

別府溝部学園短期大学紀要

第 46 号

令和 5 年 3 月

No. 46

March 2023

目 次

報 告

別府市の公園で収穫したウメの実の有効活用

—公共団体のSDGsをめざして—

…………… 望月美左子・江島陽子・田鹿光紀子・眞嶋さや

……………後藤 恵・児玉真由美・牧 昌生 …… 3

多様な学生のキャリア形成を支える就職支援

—全国保育者養成協議会第22回九州ブロックセミナー第3分科会における話題提供—

…………… 寺野里美・西村 薫 …… 9

中国で働く日本人日本語教師の教育実践とビリーフの変容

—知子さんのライフストーリーから—

…………… 水戸貴久 …… 19

教育学的視点における日英表現の比較

…………… 清水 毅・中嶋加代子 …… 37

実習におけるICT教育の導入についての検討

—パソコンを使用した実習日誌作成—

…………… 津田恵介 …… 45

幼稚園教育要領にみる「表現」領域の変遷

…………… 津田恵介 …… 53

別府溝部学園短期大学紀要

第46号 令和5年3月 No. 46 March 2023

別府市の公園で収穫したウメの実の有効活用 —公共団体のSDGsをめざして—

望月美左子・江島陽子・田鹿光紀子・眞嶋さや・後藤 恵・児玉真由美・牧 昌生
(別府溝部学園短期大学食物栄養学科)

Effective ways of plum fruits harvested at parks in Beppu City — Aiming for SDGs of public organizations —

MOCHIZUKI Misako, EJIMA Yoko, TAJIKA Mikiko, MAJIMA Saya,
GOTO Megumi, KODAMA Mayumi And MAKI Masao
(Department of Food and Nutrition, Beppu Mizobe Gakuen College)

I. 緒言 (はじめに)

別府市が管理している別府公園・南立石公園内には梅の樹木が261本植えられている。この梅は主に観賞用として管理されてきた。しかし近年、樹勢が弱くなってきたものが散見されるようになった。

そこで別府市は、令和4年度に樹勢診断および結実量の計測を行うこととした。その協力依頼を別府大学と別府溝部学園短期大学に申し込まれた。

これを受けて、別府溝部学園短期大学食物栄養学科の学生および教員で、別府市の抱えているこの課題解決に資するため、公園内の梅の開花後の梅の実の有効活用を進めることとした。梅の実の加工品等の販売等を行い、その収益で梅の苗木を購入して植樹し、公園内の梅の木の新陳代謝を行うことで、地域の住民等の憩いの場としての魅力の向上をめざすための検討を進めた。

この事業を通して別府市の公園の梅の木の更新の可能性を探ると共に、別府溝部学園短期大学食物栄養学科学生の地域課題解決意識向上、実践力の修得、および行政との連携を通して住民意識の涵養、地域愛の深化を育むとともに、別府市での就業を促す効果を目指すこととした。公共公園の「持続可能な開発目標」として梅の実の有効活用を別府市・別府溝部学園短期大学食物栄養学

科との協働事業として実施することとした。

II. 事業実施経過および実施内容

【令和4年5月】別府市より別府公園・南立石公園内の梅の樹勢調査および梅の実の活用の可能性についての報道がなされた。後日、別府市公園緑地課の担当者を別府溝部学園短期大学に招き、食物栄養学科の学生を対象に公園内の梅の現状および課題について説明を伺った。

【5月31日】別府市公園緑地課から別府公園内の梅の実が譲渡され、選別を行った。



写真1 譲渡された梅の実

【6月1日】別府市公園緑地課職員による本学学生への事前説明会を学内で開催した。

【6月2日】本学食物栄養学科1年生22名と教員が南立石公園に出向き、樹勢調査・結実量の計

測作業を別府市公園緑地課職員と別府市緑化協会の関係者ととも協働で実施し、梅の実の収穫を行った。



写真2 南立石公園にて樹勢調査および梅もぎ

収穫した梅の実を本学に持ち帰り、選別を行った。これを学生ならびに教員に1kg程度ずつ配布した。学生には、各家庭で梅の実の調理加工とその活用レポートの作成を課した。また、梅の実の加工が未経験の学生に対して、梅の実のヘタとり、洗浄、砂糖漬け、塩漬け、梅シロップ煮、梅ジャムの加工を学内調理室において指導した。

【6月3日】 学生の企画により、認定こども園ひめやま幼稚園児を本学に招き、シート上に広げた梅の実を拾い集める「収穫体験」を行わせ、その梅を園児に持ち帰らせるイベントを実施した。

【6月4日】 本学調理クラブ学生の企画により、塩漬け、砂糖漬け、シロップ煮、ジャム作りおよびその瓶詰・ジャム真空パック詰めを行った（写真3）。また選別した後に加工を行わなかった梅の実は10月の大分県農林水産祭で用いるため冷凍保存した。



写真3 梅の実加工品の調理

【6月7日】 本学に来訪した高校生に、本学で調理した梅スカッシュを提供した。

【6月8日】 梅シロップ煮を調理し、翌日これを用いて梅ゼリーの大量調理を行い、別府市公園緑地課職員にも試食をしていただいた。

【6月20日】 赤紫蘇を調製し、梅干づくりを行った。

【7月上旬】 学生からの梅加工についてのレポートの提出を受け、調理クラブ学生を中心に、それぞれの梅加工並びにそれを活用した調理を検討した。

【7月16日】 別府市食生活推進員8名、本学学生8名とともに梅活用レシピ試作会を行い、交流を行った。



写真4 梅活用レシピ試作会

【8月22日】 梅の美味しさを知ってもらうために、別府市の子ども食堂に、梅シロップ、梅干を提供した。

【9月24日】 本学公開講座で梅干を活用したソースを提案した。学生は公開講座受講生とともに調理実習を行い、梅料理の普及に努めた。

【10月3日】 別府市役所で、本活動「別府市の公園で収穫した梅の実の有効活用」について中間報告を行った。

【10月22日、23日】 別府公園で開催された大分県農林水産祭に出店した。これは、来場者に別府市の公園の梅の現状を伝え、梅の実をもっと食べてもらえるように、梅の実のレシピ開発を行っていることを伝えた。さらに、加工品を販売して、その収益を梅の苗木の購入に充てることとした。事前準備を入念に行い、梅どら焼き、梅ジャムロール、梅ゼリーを販売した。販売の際に、別

府市の公園の梅の木の紹介と、梅の実の活用レシピのリーフレットを配布するとともに、QRコードを用いて豊後梅の認知度等のアンケート調査を行った。両日とも、13時頃に商品は売れ切れた。



写真5 大分県農林水産祭販売中

【12月23日】 別府公園にて別府市長、別府市公園緑地課職員に対して、本学溝部学長、牧学科長、学生らから梅の苗木贈呈植樹式を行った。その様子は大分合同新聞にも取り上げられた。



写真6 別府公園梅の苗木贈呈植樹式

【令和5年1月】 大分県農林水産祭の店舗で販売した梅加工品のレシピを載せたリーフレットを配布したが、もっと多くの方に梅の実を利用してもらおうと、学生が検討した梅の実活用レシピ集をまとめた。

【令和5年2月】 完成したレシピ集を別府市役所や別府保健センター等に配布し、梅の実の活用普及を目指した。



図1 レシピ集表紙

別府市の公園の梅の現状を高校生や一般の方に知ってもらうため、また、多くの方にウメの実の加工・調理の活用を伝えるため、おおい地域連携プラットフォーム実践型地域活動事業報告としてビデオを作成した。



図2 ビデオ表紙

Ⅲ. 課題解決活動と地域貢献への成果

本活動は、別府市公園緑地課から別府市の公園の梅の樹勢調査の協力の呼びかけから始まった。ほとんどの学生は、今まで別府市の公園に多くの梅の木が植えられていることも、その梅の木が老木となり樹勢が衰えかけていることも認知していなかった。また、梅の実を食するのは、お弁当やおにぎりに入っている赤い梅干ぐらいで、中にはそれをあまり好まない者もいた。今回の活動の中で、まず梅の樹勢調査を別府市公園緑地課、別府市緑化協会と協働して実施したことにより、学生は課題の認識を明確にすることができた。また、梅の実の収穫体験により、収穫の仕方や選別が加工後の梅の実の状態に大きく影響することを学ぶことができた。学生は、持ち帰った1kgの梅の実を塩漬け・砂糖漬け・アルコール漬け・シロップ煮などに調理加工する機会を得て、各家庭

や学内での活動を行い、多くのことを学んだ。梅の実の加工をした経験がない学生が多く、持ち帰り後すぐに加工せずに梅の実を腐敗させてしまった者もいた。一方、完成した梅ジャムをパンに塗るだけではなく、お菓子に入れたり、ソースやたれにしてアレンジしたりした者もいた。それぞれの梅加工品の食べ方を工夫することにより、料理やお菓子のレパートリーを増やすことができた。梅の実を通じた交流として、園児との収穫体験ごっこ遊び企画、子ども食堂への梅シロップ・梅干提供により、食育活動を実施することができた。また、別府市食生活推進員とも梅レシピの検討を試作しながら交流を持つことができた。梅レシピを含む公開講座では一般参加者に梅活動についての話をすることができた。大分県農林水産祭では、一般の方々に別府市の公園の梅の現状について、梅利用スイーツの販売等によって伝えることができた。これらの交流の中で、青梅の実の毒性について知ったうえで、加工により安全に食することができることも伝えることができた。さらに梅が苦手な人にも好まれる梅レシピも考案し、梅の消費拡大に貢献できたのではないかと思われる。

学生が検討した梅アレンジレシピの中で、大分県農林水産祭で店舗販売可能なものを選んで販売し、売り上げを梅の苗木購入に充てるという目的に対して、学生たちは大変積極的に活動し、本学食物栄養学科一致団結して取り組むことができた。12月23日、別府市に大分県の県木である梅の苗木「ぶんごうめ」を20株贈呈することができ、贈呈植樹式を行って、広く別府市民に私たちの活動を知っていただくことができた。

大分県農林水産祭で、梅についてのリーフレットを作成し配布後、さらに加工した梅の利用の参考にしていただけるようなレシピを調理試作し、冊子にまとめた。

一般の方にとって、梅は花を見るだけの方も多いと思われる。梅の実の有効活用に携わることは、梅の状況をより深く認識するという意識付けに有用と考える。作成した冊子を別府市役所や保健センター等に置いて別府市民の手に取っていた

だき、別府市の梅の活用について考えていただく一助になることを期待している。

また、おおいた地域連携プラットフォーム令和4年度実践型地域活動事業報告として作成したビデオは、ユーチューブ配信として大分県内の大学生、高校生への視聴を呼びかけることから、多くの若い人たちに見てもらい参考となれば幸いである。今回の活動を通して今後の別府市の公共公園の利用を理解していただくひとつのきっかけになったのではないかと考える。

IV. 考察

今回の活動によって、本学の取り組みとして、多くの方に梅の実の活用方法を知らせることができた。また、本学学生は、梅の樹勢調査を行うために、梅の実もぎをさせていただいた。このことは学生にとって貴重な体験となった。この機会を子どもや一般の方にも広げる事は、今後の梅の実の活用に変有効ではないかと考える。大分県農林水産祭梅スイーツ販売時に一般の方からの梅の実もぎの参加希望の声も聴いた。

今後の課題として、梅の樹勢調査と梅の実のもぎ体験は、天候等の影響が大きいため実施のタイミングを設定することがむずかしいことが挙げられる。また、梅の実の加工をしたものを保管できる家庭が少なくなっているため、保存方法について啓発することも必要である。

継続可能な取り組みの観点からは、梅の実もぎ体験だけではなく、加工体験ならびに梅の実活用調理実習を合わせて行うことを提案したい。別府市のイベントとして行政が中心となって、市民参加の形態で実施することによって、市民の梅、公園に対する理解も深まるものと考えられる。

梅の実の収穫作業は、樹をたたいて実を落とすのではなく、一つ一つ手で実をもぐ丁寧な作業は、市民に愛着の念を抱かせることに加えて、梅の木にとっても優しい対応ができるのではないかとと思われる。また貴重な梅の実の廃棄を減らすこともできる。

今回の私たちの取組のように、加工品を販売したり、クラウドファンディングを行ったりするこ

とによって、加工品材料や梅の苗木購入の経費をまかなうことができ、この方法によって持続可能な取り組みとして実施することができる可能性が示唆された。

産官学連携の観点からは、別府公園の梅の木が整備され、別府市民の憩いの場としての価値も高められることによって、地域の学生が地域に愛着をもち、地域の良さを認識することにも繋がると考えられることから、継続的に実施することが望まれる。

V. 謝辞

本活動は、おおいた地域連携プラットフォーム令和4年度実践型地域活動事業の助成を受けて実施したものです。別府市、別府市公園緑地課、別府市緑化協会、別府市食生活推進員の皆様を始め、アンケート協力いただいた皆様に深謝いたします。

VI. 利益相反

利益相反に該当する事項はない。

VII. 引用文献

- お菓子全集 (株)婦人生活社 昭和55年8月1日
発行
- 土井勝 おふくろの味 講談社 昭和53年11月
30日第4刷発行
- 特選・普及版 手作り全品全集 編集・発行
(株)婦人生活社

多様な学生のキャリア形成を支える就職支援

—全国保育者養成協議会第22回九州ブロックセミナー第3分科会における話題提供—

寺野 里美・西村 薫

Employment Support in Career Design for Diverse Students

TERANO Satomi, NISHIMURA Kaoru

I. 緒言 (はじめに)

令和4年9月9日に「新しい時代の要請に応える保育士養成の課題と展望 —みんな・つながる・協働する養成教育—」というテーマのもと、全国保育者養成協議会第22回九州ブロックセミナー大分大会が開催された。新型コロナウイルス感染症拡大を踏まえ、会場校である別府大学短期大学部からのオンライン開催であったが、約150名の参加者による活発な討議が展開された。

別府溝部学園短期大学幼児教育学科は、セミナー事務局として全体運営に貢献し、第3分科会の企画・運営も担った。本論では、第3分科会で話題提供をおこなった本学本科の保育者志望学生に対する「多様な学生のキャリア形成を支える就職支援」について報告する。

II. 第3分科会の企画・運営

まず、第3分科会の実施概要を表1に整理する。第3分科会は、「就職支援に求められるもの—学生のニーズ・保育現場のニーズ—」というテーマのもと、表2の企画趣旨で開催した。

分科会は、3名の保育士養成校教員による話題提供後に、参加者によるブレイクアウトルームを利用したグループ討議が行われ、全体で今後の課題が共有された。

表1 第22回九州ブロックセミナー第3分科会の概要 (大会日程より引用、整理)

テーマ: 「就職支援に求められるもの—学生のニーズ・保育現場のニーズ—」
話題提供①: 伊藤佳代子 (別府大学短期大学部)
話題提供②: 寺野 里美 (別府溝部学園短期大学)
話題提供③: 櫻井 裕介 (中村学園大学短期大学部)
司 会: 西村 薫 (別府溝部学園短期大学)
記 録: 首藤 麻琴 (別府溝部学園短期大学) 津田 恵介 (別府溝部学園短期大学)
オンラインホスト: 藤田 光子 (別府大学短期大学部)
会 場: 別府大学1号館32教室
時 間: 16時30分～18時30分 (2時間)

表2 第22回九州ブロックセミナー第3分科会企画趣旨 (大会プログラムより引用、第二著者執筆)

変化する社会環境を受け、保育者には、多様な子どもへの保育、保護者や地域の子育て支援など包括的な職務に応えられる資質向上が求められている。2017年には、「保育士等キャリアアップ研修」が創設され、専門性および処遇改善の仕組み、保育者が長期的に働き続けるための体制が構築されつつある。また、保育現場では、保育ニーズの多様化への対応に係る業務拡大の現状、さらにそのような中での保育士確保の難しさという問題を抱え、新任保育者を支えることに苦心している状況が窺われる。

一方、学生はネットワーク環境の広がりによって、保育に関するさまざまな情報を独自にそして安易に入手できるようになり、それらの情報の真偽を含め、そのことが就職活動において良い面と悪い面の両方の影響を与えている。そのような状況下、養成校における就職指導では、学生を主体とした就職支援を原則とし、学生の意志を尊重しながら就職に向けて支援を行っている。

上記を踏まえ、本分科会では、保育現場における採用の課題と学生の就職に向けての課題を明らかにし、それぞれができる工夫について考えを深めていきたい。

【討議の柱】

- ・学生（求職）側が求めるもの
- ・保育現場（雇用）側が求めるもの
- ・養成校に求められる就職支援

次に、大会を終えて第22回九州ブロックセミナー報告書に掲載された第3分科会の記録を引用し、実施された概要をまとめ表3とする。

表3 第22回九州ブロックセミナー報告書第3分科会 (P14 - 15 を引用、整理)

(1) 話題提供の概要
①『雇用主アンケートの結果に見る課題と就職支援の現状のテーマ』
初めに、雇用主アンケートと在学生アンケートの調査結果が発表された。採用にあたり雇用主が求めることとして、専門性の習得とともに、人間性・明るい性格・向上心・働く意欲・誠実さ・責任感・心身の健康といった養成校で教授することが難しい事項が上がっている。一方、就職において学生は、2年時4月末時点で就職先を明確に決めている学生もいるが、一番多い回答としては「進路を迷っている」というものであった。多くの求人をいただく中で、職場の雰囲気や重視する学生が不安を抱えながら就職選定に悩む様子が窺えた。続いて、現状の課題からアドバイスを求める内容として、以下3点が提示された。1. 学生教育について（現場のニーズに即したキャリア教育）2. 就職支援の方法について（学生の主体性をどのように支援していけばよいか）3. 雇用先とのトラブル対応（早期の囲い込み・求人サイト利用に関する苦情・出願後の求人取り下げ・内定後、配属先の急な変更等をどのように対応しているか）
②『多様な学生のキャリア形成を支える就職支援』
就職先のニーズと学生のニーズ調査をもとに学科教員で取り組んでいる工夫について紹介された。全学で、就職支援課が組織されているが、学科では、履修と就職をつなげていくために Semester ごとの個別面談を実施し、卒業後を見据えた長期目標と短期目標を学生と共有している。日常的な対話を取り入れて自己理解を促したり、就職先とのミスマッチを防ぐために現場や卒業生と連携して情報のアップデートをするなど、学生と就職先の適合性を高める工夫をしている。また、今春の卒業生が入職した園や施設に実施した就職先企業先からのアンケートの結果を踏まえ、教育課程及び日々の厚生補導を通じて人との関係を育む力を細分化し、全教員で共有して教員自身が学生との関わりの中でモデルとして姿で示し、目的に向かって前進する関係を意識して形成するように取り組んでいる。他者との関係づくりには言葉だけでなく、非言語的な側面が重要であり自身の体や道具、環境を用いた表現が重要

であることから、資格取得の有無に関わらず卒業必須の特別プログラムとして41年前から舞台表現、演劇体験を取り入れている。この体験によりコミュニケーションの土台となる感謝・奉仕・素直さ・謙虚・反省といった五つの心を涵養している。

③『保育職を取り巻く現状、学生の困り感・保育現場の困り感』

保育士の特別処遇改善も始まり、低賃金で保育士を敬遠する状況は一時期より減少していると考えられる。しかし、保育を目指す高校生やその保護者が知る機会は少ない。養成校が、保育士の魅力や保育職を取り巻く社会的状況を伝えていくことも長期的な目で見ると就職支援につながるのではないかと考える。情報について、学生が知りたいことと保育所が伝えたいことに齟齬があるのではないかと考える。そのため、「学生が知りたい内容について保育所との架け橋」「保育所が伝えたい内容について学生との架け橋」となることが、養成校の役割ではないかと考える。また、保育士資格と幼稚園教諭免許状の取得は多くの時間を要する。養成校は限られた時間内で、保育所と学生の接点をどのように確保するのか。多数ある園の中からどのように抽出するのか。正規実習以外の保育所との接点確保を“保育所からも学生からも”求められていると考える。学生と保育所の要望を把握し、社会背景に合わせながら養成校として必要な支援を実施し、改善していくことが求められていると示された。

(2) 討議の概要

①グループ1

雇用側のニーズと学生のニーズのミスマッチを小さくすべく、各大学の工夫点を共有した。取り組みの心持ちとして、“学生発信を大切にしましょう”ということが語られた。実習が終わった後の学生たちがどのように実習の現場を見ていたかを保育協会の方々を招いて意見交換をしたり、キャリア支援に関してはプロジェクト学習のような取り組みをしながら各学年ごとに就職支援を実施した等である。また、過密なカリキュラムの中でも、学生にどのような形で多様な情報を提供できるかということが、学生が自分のなりたい姿に近づくために繋がる大切なものだと話し合った。

