

夙川学院短期大学

教育実践研究紀要

第9号【2016】

教育実践研究論文

<第3類>

- ・小学校音楽科におけるアクティブ・ラーニングの一事例 (井本 英子)
- ・図画工作科教育法における描画活動についての教育実践報告 (佐藤 有紀)
- ・情報処理演習におけるキー入力トレーニング (丹羽 正之)

<第4類>

- ・教育実習事前指導における協働学習の取り組み (齋藤 尚志)
～アクティブ・ラーニングの視点からの授業づくりの場面より～
- ・「幼児体育」における教材開発に関する一考察 (高田 佳孝)

<第5類>

- ・実習の実態と立案指導 (林 富公子)

<第6類>

- ・特例講習科目「保育内容総論」におけるアクティブ・ラーニング型授業の報告 (園田 雪恵)
～遊びの中の保育内容5領域の検討～
- ・「保育内容・表現」におけるオペレッタの授業実践 (山中 愛美)

夙川学院短期大学

教育実践研究紀要

第9号【2016】

[教育実践研究論文]

<第3類>

- ・小学校音楽科におけるアクティブ・ラーニングの一事例 井本 英子・・・3
- ・図画工作科教育法における描画活動についての教育実践報告 佐藤 有紀・・・10
- ・情報処理演習におけるキー入力トレーニング 丹羽 正之・・・16

<第4類>

- ・教育実習事前指導における協働学習の取り組み
～アクティブ・ラーニングの視点からの授業づくりの場面より～ 齋藤 尚志・・・21
- ・「幼児体育」における教材開発に関する一考察 高田 佳孝・・・28

<第5類>

- ・実習の実態と立案指導 林 富公子・・・33

<第6類>

- ・特例講習科目「保育内容総論」におけるアクティブ・ラーニング型授業の報告
～遊びの中の保育内容5領域の検討～ 園田 雪恵・・・40
- ・「保育内容・表現」におけるオペレッタの授業実践 山中 愛美・・・49

夙川学院短期大学「教育実践研究紀要」の発行および編集の手引き

1. 目的

本紀要は、大学教育に関する教育技術や方法論、教材活用等の知見を共有し、教育の質の向上に貢献することを目的として発行する。

2. 投稿者の資格

本紀要に投稿できるのは、原則として、本学専任教員、本務校を持たない非常勤講師、職員とする。ただし、編集会議で認めた場合、学外からの寄稿を掲載することができる。

3. 編集会議

編集会議は、ファカルティ・ディベロップメント委員会（FD委員会）委員で構成する。

4. 原稿の内容、投稿

(1) 本紀要で扱うものは全て「教育実践研究」とし、その内容は以下に分類される。

第1類 大学教育の理念や思想に関するもの

第2類 大学教育の制度、法およびその運用に関するもの

第3類 大学における専門教育に関する方法、技術、課題に関するもの

第4類 大学教育に適した教具・教材の開発およびその利用効果に関するもの

第5類 大学生の心身の特性と教育のあり方に関するもの

第6類 その他、大学教育の実践に関するもの

(2) 書式は、編集会議において別に定めるものを基本とする。ただし、原稿の内容に応じ、適切な章立てを利用することができる。

(3) 原稿掲載者には、本誌10部を無償提供する。

(4) 投稿は、原則として、電子ファイルによる完全イメージ原稿とする。

5. 投稿に関する手続き

(1) 文の構成は、「問題の所在（または目的）」「方法」「結果」「考察」「結論」を基本とするが、教育分野や論の特性に応じて適切な章立てを設定することができるものとする。なお、参考・引用文献等がある場合、必ず文末に付記する。

(2) 原稿は原則として、Microsoft Word（表作成についてはMicrosoft Excelも可）により作成し、完成イメージで提出する。この場合、編集会議が配付するフォーマットを利用することが望ましい。その他、文字数・行数・フォント等、執筆の詳細についてはフォーマットを参照のこと。

(3) 原稿は、完成イメージで4枚以上とし、最大枚10以内まで増頁することができる。なお、10枚を超える場合、分筆等を求めることがある。

(4) 写真、図については、各自が画像ファイルとして作成し、原稿内に貼り込むものとする。全てグレースケールで印刷されるため、出版時に画像の精細等に関する要求は一切受け付けない。ただし、カラー写真による掲載を希望する場合、自費（または個人研究費）により、載せることができる。

(5) 投稿にあたっては、電子メールに、投稿票、本文、写真・図の電子ファイルを添付し、FD委員会に送信する。

6. 編集に関する手続き

(1) 原稿が投稿されると、編集会議において1名のピアスーパーバイザー(PS)が決定される。

(2) PSは受稿後速やかに精読し、質問および意見をまとめ、投稿者に返信する。なお、PSが提示する意見や質問は、本誌が多様な読者を想定していることから、専門分野を熟知した内容でなくてよいこととする。

(3) 投稿者はPSから提示された質問や意見について、回答または修正等を行い、再び提出する。

(4) PSは回答または修正を確認し、「ピアスーパービジョン実施報告書」にコメント等、必要事項を記入の上、編集会議に提出する。

7. 発行

本紀要は、原則として、年2回発行する。ただし、発行は投稿数に応じて編集会議で決定する。

8. 著作権

著作権および電子化による公開本誌に掲載された著作物の著作権は執筆者に属するが、著作物は原則として電子化し、国立情報学研究所等の公的機関のホームページに公開することを許諾するものとする。ただし、執筆者から電子化を承諾しない旨の申し出があった場合はこの限りではない。

小学校音楽科におけるアクティブ・ラーニングの一事例

井本英子

IMOTO Hideko

音楽科の授業は、その科目の特性から学習者自らが活動する。小学校音楽科はその目標に「表現及び鑑賞の活動を通して、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育てるとともに、音楽活動の基礎的な能力を培い、豊かな情操を養う。」(小学校学習指導要領平成20年告示)となっているように、表現と鑑賞の多様な活動を通して音楽の学習をするものと強調されている。具体的には、歌唱、器楽、音楽づくり、鑑賞の4つの活動からなる。つまり多様な音楽を幅広く直接体験することが基になっている。主体的・協働的に学ぶ学習＝アクティブ・ラーニングを実践することでこの教科目標が有効に達せられると考える。アクティブ・ラーニングを鑑みての授業展開をその教材、実践方法とともに紹介する。

キーワード：音楽科アクティブ・ラーニング、身体表現、『ふしぎなポケット』

1. はじめに

音楽の授業でのアクティブ・ラーニングとして身体表現の学習実践を述べる。

学習者は音楽を聴いて感じ取った楽曲の気分、イメージ、或いは音楽によってふくらませたイメージを身体運動や楽器演奏等で自ら主体的に表現する。その表現は身体全体を使ったり、身体の一部(例えば手、足、声等)を使ったり、楽器や物を使ったりして、自分の表現したいものにさらに近付けていく。その活動の中で他の学習者とイメージを共有し、他者の感情を認めながら客観性、妥当性を探り、他者に伝わる表現を構築していく。

音楽を全身で体感し、自らの意図を満たすこの活動の充実感・達成感は楽しい音楽活動の原点となる。

またイメージを感じ取り他者と共有していく学習過程では、自分の表現を高めるために能動的により深く音楽を聴き、感受性を研ぎ澄ませ、楽曲構成を理解しようとする。それは音楽の基礎的な能力を育むことになる。

さて、指導者は演奏の情報を楽譜から読み取り、頭の中で音楽を組み立てることができてしまう。そのため子どもたちにも同様のアプローチになってしまいが

ちである。つまりアクティブ・ラーニングのつもりでも、言葉が音符に変わった一方的な伝達型講義法になりがちである。そこでまずは指導者がこの学習実践を自ら体験して、身体表現から演奏表現に繋がったときに、いかに表情豊かな演奏が難しくなくていかかということを実感することが意義深い。そこで今回は指導者に焦点を当てた実践を通して考察する。

指導者が牽引するのではなく学習者主体で発想していくには、学習者たちに、より多角的な観点からイメージしやすい題材(楽曲)が必須である。そのために同一素材でありながら比較対照する異なるイメージを発想できる楽曲が有効である。今回は『ふしぎなポケット』(まど みちお作詞、渡辺 茂作曲)を使って、『ふしぎなポケット変奏曲』として展開する。

ふしぎなポケット

渡辺 茂作曲



まど みちお作詞

1. ポケットの なかには ビスケットが ひとつ
ポケットを たたくと ビスケットは ふたつ
2. もひとつ たたくと ビスケットは みつつ
たたいて みるたび ビスケットは ふえる
3. そんな ふしぎな ポケットが ほしい
そんな ふしぎな ポケットが ほしい

旋律構成はト長調 4分の2拍子 8小節。歌詞は3番まである。メロディの音域は1オクターブ、リズムは4小節を反復、和音はIとVで構成される。つまり楽曲構成は複雑でない。また歌詞が具体的でありながらも限定的でないところがこの活動の展開に適している。歌詞自体のストーリーが明確であるとイメージしやすいが、歌詞にしばられて自由な発想が難しくなる。また音楽経験が少ない場合、歌詞のない器楽曲であると発想への手掛りが乏しく難しい。

2. 方法

教育実践の対象：大阪音楽大学指導者研修「幼児・子ども音楽」受講生（小学校教諭、支援学校教諭、幼稚園教諭、保育士、大学教員、音楽教室等指導者等）35名。今回は小学生ではなくその指導者を対象としている。

実施日：平成28年8月20日

実施形態：2日或いは3日間の講習の中の最終日の午前中120分の授業。ピアノ1台と障害物のない広いフロアで実施。

3. 授業展開の内容

実際の授業展開の流れを次に記す。

[1] まず『ふしぎなポケット』をテーマにして6曲の変奏曲として構成した『ふしぎなポケット変奏曲』（井本英子作曲）をピアノ演奏（演奏所要時間約5分）で鑑賞。既知曲ではあるが、新たなアレンジでいろいろな曲想になっている変奏曲を一曲として続けて聴くことで全体の印象を把握することがねらいである。

[2] 次に第1～第5変奏曲を1曲ずつ数回聴いて各自、曲の気分、イメージ等自由に記してもらおう。

第6曲はファンファーレ付き終曲で曲想はテーマに準ずる。この段階では他の人と意見交換をせず、自分だけのイメージを自由に発想してもらおう。

[3] 1曲毎に2～3人のグループでそれぞれが曲

から感じたことを話し合い、そこで出た意見を他の受講生に発表する。

楽曲構成の技術的な部分（調性、和声、拍子やリズムのことなど）を主に捉えている人や、一曲ずつ的確に特徴を捉えてイメージをする人、テーマから終曲までを一つのストーリーとして捉える人等それぞれ着目点異なる多様な意見が活発に出ていた。曲の特徴がはっきりしているのも、着目点はちがっても基本的には共感していた。

ここでは各テーマの楽譜の一部分を記載しておく。さらに発表の中で出された意見を各変奏曲ごとに順不同でまとめて記す。

Variation I



<第1変奏曲についての意見>

- ・小人が走る
- ・小人のたわむれ
- ・あひるの親子
- ・はつかねずみのぬすみ食い
- ・森の小鳥のさえずり
- ・風
- ・朝の準備に忙しい
- ・ビスケットと男の子の追いかっこ
- ・金平糖が転がって妖精が飛び回る
- ・キラキラ星変奏曲

Var. II



<第2変奏曲についての意見>

- ・前に進んで出発
- ・ビスケットを作っている
- ・波
- ・何かが始まる
- ・野原で子どもと遊ぶ
- ・仲間との遊び
- ・小人が家を作る
- ・公園のお散歩
- ・パリのお散歩
- ・ウキウキ
- ・ピエロが体操
- ・スキップをするが、たどたどしいおじさん
- ・さんぽ
- ・おつかいありさんのイメージ

Var. III



<第3変奏曲についての意見>

- ・夜、森の中
- ・月夜
- ・海の中でビスケットが溶けて魚がついばむ
- ・霧の中で森の中をさまよう
- ・山の中、迷路で迷う
- ・不思議な感じ
- ・蛇が脱皮して美しい女性になり里へ下りてきて男性と
出会う
- ・怪しげな洞穴
- ・小人と少年
- ・疲れ果てた親子が不思議な世界へ
- ・満月の夜、何がいるかわからなくて一人引き、二人引
き・・・
- ・森の中で洋館を見つけて何かが起こる
- ・月
- ・宇宙

Var. IV



<第4変奏曲についての意見>

- ・晩秋
- ・人生に敗れた大人
- ・追憶
- ・切ない
- ・悲しい
- ・一人ぼっち
- ・広い草原に一人
- ・男女の別れ
- ・悲しいことがあったけど前向き
- ・迷子
- ・負け感
- ・洞穴に入ったら星空が広がる
- ・天空の城ラピュタ
- ・フィンランド
- ・夕方恋人同士がビスケットを食べる
- ・迷子の少年
- ・昼ドラ
- ・韓流ドラマ

Var. V



<第5変奏曲についての意見>

- ・海の底
- ・雷
- ・重い
- ・壊れる
- ・力強い
- ・未知の世界
- ・禁断症状
- ・絶望
- ・破壊
- ・破滅
- ・挫折
- ・メガビスケット
- ・決闘
- ・勝負
- ・壊れた機関車
- ・身体が勝手に動く
- ・ブラックホール
- ・灼熱の沙漠
- ・ビスケットがオーブンの中で焼きあがったとき

Var. VI ファンファーレ付き終曲



[4] 4グループ(8~9人ずつ)に分かれて各グループで自由に2曲を選び、身体表現をする。

各変奏曲とも前奏、テーマを2回繰り返し、後奏が付く。

表現を援ける物としてボール、ホースリング、ゴム、シェイカー、カスタネットを準備。各グループで必要なものを自由に使用した。

ボール



渡す、転がす、回す、つく等。投げる、蹴る、当てる以外の使い方。

ホースリング



渡す、首や手に掛ける、形を変えて持つ、ならべてステップや目印に使う等。

ゴム



伸び縮みをいかして直線や曲線を表す、即興的な図形を表現する、皆で持って動くことによってまとまった中で各々が自由な動きをする等。

シェイカー



音量の小さなシェイカー（持って動いても気にならない音量）。皆で揃えて鳴らせばパーカッションとしての役割も果たす。

カスタネット



持って動ける打楽器。はっきりとしたリズムアクセントを奏する。

[5] 各グループでタイトルを付けて発表。お互いに鑑賞しあう。各グループの選択曲とタイトル、講評を記す。

<Aグループ>

『神秘の出会い』

第6曲 「さあ、森へ出発だ」

曲の元気な感じをしっかりと捉えた快活な動き。カスタネット、シェイカーはパーカッションとしての役割だけでなくステップの中で上手く使用していて視覚からも効果的であった。

第3曲 「そこで・・・出会ったものは」

ゴム、ホースリングの他に手持ちのスカーフや傘も使用。深い森で出会った蛇が脱皮して美しい女性に変わるというストーリーを表現。

<Bグループ>

『ビスケットの旅』

第3曲 「海に漂うビスケット」

ゴムを使つての動きの中で海中を漂う感じを上手く表している。拍にとらわれない動きでの表現。

第1曲 「男の子にみつかったビスケット」

曲想を「ビスケットと男の子の追いかっこ」と捉えた表現。みつけたビスケットを追いかける感じをボールと動き方で上手に表している。



第1曲の発表

<Cグループ>

『妖精の舞』

第2曲 「歓喜の舞」

付点音符の弾んだリズムをいかしてスキップを活用。フォーメーションの変化がよく構成されている。バレエを踊ることのできる人が妖精役を上手く表現。

第4曲 「平和の祈り」

8分の6拍子の揺れる拍子感を生かした、流れるようなきれいな動き。きれいな大きな動きでホースリングの受け渡しをすることで大きなフレーズ感も感じられて平和な気分が伝わる。

<Dグループ>

『初めての運動会』

第3曲 「眠れぬ夜」

運動会前夜のワクワクした期待と不安な心の揺れを拍に捉われない動きで上手く表現。

第6曲 「小人の運動会」

ゴム、ホースリング、ボールを使つて運動会のいろいろな競技の様子をリズムにのって表現。生き生きとした快活な動き方で曲の明るい雰囲気がよくでている。



第6曲の発表

4. 考察

各グループの作品を記述で再現することはできないが、各タイトルからわかるように同一素材から自由な発想と創造性に満ちた作品となった。

指導者が対象であったので結果的に構成力が高く作品としての完成度も高くなったのであるが、既知曲で音楽の骨格が容易に捉えられている上に、短い中に多様なイメージを感じられる題材であったことで活発な意見交換になり表現力を助長したと考えられる。

コンパクトでイメージしやすい題材を選び、その題材をいかに表情豊かに提供できるかということがこの活動の道筋を大きく左右する。

この研修ではこの後午後の授業で、様々な演奏表現（歌唱一斉唱・重唱、ブームワークでのメロディ奏、トーンチャイムでのハーモニー奏、ミュージックベル演奏、マリンバアンサンブル）へと展開する。アクティブ・ラーニングで能動的に多彩なイメージを体感する身体表現活動を経た上で、豊かな表情を伴った演奏へ導くことができることを学習者たちは自らの演奏で実感することができた。単に音符の再現ではなく、表情を伴った音楽を表現するところからのこの身体表現活動の体験が、歌唱や楽器演奏等表現手段のちがう応用過程においても常に表情を併せ持った音楽として表現できることを学習者は実感した。

5. まとめと今後の課題

教科の中でも演習の占める割合の多い音楽科ゆえに、ともすれば学習者が活動していることで音楽に対して能動的に取り組んでいると自己満足してしまう。楽曲完成のみが目的になりがちな演習活動とはちがって、アクティブ・ラーニングを鑑みた一事例として、この身体表現を用いた授業展開では、学習者が主体となっ

て感じ捉えた楽曲の表情を自らの感情として表現表出する。その体験から更なる表現方法に発展し、より深く楽曲を理解し音楽力を育てることになる。その際、発想力を発揮できる適切な題材を選び、魅力的に学習者に提示できる指導者の力が鍵となる。

みんなで楽しみながら表現をするうちに、その音楽への理解が深まり自己の音楽力が高まっていく感動を指導者が実際に体験することは、とても有意義であった。今後指導者たちが、本研修を実際に授業に導入する上で生じうる課題を汲み取り、より発展的なアクティブ・ラーニングを使った指導法を確立していきたい。



ミュージックベル演奏発表



マリンバアンサンブル演奏発表

6. 引用文献・参考文献

文部科学省『小学校学習指導要領解説 音楽編』
(平成20年6月)

ピアスーパーバイザーからのコメント

体の底から湧き出てくるような曲のイメージを子どもたちが感じとるためには、おそらく教室自体が多様なイメージを受け止めることのできる器となって、

その中では、特別な空気感が醸し出される必要があるだろう。それをまず用意するのは指導者ではないだろうか。その指導者は筆者が述べているように「身体表現から演奏表現に繋がったとき」その妙味を体をとおして実感できた人なのだろう。等々。本稿は、大学における指導者研修の視点から子どもがどのように学ぶことが大切なのかを刺激的に連想させてくれる。アクティブ・ラーニングという語で括りきれない不思議な力を感じる事例である。子どもから大人の世界の入口へと向かう、学童期の成長過程において、耳から聴くことだけを強いられるような音楽の学習ではなく、体全体で音楽の世界を生きる経験は「私」の内的世界を豊かに育み、「他者」との柔らかい繋がりを育てていくうえでも、非常に貴重なものである。今後小学校での授業実践などにおいても、どのように発展していくのか期待される取り組みである。

(担当：番匠 明美)

