ISSN 0289−3835

奈 良 保 育 学 院

研 究 紀 要

第 20 号

学生アンケートから見える幼稚園教育実習１の学びと課題 …… 増井　啓子　1

幼児教育における「造形表現」の重要性について
―保育現場での実践を通しての考察― …… 立石知恵美　11

個別対応職員に関する国会質問答弁の研究 …… 小宅　理沙・今井　慶宗　21

特別支援教育に関する制度とインクルーシブ教育 …… 志岐　和紀・武輪　敬心　31

保育者養成のための領域「表現」における連携授業
―造形から音楽への段階的カリキュラム― …… 安井　良尚・杉山　真規・岩城　正幸　41

インクルーシブ教育の現状と課題
―居場所としての学校図書館の事例から
…… 江口　寛・堀川　愛・武輪　敬心・志岐　和紀・山田　清香　57

人とのかかわりから育つ子ども
―育ちと学びをつなぐ保幼小連携についての一考察― …… 阪本さゆり　67

感性と表現に関する領域「表現」における意義と可能性 …… 中村　美砂　73

２０２２

学生アンケートから見える幼稚園教育実習１の学びと課題

A study of the prior guidance in the teaching practice in kindergarten
- Through the analysis of the questionnaire after the teaching practice -

増　井　啓　子
Keiko MASUI

キーワード：幼稚園教育実習，アンケート，事前指導，指導案，子ども主体
Key Words：Teaching practice in kindergarten, Questionnaire, Prior guidance, PosteriorTeaching plans, Independence of children

１．はじめに

本校では１回生の10月から２週間「保育実習」が始まり、２月に「保育実習Ⅱ」、２回生の６月に「幼稚園教育実習Ⅰ」、８月に「保育実習Ⅲ』、10月に『幼稚園教育実習Ⅱ』と、各２週間合わせて５回の実習を行う。

筆者は、本年度から「幼稚園教育実習指導Ⅰ」「幼稚園教育実習指導Ⅱ」の教科担当をしている。幼稚園教育実習指導全般の指導を行う立場として、 学生への事前指導、事後指導のあり方を模索している。今回、新型コロナウイルスの感染症の影響によって授業の在り方が大きく変わった。また、６月の「幼稚園教育実習指導Ⅰ」の配属先は、コロナ禍の状況もあり、各市町村によって受け入れが異なったため、一部の学生は実習直前に配属先を変更することとなり、学生は自己開拓した希望園で実習を行えない状況となった。初めての「幼稚園教育実習」に対する不安は大変大きいものがある。それに加えて、今回の実習ではコロナ禍の不安を抱えて実習に臨むこととなった。コロナ禍において学生を実習園で受け入れていただくことについて、実習園側からの実習を行う上での新たな条件が追加され、実習内容についても感染予防を優先しつつ、園での子どもへの関わりを重視できるよう、本校でガイドラインを作成し、各実習園と個別に確認して進めることとなった。

筆者は、このような状況の中での幼稚園教育実習において実習後の学生の振り返りを省察することは、幼稚園教育実習指導に有用であると考えた。

２．研究の目的

新型コロナウイルス感染拡大予防といった特殊な状況のもとで学生は幼稚園教育実習に臨んだが、実習において、実際に学生自身がどのような学びやふり返りをしているのか、不安や困難は何かなど実習後アンケート調査を実施し、そのアンケート結果から10月の第２段階幼稚園教育実習に係る事前指導の在り方について問題点や改善点を考察した。

３―１．教育実習Ⅰの目的及び概要

本学の幼稚園実習は、前期80時間、後期80時間、計160時間の幼稚園教育実習を２回生６月に第

１段階２週間、10月に第２段階２週間行う。本学の「教育実習手引き」には、実習の目的は、①子ども理解を深め、幼稚園教諭の職務内容を理解することができる。②幼稚園教諭として必要な資質、能力、技術について実践的に理解することができる。③幼稚園教諭として必要な資質、能力、技術について実践的に理解することができる。④指導案や観察・記録の方法を理解し、作成することができる。⑤保育の実際を体験する中で、自己課題を明確にすることとある。実習において学生は、実際の保育の場に身を置き、教員の指導のもとで、子どもとの生活を共にしながら、幼稚園やこども園の役割や幼稚園教員の職務を学ぶことの意義を理解できるよう努めることである。

幼稚園教育実習の対象となっている園は、学生自身が卒園した園や学生が自己開拓した園、本学の付属園、学生の居住地から通える範囲の園を養成校で交渉してお願いしており、そのほとんどは、私立幼稚園である。教育実習第１段階と第２段階は、原則として同じ園としている。しかし、今年度は、コロナの感染拡大予防のため各市町村から６月の実習受け入れの見合わせが直前に入り、実習園27園中、10園の変更があった。そのため、事前に学生に配属を知らせた園とは異なる実習先になった学生もいる。また後期は、受け入れ可能の園もあり、後期の実習園が変更となる学生もいる。このような状況の中、学内の授業の在り方についても教員と学生、学生同士の距離も一定に保ち、かつマスクを着けたままの授業を行うなど授業の在り方も大幅に変わった。

本学における実習は、第１段階は「観察実習」と「参加実習」「部分実習」、第２段階は「観察・参加実習」「部分実習」と「責任実習」の形式で行う。「観察実習」は、クラスの活動の中に入り、園の１日の生活、年齢ごとの子どもの姿（子どもたちの遊び・生活・育ち）、保育者の姿（子どもへの関わり方、言葉がけなど）、保育内容や保育方法、保育形態、保育者の職務、環境構成、職員との連携、保護者への対応などの視点で保育現場の様子を捉えていく。「参加実習」は、観察から一歩進めて幼児と関わりをもちながら役割の一端を担い、教員の補助として活動の援助をする。また、実際に絵本や手遊び等を子どもの前で行うこともあり、実施方法は、園や各配属クラスの担当教員の考え方により異なる。実習は養成校での学びと保育現場との接点であることから、「実習で何を学びたいのか、どのような実習をしたいのか」を明確にして実習生としての心構えをもつことが大切である。また、子どもたちにとっては、たとえ実習生であっても「教員（先生）」と受け止められることから、自らの行動や言動に注意を払う必要がある。「責任実習（部分・全日）」は、園生活の１日の全てあるいは１日のある部分の保育をクラス担任に成り代わって行う実習であり、実習の最終段階として位置づけられるものである。この実習では、指導計画を作成して活動の展開を考え、保育活動を行う。学生は、責任実習において、中心となる活動に何を選択するのか、自分ができる題材（得意な分野）を考えて、題材が決まれば事前に「活動のポイント」「ねらい」を設定し指導計画を作成する。

３－２．幼稚園教育実習の流れ

表１に筆者が担当した授業「教育実習指導」の具体的な指導内容の流れを示した。

第１段階の実習で目指すものは、幼児教育の実際に触れ、観察実習、参加実習などの機会を通じて幼児理解を深めることである。また、実習生としての自覚をもち、指導教員の実践に学び、指導教員の指導・助言のもとに活動や仕事の一部を分担していくことである。

２週間の実習を通して幼稚園教員と自己の課題に気付き、問題解決への様々な方法を学ぶこと、また、教員としての役割を認識し、幼児教育に対する意欲と責任感を高めることを目指している。

表１　「教育実習指導」の具体的な指導内容の流れ

1	幼稚園実習の指導ガイダンス・幼稚園教育実習の意義と目的
2	実習の流れの理解・個人票、書類の作成・下書き・清書
3	実習記録の必要性と記述の仕方
4	実習先オリエンテーションの意義
5	保育の実際についての理解 （見学・観察）付属幼稚園
6	見学・観察ふり返り・記録の書き方
7	実習準備（名札・自己紹介カード作成）手遊び・絵本など教材紹介
8	６月、７月の指導計画・部分実習指導案作成
9	グループ模擬保育
10	グループ模擬保育
11	・記録簿の書き方・実習後の流れ
教育実習第１段階（６月17日～７月１日）	
12	実習情報交換会・アンケート実施
13	実習報告会に向けてグループワーク
14	実習報告会資料作成、リハーサル
15	実習報告会・第１段階まとめ
16	第２段階の意義と自己課題の明確化
17	記録簿の書き方について：「実習目標」「オリエンテーション」
18	「実習目標」．指導案の意義と書き方
19	自作教材（部分保育案の作成）アンケートによる指導案の作成（指導案作成の手順） 自作教材作成（エプロンシアター・パネルシアター）
20	責任実習に基づく各年齢の発達の特質を捉えた指導計画の作成
21	保育指導案に基づいたグループ討議
22	事後指導の流れと記録簿提出・教育実習直前の準備と心構え
教育実習第２段階（10月17日～ 10月28日）	
23	実習後の振り返り・アンケート
24	自己評価票の振り返りの意義
25	実習報告会 教育実習第１，２段階を通しての学び 保育者の専門性と実践力について
26	実習報告会

図1　カードシアター

図2　歌遊び

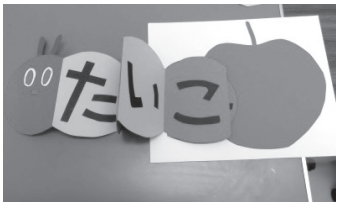


図3　音あそび

図4　ことば遊び

図5　絵本「おべんとうバス」

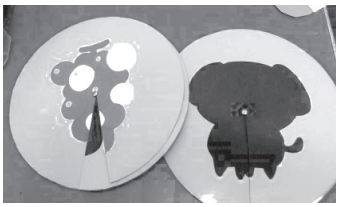


図6　シルエットクイズ

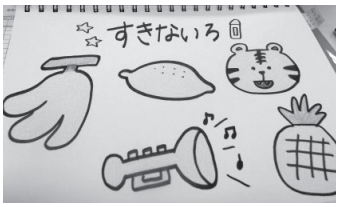


図7　色あつめ

図8　食べ物クイズ

図9　名前あてクイズ

図10　絵本グループワーク

図11　手遊びグループワーク

図12　自己紹介

図13　観察保育

図14　部分保育

図15　学びの振返

実習指導については、例年の実習授業のスケジュール通りには実施できず、５月に観察実習を２回予定していたが近隣園では行えずまた、付属園での観察実習も新型コロナ感染症拡大予防の影響によって、時間を短縮せざるを得ない状況となった。また、通常であれば力を入れたいグループワークなどについても、学生の欠席も重なり「三密」を避けながらの授業を余儀なくされ、学生だけでなく教員も実習指導や実習に不安を抱きながら進めざるを得ない状況であった。このような中、実習２週間前の検温チェック、行動記録等の記入など感染対策について授業内で注意喚起を行い、一

人一人の学生が貴重な実習の機会を免許取得の第一歩として受け止め、主体的に実習に取り組めるよう指導した。

４．アンケート調査（第１段階）

対象および実施時期

令和４年度の幼稚園教育実習第１段階を終了した学生（２回生）48名を対象とし、令和４年７月実習終了後の「教育実習指導」の授業内で振り返りアンケートを行った。

５．アンケート結果

回収したアンケートをもとに項目ごとの集計を行い以下に示すこととする。

５－１．実習の配属クラス

５歳児【27】　４歳児【24】　３歳児【28】
２歳児【３】　１歳児【２】　０歳児【２】
２週間のうちクラス担当交代【24】　２週間同じクラス【24】

実習１段階は各年齢の発達段階を学ぶ観察実習の観点から半数の学生が各年齢を交代で配属されている。

５－２．実習中に指導を受けた内容・実習終了時に最も達成されなかったこと

表２　実習中に担任教諭や園長先生から指導を受けた内容【複数回答】

項　　目	回答数	回答数/48
子どもとの関わりについて	28	58%
援助・言葉がけ	20	41%
誤字脱字	4	8%
部分保育（手遊びや、歌唱指導、絵本読み聞かせ等）	37	77%
準備や片付けについて	5	10%
報告について	1	2%
環境構成	14	30%
ねらいの設定について	14	30%
その他（記録簿提出について）	3	5%

表３　実習終了時に最も達成されなかった課題【複数回答】

項　　目	回答数	回答数/48
記録簿作成に時間がかかる	16	33%
トラブル場面での指導	26	54%
全体を見ることができない	13	27%
記録簿の内容が薄い	8	16%
絵本読み聞かせ等保育技術	11	22%
手遊びのレパートリーが少ない	12	26%
言葉かけがうまくいかない	8	16%
内面を理解した援助	7	13%
発達等保育専門知識	5	10%
遊びの援助（自由遊び中の援助）	8	16%
食事・排泄等の生活習慣の指導	2	4%
記録簿の項目の意味が分からない	2	4%
保育者との関わり	8	16%

「実習中に担任教員や園長先生から指導を受けた内容」（表２）としては、多い順に「部分保育（手遊びや、歌唱指導、絵本読み聞かせ等）」が77％受けたと答えている。

「子どもの関わり方について」が58％と半数を超える学生が指導を受けたと答え、ついで「援助・言葉がけ」が41％、「環境構成」「ねらいの設定」が30％である。今回の実習では、全体の半数以上の園で部分実習が組み込まれていた。その理由としては、後期に実習園がコロナの感染拡大予防により、実習受け入れについても保証できないとのことで学生の学びを深めるために実施していただいたようだ。次に、保育の中で「難しいと感じたところ」を記述させたところ「子どもへの関わりについて過干渉になり過ぎない」、「子どもとの距離感のとりかた」、「子どもへの言葉がけ」などと、子どもとは積極的に関わることができるが、個別対応など子どもの発育発達を踏まえて、子どもの状況を勘案しながらとなると自信がもてないなどの記述が見られ、学生自身も担当教員から指導を受けた内容について課題であると感じていることがわかる。

また、学生が「実習終了時に最も達成されなかった課題」（表３）として、多い順に、「トラブル場面での指導」が54％、「記録簿作成に時間がかかる」が33％である「全体を見ることができない」が27％、「手遊びのレパートリーが少ない」気になる項目としては「保育者との関わり」などをあげている。園の担当教員との信頼関係を作り上げていくためには、約束を守ること、誠実さと謙虚な気持ちが必要であることが示唆されている。

「今回の実習で難しいと感じたところ」を記述させたところ、「物の取り合いの対処法、喧嘩の際の仲裁の仕方」、「気になる子どもへの関わり方、注意の仕方」などと、トラブル場面での指導の難しさをあげている。

５－３．実習中に園で歌った歌（他の実習生や担当教員も含む）

季節の歌	ニャニュニョのてんきよほう、にじ、お化けなんてないさ、たなばたさま、時計の歌、だからあめふり、かたつむり、あめふりくまのこ、みずてっぽう、しゃぼんだま、おいけのポルカ、カエルの歌、きらきら星、おもちゃのチャチャチャ、にじのむこうに、ながぐつまーち、アイスクリームの歌、カエルの合唱、シャリシャリシャーベット、イチゴの歌、大きな古時計、お使いアリさん、ぱらぱらおちる、おおきなくりのきのしたで、こぎつね、まつぼっくり
遊びの歌	アチコチ体操、ミッキーマウス、ハッピーフレンズ、きょうも元気、勇気100％、ドラエモン、すうじの歌、わにのお父さん、さよならさんかくまたきてしかく、ココロの地図、てをつなごう、スーパーカリフラジリステック、エクスピアリドーシャス、せかいじゅうのこどもたちが、いぬのおまわりさん、スマイル、もりのくまさん、どんないろがすき、ララララジョイ、まんまるちゃん、こまめこまめ、えんやらももものき
生活の歌	１２３でおはよう、たんじょうびのうた、お祈り、朝の歌、さよならの歌、仏の歌、お弁当の歌、ゆりかごのうた、はをみがきましょ、園歌、おとうばん、せんせいおはよう

５－４．実習中に実習生が弾いた曲（他の実習生や担当教員も含む）

おかえり、おべんとう、世界中の子どもたち、にじ、カタツムリ、いぬのおまわりさん、くじらのとけい、おもちゃのチャチャチャ、むしむしじゃんけん

５－５．実習中に子どもたちとした手遊び（他の実習生や担当教員も含む）

ならのだいぶつさん、はじまるよ、ピカチュー、大きな栗の木の下で、お弁当バス、ミッキーマウス、トントントンアンパンマン、おちたおちた、ぼうがいっぽん、クイズクイズ、まあるいたまご、ちいさいにわ、やまごやいっけん、りんごころころ、モモなしバナナ、パイナップル、にんじゃってなんじゃもんじゃ、てるてるまん、あくしゅでこんにちは、げんこつやまのたぬきさん、パンダうさぎコアラ、一本橋こちょこちょ、グーチョキパー、いっぴきのカエル、しあわせならてをたたこうぺんぎんまーくのひゃっかてん、チョキチョキダンス、キャベツの中から、いっぴきののねずみ、こぶたがみえる、おはなしおはなし、ろうそくぽ

５－６．部分実習はありましたか

ある（37）ない（11）

・歌唱指導（おばけなんてないさ、にじ、かえる、かたつむり）
・制作（七夕飾り、カエルの制作、魚釣りの魚、カスタネット制作、風鈴つくり
　　アジサイ制作、てるてる坊主、袋お化け、輪投げつくり、新聞遊び）
・模様遊び（にじみ絵、私にワンピース）
・ゲーム遊び（だるまさんがころんだ、ボール遊び、新聞ボール投げ、フルーツバスケット、猛獣
　　狩りに行こう）
・言葉遊び（なぞなぞ、はやくちことば、しりとり）
・絵本、紙芝居の読み聞かせ

５－７．部分実習の中でうまくいかなかったところ、難しかったところ

（制作活動）

・出来上がりに速い、遅いや個人差があるため適切な声かけができなかった。
・制作時に使う道具の使い方、安全面への配慮が把握できていなかった。
・制作時の導入、展開、片付けなど時間配分、片付けの手順、環境構成など指示ができなかった。
・作ったもので遊ぶ予定であったが、終わり方が分からず十分時間がとれなかった。
・スムーズにできること、できないことなど子どもの把握ができていなかった。
・全体の活動の流れを気にしすぎて説明的になり、個々への配慮が見えなかった。

（ゲーム遊び）

・保育者の立つ位置や、遊びやルールについて説明が長くなり、遊びの楽しさを共有できる時間が取れなかった。
・子どもたちが話を聞いてくれないので、予想以上に声を出す必要があった。
・子どもたちの発達段階を考えた内容や導入が難しく指導案通りの展開をすることで必死になった。
・ゲームの終わり方が難しく担任への引き継ぎの仕方が分からなかった。
・参加しない子やトラブルが起こり泣いている子への関わりに気を取られ予定通りには進められなかった。

部分指導については、制作やゲーム遊びなどが主で学生によっては、自分が得意なものを生かす活動も取り入れたりしている。今回は、オリエンテーション時や実習初日に指導案を作成して持ってくるようにと指示をいただいた園が多く、そのため子どもの実態についてどんな子どもたちなの

か、どんな遊びが好きなのか分からず「幼稚園教育要領」の発達の過程やこれまでの授業で学んだことを参考にその年齢の一般的な姿から考えて指導計画を立案している。「幼稚園教育要領」第１章の指導計画作成上の基本事項と留意事項には、「幼児の興味や関心に応じてねらいを設定すること」や、「幼児の実態に即して指導計画の改善を図ること」「幼児の実態を踏まえながら工夫すること」が記述されている。このことから分かるように、幼児の実態を把握し、予測をして指導計画を立てることは重要である。実習が始まり、子どもたちと出会って、予想と違ってこんなこともできるのかと、子どもの姿から発見することや反対に目の前の子どもたちの興味や関心と合わない場合も当然ありうる。しかし、学生にとっては、事前に作成した指導案の展開でやり遂げることが目標で、子どもたちの様々な姿を予想したり、想定外の展開になった時、援助方法を工夫したり目の前の子どもの様子に合わせて再構成していくことなど状況に合わせて考えていくことが難しいことが分かる。

また、導入、展開、まとめのそれぞれの場面について子どもたちが活動を理解し、興味をもって関わることができるような環境構成のつくり方、楽しく取り組めるように手順をどう説明したらよいか、活動が始まったら、どのような雰囲気で取り組みたいのか、個々への対応、活動の終わりに満足感や達成感を感じる声掛けなども難しいようである。特に制作活動では、誰が何をどのように進めるかということは、実際に活動を始めてみなければわからない。保育者は一人一人の子どもと関わりながら、子どもの気持ちを汲み取って、適時に考えて援助することを繰り返していかなければならないが、実習生にとっては、自分の思うとおりに活動が流れるかどうか一番気になるところである。「よかった、うまくできて嬉しい」「うまくいかなかった」という単純な視点の振り返りであることも伺える。保育をふり返るという点で、「活動について」なぜその活動を選んだのか、活動選択の意図、その活動は今の子どもたちにとってふさわしい活動であったのか、活動のためにどのような準備をしたのかなどの振り返りの視点が重要である。次に子どもたちの姿については、興味をもって楽しく取り組めたのか、取り組めない子どもはどのような様子だったのか、その原因は何であるかなどの視点が大切である。次に保育者の援助では全体への言葉がけ、個々への働きかけ、保育者の立つ位置、時間配分など手順や段取りも含め課題を見つけることが次回の指導の改善につながっていく。また、保育の中で大切なことは、子どもたちを保育者の意図した方向に引っ張っていくことではなく、クラスの子どもたちを主体にして考えていくなど振り返るポイントがたくさんある。「できたこと」「できなかったこと」という単純な視点ばかりでなく、「ここが難しかった」「どのやり方を選択したらよかったのか」など自分の課題を確認していくことが大切である。

また最近、実習園では幼稚園が「認定こども園」に移行してきている。そのため満２歳児からの保育を行っている園も増えてきているので、１歳児から５歳児の幼児の発達段階の理解も再度確認の必要がある。

アンケートの最後に「これからの自分の課題」を記述させたものを筆者が、内容によって表４のように分類した。表２や表３の結果と同様「子ども理解」や「記録簿」に関する記述が見られた。

表4　これからの自分の課題

分　類	記　述
子どもへの関わり	積極的に子どもと関わり、子ども理解を深める 一人一人と全体への子どもへの関わり方 子ども同士のトラブルの対応の仕方
記録簿	誤字脱字をなくし、内容が伝わる文章表現を意識する 保育を振り返る視点をもち、内容を深める
保育者理解	コミュニケーションをしっかりとる 担当教員の環境構成や援助の意図を学ぶ
指導案	予想される子どもの姿に応じた指導案、発達を考えた指導案の組み立て
教材研究	手遊び、絵本、活動などの教材研究 子ども実際の姿と保育者の援助の書き方、指導計画の大切さ ピアノの練習、子どもの様子を見ながらピアノが弾けること 環境のつくり方や教材選択

6．実習の課題からの分析

実習園の担当指導者や園長先生からも、指導助言をいただき、改善をするという流れで実習を深めていると思われるが、なぜそうした方がいいのか考える間もなく言われるままに改善したこともあったかもしれない。実習中の毎日は、記録簿、指導計画、教材の準備、環境整備、環境構成など忙しく、一つひとつの疑問をその場その場で解消することはなかなか難しいこともあるが、日々自己評価を重ね、まずは自分のできなかったことに対して、担当指導者はどのように指導をしているのかよく観察をしていくことも大切である。

まとめと課題

子どもたちから「先生」と呼ばれ、子どもたちの前に立ち、苦労しながら肌で感じた実習であったが、学生たちにとってこの１段階の実習は２段階につながる大きな学びであったことが伺える。

保育の計画は実際の活動が保育者の予想を超えて展開することもありうる。このような場合、計画した通りに行わせようとするのではなく、子どもの主体性を大切にし、子どもの発想や偶然性などを生かし臨機応変に対応することが必要となってくる。子どもたちの実際の姿と照らし合わせたうえで、計画におけるねらいや内容の設定が適切であったのか、ねらいを達成できるような適切な援助であったのか、次の計画を立案するときにはこうした反省点を生かし、改善を行っていくなど、指導計画を立案する際の重要な視点である。

学生のアンケートから見えてきた課題に対して、実習の前にどんな力をつけるのか限られた授業時間では難しい内容であるが、実習に必要な指導計画の立て方，記録の視点、保育の活動内容、保育の進め方など模擬保育を通して今後もさらに進めていく必要がある。また、実習前に、学生自身が意欲をもって取り組めるよう、様々な角度からヒントを与え、教材研究する環境を整えていきたい。

第２段階の実習に向けて、一人一人の学生が貴重な実習の機会を幼稚園教諭免許資格取得の第一

歩として受け止め、主体的に実習に取り組み、さらに幼稚園教諭としての資質向上心をもつように授業の展開を考えていきたい。実習前に保育力をつけることは大事であるが、やり方や保育方法をマニュアル化してしまうことを危惧する。

授業では学生に伝わりにくい部分であるが、十分な準備をして実習に臨むことで、保育の本質を捉える学びに近づいていけるものと考えている。実習前にどのように保育力をつけるか、それはすべての教科が連動し、学生に意識付けるとともに子どもの成長発達とどう関わるのかという原点に学びの軸足を置く指導が学生の学びの質を高めることにつながると考える。

