

中部学院大学・中部学院大学短期大学部

教職実践研究

首長部局と教育委員会との連携について

—「総合教育会議」の実態を通して— …… 小林直樹 …… 1

幼保小連携の指導法に関する一考察

～「育ちのつながり」の視点から～ …… 梅田裕介・西垣吉之 …… 9

音楽科教育法における ICT を活用した協働学習の促進 …… 杉山祐子 …… 17

ICT 活用による音楽技能向上の指導法に関する研究 …… 杉山祐子・岡田泰子 …… 25

コロナ禍における幼児期・児童期の運動指導の実際 …… 平井博史・樋口磨齊哉 …… 33

An Attempt to Provide Japanese University Students Intercultural Experience through the International Virtual Exchange Project …… 加藤 T. コラゾン・新井謙司 …… 41

カンボジアの幼児教育の歴史と幼稚園教員養成校の課題

…………… 遠座未菜・丸山真司 …… 51

子どもの主体的な遊びを支える保育者の関わり …… 倉畑萌 …… 59

幼小接続期における幼児の言語活動の充実を支える保育者の役割

～幼児の実態からクラス活動へとつなぐ保育者の実践事例検討～ …… 小木曾友則 …… 67

保育現場の個別の指導計画作成に関わる実践研究

—市町村の巡回相談に着目して—

…………… 別府悦子・遠座未菜・谷昌代・平岡康代・平野華織・大井佳子 …… 75

中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教職実践研究 投稿規程

(目的)

第1条 この規程は、中部学院大学及び中部学院大学短期大学部（以下「本学」という。）における教職実践研究の投稿に関する事項を定めるものとする。

(投稿資格)

第2条 投稿論文を投稿できる者（以下「投稿者」という。）は、中部学院大学並びに同大学短期大学部に所属する専任の教職員（特任教員、事務職員を含む）で、保育園、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の免許に必要な授業を担当する者とする。

2 共著の場合、投稿しようとする著者は、著者全員の同意を得、共著者全員が署名した「同意確認書」を添付すること。共著者は研究に貢献した者とし、研究の協力者は共著者とせず、謝辞の中に記載することが望ましい。

(論文の種類)

第3条 投稿原稿は教職に関する実践的研究を含むものとする。

(原稿の仕様)

第4条 原稿の仕様は、中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究執筆要領に定めるものとする。

(投稿手続き)

第5条 教職実践研究の投稿を希望する者は、あらかじめ所定の様式にて中部学院大学・中部学院大学短期大学部教職実践研究編集委員会（以下、「委員会」という。）に投稿申込を行わねばならない。

(投稿論文の可否)

第6条 投稿論文の掲載の可否は、委員会によって決定する。

(二重投稿の禁止)

第7条 前2条に関わらず、他の学術雑誌等に既に掲載された、もしくは投稿中のものは受け付けない。

2 投稿論文の掲載の決定後に、二重投稿が判明した場合には、掲載を取り消すものとする。

(原稿の提出)

第8条 原稿の提出は電子データ（Word形式）を提出する。

(抜刷)

第9条 教職実践研究は電子媒体（pdfファイル）で制作されるので、抜刷は提供しない。

(著作権及び公開)

第10条 本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属する。

2 投稿者は、全文を電子媒体（pdfファイル）で公開することを許諾したものとみなす。

(引用に伴う著作権・肖像権等)

第11条 他者の著作物等からの引用に伴う著作権（公衆送信権を含む）・肖像権等については、執筆者の責任において利用許諾を得るものとする。

(投稿論文の扱い)

第12条 投稿論文の審査結果に不服がある場合には、文書にて委員会に申し立てることができる。

(運営)

第13条 委員会の運営及び事務は、中部学院大学教育学部において処理する。

(規程の改廃)

第14条 本規程は、学長・副学長会議で改廃する。

中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教職実践研究 執筆要領

1. 投稿原稿は、本文、図表・注・引用文献を含めて最大8ページ以内とする。

2. 投稿原稿は、次の通り作成する。

(1) 別添の提出原稿のテンプレートを用いて、パソコンで作成する。

(2) 原稿1頁目には、①タイトル（英文タイトルを併記）、②氏名・所属（連名の場合は全員）を記入する。

(3) 原稿1頁目の氏名の下には、抄録400字以内とキーワード（5語以内）を記載する。

(4) 原稿は次の通り作成する。

本文・注・引用文献は、縦置きA4版用紙に横書きで、1頁に50字×50行（1頁2,500字）で作成し、電子データを提出する。

3. 文書の形式は、口語体、常用漢字を用いた新仮名づかいを原則とする。

4. 投稿原稿に利用したデータや事例等について、研究倫理上必要な手続きを経ていることを本文に倫理的配慮として明記すること。また、記述においてプライバシー侵害がなされないように細心の注意をなすこと。

首長部局と教育委員会との連携について

—「総合教育会議」の実態を通して—

Cooperation between the Department of the Mayor of Municipality and the Board of Education

—The Current Status of "the Comprehensive Educational Conference"—

小林 直樹¹⁾

Naoki Kobayashi

抄録：我が国の教育委員会制度の特徴は、教育委員会を首長から一定の距離を置く独立行政機関として位置づけていることである。近年、首長との連携を密にすることが求められるようになり、2015年からは総合教育会議の設置が義務化されるなど、首長と教育委員会との関係に変化が起き始めている。制度改革後7年目を迎えている現在の首長部局と教育委員会との連携について、岐阜県内の市町村における総合教育会議の持ち方を通して、連携の状況を調査した。その結果、一定の連携強化は認められるものの、一層の連携強化を図るには、教育委員会の位置を首長部局に近づけることも必要ではないかと考えられる。

キーワード：教育委員会制度、総合教育会議、教育大綱

I. はじめに

2011年10月に起きた大津中2いじめ自殺事件²⁾は、我が国の教育に大きな影響を及ぼした。例えば、学校現場におけるいじめの深刻さが明らかになり、「いじめ防止対策推進法」(2013年)が成立した。これは、いじめを、「当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの」と定義し、これまでの「いじめ」の捉えとは大きく異なり、いじめのハードルを大幅に下げたものであった。以後、学校現場は、「いじめは集団生活の中では起きるものであり、小さなうちに見つけ出して早期に解決することが学校の役割」との認識に立つようになってきた。また、この事件は、近年までくすぶり続けていた道徳の教科化にもつながった。(小学校では2018年度、中学校では2019年度から全面实施)

一方、この事件は、我が国の教育委員会制度改革にもつながっていく。これは、大津市教育委員会や学校側がいじめはなかったとして隠蔽や責任逃れをしたとの報道により大きな社会問題になったことによる。当時の越直美大津市長は教育委員会の調査が不十分として、第三者調査委員会を市長直轄で立ち上げ、原因調査に取り組んだ。市長は、「教育委員会制度そのものに問題。そんな教育委員会なら要らない」とまで言い、マスコミは「教育委員会制度が機能していない象徴例」として報道した。このことは、教育委員会がこれまでも批判されてきた迅速性や機能性の弱さ、身内意識、責任の所在が曖昧といった弱点をさらけ出すことになった。そして、選挙で選ばれた首長が教育行政に責任を持つ、新しい教育委員会制度の構築が必要との認識により、2014年に教育委員会制度の改革が行われた。

さて、筆者は、こうした制度改革が行われる以前から、首長が教育行政に深く関与する仕組みを構築した岐阜県の実態について調査し、その状況³⁾について述べてきた。

1) 教育学部子ども教育学科

2) 2011年10月11日に、滋賀県大津市内の中学校の当時2年生の男子生徒がいじめを苦に自殺するに至った事件。学校と教育委員会の隠蔽体質が問題視され、大きく報道された。

3) 小林直樹、1998-2005における岐阜県の教育改革について—首長の権限強化を中心にして—、岐阜聖徳学園大教

概要を述べる。1989年、岐阜県知事に初当選した梶原拓は、2005年までの4期16年間、県政を担った。2003年からは全国知事会長に就いて、改革派知事として地方分権を推進するとともに、県政においては県民の声を教育に反映させる仕組みとして様々な組織を設けるとともに、県内市町村長には教育委員会に任せるのではなく、積極的に教育にかかわっていくよう働き掛けた。知事はこれを「自治体教育」と名付けた。

代表的な組織⁴⁾が「岐阜県教育協議会」であった。今回の教育委員会制度改革で、首長と教育委員会が意思疎通を図り、教育の課題及び目指す姿を共有しながら連携し、効果的に教育行政を推進していくよう「総合教育会議」の設置が義務付けされたが、梶原は、2000年に知事、県議会議長、教育委員長を委員、副知事と教育長を准委員とする「岐阜県教育協議会」を発足させた。ここでは教育の重要事項の方向付けを行うとともに、岐阜県の教育大綱といえる「フロンティア21」を策定し、岐阜県の教育をコントロールした。また、市町村長にも教育の領域に踏み込むことを推奨し、各地域に「教育会議」を立ち上げさせて、教育に特化した議題を話し合わせた。しかしながら梶原知事が辞任をすると、新知事による前知事時代の「政策総点検」が実施され、知事と教育委員会との深い連携も無くなることになった。岐阜県の事例は、特別なものであり普遍化するものではなかったのである。

本稿は、こうした背景を踏まえながら、必置となった「総合教育会議」の状況から、首長と教育委員会との連携、意思疎通の様子について探り、連携強化の進捗状況について検証するものである。

II. 我が国の教育委員会制度について

研究を進める上で、我が国の教育委員会制度の概要や課題、また、首長の教育について責任と権限について述べておくことにする。

(1) 教育委員会制度の仕組みと特徴

我が国の教育委員会制度は、1956年に制定された「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」に基づいて運営され、すべての地方公共団体に教育委員会が設置されている。教育委員会は、常勤の教育長と非常勤の教育委員とで構成される行政委員会として、地方公共団体の長から独立して決定権をもち、学校教育だけでなく、生涯学習や文化、スポーツ等の幅広い分野で地域住民と深いかかわりを持っている。

制度としての意義、特徴としては次の点をあげることができる。

- ① 首長からの独立
- ② 継続性・安定性の確保
- ③ 住民による意思決定（レイマンコントロール）

教育行政は、公正、中立に進められることが重要である。例え選挙で選ばれた首長であっても、個人的な価値判断や特定の政党等の影響力は排除されなければならない。教育は中立性を確保することが必要なのである。また、特に義務教育においては、一貫した方針の下に、継続的、安定的に進められることが重要である。そのため、首長から独立した行政機関として教育委員会を設置している。さらに、教育は広く地域住民の意見を踏まえて行われるべきである。そのため住民の代表である教育委員が、事務局を指揮監督するという、いわゆるレイマンコントロールの仕組みにより、広く地域住民の意向を反映した行政組織としている。これらの特徴は、教育委員会制度の改革後も担保されるべきものとされ、今日に至っている。

(2) 教育委員会制度について指摘されている課題

教育委員を公選で選ぶ教育行政への民意の反映を基軸としてスタートした我が国の教育委員会制度は、教育委員会に党派的な対立が持ち込まれる弊害を解消するために公選制を廃止（1956年）したり、住民への説明責任を果たすために会議を原則公開（2001年）にしたりするなどの改革を行ってきた。しかしながら長く課題として指摘され

職実践科学研究センター紀要、2015

⁴⁾ 教育改革に関する会議としては次のものがあつた。設置順に、「岐阜県教育協議会」（2000年）。委員は知事、議長、教育委員長。岐阜県教育の大綱に関する議論を行う。「岐阜県教育改革懇談会」（2000年）は各界の代表者で構成し、教育改革の視点からの提言と検証を行う。「岐阜県教育改革研究会」（2002年）は、教育に関する有識者で構成、教育改革の具体化に向けた意見収集を行う。「市町村教育会議」（2002年）は、県内各市町村長が地域の教育についての意見交換を行う。「海外教育研究会」（2004年）は、海外教育に詳しい有識者が委員となり、海外における優良な教育事例の積極的な導入を図ることを目的に設置された。

解決されないままに今日に至っている事項がある。例えば、「権限と責任の所在が不明確である」という指摘、教育委員会は「審議が形骸化している」という指摘、組織として「迅速性や機動性に欠ける」という指摘などである。

こうした指摘の中に、教育委員会は地域住民の意向を十分反映していないのではないかという課題がある。具体的には、直接選挙で選ばれた首長は住民の代表として教育に関心を持つとともに、住民も期待しているのに、教育委員会はそうしたことをどのように受け止め、施策に反映させようとしているのか、首長との意思疎通や連携はどのように行われているのかが分からない。また、レイマンコントロールであるのに教育委員の一部や教育委員会事務局職員は、教育関係者が多く占める傾向があり、閉鎖的な組織になっているのではないか、一部の教育関係者の意向に沿った教育行政が行われているのではないかといった指摘である。もっと首長は教育委員会と連携して教育にも責任を持つべきとする考え方である。

(3) 首長の教育行政に対する責任と権限

地方自治体における行政責任の多くは首長が負っているが、教育に関する事務については、基本的には首長から独立した教育委員会が負っている。教育委員会が所管する教育事務について首長の責任、権限はいくつかあるが、大きなものは次の事項に限られる。

- 教育委員の任命（制度改革後は教育長の任命も）
- 教育に関する予算の編成

このように首長の権限が限定される仕組みとなっている理由は、前述の通り、教育については政治的中立性や継続性・安定性の確保が強く求められ、合議制の機関を通じて公正中立な意思決定や住民意思の反映を図ることが適当だと考えられるからである。ただし、教育委員会は、地方自治体の中で独立・完結して教育事務を担っているのではない。予算編成権のように首長と連携し、役割分担をしながら必要な事務を行っているのである。

梶原拓岐岐阜県知事は、様々な教育に関する組織を立ち上げ、岐阜県教育の方向付けを教育委員会とともに行った。その際は法律に反しないよう教育委員会の名で発した。また、県全体の教育水準を向上させるには、子どもたちや保護者、地域住民により近い市町村が、自らの責任において取り組むべきで、市町村長は教育委員会に任せっきりでなく、法律の範囲内で教育について口を出し、責任を負うべきであると主張していた。「教育のことは教育委員会に任せた」という風潮のあった制度改革以前の時代に、こうした自論を展開し、施策に反映させていたことには、短期に終わり、岐阜県のみであったということ差し引いても、驚きを禁じ得ない。

Ⅲ. 「総合教育会議」について

(1) 教育委員会制度改革の概要

大津市中学生いじめ自殺事件をきっかけに、国で教育委員会制度の見直しの議論が行われた。2014年の通常国会で改正地方教育行政の組織及び運営に関する法律が成立し、翌2015年4月から、新たな教育委員会制度が始まった。主な変更点は次の通りであった。

- ① 首長・教育長・教育委員により構成する「総合教育会議」を開催する。
- ② 教育・学術及び文化の振興に関する総合的な施策の『大綱』を定める。
- ③ 教育委員長を廃止し、教育長と一本化した新教育長を設置する。(任期は3年)

首長と教育委員会とで構成する「総合教育会議」を開催し、そこでは教育の「大綱」を定める。教育長は従前の教育委員による互選で選出するのではなく、首長が教育長として任命する。その際、首長が4年の任期中に少なくとも1回は教育長を選任する機会があるので、首長の人事構想の中に教育長人事を位置付けやすくするために任期を3年とした。首長と教育長との連携強化を図るとともに、首長が教育に対してものが言える立場への制度改革であったのである。

(2) 総合教育会議とは

大津市のいじめ自殺事件をきっかけに、国で教育委員会制度の見直しの議論が行われ、2014年の通常国会で改正法が可決、成立した。新しい制度では、教育委員長職の廃止と教育長の権限強化、教育に関する大綱の策定とあわせ、各自治体に総合教育会議が設置されることになった。

総合教育会議は、首長と教育委員会とで構成する会議である。位置づけは、首長と教育委員会という執行機関同士の「協議」と「調整」の場である。この際の「協議」とは、自由な意見交換であり、「調整」とは、教育委員会の権限に属する事務について首長の権限との調和を図ることである。また、「協議」と「調整」の具体例として、法

律は、教育行政の大綱の策定に関することや、教育を行うための諸条件の整備など重点的に講ずべき施策に関すること、また、児童・生徒等の生命、身体に現に被害が生じ、又はまさに被害が生ずるおそれがあると見込まれる場合等の緊急の場合に講ずべき措置に関することを挙げている。設置の根拠は、地域の民意が十分に反映されていないということからであり、また、いじめ等の問題に対して必ずしも迅速に対応できていないということからであった。なお、国は、協議の議題とすべきでない事項の具体例として、教科書の採択や個別の教職員の人事、日常の学校運営に関する些細な事項を挙げている。

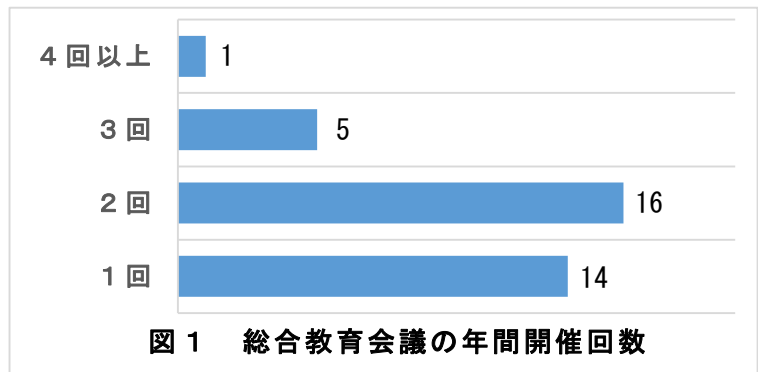
(3) 岐阜県における総合教育会議の現状

筆者は、2022年1月に岐阜県内のすべての市町村に対して、総合教育会議の開催に関するアンケートを実施⁵⁾した。以下は、その結果についての概要である。

① 総合教育会議の開催回数について

総合教育会議は、年間1、2回程度開催しているところが多い。両者を合わせると80%をこえる。首長と教育委員会との連携、意思疎通を図ることを目的としているなら、決して多い開催回数とは言えない。一方で、県都岐阜市のように、年間6回程度開催しているところもある。岐阜市では、定期的な開催として、それぞれ教育に係るテーマを掲げ、協議や調整を行っている。

開催していない市町村は無いものの、全体として回数にはばらつきが見られる。開催回数だけで判断することはできないが、総合教育会議を頻繁に開催し、積極的に活用している市町村は多くないように思える。



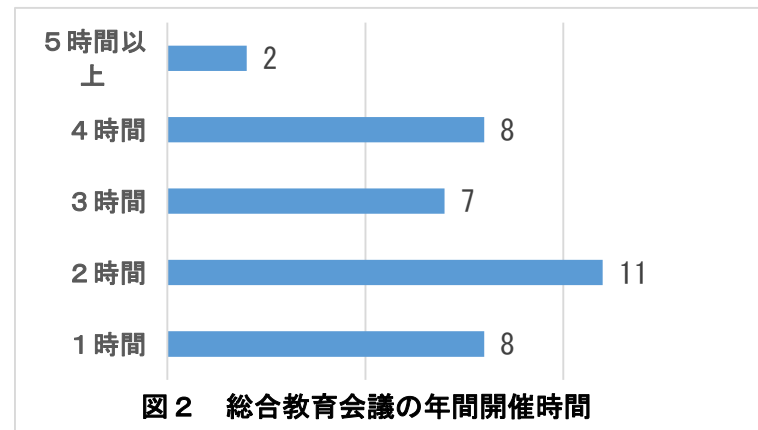
② 総合教育会議の開催時間について

1回あたりの開催時間は、「1時間程度」が最も多く、全体の40%を占める。これに「1時間半程度」を合わせると、2時間未満の開催時間は、全体の70%を占める。

図2は、平均の開催時間に年間の開催数を掛けた時間である。「1.5時間程度」の会議を年2回開催したとすれば、年間3時間の開催時間というようにして表したのである。

岐阜市の場合、毎回「2時間程度」の会議を年間6回程度開催しており、年間の開催時間は12時間にもなる。また、郡上市も「2時間程度」の会議を年間3回開催しており、年間の開催総時間は多い。

一方、「1時間程度」の会議を、年間1回程度しか開催していない市町村は8市町村ある。開催時間からみると、首長と教育委員会との意思疎通を図る会議としては十分機能しているようには思えない。



③ 総合教育会議の出席者について

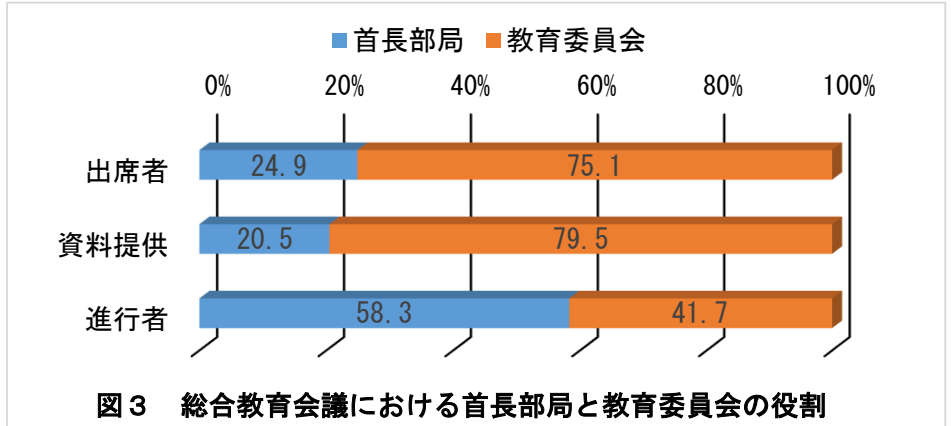
総合教育会議への出席が法律で定められているのは、市町村長と教育長及び教育委員であるが、地方公共団体と教育委員会の幹部、また、会議のテーマによっては関係部署の担当者も同席することがあり、総合教育会議は多人数の会議となっている。回答のあった市町村における出席者数の平均は13.1人であった。ただし、その内訳は、市町村長をはじめとする首長部局が3.3人であるのに対し、教育委員会は9.8人と圧倒的に多くなっている。その理由は、出席

⁵⁾ 岐阜県には42の市町村があるが、そのうち岐南町と笠松町は教育委員会を共同で設置しているので、アンケートを実施したのは41の教育委員会である。なお、そのうち回答を得たのは36の教育委員会である。

が義務付けされている教育長と教育委員とで5~6人の人数になることや、内容が教育全般にわたることから課長級以上の職員が常に出席することが多いからと思われる。首長部局からは副市町村長等に加えて、企画・政策に係る部局、財政に係る部局からの出席が多い。なお、首長部局が首長のみの出席としている市町村は、関市、美濃加茂市、可児市、多治見市、恵那市、北方町、垂井町、富加町、川辺町、七宗町、八百津町、白川町、東白川村で全体の3分の1以上に及んでいる。首長の教育に対する考えや教育の方向性を聴く良い機会でもあるので、市町村の幹部はもっと出席してもよいのではないかと思う。

④ 総合教育会議の資料について

総合教育会議の資料を作成及び提供を行うのは教育委員会が多い。会議の議題が、例えば英語教育の推進とか、いじめ・不登校への対応とかといった個別の教育指導の内容であれば、資料提供は教育委員会に任されるからである。一方、市町村長が就任したばかりの最初の総合教育会議



や、市町村の総合振興計画に関連したような内容の総合教育会議においては首長部局が資料提供をしている。

日時も含め、会議の内容等について調整するのは、首長部局では政策や企画を担当する課、あるいは大きな市では秘書課が当たることが多い。一方、教育委員会では、教育総務課など日頃から首長部局との窓口になっている課が当たることが多い。

⑤ 総合教育会議の進行者について

改正された地方教育行政の組織及び運営に関する法律により、地方公共団体の長は、地域の実情に応じた教育、学術及び文化の振興に関する総合的な施策の大綱を定めるものとされた。そして、大綱などについて協議するための総合教育会議は、地方公共団体の長が招集することとされた。よって総合教育会議のイニシアチブは首長である。アンケートによれば、総合教育会議の進行者を市町村長と回答した市町村は、各務原市、海津市、関市、郡上市、可児市、多治見市、中津川市、神戸町、富加町、川辺町、白川町、東白川村であった。また、羽島市、瑞穂市、土岐市、高山市、下呂市、岐南町・笠松町、関ヶ原町、揖斐川町は首長部局の企画部長等の幹部職員を挙げた。しかしながら、議題が大綱ではなく、個別の教育委員会所管事項が連続するようになると、慣例的に教育委員会の教育総務課長等が担うことも多くなっているようだ。

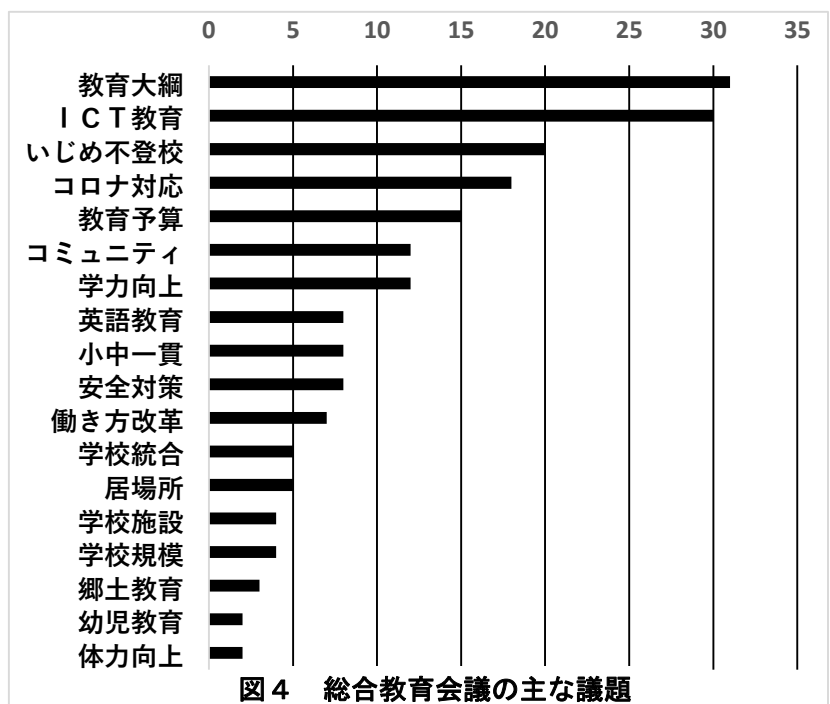
⑥ 総合教育会議の議題について

県内市町村における近年の総合教育会議の議題は、図4のとおりである(回答数は36市町村)。

そのうち「教育大綱の策定」は最も多い議題である。そもそも大綱の策定を目的とする会議であるから当然で、挙げなかった市町村は、策定済みだったものと予想できる。

これに続くのが「ICT教育」、「いじめ・不登校」、「コロナ対応」であった。いずれも、それぞれの市町村長も関心が高い内容であると思われる。

また、それぞれの地域の将来の教育の姿を見極めようとする議題も、よく取り上げられている。例えば「学校統



合)、「学校規模」、「小中一貫教育」などである。そのほか、「教育予算」、「ICT教育」、「学校施設」など予算権限の無い教育委員会が首長に対して攻勢をかけようとするような議題も多く取り上げられている。

IV. 教育委員会の所在地について

筆者は、18年間県、岐阜県教育委員会に勤務した経験がある。勤務場所は、12階建ての岐阜県庁舎の場合は11階であったし、出先機関であった東濃教育事務所の場合は5階建て庁舎の最上階である5階であった。教育委員会は独立した行政機関であるから、知事室や市町村長室の近くに首長の部局を配置し、教育委員会は必然的に知事室や市町村長室からは離れた位置に配置されることになるのである。このことは、基本的には全国のどの都道府県も、どの市区町村も同じである。例えば4階建ての庁舎があれば、執行機関である首長部局が1階と2階に、教育委員会が3階に入り、議決機関である議会が4階に配置されるといった具合である。

庁舎が手狭であれば、庁舎は首長部局が独占し、首長から独立した行政機関である教育委員会は別庁舎に配置されることが多い。岐阜県内では、かつての岐阜市の南庁舎、かつての大垣市の北庁舎、かつての羽島市の教育センター庁舎をはじめ、そうした事例⁶⁾はいくつも挙げることができる。新庁舎ができ、広いスペースが確保されると教育委員会も首長部局と同じ庁舎に入ることは、近年、岐阜県内のいくつかの市町でみられるが、現在も首長室と離れた距離のある庁舎に配置されている教育委員会は少なくない。各務原市は新庁舎が2021年に完成したが、教育委員会は依然と市産業文化センターの7階に置いている。

庁舎の手狭さは、いわゆる「平成の市町村合併」が進んだことも大きく関係している。職員を1つの庁舎に集結させられないため、あるいは統合される自治体住民への配慮といったことから、教育委員会が首長室のある庁舎から離れた旧町庁舎に置かれる場合も多く見られる。多治見市と合併した旧笠原町、恵那市と合併した旧岩村町、瑞穂市になった旧巣南町、本巣市になった旧真正町、海津市になった旧南濃町などである。これらの市では旧町庁舎に教育委員会が配置され、旧町長室が教育長室となっている。

表1は、岐阜県内の市町村教育委員会で、首長室のある本庁舎とは離れた別の位置にある教育委員会を示したものである。

白川村、下呂市、本巣市、瑞穂市などでは本庁舎との距離が相当あり、本庁舎への移動には車が欠かせない。また、この表には示していないが、美濃加茂市(分庁舎)、恵那市(西庁舎)、神戸町(南庁舎)、御嵩町(北庁舎)のように、教育委員会を同じ敷地内でも別棟に置く市町もある。

一方、教育委員会を首長と同じ庁舎の同じ階に配置している市町も、わずかではあるが存在する。羽島市、垂井町、関ヶ原町、池田町の4市町である。

教育委員会は独立した行政機関である。庁舎が手狭ならば、教育委員会が別の庁舎に配置されることは否めない。しかし、日常的に顔を合わせる機会が少なくなれば、意思の疎通を欠くことになる。庁議といった首長と教育長等の特別職、部長などで構成し、行政運営の基本方針や重要課題への対応等について審議したり調整したりする会議がもたれるにしても、教育については、「教育委員会に任せた」となってしまうがらになるのではないかと考える。

総合教育会議という組織は、制度改革によって新しく設置された。首長部局と教育委員会とが連携をして大綱を策定したり、地域の重要な教育課題について議論したりする組織であるが、そうした制度としてではなく、日常的に顔をあわせることができるような位置に教育委員会を設置することも重要ではないかと考える。

表1 本庁舎から離れた位置にある市町村教育委員会

市町村名	教育委員会のある庁舎	本庁舎からの距離
白川村	南部地区文化会館	26.0 km (38分)
下呂市	星雲会館	9.7 km (15分)
本巣市	真正分室	8.1 km (13分)
瑞穂市	巣南町舎	5.0 km (11分)
多治見市	駅北庁舎	2.4 km (9分)
美濃市	分室	2.3 km (6分)
坂祝町	中央公民館	2.1 km (4分)
中津川市	にぎわいプラザ	1.9 km (4分)
白川町	町民会館	0.5 km (2分)
八百津町	中央公民館	0.4 km (1分)
輪之内町	中央公民館	0.1 km (1分)
安八町	中央公民館	0.1 km (1分)
各務原市	産業文化センター	0.1 km (1分)
郡上市	総合文化センター	0.1 km (1分)
川辺町	中央公民館	0.1 km (1分)
東白川村	村民センター	0.1 km (1分)

*距離はGoogle Mapsを活用。1.0km以上は車移動による時間を記した。

6) 現在は同じ庁舎であるが、近年まで別庁舎に教育委員会が配置されていた市町村としては、岐阜市、大垣市、羽島市のほか、多治見市、恵那市、海津市、揖斐川町、関ヶ原町がある。

V. 終わりに

戦後に新しく生まれた我が国の教育委員会は、当初、地域住民の選挙で選ばれた教育委員により構成されていた。予算等の権限まで持っていたので発言力は強く、まさしく独立行政機関として存在した。一方、公選制であったため政治的中立性の確保が問題となり、1956年にほぼ現在のような教育委員会制度に改正された。しかしながら、その後、時間の経過とともに、教育委員会は、「責任の所在が不明確」、「審議の形骸化」、「迅速性や機動性の欠如」といった批判が大きくなってきた。そして、何より住民の意思の反映が教育委員会には求められるようになってきた。そうした状況の中で起きた大津中2いじめ自殺事件は、教育委員会制度の改革を断行する引き金となる事案であった。

本稿で取り上げた総合教育会議は、地域住民の意向を十分反映させることをねらいとしての設置であり、首長と共同で大綱の作成や諸課題への対応などに当たるなど、大いに期待されて設置が義務化された。法律が改正されて7年が経過する現在、岐阜県内においてもすべての自治体が設置し、会議を開催している。

一方、総合教育会議は、それぞれの自治体で定着が見られるものの、教育大綱を作成した後は、個別の教育課題が議題となり、開催の必然性が弱くなってきているように思える。それは会議の開催回数が少ないことから見ても予想できる。開催することになっているので開催するのであって、この教育課題について首長と教育委員会とで議論し、予算や人の配置も含めた施策を講じるといったものにはなっていないように思える。

制度上、独立行政機関としての位置づけである教育委員会には、選挙で地域住民の信託を受けた首長であったとしても、首長の意向は反映しにくい仕組みとなっていた。これを、打開するための総合教育会議の設置は、一定の成果を挙げていることは今回の調査を通してわかった。首長と教育委員会が正式な会議を開いて、わが町のこれからの教育の在り方、方向性について議論するといったことは、これまで一部の自治体には見られたに過ぎないことなのである。筆者は、年間1回程度、1時間程度の総合教育会議を批判的に述べてきたが、それでもすべての自治体において開催されているのである。連携の機会が無いのと有るのとでは大きな差があると捉えている。

ただし、IV章でも述べたように、首長と教育委員会の連携強化を図るには、独立行政機関だからといって教育委員会を別庁舎に置くのではなく、できる限り首長の近い位置に置くべきではないかと考える。総合教育会議の開催とともに、日常的に顔を合わせて教育論議ができる、また、何かあったら直ぐに直接飛び込んで方向性について協議ができるような位置に教育委員会を配置することが重要ではないかと思った。

結びにあたり、調査にご協力をいただいた県内の各市町村教育委員会に、厚くお礼を申し上げる次第である。

参考・引用文献

- 1) 小林直樹, 1998-2005における岐阜県の教育改革について ―首長の権限強化を中心にして―, 岐阜聖徳学園大教職実践科学研究センター紀要, 15, 184-185, 2015
- 2) 村上祐介, 検証・新教育委員会制度の現状と課題, 時報市町村教委, 270, 2-3, 2017

幼保小連携の指導法に関する一考察 ～「育ちのつながり」の視点から～

A Consideration on the Teaching Methods for Connecting Preschool Education to Elementary School Education —From the Perspective of “Children’s Continuative Growth”—

梅田 裕介¹⁾ 西垣 吉之¹⁾
Umeda Yusuke and Nishigaki Yoshiyuki

抄録：本研究は、幼保小連携における「育ちの連続性」に着目し、育ちの中でも「思考」に焦点を当て、そこで求められる指導法や保育者の役割を明らかにすることを目的とする。研究の結果、行動だけではなく、真の意味での子どもの育ちである内面理解とその変容を追究することが重要であることを示した。また、幼児の思考が見られる場面の事例分析を行い、幼児の行動から思考とその変容を読み取り、豊かな思考とそのつながりを支える保育者の役割について分析した。その結果保育者には子どもの育ちを信じる姿勢や、育ちの連続性を意識した環境構成や援助が求められることを示した。本研究で見られた幼児が思考する力や、思考をつなげていく過程で得られた多様な力は、今後を生きていく上での土台として役に立つと考えられる。

キーワード：幼保小連携、資質・能力、育ちのつながり、思考、指導法

はじめに —幼保小連携に関する昨今の動向—

小学校入学初期の児童において、小学校の生活・学習に適應できない、教科学習に集中できない、人とのコミュニケーションを円滑に築けない等の困難さが問題視されるようになり、これは「小1プロブレム」として広く認知されるようになった。この小1プロブレム脱却のために進められたのが幼保小連携の取り組みである。幼保小連携の具体例としては、Y市の取り組みについての研究で提示されているように、小学校で扱う学習内容と同様の活動を幼児教育で取り入れること、一日の生活リズムを小学校に近いものにする、園児と児童の交流会を行うなどに代表される(田中, 2020)。このことについて、「活動だけでなく、子どもの変容を確かめ合う機会を作っていくと良い」(田中, 2020, p. 95)とし、こうした取り組みが形としては継続的に行われてはいるものの、子どもの変容という形で評価されていないことが課題となっていると考えられる。この研究では、「子どもの変容を見とる」という課題の解決が次の実践へと引き継がれたものの、やはり活動を行うこと自体が主となり、改善していくことが難しい点について述べられている(田中, 2020)。

また、幼保小連携の取り組み内容について俯瞰すると、上記の具体例でも見受けられるように、幼児教育が小学校教育の事前準備になっている可能性が示唆される。「小学校で発表活動があるため、幼児教育で発表する時間を取り入れる」「小学校で文字を学ぶため、幼児教育から文字の書き方に触れる」などがその例であろう。このことに対しては、小1プロブレムという課題について「この問題を解決するには、単に幼稚園・保育所などが『準備教育』をすればよいわけではありません」(無藤, 2011, p. 2)としたうえで、「幼児教育を、小学校以降の教育の『土台』にとらえ、一人ひとりの子どもに対して長期的な視野をもった援助をする必要があります」(無藤, 2011, p. 2)と述べている。事前準備としての幼児教育を批判し、幼児教育の本質を大切にすべきであるとの主張である。ともすると、幼児教育は遊んでさえすれば良いとも捉えられるが、続けて「遊びが大切なのは、その中に『学び』があるからです。保育者がその点を理解せず、単に子どもが遊んでいるだけでは、なかなか学びは生じません(下線は筆者による)」(無藤, 2011, p. 2)としている。池田孝博らも、「保小連携が、小1プロブレムという小学校における問題に対応して注目されてきた経緯を踏まえつつも、そのカリキュラムには、小学校の先取りでなく『幼児教育の独自性』を守りながら、『学びの連続性』や『円滑な連携』が求められている。さらに、その実現には、子

1) 教育学部子ども教育学科

もの姿や内面（関心、意欲、態度）に注意を向ける必要がある（下線は筆者による）」（池田ら，2021，p. 217）としている。

I. 研究の目的・方法

前項において、幼児教育を小学校の準備教育ではなくこれから生きていくための土台と捉えること、そして、特殊な活動を取り入れることが大切なのではなく、「遊び」という日常の活動の中で生じる子どもの育ち（姿や内面）やその変容に対してしっかりと保育者が目を向けることの重要性、幼保小連携における保育者の役割の大切さが改めて考えられたところである。また、平成30年度の幼稚園教育要領等の改訂において、18歳までを通して育みたい3つの資質・能力や、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）が定められたことは記憶にも新しいところである（文部科学省，2018）。このどれもが幼保小連携を意識して作られたものであり、育ち・学びをそれぞれの学校種別で完結して捉えるのではなく、つながりをもつ一貫したものとして捉えることで、幼児期の育ち・学びを土台としてつながっていくという連続性を示したものであると考えられる。

さて、前項からここまで幼保小連携に関する動向や議論について簡潔に整理する中で下線を施した、「育ち」「学び」「連続性」「つながり」というキーワードが幼保小連携の要となると思われる。幼保小連携を考えるにあたり、この「育ち」や「学び」をどのようなものと認識し、それらの「連続性」や「つながり」をどのように捉え、子どもたちに還元していくかが重要であるといえる。そこで本研究では、幼保小連携において大切にされる育ち・学びとはどのようなものであり、その連続性を担保するために求められる保育者の役割について明らかにすることを目的とする。

研究の流れ・方法は以下の通りである。①文献研究を通して、幼児教育における子どもの「育ち」と「評価」について明確にし、幼保小連携における育ちの「連続性」について言及する。②本研究では後に示すとおり「子どもの育ち」を「思考」、「連続性・つながり」を「思考のみちすじ・過程・プロセス」とする“一貫した論理”に基づいて分析を進める。そのため、まずは文献研究を通して幼児の「思考」について整理する。③最終的には事例分析を行うことで、事例場面で見られる幼児の思考とそのつながりについて捉え、それらを支える保育者の役割についての分析から、研究目的に迫る。幼児の思考及びその過程にどのように保育者が向き合っていくかを明らかにすることで、幼児教育から小学校教育へ育ちをつながる一つの示唆を得られると推察する。

