

## 教育課程総論における授業実践の考察：課題の分析を通して

### Validation for a classroom practice: Analysis of assignments submitted by students

喜舎場 勤 子・松 田 恵 子  
KISHABA Isoko・MATSUDA Keiko

#### 要 約

本稿は、教育課程総論において、学生へ提出を求めた課題の検証を目的とした。研究方法としては、「教材研究」(課題)を対象にその妥当性を考察した。その結果、学生が入学後の学びを活用し、立案する力を身につけていることがわかった。一方、集団としての子どものに触れる機会の少ない学生も多く、具体的な乳幼児の発達をいかにイメージさせ、習得した知識を用いながら教材を研究し指導案につなげさせるかという難しさが残った。特に、教育(保育)活動を計画する際の「時期」設定については約1/4の学生が無記入であり、意識の希薄さがうかがえた。また、「遊びを通した総合的指導」としての「領域」の理解が弱い学生は、「活動」ありきで立案する傾向にあった。これらの学生は、文書記述の項目でも「学生」が「(活動)子どもにさせる」という発想が多く、安易に制作系の活動を選択する傾向にあった。教員側の課題としては、「教材研究」の様式作成にあたり、「教材」をいかに定義するかという難しさがあつた。定義については様々な解釈が成り立つことから、今回はあえて明確にせず様式を作成した。しかし、どのように「教材」を定義するかによっては、学生へ記入を求める項目が異なってくる。しかるべき場での議論と教員間の情報共有が求められる。

#### I. はじめに 問題の所在

2018年、改訂幼稚園教育要領(以下、「要領」とする)が施行された。戦後、日本の就学前教育・保育カリキュラムは、保育所との二元体制により各々に変遷してきた。今改訂は、近年3つ目の施設として創設された幼保連携型認定こども園(認定こども園法/2006年法律第77号)と合わせて、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(以下、「指針」「教育・保育要領」とする)の同時改訂(定)である。幼児教育施設として3種の整合性が図られたこと、また「3つの柱(資質・能力)」による学びの連続性が小学校以上の校種を貫き制度的に担保されたことは画期的であった。新しい用語として表記された「幼児教育」は、上掲した「資質・能力」と合わせ「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として3施設の共通項とされた。

ちなみに、今回の改訂(定)における「幼児教育」という言葉は、指針にのみ使われ要領や教育・保育要領では使われていない。これまで、「養護と教育の一体性」という言葉で表現されてきた保育所保育が「教育」という言葉に吸収され整理された<sup>1)</sup>。3歳以上の保育所の教育は歴史的に要領に準ずるものとして整えられてきた経緯があり、これまで量的記述が少なかった3歳未満児や乳児についても3歳以上児と整合する形で記載内容の見直しが図られた。一方、要領等では改正教育基本法(2006年法律第120号)を根拠に、「幼児期の教育」という言葉が用いられ、今回もそれが踏襲されている。その背景には、喫緊に迫られる21世紀型教育へのシフトとヨーロッパを中心として活発化している非認知能力研究があるとされる<sup>2)</sup>。

ここで要領の変遷を概観し、「幼児期の教育」の特徴を簡単に整理したい。戦後(1945)の要領制定以来、保育内容は学びや発達の総合性を強調し小学校以上との違いを明確にすべく6領域から「5領域」(改訂1989)へ、方法論的には幼児の主体性を焦点化した「環境を通して行うもの」(改訂1989)とされ、さらに環境構成の要となる「教師の役割」(改訂1998)が明文化されるなど、10年毎に改訂されてきた。今回、新たな教師の役割として「教材の工夫」が加筆され、「カリキュラム・マネジメント」という概念が盛り込まれた<sup>3)</sup>。単なる小学校の準備としての「幼児期の教育」ではなく、「義務教育及びその後の基礎を培う」(学校教育法第22条/1947年法律第26号)ものとして、大局的視野に立ったカリキュラム編成や運営・管理能力が教師の資質として強調されてきている。教師(保育者)養成段階でも指導案を立案する力や基礎資料としての記録を執る力の育成強化が求められていると考える。

## II. 研究の目的と方法

本稿は、教育課程総論<sup>4)</sup>において学生へ課題として求めた「教材研究」の分析・検討を目的とする。分析の対象は、2クラス合計47件(履修者全体の68%)とした。

