて作るサンド・アートは、成功させることができませんでしたが、後半は、それぞれ作品をつくり、それを繋げて1つの作品ができて、とても感動しました。 |
| b | 初めは、先生の手本を見てもコツをつかむことができませんでしたが、やっていくうちに水を入れながら固めていくこと、最後に少しの水を含んだ砂をかけると、土台となる部分が安定するなどに気がきました。また、水を入れて固める方法を、ずっと行えばいいというわけでもないわかりました。 |
| c | 型を外すと壊れてしまい、回数を重ねるうちにコツもつかみ、完成することができたので良かったです。いろいろな道具があり、細かなところまで作り込むことができ、真剣にやりました。水の量によって砂の感触が変化し、作るもの・場所にあった泥(砂と水を混ぜたもの)を作ることが難しかったですが、子どもも触感の変化で楽しむことが出来ると思います。 |
| f | 土⇒水⇒混ぜる、を繰り返して作る大変さ、水の量を調整しながら作り、型を外す時、崩れないように気をつけながら息を合わせる緊張感などは楽しかったです。 |

表2 「泥団子作りに関する学生の記述」

| 学生 | 記述 |
|----|--|
| b | 泥団子を作る砂を使うことを初めて知りました。砂、というか土で、さらにふるいにかけて細かくするという作業がありました。その作業をした上で水を入れて絞り固めて、細かい土をかける。とてもいい経験になりました。最後はけっこう光ってくれて感動的でした。子どもたちといつかやってみたいです。土をふるいにかけて用意してくださった中村先生に感謝しています。 |
| d | ピカピカになるまでの工程がとても長く、サラ砂をかけてもかけても本当に光るの？と思いました。途中で欠けてしまいましたが、きれいに丸くできました。最初の方なら立て直すことができるのだと思いました。力加減が難しかったですが出来てよかったです。 |
| e | あそこまで光る泥団子を見たのは初めてで、とても驚きました。中村先生みたいにつるつるには光りませんでしたが、つるつるにすることが出来て達成感が凄かったです。とても楽しくて幼少期の頃の気持ちを思い出せました。 |
| g | ただの泥からあんなにピカピカに光るものができるなんて驚きました。一つひとつの工程が大切で、ちょっと手を抜いたり、気を抜いたりするとヒビやワレが起こってしまうので、集中力が大事だと思います。作ったものがピカピカに光って、なんだか嬉しい気持ちになりました。最初は本当かな？と疑っていましたが、何事も自分でやってみなければわからないと考えます。 |

教諭らから紹介された日常・実践日の保育の状況を受けて、今回の実践に「一斉」での「設定保育」が馴染まないということを学生らが判断し、柔軟な展開ができるよう「身一つで出来る活動」として、鬼ごっこや、わらべ歌遊び等の展開にむけた準備して臨むことになった。表3は、お話しいただいた項目・見せていただいた資料の項目である。また、表4は、学生の感想を抜粋したものである。

表3 「講話の内容・閲覧資料」

| |
|--|
| <p>【流れ】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 園の特色 保育の変革（保育・業務）＊註 2. 行事の取り組み方、変化 一秋のコンサートでの取り組みからー 3. 質疑応答 <p>【教材について】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何を教材と捉えるか ・何を教材のヒントとするか ・日々のねらい ・何気ない日々の「もの」「言葉」「身振り」「心の動き」 ・子ども達の生活の身の周りにあるもの（季節・自然・行事など） <p>【閲覧ファイル】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ラーニングストーリー ・クラスだより ・バスキャッチ（保護者とのコミュニケーションツール） |
|--|

*当該園は3年前より、教師主導の「設定保育」を中心とした保育から、子どもを主体とした「遊び保育」へと保育の形態が大きく変わった。

表4 「ゲストスピーカーの講話の感想」

| 学生 | 記述 |
|-----------------------------------|--|
| b | （お礼略）今まで、自分が思っていた「保育」がどれだけ型にハマっていて、典型的であったのか身に沁みて感じました。“普通”というものに囚われないで、新たに改革していくのはとても勇気があるし大変なことだと思いますが、よりよい保育をしていくためには、恐れずに新しいことにチャレンジしていくことが大切だとわかりました。すごく素敵な先生たちでした。 |
| g | 子どもを第1に考えて大切にすると、まさにこういった保育だよなと感じました。（中略）もう内定が決まっていますが、もっと早く知りたかったことが、たくさん聞けて、プラスになりました。（保育を変えることについて略）生活と行事をつなげるってとても難しそうだと思います。貴重な話、とてもうれしかったです。為になりました。 |
| 他 ゼミ から の 参 加 者 | 保育者や保育の現場をあまりにも固定観念で捉えすぎてしまっていたのだと思いました。私はもともと何事に対しても正解を求めてしまうのですが、保育者という立場は、知識や判断力を持った上で、子どもに対して向き合い一緒に今できることは何か、を考えることを出来る、とてもわくわくすることを忘れてしていました。大人が、子どもの成長や気づきを制限し妨げになってしまっていることに気付けたことは、これから保育者になろうとしている私にとって、とてもとても大きいことだと思います。 |



「サンド・アート」



「泥団子作り」

3. 後期授業の展開について

後期の学びは、フィールドワーク②に焦点があてられた。事前の指導として、フィールドとなる園の主幹教諭・指導教諭をお招きし、お話をうかがうことができた。この回は、他のコースの学生・教員にも公開した。同日に授業が行われない（通年15回なので有り得る）コースの学生・教員らも参加した。

学生らは、事前の講話によって園の目標や、実践されている「遊び保育」について理解を深めることができた。したがって、前年度のように、筆者がフィールドワークで行う活動の枠組みを示す、提案をし続ける、といった援助は要さなかった。

フィールドワーク②は、日程調整の結果、1月下旬の土曜日に実施した。あいにく子どもが5名と少なかったが、各教室の保育者による環境構成から保育の意図を読み取ったり、保育の計画と記録から解説していただくなどし、有意義な時間を過ごすことができた。表5は学生が記録した保育の流れ、表6はフィールドワーク②を終えた学生の最終レポートの抜粋である。



表5「学生による遊びの記録」

| 時間 | 環境・子どもの様子 |
|-------|---|
| 9:30 | <ul style="list-style-type: none"> ・1人の男児が子どもがボールを持って待っている。13人(学生)とドッジボールを行う。 ・2人は塗り絵をしていた。 <div style="text-align: center;"> </div> |
| 10:00 | <ul style="list-style-type: none"> ・子ども2名が登園する。 ・フラフープで遊ぶ。 →なわとび「せーの」で回す。フープを床においてお風呂に見立てる。2つのフープを回す。ジャンケン。ポーズをまねして回す。 ・風船を持ってくる。 ・追いかけてっこをして遊ぶ。学生が子どもを追う。 ・フラフープを立ててみる。→ぐぐって逃げる。 ・子ども同士でパスして逃げる。 |
| 11:00 | <ul style="list-style-type: none"> ・みんなで集まる。 ・子どもの意見を聞く。 ・片足立ちの相撲(けんけんずもう)をする。(バランスが取りにくい) ・勝ててうれしそうにしている。 ・「だるまさんが転んだ」初めは鬼1人。次は子どもたち全員で鬼をやる。 →途中からあきてくる子がいた。 ・「長縄跳び」 →年長の子どもは多く飛べる。年中・年少の子どもは少しずつ飛んでいる。他の遊びがしたくなる子がいる。途中から長縄をしまい、けん玉・フープになる。(コーナー遊びのように遊びが展開される) ・時間になるまで遊ぶ。 <p>これ以降、学生は、子どもとの遊びから、主幹教諭から園の「記録」(タブレットによる)を見せていただく学びに移行する。</p> <p style="text-align: right;">*斜体は筆者の加筆</p> |



「フィールドワーク②での学生の様子」

表6「最終レポート抜粋」

| 学生 | 記述 |
|----|--|
| b | <p>幼児にとって、必要不可欠である玩具などの教材に視点を置いて研究することで、物の考え方は様々な方向があると分かりました。一つのことを深く考えることで、子どもにとってどのようなことが得られるのか、より楽しむ、より刺激となるには何が必要なのかを考えることができました。</p> <p>フィールドワークに行き、実際に実践してみて感じることも多くありました。体験してみないと分からないこともあったし、予測していたのと違う結果になり、それも良い刺激となりました。</p> |
| c | <p>実習では感じられない園の温かさや楽しさを感じることができた。園で実践して楽しいと感じたのは、岡部ゼミのこの実践が初めてで本当に入ってよかったと思った。</p> |
| d | <p>フィールドワークを通して、子どものことをもっと知れたらいいな、子どもと遊ぶのはこんなに楽しいんだと改めて思うことができ、働きたくなくなった気持ちが少し減り頑張ろうと思えました。</p> |

表7は、学生らのゲストスピーカーの講話の感想・フィールドワークの様子・最終レポートを受けて、フィールドの教諭が寄せてくださった感想である。

表7「フィールド・教諭の感想」（原文ママ）

1. 子どもが少ない日に申し訳ありませんでしたが、学生さん達にとって、学生時代に子ども達との関わりを楽しんだり、保育の面白さを少しでも実体験できる場が大切だと感じました。社会人になると、新生活に慣れることで精一杯で、なかなか保育の面白さを感じるまでには時間がかかります。保育という仕事は、子どもと共に生活することを楽しくて、初めて子どもという存在の素晴らしさを感じられる仕事だと思うので、今後も学生時代に少しでも現場を知っていただく一助になるよう受け入れていきたいと感じました。

2. 客観的に自園を見て頂き、素直な感想に、これから夢を叶えようとしている若者の期待や希望を感じ、嬉しい気持ちになりました。時代が変わっていく中で、保育という仕事の在り方も変わらなくてはいけない今、学生さん達の今までの「保育」に対する概念が少しでも柔軟性を持って「子ども達のために」と変化していくことを願います。

しかし、学生さん達の感想に多くあった、「子どものことを知りたい」「子どもと遊ぶことが楽しい」「どうすれば、もっと楽しくなるかを考えられるようになりたい」など、どんな時代であっても、「子ども達に寄り添う気持ち」は変わらず、保育者として大切にしていきたい思いなのだと改めて感じさせていただきました。また、「園の温かさを感じる」という感想もとても嬉しく、温かい空気感の中で子ども達と過ごしている日々を大切にしていきたいと思えます。素直で真っ直ぐで貴重な感想をいただき、ありがとうございました。また、いつでもいらしてください。

援助を再編した。筆者は、保育者養成において、授業者が「保育の在り方」や「保育者の行為」を体現することの重要性を感じてきた。今回の授業改善にあたり、その思いを深めた。

②について、前年度は、科目の責任者によって、各コースの目的にかかわらず「指導案の作成」「模擬保育の実践」が課せられていた。今年度は、その枠組みを外し、『幼児の教材』について焦点を絞ることで、「その活動を通して幼児が何を体験するか」について検討することができた。その結果、前年度は、表6の学生cおよびdのような感想が多く見られたが、今年度は、学生aのように、今後続く「保育の質を担っていくことのできる素地」がうかがえる感想もみられるようになった。

4. 連携による再編

連携①に加え、今年度は、連携②のフィールドの教諭らをゲストスピーカーとして招聘した。学生の感想等からも、保育者らとの交流が、フィールドワークへの意欲を促進させたことが見て取れた。一方で、教諭に寄せていただいた感想からは、学生らによる自園の客観的な評価から、「子どもに寄り添う気持ち」や「子どもと過ごす日々を大切に思う気持ち」を再認識し、現場の保育者の「保育の原点にたちかえること」への一助となったことが拝察された。

現在の保育現場は、「保育者が足りない」「すぐに辞めていってしまう」という危機に直面している。根本的な問題として、保育者を目指す若者の減少が指摘されている¹¹⁾。しかし、表6のdの学生が述べるように、学生らにとって、在学中に素敵な保育者に出会うこと、保育の楽しさを実感できる機会は、保育職を志望する気持ちを促進させると推察できる。本来、授業や保育・教育実習でそれらを実感できることが望ましいが、必ずしもそうならないことが、前年度の受講生や今年度の学生cの感想からうかがえる。

背景で述べたように、筆者が担当する保育専門科目は僅少で、本報告も15名の学生を対象としたごく狭い範囲での取り組みに関するものである。保育の質を担う素地づくりは、保育者養成のさまざまなプロセスで行われることが重要である。また、『教材研究』は、保育現場を切り離して行うことは不可能である。学生を中心とした、学内・学外の有機的な連携が、保育の質・量を支える学びを保障すると考える。

IV. 総合考察

1. 前年度の課題

前年度は、①学生の主体的参加を引き出すまでに時間を費やしたこと、②コースのテーマを『教材研究』としながら、焦点化できなかったことについて、課題が残った。

2. 授業改善の試み

①について、今年度のコマ数が前年度の半数になったことから、初回より活動を通して目的を伝え、活動に参加する学生の姿を見ながら、必要な援助を考えた。

②について、活動ごとに、学生自身の経験内容を可視化した。また、フィールドワーク②において、『教材』に焦点化して、広義の援助について検討した。

3. 結果から

①について、動きながら・行為に結び付けて、授業の意図を伝えることを意識した結果、保育の方法と同様に、対象（学生）の見取りを起点に、環境を通した

V. 今後の課題

今年度の前進は、学生が、「身一つでできる遊びを準備し子どもと触れ合う経験をしたこと」が挙げられる。つまり、自身を「教材」として子どもと触れ合う経験をしたことである。しかしながら、その結果（相互作用等）を省察することが十分ではなかった。