図画工作科教育法における描画活動についての教育実践報告

佐藤 有紀

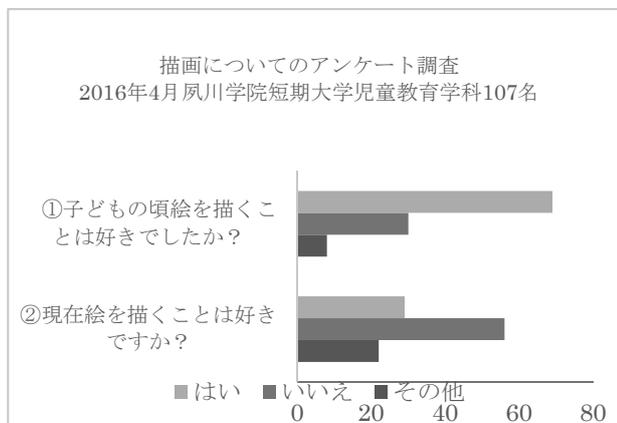
SATO Yuki

近年、本学の造形表現の授業での学生の活動の様子をみていると絵を描くことに対する苦手意識を持つ学生が増えている印象を受ける。描画活動に対する苦手意識を解放し、自由な表現を引き出すためにはどうすればよいか。これは筆者にとって、またこれから子どもと造形活動を行う学生にとっての課題である。今回筆者の担当している図画工作教育法の絵画表現の分野では描画に対しての苦手意識が生まれる理由を探りながら、「子どもの自由で豊かな表現活動を引き出すためにはどうしたらよいか」ということをテーマに模擬授業の実践を行った。本稿ではこの描画活動の模擬授業を振り返り、指導者に必要な子どもの表現に対する視点や指導の方法について考察する。

キーワード：苦手意識 表現 導入 鑑賞

1. はじめに

本学の図画工作科教育法の科目は2学年の前期に設定されている。筆者はこの科目の他に保育内容・造形表現や図工演習の指導を担当しているが、近年、造形活動（特に絵画表現）に苦手意識を持つ学生が増加している傾向を感じている。そこで、保育内容・造形表現Ⅰ、Ⅱの第1回目の授業において、描画についてのアンケート調査を行った。調査対象者は、受講生である1，2年生107名である。調査内容および調査結果は、以下のとおりである。



問①：子どものころ絵を描くことが好きでしたか？

答え：はい→69 いいえ→30 その他→

問②：現在、絵を描くことが好きですか？

答え：はい→29 いいえ→56 その他→22

このアンケートによると、子どものころ絵を描くことが好きだった学生は半数以上であったが現在は三割以下に減り、現在は半数以上が苦手と感じているということがわかった。アンケートではそれぞれの答えの理由も聞いているが、①子どもの頃②現在、に共通して、苦手と感じている理由の多くは「下手だから」であった。また、「アイデアが浮かばない」「描くものが思いつかない」「頭に浮かんだことが上手く表現できない」「模写の方が好き」など、自由に表現活動に対して抵抗を感じる意見も多かった。また「好き」と答えた理由は、「自由に描けるから」「自分の世界に入ってゆけるから」、現在でも「描くことが楽しい」という活動することそのものの楽しさを挙げている意見もあったが、その他に他者の目を気にした意見が多いことが分かった。例えば子どもの頃であれば、「ほめられてうれしかった」「飾ってもらえてうれしかった」などである。また現在は自分の表現を楽しむということよりは「模写のほうが好き」「アニメのキャラクターが描きたい」など予めか

たちの決められたものをそのまま上手に描くことに達成感を感じている印象がある。また好きだが下手という回答も多くみられ、表現活動に対する自己肯定感が不足していることを感じる。

今年度の図画工作科教育法の絵画表現の授業ではこれら学生の傾向をふまえ、学生とその問題を共有し自由な表現を引き出すためにはどうすればよいかということテーマに授業の計画を立て実践した。本稿ではその描画についての模擬授業を振り返り、図画工作の授業における造形指導のあり方について考察する。

2. 方法

調査期間：平成28年5月9日～8月2日

調査対象：夙川学院短期大学児童教育学科「図画工作科教育法」受講生26名

受講生の半数は前期授業の間に小学校教育実習に参加、またほとんどの学生は幼稚園、保育園実習を経験している。

3. 授業の展開

3.1 図画工作科教育法について

本授業のスケジュールは以下のとおりである。

1. ガイダンス
2. 美術教育の歴史
3. 美術教育の意義と教科の目標・学年の概観と領域内容について
4. 教材研究① 絵画表現
5. 教材研究② 絵画表現
6. 指導計画作成について
7. 教材研究③ デザイン表現
8. 教材研究④ 立体表現
7. 指導案作成①
8. 指導案作成②
9. 指導案作成と模擬授業（平面の表現）
10. 指導案作成と模擬授業（平面の表現）
11. 指導案作成と模擬授業（立体の表現）
12. 指導案作成と模擬授業（立体の表現）
13. 指導案作成と模擬授業（造形あそび）
14. 鑑賞教育について
15. まとめ

15回の授業の前半は図画工作科教育法の指導要領に基づく主な基礎的技法の実践演習、後半は指導案の作成と模擬授業の演習である。

3.2 模擬授業について

26名の受講生を5つのグループに分け、毎回1グループが教師役となりそれぞれ違う表現分野の授業を行う。

- 1班：平面の表現（絵画）
- 2班：平面の表現（版画）
- 3班：立体の表現（粘土）
- 4班：立体の表現（段ボール）
- 5班：造形あそび

模擬授業を行うにあたり、クラスの雰囲気や事前にとらえることができるように、受講生全員で小学3、4年生のころを振り返り、以下の質問について自己紹介を行った。

- ・図画工作について
- ・好きな教科
- ・子どものころの長所、短所

その結果、今回の受講生のうち、図画工作が得意で好きだったという学生は受講クラス全体の1割程度で、1章のアンケート結果よりもさらに子どものころに絵を描くことが苦手な学生の割合が多く、図画工作よりも身体を動かすことや体育が好きだったという意見が多かった。また、自分の子どものころの長所を明るい、元気、よくしゃべる、よく笑うなど、活発な傾向を挙げている学生が大多数で、マイペースな性格を長所ととらえている学生もみられた。短所はうるさい、自分中心、能天気、わがままや落ち着きがないという意見が多かった。これらの結果をもとに、模擬授業を行うクラスの傾向を考慮しながら授業のねらいを考え、班ごとに自分たちの授業を計画する。

3.3 模擬授業の実践（1班：絵画表現：テーマ人物）

模擬授業を行う前の調査で、図画工作の中でも特に絵を描くことに苦手意識を持つ子どもが多いことがわかっているため、「絵を描くことに抵抗がある子どもたちにどんな課題を与えたら興味をひくことができるか」ということを考えながら、班で話し合い授業のねらいや内容を決めていく。以下は学生による

模擬授業の内容である。

○題材名： 友達になりきってみよう

○題材の目標： にらめっこをしたり、相手の顔に触れたりすることで顔に対する関心や子ども同士の親しみを深める。さらに「変な顔」を描くことで人物描写への苦手意識を軽減する。

○評価基準

- ・造形への関心・意欲・態度
クラスの友達同士で向き合い友達の顔を描くことに興味をもち新たな発見を表現することを楽しんでいる。
- ・発想や構成の能力
自分の表現意図に合わせて色づくりや色の配置を考えて描くことができる
- ・創造的な技能
自分の表現意図に合わせて材料や用具の特徴を生かして表し方を工夫して表現することができる
- ・鑑賞の能力
自分が感じたことを話したり友達の考えを聴いたりしながら作品の良さ、面白さ、表現の工夫を捉えることができる。

○授業の内容

- <導入> 友だちとにらめっこあそびをして、いろいろな顔をつくり互いの表情を観察する。
- <展開> 面白い表情をとらえて、よく観察して描く。
- <鑑賞>
描いた絵をお面にして身につけ、描いた友達になりきってみる。

○材料： 八つ切り画用紙 ・ えんぴつ・ペン・水彩絵具

以下に具体的な授業の流れを説明する。



(先生役の学生による授業の説明)

1. 教師役の学生が本授業のねらいを板書し、授業の内容を子ども役の学生に説明する。内容「友達の顔を描く」ということだが、ねらいは普段から仲の良い友だちの顔をよく見て新しい発見を楽しむことだということを伝える。
2. 導入：教師の提案から子ども役の学生は二人組になり友だちとにらめっこあそびをする。この遊びの中で色々な表情を見つける。



(導入 にらめっこあそび)

3. 展開：あそびで見つけた友だちの面白い表情(変顔)を交互によく観察しながら八つ切り画用紙に鉛筆で下描きする。着色は自分の好きな画材を使う。先生役の学生は画材や技法についての相談にのり、それぞれの子どもの学生に合った声かけをする。
(絵の具を使う子どものために混色の見本を掲示)



(作業風景)



(完成作品)

4. 鑑賞：描いた友だちの顔を切り取り、お面をつくる。それを被って友達になりきり、互いに見合ったり、写真を撮ったりして遊び鑑賞する。



(作品を身につけて鑑賞しよう)

3.4 模擬授業を終えて

今回の図画工作科教育法の授業では、模擬授業後、担当教員との合評の他に子ども役の学生が授業の内容と指導についての感想を、先生役の学生はと模擬授業全体の感想を書き、振り返りを行った。以下は児童役、教師役それぞれの学生の感想である

○児童役感想：抜粋（原文）

<授業内容について>

- ・はじめのにらめっこ導入がとても楽しく、良かったと思いました。
- ・最初から見つめ合うのは恥ずかしいので、にらめっこをしたのがよかった。
- ・にらめっこをすることによって絵を描く友達となれ親むことができました。
- ・ペアの子の顔をよく見てかいたので、こんなところにホクロがあったんやとか改めて発見することができました。にらめっこは久しぶりだったので少し恥ずかしかったけど楽しかったです。
- ・近くでいつもと違った表情を見ることができてお互いに笑いながら楽しくできたのでとてもよかったです。
- ・特徴をつかんで描けた。
- ・人の顔を描くのは小学生以来はじめて人の顔を描いたけど楽しかった。
- ・皆で楽しみながらできたので苦手な子でも楽しみながらできると思った。
- ・もっと人の顔をうまくかけるになりたい
- ・絵画で人物を描くのが一番嫌いだったが、変顔を友達と描くと楽しかった。

<指導について>

- ・先生たちは常に周って声をかけたりほめたりしていたのが

- よかった。
- ・準備するものがそろっていなかったの、皆、伝達不足だった。(先生役も生徒役も)
 - ・声かけで結構モチベーションが上がるので気持ち的にもすごく良かった。
 - ・先生がたくさんぐるぐる回ってくれて全部の先生が何度も「ここが似ている」と具体的に言ってくれて嬉しかったし自信になった。

○教師役感想

<良くできた点>

- ・にらめっこを取り入れて顔をよく見るようにできたと思う。一人ひとりに言葉がけができた。
- ・にらめっこや表情豊かな顔をしてから(変顔あそび)取り組むことで描くことに対する抵抗を少し軽減できた点

<改善点>

- ・色作りの表は時間をかけてつくるべき
- ・色の塗り方について説明をすればよかった。黒を先に塗って困っている人がいた
下描きを鉛筆ではなくフェルトペンを用いればよかった。
- ・時間が短かったので児童が満足に描くことができなかつたのもう少し時間を長くすればよかった
- ・描く時間が長くて、お面をつくることができなかつたのが残念だった。
お面を作って足りるのが一番大切だと思いました。

<感想>

- ・5人でやったことで様々な意見を出し合うことができて良かったです。
- ・苦手な子がいるからこそどのようにしたらその気持ちを軽減できるかが大切であることを改めて実感しました。
- ・指導案をきっちり考えてイメージすればするほど、ちゃんとできることが分かってきました。
その場で考えることはだめだなと思いました
- ・人の顔をしっかりみて描く機会はかなり少ないと思うので、久々に皆が一生懸命描いている姿がとてもよかったと感じました。
- ・導入は本題の向けての大切なものなので子どもたちが楽しんで興味もてるようなものをしていかないといけないなと思いました。
- ・どうしても4、5歳児とかかわるような対応になったり、大学生へのかかわり方になったりしてしまいましたが、楽しい授業にすることができました。しかし描いている絵を具体的に、ほめたりする言葉をえらぶことは難しく「上手」という言葉ばかり使ってしまいました。もっと子どもが自信をつくような言葉がけができるようになりたいです。

- ・(生徒役の子の)授業の感想をよんで、題材も目標が相手に伝わっていたので指導案を立てる意義を改めて感じました。改善点はまだまだたくさんあり、また本当の子どもたちがどんな反応をするかわかりませんが、9月の実習に向けてのイメージ作りをすることができました。

これらの感想から、子ども役の子は導入のにらめっこあそびから本活動に入ったことで描画を楽しむことができたと感じたこと、教師の声かけが励みになったことがわかる。また、教師役の子も授業のねらいが児童役の子に伝わり楽しい授業をつくることができたことを感じている。問題点としては素材の準備不足やその活用法、技術的なことの説明不足をあげていた。また、子どもに対する言葉かけの難しさも感じている。

4. 考察

前章の模擬授業(絵画表現)では、描画活動の中にあそびの要素を取り入れることによって絵を描くことに抵抗のある学生も周囲と色々なことばを掛け合いながら楽しそうに活動に取り組む様子がみられた。本人たちの感想にもあるように材料の準備不足や時間の配分に問題はあったが、計画したねらいのとおり、子ども役の子が皆、実物の顔そのものに興味をもち、生き生きとした描画活動に集中して取り組むことができる場をつくることができていた。教師役の子は、子ども役の子の言葉や態度に丁寧に対応して、「自由に表現してもいい。」という安心感を与える環境を作っていた。この授業の受講生のほとんどが、保育の専門教育科目を専攻しており、幼稚園、保育園の実習を経験しているため、子どもに寄り添った視点で活動を視るという力がついているのを改めて感じた。ただ子どもの表現活動に対して「上手」「かわいい」といった言葉で、とにかく誉めてやる気を引き出すという傾向がどの模擬授業でもみられた。自分の表現に満足するためにはもちろん周りの反応も必要ではあるが、「ほめられる」という認証がなければ活動に興味が見いだせないということになれば、本来の造形活動の楽しさを感じることはできなくなってしまうであろう。

5. まとめ

新学習指導要領による図画工作科の教科目標は「表現及び鑑賞の活動を通して、感性を働かせながら、つくりだす喜びを味わうようにするとともに、造形的な基礎活動の能力を培い、豊かな情操を養う」とされている。平成 20 年の改訂版で、基礎的な能力を「育て」が「培い」にされたのは児童が表現及び鑑賞の活動を通して、その能力を自ら耕し伸ばしていくことを明確にするためである。

子どもの能動的な学びを引き出すために必要なことは「褒められたい」という外的要因ではなく、「その活動をしたい、学びたい」という内的要因である。その内的要因を育む環境をつくることができれば、冒頭の苦手意識についての問題も解決できるであろう。

子どもの意思を尊重し造形活動を存分に楽しみながらそれぞれの能力をのばして達成感を味わうことができる場をつくるには、指導者が基礎的技術を身に付け子どもたちに指導できることに加え、それぞれの作品のよさや美しさを受け取ることのできる力が必要である。

6. 今後の課題

今回の図画工作科教育法の実践では改めて指導者が常に相手（子ども・学生）のことをとらえ互いに協同しながら授業を作っていくことが大切であることを実感した。造形活動の指導というと技法の伝授というイメージがあるが、今後の図画工作の教育法の授業ではさらに「観る力」を養うということに重点を置き、造形素材の研究、作品鑑賞の活動に力を入れていきたい。

参考文献：

- 文部科学省『小学校学習指導要領解説「図画工作編」』
 日本文教出版（2008）
 大学美術指導法研究会『平成 20 年告示新学習指導要領による「図画工作科」指導法』大学美術指導法研究会 藤江充・岩崎由紀夫・水島尚喜 編著
 日本文教出版（2009）

ピアスーパーバイザーからのコメント

この図画工作科教育法の実践報告は、特に図工が苦手な学生にとって有益な授業であったことが窺われます。たとえ図工に対する苦手意識があったとしても、子どもの表現に寄り添い、その感性を育てていくことが、教師の役目ではないでしょうか。

子どもの図工指導に関して、教員養成や児童教育に携わる方々に、本報告の知見を幅広く共有して頂ければと思います。

（担当：園田 雪恵）

情報処理演習におけるキー入力トレーニング

丹羽正之

NIWA Masayuki

本稿は、夙川学院短期大学において筆者が担当する情報処理演習での、キー入力トレーニングに関する研究である。これまで情報処理演習では、最初に基本訓練としてキーボードでの入力練習を行ってきたが、普通の文章を打つだけでは、使用するキーの頻度にばらつきがあり、学習効率が悪い。そこで、ローマ字入力におけるキーの使用頻度に着目して、低頻度キーを用いる単語をピックアップし、それらを多く含む練習文を作成した。単語探しや文章作りは、キーボードの演習を兼ねて学生に作業してもらい、筆者が最終的に選別した。

本稿では、ローマ字入力の問題点、低頻度キーとそれを用いる単語、効果的な学習が期待できる練習文の実例などを述べる。

キーワード：キーボード、キー入力、パングラム、ローマ字入力、低頻度キー、練習文

1. はじめに

コンピュータを操作するために、私たちはキーボードやマウスを使う。ところが近年、スマホやタブレットの普及によって、画面を直接触って操作することが増えた半面、キーボードに不慣れな学生が目立つようになってきた。予測変換技術（たとえば、「あり」と打っただけで、「ありがとうございます」が候補として表示されるような技術）が進歩したことで、打鍵数が減ってきたことも習熟度に影響していると思われる。

キー配列は長年使っていれば自然と覚えるものだが、使わないと身につかない。キー配列がうる覚えだと、キーを打つことがわずらわしくなってコンピュータへの苦手意識が芽生えてしまう。そしてますますキーを打たないという悪循環に陥ってしまう。

情報処理演習では表計算ソフトも学習するので、たとえば計算式やセル座標などでいろいろなアルファベットを打たなければならない。いちいちキーを探しているようでは演習にならないのである。そこでキーボードに未熟な学生でも短時間で効率よくキー配列を習得できるように、最初に基本訓練としてキーボードでの入力練習を行ってきた。

ところが、普通の文章を打つだけでは、使用するキーの頻度にばらつきがあり、学習効率が悪い。そこで、ローマ字入力におけるキーの使用頻度に着目して、低頻度キーを用いる単語をピックアップし、それらを多く含む練習文を作成した。

まずは、キー入力の一般的なトレーニング法から説明を始めた。

キーボードのトレーニングには、様々な方法が知られている。もっとも単純な方法は、

「abcdefghijklmnopqrstuvwxyz」のようにすべてのキーを連続して打つ方法である。日本語の場合は、

「あいうえおかきくけこさしすせそたちつてとなにぬねのはひふへほまみむめもやゆよりるれろわをん」となる。しかしこれはあまりにも単調であり、特に日本語のローマ字漢字変換では、子音文字+aiueoのキー打ちが延々と繰り返されるために、気が滅入ってしまう。タッチタイプ（ブラインドタッチ）の訓練ならともかく、限られた時間での基本訓練では、もっと馴染みやすく効率的な方法が求められる。

馴染みやすい方法として、よく知られているのはパングラム (pangram) である。パングラムとは、すべての文字を使って文章を作る言葉遊びのことで、英語パングラムとしては、aからzまでの文字をすべて使った「The quick brown fox jumps over the lazy dog」が代表的なものである。パングラムなら、意味のある文章を打つだけで、無理なくすべてのキーを打てるので、キーボードの練習文としても非常に優れている。

日本語ならば「いろはにほへとちりぬるをわかよたれそつねならむうゐのおくやまけふこえてあさきゆめみしゑひもせすん」の「いろは歌」が有名だが、これは文章が古風で難解なきらいがある。

漢字のパングラムとしては「天地玄黄」から始まり「焉哉乎也」で終わるまでの、異なる漢字1000字で作られた漢詩「千字文 (せんじもん)」が有名だが、こちらは書道の練習用といえるだろう。

英語ならばパングラムを練習文として用いるのもよいが、日本語ではパングラムが必ずしもすべてのキー入力にならない。日本語の入力にはローマ字入力がいわれているからである。

2. ローマ字入力の問題

日本語の入力にはローマ字漢字変換のステップが介在する。日本語キーボードでは、かな入力も可能だが、一般にはローマ字入力が広く行われている。なぜなら、ローマ字ならば英字配列を覚えるだけで (かな配列を覚えなくても) 日本語を入力できるからである。英字配列さえマスターすれば、英語も日本語も打てるというのは、少なくとも初心者にとっては大きな魅力である。本学でもローマ字入力を前提として、入力練習を行っている。