今回の実習の結果を無駄にすることなく、さらに先につなげるためにも実践的な指導を取り入れつつ、保育養成につなげる授業のあり方を考えていきたい。

実習にあたり学生の健康観察の記録、行動記録の実施、コロナへの感染を心配しつつ実習に行かせること、また実習園では子どもたちへの安全確保に加えて学生の感染予防への対応などしていただき、第１段階の実習を終えたことは学生にとっても大きな学びとなった。実習後の報告会においても学生の成長した姿を見ることが出来た。

今後、コロナの収束も見えない状況で実習を行うにあたって、実習園との事前の情報交換、実習訪問の際、養成校としての授業の状況、学生の実態など情報交換の場をつくるなど、養成校と実習園とが協働していくことが保育者養成をしていくためには必要であると考える。

注１）ここでいう、幼稚園現場実習の実習先は、「幼稚園、幼保連携型認定こども園、幼稚園 型認定こども園」である

引用・参考文献

文部科学省（2018）「幼稚園教育要領解説（平成30年2月）」（https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf 2021.9.7）

１）文部科学省『幼稚園教育要領』平成29年告示

２）実践につながる新しい教育・保育実習　ミネルヴァ書房2022、3月p.22 ～ p30

３）教育実習・学校体験活動　ミネルヴァ書房11月p.76 ～ p92

幼児教育における「造形表現」の重要性について
～保育現場での実践を通しての考察～

Speculation on the importance of formative expressionin early childhood education
based on my experience at my nursery school

立　石　知恵美
Chiemi TATEISHI

Ⅰ．はじめに

2018（平成29）年、「幼稚園教育要領」が改訂され、次のような事が確認された。

まず、幼稚園教育は「環境を通して行う教育」であることを基本とし、①幼児の主体的な生活を中心に展開するものであるあること。②あそびを通した総合的な指導によるものであること。③幼児一人ひとりの発達や個人差に応じるものであること。の３つの柱がしめされたのである。さらに、「幼稚園教育要領」の第１章第２では幼稚園教育において育みたい資質、能力「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」〔10の姿〕として明確化されたのである。また､学校教育法の第７章第77条に、幼稚園は幼児を保育し、適当な環境を与えてその心身の発達を助長することを目的とする。と「環境による教育」が幼稚園であるということが記されている。そして､「心身の発達を助長すること」が目的であると述べられている。

保育者は「10の姿」の「姿」を念頭におきながら、一人ひとりの発達の特性に応じて遊び中心の生活環境の中でそれぞれの興味、関心に寄り添い、発達に必要な体験、感性を育む活動を取り入れ保育を行うことが必要とされる。

10の姿と記されている項目は①健康な心と体②自立心③共同性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、標識や文字などの関心、感覚⑨言葉による伝え合い⑩豊かな感性と表現である。項目の内容を記すのは省くが、その内容は全て保育内容の５領域に、通じている。

特に、５領域の表現の造形表現は３つの柱や10の姿を念頭に置いて保育を実践するにあたり、とても重要な領域と考える。筆者は自身の40年に渡る保育実践の下でそのことを実感すると共に実証してきたつもりである。

特に、ありのままの子どもの表現を如何にして表出するのか、造形活動を通して子どもの心をはぐくむのか、ありのままの表現を受け止める側が如何にしてとらえるのか、保育者の資質、能力、保育内容が問われる領域、それこそが造形表現であると考える。

Ⅱ．研究、目的と動機

筆者が実践してきた全ての造形活動（あそび）が、すべての子どもの心の育ちを助長できていたかは、疑問である。なぜなら、現代社会に生きる子どもは、環境や背景、特性が多様である。筆者

が出会った子ども達も多種多様であった。一人ひとりの発達、個性、背景を把握し、理解に至るまでには、子どもとの信頼関係が根底にあることが必要不可欠だ。その関係を築き上げるには、適材適所の関わりを積み重ねなければならない。そこには保育者の資質と能力が問われる。すべての子どもにそのようにできたかというと、できたとは断言できない。それだけ、保育という仕事は深いものだと、筆者は思う。

筆者の、基本的な問題意識として、ありのままの表現を如何にして表出するのか、そして、それを受け止める側のとらえ方によって、子どもの心の育ちが大きく左右されると考える。しかしながら、多種多様な保育現場でどこまで、子どもの心の育ちを念頭に置いて造形表現活動がされているのかと疑念がある。

そこで、幼稚園教育要領の「３つの柱」と「10の姿」に記されている保育のねらいに達する可能性や子どもの内面の育ちにどこまで入っていけるのかまた、どのような造形表現あそびが子どもの心の育ちを助長するのかということを筆者の実践活動の報告、研究の課題とし、目的とする。

Ⅲ．先行研究レビュー

幼児教育における、造形表現あそびは作品を作るという過程よりも、できばえ（結果）にばかり、重きが置かれる危険性がある。たとえば絵画なら、テーマそのものが分かりやすく、上手く模写された概念的なものが良い作品と思われやすい。造形物もそれに然りだ。しかしながら、筆者は、幼児教育における造形表現は、子どものあそびそのものだと考える。上手く描こうと、頭で考えず、心で感じたこと、ありのままの感性を無我夢中で表出することこそが、幼児教育における絵画表現だ。また、物作りにおいては、作る過程、時には友達と共に、何度も試みたり、失敗したり、やり直したりの創意工夫を繰り返すその過程にこそ、意義があると、筆者は考える。

松岡も「美術は、「今、過程に生きる」活動である。」と考える。と、こういうふうに書くと、違和感を覚える人もいるのではないでしょうか。保育者や教員を目指している学生たちも「えっ、美術って作品を仕上げることが目的ではないのですか？」と口をそろえて言います。しかし実は、美術とは、描いたり、作ったりしているその行為そのものこそが、目的である活動なのです。と論じている。〈松岡　2017〉

また、松岡はこのようにも論じている。美術は「あるがままからスタートする」活動である。空は何色でしょうか？地面は、山は、何色でしょうか？―空は決して青ではありません。地面は茶色ではありませんし、山は緑ではありません。空を見上げてみれば、実際にはもっともっと複雑で微妙で、不思議な色をしています。（中略）空は、青だと頭の中で概念化して、ためらいなく青色の絵の具に手を伸ばしているようでは、目の前のあるがままを見落としてしまいます。（中略）　固定概念にとらわれとぃると、「事実」を取り違えてしまいます。あるがままからスタートするのが美術です。〈松岡　2017〉

また、佐々木も、たいせつなことは、生き生きと楽しく意欲的に考え、行動し、学ぶという感性の習得なのです。そのときにはそのときに、好奇心をいっぱいもって、自然などの周囲の対象を探索しながら「感じ」「考え」自分の生命充足感を体験する習性は、大きくなって急にできるものではありませんと論じている。〈佐々木　1998〉

また、子どもの心身の発達を助長するものは、机上の上での知識よりも、生活そのものの中にある学びこそが大切と考える。つまり子どもが、ありのままの自分を、安心して表現できる環境があり、そこで様々な経験を積み重ね、成長していく。正に生きた教育こそが子どもの自己肯定感を育て、心の育ちを、助長すると考える。その環境の一つに保育者の関わり、もののとらえ方、考え方つまり、保育者の資質と能力がある。保育者はともすれば、子どもを自分の保育観の枠の中にはめ込もう、自分の保育計画どおりに、物事が進むことがよい保育と考えがちだ。しかしながら、そのようなとらえ方では本来のありのままの子どもの姿を見落としてしまうのではないかと考える。

倉橋も、幼稚園の目的のいいのは誰でも知っています。しかし、教育者は一般に、目的に偏りやすい悪い癖を持っている。特に、幼児教育者においてはそのことを大いに反省すべきではあるますまいか。また、倉橋はこうも論じている。幼稚園の真諦は、何を保育の目的とするか、いかに能力に相当させるかということだけを考えるのではなくして、いかなる生活形態に幼児を生活させるのか、幼稚園の真の姿、実体あろうかということでなければならないのです。

（前略）しかし、子どもが真にそのさながらで生きて動いているところの生活をそのままにしておいて、それを幼稚園に順応させていくことは、なかなか容易ではないかもしれない。しかし、それが、本当ではありますまいか。少なくとも幼稚園の真諦はそこを目指さなければならないと、私は固く信じているのであります。〈倉橋　2008〉

Ⅳ．実践内容の源流

1　廃材を使っての家づくり

活動の報告の前に、筆者が勤務していた桃陵保育園の概要を記したい。

桃陵保育園は、京都市の伏見桃山にある市営住宅内にある。2018年10月末に亡くなられた木村量好先生によって1965年に設立された。キリスト教社会運動家の賀川豊彦が創始者であるイエス団を経営母体とする保育園で、まず乳児保育園としてはじまり、その後、当時の保護者会が署名運動をし、市に働きかけ幼児部となる桃陵保育園ができた。

桃陵乳児保育園、桃陵保育園は、創設期から、保育における造形表現を積極的に推進してきた。また木村量好先生は、全国幼年美術の会（保育者、教員が造形表現について学ぶ研修会、美育文化協会後援）の副会長として長く指導にあたり、その薫陶は同園の保育者にとどまらず伏見保育士会、京都市保育士会など子どもに関わる多くの方々にいき渡った。

また、その一方、母体となるイエス団の理念に基づいて、子どもは無論のこと、大人、お年寄りなど、弱い立場に置かれている人たちに積極的な姿勢をもち、何の支援、保障もなかった時代から、統合保育、長時間保育、産休明け保育、学童保育を始める。つまり、居場所のない人の居場所を作り、子ども一人ひとりを大切にするという保育の王道を地道に積み上げてきた園である。

桃陵乳児、桃陵保育園の造形表現は、あくまでも子どもの日常のあそび、生活を重きにおき展開する。あそび、生活の中で、夢中になったこと、友達と創意工夫し達成したこと、しなかったこと。嬉しかったこと、楽しかったこと、悔しかったこと、心が動かされて、耕されたこと、正だけでなく負の心の感情もあますことなく、一人ひとりの内面から溢れ出るありのままの表現を目指している。

また、材料用具も廃材や自然物を使うことが多い。整った形に捉われず多様な形、物、色、デザインなどを利用し創意工夫を重ねる、その過程にこそ造形表現の本来の意義があると考える。

筆者が実践した造形表現はあくまでも、固定概念を崩して、子どもの内面から、溢れ出る自由な表現を目指していた。それが、桃陵乳児、桃陵保育園の創始者木村量好先生の信念であり、同園の造形表現の目標でもある。

固定概念を、崩し、子ども独自の発想、工夫がされやすい材料用具として、使いやすいのが色んな形、色、デザインのある廃材であると、筆者は考える。お菓子や、食品の空き箱、牛乳パック、ヨーグルトやゼリーの容器、そして、様々な大きさの段ボール箱など、この世の中には本当に色々な廃材が、存在する。筆者が実践したこれから、紹介する一連の活動は廃材集めから始まる。

桃陵保育園2018年度年長さくら組が約５ヶ月に渡ってあそび、生活した造形表現あそびを紹介したい。

2018年さくら組（５歳児）、38名に担任は３名、比較的長時間保育の子どもが多く、早朝から夕方遅くまで半数以上の子どもがいた。また、支援のいる子どもも数人いて、療育に通う子どももいた。クラス全体として、活気に溢れ、いたずらやもめごとも日常茶飯事であった。物静かで、自己主張が苦手な子どももいたが、また、それぞれ自分のあそびをもち、特に、物作りをするのが好きなクラスであった。お話、紙芝居などが好きな子も多く、毎回、集中して聴いていた。つまりは、個性豊かないろんなタイプの子どもがいるクラスだ。

今回の活動は、運動会が終わった10月半ばから始めた。題材に使ったのは絵本「くすのき団地は10かいだて」（作　武鹿悦子、絵　末崎茂雄）である。くすのきで出来ている10かい建ての団地に、様々な動物が暮らしている。どの動物も何かしらの仕事をもち、日常の中でちょっとした困りごとが、おこるのだが、住民が力を合わせて解決していくお話である。

筆者の、当初の目的は、家づくりをし、あそびこんで、お話の絵を描くことであったが、その目的は活動の過程の中で、どんどん変わっていった。

桃陵保育園の散歩コースの一つに、桃山御陵（明治天皇伏見桃山陵）がある。広大な敷地に木々が立ち並び、参道に一歩踏み入ると、森の香りに包まれる。自然たっぷりの森である。当然のことながら、くすのきも沢山、立ち並んでいる。森の一角に、根っこの下の土が、自然の力で削られて、本来なら土の中に埋まっている根っこのさまが、見えるところがある。大木が立つ姿が、まるで断面図を見るように見られるのだ。その姿を見た時にはどの子もとても、驚き、感動する。

子どもたちに、何度かくすのきだんちの絵本を読んだ。「くすのきだんちってどんな感じかな？」「そもそもくすのきってどんな木やろ？」「10かいやったらうちのマンションより高いわ。」とくすのき団地に興味が湧いて来た。

くすのき探しと、称して、桃山御陵の森へ出かけた。そして、何本も木を見上げ、森を散策、そして、根っこへとたどり着く。その大木の様に改めて大きさ、迫力に驚き、感動していた。

「くすのき団地をみんなで作らない？」と、筆者が投げかけると、作りたいとどの子もやる気を見せた。「作るだけでなく、そこで、ご飯を食べたり、お昼寝したり、遊んだりするのはどう？」「えっ、そこで、お昼寝もするの？面白そう。」「そう、そこで生活するの」

次の日から、早速、材料集めが始まる。保護者にも募ると、最近引っ越しをされた保護者が沢山

の段ボール箱を持って来てくれた。ほとんどが同じ大きさで、おあつらえ向きであった。38名を６つの動物グループに分けた。そのグループで、作業をし、生活をする。

まずは、どの場所にどのグループが家を作るか、いわゆる敷地決めである。そして、生活しなければいけない家なので、頑丈に作らなければならないことを伝える。３匹のこぶたの話を、持ち出すと、「のりを使おう」「箱を積み上げていくのがいい」「一番下の箱は動かないようにする」「重くなるようになんか入れよう」と土台になる段ボール箱には、粘土や図鑑を入れることにする。丈夫で長持ちするものを作る。物作りの基本を、実践で学ぶ。

10月22日、いよいよ整作スタート。まずは段ボールを箱にしなければならない。箱を作るため、布テープを渡す。いつの間にか、箱を抑えるものとテープを貼り付けるものに分かれて、役割分担される。土台になる箱には、粘土や図鑑を入れるのもそれぞれが、やり始める。しかし、グループによってはなかなか作業が進まない。そこは、保育者が入り少しだけ手伝う。また、作業の進んでいるグループの様子を「見てごらん」と促す。

箱が沢山できると、次に少し水で薄めた木工用のボンドと刷毛を渡す。箱と、箱をより頑丈に繋げるには、ボンドで張り、つなぎ目は布テープで張る。どのぐらいの高さにするのか、どこを入り口にするのか、また、通り道はなど、色々と子どもたちに問いかけると、「入り口はここにしよう、窓はこの辺りかな」「あんまり高いのは、危ないな」と考え始める。少し、家の姿が見え始めた。

10月25日、壁紙を貼る。壁紙に使うクラフト紙も、保護者からの提供品だ。書店に勤務していた保護者が本を包むクラフト紙を、大量に提供してくれた。本を包む紙なので、適度な大きさで、扱いやすい。これもおあつらえ向きである。特に、箱と箱のつなぎ目に、貼ることを伝える。張るばかりの単純な作業に、少しあきてきて、集中が途切れてしまう子どももいるが、励まし、何とかやる気を繋ぎとめる。壁紙を貼る作業は、２日に及ぶ。

10月26日、壁紙の貼り付けが、終わり外観ができる。しかし、各家の中には何もなく、殺風景である。「家の中の物も、作らなければ」と誰ともなく意見が出る。「キッチンいるなあ、テレビもいる。テーブルに椅子は？」とそれぞれに、自分の家のイメージで、生活必需品を口にし始める。その生活必需品を作るため、再び廃品の品を集め始める。

２　生活する中での工夫

10月下旬から11月中旬にかけて、集めた廃品での、物作りが続く。牛乳パックや様々な箱（お菓子、石鹸、入浴剤、おもちゃ、ケーキ、etc）を使いキッチン、時計、テレビ、携帯電話、パソコン、

電子レンジ、冷蔵庫、本棚、おもちゃなど。それぞれの家に色々なものができあがる。壁にパスで、直接窓やカレンダーや、額縁つきの絵を描いているグループもあり、日ごとに、家らしくなっていく。物作りは、子どもがやりたいと思う時、いつでもできるように、廃品と材料用具を、常時置いておいた。

机は、牛乳パックや箱の蓋などを利用し作っていた。それを使用して食事をとる。（コロナ禍の中では有り得ないことであるが、2018年コロナ前の話である。）メニューが、２品の時は、まだ大丈夫だが、３品の時には、食器を置くのにかなりの工夫がいる。食器以外に、コップも置かなければならない。どうしても、コップがこけて、お茶がこぼれてしまう事が何度か繰り返された。そんな時、ある子どもが、牛乳パックを底から1.5センチ位のところから切り取り、コップ入れを作り、箱に貼り付けた。そこに、コップが上手く入り込み、ほぼこぼれない。そのコップおきは、瞬く間に流行り、ほとんどの子どもがそれを作っていた。

また、何度か汁物をこぼしてしまうと、当然のことながら紙の箱で作る机は、少し凹んでくる。へこむと食器をおいても斜めになる。そういう机も、また、段ボールの板を上から貼り付け修正するのも子どもが考えていた。また、汁物がこぼれても大丈夫なように、防水加工するため、透明のビニールテープを、表面に沢山貼り付けている子どももいた。また、凹んでいる部分の形状を利用して上手く、食器を置いている子どももいた。それぞれ、こうしてみたらどうかと、色々と試しながらマイテーブルを使用していた。

それらの、子ども自らの工夫する姿を見た時に、作ったものを使い生活することにより、生まれる智慧、アイデアであると筆者は感じた。

郵便ポストを、あるグループが作ると、それも瞬く間に流行った。どの家にもポストと表札のようなものができ、手紙の交換あそびも、あちこちでなされた。がそのうち、友達の悪口を書いて出す子どもが出始め、みんなで話し合いを持ち、手紙の交換ごっこは、やめることになった。

11月の下旬に、当初の目的の、くすのき団地の絵を描いた。障子紙に墨で木を描き、絵の具で色を付ける。どの子も自分のイメージするくすのき団地を描いていた。とても、子供らしい絵が多くほのぼのとした表現が沢山出ていた。

時は、流れ12月を迎えた。桃陵乳児、桃陵保育園は、キリスト教の保育園である。当然ながら、クリスマスにはページェント（生誕劇）を、学童以外の全園児で行う。（学童は、学童のみで別日に行う）そのページェントを、リードしていくのが、年長クラスの役目だ。当然、乳児の頃から何度も経験しているとはいえ練習は必要だ。当初、筆者の中では家づくりの活動は、秋の間で終わり、くすのき団地をテーマにした絵を描いたら、一区切りにしてページェントに向かうはずであった。家を潰して部屋を元の状態に戻し、壁面に、馬小屋を作り、クリスマスらしい装飾をし、クリスマスを迎える気持ちを高めて行こうと思っていた。しかしながら、家づくりを楽しみ、そこでの生活が当たり前になっている子ども達に、クリスマスだからそろそろつぶさない？とは言いづらくなっていた。

色々と思案しているうちに、家そのものを馬小屋風にアレンジしてはどうかと思いついた。子ども達に提案すると、「それ、いいな」と、乗ってきた。

そして、家に雪を沢山降らせた。その雪もシュレッダーの紙を使い。究極の廃品の雪景色となった。

「馬小屋に、屋根もほしいな」ということになり、キャンプの時に作った手作りテントの布を利用して、天井から吊るすように屋根も設置した。

年も明け、１月中旬その冬も寒い日が続いた。時折、バケツの水や川までも凍った。そして、「南極に行こう」（詩新沢としひこ／曲中川ひろたか）の歌が流行る。前歯がガチガチする朝は風に耳をすませてね。どこかの空で呼ぶ声が聞こえてくるはずさ。南極に行こう。南極に行こう。地球の果て、白い天国。氷山浮かぶ海、白熊が僕らを、待っている。（２番省略）という歌詞で、子ども心をくすぐる。メロディーも、心地よい。それをきっかけに、氷に興味関心が湧いてきた子ども達に、今度は氷に家の変えようと提案すると、「氷ハウス！住んでみたいな」と、またまた、乗り気になった。氷色に家を塗った。たちまち、そこは氷の世界になった。そして、こたつをつくるグループもあり、まるでかまくらのようだった、

月日は流れ、いよいよ卒園を迎える３月。流石に、もう家は解体するしかない。「もうすぐ、みんなは卒園して、１年生になるよね。そして、次のさくら組のために、部屋を綺麗にしないといけ

ないので、家をつぶします。」と伝えた。「えっ、どうして！イヤ！」という声が上がるかと思えば、「やったー！つぶそう」とどの子も嬉しそうに声を上げる。少し意外な反応に拍子抜けする。あれだけの歳月を使い、作った家だったが、ものの１時間くらいで見事に解体された。子どもにとってはつぶすのもまた開放感に満ちたあそびなのだと筆者は改めて感じた。

保育室は、机と椅子が並べられ、すっかり元に戻った。それから２、３日してからの事。ある子どもの保護者から、こんな話を聞いた「最近、うちの子どもが、園に行きたがらないのです。どうしてと理由を聞くと、『今の真面目な部屋は嫌だ、面白くない。前のくすのき団地の保育園が良かった』と言うのです。」その話を聞いた時、何とも嬉しい思いに筆者は駆られた。その子どもにとって、くすのき団地の活動は、楽しみな日常、生活そのものになっていたのだと感じた。

それからは卒園式に向けて色々な活動が始まり、その子どももまた、切り替えて登園してきた。こうして、およそ５ヶ月におよぶ「くすのき団地」での、物作り生活も終わりを迎えた。

この活動の様子は、「くすのき団地の日々を紡ぐ」というタイトルで『美育文化　ポケット　第21号』（2019年３月発行）に掲載された。

Ⅴ．おわりに

くすのき団地の活動を通して、筆者は改めて幼児教育における造形表現は、できばえや、結果ではなく、作りあげていく過程にこそ、意義があると実感した。

毎日の生活で使うものであるから、頑丈に作ろうとする。では頑丈にするにはどのように作ればいいのかと、考える。また、使う間に、弱くなったり、壊れたりするが、それをどのように修繕すればよいかと考えいろいろと試す。時には、一人で、時には、友達と智慧を出し合う。そして、失敗してまた作る。その積み重ねだ。また、いろいろな形や、大きさ、デザインのある廃材を使うことで、様々な発想が生まれる。それは、保育者が事前に準備万端整えた既成概念の形の材料で作るものからは、決して生まれないものだ。

そこには、子どもの自由な発想と、主体的な意欲が生まれ育つ。また、お互いに智慧を出し合うことで人の意見を聞き入れ、自分の意見を出して多様性を認め、協調性や助け合う心も育つ。

保育者が先行して、計画どおりに、目的にばかりを重視する活動では、子どもの主体性はなかなか育たないのではないか。しかしながら、教育には当然、ねらいや目的、見通しが、不可欠だ。それがなければ教育とは言えない。保育者として、ねらいや目的、見通しを持ちながらも、目の前の子どもの姿を見ながら柔軟に展開する技量が、保育者には求められる。

筆者は、幼年美術の会の運営委員として、12年ほど活動している。幼年美術の会とは、幼稚園、保育園の保育者、小学校の教員、または、絵画、造形教室の開設者などが集まり、造形の研修をする会だ。実技研修の他に、幼年美術の会独自の「絵を読む会」というコーナーがある。そこでは、少人数のグループで、自分が指導した子どもの絵を持ち寄り、実践報告と、指導の中での悩み事を出し合う。筆者は、そこで司会やアドバイザーを何度か経験した。そこでの参加者の意見で多く聞かれるのは、絵画展（コンクール）向けに描く絵や、園がすべてテーマなどを決めている保育者主導型の造形活動への疑問や、養成校では子どものありのままの表現を大切にと学んだのだが、現場ではなかなかそのような指導、受け止めができないギャップがあるということだ。

多種多様な現場では、園独自の方針やとらえ方がある。園の保育方針を受け止めながらも、目の前にいる子どもの姿を主体に、ありのままの表現を大切に捉え、寄り添い、おおらかな心で、温かい関わりを持てる保育者を目指して欲しい。

多様な保育現場が、出来栄えを重視するのではなく、子どもの主体的なあそびの中で表現されるありのままの表現を受け止める園であってほしいと筆者は願う。

謝辞

本実践記録の作成にあたり、桃陵乳児、桃陵保育園には多数の写真や実践例の掲載をお認め頂き感謝申し上げます。長年従事してきた桃陵乳児、桃陵保育園で保育に携わり、子どものありのままの造形、表現活動に深く興味関心をもつに至りました。ここに記して、感謝の意を表します。木村量好先生はじめ木村淳子先生、現園長の宇野豊先生、木村アサ先生、そして、たくさんの先輩保育士、同僚保育士には、保育、その中でも造形表現活動において助け支えていただき深く感謝しております。最後に、2018年度年長さくら組の子どもたち、また、支えてくださった保護者の皆様には、私の保育、造形表現の原点を改めて再確認させていただき、様々な学びを与えていただきました。心から感謝いたします。今後も子どもたちを通して発見し学んできたことを養成校の学生へ伝えることで、保育の現場へこれまでの感謝の気持ちを返していきたいと思います。