②グループ2

「学生たち求職側が求めるもの」では、就職の選択に関しては、人間関係を注視していることが話し合われた。次に、「雇用側が求めるもの」として現職の保育者より話があり、保育士不足が背景にあり、園の先生方は学生や新人の成長を“見守る”という形で関わっていること、挨拶や子どもに対する基本的なコミュニケーション力が、近年少しずつ低下しているように感じられるため、こまめにフィードバックをして褒めたり、温かく成長を見守りながら接しているとのことがあげられた。最後に、「養成校に求める就職支援」について、園が思っていること、学生が思っていることに多少ミスマッチが生じていると考えていること。人間力や、基本的なコミュニケーション力を養成校としてどのように考え、教育をしていくのか、就職試験に

どのように反映されるかに関しても大切なことではないかと話し合った。

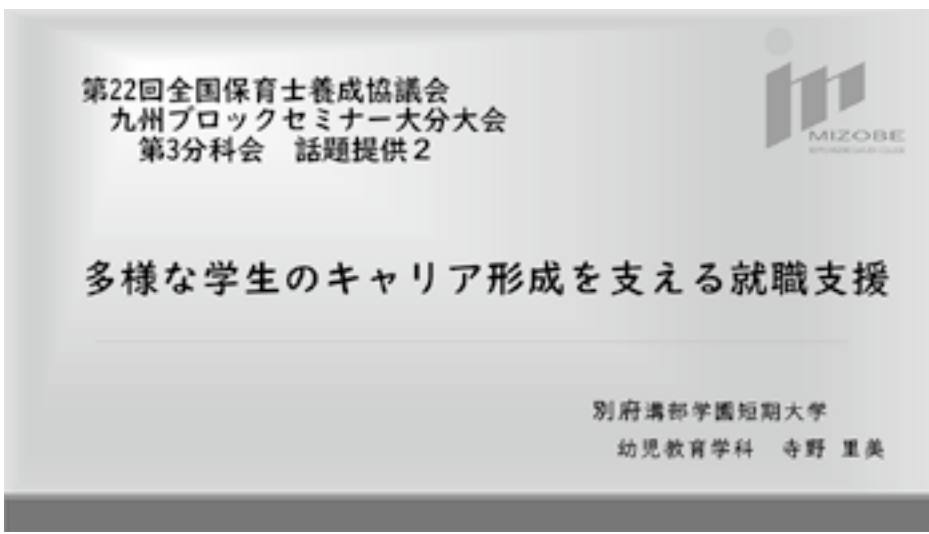
(3) 今後の課題

保育所・学生・養成校のそれぞれが就職に関し、課題を抱えている。保育職を取り巻く実情の把握と、学生と保育現場のニーズを知り、多岐にわたる細やかな支援指導が必要である。三者が連携できるよう、情報共有と意見交換の場が不可欠である。

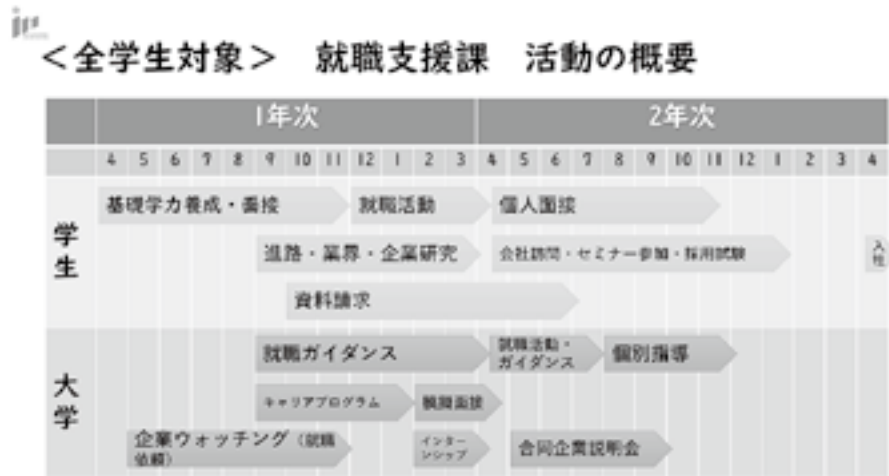
Ⅲ. 本学の多様な学生のキャリア形成を支える就職支援の実際

第3分科会で第一著者が話題提供をおこなった本学の多様な学生のキャリア形成を支える就職支援について、作成したスライドと口頭発表した内容を表4に示す。

表4 作成したスライドと口頭説明

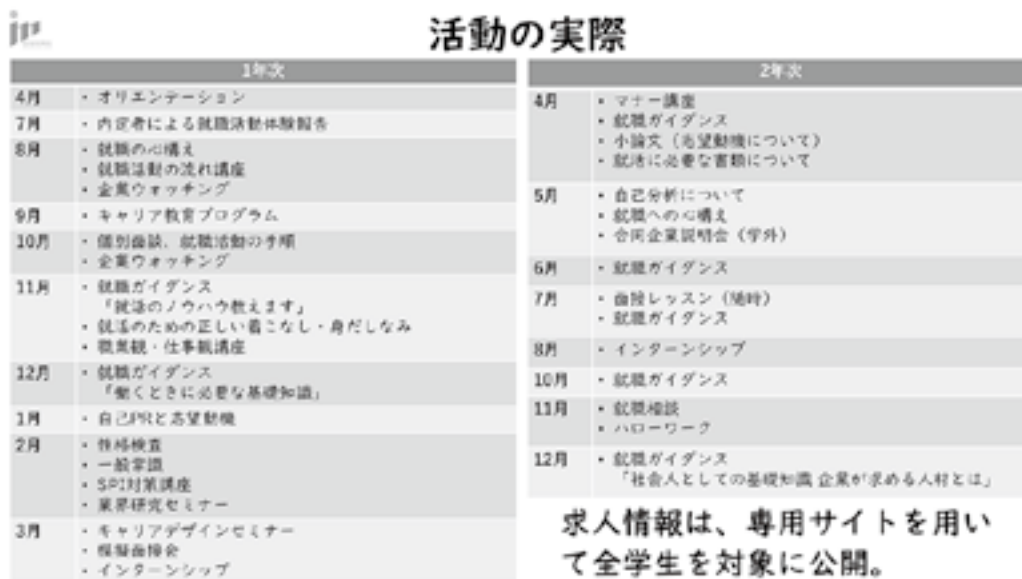
<p>スライド1</p> 
<p>スライド2</p> <p>記</p> <p>学生の資質能力に関する社会からの要請や学生の多様化に伴い、卒業後の職業生活への移行支援の必要等の高まり。</p> <p>社会的・職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制整備 (大学設置基準の一部改正, 2011)</p> <p>学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする(第42条の2)。</p>
<p>2011年(平成23年)に大学設置基準が改正されまして、学生の社会的・職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制の整備が明文化されています。こちらを話題提供の出発点としまして、確認させていただきます。</p> <p>大学は、学生に対して、教育課程の実施だけでなく、厚生補導をつうじて職業的自立を培うことができるよう、大学内において、組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えることが基本となりました。本学でも、在籍する全学生を対象として就職を支援する「就職支援課」が組織されています。</p>

スライド3



こちらのスライドが、本学の就職支援課の担う活動の概要となります。2年間の教育課程とは別に、就職においても、学生が在籍する、2年間の流れを踏まえて、大まかな計画を立て、学生と共有しながら、進めています。入学時から、卒業後を見据えた支援を、学科とは別に、学科学生限定の就職支援と連携しながら行っています。

スライド4



具体的な就職支援課の活動例としましては、就職活動の手順に関する座学や、職業観・仕事観に関する座学、また、エントリーシートを豊かにすることを目的とした自己理解に関わる演習やテスト、一般常識などの受験対策などを実施しています。求人情報は、専用サイトを用いて、随時公開され、学生が最新の内容を閲覧できるようになっています。

本学は0歳から100歳までの人を支援する専門職の養成をコンセプトにしていますので、医療・保健・福祉・教育・生活・余暇領域に関する求人に関して、広く案内が行われ、学生は様々な職業や企業に触れることができます。

スライド5

学科における就職支援に関する体制と連携

1年次												
	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
クラス編成	開校準備 開校準備	個別面談①	→					個別面談②	→			
実習		筆記対策を 含むパレ ポート指導			保育参観		運動会参観 観戦体験	施設実習先 体験		施設実習先 体験	保育実習Ⅱ 又伝	教育実習Ⅰ 又伝
インターンシップ		実習先検討	実習先決定 と教員参加			インターン シップ					保育実習Ⅰ	保育実習Ⅰ
授業	実習・実業 の専門知識 や技術を修 得的に学ぶ											
2年次												
	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
クラス編成	就職希望 先調査・ 全教員共 有	就職先選 定個別面 談③	求人募集	就職希望 先一覧の 作成・全 教員共有			(帰国) 園見学 学級計画 内実先調査 個別面談					
実習	実習先の 決定と教 員参加	全教員に よる実習 評価実施			保育実習 Ⅲ 保育実習 (施設)	教育実習 Ⅲ	全教員に よる実習 評価実施					
授業												

次に、幼児教育学科の学生に限定した就職支援の概要です。幼児教育学科では、資格取得を前提とした専門職への就職が多いため、履修状況と就職活動の関りが深くなります。履修と就職をつなげていくために、クラス制を設けており、クラス担当と事務担当という複数の役職から学生を支援、指導しています。セメスターごとに個別面談を実施し、卒業後の希望について聴取しながら、卒後を見据えた、長期目標と、短期目標を学生と共有します。また、実学としての実習科目での振り返り体験を重視し、全教員で共有、面談をする体制を整えているところです。実学を踏まえて、保育とは何か、保育士とは何かを学生が確かめて、自身の能力を評価し、保育の多様性を踏まえながら、自身の保育士として働く場について、実習先の選定から、具体的に想像しながら、進路を絞っていく取り組みを支えています。

ほかにも、保育職の魅力に気づく為、普段から学生が様々な現場やボランティアなどに参加することを促したり、自身の自己理解を深めるための日常的な対話を取り入れ、自己理解を促したり、就職先とのミスマッチを防ぐため、現場と卒業生と連携し、情報のアップデートをして、学生と就職先の適合性を高める工夫をしています。

スライド6

就職前に身につけて欲しいと思う知識や技能、心構え

コミュニケーション力「礼儀やルール・マナー」

- 返事、挨拶
- 正しい言葉遣いで常識のある行動
- 社会人としてのマナー

コミュニケーション力「仲間とのコミュニケーション」

- 感謝できる
- 思ったことを言葉に出す
- 人と人との繋がりが大切であるため、コミュニケーションがしっかりとれる
- 職員間のチームワークが大事

コミュニケーション力「他者の尊重・意見の受容」

- 人の意見を素直に受け入れる姿勢 / 時間を守ること
- 思いやりを持って人と接する事 / 知識や技能と共に人間性を磨いて来て欲しい
- 人とのコミュニケーションの能力 / 子どもと真摯に向き合う気持ち心構え

コミュニケーション力「リーダーシップ」

- リーダーシップが取れる力の他、柔軟に物事を捉える力・考え方

では、卒業後の活躍場所となる就職先が求める「就職前に身につけてほしいと思う知識や技能、心構え」は何でしょうか。本スライドは、本学が今春、卒業生が入职した園や施設に実施した就職先・企業先からのアンケート結果です。回答を箇条書きで示しています。「コミュニケーション力」に関する内容が多く得られました。そのため、コミュニケーション力をさらに細分化し整理しました。1つめは、返事、挨拶、正しい言葉遣いといった「礼儀やルール・マナー」に関する習得でした。2つめは、感謝できる、思ったことを言葉に出すなど「仲間とのコミュニケーション」に関する習得でした。3つめは、人の意見を素直に受け入れる姿勢、思いやりを持って人と接する事など「他者の尊重・意見の受容」に関するコミュニケーションの習得でした。4つめは、リーダーシップの習得でした。

スライド7



就職前に身につけて欲しいと思う知識や技能、心構え

保育実践力「こども理解」

- ・ 発達に対する特徴、知識、コミュニケーション力、正しい考え方等
- ・ 基礎的な学力 / 幼児理解

保育実践力「保育指導力」

- ・ ピアノの基礎的な演奏技能
- ・ 絵本をたくさん読み知っておく
- ・ 漢字が書ける / 専門用語の理解 / 基本的なピアノとカスタネット
- ・ 遊びのレパートリーを増やして欲しい
- ・ 読み聞かせ / 演技力 / 自然に対する知識（昆虫植物等）

反省改善力

- ・ 現場での経験をプラスに捉え向上心が持てる

保育者としての自覚

- ・ 一挙手一投足を子どもから見られているという意識
- ・ 学生の時にしか出来ない多くの社会体験や活動等を積んで頂きたい

就職支援課によるアンケート調査結果より作成

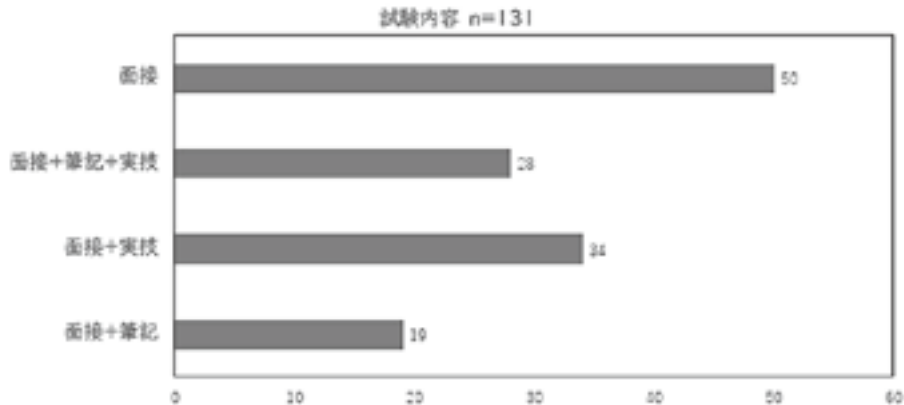
コミュニケーション以外にも雇用主側からのニーズとして、発達に対する特徴などの「こども理解」に関する事と、ピアノ演奏技能や遊びのレパートリー、読み聞かせ、自然に対する知識と言った「保育指導力」を習得することの回答が寄せられました。

また、現場での経験をプラスに捉え、向上心ももてるといった「反省改善力」、子どもからみられている意識をもつといった「保育者としての自覚」の回答がありました。

スライド8



R4年度・採用における試験方法

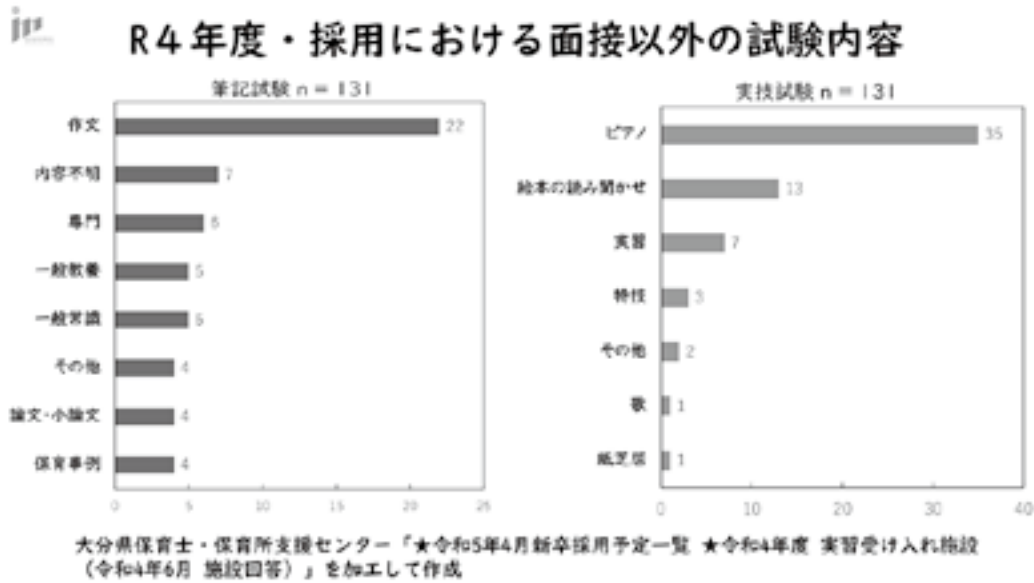


大分県保育士・保育所支援センター「★令和5年4月新卒採用予定一覧 ★令和4年度 実習受け入れ施設（令和4年6月 施設回答）」を加工して作成

こちらのスライドは、大分県保育士・保育所支援センターが今年度の採用予定を6月時点で取りまとめた冊子からデータをグラフ化したものです。大分県内では、今年度131園の求人がだされており、およそ300名の求人がありました（正規職員が212名程度、臨時職員が83名程度）。

採用方法は、面接と筆記試験、実技試験の3種類がありました。面接試験のみの実施は50園で38%でした。面接試験と実技試験が34園で26%、面接試験と筆記試験が19園で15%であり、筆記より実技の組み合わせが多いことがわかります。面接試験、筆記試験と実技試験のすべてを行う園は28園（21%）で、5園に1園の割合でした。この結果から4割が、面接試験対策のみの就職支援になります。

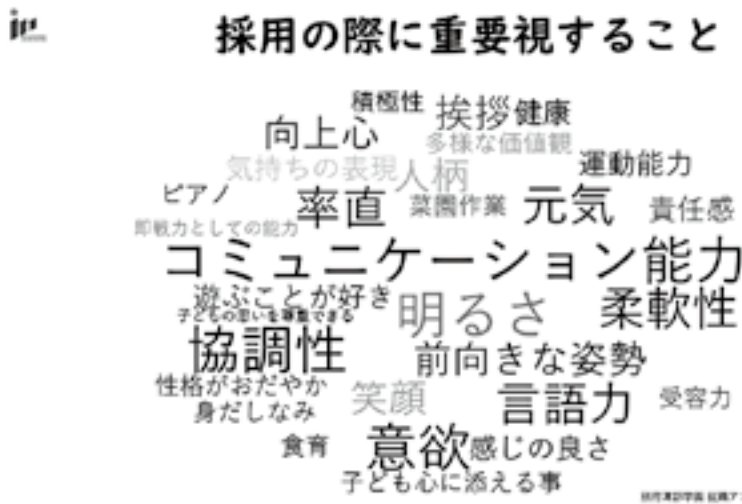
スライド9



筆記および実技の試験の具体的な試験内容を見てみると、筆記試験では、作文や専門知識、一般教養、一般常識が含まれました。作文が最も多く、小論文とわけられており、論理的な思考力よりも、意欲や感性の表現を評価する園が多いことがうかがえます。

実技試験は、ピアノ演奏、絵本の読み聞かせでした。

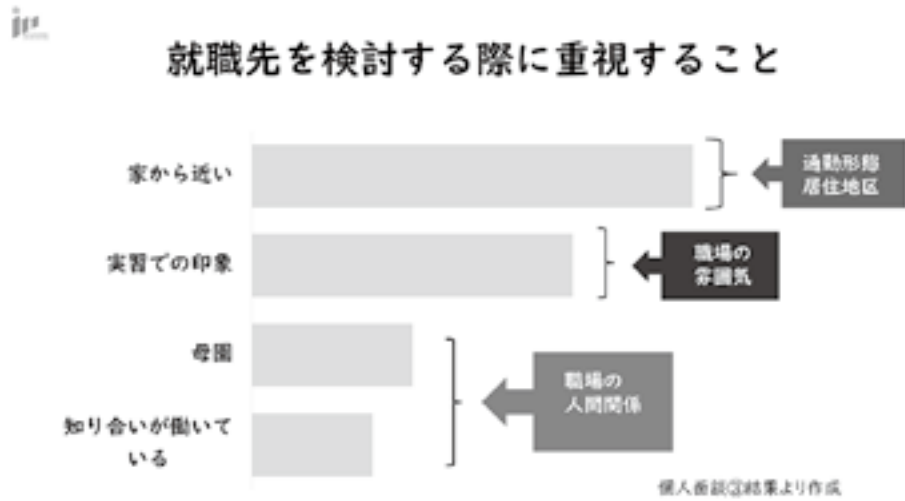
スライド10



これは、本学が実施した就職先・企業先からのアンケート結果です。「採用の際に重視する事」を自由記述で回答いただき、テキスト分析を行い、頻出度の高い単語の文字サイズが大きく表示されるように設定したものです。大きく表示されている単語が重視されている園が多い内容であると言えます。順番に見ると、コミュニケーション能力、協調性、明るさ、意欲の頻出が多く、言語力、柔軟性、率直、元気、向上心、人柄と続いていました。

こうした内容を面接、実技、筆記で確認されているものと思われ、こうしたニーズにこたえられる人材育成が求められると考えられます。保育士の就労先となる、子どもを支える福祉・幼児教育機関は多様になっており、求められる専門能力は様々となっていますが、その核として、人や社会、世界とつながる能力を磨くことがより養成校で求められているものと思われます。