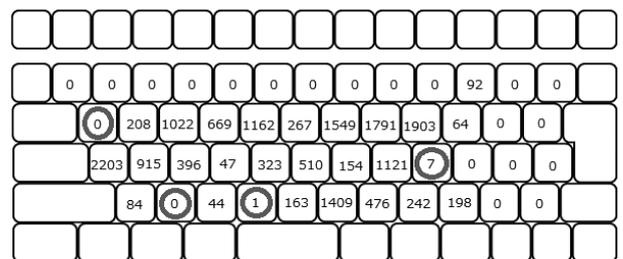
それならば、英字配列の入力練習、すなわち英語パングラムの入力だけで、日本語 (ローマ字) の入力もマスターできるのではないかと思われるかもしれないが、トレーニング授業の経験から、英語用の英語入力と、日本語用のローマ字入力の両方を練習しなければそれぞれに十分な学習効果が得られない。その理由は不明だが、おそらく英語と日本語では入力する際の脳回路的な違いがあって、英語モード、日本語モードのような、頭のスイッチの切り替えがあるからではないだろうか。授業では英語の入力練習も行っているが、多くの学生は英語入力に手こずっている。日本人には

英語よりもローマ字の方が打ちやすいのであろう。

つまり、同じ英字配列であっても、英文タイプと日本語 (ローマ字) タイプは別物と考えるべきで、あくまでも日本語の入力練習として英字配列をマスターするべきである。

ところが、ローマ字の入力では使用するキーに頻度の差がある。次図は、標準的な日本語を入力する際の統計データで、図の数値は、かな1万字をローマ字入力した場合の各キーの打鍵数を示している。

(※このデータは、y_koutarou氏がWeb上で発表している資料「1万字のかなを入力する場合の打鍵数」<http://kouy.exblog.jp/7888078/>を引用した。これは約百万字の日本語データを集めて計算されたもので、その結果を1万字のかなをローマ字入力する場合の数値として平均化したものである。)



この図を一見してわかるように、キーによって打鍵数にかなりの違いがある。最も多く使われるのは「a」で、2203回も使われている。他の母音字「i」「u」「e」「o」もよく使われているのは、ローマ字の構成から当然である。

子音字「n」「k」「t」「w」も多く使われているのは日本語の特性として興味深い。逆に、丸印で示す「l」「v」「x」「q」などはほとんど使われていない。これらのキーは、ローマ字入力では、まったく使われないか、

あるいは特殊な機能として限定的に使われるからである。(たとえば「l」や「x」は、「la」や「xa」と打つことで「ぁ(あの小文字)」を単独に入力することができる。)

このことから、「l」「v」「x」「q」などの低頻度キーは、普通に日本語を入力するだけでは、ほとんど(あるいはまったく)使用されることがないために、練習にならないことがわかるのである。

3. 低頻度キーの単語をさがす

それならば、低頻度キーを無理やりにでも使うような練習文を作ればよい、というのが本研究の狙いである。その際、前述したように、あくまでも日本語として(日本語の意識の中で)それらのキーを打たなければ意味がない。はたして日本語の単語で「l」「v」「x」「q」などを使うものがあるだろうか。

広くサンプルを集めるために、学生に協力してもらって、低頻度キー単語を集めることにした。学生に課した課題は、やや低頻度の「c」「f」も加えて、6字分とした。

学生には、「英語ではなく、あくまでも日本語の言葉の一部として、これらの文字が使われているものを探すこと」という点を強調した。

その結果、集まった「低頻度キー単語」を次に列挙する。

【問題1】「Q」または「q」を含む日本語の単語を5つ書け。
(例: オバケのQ太郎)

I Qサブリ Q'sモール Q10 QBBチーズ QRコード QUOカード Qさま QRリモート QRリング Q倶楽部 カルトQ きゅうりのQちゃん シャ乱Q チョロQ トランプのQ どんなモンダイQテレビ バーベQ ひもQ ベルトクイズQ&Q むしまるQ 世界の果てまでイッテQ 探偵学園Q 物理量の熱量Q

【問題2】「X」または「x」を含む日本語の単語を5つ書け。
(例: X-ファイル)

EXILEメンバー MAXコーヒー XLサイズ Xmas プレゼント X-MEN公開 XO醤 XSサイズ Xアプリ Xガン Xガンダム Xサーバー Xジャパン Xスポーツ XとY Xの覚醒 Xの悲劇 Xハンター Xファクター Xペリア Xミッション Xリーグ X脚 X軸 X線 ウルトラマンX エイリアンX ガリレオX ドクターX プロジェクトX ポケットモンスターX 仮面ライダーX 容疑者Xの献身

【問題3】「V」または「v」を含む日本語の単語を5つ書け。
(例: TVガイド)

DVDレコーダー DV被害 LIVEコンサート MV公開 PV撮影 TVリモコン TV東京 TV番組 UVカット UVケア V6 VIPルーム Visaプリペイドカード Vogueの雑誌 VTR映像 Vサイン Vネット Vフォーヴェンデッタ Vリーグ V系バンド V字バランス アリナミンV バットマンVSスーパーマン 液晶TV 仮面ライダーV3 東映Vシネマ

【問題4】「L」または「l」を含む日本語の単語を5つ書け。
(例: LPレコード)

LANケーブル LDLコレステロール LED電球 LEGOブロック LHシステム LINEアプリ LIVE映像 LIVE会場 LOVEファクトリー LTE回線 Lサイズの服 L-ソルボース Lチキ LとR XLサイズ ポテトLサイズ

【問題5】「C」または「c」を含む日本語の単語を5つ書け。
(例: CDプレーヤー)

CCレモン CDショップ CD発売 CG撮影 CMソング COCO壺番屋 CSアンテナ CS放送 CT検査 C型肝炎 C言語 ECCジュニア ECOバック ETCカード TOEICテスト UCCカフェ オロナミンC テレビCM ハイチオールC ビタミンC 何CC 二酸化炭素はCO2

【問題6】「F」または「f」を含む日本語の単語を5つ書け。
(例: SF小説)

F1グランプリ FANサービス FBI捜査官 FCマーク FMラジオ FNS歌謡祭 Freeマーケット KFCセット SF映画 フリーWiFi マクロスF やべっちFC 藤子F不二夫

4. 練習文を作る

これらの低頻度キー単語をなるべく全部使って、キーボードの入力練習文を作る。これも学生の演習として課した。その結果、出来上がった多くの練習文の中から、文章として語呂がよく、入力しやすいものを私がいくつか選んでまとめ、それらを入力課題として学生に課した。そのひとつを次に示す。

その内容は、自宅でKFCセットとQBBチーズとバーベQ味のスナック菓子とLチキを食べながら、ビタミンCたっぷりのオロナミンCが机の上に置かれていて、LED電球で作られた液晶TVでTV番組を見ているシャ乱Qのメンバー達の写真でした。そのメンバーの自宅はVIPルームのように綺麗で、壁にはウルトラマンXと仮面ライダーV3と仮面ライダーXとポケットモンスターXとXガンダムのXLサイズくらいのポスターが貼られていました。話を聞くとその日はXmasだったのでXmasプレゼント交換をしたそうです。その時みんなV系バンドのようにはしゃぎすぎて、V字バランスをしながらアリナミンVを飲みこぼしてしまい、TVリモコンとDVDレコーダーにかかって壊してしまい、その時バットマンVSスーパーマンを見ていたのに途中で見られなくなってしまったそうです。メンバーお気に入りのVogueの雑誌も濡れてしまったとっていました。

次にV6からの返信はTV東京のUCCカフェでXLサイズと書かれたコップでMAXコーヒーとアリナミンVを飲んで、キュウリのQちゃんを食べている様子でした。話を聞くとQ様でIQサブりをした後どんなモンダイQテレビに出演し、世界の果てまでイッテQの撮影後でみんな疲れていた様子でした。メンバーの1人はポテトのLサイズ食べたいと叫んでいたと言っていました。その子はC型肺炎で最近CT検査を受けてようで、何も食べてはいけないそうでとてもかわいそうに思いました。原因はLDLコレステロールだそうです。もう1人のメンバーは最近Xスポーツを始めてLサイズの服からXSサイズに変わり、そしてガリレオXと容疑者Xの献身とドクターXとXの悲劇と探偵学園Qの主演に抜擢されたと言っていました。FCマークをつけたXリーグとVリーグに出ているX脚の選手に憧れているそうで、その選手は英語が話せるので、ECCジュニアの先生もしていてすごいなと思いました。

このような文章をキー入力練習文として最初にトレーニングすれば、低頻度のキーも自然にマスターすることができて、キーボードへの苦手意識を減らすことができるだろう。

この文章を打つと、普通のローマ字漢字変換とは違う、ごつごつした手ごたえを感じるはずである。



実際に、この練習文を使って入力練習をしてみたところ、最初は打ちにくさを感じていた学生も、すぐにキー配列に慣れて、スムーズな入力ができるようになった。

5. 今後の改善目標

今回は、低頻度キーの単語を探したり、練習文を作ったりという準備段階の作業自体が、学生にとってキーボードのよいトレーニングになったと思われる。今後、これらの練習文を使ってトレーニング効果を上げるには、時間を制限するなどして、集中力を高め、効率よく練習するのがよいだろう。これからも練習文の改善を進めて、よりよい教材にしていきたい。

6. 引用文献・参考文献

y_koutarou (2012) 「1万字のかなを入力する場合の打鍵数」 <http://kouy.exblog.jp/7888078/>

ピアスーパーバイザーからのコメント

本論文は、情報処理演習におけるキー入力トレーニングに関するものである。普通の文章を打つだけでは、キーの使用頻度にばらつきがあり学習効率が悪い点に注目している。低頻度キーを用いる単語を探して、練習文を作成している。そして、キー入力トレーニング

グを行うユニークな教育実践である。

筆者は、スマホやタブレットの普及により、キーボードに不慣れな学生が目立つようになってきたとの指摘をしている。保育者には、パソコンの操作が必要不可欠である。キー入力の苦手意識をなくして、パソコンを操作できるように指導していくための価値のある実践研究である。

(担当：林 幹士)

教育実習事前指導における協働学習の取り組み

－アクティブ・ラーニングの視点からの授業づくりの場面より－

齋藤 尚志

SAITOH Hisashi

本稿は、本学2回生の2016年度科目「教育実習事前・事後指導(小学校)」において取り組んだ協働学習の紹介と、その取り組みにおいて使用した教具(ふりかえりシート)の利用効果および、そこに示された学生の意見を分析するものである。本科目では、協働学習として、実習経験者と未経験者からなる4人一組のチーム(全4チーム)を編成し、アクティブ・ラーニングの視点(導入・対話・作業)からの授業づくりを展開し、模擬授業を行った。受講生全員には模擬授業およびそれまでの協働学習に関して、「ふりかえりシート」(エール・シート)を記入させ、その協働学習の成果、その意義について検証した。また、協働と、これからの学校・教員のありよう(チーム学校、教職員の協働性、学び続ける教員を支えるキャリアシステム、など)とを関連させて、その意義について追究した。

キーワード：教育実習事前指導、協働学習、模擬授業

1. 問題の所在

本稿は、小学校教育実習事前指導において取り組んだ協働学習について紹介し、その取り組みとそこで用いた教具(ふりかえりシート)の利用効果について分析を行うとともに、そこに示された学生の意見を検討するものである。

表1－2016年度前期「教育実習事前指導(小学校)」

日 程	授業内容
第1回 4月6日	オリエンテーション
第2回 4月13日	実習の概要
第3回 4月20日	ゲストティーチャー 教職の意義①
第4回 4月27日	ゲストティーチャー 教職の意義②
第5回 5月11日	授業づくりおよび模擬授業①
第6回 5月18日	模擬授業②および指導
第7回 5月25日	模擬授業③および指導
第8回 6月1日	模擬授業④および指導
第9回 7月6日	協働学習の講義
第10回 7月13日	ALの視点による授業づくり講義
第11回 7月20日	模擬授業①および指導
第12回 7月27日	模擬授業②および指導

本科目は2回生前期に12回、後期に事後指導として3回実施される。2016年度の受講生は16名である。12回の授業の内容は、表1のとおりである。

今年度は、第8回と第9回の間幼稚園教育実習期間(休講期間)が入った。その時期が終わり授業再開となるまでに、小学校実習生も8名が教育実習を終えることになった。授業再開後には、教育実習経験者と未経験者が半数ずつになった。経験者2名と未経験者2名が4人一組(全4チーム)となり、授業づくりを行い、未経験者2名が模擬授業をするように計画した。チーム編成は、受講生に委ねた。教科は算数、単元は「わり算」(2チーム)と「あまりのあるわり算」(2チーム)である。両単元とも前半と後半に分け、4チーム(W・X・Y・Zの各チーム)が順に担当するようにした。いずれもチームの4人が協働学習すること、授業づくりの視点として「アクティブ・ラーニング」を用いるように指示した。

事前説明では、協働学習、アクティブ・ラーニングについて概説した。また、経験者には教育実習での教材研究および授業実践、具体的な子どもたちとの関わりから学んだことを未経験者に適切に伝え、それによ

って自らの教育実習経験を振り返ることを伝えた。未経験者には、経験者の助言や支えを基に、リアリティのある教材づくりや授業展開を想像・創造するよう求めた。そして、両者がお互いの立場を尊重し、試行錯誤し、協働の学習を進めるよう指示した。

ここで、アクティブ・ラーニング（以下、ALと表記する）と協働学習について説明しておく。ALに関する最も明確な定義は2012年8月の中央教育審議会答申に示された以下のものがある。

教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。

「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法」としては、これまでに子ども主体・子ども参加の教育方法として知られていた「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等」が示され、「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」とされている。

「学修者の能動的な学修への参加」という際に「能動的」をどのように考えるのか。ディベートやグループ・ワークに積極的に関わる子どもとそうでない子ども。積極的に見えなくても、興味や関心を抱き、思索を深めている子どももいるはずである。ALについては定義こそ明確であるが、具体的な取り組みとしては教育現場に委ねられているのが現状といえる。

本科目の事前説明では、授業への子どもたちの参加の場面として、導入、対話、作業の三つを明示し、授業を構成するヒントにした。例えば、導入においては、子どもたちの知的好奇心をどのように喚起するのか。そのための発問および視覚教具はどのようなものか。そのための発問および視覚教具はどのようなものか。あるいは、対話の場面では、私の思いや考えと他者のそれらを共に大切にする問題提起となる教員の発問はどのようなものが適切なものか。また作業においても、対話で大切にしたい私の、他者の思いや考えを行動に移すにはどのような導きが必要なのか。ALの視点に関しては、導入、対話、作業の三つの場面を提示し、授業における子どもたちの参加・参画を考えるよう説いた。

次に、協働学習は、経験者と未経験者からなる本科目受講生同士の学習のあり方として位置づけた。今回の取り組み（授業づくりおよび模擬授業の実施）の特

徴として、実習経験者と未経験者の協働学習（協働の作業）がある。協働学習について探究した坂本旬(2008)は、『協働文化の創造』（2006）を紹介して、『collaboration』としての『協働』とは、自らが属する組織や文化の異なる他者と一つの目標に向けて互いにパートナーとしてともに働くこと（p.52）であって、『協働』には常に挫折や失敗のリスクが伴うのである」とする。実習経験者と未経験者がそれぞれの異なる立場を認め合い、一つの目標に向かってパートナーとして共に学習する。そのプロセスで挫折や失敗、さらには意見の衝突や対立も認め、共有する。受講生同士の学習のスタイルと進め方として、このような協働学習を期待した。

図1 ふりかえりシート

事前指導（水2）

ふりかえりシート

1. チーム学習（協働）の成果

(1) 導入（学習意欲や関心をどのくらい喚起できたか）
A.よくできた B.ややできた C.あまりできなかった D.できなかった

【理由・分析】

(2) 対話（学習者の発信と受信の場面、共同・協同の学習の場面は作れたか）
A.よく作れた B.やや作れた C.あまり作れなかった D.作れなかった

【理由・分析】

(3) 作業（活動）（一人、集団の、自ら考え行動する場面は作れたか）
A.よく作れた B.やや作れた C.あまり作れなかった D.作れなかった

【理由・分析】

2. チームの目標（ねらい）とアクティブ・ラーニングについて

目標（ねらい） _____ _____ _____	+	アクティブ・ラーニング （導入・対話・作業）	=	（達成度） _____ %
------------------------------------	---	----------------------------------	---	------------------

【達成度の理由】

3. 自由記入欄（チーム学習を経験した感想、発見、チームワーク、など）

2. 方法

模擬授業は一単元を前半45分、後半45分に分けた。また、一つのチームは45分の授業を計画して、教育実習未経験者の2名がその授業を分担した。授業を受けた受講生は、評価シートに授業評価を記入した。

評価シートは、授業担当チームの者が各自記入する「ふりかえりシート」(図1)、授業担当チーム以外の者が各自記入する「エール・シート」を用意した。両シートとも、授業の評価として、導入、対話、作業ごとに4つの選択肢(A~D)を設け、それぞれの達成具合を問い、その上で総合的な達成度をパーセンテージで示した。

なお、この教具については、花園大学「生徒指導の研究」で用いられた「目標ふりかえりシート」を参考にした〔花園大学アクティブ・ラーニング研究会(2015)〕。これらの授業への評価は、協働学習の成果にもなると考える。

また、協働学習のプロセスに関しては、自由記述欄を設けて、その日の授業担当チームごとに協働学習の感想等に関するコメントを求めた。なお、受講生の自由記述欄では、これから教育実習へ行く授業者に向けての励ましや助言も求めた。

記入は、2016年7月20日および7月27日の模擬授業の後に行った。



3. 結果

7月20日は、欠席者2名(学生Hを含む)、未記入者1名であり、学生A~G、I~Nの13名が記入した。7月27日は、欠席者1名(この学生は両日とも欠席したため、アルファベット表記しなかった)、未記入者2名(学生Nを含む。未記入者にも両日記入しなかった者がお

り、表記していない)であり、学生A~Mの13名が記入した。



(1) 模擬授業の評価

模擬授業は協働学習の成果の一つであり、その評価は協働学習の評価でもある。導入、対話、作業の3つの評価と総合的な達成度は、表2- (1) ~ (4) のとおりである。

W、X、Y、Zチームそれぞれの模擬授業への評価が受講生各自から示された。網掛けの2名が授業者である。また、表中の斜体イニシャルの者(C、D、G、J、K、M)が教育実習経験者である。各表の右下の数値(84.2、71.5、74.4、85.0)は、授業担当チーム以外の者の平均値である。未記入は「-」で表記した。

表2- (1)
◇7月20日模擬授業担当Wチーム
単元「わり算」の前半担当

	チーム学習(協働学習)の成果				達成度
	導入	対話	作業		
A	B	B	C	60	
B	B	B	C	70	
<i>C</i>	A	C	B	80	
<i>D</i>	A	A	B	75	
E	A	A	A	90	
F	A	A	A	90	
<i>G</i>	A	A	-	70	
I	A	A	A	90	
<i>J</i>	A	B	B	80	
<i>K</i>	A	A	B	80	
L	B	B	B	80	
M	A	A	A	98	
<i>N</i>	A	A	B	80	
				84.2	

表2-(2)
◇7月20日模擬授業担当Xチーム
単元「わり算」の後半担当

	チーム学習(協働学習)の成果			
	導入	対話	作業	達成度
A	B	A	B	60
B	B	B	B	75
C	A	C	A	80
D	B	B	B	70
E	C	B	C	40
F	B	C	C	40
G	B	B	B	40
I	A	A	A	85
J	B	C	C	70
K	B	B	C	75
L	B	B	B	70
M	A	A	A	70
N	—	—	—	60
				71.5

表2-(4)
◇7月27日模擬事業担当Zチーム
単元「あまりのあるわり算」の後半担当

	チーム学習(協働学習)の成果			
	導入	対話	作業	達成度
A	B	A	A	90
B	B	B	—	75
C	A	A	A	80
D	B	A	B	90
E	A	—	—	95
F	A	A	A	90
G	A	B	B	75
H	A	B	B	80
I	A	A	A	95
J	A	B	B	80
K	A	A	B	85
L	A	B	B	75
M	A	B	A	60
				85.0

