

## アジア教育文化ジャーナル

創刊号 2019年3月

## 巻頭言

金 龍哲：異なる他者へのまなざし—文化多様性の保全に寄与する教育研究の課題— …………… 1

## 特 集 アジアにおける教育と文化

鈴木 将史：カンボジアの歴史と教育—途上国への数学教育支援の試み— …………… 5

## 原 著

杉本 久吉：日本の特別支援教育の現状と課題 …………… 19

戸田 大樹・荒木 由紀子・岸 正寿・館 秀典：保育者と学生が一斉保育で選択した主活動の際に見られた子どもの姿に関する実証的研究 …………… 37

## 調査報告

武 小燕：青海省チベット族自治州の教育—奥地の少数民族教育の現在— …………… 50

Asia Education and Culture Review  
No. 1 May 2019Introduction

Longzhe JIN

*A gaze toward others: Challenges for education studies to protect cultural diversity.* …………… 1Special Issue "Education and Culture in Asia"*Invited Articles*

Masashi SUZUKI

*History and Education of the Kingdom of Cambodia: Attempts of Mathematics Education Support to Developing Countries.* …………… 5Article

Hisayoshi SUGIMOTO

*Trend and Challenges of the Special Education of Japan* …………… 19

Daiki TODA/Yukiko ARAKI/Masatoshi KISHI/Hidenori TACHI

*Empirical Study of Children's Observed Behavior during Main Activities Chosen by Childcare Professionals and Students in Structured Child Care* …………… 37Field survey report

Xiaoyan WU

*Education in Qinghai Province Tibetan Autonomous Region: Present of minority ethnic education in the interior.* …………… 50

中日教育研究協会

Association for Sino-Japanes Education Reseach

# 巻頭言

## 異なる他者へのまなざし

### —文化多様性の保全に寄与する教育研究の課題—

金 龍哲（中日教育研究協会会長）

「人々について知りたければ、身のまわりを見まわすがよい。だが人間を知ろうとするなら、遠くを見ることを学ばなければならない。共通の本性を発見するためには、まず差異を観察する必要がある。」

フランスの社会人類学者クロード・レヴィ・ストロースが好んで引用したルソーの言葉である。他者を知ることを通して、もう一つの他者としての自己を発見する、これは彼の一貫した研究姿勢だった。もちろん、人類の自己探求の旅は今に始まったことではない。それは人類の誕生と歴史を共にする古くて新しい、しかも永遠の課題である。古代ギリシアの哲学者ソクラテスは、哲学探究の出発点を「汝自身を知れ」に置いた。道教の始祖とされる老子は「人を知る」ことを「智」と呼び、「己を知る」ことを「明」と呼んだ（知人者智、自知者明）。彼にとって自らを知ることの方が遥かに難しく、しかも重要な課題だったのである。

人間の集団は、各々の文化が持つ独自のパターン、コードやリズムを維持することを通して、集団内の共通性を強調し、成員の結束力を促す一方、自文化の特異性を強調するため境界性を設け、他者を遠ざけてきた歴史がある。集団間の文化的境界性が強まれば強まるほど、それを越えることが難しくなる。アメリカの文化人類学者エドワード・T.ホールは、異文化間の交流が日常的となった今日では、「自分の属する文化を超越する努力」をすることが必要であり、それは「安楽椅子に座っていてできることではない」と指摘した。ホールのいう文化を越える努力とは、相手の文化をより正確に知ろうとすることと、自分の文化をよく知ることである。相手文化のコンテクストを理解するだけでなく、「自分の文

化を操っている規則」を知ることが必要なのである。しかし、人は自文化の中では「自分の文化を操っている規則」を意識しない。従って、その規則を発見するためには、それを意識せざるを得ない場面、つまり、異文化の中に身を置くことが必要となる。異なる環境は人に自らを知る契機を与えるのである。

近代以降、異国の地に身を置き、そこで営まれる教育を対象とする研究が増えているが、その意義は次のような説明がなされる場合が多い。

まず、外国での調査や研究を通して対象となる国や民族の教育実態を明らかにし、理解を深め、根拠に基づいて解釈を行う「地域研究」の必要性である。こうした「地域研究」は、それ自体が学問的意義を持つと同時に、最終的にそれが教育本質への理解や法則の発見に寄与するプロセスとして、その意義が強調されるのである。

次は、前述の文脈から導き出される他者を通しての「自己理解」の視点である。諸外国の教育を知ることによって、今まで見えなかった自国の教育の特性や問題点について理解を深めることができる。比較を通して浮き彫りになった自らの問題点については、諸外国の教育から示唆を得、それを参考にして修正を加えたり、改善を図ったりするのである。

近年、異なる他者、異なる文化をどう位置付け、如何に扱うかを巡って新しい動きがみられるようになった。いわゆる「文化多様性」の視点に立脚した、異なる他者、異なる文化の新しい位置づけである。異なる他者は、もはや単なる理解と寛容の対象にとどまらず、「自らが存在するために必要不可欠な他者」への変化したのである。その根幹には、ある文化が生命力と創造力を保つためには他の文化が存在することが必要であるという考え方がある。ユネスコ広報部主席広報官を歴任した服部英二は「文明の核を形作る文化は、他文化の存在を要し、他者との絶えざる交信によって、新たな自己を形成していく。しかもそれは双方向でなされる。人類文明はこのような対話の中で成長してきた」とみる。新たな発想は、他の文化との出会いから生まれ、文化の創造力の源泉は異なる文化間の絶えざる交流の中にあるとするならば、他の文化は「自らの存在のための他者」であり、単なる異文化理解や寛容の対象に留まらないのである。人類の文明がそのような対話の中から生まれたのであるならば、「文化の画一化」は不毛の世界を招くことになる。

こうした異文化の位置づけは、ユネスコの「文化的多様性に関する世界宣言 (Universal Declaration on Cultural Diversity)」(2001年第31回ユネスコ総会で採択、以下「宣言」)以降、急速に広まった。当宣言は、文化の多様性を「世界の平和と安全を保障する最善策の一つ」として位置づけ、生物における種の多様性が「自然にとって不可欠である」のと同様に、文化の多様性は「人類にとって不可欠なもの」であるとして、その意義を強調している。環境考古学と動物考古学を専門とする内山純蔵は、「文化多様性」は「種としての人類の存続」に必要と指摘する。人類が環境の変化に適応していくためには、多様な文化が存在していた方が有利だという。人類は度重なる重大な地球環境の変化を、極めて柔軟に異なる文化を創出することで乗り越えてきた。例えば、人類は凡そ1万2千年前の氷河期終了に伴う環境変化に際して、旧石器時代の狩猟採集文化から脱して、定住集落、漁撈等の新しい技術と貯蔵等を特徴とする中石器時代の文化へ移行することで生き延びることが出来たのである。この中石器時代の文化というものは、環境の急変に際して突如現れたものではなく、すでに氷河期の時代から、少数でありながら一部の温帯地域で存在していたらしい。つまり、予め、多様な文化が共存していたことが、人類が環境変化を乗り越えた要因だった。異なる文化を生み出し、それを維持することは、将来の予測不可能な環境変化に適応するための可能性を用意することにつながるので、種としての人類の長期的な生存には必要だということである。

一方、松本亮三は、生物学の視点から、地球という限られた空間において多文化が共生することは、人類の生存に多様な選択肢を与えるために不可欠だという。人類などの高等生物が有性生殖をするのは、個体の遺伝的構成を多様にすることで種の絶滅の危険性を回避することに寄与している。人類は文化をもつ生物であり、文化的多様性を保証することこそが人類存続の要であるというのである。このほか、言語学者の狩俣繁久は、世界中に拡散している生物の中で、遺伝学的な変種が一番小さい人間が遺伝的性質を変えず環境変化への適応に成功したのは、文化によるものと説明する。言語学者ニコラス・エヴァンズは、その著『危機言語一言語の消滅でわれわれは何を失うか』において「鳥や木の絶滅危惧種であろうと、忘れ去られようとしている文化知識の体系であろうと、あるいは消滅の危機に瀕した言語であろうと、およそ多様性の維持を正当とする主張は基本的に同じものである」とした上で、ダーウィン以

来の科学的な用語を用いて表現するならば、「品種こそが適応性の貯蔵庫である」と表現した。

ユネスコが後に持続可能な社会の構築を目指した社会各分野の課題に取り組むに当たって「文化多様性に配慮した開発のアプローチが鍵となる」としたことに象徴されるように、文化多様性は既に文化の領域に限定されない社会理念となりつつある。ユネスコは、文化の多様性は「人類共通の遺産」として「その重要性が認識され、主張されるべき」であり、急速に進むグローバル化を背景に異なる民族が「互いに共生しようとする意識」を持つこと、そして「調和の取れた形で相互に影響を与え合う環境」を確保することが必要不可欠であるとした。

クリスティーナ・ヒントン（Christina Hinton）によると、最近の神経科学や心理学の研究成果は、人間は「生まれつき基本的な共感能力」を備わっており、その共感能力は「他者の体験や感情を内在化することに関わり、他者への関心を持つという生得的な特質の根底を成す」ことを示唆するという。つまり、「他者への関心」は人間の「生物学的傾向」なのだ。その関心の対象が自分に似た者に偏ったり、胎内で聞いた言語をより好んだり、同じ民族の者を他の民族の者より好んだりするなど、幾つかの「不安材料」はあるが、適応可能性や可塑性を持つ人間の脳は、早期からの多文化環境を整えることによってそうした偏りを克服することは可能であり、「21世紀の学校は、他者への関心についてのコスモポリタンの倫理観の育成が求められる」とした。

文化の多様性はなぜ必要かに関する議論は必ずしも十分とはいえないし、とりわけ、文化多様性の保全に寄与する教育の在り方に関する探究は始まったばかりである。

ホールは、文化の発展は人間自身の進化より遥かに速いために、文化が人間の生活を分断し、人間を疎外する場合があるとみる。その循環を断ち切るためには、人間が文化を超えて人間に戻る必要があるという。ホールは「彼との関係で問題なのは、実は私自身なのだ」という信念から、文化を超える「困難な旅」の意義を強調したのである。外国や異民族を対象とした諸研究は、正に文化を超えて人間に戻る「困難な旅」かもしれない。

新刊の『アジア教育文化ジャーナル』において、その「困難な旅」の中から結実した文化多様性の保全に寄与できる多くの研究成果が発表されることを期待したい。

# 特 集

## アジアにおける教育と文化

### カンボジアの歴史と教育 －途上国への数学教育支援の試み－

鈴木 将史（創価大学）

#### 1. はじめに

筆者は現在創価大学教育学部にて、主に将来教職に就くことを目指す学生の指導に当たっているが、2007年3月までは愛知教育大学数学教育講座に所属していた。これら2つの大学に属した機関にまたがって、1999年から2016年まで、断続的にではあるが長期にわたり、カンボジアにおける理数科教育の改善を目的とする国際協力機構（JICA）のプロジェクトに、数学教育の短期専門家として加わるという貴重な経験をした。長期にわたる政治的混乱によりカンボジアの教育が受けたダメージを克服するため、カンボジア教育省との連携のもと、JICAプロジェクトを推進することになったのだが、筆者にとって初めて接する外国の教育は、極めて興味深く、また教訓的なものであった。

現在でもカンボジアの数学教育はかなりの困難を抱えているが、筆者が関わった活動を通してその困難の本質を考えるとともに、その克服に取り組んだ支援活動の成果と課題について紹介したい。また、カンボジアでの事例を通して、広く一般に途上国に対する教育支援活動を行う際の要点について考察するとともに、日本の教育の未来にとっても重要なメッセージを含んでいることについても指摘したい。

なお、参考文献にあるように、筆者はこれまでも本報告で紹介する支援活動の前半部分について数回の報告を行っている。そのため一部の記述や図式がそれらの報告と重複することをあらかじめご容赦いただきたい。

## 2. カンボジアの文化と歴史的背景

カンボジアは東南アジアのインドシナ半島にある、歴史と文化の豊かな国である。インドシナ半島では9世紀初頭にクメール王朝が成立し、12世紀には最盛期を迎えて世界遺産アンコール・ワットをはじめとするアンコール遺跡が多数建造された。アンコール遺跡のひとつであるバイヨン寺院には50余りの塔が立ち並んでいる観光ガイドの話によると、これらはクメール王国の州の数を表しているという。一時はタイ、ラオスを含む大きい版図を誇っていた王国だったため、今でもカンボジアの人たちは「かつてはタイもラオスもクメールだった。今は20州になってしまったが」と笑いながら自慢する。

その後クメール王朝が衰退し、やがてフランスによる実質的植民地時代、さらに太平洋戦争時の日本軍による占領などを経て1953年に完全独立を果たし、「カンボジア王国」となった。首都プノンペン市内にはロータリーに囲まれる形で「独立記念塔」が立っているが、これはそのときの独立を記念して1958年に建造されたモニュメントである。

しかしその後東西冷戦や中国の文化大革命の影響を受け、カンボジアには暗い影が投げかけられることになる。ベトナム戦争に伴う政治的混乱の中で1975年にポル・ポト政権が成立し、極端な思想的支配のもと、知識階級を中心とする100万人から200万人にも及ぶ市民が虐殺によって命を落とした。学校教育は数年にわたり完全に停止し、現在50歳代のカンボジア人は、学校教育の全くない数年を経験している。筆者が接したカンボジア人のカウンターパートはほぼ全員が肉親を失っており、何人もの兄弟を失ったという人もいた。これほどのことが起こっていたのに、当時の日本を含む国際政治は、カンボジアで現実に何が起こっているのか全く把握できなかった。何と恐ろしいことであろうか。結局ポル・ポト政権が倒れたあとも内戦状態が続き、国連の仲介のもと民主政府が誕生するには1993年まで待たなければならなかった。

さて、ポル・ポト政権崩壊後ようやく学校教育が再開されたが、大量虐殺のため教員が払底しており、街角で読み書きのできる人をスカウトして教壇に立たせるという対応を余儀なくされた。今で言う「ストリート・ティーチャー」である。しかし容易に想像できるように、中学や高校の理数科教育についてはさすがにストリート・テ

ィーチャーでは穴が埋められず、専門的な知識のない教員が数学や物理の教育に携わらざるを得ない状況となった。そのため、中学高校の理数科が受けたダメージはとりわけ大きなものになった。

カンボジア特有の悲惨な歴史がもたらした理数科教育への影響について、筆者はよく以下のように整理する。

- ・ 人的被害：学校教育の空白、専門家の消滅、低レベル教員の増加
- ・ 物的被害：文献の消失、実験機材・薬品等の枯渇

これらのうち物的被害は確かに大きいダメージであるが、必要な時間とお金をかければいつかは復活させられるものである。しかし人的被害の方はいくら時間をかけても自然には戻ってこない。特に数学や理科というのは高度に体系化された学問であり、その体系構築という点でも、本当に理解している専門家が消滅したというのは「学問の絶滅」とも言える果てしないダメージであった。実はポル・ポト政権後40年近くが経った現在でも、この傷は完全には癒えていない。

### 3. STEPSAM プロジェクト

カンボジアの理数科教育におけるこのような状況を改善するため、カンボジア教育省からの要請に応える形で、2000年8月から4年半にわたり、JICAのプロジェクト「カンボジア王国理数科教育改善計画（STEPSAM=Secondary School Teacher Training Project in Science and Mathematics in Cambodia）」が実施された。筆者はこのプロジェクトに1999年の事前調査の段階から加わり、毎年カンボジアに渡って様々な業務に従事させていただいた。

カンボジア全体の高等学校における理科と数学の教育改善をテーマに掲げたプロジェクトであったが、カンボジアでは全国の高等学校教員をひとつの機関で養成していることが判明したため、その「国立教育研究所（NIE=National Institute of Education）」と呼ばれる機関をターゲットと定め、そこにおける教育力の向上に集中的に力を注ぐこととなった。全国の高校教員を要請する唯一の教育機関であるNIEの教育力が強力になれば、そこから優秀な教員が全国に送り出され、カンボジア全体の教育レベルが向上するという構想であった。

このプロジェクトには筆者が所属していた愛知教育大学をはじめ名古屋大学等多くの大学の教員が加わり、4年半にわたって積極的な活動を展開した。まず「理数科



実験棟」と呼ばれる建物を NIE 内に新築して STEPSAM プロジェクトの拠点とし、常駐する長期専門家のほか、大学教員が短期専門家として多数参加して、NIE の教員に直接指導するほか、カンボジア全土から高校教員を招いて数週間にわたって集中講義による研修を行った。筆者は計 5 回、延べ 16 週間にわたってプノンペンに滞在したが、特に 2002 年 7 月から 6 週間滞在したときには、21 日間にわたり毎日 3 時間の確率に関する講義を行った。その時の講義は最終的には教科書の形にまとめられ、全国に配布された。一方、カンボジアからも多くの研修生が来日し、日本の大学で訓練を受けた。中には博士の学位を取得する者まで現れ、そのうちの一人は現在 NIE の学長となっている。

NIE の教員たちの意識にも変化が生まれた。プロジェクト実施前には、各教員が自分の教える科目をただ教えていただけであったが、プロジェクト実施後は数学や物理、化学で教員集団による授業の振り返りや向上への話し合いの場ができるなど、大きな変化があった。日本人専門家の訓練により、数学では論理的思考力の重要性が認識され、理科では実際に実験器具等を用いた、事実に基づく教育が徹底された。結果として、4年半の間に NIE の教員の授業力は大いに向上し、まだまだ不十分ながらも、プロジェクトが意図したような教育が行われるようになった。

特筆される動きとして、NIE 教員がカンボジア各地で行う「理数科出張指導キャラバン」がある。NIE で受けた訓練内容を、NIE の教員が今度は地方で自らが指導者となって、現地の教員たちに伝えるという流れができ、そうした経験からも教員たちは多くのことを学び、成長していった。