また、園や担任によって構成された環境を観察できたことは実に貴重な体験であったが、そこで遊ぶ子どもたちの姿をイメージすること、つまり保育者の意図を読み取るための時間を、充分確保すべきであった。

次年度は、保育現場と早期から緊密に連携をはかってフィールドワークを立案・実践するとともに、事前・事後の指導に時間をかけられる展開としたい。

今回の取り組みは、フィールドワーク①②ともに、子どもを中心とした・素晴らしい実践を行っている保育現場があるからこそ実現できた。養成に携わるものとして、こうした現場にできる限り赴き、筆者自身の学びを深めることが学生の学びを深めることにつながる。見出せた課題に向き合い、次年度の授業構想に取り組みたいと考える。

謝辞

子どもへの優しい眼差し、保育現場への畏敬の姿勢を持って、本コースの課題に真摯に取り組まれた15名の学生の皆さんを、誇りに思います。また、本報告へのご理解とご協力について深く感謝します。

各フィールドワークにおいて、子どもや保護者の方にとって大切な保育の場をお貸しいただきましたことに、感謝申し上げます。ご指導については、前期は札幌市立かっこう幼稚園の中村孝博先生に、後期は、星の子幼稚園の先生方に大変お世話になりました。丁寧なご準備・ご指導をいただきましたこと、学生の自由に学ぶ姿を寛容に受け入れ支えてくださいましたことについて、心よりお礼申し上げます。

本研究は、学科長はじめ学科教員の、学生の成長を願う教育活動に連なるものとして実現しました。この場を借りて感謝申し上げます。

本研究の評価の指標として用いた、事例から抽出した経験の項目は、本学科で7年間にわたり保育内容環境、教育原理等の科目において教鞭をとられた酒井義信先生によるものです。酒井先生は、本試みへのご協力はもとより、先生の師である小川博久先生の遊び保

育等の保育援助論を、詳細にご教示いただきました。記して感謝申し上げます。

【補註：引用文献】

- 1) 勅使 千鶴 (2018) : 保育をいかに「評価」するか—子どもの豊かな生活や遊びを保障するために(総説)、保育学研究、pp6 : 70 周年記念号では過去10年間の保育の動向と本学会が追及した研究課題を勘案し「保育の質向上」を保育学の理論・実践研究の視座として、現在実践されている保育をどのように評価するか検討している。
- 2) 岡部 祐子 (2014) : 保育者の離職要因を軽減するアクション・リサーチの試み—実効のある保育目標と計画の再編を通して—、北海道公衆衛生雑誌第27巻第2号・共著
- 3) 岡部 祐子 (2017) : 保育者養成課程における教材分析力を育成する授業開発の試み、札幌国際大学 教師・教育実践研究、創刊号、145-155
- 4) 岡部 祐子 (2018) : 熟達保育者・熟達保育者によるクラス作りへの認識とプロセス、平成29年度 札幌国際大学奨励研究報告書
- 5) 文部科学省 (2018) : 制度・教育改革ワーキンググループ (第17回) 配付資料
- 6) 河邊 貴子 (2005) : 遊びを中心とした保育、pp169-174
- 7) OECD (2006) による「保育の質」とは、子どもたちが心身ともに満たされより豊かに生きていくことを支え、保育の場が準備する環境や経験からなるとされた。
- 8) Lilian G. Katz, Sylvia C. Chard、小田豊 監修・奥野 正義訳 (2004) : 子どものこころといきいきとかわりあう—プロジェクトアプローチ、光生館、p.128
- 9) 笠間 浩幸 (2001) : 「砂場」と子ども、東洋館出版社
- 10) 「遊び保育」の原著は小川博久 (2010) : 遊び保育論、萌文書林 であり、解説書は、吉田龍宏・渡辺桜 (2014) : 遊び保育のための実践ワーク、萌文書林
- 11) 開 仁志 (2013) : 保育現場と養成校のコラボレーション、北大路書房
- 12) 小川 博久・岩田 遵子 (2009) 子どもの「居場所」を求めて—子ども集団の連帯性と規範形成、ななみ書房

【参考文献】

- 汐見稔幸・久保健太 (2016) : 保育のグランドデザインを描く、ミネルヴァ書房
- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学 (2009) : 教育研究のメソドロジー—学校参加マインドへのいざない、東京大学出版

【事例】「遊びの中の数量事例と評価の観点」

ある夏の日、5歳児を中心に、テラスにビニールプールを出して水遊びをした後、二つのチームに分かれて、それぞれのビニールプールの水を早く少なくすることを競う、水すくい競争をした。

競争を始める前には、子どもたちの不満の声が聞こえた。「ずるーい！あっち（男の子）、多いじゃない！」。自分たちのチームと相手のチームの人数を数え、相手チームの方が多いことに気付いたのであった。保育者は、子どもたちにどうしたらよいのかを考え合うことを提案し、2回すくう人を決めることで、納得してスタートした。

その後、子どもたちは、水をすくう容器を探し、大きなバケツを欲しがっていた。大きなバケツを使って、一度に多くの水をすくうと早く水がなくなると考えたからである。

「よーいドン！」で保育者が30まで数を数え終わったところで終了。両チームとも、一生懸命に水をすくいながら、プールの外へ出し、段々と少なくなってきた。そして、どちらが勝ったかを調べる時には、保育者が裸足になってそれぞれのプールに入り、足のどのあたりになっているかをよく見比べていた。

出典：中田（後藤）範子『子どもの経験を考える』ワークで学ぶ保育・教職実践演習 建帛社

【経験の項目】分析：酒井 義信

- ①水の温度（ぬるい、冷たいなど）
- ②水の量（同じプールや同じ入れ物が2つでない、量が違うので競争できないことが、理解がされているか。
- ③2チームの子どもの人数が同じか → リレーなどの経験から、両チーム同じ人数でない競争が公平にならないことを理解しているか。
- ④バケツ→ カップやバケツなど、入れ物によって液量の入る量が違うことが理解できるか。また、水深が浅いときは大き過ぎる入れものより、少し小さい適当な入れ物の方が水を汲みやすい場合があることへの理解。
- ⑤数唱で30を数える時に、今20なら、残りは10なので、残りの数（時間）を理解して、汲むのを急いだりすることができるか。
- ⑥「保育者が裸足になってプールに入り、足のどのあたりになっているか」との記述から、水の量の多少は、同じ入れ物であるなら水の量の高さで比較できることを理解しているか。

【分析の背景】子どもの数・量の発達に関して：酒井 義信

- ①量を比較する経験が大切
数値化された量を比較できるためには、数値化されていない量（未測量）による比較の経験が重要となる。比較は数学だけではなく、思考全体においても重要である。
- ②子どもは量を比較する初期の段階では、入れ物の底面積（太さ）に関係なく、高さだけに注目して比較する傾向がある。（ピアジェの「液量の保存課題」の実験から）
- ③量といっても数学的に分析すると
 - ・分離量～ 見ただけで、お菓子1つ、2つ…、鉛筆1本、2本、…など数えることができる量
 - ・連続量～ 見ただけでは数えられず、基準量で測定しないと数えられない量
 がある。連続量には、長さ、広さ、体積：かさ、重さ、時間の「外延量」と言われる量、温度、速さ、濃さ、込み具合などの「内包量」と言われる量がある。（水の量を比較するには、ある基準となる入れ物などで量る経験が重要となる）

21 世紀の高校・大学世界史教育と「同時代的世界史」 ～次期高等学校学習指導要領における歴史系科目群を視野に入れて～

札幌国際大学人文学部現代文化学科 非常勤講師 川口琢司

札幌国際大学人文学部現代文化学科 准教授 横川大輔

キーワード : 「歴史総合」新設に向けた新しい教職課程における必修科目「外国史」
大学における世界史科目 歴史的思考力と大学科目

はじめに

平成 30 年 (2018 年) 3 月 30 日、高等学校学習指導要領が官報告示され、2022 年度から実施される授業の姿が明らかになった。地理歴史科では「世界史」が必修科目から外れ、代わりに新設された「歴史総合」と「地理総合」が必修科目となった。そのみならず、従来の A と B という区分けに代わって「総合」と「探求」という組み合わせになり、歴史系科目は「歴史総合」に加え、「日本史探求」と「世界史探求」の選択科目が設定されることとなった。単に科目名が変わっただけでなく、内容も正確な知識の伝達から思考力を育成する方向に大きく舵が切られている。

このような大きな変動に対し、高等教育政策を専門とする者のみならず、現場の高等学校の地理歴史科教員も教員養成を担う大学教員も、様々な媒体を通じ、意見を表明している¹⁾。こうした意見表明にあっては、政府(≒文部科学省)の施策を批判的にとらえるものが多い。このことは、今回の改訂が、日本史・世界史の知識偏重・暗記科目化への反省に立っていることに対しては一定の理解ができるものの、そこからの脱却の方向性が検討不十分であることをうかがわせるものである。

そのような中で目を引くのは、西村嘉高の論考である²⁾。西村は「いかに批判しようとも 2022 年度からわれわれ高校教員は歴史系新科目を生徒と教室で共有するのだ。」と述べ、この変動を契機としてポジティブに捉えた上で、考えられる方策について述べている。その一つがカリキュラムの見直しの必要である。これは、この論効果が書かれた 2018 年度に大学に入学した

者は、卒業時に「歴史総合」の科目を持つ可能性が十分にあり、彼らに対し「歴史的思考力」を養成できる場合は、大学の正規カリキュラムしかないという危機感に由来している。西村は高校教員として現場で実習生を引き受けた経験からも、「歴史総合」に対応するためには、現行の、日本史、東洋史、西洋史といった専門区分を超え、それらの融合を意識させるカリキュラムにしなければならないことを説く。しかし、そうした取り組みは、大阪大学などのごく少数の事例を除けば皆無であるのが現状である。

他方、西村と同じ『歴史学研究』誌の時評に論考を寄せた米山は、次期学習指導要領が歴史系科目における授業者の知識主義と学習者の暗記主義・正答主義の反省から思考力育成を謳っているが、技能主義に陥っている危険性を指摘している。同時に、認知心理学や教育学の知見を援用しながら、一定の知識なくして思考力・判断力・表現力の育成にはつながらないとも批判する³⁾。学習者も知識が必要であるが、当然のことながら、教壇に立つ教師は一層正確な知識を持たねばならない。

限られた時数の中で、日本史、東洋史、西洋史の融合と正確な知識を持つためにはどうしたらよいか。これが大学で高等学校「地理歴史科」教員養成に携わる者の悩みであろう。本稿は、こうした悩みを抱える筆者の一人横川に対し、長年、複数の大学で世界史教育にたずさわってきた経験を持つ川口が、横川のみならず、広くその知見を紹介するのが目的である(1～3)。さらに、川口が自身の教育を言語化するなかから見えてきた課題についても考察する(4)。最後に、横川が教職課程に必要とされる授業内容をまとめた経験からコメントを付すこととしたい(むすびに代えて)。

1. 学習指導要領にみる高等学校世界史教育の変遷

まずは、2022年度から実施される学習指導要領（第九次改訂）の特徴を理解する必要がある。そのために、平成11年（1999年）の第七次改訂および平成21年（2009年）の第八次改訂と比較する。

まず、前提として、今世紀初めの高等学校の世界史教育を規定した第七次改訂の学習指導要領に触れよう。そこでは、来るべき新世紀にふさわしい世界史教育の柱として、それまでの「文化圏」による構成にかわって「地域世界」による構成が提示された。「地域世界」は時間的なスケールを大きくとり（すなわち、時間軸の幅を大きくとり）、同時代的な横のつながりを重視するという点で、「文化圏」とは異なる。

さて、世界史Bの「内容」（大項目）は以下のようになっている。

1. 世界史への扉
2. 諸地域世界の形成
3. 諸地域世界の交流と再編
4. 諸地域世界の結合と変容
5. 地球世界の形成

まず、2. 「諸地域世界の形成」では、西アジア・地中海世界、南アジア世界、東アジア・内陸アジア世界の形成を扱い、3. 「諸地域世界の交流と再編」では、イスラーム世界やヨーロッパ世界の形成、内陸アジアの動向を扱う。4. 「諸地域世界の結合と変容」では、アジアの諸地域世界の繁栄と成熟、ヨーロッパの拡大と大西洋世界を扱い、さらにヨーロッパ・アメリカの変革と国民形成、世界市場の形成とアジア諸国、帝国主義と世界の変容へと進む。最後の5. 「地球世界の形成」では、科学技術の発達や生産力の著しい発展を背景に、世界は地球規模で一体化し、二度の世界大戦や冷戦を経て、相互依存を一層強めたことを理解させる、としている。

2～4では南アジア世界、イスラーム世界、大西洋世界など、いくつかの「地域世界」が示されており、歴史の展開とともにあらたな地域世界が出現することを理解させようとしている。ただし、筆者には、きわめて漠然とした「内陸アジア世界」という名称や、その内陸アジア世界を東アジア世界と一括りにしているところにやや違和感をおぼえる。歴史的に、内陸アジ

ア世界は東アジア世界とだけ関係が深かったわけではなく、時代を問わず、西アジア・地中海世界、南アジア世界、イスラーム世界、ヨーロッパ世界とも関係が深かったことは、贅言を要しないであろう。