表2-(3)
◇7月27日模擬事業担当Yチーム
単元「あまりのあるわり算」の前半担当

	チーム学習(協働学習)の成果			
	導入	対話	作業	達成度
A	B	A	B	60
B	B	B	B	65
C	B	B	A	80
D	B	A	C	75
E	A	B	A	80
F	A	A	—	85
G	B	A	A	70
H	C	C	B	55
I	B	C	—	30
J	B	B	A	80
K	A	B	B	80
L	B	B	B	75
M	A	—	A	80
				74.4

(2) 協働学習のプロセス

授業担当チームには、各自、模擬授業を終えた上で、それまでの協働学習のプロセスをふり返ってもらうために、自由記述欄を用意した。しかしながら、回答者13名のうち、協働学習に関してコメントした者が5名、模擬授業への反省や今後の課題をコメントした者が5名、無記入が3名であった。

このうち、模擬授業への反省や今後の課題のコメントとしては次のようなものである。

【コメント①—学生H】 実際に授業をしてみて、一番感じたのは時間が経つのがすごく早かったのもっと計画性をもってやるべきだった。大体の順番は考えていたけど、子どもたちからは予想もできない質問もあるだろうから、その時の対応、算数だけではなく説明に使う言葉の意味も自分が理解し、把握しておくことが大切だと思った。

協働学習に関するコメントは、次のようなものが挙げられた。まずは、自分のチームに対するコメントを紹介する。

【コメント②—学生A】 今回、Bさん、Cさん、Dさんとチームを組めてとても良かったと思います。アドバイザーとしてCさんもDさんも的確に現場

の子どもたちの様子を教えてくれたおかげで、展開部分での言葉かけのパターンを少し予想して行うことができたと思います。Bさんともお互い意見を言い合うことができ、遅くまで授業の練習をしましたが、とても楽しくできました。一人では無理でも仲間と意見を出し合って授業を考える楽しさを実感しました。

【コメント③—学生B】 初めは自分一人の方がやりやすいのかと思っていましたが、やはり4人の知恵が集まると、いいものができるんだなと思いました。私の思いつかないアイデアもたくさん出だし、自分の思い違いが発見できたり、とても勉強になりました。楽しかったです。アドバイザーの二人も経験を活かして、学校の雰囲気を教えてくれたり、言い回しを訂正してくれたり、やはり現場を知っているのは違うなあと思いました。Aさんとは同じ思いだったので、とてもやりやすかったです。お互い協力しながら、良いところを盗み合ってきたと思います。

【コメント④—学生C】 力になれたかどうかはわかりませんが、みんなで一つの授業を作る経験ができてよかったです。

【コメント⑤—学生F】 掲示教材の準備に時間をかけすぎ、わり算についての教材研究をしっかりとできていない部分があり、教材研究こそもっとしっかりとしなければいけないと思った。しかし、チームで教材のことを考えることで、自分が思いつかないような考えであったり、前後の授業者と話し合うこと、授業を事前にみてもらうことで、授業に対する意識が変わったように感じた。

【コメント⑥—学生G】 全体的に板書がとても見にくく、後から見たら大人でも理解しづらいです。もう少しうまくまとめる必要があります。厳しく見ましたが、私のアドバイス不足でした。申し訳ないです。

次に、授業担当チーム以外の者が各自記入する「エール・シート」の自由記述欄（チーム・ワーク、授業者、教具などへのエールを！）に、次のような協働学習に関するコメントを書いた者がいた。

【コメント⑦—学生F】 （Wチームの授業に対して一筆者注）準備の時から見えていたので、ものすごく授業研究をされているのだと感じました。また、教具についても妥協がなく、虫や虫かご、記号に至るまで、きちんとメンバーともよく話し合いをされていて、教師のチームワークもあり、勉強になりました。ありがとうございました。

【コメント⑧—学生B】 （Xチームの授業に対して一筆者中）私たちのチームが範囲を短くしすぎたので、Xチームの量が多くなりすぎて負担をかけすぎてしまったのは申し訳なかったです。チームワークはみんなで共有できていたし、教具も作って、まとまっていたと思います。私たちのチームにも声をかけてくれて、共に進めていけたのも良かったです。教具がとてもきれいで、すごいと思いました。私もラミネートを使おうと思います！

4. 考 察

(1) 3つの評価と達成度について

今回の模擬授業の評価項目として、授業づくりのヒントとして挙げた、導入、対話、作業を用い、それぞれの達成具合を4つの選択肢〔A. よくできた（よく作れた）、B. ややできた（やや作れた）、C. あまりできなかった（あまり作れなかった）、D. できなかった（作れなかった）〕で評価してもらった。まず、「評価」に関する事前説明が不十分であった点。一つは、3つの評価と達成度に一貫性がないこと。たとえば、学生IはW、X、Zチームに「A、A、A」の評価をつけながら、達成度では「90」、「85」、「95」となっている。学生Bや学生Lも同じような傾向を示している。模擬授業が終了するたびに記入し、回収していたため、学生にとっては4つの授業を比較することなく一過性の評価に終わっていたのかもしれない。

二つは、自己評価と他者の評価の落差について。たとえば、学生EおよびFは達成度の自己評価が共に「40」に対して、他者への評価は80~95と高い。3つの評価に関しても、自己評価では「C」が多く、他者への評価では「A」が目立つ。謙遜なのか、それとも責任感が強すぎる人は自己評価が低い傾向にあるが、責任感の問題なのか。

次に、誰に対する評価なのかという点。今回の取り組みは協働学習であって、その成果である模擬授業の実施およびそれに対する評価である。チームに対する評価であって、授業者2名個々の評価ではない。しかしながら、評価に参加しない、授業づくりに消極的という者もいて、模擬授業がうまくできたかどうか優先されて評価された点もある。

次の自由記述欄で指摘するが、協働学習にコメントを寄せた者はW、Xチームの者に限られた。この点からもチーム間での協働学習の度合いに差があったと考えられる。にもかかわらず、3つの評価と達成度においては、「模擬授業がうまくいったかどうか」という授業者の評価となってしまうように感じられる。

以上の点から、評価項目の精査、とくに協働学習そのものを問う項目の作成および精選、評価に関する事前説明の徹底、チーム内の関係づくりや相談の機会なども含めた学習環境の整備が今後の課題として明確になった。

ちなみに、模擬授業自体は、どのチームも単元をよく理解し、計画的な構成がなされていた。確かに、授業者によって緊張して言葉に詰まることや質問に十分に答えられないなどの違いはあった。

しかし、それ以上に、どのチームも、導入時の視覚教具の作成および使用に驚かされた。すぐにも実際の小学校現場で使える良質な教具であった。児童教育学科（保育士資格を取得する者が多く、保育科目の制作などでさまざまな遊具や教具を作成する機会がある）ならではの良質な教具であったと考える。

ただし、今回、模擬授業は、協働学習の成果の一つでしかないという認識も深めた。受講生には、すでに塾などで簡易な授業経験を積む者やボランティア・スタッフとして子どもと関わる経験をもつ者もいる。そのような者のなかには、授業づくりの大半を一人で、あるいは特定の者とだけ協力して行い、模擬授業にのぞんだ者もいた。そのような点からいえば、協働学習についてその取り組みの様子を知り、その意義を把握するには、次の自由記述欄への記載の方が適切であると考ええる。

(2) 自由記述欄について

自由記述欄へのコメントについては、すでに記したように、協働学習に関してコメントした者、模擬

授業への反省や今後の課題をコメントした者、無記入の者と分かれたように、人間関係が良好で協働学習を有意義なものにしたチームとそうでないチームがあったように読み取れる。もちろん、無記入の者が協働学習に関して何の思いや考えも抱いていないわけではないであろう。その思いや考えを示さなかったのは、今回の協働学習の取り組みの事前説明が不十分であったことに問題があると考ええる。

また、模擬授業への反省や今後の課題をコメントした者についても、協働学習の意義は感じていたものの、これから実習を経験する者としての自覚や責任感から反省や課題の記入になったのかもしれない。この点も、事前説明の不足に起因する。

協働学習に関するコメントに対して考察していく。まずは、抽象的なイメージから具体的なイメージへの変容について。実習経験者の助言や提案によって、実習未経験者の授業や子ども、発問や応答に具体的なイメージが付与されている。たとえば、コメント②—学生Aの「アドバイザーとしてCさんもDさんも的確に現場の子どもたちの様子を教えてくれたおかげで、展開部分での言葉かけのパターンを少し予想して行うことができたと思います」や、コメント③—学生Bの「アドバイザーの二人も経験を活かして、学校の雰囲気を見せてくれたり、言い回しを訂正してくれたり、やはり現場を知っているのは違うなあと思いました」などである。

逆に、板書の具体的なイメージが実習未経験者へ十分に伝えられなかったコメント⑥—学生Gは、厳しい指摘をしつつも、「私のアドバイス不足でした」と反省の言葉を残している。

さらに、実習経験者も実習では経験しなかった具体的な経験を今回の協働学習の中でしている。たとえば、コメント④—学生Cの「力になれたかどうかはわかりませんが、みんなで一つの授業を作る経験ができてよかったです」である。

基本的に、小学校の教育実習は実習生個人が指導教員に相談して教材研究および授業づくりを進め、授業を担当する。その意味では、個人的な活動である。今回、協働学習を教育実習事前指導に取り入れた理由の一つとして、兵庫教育大学附属小学校への実習巡回時の協働学習がある。同大学では、3回生時に附属小学校へ実習に行き、4～5名が一つのクラスに配置され、全員で指定教科の中単元程度の広い範囲を受け持ち、全員で教材研究を進め、授業は各

自分で担当する。まさに協働学習を展開していた。その後、彼、彼女たちは4回生で通常の個人的な活動としての実習を経験することになる。

このような協働の経験は、採用後の教職員の協働性を育む素地になると考える。教育実習では経験できなかったことを実習後に今回の取り組みで経験できたという点で意義あるものと考えられる。

次に、協働の楽しさを知ること、授業観の変化について。コメント②—学生Aの「一人では無理でも仲間と意見を出し合って授業を考える楽しさを実感しました」、コメント⑤—学生Fの「チームで教材のことを考えることで、自分が思いつかないような考えであったり、前後の授業者と話し合うこと、授業を事前にみてもらうことで、授業に対しての意識が変わったように感じた」、コメント⑧—学生Bの「(Xチームの授業に対して) 私たちのチームにも声をかけてくれて、共に進めていけたのも良かったです」などである。

いずれのコメントも、協働の場面において、他者を知ることが自分を知ること、すなわち自分の発想や考えを相対化し、客観的に考え直す機会となっている。そしてそれが「楽しい」と表現されている。

さらに、授業は他者に見られて批評を受け、改善していくものでもあるという授業観の変化をもたらしている。「教師は授業で勝負する」と言い伝えられてきたが、それは「授業力」なるものを個人の力量として身につけようとするものではない。今回の取り組みに現れたように、自己と他者との協働のプロセスにおいて、試行錯誤(失敗や意見の対立も含む)を経て、共有される経験としてあることによって、教員個々の力量も発揮されるのである。「教師は協働で授業をつくり、勝負する」のである。

これからの教員の資質能力の向上に関する昨年12月の中教審答申では、「教員研修に関する改革の具体的な方向性」として、『教員は学校で育つ』ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる」ことが明らかにされた。

協働は、「教員が学校で育つ」上で必須の相互行為、経験であり、「学び続ける教員を支えるキャリアシステム」、あるいは、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む「チーム学校」の基盤として位置づくものといえる。養成段階においても、より一層、協働学

習の機会を設ける必要がある。

5. 引用文献・参考文献

- 西川純(2016) サバイバル・アクティブ・ラーニング入門 明治図書
 花園大学アクティブ・ラーニング研究会編(2015) 私が変われば世界が変わる 学生とともに創るアクティブ・ラーニング ナカニシヤ出版
 中央教育審議会答申(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)(平成27年12月21日)
 坂本旬(2008) 「協働学習」とは何か 法政大学キャリアデザイン学会『生涯学習とキャリアデザイン』No.5

ピアスーパーバイザーからのコメント

今回の事例は、限られた受講者数ではあるが、協働学習が演習科目の授業展開上、有効な手段であることを示している。また、受講者16名のうち半数が実習経験者であるため、異なる視点から授業について話し合い、内容を深めており、アクティブ・ラーニングによる協働学習がより効果的に行えたと思う。

実習経験者にとっては実習の振り返りとなり、未経験者にとってはより現実味のある事前学習となっている。また、他者により評価されることで授業を客観視し、改良していくという授業観を形成する上でも有効なものとなっている。

(担当：片山 雅男)

「幼児体育」における教材開発に関する一考察

高田佳孝

TAKADA Yoshitaka

本論文は、本学の必修科目である「幼児体育Ⅰ」における2016年度の授業実践報告である。「幼児体育」は、各種の身体運動（運動あそび、ゲーム、スポーツごっこ、リトミック、ダンス等）を通して、教育的角度から指導を展開し、運動欲求の満足と身体の諸機能の調和的発達を図るとともに、精神発達を促し、社会性を身につけさせ、心身共に健全な幼児に育てていこうとする営みであると考えられる。この授業では保育の中で行われる「幼児体育」を計画し実践するための基礎的知識と指導技術の習得を目的としている。その中の「運動あそび」では、身体活動を通して身体の発育を促したり、楽しさを味わわせたり、体力や技能を高めることをねらっている。また、さらに友だちと一緒に活動することで、社会性や精神的な面も育成することもねらっている。そこで教材の活用方法について、学生自身がこれらの効果の有効性を感じられるような授業展開をめざし、実践した。

キーワード：幼児体育、教材研究、教材の工夫

1. はじめに

日本では幼児体育の指導内容は、初等体育の指導内容を参考にして、構成が考えられてきた経緯がある。これまで歩・走・跳の運動、模倣の運動、リズム運動、体力づくりの運動（体操も含む）、用具を使った運動（ボール運動、縄を使つての運動、輪を使つての運動、廃材を使つての運動、タイヤを使つての運動など）、移動用具を使つての運動（平均台運動、マット運動、跳び箱運動、トランポリン運動など）、固定遊具での運動（つり縄運動、登り棒運動、ブランコ運動、すべり台での運動、鉄棒運動、ジャングルジムでの運動など）、集団あそび、運動ゲーム（鬼あそび、スポーツごっこ）、水あそび・水泳、サーキットあそび、雪あそび等が主な内容として紹介されている。

また、文部科学省の幼児期運動指針（2014）の取りまとめをうけて、幼児期の運動に関する指導参考資料第二集が刊行された（スポーツ庁、2016）。その中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、発達の特性に応じた遊びを提供すること、以上3つのポイ

ントが示された。これらに配慮しながら保育施設等での環境を整え、活用が促された。

幼児期の体育指導で大切なことは、運動の実践を通して、運動技能の向上を図ることを主目的とするのではなく、「幼児がどのような心の動きを体験したか」「どのような気持ちを体験したか」という「心の動き」の体験の場をもたせることが最優先とされなければならない（前橋、2008）

今日の子どもたちの様子を考慮すると、以下の3点を幼児体育のねらうこととして大切にしていきたい。

- ①自分で課題を見つけ、自らが考え、主体的に判断して行動していく意欲と強い意志力を育てる。
 - ②他者と協調し、友だちを思いやる心や感動する心をもてる豊かな人間性を育てる。
 - ③健康生活を実践できる体力や運動スキルを身につけさせる。
- （前橋、2008）

そこで本研究では本学必修科目である「幼児体育Ⅰ」の授業実践を報告し、受講生がどのような省察を行ったかを明らかにすることにより、幼児体育を指導する

上で有効な教材であったかどうか、また「幼児体育Ⅱ」で行う模擬授業をする際の教材開発の一助になるよう検証する。

2. 方法

調査期間：平成28年4月7日～8月2日

調査対象：「幼児体育Ⅰ」履修者
短期大学1年生91名

収集データ：学生自身の授業記録
授業後の省察記録

3. 授業展開とプログラム

表1 2016年「幼児体育Ⅰ」授業展開

科 目 名	幼児体育Ⅰ
単 位 (授 業 形 態)	1 単位(演習)
担 当 者	高田 佳孝・山中 愛美

授業の到達目標

幼児体育の基本について学ぶ。

ねらい：子どもにとって、成長期の重要な糧である「ごっこあそび・運動あそび」を通じて、身体表現・身体運動に関する基本的な知識や技能を習得する。

目標：大筋活動を主とした体育的なあそびを自らの創意・工夫をおり混ぜて実践する。

キーワード：幼児体育、ごっこあそび、運動あそび

授業の概要

「用具を使用しない、用具を使用する、身近な物を使用する」あそびを次の(1)～(5)の内容で活動する。

- (1) 競争を中心としたもの
- (2) 技術の進歩を中心としたもの
- (3) ゲームを中心としたもの
- (4) 模倣あそびを中心としたもの
- (5) 鬼ごっこを中心としたもの

全体の授業計画・内容

1. ガイダンス
- 2～4. 用具を使用しないあそび
 - (1) ジャンケンあそび (2) かけっこリレー
 - (3) かくらべあそび (4) ごっこあそび
- 5～7. 手具を使用するあそび
 - (1) 輪 (2) 棒 (3) コマ

- (4) 縄 (5) 竹馬 (6) ボール

8～11. 大型用具を使用するあそび

- (1) マット (2) とび箱 (3) 平均台
- (4) 鉄棒 (5) パラバルーン

12～14. 身近な物を使用するあそび

- (1) 新聞 (2) 風船 (3) 風呂敷
- (4) タオル (5) ダンボール

15. 各自で創意工夫したあそびを発表する。

※講義の進捗状況によって内容の変更がある。

準備学習の方法

予習のあり方：次回のあそびについて情報を収集し、授業で発表する。

復習のあり方：実際に活動したあそびと自ら創意工夫したあそびを記録する。

成績評価

授業態度(55%)、実技テスト(25%)、提出物(20%)。尚、実技テスト(8種目)のすべてを合格することが評価の最低条件となる。

テキスト

授業中に資料を配布する。

参考文献

日本幼児体育学会『幼児体育—理論と実践—』大学教育出版

羽崎泰男『イラスト版 からだあそび』合同出版

菊池秀範『幼児期の運動あそびの指導と援助

—鉄棒・跳び箱・マットあそびの補助を中心に—』萌文書林

表1で示すように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や楽しく体を動かす時間を確保することを狙った授業展開であるが、発達の特性に応じた遊びを提供することに関しては領域の運動遊びが多く、全ての要素を網羅できているとは言い難い(スポーツ庁、2016)。そこで、履修者自身が自分で課題を見つけ自らが考え、主体的に判断して行動していくことや、他者と協調し友だちを思いやる気持ちを体験させる(前橋、2008)ことを狙って、主に縄を使った運動遊びを中心とした教材に焦点を当てた。

また縄を使った運動遊びは多くの学生が基本的な跳び方を経験していることや、学校体育の中において技の広がりを経験している者が少ないことも考慮した上で設定した。以上のことを踏まえ、この縄を使った運動遊びの教材を使ってプログラムを改変し、履修者自らの経験をもって、どのような省察をしたか分析することとした。なおプログラムについては次項で示す。

4. 考察

表1に示した授業展開の中で、多くの教材の中から特に、縄を使った運動遊びに焦点を当て、学生から収集したデータから考察をする。「幼児体育I」では、さまざまな運動遊びを行わなければならない現状から、一つの領域で取り扱うのではなく、いろいろな運動遊びをする中で、各授業時間の最初に帯として時間を確保して行うこととした。また、他者との関わりや協調性を意識した運動にねらいを絞るため、縄遊びの中でも特に長縄を中心とした運動遊びに特化した。以下に示したプログラムで授業を展開した。表2のはじめにある「かぶりなわ」は多くの学生が経験してきた跳び方であるが、2時間以降からは「かぶりなわ」の反対回しにあたる「むかえなわ」で行った。この「むかえなわ」は後にダブルダッチの動きにつながる。

表2 主に縄を使った運動遊びの授業構成

時間	内 容
1	長縄にチャレンジ ※かぶりなわで行う。 ・遮断機・通り抜け・1回跳び・1分間スピード跳び・5人跳び
2	長縄にチャレンジ ※むかえなわで行う。 ・遮断機・通り抜け・1回跳び・1分間スピード跳び・5人跳び
3	長縄にチャレンジ・1分間スピード跳び、かぶりなわ、むかえなわ ・足ジャンケン・片足・かけ足跳び・シンクロ跳び
4	長縄にチャレンジ・1分間スピード跳び、かぶりなわ、むかえなわ ・長短縄組み合わせ
5	ダブルダッチにチャレンジ・まわす練習・1回ぬけ・シンクロとび