講義開始に先立ち、評価指標として「教材研究」と「指導案」の2つを課すとの申し合わせを担当教員で確認した。「指導案」については保育科の様式を使用し、「教材研究」については各担当者が作成することとなった。筆者らで話し合い、次のように項目を立てた。すなわち、「教材(活動)名」「年齢」「時期」「選択理由(特徴や特性等)」「子どもの姿」「育みたい力と方法」である。筆者らの経験によると、指導案作成の問題点として、「活動ありき」の傾向に陥りやすいこと。また、学生においては「ねらい」「内容」「活動」の理解にばらつきがあり、整合性や繋がりに欠ける例もあることから、指導案の課題に取りかかる前にこれらの理解を定着させたいと考え、上記のように整えた。効果的な教材選択のために、まず教材(活動)の特徴や特性を把握し、さらにそれらが対象としている子どもの発達や興味関心に合致しているか。これらを踏まえてねらいや内容(育みたい力と方法)の設定を、学生自身が意識化しながら習得できるようにした。「選択理由(特徴や特性等)」「子どもの姿」「育みたい力と方法」については、文章による記述を求めた。「子どもの姿」については、「前日までの姿を捉える」ことや「保育所保育指針・幼稚園教育要領等も活用」するように伝えた。

課題についてのオリエンテーション時、各項目の書き方については、今年度の授業で使用したテキスト<sup>5)</sup>を用いて次のように説明した。「子どもの姿」とは、責任実習を行う時期の子どもの姿(発達・興味関心・個々の特性等)であり、特に指導案につながる部分を取り上げて書いたものであることを伝えた。書き方としては、「観察された具体的な姿」と実習生(学生)が「捉え(た)」姿を書くようにと話した。また、「育みたい力」は、教育として「子どもに育つことが期待される姿」を書き、主語は「子ども」とすること。養護については必要に応じて記述し、「生命の保持や情緒の安定に向けて行う事項」を書くこと。主語は「実習生(学生)」とすることとした。「方法」については、教育的側面として「ねらいを達成するために子どもに経験させたい内容」であることや主語は「子ども」とすること。さらに、養護的側面としては「ねらいを達成するために実習生(学生)が行う具体的な援助」であること、主語を「実習生(学生)」とすることと伝えた。テキストで用いられている「子どもの実態」は、本学指導案の様式に準じ「子どもの姿」とした。「ねらい」「内容」については、「育みたい力と方法」に置き換えた。また、主に3歳以上児を対象とした夏や秋の実習を想定して、指導案1件・教材研究1件が評

価対象となる課題であると伝えた。本稿の考察対象は、その中の「教材研究」である。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 教材（活動）名

結果

学生が設定した教材（活動）名は表1の通りであった。項目は左から右へ「教材（活動）名」「年齢」「時期」、そして活動にかかる主な「領域」に分類し、ひとりの学生の項目間の関連がわかるように作成した。学生の記述通りに表記したため、同一名称でも漢字とひらがなが混在している。また、クラス毎に前半と後半にまとめた。乳児の「3つの視点」は領域に置き換えて表記した。

表1 教材（活動）一覧

学生	教材（活動）名	年齢（歳）	時期	領域
1	小麦粉粘土遊び	4	6月	表現
2	自然を使った制作遊び	5	秋	表現
3	パズル	1、2、3、4、5	梅雨	人間関係・言葉・表現
4	秋の葉っぱで虫を作ろう	無記入	10月、11月	健康・人間関係・環境・言葉・表現
5	積み木	1、2、3、4、5	5月	表現
6	色水作り	4、5	夏	人間関係・表現
7	ぐるぐるかたつむり：紙粘土のひもでぐるりとまこう	3	梅雨	環境・表現
8	ちぎり絵	4	梅雨	人間関係・表現
9	うちわ作り	5	7月	環境・表現
10	泥遊び	3	8月	健康・人間関係・環境・言葉・表現
11	制作遊び	4	無記入	人間関係・表現
12	色塗り	4	無記入	表現
13	リズム遊び	5	無記入	表現
14	画用紙、クレヨン、絵の具	4	年間	言葉・表現
15	積み木	3、4、5	無記入	人間関係・言葉・表現
16	折り紙	5	夏	表現
17	ペットボトル マラカス	2、3、4	無記入	表現
18	カラーボールで遊ぶ	乳児	寝返りの時期	健康・人間関係・環境・言葉・表現
19	健康エプロンシアター	2、3、4、5	年間	健康・言葉
20	ペープサート	4	年間	人間関係・言葉・表現
21	どろだんご作り	4	無記入	健康・人間関係・環境・言葉・表現
22	泥んこ遊び	5	6月	健康・人間関係・環境・言葉・表現
23	ペープサート	5	後期	人間関係・言葉
24	絵画	4	無記入	健康・人間関係・環境・言葉・表現
25	楽器演奏	5	12月	人間関係・環境・言葉