第八次改訂の学習指導要領では、「地域世界」による構成が踏襲され、諸「地域世界」を俯瞰する点は変わらない。世界史Bの「内容」（大項目）も1～4の名称は変わらず、5だけを「地球世界の到来」と改めた。このうち、2. 「諸地域世界の形成」では、西アジア世界・地中海世界、南アジア世界・東南アジア世界、東アジア世界・内陸アジア世界を扱う。3. 「諸地域世界の交流と再編」では、イスラーム世界の形成と拡大、ヨーロッパ世界の形成と展開、内陸アジアの動向と諸地域世界を扱う。4. 「諸地域世界の結合と変容」では、アジア諸地域の繁栄と日本、ヨーロッパの拡大と大西洋世界を扱い、さらに産業社会と国民国家の形成、世界市場の形成と日本へと進む。この改訂でも内陸アジア世界が東アジア世界と一括りにされているが、注目すべきは、東南アジア世界が初めて独立した地域世界として扱われている点である。また、日本を世界史の中に位置づけることが重視されている。教育内容の主な改善事項としては、伝統や文化に関する教育の充実という観点から、世界史における日本史の扱い、文化の学習などの歴史教育や宗教に関する教育を充実させることを挙げている。

本稿で問題とする第九次改訂は、冒頭にも掲げたが、平成30年（2018年）3月30日に告示された。平成に代わる新時代にふさわしい世界史教育の原案といえる。「歴史総合」は、これまでの世界史A、日本史Aにかわって必修科目（2単位）として設置されたが、これまでも増して、世界の歴史と日本の歴史の関連性を重視しながら、「現代的な諸課題の形成に関わる歴史の大きな変化」を理解させるとしている。さらに、「歴史総合」のあとに履修できる選択科目として設置されたのが、これまでの世界史Bにかわる「世界史探求」（3単位）である。その解説をみると、以下の5つの大項目が設定されている。

1. 世界史へのまなざし
2. 諸地域の歴史的特質の形成
3. 諸地域の交流・再編
4. 諸地域の結合・変容
5. 地球世界の課題

今回の改訂では、それまでの「地域世界」は「地域」と改められた。たとえば、「東アジア世界」は「東アジア」、「西アジア・地中海世界」は「西アジアと地中海周辺」と改められた。また、これまで使われてきた「内陸アジア」というきわめて漠然とした地域名称にかわり、近年、日本の学会でもよく使われている「中央ユーラシア」を採用している。

大項目の構成に大きな変化はみられないが、2～4では冒頭に「問い」が設定される。これは地理歴史科・公民科の共通の目標である現代社会の諸課題の解決を視野に入れて主体的に考察する態度を養うためである。また、「歴史総合」との関係性にも配慮しながら、これまででも強調されてきた地理的条件、日本とのかかわり、資料の3つの視点を引き続き重視しており、教師には時間軸、空間軸、資料の活用の観点から授業を展開することが求められている。したがって、直近の改訂では、2～4について、空間軸を重視して「地域」を意識する視点は堅持され、時間軸のとり方にも大きな変更は見られないようである。

2. 高等学校世界史教科書の構成

文部科学省の学習指導要領を参考に、これまでさまざまな高等学校世界史教科書がつくられてきた。本来、民間の教科書出版社は文部科学省が作成した学習指導要領に準拠する必要がないが、昨今、日本史教科書では「国定教科書に一步近づいた検定」となっており⁴⁾、新しい世界史教科書は昨年第九次改訂に即した教科書になることはいうまでもない。とはいえ、いまだ出現していないのが現状である。

また、われわれ大学教員が今教員養成課程で受け持つ学生もまた、第八次改訂の教科書で世界史を必修科目として学んできた。したがって、ここではオーソドックスな教科書として知られ、戦後の世界史教育をリードしてきた山川出版社の木村靖二他『詳説世界史B』を題材として、高等学校世界史教科書がどのような空間軸や時間軸で構成されているのか、検証してみよう。平成30年(2018年)に刊行された最新の改訂版の構成は、以下のとおりである。

序章 先史の世界

第1部 第1章 オリエンと地中海世界

第2章 アジア・アメリカの古代文明

第3章 内陸アジア世界・東アジア世界の形成

第2部 第4章 イスラーム世界の形成と発展

第5章 ヨーロッパ世界の形成と発展

第6章 内陸アジア世界・東アジア世界の展開

第3部 第7章 アジア諸地域の繁栄

第8章 近世ヨーロッパ世界の形成

第9章 近世ヨーロッパ世界の展開

第10章 近代ヨーロッパ・アメリカ世界の成立

第11章 欧米における近代国民国家の発展

第12章 アジア諸地域の動揺

第4部 第13章 帝国主義とアジアの民族運動

第14章 二つの世界大戦

第15章 冷戦と第三世界の独立

第16章 現在の世界

各章には3～5の節がもうけられているが、その紹介はここでは省略する。全体として、平成11年の第七次改訂の学習指導要領にもとづいて部や章が立てられている。ただし、他の教科書とは異なり、各部に題名はついていない。具体的には、第1部でユーラシアおよび南北アメリカにおける古代の地域世界や文明について記したあと、第2部でイスラーム世界や中世ヨーロッパ世界など、より広域の地域世界を紹介する。そのあと、第3部ではまず、近世のアジア・ヨーロッパの諸帝国や諸国家を紹介したあと、欧米の近代国民国家による世界の一体化のはじまりが詳述される。最後の第4部では、帝国主義により世界の一体化が促進されたものの、しだいに列強による角逐、植民地化に対する抵抗(民族運動)がはげしくなり、その後、二度の世界大戦を経て、あらたな国際秩序が形成され、現在にいたる。

そのうえで時間軸について注目すると、「近世ヨーロッパ世界」という術語にみるように、第3部でヨーロッパ史だけに「近世」という時代区分が登場する点が注目される。日本史で江戸時代(17～19世紀)を「近世」とするのに似ている。16世紀以降を「近代」とみなすのではなく、16～18世紀を「近世」とし、世界の一体化が進行した19世紀を「近代」とする。その際、「近世」と「近代」を連続性や断絶の面からとらえる

見方をとりいれている。最後の「現代」は19世紀末の帝国主義時代から私たちが生きている現在までとしている。

他方、空間軸に注目すると、「地域世界」というコンセプトを反映して各章のタイトルに「地中海世界」「内陸アジア世界」「東アジア世界」「イスラーム世界」「ヨーロッパ世界」「近世ヨーロッパ世界」「近代ヨーロッパ・アメリカ世界」「第三世界」などが使われている。ただし、「南アジア世界」や「東南アジア世界」はみられず、相変わらず「内陸アジア世界」という名称が使われているのが気になる。また、第2章だけが「アジア・アメリカの古代文明」となっており、「文明」というコンセプトが強調される。そこではインド、東南アジア、中国、アメリカの古代文明が扱われる。各節のタイトルには「古代オリエント世界」「ギリシア世界」「ローマ世界」「西ヨーロッパ世界」「西ヨーロッパ中世世界」「東ヨーロッパ世界」「トルコ・イラン世界」「社会主義世界」といった術語もみられる。要するに、「地域世界」というコンセプトを反映した結果、時代区分をとりいれた名称、さらには民族、歴史、思想、国際政治などを反映した名称なども使われている。このように、さまざまな視点から命名された「地域世界」が登場するため、生徒にはやや戸惑う部分もあるのではなからうか。

以上、『詳説世界史 B』の内容とその特徴をみてきた。19世紀と20世紀については、第11章から最終章まで、全体の三分の一強にあたる6章を割り当てており、きわめて重視されている。6章のうち最初の2章が19世紀にあてられ、第11章は19世紀の欧米諸国、第12章は19世紀のアジア諸地域を扱う。第13章は19世紀末から20世紀初めの帝国主義時代。残りの3章が20世紀にあてられ、二度の世界大戦、1970年代までの戦後世界、80年代以降の世界が扱われ、時間軸と空間軸に配慮した記述が行われている。一方、18世紀までの記述はどうであろうか。全部で10章しか割り当てられていないため、当然のことながら、1章の時間軸と空間軸の幅を大きくとらざるをえない。このため、ある世紀やある時代にユーラシアやアフリカ、アメリカなどでどのような事件・現象が起き、それらがどのような関係性をもつのか、というような同時代的な状況はみえにくい。

これに対し、東京書籍の『世界史 B』や実教出版の

『世界史 B』は一つの解決策を提示してくれる。最新の改訂版をみると、前者は4編20章の構成であるが、後者は『詳説世界史 B』と同じく4部16章の構成である。注目すべきは、東京書籍の『世界史 B』では、第1編（さまざまな地域世界）に「2世紀の世界」、第2編（広域世界の形成と交流）に「8世紀の世界」、第3編（一体化する世界）に「17世紀の世界」、第4編（地球世界の形成と課題）に「19世紀後半の世界」というように、4つのコラムをおいている点である。実教出版の『世界史 B』も第1部（諸地域世界の形成）に「2世紀の世界」、第2部（諸地域世界の交流）に「8世紀の世界」と「13世紀の世界」、第3部（一体化にむかう世界）に「16世紀の世界」、「18世紀の世界」、「19世紀前半の世界」、第4部（地球世界の到来）に「20世紀初頭の世界」というように、7つのコラムをおいている。どちらの教科書も見開き2頁にわたって諸事件を書き込んだ世界地図付きのコラムを挿入しており、同時代の世界の状況が一目でわかる工夫がなされている。ただし、これは目新しい特徴ではなく、そのコンセプトは平成元年(1989年)に行われた学習指導要領改訂により初めて設置された科目「世界史 A」にすでにみられる。すなわち、ここでは2単位の時間数に合わせ、科目内選択という形で選ばれたいくつかの世紀（2世紀、8世紀、13世紀など）について、諸文明の接触と交流の歴史を中心に各世紀の特色を世界的視野で把握させるという構成がとられたのである。まさに、かつての「世界史 A」の特徴を受け継いだのである。

3. 大学における「同時代的世界史」の実践

さて、学習指導要領の内容や世界史教科書の構成を検討した結果、高等学校の世界史では、空間軸から世界史をみる視点は、一定の工夫がみられるものの、問題がないわけではない。とりわけ、時間軸を大きくとって「地域」をみる視点は長い間、踏襲されてきており、いまや、それは高等学校の世界史の大きな特徴といってもよい。ただ、そのことが高校生や大学生に高等学校の世界史はいわゆる「タテの世界史」であるという印象をあたえてはいないだろうか。

本節の筆者である川口は長年、複数の大学で世界史教育にたずさわってきているが、その際、高等学校の

世界史教育とは一味異なるコンセプト—空間軸で同時代の歴史を見る「同時代的世界史」、いわば「ヨコからみた世界史」—で授業を展開している。巷間には「ヨコの世界史」という大学受験参考書もあるようだが、こちらの方が受験生や大学生には親しみやすいかもしれない。「タテの世界史」が悪いと言っているのではない。すでに「タテの世界史」に慣れている大学生には高等学校の世界史とは異なる歴史の授業があってもよいのではないかというのが、筆者がもともと抱いていた考えである。

ただ、これまで時間軸に沿って同地域の歴史を見る「タテの世界史」に慣れてきた大学生には、「同時代的世界史」あるいは「ヨコの世界史」はかなり異質なコンセプトであることは間違いない。したがって、最初の授業では、学生たちに「同時代的世界史」を学ぶ意義と長所をしっかりと教えるようにしている。そのうえ、筆者の「同時代的世界史」は、時間軸のスケールを小さくして地域間の関係性を可能な限り眺望できるよう工夫している。以下、その概要を紹介したいと思う。

まず、筆者が2018年度、北海学園大学で前期と後期に行った、教職科目と学部の専門科目を兼ねる授業「東洋史」のシラバスを説明したい(資料1)。ちなみに、この授業は専門科目としては選択科目になっているが、教職科目としては、同大学の経済学部、経営学部、法学部、人文学部の1部と2部の2年生以上の学生を対象とし、中学校一種・社会、高等学校一種・地理歴史の免許をとるための必修科目である。

第1回はシラバスの内容を説明したあと、オリエンテーションとして「東洋史」とかかわりが深い大陸と海域の地理的な特徴を簡単に解説している。すなわち、近代以前に世界史の主要な舞台となってきたユーラシア大陸、そしてユーラシア大陸の南側や東側の地中海、黒海、インド洋、南シナ海、東シナ海といった諸海域である。海域にも触れるのは、陸上の歴史だけでなく、海上の歴史をも解説するためである。

残る14回の授業で「同時代的世界史」を行うが、毎回、「時代」の特徴を示すテーマを設定し、それを中心に同時代のユーラシアとその周辺海域で生じた事象を解説する。掲載したシラバスをみていただきたい。「授業計画」において各回の右側に書いてある事項が「時代」のテーマを示している(「東西交流の活発化」

など)。授業回数が14回しかないため、時間軸はときに大きくとらなければならない。たとえば、「1世紀～4世紀」「6世紀～8世紀」「9世紀～12世紀」といった具合である。本音をいえば、紀元後については、1世紀単位で授業をしたいのだが、授業回数が限られている。こうして、設定したテーマにもとづいて100～300年の「時代」を扱うが、13世紀以降は毎回、100年というタイムスパンとし、前の世紀や後の世紀とのつながりにも配慮して解説する。このため、シラバスでは「14世紀」としないで「14世紀～15世紀」というように、2世紀にまたがるような表現となっている。また、最終回の授業は、この授業の総括やまとめを行いたいところだが、20世紀までを射程に入れるため、事実上、不可能である。それにしても、半期で古代から現代までの「ヨコの世界史」を貫徹するのは容易ではない。通年30回で授業ができれば、前世紀や次世紀との関係にもじゅうぶんに配慮しながら、余裕をもった授業を展開できるであろう。

