

教職実践研究

第6号 2022年3月

特集

- 保育現場における有効な幼児の運動能力評価に関する一考察 …………… 小澤 聡 3
- 「人と関わる力」についての一考察 …………… 村上八千世 13
- 幼児期における科学的探究能力の構成要素と領域「環境」の指導
 —米国ヘッドスタート・プログラムにおけるフレームワークを手がかりに—
 …………… 石崎 友規 27
- 民話「ダイダラボウ」「朝寝坊山」における幼児向け語りの構想
 …………… 渡邊 洋子 41
- 幼稚園教育要領における領域「表現」の変遷と内容分析
 — KH Coder を用いた計量テキスト分析の手法を用いて — …………… 鈴木 範之 75

論文

- 常磐大学人間科学部教育学科における教員育成指標に対応した
 小学校・中学校社会科教員養成カリキュラムの編成 …………… 大高 皇 89
- 学校数学における ICT を活用した統計指導に関する一考察 …………… 栗原 和弘 107
- Designing a Practical Team-teaching Training Program for Incoming
 Exchange Students and Students Taking English Education Courses
 …………… Kevin M. McManus, Mayumi Watanabe 127
- 教職課程年度別統計 …………… 155

【特集 幼児教育の現代的課題】

新しい幼稚園教諭養成課程の質を保証する

佐 藤 賢一郎

平成 27 年 12 月中央教育審議会答申によって「幼稚園教諭に求められる力」の一つとして、「幼稚園教諭の不易な資質能力」が挙げられた。具体的には、幼稚園教育要領に示す 5 領域の保育内容に関する専門知識を備えるとともに、5 領域にある保育内容を指導するために必要な力を、教員養成の段階で身につけていく事が重要であると示された。

これに伴い平成 28 年 11 月、教育職免許法の一部を改正。平成 29 年 6 月には全国的な教職課程の水準を確保する目的として、各大学が教職課程を編成するための指針としての教職課程コアカリキュラムが作成され公表された。

幼稚園教諭養成課程では、これまで「教科に関する科目」として小学校の国語、算数、生活、音楽、図画工作、体育等の教科を学修することとされていたところを、先に述べた通り「領域に関する専門的事項」として幼稚園教育要領で定められた健康、人間関係、環境、言葉、表現の 5 つの領域に関して学修することとして改正された。

すなわち、幼稚園教諭養成課程においては、「教科」ではなく、「領域」についての理解に関する科目と、すでにこれまでも実施している「領域に関しての指導法」の科目との連携を図ることが可能となり、幼稚園教諭養成課程において質の向上が期待される。

こうした背景を踏まえ、更なる学内での幼稚園教諭養成課程の質向上に向けて、教職センター紀要発行の目的である「教員養成に係る研究の推進および成果の公表」を適切に果たすため、紀要第 6 号の特集テーマを「幼児教育の現代的課題」として設定した。常磐大学・常磐短期大学に所属する、保育内容の領域に関する授業を担当されている 5 人の先生に原稿を依頼し実現することとなった 5 つの論文は、どれも保育内容の各領域の視点に立った内容で構成されており読み応えがある。これまで幼児教育に触れてこなかった方でも興味もてる内容に仕上がっているので、ぜひ最後まで目を通してほしい。本特集をきっかけに、幼児教育分野の研究がさらに活性化することを願っている。

特 集

保育現場における有効な幼児の運動能力評価に関する一考察

小 澤 聡*

A study of the motor ability assessment for children at nursery school

I. はじめに

これまで、体力に関して数多くの研究がなされており、文部科学省では、小・中学校および高等学校体力テストを実施してきた中で、1988年をピークに、体力低下が続いていることを報告(文部科学省, 2013)している。これは、就学前の子どもにも当てはまり、いくつかの研究(杉原ら 2004, 杉原ら 2007)によって報告がなされている。

幼児期運動指針策定委員会はそのような状況を「近年の都市化や少子化が、社会環境や人々の生活様式を大きく変化させ、子どもが遊ぶ場所、遊ぶ仲間、遊ぶ時間の減少、そして交通事故や犯罪への懸念などが体を動かして遊ぶ機会の減少を招いています。」(幼児期運動指針策定委員会, 2012)と分析している。さらに、「幼児にとって体を動かして遊ぶ機会が減少することは、その後の児童期、青年期への運動やスポーツに親しむ資質や能力の育成の阻害にとどまらず、意欲や気力の減弱、対人関係などコミュニケーションをうまく構築できないなど、子どもの心の発達にも重大な影響を及ぼすことも懸念されます」と危惧しており、子どもの運動能力を高めることは急務である。

そのようななかで、2017年に幼稚園教育要領が、保育要領、こども園教育要領と時を同じくして改訂された。幼稚園教育要領では、とくに、運動・体力に関連箇所を見るに、総論と領域「健康」について、旧式と比較して加筆あるいは修正がなされている。これらの加筆修正は、教育要領が改訂される以前の、調査研究や運動指針の策定がその背景にあることがうかがえる。

そこで、本研究では、幼児の運動能力に関する先行研究、運動指針、幼稚園教育要領などを踏まえ、急務でもある幼児の運動能力を高めるため、今後のよりよい運動遊び指導などに役立つよう、保育現場において有用な運動能力評価について明らかにすることを目的

* 常磐大学人間科学部教育学科 准教授

とする。

そのために、おもに文部科学省の資料を用いて、①幼児の体力の推移を確認し、②信頼性の高い幼児の運動能力調査法を同定し、③幼稚園教育要領領域「健康」における幼児の運動能力に対する重要度を確認し、④2種類の幼児の運動能力調査法を実施して分析を進めていく。

II. 幼児の運動能力に関する研究

1. 運動能力の推移について

就学後の子どもを対象とした運動能力テストは、1964年から文部省が開始したいわゆる「スポーツテスト」が現在は「体力・運動能力調査」として継続しており、そのデータは文部科学省に蓄積されている。直近では、「令和二年度体力・運動能力調査報告書（スポーツ庁，2021）」として報告され、2013年度の報告書（文部科学省，2013）によれば、「長期的にみると、握力、および走、跳、投能力にかかる項目は、体力水準が高かった1980年頃と比較すると、中学生男子の50m走、ハンドボール投げおよび高校生男子の50m走を除き、依然低い水準になっている。」と、小中高年生におけるほとんどの運動能力が昭和60年と比較して低い水準で維持されていることが報告されている。

一方、就学前の子どもに関する全国規模の縦断的調査数は少なく、就学後のそれとは異なる。数少ない就学前の幼児を対象とした全国規模の調査としては、「東京教育大学体育心理学研究室が開発した運動能力調査（以下、東京教育大学による運動能力調査）と記す」を用いた報告が唯一と言ってもよい。東京教育大学による運動能力調査は、近藤、松田、岩田らが中心となって1966年から2008年まで約40年間実施されている。それらの報告（杉原ら，2004，杉原ら，2007，森ら，2010）を総括すると、1973年までは体力の向上を認めたものの、1986年までは向上が鈍化し、2002年にかけて体力低下が続き、その後2008年まで体力低下が維持されていることが報告されている。つまり、幼児の運動能力についても、就学後の子どもと同様に、1986年頃をピークにして、低下した状態が近年まで維持されていたことになる。

以上、これまでの多くの先行研究のように、就学前の子どもの運動能力が低下し続けていることが間違いないことが確かめられたとともに、運動能力の向上が急務であることが明らかとなった。

2. 幼児の運動能力調査方法に関する議論

幼児の運動能力調査については、評価観点からの議論が長年なされてきている。幼児期の運動発達をとらえる評価方法としては、①運動能力テストのパフォーマンスによって量的に評価する方法、②運動課題の達成数をとらえる方法、③動作様式の質的変容過程を質的（観察的）に評価する方法があげられている（中村ら，2011）。

従来の運動能力調査は、距離や時間といった運動パフォーマンスによる評価、あるいは運動課題の達成度による量的評価がなされている。最も有名なものとして、1964年以來、文部科学省が就学後を対象に実施している「体力・運動能力調査」であり、「新体力テスト」と改名され現在も継続中である。前述の東京教育大学による運動能力調査は就学前の幼児を対象とした量的評価であり、現在「MKS 運動能力調査」と名称が変更され、2007年から2009年にかけて実施された、「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究調査報告（文部科学省，2011）」で用いられることで全国標準になったと考えられる。これらのことから、本研究では「MKS 運動能力調査」を、量的評価による幼児の運動調査法として信頼性が高いものと扱うこととした。

量的評価と対照的に、幼児の動作様式の質的変容過程を評価、つまり質的評価についても研究がなされているが、その調査は就学後のそれと比較して広がりを見せてはいない。その理由として、幼児は評価に対する理解が難しいこと、競争意識が乏しいこと、結果への関心が薄いことなどを報告している（松田，1961）。ほかにも保育者だけによる測定の高難さなども理由の一つとして考えられよう。しかし、研究の成果により、走る動作、跳ぶ動作、投げる動作、捕る動作、つく動作、転がる動作、平均台を移動する動作、の7種類で質的な評価がなされる調査方法が策定された。これについては、阿江、中村らの尽力が大きい（阿江通良ら，2007. 中村，1992）。この調査法は多くの先行研究を参考としており、最も古いものでは、「疾走動作」に関する宮丸の報告で（宮丸ら，1975）、中村らは保育者による観察的評価の信頼性や再現性についても確認している（中村ら，1982. 中村ら，1987）。2007年から2009年の「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究報告書」では「基本的動作の調査」として採用され、その結果は後に策定・改訂された「幼児期運動指針」、「幼稚園教育要領」に影響をおよぼしている。

以上のように、現在において就学前の幼児を対照とした運動能力調査法としては、量的評価の面では「MKS 運動能力調査」、質的評価の面では「基本的動作の調査」が全国規模

で実施できる信頼性のある調査・評価法であることがあらためて明らかとなった。したがって、本研究では、これら 2 つの運動能力調査を実施して論を進める。

Ⅲ. 幼児期運動指針・幼稚園教育要領について

つぎに、幼児における運動能力が、改訂された幼稚園教育要領でどのように扱われているのかを明らかにするため、領域「健康」の部分と「総則」から検討する。

1. 幼稚園教育要領の領域「健康」における運動の重要性

2017 年度に改訂された幼稚園教育要領の中で、幼児の運動能力に関する調査や、報告が影響している。とくに、領域「健康」においては、運動の重要性が色濃く反映されている。その発端となっているのが、「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究報告書（文部科学省，2011）」であり、それに基づいて策定された幼児期運動指針、中央教育審議会答申であるといえよう。「体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に関する調査研究」では、幼児期に習得しておくことが望ましい基本的な動作や、生活習慣および運動習慣を身に付けるための効果的な取り組みなどについて実践的な研究報告がなされた。そして、この調査研究を背景に策定されたガイドラインが、「幼児期運動指針（幼児期運動指針策定委員会，2012）」であり、幼児期の運動はどのようにあるべきかを示している。このなかで、「多様な動きが経験できるように様々な遊びを取り入れること」、「楽しく体を動かす時間を確保すること」、「発達の特性に合った遊びを提供すること」が幼児の運動の 3 本柱として明示された。そして、2016 年 12 月 21 日の中央教育審議会答申の現行幼稚園教育要領等の成果と課題（文部科学省中央教育審議会，2016，p72）において「幼児期における語彙数、多様な運動経験などがその後の学力、運動能力に大きな影響を与えるという調査結果などから、幼児教育の重要性への認識が高まっている。」に影響を及ぼしていると考えられる。

そして、改訂後の幼稚園教育要領では、新たに 10 項目の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を示した。順位付けはなされていないものの、その第一項目には「健康な心と体」が記載されたことから、健康な体、つまり幼児の体力や運動能力には重要な意味付けをもたしていると推測される。さらに、教育要領解説（文部科学省，2017，p7）において、領域『健康』の『内容の取り扱い』には、『多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすること』を新たに示した。」と記載されており、とくに「多様な動き」を重要視している。

このように、領域「健康」について、多様な運動経験などがその後の学力、運動能力に大きな影響を与えるということなどから、運動能力について見直しが図られたと考えられる。

2. 幼稚園教育要領の領域「総則」における評価の重要性

ここでは、幼稚園教育における評価について概観する。評価については、これまでも若干の記述があったものの、改訂後の幼稚園教育要領では、「指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」が新たに加わり、幼児理解に基づいた評価の実施（文部科学省，2017，p9）には、「(1) 指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること。(2) 評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにすること。」と記載されている。これは、2016年12月21日の中央教育審議会答申（文部科学省 中央教育審議会，2016，P77）の幼児期にふさわしい評価のあり方で、「日々の記録や、実践を写真や動画などに残し可視化したいいわゆるドキュメンテーション、ポートフォリオなどにより、幼児の評価の参考となる情報を日頃から蓄積するとともに、このような幼児の発達の状況を保護者と共有することを通じて、幼稚園等と家庭が一体となって幼児と関わる取組を進めていくことが大切である。」にも影響されているものと思われる。

このように、幼児教育では評価をこれまで以上に取り組むべきとして、一人一人を丁寧に把握し、妥当性や信頼性が高い評価を心がけることとしており、運動能力の評価についても当てはめて考える必要がある。

IV. T 幼稚園における運動能力調査

以上のことから、これからの領域「健康」においては、幼児の運動能力を高めるよう努力し、その成果を信頼性のある蓄積できるデータとして評価し、次年度に活かすようにすることが必要であるとされた。

そこで、幼稚園児を対象に保育者による評価がより適切となる運動能力調査法を明らかにするため、前述した2つの運動能力調査を実施し比較検討することとした。

1. 方法

1) 対象及び測定期日

T 幼稚園に所属する 5 歳児（男児 27 名、女児 27 名）を対象に 2017 年 10 月、および 11 月に運動能力測定を実施した。

2) 運動能力測定方法

以下の 2 種類の運動能力評価方法を採用した。

① MKS 運動能力調査（以下、「量的調査」と記す）（文部科学省，2013，p98 - 105）

② 基本的動作の調査（以下、「質的調査」と記す）（文部科学省，2013，p144 - 152）

なお、2 種類の運動能力評価方法と共通する 4 つの動作のうち、3 つの動作（表 1）について相関分析を行った。

表 1. 2 種類の運動能力調査の動作対応表

	① MKS 運動能力調査（量的評価）	② 基本的運動動作の調査（質的調査）
調査項目名	立ち幅跳び	跳ぶ動作
	ボール投げ	投げる動作
	捕球	捕る動作

3) 評価方法

① 量的調査

幼児の運動能力調査の得点表および総合評価をもとに点数化し、それぞれ 5 段階で評価した。

② 質的調査

基本的動作の調査実施要領および得点をもとに点数化し、それぞれ 5 段階で評価した。

なお、本調査法は、ビデオカメラに収録した対象児の動作フォームをモニター画面で観察しての得点化作業は、教育現場を想定し、運動指導経験者や熟練者ではなく、幼稚園教諭を志望する大学生 1 名が行った。得点化作業は、1 項目につき 2 回行った。

4) 分析方法

量的調査および質的調査において対応する動作の調査項目評価得点間、および質的調査の得点化作業の 1 回目と 2 回目の得点間について、Microsoft 社 EXCEL による相関分析（危険率 5%）を行った。

2. 結果

2 種類の幼児運動能力調査法について、男女別にそれぞれの対応する種目の得点につい

て相関分析を行った。その結果を表 2-1、表 2-2 に示した。女児の立ち幅跳びと跳ぶ動作、捕球と捕球動作については、やや弱い相関が得られたものの、その他は弱い相関、とくに女児のボール投げと投げる動作については、相関が認められなかった。

表 2-1. 2 種類の運動能力調査方法の相関関係 (男児, n27)

	立ち幅跳び (跳ぶ動作)	ボール投げ (投げる動作)	捕球 (捕る動作)
相関係数	0.23	0.35	0.36
<i>p</i> 値	0.27	0.09	0.08

表 2-2. 2 種類の運動能力調査方法の相関関係 (女児, n27)

	立ち幅跳び (跳ぶ動作)	ボール投げ (投げる動作)	捕球 (捕る動作)
相関係数	0.47	0.07	0.46
<i>P</i> 値	0.02	0.73	0.03

質的評価における 1 回目と 2 回目の得点間の相関結果を表 3 に示した。すべて有意な相関を示し、投げる動作及び捕る動作については強い相関が認められ、跳ぶ動作については弱い相関が認められた。

表 3. 観察法 1 回目と 2 回目の評価点の相関 (男女児, n54)

	跳ぶ動作	投げる動作	捕る動作
相関係数	0.41	0.75	0.73
<i>p</i> 値	0.18	0.01	0.01

V. 考察

幼児教育における幼児の運動能力の望ましい評価方法を明らかにすることを目的として、おもに文部科学省の資料を用いて、①幼児の体力の推移の検討、②信頼性の高い幼児の運動能力調査法の同定、③幼稚園教育要領領域「健康」における幼児の運動能力に対する重要度の検討、④ 2 種類の幼児の運動能力調査法を実施して分析を行った。

その結果、①幼児の運動能力を評価幼児教育における運動能力が低下した状態で維持されていること、②幼児の運動能力を調査するためには、量的と質的評価による 2 種類の信頼性の高い方法があること、③幼稚園教育要領領域「健康」において、幼児の運動能力について重要度が高まっていること、④ 2 種類の運動能力調査法は有意で弱い相関が認められ、さらに質的調査の 1 回目と 2 回目との間には、一定の相関関係が認められた。

以上を踏まえて考察する。2種類の幼児の運動能力調査法については、それほど相関が認められなかったが、ある意味当然と考えられる。というのも、量的調査は運動による成果を、質的調査は運動様式（運動のしかた）を評価し、そもそも評価観点が異なることが挙げられる。同じ動作を評価しているため、もう少し高い相関が認められることを予測していたが、評価観点の違いから考えれば、至極もったもな結果であったと思われる。したがって、幼児の運動能力調査を実施する際には、保育者が量的・質的どちらの観点で評価すべきかを明確にしていることが重要であろう。いずれにしても、2種類の運動能力調査法は大学生が得点化しても、信頼のある評価が得られる可能性があることが示唆された。

つぎに、どちらの調査法が保育現場で有用と考えられるかについて論じる。まず、評価のクラス分けという視点から検討すると、量的評価は、男女別に4歳から5歳を前半後半とそれぞれ区別し、6つの年齢区分ごとで5段階評価が作成されている。一方、質的評価法では、これまで測定した年少・年中・年長クラスの男女の平均値を算出するにとどまっている。質的調査法の評価クラス分けについては、量的調査法と比較して測定データの蓄積量が少ないだけに量的調査法に分があると考えられる。

また、得点化までの作業時間という視点からも少々検討したい。量的調査法は、距離や時間を測定現場で記録し、その後、得点表を用いて読み替えるという作業であり、それほど時間は要しない。一方、質的調査法は測定現場で記録した動画映像をモニター画面に再生し、場合によってはスローモーションで再生して評価するなどの必要があり、作業時間としては量的調査の数倍であった。保育現場で抱える仕事量などを勘案すると、量的調査法に分があると考えられる。

以上のように、2つの調査法は、大学生による評価でも信頼性のあるデータが得られることがわかったが、評価のクラス分け、得点化作業の作業時間などを踏まえると、幼児の運動能力評価は、量的調査法を用いることが妥当であると結論付けられる。

ただし、量的調査法を用いながら、日頃のさまざまな場面での観察から得られる情報を個別に加えることで、幼稚園教育要領（文部科学省，2017，p9）が示す、「評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い」、「幼児一人一人のよさや可能性などを把握し」、「次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにする」ことが達成できるものと考えられる。

最後に、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領でも、運動については同様の扱いがなされており、運動能力の評価については、本研究内容が当てはまると考

えられることを書き添える。

【引用参考文献】

阿江通良・飯千明・加藤謙一・窪康之・國土将平・佐々木玲子・佐藤徹・中村和彦ら
(2007). 幼少年期に身につけておくべき基本運動(基礎的動き)に関する研究(第2報).

平成18年度 日本体育協会 スポーツ医・科学研究報告 I, pp.1-76.

杉原隆, 森司朗, 吉田伊津美, 他(2004): 2002年の全国調査からみた幼児の運動能力,
体育の科学, 54(2), 161-170.

杉原隆, 近藤充夫, 吉田伊津美, 他(2007): 1960年代から2000年代に至る幼児の運
動能力発達の時代変化, 体育の科学, 57(1), 69-73.

スポーツ庁(2021). 令和二年度体力・運動能力調査報告書

https://www.mext.go.jp/sports/content/20210420-spt_kensport01-000014364_2.pdf

(2022年2月3日参照)

中村和彦, 植屋清見, 浅場一徳(1992). 観察的評価による幼児の疾走動作の発達. スプ
リント研究2: 37-45.

中村和彦, 武長理栄, 川路昌寛, 川添公仁ら(2011) 観察的評価法による幼児の基本的
運動動作様式の発達, 発育発達研究 51, 1-18.

中村和彦, 宮丸凱史(1987). 幼児期における動作様式の発達とその評価法の検討(2): 跳
動作・投動作・ころがり動作について, 体育学研究台 38回日本体育学会大会号

中村和彦, 宮丸凱史, 久野 譜也(1987), 幼児の投動作様式の発達とその評価に関する
研究 筑波大学体育化学系紀要 10: 157-166.

松田岩男(1961) 幼児の運動能力の発達に関する研究. 東京教育大学体育学部「東京教
育大学体育学部紀要」, 1, pp.38-53.

宮丸凱史(1975). 幼児の基礎的運動技能に Moter Pattern 保発達-I-幼児の Running
Tarrern の発達の過程, 東京女子体育大学紀要, 10, 14-25.

森司朗, 杉原隆, 吉田伊津美, 他(2010). 2008年の全国調査からみた幼児の運動能力,
体育の科学, 60(1), 56-66.

文部科学省(2011). 体力向上の基礎を培うための幼児期における実践活動の在り方に
関する調査研究報告書

https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/youjiki/index.htm (2022年2月15日参照)

文部科学省 (2013). 平成 25 年度体力・運動能力調査結果の概要及び報告書について

https://www.mext.go.jp/prev_sports/comp/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2014/10/14/1352493_02.pdf

(2022 年 2 月 2 日参照)

文部科学省 中央教育審議会 (2016). 「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」. 2016 年 12 月 21 日

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

(2022 年 2 月 1 日参照)

文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領解説

https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf 2017 年 3 月

(2022 年 2 月 10 日参照)

文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領

https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf 2017 年 3 月

(2022 年 2 月 10 日参照)

幼児期運動指針策定委員会 (2012). 幼児期運動指針

https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/undousisin/1319771.htm

(2022 年 2 月 15 日参照)

特 集

「人と関わる力」についての一考察

村 上 八千世*

A Study of Young Children's Ability to Interact with Others

要旨 (Abstract)

本研究は次の3つの視点①「アタッチメント / 子別れと『人間関係』」、②「葛藤の介入行動にみる『人間関係』」、③「肌触り / 身体接触と『人間関係』」から保育を捉え、保育者としての姿勢について考察することを目的とする。保育者は本来子どもが持っている能力を認めた上で養護にあたり、またその能力を最大限に引き出せるように支援する必要がある。研究事例を用いて

①は子どもの自立へ向けた自己調整能力、②は葛藤介入場面の役割認識、③は柔らかな環境による自己の安定化について考察した。

キーワード (Keywords)

身体接触、葛藤介入、アフォーダンス、移行対象物、人間関係

1. はじめに

1-1. 幼児教育の基本と領域「人間関係」について

幼稚園教育要領（平成29年）には「幼稚園教育の基本」として、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行う」、「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮」する、「教師は、幼児と人やものとのかわりが重要であることを踏まえ、物的・空間的環境を構成しなければならない。」と示されている。また保育所保育指針（平成29年）でも「保育の目標」として、「十分に養護の行き届いた環境の下に、くつろいだ雰囲気の中で子どもの様々な欲求を満たし、生命の保持及び情緒の安定を図ること。」が示されている。

* 常磐大学人間科学部教育学科 准教授

さらに領域「人間関係」については、幼稚園教育要領（平成 29 年）、保育所保育指針（平成 29 年）の「3 才以上児」と「1 歳以上 3 歳未満児」の保育内容の目的において、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う」となっており、「内容」の詳細は次の(1)から(13)が示されている。

- (1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。
- (2) 自分で考え、自分で行動する。
- (3) 自分でできることは自分でする。
- (4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。
- (5) 友達と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。
- (6) 自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。
- (7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。
- (8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする。
- (9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する。
- (10) 友達とのかかわりを深め、思いやりをもつ。
- (11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする。
- (12) 共同の遊具や用具を大切に、みんなで使う。
- (13) 高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人に親しみをもつ。

このように幼児期は幼児自らが人やモノ、コトなどの環境と関わりながら、まずは情緒を安定させ、自己を充分に発揮することが重要であり、保育者はそのことがその後の発達や活動の基盤となっていくことをよく理解して支援しなければならない。

1-2. 社会情動的スキルと領域「人間関係」

ノーベル経済学賞を受賞した米国の経済学者ヘックマン（2015）の研究をきっかけに、社会情動的スキルを幼児教育において育てることがその後の成長にとっていかに重要であるかがよく論じられるようになった。

社会情動的スキルは非認知スキル、ソフトスキル、性格スキルなどとしても知られる。目標の達成（忍耐力、自己抑制、目標への情熱）、他者との協働（社交性、敬意、思いやり）、情動の制御（自尊心、楽観性、自信）にかかわるスキルであり、現実には日常生活の様々な状況において現れるものとされており、これらのスキルは人生のあらゆる段階において重要な役割を果たす（OECD、2015）。図 1 は最も重要な機能のいくつかに基づくスキル

の分類を示している。認知的スキルと社会情動的スキルを区別しているがこの2つは相互に作用しお互いに影響を与え合うため切り離すことはできない。スキル発達の速度は、個人の年齢と現在のスキルの水準に大きく左右され、現在では、スキル発達には敏感期があることが認識されている。子どもの幼児期は、将来のスキル発達の基礎を築くことから、非常に重要である。

また個人の持つスキルの水準が高いほど、スキルの獲得が大きく、スキルはスキルを生む。例えば、学校入学時に数学的リテラシーが同級生に比べて比較的高い子どもは、学年末により高い数学的リテラシーを持つ可能性が高い。特に社会情動的スキルは認知的スキルの発達に役立つ。例えば、非常に計画的で粘り強い子どもは、同じ水準の数学のスキルを持ちながら自制心や粘り強さの水準が低い子どもよりも、数学のスキルを伸ばすことができる可能性が高い。自制心や粘り強さにより、子どもが授業に集中し宿題を毎回こなす可能性が高くなると考えられる。したがって、認知的スキルと社会情動的スキルは密接に関連している。スキルの高い子どもは、知識を向上させるような手段を選択したり、成長のためのさらなる機会（例：課外活動）を求めたりする可能性が高い。

幼稚園教育要領の領域「人間関係」における目的である「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う」ためには、幼児が安定した生活の中で自己と向き合える環境があることが重要となる。幼児は其中で自立への意欲を持ち、さらには他者とも積極的に関わろうとする。

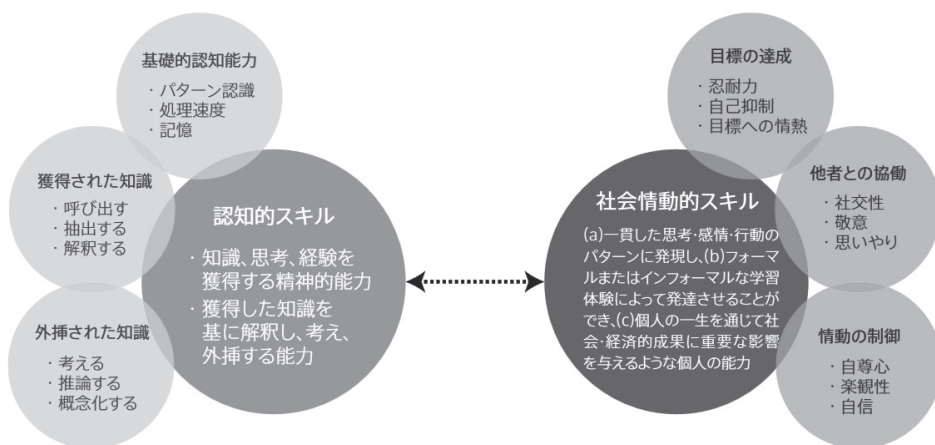


図1. 認知的スキル、社会情動的スキルのフレームワーク (OECD, 2015、池迫・宮本訳, 2015)

1-3. 本研究の目的

「人間関係」の基礎は乳児期の養育者とのアタッチメントから始まり、やがて自我が芽生え、成長に伴い他者との関りの中でさまざまな社会性を育てていく中でできあがっていく。本研究ではこれまでの研究事例を検証しつつ、次の3つの視点から保育を捉え、保育者としての姿勢について考察することを目的とする。まず一つ目は「アタッチメント/子別れと『人間関係』」である。アタッチメント（愛着関係）については盛んに重要性が論じられ、乳幼児の発達の基盤であることはいままでの間でもないが、子どもの発達には身近な人との近接的關係だけでなく、同時に反発的關係がなければ成立しない。2つ目は「葛藤の介入行動にみる『人間関係』」である。従来の保育における「ケア」の概念は「保育者が子どもを世話する」という視点で捉えられてきたが、実際は子どもが対象世界をケアする姿はよく見られる。3つ目は「肌触り/身体接触と『人間関係』」である。肌触りの良さや他者との身体接触は子どもの生活や人間関係に深くかかわっている。

2. アタッチメント/子別れと「人間関係」

子どもは親や保育者など特定の人とのアタッチメントをベースに身体的にも、知能的にも発達を遂げていく。アタッチメントは親など特定の他者との間に築く情緒的な絆のことである。アタッチ (attach) とは「くっつける (くつつく)」という意味を示し、子どもが何らかの危機に接し、恐れや不安などの感情を経験したときに身体的、心理的に誰か特定の人にくっつきたいと願う欲求と行動を指している。このようにアタッチメントは子どもと親や保育者などとの「近接性」を意味するのに対し、根ヶ山 (2002) は子育てを「子別れ」という観点からとらえ、母子関係における「反発性」や「分離」の意義を主張している。そもそも子育てとは子が自立して親から離れていくことを支援する営みであり、「子別れ」は子育ての目的でもある。親は子どもを保護しながらも常に離れようと画策しながら子育てを行っている事実は無視できない。離乳やトイレット・トレーニングも親が子どもから離れようとする意志の現れでもある。離乳やトイレット・トレーニングがスムーズに進めば親は授乳やオムツ交換などのめんどうな行為から解放されるからである。そこで不安を感じる子どもとの間にコンフリクトが起き、両者の間に多様な葛藤が生じる。ただしこれは親が一方的に子どもから離れようとしているのではなく、子どもにとっても親から分離することは束縛から逃れて自由に行動できるようになることを意味しており、子ども側の親から離れようとする能動性も大いに働いているのである。

村上・根ヶ山(2007)は家庭と保育所でオムツやパンツを交換する場面を観察して比較した結果、子どもが親や保育者の交換行為に対して抵抗を示す割合は保育所より家庭のほうが多く生起し、子どもの抵抗への親や保育者の調整方法も家庭のほうがより多様であった。子どもの親への抵抗が長引くほど親の調整行動は子どもの身体をつかまえたり、くすぐるなど身体接触を伴う方法が増加した。このようなやりとりによって子どもは親からの身体接触を引き出そうと確信犯的に抵抗を示しているとも考えられる。排泄の自立する時期は基本的な生活(食事や着替えなど)は概ねひとりで行うことができるようになっている。自分で食器から口へと食べ物を運び、汚れた服を脱いで簡単な服なら着ることができ、トイレへ行って用を足すことができる時期である。すなわちそれまでは親の手を借りながらやってきたことを自分一人で行っていかねばならないことが一気に増える時期を意味する。事あるごとに親からのスキンシップを受けていた濃密な関係が終わろうとしていることを察知するからなのか、そのまま親との距離が離れるのを不安に思うのか、子どもはすんなりとは自立への歩みを進めようとはせず、抵抗することによって親との身体接触を取り戻そうとし、安心感を得ようとしているのかもしれない。一旦出来るようになった事も「できない」と言ってみたり、ぐずぐずして一向にやろうとしなかったりする。これは子どもの作戦でもあると捉えることができる。自立に向けて進み中で、立ち止まり、親との信頼関係を確認しながら前に進もうとする子どもの姿であると考えられる。抵抗すればねらい通りに親からの身体接触を得ることができ、思い通りに親をコントロールし、能動的に親との距離を調節しながら徐々に離れていく準備をしていると考えられる。

親が行うオムツやパンツ交換などの世話行動は食事の世話などと同じように子どもの生育や健康と直結する問題であり、たとえ子どもがそれを拒否しても親はあきらめるわけにはいかないのだ。子どもが逃げればつかまえて何とか交換したり、辛抱強く食べるのを促したりすることになる。そんな時大人は子どものやる気を奮い立たせるように支援し、自立を促しているつもりになっているかもしれないが、実は舵を握っているのは子どもの方で、子どもは自分の心身の状況を鑑みながら、親との距離を調節し、自身の不安を取り除きながら自分のペースで徐々に自立へと向かって行こうとしているのではないだろうか。

3. 葛藤の介入行動にみる「人間関係」

佐伯(2017)は「すべての人—生まれてすぐの乳児から、終末期を迎える老人まで—は、誰かをケアしないではいられない存在である」ことを前提として考えることを提案し

ている。そのためには保育の場で保育者に求められていることとして「子どもが（結果的に）よく生きようとして、何か／誰かがよくあるように何かをしてあげようとする（ケアする）ことに専心没頭していることを認めてあげることが、何よりもまず大切だ」と述べている。さらに保育者側から子どもに対して、一方的に（「上から目線」で）何かを施行する（してあげる）ことを、ひとまず控えなければならないでしょう」とも述べている。

村上（2017）は3～5歳児の異年齢クラスの保育室内にある「お話テーブル」（図2）で繰り広げられる子ども同志の葛藤（いざこざ）場面に周囲の子どもたちがどのような介入行動を示すかを観察し、これまでの幼児の葛藤場面に関する研究において「介入行動」から排除されることの多かった「注視・傍観」や「文脈からずれた行動」に注目した。その結果から3歳児の介入行動の割合は4歳児よりも高く、その介入方法は葛藤の当事者を近くや少し離れた場所から「注視・傍観」（強い積極性で見ると）する方法が多かった。その理由として「注視・傍観」するだけであれば「仲介」のように言語能力を要求されることがないためとも考えられるが、3歳児は年上の子どもたちの葛藤場面にも「注視・傍観」行動で積極的に介入し、その姿は葛藤の行く末を最後まで見届けようとするおどろくほどの粘り強さのものであった。その結果、葛藤の当事者はそういった周囲の「注視・傍観」によって時には気が散ってイライラしたり、その場を離れてしまうなど葛藤そのものをうやむやにして終了させてしまうことも多かった。

この研究で明らかになったもう一つのことは「文脈のずれた行動」による介入方法が年齢と共に増加していることである。「文脈のずれた行動」とは、例えば仲たがいをして睨み合っている葛藤当事者のところへ行って、いきなり「じゃんけんしよう！」などと当事者側の脈絡と全く関係のない行動で関わることである。時には当事者はおかしくなって笑い出し、それをきっかけに葛藤が終了することもある。一見、幼児の未熟さがちぐはぐな関わりを生起させているようにも取れるが、それならば年齢に伴って生起率が下がるはずである。むしろ幼児は「文脈のずれた行動」によって当事者の緊張感を緩ませるという目的を持っていると考えられる。越中（2001）も幼児の「おどけ」を中立型の介入行動として考察しており葛藤場面和ませることを目的とした「遊戯的ユーモア志向」が存在すると示唆している。

心理学者で動物行動学者のDe Waal（1989）によるとチンパンジーの社会では群内で闘争する雄たちに日和見的な「和解」が起こることがあり、それによって群の安定を図るといふ。例えば連合するリーダー2頭が闘争を起こせば群の安定は崩れ、第三の雄が台

頭する可能性が強まり混乱が起こるからである。また霊長類学者でゴリラ研究の第一人者である山極（2009）もゴリラ同志にケンカが起きた時に第三者が入って「引き分け」にさせることで争いを解決させ、なおかつ第三者のお陰で当事者は互いに面子を保ったまま引き下がることのできるという。

村上（2017）の葛藤場面の観察でも3歳児が年上のいざこざ場面に積極的に介入し、自分の能力に見合った「注視・傍観」という方法で仲間内の安定を図ろうとしていたと考えられる。幼児は言語が発達するよりもずいぶん前から仲間の一員としての自覚を持ち、仲間のいざこざにも高い関心を持って、仲間内の安定を図るために自分ができる限りの貢献をしようとしているのではないだろうか。また3歳児が年長児の葛藤を見守る気迫は相当なものであった。葛藤場面から当事者が離脱してその場が終了すると、注視行動を示した幼児は脱力したように息を一気に吐き、少し離れたところに座っていた保育士のところへ行ってその膝に顔をうずめた。大きな緊張感で疲弊した気持ちを落ち着けているようであった。

幼児の葛藤場面についての研究の中には葛藤の当事者を傍で注視するだけの行動や文脈からずれた行動は介入行動から除外して分析するものも少なくなかったことは先に述べたが、それは我々大人側に「葛藤の介入」とは、その状況に何らかの結論を導き出して終了させるためのものだという考えがあったからではないだろうか。実際、村上（2017）の研究でも子ども同士の葛藤場面に保育者が仲介役として関わらない場合、当事者のどちら



図2. お話しテーブルの様子

かがその場を離れて葛藤場面が自然消滅するなど、結論に至る前にうやむやに終わってしまうケースが多かった。これは子どもたちが未熟であるがゆえに結論を出すことができないままいざこざが終了してしまうと考えられがちであるが、実は子どもたちはいざこざの決着をハッキリつけたいとは思ってはおらず、むしろうやむやに終わらせようとしているのかもしれない。大人が幼児のいざこざに介入する場合、当事者それぞれの気持ちを汲み取り、それを互いに理解できるように橋渡しをして、そのいざこざに何らかの決着をつけ

るという援助方法は保育の定番となっているが、それをモデルとして真似ることができる幼児もいれば、そのようにできる発達段階まで至っていない幼児もいる。しかし子どもはそのような型にはまらない方法で、かつ自分の現在の能力にみあった方法でそんな段階にあってもなんとか仲間内の安定を図ろうとする仲間意識がしっかりと内在していることは大変興味深い。

4. 肌触り / 身体接触と「人間関係」

アフォーダンス (Affordance) とはアメリカの知覚心理学者 James J. Gibson (1979) が提唱した造語であり、「環境に存在し、動物に行為の可能性を提供する情報である」と定義している。例えば硬くある程度の広さを持つ表面が膝の高さにあれば「座る」という行為をアフォードする可能性はあるが、胸の高さにあるなら「座る」という行為はアフォードされないだろう。床材や敷物の場合も柔らかく肌触りの良さそうな材質はそれを見た人に触れたり、寝転んだりする行為をアフォードする可能性があるが、硬く、冷たそうな材質ではそのような行為はアフォードされないだろう。保育園などの室内空間に「くつろぎコーナー」などを設定する際には柔らかく肌触りの良い敷物やクッションを配置することが多いと考えられる。肌触りの良い柔らかい素材への接触が人の心身の発達に与える影響は多くの研究で明らかにされている。まずは Harlow (1958) のアカゲザルの実験はあまりにも有名である。母親から隔離した子ザルを二つの母親模型がある檻の中で飼育する実験で、胴体が針金でできている母親模型と毛布のようなタオルのような布で被われた母親模型のどちらかに哺乳瓶を装着し、子ザルがいつでも好きな時にミルクを飲めるようにした状態で、子ザルがどちらの母親模型と長い時間を過ごすかを観察した。この実験では母親が持つ哺乳者としての役割と母親との接触の心地よさのどちらを子ザルが好むかが明らかになった。その結果はどちらの母親模型に哺乳瓶を装着した場合でも子ザルはタオルの母親にしがみついてほとんどの時間を過ごしたのである。

またスヌーピーが登場することで有名な漫画の「ピーナッツ」に登場するライナス少年は常にタオルを持ち歩き、それがないとパニックに陥ったりする。このように子どもがタオルやぬいぐるみ等の柔らかいものにアタッチメントを示すことを移行現象と呼び、その対象を移行対象物という。乳児が親との依存段階から脱して自立し始める過程で移行対象物が使用されることがある。例えば子どもが母親から離れて一人で寝たり、知らない場所に連れていかれた場合に子どもが移行対象物に自由に触れることで不安に打ち勝ち、安心

感や慰めを得ることができるという。この概念はもともと精神分析医の Winnicott (1953) によって提唱されたものであるが、対象物の「安心感や慰めの機能」については明白に述べていなかった。その後、Busch (1974) によって対象物の要素が整理され、①いつも見慣れたもの、②いつも自由に使えるもの、③柔らかい素材であるもの、という3つが示された。Passman (1976, 1977) らは乳児が母親代理としてタオルなどの対象物を使用することを観察し、母親不在のストレス状況場面での適応に「安心感や慰めの機能」として作用することを明らかにした。

Harlow の実験や Passman らの研究結果からわかるようにタオルなどの移行対象物には柔らかさという「安心感や慰めの機能」が内在しているといえるだろう。また Boniface ら (1979) は移行対象物を持つ3歳児は持たない3歳児にくらべて有意に自立的であるという研究結果を出している。

これらを踏まえて亀島 (1995) は働く女性や単親家庭などが増加するわが国の現状では、多くの子どもにとっては親から離れた家庭外における適応が早期の課題となっていること、特に保育所という社会集団生活への適応は自律・社会化を学習していく子どもにとって重要であることを述べ、移行対象物のもつ「安心感や慰めの機能」をうまく利用すれば親子分離におけるストレスを軽減し、保育所適応を容易にする可能性があることを提言している。

