

畿央大学現代教育研究所 令和 5 年度 成果報告書

「教師としての資質能力を育てる」

～学校の教育力向上のための戦略的研究～

Vol. 1 2

CONTENTS

- I プロジェクト研究 2023 年度 成果
- II 「学びを結ぶ」ワークショップ報告

KiO University

刊行にあたって

畿央大学現代教育研究所は教育現場と大学の連携を双方の実践研究と教育活動の活性化を目指して2012年に開所いたしました。主な活動はプロジェクト研究と夏季休業中のワークショップです。

プロジェクト研究では教育の現代的課題を具体化し、現職教員と連携し大学の研究リソースと現場の実践リソースが協働するテーマ、あるいは複数の大学教員がそれぞれの研究領域で協働できるテーマで研究活動に取り組んできました。

2019年度からは第3期の「教師としての資質や能力を育てる～学校の教育力向上のための戦略的研究～」をテーマとする活動に入り、教育の現代的課題でもある「特別支援教育の充実」「教育の情報化」を指定課題とし、さらに各教科や幼児教育等に関わる5つのプロジェクトを展開してきました。

香芝市教育委員会との連携の下、「特別支援教育」では主に香芝市指定の中学校の先生方と、「情報教育」では同じく香芝市指定の小学校の先生方との共同研究を進め、それぞれに学校現場で活用できる教材開発の取り組み、市内で共有できる体制構築を目指してきました。公募研究では、1「弊学附属幼稚園との連携において保育現場に貢献できる大学教員の研究」、2「小学校図画工作科の授業の導入部で行う指導のモデル化」、3「我が国の文化である和楽器による学習を小学校音楽科で行うための教師教育プログラム開発」、4「日本の公立学校に在籍する外国籍児童を対象に誰も分け隔てすることのない教育の在り方」をそれぞれに現職教員や教育現場との関わりをもちながら展開してきました。

8月には4年振りに対面形式を取り入れオンライン形式とのハイブリッドのワークショップを実施いたしました。

コロナ禍で一時停滞を余儀なくされた現代教育研究所ですが、令和5年度はプロジェクト研究、ワークショップ共に元の活動を取り戻すことになりました。「教師としての資質や能力を育てる～学校の教育力向上のための戦略的研究～」をテーマとするプロジェクト研究は今年度で一区切りをつけ、来年度からは新しいテーマで新たなプロジェクトをスタートさせる計画です。

本書は令和5年度の活動の成果と課題の報告をいたします。ぜひ、ご一読いただいた皆様が教育活動の改善のきっかけを見付けていただければ幸いです。

目次

刊行にあたって

I プロジェクト研究報告

指定課題Ⅰ「大学・公立学校・教育行政の連携に基づく特別支援教育に関わる専門的知見の普及を標的とした研修プログラムの開発と効果検証」	1
指定課題Ⅱ「教科学習におけるプログラミングに関する事例研究」	3
公募研究1「生涯教育段階からみた幼大連携と変容する教育者の役割」	5
公募研究2「図画工作科授業における導入の在り方」	13
公募研究3「箒の指導のための教師教育プロジェクト」	27
公募研究4「ダイバーシティ教育を視野に入れた外国籍児童に関わる教育の基礎的研究」	31
Ⅱ 「学びを結ぶ」ワークショップⅪ 報告	34

I プロジェクト研究報告

指定課題 I

「大学・公立学校・教育行政の連携に基づく特別支援教育に関わる専門的知見の普及を標的とした研修プログラムの開発と効果検証」

研究代表者 大久保 賢一（畿央大学教育学部教授）

研究分担者 坂口 友良（客員研究員）

1 本研究のねらい

本研究プロジェクトの目的は、地域の学校における特別支援教育の充実を目指し、学校・教育行政・大学間の連携を通して専門的知見の普及を標的とした研修プログラムを開発し、その効果を検証することである。本年度はプロジェクト最終年度であるが、前年度に引き続き大学、市教育委員会、そして各学校との連携体制をさらに密にし、具体的な研修プログラムの作成に取りかかった。最終的に本研究プロジェクトにおいては、1) 学校の研修ニーズの同定、2) 研修内容の選定や研修手続きの考案、3) 市全体における研修資料のアーカイブ化と活用システムの構築、4) 研修システムの成果検証、の4点を目的とした。

2 活動報告

(1) 特別支援教育に関わる研修の実態とニーズ

市内の全小中学校の特別支援学級担当教員及び特別支援教育コーディネータを対象に、特別支援教育に関する研修の実態とニーズについて Google フォームを用いた調査を行った。結果、16名から回答を得た。

1) 研修の実態

特別支援教育に関する研修の実施状況に関しては、「年に複数回」と「年に1回くらい」がともに37.5%、「数年に1回くらい」が12.5%、「全く実施されていない」が6.3%であった。「その研修頻度は十分であると思うか？」という質問に対して、「どちらともいえない」が43.8%、「そう思わない」が25%、「そう思う」と「全くそう思わない」が共に12.5%であった。「数年に1回くらい」や「全く実施されていない」を選択した教員は不十分であると評価する傾向があった。

2) 研修ニーズ

「特別支援教育に関する校内研修を今よりさらに充実させる必要性を感じているか？」という質問に対して、「とてもそう思う」と「そう思う」がともに43.8%であった。研修内容として特にニーズが高かった項目は「発達障害全般に関する基礎的知識」、「学習障害(LD)の定義・特性・支援」、「注意欠陥多動性障害(ADHD)の定義・特性・支援」、「自閉症スペクトラム障害(ASD)の定義・特性・支援」、「学業面の支援」、「行動面の支援」、「学級全体でできる支援方法」、「他機関(医療・福祉)との連携」、「合理的配慮」についてであった。研修ニーズに関する自由記述では、「特別支援学級に所属していない生徒への支援方法」、「児童や保護者からの話を聞く姿勢・声かけの仕方(傾聴のポイント)」、「児童の行動観察のポイント」、「実際に支援を

している場面の動画視聴」などの内容が挙げられた。

(2) 研修動画コンテンツの作成

ニーズ調査の結果を踏まえ、研修動画と資料を作成した。内容は、20分程度の映像と資料が10回分であり、具体的には「特別支援教育に関わる制度の概要」、「発達障害に関する概説」、「学習障害（LD）」、「注意欠陥多動性障害（ADHD）」、「自閉症スペクトラム障害（ASD）」、「問題の原因帰属と行動のABC」、「行動を指導する際の方略①（課題分析と行動連鎖）」、「行動を指導する際の方略②（プロンプトとフェイディング）」、「褒め方の工夫」、「罰的対応の問題点と問題行動に対する対応の方針」である。

(3) 香芝東中学校における事例検討会

目的：学年団における事例検討、香芝市における特別支援教育に関わる研修の実態やニーズに関する情報の集約、研修プログラムの開発、および次年度以降の研修計画の立案。

スケジュール：2024年2月15日（木）。

会場：香芝東中学校。

内容：本報告書執筆時には未実施であるが、基本的な内容は前年度のものを踏襲する予定である。事前に担任教師によって記入された情報共有シートに基づき、支援の検討が必要と考えられる生徒の状況について検討する。当日は授業を参観し、その後に学年団で事例検討会を行う。

(4) 最終報告会

目的：本研究プロジェクトの成果と課題をまとめ、関係者間で共有し、今後取り組むべき課題を整理する。

スケジュール：2024年2月29日（木）

会場：香芝市役所

内容：本報告書執筆時には未実施であるが、大久保からプロジェクトの概要と成果についての報告が予定されており、これに続き、教育行政の代表者、学校関係者らが一堂に会し、意見交換を行う予定である。この会合では、プロジェクトを通じて明らかになった特別支援教育の現状の把握、成功した取り組みの事例の共有、さらには遭遇した課題や困難にどのように対応していくかについて検討を行う。また、今後の市の特別支援教育推進の方向性や教育政策にどのように反映させていくかについても、具体的な提案やアイデアが交わされることが期待される。さらに、この会合を通じて、特別支援教育における持続可能な連携体制の構築に向けた基盤を築くことも目標の一つとしている。

指定課題Ⅱ

「教科学習におけるプログラミングに関する事例研究」

研究代表者 西端 律子 (畿央大学教育学部教授)

研究分担者 塩家 崇生 (客員研究員 畿央大学現代教育研究所)

1 本研究のねらい

2021年度から始まっている初等教育でのプログラミング教育は、GIGA スクール施策による情報端末の普及とともに、さまざまな教科等での活用が広がってきている。本研究課題では、先生方の実践上の工夫を蓄積し、広めていくことを目的とした。

2 香芝市立志都美小学校での事例

(1) 低学年における実践

日時：令和5年10月2日(月) 第5校時(13:20～14:05)

対象：2学年B組 21名

教科・単元：算数「かけ算(1)」



(2) 中学年における実践

日時：令和5年6月26日(月) 第5校時(13:20～14:05)

対象：4学年B組 23名

教科・単元：国語「漢字の組み立て」



(3) 高学年における実践

日時：令和5年11月27日(月) 第5校時(13:20～14:05)

対象：5学年A組 32名

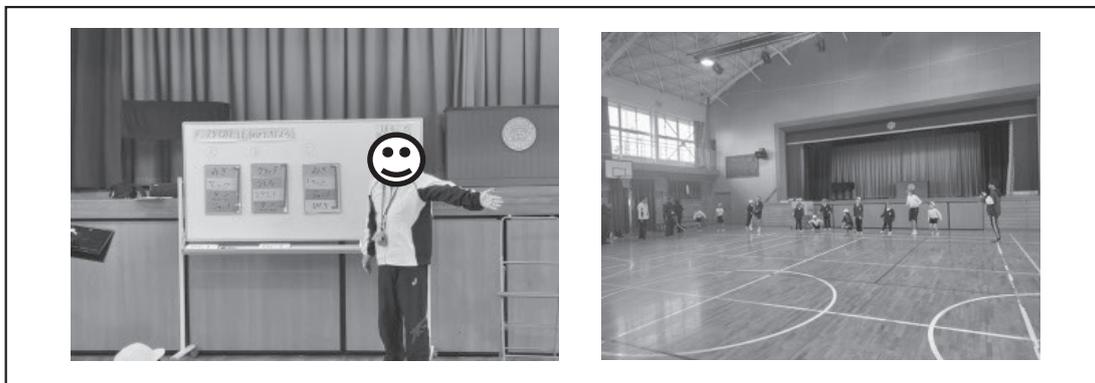
教科・単元：算数「円と多角形」



(4) 特別支援学級における実践

日時：令和6年1月19日（金）第5校時（13:20～14:05）対象：あゆみ学級 13名

教科・単元：自立活動「ダンスをプログラミングしよう」



(5) 総評

低学年の実践では、できたかどうかを教員に示すために、情報端末のモニタ部分を前に向ける工夫が見られた。これはプログラミングをやめる指示があってもついやってしまう児童への対応として効果的である。中学年の実践では、まず掲示物で漢字の組み立てを理解し、その後プログラミングを活用することにより、ゲーム感覚で覚えていく授業が展開された。高学年の授業では、教師自作の教具でわかりやすく説明するとともに、子どもたち同士が教えあう姿も確認できた。

特別支援学級の実践では、見やすいように色分けされたカードを用いたアンプラグドプログラミングにより、学年を越えたグループでダンスの振り付けを決めた。また、最初はグループ内で、次にグループごとの発表、そして最後には全員で同じ音楽で違うダンスを行う、と授業そのものもプログラミングの要素を取り入れ、分かりやすいものとなっていた。なお、この実践は香芝市内の特別支援教育研究会の公開授業も兼ねており、香芝市内の他小学校中学校からの参加された先生方もいらっしやった。