なお、筆者の授業では、毎回とりあげる「時代」の状況を視覚的に理解してもらうため、ほぼ毎回、授業の補助教材として、『最新世界史図説タペストリー十四訂版』(帝国書院)に掲載されたアフロ=ユーラシアとその周辺海域の地図を複製して学生たちに配布している。この図説には冒頭に「世界全図でみる世界史」というタイトルで23枚の各時代・各世紀の世界全図(ただし、15世紀まではアフロ=ユーラシアのみ)が掲載され、高校世界史に必要な情報が書き込まれており、授業の進行と学生の理解にとって有益である。

「東洋史」という授業題目の性質上、また「西洋史」や「日本史」という別の教職科目の授業も行われているため、本来、ヨーロッパやロシア、日本、アメリカなどに触れる義務はないのだが、ユーラシア大陸とその周辺海域を舞台とする「同時代的世界史」を行う以上、アジアとヨーロッパの国家の関係が焦点になる場合もある。したがって、授業ではかならず同時代のヨーロッパやロシア、日本の状況に、場合によっては、アメリカの状況にも簡単に触れるようにしている。

歴史の授業である以上、さまざまな民族、集団、国家に言及することになるが、とくに民族の移動や建国、特定の集団の動向、国家としての特質にはじゅうぶんに注意を払っている。「国家としての特質」とは、支配層の特徴、被支配層や異民族への政策・制度、宗教

や思想・文化などのことである。また、国家については、時間軸に配慮した興亡や盛衰の話にはあまり触れず、空間軸を意識して、「国家間の関係性」というものを重視している。

「国家間の関係性」とは、軍事、外交、交易などを中心とする他の国家との関係であり、まさに「同時代的世界史」「ヨコの世界史」を意識したコンセプトである。この関係性にはいろいろなタイプがあり、まず、国家と国家が国境や勢力圏を接している場合と遠く離れている場合がある。前者ではまず、たがいにきびしく対立し、頻繁に戦争をする場合がある。たとえば、匈奴と秦・漢、ローマとパルティア・サーサーン朝、ビザンツ帝国とイスラーム帝国（ウマイヤ朝）の関係がそれにあたるであろう。この場合、一方の国家が他方の国家を征服して滅ぼしてしまう場合もしばしばである。たとえば、金と北宋、モンゴル帝国とアッバース朝、オスマン帝国とビザンツ帝国がそれにあたる。ところが、かならずしも戦争にならず、条約を結んで和平が維持される場合もある。たとえば、金と南宋、ロシア（ロマノフ朝）と清の関係を想起してもらえばよい。また、遠く離れている国家でも、交易や使節のやりとりなどでゆるい関係性をもつ場合もある。たとえば、ローマと後漢、フランク王国とイスラーム帝国（アッバース朝）、隋・唐と日本がそれにあたるであろう。

最近の歴史学では、「グローバル・ヒストリー」の成果が次々と生み出され、大きな関心を呼んでいるが、「グローバル・ヒストリー」の特徴の一つとして、非ヨーロッパ世界の歴史やそこでの歴史発展のあり方が重視され、モノ、制度、文化などを通じた異なる諸地域間の相互連関、相互の影響が重視される。「国家間の関係性」をあきらかにすることは、まさに「グローバル・ヒストリー」に通じるといってもよい。

なお、当然のことだが、教育を担う以上、特定の歴史観にとらわれることがあってはならない。特定の歴史観とは、日本中心史観、中国中心史観、モンゴル中心史観、イスラーム中心史観、ヨーロッパ中心史観、アメリカ中心史観、ロシア中心史観などを指す。このうち、日本中心史観、中国中心史観（中華思想または華夷思想）については、学生たちも知っていると思われるが、それ以外については、それがどのような言説に反映しているのか、知っている者は少ないであろう。

したがって、歴史の授業では、特定の歴史観とはどういうものか、を教えることも重要である。いずれにせよ、授業では特定の歴史観にとらわれない、中心も周縁もない世界史の見方を心がけている。

最後に、筆者の授業における成績評価の方法は、定期試験の成績、小レポートの成績、リアクション・ペーパーの内容の3つである。成績評価のウエイトが最も高い定期試験は、学期末の定期試験期間に60分を制限時間として実施している。試験では論述問題を2題出題し、第1問は「同時代的世界史」を重視する立場から国家間の関係性を問う問題を、第2問は授業で扱った「時代」の特徴について具体例を挙げて説明させる問題である。したがって、まじめに授業に出ていれば、じゅうぶんに高得点を期待できる試験である。資料2として、2018年度後期の「東洋史」の定期試験問題を掲げておく。

小レポートは授業に関連する史跡や画像、文献を紹介する映像をみてもらい、あらたに発見したことや学んだことをレポートにまとめてもらうことにしている。筆者の授業では視覚的な理解も重視しているが、そのためのツールとしては、映像資料とほぼ毎回配布している地図資料（前述）がある。なお、レポートは採点后に学生に返却して総評を行い、「ふりかえり」をかならず行うようにしている。最後のリアクション・ペーパーは、教師と学生の自由な意思疎通のため、授業に対する意見や疑問点、感想などを授業内に書いて授業終了後に提出してもらうものである。筆者にとっては、授業アンケートとともに、授業の質の改善につながるものとして重要である。

4. 「同時代的世界史」の評価と課題

さて、2018年度、北海学園大学で教職・専門科目「東洋史」を履修した学生たち（前期は1部の学生、後期は2部の学生）には、最終回の授業時にこの科目の内容に関するアンケートに答えてもらった。もちろん、これは大学が学生に課しているアンケート（第5～6回目の授業内で行う）とは別である。もちろん、このアンケートは義務として課したわけではなく、希望者だけが答えたものであることをお断りしておきたい。受講者25名のうち、欠席者（履修放棄者）1名を除く24名が出席し、出席者全員がアンケートを提出してく

れた。この場を借りて、アンケートに協力してくれた学生たちには心から感謝したい。

アンケートにおける質問は「高等学校の世界史の授業をふまえ、この授業で行った「同時代的世界史」、いわゆる「ヨコの世界史」に対する感想があれば、書いてください」というものである。このため、自分が高等学校で習った世界史は「タテの世界史」と「ヨコの世界史」のどちらであるかに言及しているものもあった。もちろん、「どちらでもない」「わからない」と感じた者もいたであろう。

まず、高等学校で習った「世界史」は「タテの世界史」だったと指摘するアンケートが少なからずあった。それらのなかには「タテの世界史」について「年代と出来事を結びつける年表を思い出させ、暗記のイメージで、あまり好きでなかった」とか、「視野を狭くするうえに、さかのぼることがなく、下るだけで一方的である」といった批判的な意見がみられる一方、「中国は近代までまとめてやったので、わかりやすかった」というような好意的な感想もみられた。この感想は、中国以外の地域について触れておらず、そのうえ教科書の構成をふまえた授業を行っていないようにもみえるが、時系列で展開する「タテの世界史」の長所を反映した授業評価ととらえておきたい。一方、「ヨコの世界史」については、高等学校の世界史でまったく経験がないわけではなく、とりわけ「現代史は「ヨコの世界史」だったと思う」という感想があった。たしかに、19世紀と20世紀の記述が教科書全体の三分の一以上を占め、地域別に詳しく勉強するからであろう。ただし、この感想も19世紀以前は「タテの世界史」ととらえているものと思われる。

筆者の授業で行った「同時代的世界史」については、「国と国のつながりがわかり、おもしろかった」、「同時代で歴史と歴史がつながった時に納得感がえられた」、「東西交流といえば、近代かと思っていたが、古代や中世においても東西交流が活発に行われていたことは知らなかった」、「東西交流に関して、漠然としていた知識がつながって線のように結ばれることで歴史の理解を深めることができた」というような率直な感想がみられた。また、「同時代的世界史」の長所について、「高校世界史では知れなかった歴史的イベントや文化の伝播など、あらたな発見があり、歴史の奥深さを知ることができた」、「ある時代の世界情勢や発

展の度合いを知るために有用」、「世界史への探求心を増し、あらたな発見をえることができる」などの意見があった。また、「ヨコの世界史では移動の民である遊牧民、商人、宗教を布教する人（宣教師みたいな）がヨコの世界史では重要だと感じた」といった授業の本質を突くような鋭い意見もあった。地図の配布については、「毎回、ヨコの世界史に必要な地図を配ってくれたので、授業で説明することが全体としてながめられた」という意見がみられた。

さらに、授業の具体的な内容にかかわる感想としては、「印象深かったのは第一次民族大移動。遊牧民が雪だるま式に勢力を拡大しながら西に移動し、影響を与えたことがわかった」、「ペストの発生、伝播、流行とその影響をみることはヨコの世界史である」、「(騎士が没落し火器が主流となる) 軍事革命がヨーロッパだけでなく、オスマン帝国や日本にも伝わったことを知らなかった」、「オスマン帝国のハレムと(江戸幕府の) 大奥が似ているので興味をもちました」、「イスラーム圏の四大勢力(オスマン帝国、サファヴィー朝、シャイバーン朝、ムガル帝国)の関係性が学べたことにヨコの世界史の奥深さを感じた」などというものがあった。

これに対し、授業に対する批判的な感想もみられた。まず、「毎回、海を通じたつながりを期待したが、まったく海が出てこない回もあった」というもの。たしかに、陸上の話に時間をとられて海上の話ができなくなることがあり、両者の話のバランスをつねに考えながら授業を進めていかねばと思う。「一つの時代をみるのに、いろいろな国で起こったことをぶつ切りでやったので、その国の中でつながりがわかりにくかった」。一つの時代をみるのに、とりあげた国が多かったため、一つの国の中で起きている事柄の説明が不十分、ということだと解するが、これも指摘のとおりで、反省材料である。「日本の話もまじえたヨコの世界史であれば、より興味や関心を引き、理解の深まりにつながったのではないか」。たしかに、教職科目に「日本史」があるため、あまり日本史の話はしなかったが、それでも遣隋使、遣唐使、日宋貿易、元寇、勘合貿易、朱印船貿易など、世界史の教科書に出てくる程度の日本史には触れたはずだが、簡単すぎたか。

最後に、教職・専門科目「東洋史」の授業に対する批判的な感想もふまえ、大学の授業で「同時代的世界

史」を行う際の課題を述べておきたい。まず、先にも述べたが、半期の授業で「同時代的世界史」を行う場合、各回 90 分で授業回数が 15 回しかないため、数世紀を一括りにする工夫をしなければ、到底、20 世紀まで到達することはできない。筆者の場合、全 15 回のうち前半の授業は数世紀を一括りにし、後半の授業はほぼ 1 世紀を扱うことにしている。ただし、この場合、最終回の授業で総括やまとめを行うことはむずかしい。

また、「同時代的世界史」を行う場合、毎回、一世紀、あるいは数世紀といった、かなり時間的な幅をもった「時代」を扱うが、この場合、その「時代」の特徴をとらえたテーマの設定は、学生に授業への関心と興味をもたせ、正しく授業内容を理解させるために必要不可欠であると思う。もちろん、テーマを設定してもそれに沿った授業を展開しなければ、ひじょうに散漫な解説になり、学生は授業についてこないだろう。ただ、テーマは絶対的なものではなく、テーマの検証・修正は欠かせない。その意味では、筆者の「同時代的世界史」もまだまだ発展途上でしかない。

ところで、筆者が「同時代的世界史」で扱う地域は、「東洋史」という科目の性格上、基本的に陸上はユーラシア大陸、海上はユーラシア大陸の南側と東側の諸海域に限定している。もちろん、「時代」によっては、サハラ砂漠以南のアフリカやアメリカにも触れなければならない。ここで指摘しておきたいのは、歴史を理解するには地理的な知識が不可欠であるということである。実際、学生たちはユーラシア大陸や太平洋、インド洋、地中海のことをあまり知らない。したがって、授業のガイダンスなどを利用して、これらの大陸や海域の地理的な特徴をおさえておく必要はあるだろう。ユーラシア大陸ならば、ジャレド=ダイヤモンドが『銃・病原菌・鉄』において重視したユーラシア大陸の特徴はおおいに参考になろう。インド洋ならば、家島彦一の『海が創る文明』が明快にその特徴を示してくれる。そのうえで、「大航海時代」まではユーラシア大陸を中心に、それ以降は陸上と海上の両方にウェイトをおいて授業を展開しなければならない。

さて、テーマに沿った「同時代的世界史」の授業を行う場合、世界史の舞台は陸上と海上を合わせた広大な空間なので、ポイントをおさえてコンパクトに授業を展開しなければならない。まず、配布した地図でそ

の「時代」に興亡したアジアの諸国家を概観し、初登場の国家については簡単な成立の経緯と国家としての特徴をおさえる。その際、人物や事件にも触れるが、詳しく説明している暇はない。制度や文化、思想もおおまかな特徴をおさえることに徹している。ただ、毎回、これらをくりかえすだけであれば、学生はすぐに飽きてしまう。そうさせないためにも、筆者は「同時代的世界史」の理解に必要な以下の 4 つのポイントをおさえるようにしている。

