

# 札幌国際大学

## 『教師・教育実践研究』

第3号(2020年3月)

<目次>

- ・ 片岡 辰三「教職課程に関するアンケートについて その1 卒業生アンケート」
- ・ 片岡 辰三「教職課程に関するアンケートについて その2 教育実習校アンケート」
- ・ 富田 敏明「保育者養成課程における英語の音声指導～洋楽とマザーグースの活用～」
- ・ 細野 弥恵「学部初年度の留学生への作文指導」
- ・ 岡部 祐子「模擬保育の実践で何を育てるか—学年別課題設定の試みを通して—」
- ・ 林 二士「保育内容『健康』における幼児の運動遊びの指導技術向上を目指した授業の試み① 指導場面の映像の活用から」
- ・ 大村 勲夫・佐々木 裕美「カリキュラム・マネジメントに資する単元の考察 その1 —高校国語における『授業開き単元』を中心に—」
- ・ 齋藤 修「教科書における東アジアの取扱い—高校地理Bにおける教科書比較—」
- ・ 武井 昭也「教職課程における授業改善 『生徒指導・進路指導論』の展開」

## 教職課程に関するアンケートについて

### その1 卒業生アンケート

札幌国際大学 教職課程委員会 委員長 片岡辰三

キーワード：教職課程、アンケート調査、卒業生、教職課程改善

#### I はじめに

中央教育審議会答申（2015）において、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」特に、教職課程の質の保証・向上について次の通り述べられている。

- ① 全学的に教職課程を統括する組織の設置について努力義務化する。
- ② 教職課程における自己点検・評価の実施を制度化する。
- ③ 教職課程の第三者評価を支援・促進するための方策について検討する。
- ④ 国、教育委員会、大学等は、教職課程の科目を担当する大学教員について、学校現場体験等の実践的内容や新たな教育課題に対応したFDなどを実施する。また、大学と教育委員会が連携し、人事上の工夫等により教職課程における実務家教員を育成、確保する。
- ⑤ 大学は、教科に関する科目を担当する教員に対しFDなどの実施により教職課程の科目であることの意識付けを行い、各大学の自主的・主体的な判断の下「教科に関する科目」の中に「教科の内容及び構成」等の科目を設けて学校教育の教育内容を踏まえた授業を実施するなど、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携を強化する。

これらのことを踏まえ、平成31年度（令和元年度）から、再課程認定後の新教職課程が各大学において具体的に実施されている。そして、文部科学省においては、各種会議や研究大会等において、再課程認定後、各大学において継続的な教職課程の質の保証・向上に向けた取組や、改革の具体的な方向性を示し、改善が図られるよう求めている（文部科学省2018、2019）。

このような中で、本学の教職課程について、自己点検・評価の在り方や運営改善を図るための取組、教職

課程の質の保証などに資するため、本アンケート調査を実施した。

本学教職課程を履修し、教員免許状を取得した学生数や公立学校等の教員に採用されている状況について表-1にまとめた。

表-1 教員等採用実績（H24～31年度の最近7年間）

学科等	現代文化	臨床心理	スポーツ指導	合計
卒業生総数	191	305	367	863
免許取得者数	13	24	127	164
免許取得割合	7%	8%	35%	19%
年平均取得者数	1.9	3.4	18.1	7.8
高等学校			5	5
中学校			3	3
特別支援学校			6	6
寄宿舎指導員		1	2	3
私立学校			6	6
社会教育関係			2	2

※現代文化・臨床心理：中学校社会・高校公民、スポーツ指導：保健体育

本学の教員等採用実績は各学科等の教員資格取得者数に比較して十分な数とはいえない状況である。免許取得者の3学科等の合計（164）に対する、教員等採用数の合計（25）の割合は、15.2%である。スポーツ指導学科に限ってみても18.9%である。教員等として正規に採用されている割合は2割弱である。

本学における教員採用試験に対するサポートは、基本的にボランティアで行っており、教職教養や一般教養、さらには専門教科、実技試験対策、面接指導などが不定期に実施されていた。

そこで、本学の教職課程における具体的な成果や課題を明らかにして、学生指導に生かすことを目的に本アンケート調査を実施することとした。

なお、本調査研究については、北海道私立大学短期大学教職課程研究連絡協議会の研究助成を受けて実施した。

#### 1 アンケート調査の目的

- ① 卒業生の動向について把握する。  
(住所、メールアドレス、電話番号、勤務先等)
- ② 大学時代を振り返って、教職課程で学んだことについて成果と課題等を把握する。特に教職課程における課題や大学への要望などを把握する。
- ③ アンケート結果の分析等により、課題の明確化、改善方策の検討に資する。

## 2 アンケート実施概要

- ① アンケートの実施：2019年2月に、切手を貼付した返信用封筒を同封し、卒業生調査用紙を郵送した。
- ② 対象者：平成24-29年度間の教育関係に就職している卒業生で勤務先等の住所がわかる卒業生に依頼した。
- ③ 対象者内訳（表-2）、総数34名

表-2 対象者内訳

年度	24	25	26	27	28	29	合計
現代文化学科	0	1	0	0	0	0	1
臨床心理専攻	0	2	1	0	0	0	3
スポーツ指導学科	6	9	5	1	6	3	30
男子	4	9	4	0	3	2	22
女子	2	3	2	1	3	1	12
合計	6	12	6	1	6	3	34

※現代文化・臨床心理：中学校社会・高校公民、スポーツ指導：保健体育

- ④ 回答期限：2019年4月
- ⑤ アンケート送付数：34名
- ⑥ アンケート回答数：23名
- ⑦ アンケート回収率：67.6%

## 3 アンケート用紙

アンケート用紙は章末に掲載する。アンケートの質問項目等については、北海学園大学教職課程年報（2016）を参考にした。

## II 調査結果の分析と考察

回答数（度数）については、記入漏れなどがあり合計数などが一致しない場合がある。

☆印の質問は複数選択可能		度数	%
☆印の質問：11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21			
1. 卒業年度について	1 平成24年度	5	21.7
	2 平成25年度	9	39.1
	3 平成26年度	5	21.7
	4 平成27年度	1	4.3
	5 平成28年度	2	8.7
	6 平成29年度	1	4.3

卒業年度ごとの送付数に対する回収率は、24年度83.3%、25年度75.0%、26年度83.3%、27年度100%、28年度33.3%、29年度33.3%であった。アンケート回答数23名に対する年度ごとの割合は表の通りである。1期～3期の回収率が高いのは、実際に教員として働いている人が多いこと。また、当該期の卒業生は強く教師になることを希望しているものが多いことがわかった。

2. 性別について	1 男	16	69.6
	2 女	7	30.4

送付数に対する回収率は、男72.7%、女58.3%であった。アンケート回答数23名に対する男女の割合は表の通りである。

3. 学部・学科について	1 現代文化学科	1	4.3
	2 臨床心理専攻	3	13.0
	3 スポーツ指導学科	19	82.6
	4 その他(具体例を記入)	0	0.0

送付数に対する回収率は、現代文化100%、臨床心理100%、スポーツ指導63.3%であった。アンケート回答数23名に対する各学科等の割合は表の通りである。

スポーツ指導学科（保健体育科教員）の割合が約83%であり、他の学科等（社会科教員）の割合が極端に少ないのは送付数（対象者数）が少ないからである。北海道の教員採用試験において過去10年ほとんど社会の採用がなかった時期があったことから、本学においても社会科教員等の合格採用がなかったためと考えられる。それ故、本学の社会科教員を目指す教職課程希望者が少ないと思われる。

4. 現在の勤務形態	1 正規職員	15	65.2
	2 臨時・契約職員等(6カ月以上)	8	34.8
	3 アルバイト・短期勤務(6カ月未満)	0	0.0
	4 その他	0	0.0

臨時教員として勤務している者が約35%いる。教師になりたいという強い意志のある人たちと考えられる。

「平成31年度北海道・札幌市公立学校教員採用候補者選考検査」において特別選考が実施された。この制度は導入1年目であり、臨時教員として勤務している教員に対し1次試験を免除する制度である。今後も継続されることから臨時教員として勤務している教員には励みとなるとと思われる。

5. 現在の勤務している職種	1	公立高校教員	4	17.4
	2	私立高校教員	1	4.3
	3	公立中学校教員	4	17.4
	4	私立中学校教員	1	4.3
	5	公立・私立特別支援学校教員	5	21.7
	6	寄宿舎指導員	2	8.7
	7	民間(教育関係)	1	4.3
	8	青少年育成・社会教育指導員	4	17.4
	9	その他	1	4.3

(その他)

・ 公立小学校教員

特別支援学校に勤務している正規教員及び臨時教員が 21.7%と最も多いことがわかる。本学では特別支援学校教諭の資格を取ることができないが、卒業後、特別支援学校の臨時教員となり3年以上の勤務経験を生かして、通信制課程や道教委の研修講座を利用して、特別支援学校教諭の資格を取得している卒業生が多く、そのまま特別支援学校の教員採用枠で合格している。最近、本学では公立中学校、公立高校に採用される者が増加してきている。

6. 勤務地	1	道内	23	100.0
	2	道外	0	0.0

今回のアンケートでは、住所等が把握できた対象者のうち、道内在住者 33 名、道外在住者 1 名であった。今回、アンケート回答者が全て道内在住者であった。

7. 正職員に採用されるまでの採用試験受験回数	1	1回	5	45.5
	2	2回	4	36.4
	3	3回	1	9.1
	4	4回	1	9.1

1回、2回の受験で合格採用になった割合は約82%であり、頑張っていることが分かる。一方4回目受験で合格した者もあり、教師になりたいという強い意志が感じられる。

8. 臨時教員の方で今後の採用試験受験希望	1	もう1回受験する	1	12.5
	2	あと2回までは受験する	0	0.0
	3	あと3回までは受験する	0	0.0
	4	合格するまで受験する	2	25.0
	5	もう受験しない	1	12.5
	6	採用試験に合格したので受験しない	4	50.0

合格するまで受験するという者が 25.0%おり、初志貫徹しようとする思いは心強い限りである。

本学においては、2018年度の北海道の教員採用試験の合格者が多かったため、今後受験しない割合

が高くなっている。因みに現役生合格1名、卒業生合格6名であった。

9. 大学時代に教職を目指した理由	1	卒業後すぐ教師になりたかったから	13	56.5
	2	いつか教師になりたかったから	6	26.1
	3	将来役に立つと思ったから	0	0.0
	4	取りあえず教員資格を取りたかったから	2	8.7
	5	先輩・友人に勧められたから	1	4.3
	6	その他	1	4.3

(その他)

- ・ 教育実習の時に生徒から本当の先生になってと言われたから

1と2の合計が約83%であり、大部分の者が教師になりたいと考えていることがわかる。

教職課程履修者に対するアンケートなので、このような結果は予想できるが、スポーツ指導学科入学者全体の中でも教員資格が取得できることを理由に入学してくる学生は多い。

10. 卒業時の取得教員免許状の種類	1	高等学校教諭一種免許状のみ	3	13.0
	2	中学校教諭一種免許状のみ	0	0.0
	3	上記の両方の免許状	20	87.0

中学校及び高校の両方の資格を取得している割合が87.0%と高い値を示している。大学としても両方を取るように指導しており、実際に現役の教職課程履修者については両方の免許を取得しようとする学生は90%超である。

11. 卒業時の取得教員免許状の科目☆	1	保健体育	19	82.6
	2	公民(高校)	4	17.4
	3	社会(中学)	2	8.7

質問項目3の学部学科等の割合がそのまま反映されている。

12. 大学卒業後に通信課程等で取得した免許・資格☆	1	小学校教諭	0	0.0
	2	中学校教諭	1	4.3
	3	高等学校教諭	0	0.0
	4	特別支援学校教諭	6	26.1
	5	上記①～④以外	1	4.3
	6	取得していない	16	69.6

特別支援学校教諭の資格を取得した者が最も多く26.1%である。このことは、質問項目5の勤務している学校種にも関連しているが、特別支援学校の臨時教員として勤務している割合が高いことや、3年次の介護等体験実習に参加して、特別支援学校の教員を志す者も少なくない。

13. 教育実習期間	1	2週間	2	8.7
	2	3週間	21	91.3

実習期間については、質問項目 10 の免許状の校種とも関連があり、中学校と高校の両方の免許取得を考えている学生が以前から多かったと考えられるので、中学校の 3 週間が 91.3%と高くなっている。

14. 教育実習の時期	1	5月	7	30.4
	2	6月	8	34.8
	3	7月	1	4.3
	4	8月	0	0.0
	5	9月	3	13.0
	6	10月	2	8.7
	7	11月	1	4.3
	8	その他	0	0.0

実習時期については、実習受入校の都合により決まるので、例年、前期は5月6月、後期は9月10月の実施となることが多い。

最近では後期の授業が始まる時期（8月下旬）に受入れる学校が増えてきている（教育実習にかかる説明会、2019）。

教育実習が6月に実施される学生にとっては、北海道・札幌市公立学校教員採用候補者選考検査の実施と重なる場合もあり、採用試験受験者は大変苦労している状況である。

15. 教育実習の実習校	1	母校(高校)	21	91.3
	2	母校(中学)	2	8.7
	3	母校以外(高校)	0	0.0
	4	母校以外(中学)	0	0.0

中学校あるいは高校で実習することになるが、全ての学生が出身校（母校）であった。基本的には母校で全て受け入れていただいているが、文部科学省では母校での実習は望ましくないという考え方である。

16. 教育実習中の大変だったこと ☆	1	授業(板書・発問等)	18	78.3
	2	教材研究	14	60.9
	3	指導案の作成	16	69.6
	4	学級・ホームルーム指導	5	21.7
	5	実習指導教員との対応	1	4.3
	6	生徒指導	3	13.0
	7	実習日誌の記入	11	47.8
	8	実習時期	3	13.0
	9	その他	1	4.3

(その他)

- ・ 大変だと感じることはなく楽しんで実習を終えた。

授業が 78.3%と一番大変であったことがわかる。そしてそのための準備である学習指導案の作成 69.6%や教材研究 60.9%が続いている。ま

た、実習日誌の記入が大変であったことは今年度の実習生からも直接聞いている。基本的に文章を書くことが苦手な学生が多いことが遠因と考えられる。

17. 教育実習に係る事前に大学の指導で充実してほしかったこと ☆	1	授業(板書・発問等)	12	52.2
	2	教材研究	10	43.5
	3	指導案の作成	11	47.8
	4	学級・ホームルーム指導	7	30.4
	5	実習指導教員との対応	1	4.3
	6	生徒指導	1	4.3
	7	道徳教育	3	13.0
	8	情報機器の操作(ICT)	2	8.7
	9	実習日誌の記入	2	8.7
	10	実習時期	1	4.3
	11	その他	3	13.0

(その他)

- ・ SNSの利用についての注意
- ・ 評価、目標設定
- ・ 生徒指導面でのケーススタディーや発問、HRの進め方や流れ

この項目は、質問項目 16 を踏まえた結果となっており、授業、指導案の作成、教材研究が上位を占めている。次いで、学級・ホームルーム指導、道徳教育が続いている。

2019年度の教育実習事前事後指導の授業では、これらの結果を踏まえて、実際にチョークを用いて板書する内容を位置づけた。また、特別活動の授業では学級活動等の指導を増やした。今後は別の科目でも実習生の要望事項を改善できるよう検討している。アンケート調査の結果を授業改善に生かすよう取り組んでいる。

平成 29/30 年に学習指導要領の改訂があり、道徳教育が重視されていることもあることから、実際に道徳の授業をやらされるが増えてきていると思われる。養成機関としての大学においても、道徳の授業実践力を育成することが求められている。

18. 教員採用試験対策として大学の指導で充実してほしかったこと ☆	1	教職教養	9	39.1
	2	一般教養	10	43.5
	3	専門教科	8	34.8
	4	実技指導	6	26.1
	5	個別面接指導	2	8.7
	6	集団面接・集団討論指導	2	8.7
	7	模擬授業	3	13.0
	8	論文指導	1	4.3
	9	自己推薦書の書き方	1	4.3
	10	その他	4	17.4

(その他)

- ・ 早めの対策が必要
- ・ 全て必要である
- ・ 社会人として基本となる能力 (挨拶、返事、聞く態度など)

一番指導してほしいのが一般教養 43.5%、次いで教職教養 39.1%となっているが、基礎学力の十分でない学生が多いことに関連があると考えられる。教職教養や一般教養については教職特別ゼミと称して授業科目外で実施している。また、一次試験に合格した卒業生・現役生を対象に、合同で面接指導を行っている。

一方、専門教科 34.8%や実技指導 26.1%も意外と高い結果となっていることがわかる。これまでも指導してきているが、今後は、保健体育科教員を目指す学生のために、定期的・継続的に専門教科及び実技試験の対策強化を図ることが急務である。

19. 将来教職に就くことに係り大学の指導で充実してほしかったこと ☆	1	分掌業務について	11	47.8
	2	公文書や保護者宛等の文書作成	16	69.6
	3	危機管理について	13	56.5
	4	英語教育について	3	13.0
	5	ワード・エクセル等の操作について	13	56.5
	6	一般的な情報機器 (ICT) の活用	8	34.8
	7	視聴覚教材の活用について	10	43.5
	8	その他	5	21.7

(その他)

- ・ 「学校の構図」のような大枠の話
- ・ 特別支援教育
- ・ 社会人マナー (飲み会など)
- ・ 合理的配慮が必要な生徒の対応や事例
- ・ 不登校生との実態、外部向けセミナーの案内
- ・ コミュニケーション能力

現在、教育現場で仕事をしていて感じることの一つが文書作成 69.6%であることは、基礎学力の問題も考えられるが、今後、具体的な理由などを把握する必要があると考える。

危機管理や分掌業務については、大学の授業の中でも取り入れることは可能である。2019年度の教職実践演習の授業では、現任教員 (副校長、教頭) を招聘し、校務分掌や部活動指導の在り方等について特別講義を実施した。

一方、ワード・エクセルの操作や視聴覚教材・ICTの活用についても高い値を示している。個人の努力に期待することになるが、一定レベル以上の能

力が学校現場では求められている。そのような実情を学生に理解させ取り組ませることが重要であると考え。具体的には、本学では情報機器の操作としてコンピュータ基礎の授業がある。

教職課程にかかわる授業を担当している教員に、このような結果を理解していただき、課題を踏まえた授業展開を工夫することが重要であると考え。

20. 聖徳大学との連携協定について ☆	1	小学校教諭の免許があると採用の幅が広がる	18	78.3
	2	意義を感じるが本来の授業との関係が難しい	7	30.4
	3	通信教育ではなく本学の課程としてほしい	8	34.8
	4	特に興味はない	2	8.7
	5	その他	4	17.4

(その他)

- ・ 小学校教諭の採用割合から非常に有効な取組
- ・ 学習量が増えることは問題ないと思う
- ・ ニーズが変わるので課程として行うのが良い
- ・ 特別支援学校 1 種免許を取得できる課程があると良い

採用の幅が広がると考える割合が 78.3%あることから、小学校教諭の免許取得については肯定的に考えていることがわかる。そして、他の授業との関係が難しいや課程として設置してほしいなどの要望があることがわかる。

2019年度からの導入に向けて、大学からの補助金が出るのが決まっており、現在、3年生と修士1年生の2名がレポート作成等に取り組んでいる。

21. 上越教育大学との連携協定について ☆	1	上級免許状取得に意義がある	15	65.2
	2	小・特教諭の免許取得に意義ある	15	65.2
	3	複数教科の免許取得に意義がある	8	34.8
	4	特に興味はない	0	0.0
	5	その他	3	13.0

(その他)

- ・ 学生が価値を解り本質を理解していれば良いが
- ・ 多くの免許を取得できるのは魅力的だが、各教科の専門性を高めていった方が良い

大学院での上級免許取得や小学校教諭・特別支援学校教諭免許取得について関心が高いことが分かる。また、複数教科・科目の免許が取れることにも意義があると考えている。現在、2019年度1名、2020年度2名の進学者が決まっている。

22. 正規教員の方で資質向上のための本学卒業生の研修会への参加	1	都合が着くのならばぜひ参加したい	9	75.0
	2	参加できるかどうかわからない	0	0.0
	3	参加する気持ちは現在のところない	2	16.7
	4	その他	1	8.3

(その他)

・ 力になることがあればご協力させていただきたい  
 正規教員の中で資質向上のための研修に前向きな卒業生が 75.0%いることがわかるが、前向きでない者もいることは残念な結果である。

教員の免許更新制度が定着し 10 年ごとに資質能力の向上も兼ね研修を受けなければならない、大学として卒業後の資質能力向上のための指導体制について検討すべき時期と考え、この質問項目を設定した。

23. 臨時教員の方で正規教員採用のための本学卒業生の研修講座への参加	1	都合が着くのならばぜひ参加したい	2	25.0
	2	参加できるかどうかわからない	4	50.0
	3	参加する気持ちは現在のところない	1	12.5
	4	その他	1	12.5

(その他)

・ 合格しました。  
 教員採用試験については、卒業後は各自で努力することが基本である。しかしながら、苦勞していることは受験回数などや臨時教員の継続年数などからも知ることができる。表の結果からは、前向きに考えている者が 25.0%いるが、参加できるかわからないが 50%いることから、現実には学校現場を離れることが難しい実態もあるようだ。

本学では、卒業生に対し教員採用試験に関する情報提供に努めるとともに、1 次試験合格者に対しては、現役生と一緒に卒業生にも面接指導を実施しており、成果は出ている。特に面接ではどのように答えると良いかが具体的に理解できていないことから、お互いの面接練習時の姿を見ることによって、何が良くて、何が悪いかがわかるようになった(卒業生の感想)。

24. OB会への参加	1	加入する意思はある	21	91.3
	2	加入しない	2	8.7

本学においても少しずつではあるが正規教員が増加してきている。特に現場の先生方の情報連携は大切であり、聞きやすい仲間がいることは重要なので、OB会を設立することを検討している。アンケート実施後の 8 月に、数名のOBが集まり話し合い、実際にOB会を設立することとなった。今後は会を継続していき、単なる交流の場だけではなく、研修の場となるようにすることが重要である。

25. OB会が主催する現職教員の資質能力向上の研修会への参加	1	都合が着くのならばぜひ参加したい	16	69.6
	2	参加できるかどうかわからない	5	21.7
	3	参加する気持ちは現在のところない	2	8.7
	4	その他	0	0.0

この質問は、質問項目 22 と関連するが、OB会の開催趣旨の中に位置づけていることや、自己研鑽の必要性や研修会等への積極的な参加が大切であることを理解させるために設定した質問である。

参加する気持ちはない人もいるが大部分は前向きに捉えており、是非開催できるようOB会に働きかけていきたい。

### III おわりに

質問項目 16、17、19 については、卒業生を対象にした質問と、ほぼ同様の項目で、実習を受け入れた学校の教員から見た場合にどのように考えているかをアンケート調査しているので比較したい。

#### 1 質問項目 16 (実習校アンケート項目 6)

教育実習で大変だった項目の上位 3 位は、授業(板書・発問など)、指導案の作成、教材研究、第 4 位が実習日誌の記入、第 5 位が学級・ホームルーム指導である(図-1)。

教育実習生を見ていて、大変であると感じている項目の上位 3 位は、授業(板書・発問など)、指導案の作成、教材研究、第 4 位が実習日誌の記入であった。(図-2)

実習生と実習校の先生はほぼ同様の項目が大変であったと考えている。

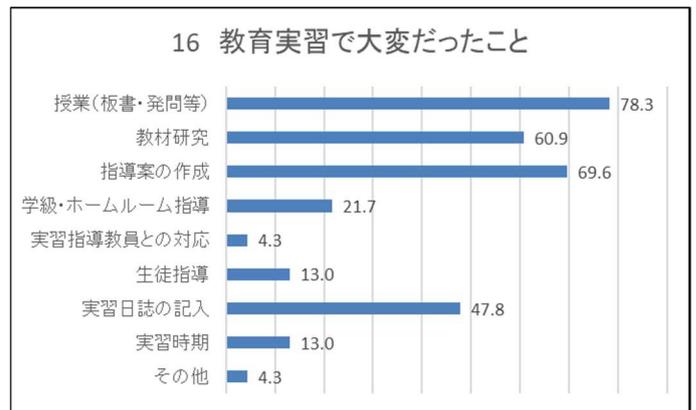
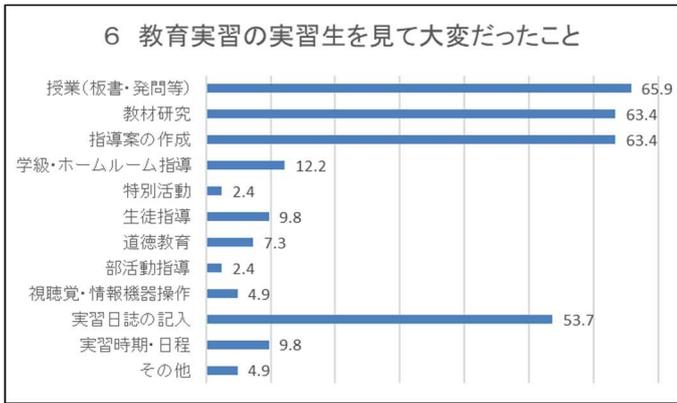


図-1 実習生が大変だと感じたこと

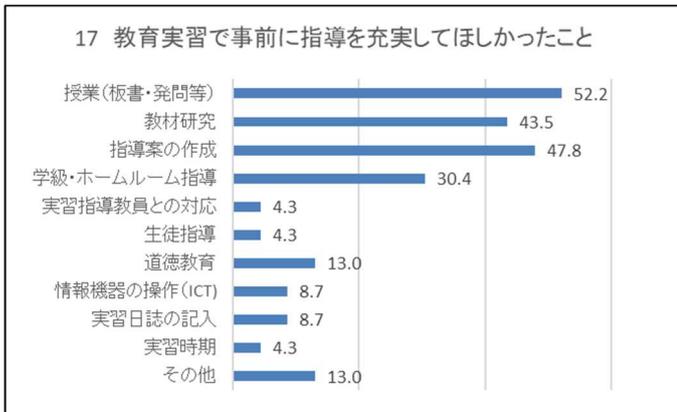


図一 2 実習校の先生が実習生を見ていて大変だと感じたこと

2 質問項目 17 (実習校アンケート項目 7)

事前に大学で指導してほしい項目の上位3位は授業、指導案の作成、教材研究、4位が学級・ホームルーム指導、5位が道德教育である(図一3)。

一方、教育実習生を受け入れている先生からは、第1位に教育実習に臨む姿勢(56.1%)、2位指導案の作成、3位授業、4位礼儀作法、5位教材研究である。言葉遣いや身だしなみ・頭髪なども比較的高い値を示している(図一4)。



図一 3 実習生が事前に指導してほしいこと

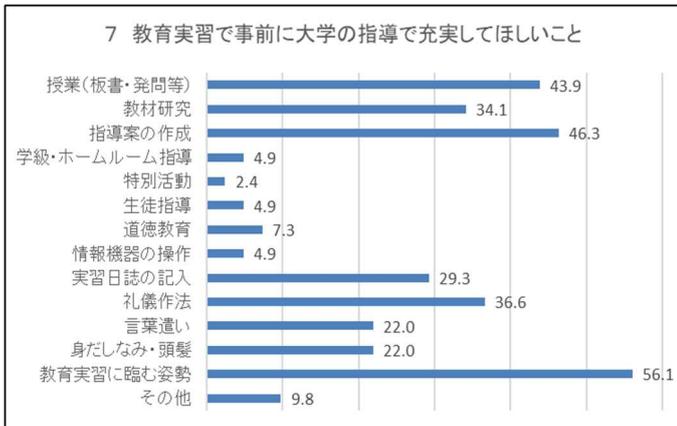


図 4 実習校の先生が事前に指導してほしいこと

両者は、授業、教材研究、指導案作成の3項目については、指導の必要性が高いと捉えているこ

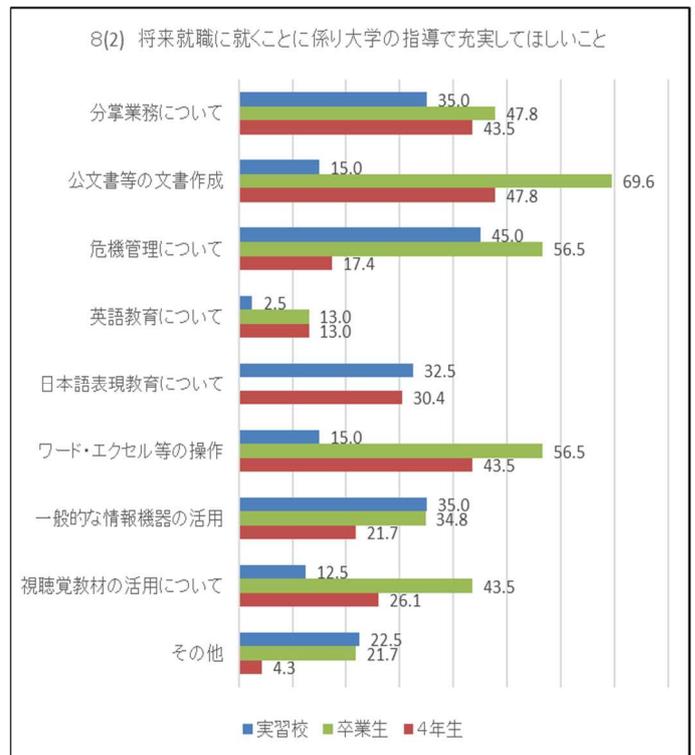
とでは共通している。しかし、実習校の先生おいて、教育実習に臨む姿勢や礼儀作法などが高い割合であることは、実習生が社会人としての基本的なことを身に付けていないとの指摘と受け止めることができる。

3 質問項目 19 (実習校アンケート 8)

質問内容は、「将来教職に就くに当たって、大学の指導で充実してほしいこと」である。この項目については卒業生及び教育実習校、そして、4年生に対しても同様のアンケートを実施しているので、3者の比較をグラフ化した(図一5)。

3者が同程度に充実してほしいと考えている項目は分掌業務であり、現場教員(実習校)はもとより、初任教員として働いている卒業生、そして教育実習で学校現場において体験した実習生の3者が共通に重視している観点と考えることができる。この質問項目については、教職課程に関するアンケート「その2 実習校アンケート」において詳しく述べる。

本調査研究から、ある程度の傾向をつかむことができるが、今後は、継続的・定期的に調査し具体的な課題をより詳しく分析し、本学教職課程の質の保証をはじめ運営改善に資することが重要であると考えられる。



図一 5 実習校の教員、卒業生、4年生の比較

### 〔謝辞〕

本調査研究を実施するに当たり、アンケートの質問項目の選定やアンケートの送付、集計において、本学高大接続センター政野仁氏はじめ同センターの職員の多大なるご協力ご支援に謝意を述べる。

### 〔参考文献〕

- 1) 中央教育審議会答申（2015）：平成 27 年 12 月 21 日
- 2) 文部科学省（2018）：教職課程運営に関する研究交流集会、新しい教職課程への期待、文部科学省長谷浩

之、平成 30 年 11 月 17 日

- 3) 文部科学省（2019）：教職課程運営に関する研究交流集会、教職課程の基準改定の動向と質保証の課題、文部科学省長谷浩之、令和元年 11 月 2 日
- 4) 北海学園大学教職課程年報（2016）：第 8 号 11-32
- 5) 令和 2 年度教育実習に係る説明会（2019）：札幌市教育委員会主催（令和元年 12 月 10 日）、中学校部会資料 1-10

○次の質問を読み、最も当てはまるものを選択もしくは記入してください。

1 卒業年度を選択してください。

- ① 平成24年度(25年3月卒業)
- ② 平成25年度(26年3月卒業)
- ③ 平成26年度(27年3月卒業)
- ④ 平成27年度(28年3月卒業)
- ⑤ 平成28年度(29年3月卒業)
- ⑥ 平成29年度(30年3月卒業)

回答欄

2 性別を選択してください。

- ① 男子
- ② 女子

回答欄

3 在学時の学部・学科を選択してください。

- ① 人文学部現代文化学科
- ② 人文学部心理学科臨床心理専攻
- ③ スポーツ人間学部スポーツ指導学科
- ④ その他(具体的に記入してください)

回答欄
その他の記載欄

4 現在どのような勤務形態で仕事をされていますか。

- ① 正規職員
- ② 臨時・契約職員等(6カ月以上)
- ③ アルバイト・短期勤務(6カ月未満)
- ④ その他

回答欄

5 現在どのような職種で勤務もしくは在学していますか。

- ① 公立高校教員
- ② 私立高校教員
- ③ 公立中学校教員
- ④ 私立中学校教員
- ⑤ 公立・私立特別支援学校教員
- ⑥ 寄宿舎指導員
- ⑦ 特別支援教育支援員
- ⑧ 民間(教育関係)
- ⑨ 民間(福祉・介護関係)
- ⑩ 青少年育成・社会教育指導員
- ⑪ 進学(大学院等)
- ⑫ その他

回答欄

6 現在、勤務されている地域はどちらですか。

- ① 道内(管内を記入してください)
- ② 道外(都府県を記入してください)

回答欄
管内もしくは都府県

7 公立・民間を問わず、正規の教員として勤務している方にお聞きます。合格するまでに何回採用試験を受験しましたか。

- ① 1回
- ② 2回
- ③ 3回
- ④ 4回
- ⑤ 5回
- ⑥ 6回

回答欄

8 臨時教員(期限付き・時間講師等)又は、支援員等をされている方にお聞きます。今後も教員採用試験を受験しますか。

- ① もう1回受験しようと考えている
- ② あと2回までは受験しようと考えている
- ③ あと3回までは受験しようと考えている
- ④ 合格するまで受験しようと考えている
- ⑤ もう受験しない

回答欄

9 大学時代に教職を目指そうとした理由を1つ選んでください。

- ① 卒業後すぐ教師になりたかったから
- ② いつか教師になりたかったから
- ③ 将来役に立つと思ったから
- ④ 教員資格を持っていると人物評価が高いと思ったから
- ⑤ 取りあえず教員資格を取りたかったから
- ⑥ 教養を高めたかったから
- ⑦ 親・親戚等に勧められたから
- ⑧ 中学・高校の先生に勧められたから
- ⑨ 先輩・友人に勧められたから
- ⑩ その他(具体的に記入してください)

回答欄
その他の記載欄

10 大学卒業時に取得した教員免許状の種類を選んでください。

- ① 高等学校教諭一種免許状のみ
- ② 中学校教諭一種免許状のみ
- ③ 上記の両方の免許状

回答欄

11 大学卒業時に取得した教員免許状の科目をすべて選んでください。

- ① 保健体育
- ② 公民(高校)
- ③ 社会(中学)

回答欄

12 大学を卒業後、科目等履修生や通信教育、講習会等で新たな免許状・資格を取得したことがありますか。該当するものをすべて選んでください。

- ① 小学校教諭
- ② 中学校教諭
- ③ 高等学校教諭
- ④ 特別支援学校教諭
- ⑤ 上記①～④以外の免許状・資格を取得した(具体的に記入してください)
- ⑥ 取得していない

回答欄
⑤の記載欄

13 教育実習の期間は、次のどちらでしたか。

- ① 2週間
- ② 3週間

回答欄

14 教育実習を行った時期は、4年生のいつですか。  
(期間が複数月の場合は実習初日の月を選択してください)

- ① 5月
- ② 6月
- ③ 7月
- ④ 8月
- ⑤ 9月
- ⑥ 10月
- ⑦ 11月
- ⑧ その他

回答欄

15 教育実習の実習校は、どちらでしたか。

- ① 母校(高校)
- ② 母校(中学)
- ③ 母校以外(高校)
- ④ 母校以外(中学)

回答欄

16 教育実習中に大変だったことがあれば、該当するものすべてを選んでください。

- ① 授業(板書・発問等)
- ② 教材研究
- ③ 指導案の作成
- ④ 学級・ホームルーム指導
- ⑤ 実習指導教員との対応
- ⑥ 生徒指導
- ⑦ 道德教育
- ⑧ 情報機器の操作(ICT)
- ⑨ 実習日誌の記入
- ⑩ 実習時期
- ⑪ その他(具体的に記入してください)

回答欄
その他の記載欄

17 教育実習に関して、事前に大学の指導で充実してほしかったことがあれば、該当するものすべてを選んでください。

- ① 授業(板書・発問等)
- ② 教材研究
- ③ 指導案の作成
- ④ 学級・ホームルーム指導
- ⑤ 実習指導教員との対応
- ⑥ 生徒指導
- ⑦ 道德教育
- ⑧ 情報機器の操作(ICT)
- ⑨ 実習日誌の記入
- ⑩ 実習時期
- ⑪ その他(具体的に記入してください)

回答欄
その他の記載欄

18 教員採用試験対策として、大学の指導で充実してほしかったことがあれば、該当するものすべて選んでください。

- ① 教職教養
- ② 一般教養
- ③ 専門教科
- ④ 実技指導
- ⑤ 個別面接指導
- ⑥ 集団面接・集団討論指導
- ⑦ 模擬授業
- ⑧ 論文指導
- ⑨ 自己推薦書の書き方
- ⑩ その他(具体的に記入してください)

回答欄
その他の記載欄

19 将来教職に就くことに係り、大学の指導で充実したら良いと思うことがあれば、該当するものすべて選んでください。

- ① 分掌業務について
- ② 公文書や保護者宛等の文書作成について
- ③ 危機管理について
- ④ 英語教育について
- ⑤ ワード・エクセル等の操作について
- ⑥ 一般的な情報機器 (ICT) の活用について
- ⑦ 視聴覚教材の活用について
- ⑧ その他(具体的に記入してください)

回答欄
その他の記載欄

20 本学は聖徳大学(千葉県松戸市)と提携協定して、平成31(2019)年度より在学中に小学校教諭免許を通信教育で取得できるプログラムを実施することになりました。このことについて、あなたの考えをお聞きます。次に該当するものがありましたら、すべて選んでください。

- ① 小学校教諭の免許があると採用の幅が広がるので意義がある
- ② 意義は感じるが、本来の授業と並行して単位を取得するのは難しい
- ③ 通信教育ではなく、本学の課程として小学校教諭の免許を取得できれば良い
- ④ 特に興味はない
- ⑤ その他(具体的に記入してください)

回答欄
その他の記載欄

21 本学は国立大学法人 上越教育大学(新潟県)と提携協定して、平成31(2019)年度より上越教育大学の大学院に優先的に進学して専修免許状を取得するとともに、小中高及び特別支援学校教諭の免許状、並びに複数教科の免許状が取得できる制度ができました。このことについて、あなたの考えをお聞きます。次に該当するものがありましたら、すべて選んでください。