志都美小学校での取組も3年となり、先生方が自走できるようになってきたと思われる。

公募研究 1

「生涯教育段階からみた幼大連携と変容する教育者の役割」

研究代表者	前平 泰志	(畿央大学教育学部教授)
研究分担者	柏井 みづほ	(畿央大学教育学部教授)
	Randy Muth	(畿央大学教育学部教授)
	永渕 泰一郎	(畿央大学教育学部准教授)
	横山 朋子	(畿央大学教育学部准教授)

1. 幼大連携の可能性と課題

(1) はじめに

2023年4月に開園した畿央大学付属広陵こども園は、畿央大学と付属広陵こども園との連携を大きな特色の一つとして打ち出している。¹⁾ この形態はいわゆる「幼大連携」と言われているが、その定義については、未だ明確なものはない。

文科省の手引き等を見ても、「幼・小連携」、「小・中連携」、「中・高連携」などの用語はいたるところで見られるが、それらと比較して「幼・大連携」という用語を見出すことは難しい。だが、短期大学を含む大学が幼児教育施設と関わってきたことを幼大連携と称するのなら、すでに幼児教育の課程を有する大学側からすれば、これまでも行なってきた歴史的蓄積を持っている。保育士や幼稚園教諭の養成に携わることがそれである。また、そのような養成の課程において学生の教育・保育実習や教員の実習園の訪問などを通じて幼大連携とみなすことも可能であろう。また、幼児教育の専門家が幼児教育の研修会の講師として先端の研究動向や園児への教育や保育の指導・助言を行うことも、ある意味で幼大連携と言えなくもない。

しかしながら、現在問われているのは、そのような旧来の、制度としての「大学と幼児教育との連携」の様式に加えて、少なくとも、畿央大学（以後本学という）においては、大学付属園としての特色を加味できる新たな「連携」の様式 — その定義、目的、効果等 — の可能性についてまずは再考することが求められている。本稿ではこれらにすべてを答えることができないが、開園前と開園後のこども園の2年間を振り返るなかで、幼児教育を中心に、他領域の異なる専門分野と、こども園の教育・保育の実践がどのような連携を可能にするかという観点で本学の幼大連携の経緯を振り返り、あわせて生涯学習の本義から今後の課題を素描してみたい。

(2) 幼大連携の実際 — 大学からの視点

畿央大学は、健康科学部と教育学部の両学部で成り立っており、教育学部、現代教育学科は4コース制をとっている。そのひとつが幼児教育コースである。このコースの教員と学生が中心になって、これまで「マミポコキッズ」「マミポコ広場」という乳幼児から小学生までを対象にした学内での学生とこどもの交流の場を作り出してきた。また大学の学園祭には、例年幼児と保護者向けのイベントを幼児教育コースの学生、教職員が中心になって企画されてきた。これらの貴重な経験をもとにしながら、幼大連携をより活性化、より多元化していくことが求められてきていた。本節では、開設前と開設したばかりの2年間の本学の具体的

な幼大連携の実際の軌跡をたどってみたい。

① 開設前

本園開設約1年前から常設の開設準備室を学内に立ち上げ、ハードな施設整備から始まり、ソフトな教育・保育内容の検討などを行ってきた。同時に、「幼大連携事業推進委員会」を全学的に立ち上げこども園と大学の緊密な連携の促進を図ることを目指してきた。

また、人間環境デザイン学科の協力の下、園児の身体の成長発達と興味・関心にあわせた一人ひとり異なるこども用椅子の製作を2年がかりで行ってきた。製作過程中に学生と園児の交流体験も行うことで学生の「ものづくり」において地域社会貢献の重要性の意識が醸成されることにもなっている。子ども用の遊具づくりも協力を同学科に依頼し、室内で遊ぶオリジナルなジャングルジムの製作も行われた。

並行して、園内での調理〈自園調理〉をするための職員の人選から什器の選定、調理現場での人的な支援まで、健康栄養学科の教員の協力を仰ぐこととなった。

② 開設1年目

教育学部で開講されている「幼稚園教育実習」や「保育実習」における実習生の受け入れ機関の一つとして「こども園」が機能するようになった。さらに、後掲の粕井・横山論文に紹介されている通り、1回生の科目「幼児教育実践論」において学生の実践力を高めるためにこども園での保育体験を導入している。また、健康栄養学科からは給食実習といった異なる分野の実習生を受け入れることにも寄与している。今後は、看護医療学科や助産学専攻科とも連携を図りながら、学生や専攻科生の受け入れを可能にする途を開いていくことを考えたい。

教育学部の子どもの特別支援を専門とする教員が定期的に園を訪問し、支援の必要な園児の生活や保育の方法について園の教職員に助言や指導を行ってきた。看護医療学科教員による、乳児の支援・地域母子包括支援の一環として生後2カ月からの乳児と親を対象とした「ベビークラス」を開園当初から定期的に開催してきた。また、後掲のMuth論文でも記されているが、本学で英語を教える非常勤講師がこども園でも園児たちと日常的に接触することで、園児たちが自然に異文化コミュニケーション能力を獲得している様子が表されている。加えて、人間環境デザイン学科の子ども用の椅子づくりの製作に加わる学生が、製作前の早い時期に椅子のユーザーと出会うことによって、双方の椅子づくりに対する関心やモチベーションが上がることとなった。

③ 2年目以降の展望

開園2年目〈2024年〉を迎えることとなるが、大学との連携はより多様で、かつ、より個別的、具体的な協働・連携作業の段階に入っている。開園前、開園後の他学科とこども園との連携を一層推進するとともに、教育学部での正規、非正規を問わず、園をフィールドにした多様な活動が計画されている。この一つに、理論と実践を架橋する「幼児教育フィールド学習」（2回生担当）が本年度から開始される。これは幼児教育コースの学生の早期の経験学習を助けることに寄与するために設定された。同様に早期から乳幼児の理解や専門領域の理解が進むように、園での在学生のボランティア活動も推奨していった。

(3) 幼大連携の新たな課題

以上のように大学の異領域分野とこども園が連携できる環境の素地は、開園早々にも関わらず、作られつつあると言ってよい。では、生涯教育という視点を導入することによって幼大連携はどのような課題が析出されるのだろうか。

生涯教育段階における教育者の役割といえば、保育士の学びなおし（リカレント教育）に関わって保育士の研修の機会を増やす、あるいはまた研修の質を高める、といったことが課題の俎上に載せられることが多い。そのような生涯学習への定型的な考えを取り払って、「誕生から死までの間すべての人が学び続けること」という生涯学習の原点に立ち戻るとすれば、大学と幼児教育の世界との連携は、より広い視野と異なる展望が求められるであろう。

それにはこども園の側から、とりわけ子どもの視点から、幼大連携を読み解いてみるのが出発点になる。これまでは、教育・研究・実践など大学がこども園をフィールドにするところでこの概念が成立してきた。換言すれば、大学の先生による指導や助言、学生による実習などは、従来の教育的な関係〈教える－学ぶ〉という関係を幼児教育の世界まで拡張していくという意味はあっても、その関係自体を問いなおすものではない。だが、そのような視座は結局のところ、子どもをより早期に制度化 (institutionalization) を推進することに貢献することはできても、生活（人生）の中でどの段階においても自立した人間として成長、発達を遂げていこうとする人間の側からの視点とはなりにくい。

こども園が大学側からみればフィールドとして存在しているだけにとどまるのであれば、大学はそこでは不動の揺るぎない主体として君臨することで終わってしまう。そこでは子どもたちは常に客体である。子どもを主体としてとらえなおし、大学をもまたフィールドに変える主客転倒させることがない限り、大学の生涯教育はありえないし、こども園と関わる専門家の生涯教育もありえないであろう。

その意味で一つのヒントがすでに提供されている。開園初年次において実施されてきた大学への「遠足」や子育て支援事業の試行の一つの「出張ひろば」は、旧来のおとなの連携観を覆す役割をも果たしている。大学は建築物の施設・設備一つとっても、そもそも、当然のことながら大学生年齢を対象とした成人学生が使用することが前提となって作られている。子どもや乳幼児などは想定外なのである。だが、子どもは独特の遊び方でその本来の機能を無視して、大学という異空間を自由に「探検」して回る。この意味で、与えられた遊具を使って遊ぶ教育的な園庭でもなく、あらかじめ遊びが設定されたテーマパークや遊園地の空間でもない、大学の空間はこどもにとって異次元の住まう〈遊ぶ〉空間になりうる。

フィールドワークはおとなの専門家の独占物ではない。こども園と大学の関係を生涯教育と捉えなおすことで新しい研究の問題意識が醸成されることを期待したい。

前平泰志

注

1) 「畿央大学付属広陵こども園パンフレット2023年版」、「畿央大学2023年度事業計画」

2. 畿央大学付属広陵子ども園における隠れた外国語学習

一 新しい異文化コミュニケーションの形態に向かうためのノート

今日、急速なグローバル化の中で、国際的な競争力を備えた国民を育成するため、文部科学省が提唱する外国語（英語）教育の改革が進んでいる。特に、外国語を通じたコミュニケーション能力を養う方策が強く奨励されている。小学3年生と小学4年生では、2020年度から外国語活動が開始され、小学5年生と小学6年生からは英語が教科の一環となった。しかし、中高等教育の現場では、依然として受験対策を優先し、訳読を中心とした英語教育の傾向が変わらない実態がある。

また、大学での一年間の必修英語科目を修得すれば、卒業まで英語に触れることなく卒業し、社会人になるケースも決して少なくない。日本の教育現場では、英語教育が単なる言葉の遊びから学問的な学習へ移行する形態が一般的になっているが、極言すれば、この仕組みはコミュニケーション手段としての自然な言語習得プロセスを考慮していないと考えられる。

母語の習得に関しては、言語学の言語獲得装置仮説によれば、言語という認知メカニズムは人間の生物学的な資産の一部であり、子どもは言語を生得的に備わっているとされている（Chomsky 1957）。この認知メカニズムの基になる乳児期において〈模倣〉、〈反復〉、〈社会的相互作用〉、〈文脈〉に基づく学習の側面は母語の取得において重要である。先行研究では、子どもが第二言語を母語と同様に学ぶ経験を設計する必要があるとし、子どもは第二言語が使用されている環境の下におかれると、第一言語を習得するのと同じ方法で、第二言語をより効果的に学ぶことができると指摘している（Johnstone 1994, Tough 1991）。

本プロジェクトにおいて、大学と幼児教育を結ぶ重要な存在となっているのがマリア・グズマン (Maria Guzman) 先生である。「マリア先生」は大学で非常勤講師として1回生の必須科目である「英語コミュニケーションⅠ、Ⅱ」の担当に加えて、付属子ども園の非常勤教員として日常的に園児と接している環境にある。多くの幼児教育の現場では、外国人の外部講師による英語活動が月に数回行われ、ゲームや英語の歌を通じて外国語に触れる機会が設けられているが、この形式では外国語があくまでも外国人のものとして他律的に教えられるにすぎない。ところが、本学の付属子ども園でのマリア先生の役割は、一般的な外国語活動とは異なり、保育者の一員として園児の世話をすることである。日常の保育の中で外国語（英語だけでなく、スペイン語等、マリア先生は数ヶ国語のコミュニケーション能力を持っている）や異文化を体験させることで、「外国語」は外国のものではなく、園児自身の生活の一部という意識を育む。園児は日常生活におけるマリア先生とのやり取りの中で場面と表現を結びつけ、母語の取得と同様に外国語と異文化コミュニケーション能力を自然な形で身につけていく。マリア先生は日本語もできるため、園児が言語の縛りなく接することができ、様々な言語を用いてコミュニケーションを図ることができる。園児と信頼関係を築くにつれて、彼女の言葉やジェスチャーを真似るようになり、徐々にマリア先生の言葉の文化を身につけ、自身の表現するツールを豊かにする。この形で園児たちに外国語や言語の文化を体験させる仕組みは非常に好評であり、最近保護者への調査でも、園児がマリア先生から刺激を受け、外国語や文化への興味を持ち、家庭で楽しく英語を使ったりするというコメントが多く寄せられたと聞いている。こうした取り組みは外国語や文化に対して、外国人外部講師による言葉の遊びではなく、園児自身の表現手段という意識を育むことができ、外国語学習に対して将来の態度や姿勢に肯定的な影響を与えることが期待されている。ここを出発点として、英語をは

はじめとする外国語に対する意識を変革していければ、中・高等の教育機関を経てより国際的な環境に進出するための動機と自信を持つ大学生を育てることに貢献すると思われる。

Randy Muth

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton and Co.