参考文献

幼稚園教育要領（文部科学省告示書第62号）

松岡宏明　著 「子供の世界　子供の造形」（2017年　三元社）

佐々木正美　著 「子どもへのまなざし」（1998年　福音館書店）

倉橋惣三　著「幼稚園真諦」（2008年　フレーベル館）

個別対応職員に関する国会質問答弁の研究

Study of the Diet question statement about the staff for individual treatment

小 宅 理 沙 ・ 今 井 慶 宗
Risa KOYAKE & Yoshimune IMAI

要旨

個別対応職員は児童養護施設、乳児院、児童心理治療施設、児童自立支援施設及び母子生活支援施設に配置されている。個別対応職員についての国会における質問答弁について検討した。国会における質問答弁は、制度の創設、その後の配置、一時保護所・婦人保護施設、子どもに対する職員の配置割合、必要性、児童養護施設等の社会的養護の課題に対する検討委員会、勤務形態･措置費、旧虚弱児施設、里親委託との関係の諸点に分類することができる。平成13年以降の約20年間で、国会の質問答弁に登場したのは20回強にとどまる。質問内容も制度の大幅な改善を迫るものではなく、事実関係の確認にとどまっているものが多い。個別対応職員の意義や有用性を明らかにしその配置を進めるためにも、国会で多く取り上げられることが必要である。個別対応職員に関する国会の議論が活発になされ、制度改善に結び付けていくことが求められる。

キーワード：個別対応職員、児童養護施設、乳児院、国会、措置費

Ⅰ　はじめに

個別対応職員は児童養護施設、乳児院、児童心理治療施設、児童自立支援施設及び母子生活支援施設に配置されている。

個別対応職員について国会の質問答弁に特化した先行研究は見当たらないようである。

本研究では、国会両院の本会議・委員会等における個別対応職員に関する議論を抽出し、そこで表れている意義などについて検討する。国会の本会議・委員会等において議論された内容について公開されている会議録に基づいて検討した。

Ⅱ　個別対応職員に関する規定

平成24年４月５日付児発0405第11号都道府県知事・指定都市市長・中核市市長・児童相談所設置市市長あて厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「家庭支援専門相談員、里親支援専門相談員、心理療法担当職員、個別対応職員、職業指導員及び医療的ケアを担当する職員の配置について」の第４「個別対応職員」では１「趣旨」として「虐待を受けた児童等の施設入所の増加に対応するため、被虐待児等の個別の対応が必要な児童への１対１の対応、保護者への援助等を行う職員を配置し、虐待を受けた児童等への対応の充実を図ることを目的とする」、２「配置施設」では「個別対応職員を配置する施設は、児童養護施設、乳児院、児童心理治療施設、児童自立支援施設及び母子

生活支援施設とする」、３「個別対応職員の業務内容」では「（１）被虐待児童等特に個別の対応が必要とされる児童への個別面接（２）当該児童への生活場面での１対１の対応（３）当該児童の保護者への援助（４）その他」とされている。

なお、措置費の支給については、「「児童福祉法による児童入所施設措置費等国庫負担金について」通知の施行について」（平成11年４月30日児発第416号厚生省児童家庭局長通知）がある。この第１「暫定定員及び保護単価の設定について」の２「事務費の保護単価の設定について」の（４）では「乳幼児10人未満を入所させる乳児院及び母子生活支援施設の個別対応職員加算分保護単価は、被虐待児等特に個別の対応が必要とされる児童への個別面接、生活場面での１対１の対応、保護者への援助、里親への照会、他の児童指導員等への助言指導等を行う職員がおかれている場合に限り、保護単価を設定することができるものであること。」と規定されている。

Ⅲ　国会における質問答弁（一部要約）

１．創設

平成14年３月20日参議院厚生労働委員会では厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が「近年、児童虐待の増加があるので、それに対応するために、虐待を受けた子の保護、指導が十分にできるように、平成13年度からは虐待を受けた子供に個別対応ができる個別対応職員という形で職員を配置している」と答弁している[1)]。

平成13年11月19日参議院共生社会に関する調査会では厚生労働副大臣が「保護･指導からアフターケアについては、平成13年度は児童養護施設への被虐待児個別対応職員の配置、児童福祉施設への心理職員の配置の充実、児童相談所における保護者へのカウンセリングの強化などに取り組んでいるほか、平成14年度概算要求については、里親制度の充実として専門里親制度の創設や里親支援制度の創設、また施設の個別対応職員の配置の拡充などを要求している」と説明している[2)]。

平成14年３月20日参議院厚生労働委員会では厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が「平成13年度には児童養護施設に個別対応職員を配置したし、平成14年度の予算案では、個別対応職員を、２歳以下の子供がいる、乳児にも虐待を受けた子供がいるので、乳児院にも個別対応職員を配置することを始めた」と答弁している[3)]。

２．配置

平成15年２月26日参議院共生社会に関する調査会では厚生労働副大臣が「児童養護施設の拡充、さらに里親制度の拡充等について、厚生省の取組として、原則６人定員の小規模型の児童養護施設の拡充、乳児院、児童養護施設に心理療法担当職員、被虐待児個別対応職員の配置等を行ってきた」と説明している[4)]。

平成15年２月27日衆議院予算委員会第五分科会では厚生労働副大臣が「乳児院、児童養護施設等の入所件数もふえてきて、もう大体いっぱいという状況にあることは間違いないと思う。平成14年度の補正予算においても、入所児童の個々の状況を踏まえた質の高いケアを行えるように、特に乳児院や児童養護施設において、必要に応じて、従来の職員配置基準に上乗せをする形で、心理療法の担当職員や個別対応職員を配置するなどの取り組みが行われている」と答弁している[5)]。

平成17年６月14日衆議院本会議では厚生労働大臣が「児童自立支援施設においては、被虐待児個別対応職員等の配置や小規模グループケアの導入など、その充実を図っている」と答弁している[6)]。

平成23年10月25日衆議院青少年問題に関する特別委員会では厚生労働省大臣官房審議官が「母子生活支援施設においては、平成16年には個別対応職員の配置が措置費上の加算の対象とされている」と答弁している[7)]。

平成14年３月20日参議院厚生労働委員会では質問の中で「個別対応職員の加算方式について聞きたいが、特に家庭で大変厳しい体験をした子供たちの心を支えて、安心してその子供たちが心を開いて自分を表現できるように、一人一人の子供の権利を守るためには本当に実態に応じた配置が必要だろうと思っている。個別対応を必要とする児童数に応じて加算して配置をしてもらいたいという要望がある」ということが指摘されている[8)]。

平成15年６月11日衆議院厚生労働委員会では厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が「児童福祉施設の最低基準があるが、それを確保することのほか、例えば自立支援のための非常勤職員の配置とか、心理療法担当職員の配置、あるいは虐待を受けた子に個別に対応することができる態勢をつくるためのいわゆる個別対応職員の配置をしてもらいに予算を加算するなどで、入所児童の処遇の向上、職員態勢の整備に努めてきた」と答弁している[9)]。

平成16年11月25日参議院厚生労働委員会では厚生労働大臣が「虐待を受けて入所する児童が増加をしているので、平成16年度予算においても、最低基準に上乗せする形で、全施設について家庭支援専門相談員の配置、あるいは被虐待児個別対応職員の配置、さらに心理療法担当職員等を確保するための被虐待児受入れ加算の創設を行い実質的な改善は図った」と答弁している[10)]。

３．一時保護所・婦人保護施設

平成31年３月20日参議院総務委員会では厚生労働省子ども家庭局児童虐待防止等総合対策室長が「一時保護所の設置、運営については、児童養護施設の面積や配置基準等に係る基準を準用する形で基準を定めている。定員の状況によって個別対応職員や栄養士、調理師等を配置する基準になっている」と答弁している[11)]。

令和元年10月30日衆議院内閣委員会でも厚生労働省子ども家庭局児童虐待防止等総合対策室長が「保護した女性はもとより、同伴の児童に対してもさまざまなケアを行っていくことは重要である。一時保護所においても、婦人保護施設においても、カウンセリング等の心理回復を行える心理療法の担当職員とか、また同伴児童の保育等を行う指導員、また、障害等の特に配慮が必要な人にはそういう対応をする個別対応職員の配置をできるようにして、同伴児童に対する適切な援助を行う体制の確保に努めている」と答弁している[12)]。

４．子どもに対する職員の配置割合

平成16年11月10日衆議院厚生労働委員会では厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が「最低基準は就学児の場合６対１であるが、この数年間、最低基準に上乗せをする形で、それぞれの受け入れの児童の状態に応じて、ファミリーソーシャルワーカーの配置とか、個別対応職員の配置、それから心理療法担当職員の配置で、最低基準以外の職員の確保、改善を図ってきたところで、実質的には、６対１ではなくて、こういう加算、特別の上乗せの人員を加えると、事実上3.5人に１人ぐらいの状況にはなっている」と答弁している[13)]。

５．必要性

平成15年４月17日参議院厚生労働委員会では厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が「児童虐待を受けた子供が増えていることに着目して、平成13年度からは、虐待を受けた子にマン・ツー・マンで丁寧に対応できるような、個別対応職員の加配ができるようしている」と答弁している[14)]。

平成15年６月11日衆議院厚生労働委員会では厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が「性的虐待が発見された子の保護とその後のケアも大変専門性が要るところで、児童養護施設に入所をさせるときにも、特に、個別対応職員をつけるとか、心理療法士、精神科医に治療を依頼するといった専門的なケアをしながら、本当にその子が安全感、安心感を取り戻すというのは、そこにたどり着くまでに大変な専門的なケアが要る」と答弁している[15)]。

平成15年７月17日衆議院青少年問題に関する特別委員会では厚生労働省大臣官房審議官が「児童養護施設は昔は親のない子どもたちが多かったが、今、入所している子どもの何割もが虐待関係と言われている。そうした中で、心理療法を必要とする児童が多い施設における心理療法担当職員の配置とか、大きな施設における被虐待児個別対応職員の配置、さまざまな取り組みをこれまでも行ってきた」と答弁している[16)]。

平成28年11月22日参議院法務委員会では厚生労働省雇用均等・児童家庭局児童虐待防止等総合対策室長が「虐待を受けた子どもが入所をしている児童養護施設等においても、個別対応職員による児童への１対１の対応や心理療法担当職員による専門的なケア等を行っている」と答弁している[17)]。

児童虐待への対応だけではなく各種障害への対応としても必要であることが明らかにされている。

平成20年５月23日衆議院厚生労働委員会では厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が「児童養護施設等において、知的障害あるいは発達障害、その他心身に障害のある子どもの増加が見られる。被虐待児童のほか、多様な子どもへの対応が必要な状況にあると認識している。このような状況を受けて、これまでも、個別対応職員の加算措置等を実施してきた」と答弁している[18)]。

平成20年11月25日参議院厚生労働委員会では厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が「施設にいる子どもの中で発達障害を持つ子どもが大変増えていると言われている。施設の中でまず個別対応職員の配置をする、それから心理療法の担当職員の配置をして、発達障害児に対してその子どもの発達状況に応じた個別的なケアができるように、また、職員全体について発達障害についての知識を持つための研修などに取り組んでいる」と答弁している[19)]。

平成29年６月13日参議院厚生労働委員会では厚生労働副大臣が「障害のある児童を始め、個々の児童に対して適切な支援を行うために、児童養護施設においては、通常の児童指導員等に加えて全ての施設に個別対応職員を配置し、個別の対応が必要となった児童への１対１の対応やその保護者への相談支援等を行っている」と答弁している[20)]。

６．児童養護施設等の社会的養護の課題に対する検討委員会

平成23年２月７日衆議院予算委員会では厚生労働大臣が「平成23年１月28日、児童養護施設等の社会的養護の課題に対する検討委員会を立ち上げて、早急に問題を検討していこうということで今始めた。そこで、まずは予算を伴わなくてやれることをまずやるということで、職員の配置については、家庭支援専門相談員や個別対応職員などの配置をすること、これを義務化すること等を提案

して検討させていて、これは予算措置を必要としないものから、これは早急にやっていきたい」と答弁している[21]。

平成23年２月25日衆議院予算委員会第五分科会でも厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が「児童養護施設の最低基準を、新たに設置した児童養護施設等の社会的養護の課題に関する検討委員会において検討を行っている。ここでは、まず、新たな予算措置を必要としないものは早急に改正することにして、職員配置の中で、家庭支援専門相談員とか個別対応職員などの配置をまず義務化しようという方向で検討している」と答弁している[22]。

これについてはさらに進められ、平成23年４月15日衆議院法務委員会では厚生労働省大臣官房審議官が「児童養護施設の状況を改善しなければならないという思いに立っていて、児童養護施設等の社会的養護の課題に関する検討委員会等において検討を行っている。まず、新たな予算措置を必要としないものは早急に改正をしようということで、職員配置については、家庭支援専門相談員や個別対応職員などの配置は義務化をする等の当面の改正案を取りまとめていて、省令改正の手続を現在進めている」と省令改正に着手したことを答弁している[23]。

７．勤務形態・措置費

平成15年６月11日衆議院厚生労働委員会では「乳児院は全国115か所、3.000人ぐらいが入所しているが、親に対するケアということで、個別対応職員、家庭支援専門員が非常勤でついている。しかし非常勤ということで、これを常勤にしてほしいという要望はどうか」という質問に対して、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長は「乳児院に限らず、児童養護施設あるいは児童自立支援施設における職員の態勢をどう考えるか、特に虐待を受けた子供、親の養育放棄の結果家庭で育てられない子供という、難しい子供を預かるケースがふえているから、難しい課題になっている。５月から社会保障審議会児童部会の中に社会的養護のあり方に関する専門委員会を設置して、今専門家や関係者で議論をしている。早急に取りまとめてもらいたいと思っているが、その中で乳児院の態勢の問題についてもぜひ検討してみたい」と答弁している[24]。

平成16年３月１日衆議院予算委員会第五分科会では質問の中で「今回予算措置を大変充実させるということであるが、相変わらず児童養護施設に支払われている予算の単価がまだ少ないのではないのか。例えば、被虐待児個別対応職員が配置される。これは１人当たり330万円、国が２分の１、都道府県が２分の１であるが、330万円は、これは国の負担分２分の１で、全体で660万円かと聞いたら、いや、これが全額であるということであるが、330万円でこれだけの難しい業務を担う人たちが本当に雇えるか。初任給だったらまだわかる。20万円で12か月、ボーナスが４か月ぐらいついて16か月、320万円というと大体ぴったりくるが、これにまた社会保険料とかいろいろな手当とか、いっぱい乗ることを考えると、これで本当に人が雇えるか。例えば、大学で児童福祉の問題を勉強しても、すぐ使えるわけではない。やはりいろいろな相談に乗れるのは７、８年、虐待問題を取り扱うには20年ぐらいの経験が要るというのが実際に今までやってきた人で、ではそういった人たちが330万円で雇えるのか、そういったことを考えると、圧倒的に、やはり人材を確保しようとする予算規模になっていないと思う」という指摘がある[25]。

８．旧虚弱児施設

平成15年６月11日衆議院厚生労働委員会では厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が「虚弱児施設

は、制度として通常の児童養護施設の中に吸収された。その結果、子供たちの処遇が低下することがあってはならないことで、例えば看護師などについては、引き続き定められた人数を置くことについて助成の対象にするなど、必要であればやってきているので、児童養護施設になったとしても、病虚弱児ということで、特に個別の対応が必要な場合には個別対応職員を配置するとか、看護師を配置するとかということで、必要な体制をとることがいりようだと思っている」と答弁している[26)]。

９．里親委託との関係

平成28年５月18日衆議院厚生労働委員会では「児童養護施設には、里親などでは対応が難しい、例えば虐待であったり、あるいは重い障害であったり、里親ではなかなか対応が難しいようなケースの子どもが施設により集まってくることになってくる。今後、非常に里親では難しいようないろいろな課題を抱えた子どもが施設にふえてくる、割合がふえてくる、これに対して、個別対応職員あるいは心理療法担当職員、これまでどおりの配置基準だと、これまでと変わらない人数だとしても、１人１人の濃さ、子ども１人１人の対応にかかる大変さが施設ではより変わってくる。ここの配置基準が変更が必要ではないか」という質問があり、厚生労働大臣が「現在、施設に入所している児童のうちで、約６割は虐待を受けた経験があり、また３割が障害を有している。近年その傾向が強くなっている。こうした児童に対して適切な支援をしていくためには、施設において、通常の児童指導員等に加えて、個別の対応ができる職員を全ての施設に配置し、個別の対応が必要となった児童への１対１の対応とか、その保護者への相談支援などを行うことが大事である。個別対応職員について、既に全ての施設に配置をしていて、現時点でさらなる配置はすぐには簡単ではないと考えている」と答弁している[27)]。

Ⅳ　考察

個別対応職員についての質問答弁は、制度の創設、その後の配置、一時保護所・婦人保護施設、子どもに対する職員の配置割合、必要性、児童養護施設等の社会的養護の課題に対する検討委員会、勤務形態・措置費、旧虚弱児施設、里親委託との関係の諸点に分類することができる。

平成13年以降の約20年間で、国会の質問答弁に登場したのは（数え方にもよるが）20回強にとどまる。質問内容も制度の大幅な改善を迫るものではなく、事実関係の確認にとどまっているものが多い。

平成13年度から配置が始まった個別対応職員について、平成14年３月20日参議院厚生労働委員会で厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が「近年、児童虐待の増加があるので、それに対応するために、虐待を受けた子の保護、指導が十分にできるように、虐待を受けた子供に個別対応ができる」ようにこの職員を置いたことを明らかにしている。平成13年度の翌年度である平成14年度については、平成14年度の予算で個別対応職員を「２歳以下の子供がいる、乳児にも虐待を受けた子供がいるので、乳児院」にも配置することを始めたことを平成14年３月20日参議院厚生労働委員会で厚生労働省雇用均等・児童家庭局長が答弁の中で説明している。平成15年４月17日参議院厚生労働委員会でも厚生労働省雇用均等･児童家庭局長が「児童虐待を受けた子供が増えていることに着目して」「虐待を受けた子にマン・ツー・マンで丁寧に対応できるような、個別対応職員の加配ができるようしている」ことを述べている。

その後、平成17年６月14日衆議院本会議では児童自立支援施設が、平成23年10月25日衆議院青少年問題に関する特別委員会では母子生活支援施設に、それぞれ個別対応職員が配置されていることが厚生労働省側の答弁で触れられている。

一時保護所への配置については平成31年３月20日参議院総務委員会と令和元年10月30日衆議院内閣委員会での厚生労働省子ども家庭局児童虐待防止等総合対策室長の答弁で、婦人保護施設については令和元年10月30日衆議院内閣委員会での厚生労働省子ども家庭局児童虐待防止等総合対策室長の答弁で触れられている。

個別対応職員は被虐待のケースのみに対応することとしているわけではない。平成20年５月23日と平成20年５月28日の衆議院厚生労働委員会で厚生労働省雇用均等・児童家庭局長は「知的障害あるいは発達障害、その他心身に障害のある子どもの増加が見られ」「被虐待児童のほか、多様な子どもへの対応が必要な状況にある」状況から個別対応職員の加算措置等が行われてきたとしている。

平成23年１月28日に立ち上げられた「児童養護施設等の社会的養護の課題に対する検討委員会」では、「まずは予算を伴わなくてやれることをまずやる」こととされたことや、職員配置について、家庭支援専門相談員・個別対応職員の配置を義務化すること等が検討されている。これが最初に言及されたのは平成23年２月７日衆議院予算委員会での厚生労働大臣答弁であるが、２か月後の平成23年４月15日衆議院法務委員会での厚生労働省大臣官房審議官答弁は「省令改正の手続を現在進めている」とされ、省令改正まで迅速に進められたことが分かる。

しかし、これ以上の増員は困難であることも示されている。平成28年５月18日衆議院厚生労働委員会で厚生労働大臣は「個別対応職員について、既に全ての施設に配置をしていて、現時点でさらなる配置はすぐには簡単ではない」と答弁しているように、増員は容易ではないとされている。

平成16年３月１日衆議院予算委員会第五分科会では児童養護施設の措置費の単価が少ないことが取り上げられている。個別対応職員１人当たりが330万円であることが指摘され「330万円でこれだけの難しい業務を担う人たちが本当に雇えるか」とされている。「大学で児童福祉の問題を勉強しても、すぐ使えるわけではない」こと、「実際に今までやってきた人」を見てみると「いろいろな相談に乗れるのは７、８年、虐待問題を取り扱うには20年ぐらいの経験が要る」ことを明らかにしたうえで、「人材を確保しようとする予算規模になっていない」としている。措置費の計算上は、個別対応職員について、練達した職員を１人新規に雇用するというよりは、既存の職員の中に含めて考え、その中の１人分の経費を用意するという意図であると考えられる。

個別対応職員は主として虐待被害児童への対応を行うものと考えられるが、平成15年６月11日衆議院厚生労働委員会の厚生労働省雇用均等・児童家庭局長答弁は「虚弱児施設は、制度として通常の児童養護施設の中に吸収された」結果として「子供たちの処遇が低下することがあってはならない」から「児童養護施設になったとしても、病虚弱児ということで、特に個別の対応が必要な場合には個別対応職員を配置する」ことが触れられている。

里親委託が困難なケースについて平成28年５月18日衆議院厚生労働委員会で取り上げられている。厚生労働大臣が「虐待を受けた経験」がある子ども「障害を有している」子どもも少なくなく「近年その傾向が強くなっている」こと「こうした児童に対して適切な支援をしていくため」「個別の対応ができる職員を全ての施設に配置し、個別の対応が必要となった児童への１対１の対応とか、

その保護者への相談支援などを行うことが大事である」と答弁している。

Ⅴ　まとめ

個別対応職員について国会の質問答弁は、多いとは言い難い。個別対応職員の意義や有用性を明らかにするとともに、その配置を進めるためにも国会で多く取り上げられることが必要であると考える。今後とも、個別対応職員に関する国会の議論を検討し、制度改善に結び付けていく必要がある。

注

1）平成14年３月20日第154回国会参議院厚生労働委員会第３号９頁
2）平成13年11月19日第153回国会参議院共生社会に関する調査会第２号３頁
3）平成14年３月20日第154回国会参議院厚生労働委員会第３号10頁
4）平成15年２月26日第156回国会参議院共生社会に関する調査会第３号１頁（平成15年５月23日衆議院青少年問題に関する特別委員会での厚生労働副大臣説明も同旨、平成15年５月23日第156回国会衆議院青少年問題に関する特別委員会第８号１頁）
5）平成15年２月27日第156回国会衆議院予算委員会第五分科会第１号43頁
6）平成17年６月14日第162回国会衆議院本会議第30号12頁
7）平成23年10月25日第179回国会衆議院青少年問題に関する特別委員会第３号13頁
8）平成14年３月20日第154回国会参議院厚生労働委員会第３号10頁
9）平成15年６月11日第156回国会衆議院厚生労働委員会第23号９頁
10）平成16年11月25日第161回国会参議院厚生労働委員会第６号31頁
11）平成31年３月20日第198回国会参議院総務委員会第６号39頁
12）令和元年10月30日第200回国会衆議院内閣委員会第３号８頁
13）平成16年11月10日第161回国会衆議院厚生労働委員会第６号27頁
14）平成15年４月17日第156回国会参議院厚生労働委員会第８号７頁
15）平成15年６月11日第156回国会衆議院厚生労働委員会第23号18頁
16）平成15年７月17日第156回国会衆議院青少年問題に関する特別委員会第10号２頁
17）平成28年11月22日第192回国会参議院法務委員会第９号17頁
18）平成20年５月23日第169回国会衆議院厚生労働委員会第16号23頁（平成20年５月28日衆議院厚生労働委員会での厚生労働省雇用均等・児童家庭局長答弁も同旨、平成20年５月28日第169回国会衆議院厚生労働委員会第17号28頁）
19）平成20年11月25日第170回国会参議院厚生労働委員会第４号10頁
20）平成29年６月13日第193回国会参議院厚生労働委員会第24号15頁
21）平成23年２月７日第177回国会衆議院予算委員会第７号27頁
22）平成23年２月25日第177回国会衆議院予算委員会第五分科会第１号４頁
23）平成23年４月15日第177回国会衆議院法務委員会第６号３頁
24）平成15年６月11日第156回国会衆議院厚生労働委員会第23号19頁

25）平成16年３月１日第159回国会衆議院予算委員会第五分科会第１号12頁
26）平成15年６月11日第156回国会衆議院厚生労働委員会第23号30頁
27）平成28年５月18日第190回国会衆議院厚生労働委員会第18号20頁