- ① 上級免許状(専修免許状)の取得ができるので意義がある
- ② 小学校教諭や特別支援学校教諭の免許があると採用の幅が広がるので意義がある
- ③ 複数教科の免許状があると採用の幅が広がるので意義がある
- ④ 特に興味はない
- ⑤ その他(具体的に記入してください)

回答欄
その他の記載欄

22 現在、正規教職員として勤務している方に伺います。  
 現職教職員の資質向上のために、本学卒業生を対象とした研修会を実施することを計画しております。  
 あなたは、この研修会への参加についてどのように考えますか。

- ① 都合が着くのならぜひ参加したい
- ② 参加できるかどうかわからない
- ③ 参加する気持ちは現在のところない
- ④ その他(具体的に記入してください)

回答欄	
その他の記載欄	

23 現在、期限付き教職員又は支援員等として、勤務している方に伺います。  
 正規教員採用のために、本学卒業生を対象とした教採研修講座を実施することを計画しております。  
 あなたは、この研修講座への参加についてどのように考えますか。

- ① 都合が着くのならぜひ参加したい
- ② 参加できるかどうかわからない
- ③ 参加する気持ちは現在のところない
- ④ その他(具体的に記入してください)

回答欄	
その他の記載欄	

24 現在、本学卒業生の一層の交流と発展を図るために、「札幌国際大学教職課程OB会(仮称)」の設立を  
 計画しております。あなたは、このOB会への加入についてどのように考えますか。

- ① 加入する意思はある
- ② 加入しない

回答欄

25 「札幌国際大学教職課程OB会(仮称)」が主催する現職教職員等の資質能力向上のための研修会について、  
 あなたは、このような研修会があれば、参加しますか。

- ① 都合が着くのならぜひ参加したい
- ② 参加できるかどうかわからない
- ③ 参加する気持ちは現在のところない
- ④ その他(具体的に記入してください)

回答欄	
その他の記載欄	

※ アンケートの回答にご協力いただき、誠にありがとうございました。

## 教職課程に関するアンケートについて

### その2 教育実習校アンケート

札幌国際大学 教職課程委員会 委員長 片岡辰三

キーワード：教育実習、アンケート調査、教育実習受入校、教職課程改善

#### I はじめに

本学スポーツ人間学部は2019年度に設立10年目を迎えた。保健体育教員養成課程として7期の卒業生を世に送り出してきた。しかし、これまで本学の教職課程について、卒業生への追跡調査や実習校における課題や成果などに関する調査をした記録がなかった。

教職課程の再課程認定が認可され、2019年度から新課程が実施されている。この機会を捉えて、本学の教職課程における成果や課題を明らかにして、今後の教職課程改善及び具体的な学生指導に生かすことを目的として本アンケート調査を実施することとした。

中央教育審議会答申（2015）において、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」特に、教職課程の質の保証・向上について述べられている。

まず、本学の教職課程を振り返り、最近の7年間ににおける教員等採用実績を表-1に示す。

表-1 教員等採用実績（H24～31年度の最近7年間）

学科等	現代文化	臨床心理	スポーツ指導	合計
卒業生総数	191	305	367	863
免許取得者数	13	24	127	164
免許取得割合	7%	8%	35%	19%
年平均取得者数	1.9	3.4	18.1	7.8
高等学校			5	5
中学校			3	3
特別支援学校			6	6
寄宿舍指導員		1	2	3
私立学校			6	6
社会教育関係			2	2

※現代文化・臨床心理：中学校社会・高校公民、スポーツ指導：保健体育

本学の教員等採用実績は各学科等の教員資格取得者数に比較して十分な数とはいえない状況である。免許取得者の3学科等の合計（164）に対する、教員等採用数の合計（25）の割合は、15.2%である。スポーツ指

導学科に限ってみても18.9%である。教員等として正規に採用されている割合は2割弱である。その理由としては、基礎学力の問題や、教員採用試験に対するサポート体制の問題などがある。そこで近年は、基本的にボランティアで、教職教養や一般教養、さらには専門教科、実技試験対策、面接指導などが不定期に実施されていた。しかしながら、それらの指導体制も組織的・継続的に行われてはいなかった。

そこで、2年前からサポート体制を組織的・継続的に実施する取組を行ってきた。教員採用模擬試験受験料補助や問題集・参考書などを大学で購入し貸し出すことも行ってきた。

さらには、聖徳大学の通信教育制度を活用した小学校教諭免許状取得プログラムの実施や、上越教育大学大学院との連携協定により、上級免許の取得はもとより、特別支援学校教諭免許状や他教科・科目の免許状の取得が可能となった。

本学における教員等採用実績の向上のために、本学教職課程や教育実習における課題等を把握し、具体的な取組を実践してきた。

本アンケートは本学以外の他大学等の受入学生を含めて回答していただいている。

なお、本アンケート調査研究は「北海道私立大学短期大学教職課程研究連絡協議会」の研究助成を受けて実施したことを報告する。

#### 1 アンケート調査の目的

- ① 実習校についての基本的な情報を把握する（実習校の公立私立の割合、受入人数等）。
- ② 実習受入に関する成果や課題等を把握する。
- ③ 本学の教職課程運営改善に資する。

#### 2 アンケート実施概要

- ① アンケート実施：2019年3月に、切手を貼付した返信用封筒を同封し、実習校に調査用紙を郵送した。

② 対象学校：平成 26～30 年の最近の 5 年間に  
おいて、本学の学生が実習生として受け入れて  
いただいた中学校・高等学校に依頼した。

③ 回答期限：2019 年 4 月

④ アンケート送付数：9 2 校

⑤ アンケート回答数：4 1 校

⑥ アンケート回収率：4 4. 6 %

### 3 実習校 9 2 校の内訳

① 高等学校 7 3 校、中学校 1 9 校

② 道内高等学校 5 4 校（公立 3 5、私立 1 9）

③ 道外高等学校 1 9 校（公立 1 3、私立 6）

④ 道内中学校 1 4 校（公立 1 4）

⑤ 道外中学校 5 校（公立 5）

### 4 アンケート用紙

アンケート用紙は章末に掲載する。質問項目等  
については、北海学園大学教職課程年報（2016）  
を参考にした。

## II 調査結果の分析と考察

回答数（度数）については、記入漏れなどがあり  
合計数などが一致しない場合がある。

☆印の質問は複数選択可能

☆印の質問：4-8, 11, 12, 15, 16

			度数	%
1. 学校種	1	公立高等学校	19	46.3
	2	私立高等学校	14	34.1
	3	公立中学校	6	14.6
	4	私立中学校	0	0.0
	6	その他	2	4.9

（その他）中学校・高等学校併置校

アンケート送付先の実習校の内訳は上記の通りで  
あり、公立：私立の割合は 72. 8%：27. 2%=2.7：  
1 である。回答結果は表の通りである。

2(1). 学校 所在地	1	北海道	23	56.1
	2	札幌市内	6	14.6
	3	道外	12	29.3

アンケート送付先の道内：道外の割合は 73. 9%：  
26. 1%=2.8：1 である。回答結果は表の通りである。

2(2). 道内 学校の管 内分布	1	石狩	8	34.8
	2	渡島	2	8.7
	3	上川	3	13.0
	4	留萌	1	4.3
	5	オホーツク	1	4.3
	6	根室	1	4.3
	7	十勝	2	8.7
	8	胆振	3	13.0
	9	無記入	2	8.7

回答結果は、北海道 23 校の内訳で、表の通りであ  
る。なお、札幌市内は石狩に含めていない。

2(3). 道外 学校の所 在県	1	青森	4	33.3
	2	秋田	2	16.7
	3	岩手	2	16.7
	4	宮城	1	8.3
	5	福島	2	16.7
	6	栃木	1	8.3

回答結果は、道外 12 校の内訳で、青森、秋田、岩  
手の 3 県で 66. 7%であった。本学への入学者につ  
いてもこの 3 県からが多い。

3. 過去3 年間の教 育実習受 け入れ人 数	1	1～5人	10	24.4
	2	6～10人	9	22.0
	3	11～15人	8	19.5
	4	16～20人	7	17.1
	5	21人以上	6	14.6
	6	最近は受け入れていない	1	2.4

教育実習受入人数については、本学だけでなく他  
大学を含めて過去 3 年間に受け入れた実習生の人数  
である。回答結果から、学校によっては 21 人以上  
（年平均 7 人以上）が 14. 6%あった。各学校にお  
いては多数の学生が、教育実習生として継続的にご  
指導いただいていることがわかる。

4(1). 教育 実習期間 ☆	1	2週間	29	72.5
	2	3週間	36	90.0
	3	その他	8	20.0

実習に関する校種や主免・副免、大学等によって  
実習期間が異なっていることや、同一学生が異なる  
校種で実習を行うこともあるので、100%を超えてい  
る。実習期間は基本的には高等学校は 2 週間、小学  
校・中学校は 3-5 週間である。

4(2). 教育 実習平均 人数 ☆	1	2週間	118	4.2人
	2	3週間	308	8.8人
	3	その他	21	2.6人

過去 3 年間（平成 28-30 年）の各学校の教育実習  
受入人数の合計数を学校数で除した。2 週間で 4. 2  
人、3 週間で 8. 8 人である。

更に、各学校の受入人数を 3 で除して、年平均受  
入人数を求めた。2 週間で 1. 4 人、3 週間で 2. 9 人  
であった。

実習校では毎年、2 週間の実習では平均 1 人ない  
し 2 人、3 週間では平均 3 人程度の学生を受け入れ  
ていることになる。

5. 平成30年度教育実習の開始時期☆	1	5月	16	39.0
	2	6月	22	53.7
	3	7月	0	0.0
	4	8月	3	7.3
	5	9月	3	7.3
	6	10月	8	19.5
	7	11月	8	19.5
	8	平成30年度は受け入れなし	3	7.3

実習時期については、概ね前期、後期の2期に分けて受け入れられていることがわかる。前期は5月6月に、後期は10月11月（本学卒業生のみの場合には9月10月）に集中している。

最近では、8月下旬の2学期開始時期からの受入が多くなっている（教育実習に係る説明会、2019）。

6. 教育実習中の実習生を見て大変だったこと☆	1	授業(板書・発問等)	27	65.9
	2	教材研究	26	63.4
	3	指導案の作成	26	63.4
	4	学級・ホームルーム指導	5	12.2
	5	特別活動	1	2.4
	6	生徒指導	4	9.8
	7	道徳教育	3	7.3
	8	部活動指導	1	2.4
	9	視聴覚・情報機器操作	2	4.9
	10	実習日誌の記入	22	53.7
	11	実習時期・日程	4	9.8
	12	その他	2	4.9

(その他)

- ・ 思いで作り感覚で来ている人が多い。
- ・ 実習期間と教員採用試験の日程が近いこと。
- ・ 本校卒業生でない実習生は、生徒の実態(学力)を把握し、それに合わせた授業を行うのが大変だったようだ。

実習校の先生方から見て、実習生にとって何が大変であるかを質問している。

上位3位は、授業、教材研究、指導案の作成である。次に実習日誌の記入が続いている。また、その他として、教員採用試験日と実習日程との重なりの問題を指摘する意見もあった。

同様の質問を「卒業生に対する実習中大変であったことの質問」(表-2)と比較してみると、ほぼ同様の結果となっていることがわかる。つまり、上位3位は、授業、指導案の作成、教材研究である。次に実習日誌の記入が続いている。実習生としては学級指導等が大変であったと回答する割合が、実習校の

先生方に比較して高かった。

表-2 卒業生に対する質問

16. 教育実習中の大変だったこと☆	1	授業(板書・発問等)	18	78.3
	2	教材研究	14	60.9
	3	指導案の作成	16	69.6
	4	学級・ホームルーム指導	5	21.7
	5	実習指導教員との対応	1	4.3
	6	生徒指導	3	13.0
	7	実習日誌の記入	11	47.8
	8	実習時期	3	13.0
	9	その他	1	4.3

実習校アンケート及び卒業生アンケートの結果から、やはり授業が大変であり、そのための教材研究や指導案の作成が上位を占めていることがわかる。また、実習日誌の記入についても負担となっていることが分かる。生徒指導や学級指導も実践のない中で初めての経験となる教育実習生にとっては、大変であることが分かる。

学生の振り返り欄や指導教諭指導欄を小さくしてほしいとの実習校からの要望もあった。

2019年度の教育実習日誌については、北海道私立大学・短期大学教職課程研究連絡協議会が改訂作業を行い、「教育実習日誌(第4版)」「教育実習の手引き(第7版)」を10月に編纂した。改訂作業の中で、学生の振り返り欄や指導教諭指導欄についても検討したがこれまでと同様とすることになった。

7. 教育実習で、事前に大学の指導で充実してほしいこと☆	1	授業(板書・発問等)	18	43.9
	2	教材研究	14	34.1
	3	指導案の作成	19	46.3
	4	学級・ホームルーム指導	2	4.9
	5	特別活動	1	2.4
	6	生徒指導	2	4.9
	7	道徳教育	3	7.3
	8	情報機器の操作	2	4.9
	9	実習日誌の記入	12	29.3
	10	礼儀作法	15	36.6
	11	言葉遣い	9	22.0
	12	身だしなみ・頭髪	9	22.0
	13	教育実習に臨む姿勢	23	56.1
	14	その他	4	9.8

(その他)

- ・ 実習後の礼状作成
- ・ 教員を志望しない人は実習に来させないでほしい。
- ・ 教員志望でないのに教員免許資格を取りに来

る。

・ 実習教科の学習指導要領

大学に指導してほしいこととして、教育実習に臨む姿勢が 56. 1%と一番高い値を示している。

次に、指導案の作成、授業、礼儀作法、教材研究の順になっている。6 番目に実習日誌の記入、続いて、言葉遣い、身だしなみ・頭髪の順になっている。下線項目は、いわゆる社会人として身につけておくべきことであり、基本的なことができているので、大学に指導を求めていると受け止められる。

これらことは、今後の教員養成において重要な課題であると考えられる。授業や指導案の作成、教材研究が上位を占めていることは想像が付くが、礼儀作法や言葉遣いが比較的高い割合を示していることは、大学として学生を送り出す際に十分な事前指導が必要であると考えられる。

教員志望者が減少する中で、単に教員資格を取得するためだけであったり、一般企業等の内定が決まっており真面目に教育実習に取り組まない学生がいるなどの問題が少なくないことがわかる。

「令和 2 年度教育実習に係る説明会」(2019) などにおいても、「大学に指導ほしいこと」として求められている。

その他の意見としてあげられている「実習教科の学習指導要領」については、教育実習を実施する上で、自分の教科科目の学習指導要領はもとより、指導案作成や教材研究をするための当該教科等に関する深い理解が必要であることは言うまでもない。しかしながら、現実には十分な知識・技能が伴っていない状態で実習に参加していると考えられる。このことは大学における指導が十分でないことと同じであると受止めるざるを得ない。

北海道教育大学では、H A T O プロジェクトの一環により開発した教育実習前 C B T (Computer Based Testing) は、「教育実習をより実効性のあるものとするため、教員として身に付けておくべき基礎的な知識に加え、学校現場で役立つ内容や指導方法を事前にテキストにより学び、コンピュータによる試験で理解度を確かめるものである」として、この C B T の活用を他大学にも呼びかけている (北海道教育大学長、2020)。

各教員養成大学は、実習生としての基本的な知識・技能を身に付けた学生を実習校に送り出すことができるよう取り組まなければならない。各大学のそれぞれの様々な事情があると思われるが、実習校にご迷惑や負担をかけないようにすることが重要である。結果として実習生も充実した実習を行うことができると考える。教育実習生を送り出す大学側として、一定レベルの資質等を備えた学生を判定する仕組みなどを構築し、より質の高い実習となるよう取り組むことが重要である。

8. 将来教職に就くことに係り、大学の指導で充実してほしいこと ☆	1	分掌業務について	14	34.1
	2	公文書等の文書作成	6	14.6
	3	危機管理について	19	46.3
	4	英語教育について	1	2.4
	5	日本語表現教育について	13	31.7
	6	ワード・エクセル等の操作	6	14.6
	7	一般的な情報機器の活用	14	34.1
	8	視聴覚教材の活用について	5	12.2
	9	その他	10	24.4

(その他)

- ・ 子どもへの愛情、謙虚さ
- ・ 個人情報の取り扱い
- ・ 近年の教育改革に即した指導 (アクティブ・ラーニング、ルーブリック、ICT活用など)
- ・ 社会人として当たり前のことを身につけさせてほしい。
- ・ 保護者対応 (苦情対応)
- ・ 児童・生徒への言葉がけやコミュニケーションスキルの向上
- ・ 法令、学習指導要領
- ・ 教科指導力
- ・ チームとして協力しながら授業や分掌その他の業務に取り組む力
- ・ 手書き文字の指導

回答結果は、1 位が危機管理、2 位が分掌業務と一般的な情報機器の活用、4 位が日本語表現教育となっている。

危機管理については、最近の自然災害等が多発していることから、必要度は高いと考えられる。教員養成機関としての大学のカリキュラムの中で、どの科目で指導するかなどを検討する必要がある。生徒指導や感染症などの問題など多様化している現状がある。具体的にどのような指導をすべきかを学校現

場から取材するなど教育現場と連携して指導する必要があると考える。

9. 教育実習生の研究授業に係る大学教員の訪問指導について	1	必ず訪問する	4	9.8
	2	基本的に訪問する	25	61.0
	3	訪問はほとんどない	4	9.8
	4	遠くの大学からは来ない	7	17.1
	5	その他	2	4.9

(その他)

- ・ 近くの大学でも教員が一切来ない大学もあります
- ・ 来る大学と来ない大学あり

「必ず訪問する」と「基本的に訪問する」を合わせると約71%となっているが、訪問がほとんどない大学が約10%あることは問題である。教職課程における

「質の保証問題」が指摘されている今日、大学等の予算の問題などがあっても、実習校への訪問指導が実施されていないのは改善されるべきである。

10. 大学教員の訪問日の設定・日程調整について	1	大学の都合に合わせている	9	22.0
	2	実習生と協議して決めている	7	17.1
	3	実習校の都合に合わせている	5	12.2
	4	研究授業の日に合わせている	21	51.2
	5	その他	0	0.0

約半数の大学は研究授業に関わり実習校を訪問している。そして、大学と実習校との授業や行事等を踏まえて両方で協議して訪問日を決めている。

11. 教育実習生の研究授業に係り実施・作成しているもの ☆	1	授業観察・授業参観	38	92.7
	2	合評会(反省会)	37	90.2
	3	指導案の作成	38	92.7
	4	授業観察記録の作成	11	26.8
	5	教科書等のコピー作成	21	51.2
	6	本時の関連資料作成	17	41.5
	8	校長・教頭による事後指導	14	34.1
	9	その他	1	2.4

(その他)

- ・ 詳細な日程表、心得など

研究授業において実施または作成されている資料等として、授業観察、合評会、指導案作成が、9割以上の学校で実施・作成されている。教科書のコピーや関連資料などがあると授業内容を理解する上で参考になる。また、管理職からの指導を実施している学校があり、実習生にとっては、貴重な指導や助言をしてもらうことができる機会となっている。

課題としては、訪問日時調整が難しく、実施日

の直前となることもあり、文書での依頼等が間に合わないこともある。

12. 教育実習の成果について ☆	1	児童・生徒に良い影響がある	19	46.3
	2	実習校の教員に良い影響がある	6	14.6
	3	実習生の成長や努力の成果を見ることができる	32	78.0
	4	実習生が教職の素晴らしさや大変さを実感できる	27	65.9
	5	その他	1	2.4

(その他)

- ・ 最近の実習で言うと、マイナスになることしかないです。本当に残念です。

回答結果からは、実習生の成長や努力の成果を見ることができる78.0%、教職の素晴らしさや大変さを実感できる65.9%となっており、実習生にとっての成果として高く捉えている。また、児童・生徒に良い影響もあると捉えている46.3%。

13. 教育実習の課題			15	36.6
-------------	--	--	----	------

- ・ 教職に就くことを強く希望している学生に限ってほしい。
- ・ 言葉遣い・生徒への対応で常識を欠く学生がいた。
- ・ 対人関係を築けない学生が増えてきた。
- ・ 学生の吸収しようとする姿勢がないと指導する側の意欲が減退します。
- ・ 実習日誌記入や板書等で内容よりも「字」に問題がある実習生が増えている。
- ・ 就活に関わり突然欠席する学生が見受けられる。
- ・ 連絡したメール等への返信が遅い学生が多い。
- ・ 教科科目に対する深い学習をしていない。
- ・ 実習中の通勤手段
- ・ 担当教科教員の配置や経験年数
- ・ 学校行事等の関係で実習時期の設定が難しい。
- ・ 出身校でない学生の受け入れで苦慮する。
- ・ 担当教員にかかる負担が大きい。
- ・ 実習日誌の記入がかなりの負担となっているので、改善を検討してほしい(学生、指導担当教員)。

大きな課題としては、実習に参加する学生の問題である。第一に、教員を目指している学生が少なくなってきており、資格のみを取りたいとして参加する学生にかかわる問題がある。実習に取り組む意欲の問題や社会人としての基本的な資質等が身につけていないなどの問題もある。

今後は教育実習に参加させることができるレベルかどうかを、各大学で把握し、実習に参加させて良いか

どうかを判断することが求められるであろう。このことに関しては、北海道教育大学が開発したCBTの活用も考えられる。

その他に、実習校の課題もあるようだ。特に中学校においては指導教員の教科や教員数などの配置の問題もある。

実習日誌の記入については、学生の負担となっているほか、指導担当教員の負担にもなっていることがわかった。記述するための時間がかかるなど、記述量(記述欄)の問題であるようだ。

14. 教育実習の要望		14	34.1
-------------	--	----	------

(その他)

- ・ 教育的愛情と意欲のある学生を歓迎します。
- ・ 教員採用試験を必ず受けるように指導してほしい。
- ・ 教員採用試験を受験する学生、教員になる気持ちの強い学生のみを実習を許可してほしい。
- ・ 就職先が決まっており、思い出づくりで実習に来るのは、指導する側の気力が減退します。
- ・ 社会人としての資質を身につけさせてほしい。事前訪問時の挨拶や服装が適切でない。
- ・ 服装や言葉遣いなど大学で指導してほしい。
- ・ 実習日誌の提出が極端に悪い学生がいる。
- ・ 実習日誌の誤字が多くチェックが一苦労です。
- ・ 大学からの実習にかかる文書について、大学ごとに異なるので大変である。
- ・ 実習終了後の書類提出について、提出期限にゆとりを持ってほしい。
- ・ 返送用封筒や切手等を大学で準備してほしい。
- ・ 教育実習の受入にかかる承諾書等の文書のやりとりが大学によって不明瞭、学生の内諾の電話との関連も曖昧である。
- ・ 授業の流れ、指導案の作成など事前指導を充実してほしい。
- ・ 担当教諭や学校にとって負担とならないように、実習日誌の内容を検討してほしい。(複数あり)
- ・ 公立校で必要な資質と違うため、指導に迷うことがある。公立と私立の違いを事前に指導してほしい。
- ・ 自分が卒業した学校以外にも目を向けて現場に関心を持たせてほしい。

先ず、基本的な問題として、前出の教育実習の課題

にも挙げられていた内容と同様な問題がある。つまり、教育実習に参加する学生の目的意識をしっかり指導してほしい。教員になることを目指す学生を実習に参加させてほしいというものである。

一方、大学と実習校で交わす文書や学生の実習校との連絡の在り方である。文書については各大学で異なることから、実習校で記入する際に煩雑となるとの指摘である。

実習日誌の記入欄等に関する課題は、私立学校の実習校からが多かった。現在、道内の私立大学等では利用している教育実習日誌、教育実習の手引きの改訂作業が行われ改訂版が編纂されたばかりである。今後、次回の改訂に向け検討することは可能である。

15. 聖徳大学との連携協定について ☆	1	小学校教諭の免許があると採用の幅が広がる	26	63.4
	2	本来の授業と並行して単位取得は負担が大きい	10	24.4
	3	別途の自己負担には大学等の補助制度があると良い	6	14.6
	4	そのようなプログラムを導入する意義はない	0	0.0
	5	その他	1	2.4

(その他)

- ・ 採用されやすいための資格取得であれば必要ない採用の幅が広がると考える学校が63.4%であるが、単位取得は負担が大きいと自己負担があるなど慎重な考えの学校も合わせて39.0%ある。

北海道においては、児童・生徒数の減少から小規模校が多くなり、今後は小学校と中学校が校舎を共有することが考えられる。また、義務教育学校やコミュニティスクールなどの導入が増加することも予想される。それ故、今後、小学校教諭免許と中学校教諭免許の両方を持っていることが求められるようになると思われる。

本学においては、2019年度2名の受講登録者があり、現在、レポート作成やスクーリングを実施している。

16. 上越教育大学との連携協定について ☆	1	上級免許の取得ができるので意義がある	28	68.3
	2	小学校教諭の免許があると採用の幅が広がる	8	19.5
	3	複数教科の免許があると採用の幅が広がる	14	34.1
	4	特別支援学校教諭の免許があると採用の幅が広がる	14	34.1
	5	そのような制度を導入する意義はない	0	0.0
	6	その他	0	0.0

上越教育大学大学院との連携については、基本的に肯定的に理解していただいている。上級免許の取得に意義があるが68.3%で一番高い割合である。

また、小学校教諭免許、他の教科科目の免許(い

わゆる副免)、特別支援学校教諭免許などは採用の幅が広がると考える学校があわせて87.7%である。

前出の15の質問でも同様に、自校で取得できる教科科目以外の免許を取得できることは今後のニーズに沿ったものと考えられる。

本学においては、2019年度1名、2020年度2名の進学者が決定している。2019年度生1名については、学習や生活状況を把握するために、2019年6月に大学院等を視察訪問し、有意義な研究生生活を送っていることがわかった。

17. 本学卒業生の現職教員の資質向上のための研修会を計画している	1	有意義だと思う	30	73.2
	2	あまり意義を感じない	3	7.3
	3	その他	2	4.9

(その他)

- ・ 負担にならないような取組をお願いしたい。
- ・ 小中学校の教員には有効であると思うが、高校は多種多様なので難しい。

資質能力向上のための研修会の実施については、73.2%が意義を認めている。

教員の免許更新制度が定着し、10年ごとに資質能力向上も兼ね研修を受けなければならず、大学としても卒業後の資質能力向上のための指導体制について検討すべき時期と考え、この質問項目を設定した。

これまで大学は教員養成機関として、資格取得に向け指導し、教員に採用になった後は特に指導することがなかった。大学によっては同窓会などの組織があり、後輩の教員への指導を行っている場合もあると聞いている。

札幌国際大学、特にスポーツ指導学科(保健体育教員養成学科)は、歴史も浅く卒業生が少ない中で、研修の機会を作るために大学がサポートすることが必要であるとする。

本学教職課程委員会としてはOB会の設立と資質能力向上のための研修会の開催に向け取り組む予定である。

18. 本学卒業生の正規職員採用のための教員採用試験研修会を計画している	1	有意義だと思う	35	85.4
	2	あまり意義を感じない	0	0.0
	3	その他	0	0.0

教員採用試験については、卒業後は各自で努力することが基本である。しかしながら、臨時教員をやりながら教員採用試験に取り組み合格することは非常に厳しいものがある。このことは卒業生アンケートからも

推察できる。

臨時教員が日々の授業や生徒指導など校務分掌をこなしながら教員採用試験、特に1次試験に合格することは相当な努力が求められる。試験に向かうモチベーションを維持することも大変である。

そのため、1次試験合格に向けて努力する仲間作り、最新の教員採用試験情報の取得、面接練習などを実施することは意義があるとする。卒業生と現役生と一緒に学ぶことは双方にとって有意義である。

これまで、1次試験合格者を対象に、現役生、卒業生合同で、面接指導や実技指導を実施し、成果を出している。

### III おわりに

質問項目8(卒業生アンケート19)について、質問内容は、「将来教職に就くに当たって、大学の指導で充実してほしいこと」である。この項目については、実習校、卒業生及び4年生について、同様のアンケートを実施しているので、3者の関係について分析した。

3者(実習校、卒業生、4年生)の比較を表-3に示す。3者それぞれのグラフを図-1、図-2、図-3に示す。更に3者をまとめたグラフを図-4に示す。なお、卒業生の一部の項目(5)については項目の設定がない。

表-3 実習校、卒業生、4年生の比較

		実習校	4年生	卒業生
8. 将来教職に就くことに係り、大学の指導で充実してほしいこと ☆	1 分掌業務について	34.1	43.5	47.8
	2 公文書等の文書作成	14.6	47.8	69.6
	3 危機管理について	46.3	17.4	56.5
	4 英語教育について	2.4	13.0	13.0
	5 日本語表現教育について	31.7	30.4	
	6 ワード・エクセル等の操作	14.6	43.5	56.5
	7 一般的な情報機器の活用	34.1	21.7	34.8
	8 視聴覚教材の活用について	12.2	26.1	43.5
	9 その他	24.4	4.3	21.7

上表とそれぞれのグラフ(図1-3)を見て見ると、

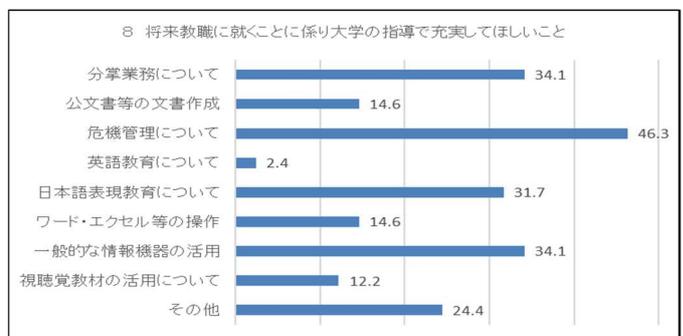
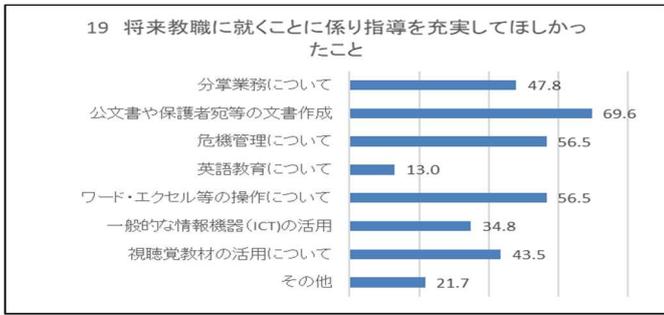


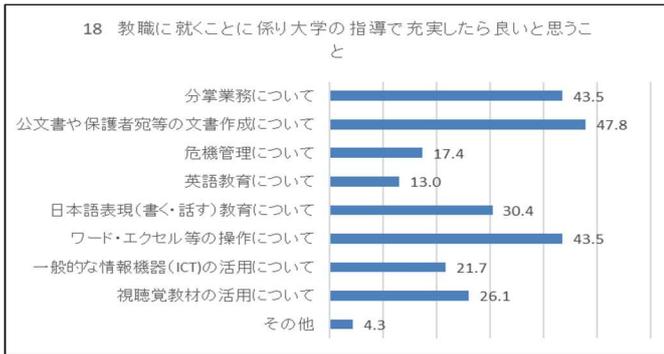
図-1 実習校アンケート

実習校の上位は、危機管理、分掌業務、情報機器の活用、日本語表現である。



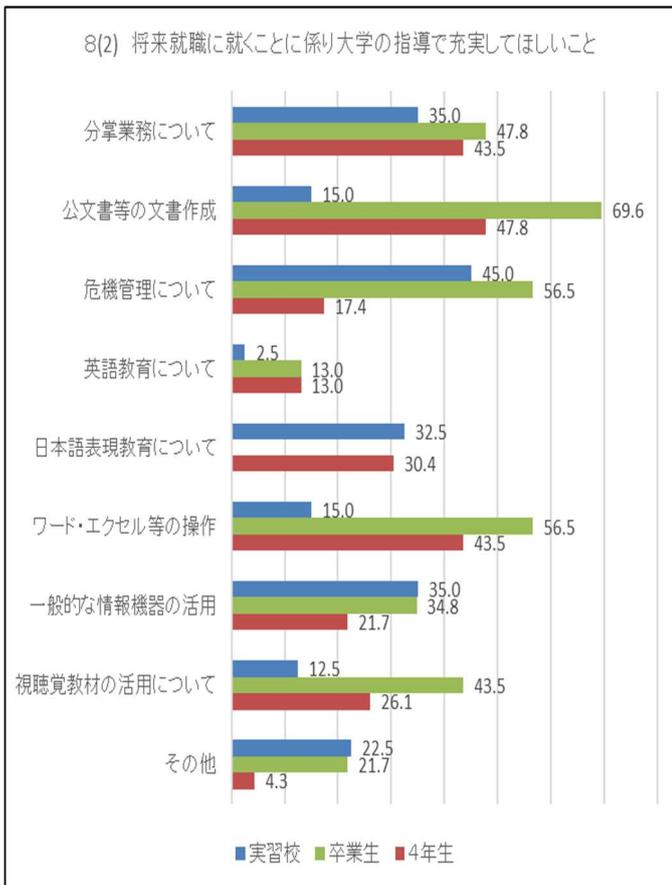
図一 2 卒業生アンケート

卒業生の上位は、公文書等の作成、危機管理、ワード・エクセル等の操作、分掌業務である。



図一 3 4年生アンケート

4年生の上位は、公文書等の作成、分掌業務、ワード・エクセル等の操作、日本語表現である。



図一 4 実習校、卒業生、4年生をまとめたグラフ

3の順位は微妙に異なるが、学校現場の先生（実習校、卒業生）としては、危機管理、情報機器の活用を重視している。

公文書等の作成は、実習校の先生方の順位は低いが、初任教員として働いている卒業生と教育実習生である4年生の順位は高く、必要性が高いと感じている。

一方、危機管理については、実習校の先生と初任教員（卒業生）では重視しているが、4年生（実習生）は、前者に比較して高い割合ではない。このことは、現場の先生は特に危機管理の重要性を認識していると思われる。

3者が同程度に充実してほしいと考えている項目は分掌業務であり、現場教員（実習校）はもとより、初任教員として働いている卒業生、そして教育実習で学校現場において体験した実習生（4年生）の3者が共通に重視している観点と考えることができる。

これらの分析及び考察を参考にして図一4を見ると3者の比較が容易に見て取れる。

本調査研究の結果等から、ある程度の傾向をつかむことができる。今後は、継続的・定期的に調査し具体的な課題をより詳しく分析し、本学教職課程の質の保証をはじめ、運営改善に資することが大切であると考ええる。

【謝辞】本調査研究を実施するに当たり、アンケートの質問項目の選定やアンケートの送付、集計において、本学高大接続センター政野仁氏はじめ同センター職員の多大なるご協力ご支援に謝意を申し述べる。

【参考文献】

- 1) 中央教育審議会答申（2015）：平成 27 年 12 月 21 日
- 2) 北海学園大学教職課程年報（2016）：第 8 号 11-32
- 3) 令和 2 年度教育実習に係る説明会（2019）：札幌市教育委員会主催（令和元年 12 月 10 日）、中学校部会資料 1-10
- 4) 教育実習日誌（第 4 版）：北海道私立大学・短期大学教職課程研究連絡協議会 編（2019）
- 5) 北海道教育大学長（2020）：「教育実習前 C B T」令和 2 年度モニター大学募集について（ご案内）、北海道教育大学長、令和 2 年 1 月 6 日

# 教育実習に関するアンケート調査用紙

2019.3

○次の質問を読み、最も当てはまるものを選択もしくは記入してください。

## I 本学に限らず、他大学も含めて、教育実習の受け入れに関してご回答ください。

1 貴校の学校種を選択してください。

- ① 公立高等学校
- ② 私立高等学校
- ③ 公立中学校
- ④ 私立中学校
- ⑤ その他(中高併置校など)

回答欄

2 貴校の所在地を選択してください。

- ① 北海道(管内を記入)
- ② 札幌市(札幌市立学校)
- ③ 道外(都府県を記入)

回答欄
①③管内・都府県記載欄

3 貴校は、過去3年間(平成28～30年度)で何人の教育実習生を受け入れていますか。

- ① 1～5人
- ② 6～10人
- ③ 11～15人
- ④ 16～20人
- ⑤ 21人以上
- ⑥ 最近は受け入れていない

回答欄

4 教育実習の期間と、その期間の実習生の人数についてお答えください。  
過去3年間(平成28～30年度)で

- ① 2週間
- ② 3週間
- ③ その他

	人
	人
	人

5 平成30年度に教育実習を行った時期はいつですか。当てはまる時期をすべて選んでください。  
(期間が複数月にわたる場合は実習初日の月を選択してください)

- ① 5月
- ② 6月
- ③ 7月
- ④ 8月
- ⑤ 9月
- ⑥ 10月
- ⑦ 11月
- ⑧ その他
- ⑨ 平成30年度は受け入れなし

回答欄

6 教育実習中の実習生の様子を見ていて、大変だったと思われることがあれば、該当するものすべてを選んでください。

- ① 授業(板書・発問等)
- ② 教材研究
- ③ 指導案の作成
- ④ 学級・ホームルーム指導
- ⑤ 特別活動
- ⑥ 生徒指導
- ⑦ 道徳教育
- ⑧ 部活動指導
- ⑨ 視聴覚・情報機器の操作(ICT)
- ⑩ 実習日誌の記入
- ⑪ 実習時期・日程(具体的に記入してください)
- ⑫ その他(具体的に記入してください)

回答欄
⑪記載欄
⑫その他の記載欄

7 教育実習に際して、事前に大学の指導で充実してほしいことがあれば、該当するものすべてを選んでください。

- ① 授業(板書・発問等)
- ② 教材研究
- ③ 指導案の作成
- ④ 学級・ホームルーム指導
- ⑤ 特別活動
- ⑥ 生徒指導
- ⑦ 道徳教育
- ⑧ 情報機器の操作(ICT)
- ⑨ 実習日誌の記入
- ⑩ 礼儀作法
- ⑪ 言葉遣い
- ⑫ 身だしなみ・頭髪
- ⑬ 教育実習に臨む姿勢
- ⑭ その他(具体的に記入してください)

回答欄
⑭その他の記載欄

8 将来教職に就くことに係り、大学の指導で充実してほしいことがあれば、該当するものすべてを選んでください。

- ① 分掌業務について
- ② 公文書や保護者宛等の文書作成について
- ③ 危機管理について
- ④ 英語教育について
- ⑤ 日本語表現(書く・話す)教育について
- ⑥ ワード・エクセル等の操作について
- ⑦ 一般的な情報機器(ICT)の活用について
- ⑧ 視聴覚教材の活用について
- ⑨ その他(具体的に記入してください)