Johnstone, R. (1994). *Teaching Modern Language at Primary School*. The SCRE Center. (ERIC Document ED383175)

Tough, J. (1991) Young children learning languages. In C. Brumfit & R. Tongue (Eds.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: HarperCollins Publishers. pp. 213-227.

3. 保育体験における学生の実践力の育成

(1) はじめに

近年、国際社会において保育・幼児教育への注目が高まっている。我が国においても、幼児期の教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものとされ¹⁾、保育者養成校では、実践力を重視したカリキュラムの検討、授業において理論と実践を結び付けることが必要とされ、現職教員や園長が学生に講義する機会を設けたり、在学中の早い段階から学生がインターンシップを活用したりすることが求められている²⁾。保育・幼児教育における実践力とは、「乳幼児の生活や遊び場面において、一人ひとりの子どもの様子や刻々と変化する状況を多面的にとらえ、子ども達が『いま、ここで、あたらしく』ふるまえる状況を即応的に展開する力」³⁾ のことである。したがって、保育者養成校では、学生の実践力を高めるために積極的に保育・幼児教育現場と連携し、学生の学びの場を保障することが必要であるといえよう。

本学は、2023年4月に畿央大学附属広陵こども園を開園した。附属園は、教育実習や大学の授業の場、優れた実践モデルの提供、大学との共同研究等⁴⁾の役割を担うため、養成校にとって附属園は他園よりも連携しやすいという特徴をもつ。そこで、今年度は大学の授業の場において実践力を高めることをねらいとし、保育体験を行った。

(2) 保育体験の概要

対象学生：K大学教育学部現代教育学科1回生のうち、幼稚園免許・保育士資格取得希望者（女子62名、男子3名）

実施科目：幼児教育実践論

実施日：2023年11月14日（火）1～3限

①保育体験事前指導

説明会（7/13）では、1 回生前期という学びの過程を考慮し、付属園である K こども園副園長よりこども園の教育や保育方針、一日の生活等について講義を受け、園生活の様子について動画視聴を行った。直前オリエンテーション（11/4）では、保育体験の参加・観察方法、子どもへの関わり方といった保育体験の心得や、保育の妨げにならない服装等について大学教員が確認することにより、学生は保育現場における基礎基本、礼儀やマナー等を学び、心構えを整えていったようであった。

②保育体験

学生は、担当クラスにて保育観察、保育参加を行った。保育観察とは、環境構成、子どもの活動、保育者の援助・配慮の視点から、保育を観察して記録を取り、保育体験後に実習日誌を作成する活動であった。保育参加とは、担任保育士の指導のもと、保育のねらい、内容を意識して子どもたちと直接関わりながら、保育のあり方を学ぶ活動であった。保育体験終了時には、学生が疑問を抱いた保育の事象について副園長より解説を受けることができた。

（3）保育体験における実践的な学び

学生は保育体験終了後、実習日誌やワークシートの作成、報告会等の振り返りを行った。筆者らは学生が保育体験で何を学んだのかを把握するために、報告会における学生の回答を KJ 法で分析した。報告会の内容は、保育観察・参加を通して①気づいた点、②対応が難しかった点・反省点、③良かった点である。

保育観察・参加をしていて気づいた点では、子どもの年齢に合わせてどのような声掛けをするのがよいのかや、子どもの気持ちの切り替え方といった「保育技術についての気づき」の記述が最も多かった。次には、子どもはこんなことができるのだという「子どもの発達についての気づき」だった。学生はこの年齢ではこれくらいのことのできるのだろうとイメージを持っていたようであるが、実際には予想よりも早く、あるいはしっかりと出来るのだということに気づくことができた。3 番目に多かったのが「保育者の意図についての気づき」であった。保育者の行動には子どもの自主性の尊重や共感などの意図があることを観察して読み取っていた。

学生にとって対応が難しかった点・反省点では、「複数の子から働きかけられたときにどうすればよいか分からなかった」が最も多く、2～5 歳児でまんべんなく書かれていた。次に「子どもへの働きかけや対応をどうすればよいか分からなかった」が多く、様々な状況で子どもにどう関われば良いのかが分からず、困難さを感じていた。0 歳児では、ちょうど食事の時間であったため、食事への対応を難しかったこととして挙げていた。

良かった点は、0～3 歳児では、「子どもへの適切な声掛けをできたことが良かった」が一番多く、4、5 歳児では、「自分が良いと考えている保育者の姿勢を実践することができたことが良かった」と考えていた。

（4）まとめ

保育現場体験から学生は、①実際に子どもに関わることで、自分のイメージの間違いや子どもとの関わり方の難しさに気付いた、②保育者の実際の保育技術について学んだ、③保育者の行動には意図があることを理解し、それが何であるかを読み取ろうとした。これらは、大学では出来ない現場だからこそできる実践的な学びである。

さらに、今回の現場体験はこども園職員の学びにもつながっている。こども園は新設であり、経験の異なる職員の集まりである。日案の書き方に若干のばらつきがあった。今回、初めて現場の日案を見る1回生のために、大学で指導している日案の書き方に合わせるようにしたことで、書き方を学び直し、統一する機会になった。他にも、こども園と大学は様々な連携をしている。大学教員による研修や指導もある。当初は、大学教員に指導されたことに従うという姿勢であったが、徐々にではあるが指導も踏まえてチーム内で議論する姿が見られるようになってきている。刺激を受けて、自主的に学び、生涯学んでいく姿勢へと変わっていく姿がみられるようになったことを付記しておきたい。

横山朋子・粕井みづほ

注

- 1) 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, p.26
- 2) 文部科学省(2002)「幼稚園教員の資質向上について - 自ら学ぶ幼稚園教員のために (報告)」『幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書』
- 3) 小原敏郎(2013)『保育実践演習 - 保育者に求められる保育実践力 -』建帛社
- 4) 無藤隆・岩立京子・西坂小百合・高濱裕子「大学と附属幼稚園と現場の関係を構築する - 幼児教育未来研究会の試みを通して -」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』第3巻, p.47

4. 令和5年度幼児教育の理解・発展推進事業（奈良県協議会）成果報告を受けて今後の課題

(1) はじめに

令和5年度幼児教育の理解・発展推進事業の成果報告が行われた(令和6年2月9日)。共通協議主題『「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」における議論等を踏まえ、幼児教育と小学校教育の円滑な接続の推進について』、協議主題1『「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」における議論等を踏まえ、幼児教育の質に関する認識の共有、家庭等や地域との連携の在り方について』以上の協議内容について奈良県の市町村を5つに分けてグループ化し1年間就学前教育施設教員と小学校教員とが「架け橋期」について取り組みが行われた。

(2) 状況と実態

①市町村での状況

5グループの中で4グループがフェーズ1の段階であり交流について発表された。交流方法としては、生活科の教科書を持ってきて今の保育と何がつながるのか話われたことや、幼児の遊んでいる写真を持ち合い「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」で話し合われたことや、小学校で幼児が小学生と遊んだことをドキュメンテーションにして家庭へ発信したこと、保育者が教育課程について小学校の教師に教えてもらったこと、幼児がその後小学校でどのように成長しそうか話し合ったことなどがあがった。

②実態について

市町村での状況から「ICTの活用による教育実践や子供の遊びの見える化」としてドキュメンテーションやポートフォリオは幼児教育の中で理解が進み「幼児期も終わりまでに育ってほしい姿」と組み合わせ

使うことでこれらを手掛かりに交流されていることが交流として広がりを見せていることが分かった。

(3) おわりに

今後の課題として考えられることは、フェーズ2移行への進展であるが、今回の交流から交流の質を上げることも考えることができる。それは、教育・保育要録で交流を図ることと保育と授業でのアクティブラーニングの推進であろう。教育・保育要録は「幼児期も終わりまでに育ってほしい姿」を使って文章化されるので、要録を読み取る交流も架け橋期には必要である。また、「主体的・対話的で深い学び」の保育・授業の理解を進めることで、互いの保育と授業の教育力と質の向上にも役立つことと考える。地域での教員研修や教員での研究を深めるのによい課題となるであろう。今回の報告では、幼小の交流はしやすくなったという意見が多かった。研究者側は地域の教育アドバイザーと協力しながら各市町村で進む「架け橋期」の教育の充実に向けてサポートしていくことが課題である。

永渕泰一郎

参考文献) 学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～(審議まとめ) 文部科学省令和5年2月27日

「図画工作科授業における導入の在り方」

研究代表者 西尾 正寛 (畿央大学教育学部教授)
研究分担者 岡本 卓也 (客員研究員 御所市立掖上小学校)
永井 麻希子 (客員研究員 橿原市立鴨公小学校)

1 本研究のねらい

授業において導入は、教師が指導を集中して投入できる場である。図画工作科は導入後の学習活動においては児童が主体となる場が継続する教科である。導入の場面で、教師が学習内容や目標など必要な情報を伝え、児童の学習への主体的な態度を醸成し、資質・能力を主体的に働かせるようにする重要性はこの教科の特徴だと言える。

本研究は児童が図画工作科を学ぶ本質的な意義の中核をなす「造形的な見方・考え方」を働かせる図画工作科の授業の導入の在り方から図画工作科の授業改善を試み、教師の指導の仮説生成と実践化及びその検証を重ね、導入モデルを構築し提案することを目指す。

2 “造形的な見方・考え方”と図画工作が育成する資質・能力

図画工作科の目標の柱書は、児童自身に本来備わっている「造形的な見方・考え方」、教科で育成する生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力の二つの内容で構成されている。⁽¹⁾

(1) 造形的な見方・考え方

「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」⁽²⁾であると考えられる。「造形的な見方・考え方」を働かせることによって「資質・能力」が更に育まれたり新たな「資質・能力」が育まれたりし、それによって更に「造形的な見方・考え方」が豊かになるなど、「造形的な見方・考え方」と図画工作科が育成を目指す「資質・能力」は相互に支え合う関係性をもつ。⁽³⁾

(2) 教科で育成する生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力

図画工作科が育成する資質・能力は以下の三観点、六項目で示すことができる。⁽⁴⁾

○知識及び技能

- ・児童が、造形活動において働く自分の感覚や行為を通して理解したり更新されたりする造形的な視点としての知識。
- ・材料や用具を使い、自分の思いを基に活動を工夫し、自分らしくつくったり表したりするための技能。

○思考力、判断力、表現力等

- ・「A表現」の学習を通して育成する、造形的な活動を思い付いたり表したいことを見付けたりする発想やどのように活動したり表したりするかを考える構想。
- ・「B鑑賞」の学習を通して育成する、作品などに対する自分の見方や感じ方を広げたり深めたりする鑑賞。
- ・「A表現」「B鑑賞」双方に重なり、イメージをもつことに関する思考力、判断力、表現力等。

○学びに向かう力、人間性等

- ・ 図画工作科の学習を通して、形や色などの造形的な視点からよりよい生活や社会を創造しようとする態度を始めとする児童の情意が調和的に発達している姿。知識及び技能、思考力、判断力、表現力等をどのような方向性で働かせるかを決定付ける重要な要素。平成 29 年告示において一層激しくなる社会の変化を見据え「見直し、見通す力と前に向けて進めていく意欲、さらには最後までやり遂げようとする意志の力や難しいことに立ち向かう挑戦しようとする気持ちが必要になる」⁽⁶⁾ ことを従来の造形への関心、意欲、態度に合わせて示された。