II. 幼保小連携における「育ち」とその「連続性」について

1. 子どもの育ちと評価

子どもの育ちに関しては子どもの「評価」とセットで語られることが多い。そのため、「評価」について考えることを抜きにして育ちに言及することはできない。そこでここでは、現在幼児教育で捉えられている子どもの育ちと評価について簡単に整理する。

平成31年に発行された『幼児理解に基づいた評価』において、幼児の「育ち」をしっかりと踏まえた指導を行うための「記録の生かし方」について示されている。そこでは、幼児はその発達の特質上、多様な方法で自己を表現するため、保育者は幼児の言葉や行為から幼児の心情や経験を理解する必要があることや、保育者は幼児と関わりながら、幼児にとっての行為の意味を解釈することの重要性について述べられている（文部科学省，2019）。それらの理解の視点の一例としては、①人・もの・ことなどの環境への関わりはどうか ②何に興味・関心をもち、どのような遊びの課題をもっているか ③生活への取り組み方はどうか、などが挙げられている（文部科学省，2019，p. 64）。幼児の育ちについては主に「行動の変容」と「内面の変容」の2側面から語られる。視点①③に見られるように、直接、保育者が見て分かるような関わりや取り組みの変化、表現方法の質の高まりといった「行動の変容」も一つの重要な育ちであろう。しかしより重要であるのは、行動の変容には直接表れないかもしれない「内面の変容」である。幼児が遊びや活動の中で感じた心情の変化や、遊びを通してどのような経験をしているか、そして、その行為の意味やその行為に至るまでの過程そのものが重要な育ちとなる考え方である。先にも示した3つの資質・能力について見ると、「知識・技能の基礎」は知識の理解や技能の獲得など行動の変容として表れることも多いが、「思考力・判断力・表現力等の基礎」「学びに向かう力・人間性等」については内面の変容として主に表れるものである。また、幼児教育で重視されている考え方である「心情・意欲・態度」についても、「態度」は行動として直接的に表れたものであるが、「心情・意欲」については幼児の内面での育ちによる部分であり、目には見えない。単なる行動変容ではなく、内面の成長を伴うことで自ら行動変容につながっていくことについての研究結果（梶田，1989）や、P. ジンバルドらも、「行動のみを直接的に変化させようとするよりも、基礎的な態度を変えることによって一層持続する行動の変化が引き起こされるはずである」（P・ジンバルドら，1979，p. 13）と述べている。さらに幼稚園教育要領解説においても、「生活に必要な能力や態度などの獲得のためには、遊びを中心と

した生活の中で、幼児自身が自らの生活と関連付けながら、好奇心を抱くこと、あるいは必要感をもつことが重要である」(文部科学省, 2018, pp. 12-13) としている。

これらから幼児の「育ち」を考えたときに、例えば「できなかったものが、できるようになる」「上達する」などのような行動の変容のみを育ちと捉える方法では不十分であり、心情や経験、行為の意味などその内面の変容こそ幼児にとって意味ある「育ち」と捉えるべきであると考えられる。同時に、行動の変容についてはその内面と大きく結びついており、豊かな遊びの中で生じる幼児の内面の変容によって行動の変容が生み出されるのである。幼児の育ちを語る上では「内面の変容」が基盤にあるため、幼保小連携においても「はじめに」で示したように、活動や行動だけで捉えるのではなく、真の意味での子どもの育ちである「内面」の理解、そしてその連続性・つながりについて中心に考える必要がある。

2. 「連続性」「つながり」をどう捉えるか

前項において、子どもの「育ち」について整理を行った。幼児教育で遊びを通して培われた3つの資質・能力に関する育ち、10の姿に関する育ち、また、5領域を通して育まれた育ち等、それら行動の変容を伴う内面の育ちは、一貫性をもって次の段階へとつながっていく。ここでの「つながり」とは、幼児教育から小学校という大きな段階へのマクロ的な変化のみを指すのではなく、“今日から明日”や“一日の中での変容”など日々の連続性を含んだミクロ的な概念である。では、これらの「育ちの連続性」「育ちのつながり」をどのように捉えることが求められるのだろうか。

そこで本項からは、浅野信彦による『幼小接続カリキュラムにおける「学びをつなぐ」視点』によって得られた研究結果を足掛かりに論を進める。浅野は、幼児教育と小学校の教師文化や学習観の違いが、子どもの見方に一貫性をもたせることや学びの連続性を捉えることを困難にしていると訴えている(浅野, 2018)。そこで、各種文献研究等を通して、「幼小9年間の学びの連続性を見通すための視点」を作成している。浅野が作成した「学びをつなぐ視点」は以下の4点である(浅野, 2018, p. 74)。

- 第1に、個々の幼児・児童の外界とのかかわりの姿からその子なりの「世界観」を読み取ること
- 第2に、詳細に記録した幼児・児童の具体的な姿を相互に関連付けて「世界観」の内容や発展のすじみちを説明してみる
- 第3に、長期にわたる観察記録の蓄積や、観察対象の拡大を試みながら、幼小の移行や学年による変化を「一貫した論理」で説明してみる
- 第4に、どれだけ努力しても完全な「子ども理解」に到達することは不可能であることを自覚すること

世界観とは、「世界、および、そのなかで生きている人に対して、人間のあり方という点からみた統一的解釈、意義づけ」(山岡, 2021) という意味があるとされ、「言い換えれば世界に生きる人間という存在の本質や価値などを、どう捉えるかという全体的な考え方のことです。これには個人個人の感情や宗教的・道徳的な考えなども加わる」(山岡, 2021) とされる。つまり世界観とは、「大きなスケールで人間性については世界のあり方を捉えることです。そこには生まれ育った環境や宗教、学問、道徳的な思考が大きく影響を与え、人によって捉え方はまったく異なる (波線は筆者による)」。浅野が主張するように、幼児・児童は外界との関わりを通して、自身の世界観を作っていく。幼児・児童の世界観はそれまでの育ちの過程を通して育まれるものであり、波線で示したように一人一人の幼児によって全く異なる。しかし大人からすると、言葉を巧みに操り自身の内的世界を表現する力に乏しい子どもの世界観を推察することは、対大人以上に困難であることはいままでもない。それが、第4の『「子ども理解」に到達することは不可能であることを自覚すること』という言葉に集約しているのだと推察する。このように考えると、まさに浅野が示す「世界観」とは、本研究でいうところの前項までで示した「内面」と同義としてとらえても良いであろう。「内面」は推し量るものであり、推し量ることの難しさについては「内面を完全に理解することは難しいことです。幼児一人一人の言葉や行動にも、いろいろな意味が考えられます。幼児の気持ちを一方的に決め付けたりせずに、『こんな気持ちだろうか』『これは〇〇のためだろうか』などいろいろ考え、幼児の気持ちに少しでも近付いていきたい」(文部科学省, 2019, p. 35) と記されている。

さて、このように幼児の行動を保育者がしっかりと読み取り、内面理解をすることが「連続性」を捉える上での基礎となる。そして、着目したいのは第2である。ここでは『「世界観」の内容や発展のすじみちを説明してみる』としている。「発展のすじみち」とは「こうしたらこうなった」「こうしたらこうなるだろう」という関係性の認識と捉えることができる。つまり多様な育ちがあるものの、それらの変化していく過程を指し、エピソード等のデータを踏まえてその過程について保育者の言葉で分析・説明することが育ちの連続性を考える上では重要といえる。さらにそれらは、一つのエピソードから安易に読み取ったものではなく、詳細なエピソードをより深い視点で関連付けながら捉えることが重要であり、第3にあるように「一貫した論理」で考えることが求められる。

3. 本研究における「育ち」と「連続性」の捉え

以上より、幼保小連携において「育ちの連続性」を担保するためには、保育者自身の育ちを見る視点（一貫した論理）に基づく幼児の深い内面理解、そしてその変容の過程を保育者自身が追究することが重要といえる。それらをしつかりと行い幼児に還元していくことで育ちが連続的につながり、意義ある幼保小連携になるといえる。

しかしながら、子どもの育ちは保育者によって多様な視点で捉えることができるため、その育ちの過程も多岐に渡る。そこで「I. 研究の目的・方法」で示したように、ここまでの理論をもとに育ちや連続性という枠組みを「思考」に焦点を当てて捉えたという訳である。

III. 幼児の「思考」について

では、本項からは「育ち」を「思考」と捉えて論を進める。平野朝久は子どもの学びについて、未知のものに出会い学びを深めていく過程を、以下のように述べている。

直面した課題が既存の経験や知識から離れていけばいるほど、その経路は紆余曲折となるであろう。それは、決して理路整然としたものでなく、いわば試行錯誤を行うことになる。課題解決なり理解に向けて前進したかと思えば、後戻りしたり、横道にそれたりなどの経路を経て『わかった』あるいは解決したという状況に達する。途中で、停滞することもある。そうした経路はしばしば不合理であり、無駄にも思えるが、これが現実の学ぶ者の理論あるいは道筋ではないだろうか。一方、一度『わかった』あるいは解決した状態に達した人、すなわち学んだものの記憶に残るのは、その実際に経た複雑な経路で経路ではなく、課題との出会いから理解・解決に至るまでの最短距離を結ぶ経路であり、しかもその詳細は捨象されている。それは無駄がなく、整理され、しばしば合理的である。これが学んだものの論理である（平野, 2017, pp. 78-79）

ここで重要となるのは、学習者、つまり幼児が課題解決に向かって試行錯誤を繰り返しながら思考し挑戦する様である。そして、その中で失敗等を繰り返しながら思考した過程は一つも無駄ではなく、その思考の過程・歩んだ道筋そのものが幼児の学びにおいては重要という考え方である。この道筋を大切にしたい考え方は、まさしく先に述べた「学びをつなぐ視点」とも大きく関わっている。さて、大人は今までの長年の経験から、物事を分かった世界を生きているため、課題解決にあたっては知っている知識や経験をもとに、ある程度の予測や期待をもってすぐに手段を導き出し、こなしていく。そうではなく、これから学び得ようとする幼児にとっては、停滞することも失敗もそれ自体が学びであり、少し前進したことも後退したことも、それらすべての体験・経験が新鮮であり心を動かし、学びへとつながる。そして、繰り返しとなるがその一つ一つの道筋において、自分なりに方向性を見出し決定していく営みこそが「思考」なのである。

幼児教育で大切なこととして、『教えるのではなく、子どもが自分で学習するのを手助けすること』です。なぜなら子どもたちは、生まれながらに自分で学習する能力をもっているからです（田島, 年号不明）とされている。つまり、幼児は周りの大人によって教えられることにより学習し育っていくのではなく、その原動力はすでに自分でもち合わせているということである。同時に、本来子どもは受身で学習することはないという考え方のもと、PDS サイクルシステムで幼児の学びについて以下のように説明されている。

たとえば、アメ玉をなめて甘かったという体験のある子が、アメ玉に似た（実際はアメ玉ではない）モノを「これはきっと甘いモノだ」と考えて（Plan）、「なめてみる」（Do）と「これは甘くない」とわかる（See）。こうした予測しなかったことが起こると、子どもはすぐにはじめのプランを修正し、次からはアメ玉に似ているけれどよく見ると少し違うモノはなめなくなります。このように「PDS サイクル」をまわしていくことで、常に瞬時に新しいことを学習していきます（田島, 年号不明）

幼児にとって、新しい何かに出会ったときは大きく心が動く瞬間であろう。これは平野の言葉を借りれば、「直面した課題」に向き合った瞬間といえよう。その際に幼児がとった行動は大人からすると何気ない一つの行動かもしれないが、幼児の頭の中では、今までの経験や体験、5感を通して得た知覚などすべてを総動員して、思考するという行為を自然の流れで行っている。こうして思考した結果、自分が今までに経験・体験したことと同じであれば、おそらくその育ち・学びはさらなる経験で上塗りされてより強固なものになる。ただ異なった場合、つまり予測しなかったことが起こった場合も、自分の今までの育ち・学び方を否定するのではなく、そこから新たな思考につながり、自分で新しい育ち・学びを生み出しているのである。

このように、思考には「物事との出会いにより心が動く ⇒ それが思考を生む ⇒ 思考の結果、行動として表現される」というサイクルがあると考えられる。おそらく幼児にとっては、「こうしよう」「こうしたい」という目的の達成のために思考を始めることが上記の文献からも伺える。もちろん行動の結果、新たな難局・課題にぶつかり、さらなる思考につながることもあるように、これらは相互に影響を与えながら、連続性をもって発展していく。このように「思考」自体が一種の連続性をもった概念であるともいえる。

次項の事例分析では、幼児の行動分析を通して、その際に幼児の頭の中で起こっている「思考」という内面を読み取りながら、その変容の過程について分析をしていく。

IV. 事例分析

以上を踏まえ、本項では事例分析を行っていく。事例分析を通して、「I. 研究の目的・方法」でも示したとおり、事例場面を基に幼児の思考とそのつながり、思考が豊かに展開していくプロセスについて捉え、思考のつながりを支えるための保育者の役割についても明らかにする。

1. 概要

筆者が観察したA男（2歳7ヶ月児）の保育場面を文字化し、複数の目で研究目的に応じて省察する。

- (1) 資料採取日：2021年10月8日
- (2) 資料採取場所：岐阜県I郡K保育園
- (3) 分析場面：A男の思考がよく表出されていると感じられた「洗濯物干しごっこ」の遊び場面を抽出した
- (4) 倫理的配慮：この事例の児童については特定されないよう配慮するとともに、本研究に利用することについて承諾をいただいている

2. 結果と考察

(1) 行動と思考について

表1は本場面におけるA男の行動の変容について抽出したものである。

表1 洗濯物干しごっこ場面における行動の変容

a-1	A男の求めに応じ、保育者にエプロンをつけてもらう
b-1	最初に、洗濯物に見立てたハンカチをロープにかけ、ケース（干すためのロープからは2mほど離れたところに置いてある）に入っている洗濯ばさみを利用して干す
c-1	次の洗濯物干しに移る。しかし、次の洗濯物は少し厚手であったため数種類ある洗濯ばさみの一つでは上手くはさむことが難しく、保育者のところへ行く
d-1	（保育者は上手く洗濯ばさみをはさめないことに気づき、）保育者に渡された代わりに洗濯ばさみを利用して、洗濯ものを干す
e-1	次に、再びケースのところまで行き、自分のエプロンに洗濯ばさみを数個入れる。その後、ロープのところまで戻り、エプロンのポケットから洗濯ばさみを3個出し、順に先程の厚手の洗濯物に洗濯ばさみをはさむ。そして3個目の洗濯ばさみをはさみ終えたとき、「できた」という
f-1	次に、毛糸のできた円形の敷物のようなものを半分に折り、ロープにかけ干そうとする
g-1	この毛糸のできた洗濯物も厚手のため洗濯ばさみを上手くはめられず、保育者を頼る。保育者が円形の敷物の端にあるフックにかけるところをロープにかけ、そこをはさむようにして干す様子を見る
h-1	別の毛糸のできた敷物を持ってきて保育者のやり方を真似、フックの部分をロープにはさみながら、洗濯ばさみで干そうとする。1度目は上手くいかず洗濯物が落ちるが、2度目にはさむことができた
i-1	保育者の元に行き褒めてもらう

表1からは、子どもが洗濯ばさみを利用して、自分が干したいものを自分の力で干すという目的達成のために、失敗等を繰り返しながら思考する様子が見て取れる。表1の行動から、思考とそのプロセスについて分析したものが以下の表2である。

表2 洗濯物干しごっこ場面における思考とその変容

a-2	洗濯物干しは2週間ほど前から始まった遊びである。洗濯物を干すこと自体がA男にとっては楽しいという感情を感じられる遊びの一つであるため、当日の環境（洗濯物干しごっこができるようにロープを張った環境）を見てやりたいという気持ちが生じた。洗濯物はお母さんが干すというイメージから、その役になりきるためにエプロンをつけるという思考をし、「自分がしたい遊びを成立させるために、お母さんになる」という思考のつながりを読み取る
b-2	洗濯物を広げて干すという一連の行為は、①洗濯物は干すものという認識 ②洗濯物をロープにかけるところから、③洗濯ばさみではさむという行動 という行為自体に3つのつながりが存在する。洗濯物を干すためにロープにかけるところから、①～③までの一連の流れのつながりも理解していることが求められる。ここには、「こうしたらこうなるだろう」という見通しをもった思考とそのつながりが存在する。この遊びを通して、ロープにかけるところから洗濯物そのものを広げられること、広げることによって乾燥が早く促されること、風が吹くことで飛ばされてしまうことを防ぐこと等について意識的に思考

	して行っている訳ではないが、「洗濯物干しごっこ」という具体的な操作を含む活動を通して、その後の科学的な思考力につながる思考の基盤ができていく過程を踏んでいると思われる
c-2	この場面は、厚手の洗濯物をはさむことができなかつたことで、「はさむことができる洗濯ばさみ」と「はさむことができない洗濯ばさみ」の両者の関連性を理解していく姿である。「できなかつた」ことはA男にとって不快な感情を生み思考が生じる。自分の力でできないことを受け止め、保育者に助けを求めるといった行為からは、「できない」から「助けを求めると」という思考のつながりを読み取ることができる。この過程からは、洗濯物をどうしてもはさみたいという自身の課題達成への強い意志（気持ちの動き）があることが分かる。「強い意志」が解決の方法を生み出す原動力になっているというプロセスも読み取ることができる
d-2	保育者に渡された代わりの洗濯ばさみをすぐに受け入れることができたのは、それまでの保育者との関わりの中で、保育者の提案を受けれることで上手く自分が抱えた課題をクリアできたという心地よい体験があったためと推測できる。だからこそ「素直に助けを求めに行くこと」、さらには「その提案を素直に受け入れること」が可能になるといえる。過去に体験したことやその時に感じた感情をもとに、今の自分の行動を考えようとしているところに、思考のつながりを捉えることができる
e-2	自分のエプロンに洗濯ばさみを数個入れたのは、その方が効率的に洗濯ばさみを利用できると考えたのではないかと推測できる。いちいち洗濯ばさみが入っているケースまで取りに戻るのではなく、すぐに、そして何度も繰り返して洗濯物をはさめるような工夫する思考が読み取れる。また、このような思考が生まれたのは、はさむことが難しかった厚手の洗濯物に「洗濯ばさみをはさむことができた」という成就感があり、次は自分で選んだ洗濯ばさみでその成就感を繰り返し味わいたいという気持ちの変化があったのではないだろうか。ここにも、「できた」から「こうしたい」、「保育者にやってもらった」から「自分の力で」という思考のつながりを読み取ることができる
f-2	厚手の洗濯物を干すことができたという成就感が、それまで干したことがないもの（毛糸でできた敷物）を干してみようとする思いを抱かせたのではないかと推測できる。また、半分に折ってロープにかけようとしたのは、それまで布を干す際に、半分に折ってロープにかけると干しやすいということを学習しており、それと同様の方法をとったと予測できる。そこには、「洗濯物はこのように干すもの」という思考のつながりがあり、そのつながりの中で他のものを干すという行為をしていることを読み取ることができる。
g-2	「できないことがあると保育者を頼り、そして保育者がする方法をよく見る」という行為も、d-2でも示したように過去に保育者から助けられた体験からきていると予測できる。保育者の行為を見ながら、「フックのところをはさむこと」で「干すことができる」ということを理解した。おそらく、保育者の行為を見ているとき、「ああやってやると、できるんだ!」という喜びが沸き上がってきたに違いない。その気持ちの動きが、次への活動へのつながりを生んだと考えられる
h-2	「保育者がした行為」を「自分でしてみよう」とする思いが生まれてくるところに、思考のつながりを読み取ることができる。真似るといった行為自体が相手の行為を写し込むことである。相手の行為を受け止めることとその行為を再現するということにも、思考のつながりが形成されている。さらに、1度目は上手くいかなかったが、諦めずに2度目に挑戦できたのは、「できないこと」が「保育者の支えでできるようになった」という過去の関連した体験が根底にあり、その思考が繋がったとも読み取ることができる
i-2	「毛糸の洗濯物を自分の力だけではさむことができた」という自分自身の成就感を、「保育者と一緒に味わってくれる」というつながりが理解できているからこそ、保育者の元に行き褒めてもらおうとしたと推測できる。また、自分の力だけでやってみたいという思いは、一人で成就することの心地よさをそれまでの様々な活動を通して味わった経験が根底にあるということが分かる。「一人で成就すること」が「自分にとっての喜びである」という思考のつながりが形成されていることが読み取れる

(2) 豊かな思考とそのつながりを支える保育者の役割について

最後に、本事例のように豊かに思考が展開するに際し求められる保育者の役割について、表3のとおり表1・2のa~iの場面に対応させて示した。

表3 豊かな思考とそのつながりを支える保育者の役割

a-3	○遊びにおける子どもの、「今日の連続性」を意識して環境を整える ○子どもが遊びの世界に入り込んで遊ぶことができるように、その役割を演じられるような環境を準備する
b-3	○子どもが日常生活で目にする活動の連続性が再現できるような環境を整える ○子どもが具体的な活動の中で「育つであろう力」をしっかりと捉える
c-3	○子どもができないことに出会ったとき、子ども自身から保育者に援助を求めた場合に、その課題が達成できるように違う素材を渡す等、具体的な援助をしていく ○子ども自身の「こうしたい」という意志が強化されるように、その子がしたいと思うことを的確につ

	かみ援助していく
d-3	○子どものつまづきを的確に捉え、こうしたいという思いに応えるようにする
e-3	○大人が効率的に生活するために日常生活の中で行っている行為が可能になるような環境を準備する ○子どもがしようと願っていることが成就する機会を積みかさねる体験がもてるようにする
f-3	○子どもが課題を達成しやすい環境ばかりではなく、課題達成において多少抵抗感のある環境を準備する ○それまでの体験だけでは乗り越えることができない課題に出会ったときには、対応できないことがあること自体を学びながら、一方で、それまでの発想を転換したり、新たな思考が生まれたりするように援助する
g-3	○保育者自身がモデルとなり、課題解決に向けて「してみせる」存在となる
h-3	○保育者自身が、模倣される存在として位置付く ○保育者自身が子どもがしようとしている課題を温かく見守ってくれるからこそ、自分のペースでゆっくり課題解決に向かえるプロセスが存在していることを意識する
i-3	○子どもが成就感を得たり、心地よいと感じたりする体験が積み重ねられるように関わる

V. まとめ

事例分析の表2では、表1の行動から読み取ることができるA男の思考と、その行動の変容から思考のプロセス・つながりについて分析した。その結果A男は「洗濯物干しごっこ」という遊びを通して、様々な思考を生み出し、思考をつなげながら行動していることが明らかになった。もちろんこの「思考する」という力自体が、これから生きていく重要な力となり得るが、思考のつながりを捉えていく中で、この遊びを通して他にも多くの力を得ていることが示された。A男が思考し、思考をつなげながら行動する中で得られたであろう力を以下に整理した。

<ul style="list-style-type: none"> ①自分がしたい遊びの流れを見通し次の行動を生み出す力 ②遊びで得た知識やその際の思考を、これからの場面で利用・活用する力 ③上手くいかない・失敗したときに、過去の経験や思考を活かして次の行動に歩み出す力 ④手伝ってもらったり見て学んだりすることで心が動き、次は自分の力で挑戦しようとする力 ⑤見たものの意味や動作を理解し、自分のできる範囲で再現しようとする力 ⑥成就感・達成感を味わうことを心地よいと感じられる力 ⑦成就感・達成感を味わうことで、新たな自己課題をもって次の行動に歩み出す力 ⑧過去の経験やその時の思考を活かし、同様な場面に遭遇した時に対応しようとする力

これら8点の力は、A男が思考を重ね、思考をつなげて遊びに没頭する中で得た力である。これらは「洗濯物干しごっこ」という一つの遊び場面のみに役立つ力ではなく、これから生きていく上での土台として役に立つものと捉えることができるのではないかと。これは、幼保小連携を語るうえで重要な考え方であろう。きっと幼稚園・保育所卒園以降、例えば小学校に入学した際も、これらの育ちが幼児期に保障されることで、積極的に学習や生活に臨むことができ、自己課題に向かって自ら粘り強く挑戦していく姿へとつながっていくことが推察される。

このように本研究での成果は、手立てである幼児理解と変容過程の追究により、子どもの中に確かに育まれた育ちを明確化することができた点にある。また育ちを「思考」と限定したことで、幼児が思考するという力のみならず、その思考をつなげていく力、そしてその中で見られる上記の多様な力を整理することができた。さらに、そうした力が小学校入学以降にもプラスとしてつながっていくという、幼保小連携における一つの可能性を示すことができたのではないかと。

また、そうした豊かな思考を支えるための保育者の役割について、子どもの育ちをしっかりと信じる保育者の姿勢や、子どもの育ちの連続性を意識した保育者の環境構成やかかわりが重要であることを明らかにすることができた。

おわりに

滝沢武久は、幼児は自分なりの世界観をもっているということを主張している(滝沢, 1961)。これは、前述の浅野の主張と同じである。滝沢は子どもの世界観について「おとなの世界観のように、組織的なものではない。おとなのような抽象能力も想像力ももってない上に、子どもは、生活するのに忙しすぎて、世界観の体系などをつくるまでにはいかない。子どもの世界観は、いわば、断片的な世界観なのだ」(滝沢, 1961, p. 19)と述べている。子どもは物の性質や特徴、そのつながりなどを全体的に広げて捉えることが難しい発達段階にある。しかし、子どもは遊びという日常生活の中で各々の自己課題を達成するために、確かに思考を重ね、全体的ではないものの個別なつながりを築きつつある段階である。滝沢は「たしかに、幼児の思考には、頭の中で、論理を組み立てて、推理したり判断したりするのはたつきは、まだできていない。しかし、この時期に、日常生活の中で、具体的なものや具

体的な行動を通じて、ものの論理的な関係に目をむけさせることは、これからさき、子どもの考える力をのばしてやる上に、ぜひ必要なことなのだ。この時期に、直感的に獲得した論理性は、小学生期のあいだに、内面化されていくのである」(滝沢, 1961, p. 21) ともしている。滝沢の引用からは幼児期の思考の未熟さが述べられているが、本研究からは幼児が生き生きと思考する姿を見つめることができた。幼児期に遊びの中で培われた思考やそのつながりは、もちろん直感的だったり断片的だったりするかもしれないが、きっとそれを土台として小学校以降で深まっていくのであろう。このように考えると、幼児期特有の遊びを通して育ちを育むことの意義や、そこでの育ちを保育者がしっかりと捉えと同時に支えることの重要性が再認識できる。

また、前項の⑥⑦の力でも示したように、幼児は思考することを繰り返しながら自己課題の解決に向かっていく。そして自己課題を達成できたときの成就感・達成感、その時に感じた心地よさが次の意欲へとつながるのではないか。このことから心地よさに応じて行動することが思考している状態を指し、幼児期はいわば心地よさを獲得するために思考する存在とも捉えることができる。だからこそ幼児の興味・関心に基づいた保育が推奨されるのだろう。幼児期から思考することが心地よいと感じられる体験を積み重ねることは、思考することが喜びとなり、学ぶこと、学び続けることの喜びにつながると考える。小学校以降の教育における思考体験もこの心地よさに根ざす必要があるのではないだろうか。

さて、本研究では今まで述べてきたような示唆を得ることができたが、課題も多く挙げられるところである。

- ①本研究で育まれた育ち・力が小学校教育へどのようにつながっていくのかを具体的に明らかにすること
- ②今回のような一つの事例だけではなく、その他の事例や、浅野の第3の視点にもあるように、長期にわたる観察記録の分析や、観察対象を拡大しながら子どもの変化を明らかにすること
- ③本研究では「思考」にのみ焦点を当てたが、その他の育ちやその過程にも焦点をあて、多様な視点から子どもの育ちについてより深く明らかにすること

上記3点が、本研究において課題として残った。これらについては今後の研究の課題として、引き続き幼保小連携の指導法に関する研究を進め、育ちの連続性を意識した保育の在り方について考えていきたいと思う。

浅野の第4にあるように、どれだけ努力しても完全な「子ども理解」に到達することは不可能である。だからこそ、子どもを、そして子どもの育ちを分かった「つもり」にならず、多様なエピソードから多様な視点で読み取ることが大切なのである。そして、何よりも目の前の子どもの「育ち」並びにこうした育ちが小学校以降の教育へとつながっていくことを信じ、小学校以降の教育に託していく姿勢が必要なのかもしれない。

参考・引用文献

- 浅野信彦, 幼小接続カリキュラムにおける「学びをつなぐ」視点, 文教大学教育学部紀要, 52, 63-75, 2018
- 平野朝久, はじめに子どもありき-教育実践の基本-, 東洋館出版社, 2017
- 池田孝博ら, 保幼小連携におけるアプローチカリキュラムに関する研究の動向と課題, 福岡県立大学人間社会学部紀要, 29巻2号, 215 - 223, 2021
- 梶田叡一, 内面性の人間教育を 真の自立を育む, 金子書房, 1989
- 文部科学省, 幼稚園教育要領解説, フレーベル館, 2018
- 文部科学省, 幼児理解に基づいた評価, チャイルド本社, 2019
- 無藤隆, 「学びの芽生え」が生涯の学びの出発点になる, Benesse 次世代育成研究所 (これからの幼児教育を考える 特集: 園の遊びがもたらす幼児期の「学びの芽生え」), 2-4, 2011
- P. ジンバルド・E. B. イブセン著・高木修訳, 態度変容と行動の心理学, 誠信書房, 1979
- 滝沢武久, 幼児の思考の特徴, 幼児の教育, 60巻4号, 18-21, 1961
- 田中裕子, 幼保小接続・連携を充実させるためのカリキュラム・マネジメント, 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部教職研究, 第1巻, 85-99, 2020
- 田島信元, 子どもが「育つ」ってどんなこと?, ラボ・パーティー特集記事, 年号不明, <https://www.labo-party.jp/special/2/> (2022年3月9日参照)
- 山岡光, 世界観の意味とは?正しい意味や例文、類語などを紹介, マイナビニュース, 2021, <https://news.mynavi.jp/article/20210817-1925788/> (2022年3月12日参照)

音楽科教育法における ICT を活用した協働学習の促進

Promotion of Collaborative Learning by Utilizing ICT in the Course of Teaching Method of Music

杉山 祐子¹⁾

Sugiyama Yuko

抄録：大学における授業科目「音楽科教育法」の協働学習に ICT を活用することで、技能の向上と共同学習の促進について調査をした。デジタル教材からは、教室に居ながらにして質の高い演奏や指導を視聴することで、技能向上を目指す姿があった。また、グループワークにタブレット端末を活用したことで、指導者からの受動的な学習にはない、学習者自身の気づきを促し、さらにその気づきをお互いに伝え合う協働学習となった。さらに、録画映像を見ながらやり取りをしている仲間の様子を見ている他の学習者の視線から、まるで自分のことのように注視していたことから、他の学習者もやり取りに参加しており、結果として協働学習が促進されていることが分かった。今後の課題として、ICT の活用の際の指導者の役割の重要性である。それは、指導者自身が学びの目標に合った ICT の選択と活用をより理解し、かつ学習者の観察を怠らないことと言える。

キーワード：ICT 活用 協働学習 音楽科教育法 指導法

I まえがき

2019 年に全面移行された学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びの実現に重点が置かれている。今回の改訂で示された教育の目標である 3 本の柱①「知識及び技能」の習得、②「思考力、判断力、表現力など」の養成、③「学びに向かう力、人間性等」(総則第 3-1)¹⁾について、教師や教員を目指す学生は、この目標を明確にイメージし、児童の育つ姿を描かなくてはならない。そのため、先ずはこの学習指導要領で示されている指導の在り方に実感を持つことは重要となる。

今回の研究において、特に③「学びに向かう力、人間性等」を重視している。これは協働学習の推進により培われていくものである。音楽においては、第 2-2 の内容の取り扱いに、「ア 音楽によって喚起されたイメージや感情、音楽表現に対する思いや意図、音楽を聴いて感じ取ったことや想像したことなどを伝えあい共感するなど、音や音楽及び言葉によるコミュニケーションを図り、音楽科の特質に応じた言語活動を適切に位置付けられるよう、指導を工夫すること。」と新設された。このことから、教員養成課程において、仲間との協働学習を自ら経験し、教師の視点で音楽の表現力や協働の可能性を体験することが重要となってきた。

音楽の授業において、主体的・対話的な深い学びの実現に、情報機器活用はどのような役割を担うことができるであろうか。「ウ 児童が様々な感覚を働かせて音楽への理解を深めたり、主体的に学習に取り組んだりすることができるようにするため、コンピュータや教育機器を効果的に活用できるよう指導を工夫すること。」¹⁾とある。ここでは、効率性や蓄積の学びへの活用にとどまらず、アクティブ・ラーニングの実現の視点を持つ必要性を示している。残念ながら音楽技能では「お稽古」の概念が強く、指導者がお手本でありそれを模倣することを重要視してきた歴史がある。また、技能や経験の差が大きいことから、個別指導により時間をかけ技能を伸ばしてきた。しかし学校授業では 1 対多であり、短時間で児童一人ひとりの技能を把握し伸ばす教育は、教師 1 名の限られた時間内での対応は困難であろう。その補完を情報機器で行い、更には児童の自主的な学修を促すための ICT 活用は、一層需要が増加する。

情報機器に関して、音楽教育にはタブレット端末が適していると考える。なぜなら、座学ではなく動きを伴う学習が主となるからである。タブレット端末は、充電式で軽量、持ち運びが可能であり、画面サイズも教科書に近く、楽譜や図の確認に適している。小学生にとってはキーボードで文字入力しなくても操作が容易である。画面をタッ

1) 中部学院大学短期大学部 幼児教育学科

アップすることは、自主的な気づきや創造力に即応しており、学習の機会を逃さない。また、タブレット端末を紙の楽譜同様、譜面台に置いて観ることができることは特筆する点であろう。また、アンサンブルなどの複数人での共同作業においても、演奏姿の確認をみんなで同時に“覗き込み”が可能な点は、タブレットならではの機能にとらえられる。このように、学校授業において、学習者の一人ひとりの技能に教員が応じることや、共同作業の効率化は、教員の指導を補完することにも有効である。

音楽では「お手本」は欠かせない。また、良い演奏とはテクニックが先行するのではなくイメージが先行するものと言われている(井上直幸, 2000)²⁾。しかし、学習の初期段階でのイメージ構築は、楽譜を読むだけでつかむことは難しい。筆者はこれまで、タブレット端末を用いた自主学習教材を研究してきた(図1)。「模範演奏」を搭載したデジタル教材を作成し、保育者養成校でのピアノ授業や自主学習に用いた。その結果、デジタル教材を活用した年の練習量の推移をデジタル教材が無かった年のピアノ練習量と比較すると、学習開始早々から練習時間が増加した。分からないことが多くイメージも描けない学習の初期段階に、「模範演奏」のデジタル教材があることの安心感と、何度も繰り返し見て学ぶ方法は有効であった。音楽技能の習得は、練習意欲の動機づけが難しい。「模範」のデジタル教材は意欲面を支援し、学習開始直後から安定した練習構築に寄与したと判断された(杉山, 2011)³⁾。



図1 ICTによる教材

そこで、本研究は大学の授業科目「音楽科教育法」において ICT を活用することによって、学生の技能習得と協働学習がどのように変化するか解明する。具体的にはこれは、小学校教育職員免許に必要な授業科目「音楽科教育法」において、授業の個人の技能習得や集団の中で協働学習活動にデジタル教材やタブレット端末を活用することによって、チーム内での練習や協力関係がどのように変化するかを詳しく調査した。

II 調査方法

次の方法で調査・考察を行う。

1. リコーダーアンサンブルをチームで練習し、発表会を開催する。
その発表会に向けて、技能の習得と、チームで一つの演奏を作り上げるこの学習がある。その機会にデジタル教材提供とタブレット端末の録画再生機能を活用する。
2. 対象者は、A 大学教育学部 3 年生の「音楽科教育法」を受講している学習者 31 名。
3. 期間は、2017 年 5 月 25 ・ 6 月 1 日 ・ 6 月 8 日の 3 回 (各 90 分) の授業。
4. 倫理的配慮は、授業での記録として採取された内容を研究に活用する許可を、対象者全員に依頼する。その際にデータは個人を特定しない処理をし、写真は顔等が判別しない状態にして掲載すると伝える。その説明の上で、研究への活用の承諾を全員から得た対象者とする。本研究は、中部学院大学倫理委員会の承認を得て進められた(E18-0002)。

III 調査結果

III-1 リコーダーに関する事前調査

授業を始めるにあたり、学習者のリコーダーに関する意識調査と学習の目標を調査した。質問は、「リコーダーについて、あなたはどんな気持ちを持っていますか。」とし、回答は 8 段階の選択式とした。回答者は 30 名であった。最も多い回答は、「好き」で、約 3 分の 1 であった(表 1)。2 番目に多かった回答は「苦手」であった。この正反対の感情にはほぼ同数の回答が現れたことから、2 極化が見られたこの意識は、ほぼ小学校での記憶であり、10 年近くたっても鮮明に思い起こせるほど、小学校でのリコーダー活動は、児童の印象に深く刻まれていると推察される。

表1 学習者のリコーダーに対する意識 n=30

	好き	得意	楽しい	まあまあ好き	きらいではないが	苦手	きらい	苦手・きらい
人数(人)	11	2	2	1	1	9	1	3
割合(%)	36.7	6.7	6.7	3.3	3.3	30.0	3.3	10.0

「苦手・きらい」といった両方の負の感情を持った学生が3名いることに着目する。技術を要する学習は、自他ともに自分の力が分かる。特に「音」はだれもが聴いて分かるレベルでの評価があり、「苦手」、「人前で演奏したくない」の意識を持つことは否めない。しかし、主体的・対話的な深い学びに向かわせることで、「きらい」と意識してしまった要因が解消でき、次につなげる学習の姿勢を確立できるよう導くことが大切である。

「好き」・「得意」だった理由は、練習をたくさんして吹けるようになった達成感が、さらに練習に向かわせ、人前での演奏により、一層得意と感じる正の循環が見られる。記述の中には、少々の苦手さがあっても「好き」と感じられる部分もあった。「嫌い」、「苦手」の理由は、技術に触れた記述が多くあり、きれいに息を入れることが難しいことや、穴を指でふさいで音を出すことが難しかったことが挙げられていた。中には、「1人で吹くテストが苦手だった。」といった、人前での演奏が恥ずかしかったなどの記述も複数あった。しかし、苦手であっても、「めちゃくちゃ練習してできるようになったことがすごくうれしかった」といった成功体験が今でも残っていることから、苦手意識からの脱却の可能性はあることが示唆されている。このように、技術を伴う音楽の中でも、それまでに経験がなかったリコーダーへの取り組みは、授業の方法により児童の感情に大きく影響すると考えられる。小学校教員を目指す養成課程であるため、教育現場での音楽指導に立つことを想定すると、自身が苦手なリコーダーへの意識改革は重要となろう。

次に、学習者それぞれのリコーダー活動に対する目標について質問した。「好き」・「得意」な学習者は、「レパートリーを広げる」が3件、「みんなとハモりたい」が3件と、好きな活動の幅をさらに広げることを目指している。小学校でのよい体験を仲間と共有しようという前向きな姿勢がうかがわれた。「苦手」、「きらい」な学習者は、「吹けるようになる」の言葉が多かった。苦手な要因を、目標に定め再度挑戦しようという姿勢が見られた。小学校以来ではあるものの、再度挑戦してみようという意欲を持っていることが特徴的であった。しかし、「みんな」という言葉は1名のみで、まだ自分のことで精いっぱい他者との関係の視点は見られなかった。また、どちらにも共通の表出であった「子どもに正しく教えられるようにする」が見られたことは、正しい知識技能を指導できる力の必要性を意識しており、現場での準備と位置付けていることが分かった(表2 文末に掲載)。