スライド11



では、学生は、就職先が広く、求人数も多い中、どのように希望を絞っているのでしょうか。本学の学生に「就職先を検討する際に重視する事」を調査した結果、「家から近い」といった居住地区を重視し、地域から選択するということを意識する学生が多いことがわかりました。また、検討する際には実際に職場体験や園見学、実習など企業訪問し、その職場の雰囲気を肌で感じ取ることを重視していました。職場の雰囲気の中でも、同僚となる保育士との関係を重視している学生が多くいました。キャリアの起点を迎える学生は、給与や賞与、休日数といった待遇よりも、同僚との関係が築けるかを頼りにしていることがわかります。学生は自身の能力が未熟であることを理解し、支えてくれる人間関係がなければ業務を担えない不安を感じており、学生の言葉で言うと「聴きやすい環境」、保育者同士で助け合っている人間関係の雰囲気を感じられることを大切にしているように思います。

学生も、プロの保育士として自立し、自分で考え、実践していくことが重要と理解していますが、園の中の保育士同士の関係に安心感を得られることが決め手となるように思います。

保育士同士の人間関係は、本来プロ同士の人間関係ですが、卒後すぐの学生は、自身の未熟さにより相手の保育士に負担や迷惑をかける関係でもあることから、コミュニケーションが重要になりますし、そもそもの保育士のコミュニケーション能力は専門性そのものであり、他の職業よりも高いことが求められるため、コミュニケーション能力の高い専門性のある同僚の期待する反応に学生が、応えられる人間関係づくりの力、コミュニケーション能力の育ちが学生のニーズ、長期的に就業する能力として大切になると考えます。

就職先からのニーズ調査結果からもうかがえるように、子どもの福祉・教育機関が多様化し、保育士の職域が拡大する中で、就職支援において、他者との関係を築く支援がより求められていると考えます。

スライド12

対人関係力（人との関係を育む力）		
コミュニケーション力	他者の尊重・意見の受容	相手の立場にたって意見を聞くことができますか？ 指導されたことを素直に受け止めることができますか？
	礼儀やルール・マナー	場にそぐわない感情的な態度や言葉を抑制できますか？ 場に応じた挨拶や言葉遣い、服装ができますか？
	子どもとのコミュニケーション	子どもの話を聞き、誠実に答えることができますか？ 公平で受容的な態度で接することができますか？
	仲間とのコミュニケーション	仲間と調和を保ちながら、自身の意見を表現することができますか？
	組織とのコミュニケーション	自分の考えを説明し、教員と意見を交わしたり、教員に報告・連絡・相談を行うことができますか？
リーダーシップ力	役割遂行力	与えられた役割をきちんと果たすことができますか（言われたことを言われたようにできますか）？
	主体性	活動の主旨を理解し、集団の一員として率先して自ら役割を見つけることができますか？
	協調性・協力	自分の意見を押し付けず、仲間や教員、地域の方々と協力して、調和を図りながら活動することができますか？
	指導力	広い視野を持ち、意見をまとめたり、リーダーシップを発揮することができますか？

そのため、本学では、教育課程および、日々の厚生補導をつうじて、「人との関係を育む力」を細分化し、全教員で共有し、教員自身が学生との関りの中でモデルとして姿で示し、誰も傷つけず、他者と目的に向かって前進する関係を意識して形成するように取り組んでいます。本学では、コミュニケーション力とリーダーシップ力を分類して、コミュニケーションに対し学生の意識、注意力を高める工夫をしています。

コミュニケーション力には、(スライドを読む)リーダーシップ力には(スライドを読む)日々の厚生補導の例としては、電話やメールを第三者に用いた経験がない学生が多いため、電話やメールでのやり取りや、ツール選択の優先順位、他者との関係づくりにおいて、対面形式や事前の連絡が重要であることなど、クラス組織を中心に個別に、その場で具体的に助言し、学生が良いモデルを即時実践する場に発展させることを心掛けています。

また、履修カルテの自己評価の一部に取り入れており、教職課程、教育実習に携わる教員を中心に、2年間の連続した指導を行っています。

スライド13



先生方もご存知の通り、他者との関係づくりには、言葉だけでなく非言語的な側面が重要であり、自分の身体や道具・環境を用いた表現が重要であることから、本学では資格取得の有無に関わらず、卒業必須の特別プログラムとして、42年前から、舞台表現、演劇体験を取り入れています。演技、衣装、大道具、背景幕、すべて学生の手作りとなります。昨年も感染対策に留意しながら座席数半数、完全予約制で、1,300名の方に観覧いただきました。

(動画再生) 1:50 ~

演劇体験を通して、思いを伝える事や届ける事について楽しみながら考えを深め、即興的に演じる体験により、表情や音声、動作、間、姿、空間など、複眼的なコミュニケーション手法の視点を学ぶことができます。

観客の案内、動員、楽屋や大道具の搬出入や仕込みといった舞台を支えるスタッフワークを通して、集団行動・チームワークで求められる「役割遂行力」、「主体性」、「協調性」、「指導力」を高めていくよう工夫しています。2か月半で舞台を成し遂げる体験により、コミュニケーションの土台となる感謝、奉仕、素直さ、謙虚さ、反省する5つの心を涵養します。

IV. 考察

本論では、保育者志望学生の専門職としてのキャリア形成を支えるために、持続的就業力育成の視点から養成段階における教育的な支援について本学の実践を報告した。

ますます深刻化する保育士不足の背景に、職場環境の改善が求められていることは、言うまでも

ない。保育分野の人材確保は、国家的な取り組みが必要であり、私たち保育士養成校教員は、関係法律の整備を含め、喫緊の対応を求めていく啓発活動も忘れてはならないだろう。

今後も保育士養成校教員で研鑽を積み、それぞれの工夫を錬磨しながら、雇用先や社会と協働し、こどもの健やかな成長を支える保育を実現していくことを私たちの仕事として邁進していきたい。

V. 引用文献

別府溝部学園短期大学 2022年4月 別府溝部学園短期大学ハンドブック (2022学生便覧)

別府溝部学園短期大学 [イベント動画] チャンネル 2022年 第40回 こどものためのミュージックカーニバル〜ダイジェスト版〜

Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=bMq-AXP7hCo>

別府溝部学園短期大学就職支援課 2022年8月 卒業生就職先アンケート

別府溝部学園短期大学幼児教育学科 2022年6月 2年次個人面談 就職先を検討する際に重視すること結果

文部科学省 大学設置基準 (昭和三一年文部省令第二十八号)

大分県保育士・保育所支援センター 2022年6月 令和5年4月新卒採用予定一覧、令和4年度実習受け入れ施設 (令和4年6月施設回答)

社団法人全国保育士養成協議会 九州ブロック協議会 2022年8月 第22回九州ブロックセミナー大会実施要項 (大分大会) 新しい時代の養成に応える保育士養成の課題と展望 - みんな・つながる・協働する養成教育 -

社団法人保育士養成協議会 九州ブロック協議会
2023年2月 第22回九州ブロックセミナー大会
会報告書（大分大会）新しい時代の養成に応える
保育士養成の課題と展望 - みんな・つなが
る・協働する養成教育 -

付 記

本活動にあたり、就職支援課の後藤芳子課長や
實本真理子主任、幼児教育学科の陶山俊介先生、
山香陽子先生、首藤麻琴先生、津田恵介先生、
笠置裕子先生にご協力いただきました。厚く御礼
申し上げます。本論に関して、開示すべき利益
相反関連事項はありません。

中国で働く日本人日本語教師の教育実践とビリーフの変容 —知子さんのライフストーリーから—

水戸 貴久

Changes in educational practices and beliefs of Japanese teachers
working in China
—Tomoko's Life story—

MITO Takahisa

I. 緒言

海外の日本語教育機関で働くことは国内の機関で経験することとは別のものであると言われる。教室の外では日本語や日本的なものに触れる機会が極端に少なく学習者が高い学習意欲を維持できないこと、学習・指導に役立つ教材・教具・資料などを入手しにくいこと、また、日本人教師が「外国人」という立場でマイノリティとなり日本語母語話者ではない人たちと仕事をすることが多いことなどの違いが挙げられている（日本語教育学会、2005）。

特に中国では1972年の日中国交正常化以降、日本語教育熱が高まりを見せ、国際交流基金の調査では、2021年現在、教育機関における学習者数は105万7,318人と世界で最も多くの人々が日本語を学ぶ国となっており、そのうちの52.7%が大学をはじめとする高等教育機関で学んでいる（国際交流基金、2022）。また、中国で日本語を教える教師は2018年時点では20,220人おり、その内の12.6%（2,544人）が日本国籍の教師であると報告されている（国際交流基金、2020）。

2011年には、中国全土の1108校の四年制大学のうち、主専攻として日本語を設置している大学は466校あり、外国語専攻の中では英語（935校）に次いで2番目に多い設置数となっている（修他、2011）。その背景には90年代から「世界の工場」として成長を続ける中国経済の好景気に伴う

日中間のカネ・モノ・ヒト・情報の交流の拡大、1999年の中国の大学入学定員の拡大政策による高等教育の「大衆化時代」への突入という背景があるという（喬、2014）。

日本人日本語教師たちはこのような状況下において、自身の役割をどのように捉え、日々の実践を行っているのだろうか。同じように中国で日本語教師として働き始め、自分自身の役割について迷いながらも日々学習者と関わり合い、日本に帰国後も日本語の教師を続けている筆者が抱いた疑問が本調査の始まりである。

高井良(2015)は、「教師の教職アイデンティティの構築とは、ある歴史的、社会的文脈の下で、教師が引き受けることになった経験の数々を自己という物語に統合していく歴史的な過程であり、この過程はライフストーリーの形式で表現される」（高井良、2015：11）と述べる。本稿では中国の四年制大学で日本語教師として働く知子さんのケースを取り上げ、学習者や同僚教師、現地の状況との関わりの中で教育実践やビリーフがどのように形作られていったのかを彼女のライフストーリーを通して明らかにしていきたい。

II. 先行論文

1. 日本語教師のビリーフ研究

ビリーフとは、言語学習の方法、効果などについて人が自覚的または無自覚的にもっている信

念や確信のことを指している（日本語教育学会、2005：807）。日本語教師のビリーフ研究においては、2000年代のはじめ頃までは、現職日本語教師が考える良い日本語教師像および言語教育観を質問紙を用いて調査した研究（八木、2004）や、日本人教師と中国人教師のビリーフを比較した研究（岡崎、2001）等、質問紙やインタビューによって集められたデータを定量的に分析したビリーフ研究が数多く見られている。

その後、ビリーフ研究は質的な調査や分析方法を用いた研究へと移行していく。例えば、葛(2014)は、中国の大学で日本語教育に携わる中国人教師と日本人教師に対し、インタビューによって、両者のもつ教師像が異なっていることを明らかにしている。しかしながら、定量的な研究にせよ質的な研究にせよ、これまで多くのビリーフ研究は教師のビリーフがあたかも静的なものであるかのような見方がされており、年月や文脈との関わりの中でビリーフがどのように形作られ、それがどのように実践として現れるのかについては明らかにされていない。

2. 日本語教師のビリーフ形成のプロセスに追った研究

日本語教師のビリーフやアイデンティティを固定的なものではなく、動的なものとして捉えた研究には、例えば飯野(2011)や香月(2011)がある。飯野(2011)は、日本語教師がある程度の期間ごとに複数の国や地域、または教育機関を移動することに着目し、2名の教師のライフストーリーから、教師が移動に伴う経験によってどのように言語観・言語学習観を形成し、認識の変容を経て自らの立場を明確化し教育実践を設計するようになるのか、その過程を示している。香月(2011)の研究では、従来固定的に捉えられてきた教師の「役割」を形成過程を含む動的なものとして捉えており、タイの大学で働くタイ人教師と日本人教師が互いに関わりあう中で、両者の役割が形成されていくことを明らかにしている。

これらの研究に共通するのは、日本語教師のビリーフやアイデンティティは動的なもの

あり、その変容は教師個人の中でのみ起こるのではなく、置かれている環境や共同体、学習者、同僚との関係性という文脈の中で起こる社会的なものであるという視点である。

Ⅲ. 目的

本稿では「中国の大学で日本語教師として働く日本語教師の教育実践やビリーフはどのように形成されたのか」という問いを立て、明らかにしていく。

本稿の「学術的意義」(Maxwell, 2013)は、中国を実践の場とする日本人日本語教師のビリーフ研究の文脈に位置づけることであるが、ライフストーリー研究は語り手と聞き手の自己理解を深め、認識の変容を促すだけでなく、読み手となる教師にとっても自己の経験と関連付け、新たな意味を見出し、認識や実践の変容につながっていくことが考えられる(飯野、2010)。

そのため、本調査の協力者である知子さんのライフストーリーを媒介とした、語り手、聞き手、読み手のインタラクティブな三項関係によって筆者を含む読者、特に日本語教師たちの「自己理解」「自己受容」を促し、実践や教育観の変容へとつながる可能性があることを、本稿の「個人的意義」及び「実践的意義」(Maxwell, 2013)としたい。

Ⅳ. 方法

Cole & Knowles(2000)は、教育とは「教師が人間としてどのような信念や価値観、ものの見方を持っているのか、また教師としての経験などを表現するものであり、教師には個々の歴史があり、それは意図するしないに関わらず、日々の実践に現れるもの」と述べる。そのような専門家の「行為の中の知」はナラティブによって表象されることから、教師を対象にした研究、あるいは教師による研究はナラティブ型のアプローチをとる必要があるという(Aoki, 2004)。

ライフストーリーとは「個人のライフ（人生、生涯、生活、生き方）についての口述(オーラル)の物語」であり、かつ「個人のライフに焦点

をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的（ホリスティック）に読み解こうとする質的調査法」（桜井、2012：6）と定義されている。私たちは、子どもの頃からストーリーやナラティブに慣れ親しんでおり、個人的なストーリーのほうが抽象的な議論よりも理解しやすく、より多くの聞き手を惹きつけることができるという（ガーゲン、2004：235）。

このような議論から、本調査では日本語教師の「生きられた人生の経験的真相」（やまだ、2000：152）を捉えるライフストーリーを研究手法とすることが適していると考えられる。

V. 調査概要

1. 記述式アンケート調査

本調査を始めるにあたり予備調査として知子さんに次のような質問を設定し、記述式アンケートを実施し回答していただいた。

質問1：あなたが考える「日本人教師の中国での役割」とはどのようなものですか。

質問2：あなたが考える「日本人教師の中国での役割」と実際の現場（授業や学生との関わり、中国人教師から求められている役割等）との間には乖離がありますか。もしあれば、具体的に教えてください。

質問3：中国に来る前に考えていたあなた自身の「日本語教育」と、中国に来て実際に経験した後のそれらの考え方は変化していきましたか。もし変化していったとしたら、どのような変遷を辿りましたか。

これらの質問に対し、知子さんは次のように回答した。

質問1の回答：

- ① 教室内・外かかわらず、日本語を使う「実践の場」となること。
- ② 学生の世界や視野を広げるきっかけになること。

質問2の回答：

はい、あります。まず自分自身の技術や経験が足りずいい授業ができなくて授業がいい「実践の場」にならないこと。そして、教室の外で学生全員と平等にかかわっていけないこと。人数が多いし積極的に関わろうとしない学生もいるし、私が苦手だと思う学生もいるので。また学生が求めているものは「知識」だけど私はそれより外国人と接すること、コミュニケーションを通して何かを自分で感じ取ってほしいと思っている気がするので、そこにギャップがある気がします。

質問3の回答：

中国に来る前は、いかに日本語を分かりやすく上手に教えるかが大切だと思っていた。

↓

実際の学生たちは動機や将来への思いもそれぞれに違った。また言葉の知識は外国人の先生方に習うところが大きいと感じた。

↓

現在は学生ひとりひとりとどう関わっていくか、その中で学生が、教科書やメディアの中のものではなく、自分のものとしての日本語を身につけるために、できるだけサポートをするにはどうしたらいいか考えながら毎日やっています。

上述の回答をもとに、下記のようにインタビュー調査を行った。

2. インタビュー調査

インタビューは2012年6月に行った。フリック（2002）に従い、当時筆者と同じX大学で働いていた日本語教師の知子さんと希美さんに対しグループ・インタビューを行った。グループ・インタビューは、互いの回答が互いに刺激を与え、出来事を思い出す支えとなること、単独のインタビューを相手にする場合を超えた解答が得られうるものが長所として挙げられる（フリック、2002）。

インタビューではアンケートの回答をもとに半構造化インタビュー（メリアム、2004）を行い、日本語教師としての役割と教育活動に焦点を当てお話を伺っていった。

インタビューは「語り手が安心できる場所」（桜井・小林、2005）で行うことが望ましいとされることから、2人に希望を聞き、職場近くの

カフェで行うことにした。天井が高い明るく開放的なカフェで、窓に面したソファ席に知子さんと希美さん、テーブルを挟んで対面に筆者が座った。3人ともカジュアルな格好をしており、リラックスした雰囲気の中でインタビューを行った。同僚であった当時は、筆者と調査協力者の2人は毎日一緒に昼食を取り、仕事の相談やプライベートの話をする間柄であった。筆者と希美さんは普段、知子さんのことを「知子先生」と呼ぶのではなく「知子さん」と呼び、筆者と知子さんは希美さんを「希美ちゃん」と呼んでいる。これらのことから3人の間にはラポールが築けていると感じている。

3. 倫理的配慮

インタビューは2人に調査目的を説明した上で承諾をいただきICレコーダーで録音した。録音時間は3時間30分である。インタビューデータを研究に使用することについては、研究目的を説明し、個人名は仮名とすることによって倫理的配慮を行うことを口頭で説明した上で知子さんと希美さんに承諾を得た。インタビュー後は逐語訳を行い、逐語訳したものを2人に読んでいただき文字化の確認をしていただいた。

また、調査から時間が空いてしまったため、分析したデータを用いて本稿を執筆し、公開することについては、2022年12月にメールを送り、改めて許可を頂いている。

4. 追加調査

中国での日本語教育経験が知子さんのその後のライフストーリーにどのように影響しているか調査するため、2016年春にEメールによる自由記述式アンケートによる追加調査を行った。追加調査では、インタビューの逐語録を再度読んでいただき、1)「中国での日本語教師経験について現在のあなたは当時の自分をどのように捉えていますか」、2)「中国での日本語教師経験は現在のあなたにどのように影響をしていますか」という質問に回答していただき、分析結果をVI章7節に加えた。

5. 分析方法

分析は、インタビューの逐語訳を丹念に読み込みながら本調査の目的に沿った語りに着目し、予備調査の回答も分析に加え、コーディングを行った。コードは繋がりを考慮して並べ、【語り】として提示した。四角で囲んだ箇所は、知子さんの語りからの引用である。

ライフストーリー研究は調査する1人1人がインタビューを通してライフストーリーの構築に参加し、それによって語り手や社会現象を理解・解釈する共同作業に従事することであるため、「語りの内容」だけでなく「いかに語ったのか」も重要であるとされる(桜井・小林、2005)。

したがって、VI章に示す語りには、「あの…」や「なんか…」などの重要な意味を含まないと考えられる言葉も残し、元の会話を再現するように心がけた。〈 〉は話している時の様子、「一」は言葉の伸び、「…」は沈黙や音声の弱まり、「↑」は上がり調子のイントネーション、()は補足箇所を示している。

VI. 結果と考察

本章では、語りを引用しながら知子さんのライフストーリーを記していく。ナラティブそのものは過去、現在、未来を往還しながら生成され、複雑さを伴いながら語られているが、できる限り時系列に沿って提示するように心がけた。VI章では、知子さんの教育実践とビリーフが、知子さんの人生や置かれている文脈とどのように結びつき、形作られていくのかを考察と共に述べていく。

1. 日本語教師になる前

中学生の時、知子さんは塾に通っており、塾生皆に英語に親んでもらうため、先生がペンパルを紹介してくれた。知子さんのペンパルはペルーの中学生で、英語で手紙を書いて返事が来たときは嬉しかった。外国の人や文化や生活が身近に感じられるようになり、さらに英語を学びたいと思うようになった。

英語が好きになった知子さんは、海外での生活

に憧れもあったため、高校を卒業してからアメリカの大学へ留学した。当時は、日本の大学は入試は大変だが、入ってしまえば楽で、遊んでいても卒業できるころだと思いついていた。その点、アメリカの大学は反対で、入学は楽で卒業が大変だと聞いており、そのほうが4年間意味がある時間を過ごせると思っていた。

大学に入学する前に、予備教育の学校で1年間英語を勉強した。専攻を選ぶときは迷ったが、文章を書くのが好きだったため、文芸創作学科に入学した。好きなことをするのが一番いいと思って選んだ。