3 「主体的、対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進の整理と本研究の導入仮説

本研究の基本的な考え方としてきた小学校学習指導要領の平成 29 年改訂のポイントである「主体的、対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進の定義を確認し、従来の研究活動で試みてきた導入の方策を整理する。

(1) 「主体的、対話的で深い学び」

①主体的な学び

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み自己の学習活動を振り返って次につなげるようにする学びである。⁽⁶⁾

図画工作科では、踏み出せば何かが始まる、やってみたら何かができると実感し、自分の好きなことや得意なことを増やし、様々な活動に自分の進め方で活動でき興味や関心をもてるようにすること、自分が納得できるまで活動し終わりを決め、自分らしくやりきることを学ぶことが実現することと考えられる。⁽⁷⁾

②対話的な学び

子供と子供が協働する対話、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えるための対話等を通じ、自己の思考力、判断力、表現力等を働かせる学びである。⁽⁸⁾

図画工作科では、主に四つの対話が考えられる。教師が提案する学習の目標や内容を受け止め、自分が意欲をもてる活動の目的や方法等を検討する自己内対話、自分の目的や目的の実現のために働かせる資質・能力や自分では気付かなかった資質・能力の働きなどを共有する友人や教師との対話、材料を扱い表現しながら目的をより鮮明にしたり見通しをもったりし、その楽しさや面白さ、よさや美しさなどを捉えたりする作品との対話、作品との対話で得られる学習の成果を友人や教師と共有し向上させる作品を通じた他者との対話である。

そうした対話を通して「この形や色でいいか」「自分の表したいことは表せているか」など自分の行為や活動を振り返ったり確かめたりし、感じたり考えたりすることを大切にしつつ、感じたこと、考えたことなどを話したり話し合ったりすることが鍵となる。⁽⁹⁾

③深い学び

児童の協働、習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科の「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学びである。その際、導入の場面でも、

児童が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを検討することが重要になる。⁽¹⁰⁾ 図画工作科では、育成する資質・能力を明確にし、児童が思考・判断・表現のきっかけとする材料や場所、主題や用途、見る材料や作品などについて形や色などの造形的な視点で捉えることができるよう教師が児童の「造形の見方・考え方」に働きかけつつ、児童が協働しながらつくり、つくりかえ、つくるという学習過程で資質・能力を働かせることを重視することになる。⁽¹¹⁾

(2) 図画工作の導入を工夫するための視点

導入から授業改善を試みるための視点を、主に授業を始めるまでに行う配慮と主に授業の導入の場面で行う指導に整理して提示する。

① 主に授業を始めるまでに行う事項

①-1 児童がもつ関心のタイプに応じる

例えば、乗り物や恐竜、ゲームのキャラクターなど好きな対象があり、題材にかかわらずそれらを表したいと考える児童がいる。教師はその児童がどのように発想や構想すれば好きな対象を表しながら題材の目標に応じた活動にできるかを相談に乗れるように準備しておくことが考えられる。

活動の見通しをもてないと活動に取り組みにくい児童がいる。教師は具体的な活動の内容を順を追って示しつつ、どの過程であれば自分で考えることができるかを児童と相談し、児童が自分で活動を進めることができる機会を図りながら関わることを考えられる。

①-2 児童の思考や活動のタイプに応じる

教師にとって捉えやすい児童の思いや活動は、早めに目的が決まり、その実現のために活動する児童の思いや活動は教師にとっても捉えやすいが、活動自体を楽しみながら、あるいは、友人と交流しながら徐々に目的が具体化していく思いや活動は捉えにくい。

造形遊びをする題材では、活動を思い付き工夫してつくる資質・能力を育成することを踏まえる必要がある。思い付く内容には直接目的や活動に結び付かない試行的な行為もあり、児童は思い付いたり思い直したりしながら活動することになる。

絵や立体、工作に表す題材にも、初めに目的を決めて活動する題材と活動しながら次第に目的が明確になっていく題材がある⁽¹²⁾。実施する題材の特性を理解し、児童が表したいことを見付ける過程を想定しておくことが考えられる。

児童の主体的な学びは、児童が見通しをもって活動することであるとされているが、それは、計画表やアイデアスケッチを緻密に書かせることではない。必要なことは、児童が自分の味方や考え方で活動できると感じることである。授業が始まるまでに児童が資質・能力を働かせる過程を想定し、個に応じた指導を構想していくことである。

② 主に授業の導入の場面で行う指導

②-1 提案の工夫

児童の主体的な態度を醸成するために、題材名を工夫して提示する、学習のめあての提示、活動の大まかな見通しを示す提案や材料・用具の提示、扱い方を考えるための十分な時間と十分な量の材料、場の保証、などが考えられる。

②-2 言語活動の設定

「対話的な学び」の「自己内対話」「友人や教師との対話」「作品との対話」「作品を通した他者との対話」の四つの対話を関連的に設定する。

「友人や教師との対話」や「作品を通した他者との対話」のように言葉が発せられ、教師が捉えやすい対話と、材料や作品と関わりながら目的を考えたり学習成果を検討したりする自己内対話のように教師は捉えにくい起きることを期待する対話がある。

「自己内対話」や「作品との対話」のように具体的に言葉が発せられることがない対話では、教師は児童の表情、手や体全体の動きを通して児童の思考を捉え、必要に応じて題材で大切にする造形的な視点に関わる言葉がけを行うことが考えられる。

②-3 視覚資料としての板書の活用と参考作品の掲示

児童の活動の目的や思い、造形的な視点をもつきっかけとなる掲示作品などを、黒板全体を使い配置・構成する。その際には以下のような意図が考えられる。

- ・児童が自分や友人の造形活動の目的や活動の意味や価値を意識できるよう、教師が児童の思考や発言を造形的な視点で捉え、活動の方法や進め方、表現の広がりなどを構造化し、児童の発言や活動を板書に位置付ける。
- ・児童が発想や構想のてがかりにできるよう、発想や構想のタイプが違う前学年の児童の作品、題材のテーマや主題に関連する写真や図鑑などの視覚資料などを提示する。

事項からは客員研究員が行う実践を通して指導仮説の妥当性を検証する。

4 題材の実践を通した検証と導入モデルの構築

本研究最終の今年度は、同じ学年・学級で「造形遊びをする」「立体に表す」の題材の実践を通した検証を試みた。以下では、2つの題材の成果と課題の検証を基に「造形遊びをする」題材と「絵や立体、工作に表す」題材の導入モデルの構築を試みる。

(1) 実践を通した検証

実践Ⅰ 造形遊び A表現(1)ア、A表現(2)ア、B鑑賞(1)ア、〔共通事項〕(1)ア、イ

1. 題材名 「ここからみると」(6年生・全6時間)

2. 目標 場所の特徴を生かして、楽しく見えるものや様子をつくる。

3. 評価規準

- ・場所の奥行きを生かして、楽しく見えるものをつくるときの感覚や行為を通して、奥行き、バランス、動きなどを理解している。【知識】
- ・活動に応じて色画用紙やテープなどを活用するとともに、前学年までの材料や用具についての経験や技能を総合的に生かしたり、方法などを組み合わせたりするなどして、活動を工夫してつくっている。【技能】
- ・奥行き、バランス、動きなどを基に、自分のイメージをもちながら、場所や空間などの特徴を基に造形的な活動を思い付き、構成したり周囲の様子を考え合わせたりしながら、どのように活動するかについて考えている。【発想・構想】

- ・奥行き、バランス、動きなどを基に、自分のイメージをもちながら、自分たちのつくったものの造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴、つくり方の変化などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深めている。【鑑賞】
- ・つくりだす喜びを味わい主体的に場所の特徴を生かして、楽しく見えるものをつくる学習活動に取り組もうとしている。【主体的に学習に取り組む態度】

4. 指導の工夫

(1) 活動のおよその見通しを示し、興味や意欲を引き出すための導入の工夫

児童が本題材に関心をもてるよう、錯覚を利用したアーティストの映像作品やサッカースタジアムの看板、道路標示などの画像や動画を提示し、活動のおよその見通しを示すことにした。また、導入時、教師が児童と教室で一緒に活動し、課題の見付け方を共有し、「活動のたまかな内容」や「学習のめあて」を伝えた。

(2) 既習事項の確認と活用

既習事項の「同じものでも、奥にあるものは小さく、手前にあるものは大きく見える」という奥行きや前後関係について具体物である紙やテープ等の具体物を使い、実際に奥行きや前後関係を感じながら確認をするようにした。

(3) 学校の色々な環境に関わり、奥行きを感じる場所を探す時間の保障

活動場所を探す際に、「同じ場所でも、いろんな方向から見てみると、どんな感じがするかな」と、働きかけ、場所の見方や探し方を提案した。奥行きが感じられる場所や、空間の特徴を生かせる場所を探す時間を十分に確保した。

(4) 材料や用具を紹介し、場所への関わり方を考えたり、友人と相談したりする場と時間の保障

見付けた場所は、視点によってどのような見え方になり、場所の特徴からどのような発想が広がりそうなのか、そのためにはどんな材料や用具が使えるそうかを、班で相談する時間を十分にとった。加えて、1人1台のタブレットPCを活用し、いくつかの角度から見付けた場所を撮影したり、撮影した画像に気付いたことを書き込んだりする等、考えを共有する方法を提案した。

5. 実践の成果と課題

(1) 活動の実際

- ① 自分が納得するまでつくる姿・自ら課題を見付け、解決する姿



図1 固定した視点で複数の図を組み合わせて見せようとする活動

隣の空き教室の後部ロッカーをある視点から見ると学級目標である「MASTER MIND17」が見えることで、友人を驚かせようと意図した活動である。奥行きのあるロッカーに文字を表すことが難しく、2人でタブレットPCで撮影し、位置を確認し合ってテープを貼っていた。2時間かけて「S」の文字が完成すると、筆者を呼び「先生、できた！できた！うまいこと見えた」と声をかけてきた。一文字目とは言え、奥行きと距離が違う4つの場所で大きさや位置を微妙に調整できたことに喜びを得たことが伺えた。Sの文字が反対であるが、形がなめらかに表せたことを喜び、納得いくまで取り組めたことに達成感を感じていた。

② 必然的に対話し、主体的に活動する姿



図2 ガラス越しに見える風景を捉えながらの活動

こちらの班は、全6時間のうち4時間以上一つの場所で活動し、窓ガラスの向こう側の木、さらに向こう側に見える遊具に貼ったテープが、決まった場所から見ると一直線に見えるという「見え方」を楽しんでいた。見る視点と活動している場所をオンライン会議アプリでつないで、どう見えているのかを確認しながら位置を調節していた。全員が何度も見る位置に行ってみえ方を確認し、話し合い、材料を貼る位置などを調節し、作りかえていた。視点を調整することで、距離が離れているものを同じ位置に捉える奥行きを活用する視点があった。木や鉄棒に貼った線は、決めた視点から見た時に、同じ太さに見えるように調整もしていた。

③ つくりだす喜びを味わう姿

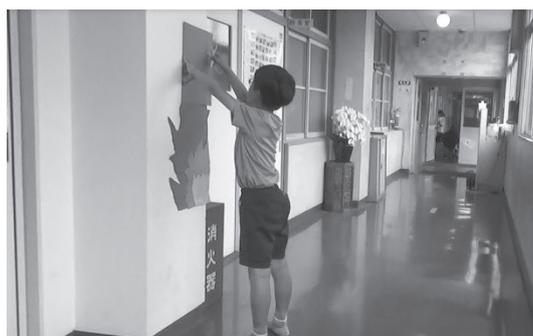


図3 消火器を発想のきっかけにした活動

②で述べた活動の区切りがついた後、児童は改めて場所を探し、校長室の前にある消火器に関心をもち、そこからイメージをもって発想や構想をしていた。消火器から火が出ているように表現することで、校長室の来客を驚かせようとする様子は、学級目標の文字をロッカーに表そうとした最初の班と同じで、自分も相手も楽しいと感じるものをつくらうとしている姿が伺えた。