学生	教材(活動)名	年齢(歳)	時期	領域
26	リズム遊び	4	無記入	人間関係・表現
27	手形アート	5	無記入	健康・人間関係・環境・言葉・表現
28	無限ティッシュ	1	前期	人間関係・環境・言葉
29	お弁当バス	2	梅雨	健康・人間関係
30	砂遊び	4	夏	人間関係・表現
31	ペープサート	3	夏	健康・人間関係・環境・言葉・表現
32	パネルシアター	3	秋	表現
33	昔遊び(輪ゴムとりゲーム)	5	9月	人間関係・表現
34	葉っぱでアート	4	無記入	人間関係・環境・表現
35	かくれんぼ	5	9月	人間関係・環境
36	こおりおにごっこ	5	9月	人間関係
37	ヤサイスタンプを作ろう	4	7月	環境・表現
38	自然遊び	5	7月	環境
39	海の中をつくろう	4、5	無記入	表現
40	アイス屋さんごっこ	3、4	7月	人間関係・言葉・表現
41	葉っぱと木の実でお絵描き	4	10月	人間関係・環境・表現
42	葉っぱや木の枝で絵を描こう	4	9月	人間関係・環境・表現
43	野菜スタンプで作品作り!	4	10月	健康・表現
44	英語に触れてみよう!	5	6月	環境・言葉
45	折り紙で花や虫を知ろう	4	9月	人間関係・環境・表現
46	うちな一ぐちカルタ	5	9月	環境・言葉
47	芋ほりあそび	5	10月	環境・表現

## 考察

教材(活動)名は、表1の通り「～遊び」「～しよう」「～つくろう」等の活動名と「パズル」「絵画」「画用紙・クレヨン・絵具」等の遊具や用具(素材名)を用いたものに大別された。今回、「教材研究」という課題様式の作成にあたり、筆者らが困惑したことは「教材」の定義をどのように整えるかであった。上述の通り、就学前教育・保育における「教材」という表記は、直近の改訂要領で初めて登場し、教師の役割との関連で1度の言及に留まっている<sup>6)</sup>。物的・空間的環境構成で解釈すると、「教材」には素材(水・石・画用紙・クレヨン等)も含まれる。しかし、一般的な教育・保育現場における「教材研究」は、紙芝居・ペープサート・鬼ごっこなどの活動として捉えられることも多い。筆者らで議論をしたものの時間的制約もあり、本講義においては「教材」の定義を明確にせず授業を開始することとなった。

ちなみに、教材=素材を含むものとする場合、前提として「素材理解(性質や特徴)」の学びが必要である。新聞を例にとると、ちぎる・裂く・丸める・音を楽しむ・投げるである。1歳はちぎって音を楽しみ、年長児になると細長く切ったりつなげたりして長さ比べに熱中する。年齢により、その特徴を活かす方法は異なる。経験の少ない学生が実践する場合、年齢にそぐわない遊びを設定することが考えられるため、発達と合わせた素材理解の丁寧な学びが必要である。その発展学習として実践の場を数多く経ることにより、教材を適切に選択し運用する力

が鍛えられていく。一方、「教材研究」として「活動」に比重をおく場合、上述した課題様式とは異なる項目となるため、「教材」の定義を整える必要がある。しかるべき場での議論と教員間の情報共有が求められる。