アメリカの大学では、高校を卒業したら自分で生活しながら勉強するのは当たり前であり、生活費や学費などは、親に頼らず自分で賄っていくという認識を多くの人が持っており、両親と一緒に住んでいる人は「甘ちゃんだ」という雰囲気があった。それは知子さんには自立心を煽っているように感じられた。そのため、大学の授業では教師は教えるが、学生は積極的にそれを受け取り、出していくという感じであった。

知さんはアメリカの大学で【語り1】のような経験をした。

【語り1】「自分のためだけじゃない見方」

知子：やっぱり人のため、多分だから、そこが私の嬉しいポイントなんでしょうね。私が誰かの役に立ったと思った時が、嬉しい時ですね、たぶん。《中略》何で人のためになりたいのかは分からないですけどねー。でも、やっぱり留学した時の経験でしょうねー。うーん、それだと思ふ、なんか。《中略》なんかねー、その時に思ったのがー、途上国の留学生とかいっぱい来てたんですよね。南米のコロンビアとか、あとはあの一、アフリカの方の人とか、そういう留学生の人たちって、たぶん私、19歳とかそのぐらいで、相手もまあ、留学生の友達もみんなそれぐらいの歳だったんですけど、すごく自分の国のこととかを心配してるし、自分

の国の問題とかをすごくよく分かっているんですよね。自分の国はこういう問題があって、だから貧しくて、良い生活ができないんだっていう。だから、こういう問題があつてっていうことをよく知っているんですよね。それがすごく、19歳の私には衝撃的で。その時の私は、ほんとに、その、日本の総理大臣が誰で、どういう仕事をしていてとか、日本のために政治家がどんなことをやっているとか、全然知らないし、日本はどんな問題があつて、とかも、具体的には知らないし、自分の問題としても考えたことがなかったのに、そういう、なんかこう、自分の生活のために生きているんじゃないって、もっと広い目を持っているなって、思ったんですよね、そういう留学生の人たちは。だから、なんかこう、私ももっと広い、自分のためだけじゃない見方を、する方がいいんじゃないかなあ。《中略》たぶん、その時思ったんでしょうね。

総理大臣や日本の問題を具体的には知らなく、自分の問題としても考えたことがなかった19歳の知さんは、発展途上国から来た同世代の留学生たちが自分達の国の現状を心配し、その問題を具体的に考えていることに衝撃を受けた。彼らは自分の生活のために生きているのではなく、もっと広い目を持っていた。そして知さんも、「もっと広い、自分のためだけじゃない見方を、する方がいいんじゃないか」と思うようになった。

知さんはアメリカ留学から帰国後、日本で通訳の仕事をしていたが、その時の仕事は「違うな」と感じ、もっと人の役に立つ仕事をしたと思い、勤務をしながら日本語教師養成講座に1年間通った。日本語教師になった理由を尋ねると、【語り2】のように話してくれた。

【語り2】「人と関わる仕事」

知子：あの一、私自身は、日本語教師になろうと思ったのは、何でだろう。まず外国に

住みたいって思ってた、うん。あの、思
いっきり不純な動機なんですけど。

希美：アメリカじゃなくてですか↑

知子：うん。アメリカじゃなくて。アメリカ
はもういいって思ってた。外国どこで
もいいから、外国に住む方法は無いかっ
て思って、色々調べて、で、色々な、
なんかこう、派遣の、なんかあるじゃな
いですか↑普通の会社員の、なんかこう、
コールセンターの海外で勤めててコール
センターで働くとか、

水戸：あー、はいはい。

知子：ホテルで働くとか。色々、こうなんか、
海外で働く仕事の種類を色々こう、調べ
てた時に、日本語教師っていうのがあっ
て、ああ、これ良さそうだなって思っ
て。〈自分に問いかけるように〉なんで良
さそうって思ったんだろう。多分、やっ
ぱり人と関わる仕事だからですかね。

水戸：うーん。ほんとそうですよね、人です
もんね。

知子：はい。なんか物というより、人との関わ
りがしたいので。

知子さんは「思いっきり不純な動機」としなが
らも外国に住む方法として日本語教師の仕事
を選んだ。日本語教師という仕事は、人と関わる仕事
であり、良さそうだなと思ったためである。知子
さんは物ではなく人と関わる仕事をしたいと思っ
ていた。

日本語教師になりたいと思った知子さんは、仕事
を続けながら1年間日本語学校の日本語教師養成
講座に通った。日本語教師養成講座を修了するま
では自信がなく、日本語教師を続けられるかは分
からなかったが、ゆくゆくは仕事としてやりたい
と思っていた。

しかし、「誰かに何かを教えるというのは、結
構なことじゃないか」と感じていた。また、自分
にそのような仕事に向いているのか分からなかつ
た。もし、向いていなければ苦しくなってしまう。

そのため、仕事を変える前にやってみて、面白

いと思えばやってみようと思ひ、養成講座を修了
した後、仕事をしながらボランティアの日本語教
室で日本語を教えることにした。知子さんは
もともとボランティアということ自体も好きだっ
た。きっと人のためになるというのが好きなのだ
と思っている。知子さんが通っていた日本語教室
は故郷にある一番大きなボランティア教室で、学
習者1人に対してボランティアの人が1人ついて
日本語を教えるという形ではなく、レベル別のク
ラスに分かれていた。学費が無料の教室だったた
め、継続して訪れる学習者は少なかったが、知子
さんは主婦の方や小学生、英語の先生、中国人や
ベトナム人の研修生などが10人ぐらいいるクラ
スで初級から上級までを担当した。ボランティア
をやってみると、「面白いな、日本語教師として
やっていけそうだな」と思った。知子さんは、そ
の年の10月に2回目に受験した日本語教育能力
検定試験に合格した。

中国に来た理由を尋ねると、知子さんは【語り
3】のように話してくれた。

【語り3】「人の生活の支えになる役に立つこと」

知子：でも、ほんとに中国に来たのは、それも
また申し訳ないことに、不純な動機なん
ですけど、やっぱり大学で働きたかった
ので。《中略》大学生を相手にしたかつ
たんですね。なんか、趣味とかでやって
いるような、なんかこう、人よりも、大
学で専門として勉強して、それを使って
仕事をしようとしている人。

水戸：ちょっと動機がはっきりしていますよね。

知子：そうですね、はい。だから私が何かこう
教えたことが、将来その人の役に立つだ
らうなって。その日本語を使うのなら
ば、とって。まあ、趣味の人も役には
立つだろうけど、趣味の役に立って
なっている感じなので。〈笑い〉その人
の生活の支えになる、何か役に立つこと
をと思ったので。で、中国の大学は、ね、
経験がなくても雇ってくれますので。

教えたことが、将来その人の役に立ち、その人の生活の支えになることが、知子さんが考える「人の役に立つ仕事」としての日本語教師である。そして、自分の思いを実現できる場として中国の大学を選び、知子さんはそれまでの仕事を退職して中国にやって来る。

2. 中国で教え始めて1年目

中国に赴任して来た知子さんの最初の授業は【語り4】のようであった。

【語り4】「あ、良かった。多分、大丈夫」

水戸：信頼関係って大切になって思うんですけど、作る時って何かやっています↑

知子：んー、何ですかね。何だろうなあ。目を見て笑顔、とかですかね。目を見ようとは思っていましたがね、なんか。《中略》たぶん、外国人だから初めてだろうし、日本人に会うのが。あの一、多分、中国語もこの先生は分かんないっていうのも、結構早い段階で分かっちゃったと思うんで、何話していいか分からないって向こうが思ったら困る、距離が出来ると思って、とりあえず、目を見て、そして笑顔みたいな〈笑い〉って感じですかね。

水戸：ああ、笑顔は良いかもしれませんね。

知子：すごい覚えているのが、一番最初の授業の時に、《中略》教室に、おはようございます、って入った時に、

水戸：一番最初ですか↑

知子：一番最初です、ほんとに、月曜日の多分朝の授業で、一コマ目が中国人の先生の最初の授業で、で、二コマ目が私っていう。

水戸：ドキドキですねー。学生も先生も。

知子：はい、最初の。その時に、おはようございます↑って教室に入った時に、向こう側にいた、一列いた子達の顔がワッって笑顔になったのが覚えています。すごい覚えています。

水戸：あ、それは印象的ですね

知子：はい。あ、良かった、って思いました。

うーん。そうですね。それはすごい覚えていますね。《中略》あ、多分、大丈夫、って思いましたね。雰囲気は。《中略》緊張しましたよね、すごい緊張しました、最初。

最初の授業では、緊張しながら「おはようございます」と教室に入った際、学生たちが「ワッ」と笑顔になったことに「良かった、多分、大丈夫」と安心した。そして、学生と距離ができないようにするために、知子さんは目を見て笑顔でいることを心がけているようである。

知子さんは中国に来て1年目の自身について【語り5】のように話す。

【語り5】「間違わないように、正しいものを教えていこう」

知子：今も余裕はないんですけど、全然。でも、〈笑いながら〉来た時はほんとにいっぱいいっぱい過ぎたので、自分にも自信は無かったし、全然。こう、何かを伝えよう、というものがなく、とにかく学生が損をしないように、《中略》(チームティーチングを行う)前は、その、私が全部教えていたので、私が教えたこと、すなわちこの人たちの知識っていう感じだったので、とにかく間違わないように、正しいものを教えて行こう、って感じだったんですけど。

水戸：うーん。

知子：《中略》来た時はいっぱいいっぱいでしたからねー。

希美：寝てなかったー〈笑い〉。

知子：〈笑い〉寝てなかったですね。あと、怖かったですね。授業に行くのがとても怖いと思っていました

1年目の知子さんは、「いっぱいいっぱい」であり、授業準備で寝られず、授業に行くのがとても怖いと思っていたようである。また、チームティーチング等は行われておらず、知子さんが教

えたものが学生が受け取る知識だと思い、「とにかく間違わないように、正しいものを教えて行こう」と考えていたようである。

そのような日本語教師としての自身のビリーフは、中国に赴任する前から有していたようである。アンケートの回答を見ながら、筆者は【語り6】のように尋ねた。

【語り6】「日本語を分かりやすく、上手に教えることが大切だ」

水戸：〈アンケートを見ながら〉これって、その、あれなんですけど、中国に来る前って、「日本語を分かりやすく、上手に教えることが大切だ」って思っていたんですね↑

知子：うん。《中略》来る前は、何でしょうね、環境、その中国の大学生がどんな環境で日本語を勉強しているのかっていうのを、想像を上手く出来なかった部分もあると思うんですけど、どういう理由で勉強しているのかとか、《中略》分からなかったんで、まあ、日本語さえ教えれば、あとは、って思っていたので、《中略》いいのかなって思っていました。うん。

知子さんは、中国の大学生がどのような環境で、どのような理由で日本語を学んでいるのか、中国に行く前はうまく想像できずにいたため、「日本語さえ教えていれば、あとはいいのかな」と思っており、いかに日本語を分かりやすく上手に教えるかが大切だと思っていたようである。

【語り5】や【語り6】のように、中国の大学に赴任した当初のストーリーからは日本語教師としての自身の役割は「日本語を教えること」であり、間違わないように正しく、上手に分かりやすく教えることが大切だというビリーフを持っていたことがわかる。

しかし、実際に教え始めてみると、知子さんは次第に違和感を感じ始めるようになる。次の【語り7】は【語り6】に続く語りである。

【語り7】「言葉の知識は中国の先生方に習うところが大きい」

水戸：これがちょっと、変わって行くんですね↑

知子：そうですね、そうですね。来てみたら。

水戸：〈アンケートを見ながら〉「学生の動機や将来の思いにもそれぞれに違った」。《中略》これがさっきの、〈アンケートを読みながら〉「言葉の知識は中国の先生方に習うところが大きいと思う」ってことですね。

知子：そうですね。

水戸：これはやっぱり、どういう時に感じるんですか↑

知子：そうですねー、《中略》うーん、自然さは多分日本人の先生に求めているとは思いますが↑とかいうのは。でもやっぱり文法の知識とか、あの一、最初に私が思ったのは、あの一、(以前使用していた教科書『○○○○』)のあの、昔使っていた教科書を見た時に、文法の説明とか、全部中国語の説明がガツと書いてあったので、あの、私が養成講座で習ったような、《中略》そういう勉強をこの子達はしてないなって思ったんですよ。たぶん、こういう中国語の文法の説明を聞いて、中国人の先生から、あの、日本語でだとは思いますが、色々な例文とかも習って、でも質問があれば、多分、中国人の先生は中国語で答えてくれることもあるだろうし、そういう環境で来たんだなと思ったので。

水戸：《中略》中国語を使っても習えるぞ、っていう感じですか。

知子：そうですね、はい。はい、そうですね。あと、結構、学生たちも真面目なので、自分で勉強もできますしね。

【語り5】や【語り6】のように、自身の役割を正しく上手に日本語を教えること、と考えていた知子さんであったが、授業で使用している日本

語の教科書には中国語で説明が書かれており、学生たちは知子さんが日本語教師養成講座で習ったような方法で日本語を学んでいないということに気がつく。学生たちは質問があれば中国語で中国人の先生たちに質問することもできるだろう。加えて、学生たちは真面目であり勉強も自分でできるようである。

「人と関わる仕事」として日本語教師になることを決め（【語り2】）、教えたことが、将来その人の役に立ち、その人の生活の支えになること（【語り3】）を願いながら中国に赴任してきた知子さんであったが、「正しい日本語を教える」「わかりやすく教える」という自身のビリーフ（【語り5】【語り6】）と、言葉の知識は中国語を使って習うという状況（【語り7】）との乖離に違和感を持ちながらも、知子さんは教育実践を続けていく。

3. 中国で教え始めて2年目

着任してから2年目の年に、知子さんが働く大学では中国人教師と日本人教師がペアになって教えるチームティーチングが始まった。チームティーチングについて、知子さんは【語り8】のように話す。

【語り8】「チームティーチングの良さ」

知子：《中略》（チームティーチングの）良さもありますよね、多分。私だけやっている時と、違う。

水戸：そうですよねー。

知子：はい。中国人の先生だからこそできる…、

水戸：《中略》中国語が使えるところとか↑

知子：そうですねー。あと、二人の先生が持っているから、学生にとっても、例えば日本人のこの先生はあまり好きじゃないけど、中国人のこの先生なら質問はしやすいとか、その逆もあったりするだろうし。

水戸：一人一人、学生って違うかもしれないね。

知子：はい。うーん、たぶん私が、話して響く学生もいれば、中国人の先生が話して響く

学生もいるっていう点では、うーん、良いところもあるのかなとは思いますがね。

知子さんは、自分一人が日本語を教えるのではないところにチームティーチングの良さを感じているようである。前節【語り5】のように1年目はチームティーチングが行われておらず、知子さんは自身が教えたものだけが学生の知識になると思い、正しいものを教えて行こうと考えていた。しかし、チームティーチングが始まったことによって、「私が、話して響く学生もいれば、中国人の先生が話して響く学生もいる」と思うようになり、「正しいもの」を教えることに対して知子さんは少し肩の荷を降ろせたのかもしれない。

しかし同時に、【語り9】のように学生の日本語学習の先にあるものが見えてくるようになり、知子さんは葛藤する。

【語り9】「私のこの努力って何？」

知子：《中略》あの一、一年目は学生、目の前の学生しか見えなくて、《中略》今のこの学生の、ここっていうのしか見えていないんですけど、なんか今は、その学生が今三年生になったし、今度四年生になるっていうのを見たりとか、その学生が今まで、一年生の時にはこういうのを受けてきたんだな、っていうのをなんとなく分かるようになって、なんかこう、四年間の流れと、さらにこの子達は将来どういうふうな道に行くのかなっていうところまで、なんか、なんとなく全体像が分かってきたので、なんかこう、今ここでやるのが、そのまま将来に全部は繋がらないんだなっていう、なんかこう、ちょっと残念なお知らせを受けてしまったっていうか、

水戸：《中略》自分の力の及ぶ範囲↑みたいな↑

知子：うーん、そうですね。将来日本語を使わない学生もいるっていうのもあるし、うーん、なんかそれが分かって、ちょっ

と残念ですよ。《中略》一生懸命、私がすごく頑張ってやっても、この子の将来はもう決まってる、もうなんか、実家のなんか、お店を継ぐことになっているんだから、将来は絶対日本語使わないとか、日頃分かっちゃったっていう。じゃあ私のこの努力って何↑、みたいな。考えたりしますね。

水戸：《中略》実際、現実を知っちゃうと、ちょっと大変だったりしますよね。

知子：そうですねー。そこで負けたくないとは思うんですけどね。

一部の学生たちは将来日本語を使わないような進路に進むことが決まっている状況にあることを理解し、知子さんは自身の努力に対して疑問を感じている。

しかし、知子さんは「そこで負けたくない」と思っている。

4. 新たな日本語教師ビリーフ

学生の実況の状況を知った上で、知子さんは【語り10】のように、自身の新たな役割を見出している。

【語り10】「学生が自分から出た日本語を使う場になりたい」

水戸：〈アンケートを見ながら〉一番の「教室の内外」。外もあるんですね↑

知子：はい、そうですね。

水戸：外の日本人の役割って例えば、どういうことですか↑

知子：えー、そうですね、そこに私が書いたのは、うんとー、例えば、日本で英語を勉強してた時に、英語って勉強するんだけど、日本人の先生に教わるじゃないですか。で、日本人の先生に教わって、こう知識は増えるし、発音も一応そういうところで習うけど、実際に、使おうって思う機会って無くて。《中略》でも、あの、英語の先生いたじゃないですか、

外国人の先生。ああいう先生と話す時はほんとに、なんか、この先生は英語しか通じないんだなっていう気持ちで行くから、その先生と話すと、あ、私って英語今喋ったとか、こう自分のものになる瞬間は、やっぱりそういう外国人の先生と話すと《中略》だったので、今多分、中国のこの学生たちにとって、教科書とかじゃない、ほんとに自分が今、自分の中から出た日本語を使う場面っていうのは、私たちと話すと話さないのかなあと思うので、

水戸：そうですね。

知子：それはまあ、教室の中であろうが、外であろうが、《中略》そういう場になりたいな、とは思いますね。ちょっと会った時に日本語でバツと話したことも、多分学生にとっては、今、私は日本語を話したぞっていうものになるのかな。

希美：意外とそういうのが覚えていたりね。

知子：そうですね。ちょっと食堂の前で話したりとか。《中略》そういう時の方が、そういう時に使った言葉ってすごく定着して行くんだと思うんですよ、学生の中では。

水戸：あー、そうかもしれませんねー。

知子：そういう時、上手く言えなかった時とかも、すごく記憶に残るし、正しいことって忘れないんですよ、そういう時に間違えたことって。

知子さんは自身の役割を、教室の中だけでなく、外にも広げて考えている。中国の学生が日本語を学ぶ環境と自身の日本の学校で受けた英語の授業を重ね、教科書の日本語ではない「自分の中から出た日本語」を使う「場」となり、「外国人」である自分と学習者が実際に話すことを通して「言葉が自分のものになる瞬間」を学生たちに作って欲しいと考えている。

その経験は、「今、私は日本語を話したぞ」と学生の記憶に残り、言葉が定着していくものであ

り、また、たとえその瞬間に日本語が上手く言えなかったとしても、そういう時に間違えたことは忘れないだろう、と知子さんは考えている。

知子さんは続けて【語り11】のように話す。

【語り11】「自分のものとしての日本語」

水戸：〈アンケートを見ながら〉この、「自分のものとしての日本語」っていうのは。

知子：えっと、学生って、やっぱり、自分で選んでないのもあるし《中略》なんかこう、やらされている感があったりとか。あとは、カリカリ勉強はすごくするけど、なんかこう、それは知識としては身に付いたけれども、ちゃんとかう、自分で使えるか、運用できるかが、よく分からないので、やっぱりこう、私と、を、通して、使ってみると、あー、出来たな！っていう。その時に多分やっとな、そこで例えば、言った文型は自分のものになると思うんですよ。教科書を頭で覚えていて、頭で文法は理解していても、そこでバツと出ると、次も使おうって思えるんですよ。その、その瞬間が多分、自分のものになる、っていう表現だと思うんですけど。

水戸：うーん、なるほど。

知子：なんかこう、知識じゃなくて、使える自分のものとしての日本語を…出すっていう感じですかね、はい。

【語り10】【語り11】のように、教室内外で学生が自分の中かから出た日本語を使う「場」となり、学生に言葉が自分のものになる瞬間を作り出してもらおうことが、知子さんが考える日本語教師としての自身の新たな役割となっている。