④ 自分らしくやりきる姿・つくり、つくりかえ、つくる姿

活動する場所が1時間ごとに変わった児童がいる。

最初の1時間は、奥行きを感じを理解しきれず、机から黒板の間をテープで繋いでいるだけで、自分達の活動のねらいをとらえきれず活動に違和感をもっているように伺えた。



図4 机から黒板の間を紙テープで繋いでみている初めの活動

次時では、場所の特徴を生かすために、奥行きが感じられる視点をもつことに着目して活動した。手前の壁と奥の扉に貼った2つに分けた星の形を貼ったものの、その大きさに差ができ、どの様に活動するか考えることに戸惑っている様子が伺えた。



図5 奥行きに着目したが活用しきれなかった次時の状況

三度目の試みでは、場所によって違う見え方に着目し、離れて視線を下げるほど、形は縦方向が縮み、縦長の楕円が離れて視線を下げるほど真円に見えることに気づき、その場に立つと真円が見えてくるようにした。また、他学年児童の反応が見られ、低学年の目線の高さを意識して活動するようになった。

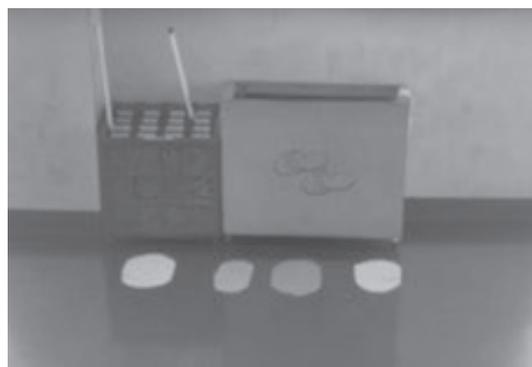


図6 視点の固定により意図した見え方が出来ることに気付いた活動

最終的には、給食室前に立つとマヨネーズが飛び出してくるというようにつくる活動に至った。つくったものの近くに立つと、マヨネーズを浴びているように見えるという面白さもある。奥行きを捉えて楽しい活動を思い付くことが活動を通して実現するようになったと考えられる。ここまでに試してきた活動に

比べ、距離によってつくるものの大きさを意識し調整している姿が評価できた。



図7 奥行きを活用することを理解し、ユーモアのある発想を実現した状況

(2) 実践の成果と課題

① 活動のおよその見通しを示し、興味や意欲を引き出すための導入の工夫

(1)④で述べた班の児童は、第1時の時点で、活動のめあてや場所の奥行き、バランス、動きが理解しにくいようであった。その姿を見て、第2時の導入時に子ども達と教室で一緒に活動し、課題の見付け方を共有することで、活動毎に自分たちの課題を解決しながら、「つくり、つくりかえ、つくる」姿が見られた。授業ごとに自分たちに合った目標を立て、自分達で考え、自分達で決定していくという姿は、自分らしくやりきる姿だと捉えることができる。この班の児童は、場所の奥行きを生かして、楽しく見えるものをつくる時の感覚や行為を通して、奥行きや動きなどを理解するとともに、つくりだす喜びを味わい主体的に場所の特徴を生かして、楽しく見えるものをつくる学習活動に取り組んでいた。この導入の工夫は、有効であったと考える。

② 既習事項の確認と活用

(1)①で述べた児童の活動は、ロッカーの段々の部分（場所の特徴）に平面を感じる（空間）ようにという発想や構想し、段々の部分ごとに貼った文字の一部が組み合わさり、一つの文字に見えるよう構成をした。手前が大きく奥が小さく見えるという既習事項を確認したことが、奥行きを感じる場所を選び視点を固定しながら発想や構想する活動に繋がったと考えられる。

③ 学校の色々な環境に関わり、奥行きを感じる場所を探す時間の保障

(1)③の児童は、校内でいくつかの活動を試しながら、納得のいく環境を探し、消火器のある場所を変えろという発想に至った。環境に関わるための十分な時間を設けたことで、自己決定できるようになったと考えられる。一方、他の活動と比べ奥行きを理解する必要がなかったように思う。この活動には、奥行きを感じる場所を探し、発想や構想するというめあてが十分に伝えることが出来なかった課題が残った。

④ 材料や用具を紹介し、場所にどう関わるかを考えたり、友人と相談したりする場と時間の保障

(1)②の活動では、全員が何度も見る位置に行って見え方を確認し、それをみんなで話し合い、材料を

貼る位置などを調節し、つくりかえる活動から、必然的に対話が生まれ、活動が共有されていた。各々が主体的に場所の特徴を生かして、楽しく見えるものをつくる活動に取り組もうとしている姿である。導入時に、場所にどう関わるのかを考えたり、友人と相談したりする場と時間を十分に確保したことが、有効であったと考えられる。

実践Ⅱ 立体に表す A表現(1)イ、A表現(2)イ、B鑑賞(1)ア、[共通事項](1)ア、イ

1. 題材名 「光の形」(6学年 全2~4時間)

2. 目 標 材料とともに変化する光の形を捉えながら自分だけの光の形を見付け、工夫して表す。

3. 評価規準

- ・光を当てると美しく見える形をつくる時の感覚や行為を通して、動き、バランス、色の鮮やかさなどを理解している。【知識】
- ・表現方法に応じてメラミンスポンジを活用するとともに、前学年までのカッターナイフ、接着剤などについての経験や技能を総合的に生かしたり、表現に適した方法などを組み合わせたりするなどして、表したいことに合わせて表し方を工夫して表している。【技能】
- ・動き、バランス、色の鮮やかさなどを基に、自分のイメージなどをもちながら、感じたことや想像したこと、見たことから、表したいことを見付け、形や色、材料の特徴、構成の美しさなどの感じなどをとらえながら、どのように主題を表すかについて考えている。【発想・構想】
- ・動き、バランスなどを基に、自分のイメージなどをもちながら、自分達の作品の造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴、表し方の変化などについて、感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深めている。【鑑賞】
- ・つくりだす喜びを味わい主体的に光に照らされて美しく見える形をつくる学習活動に取り組もうとしている。【主体的に学習に取り組む態度】

4. 指導の工夫

(1) 発想や構想のきっかけを提供し、児童の主体的な態度に働きかける提案の工夫

「紙の形の変化」「ねん土の形の変化」「水の形の変化(氷)」を順に確認し、それぞれの素材の形を変える方法として、紙は「丸める」「切る」「ちぎる」「小さくする」「細長くする」「平にする」など、水は「氷にする」「氷にして削る」等の例を挙げながら確認し、光は形を捉えにくいものなので、材料で光を遮ったり、材料に光を透したりすることで、光の見え方が変わり、光の形が生まれるという発想や構想のきっかけを共有する。その上で児童が活動の見通しをもてるよう、加工が容易なメラミンスポンジを、光を透す材料として使用し光の形を表すことを伝える。

(2) 材料や用具の扱い方を確認するための時間と材料の保障

メラミンスポンジを加工する方法と、使用する用具の扱い方を確認する時間を保障するとともに、既習のカッターナイフの使用法とは異なるメラミンスポンジを切るためのカッターナイフの扱い方や安全上の留意事項を十分に確認する。

(3) 表しつつある形から発想や構想するための時間の保障と環境設定

スポンジを切ったり穴を開けたり、それらを組み合わせたりしながら、表したいことを表す形を考え

たり試したりする時間を十分に保障する。その過程で切り損じたり切り残したりしたメラミンスポンジはそれらの形を基に新しい形を発想や構想することを期待し、児童が共有できる場においた端材箱に戻すよう促す。

簡易の暗室で光り方の感じを確認できるようにする、材料や用具を置く場所を囲むよう少人数グループで対面して座り、周りの活動と交流できるようにするなど、つくり、つくりかえ、つくるための環境を設定する。

5. 実践の成果と課題

(1) 活動の実際

① 既習の経験を基に、メラミンスポンジで光の形を表すきっかけを考えた活動

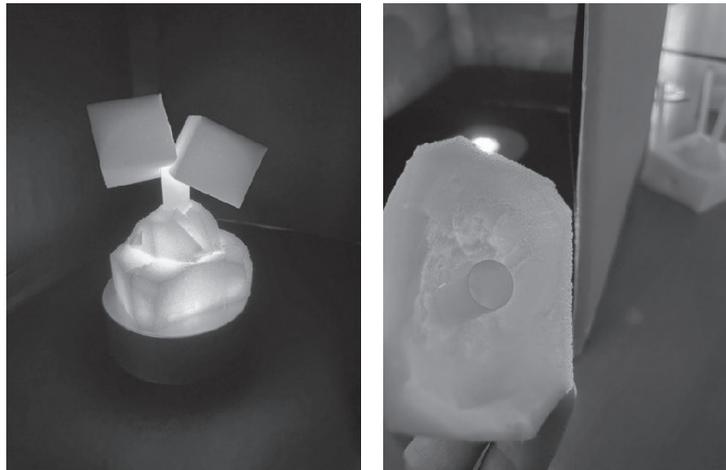


図7 メラミンスポンジに光が透るよさや美しさを活用した作品例

紙や粘土などに関わる既習の経験をもとに、それぞれの素材の形を変える方法を共有した。水の形を変える方法については、具体例が考えることに時間がかかったので4～5人のグループで対話を設けたところ「ペットボトルなどの透明な入れ物に入れる」との意見が出た。続いて、光の形を変える方法について尋ねた際は、すぐに光を遮るものを用い、その「隙間から光を漏らす」という意見が出た。そこから「紙などで光の一部を隠す」「半透明の容器で光源を囲む」などの方法に考えが広がり、本題材で発想や構想するきっかけを共有することができた。

② 表したいことに合わせて、形の表し方を工夫する姿

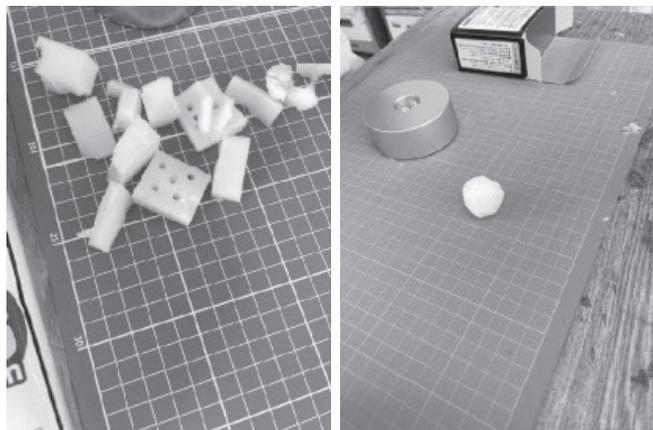


図8 切り方を工夫したメラミンスポンジ

カッターナイフの使い方を説明した後、今までの平面とは違う立体の材料を切るという新鮮さを楽しんでいるようだった。メラミンスポンジの縦にカッターナイフの刃を入れ、さまざまな大きさの直方体や立方体をつくる児童や、全ての角を丸めて球体をめざす児童、カッターナイフでメラミンスポンジをくり抜く児童などがいた。また、ストローを使ってくり抜いたり、手でちぎったりして、形を表す児童もみられた。

③ 何度も試しながら調整し、つくりつくりかえつくりながら表し方を工夫する姿



図9 表現の成果を簡易の暗室で確かめる

用意した段ボール製の簡易の暗室で手応えを確かめる姿が見られた。児童は形をつくっては、暗室に向かい、光り方を何度も確かめ、メラミンスポンジに当たる光の角度を調節していた。また光の見え方が暗いと感じた児童は、メラミンスポンジの中をくり抜いて光が通りやすくなるように加工し、よりよく美しく見えるようにつくりかえたり、新しくつくったりした。