村上 (2021) は保育室内の一角に「くつろぎコーナー」をつくり、リノリウムというツルツルした材質の床面と、その上に毛足の長さが5mm程度のカーペットを敷いた床面の2条件を設定した。そしてそこでの子どもの遊びや姿勢、また幼児同士の身体接触の生起にどのような違いがあるかを比較した(図3-1, 3-2)。それぞれの床面が持つアフオーダンスによって子ども同志の関係性にも影響があると仮説を立て、3~5歳児の異年齢クラスにおいて自由遊びの様子を両条件で観察した。分析の結果、幼児はカーペットを敷いた床面では座位や臥位の姿勢を取る頻度が高く、リノリウム条件では立位姿勢の頻度が高かった。さらに他児への接触頻度はカーペット条件では座位と臥位の時に高く、リノリウム条件では立位の時に高かった。両条件とも臥位では平均接触時間が比較的長く、立位時の平均接触時間は比較的短いことから、立位時の接触は対象児を叩いたり蹴ったりする瞬間的な接触が多く、臥位では体の触れ合いそのものを楽しむようなじゃれ合い遊びなどによる接触が多いと考えられる。つまりカーペット条件では座り込んで行う親和的な遊びが多く、リノリウム条件では立ったまま行う戦いごっこのような遊びがよく行われて



図3-1. リノリウム条件の床



図3-2. カーペット条件の床

いると考えられる。カーペットの床面には座ったり寝転んだりしたくなるアフォードンスがあり、だれかが寝転ぶとその身体がさらに他児の寝転び行動をアフォードするという連鎖が起こると考えられる。そこには寝転びたくなる「気持ち良さ」があり、材質や人の身体の柔らかさが与える身体的な情感と言える。またこの研究の観察時に一人でカーペットコーナーに来てゴロゴロと寝転んでいた5歳の男児に「どんなときにくつろぎコーナーに来たくなるのか」を聞いてみたところ、男児は「寂しいとき」と答えたのだった。活発なタイプの男児であったためそのような答えが返ってきたことがその時は意外であったが、前述の Boniface の移行対象物を持つ子どもは持たない子どもより自立的であるという研究結果を踏まえると、自立的な子どもは自分が関われる環境を最大限に活用して自身の情動をコントロールすることに長けていると考えることもできる。保育所で生活する5歳児にとって、寂しさを感じても当然母親を頼ることも出来ず、保育士でさえもはや赤ちゃんの時のように甘えて簡単に抱き着いたりできる存在ではないかもしれない。そんなときでも何かに触れることで得られる気持ち良さや安心感は、これまで信頼関係を築いてきた親や保育者との触れ合いに代わる癒しとなりえるのではないだろうか。そしてまたこのような環境をよりどころにして子どもはより自立的に生活することができるようになると考えられる。

保育室内の柔らかな環境は移行対象物がもつ機能と共通するところがあるように思える。いずれにしる柔らかなものには子どもの不安定な気持ちを鎮める効果があることは間違いない。柔らかなもの＝肌触りが良いものといえるだろう。親から分離された子どもが保育所などで不安や寂しさ等の感情を鎮めたいときに積極的に、あるいは無意識に柔らかな材質に触れなくなったりすることは大いに考えられる。となると保育空間の柔らかな環境は単に子どもの身体的なくつろぎを提供することに留まらず、親のいない場所で社会生活に適応するために大変重要な要素であると言える。柔らかい敷物や他児が寝転がる身体を見て、座ったり、寝転んだりしたくなるのはその肌触りの心地よさが母親との身体接触の心地よさの代替え機能となっているのではないだろうか。だとすれば子どもが自ら自身の不安な感情を鎮めたいと考えた時にその対象物となる環境が用意されていることは大変望ましいことである。Bush（1974）によると移行対象物の出現時は1歳前後と基準が明確にされているが、それ以降の年齢になっても自由にアクセスできる「安心感や慰めの機能」をもった環境があれば子どもたちにとっては非常に心強いことではないだろうか。

また根ヶ山（2002）は身体接触の特徴の一つとして、互いに接触する者に強い情動を引き起こすことを挙げている。例えば誰かを励ます場合にも肩に手を触れながら行うのか、触れずに行うのかでは対象者に起こる情動の強さが全く異なる。また誰かをののしる場合でも言葉だけで行うのか、対象者を手で突き飛ばすという接触があるのとないのではやはり相手の怒りや憎しみの強さも異なるという。言語発達が未熟な幼児にとって身体接触を伴うコミュニケーションは幼児同士の関係性や、幼児と保育者の関係性においてより大きな影響を与えると考えられる。幼児期は言葉が著しく発達する時期であり、4歳ごろになると言葉で自分の意志を主張し、他児の言葉を聞いて理解するという言葉によるやりとりが子どもの生活にとってより重要になっていく時期である。しかし、日本語の表現に「肌が合う」や「ふれあい」などがあるように言葉では伝わらない何かを我々は身体と身体を接触させることで交信しているのではないだろうか。発達に伴い言葉を上手に操ることができるようになると言葉によるコミュニケーションはますます増加するが、言葉では伝えきれないものもあり、身体接触のような非言語的なコミュニケーションの方法は言葉によるコミュニケーション方法に劣らず重要であるといえる。

5. 子どもがもともと持っている「人と関わる力」をどのように理解するか

ここまで領域「人間関係」を支える子どもが本来持っている力について「アタッチメン

ト / 子別れと『人間関係』、「葛藤の介入行動にみる『人間関係』」、「肌触り / 身体接触と『人間関係』」という3つの視点から見てみた。

子どもが愛着関係のある親しい大人から自立するときには、必ずしも順調に親との距離を広げてゆけるわけではなく、一旦は自立できたこともまたできなくなり大人を頼らなくてはならなくなることもある。自立と依存の間を行ったり来たりしながら徐々に自立を遂げてゆく。大人が子どもの自立を急げば、子どもは不安になってもっと依存しようとするかもしれないし、大人がまだまだ自立は無理だと思っても、子どもは早く大人の手を離れたいと思っているかもしれない。子どもがまだまだ大人に依存したいときには子どもは大人をコントロールして、どうにか大人の関心を自分に引き付けようとする。大人からはこれらの行動がわがままや駄々をこねているようにも見えるが、大人を引き付けることで、自分自身の感情を落ち着かせようとしているかもしれない。依存しようとする子どもの意に對抗して、ますます突き放すような対応を取れば両者の間のコンフリクトはますます深まるだろう。このような親しい大人と子どもとの間のかけひきのようなやり取りを保育者が理解し、子どもがグズグズして手間を長引かせるようなときも子どもにじっくりと向き合うことができれば、むしろ自立への近道になるかもしれない。オムツ交換の際に子どもが抵抗して親との身体接触の機会を増加させる研究例でも、子どもの長引く抵抗に大人が根気よく応じて触れ合う時間を十分にとることが自立に向けて重要ではないだろうか。

子どもが他児と協同的に遊び活動するのは年長児にならないと難しいと考えられてはいないだろうか。言葉で意見を伝え合うことは4歳ころにならないと難しいと思われるが、言葉が発達するよりもっとはやく子どもたちは仲間内で協同的にふるまうことを行っているのではないだろうか。「お話テーブル」で起こっている年長児のいざこさに対して3歳児がそれを注視しつづけるという手段で介入する事例では、葛藤の当事者の緊張感を介入児が軽減したり、葛藤を途中で終了させたりするという機能を果たしている可能性がある。

自分が属する社会の中で、どのようにふるまうべきか、どのような役割を果たすべきか3歳児はすでに意図できているのではないだろうか。また特に異年齢でクラスが編成され、年齢の異なる子どもたちが同じ空間で時間を共有する場合は年齢を超えたかかわりを観察することができることから、多様な性や年齢が混ざったクラス環境では、子どもは社会の中での自身の位置づけや存在価値をより認識し、行動に表すことができるのではないだろうか。また佐伯は「子どもを保育者側が想定する『望ましい姿』になるように働きかける

ということは、いったん控えなければなりません。」「つまり、保育者に第一に求められていることは、子どもが何をどのように、そしてなぜケアしようとしているのかを、まず『子どもに聴く』姿勢です。」と述べている。

保育環境の中の柔らかさは子どもの感情を安定させ、移行対象物のように自立に向かう途中で心のよりどころとしていられると考えられる。そしてそのような環境に、子どもが自由にアクセスできるなら、自分の心身の状況に合わせて、それを活用しながら自身で不安定な自己を立て直すことができる。保育者は子どもには淡々と自分自身で自己を立て直すたくましさがあること、それを支援する方法は直接的な方法だけではなく、環境を通じた間接的な方法があることを認識し、保育環境を構成する際に考慮する必要があるだろう。またその保育環境には「時間」も含まれるだろう。ゆったりした時間の中で保育が行われている場合は、子どもは自分で時間をつくり出すことができるが、常にスケジュールに追われている保育の中では、子ども自身が自己と向き合うことも難しいかもしれない。

このように、本来子どもが持っている能力を保育者が認識し、その能力を最大限に引き出せるように支援する必要があるだろう。子どもの能力を過小評価して、大人の考えを押し付けることになってはいないか常に顧みる必要があるのではないだろうか。

参考文献

OECD 2015, *Fostering Social and Emotional Skills Through Families, Schools and Communities* [池迫浩子・宮本晃司訳 2015、家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆、ベネッセ教育総合研究所]

根ヶ山光一 2002、発達行動学の視座<個>の自立発達の人間科学的探究、金子書房

村上八千世・根ヶ山光一 2007、「乳幼児のオムツ交換場面における子どもと保育者の対立と調整—家庭と保育所の比較—」保育学研究、第45巻2号、19-26

佐伯胖 2017、「子どもがケアする世界」をケアする、ミネルヴァ書房

村上八千世 2017、「異年齢保育における対人葛藤場面での介入者の関わり方について—『お話しテーブル』での葛藤場面より—」、常盤短期大学研究紀要、46号、33-49.

越中康治 2001、「幼児の対人葛藤場面における第三者の行動」、広島大学心理学研究、1、193-217

De waal,F. 1989, *Peacemaking Among Primates*, *William Morris Agency Inc.* [西田利貞, 榎

- 本知郎訳 (1993), 霊長類は平和な暮らしをどのように実現しているか, 仲直り戦術, どうぶつ社]
- 山極寿一 2009、「一緒に食べる」の革命性 霊長類学が映し出す人間コミュニケーション (前編), 日経ビジネス ONLINE, (<http://business.nikkeibp.co.jp/article/life/20090204/184970/?P=2>)
- James J. Gibson 1979, *The Ecological Approach to Visual Perception*, *Houghton Mifflin Company* [古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻 (共訳) 1986、生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る、サンエンス社]
- Harlow,H.F. 1958, The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Winnicott,D.W. 1953, Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psycho-Analysis*, 34, 89-97.
- Bush,F. 1974, Dimensions of the first transitional object. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 29, 215-229.
- Passman,R.H. 1976, Arousal reducing properties of attachment objects: Testing the functional limits of security blanket relative to the mother. *Developmental Psychology*,12,468-469.
- Passman.R.H. 1977, Providing attachment objects to facilitate learning and ewduce distress: Effects of mothers and security blankets. *Developmental Psychology*, 13, 25-28.
- Boniface,D. & Graham,P. 1979, The three-year-old and his attachment to a special soft object. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 20, 217-224.
- 亀島信也 1995、「9章 子別れと移行対象物」 根ヶ山光一・鈴木晶夫 (編著) 『子別れの心理学—新しい親子関係像の提唱、福村出版』
- 村上八千世 2021、「床の肌触りは幼児の遊びをどのように変化させるか?—カーペットを敷いた事例から—」常磐短期大学研究紀要、49号、1-11.

特 集

幼児期における科学的探究能力の構成要素と領域「環境」の指導 —米国ヘッドスタート・プログラムにおけるフレームワークを手がかりに—

石 崎 友 規*

Essential Elements of Scientific Inquiry Skills in Early Childhood and Instructional Approaches on Child's Developmental Aspect "Environment": Suggested by Head Start Early Learning Outcomes Framework

要旨 (Abstract)

本稿では、米国ヘッドスタート・プログラムにおける学習のフレームワークのうち、特に「科学的推論」領域の目標設定に着目し、領域「環境」を軸とした指導のなかで幼児期に育むべき科学的探究能力の構成要素を検討した。具体的なフレームワークの設定は、教師がどのような視点から子どもたちの考えや発言を引き出す必要があるかを明確にするうえで重要であるとともに、指導を振り返る視点を明確にする意味でも重要であることを指摘した。

キーワード (Keywords)

領域「環境」、科学的探究能力、ヘッドスタート、ELOF、NGSS

1. はじめに

幼児期の学びは、将来の学びの根幹を支えている。近年、とりわけ非認知能力を育成する文脈から幼児教育の重要性が語られ、世の耳目を引いているところであるが、認知能力を支える意味でも幼児期の教育は重要である。理科教育の視点から考えても、ある概念を理解するためにはその基礎経験が必要であるし、科学的に考えたり探究したりする習慣をつくるには幼児期からその習慣づけになるような活動が必要である。本稿では、理科教育に最も深く関連する領域「環境」に焦点をあて、幼児期から科学的探究能力の基礎を育成

* 常磐大学人間科学部教育学科 准教授

するための視点を明らかにする。

2. 幼稚園教育要領での科学的探究能力に関連する記述とその課題

ここでは、幼稚園教育要領に記載されている内容のうち、特に科学的探究能力に関する点を改めて整理する。まず、平成29年改訂の幼稚園教育要領では、「幼稚園教育において育みたい資質・能力」が次の3つの観点から整理された。すなわち、「知識及び技能の基礎」として、豊かな体験を通じて、幼児が自ら感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりすること、「思考力、判断力、表現力等の基礎」として、気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりすること、「学びに向かう力、人間性等」として、心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとすることである（文部科学省、2017:45）。さらに、それを受けて、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示され、(1)健康な心と体、(2)自立心、(3)協同性、(4)道徳性・規範意識の芽生え、(5)社会生活との関わり、(6)思考力の芽生え、(7)自然との関わり・生命尊重、(8)数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、(9)言葉による伝え合い、(10)豊かな感性と表現の10観点から具体的な姿が描かれている。これらは、それぞれが独立したものとして捉えられるわけではないものの、特に科学的探究の能力に関わる観点として、(6)思考力の芽生え、(7)自然との関わり・生命尊重、(8)数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、(10)豊かな感性と表現を挙げることができる。

また、幼稚園教育の5つの領域のうち、領域「環境」は、「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」領域であり、科学的探究能力の育成に最も深く関係する領域である。領域「環境」のねらいとしては、以下の3点が示されている。「(1)身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。(2)身近な環境に自分から関わり、発見を楽しんだり、考えたりし、それを生活に取り入れようとする。(3)身近な事象を見たり、考えたり、扱ったりする中で、物の性質や数量、文字などに対する感覚を豊かにする。」（文部科学省、2017）そして、領域「環境」には、12項目の内容や5項目の内容の取扱いが含まれており、その多くが科学的探究能力の育成に直接関わるものである。紙数の関係から、その全てを取り上げることは避けるが、例えば、内容の取扱いの(1)に関する幼稚園教育要領解説の一部に、以下の記述がある。

幼児は好奇心を抱いたものに対してより深い興味を抱き、探究していく。そのものはどういう意味をもつのだろうか、どのように用いればよいのだろうかと思いに、探索する。さらに、試行錯誤を行う中でその動きや働きにある規則性を見付けられるかもしれない。それが同じようなものにも同様に当てはまれば、法則性と呼んでもよいものである。例えば、ボールを上へ投げると落ちてくる、何回投げても落ちてくる、力一杯投げても、大きさや重さを変えても落ちてくるのが分かってくる。幼児期において、物事の法則性に気付くということは、科学的に正しい法則を発見することを求めることではない。その幼児なりに規則性を見いだそうとする態度を育てることが大切である。(文部科学省, 2017: 197)

このように、幼稚園教育要領解説では、指導上留意すべき点が具体的に記述されており、実際の指導の場面をイメージできるような記述となっている。しかし同時に、具体的な記述であるがゆえに、ある観点に内包される要素が構造化されていない、という問題をはらんでいる。例えば、領域「環境」の「内容の取扱い」(1)でいえば、「法則性に気付き、自分なりに考えるようになる過程を大切にすること」が記述され、それについての解説が先の引用のとおりであるわけだが、「自分なりに考える」視点の内実が明確に整理されているわけではない。むしろ、「自分なりに考える」視点として、例えば科学的探究能力に関連付けた要素が明示的になったとしても、それらの要素に基づく評価基準を作成し、その達成度によって幼児を評価するわけではない。ただ、「自分なりに考える」視点に関する手がかりがなければ、仮に幼児の発言や行動が注目に値するものであったとしても、教師は見逃してしまう可能性が高い。ある観点に内包される要素を整理することは、教師が幼児の発言や行動を生かして次なる活動を促したり、幼児自身が足りない視点に気付くように指導したりするために不可欠なのである。

なお、第1章第2節の2(1)「環境を通して行う教育の意義」でも指摘されているように、「一般に、幼児期は自分の生活を離れて知識や技能を一方的に教えられて身に付けていく時期ではなく、生活の中で自分の興味や欲求に基づいた直接的・具体的な体験を通して、この時期にふさわしい生活を営むために必要なことが培われる時期」(文部科学省, 2017: 25)であるため、正しい知識や技能にこだわることなく、生活の中で何かをしようとする態度に重点が置かれるのはごく自然なことであり、それ自体を否定するものではない。ここで問題としているのは、資質・能力の要素の構造化に関する問題である。

以下では、幼児期に求められる科学的探究能力の具体的な要素を整理するため、米国の「ヘッドスタートにおける幼少期の学習に期待される成果のフレームワーク (Head Start Early Learning Outcomes Framework: HSELOF)」および「次世代科学スタンダード (Next Generation Science Standards: NGSS)」の記述を精査する。

3. 米国の幼児教育段階における科学的探究能力の育成目標

3.1 ヘッドスタート・プログラムにおけるフレームワーク

周知のように、米国では、貧困家庭出身の就学前児童に対する支援事業として、ヘッドスタート・プログラム(以下、単にヘッドスタートとする)が存在する。ヘッドスタートは、「1964年、補償教育(compensatory education)の理念に基づき、当時のリンドン・ジョンソン大統領(1963-69年在任)が提唱したWar on Poverty政策の一環として設けられた」(岸本、2015)事業であり、連邦政府(保健福祉省)が所管している。ヘッドスタートは、連邦予算から運営費を交付された官民の事業者がサービスを提供する委託事業となっている。委託事業者は、早期ヘッドスタートの対象である0~2歳児、ヘッドスタートの対象である3、4歳児に対して、それぞれ教育、栄養、保健などのサービスを提供するほか、親に対する教育も行っている(岸本、2015)。ヘッドスタートの効果については様々な議論があり、本多(2015)が関連の先行研究をまとめているように、短期的な視点では効果がなかったとする報告がある一方、高校のドロップアウト率等、より長期的な視点では一定程度効果が認められるとの報告もある。

そのほか、ヘッドスタートの現状や課題については、岸本(2015)や本多(2015)等に詳しく述べられているため、そちらを参照されたい。本稿では、幼児期の科学教育の在り方を検討するため、ヘッドスタートにおける具体的な教育目標や内容に焦点を当てる。ヘッドスタートでは、誕生から5歳までの間に全ての子どもたちに身につけさせたいスキル、態度、知識をまとめた「ヘッドスタートにおける幼少期の学習に期待される成果のフレームワーク(Head Start Early Learning Outcomes Framework: HSELOF以下では、ELOFと表記)」(U.S. DHHS, ACF Office of Head Start, 2015)が公表されている。ELOFでは、ヘッドスタートの対象となる0~2歳児(0~36ヶ月)を乳幼児期(Infant/Toddler)、ヘッドスタートの対象となる3~4歳児(36ヶ月~60ヶ月)を就学準備期(Preschoolers)として、それぞれの時期の終わりまでに、どのような領域(Domain)で、どのような目標(Goal)のもとに、どのような段階を踏んで(Developmental Progressions)、どのような指

標（Indicator）に到達する必要があるのかが記述されている。表1のように、ELOFを構成する領域としては、5つの中核領域「学習へのアプローチ」、「社会的・情緒的発達」、「言語・リテラシー」、「認知」、「知覚・運動機能・身体の発達」が設定され、一部の中核領域では、より具体的な領域を含んで構成されている。例えば、本稿で取り上げる科学的探究能力に関連したELOFの領域「科学的推論」は、中核領域「認知」に内包される領域となっている。表1から分かるように、ELOFでは、「科学的推論」を特に36～60ヶ月の時期（就学準備期）に育むものと位置づけており、それよりも前の0～36ヶ月の時期（乳幼児期）には、基礎的な「認知」の能力を育んでおく必要があるとしている。また、36ヶ月までに育まれた「認知」の能力をベースとして、36～60ヶ月の時期に「数学的处理」の能力も位置づけられている。

表1. ELOFにおける領域の構成

		中核領域				
		学習へのアプローチ	社会的・情緒的発達	言語・リテラシー	認知	知覚・運動機能・身体の発達
乳幼児期		学習へのアプローチ	社会的・情緒的発達	言語とコミュニケーション	認知	知覚・運動機能・身体の発達
就学準備期		学習へのアプローチ	社会的・情緒的発達	言語とコミュニケーション	数学的处理	知覚・運動機能・身体の発達
				リテラシー	科学的推論	

(U.S. DHHS, ACF Office of Head Start, 2015: p.7, Fig.2 を筆者が訳したものの。)

前述したように、本稿では特に科学的探究能力の育成に焦点を当てていることから、ここでは「科学的推論」の領域に絞って、ELOFの具体的なフレームワークを見てみたい。「科学的推論」領域では、サブ領域として、「科学的探究」および「推論と問題解決」が掲げられ、それぞれ表2、表3のようにフレームワークが示されている。

表2のように、サブ領域「科学的探究（Scientific Inquiry）」では、軸となる3つの目標が立てられている。1つめの目標は、「子どもは観察可能な現象（物体、物質、生物、および出来事）を観察して説明する」ことである。この目標に対しては、60ヶ月までに、五感だけでなく、五感を拡張するために虫眼鏡などの観察ツールを使用できるようになることや、図や立体的なモデルで表現できるようになることなどが指標として設定されている。2つめの目標は、「子どもが科学的な会話に加わる」ことである。この目標に対しては、60ヶ月までに、観察するとか、予想するとか、実験するといった科学のことは使

表 2. ELOF における「科学的推論」領域のサブ領域「科学的探究」

● Goal P-SCI 1. 子どもは観察可能な現象（物体、物質、生物、および出来事）を観察して説明する

発達のプログレッション		指標
36 か月から 48 か月	48 か月から 60 か月	60 か月までに
五感を使って、物体、物質、生物、出来事を観察する。簡単な言語または手振りで説明をする。大人のサポートで、絵を描くなどの方法によって、観察可能な現象を表現する。	物体、物質、生物、および出来事のさらに複雑な観察を行う。詳細な説明をする。より詳細な絵など、より複雑な方法で観察可能な現象を表現する。	<ul style="list-style-type: none"> ● 五感（嗅覚、触覚、視覚、音、味覚）を識別し、それらを使って観察する。 ● 虫眼鏡、顕微鏡、双眼鏡、聴診器などの五感を観察ツールで拡張する。 ● レモンの酸味や生地のべたつき感など、形容詞やラベルを使って観察できる現象を説明する。 ● 観察可能な現象を写真、図、立体的なモデルで表現する。

● Goal P-SCI 2. 子どもが科学的な会話に加わる

発達のプログレッション		指標
36 か月から 48 か月	48 か月から 60 か月	60 か月までに
大人からのモデリングやサポートを受けて、科学的なことばを使い始める。時々、大人が使っているような新しいことばを繰り返す。	より多くの科学用語を使用する。大人が使っているような新しいことばを繰り返し、なじみのないことばについて質問する場合もある。	<ul style="list-style-type: none"> ● 観察、説明、比較、対比、問い、予想、実験、振り返り、協力、測定などのような科学的実践に関わることばや記号を使用する。 ● 植物、動物、物体の一部など、観察可能な現象を調べたり説明したりするときに、科学的な内容を表すことばを使用する。

● Goal P-SCI 3. 子どもは観察可能な現象を比較し分類する

発達のプログレッション		指標
36 か月から 48 か月	48 か月から 60 か月	60 か月までに
色などの単純な属性に基づいて、物をグループに並び替える。サポートがあれば、測定ツールを使用して、観察可能な現象の類似点と相違点を量で表す。たとえば、子どもが2つの容器に砂をすくって入れ、大人の助けを借りて、どちらの容器がより多く入れられるのかを見いだす。	自立性が高まるにつれて、重さ、音、触感などのより複雑な属性に基づいて物をグループに分類する。測定ツールを使用して、観察可能な現象を比較し、その特性を見極める。	<ul style="list-style-type: none"> ● 観察可能な現象を、見た目、重さ、役割、機能、触感、におい、音などの属性に基づいてグループに並び替えて分類する。 ● 定規、てんびん、スポイト、積み木、温度計、計量カップなどの測定ツールを使用して、観察可能な現象の類似点と相違点を量で表す。

(U.S. DHHS, ACF Office of Head Start, 2015: pp.62-63 の表を筆者が訳したもの。)

用できるようになることや、観察したものを説明する際に科学的な内容を表すことばを使用できるようになることが指標とされている。3つめの目標は、「子どもは観察可能な現象を比較し分類する」ことである。この目標に対しては、60ヶ月までに、重さ、におい、などの項目ごとに整理して並び替えたり、温度計や計量カップなどの測るためのツールを使用して量で表したりすることができるようになることが指標とされている。これらの記述から、「科学的探究」サブ領域の具体的な目標設定の特質として、観察や測定のための

表3. ELOFにおける「科学的推論」領域のサブ領域「推論と問題解決」

● Goal P-SCI 4. 子どもは疑問を投げかけ、情報を集めて、予想を立てる

発達のプログレッション		指標
36 か月から 48 か月	48 か月から 60 か月	60 か月までに
簡単な問いを立てる。問いに関する情報を集めるための最も重要な手段として大人を活用する。大人からのサポートとモデリングにより、「ゴルフボールはピンポンボールよりも重いと思う」などの簡単な予想を行う。	より複雑な問いを立てる。大人のほかに、本やほかの専門家などの情報を収集する。背景知識や経験に基づき予想する。	<ul style="list-style-type: none"> ●「植物を育てるには何が必要ですか?」、「私たちのクラスのみんなの出身地はどこですか?」など、調べて答えられる問いを立てる。 ●本を見たり、事前に知っていることや観察のことを話し合ったりして、問いに関する情報を集める。 ●背景知識や経験に基づいて、「植物が成長するためには、水が必要だと思う」、「紫に黄色の絵の具を加えると茶色になると思う」など、予想を立てたり、解決策をブレインストーミングしたりする。

● Goal P-SCI 5. 子どもは調査や実験を計画して実行する

発達のプログレッション		指標
36 か月から 48 か月	48 か月から 60 か月	60 か月までに
大人のサポートを得て、部屋にある材料で「橋」を作り、その橋が壊れずに何体の人形を載せることができたかを確認するなど、簡単な調査と実験を行う。教師の支援を受け、主に絵や記号を使用して、ページ上にデータを記録する。	自立性が高まるにつれ、複雑な調査や実験の一部に自ら関わって行く。調査を実施するために実行する必要がある手順を明確にすることが、さらにできるようになる。例えば、大人のサポートを受けながら、子どもの好きなお菓子を示すグラフを作成するなど、より複雑な方法でデータを収集し、記録することができるようになる。	<ul style="list-style-type: none"> ●実行する手順を明確にし、調査または実験に必要な材料をリストアップする。 ●手順を実行し、材料を使用して、テスト可能な問いを実際に調べる。例えば、「植物が成長するためには水は必要ですか?」という問いについて、実際に種をまき、ある程度の水だけを与えてほかのものは与えないようにして調べる。 ●観察したり、データを集めたり記録したりするために、感覚や簡単なツールを使用する。例えば、子どもたちの家族の出身地に関するデータを集めて、様々な地方の子どもの数を示すグラフを作成する。

● Goal P-SCI 6. 子どもは結果を分析し、結論をまとめ、結果について他者とやり取りする

発達のプログレッション		指標
36 か月から 48 か月	48 か月から 60 か月	60 か月までに
大人のサポートを受けて、データを分析し、解釈する。結論を導き出し、結果の簡単な説明を行う。例えば、大人は、橋が壊れずに支えることができた人形の数を数えてみよう、と提案し、子どもと一緒に「人形が1つ、2つ、3つ」と数え、「次の人形を置いたらどうなりましたか?」と聞くと、子どもは「橋が壊れた!」と言う。	自立性が高まるにつれ、データを分析および解釈し、結論を導き出す。大人のサポートにより、結果を最初の予想と比較して、新しい問いやデザインを生み出す。例えば、複数の磁石をくっつけて1つの磁石を作成した後、10個のクリップを持ち上げるのに十分な強さがない場合は、別の磁石を作ってもう一度試してみる。結果、解決策、結論について、複数の方法を通して、より複雑な方法でやり取りする。	<ul style="list-style-type: none"> ●データを分析および解釈し、調査結果をまとめる。 ●結論を導き出し、説明を作成し、因果関係をこぼで表現する。 ●大人のサポートにより、結果を最初の予想と比較し、それらが起こる理由または起こらない理由を示す証拠を明らかにする。結果に基づいて、新しい検証可能な問いを生成する。 ●植物が成長するには水が必要であることを大人に伝える、出身地の子ども数を示す点を地図に表示するなど、さまざまな方法で結果、解決策、結論を伝える。

(U.S. DHHS, ACF Office of Head Start, 2015: pp.64-65 の表を筆者が訳したもの。)

ツールを用いた探究ができるようになることを求めている点、そして、なるべく科学的なことばを使用した会話ができるようになることを求めている点を指摘することができる。

また、表3のように、サブ領域「推論と問題解決 (Reasoning and Problem-Solving)」でも、軸となる目標が3つ立てられている。1つめの目標は、「子どもは疑問を投げかけ、情報を集めて、予想を立てる」ことである。この目標に対しては、調べて答えられる問いを立てることができるようになることや、本や既有知識のほか、話し合いによって情報を収集し、予想を立てることができるようになることが指標とされている。2つめの目標は、「子どもは調査や実験を計画して実行する」ことである。この目標に対しては、実験を行う手順や必要な材料などを明確にしたり、集めたデータを簡単なグラフなどで整理したりすることができるようになることが指標とされている。3つめの目標は、「子どもは結果を分析し、結論をまとめ、結果について他者とやり取りする」ことである。この目標に対しては、因果関係や根拠を説明できるようになることや、結果を基に新しい問いを立てられるようになること、結果を様々な方法で相手に伝えられるようになることが指標として設定されている。これらの記述から、「推論と問題解決」サブ領域の具体的な目標設定の特質として、調べようとしていることや調べた結果を整理する過程で他者とコミュニケーションができるようになることを求めている点、そして、因果関係や根拠を明確に説明できるようになることを求めている点を指摘することができる。

以上のように、日本の幼稚園教育要領における記述に比して、ELOFは、より具体的な目標や指標が設定されていることが分かる。当然ながら、日本では、あることができるようになったかどうかによって幼児の学習を評価するわけではない。では、ELOFは日本と対照的な評価方法をとっているのかということ、実はそういうわけでもない。ELOFの注意事項として、次のような記述がある。「このフレームワークは、カリキュラム、評価、あるいはチェックリストとして使用してはならない。ましてや、子どもが何らかの形で失敗した、または子どもがヘッドスタートあるいはキンダーガーデンに移行する準備ができていないと判断するために用いることがあってはならない。」(U.S. DHHS, ACF Office of Head Start, 2015: 8) あくまでも、ELOFは、様々な形態で行われるヘッドスタートについて、その指導方略や学習環境を計画したり、学校に向けてのレディネスを形成するための目標を設定したり、プログラムの改善を図ったりするために使用するものである。幼児を評価する方法を検討する際にELOFを参考にすることがあったとしても、そもそも幼児に対する評価は、幼児の優劣をつけるためではなく、指導の改善のために行われるので

ある。そうした前提を踏まえれば、やはり ELOF のようなフレームワークによって具体的な目標や指標を設定することは、幼児教育における指導改善の視点を検討する上で極めて有効である、と考えられる。

3.2 次世代科学スタンダードの構造

米国では、2013年に K-12 学年の科学教育を方向付ける次世代科学スタンダード（以下、NGSS とする）が公表され、2022年2月現在、米国内の20の州⁽¹⁾とコロンビア特別区が NGSS そのものを州・区の科学教育のスタンダードに採用し、24の州⁽²⁾が NGSS を踏まえた独自の科学教育のスタンダードを採用している。NGSS の内容等については、すでに内ノ倉ら（2013）、拙稿（2014）、荒屋・高橋（2017）等、様々な文脈から報告されているため、詳しくはそちらを参照されたい。なお、NGSS は、科学教育の目標が示されたものであり、実際の教育実践に際してはカリキュラムを作成する必要がある。そうした州カリキュラム作成のプロセスに着目した研究としては、荒屋・高橋（2019）を挙げることができる。荒屋・高橋（2019）は、いくつかの州の科学教育カリキュラムの成立過程を分析した結果、「スタンダードにもとづく教育改革は、米国の教育の多様性の画一化を目指して実施された」（松尾、2010：33-36）とする指摘を認めつつも、「NGSS にもとづく教育理念を達成する過程においては、多様性が保たれていた」ことを明らかにしている。このように、NGSS をどのように位置づけ、どのようなカリキュラムとして具体化していくかについては、州によって多様な考え方があるものの、NGSS が米国における科学教育の1つのスタンダードであり、多くの州において科学教育の道標となっていることは衆目の一致するところである。

ところで、すでに拙稿（2018）でも整理したように、NGSS は、2012年に米国研究評議会（National Research Council: NRC）が公表した「K-12 学年の科学教育のためのフレームワーク」（NRC, 2012）で示されている「科学と工学の実践（Science and Engineering Practices: SEPs）」、「学問領域における中核的な考え方（Disciplinary Core Ideas: DCIs）」、「領域横断的な概念（Crosscutting Concepts: CCs）」の3つの要素を軸に構成されている。これらのうち DCIs は、扱う内容の学問的分野を表しており、「生命科学」、「地球と宇宙科学」、「物理科学」、「工学・技術・科学の応用」の4領域と各領域の下にある複数の小項目から構成されている。また、CCs は、「パターン」、「原因と影響」など、科学的に考える視点ともいべき7つの概念によって構成されている。そして、SEPs は、

探究や問題解決の場面で使用するスキルに関連する要素であり、次の 8 項目を含んでいる。

- (1) (科学の場合は) 問い (question) を生成すること、(工学の場合は) 問題 (problem) を定義すること
- (2) モデルを開発して利用すること
- (3) 探究を計画して遂行すること
- (4) データを分析して解釈すること
- (5) 数学や計算の思考 (computational thinking) を用いること
- (6) (科学の場合は) 説明を構成すること、(工学の場合は) 解決策をデザインすること
- (7) 証拠に基づくアーギュメントに携わること
- (8) 情報を得て、評価し、コミュニケーションすること

NGSS は、SEPs、DCIs、CCs をクロスさせることで科学教育の目標を構造化したものであるが、本稿では特に幼児期の探究能力の育成に焦点を当てていることから、SEPs に示されている上記 8 項目の具体的なスキルに着目して、特に K 学年に関わる目標の一部に関わる事例を検討することとする。

3.3. ELOF と NGSS を踏まえた指導の具体例

ヘッドスタートのための ELOF は就学前の幼児に対する教育について、K-12 のための NGSS は就学後の児童生徒に対する科学教育について、それぞれ方向付ける枠組みである。米国の場合、K-12 のうち K (Kindergarten) は、小学校の一部に組み込まれていることも多く、独立した幼稚園というよりも「K 学年」というイメージの方が合っているわけだが、いずれにせよヘッドスタートから K への円滑な接続は重要な課題である。先に見てきたように、ELOF は「科学的推論」領域が設定され、科学的探究能力の育成についての視点が整理されていたが、それは NGSS にどのように接続されるのだろうか。ここでは、リッツとストレイツ (W. Ritz & W. Straits, 2019) による『科学のヘッドスタート』の事例「水の吸収」に基づき、ELOF と NGSS に即した具体的な指導内容と両者の接続を考えたい。

このテーマでは、「水を吸収するものと吸収しないものを調べる」活動を行う。必要な準備物は、プラスチック製の卵パック、水を吸収する様々な小物 (綿、ペーパータオル、布、スポンジ)、水を吸収しない様々な小物 (ペットボトルキャップ、コイン、プラスチック製

のおもちゃ、アルミホイル)、水、スポイト、並び替えボックス(仕切りのある箱)である。

子どもたちにはまず、卵パック、スポイト、水の入った容器、様々な小物を配付する。そして、色々なものに水をかけるとどうなるか調べる実験をすることを子どもたちに伝える。その後、配られた小物のうち実際にどれを調べるかは子どもたちが自分で選び、卵パックの仕切りの中にそれぞれ1つずつ入れていく。準備ができれば、スポイトでそれぞれに水をかけて調べる。

教師が問いかける前に、まずは子どもたちの発言を傾聴することが重要だが、ある程度活動が進んだら、教師は「水はどうなっているかな?」「どんなものが水を吸い上げているかな?どんなものだと吸い上げないのかな?」「(例えば綿は)いまどんなふうに見えるかな?さわった感じはどうかかな?」などと子どもたちに問いかける。これによって、子どもたちは水をかけたあとの変化に気付いて、自分のことばで説明しようとするのである。教師は、そうした子どもたちの発言を声に出して繰り返すようにする。

その後、まとめとして、水を吸収したかどうかを確認するために、調べたものを絞ってみよう子どもたちに伝える。このまとめの段階では「吸収」ということばを使って、発見したことについて話し合うことができるようにする。最終的に、中に仕切りのある「並び替えボックス」を使って、調べたものを2つのグループに分類していく。

さらなる活動としては、水を入れた洗い桶で、人形の服、人形、おもちゃの皿、プラスチックのおもちゃを子どもたちに洗わせるといったことが想定されている。洗う前に、子どもたちにはそれぞれのものが水を吸収するかどうかを予想させてから、実際に洗って確かめてみる。洗った後は乾かすことになるが、水を吸収したものと吸収していないものどどちらが早く乾くか、それはどうしてかを子どもたちに問うようにする。

リッツとストレイツ(W. Ritz & W. Straits, 2019)は、以上の活動を次のようにELOFとNGSSに関連付けている。すなわち、ELOFの視点からは、「P-SCI2 子どもが科学的な会話に加わる」「P-SCI3 子どもは観察可能な現象を比較し分類する」ための活動として位置づけられる。また、NGSSの視点からは、物理科学の分野「物質の構造と性質」に関する活動であり、SEPsのうち「(3)探究を計画して遂行すること」「(6)説明を構成すること、解決策をデザインすること」を念頭においた活動として位置づけられる。ELOFとNGSSには共通する要素があるのである。

また、この事例からは、教師は子どもたちに疑問を投げかけ、子どもたちが自分で結果を予想したり結果を自分のことばで説明したりするような展開となるよう意図されている

ことが分かる。ELOF のフレームワークだけをみると、高度なスキルを教師主導で身につけさせていくような展開が想像される部分もあるが、実際には、教師は子どもたちに簡単な手がかりを与え、子どもたちの考えや発言を引き出すような役割を果たすことができれば、ELOF の目標や指標に子どもたちを導くことは十分に可能であると思われる。

4. おわりに

幼児教育では、子どもたちが遊びを通して学んでいく、という立場を取っているが、これは日本でも米国でも同様である。しかし、本稿からも示唆されるように、子どもたちをただ自由に遊ばせておくだけでは、その効果は限定的なものになってしまう。日本の幼稚園教育要領でもその点は指摘されているものの、さまざまな能力を構成する要素が十分に検討・整理されてきたとは言いがたい。ELOF のような具体的なフレームワークを設定することによって、指導の観点が整理され、子どもたちにどのような声かけをしていく必要があるか、どのような視点で指導を振り返る必要があるか等々が明確になっていく。今後、科学的探究能力の育成に着目して、ELOF よりもさらに幅広い観点からその構成要素を検討し、学習指導要領との接続も踏まえた日本版のフレームワークを設定することも課題となるが、それについては、別の機会に検討することとしたい。

また、教員養成上の課題もある。それは、科学的探究に関する学生自身の知識やスキル、そしてなにより、科学的に探究しようとする態度の問題である。緻密なフレームワークがあったとしても、教師自身が探究について学んだり実際の探究活動を行ったりした経験がなければ、科学的探究能力の育成につながるような指導を行うことは困難である。教員養成段階では、領域「環境」に関する専門的事項や指導法の科目のなかで、そうした内容を含む学びを展開していく必要がある。そうした教職科目の工夫とその効果については、今後、実践的に検証を重ねていきたい。

注

- (1) 2022年2月現在、NGSSをそのまま採用している20の州は、アルファベット順に以下の通りである。アーカンソー州、カリフォルニア州、コネチカット州、デラウェア州、ハワイ州、イリノイ州、アイオワ州、カンザス州、ケンタッキー州、メイン州、メリーランド州、ミシガン州、ネバダ州、ニューハンプシャー州、ニュージャージー州、ニューメキシコ州、オレゴン州、ロードアイランド州、バーモント州、ワシントン州。

これらの州に加えてコロンビア特別区でも NGSS をそのまま採用している。これらの区・州を合わせると、全米の児童生徒の約 36% に相当する。

- (2) 2022 年 2 月現在、NGSS を踏まえた独自の科学教育のスタンダードを採用している 24 の州は、アルファベット順に以下の通りである。アラバマ州、アラスカ州、アリゾナ州、コロラド州、ジョージア州、アイダホ州、インディアナ州、ルイジアナ州、マサチューセッツ州、ミネソタ州、ミシシッピ州、ミズーリ州、モンタナ州、ネブラスカ州、ニューヨーク州、ノースダコタ州、オクラホマ州、サウスカロライナ州、サウスダコタ州、テネシー州、ユタ州、ウェストバージニア州、ウィスコンシン州、ワイオミング州。これらの州を合わせると、全米の児童生徒の約 35% に相当する。

引用文献および参考文献

荒谷航平，高橋一将（2017）：Framework で示された科学教育の構造の具体化，北海道教育大学紀要教育科学編，67，2，145-155.

荒屋航平・高橋一将（2019）：米国における NGSS に準拠した州カリキュラムの完成に至る過程—ニュージャージー州，カリフォルニア州，そしてマサチューセッツ州に着目して—，科学教育研究，43，1，44-54.

本多正人（2015）：第 2 章アメリカユニバーサル・プレスクール政策—，国立教育政策研究所平成 26 年度プロジェクト研究報告書 初等中等教育の学校体系に関する研究報告書 1 諸外国における就学前教育の無償化制度に関する調査研究（研究代表者：渡邊恵子），27-56

石崎友規（2014）：米国の Kindergarten（5 歳段階）における科学教育の目標分析—一次世代科学スタンダードの Practices の観点を中心に—，日本科学教育学会研究会研究報告，28，5，82-85.