特別支援教育に関する制度とインクルーシブ教育

Systems Related to Special Needs Education and Inclusive Education

志 岐 和 紀 ・ 武 輪 敬 心
Kazuki SHIKI & Keico TAKEWA

要旨

本稿では、特別支援教育に関する制度の変遷、インクルーシブ教育に関する制度を概観した上で、共生社会の実現に向け、インクルーシブ教育の重要性と課題について考察した。障害を有する者の教育は、2007（平成19）年4月の特別支援教育の本格的実施（平成18年3月学校教育法等改正）を皮切りに、大きく変貌を遂げた。まず、特別支援教育とは、障害を有する幼児、児童・生徒の社会的自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するものである。日本において特別支援教育が本格的に実施された背景として、2006年、国際連合総会で採択された「障害者の権利に関する条約」で示された共生社会の実現のためにインクルーシブ教育への移行が不可欠であるということが挙げられる。

はじめに

特別支援教育は、2007（平成19）年4月の特別支援教育の本格的実施（平成18年3月学校教育法等改正）を皮切りに、大きく変貌を遂げた。2006年の国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」[i] で示されたインクルーシブ教育への移行が「共生社会」実現のために、必要ではないだろうか。本稿においては、特別支援教育から法制度の変遷から、インクルーシブ教育について考察する。

1．先行研究

以下、先行研究をもとにインクルーシブ教育の必要性を考察する。

「特別支援学校（知的障害）における知的障害者の雇用・就労支援の在り方に関する研究」（中村扶佐子・池谷尚剛　2018）によると、特別支援学校（知的障害）では、知的障害者雇用の事例を通し、知的障害者が特別支援学校で就労するために必要な支援や当事者の社会的ロールモデルとしての役割について、全国の知的障害特別支援学校高等部を設置する学校に対して調査を行い、就労の場が多様になってきているため、就労に向け、社会と学校とを結ぶ場としての就労の在り方を考えるべきであると指摘した。

また「社会的自立と就労を見据えた特別支援学校中学部におけるキャリア教育について―授業実践『生活単元学習「会社で働こう」（15時間）』を通して―」（松田信夫･宮川百合子 2018）では､「社会的・職業的自立」や「学校から社会・職業への円滑な移行」を目指すために、段階を追って組織的・体系的にキャリア教育を行うことの重要性を述べた。中学部では、小学部（小学校）で積み上

げてきた社会性、自主性・自律性、意欲、関心等の力をさらに伸ばし、変化に対応できる力にするとともに、体験を通じて職業観や勤労観をはじめとする価値観の形成・確立をする上で重要な時期であることが確認された。また中学部の生徒は、職業の適性や将来設計を具体的に考え、自己実現に向けた進路選択をする高等部に「つなぐ」という面からも大きな意味をもつ時期であり、知的障害を中心的とした特別支援学校の事例をもとに、将来の社会的自立と就労に向けて、中学部段階から必要な力を身に付けるための具体的な指導の在り方を検討することが考察され、計画的･系統的･組織的なキャリア教育の妥当性が確認された。

これからの研究から､障害を有する者と障害のない者の共生社会を目指すのであれば､インクルーシブ教育を行うことで、社会に出たときの違和感の軽減ができるのではないだろうか。

また､「知的障害者の離職から再就職についての一研究」（中嶋学・渡邉健治・田中健　2013）では、離職の要因として「職場における人間関係」が報告された。

「知的障がい者の離職要因に関する研究」（福井信佳・橋本卓也　2015）では、知的障害者の離職に影響を及ぼす要因の一つに「仕事上の相談の有無」があると報告された。また一般の雇用労働者と比較した際の知的障害者の離職のリスクが高いという実態も確認された。社会で労働することを就労支援として、障害のない者が対応することが多いと考えられる。そのため、インクルーシブ教育において、共に教育を受けることにより、障害のない者との人間関係の築き方等を学んだ方がよいと考えられる。

２．特別支援教育

２－１．特別支援教育とは

特別支援教育は、2007（平成19）年4月の特別支援教育の本格的実施（平成18年3月学校教育法等改正）の際に、特殊教育から特別支援教育に移行した。

東京都教育委員会ホームページによると､「特別支援教育とは障害のある幼児・児童・生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児・児童・生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」[ii] と記されている。

この点からも伺えるように、特別支援教育の目的は、障害を有する幼児、児童・生徒の社会的自立や社会参加に向けたものであるということができる。

２－２．特別支援教育の制度的変遷

特別支援教育という名称は、2007（平成19）年4月から変更となった。2007（平成19）年4月以降の特別支援教育に関する制度の変遷を表１　特別支援教育に関係する変遷にまとめた。

以下、制度的変遷を具体的に見ていきたい。

2007（平成19）年4月特別支援教育の本格的実施（平成18年3月学校教育法等改正）[iii] により、特殊教育から特別支援教育に、盲・聾・養護学校から特別支援学校に名称変更され、特別支援学校のセンター的機能や小・中学校の特別支援教育について規定された。そのなかで､「特別支援学校の目的」として､「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を

表１　特別支援教育に関係する変遷

2007（平成19）年4月	特別支援教育の本格的実施（平成18年3月学校教育法等改正）
2011（平成23）年8月	改正障害者基本法施行
2012（平成24）年7月	「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」（中央教育審議会初等中等教育分科会報告）
2013（平成25）年9月	就学制度改正（平成25年8月学校教育法施行令改正）
2014（平成26）年1月	障害者権利条約批准
2015（平成27）年4月	高等学校・特別支援学校高等部における遠隔教育の制度化（学校教育法施行規則等改正）
2016（平成28）年4月	障害者差別解消法施行（平成25年6月制定）
2016（平成28）年6月	改正児童福祉法施行（公布日施行）
2016（平成28）年8月	改正発達障害者支援法施行（平成28年6月改正）
2017（平成29）年4月	新特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領公示
2018（平成30）年4月	高等学校等における通級による指導の制度化（平成28年12月学教法施行規則等改正）
2018（平成30）年8月	個別の教育支援計画の作成における関係機関との情報共有の制度化（学教法施行規則改正。公布日施行）
2018（平成30）年9月	小中学校段階の病気療養児に対する同時双方向型授業配信の制度化（通知）
2018（平成31）年2月	新特別支援学校高等部学習指導要領公示
2019（令和元）年9月	「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」を設置
2019（令和元）年11月	高等学校等におけるメディアを利用して行う授業に係る留意事項について（通知）
2020（令和２）年4月	学校教育法施行規則改正

文部科学省　特別支援教育をめぐる制度改正より、筆者作成

含む。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」と明記された。

2011（平成23）年8月の改正障害者基本法施行では、十分な教育が受けられるようにするため可能な限り共に教育を受けられるよう配慮しつつ教育の内容及び方法の改善・充実が図られるようになり、本人・保護者の意向を可能な限り尊重すること、交流及び共同学習の積極的推進等が規定された[iv]。

2012（平成24）年7月の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」（中央教育審議会初等中等教育分科会報告）では、共生社会形成のために、就学相談・就学先決定の在り方や合理的配慮、基礎的環境整備、多様な学びの場の整備、交流及び共同学習の推進・教職員の専門性向上が明記された[v]。そのなかで、共生社会の定義として、「これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である」[vi] とされた。

2013（平成25）年9月の就学制度改正（平成25年8月学校教育法施行令改正）では、認定就学制度を廃止し総合的判断（本人・保護者の意向を可能な限り尊重）する現行の就学制度となった。改正された要因としては、「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。」[vii] とされた。2014（平成26）年１月の障害者

権利条約批准により、インクルーシブ教育システムの理念・合理的配慮の提供が明記された。[viii] そのなかで、障害者権利条約では、障害に基づくあらゆる差別を禁止し、「差別」とは、障害者の権利の確保のために必要で適当な調整等を行わないという「合理的配慮の否定」も含まれるとされた。

2015（平成27）年4月の高等学校・特別支援学校高等部における遠隔教育の制度化（学校教育法施行規則等改正）では、病気療養児を対象とした特例制度の創設がなされた[ix]。

2016（平成28）年4月の障害者差別解消法施行（平成25年6月制定）では、差別の禁止、合理的配慮の提供について明記された[x]。

2016（平成28）年6月の改正児童福祉法施行により、医療的ケア児の支援に関する保健、医療、福祉、教育等関係機関の連携の一層の推進について明記された。

2016（平成28）年8月の改正発達障害者支援法施行では、可能な限り発達障害児が発達障害児でない児童と共に教育を受けられるよう配慮しつつ、適切な教育的支援の実施、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成の推進が規定された[xi]。

2017（平成29）年4月の新特別支援学校幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領公示が行われ、通級による指導の教員定数の基礎定数化を定められた[xii]。

2018（平成30）年4月の高等学校等における通級による指導の制度化（平成28年12月学教法施行規則等改正）では、高等学校における通級による指導の制度化、障害に応じた特別の指導の内容の趣旨の明確化がなされた[xiii]。

2018（平成30）年8月には、個別の教育支援計画の作成における関係機関との情報共有の制度化がなされた。

2018（平成30）年9月の小･中学校段階の病気療養児に対する同時双方向型授業配信の制度化では、当該授業配信により指導要録上出席扱いにすることが明記された[xiv]。

2018（平成31）年2月には、新特別支援学校高等部学習指導要領公示が行われた[xv]。

2019（令和元）年9月には、「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」が設置された。

2019（令和元）年11月の高等学校等におけるメディアを利用して行う授業に係る留意事項について（通知）では、「高等学校等の教育は、心身の発達に応じて行うこと等を目的とするものであり、高等学校等の生徒の特性に鑑み、机間巡視や安全管理を行う観点から、原則として、受信側の教室等に当該高等学校等の教員を配置するべきであること。特に、特別支援学校の高等部にあっては、当該生徒の障害の状態等に応じた十分な配慮が求められること」が示された[xvi]。

2020（令和2）年4月の学校教育法施行規則改正では、高等学校等における病気療養中等の生徒に対するメディアを利用して行う授業の単位修得数等の上限の緩和について明記された[xvii]。

このように特別支援教育制度が変貌を遂げた理由として、社会的自立を含む教育の推進と共生社会を目指すことが主眼におかれたと考えられる。

２－３．特別支援教育の問題

先述の通り、特別支援教育制度は、変貌を遂げたが、特別支援教育には、さまざまな課題もある。特別支援学校の就労を例に取り考察すると、特別支援学校高等部に在籍する生徒は、なんらかの障害を有しており、社会的自立して就労することは容易でない。そこで就労するためには、就労支援が必要となる。

就労支援とは、就労することが難しい生徒について、就労を支援することであり、「キャリア教育・就労支援等の充実事業」（文部科学省　2014）の取り組みの趣旨として、「障害のある生徒が、生涯にわたって自立し、社会参加していくためには、企業などへの就労を支援し、職業的な自立を果たすことが重要である。しかしながら、特別支援学校高等部卒業者のうち就職者の割合は約25％（2012年）にとどまっている。また、高等学校においては、キャリア教育・職業教育について、とりわけ発達障害のある生徒一人一人の障害に応じた指導や支援という観点で現状をとらえれば、十分に行われているとは言い難い現状である。このため、高等学校段階における障害のある生徒へのキャリア教育・職業教育を推進し、労働や福祉等の関係機関と連携しながら就労支援を充実する実践的な研究を、特別支援学校高等部（専攻科を含む。以下同じ。）及び高等学校（中等教育学校後期課程を含む。以下同じ。）のモデル校において実施し、その研究成果を全国に発信することにより、障害のある生徒の自立と社会参加を加速度的に推進する」[xviii]とし、障害を有する者の社会的自立と社会参加の推進を明記した。

2007年の法改正により、特別支援学校へ入学する軽度な障害を有する児童・生徒数が増加した。そのため、高等部では一般就労を希望する生徒が増加し、就労支援の充実が課題となっている。また、特別支援学校における教育のみでは、児童・生徒と、障害のない者との接点が少なく、特別支援教育の最終目標である共生社会の実現に向けて、インクルーシブ教育の充実が必要となろう。

３．インクルーシブ教育

３－１．インクルーシブ教育とは

インクルーシブ教育とは、2006年の国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」で示されたもので、障害の有無に関わらず、障害を有する者と障害のない者が共に教育を受けることで、「共生社会」の実現を目指すものである。そして、インクルーシブ教育システムとは、①人間の多様性の尊重等を強化すること、②障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達さること、③自由な社会に効果的に参加することを可能にすることの3点を目的として障害を有する者と障害のない者が共に学ぶ仕組みのことである。システムのなかで、障害を有する者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要とされている[xix]。

基本的な方向性としては、「障害のある子供と障害のない子供が、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すことが重要である。その場合には、①授業内容が理解できること、②学習活動に参加している実感・達成感を持てること、③充実した時間を過ごし生きる力を身に付けることの3点の環境整備が必要」[xx]である。

３－２．インクルーシブ教育システムと特別支援教育

共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために、特別支援教育を発展させていくことが必要である。

このことから、以下の5点が重要である。

障害を有する児童・生徒が、①能力、可能性を伸ばし、社会的自立して社会参加できるように、医療、保健、福祉、労働等との連携を強化すること、②社会全体の様々な機能を活用して、十分な教育が受けられるよう、教育の充実を図ること、③地域社会のなかで積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるように、地域の同世代の子どもや人々の交流等を通して、地域での生活基盤を形成すること、④可能な限り共に学ぶことができるよう配慮すること、⑤特別支援教育に関連して、障害者理解を推進することにより、周囲の人々が、障害を有する人や子どもと共に学び合い、生きるなかで、公平性を確保しつつ社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である[xxi]。

３－３．合理的配慮と基礎的環境整備

合理的配慮とは、障害を有する児童・生徒が、ほかの子どもと公正かつ平等に教育を受ける権利を享有することを保障するために、学校の設置者や学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことである。障害のある子どもに対して、個々の状況に応じて、学校教育を受ける場合、個別に必要とされるものが合理的配慮である。なお、合理的配慮の実施にあたっては、学校の設置者および学校に対して、体制面や財政面において、均衡を失するものや過度の負担を課すものではない。

文部科学省 2015中教審初等中等教育分科会報告【3－(1), (2)】によると「基礎的環境整備とは、合理的配慮の基礎となるものであり、障害のある子どもに対する支援について、法令に基づき又は財政措置等によって、国、都道府県、市町村は、それぞれ行う教育環境の整備のことである。また、合理的配慮は、基礎的環境整備を基に個別に決定されるものである。そのため、それぞれの学校における合理的配慮も異なる」[xxii] とされ、合理的配慮は、障害の程度や環境要因等を包括的に捉え、状況に即して実施されるものであることが明記されている。

３－４．学びの場

インクルーシブ教育システムにおいては、「多様な学びの場」が必須である。「多様な学びの場」とは、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった学びの場のことである。インクルーシブ教育システムにおいては、障害のある者と障害のない者が同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児、児童・生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点において教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備する必要性がある。先述のとおり、小・中学校における連続性のある「多様な学びの場」が重要である[xxiii]。

３－５．諸外国のインクルーシブ教育

国連で採択された「障害者の権利に関する条約」では、第24条　教育においてインクルーシブ教

育システムの構築を求めている。この条約は、多くの国々によって批准され、批准国は、自国の実情に即したシステムの構築を目指している[xxiv]。そのため､各国の取り組みは画一的なものではなく、試行錯誤しながら、システムの構築を進めている。

３－６．インクルーシブ教育における課題

障害の有無に関わらず同じ環境で教育を受けることを目的とするインクルーシブ教育の実現における課題としては、以下のような点が挙げられる。①教員が、障害がある児童・生徒支援するための医学的・療育的な知識や経験が十分でない場合、教員の専門性の向上や教育、校内連携システムの構築が必要である、②障害の程度には差があるため、合理的配慮の適切な範囲の決定には困難が生じる、③これまで、障害のある児童・生徒を受け入れていなかった学校は、環境整備のための予算や工事、また人員配置が必要となる、④障害がある児童・生徒に対して、いじめや差別が発生する恐れがある。このような観点から、インクルーシブ教育を実施するためには、教員の教育や配置、学校の設備の拡充など、ソフト面、ハード面の両面からの環境整備が不可欠である。

４．まとめ

特別支援教育の目的は、障害のある幼児、児童・生徒の自立や社会参加に向けた教育の実現である。特別支援教育は、2007（平成19）年4月の特別支援教育の本格的実施（平成18年3月学校教育法等改正）を皮切りに、大きく変貌を遂げた。しかしながら、特別支援教育においては、先述のとおり十分な就労支援ができないなどの課題がある。特別支援教育の充実に向け、インクルーシブ教育システムの構築が必要である。しかし、２－５．で述べたとおり、インクルーシブ教育における課題として①教員が、障害がある児童・生徒を支援するための医学的・療育的な知識や経験が十分でない場合、教員の専門性の向上や教育、校内連携システムの構築が必要であるには、教員の負担が増える。 、②障害の程度には差がある生じるため、合理的配慮の適切な範囲の決定には困難が生じる、が決められない。③これまで、障害のある児童・生徒を受け入れていなかった学校は、環境整備のための予算や工事、また専門の人員配置設置が必要となる、こともある。④障害がある児童･生徒障害者に対して、いじめや差別が発生する恐れがある。このような観点とから、インクルーシブ教育を実施するためには、教員の教育や配置、や学校の設備の拡充など、ソフト面、ハード面の両面からの準備や環境整備が不可欠である。

共生社会の実現は喫緊の課題であり、そのため、これらの課題を一つずつ解消し、障害のある者と障害のない者とが互いに尊重し合い、共に学ぶ場を構築していくために、特別支援教育からインクルーシブ教育への移行は必須である。

おわりに

本稿では、特別支援教育の制度の変遷、インクルーシブ教育制度を概観したうえで特別支援教育における課題、またインクルーシブ教育における課題について考察した。教育制度の変更等は、児童・生徒、保護者、学校をはじめ関係機関等にとって、負担が大きいものであると考えられる。2007年に、従前の特殊教育から特別支援教育に移行し、20年も経たない間に、インクルーシブ教育

へ移行することは、大きな方向転換である。児童・生徒、保護者の立場に立てば、制度変更への対応は容易なことではない。しかしながら、時代や社会変革に即して、よりよい教育を追及することも、国の果たすべき役割である。少子高齢社会が進行するなか、ウェルビーイングの追求が障害の有無によって左右されない社会の構築のために、特別支援教育とインクルーシブ教育の果たす役割は大きい。

注

i　内閣府　障害者権利条約
https://www8.cao.go.jp/shougai/un/kenri_jouyaku.html　2023.2.19.

ii　東京都教育委員会　特別支援教育とは
https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/special_needs_school/special_needs_education.html　2023.2.19.

iii　文部科学省　特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11373293/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06072108.htm　2023.2.19.

iv　内閣府　障害者基本法の改正について 2023.2.19.
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonhou/kaisei2.html

v　文部科学省　「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」2023.2.19.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm

vi　国立特別支援教育総合研究所　共生社会とは
https://www.nise.go.jp/nc/inclusive_center/kyosya　2023.2.19.

vii　文部科学省　学校教育法施行令の一部改正について（通知）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339311.htm　2023.2.19.

viii　内閣府　障害者権利条約批准
https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/h26hakusho/zenbun/h1_01_03_02.html　2023.2.19.

ix　文部科学省　遠隔教育について
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1359821.htm　2023.2.19.

x　内閣府　障害者差別解消法
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html　2023.2.19.

xi　文部科学省　発達障害者支援法の一部を改正する法律の施行について（通知）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1377400.htm　2023.2.19.

xii　文部科学省　特別支援学校学習指導要領等（平成29年4月公示・平成31年2月公示）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm　2023.2.19.

xiii　文部科学省　「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について（通知）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1387824.htm　2023.2.19.

xiv　文部科学省　「小・中学校等における病気療養児に対する同時双方向型授業配信を行った場合

の指導要録上の出欠の取扱い等について（通知）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1410027.htm 2023.2.19.

xv　文部科学省　特別支援学校学習指導要領等（平成29年4月公示・平成31年2月公示）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm　2023.2.19.

xvi　文部科学省　「高等学校等におけるメディアを利用して行う授業に係る留意事項について（通知）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1422971.htm　2023.2.19.

xvii　文部科学省　「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1422988_00001.htm　2023.2.19.

xviii　文部科学省　2014「キャリア教育・就労支援等の充実事業」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h27/1377793.htm　2023.2.19.

xix　文部科学省　2015　中教審初等中等教育分科会報告【1-(1)】
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm　2023.2.19.

xx　文部科学省　2015　中教審初等中等教育分科会報告【1-(2)】
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm　2023.2.19.

xxi　文部科学省　2015　中教審初等中等教育分科会報告【1-(2)】
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm　2023.2.19.

xxii　文部科学省　2015　中教審初等中等教育分科会報告【3-(1)，(2)】
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm　2023.2.19.

xxiii　文部科学省　2015　中教審初等中等教育分科会報告【1-(1)】http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm　2023.2.19.

xxiv　国立特別支援教育総合研究所　諸外国における障害のある子供の教育に関する情報
http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=47　2023.2.19.

参考文献

今林俊一　榊慶太郎、特別支援学校、2017（知的障害者）における就労支援に関する研究、鹿児島大学教育学部研究紀要、教育科学編、vol.68、pp.145-161.

加茂聡　東條吉邦、2014、発達障害に見られる不登校の実態と支援に関する研究　広汎性発達障害を中心に、自閉症スペクトラム研究、10 巻1号、pp. 29-36.

国立特別支援教育総合研究所　インクルーシブ教育システム推進センター HP　https://www.nise.go.jp/nc/about_nise/inclusive_center　2023.2.19.

清水拓海　古城瞳　加藤琢也　梅崎誠　土屋和彦　横田雅美　厚谷摩紀　船越規芳　松倉泰介　三笠加奈子　北村博幸、2016、生徒一人一人の自己を高める授業/方略を自己選択・自己決定を基盤として、北海道教育府大学紀要、教育科学編、vol.67 no.1、pp.149-157.

髙橋純一　松﨑博文、2013、障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題、福島大学人間発達文化学類論集、19、pp.13-26.

中嶋学　渡邉健治　田中健、2013、知的障害者の離職から再就職についての一研究、東京学芸大学

紀要総合教育科学系、64（2）、pp.43-55.
中村扶佐子　池谷尚剛、2018、特別支援学校（知的障害）における知的障害者の雇用・就労支援の在り方に関する研究、岐阜大学教育学部研究報告、岐阜大学教育学部編、66、pp.189-196.
福井信佳　橋本卓也、2017、知的障がい者の離職要因に関する研究、 日本職業・災害医学会会誌、63、pp.310-315.
松井英明、2010、特別支援学校高等部（知的障害教育部門）における「自立と社会参加」に向けた授業の研究－特別支援学校分教室1年生の自己決定力をはぐくむ進路学習を通じて－、神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告、vol.8、pp.103－108.
松田信夫　宮川百合子、2018、社会的自立と就労を見据えた特別支援学校中学部におけるキャリア教育について一授業実践『生活単元学習「会社で働こう」（15時間）』を通してー、山口大学教育学部研究論叢、67、pp 147－161.
文部科学省　特別支援教育をめぐる制度改正
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/001.htm　2023.2.19.