④ 端材から形を思い付き、表したいことを見つけた姿



図10 互いの活動を見合える環境で中央に端材を入れる箱を置いている

材料置き場に色々な形や大きさの材料を十分な量で用意したため、児童はメラミンスポンジを切ったりくり抜いたり、ストローで接合したりすることを何度も試すことができた。

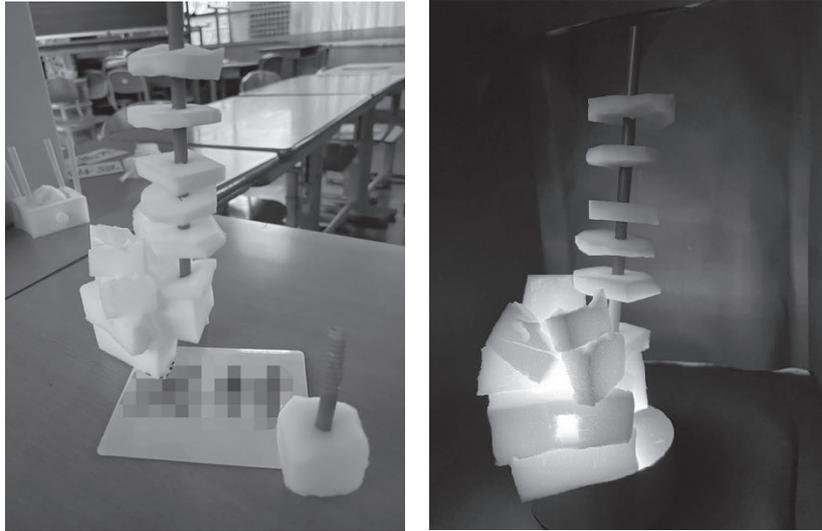


図11 表した形と端材から発想したことを組み合わせた『不思議な洞窟みたいな家』

図11『不思議な洞窟みたいな家』をつくった児童は、机の端材箱のスポンジの形から何ができそうかと考えていた。配布されたスポンジを切り分けたりくり抜いたりして表したい形を表す途中で、端材箱から同じ形や大きさのスポンジをいくつか見付け、できていた形を全体の下部とし、そこに穴を開けてストローを通し、全体的な光の形を考えながら、間隔を少しずつ空けて並べて形づくった。実際にストローの中に光は通らないが、下から漏れた光が間接照明のように、並べたスポンジにやわらかくあたっていた。

(2) 実践の成果と課題

① 発想や構想のきっかけを提供し、児童の主体的な態度に働きかける提案の工夫

導入時で、既知の経験がある紙や粘土の形をつくる方法と今回の元々形が無い水や光の形をつくる方法を比べ、違いを話し合ったことで、水や光の形は別の材料を介して形をつくる材料であることを理解していたと思われる。LEDライトの光を作品のすみずみまで透き通るようにメラミンスポンジを薄く削り、光のもつ色の鮮やかさを理解しながら、光をより明るく見えるように表す方法を自ら考え実行する姿から、提案の成果が見て取れた。

② 材料や用具の扱い方を確認するための時間の保障と材料の提供

十分な量のメラミンスポンジを提供したことにより、多様に発想や構想し、表し方を試す活動が見られた。またカッターナイフの扱い方を確認するための時間を十分に取ったことにより、思いに合わせて切り方を工夫する姿がみられた。これは、既習の経験や技能を総合的に生かしたり、表現に適した方法などを組み合わせたりするなどして、表したいことに合わせて表し方を工夫して表す姿であり、材料や用具の扱い方を確認する時間や十分な材料を提供した成果である。

一方、中にはメラミンスポンジの形をつくることに意識が集まり、光をあてることでできる効果や可能性を追求する本来の目標から離れている児童も見られた。めあての確認は、導入時だけではなく、随時行う必要があると感じた。また、いろいろなことを試すために十分な量のメラミンスポンジを用意したことにより、端材を探さなくても、新しいメラミンスポンジを手にとることができ、端材箱が有効活用しない児童もいた。児童の活動に合わせた材料の量を判断することが難しいと感じた。一度

に材料を多く提供するのではなく、適宜提供する方法も考えられた。

③ 表しつつある形から発想や構想するための時間の保障と環境設定の工夫

自分で形をつくるメラミンスポンジと新しい形を発想や構想することを期待したいろいろな形のメラミンスポンジを児童が自分の思いや活動の状況に合わせて選んで活用し、材料の提供の方法が児童の発想や構想することに寄与していることが伺えた。簡易の暗室で形づくったメラミンスポンジにLEDの光を当て、自分の表したい光り方や形のよさや美しさを感じ取ったり考えたりした活動は、つくりつくりかえつくる活動に繋がり、簡易の暗室でこれは表現の手応えを確かめる方法を提供した成果だと考えられる。

しかし、一部の児童では、暗室に向かって光り方を確かめようとするのが少なく、光の形をつくることではなく、メラミンスポンジの形をつくる活動に夢中になり、簡易の暗室で表現を確かめる効果を共有しきれなかった課題が残った。

(3) 表現領域の授業における導入モデル

2019年度から休止を挟みながらも図画工作科における適切な導入の方策の仮説立案と実践を通じた検証による検討を進めてきた。今年度の研究活動では一人の研究分担者により「造形遊びをする」「絵や立体、工作に表す」の二側面から表現する活動の導入の検討を行った。その結果「造形遊びをする」「絵や立体、工作に表す」では、授業の導入で扱う手立てと実施する順に共通点と相違点があることが明らかになってきた。そうした成果を踏まえ、今年度の実践の結果に基づく導入のモデルを以下に示す。

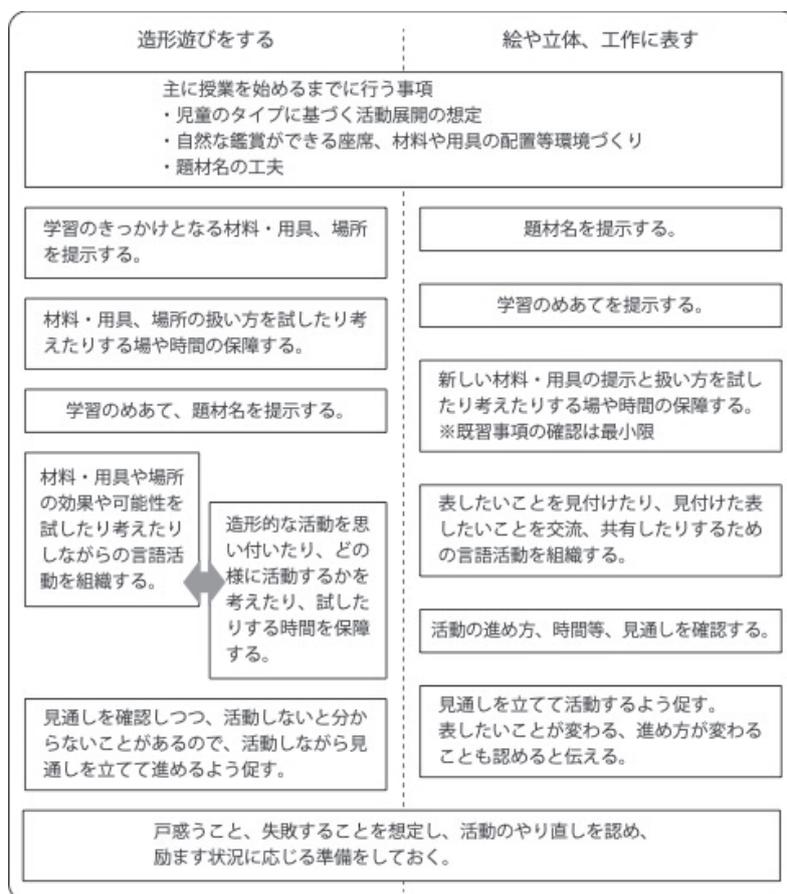


図12 「造形遊びをする」「絵や立体、工作に表す」活動における導入モデル

6 本研究のまとめ

このプロジェクトの実施期間中、新型コロナウイルス感染拡大の影響を直接的にも間接的にも受け、継続的な協議や実践の検証をしないままに過ぎた時間が多かったが、「A表現」の内容に限ってであるものの、導入のモデルの構築まで進めることができた。初めに児童が材料や場所に働きかけ発想する「造形遊びをする」活動と児童が最初におよその目的やテーマと出会い、感じたことや想像したことなどのイメージから発想や構想する「絵や立体、工作に表す」活動では、それぞれに導入の基本的な形があると考えられる。児童の造形表現の発達や実施する題材の目標や内容によって調整が必要であることは言うまでもないが、題材の数だけ導入を考えるのではなく、大まかな基本の形を基に考えることで、教師は「A表現」の内容を扱う題材の導入が考えやすくなると思う。

図画工作科は、一つの題材の学習においても、個々の児童が形や色に関わることによりイメージをもち、多様な発想や構想を働かせ、それらを共有することにより豊かさが生み出される。これは集団で学ぶことの価値であり、個々の思いの多様性を原動力として生み出される価値である。

提案した導入モデルは、期待する作品ではなく、豊かな発想や構想が期待できることを第一義に捉え、踏み出せば何事かをできそうと思えるよう、児童の背中を押す教師の役割を具体化したものである。

今後は鑑賞の導入の検討を研究の視野に入れながら、導入モデルの最適化を進めることになる。こうした研究には、大学の研究と学校での実践の協力が不可欠である。この関係の深化を軸に、よりよい図画工作科の授業づくりの方策を探っていきたい。

〈参考文献〉

-
- (1) 文部科学省「学習指導要領解説図画工作科編」日本文教出版 .2018.p.10
 - (2) 同 .2018.p.11
 - (3) 岡田京子「図画工作科における「見方・考え方」を働かせて資質・能力を育成する授業」初等教育資料 9月号 . 東洋館出版 .2019.p.31.
 - (4) 文部科学省「学習指導要領解説図画工作科編」日本文教出版 .2018.pp.12-16
 - (5) 阿部宏行他 7名「小学校新学習指導要領ポイント総整理 図画工作」東洋館出版 .2017.p.19.
 - (6) 文部科学省「学習指導要領解説総則編」東洋館出版社 .2018.p.77
 - (7) 岡田京子「図画工作科の特質に応じたキャリア教育」初等教育資料 2月号 . 東洋館出版 .2019.p.31.
 - (8) 文部科学省「学習指導要領解説総則編」東洋館出版社 .2018.p.77
 - (9) 文部科学省「学習指導要領解説図画工作科編」日本文教出版 .2018.pp.105-106
 - (10) 同 .2018.p.105
 - (11) 同 .2018.p.106
 - (12) 同 .2018.p.65

公募研究3

「箏の指導のための教師教育プロジェクト」

研究代表者 衛藤 晶子 (畿央大学教育学部教授)

研究分担者 渡邊 真一郎 (畿央大学教育学部講師)

1 本研究のねらい

本研究の目的は、箏の指導ができる教師を育成することを課題とし、和楽器を学校教育に広めるための教師教育プログラムを開発することである。

本研究では、子どもが箏と相互作用することで音楽をつくりだしていくという立場をとるため、先行研究である『義務教育9年間の和楽器合奏プログラム 生成の原理の立場から』¹⁾をテキストとして用いている。昨年度は、教員を目指す学生が箏指導を行えるように、ユニットによるプログラムを授業に位置づけ、1回生を対象に実践を行った。その結果、プログラムの内容を、授業科目の指導内容に基づきユニットとして組み替えることで、初心者及び経験者が意欲をもって取り組むことができる授業内容とすることが可能となった。本年度は、本研究の最終年度であり、初心者を対象とした90分の講習プログラムを教職に就く学生(4回生)に対して実践することで、プログラムの内容の見直しを図った。

2 初心者用90分講習プログラムの実践概要

(1) 初心者用90分講習プログラム

講習プログラムは、指導内容を大きくA「音色」B「旋律」C「構成」D「テクスチャ」の4つとし、音探究からはじめ、音色、旋律(音階)、テクスチャ・構成と指導内容を進めていくものである。この音色、旋律、テクスチャ、構成の指導内容を1つのまとまり(ユニット)としている。今回の「初心者用90分講習プログラム」では、以下の内容を扱うこととした。指導者自身が、「箏が弾けた」という達成感を味わえることと、子どもたちにも簡単に合奏が教えられることを目指して、90分で《さくらさくら》のアンサンブルが行えるよう配慮している。