表2のプログラムを実施した結果、以下のような学生からの授業記録が見られた。

- ・縄は跳ぶものだと思っていたけど、跳ばなくてもいろいろな遊び方ができることがわかった。
- ・長縄はいろいろなバリエーションがあって、思っていたより運動量があることを知った。
- ・回数を競うことでより跳びたい気持ちが高まった。
- ・自然に周りの人に声をかけられる運動だと思った。
- ・「むかえなわ」になるだけで難易度が上がった。

上記から、学生たちは表2のプログラムによって今まで経験してきた長縄跳びの概念を打ち破られたと推察できる。そしてこれらの経験によって、幼児体育は杉原(2000)が主張する「課題志向やマスター志向」(努力や過程を重視する立場)で指導することが重要であることに気づけたのではないかと考える。指導者

のもつ目標指向性の違いから、子どもの行動や集団の雰囲気が大きく異なってくるのが明らかにされている(杉原2008)。すなわち、パフォーマンス志向よりマスター志向の方が子どもたちは運動に対して有能感を持ち、内発的に強く動機づけられ(井上ら、2008)、うまくいなくてもいろいろと工夫して努力を続け、友だちと仲よく運動を楽しむようになることが明らかにされている(杉原、2008)。運動遊びは競技スポーツではないので運動の上手下手を比較するものではないし、勝ち負けや競争も楽しくするための一助として考えている。

表2のプログラムでは動きの幅を広げたり、回数や競争を取り入れたりして意欲を高めたが、表3に示すように7時間目以降の授業の後半では前半に培った動きを生かして、さらに動きの広がりを狙ったプログラムに改変した。改変した主な点は以下に示すとおりである。一つは長縄を跳びながら、主にボール操作(投げ上げ、ドリブル、パスなど)を取り入れ、組み合わせの運動を増やした。もう一つは授業が進むにつれ、長縄に取り組む時間の割合を増やし、難易度を上げていった。

