

ISSN 2436-2476

Journal of Research on

Global Early Childhood  
Education and Care,  
Felicia College

フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター紀要

volume 1

2020

Center of Research on  
Global Early Childhood Education and Care,  
Felicia College

## フェリシアこども短期大学 国際こども教育研究センター紀要 刊行に寄せて

本紀要は、2020 年 4 月からフェリシアこども短期大学として新たな一歩を踏み出した本学の教育研究の活動を示すものとして、『鶴川女子短期大学国際こども教育センター研究紀要』を引き継ぎ、2021 年 3 月に発行されることになりました。

2017 年 4 月に鶴川女子短期大学の学科名称を変更（「幼児教育学科」から「国際こども教育学科」へ）したことを契機に、本学の保育者養成には「国際」という視点を教育研究の特色として打ち出しております。それに伴い、幼児教育・保育を対象とする研究者の中でも、より国際的な視点から研究をおこなっている先生方が集う場になってまいりました。

また、2018 年 4 月には鶴川フェリシア保育園、2019 年 4 月には成瀬フェリシア保育園が開園し、本学園の教育研究の場として乳児も加わりました。そして、本学の附属幼稚園である鶴川幼稚園も、2020 年 4 月からは認定こども園フェリシア幼稚園フェリシアこども短期大学附属として新たなスタートを切りました。鶴川幼稚園であった 2017 年からすでに「英語イマージョンクラス」が設置されており、教育時間中は英語話者の教員と日本人の教員が共に子どもと学ぶ場となっております。

このように、本学では創立以来、建学の精神である「愛の教育」を基として幼児教育を中心に教育研究をおこなってまいりましたが、社会の変化に合わせ、「子どもの最善の利益」をどのように保障するか、国内外の理論と実践から学び合い、その成果を本紀要で発信していきたいと思っております。

2021 年 3 月 18 日

フェリシアこども短期大学  
学長 百瀬 和男



# 目 次

## 【建学の精神】

|                         |          |   |
|-------------------------|----------|---|
| カトリック真生会館の黙想会に参加して…………… | 百瀬 和男 …… | 1 |
|-------------------------|----------|---|

## 【研究論文】

|                                            |           |    |
|--------------------------------------------|-----------|----|
| 保育者養成校における学習成果の検討                          |           |    |
| ―23 能力と授業評価アンケートの結果から―……………                | 中村 麻衣子 …… | 7  |
|                                            | 入江 和夫     |    |
| 文化的多様性を尊重する保育についての一考察                      |           |    |
| ―ノルウェーの保育施設での取り組みに関する検討から―……………            | 松田 こずえ …… | 17 |
| 保育における指導計画作成と評価に関する一考察                     |           |    |
| ―幼稚園教育要領の解釈及び保育実践と<br>特別支援教育実践との比較から―…………… | 古橋 真紀子 …… | 31 |

## 【実践報告】

|                                 |          |    |
|---------------------------------|----------|----|
| 年長児における交通安全教室の実践 ～2020 年度～…………… | 入江 和夫 …… | 53 |
|                                 | 元 鍾 彬    |    |
|                                 | 入江 三津子   |    |
|                                 | 宮 有佳里    |    |
|                                 | 近澤 友理    |    |
| 感染予防における手洗いの可視化と子どもたちへの援用……………  | 尾近 千鶴 …… | 63 |
|                                 | 福地 昭輝    |    |
|                                 | 笛田 千春    |    |

## 【調査報告】

|                                |          |    |
|--------------------------------|----------|----|
| 保育者養成短期大学卒業生の学習成果の分析(2)        |          |    |
| ～2017 年度生のフォローアップアンケートから～…………… | 入江 和夫 …… | 73 |
|                                | 中村 麻衣子   |    |
|                                | 相澤 京子    |    |
|                                | 大見 由香    |    |

保育者養成短期大学卒業生に求められる学習成果の分析(3)

|                       |        |    |
|-----------------------|--------|----|
| ～2017 年度生の就職先アンケートから～ | 入江 和夫  | 81 |
|                       | 中村 麻衣子 |    |
|                       | 相澤 京子  |    |
|                       | 大見 由香  |    |

**【活動報告】**

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター活動報告 | 93 |
|-------------------------------|----|

## カトリック真生会館の黙想会に参加して

Reflection From Participating in a Recollection by Catholic Shinsei Kaikan

学園長 百瀬 和男

「心の貧しい人々は、幸いである、天の国はその人たちのものである。」

マタイによる福音書 5 章 3 節(以下、新共同訳聖書より引用)

「主を畏(おそ)れて身を低くすれば、富も名誉も命も従って来る。」箴言 22 章 4 節

### (1) 15 年ぶりの山中雪の聖母修道院

『聖書のことば』(平凡社)の著書である森一弘カトリック名誉司教・真生会館理事長(以下、「森先生」)が指導する“秋の黙想会”(企画はカトリック真生会館)を2020年11月21日～23日に予定通りに行うとのお葉書を担当の高野さんから頂きました。2020年10月2日付けです。また、森先生からは会場となる山梨県山中湖村の山中雪の聖母修道院(サレジオンシスターズの経営)への交通アクセスについてのお葉書を頂き、「高速バスは(連休中は渋滞の恐れあり)」との注意もありました。2020年

11月3日付けです。私は15年前の2005年1月8日～10日、学び合い2年間コースの研修合宿でこの修道院に宿泊したことがあり、“新宿からの高速バスで2時間15分で到着できるだろう”と高をくくっていました。ところが行きは約4時間、帰りは約5時間もかかりました。行きのバスに乗っていた乗客が参加メンバーの一人で到着後、「同じバスに乗っていましたね」と慰めてくれました。山中湖村には中学時代の友人 岡氏が住んでおり、心の底に懐かしいという同窓会気分がありました。しかし現実

には36人の参加者で知っているのは主宰者の森先生と高野さんだけで15年前のメンバーは見当たりませんでした。それでも食事前に御婦人たちが「シェガレ神父様は・・・」と当時の参加者の名を話



写真 御聖堂



写真 外の御聖堂(祈りの空間)

題にしているのを耳にすると、まるで石川啄木が上野駅に岩手県の方言を聴きにいったような懐かしさが湧いてきました。ところで、大学時代、隣にはサレジオ学園がありました。男子のサレジオ修道会は東京の新宿区若葉町に本部があり、女子のサレジオ・シスターズは調布市深大寺元町に本部があるそうです。山梨県の山中湖村の山中雪の聖母修道院は、学童保育や養護施設や青少年ユースセンターの運営を行っています。この修道院の施設を特別にお借りしての2泊3日の黙想会でした。

山中湖村は「眺めが最高」「空気が澄んで気持ちいいね」と新聞記事に紹介されている場所で、サレジオ学園の神父様も「とてもいい所です」と感想を述べておられます。この黙想会の実施にあたっては、マスク、検温、3密回避のほかに、食事の時の手袋（ビニール袋）、手に触れたものの消毒など、新型コロナ感染防止策が取られました。会場の扉も窓も換気に配慮していました。参加者には医師2名と看護師1名がおりました。会話はマスクをしながら控え目に行うのですが、いろいろな方たちが「百瀬さん」と声かけをして下さって、その心の温かさに疎外感を味わうことがありませんでした。図書室や事務室、そして帰途につく時の門でのシスター達の明るく親切な態度は気持ちを和ませてくれました。それにしても15年前は雪が深く、村役場前のバス停で下車した参加者の旅行カートの車輪が壊れるなどの路面の悪さからのハプニングもありました。今回の驚きは施設が一新されて素晴らしくなっていたことです。そして、新しい御聖堂（おみどう）のキリスト像の御顔は、何となく安らいでおられるように見えました。

## （２）日程と最終日

第1日目は2020年11月21日（土）です。15：00受付、16：30オリエンテーション、17：00第一講話、夕べの祈り、18：00夕食、19：30第二講話、沈黙の祈り、20：45就寝前の祈り。第2日目は11月22日（日）です。7：00朝の祈り、沈黙の祈り、8：00朝食、9：30第三講話、沈黙の祈り、11：00ミサ、12：00昼食、16：00第四講話、沈黙の祈り、夕べの祈り、18：00夕食、19：30第五講話、沈黙の祈り、20：45就寝前の祈り。第3日目は11月23日（月）です。7：00朝の祈り、沈黙の祈り、8：00朝食、9：30第六講話（分かち合い）、11：00ミサ。12時には別れを惜しみながら、タクシーに分乗して、最寄りの駅にそれぞれが向かいました。私は14：37村役場前発の高速バスのチケットを購入済みでしたので、それまで御聖堂で一人、黙想の時を持ちました。

## （３）講話の聖句と個人的感想

今回の黙想会のテーマは「神の前に身を置く」でしたから、まず、キリストの言葉に耳を傾けることとなります。講話の聖句は、聖書のマタイによる福音書5章1節から12節までの「山上の説教」です。会場は修道院内の講話室ではなく、外の大きな御聖堂でした。

第一講話の聖句「心の貧しい人々は、幸いである。天の国はその人たちのものである。悲しむ人々は、幸いである、その人たちは慰められる。」3・4節

第二講話の聖句「柔和な人々は、幸いである、その人たちは地を受け継ぐ。」5節

第三講話の聖句「義に飢え渴く人々は、幸いである、その人たちは満たされる。」6節

第四講話の聖句「憐れみ深い人々は、幸いである、その人たちは憐れみを受ける。心の清い人々は、幸いである、その人たちは神を見る。」7・8節

第五講話の聖句「平和を実現する人々は、幸いである、その人たちは神の子と呼ばれる。義のために迫害される人々は、幸いである、天の国はその人たちのものである。」9・10節

第六講話 森先生「キリストの説教を皆さんで分かち合って頂きたい。」

（この時は講話室が会場となりました。）

森先生は淡々と平易に話して下さるので分かりやすいのです。その一方で、私が個人的に解釈してきた考え方とは別の、カトリック教会の教理に基づいた解釈を示して下さいるので、私にとっては斬新的というか、“目からウロコ”の驚きでした。終了後、森先生の著作を私用に3冊、布教用に3冊、購入しました。

1ヶ月前、何の取柄（とりえ）もない孤独な老人である私百瀬に気づきました。「心の貧しい人」と重なりますが、それが幸福らしいのです。山上の説教は、カトリックやプロテスタントなどの西方教会では、“真福八端（しんぷくはったん）”とか“八福の教え”と言われてきましたが、ギリシア教会やロシア教会などの東方教会では、全体的に謙遜を意味していることから“謙遜の祈り”と呼ばれてきたそうです（グーグルより）。私としては東方教会の解釈も参考にしたいと思います。

#### （４）自由な討議「分かち合い」

講話の最後の時間は分かち合いの時とされ、6人ずつ6グループに分かれて行われました。私は第2グループで、男性の小林さんは重度の知的障がい者を扱う施設で働いていて、「知的障がいの人たちに福音を伝えるにはどのようにしたらよいのですか」と私が聞きますと、「集団行動への従順さや感謝の気持というものが、伝わってきます。それが僕にとっての福音なのです。福音を伝えるのではなく、福音を伝えてもらっています」とお答えになりました。女性の豊島さんは看護師として働いていて、「仕事上、人の死を看取ることが多くて、そのことで苦しみました。今回の黙想会で見えていなかったものに光が与えられました。このクリスマスに洗礼を受けようと思います」との嬉しいお言葉でした。

ある女性が「講話になぜ山上の説教が取り上げられたのでしょうか」と質問しましたので私は「キリストのお考えがここに凝縮されているからです」と答えました。かなり遠方からお見えになった女性に「なぜここまでいらしたのですか」と私が質問したところ、「森司教様のナマの声が聞きたかったものですから。私は森ファンなのです」とのお答えでした。コロナ禍の中で、周囲の反対を押し切ってまで、また遠方（北海道など）からはるばる参加なさった36人の皆様（内2人は求道者）でした。

#### （５）「救い主と出会う準備」を読んで

私が森先生を知ったのは1982年のカトリック新聞に『日曜日の説教集C年』が毎週掲載されていて、「待降節第3主日。救い主と出会う準備—生活の中での愛の実践—」という文章を目にしたことにあります。とても分かりやすく、そして感銘を受けました。以下、所どころを引用します。（文責は百瀬にあります。）

「・・・救い主を迎えるために本来なすべきことは何か。・・・」

「・・・自分の人生のすべてを変えてしまうほどの重さをもったできごととして、クリスマスを迎える自覚がわたしたちの中にあるでしょうか。・・・」

「・・・救い主に出会うための準備が、日常を離れた特別な準備であるならば、それができない人はたくさんいるはずです。病人や子ども、老人をかかえた人はどうなるでしょう。・・・」

「・・・ヨハネの答えは・・・『2枚の上着をもつ者は、もたない者に分けなさい。・・・』生活の具体的な場でのやさしさ、思いやり、いたわりを勧めています。つまり、愛の実践が、救い主との出会いのために、もっともすばらしい心がまえであることを示しているのです。」

「生活の中での愛の実践。それを救い主イエズスと出会う最高の準備として、もう一度真剣に考え直してみたいものです。」

私百瀬は1969年10月31日にプロテスタントの洗礼を受け、1988年4月2日にカトリックの堅信を受けました。プロテスタントの教会で熱心に活動していたつもりでしたが自分の魂にキリストが不在であることに気づいて信仰生活が崩れてしまいました。その後、カトリック教会の門をくぐり、ミサにキリストの現存を実感し、満足してカトリック信者に改宗した次第です。修道会には活動型と観想型とがあり、「活動型の修道会を支えているのは観想型の修道会の祈りにある」と教理研究で教わったことがあります。第三講話の中で森先生からアヴィラのテレジアの自叙伝が、この修道院の図書室にあるので読むようにとの指導があり、私は修道女から借りて、一気に読みました。1515年にスペインのアヴィラに生まれ、観想を旨とするカルメル会に入会し、深い神秘体験をします。また洗足（せんぞく）カルメル会の創立や修道女の育成などの活動をしました。病身のテレジアは祈ることに使命感を持っていました。

## （6）十字架の道行

御聖堂には、左右の壁に7枚ずつの計14枚の浮き彫り（レリーフ）の板がかけられています。1枚ずつ足を留めながら、“受難のキリスト”を忍び、黙想するという「十字架の道行（みちゆき）」と呼ばれる信心に用いられます。それは次の順序になります。

- 第1留 イエス、死刑を宣告される。
- 第2留 イエス、十字架をになう。
- 第3留 イエス、初めて倒れる。
- 第4留 イエス、母マリアに出会う。
- 第5留 イエス、クレネのシモンの助けを受ける。
- 第6留 イエス、ベロニカより布を受け取る。
- 第7留 イエス、再び倒れる。
- 第8留 イエス、エルサレムの婦人を慰める。
- 第9留 イエス、三度（みたび）倒れる。
- 第10留 イエス、衣をはがされる。
- 第11留 イエス、十字架につけられる。
- 第12留 イエス、十字架上で息をひきとる。
- 第13留 イエス、十字架から降ろされる。
- 第14留 イエス、墓に葬られる。

ここで「信仰の弱い私たちを助けて下さい。勇気をもってあなたの道を歩み、神と人々への愛に生きることができますように。アーメン。」と祈ります。次に十字架賛歌「主の十字架をあがめ、尊（とう）み、その復活をたたえよう。見よ、この木によって、あまねく世界に喜びがきた。・・・」を歌います。正面の十字架のキリスト像を“第15留 イエス、復活する。”として賛えることもできると言われています。

## （7）祈り

富士山と山中湖に挟まれた雪の聖母修道院での三日間でした。人間的な柵（しがらみ）のないところで、一人の時をすごせました。聖書の解釈では目を丸くさせていただきましたし、アヴィラのテレジアの自叙伝を読むこともできました。私は今、“Panis Angelicus”（天使のパン）の歌詞を開いています。パン（キリストの体）をいただけるとは何と幸せなことでしょう。キリストは人に寄り添い、励

まし、未来の希望を与えてくれます。パンにキリストの現存を思い、マリア像に取りなしを願い、一日の終わりに神の導きを感謝しつつ、明日に向かって祈ります。「これからも光の道を歩ませて下さい」と。旧約聖書続編でエステルは次のように祈っています。「主よ、あなたのほかに頼るものがない、ただ一人である私を助けて下さい。」 エステル記（ギリシア語） C章 25 節

以上

**「わたしは魂を沈黙させます」（詩編 131 編 2 節）**

**「弟子たちは沈黙を守り」（ルカ 9 章 36 節）**



# 保育者養成校における学習成果の検討

## —23 能力と授業評価アンケートの結果から—

### A Study on Learning Outcomes of Students

#### at an Early Childhood Education Training Institution : Based on Self-Evaluation

中村 麻衣子    入江 和夫

## はじめに

現在、日本の大学は教育の質を保証するよう求められるようになった(中央教育審議会答申 2008)。大学の教育の質を高めていくためには、大学が全学的教学マネジメントの下で PDCA サイクルを確立することが必要であり、そのためには、学習(学修)成果の把握が大学内での確に行われることが重要であると指摘されている(文部科学省 2014)。また、「第2期教育振興基本計画」(平成25年6月14日閣議決定)において、「成果の可視化と評価、その結果を踏まえたプログラムの改善・進化を行うという一連のサイクルが機能する全学的な協学マネジメントの確立」の促進を提言するとともに、学生の学習成果の把握の方策について「大学関連組織(コンソーシアム)、学協会等における速やか、かつ多元的な研究・開発」が必要であるとされている(文部科学省 2013)。このように、大学教育の質の保証をするためには、まず学生が卒業までにどのような能力を身につけたのかという学習成果をきちんと把握することが求められている。

そこで、本学では2016年度より学習成果の把握のために、教員主体による定期試験やパフォーマンス評価によって学習の到達度を、また学生主体の授業評価アンケートなどによって、学生の成長実感をはっきりとさせている(入江ら 2019a; 中村ら 2017, 2018, 2019)。そのデータに基づいた授業改善やカリキュラム改革を提案し、PDCA サイクル確立に向けて取り組みを進めている。

本研究は、その一環として、本学独自の学習成果評価尺度である23能力を入学前から卒業時まで実施したデータ、および、授業評価アンケートの学習成果に関するデータから、学生の学習成果について検討する。具体的には、まず第1に入学時から卒業時に至るまでの23能力の推移から、第2に2017年度生の卒業時の23能力との比較から、第3に授業評価アンケートの結果から、2018年度生の学習成果を検討する。なお、23能力と授業評価アンケートは、それぞれ本学のディプロマポリシー(DP1～DP5)に関連することが因子分析や相関分析により確認されている(入江ら 2019a; 中村ら 2017, 2018, 2019)。したがって、この2つの指標を用いて学習成果の検討を行う。

## 方 法

**対象者：**保育者養成女子短大2018年度生120名を対象に実施した。23能力の回収率は97.5%、授業評価アンケートの回収率は57.0%であった。

**調査時期：**

**23 能力** 実施回数は3回で、各時期は次の通りであった。

1 回目：2018 年 2 月～3 月（入学前）

2 回目：2019 年 1 月（1 年次終了時）

3 回目：2020 年 2 月（卒業時）

**授業評価アンケート** 2 年次後学期の最終授業終了後（2020 年 1 月）に実施された。

**調査手続き：**

**23 能力** 23 能力 1 回目は入学前の新入生オリエンテーションにおいて、2 回目と 3 回目は HR において、対象者に調査目的および概要を説明し同意を得た上でマークシートを配布、その場で回収した。

実施時間は 10～15 分であった。当日欠席した学生には、マークシート用紙を配布し後日回収した。

**授業評価アンケート** 2 年次後学期の最終授業終了後に時間を取り、その場でポータルサイトで回答するように求めた。実施時間は 5～10 分であった。当日欠席した学生には、後日ポータルサイトで回答するように求めた。

**調査内容：**

**23 能力尺度** 23 能力は保育者の資質能力を総合的に測るために開発した本学独自の尺度で、学生の自己評価によって学修成果を数量的に測定するものである。本学のディプロマポリシー（DP1～DP5）に相当する下位尺度から構成されている（中村ら 2018）。質問項目は、表 1 の通り、DP1 知識・理解 4 項目（専門基礎知識など）、DP2 思考・判断 5 項目（論理的思考力など）、DP3 技能・表現 4 項目（伝える力・表現力など）、DP4 関心・意欲 6 項目（自学・自習力など）、DP5 人間性・社会性 4 項目（異文化理解・尊重など）からなる。学生は、「全くあてはまらない=1」から「非常にあてはまる=5」の 5 件法で回答を求められた。

**授業評価アンケートの学習成果** 2 年次後学期開講科目について、科目ごとに DP1～DP5 に相当する学習成果を直接的に問う項目に対して自己評価を求められた。質問項目は表 2 の通りである。あわせて、総合的満足感（総合的に評価するところの授業を受けて満足した）を求められた。回答は、「全くあてはまらない=1」から「非常にあてはまる=4」の 4 件法であった。

表1 23 能力の下位尺度

|             |                                                           |
|-------------|-----------------------------------------------------------|
| DP1：知識・理解   | 保育に関する情報の理解力<br>専門基礎知識<br>基礎英語力<br>幅広い教養と常識               |
| DP2：思考・判断   | 論理的思考力<br>リーダーシップ力<br>計画行動力<br>情報収集・整理力<br>問題解決力          |
| DP3：技能・表現   | 伝える力・表現力<br>自学自習力<br>パソコン利用・資料作成<br>ピアノ伴奏力                |
| DP4：関心・意欲   | チャレンジ精神<br>自己理解力<br>粘り強さ<br>自己肯定感<br>自分の将来を考える力<br>自学・自習力 |
| DP5：人間性・社会性 | 異文化理解・尊重<br>協調・協働力<br>地域貢献<br>愛と奉仕                        |

表2 授業評価アンケートの学習成果に関する質問項目

| 質問項目                                                            | 相当する DP     |
|-----------------------------------------------------------------|-------------|
| この授業で説明された専門分野の知識を理解し、身につけることができた                               | DP1：知識・理解   |
| この授業で得た知識をもとに、状況に応じて判断したり考えたりする力が身についた                          | DP2：思考・判断   |
| この授業で得た知識を活用して、将来の職業に必要な実践力（専門的な技能など）や表現する力（わかりやすく伝える力など）が身についた | DP3：技能・表現   |
| この授業の分野に対する関心が高まり、自ら主体的に学ぶ意欲が増した                                | DP4：関心・意欲   |
| この授業を通して、社会に出ていくうえで必要な社会性・人間性（協働力など）を高めることができた                  | DP5：人間性・社会性 |

### 分析に使用したデータ：

比較分析のために 2017 年度生の 23 能力のデータを使用した。2017 年度生の調査実施時期は、1 回目：2017 年 2 月（入学前）、2 回目：2019 年 2 月（卒業時）であった。

分析：本研究の分析には、IBM SPSS Statistics 25.0、AMOS25.0 を使用した。

## 結果と考察

### 1. 23 能力による学習成果の縦断的分析

23 能力下位尺度の  $\alpha$  係数を確認したところ、DP1 知識・理解は.74、DP2 思考・判断は.78、DP3 技能・表現は.65、DP4 関心・意欲は.81、DP5 人間性・社会性は.77 であり、概ね良好な内的一貫性が示された。

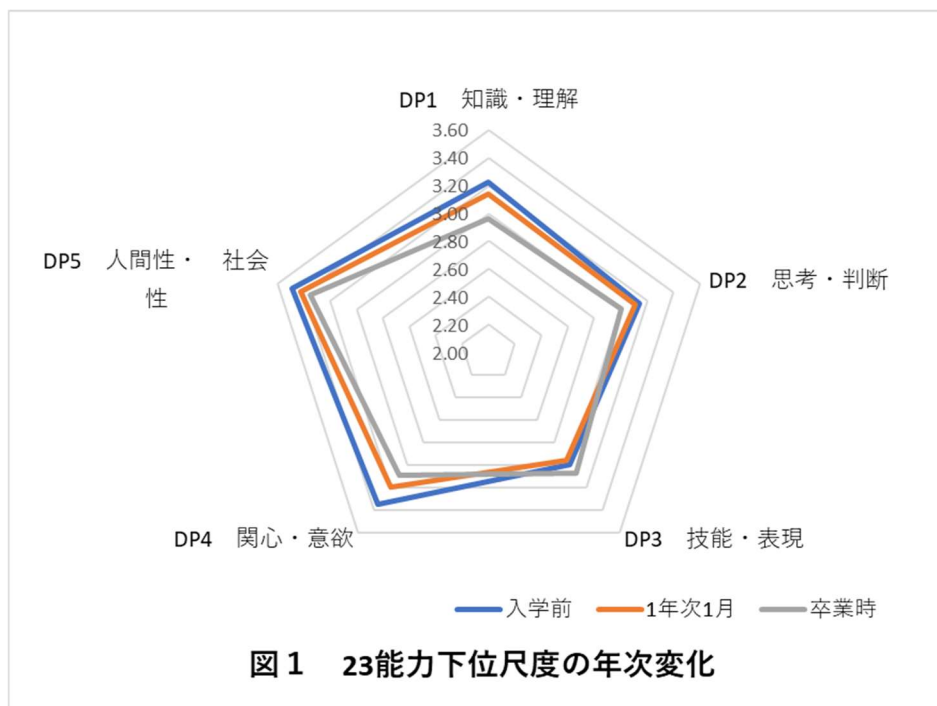
下位尺度の DP1～DP5 について調査時期による違いがあるかどうかを調べるため分散分析を行った。その結果、DP1 知識・理解 ( $F(2, 54)=5.13, p<.01$ ) と DP4 関心・意欲 ( $(2, 54)=5.26, p<.01$ ) において、入学前の方が卒業時よりも有意に高く、その他の能力については変化が見られなかった（表 3・図 1）。卒業時の DP1～DP5 の学習成果の得点はほぼ中央値の 3 であり、下位尺度間に有意差はなかった。

入学前は専門的な学びを始める前であることから、特に保育に関して自分にどのようなことができるのかというメタ認知が獲得されていなかったと考えられる。そのため、卒業時よりも入学前に得点が高かったことが、大学において知識・理解の学習成果が見られなかったということにはならないであろう。むしろ、大学で専門的に保育について学ぶうちに、自分自身の状態を判断するための知識を得て自己評価をした結果であると考えられる。関心・意欲については、入学前は保育者養成校に合格を果たし、夢に向かって一歩前進したという期待値が最も高い時期だったことが影響した可能性がある。入学後は、2 年間で資格を取るための授業や課題、実習等に日々忙しく、関心・意欲を自覚する余裕なく過ごしていたということかもしれない。

表 3 23 能力実施時期の平均値 (SD) と分散分析結果

|             | 入学前       | 1 年次 1 月  | 卒業時       | F 値     | 多重比較    |
|-------------|-----------|-----------|-----------|---------|---------|
| DP1 知識・理解   | 3.24(.68) | 3.14(.63) | 2.98(.53) | 5.13 ** | 入学前>卒業時 |
| DP2 思考・判断   | 3.21(.68) | 3.11(.64) | 3.03(.54) | 1.54    | N.S.    |
| DP3 技能・表現   | 3.04(.71) | 2.96(.62) | 3.08(.51) | 0.56    | N.S.    |
| DP4 関心・意欲   | 3.37(.67) | 3.20(.58) | 3.07(.59) | 5.26 ** | 入学前>卒業時 |
| DP5 人間性・社会性 | 3.47(.73) | 3.42(.60) | 3.31(.63) | 1.18    | N.S.    |

\*\* $p<.01$



## 2. 23 能力の 2018 年度生と 2017 年度生との比較

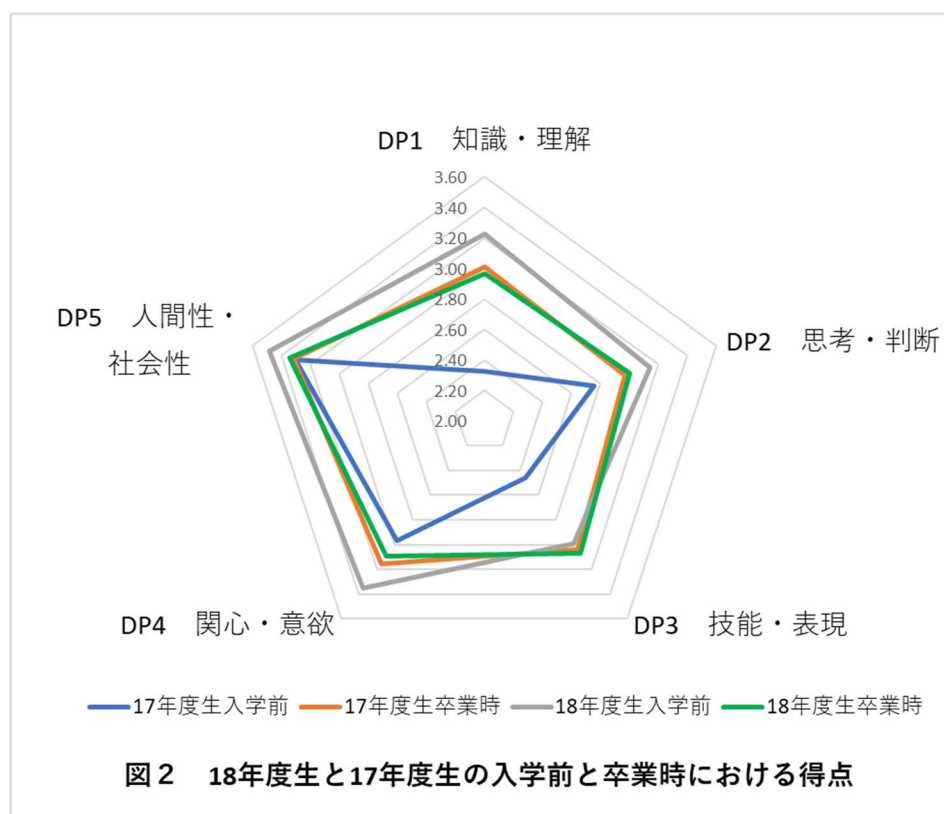
2017 年度生の入学前と卒業時の 23 能力のデータとの比較により 2018 年度生の特徴を検討する。下位尺度 DP1～DP5 について、入学前と卒業時において 2017 年度生と 2018 年度生の各時期における下位尺度について  $t$  検定を行った。その結果、入学前は DP1 知識・理解 ( $t(97)=8.25$ ,  $p<.001$ )、DP2 思考・判断 ( $t(99)=3.99$ ,  $p<.001$ )、DP3 技能・表現 ( $t(94)=5.36$ ,  $p<.001$ )、DP4 関心・意欲 ( $t(95)=3.08$ ,  $p<.01$ ) において、2018 年度生の方が 2017 年度生より高かった。卒業時は有意差がなかった (表 4、図 2)。

2018 年度生は入学前の自己評価が非常に高いために、それと比較すると卒業時に得点が下がった。しかし、卒業時の学習成果は 2017 年度生と違いがなかったことから、2018 年度生の卒業時における学習成果が特別に低いということではなく、2017 年度生と同程度に学習成果が見られたと言えよう。また、卒業時の得点は、卒業時において中央値に達していることから、一定の学習成果があったものと考えられる。

表 4 2018 年度生と 2017 年度生の 23 能力平均値、標準偏差、  
および、 $t$  検定結果

|                |     | 18年度生     | 17年度生     | $t$ 値           |
|----------------|-----|-----------|-----------|-----------------|
| DP1知識・理解       | 入学前 | 3.24(.68) | 2.33(.78) | 8.25 ***        |
|                | 卒業時 | 2.98(.53) | 3.01(.55) | -1.62 <i>NS</i> |
| DP2思考・判断       | 入学前 | 3.21(.68) | 2.75(.76) | 3.99 ***        |
|                | 卒業時 | 3.03(.54) | 2.97(.61) | -0.19 <i>NS</i> |
| DP3技能・表現       | 入学前 | 3.04(.71) | 2.46(.71) | 5.36 ***        |
|                | 卒業時 | 3.08(.51) | 3.04(.66) | -0.59 <i>NS</i> |
| DP4関心・意欲       | 入学前 | 3.37(.67) | 2.97(.73) | 3.09 **         |
|                | 卒業時 | 3.07(.59) | 3.15(.65) | -1.80 <i>NS</i> |
| DP5人間性・<br>社会性 | 入学前 | 3.47(.73) | 3.30(.75) | 1.39 <i>NS</i>  |
|                | 卒業時 | 3.31(.63) | 3.32(.56) | -0.63 <i>NS</i> |

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$



### 3. 授業評価アンケートによる学習成果

授業評価アンケートにおける学習成果の結果、DP1～DP5 は4件法で3.4以上の得点であり、総合的満足感も3.5であった（表5）。このことから、授業評価アンケートから導かれたDP1～DP5の学生の学習成果意識は高いことがわかった。