石崎友規（2018）：幼稚園教育における領域「環境」を中心とした科学的探究能力の育成：生活科及び理科並びに米国 NGSS における目標設定との比較，教職実践研究（常磐大学教職センター紀要），2，105-119.

岸本睦久（2015）：第 1 章アメリカ—就学前教育・保育制度の概要—，国立教育政策研究所平成 26 年度プロジェクト研究報告書 初等中等教育の学校体系に関する研究報告書 1 諸外国における就学前教育の無償化制度に関する調査研究（研究代表者：渡邊恵子），3-26

松尾知明 (2010) : アメリカの現代教育改革ースタンダードとアカウンタビリティの光と影ー, 東信堂.

文部科学省 (2017) : 幼稚園教育要領解説 (平成 29 年 3 月告示).

National Research Council (2012) : A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas.

NGSS Lead States (2013) : Next Generation Science Standards: For State, By States.

Peggy Ashbrook (2016) : Science Learning in the Early Years: Activities for PreK-2, NSTA Press.

U. S. DHHS, ACF (United States Department of Health and Human Services Administration for Children and Families) Office of Head Start (2015) : Head Start Early Learning Outcomes Framework. URL: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/elof-ohs-framework.pdf> (最終閲覧日 : 2022 年 2 月 14 日)

内ノ倉真吾・出口憲・伊藤伸也・熊野善介・長洲南海男 (2013) : 米国の STEM 教育の最新の動向(2)ー “Next Generation Science Standards” の基本的な内容構成に着目してー, 日本理科教育学会全国大会要項, 63, 373.

William C. Ritz and William Straits Eds. (2019) : A Head Start on Science: Encouraging a Sense of Wonder, NSTA Press.

特 集

民話「ダイダラボウ」「朝寝坊山」における 幼児向け語りの構想

渡 邊 洋 子*

The ideas about the basic elements of telling a story of
Daidarabo and *Asa-neboyama* to children in Kindergarten

要旨 (Abstract)

In the report written in September 2021 titled “The basic elements of telling a story to children in Kindergarten” we isolated 20 basic elements when we write original stories or rewrite existing stories. In this time we could take basic elements for consideration using the stories *Daidarabo* and *Asa-neboyama*. In this report we used four version of *Daidarabo* and *Asa-neboyama*. These stories are almost the same or similar, but were written by 4 different writers who each had different aims when writing. For example, the first story, *Daidarabo no ohanasi*, was written for elementary school students to read by themselves. So, the story is very short and is almost written like an outline. It has a few conversations, no instances of onomatopoeia, and does not show the character of *Daidarabo* exactly. Furthermore the fourth story, *Asa-neboyama-no-hikkoshi* was written for someone to read for children. So, this story has many conversations, many instances of onomatopoeia, and shows the kind characteristics of *Daidarabo* in many parts of the story.

In this report we considered the 20 basic elements we found last time again, and then isolated 3 additional basic elements.

1. はじめに

大人の語る素話や読み聞かせに幼児が夢中になる姿を大事にしたい。語り手の思いの込められたオリジナル作品で、幼児が夢中になる経験ができれば、その後の人間関係も楽し

* 常磐大学人間科学部教育学科 准教授

く積極的になり、将来にわたり豊かな言語生活を営めるようになるきっかけ作りになると考える。幼児向けに作品を語るとき、どのような要素が入っていると幼児が夢中になってお話を聞くのか。子供の個性によって差はあると考えられるが、それでも子供の様子を見ていると、語られるお話の世界に入り込んで一緒になって楽しむ作品には特徴があることを感じる。大人が素話を考える際、地域の民話等を幼児向けにリライトする際、また創作する際、こんな工夫を取り入れると幼児が親しみやすいという基本的な要素が取り出せたら、語り手が工夫することで、更により多くの幅広い作品を読み聞かせできるのではないかと感じている。そのため、「幼児向け語りの構想における基本的要素⁽¹⁾」(2021, 9 渡邊)の中で、「山の背比べ」、「山の背くらべ」、「富士山と八ヶ岳の背くらべ」という、一つの伝承を元に異なる対象年齢向けに書かれた作品を比較することにより「基本的要素」の取り出しを行い、そこからさらに、「人を食わなくなった鬼」という幼児向け作品を比較することにより、下記の20項目を「基本的な要素」として取り出すことができた⁽²⁾。

- (1) 固有名詞〈地名・人名〉・名詞〈数詞・その他の名詞〉の活用
- (2) 「会話」表現
- (3) 「会話」の前後に描かれる話者への説明
- (4) 比喩表現〈直喩・隠喩〉
- (5) 擬人法の活用
- (6) 対句表現
- (7) オノマトペ(擬声(音)語・擬態語等)
- (8) 反復表現(繰り返し)
- (9) リズミカルな表現
- (10) 時間の経過を表す表現
- (11) 程度・状況を表す表現
- (12) 内言
- (13) イメージしやすい表現
- (14) 説明の簡略化
- (15) 人柄・性格の伝わる表現
- (16) 方言
- (17) 伝聞の表現
- (18) 伝統文化・歴史に関する表現
- (19) デフォルメ
- (20) 締めくくりのわかる表現

今回は、20項目の「基本的要素」について民話「ダイダラボウ」「朝寝坊山」という作品を比較することによって、更に検討を進めて行きたいと考えている。

「多くの幼児に好まれる作品」ということでは、市販されている幼児向けの絵本等の作品が思い浮かぶ。本論文において対象としている作品は民話・昔話・伝説・伝承を元に書かれたものに絞っている。市販されている絵本の中でも、民話・昔話・伝説・伝承を元に書かれた作品については今回の「ダイダラボウ」のように取り上げている作品もある。作家により創作されたオリジナルな絵本作品については、それらを「基本的要素」の検討の対象として取り上げていない。それは、挿絵の美しさ・楽しさ、ストーリーの面白さ、本の造りの面白さなど、どの面においてもそれぞれが非常に豊かな魅力を持っている場合が多く、幼児向けの物語という文章を書く上での工夫に着目する段階での研究では、それぞれの絵本のもつ魅力に十分に迫れないと考えるからである。それにくらべ昔話や民話、伝承を元にした作品は、その地域に語り継がれたストーリーを、語る相手の対象年齢に合わせリライトしている作品が多く、1つの伝承に対していくつかの作品が書かれている場合も多く見られる。そのため、幼児向けの作品を創作する上での工夫が明らかになるのではないかと考えている。

今回取り上げる民話は、「ダイダラボウ」及び「朝寝坊山」である。3以降で作品分析を行い、幼児向けの物語という文章を書く段階で工夫するポイントつまり「基本的要素」の検討を進めていく。その基本的な考え方として、なぜ市販の絵本ではなく保育者の「創作」や「リライト」の機会を生かしたいと考えるのか、その点に2で触れていきたい。

2. 「絵本の読み聞かせ」の大切さ

絵本の読み聞かせが幼児の言語環境を豊かにするために大切であることは、これまでも多くの保育者や研究者によって指摘されてきている。また、『幼稚園教育要領』（平成30年）においても述べられているところである。『幼稚園教育要領』（平成30年）における読み聞かせの位置づけは、「幼児向け語りの構想における基本的要素」においても考察している。

その上で、幼児への読み聞かせに関しては、直接、幼児の言語環境を豊かにするだけではなく、さらに広く深い能力を育てる一助になっていることが指摘されている³⁾。

けれども、ただあそびせるだけでなく、豊かな文化にふれることも大切です。あそびの中でも、子どもがたくさん文化にふれることで、あそびは豊かなものになり、

それが「非認知能力=あと伸びする力」につながるのです。

たとえば、絵本の読み聞かせ。イギリスで始まり、日本にも広がった「ブックスタート」運動は、赤ちゃんが生まれた家庭に、自治体から何冊かの良質な絵本が届けられるというものです。これは、絵本という豊かな文化を介して、赤ちゃんの頃から親子のコミュニケーションを育んでいくことを後押しする運動です。よく、これを誤解して、小さいうちから絵本をたくさん読ませようとしたり、早くひとりで読めるようにと考えたりする方がいますが、それは根本的に発想が違うのです。

大切なことは、子どもが親と一緒に絵本を楽しむことです。親子のコミュニケーションを通して、自分が愛されたという信頼感が形成され、自尊心の確立にもつながります。さらに、大好きなお母さんやお父さんに読んでもらう絵本を通して、物語の世界が大好きになり、何度も読んでほしいと言うようになります。そこではたくさんの言葉にも触れ、想像力や語彙力が高まると言われています。それは、学齢期になって本好きになることにつながり、学ぶ力の基盤にもなります。ただし、絵本を「お勉強」として与えるのではなく、親子で絵本という文化を一緒に楽しむという関わり方が大切なのです。

(文中、太文字は原著者による。)

ここで大豆生田⁽⁴⁾が述べている「大切なことは、子どもが親と一緒に絵本を楽しむことです。親子のコミュニケーションを通して、自分が愛されたという信頼感が形成され、自尊心の確立にもつながります」ということばは、読み聞かせの効果としてこれまでも言われてきていたことであったが、非認知能力の育成との関係でその重要性が指摘された部分として注目したい。また、「さらに、大好きなお母さんやお父さんに読んでもらう絵本を通して、物語の世界が大好きになり、何度も読んでほしいと言うようになります。そこではたくさんの言葉にも触れ、想像力や語彙力が高まると言われています。それは、学齢期になって本好きになることにつながり、学ぶ力の基盤にもなります」という指摘も大切にしたい。これからの社会の中で成長し、自分の人生をまた未来の社会を切り開いていく幼児にとって、「言葉」の力が大切になることは言うまでもない。知識・技能の獲得のために「言葉」が重要視されてきたこれまで以上に、学習指導要領で言われるところの「思考力・判断力・表現力」や「学びに向かう力」、「人間力」等、先行き不透明な社会を前向きに生き抜いていくためには、周囲の人との、自己との、またあらゆる対象との、より深い、より豊かなコミュニケーションを図る力が求められていく。その基盤となるのが「言葉」である。

また大豆生田は、「絵本で作る親子の時間」の中で、以下のように述べている⁽⁵⁾。

絵本は、その扉を開くだけで、私たちが物語の世界へ連れて行ってくれる魔法のツールです。子どもにとっての絵本は、大人の読書とは違います。たくさん読んだり、しっかり理解したりすることが重要なわけではありません。絵本の世界の案内人は子どもです。何度も繰り返し楽しむところがあったり、お気に入りのページ以外は開きもしない絵本があったり、大人に読んでとくり返す決まり文句があったり、案内人のこだわりの旅を大人も一緒に楽しみましょう。

絵本の世界を幼児と楽しむ際、大豆生田の語る「子どもにとっての絵本は、大人の読書とは違います。たくさん読んだり、しっかり理解したりすることが重要なわけではありません。絵本の世界の案内人は子どもです」という基本的な立ち位置は、作品作りに関しても大事にしていきたい考え方である。

同じく大豆生田の指摘に「子どもが何かに興味を持ったら、一緒にそのことについての本を見てみましょう。」という部分がある⁽⁶⁾。この観点での絵本の興味に、保育者の創作が有効であると考えている。子どもの興味に沿った自作の絵本を読み聞かせできる豊かさを実感する。

また「絵本から広がる世界」について書かれた部分で以下の指摘をしている⁽⁷⁾。

絵本で世界はさらに広がります。絵本を通じて、子どもたちは音の世界に、何かを自分の手で作りたいという創作意欲に、あるいはともに演じる劇あそびにと、さまざまな世界へとそれぞれの興味の幅を広げていくのです。けれども、世界が広がるには時間を要するものです。子どもの知的好奇心を旺盛にするためには、シャワーのように刺激を与えるのではなく、ゆっくりと熟成の時期を見守ってあげてください。

このように述べている。この中で、「絵本を通じて、子どもたちは音の世界に、何かを自分の手で作りたいという創作意欲に、あるいはともに演じる劇あそびにと、さまざまな世界へとそれぞれの興味の幅を広げていくのです」と述べられていることに着目したい。「絵本を通じて」「子どもたちは音の世界に」「興味の幅を広げていく」こと、「絵本を通じて」「子どもたちは」「何かを自分の手で作りたいという創作意欲に」「興味の幅を広げていく」こと、「絵本を通じて」「子どもたちは」「ともに演じる劇あそびに」「興味の幅を広げていく」ことが述べられている。これらは、抽象的に捉えられやすい学びの豊かさを具現化し

た内容となっている。この論文で目指す先はまさしくこのような環境づくりであり、子どもたちの豊かな学びの世界である。また、この部分において、教育の成果を目に見える数値としてすぐに期待する研究者が多い中で、大豆生田は「子どもの知的好奇心を旺盛にするために」「ゆっくりと熟成の時期を見守る大切さにも言及している点を大切にしたい。

「先輩ママはどうしてた？」という事例紹介の中で「・絵本の読み聞かせをするのが大好きな時期があって、よく観客になりました。」という母親の言葉が載せられている。この実際の子どもの姿がこれから支える原動力になると考える⁸⁾。

いつでも、どこでも物語の世界へ！

何度読んでも子どもが必ず笑う絵本、というものがあります。本との幸せな記憶を持つ子は、大きくなっても自然と本を読む子に育つのです。

悲しいおはなしを読んだら子どもが泣いてしまった……。こんな経験もあるかもしれません。子どもは物語を通じて、登場人物に共感できる力を養っているのです。

一緒に歌ったり、言葉あそびをしたりできる絵本も楽しいですね。

たくさん広げる、という行為そのものも楽しいもの。何冊も広げて、その世界に没頭している姿もよく見かけます。

ここに出されている具体的な子どもの姿や実践を元にした考え方は豊かな言語環境を提供したいと考える保育者にとって道しるべとなる。「子どもは物語を通じて、登場人物に共感できる力を養っている」こと、たとえば「一緒に歌ったり、言葉あそびをしたりできる絵本」によって、絵本に親しみを感じる機会になっていること等が挙げられていることは絵本の読み聞かせ等の意義を考える上でも大切な指摘である。

以下の文章には、年齢に沿った親しみ方の例が記載されている⁹⁾。

子どもは絵本が大好きです。それでは、絵本の何がおもしろいのでしょうか？一つ目は、絵や色など（視覚）がおもしろいのです。だから、絵本に出会ったばかりの小さな子は、鮮やかな色やはっきりした形を好んだりします。2つ目は、音や言葉（聴覚）がおもしろいのです。「じゃあじゃあ」「わんわん」といったオノマトペ（擬声語）に

敏感に反応しますし、パピプペポなどの破裂音も好きです。3つ目は、好きな動物や乗り物などが出てくるものに興味を持ちます。大好きなものが出てくると、何度でもくり返し、「読んで」とリクエストしてくるものです。(中略)

4つ目は、物語のおもしろさです。2～3歳になってくるとだんだんその傾向が出てきますが、子どもによって個人差がとても大きいです。そして、5つ目。何よりも大事なのが、やりとりのおもしろさです。絵本は、読み手とのやりとりが楽しいのです。けれども、「どう読んだら、子どもとうまくコミュニケーションできるのかわからない」というかたも少なくありません。「読み聞かせ」と言いますが、小さい年齢はむしろ「読みあそび」と言ってもいいかもしれません。たとえば、いつも同じ場面で「はい、どうぞ」と絵の食べ物をあげるふりをするなど、絵本を介して、自由にやりとりして、あそぶような感じが子どもは大好きだからです。ただページをめくるだけがおもしろい、という子がいたら、うしろからめくっておいしいのです。年齢が上がるにしたがって、ストーリーを最初から順を追ってじっくり読んでもらうことが好きになってきます。いずれの場合も、親子で楽しむことがポイントです。

本稿との関わりでは「2つ目は、音や言葉(聴覚)がおもしろいのです。「じゃあじゃあ」「わんわん」といったオノマトペ(擬声語)に敏感に反応しますし、パピプペポなどの破裂音も好きです」の指摘に着目したい。これまでもオノマトペの活用を検討してきているが、更に「パピプペポ」などの破裂音も好きです」とより踏み込んだ具体的な指摘がなされていることに着目したい。

「3つ目は、好きな動物や乗り物などが出てくるものに興味を持ちます。大好きなものが出てくると、何度でもくり返し、「読んで」とリクエストしてくるものです。」この子どもの興味は、保育者が幼児一人一人に合わせた素話やオリジナルの絵本を創作するおもしろさを支えるものとなる。また、興味の広がりを引き出すきっかけにもなるだろう。

「4つ目は、物語のおもしろさです。」物語のおもしろさはその作品ごとにあるだろう。また、幼児によっても、「おもしろい」と感じる部分は様々であり、物語の無限の広がりがそこにはある。

5つ目として「絵本は、読み手とのやりとりが楽しいのです」とある、この指摘を大事にしたい。「読み聞かせ」はこうあるべきというものが先にあるのではなく、子どもにあわせ、子どもの成長を楽しみながら、「読みあそび」ということばで自由に発想して関わっていくところから始めたい。「いつも同じ場面で「はい、どうぞ」と絵の食べ物をあげるふりをするなど、絵本を介して、自由にやりとりして、あそぶような感じが子どもは大好

きだからです」と書かれているように、そうした行動をおもしろく感じる幼児に、そうした行動のたくさんできるお話をその場で創作し実演していく、また、そうした行動のたくさんできる作品を創作して読み聞かせを行う豊かさを大切にしたい。

幼児に向けて保育者が素話や読み聞かせを行うことは、そのこと自体、幼児の成長を支える大切な機会となる。さらにその上で、内容をその幼児の興味関心に合わせ保育者がリライトしたものやオリジナル作品を提供できること、また、その提供する作品は単に内容がその幼児の興味関心に沿っているだけでなく、ここで検討を進めている「基本的要素」を元に文章が工夫されているため、幼児がその物語の世界に入り込みやすく、その読み聞かせに夢中になれる作品になっていること、それらの相乗効果によって、幼児の健やかな成長に寄与する豊かな言語環境を用意出来ること、また、幼児と保育者との人間関係が育まれることが期待できるだろう。その一助となると考え、幼児向けの物語という文章を書く段階で工夫するポイント、つまり「基本的要素」の検討を進めている。

3. 「だいだらぼうの お話」

3から6で民話「だいだらぼう」に関する作品を4つ取り上げる。それぞれの作品に特徴がある。想定している対象年齢も違い、「読み聞かせ」用の作品として書いている場合、子どもが読書できる作品として書いている場合等、様々である。したがって、以下、それぞれの作品を比較検討し、どれがよりふさわしいか等を検討するものではない。そうではなく、それぞれの作品にある創作上の工夫を見だし、幼児向けの創作の際、意識的に活用していく要素を取り出せないかとの願いから行っているものである。

3で取り上げる「だいだらぼうの お話」は小学校教科書教材として取り上げられている作品である⁽⁹⁾。本稿で扱う民話「だいだらぼう」の中では最もシンプルな作品となっている。

だいだらぼうの お話

①むかしむかし、②だいだらぼうと いう ③大男が ④いたんだと。

②だいだらぼうが すんで いたのは、⑤内原の ⑥大足と いう ところだった。

⑦村の 南に 高い 山が あって、朝と 夕方しか 日が ⑧あたんねえもんで、村の人たちは こまって ⑨おったんだと。

②だいだらぼうは、村人の ために、⑩あせだくになつて ⑪山を うごかして、

⑫とうとう ⑬北の 方へ うつして ⑭しまったと。

⑮「たまげた、すげえ 力だ。」

⑯村人たちは 目を 丸くして おどろいて、⑰とても ⑱よろこんだと。

この 山が ⑲朝房山 ⑳なんだとよ。

㉑ところが、山を うごかす とき、㉒だいだらぼうが ㉓ゆびで 土を ほった
んで、その ㉔あとさ ㉕水たまりが ㉖できちまった。

㉗「こりゃ、どうしたもんだっぺ。」

㉘と考えた ㉙だいだらぼうは、㉚その 水が ながれるように 川を 作って、
その 下の ㉛方さ ㉜みずうみを ㉝一つ ㉞作ったんだと。

それが ㉟今の ㊱千波湖なんだ㊲そうだ。

(小学校低学年の教科書への掲載のため原典が分かち書きとなっている。)

(ルビは原典のまま)

(記号番号と傍線は渡邊による。)

(1) 固有名詞〈地名・人名〉・名詞〈数詞・その他の名詞〉の活用

②だいだらぼう , ③大男 , ⑤内原^{うちばら} , ⑥大足^{おおだら} , ⑱朝房山^{あさぼうやま} , ⑳水たまり ,
㉓みずうみ , ㉝一つ , ㊱千波湖^{せんばこ}

(2) 「会話」表現

⑮「たまげた、すげえ 力だ。」 , ㉗「こりゃ、どうしたもんだっぺ。」

(3) 「会話」の前後に描かれる話者への説明

⑯村人たちは 目を 丸くして おどろいて , ㉘と考えた ㉙だいだらぼうは

(4) 比喩表現〈直喩・隠喩〉

⑯村人たちは 目を 丸くして おどろいて

(5) 擬人法の活用 なし

(6) 対句表現 なし

(7) オノマトペ(擬声(音)語・擬態語等)なし

(8) 反復表現(繰り返し)なし

(9) リズミカルな表現 なし

(10) 時間の経過を表す表現

①むかしむかし , ㉟今の

(11) 程度・状況を表す表現

⑫とうとう，⑰とても

(12) 内言 なし

(13) イメージしやすい表現

⑩あせだくに になって，⑫ゆびで 土を ほったんで，⑳その 水が ながれるよ
うに 川を 作って

(14) 説明の簡略化

⑦村の 南に 高い 山が あって、朝と 夕方しか 日が ⑧あたんねえもんで，
⑪山を うごかして，⑬北の 方へ うつして ⑭しまったと，⑳あとさ ㉑水
たまりが ㉒できっちまった，㉓その 水が ながれるように 川を 作って，
㉔みずうみを ㉕一つ ㉖作ったんだと

(15) 人柄・性格の伝わる表現 なし

(16) 方言

④いたんだと，⑧あたんねえもんで，⑨おったんだと，⑭しまったと，⑱よろこ
んだと，㉒なんだとよ，㉓あとさ，㉔できっちまった，㉕方さ，㉖作ったんだと

(17) 伝聞の表現

⑭しまったと，㉒なんだとよ，㉖作ったんだと，㉗そうだ

(18) 伝統文化・歴史に関する表現

⑦村の 南に 高い 山が あって、朝と 夕方しか 日が ⑧あたんねえもんで，
⑬北の 方へ うつして ⑭しまったと，㉓その 水が ながれるように 川を
作って，㉔みずうみ

(19) デフォルメ

②だいだらぼうは、村人の ために、⑩あせだくに になって ⑪山を うごかして、
⑫とうとう ⑬北の 方へ うつして ⑭しまったと，
②だいだらぼうが ⑫ゆびで 土を ほったんで、その ㉓あとさ ㉑水たまりが
㉒できっちまった

(20) 締めくくりのわかる表現 なし

(21) 逆接の効果的な表現⁽¹⁾

㉑ところが

この作品は、誰が何をしたか、どんなことが起きたか、どうなったかというあらすじ

が読み手に受け止めやすいように工夫されている作品となっている。概要として筋を語る中に、伝えたい固有名詞、内原、大足、朝房山、千波湖等が取り入れられているところが特徴となっている。「ダイダラボウ」は長い話になりやすいが、それをここまで簡略化し、要点を的確に伝える文章にしているところも着目したい。

この作品を読んだ後、以下の4～6の作品に触れると、語りの工夫による違いが明らかになるのではないかと考える。

4. 「ダイダラボウ」

『読みがたり 茨城のむかし話』茨城民俗学会編（日本標準）に掲載されている作品である。この作品は『読みがたり 茨城のむかし話』とあるように、読みがたりの場面を想定して書かれている。その特徴を分析できることでさらに多面的な検討が行えるものである。

①むかし、むかし、②ダイダラボウ^{ぼう}という③巨人^{きょじん}が、④いたんだ⑤と。

⑥それはそれは、⑦大きなからだ⑧だったんだ⑨そうだ。だから、⑩だれかが、

⑪「ダイダラボウさんよ。」

⑫と、声をかけても、⑬なかなか⑭声^{こゑ}がとどかねえほど⑮だったんだ⑯と。

⑰ダイダラボウは、⑱あんまり⑲からだ^{からだ}が大きかったんで、

⑳「みんなにめいわくになんめえか。」

㉑と、いつも気をつかっていた㉒と。㉓しかし、㉔たいへん気がやさしかったんで、

㉕みんなからとても好かれて④いたんだ⑤と㉖よ。

㉗ダイダラボウの住んでいたのは、㉘内原^{うちはら}の㉙大足^{おおだら}というところで、ここの人たちは、みんな㉚お百姓^{ひやくしやう}で、㉛田^たや畑^{はた}を耕^かして^らして④いたんだ⑤と。㉜ところが、

㉝村の南に高い山^{（あたらないうち）}があつて、朝と夕方しか日が㉞あたんねえもんで、㉟作物^{さくもつ}はよその村の半分ぐらいしかとれなかったんだ⑤と。㊱んだから村は㊲とても㊳貧^{びん}ぼう

⑧だったんだ⑨そうだ。

㊴「洗^{せん}たく物がかわかねえ。」

㊵「冬、寒くてしかたがねえ。」

㊶といって、ぐちをこぼす人も多かったんだ⑤と。

㉗ダイダラボウは、

㊷「そうだ。みんなの役にたつのはこういうときだ。おれは力があるんだから、この山^{うつ}をどこかへ移^{うつ}してみんなの苦し^{すく}みを救^{すく}って㊸やっぺ。」

㊹って、その山を動かし始めた㊺うちゅうことだ。

④「ヨイショ、ヨイショ。」

④と、②ダイダラ坊はあせ ④3だくだく になって ④4山を動かして、④5とうとう

④6北の方へ ④7移してしまった ④5と。

④8^{むらびと}村人たちは、

④9^(おどろいた)「たまげたすげえ力だ。」

④50といて、④51目を丸くしておどろいた ④5と。④52それからのち、④53山が北に移ったので日あたりがよくなって、作物もよくとれるようになった ④9そうだ。④54人びとは、

④55「ダイダラ坊にお礼をいわなくちゃ^(ならない)なんねえ。」

④56といて、みんなが喜んだので、②ダイダラ坊も④31とてもうれしかった④5と。

この山が④57^{あさぼやま}朝房山なんだ④5と ④22よ。

④27ところが ④58山を動かすとき、②ダイダラ坊が④59指で土をほったんで、④60そのあと④61さ ④62水たまりが ④63できちまって、④64雨が少し多くふる ④65^(たびに)たんびに、その水があふれて^{こうずい}洪水さわぎになった ④5と。

④66「こりゃ、どうしたもんだっぺ。」

④67と考えた ②ダイダラ坊は、④68その水が流れるように川をつくって、その下の④69^(ほうへ)ほうさ ④70湖を④71一つつくったんだ ④5と、それが④72今の ④73^{せんぼこ}千波湖なんだ④9そうだ。

②ダイダラ坊は④74その後、④75大串に住んだんだが、④76貝を食べるのが ④31とても好きだったもんだから、④77大串のおかの近くに④78立ってこしを曲げ、④79磯浜の④80海岸に ④81^(おちている)おっこちている貝を拾って食べた ④9そうだ。その④82^{かいがら}貝殻を④77大串のおかに^す捨てたんで、④83今でもその貝がいっぱい塚になって残っているんだ ④5と ④22よ。

④84あるとき、④85村の人たちが ④86もっこをか^{ついで}ついで土を運んでいた ④15と。おとなたちは男も女もみんなして ④87エッチラ、オッチラ、仕事をしているんで、②ダイダラ坊^{ぼう}④88は不思議に思い、

④89「なにをして ④89^(いるのですか)いんのげ。」

④90と聞いた ④5と。④91洪水を^{ふせ}防ぐため、^{つつみ}堤をつくっているというのを聞いた②ダイダラ坊^{ぼう}は、

④92「土運びならおれにも手^{てつだ}伝わさせておくれ。」

④93といて、大きなかごを持ってきて土運びを^{てつだ}てつだった ④5と。山を移したこともある②ダイダラ坊なんで、こういう仕事は④94^(うまいものだ)うめえもんだ。②ダイダラ坊が手伝ったおかげで、④95堤づくりが④31とてもはか^(すすんで)かどって、④96うんと 早く ④97終わっちまった ④5と。

④98^{むらびと}村人たちが、

④99「ダイダラ坊さん、ありがとう。」

④100といて、みんなでお礼をいったんで、②ダイダラ坊は④100にこにこ喜んだんだ

⑨そうだ。

⑩この ⑬仕事(のとき)とき、②ダイダラボウの持ったかごから少し土がおっこちたんだが、それがたんぼの中に ⑭ポツと ⑮ちいせえ(ちいさい) ⑯山のように見える ⑰峰山みねやまになったんだ ⑤と。

文・藤田 稔

絵・川井幸久

(絵は渡邊が割愛している。)

(ルビは原著者による。)

(記号番号、傍線は渡邊による。)

(1)固有名詞〈地名・人名〉・名詞〈数詞・その他の名詞〉の活用

②ダイダラボウ、③巨人きょじん、②③内原うちハラ、②④大足おおだら、②⑤お百姓ひやくしやう、③⑩作物さくもつ、⑤⑦朝房山あさぼうやま、⑥⑧水たまり、⑥⑨洪水こうずい、⑦⑩湖、⑦①一つ、⑦③千波湖せんぱこ、⑦⑤大串おおくし、⑧⑥もっこ、⑨①堤つつみ、⑨⑤堤づくり、⑦⑦峰山みねやま

(2)「会話」表現

①「ダイダラボウさんよ。」、⑦①「みんなにめいわくになんめえか。」(ならないだろうか)、③④「洗たく物がかわかねえ。」、③⑤「冬、寒くてしかたがねえ。」、③⑦「そうだ。みんなの役にたつのはこういうときだ。おれは力があるんだから、この山をどこかへ移うつしてみんなの苦しみを救すくって⑧⑧やっぺ。」、④①「ヨイショ、ヨイショ。」、④⑨「たまげたすげえ力だ。」(おどろいた)、⑤⑤「ダイダラボウにお礼をいわなくちゃなんねえ。」(ならない)、⑥⑥「こりゃ、どうしたもんだっぺ。」、⑧⑨「なにをして ⑧⑨いんのげ。」(いるのですか)、⑨②「土運びならおれにも手伝わてつだせておくれ。」、⑨⑨「ダイダラボウさん、ありがとう。」

(3)「会話」の前後に描かれる話者への説明

⑩⑩だれかが、⑩②と、声をかけても、②②ダイダラボウは、⑩⑤あんまり ⑩⑥からだが大きかったんで、⑩⑧と、いつも気をつかっていた、⑩③⑥と、いって、ぐちをこぼす人も多かったんだ、⑩③⑨と、その山を動かし始めた ⑩④⑩ちゅうことだ、⑩④②と、②②ダイダラボウはあせ ⑩④③だくだく になって、⑩④⑧村人たちは、⑩⑤⑩と、いって、⑩⑤①目を丸くしておどろいた、⑩⑤④人びとは、⑩⑤⑥と、いって、みんなが喜よろこんだので、⑩⑥⑦と、考えた ②②ダイダラボウは、②②ダイダラボウ⑧⑧は不思議ふしぎに思い、⑩⑨⑩と、聞いた ⑤⑤と、②②ダイダラボウは、⑩③③と、いって、大きなかごを持もつてきて土運びをてつだった、⑩⑧⑧村人たちが、⑩⑩⑩と、いって、みんなでお礼をいったんで

(4) 比喩表現〈直喩・隠喩〉

⑤1目を丸くしておどろいた^{まる} , ⑩6山のように見える

(5) 擬人法の活用

(6) 対句表現

⑧7エッチラ、オッチラ

(7) オノマトペ (擬声 (音) 語・擬態語等)

⑧7エッチラ、オッチラ , ⑨6うんと , ⑩11にここに , ⑩4ポツンと

(8) 反復表現 (繰り返し)

①1むかし、むかし , ④4いたんだ , ⑤5と , ⑥6それはそれは , ⑧8だったんだ , ⑬13な
かなか , ④3だくだく

(9) リズミカルな表現

④4いたんだ ⑤5と , ⑧8だったんだ ⑤5と , ⑧8だったんだ ⑤5と ②2よ , ⑧7エッチラ、
オッチラ

(10) 時間の経過、順序を表す表現

①1むかし、むかし , ⑤2それからのち , ⑤8山を動かすとき , ⑥0そのあと , ⑦2今の ,
⑦4その後 , ⑧4あるとき , ⑩2この ⑩3仕事^(のとき)るとき

(11) 程度・状況を表す表現

⑥6それはそれは , ⑬13なかなか , ⑮15あんまり , ⑳31とても

(12) 内言 なし

(13) イメージしやすい表現

②8村の南に高い山があって、朝と夕方しか日が ②9^(あたらないもので)あたんねえもんで , ③0^{さくもつ}作物はよその
村の半分ぐらいしかとれなかったんだ ⑮15と , ⑳31んだから村は ⑳32とても ㉑33^{びん}貧ぼう ⑧
だったんだ , ②2^{ぼう}ダイダラ坊はあせ ④3だくだく になって ④4山を動かして、④5とう
とう ④6北の方へ ④7移してしまった ⑤5と , ⑤3山が北に移ったので日あたりがよ
くなって、作物もよくとれるようになった , ⑤9指で土をほった , ⑥8その水が流れるよ
うに川をつくって , ⑦6貝を食べるのが ⑳31とても好きだった , ⑦7大串のおかの近くに
⑦8⑦8立ってこしを曲げ、⑦9^{いそはま}磯浜の⑧0海岸に ⑧1貝を拾って食べた ⑨9そうだ。その⑧2^{かいがら}貝殻
を⑦7大串のおかに捨^すてたんで , ⑧5村の人たちが ⑧6もっこをかついで土を運んでいた

(14) 説明の簡略化

④6北の方へ , ④7移してしまった , ⑥2水たまり ⑥3できっちまって

(15) 人柄・性格の伝わる表現

②ダイダラ坊^{ぼう}は、⑮あんまり ⑯からだが大きかったんで ⑰「みんなにめいわくに
(ならないだろうか)
なんめえか。⑱と、いつも気をつかっていた、⑳たいへん気がやさしかったんで、㉑
みんなからとても好^すかれて ④いたんだ、⑳貝を食べるのが ㉓とても好きだった、
②ダイダラ坊^{ぼう}は、⑳「土運びならおれにも手^{てつだ}伝わせておくれ。」㉑といって、大きなか
ごを持ってきて土運びをてつだった、㉒にここに喜んでんだ

(16) 方言

④声^(ならないだろうか)がとどかねえほど、⑰「みんなにめいわくになんめえか。、⑳よ、㉑
(あたらないもので)
あたんねえもんで、㉒んだから、㉓さ、㉔(たんに)に、㉕「こりや、どうしたもんだっ
ぺ。」、㉖(ぼうへ)ほうさ、㉗(おちている)おっこちている、㉘(うまいものだ)うめえもんだ、㉙うんと、㉚終わっちゃまっ
た、㉛(のとき)仕事^(ちいさい)んとき、㉜ちいせえ

(17) 伝聞の表現

⑤と、⑨そうだ

(18) 地域の伝統文化・歴史に関する表現

②お百姓^{ひやくしやう}、⑥田や畑^{たがや}を耕^{たがや}してくらして ④いたんだ、⑧村の南に高い山があつて、
朝と夕方しか日が ⑨あたらないもので、⑩(あたらないもので)作物^{さくもつ}はよその村の半分ぐらいしかとれな
かったんだ ⑮と。㉑んだから村は ㉒とても ㉓(びん)貧^{びん}ぼう ㉔(だ)だったんだ、㉕山が北に
移ったので日あたりがよくなって、作物もよくとれるようになった、㉖できちまっ
て、㉗(たんに)雨^(たんに)が少し多くふる ㉘(たんに)たんに、その水があふれて洪水^{こうずい}さわぎになった、㉙
千波湖^{せんばこ}、㉚(おおくし)大串^{おおくし}に住んだ、㉛(いそはま)大串^{いそはま}のおか、㉜(かいがら)磯^{いそはま}浜^{かいがら} ㉕海岸^{かいがら}、㉖(かいがら)貝^{かいがら}殻^{かいがら}、㉗今でもそ
の貝^{つか}がいっぱい塚^{つか}になって残^{つか}っているんだ、㉘(ふせ)洪水^{ふせ}を防^{つみ}ぐため、堤^{つみ}をつくっている、
㉙(のとき)堤^(のとき)づくり、㉚(のとき)この 仕事^(のとき)んとき、②ダイダラ坊^{ぼう}の持^{ぼう}ったかごから少し土がおっこち
たんだが、それがたんぼの中に ㉛(ちいさい)ポツンと ㉜(ちいさい)ちいせえ ㉕(みわやま)山^{みわやま}のように見える ㉖(みわやま)峰^{みわやま}山^{みわやま}
になったんだ

(19) デフォルメ

③(きよじん)巨人^{きよじん}、⑥それはそれは、⑦大きなからだ、⑩なかなか ④声^{きよじん}がとどかねえほど ⑮
だったんだ、②ダイダラ坊^{ぼう}はあせ ④(ぼう)だく^{ぼう}だく になって ④山を動かして、⑤とうと
う ⑥北の方へ ⑦移してしまつた、⑦大串のおかの近くに⑧立^{いそはま}ってこしを曲^{いそはま}げ、⑨
磯^{いそはま}浜^{いそはま}の⑩(おちている)海岸^(おちている)に ⑪(かいがら)おっこちている貝^(かいがら)を拾^{かいがら}って食^{かいがら}べた ⑨(かいがら)そうだ。その⑩(かいがら)貝^(かいがら)殻^(かいがら)を⑪(かいがら)大串^(かいがら)の
おかに捨^すてたんで、⑩(かいがら)今でもその貝^(かいがら)がいっぱい塚^(かいがら)になって残^(かいがら)っているんだ、②ダイ
ダラ坊^{ぼう}の持^{ぼう}ったかごから少し土がおっこちたんだが、それがたんぼの中に ㉛(ちいさい)ポツンと

⑩^(ちいさい)ちいせえ ⑪山のように見える ⑫^{みねやま}峰山になったんだ

(20)締めくくりのわかる表現 なし

(21)逆接の効果的な表現

⑬しかし、⑭ところが

3の「だいだらぼう」と比べてみると、(2)「会話」と(3)「会話」の前後に描かれる話者への説明が多いことがわかる。また、(13)「イメージしやすい表現」や(18)「地域の伝統文化・歴史に関する表現」が多いこともこの作品の特徴といえよう。

5. 「朝ねぼう山」〈伝説・笠間市〉

『茨城県の民話』「日本児童文学者協会編」(偕成社)「ふるさとの民話 36 茨城県」

朝ねぼう山 〈伝説・笠間市〉

①むかしむかし、②笠間^{かさま}の③吾国山^{わがくにさん}のあたりに、④だいだらぼうという、⑤でっけえでっけえ男がすんでいた⑥と。

④だいだらぼうが⑦ぬっと ⑧立ったら、空にうかんでいる雲^{くも}が、へそのあたりにくるし、小便^{しょうべん}をすれば、地べたに沼^{ぬま}ができた ⑨そうだ。

⑩おめえら、④だいだらぼうの足あとを見たことがあるか。⑪そうさ ⑫な、⑬ながさが五十メートル、はばが三十メートルもある ⑭くぼ地^ちで ⑮な、⑯いまでも⑰あっちこちに ⑱のこってるだ ⑲よ。

⑲こんな ⑳でっけえ ⑭くぼ地^ちが、㉑ぼこぼこ できては、里^{さと}の人らがめいわくす㉒べえとおもって ⑫な、④だいだらぼうは、㉓あんまり ㉔あるかねえことにして、③吾国山^{わがくにさん}のてっぺんに ㉕どっかり こしをおろし、ながいうでを ㉖鹿島灘^{かしまなだ}へのばして、㉗大ハマグリをとって食^くっていた ⑨そうだ。そして、たべかすの貝^{かい}がらを、㉘ばいばいとすてたのがたまって、㉙東茨城郡常澄村^{ひがしいばらきぐんつねずみむら}の㉚大串貝塚^{おおくしかいづか}にのこっているんだ⑥と。

③ある日のこと、㉖大ハマグリを㉛腹^{はら}いっぺえ食^くった ④だいだらぼうは、いつものように ③吾国山^{わがくにさん}を ㉜まくらに昼^{ひる}ねをす㉒べえと、㉜水戸^{みと}のほうへ ㉝そろっと足をのばした。㉞すると、㉟なんやら ㉞足もとで、おおぜいの里人^{さとびと}たちが ㉟アリのようにうごきまわっている。㊱こしをかかめて見ると、㊲土^{つち}をほったりはこ

んだり、④②せっせとはたらいている。

④③「みなの衆、④④なにしているだね。」

④⑤じぶんじゃ 小声のつもりでも、④⑥百人がいっぺんにどなりだしたような声で
いた。

④⑤「こりゃあ、だいだらぼう ④⑥けえ。 ②①あんまり ④⑦でけえ声ださないで ④⑧
くらっしょ。④⑨大風がふいて、しごとに ⑤⑩ならねえだ。」

⑤①「そりゃあ、⑤②わるかっただ。⑤③ゆるしてくだせえ。」

⑤④「⑤⑤ここさ 沼をつくって、田んぼへ水をためようというんだよ。」

⑤⑥「ふうん。」

⑤⑦だいだらぼうは、里人のはたらくようすを、おもしろそうにながめていたが、く
らくなって、⑤⑧みんが家へかえったあとでかながえた。

⑤⑨（大足（いまの東茨城郡内原町）にいた子どものころ、親の ⑥⑩いねえ、からだ
ばかり ②⑩でっけえ ⑥①おらに、村の衆は、⑥②食いもんを ⑥③くれたもんだ。食いも
んをつくるくろうは、どこもおんなじだ。ようし、てつだって ⑥④やるべ。）④①だいだ
らぼうは、②⑩でっけえ手で地べたをほりはじめた。⑥⑤そうするうちに、⑥⑥ゆびさきが
やぶけて、血がながれだした。