次の【語り12】は【語り11】から続く語りである。

【語り12】「自分でやって行ってほしい」

水戸：〈アンケートを見ながら〉ここで知子さん、こう「サポート」っていう言葉を使っているんですね。

知子：うーん。はい。《中略》あの一、私、考えながらすごく思ったのが、たぶん、アメリカの大学は、すごく自立心を煽るんですよ。《中略》学生…教師は教えるけども、学生が積極的にそれを受け取って、学生が、こう、出していくっていう感じなので、何と言うか、私もたぶんその影響があると思うんですよね。だから、

水戸：アメリカの影響ですか↑

知子：はい。あたしはそういう影響は無いって思っていたんですけど、最近気づきました。《中略》だから多分、なんかこう、こっちが一方的にワッて教えるよりも、出来れば学生に受け取ってもらいたくなって思っているんだと思うんですよ。なんかこう、主体は学生。《中略》私は、そこにいるけども、《中略》私を利用してくれよ、って思う感じですね。《中略》私にそんなに頼らないでくれ、って思います。自分でやって行ってほしいなあ。ただ、その、助けが必要な時は、私は必ず助けたいと思っているし、手は差し伸べようと思うんですけど。《中略》っていう感じですかね。なので、こう一方的に教えるっていうよりは、そういう感じですね。

知子さんは、学習の主体は学生であり教師が一方的に教えるよりも自分を利用して、「学生に受け取ってもらいたい」と思っている。それは、放任するという意味ではなく、知子さんは助けが必要なときは学生に手を差し伸べようと思っている。

ここでは、知子さんがアメリカの大学で受けた教育との繋がりが語られている。アメリカの大学では生活や学習の主体は学生自身であり、「教師は教えるけれど、学生は積極的にそれを受け取って出していく」環境の中で知子さんは学んで

いた。アメリカの大学で受けた教育の影響から、知子さんは教師が一方的に教えるのではなく、学生が自ら知子さんを「利用して」学んでほしいと願うようになっている。

学生が実際にどのように日本語を学んでいるのか、そして学生が将来必ずしも日本語を使うようになるとは限らないということを知り、自身の日本語教師ビリーフと実際の状況との乖離を経験した知子さんは（【語り9】）、教室内外で学生が自分の中から日本語を使う「場」となり、学生に言葉が自分のものになる瞬間を作り出してほしいと考えるようになった（【語り10】【語り11】）。

それは、学生たちが必ずしも望んで日本語を専攻しているわけではなく、誰かに「やらされている感」があったり、また、勉強はするが自分で運用できるかどうかがわからないという、文脈との関連によって生まれた、知子さんの日本語教師としての新たなビリーフである。

また、教師が一方的に教えるのではなく、学生が学習の主体となり、自ら学ぶ姿勢を持ってほしいという、知子さんの新たなビリーフを形作った要因として、自身が受けたアメリカの大学の教育との繋がりがあることが分かった（【語り12】）。学生には自分で学んでほしいと願う知子さんであるが、助けが必要な時には手を差し伸べ、必ず助けたいと思っている。

5. もう一つの日本語教師ビリーフ

その一方で、新たに形作られたもう一つの日本語教師ビリーフについて、知子さんは【語り13】のように話す。

【語り13】「学生の視野を広げること」

水戸：これはどういうことですか↑「学生の視野を広げる」っていうのは。

知子：うーん、多分、まあ、外国人に会って、違うなって思ってくれたらいいなっていう感じですね。自分が今まで知ってた人とは、違う種類の人が世界にはいるんだなっていう〈笑い〉、それをきっかけに、まあ、何て言うか、日本の興味もそうだ

けど、何て言うか、世界への興味ですかね。中国だけじゃないんだな世界にはあっていう、ようなことを思ってくればいいなって思いますね。

水戸：うーん。

希美：それ良いですね。

知子：全然違う人がいるんだなっていう。

水戸：知らない世界が広がるみたいな。

知子：はい。

知子さんは、自身の存在を通して、学生達に「自分が今まで知ってた人とは、違う種類の人が世界にはいる」ということを感じて欲しいと思っている。それは日本のみならず、世界への興味であり、「中国だけじゃないんだ」という世界への視野を広げることである。筆者がそのためにどのようなことを行っているかと質問すると、知子さんは【語り14】のように話してくれた。

【語り14】「何か受け取ってもらえたらいいな」

水戸：そういう、なんか、広がるきっかけになるような、たとえば、クラスの実践とかっていうのは、やっていますか↑

知子：いや、もう、何て言うんですかね、どういふふうに言ったらいいか分からないんですけど〈笑い〉、その視野を広げるっていうのは、私もよくぼやーんとしているんですけど、どういうふうに思うかは、学生に決めてほしいなって思うんで、

水戸：こっちから何かをすとかじゃなくて↑

知子：はい。例えば、なんかこう、日本人の先生もいっぱいいるじゃないですか。《中略》日本人の先生の中でも、色々な種類がいるんだなっていう〈笑い〉、のって、なんかこうあまり押しつけないっていか、こうなんだよっていうのは、私あまり言いたくないので、その、ありのままを見てもらって、そこからなんか、変だなって思ったり

水戸：感じて欲しい↑

知子：はい。っていう感じですね。なので私自

身も、そういう、授業とかで、あんまりこう、何て言うのかな、作っている部分はもちろんあるんですけど、スイッチを入れる部分とかはあるし、《中略》こう、ほんとの私の性格じゃないところもあるんですけど、でもやっぱり、ある程度は自然体で行こうとしているところはあると思います。そこから何か受け取ってもらえたらいいなって思いますね。日本人ってこういう性格なんだ、とか。

知子さんは、学生の視野を広げるために、考え方を押しつけるのではなく自然体のまま学生と接し、ありのままの自分を見てもらい、「日本人ってこういう性格なんだ」と何を受け取るかは学生自身に決めてほしいと考えている。

知子さんが獲得した、学生の世界への視野を広げるといもう一つの日本語教師ビリーフにおいても、留学先のアメリカの大学での経験との繋がりが窺える。アメリカに留学していた当時、自分と近い年齢の途上国の留学生たちが自国に対する問題意識を持っていることを知り、知子さんは、「もっと広い、自分のためだけじゃない見方をする」ほうが良いのではないかと考えるようになった(【語り1】)。この体験が、「外国人」である自分と接することによって、「自分が今まで知っていた人とは、違う種類の人が世界にはいるんだな」、「中国だけじゃないんだな、世界は」という世界への興味を学生に持ってほしいと願うようになったことの源になったのではないだろうか。

そしてそれは、学生が自分の中かから出た日本語を使う「場」となるように(【語り10】)、教師が一方的に教えるのではなく、学生に自ら学ぶ姿勢を持ってほしいと願うように(【語り12】)、知子さんが押し付けるのではなく、どのように受け取るかは学生自身に決めてほしいと望んでいる。

6. 知子さんの気づきと眼差し

ここまで見てきたように、知子さんのビリーフや実践は、【語り5】や【語り6】で語られてい

た「正しいものを教える」「わかりやすく上手に教える」といったものから、教室の外でも学生が日本語を使う「場」となること(【語り10】【語り11】)や学生が学習の主体となり、教師はサポートに回ること(【語り12】)、また、学生の視野や世界への興味を広げること(【語り13】)へと変容していった。

筆者は改めて【語り15】のように聞いてみた。

【語り15】「自分の中で直して行ける力」

水戸：《中略》一年前とは違いますか↑その心の持ち方というか。来た時と。

知子：そうですね。違いますね。《中略》余裕がやっぱりあると思います。

水戸：《中略》変わった、変わったきっかけて何かありました↑

知子：あー。《中略》時間ですね。時間と、あと、何でしょうね…。

水戸：個人的な、こう、経験とか、授業の中でこういうのがあったからとか、そういう。

知子：〈考えながら〉あー、いや、多分でもやっぱり、今チームティーチングをやっているっていうのもあるのかもしれませんがね。私だけじゃないから、日本語を教えているのは。

水戸：頼れる↑日本語のことについて頼れる↑

知子：あー、そうですね。《中略》あとは、多分、まあ時間の流れで、学生達も、その受け取ったものを100パーセント、正しいものとして受け取るかなあ↑っていう。何て言うんですかね、多分、言われたことは100パーセントそうなんだとは思ってしまうんですけど、でも、なんかこう、学生が、こう、受け取ったものを噛み砕いていく中で、やっぱり間違っ噛み砕いちゃう場合もあるだろうし、先生が間違っことを教えても、正しいふうで自分の中で直して行ける力も、ある程度は持っているんだろうな↑っていう、《中略》のも、なんか、気付いたっていうのがあるのかもしれない。《中略》

それか、もうちょっと、こう、力が抜けたっていうのはあるかもしれませんね。

中国に赴任した直後は、寝る時間もなく「いっぱいいっぱい」であり、自信が無く、授業に行くのが怖いと思っていた。また「間違わないように、正しいものを教えていこう」と思っていた知子さんであったが（【語り5】【語り6】）、時間の経過とチームティーチングによって「私が教えるものが全てじゃない」と中国人教師にも頼れるようになり、そして、学生には「自分の中で直して行ける力」があるということに気づき、1年目よりも少し力を抜くことができるようになったようである。

しかし、新たに形作られた自身のビリーフと知子さんが考える学生が求めるものとの間には、少し隔たりがあるようである。

【語り16】「あまり満足させてあげられていないのかな」

水戸：〈アンケートを見ながら〉ここあれですね、ここ。「学生が求めているのは知識だけど、私はそれよりもコミュニケーションをとって、外国人ととって、感じてほしい」っていう。

知子：そうですね、やっぱり、なんか、学生は、教えてもらってなんぼっていうか、知識をくれる人が教師、っていうふうなイメージが《中略》あると思うので、うーん…、それで言うと私はあまり、なんか、満足させてあげられてないのかなと思いますね。はい。うーん。《中略》もっところ、うーん、そうですね。きちきちと、これだこれだこれだっで教える…ですね。

置かれている文脈との間で葛藤し、学生が日本語を使う「場」となること（【語り10】、学生に自ら学ぶ姿勢を持ってもらい、教師は一方的に教えるのではなく、サポートに回ること（【語り12】）、また、学生の視野や世界への興味を広げ

ること（【語り13】）へと、日本語教師ビリーフを捉え直した知子さんであったが、自身のビリーフと学生が求めるものとの間にはまだ戸惑いがあるようである。

一方で、知子さんは学生を眼差す自身の目線について【語り17】のように話す。

【語り17】「一人一人を見過ごしたくない」

水戸：〈アンケートを見ながら〉えっと、「ちゃんとその学生と、一人一人とどう関わっていくか」っていうのと、「教科書とかメディアとかじゃなくて、自分の物としての日本語を身につけることが出来る」《中略》ことを、「サポートしたい。」って考えているんですね。

知子：《中略》多分私、どちらかと言うと、クラス単位よりは、一人一人と関わって行きたいというのはあると思います。自分を客観的に見た時に。

水戸：それは授業内、外、両方含めて↑

知子：内…外、両方ですね。《中略》多分何と言うか、まあ、あのクラスは、このクラスは今日はどうだったな、っていうふうに思うこともあるんですけど、やっぱり、なんかこう、あの子は今日どうだったなとか、あの子は今日こうしたなとか、そういう感じですかね。

希美：《中略》（希美さんが前年に担当していたクラス）〇〇クラスの時も↑

知子：はい。〇〇クラスの時のことはほんとによく覚えていますね。短かったけど、その時も、確かに、一人一人と、よく話した記憶があります。アンケートを取ったりして、その時の一人一人の言葉とかを、未だに覚えていたりしますね。《中略》あの子はあの時に、こう書いたなとか、はい。《中略》人数がまあ、多いので〈笑い〉。そうですね、なんかこう、逆に多いからこそ、一人一人が見れないっていう〈笑い〉、気持ちがあるので、そんななんか、それはやっちゃいけない

なっている思いがあるんだと思うんですよ。見過ごしたくないな、っていう。だからかもしれませんね。

知子さんは、クラス単位ではなく、学生一人一人と関わって行きたいと考えており、今でも一人一人がアンケートに書いてくれた言葉を覚えているほどである。

実際には、多くの学生がいるために一人一人を見るのが難しいと感じているが、だからこそ「それはやっちゃいけないな」という思いがあり、「見過ごしたくないな」と思っている。

このような一人一人と関わろうとする知子さんの姿勢は、「人との関わりがしたい」と日本語教師を仕事として選択した動機（【語り2】）に立ち返っていることが分かる。

しかしながら、知子さんは【語り18】のように話す。

【語り18】「皆に平等に接しているのかな」

水戸：〈アンケートを見ながら〉二番になっちゃうんですけど、実際の今ここでやっていることと、ちょっと違うな一っていうのあります↑

知子：あります！ あります！ いっぱいあります。《中略》なんかその、私そこになんて書いてありますっけ↑

水戸：〈アンケートを見ながら〉「平等に見られない」っていうのも書いてありますね。

知子：はい。ああ、そうですね。なんかこう、やっぱり、教室の内ももちろんレベル差があるから、私も、皆に平等に接してあげられているかな↑って思ったり。そうですね。外では外で、やっぱり、その、苦手だなあ、って思う子もいるし、私を避けているんじゃないか、って思う子もいるし〈笑い〉、そういうので、この子はよく喋るけどとか、この子はよく関わり合いがあるけれどとか、あの子は気になるけどなんとなく関われないな、って思ったりとか、ありますねー。ありま

す、あります。いっぱいありますねー。

【語り17】のように、学生一人一人と関わっていきたいと思っている知子さんであるが、実際には苦手であったり、自分を避けているのではないかと感じる学生もおり、全員に平等に接することができていないのではないかと感じている。

7. 日本語教師としてのこれから

やりたいと思っていることと求められていることが異なる戸惑いや（【語り16】）、そう在りたいと願うこととは矛盾してしまう葛藤など（【語り18】）、文脈との間で模索し、新たに捉え直すことができたビリーフや実践も、うまく行くことばかりではない。

そのようなことも包括しながら、日本語教師として、そして「ありのまま」の自分として、知子さんは【語り19】のように願っている。

【語り19】「あの先生がいたなと記憶に残ってほしい」

知子：私多分、あの一、すごく自分勝手な、自分勝手なことなんですけど、何年か後とかに、思い出して欲しいんですよ、私のこと〈笑い〉。なんか。《中略》それぐらいの、なんか、そういうの良いなってるので、《中略》そのためにやっている部分はあるかもしれません。記憶、記憶作りじゃないけど。

水戸：残って欲しいですよ、なんか。

知子：はい、ほんとに残って欲しいです。《中略》いたな一っていう。いたな一でいいんですよ。先生がいたな一っていうだけでいいので、思い出して欲しいですね。《中略》その子が日本語全部忘れたとしても、あの先生がいたな一っていう。

知子さんは「すごく自分勝手なこと」と前置きしながらも、学生には何年後かに「あの先生がいたな」と自分のことを思い出して欲しいと話す。もしかすると、それは日本語そのものを教えるこ

とよりも「そのためにやっている部分」があるかもしれないと思うほど、知子さんにとっては大切なことのように見える。

最後に、今後について知子さんは【語り 20】のように話す。

【語り 20】「やればやるほど、私はこういう教師なんだと分かってくる」

知子：私は、でも、続けて行きたいですね。

水戸：んー。

知子：はい。この日本語教師〈少し大きな声で〉できれば、続けたいですね、ずっと。

水戸：ずっと。

知子：はい。なんかこう、あの一、続ければ続けるほど、上手になるし自分が。《中略》出来ることが増えていくじゃないですか。これ、すごいですよね！ 普通の仕事は、慣れれば、まあ、効率が上がったりとかはするけど、なんかこう、上手になるっていうより、やっぱ上限があるけど、日本語教師はやればやるほど、

水戸：そうですねー。

知子：深みも増すし、引き出しも増えるし、《中略》なんかこう、自分の中のルールも確立できるし。今まで、なんかこう、あまり信念が無いままやっているというか、自分のルールがあまり無いままやっているの、それも探り探りだけど、やればやるほど、あ、私はこういう教師なんだ、みたいなものが、分かって来るので一。なんか、それがしっかり見えるまで、ちょっと、やってみたいなって思いますね。あ、私はこういう教師なんだな、っていうのが、分かったら…ちょっとやめるかもしれないけど〈笑い〉。今、すごい面白いです。自分がどういうふう、に、やっているのかっていうのは。続けたいですね。

水戸：おー。まだじゃあ、途中なんですね、こう。

知子：はい！ まだ真っ白ですね、まだまだ真っ白ですね。

知子さんは、日本語教師は続ければ続けるほど上手になり、出来ることが増え、深みが増していく仕事であると感じている。それは、他の仕事では感じられないものであるようである。信念やルールを探りながらも、やればやるほど自分自身がどのような教師なのかが分かって来、それが明らかになるまで、日本語教師を続けていきたいと考えているようである。

その過程において、知子さんは「まだまだ真っ白」であり、自分がこれからどのようになっていくのか、未来に期待を抱き、これからも日本語教師を続けていきたいと考えている。

8. その後のライフストーリー

知子さんは、中国から帰国後、故郷にある日本語学校で働き始めた。本稿の作成にあたり、当時のインタビューの逐語録をメールでお送りし、確認していただくのと同時に、改めて当時のことを振り返っていただいた。また、当時の経験が現在の知子さんにどのように影響を与えているのかを伺った。

【語り 21】「当時の経験を振り返って」

正直に言うと当時は少し、無理をしながら生活していたような気がします。生活の中で関わりを持っている人たちは全員、学生を含め仕事関係の人たちでしたから、日本語教師としての自分以外の自分での時間が極端に少なく、そういう意味で、外で誰かといるときは少し、無理をしていた気がします。今はもう慣れましたが、日本語教師になって、常に人と関わらないといけないこと、また関わる人を選ばないことは、私にとっては多少ストレスであったと思います。

ですが、プライベートな時間が少なかったからこそ、どっぷり仕事に浸かれたし、突き詰めているようなことをやっていくように、自分を持って行けた気がします。あんなに仕事を（仕事だけを）やることなんて、きっと後先ないと思います。まさに修行の3年間でした。

知子さんは、中国の大学での経験を振り返り、関わる人たちが学生や同僚等、仕事関係者ばかりであったため「日本語教師としての自分」以外の自分である時間が極端に少なく、「当時は少し無理をしていた」と語る。

しかしながら、そのために「どっぷり」と仕事に没頭し、突き詰めるように自分を「持って行けた」という。

中国で日本語教師として過ごした3年間は、その後の人生にどのように影響を与えたのか、知子さんは次のように語ってくれた。

【語り22】「中国での日本語教師の経験が現在にどのように影響しているか」

日本語教師の最初の経験が(学校名)〇〇大学でよかったなと思います。辛いこともたくさんありましたが、それ以上に、学生たちに囲まれて生活したことや、先生方と色々深い話をしながら仕事に向き合える環境にあったことは、本当に幸せだったと思います。

細かいことは忘れていくものですが、大きな、「楽しかったな、よかったな」という気持ちはずっと残るものですね。中国で教えた学生たちが、今どこで何をしているかわかりませんが、同じような気持ちでいてくれたらいいなと思います。

《中略》また、言葉が分からないまま中国で生活した経験は、今、日本語が分からないまま日本に来ている留学生の気持ちを理解する、少しの助けになっているかなと思います。

それから、私事ですがもうすぐ出産予定なんです。子育てをするにあたって、今まで日本語教師をしてきた経験が、きっと何かの影響を与えるんだろうなあと、ワクワクしています。

知子さんは、学生たちに囲まれて生活したことや、同僚教師と「深い話」をしながら仕事に向き合える環境にあったことが、「本当に幸せだった」と改めて当時の経験を振り返る。

また、自身が「外国人」となる環境で言葉がわからないまま生活した経験は、帰国後、日本語が

わからないまま日本に来ている留学生の気持ちを理解するための助けとなっているようである。そして、仕事だけでなく、日本語教師の経験がこれから自身の子育てに何らかの形で影響していただくことを知子さんは楽しみに思っている。

VII. まとめ

本稿では、中国の大学で働く日本人日本語教師知子さんのライフストーリーを通して、日本語教師が文脈との関わり合いの中で葛藤し、新たなビリーフや教育実践を形作っていく過程を見てきた。

知子さんが、「日本語を正しく、わかりやすく上手に教えること」という日本語教師ビリーフから、「学生が自分の中かから出た日本語を使う『場』となり、学生に言葉が自分のものになる瞬間を作り出してもらうこと」、「一方的に教えるのではなく、学生が自ら学ぶ姿勢を持ち、教師はその手助けをすること」、「学生の視野や世界への興味を広げること」へと、新たな日本語教師ビリーフを形作ることになった背景には、文脈との狭間で、ただの「仕事」として知子さんが独りで折り合いをつけようとしていたわけではなく、日本語を教えることを任せられるようになったチームの中国人教師の存在や、日本語教師を志す以前に自身が受けたアメリカでの学習経験、そして同世代の留学生から受けた衝撃等、知子さんのこれまでの人生の物語や価値観が複合的に絡み合っていることが明らかになった。

また、新たな日本語教師ビリーフを獲得したとしても、文脈との間で幾度となく葛藤し、矛盾し、戸惑っていることがわかった。しかしそれでも、知子さんは模索し続け、日本語教師であり続けたいと願い、やればやるほど深みを増していく自身の未来の姿に期待を抱いていた。そして、その後のライフストーリーでは、未来から過去を意味付け直し、日本語教師の経験をこれから生まれる子の子育てへと繋げていた。

ライフストーリーは人生の数だけ存在するため、本稿で示したことが海外で働く全ての日本人教師に当てはまるわけではない。その人が日本語教師という職業をどのように意味づけていくのか、

調査を継続していくことが今後の課題である。

Ⅷ. 引用文献

Aoki, N. (2004) Life after presentation : How we might best discuss and evaluate narrative-based research with/by teachers. 『阪大日本語研究』 16 : 19-36.