回答欄
⑨その他の記載欄

9 教育実習生の研究授業に係り、大学教員の訪問指導についてお聞きします。

- ① 大学担当教員が必ず訪問する
- ② 大学担当教員が基本的に訪問する
- ③ 大学担当教員の訪問はほとんどない
- ④ 近くの大学からは来るが、遠くの大学からは来ない
- ⑤ その他(具体的に記入してください)

回答欄
⑤その他の記載欄

10 大学教員の訪問日の設定・日程調整についてお聞きします。

- ① 大学の都合に合わせて決めている
- ② 実習生と協議して決めている
- ③ 実習校の都合に合わせて決めている
- ④ 基本、研究授業の日に合わせている
- ⑤ その他(具体的に記入してください)

回答欄
⑤その他の記載欄

11 教育実習生の研究授業に係り、実施・作成しているものがありましたらすべて選んでください。

- ① 授業観察・授業参観
- ② 合評会(反省会)
- ③ 指導案の作成
- ④ 授業観察記録の作成
- ⑤ 本時の教科書等のコピー作成
- ⑥ 本時の関連資料作成
- ⑦ 校長・教頭による事後指導
- ⑧ その他(具体的に記入してください)

回答欄
⑧その他の記載欄

12 教育実習の成果についてお聞きします。あてはまるものがありましたらすべて選んでください。

- ① 実習校の児童・生徒に良い影響がある
- ② 実習校の教員に良い影響がある
- ③ 実習生の成長や努力の成果を見ることができる
- ④ 実習生が教職の素晴らしさや大変さを実感できる
- ⑤ その他(具体的に記入してください)

回答欄
⑤その他の記載欄

13 教育実習に係る課題等について、ご自由に記述ください。

--

14 教育実習に係る大学等への要望等について、ご自由に記述ください。

--

## II 札幌国際大学の教職課程に関する最近の取組についてご回答ください。

- 15 本学は聖徳大学(千葉県松戸市)と提携協定して、平成31(2019)年度より在学中に小学校教諭免許を通信教育で取得できるプログラムを実施することになりました。このことについて、どのようにお考えですか。次の選択肢で考えに近いものがありましたら、すべて選んでください。

- ① 小学校教諭の免許があると採用の幅が広がるので意義があると思う
- ② 意義は感じるが、本来の授業と並行して単位を取得するのは負担が大きいのではないかと
- ③ 別途自己負担がかかる場合には、大学等の補助制度があると良いと思う
- ④ あえて、そのようなプログラムを導入する意義はないと思う
- ⑤ その他(具体的に記入してください)

回答欄
⑤その他の記載欄

- 16 本学は国立大学法人 上越教育大学(新潟県)と提携協定して、平成31年度より上越教育大学の大学院に優先的に進学して専修免許状を取得するとともに、小中高及び特別支援学校教諭の免許状、並びに複数教科の免許状を取得できる制度ができました。このことについて、どのようにお考えですか。次の選択肢で考えに近いものがありましたら、すべて選んでください。

- ① 上級免許状(専修免許状)の取得ができるので意義があると思う
- ② 小学校教諭の免許があると採用の幅が広がるので意義があると思う
- ③ 複数教科の免許状があると採用の幅が広がるので意義があると思う
- ④ 特別支援学校教諭の免許状があると採用の幅が広がるので意義があると思う
- ⑤ あえて、そのような制度を導入する意義はないと思う
- ⑥ その他(具体的に記入してください)

回答欄
⑥その他の記載欄

- 17 現在、本学卒業生の現職教員の資質向上のために、本学において研修会を実施することを計画しております。このことについて、どのようにお考えですか。

- ① 有意義だと思う
- ② あまり意義を感じない
- ③ その他(具体的に記入してください)

回答欄
③その他の記載欄

- 18 現在、正規教員採用のために、本学卒業生の臨時教職員等を対象とした教員採用試験研修会を実施することを計画しております。このことについて、どのようにお考えですか。

- ① 有意義だと思う
- ② あまり意義を感じない
- ③ その他(具体的に記入してください)

回答欄
③その他の記載欄

※回答にご協力いただきまして、誠にありがとうございました。

## 保育者養成課程における英語の音声指導 ～洋楽とマザーグースの活用～

札幌国際大学人文学部現代文化学科 教授 富田敏明

キーワード： 保育者養成課程、洋楽、マザーグース、プロソディー、音声変化、

### 1 はじめに

#### (1) 保育者養成課程における英語教育の基本的スタンス

小学校における新学習指導要領が2020年4月より完全実施される。それに伴い、5, 6年生が「教科」として週2単位時間、3, 4年生が週1単位時間の外国語活動が実施されることになる。学習指導要領における英語学習の開始年齢についてはここ当分の状態が続くと考えられる。グローバル社会における英語という言語が果たす役割を考えた時、学習指導要領の趣旨を越えて、早期英語教育への需要が更に高まることが予想される。筆者は早期英語教育への過度な期待、要求には疑問を持つ立場であるが、英語力育成に対する過度ともいえる期待（それは日本人全体のといっても過言ではない）を考えると、小学校低年齢あるいは就学前における英語教育への期待も今後一層高まることが予想される。

保育者養成課程における英語学習は、就学前における英語指導者養成に対応するものではない。しかし、早期英語教育の中核となる音声指導について最低限の知識とスキルについては今後一層求められるだろう。この点を踏まえて、本学の幼児教育保育学科で学生が履修する「外国語コミュニケーション（基礎）」はその目的を次のように設定した。

「将来、保育者として必要な基本的な英語表現を身に付けるとともに、英語の歌、マザーグースなどの学習を通して、英語の音、リズム等に親しみ、英語の楽しさを子どもたちに伝えるためのスキル、姿勢を育成することをめざす。」

「英語の楽しさを子どもたちに伝えるためのスキル、姿勢」という表現で「姿勢」を付け加えたのは、英語力に自信があるなしに関わらず、少なくとも英語学習が楽しいという感覚を身に付けてほしいということだ。保育者が英語学習に対して肯定的態度を有してい

ることは、たとえ英語指導を直接担当することがなくても、子どもたちに大きな影響を与えると考えられているからである。

#### (2) 英語授業の基本的構成

授業の基本的構成は次のとおり。

##### ① 保育英語

生活英語の宝庫である保育現場を想定した言語活動をペアワークを中心に展開。

##### ② 洋楽を用いた音声指導

##### ③ マザーグースを用いた音声指導

音声指導においては(1)音素（母音 vowel、子音 consonant）(2)プロソディ（accent, rhythm, intonation）(3)音声変化（連結 linking, 同化 assimilation, 脱落 elision）の3つの分野について、学習内容を厳選して確実な習得をめざす。

本稿では、保育者養成課程における英語の音声指導において、洋楽及びマザーグースが果たす役割に関してその目的と有効性の観点から考察することを目的とする。

### 2 洋楽を活用した音声指導

#### (1) 洋楽の有効性

英語学習において洋楽を活用する意義として考えられる点を以下に挙げる。

##### ① Authenticな教材であること。

動機付けに関する自己決定理論では、外発的動機づけを内在化するための3つの心理的欲求として自律性への欲求（need for autonomy）、有能さへの欲求（need for competence）、関係性への欲求（need for relatedness）があげられている。Authenticな教材を活用することは、基本的欲求のうち有能さと深く関係している。上述した音声指導の3つのポイントを習得する上で、通常のテキストの英文よりも習得する動機付けが高まる。「かつこ良く歌いたい」という願いは

英語学習への大きな動機付けとなり得る。このことは自律性への欲求ともつながる。

## ② 協同学習に適していること

この授業での洋楽の活用は、最終的にグループ毎のパフォーマンスを目標としている。本学の学生は英語に関しては様々な学習歴を持ち、英語力にも大きな幅がある。授業においてはグループによる音読練習、歌唱練習を取り入れ、学生たちが教え合い助け合う場面を保証するよう試みた。関係性への欲求の観点を重視するためであるが、練習過程においてテキストを活用した英語学習では目立たない学生、特に洋楽が人一倍好きな学生がリーダーシップと取る場面が見られるなど、有能さへの欲求の観点からも効果的である。

## ③ 身に付けたスキルが実際の言語使用の場面で役立つことを実感できること

学習と学修の違いは、前者が伝統的な講座・座学中心で「〇〇を教えた」的授業観、後者は学生が能動的に授業に参加し「〇〇を身に付けた」と実感する授業観と関わりがある。アクティブ・ラーニングの議論の中では、後者の授業に転換するという文脈で語られる。しかし、英語学習において「〇〇を身に付けた」という実感だけでは達成感にはつながらない。なぜなら言語を実際の場面で使用して初めて学習成果が実感できるからだ。例えば、現在、保育英語で使用しているテキストの中に、”Well, don't worry, Maria. Just relax until you feel OK.”という表現がある。元気がない園児に保育士がかける言葉である。音声指導においては音素の r, l, f を指導するのに適した英文である。授業で様々なプラクティスを行い、学生の発音が向上した場合、特に教師、仲間から肯定的評価を得た場合、達成感を感じそのことが英語学習への動機付けとしてプラスに作用することは期待できる。しかしそれは「〇〇を身に付けた」段階で止まっている。身に付けた発音のスキルを実際の場面で使用して、成功、失敗体験を重ねる中で、そのスキルは本物の英語力となる。洋楽の学習においては音素を含めて発音のスキルが実際のグループ毎のパフォーマンスで試されることになる。スキルが知識としてではなく実際に役立つものとして実感できるのが洋楽の学習である。ここに3点あげた洋楽を活用する意義としてはこの3点目が一番大きいかもしれない。

## (2) 洋楽を活用した学習内容

15回の授業において活用した洋楽は2曲である。

① My Heart Will Go On (Celine Dion)

② Call Me Maybe (Carly Rae Jepsen)

① はメロディーが美しく、ゆったりとした歌なので導入としてふさわしい。ポイントとなる音素の練習もあまり曲のテンポに引きずられることなくできる。②は①の要素に加えて英語の音声指導に欠かせない脚韻(Rhyming)の指導に適している。

学習のプロセスは以下の通りである。

- ・歌詞の聴き取り
- ・全体での音読練習
- ・ペアワークによる音読練習
- ・グループによる音読練習
- ・グループによる歌唱練習
- ・グループ毎のパフォーマンス

音声指導に関しては、歌詞の全てを細かく指導することが理想であるが、あまりに細かい指導は学生の拒否反応を引き起こすおそれが十分にある。特に音素については、説明過多による逆効果は避けなければならない。音素の指導については静(2006, 2009)を参考にした。特に静(2006)は、英語にあって日本語にはない音を重点的に学習する内容であり、「r」「l」「f」「v」「th」に焦点を当てている。日本人に対する発音指導はネイティブスピーカーより、むしろ英語の習得に苦勞する日本語のネイティブスピーカーの方が適していると感じさせる本である。発音練習用のプラクティスとして日本語の文を用いる発想が素晴らしい。例えば次の文である。

- ・Fの練習(下線部に/f/を使用)

ゆうはんに ふるふきだいこん ふうふうと

- ・Rの練習(下線部の/r/を使用)

あぶらもの とりすぎみるみふとりすぎ

学生はとても楽しそうに練習する。これまでの英語の知識の多寡に関わらず、日本語を読む練習なので無理なく取り組むことができ、かつ音素のポイントをしっかり身に付けることができる。授業外でも友だち同士で遊んだという報告も受けた。歌詞の音読練習では音素については上述した音素を中心に、比較的取り組みやすい「t」「d」「p」や二重母音、また音声変化(linking, assimilation, elision)について学習した。二重母音については、通常のテキストで”Will you open the door?”という英文のopenについて学習しても、そういうものかという印象で終わりがちであるが、”My Heart Will Go On”における”Once more you

open the door”は聞かせどころでゆっくり発音する箇所なので、二重母音の定着度が高い。

ここまで述べてきたことは、2曲に共通して当てはまることであるが、“Call Me Maybe”では、英語特有のリズムである脚韻 (Rhyming) の楽しさについても体験することをねらいとした。NHK テキスト「短期集中！3か月英会話 (洋楽で学ぶ英文法)」(講師 畠山雄二, 2017. 10) ではこの歌について次のような記述がある。「声に出して読んでみるとわかるように、この曲の歌詞はかなりの頻度で韻を踏んでいます。……楽曲のよさは、実は、このような心地よい韻のおかげでもあります。「Call Me Maybe」は、まさに、「音」を「楽」しんでいる「音楽」そのものだともいえます。」また雑誌「English Journal (2019 January)」は英語の歌の基本ルールとして次の3点をあげている。

- ① リズム (rhythm) がいちばん大事！
- ② 音と音のつながりを理解しよう！
- ③ 韻 (rhyme) を意識して歌おう。

私たちが洋楽に親しむ際には、通常、①、②を意識しても③については忘れがちである。「English Journal」はこの点について「その rhyme、日本人はほとんど意識せずに歌を歌っています。歌を聴くと英語のネイティブスピーカーは必ずそこに気付いてしまいます。英語文化圏では、歌詞の中の rhyme というのは音が揃っていて「カッコいい」または「美しい」箇所なのです。」と記述している。言語材料の学習だけではなく比較文化的な要素も一つの歌から学ぶことができる。

### (3) Reflection (学生の振り返り)

音声の学習に関して Reflection (振り返り、反省、自省) の機会は次の2回である。

- ・グループワーク (歌詞の音読練習) の後
- ・グループワーク (歌唱練習) の後

それぞれの機会に、①「スムーズに、または上手に読めた (歌えた) 箇所について」②「課題となる箇所、苦勞している箇所について」の2点について全員から簡単なレポートを提出させた。2曲を合わせて主な振り返りは次のとおり。

#### 〈音素〉

- ・ I feel you の f の発音がしっかり言えた。
- ・ d, t, f の発音に意識を置いて歌うことができた。特に touch の発音が好き。
- ・ You're here の here が吐息をもらすように発音で

きた。

- ・ f, t, d の発音は完璧にできた。
- ・ time の t や door の d など発音を意識していないと忘れてしまう。
- ・ steal, real, feel は皆と意識しながら練習できた。
- ・ r, l, t などの発音も難しいので注意したい。
- ・ bad の b を意識できた。
- ・ th のところを舌先の位置を意識してきれいに歌えるようにしたい。
- ・ r と l の発音の違いに気を付けて歌うことができた。
- ・ true time と t の発音が2回続くのが意識していないとうまくできない。
- ・ f の発音がところどころにあるので、near の後の far が難しい。Far across だと f を意識しやすいが、他の語に挟まれたり、I fear, and I know などの場合は口の形の準備が追いつかない。
- ・ call, fall, all などの音の響きを意識して歌えた。
- ・ bad の a の発音をもっとはっきり歌いたい。

#### 〈音声変化〉

- ・ here in my heart のところを続けて読むことができるのが楽しい。
  - ・ go on and on の伸ばしの息が続かない。
  - ・ heart and や when I love you の連結が噛んでしまい遅れる。
  - ・ And you're の連結はアンジュアーのようにつなげればよいのかなと思った。
  - ・ open の o の二重母音が課題。
  - ・ サビの At you アッチューのつながりが上手に歌えた。
  - ・ at all アロウ met you メッチューをつなげて歌うことができた。
  - ・ Before you came into my life は「ケイミントウマイ」とするとつなげやすい。
  - ・ between us などのつなげる所がまだ少しひっかかる感じ。
  - ・ there's nothing I fear のつなぎ方がわからない。
  - ・ feel it のつなぎの意識をいつも忘れてしまう。
- #### 〈プロソディー〉
- ・ Every night in my dreams はリズム感よく発音で

きる。

- ・ Have foresight and it's real の最初が半拍休んでから歌い始めるのでリズムが難しい。
- ・ where you think you're going, baby?は速くて口が回らないので重点的に練習する。
- ・ グループで最初に確認した韻を意識して歌えた。  
wish, kiss, this/ holding, showing, blowing/  
baby, maybe/ steal, real, feel it
- ・ 韻を意識すると発音がしやすくなり、聞こえ方がはっきりとした。
- ・ サビが rhyme を含んでいて、軽々と歌うことができ気持ちよく歌える。
- ・ 練習するにつれて well, tell, fell などの韻をはっきり言えるようになった。
- ・ I threw a wish in the well の入りが口が追いついていかない。
- ・ 楽しく韻も考えながら歌うことができた。
- ・ holding, showing, blowing の韻の部分は上手にリズムにもものれて発音できた。しかし、well, tell, fell のリズムと発音がまだつかめていない。
- ・ 韻を意識して歌ったことで holding, blowing の所が前よりもよくなった。
- ・ well, tell, fell などの音の違いや韻を意識し歌うことでスムーズに歌うことができた。

#### (4) 考察

学生のレポートの記述から、音素、音声変化、プロソディーのどの領域においても、音声上のポイントに関わる意識の高まりが見られる。保育英語においても音声学習は行うが、週1回の授業の中で、学習した事項を次の段階につなげるという意識付けを行うのは難しい。洋楽の学習では、前述したように身に付けたスキルをグループ毎のパフォーマンスという「実際の言語使用の場面」で役立てることができるため、学生の学習への動機付けはより高まる。特にグループによる音読練習、歌唱練習を通じて、教え合い、助け合う中で音素、音声変化などに関する意識が深まる。特に英語を苦手とする学生にとって、一つの音声、一つのフレーズがスムーズに発音できた時の達成感は、英語そのものに対するネガティブな姿勢を少しでも払拭するきっかけになって欲しいと願っている。

音声学習においては音素、音声変化などのスキルを身に付けることが大切であるが、同じくらい大切なことを学生のレポートから教えられた。スキルを身に付

けるプロセスで味わう音声としての英語の「心地よさ」である。「特に touch の発音が好き」「here in my heart のところを続けて読むことができるのが楽しい」という感想は、スキルより言語学習そのもの楽しさに関わるものであり、音声指導におけるポイントとして加えたい。また、「Call Me Maybe」の学習においては英語の詩における韻(rhyme)の意義、効果などについて強調したため、学生も音読練習、歌唱練習では英語独特の音の響きを意識したようだ。その事は提出されたレポートに多く反映されている。後述するが、授業の中で平行してマザーグースを学習していたことも韻に対する意識付けにつながったと考える。

音声指導上の一番の課題としては、特に速い曲に対して、リズムをつかめない、速くて口がまわらないという報告が多くあったことだ。この点に関しては、個々の音素の指導に加えて、プロソディー特にリズムに関わる指導の見直しが必要になる。日本語が「等音節性リズム(syllable-timed rhythm)でどの音節もほぼ等しい強さ、長さで撥音されるのに対し、英語は「等時性リズム(stress-timed rhythm)で基本的に強勢の強弱が規則的に繰り返される。「速くて口がまわらない」原因の一番は、英語を話したり読む時に等音節性リズムの影響が強いためと考えられる。本来は英語学習の初期段階で重点的に指導すべきことであり、この点では音声言語を処理する際に、「分析的処理能力」より「全体的処理能力」を優先させる発達段階の早い時期に英語を学習することが有効である。小学校における英語指導の低年齢化に期待するとすればこの分野である。

大学に入学した時点で英語特有のリズムが身に付いていない学生も少なくないが、洋楽指導は「等音節のリズム」から「等時性リズム」へ移行するための有効な手段としてとらえたい。もちろん保育英語のテキストを学習する際もポイントは同様であり、テキストの英文をしっかりと音読できることが、洋楽を上手に楽しく歌うための秘訣であることを実感させたい。

### 3 マザーグースを活用した音声指導

#### (1) マザーグースの有効性

① マザーグースには英語の好き嫌いを越えて学生をひきつける不思議な魅力がある。

マザーグースを授業で活用する理由はこのことに尽きるかもしれない。中岡(2008)はマザーグース研究を本格的に始めるきっかけは授業中の一般学生の意外な

反応だと述べている。「発音練習の気分転換にでもなればと、授業中にマザーグースを軽く紹介しただけであったが、英語の発音が苦手で人前で声を出しながらない学生がしっかりと声を出し、しかも楽しそうに発音し始めたのである」「学生たちを引きつけて止まないそのパワーと、マザーグースの不思議な音声魅力に、私自身が驚かされ魅了されていった。」

本学の幼児教育保育学科の授業にマザーグースを取り入れてすぐの時期に、英語が苦手だという学生から面白い話を聞いた。授業で聞いた”Hey Diddle Diddle”のメロディーが頭から離れず、アルバイト先でもずっと歌っていて同僚からうるさいと言われたとのこと。次にその職場に行くと、うるさいと言った同僚が”Hey Diddle Diddle”を歌っていたという。この学生は学期終わりのレポートに次のように書いてきた。「この授業で初めてマザーグースというものを知った。初めて知ったはずなのに何故か全てのマザーグースに耳なじみがあり、気がついたら口ずさんでいるという不思議な感覚に襲われた。それぞれの特徴があるが全て魅力的である。一度聞いたら忘れられない何かそれぞれのマザーグースにあると思う。(略)そして引き込まれたことに感謝している。音やリズムの面白さに気づけたきっかけであったから。」

英語圏、特に英米において伝承童謡として親しまれてきたマザーグースは、英語の学習歴や得意・不得意に関わらず学生を引きつける魅力を有している。

②一つのナーサリー・ライムにつき、短時間で音声を楽しむ活動を行うことができる。

マザーグースを導入するに当たっては、90分の授業に変化をつけて学生の集中力を維持するねらいもあった。本学では授業の終わりの10～15分間で毎回異なる唄を扱っている。短時間での学習にも関わらず、ほとんどの学生は扱った唄を音読し、実際に歌えるようになる。遊戯唄については遊戯(手遊びなど)の段階まで短時間でこなすことができる。まさに魔法の教材である。

③保育者養成課程におけるカリキュラムとの関連性があり、学生の動機付けの観点から効果が期待される。

「幼稚園教育要領解説」(文部科学省 H30)では幼稚園教育要領第2章「表現」に関わり、次のような記述がある。

「幼児は、一般に音楽に関わる活動が好きで、心地

よい音の出るものや楽器に出会うと、いろいろな音を出してその音色を味わったり、リズムをつくったり、即興的に歌ったり、音楽に合わせて身体を動かしたり、ときには友達と一緒に踊ったりしている。」マザーグースには前述したとおり不思議な音声魅力があり、また遊戯歌では踊りも含めて扱うことができる。Akamatsu(2018)は保育者養成課程の英語教育にマザーグースを導入することについて、Content-Based Instructionの観点から利点があると指摘している。

“This relates to content-based instruction(CBI), whereby language and content are integrated, and language teachers are more precisely able to choose the most appropriate material, such as nursery rhymes related to the area of students’ specialization in CBI.”

後述するが、マザーグースを学習する際には、将来、保育現場でどう活用できるかという視点で考える学生が少なくない。

④ 押韻の楽しさを味合う中で、英語のリズム感を身に付けることができる。

マザーグースは何世代にもわたり口承により伝承されてきたものであるが、その特徴を藤野(1988)は次のように述べている。

「このようにマザーグースは記憶しやすく、忘れにくいように、したがって伝承しやすいように整然とした押韻とリズムを持っている。’ナーサリー・ライム’(直訳すれば子供部屋の押韻詩)とも呼ばれるのも当然なのである。」

この点について鷺津(2007)は「繰り返しますが、マザーグースの魅力は、その豊かな内容に負けず劣らず、英語の弾むリズムや韻の調子のよさ面白さにあります。同じ音の響きの繰り返しを英語の強弱のリズムとともに味わうのはとても楽しく、非常に心地よいものです。」と説明している。幼稚園教育要領解説にある「心地よい音」に対して幼児は身体で反応するという記述と鷺津のこの記述は重なり合う。押韻、リズムからくる英語の心地よさを十分に味わい、将来保育現場で活用されることを願っている。

## (2) マザーグースを活用した学習内容

授業で扱ったマザーグースは次のとおりである。

- ・ Hey diddle diddle
- ・ Humpty Dumpty

- ・Hickory Dickory Dock
- ・Ring-a-ring-a rosie
- ・Star light, Star bright
- ・Pat-a-cake, Pat-a-cake, Baker's man
- ・Georgie Porgie
- ・This little pig went to the market.
- ・Baa, Baa, Black Sheep
- ・Peter Piper Picked a Peck of Pickled Pepper

教材として選定する際の規準は、親しみやすく比較的短いこと、また遊戯唄として活用できるものを含めるようにした。「Peter Piper」の早口言葉以外は、一つの授業で一つのマザーグースを扱った。

- ① CDによる聞き取り
- ② 押韻詩の解説（意味、音声上のポイント）
- ③ 音読
- ④ 動画（YouTube）鑑賞
- ⑤ 歌唱、遊戯歌の場合は遊戯を伴う

比較的短い時間で詩の理解から歌唱まで進めることができる。歌唱は決して強制はしないが、マザーグースの持つ魅力のお陰で、自然に歌う状況が生まれる。

### (3) Reflection（学生の振り返り）

レポートとして次の課題を出した。

「授業の中で学んだマザーグースの中から2つを選択し、感想を書いてください。（詩の内容、音読・歌唱した時の印象など）」

学生の選択したマザーグースは次のとおりである。

（総人数102名）

① Humpty Dumpty	74名
② Hey diddle diddle	32名
③ Hickory Dickory Dock	28名
④ Peter Piper	23名
⑤ Ring-a-ring-a rosie	19名
⑥ Star Light, Star Bright	12名
⑦ Baa, Baa, Black Sheep	11名
⑧ Pat-a-cake	3名
⑨ Georgie Porgie	1名
This little pig went to market	1名

#### <マザーグースの不思議な魅力について>

・Hickory Dickory Dock は時計の振り子の音を表す擬音語なのですが、不思議な言い方だと感じたのと、授業が終わってからもHickory Dickory Dockのワンプレーズが頭から離れなかったからです。今でもたまに一人でHickory Dickory Dockと口ずさんでいること

があるくらい印象に残っています。

・この曲(Humpty Dumpty)は1回聞いたら耳から離れないくらい中毒性があると思います。歌詞が早くて2割くらいしか歌えませんが、鼻歌で友人とよく歌っています。

・Peter Piperは早いし難しいけど、友達とやっているととても楽しかったです。「p」ばかりで口がまわらなったり、順番がバラバラになってしまうなど、とても盛り上がりました。動画では2人の女の子が早口言葉対決をしており、あれだけかまわないで競えたらたのしいだろうなと思いました。

・Humpty Dumptyはいつでも歌えます。日常生活の中でも口ずさんでいます。気が付くと、Humpty Dumpty sat on a wallと歌っています。ずっとHumpty Dumptyと同じ部分をリピートしています。それほど耳に残っています。韻を踏むのはやはり心地よいのだと思いました。

・(Humpty Dumptyは)一度歌っただけでも強烈なインパクトがあり、何度も何度も繰り返し歌いたくなって、なかなか頭から離れなくなりました。今でも友だちと教室移動の際に歌いながら歩くこともあります。一度聞け(歌え)ばこの歌の中毒性から抜け出せなくなってしまい、昔から歌い継がれてきたという理由がわかるなと思いました。

・(Hey diddle diddleは)授業で初めて知って、マザーグースはこんな面白いものかと思いました。特に意味がない内容ではあるのですが、不思議な内容で面白いなと思いました。個人的にはお皿とスプーンが手をつないで走って逃げるところと、犬が笑っている姿が可愛かったり面白かったりして、隣の人ととても笑った映像でした。

・マザーグースのうたを歌えるだけで、英語を話せる人になれたみたいで調子にのってしまいますね。今後お母さんにドヤりながらきかせてみようと思います。マザーグースのうたはどれも子どもが好む歌だと思います。他のうたも全部耳から離れないうたばかりでした。

・マザーグースは日本の童謡と違って不思議な歌詞が多い印象を受けました。どれも楽しいリズムだし、動画も絵が可愛くて、私が子どもだったら毎日聴いていたいと思いました。外国の保育に触れることのできる良い機会でした。

・(Humpty Dumpty)実際に歌ってみて思ったことはリ

リズムがとりやすいということです。この詩に限らず、マザーグースのすべての詩においてリズムがとりやすいと感じました。だからこそ、時間が経っても頭から離れないというような、記憶に残るものになるのだろうと思いました。

#### 〈音声上の魅力について〉

・Hickory Dickory Dock は歌詞で韻を踏んでいても私の中で印象深い作品です。内容についてはあまり理解することができませんが、理解できなくても無心に歌うところがなぜか面白く頭の中で何度もリピートされます。子どもが楽しめる理由の一つは、何が何だかわからないのに曲の雰囲気やリズム等のみで楽しさを味わっているのだと思いました。

・Hickory Dickory Dock は授業から時間がたった現在でも、たまにふと思い出して口ずさんでしまうくらいリズムカルで語感が良いと私は感じました。音読してみても dock, clock と struck one, ran down で韻を踏んでいるなど、すらすらと読めてしまうので親しみやすいのだと思いました。

・Hey diddle diddle は学んだマザーグースの中で個人的に一番好きで覚えやすかった歌でした。始めに diddle と fiddle、そして moon と spoon などたくさん韻を踏むことで親しみやすく、歌いやすい印象が強かったのかなと思いました。

・(Humpty Dumpty) 第一印象はリズム感が面白く、とても頭に残る歌だと思った。一小節ごとに均等のリズムで覚えやすい歌だった。同じフレーズやリズム感で歌いやすかった。

・(Baa, Baa, Black Sheep) キラキラ星の曲が使われていて覚えやすく歌いやすかった。Yes sir, yes sir の部分は皆がノリノリだったのを覚えている。

・(Humpty Dumpty) 音読で好きなところは、wall, fall の韻を踏むところです。両方下にさがる音なので、一つ終わったと区切りをつけられるのでとても好きです。

・(Hickory Dickory Dock) マザーグースと言われたら Hickory Dickory Dock の部分がすぐ思い出せるくらいとてもゴロがよい。'ckory' のリズムが続いているからだと思います。友達と早口で言い合いをした時は、clock や one, down といった文末の語ばかりはっきり発音して、他のところが曖昧でした。英語の発音は、つながればつながるほど口や舌を動かさなければならぬので難しいと感じました。

・Star Light, Star Bright は light, bright, tonight, might の4つの単語が韻を踏んでいて、マザーグースの中でも特に印象が残りました。語尾の発音は子音「t」を意識して取り組むことができたと思います。また、谷川俊太郎さんによる日本語訳も可愛らしいと思いました。

・(Pat-a-cake) P で頭韻を踏むことにより調子の良さを楽しむというふうに授業でやったので、意識してみると難しさもありますが、自然と気持ちも聞いていて明るくなる歌遊びだと思いました。Pat-a-cake をマスターしてから、同じような Pease porridge hot もやってみたいなと思いました。

#### 〈保育現場での活用について〉

・(Hey diddle diddle) は歌唱してみても、韻が踏まれていることでスーッと頭に入ってくる音やリズムに驚きました。お遊戯会で流れていたら良いなと思いました。子どもと想像し、違う動物だったらどうかとアレンジしても楽しめると感じました。

・Ring-a-ring o'roses は皆で輪になって遊ぶことができ、身体を動かして楽しむことができ、保育現場で使ってみようと思いました。速さを変えながら子どもたちと一緒に歌って活動をするのも楽しいのではないかと思います。

・(Hickory Dickory Dock) は5歳児くらいの年齢であれば、このマザーグースを通して楽しく時計を読むことを覚えられるのではないかと思います。

・日本語の手遊びや歌だけではなく、マザーグースを覚えて子どもにやってあげたいなと思いました。実際に保育実習で先生が「何の本がいい？」って聞いたら英語の本のリクエストが多くて驚きました。外国からの子や Multi-racial の子が入園する可能性もあると思うので、そういう時にマザーグースを知っていたらすごく有利だと思いました。

・(Hey diddle diddle) とても非現実的な歌で、聞いているだけで面白さや楽しさが伝わってくると感じました。また、静かに優しくゆっくりめに歌う曲なので子守唄に適しているなと感じました。自分が保育の現場に出た時は、乳児さんに歌ってみるのも良いと思いました。

#### (4) 考察

マザーグースについては授業「外国語コミュニケーション(基礎)」の中で、洋楽とともに音声指導の教材として活用してきた。しかし、扱い方は洋楽につい

ては1曲について、前述したとおり、6段階の学習のプロセスを用意して音声上のポイントにじっくり取り組んだのに対し、マザーグースについては授業の終わりの10分間程度を活用して1回で1つずつとり上げただけである。率直に言って音声指導に関しては洋楽の補助的な役割を当初は想定していた。しかし、学生の振り返りにもあるように、マザーグースには短時間であっても学生を引き付ける不思議な力があることを再認識させられた。また、音声指導だけでなく、英語圏、特に英米の文化にも触れる機会ともなる。短い時間で深い印象を受け手に与えるという点で、マザーグースの持つ教材としての力は特筆に値する。

また、保育者養成課程における授業においては、学生は近い将来、保育現場で活用する視点からも学ぶところがあつたようだ。後述するが、保育者養成課程でのマザーグース、つまり英語圏の伝承童謡の幅広い活用も面白い視点かと考える。

#### <マザーグースの不思議な魅力について>

「1回聞いたら忘れられない中毒性」というのは複数の学生が書いてきた表現であるが、この表現はマザーグースが持つ魅力が一番よく表している。それにしても「中毒性」とははっとさせられる表現ではある。これは次に述べる音声上の特徴のほか、聞くものの想像性を刺激する力を持った唄が多いからだと考える。伝承童謡としてのマザーグースは日本のわらべうたともよく比較されるが、大きな違いの一つは前者においてはマザーグースの絵本が数多く出版されており、子どもたちは現在も、絵本をとおしてマザーグースの世界になじんでいるという点である。その背景には多くの画家たちのイマジネーションを刺激してやまない魅力がマザーグースにはあるということだろう。前述した課題において学生の人気度一番であつたHumpty Dumptyについては、「中毒性」があると指摘した学生が複数いたが、テキスト以外にYouTubeからとつた動画の影響が大きかつたと思われる。ただし、動画は2種類使用したが2種類ともHumpty Dumptyが復活するストーリーとなつており、しかも唄ののぼつてはいけないという道徳訓までついている。学生は純粋にHumpty Dumptyというキャラクターの面白さとリズム感溢れる曲を楽しんだようであるが、レポートの中で、本来の唄の意味を子どもたちには伝えるべきと書いてきた学生もいた。授業でマザーグースを扱う時は、「一度こわれたものは元にもどらない。」という

イメージを、卵が落下して割れる場面を段階的に描いたArnold Lobelの絵本を見せて確かめた。もっとも、この唄に関わらず、マザーグースのそれぞれの作品には様々なイラストが描かれており、学生たちが自由に多様なイラストに触れて、一つ一つの唄についてのイメージを深めるのが理想である。

藤野(1988)は、大人になってからテキストでマザーグースを味わう際にイラストが重要な意味を持つと指摘している。「しかし、マザーグースの幼児体験を欠いている者は、いってみれば文字づらからだけで覚えようとする他ないだけに、添えられているイラストの手助けがどうしても必要になるわけで、イラストが大変に重要な意味を持つてくるのである。」

富山(2006)は、イギリス人の笑いとユーモアを論じる中で、戯画と戯文の雑誌「パンチ」について次のように述べている。「この雑誌の特徴はその笑いの質もさることながら、詩文(詩、エッセイ、戯曲)と挿絵とを一体化させているところに求められる。そして、それはイギリスの笑いとユーモアの最も基本的な形式でもあるのだ。つまり、笑いとユーモアは眼で読んで感じ取るものではなく、同時に、眼で見るものでもあるのだ。」このこととマザーグースの絵本が多く出版されてきたことと安易に結びつけることをできないかもしれないが、笑いやユーモアを「眼で見る」という要素がマザーグースにもあることは否定はできない。本稿では洋楽、マザーグースを活用した英語の音声指導というテーマに絞つて論じてきたが、保育者養成課程においては、さらに絵本の活用を通してマザーグースの理解を深めることが、英語の世界を広げる観点からは効果的だと考える。

#### <音声上の魅力について>

音素、プロソディー、音声変化のどのポイントにおいてもマザーグースは教材の宝庫である。その中でもNursery Rhymes、つまり子供部屋の押韻詩の観点から授業では脚韻(rhyming)、頭韻(alliteration)に焦点を当てて授業を行った。リーパー(2008)は、アメリカの小学校で長年、移民の子どもたちの英語教育に携わつた経験から、有効な英語教授法としての「Phonemic awareness」を紹介している。その最初の段階にあるのが脚韻(rhyming)及び頭韻(alliteration)の指導である。リーパーは読みに入る前に聴覚を鍛える方法として次のように述べている。

「アメリカの幼児教育では、ライミングとアリタレー

ションが、フォネミック・アウェアネスの最初のステップとして重視されています。日常の会話・単語を聞くことに慣れていく時期に、韻をふんだわらべ歌、マザーグースなどの言葉遊びに親しんでいると、無理なく文字が読めるようになるからです。」

「英語圏に住んでいない日本の子どもたちにとっても、ライミングやアリタレーションに慣れることがいかに大切であるかがこのことからわかります。」

学生の振り返りの中でも、韻を踏むことによる心地よさやリズム感にふれたものが多い。保育現場で英語教育が導入される場合、フォネミック・アウェアネスの指導法は参考になるだろう。保育者養成課程の学生が主体的に英語教育を担うことはないとしても、マザーグースの学習を通して、脚韻、頭韻の大切さ、そして楽しさを身に着けておくことは英語指導に関わる引き出しを増やす観点から意義深い。

音声上の別の魅力としては、マザーグースには、学生の中にある英語に対する好悪、得意・苦手といった固定した観念を破る可能性が秘められているということだ。他学科の英語のリメディアルのクラスにおいて、音声指導で早口言葉の”Peter Piper”を活用したことがある。教室で学習後に音読テストを行った。「発音」「リズム」「声の大きさ」の3項目で評価したが、ほぼ全員がスムーズに早口言葉をこなすことができた。通常の英語テキストの英文を読む際、「p」の音をあれほど一生懸命かつ楽しく読むことは考えられない。教える側がマザーグースの不思議な魅力を再認識させられた例である。

課題としては、教室で実際に歌うことについて苦手意識を持っている学生がいることだ。このことは前述した洋楽の学習において教師が留意すべき事項である。Akamatsu(2018)はこの点について次のように指摘している。

“However, the weaknesses mainly involve the effects on the motivation of students who do not like singing, or prefer a conventional grammar-translation method, and believe that they are not learning properly in a childlike fashion.”

“Finally, teachers need to take the individual preference of learning style and adolescent anxieties into account in the performance of action songs.”