表1 扱う内容

構成要素	番号	指導内容	教材曲	扱う内容
A 音色	A-2	いろいろな音色		音探究 箏柱を13本立てる
	A-3	箏の音色	《だるまさんがころんだ》	爪をつけて2つの音で基本奏法(しっかり弾き、ひっかけ弾き)
B 旋律	B-1	旋律(高低)	《だるまさんがころんだ》	2音のわらべうた
	B-2	旋律(3音の音階)	《なべなべそこぬけ》	3音のわらべうた・核音
	B-3	旋律(民謡音階)	《林の中から》	民謡音階(5音)・反復
	B-4	旋律(都節音階)音色	《さくらさくら》	日本の音階 カラリン
C 構成	C-1	呼びかけとこたえ	《あそぼ いいよ》	音楽づくり
	C-2	呼びかけとこたえ	《さくらさくら》	コロリン・合いの手
D テクスチャ	D1	テクスチャ	《なべなべそこぬけ》	主旋律とピッチカート伴奏
			《さくらさくら》	

次にプログラムの展開を示す(表2)。展開の作成で留意したのは、各指導内容について学習する場面で、受講生が箏に触れる時間十分にとり、指導内容を知覚・感受する場を確保することである。

表2 プログラムの展開

指導内容	受講生の活動	指導者の活動	留意点
【A-2】 いろいろな音色	1.爪をつけずに自由に箏を触り、音探究をする。 2.見つけた音を交流する。 3.ペアで見つけた音を紹介し合う。 4.見つけた音色を組み合わせて音楽をつくる。 5.つくった音楽を交流する。	○箏柱は13本立てる。 ○一人一面を準備し、見つけた音を随時、全体に紹介する。 ○見つけた音を擬音語で表し、どんなイメージをもつか問う。 ○「音色」という用語を伝える。 ○箏を向かい合わせにしてペアで活動できるようにする。 ○見つけた音色からイメージしたことを手がかりに、即興的に音楽をつくるよう促す。 ○イメージと音色や奏法を意識して発表するよう伝える。	◆ここで見つけた音が《さくらさくら》の合いの手に活かせるようにする。
【A-3】箏の音色 【B-1】旋律(高低)	1.爪をつけて《だるまさんがころんだ》を弾く。 2.箏の音色を比較聴取する。 3.イメージを意識して「しっかり弾き」で演奏する。	○爪の付け方、「しっかり弾き」の奏法を伝え、《だるまさんがころんだ》の音を探して弾くよう促す。 ○七の絃から始めることを伝える。 ○《だるまさんがころんだ》を「しっかり弾き」と「ひっかけ弾き」で演奏する。 ○出されたイメージを表せるよう、「しっかり弾き」を再度試すよう促す。 ○リレー奏で音色を確認する。	◆音探しの際、2音できていること、歌の抑揚に合わせて高低がつくことを捉えさせる。
【C-1】呼びかけとこたえ	1.《あそぼ いいよ》を弾く。 2.続きを考えて弾く。 3.呼びかけとこたえを比較聴取する。 4.呼びかけとこたえを意識してペアで演奏する。	○歌った後、抑揚に合わせて音探しをするよう促す。 ○ペアで「あそぼ」「いいよ」に分かれて交互に演奏してみるよう伝える。 ○「どこであそぶ」「何してあそぶ」など続きを考え、歌いながら音を探して弾くよう促す。 ○呼びかけとこたえのある時、ない時を演奏する。 ○呼びかけとこたえのある時にもったイメージを基に、演奏方法を工夫するよう伝える。 ○つくった歌を交流する場をもつ。	◆箏柱を13本たたいた時は、七の絃以外のところから始めても演奏できることに気付かせる。 ⇒オクターブの調絃
【B-2】旋律(3音の音階) 【D-1】テクスチャ(主旋律と伴奏)	1.《なべなべそこぬけ》を弾く。 2.2つの弾き方を比較聴取する。 3.核音を意識して演奏する。	○歌って遊んだ後、歌に合わせて音探しをするよう促す。 ○ペアで話し合いながら音探しするよう伝える。 ○核音で終わる(最後の音が七)時と核音でない音で終わる(最後の音が六または八)時を演奏する。 ○出された意見をもとに、最後らしく落ち着く音が3つ並んだ真ん中の音、七であることを確認し、「核音」であることを伝える。 ○再度、終わる感じを意識して《なべなべそこぬけ》を演奏するよう伝える。 ○弾けるようになったところに、ピッチカート伴奏(二・一・二・一)を入れる。	◆六、七、八と斗、為、巾がオクターブ違いの音であることを確認し、合わせ爪で調絃する時間をとる。 七と二がオクターブになっている

		○主旋律と伴奏に分かれて演奏してみるよう促す。	ことに気付かせる。
【B-3】 旋律（民謡音階）	1.《林の中から》を弾く。 2.5音と3音の《林の中から》を比較聴取する。 3.5音でできていることを意識して演奏する。	○歌って遊んだ後、歌に合わせて音探しをするよう促す。 ○これまでとは異なり六の絃から始めることを伝える。 ○「林の中からおぼけがニョロニョロ」までをペアで音を探して弾くよう伝える。 ○弾けるようになったら、5つの音でできていることを確認する。 ○5音の《林の中から》と3音の《林の中から》を演奏する。 ○5音の上がり下がりを感じさせる。 ○日本の音階は5音でできていることを伝える。 ○弾けるようになったらリレー奏で発表する。 ○オクターブ上の九～巾でも弾けることを確認する。	◆音探しをしている時に、「林の中から」「おぼけの後から」「豆腐屋の後から」の旋律が反復になっていることに気がついたら「反復」という用語を知らせる。
【B-4】 旋律（都節音階）	1.《さくらさくら》が弾けるよう調絃する。 2.《さくらさくら》を弾く。 3.民謡音階と都節音階を比較聴取する。 4.都節音階を意識して演奏する。	○《さくらさくら》を歌い、音の高低を確認する。 ○縦書き譜を提示し、数字で歌って音を確認する。 ○数字譜を手がかりに《さくらさくら》を弾いてみるよう促す。 ○民謡音階から《さくらさくら》が弾けるよう箏柱を動かして調絃するよう伝える。 ○受講生の状況に合わせて、前半部のみ弾くよう伝える。 ○民謡音階と都節音階で《さくらさくら》を演奏する。 ○オクターブで全ての絃を都節音階に調絃するよう伝える。 ○都節音階で出されたイメージを基に、ペアで演奏の仕方を工夫させる。 ○「カラリン」の奏法を知らせ、ペアで演奏するよう促す。	◆同じ旋律が反復していることに気付かせることで全曲弾くことに抵抗が少なくなる。
【C-2】 呼びかけとこたえ（合いの手） 【D-1】 テクスチャ（主旋律と伴奏）	1.「カラリン」を入れて《さくらさくら》を弾く。 2.「コロリン」の比較聴取をする。 3.「コロリン」を意識してペアで演奏する。 4.「コロリン」を入れて《さくらさくら》を弾く。	○受講生が《さくらさくら》を弾いているところに、指導者が「コロリン」を入れる。 ○指導者が何をしたのかを問い、「コロリン」の奏法を伝える。 ○「コロリン」を入れてペアで演奏するよう促す。 ○「コロリン」のある時、ない時を演奏する。 ○「コロリン」のある時のイメージを活かして演奏するよう伝える。 ○受講生がペアで「コロリン」を入れて《さくらさくら》を弾いているところに、指導者が二・一の絃でピッチカート伴奏を入れる。	

	<p>5.3つのパートによる演奏の効果を感じとる。</p> <p>6.3つのパートに分かれて《さくらさくら》を合奏する。</p>	<p>○伴奏が加わることでどんな感じがするかを問う。</p> <p>○演奏したいパートを選択し、伴奏が加わることで効果を意識して演奏するよう促す。</p>	
--	--	---	--

(2) 実践者の立場から

本プログラムはスモールステップで徐々にできることが増えていく流れになっているため、初心者への指導も行いやすかった。例えば、自由な音探究を行った後「しっかり弾き」の奏法を確認するという流れは、箏の持つ可能性を感じつつ、基本的な奏法を身につけられる流れになっていた。また、扱う音の数が2音、3音、5音と徐々に増えていく流れは、初心者にとって適度な難しさと達成感を感じる活動の実現につながっていたと感じた。経験者に本プログラムを実践する際には、特に音探究の部分で、既存の奏法にとらわれない自由な発想を十分に出し合い認め合うことが、その後の音楽づくりや伴奏の演奏において有効に働くのではないかと考える。



(3) 受講生の感想

受講生からは「最初はできるかなと思ったが、友だちと一緒に短時間でできたときは、成果を感じた。」「音を探すのが楽しかった。柱は動かしてはダメだと思っていたが、自分で音を探すことで曲が自分のものになったように感じる。子どもたちがやったら楽しいだろうと思う。」といった感想が出された。「箏は難しい」「してはいけないことが多い」といった既成概念を覆す活動となったのではないかと考える。

アンケートには、「《あそび いいよ》のつくりかえは、自分たちで音を考えてつくる経験ができるのでよいと思った。」「《さくらさくら》のアンサンブルは周りの人と一緒に音楽をつくりあげている感覚がよい。」といった意見があり、受講した活動がそのまま教員になったときに取り組める活動になると考えていることが読み取れた。さらに「箏を弾くことは難しくなく、弾き方一つでも楽しむことができる楽器であると思った。音楽を好きになってもらえるいいきっかけになりそうだった。」「箏は弾くだけでなく、多くの活動を行うことができるということに気付いた。このような授業をやってみたく思った。」という意見から、箏を学校教育に取り入れる魅力を感じることができたのではないかと考える。

3 本プロジェクトの成果

本プロジェクトを実施することによって、「箏は難しい」「扱いが大変そう」といった意識を変えることができた。このことから、これまで箏の経験あるいは箏指導の経験がなくても、本プロジェクトのプログラムを実施することによって、指導者が自信をもって子どもたちに箏指導を行うことの可能性が見えてきた。今後は、さらなる普及活動に努めていきたい。

注

¹⁾ 小島律子 (2015) 『義務教育9年間の和楽器合奏プログラム 生成の原理の立場から』 黎明書房 付記

本プロジェクトでは、渡邊が展開案の原案を作成して実践を行い、衛藤が改訂して「プログラムの展開」とした。本稿は2-(2)を渡邊が執筆し、他を衛藤が執筆した。

公募研究 4

「ダイバーシティ教育を視野に入れた外国籍児童に関わる教育の基礎的研究」

研究代表者	竹下 幸男	(畿央大学教育学部教授)
研究分担者	生野 勝彦	(畿央大学教育学部講師)
	福森 貢	(畿央大学健康科学部教授)
	ムース、ランディ	(畿央大学教育学部教授)
	石川 裕之	(客員研究員 京都ノートルダム女子大学)
	出井 義雄	(客員研究員 生駒市立上中学校)
	深田 将揮	(客員研究員 神戸学院大学)