授業評価アンケートの学習成果 DP1～DP5 が総合的満足感に与える影響を検討するため、AMOS25.0を用いてパス解析を行った（図3）。その結果、DP1 知識・理解、DP2 思考・判断、DP4 関心・意欲、DP5 人間性・社会性から総合的満足感へのパスが有意であった。また、DP1～DP5 は相互に強い相関が見られた。それぞれの力は別々に育つのではなく、相互に作用し合って育成され、授業を通してわかるようになる、できるようになるという学生の成長実感が、授業の満足感につながっていることが示唆された。

表5 授業評価アンケート（2年次後学期）における学習成果の記述統計

| DP1知識・理解   | DP2思考・判断   | DP3技能・表現   | DP4関心・意欲   | DP5人間性・社会性 | 総合的満足感     |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 3.57 (.60) | 3.49 (.66) | 3.51 (.66) | 3.43 (.71) | 3.46 (.72) | 3.51 (.71) |

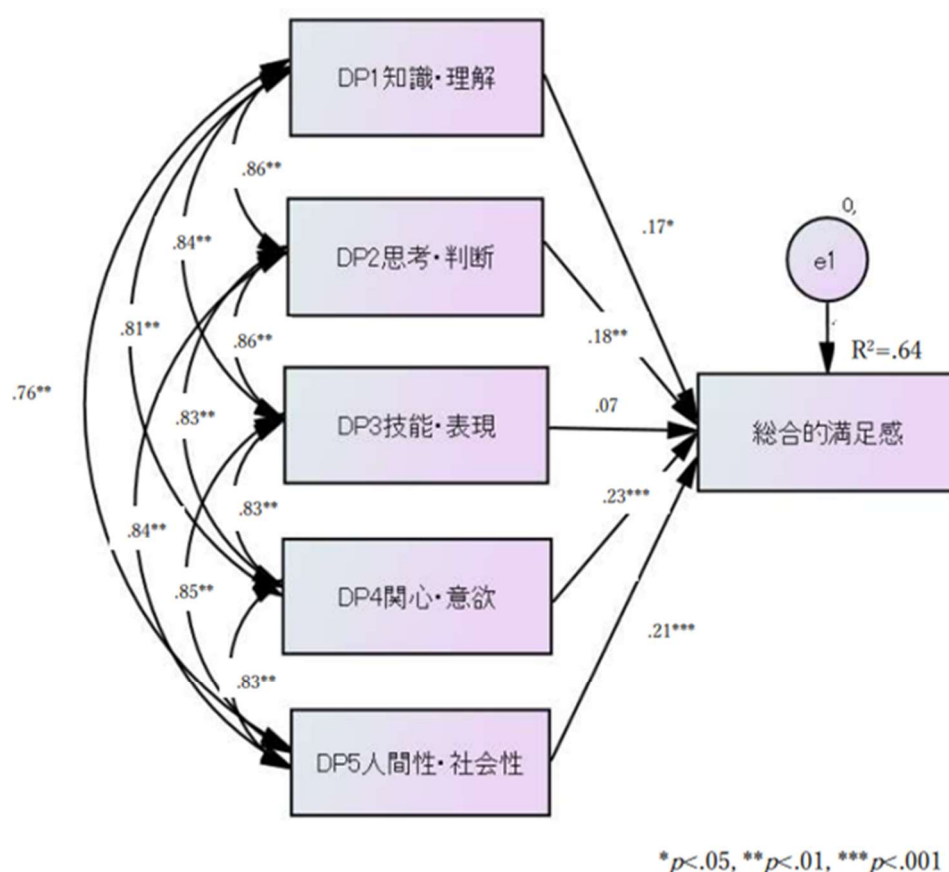


図3 学習成果（DP1～DP5）と総合的満足感のパス図

## 総合考察

本研究では、23 能力と授業評価アンケートをもとに、2018 年度生の学習成果を検討することが目的であった。その結果、以下のことが明らかになった。

第 1 に、23 能力の下位尺度である DP1～DP5 の得点はほぼ中央値であり、下位尺度による有意差はなかった。入学前に比べ卒業時に DP1 知識・理解、DP4 関心・意欲が低下していたが、1 年次に比べると同様であり、また 2017 年度生の卒業時と比べても同様であった。

第 2 に、卒業時の授業評価アンケート DP1～DP5 の各平均値はすべて 3.4 以上（4 件法）の高得点であり、学生の学習成果意識が高いことが示された。

第 3 に、授業評価アンケートの DP1～5 が総合的満足度に影響を及ぼす要因についてパス解析を行ったところ、DP1 知識・理解、DP2 思考・判断、DP4 関心・意欲、DP5 人間性・社会性から総合的満足感へのパスが有意であった。また、DP1～DP5 は相互に強い相関があった。

23 能力の分析の結果、卒業時よりも入学時の方が知識・理解力及び関心・意欲が高かった点について、入学前は専門的な勉強をする前のため、卒業時よりも専門知識・理解があったとは考えにくい。では、この結果はどういうことであろうか。2017 年度生の入学前と卒業時における 23 能力のデータと比べた結果、入学前は DP1 知識・理解、DP2 思考・判断、DP3 技能・表現、DP4 関心・意欲において、2018 年度生の方が 2017 年度生より高かったが、卒業時は両者における有意差はなかった。このことから、卒業時において 2018 年度生の学習成果が低いということではなく、2017 年度生と同様に一定の学習成果があったと考えられる。2016 年度生の 23 能力のデータでも、1 年次の評価がもっとも高く、卒業時には下がっていた（中村ら 2018）。これは、入学後に専門的な学びを深める中で、自分に足りない部分が客観的に見えるようになったとも考えられ、現実との関係性において自己理解が深まった結果だと推測できる。2016 年度生の調査では、クラスタ分析の結果、1 年次に高すぎる自己評価をしていた学生が卒業時には低い評価に修正していたが、GPA（教員による他者評価）は、この卒業時の低い得点に最も近い値であった。このことを考え合わせると、現実を知ることで見方を変えることが厳しくなり自己評価が下がるというのは、一見マイナスのことにように見えるが、自分自身への現実的な気づき、すなわちメタ認知が得られたというプラスの側面としてとらえることができると考えられる。

授業評価アンケートの結果、学生の成長実感、および、授業の総合的満足感が高かったが、パス解析の結果から、学生は授業を通してわかるようになる、できるようになるという成長実感が、授業の満足感につながっていることが示唆された。教員は、引き続き、わかる・できる授業を提供することによって、学生の満足感を高め、学生が意欲的に学習に取り組むようなプラスのサイクルを作っていくことが大切だと考える。

以上、23 能力と授業評価アンケートの結果から、2018 年度生の学習成果について検討した結果、一定の成果が見られた。今後の課題として、より一層学習成果を高めるための方策を検討していくことが大切である。これまで授業の改善やカリキュラムの工夫を試みたが、これからはそれらに加えて、大学での学びによってどのような力がつくのかを、学生に具体的に自覚させることが必要ではないだろうか。教員はシラバスや初回授業のガイダンスで到達目標を示しているが、それだけでは学生に自覚させるには不十分であったかもしれない。学生自身が各科目の学びによってどのような力が身につくのかをより意識できるための工夫が必要であると考え。一案として、科目ごとにルーブリック評価基準をシラバスなどに明記したり、毎回の授業において学習の到達目標を示したりすることによって、学生が常に到達目標とその基準を見比べ、その時点での自分の到達度と課題などを意識しながら学習に取り組めるように促すことを提案したい。

## 引用文献

- 中央教育審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて」（答申）
- 文部科学省（2013）「第2期教育振興基本計画」（平成25年6月14日閣議決定）
- 入江和夫、相澤京子、中村麻衣子、大見由香、二階堂あき子、白石弘司（2019a）「保育者養成短期大学卒業生に求められる学習成果の分析（2）～平成28年度生の就職先アンケートから～」鶴川女子短期大学研究紀要37 pp31-41
- 入江和夫、中村麻衣子（2019b）「保育者養成校における社会から評価される授業についての一考察－実習園評価とGPAの分析から－」国際こども教育センター研究紀要3 pp8-17
- あずさ監査法人（2014）「学修成果の把握と学習成果の評価についての具体的方策に関する調査研究」報告書（先導的大学改革推進委託事業）
- 中村麻衣子、入江和夫（2017）「保育者養成校における学生の学修成果に関する研究」鶴川女子短期大学研究紀要35 pp33-38
- 中村麻衣子、入江和夫（2018）「保育者養成校における学生の学修成果に関する研究（2）－学生の自己評価の結果から－」鶴川女子短期大学研究紀要36 pp43-50
- 中村麻衣子、入江和夫（2019）「保育者養成校における学修成果可視化の試み」鶴川女子短期大学研究紀要37 pp7-14



# 文化的多様性を尊重する保育についての一考察

## —ノルウェーの保育施設での取り組みに関する検討から—

### A Study on Childcare That Respects Cultural Diversity :

#### Focusing on Policy Documents About Early Childhood Education and Curriculums in Norway

松田 こずえ

## 1. はじめに

本研究は、ノルウェーにおける保育に関連する文献の検討を通して、グローバル化する社会において、文化的多様性を尊重する保育実践のための方法を明らかにすることを目的とする。

日本で暮らす外国籍の人口は増加の一途を辿り、日本における在留外国人はおよそ 282 万人、帰化申請で日本国籍を取得した外国人は約 9000 人<sup>i</sup>、また年間の結婚件数に占める国際結婚の割合は 30 組に 1 組<sup>ii</sup>など、多様化している。これに伴い、日本語の学習支援が必要な児童生徒は外国籍 4 万 485 人、日本国籍 1 万 274 人の計 5 万 759 人<sup>iii</sup>（文部科学省 2019）に及ぶなど、日本における外国籍の子どもや多様な背景を持つ子どもの数も増加し、小学校以上の学校教育において文化的多様性に配慮することが課題になっている（佐藤 2019:99）。

一方、幼児教育においても幼稚園教育要領で「あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うことが求められる」（文部科学省 2018）と述べられ、多様性に配慮した保育を実施することが目指されている。日本のグローバル社会への変容に保育も適応する必要性を指摘する研究（三井・韓・林・松山 2018, 宮崎 2011）もあり、持続可能な開発目標（SDGs: Sustainable Development Goals）とも関連し、「すべての異質なヒトやモノ同士がつながり、情報を共有し、新たな価値を生み出していくことが求められる社会」に対応する保育が必要とされている（堀田 2020:60）。

しかし日本の保育者は、世界 9 か国の保育者を対象にした大規模な国際調査において、多文化や多様性を尊重する保育についての意識が低いという結果が示されている（OECD 2018）。例えば、園での多文化や多様性への取り組みに関する信念や、日常的な子どもとのやり取りに用いる多文化と多様性への取り組みにおける意識調査において、9 か国中で最も低い数値を示す。この背景として、日本では多様性を尊重する保育の重要性が指摘されつつあるものの、保育実践における保育カリキュラムやその運用に関しての研究はほとんど見られない点を指摘することができる。すなわち、多様性を尊重する保育を実施するための有効かつ具体的な方法についての検討が不十分であり、この点に関しての研究が必要と考えられる。

なお、「多様性」とは、年齢、階級、身体的な能力・特質、人種、性的指向など多様な概念が含まれるが、本研究では教育に焦点を当てて論じた OECD の定義を用い、「発達の可能性を広げ、学習を促進するものであり、文化的、言語的、民族的、宗教的、そして社会経済的な相違を含むものである」（OECD 教育研究革新センター 2014:31）とし、主に文化的多様性について論じることとする。

文化的多様性を尊重する保育に関して検討するために、本研究では国を挙げての取り組みが見られ

るノルウェーの保育に関連する文献の言説に着目する。分析の対象は、政府発行の文書及びナショナルカリキュラム、自治体発行及び私立園の保育カリキュラムである。ノルウェーへの着目の理由は、以下の3点に拠るものである。まず、ノルウェーは日本と同様に、幼児教育が義務教育ではなく、かつ国のナショナルカリキュラムがある（教育研究省 Kunnskapsdepartementet 以下 KD 2017, エリンセター 2018）。次にノルウェーは、移民や、移民を背景に持つ国民の急増に対応してきたことから、増える外国籍の人口への対応において先駆的であることが挙げられる（Statistisk sentralbyrå 2014）<sup>iv</sup>。最後にノルウェーは、保育施設における多様性を尊重する保育に関して国が発行した文書が複数存在し、ノルウェー語および英語により情報の取得が可能である。以上の3点の理由から、ノルウェーの保育に着目し、多様性を尊重する保育に関し日本への示唆を得ることが可能と考える。

本研究における先行研究としては、以下の2つの視点からのものが挙げられる。一つには、ノルウェーの保育施設における多様性に関する研究がある（Strand, T 2006, Eidhamar 2019）。Emilsen は、主に平等と公平性の観点から多様性の尊重について明らかにした（Emilsen 2015）。また、ノルウェーの保育施設における移民の政策における言語教育の問題に関する研究の蓄積がある。岩崎および河野は、ノルウェーの幼児教育における言語教育政策が国の方針により変化したことを明らかにし（岩崎 2008, 河野 2010）、松田は移民を背景に持つ子どもの言語習得について保育者のノルウェー語能力に関する国の取り組みについて、ノルウェーの英字新聞の記事の分析により明らかにした（松田 2019a）。これらの研究により、ノルウェーの保育施設において増え続ける移民を背景に持つ子どもたちの受け入れに関して、よりよい方策を求めて保育政策をカリキュラムに反映させてきた変遷が示されている。

二つには、ナショナルカリキュラムに関する研究がある。泉（2017）はノルウェーの2011年版のナショナルカリキュラムの内容について、松田（2019b, 2020）は自然環境と持続可能な開発の視点及び男女平等に向けた取り組みの視点から検討を加えている。公平性に関するカリキュラムの記述内容は、男女平等を強調した内容から、2011年以降、次第に多様性の尊重を強調する内容へと変化したことが示された。これらの研究によりナショナルカリキュラムについては検討されている。しかし、園で用いられる保育カリキュラムを取り上げ、法律とナショナルカリキュラムとの関連性について検討したものは、管見の限り見当たらない。多様性を尊重する保育を実施するための実践的方法に関する知見を得るためには、保育者が保育をする上で依拠とする具体的なカリキュラムの内容について知る必要があり、ここに本研究の意義があると考ええる。

したがって本研究の目的は、文化的多様性を尊重する保育の具体的な取り組みに関しての知見を得るために、ノルウェーにおける多様性を尊重する保育実践についてのカリキュラムの内容について明らかにすることとする。ノルウェーの保育政策を反映するナショナルカリキュラム及び、保育施設で実際に運用されているカリキュラムを比較検討することにより、保育施設で目指されている文化的多様性を尊重する保育や保育実践方法について考える一助としたい。

## 2. 分析の対象と方法

研究における分析の対象は、主に以下表1に提示する6つの文献である。まず、幼児教育に関する国の基本方針を示す保育施設法（Barnehaeloven）、及び『保育施設のための基礎計画 2017 年発行版（Rammeplan for barnehagen）』（KD 2017）、次に多様性を尊重する保育について国の方針を示す『文化的多様性に関する保育施設のためのテーマ別小冊子（TEMAHEFTE om språklig og kulturelt mangfold）』（KD 2006）、多様性とコミュニティに関する国の政策を説明する『包括的な統合政策—多様性とコミュニティ（En helhetlig integreringspolitikk-Mangfold og fellesskap）』（子ども平等包括省 Det Kongelige barne-

Likestillings-og Inkluderingsdepartment 以下 BLD 2012)、その他に自治体によって用いられるノルウェーの公立園で使用する A 自治体による保育カリキュラム、及びノルウェーの私立 B 園で使用する園内保育カリキュラムである。これらの文献における、多様性を尊重する保育に関わる言説の内容を具体的に検討する。

表 1 ノルウェーの多様性を尊重する保育に関する内容を含む文書

| 発行年  | 名 称                                                                            | 発 行                                                                      |
|------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 2005 | 保育施設法 (Barnehageloven)                                                         | Norway Government                                                        |
| 2006 | 文化的多様性に関する保育施設のためのテーマ別小冊子 (TEMAHEFTE om språklig og kulturelt mangfold)        | Kunnskapsdepartementet (KD)                                              |
| 2012 | 包括的な統合政策—多様性とコミュニティ (En helhetlig integreringspolitikk-Mangfold og fellesskap) | Det Kongelige barne-<br>Likestillings-og<br>Inkluderingsdepartment (BLD) |
| 2015 | ノルウェーの私立 B 園で使用する園内保育カリキュラム                                                    | B 園                                                                      |
| 2017 | 保育施設のための基礎計画 2017 年発行版 (Rammeplan for barnehagen)                              | Kunnskapsdepartementet (KD)                                              |
| 2017 | ノルウェーの公立園で使用する A 自治体による保育カリキュラム                                                | A 自治体 幼児教育部                                                              |

### 3. 移民の増加と文化的多様性の尊重への注目

ノルウェーは北欧に位置する人口およそ 540 万人の、ヨーロッパにおいて人口が急増中の国の一つである。例えば 2013 年には人口が 1.3%増加し、そのうちの 72%が移民であった。移民も多様化の一途を辿り、移民として本人がノルウェーに移り住んだ第一世代、その親と共にノルウェーに移住した第二世代、そしてノルウェーで誕生した第三世代と、多様な背景を持つノルウェー国籍の国民が多数いる状況がある。ノルウェー住民の親や祖父母の国を調査したところ 223 か国、及び自治地域に及んでいた (Statistisk sentralbyrå)。

このような移民の急増と同時に着目する必要があるのが、移民・難民の受け入れに対するノルウェー国民の意識の変化である。以下図 1 は、ノルウェー国民に新たな移民・難民の受け入れ政策についての意識調査の結果である。移民・難民の受け入れに関し、①容易に受け入れる政策をとる、②今まで同様の受け入れ政策をとる、③受け入れ政策を厳しくし、新たな移民の数を制限する、の 3 つの回答から 1 つを選択する調査の結果、③の受け入れの厳格化を選ぶ国民の数は減少し、①容易に受け入れ、あるいは②の今まで同様という回答を選択する国民が増えている。このように、ノルウェーでは異なる文化的背景を持つ移民を排除することなく受け入れることが適切であると考える国民の数が増加しており、これは国の宥和政策や共存のための政策の効果の現れと考えることができる (Statistisk sentralbyrå 2019) <sup>vi</sup>。

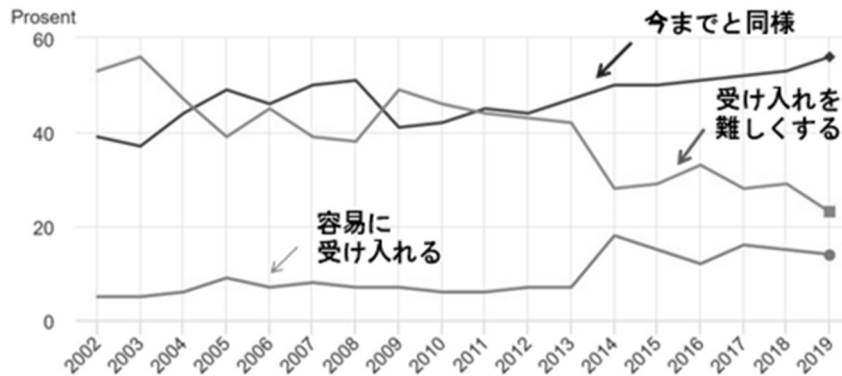


図1 移民、難民の受け入れに対するノルウェー国民の意識（出典：Statistisk sentralbyrå 2019）

移民の受け入れの増加に伴い、移民を背景に持つ子どもの数も増加している。保育施設における移民や移民を背景に持つ子どもの割合は、2010年には11.37%であったが、2018年に17.31%に増加している（Statistisk sentralbyrå）。すなわち多文化なバックグラウンド（背景）を持つ移民の子どもたちは、数の上でこの国での存在感を増していることが示される。この状況を受けて、ノルウェー政府は以下のように述べている。

子どもたちは未来であると同時に、他の国や文化の背景と知識を持っているノルウェー国民は社会の資源であり、誰もが社会的分野に参加する機会を持つように、保育施設と学校で平等に適応した教育を受けるべきである（BLD 2012:48）（以下、下線は筆者による）

このように、幼児期に多様性を尊重する意識を培い、公正で平等な社会を経験することが重要であると記述される。他の国や文化の背景と知識を持つノルウェーへの移民を、「社会の資源」と記述し、ノルウェー国民として社会に参加し、貢献することを可能にするための教育を目指していることに着目する必要がある。これは、OECDによって「教育者にとっても社会にとっても多様性が財産になるということ、もう一つは、この豊かな資源を最大限活用するための努力が求められるということ」と表現され、より積極的に多様性をとらえるためのアプローチと重なると考えられる（OECD 教育研究革新センター 2014:22）。

## 4. 政策における多様性の尊重

### 4.1. 法律とナショナルカリキュラムにおける多様性の尊重

まず、保育施設法（2005）における保育における多様性の尊重に関する記述を検討する。ノルウェーの保育施設は、保育施設法によって規定され、この法律により公立私立の別を問わず国内いずれの保育施設においても、同様の保育を受けることが目指されている。保育施設法では、設置の条件、子どもの意見表明権、保育施設の運営への父母の参加、児童虐待等に関する犯罪証明の提出義務などが規定されている。多様性の尊重については、セクション2において以下のように述べられている。

保育施設は、サーメの子どもの言語と文化を含む、子どもの年齢、機能レベル、性別、社会的、

民族的、文化的背景を考慮に入れるものとする。(Norway Government 2005:7)

ここでは、「多様性」という語句は用いられていないが、多様性を尊重した保育を実施する必要性が明示される。ノルウェーは、幾多の歴史的経緯を経て、先住民であるサーミ族の文化を尊重し、保護政策の立場をとるに至っている（長谷川 2019）。文化的多様性について述べるときに、サーメへの言及があるのはノルウェー特有の文化や歴史によるところが大きい。

次に保育施設で目指されるべき内容を示したナショナルカリキュラムである『保育施設のための基礎計画 2017 年発行版 (Rammeplan for barnehagen)』における、多様性の尊重に関する記述を検討する。松田が示すように、ナショナルカリキュラムは 1995 年に最初に発行されて以来、2006 年、2011 年、2017 年と 3 度にわたり改訂されており、特に 2011 年度版から 2017 年度版への改訂のポイントが、増加する移民への対応を重視した多様性の尊重に関する内容であったことがわかっている（松田 2020）。2017 年に KD から発行されたナショナルカリキュラムにおいては、多様性の尊重に関し、多くの記述が見られる。例えば、多様性の尊重に関する言及の例として、以下のものがある。

保育施設は、多様性及び相互の尊重を強調し、(中略) 人間の尊厳の尊重を促進しなければならない。(KD 2017:11)

ここでは、保育施設で多様性及び相互の尊重を重んじた保育の重要性を強調し、多様性の尊重が人間の尊厳の尊重を促進することにつながると指摘される。「子どもの尊厳」ではなく、「人間の尊厳」と表現している点からは、子ども一人一人の存在を「子ども」としてよりも、「人間」と捉え尊重する姿勢が示されている。さらには、以下のようにも示される。

保育施設は価値観、宗教、世界観の違いを強調しなければならない。保育施設には、対話と多様性の尊重を促すために使われるべき精神的なゆとりがなければならない (KD 2017:12)

この記述からは、「多様性」という言葉で、多様性が意味する内容のすべてを括るのではなく、保育施設の保育で特に重視すべき内容を、より具体的に表そうとする姿勢を読み取ることができる。ノルウェーのナショナルカリキュラムにおいては、多様性を尊重する保育を実施するために、ただ「多様性を尊重」することの重要性をうたうことにとどまらず、他者には「価値観」、「宗教」、「世界観の違い」があることを子どもたちが認識することの重要性を指摘している。また、多様性を尊重する保育とは、保育者が一方的にその重要性を指摘することにより実現可能になるものではなく、子どもたち同士の「対話」、保育者と子どもとの「対話」が不可欠であること、また対話を可能にするための「精神的なゆとり」が必要であると記述される。逆説的にいえば、子どもたち同士及び保育者と子どもとの間の対話や、それを可能にする精神的ゆとりが保育施設に存在しなければ、多様性を尊重する保育の実現を目指しても、効果は期待できないということが述べられていると考えられる。

ここまでは、保育に関する法律とナショナルカリキュラムの言説を検討してきた。次に政府機関から発行されている他の文書から、保育における文化的多様性の尊重に関する内容を検討する。

#### 4.2 他の政策文書における多様性の尊重

2006 年に KD から『文化的多様性に関する保育施設のためのテーマ別小冊子 (TEMAHEFTE om språklig og kulturelt mangfold)』(2006) が発行された。これは、保育施設に関する行政の所轄が、それまでの子ども家族省から KD へと移管された年に発行されたものであり、ノルウェーのすべての保育

施設及び保育者養成機関に送付された。以下に小冊子の目次を示す。

はじめに

保育施設における多様性とコミュニティ

多文化保育施設または保育施設の多様性のリソース

多文化の日常概念

少数民族の背景を持つ子どもの保育施設

多文化的な能力

子どもの生活世界に対する保育施設と子どものアイデンティティの発達に対する大人の洞察

複合アイデンティティ

言語とアイデンティティ

多様性の可視化

保育施設でのアイデンティティと視点

保育施設での複数言語を話すスタッフの態度と知識

二か国語での発達と保育施設での学習

保護者との面談におけるスタッフの能力

良好な対話関係における能力

包括と参加

親の参加の形

他の団体との協力

(KD 2006)

目次の章のタイトルから読み取ることができるように、小冊子には文化的多様性に関して多様な視点からの具体的な記述がある。特に保育施設のスタッフ（保育者）が子どもと接するときに必要な知識や態度について詳細に述べられている。「保育施設における多様性とコミュニティ」の章では、子どもの言語的および文化的背景は、保育施設の教育内容、作業方法、および組織に影響を与えるものであり、保育施設の保育者は、批判的な考察と新たな知識を通じて、多文化の状況に適応した変化と発展を確実にする必要があると言及される（KD 2006:7）。すなわち保育施設における保育において、文化的多様性への配慮が重要な課題となっていることが明確に述べられる。また「保育施設での複数言語を話すスタッフの態度と知識」「二か国語での発達と保育施設での学習」の章では、移民を背景に持つ子どもの言語習得は、その後のノルウェーでの社会との関わりや貢献の度合いに大きな影響を与えるものであり、その面で保育施設の果たす役割が大きいということについて繰り返し述べられている。

これは、ナショナルカリキュラムでの多様性を尊重する保育に関する記述を、さらに具体的かつ詳細に述べたものである。つまり保育施設において文化的多様性を尊重する保育を実施するためには、保育者が具体的な知識や態度を身につけて取り組む必要があることが示されている。

次に、2012 年に BLD より発行された『包括的な統合政策—多様性とコミュニティ (En helhetlig integreringspolitikk-Mangfold og fellesskap)』の内容を検討する。この文書では、保育に限らず社会で移民や難民を背景に持つ国民との関わりにおいて重視すべきことが計 148 ページにわたって詳細に述べられている。幼児期の保育は、それだけを取り出して考えるだけでは不十分である。幼児期の保育は、その後の小学校以上の教育や、親を取り巻く社会、将来的には子どもの高等教育への進学や就職までつながる人生における最初の段階とも考えられる。それゆえ幼児期の保育を、その後の小学校以上の学校生活とのつながりや、社会における広範な考え方を視野に入れて、その内容を精査する必要がある。ノルウェーでは先住民族であるサーメ族や移民・難民のそれぞれの出自の文化や言語の使用

を制限し、ノルウェー語やノルウェー文化を強要する時代（いわゆる同化政策）があった。その後、同化政策から宥和政策へと方針を変更し、さまざまなルーツを持つノルウェー国民それぞれの文化的アイデンティティを守ることが目指され、出自の文化の排除を強制することなく、その上でノルウェー文化を取り入れることが目指されるようになった（岩崎 2008）。つまり『包括的な統合政策—多様性とコミュニティ』は、移民に対する政府の方針の転換を受けて発行された文書であると考えられる。文化的多様性を尊重する社会を目指すときに、教育及び保育施設において重視された多様性の尊重に関する言及の例として、本文書においては以下のように述べられている。

教育システムは、社会的背景に関係なく、個人が潜在能力を実現するために可能な限り良い刺激を与える必要がある。（中略）多言語主義と文化的多様性を評価することは、多くの人々の能力を認め、社会のために彼らの資源に機会を提供することである。（BLD 2012:50）

このように、多言語主義と文化的多様性を重視することにより、個人の能力や資源を活かすことが可能となる社会の実現につながると指摘される。

ノルウェーのすべての子どもたちとその親は、人生観や文化的背景に関係なく、包括され尊重されていると感じる必要がある。（BLD 2012:48）

ここでは「包括」と「尊重」という、移民を背景に持つ子どもと親とに対する政策上の方針を示す記述が見られる。つまり増え続ける移民をノルウェー国民として包括するために、子どももその親もノルウェー社会の一員として生活する意識を持つことが重要であると述べられる。それに続き、具体的な手段や方策について列挙される。文化的多様性を配慮しつつノルウェーの子どもたちとその親の「包括」と「尊重」を可能とするために、保育において以下のことが重要であると記述される。要約すると、保育施設が多様性を尊重することを学ぶ最初のステップであり、幼少期における働きかけが重要であること、多様性を多言語にて伝えること、小学校入学前にノルウェー語を習得すること、保育者のノルウェー語を話す能力が必要であること、多様性の尊重が、人間の尊厳の尊重を促進することにつながるなどについて言及される（BLD 2012:48-49）。

第一には幼少期を過ごす保育施設における働きかけにより、子どもが文化的多様性の尊重を学ぶことが可能になり、多様性の尊重が、すなわち人間の尊厳を尊重することにつながると強調される。ここでいう、保育施設における働きかけとは、保育者や保育環境からのものと考えられる。第二には実際の方法が具体的に記述される。子どもたちの文化的多様性を尊重するために、多様性について多言語で伝えることが求められる。しかし一方で、多言語での保育を実施すると同時に、小学校以上の教育に子どもがスムーズに移行するためには小学校入学前、つまり幼児期の保育においてノルウェー語を習得することが必要であると述べられている。つまり「子どもが母国語を用いることを積極的に支援すると同時に、子どものノルウェー語のスキルを向上させることを要請し」（OECD 2011: 61）、そのために、保育者のノルウェー語能力が必要であると指摘される<sup>vii</sup>。

今まで述べてきたように、政府により発行された『文化的多様性に関する保育施設のためのテーマ別小冊子』（KD 2006）と『包括的な統合政策—多様性とコミュニティ』（BLD 2012）の文書では、子どもたちそれぞれの多様性を尊重する方法（保育者、保育環境）と、子どもたちが保育施設においてお互いの多様性を尊重する意識を持つための方法（子ども同士）とにわけて具体的に記述され、積極的に目指されたと考えられる。多様性の尊重に関する多面的な記述の中でも、特に言語的な方策に関する内容が強調されていることが示された。

## 5. 園で適用されている保育カリキュラム

これまでに、国の法律や、政府発行の保育に関連する文書における文化的多様性の尊重に関する記述の内容を検討してきた。ここからは、実際に保育を行う保育施設で適用されている園の保育カリキュラムに着目して検討する<sup>Ⅷ</sup>。

### 5.1 地方都市 A 自治体の公立園の保育カリキュラム

A 自治体管轄の公立園ではナショナルカリキュラムとは別に、自治体独自の保育カリキュラムを設定している<sup>ix</sup>。園で運用しているこの保育カリキュラムは、以下の7つの項目それぞれに A3 判の用紙片面に表の形でまとめられ、年齢ごとに目指される内容が細分化し記述されている。すなわち、項目ごとの表を参照すると、保育者が子どもの年齢に応じて具体的にどのような働きかけをする必要があるかについて理解できるように整理されている。7つの項目とは以下のものである。この7つの項目は、2011 年度版のナショナルカリキュラム（『保育施設のための基礎計画』）の内容に合致したものである<sup>x</sup>。

表2 A 自治体の保育カリキュラム項目

|   | 項 目          |
|---|--------------|
| ① | コミュニケーションと言語 |
| ② | 身体、運動、食物、健康  |
| ③ | 芸術、文化、創造性    |
| ④ | 自然、環境、技術     |
| ⑤ | 数、空間、形       |
| ⑥ | 倫理、宗教、哲学     |
| ⑦ | 地域社会         |

(A 自治体保育カリキュラムより筆者作成)

この中で、多様性の尊重は⑥倫理、宗教、哲学のカリキュラムにおいて、内容の説明がある。これによると、保育者は文化的多様性の尊重に関しては年齢に応じて以下の視点から働きかける必要があると記述される。