保育者養成のための領域「表現」における連携授業
―造形から音楽への段階的カリキュラム―

Cooperation class in domain "expression" for the childminder training
- Graded curricula from molding to music -

安井良尚・杉山真規・岩城正幸
Yoshihisa YASUI, Maki SUGIYAMA & Masayuki IWAKI

要旨

本稿では、養成校である奈良保育学院令和３年度１年生45名に対して行われた「造形」と「音楽」の連携授業について取り上げ、領域を横断して行う授業の有効性について考察する。

今回は、造形表現として楽器と音具を製作した後に、それらを使って音楽表現として合奏を行うという段階的に進めていくカリキュラムのもとで授業を行った。連携授業の最終日に全員で行った合奏では、音楽表現に身体表現も加わり、学生たちが自ら表現者となって楽しむ姿が見られ、領域「表現」における今後の連携授業の重要性を認識する事ができた。授業後の学生たちへのアンケート結果からは、自作のオカリナを通して「音」について再認識した様子も見られ、手作りの楽器や音具を合奏に使った事で表現の幅を広げる事ができたといえる。また、令和４年に改訂された本学院のシラバスにおいても連携授業を導入していく事が可能であることも確認できた。

キーワード：幼児教育　カリキュラム　領域「表現」 連携授業

はじめに

平成29年３月31日に「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定子ども園教育・保育要領」が改訂された。基本方針では主に、幼稚園教育において育みたい資質・能力として「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」の３つを示し、「これらは個別に取り出して身に付けさせるものではなく、遊びを通しての総合的な指導を行う中で、一体的に育んでいくことが重要である」としている。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として10項目を挙げ、小学校教育への円滑な接続を図るように努めることを示した。領域「表現」のねらいと内容については、ほぼ変わらず、内容の取り扱いには「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むこと」が追記された。

教育課程に基づいて教育活動の質を向上させるためのカリキュラム・マネジメントについては、文部科学省のホームページ[1)]において、「幼稚園等ではカリキュラム・マネジメントが極めて重要」であると示されている。「幼稚園教育要領」では「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各幼稚園の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努め

るものとする」[2] とされ、「幼保連携型認定子ども園教育･保育要領」では「全体的な計画に基づき、組織的かつ計画的に各幼保連携型認定こども園の教育及び保育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする」[3] と明記された。「保育所保育指針」においては「各保育所の保育の方針や目標に基づき、子どもたちの発達課程を踏まえて、保育の内容が組織的･計画的に構成され、保育所の生活の全体を通して、総合的に展開されるよう、全体的な計画を作成しなければならない」[4] と記されている。保育所保育指針ではカリキュラム・マネジメントの言葉は使われてはいないが、保育者は「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた上で、組織的かつ計画的にカリキュラムの編成、実践、評価、改善を繰り返すことが求められている。

今回の改訂に基づいて養成校である奈良保育学院でも令和３年から４年に向けてカリキュラムの変更（表１、２）が行われた。表現の「造形」と「音楽」の授業は改訂後もそれぞれ専門の教員が個別に計画を立てて授業を行うことになっているが、養成校のカリキュラムにおいては今後領域を横断する視点や領域の教員が連携してチームで行う授業が必要になってくると考え今回の連携授業を計画した。また、今後のカリキュラムに導入することも可能であるか考察する。

令和２・３年度入学生に適用（表１）

<table>
<tr><td colspan="6">保育士資格</td></tr>
<tr><td colspan="3">必修科目</td><td colspan="3">選択必修科目</td></tr>
<tr><td>系列</td><td>教科目</td><td>開設科目名</td><td>系列</td><td>教科目</td><td>開設科目名</td></tr>
<tr><td rowspan="2">保育の内容・
方法に関する科目</td><td>保育内容演習</td><td>表現Ⅲ造形
（保育内容）</td><td rowspan="2">保育の内容・方法に関する科目</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">絵画製作
図画工作Ⅱ
器楽Ⅱ
器楽Ⅲ
器楽Ⅳ
音楽Ⅱ
表現Ⅰ音楽
（保育内容）</td></tr>
<tr><td>保育内容の
理解と方法</td><td>音楽Ⅰ
器楽Ⅰ
図画工作Ⅰ</td></tr>
<tr><td colspan="6">幼稚園教諭２種免許状</td></tr>
<tr><td colspan="2">科目区分</td><td colspan="2">授業科目</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="2">領域に関する専門的事項</td><td>音楽</td><td colspan="2">音楽Ⅰ
音楽Ⅱ
器楽Ⅰ
器楽Ⅱ
器楽Ⅲ
器楽Ⅳ</td><td colspan="2">必修
選択
必修
選択
選択
選択</td></tr>
<tr><td>図画工作</td><td colspan="2">図画工作Ⅰ
図画工作Ⅱ
絵画製作</td><td colspan="2">必修
選択
選択</td></tr>
<tr><td>領域及び保育内容の
指導法に関する科目</td><td>保育内容の指導法</td><td colspan="2">表現Ⅰ音楽
表現Ⅲ造形</td><td colspan="2">選択
必修</td></tr>
</table>

令和４年度入学生から適用（表２）

<table>
<tr><td colspan="5">保育士資格</td></tr>
<tr><td colspan="3">必修科目</td><td colspan="2">選択科目</td></tr>
<tr><td>系列</td><td colspan="2">教科目</td><td>系列・教科目</td><td>開設科目名</td></tr>
<tr><td rowspan="2">保育の内容・
方法に関する科目</td><td>保育内容
演習</td><td>表現Ⅲ造形
（保育内容の指導法）</td><td rowspan="2">保育の内容・
方法に関する科目</td><td rowspan="2">絵画製作
子どもと器楽Ⅱ
子どもと器楽Ⅲ
子どもと器楽Ⅳ
子どもと音楽表現Ⅱ
子どもと造形表現Ⅱ
表現Ⅰ音楽
（保育内容）</td></tr>
<tr><td>保育内容の
理解と方法</td><td>子どもと音楽表現Ⅰ
子どもと器楽Ⅰ
子どもと造形表現Ⅰ</td></tr>
<tr><td colspan="5">幼稚園教諭２種免許状</td></tr>
<tr><td colspan="2">科目区分</td><td colspan="2">授業科目</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">領域に関する専門的事項</td><td>表現</td><td>子どもと音楽表現Ⅰ
子どもと音楽表現Ⅱ
子どもと造形表現Ⅰ
子どもと造形表現Ⅱ</td><td>必修
選択
必修
選択</td></tr>
<tr><td colspan="2">領域及び保育内容の
指導法に関する科目</td><td>保育内容の指導法</td><td>表現Ⅰ音楽
（保育内容）
表現Ⅲ造形
（保育内容の指導法）</td><td>選択

必修</td></tr>
</table>

１、実践方法

養成校においては造形と音楽の様々な連携授業が試みられている。山野てるひ、岡林典子、ガハプカ奈美は、京都女子大学発達教育学部の保育内容指導法（表現）の授業において、音と体の動きを体験したのちに擬態語や自然の音を色や形で表現する音楽と造形の連携授業を試みており[5]、難波純子、中山里美は富山短期大学のWebsiteで「子どもと音楽表現」と「子どもと造形表現」のコラボレーション授業を取り上げている。この授業で学生たちは、最初に音楽表現で幼児期にふさわしい楽器について考察した後に造形の授業で音具やオブジェ制作に取り組み、オリジナル曲での発表会を行なっている。さらに自分たちで作った曲を色や形で表現した「図形楽譜」も制作しており、造形と音楽を段階的に複数回往復するような連携授業が行われている。[6] 中山は「身体表現、音楽表現、造形表現、言語表現を担当する教員がお互いの教育内容や方法を情報交換し、授業の目標を確認しながら系統的に学習計画を立てることが大切である」[7] と述べている。

奈良保育学院では以前より、造形の授業で粘土の素焼きによるオカリナ製作を行い、その後、音楽教員の指導のもとでオカリナによる合奏の授業を行ってきた。[8] 今回の連携授業でも、まず初めに「造形」の授業で楽器と音具を製作し、次に「音楽」の授業で音楽表現活動とアンサンブル遊びを行うという段階的なカリキュラムが学生にとっても目標や工程を理解しやすく、子どもたちへの指導計画を立てる場合でも有効であると考えて実践した。

本学院で令和３年度の１年生49名に行った造形担当講師安井の授業において、奈良保育学院の元講師である陶芸家の岩城正幸氏を特別講師として迎え、粘土を成形してオカリナ製作を行なった。

学生の夏休み中に焼成を岩城氏が行い、休み明けの９月に授業で彩色をして完成させた。さらに、安井の指導のもとで紙筒に風船を張って作った太鼓と、ストローの笛の「音具」も製作した。これらを使用して学院のホールで１年生45名は音楽担当講師杉山の授業において、杉山がアレンジして演奏する音楽に合わせて、各自が即興的にオカリナや音具でリズムを表現したり身体表現する等、音楽表現活動を行った。

２、楽器、音具製作

手作り楽器の製作のために今回は信楽産陶芸用粘土を使用し、石膏型によるオカリナ（ソプラノ管又はアルト管）と自由成形による土笛の２種類を製作した。焼成後は絵の具やポスカで着色しニスを塗って仕上げを行った。

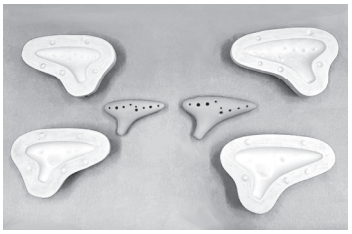
＜オカリナについて＞

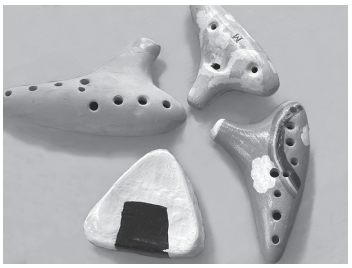
オカリナの起源はマヤ文明にあると言われている。16世紀にアステカの楽器がヨーロッパに伝わり、1860年頃にイタリアのジュセッペ・ドナティ（1836年～ 1925年）の手で改良されてほぼ現在の形となった。[9)]

＜粘土について＞

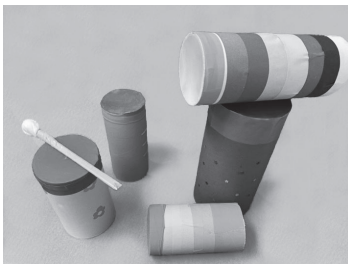
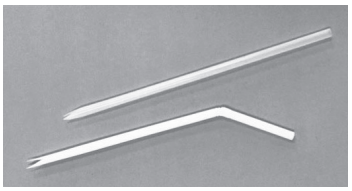
粘土はさまざまな種類があり、用途に合わせて使い分けることができる。子どもの粘土遊びは視覚とともに触覚を刺激し、感覚機能を発達させることに有効である。また、年齢の発達に応じた遊びが考えられ、他の素材との組み合わせや乾燥後の彩色なども可能である。

・オカリナと音具の製作

<table>
<tr><td>６月25日</td><td>①信楽産の粘土を使い石膏型による成形を行う</td></tr>
<tr><td></td><td>１、岩城による菊ねりの実演を行い、粘土を学生に各自１kgとりわける。（菊ねりは粘土内の空気を押し出し、焼成時の破裂を防ぐために行う。）
２、粘土を板状に伸ばし、石膏型の大きさにカットする。
３、型に粘土を押し付けはみ出す部分をカットする。
４、接合部分に傷をつけ、粘土を水で溶いたどべを塗り接着する。
５、型から外し、継ぎ目の粘土がはみ出た部分を削って成形する。
６、後日作業の続きをする場合はビニール袋に入れて保管する。
 
写真１　オカリナの石膏型と成形されたオカリナ
左・ソプラノ管　右・アルト管</td></tr>
<tr><td>７月２日</td><td>②成形できた本体に竹ベラやストローを使って空気の通り道を作っていく</td></tr>
<tr><td></td><td>１、歌口（エッジ）の部分をストローで穴を開け竹ベラで整える。
２、吹き口から竹ベラを刺していき歌口に向けてウィンドウェイを作っていく。
３、音階に合わせた大きさのストローで穴を開けていく。
４、乾燥。</td></tr>
</table>

7月9日	③自由成形による笛の製作
	1、粘土で立体を製作した後、半分に切断して内部をくり抜いて空洞部分を作る。 2、歌口（エッジ）の部分をストローで穴を開け竹ベラで整える。 3、吹き口から竹ベラを刺していき歌口に向けてウィンドウェイを作る。 4、切断部分にどべを塗って接着する。 5、音階のことは考えずにストローで自由に穴を開けていく。 6、乾燥。
	④素焼き
	焼成時の温度によって音色が変化する。 （1230度などの高温度の焼成では金属的な澄んだ音となるが、今回は素朴な柔らかい音を求めるために800度での焼成を行う。）
9月3日	⑤素焼きのオカリナと土笛に彩色をする
	1、素焼きのオカリナに絵の具やポスカで彩色をする。 2、ニスを全体に塗って完成。  写真2　彩色されたオカリナと土笛

オカリナの彩色が終わった学生から、直径10cmの紙管に風船を張った太鼓とストローで作る笛を製作した。太鼓は、紙管の長さや風船の貼り具合によって音が変わる。ストロー笛は太さや長さによって音が変わるが、吹き込む息の強さで音の強弱を調整できる。

9月3日	①紙管の太鼓を製作する
	1、直径10cmの紙菅を長さ20 ～ 30cmにノコギリでカットする。 2、切り口に風船を伸ばして張りカラーガムテープで止める。 3、紙管部分に彩色をしたりマスキングテープなどで装飾をしたりする。  写真3　紙管の太鼓とバチ
	②ストロー笛を製作する
	1、プラスチックストローの先端を山形にハサミでカットする。 2、切った部分を平たく押し潰してリードにする。  写真4　プラスチックストローの笛

３、音楽表現活動とアンサンブル遊び

学生にはオカリナ試奏前に音色のイメージを尋ねた。その後、試奏、基本奏法を練習した。令和３年度造形で製作したオカリナは、削る等の施しは加えておらず、音階調整は目的としていないオカリナと音具を使って、学院のホールでは、童謡やアニメソングを用いた杉山の伴奏に合わせて、音楽表現、身体表現を伴う活動、音具によるアンサンブル遊びを行った。

＜乳幼児の音楽遊びについて＞

乳幼児期の音楽表現活動は、子どもが自身の身の回りに興味や関心を持ったり、楽しく笑い合いながら全身を使う音楽表現遊び、五感（視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚）で感じ取ったことを、リズムに乗って身体で表現しようとする音楽的なコミュニケーションから始まる。乳幼児期に行う音楽遊びは子どもにとって、穏やかで、やさしく、心のあたたかさを感じ取れることが重要である。子どもに喜びを与え、積極性や創造性を育むことで音楽への興味や音楽的感受性と音楽的積極性をさらに高めることができる。

保育者や仲間と音楽を楽しむ喜びを共有し終えた時に得た子どもの達成感や満足感は、子どもの更なる発達や活動のエネルギーへ繋げていけるよう、保育者が子どもの音楽遊びを援助する時には、遊びを通して学習していくという認識を持ち、子どもの感動体験を積み重ねられるように音楽活動を援助することが大切である。また、音楽的なコミュニケーション力「歌う」「踊る」「演奏する」を保育者自らも楽しめることが極めて重要である。

＜オカリナの各名称、運指配置について＞

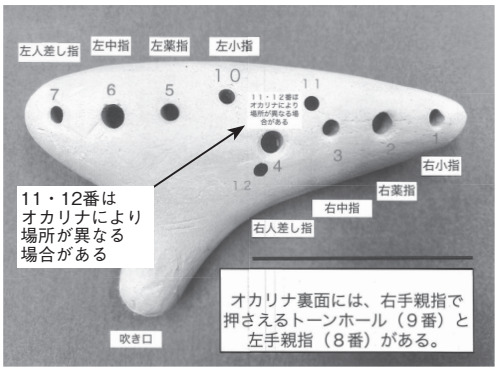


写真５　オカリナの表面

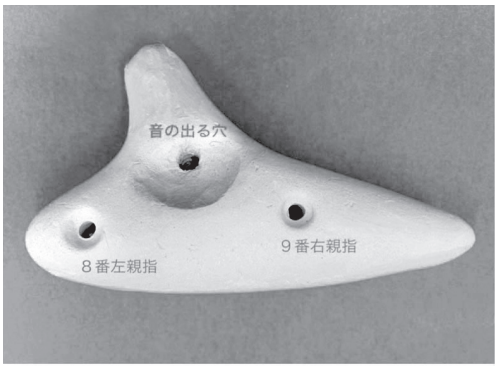


写真６　オカリナの裏面

＜音楽表現活動“導入”＞

・学生が想像するオカリナの音とは

オカリナを吹く前に音色のイメージを答えてもらった。この時点では、「優しい音のイメージ」「落ち着く音」「温かいような音」等の回答が多かった。その後一度軽く吹いてみて実際に自身が感じたオカリナの音色をオノマトペなどの言葉で表現してもらった。「ぷおーん」「透き通った美しい音色」「小鳥の囀り」「ヒュルリラ」「ポポポ」等、言葉の表現の豊かさが感じられるようになった。

続けて学生には音の出し方や音階等の扱い方は伝えずに、どのように吹いたらオカリナの鳴りが良くなるか探ってみるよう、５分程度自由にオカリナを吹いてもらった。ここでは、オカリナをただ吹いているだけではなく、音階を探ったり、となりの学生と音色を比べたり、吹く息の強さと音の関係を探っている学生の様子がみられた。

・製作したオカリナで音階を吹いてみる

オカリナの資料・図１運指表（３種類記載のもの：ソプラノＧ調、ソプラノＦ調、アルトＣ調）・アレンジした５曲のオカリナ譜を学生に配布した。

オカリナの構え方・吹き方は、全員アルト管Ｃ調設定。簡単な音階「ド・レ・ミ・ファ・ソ」の指使いを練習した。（図１参照）

各自オカリナで試奏してもらうと音程が正確に取れない学生もいたが、合奏では３種類の音階のうち一番近い音階の運指表で吹くように指導した。

更に、学生が製作したオカリナの試奏を観察していると、音程の狂いが全くなく美しい音程で音階が鳴らせる学生もいたが、一部だけ音程がずれている音階で鳴ったり、運指どおり吹くと（図１）異なる音から始まる音階で鳴ったりする学生もいた。中にはどこを押さえても同じ音しか鳴らなかったり、かすれた音しか鳴らなかった学生もおり、楽器としてのオカリナの仕上がり具合は様々であった。また、製作したオカリナで、どのように穴を押さえたら綺麗な音色で吹けるか何度も試したり、音階が上手く鳴らなくても穴の押さえ方や吹き方を工夫してなんとか正確な音階で吹こうと試みている学生もいた。今後の研究課題として、音楽担当の目線では、更なる表現の豊かさかを育むためには、造形でオカリナを製作する過程で、音階は奏でられる状態に近づくように何らかの配慮が必要であると考える。

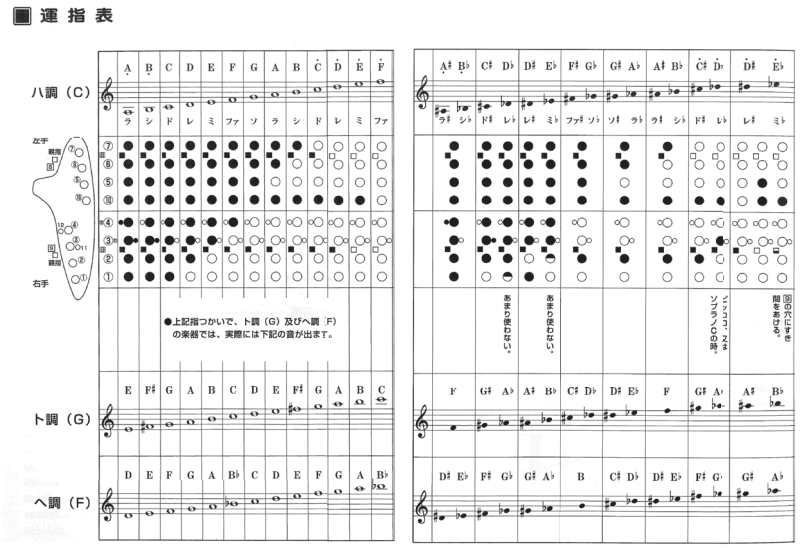


図１　オカリナ運指表[10)]

＜音楽表現活動“実践”＞

試奏後は全員で様々な形態で音楽表現活動・身体表現を行った。演奏曲はやなせたかし氏と久石譲氏作曲の児童アニメの曲を使用した。その他に、「山の音楽家」「あたま かた ひざ ポン」「どんぐりころころ」を実践に使用した。JASRAC作品データベース[11] で「山の音楽家」の原曲ドイツ民謡「Ich Bin Ein Musikante」と「あたま かた ひざ ポン」の原曲イギリス民謡「London Bridge Is Falling Down」、「どんぐりころころ」はパブリック・ドメインであることを確認し、オカリナで演奏しやすいように杉山が編曲して楽譜を作成した。歌唱には「山の音楽家」は水田詩仙の日本語の歌詞を、「あたま かた ひざ ポン」は高田三九三の日本語の歌詞を使用した。

・アンサンブル遊びの実践内容

①アニメソングに合わせてオカリナで表現する
1、ピアノ伴奏に合わせて、自分なりにオカリナで自由なリズムで表現する。 2、伴奏が止まったら、歌を歌いながら手や腕を上げるなどの身体表現をする。 3、伴奏のテンポの変化に合わせて自分なりに自由に表現する。
②「Ich Bin Ein Musikante」（山の音楽家）に合わせてオカリナの音階でリズムを自由に表現する
1、簡単な音階「ド・レ・ミ・ファ・ソ」を吹く。 2、「1（いち）、2（に）」の掛け声に合わせて、「ソ」の音だけを使ってリズムを表現する。 3、ピアノ伴奏に合わせて、2、で練習したリズムで表現する。 4、「山の音楽家」をオカリナと音具で演奏する。歌詞からイメージを膨らませて身体表現する。
③「London Bridge Is Falling Down」（あたま かた ひざ ポン）に合わせて手遊びと太鼓で表現する
1、歌詞中の“ポン”のところで、太鼓を手で叩いてみる。 2、ピアノの伴奏の速度を速くしたり遅くしたり、演奏を止めたりして、歌詞の“ポン”のタイミングで太鼓の音の響きを意識して強く叩いてみる。 3、音楽が止まるまで太鼓をバチで叩き、自分の思うリズムで表現する。再び音楽が鳴り出したら、今度は今まで叩いていた太鼓の違う部分を叩いて音の違いを楽しむ。 4、音楽が止まったところで自分の近くにいる友人とバチを交換して、自分が使っていたバチで太鼓を叩く音と、友人のバチで叩く太鼓の音との違いを感じてみる。 5、太鼓を床に置き、立ち止まった状態で歌詞を歌いながら手遊びをして、歌詞の“ポン”のタイミングで床に置いてある太鼓を自分の思うように表現してみる。
④「どんぐりころころ」に合わせて、ストロー笛で音の表現を楽しむ
1、音楽に合わせて、自由に「ストロー笛」で表現する。 2、音楽に合わせて、音が長く続くように吹いたり、息を短く小刻みに吹いたり、強く吹くなどして色々な音の出し方を探ってみる。

⑤大合奏・アニメ映画曲に合わせて自由に表現する

1、大きな円になり、音楽に合わせて、ピクニックに出かける場面を想像し、自由に足踏み、歩く、駆け足、スキップをして動く。

2、音楽に合わせて、歩きながら下記のリズム譜１から３の順に、手拍子を打ってみる。その次に、これらのリズムを自由に使いながら、４つの音具のうち一つを選んでリズムを表現する。

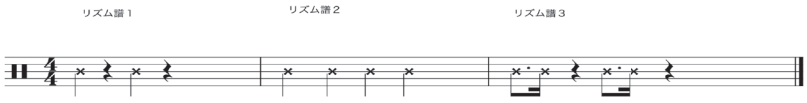


図２　手拍子・太鼓で演奏するためのリズム譜例

3、ピアノの緩急の速度を感じ取り、1、で行った動作をしながら、太鼓とバチまたはストロー笛のどちらかを選び、歌に合わせてリズムを表現する。

4、ピアノの音量を感じ取り、強い音では膝を大きく振り上げて床を踏み鳴らすように、弱い音の時はつま先で静かに歩くなどの変化をつける。音具を使う場合は自分なりに強弱をつける。

5、オカリナ、土笛、太鼓とバチ、ストロー笛の中から気に入った２つを使い音楽に合わせて自由に表現する。

＜音楽表現活動“実践の様子”＞

初めに、漫画家・絵本作家であるやなせたかし氏作曲のアニメソングのピアノ伴奏に合わせてオカリナで自由に表現してもらった。（写真７，８）

多くの学生はリズムに合わせて、オカリナの単音で四分音符のリズム𝄽𝅗𝅥 𝅗𝅥 𝅗𝅥 𝅗𝅥𝄽、八分音符のリズム𝄽♫ ♫ ♫ ♫𝄽でカウントして吹いていた。

その他、高音でtr（トリル）をしたり、メロディー通り吹いてみようと試みたり、楽譜に記載されているコードネームを参考にメロディーに合う伴奏を考えて吹いたりするなどの工夫が見られた。中にはオカリナを手に持って踊る等、様々な表現方法を楽しんでいる学生も見られた。

写真７，８　オカリナを吹きながら自由にリズムを表現している

「Ich Bin Ein Musikante」（山の音楽家）は吹きやすく、短時間で習得できる曲である。学生たち全員に、オカリナの運指とスタッカートのタンギングの奏法を指導した。その後、メロディー奏の練習を15分程度取った。曲の中盤のオノマトペにあたる部分（歌詞：キュキュキュ、ピピピ）は、オカリナを吹くグループと歌いながら歌詞に出てくる楽器のイメージを表現してもらうグループに分かれて合奏を行った。演奏が始まるとイメージを表現するグループには、「バイオリン」「フルート」「太鼓」の弾き真似をする以外にも、歌詞に出てくる小鳥やタヌキなどの動物のイメージで踊ったり・ピピピの歌詞のところでジャンプして、となりの友人と手を取り合って踊ったりするなどの

多様な表現が見られるようになった。

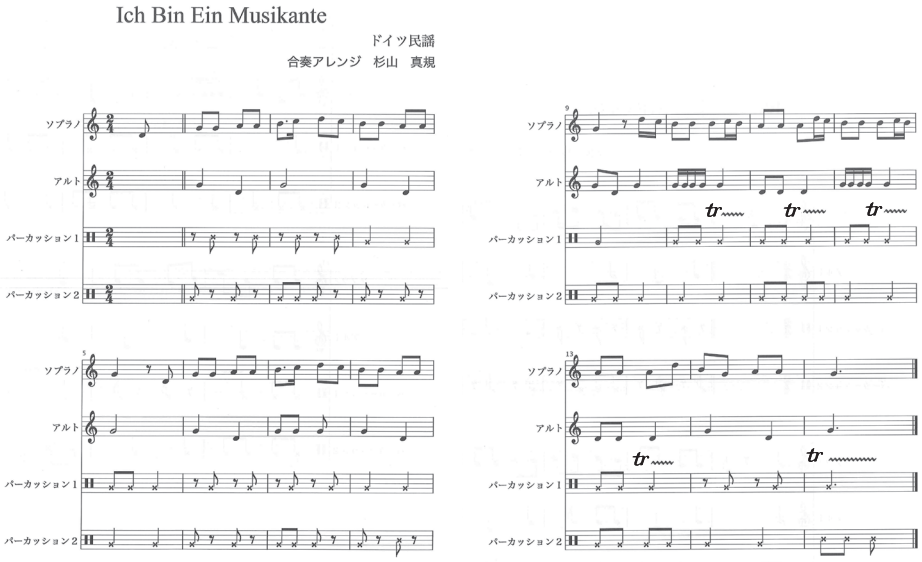


図３　譜例－１

「London Bridge Is Falling Down」（あたま かた ひざ ポン）では、曲に合わせて手遊びと太鼓の演奏を行った。続けて、「どんぐりころころ」に合わせてストロー笛で音の表現を楽しむために、まず、どのような音が出るのか試奏の時間を５分ほどとった。