しかしプロジェクトの開始時点では、日本側が予期しなかった大きな問題が明らかとなり、決して順風満帆と言えるような状況ではなかった。それはカンボジアの政治的混乱の歴史が招いた状況であった。

#### 4. 明らかになった現実と克服への道

カンボジアの教育における最大の問題として当初指摘されていたのは、

- 教師中心の教え込み型の授業であるため、授業が一方的である
- 生徒の学習活動が、黒板を写して項目を暗記することにとどまっている

といったようなことであった。そのためプロジェクトの初期においては、

- ① NIE の教員の教授力を強化すること

② NIEの教員養成カリキュラムを整備すること

をプロジェクトの支援内容として想定していた。つまり「カンボジアの先生たちの教え方を改善させよう」という目標である。

ところがいざプロジェクトを開始して実際のNIE教官に会ってみると、彼らには数学および理科のすべての分野において、学問的知識や理解力に重大な欠陥があることが判明したのである。彼らの数学的能力のレベルは、せいぜい日本の高校生並みかそれ以下であり、ごく簡単な問題でも、見たことのない問題には対処できなかった。つまり教授法以前の深刻な問題が浮かび上がってきたのであり、これには本当に驚かされた。

ところがカンボジアの高校で使われている数学の教科書を見ると、日本では教えない「ベクトルの外積」や「2階線形常微分方程式」「最小二乗法と回帰直線」などの高度な内容が含まれており、驚くべきことに、NIEの教員たちはこのような内容でもきちんと教えることができる。しかしその一方で、簡単なものでも未知の問題には正解できない。この落差は一体どうしたことであろうか？

実はその落差に対する答えは、

**知識はあるが記憶しているだけである**

**「知ること」と「理解すること」の違いがわからない**

ということであった。

解けない問題に出会ったとき、NIEの教員たちの決まり文句は、「このような問題は習わなかった」というものであった。すべては「知っているかいらないか」であり、定理や命題が正しいのは「本に書いてあるから」「先生が言ったから」であり、「自分が証明したから」でも「論理的に導かれるから」でもなかった。

彼らの授業スタイルもこのような意識を反映したものであった。教師は自分が用意したノートの内容をひたすら教え込み、黒板に書いて、生徒はそれを一生懸命書き写す。教師が書いたことに誤りがあっても、それがそのまま書き写されて伝えられていくのである。つまり「対話、理解」よりも「伝達、記憶」を重んじるスタイルである。

このことは次のような図にまとめられる。

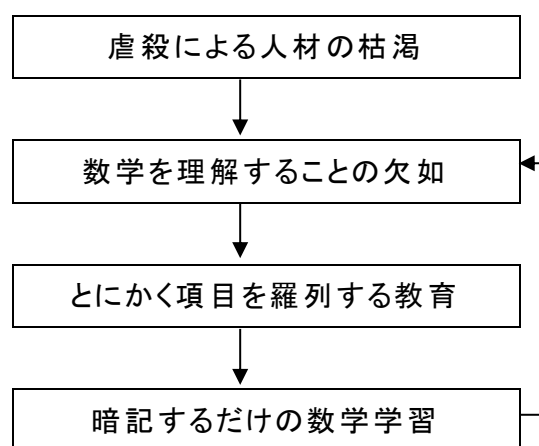


図1 記憶学習の循環

確かに NIE の教員たちは最高エリートたちであるが、上のような循環の中を勝ち抜いてきた、「記憶学習のエリート」たちだったのである。そのため何かを議論しても、共通の論理的土台がないため論旨がすれ違ってしまうことが多かった。繰り返すようであるが、彼らはみな優秀である。しかしたとえて言えば、きれいな「生け花」を集めるのに一生懸命で、その知識には根が生えていなかった。数学において「根」と言える「論理的思考」「数学的体系」に対する意識が欠けていることが、実は NIE における教育効果を阻害する決定的な要因であった。

このことが明らかになってから、この循環を断ち切ることこそカンボジアにおける理数科教育改善のカギであると、すべての専門家が認識するになり、STEPSAM プロジェクトの目標も焦点化されていった。

数学について言えば、どんな問題においても論理的説明を求めることで数学的論述について訓練し、一方で初等教育の不十分によって生じたと思われる計算能力の低さを補う計算練習も取り入れた。すると NIE の教員たちの意識も変わり、やがて日本の大学入試問題も解けるようになり、地方の高校教員に対しても自信を持って指導することができるようになった。日本の大学の大学院に進学する者も出てきた。

もちろんレベルとしてはまだまだであるが、結果的にはカンボジアのカウンターパートたちも数学や理科を正しく理解できる素地があることを示すことができた。4年半に及んだ STEPSAM プロジェクトを通し、カンボジアの教育が持つ本質的な問題点を探り当て、そこに真っ向から切り込んで改善を実現させることができたのは、日本人専門家にとっても大きな喜びであった。

## 5. さらに続くプロジェクト

2005年3月にSTEPSAMプロジェクトが終了した後、カンボジア側からは支援継続の希望が強く出された。その中で新たに立ち上がったのが次のプロジェクト「ISMEC」である。

#### 5-1. 「第二の支援」プロジェクト～ISMEC～

STEPSAMプロジェクトの支援期間中、筆者ら日本人専門家たちは首尾一貫して、高校理数教科書には明らかな誤りが数多く、すぐにでも改訂すべきであると強く主張し続けていた。それに対しカンボジア側もようやく教科書の問題点を認識したようで、新しいカリキュラムを開発し、新しい教科書が編集されることとなった。

こうして新たに開始されたのが、「カンボジア高校理数教科書策定支援プロジェクト（ISMEC = Project for Improving Science and Mathematics Education at Upper Secondary Level in Cambodia）」である。2005年11月にスタートし、2008年10月までの3年間で、高校1年から3年までの数学、物理、化学、生物、地球科学の教科書を作成する計画であった。各教科のカンボジア人執筆チームに日本人専門家が1人ずつ加わるという新たなスタイルを取り、各教科の新しいカリキュラムを策定した後、2007年3月までに高校1年の教科書作成を終えた。論理的・科学的思考を重視し、カンボジアでも行える簡単な実験や生徒によるディスカッションなども取り入れた、全く新しい大変丁寧な教科書が仕上がったが、残念ながらJICAとカンボジア政府の方針にずれが生じ、その時点で中断となった。ただし教科書政策は続けられ、日本人専門家が抜けたあと高校3年生分まで無事作成された。

#### 5-2. 「第三の支援」プロジェクト～STEPSAM2～

続いて2008年9月から2012年8月までの4年計画で行われたプロジェクトが「カンボジア王国理科教育改善計画（STEPSAM2）」であった。これはSTEPSAMの後継となるプロジェクトであるが、STEPSAMの対象が後期中等教育、すなわち高等学校教育だったのに対し、今度のターゲットは前期中等教育、すなわち中学校及び初等教育であった。しかも数学はベルギーがすでに支援活動を行っているとのことから、理科に限ったプロジェクトであり、したがって筆者はこのプロジェクトには参加していない。

STEPSAM同様、教員養成及び教員研修の強化を図るプロジェクトであったが、高校教員と違い、中学校教員養成は全国に6校ある「地方教員養成校（RTTC=Regional Teacher Training Center）」にて行われ、また小学校教員養成は18校ある「州教員養成校（PTTC=Provincial Teacher Training Center）」にて行われているため、いく

つかの州を対象を絞った活動となった。

高校教育を充実させるためには、やはり小中学校の教育にも目を向けなければならないのは当然である。特に、カンボジア人と接していると、抽象的・論理的思考が弱点である一方で、実は計算能力も相当低いことがわかる。このような能力は小学生のうちから強化しておきたいというのが新プロジェクト実施の理由であった。

### 5-3. 「第四の支援」プロジェクト～STEPSAM3～

ここまでの STEPSAM 及び STEPSAM2 プロジェクトは、あくまでも教員養成及び教員研修の改善を目標としたものであり、大きな成果は得られたものの、カンボジア理数科教育の改善という目標から見ると、①教員養给力向上→②優秀な教員を輩出→③学校教育の充実→④教育成果というプロセスを経ることとなり、かなりの遠回りで時間がかかる取り組みとなっていた。そこで、もっと直接的に学校教育を改善させるプロジェクトとして企画されたのが「前期中等理数科教育のための教師用指導書開発プロジェクト(STEPSAM3)」である。2013年5月から2016年4月にかけて実施されたこのプロジェクトは、カンボジアの中学校で使われている数学と理科の教師用指導書を刷新し、また新しい指導書を用いた教員研修を行うというものであった。これまでのプロジェクトと異なり、現場の教員とより密接にかかわるプロジェクトになっている。筆者も数学教育専門家としていくつかの章の執筆を担当させていただいたが、日本の指導書のように内容豊富とはいかなかったが、教科書の記述に対してかなり多くの周辺情報を載せることができた。相変わらず教科書の記述に間違いが多いのは厄介であったが、指導書の中でそれについても修正することができたので、現場の教員からもありがたく思われるのではないかと自負している。

STEPSAM3 は 2016 年 4 月の Closing Seminar で終了し、同時に 16 年間にわたる JICA による理数科教育改善事業もいったん完結ということになった。

### 5-4. 今後の支援

理数科教育改善計画は終了したが、カンボジアではさらに JICA プロジェクトが継続している。それは、STEPSAM の舞台となった「国立教育研究所(NIE)」を4年制大学として発展させるためのカリキュラム整備等の支援事業である。

これまでのシステムは、王立プノンペン大学を卒業した学生が続く1年間をNIEで過ごし、高校教員として全国に派遣されるという方式であったが、これでは教員としての訓練が不十分であるとの認識から、日本の教員養成大学のように4年間の養成

課程にしようというのが趣旨である。このような継続的支援がさらに実を結んでいくことが期待される。

## 6. 得られた成果とさらに残る問題

これまで述べてきたように、カンボジアに対する教育支援プロジェクトは、ターゲットを様々に変えながら、2000年8月から2016年5月まで、16年間に及ぶ長期にわたった。最後に総括として、各プロジェクトによる成果の概略と、依然残る問題点について述べておきたい。

最初のプロジェクト STEPSAM は後期中等教育、すなわち高等学校の数学と理科の教育改善を目標とし、全国の教員養成を一手に引き受ける「国立教育研究所(NIE)」の教育力向上を目指した。ターゲットとなる NIE の教員たちの能力が想定外に低かったため、当初の想定よりも深い作業が必要となったが、カンボジア人教員たちの本来の能力を引き出すことにはある程度成功したと言える。ただ、プロジェクトの対象が NIE だけであったため、そこからカンボジア全体の中等理数科教育の改善を目指すにはまだまだ時間がかかるといった印象であった。

第二のプロジェクト ISMEC は新しい高校教科書の作成を目指した。残念ながら完結させることはできなかったが、従来にない新しいスタイルの教科書を提供することができたと思う。ただ、高校1年分までで中断となってしまったのが残念であった。

第三のプロジェクト STEPSAM2 については、筆者は関わっていないので評価はできないが、次のプロジェクトに継続する大掛かりな教員研修を軌道に乗せた点は評価できる。

最後のプロジェクト STEPSAM3 では、より直接的に現場の教員たちに訴えるため教師用指導書を作成するとともに、新しい指導書の使い方を指導する教員研修をセットにしたところが画期的であった。2016年4月30日に行われた Closing Seminar において筆者は、この新しい指導書を用いることの効用について述べると同時に、終了時調査で得られた中学生たちの学力が甚だ心もとなかったことも指摘した。本来であれば、新しい指導書を用いて行われる授業を受けた中学生たちが、プロジェクト開始時の調査に比べて点数を伸ばしてほしかったのだが、実際には期待したような結果はわずかしかなかった。

長年にわたるプロジェクトを終えてもなお、カンボジアの中学生高校生たちの理数科の能力はいまだに国際水準から見て低いままである。望むらくは今後 JICA プロジェクトの成果が今後大いに発揮され、実際に理数科教育の改善を実現させてほしいと切に願う。

## 7. 途上国支援の在り方とは

そもそも一国の教育という大きい事業においては、5年や10年で目に見えた成果を挙げることは難しい。カンボジアでもそれは同じであった。16年にも及ぶプロジェクトを経ても、大きな成果を挙げたと言える反面、「それでもまだまだ」というのが正直なところである。

しかしカンボジアでの貴重な体験から、一般的に途上国と言われる地域での教育改善において大事なことが、教訓として得られたように思う。それをいくつか列挙してみたい。

### ① 国全体が教育に対して本気であること

現在のプノンペン市内は、筆者が初めて訪れた1999年の状況からするとまるで違う都市になったかのように、高層ビルも増えて街もきれいになり、インフラも整備されて、大変な繁栄を見せている。カンボジアの経済成長率は年率7%程度を維持しており、格差の大きさは見過ごせないながらも、人々は確実に豊かになってきていると言えよう。しかし国全体の教育水準は、上記のように残念ながらいまだに満足な伸びを見せているとは言えない。

よく「年中温かく災害のない国では生活上の問題や危険もなく、あまり難しいことを考えなくても生きていけるから、教育水準も高くない」というような一般論を述べる人がいるが、このような裏付けのない言説は述べるべきではない。歴史的にも、温暖であったと思われるエジプトやギリシャ、インドで高度な文明が生まれたように、このような一般論は必ずしも正しくない。

ただし、国が豊かさを享受する中で教育に対する問題意識を薄れさせたとなると、それは教育改善には大きな阻害要因となる。これはあくまでも筆者の個人的な私見であるが、現在のカンボジアは経済が順調に成長しているのを見て、「面倒な教育なんかそんなに力を入れなくても、国はどんどん成長しているではないか」といった誤解を生じる危険性があるのではないかと危惧した。そういうことはないと思いた

いが、実際には現在の繁栄は主に諸外国の投資によるものが大きく、決してカンボジアの自国の力による成長ではない。「教育が国を作る」ということを歴史的に経験してこなかった国家にとって、目の前の成長による「勘違い」がなければよいと切に願うばかりである。国を挙げて教育に本当に力を入れれば、比較的小さい国であるカンボジアの教育状況は、もっともっと改善していくはずである。途上国における教育支援において、まず第一に重要なのは、「その国が本気であること」であるというのが筆者の実感である。

## ② 正確な現状把握に立って事業を行うこと

あらゆる事業において、正確な評価による現状認識は大切な前提である。STEPSAMプロジェクトも、実際に現地へ行ってカウンターパートたちと会って、初めてその深刻な状況を正確に認識することができた。その認識から改めて出発したからこそ、その後の大きな成果を得ることができたと思う。特に教育のような、物質的なもので成果を示すことができない事業においては、対象者の能力がどの程度実際に向上したのか評価するアセスメントが不可欠である。どの国であっても、相手国の協力のもと、正確な学力調査を行いつつ教育支援を行っていくことが大変重要である。

筆者が STEPSAM3 に参加していた 2014 年 9 月、ある「事件」がカンボジアの社会を揺るがせた。毎年全国で一斉に行われる「高校卒業試験」において、「カンニング撲滅」を目標とする政府が厳格に持ち物検査をした結果、カンニングペーパーが山ほど押収されたという事件である。つまり例年の試験において、生徒たちがカンニングペーパーによって卒業に足る成績を勝ち取ることが常態化していたのが、この年からそれが許されなくなったのである。報道によると、カンニングペーパーを押収されたショックで全く考えられなくなった生徒が続出し、何と合格率がわずか 26% になってしまったという。さすがにまずいと思った政府は特別に「追試」を行ったが、それでも合格者は 40% ほどにしかならず、例年の半分しか高校を卒業できなかった。

この事件にはさまざまなことを考えさせられた。カンニングペーパーは公然と売られたり、中には教師が賄賂を受け取って答えを教えたりしていた例もあるとのことで、そうした「おおらかさ」にまず驚かされる。また、カンニングペーパーなしの、いわば「平手」で試験を受けて合格できた生徒が 4 割しかいなかったという実態もまた驚きであった。そして何よりも、それを本気で撲滅しようとしたカンボジア政府の態度に感銘を受けた。最新の情報によれば、2017 年 9 月の試験では 64% の生徒が合



格し、最高ランクの得点を得た生徒が424人に上った（2014年は11人）とのことで、政府の本気はカンボジアの高校生たちをも本気にしたようである。

実はこの年、教育大臣が現在のハン・チュオンナロン氏に交代した。筆者も食事をご一緒したことがあるが、精力的で英邁な人柄が感じられた。こうした優れたリーダーによる、痛みを伴ったとしても正確に現状を認識して改革しようという姿勢こそ、国を向上に導く。カンボジアの教育は新しい時代に入ったと感じる。

### ③ 現地のカウンターパートと長期間寄り添うこと

カンボジアは不幸な歴史を背景としているため、日本以外にも多くの国がドナーとして支援を行っており、教育関係のドナーも数多い。しかし欧米系のドナーの中には、理念は素晴らしいものの、一定の期間に予算を使って資材を投下し、報告書を仕上げただけというグループも残念ながら見受けられた。もちろん悪意はなく、心から支援活動をやっているのであろうが、人と人のつながりよりも支援の枠組みや目に見える具体的成果の方に焦点が当たっているような活動が多いように思われる。

たとえば筆者が最初にカンボジアを訪問して STEPSAM の事前調査の会議に参加したとき、カンボジアに長く滞在していると思われるある国のドナーが、「この国からは何にも得られないからね」と本音を語っていたのを聞いて寂しい思いをしたことがある。また、地方の高校を訪問した折には、UNICEF がカンボジアの高校中に配布したという理科の実験器具のセットを見せてくれた。しかしその高校教員が言うには、何の講習もなかったため使い方のわからない器具が多いのだそうである。また、「これは壊れていて見えない」と言って持ってきた顕微鏡は、決して壊れているのではなく、反射鏡を適切な角度にして光を当てる方法を知らないだけであった。このような「バラまき支援」では、結果的に「報告書作成のため」と思われても仕方がないし、受ける方も「またか」と思ってしまう。