表3 A 自治体の保育カリキュラム⑥倫理、宗教、哲学の年齢別目標

| 子どもの年齢ごとの目標 | 目的（文化的、宗教的、信条に関係なく、お互いに寛容と関心を持ち、互いの背景を尊重することを学ぶ）                                       |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1-2 歳       | <u>友だちと並んで遊ぶ</u> 友だちのことは見る                                                             |
| 2-3 歳       | 人はそれぞれ違うということがわかる<br>誰かを真似する<br>人を見る力を養う                                               |
| 3-4 歳       | 平等と不平等について理解をし始める<br><u>平等でないことがあった時に、そのことに気がつく</u><br>他の友だちのことは尊重する<br>他の友だちのことに興味を持つ |
| 4-5 歳       | 平等と不平等との違いに関して理解する<br>他の文化について理解する<br><u>他者の視点から物事を考えることができる</u>                       |

（A 自治体保育カリキュラムより筆者作成）

表3にあるように「文化的、宗教的、信条に関係なく、お互いに寛容と関心を持ち、互いの背景を尊重することを学ぶ」という目標のために、年齢ごとに目指されるべきことと、それを保育者が保育の中で伝える必要について明示されている。例えば1-2歳では、多様性について学ぶ年齢として幼すぎると考えることなく、「友だちと並んで遊ぶ」「友だちのことは見る」ことにより、自分以外の他者の存在を知ることが重要であると明記される。3-4歳では、平等と不平等との違いを理解し、「平等でないことがあった時にそのことに気がつく」ことが目指される。また、4-5歳では、「他者の視点から物事を考えることができる」ことが目指される。これらの内容は、子どもが自分一人で学ぶというよりも、保育者が保育の中の場面で折に触れて子どもに問いかけ、子どもが学ぶことができるように言葉をかけることが必要と示している。すなわち、前章で検討したナショナルカリキュラムでの具体的な内容をさらに実践的な内容にかみ砕き、保育者の働きかけの方策について子どもの年齢ごとに細かく述べられている点に着目する必要がある。

## 5.2 私立園（B園）で使用されている保育カリキュラム

B園は、ノルウェーの人口数3番目の都市であるトロンハイムにある私立園である。系列の園が3つあり、3園共通の園の保育カリキュラムが設定されている。これは、プリントアウトされたものが教員室に設置されているだけでなく、園のホームページでも公開され、入園希望者及び保護者が自由に見られるようになっている。ナショナルカリキュラム（『保育施設のための基礎計画2017年発行版』）の中の文章に対応させつつ、項目ごとに重要と考えられる内容を記載している点に特徴がある。文化的多様性の尊重に関しては、以下のように記述される。

多様性の尊重：「子どもがノルウェーの文化と伝統、その他の宗教、生涯にわたる民主主義の原則、認識や多様性の尊重などの共通の価値を学ぶことができるように保育者が援助し、子どもと話題を共有しながら、それぞれの共通点と相違点、平等と不平等について学べるように働きかけること」  
（Regnbuen Barnehage 2018:17）

B園における保育カリキュラムは、A自治体で用いられている保育カリキュラム同様、ナショナル

カリキュラムを大きく意識したものであり、保育者が内容を理解し実践しやすいような記述である。また、A 自治体の保育カリキュラムと異なり、年齢ごとの目標ではない。子どもが多様性の尊重を学ぶときに、保育者の援助は「子どもと話題を共有しながら」実施されるものであると述べられる。「子どもと話題を共有しながら」というのは、多様性の尊重についての学びは一方的に保育者が子どもに伝えるべき内容ではなく、保育の場面で対話が必要な状況が生じたときに話題を共有し、話し合うことによって学ぶことが可能であると示されている。すなわち B 園においては子どもたちが保育施設においてお互いの多様性を尊重する意識を持つための方法の視点が強調されていると考えられる。

ここまで、園の保育カリキュラムの文化的多様性の尊重に関する記述内容を取り出し検討した。各園では園の保育カリキュラムを設定し、それらはナショナルカリキュラムと比較して、より具体的な内容が記述され、保育者が理解、活用しやすいものであることが明らかとなった。

## 6. おわりに

本研究においては、保育における文化的多様性の尊重に関し、保育施設法、国の政策文書、ナショナルカリキュラム、及び自治体や園の保育カリキュラムについての言説を検討してきた。その結果、保育施設法では一つの文章で述べられていた「多様性の尊重」が、ナショナルカリキュラムや行政発行の政策文書においては、より具体的な方法として多様性の尊重、個々の違いに目を向け、違いを受け入れる寛容な態度、ノルウェー語の言語能力などが強調されたことが明らかとなった。さらに、子どもと実際に接する保育の場である保育施設においては、自治体や園のカリキュラムが設定され、ここでは保育の中での保育者による子どもへの働きかけの方法など、より詳細で具体的な内容が明示された。以上のことから、3 つのことが示された。

一つには、ノルウェーでは保育における文化的多様性を尊重する意識を学ぶことに関する法律と政策文書が多数発行されており、文化的多様性の尊重が保育の中で目指されることが明文化されている。

二つには、それぞれの文書において、文化的多様性の尊重に関する多面的な記述があり、保育において多様性の尊重を目指すための方策が具体的に記述された。2006 年以降は多様性の尊重の中でも、多文化の尊重のための方策に関する記述が増え、言語に関して多様性と多文化を尊重するための具体的な方略の記述が増えた。特に小学校に上がる前に保育施設でノルウェー語を習得する必要性と、それを可能にするための方略について強調され、これはノルウェーにおいて移民が増えた社会状況を反映し、保育カリキュラムの内容が検討されたことを示すと考えられる。

最後には、園や自治体によるカリキュラムでは、言語面よりも子どもが多様性を尊重する意識を培うための方略が段階を追って示された。これは保育現場では保育者との対話や子ども同士の関わりを通じ、低年齢から段階を追って学ぶ必要が重視されていることと考えられる。

以上のことにより、ノルウェーでの保育における文化的多様性の尊重は、子どもたちそれぞれの多様性を尊重する方法（保育者、保育環境）と、子どもたちが保育施設においてお互いの多様性を尊重する意識を持つための方法とにわけて具体的に記述され、積極的に目指されたことが明らかとなった。本研究から得られた示唆は、日本の保育における多様性の尊重についての具体的な実践を考える上での一助となると考える。本研究では、園の保育カリキュラムについて限定された数しか検討できていないため、今後は他の園における園の保育カリキュラムを検討し、さらには実際に運用する保育者の実践の様子を検討するなどの必要があり、今後の課題としたい。

文化的多様性の尊重は、グローバル化が進む社会における保育を考える上で今後ますます重要になると考えられる。日本の保育では、まだ不足している視点であり、ここに諸外国における取り組みに

着目する意義がある。多様な背景を持つ人々と共に豊かな社会を築くために必要となる多様性を尊重する保育の具体的な実践の方法について、さらに考えていく必要があるだろう。

## 参考文献

- BLD: Det Kongelige barne- Likestillings- og Inkluderingsdepartement, 2012, *En Helhetlig Integreringspolitikk Mangfold og fellesskap*, BLD.
- Eidhamar, G., Levi, 2019, *Små mennesker-stort mangfold: Religioner og livssyn i barnehagen*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Emilsen, Kari ed., 2015, *Likestilling og likeverd i barnehagen*, Bergen: Fagbokforlaget.
- エリンセター (Ellingseter, L., 大野歩訳), 2018, 「ノルウェー—普遍的で質の高い乳幼児期の保育を目指して」 ガンバロ, L./スチュワート, K./ウォルドフォーゲル, J. 編, 山野良一・中西さやか監訳『保育政策の国際比較—子どもの貧困・不平等に世界の保育はどう向き合っているか』明石書店, 75-104.
- 長谷川紀子, 2019, 『ノルウェーのサマー学校に見る先住民族の文化伝承—ハットフェルダル・サマー学校のユニークな教育』新評論.
- 堀田正央, 2020, 「これからの多文化保育に必要な視点」咲間まり子監修『保育者のための外国人保護者支援の本』かもがわ出版, 60-64.
- 岩崎昌子, 2008, 「ノルウェーの移民に対する言語政策の転換—『脱商品化』と矛盾しない移民の統合」『国際広報メディア・観光学ジャーナル』6: 91-111.
- 泉千勢編著, 2017, 『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか—子どもの豊かな育ちを保障するために』ミネルヴァ書房.
- KD, 2006, *TEMAHEFTE om språklig og kulturelt mangfold*, Kunnskapsdepartementet.
- KD, 2017, *Rammeplanen for barnehagens innlød og oppgaver* Kunnskapsdepartementet.
- 河野健一, 2010, 「グローバル化する人の移動と高福祉国家ノルウェーの対応—移民・難民増に人道主義はどこまで耐えられるのか」『長崎県立大学研究紀要』11: 145-159.
- 松田こずえ, 2019a, 「グローバル社会における保育の『言葉』と保育者に関する研究: 2016年から2018年までのノルウェー英字新聞記事と政策文書に着目して」『人間文化創成科学論叢』第22巻, 165-172.
- 松田こずえ, 2019b, 「ノルウェーの保育における自然環境と持続可能な開発—1996年から2017年までのナショナルカリキュラムの変遷に着目して」『お茶の水女子大学子ども学研究紀要』第7号, 57-66.
- 松田こずえ, 2020, 「ノルウェーの保育カリキュラムの改革動向—男女平等に向けた取り組みに着目して—」『国際幼児教育研究』第27巻, 123-139.
- 三井真紀・韓在規・林悠子・松山有美, 2018, 「日本における多文化保育の政策・実践・研究の動向と課題」『九州ルーテル大学紀要』第47巻, 31-41.
- 宮崎元裕, 2011, 「日本における多文化保育の意義と議題: 保育者の態度と知識に注目して」『京都女子大学発達教育学部紀要』第7巻, 129-137.
- 文部科学省, 2018, 「幼稚園教育要領」
- Norway Government, 2005, Act no 64 of June 2005
- OECD 編著, 斎藤里美 監訳, 布川あゆみ, 本田伊克, 木下江美 訳, 2011, 『移民の子どもと格差—学力を

- 支える教育政策と実践』明石書店.
- OECD, 2018, “Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce Further Results from the Starting Strong Survey 2018”.
- OECD 教育研究革新センター, 2014, 『多様性を拓く教師教育—多文化時代の各国の取り組み』明石書店.
- Regnbuen Barnehave, 2018, *2-årsplan 2018-2020 Regnbuen Barnehave*.
- 佐藤郡衛, 2019, 『多文化社会に生きる子どもの教育—外国人の子ども、海外で学ぶ子どもの現状と課題』明石書店.
- Strand, T., 2006, “The social game of early childhood education: the case of Norway”, J. Einarsdottir & J. T. Wagner eds., *Nordic childhood and early education: philosophy, research, policy, and practice Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*, Charlotte: Information Age Publishing: 71-100.
- 

## 註

- i 出入国在留管理庁：  
[http://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](http://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html) (2020.12.15 情報取得)
- ii 厚生労働省『平成 28 年度 人口動態統計特殊報告「婚姻に関する統計」の概況』  
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/tokusyuu/konin16/dl/gaikyo.pdf>
- iii 文部科学省『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 30 年度）の結果について』：[https://www.mext.go.jp/content/1421569\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421569_001.pdf)
- iv Statistisk setralbyrå: ノルウェー統計局を指す。なお、本研究におけるノルウェーに関する統計データは、これに依拠する。<https://www.ssb.no>. (2020.12.15 情報取得)
- v ノルウェーの保育施設は 1975 年以降、それまでの保育園と幼稚園が統一され、国民の 91% 以上の子どもが就園する。公立園およそ 48% に対し、私立園 52% である。
- vi <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/folk-flest-er-positivt-innstilt-til-innvandrere> (2020.12.15 情報取得)
- vii 松田 (2019a) により、ノルウェー政府が保育者のノルウェー語能力を測る検定試験を実施し、ある一定以上のノルウェー語能力がないと保育者として勤められないようになっていることが明らかにされている。
- viii A 自治体の保育カリキュラム、B 園の保育カリキュラム共に、筆者が 2019 年に実際に園を訪問した際にそれぞれの園長より提供を受けた。
- ix A 自治体は人口約 16700 人の都市であり、ノルウェーで 3 番目の人口の都市トロンハイムに通勤・通学する住民も多い。A 自治体には、合計 15 園の保育施設があり、そのうち 10 園が公立園である。(Melfus 自治体: <https://www.melhus.kommune.no/> 2020.12.15 情報取得)
- x ナショナルカリキュラムは 2017 年に改訂されたが、A 自治体の保育カリキュラムは未改訂であり、2011 年度版のナショナルカリキュラムに対応したものである。

## 謝辞

クウィーンモード幼児教育大学のカーリ・エミルセン教授、レグブン幼稚園園長、フラ幼稚園園長、オスロ大学人文社会学図書館司書のマグヌス・セン・矢部直美氏に資料及び情報提供を賜りました。心より感謝申し上げます。

## 付記

本研究は、日本保育学会第 73 回大会にて発表したものを加筆・修正したものである。また、本研究は JSPS 科研費 JP20K22260、及び 2019 年度ノルウェー科学技術大学—お茶の水女子大学共同研究 INTPART-Research project の研究助成を受けて実施された。



# 保育における指導計画作成と評価に関する一考察

—幼稚園教育要領の解釈及び保育実践と特別支援教育実践との比較から—

A Study on Creating a Lesson Plan and Evaluation for Childcare :

Comparing Childcare and Special Education Practice

With the Interpretation of the Course of Study for Kindergarten

古橋 真紀子

## 問題の所在

### 1 改訂に伴う変化

2017 年（平成 29 年告示）に幼稚園教育要領（文部科学省）、保育所保育指針（厚生労働省）、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府文部科学省厚生労働省）が改訂された。この改訂で着目したいのは、保育の計画と評価について追記された点であると言える。「平成 29 年 3 月 31 日文部科学省告示第 62 号幼稚園教育要領」（以下、『平成 29 年告示幼稚園教育要領』と表記）では、従来にはなかった前文で「必要な教育の在り方を具体化するのが、各幼稚園において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。」「それぞれの幼稚園において、幼児期にふさわしい生活をどのように展開し、どのような資質・能力を育むようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。」また、『平成 20 年 3 月 28 日文部科学省告示第 26 号幼稚園教育要領』では、第 1 章総則第 2 教育課程の編成として、18 行で示されていた教育課程について、『平成 29 年告示幼稚園教育要領』では、第 1 章総則第 3 と第 4 に渡り示されるようになった。

第 1 章 総則

第 2 教育課程の編成

平成 20 年 3 月 28 日文部科学省告示第 26 号

第 1 章 総則

第 3 教育課程の役割と編成等

- 1 教育課程の役割
- 2 各幼稚園の教育目標と教育課程の編成
- 3 教育課程の編成上の基本的事項
- 4 教育課程の編成上の留意事項
- 5 小学校教育との接続に当たっての留意事項
- 6 全体的な計画の作成

第 4 指導計画作成と幼児理解に基づいた評価

- 1 指導計画の考え方
- 2 指導計画の作成上の基本的事項
- 3 指導計画の作成上の留意事項
- 4 幼児理解に基づいた評価の実施

平成 29 年 3 月 31 日文部科学省告示第 62 号

中でも特筆すべきは、「第4指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」が項目立てられ、大項目4、小項目12に渡り加えられた点であると言える。「4幼児理解に基づいた評価の実施」では、評価における配慮事項や留意事項として、「指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進めること」「幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること」「他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないこと」「評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取組を推進すること」「次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにすること」が明文化された。

#### 4 幼児理解に基づいた評価の実施

幼児一人一人の発達理解に基づいた評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。その際、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意すること。
- (2) 評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに、次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにすること。

平成29年3月31日 文部科学省告示第62号

このことは、『平成29年3月31日 厚生労働省告示第117号 保育所保育指針』で「第1章総則3 保育の計画及び評価(5) 評価を踏まえた計画の改善」として加えられた内容とも合致する。

#### 第4章 保育の計画及び評価

##### 1 保育の計画

- (1) 保育課程
- (2) 指導計画
  - ア 指導計画の作成
  - イ 指導計画の展開
- (3) 指導計画の作成上、特に留意すべき事項

##### 2 保育の内容等の自己評価

- (1) 保育士等の自己評価
- (2) 保育所の自己評価

平成20年3月28日 厚生労働省告示第141号

#### 第1章 総則

##### 3 保育の計画及び評価

- (1) 全体的な計画の作成
- (2) 指導計画の作成
- (3) 指導計画の展開
- (4) 保育内容等の評価
  - ア 保育士等の自己評価
  - イ 保育所の自己評価
- (5) 評価を踏まえた計画の改善

平成29年3月31日 厚生労働省告示第117号

##### (5) 評価を踏まえた計画の改善

- ア 保育所は、評価の結果を踏まえ、当該保育所の保育の内容等の改善を図ること。
- イ 保育の計画に基づく保育、保育の内容の評価及びこれに基づく改善という一連の取組により、保育の質の向上が図られるよう、全職員が共通理解をもって取り組むことに留意すること。

平成29年3月31日 厚生労働省告示第117号

今回の改訂に至る経緯は、『幼児教育部会取りまとめ(案)』(平成28年6月 文部科学省)「3. 幼児教育において育みたい資質・能力と幼児期にふさわしい評価の在り方について(4) 幼児期にふさわしい評価の在り方」で、「幼稚園における評価については、現行(平成20年告示：筆者加筆)の幼稚園教育要領第2章「ねらい及び内容」に示された各領域のねらいを視点として、幼児の発達の実情から向上が著しいと思われるものを評価してきた(略)次期(平成29年告示：筆者加筆)幼稚園教育要領等においては、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の明確化の方向性が示されることに伴い、幼児期の評価についても、その方向性を踏まえ、改善を図る必要がある。」と述べられている。

そして要点として「これまでの幼児教育における評価の考え方は維持しつつ、評価の視点として、幼稚園教育要領等に示す各領域のねらいのほか、5歳児については、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた視点を新たに加えること」「他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評価によって捉えるものでないことに留意するようにする。」「幼児の発達の状況を小学校の教員が指導上参考にできるよう、指導要録の示し方の見直しを図るとともに、指導要録以外のものを含め、小学校と情報の共有化の工夫を図る」「日々の記録や、保育を写真や動画などに残し可視化したいわゆるドキュメンテーション、ポートフォリオなどにより、幼児の評価の参考となる情報を日頃から蓄積する」「幼児の発達の状況を保護者と共有することを通じて、幼稚園等と家庭が一体となって幼児と関わる取組を進めていくこと」と示されている。同案ではさらに、「幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験を重ね遊びが発展し生活が広がる中で、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思いを巡らしたりする」という幼児期の特性に応じて育まれる見方・考え方は、「遊びや生活の中で幼児理解に基づいた教師による意図的、計画的な環境の構成の下で、教師や友達と関わり、様々な体験をすることを通して広がったり、深まったりして、修正・変化し発展していくものである。」と述べ、保育者に意図的、計画的な環境の構成を強く要請している。

以上のように、2017年（平成29年告示）の各種ガイドライン改訂により、「計画と評価とが一体となった本来の意味での保育実践」が強く求められるようになった。それに伴い、園の根幹となる長期計画から、生活や発達の連続性を確保した実際の子どもたちの姿から立案する計画・実践へと、どのように系統性をもたせていくかを意識する中での保育実践が期待されることになったと言える。

## 2 カリキュラム・マネジメント実施の要請

『平成29年告示幼稚園教育要領』では、新たに「カリキュラム・マネジメント」として、「幼児の心身の発達と幼稚園及び地域の実態に即応」し、「「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえ教育課程を編成」し、「教育課程の実施状況を評価してその改善を図る」ことなどを通して、「組織的かつ計画的に各幼稚園の教育計画の質の向上を図っていくこと」が要請された。

文部科学省は、『学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策』で、「これからのカリキュラム・マネジメント」は、「(1)各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。(2)教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。(3)教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。」の三つの側面から捉えられとし、「これからの時代に求められる資質・能力を育むためには、各教科等の学習とともに、教科横断的な視点で学習を成り立たせていくことが課題となる。そのため、各教科等における学習の充実はもとより、教科等間のつながりを捉えた学習を進める観点から、教科等間の内容事項について、相互の関連付けや横断を図る手立てや体制を整える必要がある。このため、「カリキュラム・マネジメント」を通じて、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、必要な教育内容を組織的に配列し、更に必要な資源を投入する営みが重要となる。」と示している。

また、『幼児教育部会取りまとめ（案）』の「論点整理」では、「幼稚園等では、教科書のような主たる教材を用いず環境を通して行う教育を基本としていること、家庭との関係において緊密度が他校種と比べて高いこと、預かり保育や子育ての支援などの教育課程以外の活動が、多くの幼稚園等で実施されていることなどから、「カリキュラム・マネジメント」は極めて重要である。」とした上で、前述三つの側面から捉えることについて、「幼稚園等においては、以下の三つの側面から「カリキュラ

ム・マネジメント」を捉える必要がある。(1)各領域のねらいを相互に関連させ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や小学校の学びを念頭に置きながら、幼児の調和の取れた発達を目指し、幼稚園等の教育目標等を踏まえた総合的な視点で、その目標の達成のために必要な具体的なねらいや内容を組織すること。(2)教育内容の質の向上に向けて、幼児の姿や就学後の状況、家庭や地域の現状等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。(3)教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、家庭や地域の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。」とし、「各幼稚園等では、これまで以上に上記の三つの側面から「カリキュラム・マネジメント」の機能を十分に発揮して、幼児の実態等を踏まえた最も適切な教育課程を編成し、家庭等の協力を得ながらこれを実施し、改善・充実を図っていくことが求められる。」と示されている。

つまり、教育課程の編成から子どもの評価とこれからの課題（計画を実際に意識して実践し、その成果として子どもの発達をどのように支えることができたのかを評価し、次なる課題はどのようなことなのかについて計画・改善・立案する）までの一連の過程を含めた考え方が「カリキュラム・マネジメント」ということであり、保育実践の中で幼児理解と評価に基づく計画立案及び改善を繰り返すことで、保育の質の向上を目指していくように重ねて要請されていると捉えることができる。

## 研究の目的と方法

しかし、東京都保健福祉局（2019）によれば、「保育士が働くなかで負担に感じる」として「行事」に次ぐ2番目が「保育計画書の作成」であり、全体の55.9%の現職保育士が「負担に感じる」と回答している現状がある。このことから、改訂の要点を考慮し、保育実践の質の向上につながる保育計画立案にはどのような在り方が望まれるのか、具体的にどのような流れで取り組み、その意義がどこにあるのかについて、改訂の要点を考慮して整理していく必要が出てきていると言える。そこで、本稿は、この保育現場に求められるようになった「幼児理解に基づいた評価及び評価を踏まえた計画の改善の在り方」について、『平成29年告示幼稚園教育要領』の内容把握（読み取り・解釈）をすることを通して整理することを目的とする。

さらに、「教科教育を主とする学校教育」と「遊びと生活を柱とする幼児期の教育」との教育目標・教育方法の差異を切り口に、両者の指導計画を比較することを通して幼児期の教育における教育計画立案で大事にしたいことを明確化してみたいとの考えから、「保育実践における指導計画の事例」と「特別支援教育の実践における指導計画事例」を振り返り、比較考察することを通して、保育における日々の指導計画立案の在り方について考察と提案を試みることを目的とする。

## 幼児期の教育（保育実践）における指導計画と評価の現状

### 1 幼児期の教育の基本的考え方

幼児期の教育の在り方について、『平成29年告示幼稚園教育要領』第1章総則第1幼稚園教育の基本」では、「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」「幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するよう努めるものとする」（幼児期の教育における見方・考え方：幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる）とした上で、「幼児の主体的な活動

を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」「遊びを通しての指導を中心としてねらいが総合的に達成されるようにすること」「一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること」を求めている。そして、そのために保育者は「幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない」と明文化されている。つまり、「幼稚園教育においては、学校教育法に規定された目的や目標が達成されるよう、幼児期の発達の特性を踏まえ、幼児の生活の実情に即した教育内容を明らかにして、それらが生活を通して幼児の中に育てられるように計画性をもった適切な教育が行われなければなら」ず、「教育内容に基づいた計画的な環境をつくり出し、幼児期の教育における見方・考え方を十分に生かしながら、その環境に関わって幼児が主体性を十分に発揮して展開する生活を通して、望ましい方向に向かって幼児の発達を促すようにすること、すなわち「環境を通して行う教育」が基本」（幼稚園教育要領解説平成30年3月。以下、『幼稚園教育要領解説』と表記）ということが強調されている。さらに『幼稚園教育要領解説』では、「幼児の主体性と教師の意図がバランスよく絡み合って成り立つもの」「幼児が一つ一つの活動を効率よく進めるようになることではなく、幼児が自ら周囲に働き掛けてその幼児なりに試行錯誤を繰り返し、自ら発達に必要なものを獲得しようとするようになること」「いろいろな活動を教師が計画したとおりに、全てを行わせることにより育てられるものではない」「幼児の意識や必要感、あるいは興味などによって連続性を保ちながら展開されること」が強調されている。つまり、保育者主導の一方的な保育の展開（環境に含まれている教育的価値を保育者が取り出して直接幼児に押し付けたり、詰め込んだりするもの）ではなく、一人一人の幼児が保育者の援助の下で主体性を発揮して活動を展開していくことができるような幼児の立場に立った保育の展開が求められているのである。そしてそのために保育者は、幼児の主体的な活動が生まれやすく、展開しやすいように意図をもって環境（物的な環境だけでなく、保育者や友達との関わりを含めた状況全て）を構成すること、そしてそれは、遊具や用具、素材だけを配置して、後は幼児の動くままに任せるということではなく、計画的であることが要求されている。これは幼児の視点から見ると、環境との主体的な関わりを保障された自由感あふれる教育を提供されていることになる。

しかし実際は、このような“保育実践”は行われていても、そのことが指導計画や評価に反映できなかったり、長期計画に基づいた系統性を意識したものになっていない状況がある。保育実践にあたっては、改訂以前から少しずつ行事や活動をする意図を考えて保育する意識は高まってきていた。しかし、ベネッセ教育総合研究所（2019）によれば、2018年の要領・指針改訂により「7割以上の園で園内研修・園外研修の機会がもたれ、半数以上の園で教育課程・全体的な計画の編成が見直され、保育の振り返りの機会がもたれている」ことが報告され、レジャー施設やエンターテイメントとの差異として、例年通りに単に楽しいことを提供すればよいのではなく、その活動を通して何をねらうのか、なぜどうしてその活動なのかという問いを持ち続け、回答できるように意識して保育をしている保育者が更に増えてきていることが示唆されている。反面、三好（2012）の調査では、2年目から6年目の保育士の指導計画作成における困り感で2番目に多かったものは「マンネリ」であり、「内容が同じになる」「子どもの姿が同じになる」「ねらいが変わらない」という内容が挙げられ、系統性を重視するあまり長期計画に合わせて例年通りに発達段階に応じた保育内容を並べて計画立案している状況が指摘されている。また、「一見子ども自身が意欲的であるかのように見えて、保育者が陰に陽に子どもを「動かして」いることもありうる。（略）この問題は、保育の中の古くて新しい問題であり、こうした問題が背景にあることを踏まえて、保育の計画を検討していく必要がある」（西・伊藤2014）との指摘もある。保育お仕事レポートアンケート（2019）によれば、保育士が苦手な業務のBEST3の第1位は依然として「週案・月案・個別指導計画などの書類作成」であり、回答者の6割が「最も苦手」と回答していることから、意図をもった保育実践はできていて

も、指導計画として事前に書面で立案するとなると頭を悩ませている現状があることもうかがい知れる。

改訂によりカリキュラム・マネジメントが強く明確に求められるようになったこの機会に、矢藤(2015)のいう「強制でも放任でもなく、保育者が遊びや生活を子どもと共にしながら、応答的なやり取りによって子どもが自ら育つ可能性を開いていくことができるような環境を構成し、保育者自身が子どもの環境の一つとして関わるということ」をどう捉え、子ども理解から保育内容を考え展開していく保育を指導計画として立案するのかについて、整理して捉えなおすことが、今まさに求められているといえる。このことについて、『平成 29 年度告示幼稚園教育要領』を読み解いて整理し、考えていきたい。

## 2 保育における指導計画

「指導計画」について、『平成 29 年告示幼稚園教育要領』では「幼児の発達に即して一人一人の幼児が幼児期にふさわしい生活を展開し、必要な体験を得られるようにするために、具体的に作成するもの」と示されている。指導計画には、年、学期、月あるいは発達の時期を単位とした長期の指導計画（年間指導計画等）と、週あるいは1日を単位とした短期の指導計画（週案・日案等）とがある。

『幼稚園教育要領解説』によれば、「長期の指導計画は、各幼稚園の教育課程に沿って幼児の生活を長期的に見通しながら、具体的な指導の内容や方法を大筋で捉えたもの」であり、「短期の指導計画は、長期の指導計画を基にして、具体的な幼児の生活する姿から一人一人の幼児の興味や関心、発達などを捉え、ねらいや内容、環境の構成、援助などについて実際の幼児の姿に直結して具体的に作成するものである」と解説されている。しかしカリキュラム・マネジメントに示されるように、作成の方向性から言えば、長期計画は短期計画を積み重ねていくことで、園全体として更新し続けていくものであり、具体的な子どもの姿から作成する短期計画の積み重ねが基本と考えられる。したがってここでは本稿の問題意識である幼児理解に基づいた評価と、評価に基づいた計画作成の循環の最小単位であり子どもの姿から立案する根本となる「短期の指導計画立案」から考えてみることにする。

『幼稚園教育要領解説』によれば、指導計画立案においては、「幼稚園の幼児たちの発達の過程を参考にして、その時期の幼児の発達する姿に見通しをもつことやその前の時期の指導計画のねらいや内容がどのように達成されつつあるかその実態を捉えること」「その次の時期の幼稚園生活の流れや遊びの展開を見通すこと」から「具体的なねらいや内容を設定」するようにと示されている。つまり計画立案に際しては、「生活の実態を理解するだけでなく、生活が無理なく継続して展開されていくように、その連続性を重視すること」「教師は幼児と共に生活しながら、その時期に幼児のどのような育ちを期待しているか、そのためにどのような経験をする必要があるかなどを幼児の生活する姿に即して具体的に理解すること」が大切であるということである。次に、具体的なねらいや内容として取り上げられた事柄を（幼児が実際に経験することができるように環境をつくり出していくための具体案を計画）する。その際、「幼児が主体的に活動できる場や空間、適切な物や友達との出会い、さらに、幼児が十分に活動できる時間やその流れなどを考えること」「いつも教師が環境をつくり出すのではなく、幼児もその中にあって必要な状況を生み出すことを踏まえること」「幼児の気付きや発想を大切に教材の工夫を図ること」「幼児のつくり出した場や物の見立て、工夫などを取り上げ」ることを通して、「環境を再構成し、それらをどのように生活の中に組み込んでいくかを考えること」を重要視するようにと示されている。また、「環境の構成では、教師の果たす役割が大きな意味をもつ」「同じ環境であっても、環境に関わって生み出す活動は一人一人異なるので、幼児の環境との出会いや活動の展開を予想しながら必要な援助を考えていくことが大切である。」として計画の中に位置付けるように求めている。

## 【幼稚園 長期計画・期の計画一例】

3歳児期 8期（12月上旬～3月下旬）

＜物へのかかわり＞  
 ◎「〇〇をやってみよう」という気持ちでいろいろな道具を自分から持ち出して遊びとする。  
 ◎自分のしたいことを実現したい気持ちで強く、できないところは教師と一緒にしていながら実現していくとする。  
 ◎自分の好きな遊びを長い時間じっくりと取り組んだり、繰り返したりする。  
 ◎保育室内や園庭にあるものの場所や使い方が分り、自分の使いたいものを使いたい所に運んでいくとする。  
 表現＞  
 ◎自分の思いを、言葉や動きで表して、友達や教師に伝えていこうとする。  
 ◎自分がイメージしていることを言葉や動きや絵で表すなど、いろいろな表現の仕方を出そうとする。  
 ◎自分の好きな遊びの中で、思ったことやイメージしたことを、動きや言葉で出そうとする。  
 ◎自分の言っている言葉を相手に「〇〇って言って」と言わせ、自分の言えなかった言葉を表そうとする。  
 人へのかかわり＞  
 ◎思ったときや周りの友達に何かあったときに、教師に伝えて対応の仕方を聞こうとする。  
 ◎教師の指導を把握している安心感があるとき、離れていても自分の遊びを続けようとする。  
 ◎教師が見える所だと、離れていても安心して自分のしたいことをしていこうとする。  
 ◎周りの友達の動きが見えてきて、相手によって自分の行動を変えていこうとする。  
 ◎気の合う友達と遊びながら、安心して自分の思ったことを言おうとする。  
 教師や友達と一緒にすること＞  
 ◎みんなと一緒にすることへ、自分からしていこうとし、その中で自分の動きを出そうとする。  
 ◎教師から投げかけられたことを受け止めて、自分なりに応えていこうとする。  
 ◎初めてのことも、教師や友達と同じようにしてみたり、自分なりに表現したりして、できたことを表現していこうとする。  
 生活＞  
 ◎自分のことは自分でしていこうとし、困ったことがあっても、教師と一緒に対処していこうとする。  
 ◎様々な道具や用具など、みんなのものという意識も出てきて、一人一人が片付けていこうと動く。  
 健康＞  
 ◎動きがしっかりしてきて体力がついてくるが、一度体調が崩れると回復が遅い。  
 ◎異味があることは悪い意味でも、ずっとやり続けていこうとする。