表3 改変した主に縄を使った運動遊びの授業構成

時間	内 容
7	長縄にチャレンジ ※かぶりなわで行う・1分間8の字跳び・1回跳び・床タッチ・落とし物ひろい・2人で行う・移動しながら跳ぶ
8	長縄にチャレンジ ※むかえなわで行う・1分間8の字跳び・1回跳び・床タッチ・落とし物ひろい・2人で技をする・移動しながら跳ぶ
9	長縄にチャレンジ・1分間8の字跳び・ボール投げ上げ・ドリブルかけ抜け・ドリブル(ボール1個)・中外でパス・2人跳びでパス
10	長縄にチャレンジ・1分間8の字跳び・ボール投げ上げ・ドリブルかけ抜け・ドリブル(1、2個)・中外パス・2人跳び・パス・パスケシュート
11	ダブルダッチにチャレンジ・まわす練習・中外でパス・2人跳びでパス・短縄を組み合わせ

~~~~~は改変したプログラム

表3のプログラムを実施した結果、以下のような学生からの授業記録が見られた。

- ・難しくなって跳べなくてもみんなできている楽しさを感じる。
- ・たくさんの人数でも課題が共有できた。みんなで乗り越えていこうという意欲がわいた。
- ・ボールが入ることで動きの幅が広がった。
- ・前にできていた動きを生かして、新しい技に挑戦で

きてよかった。

- ・難しいと思っていたけど、意外とできた。
- ・できなくても、みんなと一緒に楽しく取り組めた。

上記から、前半で培われた仲間意識が働き、みんなが課題解決をしようという心理が強く働いたことが推察される。また長縄に取り組んだ当初から、できなくても笑顔が見られ、跳べなくても挑戦することで楽しさを感じる様子が見られた。本来さらに動きの広がりを狙ったプログラムになれば、「できる、跳べる」ためのレディネス（下中、1981）が備わっていなければならないが、新しい長縄の遊びを経験したことで積み上げができ、難しい課題に挑戦する意欲がわいたと考えられる。また縄を使った運動遊びに対して受け身な態度で履修していた学生についても、主体的に関わろうする姿が少しずつ見られるようになった。教材には子どもに習得させたい認知的・技術的、そして社会的行動の学習内容が明確に盛り込まれている必要がある（岩田、2012）が、その内容の中で社会的行動が一番身に付いたプログラムであったと考える。

## 5. まとめ

今回のプログラムは、将来幼児体育を指導する立場となるであろう履修する学生を対象とした。したがって本当に子どもたちに指導したときに、どのような反応や手応えを感じるかは未知である。本来であれば、「縄跳び」が跳べるようになることが、小学校段階での学習課題になるが、幼児期はそのレディネスを蓄える時期である。課題を先取することを優先し、「できない」という気持ちを子どもたちに蓄積させ、運動嫌いな子どもたちを育てることを回避しなければならない。本プログラムの内容は、学生らの運動欲求を満たすことも踏まえ、小学校中学年程度の指導内容であったが、自らが身をもって体験した遊びであるが故に、その遊びのもつ本質的な楽しさや特性に触れることができたのではないだろうか。

現場経験のない学生にとって、幼児がどの程度の運動能力や認知能力が備わっていることを把握し指導することは、決して容易ではない。しかし指導者として発達段階によって適切な教材を与えることの重要性や、実態に合わせて指導内容を変容させる大切さを学ぶことは不可欠である。この「幼児体育Ⅰ」での経験を、

後期に履修科目となる模擬授業中心の「幼児体育Ⅱ」で指導内容を検討する際に大いに役立ててほしいと願う。

今後は継続研究として「幼児体育Ⅱ」の模擬授業における教材開発も視野に入れて検討を加えていきたい。その際は本検討に不十分であったところを補足しながら、質問紙等のデータを収集し検証する。

## 6. 引用文献・参考文献

- 文部科学省（2014）幼児期運動指針 幼児期運動指針策定委員会
- スポーツ庁（2016）幼児期の運動に関する指導参考資料第二集 平成27年度幼児期の運動に関する指導参考資料作成委員会
- 前橋 明（2008）幼児体育—理論と実践— 大学教育出版 pp.10-12
- 文部科学省（2014）学校体育実技指導資料第7集 体づくり運動（改訂版） 東洋館出版社
- 杉原 隆（2008）新版幼児の体育 建帛社 pp.48-50
- 井上寛崇、岡澤祥訓、元塚敏彦（2008）体育授業における運動有能感を高める工夫が運動意欲および楽しさに及ぼす影響に関する研究  
—運動有能感の高い児童生徒の視点から—  
奈良教育大学研究紀要 pp.103-111
- 下中邦彦（1981）新版心理学事典 平凡社
- 岩田 靖（2012）体育の教材を創る 大修館書店 p.25

## ピアスーパーバイザーからのコメント

本稿では限られた授業時間の中で様々な領域の運動あそびを経験することと平行して、特に一つの教材を用いた活動を各授業内の一定の時間、継続して行うという教育実践が紹介されています。このプログラムでは長縄を使った様々な競争やあそびが展開されていますが、学生の感想からは単に課題をクリアすることが目的ではなく、目標に到達するまでの努力や協力の過程を重視することの大切さを実感できたことが窺えます。保育、教育者養成の授業では、子どもの心がどのように動いたか体感できる場をつくる必要がありますが、そのためには、まず学生自身が興味をもち、楽しみながら達成感を感じることが

できる教材の活かし方が大切であることを改めて感じました。

(担当：佐藤 有紀)

## 実習の実態と立案指導

林 富公子

HAYASHI Fukuko

本稿は、筆者らが担当する保育実習ⅠA（保育所）における立案指導に関する実態調査をすることを目的としている。指導案の作成（立案）に関して困難に思う学生が思わない学生よりも多いのは、以前の研究で述べた<sup>i</sup>。それに加えて、本学では保育実習ⅠA（保育所）に参加する前の実習体験が学生によって異なっているため、指導案に対する知識や経験も違うことが予想される。つまり、Table1からも分かるように、保育実習ⅠAに取り組む以前に幼稚園実習に行った学生は記録や立案などが既知のことであっても、幼稚園実習に参加していない小学校実習希望者らにとっては未知の事が多くあるのではないかと推察される。そこで、今回は本学の保育所実習ⅠA（保育所）における実態を調査し、幼稚園実習経験の有無に関わらない立案指導を可能にする方法を探る一助とする。

キーワード：保育者養成、保育所実習、立案

### I. はじめに

「保育実習」とは、「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（別紙2）（厚生労働省雇用均等・児童家庭局長 2013）<sup>ii</sup>に示されているように、保育士養成校で習う教科全体の知識や技術を基礎とし、総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的とする科目である。

保育実習には保育実習Ⅰ（保育所実習・施設実習）<sup>iii</sup>、保育実習Ⅱ（保育所実習）、保育実習Ⅲ（施設実習）が含まれており、保育士資格を取得する為には、保育実習Ⅰと保育実習ⅡまたはⅢ、そしてそれらに付随する実習指導の授業の受講が求められている。

筆者らが担当する保育実習Ⅰ（保育所）のねらいは、第4回保育士養成課程等検討会（参考資料3）（厚生労働省 2016）<sup>iv</sup>でも示されているように、①保育所、児童福祉施設等の役割や機能を具体的に理解すること、②観察や子どもとのかかわりを通して子どもへの理解を深めること、③既習の教科の内容を踏まえ、子どもの保育及び保護者への支援について総合的に学ぶこと、④保育の計画、観察、記録及び自己評価等について具体的に理解すること、⑤保育士の業務内容や職業倫理

について具体的に学ぶことである。

また、この実習に参加する為の必須科目である保育実習指導Ⅰ（保育所）の事前指導の授業において本学では、前出の第4回保育士養成課程等検討会（参考資料3）に示されている事柄にプラスして事務作業<sup>v</sup>、赤ちゃん先生<sup>vi</sup>、清掃体験<sup>vii</sup>が行われている。

一方、これらの保育実習以外にも本学では小学校教諭と幼稚園教諭の免許取得の課程があるため、幼稚園実習、小学校実習が実習としてあり、学生は保育実習だけではなく希望する職種に従って幼小いずれかの実習先を選択してTable1のような日程で実習に参加している。

Table 1 実習の流れ

|     | 4月 | 5月 | 6月         | 7月 | 8月 | 9月        | 10月        | 11月 | 12月 | 1月 | 2月         | 3月 |
|-----|----|----|------------|----|----|-----------|------------|-----|-----|----|------------|----|
| 1年次 |    |    |            |    |    |           | 幼稚園実習(1回目) |     |     |    | 保育実習Ⅰ(保育所) |    |
| 2年次 |    |    | 幼稚園実習(2回目) |    |    | 保育実習Ⅰ(施設) | 保育実習Ⅱ      |     |     |    |            |    |
|     |    |    | 小学校実習      |    |    |           | 保育実習Ⅲ      |     |     |    |            |    |

この表からも分かるように、筆者らが担当する保育実習Ⅰ（保育所）に参加する者で小学校実習に参加する者は幼稚園実習（1回目）には参加しないため、短

大1年次の保育所実習が初めての実習になる。従って、保育実習Ⅰ（保育所）に参加する学生には短大入学後初めての实習になる者と幼稚園実習後の2回目の実習になる者が存在する。

これらのことから、保育所と幼稚園の実習担当者の間では授業間の整合性を計るため、実習生がよく困るといわれている記録の書き方や立案方法について相談し、授業を展開している。

しかし、幼稚園実習に参加しない者たちが記録や指導案の記載方法について幼稚園実習参加者ほど教授されていないこともあり、彼らに対してフォローが必要である。そのため、2015年度は幼稚園実習に参加しない者に対して、授業時間外に1コマ分の記録の書き方の指導を行ったが、実際の受講者は少なかった。

さらに、実習終了後学生が、「保育所実習が初めての実習であったにも関わらず、実習先から幼稚園の実習を経ての実習であると思われていて指導案の作成が必要だった為、困った」と話していたことから、学生に対しての指導も、学生側の理解も不十分な感は否めなかった。

また、過去の調査から学生が事前に授業で教えてほしかったこととして、日誌の書き方に続き、指導案の書き方（立案方法）があることも考えていくと、初めての実習であったとしても記録の書き方だけではなく、立案方法に関する授業の必要性が改めて言える。

この様な事から、幼稚園実習受講者にも小学校実習受講者にも保育所実習指導Ⅰ（保育所）の立案に関する指導方法を再検討する必要性が感じられた。そこで、保育実習指導Ⅰ（保育所）における指導計画作成に取り組む学生の実態調査をし、今後の保育実習指導Ⅰ（保育所）の立案指導の特性を模索することを今回の課題とする。

## II. 方法

### ① 調査対象と調査時期

調査対象：保育者養成校の短期大学2年生で保育実習Ⅰ（保育所）に参加し、乳児保育Ⅱを履修して調査に協力した99名

調査時期：2016年4月筆者が担当する乳児保育Ⅱ初回の授業終了時

### ② 調査内容

保育実習Ⅰに参加したかどうか、実習で楽しかったこと、ストレスに感じたこと、実習で入ったクラス、

実習形態、部分実習をした回数、それらの実習に取り組んだときの子どもの年齢、内容、その内容を選んだ理由についての記述を求めた。

### ③ 倫理的配慮

倫理的配慮として、調査対象者には授業終了時に質問紙を配布した。配布時に、本研究の目的や意義・方法について述べた後、研究参加は自由である事、参加を辞退しても不利益を被らない事、調査結果は目的以外に使用しない事、個人が特定できないようにデータ化しプライバシーの保護に努めることを伝えた。

## III. 結果と考察

### ① 部分実習の有無と実習に対する思い（楽しかったかどうか）

Table2から、立案回数と実習が楽しかったかどうかについてみた。結果、部分実習の有無や立案の回数に関わらず、実習を楽しんでいる姿が伺えた。「全く楽しくなかった」や「あまり楽しくなかった」理由としては、自由記述で「全く楽しくなかった」や「しんどかった」とするものがあつた。逆に「とても楽しかった」や「少し楽しかった」理由として、「子どもがかわいかったこと」、「子どもと関わったこと」、「先生方がやさしかったこと」などを挙げていた。

このことから「実習に対して楽しいという思い」は、子どもや先生方との良好な人間関係と結びついているのではないかと推察された。

Table 2 実習で楽しかったこと

|            | 人数     |   |    |    |        |    |
|------------|--------|---|----|----|--------|----|
|            | 部分実習あり |   |    |    | 部分実習なし | 合計 |
|            | 立案の回数  |   |    |    |        |    |
| 3          | 2      | 1 | 0  |    |        |    |
| とても楽しかった   |        | 1 | 13 | 13 | 8      | 35 |
| 少し楽しかった    |        | 5 | 16 | 16 | 10     | 47 |
| どちらともいえない  | 2      |   | 1  | 3  | 2      | 8  |
| あまり楽しくなかった |        | 1 | 3  | 2  |        | 6  |
| 全く楽しくなかった  |        |   | 1  |    | 2      | 3  |
| 合計         | 2      | 7 | 34 | 34 | 22     | 99 |

② 部分実習とストレス

部分実習や立案回数と学生がストレスを感じるかについてみたところ Table3 のようになった。指導案の回数や部分実習の有無と関係なく、ストレスを感じたと思う学生が多いことが分かった。学生が「(ストレスを)とても感じた」、「少し感じた」とする理由は、「実習日誌」、「乳児との関わり」、「人間関係」などが多く見られた。なお、このストレスに関する自由記述の中には「立案」に関するものは見られなかった。このことから、初めての保育所実習に参加する学生にとって立案をストレスサーと感じていないこともあると思われた。

Table 3 ストレスを感じたこと

|           | 人数     |   |    |    |        | 合計 |
|-----------|--------|---|----|----|--------|----|
|           | 部分実習あり |   |    |    | 部分実習なし |    |
|           | 立案の回数  |   |    |    |        |    |
|           | 3      | 2 | 1  | 0  |        |    |
| とても感じた    |        | 2 | 6  | 2  | 4      | 14 |
| 少し感じた     | 2      | 2 | 18 | 18 | 13     | 53 |
| どちらともいえない |        |   | 5  | 5  | 1      | 11 |
| あまり感じなかった |        | 2 | 4  | 8  | 3      | 17 |
| 全く感じなかった  |        | 1 | 1  | 1  | 1      | 4  |
| 合計        | 2      | 7 | 34 | 34 | 22     | 99 |

③ 部分実習と立案の回数

部分実習の回数と指導案の回数を Table4 に示した。10 日間の実習で部分実習に取り組んだ者は 99 名中 77 名 (平均 0.78 回) であった。また、部分実習に取り組んだ者の最高回数が 6 回であり、のべ 197 回 (平均 2.0 回) であった。また、部分実習をした者のうち立案に取り組んだ者は 43 人 (平均 0.43 回) でのべ 54 回であった。

このことから、初めての保育所実習で部分実習に伴う立案が必ずしも求められるわけではないことが分かる。できれば、初めての保育所実習でも子どもたちの前に立ち何かしらの部分実習をすることが、実習生の経験として必要ではないかと思われるので取り組むように勧めたい。

ただ、学生の中にはオリエンテーションなどで「絵本」や「手遊び」などの部分実習の指示<sup>xiv</sup>や提案<sup>xv</sup>をされても、それが指導案を作成しての部分実習に結びつかない場合もあるので、授業の中で①オリエンテーションなど事前に部分実習を指示・提案された場合には

指導案が必要なこと、②①の場合は実習初日に作成した指導案を提出すること、③突然その日に部分実習を指示・提案された場合は、指導案は必要ないことを明確に伝える必要があると考えられる。

Table 4 立案回数と部分実習回数

|       | 立案回数 | 部分実習回数 |    |    |   |   |   | 合計人数 |
|-------|------|--------|----|----|---|---|---|------|
|       |      | 1      | 2  | 3  | 4 | 5 | 6 |      |
| 立案の回数 | 0    | 5      | 12 | 7  | 4 | 4 | 2 | 34   |
|       | 1    | 19     | 3  | 6  | 3 | 2 | 1 | 34   |
|       | 2    |        | 5  | 1  |   |   | 1 | 7    |
|       | 3    |        |    | 1  |   | 1 |   | 2    |
|       | 合計人数 | 24     | 20 | 15 | 7 | 7 | 4 | 77   |

④ 立案と実習形態

一方で、Table5 に示したように立案と実習形態について見ると、指導案を書いた学生の中には 2 日ずつ入るクラスが異なったり、その他の自由記述の中にあるように毎日違うクラスで実習をすることもあったようである。このような短い期間では保育所保育指針に記載されているような子どもの実態を把握し、理解すること<sup>xvi</sup>は学生にとって難しいのではないかと推察される。

また、学生の中には事前に部分実習を指示・提案され実習開始前に立案することが必要となり、学生がそのクラスにおける子どもの姿を想像することは困難を極めると考えられる。

そこで、年齢に応じた子どもの姿を少しでも学生が想像できるように、保育所保育指針における子どもの発達過程を参考にすることや赤ちゃん先生における子どもたちの様子を授業の中で振り返る時間を設けることで子どもたちの姿を少しでも想見する機会を作っていきたい。

Table 5 実習形態

|                         | 人数     |   |    |    |        |    |
|-------------------------|--------|---|----|----|--------|----|
|                         | 部分実習あり |   |    |    | 部分実習なし | 合計 |
|                         | 立案回数   |   |    |    |        |    |
|                         | 3      | 2 | 1  | 0  |        |    |
| 毎日同じクラス                 |        | 2 | 10 | 11 | 5      | 28 |
| 1週間ずつ違うクラス              |        | 4 | 4  | 6  | 5      | 19 |
| 2日ずつ違うクラス               | 1      |   | 10 | 5  | 7      | 23 |
| 1週目は違うクラスで<br>2週目は同じクラス |        |   | 4  | 2  | 2      | 8  |
| その他                     | 1      | 1 | 6  | 10 | 3      | 21 |
| 合計                      | 2      | 7 | 34 | 34 | 22     | 99 |

⑤ 立案と乳児・幼児<sup>xvii</sup>

指導案の回数や部分実習の有無と実習で入ったクラス（乳児・幼児）の頻度をみた(Table6)。結果、部分実習の有無や指導案の回数にほとんど関係なく、乳児・幼児や乳児のクラスで実習をしたものが幼児だけで実習をするものよりも多かった。

このことを踏まえ本学の実習形態を考えると、保育所実習指導 I（保育所）における立案指導においては、幼稚園実習で関わる「幼児」ではなく、「乳児」をメインとした授業展開が必要であると思われる。

Table 6 実際に実習で入ったクラス

|       | 人数     |   |    |    |        |    |
|-------|--------|---|----|----|--------|----|
|       | 部分実習あり |   |    |    | 部分実習なし | 合計 |
|       | 立案回数   |   |    |    |        |    |
|       | 3      | 2 | 1  | 0  |        |    |
| 乳児    |        | 3 | 12 | 11 | 9      | 35 |
| 幼児    |        | 3 | 4  | 3  | 2      | 12 |
| 乳児・幼児 | 2      | 1 | 18 | 20 | 11     | 52 |
| 合計    | 2      | 7 | 34 | 34 | 22     | 99 |

⑥ 部分実習（立案あり）の内容と年齢

立案をして部分実習に取り組んだ者は、「絵本」、「ゲーム」、「運動遊び」、「製作」と言う内容で取り組んだ者が多かった。このような内容を学生が選択した理由は、ほとんどが授業で取り組んだ事柄、園からの指示・提案、学生自身が取り組みたい内容であったというのが多かった。

それ以外の立案理由は「協力して友達と捕まえに行

くのが楽しいと思ったから<sup>xviii</sup>」や、「子ども達の視線を集めるため」、「サイズが大きく、動くので興味を持ってみてくれると思ったから」と子どもが興味を持てるように内容を考えたものであった。ただ、「子ども達の視線を集めるため」や「興味を持ってきてくれると思った」などの表現からは、子ども達が興味を持てるようにどのように配慮をしたら良いかという意図はあまり見えてこなかったため、授業においてももう少し「子どもの興味・関心」や「子どもが主体」という事を繰り返し伝えていくことの必要性が感じられた。

Table 7 部分実習の内容と年齢（立案あり）

|     | 絵本 | ゲーム | 運動遊び | 製作 | 紙芝居 | ペープサート | 終わりの会 | 自由遊び | 給食 | 新聞紙あそび | ピアノ | 手遊び | リズム | 合計 |
|-----|----|-----|------|----|-----|--------|-------|------|----|--------|-----|-----|-----|----|
| 0歳児 | 1  |     |      |    |     | 2      |       |      |    |        |     |     |     | 3  |
| 1歳児 | 4  | 1   |      | 1  | 1   |        |       | 1    | 1  | 1      |     |     |     | 10 |
| 2歳児 | 4  | 3   | 4    | 2  | 1   |        |       |      |    |        |     |     |     | 16 |
| 3歳児 | 4  |     |      | 1  | 1   |        | 1     |      |    |        | 1   |     |     | 8  |
| 4歳児 | 2  | 2   | 1    | 1  | 1   |        |       |      |    |        |     | 1   |     | 8  |
| 5歳児 | 3  |     | 2    | 1  |     |        |       |      |    |        |     |     | 1   | 7  |
| 幼児  | 1  | 1   |      |    |     |        | 1     |      |    |        |     |     |     | 3  |
| 合計  | 19 | 7   | 7    | 6  | 4   | 2      | 2     | 1    | 1  | 1      | 1   | 1   | 1   | 53 |

⑦ 部分実習（指導案なし）の内容と年齢

指導案のない部分実習において、学生が取り組んだ活動は「絵本」、「紙芝居」<sup>xxx</sup>の順に多かった (table8)。

これらの活動内容に取り組んだ理由は「園からの指示・提案」がほとんどで、「授業で取り組んだ」というものも少しではあるがあった。「授業で取り組んだ」ものの中には「立体紙芝居」のように自ら作成したものと、「絵本」のように授業の中で自らが先生役として他の学生に対し読み聞かせなどを行ったものが含まれ、授業で取り組んだことにより学生は子どもの前で行うことがイメージしやすく、それらに実習でも取り組んでいることが伺える。

この自由記述では「先生に指示された」、「先生にお願いされた」など保育者から学生に取り組むように指示・提案をされたことが多かった。ただこの中には、実習生が言う前に、園側から部分実習（指導案なし）を指示・提案されている場合もあり、実習に取り組む意欲がないことには直接結びつかないことも多くあると思われるので、一概に、学生の積極性がないとは言えないことが分かった。

Table 8 部分実習の内容と年齢（立案なし）

|     | 絵本  | 紙芝居 | 手遊び | 給食 | ピアノ | サーキット | 歌 | 製作 | 合計  |
|-----|-----|-----|-----|----|-----|-------|---|----|-----|
| 0歳児 | 9   |     | 1   | 1  |     |       |   |    | 11  |
| 1歳児 | 25  | 1   | 1   |    |     | 1     |   |    | 28  |
| 2歳児 | 27  | 4   |     |    | 3   |       |   |    | 34  |
| 乳児  | 2   | 2   |     |    |     |       |   |    | 4   |
| 3歳児 | 14  | 2   | 1   | 2  |     |       |   | 1  | 20  |
| 4歳児 | 17  | 4   | 1   |    |     |       | 1 |    | 23  |
| 5歳児 | 9   | 2   |     |    |     |       |   |    | 11  |
| 幼児  | 2   |     |     |    |     |       |   |    | 2   |
| 全園児 | 8   | 1   |     |    |     |       |   |    | 9   |
| 合計  | 113 | 16  | 4   | 3  | 3   | 1     | 1 | 1  | 142 |

#### IV. まとめと今後の課題

今回、初めての保育所実習に取り組んだ学生に対し部分実習や立案の実態を見た。その結果、実習先の子どもや先生方などの人間関係が良好であると実習を楽しんでいると思えるが、日々の記録や子どもや先生方との関わり方がよく分からないとストレスを感じる学生も多いことが分かった。

一方で、部分実習や立案などではあまりストレスを感じない様子が伺えた。しかしこれは、部分実習や立案の内容が授業で取り組んだものや、内容を見るとそれ程の長時間のものは少ないように思えたことなどがその理由として考えられた。これらのことから、学生は学校の授業で取り組んだ自らが行ったことに関してはイメージしやすく実習で活かすことが容易なのではないかと考えられた。

また、今回の立案に取り組んだ部分実習では2歳児が最も多く、その後、1歳児、3歳児・4歳児と続き、立案のない部分実習においても2歳児が最も多く、1歳児、4歳児、3歳児と続いていく。つまり、立案を伴う、伴わないは関係なく、乳児において一定の頻度で部分実習に取り組むことが分かった。

これらのことから、幼稚園実習に参加した者であっても、幼稚園が幼児を対象とした施設であることを考えると、保育所実習指導Ⅰ（保育所）においては初めての実習であるかどうかは関係なく、乳児に対する指導案の書き方を中心とした授業展開が必要であると思われた。

ところで、乳児に対する立案においては、幼児以上に1人1人の年齢、月齢は勿論、個人差が大きく、発達過程も様々であるため、より一人一人の姿を把握していくことが必要であると考えられる。

しかし今回の調査では、学生が立案や部分実習の内

容を決める理由が、園からの指導・提案や授業で取り組んだ内容というものであり、子どもの姿や、子ども達の興味・関心に即した立案理由は見えてこなかった。

しかし、平成30年の保育所保育指針の改定にむけてその中間とりまとめ<sup>ix</sup>の中でなされている保育指針における乳児保育に対する記載が充実している事に示されるように、今後は今まで以上に学生が子どもの姿や発達を意識した指導案のねらいや内容、援助を考えていくことの必要性が感じられ、授業でも取り上げていくことが必須であると思われる。

そこで後期に2回ある赤ちゃん先生の取り組みに対し1回目は「子どもの姿を知ること」とし、1回目と2回目の間に「その子どもの年齢・月齢、子どもがしていた活動、その子どもが興味を持ちそうな活動など」を学生にもう一度思い出す場を設け、その子どもにあった活動を考える機会を作っている。

この取り組みは、本年度から行っているものであるため、経過途中のものである。しかし、保育所保育指針解説書にあるように「子どもの主体性を尊重」<sup>xii</sup>することを念頭に置き子ども一人ひとりの姿を押さえたうえで立案していくことの必要性を学生が感じ取ることができるように支援していきたい。

<sup>i</sup>林富公子 堀井二実 2011 立案指導についての一考察 2 一保育所実習に取り組んだ学生の立案に対する実態調査一 園田学園女子大学論文集 45号 246

<sup>ii</sup> 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について 2013 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長 [http://www.hoyokyo.or.jp/nursing\\_hyk/reference/26-3s2-2.pdf](http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/26-3s2-2.pdf) (2016/09/08 アクセス)

<sup>iii</sup> 本学では保育実習Ⅰの中の保育所実習を保育実習ⅠA、施設実習を保育実習ⅠBとなっているが、ここでは学外の人にも分かりやすいように保育実習Ⅰ（保育所）、保育実習Ⅰ（施設）と表記する。

<sup>iv</sup>第4回保育士養成課程等検討会 2016（参考資料3）保育士・社会福祉士・介護福祉士・精神保健福祉士における教授内容 厚生労働省 <http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/0000125010.pdf> (2016/9/8 アクセス)

<sup>v</sup> 保育実習指導Ⅰの事前指導として、①保育実習の意義・目的を理解すること、②実習の内容を理解し、自らの課題を明確にすること、③実習施設における子ど