1. 民族の移動・建国
2. 制度や文化、思想の周辺世界への伝播・影響
3. 国際的な戦争・交易・布教
4. 帝国主義と民族運動

これらのポイントにかかわってくるのが、遊牧民、商人、使節、宗教者、思想家、移民、留学生といった人々であり、授業では具体例を挙げてこれらの人々を紹介し、かれらの歴史的役割について解説している。90 分授業で以上のことをクリアするのは容易ではないが、長年の経験を経て冗長な部分をスリム化した結果、最近は学生たちの反応もまずまずである。

以上、本稿ではまず、平成における高等学校の学習指導要領と世界史教科書の変遷をふまえ、平成にかわる新時代に向けて、高等学校ではどのような世界史教育がおこなわれようとしているのかをみてきた。平成になって、学習指導要領や世界史教科書に「地域世界」やそれにかわる「地域」といったコンセプトが登場した。そこでは時間軸とともに空間軸が重視され、横のつながりとして「地域」の関係が注目されたが、時間軸の幅を大きくとる点では変化がなかったため、「タテの世界史」というイメージを払拭することはできなかった。

筆者が大学の授業として行っている「同時代的世界史」、いわゆる「ヨコの世界史」は、時間軸のスケールを小さくして地域間の関係性を眺望するという実験的な取り組みである。それは高校世界史とは異なる新しいアプローチとして評価してくれる学生もいるものの、実際にやってみると、いろいろと課題も多い。そのため、向上心をもって授業に真摯に取り組むことが教師の側に求められることはいうまでもない。それとともに、つねに学生の意見や批判にも耳を傾け、新しい知識や方法を取り入れながら修正を試みることで、課題を克服していかねばならない。

まとめに代えて

以上、川口による授業実践とその反省についてみてきた。それを踏まえて、横川が川口の授業実践の特徴を自身の課題に引き付けて考えてみたい。

まず、川口の実践の特徴は、本人も記しているように、高等学校世界史の既有知識をいったん分解し、同時代に区切った「世界」の歴史として再構成することにある。これは大学の授業だけで教員養成を完結させようと考えてきた横川にとっては、そのそもそもの考えを高大接続という観点から覆されたものであった。他方、既有知識の乏しい学生にはその効果が制限される。反転授業的な形で事前課題の中で知識を補う必要が出てくるだろう。

第二に、その方法論からして、世界史の学習指導要領改訂の中で徐々に顕著になってきた人の移動、コミュニケーションの問題を重視しているところが注目される。前近代から近代にいたるまでの移動とコミュニケーションのありようは、「近代・大衆化・グローバル化」を考えるうえで、基礎的な知識といえる。教職を目指す者のみならず、大学生として身につけておくべきであろう。

第三に、ティムール帝国を専門とする川口ならではないと思われるのが、中央アジアの重要性を理解するがゆえに、西洋中心史観にも中華中心史観にも陥らずにバランスよくとらえている点である。「ユーラシアを眺望する」という言にも表れている。

以上、三点ほど川口の実践に自身の手本とすべき点を見出した。次に必要と考えられるものを二点指摘したい。まず、史資料の扱いである。横川は昨年、学習指導要領の告示直前に、教員養成課程の再課程認定も相まって、現職高校世界史教員にどのような能力・資質を育成すべきか問うた。その際には、「史資料を適切に扱うことができるようになるべき」との声が寄せられた⁵⁾。次期学習指導要領では、生徒が自身の問いに対し、史資料から適切な答えを導き出す能力を育成するとあり、当然教師にそれが求められる。その能力をどのように育成するか、限られた時間の中で、工夫が必要であろう。例えば、当該時間に扱った事項の関連史資料を示し、その解釈を次回までの宿題にするなどである。

第二に、大学カリキュラムの中にある日本史、東洋史、西洋史の枠をどう乗り越えるか、である。幸いなことに、川口は「東洋史」と銘打った授業ではあるが、狭い枠に閉じこもらずに、可能な限り、越境しようと試みている。しかし、それを受ける日本史、西洋史の側に、川口の授業との接合が図られているようには、学生のアンケート結果からも見えない。もちろんこれは川口の責任ではなく、コーディネートする大学側の問題であろう。そもそも、個々人の努力でだけで受講する学生に、専門の枠組みを縦横無尽に越境して日本史、東洋史、西洋史の融合の姿を見せることはほぼ不可能である。時数が限られている中で、地理歴史科の教員を養成する場合、大学においてもカリキュラムマネジメントは必要であることを示しているといえる。とりわけ、史学科ではないところで教員養成をする場合には一コマコマの比重が高まることから、なおさらそうであろう。

最後に、われわれの眼前にはさまざまな課題が横たわっている。それと同時に、等比級数的ともいうべき速度で新たに出現する。川口も述べていたが、「そのため、向上心をもって授業に真摯に取り組むことが教師の側に求められることはいままでもない。それとともに、つねに学生の意見や批判にも耳を傾け、新しい知識や方法を取り入れながら修正を試みることで、課題を克服していかなければならない」のである。教師が学生に対しそのような姿勢を見せることで、教師として一番の資質と思われるものを、学生もまた身につけてくれるのではないか。そのような希望を抱きつつ、擱筆することとしたい。

註

¹⁾ たとえば、『歴史評論』819号(2018年7月)では、「教育・教育改革の危機と歴史教育の課題」と題した特集が組まれている。また、『歴史学研究』979号(2019年1月)には、「時評・学習指導要領の改訂をめぐる」として二編の論考が収められている。

²⁾ 西村嘉高「新しい高等学校学習指導要領をめぐる―「歴史総合」を中心に―」『歴史学研究』979号(2019年1月)。

³⁾ 米山宏史「学習指導要領の改訂と高校「社会化」教育の課題」『歴史学研究』979号(2019年1月)。

4) 原田敬一「新検定基準と高校日本史教科書」(『歴史学研究』956号、2017年4月)。

5) 横川大輔「中学校「社会」・高校「地理歴史」教職課程必修科目「世界史」はいかにあるべきかーさかのぼりの視点による教育実践と高校現職教員の声からー」(『教師・教育実践』(札幌国際大学)創刊号、2018年)。

[参考文献]

文部科学省「高等学校学習指導要領」(平成11年)
 文部科学省「高等学校学習指導要領」(平成21年)
 文部科学省「新高等学校学習指導要領について」(平成30年)
 横田久貴「今、求められる地理歴史科・公民科教育ー資質・能力の育成に向けた教育課程の編成と学びのあり方ー」(『教師・教育実践』(札幌国際大学)創刊号、2018年)

家島彦一『海が創る文明ーインド洋海域世界の歴史ー』朝日新聞社、1993年。

ジャレド=ダイヤモンド著、倉骨彰訳『銃・病原菌・鉄ー一万三〇〇〇年にわたる人類史の謎ー』草思社、2000年。

鈴木孝「新学習指導要領における世界史」『歴史と地理ー世界史の研究195号ー』No.564、2003年、16~21頁。

木下康彦「学習指導要領と世界史教科書の変遷」『歴史と地理ー世界史の研究200号ー』No.576、2004年、30~48頁。

水島司『グローバル・ヒストリー入門』(世界史リブレット127)山川出版社、2010年。

羽田正『新しい世界史へー地球市民のための構想ー』岩波新書1339、2011年。

『最新世界史図説タペストリー十四訂版』帝国書院、2016年。

資料1) 2018年度北海学園大学講義「東洋史」シラバス

| | | | |
|------|-------|-----|--------------|
| 科目名 | 東洋史 | | |
| 担当者 | 川口 琢司 | | |
| 単位数 | 2 | 開講期 | 第1学期 第2学期 |
| 開講年次 | 2年 教職 | | |

●授業のねらい

(授業のテーマ)「ヨコ」の世界史

毎回、一つの「時代」を取り上げる。まず、その「時代」のユーラシア大陸と周辺海域の大まかな歴史的特徴をつかまえる。続いて、アジアで興亡した諸国家を取り上げ、それらの関係性に注目する。また、民族の移動、文化の伝播、特定の人間集団の動向にも注意を払いたい。こうして、アジア史の大きな流れをつかむのがねらいである。なお、映像資料を用いた授業も予定している。(学習目標)

将来、教壇に立つことを前提に、「世界史」を教えるうえで必要な知識の修得を目標とする。アジアの大陸部とその周辺海域を舞台とする歴史の「流れ」と文化の「広がり」を理解してもらう。

●授業計画

- 第1回 オリエンテーション：シラバスの確認と序論
- 第2回 1世紀~4世紀：東西交流の活発化
- 第3回 4世紀~6世紀：第一次民族大移動
- 第4回 6世紀~8世紀(1)：イスラームの成立と拡大
- 第5回 6世紀~8世紀(2)：東アジア文化圏の形成
- 第6回 映像授業
- 第7回 9世紀~12世紀(1)：第二次民族大移動(東アジア)
- 第8回 9世紀~12世紀(2)：第二次民族大移動(中央アジア、西アジア、南アジア)
- 第9回 13世紀~14世紀：モンゴルによる世界の一体化
- 第10回 14世紀~15世紀：ペストの大流行
- 第11回 15世紀~16世紀：大航海時代とイスラーム圏
- 第12回 16世紀~17世紀：ヨーロッパ勢力のアジア進出
- 第13回 17世紀~18世紀：ロシアと清の台頭
- 第14回 18世紀~19世紀：イギリスの覇権とロシアの南下
- 第15回 19世紀~20世紀：帝国主義と民族運動

●準備学習の内容

高等学校の世界史教科書の関連箇所を読み、授業で扱う「時代」のアジアとその周辺海域の状況を把握しておくこと。

●評価方法・基準

定期試験(70%)、レポート(20%)、授業への参加態度(10%)により評価する。このうちレポートについては、採点后に返却し、総評を授業内で行う。なお、定期試験の受験資格は授業への出席回数が授業回数の3分の2以上の者に与えるものとする。

●履修上の留意点

毎回、授業後に感想や意見、疑問点などを書いたりアクション・ペーパーを提出してもらい、次の授業で簡単にお答えします。ノートをしっかり取るなど、積極的な姿勢で授業に臨んでほしい。なお、遅刻をくりかえしたり、出欠をとったあとで理由もなく退出した者は、成績に深刻な影響をおよぼすので注意すること。

●教科書

特になし。

●参考書

授業時に適宜紹介するが、全体を通して参考になるものを挙げておく。

- ・「世界の歴史」編集委員会編『もういちど読む山川世界史』(山川出版社、2009年)
- ・大阪大学歴史教育研究会編『市民のための世界史』(大阪大学出版会、2014年)
- ・木村靖二他編『詳説世界史研究』(山川出版社、2017年)

答 案 用 紙

2018 年度 第 2 学期 定期 試験 1 月 10 日実施

| 試 験 科 目 | 担 当 者 | 部 | 学 年 | 組 | 学 生 番 号 | 氏 名 |
|---------|-------|---|-----|---|---------|-----|
| 東洋史 | 山口 | | | | | |

 <2018 年度北海学園大学後期定期試験問題>

I. 1 世紀から 4 世紀にかけてのユーラシアにおける東西交流と国家間関係の様相について、以下の語句をすべて使って論述しなさい。ただし、文化の交流や伝播については、触れなくてよい。なお、使用語句の初出箇所にかかわらず下線を引くこと。

季節風貿易 シルクロード 甘英 呉 ローマ
 エデッサの戦い

II. 「唐末五代」と「明末清初」は東アジア史における大きな転換点となり、それまでの社会は大きく変容したが、それぞれ何がどのように変わったのか、論述しなさい。

保育内容「健康」の授業における「アクティブ・チャイルド・プログラム」活用の試み

札幌国際大学短期大学部 幼児教育保育学科 講師 林 二士

キーワード : 保育内容「健康」 アクティブ・チャイルド・プログラム 指導実践

I 背景と目的

1-1. 背景

子どもの体力・運動能力の低下が問題となり、運動をする子としない子の二極化、日常生活における子どもの身体活動の低下、運動離れが指摘され、この傾向はすでに幼児期から起きていることが指摘されている¹⁾。

文部科学省において「幼児期運動指針」²⁾ (2012)が策定されたことからその重要性がうかがえる。この指針では、幼児にとって体を動かして遊ぶ機会が減少することは、多様な動きの獲得の遅れや、体力や運動能力の低下だけでなく、子どもの心身の発達にも重大な影響を及ぼすことになりかねないとし、幼児期に主体的に体を動かす遊びを中心とした身体活動を、生活全体の中に確保していくことは大きな課題であると指摘している。

また、幼児の心身の発達に留意し、幼児が多様な運動を経験できるような機会を保障していくためには、幼児に関わる人々が幼児期の運動をどのようにとらえ、どのように実施するとよいのかについて、おおむね共有していくことが重要であり、幼稚園や保育園などの保育者に向けて次のように提案している。

幼稚園・保育所などにおいて、運動指針が具現化できるよう、具体的な活動や教材の研究を深める中で、幼児の健康な心と体を育て、幼児自らが健康で安全な生活をつくり出す力を養うことを目指し、そのために計画的に保育を構想し、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導をする力が求められる。

平成 30 年に改訂施行された幼稚園指導要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の領域「健康」を概観すると、その目的は同様に「健康な心と体を育て、自らが健康で安全な生活をつくり