子どもの姿がこの位であれば、

自分なりの意図で遊びを進めたり、自分を受け入れてくれる友達と遊んだりしながら遊びを楽しんでいる。  
 ◎遊びが新しく用意した環境に興味をもってかかわってみたり、試したりして楽しむようになる。  
 ◎みんなと一緒に遊ぶ楽しさを感じながら、自分なりの動きを表現して楽しんでいるようになる。  
 ◎先生の話を聞いていながら、自分ですることができることや気付いたことを自分でしていくようになる。

このねらいを意識して保育環境を準備する。

自分の思いを、自分のイメージの表現の仕方によって自分からかかわろうとし、自分なりに表現していくことの楽しさや自分にもできたという喜びを感じる。  
 ◎自分なりに思い付いたことをしたり、教師に手伝ってもらいながら実現していくことの達成感を感じていく。  
 ◎いろいろな道具を使った遊び、材料を使った遊びなど、自分なりに進んでいく。  
 ◎先生の話を聞き取りながら、自分なりの動きや表現の仕方を出そうとする。  
 ◎相手の動きや教師の話を聞いたり、相手にも相手なりの思いがあることに気付いていく。  
 ◎同じ場や同じイメージの中で遊ぶ楽しさを感じようとする。  
 ◎友達とかかわって遊ぶ中で、安心して遊んだり、必要なものを持ってきたりして遊ぶ楽しさを感じていく。  
 ◎自分の思っていることを、言葉や動きなどで相手に伝える面白さや相手とのかわりができる面白さを感じる。  
 ◎みんなと一緒に遊んで遊んだりすることによって自分から参加して、自分なりの動きを楽しみながら、みんなと楽しむようになる。  
 ◎教師と一緒に、同じような遊びを打ったりする楽しさを感じる。  
 ◎自分の持ち物やみんなのものを入れていく楽しさを感じる。  
 ◎思ったことがあっても、教師と一緒にしていながら、教師の仕方に気付いていく。  
 ◎年中組に挑戦するという気持ちをもって、自分で生活を進めていこうとする。  
 ◎自然現象や自然物の成長に目を向け、楽しみにしながら季節の変化を感じる。

◎「こうしてみよう」という気持ちをもって遊ぶようになる。

・音楽会 ・給食式 ・もちつき ・身体測定 ・期分  
 ・子供会 ・安全指導 ・避難訓練 ・誕生会 ・修了式 ・発表式

## 【幼稚園 短期計画・週案の一例】

3歳V期 3月2週（3月3日～3月7日）

ねらい  
 ◎自分の思いを出しながら遊びを楽しむ。  
 ◎みんなでいろいろな遊びをする中で先生や友達と一緒に遊ぶ楽しさを知る。  
 ◎自分のことは自分でしようとし、大きくなったことを喜ぶ。  
 前週の内容  
 ◎有期幼稚園に遠足に行く予定であったことが分かっていて、楽しみにしていたのに行けなくなったことを言葉で表現してくる幼児が何人いた。（以前、遠足が中止になった時にはあまり気づいていない様子が見られた。）  
 ◎身の回りの出来事や私生活の事など、自分の手で一つ一つできるようにすることが増えてきた幼児があり、そのことを教師に話してもらいたい姿が多くなった。また、できることに自信をもって行う姿が見られるようになってきた。  
 ◎遊戯室や小学校の離れに興味をもって見に行きたがったり、うさぎ組で作っているお雛様に興味をもって制作にかかわったり遊んだりする姿が見られた。  
 ◎4、5歳児の誕生会の「お楽しみ」に参加することに期待感をもっており、5歳児出し物を興味をもって見て「すごい」と言ったり、親しみの気持ちをもったりする姿が見られた。また、保育室に戻ってから再現して遊びたいという気持ちが出ていたり、真似して遊ぶことを楽しんだりする姿が見られた。  
 ◎こり組の遊戯室に誘われて遊ぶことを楽しむ。翌日も楽しみにする幼児もいた。ほとんどの幼児が乗り物に乗りたい気持ちがあり、担任がそばにいないと、こり組の話を一生懸命聞いて、遊んでいた。  
 ◎遊戯する喜びを感じながら、みんなで一緒に遊ぶ楽しさを知る。  
 ◎自分の思いを出しながら遊びを楽しむ。  
 ◎日本の伝統行事に親しみ、離れ形を見たり、なつたりすることを楽しむ。  
 ◎自分でできることに自信を持ち、いろいろなことをやってみようとする。  
 ◎気に入った友達に自分の思っていることが伝わった喜びを感じる。  
 ◎自分の思ったことを様々な表現で表現していく中で、友達の思いと重なると遊びが楽しくなることを感じる。  
 ◎衣服の着脱を自分でやったり、自分の名前をはっきり書いて測定をしてみよう。  
 ◎大きくなったことを喜び、自信をもって生活する。  
 ◎つくったり、話したり、歌ったりして、自分の表現をするを楽しむ。  
 3/3 ひな祭りについて、閉日は避難訓練。閉日は11:30開園。（気持ちよく）  
 3/4 閉日は給食の避難訓練。閉日は安全指導は実施訓練です。  
 3/5 安全指導について、閉日は身体測定。  
 3/6 閉日は9:00から避難訓練です。（クラスだよ）  
 3/7 給食の貸出し今年度最後。  
 ◎道具  
 ◎お金  
 ◎井型ブロック  
 ◎歌  
 ◎園歌  
 ◎うれしいなまつり  
 ◎夢がきんだ  
 ◎手遊び  
 ◎お歌  
 ◎製作  
 ◎紙テープ  
 ◎色上質紙  
 ◎画用紙  
 ◎新聞紙  
 ◎マジック  
 ◎のり  
 ◎リズム  
 ◎エビカニクス  
 ◎ルールのある遊び  
 ◎だれが正しいかな？  
 ◎木の中のリス  
 ◎サーキット  
 ◎色鬼

|       |                                                                                                                                                                                                                  |                   |       |         | 園長印         | 担任印 |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------|---------|-------------|-----|
| 月日    | 3日(月)                                                                                                                                                                                                            | 4日(火)             | 5日(水) | 6日(木)   | 7日(金)       |     |
| 行事    | ひな祭りの会                                                                                                                                                                                                           | 避難訓練(第7期) 食育(第7期) | 安全指導  | 身長・体重測定 | (指導者名/学年主任) |     |
| 生活    | 9:00 起床                                                                                                                                                                                                          |                   |       |         |             |     |
|       | 9:10 起床                                                                                                                                                                                                          |                   |       |         |             |     |
|       | 9:20 起床                                                                                                                                                                                                          |                   |       |         |             |     |
|       | 9:30 起床                                                                                                                                                                                                          |                   |       |         |             |     |
|       | 9:40 起床                                                                                                                                                                                                          |                   |       |         |             |     |
| 活動    | 10:00 自由遊び                                                                                                                                                                                                       |                   |       |         |             |     |
|       | 10:10 自由遊び                                                                                                                                                                                                       |                   |       |         |             |     |
|       | 10:20 自由遊び                                                                                                                                                                                                       |                   |       |         |             |     |
|       | 10:30 自由遊び                                                                                                                                                                                                       |                   |       |         |             |     |
|       | 10:40 自由遊び                                                                                                                                                                                                       |                   |       |         |             |     |
| 流れ    | 10:50 自由遊び                                                                                                                                                                                                       |                   |       |         |             |     |
|       | 11:00 自由遊び                                                                                                                                                                                                       |                   |       |         |             |     |
|       | 11:10 自由遊び                                                                                                                                                                                                       |                   |       |         |             |     |
|       | 11:20 自由遊び                                                                                                                                                                                                       |                   |       |         |             |     |
|       | 11:30 自由遊び                                                                                                                                                                                                       |                   |       |         |             |     |
| 教師の援助 | ◎ 入った友達との遊びが終ったような場の設定や時間の確保をしておく。                                                                                                                                                                               |                   |       |         |             |     |
|       | ◎ 友達と遊ぶ様子や片づけをしている様子などを口に出して認め、友達と一緒にいたり、やったりする楽しさを感じ取れるようにする。                                                                                                                                                   |                   |       |         |             |     |
|       | ◎ 友達に気持ちが伝わらなかったときには、それぞれの気持ちを受け止め、互いに伝えるように援助する。                                                                                                                                                                |                   |       |         |             |     |
|       | ◎ 身体測定では、大きくなったことを知らせ一緒に喜び、また、こり組に向けて、自分の名前を書いたり、挨拶をしたり、測定してもらったときの言葉が書けるように促していく。                                                                                                                               |                   |       |         |             |     |
|       | ◎ 自分でやりたいという気持ちを大切に受け止め、ともに喜び、自分でできる自信が次への意欲となっていきよう、一人ひとりの嬉しい気持ちを共に持つようにする。                                                                                                                                     |                   |       |         |             |     |
| 援助    | ◎ 自分からすすんで身の回りの始末をしようとしている姿や、友達と力を合わせて遊び場を作ろうとしている姿を励ましたり、認めたり、共感したりする。                                                                                                                                          |                   |       |         |             |     |
|       | ◎ お雛様になって遊んだり、みんなで一緒にうたったり踊ったりしたり、離れ形を食べたりして、みんなで一緒に遊ぶ楽しさを感じるようにする。                                                                                                                                              |                   |       |         |             |     |
|       | ◎ 興味をもったことや経験したことを通して「やってみよう」という気持ちをもったり、友達の遊びの刺激から思い付いたり自分でイメージしたりして「こんなものを作りたい」「こんな風に遊びたい」と思ったりしている姿や言葉で伝えてくる姿を認め、できる限り実現するような援助をして、「できた」「たのしかった」という思いが伝わるようにし、「楽しかった」「考えた」「がんばった」してできた喜びや楽しさを言葉で表現できるようにしていく。 |                   |       |         |             |     |
|       | ◎ いろいろな遊びが出てくるので、交換したり、危険が生じたりすることがないように、道具の管理や遊ぶ位置に配慮し、工夫する。また、遊びが変わるときには片付けや、出入り口や通る道をあけて場を作るように声をかけ、その必要性を伝えていく。                                                                                              |                   |       |         |             |     |
|       | ◎ 本栽培の生長や植込みの暖かさなど、子どもの発見したことや驚いたことに共感していく。また、子どもの話に十分に耳を傾け、言葉で伝えようとする気持ちを受け止める。                                                                                                                                 |                   |       |         |             |     |
| 環境    | ◎ 幼稚園での健康で安全な過ごし方や、緊急時の避難の仕方、登園園時の注意を再度確認する。                                                                                                                                                                     |                   |       |         |             |     |
|       |                                                                                                                                                                                                                  |                   |       |         |             |     |
|       |                                                                                                                                                                                                                  |                   |       |         |             |     |
|       |                                                                                                                                                                                                                  |                   |       |         |             |     |
|       |                                                                                                                                                                                                                  |                   |       |         |             |     |
| 評価    |                                                                                                                                                                                                                  |                   |       |         |             |     |
|       |                                                                                                                                                                                                                  |                   |       |         |             |     |
|       |                                                                                                                                                                                                                  |                   |       |         |             |     |
|       |                                                                                                                                                                                                                  |                   |       |         |             |     |
|       |                                                                                                                                                                                                                  |                   |       |         |             |     |

## 【幼稚園 短期計画・日案の一例】

[illegible]

前日の姿から予想される姿を考える。

前日の姿から展開が生  
まれる環境や、ねらい  
を意識した活動を引き  
出せる環境を考える。

ねらいを意識しての、  
配慮、教材の種類・出し  
方、関わり方を考える。

【週の計画】から考えた環境構成や援助  
と  
【前日の姿】から考えた環境構成や援助  
とを  
バランスよく調整して考えていく。

[illegible]

評価・記録をもとに、長期計画を改善していく。

[illegible][illegible]

日案は、この例のように時系列で作成されることも多い。しかし、「計画に含まれないもの、その時々にかかる事態や子どもたちの自発的な遊びや創造性を受け止め、応えていくことが重要になるし、そのことによって計画は調整されていく」（西・伊藤 2014）ことを重視した計画において、予想される子どもの活動ごとに環境構成の工夫や準備している教材、援助や配慮のすべてを時系列で計画案に明文化しておこうとすると分量が増えてしまうという難点がある。したがって実際には、保育のねらいや方法に応じて、環境図を中心とした指導計画（日案）など、色々な様式が多く園で工夫されているところである。どのような様式であれば、幼児期の教育の基本的な考え方で示される「一人一人の幼児が教師の援助の下で主体性を発揮して活動を展開していくことができるような幼児の立場に立った保育の展開」の計画が可視化できるのか、今後も計画案の様式を柔軟に捉えて、工夫と検討がされていくことが期待される。

の姿」から、幼児の生活や発達を見直して翌週の指導計画を立てているプロセスが見える。すなわち、指導計画立案には、分析の視点をもって子どもの姿と向き合い、子どもの言動の理由を多角的に考えたり、想像力を働かせたりすることからスタートして、今幼児が取り組んでいることのその幼児にとっての意味を捉え、新たな活動を生み出す可能性や発展性、これまでの生活の流れや幼児の意識の流れを考慮する力が必要とされると言える。また、幼児をただ遊ばせているだけでは、幼児の主体的な活動を促すことにはならず教育とは言えないことを踏まえ、(幼児の願いを受け止め工夫して計画してもその中で幼児が何を体験するのかは幼児の活動にゆだねるほかはない場合もあることを考慮しつつも、) 環境の一部としての保育者が一人一人の幼児にどう関わるかを想定して織り込んでいく力も求められていると言える。

そして大事な点として、計画は大切だが書くことにエネルギーを注ぎすぎ、計画のための計画になってしまったり、完璧な計画を立案しようと思ひすぎたりしないということも挙げられる。『幼稚園教育要領解説』では、計画の改善や立案のために幼児の活動を理解しようとするということについて、「活動が適当か、教師の期待した方向に向かっているかを捉えるということだけではない。むしろその活動を通して、そこに関わる幼児一人一人がどのような体験を積み重ねているのか、その体験がそれぞれの幼児にとって充実していて発達を促すことにつながっているのかを把握することが重要である。」とも記されている。つまり指導計画は、実際の保育の中で、子どもと一緒につくっていく保育展開とその評価で完成となる。保育における計画立案は、完璧な予想を立てることや計画通りに集団を動かす方法を考えることなく、保育者が実際の子どもの姿や子どもの思いと計画にズレが出ていないか、「本当にそう？」と自分の見方を疑い、振り返り、子どもの側から想像することを繰り返しながら進める保育の素案（ゴールではなく実践のスタート）であると捉えて計画・評価していくことが大切であると考ええる。

### 3 保育における指導計画の評価

短期指導計画において重要なのはその計画に基づく評価をしていくことである。この評価がまた次の短期指導計画立案につながり、サイクルとなっていくことで保育の質が向上していくといえる。『平成 29 年告示幼稚園教育要領』『第 1 章総則第 4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 2 指導計画の作成上の基本的事項』では、「幼児の実態及び幼児を取り巻く状況の変化などに即して指導の過程についての評価を適切に行い、常に指導計画の改善を図るものとする。」と示され、『幼稚園教育要領解説』では「幼稚園における指導は、幼児理解に基づく指導計画の作成、環境の構成と活動の展開、幼児の活動に沿った必要な援助、評価に基づいた新たな指導計画の作成といった循環の中で行われるものである。」とした上で、「指導計画は、このような循環の中に位置し、常に指導の過程について実践を通して評価を行い、改善が図られなければならない」「この場合の評価は幼児の発達の理解と教師の指導の改善という両面から行うこと」が大切であるとしている。この「両面」について、幼児理解面に関しては、「幼児の生活の実態や発達の理解が適切であったかどうか」、指導改善面に関しては「指導計画で設定した具体的なねらいや内容が適切であったかどうか」、「幼稚園では、行動の仕方や考え方などに表れたその子らしさを大切に、一人一人の幼児が、そのよさを発揮しつつ、育っていく過程を重視すること」「環境の構成が適切であったかどうか」「幼児の活動に沿って必要な援助が行われたかどうか」と解説され、方法としては「幼児は自分の心の動きを言葉で伝えるとは限らないため、教師は身体全体で表現する幼児の思いや気持ちを丁寧に感じ取ろうとすること」から評価することを重視するように示されている。そしてその際、「他の教師などに保育や記録を見てもらい、それに基づいて話し合うことによって、自分一人では気付かなかった幼児の姿や自分の保育の課題などを振り返り、多角的に評価していくこと」も必要であるとされている。『平成 29 年告示幼稚園教育要領』には、

「第1章総則第4指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価4 幼児理解に基づいた評価の実施」において幼児理解に基づいた評価を実施する際の配慮が述べられているが、その解説では、「評価の実施に当たっては、指導の過程を振り返りながら、幼児がどのような姿を見せていたか、どのように変容しているか、そのような姿が生み出されてきた状況はどのようなものであったかといった点から幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性、特徴的な姿や伸びつつあるものなどを把握するとともに、教師の指導が適切であったかどうかを把握し、指導の改善に生かすようにすることが大切である。また、幼児理解に基づいた評価を行う際には、他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意する必要がある。」と強調されている。

以上の通り、「子ども理解に基づいた評価」を通して、次の目標や手立てを考えることにつなげることが評価の意図であり、目標を達成できたかどうかの評価ではないことを理解することが重要であるといえる。計画がその場限りで完結するのではなく、次の保育実践・計画につなげて考えられなければ、その意味は半減してしまう。手立てや環境作り、働き掛けなどの保育の振り返りや計画そのものについての評価を、紙面上で行うことで保育の質の向上に役立てることが求められているといえる。小学校以上の教科教育であれば単元が終わるごとに試験を実施し、その教育内容の理解度を知り、そこから指導や教材の妥当性を振り返ることができる。しかし、保育の場合、子どもの生活や遊び方、人間関係などの様子を外から観察することによって確認するしか方法がない。そのためには観察点やベースとなる発達の順序の理解、遊びの流れなど多くの知識や子どもの実態を読み解く保育者の力量が必要であることは、小笠原（2018）も指摘している通りである。この力量は、歴史的にはその部分が「保育者の感性」「アンテナ」「勘」「資質」というような表現で認知され、実践知として、やや曖昧な中でしかし確実に行われてきたのかもしれない。今、「子ども理解に基づいた評価」と「カリキュラム・マネジメント」が求められるようになる中で、従来職人技のように受け継がれてきた「子どもを見る目」を、エビデンスを伴う形で示すことが求められているとも言える。秋田喜代美（2015）は、育ちの喜びの記録をすることを通して、「目標と子どもの実態はあっていたか」「保育者の対応は子どもの姿にマッチしていたか」「子ども自身が自己肯定感を高められたか」という視点を示し、「長期的な見通しという地図をもちながらも、子どもたちやクラスの実態に応じた指導計画によって、子どもの実態に応じた教育と保育を行うようにするために長期及び短期の指導計画を作成する」と述べている。今後一層、子ども理解に基づいた評価をするための子どもの見方はどのようなものか、「意識して子どもを見る」とは何に意識するのか、「子ども理解に基づいた評価」として具体的に保育者がすべきこと・必要な専門性は何であるかを言及する必要が出てきていると言える。

### 【短期計画・調案（前週の幼児の姿）の一例】

これは、3歳児の週案の「前週の幼児の姿」の一部である。3歳児では、学級の姿としてまとめて記載する前段階として、一人一人の姿を書くこともある。この事例からは、一人一人の子どもの前週の姿から考察を深め、内容によっては、保育者の今後の見通し、計画を示して翌週の計画につなげていることが分かる。はじめから「見通しも含めて子どもの姿を記録」しようとしたり、「学級全体を捉えて記録」しようとしたりすることは難しい。むしろ初任時から綺麗にまとまった記録を書こうとすることで、子どもの姿を表面的に捉える習慣がついたり、漠然とした浅い記録や長期計画の子どもの姿を転記したような記録、前年度の同時期の子どもの姿と同じような記録しか書けなくなってしまうことが起きてしまう。また、それに基づいて立案される指導計画も毎年変わらないものになったり、保育者主導の一方的なものになったりしやすいと考える。その回避方法の一案として、まずは一人一人の姿や、一人一人に起こった事実、目の前にした子どもの言動を具体的に書き溜める記録からはじめていくことが有効であり、そのことが子ども理解に基づく評価ができる保育者となる第一歩であると言える。そういった記録が書けるようになった上で、関わりの考察をプラスして書いたり、どう感じ考えたかの分析を加えて書いたり、次にどうしたらよいかといった見通しを書き入れたりしていくことで、注目していきたいことが見える記録が書けるようになると考える。それにより、学級として捉えたり、焦点を決めて整理し深く掘り下げたりして、記録をまとめていくことが自然にできるようになり、その記録が、子どもの実態を捉えた計画立案につながっていく「幼児理解に基づく評価」となると言える。

- 42 -

るためには、具体的に目の前の子どもの姿を捉えて想像力を働かせると同時に、長期的な発達への見通しについての知識を有していることが求められる。つまり、子ども理解に基づく評価を実施していくための専門性には、発達を理解する知識が不可欠ということになる。ここでいう発達を理解する知識とは、発達過程を線で捉えて平均と比較して、できる・できないを分けるための知識ではない。今のこの姿は次にどうなっていくかを踏まえ、そのために必要な環境を想定する力を意味している。具体例で示すと、例えば「座位が取れるようになりそうな子どもの保育」を計画する時に、できる・できないで捉えて、できるようになる援助を考えるのではない発達の視点と知識である。この例では「視野が変わること」に着目できるかということになる。次に座位をとれる発達段階に移行することを見通し、早く座位が取れるように訓練するというのではなく、座位を取れるようになって広がる世界を見通した上での現在必要な環境構成とこれからの環境構成を計画することができる知識と、「寝ている状態と座位が取れる状態では、視野が全く変わる」という子どもの立場に立って理解する力と計画する力が求められる。子どもにとって何が変わるかに適切に気付けるかどうかで、次の予想される姿の見通しの的確さが大きく変わってくる。以上のことから、評価と計画立案に必要な力は、様々なことについてメカニズムや要素を知ること、気づけること、わかろうとする力であると言える。子どもたち自身のもつ育つ力により時間経過で自動的に成長していくこともある。しかし、その成長の瞬間に、どのような環境に恵まれ、どのような経験を積み重ねられたかが学びの質になっていくと考えたとすれば、今後の保育者に求められる専門性とは、要素やメカニズムを分析的にみて子どもの姿を評価し、必要な環境を準備するための計画立案ができる力であると考えられる。

## 特別支援教育における指導計画と評価

### 1 特別支援学校の教育課程

特別支援学校学習指導要領についても平成 29 年 4 月告示平成 32 年（令和 2 年：筆者加筆）施行の改訂がなされているが、ここでは、本稿で取り上げた実践事例の指導計画作成時の根拠となっていた「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領平成 21 年 3 月文部科学省告示第 36 号」（以下、『学習指導要領』と表記）を基本とすることとする。

特別支援学校は、学校教育法第 72 条「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。」を根拠法として設置されている。『学習指導要領』では、「第 1 章総則第 2 節教育課程の編成第 1 一般方針」において「児童又は生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、その障害の状態及び発達の段階や特性等並びに地域や学校の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するもの」と示されている。特別支援学校の小学部及び中学部は義務教育であるため、「公の性質を有する」（教育基本法第 6 条第 1 項）ものであるから、全国的に一定の教育水準を確保し、全国どこにおいても同水準の教育を受けることのできる機会を国民に保障することが要請される。したがって、『学習指導要領』により、国として一定の基準を設けて、ある限度において国全体としての統一性を保つことが求められている。一方で『学習指導要領』には、「創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。」とも示されていることから、幼児児童生徒の学習状況などその実態等に応じて必要がある場合には、各学校の判断により、『学習指導要領』

(第1章総則第2節教育課程の編成第2内容等の取り扱いに関する共通事項7)と示され、「指導の効果を高めるため、合科的・関連的な指導を進めること」(第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項(4))が認められている。「特別支援学校学習指導要領解説総則編(幼稚園・小学部・中学部)平成21年6月」(以下、『学習指導要領解説』と表記)によれば「各教科等がそれぞれ独立して目標をもち内容を構成しているのは、各教科等ごとにそれぞれ独立して授業を行うことを前提としているからである。しかし、児童に確かな学力を育成するため、知識と生活との結び付きや教科等を超えた知の総合化の視点を重視した教育を展開することを考慮したとき、教科の目標や内容の一部についてこれらを合わせて指導を行ったり、関連させて指導を進めたりした方が効果が上がる場合も考えられることから、合科的な指導を行うことができることとしたり、関連的な指導を進めたりすることとしたものである。」「合科的・関連的な指導を行うに当たっては、児童が自然な形で意欲的に学習に取り組めるような学習課題を設定するとともに、課題選択の場を設けたり、教科書を工夫して使用したり、その指導に適した教材を作成したりして、指導の効果を高めるようにすることが必要である。」とある。つまり、小学部の教育課程全体を見渡して教科等間の連携を図ったり、横断的な指導を推進したりしていくための具体的な工夫として、合科的・関連的な指導を進めることが認められていると読み取ることができる。

小学部2年1組「いきいきタイム」学習指導略案

日時 [ ]年9月11日(火) 9:10~11:45  
小学部 2年1組 男子5名 女子1名 計6名  
授業者 [ ]

- |                  | 9月5日11日                                      | 9月18日19日                                              | 9月21日                                                                | 9月25日                                             | 9月27日                                                          | 10月   | 10月                                                                                        | 10月                                                                                        |
|------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | たくさん歩いて<br>でかけよう                             | バスで電車に<br>乗ろう                                         | きつまるを教<br>練しよう                                                       | しおりをつく<br>ろう                                      | 明日は、いよ<br>いよ<br>上野駅に満足                                         | 早稲田満足 | つくって食べ<br>よう                                                                               | 思い出して描<br>こう、つくろう                                                                          |
| ね<br>ら<br>い      | 友達と手をつ<br>ないで歩くこ<br>とができる。                   | バスの乗り方<br>や乗客の支払<br>い、電車の切符<br>の買い方や乗<br>り方を体験す<br>る。 | 手帳裡にお要<br>りな身支度や約<br>束を記録し一<br>緒に確認し上<br>乗ることができる。<br>もっとと面白<br>くする。 | 清潔についてく<br>く、謙と行く<br>か、どうやって<br>いくか、何をす<br>るかを知る。 | しおりを見て、<br>楽しみにして<br>いて、自分のこ<br>とを友<br>達や家族に伝<br>えることがで<br>きる。 |       | 焼ききずを新<br>しうに確認<br>して、自分の感<br>動を知り、感動<br>の表情をつく<br>ることができる。<br>食べている<br>自分の顔を表<br>現しようとする。 |                                                                                            |
| 指<br>導<br>内<br>容 | 公園まで、友<br>達と手をつな<br>いで歩く。ペー<br>スを合わせて<br>歩く。 | バスと電車の<br>乗降の体験。<br>自分の欲しい<br>ものの選択、お<br>金を支払う。       | 中庭のきつま<br>るを教える。                                                     | しおりに記名<br>する。<br>写真を貼って、<br>満足としおり<br>を作成する。      | これまでの学<br>習を振り返っ<br>てきたことを知<br>る。<br>満足で楽しめ<br>たことを伝える。        |       | 自分のきつま<br>るを再現し、新<br>聞やモデルで<br>毎日の生活の<br>しるしをたて<br>ながら、描きに<br>入る。                          | 焼ききずをメ<br>ーキングして<br>楽しむ。<br>紙でかき、<br>写真でかき、<br>クレヨンでか<br>き、色鉛筆で<br>かき、<br>自分の生活の<br>軌跡を描く。 |
|                  | 自立活動<br>生活<br>算数<br>自立活動                     | 生活<br>算数<br>自立活動                                      | 生活<br>自立活動<br>自立活動                                                   | 国語<br>自立活動                                        | 生活<br>自立活動                                                     | 理科活動  | 生活<br>自立活動                                                                                 | 図工                                                                                         |

授業時数としてカウントする教科名

- 44 -

この事例では、生活に即して題材を組み合わせることで、複数の教科等を組み合わせた学習を行っている。本来、小学校以上の教育における教科の内容は、学年が上がるにつれて細分化するとともに抽象的な内容が増え、学年進行に沿った教科別の系統的指導が行われていくことで効率的に学習が進められるように考えられている。しかし、知的障害のある児童生徒の一般的発達特性と教科指導の特性を考慮し、「生活に即した身近で具体的な事柄を題材に、複数の教科等を組み合わせた学習を行うこと」で自然な形で意欲的に学習に取り組めるようにすることがあると分かる。この考え方は、知的障害のある児童・生徒の多くに見られる、「全体的な発達が緩やかに経過するという特性や個人差が大きいこと」「知的機能が生活年齢に比して未分化な段階にあることで個人内の得意な能力と苦手な能力に差があること」「抽象的な思考に困難を伴うこと」などの特性が、幼児期の発達特性に類似していることで、幼児期の教育の「環境を通して総合的に達成されるように」という考え方と同じ理論的背景をもっていると考える。

反面、『学習指導要領解説』には、「合科的な指導に要する授業時数は、原則としてそれに関連する教科の授業時数から充当することになる。指導に要する授業時数をあらかじめ算定し、関連する教科を教科ごとに指導する場合の授業時数の合計とおおむね一致するように計画する必要がある。」とも書かれている。この部分は、子どもの興味・関心に応じて子どもと一緒に保育を展開する中で柔軟に内容や時間を設定できる幼児期の教育課程の考え方とは違いがあると言える。

以上のことから、教育目標や指導内容に系統性をもたせながらも、生活に即した身近で具体的な事柄を題材に環境を通して総合的にねらいが達成されるように計画を立案する際の考え方の一例として、特別支援学校の指導計画は、幼児期の教育にも参考にできる部分があると考えられる。教科のねらいを考慮し、あらかじめ授業数を算定した上で題材（単元）を設定して立案する必要が強調される点など幼児期の教育の考え方とは合い入れない部分には配慮しながら、特別支援教育の教育課程の考え方における「教科等と合わせた指導」「実態に応じた方法を取るなど弾力的に対応すること」「生活を通しての指導」という点を前提とした指導計画の在り方を、保育の指導計画の立案過程の参考にすることは、幼児期の教育において子どもの姿から活動を展開することを中心としながらも系統性を意識して指導計画を立案するという戸惑いを解消するヒントになると考える。

## 2 自立活動の指導計画の立案

特別支援学校の教育課程には、各教科等の「準ずる教育」に加えて「自立活動」が設置されている。『学習指導要領』「第1章総則第2節教育課程の編成第1一般方針4」には、「学校における自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。」とあり、学校の教育活動全体を通じて指導することの必要性を強調している。また、「(自立活動の時間における指導は、) 個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うよう配慮しなければならない。」と示されていることから、特に個々の児童生徒の実態に即して作成された個別の指導計画の下に、適切な指導実践が行われることが期待されているといえる。自立活動については、『学習指導要領』「第7章自立活動」において詳しく示されており、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基礎を培う。」ことが目標とされ、指導計画作成時の配慮について「(1) 個々の児童又は生徒について、障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの実態を的確に把握すること。(2) 実態把握に基づき、長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げること。(3) 具体的に指導内容を設定する際には、以下の点を考慮すること。ア児童又は生徒が興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わ