言うまでもなく、「支援」は「お恵み」ではない。「支え援ける」という字の通り、共に歩んで自立を促すものでなければならない。筆者が関わったプロジェクトも含め、日本の支援活動は「人」の支援が中心である。結果的に長い時間がかかったが、最終的にはカンボジアの多くの関係者が自立してくれたと思う。

また同時に、プロジェクトに関わった日本人専門家は口々に、カンボジアの人たちに対する感謝の意を表した。確かに支援しているのはこちら側であるが、深い人間的付き合いの中で、こちらの精神も豊かになってくるのを感じる。それは相手の温かい

心を感じるからでもあり、また文化の多様性から多くのことを学ぶからでもある。特に教育案件のような人を育てることを目標とする活動においては、この「どこまでも相手の力を信じ、長い時間をかけて共に寄り添って前進する」精神が不可欠であると思う。

#### ④ 「理解する」ことの意味を伝えること

これはすでに詳しく書いたが、とりわけ理数科においては、多くのことを「知っている」だけでは新しい価値を生み出すことはできないばかりか、時間と共にその知識も錆び付き失われてしまう。ともすると「いかに多くのことを知っているか」に価値を見いだそうとする相手に対して、「理解する」ことの重要性を伝えるのは容易ではない。簡単な約束事から論理的思考にしたがって多くの事実が導かれる過程を重視し、新しい問題に自分の力で挑戦し、解決する喜びを知ってこそ、新たな創造への道は開ける。「教育が国を作る」という言葉も、そうしたプロセスを経てこそ現実になるのだと思う。

これら4点は、16年間の支援活動を経験した上での筆者の実感であり、どこの国で支援活動を行う上でも外せない観点であると感じる。

## 8. 日本の数学教育を振り返る

不幸な歴史を背景としてカンボジアで起きた現象は、決してわが国でもありえないことではないように感じる。もちろん日本の理数科教育のレベルは、カンボジアと比べものにならないほど上である。しかしその日本でも近年「理数科離れ」が指摘され、積み上げ型の学習に適應できない生徒が多くなってきたとの実感がある。

カンボジアで起きたことを簡単に整理すれば、「学問の本質を理解することなく暗記教育を行った結果、項目間の有機的なつながりが身につかず、生きた知識にならないまま終わり、そのような者が教員となって同じことを繰り返した」というような表現になるだろう。これは最近の日本の理数科教育における懸念と言えないだろうか？ テストの点数をかき集めて大学受験を勝ち抜き、単位をかき集めて卒業した教員が、また点数を取るための教育を行い、点数をかき集める生徒を作るという循環はないだろうか？ カンボジアの教育支援に携わることにより、私自身も逆に自らの足元を反省させられている。

「学問の本質」を理解した優秀な研究者の集まりである日本数学会には、上記の懸

念を払拭する力も十分あるに違いない。そしてカンボジアのような途上国における支援の経験も、その意味では決して無駄ではないと思う。

#### 参考文献

鈴木将史、2004、カンボジアにおける数学教育の課題と展望、イプシロン、第46巻、53-60頁。

鈴木将史、2006、カンボジア教育支援の現状と今後について、イプシロン、第48巻、73-78頁。

鈴木将史、2007、カンボジアにおける数学教育支援活動とその問題点、数学通信、第12巻第1号、6-10頁。

# 原 著

## 日本の特別支援教育の現状と課題

杉本 久吉（創価大学）

### 1. はじめに

日本における障害児教育は、ノーマライゼーションを志向する障害者の権利に関する世界の動向を踏まえて検討された2001年の文部科学省研究協力者会議報告「21世紀の特殊教育の在り方について」及び2003年の同会議報告「今後の特別支援教育の在り方」によって、従来の在り方と一線を画すこととなった。すなわち、これまでの障害の種類や程度に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、通常の学級に在籍するLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換が開始されたのである。

2005年の中央教育審議会による「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」、2012年の同審議会初等中等教育分科会による「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）」によって現在の諸制度の基本的な形が示されるとともに、関係法令の改正・諸制度の整備が進められ、2014年に批准・発効に至った国連「障害者の権利条約」が求める「インクルーシブ」教育システム及び「合理的配慮」の実現に向け、多くの努力が積み重ねられてきている。

本稿では近年の研究動向及び2007年の改正学校教育法施行以来10年間の就学状況の推移について、改正学校教育法の施行に当たって発出された、文部科学省初等中等教育局長名による「特別支援教育の推進について（通知）」（以下「局長通知」）において「特別支援教育の理念」として示された

ア「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。」

イ「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。」

ウ「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。」

の3つの観点から概観しつつ、今日の日本の特別支援教育の課題を抽出し、考察する中で、教員養成課程に求められる取り組みについて検討する。

なお、2016年「障害者差別解消法」の施行及び2004年制定・2016年改正の「発達障害者支援法」第8条の大学・専門学校に対する「個々の発達障害者の特性に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。」との規定に対応する高等教育機関における特別支援教育の取組が行われているところであるが、本稿においては、義務教育における特別支援教育の状況を中心に上げるものとする。

## 2. 研究動向から

### 2. 1 ユニバーサル・デザインの指導に注目が集まる意味

日本の特別支援教育に関する研究動向について、阿部（2017）は、通常学級における特別支援教育の研究動向として「2015年には、通常学級における授業の工夫、特に授業のユニバーサル・デザイン化についての提言や論文が急激に増えている」としている。もちろん、藤野（2017）が国内の研究動向として取り上げたように、SSTやインリアルアプローチなどの個別への対応の研究も行われているが、司城（2013）は「個別の指導だけでなく学級全体を視野に入れた包括的な支援の必要性も強調されるようになって」と述べている。

こうした動向の背景には、米国におけるRTI3層モデルの影響が考えられる。このモデルをヒントに開発された「多層指導モデル（MIM）」（海津 2010）を自治体レ

ベルで導入している地域もある。RTI3層モデルについては、齋藤・藤井（2009）による「学校全体で取り組むモデル」（School-wide Application Model: SAM）のレポートが詳しい。関戸（2017）は、米国の3層モデルを日本の実情に適応させた2層モデルとして実践したクラスワイドな支援から個別支援へなどの実践研究を重ねている。

RTI3層モデル導入の背景としては、「通常学級で学んでいる子どもたちのニーズは多種多様であり、学校が対応すべき課題は、単に特別支援教育の対象となる「障害」のある子どもの課題に限られているものではない。」（齋藤・藤井 2009）という視点で語られるが、同レポートにおいてSAMの理論的背景として「障害のある児童生徒に対して通常学級の中で個別教育プログラムに基づいた指導が行われる」という取り組みが実際の教育現場で行われた場合、LRE（最も制約の少ない環境での教育）の考え方から乖離した望ましくない結果になってしまうこともあった。

すなわち、障害のある児童生徒と補助教師が、一番後ろの席でクラス全体の学習と関係ない個別の学習を行っていたり、付き添う補助教師の存在が障害のある児童生徒と他の児童生徒との自然な友だち関係を妨げていたりというケースがしばしば見られたのである。」という理由である。このような状況が、日本の教育現場でも多く見られることは容易に想像できる場所である。これは、そのままの状態ですら、苦手さや「できない」経験、失敗体験の多い状態によるある児童生徒が、特別な指導を通じて、自己評価の低下状態を一層低下させ、学習へのモチベーションの低下を始め、2次的な障害につながる結果を招きかねない状況といえよう。

湯浅（2016）が発達支援における教師の位置として「発達支援において教師が特別なニーズに気づくには、当該の子どもとの親密な関係を構築する姿勢が不可欠である。また、彼らが安心して生きられる空間をどう設定するかが問われ、親密な空間論が発達支援の課題とされてきた。」と述べている。これは、支援を要する児童生徒が、自身の行動上の課題によるだけでなく、そのための特別支援による配慮が、かえって学校生活において居場所をなくすことにつながることを示唆している。

キャロルグレイ（2003）は、その子にとって良かれと思う意図があっても、その根底に「ありのままではだめなんだ」という、その子を否定するネガティブなメッセージが含まれている大人の接し方である「ターゲット・コーチング」があることを指摘している。これによって、対象の児童生徒の自尊心が、個別指導計画に沿った指導に

よって大きく傷つけられ、かえって問題を深刻化させる事態に至っていることも予想される。

東京都では、通級による指導をより容易に受けられるよう、これまでの拠点校のみで実施していた通級による指導を担当教員が巡回し、各学校に設けた「特別支援教室」で指導を行う体制を2018年から本格実施しているが、急速な指導者増に適切な人材配置が追いつかない状況があり、ある小学校長は、学校現場によっては、経験の浅い通級指導担当者による指導を児童が嫌がって指導が困難になるケースが見られると述べている。

さらに、米澤（2018）が指摘する「愛着障害」の問題がある。現在の家庭環境の刺激過多によって愛着形成が妨げられた子どもで、発達障害の診断が出ているにもかかわらず、支援を行っても効果が出ない事例が近年増えているという。

このような経験の蓄積や情報の広がり、あるいは、教師の多忙な状況から新たな技法等を取り入れて個別のケアに取り組むよりも、司城（2013）が「教師たちはこれまでの経験で培ってきた学級全体に対する支援を利用しながら、通常の学級における支援体制を構築しようとしているともいえる」と述べている状況を呈していると思われる。

このような考えは、ユニバーサル・デザインへの注目の一面的な見方であることではあるが、小貫（2010）が指摘しているように「個別指導計画を実行することが『一番難しい』』という声を現場のあちこちで聞きます。」という現実から、個別指導計画を作成し、何らかの取組みをしようとして、かえって困難な状況に至っていることは、十分に予想される。

こうした状況は、「局長通知」の観点ウに示される共生社会づくりの課題につながるものと捉えられよう。この状況の起点には、古くは牧口（1934/1983）の洞察に見られるように、障害児教育の基本問題である障害のある人にとって文化的社会的な状況をもたらす人権抑圧状況による心理的な課題がある。糸賀（1968）が「人間の日常性を支配しているものは、そして実際にあるものは、相対的価値である。（中略）そして、この世界では、うまれや育ちで毛並みのよいものは、大衆の中できわだって優位に置かれ、その反対に毛並みの良くない者は蔑視と差別の待遇をうける。

うまれつきの障害者は、いつまでたっても頭があがらない。」との指摘や、南雲（2002）が、米国のリハビリテーション心理学において、「第一の心の苦しみ（自分自

身の苦しみ)」に対して障害者がいかに受容するかについて言及すると同時に「第二の心の苦しみ（他人から負わせられる苦しみ）」に対して、障害者が社会に統合されることがいかに大切であるかが言及されているが、日本では、1980年以降、この「第二の心の苦しみ」はすっかり姿を消したと述べているように、日本社会の課題の側面とも言えよう。

障害者の人権に関する課題が、日本社会に根強く残っていることは、例えば、小学校では、児童の状況から特別な支援体制について担任教師が保護者に説明をしても、そのこと自体を保護者が受け容れられないために、必要な指導が子どもに行えないケースがあることが少なくないことと無縁ではないだろう。

こうした国民性・文化的な課題解決の手がかりとして、学校という小社会モデルにおいて共生社会を構築することが、当面の目標になることを行政通知が予測し、そのとおり展開してきていると捉えることができるように思われる。

## 2.2 課題の解決に向けて；安心できる空間の確保 クラス・スクールワイドの取り組み

2.1で示した、個に応じた指導による学級全体の不調和や特別な指導の実施による子どもの心理的なダメージを克服して、個に応じた必要な指導を実施していくための対応について整理したい。

これについては、まず、前掲の湯浅（2016）が示した①教師が、当該の子どもとの親密な関係を構築する姿勢があること。②彼らが安心して生きられる空間を設定すること」に注目したい。教師一人当たりの児童生徒数が、3名を下回ることの多い特別支援学校、特別支援学級では、この2点は必須の要件であるが、児童生徒の障害の状態によっては、確実なコミュニケーションをとることが困難な場合もあり、日々、手探りで関わりをもつようなケースもある。

1対40という対応が求められる通常の学級では、授業の展開と学級全体の規律の維持に加えて、個別の配慮の準備をゆとりをもって行うことには、担当教師に経験と熟練、豊かな資質が求められるものであろう。児童生徒の実態を多層構造で捉えて、全体指導だけでは課題の習得が難しい児童生徒に机間巡視して対応する構えをもち、さらに必要な個別の支援を準備していたとしても、授業の進行上の妨げとなる発言や行動に対して、ゆとりをもって対応できなくなる場合も決して少なくないだろう。



杉本（2017）は、問題が大きくなり、小1プロブレムや学級崩壊に至ったケースの担任が行動面に課題のある児童を、「自分が担当する児童ではない」という思いに至ってしまっている事例を報告している。

湯浅(2016)の示す①の当該の子どもとの親密な関係構築の姿勢には、厳しい現実があったとしても、教職そのものであると覚悟して、どんな児童生徒にも親密な関係構築に向けた姿勢を維持し続けることが必要であろう。②の安心して生きられる空間には、①の親密な関係作りにおいて、どれだけ受容的にかかわるか、誤った指導観によって、本人を受容しないターゲット・コーチングを行わないように留意し、同様の姿勢を学級の児童生徒が保てる指導力を発揮することが求められる。

方法論としては、関戸ら(2011)のクラスワイドソーシャルスキルトレーニング(CWSST)などは、参考になる実践例といえるが、一般の教師が実施するには、一定の研修や専門家による支援が必要なものといえるだろう。湯浅(2016)は、インクルージョンの視点からの提言であるが、前掲の齋藤・藤井(2009)の報告にあるSAMも教室の中での隔離状態を克服する観点で同様の問題意識をもち「協同学習」「ピア・チュータリング」などの指導方略を取り上げている。

おりしも、日本の学習指導要領の改訂において、育成を目指す資質・能力として「学びに向かう力、人間性等を涵養すること」が示された。学習指導要領の解説には、この能力に含まれるものとして「多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力」などがあげられている。この視点は、通常の学級の教育に限定されるものではなく、特別支援学校の教育にも求められている。

藤原(2015)は、20年近くにわたる知的障害特別支援学校での授業作りに関する研究を通じて「子ども同士の協同的な学習機会であることが、豊かな教育成果を生み出す」と述べ、一面的な実態把握に基づく学習活動の限定や個別の指導ではなく、児童生徒同士の集団による学びを体験させる重要性を強調している。今回の改訂が示す方向が、支援を要する児童生徒だけでなく、学校で学ぶ全ての児童生徒の学びの充実、ひいては将来の社会において「共生社会」の実現に寄与することが願われるものである。

### 2.3 課題の解決に向けて；自己選択の保証による自尊感情を保った特別な指導の実施

2. 2では、通常の学級での学習に必要な支援をうける前提としての環境づくりについて考察したが、前項でも取り上げた関戸（2011）でもあるように、クラスワイドな支援を経た上で、個別の支援を行うことで課題の解決に至ることから、必要な支援・学習に至るための配慮について整理したい。

牧口（1936）は、障害のある子どもの教育の問題を解決する原理として、支援を要する本人の自覚・目標意識と教師が考える学習目標の一致の重要性を指摘している。障害のある子どもが、自己の課題を認識し、特別な指導を受け容れるには、自尊感情を担保しながら、他の児童生徒と少し異なる学習の必要があることを理解する必要がある。

キャロル・グレイ（2008）は、発達障害の子どもが自己肯定感を高くもつことの重要性を示し、自己肯定感が、対人関係における落ち込むような失敗を乗り越えられる糧となるものとし、自己認知を助ける有用な資源としてカウフマンらの（1999）「強い自分になる方法—心のちからを育てよう」などを紹介している。カウフマンら（1999）は、自尊心と自己選択の関係を強調しており、発達障害の子どもの指導場面で基本とされる、禁止の言葉かけを避けることはもちろん、その上で次にとる行動を選択させる関わりは、大切にしたい観点である。

協同学習の手法でも、ジェイコブスら（2002）は、クラスで価値として協同を進めるための一定の約束事を作るが、それは、肯定的な表現で「他の人が話している間は話をしてはいけない」ではなく、「他の人が話している間、私はその人の話に耳を傾けます」という表現を使うなど、「規則」ではなく「約束事」を用いている。

実際に、通級指導教室での指導において、多様な自己認知の課題が実践され、自尊感情を高める取組みが重ねられている。その中で、「契約書」や「約束」、あるいは「リクエスト」という自発性・自己選択性を生かした実践例も見られている。

このような知見を通常の学級の指導などにおいて共有し、単にアセスメント結果からこのような学習が必要であるというアプローチではなく、自己選択が保証され、集団の中で、評価を受けながら学ぶ条件を整えることが重要であろう。

### 3. 就学状況の推移から

#### 3. 1 学校種別ごとの児童生徒数の増加状況

表1に、特別支援教育初年度である2007年と2017年の義務教育段階における特

別支援教育対象児童生徒数を示した。

小中学生総数は、この10年で約100万人減少している中で、特別支援学校は、実数比で1.23倍児童生徒総数に対する構成比において1.35倍という増加を示し、特別支援学級は、実数比で2.08倍、構成比で2.27倍、通級による指導では、実数で2.41倍、構成比で2.64倍と、大幅な増加を示している。

表1 特別支援教育を受けている児童生徒数（義務教育段階）

上段：人数 下段：当年度構成比(%)

年	2007年	2017年	増減比 2017/2007
児童生徒総数	10,815,272人	9,874,138人	<b>0.91</b>
	100%	100%	-
a 特別支援学校在学者	58,285人	71,802人	<b>1.23</b>
	0.5%	0.7%	<b>1.35</b>
b 特別支援学級在籍者	113,377人	235,487人	<b>2.08</b>
	1.0%	2.4%	<b>2.27</b>
c 通級による指導を受けている者	45,236人	108,946人	<b>2.41</b>
	0.4%	1.1%	<b>2.64</b>
特別支援教育を受けている児童生徒数 a + b + c	216,898人	416,235人	<b>1.92</b>
	2.0%	4.2%	<b>2.10</b>
*参考 d 通常の学級在籍者で個別の指導計画を作成している児童生徒数（特別支援学級在籍者・通級による指導を受けている者を除く）	データなし	251,764人	
		2.5%	
*参考 特別支援教育を受けている児童生徒数 a + b + c + d		667,999人	
		6.8%	