Cole, A.L., & Knowles, J. G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through Reflexive inquiry*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

フリック・ウヴェ (2002) 小田博志, 山本則子, 春日常, 宮地尚子訳『質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』春秋社.

飯野令子 (2010) 「日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成：語り手と聞き手の相互作用の分析から」『言語文化教育研究』 9 : 17-41.

飯野令子 (2011) 「多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の「成長」とは一教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程—」『早稲田日本語教育学』 8・9 : 137-157.

葛茜 (2014) 「中国の大学日本語先行教育における教師の言語教育観とその教育の再考—四大学の日本語教師への調査をもとに—」『日本語・日本学研究』 4 : 53-70.

香月裕介 (2011) 「タイ国R大学日本語学科におけるタイ人教師と日本人教師の役割—M-GTAによる構造化と比較—」大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻修士論文.

ケネス・J・ガーゲン (2004) 東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版.

国際交流基金 (2020) 「海外の日本語教育の現状 2018年度 日本語教育機関調査」

(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf>)

(2022年12月23日最終アクセス))

国際交流基金 (2022) 「2021年度海外日本語教育機関調査 結果概要」

(<https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2022/dl/2022-023-02.pdf>)

(2022年12月23日最終アクセス))

倉石一郎 (2005) 「リアリズムと構築主義」『ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門』せりか書房. 46-47.

喬穎 (2014) 「中国の日本語教育と大学日本語専攻生の対日認識の形成に関する研究—日本語教育における「個人」の意義—」早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach (Applied Social Research Methods) 3rd Edition*. : SAGE Publications Inc.

メリアム・S, B. (2004) 堀薫夫, 久保真人, 成島美弥訳『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房.

日本語教育学会編 (2005) 『新版日本語教育事典』大修館書店.

岡崎智己 (2001) 「母語話者教師と非母語話者教師のBELIEFS比較—日本と中国の日本語教師の場合」『日本語教育』 110 : 110 - 119.

桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』弘文堂.

桜井厚, 小林多寿子 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門』せりか書房.

修剛, 李運博 (2011) 『日语教育概覧1』北京: 外国教学与研究出版社.

高井良健一 (2015) 『教師のライフストーリー—高校教師の中年期の危機と再生』勁草書房.

八木公子 (2004) 「現職日本語教師の言語教育観—良い日本語教師像の分析をもとに—」『日本語教育論集』 20 : 50-58.

やまだようこ (2000) 「人生を物語る事の意味—なぜライフストーリー研究か?—(展望)」『教育心理学年報』 39 : 146-161.

謝辞

インタビューを受けてくださったお二人は、お互いに日本語教師として切磋琢磨してきた尊敬できる仲間である。調査からずいぶん時間が空いてしまったが、それぞれ仕事があるにもかかわらず筆者の研究のために時間を作ってくださった知子さんと希美さんには改めて感謝申し上げたい。

教育学的視点における日英表現の比較

清水 毅・中嶋加代子

Comparison between Japanese and English Expressions in the Point of View of Education

SHIMIZU Takeshi, NAKASHIMA Kayoko

I. 先行研究

Gräwe(2013)は『竹治進教授退職記念論集』の中の「英語の優勢について」において、英語は第二言語である異なる母国語の人々の中のあらゆるコミュニケーションの媒体とするリング・フランカだと述べている。英語はドイツ語と同じゲルマン語派の西ゲルマン語群の言語に属しており、Kachre(1985)によれば、英語を母語とする話者は、英語の伝統的な基盤の国であるイギリス、アメリカ合衆国、アイルランド、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド(3重同心円の最も内側, inner circle)の人々である。また、第二言語として50か国で英語がリング・フランカとして使われており、インド、シンガポールなど多言語(multilingual)の国(outer circle)の人々を含む。これらの国々では英語は外国語として教えられている。

Cristal(1997)は次のように推計した。①ピジン英語(現地の言語とヨーロッパ言語が接触してできた混成語)とそれを母語とする話者をもつに至ったクレオール英語(言語接触から生じたピジンpidginが発達し、それを母語とする話者をもつにいたったもの)を含めると、世界中に約6億7千万人の英語話者がいる。②「英語を程よくあやつる力」を持つことを基準にすれば、世界中に約12億~15億人の英語話者がいる。

Haarmann(2016)は英語話者の数として5億7300万が第1言語や第2言語として使っており、英語はリング・フランカ(lingua franca)、つまり「世界言語」であると断言している。

日本での英語教育が始まったのは江戸時代である。伊村(2003)による『日本の英語教育200年』と斎藤(2007)の『もう一つの英語百年史』によれば、日本における英語教育の歴史を簡単にまとめると、英語教育が本格化し、開花するのは明治以降であるが、すでに江戸時代にその先駆けとなる動きは存在していた。すなわち、日本における英語教育の始まりは1808年の「フェートン号」事件をきっかけに、幕府の長崎通司に対する英語の修学に関する命令であった。明治初期には正則教育が始まり、中期には変則教育が展開し、末期には独自の英語教育文化が形成された。大正時代には英語学が専門化し、音声重視主義の英語教育となった。また、同時期に英語教育廃止論も発生した。昭和に入ると、英語教育は氷河期と呼ばれ、太平洋戦争へと突入した。

戦後になると英語ブームと必修化・実用英語に対する要望の高まりが起こり、オーラルアプローチとパターンプラティクスが注目されるようになった。そしてコミュニケーション中心主義が台頭した平成になると、英会話教室ブームが起き、コミュニケーション中心主義の語学行政となり、小学校で「英語活動」として英語教育が導入された。その後、コミュニケーション中心主義に対する賛否が起こり、現在に至るのである。

II. 目的

英語学習を教育学的見地から見れば、中池(2004)はキーワード法に工夫を加えたものと、語根・接頭語・接尾辞、単語の組み合わせなどそ

それぞれの語に合わせた記憶法を与える学習方法が効果を上げたと報告している。一方、アルファベットや英単語や認識力に関わる項目の到達度は60%台であった。

松宮(2014)は「日本・中国・韓国における小学校英語教育の国際比較研究：日本型小学校英語教育の創設へ向けての提言」の中で、中国と韓国の小学校における英語教育ではリスニングの到達度は80%を達成していると述べている。

筆者らは、大学英語教育に寄与することを目的とし、日本語母語話者の英語力の向上のため、近年の教育成果に注目した。よって、日本語とフィンランド語を母語とする2つの国における、英語教育の差と教育成果の差を概観し、日英表現の差異について教育学的視点から考察する。

Ⅲ. 方法

近年、日本の英語教育を取り巻く環境は劇的に変化し続けている。また、それと共に、日本の英語教育が抱える問題の根深さが浮き彫りになってきた。その一つとして、日本人の英語力の低さがあげられる。Krashen(1982,1985)、Swain(2005)、Long(1996)は、英語学習においてインプットの重要性を認めている。廣森(2015)は、日本の英語教育環境における絶対的なインプット量の不足を指摘している。

本稿では、日本語と英語の表現の類似点や差異の例として、慣用句の表現を取り上げる。また、フィンランドの英語教育におけるインプットの量に着目し、教育学的視点に立って日本の英語教育を検証した。これに基づき、日本語母語話者にとって教育効果が高まる教育手法を考えたい。

Ⅳ. 日本語と英語の言語的差異

佐藤(2010)は、英単語とその訳語である日本語は100%同じものを指しておらず、言葉の認識の違いから起こる誤訳も散見されると述べている。里中、清水、安達(2021)は、公共空間における英語の日本語訳としてふさわしくない例を報告した。

笠原・大倉(2017)は、「日本語母語学習者に対

する視覚的英語リズム指導法の効果」の中で、英語はstress-timed languageであり、強勢を担う音節間の長さ(inter-stress interval, ISI)を一定保とうとする傾向があるが、これに対して、日本語はmora-timed languageに分類され、1つずつのモーラ(拍)の長さを均等に保とうとする言語であると記述している。このような言語の違いが、日本語話者にとって英語学習の障害(言語的障壁)になっていることが少しずつ顕かになってきている。

Ⅴ. 日本語話者が直面する英語学習における言語的障壁

白井(2012)は、日本語と英語の間には認知言語学的な視点から話すための思考の違い、カテゴリー化の違い、移動動詞の様態表現の違い、視点と焦点化の違いが存在し、「言語間の距離」が離れているため「負の転移」の影響が大きくなると述べている。世界大百科事典によると、フンボルトらが形態論に基づく言語の分類を孤立語、膠着語、屈折語あるいは抱合語の4つに分類しようとしている。これによれば日本語は、膠着語の部類に入る。本研究で扱うフィンランド語も英語に近い言語ではなく、ウラル語族に属しており、日本語と同じ膠着語である。

膠着語とは、ウラル・アルタイ語系を中心にしたもので、独立した単語を、助詞や助動詞によってつなぎ合わせることで、文章を表現するものである。助詞や助動詞が膠のような役割を果たすことに着目して、膠着語と名づけられた。郡司(2011)によれば、動詞の活用に関して、規則性が高く、名詞の格の表示パターンは1種類か、もしくは非常に限られていて基本語順がSOV型であることが多い。

このように英語と日本語の距離が離れているため、アメリカ国務省(web site: <https://www.state.gov/foreign-language-training/>)は、英語からみた日本語の習得難易度はSUPER-HARD LANGUAGESというカテゴリーに分類している。Hadley(1993)は、英語話者が日本語をマスターするために必要な時間は最大で2,760時間が

必要であると述べている。

Littlemore(2009)は、カテゴリー化の違いは語彙項目だけではなく、音韻、形態素などあらゆる範疇でみられると指摘している。一方、Talmy(1985、2000)は、移動動詞の様態の違いについて、英語は前置詞句であるのに対して、日本語は動詞に取り込まれる形で表現される点を挙げている。このことは、英語の日本語間の「認知の癖」を乗り越える必要があり、そのこと自体が学習を阻害する要因となり得ると述べている。また、「負の転移」の例として、日本語話者は「過去形」と「現在完了形」を区別することができず、現在完了形の文に過去の副詞を用いる例が挙げられている。(*I have finished eating lunch two hours ago.) これは、日本語に「現在完了形」が存在しないため、時間的概念の認知に関わる「負の転移」とする白井とも合致する。

長谷部(2012)は、日英語観の認知様式の違いからくる「視点」の差異として、日本語では1人称の視点で描く文章が多いのに対し、英語では外からの視点で描く三人称の記述が多く用いられると述べている。藤原(2020)は、日本語では可算名詞と不可算名詞の区別とそれに付随する冠詞の使い方が非常に難しい点を指摘している。これは、日本語話者が、英語の可算名詞と不可算名詞の区別を、意識せず使用しているからである。

VI. 慣用句の日英表現

木原(2016)は、armやhandのような身体を表す言葉が、日英両語において、表現の仕方や意味が類似している例として、下記の表現を挙げている。

- a. 彼女はパリで料理の腕を磨きたいと思っている。
- b. She wants to develop her cooking skills in Paris.
(『身体名イディオム和英辞典』)
- a. He held the dirty rag at arm's length.
(ODE)
- b. He's the kind of person you pity but

want to keep at arm's length.

(気の毒には思っても近寄りたくはない人だ。)

(『ランダムハウス英和大辞典』)

『ロングマンイディオム英和辞典』(1989)によれば、英語の表現を考えた時、実際に距離を置く場合はholdを、比喩的な場合はkeepを用いるのが普通である。しかしながら、armを用いた慣用句の意味は多様であるが、「能力・技術」を表す表現は見られない。handには下記のように、日本語の「腕」に見られるような「能力・技術」を表す表現がある。

- a. "I've always wanted to try my hand at unraveling a murder mystery."
(「殺人事件の解決に腕を試してみたいといつも願っていたんだ」)
- b. 'I've only been practicing so far. Getting my hand in so to speak.'
(それまで練習してただけだ。いわばうでを上げるのにさ。)
- c. She has a hand for pastry.
(パイを作るのがうまい。)
- d. He had a good hand in teaching.
(教え方が上手だ。)
- e. He has a light hand with cooking.
(彼は料理が上手だ。)
- f. This painting shows a master's hand.
(この絵は巨匠の技量を示している。)
- g. She plays the piano once or twice a week to keep her hand in.
(彼女は腕が鈍らないように週に1、2度ピアノを弾いている。)

上記(a)-(b)は『英語イディオム事典<身体句編>』、(c)-(d)は『新英和大辞典』、(e)-(g)は『オーレックス英和辞典』より引用した。

また、heartを使った表現として、次のような例文もある。

h. I set my heart on a Caribbean cruise for my honeymoon.

(新婚旅行はカリブ海クルーズにぜひ行きたい。)

i. I had a change of heart.

(私気持ちが変わったの、心境の変化。)

(h)-(i)は『英辞郎』より引用した。h,iのようにheartは「絶対に～する」という固い決意があることを表す。

また、heartは下記の例のように、決意とは別の表現もみられる。

j. You are cold-hearted.

(冷たい人ね。)

k. He has a black heart — an evil heart —
He is black-hearted — evil-hearted.

(腹が黒い)

l. He died a broken - hearted man.

(彼は失意のうちに世を去った。)

m. a full-hearted man

(多識多感の人)

(j)『EDR日英対訳辞書』より引用した。(k)『斎藤和英大辞典』より引用した。(l) 研究社『新和英中辞典』より引用した。(m)『斎藤和英大辞典』より引用した。

h, i, jでは、心情や感情を示す点においては、日本語と英語に大きな乖離はないと考えられる。一方、k, l, mのように、身体や感情の単語を使ってはいないものの、決意を表す文がある。ここに、前述のような言語障壁が英語と日本語の間にあると考えられる。

VII. 日本人の英語と英語教育

高野(2004)は、その著書である『日本の英語と英語教育』の中で次のように述べている。

短大・大学でいかなる英語教育が可能かという問題がある。高校卒業までは潜在能力としての基本的な英語力を身に付けることに専念してきた学生に対し、3つの選択肢

がある。それは引き続き潜在能力育成を継続するか、高校卒業までに身に付けた潜在能力を基にして全面的にその顕在化を図るか、潜在能力を養成しつつ顕在化も目指すか、ということである。(中略)次に、日本の短大・大学におけるネイティブ・スピーカーによる授業、あるいは大学教育の一環としての短期留学や海外研修の問題がある。Grabe and Stoller(2002)によれば、英語のネイティブ・スピーカーは小学校入学時には約6,000語、大学入学時には約40,000語の語彙力を持っている、ということである。一方、日本の文部科学省が高校卒業までに習得するのが望ましいとして学習指導要領に提示している語彙数は2千数百語である。ここに極めて重大な問題が出現してくることになる。

このように、日本における大学英語教育において、学生の平均的な語彙力が英語の授業に与える影響を排除しきれないというジレンマが常に内在していることを指摘している。

VIII. 日本とフィンランドにおける英語教育の比較

OECDの報告書である『図表で見る教育2021年版(Education at a Glance 2021)』によれば、日本でもフィンランドでも教育機関で実施されている年間授業時間数の平均は、教育段階が上がるにつれて減少する傾向にある。日本では2020年について言えば、初等教育段階で年間747時間、前期中等教育(普通課程)では615時間、後期中等教育段階(普通課程)では511時間となっている。

フィンランドでは、教師は初等教育レベルで年間673時間、前期中等教育レベル(一般プログラム)で589時間、後期中等教育レベル(一般プログラム)で548時間を教える必要がある。

田島・増田(2018)は、日本の英語学習開始段階である小学校5年生と6年生の外国語活動で使用される副読本と、フィンランドの英語学習開始段階である基礎学校3年次と4年次で使用される教科

書の比較と検討を行った。その結果、日本の英語学習開始段階で使用される副読本では、学習者が様々な国の文化に触れながら、簡単な英語をペアやグループでの活動を通して学習することが重視されていると明らかになった。他方、フィンランドの英語学習開始段階で使用される教科書では、多くの英文と文法が記載されており、学習者に最も近い英語圏であるイギリスの文化を中心に触れながら、自然な英語での応答や会話をペアやグループでの活動を通して学習することが重視されていると明らかになった。また、フィンランドの小学校の教員は、あらゆる授業を英語で実施することができる。英語教育は小学校3年生から始まり、文法や発音の正確さより、コミュニケーションできることが重要視されていると述べている。

日本の後期中等教育（高等学校）においては、文科省の学習指導要領では表1のように英語科目の名称と単位数が設定されている。

表1 英語科目の名称と単位数

平成11年3月告示 学習指導要領	平成21年告示 学習指導要領	平成30年告示 学習指導要領
オーラル・コミュニケーションⅠ	コミュニケーション 英語基礎 (2単位)	英語コミュニケーションⅠ (3単位)
オーラル・コミュニケーションⅡ	コミュニケーション 英語Ⅰ (3単位)	英語コミュニケーションⅡ (4単位)
英語Ⅰ	コミュニケーション 英語Ⅱ (4単位)	英語コミュニケーションⅢ (4単位)
英語Ⅱ	コミュニケーション 英語Ⅲ (4単位)	論理・表現Ⅰ (2単位)
リーディング	英語表現Ⅰ (2単位)	論理・表現Ⅱ (2単位)
ライティング	英語表現Ⅱ (4単位)	論理・表現Ⅲ (2単位)
—*	英語会話 (2単位)	—*

* 科目設定をしていない

(文部科学省 (2008), 学習指導要領より引用)

平成11年告示以降の学習指導要領では、高等学校の英語教育ではコミュニケーションや表現が中心になったことがわかる。

文部科学省 (2022) は、TOEFLの平均スコアは諸外国の中で日本が最下位クラスであることを「英語教育・日本人の対外発信力の改善に向けて (アクションプラン)」中で結論付けた。また、TOEFLIBTによれば、各国における受験者数

や受験者層は異なるため、スコア差が各国の英語力差をそのまま表しているわけではないことに留意が必要ではあるが、日本の平均スコアは120点満点中72点であった (表2)。それに対して、日本語と同じく膠着語が母語であるフィンランドは94点であった。

また、TOEIC® program data & analysis 2022によれば、高等教育である大学では平均594点であった。短大では平均485点であった (図1)。また、学年別にみると、大学1年では平均553点、大学2年生では582点、大学3年では594点、大学4年では609点であった (図2)。

このように、日本とフィンランドでは英語力に大きな差があるばかりではなく、日本人の英語力は世界的に見ても低いと認知されている。

日本とフィンランドの生徒の到達度の差は、英語だけではなく、他の学習領域にもみられる。表3は、日本とフィンランドの15才の生徒の「数学的リテラシー」、「読解力」及び「科学的リテラシー」を比較した表である (国立教育政策研究所作成資料 OECD生徒の学習到達度調査 パンフレットをもとに筆者作成)。

表2 TOEFL iBT スコアの OECD 加盟国比較

国名	スコア
オーストリア	100
オランダ	99
スイス	99
ベルギー	98
ドイツ	98
デンマーク	97
ルクセンブルク	97
スロベニア	97
オーストラリア	95
エストニア	95
アイスランド	95
アイルランド	95
イギリス	94
カナダ	94
フィンランド	94
ギリシャ	94
ニュージーランド	94
スウェーデン	93
ハンガリー	92
ノルウェー	92
アメリカ	91

ラトビア	91
ポーランド	91
ポルトガル	91
スロバキア	91
チェコ	90
イスラエル	90
イタリア	90
スペイン	90
リトアニア	89
フランス	88
メキシコ	87
コロンビア	83
韓国	83
トルコ	80
チリ	79
日本	72

※各国の受験者数は非公表である

※各国における受験者数や受験者層が異なるため、スコア差が各国における英語能力の差をそのまま表している訳ではない

(文部科学省, (2022), 英語教育・日本人の対外発信力の改善に向けて (アクションプラン))

https://www.mext.go.jp/content/20220808-mxt_kouhou01-000024386_01.pdf 閲覧日 2022/12/25)