マザーグース、洋楽ともに教室で扱う際に、個人で

あれグループ毎であれ歌唱のレベルまでめざす場合は、学生の心理面にも十分配慮することが大切である。洋楽の指導においては音読についても個人→ペア→グループの段階を踏んで徐々に音声面に自信を付けさせることが重要である。「音読できない歌は歌えない」という方針は事前に徹底しており、人前で歌うことを嫌う学生にとっても、音読により英語のリズム感、音素の学習を行うことが授業で大きな比重を占めていることを理解させることが必須と考えている。その上で「クラス全体が自然な状況の中で気がついていたら口に出して歌っていた。」という状況が理想である。マザーグースにおいては、このような状況が生まれやすいというのが経験上の事実であるが、繰り返しになるがマザーグースの持つ不思議な魅力をこんなところにも感じることができる。

#### 〈保育現場での活用について〉

マザーグースの学習を通して、将来保育現場で子どもたちにどう活用するかという視点で考える視点は、この学科ならではの素晴らしい特徴だろう。主体的に考え工夫する学習を行う上で、適切な教材とも言える。学生の振り返りで多かったのは、Ring-a-o'-rosesの遊びへの応用である。実際に外国の保育士が子どもたちと遊んでいる動画が学生たちには興味深かったようだ。他にはPat-a-cake, Pease Porridge Hotなどが遊戯唄として活用できる。特にPease Porridge Hotは頭韻、脚韻、音声変化など音声指導上のポイントが短い唄の中に包含されていること、また手遊び唄としてもすぐにマスターできることなどから、マザーグースの学習の初期の段階にふさわしいものである。マリリン・モンローの映画との関連でも有名であるが、こちらのほうは学生にはあまり馴染みがないようだ。

#### 4 おわりに

本稿では、保育者養成課程における英語の音声指導について、洋楽とマザーグースの活用の観点から述べてきた。音声指導については、この授業の核となる保育英語の学習においても当然、音素、プロソディー、音声変化について扱う。本稿で述べた授業展開の大前提は、テキストの音読、ペアワーク、グループ毎の歌唱練習において、学生が積極的に声を出すような環境を保証することである。一般的に、英語授業において教師が求めたとおり、大きな声で英語を読んだり歌うのは学習年齢が高まるにつれて難しくなる。特に、高

校、大学レベルでは授業当初の取組が大きな鍵を握っている。授業の第1回目において小さな声しか出ない学習集団が、その後徐々に声が大きくなるというケースは少ないのではないかと。オリエンテーションが特に重要な意味を持つ。

本学幼児教育保育学科の「外国語コミュニケーション（基礎）」のオリエンテーションでは、「この授業で大切なこと」として次の3点をあげている。

- 1 Enjoy making mistakes.
- 2 Speak in a loud voice.
- 3 Be self-confident.

もちろんお題目だけでは説得力がないので、目指すべきモデルを具体的に動画で見せるようにしている。過去2年間は、2018年平昌五輪の女子カーリングで銅メダルを獲得した日本チーム（LS北見）の吉田知那美、藤澤五月選手の英語インタビューの場面を見た。五輪前の国際大会におけるものである。二人とも道内の公立高校を卒業し、英語の学習歴は学生たちとあまり差がないこと、年齢的にもそれほど差はなく身近な存在である。失礼な言い方になるが二人とも決して流暢な英語ではないが、上記3点の観点からは最高のお手本と判断した。同時に15回の授業が終わった時点での到達目標のモデルであることも示した。到達目標を文言だけではなく視覚化することで、学生、特に英語に苦手意識がある学生にとって、少しでも英語学習への動機付けになればというねらいである。

この説明を終えて、いよいよクラスによる最初の音読という教師にとって緊張の場面を迎える。最初の音読教材として選んだのは、この2年間はマザーグースの中でももっともふざけた、そしてばかばかしい Hey Diddle Diddle である。CDで唄を聴き、動画を2種類視聴した後で、初めての音読に入る。幸いなことにとどのクラスでも大きな声が出る。マザーグースの不思議な魅力に助けられる場面である。もちろん、1回目だけで英語学習の環境作りは終わらず、その後も様々な工夫を継続することが求められるが、オリエンテーションでうまくいかなければ、その後思い描いた授業展開は不可能である。また一度成功した事例が、他のケースで必ずしもうまくいくとは限らないので、今後も、望ましい英語授業の環境作りについて調査・研究を継続したい。

## 【参考文献】

- 静哲人(2006)『ENGLISH あいうえお』文藝春秋  
静哲人(2009)『英語授業の心・技・体』研究社  
藤野紀男(1988)『マザーグースの諸相』中教出版  
鷺津名都江(2007)『ようこそ「マザーグース」の世界へ』日本放送出版協会  
中岡典子(2008)「マザーグースの関する一考察 - 音声魅力と意味解釈に関する時代考察」『東京立正女子短期大学紀要』36, 71-125  
リーパー・すみ子(2008)『アメリカの小学校ではこうやって英語を教えている』径書房  
富山太佳夫(2006)『笑う大英帝国』岩波書店  
Akamatsu Naoko「How Nursery Rhymes Contribute to EFL Learners in Early Childhood Teacher Training」『マザーグース研究XII』1-18  
NHK テキスト「短期集中！3か月英会話」(2017.10) English Journal (2019 January)  
文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館  
Arnold Lobel(1986)『The ARNOLD LOBEL Book of Mother Goose』KNOPF

## 学部初年度の留学生への作文指導

札幌国際大学観光学部国際観光学科 准教授 細野弥恵

キーワード：作文指導、学部留学生、動機づけ

### 1. はじめに

法務省は「日本語教育機関への入学をお考えのみなさまへ」と題して以下のように示している。「高等教育機関(大学, 専門学校)へ進学する場合には, 日本語で行われる授業を理解するため, N2以上の日本語能力が求められます。したがって, 日本語教育機関修了後日本での進学を希望される方は, 目的に応じた日本語能力を修得するために適切な日本語教育機関やコースを選択する必要があります」<sup>(1)</sup>。

ここで「N2」というのは日本語能力試験(以下 JLPT)のレベルの名称であり、レベルの高い順に N1～N5 までの 5 つのレベルが設けられている<sup>(2)</sup>。本学における外国人留学生入学試験の出願資格も、「日本留学試験の試験科目「日本語」(読解・聴解・聴読解の合計)の得点が 200 点以上の者、または日本語能力試験 N2 以上に合格している者」としている。

このように JLPT の N2 が大学入学の基準となっているわけだが、それは上記法務省資料の文言のように、日本語で行われる授業を「理解する」つまり「聞いたり読んだりしてわかる」うえではある程度足りるとしても、実際の大学における学習活動は、単なる「理解」に留まらない。特に留学生にとって困難なのは「書く」活動である。大学ではレポートやプレゼンテーションなどの文章作成課題が多くなるからである。

渡邊(1993)、梅岡(1999)、横田(2008)、臼杵(2009)、原沢(2012)、笠松(2014)、幸田(2017)、高梨ほか(2017)など、大学の留学生の「書く」活動に見られる問題を取り上げた先行研究も多く、長年の課題となっているが、本稿では、以前には見られなかった最近の傾向と思われる事例を報告し、今後の作文指導の課題を示したい。

### 2. 大学を志す日本語学習者の状況

まず、大学で学ぶ留学生の傾向として述べておきたいのは、作文のような「書く」能力を測る場合、文章中に初級レベルの学習項目のエラーが多発する場合でもその学生が初級レベルだと直ちに断定はできないという点である。この点は先行研究でも示されている。高梨ほか(2017)は「修士論文を書くレベルの留学生の作文であっても、文法の誤用全体の 93%が日本語能力試験(JLPT)3 級<sup>(3)</sup>以下の項目に関する誤用である」と述べている(162 頁)。また、笠松(2014)は「クラス内に日本語能力試験(JLPT)N1 合格者が半数以上もいる上級レベルのクラスであっても、書くことにおいては、「正しい助詞が使えていない」「テンス・アスペクトがうまく使い分けられていない」「動詞や形容詞の形が間違っている」「自動詞・他動詞が正しく使えていない」という傾向が見られる」と述べている。このような状況が発生する原因の一端は、上記の法務省資料においても先行研究においても評価基準とされている JLPT の特徴にあると考えられる。

日本語能力を測るための主な試験には、JLPT と日本留学試験(以下 EJU)がある。上記に挙げた本学の出願資格もこの 2 つの試験を基準としている。EJU は大学受験者をターゲットにした試験である。ホームページ上に「日本留学試験は、外国人留学生として、日本の大学(学部)等に入学を希望する者について、日本の大学等で必要とする日本語力及び基礎学力の評価を行うことを目的に実施する試験です」と明記されている<sup>(4)</sup>。したがって、大学受験を目指す留学生は EJU を受験することが望ましいと思われるが、日本語学習者にとって EJU は JLPT より受験が難しいという実情がある。

まず、受験地の数が大きく異なる。JLPT は海外 85 の国・地域、249 都市で受験できる<sup>(5)</sup>が、EJU を受験できるのは、わずか 14 の国・地域、18 都市にすぎない<sup>(6)</sup>。ロシアの受験会場はウラジオストクしかなく、中国の

受験会場も香港と台湾しかない。

また、試験勉強の負担の差もある。JLPT の科目は「言語知識(文字・語彙・文法)」「読解」「聴解」であり、全ての科目が4択のマークシート方式であり、記述式の回答はない。JLPT のホームページ上にも「大規模試験のため、回答は選択肢によるマークシート方式で行います。話したり書いたりする能力を直接測る試験科目はありません」と明記されている<sup>(7)</sup>。そのため、「読む」「聞く」「書く」「話す」の4技能のうち、「読む」(読解)能力と「聞く」(聴解)能力だけが強化されることになる。

JLPT と異なり、EJU の試験科目「日本語」には、上記の「読解」「聴解」「聴読解」のほかに「記述」(30分で400~500字程度の作文)<sup>(8)</sup>がある。また、「聴読解」は、単に聞いた内容を理解して答える「聴解」と異なり、統計資料やレジュメなどの資料を見ながらその資料に関する講義形式の説明を聞く形式になっている。聞き取った内容を手元の資料と照らし合わせながら理解しなければならないため、説明を「聴く」能力と、資料を「読む」能力の2つを同時に運用しなければならない。

このように、JLPT より EJU のほうが学習者にとって負担が大きいと、大学出願に際してどちらかを選択できる場合は、JLPT を選ぶ学習者が多くなるのもやむを得ない。

大学入学前の日本語学習において JLPT の学習を中心としてきた学生は、示された選択肢から答えを選ぶ形式の問題には対応できても、文章作成能力や発話の能力が不十分である場合が多くなる。大学で学ぶ留学生に同一の問題を選択型と記述型で出題して比較した先行研究も「選択型よりも記述型の方が正答率が低くなりがちで、一部では著しく低下していることがわかる」と述べている(小野里 2010)。

さらに、JLPT の N2 レベルは漢字 1000 字程度、語彙 6000 語程度が理解できるレベルとされており<sup>(9)</sup>、漢字のレベルで言えば小学校卒業程度である<sup>(10)</sup>という点にも留意しなければならない。

したがって、「読む」(読解)能力や「聞く」(聴解)能力において中級・上級である学習者が、「書く」(作文、レポート等)能力や「話す」(スピーチ、ディスカッション等)能力においては初級レベルにとどまっているとしても、なんら不思議ではないのである。

JLPT の「読む」「聞く」を中心に学習してきた留学生は、大学に入学したあと、入学前の学習環境から一転して、それまで要求されてこなかった「書く」能力を要求される状況に直面する。しかも、大学に入るまでは日本語という外国語の習得が目標だったが、本学の場合、入学した留学生は外国語大学などの「日本語学科」のように日本語を専修とするわけではない。本学での学習において日本語は観光学や心理学などの専門科目に対応するための単なるツールにすぎなくなる。

そのため、本学の日本語科目は、このような変化への対応の難しさをあらかじめ予期し、留学生が専門科目に対応できるような日本語力の習得を目標とする授業計画が策定され、「書く」能力の強化も考慮された内容になっている。しかし、2019 年度前期に実施した作文授業においては、従来の方法論<sup>(11)</sup>が通用しなかった。

### 3. 授業の実践

本学の日本語科目はレベル別に6段階のクラス編成を行うため、留学生全員にプレースメントテストを実施している。本稿で報告するのはそのうち最も下のクラスの作文の授業である。当該クラスの学生数は12名。全員が中国大陸出身者(簡体字使用者)であり、全員が観光学部にも所属する学生であった。筆者が担当したのは週1回、文法90分、作文90分の2コマ連続授業であり、午前9:00-10:30⇒10分休憩⇒10:40-12:10という時間配分で、各15回のカリキュラムである。

2019 年度前期においてはプレースメントテストと共に初級文法の定着度テストも実施された。この結果に鑑み、当該クラスにおいては、ある程度、初級文法の復習が必要であろうという判断になった。そのため、当初の授業計画においては、まず90分で初級レベルの文法項目や表現を復習し、短文作成などで形式練習をしてから、そのあとの90分で、それらの文法項目や表現を使って作文の課題に取り組む内容を計画していた<sup>(12)</sup>。

この方法に12名中10名の学生から反発が挙がった。初級の文法は大学入学前に勉強したから、復習する必要はない(または、復習したくない)という主張であった。学生は中国語で主張するため、筆者は理解で

きなかった。そのため、数回にわたって事務スタッフの通訳支援を受け、内容を理解した。

文法の授業内では5分程度の小テストを毎回行ったが、動詞や形容詞の正しい活用形が作れない、助詞と動詞の組み合わせがわからない、自他動詞が正しく使えない、テンス(時制)、アスペクト(相)・ヴォイス(態)がうまく使い分けられない、主語や目的語の人称制限を知らないなど、やはり初級レベルの文法の定着度が低かった。しかし、小テストの結果を示しても、2名を除く10名の学生は「既に学習したことだから、わかっている。テストの時には単に忘れていただけだ」「(記述式の回答はできないが)選ぶ問題ならできる」と主張し、初級文法の復習に対する意欲を全く見せなかった。

授業中に不満や苦情を中国語で叫び出す学生がいたり、席を立てて文法の習得度が高めの学生の所へ行き、中国語で答えをきいたりする学生もいた。宿題は、その習得度が高めの学生の答を書き写して提出する学生が半数以上いた。事務スタッフの支援を受けても文法の授業は崩壊寸前で、文法の復習をしてから作文へつなげる学習計画を実行するのは難しかった。

5月末に授業についてアンケートを取った。初級文法がわからなくても学部の専門科目が理解できると思うかどうか質問したところ、「できると思う」と答えた学生が5名いた。その理由としては「漢字を見れば意味がわかるから、日本語はわかる。文法を勉強しなくても専門的な学習に支障はない」ということだった。また、初級文法の復習への拒絶反応の理由について、それはもっとレベルの高い中級文法の学習に切り替えたいという希望なのかと質問してみたところ、「内容が難しくなると単位が取れなくなるかもしれないから、勉強のレベルは今のままがいい」という回答もあった。

このような学生の考えを受けて、初級文法の復習から作文へつなげるという、それまでの計画を続けることは、学生が受け入れない以上、困難であると判断し、やりかたを変えた。学習順序を逆にし、まずテーマを与え、自由に作文を書いてもらうことにした。作文を添削する段階で、エラーを指摘し直すだけでなく、その種の文章を書く場合によく使われる文法項目や表現なども指摘して、語彙の選択のしかたや効果的な表現、文法の重要性を理解してもらおうと試みた。

作文のテーマは学生共通の専攻である観光関連のト

ピックや中国の社会事情に特化することにした。内容の構成や文章の展開については、ある程度、教師が指示した。

やり方を変えてから最初のテーマとして「中国と日本の交通事情の違い」というテーマを示したところ、それまで騒いでいた学生たちが黙った。難しすぎると不満を言う学生が2名いたが、ほかの学生はそれまでの態度と異なり興味を示した様子で、まず問題文を理解しようと翻訳アプリを駆使し始めた。問題全文は以下の通りである。

#### テーマ5「中国と日本の交通事情の違い」

①中国と日本の交通事情の違いについて書いてください。

②それぞれの国の交通機関の良い点と悪い点を挙げてください。

③良い点と悪い点について、あなたはなぜ良いと思うのか、あるいは悪いと思うのか、理由を書いてください。

④そして、それらの良い点や悪い点は、なぜ発生すると思うか、あなたの推測や意見を書いてください。

⑤また、それぞれの国にない交通機関で、「あったらいい」と思うものがあれば、書いてください。

⑥文は20以上書いてください。

作文を書く際にはデータ等を調べるためにインターネットを利用することを認めた。また、インターネットの辞書アプリや翻訳アプリの利用も許可した。4月から5月にかけて学生が書いた文章に鑑みると、観光関連のトピックや中国の社会事情について書くには文法・表現・語彙等の知識が足りず、辞書の利用だけでは自力で文章を作成するのは難しいと思われたし、アンケートからわかった学生の自己認識と文章作成能力との乖離を埋めるためには、その時点ではIT機器の補助を全面的に受けるしかないと判断したからである。

ただし、インターネットの利用を認めた場合、ネット上にある他人の文章をコピー&ペーストする可能性が生じるため、これを防がなければならない。幸田(2017)なども述べているが、剽窃をさせないようにするため、自分の体験や具体例などを必ず書かせ、自分の考えを表す方向へ促そうとした。

上記以外の作文の課題例を3つ紹介する。後掲表-1のテーマ7~9である。

「訪日中国人観光客の動向」という題名は、だめです。

#### テーマ7「バーチャルとリアル」

- ①旅行やフィールドワークをしようと思った場合、インターネットで情報を調べるのと、実際に現地に出向いてから調べるのとでは、どのような違いがあると考えられますか。
- ②それぞれの方法のメリットとデメリットについて、述べてください。
- ③その際、自分の実体験も含めて書いてください。
- ④それを踏まえ、今後、物事を調べたり研究したりする際、どのような方法で行うのがいいと考えますか。あなたの専攻分野である観光学に関わらせながら書いてください。
- ⑤文章は500字以上書いてください。
- ⑥文章に適切なタイトル(題名)をつけてください。

#### テーマ8「中国を観光立国にするために」

- ①中国を観光立国にするためには何が必要か考えてください。
- ②いまの課題は何か、具体的に説明してください。
- ③どうすればその課題が解決できるか、具体的に説明してください。
- ④将来、どのような計画があったらいいか、具体的に説明してください。
- ⑤作文は500字以上書いてください。
- ⑥作文に適切なタイトル(題名)をつけてください。

#### テーマ9「訪日中国人観光客の動向」

- ①2010年ごろと、現在の2019年ごろの時期を比べて、日本を訪れる中国人観光客に、どのような変化があったか、説明してください。
- ②いろいろな変化があると思いますから、できるだけ詳しく説明してください。何が変わったか、具体的に説明してください。変化したことを説明するとき、どうしてそのように変わったか、理由も必ず書いてください。
- ③今までの変化から見て、これからどのようになると思うか、あなたの考えを書いてください。
- ④作文は、500字以上書いてください。
- ⑤作文に適切なタイトル(題名)をつけてください。

このようなテーマにすると、90分で作文を完成させられる学生がいなくなった。そこで、連続する文法の時間の一部も作文に充当することにした。180分の時間内に作文が完成しそのあと時間が余った学生には筆者自作の文法の復習ドリルに取り組んでもらうことにした<sup>(13)</sup>。

当該クラスの中には字形に問題のある学生が数名おり、形を修正するよう指摘しても直らず、ひらがなやカタカナの書き方を練習することも嫌がったため、6月下旬からは罫線用紙から原稿用紙に変えた。原稿用紙に手書きすることによって文字の幅や高さを揃えて書くトレーニングになると考えたためである。文字数は500字以上800字程度とした。

作文は宿題にせず授業内で書くことにした。作文を添削していると、意味不明で添削不可能な文への対応がどうしても必要になってきたからである。文法や語彙、表記の誤りは、間違いの箇所には赤でマルを付けて学生に示し、学生に考えさせて修正させることもできるが、何が言いたいかわからない文というのは、正しい文法や語彙を教員が推測して正しく直したとしても、意味が通じない文である。このような場合、「何が言いたいのか」については、教員が独断で決められるものではないし、教員が「こう書くべきだ」と一方的に指示するのも妥当ではないと筆者は考える。そのため、授業内で各学生に個別に意図を確認し、学生が納得してからリライト作業をしてもらうようにした。授業内でのリライトは後掲表-1のテーマ6から実施した。授業内で書いた作文は、未完成でも授業終了時に教員がいったん回収し、書いたところまでは添削し、フィードバックも原稿に添付して次週に返却し、意味不明の部分を学生に確認したあと、リライトさせたり、未完成の文章の続きを書かせたりした。

リライトは1度で終わるとは限らなかった。内容が不十分だったり、テーマと関係のないことを書いていたりする場合の書き直しについては、新たに加筆された部分に新たな添削が必要になるため、数回のリライトが必要になった。

加えて、授業内で作文を書かせる場合、学生の書く速度にかなり大きな差があった。また、学生間共通の

エラーが少なかった。共通のエラーが多ければ、クラス内で話し合いをしたり、全体に向けて一斉に指導をすることなどもできるが、当該クラスでは学生によってエラーが異なる場合の方が多かった。そこで、一斉授業を断念し、学生の進度がずれた状態で、完全に1対1の個別対応をしながら授業を進めることにした。

次の表-1は、リライトを導入してからの学生の進捗状況である。

表-1

学生	テーマ6		テーマ7		テーマ8		テーマ9		テーマ10	
	リライト回数	完成								
A	1	○	1	○	1	○	1	○	0	×
B	3	○	2	○	1	○	1	○	1	×
C	2	×	1	×	1	×	2	○	1	×
D	4	○	2	○	2	○	1	○	1	×
E	3	○	2	○	1	○	1	○	1	○
F	3	○	2	○	1	○	0	×	0	×
G	2	○	2	○	1	○	1	○	1	○
H	3	×	3	×	0	×	0	×	0	×
I	0	×	2	×	3	○	0	×	0	×
J	1	○	2	○	0	×	0	×	0	×
K	3	○	1	×	2	○	0	×	0	×
L	0	×	2	○	2	○	2	×	1	×

テーマ6でリライト回数が0回になっていて未完成×印がついているのは、学生がリライトを拒否した場合である。テーマ8、9、10でリライト回数0回、未完成の×印は、書く前に前期の講義が終わってしまい、取り組むことができなかつた場合である。

リライト後にまだ間違いが見られた場合であっても、もうこれ以上の書き直しは嫌だと表明して途中で放棄する学生もいた。その場合はリライト回数が0回ではないが、未完成の×印がついている。

Hの学生は、なかなかテーマに即した内容を書くことができなかつた。何度かリライトしても、何を書かなければならないか理解できず、なかなか完成させられなかつた。欠席も多く、時間がかかり過ぎたため、完成を断念した。テーマ6、7については、宿題として用紙を渡し、完成を促したが、提出しなかつたため、結局、未完成となった。

通常は1回の授業内で1回リライトするペースだったが、書くペースが速く、1回の授業内で2度リライトした学生もいた。このような場合、リライト回数が多くても、完成できた作文の数が多くなっている。

#### 4. 今後の課題

当該クラスの2名は学期初めから初級文法の復習を望んでいたが、それは学生自身が危機意識を持っており、「初級文法の知識が足りなければ文は書けない」「私は読解や聴解はできるが文が書けない」「文が書けなければ大学の勉強に支障が出る」と考えていたからだった。しかし、牲川(編)(2019)第2章で述べられているように、そのような意識を持っている学生ばかりではない場合もあるのである。当該クラスでも、他の10名には上記2名のような意識がなかつたところから、先に文法の用法や表現の形式などを指導してから作文に取り組みせるという積み上げ式の方法をやめ、まず文章を書かせ、そこで文法の間違いがどのような誤解を生むか説明し、取り組んだテーマを書くうえでよく使われる文型や表現を指摘する方法を採ったわけだが、このような方法にも問題は多い。

方法の変更による成果は、学生のモチベーションが上がった点である。学生は作文のテーマが専門的になったことを喜び、意欲的になった。テーマに興味を持つことで、文章作成作業にも集中し、手書きも嫌がらずに取り組むようになっていった。完成させたときの達成感も大きい様子だった。また、4月に授業が始まって間もない段階では「初級の文法がわからなくても専門科目に対応できる」とアンケートで答えていた5名の学生のうち2名は、7月頃には「初級文法を正しく理解しなければ自分の言いたいことが言えない」という考えに変わり、文法の復習に取り組む姿勢も積極的になり、文法の重要性を認識するようになり「文法の復習の比重を高くしてほしい」と要求してくる学生もいた。この点では、笠松(2014)で「大きな課題」とされた「学生の“プライド”や“やる気”を損なわずに書く力をつけさせるにはどのような指導をすればいいのか」(71頁)という問いに対する一つの答にはなるだろう。

しかし、本稿で紹介した方法は少人数だったからこそ可能であったが、人数が多くなればこのような1対1の個別対応をしながら進めることは難しい。また、近年推奨されているピア・レスポンス<sup>(14)</sup>であるが、当該クラスで成功したのは1度だけであった。成功例は、前掲表-1の学生Iが作文の出題意図をなかなか理解できずに、完成できない状況が続いていたため、テーマ8を先に完成させていたクラスメート2名に支援を

依頼したときだった。2名が学生Iの作文を読み、Iの意図を中国語で確認し、構成と内容についてそれぞれ中国語でアドバイスをしたところ、Iは出題の意図を理解し、自分の作文に何が足りないか理解できたようで、作文を完成させることができた。だが、これ以外の場面ではピア・レスポンスが機能しなかった。

そして、初級文法のエラーについての問題は依然として残る。誤って習得された用法がそのまま定着しているいわゆる「化石化」や、あるいは過剰一般化も見られ、修正が難しく、同じ間違いを繰り返す学生も多い。これについては、高梨(2017)において、学習者が初級文法を学習するときに「指導が行われていない」場合と「指導が不十分である場合」が挙げられているが、解決方法としては「学習者自身でこれを意識化できるようにするまで、明示的なルールの提示を繰り返す必要があると考えられる」などの提案に留まり、即効性のある解決方法は先行研究でも示されていない(175-6頁)。このような学習者のエラーにどのように対応するかが今後の課題である。

## 5. まとめ

筆者はこれまでも国内及び海外(非漢字圏)の大学において日本語学習者向けの文章表現(作文)のクラスを担当した経験があるが、このような態度を示す学生に直面したのは初めてだったため、非常に興味深かった。

当該クラスの学生の様子を見ていると、文法の習得に対するこのような拒絶反応や、積み上げ式の方法を拒否する状況を生み出す最も大きい要因は、IT機器による翻訳アプリの利便性が急速に伸びたことではないかと思われる。学生は翻訳アプリに全面的に依存することに慣れてしまっている。一部の学生は、翻訳アプリを使えばある程度適切な内容を書くことができ、文章の構成にもあまり問題がない。書かれた文章はインターネット上の他人の文章の丸写しやコラージュではなく、母語で考えた文の翻訳版である。そういう学生は、母語であれば、大学レベルに相応しい文を書いているということになる。しかし、日本語で書くとなると、自力では1つの文をエラーなしに書くことすらほぼお手上げであり、また、電子辞書の利用だけでも文が書けない。使いたい語彙を調べることができても、それをつなぐ文法知識に欠けるからである。翻訳アプリの利用に慣れてしまうと、「覚える」という時間の

かかる作業には我慢できず、そんなことをさせるのは意味がないという拒絶反応になるように思われる。このような新しい傾向に対して日本語の運用を促すためにどのような授業デザインをすべきか考えていきたい。

### 【補注】

(1) [www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07\\_00159.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00159.html)

(2) [www.jlpt.jp/about/levelsummary.html](http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html)

(3) 2008年までは「1級」から「4級」までの4レベルであった。2009年からレベルが5つに分けられ、名称も「N～」に変更された。ここでの「3級」は現在の「N4」に該当する。

[jlpt.jp/reference/pdf/guidebook\\_s\\_j.pdf](http://jlpt.jp/reference/pdf/guidebook_s_j.pdf)

(4) [www.jasso.go.jp/ryugaku/study\\_j/eju/about/about\\_a/index.html](http://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/eju/about/about_a/index.html)

(5) [www.jpj.go.jp/j/about/press/2018/dl/2018-024.pdf](http://www.jpj.go.jp/j/about/press/2018/dl/2018-024.pdf)

(6) [www.jasso.go.jp/ryugaku/study\\_j/eju/tanto/tanto\\_inuse/\\_icsFiles/afieldfile/2019/05/14/190125structure\\_of\\_regno.pdf](http://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/eju/tanto/tanto_inuse/_icsFiles/afieldfile/2019/05/14/190125structure_of_regno.pdf)

(7) [www.jlpt.jp/about/points.html](http://www.jlpt.jp/about/points.html)

(8) EJUの「記述」は意見文を書かせる内容で、小論文に近い。

(9) [jlpt.jp/about/pdf/comparison01.pdf](http://jlpt.jp/about/pdf/comparison01.pdf)

(10) 小学校6年間で学習する教育漢字が1026字である。(平成29年7月 小学校学習指導要領解説 国語編 [www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_002.pdf))

(11) 従来の方法論とは、幸田(2017)で述べられているように「表現や形式を積み上げる形にして学んでいく方法」、つまり「部分から全体への構築」を想定した指導法である。

(12) 作文には字数制限は設けず、400~500字が書ける程度の罫線付の用紙を渡し、自由に書いてもらった。

(13) 文法の復習の時間が作文に割かれたため、文法は主に宿題のプリントを配布し、翌週までに書いて提出してもらい、フィードバックをすることにした。

(14) ピア・レスポンスとは学習者同士の推敲を通じて作文を完成させる方法である。中井(2015)参照。

【参考文献】

1) 渡邊裕子(1993): 大学における留学生に対する日本語教育とその問題点について、兵庫教育大学 学校教育学研究、特別号、pp.91-98、兵庫教育大学 学校教育研究センター

repository.hyogo-u.ac.jp/dspace/bitstream/10132/3407/1/AN100700980000001.pdf

2) 梅岡巳香(1999): 「日本語中級・後」における作文指導のあり方、一橋大学留学生センター紀要、第2号、pp.55-62、一橋大学留学生センター

hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/rs/bitstream/10086/8606/1/ryugaku0000200550.pdf

3) 横田淳子(2008): 初・中級での書く技能の指導: アカデミック・ジャパニーズを意識して、東京外国語大学留学生日本語教育センター論集、第34号、pp.11-26、東京外国語大学 留学生日本語教育センター

repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/40928/1/jlc034002.pdf

4) 臼杵美由紀(2009): アカデミック・ライティング指導の果たすべき役割とは何か: 留学生のための日本語支援を通して、上越教育大学研究紀要、第28号、pp.1-8、上越教育大学

juen.repo.nii.ac.jp/?action=pages\_view\_main&active\_action=repository\_view\_main\_item\_detail&item\_id=4840&item\_no=1&page\_id=13&block\_id=30

5) 原沢伊都夫(2012): 日本語初中級学習者の作文指導: 学習者の誤用分析をもとに、静岡大学国際交流センター紀要、第6号、pp.79-92、静岡大学国際交流センター、www.academia.edu/16820129/

6) 笠松瑞子(2014): U3 作文授業における問題点と指導方法、大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究、第13号、pp.65-81、大阪大学日本語日本文化教育センター

ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/56945/JLCE\_13\_065.pdf

7) 幸田佳子(2017): 日本語の中上級クラスにおける論文作成指導とその問題点、大東文化大学 語学教育研究論叢、第34号、pp.83-98、大東文化大学語学教育研究所

opac.daito.ac.jp/repo/repository/daito/51909/AN10065440-20170301-006.pdf

8) 高梨 信乃、朴 秀娟、庵 功雄、齊藤 美穂、太田

陽子(2017): 上級日本語学習者に見られる文法の問題: 修士論文の草稿を例に、阪大日本語研究、第29号、pp.159-185、大阪大学大学院文学研究科日本語学講座  
ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/60630/hnk29\_159.pdf

9) 小野里聡(2010): 日本語能力試験1級と上級日本語学習者から見える課題: 中国人留学生の事例から、新潟経営大学紀要、第16号、pp.183-190、新潟経営大学  
nirr.lib.niigata-u.ac.jp/bitstream/10623/22406/1/KJ00006210940.pdf

10) 牲川波都季(編著)、有田佳代子、庵功雄、寺沢拓敬(著)(2019): 日本語教育はどこへ向かうのか: 移民時代の政策を動かすために くろしお出版

11) 中井好男(2015): 日本語学習者によるピア・レスポンスにおける教師の支援とスキャフォールディングとしての可能性、阪大日本語研究、第27号、pp.29-57、大阪大学大学院文学研究科日本語学講座  
ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/51519/hnk27\_029.pdf

## 模擬保育の実践で何を育てるか — 学年別課題設定の試みを通して —

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 : 保育者養成 模擬保育 保育の計画と評価 PDCA サイクル

### はじめに

2017年3月に改定された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育保育要領に、「カリキュラム・マネジメント」という文言が新たに入った。<sup>1)</sup> 各施設で、熟考され策定された教育課程等をベースに、指導計画を立案(Plan)・実践(Do)し、評価(Check)・改善(Action)を経て、また新たな計画を策定するという循環を、組織的・計画的に行うことが責務となった。いうまでもなく、その目的は、最善の保育を探求し続けることによって保育の質<sup>2) 3)</sup>を向上させるところにある。これらと同期して、保育士養成課程においても2019年度より、科目「保育の計画と評価」が設けられた<sup>4)</sup>。本改定によって、保育職の専門性がより明確になったといえ、養成校においても可能な限り呼応した指導内容が求められる。

こうしたことから、本稿では、学生にとって保育のPDCAサイクルの疑似体験となる「模擬保育」に焦点をあて、実践方法について検討を行う。学年別課題設定とした理由については以下に述べる。

本取り組みでの模擬保育は、2018年度入学学生にとっては、最終年度に配置された科目①「保育方法論」<sup>5)</sup>における保育の学びの総まとめの意味合いを持っている。一方、2019年度入学生にとっては、科目②「教育と保育の方法」<sup>5)</sup>における保育原理や保育者論を実践へと移行する演習、また次年度配列される「保育の計画と評価」の予備的学習となり、演習の目的が異なることを付記しておく。科目全体のシラバスは、本学HPを参照されたい。

### 取り組みの概要

#### 1. 実施科目と受講者

表1 科目名と受講人数

科目	学年	人数
教育と保育の方法 A1・B1・C1	1	44
教育と保育の方法 A2・B2・C2	1	46
保育方法論 AB	2	49
保育方法論 CD	2	53

### 2. 対象者の概要 (実習経験等)

#### (1) 1年生について

- ・付属幼稚園での実習・保育実習Ⅰを修了している。
- ・幼稚園実習基礎の科目(報告者以外が担当)において、保育記録の採取・指導案作成・設定保育等を経験している。

#### (2) 2年生について

- ・ほとんどの学生が、付属幼稚園実習・保育実習Ⅰ・保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲ・幼稚園実習を修了している。
- ・多くの学生が、保育施設や福祉施設への就職が決まっているか、志望している状況にある。
- ・科目「表現課題演習」において、クラス(アドバイザー・グループ)を超えて協同した経験を持つ。

### 3. 実施期間

表2 実施日程

対象	11回目	12回目	13回目
教育と保育の方法 A1・B1・C1	12/16	12/23	1/20
教育と保育の方法 A2・B2・C2			
保育方法論 AB	12/3	12/10	12/17
保育方法論 CD	12/12	12/19	1/16

### 4. シラバス上の位置付けと内容

表3 シラバスと具体的な実践内容

回	シラバス：実践内容①～⑩
10	*授業終了時に模擬保育概要説明と課題(①-1指導案作成)の提示・グループ分け・教室の変更等の周知をした。
11	保育の計画と実践：①-2指導案作成と②グループ内演習
12	保育の計画と実践：③模擬保育の実践1と④記録・⑤省察と助言を受けて⑥指導案の加筆と修正
13	記録をもとにした評価と指導案のリライト： ⑦模擬保育の実践2・⑧観察記録と⑨実践の省察 *授業終了時に課題(⑩修正指導案提出)の提示

## 5. 学年別課題とその意図について

### (1) 1年生について

本活動に充てることができるのはわずか3コマであるため、周到に準備する必要があった。1年生には具体的に課題を提示することとした。実際には、表4の課題以外にも、活動の手順・遊びの資料を10回目授業の終了時に配布している。指導案様式を時系列型としたのは、本学の実習指導と共通の様式を用いることで、指導案作成の経験が少ない学生らが混乱しないためである。

#### 1) 課題

表4 1年生に提示した課題

活動の概要	
保育の条件	担任:1名 副担任:1名 4歳児または5歳児(18名) 場所:遊戯室
	子どもの姿: ・雨が続き、屋内で遊ぶことが増えている。 ・仲の良い友達と集まり、おいかっこやごっこ遊びを楽しむ姿が見られる。 ・選んだの活動に関連する子どもの姿を書く。
役割	担任:指導案をもとに1人で指導する 副担任:担任を補佐する(担任が休んだ時は指導者となる) 子ども役:他のグループで子ども役になる/自分たちの考えた指導案の記録を取る(うち1名は、記録をもとに改善し最終的に印刷できる指導案に仕上げる)
活動	運動遊び:①~④を代表のジャンケンで決める<0はおよその対象年齢> ①だるまさんがころんだ(4) ②いろおに(4) ③わんにゃんぶー(5) ④りすのひっこし(5) *色・形、リサ→他の動物のように変えてもよい
模擬保育の実践	導入・展開・まとめで30分程度の活動を考えるが、模擬を行うのは1組15分(つまり途中まで)
評価の観点	取り組み:計画・実践・記録・省察全てのプロセスに参画しているか 模擬保育:自然な流れ、子どもが参加したいというものになっているか 提出物: <指導案>第三者がみてわかるように書く、子どもの姿・ねらい・内容の妥当性 <記録>改善点がみいだせるような記録を

#### 2) 課題設定の意図

ある時期から、学内幼稚園実習(報告者以外が担当)の設定保育実践において、学生が単独で設定保育指導案を実践する機会が持たれなくなった。しかしながら、次に行う保育実習Ⅱおよび学外幼稚園実習では、責任実習は例外なく単独で行うこととなる。本取り組みでは、ある程度の切迫感をもって臨めるよう、他グループのメンバーを模擬保育の対象とした。また、運動遊びを最終的に全員の子どもの楽しみむためには、ルールを共有する必要がある。その方法について、どのような援助がふさわしいのか、グループのメンバーたちと、柔軟に、多角的に検討してほしいと考えた。

### (2) 2年生について

活動に入る前に、保育現場でのわらべ歌遊び・鬼ごっこの映像を視聴した。統制された環境での歌唱指導のような場面ではなく、ふとした瞬間のふれあいから歌いだしたり、子ども同士が教えあっている姿を取り上げた。保育の条件についても、預かり保育における異年齢保育の場面を設定した。