\*文部科学省特別支援教育資料（平成19年、平成29年）より一部改。2007年は、(6)幼児児童生徒の就学状況

この10年間の増加により、教室不足や教員増に対応する専門性の育成の課題に直面している。

表1は、義務教育全体の中での状況に触れる観点で、高等部に関するデータは含まれていないのだが、特別支援学校全体の実情としては、表2のと通りの増加を示している。

特別支援学校は、幼稚部・高等部を含めると、この10年で約3万4千人増、1.31倍となり、学級数として6931学級の増加があった。この間、122校が設置されているが、教室の整備が増加に追いつかず、2016年10月の調査では全国で3430教室が不足しており、増加数の約半分が特別教室の転用やカーテン等で簡易的に教室を区切っ

て必要な教室数を確保している実態がある。

まして、増加率が2倍超の特別支援学級や通級による指導の環境の確保は、10年かけて増えたとはいっても、全体の小中学校の統廃合が進む中で、施設の確保はもちろん、教員の確保については、質量ともに大きな課題に直面している。

特別支援学級・学校における児童生徒の増加は、特別な教育措置に対する認知が高まり、児童生徒が必要とする指導を受けられる環境を積極的に選択する保護者が増えてきたといえよう。

表2 2007年から2016年における特別支援学校数、学校設置基準学級数、在籍幼児児童生徒数の変化

年	学校数	学級数	在籍幼児児童生徒数(人)				
			計	幼稚部	小学部	中学部	高等部
2007	1,013	28,788	108,173	1,653	33,411	24,874	48,235
2016	1,135	35,719	141,944	1,440	41,107	30,695	68,702
増減	122	6,931	33,771	-213	7,696	5,821	20,467

文部科学省特別支援教育資料平成19年、同29年

一方、通級による指導の増加は、通常の学級に在籍する児童生徒にも必要な特別な指導があることについての認識の広がりがあり、実際に特別な指導を受ける児童生徒が増えている状況を示している。

表3 発達障害の有病率（「DSM-5」より）

病名	ASD	ADHD	限局性学習障害
有病率	1%	5%	5～15%

文部科学省の調査によれば、担任の解答から著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は、2002年の調査で6.3%、2012年の調査では6.5%である。DSM-5が示す有病率は、表3のとおりであるが、上記の割合の全ての児童生徒が通級による指導対象にならなかったとしても、現状の1.1%で収まらず、今後も増える可能性は十分にあると思われ、指導場所の整備、指導者の確保については、一層、充実が求められる

状況であるといえよう。

表1に参考で示したが、特別支援教育資料には、「特別支援教育体制整備状況調査」の一環として個別の指導計画の作成数が把握されていて、同作成数より特別支援学級及び通級による指導の児童生徒数を差し引くことで、通常の学級において個別の指導計画を作成して指導している児童・生徒数を概数ではあるが求めることができる。その数を含めると、日本の特別支援教育の対象者の割合は、およそ6.8%とすることができると考えられる。

柘植（2013）は、前掲の文部科学省の教師の意識調査による通常の学級で支援を要する児童生徒の割合が6.5%とされていることから、特別支援学校等の児童生徒数にこの数を加えて対象者を9.21%（通級指導対象者をダブルカウントと断っている）と考えることを示して、特別支援教育の主な場が、小中学校の通常の学級となったとする時代の変化を強調した。この2018年の特別支援教育資料のデータからは、5年前に柘植が対象者として示した数に、実際に指導計画が作成され組織的に実施されている数が近づいてきたといえよう。国立特別支援教育総合研究所（2015）の資料では、諸外国の状況について、表4のように示している。

表4 諸外国における特別支援教育対象者（全体）の割合

国名	オーストラリア (NSW)	中国	フィンランド	フランス	ドイツ	イタリア	日本	ノルウェー	韓国	スウェーデン	イギリス	アメリカ
%	12.3	0.3	30.7	2.5	5.5	2.6	3.1	8.5	1.0	1.4	16.7	10.6

国立特別支援教育総合研究所ジャーナル 第4号 2015年3月「諸外国の状況調査」より一部改

同資料では、「3%以下のグループは、障害への対応が中心であり、10%前後からは学習困難への対応が加わると考えられる。とりわけ、イギリスやフィンランドの例は、学習の躓きにまで支援の対象を広げていると考えられる。」と解説を加えている。この記事から4年後の日本の特別支援教育は、この数年の取組みにより比較的重度の障害対応から、通常の学級の学習困難への対応が徐々に整備されてきている段階に入っているといえよう。ちなみに、イギリスの数値は、DSM-5による限局性学習

障害の有病率をカバーしたものであり、通常の教育に携わる教師は、この割合を念頭において、学習の評価に取り組むことが求められよう。

この状況は、局長通知のイの観点において、各地域の教育委員会の指導の元、各学校の通常の学級における特別支援教育が着実に推進されてきている状況を示すものといえよう。

2017年に小中学校学習指導要領が、2018年に高等学校学習指導要領が改訂され、特別支援教育に関する内容は種々盛り込まれた。とりわけ各教科の指導計画作成上の配慮事項に、障害のある児童生徒の学習困難に応じた指導を計画的・組織的に行うように示すとともに、指導要領の各教科の解説において、各教科の内容に応じた困難とその対応について具体的な例示が示された。これは、特別支援の対応が、一部の教師によるものではなく、全ての学校の全ての教師が身に付けるべき段階であることを、当局が示しているものであり、各学校における特別支援教育の一層の推進が求められている状況といえよう。

### 3. 2 特別支援学校就学基準該当者の通常の学校への就学状況

国連「障害者の権利条約」が求めるインクルーシブ教育システムに関連した観点として、表5に、通常の学級に在籍する特別支援学校就学基準該当者数の10年間の比較を示した。

表5 通常の学級に在籍する特別支援学校就学基準該当者数

年		2007	2017
小学校	総数	-	15,386人
	特別支援学級	-	13,943人
	通常の学級	1759人	1,443人
	うち通級による指導を受けている者	-	202人
中学校	総数	-	5,214人
	特別支援学級	-	4,543人
	通常の学級	583人	671人
	うち通級による指導を受けている者	-	49人
通常の学級 小中計		2342人	2114人
上記の数/(上記の数+表1の特別支援学校在籍者)		3.86%	2.86%

文部科学省特別支援教育資料より作成

2007年：第1部 6 就学状況(3)認定就学者数—推移及び小・中学校別—

2017年：第1部 6 就学状況(3)2 公立小・中学校における学校教育法施行令第22条の3に該当する者の数

特別支援学校就学基準該当者の特別支援学級・通常の学級在籍者の推移は、

データが2012年からとなるが表6のとおりである。

表6 特別支援学校就学基準該当者の特別支援学級・通常の学級在籍者の推移

年	計		小学校		中学校	
	特別支援学級	通常の学級	特別支援学級	通常の学級	特別支援学級	通常の学級
2012	17861	2236	13046	1518	4815	718
2013	16111	2133	11824	1500	4287	633
2014	17293	2265	12423	1504	4870	761
2015	18290	2097	13027	1418	5263	679
2016	17646	2390	13098	1574	4548	816
2017	18486	2114	13943	1443	4543	671

（文部科学省特別支援教育資料（平成24年から平成29年））より作成

結果としては、「局長通知」に見られるように、日本ではインクルージョン体制を求めなかったことから、通常の学級在籍者は、小中学校合わせて2千数百人程度ではほぼ横ばいとなっている。

地域の学校への通学に当たる特別支援学級在籍者・通常の学級の在籍者についても、16000～18000人程度で漸増という状況である。

特別支援学校在籍者と通常の学級在籍者を合わせた数における通常の学級在籍者の割合は、10年間で数値的には1ポイントの減少であるが、就学基準該当者としては、約3割の減少となっている。つまり、権利条約に示される「地域の教育システム」への就学より、局長通知アの観点である「適切な指導及び必要な支援」が選択され、基本的には、同基準に該当する場合は特別支援学校に就学している状況となっている。

### 3. 3 就学相談（区市町村教育支援委員会等の調査・審議対象）数の状況

就学に関連して、もう一点示しておきたい項目として、就学相談件数の推移を挙げておきたい。就学相談とは、6歳の段階で区市町村教育委員会が作成する法定の学齢簿登載となっている幼児のうち、障害の状態を見極めて、特別な教育措置の対象とされるかどうかを検討するものである。

表7 小学校・特別支援学校就学予定者（新第1学年）として、市区町村教育支援委員会等において、学校教育法施行令第22条の3に該当すると判断された者の指定された就学先等

（参考：平成24年度以降の状況）

（平成29年文部科学省特別支援教育資料より）

	公立特別支援学校への就学を指定	公立小学校への就学を指定
平成24年度	5,954人（72.0%）	2,293人（27.7%）
平成25年度	6,190人（73.2%）	2,230人（26.4%）
平成26年度	6,341人（73.3%）	2,274人（26.3%）
平成27年度	6,646人（65.8%）	3,420人（33.8%）
平成28年度	6,704人（68.2%）	3,079人（31.3%）
平成29年度	7,192人（70.0%）	3,055人（29.7%）

表7は、2012（平成24）年以降の特別支援学校の就学基準に該当すると判断されたケースについての状況である。これによると、過去6年間、特別支援学校の就学基準に該当するケースの約3割が公立小学校に就学するという状況が継続している。この数には、特別支援学級対象者が含まれており、通常の学級在籍者数の推移から見ると、小学校へ就学者の漸増は、地域の学校への就学と共に必要な教育を選択しているといえる。特に注目したいのは、その相談の総数である。

表8は、2009年から2017年までの推移をまとめものである。

表8 小学校・特別支援学校就学予定者（新第1学年）として市町村就学指導委員会等の調査・審議対象となった者の数（人）の推移

年	調査・審議対象総数	就学基準該当	就学基準非該当	非該当の割合
2009	37480	9035	28445	75.9%
2010	37055	8713	28342	76.5%
2011	34008	7744	26264	77.2%
2012	37085	8273	28812	77.7%
2013	39208	8453	30755	78.4%
2014	42352	8651	33701	79.6%
2015	44883	10106	34777	77.5%



2016	50982	9836	41146	80.7%
2017	54146	10281	43865	81.0%

文部科学省「特別支援教育資料」平成21年から29年より作成

これによると、調査・審議対象数が、年を追うごとに増加し、特別支援教育への理解の高まりが表れている。その一方で、就学基準非該当となるケースの割合も漸増しており、結果的に特別支援学校就学対象とはならないが、保護者及び幼稚園・保育園関係者が、小学校就学に当たって、なんらかの支援の必要性を感じるケースが増えていることがうかがわれる。

発達障害の増加については、宮本（2015）は、「いろいろな要因を背景とした見かけ上の増加」「認知数の増加」としている。前掲のDSM-5におけるASD等の有病率や文部科学省の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」結果の割合からすると、就学相談対象者数が6万人超となる可能性もあり、各自治体における適切な調査・審議及び相談支援体制の充実・強化がもとめられているといえよう。

特別支援教育のセンター的機能の観点から、区市町村の就学相談体制に、特別支援学校はこれまでも多くの人的支援を行ってきているが、今後ますます特別支援学校の教師には、従来の発達診断や相談支援にかかわる能力に加え、就学先が通常の学級である場合の個別の教育支援計画や個別の指導計画作成の参考資料となるものを提供できるだけの専門性が一層求められることが考えられる。

#### 4 おわりに 教職の特性 専門性の問題

文部科学省（2017）は、通常の学級の担任の身に付けたい力として「発達障害も含めた様々な障害に関する知識を深めるとともに、児童等のつまずきや困難な状況等の背景を正しく把握できるようになることで、適切な指導や必要な支援につなげていく力を身に付けることが期待されています。」としている。

本稿2、3を通じて、これからの教師は、児童生徒の心情への理解を一層深める必要があり、とりわけ自尊感情を守る視点で職をかけて児童生徒との関係構築に努めることが求められることも把握された。大学の教員養成課程においては、限られた時間と資源の場の中で、この状況に備えた人材を輩出する努力が求められる。

特別支援に関する多様な知識や指導法について、養成課程では学びきれないものを職につきながら学んでいく姿勢を身につけることは、重要な視点であるが、近年の教師の専門性に関する議論において、これから多様な方法論を学ぶに当たって重要な観点を示したドナルド・ショーン（2001）が紹介するトルストイの「授業に関する原理」の一説をあげておきたい。

それは、「最も良い教師というものは生徒を悩ませているものが何であるかをいつでも詳しく説明できる人だろう。これらの説明が、考えられる限りの方法的知識と新しい方法を考え出す能力とを、そしてとりわけ一つの方法に盲目的に固執するのではなく、あらゆる方法が一面的であるという信念、および生徒が陥る可能性のあるあらゆる困難にとっても最適の方法は一つのメソッドではなく、アートであり才能なのだ」という信念を、教師に与えるのである。

・・・どの教師も、生徒の理解におけるあらゆる不備を、生徒の欠点としてではなく、教師自身の教授の欠点としてみることによって、新たなメソッドを発見する能力を自分自身の中に開発していくよう努めなければならない・・・」

これは、ショーンが、従来の技術的合理性では解決できない問題に対応するこれからの専門家像として「行為の中の省察」をする「反省的実践家」という概念を導く一例として取り上げたものである。

成長発達する子どもを対象とした営みである教育は、そもそも他の専門職のように技術を固定化することが困難であったことは、トルストイのことばから把握されることであろう。3.2, 3.3の考察で触れた、学校現場が示している方向性には、多様な実態に応じるための教師に求められる力の有り様を投影しているように感じられる。

2019年度から教職課程を履修する学生には、特別支援教育に関する科目の履修が必修となり、今後すべての教師が、特別支援教育の専門家を目指す社会に一層傾斜していく。児童生徒の心の声に耳を傾けることと、児童生徒が多様であることへの理解、そしてトルストイのいう「メソッドではなく、アートであり才能なのだ」という信念を、教師に与える」ことを重視した教師養成が求められるであろう。

## 引用・参考文献

阿部利彦、2017、「小学校における特別支援教育に関する研究通常学級のユニバー

サルデザインに焦点をあてて”、特別支援教育の到達点と可能性2001～2016年：学術研究からの論考、柘植雅義ら、金剛出版、14頁。

糸賀一雄、1968、福祉の思想、NHK出版、57頁。

太田俊己・藤原義博、2015、新訂知的障害教育総論、放送大学教育振興会、223頁。

カウフマンら、2005、強い自分になる方法—心のちからを育てよう、筑摩書房  
海津亜希子、（サイト未記載），“MIMがなぜ生まれたのか”、多層指導モデル  
MIM [http://forum.nise.go.jp/mim/?page\\_id=28](http://forum.nise.go.jp/mim/?page_id=28)（2018-10-18アクセス）

キャロル・グレイ、2008、発達障害といじめ—“いじめに立ち向かう”10の解決策、クリエイツかもがわ

国立特別支援教育総合研究所企画部調査・国際担当・国別調査班、2015、“諸外国における障害のある子どもの教育”、国立特別支援教育総合研究所ジャーナル、第4号、64頁。

小貫悟ら、2010、通常学級での特別支援教育のスタンダード、東京書籍、68頁。

齊藤由美子・藤井茂樹、2009、“米国における教育のシステムチェンジの試み～カリフォルニア州ラベンズウッドシティ学校区における「学校全体で取り組むモデル（School-wide Application Model: SAM）」の実践～”、世界の特別支援教育、23、57-59頁。

ジェイコブスら、2002、先生のためのアイデアブック—協同学習の基本原則とテクニック、日本協同教育学会、14頁。

司城紀代美、2013、“通常の学級における発達障害の子どもへの支援に関する研究動向—「多様な学習者」による教室での「相互作用」という視点から—”、国立特別支援総合研究所研究紀要、第40巻、99頁。

杉本久吉・杉本信代、2017、“小学校の通常の学級における特別支援教育の課題と教師の専門性について—学年進級時の担任交代で解決を図った指導・対応事例を通して—”、教育学論集（創価大学教育学部・教職大学院）、第71号

関戸英紀、2017、“小中学校における校内支援体制の構築クラスワイドな支援から個別支援へ”、柘植雅義ら、特別支援教育の到達点と可能性2001～2016年：学術研究からの論考、金剛出版、76頁。