プラスチックストローを使用したストロー笛は、本体に使用した素材の長さや太さ、吹く息の量や強弱、音の高低によって生まれる空気振動の変化を体感できる。紙管を使用した太鼓は、風船の張り具合によって音の高低や音の響きに変化があり、さらに、自身の力の入れ方や使用するバチの種類によって、音が変えられる表現力豊かで楽しい音具である。自身とは異なる友人の出す音との違いを感じ取って演奏する様子が見られた。（写真９,10,11）

写真９　ストロー笛で音の変化を楽しむ学生たち

写真10　風船を張った紙管太鼓の試奏
（手のひらで叩く、つまむ、バチで叩く等変化をつけている）

写真11　「London Bridge Is Falling Down」のメロディーに合わせて
手遊び・身体表現活動

図４　譜例－２

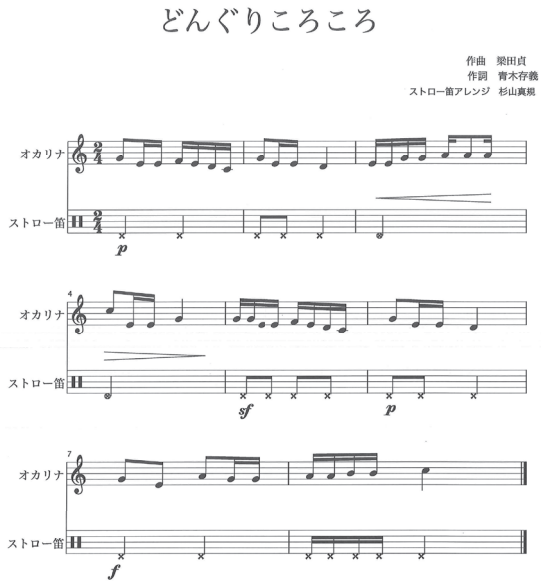


図５　譜例－３

最後に、学生たちが好きな音具を選んで作曲家である久石譲氏の作曲によるアニメ映画曲に合わせて大合奏を行った。

大きな円になり、最初はピクニックに出かけるような場面を想像して、音楽に合わせて自由な表現による足踏み、歩く、駆け足、スキップなどの動きも取り入れた。学生の自由な表現を引き出すために、曲の途中で前触れもなく、テンポをピアノ伴奏で変えてみたり、先の読めないテンポやリズムを用いて表現の幅が広がるように工夫をした。さらに、ピアノの高音部で伴奏を超高速で弾くなどをすることで「小走り」を連想させてみたり、オーバーアクションの演奏を取り入れる等、学生が音の緩急や速さの違いを感じとりやすいように心がけ、伴奏は場面に応じて即興性を持たせるようにした。

学生の様子を見ていると、音具による表現を加えただけで、一気に学生たちの表情も豊かになり、音楽表現や身体表現は、ますます学生の感性が多彩に引き出されるように変化した。更に大きい音や小さい音を身体やバチの叩き方で表現したり、「リス」のように小走りで走りながら太鼓を高速で叩く等の動きを助言すると、体の動きとの相乗効果で音具での表現にも躍動感が見られるようになった。

音楽表現活動が進むにつれて、指示がなくても学生自身が自ら選んだ楽器や音具を演奏したり、思い思いに体を動かしたりして生き生きと自分なりの表現を楽しんでいる様子が見られた。音楽表現と身体表現が混在する合奏という枠組みを超えた表現の場となった。(写真12,13,14,15)

写真12　スキップしながら音具で表現している

写真13　左右に大きく体を揺らしている

写真14　友人と楽しそうに音楽にのっている

写真15　緩急のテンポを感じ取り音具で表現している

4、アンケートからの考察

音楽表現活動の授業終了後、10月15日に奈良保育学院1年生49名にアンケート調査を行い45名から回答を得た。調査は本研究のみに使用することを口頭で説明し無記名で行った。

＜試奏後に学生がイメージするオカリナの音色について＞

実際に、オカリナの音を試奏してから、音色をオノマトペなどの言葉で表現する事を行ったが、アンケートではさらに多彩な言葉で音色を表現していた。（表３）

表３　オカリナの音色をイメージして言葉で表現してみよう（自由記述・複数回答可　総回答数 92 名）

	（人数）		（人数）
優しい音色	10	ひらひら	1
やわらかい	9	海の音	1
きれいな音	9	まるい音	1
小鳥のさえずり	5	ぷおーん	1
温かい音	5	風のナウシカそのもの	1
かわいい	3	大きいオカリナの方がやわらかい音色	1
落ち着く音色	3	透き通った美しい音色	1
こもっている	3	ひびきのある音色	1
ピー	3	不思議なイメージ	1
ピーポーの音（救急車）	2	太った鳥が鳴いている	1
川がせせらぐようなイメージ	2	低音はフクロウの鳴き声	1
かすれている音	2	タンギングをするときれいな音色	1
ねむりを誘う音色	2	ゆったりとした音	1
高音が美しい	2	芯のある音	1
癒される音色	2	包まれるような音	1
自然を感じる	2	ぴゅー	1
ヒュルリラ	2	風のような音	1
ヒュー	2	情緒に満たされる	1
ポポポ	1	となりのトトロのイメージ	1
ふっふっふぅ	1	牧場の朝	1
明るい	1	ヒュルルー	1

＜手作りしたオカリナを演奏して感じたことについて＞

複数回答可の自由記述で答えてもらった。総回答数は100名になった。その中では、「音を出すのが難しい」が7名で最多の意見となった。次は「演奏を楽しめた」が6名、「合わない音程もあったが、楽しめた」「音程をあわせるのに苦労した」「手作りのため、一人ひとり音程が違うことがわかった」「自分が出したい音が出なかったことが悲しかった」が4名と続き、その他には「次回オカリナを作るときは、音程の正しいものを作りたい」「色々な遊び方があって、すごくたのしかった」「正しい音がでないからこそ、楽しかった」「演奏することで、自分でオカリナを作った達成感を味わえた」という少数意見があり、全体としては手作りの楽器の演奏に戸惑った様子とその不安定さを楽しん

だ様子が混在する回答となった。

既存の楽器を使って楽譜通りに全員で合わせなければならない合奏をすることよりも、学生たちがアンケートで自作のオカリナの音を多彩な表現で答えたことから、自分自身が出す「音」に興味をもって合奏に取り組んだことがわかる。手作りということで思い通りにならなかった難しさもあったようだが、そのことも含め、学生は今回の手作りのオカリナは「楽器」という形にはなっているが、自分が製作した造形物で、自身の吹く息が物質にあたることによって音が発生するという原始的な「音」の発生を再意識する事ができたのではないかと考える。また、「紙管の太鼓」や「ストロー笛」も同様に、音程を気にせず、叩く場所や叩き方の加減、息のスピードや肺活量によって音の変化を実感できたこと、各自のアクションが音の発生に直接つながる事を楽しめたようである。近藤信子、土谷由美子が、手作り楽器の製作を養成校で行った時の学生の最も多かった意見を取り上げて「この活動は“いろいろな遊びへ発展させやすい”ということに最も注目していた」[12]と挙げているように、手作りの楽器や音具であるからこそ自由な表現への展開が期待できるといえる。今回の連携授業でも最終的には、体を動かしたり、踊ったりする事が自然発生的に行われ、演奏だけではない様々な表現方法が混在する音楽表現活動になった。一つのテーマのもとで全員が同じ着地点を目指すのではなく、それぞれが自分なりの表現ができた事で今後の「表現」の授業の可能性が示されたと言えるだろう。

5、今後の課題

今回行ったオカリナ製作は造形に関する高度な技術や設備が必要とされるが、幼児の発達段階に応じた音具の製作であれば保育の現場でも有効に活用できるだろう。造形の授業で製作した物を音楽の授業で使用するというカリキュラムを段階的に行う事を前提とすると、本学院のシラバスでは、令和４年度の保育の内容・方法に関する科目または、領域に関する専門事項である表現（子どもと音楽表現Ⅰ・子どもと音楽表現Ⅱ・子どもと造形表現Ⅰ・子どもと造形表現Ⅱ）、領域及び保育内容の指導法に関する科目である保育内容の指導法（表現Ⅰ音楽・表現Ⅲ造形）に連携授業を組み込むことが可能だといえる。また、今回の連携授業を行ったことで、造形と音楽だけでなく身体表現が多くみられたことから（表現Ⅱリズム）のカリキュラムの計画や編成にも領域を横断して導入することも可能だといえる。

現在は、科目ごとに内容が分けられて授業が行われているが、同じ授業時間内に様々な分野の教員が同時に指導を行い複数の領域が関係するカリキュラムも考えていけるだろう。

養成校の教員を含め学生は、学校行事などを除きほぼ全員が小学校から「図画工作」や「美術」と「音楽」など、分化されたカリキュラムでの教育を受けてきている。高橋慧が、「複数領域を結び付けた表現活動を実践する上で何よりも問題になるのは、大人の側に、表現の未分化性に関する専門知識や、豊富なモデルがない点である」[13]と指摘しているように、まだまだ量的にも質的にも連携授業の研究は少ないといえる。領域を横断して連携する場合、領域の専門的知識を活かしながら多面的で総合的なカリキュラム編成を行なっていくことが必要であるが、授業の目的が一つに絞れず散漫な内容になったり、評価の基準をどこに設定するのかについても今後考えていく必要があるだろう。

6、終わりに

保育者の育成に関して養成校の教員である杉山が、「学生たち自身の表現力や感性を保育内容に取り入れ、活かし、色々なあそびからバリエーションの幅を広げていけるように学生を育成することが重要と考える」[14] と述べているように、指導者は学生の可能性や潜在能力を引き出せるような授業を行うことが重要である。

養幼稚園教育要領や保育所保育指針において「子どもの表現は、言語表現や身体表現や造形表現等が混在する未分化な方法でなされることが多い」と示している。未分化であるということと、一度分化したものを再統合させる事には大きな違いがあるが、連携授業のもとで学ぶことで、学生が保育者として子どもたちの「自分なりの表現」をより理解し支援していくことができると考える。

今後も養成校では専門的な知識や技能を背景とした指導の上で授業が行われるべきであり、教員がそれぞれの知識や技能を出し合って、自身の専門領域だけでなく他領域の指導法の理解も必要とされるだろう。また、カリキュラムの内容が連携することや領域を横断することにとらわれすぎず、子どもたちに寄り添った内容となっているのか評価と改善を繰り返していくことが必要だと考える。

注

（1）文部科学省ホームページ　新幼稚園教育要領のポイント1資料3（2017-08-28）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/044/001/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2017/08/28/1394385_003.pdf（参照2022-08-11）

（2）文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2017、p8

（3）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、2017、p8

（4）厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館、2017、p8

（5）山野てるひ・岡林典子・ガハプカ奈美『音楽と造形の総合的な表現教育の展開-保育内容指導法（表現）の授業における「音環境を描く」試みから-』京都女子大学発達教育学部紀要、2010、p47 〜 p59

（6）富山短期大学Website（2022-01-11）幼児教育学科授業紹介　音楽表現×造形表現-音を楽しむ音具-、（参照2022-08-11）

（7）中山里美『総合的･横断的に領域「表現」を学ぶ授業の取り組み』富山短期大学紀要第54巻、2018、p93

（8）下清水広・岩城正幸『音楽及び造形教員による指導の実践-オカリナの制作から演奏を通じて-』奈良保育学院研究紀要第14号、2010

（9）著者　クルト・ザックス　訳　柿木吾郎「楽器の歴史［上］」全音楽譜出版社、1965

（10）編者　小出道也　オカリナ初歩の初歩入門　ドレミ楽譜出版社、2021、p6 〜 p7

（11）J-WID　JASRAC Works Information Database作品データベース検索サービス（2020-08-22）
https://www2.jasrac.or.jp/eJwid/（参照2022-08-23）

（12）近藤 信子、土谷由美子『造形表現に関する学生の意識 -保育所実習・手作り楽器への取り組を通して-』中国学園紀要、2010、p124

(13) 高橋慧『造形と音楽を結び付けた子どもの表現活動に関する保育者の実践案と量的分析に基づく現状把握』美術教育学（美術教育学会誌）第38号、2017、p295
(14) 杉山真規『これからの領域「表現」音楽教育分野での検討 -保育者が子どもたちの表現活動の中から感性・資質・能力を引き出せる音楽的表現指導法習得を目的として-』奈良保育学院紀要第19号増刊、2021、p77

参考文献

（1）編著　石川玲子『実践しながら学ぶ子どもの音楽表現』保育出版社、2020
（2）リトミック研究センター本部研究室　こどものためのリトミック～年間カリキュラムとその実践～ step3、リトミック研究センター、2022

インクルーシブ教育の現状と課題
―居場所としての学校図書館の事例から

Current Status and Issues of Inclusive Education:
Case Studys of School Libraries as a Place of Belonging

江口　寛・堀川　愛・武輪敬心・志岐和紀・山田清香
Hiroshi EGUCHI, Ai HORIKAWA, Keico TAKEWA, Kazuki SHIKI & Sayaka YAMADA

要旨

障がいのある子どもたちが普通学級で教育を受けることを目指すインクルーシブ教育は、共生社会の実現の礎となるものである。これは、本来、障がいのある子どもと障がいのない子どもとに区別することなく、地域の学校の普通学級で同じ教育を受けることができるようにすることを目指すものである。本稿では、インクルーシブ教育のこれまでの歴史的な経緯とその推進過程における課題を整理し、これからのインクルーシブ教育の展望について考察した。また、学校適応に困難をもつ高校生の居場所としての学校図書館の役割について、2015年調査（学校司書の実践例※江口寛の修士論文を再構成）に基づき学校図書館の居場所機能という新たな価値について考察した。インクルーシブ教育の目的である社会共生の実現に向け、地域の学校がすべての子どもたちにとって、ハード面、ソフト面を問わず、あらゆる安全性を担保するとともに、地域の社会共生の拠点にならねばならない。

Keyword　インクルーシブ教育　共生社会　障がいのある子ども　学校図書館

はじめに

インクルーシブ教育とは、障がいのある子どもたちが普通学級で教育を受けることを目指す教育の理念である。これは、本来、障がいのある子どもたちが特別支援学級にわけられることなく、普通学級で同じ教育を受けることができるようにすることを意味する。インクルーシブ教育は、障がいの有無に関わらず、すべての子どもたちが個々の能力を最大限に伸ばしていくことを目的に、教育の場を分け隔てることなく、共に学び合いながら成長していくことを目指している。

本稿では、インクルーシブ教育のこれまでの歴史的な経緯とその推進過程における課題を整理し、これからのインクルーシブ教育の展望について考察し、課題を提起する。

1．インクルーシブ教育について

1－1．インクルーシブ教育の推進

1980年代から1990年代にかけて、世界保健機関（WHO）や国際労働機関（ILO）などの国際機関が、障がいのある人々が社会参加するためには、教育の機会を提供することが不可欠であると主

張したことで、インクルーシブ教育への取り組みが世界各国で注目を浴びた。1989年には国際連合児童の権利条約が採択され、「すべての児童にとって基本的な権利である」という教育の権利が保障されたことも、インクルーシブ教育が注目されるきっかけとなった。

2006年、国連の障がいのある子どもたちの権利条約が採択により、障がいのある子どもたちの教育を受ける権利が保障された。日本では、2003 年の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」、2005年の中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」を経て、2007年に特別支援教育法が改正へと至り、同年4月に「特別支援教育の推進について（通知）」（以下、「本通知」という）のが文部科学省管轄教育機関に向けて発せられた。本通知では特別支援教育についての理念を以下のように提起している。

「１．特別支援教育の推進について　特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。」

本通知に頻出する「教育的ニーズ」という文言に対して堀家由妃代　2012は、「サラマンカ宣言の影響を強く受けた文言である。しかしながら、文科省によるこの言葉の定義はいまだなされておらず、通知のなかにも「教育的ニーズ」や「特別な支援」などという文言が混在しており、その意味合いは非常に不明瞭なままである」と、理念として提示した言葉の意味と目指すべきところの解釈について不透明な部分があることを指摘した。また、堀家は、教育的ニーズという表現を使うことにより、障がいをもつ側に主体がおかれてしまうことへも懸念を示し、以下のように述べている。本通知に頻出する「教育的ニーズ」という文言に対して堀家は、「サラマンカ宣言の影響を強く受けた文言である。しかしながら、文科省によるこの言葉の定義はいまだなされておらず、通知のなかにも「教育的ニーズ」や「特別な支援」などという文言が混在しており、その意味合いは非常に不明瞭なままである」と理念とし提示した言葉の意味と目指すべきところの解釈について不透明であることを指摘している。また堀家は、教育的ニーズという表現を使うことにより、障がいをもつ側に主体がおかれてしまうことへ懸念を示すとともに、本来的意味のインクルーシブ（共生）から離れてしまっている点について以下のように述べている（堀家2012）。堀家は、「教育的ニーズの把握は、インクルーシヴな教育環境を指向するがゆえになされるべきものであることはサラマンカ宣言の大前提であるにもかかわらず、わが国の改革では教育的ニーズの意 味をやんわりとすり替え、ニーズを把握し個別に専門的に処遇することのみが強調されている」と述べた（堀家2012）。個別専門的支援の必要性を強調する政府の方針そのものが本来的なインクルーシブの在り方といえる社

会共生を目指すものとの矛盾のなか、日本のインクルーシブ教育の推進は行われてきた側面がうかがえる。

法改正から5年を経た2012年7月、同省は「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を発表した。本推進報告では「インクルーシブ教育システム（inclusive education system、署名時仮訳：包容する教育制度）とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」（署名時仮訳：教育制度一般）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている」としており、共生の部分に焦点を当てる必要性と具体的な推進体制についての報告を発表した。発達障がいの児童・生徒の増加と共に通常学校での特別支援教育の体制整備と推進の強化に関する報告と共に、乳幼児期からの早期教育相談支援の重要性や通常学校への就学受入れについて、医療者を含む専門家の意見を求めながら当事者ニーズに応じたものとしていくよう提言した。

現在、日本では2020年に策定された「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」を基に、特別支援教育の充実とともにインクルーシブ教育の推進が進められている。

2021年2月に報告された「新たな特別支援教育の在り方に関する検討会報告書」では、特別支援教育における課題や改善策、教員の確保や育成、制度整備、保護者や地域の理解促進に向けた施策などが提言されており、これらの施策が実施されることによって、特別支援教育の充実と発展が図られることが期待されている。

１－２．欧米諸国のインクルーシブ教育と日本のインクルーシブ教育

イタリアのフルインクルーシブ教育をはじめとした欧米諸国と日本のインクルーシブ教育で最も大きな違いは、教育システムの構造にあるといえる。一般的に、日本のインクルーシブ教育は、特別支援学校と普通学校の併存という形で展開されている。特別支援学校では、発達障害や学習障害などのある生徒たちが学ぶ場を提供し、一方で普通学校では、できる限りのサポートを受けながら、多様な生徒たちが共に学ぶことを目指してきた。

一方、欧米諸国のインクルーシブ教育は、特別支援学校の廃止を目指して、すべての生徒が普通学校で学ぶことを目指す。このアプローチは、教育における多様性と包摂性を高め、全ての生徒が機会均等を持って学べるようにすることを目的としている。

日本のインクルーシブ教育のメリットは、特別支援学校の存在により、より専門的な支援やケアが可能となることが挙げられる。また、日本のインクルーシブ教育においては、特別支援学校と通常学校が連携することも可能となってきており、軽度から重度の障害の状態に合わせた教育環境を構築することが可能となっており、個々の状況に応じて通常学校や特別支援学校での学びを享受できる教育機会の提供を行える点にあると言えるだろう。

欧米諸国のインクルーシブ教育では、障がいの有無に関わらず全ての子どもが同じ学校で学んでいくことにより、多様性のある人々が同じ環境で学ぶことが当たり前の日常のなかで、互いに理解

を深め、相手の強みや特性を認め合うことができる点が社会共生という点での大きなメリットといえるだろう。また、なんらかの障害がある場合においても、差別的となり得る特別な扱いを受けることなく、普通のクラスにおいて学ぶことができることもメリットとして考えられる。

１－３．インクルーシブ教育の課題

インクルーシブ教育の歴史と推進体制、世界との視点の異なりを見てきたが、現状多くの課題がある。一つにインクルーシブ教育では、多様なニーズに応えるために個別の支援が必要だが、その分教師の負担も増加する。一方で、現状の学級定数では、これらの多様なニーズに一人の教員が応えることが難しいことは容易に想像ができる。

二つ目に、インクルーシブ教育においては、障害についての知識や、特別支援教育に必要な技術・スキルが求められるが、現状では障がいや特別支援教育に関しての教員の知識や技能が不十分であることが否めない。教員が必要な知識や技能を持っていない場合、十分な支援を行うことができない。しかしながら教員不足の現状において、通常日課に加えて専門知識の獲得ということが教員への過重負担になっている側面も出てきていることは教員の知識やスキルの問題ではなく、体制や労働環境整備の問題であることはここであえて申し添えておきたい。

三つ目に、児童・生徒側の課題として、一般教育のなかで特別支援教育が行われることで、生徒が過剰な学校適応圧力や疎外感を感じてしまう点があげられる。インクルーシブ教育が推進されるなか、人権教育や障がいや特性理解が社会浸透していないことから、一般教室と通級指導教室に分けられることへの、ストレスが児童・生徒に生じている可能性を指摘したい。

ただし、これらは、教育システムの改善や、教員の専門性の向上、社会全体の理解と協力によって解決することができる問題だ。現職教員はもとより、今後の教員養成課程において、インクルーシブ教育のための専門的な理解やトレーニングを受けられる教育制度の策定が急がれる。また、教室のバリアフリー化や適切な教材やツールを十分に整備していくことも進めていかなくてはならない。これらの整備は障害の有無に関わらず、すべての人にとっての本当の意味でのみんなの学校となるあたりまでの整備となるだろう。

最後に、インクルーシブ教育は、障がいを持つ子どもたちに限らず、社会的弱者や文化的マイノリティなど、様々な背景を持つすべての子どもたちにも適用されるべきものだ。インクルーシブ教育が進むことで、社会の多様性を受け入れることができる教育システムが実現され、それによって多様な価値観や文化が尊重される社会を希求する。

本稿に際し、インクルーシブ教育の推移を改めて概要のみ書き示したが、推進体制がはじまった当初から、元来日本で構築されてきた教育体制と社会構造のなかに脈々と受け継がれてきた合理的配慮という名の合理的排除の姿勢と、教員の成り手不足が招く業務過多や過剰ともいえる専門性の獲得による一教員の過重負担の解消は果たして望めないのだろうか。

２．学校適応に困難をもつ高校生の居場所としての学校図書館の役割―2015年インタビュー調査を基に

２－１．学校図書館と学習権の保障

図書館の最も基本となる法的根拠は「すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」という「教育を受ける権利」（憲法第26条）である。そのための学習の権利を行使できる環境として図書館が整備される必要がある。

「学習権の保障」は学校の中にある学校図書館においてより重要となる。学校図書館は「図書、視聴覚教育の資料その他学校教育に必要な資料を収集し、整理し、及び保存し、これを児童又は生徒及び教員の利用に供することによって、学校の教育課程の展開に寄与するとともに、児童又は生徒の健全な教養を育成することを目的」（学校図書館法　第2条）とすると規定されている。つまり、学校図書館の機能は資料や情報を提供することであり、児童生徒は学校図書館の蔵書から自分が必要とする資料を自由に選び取る。そのためには学校司書による利用者と資料を結びつける役割が介在するが、児童生徒の自律的学習活動が基本である。

近年、学校図書館は学校内における社会関係資本の蓄積の場である「サードプレイス」としての居場所機能があると定義されることもあるが、サードプレイスとしての学校図書館の居場所の利用者は、学校図書館機能を自律的に活用した学習活動ができる、あるいはできうるようになるであろう現在、未来の学校図書館活用者である。しかし、教育困難校等で学校図書館が教育課題解決のために行っている居場所としての取り組みでは、生徒と学習や読書といった資料活用とがつながらないのが現状である。こういった現実から学校図書館の居場所機能を再度考えることが必要である。