Ⅲ-2 デジタル教材を用いた個人の技能向上について

授業の第1回(90分)を、リコーダーの「知識・技能の習得」とした。導入として、各自でまず吹いてみた。学習者は久しぶりに練習するリコーダーに様々な反応を示した。子どもの時より手が大きくなっていることから、リコーダーの穴をふさぐ感触の違いに、戸惑いが見られた。特に高音は穴の半分の塞ぎ方に困惑が見られた。次に、息のコントロールが難しい様子が見られた。感覚を忘れていたことから、子どものころはちゃんとできていたこととの違いに戸惑っているようであった。このような困惑の中、5分ほど吹く時間を設け、まず学習者の気づきを促した。短い時間ではあるが、学生たちはかつてのリコーダーを吹いていた記憶をよみがえらせ、現在の感情と統合して、事前のリコーダー意識と現実の意識との差を自己覚知していた。

その後、デジタル教材を提供した。『NHK for school』の音楽からリコーダーに関する教材(2分8秒)を全員で鑑賞した(図2・3)。内容は、プロのリコーダー奏者によるリコーダーの種類の紹介と模範演奏であった。学習者は、プロの演奏を聴き、リコーダーの奥深さを改めて理解していた。デジタル教材を使用する良さは、本物のすばらしさを教室に居ながらにして体感できることであった。音や演奏が美しいと思う気持ちは、自分の学習意欲向上につながる。また初心者にも理解しやすいような解説がつけられ、映像も多面的な角度やズームの活用で、生の演奏では理解できない構造まで提示されていた。学習者たちは、促されなくても教材に合わせ演奏する者もいた。以上のデジタル教材を鑑賞した後、再度リコーダーの①姿勢、②息の使い方、③タンギングの基本練習へ進めた。ここで、最初の5分間練習との違いは、デジタル教材の影響といえるであろう。特にリコーダーを吹く姿勢は、映像の影響が感じられた。このように、指導者が言葉で促さなくても、自分との違いをデジタル教材から自主的に取り入れていた。また、リコーダーの種類や音色を知ることにより、その楽器を取り巻く知識を広げることができた。このように、教室には揃っていない多種類の楽器の音や形を知ること、知識・技能の幅が広がり、目の前のリコーダーに対しても、音色や表現方法



図2 デジタル教材



図3 学習風景

に影響を与えていた。

デジタル教材によって、教室には用意できないより専門性の高い教材の提供ができた。もちろん、指導者が多様な教材を準備し模範演奏をすることは最良であるが、デジタル教材を用いながら、教師の視点による解説や指導を加えることで、相乗効果も期待できるであろう。しかし、注意すべき点もある。質が高くても、そのデジタル教材が現実の学習者のニーズに結びついているかという点に、注意を払う必要がある。その観点から、デジタル教材は、どのような内容のものをどのタイミングで活用すると効果的であるかを十分に考慮することが重要である。

今回は、学習の初めにまず自分で鳴らす体験をした。ほぼ全員が小学生依頼のリコーダー演奏であった。何も提供することなく自由に演奏してみることで、自身の感情や技術の課題を実感できた。これは学習指導において「楽器の演奏の仕方について教師が手順を追って説明することは大切であるが、とにかく音を出してみたいという児童の思いを尊重し、まずは音を自由に出して、音そのものを楽しむ時間を確保することも必要である。」と提案されている(有本真紀ほか、2019)⁴⁾。事前に学習者が自覚したうえで、デジタル教材を活用することで、課題解決のヒントを見出す機会になった。知識や模範演奏をはじめから提供する方法もあるが、実技に関しては、学習者の実感や気づきこそ最も重要とされる。まず今の自分を知ってから学習を開始することに意味があった。

Ⅲ-3 ICT 機器を用いた協働学習の促進について

Ⅲ-3-1 協働学習のチーム設定と学習方法について

2回目の授業は、チームによる協働学習とした。1回目で習得した技能を、複数の仲間とのアンサンブルで実践する。チームは1回目の最後に決めた。対象曲8曲に対し希望者で構成したチームのため、8のチームの人数は均等ではない。構成人数は、2名が1チーム、3名が3チーム、4名が2チーム、5名が1チーム、7名が1チームとなった。チーム内で2部に分かれた。担当のパートは、チーム内の学習者同士の話し合いで決めるよう指示した。アンサンブルでは、各パートの人数や技術のバランスは重要であるが、学習者はリコーダー技能の状況をお互いに知らない。そこで、これまでの仲間同士の認知により決めている様子であった。

練習は、チームごとに練習室の個室に分かれ80分行った。前述のように、「得意」、「苦手」の学習者が混在しており、チーム内で技術の差のみならず、モチベーションに差が見られた。その姿勢は「やりたくない」ではなく、「下手な演奏をすると恥ずかしい」と推察された。普段からお互いを知っている学習者同士であるがゆえに“照れ”も生じているであろう。

協働学習に関して、小学校学習指導要領の第2-2の内容の取り扱いに、「ア 音楽によって喚起されたイメージや感情、音楽表現に対する思いや意図、音楽を聴いて感じ取ったことや想像したことなどを伝えあい共感するなど、音や音楽及び言葉によるコミュニケーションを図り、音楽科の特質に応じた言語活動を適切に位置付けられるよう、指導を工夫すること。」と新設された(前述)。この項目からも、「音楽科の特質に応じた」とある部分については、やはり演奏の姿、音の創り方が言語的な活動となる。なぜなら、音楽など個性の表現に関するコミュニケーションは、正解不正解を求めるものではなく、自己表現と他者理解が根底にあるためである。

Ⅲ-3-2 協働学習における ICT 機器の活用方法について

そこで、自己表現と他者理解を根底とした音楽科の特質に応じた協働学習の促進のために、タブレット端末の導入を行った(図4)。タブレット端末とスタンドを各チーム1台用意した。活用法は各チームに任せた。ただし、インターネットには未接続の状態とした。各チームの活用法は、主に練習の演奏を録画して、全員で確認することであった。録画に関して、「音はいいが、吹く姿を映したくない」という反応もあった。その対応として、演奏姿が映らないよう録画するチームもあった。

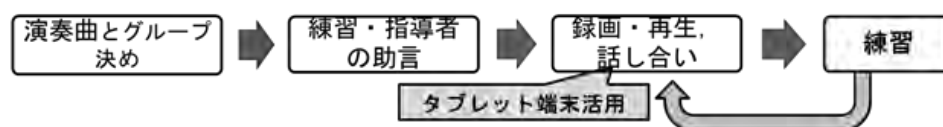


図4 協働学習の手順

50分間は指導者が巡回して練習の指導をした。その時間帯はまだ録画をする様子はなく、個人の練習と全体の流れの確認が中心であった。その後、チームアンサンブルの演奏に入ると、このタイミングで録画が始まった。その場で再生し、チーム全員で演奏の確認を行っていた。その後また練習をし、授業を終了した。

Ⅲ-3-3 協働学習の様子について

学習者自身で録画・再生ができるタブレット端末は扱いも簡単である。録画に関しては、一度通して終了ではなく、開始早々中止し、撮り直し撮影するなど、少しでも良い演奏を録画しようとする姿勢が見られた。演奏を確認

した仲間の反応はさまざまであった。リコーダーの演奏は耳の近くで自分の音が響くため、演奏しながら他人の音を聴くことは容易ではない。また複数人によるアンサンブルは、自分の音が聴きづらい、もしくは他者の音との区別が付きにくい。そのためチーム全体の演奏評価や、演奏中の修正が難しい。オーケストラ等での指揮者の存在は、指揮により全体の流れをけん引することや、各パートのバランスを指示している。そこで、指揮者や指導者が不在でも、仲間の演奏や自分の演奏、演奏の調和について確認するために録画・再生して仲間と確認することで、改善点など話し合っていた。また、録画にあたり、演奏の緊張感は平常より高い様子であった。この緊張感は、演奏会などの実際の人前での演奏時の緊張になれる機会とも捉えられる。このように、普段にはない作業と程よい緊張感とともに、思いや意図が伝わる演奏にしようという姿勢が表れていた。

Ⅲ-3-4 ICT 機器の活用による協働学習の事例

タブレット端末の動画は、止めて確認することができる。筆者のこれまでの研究で、ダンスのグループワークの話し合いの際に、映像が介することで、意見の客観性が担保され、助言する側もされる側も意図が通じ合っていることが確認されている(杉山, 2021)⁹⁾。音楽という音を伴う映像による協働学習の効果について検討した。器楽合奏の学習では、音が中心になることが考えられるが、映像と音の両面で、客観的情報として位置づけられるべきである。ここに、チーム内での学習姿勢の変化が見られた事例を述べる。あるチームの学習者は、始めは学習への姿勢が低く、明らかにほかの学習者と一歩離れた状態で参加していた(図5)。一度録画をして再生をした。チームの全員でタブレットの再生画面を見ながら話し合いをした。そこでは、再生を一旦停止しながら、「このリズムがずれている。」、「音のバランスがおかしい。」、「演奏姿勢が悪い」などの意見を、画面を指さしながら出しあっている様子が観察された。先ほどのチームから離れた態度をとっていた学習者は、興味関心が無いようにも取れたが、彼に他の仲間から再生画面を示しながら演奏について助言がでると、助言と併せて再生された自分の演奏をしっかりと見る態度を示した。画面に近寄り、自分の演奏や全体の演奏について考えている様子が見られた(図6)。この作業を何度もするうちに、その学習者は、他者の意見を吸収しながら前向きな姿勢に変化していった。彼の後の感想では、「自分の演奏が変わっていくことが嬉しいと感じた」と述べられている。



図5 グループ練習風景1



図6 グループ練習風景2



図7 グループ練習風景3

さらに特徴的であったのは、学習者間の視線の方向である。図6を見ると、①-自分の演奏を確認する学習者、②-タブレット端末の画面を示しながら意見を言う学習者、③-①の話を聞く学習者、④-①の表情を見る学習者が存在していた。この場面では、①と②のやり取りを他のメンバーが見ている様子がそれぞれの視線から判断できる。つまり、やり取りをする当事者以外の仲間も、タブレット端末の録画を通して情報を共有し、さらに他者理解をしている。この繰り返しの繰り返しにより、演奏の向上と共に、チームでの仲間づくりが促進していく様子が観察された。

別のチームにおいても、仲間同士の視線の方向を矢印で示した(図7)。リコーダーの得意な学習者(⑤)は、再生した箇所を演奏法を実際に吹いて示して助言している。助言された学生(⑥)は、隣で一緒に画面を見て演奏を耳で確かめている。⑥はその様子を、画面ではなく助言している⑤の演奏をじっと見ている。タブレット端末の再生で行われている⑤と⑦のやり取りを、⑥は自分の観点で学び、自分なりの発見をしている様子である。1対1以外の傍観する立場であっても、派生的な部分での協働学習が広がっていることが分かった。このように、ICTを活用することで、当事者以外の多様な学びに発展していると見られた。これは指導者が模範演奏を示す一対多とは違う、学生同士の学び合いとして成立している。これは、先に示した「音楽的見方・考え方を働かせ、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさなどを見いだしたりするなど、思考、判断し、表現する一連の過程を大切に学習の充実を図ること」(学習指導要領「音楽」第3-1(1)指導計画と内容の取扱い)の過程を大切にする学びと位置付けられる。

Ⅲ-4 学習後の意識調査について

3回目の授業は練習成果を示す発表会とした。終了後、意識調査を実施した。質問は「チームワークで録画した

ことによる気づきについて」として、回答は自由記述とした。回答者は22名であった(資料1 文末に掲載)。表3は、資料1の回答内容により3つの観点に分けた結果である。7割近い学生は「技術」に関する自由記述であった。内容としては、音の重なり、リズム、ハーモニー、バランスといった、アンサンブルの要素への気づきであった。いずれも「自分が思っていた音と違って」と感じ、客観的な評価ができたと述べていた。2名のチームがあり、人数の少なから評価してくれる人がいないため、動画が事故を振り返る材料になったとの回答があった。中には、自分の下手さに関する記述もあった。「意欲」に関しては、「動画から自分たちの努力を感じ取った」、「演

表3 グループワークで録画したことによる気づきの観点 n=22

観点	技術	意欲	学び方
人数	14	5	3

奏姿勢が気になった」、「自信を持っている」などの気づきが述べられていた。また、「学び方」では、録画再生を繰り返すことや練習中に活用することで技術が上がるという、活用法の気づきも3名あった。

タブレット端末を活用することで、簡単に録画ができ、みんなで覗き込める画面サイズで再生することのメリットと、自分では聴くことができない全体の音を聴くことが可能であった。指導者に評価をもらう方法以外の、自主的な気づきを促す効果が見られた。

IV まとめ

リコーダーアンサンブルの技能習得とチーム活動に、デジタル教材とタブレット端末を導入した。デジタル教材からは、教室に居ながらにして質の高い演奏やプロフェッショナルな指導を視聴することで、意欲の高まりがみられた。質の高い教材を適宜用いることで、知識及び技能の習得や、学びに向かう力への動機づけに役立った。また、各チーム1台ずつ提供したタブレット端末を録画再生に活用し、チームの人数の多少にかかわらず、全員で演奏の確認をする姿が多く見られた。それは指導者からの受動的な学習にはない、学習者自身の気づきを促し、さらにその気づきをお互いに伝え合う学習となった。タブレット端末の動画は、止めて確認することができる。話し合いの際に、映像が介することで、意見の客観性が担保され、助言する側もされる側も意図が通じ合っていることが分かった。さらに、映像を見ながら説明をしている学習者とその相手の学習者の1対1でのやり取りの様子を見ている他の学習者の視線から、他者のことを自分のこととして注視していることが分かった。仲間のやり取りを傍観する他の学習者も自分の視点で参加しており、結果として協働学習が促進されていることが分かった。

今後の課題として、指導者の役割が一層に重要に練ってくることである。教師の観点として、①教材の質の高さと学習者にマッチしているか。②教材提供の適切なタイミング③依存ではなく自立に向けた活用であること。の配慮が重要である。この事例を通して、小学校での自己表現と他者理解を根底にした協働学習の重要性が認識された。協働学習を促進するために、指導者がICT活用をより理解し、かつ学習者の観察を怠らないことを目指したい。

文献

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領」, 2018.
- 2) 井上直幸「ピアノ奏法」春秋社, pp. 14-15, 2000.
- 3) 杉山祐子「ピアノ初学者のためのデジタル教材『映像テキスト』の実践と評価」全国大学音楽教育学会紀要 28, pp. 21-26, 2011.
- 4) 有本真紀・阪井恵み・津田正之「教員養成過程小学校音楽科教育法」教育芸術社, p26, 2019.
- 5) 杉山祐子「創造的パフォーマンス形成の支援に関する研究」中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要 22, pp. 1-20. 2021.

資料1 グループワークで録画したことによる気づき

1	吹いていると気がつけないミスや、重なり具合のズレに気づけてよかったです。
2	見て、テンポが合っていなかった部分はあったけれど、本番は合わせられていてよかった。
3	グループの頑張っている姿が録画に残っている事は恥ずかしいけれど見ることでよかったです。
4	録画を見てみると、合う時と合わない時があることが分かり、タイミング合わせることが大事だということがわかった。
5	微妙にずれているところや、リズムがおかしいところ、音が出しきれていない部分がわかった。
6	自分の下手さに、愕然としてしまいました。
7	音の強さの大切さが録画を見ていてわかった。主旋律より低音が勝ってしまってハーモニーがうまくいっていない。でも、低音もしっかり音を出さないと、かっこよくならないこともわかった。
8	自分が吹きながら聞いている音のつもりが、録画をして聞くと客観的に見ることができ、自分の音の感じや、みんなの音のタイミングや、ずれているところがよくわかりました。
9	録画をして、うまくできていないところに気づいて練習をして、また録画をして直していくと、もっと良い演奏ができると思います。(活用の発展に気づく)
10	近くで吹いている音を聞くより、録画した音を客観的に聞いてみたら、上下のパートのバランスが案外バランスよく響いていることに気がついた。録画を見て、もっと気持ちに余裕があれば、もっと強弱記号などを意識してもよかった。また表情も硬くならないように気をつければよかった。
11	もっと自信を持って吹いてもよかったのかな、と思いました。
12	演奏のずれているところがわかって、次につなげることができた。
13	チーム全体として、今の現状を見ることができた。ハモっているところと、そうでないところがはっきりわかって、気をつける場所が明確になって良かったと思いました。
14	録画を見ると、姿勢や顔を上げて演奏すると、それっぽく見えるのではないかと思った。自分の姿を客観的に見ることができた、演奏する姿も大切だと実感できた。
15	演奏の姿勢と言うものを、見せるためには大事なことだと思った。
16	3人のハモリができていっているかがわかってよかった。
17	動画で見ることによって、どこか間違っているか、ハモれていないか、速くなっているかなど、課題が明確になった。
18	途中で見ることで次の演奏へ繋がられてとても良かった。
19	2人しかいなくて、客観的に評価してくれる人がいなかったのでも、自分たちで映像を見て考えた。
20	いきなり先生に見てもらおうと、緊張する。自分たちの映像を見ながら考えてから、ある程度できあがって、先生に見てもらおうことで慣れていった。
21	タンギングを意識して演奏することが大切だということがわかりました。主旋律の人数やバランスを考えることを映像や音を見て考えることができました。
22	音のバランスの難しさがわかりました。もっと工夫すればよかったです。

表2 リコーダーに対するこれまでの意識と今後の目標(自由記述) n=30

No.	意識	理由①	理由②	目標①	目標②
1	得意				
2	得意	高い音が苦手		全音域をむらなく吹けるようになる	いろいろな曲を演奏できるようになる
3	好き	でももう忘れた		完璧に演奏する	
4	好き	家とかでもよく練習していた		正しい吹き方を知る	いろいろな曲が吹けるようになりたい
5	好き	きれいに音が鳴ると嬉しい	低い音の音が難しい思い出	きれいに音を鳴らせる	
6	好き	楽器演奏が好きだから	小学校以来やっていない?	いろいろな人と合奏を楽しむ	きれいにいられるようになる
7	好き	音楽・楽器演奏が好きだから			みんなとハモれるようになる
8	好き		低い音の音が苦手だった	上手に吹けるようになる	
9	好き	でもすぐ飽きる			
10	好き	人前で演奏することが緊張して苦手			
11	好き	吹ければ楽しくてよかった			いろいろな曲を演奏できるようになる
12	好き	得意ではなかったが、楽しかった		スラスラ演奏する	
13	好き	演奏することが好き	いろいろな曲が吹けるから	いろいろな曲を吹ける	
14	まあまあ好き			きれいに演奏できる	きれいに音を鳴らせる 子どもに正しく教えられる。
15	楽しい	楽しんでやっていたから		完璧に演奏する	リコーダーについて知る
16	楽しい	小学校の時、みんなで合わせて演奏するのが楽しかった	初めは難しいけれど、吹けるようになると嬉しい	いろいろな曲が吹けるようになる	
17	嫌いではないが	吹けると楽しい	指が複雑なところが疎く嫌い	指を覚える	みんなとハモれるようになる
18	苦手	よく指をはずすことがあった		指をはずすミスをなす	みんなとうまくアンサンブルをする
19	苦手	音がかすかすになる	息の入れ方が下手	息の入れ方が上手になる	
20	苦手	きれいな音が出ない		きれいな音を出す	
21	苦手			きれいな音が出るようになる	
22	苦手	うまく指で押さえられない		全部の音をきれいに吹出す	
23	苦手	あまり上手に吹けないから		上手に吹けるようになる	
24	苦手	練習さえすれば大体の子は吹けるようになっていた気がする		基本的な吹き方ができる	子どもに正しく教えられるようになる
25	苦手			吹けるようにする	指が動かせる
26	苦手	吹き方がついていけなくてめちゃくちゃ練習してきた時、すっごくうれしかったことを覚えている		吹けるようにする	子どもに正しく教えられるようになる
27	嫌いだった	吹ければ楽しくてよかった	吹けるまでがとて嫌いだった	吹けるようにする	
28	きれいな音が出ないから			上手に吹けるようになる	
29	きれいな音が出ないから	1人でのテストが苦手だった	失敗が目立つから	失敗しないで吹ける	子どもに正しく教えられるようになる
30	きれいな音が出ないから			普通に吹けるようになる	

ICT 活用による音楽技能向上の指導法に関する研究

A Study on Teaching Methods to Improve Musical Performance Skills Using ICT

杉山 祐子¹⁾ 岡田 泰子¹⁾
Sugiyama Yuko Okada Yasuko

抄録：音楽技能は個人差が大きく、学生の生演奏に対し指導者がその場で修正や指導をしていた。しかし、ICTを活用することで、オンライン授業であっても、教育内容の伝え方や学生の理解し易さを創意工夫することができた。しかしその過程で明らかになった課題は、「人前で演奏に慣れる」と「他者の演奏の理解ができる」ことの欠如であった。そこで、『ワークシート』による自己の演奏の振り返りと他者の演奏への気づきをメッセージとして言語化する取り組みを追加した。その結果、相手が読むことを意識した思いやりや励ましの言葉が多くなった。またその言葉を受け止めることで、自己肯定感も構築され、自主練習の積極的な取り組みが見られた。このように、オンライン授業であっても“学生同士の学び合い”が成立した。新型コロナウイルス終息後も、ICTを活用した授業が教育形式の1つとなり、他者と学び合い自ら気づく学習の方法の可能性は高いであろう。

キーワード：ICT、音楽技能、指導法、オンライン授業、学び合い

I. まえがき

2020年度、新型コロナウイルス感染拡大により、大学での授業は多大な影響を受けた。これまで当たり前としていた登校・対面での授業が不可能となったことから、急速なICTを活用した授業の対応を迫られた。音楽技能の授業では、「お稽古事」の慣習により指導者の目の前で1対1のレッスンは主流であり、リアルタイムの授業はまだ課題が多かった。先行研究では、授業ではなく自主学習における練習の効率化や演奏データの可視化に、ICTが活用されてきた。その中でも田中・小倉・鈴木・辻(2017)¹⁾は、ピアノ演奏状況をグラフに出力してフィードバックするプログラムを開発した。加えて、学習者が感想を記述する「ピアノ学習プロセス」を構築した。小澤(2019)²⁾も、ピアノ実技指導でのICT活用によるレッスンの効率化と独習の支援に取り組んだ。それまで紙の「振り返りのカード」をiPad上で学生とやり取りが書き込めるようにした。しかし学生自身の意識の変化は見られなかったことから「今後はICT活用による学生のピアノに対する意欲向上に向けた実践を行っていく。」と述べている。このように教師の授業効率にICT活用は効果的であったが、これまでの研究が授業ではなく自主学習における練習の効率化や演奏データの可視化のためのICT活用であり、教師と学生の1対1が対象であった。今後は複数の学生が存在するリアルタイムの授業での効果的な指導法にICTを活用する必要がある。

ICT化の機会として、2019年の新型コロナウイルス感染拡大がある。新型コロナウイルス感染拡大により、音楽技能習得の授業でのICT活用の試みがようやく進み始めたところである。松井典子(2021)³⁾は、新型コロナウイルス感染拡大の影響でピアノ実技授業をオンデマンド型オンライン授業で実施した。教材をオンデマンド型で配信し、学生からフィードバックする仕組みである。筆者らも2019年前期は音楽技能習得の授業で同様の仕組みを構築した。しかし、リアルタイムでの指導や交流ができないことから、分からないことがその場で解決できない欠点があ



図1 Zoomレッスン用のICT機材の活用

¹⁾ 中部学院大学短期大学部 幼児教育学科

り、学習意欲低下の学生が発生した。特にピアノ初心者は学習が相当困難であった。そこで、2020年度のピアノ指導の授業ではICTを活用し、Zoomによるオンライン授業を試みた(岡田・杉山,2020)⁴⁾。この時期、オンライン授業へ切り替える科目は多くあった。しかし、実技の指導は動作をどのように伝え教えるかが大きな課題となった。特に音楽技能習得の授業では、学生が観たい技能をパソコンの固定画面だけで伝えることは難しい。さらに、音楽のニュアンスを伝える音響が、パソコン等のスピーカーで聴き取らなくてはならない。このような機能的な課題に対し、ICT機器を多用し対面のレッスン同様の学びを担保するZoom授業を実施した(図1)。このように、指導者対学生の一人ひとりへの教育においては、Zoom授業でも成立するに至った(岡田・杉山,2020)⁵⁾。

このようなオンライン授業を1年間行った結果、明らかになった課題が2点あった。それは、①人前での演奏に慣れる、②他者の演奏の理解ができること、である。新型コロナウイルス以前は、対面授業やグループワーク、試験において、これらの課題を克服する機会があった。しかしオンライン授業では、自分の学びの空間には他者が居ない。そのため独りでの演奏に慣れてしまい、いざ人前で披露する場合の①の緊張感の克服が困難であった。同様に、授業中にディスカッションをして学習内容を共有することはできなかった。直接接することができなくても、学習内容を共有し、お互いに感想を交換するといった“学生同士の学び合い”により①や②の課題解決を目指すことが求められた。そこで音楽技能向上の指導法として、ICTを活用した“学生同士の学び合い”の構築について、実際の授業を詳しく調査する。

II. 調査方法

ピアノ技能習得の授業「音楽A」を15回行う中で、『ワークシート』を導入し、“学生同士の学び合い”の様子を調査する。また、15回の授業の終了後、振り返りのための質問紙調査を行う。回答は自由意志とする。

対象者：C短大保育者養成課程1年生84名。

期間：2020年9月22日から2021年2月2日。

手続き：

1) 授業形式

学生は、8名程度のグループに分けられ、1名の教師が90分内で全員の個別レッスンを行う。1名の学生は約10分間のレッスンとなる。

この授業は、毎週1回の全15回である。新型コロナウイルス感染防止のため、ハイブリット形式(対面とオンラインの交互)で実施された。オンライン授業はZoom形式とした。学生全員が終始担当教師のZoomに出席し、グループ全員のレッスンを聴講する。レッスンを受ける学生は、全員が聴講している中で演奏し、教師から指導を受けている。また、対面での授業では、三密防止の観点から、レッスン室に入室できる人数を学生3名と限定し、終了後退室し、新たに1名が入室するというローテーションとした。

2) 『ワークシート』の活用

これまでのオンライン授業が教師対学生の1対1に留まっていた指導法を、仲間と共有できるよう『ワークシート』を追加した。『ワークシート』には、自身のレッスン内容の振り返りと、グループの仲間のレッスン内容を一人ひとりまとめ、さらに仲間へ感想や励ましのメッセージを記入することとした。記入した『ワークシート』は、次回の対面授業までに担当教師が印刷して対面授業のレッスン室に全員分の『ワークシート』を置き、学生は待っている間にそれを読むことができる。『ワークシート』は、紙で配布せず、ICTを活用した。Web上の授業連絡の添付資料として配信し、学生はダウンロードし、記入後その授業のWeb上にアップロードすることになっている。つまり、授業中は、学生各自が印刷したものに「メモ」として記入し、授業後、デジタル化する作業を行い提出するという流れである。

3) 質問紙調査

全授業終了後、レッスンの評価について質問紙調査を実施した。質問紙調査の項目は以下の4項目である。

問1) 仲間の演奏を聴いた感想(四択とその理由)

問2) 仲間の存在が自分の演奏に与える影響(四択とその理由)

問3) 仲間のレッスンへのメッセージを記入する際に、工夫・努力したこと(自由記述・複数回答可)

問4) 仲間からのメッセージによる自分の学習変化(自由記述・複数回答可)

問5) この授業における自主練習への積極性について(四択)

回答方法は、Web と紙の選択制とした。この調査は、中部学院大学倫理委員会の許可を得て実施した(倫理申請番号 C20-0026)。

Ⅲ. 結果と考察

Ⅲ. -1 『ワークシート』の考案

授業での気づきや感想を記録することは学びの定着に有効とされている。その記録をさらに仲間に伝えることで、“学生同士の学び合い”が成立すると仮説を立て、『ワークシート』を考案した(資料1)。『ワークシート』には、演奏曲名の記入欄と、そのほかに3つの欄を設けた。1つには、「曲に対する先生の助言」として、受講生全員分のレッスンを聴きながら、先生からの助言をまとめて記録する。同じ課題曲でも、受講生によって解釈や演奏法は多様である。正解不正解ではなく、他者理解の機会とする意図をもって設定した。2つ目に、「学生へのメッセージ」として、聴講した学生のレッスンに対する感想や励ましを記入するメッセージ欄とした。この欄は、主として相手に自分の思いを伝えるよう、自由な記述とした。この2つの欄を仲間同士でお互いに読むことで、“学生同士の学び合い”の意識づけを試みた。最後に、「自分の反省と来週への抱負」の欄には、他の学生のレッスンを聴いた後に自分自身を振り返り、次回までの自身の課題を設定する。

音楽は表現の領域であり、人前での発表が前提である。つまり、“自己と他者”の存在を意識することは表現活動の重要な要素である。この『ワークシート』導入は、自分とは違う他者の良さを発見する他者理解と、相手に意図を伝えようとする自己表現力を高める指導法と位置付ける。新型コロナウイルス感染症終息後も、オンライン授業が教育形式の1つとなり、この形式ならではの指導法の重要性が増すであろう。

Zoom 画面での学生の学習の様子を報告する。多くの学生は自身のスマートフォンを使って Zoom に入っている。キーボードにスマートフォンの設置だけでも工夫が必要な上、『ワークシート』をメモするスペースを確保することは、さらなる工夫を要する。本来ならば机上で記入する姿が理想であるが、ピアノの蓋の上や、教科書を下敷きにして記入する様子が散見された。この点は、学生のために無理のない記入法を促す必要があった。最終提出のためには、パソコンやスマートフォンの Word で清書する。ピアノ技能は聴くだけでなく、その場の状況を見ていなければ理解できないことから、リアルタイムで word 画面にして文字を打つことは不可能である。その点では、授業中のメモを再度 word で清書するという振り返りは学びの機会とみることもできる。このように、自分の授業環境を創意工夫することも、『ワークシート』を活用した Zoom 授業ならではの指導法の狙いである。

Ⅲ. -2 『ワークシート』記入の改善指導

実際に提出された『ワークシート』には、学生によって内容や言葉の選択、メッセージ力などの差が見られた。『ワークシート』の効果を高めるため、学習の途中で今一度、記入する目的と記入内容について自覚を促す必要が生じた。そこで、学生全員に対し、良い例の『ワークシート』の紹介と、要改善の『ワークシート』への改善点を例示した資料(資料2)を作成し、『ワークシート』記入の指導を行った。改善の観点として、以下の5点を挙げ学生に周知した。

- ・「名前」の欄は、名前を正確に書くこと。愛称や呼び捨てにしない。
- ・「曲名」は正確に書く。
- ・「曲に対する先生の助言」は、単語の羅列ではなく、文として完結させる。具体的に、どこへどのような指導がされたかを書く。
- ・「学生へのメッセージ」には、自分が思ったことや相手に伝えたいことを、具体的な言葉で伝える。
- ・「自分の反省と来週への抱負」には、レッスンの成果と、来週までに達成したい具体的な目標を書く。

さらに、その目標が達成できるための取り組みをイメージして書く。

良い例の『ワークシート』には文字数の多さが特徴的であった。『ワークシート』の記入が困難な学生は文字数が少なく、単語の羅列が多かった。そこで、気づきを文にすることの重要性を説明した。また、受け取った時の読みやすさも重要である。文の長さや改行での読みやすさの工夫が要求される。また、要改善の『ワークシート』には、どの観点が不足しているかを具体的に示した。註をつけながら具体例を示すことで、聴く観点が理解され、書かれた相手が嬉しく受け止められるよう配慮することにも気づいていった。また、教師の指導を注意深く聴講し、自分自身が内容を咀嚼して文としてまとめることで、

文章力も要求された。特に、4)「学生へのメッセージ」には、演奏や努力を称賛する気持ちが表現されるようになり、回数を重ねることで、メンバーとも気心を知る関係性ができ、一層具体的な声掛けの言葉が記入できるように変化していった。このように、『ワークシート』記入の改善指導により、内容の充実、仲間との意思疎通の促進が見られた。

Ⅲ. -3 質問紙調査

Ⅲ. -3-1 演奏による“学生同士の学び合い”について(問1・2)

全授業終了後、質問紙調査を実施した。84名中61名の回答を得て、回答率は72.6%であった。

問1)仲間の演奏を聴いた感想と、問2)仲間の存在が自分の演奏に与える影響の回答をまとめた(表1)。両質問とも、全員が「とても勉強になった」・「まあまあ勉強になった」と回答し、学習の手応えを持っていた。「あまり勉強にならなかった」・「勉強にならなかった」の回答はゼロであった。この結果から、仲間の演奏を主体的に聴き、「もし自分だったら」という感覚で受け止め、教師の助言も自分が受け止めることで、学びが深まったと認識されている。

表1 レッスンでの他者(仲間)の存在について n=61

	問1)	問2)
とても勉強になった	54名(88.5%)	47名(77.0%)
まあまあ勉強になった	7名(11.5%)	14名(23.0%)
あまり勉強にならなかった	0名(0.0%)	0名(0.0%)
勉強にならなかった	0名(0.0%)	0名(0.0%)

問1)に関して、『ワークシート』の記入が無ければこれほど集中して仲間のレッスンを聴講することは無いであろう。画面からではあるが、一人ひとりのレッスンを自分が受けているような感覚を持ち、自分も教師と同様に工夫点を発見しようとする姿勢が見られた。課題曲は全学生に共通している。「他の子が先生に言われたことを自分の時はどうだろう。生かせないかなど考えることができたから。」という自由記述からも、同じ課題曲の予習にもなっている。復習であれば、同じ曲でも表現の仕方の違いに気づくことができた。「自分と他者の違いを改めて分かった。」という感想も自由記述に多く見られた。「それぞれ良いところや直すところが違って、他の人の良いところ、直すところを見つけることは自分の聴く力もつけるし、良いところは自分にも取り込むことができるから。」や、「自分にはできていない部分や仲間の頑張りをみて自分ももっと頑張ろう、取り入れようと思えたから。」など、仲間から学ぶ言葉が多く見られた。このようにお互いに良さを見つけることは自分が頑張る原動力になっている。仲間の演奏や努力する姿を、ただ観ている場合と、記入する言葉をイメージして観ることは違うであろう。しかし、『ワークシート』記入の大変さについて述べる学生もあった。「書くことがいっぱい忙しい。」とあったことから、自分のレッスンを終了して書く場合と、まだレッスンが済んでいない学生が緊張感を持ったまま『ワークシート』に記入する場合とでは、負担感に差が出るようであった。今後指導側として、気づきを言葉にすることが苦手な学生への支援や、レッスン順の交代制などの工夫が必要であることが判明した。音楽は自分らしさを表現することも技能の1つである。仲間が聴く中での演奏は、自分らしさの表現のトレーニングの機会でもある。対面とは違い、すぐ近くに他者がいるわけではないが、空間を超えて仲間が聴いている前提で演奏することは、緊張の解消や自己表現について工夫を要する。これは不特定多数の前での演奏につながっていく。Zoom授業においても『ワークシート』が介することで“学生同士の学び合い”が機能していたと判断される。

問2)に関しては、問1)と立場が逆転し、演奏を聴かれる立場になった結果である。問1)の回答より、「とても勉強になった」の選択は10%低くなったが、「まあまあ勉強になった」が問1)の2倍となった。勉強にはなったけれど、「とても勉強になった」と言い切れない要因があるものと推察される。それを自由記述で見ると、「緊張」のキーワードが多く書かれていた。人前での発表は、表現において大切な要素であるが、対面授業が減少し、緊張に慣れていない様子が窺えた。「緊張」は岡田、杉山(2020)⁵⁾の研究で明らかになったオンライン授業の課題の「①人前での演奏に慣れる」を解消する機会になっていくよう、今後も見届けなければならない。苦手意識が強くと緊張は増加する。筆者のこれまでの経験から、緊張感の強さが原因で学習意欲が途切れる学生も存在した。その緊張感を貴重な経験と捉えられるよう教師の支援が必要となる。学生は、「先生と2人ではなく、みんなもいる事で、人前で弾くことに

少しずつ慣れてきたので良かったです。」とあるように、この経験を重ねることで、解決する方向に向かっている。また、「感想を書いてくれるので対面の時に読んで気をつけないといけないところを再確認することができる。」から、他者に聞かれていることや、記録として記述されることの自覚や、人前での演奏への慣れにつながる感想があった。

さらに、「先生に加え、仲間にも聴いてもらえるのは、緊張するのと同時に負けないように頑張ろうという向上心に繋がっていたから。」というモチベーションに関する記述も見られた。「毎回 Zoom の授業での評価をしっかりとみんな書いてくれて、自分の課題も見つけられすごく良い学びになりました。」との意見も見られ、仲間に聴かれていることは次の「問 4」のメッセージをもらうことにつながると認識しており、相手からの反応を期待する様子もあった。このように、オンライン授業であっても仲間とつながっている意識が構築されていくことが分かった。

Ⅲ. -4-2 言葉で伝え合う“学生同士の学び合い”について(問 3・4)

問 3)の「ワークシートにメッセージを記入する際の工夫・努力した点」について、各自由記述に含まれるキーワードを抽出した。そのキーワードに見る意味を「学びの姿勢について」、「コメントの観点について」、「伝えるための手段について」の 3 つのカテゴリに分けた。その結果を表 2 に示す。各カテゴリに含まれるキーワードは表 3 にまとめた。学びの姿勢のキーワードでは、「頑張ろう」との回答が最も多く、前向きな姿勢がうかがわれる。コメントの観点では、キーワードがほかのカテゴリより多く出現したことから、他者を理解しよう、自分とは違う要素も良い所としてみようとする姿勢が読み取れる。このように仲間の良さを見つけるには、「しっかり聴く」のキーワードが多かった。これまでのレッスンに無かった『ワークシート』へ記入することで、全員のレッスンをしっかり聴いて、主体的に考える機会となった。

また、教師の助言を記入するため、自分の考えの正誤を確認することもできている。しかし初期には、コメントを言語化することが困難な学生も見られた。Ⅲ. -3 のワークシート記入の改善指導を実施したことで、最終的に記入の充実が図られた。

表 2 ワークシートにメッセージを記入する際の工夫・努力した点の回答によるキーワード (n=61 複数回答)

カテゴリ	学びの姿勢	観点	手段	計
	13	53	31	97

表 3 ワークシートにメッセージを記入する際の工夫・努力した点の回答によるキーワード (n=61 複数回答)

カテゴリ	学びの姿勢	数	コメントの観点	数	伝えるための手段	数
キーワード	頑張ろう	5	良い所	21	しっかり聴く	13
	うれくなる良いメッセージ	2	助言	8	分かり易く	5
	力になりたい	2	たくさん、1つ	6	具体的に	4
	応援	1	前向き・ポジティブ	4	細かく	2
	自分に足りない	1	自分もそうになりたい	4	簡潔に	2
	読んでうれしい	1	努力	3	正確・的確に	2
	共感	1	ほめるところ	3	はっきり	1
			自分では気づけないこと	2	詳しく	1
			思いのまま	1	見つける	1
			前回との違い	1		
	計	13	計	53	計	31

問 4)「仲間からのメッセージによる自分の学習変化」について、表 4 にカテゴリ別のキーワード数と、表 5 に各カテゴリに出現したキーワードを示す。表 4 にあるように、この質問の回答にはキーワード数が多くあった。コメントをもらうことで、自分が多面的に変化し、学習意欲の高まりが読み取れる。表 5 では、学びの観点のキーワード数が多いことから、自分だけでは気づかない改善点が見つかり、それが今後の学ぶ姿勢につながっている。自分では気づかない自分の良い所が多いことから「気持ち」にある「うれしい、聴いてくれている」と実感している。このように、教師以外の他者の存在が自分にとつ

で学習の動機づけになる関係が築かれたことは、この取り組みの最も重要な成果である。また別の観点として、自分の演奏への気づきや客観視できたという意見もあり、メッセージにより自分の演奏を俯瞰できる機会となっていた。この自己評価と、表1の回答である問1)と問2)の「とても勉強になった」と「まあまあ勉強になった」の回答の100%が結びつくと考えられる。『ワークシート』の効果は、言葉で伝える点にあると言える。言葉で伝えることは学びが一層定着する効果がある。なぜなら、演奏を聴き合う場合は、瞬時にひらめく印象となるが、その印象を言語化し、時間に制約されることなく自分のペースで読むことができるからである。

表4 仲間からもらったメッセージを読んで、思いや学習への変化のキーワード (n=61 複数回答)

カテゴリ	学びの姿勢	観点	気持ち	今後の学び	計
数	35	37	22	29	123

表5 仲間からもらったメッセージを読んで、思いや学習への変化のキーワード (n=61 複数回答)