関戸英紀・安田知枝子、2011、“通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す

児童に対する支援—クラスワイドな支援から個別支援へ—”、特殊教育学研究、49(2)、145-156頁。

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（答申）、2005

中央教育審議会初等中等教育分科会、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）、2012

柘植雅義、2013、特別支援教育、中央公論新社、25-26頁。

柘植雅義ら、2016、全国の特色ある30校の実践事例集、ジアース教育新社、118頁、127頁。

ドナルド・ショーン 佐藤学訳、2001、専門家の知恵反省的実践家は行為しながら考える、ゆみる出版、113-114頁。

南雲直二、2002、社会受容[障害受容の本質]、荘道社、34頁。

日本精神神経学会、DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル、医学書院、2014

藤野博、2017、“社会性とコミュニケーションの支援自閉スペクトラム症の児童生徒の問題を中心に”、同上、67頁他。

牧口常三郎、1934/1983、牧口常三郎全集第6巻創価教育学体系（下）、第三文明社、346-347頁。

宮本信也、2015、“発達障害は増えているのかASDを中心に”、発達障害白書2016年版、日本発達障害連盟編、明石書店、23頁。

文部科学省高等学校学習指導要領（平成30年告示）

文部科学省小学校学習指導要領（平成29年告示）

文部科学省中学校学習指導要領（平成29年告示）

文部科学省、2017、発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン、33頁。

文部科学省、2018、小学校学習指導要領解説総則編、東洋館出版社、38頁。

文部科学省、特別支援教育資料（平成19年度）、2007

文部科学省、特別支援教育資料（平成29年度）、2017

文部科学省研究協力者会議、21世紀の特殊教育の在り方について、2001

文部科学省研究協力者会議、今後の特別支援教育の在り方、2003

文部科学省初等中等教育局長、特別支援教育の推進について（通知）、2007

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について、

2012

文部科学省大臣官房文教施設企画部助成課長、特別支援学校における教室不足の解消について(通知)、2017

湯浅恭正、2006、“発達支援における教師の役割に関する一考察—特別ニーズ教育実践を視座として—”、大阪市立教育大学教育学論集、第32号

米澤好史、2018、“発達障害と愛着障害”、発達障害白書 2019年版、明石書店、62頁。

## 保育者が一斉保育で選択した主活動の際に見られた 子どもの姿に関する実証的研究

戸田大樹（創価大学）・荒木由紀子（幼保連携型認定こども園せんだん幼稚園）  
岸 正寿（生田ひまわり幼稚園）・舘 秀典（東京福祉大学）

### 1. 問題と目的

近年、待機児童問題に伴う保育者の大量養成が進んでいるが、それに伴う保育者の質の低下が問題視されている。保育界においては保育の質の担保を意図し、幼稚園教育要領（文部科学省，2017）や保育所保育指針（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・厚生労働省・内閣府，2017）を同時に改定した。このような大きな動向の中で、保育者養成校（以下、養成校とする）には質の高い保育者の養成という責務が課せられている。

ここでいう保育者の質について、大宮（2006）はプロセスの質（保育実践そのもの。子どもと保育者の相互作用。環境構成、等）、条件の質（クラスの子どもの人数、大人と子どもの比率、保育者の経験年数・学歴・研修、等）、労働環境の質（給与、仕事への満足度、運営への参加、ストレス等）の3点を挙げている。養成校においては、保育者志望学生の保育実践の向上を図ることにより、保育の質の向上に貢献しなければならない。

保育者の保育実践における質の向上に関し、保育者養成課程研究会（2017）は養成校のカリキュラム「保育内容の指導法」到達目標3に「指導案の構造を理解し、具体的な保育を想定した指導案を作成することができる」と記している。このように、保育者志望学生は養成校時代から具体的な保育指導案が構成可能な力量が求められている。具体的な保育指導案の要素として、ねらいや内容の設定も重要であるが、自らが一斉保育の際に設定した主活動の際に見られるであろう子どもの姿を予想する力量も重要である。

なぜなら、広瀬（2006）は学生が指導案にまとめるべき予想される幼児の活動に着目し、実習前の学生は子どもの姿を想起すること自体に困難が伴うと述べているからである。一斉保育とは「同年代の子どもたちに同じことを、同じ方法で行うこと

によって、保育者が身につけて欲しいと願うことを子どもたちが効率よく身につけ、また指導の平等につながるという保育者の指導上の利点から発想される保育が一斉保育である。ここには、一人ひとりの子どもに応じた育ちを支えるという視点が欠如している。

しかし指導の効率という保育者中心の保育観からではなく、活動形態という側面からとらえると、一斉保育はいっしょに行う活動形態ということになる。保育理念としての一斉保育ということばと保育形態としての一斉保育ということばが混同されることによって、自由保育との対比で用いられてきた経緯がある」（田代，2015，p.112）。

ベテラン保育者であれば、一斉保育でねらいに即した活動を選択して指導案を作成した上で子どもを見守ったり、適切な言葉かけをするなど、個々に適した援助が可能である。また、保育者として子ども集団全体の視点も重要だが、まず目の前の子どもの具体的な姿を個別に想像することも重要である。この具体的な姿とは、保育者のねらいが達成されていて望ましいと捉えられる姿、またはその逆の姿で保育者の援助がより必要だと捉えられる姿（例えば、食べ残しをする子どももいるなど）を含む（戸田，2018）。

しかし、日々、保育者が指導案にまとめている予想される子どもの姿の記述は、保育者のねらいが達成されていて望ましいと捉えられる子どもの姿が大半である。これは、豊かな保育経験年数に支えられた保育者による省略版のまとめであると考えられる。ベテラン保育者に比べて保育経験が浅い保育者志望学生は、援助がより必要だと捉えられる姿まで事前に予想していない場合、柔軟に子どもに対応することが困難である。

したがって、養成校では学生に対して確かな実践知を教授するためには、登園から降園までに見られるであろう子ども姿を具体的にイメージできる力量を育成することが重要である。ここでの実践知とは、「学問的理論や知識の単なる適用ではない、個別具体的な状況で発揮され更新される実践者独自の暗黙の知識や思考様式，方略の総体」と定義される（砂上・秋田・増田・箕輪・中坪・安見，2012，p.252）。

戸田（2018）によれば、現職保育者の実践知を明らかにすることを意図し、保育経験年数を要因として保育者が一斉保育で選択する主活動の実態を実証的に明らかにしている。分析の結果、5年以上保育者及び5年未満保育者が乳幼児に選択した

主活動は、遊び（運動・音楽・造形を含む）や基本的な生活習慣（食・眠等）、散歩行事、その他に分類されたことを報告している。また、その際に見られた0歳児に対してねらいが達成されていて望ましいと捉えられる姿、またはその逆の姿で保育者の援助がより必要だと捉えられる子どもの姿を報告している。

このように、0から5歳の乳幼児を対象とし、保育者のねらいのもとに選択された主活動の際において、そこで見られた子どもの望ましい姿に関する研究は少ない。とりわけ、保育者の援助がより必要な子どもの姿が示された研究は皆無である。よって、研究課題として現職保育者の保育のねらいに基づいた主活動の時に見られた「望ましい子どもの姿」に加え、「より援助が必要な子どもの姿」の実態を明らかにすることは、養成校における保育者志望学生に対する実践力指導の改善に寄与するための基礎的資料を得るうえで意義深い。

本研究では、今後の養成校における保育・教育実習事前事後指導の改善に寄与するための基礎的資料を得ることを目的とし、戸田（2018）では十分に言及することができなかった、保育経験年数を要因として保育者が一斉活動を選択する主活動の際にみられた子どもの姿を実証的に明らかにする。その際、保育経験5年以上の保育者によって主活動において「より援助が必要な子どもの姿」がどのように捉えられているのかに着目して分析を行う。

なお、保育経験5年以上の保育者は、5年以上保育者とする。ここで保育者の保育経験を5年と設定したのは、保育教諭養成課程研究会（2016）が悩みを抱えつつ幼稚園教員としての力量が育つには、3年から5年かかること報告しているからである。

## 2. 研究方法

### 目的

保育経験年数を要因として保育者が一斉保育で選択した主活動の際の子どもの姿を実証的に明らかにする。具体的には、5年以上保育者のねらいのもとに選択された主活動の時に見られた「望ましい子どもの姿及びより援助が必要な子どもの姿」の実態を明らかにすることを目的とする。

### 調査対象

保育者 51名（男性 2名、女性 49名）



## 調査期間

2017年12月～2018年3月

## 手続き

幼稚園や保育所に調査協力を依頼し、質問紙による調査を実施した。

## 調査内容

フェイスシート：性別、年齢、住まい、所属、取得済の資格・免許、の6項目である。

## 質問紙

問は「あなたは実際に保育者になって、一斉保育の際にどのような「ねらい」のもと「活動」を選択して実践しましたか。また、実践中に見られた子どもの姿（望ましい姿や気になる子どもの姿）を最大3つ全て記入して下さい。」である。この問については、0歳児から5歳児の場合実際に担当した年齢の乳幼児に対してのみ回答を求めた。

## 倫理的配慮

本研究は、創価大学・人を対象とする研究倫理委員会の承認を得て行った。調査対象者には、研究の意義、目的、研究への参加は任意であること、匿名性の保持の方法について文書で説明し、同意書の提出をもって調査協力への同意とした。

## 3. 結果と考察

本研究では、保育経験年数を要因として5年以上保育者が立案して実際に実践した一斉保育における「ねらい」と「活動」、実践中に見られた「望ましい姿」及び「より援助が必要な姿」を自由記述によって明らかにした。具体的には、保育経験35年以上の元園長と大学教員2名によって子どもの姿を分析した。子どもの姿にアンダーラインを引いている箇所は、「より援助が必要な子どもの姿」を指している（表1から6参照）。

結果、5年以上保育者が0歳児から5歳児に対して主活動を選択した際のねらい、「望ましい姿及びより援助が必要な姿」が明らかになった。以下、本研究では、特に5年以上保育者のねらいのもとに選択された主活動に見られた「より援助が必要な子どもの姿」の実態に着目する。「より援助が必要な子どもの姿」の記述は、0歳児3件、1歳児4件、2歳児12件、3歳児20件、4歳児12件、5歳児19件であったこ

とが認められた。よって、5年以上保育者は主活動の際、ねらいが達成されている望ましい子ども姿に加え、より援助が必要な子ども姿が見られることを認識している。

5年以上保育者がねらいのもとに一斉保育を実施した活動の場合において、「望ましい子ども姿」は0歳から5歳児を対象に「ルールを理解して楽しく遊べるようになった」等、保育者のねらいが達成されている姿の記述が多く見られた。一方で、「より援助が必要な子どもの姿」は3歳児のしっぽとりで「しっぽを取られ泣き出す」、4歳児のちぎり絵で「なかなか決められず、戸惑い作り出せない」、5歳児のなわとびで「座り込んでやらない」など、援助がより求められる姿の記述が3歳から5歳児に多く見られた。

この結果から、保育経験を積んだ5年以上保育者の実践の最中にも「より援助が必要な子どもの姿」は確かに存在することが明らかである。子どもの姿の実態は個々の発達の個人差など、様々な要因が関係しているため千差万別だと考えられる。しかし、経験豊富な保育者であったとしても、一斉保育中に少なからず「より援助が必要な子どもの姿」が見られると考えられる。

ここで重要なのは、保育実践中に「より援助が必要な子どもの姿」が見られたとしても、保育者が焦らず柔軟に対応することが可能な力量を備えていることである。そのためには、保育者志望学生は現職保育者になるまでに、「より援助が必要な子どもの姿」も想像できる力量を獲得しておくことが重要である。

先にも述べたが、保育経験5年以上の熟達保育者であれば、一斉保育でねらいに即した活動を選択して指導案を作成し、そこで見られる子どもの「望ましい子どもの姿」及び「より援助が必要な子どもの姿」に対し、個々及び集団に適した援助が可能である。

しかし、保育経験が少ない学生がこのような援助を可能にするためには、保育場面に応じて目の前の子どもの姿を具体的に想像するための学習を積むことが重要である。本研究で得られた結果は、養成校における保育者志望学生に対する実践力指導の改善に寄与するだろう。また、日々、保育者がまとめる「予想される子どもの姿」の記述は、保育経験年数に支えられた省略版のまとめである根拠を裏付ける基礎的資料でもある。養成校はこの点も踏まえ、保育士志望学生に対する指導案構想の指導改善に努める必要があるだろう。

表1 5年以上保育者の0歳児に対するねらいと活動、子どもの姿について（N21）

ねらい	活動	子どもの姿
子どもたちが快適に過ごし、新しい環境に慣れる。	スキンシップをする	特定の保育者と関わる中で、安心感と信頼関係を築く。
一人ひとりの発達状況に合った全身運動が十分にできるようにする。	一人ひとりの発育・発達に応じた運動遊び	朽枝台や階段での登り降りを楽しむ。
様々な食材に慣れ、食感を楽しみながら咀嚼する力をつける。	手掴み食べや食具を使って食べる	食材を手で触る。口へ運ぶ。
絵本を楽しむ。	読み聞かせ	同じ言葉の繰り返しを読むと、身体を動かしたりする。
音楽に合わせて楽しむ。	リトミック	先生が楽しむ姿を見て、一緒にやろうとする。
保育者とのふれあい遊びを通して全身運動を楽しむ。	歌にあわせて身体を揺らす	歌にあわせて、マラカスやタンバリンなど音の出るおもちゃをたたいたり、身体を揺らしたりして楽しむ。保育者と触れ合うことで声を出して笑ったり、関わることを楽しむ。
絵本の世界や言葉の繰り返し、リズムを楽しむ。	読み聞かせ「がたんごとんがたんごとん」	「がた、ごと」といいながら身体を自然に動かす子もいる。読み終わると「もっと」と繰り返し読むことをせがむ子も多い。
繰り返しの言葉を楽しむ。	読み聞かせ「だるまさんが」	おやつ準備の間、手洗いを済ませた子はすいすい座って静かに見る。だるまさんがという言葉のリズミカルに読んでもらうと喜んでみている。
楽しんで絵本を見る。	読み聞かせ「いないいないばあ」	いろいろな動物が出てくると「ワンワン、ニャーニャー」と泣きまねをする。お話しと一緒にいないいないばあをやる。次のページが待ちきれず、絵本をめくろうとしてよってくる。
季節の移り変わりを感じる。	散歩に行き自然に触れる。	落ち葉を拾う。吹きだつた枯葉を踏んで音に喜ぶ。カラスラリを食べられると思って欲しがる。
絵本を見て楽しむ。	読み聞かせ「いないいないばあ」	保育者の周りに座っている子「あー」と声を出す子、ニコニコと手をたたきながら見られる。他に興味を持ち絵本を見ない子もいる。
ハンカチ遊びをする。	読み聞かせ「いないいないばあ」「おかおのかくれんぼ」	保育者の「いないいないばあ」の声に合わせて「ばあ」と声を出しハンカチを顔から外し楽しむ姿が見られる。
自然に触れ、保育者の言葉かけを通して言葉を育んでいく。	散歩	戸外に出るとうれしそうに声を出したり「クック」という子もいる。絵本を見ながら「こんにちは」の言葉に合わせてお辞儀をする姿が見られる。
友達と共感しながら自然に触れ季節を感じる。	散歩	落ち葉を拾い集める。大人が間に入り友達同士落ち葉を手に取り笑いあう。歩きたくないと泣き出す子。みんながいるところに関心を持たず一人だけ先に歩いてしまう。
心地よく過ごせる環境をつくる。	眠る・食べる	生活の中で「眠る」「食べる」ことが規則正しく十分に保障されると、気持ちが安定し、探索活動への意欲にもつながる。
「あった」「みつけた」が伝わるよるこび。	ポットンおとし、いないいないばあ	[自分⇄人⇄対象]の3者関係が成立し、穴おとしであそんでいて、手からポットンと箱の中におちると「ウウッ！」などと声を出して大人の反応をみる。
自然を楽しむ。	散歩	外の空気に触れて楽しむ。
体を動かすことを楽しみ、心と体の発達を促す。	ビデオを見ながら保育士と一緒に体操をする	初めは保育士の動きに身をまかせている様子だが、少しずつ顔の表情も変わり、楽しさを感じているお子様もいます。
保育者との楽しいやりとりを通して発語への意欲をもつ。	読みきかせ「いないいないばあ」	優しい語りかけの中で、言葉をかけられる心地良さを味わっている。喃語や片言を受け止めたり返したりしてもらいながら、発したり、模倣しようとする。
スキンシップを楽しむ。	ベビーマッサージ「ふれあいリラックス体操」「ブラッシング体操」	気持ち良い、心地よいことがわかり、愛着関係が深まる。優しくふれられたり、話しかけられることで安定する。
甘えや喜びなど自己表現を受け止めてもらい豊かな感情をはぐくむ。	歌「だっこして、ぎゅっとして」	歌にあわせて、保育者とのコミュニケーションを楽しんでいる。

「アジア教育文化ジャーナル」第1号（2019年3月）

表2 5年以上保育者の1歳児に対するねらいと活動、子どもの姿について(N26)