出す力を養う」となっており、ヘルスプロモーション^{3) 注)}の考え方をもとに「子どもたちが自ら健康をつくり出す」という積極的な健康概念が示されている。その「ねらい」を、「からだを動かす」「運動」という観点でみると、幼稚園指導要領では、「自分の体を十分に動かし進んで運動しようとする」、保育所保育指針では、「自分からからだを動かすことを楽しむ」「自分の体を十分に動かし様々な動きをしようとする」という意欲的な姿が示され、幼児の健康づくりにおいて主体的に体を動かす運動や遊びが根幹をなすことが認識できる。

このような背景をうけ、保育者養成課程（以下：養成課程）の保育内容「健康」（以下：「健康」）において、幼児における身体活動や運動遊びの意義の理解、運動遊びを具体的に実践するための指導力の養成がより求められている。しかし養成課程の現場では、学生自身が子どもの頃の運動遊びの経験が少なく、遊びの展開ができないという声や、幼児における運動遊びの重要性を理解していても、現場（実習）で具体的にどう関わるのかわからないといった声が聞かれる。そこで養成課程の中で、学生自身が楽しく体を動かす経験を通して、幼児の運動遊びを理解し、多様な動きを取り入れた遊びや、楽しく体を動かす遊びが実践できることを目指した取り組みが必要ではないかと考えられる⁴⁾。

一方、社会において幼児期における運動の重要性が認知されるようになり、2010年には日本スポーツ協会（旧：日本体育協会）から「アクティブ・チャイルド・プログラム⁵⁾ (2010)」(以下：ACP)が発行された。このプログラムは基礎的な研究結果に基づき、子どもが発達段階に応じて身につけておくことが望ましい動きを習得でき、楽しみながら積極的にからだを動かすことができる運動プログラムとして、実際の指導現場への普及を図っている。また、子どもの身体活動量の低下や運動離れが幼児期から起きていることから、

「幼児期からのアクティブ・チャイルド・プログラム⁶⁾ (2015)」(以下：幼児期からの ACP) も発行され、安心して幼児を指導できる活動プログラムの提供や情報発信をしている。現在、幼児期からの ACP の効果的な活用法を周知することを目的に、地域のスポーツ少年団関係者、公認スポーツ指導者、総合型地域スポーツクラブ関係者、幼稚園・保育所等関係者、教育委員会関係者等を対象とし、全国各地で普及講習会が開催されている。またこの ACP を各地域において指導・普及できる「講師」を養成することを目的に、講師講習会も開催されている。普及講習会の内容や形式は、子どもの身体活動や運動遊びの意義などについて理解を深める理論編、幼児の運動遊びを体験する実技編、そして講師講習会ではそれに加え、その指導法や指導技術などを駆使し指導実践する実践編と展開されている。

1-2. 目的

幼児の健康づくりにおいて、主体的に体を動かす運動や遊びを、生活全体の中に確保していくために保育者は、計画的に保育を構想し、幼児一人一人の特性や発達の課題に即した指導をする力が求められている。

それに伴い保育者養成課程においては、幼児における身体活動や運動遊びの意義の理解や、運動遊びを具体的に実践できる指導力を身に付けることが重要であり、そのためには学生自身が楽しく体を動かす経験を通して、実践する力を身につける取り組みが必要である。

その方法として、ACP 及び ACP 講習会の内容や形式は、保育者養成課程の保育内容「健康」における授業内容と共通している事項が多く、効果的に活用できるのではないかと考えられる。

以上のことから本報告は、保育者養成課程における保育内容「健康」の授業において、幼児における運動遊びの意義の理解、またその実践的な指導力を身につける取り組みとして、ACP 及び ACP 講師講習会の形式の活用を試み、授業展開の在り方や課題について検討することを目的とする。

注) ヘルスプロモーション (WHO) :

人々が自らの健康とその決定要因をコントロールし、改善することができるようにするプロセス

II 方法

2-1. ACP 及び ACP 講習会の概要

ACP は子どもの発達段階に応じた運動向上プログラムとして発行され (2010)、後に、幼児期の発達特性や配慮、幼児期の身体活動・運動の意義、幼児の運動遊びの指導法や指導技術が追加された「幼児期からの ACP」(2015) が発行された。これにより幼児期の運動遊びを指導する際の理論や実践がより明確になり、幼児に関わる人に向けてわかりやすい内容となっている。

ACP の講習会には、普及講習会と講師講習会がある (表 2-1-1)。普及講習会は、ACP の活用法を周知することを目的として、ガイドブックを利用した理論編 (基礎) と実技編 (基礎) の講習をしている。一方、講師講習会は、ACP を各地域において指導・普及できる「講師」を養成することを目的として、ACP をより深く学び、ガイドブックを解説するための理論編 (応用)、指導法や指導技術の解説を交え運動遊びをしていく実技編 (応用)、グループワークを通して指導案を作成し、それを模擬指導する指導実践編となっている。

(表 2-1-2)

(表 2-1-1) ACP 講習会の概要

| 講習会 | 目的 | 内容 |
|-------|----------------------------------|-------------------------------|
| 普及講習会 | ACP の活用法を周知すること | 理論編 (基礎) 実技編 (基礎) |
| 講師講習会 | 各地域において ACP の指導・普及できる「講師」を養成すること | 理論編 (応用) 実技編 (応用) 指導実践編 |

(表 2-1-2) ACP 講師講習会の日程と内容

| |
|---|
| 1 日目 |
| 1. オリエンテーション |
| 2. 理論編 (2 時間 30 分) ACP の理論 |
| 3. 実技編 (2 時間) 運動遊び・指導法と指導技術 |
| 4. グループワーク (1 時間) 指導実践の打合せ |
| 2 日目 |
| 1. 指導実践編 (各グループ×時間) 模擬指導 指導実践のスケジュール 各班 35 分×班の数 ①模擬指導 : 20 分 ②研究協議 : 15 分 ③休憩・準備 : 10 分 |
| 2. 評価会 |

(表 2-3-1) ACP 講習会と「健康」の授業概要との照合

| 講習会の内容 | 保育内容「健康」の内容 |
|-------------|--|
| 理論編 | 第 9 回：子どもの健康と運動遊び ACP ガイドブック、配布資料、 スライドを使用し講義 |
| 実技編 ・理論編 | 第 10 回：運動遊びプログラムの紹介 第 11 回：幼児の指導法・指導技術 指導法・指導技術指の解説を交えた実技を行う 実技の内容は、アイスブレイク、動きづくり、新聞 遊び・縄・ボール、鬼ごっこ |
| 指導実践編 | 第 12 回：運動遊びの指導案の作成 第 13・14 回：運動遊びの模擬指導 講師講習会形式を活用しクラス単位で指導実践 グループごとに指導案を作成 グループごとに指導実践 |

また ACP 講師講習会では、講習会終了後に ACP のガイドブックと共に ACP に関するスライドファイルが配布されており、「健康」の授業においては、ACP のガイドブックとスライドファイルを講義用に再構成し、資料として活用した。授業で活用した「幼児期からの ACP」の項目は以下の通り。(表 2-3-2)

(表 2-3-2) 授業で活用した「幼児期からの ACP」の項目

1. 幼児期における身体活動・運動の意義 (理論編)
 - 1) 身体活動・運動の・体力の現状と問題点
 - 2) 幼児における運動の意義
 - 3) 幼児期 (3~6 歳) の発達特性
 - 4) 基本的動きの質的評価 (観点)
2. 運動遊びのプログラムの紹介 (実技編)
 - 1) 発達段階に応じた展開例
ボール・ロープ・新聞紙・鬼遊び・模倣 (表現)
 - 2) 「伝承遊び」の活用
押しくらまんじゅう・鬼ごっこ・ゴム跳び
どんじゃんけん・Sケン・だるまさんが転んだ
3. 幼児の指導法・指導技術 (実技編)
 - 1) よい指導者としての観点
 - 2) 指導のコツ
 - 3) アレンジの仕方や発想
 - 4) 安全管理上の配慮事項
4. 実践事例 (指導実践編)
 - 1) 指導実践 (幼稚園)
 - 2) 家庭との連携
 - 3) 指導者の保護者のためのチェックリスト項目

「幼児期からの ACP」ガイドブックより

2-2. 活用の対象

対象は、保育士・幼稚園教諭を養成する短期大学における保育内容「健康」の授業。1年生 (1クラス26名で構成された4クラス 計104名)。後期の授業の一部においてACP及びACP講師講習会形式の活用を試みた。

活用の対象となる「健康」の目的は、領域「健康」のねらい及び内容を学び、幼児の心身の発達、基本的な生活習慣、安全な生活、運動の発達、安全の配慮などの専門事項についての知識を理解し、領域「健康」にかかわる具体的な指導場面を想定して保育を構想する方法を身に付けることにある。授業概要は(表 2-2)で示した。専門事項については講義形式、その他はグループワーク、模擬指導を行った。授業の前半の1回目から8回目までは、講義形式の授業を展開し、後半の9回目から14回目にかけてACPを活用した講義・実技形式で授業を展開した。

(表2-2) 保育内容「健康」の授業概要とACPの活用

| | |
|------|--------------------------|
| 第1回 | 健康とは何か |
| 第2回 | 健康の定義・概念・ヘルスプロモーションの理解 |
| 第3回 | 保育内容「健康」のねらいと内容 |
| 第4回 | 子どもの体の発達 |
| 第5回 | 子どもの心の発達① |
| 第6回 | 子どもの心の発達② |
| 第7回 | 子どもの生活習慣 |
| 第8回 | 子どもの安全の配慮と安全教育 |
| 第9回 | 子どもの健康と運動遊び (⇒ACP 理論編) |
| 第10回 | 運動遊びプログラムの紹介① (⇒ACP 実技編) |
| 第11回 | 運動遊びプログラムの紹介② (⇒ACP 実技編) |
| 第12回 | 運動遊びの指導案の作成 (⇒ACP 指導実践編) |
| 第13回 | 運動遊びの模擬指導 (⇒ACP 指導実践編) |
| 第14回 | 運動遊びの模擬指導 (⇒ACP 指導実践編) |
| 第15回 | まとめ |

2-3. 活用の方法

ACP 講師講習会の日程と内容(表 2-1-2)と「健康」の授業概要(表 2-2)と照らし合わせ、講習会の理論編、実技編、指導実践編の内容や形式を、「健康」の授業における運動遊びの理論の講義(第9回)、運動遊び体験の実技(第10・11回)、運動遊びの模擬指導(第12・13・14回)に照応させ、講習会の形式を授業用の時間配分、内容、資料に置き換えて展開した。

(表 2-3-1)

Ⅲ 結果

3-1. 活用事例①

ACP 理論編：「幼児期の健康と運動遊び」

3-1-1 配布資料の工夫

配布資料の内容は、ガイドブックの項目を基に作成した。またその項目の内容に興味をわくように疑問形で表した。また見出しを口語調にし、やり取りしながら学べる形に工夫した。(配布資料 3-1-1)

* _____ は空欄となっており、授業の中で記入していく。

(配布資料 3-1-1)

| 第 9 回「幼児期の健康と運動遊び」 | |
|--|--|
| ●本時の目標● | |
| 1. 子どもの身体活動や運動・体力の現状を知る | |
| 2. 幼児期の「運動遊びの意義」を考える | |
| 3. 運動遊びの理論と指導のポイントを理解する | |
| 1. 今の子どもたちの現状は？ (幼児における身体活動・運動・体力の現状と問題点) | |
| 1) いまの子どもたちの特徴は？ | |
| ①運動する子としない子の二極化が起きている | |
| ②活発に体を動かす遊びが減っている | |
| ③体の操作が未熟な幼児が増えている | |
| ④自発的な運動の機会が減っている | |
| ⑤体を動かす機会が減っている (日常生活における身体活動量の低下) | |
| 2) どうして体を動かさなくなったの？ | |
| ⇒生活が便利・車社会の加速 身体活動の必要性の減少 | |
| ⇒運動や遊びの減少 (3つの間の減少) や環境 (事故や犯罪) の問題 | |
| ⇒遊びの多様化 | |
| 3) 体を動かさないとどうなる？ (身体を動かす機会の減少から起こること) | |
| ⇒体力・運動能力の低下 | |
| ⇒基礎的な動きや、多様な動きが獲得できない (自分の身体を操作する能力の低下) | |
| ⇒生活習慣 (朝食・睡眠時間・テレビの視聴時間)、肥満、各種アレルギー、不定愁訴、ストレス、心の問題 ⇒運動の持続し | |
| 2. どうして遊んだほうがいいのか？ (幼児における運動の意義) | |
| 1) 子どもの身体活動の意義 | |
| ① 体力・運動能力の向上 …… 調整力、危険回避能力 | |
| ② 健康的なからだの育成 …… 生活習慣、丈夫な身体 | |
| ③ 意欲的なこころの育成 …… 意欲、有能感 | |
| ④ 社会適用力の発達 …… 感情のコントロール、友人関係 | |
| ⑤ 認知的機能の発達 …… 脳の発達、空間認知能力 | |
| 3. どこに気を付けて指導する？ (幼児期 (3～6歳) の発達特性 p23) | |
| 文部科学省「幼児期運動指針」(2012) | |
| 幼児は、様々な遊びを中心に、毎日、合計 60 分以上、 体を動かすことが大切！！ | |
| 1) 幼児期における体の発達と運動 | |
| 2) 幼児期における認知機能の発達と運動遊び | |
| 3) 幼児期における社会性の発達と運動遊び | |
| 4) 基本的な動きの獲得 ⇒ 動きの多様化と洗練化 (p30) | |
| 5) 基本的動きの質の評価 (観点) (走る・跳ぶ・投げる動作から考えてみよう) | |
| 4. どんな遊びをしたらいいの？ (運動遊びプログラムの紹介 p35) | |
| 1) 運動遊びのポイント | |
| ① 多様な動きが経験できるように、様々な遊びを取り入れること | |
| ② 楽しく体を動かす時間を確保すること | |
| ③ 発達の特性に応じた遊びを提供すること | |
| 2) 幼児期に経験する基本的な動き | |
| ①体のバランスをとる動き (8個) | |
| 立つ 座る 寝る 起きる 回る 転がる 渡る ぶら下がる | |

| |
|--------------------------------------|
| ②からだを移動する動き (9個) |
| 歩く 走る はねる 跳ぶ 登る 下りる 這う よける すべる |
| ③用具などを操作する動き (10個) |
| 持つ 運ぶ 投げる 捕る 転がす 蹴る 積む こぐ 掘る 押す |
| 5. まとめ |
| 1) 子どもの「身体活動や運動・体力」の現状を知る |
| ……体力・運動能力の低下・二極化・体を動かす遊びの減少 |
| 2) 幼児期の「運動遊びの意義」を考える (5つの意義) |
| ……一つの遊びにいろいろな要素が入っている |
| 3) 運動遊びの指導のポイントの理解 |
| ……3つのポイント (幼児期運動指針より) |
| 4) 毎日 60 分の大切さ ……特別なことをしなくとも楽しく 60 分 |
| 5) 自発的に楽しく！！体を動かして遊ぶ ……保育者が！？ |