⑥⑦それでもかまわずほりつつづけて、⑥⑧一ばんどりがなくころには、なんと、まわり
⑥⑨八キロもある大きなくぼ地ができあがった ⑥⑩と。

⑦⑩「これで ⑦①よかんべ。ああ、⑦②ねむくてたまんねえ。」

④①だいだらぼうはそういうと、吾国山へかえっていった。⑦③夜があけて、あつまっ
てきた里人たちはびっくりした。

⑦④「⑦⑤だれだっぺ。⑦⑥ひと晩 で沼をほるなんて。」

⑦⑦「こんなことのできるのは、④①だいだらぼうしか ⑦⑧いねえ。」

⑦⑨「そうだ。④①だいだらぼうだ。」

⑧⑩「ありがたいこった。」

⑧①そうわかって、みんな大よろこびした ⑧②そうだ。⑧③こうしてできたのが、⑧④い
ま ③④水戸の ⑧④借楽園のまえにある⑧⑤千波沼 ⑧⑤さ。

⑧⑥それからまもなく、④①だいだらぼうは、⑧⑦ぶらっと、ふるさとの大足村へでかけた。
⑧⑧なん年かまえ、

⑧⑨「もうここには、⑧⑩おめえに食わせるもんは ⑧①ねえだ。もっと食いもんのある
⑧②とこさ ⑧③いってくんろ。」

⑧④といって、④①だいだらぼう をおいだしたところだが、みんな、なつかしそうに
むかえてくれた。

ひとしきり、むかしのおもいで話がはずんだあとで、^{むらおさ}⑨村長が、

⑨「④だいだらぼうよ、頼みを ^⑨きいてくれねえか。」

⑨「あの^⑨嘯時臥山が、村の東にあるもんで、日の出がおそくなって、みんなが、^{あさ}朝ねぼう ^⑩してしまうだよ。」

⑩村の衆も、口をそろえて、

⑩「おかげで、しごとが ^⑩おくれてなんねえ。だれも^{くれふしやま}嘯時臥山なんていわずに、^{あさ}朝ねぼう山って ^⑩よんでるくれえだ。」

⑩「あの朝ねぼう山を、よそへもってって ^⑩くれねえけ。」

と、^⑩すがるような目をしてたのむので、④だいだらぼうは、

⑩「あの山があそこになきゃ、^く食いもんももっといっばいとれて、^⑥おらも、^⑩ずっと ^{おおだら}大足にいられたんだな。よし、やってやる ^②べえ。」

⑩と、さっそく^{くれふしやま}嘯時臥山のふもとに、^{あな}穴をほりはじめた。穴ができると、^⑪そこへゆびをつっこんで、

⑪「うーん。」

⑪と、りきんだ。

⑪足が^じ地べたへのめりこんだ。⑪バリバリッと、^②でっけえ音がして山がもちあがった。⑪それを^{はら}腹のあたりまでもちあげて、^⑪しっかりと ^かかえこんだ。

⑪「山をうつすのはいいが、こんどは、うつされたところの人がこまる ^②べえ。」

⑪そうかんがえて、あっちこち見まわすと、^②北西のほうに人のくらししていないところがあった。

⑪「あそこなら、よかん ^②べえ。」

⑪だいだらぼうは、おもい山をかかえて、^②どっかどっかと^⑨八キロの道^{みち}をあるいて、そこへ山をすえた。

この山が、^②水戸市と^②笠間市と^②常北町のさかいにある^{あさぼうやま}朝房山だ。^{あさ}朝ねぼう山が、いつのまにか朝房山にかわったのだな、きっと。

⑪またあるとき、^②筑波山と^③富士山が、

⑪「③おら のほうがおもい。」

⑪「いや、③おら のほうだ。」

⑪と、あらずったことがあった。⑪いくらいいあってもきりがないので、だれかにきめてもらう ^③べ、ということになって ^②な。

⑪筑波山は、④だいだらぼうが ^⑨嘯時臥山 ^③をはこんだのを見ていたから、

⑪「だいだらぼうにたのむ ^③べ。」

⑪と、^④山鳥^{やまどり}をつかひによこした。

⑭「よしよし、⑬おら がはかってやる。」

④だいだらぼうは⑬両方の山に穴をあけ、なわをとおして、それを⑭天びん棒にひっ
かけ、

⑮「どこらしよ。」

⑯と、かつぎあげた。⑰とたんに ⑬筑波山のなわが、⑱ぶつとときれた。それで、
はのちになった ⑥と。

⑬筑波山のとっぺんが、⑲男体山と⑳女体山の⑮ふたつにわかれているのは、⑳そ
のとき、㉑なわをむすんだあとなんだ ⑥と。

さいわ すずきしん
〈再話・鈴木新〉

(傍点及びルビは原著者による。)

(記号番号及び傍線は渡邊による。)

(1)固有名詞〈地名・人名〉・名詞〈数詞・その他の名詞〉の活用

②笠間，③吾国山，④だいだらぼう，⑬ながさが五十メートル、はばが三十メー
トルもある，⑭くぼ，⑯鹿島灘，⑰大ハマグリ，⑱東茨城郡常澄村，⑳大串貝塚，
㉑大風，㉒大足(いまの東茨城郡内原町)，㉓八キロ，㉔ひと晩，㉕水戸，㉖
偕楽園，㉗千波沼，㉘村長，㉙嘯時臥山，㉚朝ねぼう山，㉛笠間市，㉜常北町，
㉝朝房山，㉞筑波山，㉟富士山，㊱男体山，㊲女体山

(2)「会話」表現

⑬「みなしゅうの衆、⑭なにしているだね。」，⑮「こりゃあ、だいだらぼう ⑯けえ。⑰
あんまり ⑱でけえ声こえださないで ⑲くらっしょ。⑳大風おおかぜがふいて、しごとに
㉑ならねえだ。」，㉒「そりゃあ、㉓わんかっただ。㉔ゆるしてくだせえ。」，㉕「㉖
ここさ 沼をつくって、田んぼへ水をためようというんだよ。」，㉗「ふうん。」，㉘
「これで ㉙よかんべ。ああ、㉚ねむくてたまんねえ。」，㉛「㉜だれだっぺ。㉝ひと
晩ばんで沼ぬまをほるなんて。」，㉞「こんなことのできるのは、④だいだらぼうしか ⑦
いねえ。」，㉟「そうだ。④だいだらぼうだ。」，㊱「ありがたいこった。」，㊲「もうこ
こには、㊳おめえにぬま食くわせるもんは ㊴ねえだ。もっと食くいもんのある㊵とこさ ㊶いっ
てくんろ。」，㊷「④だいだらぼうよ、頼たのみを ㊸きいてくれねえか。」，㊹「あの㊺
嘯時臥山くればしやまが、村むらの東ひがしにあるもんで、日ひの出でがおそくなって、みんなが、朝ねぼうあさ
してしまふだよ。」，㊻「おかげで、しごとが ㊼おくれてなんねえ。だれも嘯時臥山くればしやま

なんていわずに、朝ねぼう山って ⑩よんでるくれえだ。、⑩「あの朝ねぼう山を、よそへもってって ⑩くれねえけ。」、⑩「あの山があそこになきや、食いもんももっといっばいとれて、⑥おらも、⑩ずっと ⑩おだら 大足ににいられたんだな。よし、やってやる ②べえ。」、⑩「うーん。」、⑩「山をうつすのはいいが、こんどは、うつされたところの人がこまる ②べえ。」、⑩「あそこなら、よかん ②べえ。」、⑩「⑩おら のほうがおもい。」、⑩「いや、⑩おら のほうだ。」、⑩「だいだらぼうにたのむ ⑩べ。」、⑩「よしよし、⑩おら がはかってやる。」、⑩「どっこらしよ。」

(3)「会話」の前後に描かれる話者への説明

④じぶんじゃ ④小声のつもりでも、④百人が いっぺんにどなりだしたような声できいた、⑤だいだらぼうは、⑤里人の はたらくようすを、おもしろそうにながめていたが、④だいだらぼうはそういうと、④吾国山へかえっていった、⑦夜があけて、あつまってき里人たちはびっくりした、⑧そうわかって、みんな大よろこびした、⑨とって、④だいだらぼうをおいだしたところだが、⑤村長が、⑩村の衆も、口をそろえて、と、⑦すがるような目をしてたのむので、④だいだらぼうは、⑩とって、さっそく ④つ時 ④山のふもとに、穴をほりはじめた、⑩そこへゆびをつっこんで、⑩と、りきんだ、⑩そうかんがえて、あっちこち見まわすと、⑩だいだらぼうは、おもい山をかかえて、⑩筑波山と⑩富士山が、⑩と、あらそったことがあった、⑩筑波山は、④だいだらぼうが ⑨つ時 ④山 ⑩をはこんだのを見ていたから、⑩と、④山鳥をつかひによこした、④だいだらぼうは④両方の山に穴をあけ、なわをとおして、それを④天びん棒にひっかけ、④と、かつぎあげた

(4)比喩表現〈直喩・隠喩〉なし（擬人法は比喩表現に含めず、別立てとしている。）

(5)擬人法の活用

③アリのように、⑩筑波山と⑩富士山が ⑩「⑩おら のほうがおもい。」

③「いや、⑩おら のほうだ。」 ③と、あらそったことがあった

(6)対句表現

④土をほったりはこんだり

(7)オノマトペ（擬声（音）語・擬態語等）

⑦ぬっと、②ぼこぼこ、②どっかり、②ぼいぼいと、③そろうと、④せっせと、⑦ぶらっと、⑩バリバリッと、⑩どっかどっかと、⑩「どっこらしよ。」、⑩ぶつつと、

(8)反復表現（繰り返し）

⑤でっけえでっけえ

(9)リズムカルな表現

⑫ぼこぼこ，⑳ぼいぼいと，㉑土をほったりはこんだり

(10)時間の経過や順序を表す表現

①むかしむかし，⑫いまでも，⑬ある日のこと，⑭すると，⑮そうするうちに，
⑯それでもかまわずほりつづけて，⑰一ぱんどりがなくころには，⑱こうして，㉒それからまもなく，
㉓なん年かまえ，㉔またあるとき，㉕とたんに，㉖そのとき

(11)程度・状況を表す表現

⑤でっけえでっけえ，⑯あっちこっちに，㉓あんまり，㉕ずっと，㉖しっかりと

(12)内言

⑤（大足おおだら（いまの東茨城郡内原町ひがしいばらきぐんうちほらちよう）にいた子どものころ、親おやの⑥いねえ、からだばかり
⑦でっけえ⑧おらに、村しゆうの衆は、⑨食いもんを⑩くれたもんだ。食いもんをつ
⑪くるくろは、どこもおんなじだ。ようし、てつだって⑫やるべ。）

(13)イメージしやすい表現

①立たったら、空くもにうかんでいる雲が、へそのあたりにくるし、小便しょうべんをすれば、地じべた
②に沼ぬまができた，③ながさが五十メートル、はばが三十メートルもある④くぼ地，⑤吾国山わがくにさんのてっぺんに⑥どっかり こしをおろし、ながいうでを ⑦鹿島灘かしまなだへのぼして、
⑧大ハマグリをとって食くっていた，⑨大ハマグリを⑩腹はらいっぱい食くった ⑪だいだらぼうは、いつものように ⑫吾国山わがくにさんを⑬まくらに⑭昼ひるねをす⑮べえと、⑯水戸みとのほう
⑰へ ⑱そろっと足をのぼした，⑲足もとで、おおぜいの里人さとびとたちが ⑳アリのよう
㉑にうごきまわっている，㉒こしをかかめて見ると、㉓土をほったりはこんだり、㉔せつ
㉕せとはたらいっている，㉖だいだらぼうは、㉗でっけえ 手でべたをほりはじめた、
㉘そうするうちに、㉙ゆびさきがやぶけて、血ちがながれだした，㉚まわり八キロもある
㉛大きなくぼ地ちができあがった，㉜そこへゆびをつこんで，㉝足じが地べたへのめり
㉞こんだ，㉟バリバリッと、㊱でっけえ音おとがして山がもちあがった，㊲それを腹はらのあ
㊳たりまでもちあげて、㊴しっかりと かかえこんだ，㊵どっかどっかと㊶八キロの道みちを
㊷あるいて、そこへ山をすえた，㊸またあるとき㊹筑波山つくばさんと㊺富士山ふじさんが ㊻「㊼おら の
㊽ほうがおもい。」 ㊾「いや、㊿おら のほうだ。」 ㋀と、あらそったことがあった，㋁い
㋂くらいいいあってもきりがないので，㋃だいだらぼうは㋄両方りょうほうの山あなに穴をあけ、なわ

をとおして、それを⑭**天びん棒**にひっかけ

(14) 説明の簡略化

⑩**北西**のほうに

(15) 人柄・性格の伝わる表現

⑭こんな ⑯でっけえ ⑰くぼ地が、⑱ぼこぼこできては、**里**の人らがめいわくす⑳べえとおもって ㉑な、㉒だいだらぼうは、㉓あんまり㉔あるかねえことにして、㉕そろっと足をのぼした、㉖みんなが家へかえったあとでかんがえた、㉗(大足(いま**東茨城郡内原町**にいた子ども**親**の ㉘いねえ、からだばかり ㉙でっけえ ㉚おらに、村の衆は、㉛食いもんを ㉜くれたもんだ。食いもんをつくるくろうは、どこもおんなじだ。ようし、てつだって ㉝やるべ。)、㉞そうするうちに、㉟ゆびさきがやぶけて、血がながれだした、㊱「山をうつすのはいいが、こんどは、うつされたところの人がこまる ㊲べえ。」

(16) 方言

⑤でっけえでっけえ、⑩おめえら、⑪そうさ、⑫な、⑬のこってるだ、⑭よ、⑯でっけえ、⑰べえ、⑱あるかねえことにして、㉑腹いっぺえ食った、㉒なんやら、㉓でけえ、㉔くらっしょ、㉕ならねえだ、㉖わるかっただ、㉗ゆるしてくだせえ、㉘ここさ、㉙おらも、㉚よかんべ、㉛ねむくてたまんねえ、㉜だれだっぺ、㉝いねえ、㉞ありがたいこった、㉟おめえに、㊱ねえだ、㊲とこさ、㊳いってくんろ、㊴おくれてなんねえ、㊵よんでるくれえだ、㊶くれねえけ、㊷あの山があそこになきゃ、㊸おら、㊹べ

(17) 伝聞の表現

⑥と、⑨**そうだ**

(18) 伝統文化・歴史に関する表現

⑲**東茨城郡常澄村**の⑳**大串貝塚**にのこっている、㉑いま ㉒**水戸**の ㉓**偕楽園**のまえにある㉔**千波沼**、㉕**嘯時臥山**、㉖**朝ねぼう山**、㉗**水戸市**と㉘**笠間市**と㉙**常北町**のさかいにある㉚**朝房山**だ、㉛**朝ねぼう山**が、いつのまにか**朝房山**にかわった、㉜**筑波山**、㉝**富士山**、㉞**筑波山**のてっぺんが、㉟**男体山**と㊱**女体山**の㊲ふたつにわかれているのは、㊳そのとき、㊴**なわをむすんだあと**なんだ

(19) デフォルメ

⑧立ったら、空にうかんでいる**雲**が、へそのあたりにくるし、**小便**をすれば、**地べた**

に沼ができた，⑬ながさが五十メートル、はばが三十メートルもある⑭くぼ地で、
 ⑬吾国山の てっぺんに ⑮どっかり こしをおろし、ながいうでを ⑯鹿島灘への
 ばして、⑰大ハマグリをとって食っていた，⑱だいだらぼうは、いつものように ⑲
 吾国山を⑳まくらに昼ねをす㉑べえと、㉒水戸のほうへ ㉓そろっと足をのぼした，
 ㉔足もとで、おおぜいの里人たちが ㉕アリのようになごきまわっている，㉖こしを
 かかめて見ると、㉗土をほったりはこんだり、㉘せっせとはたらいっている，㉙バリバ
 リッと、㉚どっけえ音がして山がもちあがった，㉛それを腹のあたりまでもちあげて、
 ㉜しっかりと かかえこんだ，㉝だいだらぼうは、おもい山をかかえて、㉞どっかどっ
 かと㉟八キロの道があるいて、そこへ山をすえたと，㊱筑波山と㊲富士山が、㊳「㊴
 おら のほうがおもい。」㊵「いや、㊶おら のほうだ。」㊷と、あらそったことがあ
 った，㊸「よしよし、㊹おら がはかってやる。」，㊺だいだらぼうは㊻両方の山に穴
 をあけ、なわをとおして、それを㊼天びん棒にひっかけ

(20)締めくくりのわかる表現 なし

(21)逆接の効果的な表現 なし

(22)読者への呼びかけ

⑩おめえら、④だいだらぼうの足あとを見たことがあるか

この作品は「再話」ということを著者自身明確に認識した上で作成していることもあり、「会話」表現が多く、「会話」の前後に描かれる話者への説明は、その都度工夫されたものとなっていた。また、オノマトペ、時間の経過や順序を表す表現、程度を表す表現がちりばめられていた。イメージしやすい表現、デフォルメが非常に豊かであり、それを地域の方言で描いているため、文章全体からこの地域のリズム感、躍動感が伝わってくる文章となっていた。地域の伝統文化・歴史に関する表現も多数見られた。文章全体は幼児向けにはなっていないが、描き方の工夫は基本的要素を取り出す上で大いに参考になる作品である。特に、(22)の「読者への呼びかけ」は、この文章で新たに取り入れられる工夫である。

6. 「朝寝坊山の引っ越し」

この作品は、福娘童話集に掲載されている。福娘童話集は日本全国のむかし話を多く取り上げ、読み聞かせの作品として、子どもたちが惹き込まれる豊かな作品づくりを行っており、定評がある。

①むかしむかし、②あるやまの近くに、③大きな大きな男が住んでいました。
④男の名前は、⑤だいだらぼうです。
⑤だいだらぼうが⑥たちあがれば、青空の白い雲はおへそのまん中あたりで、⑤だ
いだらぼうが⑦歩けば地面が沈み、雨が降るとその足跡が池になります。
そんな大きな⑤だいだらぼうは、⑧いつも山に ⑨どっかりと座り、⑩ときどき
⑪鹿島灘に手を伸ばしては、⑫ハハマグリ を取って食べてくらしていました。
⑬「オレが歩くと土地がでこぼこになって、村のみんなに迷惑がかかるもんな」
⑭ある日の事、⑮山を枕に昼寝をしようと、⑯水戸の方へ⑰そっと⑱足を伸ばした
⑤だいだらぼうは、
⑲「ん？なんだあ？」
⑳伸ばした㉑足もとで、㉒人がザワザワ動いている様子です。
⑤だいだらぼうは㉓用心して起きると、㉔忙しそうに動きまわる⑩水戸の村人たち
にたずねました。
㉕「おい。何をしてるんだあ？」
㉖いきなり㉗天から声が降ってきたので、村人たちはびっくりしました。
㉘「なんだ、⑤だいだらぼうか。ああ驚いた」
㉙「実はここに穴を掘って、水をためたいんだ。田んぼに、水ひきたいからなあ」
⑳村人たちは土を掘ったりはこんだりして、働き始めました。
⑤だいだらぼうは、ふと思いました。
㉑（よし、おれが手伝ってやろう。だって、おれが子供のころ、村のみんなは食べ
物わけてくれたものな。うん、恩返しするなら今だ）
㉒その夜、㉓村のみんなが寝静まったのを見届けると、⑤だいだらぼうは大きな手
で地面を掘り始めました。
㉔「うんこらしよ」
㉕いくら⑤だいだらぼうでも、深くてひろいくぼ地を作るのは大変です。
㉖掘って掘って一生懸命掘っているうちに、⑤だいだらぼうの㉗指の先がやぶれて
血が流れて来ました。
㉘（痛いけど、がんばらないと）
㉙そうして㉚掘り続けて㉛夜があけるころ、㉜なんとか、㉝まわりが㉞八キロもある
大きなくぼ地をつくったのです。
⑤だいだらぼうは、㉟泥だらけの手でおでこの汗をふきました。
㊱顔が、泥と血で汚れました。
⑤だいだらぼうは㊲腰をさすりながら山へもどると、大あくびをしてやっと眠りま
した。

④何も知らず集まってきた村の人たちは、大きなくぼ地を見てびっくり。

④「だれだろう？ひと晩でこんな大きな沼を作ったのは」

⑤「⑤だいだらぼうが、やってくれたんだ。⑥ありがたいこった、ありがたいこった」

⑥若者も年寄りも、手を取り合って喜びました。

⑥それからまもなく、⑤だいだらぼうは⑥大足村（おおだらむら）へ遊びに行きました。

⑥大足村は、⑤だいだらぼうの⑥故郷です。

⑤だいだらぼうが姿を見せると、⑥みんなが集まって来ました。

⑥「よくきたなあ、元気だったか」

⑥「だだいだらぼう、久しぶりだなあ」

⑤だいだらぼうは、⑥みんなが喜んでくれたのでうれしくてたまりません。

⑥「いやあ、おれもこの通り大きくなったから、恩返しに来たんだよ。何かおれに出来ることはないか？」

⑥すると⑥村長が、⑥目に涙をためて言いました。

⑥「お前は本当にいいやつじゃ。子供のころのお前が、あんまりよく食うもんだから、村には食べ物がなくなって、追い出したというのに」

⑥「いやあ、おいだされたんじゃねえ。勝手に出て行ったんだ。今でも、みんなよく食べ物をくれたと感謝してんだ。なあ、それより何かおれに出来ることはないか」

⑥村長は⑥うなずいて、東の方を指さしました。

⑥「なら、たのまれてもらうけどな。⑥村の東にある⑥嘯時臥山（くれふしやま）のせいで、日の出がおそくなって困るとるんじゃ。日の出がおそいもんで、みんな朝ねぼうしてしまうんじゃよ。だから、⑦朝寝坊山（あさねぼうやま）って呼んでいるんじゃ」

⑦村の人たちも言いました。

⑦「そうだ。朝ねぼうするから仕事がおくれてな、そのおかげで村は、いつまでたっても貧乏なままだ」

⑦「だいだらぼうよ、あの朝寝坊山を、どこか遠くへ運んでくれねえか」

⑤だいだらぼうは、⑦力強くうなずきました。

⑦「よし、まかせてくれ」

⑤だいだらぼうは、⑦さっそく朝寝坊山のふもとを掘り始めました。

穴が掘れると、⑦そこに指をつっこんで

⑦「うーん」

⑦と、朝寝坊山を地面から⑧ひきちぎろうとしましたが、なんととっても相手は山です。

⑧持ちあげようとする、⑤だいだらぼうの足が地面にめり込んでいきました。
そして⑧そのたびに、③ゴゴゴゴと、地震がおきます。
⑤だいだらぼう④の汗は、大雨のように村の人たちの上に降りました。
⑧「もう、ひといきだ！」
⑧歯をくいしばり、力をふりしぼって、⑤だいだらぼうは朝寝坊山を持ちあげまし
た。
⑧バリバリバリー！
⑧ついに⑧朝寝坊山は、地面から離れました。
⑤だいだらぼうは⑧朝寝坊山を持ちあげて、腰のあたりでかかえました。
⑧「けど、どこへ引っ越すかなあ。朝寝坊山が移ってきて困る人がいたら、いやだ
しなあ」
⑤だいだらぼうは⑧朝寝坊山をかかえたまま、あちこち見まわしました。
⑧「うん？・・・ああ、あそこがいい」
⑤だいだらぼうは、④のっしのっしと⑧北西の方へ歩き出しました。
⑧そこは誰一人住んでいない土地です。
⑤だいだらぼうは④大足村から④八キロも、⑧朝寝坊山⑧をかかえて行きました。
⑧そして、
⑧ドスン！
⑧空にひびが入るかと思うような⑧大きな音をたてて、⑧朝寝坊山の引っ越しがお
わりました。

⑧おしまい

(記号番号及び傍線は渡邊による。)

(1) 固有名詞〈地名・人名〉・名詞〈数詞・その他の名詞〉の活用

⑤だいだらぼう，⑧水戸，④八キロ，④大足村（おおだらむら），⑤故郷，⑧村
長が，⑧朝寝坊山（あさねぼうやま）

(2) 「会話」表現

⑧「オレが歩くと土地がでこぼこになって、村のみんなに迷惑がかかるもんな」，⑧
「ん？なんだあ？」，⑤「おい。何をしてるんだあ？」，⑧「なんだ、⑤だいだらぼうか。
ああ驚いた」，⑧「実はここに穴を掘って、水をためたいんだ。田んぼに、水ひきたい
からなあ」，④「うんこらしよ」，④「だれだろう？ひと晩でこんな大きな沼を作った
のは」，⑤「⑤だいだらぼうが、やってくれたんだ。⑤ありがたいこった、ありがたい

こった」，⑤⑦「よくきたなあ、元気だったか」，⑤⑧「だいだらぼう、久しぶりだなあ」，⑥⑩「いやあ、おれもこの通り大きくなったから、恩返しに来たんだよ。何かおれに出来ることはないか？」，⑥④「お前は本当にいいやつじゃ。子供のころのお前が、あんまりよく食うもんだから、村には食べ物がなくなって、追い出したというのに」，⑥⑤「いやあ、おいだされたんじゃねえ。勝手に出て行ったんだ。今でも、みんなよく食べ物をくれたと感謝してんだ。なあ、それより何かおれに出来ることはないか」，⑥⑦「なら、たのまれてもらうけどな。⑥⑧村の東にある⑥⑨嘯時臥山（くれふしやま）のせいで、日の出がおそくなって困るとるんじゃ。日の出がおそいもんで、みんな朝ねぼうしてしまうんじゃよ。だから、⑦⑩朝寝坊山（あさねぼうやま）って呼んでいるんじゃ」，⑦②「そうだ。朝ねぼうするから仕事がおくれてな、そのおかげで村は、いつまでたっても貧乏なままだ」，⑦③「だいだらぼうよ、あの⑦⑩朝寝坊山を、どこか遠くへ運んでくれねえか」，⑦⑤「よし、まかせてくれ」，⑦⑧「うーん」，⑦⑨「もう、ひといきだ！」，⑧①「けど、どこへ引っ越すかなあ。⑦⑩朝寝坊山が移ってきて困る人がいたら、いやだし なあ」，⑧③「うん？・・・ああ、あそこがいい」

(3) 「会話」の前後に描かれる話者への説明

①⑤山を枕に昼寝をしようと、①⑥水戸の方へ①⑦そっと①⑧足を伸ばした①⑤だいだらぼうは，②④忙しそうに動きまわる①⑥水戸の村人たちにたずねました，村人たちはびっくりしました，③⑩村人たちは土を掘ったりはこんだりして、働き始めました，①⑤だいだらぼうは、ふと思いました，①⑤だいだらぼうの③⑦指の先がやぶれて血が流れて来ました，⑤②若者も年寄りも、手を取り合って喜びました，⑤⑥みんなが集まって来ました，①⑤だいだらぼうは、⑤⑨みんなが喜んでくれたのでうれしくてたまりません，⑥②村長が、⑥③目に涙をためて言いました，⑥②村長は⑥⑥うなずいて、東の方を指さしました，⑦①村の人たちも言いました，①⑤だいだらぼうは、⑦④力強くうなずきました，①⑤だいだらぼうは、⑦⑥さっそく⑦⑩朝寝坊山のふもとを掘り始めました，⑦⑦そこに指をつこんで，⑦⑨と、⑦⑩朝寝坊山を地面から⑧⑩ひきちぎろうとしましたが，①⑤だいだらぼうは⑨⑩朝寝坊山を持ちあげて、腰のあたりでかかえました，①⑤だいだらぼうは⑦⑩朝寝坊山を⑨②かかえたまま、あちこち見まわしました

(4) 比喩表現〈直喩・隠喩〉

⑩⑩空にひびが入るかと思うような ⑩⑩大きな音をたてて

(5) 擬人法の活用

⑦朝寝坊山の引っ越し

(6) 対句表現 なし

(7) オノマトペ (擬声 (音) 語・擬態語等)

⑨どっかりと , ⑰そっと , ザワザワ , ⑳「うんこらしよ」 , ㉷「うーん」 , ㉸ゴゴゴゴゴーツと , ㉹バリバリバリー! , ㊱のっしのっしと , ㊲ドスン!

(8) 反復表現 (繰り返し)

③大きな大きな男 , ⑥掘って掘って一生懸命掘っているうちに , ⑤ありがたいこつた , ありがたいこつた

(9) リズミカルな表現

③大きな大きな男 , ④「うんこらしよ」 , ⑥掘って掘って一生懸命掘っているうちに , ⑤ありがたいこつた , ありがたいこつた , ㉷「うーん」 , ㉸ゴゴゴゴゴーツと , ㉹バリバリバリー! , ㊱のっしのっしと

(10) 時間の経過や順序を表す表現

①むかしむかし , ⑭ある日の事 , ⑲いきなり , ㉳その夜 , ㉴そうして ㉵夜があけるころ , ㉶それからまもなく , ㉷すると , ㉸さっそく

(11) 程度・状況を表す表現

⑲いきなり , ㉵いくら , ㉹なんとか , ㉺そのたびに

(12) 内言

③(よし、おれが手伝ってやろう。だって、おれが子供のころ、村のみんなは食べ物わけてくれたものな。うん、恩返しするなら今だ) , ㉸(痛いけど、がんばらないと)

(13) イメージしやすい表現

⑤だいだらぼうが⑥たちあがれば , 青空の白い雲はおへそのまん中あたりで , ⑤だいだらぼうが⑦歩けば地面が沈み、雨が降るとその足跡が池になります , ⑧いつも山に⑨どっかりと座り , ⑩ときどき ⑪鹿島灘に手を伸ばしては , ⑫ハマグリを取って食べてくらししていました , ⑮山を枕に昼寝をしようと , ⑯水戸の方へ⑰そっと⑱足を伸ばした , ⑳伸ばした㉑足もとで , ㉒人がザワザワ動いている様子です , ㉔いきなり㉕天から声が降ってきたので , ㉖村のみんなが寝静まったのを見届けると , ⑤だいだらぼうは大きな手で地面を掘り始めました , ㉗いくら⑤だいだらぼうでも、深くてひろいくぼ地を作るのは大変です , ⑥掘って掘って一生懸命掘っているうちに , ⑤だいだら

ぼうの③⑦指の先がやぶれて血が流れて来ました ， ③⑨そうして④⑩掘り続けて④⑪夜があけるころ、④⑫なんとか、④⑬まわりが④⑭八キロもある大きなくぼ地をつくったのです ， ⑤⑮だいだらぼうは、⑤⑯泥だらけの手でおでこの汗をふきました ， ⑤⑰顔が、泥と血で汚れました ， ⑤⑱だいだらぼうは⑤⑲腰をさすりながら山へもどると、大あくびをしてやっと眠りました ， ⑤⑳何も知らず集まってきた村の人たちは、大きなくぼ地を見てびっくり ， ⑤㉑若者も年寄りも、手を取り合って喜びました ， ⑤㉒村長が、⑤㉓目に涙をためて言いました ， ⑤㉔だいだらぼうは、⑤㉕力強くなずきました ， ⑤㉖「よし、まかせてくれ」、⑤㉗だいだらぼうは、⑤㉘さっそく朝寝坊山のふもとを掘り始めました ， ⑤㉙と、朝寝坊山を地面から⑤㉚ひきちぎろうとしましたが、なんととっても相手は山です ， ⑤㉛持ちあげようとすると、⑤㉜だいだらぼうの足が地面にめり込んでいきました ， ⑤㉝そのたびに、⑤㉞ゴゴゴゴゴッと、地震がおきます ， ⑤㉟だいだらぼう⑤㊱の汗は、大雨のように村の人たちの上に降りました ， ⑤㊲歯をくいしばり、力をふりしぼって、⑤㊳だいだらぼうは⑤㊴朝寝坊山を持ちあげました ， ⑤㊵バリバリバリー！ ， ⑤㊶ついに⑤㊷朝寝坊山は、⑤㊸地面から離れました ， ⑤㊹だいだらぼうは⑤㊺朝寝坊山を持ちあげて、腰のあたりでかかえました ， ⑤㊻だいだらぼうは、⑤㊼のっしのっしと⑤㊽北西の方へ歩き出しました ， ⑤㊾そこは誰一人住んでいない土地です ， ⑤㊿だいだらぼうは⑤⑸大足村から⑤⑹八キロも、⑤⑺朝寝坊山⑤⑻をかかえて行きました ， ⑤⑽そして、⑤⑾ドスン！ ， ⑤⑿空にひびが入るかと思ふような ⑤⑿大きな音をたてて、⑤⑿朝寝坊山の引っ越しがおわりました

(14) 説明の簡略化

②あるやまの近くに、④男の名前は、⑤北西の方へ

(15) 人柄・性格の伝わる表現

⑮山を枕に昼寝をしようと、⑯水戸の方へ⑰そっと⑱足を伸ばした⑤だいだらぼうは、⑲用心して起きると、⑳村のみんなが寝静まったのを見届けると、⑤だいだらぼうは大きな手で地面を掘り始めました ， ⑤だいだらぼうは、㉑みんなが喜んでくれたのでうれしくてたまりません ， ⑤だいだらぼうは、㉒力強くなずきました ， ⑤㉓「けど、どこへ引っ越すかなあ。㉔朝寝坊山が移ってきて困る人がいたら、いやだし なあ」

(16) 方言 なし

(17) 伝聞の表現 なし

(18) 地域の伝統文化・歴史に関する表現

⑯水戸、⑤⑸大足村（おおだらむら）、⑤⑹朝寝坊山（あさねぼうやま）

(19) デフォルメ

⑤だいだらぼうが⑥たちあがれば、青空の白い雲はおへそのまん中あたりで、⑤だいだらぼうが⑦歩けば地面が沈み、雨が降るとその足跡が池になります、⑧いつも山に⑨どっかりと座り、⑩ときどき ⑪鹿島灘に手を伸ばしては、⑫ハマグリを取って食べてくらしていました、⑬山を枕に昼寝をしようと、⑭水戸の方へ⑮そっと⑯足を伸ばした、⑰伸ばした⑱足もとで、⑲人がザワザワ動いている様子です、⑳いきなり㉑天から声が降ってきたので

(20) 締めくくりのわかる表現

㉒おしまい

(21) 逆接の効果的な表現 なし

(22) 読者への呼びかけ なし

この作品は、「会話」が多く、またオノマトペもふんだんに取り入れてられている。一文が比較的短く、端的に描かれている。それにより、オノマトペやデフォルメが効果的に読み手に届くようになっている。そのため、文章全体に勢いがあり、読み手の思いと相まって、読み聞かせにおいて豊かな世界を展開できるように作られている。また、内言も用いられ、文頭でのだいだらぼうの説明は少ないが、話を聞いていくにしたがって、子どもたちはだいだらぼうの味方になり、一体となり、体に力を入れながら、一緒に山を掘り起こし、動かしている気持ちになれるよう作品が創られている。全国版のため、また、わかりやすさを優先しているため、方言は使用していないところはあるが、この表現の豊かさに学び、基本的要素の取り出しを再検討することで、目指す作品づくりの姿がさらにはっきりした。

7. おわりに

今回、「ダイダラボウ」「朝寝坊山」という茨城県の民話を元にした4作品から、幼児向けの語りを行う際に、どのような文章を創作するのが良いか検討を進めてきた。

その結果、以下の基本的要素を取り出すことができた。

- (1)固有名詞〈地名・人名〉・名詞〈数詞・その他の名詞〉の活用
- (2)「会話」表現
- (3)「会話」の前後に描かれる話者への説明
- (4)比喩表現〈直喩・隠喩〉
- (5)擬人法の活用
- (6)対句表現
- (7)オノマトペ（擬声（音）語・擬態語等）
- (8)反復表現（繰り返し）
- (9)リズムカルな表現
- (10)時間の経過や順序を表す表現
- (11)程度・状況を表す表現
- (12)内言
- (13)イメージしやすい表現
- (14)説明の簡略化
- (15)人柄・性格の伝わる表現
- (16)方言
- (17)伝聞の表現
- (18)地域の伝統文化・歴史に関する表現
- (19)デフォルメ⁽⁴⁾
- (20)締めくくりのわかる表現
- (21)逆接の効果的な表現
- (22)読者への呼びかけ
- (23)短く歯切れの良い文

以上である。基本的要素が増えることは、有効な手立てが増えることではあるが、実際に書く際には多くのことに配慮できない場合も多いため、扱えないほど要素が増えることは望ましい状況ではない。そのため、今回の文章のように、あらすじ中心の作品、会話が多用されている作品、方言が豊かに用いられている作品、オノマトペが効果的に使われている作品と、読み比べながら、目の前の幼児に向け魅力ある作品作りを心がけていきたい。また、本研究がその一助となれば幸いである。

カテゴリーの設け方はまだ流動的な部分が残っている。多くの研究からさらに学び、整

理し、一般化できるよう今後も研究を続けていく計画である。

注

- (1) 「幼児向け語りの構想における基本的要素」「常磐大学人間科学」紀要論文 渡邊洋子 2021年9月
- (2) 幼児向けに素話や読み聞かせ用のお話を創作する際、取り入れると幼児が興味を持って話を聞きやすい「基本的要素」としての表現を20取り出している。
- (3) 『非認知能力を育てる あそびレシピ 0歳～5歳児のあと伸びする力を高める』大豆生田啓友・大豆生田千夏 2019年6月 23頁～24頁
- (4) 本著書は大豆生田啓友・大豆生田千夏の共著となっており、文章のかき分けが明示されていないこともあり、両氏の名前で重ねた記載とさせていただいている。
- (5) 同書 100頁
- (6) 同書 101頁
- (7) 同書 102頁
- (8) 同書 103頁
- (9) 同書 104頁
- (10) 光村図書『国語』小学2年生上
- (11) 「ダイダラ坊^{ぼう}」文・藤田 稔 絵・川井 幸久（絵は割愛させていただいている。）『読みがたり 茨城のむかし話』茨城民俗学会編（日本標準）2004年6月 63頁～67頁
- (12) 「朝ねぼう^{あさ}山^{やま}〈伝説・笠間市〉」再話 鈴木 新 『388 日本児童文学者協会 茨城県の民話 県別ふるさとの民話 36』編者 日本児童文学者協会 偕成社 1984年6月 17頁～23頁
- (13) 「朝寝坊山の引っ越し」福娘童話集 <http://hukumusume.com>
- (14) 「幼児向け語りの構想における基本的要素」の「基本的要素」20として取り出した折には(10)「時間の経過を表す表現」としていたが、今回の考察により、「時間の経過や順序を表す表現」とした。
- (15) 「幼児向け語りの構想における基本的要素」の「基本的要素」20として取り出した折には(18)「伝統文化・歴史に関わる表現」としていたが、今回の考察により、「地域の伝統文化・歴史に関わる表現」とした。作品に取り上げられている伝統文化・歴史はいずれもその地域になくてはならない生活に深く根ざした風習や歴史に限られた紙面

民話「ダイダラボウ」「朝寝坊山」における幼児向け語りの構想

の中で推敲を重ねた上で表されているため、「地域の」を加える判断をしている。

特 集

幼稚園教育要領における領域「表現」の変遷と内容分析

－ KH Coder を用いた計量テキスト分析の手法を用いて－

鈴木 範 之*

Transition and content analysis of the area "Expression" in the kindergarten education guidelines:

－ With the method of quantitative text analysis using KH Coder －

要旨 (Abstract)

本研究は、幼稚園教育要領の領域「音楽リズム」「表現」の史的変遷を俯瞰し、現行の幼稚園教育要領における領域「表現」の特徴、幼児期に求められている表現とは何かを明らかにすることを目的とするものである。領域「音楽リズム」「表現」のねらい、内容、留意事項・内容の取扱いを、テキストマイニングの手法の一つである KH Coder を用いて分析した。分析の結果、①「表現」の意味の拡張、②技術習得から素朴な表現の気付きへ、③環境の捉え方の変化という3点の特徴が浮き彫りとなった。

キーワード (Keywords)

幼稚園教育要領 音楽リズム 表現 テキストマイニング 計量テキスト分析
KH Coder

1. はじめに：問題の所在と研究の背景

平成29年3月31日に学校教育法施行規則を改正されるとともに、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領が公示された。現行の幼稚園教育要領は平成30年度から実施されている。この改訂は、平成28年12月の中央教育審議会答申を踏まえ、幼稚園教育において育みたい資質・能力を明確化すること、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を明確にし、小学校の教師と共有するなど連携を図り、小学校教育との円滑な接続を図ることを基本的なねらいとして行われた。

* 常磐短期大学幼児教育保育学科 准教授

幼稚園教育要領の領域「表現」は、1989（平成元）年改訂から新設された領域である。1956（昭和31）年版、1961（昭和36）年版では6領域「健康、社会、自然、言語、音楽リズム、絵画制作」であった。1989（平成元）年版、1998（平成10）年版、2008（平成20）年版、2017（平成29）年版では5領域「健康、人間関係、環境、言葉、表現」と改編された。このため、「表現」という領域は「音楽リズム」「絵画制作」を一緒にした領域と認知されがちであるが、中村（2017）は、小学校学習指導要領の「音楽科」と「図画工作科」と幼稚園教育要領の領域「表現」の変遷から、音楽科が教師主導型指導による基礎的な感覚・技能の育成が中心課題であったこと、図画工作科は子どもの内側から沸き上がる衝動や能動性が継承されてきたことを示している¹。

領域「表現」の史的変遷に着目した研究で主なものとして、石川（2013）、佐藤（2018）、下稻ら（2018）、倉原（2020）などが挙げられる。石川（2013）は、幼稚園教育要領における音楽活動の位置付けの歴史的変遷を、領域「音楽リズム」と領域「表現」のそれぞれの成立経緯及び音楽の位置付け、意味と課題について考察している²。佐藤（2018）は、領域「表現」のねらいである「豊かな感性」のみとりについて、幼稚園教育要領解説と「感性の6態様」（遠藤2001）に基づき事例を通して分析し、感性の価値化のプロセスについて分化と統合をくり返しながら質的变化することを明らかにした³。下稻ら（2018）は、1989年から2017年の幼稚園教育要領の保育内容5領域のねらいと内容、内容の取扱いについての比較検討を行い、保育者に求められている専門性の変遷について言及している⁴。倉原（2020）は、平成期（1989-2018）における幼稚園教育要領の変遷を整理し、領域「表現」の教育内容を「造形」の観点から考察している⁵。

これらの史的研究を踏まえ、本研究では幼稚園教育要領の領域「表現」から、幼児期に求められている表現とは何か、現行の版に至るまでの変遷を俯瞰し、その特徴を浮き彫りにすることが目的である。