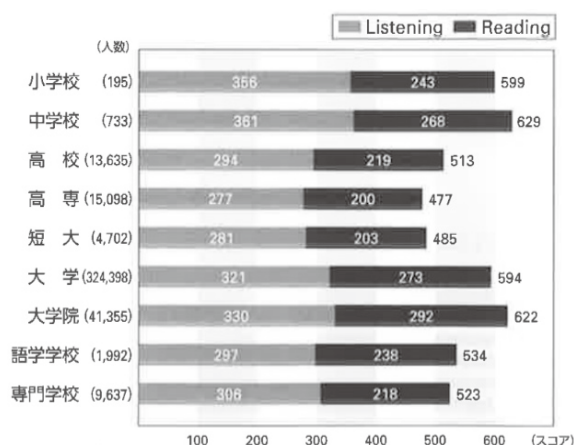


図1 所属学校別受験者数と平均スコア

(TOEIC, (2022). TOEIC® program data & analysis 2022, より引用)

「数学的リテラシー」の領域において、日本の順位は2000年と2015年はフィンランドより上位であるが、「読解力」では2018年を除けば、フィンランドの方が上位である。「科学的リテラシー」において、日本の方が上位だったのは2000年、2015年と2018年であった。これらの結果より、各言語の語彙力の差のみならず特に学習時間などの言語環境など他のファクターが学習到達度に影響を及ぼすのではないかと考える。

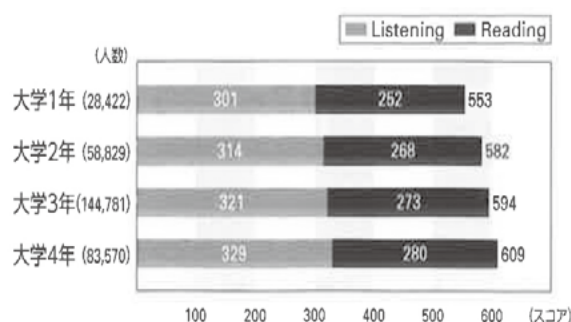


図2 学年別受験者数と平均スコア

(TOEIC, (2022). TOEIC® program data & analysis 2022, より引用)

表3 日本とフィンランドの学習到達度の比較

西暦 (年)	対象国数	数学的リテラシー		読解力		科学的リテラシー	
		フィンランド	日本	フィンランド	日本	フィンランド	日本
2000	32	4	1	1	8	3	2
2003	41	2	6	1	>10	1	1
2006	56	2	10	2	>10	1	5
2015	72	>10	5	4	8	5	2
2018	37	3	11	11	1	3	2

(国立教育政策研究所 (2022) 「OECD 生徒の学習到達度調査 2022 年調査 パンフレット」より筆者ら作成)

IX. 今後の課題と発展

中島、佐伯 (1967) は、英語、特にアメリカ英語の音声の研究に基づき、日本語と英語との音声の相違点を明らかにし、次の4つの点を指摘している。

- 1) 従来の英語教育が、日本語・英語の音声の相違を閑却したために、単に聞くことと話すこととに欠陥を生じている。
- 2) 読むことに関しても、聞くことの訓練が不足している。英語を日本語の語順に置きかえて逐語訳的に読んでいるので、英語を英語としてそのまま正確に速く読み取ることを困難にしている。
- 3) 乳幼児が母国語を習得するには、生後ずっと繰返される反復練習が基本的に大切な条件のひとつであるのだが、この原則が従来の英語教育で重視されていないため

に、学習した英語が十分身につけておらず、英語に接する場合速やかにそれを理解し、速やかに英語で発表することが困難である。

- 4) 中学生には抽象的に過ぎるほど文法が概念的に教えられていることが、彼らの英語学習への興味を減少させる大きい原因になっている。

中島・佐伯は、これらの問題点を洞察し、それを克服して聞く・話す・読む・書く、それぞれを有機的に連関させながら発展させるような英語教育法を考案し実施してきた。特に中島(1957, 1959)は、ソナグラフなどの音声分析装置による日本語・英語音声の比較研究や日本人・アメリカ人の乳幼児期における言語発達の比較研究(Nakazima, S., 1962, 1965～1966)などの基礎的な研究に基づき、佐伯が8年以上にも及ぶアメリカでの研究後、帰国し、経験的に考案した英語教育法の教育心理学的問題性の考察(中島誠, 1959, 1960)を行った。

英語教育において、聞くこと・話すことにも重点をおくべきだと声を聞くようになってから相当の年月を経たが、筆者らもこの点については、特に中島・佐伯と同意見であり、これまで高等教育の現場で実践してきたところである。今後は教育学的視点に立ち、引き続き日英表現の比較をするとともに、母語干渉を受けた生成文法について、調査をしたいと考えている。

X. おわりに

本稿では、日本語とフィンランド語を母語とする2つの国における、英語教育の差と教育成果の差を概観した。多くのファクターがある中で、教育学的見地から諸問題点が浮かび上がってきた。これらの問題はどのように「教育」に正対すべきか改めて考えさせられた。今後も教育学的視点に立ち、今日の英語について、さらに比較研究を深めていきたいと考えている。

XI. 謝辞

本研究を進めるうえで、また草稿の段階で、有

意義なご助言をいただいた山内ひさ子博士(元長崎県立大学教授)に深謝いたします。

XII. 引用文献

- Cristal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Cristal, D. (2013) *English as a Global Language. Second edition*. Cambridge University Press
- Gräwe, G. (2013). 「英語の優勢について」『竹治進教授退職記念論集』. 立命館大学.
- Haarmann, H., 早稲田みか訳編. (2016). 『言語生態学』. 大修館書店.
- 東信行・諏訪部仁. (2003). 『ロングマンイディオム英語辞典』. 研究社.
- 日立デジタル平凡社, 平凡社 (1999) 『世界大百科事典』 第2版.
- 伊村元道. (2003). 『日本の英語教育200年』. 大修館書店.
- 木原美樹子. (2016). 「身体名を含む慣用句日英語比較—「腕」と arm を中心として—」. 『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』 中村学園大学・中村学園大学短期大学.
- 斎藤兆史. (2007). 『日本人と英語—もう一つの英語百年史』. 研究社
- 松宮新吾. (2014). 「日本・中国・韓国における小学校英語教育の国際比較研究: 日本型小学校英語教育の創設へ向けての提言」. 『関西外国語大学 研究論集 第100号』. 関西外国語大学.
- 文部科学省. (2008). 学習指導要領
- 文部科学省. (2022). 英語教育・日本人の対外発信力の改善に向けて (アクションプラン) https://www.mext.go.jp/content/20220808-mxt_kouhou01-000024386_01.pdf 閲覧日 (2022.12.25)
- 日外アソシエーツ辞書編集部編. (2002). 『New 斎藤英和大辞典 普及版』 日外アソシエーツ.
- 野村恵造・花本金吾・林龍次郎 (編著). (2016) 『オーレックス英語辞典 第2版』 旺文社.
- OECD (2004). country note finland

OECD(2004).country note Japan

田嶋康史・増田美奈. (2018). 「日本の小学校外国語活動副読本とフィンランドの基礎学校英語教科書の比較と検討: 英語学習開始段階に着目して」. 『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要第13号』. 富山大学.

高野嘉明. (2004). 「日本の英語と英語教育」『青山学院女子短期大学総合文化研究所年報』. 青山学院女子短期大学総合文化研究所.

TOEIC. (2022). TOEIC®program data & analysis 2022.

https://www.iibcglobal.org/library/default/toEIC/official_data/pdf/DAA.pdf.

(閲覧日 2022/12/24).

実習における ICT 教育の導入についての検討

ーパソコンを使用した実習日誌作成ー

津 田 恵 介

Testament of Introducing ICT in Teaching Practice ーTraining Teacher's Dairy Records for Using Personal Computerー

TSUDA Keisuke

I. はじめに

近年、保育士の人材確保や保育士の業務負担の軽減・業務効率化に向け、現場へのICT (Information and Communication Technology、以下ICT) 導入が注目されている。保育所や幼稚園では、厚生労働省、文部科学省及び経済産業省による予算措置の活用等により、システム等の導入が徐々に図られ始めている。現在、活用されているIoT/IT技術には、保育に関する業務をカバーする製品のほか、運営に関する業務をカバーするものや、複数の業務をカバーするものなど様々である(経産省報告書、2018)。中津(2021)は次のように述べている。

保護者も含めて、スマートフォンの利用が多いため、電話や手書きの連絡帳以外にICTサービスを利用することが必要になってきていると考えられる。一方で、対象が保護者ではなく、保育者が対象となる業務管理システムや日誌・指導案管理、会計処理については、導入が少ない。・・・(中略)・・・一般の企業や組織と比較するとシステムの導入が進んでいるとは言い難い。

一方で、今後、保育現場支援アプリケーションを導入する園が増えていくことから、園児の入退出管理システムや写真管理システムなども、今回の調査では約40%であるが、今後増えていくことが予想される。(中津、2021、p.86)

このような状況を踏まえ、本学科では2022年度から、ICT教育の取り組みの1つとして、パソコンを使用した実習日誌作成を実施することとした。本稿では、その導入について具体的方法を検討する。

II. 方法

1. 対象

本学併設園(ひめやま幼稚園、以下実習園)での2022年度幼稚園教育実習Iにおいて、パソコンを使用した実習日誌作成を導入した。受講学生(以下、学生)は42名(2022年度幼児教育学科入学生)である。2022年度本学科入学生は、入学時にパソコン購入が求められた。

2. 使用するアプリケーション

一般に、パソコンでの文書作成はMicrosoft社のMicrosoft Word(図1)が使用されることが多い。本学ではGoogle Workspaceが導入されていることから、Googleドキュメント(図2)の使用を想定した。Googleドキュメントは文書作成をおこなうことができ、Microsoft Wordと同等の機能を有する。

Google WorkspaceはWebアプリケーションであるため、使用にはWebブラウザが必要となる。今回は、学生の日誌作成環境を極力揃え、UIの差異による導入の混乱を避けるため、Web



図1 Microsoft Word 作成画面

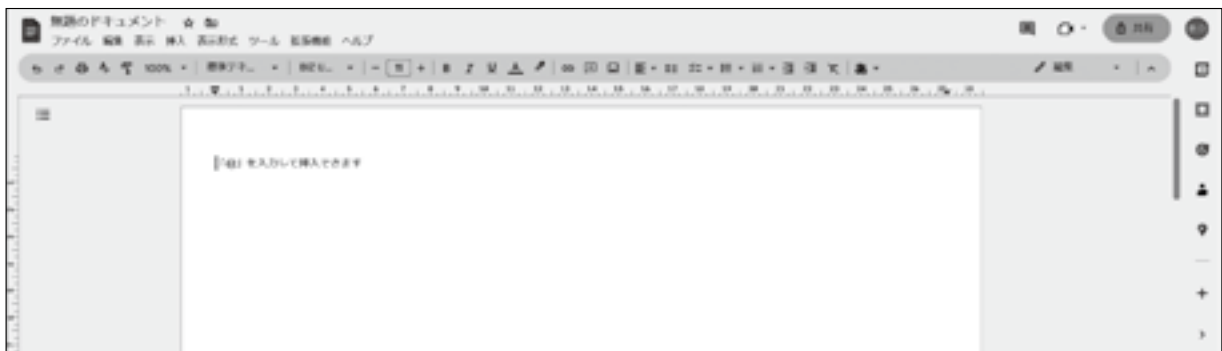


図2 Google ドキュメント 作成画面

ブラウザは Google Chrome（パソコン版）で統一することとした。

3. 園への同意

これまで幼稚園教育実習 I では、手書きで日誌作成を行っていたため、パソコンを使用して日誌を作成する目的を伝え、可否を伺った。データの取扱いや個人情報の流出がないよう指導することについて説明をおこない、同意を得た。

Ⅲ. 結果および考察

ここでは、パソコンを使用した日誌作成導入について、具体的な手順を検討する。

パソコンで日誌を作成し、印刷して実習園に提出する。まず実習の事前指導時に、学生へパソコン環境（パソコン、プリンタの保有について）を確認したところ、パソコンについては全員の購入を確認できた。しかしながら、プリンタを持っている学生は少数であった。そこで、プリンタを持っていない学生の日誌については、教員が大学

内で代行印刷することにした。

データの取り扱いや情報流出防止のため、自宅のプリンタもしくは、教員による代行印刷だけに限定する必要がある。教員の印刷代行に際し、学生は教員側へ作成した日誌のデータを共有する。日誌の作成から印刷まで、次の作業が想定される。

- A. 日誌の作成
- B. データの共有
- C. 印刷

1. 日誌の作成

Ⅱの2. で述べた通り、日誌の作成は Google ドキュメントを使用する。現行の実習日誌を参考に、Google ドキュメントで日誌のフォーマットを作成した（図3）。

Google ドキュメントを始めとする Google Workspace のアプリケーションは、データを同期する、他のユーザーとデータを共有する、オンラインで同時に編集作業をおこなうといった、

データの共有機能に特化している。日誌の作成においては、まず日誌フォーマットを教員から学生へ共有する(図4、図5)。その際、日誌フォーマットは上書き編集等のデータ書き換えを防ぐため、ファイルの閲覧のみできるように、権限を限定して学生へ共有をおこなった。

学生はこのフォーマットをコピーすることで(図6、図7)、自身のGoogleドキュメント環境に編集可能な状態でフォーマットのコピーが作成され、日誌作成をおこなうことができる。

幼稚園教育実習I 実習日誌					No.1	
第 日	月 日() 天気:		実習生としての目標	実習時間	指導時間	
歳児	組 人	実習生氏名				
時間	○子どもの活動→姿【環境構成】		保育者の指導→援助	実習生の活動と気づき		
感想・反省						
明日の目標			指導助言			

図3 フォーマット



図4 共有



図5 共有画面



図6 コピーを作成



図7 コピーを作成

2. データの共有

1) Googleドライブについて

Googleドライブは、Googleドキュメント同様Google Workspaceで提供されるサービスである。オンライン上のストレージであり、Google WorkspaceにおいてはGoogleドキュメント等のアプリケーションで作成したデータが格納される。

2) データの共有

プリンタを持っていない学生については、教員が代行印刷をおこなうため、データを共有する必要がある。Googleドキュメントのデータ共有方法は、リンクの送信、コピーデータの送信などが挙げられるが、今回はGoogleドライブ内の共有フォルダへ格納することを想定した。教員側で日誌提出用のフォルダを作成し(図8)、学生・担当教員へ共有をおこなった。また、フォルダの構成は図9の通りとした。



図8 Googleドライブ 格納画面

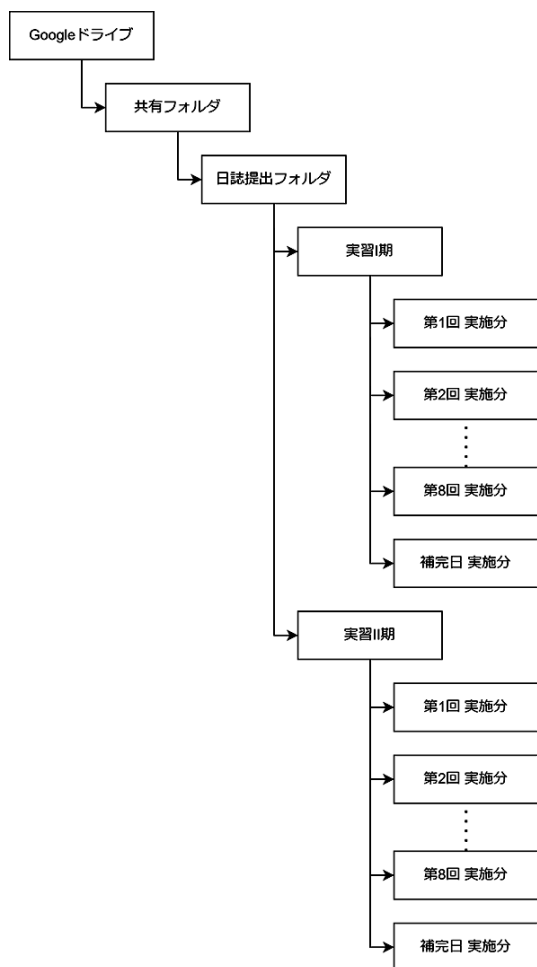


図9 フォルダ構成

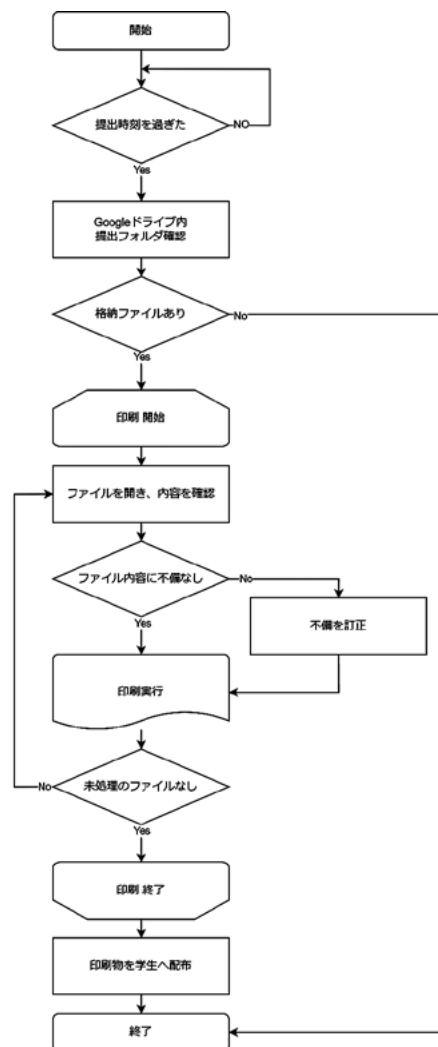


図10 教員フロー図

3. 印刷

Ⅲの2. で述べた通り、プリンタを持っていない学生を対象に、Googleドライブの共有フォルダに日誌のデータを格納させることとした。この共有フォルダを担当教員が確認し、格納されたデータを印刷する。

4. 作業フロー

以上を踏まえ、担当教員と学生の作業フローについて、次の図10、図11の通り想定される。

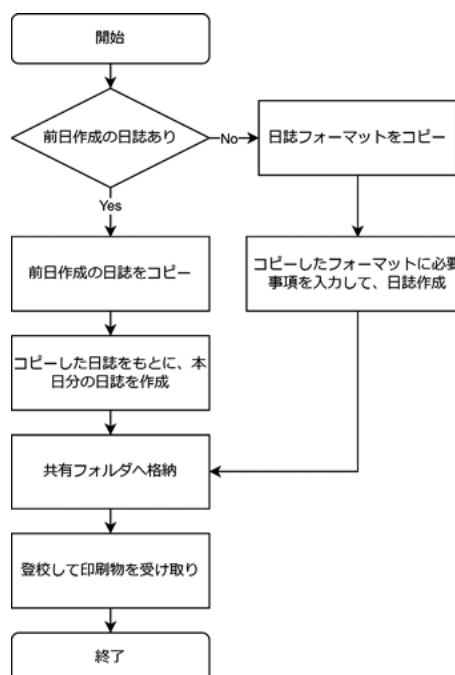


図11 学生フロー図

IV. まとめ

本稿では、幼稚園教育実習IのICT教育導入について、パソコンでの日誌作成の観点から実際の手順について検討をおこなった。

2022年度本学科入学生のパソコン保有率は100%であり、日誌作成のパソコン導入に問題はなかったものの、プリンタを持っている学生が少数であることが目立った。近年では環境に配慮したペーパーレス化が注目されており、紙に印刷する機会が減少することが考えられる。しかしながら、保育現場と学生日誌のやり取りにおいては、データを閲覧する環境の有無、日誌のデータを添削・編集する時間的余裕の有無等を考慮すると、現場においては紙ベースの提出が、今のところ現実的であると予想される。

今回は、導入に関する手順についての検討をおこなった。幼稚園教育実習が始まり次第、導入した結果について、引き続き検討をおこないたい。

V. 引用文献

経済産業省（2018）. 保育現場のICT化・自治体
手続等標準化検討会の報告書.