3-1-2 運動遊びを考察するグループワーク

「幼児期に経験する基本的な動き」や「幼児における運動の意義」の理解をより深めるため、課題を設定しグループワークをした。幼児の運動遊びを具体例に挙げ、その場面を想定し、その遊びの中に含まれる動き (様々な動き) や、その遊びをすることで期待できる育ちや効果 (運動遊びの意義) を考察した。

(配布資料 3-1-2)

(配布資料 3-1-2)

| グループワーク | |
|---------------------------------|-------|
| 課題 1 運動遊びと年齢の設定 | |
| _____ 才児の _____ 遊び | |
| 課題 2 その運動遊びの中にはどんな動きが入っていますか？ | |
| 「幼児期に経験する基本的な動き」を参考に考えてみましょう。 | |
| ①体のバランスをとる動き | _____ |
| ②からだを移動する動き | _____ |
| ③用具などを操作する動き | _____ |
| 課題 3 その運動遊びをすることでどんな効果が期待できますか？ | |
| また、その遊びから子ども達のどんな場面が想定できますか？ | |
| 「幼児期の運動の意義」を参考に考えてみましょう。 | |
| ①体力・運動能力の向上 | _____ |
| ②健康的なからだの育成 | _____ |
| ③意欲的なこころの育成 | _____ |
| ④社会適用力の発達 | _____ |
| ⑤認知的機能の発達 | _____ |

3-2. 活用事例②

ACP 実技編：「運動遊びの指導法と指導技術」 「運動遊びのプログラムの紹介」

3-2-1 実技の内容と解説

実技の内容は、指導実践の課題となるアイスブレイク、動きづくり、新聞遊び・縄・ボール、鬼ごっこの4つに種類に分け、次の授業内容となる指導実践（指導案作成）の参考になるように行った。

指導法や指導技術の解説は、重要なポイントは実技の前に解説し、その他の解説は、具体的な場面の方がわかりやすいため実技中に行った。その際、実技の流れが止まらないように解説や説明は短く行うことを心がけた。安全の配慮についても、同様に実技中に試みた。また、指導法と指導技術は、運動遊びの最も重要な部分となるため、筆者自らの指導経験で培ってきた具体例を加えて解説した。（配布資料 3-2-1）

3-2-2 ストップゲームの追加

ACP のガイドブックにはないが、「動きづくり」という項目を設けて、多様な動きが経験できる運動遊びとして音楽を使ったストップゲーム⁷⁾を追加した。（配布資料 3-2-2）

（配布資料 3-2-1）

第 10 回「運動遊びの指導法と指導技術」

●本時の目標●

1. 運動遊びの指導者の観点を学ぶ。
2. 運動遊びの指導のコツを学ぶ。
3. 運動遊びのアレンジの仕方や発想を学ぶ。
4. 安全管理上の配慮について学ぶ。

1. 指導者としての観点

- 1) 多様な動きを経験させる（その大切さを保護者に伝える）
⇒楽しく遊ぶことを通じて多様な動きを経験する
- 2) 一定の身体活動量と活動強度を確保する
⇒楽しく遊ぶことを通じて活動量と運動量を確保する
- 3) 発育・発達の個人差に配慮する
⇒発育・発達の個人差を理解し、時には「見守る」「待つ」
- 4) 次々にプログラムを展開させる（飽きさせない）
⇒多様なプログラムを設定する、ゲーム性の高い遊び
- 5) できるようになったことを認めてあげる
⇒肯定的な言葉の積み重ね、こころや社会性の成長をほめる、具体的にほめる
- 6) いつも元気で明るい雰囲気をつくる
⇒表情や感情の表現に気をつかう・保育者自身の言葉かけや振る舞いに注意する
- 7) こころの発達や社会性の獲得にも配慮する
⇒運動による有感能の形成、こころの発達（やる気・我慢・克服など）や社会性（協調性、や規則順守など）の発達
- 8) 異年齢交流を積極的に利用する
⇒思いやり、リーダーシップ、年上の子どもに対する指導的な配慮

2. 指導のコツ

- 1) まずはからだを動かす（時にはあいさつもそこそこに）
⇒集まった子どもから遊びの輪を広げる

2) 環境を通じて動きを引き出す

⇒わかりやすい目標を示す その都度運動の成否を示す

3) 合言葉やキーワードの活用

⇒課題を達成した時の合言葉を決めておく ハイタッチやポーズ

4) 約束

⇒子どもと共通認識を持つ、子どもの自律を促す

5) 話し合い

⇒指導者は「見守る」「待つ」 普段から遊びの中で作戦タイムをとる

6) 子どものほめ方、しかり方

⇒具体的にいろいろな成長をほめる しかるのは反道徳的なことと危険なこと

3. アレンジの仕方や発想

1) 遊びに変化を持たせる

①多様な動きを引き出すためのアレンジ

- ・前後左右上下を意識（両側性）・単数から複数の動きへ（複合性）
- ・条件や道具の変化（対応性）・合図に変化や意外性のある動き（不規則性）
- ・少しずつ難易度を上げる（変化度）

②運動量を調節するためのアレンジ

- ・年齢や体力、気温や湿度などの環境に応じてコートの大ささ、
- ・移動距離の設定を変える

③異年齢集団（縦割り）で遊ぶためのアレンジ

- ・年齢によりハンディキャップを与える 必ず年少さんを入れるなど

2) アイデアグッズの利用

- ・達成シール（成長が視覚的に理解できる） 足の位置や手の位置にシールで目印

3) 固定遊具の活用

- ・走・跳・投だけでなくぶら下がる、回る、渡る、登る、下りる、すべる、くぐるなどの動きも身につけられる。室内でも転がる、回る、這うなどの動作ができる

4) ゲーム（遊び）を通してスポーツの楽しさを体験させる

- ・部分的な基本練習より遊びの要素が含まれるゲーム形式の練習の方が、種目の楽しさが伝わり、種目に必要な一連の動きのコツがつかみやすくなる。

4. 安全管理上の配慮事項

1) 場所の選定

①活動の内容に応じた広さ、環境

- ・計画した運動遊びを実施するために適した広さがあるか
- ・適度な木陰ができる場所や樹木はあるか ・死角をつくっていないかなど

②道路との位置関係

- ・グラウンド（園庭）などの安全の確認

2) 施設や用具の確認

①施設（固定遊具等）の確認 ・遊具の定期点検

②危険な場所の確認

③タバコ、ガラスなどの除去 ・公園などのあそび場にある危険物の排除

④遊具、用具の確認 ・園で使用する用具の点検（数・破損など）

3) 緊急対応

①近隣の病院の確認 救急指定病院などのリスト（外科、整形外科、眼科、歯科など）

②関係者の連絡先の確認 ・事故やトラブルが発生した際の協力体制を確認

シミュレーション

③緊急マニュアルの作成 ・活動時は緊急対応マニュアルを携行する

4) 幼児期の特性に合わせた配慮事項

①形態的に不安定で転びやすい

- ・頭が大きく不安定なため転びやすい
- ・できるだけ障害物のない場所での活動を心がける
- ・転倒時に反射的に手が出せない子もみられ顔面のケガが多い

②周辺視野が狭い

- ・幼児期は、一点集中で周辺視野が狭い 障害物や人とぶつかりやすい

③熱中症になりやすい

- ・子どもの発汗機能は未発達で体温調節が難しい こまめな休息や水分補給の必要

④関節が脱臼しやすい

- ・幼児の肘関節は形状が不完全なため脱臼しやすい 引っ張る動きに注意

⑤自分の体の異常に気づけない

- ・子どもの活動中の表情や動きを注意深く観察する 異変を見逃さない

⑥筋力が弱く、持久力も低い

- ・柔軟で弾力性はあるが、強い力を出すことや、長時間継続するような動きも苦手

第 11 回 「運動遊びのプログラムの紹介」

●本時の目標●

1. 運動遊びの指導者の観点を理解する
2. 運動遊びの指導のコツを理解する
3. 運動遊びのアレンジの仕方や発想を理解する
4. 安全管理上の配慮について理解する

1. 運動遊びプログラムの紹介

■アイスブレイキング

- ・手遊び (導入とあいさつ)
- ・猛獣狩り (果物狩り・魚釣り・買い物) に行こうよ (仲間づくり・人数集め)
- ・まねっこ
年少：あんなことこんなことができますか？ 年中：体じゃんけん
年長：二人組じゃんけん
- ・大根ぬき (写真①) (うつ伏せ・背中合わせ座り)・耳を澄まして (声を頼りに)
- ・輪くぐり競争 (写真②) バリエーション (輪の大きさの変化・自己紹介・好きなもの)
- ・手拍子ジャンプ ⇒ 言うこと一緒やること一緒
- ・ドカーンじゃんけん (写真③)

(ライン⇒ 曲線 ラダー ミニハードル フープ 平均台)

■動きづくり (音楽に合わせて) 動から静へ ルールをつくる 友達と協力

- ・歩く 走る (前) ギャロップ (左右) 走る (後) スキップ (前後)
- ・体づくりの動き 腕の力・戻る力 (うつ伏せ) 足の力・戻る力 (仰向け)

■ストップゲーム

- いろいろタッチ (色・形・感覚・人)
- 自然の出来事 (大水・地震・大風・雷)
- 人との関り (トンネル ぶら下がり 馬とび)
- ・円になって こんなことできるかな? (動きづくり・準備体操)
⇒ぶらぶらジャンプ⇒体の当てる⇒膝の曲げ伸ばし⇒ロボット
⇒上から下から (前後屈) ⇒一本足バランス (ケンケン)
⇒回転ジャンプ⇒ロケット
- ・いろいろ座り・オットセイ・カタツムリ (スカイツリー)・ブリッジ・壁逆立ち

■縄を使って遊ぼう

- ・上か下か真ん中か ・天国と地獄 ・冒険縄跳び ・玉つき縄跳び
- ・大波小波 (郵便屋さん)

■新聞を使って遊ぼう

- ・胸に張り付けて走る ⇒ 落とさず捕まえる
- ・新聞紙に変身 ・新聞ボール ⇒ 爆弾ゲーム
- ・スポーツ新聞 (新聞を使ってどれだけスポーツができるか?)