うとともに自己を肯定的にとらえることができるような指導内容を取り上げること。イ児童又は生徒が、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲を高めることができるような指導内容を重点的に取り上げること。ウ個々の児童又は生徒の発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって、遅れている側面を補うことができるような指導内容も取り上げること。エ個々の児童又は生徒が、活動しやすいように自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に支援を求めたりすることができるような指導内容も計画的に取り上げること。(4) 児童又は生徒の学習の状況や結果を適切に評価し、個別の指導計画や具体的な指導の改善に生かすよう努めること。」(第7章自立活動第3指導計画の作成と内容の取扱い2)と示され、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(平成21年6月)」(以下、『学習指導要領解説自立活動編』と表記)によれば、「自立活動は、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であり、個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等に即して指導を行うことが必要である。」「指導に当たっては、幼児児童生徒一人一人の実態を的確に把握して個別の指導計画を作成し、それに基づいて指導を展開しなければならない。」「個別の指導計画に基づく指導は、計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)の過程で進められる。」(第2章自立活動の意義と指導の基本2自立活動の指導の基本(3)自立活動の指導の進め方)とされる。すなわち、個別の指導計画に基づき、計画、実践、評価、改善のサイクルを確立し、評価を通して指導を改善し、適切な指導を進めるよう示されているということである。そのため自立活動の指導における個別の指導計画の作成については、学校における教科書に沿って立案する教科の指導案作成と方法が異なることから、学校教員にもイメージがもちやすいように『学習指導要領解説自立活動編』第2章2(2)自立活動の内容とその取扱いについてエ」具体的な指導内容の例において、具体的な「例示」で〈実態把握から具体的な指導内容の設定に至るまでの流れ〉についての解説されている。また、「第7章自立活動の指導計画の作成と内容の取扱い」の解説では、「①個々の児童生徒の実態(障害の状態、発達や経験の程度、生育歴等)を的確に把握する。②個々の実態に即した指導の目標を明確に設定する。③小学部中学部学習指導要領第7章第2の内容の中から、個々の指導の目標を達成させるために必要な項目を選定する。④選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。」と具体的な手順が示されている。この立案過程自体が指導の道筋そのものを組み立てていくことであり、特に、指導目標(ねらい)を達成するために必要な具体的な指導内容を考える際には、幼児児童生徒の実態を踏まえて、幾つかの項目を組み合わせるようになっている。つまり特別支援学校における個別の指導計画は、日々の学校での指導においてどんな手立てをすればその子どもがより理解できるかをあらかじめ検討し、授業に反映していくためのツール(道具)となっていると言える。

## 【特別支援学校自立活動指導計画】

| 自立活動指導計画 |        |    |      |        |
|----------|--------|----|------|--------|
| 氏名       | 学年     | 性別 | 生年月日 | 平成     |
| 氏名       | 小学部 1年 | 性別 | 男    | 障害・疾患名 |
| 学年       | 小学部 1年 | 性別 | 男    | 障害・疾患名 |
| 担任       | 担任     | 担任 | 担任   | 担任     |

| 1 本児の実態     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 基本的<br>生活習慣 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(食事) スプーンやフォークの柄の端を3点持ちして食べられるが、好きな物は、手づかみで食べることも多い。好きな汁物やおかずから、1品ずつ食べていく。</li> <li>・(衣服の着脱) 前後の区別はできないが、ズボンの着脱を一人で行うことができる。上衣は、長袖であれば袖を引いて脱ぐことができ、着る向きに広げておくこと、手で持つことはせずに両手と頭を1度に入れて着る。脱いだ衣服は、脱いだままの形であるが一人で纏にしまえる。靴下は、つま先にはかき落とす、自分で引く張ってはいく。</li> <li>・(排せつ) 尿意を感じると自らトイレに行き便座に座って排尿する。排便は、トイレでしったり、パンツにしていたりする。トイレでした後も、拭かずにパンツをはいてしまう。また、肛門を気にして便に触ってしまうこともある。</li> </ul> |
| 運動・動作       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・階段は、片手に物を持った状態でも、つまみずらに一人で昇降できる。補助輪付の自転車に乗ることができる。ボールを投げることはできるが、受け取ることができない。直径5mm程度の穴のビーズのひも通しに集中して取り組むことができる。</li> <li>・線や形を描くとはできないが、力強くなり描きをすることがある。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                            |
| コミュニケーション   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・名前を呼ばれると、呼んだ人の方に振り返ったり、近付いていたりすることがあるが、自分から声を出して呼び掛けたり、快や不快を声に表したりすることはまだない。</li> <li>・抱っこ遊びをしてほしいときには、大人の正面に立ち、視線を合わせながら両手を合わせ。要求が伝わらないと全身を大人にゆだねながら、強く要求を伝えるようにする。それ以外の遊びや課題では、「もっとほしい」という様子や繰り返しが少ない。課題などが難しいときには、表情や微妙な姿勢の変化で表現したり、支援を求めずに止めてしまったりする。</li> </ul>                                                                                                           |
| 対人関係・社会性    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・一人が好きで遊びを見つからないとき、手をたたき続けたり、性器に触ったりする。</li> <li>・集団で話しかけられたいときや話を聞かせたいときは、始めは着席して注目するが、分からない内容である、姿勢が崩れたり、離席して床に寝転がったりする。</li> <li>・食べ物のおもちゃを口元に持っていきと食べるまねをしたり、手形にコップを近づけて飲ませるまねをしたりするなど、ごっこ遊びが大好きである。</li> <li>・病院で耳を触られると大きく抵抗するが、日常生活の中では触れても大きな反応はない。</li> </ul>                                                                                                          |
| 認知・理解       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・集団では、前にいる教師を見て動きを模倣することは難しいが、教師と1対1であれば、手や体の動きを模倣したり、物の操作をまねたりすることができる。</li> <li>・椅子などの具体物がある場面での「座って。」などの簡単な言葉での指示や、指差しや身振りを伴う簡単な一語の指示を理解して行動できることもある。</li> <li>・具体物や簡単な線画で示されたスケジュールは、「これをしたら次はこれ」というように2つ先程度まで理解することができている。</li> <li>・使ったことのある日用品の名称やその機能、体の部位の名称を理解できている。</li> <li>・同じ色や形をマッチングはできるが、色や形の名称の理解はまだできていない。</li> </ul>                                        |
| 興味・関心       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・抱っこで回してもらったり、ブランコを大きく揺らしたりして遊ぶことを好む。トランポリンなど、体を動かす遊具でもよく遊ぶ。ウルトラマンの図鑑、音の出る絵本を好んで見る。教師の指を吸ってほしい絵に近づけ、言ってもらうことを繰り返すこともある。</li> <li>・家で、iPadを自分で操作して、好きな動画を見て楽しんでいる。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                    |
| 実態の考察       | <ul style="list-style-type: none"> <li>「もっとほしい」「もう1回やりたい」などの要求が少なく、うれしい声を人に対して発したり、人を呼ぶために声を出したりすることはまだない。しかし、抱っこ遊びを求めるときには教師の顔を見て手を合わせたり、名前を言ってほしいキャラクターが絵本に出てくると大人の手を取って指したりするなどの要求がある。感情や表情や声で表出できたり、自発的に要求することができるようになったりするために、好きな物や「もっとほしい」と思える活動を増やす必要があると考える。</li> </ul>                                                                                                                                        |

| 2 重点目標（個別の指導計画長期目標から抽出）  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                      |       |         |      |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 重点目標                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の気持ちやしてほしいことを、身振りや表情、声で、身近な大人や友達に伝えることができる。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                      |       |         |      |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                      |
| 3 前期目標                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の気持ちやしてほしいことを、身振りや表情、声で、身近な大人や友達に伝えることができる。</li> <li>・自分のしてほしいことを、教師に、身振りで伝える。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                      |       |         |      |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                      |
| 4 指導形態と指導方針              | <table border="1"> <thead> <tr> <th>指導形態</th> <th>よかタイム</th> <th>生活活動の指導</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>指導方針</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師と友達と遊んでいる様子に気持ちを向け、本児がやってみたいと思えるように、運動遊びや感覚遊びなど、本児が好きな遊びを設定する。</li> <li>・本児の視線の先や手に取るものから興味を探り、興味のある遊具や遊び方から、活動のレパートリーを広げていくようにする。</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本児がしてほしいことがある場面を捉えて、一人の教師が本児の立場で相手の教師に身振りと言葉で依頼する様子を見せ、どうしたら伝わるかが分かるようにする。</li> <li>・教師の関わりを楽しみを感じたり、「もう1回」と思ったりできるように、掛け声を掛けたりするなどして遊びにまよまよをつくる。</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table> | 指導形態                                                                                                                                                                                                 | よかタイム | 生活活動の指導 | 指導方針 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師と友達と遊んでいる様子に気持ちを向け、本児がやってみたいと思えるように、運動遊びや感覚遊びなど、本児が好きな遊びを設定する。</li> <li>・本児の視線の先や手に取るものから興味を探り、興味のある遊具や遊び方から、活動のレパートリーを広げていくようにする。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・本児がしてほしいことがある場面を捉えて、一人の教師が本児の立場で相手の教師に身振りと言葉で依頼する様子を見せ、どうしたら伝わるかが分かるようにする。</li> <li>・教師の関わりを楽しみを感じたり、「もう1回」と思ったりできるように、掛け声を掛けたりするなどして遊びにまよまよをつくる。</li> </ul> |
| 指導形態                     | よかタイム                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 生活活動の指導                                                                                                                                                                                              |       |         |      |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                      |
| 指導方針                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師と友達と遊んでいる様子に気持ちを向け、本児がやってみたいと思えるように、運動遊びや感覚遊びなど、本児が好きな遊びを設定する。</li> <li>・本児の視線の先や手に取るものから興味を探り、興味のある遊具や遊び方から、活動のレパートリーを広げていくようにする。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・本児がしてほしいことがある場面を捉えて、一人の教師が本児の立場で相手の教師に身振りと言葉で依頼する様子を見せ、どうしたら伝わるかが分かるようにする。</li> <li>・教師の関わりを楽しみを感じたり、「もう1回」と思ったりできるように、掛け声を掛けたりするなどして遊びにまよまよをつくる。</li> </ul> |       |         |      |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                      |
| 5 指導形態の設定理由及び、指導方針を考えた理由 | <p>「もっとほしい」「もう1回やりたい」などの要求が少なく、また、うれしい声を人に対して発したり、人を呼ぶために声を出したりすることもまだない。しかし、抱っこ遊びを求めるときには教師の顔を見て手を合わせたり、名前を言ってほしいキャラクターが絵本に出てくるとクレヨンで指したりするなどの要求ができてきている。興味・関心を広げて、好きな物や活動を増やし、好きな物や「もっとほしい」と思える活動を増やすことで、感情を表情や声で表出できるようにしたり、自発的に要求したり、やり取りしたりする力を育てたいと考えた。そこで、重点目標は、「自分の気持ちやしてほしいことを、身振りや表情、声で、身近な大人や友達に伝えることができる。」として、そのための土台として、前期の目標では、楽しめる活動のレパートリーを増やしたり、教師は伝えると応じてくれる存在であることがしつかり分かるようにしたりしていこうと考えた。</p>                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                      |       |         |      |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                      |

以上のことから、自立活動の指導計画は、“同じ授業科目、単元、内容であっても、指導目標や到達目標、また、それらの目標にたどりつく道筋は様々であること”“表面的な指導や訓練に終始してしまわないように配慮すること”“付けた力を付けていくことや、身に付けた力を定着させていくためには、教育の系統性や主体性、子どもの生活背景などを考慮すること”を重視している点が、幼児期の個に応じた指導を基本とする考え方と通ずるところがあると言え、したがってこの解説に示される立案過程の例示や、児童生徒の状態像や生活や学習環境等の実態把握の具体的な方法や視点は幼児期の教育計画立案においても参考にできると考える。

### 3 特別支援教育における実態把握の方法から

自立活動においては教科のように教科書があるわけではなく、目標の系統性が一律に示されていないため、指導計画の立案方法は、幼稚園教育の考え方に通じるものがあることについて今まで述べてきた。その上で、特別支援教育における実態把握の方法の実際について確認する。『学校学習指導要領解説自立活動編』では、実態把握において収集する情報について、「発達や経験の程度」「病気等の有無や状態、生育歴、基本的な生活習慣、人やものとのかかわり、心理的な安定の状態、コミュニケーションの状態、対人関係や社会性の発達、身体機能、視機能、聴機能、知的発達や身体発育の状態、興味・関心、障害の理解に関すること、学習上の配慮事項や学力、特別な施設・設備や補助用具（機器を含む。）の必要性、進路、家庭や地域の環境」が示されている。その上で、「幼児児童生徒が困難なことのみに観点にするのではなく、長所や得意としていることも把握すること」や、実態を的確に把握するに当たって「保護者から話を聞く際には、その心情に配慮し共感的な態度で接すること」が

大切であることが強調されている。また、実態把握の情報を集約していく方法として、「観察法、面接法、検査法等の直接的な把握」等の技法が挙げられている。そして、「教育的立場からの実態把握ばかりでなく、心理学的な立場、医学的な立場からの情報を収集したり、幼児児童生徒が支援を受けている福祉施設等からの情報を収集したりして実態把握を行うこと」の重要性や、「把握した実態から今指導すべき課題を整理する視点としては、数年後の幼児児童生徒の学びの場や生活の場などを想定し、そこで必要とされる力や目指す姿を明らかにすること」の必要性が示されている。

さらに、幼児児童生徒の実態把握から課題を焦点化していく方法として、「一つ一つの課題は、単独で生じている場合も考えられるが、相互の課題が関連している場合もある」ことから、関連の仕方について、「因果関係等を整理していくことで、他の多くの課題と関連している課題の存在や、複数の課題の原因となっている課題の存在などに注目しやすくなる。また、中心的な課題に対する発展的な課題の見通しなどももちやすくなる」よう示されている。そして、分析や整理を進めていくためには、特定の教師だけに任せることなく、複数の教師で検討する学校のシステムを構築していくことが有効であるとも述べられている。

以上のことから、特別支援における実態把握では、その幼児児童生徒の現在の状態に着目するだけでなく、その生育の過程の中で、現在の状態に至った原因や背景を明らかにすることが目指されていることが分かる。そしてその幼児児童生徒の将来の可能性を広い視野から見通して、将来の可能性を限定的に捉えずに、長期的な観点から考えた上で、現在の発達の段階において育成すべき具体的な指導の目標（ねらい）とそれを達成するために必要な項目を選定し、重点的に指導することを大切にしていることが読み取れる。

#### 4 特別支援教育における評価

評価の在り方について『学習指導要領』では、「個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めること。」（第1章総則第2節第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項（5））と示され、『学習指導要領解説』ではその目的を、「自立活動の指導の実践を踏まえた評価を行い、指導の改善に生かすことを明確にするため」と記している。また、『学習指導要領』

「第7章自立活動第3指導計画の作成と内容の取扱い2（4）」では、「児童又は生徒の学習の状況や結果を適切に評価し、個別の指導計画や具体的な指導の改善に生かすよう努めること」と示され、『学習指導要領解説自立活動編』「第7章自立活動の指導計画の作成と内容の取扱い2指導計画の作成手順

（4）評価」では、「個別の指導計画に基づく自立活動の指導が、適切な評価によって改善される必要がある」とした上で、「自立活動における幼児児童生徒の学習の評価は、実際の指導が個々の幼児児童生徒の指導の目標（ねらい）に照らしてどのように行われ、幼児児童生徒がその指導の目標の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにするもの」「幼児児童生徒がどのような点でつまずき、それを改善するためにどのような指導をしていけばよいかを明確にしようとするもの」としている。つまり指導計画は、当初の仮説に基づいて立てた指導の見通しであり、実際の指導を通してその適切性は明らかになるものであるため、幼児児童生徒の学習状況や指導の結果に基づいて修正を図っていくべきであるということが読み取れる。

反面、『学習指導要領解説』には、「指導の結果や幼児児童生徒の学習状況の評価するに当たっては、指導の目標を設定する段階において、幼児児童生徒の実態に即して、その到達状況を具体的にとらえておくことが重要である。」として、目標を立てる段階で「幼児児童生徒の具体的な行動や観察できる状態として評価が可能になるように」と評価を意識して目標を立てる工夫をすることが必要であるとも示されている。ここからは、特別支援を含む学校教育の「テスト信仰」のなごりが見える。障害児の教育では様々な検査や調査、見立てからの一面（主に知的な機能）のみの情報で子どもの発達が位

置付けられ、それらをもとにした指導目標や支援方法が設定され、評価が行われてきた歴史が長い。したがって現在の指導計画も、能力の発達を中心に実態を把握し、目標に「～することができる」といった表現を使用するなど、「できる」ことに着目した内容になっていることがまだ多い。『平成 30 年 3 月告示特別支援学校学習指導要領解説』も実態把握についての解説部分にも、「指導開始時点までの学習の状況から、幼児児童生徒の「できること」「もう少しでできること」「援助があればできること」「できないこと」を明らかにした上で「これらのうちから、その年度の指導目標（ねらい）の設定に必要な課題に焦点を当て、中心となる課題を選定していく」「指導すべき課題を整理する手続きを導入し、指導目標（ねらい）を設定するに至る判断の根拠を記述して残すこと」と示されていることから、**「できる・できない」という見方にいざなわれることが危惧されると考える。**

5 評価・改善（5～6月上旬）

| 指導形態                                                                 | よかタイム                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 生活活動の指導                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 本児の評価                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・トランポリンでは、教師の手を引いて手をつないで一緒に跳んだり、一人でバランスを取って跳んだりすることを楽しんでいく。</li> <li>・楽しい時にも、声を出すことが少ない。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・はじめは教師の頭や髪を引っ張って下げさせ、肩に体重をかけることで、逆さまに持ち上げてもらいたいことを伝えていたが、教師が「せんせい、やってだね」と言葉を掛けながら、手で肩をたたき、両手を合わせてお願いのジェスチャーを繰り返して見せることで、教師の頭や髪を引っ張ることはなくなった。</li> <li>・教師が、自分の肩をたたいて示す様子を模倣し、自分の肩をたたいていたが、教師2名で、伝える様子を見せることで、自分の肩ではなく、教師の肩をたたくようになった。（この時期には、家でも、母親の髪を引かず、肩をたたいて要求を伝えることが出てきた）</li> <li>・繰り返し、してほしいときに、教師と目が合っていないも、教師の肩をたたいてから「やって」のジェスチャーをしている。</li> </ul> |
|                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・トランポリンは、スケジュールを指さして確認したり、軽い足取りで移動したりしていることから、本児にとって楽しい活動として有効であったと考えられる。しかし、笑顔を見せたり、繰り返し跳んだりしているが、楽しい気持ちを声に出したり、教師に向かって声を出すことはまだなく、声を育てる関わりは不十分であったと考える。</li> <li>・トランポリンで、本児のジャンプに合わせて擬態語や歌などの言葉を掛けたり、本児が声を出したときに教師が反応したり、本児の様子から感情を読み取りその感情に合うような声をこらも出して、気持ちを共有したりしていくことで、自分の声に相手が反応することが分かって声を出すように指導していった。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師1名が本児側になって、要求を伝える様子を見せて伝えたことは有効であった。本児に要求する方法を伝えるときには、引き続き、教師2名で行っていく。しかし、教師としては、「せんせい」と呼びかける意味で、肩をたたいてほしいと思っていたが、本児にとっては、教師に呼びかける（振り向かせる）意図はないと考えられた。</li> <li>・肩をたたかれてから振り向くなどの対応を大きく見せるなどして、呼びかける（肩をたたき）と振り返るということを伝えていくようにする。また、目が合っている時には、「やって。」や「もう1回やって。」というジェスチャーを促して、要求に応じるようにしていく。</li> </ul>                                                    |
| 教師の気付きや疑問<br>・本児は、快、不快ともに、声で表現することが少ない。なぜなのか、どのように関わっていくと、声が育っていくのか？ |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

| 6 生活全教における本児の学習                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 生活全体の中で、活用を意識した評価 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・おひさま文庫では、ウルトラマンのカードも出てきている。</li> <li>・スケジュールカードや給食の写真を自分で指さして、活動やメニューの名前を言っていきたいと意思表示することが出てきている。</li> <li>・プラシコでは、本児が大きく揺らして楽しんでいる所に、笑顔を向けたり、擬音語や歓声などの言葉を掛けたりすると、本児も声を出すことが出てきている。</li> <li>・シャボン玉では、教師や友達が吹くと追いかけていく。</li> <li>・友達と教師が、牛乳パックで作ったブロックを並べて、ジャンプをして遊んでいると、後ろに来て、自分もまねして跳ぶことがあった。</li> <li>・缶フーズの汁をこぼしてしまった時と、落としたご飯を食べることを制止された時に、大きな声を出したり、寝転がって泣き声を出したり、急に走り出したりすることがあった。これは、不快を表現することができるようになってきたのではないかと考えている。また、同時期に、抱っこしている教師を噛もうとすることが出てきたようで、これも、抱っこをやめようとしたときであることから、同じように「不快」「まだ、おろさないで。」の意思表示ではないかと考えている。</li> </ul> |                   |

| 7 経理グループの議論を受けて（6月7日）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 複数の教師で検討するシステム |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・動作模倣はどのくらいできているのか？依頼の動作模倣ができていないのか？</li> <li>→具体物のある場面で、その使い方などを見せるとまねすることができる。（おしぼりの蓋の閉め方、バズルのはめ方など）1対1で模倣を促すこともできる（両手を上げる、磨くなど）が、手遊びなどは難しい。コミュニケーションについては、基本的には、「言葉」を指すよりも、模倣の力を伸ばして活用していく段階であると考えている。声は（長い目で見て）育てていきたいと考えていて、現段階ですべきことをしていきたいと考えている。</li> <li>・声のどの程度出ているのか？</li> <li>→音声として機能的なものはまだない。つぶやきというもない。求められると出なくなる。</li> <li>→機能的な言葉の前にはまず音声模倣ができるようになることが多い（必要）のではないかと。</li> <li>・本児は自分が出している音（声）に気付いているのか？</li> <li>→こちらがまねをしても反応がなく、声を出すのをやめしてしまうことも多い。紙吹雪や笛を吹くなど、息を使った遊びを取り入れている。シャボン玉は、自分からはなかなか取り組まない。</li> <li>・思わずでしてしまう声と、出す言葉（機能的な言葉になっていく声）は違うのではないのか？口形の模倣はどのくらいできるのか？</li> <li>→口形模倣はあまりできていない。</li> <li>○コミュニケーションについては、基本的には、「言葉」を指すよりも、模倣の力を伸ばして活用していく。</li> <li>○思わずでしてしまう声を育てつつ、併行して模倣をうながしていく。</li> <li>○音に反応する人形や、風船の膨らみ、吹き戻しを使うなどして、息のコントロールや、自分の声に気付けるようにしていくから始める。</li> <li>○今後、本児の出す感情的な声を拾い、反応して気付かせていくことを丁寧に行う。また、言葉で要求を伝えるためには、声をタイミングに合わせて出そうとするなどにも必要になってくるので、これらの言葉のタイミングに合わせて何かをするような活動も取り入れていく。伝えることで人が動くことは分かっているが、思いを継続させることが難しい可能性もあるので、要求についても繰り返し応じることで引き続き育てていく。要求の幅も広げていく。</li> </ul> |                |

特別支援教育における大きな方向性として、WHO において ICF が採択されて以降、学校においてもいわゆる「社会モデル」の考え方を踏まえた指導の在り方が模索されてきている。これは、「障害者が日常・社会生活で受ける制限は、心身の機能の障害のみならず、社会における様々な障壁と相対することによって生ずるもの」という考え方である。つまり、環境因子等とのかかわりなども踏まえて、独力でできることを増やす訓練的な考え方から、支援を受けながら生活の質を向上していくための力を育む方向への転換である。ICF の特徴の一つ「環境因子等を適切に考慮する点」について、「学校においては成長期にある幼児児童生徒の実態は様々に変化するため力を伸ばす観点も必要」としながらも、個人の尊厳に対する敬意と現在の本人のありようを一層尊重することが求められている。障害の有無に関わらず、できないことが減り、できることが増えることは、確かに子どもの成長にとって望ましいことであり、また、そのことが教育において特に重要視されてきたという経緯もある。しかし、早期教育や適応能力への偏重は、今日の教育が目指すものとはやや異なりつつあるということである。

どうい生活世界を作り上げていくかというところまで考えて、どの力をどのように育むのかまで言及することが重要になってきている。このような背景の中で、鹿児島大学教育学部附属特別支援学校では、「できる」ことと「習得」、「する」ことと「活用」を密接に関連させ、その違いを見極めながら学習内容を設定し、そのための手立てを考えていく授業づくりの過程を踏むことが大事である」(岩本 2013) との考えから、「今、向き合う子どもたちの能力、特性の発達的变化を目指すだけではなく、生活全体の中で人や物と関わり合いながら、どうよりよく生きていくかを問えるような丁寧な授業づくり」として、指導案の中に「習得」と「活用」に関する欄を設けることで意識化ができるように工夫するなどの取り組みがはじまっている。

以上のように特別支援教育においても「計画」と「評価」の在り方が変わりつつあると言える。実践後の評価から指導改善していくことを目的に、子どもの実態把握から、仮設に基づいて指導の見通し(計画立案し)、実際の指導を通してその適切性を明らかにして修正を図っていくべきであるというPDCA サイクルが目指されるようになってきていると言える。

## まとめ 及び 今後の展望

### 1 指導計画立案の在り方について

本稿では、指導計画の在り方について、幼稚園教育要領、保育所保育指針、特別支援学校学習指導要領から読み取り、実際の指導計画事例を振り返ることを通して考察してきた。小学校以上の教科教育では、学習指導要領で学ぶべき内容が時間数まで決められているため、学級担任は年間指導計画を立てることなく、単元指導計画を作成し活用するのが一般的となっている。その中で単元指導計画の立案理由は、「教師の日々の教育活動について、学習指導要領に示された育成を図る能力を育てているか」「児童の学習活動がねらいを達成するための展開になっているか」を検討するためとされている。一方保育では、幼稚園教育要領や保育所保育指針等で子どもが身に付けるべき内容は示されているが、それをどのような活動を通してどれくらいの時間をかけて身に付けるかといった活動の具体案は法定カリキュラムでは決められておらず、保育者自身や園の職員全体で考えていかなければならない仕組みになっている。そのため、幼児期の教育においては小学校以上に指導計画の立案が重要と考えられ、年間指導計画や期間計画、月案、週案、日案などの様々な単位の計画を具体的に立案しながら保育を実践することが求められていることが改めて確認できた。つまり、他校種との比較を通して、幼児期の教育では、生活とあそびを柱とし、5領域の力を育成するために一定時間内の経過や過程の中に子どもが経験することが望まれる活動を保育者が選んで取り入れ、子どもが主体的な経験を積み重ねる中で自ら学び、力を身につけることに重きをおいていることが明確となった。また、その保育実践を可視化するための指導計画の様式としては、期間別の様式が適していることも明らかになった。

### 2 評価とカリキュラム・マネジメントについて

幼児期の教育において、子どもがつくり出す活動は毎年同じように展開するとは限らないため、保育者は、子どもの興味・関心や学びの状況を的確に把握するとともに、長期指導計画に示された指導の方向性を勘案して短期の指導計画を立案していくことになること、そしてその立案には、「幼児理解に基づいた評価」が重要となってくることが明確になった。また、指導計画立案に求められる保育者の知識として、「発達やその順序を理解した上で、子どもの生活や遊びの姿から実態を読み取る力」「遊びに含まれる要素やメカニズムを理解した上で子どもの姿を分析的にみる力」「子どもにとっての意図を汲み取る力」などが必要であることが見えてきた。さらに、これらの力を身に付ける方法として、

発達がゆっくりな子どもの育ちからの気づき及び学びで得られた知見やフォーマルアセスメントの視点が参考になる可能性も見えてきた。

フォーマルアセスメントは、子どもの実態を客観的に把握する上で有効な方法であり、特別支援教育では多く取り入れられている。具体的なフォーマルアセスメントについてはここでは取り上げないが、目的によって組み合わせて使用できるような様々な検査が存在している。検査の多くは、用意された検査課題を子どもに与え、課題の成績から測定する。発達検査の中には、検査場面での課題遂行だけでなく日常場面での観察や聞き取りを含めるものもある。したがって、この検査で用いられている項目や発達を読み取る観点は、子どもの日常の姿を捉えるときの視点の参考にできる。フォーマルアセスメントの結果が示す数値は、「断片化」された情報であり、実際の子どもの姿と距離がある場合もあるため、活用には正しい知識や配慮が必要であるが、ここでは、検査結果を活用する視点ではなく、検査ではどのような場面でどこに着目して子どもを捉えて評価しているかを学ぶことで、子どもを見る視点を養うことに活用することを提案したい。

さらに、2017年の幼稚園教育要領の改訂では、幼児理解に基づいた評価の実施により、教育内容の質の向上に向けて一連のPDCAサイクルを確立することが求められると共に、家庭や地域の外部資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせるという側面からカリキュラム・マネジメントを行っていくことが求められるようになった。このことは、保育者のスキルアップのためだけでなく、「幼児期の教育の質をどう捉えるか」「幼児期にふさわしい学びの過程はどういうことか」について、社会全体に啓発していくことも要請されているということである。保育者が子どもの日常生活や遊ぶ姿の情報を蓄積し、その読み取りや遊びの中での“学びの事実”を保護者や社会に可視化できる形で発信することが今後の課題であると考ええる。

以上のことから、これからの保育者には、「発達についての理解をした上で子ども達の現在の育ちがどのような状態なのか評価できる力」が求められると考える。その中で、子どもの内面にどのようなことが育っているかを、子どもの言動等“見えている面”から観察・考察・評価し、保育を計画・実践し、振り返ることができる力を養うことが、保育者養成段階においても求められていくであろう。養成校の学生の多くは、責任実習を前にすると、子どもを集団としてまとめたり、動かしたりする技術を知らたがる傾向がある。また、大滝（2005）は、学生への意識調査から、学生が指導計画作成を難しいと感じていることや、計画の作成指導を大学でさらに充実させてほしいという要望をもっていることを明らかにしている。しかし、現場に出て、今後長いスパンで求められるようになる保育者としての専門性は、「子どもを理解して保育を評価する力」であると考ええる。本稿では、その力を養うために、特別支援教育のノウハウから参考にできることがあるとの提案を行った。しかし、この評価の視点や発達の知識は、未獲得の力を特定して評価し教えることを第一の目標としたり、HowTo的に捉えられて活用されたりしてしまう危険もある。発達の知識、遊びに含まれる学びの要素や遊びの段階の知識を養成校で教えるにあたっては、発達目標や遊びを主導するための知識であるとの誤解を与えたり、早期教育や準備教育の方法論として誤った活用をされたりすることがないようにすることが課題であると考ええる。子どもの姿から読み取るための知識であることや、子どもの発想や主体的な活動を引き出す環境構成を計画するための基礎知識として身に付けられるようにするために、どのように指導すべきか、丁寧に検討していきたいと考える。

## 引用・参考文献

- 文部科学省 (2017)「幼稚園教育要領〈平成 29 年告示〉 平成 29 年 3 月 31 日文部科学省告示第 62 号」  
フレーベル館
- 文部科学省 (2008)「幼稚園教育要領解説平成 20 年 10 月」フレーベル館
- 厚生労働省 (2008)「保育所保育指針〈平成 20 年告示〉 平成 20 年 3 月 28 日厚生労働省告示第 141 号」  
フレーベル館
- 厚生労働省 (2017)「保育所保育指針〈平成 29 年告示〉 平成 29 年 3 月 31 日厚生労働省告示第 117 号」  
フレーベル館
- 文部科学省 (2018)「幼稚園教育要領解説平成 30 年 3 月」フレーベル館
- 岩本伸一 (2013)「「できる」ことと「する」こと」『特別支援教育の学習指導案と授業研究』ジアース  
教育新社 32
- 矢藤誠慈郎 (2015)「多岐にわたる高い資質が必要」『よくわかる幼保連携型認定こども園教育・保育  
要領徹底ガイド』チャイルド本社 28-31
- 秋田喜代美 (2015)「育ちや生活時間の差を包み込む全体的な計画」『よくわかる幼保連携型認定こ  
ども園教育・保育要領徹底ガイド』チャイルド本社 20-23
- 文部科学省 (2016)「幼児教育部会取りまとめ (案)」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/attach/1373429.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/attach/1373429.htm)
- 文部科学省 (2015)「学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm)
- 小笠原明子 (2018)「保育記録の内容分析にかかる研究の動向と展望」こども学研究第 1 号 29-38
- 文部科学省 (2009)「特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要  
領〈平成 21 年 3 月告示〉」海文堂出版
- 文部科学省 (2009)「特別支援学校学習指導要領解説総則編 (幼稚部・小学部・中学部)〈平成 21 年 6  
月〉」教育出版
- 文部科学省 (2009)「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部)〈平成 21  
年 6 月〉」教育出版
- ベネッセ教育総合研究所 (2019)「第 3 回幼児教育・保育についての基本調査」13-14  
[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/All\\_web.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/All_web.pdf)
- 東京都保健福祉局 (2019)「平成 30 年度東京都保育士実態調査報告書」42  
<https://www.fukushihoken.metro.tokyo.lg.jp/kodomo/shikaku/30hoikushichousa.html>
- 三好年江 (2012)「保育所における指導計画作成に関する実態調査-保育士へのアンケートをもとに-」  
新見公立大学紀要第 33 巻 169-175
- 保育のお仕事レポート <https://hoiku-shigoto.com/report/archives/8002/>
- 佐伯胖 (1997)「保育研究の在り方-小川の再批判にこたえる-」保育の実践と研究 1 巻 4 号 47-60
- 西隆太郎・伊藤美保子 (2014)「保育の計画を立案することの意味-保育の専門性と実践の観点から-」  
ノートルダム清心女子大学紀要 38 巻 1 号 93-100
- 大滝まり子 (2005)「保育実習Ⅱについての学生の認識」北海道文教大学研究紀要 29 号 121-130