カテゴリ	学びの姿勢	数	観点	数	気持ち	数	今後の学び	数
キーワード	頑張ろう	20	自分では気づかない所	11	うれしい	10	助言を意識した	6
	モチベーション	5	良い所	8	聴いてくれている	3	改善する	3
	練習しよう	3	自分の課題 苦手を発見	6	相手の思いが伝わった	2	気を付けるところ	3
	その他のキーワード	7	アドバイス	3	その他のキーワード	7	次の課題点に分かる	2
			褒める	3			ためになった 参考になった	2
			上手・良かった	3			その他のキーワード	13
			前向きな言葉	2				
			先生の助言を伝えてくれる	1				
	計	35	計	37	計	22	計	29

Ⅲ. -4-3 『ワークシート』活用の全体的考察

質問紙調査の回答から、学生はICTを活用したZoom授業で『ワークシート』に記入するために、画面越しの授業の様子を集中して観察していることが分かった。得た情報や感想を記入する際には、読み手の存在を意識して言葉を選んでいった。学生は自ずと授業に対し積極的な学ぶ姿勢になっていた。この経過を経て書いた文であることから、相手が書いた文を読む際にも同じ努力をしていると感じ取っている。内容は、同一授業の『ワークシート』であっても、自分との見方の違いを知り、多様な捉え方があることを認めている。そして、学生自身が今後の課題に気づき、仲間とともに切磋琢磨する機会となった。また教師側にも期待される効果があった。『ワークシート』を読むことで、多くの情報が得られた。指導の在り方や助言の的確さなど更なる工夫や配慮の目安となり、指導法の充実が図られた。指導対象の本人以外の捉え方はより客観的視点であることや、今後同様の指導をする場合の指標とできるからである。教師は、相手に的確に伝わる言葉選びに責任をもち、グループでの協働学習の強化を担っている。それは、複数の教師で同じ質の授業を担保するための打ち合わせにおいて出された意見から窺うことができた。このように、『ワークシート』の活用は、“学生同士の学び合い”に留まらず、指導法の改善にも期待が持てる。

Ⅲ. -4-4 “学生同士の学び合い”に向けた自主的な練習について(問4)

次に、自主練習も自主的な学びの姿勢の1つである。そこで、自主練習の積極性について調査した。

問5)この授業における自主練習への積極性について、4択の質問を行った結果、表6となった。表5にみられる「相手に思いが伝わった」、「聴いてくれている」など、教師以外の他者の評価をもらうために、積極的に練習をする姿勢が表れている。

表6 この授業において、自主練習は積極的だったか(人) n=61

	人数
とても積極的	38人 (62.3%)
まあまあ積極的	23人 (37.7%)
あまり積極的ではない	0人 (0.0%)
消極的	0人 (0.0%)

著者らは、2020年度の対面とZoom形式の同じ授業で、同様の調査を行っている(岡田・杉山,2021)3)。そこで、2020年度の質問紙調査の回答と2021年度の回答を比較し、図2に示す。回答者は違うが条件が同じことから、比較対象可能と判断した。しかし、授業の受講生はほぼ同数であったが、回答数は47名と61名の違いがあった。それは、2020年度ではまだWeb上での回答法に慣れていないことから、回収率が低くなっていた。図2では、2020年度、2021年度両方とも、「積極的ではない」の回答はゼロであった。両年(半期)とも、Zoomによる授業が行われていたため、自分の演奏が仲間全員に聴かれていることは分かっていた。しかし『ワークシート』の記入が加わったことで「とても積極的」が4%微増し、「あまり積極的ではない」はゼロになったとも推論できる。仲間の存在は自主練習への意識にも変化が表れ、授業に向けた予習復習の積極性に表れていると言えよう。

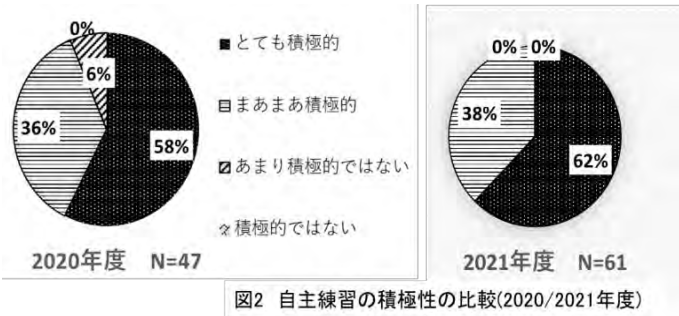


図2では、2020年度、2021年度両方とも、「積極的ではない」の回答はゼロであった。両年(半期)とも、Zoomによる授業が行われていたため、自分の演奏が仲間全員に聴かれていることは分かっていた。しかし『ワークシート』の記入が加わったことで「とても積極的」が4%微増し、「あまり積極的ではない」はゼロになったとも推論できる。仲間の存在は自主練習への意識にも変化が表れ、授業に向けた予習復習の積極性に表れていると言えよう。

IV. まとめ

オンライン授業では、仲間意識が希薄との課題も発生している。しかし、指導法をさらに工夫することで、“学生同士の学び合い”が成立した。教師对学生の1対1の授業であっても、その様子を仲間が共有しメッセージを書く行為は、仲間の絆を深め意欲を喚起していた。自分や仲間の学習の客観視や、同じ曲でも表現が多様であることで、自分の音楽技能の幅も広がる。このことから、図3の“学び合い”のフロー図がイメージできる。この循環を繰り返すことで、“学生同士の学び合い”が深まっていくことが分かった。

オンライン授業のメリットとして、手元や表情などアップに映すことができるため、画面から良く見える。今回の調査の範囲外のことではあるが、期末試験では、30名ずつのクラスでの対面でのピアノ演奏を行った。自分の演奏での緊張感の克服も大変であるが、仲間の演奏を真剣に聴き、応援の気配も多く感じられた。このように仲間づくりは、学習を支え合っていると見られた。

アフターコロナでは、対面とオンラインのそれぞれの良さを生かした指導法がさらに進み、その指導法にICTが一役を担うであろう。教師も学生も創意工夫をしてICTの進化を享受する姿勢が大切である。『ワークシート』を対面時に閲覧したが、今後はオンライン上でスピード感を持ってフィードバックし、学生への教育効果を高められるよう努めたい。また、学生の国語力も向上させる機会と捉え、他者に対する配慮ある言葉の使い方などの指導をする計画である。人とコミュニケーションを大切にする保育者養成校の学生に対し、教師は、技術指導だけでなく求められる人間性を一緒に育むことを目指していきたい。

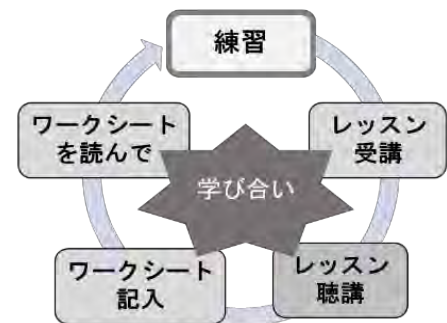


図3 “学生同士の学び合い”のフロー図

文献

- 1) 田中功一、小倉隆一郎、鈴木泰山、辻靖彦「ピアノ学習プロセスの表出かたと変容」電子キーボード音楽研究,pp4-16,2017.
- 2) 小澤俊太郎「ICT活用によるピアノレッスンが抱える課題の解決」埼玉純真短期大学研究論文集第12号,pp7-14,2019.
- 3) 松井典子「ICTを活用したピアノ実技指導の試み」志賀短期大学研究紀要第46号,pp213-221,2021.
- 4) 岡田泰子、杉山祐子、「実技習得のための遠隔授業の可能性について」中部学院大学短期大学部第2回FD研修報告,2020.
- 5) 岡田泰子、杉山祐子、「オンライン(Zoom)を用いたピアノレッスンにおける課題と改善」全国大学音楽教育学会第36回全国大会発表,pp24-25,2021.

コロナ禍における幼児期・児童期の運動指導の実際

Practical Guidance on Physical Exercise in Early Childhood and Elementary School Stage Children in COVID-19

平井 博史¹⁾ 樋口 磨齊哉²⁾

Hiroshi Hirai and Masaya Higuchi

新型コロナウイルス感染症 (COVID19) により、2020年度は各地の幼稚園・小学校が休園・休校の状況から始まった。感染予防の新しい生活様式の定着を目指し、日々の過ごし方が今までと同じようにはいなくなった。その中で子どもたちの運動する機会を提供している我々にとってコロナ禍でどう対応する必要があるのか。子どもたちの運動能力はどのような変化が見られるのか。その結果から今後の運動指導の課題と方法を考察する。

キーワード：幼稚園・こども園，体育教室，小学校，コーディネーショントレーニング，コロナ禍

I. はじめに

「中国内陸部の湖北省武漢で2019年12月に原因となる病原体が特定されていない肺炎の患者が確認されて以降、我が国において2020年1月に初めて新型コロナウイルス感染症の感染者が確認された。それ以降、急激な感染拡大をみせた。」(別府、2021)「世界的な新型コロナウイルス感染症の蔓延の中、第一次緊急事態宣言下では文部科学省が所管する幼稚園は地域の小学校と同様の対応を実施し、休園した幼稚園が多かった。それに伴い、子どもたちは家庭での自粛生活を余儀なくされることとなった。」(古屋・田坂、2021) コロナ禍になり、今まで当たり前に行われてきたことが同じようにできなくなったことが多い。子どもたちへの運動指導もその1つである。株式会社ハドル・スポーツクラブは平素より幼稚園・こども園の施設を使用し、運動指導を行っている。幼稚園・こども園の休園により運動指導を提供する場がなくなってしまった。この期間、運動する機会が減った子どもたちの運動能力にどのような影響がみられるのか、指導を提供する側として感染対策しながらの指導方法により変化した子どもの運動能力をまとめ、生じた課題と今後の指導方法を考察することを本研究の目的とした。

II. コーディネーショントレーニングの内容

ハドル・スポーツクラブはコーディネーショントレーニングを取り入れた運動指導を提供している。対象は主に、幼児期・児童期の子どもたちで幼稚園・こども園の遊戯室などを使用して体育教室を行っている。

この子どもたちはその幼稚園・こども園に通っている年中児、年長児。さらに主にその幼稚園・こども園の卒園児で小学1～6年生を対象としている。その年齢、学年の対象者で習い事のひとつとして体育教室を希望し、毎月の会費を払っている子どもに指導を提供している。週に1回、60分間、年間で39回の指導回数を確保している。その中で年中クラス、年長クラス、児童クラス(小学1～6年生)とクラスに分けて展開し、各クラス10～20名を平均として所属している。

コーディネーショントレーニングとは神経系の視点から7つに分類されたコーディネーション能力を向上させることによって「動きやすい身体」、「自分の身体を思い通りに動かせるようになる」ことを目的としている。神経系の発育は幼児期から児童期に著しく発達する。(平井・南牟禮、2012)¹⁾

7つに分類されたコーディネーション能力については表1にまとめた。

1) 教育学部子ども教育学科 2) 株式会社ハドル・スポーツクラブ

表1 7つのコーディネーション能力

リズム能力	イメージ通りに身体を動かすことを可能にする能力。 真似をする、またはリズムに合わせて身体を動かす能力。
連結能力	身体のような部分を同時に思い通りに動かすことができる能力。 または2つ以上のことを同時にする能力。
変換能力	状況に応じて身体の動きを切り換えることを可能にする能力。
反応能力	合図に正確に素早く対処できる能力。
分化能力	道具や用具を適切な力で正確に操作できる能力。
バランス能力	身体の体勢が崩れても動作を続けることを可能にする能力。
定位能力	自分と相手や物との位置関係や距離感覚を正確につかむことを可能にする能力。

これらのコーディネーション能力はそれぞれバラバラに存在しているものではなく、いくつかの能力が複雑にかみ合って様々な動作を可能としている。

そこでハドル・スポーツクラブではその時期にコーディネーショントレーニングを取り入れて運動指導することにより、無理なく様々な種目の習得をすることを目的として指導している。さらにコーディネーショントレーニングを取り入れた運動指導によって子どもたちが将来、様々なスポーツや新たなスポーツに出会ったときに色々な動きに対応できる身体作りを目指して指導を行っている。

コーディネーショントレーニングは子どもの成長過程、能力などによって組み合わせ方や応用を利かせることが大切である。その負荷や効果を高めるために同じプログラムでも一方向だけで行うのではなく、様々な方向で行うこと。同じプログラムを繰り返し行うのではなく、出来たら少しずつ内容を変化させていくこと。いくつかのプログラムを組み合わせることを心掛けて指導している。また、1つのプログラムを長時間行うのではなく、短時間で内容をテンポよく切り替えて行うことを大切としている。そして、向上させたい動きのコーディネーション能力に適合させて的確なコーディネーショントレーニングを行うようにしている。

幼児期の運動指導の具体的な内容は、表2で示すようにマット・跳び箱・鉄棒といった器具運動と、縄跳び・ボールといった手具運動を各時期の主運動として行っている。その主運動に必要とされる能力に繋がるコーディネーショントレーニングを取り入れながら指導を行っている。児童期には通年でボール運動を取り入れ、その中で大きさの異なるボールを使い、様々な扱い方をする事で道具を扱う能力の向上を図っている。

表2 ハドル・スポーツクラブの年間指導カリキュラム (主題は幼児期・児童期ほぼ同様)

	新型コロナウイルス感染症拡大前 (2019年度)	新型コロナウイルス感染症拡大後 (2020年度)
4月	器具なしコーディネーショントレーニング	指導行えず
5月	マット	指導行えず
6月	跳び箱	器具なしコーディネーショントレーニング
7月	鉄棒	マット、跳び箱
8月	器具運動の復習	跳び箱、鉄棒
9月	平均台、フラフープ	鉄棒、平均台、フラフープ
10月	フラフープ、ハードル	フラフープ、ハードル
11月	縄跳び	縄跳び
12月	縄跳び、ボール運動	縄跳び、ボール運動
1月	ボール運動	ボール運動
2月	ボール運動、器具運動の復習	ボール運動、器具運動の復習
3月	器具運動の復習、次学年に向けての種目	ボール運動、器具運動の復習 次学年に向けての種目

コロナ禍となった2020年度の4月、5月は、表2で示すように指導を行うことができなくなった。指導が再開された6月以降も子ども同士で触れ合う動き作りを行わなかったり、講師が子どもに対し触れる補助をどこまで行えるのか、どのように指導していくのかなど試行錯誤したりと探りながらの指導となった。

コロナ禍前は上記のように運動指導を提供してきたが、コロナ禍になったことでそれまでと同様な指導ができなくなった。指導方法が変化したことによって生じた結果の違いを比較した。

Ⅲ. 検証方法

新型コロナウイルス感染症拡大前の指導方法を感染拡大に伴い、変えざるを得なくなった内容を表3に示すように比較し検証した。

表3 感染拡大に伴い、変化した内容

	拡大前	拡大後
①	指導時に出す合図は基本的に口で扱うホイッスルを活用して指導を行っていた。子どもたちはこの音を聞き、立ち上がったたり、動きを切り替えたりしていた。瞬時に素早く反応できるように日頃から意識を高く持たせている。	指導時に合図を出すことに使用していた口で扱うホイッスルは飛沫対策として使用せずに、電子ホイッスルを活用。音に対して反応させる点では大きな変化は無い。
②	準備運動時には講師の掛け声に合わせてカウントを取り、そのリズムに合わせて子どもたちもカウントを取りながら身体を動かしていた。テンポよく行うことで一定のリズムを保とうとさせている。	準備運動時のカウントについては飛沫感染防止の観点から子どもたちは声を発さず、講師のカウントに合わせて身体を動かす。
③	動きづくりの一環として対人で行う種目(手を繋いで行う)を多く取り入れていた。例えば、手を繋いで引っ張り合う中で踏ん張る力をつけたり、四つん這いで逃げようとする相手の腰をもって後ろへ引っ張る動きをしたりして子ども同士触れ合いながら運動していた。他にもジャンケンをしながら勝ち負けに応じて行う動きを変える種目を行っていた。	子ども同士が触れ合う種目は自粛するようになった。さらに子ども同士が近づいて動くことを避けるようになった。ある程度周りの子と間隔を空けて動くことが基本となってきた。
④	コーディネーショントレーニングのプログラムの一環としてマット・跳び箱・鉄棒の器具運動や縄跳び・ボールを使った手具運動をメイン種目として指導を展開してきた。	指導前、途中、指導終了時など子どもたちに手指消毒を行うようにした。マット・跳び箱・鉄棒などメイン種目での器具に関してもできる限り消毒する対応をしながら行っている。その対応に時間を割くことで、感染拡大前と比べると運動量が減少した。
⑤	子どもは指導時にマスクをつけて行うことはなかった。	指導時、講師はもちろんだが子どもたちにも休憩時や息苦しそうなたを除いて基本的にマスク着用しながら指導に参加してもらっている。
⑥	課外教室では保護者の見学も可能としていた。自由にお子様の動きを見て、指導内容を見学できていた。	密集対策として体育教室時の保護者の見学は控えるようにした。感染状況が落ち着いたタイミングで見学を再開した時期もあったがほぼ見学できていない状況である。保護者としては自分の子どもがどんな様子なのか気になる。

Ⅳ. 検証

これらの指導方法の対応、変化によって結果として子どもたちの運動能力の結果どのような影響があると考えられるかをまとめた。

(1) 合図で多く活用してきたホイッスルについて

今までは口で扱うホイッスルを使用してきた。これは吹く力を調節することで音の強弱や長さを使い分けることができた。この強弱をつけて合図を出すことで子どもたちの合図に対する反応速度向上に繋がると考えられる。それに比べ、電子ホイッスルではその強弱を出すことができない。口で扱うホイッスルの時には短く「ピッ」という音に反応させて座っている状態から立つ動作を行っていたが、コロナ禍になって電子ホイッスルを使ってからはどうしても「ピー」と少し長めに合図になってしまう。子どもたちが動き回っているときに短い合図では聞き逃す子もいるため長い合図の方が有効的である。そのため全体の種目で終了の合図で多用している。短い合図

はスタートの合図や座った状態から立つときに使い、素早く反応して動き出すようにしていた。そのため、電子ホイッスルによる単調な合図になると以前のような合図に対して動き始める機敏さが欠けているように感じる。ただし、反応速度等を測定していないので指導者の主観的な感想である。

また、口で扱うホイッスルでは講師が意図的にリズムカルに音を出すことが可能である。その音を聞きながら動くことで子どもたちはリズムに合わせて身体を動かすことができていた。これを電子ホイッスルで行うことは困難になり、子どもたちのリズムに合わせて動く機会が以前に比べて減少してしまった。前述同様に、主観的ではあるがスキップ等の習得に時間がかかったように感じた。

(2) 声を発することを控えたことについて

声を出すことによる飛沫感染の危険性を少しでも減らすために準備運動時に子どもたちがカウントすることを控えてきた。子ども自身が講師のカウントに合わせて声を発することでリズムを合わせようとする力が身につく。音を聞いて動きを合わせるより、聞いた音に合わせて自分で声を発し、さらに動きのリズムも合わせようとする。この指導方法によりリズム能力の向上を促していた。このようなことが行えないことでリズム能力を向上させることにやや支障をきたしている。その根拠として準備運動時にカウントに合わせてジャンプを行っているが今までは子ども自身も数を数えながらリズムに合させてほぼ全員が同じリズムでジャンプができていた。それが講師のみがカウントするようになってからはリズムに合わせて合わせることなく小刻みに早いジャンプを行う子が数名出ていた。今までの体育指導では見られなかった現象である。やはり自分自身でカウントすることにリズムをとる力が影響していると考えられる。

準備運動だけではなく、ウォーミングアップとしてランニングを行う際に、「ファイト」と掛け声を講師の後に続けて言いながら走っていた。これも一定のリズムで走ることに繋げるように行ってきたことである。極端に走るペースが速い子ども、遅い子どもがいると、衝突の可能性が高まるが、皆が同じくらいのペースで走ることができればその危険の回避にも繋がり、子どもたちの怪我の防止策にもなる。

(3) 子ども同士での接触を控えたことについて

ハドル・スポーツクラブでは子どもたち同士で道具を使わずにコーディネーション能力を向上させるためのコーディネーショントレーニングを行ってきた。例えば、「ブタとコック」。これは手で這う力、踏ん張る力をつけ、バランス能力を向上させられる。他にも手を繋いで足の踏み合い、引っ張り合いなども行ってきたがそれらを行うことを控えた。これが全身でバランスを保とうとするバランス能力、相手の動きに対応して動こうとする反応能力など今までであれば養えた能力の向上が見込めなくなった。

このようなことで習得度に影響が表れたと考えられる種目が鉄棒の逆上がりである。逆上がりは自分の身体を鉄棒に引き寄せることが必要となる。その動作を身につける一環で引っ張り合いなどを行ってきた。主に鉄棒は6~7月に指導を行っている。指導を行っているN幼稚園での体育教室の年長児で鉄棒の指導を開始し、逆上りを習得した人数を感染症拡大前とコロナ禍になってからで比較した。参考として2018年度~2021年度の結果も記した。(表4)

感染症拡大前の2018年度、2019年度は通常通り4月から指導が行えたため、6月に鉄棒の指導を行った。この時には対人で行うコーディネーショントレーニングとして引っ張り合いなどを多く取り入れていた。特に制限もなく計画通りの指導が行えた状況であった。(平井・磯部、2018)

コロナ禍となった2020年度に関しては4、5月が指導を行えず、6月から指導開始となったため鉄棒の指導を開始したのが主に9月からであった。2021年度は今までのように6月に鉄棒の指導は行っているが、その過程に対人で行うコーディネーショントレーニングは一切行っていない。主に個人で取り組むコーディネーションプログラムになり、自分の身体を支えるための腕支持の力を伸ばす種目は多く取り組めたが、身体を引き寄せるためのコーディネーションプログラムは以前に比べて取り組めていなかった。

表3に示す結果から、鉄棒の逆上りの習得者数に関しては感染対策を講じる前の2018年度は約83%、2019年度は約77%と7割を上回っていたが、コロナ禍になってからの2020年度は約65%、2021年度は約66%とそれまでと比べると10ポイント以上下回る数値となった。

表4 鉄棒の逆上がりの習得者数一覧

	在籍者	習得した人数	習得した人数の割合
2018年度	18名	15名	約83%
2019年度	18名	14名	約77%
2020年度	29名	19名	約65%
2021年度	21名	14名	約66%

(4) 指導時に手指消毒、器具の消毒について

メイン種目として行うマット・跳び箱・鉄棒は複数の子どもが接触するため、その都度消毒をして行った。その結果、運動機会の回数が感染対策前と比べるとやや減少した。縄跳びやボールなど各個人で行うことについての制限はそれほど影響がなかったので道具を扱う分化能力の低下には繋がっていない。

(5) マスクの着用について

感染対策として指導時にマスクを着用するようになった。それによって講師、子どもたちお互いにそれぞれの表情が読み取りづらくなった。運動指導は楽しい雰囲気だけではいけないと思うが、子どもたちの意欲を高めるために指導の雰囲気作りは重要だと考える。無表情で指導されるより自分ができたと認められたほうが自信に繋がり、成功体験を味わわせることも指導での大切なポイントだと考える。それがマスクで口元が隠れることで多少伝わりにくい状況になってしまっているのではないかと感じた。ただし、これはあくまでも長年指導に携わってきた指導者の主観として感じたことであり、指導者全体に言えることではない。

他にもマスク着用によって息苦しくなってしまう機会が多くなる。特に夏場は熱中症の危険が高まる。マスクを着用するようになってからはこまめに水分補給の時間を設けるようにした。感染拡大前もそうした時間を設けていなかったわけではないが、今ほど時間を多くとっていない。子どもたちの体調を気にしながら動くペースを調整させたりするため、感染拡大前より運動量が減少しているように感じている。

(6) 指導時の見学について

体育教室時に保護者の見学を控えてもらうようになって様々な面で影響があると考えられる。まずは子どもたちの精神面である。自分の親が見てくれている状況だと自分ができたことを見てほしい、見てもらえるから前向きに頑張れる。安心できるといったことがあると考えられる。また、新型コロナウイルス感染症拡大前は見学して指導終了に合わせてそのまま保護者の方に指導内容や伝達事項を伝えて、子どもを連れて帰るというようにしていたが、見学ができなくなってからは子どもたちを帰る支度をさせて保護者が待つ場所まで連れていき、指導内容などの話をする。この対応も実際の指導時間を減少させる要因ともなってしまった。

V. 対応後の子どもの運動能力について

先述での鉄棒の逆上がりの習得の結果の他に、縄跳びに関してコロナ禍の2020年度のほうが感染症拡大前の2019年度より習得への時間がかかった。直接子どもたちに対して補助が行えない縄跳びは、子どもたちに1回旋1跳躍と1回旋2跳躍のリズムを伝えたい時にどうしても一方のリズムばかりになってしまう子どもがいた。声掛けや目の前で動きを見せて行うことが多くなっているが細かく速い跳躍になってしまう子どもにゆっくりとしたリズムを提供してもその子どもがずっと行っているリズムから調整する力が劣っているように感じた。また、跳躍しているうちにどんどん後ろへ下がってしまう子どもや跳躍後にしゃがみこんでしまい、次の跳躍に繋がらない子どももいた。また、声を発することを控えてきたことによって声を出すことと跳躍することを同時に行うことができなくなった。これはコーディネーション能力の連結能力を向上させることができなかった。これが縄跳びの跳躍しながら手で縄を回すという同時に異なる動作を行うことに繋がっていると考えられる。(平井・杉本、2018)

そこで縄跳びに関しても、先述と同じN幼稚園の体育教室の年長児を対象として前跳びの習得率を比較した。その結果を表5に示す。

表5 縄跳びの前跳びの習得者数一覧

	在籍者	1回旋1跳躍習得者	1回旋2跳躍習得者
2018年度	18名	16名	18名
		約88%	100%
2019年度	18名	15名	18名
		約83%	100%
2020年度	29名	24名	27名
		約82%	約93%
2021年度	21名	15名	19名
		約71%	約90%

表5の結果から感染対策を行ってきた2020年度、2021年度のほうがそれ以前より習得者数は減少している。特に1回旋2跳躍に関して感染拡大前は全員習得に至ったがコロナ禍になってからは習得できなかった子どもが出てしまっている。

これも指導を行ってきた筆者らの主観的な視点ではあるが、感染拡大前は声を出しながら動くといった連結能力やリズム能力の向上を目的としたコーディネーショントレーニングを4月から多く取り入れて11月の縄跳びの指導に繋げていたが、コロナ禍を理由にその方法がとれなくなったため表5のような結果となり、コロナ禍前とは約10ポイントの差となった。子ども自身が声を発せなくなったことが一因であると考えられるが、今後この状況が続くようであればそれに代わる新たなプログラムの発案が求められる。

ここまで述べたように感染対策として講じてきた結果のデメリットを多く述べたが、メリットとなったこともある。

例えば、日ごろから密にならないように意識していることで整列するとき前の子どもの距離をしっかりとあけることができている。種目を終えて並んで待つときにも今までは隣の子どもとくっついて並ぶことが多く見られたが、今では手を横に広げて当たらない程度の距離を取りながら並ぶようになった。このような意識が周囲との距離を測ることに繋がり定位能力は向上していると考えられる。実際、縄跳びの指導を行う際に周りとの距離をあけて行わせるが、以前に比べて子ども自身で広い場所を見つけることができていることや、ボール運動時にボールばかりにとらわれず周りにいる他の子どもとの距離を測りながら行うことができるようになった。その結果、動き回る時に衝突する子どもが減ることに期待が持てる。

VI. 考察

コロナ禍に対応したことで生じた課題への解決策をまとめた。

- ① 電子ホイッスルの使用によって反応速度が以前より鈍くなったと感じることについてはホイッスルの音だけに頼るのではなく、手を鳴らして合図を出す、言葉の合図を活用するなどして同じ合図ばかりにならない環境をつくっていきけると音へ対しての反応速度の改善に繋がられないかと考える。さらにリズムに合わせて身体を動かす機会を提供するためにタンバリン、カスタネットなど打楽器を使用することもひとつの方法として考えられる。
- ② 声を発することを制限したことによってなくなってしまった子ども自身でリズムをとろうとする機会をつくってあげたほうが良い。そのために、今までのように大きな声で数を数えるといったことはしないがマスクを着用して間隔もあけている状況であれば、ロずさむ程度で子どもにもカウントをとらせていくようにする。または子ども自らの手拍子に合わせて跳躍、スキップをすることで連結能力の向上にも効果がみられることが期待される。飛沫対策として声を発することが厳しい状況が続くようであれば前述のようにこちらから意図的にリズムを提供する機会が必要となる。
- ③ 他人との接触を控えたことで行えなくなった種目がいくつかはあるが、その種目で養える能力を高めるためには他の動作での代用も可能だと考える。踏ん張って引っ張る力をつけさせようと子ども同士で手を繋いでいたことを直接ではなくマットやタオルなどを代用してお互いに握らせて行うこともできる。他にも、向かい合ってではなく、背中越しで行うなど飛沫感染の危険性がない状況でプログラムを実施することでこれまでと同様のトレーニング効果を期待できる。
- ④ 消毒に関してはコロナ禍である以上、継続して行っていくべきである。自分自身で身を守ることで安心して運動することができる。道具についても消毒することで激しい劣化が見られるわけではないので器具に

関しても継続して行くと良い。

- ⑤ 感染対策としてマスクを外すこともしない。表情が見られない点に関しては指導者として見えている部分から表情を読み取る力をつけ、子どもたちが安心できるような声掛けを意識することや見えている部分だけでも精一杯の表情を伝えていくことが求められる。
- ⑥ 保護者の見学は使用している園側の要請に合わせて対応しなければならない。こちらからできる対応策としては時間を区切って人数に制限をかけるなどして、園に許可を得られれば見学を可能とし、子どもの様子、指導内容、成長具合を見られる状況にする。これは習い事として体育教室を成り立たせることでもあり、この方法がとれないようであれば、オンライン配信をするなどの手段も求められる。

Ⅶ. おわりに

新型コロナウイルス感染症の拡大は、私たちの生活に大きな変化をもたらした。これまで当たり前に行われてきたことが出来なくなり、幼稚園・こども園や小学校も同様に制限されることが多くなった。私たちが行なっている体育教室も幼稚園・こども園の休園や小学校の休校に伴って休講せざるを得なくなった。休園等が解除され体育教室を再開できても、接触を避けるようにし、大きな声を出して指導することに制限がかかり、指導の在り方に変化が生じた。その結果がここに述べてきたような弊害をもたらした。感染拡大は落ち着いたわけではなく、今後も同じような対応をし続けなければならないと予想される。ただ、子どもたちにとってかけがえのない時期を無駄に過ごさせてはいけぬ。感染拡大が落ち着いてから行なっているのは効果が期待されないこともある。成長に合わせ、その年齢に応じたプログラムを与えていかなければならない。制限されることがあっても子どもたちに運動する機会を与えないことは良いことではない。感染拡大に伴って起きた弊害に対して考えられる対策を述べてきたが、そのプログラムに限らず、有意義な体育指導のプログラムを提供していくことが必要である。子どもたちに適切な指導を提供し、運動能力の向上の為にために現場の指導者はより良い指導の研究・工夫を続けることが求められる。今回の考察が今後の幼児期・児童期の体育指導のプログラム作成に生きてくることを期待する。

参考・引用文献

- 1) 平井 博史・磯部 壮至, 「幼児期における鉄棒の指導方法の研究」, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教育実践研究, 第4巻, 61-67, 2018
- 2) 平井 博史・杉本 憲男, 「幼児期における縄跳びの効果的指導方法の研究」, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部 教育実践研究, 第3巻, 第2号, 11-18, 2018
- 3) 平井 博史・南牟禮 豊蔵, 「遊びながら野球がみるみるうまくなる! ベースボールコーディネーショントレーニング」, 全国書籍出版, 9-15, 2012
- 4) 古屋 喜美代・田坂 裕子, 「幼稚園・学童保育所におけるコロナ禍の影響と子どもたちの発達」, 臨床発達心理実践研究, 第16巻, 12, 2021
- 5) 別府 悦子, 「新型コロナ禍の中の臨床発達心理実践研究」, 臨床発達心理実践研究, 第16巻, 3, 2021

An Attempt to Provide Japanese University Students Intercultural Experience through the International Virtual Exchange Project

国際バーチャル交流プロジェクトによる異文化体験 —日本の大学生のための国際交流の試み—

KATO T. Corazon¹⁾ and ARAI Kenji¹⁾

加藤 T. コラゾン 新井 謙司

抄録：コロナ感染症のため、多くの国際交流の機会が奪われたこの2年間であったが、オンラインによる「国際バーチャル交流プロジェクト」という英語での意見交換のフォーラムを利用する機会を得た。時差のため主に書き込みによる交流であり、双方向の会話ではなかったが、様々な文化をもつ参加者と国際共通語としての英語(ELF)を使用することにより英語力、異文化理解、異文化間コミュニケーション能力の向上にいくらかでも資することができたと考えられる。学生も教員も初めて本プログラムに参加したため常に手探り状態であったが、それでも参加者からは有意義であったという意見が大半であった。2年にわたる活動の概要と英語を指導する学科としての今後の課題等を報告したい。

Keywords: intercultural communication, communicative competence, international virtual exchange, intercultural understanding, ELF (English as a lingua franca)

1. Introduction

In the globalization era, education sectors are highly encouraged to promote intercultural understanding as societies grow more diverse. Since 2010 and 2013, the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) has consistently emphasized developing intercultural competencies for global human resources (MEXT, 2021). These intercultural competencies include linguistic competencies, communication abilities, autonomy, positivity, and the ability to work actively in various fields with an intercultural mind (Hagley, 2021). With globalization, internationalization among Japanese universities has become even more competitive. Likewise, since internationalization denotes using a common language, English as a lingua franca (ELF) remains the international language. In Japan, using English in the classroom has long been dominated by a single culture, and university teachers often make decisions by themselves orchestrating how it is used. In the epoch of the pandemic, the intercultural goals remain more challenging to achieve as authentic experiences of actual encounters in international and intercultural settings have become even more limited. With the advancement of digital communication technology, virtual exchanges (VE) recently gained significant roles in school dynamics to foster foreign language learning and teaching, intercultural mindedness, and digital competence (Colpaert, 2020, in O'Dowd, 2021). This report highlights the experience of some participants of Chubu Gakuin University in the VE program called International Virtual Exchange Project (IVE Project) to encourage the development of English skills, intercultural understanding, and intercultural communication

¹⁾ The department of Childhood Education in the Faculty of Education

competence.

1.1 What is a virtual exchange (VE)?

The *Cambridge International Dictionary* (1995) defines "virtual" as "almost, even if not exactly or in every way." Therefore, the term "virtual exchange" may denote that the exchange is "almost or as nearly as real," and it can be assumed that there are "limitations compared to the real or physical exchange" (O'Dowd, 2021).

Initially, before the expression virtual exchange (VE), there were other ways of describing like: "telecollaboration" and "Online Intercultural Exchange" (OIE). Telecollaboration is commonly used in the field of Computer Assisted Language Learning (CALL) and foreign language education. Nowadays, "virtual exchange" has become more prominent and is used in broader areas.

In its simplest definition, VE is a form of communication taking place online between two or more people. As it deems fitting to its nature, the IVE Project adopts the definition of "where the individual students either themselves or in groups, interact via the internet with student peers in other countries but, importantly under the tutelage of their teacher" (Hagley, 2021).

1.2 Intercultural communication competence (ICC) and intercultural 'communicative' competence

Experts give several definitions of intercultural communication competence (ICC). The definition by Deardorff's (2008, p.33 in Villar, cited in Croucher 2017, p. 253) covers several elements of ICC. He put together the descriptions given by Spitzberg and Kim as "the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge." According to Spitzberg (2015, cited in Samovar et al., 2017, p. 61), it is a "behavior that is appropriate and effective in a given context." Being more specific, Kim (1991, cited in Samovar et al., 2017, p. 61) described it as "the overall internal capability of an individual to manage key challenging features of intercultural communication: namely cultural differences and unfamiliarity, inter-group posture, and the accompanying experience of stress."

In addition to the definition of ICC above, Baker (2015) stated that the concern of English language education is intercultural *communicative* competence. He defines it as follows;

it covers a range of knowledge, skills, and *attitudes* related to interacting with those from other cultures, the ability to compare between cultures and awareness of relative nature of cultural norms and the ability to mediate between different cultures (Baker, 2016, p.79) [*italics added*].

As Jackson (2020), mentioned, Fantini and Tirmizi (2006:12) defines communicative competence as "a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself." To be successful in intercultural communication requires a person to analyze the situation and apply the proper behavior and language in a given case (Samovar et al., 2017). Jackson (2020, p. 220) also mentioned that "when communicating in the second language with others from another culture, it is vital to develop intercultural communicative competence." Therefore, the need to develop intercultural communicative competence among language learners needs emphasis in education.

In the current classroom situations, cross-cultural lessons have long been significant components of language education. To acquire intercultural communication skills, the students need hands-on experience

to communicate effectively with other cultures. However, as observed, even before the pandemic era, students' actual encounters with various authentic cultures were limited, so acquiring cultural knowledge about other cultures is often dependent on textbooks (Kato and Hattori, 2018). Even with the internationalization of universities, not all departments of universities have international students who can provide opportunities for actual cultural encounters. Therefore, exposure to social environments that allow students to learn about different cultures is often within language teachers' hands.

1.3 What is the International Virtual Exchange (IVE) Project?

As mentioned at the teachers' orientation and reported recently (Hagley, 2020; Roarty and Hagley, 2021), the IVE Project started in 2004 and was participated by a single class in Japan and Colombia. From 2015 until December 2020, 25,000 students and 400 teachers had participated in the program from 22 countries (Hagley, 2021). In the recent report by Roarty and Hagley (2021), 5,000 participants representing 15 cultures participated in December 2020. Representing countries were Japan, Colombia, China, India, Arabia, and Turkey, to name some. The IVE Project is free for all educational institutions in Japan and worldwide and is financed by the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) *Kaken* aide.

As mentioned on its website, the project's goals were to improve intercultural competency, experience authentic communication with students from other countries, discover one's and other's cultures and lifestyles, improve communication skills, and improve digital literacy.

In the project, the communication exchanges took place in a Moodle platform in forum styles. Students could use two types of forums: the (closed) group discussion forum and the open forum. In the former, students from different cultures were grouped into 20-25 and wrote exchanges and added multimedia on their posts about a specific topic. There were four topics for the whole course that ran for 8-weeks, and for each topic, students exchanged information for two weeks. Examples of topics in the closed group discussion forum were "introductions, homes in our culture, modern vs. traditional culture, and heroes in our culture." There were various topics in the latter forum that students could freely choose and interact with, such as art and music, food, sports, hobbies, Covid 19, the news, technology, school life, movies and T.V., your future, your free time, travel, and speaking forums, and any topic of student's interest. In contrast to the (closed) group discussion forum, the open forum did not have a time limit, meaning students could exchange ideas on the topic as long as they wanted. Students found the open forum more attractive due to the choices of topics, and many participants joined. Students could also read various authentic writings and learned more cultures. In the third course cycle, students were encouraged to use both the closed group forum and the open forum and other project features, like International *Karaoke*.

2. CGU Participation

2.1 Decision makings

Some teachers from the Department of Education of Chubu Gakuin University (CGU) in Gifu Prefecture, got interested in participating in the IVE Project, which Hagley (2020, p. 26-28) reported in the JALT- TLT. The following reasons were considered in joining the project.

1. The project's goals are highly in accordance with the MEXT's plan to prepare citizens for the global world.

2. The use of English as a lingua franca (ELF) as the medium of communication meets the objective of the communication classes. As the participating schools are from countries where English is not the first language, it is an even more attractive hub for intercultural communication.
3. Due to the pandemic, online interactions are crucial to enhancing various classroom activities.
4. The project has high credibility: It operates in a secured platform (Moodle) under strict supervision; It has been tested over the years; It is a recipient of the JSPS -*Kaken* grant.
5. There is no financial expense for the participating institution.

The above were strong indicators that would highly benefit the any participants. The participation timeline started from the fall semester of 2020 until the fall semester of 2021. The highest priority for participation was to expose students to an intercultural environment to acquire intercultural experience while using ELF.