■ボール遊び

- ・お手玉遊び ⇒ ボール遊びへ ・投げる 的あて (ペットボトル)
- ・転がす ⇒ よける ⇒ 転がしドッジ
- ・的当て ⇒ ドッジボール ・宅配ゲーム

■鬼ごっこ

- 年少：むっくりクマさん アンパンマン鬼ごっこ あぶくたった (伝承遊び)
- 年中：かけっこ ⇒スクランブル交差点 ⇒小鳥の引っ越し 魚とり ⇒手つなぎ鬼
- 年長：ガチャン ⇒ところてん鬼 (立位 座位 腹臥) 猫とネズミ 木とリス
カッパ鬼 (カッパリレー) しっぽとり 氷鬼 王様鬼ごっこ
ネズミ逃がし ⇒ところどころおしくらまんじゅう鬼 (伝承遊び)

- 子どもたちが「楽しみながら」「積極的に」体を動かすことができる場づくり！！
- 子どもたちに「楽しそう」「やってみたい」と思わせる様々な遊びを紹介すること！！
- 子どもたちに好奇心や面白さによる動機づけを大切に指導すること！！

写真① 大根ぬき



写真② 輪くぐり競争



写真③ フープを使ったドカーンじゃんけん



3-3. 活用事例③

ACP 指導実践編：「運動遊びの指導案作成」 「運動遊びの指導実践」

3-3-1 指導案作成

指導案作成は、はじめに各個で指導案を考え、そのアイデアを持ち寄り、グループワークを実施した。

指導案作成には、ACP のガイドブック、以前に配布された資料を参考に、また実技編で使用した道具なども設置し、道具を使い動きながら指導案を考えるように促した。(配布資料 3-3-1)

幼児の運動遊びの指導は、初めから完成された運動遊びを指導するのではなく、子どもの発達や動きに合わせ、その完成形の遊びに向かって簡単な動きから難しい動きへ、あるいはその完成形の遊びに多様な動きを取り入れる、ルールを変えていくなど、また同時に子どもたちのワクワク感が高まっていくようなアレンジをすることが重要である。そこで指導案作成の重要な観点として、割り当てられた運動遊びに対し「指導法や指導技術をどう使うか」、「どのようなアレンジをするか」を伝えた。(配布資料 3-2-1 1. 指導者としての観点 2. 指導のコツ 3. アレンジの仕方や発想)

第 12 回 「運動遊びの指導案作成」

●本時の目標●

1. 運動遊びの指導者の観点を理解し指導案に生かす
2. 運動遊びの指導のコツを理解し指導案に生かす
3. 運動遊びのアレンジの仕方や発想を理解し指導案に生かす
4. 安全管理上の配慮について理解し指導案に生かす

1. 指導実践の説明

1) 模擬指導 (20分)

- ①対象者の説明 (年齢構成、場の想定、ねらい)
- ②運動遊び 1～2種類 (・課題の遊びを実践する ・指導時は解説不要)

2) 振り返り・研究協議 (10分)

- ①指導内容の説明 (指導者役)
- ②意見交換、質疑応答、(指導者役・子ども役)
- ③解説、評価、助言 (講師)

- * 他グループの模擬指導を参考に改善していく
- * グループの対抗戦ではない
- * 自分の指導法や指導技術を磨く

2. 指導実践の内容

- 1) 模擬指導の時間 1グループの発表 (20分) 講評 (10分)
- 2) 指導の内容 4～6歳児の「運動遊び」下記の課題から考案し指導する

| 班 | 課題 | 人数 | 時間 | 日程 | 場所 |
|---|----------|-----|-----|----|----|
| 1 | アイスブレイク | 20名 | 20分 | | |
| 2 | 動きづくり | 20名 | 20分 | | |
| 3 | 新聞・縄・ボール | 20名 | 20分 | | |
| 4 | 鬼ごっこ | 20名 | 20分 | | |

3. グループワーク

1) 協議内容

- ①対象者や場の想定 (年齢構成、人数・環境・時期)
- ②ねらい
- ③遊びの内容 ⇒ 動きの量と質、遊びの展開、アレンジ
- ④時間配分
- ⑤役割分担
- ⑥指導のポイント (指導方法・指導技術)

2) 留意点

- ①遊びは講義の資料、又は配布したハンドブックから選択する
- ②導入から展開までの流れを意識する
- ③遊びの種類 (レーパトリー) よりアレンジの重視
- ④新しい遊びを創作するわけではない
- ⑤指導方法や指導技術の工夫
- ⑥指導者の言葉かけ
- ⑦子どもたちが「楽しそう」「やってみたい」と思うような展開

3) 指導案の提出 ー 指導案の原案を提出

3-3-2 指導実践

指導実践では、グループワークで作成した指導案を基に、指導役と子ども役のグループに分かれて行った。子ども役をする時の留意点として、設定された年齢相応の動きをすることも大切な実践であることを伝えた。指導終了後は、振り返り・研究協議として、①指導内容の説明 (指導者役)、②意見交換、質疑応答、(指導者役・子ども役)、③解説、評価、助言 (講師) という流れで行なった。振り返りは、その指導を評価することが目的ではなく、学生同士で指導技術を高め合うことが目的であると伝えた。また、次に指導するグループは、他グループの指導を参考にすることで改善していく、自分達の指導法や指導技術を磨くという事を意識し取り組むことを促した。(配布資料 3-3-2)

配布資料 3-3-2

第 13・14 回「運動遊びの指導実践」

●本時の目標●

- 1. 指導実践を通して指導技術を磨く
- 2. 他グループの模擬指導を観察し、ポイント・気付き・感想を書く
- 3. 「運動遊び」の指導方法・技術や指導のコツを振り返る

1. 指導実践発表

- 1) 1班から順に指導していく
- 2) 実践するグループ以外は、子ども役となる
- 3) 模擬指導 (20分)
 - ①概要の説明・対象者の年齢・場の想定・ねらい
 - ②運動遊び (それぞれの課題)
- 4) 振り返り・研究協議 (10分)
 - ①指導内容の説明 (指導者役)
 - ②意見交換、質疑応答 (指導者役・子ども役)
 - ③解説、評価、助言 (講師)
 - ④個人の指導案の提出

2. 指導実践のポイント

- 1) 明るく、楽しく、やってみたい
- 2) 声の大きさ、対象者への声のかけ、わかりやすい言葉かけができていたか
- 3) 遊びの内容 ⇒ 動きの量と質が確保されていたか、遊びの展開 (導入から展開など)
- 4) スタッフの役割分担 (タイムキーパー、補助、声掛けなど) ができていたか
- 5) 安全への配慮 (道具、場所、内容) があったか
- 6) 指導のポイント (指導方法・指導技術) は押さえていたか
- 7) 「ねらい」に一致した内容であったか

| ○班 | 課題： 例) アイスブレイク |
|----------------|----------------|
| 対象： | 場の想定： |
| ねらい： | |
| 指導のポイント・気づき・感想 | |

IV 考察

4-1. 活用事例① 理論編

4-1-1 授業の理解

配布資料について、授業後の学生の感想では、「子どもの体力・運動能力低下についてよくわかった」、「運動遊びの大切さが理解できた」「60分の大切さが理解できた」などの回答を得られたが、一方で「内容が多すぎて進行が速い」などという意見もあった。今回の授業は、配布資料、ガイドブック、スライドを用いた。特にスライドによるデータや図表の表示、動画の映写は学生の関心が高かった。講師講習会で配布されたスライドファイルの汎用性は高く、学習教材として効果的であったと考えられる。

4-1-2 運動遊びを考察するグループワーク

子どもの運動遊びはイメージできているが、課題2「想定した運動遊びに含まれる動きの種類」では、子どもの動きを分析することが難しい様子だった。

子どもの体の発達から動きを考えてみることや、その場で動いてみることを提案すると、話し合いが進んだ。

また同様に、課題 3「想定した運動遊びから期待できる育ちや効果の考察」においても、これまでに運動遊びの意義という視点で考えた機会がなく難しいようだった。

子どもが遊んでいる姿から、運動遊びの意義を考えることは、保育現場において運動遊びをする際に、「ねらい」を設定し遊びを展開する上で、重要な視点となる。具体的な場面を豊かに想像する力が求められる場面であった。

4-2. 活用事例② 実技編

4-2-1 実技の内容と解説

実技中の解説を短くすることを心がけたが、運動遊びの指導技術の内容のすべてを伝えるには、時間が少なく困難であった。実技中の解説という点では、ACP 講師講習会でも行われているが、講習会参加者の指導経験や基礎知識は学生とは大きく異なり、ゆえにその理解度も違うことが推測される。講師講習会と同様の解説は、学生には難しく、学生への解説の際には、伝える内容を精査するなどの工夫が必要であると感じられた。

また、この実技を通して体を動かす楽しさを体験することも目指していたが、指導技術を学ぶことと同時に楽しむことは難しく、運動遊びの「楽しさ」を体感する機会は別に設けた方がいいと思われた。

4-2-2 ストップゲームの活用

多様な動きを一つの遊びの中に取り入れたストップゲームの展開は、これまでに経験がなく楽しかった様子で、現場（実習）で使ってみたいという意見が多く聞かれた。しかしストップゲームは、子どもたちだけで自主的にする遊びではなく、楽しみながら様々な動きを経験させたい時の運動遊びのプログラムとして活用する機会が多い。活用の先に、子どもたちがいろいろな動きを楽しむことや、体力や運動能力の向上、スポーツの導入になることを期待している遊びである。

4-3. 活用事例③ 指導実践編

4-3-1 指導案作成

指導案作成においては、割り当てられた運動遊びに対し「アレンジ」と「指導技術の駆使」が観点であっ

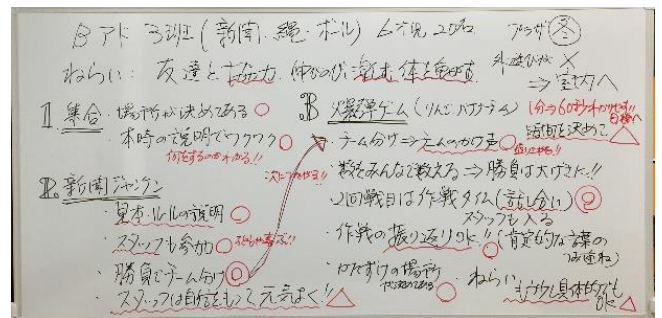
た。資料や道具を使い、実際に動きながら指導案を考えるように伝えたが、指導案をもとに実際に動いて試すことも少なく、具体的な場面を想定するのに頭の中だけで考えている様子が多々見うけられた。現場の経験が豊富で、子どもの反応が一通り想定できるのであればよいのだが、現場の経験が少ない養成課程での指導案作成は、自ら動いて、声を出して言葉かけを練習し、様々な子どもの反応や動きを想像することが必要ではないかと考えられる。

4-3-2 指導実践

指導案作成の「アレンジ」「指導技術の駆使」という観点を意識し、真剣に模擬指導する姿が見られた。また学生なりの工夫されたアイデアや展開もみられた。指導実践の終了後は、振り返り・研究協議を行い、学生同士で活発に意見交換する様子がみられ、指導力向上の意欲が感じられた。

またその協議後に、講師の総評として、指導のポイント、工夫がみられた点、気になる点などをホワイトボードに書き出し解説を行ったが、その解説がわかりやすかったようで好評であった。（写真④）

写真④ 解説に使ったホワイトボード



一方、学生自身も指導案通りに展開できないことは予想していたであろうが、「自分たちの思っていた以上にうまくいかなかった」という感想も聞かれ、指導実践の難しさを経験する場面となった。その難しさの原因を考察すれば、指導案作成の段階での準備不足や、子どもの動きが想定できていないなど、様々な問題が出てくるであろうが、この指導実践の目的は、その気づきをもとに、指導技術を磨き、保育実践力を高めることであり、その後も同様の演習がある中で、この経験をどう活かしていくかが重要となる。

V まとめ

本報告は、保育者養成課程における保育内容「健康」の授業において、幼児における運動遊びの意義の理解またその実践的な指導力を身につける取り組みとして、ACP 及び ACP 講師講習会の形式の活用を試み、授業展開の在り方や課題について検討した。

5-1. 授業との親和性

ACP 及び ACP 講師講習会の内容・形式は、理論編・実技編・指導実践編となっており、「健康」の授業における運動遊びの理論・運動遊びの実技・運動遊びの模擬指導と対応しており、授業の活用にあたり親和性が高いことが確認された。運動遊びの理論では、ガイドブックや基礎的な研究結果に基づいた視覚教材のデータの活用が、授業の理解に効果的であった。運動遊びの実技においては、様々な運動遊びの体験とともに指導技術を学ぶ機会となった。運動遊びの指導実践においては、運動遊びを具体的に実践できる指導力を身に付けるための取り組みとなった。またグループワークや、指導実践後の学生同士の協議は、学生の自主性や気づきを中心に、主体的な学修が展開され、保育実践力の育成と向上に有効ではないかと考えられた。

一方、ACP 講習会の形式を授業にそのまま使うには工夫が必要な場面もみられた。運動遊びのプログラム紹介の中だけで指導法や指導技術を伝えるには時間が少なく、また講師講習会と同レベルの形式や解説では、学生には難しい場面があった。指導技術を学ぶことと同時に楽しむことは難しく、運動遊びの「楽しさ」を体感する機会には別に設ける必要があるだろう。

5-2. 今後の課題

今回は、ACP 及び ACP 講習会の内容や形式を、「健康」の授業内容に活用することを試み、授業展開の在り方や課題について検討した。この活用について佐藤は「この ACP の活用を経験した学生たちが、保育園や幼稚園、施設へと就職して今後のどのように活躍していくのか期待される」⁸⁾と述べ、今後は ACP を活用した授業を通して、運動遊びの理論の理解度、指導技術の向上、実習や現場で実践できたかなど、その成果の実証的な研究が課題となる。

【参考文献】

- 1) 文部科学省 (2011) 体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/youjiki/index.htm
- 2) 文部科学省 スポーツ・青少年局 (2012) : 幼児期運動指針ガイドブック
- 3) 日本学術会議 健康・生活科学院会 子どもの健康分科会 (2010) : 報告 日本の子どものヘルスプロモーション P3
- 4) 佐藤晶子(2017):保育専攻短大生の保育内容「健康」に関する既有知識の分析、駒沢女子短期大学 研究紀要 50、pp55-62
- 5) 日本スポーツ協会 (2010) : みんなで遊んで元気アップ アクティブ・チャイルド・プログラム
- 6) 日本スポーツ協会 (2015) : みんなで遊んで元気アップ 幼児期からのアクティブ・チャイルド・プログラム
- 7) 林 二士 (2017) : 幼児期における多様な動きを経験できる運動遊びの実践ー3 才児親子体操教室の実践事例からー、札幌国際大学「教師・教育実践研究」創刊号、pp168-178
- 8) Spot Japan vol.41 2019.01-02 (2019) : Let's try ACP 実践ルポ 楽しいがいっぱい、 pp30-32

*この取り組みは、Spot Japan vol.41 2019.01-02 Let's try ACP 実践ルポ 楽しいがいっぱい pp 30-32 で掲載されました。