# 年長児における交通安全教室の実践

～2020 年度～

Implementation of a Traffic Safety Workshop for Five-year-old Children in Academic Year 2020

入江 和夫    元 鍾彬    入江 三津子    宮 有佳里    近澤 友理

## はじめに

平成 29 年 3 月に改訂・改定された幼稚園教育要領<sup>1)</sup>、保育所保育指針<sup>2)</sup>及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領<sup>3)</sup>の領域「健康」に関する内容に、「交通安全の習慣を身に付ける」の記載がある。また政府広報オンライン「新 1 年生を交通事故から守るには？」<sup>4)</sup>では、歩行中児童の交通事故の特徴として、歩行中の事故が最も多いこと、小学校 1 年生の歩行中死者・重傷者数は 6 年生の約 3.6 倍であること、1 年生の第 1 のピークは 5 月中・下旬（下校中及び私用）であること、歩行中死者・重傷者の約 4 割は飛び出しが原因であることが挙げられている。埼玉県も交通事故防止のための 5 つの行動<sup>5)</sup>「もしかして とまる みる まつ たしかめる」を示している。交通事故分析レポート No. 121<sup>6)</sup>「小学生が登下校中に遭った死傷事故」(2017) では子どもの交通事故を減らすためには飛び出し事故への対応が不可欠であり、保護者による繰り返しの指導、通学路を一緒に歩くなど具体的な指導が大切であると述べている。

上述したように小学校 1 年生の死傷者数を減少させるには、小学校入学前の年長児の教育が重要である。本短大でも交通安全の重要性を認識し、短大と幼稚園との協力のもと、「年長児における交通安全教室」を実践することにした。効果的に交通安全指導を行うためには保護者の参加が必要であるが、コロナ対策のため今回は子どもの実践を Zoom によって視聴してもらうことにした。ここでは交通安全教室実践を紹介するとともに、保護者から見て子どもは 5 つの約束（交通ルール）ができそうか否か、及び保護者の交通安全対策に関する意識についての調査を行ったので、以下にそれらの結果を述べていく。

## 方法

1 実施日時：2021 年 2 月 3 日 12:15 ～ 13:15

2 参 加 者：年長児 58 名    保護者 25 名

3 交通安全教室の環境設定

信号機については赤及び青のセロハンを貼ったダンボールの中に 40W の LED ライトを入れ、手元で切り替えができるようにした。横断歩道についてはホール床に白色養生テープを用いて 3.5m×5.0m の横断歩道とした。車については人が入れる大きさの車 2 台をダンボールで製作した。

4 保護者の自由記述分析：テキストマイニング「KH Corder」

## 結果と考察

### 1 交通安全教室の実践

#### (1) 子どもの実態

子どもは外遊びが好きであり、走る姿が特徴としてよく見受けられる。小学1年生の交通事故数は非常に多く、その原因は道路を横断する際のルールを子どもが十分に理解していないのではないかとと思われる。ホールに横断歩道をつくり、教員が製作した信号機を見ながら横断歩道を渡る体験を通して、ルールとして「5つのやくそく」の理解を深め、安全に登下校してほしいと感じている。

#### (2) ねらい

道路を安全に横断する際の約束があることが分かり、それを意識し守りながら横断歩道を渡ることを実践的に取り組む。

#### (3) 活動の流れ (T: 教員、C: 幼児)

○交通安全教室を行うのはなぜかを考える。

T: みなさん、こんにちは。

T: 今日は、安全に道路をわたる“お勉強”をします。

T: なぜ、お勉強するのかね？

C: くるまにひかれちゃうから。

C: けがをしちゃうから。

T: そうですね。4月からは小学校に登校しますね。

T: そのとき、園バスとかお母さん、お父さんとは一緒じゃないので一人で学校に行かなければなりませんね。

T: 学校に行くときには道路を歩いて行きます。

T: 道路には車もいっぱい通りますね。

T: 車とぶつかったりすると、大けがになりますね。

T: お家の人や周りの人が悲しみますね。

T: だから、交通事故にあわないようにお勉強しましょう。

○「5つのやくそく」を理解する。

T: 道路を渡るときには約束があります。

T: みんなで「5つのやくそく」を読みましょう。

## 5つのやくそく

- ① さがして わたろう おうだんぼどう
- ② とまって たしかめ みぎ ひだり
- ③ しゃきっと てを あげ わたろうね
- ④ はしっては だめ あるこうね
- ⑤ さいごまで たしかめながら みぎ ひだり



T: 大きな声で読むことができましたね。

T: 上の方の絵を見ましょう。この子は「5つのやくそく」ができていますか。

C: やくそくできている。

T: 下の方の絵を見ましょう。この子は「5つのやくそく」ができていますか。

C: やくそくもっているよ。

○子ども飛び出しの映像を見て、理解を深める。

T: では、これから子どもが道路を渡るビデオ<sup>7)8)</sup>を見ます。

T: どこが間違っているかを発見してね。

T: 横断歩道を渡っていたかな。どうだった？

C: しんごうきやおうだんぼどうがないところをわたっていた！

T: そうね！よく気がつきました！渡っていいのは青信号？赤信号？

C: あおしんごう！

T: 右・左を見て渡るはできていたかな？

C: できていない。

T: そうね。よく気がつきました！右・左を見ないと、ルールを守らない車もいるので、しっかり見てね。

T: 手をあげて渡るはどうだった？

C: できていない。

T: そうね。よく気がつきました！渡る時には運転者さんが気付くように手をあげてね。

T: 走らないはどうだった？

C: はしっていた！

T: そうよね。道路をわたるときは走っちゃだめ！歩くのよね。

T: 渡っているときも右・左見ていたかな？

C：みていない。

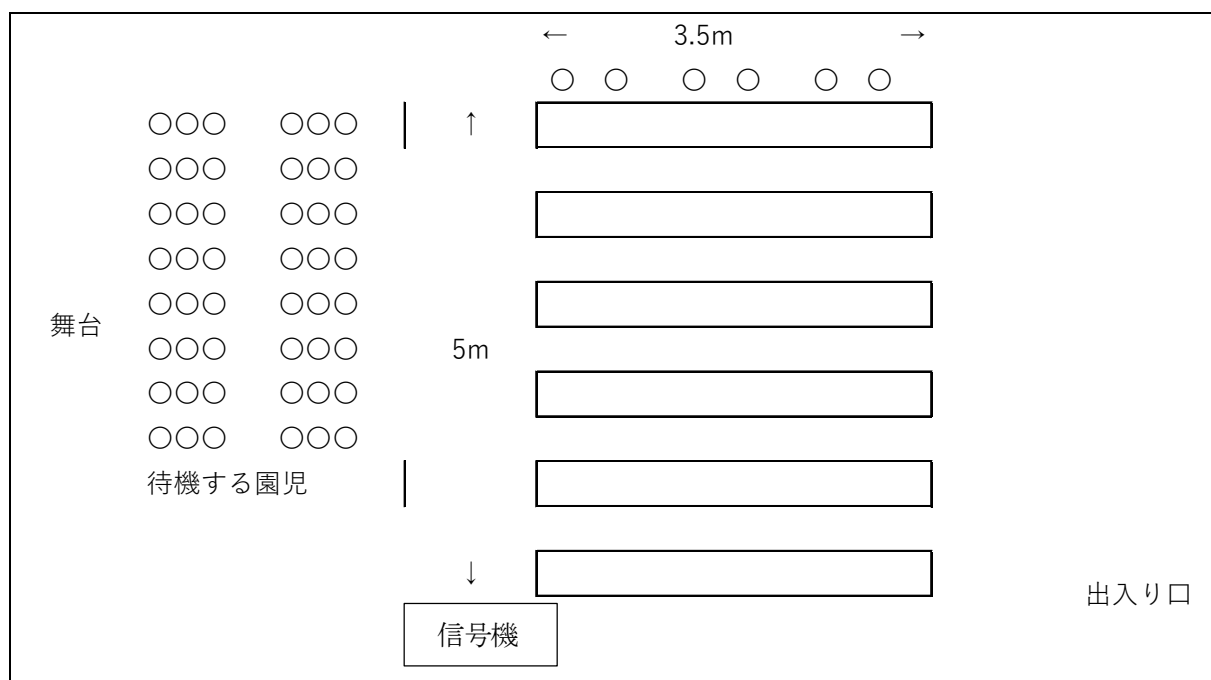
T：右・左見ながら道路を渡らなくちゃね。

○横断歩道を渡る実践を行う。

T：では、これからみんなにも「5つのやくそく」を守って信号機を見ながら横断歩道を渡ってもらいます。

T：6人が一つの班になって、渡ります。

T：ではやってみましょう。



○活動を振り返るとともに、実践に向けて意欲を持つ。

T：今日はどのようなことが分かりましたか？

C：おうだんほどうをさがしてわたる。

C：とまって、みぎ、ひだりをみてわたる。

C：てをあげ、てわたる。

C：はしらない。

C：わたっているときも、みぎ、ひだりをみる。

T：とてもよくできましたね。

T：お家に帰ったら、お家の人と一緒に今日の活動をやってみましょう。

C：はい。

#### (4) 活動の様子

活動の様子を写真1) 2) 3) に示した。

写真1) 「5つのやくそく」説明



写真2) 信号機の確認



写真3) 横断している様子

①



②



#### (5) 成果と課題

写真1) では「5つのやくそく」を説明し、園児の集中している姿が見られる。「5つのやくそく」は模造紙及びpower point の両方に示し、園児が見やすいように、わかりやすいように環境設定をした。子どもの飛び出しDVDの視聴では、園児が「わー、あぶない」などの声が聞こえ、車との衝突寸前シーンに驚いている様子が見られた。写真2) では青や赤に変わる手製の信号機の説明では、興味があるらしく、説明が終わった後でも、信号機に近寄り、触ったりのぞき込んだりしている姿が見られた。写真3) では横断歩道を渡る実践であり、手を挙げ、渡りながらも左右を確認する姿などが見

られ、「5つのやくそく」を実践している姿が見られた。

実践活動は全般的に集中していたが、6人/班による実践が9回続いたため、後半では待機している園児に集中力が弱まった姿が見られ、今後、この活動での工夫すべき課題となった。

## 2 子どもは「5つのやくそく」ができるか否かに関する調査

保護者から見て子どもは「5つのやくそく」ができるかについて調査を行い、分析した結果を表1に示した。

**表1 保護者からみた子どもの“5つの約束”**

| Q 保護者様からみた“5つの約束”はお子様にとってどの程度できそうでしょうか。 <sup>1)</sup> | できない<br>(人数) | できる<br>(人数) | 正確二項検定 <sup>2)</sup> |
|-------------------------------------------------------|--------------|-------------|----------------------|
| 1「さがして わたろう おうだんほうどう」                                 | 6            | 19          | *                    |
| 2「とまって たしかめて みぎ ひだり」                                  | 4            | 21          | **                   |
| 3「しゃきつと てを あげ わたろうね」                                  | 4            | 21          | **                   |
| 4「はしっては だめ あるこうね」                                     | 7            | 18          | *                    |
| 5「さいごまで たしかめながら みぎ ひだり」                               | 8            | 17          | n.s.                 |

1) 4件法の「1できない、2あまりできない、3ややできる、4できる」の1, 2を「できない」、3, 4「できる」として分析

2) \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

1「さがして わたろう おうだんほうどう」について、子どもが「できない」と回答した保護者は6人、「できる」と回答した保護者は19人であり、「できる」と考えた保護者が多かった。2「とまって たしかめ みぎ ひだり」について、子どもが「できない」と回答した保護者は4人、「できる」と回答した保護者は21人であり、「できる」と考えた保護者が多かった。3「しゃきつと てを あげ わたろうね」について、子どもが「できない」と回答した保護者は4人、「できる」と回答した保護者は21人であり、「できる」と考えた保護者が多かった。4「はしっては だめ あるこうね」について、子どもが「できない」と回答した保護者は7人、「できる」と回答した保護者は18人であり、「できる」と考えた保護者が多かった。5「さいごまで たしかめながら みぎ ひだり」について、子どもが「できない」と回答した保護者は8人、「できる」と回答した保護者は17人であり、「できない」「できる」の人数比に有意差はなかった。

以上のことから、「5つのやくそく」の1～4については保護者の多くは子どもが「できる」と考え、5については「できる」「できない」の有意差は見られなかった。

ここで、子どもは4, 5の約束を「できる」と回答した保護者はそれらを子どもの交通安全指導としてすでに行っているからの理由があるのかもしれない。逆に「できない」と回答した保護者はこれらの観点で子どもに指導を行っていないからの理由があるのかもしれない。朝日新聞「横断歩道の小学生死傷事故、9割超で車に違反 警察庁」<sup>9)</sup> (2018年3月22日)によれば、人が横断歩道を渡っていたり渡ろうとしたりする時の一時停止や減速を怠る「歩行者妨害等」「安全運転義務」「信号無視」などが9割であり、運転者側に交通違反がある。言い換えれば、子どもが横断歩道を渡る際の安全を

9割の運転者は無視している。走って横断歩道を渡れば、一時停止や減速を怠る「歩行者妨害等」「信号無視」の運転者は歩行者に気付かにくく、死傷事故を引き起こしてしまう。これを避けるために4「はしっては だめ あるこうね」や5「さいごまで たしかめながら みぎ ひだり」がある。しかし、このような4、5の約束の必要性や理由を子どもに理解させることは難しく、保護者による理解が不可欠であり、保護者参加の交通安全教室が重要である。

また、幼稚園や保育園での交通安全対策として、散歩や園外活動で横断歩道を渡る際に、保育者が園児を急がせないこと、渡っている最中にも車の確認をすることは重要で、実践が求められる。

### 3 保護者の交通安全対策に関する意識調査

保護者の自由記述に対してテキストマイニングを「KHCoder」で分析した。最も出現回数が多い語は「歩く」(19回)、「一緒」(12回)、「通学」(10回)、「確認」(7回)、「危険」(7回)、「思う」(6回)、「教える」(5回) などであった。抽出語を共起ネットワークにして図1に示した。

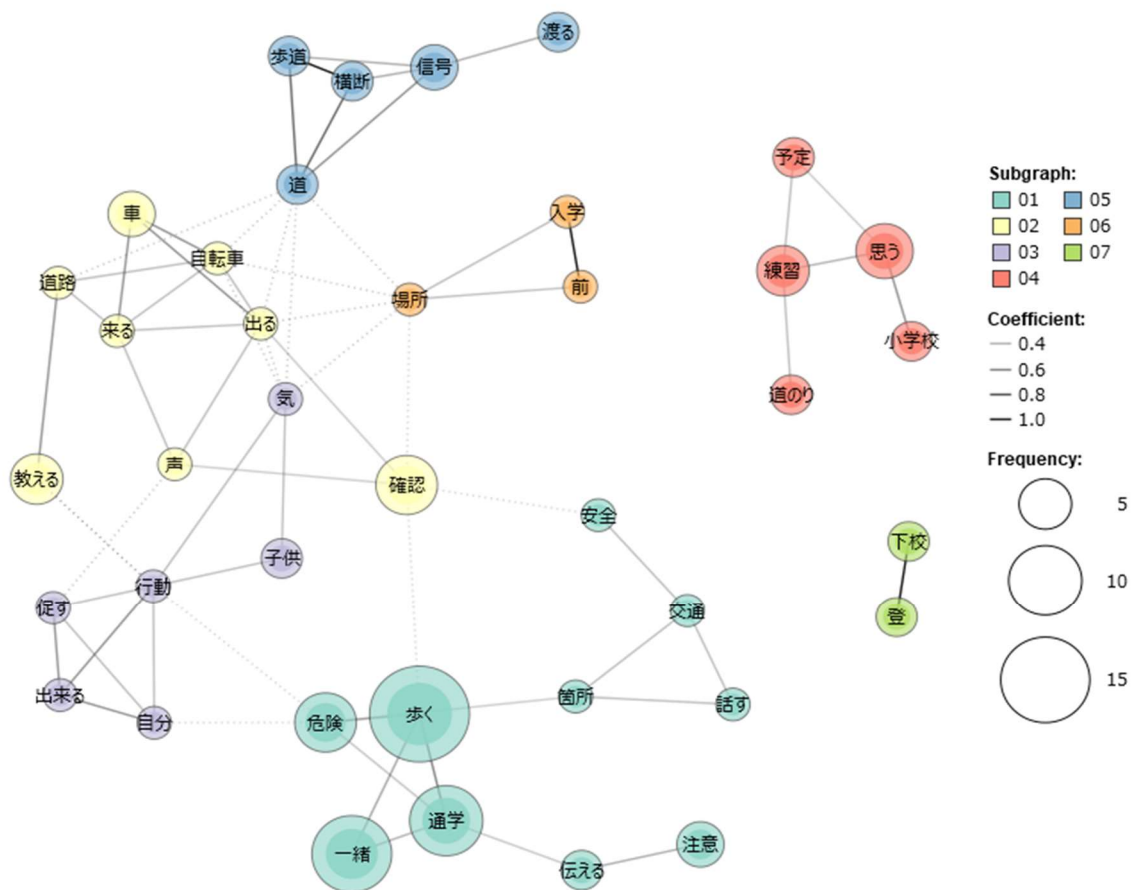


図1 子どもに関する保護者の交通安全対策意識の共起ネットワーク

「歩く」「通学」「一緒」「危険」が共に使われている箇所に注目し、保護者の記述を示すと「通学路を実際に歩いて、どこが危険か、どうすれば車にぶつからずに歩けるか考えながら一緒に歩いてみる。」「休日などに通学路などを一緒に歩き、常に安全確認するよう指導していきたいです。」「今まで一人歩きをさせたことがないので、まずは通学路を一緒に何度も歩き、注意が必要なポイントは、繰り返

し伝えるようにしています。」が見られた。

「確認」「教える」「声」「道路」が共に使われている箇所注目した保護者の記述を示すと「家を出たら、車はどこから来るのか分からないので、歩いていて後ろから音がしたら見て確認してねと声かけてます。」「道路の歩き方や信号のない横断歩道や道の渡り方など、一緒に道を歩きながら教えるようにしています。」が見られた。

「練習」「道のり」「思う」が共に使われている箇所注目した保護者の記述を示すと「小学校までの道のりを一緒に何度か行き来して、信号などを練習しようと思っています。」「登下校の道のりを何度か練習して歩く。」「入学前に通学の練習を親子でしようと思っています。」などの記述があった。

以上のように、保護者は小学校入学前に子どもの交通事故を防ぐための具体的な対応を考えていることがわかった。「交通事故分析レポート No. 121」では小学1年生の交通事故を防ぐには入学前に保護者と通学路と一緒に歩く繰り返しの指導が大切であると述べている。今回の保護者の子どもに対する交通安全対策意識では最も出現回数が多いのは「歩く」(19回)、「一緒」(12回)、「通学」(10回)であり、保護者の具体的な内容として「休日などに通学路などを一緒に歩き、常に安全確認するよう指導していきたいです。」「今まで一人歩きをさせたことがないので、まずは通学路と一緒に何度も歩き、注意が必要なポイントは、繰り返し伝えるようにしています。」などとあるように、「交通事故分析レポート No. 121」の小学1年生の交通事故対策と同様の内容が抽出される結果となった。

#### 4 交通安全教室を実践した子どもの感想

今回の交通安全教室の子どもの感想について保護者から聞いてもらった。その一部は以下の通りである。「走ってはダメ！左右を渡りながら確認する！と自分に言い聞かせていました。」「通学路にある横断歩道をどう歩けばいいのか、勉強になったそう。」「お話や体験がとてもわかりやすく、帰り道で早速実践していました。」「横断歩道を渡る練習が楽しかったとのこと。早速、今日学んだことを横断歩道で実践する姿が見られました。」「早速、横断歩道を渡るときは、手をあげて渡っていました。」などがあり、「5つのやくそく」を早速、実践していることから、興味関心を持って交通安全教室に参加したことが窺え、今回の年長児における交通安全教室の実践の有用性が確かめられた。

#### おわりに

短大と附属幼稚園が行った年長児における交通安全教室実践の準備及び結果は以下のようにまとめられる。

- (1) 幼児の興味関心を高めるために、交通ルールを“5つのやくそく”としてまとめ、イラストや動画を用いて約束を確かめた。幼稚園ホールに白テープで横断歩道をつくり、ダンボールで製作した乗用車を2台用意した。さらに、赤青ライト切り替え可能な歩行者用信号機を設置することで幼児にリアル感を持たせた。幼児6人を1グループとして、「5つのやくそく」を守りながら横断歩道を歩く実践を行った。
- (2) 交通安全教室終了後、保護者から見た「5つのやくそく」を子どもができるかについて調査した結果、1「さがして わたろう おうだんはどう」、2「とまって たしかめ みぎ ひだり」、3「しゃきっと てを あげ わたろうね」、4「はしって は だめ あるこうね」について、子どもはできると回答した保護者が多かったが、5「さいごまで たしかめながら みぎ ひだり」については可否の違いは見られなかった。

- (3) 子どもの交通安全に関する保護者意識の自由記述を分析した結果、共起ネットワークでは「歩く」「通学」「一緒」「危険」などが抽出された。具体的には「休日などに通学路などを一緒に歩き、常に安全確認するよう指導していきたいです。」「今まで一人歩きをさせたことがないので、まずは通学路と一緒に何度も歩き、注意が必要なポイントは、繰り返し伝えるようにしています。」などの記述があった。これらのことから保護者は交通事故総合分析センターと同様に、子どもの交通事故を減らすための効果的な対応を考えていることがわかった。
- (4) 交通安全教室を実践した子どもの様子について、保護者から「走ってはダメ！右左を渡りながら確認する！と自分に言い聞かせていました。」「お話や体験がとてもわかりやすく、帰り道で早速実践していました。」など好意的な記述が多かったことから、今回の実践は小学校入学前の年長児に交通安全の意識を持たせるための有用な活動であることが分かった。

本学附属幼稚園での交通安全教室は年1回の開催である。「ねむの木保育園」<sup>10)</sup>では年6回、にじいろ保育園<sup>11)</sup>では年3回の実施をしている。交通安全の指導は命に関わる学習であり、何回も繰り返すことによって定着する。今後、本学の附属幼稚園においては重点行事として、より積極的な取り組みがなされるよう期待される。

## 引用文献

- 1) 文部科学省：「幼稚園教育要領解説」  
[https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf)（最終閲覧日 2021. 01. 14）
- 2) 厚生労働省：「保健所保育指針解説」  
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf>  
（最終閲覧日 2021. 01. 14）
- 3) 内閣府：「幼保連携型認定こども園 教育・保育要領解説」  
[https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/youryou\\_kaisetsu.pdf](https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/youryou_kaisetsu.pdf)（最終閲覧日 2021. 01. 14）
- 4) 政府広報オンライン：「小学校1年生の歩行中の死者・重傷者は6年生の約3.6倍！新1年生を交通事故から守るには？」  
<https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201804/1.html>（最終閲覧日 2021. 01. 14）
- 5) 交通事故防止のための5つの行動 「もしかして とまる みる まつ たしかめる」  
<https://www.pref.saitama.lg.jp/a0311/safety-chidl/5nokodo.html>（最終閲覧日 2021. 01. 14）
- 6) 交通事故総合分析センター：交通事故分析レポート No. 121「小学生が登下校中に遭った死傷事故」2017年3月 <https://www.itarda.or.jp/contents/146/info121.pdf>（最終閲覧日 2021. 01. 14）
- 7) 静岡県警察公式チャンネル：  
<https://www.youtube.com/watch?v=xrqtgCwiNM>（最終閲覧日 2021. 01. 14）
- 8) 北海道警察公式チャンネル：  
<https://www.youtube.com/watch?v=SjH0MCh9S24>（最終閲覧日 2021. 01. 14）
- 9) 朝日新聞「横断歩道の小学生死傷事故、9割超で車に違反 警察庁」（2018年3月22日）
- 10) ねむのき保育園：<https://nemunoki.com/blog/?cat=10>（最終閲覧日 2021. 01. 14）
- 11) にじいろ保育園：  
<https://www.nijiiro-hoikuen.jp/tokyo/mitaka/nijiiro-56/20210484>（最終閲覧日 2021. 01. 14）



# 感染予防における手洗いの可視化と子どもたちへの援用

## Visualization of Hand Washing and Support for Children in Infection Prevention

尾近 千鶴      福地 昭輝      笛田 千春

### はじめに

昨今、全世界で新型コロナウイルス感染症に対する方策が取られている。一時期、感染症拡大予防の観点から学校や保育施設の閉鎖が行われた。感染者数の減少が見られた一方で、子どもの教育や保育の機会が失われたこと、抑うつ傾向が報告されるなどの影響も見られた。小児の国内発生動向によると、発症率は18歳未満で1.7%、小児は軽症例が多く、10歳未満では、死亡率は0.0%となっている。閉鎖による影響を抑えるためにも感染対策をしながら、学校や保育施設が再開されている。小児は家族内感染が多いため、継続的な教育と保育の機会を確保できるように、引き続き親子で基本的な感染予防の徹底を図る必要がある。

そこで、子どもとその保護者に直接関わる保育者、学生に対し、感染症対策の一環として、基本的な感染予防の有効な手段である効果的な手洗いの演習を行った。保育者へ手洗いの可視化による演習を行い、効果的な手洗いを認識することで、後に保育場面と家庭での子どもたちへの援用が期待される。

本研究では、感染症対策における手洗いの可視化による演習で、受講者にどのような気づきや意識の変化が生じたのか、どのように子どもたちへの援用につながるのかを後方視的に振り返り、一事例として考察する。

### 方法

#### 調査対象者と手続き

筆者が感染症対策における手洗い演習を60分行った。2020年8月中旬、保育者養成短期大学にて同法人の保育施設に勤務する教職員のうち、研修参加者32名を対象とした。内訳は、以下の通りである。A 幼稚園の参加者は15名、平均勤続年数は6年、平均保育経験年数（他園含む）は7年である。B 保育園の参加者は7名で、平均勤続年数は1年、平均保育経験年数（他園含む）は7年である。C 保育園の参加者は10名で、平均勤続年数は1年、平均保育経験年数（他園含む）は7年である。なお、B園とC園は発足2年であることから、保育経験年数と差がある。

手洗い演習後の同年8月下旬、同法人の一保育施設において、年長児の保育場面で午前保育を30分観察し手洗いの様子を確認した。同年12月、同短期大学の2年生101名を対象に手洗い演習を60分行った。

#### 気づきや変化

受講者の気づきや意識の変化に関する発言は、録音せず、フィールドノートに記載した。年長児への援用場面は管理職である副園長の同席のもとに参加観察を行った。録音はせず、フィールドノート

に記載した。演習場面は施設の許可を得て、プライバシーに配慮した。学生は、グループごとの気づきや意識の変化に関する自由記述の振り返りをまとめた。気づきと変化は、手洗いの手技、洗い残し部分、手洗い時間、可視化後の変化、保育場面での援用にカテゴリー化し、分析した。

### 演習の目的

手洗いは、基本的な感染予防の有効な手段であり、日常生活の中で私たち一人ひとりができることである。保育施設での集団生活においては、一人ひとりの公衆衛生の意識化が感染予防につながると思われる。保育者・子ども共に、効果的な手洗いをするには、目に見える形で洗い残し部分がないか意識し、手技を確認し、継続していくことが必要になると考えた。

### 演習の手順

- 1) 教職員対象 FDSD 研修で、蛍光剤を塗布した手指で周囲を触るとどのように塗布されたものが広がっていくのか、ブラックライトを用いて可視化した様子の動画を視聴した。
- 2) 手洗いの動画を視聴し、効果的な手技について学んだ。  
蛍光剤入り手洗い液を使用し、手洗いをした後、ブラックライトを用いて洗い残しを可視化する効果を確認した。
- 3) 演習では、6～7名のグループに分けた。
- 4) 手洗い教育ツール「手洗いチェッカー」サラヤ株式会社を使用した。  
手洗いチェッカーLED 本体、ブラックライト LED（取り外し可能電池）、手洗い用石けん液、手洗いチェッカーローションがセットになったものである。  
製品の特徴として、洗い残しが光り、目で見てわかることである。  
使用方法：専用ローションを手についた汚れに見立てて塗り、手洗い後、特殊ライトの下に手をかざすと洗い残しが光り、適切な手洗いができているか確認することができる。
- 5) 第1回目手洗い：  
蛍光剤入り手洗い液を塗布し普段行っている手洗いを行った。
- 6) ブラックライトに両手を照らし、可視化し、手指の洗い残し部分を確認した。
- 7) 各グループで、手指のどの部分に洗い残しがあったのか共有した。
- 8) 第2回目手洗い：（学生は手洗い手技の確認後、1回目の手洗い、時間に余裕があれば可視化後2回目）手洗い動画の手技、手洗いの時間を意識し、再度、手洗いをを行い、ブラックライトで手指の確認をした。
- 9) 普段の手洗い、洗い残し部分、手技と時間を意識した手洗いを全体で共有し、比較検討し確認した。

### 結果と考察

保育者と学生には手洗いの可視化演習を行い、参与観察した。子どもに対しては、保育場面で参加観察した。手洗い箇所・洗い残し部分・手洗い時間について、項目ごとに分類し、表1にまとめた。手洗いし、内容を項目ごとに分類し、表2にまとめた。学生のまとめと自由記述から、気づきと変化について類似した意味のコードを集めてカテゴリー化し表3にまとめた。それらを分析し、手洗いの可視化による気づきと変化のモデル構成図の作成を試みた。

## 手洗い手技及び保育場面での子どもの様子

演習での参与観察から、保育者と学生は、手洗いの手技と箇所は同じだった。手洗い箇所は、保育者、学生、年長児ともに、手のひら、手の甲、爪、指と爪の間、指間、手首だった。洗い残し部分はブラックライトで確認し、保育者と年長児は同様の箇所だった。洗い残しは、爪、指と爪の間、指間だった。学生の洗い残し部分は、手のひら、手の甲、爪、指と爪の間、指間、手首、手関節だった。手洗い時間に関しても同様だった。可視化による洗い残し部分は、それぞれ、爪、指と爪の間、指間だった。

保育場面での参加観察から、年長児の手洗いの手技は、担任から導入を受け保育の場面で援用されていた。手洗い箇所、洗い残し部分は、保育者・学生と同様だった。ブラックライトでの洗い残し部分の可視化後は、年長児の手洗いの時間が 30 秒以上となった。また、可視化後、爪の間を意識した手洗いが見受けられた。図 2 参照

副園長の語りから、可視化により手洗いの洗い残し部分が目に見えることで、子どもがより丁寧に手洗いをするようになったとのことだった。表 1 参照

表 1 手洗い手技及び保場面での子どもの様子

|            | 保育者                     | 学生                         | 年長児                     |
|------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|
| 手洗い箇所      | 手のひら、手の甲、爪、指と爪の間、指間、手首、 | 手のひら、手の甲、爪、指と爪の間、指間、手首、    | 手のひら、手の甲、爪、指と爪の間、指間、手首、 |
| 洗い残し部分     | 爪、指と爪の間、指間              | 手のひら、手の甲、爪、指と爪の間、指間、手首、手関節 | 爪、指と爪の間、指間              |
| 手技確認後手洗い時間 | 30 秒                    | 30 秒                       | 30 秒以上                  |

手洗い後、手洗いチェッカーのブラックライト LED を用い可視化をすることにより、洗い残しの部分が白く光って見える。図 1 参照

可視化による手洗いへの気づき、変化について保育での子どもへの援用について、保育者は受講での語りから、学生は演習でのまとめと自由記述から、年長児は参加観察から、それぞれフィールドノート記載内容を項目ごとに分類し、表 2 にまとめた。