2. 研究の目的

本研究においては、幼稚園教育要領の領域「音楽リズム」「表現」の史的変遷を俯瞰し、現行の幼稚園教育要領における領域「表現」の特徴、幼児期に求められている表現とは何かを明らかにすることを目的とする。

3. 研究の方法

研究対象は 1956（昭和 31）年版⁶、1961（昭和 36）年版⁷、1989（平成元）年版⁸、1998（平成 10）年版⁹、2008（平成 20）年版¹⁰、2017（平成 29）年版¹¹ の幼稚園教育要領とする。それぞれの版の領域「表現」のねらい、内容、内容の取扱いのテキストを、テキストマイニングの手法の一つである KH Coder¹²（樋口，2004；2020）を用いて分析する。分析にあたっては、単語の出現頻度を調査し、共起ネットワークを用いてそれぞれの年版の幼稚園教育要領の領域「表現」（「音楽リズム」を含む）の特徴と、現行の幼稚園教育要領で幼児期に求められている「表現」の姿を明らかにしていく。

具体的な方法として、幼稚園教育要領の領域「表現」のねらい、内容、留意事項・内容の取扱いをすべてテキストデータ化し、KH Coder で抽出し、単語頻度分析による「出現回数」及び共起ネットワークによる「共起回数」をまとめる。ねらい、内容、留意事項・内容の取扱いを含めて分析した理由は、以下の 2 点である。1 点目は、各項目のみの抽出ではテキストデータが少なく、分析ができないこと。2 点目は、各項目のみの分析を試した結果、構造的な差異が確認できなかったことにある。

分析対象の品詞は「名詞」「サ変名詞」「形容動詞」「副詞可能」「動詞」「形容詞」の 6 つとし、出現回数を 2 回以上と定めた。文末表現として多用されている「する」「（～し）たり」「ある」は分析対象から除外した。

次に、共起の程度が強い単語を線で結んで共起ネットワークを作成した。この図の特徴として、単語と単語の関係が多く出現しているものは線が太く、単語そのものが多く出現するものは円が大きくなる。また、単語の色分けは「サブグラフ検出 (modularity)」モードを用いた。これにより、同じ繋がりのある単語は線で結ばれ、媒介については破線で結ばれるため、関係性が見えやすくなる。さらにその重要性を強調するため「最小スパニング・ツリー」を用いた。単語の共起の具合については、「KWIC コンコーダンス」によって実際の文脈の中での使用状況を見ながら確認を行った。

4. 結果

(1) 単語頻度分析による「出現回数」

単語頻度分析による「出現回数」を検討した。その結果、各年版の幼稚園教育要領の領域「表現」の「ねらい」「内容」「留意事項・内容の取扱い」のデータ総数に関しては、総抽出語数が 3,526 語（うち 1,293 語を使用）、異なり語数は 438 語（うち 283 語を使用）

であった。

表1 幼稚園教育要領領域「音楽リズム」「表現」の「ねらい」「内容」「留意事項・内容の取扱い」における単語の出現回数

1956(昭和31)年		1961(昭和36)年		1989(平成元)年		1998(平成10)年		2008(平成20)年		2017(平成29)年	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
歌う	17	楽器	12	表現	9	表現	12	表現	14	表現	15
楽器	10	歌う	10	豊か	6	楽しむ	6	楽しむ	6	楽しむ	6
なる	7	ひく	9	様々	6	豊か	6	豊か	6	豊か	6
経験	7	楽しむ	9	楽しむ	4	様々	5	幼児	5	様々	6
聞く	7	指導	9	生活	4	生活	4	様々	5	音	5
リズム	6	表現	9	イメージ	3	幼児	4	感じる	4	幼児	5
音	6	音楽	8	楽しい	3	イメージ	3	生活	4	感じる	4
歌	6	親しむ	7	感じる	3	楽しい	3	イメージ	3	形	4
にる	5	動き	7	感性	3	感じる	3	楽しい	3	生活	4
ひく	5	リズムカル	6	考える	3	感性	3	感性	3	イメージ	3
使う	5	ミカ	6	出来事	3	考える	3	考える	3	楽しい	3
幼児	5	幼児	6	動き	3	自分	3	自分	3	感性	3
応じる	4	からだ	5	美しい	3	出来事	3	出来事	3	考える	3
遊ぶ	4	のびのび	5	味わう	3	動き	3	動き	3	自分	3
曲	4	事項	5	いろいろ	2	美しい	3	美しい	3	出来事	3
示す	4	程度	5	かく	2	味わう	3	味わう	3	親しむ	3
特質	4	年齢	5	つくる	2	いろいろ	2	いろいろ	2	動き	3
必要	4	発達	5	意欲	2	かく	2	つくる	2	美しい	3
表現	4	いっしょ	4	音	2	つくる	2	できる	2	味わう	3
望ましい	4	しだいに	4	感動	2	できる	2	意欲	2	いろいろ	2
いっしょ	3	感じる	4	使う	2	意欲	2	音	2	かく	2
いろいろ	3	曲	4	自分	2	音	2	感動	2	つくる	2
おもい	3	自由	4	心	2	感動	2	教師	2	できる	2
よい	3	聞く	4	親しむ	2	教師	2	形	2	意欲	2
合わせる	3	つける	3	遊ぶ	2	形	2	工夫	2	感動	2
思う	3	ない	3	幼児	2	工夫	2	使う	2	気付く	2
自分	3	応じる	3	養う	2	使う	2	取扱い	2	教師	2
多い	3	喜び	3			取扱い	2	十分	2	工夫	2
表	3	喜ぶ	3			十分	2	触れる	2	使う	2
それぞれ	2	考える	3			心	2	心	2	取扱い	2
たくさん	2	味わう	3			親しむ	2	親しむ	2	十分	2
はっきり	2	友だち	3			動かす	2	他	2	触れる	2
ひとり	2	ことば	2			内容	2	動かす	2	心	2
まねる	2	すぐれる	2			遊ぶ	2	内容	2	身近	2
わかる	2	とぶ	2			養う	2	遊ぶ	2	素材	2
音楽	2	もつ	2					養う	2	他	2
下記	2	リズム	2							動かす	2
覚える	2	音	2							内容	2
楽しい	2	音程	2							遊ぶ	2
感じる	2	加える	2							養う	2
簡単	2	活動	2								
考える	2	気	2								
作る	2	考慮	2								
取り上げる	2	旋律	2								
静か	2	走る	2								
節	2	歩く	2								
短い	2										
年齢	2										
歩く	2										
幼稚園	2										

昭和期の領域「音楽リズム」では「歌う」、「楽器」、「リズム」など、音楽に特化した単語の出現回数が多かった。平成期の領域「表現」では「表現」、「豊か」、「楽しむ」、「感じる」、「イメージ」などの単語の出現回数が多かった。現行の幼稚園教育要領では「表現」(15

回)、「音」(5回)、「形」(4回)、「身近」、「素材」(各2回)などといった単語が多く使われている。中でも「身近」、「素材」という単語は初出語である。「その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」、「様々な素材や表現の仕方に親しんだり」(下線筆者)などといった文の中で使用されており、表現領域の改訂の中でより重きを置いた変更箇所であると解釈できる。

(2) 共起ネットワーク

単語頻度分析による「出現回数」を捉えた上で、単語と単語の共起性を分析するため、共起ネットワーク分析を行った。これにより、ある単語とある単語の繋がりを可視化することができる。ここでは各年版の幼稚園教育要領ごとの特徴をみていくこととする。

(2-1) 1956(昭和31)年版

1956(昭和31)年の幼稚園教育要領における領域「音楽リズム」の「ねらい」「内容」「留意事項」の共起ネットワーク図を示した。(図1)

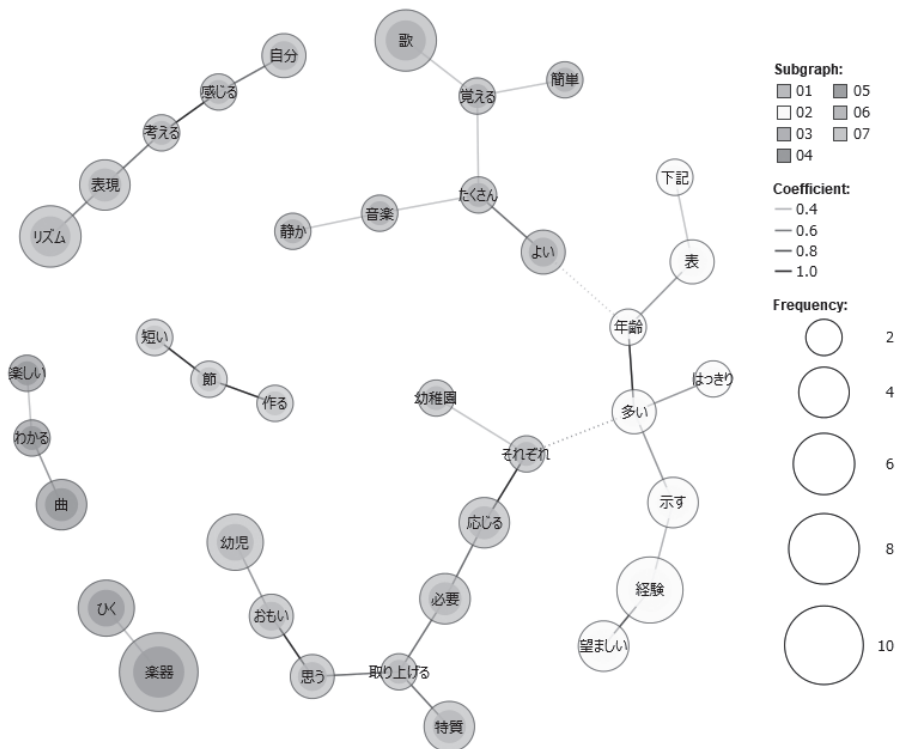


図1 1956(昭和31)年幼稚園教育要領領域「音楽リズム」(共起ネットワーク)

出現回数の多い「楽器」(17回)、「歌う」(10回)、「弾く」(7回)、「楽しむ」(7回)、「リズム」(6回)の単語に注目してみると、共起回数の多いのは「リズム」－「表現」(共起回数6)、「楽器」－「ひく」(共起回数4)、「経験」－「望ましい」(共起回数4)であった。「表現」が「リズム」と共起関係にあることが興味深い。ねらいの文では「周囲の音やリズムを模倣的に表現したり」(下線筆者)などがある。後述するが、平成期の「表現」はその意味が拡張されているが、昭和期の「表現」は音楽的あるいは身体的な行為として限定的に使用されている。なお、「歌う」や「聞く」は様々な単語と結びついていたため、出現回数が多いが共起回数が目立って多い単語はなかった。そのため、共起ネットワーク図に示されていない。

(2-2) 1961(昭和36)年版

1961(昭和36)年の幼稚園教育要領における領域「音楽リズム」の「ねらい」「内容」「留意事項」の共起ネットワーク図を示した。(図2)

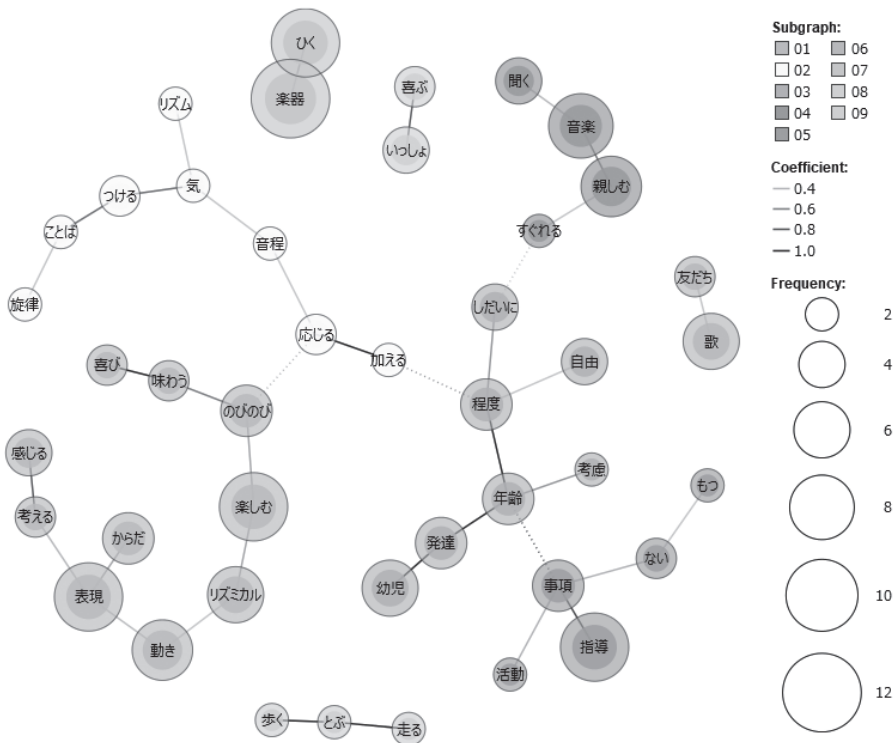


図2 1961(昭和36)年 幼稚園教育要領 領域「音楽リズム」(共起ネットワーク)

出現回数の多い「楽器」(12回)、「歌う」(10回)、「楽しむ」(9回)、「指導」(9回)、「表現」(9回)の単語に注目すると、共起回数の多いのは「楽器」-「ひく」(共起回数10)、「楽しむ」-「リズムカル」(共起回数3)、「指導」-「事項」(共起回数5)、「表現」-「からだ」(共起回数4)などであった。「歌う」は様々な単語と結びついていたため、共起性のある単語はなかった。「楽器」を「ひく」ことや、「リズムカル」な表現を「楽しむ」こと、「からだ」で「表現」することなどといったから、音楽を「楽器」や「からだ」全身を使って「楽しむ」ことに重きを置いている特徴をみることができる。

(2-3) 1989 (平成元) 年版

1989 (平成元) 年の幼稚園教育要領における領域「表現」の「ねらい」「内容」「留意事項」の共起ネットワーク図を示した。(図3)

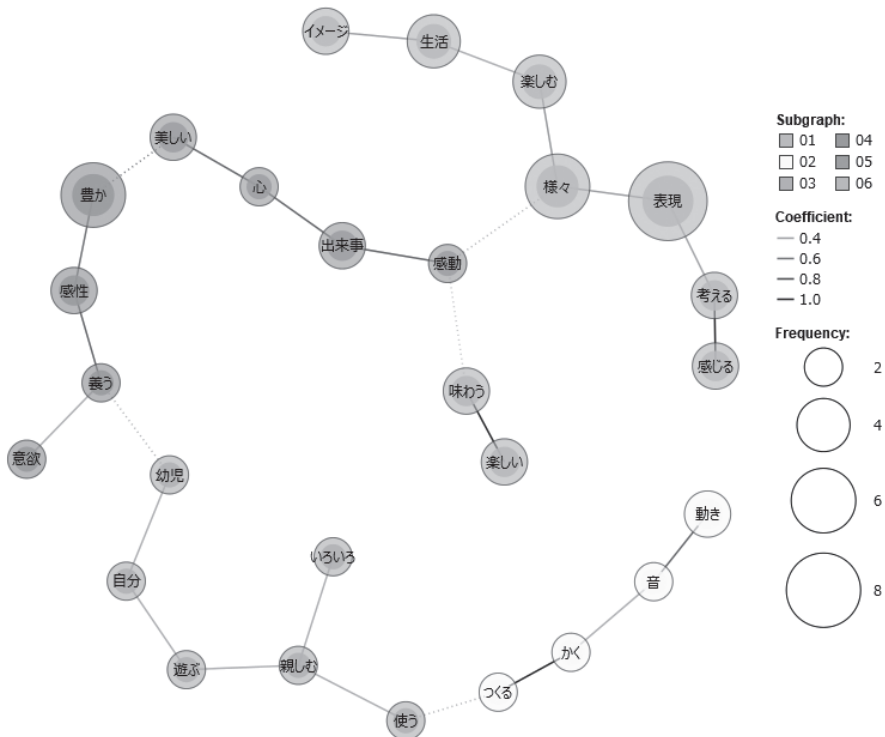


図3 1989 (平成元) 年幼稚園教育要領 領域「表現」(共起ネットワーク)

出現回数の多い「表現」(9回)、「豊か」(6回)、「様々」(6回)、「楽しむ」(4回)、「イメージ」(3回)に注目すると、共起回数の多いのは「表現」-「様々」(共起回数5)、

「豊か」－「感性」(共起回数 3)、「楽しむ」－「表現」(共起回数 2)、「イメージ」－「豊か」(共起回数 2) となった。

昭和期と比較すると、上位にあった「楽器」や「リズム」といった単語の出現回数は減り、「イメージ」や「感性」といった単語が上位に上がっていることがわかる。これは領域が「音楽リズム」から「表現」となったことに加え、幼児教育に求める音楽の捉え方の変化を示唆しているものと考えられる。

(2-4) 1998 (平成 10) 年版

1998 (平成 10) 年の幼稚園教育要領における領域「表現」の「ねらい」「内容」「内容の取扱い」の共起ネットワーク図を示した。(図 4)

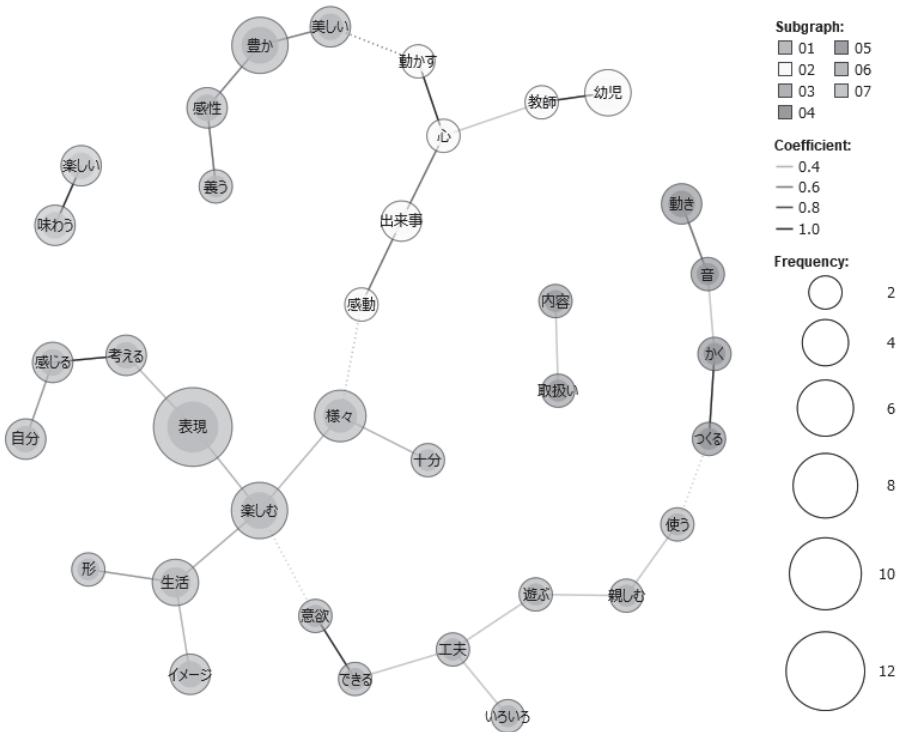


図 4 1998 (平成 10) 年 幼稚園教育要領 領域「表現」(共起ネットワーク)

出現回数の多い「表現」(12回)、「楽しむ」(6回)、「豊か」(6回) に注目すると、共起回数の多いのは「表現」－「楽しむ」(共起回数 5)、「豊か」－「感性」(共起回数 3) となった。

1989（平成元）年版と比較すると、「表現」および「楽しむ」という単語の出現回数と共起回数が共に増加していることが特徴的である。例えばそれぞれのねらいを比較してみると、1989（平成元）年版では「感じたことや考えたことを様々な方法で表現しようとする。」とあり、1998（平成10）年版になると「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。」（下線筆者）とある。この違いは、表面的な行為を示すのではなく、内側から湧き出る感情と共に表れ出る行為として「楽しむ」という言葉が使われるようになったものと解釈できる。

（2-5）2008（平成20）年版

2008（平成20）年の幼稚園教育要領における領域「表現」の「ねらい」「内容」「内容の取扱い」の共起ネットワーク図を示した。（図5）

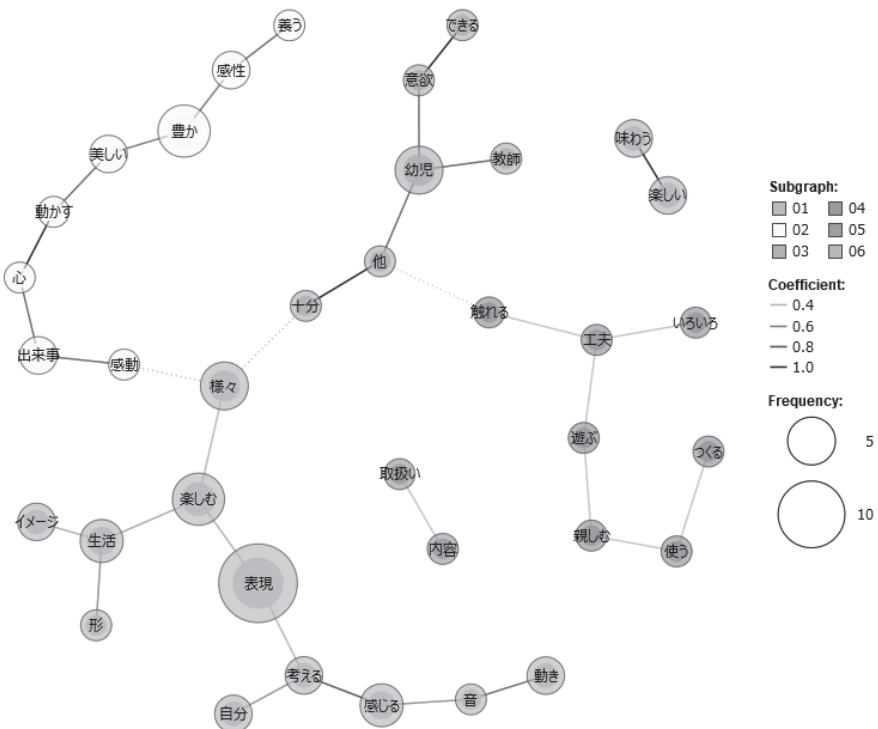


図5 2008（平成20）年幼稚園教育要領 領域「表現」（共起ネットワーク）

出現回数の多い「表現」（14回）、「楽しむ」（6回）、「豊か」（6回）、「感じる」（4回）に着目すると、共起回数が多いのは「表現」－「楽しむ」（共起回数5）、「豊か」－「感性」

(共起回数 3)、「感じる」－「考える」(共起回数 3)となった。この結果については 1998 (平成 10) 年と大きな差はないと言えるだろう。

2008 (平成 20) 年版の特徴として、出現回数は微少ではあるが、「触れる」(2 回) という単語が新出している。これは内容の取扱いにおいて「他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。」(下線筆者) という文が新たに加わったことによるものである。これは他の幼児の表現も、表現の成長を促す環境の一部として捉えているということであり、表現の捉え方が拡張していることを意味する。

(2-6) 2017 (平成 29) 年版

2017 (平成 29) 年の幼稚園教育要領における領域「表現」の「ねらい」「内容」「内容の取扱い」の共起ネットワーク図を示した。(図 6)

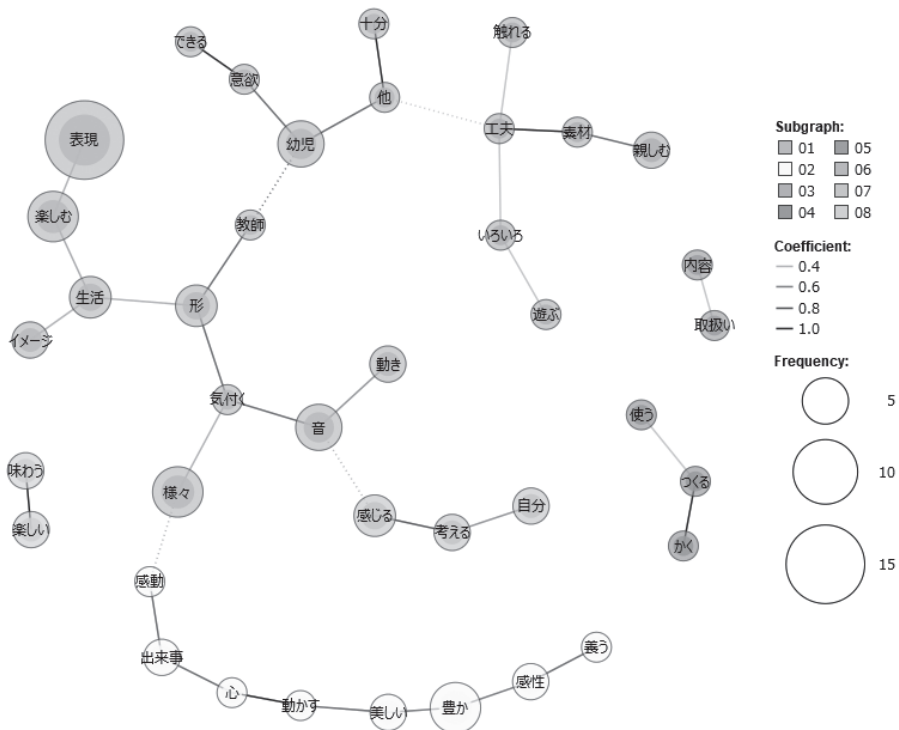


図 6 2017 (平成 29) 年 幼稚園教育要領 領域「表現」(共起ネットワーク)

出現回数の多い「表現」(15 回)、「楽しむ」(6 回)、「豊か」(6 回)、「音」(5 回)に着

目すると、共起回数が多いのは「表現」－「楽しむ」（共起回数 5）、「豊か」－「感性」（共起回数 3）、「音」－「気付く」（共起回数 2）であった。単語頻度分析による出現回数上位のものについては、2008（平成 20）年版とは大差ないが、「音」、「形」、「気付く」、「身近」、「素材」などといった出現回数が増えていることがわかる。今改訂においては先述のとおり、内容の取扱いの中で「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」「様々な素材や表現の仕方に親しんだり」（下線筆者）という文が追加されている。この点が乳幼児期において求められる表現の大きな特徴と言えるだろう。

5. 考察

昭和期の領域「音楽リズム」から平成期の領域「表現」の変遷を辿り、KH Coder によって単語頻出分析による「出現回数」ならびに「共起ネットワーク」を用いて分析を試みた。その結果、①「表現」の意味の拡張、②技術習得から素朴な表現の気付きへ、③環境の捉え方の変化という 3 点の特徴が浮き彫りとなった。これらについて以下に詳述する。

①「表現」の意味の拡張

昭和期においては音楽的あるいは身体的な行為によるものを「表現」と捉えている特徴がある一方、平成期に領域が「表現」と改められたことで、子どもの内側から湧き出る感情と共に表れ出る行為として「表現」が使用されている。特に、1998（平成 10）年版から「楽しむ」という単語が「表現」という単語と共に頻繁に使用されるようになり、それは現行の 2019（平成 27）年版にも適用されている。

②技術習得から素朴な表現の気付きへ

昭和期においては「楽器」－「ひく」という単語が共起性をもって多く使用されているが、平成期に入ると「楽器」という単語の使用は減少し、「イメージ」や「感性」、そして「音」、「形」、「素材」、「身近」、「気付く」といった単語の使用が目立つようになる。現行の内容の取扱いにおいて新たに加わった文には「その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」（下線筆者）とある。楽器や身体的な技術の習得から、音や形、色など身近な素材への気付きに重きを置くようになっていくことが窺える。教師が幼児に教えるというトップダウンの構図から、教師も幼児と共に身近な素材から生まれる表現の可能性に気付くことが求められてきていると言えるだろう。教師は、幼児が何を見つめ、何を感じ、そこからどのような表現が生

み出されるのかという表現の過程に気付くことのできる観察力が求められるのである。

③環境の捉え方の変化

2008（平成20）年版で「他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。」（下線筆者）と、「触れる」という単語が新たに使用されている。他の幼児の表現も、幼児の表現の成長を促す環境の一部として捉えるという意味である。幼児の表現を一人の表現として完結するのではなく、他者への影響を加味したものと、一つの環境として捉えるようになり、表現の要因となっている環境の拡張と捉えることができる。②で述べた「その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」の箇所についても、環境と表現の関係性を拡張したものと解釈できるだろう。

以上3点が本研究の成果である。昭和期の領域「音楽リズム」から平成期の領域「表現」に求めてきたものを、単語頻度分析による「出現回数」および共起ネットワークにより単語同士の「共起回数」を可視化することによって明らかにすることができた。

今後の課題として、他の領域と表現領域との関連性についても調査していく必要がある。保育は環境を通して総合的に実践されるものであるため、表現領域のみではなく他領域との整合性等についても慎重に検討していきたい。

(Endnotes)

- 1 中村三緒子（2017）「幼稚園教育要領「表現」の変遷に関する考察—小学校学習指導要領の影響を通して—」『淑徳大学短期大学部研究紀要』57, pp.61-72
- 2 石川眞佐江（2013）「幼稚園教育要領における音楽活動の位置付けの歴史の変遷：領域〈音楽リズム〉から領域〈表現〉への転換を中心に」『静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇』44, pp.97-109
- 3 佐藤寛子（2018）「幼稚園教育要領における「豊かな感性」のみとりの観点—5歳児の遊び場面の事例検証から—」『美術教育学研究』（大学美術教育学会）50, pp.193-200
- 4 下稻美里・馬場恵里香・園田貴章・牧正興（2018）「保育内容」5領域の変遷にみる保育者の専門性と課題」『久留米大学教職課程年報』2, pp.21-35
- 5 倉原弘子（2020）「幼稚園教育要領における教育内容の変遷に関する一考察—領域「表

現」を中心として－』『中村学園大学発達支援センター研究紀要』11, pp.61－66

- 6 文部省（1956）『幼稚園教育要領』
- 7 文部省（1961）『幼稚園教育要領』
- 8 文部省（1989）『幼稚園教育要領』
- 9 文部省（1998）『幼稚園教育要領』
- 10 文部科学省（2008）『幼稚園教育要領』
- 11 文部科学省（2017）『幼稚園教育要領』
- 12 樋口耕一（2004）「テキスト型データの計量的分析－2つのアプローチの峻別と統合－」『理論と方法』（数理社会学会）19(1)：101－115, 樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して 第2版』（ナカニシヤ出版）

論 文

常磐大学人間科学部教育学科における教員育成指標に対応した 小学校・中学校社会科教員養成カリキュラムの編成

大 高 皇*

Organization of Elementary and Junior High School Social Studies Teacher Training Curriculum
Corresponding to Teacher Training Indicators in the Department of Education,
Faculty of Human Sciences, Tokiwa University

要旨 (Abstract)

教員養成を主たる目的とする本学人間科学部教育学科では、筆者が中心となり、2016年11月の教育職員免許法改正、及び、2017年11月の同施行規則改正、そして、2018年に制定された教員育成指標「茨城県公立の小学校等の校長及び教員の資質の向上に関する指標」に対応した小学校・中学校社会科教員養成カリキュラムを編成した。まず、茨城県教員育成指標の「採用時の姿」に示された資質・能力を履修系統別の目標として設定し、その履修系統に含まれる各科目の到達目標に履修系統別の目標を含めた。また、茨城県教員育成指標に対応したディプロマ・ポリシーを設定した。

キーワード (Keywords)

教員養成、教員養成カリキュラム、教職課程認定、教員育成指標、ディプロマ・ポリシー

1. はじめに

2016年11月に教育公務員特例法が施行され、公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該校長及び教員の職責、経験、及び適性に応じて向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標（教員育成指標）の策定が義務付けられた¹⁾。そして、本学を含め茨城県内の教職課程をもつ大学と茨城県教育委員会とで組織される茨城県公立の小学校等の校長及び教員の資質向上協議会によって「茨城県公立の小学校等長及び教員資質向上に関する指標」（茨城県教員育成指標）が策定

* 常磐大学人間科学部教育学科 准教授

された。茨城県教員育成指標は、教員等が身に付けるべき資質・能力を、「採用時の姿」「第1期（形成期）」「第2期（成長期）」「第3期（発展・充実期）」「第4期（貢献・深化期）」の5段階の成長段階（キャリアステージ）ごとに、6項目（①教職を担うに当たり必要となる素養、②授業力、③児童生徒を理解し、指導する力、④特別な配慮を必要とする児童生徒を理解し、支援する力、⑤学年・学級を経営する力、⑥学校運営に関する力）に亘って設定したものである²⁾。

また、これと並行して2016年11月に教育職員免許法が、2017年11月には同施行規則が改正され、いわゆる再課程認定として2018年4月1日において免許状の所要資格を得させるための課程として認定を受けている教職課程が、2019年4月以降も引き続き教職課程を有するための課程認定を受ける場合は、文部科学大臣に再課程認定の申請を行わなければならないこととなった³⁾。

そこで本学人間科学部教育学科ではこの再課程認定に合わせ、2019年度入学生対象の教員養成カリキュラムから、教員育成指標に対応した教員養成カリキュラムとした。具体的には次の2つの取り組みを行った。①茨城県教員育成指標の「採用時の姿」に示された資質・能力を履修系統別の目標として設定し、その履修系統に含まれる各科目の到達目標に履修系統別の目標を含めた。②茨城県教員育成指標に対応したディプロマ・ポリシーを設定した。本稿では、まず教職課程コアカリキュラムとその制度的背景としての教職課程認定制度を整理した上で、筆者が中心となり編成した教員養成カリキュラムを軸に、小学校・中学校社会科教員養成カリキュラムの編成について論じる。

なお、この教職課程コアカリキュラムはコアカリキュラムという語を含むことから、教科やその内容の統合を図る際に必要な学習経験を中心核（コア）に据え、それと有機的に関連づけられた体系的な学習内容の配列をもつコア・カリキュラム⁴⁾が想起されるが、教職課程コアカリキュラムは何か中心核となるものを設定する（例えば、教師論を核においた教員養成カリキュラム、教育実習体験を核においた教員養成カリキュラムなど）ものではない⁵⁾。

2. 教職課程認定制度

教員免許状の授与を受けるためには、教育職員免許法により所定の基礎資格を備え、かつ、教育職員免許法施行規則に定められた「教科及び教職に関する科目」等の科目区分に従い、所定の単位を修得する必要がある。この場合に、大学において修得することを要す

る単位は、原則として、文部科学大臣が免許状の授与の所要資格を得させるために適当と認める課程において修得したものでなければならない、とされている。この文部科学大臣の認定を課程認定と呼んでおり、文部科学大臣が大学の課程を適当と認めるにあたっては、中央教育審議会に諮問し、その答申に基づき行うこととされている。そしてこの課程認定の審査を行っているのが、中央教育審議会初等中等分科会の下に置かれる教員養成部会である⁶⁾。審査は教育職員免許法及び同法施行規則並びに教職課程認定審査基準などに基づいて実施される⁷⁾。

この課程認定における申請および審査の内容は多岐に亘るが、以下の5つに大きく分類されている(表1)。

表1 課程認定の主な審査事項

審査事項	審査の観点
①学科等と免許状との関係	当該学科等の目的、性格及び教育課程と認定を受けようとする免許状との相当関係が適当であるか。
②教育課程	教育職員免許法施行規則に定める科目の全てについて開設されているか。
③教員組織	基準上必要な専任教員数が確保されているか。専任・兼任・兼任教員について担当する授業科目に関連した分野の業績及び実績を有し、当該科目を担当するために十分な能力を有しているか。
④施設、設備	科目に必要な施設、設備、図書等が十分に備えられているか
⑤教育実習	入学定員に応じ必要な規模の教育実習校が確保されているか。教育実習実施計画が周到であり、十分な教職指導体制が整備されているか。

文部科学省総合教育政策局教育人材政策課(2019)⁸⁾より筆者作成

例えば、①については、教職課程は学科等の目的・性格と免許状の相当関係が認められる校種・教科等についてのみ設置可能となっているため、「教科に関する専門的事項に関する科目」については、申請する学科の学位プログラムの一部として開設されるものであり、当該学位プログラムの修得によって教科の専門性を修得することが求められることとなる⁹⁾。

教職課程カリキュラム(開設される科目や各科目のシラバス)の具体像は、審査事項の②の中に含まれることとなる。②には、教育職員免許法施行規則に定められた科目区分ごとの開設科目、単位数、必修・選択必修・選択の別、科目ごとの担当者と職階、専任教員数、そして開設科目全てのシラバスが含まれる¹⁰⁾。このシラバスについて「課程認定の手引き」では、「特に留意すべき事項」として、例えば以下のような項目が挙げられている¹¹⁾。

このように、現在の課程認定制度においては教職課程カリキュラムが細部にいたるまで

- 「授業計画」欄について、複数回に渡って数字のみで区別している授業回や、試験のみの授業回は認められない。また、各授業回において担当教員が異なる場合は、各回の担当教員を明記すること。
- 教科に関する専門的事項のうち一般的包括的な内容を含む授業科目について、「授業計画」欄からそのことが読み取れるように記載すること。
- 「テキスト」又は「参考書・参考資料等」欄のいずれか一方は必ず記載すること。（両方とも「なし」は不可。）
- 「学生に対する評価」欄について、出席のみをもって加点することは教職課程の科目として適切ではないため、出席点などの表記は避けること。また、「学生に対する評価」欄に「試験」が含まれる場合は、授業計画に試験を行うことを明記すること。

審査の対象とされていることが分かり、学問研究の自由や教員養成の開放性の原則から距離がおかれつつあると言っても過言ではない。

こうした傾向は、例えば2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」などに見ることができる¹²⁾。同答申の「2. 教員養成、採用から初任者の段階の改善方策」の「③教職課程の質保証」には、以下のような項目が挙げられている¹³⁾。

こうした教職課程カリキュラムをとりまく状況の変化について、2003年から約12年

- 教職課程の認定については、カリキュラムの体系性や履修時期等必要な科目が適時・適切に開設されているか、指導力を有する実務経験者の登用など実践的指導力を育成できる教員が確保されているか、教員養成カリキュラム委員会の設置、教職指導の体制整備、教育委員会との連携等教員養成の実施体制が適切かなどの観点から厳格に審査を行う。また、これに伴う審査体制についても充実し、設置審査との適切な調整を図る。
- 全ての課程認定大学について、教育の質向上及び社会に対する説明責任を果たす観点から、教員養成の理念、養成する教員像、教職指導の体制、教員組織、カリキュラム、学生の教員免許状取得状況や教員就職率等、情報の公表を検討する。
- 事後評価に関し、課程認定委員会による実地視察については、訪問校を増やすとともに、評価の観点についても、認定時の水準の維持向上が図られているかに加え、学生や卒業生からの聞き取り、学校や教育委員会の評価も加えるなど、更なる改善

を図る。これに加え、教員養成教育の評価システムや大学間コンソーシアムを活用した相互評価システムの取組等新たな事後評価システムの構築を推進する。

- 実地視察の評価等が著しく低かったり、一定期間当該課程の卒業生について教員への就職が全くなく、その後の改善が見られない場合には、教職課程の認定を取り消すなど、是正勧告・認定取消のプロセスを明確化することについて今後検討が必要である。

に亘って教員養成部会委員として大学等の教員養成の実施視察にあたってきた横須賀(2018)は、過去の教職課程カリキュラムの様相について、これまでは教職課程において開講される一つ一つの授業の内容や方法などは、法や規則に準拠することは当然としても、より具体的には個別大学、個別担当教員に任されてきたといっても過言ではなかった。それは大学というものへの信頼によってなされた措置であるが、実際には教員個人の専門研究とかイデオロギーによる恣意的な内容に偏る傾向が強かったことも否定できない¹⁴⁾、と述べた上で、教職課程カリキュラムが自覚的に立案され、担当する教員一人ひとりがそれをしっかり理解し、授業実施に反映しているかどうか疑わしい傾向が顕著であった¹⁵⁾と振り返っている。

確かに実際にある大学において、教育職員免許法施行規則において「教科に関する科目は、一般的包括的な内容を含むものでなければならない」と規定されているにも拘らず、同大学では例えば「一般的包括的事項を含む科目」として指定していた「日本史学Ⅰ」で通史を扱わず、「日本史学Ⅰ」が古代～近世史、「日本史学Ⅱ」が近現代史と時代を分けて扱っていた等の不備があったことが、2016年に指摘を受け、在学者だけではなく既卒者までもが補講の対象となったこと¹⁶⁾は記憶に新しい。

横須賀(2018)もある大学の視察において、中学校教員養成課程のシラバスを点検したところ、複数出講されている社会科教育法の授業が、片方は15回を通し中学校社会科で扱う内容の解説やどのように取り扱うかの方法を提示するものだったのに対し、もう片方は15回に亘りある外国の国情をとりあげるだけのあまりに極端なものになっていたことを挙げ、教職課程の履修の結果は教員免許の取得に結びつき、やがてそれが学校の教室での活動の基盤となるため、学問研究の自由や教員養成の開放性の原則の名目で教職課程の内容の共通性を否定的にみる考えがあるのは残念だ¹⁷⁾、としている。

3. 再課程認定、教育職員免許法の改正

この教職課程認定について、2018年4月1日において免許状の所要資格を得させるための課程として認定を受けている教職課程が、2019年4月以降も引き続き教職課程を有するための課程認定（再課程認定）を受ける場合は、文部科学大臣に再課程認定の申請を行わなければならないこととなった¹⁸⁾。再課程認定が実施された背景には、2015年12月の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」¹⁹⁾における、教員養成に関する改革の具体的な方向性についての提言がある。本提言を踏まえ、2016年11月、教育職員免許法が改正され、2017年11月には同施行規則が改正された。

教育職員免許法及び同施行規則の改正内容は多岐に亘るが、教員養成カリキュラムに特に影響が強いのは、教職課程に係る科目区分の大括り化、履修内容の充実、そして、教職課程コアカリキュラムの導入だと言える。

教職課程に係る科目区分の大括り化とは、改正前の教育職員免許法においては「教科に関する科目」（大学レベルの学問的・専門的内容）と「教職に関する科目」（児童生徒への指導法等）等に分かれている科目区分を、教科の専門的内容と指導法を一体的に学ぶことを可能とする「教科及び教職に関する科目」に大括り化し、大学の創意工夫により質の高い教職課程を編成することができるようにしたものである。履修内容の充実とは、学習指導要領の改訂等を踏まえ、現在の学校現場で必要とされる知識や資質を養成課程において履修できるよう、教職課程に「アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善」「ICTを用いた指導法」等の項目を加えたものである²⁰⁾。