2.2 Teachers' orientation

Participating teachers attended the online orientation conducted by the coordinator. Since participants came from different time zones, several time slots were made available for everyone's convenience. In the case of schedule difficulty, a recorded video was available for a tutorial.

2.3 Students' recruitment

In the first recruitment, announcements were made in the English courses by the course teachers. Further announcements were also made in seminar classes. The announcements were in English and Japanese so students could understand the project. Interested students visited the teacher in charge for further information. Participation was voluntary for all year levels. Recruitment was open to all year levels in the first semester, except for the first-year students. First-year students were only invited in the second semester due to their adjustment to university life in the first semester. In the second and third recruitments, a video produced by an IVE participant was shown in English courses to invite students to join the project.

2.4 Students' incentives

Although the IVE project encourages teachers to reward participating students by giving additional grades, rewards were within the teacher's discretion.

2.5 Teachers' roles

Importantly, the teachers coordinated accordingly with the IVE Project coordinator and people concerned in their school. The teachers submitted the participants' names early to allow the IVE Project coordinator to enter them in the system. They attended the mandatory briefing and were encouraged to participate in the teachers' forum actively. In the forum, teachers shared concerns and received professional assistance on the project operations.

Teachers' main role was monitoring students' daily activities. Weekly forum reports were announced through e-mail and the LINE group chat. Weekly reports were also sent to relevant people in the department, and monthly updates were announced at the department meetings.

At the height of the pandemic, actual follow-ups were done online and face-to-face, as the school was on a hybrid setup. On both occasions, students remained after class for about fifteen minutes to share concerns. The students were asked to seek help if needed. However, they often claimed to be doing fine.

During the 3rd course cycle, when the typical face-to-face setting was reinstated, follow-ups were done after class once a week. Similarly, the LINE Open Chat group was used to contact students, send reminders and link

to IVE activities. In the group chat, experienced participants also offered help to the new participants.

3. Students' activities

The students were encouraged to actively participate, to experience intercultural exchange using ELF. Students can autonomously read announcements, post ideas on given topics, read other students' writings, and write responses. They should visit the website to hone their English reading and writing skills and familiarize themselves with the flow of forum activities. In the exchange, students post about topics and receive replies. Successful exchanges are usually well sustained by active participation and depended from students' language abilities, knowledge of the topic, motivation, and attitude toward the discussion. Below is a summary an exchange in the closed group.

3.1 A summary of an exchange

A CGU participant started the post on the topic *Beautiful Japanese Culture* and received replies. The participants in the exchange were Japanese- Female (Student A), Indonesian- Female (XXX-F), and Colombian- Male (XXX-M). The Japanese female participant (Student A) posted an information about the beautiful culture of the Japanese on the topic of Kimono; she invited others to respond to her writing. In response to her post, an Indonesian (Female) participant reacted to the subject of Kimono and shared a piece of information on Batik —traditional Indonesian clothing. In addition, another participant from Colombia (Male) shared about his country's costume used in dancing. The exchange halted there.

3.2 Reflection

The IVE Project could lead to acquiring intercultural communication skills if appropriately nurtured. Evidently, the information transpired and shared with other group participants, leading to cultural information and language practice sharing. Also, considering that different nationalities interacted, this intercultural experience could be unique to the participants. Noticeably though, there was a lack of communication competencies, such as the ability to sustain the exchange and end it properly. Success in intercultural communication does not depend on factors such as knowledge of the subject and language skills only (as participants' understanding of the topic and English abilities seem reasonable). Still, the motivation to continue and overall attitude (Martin and Nakayama, 2018) toward communication is necessary. Depending on the teacher's approach, this can be discussed with the participant and, with the participant's permission, can be discussed in class as a learning model to bring awareness of intercultural communication leading to the development of intercultural communicative competence.

3.3 Collaboration

The IVE Project is highly collaborative. Around two weeks before the end of the course, teachers invited students to submit questions to contribute to the *Student-Generated Survey*. Teachers from different countries voted for the questions to be included in the survey. One of our students submitted five questions, and one entry was chosen and included in the survey.

4. Overcoming challenges

The three times (3X) participation created an impression that the IVE Project is an excellent VE available

for free. However, to gain its benefits is up to the participating institutions and participants to utilize the project properly to serve their purposes while contributing to the project's existence and betterment. To experience success in participation, teachers and students should consider the challenges like motivation, attitudes —commitments and responsibilities, time, and language skills.

4.1 On teachers

Though teachers were not 100% knowledgeable of the whole project's operation initially, to keep learning the operations is essential. Lead teachers are encouraged to coordinate appropriately with colleagues and students. Based on the overall performance in the first and second course cycles, there was a need to improve this area. To correct this, in the 3rd-course cycle, implementing the weekly face-to-face follow-up with students showed some improvement resulting in mentoring opportunities and friendly interactions. At the same time, teachers could immediately identify urgent issues that needed attention. For example, those unsure of who to respond to or what to write instantly received help; the "Kohai-Senpai" atmosphere was also influential, as experienced participants could mentor the new ones. Thus, it provided support and boost the participants' morale.

4.2 On students' motivation and attitude

In the beginning, the excitement was high in joining the project, but apparently participation decreased. Based on the weekly forum report, the log-ins declined from the 5th week and 6th week and eventually dipped on the 7th and 8th week. Students' motivation was hard to sustain, and the best remedy was to keep the reminders coming. Depending on the level of motivation some attitudes were noticeable.

4.2.1 The Passive students

A confession by a student revealed that he read all the written posts contributed in his group. It can be assumed that students gained cultural and linguistic input through reading, indicating satisfaction with "one's achievement." Considering that individuals possess different learning styles (Gardner, 1999, in Shin and Crandall, 2014), the participants practiced total autonomy to approach their own learning to cater to their interests. In this case, participants who enjoyed reading can still benefit from participation, yet, it is essential to find solutions to support these students.

Another observation was that students see the opportunities as difficulties, and accomplishing tasks were for compliance only. Hagley (2020, p. 74) reported that "students with limited language skills often cannot realize all the advantages of VE. Nevertheless, there are many positives they can attain when participating in a simple VE." Since the nature of the IVE is to communicate through writing, students do not actually see that they are gaining benefits both in language use and developing skills toward intercultural communication competence. In the future, the countermeasure for this is to provide precise orientation to the students and make them understand that in VE, there is a need to write authentically in expressing their thoughts in order to connect with other participants. That by nurturing those interactions, they can gradually develop intercultural communicative competence.

4.2.2 The Active Students

In an interview with the most active participant, it was confirmed that motivation and attitude play significant roles in the success of the exchange.

Question: Was there a time you were hesitant to reply?

Answer: No, there were choices. Sometimes, I could not reply to all of them. If I found someone I could follow, I followed him. I think what is most important is continuing. (Interview with the participant on Jan. 21, 2022)

Here, the participant showed proactive attitude, "the willingness to do something for oneself by oneself," and recognized the need to keep the exchange going for everyone's benefit and the project itself. The positive attitude to willingly carry out the tasks even without any incentives still resulted in a higher performance level. The forum report revealed that the participant posted six times, replied 120 times, viewed 753 times, and wrote 26,636 words. The participant also submitted a video recording to interact in the speaking forum and participated in the real-time speaking activity. The particular student also volunteered to create a promotional video to invite new participants. Overall, the participant demonstrated the key attributes required for successful intercultural communication competence —goals, "motivation, attitude, knowledge, and linguistic skills" (Martin and Nakayama, 2018), resulting in the successful IVE experience.

4.3 Reflections

Although it was challenging to sustain motivation for active communication with other participants and promote a positive attitude until the end of the program, to some extent, the participation provided awareness of one's level of motivation and attitude towards own learning. As VEs are gaining brighter impetus in education, participants will most likely encounter VEs in their future teaching careers. They can look back on the experience of how they handled the intercultural challenges they met in the project. A student suggested that motivation can be raised by finding ways to measure accomplishments. Though it could favor the highly motivated students, it could be stressful for the less motivated ones. Some students thought that grading could improve motivation and participation, but mostly expressed concern about losing the freedom to enjoy the project. In future participation, teachers will consider implementing goal-oriented activities to challenge students to be consistent in their involvement and raise performance levels. Looking at the active participant's technique of interacting, finding someone to follow and interact with that person, can help participants motivate each other and increase performance.

4.4 Time and commitment

Other challenging factors to be considered are time and commitment. Students mentioned their part-time jobs and school responsibilities needed to be attended to first. Since the participation was voluntary, commitment could influence performance. Some class periods (seminars and English lessons) needed to be set up for them to work on posting and replying in the forum with other members. In the future, to gather highly committed participants, asking students how much time they can actively contribute to the project should be emphasized at the orientation.

4.5 Language skills

Lower language abilities were not a hindrance to participation. To accommodate learners with lower English abilities, resources to support linguistic skills are necessary. Teachers will consider compiling English expressions useful for language input to help students produce quality output to increase confidence. In addition, the "bilingual resource corner" at the library prepared for the IVE Project to support students should be well-publicized.

5. Results and Recommendation

One theme that emerged in the survey was English learning and teaching. Students admitted that the project provided opportunities to practice and improve writing in English, read a lot in English, and acquire new vocabulary and uses. On the brighter side, participants with enough English skills could practice writing English with some ease, and they found opportunities to think and express themselves in English in ways they cannot find elsewhere. Contrastingly, participants with lower English skills and confidence struggled to express their thoughts in written English; thus, they wanted more assistance from teachers in writing, such as giving examples of better English expressions and vocabulary, and overseeing work. In particular, it was mentioned that students could reply at any time at their convenience. Also, there is time to prepare for written responses to make more prolonged interactions, which would be hard to sustain if actual English interactions were done in person-to-person. Although the project can cater to students with different English levels, the cooperation of teachers and students is essential to maximizing the opportunities that the project offers. If indeed given proper guidance by the teachers, interactions in the exchange can be nurtured and could develop of communicative competence.

As expected, participants admitted that there was cultural awareness, particularly about knowing one's culture and that of others. Students affirmed that cultural differences exist among and within countries, thus leading to different ways of interpreting things. The project has led them to discover English varieties and styles of using English according to countries and developed a perception that users are friendly. Participants, have undoubtedly gained intercultural experience and gotten exposure to intercultural communication.

Participating in the project also led the students and teachers to self-reflect. Some students found that reading and writing were not enough to enjoy English, so they desired for speaking activities as well. Students value participation as they get to do more considerable challenges for themselves.

Similarly, the participation brought awareness to the importance of VEs in language education. Teachers think the department should adopt VEs. According to reports, VE integration into the curriculum facilitates higher chances of its success (Roarty and Hagley, 2021). However, simple VEs can also enrich intercultural exposure that fits the learner types in the department. Indeed, the participation was an eye-opener for participants.

To conclude, the participation in the IVE Project was an excellent opportunity to experience intercultural environment, promote intercultural awareness and develop intercultural communication competence and language communicative skills. In particular, participants acquired and shared knowledge of cultures and practiced their English language skills—reading, writing and eventually speaking. The gain from this experience, was far more from the challenges encountered, as the challenges turned out to be stepping stones to visualize active participations in the future. As Hagley (2020) mentioned, VEs are becoming significant in EFL classes and are getting more recognized worldwide. Hence, VEs should be considered for adoption. Since the school does not have much opportunity to provide international experience to our students for free, and owing to the fact that VE programs are hard for an individual teacher to operate, the IVE Project offers one of the richest opportunities, with all its beneficial features.

Acknowledgements

We give our highest appreciation to Professor Eric Hagley of Hosei University for providing our school the opportunity to experience an international virtual exchange.

We are very grateful to the department teachers, especially to department chairs, Professors Miyamoto

Masakazu (during the year 2020) and Ema Satoshi (2021), who positively encouraged us to continue this project, and notably to Professor Shimouchi Mitsuru, who has been with us all through the project sessions supporting us in English and Japanese.

REFERENCES

- Baker, W. (2015). *Culture and identity through English as a lingua franca rethinking concepts and goals in intercultural communication*. Germany: Walter De Gruyter, Inc.
- Baker, W. (2016). Culture and Language in international language teaching: Points of convergence and conflict. In Holmes, P., and Dervin, F. (Eds.) *The Cultural and intercultural dimensions of English as a lingua franca* (pp. 70-89) Bristol, Buffalo: Multilingual Matters
- Croucher, S. M. (2017). (Eds.) *Global perspectives on intercultural communication*. New York, N.Y: Routledge.
- Hagley, E. (2020). Linking the World's EFL Classrooms: The IVE Project. *The Language Teacher JALT* Vol 44: 5 26-28 September/October 2020
- Hagley, E. (2020). Effects of Virtual Exchange in the EFL classroom on Students Cultural and intercultural Sensitivity. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21 (3), 2020,74-87
- Hagley, E. (2021). Incorporating Virtual Exchange Project into English Curricula in Japan—Benefits and Issues. *Bulletin of Research Center for Computing and multimedia Studies*, Hosei University, 36. (2021)
- International Virtual Exchange Project <https://iveproject.org/>
- Jackson, J. (2020). *Introducing Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge.
- Kato, C. & Hattori, Y. (2018). Creating the need for intercultural mindedness in the EFL tertiary classroom: A preliminary Study, *Chubu Gakuin University and Chubu Gakuin College Journal of Educational Research and Practice*. Vol.4:97-106 (December 2018)
- MEXT Measures based on the Four Basic Policy Directions
<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/sdetail01/1373805.htm>
(Retrieved February 26, 2022)
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34:3, 209-224, DOI: [10.1080/09588221.2021.1902201](https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201) (Retrieved March 6, 2022)
- Procter, P. et al (ed) (1995). *The Cambridge International Dictionary of English*, Great Britain: Cambridge University Press.
- Roarty, A. & Hagley, E. (2021). Using virtual exchange to develop intercultural understanding in EFL students. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 25(3). <https://tesl-ej.org/pdf/ej99/a14.pdf>
- Samovar, L. et al. (2017). *Communication between cultures*. Boston, USA: Cengage Learning.
- Shin, J. K., and Crandall, J. (2014). *Teaching Young Learners English from theory to practice*. USA: National Geographic Learning, HEINLE Cengage Learning.

Appendix 1: Tables

Table 1: Forum Report (Username and Student names are changed to protect the identity of the students)

User-name	Student Name	Country / Institution	Posts	Replies	Unique days active	Views	Unique days viewed	Word count	Multi-media	First post	Last post
A	A	Japan/Chubu Gakuin U.	2	38	11	150	11	4208	5	Sat, 8 May '21, 8:40 PM	Wed, 2 June '21, 11:17 PM
B	B	ditto	1	7	4	40	7	336	0	Tue, 11 May '21, 12:30 AM	Wed, 23 June '21, 11:23 AM
C	C	ditto	0	9	6	138	17	957	0	Fri, 21 May '21, 6:34 PM	Fri, 18 June '21, 11:55 PM
D	D	ditto	1	12	8	64	10	842	5	Sat, 8 May '21, 2:55 PM	Thu, 24 June '21, 12:08 PM
E	E	ditto	3	16	10	76	17	1182	0	Wed, 12 May '21, 6:18 PM	Thu, 24 June '21 4:55 PM
E	F	ditto	6	120	31	756	42	26636	101	Fri, 7 May '21, 9:13 AM	Thu, 17 June '21 3:11 PM

Appendix 2: Survey Questions

You can give us your answers either in English or Japanese. 日本語で応えても構いません。

1. What did you learn from the project? このプロジェクトからどんなことを学びましたか。
2. Did the project meet your expectations? このプロジェクトは期待通りでしたか。
a. Yes/No b. Why? (理由があれば書いてください。)
3. Would you like to participate in a virtual exchange communication again if given a chance? また機会があればこのようなバーチャル交流に参加したいと思いませんか。 a. Yes/ No b. Why?
4. How can a teacher support you in this kind of project? この種のプロジェクトで教員が助けることができるのはどんなことでしょうか。
5. Do you think grading will increase students' participation? 成績をつけることで参加者を増やせると思いませんか。 a. Yes/No b. Why?
6. Do you recommend this project? このプロジェクトを他の学生にも勧めたいですか。 a. Yes/No b. Why?
7. Do you recommend this project? このプロジェクトを他の学生にも勧めたいですか。 a. Yes/No b. Why?
8. How do you feel about your performance? 自分でどれぐらい出来たと思いませんか。自己評価してください。
9. Right now, we are offering the IVE Project to the students from the Faculty of Education. We want to reach as many students from the other faculties to broaden their intercultural communication perspectives as well. That can also give Chubu Gakuin University more participants in the project. 現在教育学部の学生が対象ですが、他の学部のできるだけ多くの学生にも異文化コミュニケーションについて学べるようにこのプロジェクトを紹介したいと思います。そうすることで中部学院大学からの参加者が増えることが期待されます。

Would you like to help in promoting the IVE Project? We will contact you to have assistance in making a promotion video to invite students. IVE プロジェクトについての広報活動に協力をお願いできますでしょうか。広報・紹介ビデオの作成に手を貸していただける人はご連絡ください。 a. Yes/No

Thank you. 以上

カンボジアの幼児教育の歴史と幼稚園教員養成校の課題

The History of Early Childhood Education (ECE) and Issues of the Pre-school Teacher Training Center in Cambodia

遠座未菜¹⁾・丸山真司²⁾

Onza Mina・Maruyama Shinji

抄録:カンボジアの幼児教育は、就学前準備として社会的意義が位置づけられてきたが、カンボジアの幼児教育研究においては、政策との関連で教員養成に関わる問題が十分に明らかにされていない。そこで本研究では、カンボジアの幼児教育制度・政策の特徴と変遷を考察し、その社会的意義の実現に不可欠な幼稚園教員養成に関する課題を明らかにすることを目的とする。

資料分析やフィールド調査の結果、①幼児教育制度として三形態(幼稚園、Community Pre-school、Home-based Program)が整備され就園率向上が目指されていることから、幼児教育の重要性が高まっていること、②幼児教育の対象が拡大していること、③量的拡大とともに質的向上も目指されていること、④教員養成課程において幼児教育に特化した科目設定を行う必要があることが明らかとなった。以上からカンボジアの幼児教育は、就学準備、発達援助、子どもの最善の利益の保障に向けて改革が進められてきたと言える。こうした特徴をもとに、今後の研究課題を展望した。

キーワード:カンボジアの幼児教育 幼児教育の歴史 保育者養成

序論

子どもの権利条約が第44回国連総会において採択されたのは1989年である。ここでは「子どもの最善の利益」が謳われ、子どもの命と尊厳を守るためにすべての人が努力する義務が位置づけられた。しかし、2022年現在においても、ウクライナへのロシアの侵攻をはじめ、3460万人の子どもが災害や紛争などの緊急事態にある国や地域で暮らし、移民や難民となっている実情がある。また感染症の拡大をはじめ、医療を十分に受けられない、貧困によって生活に困難を抱えている、暴力や虐待に晒されているといった子どもを巡る問題が切実な課題である。

さて、こうした子どもが置かれている世界的な情勢に鑑み、ここではカンボジアの教育について取り上げる。カンボジアは過去にポル・ポト政権下で、子どもたちが命の危険に晒され、「最善の利益」が守られない時代があった国である。その後立憲君主制国家が成立し、教育においても様々な支援を受けて漸進的に回復を続けてきた。このようなカンボジアの教育制度を検討することは、さまざまな困難を抱える我が国の子どもたちの教育を考へていく上で重要である。ことに、幼児教育においては、学童期の教育に比べ、各国の差が生じやすい分野であり、これを検討することが「最善の利益」をどのように守っていくかを考へていく上で今日的な課題になると思われる。

これまでのカンボジアの幼児教育研究に目を向けると、先行研究には大きく二種類ある。一つは援助プログラムの事前調査や成果報告であり、例えばNirmalaら(2007)による国際連合児童基金(United Nations Children's Fund, UNICEF)のECCEプログラム評価の報告書がある。ここでは、カンボジアの幼児教育の三形態の実態調査や6つの州におけるインタビュー調査、継続可能性の検討等が行われ、ECCEプログラムの拡大を達成するためには、社会が需要と供給を意識すること、プログラムの評価機能とその実行能力が必要であることが指摘された。

もう一つは、実際に幼稚園などに赴いて実施された実態調査の報告である。清水ら(2007)の研究では、カンボジアの幼児教育のうち幼稚園に焦点が当てられ、公立幼稚園と私立幼稚園各3園を対象にした実態調査やインタビュー調査から、教員の給料の違いが必ずしも意欲やスキルと相関しておらず、教育の質を評価するために教育のプロセスを見ていく必要があることが指摘されている。また、石川ら(2018)の研究では、教育・青少年・スポーツ省(Ministry of Education, Youth and Sport、以下MoEYSとする)の幼児教育課^{注1}の元所長へのインタビューから保育の現状と課題が指摘され、さらに国立の幼稚園教員養成校(Pre-school Teacher Training Center、以下PSTTCとする)^{注2}の学生と現職の保育者を対象として、保育者の社会的地位や専門職としての保育者に関する意識調査から、保育者という仕事が重要な専門職として認識され、ポジティブに評価されていることが明らかになっている。このような研究を概観すると、カンボジアの幼児教育研究においては、援助の効果を示すことが重要である一方で、それを支える教員養成についての課題を探る研究動向があることがわかった。

1) 短期大学部・幼児教育学科 2) 愛知県立大学・教育福祉学部

実態調査研究の多くは、PSTTCの実習園であり「モデル校」とされている国立養成校附属幼稚園で実施されている。外山(2003)は、2003年訪問時の調査で、カリキュラムが非常に厳格に守られていることを指摘し、野村(2004)は、2002年から2004年の報告として、子どもがうたを楽しむに至っていなかったこと、教員は「カリキュラムにしたがうことがいい保育」と考えており、工夫の余地がなく自由がきいていないと述べていることから、幼児教育の教員の質向上が重視され、そのための研究の必要性が高まっていると認識できる。

このように先行研究では、カンボジアの幼児教育の制度や政策、養成校についての実態調査が展開されていることがわかる。そこで本稿では、こうした研究動向の基盤となる、カンボジアの幼児教育の変遷を振り返りつつ、こうした幼児教育が社会的意義をもつ上で不可欠な教員養成の課題について検討を行う。

1. 目的と方法

(1) 目的

本論文は、カンボジアの教育制度と幼児教育制度・政策の特徴と変遷を考察し、その社会的意義の実現に不可欠な幼稚園教員養成に関する課題を明らかにすることが目的である。

(2) 研究方法

次の二つの研究方法で行なった。一つは文献・資料による分析である。ウェブ等で公開されている政策文書の他、行政担当者から資料を提供してもらい、それを筆者が研究協力者とともに翻訳して検討した。もう一つはフィールド調査におけるインタビューである。フィールド調査は、2014年2月19日から3月5日に予備調査を行い、2014年9月19日から10月5日に本調査を実施した。調査にはICレコーダーを使用した。

(3) 倫理的配慮

担当者へのインタビューは名古屋大学の倫理規定に則り実施した。

2. カンボジアの教育制度と法的位置づけ

カンボジアの教育制度は、これまでに何度も変更されている。フランス式の近代教育を展開していた1918年から1975年までは6-4-3制であったが、1975年から1979年のポル・ポト政権時代には国民教育制度は麻痺していた。ポル・ポト政権崩壊後、教育制度の復興が急がれ、1979年から1986年は4-3-3制、1986年から1996年には5-3-3制に延長され、1996年以降現在まで、6-3-3制が採用されている(千田、2012)。

1993年に公布・施行された現行のカンボジア王国憲法(Constitution of The Kingdom of Cambodia、以下憲法とする)^{注3}の第65条では、すべての教育段階において国民の教育を受ける権利が保障されており、続く第66条では、教育の自由および平等の原則が規定されている。第68条では、公立学校における無償の初等および中等教育が保障されており、少なくとも9年間の教育を受けることが定められている。幼い子ども^{注4}に関しては、第73条「国家は、子どもおよび母親に対して最大限考慮する。国家は、保育施設を設置し、適切な支援を受けられない女性および子どもに対して援助を行う。」と規定されている。

3. カンボジアの幼児教育の形態と歴史

(1) 幼児教育の法的位置づけ

幼児教育の法的位置づけは2007年に制定された教育法(Education Law)^{注5}に見られる。第15条「総合的で単一の教育制度」で「幼児教育は教育制度の準備学習(段階)である」とされ、続く第16条「保育・幼児教育」では「国家は、コミュニティのチャイルド・ケア・センターあるいは家庭で提供される0歳から幼稚園就園までの保育および幼児教育を支援する。幼稚園教育は初等教育にさきがけて、初等教育に就学するための準備のために始められる。教育に責任をもつ省および他の関連する省または機関は、保育および幼児教育の目的を定める。」とされている。なお、カンボジアの幼児教育の管轄・運営を担当しているのは、MoEYSと、女性省(Ministry of Women's Affairs、以下MoWAとする)である。中心となるMoEYSのうち、幼児教育に関連する行政を担うのは、教育総局(Directorate General of Education)の幼児教育課(Department of Early Childhood Education)である。

(2) 幼児教育の三形態

カンボジアでは、MoEYSの幼児教育課が管轄する幼稚園、MoWAが管理・監督し、初等・幼児教育部または郡教育部が設置するCommunity Pre-school(以下CPSとする)、幼稚園設置が困難な遠隔部で主に行われ、郡教育部が運営するHome-based Program(以下HBPとする)という三つの形態で幼児教育を展開されている。一律ではなく三形態展開されていることで、幼稚園が整備されていない地域の子どもや、幼稚園に通えない子どもも含むすべての子どもが幼児教育にアクセスできるような仕組みを設けており、それぞれ実施内容が異なる。

幼稚園は、3歳児から5歳児を対象としており、公立と私立に分けられる。公立幼稚園は1日に3時間(概ね7

時から10時半のうち3時間)週5日間で、10月から7月までの年38週実施することになっている。9割以上の公立幼稚園は公立小学校の一部を利用する小学校併設型である。MoEYSの指定したカリキュラムに従っており、授業料は無料だが保護者からの寄付という形で教材費を徴収する園もある(三輪2014)。教員は原則として後期中等教育修了後、PSTTCの養成課程を修了する必要がある。一方で私立幼稚園は多様であり、ビジネスとして行われている場合や、宗教組織などによって行われている場合がある。いずれも政府に認可された幼稚園だとされるが、実際には認可を受けていない幼稚園もあるようである。例えばプノンペン市から認可を受けるには、設立時に市教育局に申請する。土地、場所、教員の資格(後期中等教育修了)、カリキュラム、資産といった基準で審査がなされ、認可が下りると教員とカリキュラムの審査も行われる。教員にはPSTTCの修了は必ずしも求められていない一方で、外国人教員が母国の就学前教育段階の教員免許や日本の保育士資格に相当する免許を取得していることや、実務経験が採用基準とされている園がある。特に首都のプノンペン市には、英語の発話のみが認められている園や、パソコンルームや給食室、プール、フットサルコートといった公立幼稚園にはない設備をもつ園があるが、英語やICTなど運動以外を特色としている幼稚園の多くは園庭や運動場、遊具の類はほぼないという傾向が見られた。

CPSは、公立幼稚園がない地域に居住する幼児を対象に、地域の人材や物資を最大限に活用しながら、無料あるいは低額利用料で幼児教育サービスを提供している。主な対象は3歳児から5歳児だが、3歳未満児を含む場合や、3歳未満児のみを対象とする事例もある(三輪2011)。UNICEFや国内外の非政府組織などとコミュニティの連携によって実施されており(Nirmala et al.2007)、設置や管理・運営の中心的役割を担うのはコミュニティ評議会である。村の施設やCPS教員の自宅の一部、小学校の空き教室などの既存の施設にて実施されている(三輪2014など)。

HBPは、2000年にMoEYSとSave the Children NorwayによるパイロットプログラムHome-based Early Childhood Care and Developmentを前身としており、2004年から主にUNICEFなどの国際機関の援助のもと、郡教育部が運営している(Ali2014)。0歳児から5歳児とその保護者(主に母親)が対象とされ、通常は「コア・マザー」と呼ばれる研修を受けた母親が中心となり、週に1回程度年間24週、基本的に母親が働きに行く前の早朝に集まって行われる(Nirmala et al.2012)。UNICEFの支援地域では、コア・マザーに対する保健衛生、栄養など子どもの発達や発育の促進方法に関する会合が週に1回年間14週開催され、他の母親指導に活かされている(浜野2009)。

(3) 幼児教育政策

幼児教育の対象が「3歳児から5歳児」から「胎児から5歳児以下すべての子どもならびに妊婦」へ変更された2010年を幼児教育政策の大きな転換点とし、ここでは、2014年までを二期に分けて扱い、その特徴を述べる。

(3)-1 幼児教育の拡大期：2000年から2010年

カンボジアでは、幼児教育に関する政策は2000年にはじめて「National Policy on Early Childhood Education(以下、ECE国家政策とする)」(MoEYS2000b)が策定された。その中でMoEYSは、幼児教育を「子どものすべての発達領域を包括的に扱うもの」とし、3歳児から5歳児を対象に、①公立・私立の幼稚園、CPS、家庭向けのプログラムを通して就学前教育(Pre-schooling)を拡大すること、②カリキュラムや教材を見直すこと、③他の省および機関との連携を強めながら就学に向けて最善の発達保障に努めることが責務であることを明記した。

同年にまとめられた『Education for All 2000 Assessment Country Report CAMBODIA』(MoEYS2000a)では、EFA達成にむけた進捗が遅いと報告された。特にECCDの活動は公的な就学前教育に限られており、0歳児から3歳児を対象とするプログラムは非常に乏しいことが指摘された。その後2003年に発表された「Education for All National Plan 2003-2015(以下、EFA国家計画2003-2015とする)」(RGC2003)では、従来の就学前教育では恵まれない乳幼児や貧困層には不十分であることが指摘され、就学前教育に替えてECCDに焦点を当てることが示された。そして、ECCDにおけるMoEYSの役割として、日々の生活において健康、栄養といったあらゆる発達に繋がるプログラムを提供することが挙げられている。加えて、ECE国家政策で対象とした3歳児から5歳児の中でも、援助が届かない子どもに目を向けるよう明記されている。なお、EFA国家計画2003-2015におけるECCDの目標は、①すべての子どもの生存、成長、発達の促進、②出生から就学までのすべての子どもが、家庭ならびにコミュニティにおける総合的で質の高い保健、衛生、栄養、発達に関する幼児教育プログラムへの参加を通して、最善の身体的、心理社会的発達を遂げること、③6歳での就学のために、すべての子どものレディネスを高めることの3点であり、数値目標としては、2015年までに幼児教育への純就学率を75%まで引き上げることが示された。

2004年の「Education Strategic Plan 2004-2008」「Education Sector Support Program 2004-2008」の発表の翌年、改めて「Education Strategic Plan 2006-2010(以下、ESP2006-2010とする)」(MoEYS2005b)が策定された。ESP2006-2010が示す優先政策は、①教育サービスへの公平なアクセス、②教育の質と効果、③制度の整備と分権化に向けた能力開発である。幼児教育はこれらの政策の中で、①教育サービスへの公平なアクセス内で扱われている。具体的には、小学校の就学率が低い地域や留年率が高い地域を対象にECEへの5歳児のアクセス向上を図るというものであり、ECEの中でも、幅広い子どもをカバーし低予算で実施できるCPSやHBPを特に拡大するとしている。

ESP2006-2010 の行動計画である「Education Sector Support Program2006-2010 (以下、ESSP2006-2010 とする)」(MoEYS2005a)においては、ECE の拡大は、小学校への入学の遅れや第1・2 学年時の留年と第4 から第6 学年時の中途退学の改善および成績向上のために非常に重要であり、ECE が6 歳児の小学校入学を促進し、5 歳児へ入学準備の機会を提供するとしている。以上を踏まえ、①5 歳児のECE (幼稚園とCPS) への就園率を2005 年の20% から2010 年には50%に引き上げること、②3 歳児から5 歳児のECE (幼稚園とCPS) への就園率を2005 年の10% から2010 年には30%に引き上げること、③2005/2006 年度にECE の中間評価を行うことが指標目標とされた。そしてこれらの目標を達成するために、幼稚園教員の養成と研修にも焦点をあてること、CPS とHBP を拡大すること、計画・管理・評価をサポートするために中央や地方の担当機関への監視を強化することが示され、ECE に関する行動計画として、①5 歳児の幼児教育と連携した小学校入学年齢 (6 歳) の法整備とガイドラインの作成 (2006 年)、②ESP の効果の検討 (2008 年)、③国家政策のインパクト調査とESP の再検討 (2010 年) が定められた。

2007 年にはEFA の中間報告『EFA Mid-Decade Assessment Report 2005』(MoEYS2007b)が発表された。この報告書では、2000 年から2006 年のECCE に関する重要な出来事として、2003 年の幼児教育課の初等教育課からの独立、2000 年の3 歳児から5 歳児を対象としたECE 国家政策の策定、出生から5 歳児までを対象としたECCD 国家政策の草案作成、地方行政におけるECE の組織と役割、責務に関する準備の完了が挙げられている。

ESSP2006-2010 の終了に伴い、2010 年には「Education Strategic Plan 2009-2013 (以下、ESP 2009-2013 とする)」(MoEYS2010a)が策定された。ESP2009-2013 はそれまでとは異なり、ESSP ではなくESP 内で行動計画ならびに予算が示されている。本政策が定める優先政策は、①教育サービスへの公平なアクセス、②教育の質と効果、③制度整備と分権化に向けた教育に関わる職員の能力開発である。ESSP2006-2010 では幼児教育は①のみで扱われたが、ESP2009-2013 では①に加えて②③でも扱われ、対象も3 歳児から5 歳児に拡大された。この政策達成のために、①は7 つ、②は3 つ、③は1 つの行動計画が示された。例えば②では、3・4 歳児のためのカリキュラムの修正することやHBP も含めた行動計画が定められるなど、これまでより具体的に設定されている。また、2007 年のEFA の中間報告で作成されたとされていたECCD 国家政策の草案を、2011 年に策定することが予定されていた。

(3)-2 幼児教育の質保障志向期：2010 年から2014 年

2011 年の策定目標に先立ち、2010 年に「National Policy of Early Childhood Care and Development (以下、ECCD 国家政策とする)」(MoEYS2010b)が策定された。対象が「胎児から5 歳児以下のすべての子どもおよび妊婦」と大きく拡大され、就学準備に加え、養護やヘルスケアを通して最善の発達を促進することについても重要視するようになっていく。また、幼児教育を担うMoEYS やMoWA と関連する省との連携を重視し、政府機関および保護者や家庭、援助機関と市民社会のそれぞれの役割も明記された。ECCD 国家政策で初めて連携について定められた。

ESP2009-2013 の終了に伴い、その評価と2012/2013 年度の報告書として、2014 年に『Education Congress Report (要約版は『Summary Report2012-2013』)』が発表され、課題と成果および2013/2014 年度の目標も設定された。同年策定された「Education Strategic Plan 2014-2018 (以下、ESP2014-2018 とする)」では、全体の方針内で、カンボジアの教育が基礎教育とその質の強化に焦点を当てるという次の段階に到達しており、長期的な教育ビジョンは、他教育段階、社会の一員としての基盤づくりのために、読む能力と算数を解く能力の基礎習得を目的としたECE に焦点を当てるとされた。就学前教育段階に関する部分では、幼児教育の拡大を再度評価した上で、幼児教育の質および需要が依然として低いこと、小学校の出席率と就学率が低く中途退学率が高い遠隔部との格差が大きいことから、栄養やケア、健康へも焦点を当てる必要があるとされた。そして、①出生から5 歳児までの就園率の上昇 (特に貧困層やエスニックマイノリティ、障害児のCPS やHBP への就園率)、②ECE の質の向上、ケア、衛生の向上、健康やケアに関するサービスの増加、③ECCD を十分機能させるための管理体制の確立が幼児教育に関する政策目標とされ、10 の戦略が定められた。ここで初めて、エスニックマイノリティや障害児について述べられた。

2014 年の『Education Congress Report』内でその作成が達成目標とされていた「National Action Plan on ECCD 2014-2018 (以下、ECCD 国家行動計画とする)」(MoEYS2014b)は、早くも同年内に策定された。ECCD 国家行動計画では、9 つの戦略それぞれについて全体目標および年度目標、達成年限、予算が定められた。これまでの内容に加え、妊婦への教育や健康診断や発達・障害に関するモニタリング、出生から3 歳までの医療サービスの提供、栄養・保健・衛生・疾患・暴力等に関する情報サービスの提供とアクセスの確立など、福祉的に関する内容が多く見られる。

4. 幼稚園教員養成校 (PSTTC)

先述したESP2009-2013 における優先政策は、①教育サービスへの公平なアクセス、②教育の質と効果、③制度整備と分権化に向けた教育に関わる職員の能力開発が挙げられた。ここでは、特に③の政策課題となる幼稚園教員養成に関わる政策や幼稚園教員養成校 (PSTTC) の特徴について考察する。

(1) 教員養成に関する政策

2014年までに策定された教員養成に関する政策は、2011年にDepartment of Teacher Training (以下、DTTとする)によって策定された教員養成校の学校長の能力に関する「Competency Standards for Directors of Teacher Training Centers」(DTT2011)、2013年にMoEYSによって策定された「Teacher Policy」(MoEYS2013)、同年DTTによって定められた教員養成の質保障に関する「Quality Assurance System for Teacher Training」(DTT2013a)、2014年に公示された「Set Bulletin for Inspectorate Teacher Institution」(DTT2014)である。

「Competency Standards for Directors of Teacher Training Centers」では、各Teacher Training Center (以下、TTCとする)^{注6}の学校長の能力向上を目指し、①リーダーシップ、②管理・運営、③学術活動、④専門性向上、⑤素養、⑥職業倫理の6分野について水準を設定した。「Teacher Policy」は、教員という職業が社会に認められるようになるために、知識、技術、倫理といった専門職として身につけるべき能力をもつ優れた教員を養成することを目的とし、①能力ある人材を教員という専門職として養成する、②教員養成の質を保障する、③専門性の向上と定期的な現職研修を保障する、④教員の身分を保障する、という4つの目標が設定されている。これらの目標を達成するために、法的枠組みの構築や教員の評価制度といった9つの戦略と5つの行動計画が定められた。「Quality Assurance System for Teacher Training」では教員養成の現状報告がされ、質向上のためのカリキュラムや評価制度といった要素とその実行者をまとめている。「Teacher Policy」では十分定められなかった評価制度を補充し、巻末にはスコアシートも掲載されている。「Set Bulletin or Inspectorate Teacher Institution」では、TTCの学生の学習達成度の向上にまで言及されるようになった。

(2) 幼稚園教員養成校 (PSTTC)

(2)-1 PSTTCの変遷

PSTTCは、1985年に幼稚園の教員を養成するためにプノンペン市に設立された。その後も新たなPSTTCが設置されることはなく、現在も国内唯一の幼稚園教員を養成する学校であり、MoEYSのDTTが管轄している。設置当時、教育制度は4-3-3制で、PSTTCは前期中等教育修了後1年間(「7+1」)または後期中等教育修了後1年間(「10+1」)の養成であったが、翌1986年の5-3-3制への延長にともない、「8+1」または「11+1」に変更された(DTT2013a)。野村(2004)によると、制度としては1年間の養成期間であったが、実際は3、4ヶ月間だったようである。その後現在の6-3-3制となり、「9+1」「12+1」に変更されてからも、実際の養成期間は7ヶ月間で、そのうち2ヶ月は実習にあてられていた(外山2003)。2004年に養成期間が2年間に延長され、現在は「9+2」「12+2」で養成されている。PSTTCの入学に必要な修了資格が2段階存在しているのは、他の教育段階の教員養成と同様、遠隔部出身者に必要な修了資格が優遇されているためである。

1980年から1989年まで^{注7}は、2,857名の短期養成が行われ、1987年から2012年までは70名の男性教員も含めた2,239名の長期養成が行われた。このうち1984年から1997年には、短期養成を受けた前期中等教育段階修了の教員を対象に「7+1」と同等レベルの研修も実施され、2013年までに1,008名が研修を受けた(DTT2013a)。

PSTTCの入学人数は毎年、1987年から1998年までは39名、1999年から2007年までは100名、2008年から2012年までは200名、2013年以降250名である。2008年以降の定員増加は、各州での教員数確保のためである。