２－２．調査の方法

教育困難校の高等学校の図書館に長年、勤務してきた学校司書にインタビューし、教育困難校での実際の生徒への学校図書館の支援を話してもらった。教育困難校であるかの判断は、今回のインタビュー対象者が勤務して感じている実感から意見をもらい判断した。業者の作る偏差値による受験ランク序列も参考にした。

なお、大阪府や兵庫県では公立高校の図書館に学校司書は置いておらず、実習助手が校務分掌で図書館担当として担っている。実習助手は常勤正規職員であり、国基準では24クラスまでは1名、25クラス以上は2名の配置することになっているが、それとは別に学校によって独自の加配措置がある。専任兼任については各学校で、とりわけ学校長の学校図書館についての理解によって、専任で学校図書館を担当する場合と他教科との兼務の場合がある。なお、実習助手は教育職なので生徒への指導ができるというメリットがある。大阪府では2009年から実習助手の図書館配置が廃止されている。

２－３．インタビューの結果と分析

インタビュー結果から学校図書館の生徒への支援を三つの型に分類した。

（１）授業をドロップアウトした生徒の居場所

（２）学校の中のやすらぎの場

（3）学校図書館登校

の3分類である。上記以外に読書支援や学習支援としての取り組みもあったが、本稿では割愛した。以下にそれぞれの結果と分析を述べる。

（1）授業をドロップアウトした生徒の居場所

・授業が始まっても教室に入らない生徒、先生に教室を追い出された生徒を、とりあえず図書館においでと言って預かり、先生に連絡を取り図書館で預かっていることを伝える。最初は、廊下でウロウロされると他のクラスのじゃまになるため、捕まえてどっかに連れていくということをしていたが、学校司書が生徒を捕まえて学校図書館に連れていくことをしていると、学校として図書館に行っていいということになった。ただし、先生の了解を得られている子に限っている。

・自分からさぼってきた子は先生と連絡を取って、教室に帰らせるか、その時は図書館に置いておき、生徒には欠課になること等説明する。

・居場所としての学校図書館は、生徒同士、生徒と教師が交流する場であり、安心していれる居場所ととらえられてきた。インタビューではそれ以外の居場所として学校図書館が機能していることがわかった。教室で騒ぐなど授業を妨害する生徒を一時的に学校図書館で預かることである。教育困難校では以前からおこなわれている。

・学校図書館に預かることになった生徒へ学校司書が十分に配慮していることがわかる。学校図書館にいることになった生徒ひとりひとりについて教師と連絡をとり対応を決めている。学校としての個々の生徒への教育的対応があり、学校としての教育活動の一環としておこなわれているのである。学校司書と教師との信頼関係を基本とする連携があるので可能となる活動である。教師は後で注意することで生徒への指導ができ、学校司書も欠課になることを注意するなど教育的サポートをしているのである。学校の生徒指導と一体となった活動である。学校図書館がその学校の教育目的にそった活動をする施設であることからも連携していることは重要である。

（2）学校の中のやすらぎの場

・学校図書館の特定の場所や席を自分の場所としている生徒がいる。休み時間ごとにきてそこを自分の場所としている子や授業に出られずにずっと座っている子もいる。

・文部科学省の「これからの学校図書館」の「心の居場所」やサードプレイス論にみるやすらぎの場所としての機能であるが、実際には、学校図書館にパーソナルスペースを見つけて、自分だけのスペースとして理解している生徒の居場所として機能しており、特に発達に困難を抱えた生徒の居場所となっていることからやすらぎの場は支援教育の場としても機能していることを指摘しておきたい。

・この学校では学校司書が生徒の誰に対しても図書館へのアクセスを保障するため、一人ひとりの生徒の行動の意味を考え対応をしている。後日、学校図書館を見学したが、高い書架の後ろに個人用のキャレルディスクがあり、こういった生徒への配慮が基本にあることが分かった。

（3）学校図書館登校

・リストカットなど精神的にしんどい子の居場所として保健室があるが、保健室登校させたいけど、保健室は他の子が来る、それで、図書館が授業に入っていけない生徒の居場所である実態があるので、図書室登校を引き受けてもらえませんかと先生から頼まれて始まった（この学校では2005年頃から）。

・保健室は授業中でも子どもがどんどん行くため、そこにいると人と接してしまう。でも図書室なら広いので誰も何も言わない。

・しかし、1年中、預かっている訳ではない。例えば、転校するために単位を取るため、カウンセリングにかかるまでの繋ぎの場など、担任の先生や保健室の先生等の要請に応じて扱いを決める。

・人が来ても一人になれ、他の人が自分に関心を持つことが少ないことが図書館登校の理由であり、教室では疎外感があるから居られない、でも、保健室行くと保健の先生は自分にだけに付いてくれる訳ではないし、他の生徒から「どうしたん？しんどいん？」と言われる。でも、図書館はいつもいてもいい。

・なぜ、学校図書館登校がおこなわれるようになったのか。インタビューでは安心できる場であること、保健室と違い他の生徒がいてもひとりになれること。図書館はいてもいい場所という認識が定着していることが理由として挙げられている。本があることはあまり関係ない。生徒のイメージでは学校図書館は保健室と教室の中間にあり、そのように生徒が認識できるのは学校司書が生徒と学校図書館を結びつける働きをしているからだ。

2－4．考察

①居場所としての学校図書館

インタビューで学校図書館の新たな居場所機能を確認することができた。それは、授業からドロップアウトした生徒の居場所であり、不登校で授業に参加できない生徒の登校場所である。また、発達に困難を抱えた生徒の居場所にもなっている。そして人が来てもひとりになれる場所として生徒から認識されている。授業では息苦しく疎外感を感じる生徒にとって、学校の中にあって教科の成績から解放される自由な場所である。特徴として、必ずしも、本があるから居場所になるのではなく、図書館資料を介して学習、読書へとつなげることを前提としていない。

学校図書館のこの居場所機能について考えてみる。新谷周平によれば場の機能としてパーソンズの用語に、「道具的機能」と「表出的機能」があり、「道具的機能」は何らかの目的を持ちながら生活手段を得ることを可能にする機能、「表出的機能」はそこで情緒的に安定を図っていくことを可能にする機能とされる。学校という居場所が持っている機能を考えてみると、知識を得、卒業資格を得、生活手段を獲得する場「道具的機能の場」として考えることができる。学校の中にある学校図書館は知識を得るための機能もあるが、同時に精神的安定を得て情緒的安定を獲得する場所となる「表出的機能の場」である。その機能があることで安心して学校に居ることができる生徒がいるのである（新谷周平、2009、2012）。

学校図書館には蔵書があり、生徒の図書館利用を支援する学校司書がいる。この学校図書館固有

の学習資源を活用し知識を得る機能を生徒が活用することを前提として学校図書館の居場所機能は考えられてきた。しかし、教育困難校の学校図書館では、この学校図書館の「道具的機能」を前面に出せば、生徒の居場所にはならなくなる。排除される生徒が出てきてしまうからだ。

インタビューで明らかになったのは、教育困難校の学校図書館は「表出的機能」を大事にし、排除される生徒を出さない居場所であり、従来、図書館利用に馴染むことができなかった生徒の居場所となっている。学習や読書習慣へ繋ぐことも学習権を保障する学校図書館の役割であるが、学校内に居場所がなく排除される生徒を出さないことも学習権の保障であり学校図書館の役割である。

単に、安心していることができる居場所であれば十分であるというものではない。しかし、調査対象とした教育困難校（3校）では、4人に1人の生徒が中退者等となる。比較のため調査した中堅校では中退者等は2、3%であり、進学校ではほぼ0である（2015年調査）。教育困難校では中退者等が圧倒的に多い実態があり、まずは、学校図書館が学力不足や学校不適応、不登校などの困難を抱えた生徒の居場所となり、排除しないことが学習権の保障にとって重要である。

②学校司書の役割

インタビューでは学校司書が学校図書館の居場所機能に欠かすことのできない存在であることがわかった。学校司書がひとりひとりの生徒に、その生徒が学校図書館に来ても良いという承認の感覚を与えていることが、生徒が学校図書館を居場所と思える前提である。また、教師と連携して学校の教育課題の解決に積極的に取り組んでいる。歴史的に授業崩壊や不登校の問題に学校司書が取り組むことで学校図書館がその学校の教育課題の解決の場となっていた。

なお、学校司書の置かれている現状については課題が多い。大阪府は2009年に実習助手の府立高校学校図書館配置を廃止しており、2015年調査時点で昼休みや放課後に開館できない学校図書館が2割あるとの報道があった（HUFF POST 2014/9/22）。

3．まとめ

共生社会の実現に向けて、2012年の報告から今に続く方針でのインクルーシブ教育が始動してちょうど10年が経過した。この間、子どもの貧困問題が大きなニュースとなり、子ども食堂や、子どもの居場所が公的な支援も受けながら全国に設置されていった。2023年2月むすびえ（地域ネットワーク団体協力）調べによると、2022年度のこども食堂の確定値は7,363箇所となっている。2020年のコロナ禍からで過去最高の数値だ。パンデミックという未曽有のここ数年を子どもたちはどのように過ごしていただろう。こども食堂が増加の一途を辿っている現状からも、多様な子どもたちが分け隔てなく集える居場所へのニーズの高さがうかがえる。

おわりに

本稿２．で紹介した、学校図書館の取り組みはその一助になるだろう。神奈川県横浜市の県立田奈高校の「ぴっかりカフェ」は2014年に地域のNPO法人であるパノラマに運営委託をする形で、校内の居場所として図書室をサードプレイスとして開始し、現在に至る。高校内に居場所を作るという画期的取り組みがもたらしたことは、本稿でも紹介した通りだが、これこそ共生教育のひとつの

形といえる。教室の机と椅子だけが学びの場ではないという価値観をどれだけの大人が共有することができるだろうか。

ところで、重度障害のある仲村伊織さん（沖縄県）は、小・中学校を地域の学校で仲間たちと共に育ちあってきた。しかしながら、インクルーシブ教育の推進が叫ばれる今日において、高校進学にあたり、初年度は代筆が認められず、受検すらできなかった。翌年度は、受検したものの定員割れにもかかわらず入学が叶わなかった。仲村さんは、それでもなお、高校進学を望み、諦めずに挑戦していたというニュースは記憶に新しい。高校側の環境整備等がようやく整ったことから、仲村さんは同級生たちから3年遅れで高校へ進学した。しかし、18歳に到達していたことを理由に、本来、障がいをもつ高校生が利用できるはずの放課後等デイサービス（障害者支援施設）を利用することができなかった。仲村さんが本来希望した高校生活は、小・中学校の計9年間を助け合いながら共に育った仲間との日々であったことは、想像に難くない。インクルーシブ教育の整備がハード面、ソフト面ともに早急に行われなければ、今後も仲村さんのような人たちの教育を受ける権利を保障することができない。また、学校の役割は単に教育を受ける機会を提供するのみではなく、共生社会を創っていく次代の子どもたちがソーシャルインクルージョンを体験的に学ぶ重要な場である。共に育ちあう仲間や、卒業し、社会人となったのちも長くかかわっていくことになる地域の同世代の人々との関りの種を育む場でもある。

インクルーシブ教育の目的である社会共生の実現は、理念や信念を掲げるのみでは到底実現し得ない。障がいとは何か。マイノリティのおかれた状況の理解とともに、学校は、子どもたちと社会との接続点であることを視野に入れた取り組みがより重要であろう。すべての子どもたちにとって、学校が心理的安全性を担保された場所であるように、さらには学校が地域の社会共生の拠点になるべく、地域の人たちに適切かつよりわかりやすくインクルーシブ教育の価値を発信し続けていかねばならない。

文献

一般社団法人全国子ども食堂支援センターむすび　2023「2022年度こども食堂全国箇所数発表（2023年2月 確定値）」 https://musubie.org/news/6264/　2023.2.28.

沖縄タイムス　2021「カフェのできる学校、できない学校～カフェ・スタッフ養成講座 副読本～」NPO法人パノラマ重度の知的障がい抱える仲村伊織さん、かなえた4度目の春　高校生に（2021年4月沖縄タイムス） https://www.okinawatimes.co.jp/articles/-/734682　2023.2.28.

新谷周平　2004「フリーター選択プロセスにおける道具的機能と表出的機能」『社会科学研究』

新谷周平　2009「居場所・図書館知・社会」『LISN』2009年12月

堀家由妃代　2012　特別支援教育の動向と教育改革～その批判的検討～　佛教大学教育学部学会紀要　第 11号（2012 年3月） pp.53-68.

文部科学省　特別支援教育の推進について（通知）　文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会　特別支援教育の在り方に関する特別委員会　参考資料12：特別支援教育の推進について（通知）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1300904.htm　2023.2.28.

人とのかかわりから育つ子ども
―育ちと学びをつなぐ保幼小連携についての一考察―

Growing pupils through a good relationship with other people
Study of the connections of educational curriculum between kindergarten and elementary school

阪　本　さゆり
Sayuri SAKAMOTO

Ⅰ　生活科の教科としての学びと意義

私は、生活科を研究教科として、「人とのかかわりから育つ子ども」というテーマを設定して取り組んできた。低学年の子どもたちは、言葉の豊かさや表現力、人とのかかわり方に弱さがあり、コミュニケーション能力を身に付け高めるための指導を必要としている子どもが多いことが実態である。

また、少子化や核家族化だけでなく、家庭での日常会話における問題点（家族間でのあいさつをしていないこと、単語による会話など）、子どもたちの遊び方の変化（気の合う少人数での遊び・テレビゲームなど）などからも人とのかかわり方に様々な課題が潜んでいることが明白である。このような課題を克服していくために、私は、「聞く・話す」ことの基礎・基本からていねいに指導することを心がけ、毎日の学校生活の中で少しずつ積み重ねながら歩んできた。

一方で、日々の学習活動の中では達成感や成就感を味わうこと、自分に自信をもてるようにすることも必要である。このように、発達が未分化な幼児期から小学校低学年期では、基礎・基本を大切にし、内面の育ち（非認知能力）を促す指導が大切である。

低学年の時期には、友達とのかかわりや身近な人とのかかわりの中から学ぶことが多いものである。遊びはもちろんのこと、日常の生活そのものが人とのかかわりなしに成立しない。遊びや生活そのものを学習活動の中に取り入れている教科「生活科」は、低学年の子どもたちにとって、生きる力を育む上で特に大切にしたい教科であり、幼児教育から小学校教育への接続期において、中核となる教科であるといえる。では、そんな生活科の中で、人権教育やESDの視点をもって、どのように自立への基礎となる力を育んでいくべきなのか、取組の一端を紹介しながら考えていきたい。

Ⅱ　幼児期や小学校低学年で培う資質や能力

現行の幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針、小学校学習指導要領に示されている教育及び保育において育みたい資質･能力及び「幼児期のおわりまでに育ってほしい姿」の育成に向けて、保育や教育の改善・充実を推進していかなければならない。

そして、さらに各校園で描くビジョンや目指す子供の姿に向け、身に付けさせたい資質・能力も明確にして取り組んでいくことになる。

生活科の学習活動の中では、他教科・領域で培われた力が発揮される。なかでも聞く・話す力は

重要である。国語科の学習活動で基礎・基本を指導するが、その力は、生活科の学習場面で発揮されながらさらに高められる。

聞く・話す力に加えて、伝え合う力も生活科で重要な力であり、人とのかかわりを深めていくためには、欠かせない力といえる。自分の思いや願い、気付きを伝えることは学習意欲にも大きな影響を与える。また、探検に出かけたときにはあいさつをし、インタビューを行い、疑問に思ったことを尋ねるという伝え合う力を発揮する場面が存在する。

聞く・話す力、伝え合う力は、言い換えるとコミュニケーション能力である。また、自分の思いや願いを相手にわかりやすく伝えるための表現力も大切である。じょうず・へたではなく、思いをどう表すのかがポイントである。分かりやすく伝える手段や方法も含めて育てていきたい力である。

Ⅲ　活動のフィールドとしての地域と学習材

幼児期の生活は、そのほとんどが遊びによって占められており、遊びに夢中になる中で様々なかかわり方を発見し、周囲の環境の中で様々な意味を見出していく。信頼できる保育者がそばにいて適切な援助を行うことで、心身の発達の基礎を築いていく。

生活科は地域に根ざし、子どもの生活に根ざす教科である。学習の対象や場は、生活圏に存在する人・社会・自然であり、それらを自分とのかかわりでとらえることを大切にしている。また、友達と自分とのかかわりの中で起こる事象の中で子供たちが考え葛藤することによって、人権感覚や人権意識の基盤が育まれていくと私は考える。

生活科の学習活動の中で取り上げられる学習材を人権教育の視点から見直したとき、是非とも取り上げておきたい学習材として、公共施設としての児童館や公園、自然環境としての里山や河川を挙げることができる。

子どもたちの「なかまづくり」の拠点としての役割を果たしている場所として、児童館や公園はなくてはならない存在である。利用するときのルールを守ることや、そこで働いておられる方々への感謝の気持ちなどについて、道徳科での学習との関連的指導を行うことで確かな学びが得られると言える。身近に存在する小川などの河川は、普段の生活と密接なかかわりがあり、様々な視点を与える学習材として大切な役割を果たす。３年生以上の環境学習の学習材としても、様々な課題での探究が可能である。このような地域に存在する学習材を校区マップなどに入れて職員間で情報共有しておくことで、学習材が様々な視点から学習活動に活かされていくことにつながる。

Ⅳ　人とのかかわりと学習活動

グループで活動することの多い生活科の学習場面での協力や、話し合いの中で起こる子ども同士の意見の対立の解決は、心を育むキーポイントとなる。生活科では同じ目的をもつ者同士でグループを編成して活動することが多いと思われるが、まだまだ自己中心的な発達段階にある低学年の子どもたちだからこそ、様々なトラブルが起こるものである。そんなときに子どもたちがどう解決していくか、指導者がどんな支援を行うのかといったことは、子どもたちの規範意識や人権感覚を育てるうえでとても重要である。

ここで、学校・園の生活を子供同士のかかわりを通して考えてみたい。

同じ校園に通う子供たちは、様々な場面でかかわり合うことができるが、幼い子供たちにとって、同じ学級に所属していない場合は、何らかのきっかけや働きかけがないとかかわりが希薄になりがちである。

幼稚園や保育園では遊びの中での偶発的な出会いやかかわりと、保育者が意図的に異年齢児同士のかかわりが生まれる環境を設定する場合が考えられる。互いに刺激をもらいながら、よりよいかかわり方を学んでいく。

生活科では、自分から働きかけることを通して、担任の先生だけでなく、様々な人たちのおかげで安心して学校生活が送れるのだということに気付くことから活動を開始していく。「自らかかわろうとすること」と「気付く」ということが重要なポイントである。学校を探検しながら、どのような出会いをさせるのか、どう出会わせるのかを担任が構想し、子どもたちが自分の思いを伝え合い、自信をもてるような活動にしていきたい。

遊びを通して総合的に学ぶ幼児教育と、遊びも学習活動の一つとしている生活科において、大切にしたいのは話し合いの場である。子どもたちの学習活動を方向付けたり、広がっていった活動を目的やねらいに沿って収束させたり、子どもたち同士が情報交換をしたり、活動を振り返ったりと、話し合う場面は様々である。この話し合いによって、互いに学び合い、友達の考えや意見に刺激を受けながら成長していくのである。幼児期や低学年の子どもたちにとっては、自分がどうして良いかはっきりとした考えをもてていないときに、友達の話を聞くことによって、「なるほど」と感じ影響されていくのである。そこから自分なりのイメージがふくらんだり価値観が育まれたりする。じっくりと時間を取って良い方向付けをしていきたい。また、こういった話し合いの中から友達の良いところもたくさん見つかるものである。一方で表現力を高める支援や援助を行いながら、自分の考えをはっきりと伝えられるように導いていきたい。

グループの活動は、少人数でのかかわりとなるが、少人数でのかかわり合いが、より人数の多い集団での基盤となるため、大切にしていきたいと考える。一人一人が自分の思いを出し合い目的に向かって協力できるよう、導きたい。生活科では、同じ目的をもつ者同士でグループを編成することが多い。おもちゃ作りなどの製作場面、探検に出かける場面など、グループ内で子ども同士がどうかかわり合ってどんな成果が生まれたのかは、学習意欲や達成感にも大きな影響を与える。

低学年で、異なる学年・年令の子どもたちが交流する意義として次の３点を考えている。

１　集団の一員としての自分の在り方を考えたり人と適切に接したりできるようになる。
２　相手の立場に立って考えようとする気持ちが育つ。〈人へのやさしさ・思いやり〉
３　多様な見方・考え方や表現など、今まで知り得なかったことに気付く。〈学び合いの場が形成される。〉

少子化によって、兄弟姉妹の人数が少なくなっている現状において、幼児期から異年齢でかかわりあうことは、子どもたちの成長に良い影響を与えることにつながる。５歳児の責任感の感じられる態度や自信をもって行動する表情、年少者に対する思いやりのある態度や行動などに、その効果が表れている。

小学校低学年でも効果的な学習場面を考えて１・２年生が一緒に活動しているが、幼児期に培われた力が十分に発揮されているか疑問なこともある。私は幼小連携の取り組みを進める中で、せっかくの成長をないものとして一から始まる小学校教育であってはならないと気付くことができた。幼児期の保育の現場で大切にされていることは何なのか、どのような体験の中で子供たちはそのような力を身に付けてきたのかを理解することが大切であると分かった。子どもたち一人一人の個性を理解することと共に、幼児教育の中で保育者が丁寧に子供と関わり、一人一人の思いを読み取っておられること、つたない表現の中から事実をつかみ、子供を認め励ます姿、それらは、観察したり参観したりして知るのではなく、自分自身が共に指導する立場で取り組むことによって理解できたことである。

また、学級というなかま集団作りも大切である。他人を排除するような意識がそだってしまうようでは、人権感覚を育てていることにはならない。もっとも年齢が近い、異年齢集団での関わり合いを生活科という教科学習の中で取り組んでいく低学年の取組を今後も大切にしたい。

保幼小連携の取り組みとして、入学を前にして子どもたちの実態について情報交換をしたり、１日体験入学を実施したりということは例年行ってきたことである。これは指導者同士が引き継ぐという意味で当然のことである。子供の立場で考えると、不安感をできるだけ小さくして、新たな環境にできるだけ早く馴染んで自分らしさを発揮できるようにするため、生活科の学習活動の中で、幼児と小学生が共に学ぶ場を設けることも必要である。この合同活動では、それぞれが主体的に活動できるようにするため、それぞれがねらい（目標）をもって活動を計画し、ともに活動し、成果や課題を指導者同士で交流するようにした。年度末には１年を振り返り、次年度の計画に活かせるようにもした。このような指導者同士の交流は、時間の確保がなかなか難しい。しかし、工夫して時間を作り、短時間で効率よく話し合うことで、より良い連携ができるようになると確信している。

Ⅴ　子ども理解に基づいた評価

学習活動を支えるのは、学習意欲である。そして、その意欲を持続させるものが目的意識であると考える。

実際の学習場面でこれらを実現していくために、主体的な学びを深め、学習活動の連続発展を目指して行かねばならない。これらの実現状況を測るのが評価である。子どもたちの姿を計画的に見取っていかなければ、印象だけに終わってしまい、あいまいな評価になってしまう。

生活科の評価は、ペーパーテストでは測ることができない。これは、幼児期の保育においても同じことがいえる。具体的な子どもの姿でとらえ、評価していくことになる。そのため、あいまいになりやすいからこそ、評価規準を設定し、できるだけ評価情報をたくさん集めて、次の活動に生かす評価を行っていきたい。では、具体的な子どもの姿をどのようにしてとらえていけばよいのだろうか。そこで、あらかじめ、評価計画を立てておくことが必要となる。

学ぶ意欲を高め、学ぶ目的をもたせるためには、生活科の時間だけでなく日常生活全般において、子どもたちの何気ないつぶやきや気付きのよさを、指導者が意識づけること、ここがすばらしいと価値づけることが、意欲を高めるためにもっとも効果的である。つぶやきや気付きをうまく生活科の活動の中に取りこんだり、活動のきっかけとしたりすることで、主体的な学習態度が育まれてい

く。

また、活動中は、失敗もまたひとつの経験としてとらえ、子どもを励ましたりいっしょに悩んだり考えたりすることで、途中で投げ出さない根気強さが育ったり、深く考えることからよいアイデアがうかんだりして、達成感や満足感が高められることにもつながる。活動中の指導者の支援の果たす役割は大きく、その支援がはたして効果的だったのかどうかを振り返り、保育や授業の改善に活かすことも大切な評価である。

自分たちの思いが活かされる学習活動の中でこそ、子どもたちは、生き生きと活動に取り組むことができる。「探検って楽しい。だって、探検に行ったらはてなが解決するから。」とつぶやく子どもがいる。「そうやな。」と返す子どもたちのやりとりをうれしく思いながら聞いた経験がある。とかく受け身になりがちな子どもたちが、自ら追究したいという気持ちを表せるように育ってくれた。子どもたちの実感と納得を大切にしてこれからも取り組んでいこうと勇気づけられた。