## 2. 年齢

### 結果

学生が設定した年齢は、図1の通りであった。複数年齢（例 4、5、6 歳）を対象とした学生は延べ17人おり、それぞれ該当年齢へ算入し作成した。

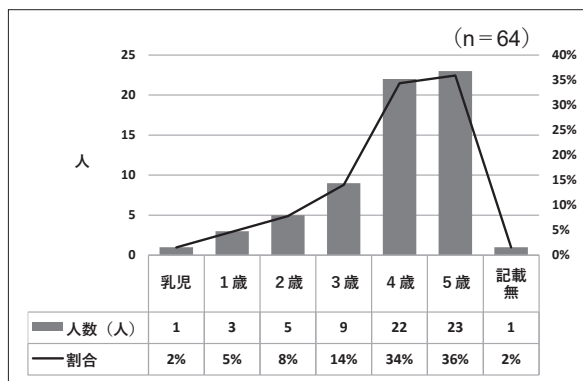


図1 年齢

### 考察

3歳未満児を対象とした学生が約1割、3歳以上児が約9割である。年齢設定については、クラス間に差があった。課題説明時、設定する年齢について明確に説明されたクラス

と説明が少なかったクラスがあり、クラス間のばらつきが見られた。また、講義回数という時間的な制限もあり、乳児・3歳未満児・3歳以上児に区分した丁寧な指導という点で課題が残った。本学では、乳児の指導案の様式は異なる。事前に保育科の意向を確認する必要がある。一方、この項目の無記入者は1名のみだったことから、指導案作成時の年齢設定の重要性の認識は浸透していることがうかがえる。全年齢を対象とした学生も複数おり、合わせて記入を求めた「子どもの姿（指針・要領等に見られる発達を参照）」や「育てたい力や方法」に書かれた内容を総合すると、発達の育ちの連続性を意識して教材（活動）を選択していることがうかがえた。以上のことから、課題への取り組みを通して発達と関連付けた教材理解の深まりがあったと考える。

## 3. 時期

### 結果

学生が設定した時期は、図2の通りであった。時期の名称については、学生が記述した「月、季節、学期」をそのまま使用した。また、「寝返りの時期」等、特定の時期については、その

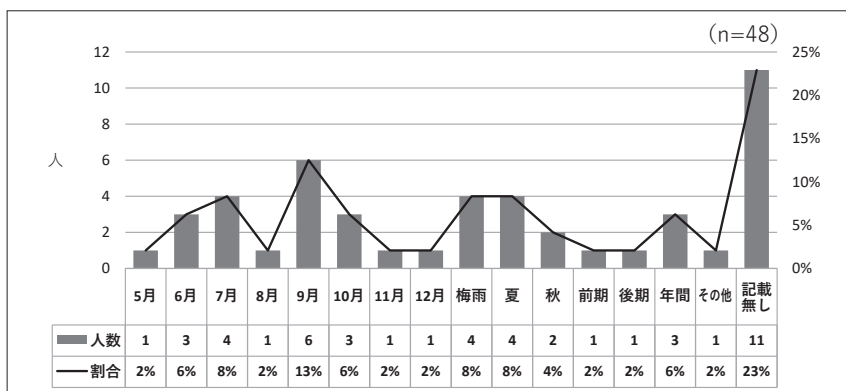


図2 時期

他の項目に含めた。複数月（例 9、10、11月）を対象としたものについては、該当月へ参入して作成した。時期設定の無記入者は、11人（23%）であった。

考察

時期については約 1 / 4 の学生が無記入であり、突出して多かった。時期設定に対する意識の希薄さがうかがわれる。おそらく、年齢については要領や指針等でも触れられ、他の科目でも学ぶ機会があるが、時期については、その機会が少ないためであると考えられる。成長の区切りや季節・気候によっても、準備する遊具や用具等を「いつ」「どこに」「どのように」配置するかは大きく異なる。充実した実践のためには、時期を明確にした丁寧な準備が求められる。教材研究や指導案作成の際には、様々な教材や方法を用いて「時期」設定の重要性を強調し、意識化を促す必要があった。

4. 領域

結果

学生が設定した領域は、図3の通りであった。活動に含まれる領域を複数考慮して立案した者は、47人中36人（延べ106人）であった。これらは、該当する領域に参入して作成した。残りの11人は単一領域の設定であった。

また、図4は活動の種別を分類したものである。全体の47%（22人）の学生が製作系の活動であった。表1で示した通り、47人の内訳は製作22人、積木等3人、泥遊び等4人、リズム遊び等2人、ボール遊び等2人、エプロン・シアター等6人、楽器1人、ルールのある遊び等6人、観察1人であった。製作活動の内、複数の領域にまたがるものが16人、一つの領域が6人であった。