#### 1) 課題

表5 2年生に提示した保育の条件

保育の条件	
預かり保育における「自由な遊び」の場面(混合保育) 対象 8名 <年齢内訳>5歳児:3人/4歳児:3人/3歳児:2人	
子どもの姿	担任の意図
①3学期が始まったばかりで、それぞれの子どもの、バラバラな場所で、好きな遊びをしている時間が多いようである。園庭に雪が積もり、戸外で遊ぶ時間が長くなってきているが、異年齢集団ということもあり、共同で活動を行う場面はあまり見られない。  <あるいは> ②2学期後半に、年長児が遊ぶ「( )鬼」を見て、仲間に入りたようであったが、走る速さや身のこなし方を見て、「入れて」とは言い出しにくそうにしていた。先週、年長の〇児が、年中の〇児・〇児を誘ったことから、「来週は、大きい組の〇ちゃんたちと一緒に「( )鬼をするんだ」と嬉しそうに話楽しみにしていた。	この日は、好きな遊びの中で、子どもの姿①から「わらべ歌遊び」または、子どもの姿②から「鬼ごっこ」に焦点をあてようとしている。

#### 2) 課題設定の意図

これまでの授業感想やグループワークの様子から、学生らにとっての遊びの指導は、まず①手遊びで子どもを集中させ、②活動に関連する絵本を読み聞かせ、③言葉がけや教材を用いて活動説明をし、④設定した活動を時間内に一斉に行うことができれば成功、といった固定観念が強く刷り込まれていることがうかがえた。しかし、実際の保育(特に遊びを中心とした保育の実践園等)では、子どもたちの遊びは、日々の生活に密着し、保育の内容は、子どもと保育者を含めた環境との相互作用によって織りなされる豊かなものである。

本学科で報告者が担当する保育の専門科目は極端に少なく、2018年度生においては、本科目のみである。1年半にわたって培われた固定観念を外して、子どもが自ら育つ存在であることを前提とした保育を構想することは簡単なことではない。しかしながら本取り組みの中で、わらべ歌遊びや鬼ごっこを題材にすることで、保育者が子どもの活動の中に入り込み、自然な関

わりの中に意図を忍ばせるといった援助方法もあること  
との気づきにつながるのではないかと期待した。

## 6. 学年別の実践内容と流れ \* 5と一部重複する

表6 学年別実践内容の比較

	1年生	2年生
①	・4グループでの活動 ・活動内容： <u>運動遊び4種<sup>6)</sup></u> から選択する ・指導案様式：時系列型	・5グループでの活動 ・活動内容： <u>わらべ歌あそび・ 鬼ごっこ</u> （であれば自由） ・指導案様式：環境重視型
②	・それぞれが考えてきた案をすり合わせる ・小さな予行を繰り返し書き進める	
③	・グループ内で担任・副担・子ども役、記録係を決めて模擬 保育を実践する	
④	・記録係は指導案に気づきを記入する	
⑤	・記録者が他のメンバーに気づきを伝える ・実践者がそれぞれの立場からの感想を述べる	
⑥	・⑤を統合して指導案を修正する	
⑦	・担任と副担は <u>他グループの</u> <u>メンバーの子ども役を指導</u> <u>する</u>	・③と同様に模擬保育を行う
⑧	・残りのメンバーは <u>自分たち</u> <u>の考えた模擬保育を観て記</u> <u>録をする</u> ・実践していないときは他グ ループの模擬保育を観て記 録をする	・実践していないときは他グ ループの模擬保育を観て記 録をする
⑨	・それぞれの記録をもとに省察する	
⑩	・省察をもとに指導案を修正する *期日までに清書し提出する *指導案を学年ごとにとりまとめ冊子にして全員に配布す る	

## 7. 記録と分析方法

報告者による固定カメラでの映像記録と写真、筆記と、  
学生による指導案の修正プロセスの提出によって記録し  
た。

## 8. 研究協力への同意について

14回目・15回目（全員出席）の授業後に、本報告の目  
的を口頭で説明するとともに、公表の際に学生らが作成  
した指導案や記録等の書類、活動の様子を記録した写真  
を使用したい旨を伝えた。その際、氏名の公表はしない  
こと、書類と写真の使用について承諾できない場合はし  
なくてよいこと、承諾しないことで何ら不利益を被るこ  
とはないこと、受講カードの裏にその旨を書いて提出し  
てほしいことを伝え、全員の承諾が得られた。

## 経過と考察

### ①-1 指導案作成について

#### 【1年生】

抽出された4つの活動から1つを選択し、導入の方法  
などについて、予備学習をしてくるよう伝えた。

#### 【2年生】

視聴した保育映像から、これまでに経験したわらべ歌  
遊びや鬼ごっこから、図書資料・動画サイト等、自由な方  
法で、活動の候補を検討・準備してくるよう伝えた。

### ①-2 指導案作成について

#### 【1年生】

提示した遊びには、対象年齢や本活動で「ねらえるこ  
と：ねらいの原案」まで記されている。資料を手掛かりに  
しながら、協同しながら書き進めた。

#### 【2年生】

実習経験や進路によって、学生の取り組みの熱量は相  
当違いがある。映像資料・解説書等を提示し、どの学生も  
無為な時間を過ごすことがないように配慮した。

### ②グループ内演習について

#### 【1年生】

1年生においても、特定のクラス（アドバイザー・グル  
ープ）の積極性と、任せきりにしているその他のメンバ  
ーとの取り組みに差異がでてきた。細やかに机間巡視し、  
「他のグループに誇れる工夫はどこ？」等、具体的な質  
問をぶつけて主体的参加を促した。時間に限りがあるこ  
とから、グループサイズが大きくなったことに起因して  
いると推察された。

#### 【2年生】

これまでの教育活動等において、前に出てくる学生が  
ある程度決まってきた。正攻法ではないと十分理解  
しているが、グループ内で役割を決める際に、自分で「欠  
席が多い」「これまでに提出したワークシートの記述が  
十分ではなかった」と感じている人ほど、重い役割をか  
って出て欲しい（つまり加点がある）と伝えていた。方法  
について再考する余地はあるものの、通常と比較して、  
フラットに取り組む姿が見られた。

### ③模擬保育の実践1について

【1年生】【2年生】とも、不完全であろうが、準備不足  
であろうが、まず立案された通りに動いてみた。

### 【1年生】

曖昧になっている部分・言葉の指示だけで子どもを動かそうとしているところなどが露呈する一方で、よく考えられた案も見られ、あるていどの自己効力感を得られた様子がうかがえた。(写真1)

### 【2年生】

とにかくやればいいと深く考えていなかったと見られるグループの活動は、盛り上がりを見せないまま終わった。一方で、用いる道具の大きさや発展的な遊び方まで考えていたグループの模擬保育では、「わらべ歌って意外と楽しい」「永遠にやれる」などの声も聞かれた。模擬保育では、2次元ではわからなかったことが、鮮明になる。



写真1

### ④記録および⑤省察と助言を受けて

【1年生】【2年生】ともに、まずは、実践を終えた後、「本時のねらいは何でしたか？」と問いかけた。どのグループからも、あいまいな返答が返ってくる。どんなねらいを持つかによって援助はすべて異なってくることを例を挙げて伝えると、「ねらいって大切なんだ」との声も聞かれた。

報告者は、実践を観察しながら、全員で共有したいアイデアや改善点等について記録した。それらについて直後に・具体的に・動きながら伝えると、学生らは聞き漏らさないよう、学生も懸命にメモを取っていた。(写真2)



写真2

### ⑥指導案の加筆と修正について

省察するという行為が次の(改めて)「幼児を理解する」という行為に活かされることが大切なのであり、保育者の幼児理解とは常に暫定的であり、再構成し続けるものである<sup>7)</sup>とされている。本取り組みの中でも、このプロセスが、最も重要な取り組みであると考えられる。学生には、形式にこだわらずどんどん加筆・修正するよう促した。PDCAの手順を一巡することで、螺旋状を描くように自分たちの援助が向上する経験をしてほしいと願ったからである。それぞれの学年の「指導案の修正プロセス」は、巻末に添付する。

1年の修正その2に、**ダブルNOは使わない**、とメモされていた。報告者が「～しないと～できない(NOを2つ重ねる)」という言葉がけをどう感じたか、例えば、～すると～できるね、とどう違うだろう?と問いかけた。切迫した場面でこそ届いた言葉だったのかもしれない。

### ⑦模擬保育の実践2について

観察しながら、指導の流れを追っていきけるよう開始前に、グループごとに、修正・加筆した指導案を人数分印刷して配布した。

### 【1年生】

模擬保育実践2は、どのグループも、模擬保育実践1から変化・改善されていた。

1年生は、他グループのメンバーが子ども役になっているが、実践1よりもスムーズに、ゆとりをもって展開することができていた。映像を確認すると指導者自身の笑顔を増えていることも確認された。

### 【2年生】

模擬保育実践1から、ほとんど変化が見られないグループ、1回目よりも後退したというグループも見られた。活動後、本時のねらいを再度尋ねてもはっきりと返答できなかったグループもあった。長期休みを挟んでしまったため、またトップバッターで役割を失念したためとも考えられるが、責任実習への差し迫った不安を抱える1年生と同様の緊張感を期待することは難しいことが示唆された。

一方で、わらべ歌の持つおおらかさや豊かさを活かした活動を、いきいきと展開した実践も見られた。感想からも、他のグループの学びとなったことがうかがえた。

## ⑧観察記録と⑨実践の省察について

【1年生】【2年生】ともに同じ様式を用いた。記録・感想については、学生による記入例を一部巻末に添付する。

表7・表8は、各受講グループの自己の実践の省察と、他のグループの実践についての感想を大まかに分類した結果である。記入例からもわかるように、記述式であるため、分類の方法について、報告者の主観は排除しきれないが、実践について例えば、改善された、1回目より良くなった等の記述があれば、「改善された」に分類し、うまくいかなかった、1回目の方が良かった等の記述は、「改善しなかった」に分類した。人任せになってしまった等の記述は「受動的参加だった」とした。省察については、非常に個別的であったため、ここでは、「具体的記述」と「抽象的記述」に分類した。本資料が調査のためではなく、学生自身の学びを目的としていたため、分析方法については検討の余地がある。尚、集計数は、11～13回全授業に出席した学生分となっている。

表7 1年生の感想の分類

受講 クラス	実践			省察内容	
	改善した	改善し なかった	受動的参加 だった	具体的 記述	抽象的 記述
1年 A1B1C1	6	0	2	36	2
1年 A2B2C2	13	1	3	36	2
合計	19	1	5	72	4

表8 2年生の感想の分類

受講 クラス	実践			省察内容	
	改善した	改善し なかった	受動的参加 だった	具体的 記述	抽象的 記述
2年 AB	4	9	0	25	1
2年 CD	1	7	1	24	0
合計	5	16	1	29	1

### 【1年生の感想の分類】

取り組みについては、全員が「有益だった」に分類できたため、表に記載してない。受動的参加だったものは2名で、省察の記述が2名とも抽象的なものとなっていた。主体的参加を促す工夫が求められる。

### 【2年生の感想の分類】

取り組みについては、1名を除いて「有益だった」に分類できた。しかしながら、表8が示すように、1年生よりも受講者数が多いにも関わらず、11～13回を通して出席した学生数は少ない。また、「改善しなかった」が、「改善した」よりも多い。この結果については、報告者の⑦模擬授業の実践2【2年生】での観察の結果と連動していた。

これらの結果について、2年生への課題の選択、提示の方法、すべてにおいて改善する必要があることがわかった。取り組み姿勢についての温度差がある場合は、課題を限定することや、活動の焦点化が必要だったとも考えられる。次年度の課題としたい。

数字からは、1年生の熱意が高く、2年生の熱意が乏しいと解釈することもできるが、個別の記述には、様々な学びを感じ取ることもできる。以下は、学生の記述内容を抜粋したものである。

### 【1年生の感想から】

「だるまというテーマで一貫した保育を計画できた。1回目の実践のアドバイスを意識して行えた。授業を通してねらいに合わせた内容を考える大切さと難しさを感じた。」「3回の授業を通して初めはふわふわとしていたイメージや活動内容が話し合いと先生からのアドバイスが重なっていくことで少しずつ明確になっていくのが面白かったです」といったように、PDCAサイクルが機能することを実感する記述が複数見られた。

また、「一方的にルールを説明するよりも、子どもに問いかけたほうが理解できると思った」といった記述が多数（A1・B1・C1では、5分の1程度）あった。模擬保育の経験を通して、保育内容は子どもとともに創っていくものであることや、模擬保育の経験によって、アクティブ・ラーニングの有効性を伝えられる可能性が示唆された。

### 【2年生の感想から】

「記録係がいた状態で今まで行っていたことがなかったため、（記録係が）\*いたことで自分たちのグループの改善点が分かりやすかった。前回の改善点を生かしながらできたのはよかった。」\* () は報告者が記入。「練習するにつれ、ここはこういう子がいいんじゃない？ こうしたらいいんじゃない？ 等どんどん皆が考えたものを取り込んでよいなと持ったけど、先生が言っ

た鬼を決める平等性やルールが定着するのを見届ける  
ということは思いつきもしなかった。」「いろいろな工  
夫をいくつも見れるってすごいことだと感じたし勉強  
になった。」という意見もあった。一方で、「人数が多  
いとやっぱり活動を進めていくのは大変だなと思いま  
した。」等、実践自体には否定的ではないもののグルー  
プ人数等について改善の必要があることがうかがえる  
意見も少なくなかった。

#### ⑩ 修正指導案の提出とフィードバック

【1年生】8グループ分の指導案を印刷して配布した。

【2年生】10グループ分の指導案を印刷して配布した。

・配布した指導案は修正指導案ではあるが、記述の誤り  
等は未修正であることを確認した。

・同級生らが作成した設定保育指導案を、どのように見  
てどう活用するかについて解説をした。

#### 総合考察

1年生への取り組みの意図であった「ある程度の切  
迫感をもって臨めること」「遊びのルールを共有する方  
法を柔軟に・多角的に検討すること」について、ある  
程度達成できた。次年度は、模擬保育の感想について  
実践者にフィードバックし共有することができると、  
一層深い学びが期待できる。実践計画について改善が  
必要である。

2年生については、取り組みの意図であった「体験  
の連続や広がりやを援助する力」や、「保育者が子どもの  
活動の中に入り込み、自然な関わりの中に意図を忍ば  
せるといった援助方法にも気付いていけること」につ  
いて、観察や学生の感想等からは、達成できたとは言  
い難い。学生らはこれまで、保育者主導以外の保育を  
授業や実習であまり経験していないことを踏まえる  
と、「自由な遊びの時間に行く・わらべ歌遊びや鬼ごっ  
こ」といった課題が身近に感じられなかったことが推  
察できる。これまでの学習経験が、模擬保育にも色濃  
く反映されていた。学生の見取りが不十分であったこ  
と、1年生以上に事前学習と準備、課題の焦点化が必  
要であったことが反省点として残った。

しかしながら、1年生・2年生の模擬保育への助言  
を通して、報告者の保育現場との共同研究で得られた  
知見を講義内容に反映させることができた。僅かでも  
学生らの今後の実践に役立つことを願う。

#### おわりに

本学科の卒業生らに、保育のどんなことが楽しいかと  
尋ねると、子どもが「出来た！」と喜ぶ姿を見るのが一番  
嬉しい、との答えが返ってくる。新任であっても、保育者  
は自身の保育の評価を、目前の子どもの姿から見出して  
いることや、保育の手ごたえが保育を継続する力となっ  
ていることが伝わってくる。

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新3法令が示すように、どの施設  
においても、子どもたちの生活や遊びが充実していくこ  
とが求められている。そのためには、いかに子どもの育  
ちにふさわしい保育が子どもの姿に即して計画されるか  
にかかっている<sup>8)</sup>。子どもが持てる力を十分に発揮でき  
る環境づくりや、機を捉えた的確な援助は、一連の循環  
による保育の質の担保があってこそ可能になる。養成の  
期間に、一度でも多くPDCAサイクルの実体験となる模擬  
保育を経験すること、他者の模擬保育を観ることは、将  
来の質の高い保育の実践力や、保育職を継続する力につ  
ながることが期待できる。

今回の取り組みでは、学生の効果的な模擬保育を構想・  
支援するためには、指導者である教員自身が現場とつな  
がり、常に新鮮な学びを得て助言に生かすことが不可欠  
であると実感した。また、こうした報告の場を活用する  
ことでPDCAサイクルを機能させ、自身の授業について省  
察することができた。今後も現場に学び自己を振り返る  
ことを継続し、学生らのよきモデルとなれるよう研鑽し  
たい。

#### 謝辞

前述のように、本報告を通して授業者自身の省察の機  
会とし自身の授業改善につながることを目指しました。  
貴重な場を提供してくださっていること、年度末の忙しい  
時期に、編集の労を執ってくださったことについて、  
記してお礼を申し上げます。

## 註および引用文献

- 1) 保育所保育指針では、カリキュラム・マネジメントの文言はないものの「保育の計画及び評価」が総則に置かれ、同総則の基本原則には、「その職責を遂行するための専門性の向上に耐えず努めなくてはならない」という一文も付記された。また、総則の3には、PDCA サイクルを示す項目が立てられている。
- 2) 本稿での『保育の質』とは大宮（2006）の示した保育の質の定義のプロセスの質・条件の質・労働環境の質のうち「プロセスの質」を取り上げている。
- 3) 2)と同様に、米国 NICHD による「保育の質」の研究においては、構造の質とプロセスの質のうち「プロセスの質」。
- 4) 変更前の科目名は「保育課程論」である。
- 5) 本学科の2019年度カリキュラムでは、旧カリの「保育方法論」と新カリの「教育と保育の方法」が並走している。

- 6) ①で提示した運動遊びは、前期科目「子どもの遊び演習」（報告者以外が担当）で全学生購入しているテキスト『遊びの指導 乳・幼児編』幼少年教育研究所著（2009）より、異なる性質を持ち、難易度の工夫が比較的容易であることから「だるまさんがころんだ」・「いろいろおに」・「ワン・ニャン・プー」「りすのひっこし」の4種を抽出した。実践する活動はグループ代表によるジャンケンで決定した。
- 7) 岡田たつみ（2005）：「『私の中のその子』との関わり方」保育学研究、第43巻、第2号、pp43～79
- 8) 河邊貴子（2019）：幼児教育・保育カリキュラム論、まえがき

## 参考文献

- Donald A. Schon（原著）、柳沢 昌一（翻訳）、三輪 建二（翻訳）（2007）：省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考、鳳書房

<実施日> 2017年12月23日(月)  
 <対象> 4歳児 組/B名  
 <指導者> 担任: / 7D  
 学生番号 / 氏名

<指導案>

1. 主な活動(題材/テーマ): グルマでんごうらんだ
2. 子どもの姿: 体を使って表現するのが好きな子どもたちがいるクラス。
3. 活動のねらい(目標): ルールを理解して、遊びながら友達と集団で活動する楽しさを味わう。
4. 場所: ホール
5. 環境構成:
  - (1) 用具・材料、事前準備 (テープ、紙、ハサミ、マスキングテープ、油性ペン、マジック)
  - (2) 事前に留意すること (クマに気をつける)
  - (3) 配置(場ごとに図示)

6. 保育の展開

時間	保育の流れ	幼児の活動	保育者の援助・留意点
00:00	<導入> 「グルマでんごうらんだ」の準備をしよう。 「グルマでんごうらんだ」の絵本を読もう。	一緒に読む。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しもう。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。
00:04	<身体遊び> 子どもたちの間隔をとる。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	手を動かして楽しむ。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。
00:07	<グルマでんごうらんだ> グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。

1年生の指導案 修正のプロセス

<実施日> 年 月 日 ( )  
 <対象> 4歳児 組/B名  
 <指導者> 担任: / 7D  
 学生番号 / 氏名

<指導案>

1. 主な活動(題材/テーマ): グルマでんごうらんだ
2. 子どもの姿: 体を使って表現するのが好きな子どもたちがいるクラス。  
「グルマでんごうらんだ」を興味を持ったことがある。
3. 活動のねらい(目標): ルールを理解して、遊びながら友達と集団で活動する楽しさを味わう。
4. 場所: ホール
5. 環境構成:
  - (1) 用具・材料、事前準備 (テープ、紙、ハサミ、マスキングテープ、油性ペン、マジック)
  - (2) 事前に留意すること (クマに気をつける)
  - (3) 配置(場ごとに図示)

6. 保育の展開

時間	保育の流れ	幼児の活動	保育者の援助・留意点
00:00	<導入> 子どもが座るよう促す。 「グルマでんごうらんだ」の準備をしよう。 「グルマでんごうらんだ」の絵本を読もう。	お座りする。 一緒に身体遊びをする。 読み聞かせをする。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。
00:04	<身体遊び> 子どもたち同士の間隔をとる。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	体を動かして楽しむ。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。
00:07	<グルマでんごうらんだ> グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。
00:45	15分間の振り返り、子どもたちが遊ぶよう援助していく。		子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。

1年生の改善版指導案

指導案記入者: 担任: 副担任: 子ども: 観察・記録者:

指導案  
 月 日 (土)  
 対象 4歳児  
 指導者 担任: / 7D  
 学生番号 / 氏名

時間

時間	子どもの活動	環境構成	予備される子どもの姿	保育者の援助・留意点	評価・反省
00:00	導入 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	グルマでんごうらんだの絵本 テープ、紙、ハサミ、マスキングテープ、油性ペン、マジック	グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	
00:04	身体遊び 子どもたち同士の間隔をとる。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	グルマでんごうらんだの絵本 テープ、紙、ハサミ、マスキングテープ、油性ペン、マジック	グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	
00:07	グルマでんごうらんだ グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	グルマでんごうらんだの絵本 テープ、紙、ハサミ、マスキングテープ、油性ペン、マジック	グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	

2年生の指導案 修正のプロセス

指導案記入者: 担任: 副担任: 子ども: 観察・記録者:

指導案  
 月 日 (土)  
 対象 4歳児  
 指導者 担任: / 7D  
 学生番号 / 氏名

時間

時間	子どもの活動	環境構成	予備される子どもの姿	保育者の援助・留意点	評価・反省
00:00	導入 子どもが座るよう促す。 「グルマでんごうらんだ」の準備をしよう。 「グルマでんごうらんだ」の絵本を読もう。	グルマでんごうらんだの絵本 テープ、紙、ハサミ、マスキングテープ、油性ペン、マジック	子どもが座るよう促す。 「グルマでんごうらんだ」の準備をしよう。 「グルマでんごうらんだ」の絵本を読もう。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	
00:04	身体遊び 子どもたち同士の間隔をとる。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	グルマでんごうらんだの絵本 テープ、紙、ハサミ、マスキングテープ、油性ペン、マジック	子どもたち同士の間隔をとる。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	
00:07	グルマでんごうらんだ グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	グルマでんごうらんだの絵本 テープ、紙、ハサミ、マスキングテープ、油性ペン、マジック	グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	子どもの目標に合わせて絵本の位置を調整する。 手を動かして遊ぶ楽しさを伝える。 グルマでんごうらんだの準備をしよう。 足と手を動かしながら読み進めよう。 手を動かして楽しむ楽しさを伝える。	

2年生の改善版指導案

時間	保育の流れ	幼児の活動	保育者の援助・留意点
00:12	〈利用〉	・自由遊び ・お絵かき ・おままごと	・1人1人ルールの説明 ・3人グループの活動に ・1人1人の活動に ・10分以内の活動に ・子どもに問いかける。
00:20	〇手洗	・大抵手洗いの音で ・お絵かき ・おままごと	・手洗いに誘う ・お絵かきをする ・おままごとをする ・お絵かきをする ・おままごとをする

1年生の指導案 修正のプロセス“助言を受けて”

教育と保育の方法 13 回目 終了後に提出

保育の計画と実践・記録

( アドグル 学生番号 ( ) 氏名 ( ) )  
 ・担当したもの全てに☑: □担任 □副担任 ☑子ども ☑記録係 □指導案清書  
 ・特に貢献したこと: ( )

26	活動「モフ、チョフ、パフ」
環境構成 (図など)	○子どもの活動 ☆援助
<ul style="list-style-type: none"> <li>○準備物</li> <li>○活動内容</li> <li>○保育者の援助</li> <li>○モフ、チョフ、パフ</li> <li>○まとめ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任が一人になりやすいように工夫している所があった。</li> <li>・子どもたちにお互い見せたいことを上手に伝えることができた。</li> <li>・子どもたちに伝えたことを自分でも覚えておくことができた。</li> <li>・子どもたちの様子を見ながら、適切な援助をすることができた。</li> <li>・1つ目を開いてお話しすることができた。</li> <li>・子どもたち、お話しする時間を大切にしたい。</li> <li>・お話しを合せてお話しした。</li> </ul>
良い点・改善案	

16	活動「だるまさんが転んだ」
環境構成 (図など)	○子どもの活動 ☆援助
<ul style="list-style-type: none"> <li>○日常生活の様子</li> <li>○だるまさんが</li> <li>○だるまさんが</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・場内を歩いて分りやすい</li> <li>・子どもたちに伝えたことを自分でも覚えておくことができた。</li> <li>・子どもたちに伝えたことを自分でも覚えておくことができた。</li> <li>・子どもたちに伝えたことを自分でも覚えておくことができた。</li> <li>・子どもたちに伝えたことを自分でも覚えておくことができた。</li> <li>・子どもたちに伝えたことを自分でも覚えておくことができた。</li> <li>・子どもたちに伝えたことを自分でも覚えておくことができた。</li> <li>・子どもたちに伝えたことを自分でも覚えておくことができた。</li> </ul>
良い点・改善案	

実践を終えて (自分たちの考えた計画・実践について書く)			
出席状況	11回	12回	13回
該当するものに○	出・欠・公欠	出・欠・公欠	出・欠・公欠
自分のグループの計画・実践について		他のグループの計画・実践について	
<p>グループ計画について、11月の活動を通してどの様に展開したのか、子どもたちがより楽しむようにするための工夫を、班員が意見を言い合い試行錯誤しました。子どもたちに分かりやすい言葉で話すことや、1つだけではなく複数行ったり、導入に取り入れたこと、動物の動き等も確認することが出来たこと、流しが早い設定が良かったこと、言葉の確認を子どもたちに問いかけ、3人1組を組んでいるのが良かったこと、お話しを合せてお話ししたことが良かったこと、お話しをする時間を大切にしたい。</p>		<p>どのグループも導入から展開への流れにまとまりができてきたこと、まとめる時に、子どもたちが活動の感想と共感し合ったこと、お話しを合せてお話ししたことが良かったこと、お話しをする時間を大切にしたい。</p>	

1年生の記録 (例)

保育の計画と実践・記録

( ) アドダグ 学生番号 ( ) 氏名 ( )  
 ・担当したものに☑: □担任 □副担任 ☑子ども □記録係 □指導書清書  
 ・特に貢献したこと: ( )

活動「はじめてのちぎり」		
環境構成 (図など)	○子どもの活動 ☆援助	良い点・改善案
	○子どもたち(はじめてのちぎりを)を知りたい。 ○自分たちを指さすなど。 ○手拍子(はじめて)をしながら「はじめてのちぎり」を歌う。	保育者が「はじめてのちぎり」として声を掛けると子どもたちは「はじめてのちぎり」を歌う。保育者は「はじめてのちぎり」を歌う。保育者は「はじめてのちぎり」を歌う。
活動「おどろきのトンネル」		
環境構成 (図など)	○子どもの活動 ☆援助	良い点・改善案
	○保育者は子どもたちに「おどろきのトンネル」を作ります。 ○子どもたちは「おどろきのトンネル」の中を歩きます。 ○保育者は子どもたちに「おどろきのトンネル」の中を歩きます。	保育者は子どもたちに「おどろきのトンネル」を作ります。子どもたちは「おどろきのトンネル」の中を歩きます。保育者は子どもたちに「おどろきのトンネル」の中を歩きます。
活動「おどろきのトンネル」		
環境構成 (図など)	○子どもの活動 ☆援助	良い点・改善案
	○保育者は子どもたちに「おどろきのトンネル」を作ります。 ○子どもたちは「おどろきのトンネル」の中を歩きます。 ○保育者は子どもたちに「おどろきのトンネル」の中を歩きます。	保育者は子どもたちに「おどろきのトンネル」を作ります。子どもたちは「おどろきのトンネル」の中を歩きます。保育者は子どもたちに「おどろきのトンネル」の中を歩きます。

活動「はじめてのちぎり」		
環境構成 (図など)	○子どもの活動 ☆援助	良い点・改善案
	○はじめてのちぎりを歌う。 ○おどろきのトンネルの中を歩きます。 ○保育者は子どもたちに「おどろきのトンネル」の中を歩きます。	保育者は子どもたちに「おどろきのトンネル」の中を歩きます。子どもたちは「おどろきのトンネル」の中を歩きます。保育者は子どもたちに「おどろきのトンネル」の中を歩きます。

実践を振り返って (13回目に記入)			
出席状況	11回	12回	13回
該当するものに○	出・欠・公欠	出・欠・公欠	出・欠・公欠
自分のグループの計画・実践について	○	○	○
他グループの計画・実践について	○	○	○

2年生の記録 (例)

## 保育内容「健康」における幼児の運動遊びの指導技術向上を目指した授業の試み① 指導場面の映像の活用から

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 : 幼児の運動遊び 指導技術の向上 指導場面の映像 ACP

### I 背景と目的

#### 1-1. 背景

子どもの体力・運動能力の低下が社会問題となり久しい。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こっていることが指摘されている<sup>1)</sup>。

文部科学省により策定された「幼児期運動指針」<sup>2)</sup> (2012) 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ことが指摘されている。このような状況から、幼児期の運動の在り方として、幼稚園や保育所などに限らず、家庭や地域での活動も含めた一日の生活全体の身体活動を合わせて、「幼児が様々な遊びを中心に、毎日、合計 60 分以上、楽しく体を動かすこと」が推奨されている。

またこれらの指針の推進にあたり、幼稚園や保育園などの保育者に向けて「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」と提案している。

#### 1-2. 目的

このような背景から、保育者養成課程（以下：養成課程）において、幼児の身体活動や運動遊びの意義を理解し、運動遊びを具体的に実践するための指導力の養成は重要性が増してきている。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

の実践が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<sup>3)</sup>。

その取り組みの一つとして、養成課程の保育内容「健康」（以下：「健康」）の授業に、幼児の運動遊びを学ぶプログラムであるアクティブ・チャイルド・プログラム（以下：ACP）<sup>4) 5)</sup> の内容や ACP 講習会の形式を活用することは親和性が高いことが確認された<sup>6)</sup>。

一方、ACP 講習会の内容や形式は、現場での指導経験者やその関係者が対象となっているため、指導経験が浅い学生の授業で活用するには、指導場面における子どもの動きや子どもの反応がイメージできるよう補足する工夫が必要であることも示唆された。

筆者の実体験として運動遊びの指導法や指導技術の説明をする際、教員が想定している指導場面と学生が想定している場面のずれがあり、その説明の理解が浅くなってしまふことはよくある。そこでそのようなずれを減らし、指導場面が概ね想定できるよう補足する工夫として、運動遊びの指導場面の映像を活用することは効果的ではないかと考えられる。

以上のことから、養成課程における「健康」の授業において、幼児の運動遊びを学ぶプログラムとして ACP の内容や ACP 講習会の形式（以下：ACP 形式）を活用するとともに、幼児の運動遊びの指導技術向上を目指した授業の試みとして、運動遊びの指導場面の映像を活用した授業の展開や課題について検討することを目的とした。

### II 方法

#### 2-1. 対象

保育士・幼稚園教諭を養成する短期大学における1年生（計90名）。1学年の前学期に付属幼稚園において実習をしており、また後学期に開設される「健康」の授業の期間中に保育実習を行うことから、多少の現場での経験がある状況でこの授業を受講している。

## 2-2. 方法

保育内容「健康」の授業において、幼児の運動遊びを学ぶプログラムとして ACP 形式を活用する（表 2-1）。第 9 回 運動遊びの指導法・指導技術 I において、運動遊びの指導法と指導技術（配布資料 1）について解説した後、専門家による運動遊びの指導場面の映像を視聴し（表 2-2）、その映像から指導法や指導技術を読み取り要点や気づきを記述させた（表 2-3）。続いて第 10 回 運動遊びの指導法・指導技術 II において運動遊びを体験し（配布資料 2）、その指導法や指導技術を読み取り要点や気づきを記述させた（表 2-4）。それらの記述を ACP の指導法・指導技術を基に項目ごとに分類し、指導映像からの読み取りと、運動遊びの体験からの読み取りを比較し、指導法や指導技術の理解や読み取りの傾向を考察した。

指導場面の映像は、筆者が 2019 年 7 月に北海道 U 町の保育者研修として町内の保育所・幼稚園（計 7 園）の 2～6 才児の運動遊びの実践指導をした様子を収録し、その映像を編集し使用した。

（表 2-1）保育内容「健康」の授業概要と ACP の活用（2019）

第 1 回	健康とは何か
第 2 回	健康の概念・ヘルスプロモーションの理解
第 3 回	子どもの健康・保育内容「健康」のねらいと内容
第 4 回	子どものからだの発達・身体の発育と発達・運動の発達
第 5 回	子どものこころの発達・心の発達・情緒の発達
第 6 回	子どものこころの発達・社会性の発達・自己肯定感
第 7 回	子どもの生活習慣・生活習慣の援助や保育者の役割
第 8 回	子どもの健康と運動遊び ・幼児期の運動の意義やあり方（⇒ACP 理論編①）
第 9 回	運動遊びの指導法・指導技術 I ・指導者としての観点・指導のコツ ・アレンジの仕方・安全の配慮 （⇒ACP 理論編② <u>指導場面の映像の活用</u> ）
第 10 回	運動遊びの指導法・指導技術 II ・運動遊びの体験・運動遊びのプログラムの紹介 （⇒ACP 実践編）
第 11 回	運動遊びの指導案の作成（⇒ACP 指導実践編①）
第 12 回	運動遊びの指導実践と評価 I（⇒ACP 指導実践編②）
第 13 回	運動遊びの指導実践と評価 II（⇒ACP 指導実践編③）
第 14 回	安全の配慮と安全教育
第 15 回	まとめ

## （配布資料 1）

### 第 9 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し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し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  
⇒運動による有能感の形成、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）・合図の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き、
    - ・移動距離の設定を変える
  - ③異年齢集団（縦割り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経験させる
  - ・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

<ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> <li>・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</li> </ul>
②道路との位置関係
<ul style="list-style-type: none"> <li>・グラウンド（園庭）などの安全の確認</li> </ul>
<b>2) 施設や用具の確認</b>
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 ・園で使う用具の点検（数・破損など）
<b>3) 緊急対応</b>
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
<b>4) 幼児期の特性に合わせた配慮事項</b>
①形態的に不安定で転びやすい
<ul style="list-style-type: none"> <li>・頭が大きく不安定なため転びやすい</li> <li>・できるだけ障害物のない場所での活動を心がける</li> <li>・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</li> </ul>
②周辺視野が狭い
<ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> </ul>
③熱中症になりやすい
<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの発汗機能は未発達で体温調節が難しい</li> <li>・こまめな休息や水分補給の必要</li> </ul>
④関節が脱臼しやすい
<ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> </ul>
⑤自分の体の異常に気づけない
<ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> </ul>
⑥筋力が弱く、持久力も低い
<ul style="list-style-type: none"> <li>・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</li> </ul>

(表 2-2) 運動遊びの指導映像の内容

指導映像の目次
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. あいさつ・導入</li> <li>2. 動きづくり（ストップゲーム）</li> <li>3. まねっこ遊び・準備体操</li> <li>4. 長縄遊び 冒険なわとび 長縄跳び</li> <li>5. 巧技台遊び</li> <li>6. 4・5才児の鬼ごっこ</li> <li>7. 2・3才児の鬼ごっこ（むっくりくまさん）</li> <li>8. まとめ 活動の終わり</li> </ol>
指導映像からの読み取りを期待する項目
<ol style="list-style-type: none"> <li>①あいさつや導入の仕方・指導の終わり方・まとめ方</li> <li>②子どものひきつけ方や子どもとのやり取り</li> <li>③声かけ・言葉かけの仕方やその内容 子どもの反応や表情</li> <li>④約束やルールの説明の仕方</li> <li>④子どもの動きづくり（様々な動き・動きの種類）について</li> <li>⑤子どもの発達や個人差への配慮や指導中のトラブルへの対応</li> <li>⑥指導内容の展開やアレンジの仕方</li> <li>⑦道具や遊具の使い方</li> <li>⑧安全や環境（時間・場所・道具）に対する配慮の仕方</li> </ol>

(表 2-3) 指導映像からの読み取りの項目

「運動遊び」の指導法と指導技術のポイント
<p>運動遊びの指導映像を見て、配布資料にあるそれぞれの観点から考えるポイントや気づきを記入しよう。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「指導者としての観点」の気づき</li> <li>2. 「指導のコツ」の気づき</li> <li>3. 「アレンジの仕方や発想」の気づき</li> <li>4. 「安全管理上の配慮事項」の気づき</li> <li>5. その他（感想・質問など）</li> </ol>

(配布資料 2)

第 10 回「運動遊びのプログラムの紹介」
<p>●本時の目標●</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 運動遊びの指導者の観点を理解する</li> <li>2. 運動遊びの指導のコツを理解する</li> <li>3. 運動遊びのアレンジの仕方や発想を理解する</li> <li>4. 安全管理上の配慮について理解する</li> </ol> <p><b>1. 運動遊びプログラムの紹介</b></p> <p>■アイスブレイキング</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・手遊び（導入とあいさつ）</li> <li>・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）</li> <li>・まねっこ</li> <li>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</li> <li>年長：二人組じゃんけん</li> <li>・大根ぬき（うつ伏せ・背中合わせ座り）・耳を澄まして（声を頼りに）</li> <li>・輪くぐり競争 バリエーション（輪の大きさの変化・自己紹介・好きなもの）</li> <li>・手拍子ジャンプ ⇒ 言うこと一緒やること一緒</li> <li>・ドカーンじゃんけん</li> <li>(ライン⇒ 曲線 ラダー ミニハードル フープ 平均台)</li> </ul> <p>■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</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・歩く 走る（前）ギャロップ（左右） 走る（後） スキップ（前後）</li> <li>・体づくりの動き 腕の力・戻す力（うつ伏せ） 足の力・戻す力（仰向け）</li> <li>・ストップゲーム</li> <li>いろいろタッチ（色・形・感覚・人）</li> <li>自然の出来事（大水・地震・大風・雷）</li> <li>人との関り（トンネル ぶら下がり 馬とび）</li> <li>・円になって こんなことできるかな？（動きづくり・準備体操）</li> <li>⇒ぶらぶらジャンプ⇒体の当ってこ⇒膝の曲げ伸ばし⇒ロボット</li> <li>⇒上から下から（前後屈）⇒一本足バランス（ケンケン）</li> <li>⇒回転ジャンプ⇒ロケット</li> <li>・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</li> </ul> <p>■縄を使って遊ぼう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・上か下か真ん中か ・天国と地獄 ・冒険縄跳び ・玉つき縄跳び</li> <li>・大波小波（郵便屋さん）</li> </ul> <p>■新聞を使って遊ぼう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・胸に張り付けて走る ⇒ 落とさず捕まえる</li> <li>・新聞紙に変身 ・新聞ボール ⇒ 爆弾ゲーム</li> <li>・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？）</li> </ul> <p>■ボール遊び</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・お手玉遊び ⇒ ボール遊びへ ・投げる 的あて（ペットボトル）</li> <li>・転がす ⇒ よける ⇒ 転がしドッジ</li> <li>・的当て ⇒ ドッジボール ・宅配ゲーム</li> </ul>