また、教職課程コアカリキュラムとは、大学における教員養成の下、学芸的側面が過度に強調されたり、担当教員の関心に基づいた授業が展開されたりしていたことや、学校現場の課題が複雑・多様化する中、教員養成課程において、実践的指導力や課題への対応力の修得が不可欠であることに対し、すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を明確化することで教員養成の全国的な水準を確保するために導入されたものである²¹⁾。

これら教育職員免許法及び同施行規則の改正に伴って、全国全ての教職課程において2019年4月1日より新教職課程が開始することとなり、2018年4月1日までに認定・指定を受けた教職課程については、改めて2018年度中に認定・指定を受ける必要が生じた。再課程認定の審査内容や方法は教職課程認定に準ずるが、既に認定を受けている課程

であることを前提として審査を行うため、申請内容等は簡略化された²²⁾。

4. 小学校・中学校社会科教員養成カリキュラムの編成

(1) 履修系統の設定

今回、筆者が中心となり編成した小学校・中学校社会科教員養成カリキュラムは、これまで述べたような教育職員免許法及び同施行規則の改正と、それを受けた再課程認定に対応した他、同時に本学においてこれまで教職課程履修者に限定し年間の履修登録単位数の上限（CAP）を緩和してきたものを廃止したため、年間の履修登録単位数を49単位に抑えられるよう教員養成カリキュラムのシーケンスにあたる各科目の標準履修年次を改めた。

標準履修年次の設定にあたっては、3年次の教育実習に向けて各領域・教科の専門的な内容、及び、教育の基礎的な理解と、各領域・教科ごとの教え方を身につけることを基本とした。具体的には、1年次には主に、各領域・教科の専門的な内容、及び、教育の基礎的な理解を身につけると共に、幼児・児童への働きかけに必要な知識や技能を学ぶ科目を編成した。2年次には主に、保育内容・教科ごとの指導法で各領域・教科ごとの教え方を学び、模擬保育・模擬授業に取り組むことで、実践的指導力を身につける科目を編成した。3年次には実習園・実習校での教育実習を行う等、実際の教育現場で経験を積むと共に、教員採用試験等に備えて教育に関する知識の定着を図る科目を編成した。また、教育学の学びで身につけた資質・能力の有機的結合を深化させるために「ゼミナールⅠ」「ゼミナールⅡ」を設定した。4年次では主に、教員採用試験の受験や実際の教育現場での活動に向けて思考力や表現力を高める科目を編成した。また、4年間の学びの集大成として、自分の専門領域に関する理解を深め、教育をめぐる現代的課題に対応する力を身につけるために「卒業論文Ⅰ」「卒業論文Ⅱ」を設定した。こうした標準履修年次の設定の考え方は、常磐大学人間科学部教育学科のカリキュラム・ポリシーにも反映し、外部に公開している。

そして、教育職員免許法及び同施行規則に定められた科目区分、及び本学の履修規定に準じて履修系統を設定した。履修系統の例として、小学校教員養成カリキュラムの履修系統を表2に示す。

表2 小学校教員養成カリキュラムの履修系統

教育職員免許法施行規則第 66 条の 6 に定める科目		日本国憲法
		体育
		外国語コミュニケーション
		情報機器の操作
教育の基礎的理解に関する科目等	教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想
		教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）
		教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）
		幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程
		特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解
		教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）
		道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目
	道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳の理論及び指導法
		総合的な学習の時間の指導法
		特別活動の指導法
		教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）
		生徒指導の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法
		進路指導及びキャリア教育の理論及び方法
教育実践に関する科目	教育実習	
	教職実践演習	
教科及び教科の指導法に関する科目	教科に関する専門的事項	国語（書写を含む）
		社会
		算数
		理科
		生活
		音楽
		図画工作
		家庭
		体育
		外国語
		各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）
大学が独自に設定する科目		
司書教諭課程		
人間科学部共通科目	教養科目	
	語学科目	
	全学基本科目	
	キャリア教育科目	
	学部基本科目	
教育学科共通科目	基礎科目	
	応用科目	

(2) 教員育成指標への対応

前述のように、茨城県教員育成指標は、教員等が身に付けるべき資質を5段階の成長段階ごとに、6項目に亘って設定している。そこで、茨城県教員育成指標の「採用時の姿」を前述の教職課程の各科目の学修目標として位置づけることとした。しかし、1つの科目で6項目にわたる資質・能力の全てを学修目標とすることは各科目の特性や学修内容・学修時間との兼ね合いから現実的ではない。そこで、まず「採用時の姿」に示された資質・能力を履修系統別に分割し、それぞれの資質・能力が関係性の強い履修系統、そして科目と結びつけた。そして、履修系統に含まれる各科目の到達目標に履修系統別の目標を含め、同指標に示された資質・能力を各科目の中で形成できるようにした。

例えば、履修系統「教科に関する専門的事項」に含まれる科目の一つである、小学校教諭一種免許状の教職課程科目「社会」においては、シラバスの「学修の到達目標」に「小学校社会科の教育内容について基礎的理解を持つことができる。また「社会的事象等の見方や考え方」を身につけ、小学校社会科の教材研究のための基礎的な知識・技能を習得することができる。」に加えて「採用時の姿」に対応する目標として「授業を成立させるための要件（学習課題，板書，発問等）を理解し、基礎的な技能をもって指導することができる。」「教科等に関する専門的知識を有し、教材の内容を分析・解釈し、適切な授業準備をすることができる。」を含めた。

これにより、小学校・中学校社会科教員養成カリキュラムにおいて「採用時の姿」に示された全ての資質・能力が形成されるようにした。履修系統と同指標の対応を、表3に示す。

表3 履修系統と「茨城県公立の小学校等長及び教員資質向上に関する指標」との対応

項目		採用時の姿	履修系統
基本的資質	①教職を担うに当たり必要となる素養	【社会人として】 ・人間性が豊かで、言葉遣い、あいさつ、礼儀等の備えておくべきマナーをもって行動することができる。 ・人権に関する知的理解があり、人権感覚をもって行動することができる。 ・常にコンプライアンスを意識して行動することができる。 ・コミュニケーション力を生かし対人関係を構築することができる。 ・ストレスと身体の健康を適切に自己管理することができる。 ・多様な文化の生活・習慣・価値観を尊重することができる。	・教育職員免許法施行規則第66条の6に定める科目 ・教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想 ・教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）

		<p>【教員として】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子供が好きで、子供とともに考え、子供の気持ちを理解することができる。 ・自己の現状と課題を知り、他の教員の指導や意見に耳を傾け、学び続けることができる。 ・保護者や地域の声に耳を傾け、誠実に対応することができる。 ・学校教育に関する法令等と学校の役割を理解することができる。 	
高度専門職としての 教員に求められる力量	②授業力	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領の主な目標を理解し、指導に生かすことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）
		<ul style="list-style-type: none"> ・授業を成立させるための要件（学習課題、板書、発問等）を理解し、基礎的な技能をもって指導することができる。 ・教科等に関する専門的知識を有し、教材の内容を分析・解釈し、適切な授業準備をすることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。） ・総合的な学習の時間の指導法 ・特別活動の指導法 ・教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） ・教科に関する専門的事項 ・各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。） ・教育実習 ・教職実践演習
		<ul style="list-style-type: none"> ・学習課題の設定や探究的なプロセスの重要性を理解し、指導に生かすことができる。 ・主体的・対話的で深い学びの重要性を理解し、授業を実践することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） ・各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）
		<ul style="list-style-type: none"> ・ICTの活用方法を理解し、教育活動に生かすことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。） ・各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。） ・教育実習 ・教職実践演習
		<ul style="list-style-type: none"> ・道徳教育の目標や、道徳教育は、「特別の教科 道徳」・「道徳」を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであることを理解することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳の理論及び指導法
	③児童生徒を理解し、指導する力	<ul style="list-style-type: none"> ・子供の心身の発達に関する知識があり、子供の理解に生かすことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程
		<ul style="list-style-type: none"> ・教育相談の意義、基本的な理論や技法を理解することができる。 ・公平かつ受容的・共感的な態度で子供と関わることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒指導の理論及び方法 ・教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法
		<ul style="list-style-type: none"> ・法で示すいじめの定義及びいじめはどの子供にも、どの学校でも、起こりうる、ということを理解することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程
		<ul style="list-style-type: none"> ・学校における生徒指導上の課題を理解することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒指導の理論及び方法
		<ul style="list-style-type: none"> ・キャリア教育の意義や基礎的な知識を理解し、授業を実践することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・進路指導及びキャリア教育の理論及び方法

常磐大学人間科学部教育学科における教員育成指標に対応した
小学校・中学校社会科教員養成カリキュラムの編成

	④特別な配慮を必要とする児童生徒を理解し、支援する力	・全ての学校・学級に特別な配慮を必要とする子供が在籍している可能性があることを理解し、支援に関する基礎的な知識を身に付け、指導に生かすことができる。	・特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解
	⑥学校運営に関する力	・学校組織の特徴や協働する意義を理解することができる。 ・大学等におけるサークルや団体活動等の運営に主体的に関わることができる。	・教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） ・教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。） ・教職実践演習
		・安全管理に関する基礎的知識をもち、子供の安心・安全を常に意識し、対応することができる。	・教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。） ・教職実践演習

そして、編成した小学校・中学校社会科教員養成カリキュラムは、「教育学科初等教育コース（小学校）教職課程カリキュラムマップ兼履修モデル」（表4）などとして、カリキュラムマップの形で示すこととした。

表4 教育学科初等教育コース（小学校）教職課程カリキュラムマップ

凡例

「日本国憲法」…科目名 『○○系の科目』…教養科目 【2】…単位 【→】…単位は高学年の秋 semester で出す 【2】…他 semester で算入済、または<小選>（<卒必>を除く）ないし（コ）に該当のため、最下段の総取得単位数に含まない単位 【1年秋】…クラス分け等 <小必>…小免必修 <小選必>…小免選択必修 <小推>…小免取得に当たり履修が推奨される科目（最下段の総取得単位数を含む） <小選>…小免選択（卒必の「教育経営論（初等）」を除き最下段の総取得単位数に含まない） <司必>…司書教諭必修科目。 <卒必>…卒業必修（コ）…コース科目の選択科目で教職課程に含まれないもの（最下段の総取得単位数に含まない） EDE-123…カリキュラムコード（教育学科開講の科目のみ）

履修系統		1年次	2年次	3年次	4年次
①教育職員免許法施行規則第66条の6に定める科目 [9単位]	日本国憲法	「日本国憲法」【2】 <小必>			
	体育		「身体運動の原理」 【2】<小必> 「健康スポーツA」または「健康スポーツB」 【1】<小選必>		
	外国語コミュニケーション		「英語V」【2】<小必><卒必>		
	情報機器の操作	「情報の処理I」【2】 <小必><卒必>			
教育の基礎的理解に関する科目等 [31単位]	教育の基礎的理解に関する科目	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	「教育学概論（初等）」【2】<小必><卒必>		
		教職の意義及び教員の役割・職務内容（チーム学校運営への対応を含む。）	「教職入門（初等）」【2】<小必><卒必>	「学校と教育の歴史（初等）」【2】<小選>	
		教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）	「教育社会学（初等）」【2】<小必><卒必>		
		幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程	「教育心理学（初等）」【2】<小必><卒必>		「教育経営論（初等）」【2】<小選><卒必>
		特別な支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解		「特別支援教育の理論と実践（初等）」【2】<小必><卒必>	
		教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）	「カリキュラム論（初等）」【2】<幼独-14><小必><卒必>		

大 高 皇

履修系統		1 年次	2 年次	3 年次	4 年次	
教育の基礎的理解に関する科目等 [31 単位]	道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目	道徳の理論及び指導法		「道徳教育の理論と実践（初等）」【2】 ＜小必＞		
		総合的な学習の時間の指導法		「総合的な学習の時間の指導法（初等）」【2】 ＜小必＞＜卒必＞		
		特別活動の指導法				
		教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）	「教育方法学（初等）」【2】 ＜小必＞ ＜卒必＞		「特別活動論（初等）」【2】 ＜小必＞	
	生徒指導の理論及び方法 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法			「生徒指導・教育相談（初等）」【2】 ＜小必＞＜卒必＞		
	進路指導及びキャリア教育の理論及び方法			「進路指導論（初等）」【2】 ＜小必＞＜卒必＞		
教育実践に関する科目	教育実習		「小学校教育実習（事前事後指導を含む）」【2 年次】 【→】 ＜小必＞ EDE-332	「小学校教育実習（事前事後指導を含む）」【3 年次】 【→】 ＜小必＞	「小学校教育実習（事前事後指導を含む）」【4 年次】 【5】 ＜小必＞	
	教職実践演習				「教職実践演習（幼・小）」【2】 ＜小必＞	
教科及び教科の指導法に関する科目 [36 単位]	教科に関する専門的事項	国語（書写を含む）	「国語」【2】 ＜小必＞		（偶）「書写・書道」【2】 ＜小選＞	（偶）「書写・書道」【2】 ＜小選＞
		社会		「社会」【2】 ＜小必＞		
		算数	「算数」【2】 ＜小必＞			
		理科		「理科」【2】 ＜小必＞		
		生活	「生活」【2】 ＜小必＞			
		音楽	「音楽実技Ⅰ」【2】 ＜小推＞	「音楽実技Ⅱ」【2】 ＜小推＞		「音楽理論」【2】 ＜小選＞
		図画工作			「図画工作」【2】 ＜小選＞	
		家庭		「家庭」【2】 ＜小必＞		
	体育	「体育」【2】 ＜小必＞				
	外国語		「初等外国語」【2】 ＜小必＞			
各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）			「初等国語科教育法」【2】 ＜小必＞ 「初等社会科教育法」【2】 ＜小必＞ 「算数科教育法」【2】 ＜小必＞ 「初等理科教育法」【2】 ＜小必＞ 「生活科教育法」【2】 ＜小必＞ 「図画工作科教育法」【2】 ＜小必＞ 「初等家庭科教育法」【2】 ＜小必＞ 「初等体育科教育法」【2】 ＜小必＞	「初等音楽科教育法」【2】 ＜小必＞ 「初等外国語教育法」【2】 ＜小必＞ EDE-372		
大学が独自に設定する科目 [2 単位]		「介護等の体験」【1 年次】 【→】 ＜小必＞ 「学校インターンシップ A」【1】 ＜小推＞	「介護等の体験」【2 年次】 【2】 ＜小必＞ 「発達心理学」【2】 ＜小推＞ 「学校インターンシップ B」【1】 ＜小推＞ 「学校インターンシップ C」【1】 ＜小推＞	「学級経営論」【2】 ＜小選＞ 「教育方法学演習」【2】 ＜小選＞ 「教育実践研究」【小中高】 【2】 ＜小選＞		
人間科学部共通科目	教養科目 [5 系にわたって 10 単位]	（社会系－日本憲法）	（実践系－身体運動の原理）	『人文系、自然系、健康系、数理情報系の科目』 [0～6]	『人文系、自然系、健康系、数理情報系の科目』 [0～6]	
	語学科目 [12 単位]	「英語Ⅰ」【2】 ＜卒必＞ 「英語Ⅱ」【2】 ＜卒必＞ 「英語Ⅲ」【2】 ＜卒必＞ 「英語Ⅳ」【2】 ＜卒必＞	（英語Ⅴ） 「英語Ⅵ」【2】 ＜卒必＞			

常磐大学人間科学部教育学科における教員育成指標に対応した
小学校・中学校社会科教員養成カリキュラムの編成

履修系統		1年次	2年次	3年次	4年次
人間科学部共通科目	全学基本科目 [10単位]	「学びの技法Ⅰ」【2】 《卒必》 「学びの技法Ⅱ」【2】 《卒必》 「統計の基礎」【2】 《卒必》 (情報の処理Ⅰ) 「情報の処理Ⅱ」【2】 《卒必》			
	キャリア教育科目 [2単位]	「キャリア形成と大 学」 【2】 《卒必》			
	学部基本科目 [4単位]	「社会調査入門」 【2】 《卒必》		「人間科学概論」【2】 《卒必》	
教育学科共通科目	基礎科目		「教育者への道Ⅰ」 【2】 《卒必》 「教育者への道」 【2】 《卒必》		
	応用科目			「教職設計演習Ⅰ」 【2】<小推> 「教職設計演習Ⅱ」 【2】<小推>	「教職設計演習Ⅲ」 【2】<小推> 「教育哲学」【2】(コ) 「生涯学習概論」 【2】(コ) 「教育調査法実習」 【2】(コ)
卒業研究				「ゼミナールⅠ」【2】 《卒必》 「ゼミナールⅡ」【2】 《卒必》	「卒業論文Ⅰ」【2】 《卒必》 「卒業論文Ⅱ」【4】 《卒必》
総取得単位数 (セメスター)		47	49	22 + 教養科目 0 ~ 6	15 + 教養科目 0 ~ 6

(3) ディプロマ・ポリシーの変更

卒業認定・学位授与の方針としてのディプロマ・ポリシーは、大学での学びの到達点を示すものであるが、これを茨城県教員育成指標と対応させることで、とりわけ教員養成を主たる目的とする人間科学部教育学科の教員養成カリキュラムと、茨城県教員育成指標に示された教員としての成長段階が連続するものになる。そこで、この小学校・中学校社会科教員養成カリキュラム編成に併せて、人間科学部教育学科のディプロマ・ポリシーに茨城県教員育成指標の6項目に対応した6つの資質・能力を設定した(表5)。教育学科初等教育コースは幼稚園教諭一種免許状、小学校教諭一種免許状の教職課程、教育学科中等教育コースは中学校教諭一種免許状(社会)、高等学校教諭一種免許状(地理歴史)の教職課程をもつため、②授業力に対応する資質・能力についてはそれぞれに対応するものとした。

表 5 常磐大学人間科学部教育学科のディプロマ・ポリシー

<p>《初等教育コース》</p> <p>教育活動を担うにあたり必要となる基本的資質・素養、及び、高度専門職としての教育者に求められる力量を身につけ、教育をめぐる現代的課題に対応し、実践的指導力をもって幼児・児童の成長を支援する公立・私立の幼稚園・小学校の教員や教育に関する十分な知識と技能により解決策を見出す自治体・民間機関等の職員等を養成します。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 教育活動に必要な社会人としての素養、及び、教育者としての素養を併せて習得している。(技能、態度) 2 幼稚園教育要領及び学習指導要領の内容、授業を成立させるための要件、領域・教科の詳細等に関する専門的知識と共に、授業における学習課題、主体的・対話的で深い学び、ICTの活用等を理解し、道徳教育の基本も踏まえた実践的指導力を伴う授業力を身につけている。(知識・理解、技能) 3 幼児・児童の心身の発達、いじめの実際、教育相談、幼児・児童の指導、キャリア教育について理解し、公平かつ受容的・共感的な態度をもち、幼児・児童を理解し指導する力を身につけている。(知識・理解、態度) 4 特別な配慮を必要とする幼児・児童を理解し支援する力を身につけている。(知識・理解、技能) 5 学級経営を理解し、学年や学級を運営する力を身につけている。(知識・理解、技能) 6 学校等の組織で協働や運営に主体的に関わり、安全管理を理解し、関係者の安心・安全を常に意識し対応する力を習得している。(知識・理解、態度、思考・判断)
<p>《中等教育コース》</p> <p>教育活動を担うにあたり必要となる基本的資質・素養、及び、高度専門職としての教育者に求められる力量を身につけ、教育をめぐる現代的課題に対応し、実践的指導力をもって生徒たちの成長を支援する公立・私立の中学校・中等教育学校・高等学校の教員や教育に関する十分な知識と技能により解決策を見出す自治体・民間機関等の職員等を養成します。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 教育活動に必要な社会人としての素養、及び、教育者としての素養を併せて習得している。(技能、態度) 2 学習指導要領の内容、授業を成立させるための要件、社会科・地理歴史科の詳細等に関する専門的知識と共に、授業における学習課題、主体的・対話的で深い学び、ICTの活用等を理解し、道徳教育の基本も踏まえた実践的指導力を伴う授業力を身につけている。(知識・理解、技能) 3 生徒の心身の発達、いじめの実際、教育相談、生徒指導、キャリア教育について理解し、公平かつ受容的・共感的な態度をもち、生徒を理解し指導する力を身につけている。(知識・理解、態度) 4 特別な配慮を必要とする生徒を理解し支援する力を身につけている。(知識・理解、技能) 5 学級経営を理解し、学年や学級を運営する力を身につけている。(知識・理解、技能) 6 学校等の組織で協働や運営に主体的に関わり、安全管理を理解し、関係者の安心・安全を常に意識し対応する力を習得している。(知識・理解、態度、思考・判断)

5. 小学校・中学校社会科教員養成カリキュラム編成の成果

小学校・中学校社会科教員養成カリキュラム編成の成果として、以下の2点をあげたい。

(1) 教員養成の質保証に向けたアカウンタビリティの向上

小学校・中学校社会科教員養成カリキュラム編成以前は、教員養成カリキュラム内での

各科目の位置づけや関係性が明示されていないため、それぞれの科目が教員養成のなかでどのような役割を担っているのかが不明確であった。加えて、学生が各科目の時限設定に応じて履修していたため、教員養成カリキュラム内の各科目間で系統的な学修ができているかが不明確であった。

しかし、今回の小学校・中学校社会科教員養成カリキュラム編成により履修系統と各科目の標準履修年次が定められたことで、教員養成カリキュラム内での各科目の位置づけや関係性、標準履修年次と系統性が明示できるようになった。これにより、教職課程の質保証について教育委員会等外部の視点が入りやすくなり、それによって外部に明確に示せるようになった。

(2) カリキュラムマップによる履修指導

小学校・中学校社会科教員養成カリキュラム編成に併せて作成した「教育学科初等教育コース（小学校） 教職課程カリキュラムマップ兼履修モデル」・「教育学科中等教育コース 教職課程カリキュラムマップ兼履修モデル」などのカリキュラムマップは、教員が自身の担当科目の位置づけを確認するだけでなく、時間割の編成や学生に対する履修指導に活用されている。これにより、教員養成カリキュラム内各科目の標準履修年次が明示されて、時間割の編成や学生に対する履修指導の効率化が図られた。なお、学生にも記載事項の一部を省略した「学生配布用カリキュラムマップ」を配布している。

6. おわりに

今回の小学校・中学校社会科教員養成カリキュラム編成についてはまだ完成年度を迎えておらず、またこのカリキュラムに沿って学修を進めている学生に対してアンケート調査や質問紙調査などは行っていない。従って、このカリキュラムが教員養成にとって、どれほど役立ったかを調査することが今後の課題として挙げられる。

近年、教員採用試験の倍率は全国的に低下傾向にあり、本学が位置する茨城県においてもそれが深刻化している。そこで茨城県教育委員会は令和4年度教員採用試験より従来関東地方の1都6県で重複していた試験日を前倒しして併願しやすくするとともに、一般教養は基本的に大学で学んでいるとして、1次試験科目のうち一般教養を廃止した。このように教員のなり手が不足している昨今においては、大学と教育委員会との連携や、大学の教員養成カリキュラムにおいて教員に必要な資質・能力を身につけることの重要性は

さらに高まっていると言える。

全国から幅広く入学者が集まる国公立大学の教職課程に比べ、本学のような地元志向の強い入学者が集まる私立大学の教職課程においては、このような地域に応じた対応がとりやすい。今後も地域に根差した教職課程として多くの教員を地域の教育現場へと送り出し ていきたい。

- 1) 津村敏雄 (2020) 「教育育成指標の研究：関東地方一都六県に焦点を当てて」 東洋学園大学『東洋学園大学教職課程年報』No.2、pp.39-51。
- 2) 茨城県教育委員会 (2018) 「常磐大学人間科学部教育学科における教員育成指標に対応した小学校・中学校社会科教員養成カリキュラムの編成」
- 3) 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 (2019) 「教職課程再課程認定等に関する説明会資料【資料 1-1】教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて (平成 29 年 7 月 24 日版)」
- 4) 新井孝喜 (2001) 「コア・カリキュラム」日本カリキュラム学会 (編) 『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、pp.20-21
- 5) 横須賀薫 (2018) 「本書の監修にあたって」横須賀薫 (編著)、渋谷治美・坂越正樹 (編著) 『概説 教職課程コアカリキュラム』ジダイ社、p.Ⅱ
- 6) 小野勝士 (2018) 『教職課程事務の全体像をつかむ！教職課程事務入門【1】』ジダイ社 pp.14-16
- 7) 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 (2019) 『教職課程認定申請の手引き (教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き) (令和 3 年度開設用)』 p.6。
- 8) 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 (2019) 『教職課程認定申請の手引き (教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き) (令和 3 年度開設用)』 p.6。
- 9) 小野勝士 (2018) 『教職課程事務の全体像をつかむ！教職課程事務入門【1】』、ジダイ社 p.18
- 10) 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 (2019) 『教職課程認定申請の手引き (教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き) (令和 3 年

- 度開設用)』 pp.23 - 24
- 11) 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 (2019) 『教職課程認定申請の手引き (教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き) (令和3年度開設用)』 p.6。
 - 12) 八尾坂修 (2013) 「教職課程認定・実地視察の機能—教員養成の質保証をめざす—」 日本教育経営学会 『日本教育経営学会紀要』 No.55、 pp.27 - 38。
 - 13) 中央教育審議会 『教職生活の全体を通じた 教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)』 pp.15 - 16
 - 14) 横須賀薫 (2018) 「本書の監修にあたって」 横須賀薫 (編著)、渋谷治美・坂越正樹 (編著) 『概説 教職課程コアカリキュラム』 ジダイ社、 pp. ii - iii。
 - 15) 横須賀薫 (2018) 「本書の監修にあたって」 横須賀薫 (編著)、渋谷治美・坂越正樹 (編著) 『概説 教職課程コアカリキュラム』 ジダイ社、 p. iii。
 - 16) 朝日新聞 2016年12月28日 「都留文科大教職課程で一部履修漏れ 400人に補講へ」
 - 17) 横須賀薫 (2018) 「本書の監修にあたって」 横須賀薫 (編著)、渋谷治美・坂越正樹 (編著) 『概説 教職課程コアカリキュラム』 ジダイ社、 p. iii。
 - 18) 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 (2019) 「教職課程再課程認定等に関する説明会資料【資料1-1】教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて (平成29年7月24日版)」
 - 19) 中央教育審議会 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) (中教審第184号)」
 - 20) 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 (2019) 「教職課程再課程認定等に関する説明会資料【資料1-1】教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて (平成29年7月24日版)」
 - 21) 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 (2019) 「教職課程再課程認定等に関する説明会資料【資料2】再課程認定申請について (平成29年8月28日版)」
 - 22) 文部科学省初等中等教育局教職員課 (2018) 「教職課程認定申請の手引き (教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き) (平成31年度開設用)【再課程認定】」

論 文

学校数学における ICT を活用した統計指導に関する一考察

栗原和弘*

A Study of Teaching Statistics Using ICT in School Mathematics

要旨 (Abstract)

本稿は、ICT を活用した統計指導のあり方を検討し、ICT を活用した統計指導の意義と課題を明らかにすることを目的とする。本稿の結果では、意義として、データを収集・構成することにより、児童生徒の主体的な学びの促進につなげることができること、グラフの作成を効率的に行い、グラフの分析や結果の検討、考察に時間を当てることのできることを明らかにした。一方、課題として、グラフの描き方や特徴を捉える指導が必要であること、ICT を活用して効率的に行う部分と、児童生徒が比較・検討する部分を分けて、指導における位置づけを明確にする必要があることを明らかにした。

キーワード (Keywords)

統計指導、ICT 活用、小学校算数科、中学校数学科

1. はじめに

平成 29 年度告示小学校学習指導要領算数科及び平成 29 年度告示中学校学習指導要領数学科では、育成すべき資質・能力を、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に基づいて明確化し、「数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を育成すること」を目標としている。また、小学校、中学校では「データの活用」領域、高等学校では数学 I に「データの分析」が定められ、小学校、中学校、高等学校を通じての統計的な内容の改善や統計教育の充実が求められている。

このような背景には、平成 28 年 12 月 21 日の中央教育審議会答申の教育内容の見直

* 常磐大学人間科学部教育学科 助教

しにおいて、「社会生活などの様々な場面において、必要なデータを収集して分析し、その傾向を踏まえて課題を解決したり意思決定をしたりすることが求められており、そのような能力を育成するため、高等学校情報科等との関連も図りつつ、小・中・高等学校教育を通じて統計的な内容等の改善について検討していくことが必要である」（文部科学省中央教育審議会、2016、p.143）と述べられているように、あらゆる社会の問題に対して、データを収集し、分析・整理して、問題を解決するや意思決定する能力を育成していくことの必要性がより高まっていることが挙げられる。

一方、各教科の指導における ICT を活用することの必要性も指摘されている。小学校学習指導要領総則では、「情報活用能力の育成を図るため、各学校において、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること。また、各種の統計資料や新聞、視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること」（文部科学省、2018a、p.347）とし、ICT を効率的に活用することにより、児童生徒の各教科での資質・能力や情報活用能力を育成することを目指している。

しかしながら、文部科学省「令和元年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）」（令和2年10月）によると、教員の ICT 活用指導力のうち、「B 授業に ICT を活用して指導する能力」の項目で「できる」若しくは「ややできる」と回答した教員の割合の平均が 69.8%、「C 児童生徒の ICT 活用を指導する能力」の項目で、「できる」若しくは「ややできる」と回答した教員の割合の平均が 71.3% であり、ほかの項目に比べて低いことから、教員の授業に ICT を活用して指導する能力や児童生徒の ICT 活用を指導する能力には課題があると考えられる。

以上のことを踏まえ、学校数学における統計指導の内容を整理し、ICT 活用の意義を再考することにより、ICT を活用した統計指導のあり方を検討することが必要である。

本稿では、学校数学における統計指導の内容を整理し、ICT 活用の意義を再考することにより、ICT を活用した統計指導のあり方を検討し、ICT を活用した統計指導の意義と課題を明らかにすることを目的とする。そのため、先行研究を概観することにより、学校数学における統計指導の内容を整理し、ICT 活用の意義を再考する。さらに、小学校第6学年及び中学校第2学年を対象として、統計指導を検討することにより、ICT を活用した統計指導のあり方について考察を行う。

2. 学校数学における統計指導

2.1 学校数学における統計指導の目的と学習内容

平成 29 年度告示小学校学習指導要領算数科及び平成 29 年度告示中学校学習指導要領数学科では、「数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を育成すること」を目標とし、数学的に問題を発見し、問題解決する過程が重要視されている。

算数・数学の学習過程では、二つのサイクルで構成されている。一つは「日常生活や社会の事象を数的に捉え、数学的に表現・処理し、問題を解決し、解決過程を振り返り得られた結果の意味を考察する、という問題解決の過程」(文部科学省、2018a、p.8)、もう一つは「数学の事象について統一的・発展的に捉えて新たな問題を設定し、数学的に処理し、問題を解決し、解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする、という問題解決の過程」(文部科学省、2018a、p.8)である。この二つのサイクルは相互に関わり合い、統計教育は両方のサイクルに関わる。

また、日本学術会議「提言 新学習指導要領下での算数・数学教育の円滑な実施に向けた緊急提言」(令和 2 年(2020 年) 8 月 4 日)では、新学習指導要領の統計教育に関わる部分を挙げ、広くその基礎・基本を知り、知識・技能を習得し、思考力・判断力・表現力を高め、応用、活用する力を世間一般の人々に身につけてもらう素地を作ろうという観点で、以下のような改善の方向が示されたとしてまとめている。

【小学校】

- ・統計的な問題解決の充実を図る。具体的には、グラフを作成したのち、考察し、さらに新たな疑問を基にグラフを作り替え、目的に応じたグラフを作成し、考察を深める。また、ある目的に応じて示されたグラフを、多面的に吟味する。

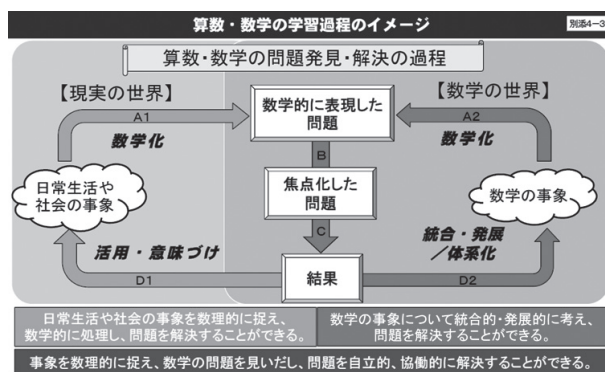


図1 算数・数学の学習過程のイメージ
(文部科学省中央教育審議会算数・数学ワーキンググループ, 2016b)

- ・棒グラフや折れ線グラフ、ヒストグラムに関して、複数系列のグラフなどを扱ったり、二つ以上の集団を比較したり、平均値以外の代表値を扱ったりするよう見直す。
- ・季節の移り変わりや算数の折れ線グラフなど、理科や社会など他教科等と算数の内容の関連に引き続き留意する。

【中学校】

- ・日常生活や社会などに関わる疑問をきっかけにして問題を設定し、それを解決するために必要なデータを集めて表現・処理し、統計量を求めることで、現状や分布の傾向を把握したり、二つ以上の集団を比較したりするなどして問題の解決に向けた一連の活動を充実する。
- ・統計的な手法について、層別により、集めたデータを分けて比較することや局所的に考察することなどができるよう充実する。
- ・統計的な表現について、小学校での学習内容や他教科等での学習内容との関連等に留意し、扱う内容を見直す。

【高等学校】

- ・統計を多くの生徒が履修できるよう科目構成及びその内容について見直す。
- ・必修科目の内容（記述統計）を小・中学校の内容を踏まえ充実する。
- ・選択科目の内容（推測統計）を「(問題解決で)使える統計」になるよう改善する。
- ・教科「情報」との関連を充実し、問題解決型の学習を重視する。

図2 新学習指導要領の統計部分について（日本学術会議、2020、pp.6-7）

次に、小学校、中学校の「データの活用」領域における内容について整理する。

表1 小学校算数科の「データの活用」領域における内容構成
（文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領解説（平成29年告示）算数編』を基に作成）

学年	内容	学年	内容
1	1 絵や図を用いた数量の表現 絵や図を用いた数量の表現	4	1 データの分類整理 二つの観点から分類する方法／折れ線グラフの特徴と使い方
2	1 簡単な表やグラフ 簡単な表やグラフ	5	1 円グラフと帯グラフ 円グラフや帯グラフの特徴と使い方／統計的な問題解決の方法 2 測定値の平均 平均の意味
3	1 表と棒グラフ データの分類整理と表／棒グラフの特徴と使い方	6	1 データの考察 代表値の意味や求め方／度数分布を表す表やグラフの特徴と使い方／目的に応じた統計的な問題解決の方法 2 起こり得る場合 起こり得る場合

表2 中学校数学科の「データの活用」領域における内容構成
(文部科学省 (2018b) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説数学編』を基に作成)

学年	内容
1	データの分布の傾向 ・ヒストグラムや相対度数の必要性と意味 多数の観察や多数回の試行によって得られる確率 ・多数の観察や多数回の試行によって得られる確率の必要性と意味
2	データの分布の比較 ・四分位範囲や箱ひげ図の必要性と意味 ・箱ひげ図で表すこと 場合の数を基にして得られる確率 ・確率の必要性と意味 ・確率を求めること
3	標本調査 ・標本調査の必要性と意味 ・標本を取り出し整理すること

小学校算数科における「データの活用」に関する内容として、「データを分類整理することや、表やグラフに表すこと、相対度数や確率の基になる割合を学習している。また、それらを活用して、日常生活の具体的な事象を考察し、その特徴を捉えたり、問題解決したりすることに取り組んで」(文部科学省、2018b、p.56) おり、中学校数学科では、「必要な基本的な方法を理解し、これを用いてデータの傾向を捉え説明することを通して、統計的な見方・考え方及び確率的な見方・考え方を働かせながら問題解決する力を養うこと」(文部科学省、2018b、p.54) が指導のねらいである。

2.2 統計的探究プロセス

統計教育では、Wild & Pfannkuch (1999) による PPDAC サイクルと呼ばれる統計的問題解決の過程が示されている。この PPDAC サイクルでは、図3のように、五つの相「問題 (Problem) - 計画 (Plan) - データ (Data) - 分析 (Analysis) - 結論 (Conclusions)」から構成されている。

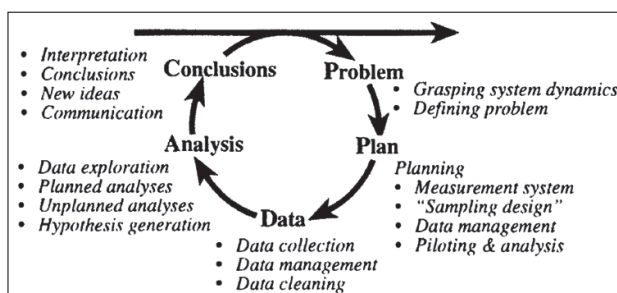


図3 PPDAC サイクル
(Wild & Pfannkuch, 1999, p.226)

平成 29 年度告示小学校学習指導要領算数科解説では、「D データの活用」領域で育成を目指す資質・能力において、統計的な問題解決活動として「統計的探究プロセス」と呼ばれるものを示している。この「統計的探究プロセス」では、PPDAC サイクルを取り上げ

ている。

表3 統計的探究プロセス
(文部科学省、2018a、p.68)

問 題	・問題の把握	・問題設定
計 画	・データの想定	・収集計画
デ ー タ	・データ収集	・表への整理
分 析	・グラフの作成	・特徴や傾向の把握
結 論	・結論付け	・振り返り

統計的探究プロセスとは、元々の問題意識や解決すべき事柄に対して、統計的に解決可能な問題を設定し、設定した問題に対して集めるべきデータと集め方を考え、その計画に従って実際にデータを集め、表などに整理した上で、集めたデータに対して、目的やデータの種類に応じてグラフにまとめたり、統計量を求めるなどして特徴や傾向を把握し、見いだした特徴や傾向から問題に対する結論をまとめて表現したり、さらなる課題や活動全体の改善点を見いだしたりするという一連のプロセスである。

これら一連のプロセスは「問題」から「結論」に向けて一方向に進んでいくものではなく、計画を立てながら問題を見直して修正を加えてみたり、グラフを作り直して分析したり、ときにはデータを集め直したり、相互に関連し、行き来しながら進むものである。

(文部科学省、2018a、p.68)

図4は「統計的探究プロセス」に関連して、日常生活の事象についての問題発見・解決のプロセスとして示している。

以上のことから、学校数学における統計指導では、統計的に分析したり視覚化したりする内容を指導するとともに、統計的に問題解決する能力を育成していくことを重要としている。また、統計的な問題解決過程においては、「統計

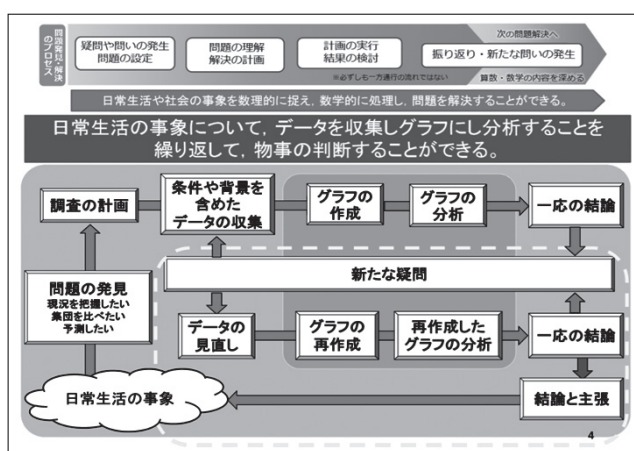


図4 日常生活の事象における問題発見・解決のプロセス
(文部科学省中央教育審議会算数・数学ワーキンググループ、2016a)

的探究プロセス」と呼ばれるプロセスを通して、統計的な問題解決能力が育成される。

3. ICT 活用の意義

3.1 学習指導要領解説における ICT の活用に関する記述

平成 29 年度告示小学校学習指導要領算数科解説では、「2. 内容の取扱いについての配慮事項」の(2)「コンピュータなどの活用」の中で、「(2)数量や図形についての感覚を豊かにしたり、表やグラフを用いて表現する力を高めたりするなどのため、必要な場面においてコンピュータなどを適切に活用すること」(p.329)と記されている。また、統計指導と ICT 活用の関連では、「今回の改訂では、統計的な内容を各学年で充実させているが、データを表に整理した後、いろいろなグラフに表すことがコンピュータなどを用いると簡単にできる。目的に応じて適切にグラフの種類や表現を変えることで、結論や主張点がより明確になる。このようなコンピュータなどを用いてグラフを作成するよさに触れることも大切である」(p.330)と述べられている。

一方、平成 29 年度告示中学校学習指導要領数学科解説では、「統計を活用して問題解決することができるようになるためには、日常生活や社会における問題を取り上げ、それを解決するために必要なデータを収集し、コンピュータなどを利用して処理し、データの傾向を捉え説明するという一連の活動を生徒が経験することが必要である」(p.55)と述べられている。

以上のことから、グラフの作成やデータを処理する場面において、コンピュータなどを活用することにより簡単に作成できることやコンピュータなどを用いてグラフを作成するよさに触れることが記されている。

3.2 教師による ICT の活用と児童生徒による ICT の活用

文部科学省「教育の情報化に関する手引―追補版―」(令和 2 年 6 月)の第 4 章「教科等の指導における ICT 活用」では、ICT を効果的に活用した学習場面の 10 の分類例を示している。その分類に際しては、ICT を活用する主体として、1) 教師が活用する、2) 児童生徒が活用するという二つが考えられるとしている。

この「教育の情報化に関する手引―追補版―」では、ICT を効果的に活用した学習場面として、「一斉指導による学び(一斉学習)」、「子供たち一人一人の能力や特性に応じた学び(個別学習)」、「子供たち同士が教え合い学び合う協働的な学び(協働学習)」の 3 つの分類例に分け、これらの分類例を更に細分化して、10 の分類例で示している。



図5 学校におけるICTを活用した学習場面
(文部科学省、2020a、p.82)