考察

就学前教育・保育の特性上、指導案における領域の考え方として、総合的に複数の領域にまたがるのが望ましいと事前に伝えていた。約8割の学生は、これらを考慮して立案しており、「遊びを通した総合的な指導」が概ね理解できていた。一方、単一の領域として作成した学生は、約2割（11人/23%）だった。これらの学生については、合わせて記入を求めた他の項目と照らし合わせて考察すると、主語が「実習生（学生）」で「(子どもに) させる」という記述が目立った。「遊びを通した総合的な指導」という領域理解が弱いため、「活動」が先行して立案したものと考えられる。また、一つの領域で「製作」を設定した学生は、単一領域全体の55%（11人中6人）であり、領域や発達等の理解が弱い学生は「製作」を選ぶ傾向にあった。実践知や経験の少ない学生のため、授業時に動画やエピソード記録などを活用し、環境を用いた教師の役割を丁寧に説明するべきだった。また、この項目についてもクラス間の差が見

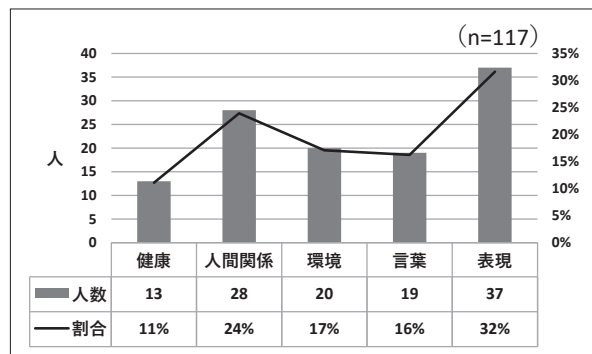


図3 領域

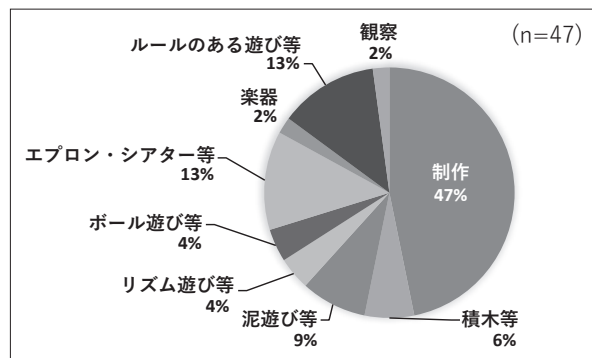


図4 活動の分類

られた。活動に含まれる領域について「総合的な指導」を丁寧に説明されたクラスは説明が少なかったクラスと比べて、5領域を網羅した活動の数が多かった。

## 5. 育みたい力

### 結果

学生が記述した文章からキーワードを抜き出し、要領・指針等に示されている「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」に分類した。キーワードは、合計95個であった。養護的な意味を含む「安心感・信頼感・充実感・発散・解放感」等の言葉は、そのまま養護という項目を立てて集計した。この「育みたい力」については、無記入者はいなかった。記述内容については、詳細な記述から1行のみの記述等、ばらつきがあった。結果は、図5の通りである。

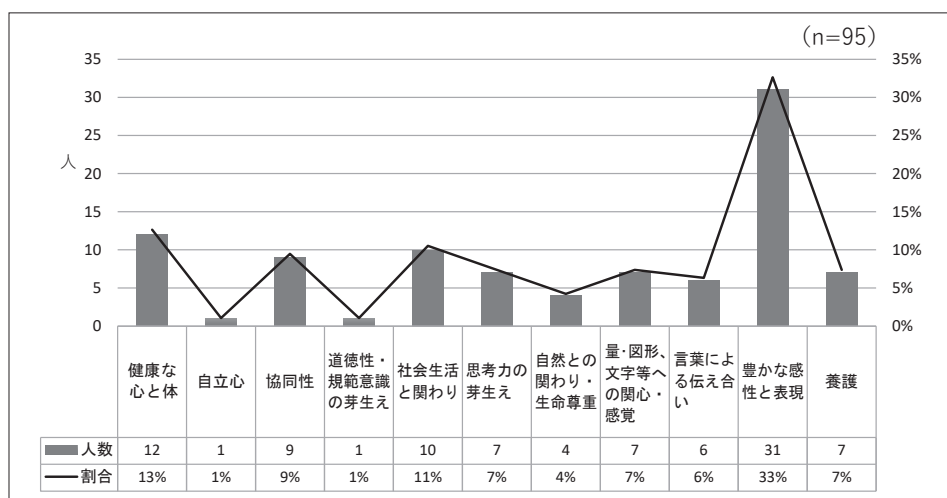


図5 育みたい力

### 考察

集計するにあたり、「10の姿」を前提にキーワードを抜き出したのではなく、キーワードを抜き出した結果、「10の姿」に合致したという経緯がある。多くの学生がこれまでの学習を通し、幼児教育施設の目指す方向性を理解し活用していた。「豊かな感性と表現」が突出しているのは、製作系の活動が多かったことと関連がある。