ねらい	活動	子どもの姿
保育者に励まされながら、自分のことを自分でしようとする。	衣服の着脱や手洗い	衣服の着脱や手洗いを自分でしようとする。
生活の見通しを持ちながら、進んで行動しようとする。	イラストや絵本・紙芝居を使つての説明	保育者に子どもから尋ねる。
絵本を楽しむ。	読み聞かせ	動物や人物などが分かりやすいものを読むと、言葉を言ってみたり、表情が変わったり、楽しむ姿があった。登場人物と同じ表情を見せたりする。
指先を使う活動。	紐通し	保護者の援助も必要だが、自分でやってみようとする姿もある。集中して行う姿もある。
指先を使った遊びを楽しむ。	ボタン、紐とおし	つまむ、穴に入れる、引っ張る。
指先の使い方を知り、着脱に興味をもつ。	ボタン遊び	つまむ、穴に入れる、引っ張る。
保護者や友達とのやり取りを楽しむ。	ままごと	「どうぞ」「ありがとう」などの言葉のやり取りをする。言葉が出ない子は手を差し出す、うなづくなどの動作をする。
イメージを膨らませのびのびと表現活動をする。	リトミック	音楽に合わせてたたいたり、ピョンピョン飛び跳ねたり、ごろごろと転がったりする。曲に合わせてようとせず、自由に走り回る子もいる。
先生の話聞いて絵本の世界を楽しむ。	大型絵本の読み聞かせ	ページをめくるたびに声を出したり、保育者の声かけに答える。
季節の歌にあわせ手遊びを楽しむ。	「どんぐりころころ」 「大きな栗の木下で」	保育者のマネをして手を動かす。ところどころ発声して曲に合わせてしようとする。手をたたいてリズムに乗る。身体を揺らす。
動物に興味を持つ。	動物に関する絵本やペープサート	絵本やペープサートに興味を持ち喜ぶ姿が見られる。
おままごと遊びを楽しみながら野菜の名称に親しむ。	・お料理ごっこ ・ままごと遊び	おもちゃの野菜をお皿に載せたり、あーんばく人形に食べさせる姿が見られる。
遊びを楽しみながら盛り物に興味を持ち名称を知る。	乗り物ごっこ	車のおもちゃを動かしたり、重ねたりして遊ぶ姿がみられた。保育者のマネをして「ピーポー」「かんかん」などの言葉が出ていた。「かして」「いいよ」などのやり取りが多く見られた。
社会性を育む。友達と手をつないで歩く楽しさを味わう。秋の自然にふれる。	散歩に出かける	「お散歩に行くよ」というと月齢の高い子は声を掛け合つて手をつなぎ持つ。保育者のサポートが必要な子もいるが子供同士手をつなぎ、お互いのペースを意識しながら保育者の後ろについていく。途中落ちていたどんぐりを見つけると喜んでどんぐり拾いを楽しむ。
絵本を通して想像を膨らませ友達を共感しあう。	読み聞かせ「ねないこだれだ」	期待を膨らませ絵本を見る隣の友達をたたく子。おしゃべりする子。歩き出す子。お化けが出てくる場面で目を隠す子。「キャー」といいながらわくわくして友達と目を合わせあう子。
「おんなじ」がうれしい、「いっしょ」が楽しい。	おままごと	Aちゃん おままごとのスカートをはき、カバンをもち、おかいものごっこ。それをみてBちゃん Cちゃんも格好をして「いってきまーす!」「○○ちゃんもー!」とおかいものがスタートした。
ことばと表象。	読み聞かせ「みんなでんしゃ」・「つみつみでんしゃ」	喃語や音声から「マンマ」「ワンワン」→「ワンワンいたねえ」「はっぱあったね」と言葉にして応答的にやりとりする。身近な動物と、繰り返しのお話により、言葉を習得する。
自然の中でよく歩く。	散歩	歩けることの喜び、転びながらも又歩きます。
身の回りへの興味・関心を育む。	おままごと	回りにいる年上のお子様の遊ぶ様子を見て、まねる行動をとり始めた。最初は、お皿やスプーン、くだものなど単独で手につかみ感触を楽しんだり、投げたりの行動から、お皿に物をのせて運ぶなどもできるようになりました。
食育を育む。	お給食を自分で食べさせる	スプーンやフォークをにぎる事はできても、なかなか上手に使えない時もありますが、食べてみたい物、気に入った物などは素手でつかみ、上手に口へ運ぶと、とても満足気な表情をみせます。ご飯だけ、スープだけと偏りはあっても自分でできたという自信はとてついているようで、保育者が口へ運ぶよりもたくさん食べられるように感じます。
歌を歌いながら手を動かして楽しみ、脳や体の発達を促す。	手遊び歌	最初はジーッと保育士を見つめているだけだが、興味深くじっくり見ている様子。手を少し真似て動かしている子もいる。
色の名前を知る。	ペープサート♪どんな色がすき	歌に合わせて、手拍子したり身体を揺して一緒に歌う。
絵本の世界を楽しむ。	読み聞かせ「ばばんのぼん」	ばばんのぼんのセリフに合わせて、手をたたく。リズム通りには手をたたけないが、やっているつもりになって、手をたたく事を楽しんでいた。
絵本を楽しむ。	絵本「じゃあ じゃあ びり びり」読み聞かせ	ぶーぶーぶーぶー わんわんわんわん じゃあじゃあじゃあ 等々保育者の真似をしたり、同じ動きをする。
絵本の世界を楽しむ。	絵本「もこ もこ もこ」読み聞かせ	「もこ」「によき」「もこもこもこ」「によきによきによき」「ぼく」等々絵本の動きに合わせて、指さしたり発声したりする。
歌にあわせてふれあいを楽しむ。	手遊び「ぐーたち」	友だちや保育者と触れ合い、こそばされたり、タッチをしたりして 喜んでいる。

表3 5年以上保育者の2歳児に対するねらいと活動、子どもの姿について(N27)

ねらい	活動	子どもの姿
保育者の援助を徐々に減らし、できることを増やす。	着脱トレーニング	自分でやりたいという意欲があり、「自分で」の気持ちが強くなる。
ごっこ遊びを通し、他児との関わりを楽しむ。	追いかっこ・ままごと	人形を赤ちゃんに見立てる。お皿に野菜や果物の玩具をのせて保育者に手渡す。
手先を使った遊びを取り入れる。	紐通し・パズル	イスに座り、集中して取り組む。出来ない時は、保育者に訴える。
手先の巧緻性を養う。色や形の識別。	紐通し	回を重ねる毎に早く紐に通すことが出来るようになった。保護者が指定した色や形を自分で見つけられるようになった。長くなるとみんな大喜びだった。
自然を感じる。	散歩	植物等、木になる自然に触れてみる。五感を使って楽しむ。
絵本の世界を楽しむ。	絵本の読み聞かせ	絵本に興味をもつ。一緒に声を出す。真剣に集中して見たり、聞いたりしている。
指先を使う活動。	洗濯ばさみ	保護者のまねをしながらか、洗濯ばさみをつなげたり、動物に見立てたりして楽しむ。
言葉に興味をもつ。	絵本	絵本の言葉を口ずさむ、自分から言おうとする。
保護者や友達と一緒に遊ぶことを楽しむ。	ままごと	「かして」「いいよ」などの言葉のやり取りを楽しむ。友達や先生と共感する。
言葉に興味をもつ。	読み聞かせ(繰り返す言葉のあるもの)	絵本の言葉を覚える。自分で言おうとする。
クッキングを楽しみながら食べることへの喜びや楽しさを感じる。	クッキー作り	クッキーの生地の感触を楽しむ。できた形を友達と見せあったりしながら、言葉のやり取りをする。保育者の話を良く聞いて、行動する。
節分の行事に参加し、季節感を味わう。	豆まき	自分でつくったお面をかぶり、元気に豆まきをする。事前に絵本などで、豆まきについて多少理解する。鬼に対して恐怖心を強く持つ子もいる。
素材の面白さに気付く。	新聞おんせん	指先を使って新聞紙のびりびりを楽しんでいた。新聞紙を上から降らせたりしていた。お友達と協力して新聞紙のびりびりを楽しんでいた。
カラーボールを使いいろいろな色を知る。	カラーボールを使って遊ぶ(保育者がいった色のボールをかがにいれる)	ボールを転がしたり、重ねたり楽しむ姿が見られた。保育者が「言った色をかごに入れてね」と伝えるとうれしそうに持ってくる姿が見られた。まだ色が分からない子がいた。
両手の指先を使い小さな穴に紐を通す。	紐通し	お友達がやっているのを観察する。話をする。一生懸命ひもを穴に入れようと頑張る。
正しいはさみの持ち方を知る。	一つ切り	はさみを逆に持つ。上手に切れて喜ぶ。
鬼ごっこをして見つける楽しみ、見つけてもらう楽しさを感じる。	かくれんぼ	「もういいかい」と言いつつ、隠れている友達の方を見る。見つけてもらうのを待ちきれず出てきてしまう。鬼になりたいと希望する子が多い。
季節の手遊びを楽しむ。	「グーチーパー」	焼き芋の手遊びと一緒にのりのりで楽しむ。最後のジャンケンを夢中にやる子。参加せずじーっと見る子。
変化する素材に働きかけながら外遊びを楽しむ。	砂遊び	シャベルや器を持ってきて、ケーキやご飯など思い思いに作る。作ったものを見せに来る子。「どうぞ」とご馳走してくれる子。葉っぱや石、実を拾ってきて飾る子。座り込んだまま遊べない子。ひとりてふらふら歩き回る子。大人が一緒だと遊べる子。
「いっしょにみよう」。	絵本	AくんとBくんが絵本を取り合う。保育者が「Bくんもみたかったんだよね」と寄り添う声かけを繰り返すと、Aくんもその言葉を聞き入れ、「ごめんね」といい、「いっしょに見よう」とゆずった。
散歩先で身体を動かして遊ぶ。	散歩	到着した場所で走ったり、ボール、鉄棒などで遊ぶことを楽しむ。
秋の季節を知り、自然に親しむ。	紅葉など落ち葉やどんぐり、木の実を拾いながら散歩する	お子様一人ひとりの好きな落ち葉やどんぐりを拾ってバケツに入れたり、ポケットいっぱいにして、どんぐりや木の実はとても興味をもち、喜んで拾っている。
色の名前を知る・覚える。	ペーパーサート♪ どんな色がすき	知っている色がでてくると、色の名前を答える。
絵本の世界を楽しむ。	読みきかせ 「ばばんのぼん」	「ばばんのぼん」の手拍子のリズムを覚え、セリフに合わせて手をたたく。
好きなものになって表現することを楽しむ。 ・保育者や友達と一緒に同じことを楽しむ。	好きなお話しに出てくる言葉のやり取りを楽しむ 「おおきなかぶ」	簡単な言葉を繰り返し言ったり、身体を動かして役になりきったりする。友だちや保育者とイメージを膨らませている。
絵本を楽しむ。	読みきかせ 「だるまさんが」	ぷしゅー びろーん ぷー と身振り手振り、言葉をまねて楽しんでいる。
簡単なごっこ遊びを楽しむ中で保育者や友だちと言葉のやり取りを楽しむ。	おいしゃさんごっこ	「おねつをはかりましょう」「ピッドしますよ」「どこが痛いですか?」「ひやしましょう」等々やり取りをしながらイメージを膨らませている。

「アジア教育文化ジャーナル」第1号（2019年3月）

表4 5年以上保育者の3歳児に対するねらいと活動、子どもの姿について（N37）

ねらい	活動	子どもの姿
生活の流れを知り、簡単な身の回りのことをしようとする意欲を持つ。	イラストを使つての説明	時々、保育者に「これどうやるの？」等の質問をしながら身支度をする。
ハサミやのりを使って、自分で作る楽しさを知る。	・お絵描き・シール貼り ・塗り絵・折り紙	ハサミやのりを上手に使い、製作物を作る。
歌ったり、手遊びをする楽しさを味わう。	リズム遊び	保育者と共に音楽に合わせて体を動かす。保育者が行う手遊びを真似る。
遊びにルールがあることを知る。	イス取りゲーム	音楽が止まると自分でイスを見つけ着席できたことに安心する。遊ぶ中でルールが存在することに気づく。 <u>座れなかったことが嫌で大泣きする。</u>
友だちとの関わりを広げる。	ふれあい遊び	普段一人遊びが多い子や、仲良しの子以外の子とも楽しそうに関わる姿が見られる。
友だちとの関わりを広げる。	自己紹介ゲーム	友達の名前を覚え呼ぶ姿が見られるようになった。
正しい書き順を知り、丁寧に取り組み、達成感を感じる。	文字	鉛筆の持ち方が違う子がいる。早く終わらせたい気持ちで雑に書く子がいる。どの字がきれいに書けたか友達と見せ合っている。
濡れた土に触れる。思ったものに触れる楽しさに気づく。	どろんこ遊び	自分で何かを作る楽しさを知る。水を増やしたり、道具を使って遊ぶ。
どろんこ遊びを踏まえて年度を創る楽しさを知る。	小麦粉粘土	身近なもので粘土を作り、友達と話をしながら楽しむ。作ったものが形となり喜ぶ。
話に興味を持ち、楽しむ。	エプロンシアター 「大きなかぶ」	「うんとこしょ、どっこいしょ」の繰り返しを楽しむ。一緒にかぶを引っ張る動きを真似する。立ち歩きかぶを触ろうとする。かぶが抜けると拍手をしたり、友達とハイタッチをして喜ぶ。
じゃんけんで遊ぶ楽しさを知る。	室内ゲーム 「じゃんけん列車」	長くなるにつれ、楽しくなる。 <u>勝ち負けが分からず、保育者に聞く。先頭になりたくて、負けて泣く。</u> 楽しくなって、走り転ぶ。自分の先頭の子がじゃんけんで勝つように応援する。
クリスマス会を楽しみに感じる。季節を味わう。	製作クリスマス帽子 「トナカイ」	作り方が分からず、訴える。トナカイの顔を思い思いに描く。クリスマス帽子をかぶり、子ども同士で見せ合う。
手先の巧緻性を養う。	切り紙遊び	指先が使えず、紙を握って持ち、引っぱって破る姿もあった。貼るのはやらないという子もいた。 <u>のりの量、加減が分からず、多すぎてべたべたになってしまう子もいた。</u>
目で見て、手で触れたものを描く。	指定画	カタツムリに興味津々だった。カタツムリを手のひらにのせたが嫌がる子はいなかった。実際に目にして触れてから書いたので書きやすかった様子。
砂や水、泥などの感触を楽しむ。	水、砂場遊び	裸足で泥の中に入っていけず、嫌がっていた子も回を重ねるにつれて、少しずつ参加することが出来た。泥の感触を楽しみ、手先、お腹まで塗って喜んでる子もいた。
イメージを形にして楽しむ。指先の巧緻性を育む。	粘土遊び	感触を楽しむ。出来たものを保育者に見せ、認めてもらい喜びを感じる。友達作品に興味をもち、真似てみようとする。
身体をのびのび動かして遊ぶ。	戸外遊び	自分の好きな遊びを思いきり楽しむ。友達と順番に使う等のルールを知る。仲間と遊ぶ楽しさを感じる。
季節の行事に親しむ。	七夕飾り製作、飾りつけ	製作を楽しむ。糊やハサミ等の扱い方を知る。自分の飾りが、飾られる喜びを感じる。
一つ一つ話を理解し、活動を楽しむ。	折り紙	一つ一つの折り方を聞きながら自分で折り進めていき、真似ることを楽しみながら、完成を楽しみにする。
ルールのある遊びを楽しむ。	しっぽとりゲーム	保育者のルールを聞き、ルールを理解する。 <u>ルールが分かっていない子がいた場合は個々に対応する。</u>
友達と共通の遊びを楽しむ。	泥んこ遊び	一人遊び。友達や保護者と一緒に山作りをする。
文字や数字に興味をもつ。	郵便やさんごっこ	絵や書ける文字を書き自分なりのはがきを作って楽しむ。郵便やさんの仕事や文字、数字に興味をもちごっこ遊びを通して挨拶や言葉のやり取りを楽しむ。
ルールのある遊びを楽しむ。	・いすとりゲーム・しっぽとり ・フルーツバスケット	保育者の説明を良く聞き、ルールを理解する。 <u>理解が難しい子には個別に対応し、ゲームに参加できるよう援助する。</u>
身近な自然を見たり、触れたりしながら秋の訪れを感じる。	園外保育（散歩、自由散策）	公園で虫取りや花の種取りをする。葉の色や木の実などから秋の訪れを感じる。身近な自然物を使用し、工作を楽しむ。
ストーリー性のあるお話を楽しもう。	紙芝居「おおきなかぶ」	子ども自身が登場する人物や動物と一緒に楽しくかぶを引っ張る動作をしながら掛け声をする「うんとこしょどっこいしょ」。こんな大きなかぶ抜けるのかなという表情がみられる。抜けたときは「やったー」とうれしそうに顔が見られた。
自分でつくったおもちゃでみんなとあそぶことを楽しむ。	ストローロケット作り	3歳児はロケットの色塗りを保育者やお姉さんに手伝ってもらい、自分で作ったロケットをうれしそうに遊ぶ姿がみられた。
紙芝居の世界を楽しみながらその意義を習得する。	読み聞かせ	見たままの感想を口走る。実際どう行動するかをイメージし、お友達や先生と確認しあう。きちんとその方途を言葉で表現する。
秋の自然に触れ季節の移り変わりを感じる。	園外保育で見つけて拾ってきたものを使いアクセサリ、こま、マラカスを作る	隣のお友達を見ながらまねをして製作する。集中して製作に取り組む。一つの種類の1個目をすぐに完成させ、2個目を作る。完成したマラカスをふって、音を鳴らし喜ぶ。
合図に合わせて空いているフープに入る、フープを2〜3本ずつ減らしていく。	フープとり	ゲーム感覚を喜んで遊ぶ。最後の一人になると宣言する。合図に傾聴しつつこのフープに行こうか見ている。一つのフープに二人入ってしまうとジャンケンで決めるが、負けると悔しがる。
ルールのある遊びを知り友達と楽しむ。	しっぽとりゲーム	夢中になって友達の尻尾を追いかける。 <u>取られないように尻尾を押さえて逃げ</u> 。すぐに取られてしまう。
ルールのある遊びを友達と一緒に楽しむ。	猫とねずみのしっぽとり	期待する子。不安な子。ルールが分からず何となく走り出す子。転んでしまう子。追いかけるのが嫌で猫ばかりやる。しっぽを取られ泣き出す子。何回かゲームをすると理解し楽しめるようになる。
クリスマス製作を楽しむ。	絵の具を使う、紙に色を塗る	製作工程を静かに聴く。友達と話し、聞かない。どのようにするか想像する、友達と一緒に決める。
絵本の世界を楽しむ。	読み聞かせ 「おたんじょうびおめでとー」	手遊びの後、集中する。保育者の質問に答える。ケーキを食べるマネをする。友達や先生にあげる手ぶりを示す。
楽器に興味を持つ。	カスタネット、鈴を初めて使う	カスタネット、すずの使い方を聞く。 <u>楽しくてふざける子がいる。</u> 保育者と一緒にリズムをとる。楽しくお友達とたたく。
新聞紙を使って想像力を養い身近なもので楽しむ。	新聞紙ビリビリ	おもいっきりビリビリと細かく切ることができ、アクセサリを作ってみたり、穴を空けて服を作ってみたり、うもれてみたり。
色の名前を知る。	ペープサート♪どんな色がすき	知っている色が出てくると、色の名前を答える。赤色→レッド、青色→ブルーなど英語で答える子どももいた。出てきたクレヨンの色と同じ糸を身の回りで探す。「○○ちゃんの洋服と一緒に！」など。
絵本の世界を楽しむ。	読み聞かせ「ばばんのぼん」	「ばばんのぼん」の手拍子のリズムをすぐに覚え、セリフに合わせて手をたたく。絵本に出てきたパンの名前を答える。どんな味のパンかイメージを膨らませる。