1 本研究のねらいとこれまでの経緯

日本の公立学校に在籍する外国籍児童生徒が①どのような指導・支援体制において成長・発達し自己実現していくのか、②いかなる言語や文化的障壁が存在するのか、③ダイバーシティ教育の観点がどのような様相にあるのか、明らかにし、外国籍児童生徒の教育の在り方を提言していくことが本プロジェクトの目的である。これらを明らかにすることは、そのような状況におかれた児童生徒のみならず、対応に苦慮する学校や自治体、ひいては日本の公教育にとっても有益な調査といえる。そのために、本プロジェクト研究では2019年度から、外国籍児童が公立学校に多く在籍する地域を選出し、実際に訪問を行い、現地学校の先生方や教育委員会の方々などにお話を伺ってきた。しかしながら、2020年春に始まる新型コロナウイルス蔓延下において、現地訪問を行うことは困難になった。訪問地は遠隔であることが多く、パンデミック下では遠隔地を訪問することが難しかったことに加え、遠隔地からの訪問者を受け入れる現地の方々の心理的負担を考慮すれば、訪問計画を立てること自体も不可能な状況が続いていた。2022年度には、状況はかなり改善したとはいうものの、不要不急の訪問を行うことにはいまだにためらいが残り、訪問を実現することは困難だった。このように、およそ3年間にわたり本プロジェクト研究は、その主な研究方法である現地訪問ができない状態が続いていた。その期間は、文献による調査や研究員間でのWebでの会議ツールやメールなどを通じて打ち合わせを実施し、現地訪問が再開できる時期を見計らっていた。

2 2023年度の報告

上記のように本プロジェクト研究は、数年間足踏みを余儀なくされたが、ようやく本年度は訪問の目処を立てることができた。実際の訪問は、本稿締め切り後のため、詳しい報告は来年度の成果報告書での公表になるが、本稿では、訪問計画の概要とその背景を示しておきたい。

2023年度の研究員間でのメール会議や研究員同士の個別の打ち合わせを経て、本年度は2名の研究員が訪問調査を行うことになった。本稿執筆の時点では、訪問担当者と訪問日程が決定し、1箇所の訪問先が決まっている。本年度は、生野研究員と深田研究員の2名で3月上旬、沖縄を訪問する予定であり、那覇市の教育委員会からは面談の約束を取り付けている。残念ながら、小学校や中学校の訪問には許可をいただけなかったが、教育委員会での面談の際には、日本語指導者の方が同席できるように手配くださる予定であり、貴重な現場の声を聞く機会となることが期待される。

訪問先を沖縄にしたことには理由がある。本プロジェクト研究では、すでに2019年度(2020年2月)の時点で沖縄への訪問調査を実施し、現代教育研究所2020年度成果報告書で報告した。その際には、琉球大学などでスペイン語などを教授する在留外国人のインタビューと特定非営利活動法人であるアメリジアンスクール・イン・オキナワを訪問し、お話を伺った。詳しい内容は上記報告書をご参照いただきたいが、いずれも個人や私的な団体の調査であり、公的機関の調査ができなかったことが課題として残っていた。

沖縄は在留外国人の数が増加傾向にあり、本プロジェクト研究の中心的な関心でもあるダイバーシティな環境が顕著に見られる。言語をめぐる問題についていえば、日本全体を対象とする学習指導要領を基底とした公教育において、琉球語がどのような扱われ方をしているのか、ということも考慮しておく必要があるだろう。言語を背景とする様々な文化についても同様の配慮が必要である。そういった本来的に複雑な状況にあった沖縄において、外国にルーツを持つ子供たちは、どのような状況に置かれているのだろうか。またどのような困難に直面し、それに対して教育を提供する側ではどのような対応を行なっているのだろうか。こういった問題意識のもとに再度の現地調査を行うことにした。そのため今回の現地調査では、主に、教育委員会などの公的機関での聞き取りなどを目的として計画を立案している。

沖縄における外国籍の子供については、たとえば高橋らによる調査がある。高橋らは開示請求を通じて得られた沖縄県による「外国人の子供の就学状況等調査結果」を緻密に分析し、沖縄における外国籍の子供が置かれた教育に関わる状況を明快に示してくれている。また、学校現場の管理職と日本語指導教員の実体験を紹介し、データのみにとどまらない外国籍児童の置かれた現実の一端を明らかにしている。一方で、課題として、「各市町村教育委員会へのさらなるフォローアップ調査」(140頁)と教員や日本語指導教員が、「子供の基本情報や就学状況を正確に把握しづらい状況にあり、教育委員会とも情報の共有や連携が必ずしもできていない」と言い難い(140頁)ことの2点を指摘している。

高橋らの研究は緻密なもので、その緻密さは、一人の子供も教育を受ける権利から取りこぼしてはいけない、という著者らの強い意志に根差しているように見える。一方で、「先駆的な就学状況の把握や就学促進の取組を行っている県内外の自治体の例を学び、県内関係者とも共有していく必要がある」(140-41頁)と書いているように、その研究対象は沖縄県にとどまっている。実際、上記2つ目の課題である、学校現場と教育委員会の連携や情報共有については、我々のこれまでの現地調査の経験では、自治体によって大きな違いがある。事実として、外国にルーツを持つ子供への対応は、国全体での統一的なシステムによってなされているわけではなく、それぞれの自治体にたまたまいた教員や職員の個人的な努力によって成り立っていることが多いと言わざるをえない。外国にルーツを持つ子供の支援が、いわば現場の個人に任されている状況にあり、場合によっては、自治体の協力体制も不十分なことさえありうる。そのような状況のなかで、成功した取り組みを行っているケースを共有し、参考にすることが今後の大きな課題ではないだろうか。そのためにも本プロジェクト研究では、可能な限り様々な地域を現地調査することを研究の主な手法としてきた。長期間による新型コロナウイルスの影響からようやく逃れつつあり、現地調査を再開できることを本年度の成果として報告する。

(文責：竹下)

参考文献

高橋美奈子他 「沖縄県における『外国人の子供の就学状況等調査結果』に関する一考察」 琉球大学教育学部紀要 97 119-41 頁。

II 「学びを結ぶ」ワークショップ XI 報告

畿央大学現代教育研究所は、設立の主旨である、学校現場における教育力向上の一助になる活動の一環として、平成25年から夏季休暇中に研究所研究員による解説と実践を交えたワークショップを実施しています。

2020年度よりコロナ禍を避け、オンラインセミナー形式で開催してきましたが、2023年度は対面とオンラインのハイブリッドで計画しました。

今年度のテーマは「小学校理科 こんなのでしょうか？ 観察実験で役立てて頂けそうな教材や展開」とし、理科教育の課題の一つである実験の困難さを少しでも解消できる実験器具や方法とその指導の紹介を企画、2023年8月8日（火）に開催いたしました。対面では4名、オンラインでは5名の参加を頂きました。

当日の様子をご紹介させていただきます

1 実施日時

令和5年8月8日（火） 10時30分～15時00分（午前と午後の二部制）

2 開催形式

大学会場での対面講座とZoomを利用したオンライン講座によるハイブリッド形式

3 セミナー案内文

「小学校理科 こんなのでしょうか？ 観察実験で役立てて頂けそうな教材や展開」

講師

奥田 俊詞（現代教育研究学科 教授）

理科において、観察・実験は問題解決の中心となる重要なものなのですが、内容によっては、「期待すべき実験結果が出にくい」、「児童に取り組みせにくい実験方法だ」というような声をいただくことがあります。そこで今回のワークショップでは、先生方の参考にしていただけるような教材や授業展開を紹介させていただきます。児童の立場で体験的に学んでいたたり教材作成に取り組んでいたたりしながら、授業に活用するポイントをお伝えしたいと思っています。理科室で行いますので少人数の募集とさせていただきますが、オンラインでの受講も設定させていただきます。畿央大学まで来ていただくことが難しい方も、こちらで申し込みをしていただければ幸いです。

4 セミナー報告

今回のワークショップでは、具体的な教材紹介を中心に、学習の動機づけを意識した単元展開、空間認識の課題を考慮した天体学習について実践を交えて解説しました。



午前中は、第5学年「電流がつくる磁力」の単元を、イライラ棒のゲームを柱に単元構成することで、自己決定理論における3大欲求（自律性、有能性、関係性）を満たす授業を提案しました。特に、学習指導要領で示されているこの単元の内容「ア（ア）電流の流れているコイルは、鉄心を磁化する働きがあり、電流の向きが変わると、電磁石の極も変わること。」のうち「鉄心が磁化される考え」が理解されにくいことの解決策として、ストローに差し込んだ鉄くぎをコイル中に入れたり出したりする実験を紹介しました。この実験は、電流が流れているコイルから鉄芯が出てしまうと鉄芯の性質が変化する現象を通じて、コイル中の鉄芯の変化に注目をさせることを目的とするものです。



午後は、第6学年「月と太陽」の単元について、太陽や月の動きを空間的に理解することの重要性について解説し、その対応策として教室の左、前、右の壁面に天体を映して移動させる方法を紹介しました。



また、児童が日常で見る月の画像を撮影して見せるために、デジタルビデオカメラで撮影することを提案しました。光学ズームを使うことで天体望遠鏡に相当するような月の姿を撮影できること、デジタルビデオカメラのパススルー機能によってコンピュータに直接動画データが記録されることなどの利点をもとに、教

材作成に活用する有効性を示した。

当日紹介した教材を以下にあげます。

- ・イライラ棒一式（ボビンコイル、鉄くぎ、アルミ線、ラップの芯、）
- ・月と太陽投影用簡易プロジェクター（LED ライト、ラップの芯、虫眼鏡）
- ・簡易スクリーン（物干し竿、防災シート）
- ・コンデンサーカー（ミニ四駆、ダイオード、コンデンサー）
- ・空気の対流観察装置（段ボール箱、透明ビニルシート、白熱電灯、スモークマシーン）



教材に関心をもたれた方は、soumu@kio.ac.jp までお問い合わせ下さい。

5 事後アンケート

ワークショップ終了後のアンケート（参加者の皆様の声）を抜粋して紹介いたします。

○内容について

やや、期待外れのご指摘もありましたが、概ね満足いただけましたようです。

○今後に期待する内容

- ・プログラミング教育など教育方法に関して 3
- ・特別支援教育に関して 2
- ・教科教育に関して 2

※ 理科 様々な実験をより簡素に安くできる教材教具について。

※ 図画工作 系統立てた「鑑賞」の教材やその扱い方

絶対数が少ないですが、ここ数年は「特別支援教育の充実」、「教育の情報化」、「教科教育の教材や授業」を順に実施しております。

今後の計画の参考にいたします。

○その他、自由記述から。

- ・ いろんな情報を知ることができたので参考になる部分もありました。ありがとうございました。
- ・ アクティブな研修をオンラインでも開催していただき、ありがとうございました。また、機会がありましたらその時は是非宜しくお願い致します。
- ・ 今日参加してとてもよかったです。特に、午後の「月と太陽」の単元は、観察時間の制約や空間認知、

天体に関する感覚などが児童にとって難しいと感じていました。紹介していただいた教具や教室の三壁面を使って位置関係を捉えさせること、実際に見ることから順に指導を展開していくことなど、これから取り入れていけることを聞くことができたととてもよかったです。電磁石の芯に鉄釘とストローを継いだものを使う工夫もなるほどと思いました。今少しずつ出回っている紙や竹のストローでもやってみようと思います。すぐに取り入れられることを聞くことができ、とても有意義な時間になりました。(実験の中継の仕方も参考になりました(やはり数人必要です)。教室でオンライン授業の場合、担任1人なので・・・) どうもありがとうございました。

畿央大学現代教育研究所では、今後も研究成果を現場の先生方のお役に立てるようなイベントを企画してまいります。

引き続き、よろしくお願いいたします。

畿央大学現代教育研究所
令和5年度 成果報告書

発行日 令和6年3月31日
編集・発行 畿央大学現代教育研究所
〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中 4-2-2
TEL 0745-54-1601 FAX 0745-54-1600
<https://www.kio.ac.jp/rime/>
e-mail : soumu@kio.ac.jp

株式会社アイプリコム
〒636-0246 奈良県磯城郡田原本町千代 360-1
TEL0744-34-3030 (代) FAX0744-34-3040

おしえ × まなび

畿央大学 現代教育研究所

令和5年度 成果報告書

Contact

畿央大学現代教育研究所 (<https://www.kio.ac.jp/rime/>)

〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2

TEL : 0745-54-1601/FAX : 0745-54-1600

MAIL : soumu@kio.ac.jp