[https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/
data/20180330001.html](https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/20180330001.html). (最終閲覧2023/2/28)

中津功一郎（2021）. 幼児教育・保育現場への
ICT導入の現状と課題. 大阪城南女子短期大学
研究紀要. 55. 85-98

幼稚園教育要領にみる「表現」領域の変遷

津田 恵介

Development of “Expression” in “Course of study for Kindergarten”

TSUDA Keisuke

I. 緒言

1. はじめに

昭和22年(1947)、文部省は「保育要領—幼児教育の手びき—」を刊行した。昭和31年(1956)、保育要領実施後の経験と研究の結果に基づき、我が国で初となる幼稚園教育要領を作成した。

本稿では、幼稚園教育要領の内容が戦後、どのような変遷過程をたどってきたのかについて、明らかにすることを目的とする。特に領域「表現」における保育内容の歴史的変遷について分析し、どのような変更点が見受けられるか考察する。

2. 幼稚園教育要領の成立

ここでは、我が国における最初の幼稚園・保育所・家庭における幼児教育の手引である「保育要領」から幼稚園の教育課程の基準である幼稚園教育要領の変遷について、各年代の教育要領の概要ごとに述べていく。

1) 昭和23年(1948)「保育要領—幼児教育の手びき—」の概要

昭和22年(1947)、文部省は学校教育法を公布した。戦後の新しい学校教育法によって、幼稚園は正規の学校体系の一環に位置付けられた。

新しい幼稚園制度の実施に伴って文部省は、昭和23年(1948)「保育要領」を刊行した。この昭和23年(1948)「保育要領」では、現行の幼稚園教育要領にあるような、「ねらいや目標は掲げず、副題に記されている「楽しい幼児の経験」の考えに立ち、幼児の一日の生活や体験に即してより細かく、具体的にそれぞれの意義や内容について文

章で示してある。それは、「このような方法もありますよ」といったように読む人が保育や子育ての参考になるように提示しているように思われる」(天野、2020、p.10)。

2) 昭和31年(1956)「幼稚園教育要領」の概要

文部省は昭和23年(1948)「保育要領」実施後の経験と研究の結果に基づき、昭和31年(1956)に我が国初となる幼稚園教育要領を作成した。改訂の要点は次の通りである。

1. 幼稚園の保育内容について、小学校との一貫性を持たせるようにした。
2. 幼稚園教育の目標を具体化し、指導計画の作成の上に役だつようにした。
3. 幼稚園教育における指導上の留意点を明らかに示した。

(文部省、1956)

昭和31年幼稚園教育要領では、教育内容を「望ましい経験」として、「1 健康」、「2 社会」、「3 自然」、「4 言語」、「5 音楽リズム」、「6 絵画製作」の6つに分類した。

清水(2017)は、「各領域に示す内容を総合的に経験させることとして、小学校以上における教科との違いを明示。保育内容を領域によって系統的に示すことにより、小学校との一貫性を持たせた。」と述べている。昭和23年(1948)の「保育要領」は、「幼稚園だけでなく、保育所や家庭における保育の手引書を目指した試案として刊行されたが、昭和31年(1956)の幼稚園教育要領は、専ら幼稚園の教育課程のための基準を示すもの」

(清水、2017、p. 45)であった。

3) 昭和39年(1964)「幼稚園教育要領」の概要

昭和39年(1964)幼稚園教育要領では、幼稚園教育の独自性について一層明確化し、教育課程の構成についての基本的な考え方を明示するなどの観点から全面改訂が行われた(清水、2017、p. 45)。

教育内容は昭和31年(1956)幼稚園教育要領と同様、6領域で構成されている。第2章「内容」において、「各領域に示す事項によって、全期間を通じて指導しなければならない事項の全体を見通し、望ましい幼児の経験や活動を適切に選択し配列して、調和のとれた指導計画を作成し、これを実施しなければならない。この際、各領域に示す事項については、幼児の年齢の違い、教育期間の相違および地域の実態などを考慮して、その程度を適切に決めなければならない」(文部省、1964)と示した。

4) 平成元年(1989)「幼稚園教育要領」の概要

平成元年、文部省は学校教育法施行規則の第76条に基づき、昭和39年(1964)幼稚園教育要領を改正した。

前要領では6領域であった保育内容が、心身の健康に関する領域「健康」、人とのかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」の5領域に改められた。この5領域は、平成元年幼稚園教育要領公布後、現在まで継続されている。

保育内容としては、前要領の第2章「内容」に「望ましいねらい」として各領域に示された事項が、「ねらい」と「内容」に分類された。ねらいは幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度などであり、内容はねらいを達成するために指導する事項である。これらを幼児の発達の側面から、心身の健康に関する領域「健康」、人とのかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」としてまとめ、示したものであ

る(文部省、1989)。

5) 平成10年(1998)「幼稚園教育要領」の概要

平成8年の中央教育審議会第1次答申では、国際化、情報化、科学技術の発展の一層の進展といった変化の激しい、先行き不透明な時代において、学校・家庭・地域社会全体を通して「生きる力」の育成を重視することや、子供と社会全体の「ゆとり」の確保の重要性が強調された。…(中略)…10年には学習指導要領改訂が行われ、「生きる力」の育成と、「ゆとり」を確保した教育の実施や「総合的な学習の時間」の導入、国際化・情報化に対応する新しい教育課程の編成、12年には小中学校における完全週5日制が実施された(文部科学省、2022、p. 426)。

平成10年(1998)幼稚園教育要領の第1章「総則」、2幼稚園教育の目標では、「生きる力」について以下のように言及された(下線は筆者によるもの)。

幼児期における教育は、家庭との連携を図りながら、生涯にわたる人間形成の基礎を培うために大切なものであり、幼稚園は、幼稚園教育の基本に基づいて展開される幼稚園生活を通して、生きる力の基礎を育成するよう学校教育法第78条に規定する幼稚園教育の目標の達成に努めなければならない。

(文部省、1998)

6) 平成20年(2008)「幼稚園教育要領」の概要

平成17年(2005)、文部科学大臣から国の教育課程の見直しについて中央教育審議会へ要請され、同年4月から審議が開始された。平成18年(2006)に教育基本法が改正され、20年には、「教育基本法」の改正で第11条に「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」と規定されたことなどを踏まえ、幼稚園教育要領が改訂された(文部科学省、2020、p. 450)。

平成20年(2008)幼稚園教育要領における重要事項として、清水(2017)は次のように述べている。

重要事項として、幼小連携の推進、さらには幼小の円滑な接続を図るため、規範意識や思考力の

芽生えなどに関する指導を充実させることが示された。また、子ども(原文ママ)の育ちの変化や社会状況を鑑み、「発達や学びの連続性及び幼稚園での生活と家庭の連続性」を重視し、預かり保育や子育て支援を推進することを明示した。

平成 20 年(2008)「幼稚園教育要領解説」では、要点として、次の 4 つが挙げられている。

① 幼稚園教育の基本	教育基本法第 11 条に「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」と規定された。同様の内容について、従来、第 1 章総則の「幼稚園教育の目標」で示していたが、教育基本法の改正を踏まえ、第 1 章総則「第 1 幼稚園教育の基本」で示した。
② 幼稚園教育の目標	学校教育法における幼稚園教育の目標が見直されたことを踏まえ削除した。
③ 教育課程の編成	幼稚園は、幼児期の特性を踏まえた幼稚園教育を行うことにより、義務教育及びその後の教育の基礎が培われることを明確にした。
④ 教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動など	改正された学校教育法において、教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動が適正に位置付けられるとともに、家庭及び地域における幼児期の教育の支援が新たに規定された。このことを踏まえ、第 1 章総則に第 3 として「教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動など」を設け、「教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動」及び「子育ての支援」についてその基本的な考え方を示した。

(文部科学省、2018)

7) 平成 29 年(2017)「幼稚園教育要領」の概要

平成 28 年(2016)、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」を踏まえ、幼稚園教育要領の改訂がおこなわれた。

また、この改訂では「カリキュラム・マネジメント」の考え方が導入された。文部科学省(2018)では次のように述べられている。

中央教育審議会答申においては、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標を学校と社会が共有し、連携・協働しながら、新しい時代に求められる資質・能力を子供たちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指し、学習指導要領等が、学校、家庭、地域の関係者が幅広く共有し活用できる「学びの地図」としての役割を果たすことができるよう、次の 6 点にわたってその枠組みを改善するとともに、各学校において教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現を目指すことなどが求められた。

1. 「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)
2. 「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
3. 「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
4. 「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)
5. 「何が身に付いたか」(学習評価の充実)
6. 「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)

(文部科学省、2018)

また、中央教育審議会答申を踏まえた基本方針として、①幼稚園教育において育みたい資質・能力の明確化、②小学校教育との円滑な接続、③現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直しの 3 点に基づき改訂がおこなわれた。

①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・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」の 3 つが示された。②小学校教育との円滑な接続においては、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、標識や文字などへの関心・感覚」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」として明確化された。

10の姿が示された背景について、倉原(2020)は次のように述べている。

幼稚園教育要領におけるねらいは「～を味わう」など子ども(原文ママ)の育ちの方向性を示した方向目標であるのに対し、小学校学習指導要領では育成される児童の具体的な姿、到達目標が示されており、この相違から幼稚園教育要領における「子ども(原文ママ)の育ちの具体的な姿が分かりにくい」といった指摘があったことが挙げられる。10の姿を明確に示すことで、幼小連携を図る糸口としたのである。(倉原、2020、p.62)

さらに、現代的な課題を踏まえ、教育内容の見直しと、教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動や子育ての支援の充実が図られた。

Ⅱ. 方法

1. 調査対象

昭和22年(1947)から平成29年(2017)までに、文部省もしくは文部科学省から刊行あるいは公示された幼稚園に関する教育要領を調査対象とする。対象の教育要領は次の通りである。

昭和23年(1948)	保育要領	
	—幼児教育の手びき—	文部省
昭和31年(1956)	幼稚園教育要領	文部省
昭和39年(1964)	幼稚園教育要領	文部省
平成元年(1989)	幼稚園教育要領	文部省
平成10年(1998)	幼稚園教育要領	文部省
平成20年(2008)	幼稚園教育要領	文部科学省
平成29年(2017)	幼稚園教育要領	文部科学省

2. 調査の方法

各要領の作成及び改訂の背景や、各要領中で示された領域「表現」における保育内容を比較し、変更点を比較検討する。

Ⅲ. 結果と考察

ここでは、各要領中で示された領域「表現」の保育内容比較し、変更点を比較検討する。

1. 昭和23年(1948) 保育要領—幼児教育の手びき—

昭和23年(1948)刊行の「保育要領」では、幼稚園の教育の基準を示した。その中で幼児の保育内容として、「1 見学」、「2 リズム」、「3 休息」、「4 自由遊び」、「5 音楽」、「6 お話」、「7 絵画」、「8 製作」、「9 自然観察」、「10 ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居」、「11 健康保育」、「12 年中行事」の12項目が挙げられた。幼児の自由で自発的な経験や活動を重視しており、難破(2020)は、「律動的な現象に触発されて子ども達(原文ママ)の遊びや活動が展開されるとする捉え方は、…(中略)…今日の「表現」の領域の視座と通底するところがあると思われる。」と述べている。

また、「5 音楽」では、「要は音楽を楽しむことを通じて、幼児の生活を豊かにすればよい」(文部省、1947)として、「曲目」、「作曲者」、「レコードのレーベル」を示した鑑賞レコード表が掲載されており、具体的な内容が示されている。

2. 昭和31年(1956) 幼稚園教育要領

清水(2017)はこの幼稚園教育要領について「各領域に示す内容を総合的に経験させることとして、小学校以上における教科との違いを明示。保育内容を領域によって系統的に示すことにより、小学校との一貫性を持たせた。さらに、改訂の要点として、幼稚園教育における指導上の留意点が明示されることになった。」(清水、2017、p.45)と述べている。

この幼稚園教育要領では、初めて「領域」という言葉を用いて、教育内容を「1 健康」、「2 社会」、「3 自然」、「4 言語」、「5 音楽リズム」、「6 絵画製作」の6領域に分類した。中村(2017)は、「運動遊び、自然物とのかかわり、歌、合奏、描画など具体的な活動を、保育者が「望ましい経験」として計画し、指導する、「活動中心主義」の傾向が広がった。」と述べている。

3. 昭和38年(1963) 幼稚園教育要領

1) 音楽リズム

領域冒頭に示されるねらいは、以下の通りで

ある。

- | |
|--|
| <p>1 のびのびと歌ったり、楽器をひいたりして表現の喜びを味わう。</p> <p>2 のびのびと動きのリズムを楽しみ、表現の喜びを味わう。</p> <p>3 音楽に親しみ、聞くことに興味をもつ。</p> <p>4 感じたこと、考えたことなどを音や動きに表現しようとする。</p> |
|--|

(文部省、1963)

ねらいの1と2に、「のびのびと」という言葉が使われた。

指導の留意事項として、「幼児の年齢や発達の程度に応じて無理のないように、のびのびと楽しんで歌ったり、楽器をひいたりさせ、しだいに音楽についての基礎的な技能や感覚を養うようにすること。なお、歌の指導については、幼児が親しみやすく、歌いやすい歌を取り上げ、歌うことの喜びを味わわせながら、しだいに発声、音程などにも注意して歌うようにすること。」(文部省、1963)と示された。表現を楽しみながらも、基礎技能の育成が目指された(中村、2017)。

2) 絵画制作

領域冒頭に示されるねらいは、以下の通りである。

- | |
|--|
| <p>1 のびのびと絵をかいたり、ものを作ったりして、表現の喜びを味わう。</p> <p>2 感じたこと、考えたことなどをくふうして表現する。</p> <p>3 いろいろな材料や用具を使う。</p> <p>4 美しいものに興味や関心をもつ。</p> |
|--|

(文部省、1963)

ねらいの1に、「音楽リズム」同様、「のびのびと」という言葉が使われた。

指導の留意事項として「のびのびとした気持ちで思いのままに、現実的なもの空想的なものを絵にかいたり、ものに作ったりさせ、表現意欲をじゅうぶん満足させ、その喜びを味わわせるようにすること。」「幼児の生活や遊びのなかで、絵をかいたり、使うものを作ったり、色や形などを

組み合わせて模様を作ったりなどさせ、飾ろうとする欲求を満たし、くふうする態度や構成する力の芽ばえをつちかうようにすること。」と示された。中村(2017)は、「表現意欲が重視され、内側からの美的衝動が注目された。「音楽リズム」のような基礎技能の育成に関する語句はみられない。」と述べている。

4. 平成元年(1989)幼稚園教育要領

前教育要領の「健康」、「社会」、「自然」、「言語」、「音楽リズム」、「絵画製作」6領域が、「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の5領域に再編成された。「音楽リズム」、「絵画製作」は「表現」として、「この領域は、豊かな感性を育て、感じたことや考えたことを表現する意欲を養い、創造性を豊かにする観点から示したものである。」と示された。

各領域の構成が「1ねらい」、「2内容」、「3内容の取扱い」に改められた。また、「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする。」と明記された。

「3内容の取扱い」において、「豊かな感性は、日常生活の中で美しいもの、優れたもの、心に残るような出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し様々に表現することなどを通して養われるようにすること。」と示され、幼児を取り巻く環境を通して幼稚園教育をおこなうことが改めて強調された。

5. 平成10年(1998)幼稚園教育要領

平成元年幼稚園教育要領において「表現」は、「この領域は、豊かな感性を育て、感じたことや考えたことを表現する意欲を養い、創造性を豊かにする観点から示したものである。」とされたが、平成10年(1998)幼稚園教育要領では「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。」と改められ、その後平成29年(2017)まで継続している。

平成元年(1989)では「豊かな感性は、日常生活の中で美しいもの、優れたもの、心に残るような

出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し様々に表現することなどを通して養われるようにすること。」とされたが、「豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。」と改められた（下線は筆者による）。倉原(2020)は、「これまで、「日常生活の中で」と表記されていたものが、平成10年の改訂により「自然などの身近な環境と十分にかかわる中で」に変更され、「環境」という言葉を使用し、より具体的に記述されている印象である。」と述べている。

6. 平成20年（2008）幼稚園教育要領

基本的に、平成10年(1998)幼稚園教育要領の内容を引き継いでいる。領域「表現」では、「3内容の取扱い」に以下の文言が追加された。

3 内容の取扱い(3)	
平成10年	生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるような遊具や用具などを整え、自己表現を楽しめるように工夫すること。
平成20年	生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。

遊具や用具などを整えることに加え、「他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。」とされた。

7. 平成29年（2017）幼稚園教育要領

領域「表現」においては、「3内容の取扱い」の(1)と(3)に文言が追加された（下線は筆者による）。

3 内容の取扱い(1)	
平成20年	豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。
平成29年	豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。 <u>その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。</u>

3 内容の取扱い(3)	
平成20年	生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。
平成29年	生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、 <u>様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること。</u>

内容の取扱い(1)では、下線部「その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」が追加された。「内容の取扱い」は「幼児の発達を踏まえた指導を行うに当たって留意すべき事項である。」とされた。

内容の取扱い(3)では、下線部「様々な素材や表現の仕方に親しんだり、」が追加された。倉原(2020)は、「多様な表現を目指し、生活の中にある素敵な音に耳を傾けられるような配慮が保育者には必要である。」と述べている。

IV. まとめ

本稿の目的は、幼稚園教育要領の内容が戦後、

どのような変遷過程をたどってきたのかについて明らかにすると共に、領域「表現」における保育内容の歴史的変遷について分析し、どのような変更点が見受けられるか考察することであった。

昭和23年(1948)「保育要領—幼児教育の手びき—」から、平成29年(2017)「幼稚園教育要領」まで、領域「表現」の変遷を辿ってきたが、各改訂は保育・教育現場の状況や、その時代に求められる資質・能力に応じて進められてきたことがわかった。

変化の激しい時代にあって、それぞれの子供に最適な観点から、教育を提供していくことが重要であると考えられる。教育者は、これからの時代に求められる資質・能力を的確に捉え、教育要領の内容を正しく読み解き、教育として還元することが求められる。今後の研究課題としたい。

V. 引用文献

- 天野佐知子(2020). 幼稚園教育要領の変遷に関する一考察—小学校家庭科を見据えた保育内容「自然」及び「環境」—. 金沢星稜大学人間科学研究. 12, 2, 9-14.
- 倉原弘子(2020). 幼稚園教育要領における教育内容の変遷に関する一考察—領域「表現」を中心として—. 中村学園大学発達支援センター研究紀要. 11, 61-66.
- 清水洋生(2017). 幼稚園教育要領における教育内容の変遷—領域「健康」を中心に—. 新島学園短期大学紀要. 38, 43-53.
- 文部科学省(2007a). 幼稚園教育要領.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/index.htm. (最終閲覧2023/2/28)
- 文部科学省(2007b). 幼稚園教育要領解説.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afielddfile/2011/03/30/1304415_003.pdf. (最終閲覧2023/2/28)
- 文部科学省(2017). 幼稚園教育要領.
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf. (最終閲覧2023/2/28)
- 文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- 文部科学省(2022). 学制150年史. 文部科学省
- 文部省(1948). 国立教育政策研究所教育研究データベース. 保育要領—幼児教育の手びき—. 学習指導要領の一覧. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22k/index.htm>. (最終閲覧2023/2/28)
- 文部省(1956). 国立教育政策研究所教育研究データベース. 幼稚園教育要領. 学習指導要領の一覧. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s31k/index.htm>. (最終閲覧2023/2/28)
- 文部省(1964). 国立教育政策研究所教育研究データベース. 幼稚園教育要領. 学習指導要領の一覧. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s31k/index.htm>. (最終閲覧2023/2/28)
- 文部省(1989). 国立教育政策研究所教育研究データベース. 幼稚園教育要領. 学習指導要領の一覧. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h01k/index.htm>. (最終閲覧2023/2/28)
- 文部省(1998). 国立教育政策研究所教育研究データベース. 幼稚園教育要領. 学習指導要領の一覧. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h10k/index.htm>. (最終閲覧2023/2/28)
- 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. 57, 61-72.
- 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. 2, 15-29.

別府溝部学園短期大学
紀 要
第46号

2023年3月15日発行
編集者 田 邊 勲
発行者 溝 部 仁
発行所 別府溝部学園短期大学
〒874-8567 別府市亀川中央町29-10
電 話 (0977) 66-0224
印刷所 (株)電子印刷センター

BULLETIN of BEPPU MIZOBE GAKUEN COLLEGE

The 46th issue, published in March 2023

Contents

Reports

- Effective ways of plum fruits harvested at parks in Beppu City
— Aiming for SDGs of public organizations —
MOCHIZUKI Misako, EJIMA Yoko, TAJIKA Mikiko, MAJIMA Saya,
.....GOTO Megumi, KODAMA Mayumi And MAKI Masa 3
- Employment Support in Career Design for Diverse Students
..... TERANO Satomi, NISHIMURA Kaoru 9
- Changes in educational practices and beliefs of Japanese teachers working in China
—Tomoko's Life story—
..... MITO Takahisa 19
- Comparison between Japanese and English Expressions in
the Point of View of Education
.....SHIMIZU Takeshi, NAKASHIMA Kayoko 37
- Testament of Introducing ICT in Teaching Practice
—Training Teacher's Dairy Records for Using Personal Computer—
..... TSUDA Keisuke 45
- Development of "Expression" in "Course of study for Kindergarten"
..... TSUDA Keisuke 53
-

Published by
Beppu Mizobe Gakuen College
Beppu, Oita, Japan