#### ■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」と思えるような様々な遊びを紹介しよう！！
- 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しよう！！

（表 2-4 運動遊びの体験からの読み取りの項目）

「運動遊び」の指導法と指導技術の理解
第9回「運動遊びの指導法と指導技術」の資料を参考に、運動遊びの体験から気づいたことを記入しよう。
<b>1. アイスブレイク</b> (導入①：場の雰囲気盛り上げる・興味を持たせるなど)
<b>2. 動きづくり</b> (導入②：ウォーミングアップ・様々な動き・運動量を上げるなど)
<b>3. 縄を使った遊び</b>
<b>4. 新聞を使った遊び</b>
<b>5. ボールを使った遊び</b>
<b>6. 鬼ごっこ</b>
<b>7. その他</b> （感想・質問など）

### Ⅲ 結果

指導映像からの読み取りの記述（N=77）、運動あそびの体験からの読み取りの記述（N=68）を、運動遊びの指導法・指導技術（配布資料 1）の観点の項目と照らし合わせ分類し、それぞれの項目についての読み取りがあった記述の度数と割合、また指導映像からの読み取りを期待する項目（表 2-2）を一覧表にまとめた（表 3）。また表 3 の 2. 「指導のコツ」の 7)～11)の項目は運動遊びの指導法・指導技術の観点にはないが、学生の記述から新設した。

#### 3-1. 指導映像からの読み取り

1. 「指導者としての観点」では、記述の多かった項目の順に、3) 発育・発達の個人差に配慮する(58.4%)、

6) いつも元気で明るい雰囲気をつくる(36.4%)、5) できるようになったことを認めてあげる(35.1%)、4) 次々にプログラムを展開させる(32.5%)となった。

3) 発育・発達の個人差に配慮するの内訳では、子どもに合わせた援助や言葉かけ等の記述が多く、その中でも、長縄遊びにおいて指導者が子どもに合わせた声かけや動きのアドバイスをしている場面の記述が多くみられた。

6) いつも元気で明るい雰囲気をつくるの内訳では、子どもたちが楽しんでいる、指導者が楽しそうだと子どもたちも楽しそうにしているなどの気づきがみられた。加えて初対面の子どもたちとのやり取りの場面における雰囲気づくりがとても参考になったとの記述が多くみられた。

5) できるようになったことを認めてあげるの内訳では、できたことを具体的にほめるという記述が多くみられた。

4) 次々にプログラムを展開させるの内訳では、子どものリズムに合わせたプログラムを展開する、難易度を変化させ展開する等の記述がみられた。

その他、1) 多様な動きを経験させる(27.3%)では、準備体操やストップゲームでの多様な動きが経験できているという記述がみられた。

一方、2) 一定の身体活動量と活動強度を確保するの気づきは少なかった(7.8%)。映像の中には、楽しく遊ぶことを通して活動量と運動量を確保するプログラムとして、ストップゲームをしていたが、多様な動きの方に着目してしまい、気づきが少なかったのかもしれない。しかし後日の運動遊びの体験において、年長レベルのストップゲームをすると実体験として運動量があることを実感していた。

9) 就学に向けての動きとして集団行動やかけ声のある体操などをしてきたことへの記述もあり追加の項目として入れた。

2. 「指導のコツ」では、記述の多かった項目の順に、8) わかりやすい言葉かけ(内訳の合計 115.6%)、4) 約束(内訳の合計 85.7%)、9) 言葉かけ・やり取りの技術(内訳の合計 66.2%)、2) 環境を通じて動きを引き出す(内訳の合計 54.5%)、となった。

8) わかりやすい言葉かけの内訳をみると、子どもがイメージの湧く言葉・子どもの生活や経験の中にある言葉を使う(51.9%)、具体的な声かけ(63.6%)となり、指導者が子どもにわかりやすい言葉でコミュニ

ケーションをとっていることへの気づきの記述が多くみられた。

4) 約束の内訳をみると、子どもと共通認識を持つ、子どもの自律を促す(27.3%)、会話のやり取りの中で子どもたちに問いかける、動きながらルールの確認をする(58.4%)などの記述がみられた。

9) 言葉かけ・やり取りの技術の内訳をみると、声の大きさ、トーン、抑揚、話の速さ、オノマトペの利用など(37.7%)、子どもが動きたくなる言葉かけ「～お願いします、もういいかい、～見せて等」(15.6%)、子どもの声を拾う、子どもの経験から引き出された言葉を使う(13.0%)などの記述がみられた。

2)「環境を通じて動きを引き出す」の内訳をみると、わかりやすい目標を示す(40.3%)、子どもの動線や並び方(14.3%)となっている。子どもにわかりやすい目標や動きを伝えるために、部屋にある具体的な場所や物を示したり、時に道具を使い、子どもにわかる言葉かけをすることが要点であるとの記述がみられた。

その他、7) 始め方・終わり方(46.8%)、11) 説明・見本・援助では、説明の仕方、見本のみせ方、援助のコツなど(39.0%)、5) 話し合い・問いかけでは、主体性を促す言葉かけや雰囲気づくりについて(35.1%)、10) 指導者の立ち位置(14.3%)などの要点や気づきの記述がみられた。

3. アレンジの仕方や発想では、記述の多かった項目の順に、1) 遊びに変化を持たせる(内訳の合計89.6%)、2) アイデアグッズの利用(54.2%)となった。

1) 遊びに変化を持たせるの内訳をみると、①多様な動きを引き出すためのアレンジが約7割となり、動きのアレンジに関する気づきの記述が多数みられた。またその中でも2・3歳児の鬼ごっこ(むっくりくまさん)の場面において、簡単などころから積み上げて少しずつ難しくしていく(ルールを理解する)展開への記述が多数みられた。

2) アイデアグッズの利用では、目印となるマーカーやマットの使い方など、視覚的に理解できるようにすることや、プログラムの展開にアイデアグッズを利用するといった要点への記述がみられた。

4. 安全管理上の配慮事項では、気づきの記述は少なかった。

1) 場所の選定、2) 施設や用具の確認などは指導の事前に行なう作業であり、また3) 緊急対応なども

事故が起きてから対応となるため、指導映像には映らない項目であり、気づきが少なかったようである。一方で、4) 幼児期の特性に合わせた配慮事項では、周辺視野が狭く転びやすい事や障害物や人とぶつかりやすいなど、運動遊びを始める前や、道具を使って遊ぶ前の安全確認をする場面の記述はみられた(26.0%)。

映像にはないが、指導前に行っている安全の配慮についての重要性を伝える必要がある。

### 3-2. 運動遊びの体験からの読み取り

1. 「指導者としての観点」では、記述の多かった項目の順に、4) 次々にプログラムを展開させる(92.6%)、1) 多様な動きを経験させる(83.8%)、7) こころの発達や社会性の獲得に配慮する(64.7%)、2) 一定の身体活動量と活動強度を確保する(29.4%)となった。

4) 次々にプログラムを展開させるの内訳をみると、多様なプログラムを設定する・ゲーム性の高い遊びを取り入れる(55.9%)、活動の流れやスピードに配慮する(14.7%)、片付けもプログラムに入れる(22.1%)となり、運動遊びを体験したことで実感した気づきの記述が多数みられた。

1) 多様な動きを経験させるのでは、新聞遊びにおいて多様な動きをしたことによる気づきの記述が多数みられた。

7) こころの発達や社会性の獲得にも配慮するでは、アイスブレイク(大根ぬき)、新聞あそびの集団ゲーム、鬼ごっこなどを通し「勝ち負け」「協力」「達成感」など、こころの発達や社会性の獲得に関する要点や気づきの記述が多数みられた。

2) 一定の身体活動量と活動強度を確保するでは、鬼ごっこの強度や体の使い方など、実体験から感じた要点や気づきの記述が多数みられた。

その他、6) いつも元気で明るい雰囲気をつくる(10.3%)、5) できるようになったことを認めてあげる(5.9%)、3) 発育・発達の個人差に配慮する(4.4%)の記述は少なかった。

2. 「指導のコツ」では、記述の多かった項目の順に、5) 話し合い・問いかけ(67.6%)、7) 始め方・終わり方(58.8%)、2) 環境を通じて動きを引き出す(内訳の合計38.2%)、9) 言葉かけ・やり取りの技術(25%)、4) 約束(20.6%)となった。

5) 話し合い・問いかけ(67.6%)では、子どもたちにどうやったら上手にできるのか問いかけ、主体性

を促す言葉かけをしていることへの気づきや、また遊びの中で作戦タイムをとり話し合うことが要点であるとの記述が多数みられた。

7) 始め方・終わり方 (58.8%) では、あいさつから導入の部分において、体じゃんけんやまねっこ遊びをして興味を引きつける場面での記述が多数みられた。

2) 環境を通じて動きを引き出すの内訳をみると、わかりやすい目標を示す (29.4%) において、新聞たこあげの場面における目標 (動き) の示し方 (走ろうと言わなくても、自然に走り始めるような声かけ) についての記述がみられた。

9) 言葉かけ・やり取りの技術では、子どもがワクワクする言葉かけの工夫 (冒険に行こう・魔法を使うよ・おまけをあげようかな等) についての気づきの記述がみられた。

4) 約束の内訳をみると、子どもと共通認識を持つ・子どもの自律を促す・子どもたちに問いかける (14.7%)、において、遊びのルールや約束を子どもに問いかけることで共通認識をすることが要点であるとの記述がみられた。

3. アレンジの仕方や発想では、記述の多かった項目の順に、1) 遊びに変化を持たせる (内訳の合計 154.4%)、4) ゲーム (遊び) を通してスポーツの楽しさを体験させる (36.8%)、2) アイデアグッズの利用 (17.6%) となった。

1) 遊びに変化を持たせるの内訳をみると、①多様な動きを引き出すためのアレンジでは、合図の変化や意外性のある動き (66.2%) の記述が多く、導入で行った体じゃんけんやまねっこ遊びの動きや展開について、要点や気づきの記述がみられた。

また4) ゲーム (遊び) を通してスポーツの楽しさを体験させる (36.8%) では、新聞遊びを通し、様々なスポーツ種目の動き (蹴る・投げる・打つなど) などの見立て遊びができるとの記述が多数みられた。

4. 安全管理上の配慮事項では、記述が少なかったが、2) 施設や用具の確認において、新聞遊びをする際の場所選びや、使用する道具の安全管理についての記述がみられた。

## IV 考察

### 4-1. 指導映像からの読み取りや気づきの傾向

指導映像からの読み取りや気づきの割合が高かった項目について、学生の記述や感想を参考に、指導法や

指導技術の理解やその傾向について考察した。

割合の高かった項目の読み取りの気づきの内容を簡潔に表した。

①指導者のコツ わかりやすい言葉かけ

⇒指導者の使う言葉の選択や工夫の意義を知る

②アレンジの仕方や発想 遊びに変化を持たせる

⇒多様な動きの引き出し方とその展開の方法を知る

③指導者のコツ 約束

⇒遊びの中でのルールを確認する方法や、子どもとの共通認識のもち方を知る

④指導者のコツ 言葉かけ・やり取りの技術

⇒指導者の言葉かけややり取りの技術の意義を知る  
学生の感想

- ・どのような言葉かけをすれば、子どもたちにわかりやすいのか、またその反応が学べました。
- ・簡単な所からだんだんとルールを増やして、レベルアップしていくことが大切だと気づきました。
- ・一つのゲームの中でも保育者の工夫次第で何通りもの展開があると思いました。
- ・運動遊びの時にルールの伝え方がわかりませんでした。映像を見て最初に約束することや、道具を使って動きながらルール説明をすると、子どもたちも楽しく理解できることがわかりました。
- ・指導者の言葉かけによって子どものやる気や意欲が上がるということがわかりました。
- ・同じ遊びをしていても指導者の声かけによって子どもたちの遊びの意欲や関心や興味が変わると気づきました。

以上のことから、指導映像からの読み取りや気づきの傾向は、「指導者の指導技術への興味や関心、その技術による子どもの反応や動きの観察」であると考察された。

### 4-2. 運動遊びの体験からの気づきの傾向

運動遊びの体験からの読み取りや気づきの割合が高かった項目について、学生の記述や感想を参考に、指導法や指導技術の理解やその傾向について考察した。

割合の高かった項目の読み取りや気づきの内容を簡潔に表した。

①アレンジの仕方や発想 遊びに変化を持たせる

⇒多様な動き引き出すアレンジの面白さや大切さの実感

②指導者としての観点 次々にプログラムを展開させる

⇒ゲーム性の高い遊びを取り入れたプログラムの展

開の楽しさと必要性

### ③指導者としての観点 多様な動きを経験させる

⇒多様な動きを経験することの重要性の確認

### ④指導のコツ 話し合い・間かけ

⇒主体性を促す言葉かけによる雰囲気づくりの共感  
学生の感想

- ・ただ遊ぶだけではなく、保育者の視点で見られるようになってきたと思います。一つの遊びでもアレンジを加えて楽しめるようにしていきたいです。
- ・新聞などの道具は、一つの決まった物としてではなく、様々な遊び道具になり、見方や伝え方を変えるだけで楽しむことができます。また準備や片付けもゲーム形式などにすることで、楽しみながら子どもの自主性を伸ばしていくことができるとわかりました。
- ・「ただ遊ぶ」だけでなく、どうしたら上手くいくのかを子どもたち自身が考えていけるような声かけが大切だと学びました。運動遊びだけでなく遊びには主体性が大切であり、子どもたちの面白い、楽しいを感じてもらうためには保育者自身も楽しんで行うことが必要だと感じました。

学生の読み取りや気づきからは、一つ一つの遊びの項目に、指導の要点や気づきが複数記述されており、運動遊び体験を通して「楽しかった」「わかった」「納得した」など熱気が伝わる記述が多く見られた。

以上のことから、運動遊び遊び体験からの読み取りや気づきの傾向は、「多様な動きの楽しさや、その展開の面白さの実感と、主体性を促す雰囲気づくりの共感」であると考察された。

### 4-3. 指導映像と運動遊び体験からの読み取りの傾向の比較

指導映像からの読み取りの傾向と、運動遊びの体験からの傾向を比較し、加えて指導技術の読み取りを期待している項目との関連を考察した。

先述の考察においても触れた通り、指導映像からの読み取りや気づきの傾向として「指導者の指導技術への興味や関心、その技術による子どもの反応や動きの観察」、体験からの読み取りや気づきの傾向として「多様な動きの楽しさやその展開の面白さの実感と、主体性を促す雰囲気づくりの共感」がみられた。

このようにお互いの傾向は異なっており、同様に読み取りの項目においてもお互いに、読み取りの割合が

高い項目が一方では低く、またその反対もあった。しかし読み取りを期待している項目（表 2-2）との関連をみると、映像からの読み取りと体験からの読み取りの傾向が、互いに補完し合う結果となっており、指導技術の理解を深めるには、映像の活用も体験も必要であることが示唆された。

補足として、指導映像の中で子どもたちがしている運動遊びの内容と、学生が体験した運動遊びの内容が多少違うことから、読み取りの傾向が異なった可能性も否定できない。今後、読み取りの傾向について深く考察する場合、読み取る指導映像と同じ運動遊びをする必要があるかもしれない。

## V まとめ

本報告は、幼児における運動遊びの指導技術向上を目指した授業の試みとして、保育者養成課程における保育内容「健康」の授業において、幼児の運動遊びを学ぶプログラムとして親和性が高い ACP の内容や ACP 講習会の形式を活用するとともに、運動遊びの指導場面の映像を活用した授業の展開や課題について検討した。

### 5-1. 指導場面の映像を活用した授業の有効性

指導映像を活用は、①重要な場面を繰り返し視聴でき説明できる、②指導現場での指導者の声かけや動き、それに対する子どもの様子が客観的に観察できる、③現場に行かなくても専門家の指導技術を学ぶことできるなどの利点がある。

今回、指導技術を可視化する工夫として、はじめに専門家による運動遊びの指導映像を視聴し、その映像から指導法や指導技術を読み取り、要点や気づきを記述させた。続いて運動遊びを体験し、その指導法や指導技術を読み取り、要点や気づきを記述させた。

それらの記述を ACP の指導法・指導技術を基に項目ごとに分類し、指導映像からの読み取りと、運動遊びの体験からの読み取りを比較し、指導法や指導技術の理解や読み取りの傾向を考察した。

その結果、指導映像からの読み取りがあった項目をみると、割合の高低差はあるものの、読み取りを期待する項目すべてにおいて読み取りがみられた。また指導映像と運動遊び体験からの読み取りの傾向は異なるが、指導映像の読み取りと運動遊び体験やその読み取りの傾向は相互補完の関係となっており、一連のプログラム

で行うことにより指導法や指導技術の理解が深まるということが明らかとなった。

以上のことから、指導映像を活用することは指導法や指導技術の理解や向上に効果的ではないかと考えられた。

## 5-2. 今後の課題と展望

本来学生が「子どもの動きや子どもの反応がイメージできる」ようになるためには、現場で子どもと触れ合うことが最も有効な方法である。また指導技術を学ぶには、その専門家が子どもたちに指導している場面を見ることや、その場面で一緒に指導をさせてもらうことが最も学びにつながるのではないかと考える。しかしながら授業ではそのような場面を設けることは難しく、授業で効率的に技術を学ぶ方法として今回の試みとなった。

今回の試みでは、指導場面の読み取りや運動遊びの体験からの読み取りにおいて、学生の学びのポイントや傾向が明らかになり、指導映像の活用は有効であった。また ACP の指導法や指導技術の項目に、学生の読み取りの傾向を参考に、新たな項目が追加できたことは、学生向けのプログラムとして進展であった。

その他、この運動遊びを学ぶプログラムでは、理論編として指導法や指導技術を学ぶ授業の次に、指導実践編として指導案を作成し、その指導案をもとに学生同士で指導実践をする計画となっている。今回も同様に指導実践をしたが、映像の読み取りをしていない学生と比較し、指導内容に工夫が見られ、明らかに指導技術が向上したように感じている。

今後は、指導映像や運動遊び体験の読み取りをした後、指導法や指導技術の学びが指導案作成や指導実践にどのように反映されたか考察することも考えている。その際には学生の指導場面を映像記録し、振り返ることも有効かもしれない。理想ではあるが、時間的に余裕があれば、指導実践を振り返り指導案を修正し、もう一度指導実践までできれば、指導技術の向上に大きく役立つこととなろう。

最後に、運動遊びの指導実践のできる保育者の養成が急務であり、そのために指導法や指導技術の理解や向上は重要なことではある。しかしそこだけに目を奪われると大切なものを失いかねない。子どもたちと楽しく体を動かして遊ぶことが大好きな学生や保育士を育てることが重要であり課題でもある。

この実践報告の本来の目的を振り返るためにも運動遊びを体験した学生の感想を付記しておく。

- ・子どもたちの体力についていかれるような体力が必要だと思いました。
- ・子どもが楽しむためには、保育者も楽しむことが必要だと思いました。
- ・久しぶりに遊ぶとすごく楽しかったです。その楽しさを子どもたちにも伝えられたらいいなと思いました。

### 【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](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) 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
- 4) 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
- 5) 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
- 6) 林 二士 (2019) : 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「教師・教育実践研究」第 2 号、pp33-41

(表3) 指導法や指導技術のポイントの気づき

	映像の読み取りから期待する項目の番号 (表2-2)	映像 度数 (n=77)	映像からの読み取り (%)	体験 度数 (n=68)	体験からの読み取り (%)
<b>1. 指導者としての観点</b>					
1) 多様な動きを経験せる (その大切さを保護者に伝える)	④	21	27.3	57	83.8
⇒楽しく遊ぶことを通し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	④	6	7.8	20	29.4
⇒楽しく遊ぶことを通して活動量と運動量を確保する *まずは保育士の体力UP!!					
3) 発育・発達個人差に配慮する	⑤	45	58.4	3	4.4
⇒発育・発達個人差を理解し、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)	⑥	25	32.5	63	92.6
⇒多様なプログラムを設定する、ゲーム性の高い遊び		13	16.9	38	55.9
⇒活動の流れやスピードの配慮		12	15.6	10	14.7
⇒片付けもプログラムに入れる				15	22.1
5) できるようになったことを認めてあげる	③	27	35.1	4	5.9
⇒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	②	28	36.4	7	10.3
⇒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					
⇒初めての子どもたちとのやり取り					
7) こころの発達や社会性の獲得にも配慮する	⑤	5	6.5	44	64.7
⇒運動による有能感の形成 ⇒こころの発達 (やる気・我慢・克服など)					
⇒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		0	0.0	0	0.0
⇒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					
9) 就学に向けての動き 集団行動 掛け声のある体操		10	13.0	0	0.0
<b>2. 指導のコツ</b>					
1) まずはからだを動かす (時にはあいさつもそこそこに)		5	6.5	2	2.9
⇒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	③	42	54.5	26	38.2
⇒わかりやすい目標を示す		31	40.3	20	29.4
⇒その都度運動の成否を示す		0	0.0	6	8.8
⇒子どもの動線や並び方		11	14.3		
3) 合言葉やキーワードの活用		5	6.5	0	0.0
⇒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	④	66	85.7	14	20.6
⇒子どもと共通認識を持つ、子どもの自律を促す 子どもに問いかける		21	27.3	10	14.7
⇒動きながらルール (安全の) 確認		45	58.4	4	5.9
5) 話し合い・問いかけ	②	27	35.1	46	67.6
⇒主体性を促す言葉かけや雰囲気づくり 考えさせる					
⇒指導者は「見守る」「待つ」 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					
7) 始め方・終わり方	①	36	46.8	40	58.8
⇒あいさつから導入の仕方 プログラムの終わり方・まとめ方					
8) わかりやすい言葉かけ	③	89	115.6	12	17.6
⇒子どもがイメージが湧く言葉・子どもの生活や経験の中にある言葉を使う		40	51.9	12	17.6
⇒具体的な声かけ		49	63.6	0	0.0
9) 言葉かけ・やり取りの技術	② ③	51	66.2	17	25.0
⇒声のトーン・抑揚・速さ・オノマトペの利用・29		29	37.7	0	0.0
⇒子どもの声を拾う		10	13.0	0	0.0
⇒子どもが動きたくなる言葉かけ		12	15.6	17	25.0
10) 指導者の立ち位置	⑤	11	14.3	0	0.0
⇒子どもの顔が見える場所 子どもの間を歩く					
11) 説明・見本・援助	④	30	39.0	5	7.4
⇒説明の仕方 見本の見せ方 援助のコツ					

	映像の読み取りから 期待する項目の番号 (表2-2)	映像 度数 (n=77)	映像からの 読み取り (%)	体験 度数 (n=68)	体験からの 読み取り (%)
<b>3. アレンジの仕方や発想</b>					
1) 遊びに変化を持たせる	⑥	69	<b>89.6</b>	105	<b>154.4</b>
①多様な動きを引き出すためのアレンジ				18	26.5
⇒前後左右上下を意識 (両側性)		10	13.0	0	0.0
⇒単数から複数の動きへ (複合性) 動きの積み重ね		13	16.9	5	7.4
⇒条件や道具の変化 (対応性)		15	19.5	6	8.8
⇒合図に変化や意外性のある動き (不規則性)		7	9.1	45	66.2
⇒少しずつ難易度を上げる (変化度)		17	22.1	19	27.9
②運動量を調節するためのアレンジ		0	0.0	0	0.0
⇒年齢や体力、気温や湿度などの環境に応じてコートの大きさ、移動距離の設定を変える		6	7.8	12	17.6
③異年齢集団 (縦割りで遊ぶためのアレンジ)		1	1.3	0	0.0
⇒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	⑦	42	<b>54.5</b>	12	<b>17.6</b>
⇒目印の利用 (マットやマーカー) 視覚的に理解できる 足の位置や手の位置にシール					
3) 固定道具の活用					
4) ゲーム (遊び) を通してスポーツの楽しさを体験させる	④ ⑥	0	<b>0.0</b>	25	<b>36.8</b>
⇒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。					
<b>4. 安全管理上の配慮事項</b>					
1) 場所の選定	⑧	3	<b>3.9</b>	7	<b>10.3</b>
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		3	3.9	7	10.3
⇒死角をつくっていないかなど					
2) 施設や用具の確認	⑧	5	<b>6.5</b>	17	<b>25.0</b>
①施設 (固定道具等) の確認 ・用具の定期点検		2	2.6		
②危険な場所の確認 あそび場にある危険物の排除		3	3.9	3	4.4
④道具、用具の確認 ・園で使う用具の点検 (数・破損など)		0	0.0	14	20.6
3) 緊急対応					
4) 幼児期の特性に合わせた配慮事項	⑤ ⑧	25	<b>32.5</b>	6	<b>8.8</b>
①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		5	6.5	0	0.0
②周辺視野が狭い 障害物や人とぶつかりやすい		20	26.0	6	8.8

## カリキュラム・マネジメントに資する単元の考察 その1

—高校国語における「授業開き単元」を中心に—

札幌国際大学人文学部現代文化学科 准教授 大村勅夫

北海道霧多布高等学校 教諭 佐々木裕美

キーワード：カリキュラム・マネジメント 授業開き 教科国語 単元開発 経験学習

### 1 はじめに

学習指導要領が改訂された。平成 29・30 年学習指導要領（以下、29 年版とする）である。ここにおいて、大きなキーワードが2つある。「主体的・対話的で深い学び」および「カリキュラム・マネジメント」である。

「主体的・対話的で深い学び」に関しては、アクティブ・ラーニングとも関わり、特に高校現場においては授業への大きな変化ととらえられ、その実践や研究が絶え間なく、行われているが、そのことについては稿を別にする。本稿は「カリキュラム・マネジメント」についての考察であり、提案である。

「カリキュラム・マネジメント」は、29 年版の総則において次のように述べられている。

児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、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学校の教育活動の質の向上を図っていくこと

である。すなわち、カリキュラム・マネジメントとは、「教育活動の質の向上を図っていくこと」であるが、その方法として①(ア)児童等の実態を把握する、(イ)教育の内容を組み立てる、②(ア)教育課程の実施状況を評価する、(イ)教育課程を改善する、③(ア)人的物的な体制を確保する、(イ)その体制を改善する、などというものである。また、質の向上を図る条件があり、④(ア)組織的に、(イ)計画的に、というものである。これら①～④を為して、あるいは、①～④を踏まえて、教育活動の質の向上を図ることがカリキュラム・マネジメントであ

る。

カリキュラム・マネジメントについては、今まさに研究と実践が有機的になされている。各研究者による定義もここにあげる。田村学(2019)は「学校の教育課程をデザインし編成するとともに、その実施、評価、改善に向けて組織を管理し運営すること。」とし、換言して「カリキュラムをデザインすることと、組織をマネジメントすることとを結び付け、一体で組織的に行うこと」とする。田村知子(2011)は「各学校が、学校の教育目標をよりよく達成するために、組織としてカリキュラムを創り、動かし、変えていく、継続的かつ発展的な、課題解決の営み」とする。田村知子(2014)は「カリキュラムを主たる手段として、学校の課題を解決し、教育目標を達成する営み」「可能な限り、適切かつ効果的なカリキュラムを創造し、実施し、それを維持および改善していく営み」とする。いずれにせよ、カリキュラム・マネジメントは学校現場における喫緊の課題としてあげられた上で定義されている。ただし、その主たる担当は曖昧な表現をされている。例えば、「各学校が」とあるが、この「学校」とはどこまでを指すのだろうか。管理職を含めた教職員ということだろうか。児童生徒をも含めたものだろうか。地域はどのような関わりをもつのだろうか。そして、教職員だとしても、そこに課題はないのだろうか。特に、各教員は具体的にカリキュラム・マネジメントにおいて何が出来るのだろうか。本稿では、まず、カリキュラム・マネジメントの各定義における行為、すなわち、述語、および、その主たる担当、すなわち、主語、そしてそれを規定する述語に注目して稿を進めていく。

### 2 問題の所在

中教審答申や学習指導要領においてカリキュラム・

マネジメントはどのように定義されているだろうか。まず、答申をもとに確認する。

2003年答申の「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」において「5教育課程及び指導の充実・改善のための教育環境の整備等」の中で「校長や教員等が学習指導要領や教育課程についての理解を深め、教育課程の開発や経営（カリキュラム・マネジメント）に関する能力を養うこと」とされている。ここにおいて、述語は「開発する」「経営する」となるだろう。また、その主語ははっきりしている。「校長や教員等」である。つまり、カリキュラム・マネジメントとは「校長や教員等」が「教育課程の開発・経営する」こととなるだろう。主語と述語はそれぞれ2種類ある。ただし、前者と前者、後者と後者が組み合わせられている表現ではない。すなわち、「教員等」が「教育課程」を「経営する」、というのはややむつかしさがあるからだ。とすれば、前者の主語が両方の述語にかかり、かつ、両方の主語が後者の述語にかかっているととらえるのだろう。すなわち、「校長」は「教育課程を開発・経営し」、「教員等」は「教育課程を開発する」ということだろう。繰り返すが、職員会議が校長の補助機関である以上、教員等が経営を為すということにはむつかしさがある。これは中教審答申の中で最も古いカリキュラム・マネジメントの定義である。

以降の中教審のうち、新しい学習指導要領に関わる答申におけるカリキュラム・マネジメントを確認する。

2016年答申の「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」において「第4章 学習指導要領等の枠組みの改善と「社会に開かれた教育課程」」の中で「各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくことが求められる。これが、いわゆる「カリキュラム・マネジメント」である。」とされている。ここでの述語は「編成する」「実施する」「評価する」「改善する」である。PDCAサイクルがそのまま為されている述語である。この主語は「各学校」と考えられる。この主述を組み合わせるのもややむつかしい。学校がPDCAを為すというのは簡単な表現ではあるが、学校には異なる立場がいるからである。先の答申に倣うな

らば、「校長」と「教員等」である。さらには「教員等」にも様々がある。「教務主任」もいれば、「初任者」もいる。例えば、「初任者」が「編成」や「評価」を担うのだろうか。「編成」とは「校長」以外に出来ることなのだろうか。「実施」したものを「評価」するのは学校内の者だけでよいのであったか。カリキュラム・マネジメントをしっかりと為すためには、これらのことを整然とする必要がある。そうでなければ、学校における全ての者が全てのことを行わなければならない、それは単なる過重である。

2016年答申は、先に出された2015年答申に「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」も踏まえながら、カリキュラム・マネジメントの3つの側面が述べられている。2015年答申はいわゆる「チーム学校」が述べられてのものである。

- ① 各教科の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ② 教育の内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- ③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

①および②は、先にあげた2016年答申の定義をより具体化したものと言えよう。すなわち、何を目指して「編成」するか、何を材料に「編成」するか、などである。先に倣い、いずれも主語は「校長」と「教員等」であると考えられる。あるいは、2015年答申を大きく踏まえているので、主語は「チーム学校」となるだろう。ただし、③の主語については「教員等」はあたらぬ。ここは、「校長」ないし「設置者」という主語となると考えられる。人的資源の大枠とは「教員等」であり、それに関わる権限を持つからである。

ここまでにおいて、カリキュラム・マネジメントを行うのは、その定義等から、まず、「校長」であり、次に、「校長」および「教員等」であることがわかった。また、「教員等」の「等」には、「チーム学校」におけ

る例えば、心理や福祉等の専門スタッフが考えられる。

学習指導要領を再検討したい。29年版におけるカリキュラム・マネジメントの定義を再掲する。

児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、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学校の教育活動の質の向上を図っていくこと

すなわち、「教育活動の質の向上を図」るために、「組織的にかつ計画的に」行うのであるが、「組織的に」からはやはり「校長」が主語となると考えられ、「計画的に」からは「校長」と「教員等」が主語と考えられる。

先にあげたように、「教育活動の質の向上」の方法として、①(ア)児童等の実態を把握する、(イ)教育の内容を組み立てる、②(ア)教育課程の実施状況を評価する、(イ)教育課程を改善する、③(ア)人的物的な体制を確保する、(イ)その体制を改善する、が考えられるが、2016年答申に倣い、このうち、①②の主語は「校長」と「教員等」であり、③の主語は「校長」であろう。これは2016年度答申等の3つの側面に合致するものと考えてよいだろう。

ところで、この「教員等」のうち、特に「教員」はどのような教員が想定されているのだろうか。2015年答申においては、「チーム学校」に向けて「学校のマネジメント機能の強化」が述べられるが、そのために「管理職の適材確保」「主幹教諭制度の充実」「事務体制の強化」があげられる。2016年答申においては、「全ての教職員で創り上げる各学校の特色」と小見出しがつけられ、そこにカリキュラム・マネジメントを為す者が述べられる。まず、「管理職のみならず全ての教職員が「カリキュラム・マネジメント」の必要性を理解し、日々の授業等についても、教育課程全体の中での位置付けを意識しながら取り組む必要がある。」とされる。次に、「「カリキュラム・マネジメント」は、全ての教職員が参加することによって、学校の特色を創り上げていく営みである。」とされる。続けて、「管理職や教務主任のみならず、生徒指導主事や進路指導主事なども含めた全ての教職員が」という主語が明示される。

29年版においても、「校長の方針の下に、校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努める」とされる。これらから、カリキュラム・マネジメントを為す「教員」は、全教員であることがわかるが、同時に、「主幹教諭」や「分掌リーダー」を念頭に考えられていることがとらえられる。このことは、本図愛実(2020)が、仙台市立小学校の実践事例を取り上げ、該当校におけるいじめ対策担当教諭兼生徒指導主任である教員の単元計画を紹介し、「ミドルリーダーとしての重要な役割」「こうした優れた取り組みをミドルリーダーが展開」と述べていることから、カリキュラム・マネジメントを為すためには、教員における分掌リーダーやミドルリーダーの意味が大きいことがとらえられよう。

ただし、ここにいささかの疑問が生じる。それは、「ミドルリーダー」は各校にいるのか、ということである。換言すれば、「若手」や「初任者」ばかりの学校があるのだ、ということである。そういった学校では、教員はカリキュラム・マネジメントをどう為せばよいのだろうか。

稿者の生活する北海道のある高校には、勤務する教諭14人中11人が初任者であり、かつ、残りの3人も2校目である学校がある(2020.2月現在)。このような学校において、すなわち、経験等が圧倒的に少ない若手教員・初任者教員にとって、例えば「教科横断的な視点で」カリキュラム・マネジメントを為すなどを求めるということは大きな過重と言えるのではないだろうか。このような学校は北海道では特段珍しいものではなく、いわゆる僻地における小学校や中学校を含めて、小中高いずれにも散見されている。

そこで、本稿では、そういった若手教員初任者教員、中でも、高校における若手教員・初任者教員(以下、若手教員と略す)がカリキュラム・マネジメントを為すために、まずは何が出来るのか、あるいは、何から取り組むべきかを考える。

カリキュラム・マネジメントにおいて、校長を除いた教員等がすべきことを整理する。それは、①(ア)児童等の実態を把握する、(イ)教育の内容を組み立てる、②(ア)教育課程の実施状況を評価する、(イ)教育課程を改善する、である。このうち、若手教員に期待するのは過重と考えられるのが②(ア)および(イ)である。②(ア)については、この教育課程の実施状況の評価が相対的なもの

だとすれば、例えば、自校や自生徒以外の比較する対象をとらえることが甚だむつかしいだろう。自校の過去の生徒との比較と考えると、そのための余裕や視点を持つことの困難さは大いに考えられる。絶対的評価だとすれば、その学校の独自性や特殊性を鑑みきれないことになり得る。高校は、普通科や総合学科を初めとして、各校が対照的独自性を打ち出そうとしていることが前提にある以上、その独自性の把握自体をしなければならない。それもまた、目前の生徒や授業に全力で取り組むことから始まっている若手にとって、これも無理があるだろう。②(イ)については、教育課程編成・改善ということであり、それは評価の後に為されるべきものである。評価について困難がある以上、これもまた厳しいと言える。

そこで、若手教員がまず取り組むことが出来るのは①(ア)および(イ)となる。①(ア)については、生徒実態の把握のための様々なやり方があるだろう。例えば、定期テストや質問紙調査などでも行うことが出来るだろう。高校入試や普段の授業内外からの見とりによるものも考えられよう。とはいえ、これは若手教員のみならず、全教員がこれまでも当然のように行っているものであろう。これは改善ではなく確認のものといえるかもしれない。①(イ)については、それは学校全体の年間計画であり、それは学校教育目標を鑑みたものであろう。この学校全体を俯瞰したものは、教員等においては、もちろん全教員が為すべきではあるが、ミドルリーダーを中心としたものとなるだろう。若手教員にとっては過重なものとする。彼らにとっての第一歩としては、担任業務および教科業務である。学級経営を中心として生徒指導や進路指導をどう為していくか。教科で育むべき資質・能力のために、どのようにアプローチしていくか。ただし、繰り返しになるが、地方においては、教科担当が1人しかいないような学校もある。そういった学校における若手教員の赴任当初は、前任者の組み立てた年間指導計画・単元計画等を単に踏襲するばかりの場合もあるだろうが、それが何年も続けられるわけではない。すなわち、生徒自体が異なるからである。若手教員もまた、特に自身の担当する教科内容の組み立てをしなければならない。つまり、①(イ)は、ミドルリーダーの不在においても為さねばならない喫緊の課題と言える。本稿では、この①(イ)教育の内容を組み立てること、中でも教科における指導計画を、教員等に取り組むことの出来るカリキュラム・マネジメ

ントの端緒とする。つまり、本稿は、カリキュラム・マネジメントの端緒として教科年間指導計画における単元構成から始めることを提言するものである。中でも、年間の当初に行う授業をどのように実施するかを提言するものである。

### 3 方法

本稿においては、年間の当初に行う授業を「授業開き」とする。そして、その「授業開き」を単元化、すなわち「授業開き」の時間を含んだ単元をデザインする。それを実践したものを考察する。