低学力傾向の克服が課題となっている学校に勤務していた時、私は、毎日チャレンジタイムの時間に取り組む内容を計画的に取り組めるようにした。また、毎日の元気調べやスピーチなどは確実に子どもたちの力となって蓄積されていることを実感できた。はきはきと話すこと、しっかりと聞くことだけでなく、友だちの存在に気付いたり良さに気付いたりもできるようになっていってくれた。指導者こそ、根気強く丁寧に取り組むことが求められているのである。

参考文献

文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説
文部科学省（2019）幼児理解に基づいた評価
厚生労働省（2018）所保育指針解説
内閣府、文部科学省、厚生労働省（2018）幼保連携型認定こども園教育・保育要領

感性と表現に関する領域「表現」における意義と可能性

Significance and Possibilities in the Area of Sensitivity and Expression

中　村　美　砂
Misa NAKAMURA

要旨

「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の３つの要領・指針の「ねらい」及び「内容」として記されている５領域のひとつである領域「表現」に焦点をあて、２歳児クラスの実践において、領域「表現」における記述を考察・検討した。絵本の読み聞かせ実践を通して、領域「表現」は環境と相互作用しながら「豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」ことに繋がることが示唆された。１歳以上３歳未満児の領域「表現」における「ねらい」及び「内容」にそった丁寧な保育により、一人一人の子どもに応じた発達の援助が求められる２歳児の個別的な取り組みから、一人一人の自我の育ちを支えながら集団としての高まりを促す援助が必要とされる３歳児の集団遊びへと保育を展開することができた。絵本の読み聞かせが、音楽的表現、造形的表現、ごっこ遊び等、子どもの発達段階にそった遊びへと展開する可能性を明らかにした。

Keyword　保育所保育指針　領域「表現」 絵本の読み聞かせ　指導計画の作成

はじめに

幼稚園教育要領は「教育基本法に定める教育の目的や目標の達成のため、学校教育法に基づき国が定める教育課程の基準」[1)]と述べられているように、学校教育法に示されている条項や学校教育法施行規則の規定に基づいて告示されている。また、保育所保育指針は「保育所保育の基本となる考え方や保育のねらい及び内容など保育の実施に関わる事項と、これに関する運営に関する事項について定めたもの」[2)]と説明されている。幼保連携型認定こども園教育・保育要領については「子育てを巡る課題の解決を目指す『子ども・子育て支援新制度』の一環として創設された幼保連携型認定こども園の教育課程その他の教育及び保育の内容を新たに定めたもの」[3)]と述べられている。

2017（平成29）年「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の３つの要領・指針が、同じ時期に改訂・改定され、2018（平成30）年４月１日から施行された。今回の改訂・改定の大きな特徴は、３文書の基本的な内容をできるだけ同一にする、という方向で作成されたことである。これら３つの要領・指針の基本的な内容、特に保育・教育の「ねらい」や「内容」の整合性を図るということは、３つのタイプの幼児教育施設を今後基本的に同等に扱う、あるいは同じような教育成果を期待している、と捉えることができる。幼稚園が幼児教育施設であるのに対して認定こども園と保育所は、児童福祉施設であり、同時に幼児教育施設でもあるという

違いがある。３つの施設は管轄省庁も、法体系も異なっているが、保育所も認定こども園も幼稚園と共に、幼児教育の一翼を担う施設として位置付けられたと考えられる。これが、今回の改訂・改定の大きな主旨であるといえよう。

１．目的

本稿では、３つの要領・指針の「ねらい」及び「内容」として記されている５領域のひとつである領域「表現」に焦点をあて、２歳児クラスの実践において、子どもの姿を視点として領域「表現」における記述を考察する。加えて、その意義と可能性を検討することを目的とする。

２．要領・指針にみる５領域の位置づけ

保育内容を表すのに初めて「領域」という言葉が使われたのは、1956（昭和31）年の幼稚園教育要領においてである。保育所保育指針と幼稚園教育要領を参酌し、幼保連携型認定こども園の特性を配慮して、2014（平成26）年に策定された幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても、５領域に関する「ねらい」及び「内容」等が示されており、いずれの施設に通う子どもについても、同等の内容での教育活動が確保されることが示された。

３つの要領・指針には、２つの共通点がある。１点目は、３文書は就学前の子どもの教育・保育等の実施にかかわる事項等について示されていることである。幼稚園教育要領は満３歳から小学校就学までの子どもに対する教育について、保育所保育指針と幼保連携型認定こども園教育・保育要領は満１歳に満たない子どもと満１歳から小学校就学までの子どもに対する保育または教育・保育について示している。いずれも小学校就学前の子どもの教育・保育等について示したものとなっている。

２点目は、満１歳以上では５つの領域が編成され、それぞれに「ねらい」及び「内容」が示されていることである。いずれの要領・指針においても各発達段階における子どもの特徴を踏まえ「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の５領域が編成されている。３つの要領・指針における領域と視点を下記の通り表１に示す。

表１　要領と指針における領域と視点

	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
乳児	/	【視点】健やかに伸び伸びと育つ 身近な人と気持ちが通じ合う 身近なものと関わり感性が育つ	
１歳以上３歳未満児	/	【領域】健康、人間関係、環境、言葉、表現	
３歳以上児	【領域】健康、人間関係、環境、言葉、表現		

保育所保育指針（2018）をもとに筆者作成

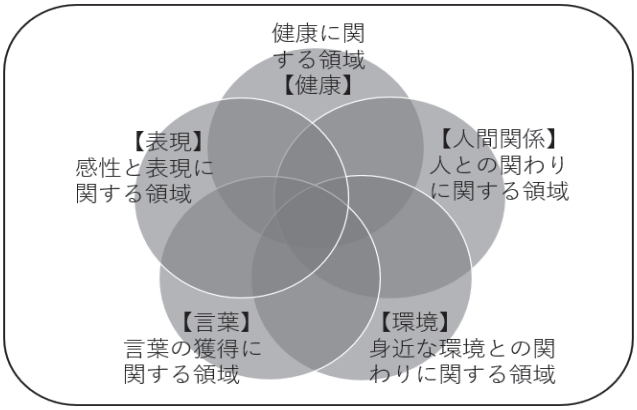


図１　保育内容の５領域

５領域については、この時期の発達の特徴を踏まえ保育の「ねらい」及び「内容」について、心身の健康に関する領域「健康」、人との関わりに関する領域「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域「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」としてまとめ示している。（図１）

領域「表現」の定義は、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ことである。いずれの領域も、他の４領域と密接に関わっているため、幅広く捉えることが重要である。さらに幼児教育において育みたい資質・能力については、幼稚園教育要領改訂の議論[4]において、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の３つの柱に整理されている。保育所保育においても、子どもたちの自発的な活動である遊びや生活の中で、こうした資質・能力を一体的に育むよう努めることが求められている。

また、特に、小学校との接続に関しては、2010（平成22）年に取りまとめられた「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」[5]等を踏まえた、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（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・図形、文字等への関心・感覚、⑨言葉による伝え合い、⑩豊かな感性と表現）すなわち、「10の姿」を念頭におき、卒園後の学びへの接続を意識しながら５歳児後半の幼児の主体的で協同的な活動の充実をより意識的に図っていくことが重要である。

３．領域「表現」の歴史的変遷とその趣旨

学校教育法では1947（昭和22）年の制定以来、一貫して「幼稚園は幼児を保育し、適当な環境を与えてその心身の発達を助長することを目的とする」ことを唱えてきた。1989（平成元）年の幼稚園教育要領の改訂は、「教科」と「領域」の違いを明確にし、「環境を通して行う教育」という基本的な考えを強調するものであった。この改訂で「音楽リズム」「絵画制作」に代わって領域「表現」が設けられた。すなわち、子どもを捉える「視点」の変換である。「表現」という視点は、子ども

にとっての意味を読み取ることに重点を置こうとするものである。

その上で従来の「健康」、「社会」、「自然」、「言語」、「絵画制作」、「音楽リズム」の６領域は「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の５領域に再編成されたのである。（図２）新たに設定された「表現」については、1998（平成10）年の改訂で「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、豊かな感情や表現する力を養い、創造性を豊かにする」と改められ、現在に至っている。「表現」は単に音楽ができる、絵が描けるということではない。より広く人とかかわる力や主体的に生きる力の基礎を培うものである。また、様々な表現方法を知って楽しむ力は、心豊かな人生を支えるものにもなるといえよう。

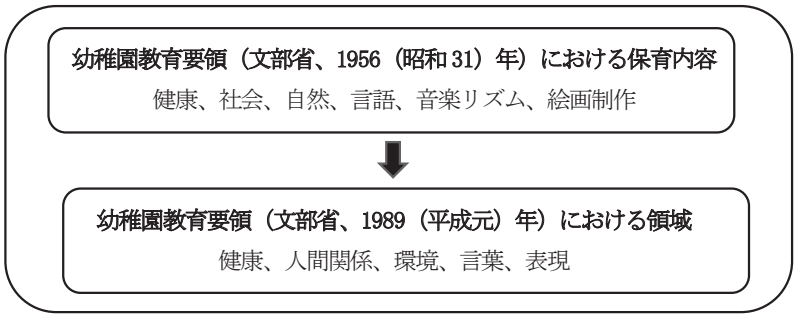


図２　幼稚園教育要領における領域の編成

中村（2017）をもとに筆者作成

一方で、現行の保育所保育指針は、1965（昭和40）年に策定され、1990（平成２）年、1999（平成11）年と、２回の改訂を経た後、前回2008（平成20）年度の改定に際して告示化されたものである。その後、子どもの健やかな成長を支援していくため、全ての子どもに質の高い教育・保育を提供することを目標に掲げた「子ども･子育て支援新制度」[6]が2015（平成27）年４月から施行された。また、１,２歳児を中心に保育所利用児童数が大幅に増加する[7]など、保育をめぐる状況はこの10年間だけでも大きく変化している。

保育所における教育については､幼保連携型認定こども園及び幼稚園と共通化を図り､「健康」､「人間関係」､「環境」､「言葉」､「表現」の各領域における「ねらい」「内容」「内容の取扱い」を記載した。その際、乳幼児期の子どもは発達の変化が著しいことを踏まえ、乳児・１歳以上３歳未満児・３歳以上児に分けて示している。領域「表現」は、“感性と表現に関する領域「表現」”と表記されており、子どもたちの感性や創造性をより豊かに育んでいくという、この領域の主旨が表れている。換言すれば「どんな活動をするか」から「どんな資質・能力を育むか」への視点の転換であるといえよう。領域「表現」について発達段階別に、下記表２に示す。

４．絵本の読み聞かせを通した領域「表現」における実践

要領・指針が示す領域「表現」では、育みたい子どもの姿を「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」としている。「ねらい」は、子どもの興味・関心やニーズに保育者自身の教育的意図を添えて設定する。「内容」は、

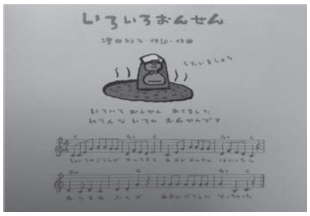
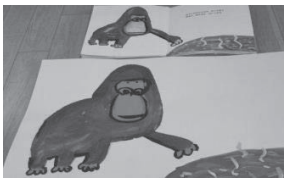
表２　感性と表現に関する領域「表現」

	１歳以上３歳未満児	３歳以上児
	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。	
ねらい	①　身体の諸感覚の経験を豊かにし様々な感覚を味わう。 ②　感じたことや考えたことなどを自分なりに表現しようとする。 ③　生活や遊びの様々な体験を通してイメージや感覚が豊かになる。	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。
内　容	①　水、砂、土、紙、粘土など様々な素材に触れて楽しむ。 ②　音楽、リズムやそれに合わせた体の動きを楽しむ。 ③　生活の中で様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり感じたりして楽しむ。 ④　歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使う遊びを楽しんだりする。 ⑤　保育士等からの話や生活や遊びの中での出来事を通してイメージを豊かにする。 ⑥　生活や遊びの中で興味のあることや経験したことなどを自分なりに表現する。	①　生活の中で様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり感じたりして楽しむ。 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で表現したり自由にかいたり作ったりなどする。 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したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

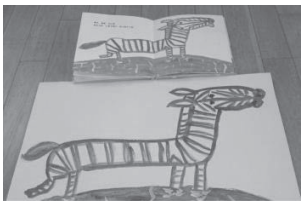
「ねらいを達成するために指導する事項」である。筆者が担任した２歳児クラスの実践をもとに、領域「表現」における「子どもの姿」と「保育者の動きと配慮」を表現活動の視点でまとめ下記の通り表３に示す。

表３　絵本の読み聞かせ実践

	子どもの姿	保育者の動きと配慮
４月	・在園児・新入園児、生まれ月により一人ひとりの発育・発達の個人差が大きい。	・決まった手遊びやリズム遊びをした後、絵本の読み聞かせをする。（一斉保育・給食・午睡・おやつ等、様々な活動の前後）
５月	・絵本の読み聞かせ活動の時間が分かるようになり、手遊びをすると三々五々集まるようになる。 **→内容⑤の「イメージを豊かにする」に当てはまる。** 保育所において毎日同じように繰り返される活動を楽しく充実した時間として経験していると、保育士等の動きから、子どもはその先をイメージして行動するようになる。さらに経験した出来事を記憶する力やイメージする力が育ち、子どもの生活や遊びが豊かなものになっていく。	・一日の流れが子どもに分かりやすいように生活リズムを崩さないよう配慮する。 ・子どもが楽しめるようになるまで何度も同じ絵本の読み聞かせを繰り返す。
６月	・子どもが絵本の文章を暗記して絵本を楽しんで読む（見る）ようになる。 **→ねらい③「イメージや感性が豊かになる」の部分が取り組めている。** クラス活動や園での経験をもとに「表現」へのイメージを広げ、表現を作り出していくことを楽しむ。	

7月	・絵本の歌を歌ったり、簡単な手遊びや全身を使ったリズム遊びを楽しんだりする。 **→内容②リズム等の部分が取り組めている。** 自分の体を想うように動かすことができるようになり、心地よい音楽や楽しいリズムを耳にすると身体を揺らしたり飛び跳ねたり、手や足でリズムを取ろうとするようになる。  子どもは楽しい気持ちを表現することの喜びを味わう。２，３歳の子どもはストーリーが少しずつ分かるようになってくるが、すぐに覚えることができないため、何度も繰り返し読んでほしがる。 子どもにとって繰り返すことは大変重要なことである。	・ピアノで絵本の付録についている曲を演奏する。 ・子どもたちの自由で活発な動きに対応するため、絵本を四つ切り画用紙に描き写し、大きな紙芝居を作る。
8月	・大きな画用紙の手作り紙芝居と歌のダイナミクスを楽しむ  	
9月	・おんせんの歌から色に興味を示すようになり、様々なクレヨンでなぐり描きを楽しむ姿が見られる。 **→内容①③が取り組めている。** 色水（おんせん）に手を浸して涼しさを味わい、全身で水の感触と心地よさを楽しむ。日常の生活で身体の感覚を伴う体験を積み重ねる中で、その性質や不思議さ面白さに気づき、さらに興味を膨らませる。	・登場する動物や温泉の色に合わせて伴奏の音程・テンポ・音の強弱を工夫する。 ・園庭での色水遊びからジュース屋さんごっこ等、見立て遊びに発展するよう、タイミングを見て声掛けをする。

10 月	・子どもたちがそれぞれ自分の好きな色のおんせんに入り、好きな動物に変身する。 ・**“♪いろいろおんせん”** の歌を歌ったり、踊ったり自由に表現する。つぎは何色のおんせんが登場するのか期待して楽しむ。	・変身ごっこやおんせんごっこ等、個別の見立て遊びから集団での遊びに発展できるよう声掛けをする。



♪いろいろおんせん〜みどりのしまうまになっちゃったぁ〜 ♫

→内容⑥が取り組めている。

生活や遊びの中で興味のあることや経験したことなどを自分なりに表現する。この時期は、身近に経験した出来事や日常の生活の中で興味のあるものなどを題材にして遊ぶ姿が見られる。保育室の一角を「ここはみどりのおんせん」「○○ちゃんのピンクのおんせん」と言いながら、おんせんやさんごっこを楽しみ、体を洗う動作をする等、見立て遊びへと発展していく。

◆個別遊びから集団遊びへ

・色水遊び ➡
- お店屋（ジュース屋）さんごっこ
- おんせんやさんごっこ
- 変身どうぶつえんごっこ等

注１：（　）枠内は保育内容の説明を表している

５．まとめと考察

領域「表現」の内容①〜⑥の文末に着目すると「楽しむ」という語が繰り返し記載されていることがわかる。内容③の「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動き、味、香りなどに気付いたり、感じたりして楽しむ」では、子どもが楽しみながら自身を取り巻く環境と関わる意義について強調されていることを読み取ることができる。吉岡ら（2022）が「子どもの表現には、成人等と比較して原初的かつ無意識的な様態が含まれている」と指摘しているように、領域「表現」では、表現す

る子どもの姿から気持ちを推察し、共感的に捉えることが重視されているといえよう。

幼児教育における集団での読み聞かせの実践ポイントは、共感し協働の態度の芽生えを培うことである。指導計画の作成にあたり、２歳児クラスは、（ア）一人一人の子どもの生育歴、心身の発達、活動の実態等に則して、個別的な計画を作成すること、３歳以上児については、（イ）個の成長と、子ども相互の関係や協同的な活動が促されるよう配慮することとある。本稿で取り上げた「絵本の読み聞かせ」の実践では、１歳以上３歳未満児の領域「表現」における「ねらい」及び「内容」を丁寧に取り組むことができたと考える。

子どもたちは、絵本の読み聞かせを通して手遊びや友だちと一緒に歌うことの楽しさを知り、色に興味をもち、なぐり描きや水の感触を味わうことを経験した。さらに、変身ごっこ、お店屋さんごっこと遊びが発展していったのである。絵本の読み聞かせが音楽的表現、造形的表現、ごっこ遊び等、子どもの発達段階にそった遊びへと展開する可能性を明らかにした。つまり、領域「表現」は、それを生む場を支える環境と相互作用しながら様々に表すことが重要であり、「豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」ことにつながることが示唆されたのである。

個別的な取り組みから集団遊びへのスムーズなつなぎがこの実践により実現できた。すなわち、一人一人の子どもに応じた発達の援助が求められる２歳児から、一人一人の自我の育ちを支えながら集団としての高まりを促す援助が必要とされる３歳児への取り組みへと保育を展開することができたと考える。新年度の４月、５月には、２歳児の個別的な取り組みを主流に指導計画を作成するが、クラス全体の半数以上が３歳になる時期を目安に３歳以上児に向けた活動の取り組みも組み込んだ内容にシフトしていくことが望まれる。個々の子どもの月齢差にも配慮しつつ、保育をどう展開させていくのかの取り組みについて、クラスの状況にあった指導計画を立てることが重要になるであろう。

６．総合考察

以上のことから領域「表現」に示された「ねらい」や「内容」を改めて読み解き幼児期の表現や感性の意義や働きについて考察する。３歳未満児については、特に心身の発育・発達が顕著な時期であると同時に、個人差も大きいため、一人一人の子どもの状態に即した保育が展開できるよう、個別の指導計画を作成する必要がある。緩やかな担当制のなかで特定の保育士が子どもとゆったりとした関わりを持ち、情緒的な絆を深められるよう働きかけることが必要である。

一方で３歳以上児の指導計画はクラスやグループなどの集団生活での計画が中心となるが、集団を形成しているのはその個性や育ちがそれぞれに異なる子どもである。個を大切にする保育を基盤として、一人一人の子どもは集団において安心して自己を発揮する。友だちと様々な関わりをもち、一緒に活動する楽しさを味わい、協同して遊びを展開していく経験を通して仲間意識を高めていく。３歳以上児の保育に当たっては、一人一人の子どもや集団の実態に即して考慮することが求められる。

おわりに

本研究は、あくまで２歳児クラスにおける絵本の読み聞かせ実践の取り組みについてまとめたも

のであり、限られた年齢による保育実践の１事例である。乳児、１歳以上３歳未満児、あるいは、３歳以上児と、子どもの年齢やそれぞれの発達段階により、領域「表現」の「ねらい」やその「内容」が少しずつ異なってくる。また、子どもの興味・関心やニーズも成長とともに変化していく。したがって、３歳児クラス、４歳児クラスや５歳児クラス等、それぞれの年齢での実践にも取り組む必要がある。さらに各領域についても深めていきたいと考える。

子どもの発達は、諸側面が密接に関連し合うものであるため、各領域のねらいは相互に結びついているものであり、また内容は子どもの実際の生活と遊びにおいて総合的に展開していく。「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の５つの領域に関わる保育の内容は、乳児保育の「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちが通じ合う」「身近なものと関わり感性が育つ」という３つの視点、１歳以上３歳未満児の保育の５つの領域の「ねらい」及び「内容」、３歳以上児の保育の５つの領域の「ねらい」及び「内容」と、発達的な連続性をもったものである。

さらに、幼児期に育みたい資質・能力の３つの柱は「生きる力」の柱であり、小学校・中学校・高等学校の「学習指導要領」にも共通して記載されている。保育者は、３つの柱を実現する具体的な策として、５領域をもとに保育のねらいを意識し、小学校以降に継続されていく教育とのつながりへの見通しを持つこと、「遊び」を学習の基礎とする考え方のもと、子どもたちとの活動を日々豊かに展開できることが期待される。今後も、このような多様な観点から保育内容の取り組みについて精緻な研究を試みていきたい。

参考文献・引用文献

厚生労働省（2017）「保育所保育指針」厚生労働省告示第117号（平成30年４月適用）

厚生労働省（2018）「保育所保育指針解説」（https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/1_24.pdf）

文部科学省（2017）「幼稚園教育要領」文部科学省告示第62号（平成30年４月施行）

松山有美（2020）「保育における多様性に関する一考察－保育内容「言葉」と発達に注目して－」日本福祉大学子ども発達学論集（12）

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」文部科学省告示第１号（平成30年４月施行）

中村三緒子（2017）「幼稚園教育要領領域『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』第57号、61-72頁

難波正明（2020）「領域『表現』の意義と可能性に関する一考察－幼児期の表現と感性を見据えて－」京都女子大学教職支援センター研究紀要（第２号）

岡健・金澤妙子（2019）「保育内容表現－基礎的事項の理解と指導法－」建帛社

汐見稔幸・無藤隆（2018）「保育所保育指針解説」ミネルヴァ書房

清水桂子・武田克江（2022）「乳幼児への音楽活動の実践に用いた楽器に関する一考察：保育の内容と音楽療法の視点から」北翔大学教育文化学部研究紀要（7）

吉岡千尋・川口奈々子・隅敦・竹内晋平（2022）「自然素材をめぐる子どもの〈造形的行動〉を対象とした質的検討－領域『表現』に関する専門的事項のコード化による子ども理解を意図して

－」『基礎造形』第30号、日本基礎造形学会、36頁
吉永早苗（2022）「子どもの活動が広がる・深まる保育内容『表現』」中央法規出版、23頁

注

1）文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、５頁、2018
2）厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館、２頁、2018
3）内閣府・文部科学省・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』まえがき（頁なし）、フレーベル館、2018
4）中央教育審議会初等中等教育分科会「幼児教育部会における審議のとりまとめ」（平成28年８月26日）等
5）文部科学省「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のあり方に関する調査研究協力者会議」取りまとめ（平成22年11月11日）
6）社会保障審議会児童部会保育専門委員会「保育所保育指針の改定に関する議論」のとりまとめの概要（平成28年12月21日）
7）１、２歳児の保育所利用率は2008年度には27.6%だったのが、2015年度には38.1%に、2017年度には45.7%に増加している（厚生労働省「保育所等関連状況取りまとめ」より）

2023年 3 月31日　発行

奈良保育学院研究紀要　第 20 号

編集兼発行　奈良保育学院
〒630-8121　奈良市三条宮前町 3 番 6 号
Tel（0742）33-3622
http://www.shirafuji.ac.jp/gakuin

印　刷　所　共同精版印刷株式会社
〒630-8013　奈良市三条大路 2 丁目 2 番 6 号

BULLETIN
OF
NARA TEACHERS COLLEGE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION
Volume20

CONTENTS

A study of the prior guidance in the teaching practice in kindergarten
-Through the analysis of the questionnaire after the teaching practice- MASUI Keiko

Speculation on the importance of formative expressionin early childhood education
based on my experience at my nursery school Chiemi TATEISHI

Study of the Diet question statement about the staff for individual treatment Risa Koyake & Yoshimune Imai

Systems Related to Special Needs Education and Inclusive Education Kazuki SHIKI & Keico TAKEWA

Cooperation class in domain "expression" for the childminder training
-Graded curricula from molding to music- Yoshihisa YASUI, Maki Sugiyama & Masayuki Iwaki

Current Status and Issues of Inclusive Education:
Case Studys of School Libraries as a Place of Belonging
Hiroshi EGUCHI, Ai HORIKAWA, Keico TAKEWA, Kazuki SHIKI & Sayaka YAMADA

Growing pupils through a good relationship with other people
Study of the connections of educational curriculum between kindergarten and elementary school
Sayuri SAKAMOTO

Significance and Possibilities in the Area of Sensitivity and Expression Misa NAKAMURA

2022