(2)-2 PSTTCへの入学試験

PSTTCへ入学するためには、国家試験に合格する必要がある。受験資格は、①カンボジア国籍を保有していること、②健康であること、③民間人であること、④入学試験日時点で16歳以上25歳以下であること、⑤後期中等教育の修了証明書(遠隔部出身者については前期中等教育の修了証明書)を所有していることである。これらの条件を満たし、7月上旬に実施される国家試験を受け、7月の最終週に申込書を州教育局に提出することで、10月中旬に実施される入学試験を受験できる。合格した学生は11月1日よりPSTTCでの授業に参加できる(コン2016)。

入学試験では、数学、国語、文化の3科目を受験する。文章題10問から構成された問題を、1科目2時間の試験時間で、午前2科目、午後1科目受験する。PSTTC卒業生は、出身の市または州で就職することが定められているため、入学も市または州ごとに決定され、受験者の得点順で合格するというわけではない。MoEYSが女性教員の採用を推進しており、同得点の場合には女性を優先して採用することになっていた。

(2)-3 養成プログラムと教授方法

2013年にDTTによって作成された『教員養成プログラム—幼稚園教員用「12+2」—』(DTT2013b)では、まず教育全体の目標が記載され、続いて幼稚園教員養成プログラムの目標、構成、養成計画、受講科目一覧(表1)がまとめられている。養成プログラムは5つの領域から構成されており、2年間で2,691時間学ぶ。「専門知識トレーニング」は心理学や教育学を中心としており、「基礎教育内容の強化」はPSTTC入学までに学んだ内容の復習を目的とし、国語や数学といった科目を学ぶ。「幼稚園に関する知識の向上と教授法」では実際に勤務する際に必要な教授法を学ぶとされ、国語教授法や算数教授法では就学準備という役割を果たすために文字や簡単な計算の教授法を学んでいた。「教授法研究」では、学生が設定した教授法に関するテーマについて実習内で実践、研究したものを

まとめる。「実習」は1年生の2学期に6週間、2年生の2学期に8週間、全学生が附属幼稚園で実施する(DTT2013b)。

表1 PSTTC 教員養成プログラムにおける開講科目一覧

科目		時間数	科目		時間数	科目		時間数
1 専門知識トレーニング		562	2 基礎教育内容の強化		756	3 幼稚園に関する知識の向上と教授法		805
心理学		90	国語		101	国語教授法		176
教育学	教育学概論	90	数学		103	算数教授法		161
	子どもにやさしい学校プログラム	51	応用化学 (生理学)		58	自然科学教授法 (実験、観察)		88
	適応教育	28	社会	体育	43	社会 教授法	運動	88
	複式学級	28		倫理・道徳	71		芸術	うたと音楽
教育行政	58	家庭科	衛生・健康教育	58	舞踊			56
職業倫理	30		家庭経営	45	絵画			73
一般教養	シビリゼーション	45	外国語		116	教材開発		88
	環境	26	農業・技術		45	4 教授法研究		16
	子どもの権利、人権 女性の権利	58	ICT		116	5 実習		552
	ジェンダー	15						
図書館学		43						

(DTT2013b より筆者作成)

PSTTC は講義形式で、基本的には1クラス25名で受講し、科目によっては50名で受講する場合もある。教科書は国際機関等の援助で作成されているが、「基礎教育内容の強化」領域の科目では後期中等教育の教科書が使用されていた。学生によると、PSTTC の教員が教科書に沿って授業を行い、学生は主に板書をして、発言はしないとのことだった。工作や裁縫の授業を除き、学生同士で授業中に話すことはなく、演習形式はとられていなかった。

(2)-4 PSTTC の教員と学生

教員は DTT によって雇用されている。採用試験はなく、附属幼稚園の教員のうち、学士取得、5年以上の勤務経験という2つの必須条件を満たす者の中から、勤務態度などを指標に DTT が直接採用を決定している。1987年から2004年までは、PSTTC の学校長を含めた8名の教員で養成していたが、2005年に教員数を増加し18名で養成にあっている。科目によっては、後期中等学校や私立学校の教員が科目単位で採用されて講義している。

PSTTC の授業料は無料で、学生には毎月生活費として2.25米ドルが支給されており、全寮制のため学生は敷地内に設置された寮で生活している。このように、国家が学生の生活を保障し養成に力を入れていることがわかる。

5. 総括

以上、本研究ではカンボジアにおける幼児教育および幼稚園教員養成の制度・政策の特徴と変遷、および2014年当時幼稚園教員養成に関するどのような課題を抱えていたのかを明らかにした。

ポル・ポト政権時代に国民教育制度が麻痺したが、ポル・ポト政権崩壊後、教育制度の復興が急がれ、1993年に施行された憲法で、すべての国民に教育を受ける権利が保障され、教育の自由と平等性が重視されたことは、国際的な動向も影響していると思われるが、復興の中で教育の理念や制度の向上に努めていたことが指摘できる。

幼児教育政策に関しては、2000年に初めてECE国家政策が出されたことで、幼児教育に関する目標が設定されるようになったことが重要であったと思われる。2003年のEFA国家計画で従来の就学前教育というアプローチでは恵まれない乳幼児や貧困層には不十分であることが指摘され、就学前教育に替えてECCDに焦点を当てること示された。ESP2006-2010およびESSP2006-2010においては、幼児教育は「教育サービスへの公平なアクセス」で扱われ、ECEの拡大、特に小学校入学を控える5歳児が対象とされた。続くESP2009-2013では幼児教育は「教育サービスへの公平なアクセス」だけではなく、全領域で扱われるようになり、その対象も3歳児から5歳児に拡大されている。EFA国家計画2003-2015においてはECCDの目標が設定され、出生から就学前までの子どもを対象とし、「ケア」という言葉も使用されるようになったが、この時点でESPおよびESSPでは、主に3歳児から5歳児のアクセスの拡大を目指しており、2007年の教育法にも記載されていたように、義務教育の就学率向上に繋がる初等教育に就学するための準備として幼児教育が位置づけられていたことがわかる。

このように、2000年から2014年までにカンボジアの幼児教育は量的に拡大され、教員養成にも着目するなど質保障も志向されるようになった。基礎教育の拡充が進められる中で当初就学準備が目的とされていた幼児教育は、

幼児教育自体が社会経済的発展の基盤とされ、そのためにも質の保障が志向されるようになったことで、就学準備に加えて子どもの発達援助機能も持ち合わせる事が目指されてきており、幼児教育の重要性が認識されてきているといえる。また、対象は当初の5歳児から胎児から5歳児以下のすべての乳幼児と妊婦、さらには遠隔部や貧困層、エスニックマイノリティや障害児へと拡大され、その内容も教育に加えて発達援助、ケア、福祉へと拡大されてきたことから、すべての子どもたちに幼児教育を保障すべく政策を打ち出していることがわかる。

その中で、教員養成を重視していることも示唆された。教員養成に関する制度は幼児教育政策に追随する形で、4年間という短い期間で枠組みが整備されている。しかし、養成プログラムの内容は教科教育および教科の教授法に偏っており、後期中等教育の教科書を使用している科目もあったことや、子どもの心身の発達、幼児理解の理論や特別な支援を必要とする子どもへの理解など、子どもに関する知識を学ぶ科目が開講されていないことから、プログラムおよび教授法は幼児教育に特化しているとはいえないことも明示された。ただし、政策の対象の拡大から、これ以降科目の改編が行われた可能性もある。

PSTTCの教員は幼稚園教員から選ばれていたことから、教員はPSTTC出身であり担当科目を専門としていないことが明らかになった。実技や教授法については幼稚園での実践も学生にとって貴重な学びとなるが、幼児教育学専門の教員から学ぶことができれば教員養成の質が向上すると考えられる。かつてポル・ポト政権下で研究者等も虐殺の対象となっていたことから指導者層が不足しているという状況もあったが、幼児教育の必要性が社会的に認知されるようになった今、次第にPSTTCの教員も変化していく可能性があると考えられる。短期養成者数やPSTTCの定員増加も、幼稚園教育の社会的ニーズの高まりを反映しているといえよう。一方で、同敷地内の附属幼稚園では、連絡帳や健康観察といった書類を保護者とやりとりしており、政策や養成カリキュラムでは扱われていない保護者支援も現場では志向されていることが明らかになった。附属幼稚園の教員から養成校の教員が採用されていることを踏まえると、今後養成校も保護者支援を担う機関になっていくものと考えられる。

おわりに

カンボジアの幼児教育は、教育の復興過程において子どもの最善の利益の保障に向けて改革が進められてきたと言える。幼児教育の特徴の一点目は、子どもを学校教育に繋げるための就学準備と位置づけられていることである。政策で就学率の数値目標が掲げられていることからわかるように、カンボジアでは就学率および就園率の向上は依然として課題であるため、読み書き算を教えることで小学校へ繋げていくということは、幼児教育に大きな社会的意義を認めているということである。二点目に子どもの発達援助と発達保障である。幼稚園やCPSが行き届いていない地域では、子どもの最善の利益の保障という理念の下に、HBPによって母親への教育もなされており、子どもの発達援助を幼児教育が担う仕組みを持っている。一方で、PSTTCの教授内容が幼児教育に特化しているとは言えず、後期中等教育に準拠した教材の使用もあるなど、幼児教育独自の研究や養成の課題が考察され、理念、制度・政策と現実の間には乖離が存在している。

本研究は、2014年までの政策や報告書を分析対象としているため、現在までの変遷を明らかにすることができていない。改めてフィールド調査を実施し、当時政策や報告書内で目標あるいは課題とされたことがその後達成されたのか、またインタビュー協力者から語られた展望および養成計画がどのように実現されているのかを明らかにし、現在のカンボジアの幼児教育およびその社会的意義を捉えていくことは今後の研究課題である。

付記) 本論文では、幼児教育に関するECEやECCEなどの語句については使用された文脈を重視し、基本的には英語表記の省略形を使用した。幼稚園、CPS、HBPといった幼児教育制度は一括して幼児教育と表記した。

注

- 1) 幼児教育庁と表記されているが、本論文では幼児教育課に統一する。
- 2) 国立養成学校と表記されているが、本論文では幼稚園教員養成校に統一する。
- 3) 四本(2004)の日本語訳を用いる。英語正文 Constitution of The Kingdom of Cambodia は、CCC(2010)を参照。
- 4) ここでは「幼い子ども」は幼児教育の対象となりうる子どもを指す。乳幼児としなかったのは、胎児および該当年齢で小学校へ入学していない子どもも含めるためである。
- 5) 羽谷ら(2009)の日本語訳に筆者が修正を加えたものを用いる。英語正文は、MoEYS(2007a)を参照。
- 6) カンボジアの養成校には、PSTTCのほか、初等教員養成校 (Primary School Teacher Training Center, PTTC)、前期中等教育段階レベルの地域教員養成校 (Regional Teacher Training Center, RTTC)、後期中等教育レベルの国立教育大学 (National Institute of Education, NIE) があり、総称して TTC と呼ばれる。
- 7) 幼稚園の就園児数の統計は1979/1980年度から収集されており、PSTTCが設立された1985年以前に開園されて

いたことがわかる。幼稚園の設置年は不明だが、既に開園していた幼稚園の教員も対象に研修がなされている。

謝辞

この研究は、名古屋大学大学院修士論文をもとに加筆修正しまとめたものです。現地での調査にご協力していただきました教育・青少年・スポーツ省の方々、養成校の先生、学生の皆様、幼稚園の園長先生に感謝申し上げます。また、現地でのコーディネートおよび通訳を引き受けてくださった Keun 先生、翻訳をしてくださった留学生の皆様にも感謝申し上げます。当時研究をまとめるにあたりご指導を賜りました服部美奈先生に深謝申し上げます。

文献

- ・石川佳歩, 安藤 美琴, 山田 真紀, カンボジアの保育の現状と課題(2)—国立養成学校に通う学生と保育施設で働く保育者へのインタビュー調査から—, 教育学部紀要, 11, 311-336, 2018
- ・コンエン, カンボジアの学校教員養成の制度的考察—教員養成センター政策を中心として, 教職教育センタージャーナル, 第2号, 1-11, 2016
- ・清水由紀, 外山紀子, 松井由佳, カンボジアにおける幼児教育, 内田伸子 (編) 「幼児教育分野におけるアジアの途上国の実態調査とネットワーク形成 科学研究費補助金基盤研究(B) 研究成果報告書」, 1-26, 2007
- ・千田沙也加, 国際援助に支えられる未熟な専門職, 小川佳万・服部美奈 (編著) 「アジアの教員 変貌する役割と専門職への挑戦」, 194-213, ジアース教育新社, 2012
- ・外山紀子, 海外視察報告: カンボジアの現状と課題, 文部科学省 初等中等教育分野等の協力強化のための『拠点システム』構築事業シンポジウム「幼児教育に関する途上国協力強化のための拠点システム構築—情報収集とモデルの構築—」, 2003 (https://www.ocha.ac.jp/intl/cwed_old/eccd/symposium_seminer/sympo2003/toyama.pdf 最終閲覧 2022.03.25)
- ・野村美知子, カンボジアにおける幼児教育の現状と課題—JICA シニア海外ボランティアとしての活動から—, お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター「国際協力セミナー」, 2004 (https://www.ocha.ac.jp/intl/cwed_old/eccd/symposium_seminer/seminar2004/nomura040717.pdf 最終閲覧 2022.03.25)
- ・羽谷沙織, 西野節男, カンボジア教育法, 西野節男 (編) 「現代カンボジア教育の諸相」, 309-331, 2009
- ・浜野隆, プロジェクトに関する報告, お茶の水女子大学人間発達教育センター「年報」, 12-20, 2009
- ・三輪千明, カンボジアにおけるコミュニティープレスクールとアクセスの拡大, 浜野隆 (編) 「基礎教育における住民参加・地域運営の取り組みと国際協力のあり方に関する比較研究 科学研究費補助金 基盤研究(B) 研究成果報告書」, 31-54, 2011
- ・三輪千明, カンボジアの幼児教育—途上国農村部におけるアクセス拡大の方法と課題—, CHILD RESEARCH NET, 2014 (<https://www.blog.cm.or.jp/lab/01/56.html> 最終閲覧 2022.03.25)
- ・四本健二, カンボジア王国, 萩野芳夫, 畑専行, 畑中和夫 (編) 「アジア憲法集」, 121-148, 明石書店, 2004
- ・Ali Al-Alosi, Reaching Vulnerable Children: Evaluation Home-Based Early Childhood Education Program (HECE) in Cambodia, NGO Education Partnership Research Office, 2014
- ・Constitutional Council of Cambodia(CCC), The Constitution of the Kingdom of Cambodia, Kingdom of Cambodia, Nation Religion King, 2010
- ・Department of Teacher Training(DTT), Competency Standards for Director of Teacher Training Centers, 2011
- ・Department of Teacher Training(DTT), Quality Assurance System for Teacher Training, 2013a
- ・Department of Teacher Training(DTT), 教員養成プログラム—幼稚園教員用「12+2」— (クメール語), 2013b
- ・Ministry of Education, Youth and Sports(MoEYS), Education for All 2000 Assessment Country Report CAMBODIA, 2000a
- ・Ministry of Education, Youth and Sports(MoEYS), National Policy on Early Childhood Education, 2000b
- ・Ministry of Education, Youth and Sports(MoEYS), Education Sector Support Program2006-2010, 2005a
- ・Ministry of Education, Youth and Sports(MoEYS), Education Strategic Plan2006-2010, 2005b
- ・Ministry of Education, Youth and Sports(MoEYS), Education Law, Kingdom of Cambodia, Nation Religion King, 2007a
- ・Ministry of Education, Youth and Sports(MoEYS), EFA Mid-Decade Assessment Report 2005, 2007b
- ・Ministry of Education, Youth and Sports(MoEYS), Teacher Policy, 2013
- ・Nimala Rao, Jin Sun, Veroica Pearson, Emma Pearson, Hongyun Liu, Mark A. Vonstas and Patrice L. Engel, Is Something Better Than Nothing? An Evaluation of Early Childhood Programs in Cambodia Child Development, 83, 863-876, 2007
- ・Nimala Rao, Emma Pearson, An Evaluation of Early Childhood Care and Education Programmes in Cambodia, UNICEF, 2012
- ・Royal Government of Cambodia, Education for All National Plan 2003-2015, 2003

子どもの主体的な遊びを支える保育者の関わり

How Caregivers Get Involved in Supporting Children's Independent Play

倉畑 萌¹⁾

Kurahata Moe

抄録：本研究では2歳児の子ども達が水遊び・泡遊びをしている際の保育者の関わり方について事例を通して検討した。子どもの主体的な遊びを支えるために、保育者は直接的あるいは間接的な関わりをしていた。道具の使い方の説明や遊びのきっかけの提示といった保育者主導の関わりは最小限であった。その一方で、子どもとの対話の中で見られた子ども自身の気づきや言葉を大事にした関わりや子どもの要求に対する応答的な関わりなどが見られた。これらのことから、保育者が子どもの言動をよく観察することの重要性はもちろん、保育者の一言や何気ない行動が子どもの遊びにも影響を与えており、保育者自身が人的環境であることを常に意識しながら振舞うことの重要性が改めて示された。また、未満児保育において、保育者の援助は不可欠ではあるが、保育者の関わり方次第で子ども主体で様々に遊びが展開されていくことが示された。

キーワード：2歳児、保育者、関わり、主体的、遊び

1. 問題と目的

保育所保育指針第一章総則、保育所保育に関する基本原則の保育の方法として、「子どもが自発的・意欲的に関わられるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども同士の関わりを大切にすること」と述べている。このように現在の保育の中では、「主体性」を重要視した保育の流れになっている。

河邊(2005)は、主体性を育む保育者の姿勢として、子どもの姿を見つめながら子どもが発達に必要な経験を積み重ねていけるよう、意図的計画的に環境を構成し、また再構成しなければならないとしている。保育者の意図と子どもの思いとのバランスをとりながら援助していく必要があるといえる。

川田(2017)は子どもの主体性について、『主体的』という意味を、自分から積極的(アクティブ)に活動することだと考えてしまうと、子どもにとって意味のある経験を狭くつかんでしまうことになるでしょう。まして、大人にとって都合のよい姿を演じている子を、主体的であると見誤ってはならないでしょう。」としている。保育者は、子どもの表面的な姿だけを見取ることなく捉えていく必要がある。

子ども達が主体的に活動できる環境を整えるためには、何が必要なのだろうか。大宮(2006)は、レジオエミリアの保育実践の特徴として以下の3つを挙げている。1つ目は、「子どもは学ぶ意欲と学ぶ力を持った有能な学び手である」こと、2つ目は「子どもは生活の中でもっともよく学ぶ」こと、そして3つ目は、子どもは人やモノとの関わりの中で育つことである。子ども達は興味のあること・モノに対して主体的に関わり、その中で学んでいく。目の前の子ども達にとって興味のある「こと」「モノ」とは何であるのかを保育者が感じ取ることによって、子ども達の学びは引き出されていくのである。

子どもの主体性を支えるために、特に未満児においては人的環境である保育者の援助が不可欠である。佐伯(2014)は、保育者の直接的な援助として①子どもを「見る」こと②「聞く」こと③「話す」こと④「動く」ことという4つを挙げている。阿部(2006)、須永(2017)においても、子どもの主体性を支える保育者の援助の重要性が示されている。山本(2015)では、4・5歳児2名の観察において保育者の援助タイプを7つに分類している。そのうち、子どもの主体性が発揮された時の保育者の援助のタイプには、「示唆」「協同」「受容」「見守る」「関与なし」が観察されたことを報告している。

本研究では、未満児を対象として保育実践を行う中で、未満児の子ども達の主体的な遊びを支える保育者の関わりについて事例を通して検討することとする。その際、秋田(2006)は、1つの遊びが広がりや深まりをもって子どもの心の中で展開していく様相を称して「遊びこむ」としているように、子ども達の遊びこむために保育者はどのように関わり、その関わりがどのような影響を与えているのかを検討することで、改めて未満児保育における保育者の援助の在り方について議論することとする。

1) 中部学院大学短期大学部 幼児教育学科

2. 方法

対象者：G市内の認定こども園 2歳児19名、担当保育者4名

実施期間：2019年6月～2020年3月

そのうち、8月5日～24日の3週間の水遊び・泡遊びについて分析することとする。

実施内容：1週間の子どもの様子に応じて週案を立て直しながら保育を実施した。また、前日の子どもの様子、あるいは当日の子どもの様子によってはその日の保育内容を柔軟に変容させながら実施した。また、週に1回著者がアドバイザーとして担当保育者とミーティングをする中で、1週間の保育の展開について考える機会を持った。アドバイザーは、保育の中に入りながらビデオで撮影するとともに、保育補助を行うこともあり、参与観察しながら実践を進めた。

倫理的配慮：中部学院大学・中部学院大学短期大学部の倫理委員会で承認された上で保育実践を開始している。また、実践参加者及び保護者に本実践について書面にて説明をした上で同意が得られた者のみ分析の対象としている。

分析方法：3週間のビデオ映像とミーティングの記録から、保育者の関わりが分かるエピソードを抽出し、遊びを支える保育者の思いと保育者の関わり方が子どもの遊びにどのような影響を与えたのかについて検討することとする。

3. 結果と考察

本実践を通して見られた子どもの水遊び・泡遊びについて1) 遊びの展開についてと保育者の関わりを中心とした2) エピソード分析を行う。

1) 遊びの展開について

「保育教諭や友だちと一緒に夏の遊びを楽しむ」ことを8月のねらいとして保育を行うこととした。6月の段階で、子ども達は土遊びに興味を持っており、園庭では土遊びをすることが多かった。土遊びの中では、土に水を加え混ぜることで土の形状や『感触』が変化することを子ども達は体験の中で感じていた。また、土を使って遊ぶ中で土を入れ物に入れ料理に『見立て』、ままごと遊びをする姿も多く見られた。7月には、『感触』という視点から土以外にも様々な素材（例えば、小麦粉）に触り、水を加えてものの感触との違いを感じたり、水を凍らせて氷にしてその感触や温度を感じたりと感触遊びを楽しんできた。自由遊びの中でもままごとをする姿がよく見られ、『見立てることへの興味』と『感触』への強い興味を持っていた子どもの姿と季節に合った遊びを提案していきたいという保育者の思いから、8月は感触遊びと水遊びを同時に設定していくこととした。

7月の下旬には氷が溶けることを楽しむだけでなく、夏祭りでかき氷を食べたという経験から、その翌週に氷を使ってかき氷を絵画で表現するという活動をしていた。そこで、今度は氷以外のもの（泡）を使ってかき氷を表現することと泡の感触を楽しむことを想定し計画を立てることとした。その一方で、泡という素材にこだわりすぎず子どもが選択しながら遊べるように泡遊びコーナーのすぐ近くにプールを設置しておき、水遊びコーナーと泡遊びコーナーとして設定した上で保育を実施した。泡コーナーにもプールを準備しておき、子ども達が泡をプールの中に入れて遊ぶことができるようにした日もあったが、子ども達が大量の泡を欲するようになってきたため、プール自体を泡プールとして準備するようになった。

分析期間とした3週間の中で、水遊び（プール遊び）は継続して行われていた。その一方で感触遊びの一つとして始まった泡遊びでは、遊びのきっかけとして保育者がかき氷に見立てるという遊びを提案した。保育者の提案通り、かき氷に見立ててカップに泡を入れる姿も見られたが、泡そのものの感触を全身で楽しむという遊びに時間を費やす子ども達が多く見られた。泡を体につけて遊ぶだけでなく、泡をすくう、泡を移し替える、泡を水の中に入れるといった泡そのものと関わるのが興味の中心であり、繰り返し遊ぶ姿が見られた。保育者が泡立っている様子を見ていた子ども達は自分自身で泡を作ることへ興味を抱き始めた。様々な道具を使って泡を作るうちに、出来上がった泡にさらに水を加えて遊ぶ姿や泡を使ってかき氷以外の何か（例えばアイスクリーム）に見立てる遊びが、ごっこ遊びへと広がりを見せた。作った泡を使ってモノを洗うという遊びは、本研究の分析期間後に、洗濯遊びへと展開されてもいる。

遊びの展開においては、全員が同じ遊びをしていたわけではない。表1は、分析期間である8月5日からの3週間の中で泡遊びがどのように行われていたのかを示したものである。1週間という短いスパンの中でも、泡遊びから泡作りへと興味がうつった子もいれば、変わらず泡の感触を楽しむ子どももおり、同じ場にいながら様々な遊びが展開されていた。道具の増減や変更、見立てるものの変化なども含めて、行きつ戻りつしながら遊びが展開していった。水遊びも、道具を使用したり泡をプールの中に浮かべようとしたりと水遊び自体で遊ぶ姿と泡遊びと組み合わせる遊び姿があった。水遊びと泡遊びのコーナーは、どちらのコーナーにも子ども達は自由に行き来すること

ができた。水遊びをしていた子どもが途中から泡遊びを始めることや泡をプールの中に運ぶこともあった。同一の遊びなく、子ども達が様々な道具を用い、様々な場所で遊ぶことができる空間であったことによって、遊びが次々と展開したと言える。

このように遊びが展開していく中で、基本的な保育者としての姿勢として、『子どもの言動を拾いながら関わる』こと、『保育者が手や口を出しすぎないこと』ということ保育者間で共有し合いながら保育を進めていく中で、保育者がどのように子ども達の遊びを支えていたのかを検討していく。

表1 泡遊びの内容

日にち	遊びの内容				
8月5日～	泡の感触遊び (泡プール)	泡を使った 食器洗い	道具を使った 泡遊び (ボウル・ザル等)	見立て遊び (泡でのかき氷作り)	泡作り (ペットボトル)
8月12日～	身体に泡を付けて 洗う (お風呂ごっこ)	泡を使った プール掃除	道具を使った 泡遊び (ボウル・ザル等)	見立て遊び (アイス・おにぎり等)	泡作り (ペットボトル・泡だて 器・スポンジ)
8月19日～	身体に泡を付けて 洗う (お風呂ごっこ)	泡を使った プール掃除	道具を使った 泡遊び (ボウル・ザル等)	ごっこ遊び (料理作り・ お店屋さんごっこ)	泡作り (ペットボトル・泡だて 器・スポンジ)

2) エピソードから見えてくる保育者の援助

山本 (2015) は、保育者の援助のタイプとして①関与なし (援助の視点は、保育者は直接的に子どもと関わらない。子どものありのままの活動を認めているが、子どもの意図や意志に関わらず保育者は無意図) ②見守る (援助の視点は、直接的に関わることはほとんどない。必要に応じて関わる。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重し子どもの見通しに立つ) ③受容 (援助の視点は、直接的関わりと間接的関わりがある。子どもの活動や気持ちを理解し、子どもの意図や意志を尊重して子どもの見通しに立つ) ④協同 (援助の視点は、直接的関わりや、間接的関わりであっても同じ見通しを持って活動する。互いに自分の意志で活動することで保育者は仲間や人的環境としての役割をする) ⑤示唆 (援助の視点は、直接的な関わり、保育者の意図をさりげなく含む、または子どもの活動の方向性や意志を引き出す関わり) ⑥誘導 (援助の視点は、直接的な関わり、保育者の積極的な意図性がある。または子どもの活動の方向性や意志を引き出す関わり) ⑦主導 (援助の視点は、直接的な関わり。保育者の意図性が大きい。保育者の意図が主導する) の7つのタイプに分類している。本実践における保育者の関わり方も山本のタイプに分類することが可能であるが今回は、保育者の関わりが明確なエピソードを抽出した上で、保育者の意図や子どもの遊びへの影響等を丁寧に分析していくこととする。

1) 子どもを見守る保育者の関わり

<p>エピソード1</p> <p>前週にかき氷屋さんやかき氷の製作をしていたことから、この日は泡でかき氷を作ろうと泡を準備した。泡を使う初日、保育者はまず泡の入ったたらいを見せる。「これ、なんだと思う？」と聞くと「おてて洗うときのやつ」とハンドソープを挙げる子がいた。保育者がかき氷のカップをみせ、その中に泡を入れると「かき氷だ！」と口々に言い始める。「みんなも作ってみる？」と言うと、半数ほどの子がカップに手を伸ばし、残り半数の子は水の入ったプールの方へと向かった。</p> <p>保育者がたらいの中で泡を作り、子ども達のカップに入れてあげる。子ども自身もカップですくって泡を入れている。保育者がたらいの中に手を入れて混ぜ泡立たせているのを見ていたA君はカップを机に置くとそっとたらいの中に両手を入れる。持ち上げた手にはたくさんの泡がついている。たらいの中に手を入れては出して泡を確かめたり、右手から垂れる泡を左手で受け止めたりしながら泡そのものの感触を楽しんでいる。保育者が、上から泡を落としてA君の右手に泡がつく。さらにその泡がA君の左手へと落ちていく。A君の横にいたBちゃんも同じように両手をたらいの中に入れて泡をすくう。</p> <p>泡遊びコーナーでは、かき氷を作るだけでなく泡をすくうことを繰り返す子、ザルで泡をすくっては全身に泡を付ける子、泡をせっせとプールに運ぶ子など泡での遊びを楽しんでいた。</p>
--

元々は、泡でのかき氷作りを目的としていたが、『感触』という観点も大事な活動のねらいの一つであった。かき氷に見立てることに重きを置くのではなく、子ども達自身が自ら泡そのものへの関心を持ち感触を楽しんでいる姿を保育者は見守っている。子ども達それぞれが遊びを見つけ、自分自身で遊びを展開していく様子に対して敢えて手を出さずに見守る姿は本実践における保育者の援助として多く見られた。保育者から働きかけるというよりも、子どもの言動を拾いながら応答することを重要視しながら活動を進めていたため『見守る』関わりが多く見られたのは必然であると言える。泡を用いた遊びのきっかけとして泡でのかき氷作りを保育者から提案したが、全員に泡で遊ぶよう誘導するのではなく、子ども達が選択して遊ぶことができるようにコーナーを設けており、子ども自らが積極的に環境と関わる姿を大事にしている。エピソード1の中で、子どもの移動や動作が多い反面、保育者の言動は最初以外ほとんどない。これは、子ども達が遊ぶ様子を観察し見守っていたからである。子ども達が「泡」という素材に対してどのように関わっていくのかを見守りながらも、子どもが求めたり保育者が必要だと感じたときに、声を掛けたり手助けをしたりするという関わりをしていた。吉村(2000)は、保育者と幼児との間にいい関係が作られている時に、保育者の存在することが幼児にとっての援助となる場合があるとしている。保育者がそばにいてくれるという安心感から子ども達は自分で選択し、遊びこむことができたと言える。

以下はエピソード1の続きの事例である。

2) 子どものタイミングを大事にした関わり (提示)

エピソード2

泡遊び・プール遊びが続く中、ふとベンチの下に置かれていた、色水を見つけ、「これ何？」とCちゃんが言う。保育者はかき氷のように泡をカップの中に入れると「何味にする？」言いながら、醤油差しに入った色水を見せる。Cちゃんは、「いちご味」といいながら赤色の色水を泡の上にかけた後、「バナナ」といいながら黄色もかける。その様子をじっと見ていたD君はカップに泡を入れて「Dくんは！Dくんは黄色」と色水をほしがる。色水を使っている子の横にいるBちゃんは、泡のたらいの中でザルを洗い続けていたが、「開けて」と緑色の色水を保育者に手渡す。そして、たらいの中に色水を垂らす。D君やCちゃんは、その後も色水を使ってかき氷を作り続ける。そのうち、泡の量よりも色水の量の方が多くなり、カップの中は色水のみになる。D君は、「赤」と言って保育者に色水を次々と入れてもらう。色水が混ぜ合わさった結果、「紫になった」とカップの中を見て驚いている。

ベンチの下に置いていた色水は、泡でかき氷作りをした際に、上からシロップをかけたいと子どもが言ったらいつでも出せるように準備していたものである。7月の時点でも子ども達は色水への興味があったため、「色水があるよ」と保育者が色水を出してきたら、子ども達の興味がそちらに向くのは容易に推測された。しかし、泡そのものに興味を持ったと保育者が感じ取ったからこそ、その日に敢えて保育者側から提示しなかったものである。無理に色水を使う方へと導くのではなく、子どもの言葉・行動を優先し、色水を出すタイミングを見計らっていたのである。こうした保育者の関わりが未満児保育においても重要であると考ええる。

色水を子どもが発見したことによって、停滞していたかき氷作りが再開された。『たまたま見つけた』色水ではあるが、保育者の方から提示されるよりも、「何に使うのかな？」と疑問に思った上で使った色水、興味を持った上で差し出された色水であったことが影響したのか、保育者が「何味にする？」と問うだけで、その後の遊びは子ども達主導で展開されていった。次々と色水を足したことで、泡遊びというよりも色水遊びになっていたが、カップの中の色の変化に気づく子どもの姿があった。子ども達のタイミングを大事にすることによって、子ども達自身が自ら発見をしていくことに至った。『自分で』見つけたという喜びは更なる意欲へとつながると考える。

3) 模倣し、模倣されるという関わり

エピソード3

かき氷づくりをしている子どもがいる中で、バケツやザルを泡だらけにしている子どもがいる。Eちゃんが「お皿洗ってる。」と言うと、「あ、お皿洗ってるの？ そうなんだ、ママがそうやってやってる？」と保育者は聞き返す。Fちゃんも「Fちゃんも洗ってる！」と隣でバケツに泡を付けている。「きれいになあれて」と保育者が言うと、Eちゃんが、「ママもいつも洗ってるよ」と言う。保育者が「そうなんだ、先生も洗おうかな」、「こうやって洗うの？」とFちゃんに聞きながら泡を容器に付けてこする。その一連の流れを見ていたかき氷作り中の子が容器を洗い始める。

エピソード4

泡作りコーナーには、5人の子どがいる。保育者がボウルの中に石鹼水を入れて、泡だて器でかき混ぜる。G君は、ボウルに顔を近づけじっとみている。「見て! どうなった?」と保育者が聞くと、H君が「あわあわ」と答える。I君も「あわあわ〜」と言う。J君が「J君もやりたい! J君も」と言う。

エピソード5

プールの中に入浴剤を入れた後、シャワーで水を加えていくとだんだんと、プールの中が泡だらけになっていく。保育者がプールの中に手を入れて混ぜながら泡立っているのを見て、Kちゃん、L君も保育者と同じように手で混ぜる。

エピソード3は、保育者が子ども達の遊びに加わりながら遊んでいる。その中で、皿洗いに見立て容器に泡を付けてこすっていた子どもの行動に対して「きれいになあれ」と声を掛けている。また、保育者が、見守るだけでなく、同じように洗おうとする際に、「どうやって洗うの?」と子どもに尋ねている。同じように行動するだけでなく、子どもに尋ねること・きれいにするという言葉を掛けることによって、子ども達の中の『洗う』という行動に対しての意味づけがなされていたと考察することができる。また、保育者とEやFとのやりとりを見ていた子どもがさらに皿洗いに加わっている。保育者が模倣することによって、さらに子ども達の興味を引くことへとつながる様子が見られた。

エピソード4と5では、エピソード3とは逆に保育者の行動を子ども達が模倣している姿が見られる。エピソード4と5との違いは保育者の行動における意図性の有無である。エピソード4のような保育者の姿はよく見られ、子どもに「同じように作ってほしい」「泡作りの選択肢を増やしてほしい」と言った意図が含まれており『教える』関わりになっている。一方でエピソード5は、保育者がより泡立たせるためにひそかに行っていた行動を子ども達が模倣しており、保育者には「同じように混ぜて欲しい」といった意図はない。しかしながら、子ども達は保育者の何気ない行動をよく見ていた。そして、その行動に興味を示したために模倣しているのである。言葉ではなく行動で示すことが子ども達のモデルになることは多々ある。態度のみで示すことも子ども達に大きな影響を与えており、何気ない行動にも気を配る必要性を改めて感じるエピソードである。

泡遊びが始まってすぐは、泡ができるのを待ただけであったり、出来上がった泡を保育者からもらったりと受動的な姿が多かった子ども達であるが、泡遊びの回数を重ねることによって、環境に対して異なる関わり方をするようになっていった。その姿を保育者は見取り、子ども自身が「泡を作る」ことができるような環境を整えることにした。それが次のエピソードにもある、ペットボトルでの泡づくりである。

4) 子どもの思いを受け止め、応える関わり

エピソード6

子ども達が自分で泡を作りたいという欲求が高まったため、ペットボトルの中に石鹼の削ったものと水を入れて振ることで、泡を作ることになった。M君もペットボトルを振って泡を作っていた。ペットボトルの中に泡ができたが、水と泡とが分離した状態であり、泡は水の上部に浮かんでいる。「泡を下にしたい・・・」とK君はA保育者に訴える。「どうしたらいいかな」A保育者は答える。M君はペットボトルの蓋を取ってほしいとA保育者に訴える。A保育者が蓋を外して渡すと、M君は水の入ったたらいの中にペットボトル横向きにして沈める。ペットボトルの中に少し水が入ったところで再び、ペットボトルを水の中から出して向きを戻す。それでも納得がいかないようで、再び、水を入れる。しかし、水が増えるだけで泡は一向に増えない。

K君は「あわあわない」とペットボトルを持ったまま、B保育者に言いに行く。「これは、あわあわじゃないの?」と浮かんでいる泡を指ですくってみせるB保育者。「下に泡がない!」と言うM君。「上から下まで全部泡にしたんだ」とB保育者が言い、「水を出してみようか」と提案する。M君が頷いたためペットボトルから水のみを出して、ペットボトルの中を泡だけにしてみせた。それを見たM君は「違う」と言う。「もう一回、粉(石けんの)入れてみる?」とB保育者が聞くとMくんは頷く。もう一度石鹼を入れてもらい、水を加えて振るとさっきよりも泡の量が少し増えた。「どう?」と保育者が聞くと、「うん・・・」と頷き、再び泡で遊び始めるM君。しばらくするとやっぱり納得いかなかったようで、保育者に水を追加してもらおう。保育者にも手伝ってもらいながらペットボトルを振る。ようやく納得の量になったようでM君は笑顔を見せる。

このエピソードでは、M君の「泡をいっぱいにしたい」という要求に対して保育者が対応している。「どうしたら

いいのかな」とM君の思いを聞き取ろうとする保育者に対して、M君なりに考えて、水を追加するという行動を起こす。水を加えること、水を出すこと、石鹸を追加することなど保育者の提案を受け入れるだけでなく、M君自身が考え、試行錯誤しながら納得できるまで取り組む姿勢が見られる。子ども達の「こうしたい」という思いに対して、答えを言うことは簡単である。しかし、子ども達に問いかけることや一緒に考えること、一緒に試すという保育者の関わりがあったからこそ、子ども自身が考え、試行錯誤する姿が見られたと言える。このように、保育者が子ども達の思いを受け止め、支える姿勢が子ども自身の『考える』力、『やり遂げる』力を未満児の時期から培うことにつながるのではないだろうか。

戸田(2013)が、「“こだわり”があることで、うまく子どもの気持ちや満たされないことが多く、気持ちに余裕がなくなっかえて『遊び』が生まれにくくなってしまいうことも多い」としている。しかし、その時期の子どもの発達を考慮すると「“こだわり”は、その過程として極めて自然であるとともに、発見や好奇心の源」でもあるとしている。エピソードの中のM君も、『泡の量』というものにこだわっているが故に、なかなかその遊びから展開が見られなかったが、今の彼にとってとても大切なことであるということを保育者が認識し、応答的に関わったことによって、彼の満足感につながっている。また、彼の“こだわり”によって、水と泡との分離ということを彼自身は感覚的ではあるものの発見したと考えられる。

M君は、「こうしたい」という思いを短文ではあるものの言葉で保育者に伝えていた。彼の言葉から、保育者が思いを読み取り、代弁したり提案したりしている。特に未満児は、言語発達という側面から考えると言葉で思いを伝えることが難しいところもある。しかしながら、保育者が言葉にならない思いを受け止めて関わるということが重要であると言える。

泡作りのためにまずはペットボトルの中で泡を作るということをしてみた。根気よくペットボトルを振り続けて泡を作る子どももちろんいたが、2歳児にとっては、泡が出来上がるまで振り続ける時間が長く、力も必要であり困難が見られた。そのためもっと簡単に子どもが一人で泡を作ることができる方法を保育者が考え、翌週からはペットボトルだけでなく、泡だて器・洗顔泡だて器・スポンジを準備した。それぞれの道具については、子ども達にいきわたるように十分に準備しておいた。以下は、道具を用いた遊びにおける保育者の関わりについてのエピソードである。