表5 5年以上保育者の4歳児に対するねらいと活動、子どもの姿について（N20）

ねらい	活動	子どもの姿
ルール遊びを通し、友だち同士の関係を築く。	・おにごっこ・ドッジボール ・氷おに	保育者や他児と一緒に楽しむ。遊ぶ。
身の回りのことを一人でできるようになる。	・布団を畳む・衣服の着脱 ・歯磨き・うがい	保育者に「やって」と訴える子どもも居るが、一人で、おおむねすることができる。
絵本の世界を楽しむ。	「てぶくろ」の読み聞かせ	集中して聞いている。立ったりする子。注意する子。「ぎゅっとしてー」と、てぶくろの内容と同化しようとする。しばらくしてから、またおしくらまんじゅうしたいと言ってきた。
友達とイメージを共有し、作品づくりを楽しむ。	作品展の共同制作	絵の具やりの等の素材の感触を楽しみ、友達とそれを共有する。自分の役割を見つけ、友だちと力を合わせようとする。作業に飽き、室内を立ち歩く。
絵本に親しみ、製作活動につなげる。	読み聞かせ 「からすのパン屋さん」	絵本に興味を示し、その後の製作遊びでも本を見ながら粘土で創作していた。
風を感じる。自然について興味を持つ。寒い中でも体を動かす。	・紙皿プーメラン・傘袋ロケット ・風揚げ（ビニールにたこ糸）	子ども自らが選択して自由に作ったものを土山から投げたり走ったりして遊んだ。
シャボン玉を自分で作り楽しむ。	シャボン玉遊び	なかなか膨らまず、紙コップにぶくぶくとし、別の遊びを見つける。友達と膨らませ合い、笑い合う。
新聞を使って、様々な遊びを楽しむ。	新聞遊び	じゃんけんをして負けたら折って楽しむ。新聞紙を友達とつなげて線路を作る。思い切りちぎって散らかした後、片づけをする。
正月遊びを楽しむ ルールを守って遊ぶ。	かるた取り	初めはルールが守れずにトラブルも多かったが、回を兼ねるうちにルールを守って遊べるようになった。
ルールを守って遊ぶ。じゃんけんを知る。	蛇鬼	じゃんけんの勝敗をわかっていない子。勝ったら進む、負けたら列に戻るといふ蛇鬼のルールが理解できない子がいた。じゃんけんは、この活動以外にも毎日繰り返した。回を重ねるうちに、ルールを理解して楽しく遊べるようになった。
紙芝居の世界を楽しむ。	紙芝居・読み聞かせ	集中して話をさく。話の内容を理解し、紙芝居終了後、友達同士で感想を話す。絵に興味をもつ。
達成感を味わう。指先の巧緻性を育む。	折り紙	見て真似る事の得意・不得意の差がある（個別で対応が必要）。出来上りの喜びを感じる。
色彩を楽しむ。	絵の具遊び	筆の使い方を知りながら、クレヨンなどとは違う感触を楽しんだり、色彩を楽しむ。
イメージを膨らませて活動する。	ちぎり絵をしよう	テーマ「動物」「乗り物」自分で作りたいものを決め、色や形などイメージを膨らませて作っていた。なかなか決められず、戸惑い作り出せない子もいる。
約束やルールを守り仲良く遊ぶ。	ルールのある遊び	譲ったり、譲れないこともある。ジャンケンの勝ち負けが分かる。
文字や言葉への興味を深める。	・しりとり ・なぞなぞ 連想ゲームなどの言葉遊び	自分の知っている言葉を発表する。答えるだけでなく、自分から問題を出そうとする子もいる。
交通ルールを守り、二列歩行ができる。	散歩	列が乱れる。間が合ってしまう。信号、標識に興味をもつ。守ろうとする。
絵本を楽しみ想像を膨らませる。	読み聞かせ 「なつみはなんにでもなれる」	問いかけに対して自分の考えを話す。友達と相談する。実際に内容のポーズを取る。
ルールを守り、フルーツバスケットを楽しむ。	フルーツバスケット	友達と一緒にルールの確認をする。友達を応援する。思い通りにならなくて泣く。
ごっこ遊びや遊びのルールを知る。	かくれんぼ	鬼は1～10まで数えられる子が多く、かくれる子供たちは自分がかくれる場所を選んで工夫してかくることができる。

「アジア教育文化ジャーナル」第1号（2019年3月）

表6 5年以上保育者の5歳児に対するねらいと活動、子どもの姿について（N28）

ねらい	活動	子どもの姿
就学へ向けて行動する力を持つ。	・朝の支度 衣服の着脱 ・集中して紙芝居を観る ・文字を覚える。	自分のロッカーから衣服を取り出し、着脱をする。保育者に聞きながら、ロッカーやカバン、壁、絵本に書かれている文字を読む。
積極的に遊びを見つけ、友だち同士で遊ぶ。	・鬼ごっこ・サッカー ・ドッジボール・コマ ・木登り・大縄	友だちを誘い、ルール遊びやごっこ遊びをする。トラブルとなることもあるが、保育者が仲立ちをし、話し合うことができる。他児同士で解決できる事もある。
友だちと協力して一つのものを作る。	展覧会（共同作品・ゆうえんち作り）	役割分担を決め、声をかけ合って取り組む子どもがいる。自分がやりたいと主張を強く訴えぶつかりあう子どもがいる。何をやるのか分からず、手持ちぶさたになり別の遊びをし始める子どもがいる。
ひらがなに関心を持つ。	文字の練習	興味を持ちいろんな言葉を探して発表したり、紙に書いたりする子どもがいる。ひらがながまだあまり書けず、どのように書くのか聞いて確認する子どもがいる。沢山書くことを面倒がり、1〜3個書きで満足する子もいる。
交差とびの方法を知り挑戦しようとする。	なわとび（交差とび）	何度も挑戦する子もいる。飛ぶ寸前で交差をやめてしまい、上手くできていない子もいる。飛べた喜びを感じ伝えにくる子もいる。難しいと感じ座りこみやらない子。
様々な道具や用具の使い方を知る。	作品展に向けての作品作り（ダンボールや牛乳パックをテープ等で組み立てる）	積極的に道具や用具を使おうとする。自分でやってみてうまくいかない時は、まず直そうとしたり、友だちの手を借りる。
友だちと協力して作り上げる喜びを味わう。	作品展に向けての作品づくり（自分たちで役割を決めて進める）	進んで友だちや自分の役割を決める子もいる。「ぼくがやる」と役割分担でトラブルになり活動が進まない。二人一組で協力して組み立て、出来上がった物を保育者に見せに来る。（出来た！！と大きな声）
文字と言葉の遊び。	言葉集めゲーム（チーム対抗）	友達と協力して案を出し合っていた。他のチームの答えを見る子もいた。
地域の清掃活動に参加する。	清掃	海にはいろいろなごみがある事に気づく。ごみを分別することを知る。
絵本の世界を楽しみ、作って表現する。	読み聞かせ「ボカボカホテル」	友達と話す。スリッパやリスの折り方が分からず保護者に訴える。折り紙をちぎって張り、クラスで一つの気を作るときに、リーダーシップをとる子、ほとんど参加せず見ている子もいる。
作って遊ぶ楽しさを知る。	製作 けん玉づくり	作り方が分からず保育者に訴える。ボールが紙コップに入らず、すぐに飽きてしまう子、入るまで粘り強く続ける子もいる。子ども同士で見せ合う。遊ぶのに夢中で保育者の話を聞かない。
・端午の節句を祝う。 ・手先の巧緻性を養う。 ・みんなで一つのものを作り上げるという充実感を味わう。	こいのぼり製作	意見を出し合って一つに決める際、なかなか譲ってあげることができなかった。完成した時は、鯉のぼりの歌を歌って喜んでた。
植物の生長に興味関心をもつ。	ミニトマト苗植え	「おいしくなってるね」と姉に声をかけていた。肥料の土のにおい、ミミズを発見したことで、普通の土との違いを発見していた。実りを楽しみにし、水揚げ当番をがんばった。
文字への興味、ルールの大切さを知る。	カルタ遊び	競争心をもって取り組む。ルールを守って遊ぶ。文字の知識量によって取れる枚数が大幅に違ってしまふ。
イメージを膨らませて創造する。	自由製作	自分なりのイメージを形にして楽しむ。なかなかイメージがもてず活動に取り掛かれない子もいる。仲間の姿をみて、真似てみたり試行錯誤する。
協力して活動を進める。	グループで自由製作	グループでの話し合いとなり、発信する子、そうでない子と別れる。その中でも話を子ども達で進め、完成を目指し協力する。時には、思いが通らず、言い合い等にもなるが、グループなので他の子が間に入り、互いの思いを聞いて、良い方法を探す様子もあった。
自分で色を作る楽しさを知る。	絵の具で色作り、グラデーション	色作りでは、自分で作るなかで試行錯誤して作り、出来た喜びを感じたり、筆のチューブの使い方等も知っていく。グラデーションでは、色の変化に驚いたり、発見する楽しさを知ることができる。
達成感や満足感を味わう。	マラソン大会	各自で目標を持って日々練習に取り組む。保育者や友達の励ましにより、頑張って完走することができる子もいる。
正月遊びを楽しみながら文字や数への理解を深める。	カルタ大会	友達同士、競争心を持ち大会に参加する。トーナメント表をつくる。目標を持って繰り返し挑戦する。
数や物の数え方に興味関心をもつ。	お店屋さんごっこ	財布やお金を作ったり廃品などを利用し、友達と相談・協力しながら品物を作ったりする。店員、客になったりしてお金や品物のやり取りをする。
びよんびよん蛙を工夫して作り楽しんで遊ぶ。	製作 びよんびよん蛙	用具を正しく使おうとする。用具の使い方を確認する。イメージ通りに作れず、最初から作り直す。
友達と協力して取り組む。	お遊戯会	歌や踊りを覚える。クラス全員で一つのものを作り上げる（団結）。
季節の作品作り。	制作活動	画用紙、絵の具、折り紙、はさみ、のりなどを使って季節の作品作りに取り組む。
元気一杯身体を動かす。	マット・跳び箱・平均台	マット→前転（ころころ）。跳び箱→二段。平均台→両手を広げてまっすぐ歩く。かにさん歩き。
小学校に向けて字を覚える。	ひらがなドリルをする	保育者と鉛筆の持ち方を確認する。難しく書けなくて悔しがる、友達に聞く。保育者と一緒に書きかたを学ぶ。綺麗に書いて時間までに終わらない。
父母に感謝の手紙を書く。	父母に手紙を書く	どのように書くか想像する。書けない字を保育者のホワイトボードに書いてもらう。友達のアドバイスを聞く。
最後の遠足を楽しく過ごす、社会のルールを身につける。	卒園遠足「上野動物園」電車行動	電車に乗る時の約束を保育者と確認する。友達と一緒に確認する。興奮して大声で話す。グループから離れて歩く。動物を集中してみる。お弁当の中身を見て「おいしそうだね」などと話す。自分たちで行きたいところを決める。
手先を使ってはさみやのりを使い工夫して製作する。	凧の製作	はさみやのり、ペン、折り紙など、上手に使いこなせる子が多く、自分なりに材料などを工夫して作っている。



#### 4. 今後の課題

養成校では学生に確かな実践知を教授するため、登園から降園までに見られるであろう子どもの姿には「より援助が必要な姿」も含め、具体的に子どもの姿をイメージすることが可能となる指導をすることが重要である。今後の課題は、実習前学生と実習後学生が捉えている子どもの「望ましい子どもの姿」及び「より援助が必要な子どもの姿」を5年以上保育者と比較し、その差異を埋めるための指導法を検討することである。

#### 引用・参考文献

広瀬健一郎（2006）大学における保育短期指導計画作成の教授法 活動提案型指導案の立案指導（小特集 保育者養成実践研究）、文化女子大学室蘭短期大学研究紀要、29、23-45。

保育者養成課程研究会（2017）平成28年度幼稚園教諭の養成課程のモデルカリキュラムの開発に向けた調査研究－幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える－、[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youchien/1385790.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1385790.htm) 2018年10月15日アクセス。

厚生労働省（2017）保育所保育指針、フレーベル館

文部科学省（2017）幼稚園教育要領、フレーベル館

文部科学省・厚生労働省・内閣府（2017）幼保連携型認定こども園教育・保育要領、フレーベル館

大宮勇雄（2006）保育の質を高める、ひとなる書房

砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫（2012）幼稚園の片付けにおける実践知－戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較－、発達心理学研究、23(3)、252-263。

高濱裕子（2001）保育者としての成長プロセス、風間書房

田代和美「保育方法・形態」（森上史郎・柏女霊峰（編）（2015）保育用語辞典 ミネルヴァ書房、p112。

戸田大樹（2015）「保育科学生の実習における課題に関する研究－言葉かけの問題を中心として－」、茶屋四郎次郎記念学会誌、(5)、125-134。

戸田大樹（2018）保育者が一斉保育で選択する主活動の実態に関する実証的研究、

「アジア教育文化ジャーナル」第1号（2019年3月）

創価大学教育学論集（70）、125-135。

# 調査報告

## 青海省チベット族自治州の教育

### — 奥地の少数民族教育の現在 —

武 小燕（名古屋経営短期大学・子ども学科）

#### ゴロク州に向かう

「中国全土の30の少数民族自治州のなかで、最も標高が高く気候が悪く環境が厳しく、経済的・社会的発展が遅れていて、一つの民族が占める割合が最も多い。」——これは青海省ゴロク・チベット族自治州（以下、ゴロク州と略す）の政府ホームページに書かれた紹介である。少数民族地域の学校教育の現状を調べるために、2017年9月に筆者はゴロク州を訪ねた。

ゴロク州は北海道よりやや小さく7.6万km<sup>2</sup>の広さで、住民約19万人のうち92%はチベット族である。平均標高は4,200メートル以上、酸素は地上の60%程度しかない。近くにある雄大な山々のアムネマチン山脈はチベット族の四大聖地の一つであり、その最高峰は6,282メートルほどである。州全域は黄河・揚子江・瀾滄江の源流という三江源自然保護区の一部である。

朝8時ごろ車で青海省省都の西寧から出発し、山を登ったり平坦な高原を走ったりして徐々に高度が上がる。じわじわと頭痛となった高山反応を我慢しながら、道沿いの雄大な風景を眺めていた。夕焼けに染められたような色を呈する丹霞地形、延々と続く山々と大地に押しかけているような雲、のんびりと草を食べている羊やヤクの群れ、点々と現れた遊牧民の鮮やかなテントなど、故郷の中原地域とはまったく異なる景色が続いた。土砂崩れによる道路の一時封鎖解除を待ったこともあり、19時ごろようやく目的地の大武鎮に到着した。大武鎮はゴロク州の州政府とゴロク州マチン県の県政府の所在地であり、平坦な高原地のど真ん中にある。開発を進めている

ためか、建設工事があちらこちらに見られる。大武鎮の面積は 15 km<sup>2</sup> で人口は 3.3 万人しかない。建物の約半分はさまざまな公的施設と飲食店であり、人々が昔から暮らしを営んでいる町というよりは集合所の印象が強かった。



羊の群れ



ゴロク州の雪山



山に飾られた文字と絵



土砂崩れによる交通制限



大武鎮の一角

## 陽気な小学校

到着日の翌日は早朝から大武鎮にある民族小学校の A 校に出かけた。A 校は 1959 年に設立された初の公立小学校であり、今複数ある町の小学校のなかで一番の人気校だそうである。学校に入ると、広々としたキャンパスが広がる。東側はきれいに舗装された運動場であり、西側は白を基調とする教室や事務室の入った建物である。建物の天井が高く、廊下の壁に中国の各民族の紹介、青海省やゴロク州の紹介、中国の伝統文化や著名人物の豆知識などの看板が掲げられている。こうした景色は中国の多くの学校でみられるが、ここでは多民族教育と青海出身の人物に関する紹介の内容が特に多い。



A校のキャンパス



教室棟の廊下

教務主任の紹介によれば、2017年9月現在は在校生963人、正規教員42人であり、児童の7割と教員の8割がチベット族である。クラスは計20で、学年ごとに3つまたは4つある。そのなかに全国共通のカリキュラムのみを設ける「普通クラス」とそれにチベット語を加えた「民族クラス」がある。普通クラスには漢民族の子ども、民族クラスにはチベット族の子どもが中心だが、クラスの配属は民族によるのではなく、保護者の希望に応じて振り分けられる。チベット族住民が多いため、民族クラスの数が多く、普通クラスは学年ごとに1つしかない。

筆者の希望とA校の時間割に基づき、A校では朝の会、算数・国語・英語の授業及び授業間の体操の時間を見学させてもらった。中国では小学校から教科担任制であるため、それぞれの担当教員が異なっていた。

朝の会は4年生1組で見学した。この日は月曜日で前日はちょうど教師の日であったため、今日のテーマは「先生への恩返し」であった。担任はチベット族の30代の女性である。「感謝の心をもつことが大事なことだ。私たちは先生に親に活仏に感謝すべきだよ」と先生は言う。恩返しするためにどうしたらよいかについて数名の子どもに発表させた。発言の多くは「ちゃんと勉強して、よい成績で恩返しをする」という内容であった。先生や親の期待に応じてよく勉学し立派な人間になることが期待されている。

数学の授業は5年生のクラスを見学した。担当は漢族の50代の男性である。教室に28名の児童しかおらず、非常に広くて明るい教室である。今日のテーマは小数の掛け算であった。先生は買い物の例を用いて、教室に設置してあるプロジェクターなどのデジタル教具を活用しながら分かりやすく授業を展開した。子どもたちの意欲

も非常に高かった。10年前に故郷の農村を調査した際には、教室の壁に穴が開いているほどぼろぼろな環境だったため、今はこんな奥地の学校でデジタル教具まで整備されて活用されていることに驚きを覚えた。