表2 手洗いへの気づき、変化

|                      | 保育者<br>受講での語りから                                                                         | 学生 まとめ・<br>自由記述から                                                                                                 | 年長児<br>参加観察から                                       | 可視化後<br>気づき、変化の<br>コード              |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 手洗いの<br>手技           | やり方は、以前から知っていた。<br>可視化すると、爪や指の間がしっかり洗えていない事に気づいた。<br>爪、指と爪の間、指間は、念入りに洗わないとなかなかきれいにならない。 | 演習することで普段の手洗いでは、なかなか洗わない部分に気づいた。<br>指間や関節は出っ張っていて洗にくいことがわかった。<br>子どもの頃、手洗い場に手洗いのやり方について張り紙がしてあった。その頃からそれを見てやってきた。 | 白くなっているところがある。もっと洗ってこよう。<br>手洗いの方法を知っていた。お家でもやっている。 | 手技の確認<br>意識する箇所<br>爪、指間、<br>幼少からの継続 |
| 洗い残し<br>部分           | アルコール消毒より、丁寧な手洗いのほうが汚れが落ちている。                                                           | 爪、指と爪の間は、爪ブラシを用いてみようと思った。爪と指の間は、親指や他方の指の先を中まで入れるようにして洗うと汚れが落ちやすくて良い。                                              | 親指のところをこうやって回して洗うの。<br>洗ったら、きれいになった。                | 丁寧さ<br>工夫<br>汚れは洗う                  |
| 手技確認<br>後<br>手洗い時間   | 30 秒<br>手洗いの時間を気にするようになった。                                                              | 30 秒                                                                                                              | 30 秒以上<br>手洗い場に列ができることがある。                          | 時間を意識                               |
| 保育場面<br>への援用<br>に向けて | 手洗いの大切さを伝えてはいるがなかなか難しい。<br>手洗いキットの貸与を依頼したい。<br>保育に活用したい。                                | 食事前など、手洗いの大切さを伝えたい。                                                                                               |                                                     | 可視化による手洗いの再確認                       |

|          |                                                                            |                                                                                   |                                                             |                      |
|----------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------|
| 保育場面での援用 | 年長児に対し、手洗いキットを用いて保育場面で活用した。<br>その後、年中児に使用予定である。<br>(副園長 語りから)              | 授業での演習のみ                                                                          | 手洗い後にブラックライトで洗い残し部分を確認した。その後、爪や指の間など、丁寧に洗い、再度、ブラックライトで確認した。 | 年長児に使用<br>今後、他の園児に使用 |
| その他の変化   | 子どもたち同士で声を掛け合うようになった。自宅でも親子で同様に取り組むきっかけとなった。<br>例年、他の感染症が流行するが、今回は減少傾向にある。 | 洗わないと汚れていることがわかった。<br>手洗いの時間が以前よりも長くなった。30秒かけて洗うようになった。<br>保育で活かしたい。アルコール消毒も使用する。 | 歌を歌い、30秒以上洗う。                                               |                      |

学生のまとめと自由記述から、手洗いの可視化後の気づきと意識の変化の部分を抽出し、類似した意味のコードを集めてカテゴリー化し、表3にまとめた。

学生は演習をすることによって、これまでの自分自身の手洗いでは、洗い残しが多いことに気づいた。爪や指、指間、関節など、これまで意識していなかった部位に意識を向けて行く必要性を記述していた。丁寧に一定の時間をかけ、手洗いの手技を確認する必要性についても記述していた。汚れが取れにくい爪などの部位については、爪ブラシやアルコール消毒の併用など工夫することに触れていた。保育への援用については、洗い残しの多い爪を意識すること、口にウイルスが入るのを防ぐため食事の前に手洗いすることについて記述していた。表3参照

手洗い演習後の気づきや変化では、グループごとにまとめをしていく中で、洗い残しのないよう意識し、時間をかけて手技を確認しながら行っていくことが大切だと発表していた。図3参照

学生であることから演習で自分自身の手洗いを内省し気づきを得ることが多数を占めていた。実習で保育場面を経験しているものの実際の援用についての意見は少数だったことから、今後、保育現場にでてから演習で得た気づきと変化を援用するものと思われる。

表3 学生の手洗いへの気づき、変化

| カテゴリー   | サブカテゴリー    | コード                        |
|---------|------------|----------------------------|
| 意識 (96) | 洗い残し (12)  | 洗い残している箇所があった (6)          |
|         |            | 洗えていないところがたくさんあった (6)      |
|         | 部位 (84)    | 爪 (54)                     |
|         |            | 指と指の間 (7)                  |
|         |            | 指 (9)                      |
|         |            | 手首 (1)                     |
|         |            | 手の甲 (6)                    |
|         |            | 手の平 (4)                    |
|         |            | 手関節 (3)                    |
| 確認 (34) | 丁寧に洗う (30) | 洗わないと汚れている (6)             |
|         |            | 洗っているつもりだった (2)            |
|         |            | 時間をかけて洗う (22)              |
|         | 手技の工夫 (2)  | 親指の爪の先を他の爪と指の間に入れ汚れを落とす(1) |
|         |            | 指輪を外してから洗う (1)             |
|         | 他物品の使用 (2) | 爪ブラシを使うと良い (1)             |
|         |            | アルコール消毒と並用する (1)           |
| 継続 (3)  | 保育への援用 (3) | 食事の前に手洗いをする (2)            |
|         |            | 爪を意識して洗うようにする (1)          |

感染症対策における手洗いの可視化による演習で、受講者にどのような気づきや意識の変化が生じたのか、どのように子どもたちへの援用につながるのかを後方視的に振り返り、表2と表3にまとめた。さらに、類似した意味のコード化から3つのカテゴリー【意識】【確認】【継続】を抽出した。図4参照

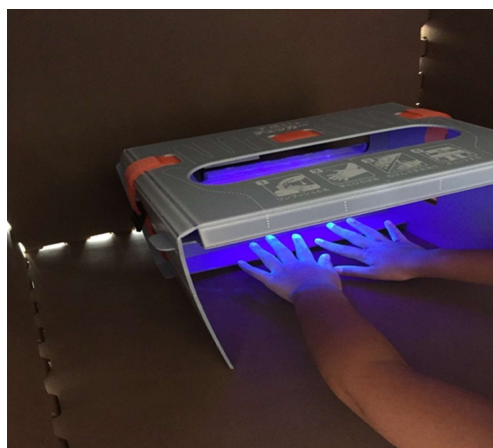


図1 手洗い後、ブラックライト LED を用いた可視化  
洗い残しの部分が白く光って見える。



図2 ブラックライトLEDを用いた可視化後、  
爪の間を意識した手洗い



図3 手洗い演習後の気づきや変化  
全体でのまとめの様子

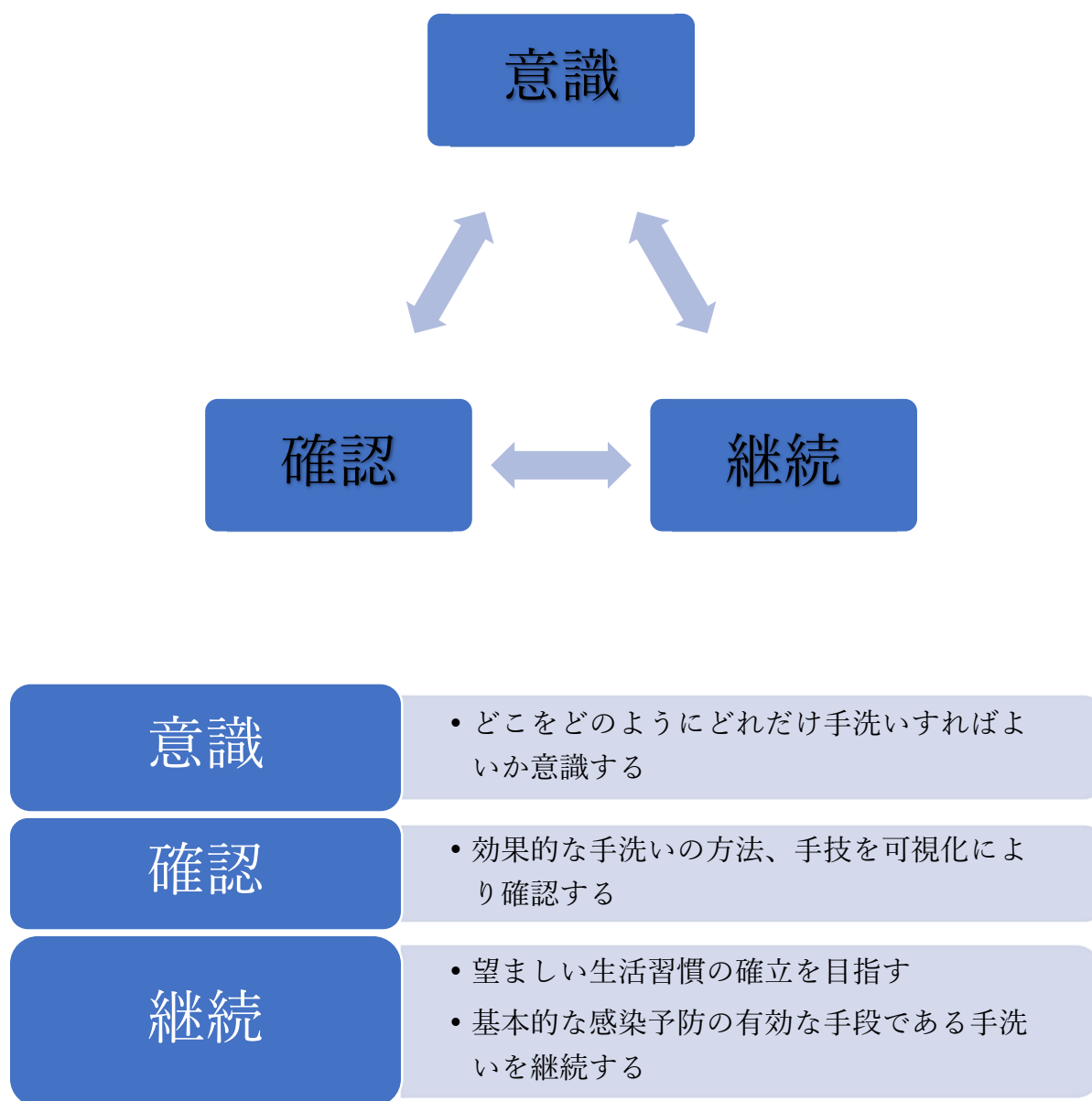


図4 手洗いの可視化による気づきのモデル構成図

## まとめ

感染症対策における手洗いの可視化による演習で、受講者にどのような気づきや意識の変化が生じたのか、どのように子どもたちへの援用につながるのかを後方視的に振り返った。類似した意味のコード化から3つのカテゴリー【意識】【確認】【継続】を抽出した。

治療法が確立されていない新型コロナウイルス感染症では、基本的な感染予防の徹底を図る必要がある。保育施設が再開された中、手洗いは重要な予防対策の一つである。しかし、ウイルスや細菌などは目に見えないだけに、手洗い後、どの程度の効果があるのかわかりにくい。そこで、蛍光剤入りの手洗い液とブラックライトによる手洗い後の可視化をすることで、手洗いの効果が実感出来るよう

演習を取り入れた。可視化の工夫をしたことが、受講者の手洗いへの気づきや「意識」の変化、手技の「確認」、保育への援用と生活の中での「継続」へのきっかけとなったと考えられる。

まず、保育職が自分自身の洗い残し部分を意識化するのに役立った。また、保育の場面で、どのように子どもたちに予防の効果を目に見える形で伝えるのか困難さを感じていたことも演習を通して明らかになった。目に見えないものを理解することの難しい年齢の子どもたちには、いかに物事をわかりやすく可視化し伝えていくか工夫する必要があることを認識した事例であった。手洗いは、基本的な感染予防の有効な手段であることを改めて再認識することとなった。保育者及び保育を学ぶ学生への演習が、後に保育場面と家庭における子どもたちへの手洗いの援用につながるきっかけになることが示唆された。

感染症対策での手洗いの可視化が、個々人の意識の変化と日常生活での確認と継続、及び、子どもたちへの援用につながる可能性があることを一事例として示した。

## 引用文献

厚生労働省 新型コロナウイルス感染症対策分科会 直近の感染状況等の分析と評価 令和2年7月22日 [https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/ful/bunkakai/kansen\\_bunseki\\_hyoka.pdf](https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/ful/bunkakai/kansen_bunseki_hyoka.pdf) (2020・12・5 閲覧)

サラヤ業務用製品情報 PRO SARAYA <https://pro.saraya.com/tearaicheker/> (2020・12・5 閲覧)

日本小児科学会 小児のコロナウイルス感染症 2019 (COVID-19) に関する医学的知見の現状 2020年11月11日 第2報  
[http://www.jpeds.or.jp/modules/activity/index.php?content\\_id=342](http://www.jpeds.or.jp/modules/activity/index.php?content_id=342) (2020・12・5 閲覧)

## 謝辞

本研究にご協力頂いたすべての皆様に感謝申し上げます。



## 保育者養成短期大学卒業生の学習成果の分析(2)

～2017 年度生のフォローアップアンケートから～

Analysis on the Learnings of Students who majored in Early Childhood Education and Care (2) :

Based on the Feedbacks from the Students, Class of 2019

入江 和夫      中村 麻衣子      相澤 京子      大見 由香

### はじめに

学習成果の可視化にあたっての評価主体は教員、学生、第三者がある。教員は客観テスト（期末試験）やパフォーマンス評価によって「学習成果」の到達度を、学生は（期末）授業アンケートなどの調査によって成長度を検証している。第三者とは就職先や卒業生が対象であり、本学ではアンケート調査などによって学習成果の社会的通用性を検証している（入江ら 2018）。

本学は保育者養成短期大学であるが、保育者養成校における学習成果は、一般社会で通用する基礎的な能力とともに、保育者としての資質・能力を測るための養成校独自の指標も必要である。そこで、筆者らは保育者養成校における学習成果を数量的に測るアンケート（23 能力）を作成した（中村ら 2017）。本稿においては、このアンケートを 2017 年度生（2019 年 3 月卒業）に対して行った結果から、本学の学習成果の社会的通用性を確かめたい。

### 方法

- （1）調査方法：質問紙調査（Google Forms にて回答）
- （2）調査対象者：2017 年度生（2019 年 3 月卒業）120 名。回答があった 27 名のうち、無職を除いた 25 名を分析対象とした。（回収率 22.5%）
- （3）調査日：2020 年 8 月 25 日～9 月 25 日
- （4）調査項目：
  - ①「今とは別の分野の仕事をしたいですか？」：2 件法（はい、いいえ）
  - ②「本学の学びは、現在の生活に役立っていますか？」：2 件法（はい、いいえ）
  - ③「本学への入学を他の人にも勧めたいと思いますか？」：2 件法（はい、いいえ）
  - ④「現在の仕事（あるいは生活）において、以下の能力はどの程度必要ですか？」：5 件法（1 全く必要でない、2 あまり必要でない、3 普通、4 必要、5 大いに必要）
- （5）統計解析：SPSS Ver. 25

## 結果と考察

### 1. 「今とは別の分野の仕事をしたいですか？」

卒業生保育者の「今とは別の分野の仕事をしたいですか？」の結果を職種別にして表 1 に示した。

表 1 「今とは別の分野の仕事をしたいですか？」

|                  | 「はい」 (n=8) *                     |     | 「いいえ」 (n=17) *                |      |
|------------------|----------------------------------|-----|-------------------------------|------|
| 保育所保育士<br>(n=14) | a1 給料と仕事の量が合わない。                 | n=4 | h1 今の仕事が好きだから。                | n=10 |
|                  | b1 職場の人間関係に耐えられなくなった。限界。         |     | i1 楽しく仕事が出来ているからです。           |      |
|                  | c1 他の仕事もしてみたい。                   |     | j1 楽しいし、自分の夢だから。              |      |
|                  |                                  |     | k1 今の職業にやりがいを感じているから。         |      |
|                  |                                  |     | l1 年齢的に転職もありだと思うが仕事に満足しているから。 |      |
| 幼稚園教諭<br>(n=7)   | d1 別の仕事内容を知って新しい自分を見つけてみたい為。     | n=2 | m1 楽しいため。                     | n=5  |
|                  | e1 給料が安く、業務が多い。持ち帰りの仕事が多い。残業が多い。 |     | n1 今の職場が自分に合っている為。            |      |
|                  |                                  |     | o1 他にやりたい事もないから。              |      |
|                  |                                  |     | p1 私には保育の仕事が向いていると思う。         |      |
| 施設保育士<br>(n=4)   | f1 新しい知識、技能を身につけたいから。            | n=2 | q1 自分に合ったところを見つけられたから。        | n=2  |
|                  | g1 実際に現場で働いてみて、自分には向いてないと思ったから。  |     | r1 今の仕事充実しているから。              |      |

\* 正確二項検定:「はい」8、「いいえ」17 n.s.

卒業生保育者 25 名のうち、別の分野の仕事をしたと考えている者は 8 名、考えていない者は 17 名であり、この人数比の正確二項検定は有意ではなかった。すなわち「今とは別の分野の仕事をしたいか」について「はい」「いいえ」の人数比に違いは見られなかった。

「いいえ」、すなわち今とは別の分野の仕事をしたと思わない理由は h1, i1, j1, m1 「楽しい」、k1 「やりがい」、l1 「仕事に満足」 n1, q1 「自分に合っている」、r1 「仕事充実」がある一方、消極的な理由と考えられる o1 「他にやりたい事もない」もあった。一方「はい」、すなわち今とは別の分野の仕事をした理由は a1 「給料と仕事の量が合わない」、e1 「給料が安く、業務が多い」、b1 「人間関係」、g1 「自分には向いてない」などがある一方、d1 「新しい自分を見つけてみたい」、f1 「新しい知識、技能を身につけたい」のポジティブな理由もあった。

上述の「別の分野の仕事をした」という理由の「給料が安く、業務が多い」などは、保育士資格を有しながら保育士として就職を希望しない求職者の意識調査(厚生労働省職業安定局 2013)の結果と同様であった(図 1 参照)。

本アンケートの結果から、たとえ職場環境が悪くても、保育の仕事が楽しい、やりがいがある、職場(の雰囲気や人間関係)が良いと感じられれば、仕事を続ける原動力になることが示された。これらから、保育者の離職を防ぐためには、賃金アップや労働環境の整備、再就職支援といったハード面とともに、働きやすい職場づくりや、保育士の精神的な負担や人間関係などの悩みを解消するためのソフト面の対策が重要であることが示唆された。保育者養成校の役割としては、在学中に人間関係の基礎となるコミュニケーション力を養うことや、保育の魅力・やりがいを伝えること、卒業後は保育者として働く卒業生が折に触れて母校に相談できる機会を設けるなど精神面を支えることが考えられる。

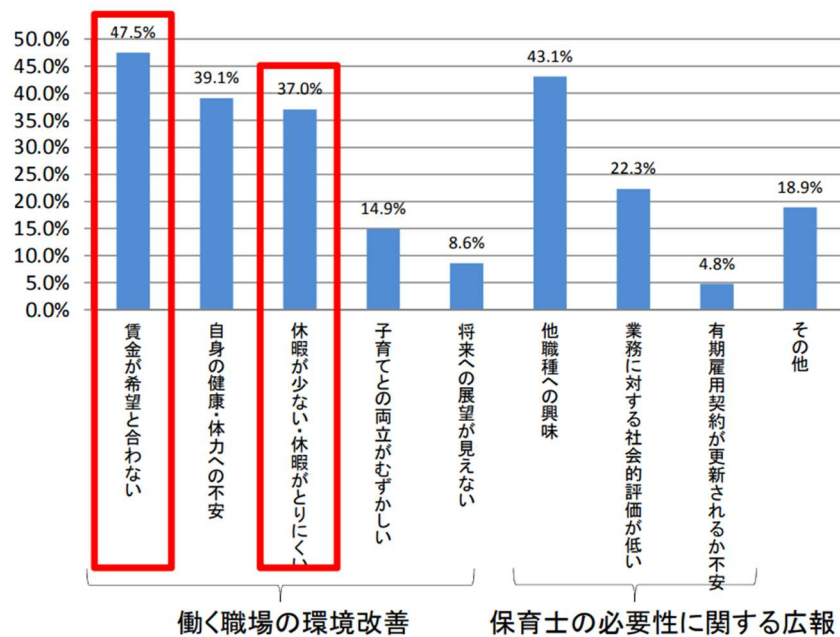


図1 保育士としての就業を希望しない理由（複数回答）

出典：保育士資格を有しながら保育士としての就職を希望しない求職者に対する意識調査  
（厚生労働省職業安定局 2013）より一部抜粋

## 2. 「本学の学びは、現在の生活に役立っていますか？」

卒業生保育者の「本学の学びは、現在の生活に役立っていますか？」の結果を職種別にして表2に示した。

表2 「本学の学びは、現在の生活に役立っていますか？」

|                  | 「はい」 (n=23) *                                                                                                                                                                    |      | 「いいえ」 (n=2) * |     |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------|-----|
| 保育所保育士<br>(n=14) | a2 発達段階など学んでよかったと思った。<br>b2 役に立ってると思う瞬間があるから。<br>c2 姪っ子のお世話に役立っている。<br>d2 手遊びやピアノが保育に活かされているから。<br>e2 国際保育科であったが、日本の法人に勤めているため。<br>f2 全てではありませんが、例えば絵本の読み聞かせや手遊び、言葉の伝え方、喧嘩の仲裁など。 | n=12 | 回答なし          | n=2 |
| 幼稚園教諭<br>(n=7)   | g2 障害のある子の保育など教えて頂いた内容を思い出して保育に役立つ場面が何度かあるため。<br>h2 たまに思い出して行うことができるため。<br>i2 鶴川女子短期大学で学べたことがしっかりと活かしていると思う。                                                                     | n=7  | 回答なし          | n=0 |
| 施設保育士<br>(n=4)   | j2 保健の授業のことや障がいについて学ぶことができ、利用者様とのコミュニケーションの取り方や発作の時の対応などに役に立っています。<br>k2 授業内容と言うより、職員像が今すぐ役に立っている。<br>l2 もう少し、自分自身が勉強を真面目にやれば良かったと後悔しています。                                       | n=4  | 回答なし          | n=0 |

\* 正確二項検定: 「はい」23、「いいえ」2  $p < 0.001$

卒業生保育者の「本学の学びは、現在の生活に役立っていますか？」に対する回答は「はい」が23名、「いいえ」が2名であり、この人数比の正確二項検定では有意( $p<.001$ )であった。すなわち本学の学びは、現在の生活に役立っていると考えている者の人数はそうでない者に比べ多かった。

理由として、授業内容に関わるものをあげると、a2「発達段階などの学び」、d2「ピアノ」、f2「絵本の読み聞かせや手遊び、言葉の伝え方、喧嘩の仲裁」、g2「障害のある子の保育」、j2「保健の授業、障がいについて」などがあつた。さらに、k2「授業内容と言うより、職員像が今すぐ役に立っている」というものもあり、教職員の姿そのものが学生に大きな影響を与えていることもうかがえる。

### 3. 「本学への入学を他の人にも勧めたいと思いますか？」

卒業生保育者の「本学への入学を他の人にも勧めたいと思いますか？」の結果を職種別にして表3に示した。

表3 「本学への入学を他の人にも勧めたいと思いますか？」

|                  | 「はい」 (n=20) *                                                                                   |      | 「いいえ」 (n=5) * |     |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------|-----|
| 保育所保育士<br>(n=14) | a3 他の学校では経験できない事を実際に仲間内で協力、実際に子ども達のもとで学んだり、自分達で発表したり、一人ひとりが積極的になれる場を貰えるので、自分の得意な事、苦手な事が見つかりやすい。 | n=11 | 回答なし          | n=3 |
| 幼稚園教諭<br>(n=7)   | b3 世の中には色々な人がいることを知れる。                                                                          | n=6  | 回答なし          | n=1 |
|                  | c3 親身になって話を聞いてくれる姿勢があり、2年間楽しく通えた為。                                                              |      |               |     |
|                  | d3 先生達の学生への支援が手厚いから。                                                                            |      |               |     |
| 施設保育士<br>(n=4)   | e3 短期で学べ、早く資格が取れる部分ではとてもいいと思います。ただ、深い知識を確かに得るには少し大変だったり物足りないかもしれないと思います。                        | n=3  | 回答なし          | n=1 |
|                  | f3 校舎も綺麗になり、おすすめしたい。                                                                            |      |               |     |

\* 正確二項検定:「はい」20、「いいえ」5  $p<0.01$

卒業生保育者の「本学への入学を他の人にも勧めたいと思いますか？」に対する回答は「はい」が20名、「いいえ」が5名であり、この人数比の正確二項検定では有意( $p<.01$ )であった。すなわち本学への入学を他の人にも勧めたいと思っている者の方がそうでない者に比べて多かった。

学習内容・環境に関する理由として a3「子ども達のもとで学んだり…積極的になれる場を貰えるので、自分の得意な事、苦手な事が見つかりやすい」、c3「親身になって話を聞いてくれる」、d3「先生達の学生への支援が手厚い」、f3「校舎も綺麗」があつた。

これらの結果から、学生は、子どもたちと実際に関わることでできる機会や教員との距離が近いことを望んでいることがうかがえる。今後も教育の方法として、子どもとの関わりや発表などのアクティブラーニング型の授業形態を実施すること、および、教員が学生個々のニーズに応じてきめ細かく関わる事が求められていると考えられる。

### 4. 卒業生保育者の「23 能力」の必要度

本学卒業生の職種は主として保育所保育士、施設保育士、幼稚園教諭であることから、この3つの職種別に23能力の必要度(平均値)を図2に示した。

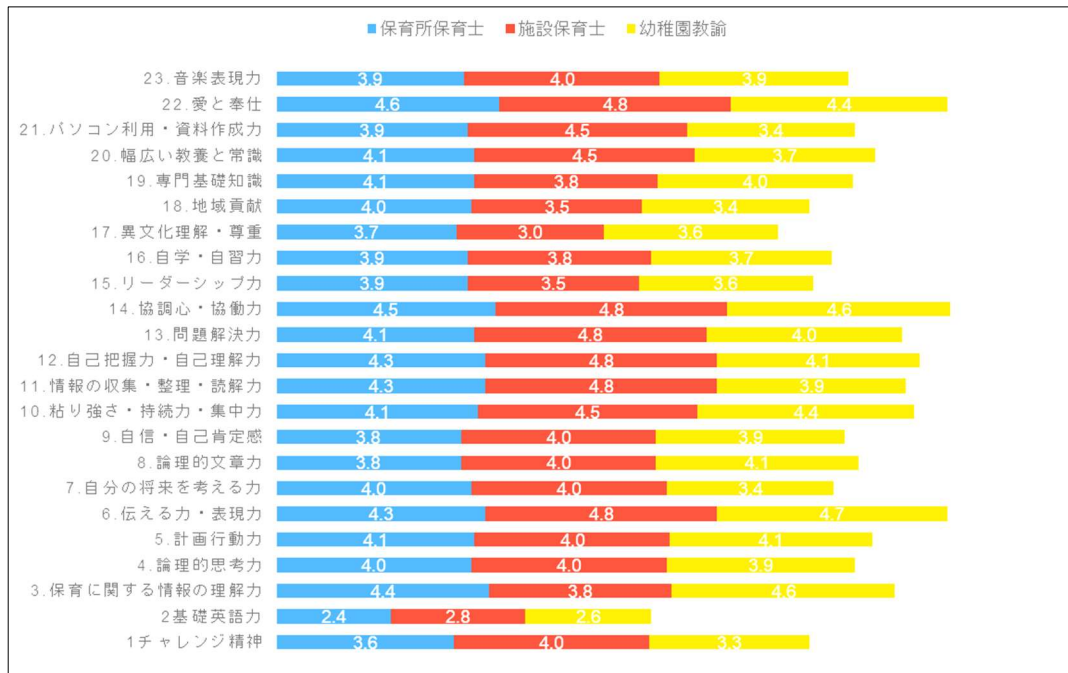


図2 職種別「23能力」必要度（平均値）

一元分散分析によると、職種別による「23能力」の各項目の平均値には違いは見られなかったため、保育所保育士、施設保育士、幼稚園教諭を卒業生保育者として合算して、以下分析することにした。

卒業生保育者の「23能力」の必要度の平均値を表4に示した。これら項目群間の平均値に違いがあるかについて一元分散分析を行った。

表4 卒業生保育者における「23能力」の必要度

|                 | 平均値  | 標準偏差  |
|-----------------|------|-------|
| 1チャレンジ精神        | 3.6  | 1.08  |
| 2基礎英語力          | 2.48 | 1.085 |
| 3.保育に関する情報の理解力  | 4.32 | 0.9   |
| 4.論理的思考力        | 3.96 | 0.79  |
| 5.計画行動力         | 4.08 | 0.812 |
| 6.伝える力・表現力      | 4.48 | 0.714 |
| 7.自分の将来を考える力    | 3.84 | 0.898 |
| 8.論理的文章力        | 3.92 | 0.812 |
| 9.自信・自己肯定感      | 3.84 | 0.8   |
| 10.粘り強さ・持続力・集中力 | 4.28 | 0.737 |
| 11.情報の収集・整理・読解力 | 4.24 | 0.723 |
| 12.自己把握力・自己理解力  | 4.32 | 0.748 |
| 13.問題解決力        | 4.16 | 0.746 |
| 14.協調心・協働力      | 4.56 | 0.583 |
| 15.リーダーシップ力     | 3.76 | 0.97  |
| 16.自学・自習力       | 3.84 | 0.8   |
| 17.異文化理解・尊重     | 3.56 | 0.961 |
| 18.地域貢献         | 3.76 | 0.779 |
| 19.専門基礎知識       | 4    | 0.816 |
| 20.幅広い教養と常識     | 4.04 | 0.841 |
| 21.パソコン利用・資料作成力 | 3.88 | 1.13  |
| 22.愛と奉仕         | 4.56 | 0.583 |
| 23.音楽表現力        | 3.88 | 0.833 |

(F(22,552)=6.56, p<.001)

23 能力の項目番号を独立変数、各群の平均値を従属変数とした分散分析を行った結果、有意な群間差が見られた ( $F(22, 552)=6.56$ ,  $p<.001$ ) ことから、Tukey の HSD 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ、「2. 基礎英語力」「1. チャレンジ精神」「17. 異文化理解・尊重」が他項目に比べ平均値が有意に低かった。具体的には「2. 基礎英語力」(平均値 2.48) < 全項目(「2. 基礎英語力」を除く)であり、また「1. チャレンジ精神」(平均値 3.6) < 「6. 伝える力・表現力」(平均値 4.48)、「1. チャレンジ精神」(平均値 3.60) < 「14. 協調心・協働力」(平均値 4.56)、「1. チャレンジ精神」(平均値 3.6) < 「22. 愛と奉仕」(平均値 4.56)、「17. 異文化理解・尊重」(平均値 3.56) < 「6. 伝える力・表現力」(平均値 4.46)、「17. 異文化理解・尊重」(平均値 3.60) < 「14. 協調心・協働力」(平均値 4.56)、「17. 異文化理解・尊重」 < 「22. 愛と奉仕」(平均値 4.56)の結果となった。

「基礎英語力」(平均値 2.48) は中央値である 3 を下回っていることから、卒業生保育者は「基礎英語力」の必要度をあまり感じていないことが分かる。しかし、平成 29 年に告示された幼稚園教育要領では、「特別な配慮を必要とする幼児への指導」の中に「海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児については、安心して自己を発揮できるよう配慮するなど個々の幼児の実態に応じ、指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」(第 1 章総説 第 5 節)と記載されている。さらに、文部科学省初等中等教育局幼児教育課 (2020) によれば、「幼稚園、認定こども園等においても、外国籍の幼児や海外から帰国した日本国籍の幼児、両親が国際結婚である幼児等 (以下「外国人幼児等」という。) の円滑な受入れは喫緊の課題となっています。外国人の子供等の受入れに当たっての基本的な考え方は学校種によって異なるものではありませんが、幼児期は、遊びを通した総合的な指導など、幼稚園教育の特性を踏まえた配慮も必要です。」とある。これらのことから、「基礎英語力」に関する授業科目のみならず他の授業科目においても、学修を通して保育の国際化に向けた視点を育むことは重要であると考えられる。

「チャレンジ精神」や「異文化理解・尊重」の平均値は他の項目より低いが、その平均値は 3.60 であり、卒業生は必要度をやや感じていると考えられる。

逆に、卒業生保育者が高い必要度を感じている項目は「伝える力・表現力」(平均値 4.48)、「協調心・協働力」(平均値 4.56)、「愛と奉仕」(平均値 4.56)であった。「伝える力・表現力」「協調心・協働力」は保育者が職場で人間関係を構築する力と大きく関連する。新任保育者の困難さやメンタルヘルスに関する先行研究を概観すると、新任保育者は園長や先輩保育者等との人間関係に困難を抱きやすく、それを理由に退職を考える場合が多いことを指摘する論文が複数あることが指摘されている(加藤ら 2012)。このように、保育現場では保育者の資質能力として、専門的知識のほかに人間関係を構築する力が求められており、本アンケートの結果からもそのことが示唆された。

## 5. 23 能力からディプロマポリシー (DP) への変換

23 能力の各項目は本学のディプロマポリシー (DP) に紐付けされている。そこで、23 能力を DP に帰属させ、各 DP の平均値の違いを確かめることにした。DP の項目番号を独立変数、DP に紐付けされた 23 能力の各群の平均値を従属変数とした分散分析を行い、その結果を表 5 に示した。

表5 「23能力」からDPへの変換

|                       | 平均値  | 標準偏差  | 「23能力」                                                                                    |
|-----------------------|------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| DP1 専門的知識・技術          | 3.71 | 1.157 | 2基礎英語力<br>3.保育に関する情報の理解力<br>19.専門基礎知識<br>20.幅広い教養と常識                                      |
| DP2 思考・判断             | 4.04 | 0.817 | 4.論理的思考力<br>5.計画行動力<br>11.情報の収集・整理・読解力<br>13.問題解決力<br>15.リーダーシップ力                         |
| DP3 技能・表現             | 4.04 | 0.909 | 6.伝える力・表現力<br>8.論理的文章力<br>21.パソコン利用・資料作成力<br>23.音楽表現力                                     |
| DP4 関心・意欲             | 3.92 | 0.887 | 1.チャレンジ精神<br>7.自分の将来を考える力<br>9.自信・自己肯定感<br>10.粘り強さ・持続力・集中力<br>12.自己把握力・自己理解力<br>16.自学・自習力 |
| DP5 人間性・社会性           | 4.13 | 0.847 | 14.協調心・協働力<br>17.異文化理解・尊重<br>18.地域貢献<br>22.愛と奉仕                                           |
| F(4,570)=3.29, p<0.05 |      |       |                                                                                           |

その結果、有意な群間差が見られた ( $F(4, 570)=3.29$ ,  $p<.005$ ) ことから、Dunnett (T3) (5%水準) による多重比較を行ったところ、DP1 < DP5 という結果が得られた。DP1 は最も低い平均値を示す「基礎英語力」が含まれ、これが DP1 の平均値低下に影響していると考えられるが、その平均値 3.7 は中間値である 3 を超えており、卒業生保育者に必要度が高いことを示している。DP2 ～DP5 の平均値は 3.92～4.13 であり、高い必要度を示す結果となった。

これらから、本学のディプロマポリシー (DP1 ～DP5) は、保育現場で必要とされている資質能力と合致していることが示された。

## まとめ

- (1) 「今とは別の分野の仕事をしたいですか？」についての「はい」と「いいえ」の人数に有意な違いはなかった。
- (2) 「本学の学びは、現在の生活に役立っていますか？」について、「はい」の人数は「いいえ」の人数に比べて統計的に多かった。
- (3) 「本学への入学を他の人にも勧めたいと思いますか？」について、「はい」の人数は「いいえ」の人数に比べて統計的に多かった。
- (4-1) 「現在の仕事（あるいは生活）において、以下の能力はどの程度必要ですか？」について、「基礎英語力」の必要度は中央値 3 を下回る平均値 2.5 であり、卒業生保育者は現在の仕事に「基礎英語力」を必要する意識は低かった。一方、それ以外の 22 項目の能力についての必要度は平均値 3.6～4.6 であり、現在の仕事にこれら能力に対する必要度は高かった。

(4-2) 23 能力を紐付けした本学のディプロマポリシー (DP) の平均値は 3.7～4.1 となったことから、卒業生保育者は本学の学習成果 DP について、高い必要度を感じていることが示された。

以上を要約すれば、卒業生保育者にとって本学の学びは保育者の仕事に役立つ内容であること、本学入学を他の人にも勧めたいことを示し、さらに、保育者になっても本学の DP 1～DP 5 の必要度を高く感じていることから、本学の学習成果は社会的通用性があることを示す結果となった。

## 引用文献

入江和夫・相澤京子・大見由香・中村麻衣子・福地昭輝・小林眞由美・田中由起子 (2018)．保育者養成短期大学卒業生の学習成果の分析～平成 26 年度生のフォローアップアンケートと在学生へのフィードバックから～．鶴川女子短期大学研究紀要, 36, 69-79.