エピソード7

他児が洗顔泡だて器で泡立てしていると、手を伸ばして泡を触ろうとするN君。他児に「やめて」と言われているのを聞いたB保育者が、「これで作りたいの?」とN君に聞き、洗顔泡だて器がある場所へと連れていく。B保育者にやり方を教わりながら洗顔泡だて器で泡を作り始めた。一人で夢中で作っていたためB保育者はその場を離れた。N君は途中から出来上がりつつあった泡をボウルの中に入れ、泡だて器で混ぜ始めた。そして、「ねえ!B先生!」と言い、「B先生どこ?」と辺りを見回して探し始める。「ここにいるよ!」とN君の後ろにいたB先生が答える。N君は「ここ見て!」と言いながらボウルを持ってB保育者の元へと向かう。「見せて〜」とB保育者がN君の持つボウルの中を覗き込みながら、「お水を入れてみたんだ」と言う。「そしたらどうなった?」とN君に聞くと、「も〜っと泡になった!」とN君は言う。「も〜っと泡になったんだ」とB保育者は答える。「ほら、きれいになった」とN君が言うと、「そっか、きれいになったんだ」とB保育者は答える。N君は、先ほどいたベンチの所まで桶を持って戻っていく。

他児にちょっかいを出していたN君の姿を見て、「同じように泡を作りたい」と見取った保育者が、N君を連れて道具がある場所へと導いている。2歳児では、自分の気持ちをうまく伝えることができず、物の取り合いになることは多い。保育者は、そのような時に介入しながら子どもの思いを言葉にしている。エピソードの中でも、保育者がN君の行動から読み取ったN君の思いを代弁している。

また、「見て」とボウルを持ってきた子どもに対して、一緒に作り始めた時との変化を伝えた上で、子ども自身の言葉で伝えられるように促している。また、「も〜っと泡になったんだ」という子どもの言葉をそのまま返している保育者の言葉からは、保育者が言葉を追加するのではなく、子ども自身が考え、気づいたこと・表現した言葉を大事にしようとする保育者の意図を読み取ることができる。矢野・三木(2018)が、登園時に「今日はどうですか?」と尋ねた際の子どもの返答(言葉や仕草)を模倣して返す保育者の姿について、保育者がそれぞれの子どもの言葉や仕草に含意されている思いを受け止めていると考察している。そして、そのまま伝え返されることは、自分の有り様を、そのまま聴いてもらい、受け止められる体験となる。自分への肯定感や信頼感につながる体験にな

る。としている。子どもの気づきや思いを受け止めながらも、子ども自身で考え、伝えられるように促すという関わりによって、子ども自身が言葉を紡いでいくことも促していると言える。

泡遊びコーナーでは、様々な道具を用いながら泡を作れるように環境を整えたが、水遊びコーナーには道具がほとんどないということでミーティングの中で話し合い、ペットボトルのシャワーや牛乳パックで作ったバケツや漏斗、ボウルなど道具を増やすことにした。それぞれのコーナー遊びが充実するような環境を整えるという援助も保育者は行っている。以下に環境構成に伴う保育者の援助についてのエピソードを示す。

5) 環境を整えるという関わり

エピソード8

〇ちゃんが小さなたらいの中に泡を入れて遊んでいるのを見たP君が、保育者に同じたらいが欲しいと訴える。保育者はすぐに用意してP君に渡す。P君は、ペットボトルで作った泡をたらいの中に流し始める。ペットボトルの中に泡が残るので、ペットボトルを横に振りながら泡を出そうとする。それでもまだ泡が残っているため、ペットボトルをギュッと押しを試みたり、上から下へと振ってみたりして泡を出そうとする。他の子がたらいの中に水を入れ始めたので、P君は「やめて!」と怒る。泡の入ったたらいをプールの中に沈めて空にすると、たらいを逆向きにしてさっきまで〇ちゃんが遊んでいたたらいの上にかぶせる。P君はトントンとたらいを叩いて音を出した後、たらいの中の泡に両手を入れてかき混ぜて遊ぶ。

このエピソードでは、保育者が子どもの要求に応じてすぐに道具を準備している。子ども全員分のたらいがあるわけではないが、子どもの「同じようにやってみたい」という思いを受け止めてすぐに環境を整える関わりがあったからこそ、P君の遊びが広がったと言える。工藤(2016)が、遊びが充実するためには、「幼児が遊びに没頭できるような生活の流れに配慮し、遊びの時間を十分に確保し、やりたいことができるスペースや材料・用具の準備、幼児の遊びの状況に応じた環境の再構成をする必要がある」としている。

子ども達が遊ぶ前の環境構成はもちろんのこと、遊びの途中でも子どもの思いを受け止めながら可能な限り対応していくことによって、子ども達の環境との関わりが促進されると言える。

直接的に子どもに関わるというよりは、子どもが遊ぶこむことができるようにするための間接的な関わりであると言える。こうした間接的な関わりも子どもの遊びを支えるために非常に重要な関わりである。

6) 遊びの展開を促す関わり

エピソード9

石鹸と水が入ったペットボトルを振ると中が白くなった。Q君が「牛乳になった!」と保育者に言いに来る。R君もペットボトルの中に水をさらに入れて振ると中は白く濁った。「ねえねえ、見て!牛乳!」とR君は保育者に向かっていう。保育者も自分のペットボトルを見せて「牛乳!乾杯!」と答えながらペットボトルをR君のペットボトルにコツンとあてる。R君は、にこにこ笑いながら飲む真似をして、「おいし〜」と言う。そして、再び「乾杯」と言いながら保育者のペットボトルに自分のペットボトルをあてる。水遊びコーナーでも、別の子どもが「かんぱ〜い」と言っただけで飲む振りをし始める。

子どもが白く濁った水を牛乳に見立てたことから、周りの子ども達も見立て遊びをし始める。さらに保育者も「乾杯」とごっこ遊びを促す言葉を掛けたことによってごっこ遊びが始まった。飲み物に見立てるということで終わっていた子どもの遊びを保育者の一言がごっこ遊びへと展開された。保育所保育指針の第2章保育の方法において、1歳以上3歳未満児の保育に関わるねらい及び内容「言葉」の中で、「保育士等とのごっこ遊びをする中で、言葉のやり取りを楽しむ」とある。言葉のやりとりが楽しみ始める時期だからこそ、保育者の言葉がきっかけとなり遊びが広がったと言える。こうした何気ない一言が遊びの展開へとつながる可能性がある。子どもへの声掛けが子どもにとって大きな影響を与えることを保育者は自覚することが重要である。

最後に、保育者に思いを気づいてもらえなかった子どものエピソードを示す。

エピソード10

泡だらけになった容器を水で洗ったS子は、きれいになったザルにまた泡をいれる。ついには、泡が入っている

たらいの中でザルを洗い始める。ふと自分の手を見たときに、手のひらに大きな泡ができた。「見て！シャボン玉」と保育者の方を向き伝えようとするが、保育者は他の子を対応していて気づいてもらえない。保育者の方をじっと見つめていたため、アドバイザーが「ほんとだ、シャボン玉できたね」とS子にいうと、「ふふ」と微笑み、手のひらの泡を触ってみる。手が触れた瞬間泡ははじけてしまう。S子は「消えちゃった」と言うと、再び、泡のたらいの中に手を入れてザルを洗い始める。

本当であれば、このままS子の発見は保育者に伝わらないまま終わっていた可能性が高い。たまたま、アドバイザーが居合わせたことで、S子の発見に同意することができ、S子は満足気に遊びを継続することになった。たくさん子どもがいる中で、一人一人の気づきすべてを保育者が見届けることは簡単ではない。思いが届かないという経験も子どもにとって必要な時があるかもしれない。しかし、「シャボン玉できたね」という一言が子どもを肯定し、満足感を感じることにつながることがエピソード10から考察することができる。

神田(2004)が2歳児の事例を紹介し、自分の要求が実現したかどうかよりも、自分の思いが理解されたかどうかの方が重要だったと考察をしている。自分の思いが理解されるという経験の積み重ねは、他者への信頼感、自己肯定感にもつながるであろう。保育者は、こうした小さな出来事の中でも子ども達にとっては大切な出来事であることを忘れてはならない。

4. まとめ

小川(2010)は、保育者の役割について、「①モデルになる ②共同作業や活動の共鳴者になる ③観察者になる ④子どもの遊び世界(場)に参加する ⑤子どもの対話者になる ⑥子ども達の精神的地場となる」としている。今回エピソードで示した保育者の関わりは小川のいう保育者の役割に対応していると考えられる。

3歳未満児の保育の中においても、主体的に子ども達が遊べるような環境を整え、子ども達が遊びこんでいる時にはそばにいながら見守り必要に応じて応える、答えを提示するのではなく子どもと対話しながら子ども自身が発見したり表現できたりするように促すといった保育者の関わりによって、子ども達は自ら環境と関わり遊びこむことができるのである。

保育者は人的環境であり、子どもにとっては安心できるとても大きな存在である。特に、未満児においては、保育者の関わり方によって、主体的な遊びにも受動的な遊びにもなりうる。説明や指示的な関わりが多くなれば、子ども達の遊びは広がりになる。与えられた遊びではなく、自ら環境と関わろうとすることによって、遊ぶこむ姿がより見られると言える。保育者の子どもの言動をよく観察し、それに応じて関わる必要がある。今後は、保育者の子どもを見取る視点についても検討していきたい。

引用文献

- 阿部 直美, 保育者の言葉がけにみる子どもの主体性の育みについての一考察—「遊び」を通して子どもがのびのびと行動できる保育をめざして—, 人間科学研究紀要, 5, 89-94, 2006
- 秋田 喜代美, 遊びこむ力, 幼稚園じほう, 34 (2), 5-11, 2006
- 河邊 貴子, 遊びを中心とした保育 保育記録から読み解く「援助」と展開, 萌文書林, 2005
- 川田 学, 大宮 勇雄・川田 学・近藤幹生・島本一男(編), どう変わる?何が課題?現場の視点で新要領・指針を考えあう, ひとなる書房, 2017
- 神田 英雄 伝わる心がめばえるころ, かもがわ出版, 2004
- 工藤 ゆかり, 幼児の遊びの充実と保育者の援助, 帯広大谷短期大学紀要, 53, 19-25, 2016
- 小川 博久 保育援助論, 生活ジャーナル, 2000
- 大宮 勇雄, 保育の質を高める—21世紀の保育観・保育条件・専門性, ひとなる書房, 2006
- 佐伯 胖, 幼児教育へのいざない [増補改訂版] 一円熟した保育者になるために—, 2014
- 須永 美紀, 子どもの主体性を育てる保育者の援助, こども教育宝仙大学紀要, 8, 65-73, 2017
- 戸田 雅美, 「子どもが自ら遊ぶ中で育つこと」から見る保育者の専門性, 発達, 134, 22-27, 2013
- 山本 淳子, 子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討, 大阪総合保育大学紀要, 9, 247-262, 2015
- 矢野 キエ・三木 健郎 いかにか保育者は応答するか—子どもが自分を表現していくいとなみを支えるために—, 大阪キリスト教短期大学紀要, 47-64, 2018
- 吉村 智恵子, 幼児に対する保育者の援助—観察事例による検討—, 名古屋女子大学紀要, 46, 133-142, 2000

幼小接続期における幼児の言語活動の充実を支える保育者の役割 ～幼児の実態からクラス活動へとつなぐ保育者の実践事例検討～

The Role of Childhood Educators in Supporting Children to Provide Good Language Activities in the Transition Period from Early Childhood Education to Elementary School Stages: A Case Study of Childhood Educators' Practices in Dealing with the Transition Processes from Children's Natural Behavior to Class Activities

小木曾友則¹⁾

KOGISO Tomonori

抄録:本研究は、幼小接続期における幼児期の言語活動の充実を支える保育者の役割を検討することを目的として、5歳児の3学期に少人数の子どもの遊びからクラス全体の活動に発展した「石」をテーマにした保育実践の記録を質的に分析した。分析では子どもの発話と保育者の発話及び活動の評価に注目し、保育者の関わりや意図的な環境構成について検討した。その結果、保育者による子どもの思考を促す問いかけや、子どもが体験したことをクラス全体に向けて発言する場の設定などが言語活動の充実を支えていることが明らかになった。これらの結果から、学びの芽生えとなる幼児期から自覚的な学びに向かう児童期において、幼児理解に基づいて保育が展開されることの意義を明らかにした。

キーワード:幼小接続, 幼児理解, 遊びの実態, 言語活動

1. 問題の所在

幼児教育から小学校教育への移行期において、幼稚園教育要領(2017)では「幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること」として、幼児期の発達に沿った教育によって小学校教育へと向かうよう示されている¹⁾。小学校学習指導要領解説(2017)では、「学校段階等間の接続」の中で「小学校低学年は、幼児期の教育を通じて身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、児童の資質・能力を伸ばしていく時期」であり、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を手がかりに幼児期から児童期への発達の流れを理解することが大切であるとしている²⁾。いずれも幼児の発達の特性を踏まえることを重視しているが、小学校教育の準備段階という解釈によって、小学校教育の前倒しのような保育実践が未だに行われている現状がある。その背景には、「学びの芽生えの時期」³⁾とされる幼児期の子どもの姿と「自覚的な学びの時期」⁴⁾である児童期の子どもの姿という発達段階の違いや発達段階に応じた教育の意義が理解されていないことが挙げられる。昨今幼小接続に注目した実践報告や、文部科学省による「幼児教育スタートプラン」の具体化が進む中、幼児教育と小学校の架け橋特別委員会の審議では、幼保小の架け橋プログラムの実施に向けた手引き作成の中で、「幼児期は体験を通して関わっている物、事象などの本質に触れながら感覚的につかんでいく。幼児期に感覚的につかんだことが、小学校以降の学習を通して、意味づけされ、整理され、各教科等で示されている資質・能力へと高まっていく。」⁵⁾と説明されており、幼児期の発達特性を踏まえた幼児教育の在り方が示されている。幼小接続期には「学びの芽生えの時期」といわれる子どもの学びの姿を捉え、その実態を可視化していくことが求められており、保育者は子どもに関わりながら、幼児理解に基づいた評価を行うことが必要となる。

幼児理解に基づいた評価を行う際、留意点のひとつとして、幼稚園教育要領には第1章4節「指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」の3「指導計画の作成上の留意事項」に「言語活動の充実」が挙げられており、「幼児の発達を踏まえた言語環境を整え、言語活動の充実を図ること」と示されている⁶⁾。子どもが自分の分からないことや知りたいことなどを、相手に分かる言葉で表現し、伝えることの必要性を理解し、伝える相手や状況に応じて、

1) 中部学院大学短期大学部幼児教育学科

言葉の使い方や表現の仕方を変えようとする育ちは、小学校教育においても学習活動の基盤となる。

II. 研究目的

上述したように、幼児期の発達の特性を踏まえ、遊びを通じて言語活動を充実させるために、保育者はどのように子どもの遊びの実態を把握し指導・援助を行うことが求められるか、子どもの活動に応じる保育者の役割を明らかにすることの意義は大きい。

以上から本研究は、幼小接続期における幼児期に注目し、小学校就学を控えた5歳児の3学期の活動実践をもとに、幼児の言語活動の充実を支える保育者の役割を検討することを目的とする。

III. 研究方法

1. 研究対象

研究協力者は、公立の幼稚園（保育所型認定こども園）で5歳児の担任経験のあるH保育者である。H保育者は中堅保育者として、担任する5歳児クラスで保育を実践し、指導計画となる週日案を蓄積している。H保育者の記録には、子どもの発話を中心とした活動のやりとりが記載されており、本研究が注目する言語活動を検討する上で適切であると判断し協力を得た。

2. 分析データ

分析に用いるデータは、H保育者が記録した5歳児クラスの週日案の記録（2021年1月11日から2021年3月27日）である。週日案には、日々の活動の記録の他、1週間に1～2事例程度の自由記述が記録されている。自由記述には、特定の場面に注目した発話を中心とした記録が記されており、分析では自由記述の発話を中心とした記録を対象とした。

3. 分析方法

本研究では、研究課題となる幼児の言語活動の充実を支える保育者の役割を検討するために、5歳児3学期の子どもの活動についてH保育者が記述した記録を分析する。記録などのテキストデータに対する質的研究の解釈の手順には、カテゴリー化を目指すものと、テキストの全体的性質に注意を払うものがあり、本研究は保育の文脈に沿って実践の中で蓄積された意味の解釈を重視するため後者のアプローチを採用する。分析では、子どもの発話とH保育者の発話及び活動の評価に関する記述に注目し、それらは言語活動の充実という観点から捉えた場合どのような意味を持つか、記述の前後の文脈に沿いながら解釈する。H保育者の発話及び活動の評価に関する記述は、幼稚園教育要領解説（2018）の「言語活動の充実」に示される「幼児の話したい、表現したい、伝えたいなどの様々な気持ちを受けとめる」関わりや、「生活の中で必要な言葉を使う場面を意図的につくる」という関わり⁷⁾に基づいて検討する。

4. 倫理的配慮

倫理的配慮として、研究協力者であるH保育者に対して、本研究の目的と研究方法、個人情報の取り扱いに関して、個人情報に適用される法令等の遵守と、取り扱う情報に含まれる氏名等は個人を識別できる情報を削除し独自の符号を付す作業を行うことを書面及び口頭で説明して同意を得た。なお本研究は、中部学院大学・中部学院大学短期大学部の研究倫理委員会の審査を受け承認を得た（受付番号C21-0058）。

IV. 結果及び考察

H保育者の記録には、5歳児クラスの3学期に子どもが園庭の石を掘るという遊びをはじめたことから、「石」をテーマにした活動を展開する様子が記されていた。3学期は卒園式をはじめ園生活最後の様々な行事も計画されていた。「石」の活動は、予め計画されていた行事の他に、子どもたちによって「博石館」というクラスの行事として位置付き、異年齢児との交流も含めた活動へと展開していった。この実践の記録について、以下ではまず、クラスの子どもたちが石の性質に興味を持ち、気付いたことや考えたことを伝え合う時期の事例を分析する。次に、子どもたちによって計画された博石館の活動の中で、異年齢児との交流を行った事例を分析する。なお、事例の中で「保育者」と表記のあったものは、本研究では「H保育者」と表記を変えている。

1. 気付いたことや考えたことを伝え合う時期

【活動の概要】

3学期に入り、遊びの中で石を掘ることを楽しむ姿が見られた。この姿に対して、H保育者は鉱物図鑑を用意した。H保育者の環境構成によって、子どもは鉱物図鑑を開き、「これかな?」、「でも大きさも形も違うよ」、「こっちかもよ」と自分たちで調べようとする姿が見られた。H保育者はこの姿から、調べる事を楽しむ子、石の模様を見立てて楽しむ子、色の違いやキラキラする石に興味を示す子など、様々な興味の向け方があると気づき、子どもの実態を記録に残した。遊びの実態から、H保育者は鉱物図鑑や虫眼鏡を置いたコーナーを設け、子どもが石の名前や特徴などを調べたり、調べている途中の石と調べた石が見分けやすくなるようにしたりできるような環境を構成しながら活動を継続させた。鉱物図鑑の中に石の見分け方が載っていた事で、「キラキラしていない」、「ザラザラ」、「じゃーこれは礫岩(れきがん)だ!」と名前を調べようとするA児、B児、C児の姿を見つけたH保育者は、帰りの会でその様子を紹介しながら少人数の子どもたちによって展開した遊びをクラス全体に向けて発信することで他児の興味を引き出すようにした。

【事例1-1】

園庭にある石を掘って遊ぶことを楽しんでいたA児は、大きな石が掘れると帰りの会の時間にクラスの友達の前でその石を紹介していた。こうした姿から、H保育者は子どもが石に対してより興味を持ってほしいとねがい、鉱物図鑑を用意した。A児や他児たちは、H保育者が用意した鉱物図鑑を用いながら、掘り出した石がどのような種類の石か調べるようになった。

「石硬いか確かめてみよう」(1月20日)

給食後、石の図鑑を持ってテラスで調べるA児、B児の姿があった。

A児「これじゃない?」

B児「確かに色が一緒だね」

A児・B児「先生、この石ってこれ?」

H保育者「ねんぱんがんだって」「どうしてこれだと思ったの?^①」

A児「だって色がそっくりだし、板みたいに真っすぐだし、つるつるしている」←図鑑の内容をよく読んでいる

H保育者「本当だね」

A児「帰りの会で紹介してもいい?^②」

H保育者「いいよ」

B児「先生こっちの石はこれかな?」

H保育者「何々?割れやすくだって、すぐに壊れるんだって^③」

A児・B児「えーじゃ落としてみよう」

A児が石を持ち、テラスで石を落として硬さを確かめ始める。A児が石を落とすが割れない。

B児「それじゃダメだよ」

B児「こうやって思いっきり投げないと」

A児「えー割れちゃうよ」と言いながらB児の様子を見る。

A児・B児「割れないね!」

B児「じゃーこれじゃないんじゃない?」

A児「もう一回調べてみようっか」

B児「うん」

と再度調べ直し、どの石かを確かめようとする姿があった。

<H保育者の考察>

- ・ただの石掘りであったが、H保育者が鉱物図鑑を用意した事で興味が広がり、調べてみようという意欲につながった。
- ・1学期(生き物の飼育)には見られなかった図鑑で調べる姿が3学期になって見られるようになってきた。経験を重ねる中で、鉱物図鑑の見方や調べて分かる楽しさが感じられるようになってきたと感じる。
- ・A児は自分が掘った事で広がりつつある遊びと言う事もあり、鉱物図鑑を人一倍見ながら興味を持って調べる姿に繋がっている。ままごと遊び以外で他児と楽しそうに遊ぶ姿に繋がった。
- ・引き続き子どもたちが興味を持って調べられる環境を整えつつ、調べた石をどうしていくかも子どもたちと相談していきたい。

事例1-1では、A児とB児が園庭で掘り出した石の種類を調べる様子が記されている。互いに自身の考えを伝えると共に、相手の考えを聞きながら「たしかに」、「こうやって思いっきり投げないと」、「それじゃあ割れちゃうよ」というように「認める」、「意見を述べる」という意味を持った発話をしながら会話が展開されている。

下線①では、H 保育者が子どもたちに疑問を投げかけている。H 保育者からの問いかけに対して、A 児は石の性質や鉱物図鑑の内容をもとに自分の考えを説明している。この説明を促す問いかけは、「言語に関する能力の発達が思考力等の発達と相互に関連していることを踏まえた指導」⁸⁾として、A 児の思考力を引き出す関わりになっていたと考えられる。

A 児は気付いたことについて帰りの会で紹介したいことをH 保育者に伝えている(下線②)。このやりとりから、A 児は自身の体験を言葉で伝える場があることを理解しており、その場で話すことに期待を持っていると読み取れる。H 保育者の帰りの会の在り方は、「生活の中で必要な言葉を使う場面を意図的に作る」⁹⁾という関わりへとつながる。また、H 保育者からではなく、A 児の発話に見られるように子ども自身から皆の前で伝えたいと意思を表す姿は、自分たちの力で生活を進めていくという喜びを味わう5 歳児後半の育ちといえるだろう。言葉で伝える環境があるという子どもの実感は、言語活動の充実を支えることにつながっていると考えられる。

下線③の H 保育者の言葉がけは、子どもに思わずやってみたくなるような気持ちを引き出す言葉として伝わっている。石の名称を伝えるのではなく、その性質に注目できるような言葉がけにしたことで、A 児と B 児は実際に石の割れやすさを試しはじめた。H 保育者の関わりは、実体験を伴った学びという幼児期の発達の特性に沿ったものであり、子どもが仲間と共に試行錯誤しながら活動を展開することは、言葉による伝え合いの機会を生み出す。

【事例1-2】

「中がキラキラしている」(1月28日)

石を割ってみたらどうなるのか?と興味を広げる子どもの姿があった。そこで、興味を持った A 児、B 児、C 児にトンカチを渡し、H 保育者が見守る中使ってみる。A 児は化石を割ってみようとする。D 児の持ってきた化石だったため、本当に割っているのか気にする姿があった^①。D 児に聞くことを提案すると、D 児は「いいよ」と快く承諾してくれた。

A 児・B 児・C 児「やった！」

A 児「意外と硬いな、割れないよ」

B 児「C ちゃんはそっちからやってね」

C 児「うん」

トン、トン、トン、トン。と順番に打っていく。その姿を見て、側溝のふたが無い場所の方が叩きやすいと気付く B 児。

B 児「ここの方が叩きやすい！」

C 児も B 児の隣で硬い石に苦戦しながらも砕いていく。

B 児「割れた！」

他児「どれどれ?」「わぁー割れてる」

B 児「硬かったなー」

H 保育者「よく割れたね」「中はどうなっていた?」^②

B 児「なんだか、キラキラしている」

他児「えー見せて、本当だ!キラキラしている！」

<H 保育者の考察>

- 石を割ったらどうなるのか?そんな素朴な疑問から遊びが広がった。実際に割ること(トンカチを使える事)がメインになったが、「中どうだった?」と声をかけることで興味が向き、石の中がキラキラしている事に気付く姿に繋がった。
- いろいろな石を割ってみたいという意欲に広がっている。他児も興味を持ち、やってみたいと思う子が増えている。安全を考えながら、子どもの興味を広げて実体験ができるように見届けていきたい。

事例1-2では、外側から見た石の特徴だけでなく、目には見えない石の内部に興味を持ち、それを知る手立てとしてH 保育者が用意した金槌を使って遊ぶ姿が記録されている。この遊びをするにあたって、下線①では、A 児がD 児の持ってきた化石を割ることを気にする姿が見られた。A 児はD 児に対して言葉でやりとりをして直接承認を得ていないからこそD 児の思いを想像したのだろう。H 保育者の提案によってD 児に石を割ってよいか確認をしたことで、D 児の思いを知ることができた。この場面では、H 保育者の関わりによってA 児は「言葉で伝えることの必要性」¹⁰⁾を感じたといえる。

H 保育者の発話に注目すると、下線②の H 保育者の言葉がけは、自身の考察の中でも振り返っているように、子どもの気付きと共に B 児なりの表現を引き出すことにつながっている。割れた石の中を形容する表現はその時の子どもの受け止め方によって異なる。B 児の表現は他児にも伝わっているが、他児たちが B 児の表現を受け入れる姿勢は、これまでの H 保育者の言葉がけや話しを聞く態度の積み重ねも影響していると考えられる。H 保育

者の問いかけには、前提として子どものどのような表現も受け入れるという意識があり、その雰囲気は子どもにとって言葉で伝えようとする気持ちを支える。保育の中で日々繰り返される子どもとH保育者の言葉のやりとりは、相手の話を聞く際の望ましいモデルにもなってきたのだろう。このように、H保育者の「問いかける」という言葉がけは、問いかけ—問いかけに答えるというやりとりの中で子どもの発話に対して受けとめるという関わりが含まれており、言語活動を支える保育者の「気持ちを受けとめる」¹¹⁾という役割を果たしている。

【事例1-3】

「チャート（角岩）の中の色が違う！」（2月1日）

先週に引き続き、石を割りたいと思うB児。
 B児「チャート割ったら、中どうなっているかな？」
 その疑問にトンカチを用意して割ってみる。すると
 B児「わぁ！かったいな」
 A児「この前の石よりも硬いぞ」
 他児「この前のよりも硬いの？」
 諦めずに何度か叩き、石が割れると
 B児「見て見て、中の色全然違うよ！！」
 他児「えー！」「どれどれ見せて？」
 他児「えー本当だ！外白いのに、中青いよ！」
 その声気付いた周囲の子が寄ってくると
 B児「ほら、青いよ」
 他児「えー本当だ」
 B児「こっちのチャートも割ってみよう」
 他のチャートを手に取るとトンカチで割り始める。しばらく叩き、割れると
 他児「こっちは紫だよ」
 他児「こっちは色が違うよ」
 A児「石で色違うんだ^①」
 H保育者「本当だね、同じ色なのよね？なんでだろう？」
 D児「さあーわからん」
 B児「次はこれも、割ってみよう」
 A児「割りすぎだよ、なくなっちゃうよ」
 他児「割りたいだけでしょ」「無くなったら飾れないよ^②」
 B児「・・・」
 しばらく考え、トンカチを置いて違う遊びに行く。

<H保育者の考察>

- 一度石を割った経験から、「違う石はどうなんだろう？」という関心で活動する姿から、思考力や探求心の気持ちが育っているように感じる。
- 実体験として、チャートを割った事で、表面と中の色の違いに気付くことができた。
- 一方でB児は割りたい（行動）がメインになり始めている。A児、D児、E児などが周囲にいることで、プレーキをかけることができる。
- D児の「なんで石によって色が違うのだろう」の疑問に鉋物図鑑を用意したが、調べようとする子はいない。興味は持つがそこから深めていくまでの育ちや興味関心の高さが低いように感じた。

事例1-3では、鉋物図鑑によって調べるという興味の示し方から、金槌を使い「叩く」—「割れる」—「色を確認する」という行為そのものの面白さに子どもたちの興味が向かっている。H保育者が考察しているように、調べるといふ姿は知的な育ちとして捉えられるため、一見すると疑問を抱いた子どもの行動に消極的な印象を抱く。しかし、子どもの興味や関心の向けられ方は子どもによって異なるという点は幼児期の発達の特徴である。5歳児の後半は、子どもの思考力の育ちをH保育者が実感することも重なりこうした捉え方もできるが、言語活動の充実を図る上で、「わからない」ことそのものも学びとして受け入れていくことが必要ともいえる。この場面のよう

に、子ども同士の言葉が盛んにやりとりされる場だからこそH保育者のねがいの強さも強く表れてくる。

やりとりの中にある下線①の発話は、A児なりに石を割ることで見えてきた現象を理解した一言である。「同じ石でも色は異なる」という鉋物図鑑だけでは分からない性質を知り、それを端的に表している。こうした一言が生まれる場が言語活動においては重要であり、この言葉にたどりつくまでには、A児や他児たちが納得いくまで試したり繰り返したりするという環境があったからだといえる。

遊びの中で、下線②のような言葉のやりとりも見られる。B児に対して他児が伝えた言葉であり、この指摘にB

児が無言で別の遊びへと移っていく姿が記録されているが、B児は「もっと割ってみたい」という気持ちでその場において、他児は、「石はこの後飾っていく活動にする」という期待を抱いている。互いの気持ちのずれに気付くという体験も言葉で伝えることで生まれるのであり、こうした体験の中で相手の反応を見ながら自分の言葉がどう伝わっているか、伝え方がどうだったか振り返ることを学ぶ。他児の「割りたいだけでしょ」という言葉も、B児には厳しい批判という形で伝わっているが、B児のその時の気持ちを端的に表している。言語活動の充実を図るためには、事例のような場面も含めて友達とのやりとりの中で、相手の気持ちに気付くと共に、その場や相手にふさわしい言葉を使おうとする体験を積み重ねることが必要となる。

【事例1-4】

鉱物図鑑に「軽石」という水に浮かぶ石があることを知った子どもたちは、自分たちが集めた石を全て水に入れてみることにした。石が浮かぶかどうか確かめる中で、C児は桜島の溶岩で作られたという軽石を持って登園してきた。C児が軽石を友達に見せたいと言ったことで、H保育者は朝の会で紹介する時間を用意した。

「うわぁー軽い！発砲スチロールみたい」(2月8日)

H保育者「Cちゃんから話があります」
 C児「軽石を持ってきました」
 他児「おおー」拍手がうまれる。
 他児「水に浮かせてみようよ」
 そこで、透明のカップに水を入れて用意し、他児の前で実際に水に石を入れみると、
 他児「おおー浮いている！」
 他児「この前のA君の瞬間やったけど、ずっと浮いている^①」
 他児「どんだけ軽いの？」「触らせて」
 他児の意見を聞いてC児が石を友達に渡し、クラスみんなが持てるように回し始めた。
 他児「軽い！」
 他児「本当に石？」
 F児「偽物の石みたい」
 G児「発砲スチロールみたい」
 A児、B児「本当だ！」
 H児がたまたま石を落とすとカンッと音がする
 他児「音は石だね！^②」
 他児「じゃー石なんだ！^③」

<H保育者の考察>

- ・継続して石遊びを続けていることで、興味を持った子が家庭と園を繋げて石を持ってくるようになった。また持って来た石を鉱物図鑑で調べようとするなど興味関心を深めている。
- ・発見した事をみんなに伝えたい思いがC児には育っていることが分かる。また自分が発見したことや感じたことをクラスのみんなに認められる嬉しさも味わえたと思う。
- ・実際に水に浮かべること、多くの子が本当に浮く石があることを知ることができた。
- ・実際に石を手にとり持つことで、軽石の軽さを体感することができた。
- ・その軽さを自分の経験と比較して「あの石よりも軽いな」と比較したり、「発砲スチロールくらい軽い」と軽さを見立てたりする姿に繋がった。
- ・C児は家にあった石を持ったところ軽かった為、家で一度水に浮かべてみると浮いた為、園に持ってきた。

事例1-4では、石にまつわる遊びが、C児にとって自分の生活に浸透していることが伝わってくる。こうした感覚はC児をはじめクラスの子どもたちも味わっている。それは下線①のように、以前見たA児の石と比較している発話や、触り心地や重さを確かめようとする姿からもうかがえる。

言葉を伝え合う環境の条件には、話しをする場があるだけでなく、聞き手の態度も必要となる。C児にとって、クラスの友達の前で話せる場があることだけでなく、話しを聞く子どもたちのC児を受け入れようとする雰囲気があることが大切になる。この場面では、C児は自分が試した出来事を友達に伝えたいという思いを実現させる環境として、発言する場と聞き手の態度が整っていたといえる。こうした雰囲気は、3学期になって出てくる雰囲気ではなく、これまでのクラス運営の中で少しずつ醸成されてきたと考えられる。幼児期の後半に、自分の体験や考えをのびのびと言葉で表現できるようにするためには、話す一聞くとというそれぞれの立場で必要となる態度を育みながら、言葉に関する能力の発達を見据えた保育が求められる。

下線②・③の発話は、「AAならばBBである」という一種の法則を導き出している。科学的な理論に基づく「石とは何か」ということではない子ども自身の体験に基づいた経験則ではあるが、幼児期の発達の特性的な姿であ

る。「音が石ならば軽くても石である」というこの時の子ども自身の体験から導き出された法則は、小学校就学後に鉱石の性質を学ぶ中で、体験を伴った学びとして意味のあるものになると考えられる。幼児期の言語活動の充実を図るためには、幼児期の発達の特長ならではの言葉を理解していく姿勢が求められる。

2. 調べたことを伝えようとする時期

【活動の概要】

他クラスの子どもが石を持ってきたり、年下の子どもたちがこの遊びに興味を示したりするようになったことで、自分たちが知ったことを伝えたいという思いを抱いた。様々な行事がある中で子どもたちは日にちを相談して、「博石館」をすることになった。その決定をH保育者が受け入れながら、必要な情報を提示しつつ計画や準備などを進めた。これまでの遊びで身に付けた事柄を活かして、石を種類ごとに置くというアイデアや、ガクレキガンは重たいから持たないようにするという石の重さなどに注意したりとりがされた。さらに、たくさん集まった石を「お土産やさん」として配るということにしたり、そのためのチケットを作ることにしたりと、子ども同士で相談を進め、H保育者が必要なものを用意する形で活動が展開された。博石館には、4歳児、3歳児クラスの子どもたちや職員室のH保育者たちを招き、異年齢児の交流という形で自分たちの遊びを披露した。

【事例2-1】

「実験ショーが始まるよ」(3月19日)

博石館に3歳児クラスを案内した子どもたちは、チケットにスタンプを押したり、石の名前を教えたり、お土産を渡す姿があった。

E児「Kちゃん(3歳児E児の弟)これは、マンガン、これはチャート」

K児「凄いね!!」

E児はひとつひとつ丁寧に弟に説明する。

A児「これはチャートって言って虫が死んで出来た石だよ。^①」

B児「こっちに、キラキラの凄い石^②があるんだよ」

と自分たちが調べたことを伝える。そんな中、

A児「oo組さん、集まって実験ショーを始めるよ」

A児の声を聞いた3歳児クラスの子どもが集まってくる。

A児「oo組さん見てて、普通の石は、・・・沈むでしょ!^③」

と言いながら、透明のカップに水を入れて石を水に落とし沈むことを見せていた。

A児「次も見てて」

と言い軽石を取り出すと水に浮かべる。

A児「ほら浮くでしょ!^④」

と小さい子に軽石が水に浮くことを見せていた。3歳児クラスの子どもたちが「おー」と注目して見ていると、

A児「今度はこの石は・・・ほら沈むでしょ!!」

と自分たちが経験した軽石の実験を年少組に見せる姿があった。

<H保育者の考察>

- ・水に浮く石を探すまでに様々な石を沈めてきた。実際に体験してきたことで、小さい子にも自分たちが経験したことを“見せたい”と思えたのかと感じた。
- ・小さい組が自分たちの興味をもった石を楽しんで見てくれたことが自信になったと感じた。
- ・自分たちで興味を持ち、調べたことだからこそ、チャートの説明できたのだと感じた。

事例2-1は、H保育者の発話は記録されていないが、子どもたちが自分たちの遊びを年下の子どもに披露する姿が書かれている。ここでは、伝えたいという気持ちを支えにしながら、異年齢児に伝えるということを踏まえ、クラスの中で共通になっている言葉も年下の子どもに分かりやすいように工夫する姿が見られる。下線①では、チャートという石がどのようにして作られたか分かりやすく説明している。H保育者の考察にもあるように、興味を持って調べたからこそ伝えられるのであり、分かりやすく説明できるということはA児自身の知識として身に付いていることを意味する。

下線②は、B児が体験した中で表現した言葉であり、その発見の喜びを話したいという思いが伝わってくる。子どもは自分の心動かす体験を、様々な形で表そうとするが、言葉もその手立てのひとつであり、豊かな言葉の感覚を身に付けることが表現の幅を広げることにつながる。B児は「キラキラの石」ではなく「キラキラの凄い石」と表現している。年下の子どもたちに見てもらえるよう興味を引き出そうとした表現であり、こうした言葉で伝えることは、「相手や状況に応じて言葉を使う」姿といえる。

下線③・④では、軽石の性質を説明するために、普通の石との対比を実演している。言葉を用いるだけでなく、どのように伝えると分かりやすいかというように、伝え方そのものを工夫している。この方法も子どもたちの実体験に基づくものであり、その時の感動があるからこそ再現しようとするのである。「軽石」という言葉を用いることなくその性質を伝える姿は、言い方を変えるだけではない高度な思考力の育ちとして捉えることができる。

V. 総合考察

本研究では、幼小接続期における幼児期に注目し、H保育者が実践した5歳児の3学期における「石」をテーマにした活動の記録から、幼児の言語活動の充実を支える保育者の役割を検討してきた。

事例の分析から以下の点が明らかになった。まず、「保育者の問いかけが、子どもの気付きや考えに関する言語化を促す」という点である。言語活動の充実を支える保育者の言葉かけのひとつとして「問いかける」という関わりがあり、問いかけによって子どもは自分が気付いたことや考えたことを言語化しようとする。その際保育者は、子どもの発言を受け入れる姿勢を持つことで、その子どもらしい表現を受け入れる雰囲気につながる。こうした積み重ねは、言語活動のモデルとして子どもたちが話しを聞く際の態度にも影響する。次に、「生活の中で子どもがクラスの仲間の前で発言する場を意図的に設定しながら、クラスの活動へと拡張させる」という点である。遊びの中だけでなく、朝の会や帰りの会など生活の中で子どもがクラスの仲間の前で発言する場を設定することで、活動がクラスの活動へと拡張していく。こうした言語環境を保障するためには、日々の保育実践の中で継続的に場を設定することが必要であり、発言しやすい雰囲気を作り上げていくことが求められる。さらに、「子ども自身の体験に基づいて生み出される経験的法則が小学校以降の学びの支えになることを踏まえ受けとめる」という点である。幼小接続期において、幼児期の発達特性を踏まえた理解は重要であり、子ども自身の体験に基づいて生み出される経験的法則は、小学校以降で学ぶ法則と異なる場合であっても、体験そのものが小学校以降の学びの支えになることを踏まえて受けとめていく必要がある。そして、「言葉が他者に伝わる喜びを実感する機会として、異年齢児交流の場を設ける」という点である。子どもたちによって計画された博石館の活動の中で、異年齢児との交流を行った事例の分析では、遊びの中で子どもが考えたり気付いたりしたことを自らの言葉で他者に伝える場を設定することの重要性が明らかになった。特に園の最長年齢である5歳児期は、異年齢児交流によって年下の子どもと関わる中で、自らの知識を相手に分かりやすく伝える手立てを考えることが言語活動の充実を図る機会となる。言語活動が充実するためには、子ども自身が他者に「伝わった」と感じる大切である。これは意思疎通がスムーズになる5歳児3学期のクラスの子ども同士だけでは味わえない感覚でもあるため、保育者の意図的な環境構成が求められるといえる。

以上の結果から、言語活動の充実においては、幼児期が「学びの芽生えの時期」であることを踏まえ、遊びを中心としながら、発達特性に応じた活動を展開することの重要性が指摘できる。本研究で分析した事例には、幼児期ならではの特徴的な言葉の表現や思考、それらを引き出す保育者の指導・援助が見られた。保育者には幼児理解に基づいた保育を展開することが求められており、幼児期の体験が小学校就学後の学びを支えると考察できる。

今後の展望として、本研究では幼小接続期の小学校就学直前となる子どもの実態から言語活動の充実を支える保育者の役割を検討してきたが、この保育実践が小学校就学後の教育とどのような形で結びつくか、幼児期の終わりまでに育てほしい姿を踏まえて検討することで子どもの学びを捉える契機になるだろう。

引用文献

- (1) 文部科学省. 幼稚園教育要領. 2017.
- (2) 文部科学省. 小学校学習指導要領解説(総則). 2017.
- (3) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議. 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告). 2010.
- (4) 同上.
- (5) 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会. 第6回資料1-1 幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き(初版)(案). 2022.
- (6) 文部科学省. 幼稚園教育要領解説. 2018.
- (7) 同上.
- (8) 同上.
- (9) 同上.
- (10) 同上.
- (11) 同上.