もの人権と最善の利益の考慮、プライバシーの保護と守秘義務等について理解すること、④実習の計画、実践、観察、記録、評価の方法や内容について具体的に理解することがねらいとして挙げられている。

vi 事務作業として、実習依頼、実習園の決定、電話の掛け方、オリエンテーションの参加の仕方、実習生カードの作成などがある。

vii 赤ちゃん先生とは、NPO 法人ママの働き方応援隊が取り組んでいる活動の一つで、赤ちゃんとママが教育機関や高齢者施設、企業、団体に訪問し、学び・癒し・感動を共有し、人として一番大切なことを感じてもらう人間教育プログラムである。

<https://www.mamahata.net/company/project/akachansensei> (2016/10/14 アクセス)

本学では、年齢や月例による子どもの姿を知ること、保護者の子どもに対する気持ちを知ることなどを目的として、2016年度は10月と12月に保育実習指導Ⅰ(保育所)の中で取り組んでいる。

viii 清掃体験とは、2016年度は実習前の心得として、保育現場の清掃に対する意識向上を目的として、掃除用具の使用法などを講義・実技を併せて株式会社ラ・ユニークの方にレクチャーしていただくものである。

ix 保育士資格を取得する場合は保育実習Ⅰと保育実習Ⅱまたは保育実習Ⅲ、幼稚園で実習したい者は(幼稚園教諭免許状のみの取得希望者だけではなく、小学校免許状取得希望の者も含まれる)幼稚園実習に2回(各10日間)、小学校で実習希望の者は(小学校教諭免許のみの習得希望者だけではなく幼稚園教諭免許取得希望の者も含まれる)小学校に1回(1ヶ月)の実習に参加することが必要である。

x 幼稚園と小学校両方の免許を取る者は、いずれかの実習に参加することとなっている。

xi ここで言う「相談」とは保育実習指導(保育所)と幼稚園教育実習指導における授業担当者間における相談のことである。例えば、保育実習指導(保育所)と幼稚園教育実習指導における記録や立案に関する記載方法がこの2つの授業間で大きく異なってしまうと、学生が混乱してしまうと思われたので、各実習指導の中でどのように記録や立案に関する記載方法についての教授を行っているのかについて話し合っている。

xixii 林富公子 堀井二実 2011 立案指導についての

一考察2 一保育所実習に取り組んだ学生の立案に対する実態調査一 園田学園女子大学論文集 45号 247

xiii 「部分実習」とは、ここでは指導案の作成の有無にかかわらず保育の一場面を、実習生が責任を持って子どもの前で取り組む実習のこととする。

xiv ここでいう「指示」とはオリエンテーションなどで実習生が実習先から部分実習をすることが義務付けられていることとする。

xv ここでいう「提案」とはオリエンテーションなどで実習先が実習生に対し部分実習をすることがどうかを聞き、その判断を実習生に委ねられているものとする。

xvi 保育所保育指針解説書

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf> p124 (2016/08/31 アクセス)

xvii 乳児とは児童福祉法の定義では1歳未満のことであり、幼児とは1歳から小学校就学の始期に達する者のことを言うが、保育所において乳児保育というと3歳児未満のことを指すのでここでは、乳児は0歳児～2歳児、幼児は3～5歳児としている。

xviii この記述をした者は、「しっぽとり」を責任実習で取り組んでいる為、「友達と協力して捕まえに行くもの」として、しっぽとりのしっぽが考えられる。

xix 「紙芝居」とは本学の図工演習の授業で作成された「立体紙芝居」を含んでいる。

xx 保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ 2016 社会保障審議会児童部会保育専門委員会 p2-4

[http://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/k\\_4/pdf/s2.pdf](http://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/k_4/pdf/s2.pdf) (2016/09/13 アクセス)

xxi 保育所保育指針解説書 p117

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04b.pdf> (2016/11/02 アクセス)

尚、本論分の一部は、乳幼児教育学会第26回大会(2016/11/26)で発表した。

#### ピアスーパーバイザーからのコメント

今回、最初に出された論文のテーマは「実習未経験で「保育実習ⅠA」に行く学生への立案指導に関する

る考察」でした。稿者との意見交換を行う中で、最終的に、学生指導法を検討するための準備段階の報告として、タイトルを「実習の実態と立案指導」に変更し、内容は学生へのアンケートに基づいて「保育実習ⅠA」での実習実態を明らかにした上で「保育実習ⅠA」の指導を考察するものとなりました。

テーマとしては縮小されましたが、稿者がよりよい実習指導と講義を検討される中で、まず「保育実習ⅠA」指導の課題と解決案が示されたことで、同じ授業をされる先生方に共有されるべき知見が示されたと思います。

(担当：三木 麻子)

# 特例講習科目「保育内容総論」における アクティブ・ラーニング型授業の報告 —遊びの中の保育内容5領域の検討—

園田雪恵

SONODA Yukie

本稿において、特例講習科目「保育内容総論」の授業を振り返ることにより、授業改善を行うことが目的である。第2回目の「遊びの中の保育内容5領域」の検討では、アクティブ・ラーニング型授業として Think-Pair-Share の技法を取り入れた。

授業では、佐賀大学文化教育学部附属幼稚園の『遊び集』より5つの事例を用いて分析を行った。分析方法は、次のとおりである。事例にあげている遊びの内容を読み、遊びを把握する。続いて、その内容に関連すると考えられる幼稚園教育要領5領域の内容項目を抽出していく。

分析の結果、2人が全く同じ分析結果になったという事例は1つもなかった。また、『遊び集』で分析されている結果とも、違いがあることから、子どもの遊びに対して様々な見方があるということが窺われた。

Think-Pair-Share の技法を取り入れた授業において、他者の考えを聞くことにより、違う視点で子どもの遊びを見ることができたという感想があった。遊びの中に、保育内容5領域が含まれていることについて、一定の理解が得られたものと考えられる。

**キーワード：**保育内容総論、特例講習、アクティブ・ラーニング、保育内容5領域、総合的な指導

## 1. はじめに

本稿は、特例講習の科目である「保育内容総論」の2016年度前期の実践報告である。一部の授業展開を示し、振り返ることにより、今後の授業改善に役立てたい。

特例講習とは、認定こども園法改正に伴う特例措置による幼稚園教諭免許状取得のための授業である。幼保連携型認定こども園への円滑な移行を進めるため、幼稚園教諭免許状又は保育士資格のいずれかを有していれば、保育教諭として勤務できる経過措置(5年間)を設けている。この間にもう一方の免許・資格を取得する必要がある。

今回の受講者は、保育士資格を有し、実務経験3年以

上かつ勤務時間4320時間以上の実践経験を有する。

保育内容総論とは、本学の「教育課程及び指導法に関する科目」群に属する演習科目である。この授業の中で、子どもの遊びにおける保育内容5領域の指導法を総合的に理解することが求められる。シラバスは以下のとおりである(表1)。本稿においては、「2. 遊びの中の保育内容5領域」について報告する。

表1 特例講習「保育内容総論」のシラバス

|                                                 |         |
|-------------------------------------------------|---------|
| 科 目 名                                           | 保育内容総論  |
| 単 位 (授 業 形 態)                                   | 1単位(演習) |
| 担 当 者                                           | 園田 雪恵   |
| <b>テーマ及び授業の目標</b>                               |         |
| 保育の5領域(健康・人間関係・環境・言葉・表現)における内容や教育者の思想を振り返り、自分自身 |         |

の保育実践と関連付け、包括的な学習を行う。また、習得した知識を生かして実践できるよう保育者としての基礎力を培う。

#### 授業の概要

これまでの保育に関する学習内容を踏まえ、プリントや資料の事例から総合的に考察していく。

#### 全体の授業計画・内容

1. 幼稚園・保育所・認定こども園の法規および保育内容
2. 遊びの中の保育内容5領域
3. 子どもの「健康」—食育について—
4. 子どもを取り巻く「人間関係」
5. 「環境」による保育
6. 子どもの「言葉」—ちょっと気になる子の事例—
7. 子どもの「表現」—感性に繋がる保育—
8. 個人発表

#### 学習の方法

予習のあり方：現在子どもが抱えている問題に関心を持つようにすること。

学習のあり方：プリントや資料を配布するので、重要なポイントは保育者の基礎知識として覚えること。

復習のあり方：授業での学習内容を保育者としての基礎知識と捉え、いかに実践に生かしていくのか検討すること。

#### 成績評価

平常試験<期末試験>(70%)、確認テストおよび授業態度(30%)により、総合的に判断する。

#### テキスト

適宜プリント及び資料を配布する。

厚生労働省『保育所保育指針解説書』フレーベル館

文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館

内閣府『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』

フレーベル館

#### 参考文献

講義の中で紹介する。

保育内容5領域とは、心身の健康に関する領域「健康」、人とかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境とかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」のことである。<sup>1</sup>

保育内容5領域が明記されているものとして、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領がある。<sup>2</sup> 保育内容5領域のあり方について、それぞれ、次のように提示されている。

幼稚園教育要領において、「内容は、ねらいを達成するために指導する事項」と明示されている。「幼児が環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意しなければならない

い」としている。

保育所保育指針においては、養護と教育が一体化された中で、「保育の内容は、子どもの生活や遊びを通して相互に関連を持ちながら、総合的に展開されるものである」と示されている。

幼保連携型認定こども園教育・保育要領においては、「教育及び保育の内容が相互に関連を持つ」ことが必要とされている。内容については、「園児が環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導される」ことに留意することが明記されている。

したがって、要領や指針の中で、保育内容5領域の総合的展開を保育・教育課程に求めていることになる。幼児教育では、遊びが重視される。好きな遊びに集中し、様々なことを自然に学んでいる。保育者は、子どもの遊びの中に、無意識的な学びがあることを認識しておかなければならない。

そして、保育者は、5領域の保育内容が、遊びの中で総合的に機能しているのか、常に検討していく必要がある。

そこで、今回は、子どもの遊びの中の5領域について検討した「遊びの中の保育内容5領域について」の授業報告を行う。第2回目の講義において、アクティブ・ラーニング型授業として、Think-Pair-Shareの技法を用いた。<sup>3</sup>この技法を取り入れた実践について報告する。

## 2. 「遊びの中の保育内容5領域」の教授内容と方法

### 2-1 幼稚園教育要領における保育内容5領域のねらいと内容の確認

子どもの遊びを理解するには、最初に保育内容5領域のねらいと内容を周知しておく必要がある。ねらいとは、就学前までに育つことが期待される心情、意欲、態度であり、内容はねらいを達成するために指導する事項である。<sup>4</sup>幼児期においては、健康、人間関係、環境、言葉、表現からなる5領域において、心情(豊かな心情、共感する心情)、意欲(わきあがる意欲、共通の目的に向う意欲)、態度(自立しようとする態度、協力する態度)をはぐくむことを目標とし、様々な体験を通して生きる力の基礎となる力を培っている。<sup>5</sup>

特例講習の受講者は、幼稚園教諭免許状取得を目的として受講している。このため、今回は幼稚園教育要領の第2章のねらいと内容を抜粋したプリントを配布し、初めにその中身の確認を行った(表2)。

幼稚園教育要領の保育内容5領域のねらいと内容は、保育所保育指針や幼保連携型認定こども園教育・保育要領に記載されている内容とほぼ同じである。しかし、これら3つの要領や指針には、5領域の内容に若干の違いがある。この違いについて補足説明を行った。<sup>6</sup>

表2 幼稚園教育要領「第2章ねらいと内容」を抜粋したプリント

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>幼稚園教育要領「第2章ねらいと内容」</p> <p>健康<br/>健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活をつくり出す力を養う。</p> <p>1 ねらい</p> <p>(1) 明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。</p> <p>(2) 自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。</p> <p>(3) 健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける。</p> <p>2 内容</p> <p>(1) 先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。</p> <p>(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。</p> <p>(3) 進んで戸外で遊ぶ。</p> <p>(4) 様々な活動に親しみ、楽しんで取り組む。</p> <p>(5) 先生や友達と食べることを楽しむ。</p> <p>(6) 健康な生活のリズムを身に付ける。</p> <p>(7) 身の回りを清潔にし、衣服の着脱、食事、排泄などの生活に必要な活動を自分でする。</p> <p>(8) 幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する。</p> <p>(9) 自分の健康に関心をもち、病気予防などに必要な活動を進んで行う。</p> <p>(10) 危険な場所、危険な遊び方、災害時などの行動の仕方が分かり、安全に気を付けて行動する。</p> <p>人間関係<br/>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。</p> <p>1 ねらい</p> <p>(1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(2) 身近な人と親しみ、かかわりを深め、愛情や信頼感をもつ。</p> <p>(3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身につける。</p> <p>2 内容</p> <p>(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。</p> <p>(2) 自分で考え、自分で行動する。</p> <p>(3) 自分でできることは自分でする。</p> <p>(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。</p> <p>(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。</p> <p>(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。</p> <p>(7) 友達のよさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わう。</p> <p>(8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。</p> <p>(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。</p> <p>(10) 友達とのかかわりを深め、思いやりをもつ。</p> <p>(11) 友達と楽しく生活する中でできまりの大切さに気付き、守ろうとする。</p> <p>(12) 共同の遊具や用具を大切にし、みんなで使う。</p> <p>(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。</p> <p>環境<br/>周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う。</p> <p>1 ねらい</p> <p>(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。</p> <p>(2) 身近な環境に自分からかかわり、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。</p> <p>(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。</p> <p>2 内容</p> <p>(1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。</p> <p>(2) 生活の中で、様々な物に触れ、その性質や仕組み</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

に興味や関心をもつ。

- (3) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。
- (4) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。
- (5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。
- (6) 身近な物を大切にする。
- (7) 身近な物や遊具に興味をもってかかわり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。
- (8) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ。
- (9) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。
- (10) 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。
- (11) 幼稚園内外の行事において国旗に親しむ。

#### 言葉

経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。

##### 1 ねらい

- (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
- (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。
- (3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。

##### 2 内容

- (1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
- (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。
- (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
- (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
- (5) 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
- (6) 親しみをもって日常のあいさつをする。
- (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
- (8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。
- (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想

像をする楽しさを味わう。

- (10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。

#### 表現

感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。

##### 1 ねらい

- (1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。
- (2) 感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。
- (3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

##### 2 内容

- (1) 生活の中で様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。
- (2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。
- (3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。
- (4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。
- (5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。
- (6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。
- (7) かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。
- (8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

## 2-2 遊びの中の5領域の存在について

子どもの遊びの中に、5領域が密接にかかわっていることを示す例として、以下のエピソードを紹介した。<sup>7</sup>

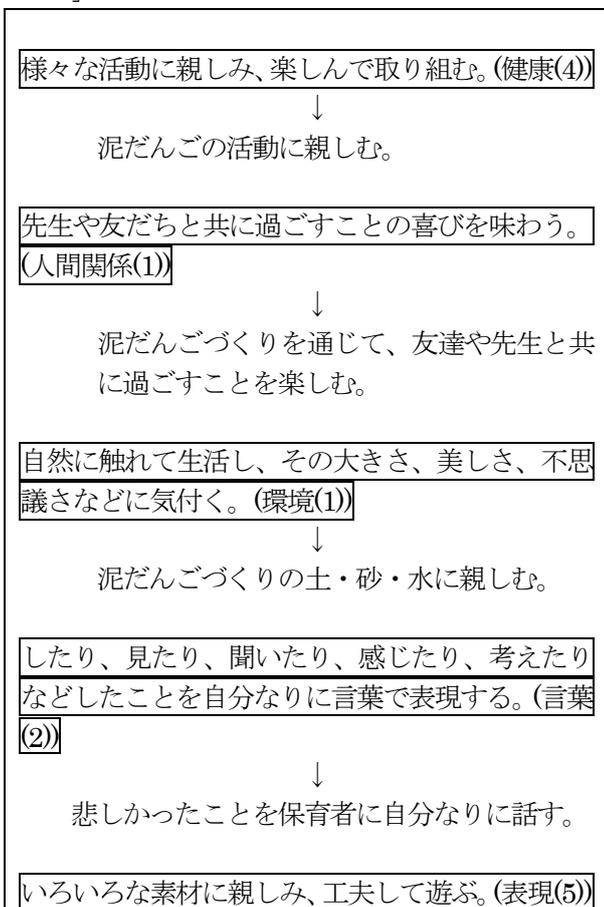
『保育内容総論』のエピソードから一部抜粋

エピソード「泥だんごにひびが入っちゃった」  
4歳児のA児は、だんご工場とよばれる園庭の砂場

の裏側で、泥だんごをつくっていました。A児はいつも上手におだんごをつくるB児やC児のようにつくりたいと思っているようです。そのため、何度もB児やC児のほうをちらちら見ながら、砂をかけて指でこするなど、やり方を真似て作っています。B児が水を足すと、自分も水を足します。自分のそばでずっとつくっているA児をみて、B児は「うまいじゃん。」と声をかけます。すると、A児はうれしそうににっこりと笑いました。しばらくうまくいっていたのですが、30分くらいつと、A児のだんごにはひびが入って、割れてしまいました。C児から「ざんねーん」とちょっと馬鹿にされたように言われると、涙が出てきてしまい、近くにいた先生のところに走っていき抱っこされていました。そして、自分が頑張ってたんごをつくらなかったけどうまくできず、馬鹿にされていやだった気持ちを先生に話し、気持ちが落ち着くと、また新しい泥だんごをつくり始めました。

上記のエピソードを以下のように分析した。

分析例 1 エピソード「泥だんごにひびが入っちゃった」



↓

真似ながら、つくり方を工夫する。  
※( )内の番号は、幼稚園教育要領の各領域に示されている内容の番号

上記の事例「泥だんごにひびが入っちゃった」には、保育内容 5 領域の内容が含まれている。つまりは、泥団子づくりという活動の中で、子どもは、5 領域の内容を自ずと経験しているということが理解できる。

### 2-3 遊びの中の保育内容 5 領域の検討

遊びの中の保育内容 5 領域の検討するための資料として佐賀大学文化教育学部付属幼稚園の「遊び集」を使用した。<sup>8</sup>これは、「遊びをみつめる」を研究テーマに一冊の本にまとめられたものである。内容は、教育課程において、それぞれの子どもの遊びが各領域の内容事項にあてはまるのか丁寧に分析されたものである。

その冊子の中から、「変な顔遊び」「並べる」「マーブリング遊び」「郵便屋さんごっこ」「一輪車」の 5 つの事例を抜粋した。<sup>9</sup>まずは、5 つの事例を全員で読み、遊びの内容を把握した。1 つの事例に対して 2 人で分析を行った。

今回は、その冊子の中の 5 領域が分析されている結果を事前に伝えてはいない。遊びの事例のみを示し、受講者で検討してもらった(表 5 から表 9)。遊びの分析は、保育者によって異なることも想定される。このため、まずは、受講者自身の考えを見出すようにした。

検討の手順は、次のように行った。まず、1 人で遊びの事例を検討してもらおう。検討方法は、表 2 のプリントを使用し、その遊びに関連すると考えられる領域と内容の番号を記入する。その後、2 人で検討するという方式で授業を行った。2 人でそれぞれの遊びの分析結果を確認した。そこで、共通の分析結果と、違う分析結果のところについて、意見交換を行った。

次に、各事例を分析した代表者が、結果について発表した。その後、全体での話し合いの場を持ち、最後に授業者から講評を行った。

#### 2-3-1 事例 1 について

事例 1 「変な顔遊び」  
何のきっかけで、こうなったのでしょうか。たまたま

誰かが変な顔みせて、それをみた人が面白いと思って自分もやってみて、それを見ていた別の人が「自分ももっと面白い顔、できる！」とやってみて・・・

私がカメラを向けているからか、「いい顔」をしようとする人もいて、「いい顔」と「変な顔」が混在して、しまいには怪獣になる人も出てきて・・・

年少組ならではのたわいもない遊びです。

でも、こうやって自分の「変な部分」をさらけ出すことで解放感を味わい、そんな自分を互いに受け入れ合うことで、より仲良くなって「仲間」になっていくことだけは確かかなと思います。(庄籠)

|      |                               |                           |                            |
|------|-------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 人間関係 | (1)(2)(4)<br>(5)(6)(7)<br>(8) | (2)(5)(8)                 | (1)(2)(3)(4)<br>(7)(8)(12) |
| 環境   | (1)(2)(3)<br>(4)(5)(7)        | (1)(2)(4)<br>(7)          | (1)(2)(4)(7)<br>(8)        |
| 言葉   | (1)(2)(7)<br>(8)              | (2)(8)                    | (2)(8)                     |
| 表現   | (1)(2)(4)<br>(5)(7)(8)        | (1)(2)(3)<br>(4)(5)(7)(8) | (1)(2)(4)(5)<br>(7)(8)     |

表5 事例1「変な顔遊び」の分析

|      | Aさんの分析                 | Bさんの分析                         | 『遊び集』の分析     |
|------|------------------------|--------------------------------|--------------|
| 健康   | (1)(2)                 | (1)(4)                         | (1)(4)       |
| 人間関係 | (1)(2)(5)<br>(6)(7)(8) | (1)(2)(5)<br>(6)(7)(8)<br>(10) | (1)(2)(5)(7) |
| 環境   | (2)                    | (2)                            | なし           |
| 言葉   | (1)(2)(8)              | (1)(2)(3)<br>(7)(8)            | (2)(8)       |
| 表現   | (4)(8)                 | (3)(8)                         | (1)(2)(4)    |

2-3-2 事例2について

事例2「並べる」

遊んでいて、ふと気が付くと、石や木の実を並べてあるのを発見することがよくあります。①はらくがきをして遊んでいて、ふと見ると、私が描いた恐竜にむくろじの実がならべてありました。②は、2人で並べて、「恐竜の化石」と言っていました。なるほど。③は園庭にただひっそりと置いてありました。細長い場所に細長く小石を並べる。細いハンドルの真ん中の棒にも小石をおいてみる。その気持ち、なんだかとてもよく分かるように思います。ここまでして満足だったので、次の遊びに移っていったのでしょうか。あまりにも芸術的だったので、思わず写真に撮りました。(庄籠)

表6 事例2「並べる」の分析

|    | Cさんの分析    | Dさんの分析    | 『遊び集』の分析  |
|----|-----------|-----------|-----------|
| 健康 | (1)(3)(4) | (1)(3)(4) | (1)(3)(4) |

2-3-3 事例3について

事例3「マーブリング遊び」

毎年夏休みが近づくと、職員手作りの花火会を開きます。子ども達は、浴衣や甚平を着て普段とは違う薄暗い園庭でヨーヨー釣りや花火大会を楽しみます。花火会に合わせて、保育室ではオリジナルの団扇作りにも取り組みます。オリジナルの団扇を作るにあたって、子ども達にマーブリングを紹介しました。

まずは園長(大学の美術工芸科教授)がマーブリングのこつを説明しながら見本を示しました。「マーブリング」と言われてもピンと来ない子ども達も、真っ白な団扇が不思議な模様になって出てきたときには歓声をあげていました。それぞれ好きな色を選び、マーブリングをしてみると、予想もしなかった模様が出てきたり、一人一人違う模様が出来上がることから、とても興味深そうにしていました。

自分の団扇作りが終わってからもマーブリングができるように和紙や葉書サイズの画用紙を用意しておきました。何度もマーブリングをするうちに、子ども達の色や模様に対する考え方が変わったように感じました。最初は「ピンクとオレンジを赤！黒は絶対に入れたくないよね」と話していた女兒も黒がアクセントになってきれいな模様を創り出すことにも気がつき「黒もちょっといれてみるというね」と言っていました。また、同じ絵具でも場所によって模様が異なることにも気が付き「せーの！」で友達と引き上げ、模様の違いを楽しんでいました。一人の女兒はマーブリングが気に入って、長い時間一人でマーブリングに没頭し、いろいろな色や模様を楽しんでいました。

年少・年中で「べとべと」「ぐちゃぐちゃ」の絵具遊びを楽しんできた年長ならではの、色や模様的美しさを楽しめる緻密な遊びだと感じました。(藤瀬)

表7 事例3「マーブリング遊び」の分析

|      | Eさんの分析                                     | Fさんの分析                         | 『遊び集』の分析                           |