「授業開き」はそれほど目新しいものではない。全国で多くの教員が、1年間のオリエンテーションとして、学習者同士の距離を縮めるものとして、教員が学習者を知るための手掛かりとして、など様々なねらいで実施されている、年度当初の工夫の時間である。本稿では、「授業開き」をカリキュラム・マネジメントの端緒として活用することを提案している。このことは管見の限りでは他になく、教育学的価値があると考え

る。本稿に先立ち、北海道内の公立高校（中等教育学校を除く）の国語教員にアンケートを実施した（回答数175名）。

初めの質問は次のとおりである。

「授業開き」とは、どのようなものとお考えですか。（複数回答可）

- ア 1年間のガイダンス・オリエンテーション
- イ 3年間のガイダンス・オリエンテーション
- ウ カリキュラム・マネジメントの1つ
- エ その他

この質問への回答状況は次のようになった。

ア 168 イ 37 ウ 21 エ 10

である。

ここからは、高校国語が、各校においておおよそ年次ごとに科目履修が異なっていることなどからアが圧倒的に選択されたものと考えられる。ただし、ウ、すなわち、カリキュラム・マネジメントに関する感覚や

意識としてほぼとらえられていないことがわかった。

ところで、先述したように、カリキュラム・マネジメントは PDCA サイクルを回すことを前提としている。ここにおける P、すなわち、Plan は学習者と教員とが共有するものであり、共有することではないだろうか。換言するならば、例えば、シラバスの存在とはそれである。1年間や3年間を見通したオリエンテーションとはつまり、カリキュラム・マネジメントの一環であると言えるはずである。

次のような質問もした。

「授業開き」を単元として、つまり、「目的・ねらい」「評価」を取り入れた複数コマでの展開として実施していますか。

ア はい   イ いいえ  
ウ その他

この質問への回答状況は次のようになった。

ア 20   イ 150   ウ 5

である。

このイの回答理由の大半が「授業開きに単元は必要ないと考えるため」であった。また、その「授業開き」の内容の多くが「授業のきまりを示す」「教科・科目のねらいを示す」「評価の方法の提示」「授業の受け方の提示」「シラバス内容の確認」などであった。すなわち、授業規律に関することの提示と、教科・科目に関することの提示である。

「授業開き」におけるこれらの内容はいささかも不思議ではなく、1年間や3年間の教科目標到達に向け、授業のねらいや授業規律等に関しての提示を行い、生徒たちに今後の見通しを持たせることは極めて重要なことである。ただし、本稿では、それらの授業のねらい等を高校国語単元の一部として提示する「授業開き単元」を提案するものである。

「授業開き単元」は、授業のねらいの提示や授業規律の提示などを、単元の目標や活動の一部として取り入れながら展開する単元である。ねらいや規律を単に訓示するのではなく、それらを単元という積極的経験を通して獲得することを促すものである。このことは、コルプ他(2019)による経験学習サイクルをもとに考案

している。

コルプ他(2019)は、「経験こそが学びの入り口」とする。これは、「授業開き単元」の重要な背景である。つまり、その科目における学びを切り開くために、その科目の当初単元という積極的経験を用いるのである。また、「すでに知っていると思いこんでいることこそが、学びにとっては一番の障壁となる」とする。高校国語は、小中国語のスパイラルである。小中国語での学びをより高度にしていく学び直しのスパイラルである。そのため、一見すると、既に学び得終わった力の学習を単に再度行っているだけだと誤解されてしまう。コルプ他(2019)は「新たな経験なくしては、真の意味で学ぶことは出来ません」とする。つまり、既知との誤解を解消するためには新たな経験となる単元経験が有効なのである。そして、その経験を活用して学ぶプロセスが経験学習サイクルである。経験学習サイクルは、「経験する」「検討する」「考察する」「行動する」の4つのステップ、あるいは、「具体的な経験をする」「内省的な検討をする」「抽象的な思考をする」「積極的な行動をする」の4つのステップからなる学習プロセスである。これは例えば、教科国語における「話すこと」単元の学習であれば、学習者に言語活動として話すことを実際にさせ、その活動について上手くいったかどうかやどんな事実があったかを振り返らせ、それらをもとに「話す」能力を高めるにはどのようなことが重要かを認知させ、それを踏まえた「話す」行為を改めてさせる、といったものである。この経験学習サイクルを基軸にした「授業開き単元」をデザインする。

この「授業開き単元」を北海道各地の高校国語教師と共同でデザインした。その1つは、「自己紹介」を扱った「授業開き単元」である。これは、全国各地から入学した高校1年生に自己紹介を活動させ、単元として扱うことで自己開示・他者意識をより強化し、高校3年間に対する教師の願いについて提示・理解を図ったものである。3年間、クラス替えがない学校においての切実な国語力を訴えかけた単元である。

もう1つは、「校歌」を扱った授業開き単元」である。これは、高校2・3年次を対象としたものである。2・3年次において、それまでに学習・育成された力を活用し、既出のテキストを当初と異なった視点や高度な視点などから読み返すことで、学びやねらいの再確認をうながすことを図る。既出のテキストの中でも、入学以来何度も歌い、身近なものとなっている校歌を

活用し、見つめ直す言語活動を用いた単元である。

本稿では上記以外の1つが実践されたものを取り上げて記載し、考察する。

#### 4 デザイン単元実践の実際

本単元は、北海道の町立K高校の佐々木裕美教諭と共同でデザインしたものであり、佐々木教諭が実践したものである。佐々木教諭は2校目かつ7年目の教諭である。初任者層であり、若手の高校国語教員である。以下の(1)～(8)は佐々木教諭による実践事例報告である。

##### (1) 学習者の実態と単元設定のねらい

本校は入学者のほとんどが町内生である。特徴として、彼らは、本校進学時に初めて同学年に複数クラスがある環境で過ごすことがあげられる。つまり、高校入学と同時に新たな環境の中で授業の内外を過ごすことになる。これはもちろん、教科国語の授業においてもそうである。

本単元の学習者は本校の2年生2クラス35名である。学習者たちは、2年生進級時に人生初めてのクラス替えを経験することになり、毎年、新しい人間関係の形成や環境の変化に悩む者がいる。その解消に向けて大切なのは、自己表現と他者理解にあると考えている。

そこで、2年次国語科目の現代文におけるこの1年間のメッセージとして、自己表現と他者理解をねらいとした「授業開き単元」を設定した。自己表現と他者理解とは、国語の究極の目標でもあると考える。また、6月の総合的な学習の時間に予定されるインターンシップもあり、2年進級時には喫緊の課題でもある。

本単元の言語活動として自由詩の創作を取り入れることを考えた。創作による自己表現をすることと、その詩の他者との共有で他者理解のきっかけとすることを図るのである。詩は短い文章である。中でも、詳しい条件を設けずに取り組める自由詩は、自己表現が苦手な生徒も、自分の好きな言葉を並べたり、短い言葉をつなげたりすることで、自分を気軽に表現することも可能である。さらに、その詩を共有する中で「なぜこの言葉を取り入れたのか」「どのようなテーマがあるのか」など相手に説明することで、コミュニケーションをとるきっかけとなり、それは他者理解のきっかけにもなる。

本単元は、教科書掲載の「竹」を軸に、自由詩創作に「視点移動」の観点を取り入れるという一定の条件の中で創作させることにした。新たな視点を手に入れることで、自己表現への困難な思いを払拭出来るのではないかと、また、それを他者と共有し他者に評価されることで、表現への自信を得ることが出来るのではないかと考える。そして、同条件の中で他者がどのように考え表現するのか、という関心が、他者理解のきっかけにもなると考える。これらのことをもとに「授業開き単元」をデザインした。

##### (2) 単元の目標 現代文B (2単位)

- ・視点移動を意識して表現しようとしている(関心・意欲・態度)
- ・読み取った情報をもとに視点移動を意識して表現している(書く能力)
- ・視点移動の効果を理解している(知識・理解)

##### (3) 教材

###### ア 詩6編

- ・萩原朔太郎「竹」(大修館書店『精選現代文B』)
- ・原田直友「かぼちゃのつるが」
- ・野口雨情「シャボン玉」
- ・新谷彰久「鶴が渡る」
- ・牟礼慶子「見えない季節」
- ・入沢康夫「未確認飛行物体」

###### イ 写真8種

##### (4) 言語活動

主たる言語活動は、写真をもとに詩を創作することである。

1枚の写真を自由詩創作の条件に取り入れることで、学習者に写真から得られる視覚的情報を把握させるだけでなく、その情報を「視点移動」の1つの起点として、自分の中で情報を再構築させ、前後の物語を考えさせることが出来る。これは、情報媒体の表現の特色を理解するきっかけとなる。また、ペアで自由詩創作を行うことで、同じ写真でも見る人間によって着目する視覚的情報が異なること、自分と他者の視点の違いを知ることが出来、他者理解のきっかけともなる。

##### (5) 単元計画 3時間

第1次：提示された詩を1編ずつ、ペアで①どの

ように視点が移動しているか、②それによってどのような印象を受けるか話し合い、発表する。

第2次：萩原朔太郎「竹」の第1連3～7行目を白抜きにしたプリント、5行の選択肢を元に、ペアで話し合い、5行を並べかえて詩を完成させ、発表する。

第3次：ペアでお題となる写真から読み取った情報をもとに、視点移動を意識した自由詩を創作する。

#### (6) 評価の観点・方法

毎次のワークシートにより「関心・意欲・態度」の評価を行った。また、第2次では視点移動の効果を理解しているか、「竹」の空白5行をどのような考えをもって並べかえたかという説明について「知識・理解」を評価した。第3次では創作した自由詩について、視点移動を意識した表現をしているかの「書く能力」の評価を行った。

#### (7) 学習指導の実際

初めてのクラス替え後、国語の授業では自己紹介の活動を用いず、3時間をとおして同じ男女のペアで授業を行った。

第1次は教員が詩を1編ずつ提示し、ペアで①どのように視点が移動しているか、②それによってどのような印象を受けるか、話し合わせ、ペアごとに①②について全体に発表させた。

最初に、「かぼちゃのつるが」を例題として視点移動を提示・教示し、続いて「シャボン玉」、「鶴が渡る」、「見えない季節」、「未確認飛行物体」の順に行った。ペアで協力して正解を導き出そうと積極的に話し合う様子や視点移動していく先を実際に指差しながら話し合う様子が見られた。後半の「見えない季節」「未確認飛行物体」が内容的に難しいようであったが、普段から内容読解が苦手な者も、「視点移動」をヒントに一生懸命取り組む様子も見られた。

第2次では第1次で学んだ「視点移動」をふまえ、「竹」の第1連3～7行目を白抜きにしたプリント、および、その抜いた5行をバラバラにした選択肢を用いた。それらをもとに、ペアで話し合わせ、5行の選択肢それぞれをどう並べかえるのが適切かを考えさせて詩を完成させた後、黒板に並べかえたものを貼らせ

て、ペアごとに全体に発表した。北海道ではなじみのない「竹」や読み方すらもわからない「繊毛」などに学習者たちが戸惑う場面もあった。ただし、例えば、「繊毛」について教師側から解説を入れると、「根が少しずつ細くなっている」「逆に地上に向かってのびているんだ」という発言が見られ、第2連との関係性や、どのように並べかえればより効果的な表現になるかなど、互いの考えを出し合っていた。さらに、どのような役割分担をすればより効果的な発表になるか、と課題についてのみだけでなく、取り組みに対してより発展的な話し合いをするペアもあった。

第3次ではペアでお題となる写真から読み取った情報をもとに、視点移動を意識した自由詩を創作した。自由詩を創作するにあたり教師側が示した条件は①お題の写真をもとに創作する、②「視点移動」を意識する、③構成は二連以上にする、の3点である。創作方法は自由とした。すると、各ペアがそれぞれの方法で考えをまとめていく様子が見られた。絵コンテのように絵を描いて展開を考えるペア、連想ゲームのように単語をつないでいきながら展開を考えるペア、それぞれで詩を考えた後一つにまとめようとするペアなどである。

特に、①「自分の好きな言葉」から連想する生徒、②事前に学習した「竹」をもとに繰り返し表現を意識する生徒、③擬音語・擬態語などの語感、リズムを重要視する生徒、など、「詩」を創作するための方法だけでなく、どこにポイントを置けばより効果的な表現になるか、つまり、要点をしぼって話し合う様子が印象的であった。

①のお題写真は「青空の一本道」である。手前から奥への視点移動がうながされる写真である。創作の際に、「のぼる」の表記を「登る」と「上る」のどちらにするか悩んでいたが、「長い坂道を力強くのぼっていく様子」を表現したいと考え、話し合いの末、「登る」の方がより力強さを伝えることが出来ると結論づけるなどしながら創作していたペアがあった。

②のお題写真は「富士山と花畑」である。下から上へなどの視点移動がうながされる写真である。「竹」にある「生え」の繰り返し表現が「視点を移動させるだけでなく、視野を拡げていく効果がある」と解釈したペアが、自身たちの創作した詩の第1連では「咲く」、第2連では「大きい」を繰り返すことで、詩に横と縦の拡がりを持たせていた。

③のお題写真は「函館の坂道」である。坂の上から下へなどの視点移動がうながされる写真である。あるペアは詩を音読した時のリズム感が楽しい詩や読みやすい詩を考え、ペアで擬音語・擬態語の表現をかえては音読を繰り返していた。

## (8) 成果と課題

### ア 成果

自由詩創作に、「視点移動」の観点を取り入れるという一定の条件の中で創作させることで、自己表現への難しさの思いをいくらかでも払拭出来るのではないかというねらいのとおり、学習者は自分の好きな言葉、擬音語・擬態語、リズム、語感など、各自のこだわりをもって詩を創作し、自己表現することが出来ていた。また、自分の考えを相手に積極的に伝え、創作に取り組んでいた様子もとらえることが出来る。自分のこだわりをペアと共有し、肯定してもらうことで自信となり、学習者は自己表現に感じる難しさを軽減出来たようである。そして、他者を通し、新たな刺激を受けることで、「表現」が変わること、多面的に変化することを面白いと感じ、より良いものを創作しようと話し合いが活性化している様子も見られた。

後日、この単元の振り返りアンケートを行ったところ、次のようになった。

Q1 「詩～視点移動とは～」の授業は楽しかったですか？

1.はい	2.どちらかと言え、はい	3.どちらかと言え、いいえ	4.いいえ
38.2%	55.9%	5.9%	0.0%

Q2 Q1で1～2の番号に○をつけた人に質問です。

特に楽しかったのは何ですか？番号に○をつけてください。また、それを選んだ理由も書いてください。

1	2	3
1時間目 「視点移動」について考える授業	2時間目 「竹」を並べかえる授業	3時間目 「視点移動」を意識した自由詩を創作する授業
41.2%	14.7%	44.1%

### 【1の選択理由】

- ・詩の視点の移動について想像したことがなかったため、いつもと違うことに気付けたから。
- ・想像出来たから。動きがわかったから。
- ・自分と違う目線の出来事がたのしかった。
- ・作品によって視点移動の仕方が異なってくるので、これはどう移動しているのかを考えるのが楽しかったからです。
- ・他の人に意見で、そういう視点もあるんだなど、思えるから。
- ・自由に、想像を豊かにして考えるのが楽しかったから。
- ・詩を読む時に視点移動を意識して読んだことがなかったため、新鮮で楽しかったし、面白かった。

### 【3の選択理由】

- ・自由に詩をつくって楽しかったから。
- ・自由に考えついたことを詩として書いたり、他の人が作った詩を聞くのが楽しかった。
- ・けっこう詩が上手く出来たから。
- ・得意でもあったので、自分で考えるということがとても楽しかったです。
- ・おもしろい詩がいろいろ出たから。
- ・詩一つ一つが、一人一人違っておもしろかった。
- ・自由に考えて書くのが楽しかった。
- ・自分の視点とクラスメイトの視点を合わせた詩を考えるのが楽しかった。クラスメイトのことを知れて良かった。
- ・自分なりに好きな詩を作ることが出来て、初めての経験で面白かったから。
- ・自由なのが変わりと難しく、作るのも大変だったけど、協力して文を作るのが楽しかった。
- ・ペアの人と考えながら創作するのが楽しかったです。

Q1の結果より、9割以上の生徒がこの単元での活動を「楽しい」と感じていることがわかった。また、Q2の結果より、生徒が「楽しい」と感じた授業は第1次と第3次に大きく分かれることがわかった。

第3次の授業は、第1次の授業よりも約3ポイント高く、学習者が最も楽しいと感じた時間であることがわかる。また、選択理由を見ると、それと比例するよ

うに、生徒自身の取組みへの満足度も高い授業だったようである。第1・2次で取り組んだ「視点移動」の学習をもとに、自分ならば写真をもとにどのような視点移動をし、物語を展開していくかを考えていくことが面白かったようである。

学習者は、視点移動という条件の設定により、写真から読み取った情報をもとに、上下左右に自由に視点を移動させる想像をし、様々な展開を考えることが出来たようである。また、どのようにアウトプットすればよいかを考えていく中で、他者と共有し、自分の表現に他者からの感想をもらうことで、より表現することの楽しさを実感出来たようである。自己表現を苦手とする生徒にとって、他者から自分の表現を肯定されることは、とても重要なことである。そこから自信を得ることにより、続いて自分が相手を肯定することが出来るようになる。また、相手を肯定することは他者意識に注目し、客観性を身につけるきっかけになる。自己表現と他者認識について学習者が成長したものととらえられるだろう。

## イ 課題

まず、今回の授業は「授業開き」単元である。1年間のスタートとして、自己表現と他者理解をねらいとして設定していることから、学習者が常に複数で取り組む状況になるよう教師側からの配慮が必要である。本単元では、3時間を通して同じ男女のペアでの取組みを設定したが、ペアの相手が欠席し、1人で取り組む状況となるペアが何組か発生し、学習者が苦勞する場面があった。お題となる写真及び「視点移動」という条件を設定することで、自己表現の一助となり、多くの生徒が自由詩の創作に積極的に取り組むことが出来た。だが、おそらくその積極性が見られたことには、成果の部分でも述べたとおり、他者から自分の表現を肯定される環境とそこから生まれる創作の楽しさそのものが大きく影響している。

また、今回はクラス内の全ペアが違う写真を使用して創作を行ったが、同じ写真を使用して創作するグループを複数設定し、その詩を共有・相互評価させることで、自己表現の幅が広がり、他者理解を深化させることも出来るのではないだろうか。

## 5 考察

佐々木実践を考察する。

この実践は、現代文B科目のねらいとして自己表現・他者理解があることを提示したものであり、そのために、詩解釈における視点移動という観点の学びの単元を用いたものである。「授業開き単元」である。

ここでは、大きく2つの経験学習サイクルがとらえられる。まず1つは、「視点移動という表現方法の把握」「視点移動の効果の検討」「視点移動をメタ認知するための確認」「視点移動を踏まえた詩の実作」という4つのステップである。すなわち、第1次において「経験」「検討」、第2次において「考察」、第3次において「行動」が為されている。視点移動がなされている詩を実際に解釈する経験から始まり、創作という行動へとサイクルしていくのである。このサイクルが円滑に機能していたことは、振り返りアンケート回答に繰り返し見られる「楽しかった」という言葉以上に、「学習者の実態」に述べられている、視点移動を踏まえた各創作そのものを学習者が為していたことからはっきりととらえられる。つまり、「視点移動」を学習する本単元により、「視点移動」の観点を持っていなかった学習者が「視点移動」を踏まえた詩を創作出来るようになったということである。

もう1つの経験学習サイクルは、「学習者相互での詩内容の解釈」「自他の対象に対する観点の相違の把握」「自他の視点の異同という観点と自他の協働による表現への自信の認識」「他者とその視点移動を意識した自己を表現した創作」という4つのステップである。すなわち、第1・2次において「経験」「検討」、第2・3次において「考察」「行動」が為されている。「視点移動」という観点から詩内容を自他相互に解釈する経験から始まり、該当詩への自他の観点の相違を知り、物事への自他の異同の存在とその異なる他者との協働による自信の向上が為され、それらをもとに他者を意識した自己表現を為すことが出来たというサイクルである。これらは、詩の実作ももとより、振り返りアンケート回答の「ペアの人と考えながら創作するのが楽しかった」「詩一つ一つが、一人一人違って面白かった」などといったものからもはっきりととらえられるだろう。

そして、佐々木教諭は本単元の実践から1年近く経ったあと、すなわち、学年終わりの学習者たちに「この1年間の国語でどんなことが大切だと獲得できたか」とアンケートしている(31/35名)。そこには以下のような内容があった。

- ・自分の力で相手に伝えること
- ・自分の思いを文字で書くことが大切
- ・自分の思いを言葉にする能力
- ・自分の思ったことを書ける能力
- ・相手に伝わるように説明できること
- ・他の人のことをきちんと考えて行動する
- ・相手の気持ちをくみとって考えるのも大事なこと
- ・人の気持ちが分かるようになった
- ・色々な視点から物事を見ること

などである。ここでは異口同音に、自己表現と他者理解に関することが書かれている。もちろん、これは、本単元のみによるものではないだろうが、本単元のねらいが1年間を通して学習者に認識されていたことがとらえられるだろう。

## 6 まとめ

本稿ではまず、カリキュラム・マネジメントについて、その内容を細分化し、それぞれの担当者について述べた。カリキュラム・マネジメントは、学校の全教職員で実施すべきものだが、特に、初任者・若手の教師にも全てのことが出来るわけではない。そこで、初任者・若手の教師のまずやるべきこととして、担当教科の年間計画作成を提案した。中でも特に、教科・科目の1年間・3年間のねらいを色濃く反映させて提示し、学習者に明確に認識させるために、経験学習サイクルを活かした「授業開き単元」を提案した。そして、それを高校国語教師と共同してデザインし、実践してもらい、それを考察した。その「授業開き単元」は、視点移動の学び、および、他者理解・自己表現の育成において成果をあげたととらえられる。つまり、カリキュラム・マネジメントの端緒としての「授業開き単元」は功を収めたと言えるだろう。

ただし、課題もある。まず、教科の年間指導計画そのものはまだ作成しきれていないことである。「授業開き単元」は、あくまでもその端緒に過ぎず、それ単独ではカリキュラム・マネジメントのごく一部に過ぎない。「授業開き単元」から開かれていく年間計画全体を組んでいかなければならない。

次に、小中校の学びの接続を考えた「授業開き」をしなければならないことである。本稿における実践は、2年次のものであったため、中学校との接続について

の考察は、複数クラスになったこと・初めてのクラス分けであること以外はあまりない。ただし、これが1年次における「授業開き単元」であるならば、大いに考えなければならないことである。もちろん、中学校ならば小学校との接続を考えた「授業開き」を、小学校ならば低学年・中学年・高学年との接続を考えた単元が必要をなるだろう。これらのことは今後の研究において述べていきたい。

## 《参考文献》

- 梶輝行(2018)『高校カリキュラム・マネジメントの基本』学事出版
- 加藤幸次(2017)『カリキュラム・マネジメントの考え方・進め方』黎明書房
- ジョン・デューイ著 市村尚久訳(2004)『経験と教育』講談社
- 高橋純編著(2019)『教育方法とカリキュラム・マネジメント』学文社
- デイヴィッド・コルブ/ケイ・ピーターソン著 中野眞由美訳(2019)『最強の経験学習』辰巳出版
- 田中耕司他(2017)『資質・能力を育てるカリキュラム・マネジメント』日本標準
- 田村知子(2011)『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい
- 田村知子(2014)『カリキュラム・マネジメント 一学方向上へのアクションプラン』日本標準
- 田村知子他(2019)『カリキュラムマネジメントハンドブック』ぎょうせい
- 田村学(2017)『カリキュラム・マネジメント入門』東洋館出版社
- 田村学(2019)『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』文溪堂
- 坂内智之他(2016)『学びのカリキュラム・マネジメント』学事出版
- 本図愛実(2020)「重なり合うカリキュラム・マネジメントと学校評価」『月刊教職研修』2020.2月号 教育開発研究所
- 町田守弘他編著(2018)『高等学校国語科 新科目編成とこれからの授業づくり』東洋館出版社
- 松尾睦(2007)『経験からの学習』同文館出版
- 松尾睦(2019)『部下の強みを引き出す経験学習リーダーシップ』ダイヤモンド社

## 教科書における東アジアの取り扱い

—高校地理Bにおける教科書比較—

札幌国際大学 人文学部 現代文化学科 講師 斎藤 修

キーワード：地理B、教科書 東アジア 北朝鮮 台湾

### 1 はじめに

新学習指導要領に基づく活動が令和2年(2020)年4月から小学校で全面実施される。高等学校地理歴史科においては、時間軸育成のための歴史系科目として「歴史総合」、空間軸育成のための地理系科目として「地理総合」というような形での必修化が決まっている。そして、地理系科目には「地理探究」という科目が選択科目として設置された。現在の段階では、新学習指導要領に基づく、高等学校地理歴史科の教科書検定が令和3(2021)年4月になされることが告示され、各教科書出版会社が具体的な教科書内容を検討している状況なのだろう。

地理系科目の必修科目「地理総合」では、学習指導要領の参考として「地理的な考え方の基本」<sup>(1)</sup>と称する部分で以下のように述べ、学習者に対して空間軸育成のための科目であることを具体的に述べている。

…なぜそこでそのようにみられるのか、なぜそのように分布したり移り変わったりするのか、地理的事象やその空間的な配置、秩序などを成り立たせている背景や要因を、地域という枠組みの中で、…とらえること。

そして、以下の「内容とその取扱い」<sup>(2)</sup>の大項目の中で現代世界を大きな空間的な視野でとらえさせようと指示している。

- A 地図や地理情報システムで捉える現代世界
- B 国際理解と国際協力
- C 持続可能な地域づくりと私たち

しかし、上記大項目からは、各国、各地域の地誌に関わる内容は想像できない。おそらく「地理総合」に関しては、系統地理的に取り扱い、地誌的に取り扱うことを想定していないのであろう。

地誌に関係する部分を読み取ることができるのは、以下に挙げた学習指導要領中の「地理探究」「内容とその取扱い」<sup>(3)</sup>大項目Bだけである。おそらく地誌に関する部分はここだけで学習することになるのだろう。

- A 現代世界の系統地理的考察
- B 現代世界の地誌的考察
- C 現代世界におけるこれからの日本の国土像

「地理探究」の大項目Bについては、「(1) 現代世界の地域区分」「(2) 現代世界の諸地域」に分かれ、「地域」というキーワードによって学習活動をするようになっていく。しかしながら、それに関して、どのように「地域」を取り上げ、どのような内容を行うか、そのことについてはまだ明確化されていない。ただ、「(2) 現代世界の諸地域」の「内容の取扱い」<sup>(4)</sup>には以下のように記載されている。

…州を単位とする取り上げ方とは異なり、(1)で学習した地域区分を踏まえるとともに、様々な規模の地域を世界全体から偏りなく取り上げるようにすること。

「(1)現代世界の地域区分」の「内容の取扱い」の中で、「地域」とは「自然、政治、経済、文化などの指標によって」区分されたものとしているが、具体的な記載はない。上述の「(2) 現代世界の諸地域」の「内容の取扱い」には「州を単位とする取り上げ方とは異なり」という文言があり、いわゆる6大州ではない区分であることは明言されている。つまり、そのことから、それよりももっと細分化するということ、あるいは別の概念で区分するということなのである。そのように考えた時、我が国を含む地域区分であり、今までも教科書等で扱われてきた「東アジア」という区分、

あるいは昨今様々なところで用いられるようになった「北東アジア」という区分は、教科書上で取り上げるべき必然的な地域区分であると考えられる。

「地理探究」は、現在の選択科目「地理B」の継承科目とも考えられている。その「地理B」でも我が国を含む地域を「東アジア」という地域区分によって位置付け、各教科書で取り上げられている。

そして、地誌的内容に関しては、以下のように現行の学習指導要領「地理B」において、大項目<sup>(5)</sup>として明記されている。その文言そのものも、新しく実施される「地理探究」大項目Bとまったく同じゆえに、「地理B」は「地理探究」の先行科目という位置づけと言っても良いのであろう。

- (1) 様々な地図と地理的技能
- (2) 現代世界の系統地理的考察
- (3) 現代世界の地誌的考察

現段階では新しい教科書の検討がなされ、具体的な内容が検討されつつある状況であろう。そのような状況時ではあるが、先行として使用してきた現行「地理B」の教科書では、我が国を含む「東アジア」について、どれだけ扱われ、どのように取り扱われているのか、考察してみたい。特に、中国、韓国という経済的な意味で注目されている諸国ではなく、隣接する台湾、北朝鮮に関する記述を中心に、教科書採択されている現行「地理B」3冊に関して検討する。

## 2 教科書採用状況

文部科学省の検定に合格した「地理B」の教科書は以下の3社3冊<sup>(6)</sup>しかない。

- 片平博文ほか『詳説地理B』帝国書院（以下『帝国』）
- 山本正三ほか『新編 詳解地理B改訂版』二宮書店（以下『二宮』）
- 金田章裕ほか『地理B』東京書籍（以下『東書』）

文部科学省の議事要旨<sup>(7)</sup>によると大幅修正を求める検定意見はなかったようだが、どの教科書も10以上の検定意見に対する修正を受け、検定合格となっている。ただ、この3冊の「地理B」の教科書採択数には、大きな偏りがある。

次の表1は、現在の教育課程上で「地理B」を実施

している高等学校、及び中等教育学校を北海道内の公立学校を対象に調査したものである。私立の高等学校の場合は、広域通信制や多様なコース制を用意したマンモス校もあるため、道内の傾向にはなりにくいこともあり、公立校のみとした。

表-1 北海道内高校の教科書採択状況 (H31 度)

	帝国	二宮	東書	帝国割合
石狩管内合計	26	2	5	79%
道南地区合計	5	0	0	100%
道央地区合計	44	4	6	81%
道北地区合計	8	2	0	80%
道東地区合計	21	2	0	91%
<b>道内公立合計</b>	<b>78</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>85%</b>

※「地理B」実施の全日制・通信制・定時制課程総数

北海道内には、228校の公立高等学校・中等教育学校（平成31年度現在）<sup>(8)</sup>があるが、そのうち91校、約3分の1しか「地理B」を教育課程で設けていない。1校2つの課程（通信制、定時制）で「地理B」を実施している学校もあり、総数として92課程が「地理B」を開設し、教科書採択していることになる。

その中で『帝国』は、道内公立高校85%のシェアである。道央、道北で多少のバリエーションも感じるが、圧倒的なシェアを誇っている。

地図帳採択の場合になると、「地理A」のみの採択校や「地理B」で他社を採択した学校も、帝国書院が出版した地図帳を採択していることが多々ある。地図に関する信頼感、出版社の伝統から教科書以上に採択数が多い。それゆえに帝国書院は、地理に特化した出版社という印象がある。

出版社としての歴史を考えると東京書籍も戦前からの伝統をもっている。しかし、帝国書院のように地理分野に特化しているという印象にはなっていない。そのことが各校での採択に際し、影響しているようにも思える。

北海道地理教育研究会の会員で事務局担当者である現職高校教員に聞いてみると、「『帝国』が一般的であるが、他社より充実度があるともいえない」という回答であった。他社の方が充実しているようなコメントも頂いた。とはいえ、採択状況は表1のように『帝国』に偏っているのが現状である。

次の章では、教科書分量、内容に関して、『帝国』をはじめとした教科書がどのようなものなのか、考察したい。

### 3 「東アジア」の地誌的部分での扱い方

新学習指導要領では「現代世界の地誌的考察」という大項目にて、各地域に関する地誌分野が行われると予想される。前述の通り、現行の学習指導要領にも同じ文言の大項目があり、現行においても、その中の「現代世界の諸地域」という項目で各教科書は各地域に関する地誌分野の詳細を表現している。

現行の学習指導要領における内容<sup>(9)</sup>には以下のような記載がある。

#### イ 現代世界の諸地域

現代世界の諸地域を取り上げ、歴史的背景を踏まえて多角的・多面的に地域の変容や構造を考察し、それらの地域にみられる地域的特色や地球的課題について理解させるとともに、地誌的に考察する方法を身に付けさせる。

そして、「内容の取扱い」<sup>(10)</sup>としては次のように記載されている。

…学習した地域区分を踏まえるとともに、様々な規模の地域を世界全体から偏りなく取り上げるようにすること。また、取り上げた地域の多様な事象を項目ごとに整理して考察する地誌、取り上げた地域の特色ある事象と他の事象を有機的に関連付けて考察する地誌、対照的又は類似的な性格の二つの地域を比較して考察する地誌の考察方法を用いて学習できるように工夫すること。

授業者が学習内容を模索する中で最も重要な教材は教科書である。学習指導要領で「偏りなく取り上げる」という内容を授業者に求めているならば、教材としての教科書の記述もそれに従ってくるはずである。

そこで北海道内において、特に圧倒的なシェアを持つ『帝国』がそれを保証できているのか、具体的には「東アジア」に着目し、その取扱いを比較したい。

#### (1) 地誌的分野の扱いについて

一般に言われる外国地誌的な分野は、学習指導要領によると「現代世界の諸地域」で取り扱うことになっている。各教科書では次の表2のように分量を割り当

てている。

なお、表2中の「※地誌分野の上記以外」というのは、3社とも「現代世界と日本」という表題による我が国を地誌的に考察する探究学習的な内容部分である。

表-2 全体からみた「現代世界の諸地域」の分量

	『帝国』	『二宮』	『東書』
教科書全体のページ数	336	323	336
現代世界の諸地域(全体)	92 27.4%	120 37.2%	84 25.0%
※地誌分野の上記以外	13 3.9%	16 5.0%	17 5.1%
※もくじ・索引・資料等	17 5.1%	11 3.4%	11 3.3%
(1)様々な地図と地理的技能	20 6.0%	26 8.0%	24 7.1%
(2)現代世界の系統地理的考察	194 57.7%	150 46.4%	200 59.5%

学習指導要領には、科目の目標の中で「系統地理的に…考察し」とある。系統地理的な部分を踏まえなければ地誌的な解釈ができないという考え方である。それゆえに一般原理としての「系統地理」に比重が置かれるのはもっともなことである。しかしながら、検定された3社には、その比重に多少の違いがみられる。

3社の中で特に特徴が出ているのは、『二宮』である。「現代世界の諸地域」の部分と比較すると、『帝国』が約90ページ、教科書全体の約27%、『東書』は約85ページ、教科書全体の約25%であるのに対し、『二宮』は120ページ、教科書全体の約37%である。全体の割合にすると『二宮』以外は20%後半であるのに対し、40%近い数字なのである。地誌分野全体として考えてみても、他社が約30%に対して、『二宮』は約43%である。一割以上多い分量を地誌的な分野に割いている。

#### (2) 「東アジア」の扱いについて

「現代世界の諸地域」に関する取扱いについて、学習指導要領では前述のように「偏りなく取り上げるようにすること」とされている。それについて、我が国が属する「東アジア」について、他の地域との関係上の「東アジア」と「東アジア」内の内容について、以下のように考察する。

#### ① 諸地域間の比較

地誌分野に比重を置いている『二宮』においては、中項目「現代世界の諸地域」を以下の表3のように、「東アジア」と「ヨーロッパ」において、他社と異なる小項目を取り上げ、教科書における節を立てている。また、地域区分そのものの中での取り上げ方が特徴的である。「東アジア」においても、そうであるが、「南アジア」「アンングロアメリカ」「ラテンアメリカ」に関しては、代表する国家を取り上げて論じるスタイルなのである。さらに「オセアニア」に関しては、他地域との比較を考えた取り上げ方である。

表-3 『帝国』『東書』に対する『二宮』の各節

『帝国』『東書』	『二宮』
東アジア	中国
	韓国
東南アジア	東南アジア
南アジア	インド
西アジアと中央アジア	西アジアと中央アジア
北アフリカとサハラ以南アフリカ	アフリカ
ヨーロッパ	E U
	ドイツとポーランド
ロシア	ロシア
アンングロアメリカ	アメリカ
ラテンアメリカ	ブラジル
オセアニア	オーストラリアとカナダ

『高等学校学習指導要領解説』によると、取り上げ方については、地域区分された中身をすべて取り上げるようにはなっていない。「取り上げた地域の特色ある事象と他の事象を有機的に関連付けて考察」<sup>(11)</sup>「対照的又は類似的な性格の二つの地域を比較して考察」<sup>(12)</sup>とされている。そして、「あくまでも例示」<sup>(13)</sup>とされたものの中に、「地域区分の指標：『経済成長率』、取り上げる地域：『中華人民共和国』」または、「地域区分の指標：『宗教』、取り上げる地域：『カナダ』、『オーストラリア』」というものがある。

『二宮』は、「オーストラリアとカナダ」という節において、「国を比較する」という副題をつけている。これは例示されたものそのものを採用したものといえる。取り上げ方に関しては、学習指導要領解説にもっとも忠実な対応をしたかのようにもみえる。

しかし、学習指導要領による「偏りなく取り上げるようにすること」という部分に着目した場合、各地域区分の分量からみると『二宮』が忠実とは言い切れない。それについては、各社それぞれの個性が表れている。

そのことを考察するために、以下の表4のようにそれぞれの地域区分単位における各教科書分量を比較した。どれだけのページ数で各地域が説明されているのか、また「現代世界の諸地域」全体からみると各地域の割り当てはどのぐらいの割合なのかを表にした。

なお、地域区分に関しては『帝国』『東書』で用いられている分け方を基本とし、「北アフリカとサハラ以南アフリカ」については「アフリカ」とした。また、3社とも「東ヨーロッパ」という地域名称を使用せず、「ロシア」という名称を使用しているため、そのまま地域区分名として使用した。

表-4 地域区分でみる『現代世界の諸地域』の分量

	『帝国』		『二宮』		『東書』	
章全体のページ数	92		120		84	
総括的ページ	2	2.2%	0	0.0%	0	0.0%
東アジア	15	16.3%	20	16.7%	16	19.0%
東南アジア	9	9.8%	12	10.0%	10	11.9%
南アジア	7	7.6%	10	8.3%	8	9.5%
西アジアと中央アジア	7	7.6%	8	6.7%	6	7.1%
アフリカ	7	7.6%	10	8.3%	6	7.1%
ヨーロッパ	11	12.0%	18	15.0%	10	11.9%
ロシア	5	5.4%	8	6.7%	6	7.1%
アンングロアメリカ	13	14.1%	14	11.7%	10	11.9%
ラテンアメリカ	8	8.7%	10	8.3%	6	7.1%
オセアニア	8	8.7%	10	8.3%	6	7.1%

わが国も属し、もっとも関係性がある「東アジア」に関しては、ページ数からみても、2節に分けて扱う『二宮』がもっとも多い。しかし、割合としては『東書』が若干他社よりも多くなっている。