## IV. おわりに

上述の通り、筆者らの開発した課題様式を批判的に検討してきた。本授業では、就学前の教育課程（保育の計画）の基本原則に基づき、実践的な編成方法含めその全体をマネジメントする意義について学んだ。その過程において、「指導案」および「教材研究」を課したが、そのうちの「教材研究」を本稿の考察対象とした。

その結果、学生らの課題からは入学後の学びを活用し立案する力の育ちを垣間見ることができた。一方、集団としての子どもに触れる機会の少ない学生も多く、具体的な乳幼児の発達をどのようにイメージさせ、習得した知識を活用しながら教材を研究し指導案につなげるかという難しさが残った。特に「時期」の項目は無記入者が多く、具体的な子どもの育ちのイメージが弱い学生らが年齢・季節・学期等を明確に想定して、指導案を立案する意識が希薄であることがわかった。また、「遊びを通した総合的指導」としての「領域」理解が弱い学生については、「活

動」ありきで立案し「学生」が「(活動を) 子どもにさせる」という発想の記述が多く見られ、安易に制作系の活動を設定する傾向にあった。

様式を開発するにあたっての「教材」という言葉の定義については、課題を残した。筆者らで関連資料にあたり意見交換をしたが、様々な解釈が成り立つことなどもあり明確にできなかった。既述した通り、教材の定義によっては様式に盛り込む項目なども大きく変わる。教育課程総論にかかわらず、他の関連科目における授業の学びの到達や学習歴が共有されていると、より良い学生支援へつながるのではないかと思う。昨今の乳幼児をめぐる社会事情を背景に、保育者養成機関に求められる学びの内容は質量共に多岐に亘り膨らんできている。学生の様子が年ごとに変化している今日、授業内容についても、関連する科目間の情報共有があれば幸いである。

## 注

- 1) わが国において長きに亘り議論されてきた、就学前の「保育」と「教育」という言葉については「保育は福祉と教育の高次での統一の実践」とも述べられている。汐見稔幸「日本の保育・幼児教育はどこへ向かうのか」、『発達』第154号、ミネルヴァ書房、2018、p.8。
- 2) 座談会「新しい子ども観のもと、幼児教育はどこに向かうのか」、ベネッセ教育総合研究所『これからの幼児教育』2017年度春号、ベネッセ・コーポレーション、2017、pp.2-5。
- 3) 文科省『幼稚園教育要領』、フレーベル館、2017、p.3、p.6。
- 4) 本学における科目の正式名称は『教育課程総論（保育の計画と評価） / Introduction to Curriculum (Childcare Planning and Evaluation)』だが、本稿では『教育課程総論』と表記した。
- 5) 佐藤康富ほか、『保育・教育カリキュラム論』、大学図書出版、2020、p.111。
- 6) 『幼稚園教育要領解説』の「教材」については、「教材を工夫し、物的・空間的環境を構成する際には、様々な遊具や用具、素材などを多く用意すれば遊びが豊かになるとは限らないことをまず自覚することである。重要なのは、幼児が遊びに没頭し充実感を味わうことである。そのためには、特に幼児ともとの関わりが重要であることを認識し、幼児の関わり方を予測して物の質や量をどう選択し、空間をどう設定するか考えていくことが重要である。また、ときには幼児自身が興味をもって関わることで教師の予想をこえて教材としての意味が見いだされていくこともあることに留意が必要である。」との記述がある。文部科学省『幼稚園教育要領』、フレーベル館、2018、p.45。

## 参考文献

- 1) 厚生労働省『保育所保育指針』、フレーベル館、2017。
- 2) 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。
- 3) 日本保育者養成教育学会と保育教諭養成課程研究会『幼稚園教諭養成課程と保育士養成課程を併設する際の担当者及びシラバス作成について』2018、p.9。  
全国保育士養成協議会HP、2020年10月12日閲覧。  
[https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing\\_hyk/reference/index.html/material1.pdf](https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/index.html/material1.pdf)