謝辞

本研究にご協力いただいた先生と園児の皆様に心より感謝申し上げます。

保育現場の個別の指導計画作成に関わる実践研究 —市町村の巡回相談に着目して—

A Practical Study on the Planning of Individualized Instructions for Children with Special Needs —Focusing on Periodic Consultations Conducted at Municipal Childcare Facilities—

別府悦子¹⁾・遠座未菜²⁾・谷昌代³⁾・平岡康代⁴⁾・平野華織¹⁾・大井佳子⁵⁾

Etsuko BEPPU, Mina ONZA, Masayo TANI, Yasuyo HIRAOKA, Kaori HIRANO, and Yoshiko OOI

抄録：インクルーシブ保育に向かって一人一人の教育的ニーズに的確に応える指導が目指される中、保育現場には個別の指導計画の作成が義務付けられてきた。本研究では、個別の指導計画に関する実態と課題を保育者への聞き取り調査と二つの市の保育施設への巡回相談を通して把握し、検討した。その結果、巡回相談でのカンファレンスやコンサルテーション、オープンダイアログを採用する事例検討によって保育指導への具体化が図られ、保育者へのエンパワーメントに役割を果たしていることが明らかとなった。保育者の子ども理解の深化とより実践的な個別の指導計画作成につながる可能性があり、各地域の巡回相談のシステムや内容の特徴を生かした制度の充実が課題となると示唆された。

キーワード：インクルーシブ保育、個別の指導計画、巡回相談、カンファレンス、事例検討

I. 問題

現在、障害児をとりまく支援のあり方は、新たな転換期にある。2012年に児童福祉法と障害者自立支援法の一部が改正されて、「障害児相談支援」が新しい事業として創設され、児童福祉法に規定される障害児通所支援を利用するすべての子どもに対して「障害児支援利用計画」の作成が求められるようになった。それを踏まえて、子どもが児童発達支援、医療型児童発達支援、放課後等デイサービス、保育所等訪問支援を利用する際には、事業所が「個別支援計画」を作成することとなった。例えば、「放課後等デイサービスガイドライン（2015年厚生労働省策定）」において、相談支援専門員が作成する障害児支援利用計画を踏まえて児童発達支援管理責任者が放課後等デイサービス計画（個別支援計画）を作成するにあたっては当該事業所が提供するサービスの適切な支援内容等について検討し、子ども又は保護者の同意を得ることとなっている。

障害福祉分野において「個別支援計画」が義務付けられた意義を振り返ると、「個別支援」とは、措置制度時代に施設サービスを中心に行われていた「集団処遇」からの脱却を意味しており、その反省から、利用者、子ども一人ひとりのニーズを重要視すべきといった意図が込められている（津田、2010）。そのため現場における個別支援計画が効果的になる実践には、対象児者についての十分なアセスメントが必要である。それを省いて支援がうまくいったとしてもそれは偶然にすぎず、アセスメントは実践において最も重要だと考えられている（渡辺、2013）。しかし、アセスメントには、関係者との適切な援助関係、相談援助能力、適用される事業所内の体制や社会資源などが整合性をもって始めて意味をもつ。また、対象児者のもつ強さや希望、能力などを見出そうとするエンパワーメントの視点が重要である。これらを基本に、アセスメントと個別支援計画の立案は、対象児者とその家族と支援者との協同作業で行われるべきものと考えられている。

保育においても学校教育法の2006年改正で、それまでの「特殊教育」から「特別支援教育」への移行が位置づけられ、障害者の権利に関する条約に基づいた「インクルーシブ教育システム」が明記され（文部科学省、2011）、保育所、認定こども園、幼稚園等の保育施設においても「共に学ぶ」場を提供し、「一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導」が目指されている。もとより保育の現場では保育者や園が実践を蓄積しており、1970年代

1) 教育学部子ども教育学科 2) 短期大学部幼児教育学科 3) 北陸学院大学人間総合学部 4) 各務原市役所 5) 木の花幼稚園

に始まる障害のある子どもの保育に対する支援の制度化が行われてきた。その中で、保育においては2008年改正(改訂)の保育所保育指針・幼稚園教育要領に障害のある子どもなどについて個別の指導計画を作成することが示された。但し、『個別指導計画』の作成義務は、保育現場のニーズからというより、小学校以上の特別支援教育を幼児教育にも広げるといって始まって(市川・仲本、2021)おり、保育現場における作成比率は増加し、その効果も報告されている(例えば吉川・川田・及川、2019など)が、課題や問題点も多数指摘されている(加藤・池本、2016など)。保育の個々の場面における対応、当該児との保育者の関わりについては、園の保育者集団で、あるいは外部の専門家と相談することが多くの園で行われているが、クラスの保育、園の指導計画と当該児の個別の指導計画の関連をどのように計画作成に具体化するかについては手探りの現状と言えよう。

本研究では、保育現場が個別の指導計画作成をどのように捉えているのか、地域の実態を把握するために、個別の指導計画についての保育者からの聞き取りを行い、さらに、二つの市の巡回相談の実際を通して、保育者が個別の指導計画の作成に関わる子ども一人一人の教育的ニーズを理解し、インクルーシブ保育に向かう実態について検討する。それらをもとに、保育現場の個別の指導計画作成に必要な支援について課題と方向性を明らかにすることが本研究の目的である。

II. 保育における個別の指導計画の実際と課題

本章では、個別の指導計画の実態を把握するため、ある園の保育者から聞き取り調査を行った。その結果をもとに、保育における個別の指導計画の実際と課題を検討する。個別の指導計画は、その作成と保管が行政による保育監査の監査項目であり、指摘があると、その月分からの作成によって対応することとなるような場合が多い。様式は自治体が用意していることが多く、ウェブ上に公開されている記入例等に基づいて作成されるが、保育者間で園としての個別の指導計画の項目について検討されることなく使用が始まることも多い。実際の記入は加配保育者が担当することが多く、保育経験年数などによって記入に困難を感じる保育者は少ない。そこで、個別の指導計画作成における保育現場の実態把握のために、ある保育所で半構造化面接による聞き取り調査を行った。保育者の自由な語りには、個別の指導計画が、「書かなくてはいけないという捉えで、活用できていない」「作成だけになってしまっている」という発言が比較的多く聞かれ、語りから具体的に次のような実態と課題が抽出された。

(1) 様式に関する課題

様式として項目があらかじめ設定されているため項目に合わせて指導目標を立てることになる。項目に囚われた目標を立てる傾向があり、これが当該児の支援にとって最適な目標となるのかと懸念しながら書くことがある。また、当該児の発達に伴って保育者が意識して援助すべき項目は年間を通じて変わっていくのだが、指導計画として一旦記入することによって変更しにくくなっていることも多い。様式として記入欄が固定されていることによって流動的に欄を変更しにくく、当該児に必要なと考える支援の内容を十分に記入できないと感ずることがある。子どもによって支援は異なり、全ての子どもに最適な個別の指導計画の様式というものはないのだから、当該児によって支援に最適な様式を使用できるようにすべきだという意見もあった。

(2) 全園の保育者での連携

個別の指導計画は、当該児の発達に沿う支援のための計画である。保育者が概ね共通認識している一般的な子どもの発達の姿とは異なる面があるため、保育者によって必要と考える支援の捉えや具体的な方法が異なることがある。園の保育として一貫した支援をするためには当該児の姿や発達についての理解の共有が必要であるが、実際には加配保育者とクラス担任のみで検討していることが多く、共有されにくいと現場では認識されている。

(3) 保護者との連携

個別の指導計画の作成することにより対象児の目標や支援内容が保育者に明確になり、保育者から保護者への日々の伝達が子どもの姿だけでなく保護者との信頼関係が深まったという報告もあった。保護者からも、園における支援内容の説明が就学にあたっての特別支援学校の見学で役立ったと報告があるとのことである。

(4) 小学校との連携

個別の指導計画が当該児の就学に際しての引継ぎで有効な活用には至っていないという意見があった。

以上のように、保育の現場では、個別の指導計画は当該児の支援や関係者の連携に有効であり、さらなる活用の必要性が認識されている。特に、一人一人の発達に沿う支援につながる計画にするためには、内容についての吟味が必要であると考えられている。そのためには、保育者が事例に即して計画作成を専門機関や職種と協働する体験の蓄積が必要であろう。その意味で、多くの市町村が行う巡回相談は、個別の指導計画の作成を協働する一助となっていると考えられ、次章では筆者らが関与する二つの自治体の巡回相談を通して、この問題を検討していく。

Ⅲ. 個別の指導計画作成における巡回相談の役割と課題

本章では、個別の指導計画がどのように捉えられ、活用されているかについて、二つの市の場合を見る。なお、ここで紹介する事例は個人が特定されないよう記述に配慮し、発表に関して当該部局の許可を得ている。

(1) 各務原市の場合

1. 各務原市における巡回相談の経緯と概要

各務原市では、2012年度より、ことばや社会性の発達がゆるやかな乳幼児を早期に発見し、保育所、幼稚園、家庭等において適切な支援を行うとともに、必要な療育につなげる仕組みを構築するため、乳幼児発達支援推進協議会を設置した。所掌事項は①障害等の理解の促進に関すること、②乳幼児の健全な成長及び発達を促進するために必要な支援に関すること、③関係機関の連携に関すること、であり、所掌事項を実施するため、乳幼児発達支援推進部会を置くこととなった。この部会は、関係部局の職員で組織され、『すくすく応援隊』(以下応援隊と記す)と名付けられ、保育所、認定こども園、幼稚園等を巡回訪問し、相談及び支援を行うものである。担当するメンバーは、健康管理課保健師・学校教育課指導主事・子育て応援課保育士・児童発達支援センター職員の計4名である。市内には、幼稚園11園、保育所11園、保育所型認定こども園3園、幼保連携型こども園4園、幼稚園型認定こども園2園、地域型保育事業所4園があり、全35園がこの事業の対象となる。訪問は各園に対して年2回実施されている。前期の訪問は年長児を対象とし、後期は年中児以下を対象とし、定員150名以上の園については3回目の訪問を行う。1回の訪問につき対象児は5名までとし、対象児は療育施設に通っていない幼児に限定している。すでに療育を受けている幼児の場合には、園は療育施設と相談や連携をして支援にあたるよう依頼している。

2. 応援隊の現状

園からの相談内容は、対人関係面や行動面、生活習慣など多岐にわたる。訪問当日、対象児の様子を観察した後には1名ずつ順にカンファレンスを行う。参加するのは、応援隊メンバーと園からはクラス担任、主任という場合が多い。事前に園から『すくすく応援隊訪問記録票』が提出され、園が記入した後、健康管理課(親の承諾がある場合のみ)が乳幼児健康診査の状況を記入し、応援隊メンバーはそれを対象児の観察やカンファレンスの参考資料として用いている。同記録票には、担任からの相談内容や気になる点を記入するが、支援の目標について記入する欄はない。また、カンファレンスにあたって個別の指導計画を用いることはなく、保育における子どもの行動観察とともに園から日頃の子どもの様子を聴取して、情報共有のための実態を把握している。その後、応援隊メンバーと園の関係者を交えたカンファレンスが行われる。そこでは、「みんなと同じようにできない」「行動が遅れてしまう」「療育に通うまでではないが他の子の姿と違っていて対応の仕方がわからない」などの訴えが多い。そこからカンファレンスによって子どもの姿を明確にすることにより、今、どんな援助をしていけばよいのかを園と共に考える場となっており、巡回相談の訪問は、支援に対する保育者の理解や個別の指導計画作成に有効に機能している。

カンファレンスによる情報共有とコンサルテーションが訪問時のみで終わらず継続していけるよう、訪問後、3か月をめどに「サポートシート」を用いた支援を2021年度より本格的に行ってきた。園は、「サポートシート」に訪問時に受けたアドバイス内容を記入し、その後の状況を記入することになっており、3か月をめどに担任保育者の自己評価も含め、保育の振り返りと支援の効果が記載される。「サポートシート」に「うまく支援できていない」と記載される場合には、その原因を探り別の方法を考えることを、主任保育士及び担任と筆者ら子育て応援課の保育士とで共に行う。保育者にとっては応援隊訪問時のアドバイス内容を再確認することになり、継続的な支援を意識することにもつながっている。保育者が一人で悩みを抱え込んでしまうことのないよう、応援隊メンバーをはじめ、関係機関が皆で見守っていくという体制を構築することを重視している。

3. 応援隊における事例報告

次に応援隊の実践事例を通して巡回相談における個別の指導計画の課題について検討する。なお、ここで紹介した事例は、いくつかの事例を混合させ、架空にしてある。

【実践事例A】

対象児 : 年長5歳児 男児 Aさん

家族構成 : 父・母・兄・本児の4人家族

健診状況 : 4か月・11か月・1歳6か月児健診・3歳児健診では特記事項なし

◆ 園での生活状況

- ・運動 : 歩き方や体の動きがぎこちない。
- ・社会性・対人関係 : 友だちとのトラブルが多い。席を立ったり、落ち着きがなかったりする。片付けや整理整頓をしようとしにくい。
- ・言語理解 : 指示を出している時に聞かずにしゃべってしまい伝わりづらい。ひとつのルールは分かるがルールが増えると理解が難しい。相手の話を聞こうとせず、一方的に話すことが多い。「ら行」が「た行」に置換する。

◆ 応援隊での相談内容

・話を聞いたり、給食の配膳等で座って待つ間に、席を立ったり廊下へ飛び出したりする場面が多く見られる。本児が落ち着いて話を聞けるような環境設定や援助方法を学びたい。

・友だちとの思いの違いからトラブルになることが多く、突発的に手や足を出してしまうことがある。どのように指導したらよいかを学びたい。

◆ 応援隊による当日の保育観察における A さんの姿

場面①：ブロックで作ったものを、片付けになりロッカーに置きに行くが、ずっとそこで遊んでいて次の行動に移すことができない。担任が「トイレに行かなくて大丈夫？」と声をかけるが、「でない」と答え、ブロック遊びを継続。その後「お茶を飲んだら外に体操に行くから、ブロック片付けようか。」と声をかけるが、ブロック遊びをやめようとしなない。「ブロック遊びの続きはまたあとでやろう。」と再度声をかけられると、しぶしぶブロックをロッカーの上に置いてコップをカバンから出すことができた。お茶を飲んだ後は、いつもコップを洗いに行くことになっているが、訪問隊メンバーに「どこから来たの?」「なんていう名前?」と話しかけてくる。その間に答えた後、「今何をすればいいのかな?先生と一緒にコップを洗いに行こうか」と手をつなぐと素直に応じてコップを洗いに行った。人懐っこく話かけてくるが、発音は不明瞭で聞き取りにくかった。

場面②：園庭で体操をした。自分なりに身体を動かすことはできていたが、体操が終わるとどこかに行ってしまう。友だちのちょっとした動きにも反応し、じっと立っていることが難しかった。

場面③：体操後、ドッチボールをして遊んだ。体を動かす遊びは好きで、特にドッチボールは興味を持って参加することができていた。ゲームの途中で自分が当てられると、すごい勢いで怒り出し相手に掴みかかろうとし、外野に出ることを拒んでいたが、保育者が素早く A さんを抱きしめ、「当てられたら外野に行くのは、ルールだったよね。ルールを守ってできなかったら楽しくなくなってしまふよ。外野に出てもまた誰かに当てたら戻って来られるんだよ。」と伝えていた。最初は立って怒っていたが、遊びを続けるためには、ルールを守らなければならないことは理解できているようで、時間はかかったが最終的には自分の気持ちを自ら切り替え、外野に出ることができた。

◆ カンファレンス内容

『すすく応援隊訪問記録票』や行動観察をもとに、カンファレンスを行った。その内容は下記のとおりである。

A さんの動きを見ていると、刺激への左右されやすさがあり、動きにぎこちなさが見られた。低緊張も見受けられたので、医療機関への受診の必要性が把握された。また、クラス全体に向けての話しかけだけでは理解して活動するということが難しそうな様子が見られた。担任保育士は全体に向けた話の後、A さんの正面に座り個別に声掛けをしており、それが A さんにとってはわかりやすい手立てであると思われた。

ドッチボールをしている中で、A さんが相手に掴みかかろうとしたことが観察された。その際、保育士は素早く本児を抱きしめるようにしてその行動を止めていた。保育士の取ったこの対応を応援隊は評価し、ルールについては毅然とした態度できちんと伝えることができていたので、今後も叩く以外の方法を伝えながら、学べるようにしていくことは大事であると伝えた。きちんと言葉で伝えるなど、具体的に知らせていくとよいこと、そして、できた時には十分に褒めてあげることが大切であることを伝えた。日頃どうしても保育者が A さんの名前を呼んで注意してしまうことが多いようなので、褒めたり認めたりする言葉をたくさんかけていくことで、小さな達成感を積み重ねていけること、そして、我慢ができた場面を見逃さずに認めていくことも、A さんが気持ちのコントロールをしていく上で、必要になってくると思われた。また、そうしてクラスの中で『注意される子』から『○○できる子』という見方に変化していくのではないかと考えられた。A さんがクラスの一人としての意識を相互に高めていけるよう、クラス全体での目当てを持ってみることもよい方法だというような保育の視点が提案された。

運動遊びの中でルールを守ることを学ばせていくという点はとてもよく、また生活の中でルールを守ることがなかなか難しい本児の性格を理解し、遊びの中の経験から主体的に守ろうとする姿につなげていけたことが重要である。言語の面では活舌の悪さから、友だちとのやり取りに支障をきたしているため、関係機関等への連携の必要がある。気持ちを言葉で伝えられるようになれば、手を出すことも少なくなるかもしれないし、保護者にもきちんと話し、構音訓練を受けていけると本人の困難も軽減していけるのではないかとということが示され、その後、関係機関への通所が行われることになった。また、就学後はもうひと声かけてもらえるなどの個別の配慮をしてもらえること、本児の戸惑いが軽減されると思われた。保護者に園から就学相談を勧めることが提案された。

今後も、個別の指導計画において、本児にとってどのような場面でもどのような援助をしていくことがよいか、本児の特性を活かす長期的と短期的の両面での計画を立てていくことが提案された。

4. 巡回相談（応援隊）のコンサルテーションと個別の指導計画

巡回相談員は、個別の指導計画の中でも、本児の特性を活かした長期的、短期的、両面で計画を立てていくこと

を提案している。そのために、Aさんの事例のように、園から提出された記録と行動観察を照合させて、保育の中での子どもの姿から課題と支援の方向性を提案している。さらには、担任や加配保育士の支援の方法について、観察の中で得た情報をもとに、コンサルテーションを行っている。2で紹介したように、直接個別の指導計画の記載につながる手立てを行っているわけではないが、その後のフォローアップも含め、保育者自身がそれを受けて、より良い計画を作成できるようなコンサルテーションをめざしている。当該市では、療育施設に通所する子どもには「プロフィールブック ほっぷ すてっぷ じゃんぷ」を配布している。この冊子は、療育施設と通所の園、かかりつけ医師と家庭とが連携して、子どもの得意なこと、苦手なこと、有効な支援方法を共有し、子どもが困ることを軽減し、子どもの良いところをたくさん育てていけるように情報をつないでいくためのツールとなるものである。小学校に入学以降も活用できるようになっており、このプロフィールブックを当該児に関わる人たちがより有効に活用していけるとよいと考えている。Aさんの場合、療育機関に通所することにより、今後プロフィールブックをもとにして個別の指導計画とのつながりが図られていくと思われるが、このように巡回相談の内容を生かして支援計画が立てられると、子どもを中心に关わる人すべてが同じ思いで支援していくことが出来ると考える。

(2) 金沢市の場合

1. 金沢市における二つの巡回相談の経緯と概要

金沢市が保育現場を対象に行う発達支援に関する巡回相談には出自の異なる二つがある。一つが「統合保育巡回相談」(以下、統合巡回と記す)で、1974年開始の「障害児保育」事業が1980年に市内全保育所を対象とするようになり「障害児保育巡回指導」が始まった。1996年に「統合保育巡回指導」と名称変更された。一つが「巡回専門相談」(以下、巡回専門と記す)で、2005年にいわゆる「気になる子」の支援として設けられ、統合保育対象児以外の子どもが対象である。現在、二つの巡回相談は2020年開設の幼児教育センターの事業として、市が委託する専門家(医師・臨床心理士・理学療法士・関連科目担当大学教員等10数名)と巡回相談担当の市の保育士が対象児の在籍園を訪問し、概ね9:30~12:00の時間帯で、保育参観・保護者との面談・保育者との面談を行う。2020年度の実施は「統合巡回指導」161件、「巡回専門相談」103件であった。

第3筆者は「統合巡回」の、第6筆者は「巡回専門」の相談員で、以下、筆者らが行う巡回相談の実際を見る。

◆ 対象と利用方法:「統合巡回」の対象は、統合保育指導委員会が認定する統合保育児全員で、原則年1回計画的に実施される。対象施設は保育所、保育所型認定こども園、幼保連携型認定こども園で、114の保育施設が統合保育を実施している(2021年現在)。「巡回専門」は、保育所・幼稚園・認定こども園(全タイプ)・認可外保育所・放課後児童クラブが対象で、園からの相談申し込みを受けて適宜実施される。

◆ 参考資料:「統合巡回」のために園は「発達記録(巡回用)」と個別日誌を用意する。「発達記録(巡回用)」は7項目(後述)で「最近の対象児の姿」と「保育者の手立て」が記載される。月の個別の指導計画、保育経過記録、遠城寺式・乳幼児分析的発達検査表等が園から提示されることがある。「巡回専門」では、「相談申し込み書」の「相談内容」欄(自由記述)の内容が事前に巡回者に知らされる。

◆ 保育者面談:面談する保育者の選定は園が行う。「統合巡回」では、加配保育者と管理職保育者の場合が多く加配保育者のみの場合もある。「巡回専門」ではクラス担任のみか、クラス担任と管理職保育者の場合が多い。

◆ 巡回相談の流れ:時間は原則で、相談内容により変わる。

①ヒアリング(短時間):対象児の様子や保護者の状況を聞く。園長(副園長)、主任保育士、主幹保育教諭が対応することが多い。

②保育参観(約1時間):自由遊び⇒朝の会⇒設定保育の流れを参観。一斉活動での姿を观察できるようにゲームや製作活動が設定されることも多い。

③保護者との面談(約1時間):参観での対象児の姿を伝え、家庭における子どもの姿を聞き、質問や相談に応じる。「統合巡回」では保護者面談が必須だが、「巡回専門」では保護者との面談がない相談も出来る。

④保育者との面談(約30分):保育者の思いと当日の参観の姿を照合して姿の読み取りと対応について話し合う。

2. 保育者との面談における対話過程

面談の内容は訪問する指導員の専門分野によって異なる。第3筆者の約1時間の相談事例を元に保育者と訪問者の対話の展開例を示す。個人及び園の特定を避けるため、行動特性、コミュニケーションの様子、担当保育者の悩みの共通する複数事例を組み合わせるBさん(男児4歳児)の事例として例示する。

【実践事例B】

(1)Bさんの「発達記録(巡回用)」太字は保育者が「特に気になる」と語ったもの。

○ 遊び(よくしている遊び)

- ・虫に興味があり図鑑をよく見ている(姿)、保育者が一緒に見たり話したりして楽しむ(手立て)
- ・粘土遊びが好きで虫などをよく作っている。うまく作れないとパニックになることがある(姿)、「どんなふう

作りたかったの？」と聞きながら一緒に作る (手立て)

○ 運動面

・ボールを投げてキャッチすることを楽しんでいる (姿)、クラス活動にボール遊びを取り入れる (手立て)

○ 社会性 (子どもとの関わり・大人との関わり・集団への参加)

・他児のしていることに興味はあるが一緒に遊ぶことが難しく、保育者の仲立ちが必要なことが多い (姿)、友達との関わりが増えるよう、遊びの場面で友達の良いところや姿に気づくように声をかける (手立て)

○ 言語 (発語・表現)・言語理解

・思い浮かんだ自分の体験や興味について話そうとする (姿)、本児が話しやすいように声をかけ、本児の言葉を引き出すように関わる (手立て)

○ 生活習慣 (食事・着脱・睡眠・排せ)

・衣服の着脱を一人で進められない (姿)、傍につき言葉かけしながら進める (手立て)

・食べ終わるまで座っていられず立ち歩く (姿)、「座って食べよう」と伝える。「どれが好き？」など、食事に意識が向くように声をかける (手立て)

○ その他 (情緒・健康・習癖)

・よく手にオモチャを持っている (姿)、ホールでの活動や集会では「置いておこう」と声をかける (手立て)

○ 相談事項

・活動が変わる場面で、**気持ちの切り替えができず、みんなと一緒に次の活動に移れない。**

(2) 参観時のBさんの姿

場面①: (保育室からホールへ列になって移動) 加配の担当保育者C先生の後ろを歩く。時々先生が振り返って「ホールにいくよ」と声をかける。Bさんが座り込むと、「行くよ～、始まるよ～」とBさんの腕をとってソリを引くように滑らせる。Bさんが小さな虫を見つけ、「ほら虫いる。(脚を) 数えてみて」と言う。先生が「ホールで楽しいことが始まるよ」とBさんの手を引く。

場面②: (保育室でのコーナー遊び) Bさんはしばらく室内を歩き回った後、先生の前に立つ。先生に抱きあげられて棚から折り紙を取り、二人でテーブルにつく。先生が本を見て虫を折り始め、Bさんは先生に話しかけ、恐竜の話になる。同じテーブルの男児たちが話に加わり、Bさんと男児たちで話している。先生が「出来た」と言うと、Bさんは先生の方に向きを変え、折り紙の虫を指して虫の話始める。

場面③: (片付け・着替え) 片付けの時間になるとBさんはブロックコーナーに行き遊び始める。声をかけられてもやめない。周りで子どもたちが着替え始めるとブロックを片付け、水着の入ったカバンを取ってきて着替え始める。

(3) 保護者との面談から得られた情報

・家で生活ではそんなに困ることはないと感じている。

・C先生のことが好きで「今日、誰と遊んだ？」と聞くと「C先生」と即答する。最近は数人の友達の名前が挙がるが一緒に何をしているかは言わない。

(1)～(3)の情報を対照させながら進んだC先生・主任保育士・専門指導員・市の巡回相談担当保育士による事例検討の過程を図1・図2に示す。

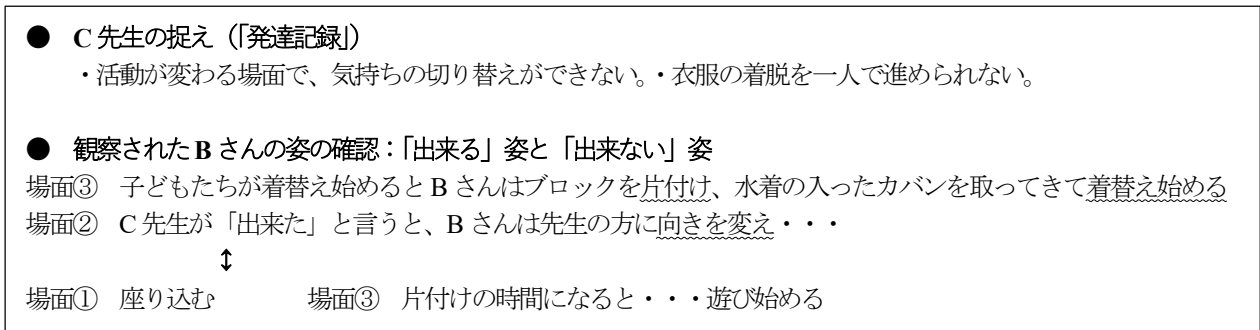


図1 「保育者の捉え」の検証過程

図1のように、事前にC先生が捉えていたBさんの姿に当日の観察の情報を対照させて話し合うと、「出来ない」と捉えられていた着脱や切り替えが「出来る」場面が確認され、それは、Bさんに「水遊びだ!」「折り紙で虫の話をしよう!」と遊びのプランがある時であった。一方、「出来ない」のは保育者に言葉で誘われたり促されたりした時であった。ここからC先生は、自分が「みんなと一緒に」を目標としていること、「言葉かけ」を指導

方法とする暗黙の指導計画でBさんに関わっていることに気付く。では、Bさんには「みんな」はどのように捉えられているのかと視点を変え、検討はBさんが見ていることと考えていることの読み取りへと進んだ。

図2のように、Bさんは「みんな」を、その行動を見て自身の行動を決める手掛かりとしていること、そこから特定の子どもの動きに対しては関心が生まれていることが確認され、Bさんの興味が他児に共有されると「一緒に遊ぶ」が成立することが予想された。個別の指導計画に具体化するならば、例えば、目標を「話題を共有できる子どもとの関わりが増え、いろいろな子どもの行動に関心が向くようになって、自分も一緒にやってみたくなる(領域 人間関係)」とし、手立てとして「虫や恐竜などの本児が詳しく他児との関わりが生まれやすいモノを保育室に置く。クラスの活動が本児とクラス児の会話のきっかけになるように虫や恐竜などを本の読み聞かせや共同製作の題材にする」等が考えられた。

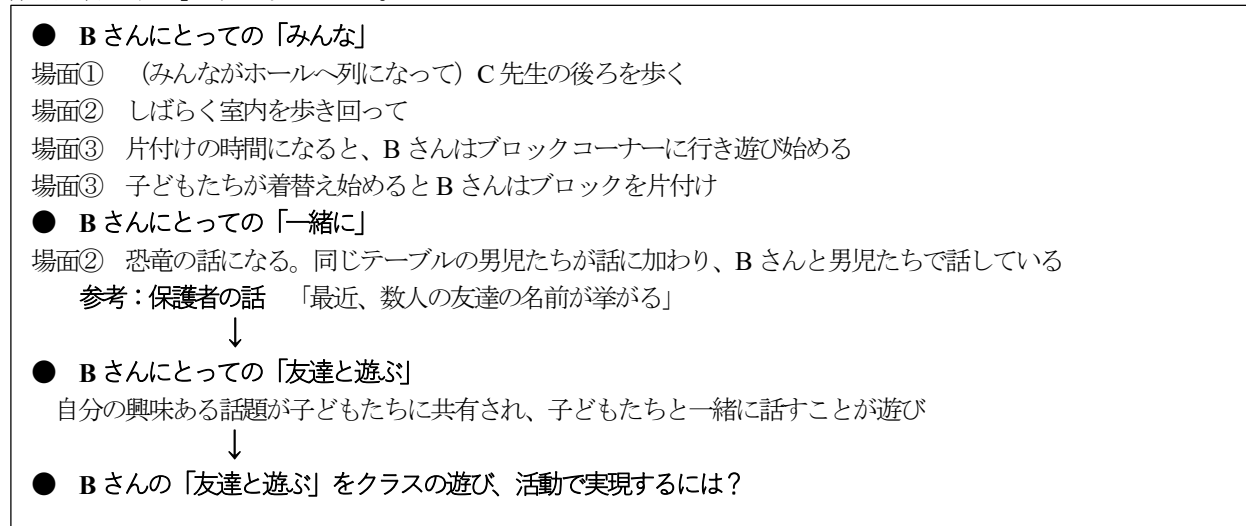


図2 子どもの姿の捉えなおしから個別の指導計画へ

3. 巡回相談と連動させることのできる園内研修としての事例検討会

金沢市の発達支援に関わる保育現場支援事業に事例検討会がある。希望園は年間に数件に留まるが、「統合巡回」「巡回専門」に連動する事例検討を園内研修として行うための講師派遣の制度である。園の午睡時間を用いた約2時間の事例検討となり、第6筆者の場合、写真や映像を用いる事例検討(大井, 2019)が多い。事前に対象児の姿の写真や2分程度の映像(保育者が戸惑ったり困ったりする対象児の姿、対象児の「よくある」と捉えられる姿、対象児には珍しい姿等)の用意を依頼し、可能であれば映像にある対象児と他者、あるいはモノとの非言語表現を含むやりとりを時系列の表(トランスクリプト)に作成するよう依頼する。事例検討では、映像を見、付箋等を使用して参加者それぞれの気になるところを出し合い、気になった点を映像で繰り返し見直し、対象児のエピソードや巡回者が観察で得た情報と照合させ、対象児の学びの姿と対象児の合理的配慮(大井, 2018)を見出ししていく。

4. 金沢市の巡回相談の特徴と個別の指導計画

金沢市の二つの巡回相談が個別の指導計画作成に貢献できる特徴を挙げる。一つは、立場の異なる複数の参加者によって同じ場面の子どもの姿が共有され、異なる視点からの情報と読み取りが提供される点で、参加者の対等性と結論を求めないことが合意されるならばオープンダイアログ(五十嵐, 2021)を援用する対話の効果が期待される(谷・齊藤・大井, 2022)。一つは、巡回相談と連動することが可能な園内研修の事例検討会で、子ども理解と指導計画に関わる検討の過程を広く園内で共有することを支援することが出来る。一つが、市の保育士が巡回相談の担当者として訪問に同行し園外の保育者が事例検討に参加することである。民間園が圧倒的に多い金沢市では、巡回相談担当の市の保育士は地域の多様な園の保育の実際を知る希少な存在であり、個別の指導計画を保育の指導計画として考える事例検討における役割が期待される。

III. 考察

「インクルーシブ保育」とは、集団における子ども一人一人の育ちを見るという保育本来の在り様を実現することであり、個別の指導計画の作成はその理念を具体化する方法の一つである。保育者にとっては子どもの見方、発達の見方における保育者としての専門性を発揮する機会である。しかし、そのように有効に機能しているとは言えない現状が保育者の聞き取り調査により示唆された。筆者らは、保育現場の個別の指導計画作成を支援する方法として自身が実践している巡回相談に着目し、二つの市においてその実際を検討した。

保育には、小学校以降のアセスメントの方法や指導計画の立て方とは異なる、学びとしての遊びの捉えや集団の捉え、教育目標の立て方があり、さらに、保育内容や方法が各園に委ねられている部分が多い。個別の指導計画は、このような保育という場の特徴に応じて作成される必要がある。今回の保育者への聞き取り調査では、個別の指導計画がともしれば様式として捉えられ、保育者が項目や記入欄に囚われる懸念が示されたが、二つの市の巡回相談の実践事例は、生活の場での子どもの姿から、園の保育者と園外の訪問者、場合によれば保護者も含む「異なる目」による討議によって子どものアセスメントを行い指導計画につながる検討を行う巡回相談が保育者に気付きを生み、囚われから解放する過程を示した。また、それぞれの市には巡回相談を補完する保育カンファレンスや事例検討の事業が設けられており、保育の場における子どもの姿を中心に置いて発見や気づきが得られる制度となっていることが報告された。各務原では、カンファレンスにおけるコンサルテーションによって保育者の対応について保育者のエンパワメントにつながる配慮ある支援が行われ、金沢では、保育者と保育施設が自分たちで行う事例検討を目指し、熟達に向けてオープンダイアログを援用する討議の進め方が提案されている。保育現場が個別の指導計画の作成に活用できるようさらなる工夫が望まれる。

IV. 総合的考察—本研究の総括と今後の研究課題—

インクルーシブ保育に向けて、多様な子ども一人一人の教育的ニーズに的確に応える指導が求められる中、保育現場に義務付けられた個別の指導計画の作成については課題の多いことが先行研究や今回の保育者への聞き取り調査が示している。本研究では、個別の指導計画に関する実態と課題を、筆者たちが関わる二つの市の保育現場への巡回相談を通して探り検討した。そこで、巡回相談におけるカンファレンスやコンサルテーション、オープンダイアログの援用によって、子どものアセスメントを日々の保育実践に具体化するための試みが展開され、保育者へのエンパワメントにも役割を果たしていることが明らかになった。そして、巡回相談が保育者の子ども理解の深化とより実践的な個別の指導計画作成に貢献する大きな可能性が示された。各地域の巡回相談のもつ特徴を生かしたシステムや内容の充実が今後の課題となる。今回、二つの地域を対照させることで、それぞれの地域の保育を巡る特徴や巡回相談の独自性が明らかになり、それぞれの地域の制度の強みと課題が示された。異なる地域での実践を対照させる研究はそれぞれの地域の取り組みの充実に寄与すると考えられる。今後、事例数を増やし、かつ縦断的に研究を進めていく中で、研究の精緻化を図っていくことが求められる。

付記

本研究の実施にあたっては、聞き取りに協力して下さった岐阜県〇保育園の皆さんに感謝いたします。また岐阜県各務原市、石川県金沢市の所轄担当課には多大なご協力をいただきました。記して感謝いたします。

なお、本稿の執筆にあたっては、I. 問題を別府、大井、平野、II. を遠座、III (1) を平岡、(2) を谷、大井、III. 考察とIV. 総合的考察を別府・大井が担当し、全体を通して別府、大井が加筆・修正を行った。

【文献】

- 五十嵐元子, 子ども理解における保育と心理の共同構築—オープンダイアログからの学び—, 発達 42(168), 69-74, 2021.
- 市川奈緒子・仲本美央, インクルーシブ保育に向けた個別指導計画の現状と課題—保育現場における実態調査を踏まえて—, 白梅学園大学・白梅学園短期大学紀要 57, 31-48, 2021.
- 加藤麻未・池本喜代正, 幼児期における個別の指導計画の導入にかんする—考察—幼稚園での試行を通して—, 宇都宮大学教育学部教育実践紀要, Vol.2, 9-16, 2016.
- 大井佳子, 幼稚園における合理的配慮と個別的な教育的支援, 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要 11, 153-161, 2018
- 大井佳子, 保育者の協働による個別指導計画作成手順の開発: ビデオ・トークと写真ウェブ図を用いた子どもの学びの読み取り, 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 12, 123-136, 2019.
- 谷昌代・齊藤英俊・大井佳子 保育者の特性が活きるインクルーシブな環境のあり方 (2) —同僚保育者の語りによる事例検討から— 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要 14, 33-45, 2022.
- 津田耕一, 障害者の「個別支援計画」作成に向けての現状と課題, 総合福祉科学研究 創刊号, 39-40. 2010.
- 吉川和幸・川田学・及川智博, 障害のある子どもの「個別指導計画」に関する保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー, 子ども発達臨床研究, Vol.13, 23-33. 2019.
- 渡部律子, ソーシャルワークにおけるアセスメントの意義, 人間福祉学研究, 6 (1), 4. 2013.

2022年度 教職実践研究編集委員

- ・委員長 小林 直樹 (中部学院大学 教育学部 子ども教育学科 学部長)
- ・委員 服部 吉彦 (中部学院大学 教育学部 子ども教育学科 コース長)
- 西垣 吉之 (中部学院大学 教育学部 子ども教育学科 コース長)
- 杉山 祐子 (中部学院大学短期大学部 幼児教育学科 学科長)