シェアの高い『帝国』に関する特徴としては、「アンングロアメリカ」に分量を多く割きつつも、他の地域については、「ヨーロッパ」「ロシア」以外については7～9ページと、ほぼ均等な印象である。

『東書』については、『帝国』以上に偏りがなく、均等的に取り上げている印象がある。「東アジア」に比重をかけながら、我が国と関係性が深い「東南アジア」「ヨーロッパ」「アンングロアメリカ」を同じ分量としている点からである。

## ②「東アジア」の内容～台湾、北朝鮮の扱い～

『学習指導要領解説』によると、「自然、政治、経済、文化などの指標によって区分された地域区分を踏まえて地域を取り上げる」<sup>(14)</sup>となっている。そして、「複数の地域を取り上げて世界全体の地域像を描ける

ようにする」<sup>(15)</sup>とされている。また、「様々な規模の地域を偏りなく取り上げることが大切である」<sup>(16)</sup>とし、「羅列的な知識を身に付けることではない」<sup>(17)</sup>「限なく取り上げるものではない」<sup>(18)</sup>としている。その意味では各社とも、中国と韓国を中心とした取り上げ方とすることで東アジア世界の地域像を描くことを目指したのであろう。特に『二宮』に関しては、「中国」「韓国」の2節立てとしていることから伺える。

以下の表5は、各社の内容を主要国・地域に関する分量を示したものである。

表-5 「東アジア」内分量

	『帝国』		『二宮』		『東書』	
東アジア	15		20		16	
全体の概観	1	6.7%	0	0%	1	6.3%
中国	9	60.0%	11	55.0%	9	56.3%
香港	0	0%	0.41	2.1%	0	0%
台湾	0	0%	0.28	1.4%	0	0%
朝鮮半島全体概観	2	13.3%	0	0%	0	0%
韓国	3	20.0%	8	40.0%	6	37.5%
北朝鮮	0	0%	0	0%	0	0%
モンゴル	0	0%	0.31	1.5%	0	0%

中国に関するページ数が多いのは、『二宮』ではあるが、分量の割合としては『帝国』が最も多い。章全体の60%が中国に関する記載である。「全体の概観」を除くならば、中国以外は韓国を中心とした朝鮮半島のことだけである。2つの国家に絞ることで、東アジアの地域像を描き切れると判断したものとする。その中で『帝国』は、「地域を見る目」といういわゆるトピック的な項目を中国のページ内に設けている。「台湾の発展」<sup>(19)</sup>という内容を約3分の1ページ使って取り上げ、大陸中国との比較を考えているのだろう。

『東書』については、朝鮮半島全体の項目も、台湾に関する独立したトピック的な記載もない。コラムとして「華人ネットワーク」<sup>(20)</sup>の中で、台湾に戻って新しく企業を作った華人の活躍をペキンの中関村地区の出来事と抱き合わせで掲載したのみである。ただ、台湾島の鉱工業に関する地図を載せ、台湾の「ハイテク産業地域」を地図上で明記しているが、教科書記載内容だけをとるならば、『帝国』よりも徹底した2国への絞りこみである。

『二宮』は、「中国」という節立ての最後に「地域をみる」という独立した1ページを設け、「香港・台湾・モンゴル」<sup>(21)</sup>という表題での記載をしている。そ

れゆえに表5では分量の一部として分類した。特にモンゴル、香港に関する記載は他社にはない特徴といえる。

以下の表6は、台湾に関する内容を各社の少ない内容の中で何が記載されているのか、用語分析したものである。分量からだけでなく、記載された内容からも、各社の違いがわかる。特に『東書』は、台湾政府と大陸中国との政治的な問題等に、完全に触れない対応がなされている。ただ『二宮』だけは、「かつての中華民国を継承する国家であることを主張している地域」<sup>(22)</sup>と、政治的な状況にも踏み込み、現実的な部分も記載されている。

表-6 台湾に関する記載内容分析

	『帝国』	『二宮』	『東書』
資本主義	○	○	
中華民国		○	
NIEs		○	
半導体、パソコンなど	○	○	○
中国（他地域としての表現）	○	○	
*大陸との経済交流（内容）	○	○	
*大陸との政治（内容）	○	○	

※\*印は、用語ではなく、内容として分析したもの

なお台湾に対する記載の中で気になる点が2社からみられた。それは、「中国との対立」<sup>(23)</sup>（『二宮』）、「中国との関係を」<sup>(24)</sup>（『帝国』）という表現である。一見何気ない表現であるが、台湾は中国とは異なる地域であるというイメージを持たせる表現である。台湾を「国家」とまでは記載しないまでも、異なる主権のある存在であるとし、それを記載したいとする意志を文章中から読み取った。

北朝鮮に関しては、どの教科書も独立したページとして扱ってはいない。ただ、トピック的な解説ものとして、韓国の内容に付随するような形で記載されている。

『帝国』は、「北朝鮮の動向」<sup>(25)</sup>という中で約半ページを使って取り上げている。韓国との比較地図も掲載し、学習者に考察しやすい材料を提供している。『東書』は、「国際的孤立に苦しむ北朝鮮」<sup>(26)</sup>というコラムの中で約5分の1ページ取り上げている。『二宮』は、ポイント解説とされる項目で「北朝鮮（朝鮮民主主義人民共和国）のなりたちと動き」<sup>(27)</sup>として約3分の1ページを取り上げている。それらの内容について、次の表7のように北朝鮮に関する用語分析をした。ど

の教科書も社会主義体制に関する内容が記載されているが、その説明については、ばらつきがある。

『帝国』では、「農業の集団化」や「工業の国有企業」の点にまで触れている。『二宮』では、「一党独裁」などの政治体制や最高権力者の「世襲」、日本との「拉致問題」など政治面には触れているが、『帝国』のような経済面には触れていない。一方で、『二宮』は、『帝国』や『東書』で触れている「6カ国協議」には触れていない。

表-7 北朝鮮に関する記載内容分析

	『帝国』	『二宮』	『東書』
社会主義	○	○	○
一党独裁		○	
面積・人口・GNI	○	○	
朝鮮戦争	○	○	
水害	○	○	
ケソン工業団地	○	○	
核	○	○	○
6カ国協議	○		○
拉致		○	○
*北朝鮮の経済(危機、孤立など)	○	○	○
*ロシア(ソ連)、中国との友好	○	○	

※\*印は、用語ではなく、内容として分析したもの

教科書記載の主題図全体に目を転じると、『帝国』と『東書』では、朝鮮半島全体を扱った地図を使用しているが、『二宮』だけは、北朝鮮と韓国が分断されている地図のみを使用している。「韓国」という独立した節立ての影響もあるのかもしれない。

『帝国』の地図には、「朝鮮半島の鉱工業」<sup>(28)</sup>という形で北朝鮮内の工業都市や工業地域分布が掲載されているものもある。『東書』では、「朝鮮半島の農業と工業」<sup>(29)</sup>という形で北朝鮮内の農業、工業分布が掲載されているものがある。韓国国内で発行の基本的な地図は朝鮮半島全土を掲載するのが一般的である。その影響が両教科書に出ているのだろう。なお、『帝国』で掲載している「朝鮮半島の鉱工業」は、実際に韓国の高校で利用されている『韓国高等学校地図附図』からの引用である。

比較すると『二宮』が他の2社よりも、台湾、北朝鮮の記述が多く、特に政治面で他社より細かな内容まで掲載していることがわかる。しかしながら、中国、韓国に対する内容、教科書分量と比較するならば、各社の差はそれほどのもではない。

#### 4 おわりに

我が国も属する「東アジア」ゆえに、他の地域よりも取扱い分量、内容の詳細化がなされるのは当然のことである。しかしながら、東アジア世界の地域像を学習者である高校生に構築させることを目的とするならば、中国と韓国中心に比重を置きすぎているようにも感じる。

『学習指導要領解説』によると「限なく取り上げるものではない」とし、「対照的又は類似的な性格の二つの地域を比較して考察」という内容の取扱いについての記載がある。

東アジアにおいて、中国や韓国は様々な意味で大国であることに間違いはない。しかし、「対照的な…二つの地域を比較して考察」することを行わなければならないのであれば、片方だけの記述に重点を置くことは、「比較して考察」することにならない。

台湾と北朝鮮は、大陸中国と韓国との比較をする上でもっとも重要な地域ともいえる。GDP世界21位の台湾、政治的な意味で注目される北朝鮮の記述を増やすことは、授業の中で「地誌的に考察」する上で非常に有用となると考える。そして、学習者としての高校生に、より現実的な東アジア像の構築を促すことにつながる。

昨今では、香港の問題から「一国二制度」の問題が注目されている。そして、そのことが今年の台湾総統選挙にも影響したという。また、韓国の経済・政治的混乱は、北朝鮮への政策とも関係があるという。それらのことから、学習者である高校生には、両国・地域の詳細を理解してもらう必要がある。つまり、それは、「国際社会に主体的に生きる日本国民」<sup>(30)</sup>として必要になることでもある。

今回の学習指導要領改訂後の教科書がどのようなものとなるのかはまだわからない。ただ、学習者にとって、「地誌的に考察」が可能となる内容であることを切に望みたい。

#### 【補注】

- (1) 文部科学省(2018):高等学校学習指導要領解説 地理歴史編、p. 37
- (2) 同上書、pp. 44-69
- (3) 同上書、pp. 86-115
- (4) 同上書、p. 105
- (5) 文部科学省(2009):高等学校学習指導要領解説

地理歴史編、pp. 155-156

(6) 文部科学省(2019) :高等学校用教科書目録、p. 11  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/1416044.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/1416044.htm) (参照 2020-01-20)

(7) 文部科学省 教科用図書検定調査審議会 第2部会  
議事要旨  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/tosho/018/index.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/tosho/018/index.htm) (参照 2020-01-20)

(8) 北海道教育委員会  
<http://www.dokyoii.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksk/choosa/settihai/gsu2019top.htm> (参照 2020-01-20)

(9) 文部科学省(2009) :前掲書、p. 112

(10) 同上書、p. 112

(11) 同上書、p. 112

(12) 同上書、p. 112

(13) 同上書、pp. 114-115

(14) 同上書、p. 113

(15) 同上書、p. 113

(16) 同上書、p. 113

(17) 同上書、p. 113

(18) 同上書、p. 113

(19) 片平博文ほか(2015) :詳説地理B、帝国書院、p. 237

(20) 金田章裕ほか(2019) :地理B、東京書籍、p. 245

(21) 山本正三ほか(2017) :新編詳解地理B改訂版、二宮書店、p. 197

(22) 同上書、p. 197

(23) 同上書、p. 197

(24) 片平博文ほか(2015) :前掲書、p. 237

(25) 同上書、p. 242

(26) 金田章裕ほか(2019) :前掲書、p. 249

(27) 山本正三ほか(2017) :前掲書、p. 203

(28) 片平博文ほか(2015) :前掲書、p. 240

(29) 金田章裕ほか(2019) :前掲書、p. 247

(30) 文部科学省(2009) :前掲書、p. 98 ほか地理歴史科  
各科目目標の一部

416044.htm (参照 2020-01-20)

4) 文部科学省 教科用図書検定調査審議会 第2部会  
議事要旨

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/tosho/018/index.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/tosho/018/index.htm) (参照 2020-01-20)

5) 北海道教育委員会

<http://www.dokyoii.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksk/choosa/settihai/gsu2019top.htm> (参照 2020-01-20)

6) 片平博文ほか(2015) :詳説地理B、帝国書院

7) 金田章裕ほか(2019) :地理B、東京書籍

8) 山本正三ほか(2017) :新編詳解地理B改訂版、二宮書店

## 【参考文献】

1) 文部科学省(2018) :高等学校学習指導要領解説 地理歴史編

2) 文部科学省(2009) :高等学校学習指導要領解説 地理歴史編

3) 文部科学省(2019) :高等学校用教科書目録

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/1416044.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/1416044.htm)

## 教職課程における授業改善 「生徒指導・進路指導論」の展開

札幌国際大学人文学部心理学科 教授 武井昭也

キーワード：学生の主体的な学び ソーシャルボンド理論 キャリア教育

### 1. はじめに

今日の教育が直面している課題の背景は、少子高齢化とそれに伴う過疎化であり、グローバル社会と情報社会での価値の多様化であり、地域社会の教育力の低下と経済活動を重視する単一的な価値の貧困さなどが様々な課題となって教育現場に対応を迫っている。また、教員の過度な業務負担も指摘されており、教員の待遇改善と教育改革が急務となっている。

そのような状況で、教職課程担当者は学生の意欲を喚起し資質向上を図るための授業展開を工夫したいと願っている。

本論考では教職課程における学生の意欲と資質向上に寄与する展開として、学生に説得力のある事例の提供と自ら学ぶ姿勢・思考力・表現力を高める方策について報告する。

### 2. 「生徒指導・進路指導論」の目的および概要

科目「生徒指導・進路指導論」では、青年期のアイデンティティ形成の問題をはじめとするさまざまな現象について、社会の変化と教育改革の動向を踏まえながら、生徒指導・進路指導の原理と現実の学校教育が抱えている諸問題に関して、基礎的能力を養うことを目的としている。また、いじめや不登校、虐待、自殺など生徒指導上の問題と進路指導の課題についての理解を深め、その対応についても検討する。分担発表と意見交換、補足説明による確認と理解の深化を図ることから、以下の展開を計画している。

- ①概要説明、発表分担、試験と評価、課題の確認
- ②生徒指導・進路指導の課題－事例紹介
- ③生徒指導事例発表と背景・対応・意見交換(1)
- ④生徒指導事例発表と背景・対応・意見交換(2)
- ⑤担任・学年指導・生徒指導部－教員相互の課題と指導体制

- ⑥人権への配慮と生徒指導－生徒指導体制整備、問題行動・非行と人権・体罰・いじめ
- ⑦生徒指導の能力向上、教師の資質－生徒指導の基本視座、子ども理解と生徒指導
- ⑧キャリア教育の歴史と基本理論－パーソンズ、ホルンド、マズロー、スーパー、日本の推移
- ⑨進路指導・キャリア教育の諸活動－生徒理解と自己理解、体験活動、進路相談
- ⑩進路指導・キャリア教育の組織運営－校内体制の確立、進路指導部、教師の役割
- ⑪進路指導・キャリア教育の計画実践－小中高校、インターンシップ
- ⑫キャリア・カウンセリングの目的、特徴、留意点
- ⑬キャリアデザイン・人生設計・自己理解
- ⑭職場理解・事例研究
- ⑮まとめ－キャリア形成と教育の職業的意義

授業外学習は①分担事例収集・レジュメ作成、②生徒指導とキャリア形成に関する新聞記事チェック・収集である。

### 3. 生徒指導に関する展開

履修学生全員に生徒指導上の問題と考える事例を、新聞記事を添付した A4 一枚のレポートで提出させ、いじめや不登校、虐待、自殺、体罰、部活動指導、ホームルーム運営、行事など意見交換に繋がる事例を発表させることから始め、学生の興味関心を具体的な形でイメージさせたい。この段階で「反社会的問題」「非社会的問題」について補足し、生徒指導の定義とその領域について確認させることができる。

教員相互の課題と指導体制と生徒指導体制整備、人権、生徒指導の能力向上、教師の資質について確認し、さらに「いじめ」の定義づけと事例を確認しながらその対応についてより深く考えさせたい。

いじめ世論の認識転換に影響した事件がいくつかあった。1986年2月に、都内の中学2年生がいじめにより自殺した。彼は、仲間内で使い走りをさせられたり、殴られたりするなどが、日常的に続いていた。父親もいじめに気づき、いじめている子や親などに苦情を言うなどの努力をして、ある程度の効果も見られたが、それでもいじめが進行してしまい、お葬式ごっこを担任他の教師も巻き込んで行われるまでになった。その後もいじめはエスカレートし、自死するに至った。その場に遺書が残されており、「このままでは生きジゴクだから、自分は死ぬけれど、いじめが続いたら、自分が死んだ意味がなくなってしまうから、君たちも、もうこんな馬鹿なことは止めてほしい」という趣旨のことが書かれていた。

当時の文部省は、すでに1985年にいじめを定義し、対策を講じるなどしていたが、このいじめ自殺が社会に与えた衝撃は大きく、いじめは、いじめを強く否定する世論形成に大きく影響した。

そのほぼ10年後の1994年に愛知県の中学2年生が、仲間内から日常的に多額の金銭を脅し取られたことを苦にして自殺した事件である。いじめによる自殺については、1985年、1995年と2005年と、ほぼ10年おきに大きなピークがある。このようにいじめが日本国内で社会問題化してからいじめに対する社会の認識も変化してきた。いじめはどの学校にも起こりうる問題であり、被害者に問題があるとして済ませる対応が誤りであることは、共通認識となりつつある。

そうはいっても、地域差や調査によってその数値には幅があっても依然としていじめはなくなり、横ばいの状態が続いている。今後、いじめをさらに減らしていくためには、学校の対応は「対症療法」から「予防教育」に転じていく必要が指摘されている。

逸脱の社会学「ボンド理論」はアメリカの社会学者 Travis Hirschi (1935～) が提唱した理論で、社会的な絆(ソーシャル・ボンド)の強さやその種類が逸脱行為の出現を規定するというのが、その基本的な主張である。たとえば言うならば「みんな顔見知りで挨拶がさかんな地域では犯罪が起こりにくい」というのが、この立場である。

社会的または心理的な統制力が弱まることで、犯罪や非行が発生すると考える理論であり、コントロール理論ともいう。本来はすべての人間に犯罪や非行の動

機があるにもかかわらず、社会的または心理的な統制力によって犯罪や非行が抑止されていると考える。統制理論は性悪説を前提としているため、性善説を前提とする学習理論と対立するとの見解もある。

広義の統制理論では、刑事司法システムや家庭でのしつけなどを広範囲に扱う。統制の主体も、フォーマル・コントロール(警察や裁判所などの公的権限を有する機関の活動)、インフォーマル・コントロール(しつけをする親や地域に目配りする住民などの活動)、セミフォーマル・コントロール(NPOや警備保障などの法人の活動)の三つに分けられる。これらの主体による統制力が、犯罪や非行の抑止要因となっている。いいかえれば、これらの主体による統制力が弱まれば、犯罪や非行が発生することになる。

狭義の統制理論は、このハーシのボンド理論(社会的絆理論)をさす。ボンド bond には、他者への愛着 attachment、目標達成のために個人が積み重ねてきた投資 commitment、慣習的活動に巻き込まれていること involvement、規範や道徳への信念 belief、の四つがある。これらのボンドが犯罪や非行の抑止要因となっている。いいかえれば、他者への愛情が感じられなかったり、積み重ねてきた投資が無為になったりすれば、ボンドの統制力が弱まって犯罪や非行が発生することになる。

おもに社会病理学の領域で発展した理論であるが、親学問の社会学に加えて、教育学、法学、心理学、社会福祉学といった隣接領域で用いられることも多い。

ハーシの基本的考え方である「社会的コントロール理論」と四つの要素について少し詳しく確認する。<sup>(1)</sup> まず、Social control theory: 社会的コントロール理論において、ハーシの用いる「コントロール」は、一般的な刑事司法運用や刑事司法政策が「上からの作用」として「個人に対して」働きかける概念であるのに対して、個人が「下からの作用として」「社会にたいして」結びついていく過程、あるいは「社会と相互に」働きかけ働きかけられる過程をさす。コントロール理論におけるコントロールは個人を基軸としている。Social bond: 社会的絆とは、個人が社会とつながるさまざまな「つながりの糸」の束を意味する。ハーシの理論が「社会的絆の理論」「ボンド理論」と呼ばれるのは、非行の原因を社会と個人とを結び付けている社会的な絆の強弱によって説明していることに依る。つ

まり、個人と社会のつながりの糸の束が細かったり切れていたりすれば、青少年は非行に走る可能性が高く、反対に太ければ非行に走る可能性は低いということになる。

この社会的な絆を構成している要素一つながりの糸としてハースは以下の四つの要素をあげる。

- ① 愛着 attachment—家族や友人あるいは学校という集団への情緒的なつながりの糸
- ② 投資 commitment—価値や行為目標への功利的なつながりの糸。それまでやってきたことや投資してきたことを失うことへの恐れや、思い入れ、こだわりを内容とする概念
- ③ 巻き込み involvement—青少年は自分の時間やエネルギーをこれらの活動に投入し、日常生活のさまざまな活動に「参加」することによって、社会や集団とのつながりの糸をもつ。日常生活の様々な活動への参加という概念
- ④ 規範観念 belief—所属する社会の基本的な価値観  
個人は所属している社会や集団の規範的な枠組みを受け入れる、つまり規範観念をもつことによって社会や集団とつながる

この理論を参考にして学校行事やホームルーム運営、保護者との連携、地域ボランティアなど具体的な活動がいじめの予防につながることを補足できる。

さらに、重松清『青い鳥』を参考図書として推薦し映画視聴も併せて紹介したい。

映画『青い鳥』は阿部寛演じる非常勤の国語教師「村内先生」が東ヶ丘中学校2年1組の担任を引き受けるため、3学期初日に学校へくる場面から始まる。学校に入ると「青い鳥 BOX」というポストが置かれている学校の情景が説明される。

村内先生は2年1組で自己紹介し、休職した高橋先生が復帰するまで担任を務めることを説明するが吃音のためうまく話すことができずない。生徒がそのことを笑うと村内先生は「卑怯だな。忘れるなんて卑怯だな」とつぶやき、「先生は、ど、どもります。あんまり、じ、じ、上手に、しゃ、しゃべれません。で、でも、本気で、しゃ、しゃべります。だ、だからみんなも、本気で、き、聴いてください。本気のこ、言葉を、本気で、き、聴くのは当たり前のことです。みんなはそれができなかったから、せんせいはここに来ました」

と語る。

続いて日直の生徒に物置からいじめられて自殺未遂の末に転校した生徒の机と椅子を運ばせ、教室の元の位置に置き、座席に向かって「野口くん、お帰り」と語りかける。翌日もその次の日も同じように語りかけることで、2年1組には忘れかけていたことを思い出しトラブルがまた起こるようになった。

学校は野口くんの自殺未遂といじめへの対応として2年1組の生徒全員と面談し原稿用紙5枚以上の反省文、そして「青い鳥BOX」を設置し、再出発しようとしていたことから、村内先生の対応に保護者・教員からも反発が起こったのだった。

村内先生は問題を解決したとして忘れる卑怯な対応を間違っていると指摘する。

では、いじめが起こってしまったことに対してどうすべきなのか、村内先生は何を伝えるのか、学生の興味関心を惹き、考えさせる教材である。

次に「スクールカースト」である。「スクールカースト」の用語を初めて紙面上で発表したのは、2007年に『いじめの構造』を著した森口朗である。森口はいまだに解明されていない、いじめの仕組みを解き明かすためスクールカーストの概念を提出した。<sup>(2)</sup>その後、スクールカーストは同年に朝日新聞社発行の雑誌『AERA』紙上にも登場し、2012年には鈴木翔『教室内カースト』が刊行された。<sup>(3)</sup>

スクールカーストとはく主に中学・高校で発生する人気のヒエラルキー（階層制）。俗に「1軍、2軍、3軍」「イケメン、フツメン、キモメン（オタク）」「A、B、C」などと呼ばれるグループにクラスが分断され、グループ間交流がほとんど行われなくなる現象を指す。森口は、スクールカーストを決定する最大要因はコミュニケーション能力であるとしている。また、コミュニケーション能力を「自己主張力」「共感力」「同調力」の三次元マトリクスで決定されるとし、これら三つの総合力を主因としてスクールカーストが決定されるとしている。そして、スクールカーストが高い者ほどいじめに遭いにくく、逆にそれが低いといじめに遭いやすいとの議論を展開している。

例えば、小説「罪の余白」で芦沢央(2012)は次のように表している。

目立つ子、ノリがよくて男子に人気がある子、運

動部で主要なポジションにいる子が上位に位置するヒエラルキー。真帆はその中の、下から二番目辺りの階層にいた。嫌われているわけでも、いじめられているわけでもない、けれど明らかに軽んじられている位置。

それなりに人数がいるから安定はしているけど、自分のグループが陰でオタク、きもい、と評されていることを真帆は知っていた。

だから、グループを離れて一人になると、みんな途端に弱くなる。たとえばそれは、授業で班分けをされて他のグループの子たちと一緒に行動しなくてはならないとき。<sup>(4)</sup>

国家間の紛争から対人関係の軋轢や葛藤まで含め、相手に対して精神的苦痛を感じさせる行為は、人間が社会生活を営む限り存在する。そのような社会の成り立ちからいじめを根絶することは不可能だと考えるが、教師や地域の対応によって減らすことは可能であると思う。その方法の一つは、教師がいじめを発生させないような環境を整えることである。

例えば、学級内の人間関係に触れる時間を増やす、保護者と連携する、行事による協力と達成感を喚起する、インターンシップや社会見学により学校以外の社会生活を体験させる、異年齢グループで自律性と責任感を養うなど、子どもたちの精神的発達を意図的に促すことにより共感性を育むことである。

また、2008年度から文部科学省が開始した「スクールソーシャルワーカー活用事業」の活用も検討すべきである。スクールソーシャルワークは、学校の中で実践されるソーシャルワークの一分野であり、日本では、1986(昭和61)年に埼玉県所沢市での活動がその始まりであるとされている。

わが国では、まずスクールカウンセラー、教育相談員が学校や教育委員会に配置されたが、近年、各地でスクールソーシャルワーク実践が先駆的に行われるようになった。そうしたなか、児童・生徒の不登校、校内暴力、いじめ、自殺、家族の殺傷などが社会問題になっている今日、学校と家庭・地域社会との調整を図り、それらの連携によって児童・生徒が生き生きと生活し、学ぶことができるように援助していくソーシャルワーク機能が教育現場に定着していくことが期待される。

いじめ問題の背景には貧困や親の雇用不安定化など、個人の要因ではなく社会環境の問題が影響を与えている。ソーシャルワークは、このような問題に対し、人間と社会環境の接点に介入し調整し方向付け、問題解決を図る役割を期待されているのである。

田中(2015)は、スクールソーシャルワーカーがスクールカーストの低い子どもたちに対して、個別的な受容を基本として丁寧にソーシャルスキルを教える場を設けることが考えられると指摘している。スクールカーストの低い子どもたちは、負の連鎖により自身が社会性を身につける機会を奪われやすく、そのような場合でも個性として放置してしまいがちである。スクールソーシャルワーカーが、あいさつや身だしなみ、自分の意見をしっかり述べるといった社会性身につける手助けをすることにより、より社会性のある子どもたちが育ち、子ども個人の発達といじめの予防に寄与することができるとしている。<sup>(5)</sup>

#### 4. 進路指導に関する展開

進路指導に関してはキャリア形成とキャリア教育としての位置づけを確認し、中学校高校での自身の体験も踏まえながら知りたいことを挙げることから開始する。学生が知りたいこととして挙げるのは「働く意義、仕事の種類と内容、給与や税金、労働時間」である。

ここから具体的に「教育の職業的意義」を抵抗と適応から考えたい。熊沢誠(2006)が高校段階の教育内容として想定している要素は以下の4点である。

- ①この社会の分業構造のなかにあるさまざまな仕事の数的比率と、それぞれの仕事果たす社会的役割と、社会的に要請される職業倫理
- ②働く人びとがこうした仕事について感じることのできるやりがいおよびその仕事にまつわる現実のしんどさ
- ③そのしんどさを同じ職場、同じ仕事、同じ地域で働くなかまと協同して改善する方途、具体的には主として「労働基準法、労働組合法(労働三権)、労働あんぜん衛生法、労働者派遣法、男女雇用機会均等法、育児休業法のような労働法、雇用・年金・医療保険などの社会保障のしくみ、そして生活と権利を守るための労働者たちが遂行してきた社会運動の歴史と現状
- ④どんな仕事につくにせよ今日の職業人すべてに要

請される教養の諸領域、具体的には消費者教育、金融教育、司法教育、政治参加、メディアリテラシー、環境教育、食育、育児・介護教育および余暇の楽しみに関する教育<sup>6)</sup>

厚生労働省「今後の労働関係法制度をめぐる教育の在り方に関する研究会報告書」は具体的な教育内容についてこのように述べている。

ただし、高校や大学の段階において、労働関係法制度に関する知識を網羅的に付与することは現実的とは言えない。むしろ、労働関係法制度の詳細な知識よりも、まずは労働法の基本的な構造や考え方、すなわち、①労働関係は労働者と使用者の合意に基づき成立する民法上の「契約」であり、「契約」の内容についても合意により決定されることが基本であるということ、②労働者と使用者の間では一般に対等な立場で合意することが難しいことから、労働者の権利を保護するために労働契約法や労働基準法などの労働関係法令が設けられていること、③労働組合を通して労使が対等な立場で交渉し労働条件を決定できるように、憲法や労働組合法により労働三権が保障されていること等を分かりやすく教えることが有効である。また、例えば給与・賞与・退職金などの具体的な労働契約の内容については、法令に反しない限りにおいて労働者と使用者の合意に委ねられているため、採用時（労働契約締結時）に交付される書面や就業規則によって労働契約の内容を確認することが重要であること、さらに、時間的余裕があれば、必要に応じて、採用／解雇、労働条件、内定等の「契約」にまつわる基本的な知識を付与することも効果的であると考えられる。なお、労働関係法制度に関する知識だけではなく、職業選択や就職活動に必要な事項として、社会情勢の変化等も踏まえた多様な雇用形態（派遣、契約、請負、アルバイト等）による処遇の違い、仕事の探し方、求人票の見方、ハローワーク等の就職支援機関の利用方法等に関する知識を付与することも重要である。<sup>7)</sup>

これらを踏まえ、

- ①キャリアとは、キャリアデザインの基本と方法
- ②家族のライフサイクルと性別役割、家族の変化と長寿社会、就業と子育て、職業選択
- ③マズロー欲求5段階説、モデル家族の生涯収支

④ライフキャリア、ライフロール、キャリアの生涯発達（若年・中年・老年）

⑤変わる社会状況と多様化する職業観、人はなぜ仕事をするのか

⑥早期離職とフリーター、「七・五・三現象」

⑦少子高齢化社会、人口減少社会

⑧仕事（職業）に関する情報を集める、会社四季報

⑨業種・職種

⑩キャリアのケーススタディー

について学生に事前調査と発表、意見交換、補足説明を積み重ねていく。

## 5. 社会状況とキャリア支援の意識

多くの中学校高校で、「進路指導」が行われる。だが、そのほとんどは単に生徒の学力と家庭の経済力に応じたもので、しかも中学校から普通科高校、大学、就職というコースを標準としている。生徒の適性や能力を考えたさまざまな進路を示すというシステムにはなっていない。生徒は大人に向かう進路を自ら選び取るのではなく、能力と経済力に応じて振り分けられ、与えられることになる。村上龍(2010)は『13歳の進路』でこのように指摘している。<sup>8)</sup>

この原因は、進路指導を行う学校や個別の教師が無知で怠慢だからではない。もともと日本の教育は、子どもが自立して生きるための能力を開発するというより、集団の中で働くための一般的で一律の知識と規律を教えることを目的としてきた。明治の開国と近代化の過程で「富国強兵」「殖産興業」という目的のもとで確立されたもので、その基本的な考え方とシステムが変わってこなかったからだ。教育のカリキュラムに「教育の職業的意義」を組み入れてこなかった。学校も、個別の教師も、中学校-普通科高校-大学-就職という標準的なコースを示し、学力と経済力に応じて、工業・商業高校、高等専門学校などに振り分ける以外、進路指導ができなかったのである。

説得力のあるキャリア教育を構築するための背景として、現在の社会状況と経済格差について確認し学生に意識させることが必要である。

世界第3位の経済大国でありながら、日本には高い貧困率という問題が存在している。7人に1人が貧困にあえぎ、一人親世帯では半数以上が貧困に苦しんでいる。日本では貧困率のデータは3年ごとに調査され

ているが、最新の数字は2015年に発表された15.6%。一人親世帯の貧困率では50.8%となっており、先進国の中では最悪のレベルに近い。最新情報となる2018年の調査で改善されているかどうかが目されるが、現実問題として賃金が増えていない状況では大幅に改善しているとも思えない。<sup>(8)</sup>

有効求人倍率は大きく改善して、業界や職種によっては人手不足が深刻だが、相変わらず正規社員と非正規社員との間には給与面での大きな溝がある。年金の給付額や生活保護の給付金の減額が実施されており、日本の貧困問題は悪化して大きな格差になっていると考えるのが自然だろう。

そもそも日本の貧困率はバブル崩壊以来、継続して悪化を続けており、たとえば貧困率算定のベースとなっている「可処分所得」の推移をみると、日本ではこの20年間ひたすら下がり続けている。日本の1人当たり可処分所得は年間245万円（中央値＝平均値、2015年現在）だが、この平均値の半分しか所得のない世帯を貧困層と呼んでいる。日本では、この貧困率の算定基準となる可処分所得の金額が、1997年からの20年間で52万円も下落した。失われた20年と呼ばれるが、日本の貧困率の状況が厳しさを増している証拠ともいえる。<sup>(9)</sup>

国際NGOのオックスファム(Oxfam)による世界の経済格差問題に関する2019年レポート(Public Good or Private Wealth: 公共の利益か、個人の富か)が発表された。最新のレポートでは、世界の富豪トップ26人が、世界人口のうち経済的貧困に当たる半数、約38億人の総資産と同額の富を所有している。2016年に最初に発表されたレポート以降、毎年経済格差は拡大している。<sup>(10)</sup>

世界のわずか1%の超富裕層の資産は、残り99%の資産より多くなっているのが現実だ。世界で生み出された新たな富の80%以上は最も豊かな富裕層にいき、世界の貧しい半分にはわずか1%未満の富がわたった。2018年には低所得層の半数の約38億人の富が11%減少したのに対し、10億ドル以上の世界の億万長者は一年で資産を9000億ドル増やしている。この額を1日当たりに計算すると、20.5億ドルの増加である。

つまり、現在の世界経済の仕組みでは資産を保有する一部の特権層に富が集中するようになっている。富裕層はより富を増やし、世界の低所得層の状況は悪化、

経済格差は拡大する一方である。この状況に対し、オックスファムはいくつかの対策を提言している。レポートのタイトル通り、貧困・経済格差問題の解決には教育、医療、インフラなど各国の公共利益を優先する政策を導入することが重要としている。超富裕層が保有する約7.6兆ドルの租税回避の実態の見直し、大企業や富裕層に応分の税を払う仕組みの導入などがあげられている。

報告書は、スイス金融大手クレディ・スイスによる家計資産のデータをもとに推計したもので、昨年6月までの1年間で上位1%の資産総額は、株価の上昇などによって7625億ドル(約84兆円)増えた。これは、1日1.9ドル未満で暮らす絶対的貧困をなくすのに必要な額の7倍以上にあたるという。

さらに下位半分の37億人分の資産総額を、米経済誌フォーブスの長者番付と比べたところ、上位42人の資産総額(合計1兆4980億ドル)とほぼ同じだった。昨年1月の報告書では、上位8人の資産総額に相当するとしたが、クレディ・スイスの調査に中国などのデータが追加されたため下位半分の資産総額を修正した。同じ基準で前年の資産を再計算すると上位61人の分と同じになることから、前年より格差は拡大しているという。

このような状況の中で、教育が劇的に変化しようとしている。グローバルな競争が生まれ、社会全体が変化し続けていることが明らかになってきたからだ。そして、教育がその社会の変化に対応できているとは言い難い。終身雇用・年功序列という日本的雇用形態に固執する環境からさまざまな形態と働き方・生き方を模索する社会になっている。

これからの進路を考えると、どの方向が有利かというような問いは、経済力や学力に恵まれた子どもや若者だけに許された限定的なものだ、と村上龍は指摘する。<sup>(11)</sup>どの方向が有利かではなく、どうすればこの社会を一人で生きのびていけるか、という問いに向き合う必要があるだろう。

## 6. おわりに

「生徒指導・進路指導論」では履修学生に、生徒指導が単に規則を守らせ、集団生活を教え込むものではなく、一人ひとりの人間としての成長を支援し、行事や部活動、日々の生活の中でコミュニケーション能力

や社会性を伸ばし、課題解決のための生きる力を育てることが重視されるべきだということ、進路指導が一人ひとりの生涯にわたる生きる力を育てるためにあることを意識させたい。

#### 【引用文献】

- (1) T・ハーシ、森田洋司・清水新二監訳（2010）：非行の原因－家庭・学校・社会へのつながりを求めて（新装版）文化書房博文社
- (2) 森口朗(2007)：いじめの構造 新潮新書
- (3) 鈴木翔(2012)：教室内カースト 光文社新書
- (4) 芦沢央(2012)：罪の余白 角川書店
- (5) 田中秀和(2015)：スクールカースト論からみたいいじめ問題の理解と対応 新潟医療福祉学会誌 14(2)  
<http://hdl.handle.net/10623/50604>
- (6) 熊沢誠(2006)：若者が働くとき ミネルヴァ書房
- (7) 厚生労働省(2009)：「今後の労働関係法制度をめぐる教育の在り方に関する研究会報告書」  
<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/02/dl/h0227-8a.pdf>
- (8) 村上龍・はまのゆか(2010)：13歳の進路 幻冬舎
- (9) 東洋経済 <https://toyokeizai.net/articles/-/260891>
- (10) Trends watcher  
<https://www.trendswatcher.net/211118/geopolitics>
- (11) 村上龍・はまのゆか(2010)：13歳の進路 幻冬舎

#### 【参考文献】

- 1) 熊沢誠(2006)：若者が働くとき ミネルヴァ書房
- 2) 重松清(2007)：青い鳥 新潮社
- 3) 武井昭也、加藤由紀子、佐々木邦子、高橋秀幸、椿明美、和田佳子(2007)：キャリア形成のための基礎教育プログラム（初年次教育の展開事例）、2007年度日本ビジネス実務学会教授法研究助成報告書
- 4) 本田由紀(2009)：教育の職業的意義 ちくま新書
- 5) 村上龍・はまのゆか(2003)：13歳のハローワーク 幻冬舎
- 6) 村上龍・はまのゆか(2003)：新13歳のハローワーク 幻冬舎
- 7) 村上龍・はまのゆか(2010)：13歳の進路 幻冬舎
- 8) 森田洋司ほか(1999)：日本のいじめ 金子書房

- 9) 森田洋司(2010)：いじめとは何か 中公新書
- 10) T・ハーシ、森田洋司・清水新二監訳（2010）：非行の原因－家庭・学校・社会へのつながりを求めて（新装版）文化書房博文社
- 11) ブルース・D.ペリー、マイア・サラヴィッツ、戸根由紀恵訳（2012）：子どもの共感力を育てる 紀伊國屋書店