「一斉学習」(A1 教師による教材の提示)では、「例えば、教師が教材を提示する際に、大型提示装置や学習者用コンピュータに、画像、音声、動画などを拡大したり書き込みながら提示したりすることにより、学習課題等を効果的に提示・説明することができる」(p.82)と述べている。

個別学習では、「B1 個に応じた学習」、「B2 調査活動」、「B3 思考を深める学習」、「B4 表現・制作」、「B5 家庭学習」が示されている。そのうち、「B1 個に応じた学習」では「例えば、一人一人の特性や習熟の程度などに応じて個に応じた学習を実施するに当たり、個々の特性に応じてカスタマイズできる学習者用デジタル教科書や、習熟の程度や誤答傾向に応じた学習者向けのドリルソフト等のデジタル教材を用いることにより、各自のペースで理解しながら学習を進めて知識・技能を習得することが挙げられる」(p.82)とし、「B2 調査活動」では、「例えば、インターネットやデジタル教材を用いた情報収集、観察における写真や動画等による記録など、学習課題に関する調査を行うことが挙げられる」(p.83)と述べている。

協働学習では、「C1 発表や話し合い」、「C2 協働での意見整理」、「C3 協働制作」、「C4 学校の壁を越えた学習」が示されている。そのうち、「C1 発表や話し合い」では、「例えば、

学習課題に対する自分の考えを、書き込み機能を持つ大型提示装置を用いてグループや学級全体に分かりやすく提示して、発表・話し合いを行うことが挙げられる」(p.83) とし、「C2 協働での意見整理」では、「例えば、学習者用コンピュータ等を用いてグループ内で複数の意見・考えを共有し、話し合いを通じて思考を深めながら協働で意見整理を行うことが挙げられる」(p.84) と述べている。

以上のことから、教師による ICT 活用では、大型提示装置や学習者用コンピュータに提示することにより、学習課題等を効果的に提示・説明することができることが挙げられる。また、児童生徒により ICT 活用では、個別学習において各自のペースで理解しながら学習を進めて知識・技能を習得すること、学習課題に関する調査を行うことが挙げられる。そして、協働学習において、自分の考えや他者の考えを、書き込み機能を持つ大型提示装置を用いてグループや学級全体に分かりやすく提示して、発表・話し合いを行うこと、話し合いを通じて思考を深めながら協働で意見整理を行うことが挙げられる。

3.3 算数・数学指導における ICT 活用の意義

算数・数学指導における ICT 活用に関する先行研究を概観する。

堀田ら(2008)は、日常的に ICT 活用を行っている第5学年8名と第6学年10名の計18名の教員を対象とし、一斉授業の授業過程における ICT 活用の目的・頻度・タイミングについて調査した。その結果として、1単位授業(45分)の中で、ICT 活用を平均3.3回行っており、ICT 活用の時間の平均が19.0分であった。授業の最初の5分間で ICT 活用が行われていた授業は83%であった。また、ICT 活用の目的は、導入では課題の提示、展開では教員の説明資料、まとめでは繰り返しによる定着が最も多かった。

特に、この調査の結果では、表4の通り、第5学年担任の教員8名の算数の授業における ICT 活用の回数の平均は3.8回、ICT 活用の時間の平均は20.4分であった。

また、第5学年算数では、図6の通り、ICT を活用する目的である教員の説明資料が6回あり、この目的のためにプロジェク

表4 ICT 活用の回数と活用の時間の平均
(堀田ら, 2008, p.287)

	実施 人数	ICT活用の回 数の平均(回)	標準 偏差	ICT活用の時 間の平均(分)	標準 偏差
5年算数	8	3.8	1.3	20.4	7.3
5年社会	8	3.0	0.0	21.0	6.6
6年社会1	10	2.8	1.0	17.5	6.1
6年社会2	10	3.5	1.0	17.2	3.5
平均		3.3		19.0	

タが6回活用され、その際の指導方法として教科書の拡大提示(3回)、カードの拡大提示(1回)、動画の提示(2回)が用いられていた。同様に、実物投影機が4回活用されており、その際の指導法として教科書の拡大提示(3回)、カードの拡大提示(1回)が

用いられていた。さらに、コンピュータが2回活用されており、その際の指導方法として動画の提示(2回)が用いられていた。なお、この調査では、第5学年算数「三角形の面積の求め方」(三角形の面積の比較について)の授業内容を対象としている。

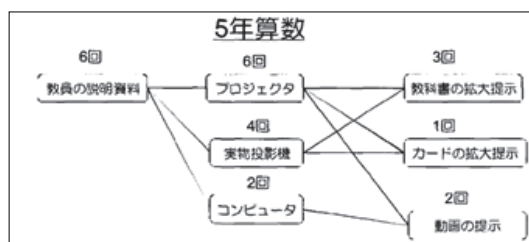


図6 教員がICTを活用する目的, ICT機器と指導方法(堀田ら, 2008, p.289)

また、渡邊ら(2009)は、算数科の一斉授業において、同じ教員(教師歴16年、ICT活用授業歴6年)が同じ題材で、ICTを活用した授業と活用しなかった授業で比較した。なお、実践は二つ行われ、一つは第5学年「垂直・平行と四角形」の平行四辺形の描き方、もう一つは第4学年「角とその大きさ」の分度器を使った角度の測定である。

その結果として、ICTを活用した授業では、活用しなかった授業に比べて、教員による指示・説明や児童に対する学習支援、児童による活動の時間が短縮されていたことを示した。また、このことから、「モデル提示」を目的としたICTを活用した授業では、指導の効率化が図られていることが確かめられ、特に、初めてモデルを提示した時の説明にかかる時間の短縮や、定着に時間を要する児童に対する学習支援の軽減に対する効果が高まったことが明らかにされた。

さらに、中村(2019)は、算数・数学指導におけるICT活用の意義として、以下の8つを挙げ、ICT活用の目的側面を捉えるための観点として提案している。

表5 ICT活用の目的側面を捉えるための観点(中村, 2019, p.24)

従来のように紙や鉛筆だけでは扱えなかった新たな問題を授業で扱うことができること【 新たな問題 】 数学的な関係や規則等を主体的に探究・発見し、成り立つ根拠を考察できること【 探究・発見 】 数学的な意味や概念等を視覚的・動的に捉えることによりそれらの理解を深めること【 視覚的・動的 】 多様な解法により数学的理解を深めること【 多様な解法 】 計算に係る時間を軽減し、検討や考察等に十分な時間を確保すること【 時間の確保 】 問題を発展的に扱うこと【 問題の発展 】 数学的な見方・考え方を可視化し、比較検討できること【 可視化・比較 】 数学的な知識・技能を繰り返し演習し確かめること【 反復演習 】

以上のことから、ICT 活用の目的は、導入では課題の提示、展開では教員の説明資料、まとめでは繰り返しによる定着が多く、教科書の拡大提示、カードの拡大提示、動画の提示といった指導法の際に ICT が用いられることが明らかとなった。そして、算数・数学指導における ICT 活用の意義は、教員による指示・説明や児童に対する学習支援、児童による活動が短縮され、指導の効率化を図ることができることである。さらに、中村(2019)が示すように、「②数学的な関係や規則等を主体的に探究・発見し、成り立つ根拠を考察できること【探究・発見】」や「③数学的な意味や概念等を視覚的・動的に捉えることによりそれらの理解を深めること【視覚的・動的】」、「⑦数学的な見方・考え方を可視化し、比較検討できること【可視化・比較】」といったことが算数・数学特有のものであり、算数・数学指導における ICT 活用の意義であると考えられる。

4. ICT を活用した統計指導

4.1 小学校算数科の「データの活用」領域における統計指導(柱状グラフの作成と比較)

5 麻衣さんと小春さんは、学級の生徒がどのような長方形を美しいと思うかを調べることにしました。そこで、下のような、長さ5cmの線分がかかれたアンケート用紙を学級の生徒33人に配り、それを1週とする長方形をかいてもらいました。

図1は、集計した結果をまとめたものです。このヒストグラムから、例えば、横の辺の長さが2cm以上3cm未満である長方形が5個かかれていたことがわかります。

図1 長方形の分布 (横の辺の長さ)

横の辺の長さ (cm)	個数
1	0
2	5
3	7
4	4
5	2
6	1
7	6
8	8
9	1
10	0
11	0

アンケートのお願い
下の線分を1週として、美しいと思う長方形を1個かいてください。

次の(1)から(3)までの各問いに答えなさい。

(1) 麻衣さんのかいた長方形は、横の辺の長さが8.2cmで、図1では8cm以上9cm未満の階級に含まれています。また、小春さんのかいた長方形の横の辺の長さは3.1cmでした。図1で、小春さんのかいた長方形が含まれる階級を書きなさい。

麻衣さんのかいた長方形

8.2 cm

小春さんのかいた長方形

3.1 cm

(2) 麻衣さんは、小春さんの長方形を横にしてみると、自分の長方形と同じ形に見えると思いました。

そこで、集計したすべての長方形について、長い辺の長さが短い辺の長さの何倍かを求めて、図2のヒストグラムにまとめ直しました。

このようにまとめ直すと、学級の生徒が美しいと思う長方形について、新たにどのようなことがわかりますか。わかることを、図2のヒストグラムの特徴をもとに説明しなさい。

図2 長方形の分布 (割合)

割合	個数
1.1	5
1.3	8
1.5	13
1.7	4
1.9	3
2.1	2
2.3	0

(3) 下のアからエまでの中に、その形を長方形とみると、図2のヒストグラムで最も度数の大きい階級に含まれることになるものがあります。正しいものを1つ選びなさい。

ア エトワール凱旋門

45.0 m

イ 「竹取物語」の本の表紙

18.3 cm

27.1 cm

ウ 「見返り美人」の切手

30.0 mm

67.0 mm

エ バルテノン神殿

30.9 m

19.0 m

図7 平成25年度調査問題 数学B【5】

- 117 -

平成 25 年度全国学力・学習状況調査中学校数学 B【5】では次のような問題が出題されている。

なお、文部科学省（2020b）の「算数・数学科の指導における ICT の活用について」では、「中学校数学科における ICT の活用例」において、上記の問題を用いて中学校 1 学年を対象とした ICT の活用例を取り上げている。ここでは、ICT を利用することで、データを短時間で整理し、作成したヒストグラムから説明し合うという展開を示している。

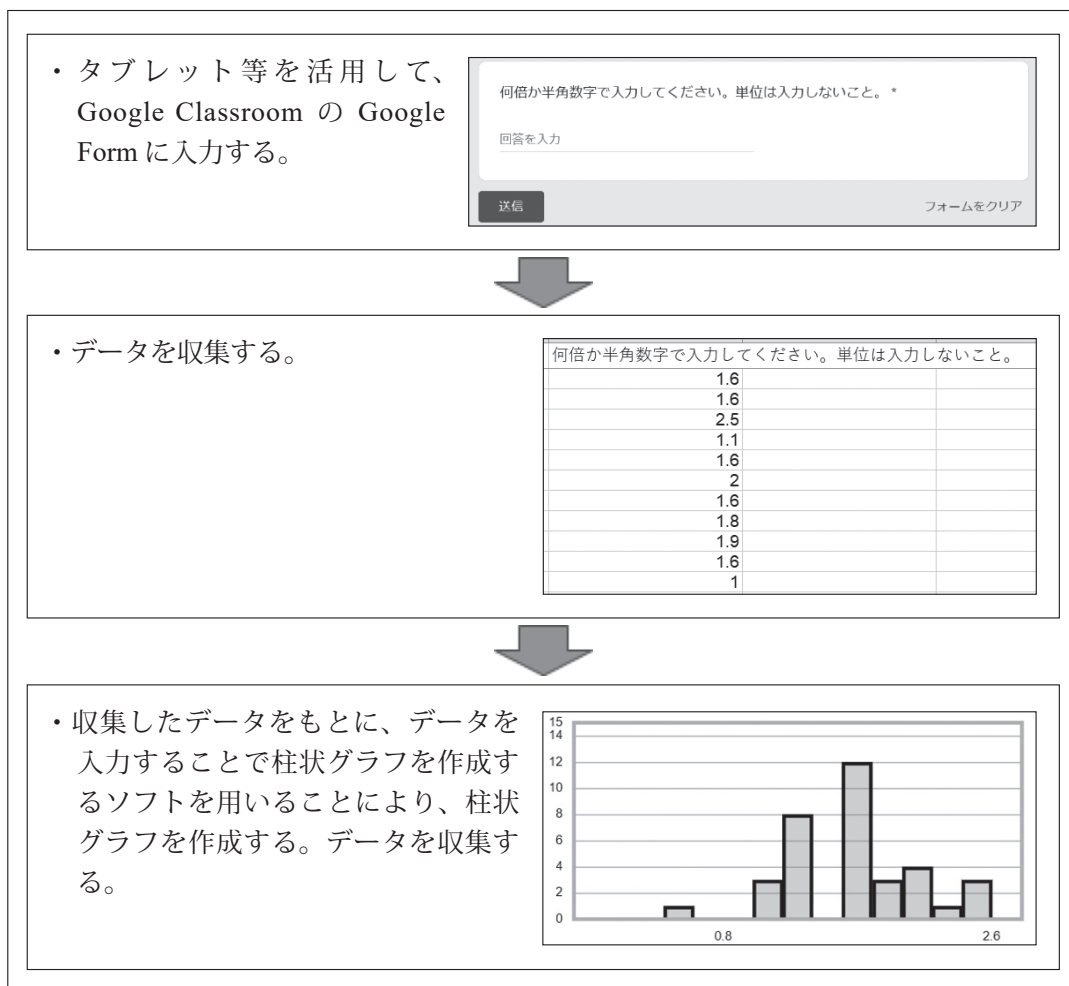
しかし、データの収集においても ICT を効率的に活用できることや、小学校第 6 学年で柱状グラフを扱うことから、小学校第 6 学年を対象とし、より効率的に ICT を活用した授業展開ができると考える。

以上のことから、平成 25 年度全国学力量学習状況調査中学校数学 B【5】をもとに、次のような問題を扱い、小学校第 6 学年を対象とし授業を検討することにより、ICT を活用した統計指導のあり方を考える。

【問題】 下の線分を 1 辺とした、美しいと考える長方形を 1 つ描いてください。



児童たちが長方形を描いた後、教師は児童たちに、「描いた長方形の長い辺は短い辺の何倍になっているか」と発問する。児童たちは定規を用いて長さを計り、何倍かを計算する。教師は、その計算した結果を、タブレット等を活用して、Google Form に入力するように指示し、データを収集する。収集したデータをもとに、データを入力することで柱状グラフを作成するソフトを用いることにより、柱状グラフを作成する（図 8）。ここでは、大日本図書の「たのしい算数ウェブ」の「6 年 グラフ作成」を利用して、グラフを作成する。



ことができる。また、電子黒板等を活用して、それぞれのグラフを映し出すことにより、比較・検討することができる。

さらに、ある二つのクラス（A クラス：35 人、B クラス：35 人）を対象として、同じ問題でデータを収集することにより、それぞれのグラフを表し、比較・検討することにより、共通点や相違点を明らかにすることができる。図 10 は A クラスの

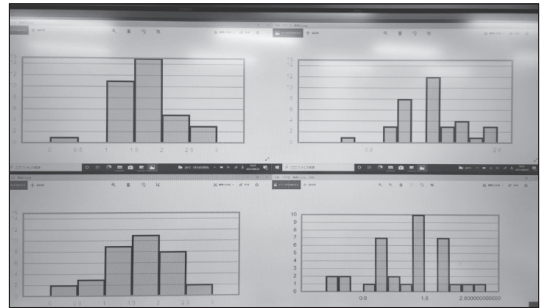


図 10 A クラスと B クラスの柱状グラフの比較

B クラスの階級の幅 0.5（下段左）、0.2（下段右）のグラフを電子黒板に示したものである。また、図 11 は、階級の幅 0.2 の柱状グラフである。なお、データは架空のものである。

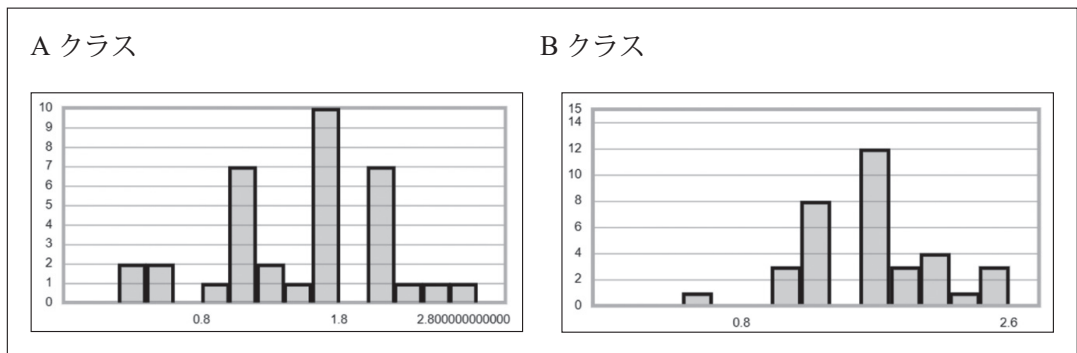


図 11 A クラスと B クラスの柱状グラフの比較

ともに 35 人として同じ人数であってもグラフの形状は異なることを読み取ることができる。また、階級の幅 0.2 の柱状グラフを比較することにより、1.6 ～ 1.8 の階級の人数が最も多いことを読み取ることができる。

ICT の活用することにより、データの収集、グラフの作成、グラフの比較・検討を効率的、効果的に行うことができる。

4.2 中学校数学科の「データの活用」領域における統計指導（箱ひげ図の作成と比較）

中学校第2学年を対象とし授業を検討することにより、ICTを活用した統計指導のあり方を考える。

右図のような問題を扱うとする。なお、データは架空のものである。バス会社Aとバス会社Bを比較する際に、箱ひげ図を作成して、比較することができる。

【問題】

駅から学校までの標準所要時間は30分です。バス会社Aとバス会社Bのそれぞれのバスのかかった所要時間を調べると次の通りです。どちらの方が、定刻に近い時間で運行しているでしょうか。

バス会社A	
所要時間	31 25 29 36 34

バス会社B	
所要時間	31 29 30 33 32

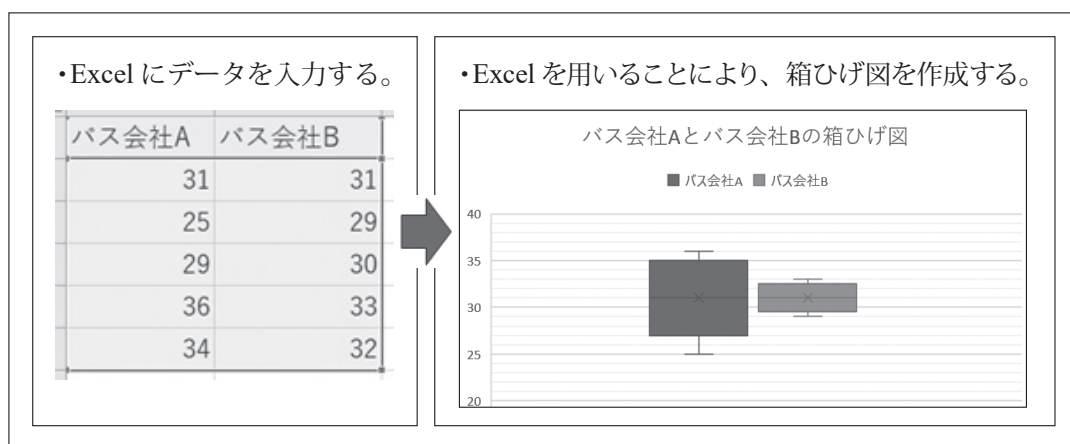


図 12 箱ひげ図を作成する過程

作成した箱ひげ図を比較することにより、問題の解決に向けて比較・検討することができる。生徒たちは、箱ひげ図から「バス会社Aとバス会社Bの所要時間の平均値は、「どちらも31分である」ことや、「バス会社Aとバス会社Bの所要時間の中央値は、どちらも31分である」ことを読みとることができる。また、「バス会社Aの箱ひげ図は、バス会社Bの箱ひげ図に比べて、箱の部分の幅と範囲の幅がともに大きい」や「バス会社Bの方が31分の値に近い値に集中している」などの生徒たちの考えから、「バス会社Aの所要時間のデータの方が散らばりが大きく、バス会社Bの所要時間のデータの方が散らばりが小さい」といった考え方につなげることができ、「バス会社Bの方が定刻に近い時間で運行する」という結論を導出することができる。

一方で、データを批判的に考察するという観点では、「それぞれ5本のみとするのはデー

タの大きさが小さいのではないか」や「時間帯によっても影響することから、出発した時刻も加えたデータが必要なのではないか」というような考えも導くことができる。と考える。

ICTの活用の観点では、教師は【問題】をプロジェクタや電子黒板に示すことにより、問題を説明することができる。生徒たちはタブレット等を活用し、与えられたデータを基に箱ひげ図を作成し、箱ひげ図を示しながら、比較・検討することができる。

5. 考察

5.1 ICTを活用した統計指導の意義

ICTを活用した統計指導の意義の一つ目は、質問や課題の設定により、ICTを活用して、指導する児童生徒の回答をもとにデータを収集・構成することができ、身近なデータを分析し、結論を導き出すことにより、児童生徒の主体的な学びの促進につなげることができる。「統計的探究プロセス」では、データの収集の段階がある。与えられたデータを分析するだけでなく、課題に対して、自分たちの回答によるデータを収集することにより、より身近なデータを収集することができる。また、その後の分析の活動においても、児童生徒の主体的な学びにつなげることができる。その際に、前章で示したように、データの収集では、タブレット等を用いて Google Form などを利用し、短時間で効率的にデータを収集することができる。

ICTを活用した統計指導の意義の二つ目は、ICTの活用により、データの収集、グラフの作成を効率的に行い、グラフの分析や結果の検討、考察に時間を当てることことができる。中村（2019）は意義の一つとして、「⑤計算に係る時間を軽減し、検討や考察等に十分な時間を確保すること【時間の確保】」と述べている。「統計的探究プロセス」の分析の段階における、グラフを作成する時間が短くすることにより、特徴や傾向の把握、話し合いの時間を十分に確保することができる。さらに、グラフの作成において条件を変えて、比較・検討することができる。前章のように、階級の幅を変更しても、容易にグラフを作成できるなど、条件を変えた分析結果を示した上で、グラフの比較・検討を効率的、効果的に行うことができる。

5.2 ICTを活用した統計指導の課題

ICTを活用した統計指導の課題の一つ目は、グラフの分析ではグラフの特徴や読み解く力が必要であることから、グラフの描き方や特徴を捉える指導が必要である。前章のような箱ひげ図を作成する場面において、コンピュータなどを活用してグラフを作成すること

ができるだけでなく、そのグラフが何を意味しているのかを読み解き、理解する必要がある。例えば、平均値、中央値、四分位数の求め方や意味を理解しておくことにより、箱ひげ図の比較・検討をすることができる。ICT を活用することにより、グラフの作成の効率的に行うことができるが、グラフの特徴や読み解くためにはグラフの描き方や特徴を捉える指導も行う必要がある。

ICT を活用した統計指導の課題の二つ目は、統計的問題解決過程が進んでいき、「統計的探究プロセス」が促進されるように、ICT を活用して効率的に行う部分と、児童生徒が比較・検討する部分を分けて、指導における位置づけを明確にする必要がある。統計指導においては、「統計的探究プロセス」のどの部分に焦点化して授業を行うのかをより明確にしていく必要がある。特に、「統計的探究プロセス」が促進されるように、児童生徒が比較・検討する時間を十分に確保し、導き出された結論から新たな問題へとつながる指導が重要である。

6. まとめと今後の課題

本稿は、学校数学における統計指導の内容を整理し、ICT 活用の意義を再考することにより、ICT を活用した統計指導のあり方を検討し、ICT を活用した統計指導の意義と課題を明らかにすることを目的とした。そのため、先行研究を概観することにより、学校数学における統計指導の内容を整理し、ICT 活用の意義を再考した。さらに、小学校第6学年及び中学校第2学年を対象として、統計指導を検討することにより、ICT を活用した統計指導のあり方について考察を行った。

本稿の結果として、ICT を活用した統計指導の意義は、質問や課題の設定により、ICT を活用して、指導する児童生徒の回答をもとにデータを収集・構成することができ、身近なデータを分析し、結論を導き出すことにより、児童生徒の主体的な学びの促進につなげることができること、ICT の活用により、データの収集、グラフの作成を効率的に行い、グラフの分析や結果の検討、考察に時間を当てることができることである。また、ICT を活用した統計指導の課題は、グラフの分析ではグラフの特徴や読み解く力が必要であることから、グラフの描き方や特徴を捉える指導が必要であること、統計的問題解決過程が進んでいき、「統計的探究プロセス」が促進されるように、ICT を活用して効率的に行う部分と、児童生徒が比較・検討する部分を分けて、指導における位置づけを明確にする必要があることである。

今後の課題は、実証的研究の側面からの ICT を活用した統計指導を検討することにより、ICT を活用した統計指導に示唆を得ることである。

参考文献

- 大日本図書 (2019). 「たのしい算数ウェブ 6年 グラフ作成」. <https://www.dainippon-tosho.co.jp/web/sansu/index6.html> (2021年12月29日参照)
- 堀田龍也・高橋純・丸山紋佳・山西潤一 (2008). 「一斉授業の授業過程における ICT 活用の目的・頻度・タイミングに関する調査」. 『日本教育工学会論文誌』, 第 32 巻, 第 3 号, pp.285 - 291.
- 国立教育政策研究所 (2013). 『平成 25 年度全国学力・学習状況調査報告書 中学校数学』. https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/data/research-report/13-j-math_2.pdf (2021年9月27日参照)
- 文部科学省 中央教育審議会 (2016). 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」. 2016年12月21日 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2021年9月27日参照)
- 文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会 算数・数学ワーキンググループ (2016a). 「資料 6-2 小・中・高等学校を通じた統計教育のイメージ, 内容等の整理 (案)」. 2016年4月18日 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/siryu/_icsFiles/afieldfile/2016/05/11/1370455_6_2.pdf (2021年9月27日参照)
- 文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会 算数・数学ワーキンググループ (2016b). 「算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて (報告)」. 2016年8月26日 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1376993.pdf (2021年9月27日参照)
- 文部科学省 (2018a). 『小学校学習指導要領解説 (平成 29 年告示) 算数編』. 東京: 日本文教出版.
- 文部科学省 (2018b). 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 数学編』. 東京: 日本文教出版.
- 文部科学省 (2020a). 「教育の情報化に関する手引—追補版— 第 4 章 教科等の指導における ICT の活用」. 2020年6月 https://www.mext.go.jp/content/20200701-mxt_

- jogai01-000003284_005pdf.pdf (2021 年 9 月 27 日参照)
- 文部科学省 (2020b). 「算数・数学科の指導における ICT の活用について」. 2020 年 9 月 https://www.mext.go.jp/content/20200914-mxt_jogai01-000009772_001.pdf (2021 年 9 月 27 日参照)
- 文部科学省 (2020c). 「令和元年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果 (概要)」. 2020 年 10 月 https://www.mext.go.jp/content/20201026-mxt_jogai01-00009573_1.pdf (2021 年 9 月 27 日参照)
- 中村好則 (2019). 「算数・数学指導における ICT 活用の目的側面の現状と課題：デジタルコンテンツに焦点を当てて」. 『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 第 18 号, pp.21 - 30.
- 日本学術会議 数理科学委員会 数学教育分科会 (2020). 「提言 新学習指導要領下での算数・数学教育の円滑な実施に向けた緊急提言」. 2020 年 8 月 4 日 <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t293-2.pdf> (2021 年 9 月 27 日参照)
- 渡邊光浩・高橋純・堀田龍也 (2009). 「算数科の一斉授業における ICT 活用による指導の効率化」. 『日本教育工学会論文誌』, 第 33 卷 (Suppl.), pp.149 - 152.
- Wild, C. J. & Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review*, Vol.67, No.3, pp.223 - 265.

論 文

Designing a Practical Team-teaching Training Program for Incoming Exchange Students and Students Taking English Education Courses

Kevin M. McManus* Mayumi Watanabe**

Abstract

In recent years, the nature and extent of English language education in primary and secondary school education in Japan is changing. In its latest prescribed Course of Study, the Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) has required English education to begin in primary school (5th year) and has put greater emphasis on communicative language education at all school levels than ever before. Naturally, these changes necessitate not only capable Japanese Teachers of English (JTEs) and Assistant Language Teachers (ALTs), but they also heavily rely on the ability of JTEs and ALTs to successfully work together in a cooperative and constructive team-teaching environment.

This paper first examines the current situation of English language education in Japan and the state of English teacher education and the incoming foreign exchange student program at Tokiwa University. Then, assessing student needs acquired from questionnaires and reflections from former students, it uses Graves' Framework for Course Development (Graves, 1996) as an exercise to propose a new practical academic course to promote and develop skills necessary for team teaching that incorporates both Japanese students of the English Teacher Education Course and foreign exchange students who would eventually like to teach English in Japan as an ALT. Finally, it considers resources and constraints before making general recommendations for the future.

* 常磐大学人間科学部 助教

** 常磐大学人間科学部 准教授

Keywords

ALT, Team-teaching, Course Design, CAN-DO, Practical Training

1. Introduction

In recent years, the nature and extent of English language education in primary and secondary school education in Japan is changing. Even after decades of government-mandated English education for six years in middle school and high school, Japan still struggles to produce members of society who are competent enough at English communication to be considered as “competitive” in the global business arena. This is evidenced by Japan’s consistently low English testing scores. For the better part of the past decade, for example, Japanese test takers have scored the lowest average score on the speaking section and among the bottom three lowest average score for the writing section of the TOEFL exam out of 30 countries in Asia (ETS, 2015-2019).

For this reason, there has been renewed calls for improvements to English education so that curricula put a greater emphasis on communicative language teaching (Miyake, 2019). Among other things, this would necessitate English teachers to move away from traditional educational practices that focus on grammar memorization, passive language skills, and exam preparation, and instead focus on speaking and opportunities for authentic oral communication. Japanese English educators need to be able to prepare dynamic and interesting lessons that make use of English-speaking Assistant Language Teachers, who are assigned to schools throughout the country. To this end, it is critical that Japanese teachers of English and Assistant Language Teachers can develop a strong communicative relationship and successfully engage in team-teaching.

This poses unique challenges—and opportunities—for the institutions of higher education that are responsible for training the coming generations of English educators in Japan. But how can universities best navigate the complex web of stakeholder needs, resources, and constraints to innovate programs that train English teachers to become better at team-teaching? In this paper, the authors seek to investigate this question and make recommendations by examining a specific context at Tokiwa University, a small private university in Mito, Japan.

2. Background

This section aims to first describe the use of ALTs and their place in the Japanese national education curriculum. It then outlines the history and current situation at Tokiwa University as it relates to this study's later proposed practical teaching program and related discussion.

2. 1 ALTs in English education in Japan

The term “Assistant Language Teacher” (ALT) (in Japanese: *gaikokugo shidō joshu*) was first commonly used in Japan in 1987 when the Japanese government started the Japan Exchange and Teaching (JET) Programme. This program, originally founded under the former Ministry of Home Affairs, looked to promote internationalization of communities across Japan “by helping to improve foreign language education and developing international exchange at the community level” (JET Programme, 2019). Now in its 35th year since foundation and co-operated by three government ministries in coordination with the Council of Local Authorities for International Relations, the JET Programme annually employs roughly 5,800 participants who are assigned to approximately 1,000 local government organizations in 45 prefectures. While some JET participants are assigned to specialized roles such as Coordinator for International Relations (CIR) or Sports Exchange Advisors (SEA), more than 90% of JET participants are assigned as ALTs, whose official duties include “team-teaching and assisting with classes taught by JTEs” and “assisting in the preparation of teaching materials” (JET Programme, 2019). Following the introduction of the JET Programme, local municipalities, boards of education, and dispatch companies have also steadily expanded ALT positions across the country. According to the Japan Times, as of 2016, JET Programme ALTs only made up a quarter of the total number of ALTs in Japan (18,484) (McCrostie, 2017).

ALTs are employed from countries around the world, coming from diverse educational backgrounds and other demographics. The JET Programme alone hired ALTs from 55 countries in 2019 (JET Programme, 2019). A 2013 nationwide survey of 1807 ALTs conducted by Sophia University (Sophia University, 2017) found that over 50% of ALTs at all three educational levels are from the United States and Canada. The same survey also found that in all school types, over 90% of ALTs have either a TESOL qualification or a 4-year university degree. (Other noted qualifications included teaching license, CELTA certification, current enrollment in a

TESOL program, or a postgraduate degree.) Japanese language level varied among ALTs, but most respondents at all school types self-rated their Japanese level as “intermediate” (39-48%) followed by “beginner” (22-44%). Additionally, ALTs reported their primary job duties as “team teaching” (up to 41%) followed by “a combination of teaching alone and team-teaching” (up to 33%) (Sophia University, 2017). In this case, “teaching alone” likely indicates that they are given a task by their JTE to perform alone in the language classroom, as by definition ALTs are not given free control to solo-teach a class.

2. 2 Revisions to the MEXT Course of Study

The Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) generally revises its “Courses of Study” for each level of school education (primary school, middle school, and high school) approximately every ten years. Since the inception of the JET Programme in 1987, MEXT study guidelines mandated that English education begin in earnest from the first year of middle school, requiring that pupils attend six full years before finishing high school. In its most recent revision in 2017, MEXT outlined sweeping changes to English education for each school level, with formal adoption of the policy mandated from April 2020 for elementary schools and April 2021 for middle schools and high schools. This newly revised Course of Study better integrates foreign language education throughout the three levels and emphasizes communication skills more than ever (MEXT, 2018).

English and foreign language education at the primary school level has undergone the most significant changes. Whereas English instruction at this level was not mandated in previous Courses of Study, the revised Course of Study sets a nationwide standard of one hour a week of “foreign language activities” in grades 3 and 4, and two hours a week of “English as a formal assessed subject” in years 5 and 6, with a primary focus on the development of intercultural understanding and basic literacy in the former, and development of essential listening, speaking, and intercultural communication skills in the latter (MEXT, 2018). Changes to middle school and high school Courses include an increased focus on interaction and communicative language use in a broader variety of situations than in previous Courses.

To facilitate the effective teaching of these Course of Study goals, MEXT requires that English teachers perform at a minimum of CEFR B2 level (equivalent to EIKEN level Pre-

2), and has promoted the hiring and use of native English speaking (or otherwise fluent) ALTs, even at the primary school level, and recommends team-teaching by JTEs and ALTs at all levels to most effectively realize the communicative language goals of the new Course of Study (MEXT, 2018).

2. 3 Expectations for JTEs in the revised Course of Study

Naturally, MEXT's revised Course of Study has resulted in higher expectations for—and subsequently, has put more pressure on—JTEs than ever before. Primary school teachers who could until recently get by with only a rudimentary understanding of English are now responsible for the critical task of laying the foundation on which their students' future English study and interactions are based. Not only that, but primary school teachers must also be competent enough in English and intercultural communication to communicate and plan lessons with ALTs. Middle school and high school JTEs also face similar high expectations, with the additional requirement that they basically only use English in the classroom (MEXT, 2014).

These new expectations and pressures for JTEs echo at the post-secondary education level. It is crucial to the success of MEXT's revised English education plan that JTEs can competently carry out their new responsibilities. Thus, universities and other institutions for teacher training face more pressure than ever before to produce graduates who have a well-rounded and functional understanding of English and the communicative competence to successfully work together with ALTs.

To this end, in 2014 MEXT issued its “Recommended Policies for Improving English Language Teaching.” These policies included enrichment of mock classes and study of teaching materials to further enhance language abilities required for giving presentations, holding discussions, and making negotiations in English. The policies additionally emphasize instruction in intercultural understanding and communication, particularly through promotion of study abroad (MEXT, 2014).

2. 4 History of Tokiwa University's exchange program

Tokiwa University began its student exchange program in 2004 with two partner universities

in the United States: California State University, Fresno and California State University, Northridge. The capacity for accepting students was a maximum of ten incoming exchange students (five from each partner university). While enrolled, exchange students (ESs) attended classes to learn Japanese language, culture, and society, and participated in various extracurricular events and programs organized by Tokiwa University's International Exchange and Language Learning Center (IELLC).

From the perspective of foreign students wanting to study abroad in Japan, Tokiwa University's program in relatively rural Ibaraki may not be seen as attractive as alternative programs in convenient and "exciting" cities such as Tokyo and Osaka. Anticipating difficulty in attracting exchange students, even from the first years of its exchange programs, Tokiwa University offered incentives to incoming students, including accommodation at the university's dormitory and modest scholarships. While enrolled at Tokiwa University, ESs actively participate in extracurricular English language programs offered to the university's Japanese student body. Namely, these programs include the English Connections program, Teachers Assistant (TA) assignments, weekly visits to Tokiwa University High School to interact with students, Talk Time, and at different points in the exchange program history, visits to one of two local elementary schools to make short cultural presentations and interact with students.

Participation in the English Connections program is the most recurring activity of those listed. In English Connections, an ES manages several weekly groups of around four Tokiwa University students. ESs serve as conversation partners to their groups and are given relative freedom to plan the topics and session content as they like (with appropriate guidance from the IELLC's staff). In TA assignments, students are paired with one of the university's English language instructors, attend a class session, and help with a lesson. While the roles of ESs on TA assignments depend on the instructor, some instructors are in contact with their ES before a class session to discuss and coordinate ES's role in the class.

While the amount of time and responsibility required of ESs in these programs is not particularly high, they can be seen as a sort of introductory experience to English language instruction in Japan. Therefore, it is not surprising that many of the ESs who studied at Tokiwa University have gone on to work in Japan as English teachers after graduation. Former ESs

have worked as ALTs or Coordinator for International Relations (CIR) for the JET Programme or for local municipalities or private companies, while others have worked as teachers at English conversation schools. Several former ESs have even transitioned permanent careers in Japan as English educators or in other fields.

2. 5 Current situation for the exchange program at Tokiwa University

From the beginning of its exchange program, Tokiwa University has continued to expand its strategic international partnerships. At the time of writing, it has active programs with partner universities in Canada, Thailand, Korea, Taiwan, and China, in addition to its previously mentioned partners in the United States. Annually, it still admits roughly ten ESs a year from its North American partners in the US and Canada.

ESs still participate in many of the activities described in the previous section: English Connections, TA, Talk Time, and visits to the Tokiwa University High School. ESs are also still given ample opportunity to interact and participate in language and cultural exchange with Tokiwa University's student body. Students live in Tokiwa University's International Dormitory, where they share a room with up to two Japanese students. They are also given opportunities to join any of a variety of extracurricular social programs with Japanese students, including seasonal parties, day trips to famous sightseeing spots, and participation with Japanese students on projects in certain elective classes.

While these activities give ESs and Japanese students valuable opportunities for language exchange and intercultural communication, participation is optional, meaning that the quality and quantity of intercultural communication experiences of both ES and Japanese students vary greatly depending on factors such as student involvement and motivation, language level, personality (i.e., assertiveness, extroversion or introversion, etc.), and the level of interest and quality of interaction with other students in the intercultural exchange.

Furthermore, the language and cultural exchange opportunities offered by the university to Japanese students are not systematic. Rather, the university offers its various programs to students much like a buffet table; students are largely expected to take responsibility for their own level and quality of participation. For example, some students (both ESs and Japanese students) may decide to skip optional activities and events and give minimal effort

in their participation in English Connections and TA, resulting in a vastly different quality of experience compared to students who enthusiastically participate in every possible activity. Even in cases when students do actively participate in most or all opportunities, the quality of their experiences are often dependent on the level of enthusiasm (or lack thereof) of their partner(s). For instance, some EC partners may be frequently late or absent for sessions, or make little effort for preparation. Alternatively, some residents at the international dorm may be too busy with their personal lives to spend time with their international roommate. Even the quality of TA session experiences may greatly differ for ESs, as some English instructors may not effectively utilize their TA, instead merely asking the ESs to follow a preset script or set of predetermined activities.

2. 6 English teacher education at Tokiwa University

In addition to its licensing courses for primary and secondary school teachers in general subject matter in the Department of Education, Tokiwa University also offers a separate course option for students who aspire to obtain an English Teaching qualification. This “English Teacher Education Course” requires students to complete at least 28 credit units of English-related classes offered through the university’s Department of Communication as well as additional credit units from general teacher education classes in the Department of Education.

Despite its history of producing qualified English teachers for the local community, the English teacher education course has traditionally had relatively low enrollment, likely resulting at least in part from the hurdles students must complete to gain a competent command of English in addition to the already demanding curriculum and licensing requirements. Furthermore, while the English teacher training course requires that students participate in rigorous practicum teaching experience, there currently is no part of the curriculum dedicated to team-teaching situations. According to one author, who teaches in the training course, many enrollees are reluctant to use English or join language/culture exchange programs because they lack confidence in their ability and may still view English as an “abstract” subject rather than a tool for their future. Therefore, it naturally follows that integrating structured opportunities for language and cultural exchange into the teacher training curriculum could benefit students and alleviate these issues.

With consideration of Tokiwa University's need to provide increasingly innovative teacher education courses and the historical tendency for many ESs from North America to pursue English teaching in Japan, coupled with the university's desire to increase interest and incentive to attract foreign students and Japanese students to the English teacher training course, the authors believe that a systematically organized short course that focuses on team-teaching and ALT/JTE interaction would meet all of these needs and benefit all involved stakeholders: ESs pursuing a future career teaching in Japan, Japanese students pursuing a teaching qualification, Tokiwa University, international offices at partner universities, and Japanese society at large.

3. Method

Based on the current conditions described in the previous section, the authors began to consider how it could offer an academic course of study that would give students hoping to work in English education—either as ALTs or JTEs—understanding of the many challenges in the field and practical experience in overcoming some of those challenges.

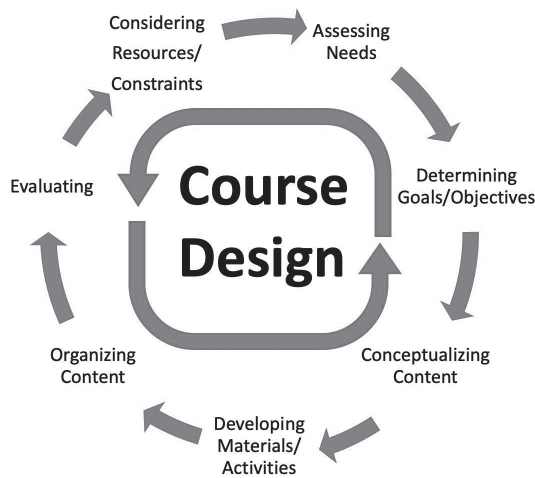
As a structural foundation of the course, the authors chose to adapt Kathleen Graves' (1996) Framework for Course Development because it both puts the needs of students at the center of the development process, and also allows for flexible accommodation of diverse needs from other stakeholders, reflecting the diverse needs recognized in the current situation. While Graves' framework was initially created to guide the development of language courses, its tenets are potentially applicable to any needs-focused course of study and are thus adaptable to the current situation.