|------|--------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| 健康   | (1)(4)                                     | (1)(4)                         | (1)(4)                             |
| 人間関係 | (1)(2)(4)<br>(6)(7)(8)<br>(10)(11)<br>(12) | (1)(2)(4)<br>(5)(6)(8)<br>(12) | (1)(2)(3)(5)<br>(6)(7)(11)<br>(12) |
| 環境   | (2)(6)(7)                                  | (2)(7)                         | (2)(4)(6)(7)<br>(8)                |
| 言葉   | (1)(2)(5)<br>(7)(8)(10)                    | (1)(2)(8)                      | (1)(2)(3)(4)<br>(5)(8)             |
| 表現   | (1)(2)(3)<br>(5)(7)                        | (1)(2)(3)<br>(4)(5)            | (1)(2)(3)(5)<br>(7)                |

2-3-4 事例4について

事例4「郵便屋さんごっこ」

子ども達の中で、家庭で書いてきた手紙を翌朝友達に渡すという手紙交換が流行り始めると、幼稚園でもたくさん手紙を書いて友達に手渡しするようになります。文字を書ける子はほとんどいないので、保育者に「〇〇ちゃんって書いて!」とか「『あ』はどう書く?」など尋ねたりして一生懸命に手紙を書いています。また、家族ごっこの中でも郵便屋さん役が登場し、「ゆうびんやさんで〜す」と手紙を届けることを楽しんでいる姿が見られます。子ども達の様子を見て、画用紙ではがきを作ったり、切手を作ったりして準備をしておくと、子ども達は夢中になって何枚も何枚も手紙を書きます。誰かが空き箱をポストに見立てて手紙を入れ始め、それを見た子が自分もポストを作りたいとポスト作りに取りかかります。子ども達なりに使う廃材を選び、組み合わせを考えて、難しいところは保育者に手伝ってもらいながらポストを作っていきます。そうして色々なポストができあがり、保育者が最後に郵便マークを書くと、とて

も大喜びです。できあがったポストに手紙を入れると郵便屋さん役の子どもが回収に来て配達してくれます。手紙を書くことやもらうことの楽しさや喜びを感じているようです。(香田)

表8 事例4「郵便屋さんごっこ」の分析

|      | Gさんの分析           | Hさんの分析        | 『遊び集』の分析                             |
|------|------------------|---------------|--------------------------------------|
| 健康   | (1)(4)           | (1)(4)        | (1)(4)                               |
| 人間関係 | (2)(5)           | (1)(3)(4)(8)  | (1)(2)(3)(4)<br>(5)(6)(7)(8)<br>(12) |
| 環境   | (2)(6)(9)        | (2)(6)(8)(9)  | (6)(7)(8)(9)<br>(10)                 |
| 言葉   | (2)(3)           | (1)(3)(8)(10) | (1)(2)(3)(5)<br>(8)(10)              |
| 表現   | (1)(4)(5)<br>(8) | (4)(5)(7)(8)  | (1)(3)(4)(5)<br>(7)(8)               |

2-3-5 事例5について

事例5「一輪車」

園庭の東南隅に一輪車置き場があります。6台の一輪車を交替で使っていたのですが、平成24年度から14台に増え、たくさん子ども達が、一輪車を楽しめるようになりました。最初は、大人が1対1で両手を持って支えたり、両側に補助棒がついている一輪車練習用の場所で練習しています。そのうち体幹がしっかりしてきて、片手を鉄棒や練習用の棒に添えていれば乗れるようになってきます。こうやって鉄棒やフェンスをつたって何日か練習した後、保護者に片手で支えてもらってバランスをとりながら園庭の真ん中に向かってフラフラと乗り始めます。子ども達同士で支え合ったり、目標を決めて「あの木の所まで行きたい」と挑戦したりしています。

毎年、運動会で年長児の種目である「ほら、見て♪」(跳び箱や縄跳びなどができるようになったことを披露する)の1つのコーナーで一輪車を披露しているので、IV期くらいから年長児への憧れの気持ちをもって取り組み始める子どもも多いようです。(深川)

表9 事例5「一輪車」の分析

|      | Iさんの分析                                        | Jさんの分析                          | 『遊び集』の分析                                         |
|------|-----------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------|
| 健康   | (1)(2)<br>(3)(4)                              | (1)(2)(3)<br>(4)(10)            | (1)(2)(3)(4)<br>(10)                             |
| 人間関係 | (1)(2)<br>(3)(5)<br>(6)(7)<br>(8)(10)<br>(12) | (1)(2)(4)<br>(5)(7)<br>(11)(12) | (1)(2)(3)(4)<br>(5)(6)(7)(8)<br>(10)(11)<br>(12) |
| 環境   | (7)                                           | (7)                             | (2)(6)(7)                                        |
| 言葉   | (1)(2)                                        | (1)                             | (2)(3)(5)                                        |
| 表現   | (1)(3)                                        | (8)                             | (3)                                              |

### 3 総合考察

本稿において、特例講習の科目である「保育内容総論」を振り返ることにより、授業改善を行うことが目的であった。第2回目の「遊びの中の保育内容5領域」の検討では、アクティブ・ラーニング型授業として Think-Pair-Share の技法を取り入れた。

授業では佐賀大学文化教育学部附属幼稚園の『遊び集』より5つの事例を用いて分析を行った。ペア学習の中で、2人が全く同じ分析結果になった事例は1つもなかった。また、『遊び集』で分析されている結果とも、違いがあることから、子どもの遊びに対して様々な見方があるということがいえるだろう。まずは、保育内容5領域についてそれぞれ考察を行う。

「健康」の(1)から(10)までの「内容」が、子どもの活動や基本的生活習慣の確立など行動面についての事項が多いため、可視化しやすく、分析に迷いが生じることが少ないと考えられる。また、心情面の事項があまり含まれていない。そのため、保育内容健康の領域は、他の領域よりも、保育者が比較的共通性を見出しやすい。各事例の3者(2名の受講者と『遊び集』の分析者)の分析結果が似通っている。

「人間関係」では「(1)…喜びを味わう。」「(4)…気持ちを持つ。」「(5)…共感し合う。」「(6)…気付く。」「(10)…思いやりをもつ。」など心情面の内容項目が多く含まれている。遊びのエピソード記述されたものだけでは、これらの内容に入るのかどうかの判断が難しく、分析者により異なる結果になりやすい。

「環境」においても、「内容」の中に「(1)(3)…気付く。」「(4)(8)(9)…関心を持つ。」「(2)(10)…興味や

関心を持つ。」という記述が多く、やはり心情面での事項が多い。心情面の「内容」の事項が多ければ、行動面のように可視化しにくいいため、エピソード記述のような事例では分析が困難になることが考えられる。

「言葉」においては、各事例の中にすべての子どものつぶやきが記述されているわけではない。そのため、事例の記述だけでは「内容」の分析は困難であったと考えられる。分析者の文面の捉え方により、変化する可能性もある。

「表現」においては、造形的な内容が含まれるもの、音楽的な内容が含まれるもの、演劇的な内容が含まれるもの、複合的なものなど、表現領域の内容項目に含まれている中身は幅が広い。「並べる」や「マーブリング」の事例のように造形表現の領域が考えられるものは3者が、ほぼ同じような分析をしている。しかし、演劇的な要素が入ってくる「郵便屋さんごっこ」や、感性の表現遊びである「変な顔遊び」は、捉え方が分析者により差異が生じやすいと考えられる。

受講者同士で事例を検討することにより、子どもの遊びの中には、保育内容5領域が含まれていることが、理解できたという意見があった。また、自分以外の考えを聞くことにより、違う視点で子どもの遊びを見ることができたという感想があった。また、自分の園が力を入れている領域は、内容の抽出数が多いとの意見も挙がった。

Think-Pair-Share の技法を取り入れた授業により、遊びの中の保育内容5領域が含まれていることについて一定の理解が得られたものと考えられる。

今回は、5つの事例を用いた。今後の課題としては、分析結果の考察の時間を多めに取っていきたい。共通性や差異を検討する時間が短かったため、時間をかけて考察することで遊びの中の5領域の理解がさらに深まると考えられる。

Think-Pair-Share による分析結果から、どのような根拠により、2名の分析結果が異なったのか要因を検討することも必要である。

#### 引用文献

- 1 文部科学省(2008)『幼稚園教育要領』第2章ねらい及び内容
- 2 文部科学省(2008)『幼稚園教育要領』
- 厚生労働省(2008)『保育所保育指針』
- 内閣府(2014)『認定こども園教育・保育要領』

<sup>3</sup>安永悟(2011)「効果的なグループ討議法」(10月4日講演資料より) 久留米大学

Think Pair Share の技法とは、以下の手順である。

- ① クラス全体に質問を与える。
- ② 一人で考える。
- ③ ペアで順番に考えを述べる。(ほぼ同じ時間を使って：平等性)
- ④ クラス全体で話し合う。

<sup>4</sup>文部科学省、前掲『幼稚園教育要領』第2章ねらい及び内容

<sup>5</sup>兵庫県教育委員会(2014)『幼児期と児童期の「学び」の接続の推進にあたって』

<sup>6</sup>①『幼稚園教育要領』では保育者のことを「先生」、『保育所保育指針』では保育者のことを「保育士」、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』では保育者のことを「保育教諭」と記載されている。

②5領域の人間関係において、『保育所保育指針』では、「④外国人など、自分とは異なる文化を持った人に親しみを持つ。」という文言があるが、『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』には記載されていない。

③5領域の環境において、『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』には記載されている「国旗に親しむ。」という文言は、『保育所保育指針』では、記載されていない。

④5領域の言葉において、『保育所保育指針』では、「保育士等とごっこ遊びなどをする中で、言葉のやり取りを楽しむ。」という文言はあるが、『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』には記載されていない。

⑤5領域の表現において、『保育所保育指針』では、「水、砂、土、紙、粘土など様々な素材に触れて楽しむ。」及び「保育士等と一緒に歌ったり、手遊びをしたり、リズムに合わせて体を動かしたりして遊ぶ。」という文言は記載されているが、『幼稚園教育要領』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』には記載されていない。

<sup>7</sup>大豆生田 啓友・渡辺 英則・柴崎 正行・増田 まゆみ【編】(2011)『最新保育講座保育内容総論』ミネルヴァ書房 p10 エピソード「泥だんごにひびがはいっちゃった」

<sup>8</sup>佐賀大学文化教育学部附属幼稚園(2012)『遊び集』

<sup>9</sup>同上

事例1「変な顔遊び」 p24

事例2「並べる」 p18

事例3「マーブリング遊び」 p146

事例4「郵便屋さんごっこ」 p56

事例5「一輪車」 p102

### ピアスーパーバイザーからのコメント

保育内容5領域を理解する言葉として「5領域は子どもを覗く5つの窓である。」などと表現することがある。子どもの遊びや生活の中には様々な要素が含まれているが、それらを5つの領域に整理してそれぞれの領域から子どもを理解し偏りのない適切な指導を実践できるようにと考えられたものが保育内容5領域である。

本報告は、3年以上の実務経験を持つ保育士がアクティブ・ラーニングの手法を用いて子どもの遊びや生活を分析し、その中に現れる子どもの言動を5領域から眺めた場合どのような要素が含まれるのかを検討したものである。保育経験者が子どもを見る眼差しがよくわかり、また保育者による見方・考え方の違いと共通するものなど様々な読み取り方ができて興味深い。

本学の学生をはじめ保育経験の浅い人が陥りやすい過ちとして、保育内容5領域を小学校の教科のように捉えてしまうということがあげられるが、そうではないことを示す好事例である。

(担当：小林 伸雄)

## 「保育内容・表現」におけるオペレッタの授業実践

山中愛美

YAMANAKA Aimi

本学児童教育学科は、「保育内容・表現」の授業の中にオペレッタを取り入れている。保育者養成校として、授業の中で他者との関わり、協力し合いながら学習していく機会を増やさなければいけないと考えているからである。授業を通して表現力を高めるだけでなく、仲間との協同作業により、保育者としての資質の向上を目指した。本稿は、授業内容をまとめ、学生のレポートから、オペレッタによる表現力向上と仲間と協力して作品を作り上げていく楽しさが伺えた。

キーワード：保育者養成、保育内容・表現、オペレッタ

返りから教育効果を読み取り、今後の授業推進のための一資料とする。

### 1. はじめに

保育内容 表現は、「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」という観点から設けられた領域である。<sup>(1)</sup>

子どもは、手あそび、リズムあそび、ごっこあそびといった、あそびを通して、他者と触れ合い、これらの能力を身につけていく。子どもたちがその能力を身につけようと支援するのが保育者の役割である。しかし、人間関係が希薄になってきているといわれる現代において、これらを身に付けることは、子どもだけでなく、学生にも共通して重要である。子どもと同様に豊かな感情、表現力を高めるには、より多くの他者と関わりを持つことが大切である。

保育者養成校として、授業の中で他者との関わり、協力し合いながら学習していく機会を増やさなければいけないと考えている。そこで、本学児童教育学科で開講している「保育内容・表現」という授業の中で、オペレッタを制作 発表し、表現力を高めるだけでなく、仲間との協同作業により、保育者としての資質の向上を目指した。本稿は、保育内容・表現の授業内容とオペレッタ制作から発表までの過程を報告し、学生の振り

### 2. 授業内容

#### 2-1. 授業について

履修者はAクラス22名、Bクラス28名、Cクラス26名、Dクラス29名、Eクラス31名の計136名であった。授業は各クラスごとで実施した。

「保育内容・表現」の授業の目標は、「歌ったり、踊ったり、イメージを膨らませて創作活動をする等、表現する楽しさを味わい、自己表現力を高める。また、幼児の豊かな感性を伸ばし表現する意欲を育てるための援助の方法、指導法を考える。」とした。

授業内容は、以下の通りである。

1. ガイダンス、授業方針の説明
2. 手あそび、指あそび、リズムあそび、リズムダンス (1)
3. 手あそび、指あそび、リズムあそび、リズムダンス (2)
4. 手あそび模擬授業、元気の出る体操を考える
5. 手あそび模擬授業、指あそびから身体表現へ
6. 手あそび模擬授業、絵本から身体表現へ
7. 手あそび模擬授業、オペレッタ 班分け、演

目・配役決め

8~14.オペレッタ制作.

15. オペレッタリハーサル

16. オペレッタ合同発表会 (試験日)

授業前半では、手あそびやリズムダンスをはじめ、表現に関するあそびの体験と指導法を考えた。また第4~6回目の授業冒頭部分で毎時間3名の学生が先生役となり、1人5分程度の時間を設けて手あそびの模擬授業を行った。

授業後半では、まとめとして音楽、造形、身体表現を総合した劇あそび「オペレッタ」を制作、発表を行った。

①~⑨の間、教員はアドバイス・補助を行った。

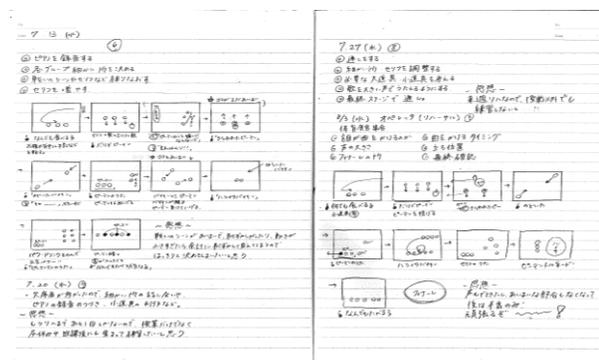


図2 記録ノート

2-2.オペレッタの授業実践

期間：2016年6月1日(水)~8月9日(火)に行われた第7~15回目までの9回(1回につき90分)

参加学生：136名

授業の流れ：①班分け、演目を決定した。

演目は、株式会社メイトが出版している「ベストセレクトオペレッタ」及び「オペレッタ」の教材本から班で気に入った演目を選出させた。各班の演目は、表1の全14作品である。演目決定後、脚本の楽譜の部分だけを学生全員に配布し、配役を決めた。

②ゲスト講師を招いて構成・演出指導を受けた。

③~⑧作品により、進行の速度が異なるため、班は進行表を作成し、自主的に進行(図1参照)。

図1 オペレッタ進行表

構成・演出、振り付け、舞台構成、舞台音楽、衣装、大道具、小道具など、発表会に向けて学生が主体的に

表1 オペレッタ発表会演目一覧

| No. | クラス | 班 | 演目             |
|-----|-----|---|----------------|
| 1   | A   | 1 | グリーンマントのピーマンマン |
| 2   |     | 2 | おおかみと7匹のこやぎ    |
| 3   |     | 1 | おくびょううさぎ       |
| 4   | B   | 2 | 海のダンスパーティー     |
| 5   |     | 3 | おつきさまとおともだち    |
| 6   | C   | 1 | いつまでもともだち      |
| 7   |     | 2 | かっぱわくわく        |
| 8   | D   | 3 | おおかみと6匹のこやぎ    |
| 9   |     | 1 | ブレーメンの音楽隊      |
| 10  | E   | 2 | ゆめたまご          |
| 11  |     | 3 | ありがとうにありがとう    |
| 12  | E   | 1 | 金のがちよう         |
| 13  |     | 2 | ブレーメンの音楽隊      |
| 14  |     | 3 | とんがり山の大魔神      |

オペレッタ制作~発表までの留意点を次のとおりとした。

- ① 1班を10名前後で構成する
- ② 裏方だけでなく、必ず全員に役を振り分けること
- ③ 演出は全員で役割分担して行う
- ④ 背景・衣装・大道具・小道具に至るまで全員で制作する
- ⑤ 材料費は5,000円までとする
- ⑥ 上演時間は1班10~15分
- ⑦ 本番はマイクを使用しない
- ⑧ 発表会終了後、授業ノートに振り返り(自由記述)を書いて提出する
- ⑨ 各班の会計報告書を提出する

| 演目 | 月/日  | 予定内容     | 1次 | 2次 | 3次 | 4次 | 5次 | 6次 | その他 |
|----|------|----------|----|----|----|----|----|----|-----|
| 9  | 6/29 | 前回の復習    | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —   |
| 10 | 7/1  | 前回の復習と修正 | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —   |
| 11 | 7/8  | 進捗確認     | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —   |
| 12 | 7/15 | 中間発表     | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —   |
| 13 | 7/22 | 進捗確認     | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —   |
| 14 | 7/29 | リハーサル    | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —   |
| 15 | 8/10 | 舞台発表     | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —   |

準備した。考えた構成・演出、振り付けは各自でノートに記録した(図2参照)。

⑨オペレッタ発表会リハーサル

## 2-3.発表会

日時…2016年8月10日(水) 9:30開演

場所…本学アリーナ

### 3. 研究方法

オペレッタ制作～発表会までの振り返りを発表会終了後に授業ノートに書いた学生のレポートから上記の問題について分析、考察する。

### 4. 結果

発表会終了後の振り返りレポートから全体に共通した内容や少数派な記述のいくつかを抜粋し、以下に記載する。

- ・既存の物語がある状態だったから進めやすいとおもっていたが、振付や登場の仕方(演出の仕方?)が難しかった。通して演技すると、思っていた動きと見栄えかたが違ったりした。
- ・歌詞(言葉)に合わせて振付を考えるのが難しかった。曲のテンポがゆっくりなので、舞台全体を使って動きを表現するようにした。楽しく表現できた。この経験を将来子どもたちに指導していきたい。
- ・他のオペレッタと違ってシーンがほとんど変わらないので、立ち位置や登場人物の動き、はける方向などを工夫した。観客がどうすれば楽しく見られるか考えた。できあがるにつれて、課題点がみつかって時間が無い中でやる事が多かった。小道具が思っていたより小さく見えてしまった。
- ・物語はあっても、音源を録音したり演出を考えたり、1から作り上げるのは難しかったが達成感があった。この経験を保育士になったときに生かしたい。
- ・物事を決めていくにあたり、物語を理解するのに苦労した。観客が決められた時間の中で理解できるよう、セリフを足して工夫した。
- ・オペレッタを通して、人と関わりをもつことが楽しいと思った。
- ・最初は単位の為という意識が強かったけど、みんなと活動しているうちに、真剣に取り組むように

なっていた。自分たちでオペレッタをするのは難しいと感じたのに、子どもたちに指導するのはもっと難しいと思う。

- ・作品を作り上げる過程が大変だった。途中友達と喧嘩しそうになり、嫌になりかけたが、互いに意見を言い合って良い作品ができた。
- ・班全体で協力体制が感じられず苦労した。やる気のある人たちだけで頑張った。
- ・劇をするのは小学校以来で、どんな風に振り付ければよいのか、考えるのが難しかった。何でもよいから体を動かしていると、アイデアが浮かんできて、リズム運動は、頭で考えるより体を実際に動かすことが大切だと気付いた。
- ・制作活動が進むにつれて、それぞれが案を出して良いものができていくのが目に見えてわかって楽しかった。なかなか振りがでてこなかったり、役者の配置が難しかったりしてその度に話し合いをしてたくさん新しいアイデアが出てきた。大学に来て初めて友達と協力して何かを作って、改めて人との関わりの難しさを感じ、共感できたり友達の新しい部分を発見できたりした。
- ・もう少し衣装やセットの準備の時間を増やせばよかった。
- ・動きを大きく見えるようにする動き方が難しかった。みんなと意見を合わせるのが難しかった。準備物をもっと早くから頑張ればよかった。

### 5. 考察

レポートには、「協力」「工夫」「楽しさ」「難しさ」「意見」「理解」というキーワードが非常に多くみられた。

履修者は、1年次に先輩のオペレッタ発表会を観賞しており、オペレッタのイメージは持っていたが、いざ制作活動が始まると、それぞれの表現力の個人差や作業の多さに戸惑いを感じている学生が多かった。しかし、作品を作り上げていくにつれて、班内での意見交換がなされ、スムーズに作業が行われるようになっていったことが示唆される。最初は遠慮していたが、より良い作品にしたいという思いから、学生同士で指導し合う姿が見られるようになったり、努力することに楽しさを見出していったりしたのではないかと考えられる。

しかし、班の中には、最後まで心を通わすことが

できず、一部の班員だけに大きな負担がかかり、発表会を終えても十分な達成感や充実感が味わえなかった学生もいた。

オペレッタを実際に体験することによって、学生たちの造形表現力、音楽表現力、身体表現力についてのスキル向上がみられた。これらは、学生のレポートからも読み取れた。また、発表会が近づくにつれ多くの班やクラスの雰囲気は良くなっていき、発表会後は達成感と充実感に満ち溢れていたことから、オペレッタは表現力を高めることはもちろん、仲間との協同作業という点で、保育者としての資質向上に対する教育効果が高いといえる。

## 6. 引用文献・参考文献

- (1) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説 東京：フレーベル館
- (2) 長根利紀代 (2004) 保育者を目指す学生への授業効果について－オペレッタを教材として－：名古屋柳城短期大学研究紀要 第26号 91－106
- (3) 古屋祥子、沢登英美子、高野牧子 (2012) 保育者養成校におけるオペレッタ創作活動の教育的効果－2011年度「総合表現演習」の実践から－：山梨県立大学 人間福祉学部紀要 Vol.7 31－48

### ピアスーパーバイザーからのコメント

本論文は、「表現力向上と仲間との協力」という2つの狙いを持った「オペレッタ」というユニークな取り組みの授業実践の記録である。

特に、「仲間との協力」という面では、グループワークは一般に一部の班員にだけ大きな負担がかかる危険性を常に持っており、この取り組みにおいてもその危険性がある中で、多くの班がそれを乗り越える経験をし、当初の目的を達成できたという点でも、意義深い活動であると考えられる。

(担当：田邊 文彦)



<平成 28 年度 「教育実践研究紀要」第 9 号 執筆者一覧>

|       |       |                    |
|-------|-------|--------------------|
| 准教授   | 井本 英子 | (児童教育学科/音楽・音楽教育)   |
| 准教授   | 佐藤 有紀 | (児童教育学科/造形・造形教育)   |
| 非常勤講師 | 丹羽 正之 | (児童教育学科/情報処理・漢字研究) |
| 准教授   | 齋藤 尚志 | (児童教育学科/教育学)       |
| 講師    | 高田 佳孝 | (児童教育学科/体育科教育学)    |
| 特任講師  | 林 富公子 | (児童教育学科/幼児教育)      |
| 講師    | 園田 雪恵 | (児童教育学科/幼児教育学)     |
| 特任講師  | 山中 愛美 | (児童教育学科/体育)        |

<平成 28 年度 「教育実践研究紀要」第 9 号 ピアスーパーバイザー一覧>

|     |       |                  |
|-----|-------|------------------|
| 教授  | 番匠 明美 | (児童教育学科/臨床心理学)   |
| 講師  | 園田 雪恵 | (児童教育学科/幼児教育学)   |
| 講師  | 林 幹士  | (児童教育学科/特別支援教育)  |
| 教授  | 片山 雅男 | (児童教育学科/理科)      |
| 准教授 | 佐藤 有紀 | (児童教育学科/造形・造形教育) |
| 教授  | 三木 麻子 | (児童教育学科/日本文学)    |
| 教授  | 小林 伸雄 | (児童教育学科/造形・造形教育) |
| 教授  | 田邊 文彦 | (児童教育学科/経済学・経営学) |

夙川学院短期大学「教育実践研究紀要」

第 9 号 (2016)

2016 年 12 月 20 日発行

編集発行：夙川学院短期大学

FD 委員会

〒650-0045 兵庫県神戸市中央区港島 1 丁目 3-11

TEL:078-940-1154 (代表)

印刷所 水山産業株式会社

〒653-0012

神戸市長田区二番町 3 丁目 4-1

Tel. (078) 577-3757



Shukugawa Gakuin College  
Educational Affairs Committee (FD)  
**Bulletin of College  
Educational Research**

~*Shukugawa Gakuin College Educational Affairs committee (FD)* ~

**No.9 【2016】**

Articles (Applied Field Research)

< Category-3 >

- One example of the Active Learning in music of an elementary school.  
..... IMOTO Hideko
- Educational Practice Report on Drawing Process in Art and Craft Teaching Method  
..... SATO Yuki
- Keyboard input training for Romaji-Kanji method.  
..... NIWA Masayuki

< Category 4 >

- Activities of the Collaboration Learning in the Pre-Guidance for Teaching practice  
—From A Scene of Mathematics Class Planning made from a viewpoint of Active Learning—  
..... SAITOH Hisashi
- Project for Developing of Physical Education in Young Children's  
..... TAKADA Yoshitaka

< Category 5 >

- Actual condition of training and guidance on planning  
..... HAYASHI Fukuko

< Category 6 >

- Reports of Active-Learning-Based Instruction in “Study of Contents for Early Childhood Education and Care” for Practice of Special Case Lectures—A Study of The Five Fields in Early Childhood Education and Care in Child's Play—  
..... SONODA Yukie
- Practice of Operettas in Childcare "Expression"  
..... YAMANAKA Aimi