「先生への恩返し」をテーマとする朝の会 デジタル教具を活かした算数の授業

国語の授業は1年生のクラスを見学した。教室は5年生の教室と変わらない広さだが、子どもがびっしり入っている。数えてみたら73人もいた。なぜこんなに差があるのかと後に聞いたところ、高学年に上がるにつれ、教育の質がより高い都市部への転校が増えるため、児童の人数が減ってしまうそうだ。一方、ゴロク州のような僻地の教員募集にはなかなか人が集まらないため、クラスを分けようとしても教員が足りなくてできないのだということだった。

このクラスの国語の担当者はチベット族の30代の女性で優秀教員と評価されたベテランの先生である。民族服装を身にまとった彼女は自信にあふれ、凛々しい表情に厳しさが漂っている。人数が多い上に、まだ入学してまもない子どもたちのため、教室はすぐにざわついてしまうが、先生は「お手手はどこに置くかな?」「お口は閉じているかな」と注意しながら、「山という字はね、雪山の山だよ。我々が住んでいるところにたくさんの雪山があるでしょ。」と身近なものを使って子どもたちに興味を持たせようとしていた。

授業見学をした私が、後ろから教室を眺めると、何人かのチベット族の子の独特な髪形が目をついた。男の子は髪の一部だけを長く伸ばして編み編みヘアにし、女の子はたくさんの細い編み編みヘアで髪の毛をまとめている。隣に座った男の子を可愛く彼の頭をなでようとしたら、彼は急に振り返って警戒したような目線で私をにらんだ。チベット族では年寄りやえらい僧侶を除き、手で人の頭を撫でてはいけない



と後に分かった。

英語の授業は4年生のクラスを見学した。担当はチベット族の30代の女性である。中国では小学校3年生から英語が必修科目である。チベット語の文法は英語と似ていて、チベット族の子どもは英語の授業が得意だそうだ。授業が始まると、先生はもっぱら英語を話すようになる。彼女は手で教室のいろいろなところを指さして「これは何だ」「それは何だ」と子どもたちに聞く。子どもたちはとても積極的に答えていて、急に教室はにぎやかになった。しばらく練習した後、先生は教科書を出してそこに書かれている表現を子どもに練習させた。先生が用意した紙のサイコロを使ってグループ活動をする。サイコロの各面に英語のフレーズが書かれていて、投げた子が当たった面のフレーズを読んだり質問したりした。授業中は殆ど英語しか使われず、伝わらない時には先生はボディーランゲージや手本で示す。私は英語が苦手な英語の授業には苦しい思い出しかなかったもので、こんなに楽しそうな英語の授業をうらやましく思った。



子どもに質問している国語の授業



サイコロを回す英語の授業

体操の時間は午前の2限後約30分ある。太陽を浴びて体を動かすために全員が運動場に出てラジオ体操をするが、これは中国の殆どの小中高校にある活動だ。ただ、ここではラジオ体操の次にゴーズァンと呼ばれるチベット族の伝統舞踊を踊る。ゴーズァンの音楽はとても明快でリズム感が強く、子どもたちはそれに合わせて手や足を伸ばしたり体を揺らしたり回したりする。みんなの動きはバラバラだが、とても楽しそうであった。

A校のお昼休みは12～15時の3時間ほどで、一度帰宅して昼ご飯と休憩を取って

からまた登校し、午後17時半ごろ一日が終わる。お昼が近づくと、学校の外で子どもを迎える保護者が大勢集まってきた。民族衣装を着ている人が多く、普段あまり見たことのない服装や飾りを眺めながらこの地域ならではの光景を楽しんだ。一方、首を長くして子どもを待つ親の姿はどこでも一緒だなあと考えた。



ゴーズァンを踊る児童たち



正午の迎え

### 山の奥にある女子校

A校訪問の翌日の早朝、マチン県教育局のユラ氏の同行で運転手と三人で山の奥のB校に向かった。ユラ氏はゴロク州出身のチベット人で、青海の大学を卒業後、ガイド、教員、校長などを経験した後、今教育局で教員研修などを担当している。教育局に異動する前に3年間ほど女子校のB校の校長を務めた。このB校を訪問したのもユラ氏の薦めであった。

大武郷から車で約2時間走ったところに、主要道路の横に「女校」（「女子校」という意味）と書かれている石があり、その隣に山奥に伸びる何らの舗装もされていない山道があった。その山道に入って更に20分走ったら、雄大な山の足元に静かに佇んでいる赤い屋根と白い壁の建物が現れた。あまりにも世間と隔たっているためか、修道院かと錯覚してしまう。なぜここで学校を作ったのかをユラ氏に尋ねてみると、ここは三つの遊牧区が交差する地域で境界争いのトラブルがよくあったため、それを改善するために学校の創設者がわざわざ学校の場所をここにしたという。





山の奥地にある B 校



女子校と書かれている石

B 校は 2005 年にチベット人僧侶のジメジャンザンが創設した小中一貫の全寮制学校である。創設当初、ジメジャンザンは地方政府に働きかけ、入学者数が 5 年以内に 200 人を超えたら公営化するという約束を政府から得た。女子教育にあまり積極的ではないチベット族の居住地であるにもかかわらず、わずか 2 年でその目標を達成した。その背景には教育者出身で、かつ男子校の実績をもつジメジャンザンに対する人々の信頼があるとユラ氏は説明してくれた。2007 年から女子校は教育理念、カリキュラム、場所を変えないという三つの条件で徐々に公立校に移行してきた。

学校の教育理念は「女童の教育は母親の教育になり、母親の教育は人類の教育の根本になる」というものであり、全寮制で貧しい遊牧民の娘を中心に女子教育に力を注いでいる。殆どの在校生が交通不便な遊牧地から来ており、登校や帰宅は時間がかかるため、授業は月曜日から次週の木曜日午前中まで実施し、木曜日午後から日曜日までは休みとなっている。訪問した時点で教員は約 40 名、在校生は小学生の 316 人と中学生の 206 人の計 522 人である。クラスは小学部 9 つ、中学部 4 つ、計 13 ある。在校生も教員も 9 割以上がチベット族である。中国では満 6 歳ないし満 7 歳から入学するが、家庭の事情などにより遅れて入学する子が少なくない。ここの教室にも明らかに年齢の違う子どもたちが席を並べている。



学校に掲示された創設当初の工事の様子



3つの言語で女子教育の理念を示す看板



授業中の子どもたち（小学部）



授業中の子どもたち（中学部）

学校は建設された当初は1階建ての長屋であったが、公立校に移行してからは、3、4階建ての教室や宿舎が立てられるようになり、近代的な教室が整備されつつある。教室にはプロジェクター等のICT機器が設置されており、音楽室には数十台のキーボードや太鼓などの楽器のほかに大画面のスクリーンが用意されて小型映画館としても利用できる。本の冊数がまだ少ないが広々とした図書室、また、学生食堂には食器殺菌設備が完備され、手の洗い方やなぜ手洗いが必要があるかという内容の漫画風の看板が掲げられており、近代的な衛生観念を育てようとしている。これらの設備は民間の寄付によるものも含まれる。

カリキュラムではチベット語は全員必修であるが、国語以外のナショナル・カリキュラムもすべてチベット語で行われる。時間割で一番多くの時間を占める科目がチベット語である。小学生は制服の運動服、中学生は民族衣装が多かった。この子どもたちはとても素朴で人見知りである。ユラ氏は3年前にここの校長であったことでユラ氏の教え子がまだ大勢いる。中学生となった彼女たちは放課後、走ってユラ氏



のそばに集まってきた。何をしゃべったらよいか分からないようで、ただただ嬉しそうにユラ氏の顔を見上げたり、頭を下げてユラ氏の話に耳を傾けたりしていた。何人かの子が遠慮がちに少し離れた壁のところ立ってとても懐かしそうな表情でユラ氏を眺めていた。



プロジェクターを使って行う英語の授業



音楽室



手洗い促進のポスター



ユラ氏を囲む教え子たち

昼が近づき、周辺には何もないとのことで私たちは学校の教員食堂で食べることになった。教員食堂は四角の一部屋で、真中に向けて机といすが壁に沿って配置されている。部屋の中央に大きな石炭のコンロがあり、お鍋とやかんを温めている。昼食は隣の厨房で作られた定食である。いただいたトレーには肉と炒め野菜とご飯が山盛りであった。それ以外に、大きなボールに入れた煮込んだヤクの骨付き肉と温かいバター茶が机に用意されている。香りの漂う濃厚なバター茶が格別に美味しかった。ヤクの肉は片手でナイフで削りながら食べるが、私はなかなかうまく切れず、隣のユラ氏が親切に削ってくれた。ヤクの肉は殆ど味付けがされておらず、肉質はやや硬めで少し慣れない食感であった。

ここの教員たちもみんなキャンパスにある教員寮に寄宿している。親からも町からも遠いとのことで、子どもたちの生活上の面倒を見ることも仕事の一つである。特に小学校低学年の子どもたちにとって、彼らは母親代わりや父親代わりのような存在である。自家用車を持っている教員の車は公用車のようで、体調を崩した子どもを町の病院に運んだり、帰省する子どもを町のバス停に送ったりすることがよくある。家庭が貧しくて困っている子に対して、医療費まで代わりに負担することさえある。ある若い女性教員は次のように私に語った。「ここは給料が高いわけでもないし、環境がよいわけでもない。でも、私はここで教えたい。なぜならば、子どもたちの素朴さが私の心をすっかり動かしたからだ。」私は彼女の透き通った瞳を見て深い感動を覚えた。



ユラ氏（左から2番目）とB校の教員たち B校の現任校長（左）、筆者、ユラ氏（右）  
（拉加鎮において）

### 黄河沿岸のチベット語学校

B校から山道に沿って約1時間半走ると、高い山々と黄色い水の大河に囲まれた町が現れた。川が黄河である。黄河は中華文明の母なる河であり、私の故郷も黄河の下流沿岸にあることで、上流にあるこの町に親近感が沸いた。この町は拉加鎮と言い、人口2万人弱の小さな町である。この辺りは砂金が採れることで昔から現地のチベット族以外に他所から人々が集まってきて、チベット人が最多ではあるが、回族、漢民族など、多民族が共存している。



黄河に囲まれている拉加鎮



拉加鎮を流れ通っていく黄河

私たちが向かう拉加鎮のC校は1954年に公立小学校として設置されたが、2006年に中学部が追加されてから小中一貫校になっている。教員は72人の正規を含めて計100人、在校生は1320人前後である。学校には28のクラスがあり、うち小学校は21、中学校は7である。在校生も教員も9割以上はチベット族である。在校生は殆ど拉加鎮または周辺の遊牧地域から通い、9割ほど寄宿舎を利用している。子どもたちが帰宅しやすいように、B校同様に、月曜日から次週の木曜日午前中まで授業し、木曜日午後から日曜日までの二日半は休む。

C校は1990年代にまだ200人余りの小規模な学校であったが、2000年代に入ってから義務教育の普及に伴い、在校生が増えてきた。B校同様に、C校の在校生はチベット族が殆どであり、すべてのクラスでチベット語を学ぶほかに、国語以外のナショナル・カリキュラムもチベット語で行われる。

C校の昼休みはA校と同様で12～15時である。私たちが到着した際はまだ昼休みの時間で、子どもたちがキャンパスの一角でバスケットを練習していたり園庭の廊下で友達とおしゃべりをしていたりしてにぎやかであった。石のテーブルを囲んで宿題をしている子どももいた。暫く経つと、午後の授業時間が近づき、早い足取りで教室に向かう教員が増えた。民族服装の恰好もあればジーンズとジャケットのような恰好もあった。せっかくチベット族自治州に来たのだから、チベット語の授業も一回見学してみたいという思いをユラ氏を通して副校長のサバウ氏に伝えたらすぐ承知してくれた。彼はしばらく通りかかった教員たちを見ていたが、ある20代のチベット族の男性教員を呼び止めた。彼はチベット語を担当する教員であり、ちょうどこれから授業に行く。私は彼に付いていくことになった。





「調和・正直・誠実」との校訓



宿題をやっている子どもたち

入ったのは小学部2年生のクラスであった。授業開始のあいさつ後、約40人余りの子どもが両手を後ろに回したり机の上に置いたりして背筋をびしっと伸ばして座っていた。みんながこの兄のような若い教員を怖がっているようだ。確かに彼の表情は厳しそうだったが、とても真剣に教えていることも伝わってくる。彼はしばらく子どもに向かって何かしゃべってから、教科書を出した。指示された部分の文章を子どもたちに読ませながら、それを板書して、リードしながら子どもたちに繰り返し復唱させた。授業は終始チベット語で私はさっぱり分からなかったが、彼らの表情や動きを観察しながらチベット語の唄のような発音を楽しんだ。この教室にも明らかに約二、三歳の年齢差のある子どもたちが混じっている。



チベット語の授業



放課後、先生に何かを尋ねている子どもたち

午後4時ごろ、ユラ氏とサバウ氏が外の大通りに出かけた。そこに別途で来たB校の校長もいた。道路の向こうはゆうゆうと流れる黄河と褐色の山である。みんなは黄河と山を眺めながら、おしゃべりをして何かを待っているようだ。暫く経つと、一台

の大型バスがやってきた。バスは彼らの前で止まって2人の中年の男性が降りてきた。彼らはユラ氏たちとあいさつを交わしながら、車内の何人かの若い人を呼んで降りさせた。青海省の師範大学の教員と実習生の学生たちである。学生たちの教育実習が約4か月ほどで、教員不足に悩んでいるゴロク州の多くの学校では実習生を大事な戦力として歓迎している。ユラ氏たちはとても嬉しそうに師範大学の教員や学生たちにあいさつし、カターと呼ばれる白いスカーフを渡して歓迎の意を示した。数名の学生はバスの上に積んだ自分の荷物を降ろして、サバウ氏とC校に入ったり、B校校長の車に乗ったりして実習先に行った。ほかの学生たちは大武鎮の各学校に配属される予定なので、私たちの車と一緒に大武鎮へ向かった。



筆者とC校の教員（右側）



師範大学の教員（カターを掛けている2人）とユラ氏たち

## 訪問後

今回の調査では上記の3校以外に、チベット僧侶が作った非公式の学校も訪問した。どの学校でも子どもたちの素朴さと教員たちの厳しそうで優しそうな姿が印象深かった。チベット族は先生に対する尊敬の念が強く、「先生は私たちに明るい目をくれた」と言われるそうだ。先生の指導により子どもが善悪を区別し、遠くまで見通す力をもつ人間になるのだという意味である。一方、遊牧民の間ではまだ識字が普及しておらず、どうせ羊やヤクの遊牧をするだけだからと、子どもの教育の必要性を認めない人も少なくないそうだ。近年、義務教育の普及を進める政府の動きと教育熱心なチベット族の知識人の取組みにより、教育に対する認識が少しずつ高まっている。しかし、何のために勉学するのかということについて、保護者、教員、行政には思いの行き違いがあるようだ。立派な人間になることか、進学を目指すことか、それとも

生きる術を身につけるためなのか。

私が訪問した学校では、多くの教員や子どもが民族衣装を着て伝統的装飾を身につけて自分の民族的アイデンティティに誇りをもっているようだった。また、チベット語の学習もチベット文化の継承もカリキュラムや教科外活動を通してなされている。しかし一方、「教育内容にもっとチベット族の文化を取り入れたいが、宗教性が強いとのことでなかなか理解され難い」とユラ氏は悩みを語ってくれた。確かにチベット族の文化はチベット仏教と切っても切れない関係があり、今でもチベット仏教がチベット人の生活や信仰に深く浸透している。それを自治州の公教育のなかでどう扱うべきかは大きな課題である。

もう一つの話はとても印象深かった。それはA校の教員と食事をした際に語られたエピソードである。チベット族の彼女はある日、道端でそこにいたチベット人にバス停の場所をチベット語尋ねた際に、「バス」のチベット語を急に思い出せなくて、その単語だけを中国語でしゃべったら、尋ねられたチベット人から「あなたはチベット族ですか。チベット族なら、ちゃんとチベット語で話さない」と叱られた。すると、民族衣装を身に纏った彼女は「では、あなたはジーンズやシャツを着ていますが、それらも漢民族のものでしょうか。なぜ民族服装を着ないんですか？」と反論した。私はこのエピソードにいくつかの興味深いテーマが潜んでいると考える。一つは、何を民族的シンボルと見なすか。常に民族服装をもって自分の民族的アイデンティティを示す彼女と民族言語をより大事にする道端の人との意見の違いである。もう一つは、ジーンズやシャツの発祥地は西洋なのに、彼女にとってそれは漢民族のシンボルとなっているということである。こうした認識は中国の西南部の少数民族調査を行っている研究者からも聞いたことがある。山奥のマイノリティの人たちでも、社会のマジョリティのほかに、グローバリゼーションからの影響を受けている。私たちの服装や衣食住は世界的にだんだん似てきているが、それは政治や資本がもたらしたグローバル的な同化なのか、それとも人々が自ら選んだ利便性のよりよい社会への進歩なのか。

短い期間の訪問だったが、民族地域特有の課題とほかの地域に共通する教育上の課題をいくつか発見した。調査を受け入れてくれた方々に深く感謝したい。クァワゾン・チェー（チベット語の「ありがとう」）、また再会したい。



「アジア教育文化ジャーナル」第1号（2019年3月）

中日教育研究協会電子ジャーナル編集委員会

委員長 長島明純（創価大学）

委員 董 芳勝（創価大学） 日暮トモ子（目白大学）  
武 小燕（名古屋経営短期大学）

アジア教育文化ジャーナル 第1号

---

2019年3月31日 発行

発行 中日教育研究協会（会長 金 龍哲）

編集 中日教育研究協会電子ジャーナル編集委員会（委員長 長島明純）

〒192-8577 東京都八王子市1-236 創価大学教職大学院 長島研究室内

---

中日教育研究協会

アジア教育文化ジャーナル

2019年3月

Association for Sino-Japanes Education Reseach

Asia Education and Culture Review

May 2019