Graves' framework acknowledges the reality in many educational environments that formal needs analysis of a particular group of students is often not feasible for reasons such as limited access to students before a course begins, and time or budget constraints on teachers, among others. Graves recognizes this and incorporates a less-formal needs assessment based on available sources, acknowledging that teachers can make "fairly accurate assumptions about their students' needs with respect to the course on the basis of prior experience with the course or with those particular students" (Graves, 1996).

Graves' framework consists of seven steps: *assessing needs, determining goals and objectives, conceptualizing content, developing materials/activities, organizing content,*

evaluating, and *considering resources and constraints*. It is important to note that, while this paper examines each step sequentially, they are, in reality, interconnected and overlapping, allowing course designers to flexibly examine and adjust different steps at any time, either before course establishment, in the middle of a course, or following post-course evaluation. Graves (2000) illustrated this as a circular flow rather than a linear one, as can be seen in Figure 1 below.

Figure 1 *Graves' Framework for Course Design and Development*



In the following section, the authors start by outlining a needs assessment based on this description that includes questionnaire results from former students, classroom observations, and student reflection responses.

3.1 Assessing Needs

As Graves (1996) points out in her framework, at the fundamental level, needs assessment involves finding out what students and other stakeholders need so that a course can “bridge the gap.” Needs assessment necessitates identifying information about these so that subsequent design decisions will address them in an effective manner. There are many possible sources of information to learn and understand the needs of various stakeholders, including the learning institution or other third parties, but the most pertinent source of information is the students themselves.

Questionnaires are perhaps the most common needs assessment tool, as they can be tailored

to draw out specific information needed by a course designer and can be conducted relatively easily and efficiently. Proficiency tests, interviews, observations, and direct participation with students are other common devices for determining student needs, particularly in content-production-focused courses. However, when teachers and course designers do not have access to a specific group of target students to conduct any of these methods before a course begins, they must seek other sources of information that are reflective of the target students' needs.

In the current course design, the authors have chosen two sources of primary information from which to make key inferences about the needs of future target students. These sources are: (1) the written reflections of JSs enrolled in prior English teacher training course following their solo conduction of a mock English lesson; and (2) questionnaires conducted by the IELLC to former ES who went on to work in Japan as ALTs or in other capacities. In this section, the authors briefly describe and analyze these sources for needs analysis before summarizing the course needs in a table at the end of the section.

3.1.1 JS reflections

For the first data source for student needs assessment, the authors analyzed written reflections from former students enrolled in Tokiwa University's "Methods of English Language Teaching" course (*Eigoka Kyōikuhō I*). In this course, students learn an overview of English language teaching in Japan including common methods and approaches utilized in the field.

As core assignments in the course, students give mock lessons twice in a single semester. In the first mock lesson, students are asked to watch YouTube videos of English classes by JETs which are uploaded by MEXT, and create a scenario while transcribing what the teacher says and observing and writing down what and how she uses their body such as hands, posture and even voice as stage directions. After preparing teaching materials, they give a short mock lesson as actors play on a stage. The second mock lesson is assigned as the final assignment of the semester and requires students to create their own 10-minute original teaching scenarios. After each mock lesson, students reflect briefly about their performance in writing. Table 1 shows the students' reflective comments which were translated into English by the authors.

3.1.2 Survey responses by former ESs who became ALTs

In 2020, the IELLC conducted a short email survey of former ESs (2013 through 2019) who went on to work in Japan as ALTs through either the JET Programme or through other means following their study abroad experience at Tokiwa University. The open question survey contained five items (two of which were used for analysis in the current study), and responses were collected from six former ESs who became ALTs. Of these responses, the authors

Table 1 Selected JS Reflections Following the Final Mock Teaching Assignment

Student	Selected comment
Student A	"It was difficult to give the entire lesson by only using English. I would like to use English more."
Student B	"I couldn't give concise explanations. I could speak English more spontaneously than the first mock assignment. I would like to be able to give lessons with more variety and ingenuity."
Student C	"I want to make my lessons more communicative by asking more questions [to students]. I need to improve my English skills more."
Student D	"In preparation for the final mock lesson, I read aloud the draft script I prepared in advance many times. I wanted to be able to speak without reading aloud. However, I couldn't communicate well and created awkward silences. On the other hand, I was calmer than the last time."
Student E	"One of the students (classmates of the course) nodded while listening to my explanation, which greatly helped me feel at ease. However, when I stood in front of the classroom, I forget what I had planned to say. "
Student F	"The focus of my lesson, pronunciation with phonics, was a little tedious. I should have used more easy-to-understand examples. I was able to give the lesson only by using English, but I wonder if it was too much for the students. I felt that I need to consider using Japanese language as support, even in just a limited manner."

Table 2 Job Duties as Reported by Former ESs Working as ALTs

Former ES No.	School level	Reported job duties
Former ES 1	Unspecified	a. work with the JTE b. create lessons with JTE c. make activities for kids d. work with a class of special needs students
Former ES 2	Primary, Middle School	a. take a lead role in class (primary school) b. take a supporting role in class (middle school) c. plan fun lessons and activities d. periodically help any tasks asked by the office e. play with the students
Former ES 3	Unspecified	a. assist the HR teacher during English lessons b. interact with the children as much as possible c. eating lunch with (children) in the classroom d. playing games with (children) during recess and lunch
Former ES 4	Primary, Middle School	a. play a lot of games to make learning interactive b. teach about my own culture (American and Mexican culture)
Former ES 5	Primary School	a. teach English from 3rd to 6th grade +a class of student w/ disabilities b. make worksheets and materials for teaching and playing games c. talk and play with kids d. try to help kids feel confident to speak and learn English

identified the following with particular relevance to the current needs assessment.

One survey item, reported below, asked students to describe their daily job duties as an ALT. These responses, while not unexpected, give a window into the practical needs that ESs who become ALTs face in the study abroad program.

Furthermore, with regards to how the current study abroad program at Tokiwa University prepared them for life in Japan as ALTs, another survey item yielded the following results:

- All respondents reported that they felt “more comfortable and confident to live in Japan” as a result of their experiences studying at Tokiwa University;
- Five out of six respondents reported that the Japanese language skills they learned while studying abroad were useful in their daily life as an ALT;
- Three of the six respondents reported that their experiences led to improved interactions with coworkers in situations with cultural differences. Specifically, one respondent described being able to better “accept co-workers who are different” while another reported they are able to “avoid misunderstanding [co-workers] from different cultural backgrounds”;
- Responses indicated that their daily life experiences while studying abroad helped them live more “independently” now as a JET/ALT employee.

In summary, the former ES who returned to work in Japan as JET/ALTs strongly tend to credit their language and cultural experiences while studying abroad to their growth, confidence, and positive co-worker relationships while working in Japan.

3. 2 Determining goals and objectives

While in daily conversation, “goals” and “objectives” are often used synonymously, their meanings differ in course development. Goals broadly refer to statements about the overall desired outcome of a course, while objectives refer to specific—and usually measurable—actions that directly lead to the desired outcome stated at the “goal” level.

The formulation of course goals naturally follows needs assessment. In this process, educators must ask themselves: What are my students’ needs and does the planned content

contribute to meeting those needs? What about the needs of other stakeholders? With these questions in mind, the authors have formulated the following broad goals for the course.

- (1) *JSs who participate in this course will graduate from Tokiwa University being capable of successfully managing team-teaching situations in their career as an English educator.*
- (2) *ESs who participate in this course will leave Tokiwa University with the experience necessary to help them work positively in a team-teaching environment if they decide to become ALTs in the future.*

Graves incorporates Saphier and Gower’s (1987) five categories for creating course objectives into her framework as follows: coverage objectives (*what texts and other materials will be covered?*); activity objectives (*what will students do and/or produce with their time?*);

Table 3 *Summary of Identified Needs*

Japanese Student (JS) Needs	
1	Practical experience of team-teaching to prepare for job hunting in the English teaching field and subsequent demands of working as a JTE;
2	Structured opportunities to use communicative English, particularly to improve presentation, discussion, and negotiation skill;
3	Opportunities to build confidence in JSs' ability to actually use English in a teaching situation and think of English as a "tool" for communication, not merely an abstract subject for study.
Exchange Student (ES) Needs	
1	Practical experience of team-teaching for ES who are interested in returning to Japan as an ALT or in some other English teaching capacity;
2	Basic understanding of the Japanese education system and the current role of English education in that system;
3	Opportunities to build confidence in ESs' ability to successfully communicate in interlingual and intercultural situations.
University Needs	
1	Dynamic element to the English teacher training course that helps JS meet the increased demands placed on JTEs in MEXT's new Course of Study, including a "team-teaching" element;
2	Increased opportunities for explicit and collaborative activities between Japanese students (JS) and exchange students (ES), particularly in an English-teaching centered environment (builds confidence student self-confidence and feeling of connectedness to English as a relatable and useful tool, not merely an abstract subject.);
3	Increased interest and participation in intercultural and language-centered programs at the university, including study abroad.
Social Needs	
1	Citizens who are capable of communicating effectively in English in an increasingly multicultural and globalized society;
2	Teaching professionals in society who can effectively meet the goals set by MEXT for more effective integration of English and foreign language instruction at all school levels;
3	Increased internationalization of Japan by attracting talented, educated foreign nationals to work in Japan as ALTs or in other professions;

involvement objectives (*how will student interest and involvement be maximized?*); mastery objectives (*what will students be able to do at the end of instruction?*); and critical thinking objectives (*what learning and critical thinking skills will students develop?*). Of note, these objectives may be—and often are—overlapping and interconnected.

Using these categories as a guideline, the authors propose the following objectives, summarized in Table 4.

3.2.1 Coverage (knowledge) objectives

In Graves' (1996) framework, coverage objectives usually refer to what text (or texts) the curriculum will be based on and how much of that text the teachers plan to cover to facilitate meeting course goals. The needs-specific nature of the current course makes it difficult to select a single text or resource on which to base, so the coverage objectives cover a potpourri of varied resources intended to give ESs and JSs a fundamental knowledge base from which they can achieve the course goals.

3.2.2 Activity objectives

As noted, many JTEs and ALTs enter their careers with no prior experience conducting actual team-teaching. To meet this need, a primary activity objective of the course is that ESs and JSs will work together to team-tech a short mock language class session. Following this, a subsequent objective is that both ESs and JSs will produce a written report at the end of the course which both summarizes their experiences and reflections on those experiences.

3.2.3 Involvement objectives

Involvement objectives seek to keep students interested and motivated on the course content in pursuit maximizing their involvement and a positive teaching outcome. To this end, the objectives selected by authors in this section aim to promote active participation in the learning process. Firstly, ESs and JSs will share thoughts and reflections in groups following each class. During guest speaker session(s), students will be expected to engage speakers with their questions. Finally, following each class session and the final team-teaching experience, both ESs and JSs will participate in discussions to give them both opportunities to engage in

intercultural communication and self-reflection.

3.2.4 Mastery objectives

Mastery objectives describe the abilities and knowledge students gain as a desired outcome of instruction. As mentioned previously, a mutually insufficient understanding and awareness of the situations ALTs and JTEs face in educational environments and also in other arenas has been a noted source of frustration and difficulty among both groups when working together in a team-teaching relationship. To address this, objectives for the course include obtaining a deeper understanding of the Japanese English education system, particularly with regards to the use of ALTs. ESs and JSs will also gain an increased awareness of common situations and difficulties that ALTs and JTEs face in their respective roles in their classrooms and schools.

Table 4 *Course Objectives and Related Content Categories*

Category	(Objective No.) Description	Related Content Category
Coverage (Knowledge) Objectives	(CO1) ES and JS will familiarize themselves with the MEXT Course of Study.	Education system knowledge
	(CO2) ES and JS will read and reflect on example English curricula from primary, middle, and high schools.	Expectation management
	(CO3) ES and JS will learn about the real experiences of ALTs and JTEs by reviewing questionnaire data and written reflections of actual ALTs/JTEs.	Understanding roles in team teaching
Activity objectives	(AO1) ES and JS will team-teach a short mock language class, including planning, organizing, preparing materials, conducting the lesson, and evaluation.	Practical team-teaching experience, Discussion opportunities, teamwork
	(AO2) ES and JS will summarize their experiences in a written report.	Reflection opportunities
	(AO3) ES and JS will participate in discussions and share reflections following the different sections of the course.	Discussion opportunities, Intercultural communication, Reflection opportunities
Involvement objectives	(IO1) ES and JS will attend short talks by experienced guest speakers and engage speakers in Q&A.	Guest speakers
	(IO2) ES and JS will visit a local education facility and view team teaching in action.	Site visits
	(IO3) ES and JS will participate in discussions about their team-teaching experiences and reflections.	Discussion opportunities, Intercultural communication, Reflection opportunities
Mastery objectives	(MO1) ES and JS will have a deeper understanding of the Japanese education system.	Education system knowledge
	(MO2) ES and JS will gain an increased awareness of the situations and difficulties that ALTs and ELTs face in their respective educational roles.	Expectation management, Understanding roles in team teaching
	(MO3) ES and JS will be able to successfully communicate with each other to plan, organize, conduct, and evaluate a mock English lesson.	Practical team-teaching experience, Discussion opportunities, teamwork
Critical thinking objectives	(CTO1) ES and JS will be able to articulate the difficulties they faced when communicating with their team-teaching counterpart.	Problem identification & solving, Reflection opportunities

3.2.5 Critical thinking objectives

No two team-teaching assignments are the same, as they are influenced by multiple factors such as school policy, teacher experience, school culture, and teacher experience, among others. Critical thinking objectives address the need for ALTs and JTEs to approach each team-teaching assignment in an active and flexible manner so that they may be able to overcome new and complex hurdles they may encounter in the future. To this end, a course objective will be for ESs and JSs to reflect on and articulate the difficulties they faced during their team-teaching mock class.

3.3 Conceptualizing content

In Graves' (1996) framework, the conceptualizing content stage of course development is the starting point for the syllabus structure. It bridges the gap between outcome objectives by planning the particulars of the materials and activities that will compose the course. Similarly with the objectives on which they are built, content categories may overlap. The content categories selected by the author are summarized in Table 4.

3.4 Developing Materials/Activities

In her course framework description, Graves (1996) describes specific materials and activities as the “backbone” of a course curriculum. Of the many considerations that go into developing materials and activities, Graves stresses the importance of considering their effectiveness at achieving the course goals/objectives, and their appropriateness for students (i.e. are the materials and activities interesting, relevant, and level-appropriate for students?).

In the current course curriculum, the authors have decided to focus their limited class time on practical activities rather than extensive review of materials. Materials listed would be offered to students in a printed binder as well as in digital format using Google Classroom.

3.4.1 Selected Materials

- Excerpts from MEXT guidelines stating the goals and plan of its current Course of Study;
- Sample English curricula for primary, middle, and high schools;

- Excerpts from the JET Programme ALT training manual;
- Select results from national survey on ALTs;
- Written experiences by former ESs and JSs who went on to become ALTs/JTEs.
- Links to YouTube videos

3.4.2 Selected Activities

- Pair and group discussions after each class period
- Visit to a local school to observe authentic team-teaching lesson
- Interaction with students during school visit
- Practical experience of team-teaching with partner, including:
 - Brainstorming and planning mock lesson content
 - Developing materials
 - Practicing for mock lesson
 - Conducting mock lesson
 - Reflection discussion after mock lesson
- Fill out CAN-DO List for self-evaluation at the end of the course
- Write and submit final report

3.5 Organizing Content

Graves (1996) describes both fixed and fluid approaches to course organization but emphasizes that both approaches share the key principles of “building” and “recycling.” “Building” refers to the natural progression of material from simple to complex, whereas “recycling” refers to creating opportunities for students to make use of previously learned material in new ways. Whether taking “fluid” or “fixed” approaches to content organization, by thinking of each activity as a “building block” that, through gradual building and recycling, leads the students to reach the course goals, teachers can make effective content sequencing choices on the macro and micro levels.

In cases such as the proposed course where class time is limited, it is important to ensure that no class time is wasted and that each classroom activity is a means to specific end, i.e., meeting a stated course objective. With this in mind, the authors, taking a “fixed” approach, have

created the proposed course content sequence in Table 5.

3. 6 Evaluating

Graves (1996) describes two key types of evaluation for a curriculum. One type of evaluation is of the students and includes assessment of proficiency, progress, achievements, and needs. The second type of evaluation is that which is done by the teacher(s) and institution of the course itself, and focuses on whether the course has met its stated goals and how effective it was in doing so.

As a basis for both types of evaluation, the authors chose to incorporate a “CAN-DO Self-evaluation List” questionnaire prior to starting and following the completion of the course. The CAN-DO List was originally recommended by MEXT in a 2011 report for improving

Table 5 *Course Content and Associated Objectives*

Session No.	Content	Associated Objective(s)
1	• Course overview and icebreaking	n/a
	• Introduction mini-lecture on Japanese education system and English teaching in Japan	MO1, CO1
	• Pair/group discussion about past experience with intercultural communication and future goals in education	AO3
	• Homework: Students reflect and write on differences they noticed between their educational experiences and those of other classmates	AO3
2	• Mini-lecture on best practices for team teaching	CO2
	• Review and discuss questionnaire data from ALTs, actual reflections from ALTs and JTEs	CO3, MO2
	• Homework: Reflect and write on what they learned re: team-teaching and the difficulties experiences by ALTs and JTEs; prepare questions for guest speakers	AO3, MO2, CO3
3	• Visit by guest speakers (one ALT and one JTE)	MO2, IO1
	• Q&A / discussion with guest speakers	IO1, AO3
	• Homework: Online reflections and written (forum-type) discussion about guest speaker	AO3, MO2
4	• Local school visit	IO2
	• Observe team-teaching	IO2
	• Tour facilities & interact with students	IO2
	• Homework: Online reflections and written (forum-type) discussion school visit impressions	AO3
5	• Short lecture on lesson planning basics and management of shared duties	CO3, AO1
	• ES and JS form team-teaching pairs and begin brainstorming mock lesson theme and content together	AO1, MO3
	• Homework: ES and JS must communicate outside of class hours to decide on their final theme before the following class	AO1, MO3
6	• Team-teaching pairs use class time to work on mock lesson plan	AO1, MO3
	• Teacher feedback	AO1
	• Homework: finalize mock lesson plan	AO1, MO3
7	• Teams use class time to prepare mock lesson materials and practice	AO1, MO3
	• Homework: Teams practice mock lesson outside of class	AO1, MO3
8	• Teams conduct mock lesson	AO1, MO3
	• Classroom discussion about reflections	CTO1, IO3, MO3
	• Homework: Written report summarizing what students learned and their reflections from the course	AO2, CTO1

English education outcomes in Japan titled “Five Recommendations for Improving English as a Common International Language and Specific Measures.” This is a flexible assessment format in which educators can specify achievement goals based on course objectives from the perspective of students themselves, who express the extent to which they “can do” each stated objective following a course of study. Following its release by MEXT, the CAN-DO List is now a required and fundamental tool in middle schools and high schools in Japan with which they are to set learning achievement goals (Honda, 2015). CAN-DO lists are efficient tools for educators as they not only give students an opportunity for self-reflection and self-assessment of what they learned throughout a course of study, but they also provide data from which teachers and institutions can calibrate and reform course objectives and implementation as necessary in subsequent course sessions.

In the current teacher training course, the authors plan to conduct the CAN-DO Self-evaluation List twice: once before instruction and once following the final session. To this end, the CAN-DO List will also serve as a needs assessment for a particular student group, giving the teachers a picture of what abilities students already have (or do not have). As previously stated, because the CAN-DO List has been integrated into course planning and evaluation across Japan, knowledge and experience filling out the questionnaire has the added benefit of familiarizing future JTEs and ALTs with the list even before they embark on their future careers as educators. The CAN-DO List for the current course is found in Appendix A.

3.7 Considering Resources and Constraints

The various resources and constraints that teachers and institutions face in curriculum development can be tangible (e.g., physical resources such as books, classrooms, availability of technology, etc.) and intangible (e.g., time, institutional policy and attitudes, experience, etc.). As Graves (1996) describes, consideration of the various resources and constraints amounts to how we view the same thing. What can be considered a resource in one context may act as a constraint in another. Due scrutiny is needed about the various factors that may influence a curriculum’s success with reflection of how to utilize or overcome any related advantages or disadvantages to course design, respectively.

At the time of writing, the authors have recognized the following resources and constraints

that would ultimately influence the success of the proposed course. This list is neither complete nor exhaustive in its descriptions, but rather is meant to highlight what the authors view as the most noteworthy resources and constraints.

3.7.1 Potential Resources

- 1) Existence of an English teacher training course and cooperation from the supervising faculty.

○ *Detail*: The existence of an English teacher training course is perhaps one of the most important resources available for the creation of the current curriculum plan. It ensures the availability of half of the course participants (JSs who plan to become JTE in the future), and also provides an existing teacher-education framework on which the course may be built. Explicit cooperation from the faculty member in charge of the teaching curriculum class allows for integration of the proposed course as a part of the greater teacher training curriculum (or, at the very least, as optional coursework for interested JSs).

- 2) Existence of active exchange programs and support from the IELLC.

○ *Detail*: Equally crucial as support by the teacher training course is support from the IELLC, the university's office in charge of the foreign exchange programs. The IELLC is involved in every aspect of the ES's educational experience at Tokiwa University, including recruitment, course planning and scheduling, and management of extracurricular activities. Furthermore, the IELLC also has access to physical facilities (i.e. classrooms, projectors, computers, etc.) and supportive administrative staff necessary for management of the planned course.

- 3) Access to middle school and high schools managed by Tokiwa University.

○ *Detail*: More than just a university, the Educational Institution of Tokiwa University also operates a high school that can potentially serve as site visit locations or resources for guest speakers, who could describe how team-teaching is managed and integrated into both school's respective English language programs.

- 4) History of cooperation with local elementary schools.

○ *Detail*: Tokiwa University and the IELLC have an established history of working together with two different local elementary schools to promote language and intercultural

exchange between the elementary school students and the ESs. Both instances included site visits to the schools by ESs and short cultural presentations prepared by ESs for the elementary school students. These established institutional relationships offer an excellent opportunity for the current program to not only meet its site visit objectives, but to also provide a richer practical experience for ESs and JSs.

5) Network of former ESs and JSs who went on to teach English professionally in Japan

○*Detail*: A key component of the proposed course curriculum is interaction with guest speakers—both ALTs and JTEs—who have experience team-teaching in Japan. Both the English teacher training course and exchange program have been in existence for nearly two decades, and the university maintains a network of former students to tap as potential guest speakers.

3.7.2 Potential Constraints

1) Time.

○*Detail*: Time is perhaps one of the greatest constraints in the current course plan. JSs who take the teacher training course are already very busy while enrolled in their regular coursework, so it is natural that some may be hesitant to add any additional burden on themselves by participating in the proposed team-teaching course. The same is especially true for ESs, who not only have a full course load while studying at Tokiwa University, but who also have extracurricular commitments to participate in EC and TA programs while simultaneously wanting to have enough time to enjoy a social life as they explore Japan.

2) Availability of (and burden on) course instructors and support staff.

○*Detail*: Similarly with students, potential course instructors also have strict time and availability constraints with which to contend. Even assuming that the proposed course is taught by a team of invested instructors balancing the workload, other commitments such as classes and committee work may make it difficult to schedule weekly sessions at the same time. The same is true of support staff at the IELLC, who must simultaneously manage language and culture programs for the entire university. The potential for overwork is a legitimate concern, so the proposed course would have to be not only relatively short, but also require minimal commitments for preparation and management

outside of the stated class hours.

3) Availability of guest speakers.

○ *Detail*: While the university's network of former ESs and JSs who became teachers is surely an asset, as stated above, the availability of a particular guest speaker may vary from year to year, requiring extra planning and flexibility during each course session. One alternative to overcome this restriction would be to interview and record guest speakers for use in future courses, but this would rob future students of the opportunities to engage directly with the guest speakers in Q&A sessions.

4) Access for site visits.

○ *Detail*: Similarly with the availability of guest speakers, access to multiple partner schools for potential site visits is a valuable resource, but brings with it its own set of complications. Coordinating site visits, particularly to schools outside of the umbrella of the Educational Institution of Tokiwa University, is a complex and time-consuming process that requires coordinating planning meetings and permissions at the partner school well in advance. While the existing relationships between Tokiwa University and its partners certainly ease this process, it is still time consuming for the instructors and staff and may pose potential limits to the lesson content for the site visit section of the course, depending on the circumstances in a particular year.

5) Funding.

○ *Detail*: While the current course was conceived to operate at minimal cost to students and to the university, there are potentially some situations in which funding may be needed. This includes expenses such as reimbursing transportation costs for guest speakers, expenses related to crafting mock lesson materials, among others. The need for proper permissions and budgeting adjustments adds an extra layer of complexity in the course planning process.

6) Potential Conflict among ESs.

○ *Detail*: As previously stated, Tokiwa University's exchange program accepts students from five or more countries during a given year, only two of which are from countries where English is spoken natively. ESs from non-English speaking countries regularly interact with the ESs from NA in the current study abroad program. There is a potential

for conflict between students as some ESs from non-English speaking countries may feel that it is unfair that the course is only offered to students from English speaking countries. A potential solution for this is to expand on the current team-teaching course plan and incorporate participation by students who are not from English speaking countries. (Such students may become future ALTs depending on their English level, or may pursue other teaching-related careers in their home countries. The authors have decided that this is beyond the scope of the current curriculum development process, but would like to consider this option in the future.)

4. Conclusion

It is evident that in order for Japan to meet the goals set out in the newest iteration of its national English curriculum, successful team-teaching interactions between JTEs and ALTs will need to occur at schools across the country. However, because future JTEs and ALTs typically receive no (or very few) opportunities to practice and reflect on team-teaching during their education, it is hard to expect that such successful interactions will occur on their own. Rather, it is the responsibility of our institutions of higher learning to step up and create these opportunities for students who will go on to become future educators.

In the current study, through analysis of the current situation of and needs currently faced by both students of Tokiwa University and other stakeholders at the university and other societal levels, the authors argue that Tokiwa University, by virtue of its ongoing English teacher training course and incoming exchange student program, is in a unique position to create a practical and innovative team-teaching program for its students. This program has not only the potential to help students communicate more effectively and confidently in their future careers as educators, but it can also give students an upper hand when they are competing for limited teaching positions in the job market. Furthermore, the proposed course also has secondary benefits in that it could potentially be advertised as an attractive point to encourage enrollment in the English teacher training course or exchange program for JSs and ESs, respectively.

However, before such a program can be realized, there is still much work to be done. While this paper represents the vision of the two authors, it does not necessarily match the vision of other key stakeholders in the university administration. Thus, as a first step, open collaboration

between key stakeholders is necessary. As described in the previous section, there are also several constraints that have the potential to severely limit the scope and efficacy of a team-teaching course. Each of these need to be carefully considered and discussed in turn. Were the university to green light development of a team-teaching course, considerations would also need to be made for components beyond the scope of the current study, including more extensive need analysis and ongoing needs assessment, course evaluation and revision, and the extensive planning and negotiation with third-parties such as guest speakers and off-campus schools for site visits.

5. References

- Educational Testing Service (ETS). (2015). Test and Score Data Summary for TOEFL iBT Tests, January 2015 – December 2015. Retrieved on September 8, 2021 from https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_tsda_data_2015.pdf.
- Educational Testing Service (ETS). (2019). Test and Score Data Summary for TOEFL iBT Tests, January 2019 – December 2019. Retrieved on September 8, 2021 from https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf.
- Graves, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle
- Honda, T. (2015). CAN-DO リスト作成のための手引き [A Guide for Creating CAN-DO Lists]. Kyouiku Shuppan. Retrieved on September 11, 2021 from https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/docs/h28chugaku/eigo/pdf/candotebiki_Eng.pdf.
- McCrostie, J. (2017). As Japan's JET Programme hits its 30s, the jury's still out. *The Japan Times*. Accessed on September 11, 2021 from <https://www.japantimes.co.jp/community/2017/05/03/issues/japans-jet-programme-hits-30s-jurys-still/>.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). (2018). *Improvement of Academic Abilities (Courses of Study)*. Retrieved on September 10, 2021 from <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373859.htm>.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). (2014). 今後の英語教育の改善・充実方策について報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五

つの提言～ [Report on Future Measures for Improving and Enhancing English Education: Five Proposals for English Education Reform in Response to Globalization.]

Retrieved on September 10, 2021 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm.

Miyake, K. (2019). Why Japan's English education is a fiasco. The Japan Times. Accessed on September 11, 2021 from <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2019/11/11/commentary/japan-commentary/japans-english-education-fiasco/>.

The Japan Exchange and Teaching Programme. (2019). History and Organizations of the JET Programme. Retrieved on September 11, 2021 from <http://jetprogramme.org/en/>.

Saphier, J. and Gower, R. (1987). The skillful teacher: Building your teaching skills. Carlisle, MA: Research for Better Teaching, Inc.

Sophia University. (2017). 小学校・中学校・高等学校におけるALTの実態に関する大規模アンケート調査研究 最終報告書. [Large-Scale Questionnaire Study on the Status of ALTs in Elementary, Junior High and Senior High Schools: Final Report]. Retrieved on September 11, 2021 from https://www.bun-eido.co.jp/aste/alt_final_report.pdf

6. Appendix A

CAN-DO List

I. Knowledge	<u>Self-Evaluation</u> (circle one)				
1. I can summarize the current state of English education in Japan.	1	2	3	4	5
2. I can describe the role of ALTs in the language classroom.	1	2	3	4	5
3. I can explain common difficulties experienced by ALTs and JTEs in a team-teaching environment.	1	2	3	4	5
4. I can clearly understand my role in the team-teaching process.	1	2	3	4	5
5. I can understand and respect the cultural values of my team-teaching counterpart that are relevant in an educational setting.	1	2	3	4	5
II. Communication					
1. I can express my opinion with my team-teaching counterpart.	1	2	3	4	5
2. I can ask for clarification to my team-teaching counterpart when I do not understand something.	1	2	3	4	5
3. I can remain patient when I encounter communication difficulties with my team-teaching counterpart.	1	2	3	4	5
4. I can use different communication strategies (such as switching between English and Japanese, using translation software, or gesturing) to communicate clearly with my team-teaching counterpart.	1	2	3	4	5
III. Actions					
1. I can cooperatively create a lesson plan with my team-teaching counterpart.	1	2	3	4	5
2. I can cooperatively prepare lesson materials and activities with my team-teaching counterpart.	1	2	3	4	5
3. I can cooperatively give students a short lesson with my team-teaching counterpart.	1	2	3	4	5
4. I can cooperatively evaluate the short lesson with my team-teaching counterpart.	1	2	3	4	5
IV. Critical Thinking					
1. I can reflect on my experience to identify my strengths and weaknesses in the team-teaching process.	1	2	3	4	5
2. I can reflect on my experience to identify any barriers that may have obstructed successful communication with my team-teaching counterpart.	1	2	3	4	5

教職課程登録者数一覧 (課程別)

(単位：人)

1. 常磐大学

	入学年度			
	2021	2020	2019	2018
免許種				
幼一種免	24	32	20	18
小一種免	50	45	40	34
中一種免 (社会)	32	26	25	8
中一種免 (英語)	6	7	1	0
高一種免 (地理歴史)	15	15	20	5
高一種免 (公民)	9	12	5	4
高一種免 (英語)	3	6	3	0
高一種免 (商業)	2	6	1	1
養教一種免	10	16	6	3
栄教一種免	9	6	7	7
計	160	165	121	73
(司書教諭資格)	5	8	20	13

※数値は、延べ数で算出

※ 2022年3月時点

2. 常磐短期大学

	入学年度	
	2021	2020
免許種		
幼二種免	120	120
計	120	120

※ 2022年3月時点

教職課程登録者数一覧（学科別）

1. 常磐大学

（単位：人）

入学年度	学部	学科	コース	登録者数	
2018	人間科学部	教育学科	初等教育コース	44	
			中等教育コース	5	
		現代社会学科	2		
		コミュニケーション学科	0		
		健康栄養学科	7		
	人間科学部 計				58
	総合政策学部	経営学科	1		
		総合政策学科	0		
	総合政策学部 計				1
	看護学部	看護学科	3		
3					
2018 計				62	
2019	人間科学部	教育学科	初等教育コース	46	
			中等教育コース	25	
		現代社会学科	3		
		コミュニケーション学科	3		
		健康栄養学科	7		
	人間科学部 計				84
	総合政策学部	経営学科	1		
		総合政策学科	0		
		法律行政学科	1		
	総合政策学部 計				2
看護学部	看護学科	6			
		6			
2019 計				92	
2020	人間科学部	教育学科	初等教育コース	53	
			中等教育コース	19	
		現代社会学科	12		
		コミュニケーション学科	7		
		健康栄養学科	6		
	人間科学部 計				97
	総合政策学部	経営学科	6		
		総合政策学科	3		
		法律行政学科	2		
	総合政策学部 計				11
看護学部	看護学科	16			
		16			
2020 計				124	
2021	人間科学部	教育学科	初等教育コース	60	
			中等教育コース	27	
		現代社会学科	10		
		コミュニケーション学科	6		
		健康栄養学科	9		
	人間科学部 計				112
	総合政策学部	経営学科	2		
		総合政策学科	1		
		法律行政学科	1		
	総合政策学部 計				4
看護学部	看護学科	10			
		10			
2021 計				126	
総計				404	

※ 2022年3月時点

2. 常磐短期大学

入学年度	学科	登録者数
2020	幼児教育保育学科	120
2021	幼児教育保育学科	120
総計		240

※ 2022年3月時点

常磐大学教職センター紀要発行細則

制 定 2016年12月9日 教職センター委員会
改 正 2021年4月1日

(目的)

第1条 この細則は、常磐大学教職センター（以下「センター」という。）が、常磐大学および常磐短期大学における教職課程の質の保証・向上のため、教員養成に係る研究の推進および成果の公表ならびにセンターの活動を報告することを目的として発行する常磐大学教職センター紀要（以下「紀要」という。）に関し、必要な事項を定めることを目的とする。

(紀要の名称)

第2条 第2条 紀要の名称は、『教職実践研究』とする。

(紀要編集小委員会)

第3条 紀要の編集業務を行う機関として、教職センター委員会のもとに教職センター紀要編集小委員会（以下「委員会」という。）をおく。

- ② 委員会は、教職センター委員会において選出された委員3名によって構成する。
- ③ 委員長は、委員の互選とする。
- ④ 委員の任期は4月1日から3月31日までの1年とする。ただし、再任を妨げない。
- ⑤ 委員会は、編集業務に協力を得るために、編集補助者を委嘱することができる。

(発行)

第4条 紀要は、毎年度1回発行する。ただし、教職センター委員会が特に認める場合はこの限りではない。

(寄稿資格)

第5条 紀要へ寄稿する資格を持つ者は、次の各号のいずれかに当てはまる者とする。なお、共著の場合は、当該原稿の執筆者のうち少なくとも1名が寄稿資格を有するものとする。

- 1 常磐大学および常磐短期大学において教員養成に係る研究指導または教職課程の授業を担当する教員
- 2 センターに所属する職員
- 3 その他、委員会が特に認めた者

(論稿等の種別)

第6条 紀要に掲載する論稿等は、次の各号のいずれかに当てはまるものでなければならない。

- 1 論文 初等中等教育または教員養成に関する、学術論文に相応しい内容と形式を備えた理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
 - 2 実践報告 初等中等教育または教員養成に関する、実践報告に相応しい内容と形式を備えた未発表の研究成果をいう。
 - 3 その他 委員会が特に認めた論稿等をいう。
- ② 前項に規定する論稿等は、原則として未発表のものとする。

(審査)

第7条 委員会は、寄稿された原稿が紀要に相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ、未発表のものであることを確認しなければならない。

- ② 委員会は、寄稿者に対して必要に応じて加筆、訂正、削除等を求めることがある。

(倫理規定の遵守)

第8条 寄稿者は、「学校法人常磐大学における研究者行動規範（2007年10月31日）」（以下「規範」という。）を遵守しなければならない。なお、第5条第2号および第3号に規定する者については、規範を準用するものとする。

(著作権および出版権等利用の許諾)

第9条 紀要に掲載されたすべての論稿等の著作権は、著作者に帰属する。

- ② 紀要の編集著作権は、センターに帰属する。
- ③ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等に関する出版権の利用につき、許諾するものとする。
- ④ 著作権者は、センターに対し、当該論稿等を電子化して常磐大学ホームページ等において公開することにつき、許諾するものとする。

(事務)

第10条 紀要の発行事務は、センターが行う。

(雑則)

第11条 この細則に定めるもののほか、紀要に関して必要な事項は、教職センター委員会が定める。

附 則

- 1 この細則の改廃は、教職センター委員会構成員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この細則は、2016年12月9日から施行する。
- 3 この細則の2021年4月1日の改正条項は、改正の日から適用する。

常磐大学教職センター紀要「教職実践研究」寄稿要領

制 定 2016年12月15日 教職センター委員会

改 正 2021年4月1日

(目的)

第1条 この要領は、常磐大学教職センター紀要発行細則（2016年12月9日。以下「細則」という。）に基づき発行する常磐大学教職センター紀要（以下「紀要」という。）への寄稿に関し、必要な事項を定めることを目的とする。

(原稿提出要領)

第2条 寄稿を希望する者は、細則および次の各項に従い、寄稿希望書ならびに原稿を教職センター紀要編集小委員会（以下「委員会」という。）に提出しなければならない。

- ② 委員会に提出する原稿は、細則第6条に定める論稿等の種別に当てはまるものでなければならない。
- ③ 単独の著者として寄稿することのできる原稿の本数は、一号につき1本とする。また、共著者として寄稿することのできる原稿の本数は一号につき2本（単独の著者として寄稿する原稿を含む）までとする。ただし、教職センター委員会が特に認める場合はこの限りではない。
- ④ 原稿は、原則として Microsoft Word で作成し、電子媒体および横書き 40 字 30 行で A 4 版用紙に印刷したものを提出する。
- ⑤ 原稿の長さは、図表等を含め、次の各号のとおりとする。そのほかのものについては、委員会で決定する。
 - 1 論文 日本語：2万4,000字以内、英語：10,000語以内（いずれも A 4 版用紙 20 枚以内）
 - 2 実践報告 日本語：1万2,000字以内、英語：5,000語以内（いずれも A 4 版用紙 10 枚以内）
- ⑥ 原稿は、提出者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは提出者が保管する。

(原稿執筆)

第3条 寄稿を希望する者は、原稿の執筆に当たっては、次の各号に従わなければならない。

- 1 原稿の1枚目には、原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。

- 2 原稿には、200 字程度の和文の要旨および5つ程度のキーワードを付すこと。
- [例] キーワード：中学校（対象となる学校種等）、社会科・地歴科指導法（科目名、講習名等）、地理教育、地誌学習、アメリカ合衆国
- 3 日本語以外で執筆された部分については、著者の責任においてネイティブチェックを行うこと。
 - 4 数字は、原則として算用数字を使用すること。
 - 5 人名、用語、注および（参考）文献の表記等は、著者の所属する学会などの慣行に従うこと。
 - 6 図表等は、本文に描き入れること。
 - 7 図表の番号は、図1.、表1.、とすること。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
 - 8 図表等の補足説明、出典などは、それらの下に書くこと。
 - 9 図表等は、そのまま印刷可能な鮮明なものにすること。カラー印刷の図表等の掲載を希望する場合の追加費用については、著者の負担とする。

（発行報告）

- 第4条 著者（共著の場合は著者のうち1名）は、寄稿した紀要の発行報告に代えて、論稿等が掲載された当該紀要1冊と抜刷30部を教職センターにおいて受取ることができる。
- ② 著者は、前項に規定する数量を超える複製を希望する場合、その実費を負担しなければならない。
 - ③ カラー印刷等の特殊な印刷を必要とした場合、著者校正により経費増しとなった場合、委員会が必要と判断して図の版下を作成し直した場合は、委員会はそれらの経費を著者に請求することができる。

附 則

- 1 この要領の改廃は、教職センター委員会構成員の過半数の賛成を必要とする。
- 2 この要領は、2016年12月15日から施行する。
- 3 この要領の2021年4月1日の改正条項は、改正の日から適用する。

編集委員

依田 泉 松崎 哲之 小澤 聡

常磐大学 教職センター 紀要

教職実践研究 第6号

2022年3月20日 発行

編集兼発行人 常磐大学 教職センター 〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1
代表者 小 島 睦 電話 029-232-2511 (代)

印刷・製本 株式会社タナカ

Journal of Applied Research in Educational Practice

No.6 March 2022

Feature Articles

- A Study of the Motor Ability Assessment for Children at Nursery School
..... Akira KOZAWA 3
- A Study of Young Children's Ability to Interact with Others Yachiyo MURAKAMI 13
- Essential Elements of Scientific Inquiry Skills in Early Childhood
and Instructional Approaches on Child's Developmental Aspect "Environment":
Suggested by Head Start Early Learning Outcomes Framework
..... Tomonori ISHIZAKI 27
- The Ideas About the Basic Elements of Telling a Story of
Daidarabo and Asa-neboyama to Children in Kindergarten Yoko WATANABE 41
- Transition and Content Analysis of the Area "Expression"
in the Kindergarten Education Guidelines:
— With the Method of Quantitative Text Analysis Using KH Coder —
..... Noriyuki SUZUKI 75

Articles

- Organization of Elementary and Junior High School Social Studies Teacher Training Curriculum
Corresponding to Teacher Training Indicators in the Department of Education,
Faculty of Human Sciences, Tokiwa University
..... Tadasu OHTAKA 89
- A Study of Teaching Statistics Using ICT in School Mathematics
..... Kazuhiro KURIHARA 107
- Designing a Practical Team-teaching Training Program for Incoming Exchange Students
and Students Taking English Education Courses
..... Kevin M. McManus, Mayumi Watanabe 127