加藤由美・安藤美華代 (2012)．新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望．岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 151, 23-32.

厚生労働省職業安定局 (2013) 「保育士資格を有しながら保育士としての就職を希望しない求職者に対する意識調査」

<https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11907000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Hoikuka/0000026218.pdf> (最終アクセス 2020. 12. 20)

文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領』フレーベル館

文部科学省初等中等教育局幼児教育課 (2020) 「外国人幼児等の受入れにおける配慮について」

[https://www.mext.go.jp/content/20200306-mext\\_youji-000005738\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200306-mext_youji-000005738_01.pdf)  
(最終アクセス 2020. 12. 20)

中村麻衣子・入江和夫 (2017)．保育者養成校における学生の学修成果に関する研究．鶴川女子短期大学研究紀要, 35, 33-38.

# 保育者養成短期大学卒業生に求められる学習成果の分析(3)

～2017 年度生の就職先アンケートから～

Analysis on the Learnings of Students who majored in Early Childhood Education and Care(3) :

Based on the Feedbacks from the Employers of the Students, Class of 2019

入江 和夫      中村 麻衣子      相澤 京子      大見 由香

## はじめに

学習成果の可視化にあたっての評価主体は教員・学生・第三者がある。教員は客観テスト（期末試験）やパフォーマンス評価によって「学習成果」の到達度を、学生は（期末）授業アンケートなどの調査によって成長度を検証している。第三者とは就職先や卒業生が対象であり、本学ではアンケート調査などによって学習成果の社会的通用性を継続的に検証している（入江ら 2018, 2019）。これらの検証結果を「学生の個別指導」「授業の改善」「カリキュラムの編成」などへフィードバックすることによって、短大は「教育の質保証」を果たしていくことになる。筆者らは 2016 年度生（2018 年 3 月卒業）の「就職先アンケート」を分析した結果、就職先からの件数で「できている」評価が「できていない」評価に比べ多かった項目は「子どもとの関わり」、「保護者との関わり」、「職員間の人間関係」、「勤務態度」、「事務処理能力」の 5 項目であり、「指導計画立案」、「教材の工夫」、「実践的能力」の有意差はなかった（入江ら 2019）。

本稿においても、前年度と同じ項目の「就職先アンケート」調査を 2017 年度生（2019 年 3 月卒業）が就職した園・施設に対して実施し、同様の手法で分析した結果について報告する。

## 方法

- (1) 調査方法：質問紙調査（Google Forms にて回答）。回答は園長及び施設長に依頼した。
- (2) 調査対象者：2017 年度生（2019 年 3 月卒業）の就職先にアンケートの依頼を行い、回答があった 34 園 37 名分の卒業生に関する園長及び施設長による評価（内訳：幼稚園・こども園 8 園 10 名、保育園 14 園 15 名、施設 12 箇所 12 名）
- (3) 調査日：2020 年 10 月 17 日～11 月 26 日
- (4) 調査項目：「子ども（利用者）との関わり」「保護者（家族）との関わり」「職員間の人間関係」「指導計画立案」「教材の工夫」「実践的能力」「勤務態度」「事務処理能力」
- (5) 統計処理
  - ①選択肢の人数について 4 件法(A. よくできている B. まあできている C. あまりできていない D. ほとんどできていない) について、A・B を「できている」、C・D を「できていない」の 2 件法にして正確二項検定で人数比に違いがあるかを求めた。
  - ②有効・無効の区分：具体的な事例の欄が空欄あっても有効な人数とした。しかし、「保護者（家族）との関わり」において「今年度は、コロナ対策でご家族の面会がないた

め、関わる機会がない」や、「教材の工夫」において「教材をつくる役割にない」などの場合は無効とし、人数から省いた。

## 結果と考察

### 1. 「子ども（利用者）との関わり」における就職先からの評価

就職先による卒業生の「子ども（利用者）との関わり」が「できている」「できていない」の人数比の違いを明らかにするために正確二項検定を行い、その具体的な事例を表1に示した。

表1 就職先による卒業生の「子ども（利用者）との関わり」評価\*と具体的な事例

| 卒業生 | 「できている」                                                                                                                 | 卒業生 | 「できていない」                                                                                 |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------------------------------------------------------------------------------------------|
| a   | 子ども一人ひとりに合った関わり方ができる                                                                                                    | g   | 積極性があまりない。自信をもてるように環境をつくっていくが、本人の意識が大切。継続して伝え続ける必要がある。                                   |
| b   | 利用者さんにこれから何をするかきちんと声掛けを行いながら介助にあたっている。                                                                                  | ae  | 子どもの様子を見ていないため、発達にあった支援ができていない                                                           |
| d   | 生活全般の介護支援                                                                                                               | ai  | 2年目になり、子どもへの声かけ関わりは少しずつ良くなってきてはいるが、他の若い職員に比べて少ない。少人数での療育にはなるが関わる児童が固定したり、他の児童と関わる事が出来ない。 |
| e   | 気持ちを真摯に受け止め対応できる                                                                                                        |     |                                                                                          |
| f   | 最重度の障害をお持ちの方と接する様子はとても真面目。                                                                                              |     |                                                                                          |
| h   | 明るい雰囲気作りが上手で、子どもたちから信頼されている。                                                                                            |     |                                                                                          |
| i   | お子さまに寄り添い自主的な活動を支援している                                                                                                  |     |                                                                                          |
| j   | とても穏やかな性格で、静かな関わりの中に利用者も安心を得ているようです。                                                                                    |     |                                                                                          |
| k   | 子供たちをとて可愛いがつてくれています。保護者からも先生は優しいという子の子が言っていると言われています。                                                                   |     |                                                                                          |
| p   | 保育業務全般                                                                                                                  |     |                                                                                          |
| q   | 子どもに頼まれたものをレゴブロックなどで作ってあげている。オムツ替えや食事介助を行うことはできる。                                                                       |     |                                                                                          |
| r   | 契約職員として、保育以外の日常的な園の運営に携わって頂いています。時折、保育に入ることもあります。非常に高度な折り紙がとて上手です。                                                      |     |                                                                                          |
| t   | 子どもの成長に合わせた関わりができています                                                                                                   |     |                                                                                          |
| u   | 子どもに寄り添うスタンスで接している。                                                                                                     |     |                                                                                          |
| v   | 子どもとの関わり時は笑顔が多い                                                                                                         |     |                                                                                          |
| w   | 優しく子どもの目線になってかわろうと努力している                                                                                                |     |                                                                                          |
| y   | 昨年度は3歳児クラス副担任、今年度は2歳児副担任ですが、クラスの子供たちだけでなく、通園バスの添乗時や預かり保育などでも、どの子にも優しく丁寧にかかわることができています。ひとりひとりに合わせた言葉かけや援助を工夫している姿が見られます。 |     |                                                                                          |
| z   | 一人一人と丁寧にかかわっている                                                                                                         |     |                                                                                          |
| aa  | 子供の目線に立って語りかけや補助が出来ている                                                                                                  |     |                                                                                          |
| ab  | 声を荒げず、優しい言葉で子どもに話し掛け、子どもに寄り添おうとしている。時に必要な、厳しさを今、学び中です。                                                                  |     |                                                                                          |
| ac  | 笑顔で関わっています。時々言葉が聞き取りにくいようで、幼児クラスの子供たちには指摘されています。                                                                        |     |                                                                                          |
| af  | 積極的に介助や支援を行っていました。                                                                                                      |     |                                                                                          |
| ak  | 担当児と愛着を作れるように、食事や散歩をはじめとして担当児との関わりを主となり行っている。                                                                           |     |                                                                                          |

\* 正確二項検定:「できている」(n=34)>「できていない」(n=3)  $p<.001$

就職先から卒業生の「子ども（利用者）との関わり」に対する評価は「できている」(n=34)、「できていない」(n=3)であった。これらの人数比による正確二項検定の結果は「できている」>「できていない」で、有意( $p<.001$ )であった。

卒業生の「子ども（利用者）との関わり」に関する就職先からの評価が「できている」とする具体的な事例として a「一人ひとりに合った関わり方」、b「声掛けを行いながら介助」、d「全般的介護支援」、e「気持ちを受け止め対応」、f「真面目」、h「信頼」、i「自主的な活動を支援」、j「利用者も安心」、k「先生は優しい」、p「保育業務全般」、q「オムツ替えや食事介助を行う」、r「非常に高度な折

り紙がとても上手」、t「子どもの成長に合わせた関わり」、u「子どもに寄り添うスタンス」、v「笑顔が多い」、w「子どもの目線になってかかわろうと努力」、y「どの子にも優しく丁寧にしかかわる」、z「一人一人と丁寧に」、aa「子供の目線に立って」、ab「子どもに寄り添おうとしている」、ac「笑顔で関わって」、af「積極的に介助や支援」、ak「担当児と愛着を作れるように」があった。

一方、「できていない」とする具体的な事例としてg「積極性があまりない」、ae「発達にあった支援ができていない」、ai「関わる児童が固定したり、他の児童と関わる事が出来ていない」があった。

これらのことから、子どもや利用者一人ひとりに寄り添い、丁寧な関わりができていない場合、「安心」「優しい」という高い評価に繋がっていることが分かる。これに対して、低い評価の中には「発達にあった支援ができていない」と本学での学びが不足している卒業生がいることが指摘されており、子どもの発達とその支援に対する理解度をきちんとはかることの重要性が示唆される結果となった。

## 2. 「保護者（家族）との関わり」における就職先からの評価

就職先による卒業生の「保護者（家族）との関わり」が「できている」「できていない」の人数比の違いを明らかにするために正確二項検定を行い、その具体的な事例が示されているものを表2に示した。

就職先から卒業生の「保護者（家族）との関わり」評価は「できている」(n=26)、「できていない」(n=7)であった。これらの人数比による正確二項検定の結果は「できている」>「できていない」で、有意 ( $p<.01$ ) であった。

卒業生の「保護者（家族）との関わり」に関する就職先からの評価が「できている」とする具体的な事例として a, e, j「信頼」、b「施設での生活の様子を伝える新聞を作成」、c「本人なりに子どもの様子を伝えようと頑張る」、f「ご家族へご本人の様子を連絡する」、i「生活や様子を…お伝えしている」、k「明るい挨拶、丁寧な言葉」、p「日常の申し送り」、s「元気が良く明るい」、t「丁寧な対応・言葉遣い」、u「丁寧に接している」、w「丁寧にかかわっている」、y「保護者へのあいさつや保護者をリスペクトした言葉遣い」、z「丁寧にかかわっている」、aa「子供の様子を…伝えている」、ab「保護者の話を傾聴」、ac「朗らかに対応」、ae「出来事などを…話している」があった。

一方、「できていない」とする具体的な事例としてg「積極性の問題」、q「お知らせを正確に伝えられない」、v「挨拶ができず、家族から聞いた内容を報連相できなかった」、ai「保護者への関わり、会話は少なく」があった。

これらのことから、保護者や家族に子どもや利用者の様子を具体的に伝えられているか、またそれが「丁寧」であるかが高い評価に繋がっていると考えられる。これに対して、低い評価の場合、情報を正確に伝えることができなかったことが指摘されていた。筆者らがすでに指摘したように、このようなコミュニケーション能力は授業だけで身につけられるものではなく、学校行事などを含めた短大生活全体において身につけるものである。そのため、短大生活のあらゆる場面が学生にとっては学びになりうることを意識して、教職員は学生と接する必要があると考える（相澤ら 2019）。

表2 就職先による卒業生の「保護者（家族）との関わり」評価\*と具体的な事例

| 卒業生 | 「できている」                                                                                                          | 卒業生 | 「できていない」                                                                       |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------|
| a   | 子どもの園での様子など丁寧に伝えて、保護者にも信頼度が高い                                                                                    | g   | これについても、積極性の問題。ただの仕事なのか、それとも、子どもや家庭にとって、更に寄り添えるようにしているのか。ここの意識的な物が、行動に反映されている。 |
| b   | コロナによる自粛で帰宅や面会を制限していた時に、施設での生活の様子を伝える新聞を作成し、家庭に郵送して利用者さんたちの様子をお知らせしていた。                                          | q   | 遊んでいた内容は伝えられるが相談事には答えられない。個人面談や大切なお知らせを正確に伝えられない。                              |
| c   | まだまだ緊張している一面もありますが、本人なりに子どもの様子を伝えようと頑張っております。                                                                    | v   | 電話対応時や送迎時に挨拶ができず、家族から聞いた内容を報道相できなかったため、あまりできていないにチェックをしました。                    |
| e   | 信頼されている                                                                                                          | ai  | まだ経験が少なく若いという事を差し引いても、送迎時の保護者への関わり、会話は少なく、深まり、広がりが出るようもう少し社会性を身につけてほしい。        |
| f   | 担当利用者のご家族へご本人の様子を連絡するなど、定期的に行うことが出来ている。自主性があればもっと良い。                                                             |     |                                                                                |
| i   | 一日の生活や様子を具体的な表現を用いてお伝えしている                                                                                       |     |                                                                                |
| j   | 正しく情報を伝え、正しい言葉遣いで、ご家族からも信頼を得ています。                                                                                |     |                                                                                |
| k   | 明るい挨拶、丁寧な言葉づかい                                                                                                   |     |                                                                                |
| p   | 日常の申し送りなど                                                                                                        |     |                                                                                |
| s   | 元気が良く明るいため、保護者からは「若い先生」として温かい目で見守って頂いていますが、事務的な手続きに関する質問に答えることができないこともあります。                                      |     |                                                                                |
| t   | 丁寧な対応・言葉遣いが良い                                                                                                    |     |                                                                                |
| u   | 先輩の指導を受けながら、保護者に丁寧に接している。                                                                                        |     |                                                                                |
| w   | 真摯に丁寧にかかわっている                                                                                                    |     |                                                                                |
| y   | 保護者へのあいさつや保護者をリスペクトした言葉遣いなど、とても好感がもてます。2年目になり緊張感も少なくなったようですが、今後は、より保護者の気持ちを推し量って、積極的にかかわることができるようになってほしいと思っています。 |     |                                                                                |
| z   | 一件一件と丁寧ににかかわっている                                                                                                 |     |                                                                                |
| aa  | 子供の様子を細かく送迎時に伝えている                                                                                               |     |                                                                                |
| ab  | 保護者の話を傾聴しようと頑張っている。その中で、自分の意見も伝えられるよう学び中。                                                                        |     |                                                                                |
| ac  | 朗らかに対応していますが、上手く保護者からの連絡が伝わらないことや、保護者へ伝えられないことがあります。                                                             |     |                                                                                |
| ae  | その日の出来事などを気軽に話している                                                                                               |     |                                                                                |

\* 正確二項検定 「できている」(n=26)>「できていない」(n=6)  $p<.01$

### 3. 「職員間の人間関係」における就職先からの評価

就職先による卒業生の「職員間の人間関係」が「できている」「できていない」の人数比の違いを明らかにするために正確二項検定を行い、その具体的な事例が示されているものを表3に示した。

就職先から卒業生の「職員間の人間関係」評価は「できている」(n=29)、「できていない」(n=8)であった。これらの人数比による正確二項検定の結果は「できている」>「できていない」で、有意( $p<.001$ )であった。

卒業生の「職員間の人間関係」に関する就職先からの評価が「できている」とする具体的な事例として a, e, y「協調性」、b, aa「悩み相談」、h「周囲を和やかに」、i, u, af「コミュニケーション」「話し合い」、j「信頼」、r「友好的」、s「誰とでも仲良く」、t「人間関係が良好」、w「順応」、y「協力」、z, ak「報道相」、ab「聞く姿勢」、ac「笑顔」があった。

一方、「できていない」とする具体的な事例として c「不必要な一言」、d「返事がない」、g「報告に関しても、何となくで対応」、p「先輩との関係」、v「報道相が苦手」、ae「改善しようとする姿勢が見られない」、ai「会話に加わるのが少ない」、aj「躊躇って溜め込んでしまう」があった。

濱名(2015)は、養成教育から保育現場への接続の問題は、保育者としての専門的な力量の形成よりも、園内での人間関係とりわけ管理職や先輩保育者との関係の構築、また職場の文化への適応とい

う面でのつまずきに見られることから、養成教育では、保育技術や子どもと対応する力といった専門性の向上よりも前に、いわゆる社会人基礎力にあたる力の育成が求められていることを指摘している。本調査における「職員間の人間関係」に関する評価が低い卒業生の具体例からも、職場での人間関係をうまく築けていない様子が見える。これについても、対人関係スキルを向上できるような機会を短大生活全体において設ける工夫が必要であると考え。

表3 就職先による卒業生の「職員間の人間関係」評価\*と具体的な事例

| 卒業生 | 「できている」                                                                                 | 卒業生 | 「できていない」                                                                                          |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a   | 諸先輩方の沢山いる中でも、協調性を持ち良いコミュニケーション能力を発揮している                                                 | c   | 場の空気を読むことが苦手なため、不必要な一言を言うことがある。                                                                   |
| b   | 先輩に悩みを相談したり、同僚と相談しあったり、雑談交じりの交流もあり関係良好                                                  | d   | 指導された言葉に返事がない。                                                                                    |
| e   | 協調性があり他の職員にも思いやりを持って対応できる。                                                              | g   | 一度に複数の事案を処理できず、そのままにしてしまう。報告に関しても、何となくで対応する事が多い。自分からの提案や動き出しが更にあっても良い。そこが、ないから業務作業に徹するしかなくなってしまう。 |
| h   | 性格が穏やかで優しく、周囲を和やかにしてくれます。                                                               | p   | 先輩との関係                                                                                            |
| i   | 良好なコミュニケーションをしている                                                                       | v   | 基本的に報連相が苦手なようで、同僚が声をかけても報告してくれないことがある。                                                            |
| j   | 先輩の指示に正確に応え、報告、連絡、相談もしっかり行っていて、同僚からの信頼も厚いです。                                            | ae  | 一緒に組んだベテランの職員が、どれだけアドバイスしても改善しようとする姿勢が見られない                                                       |
| k   | よく声を掛け合い、大変な時には進んで手伝っている。                                                               | ai  | 若い人の傾向ではあるが、先輩の職員に悩みを相談したり、職員休憩室での様々な会話にも加わることが少ない。孤立しているわけではないが自分から人間関係を作ろうとはしていない。              |
| r   | 目立たない仕事が多いにもかかわらず、非常に寡黙で、真面目に取り組んでおり、他の職員とも友好的に接することができています。                            | aj  | 言いたいことほど、話し合うことが大切だが、躊躇って溜め込んでしまうことが多いように見受けられる                                                   |
| s   | 明るい性格で、元気も良く、誰とでも仲良くすることができます。突発的なシフト変更にも快く応じてくださるため、非常に心強い存在となっています。                   |     |                                                                                                   |
| t   | 人間関係が良好                                                                                 |     |                                                                                                   |
| u   | コミュニケーションを大切にしながら、初めての仕事内容にも先輩の指示をよく聞き、誠実に対応している。                                       |     |                                                                                                   |
| w   | 様々な特徴を持った職員の中で、順応しようと努力している                                                             |     |                                                                                                   |
| y   | 同期の職員とはすぐに打ち解け、わからないことや困ったことは先輩に相談することもできます。また、同じクラスの担任同士とはもちろん、園全体の教職員とも協力することができています。 |     |                                                                                                   |
| z   | 職務としての報連相を心掛けている                                                                        |     |                                                                                                   |
| aa  | 困ったこと等溜め込まず直ぐに相談してくれ、年齢関係なく責任を持ち行動をしてくれる                                                |     |                                                                                                   |
| ab  | 疑問は、先輩に聞く姿勢はある。相談後の報告まで、しっかりできるよう学び中。                                                   |     |                                                                                                   |
| ac  | 誰にでも、笑顔で関わってわからないことは素直に聞いているようです。                                                       |     |                                                                                                   |
| af  | 職員同士で話し合いが出来ていました。                                                                      |     |                                                                                                   |
| ak  | 情報共有する中で、報・連・相をしっかり行い、チームワークよく働いている。                                                    |     |                                                                                                   |

\* 正確二項検定:「できている」(n=28)>「できていない」(n=8)  $p<.01$

#### 4. 「指導計画立案」における就職先からの評価

就職先による卒業生の「指導計画立案」が「できている」「できていない」の人数比の違いを明らかにするために正確二項検定を行い、その具体的な事例が示されているものを表4に示した。

就職先から卒業生の「計画指導立案」評価は「できている」(n=25)、「できていない」(n=8)であった。これらの人数比による正確二項検定の結果は「できている」>「できていない」で、有意( $p<.01$ )であった。

卒業生の「指導計画立案」に関する就職先からの評価が「できている」とする具体的な事例として

a「年齢に合った指導計画案作成」、b「個別支援計画を作成し、実行」、c「内容の把握や記載は丁寧」、e「クラスの2番手」、h「生活支援業務が出来て」、i「立案ができています」、j「利用者のニーズに添った内容で作成」、k「提出物は早めに提出する」、s「立案などに必要な時間が減った」、t「指導案が正しく書けている」、u「理解して、計画立案している」、v「いい支援をいくつか考えてくれた」、aa「子供をよく見て個別計画」、ab「自分で調べながら、立案」、ac「頑張っています」、「育成記録や月案をたてている」があった。

一方、「できていない」とする具体的な事例としてf「個別支援計画の仕組み等を理解出来ていない」、g「行事の計画書など、修正箇所が多い」、q「子どもの発達をとらえた計画をたてられない」、w「記入漏れが多くみられる」、z「理解しているが詰めが甘い」、ae「子どもの発達が理解できていない」があった。

表4 就職先による卒業生の「指導計画立案」評価\*と具体的な事例

| 卒業生 | 「できている」                                                                      | 卒業生 | 「できていない」                                                                                        |
|-----|------------------------------------------------------------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a   | 年齢に合った指導計画案を作成することができる                                                       | f   | 文章として稚拙なものが多く見られる。真面目な性分であるが、個別支援計画の仕組み等を理解出来ていないことが見られる。                                       |
| b   | 担当利用者の個別支援計画を作成し、実行している。                                                     | g   | 行事の計画書など、修正箇所が多い。イメージが足りない。そこを、調べる動きがあれば良いが、そのままにするから変化が生まれにくい。                                 |
| c   | 進みは遅いものの、内容の把握や記載は丁寧である                                                      | q   | 子どもの発達をとらえた計画をたてられない。文章を組み立てるのが苦手。先輩保育者に何度も添削してもらっている。締め切りの期日を守ることが出来ない。優先順位がわからない。指示されないと出来ない。 |
| e   | クラスの2番手として担っている。                                                             | w   | 記入漏れが多くみられるが、改善しようと努力をしている                                                                      |
| h   | ユニット職員チームでリーダーを中心に指導計画を立て指導内容を職員チームで共有し生活支援業務が出来ています。                        | z   | 概要は理解しているが詰めが甘い                                                                                 |
| i   | 子供の成長に合わせた立案ができています。                                                         | ae  | 子どもの発達が理解できていない。書籍や保育雑誌を参考にしようとしても、自発的にしない                                                      |
| j   | 個別支援計画は利用者のニーズに添った内容で作成出来ています。                                               |     |                                                                                                 |
| k   | ベテランの先生の話をする素直に聞き入れ、真面目に取り組んでいて、提出物は早めに提出することができる。                           |     |                                                                                                 |
| s   | これまで手書きだった指導計画や個人記録も、ICT化でタブレットによる入力になったため、若い先生達は以前よりも立案などに必要な時間が減ったように感じます。 |     |                                                                                                 |
| t   | 指導案が正しく書けている                                                                 |     |                                                                                                 |
| u   | 先輩の指導を受けながら園の特色を少しずつ理解して、計画立案している。                                           |     |                                                                                                 |
| v   | 子どもの目線に立った支援を考えることは好きな様子。いい支援をいくつか考えてくれた。                                    |     |                                                                                                 |
| aa  | 一人一人の子供をよく見て個別計画を立られています                                                     |     |                                                                                                 |
| ab  | 先輩に意見を求めたり、自分で調べながら立案している。漢字の覚え違いが多いので、修正中。                                  |     |                                                                                                 |
| ac  | 先輩達に聞いて頑張っています                                                               |     |                                                                                                 |
| ak  | 毎月、担当児の育成記録や月案をたてている。                                                        |     |                                                                                                 |

\* 正確二項検定:「できている」(n=25)>「できていない」(n=8)  $p<.01$

この項目は、2016年度生に対する同様の調査では有意差が見られなかったものであるが、授業内容の改善等により成果があったと考えられる。しかし、低い評価の卒業生もいたことから、さらなる改善が求められる。

## 5. 「教材の工夫」における就職先からの評価

就職先による卒業生の「教材の工夫」が「できている」「できていない」の人数比の違いを明らかにするために正確二項検定を行い、その具体的な事例が示されているものを表5に示した。

就職先から卒業生の「教材の工夫」評価は「できている」(n=25)、「できていない」(n=7)であった。これらの人数比による正確二項検定の結果は「できている」>「できていない」で、有意( $p<.01$ )であった。

卒業生の「教材の工夫」に関する就職先からの評価が「できている」とする具体的な事例として a「教材を利用して子どもたちの製作活動に活かしている」、c「装飾や製作はこだわって」、e「自分の思いも伝えて工夫できる」、i「教材を手作りしている」、j「創意工夫を持って取り組んで」、k「かわいいバックにしていた」、r「教材作りを依頼される」、s「頑張っています」、t「工夫している」、u「年齢に合わせた教材作成」、v「遊ぶ道具やイベントを色々考えて」、w「年齢に向けた教材等を準備」、ac「工夫して考えようと努力」、ak「制作も積極的に取り組んでいる」があった。

一方「できていない」とする具体的な事例として q「自ら考え準備出来ない」、z「先輩の指示に従う程度」、ae「月齢に合わないものを使用する」があった。

表5 就職先による卒業生の「教材の工夫」評価\*と具体的な事例

| 卒業生 | 「できている」                                              | 卒業生 | 「できていない」                                         |
|-----|------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------|
| a   | さまざまな教材を利用して子どもたちの製作活動に活かしている                        | q   | 自ら考え準備出来ない。指示されないし出来ない。なぜ、それをやるのかねらいがずれていることがある。 |
| c   | 装飾や製作はこだわって企画実行している                                  | z   | 先輩の指示に従う程度                                       |
| e   | しっかり自分の思いも伝えて工夫できる。                                  | ae  | 月齢に合わないものを使用する。事前に相談はなく、後で助言しても同じことを繰り返す         |
| i   | 自主的に教材を手作りしている                                       |     |                                                  |
| j   | 創意工夫を持って取り組んでいます。                                    |     |                                                  |
| k   | ハロウィンの作りものを紙コップにオレンジのビニールをつけて、かわいいバックにしていた。          |     |                                                  |
| r   | 各クラス担任から教材作りを依頼されることがありますが、非常に綿密な仕事ぶり、安心して仕事を任せられます。 |     |                                                  |
| s   | 図画工作はあまり得意ではないようですが、頑張っています。                         |     |                                                  |
| t   | 工夫している努力がみられる                                        |     |                                                  |
| u   | 年齢に合わせた教材作成についてもアドバイスを受けながら行っている。                    |     |                                                  |
| v   | 子ども達が遊ぶ道具やイベントを色々考えてくれた。                             |     |                                                  |
| w   | 年齢に向けた教材等を準備している                                     |     |                                                  |
| ac  | ゆっくりではありますが、工夫して考えようと努力しています。時々、時間に終わらず苦戦しています。      |     |                                                  |
| ak  | 遊びや声かけの工夫をしている。制作も積極的に取り組んでいる。                       |     |                                                  |

\* 正確二項検定:「できている」(n=25)>「できていない」(n=7)  $p<.01$

この項目も、2016年度生に対する同様の調査では有意差が見られなかったものであるが、授業内容の改善等により成果があったと考えられる。しかし、低い評価の卒業生もいたことから、さらなる改善が求められる。

## 6. 「実践的能力」における就職先からの評価

就職先による卒業生の「実践的能力」が「できている」「できていない」の人数比の違いを明らかにするために正確二項検定を行い、その具体的な事例が示されているものを表6に示した。

就職先から卒業生の「実践的能力」評価は「できている」(n=26)、「できていない」(n=10)であった。これらの人数比による正確二項検定の結果は「できている」>「できていない」で、有意( $p<.05$ )であった。

卒業生の「実践的能力」に関する就職先からの評価が「できている」とする具体的な事例として a「行事活動にとっても戦力になる」、e「2グループになるとリーダーになる」、h「安心安全を意識した活動が出来ています」、i「積極的な関わり」、j「柔軟に対応出来ています」、k「読み聞かせがとても良い」、r「仕事のスキル・スペック共に高い」u「力がついている」、w「堂々と保育を進められる」、aa「率先して動いています」、ac「色々工夫しています」、aj「視点は素晴らしい」、ak「企画運営をしている」があった。

一方「できていない」とする具体的な事例として c「様々なことを同時に進めていけない」、d「片付けが難しい」、f「出来ない（やっていなかった）ことがある」、g「本人をどう活かせるかが課題」、g「指示されないと何も準備出来ない」、v「周囲への相談等が不得意」、z「先輩の指示に従う程度」、ae「同じ手遊び、絵本の繰り返し」、ai「実践的な能力はない」があった。

表6 就職先による卒業生の「実践的な能力」評価\*と具体的な事例

| 卒業生 | 「できている」                                                                                  | 卒業生 | 「できていない」                                                           |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------|
| a   | 運動会、遠足などフットワークがいいので、行事活動にとても戦力になる                                                        | c   | 自信がないことや、様々なことを同時に進めていけないこと、1つのことに集中してしまうことが能力的に劣っており、成長が必要であります。  |
| e   | 1クラスから2グループになるとリーダーになる。                                                                  | d   | 物の後片付けが難しい。                                                        |
| h   | ユニット担当職員チームで支援業務を共有し、子どもたちで安心安全を意識した活動ができています。                                           | f   | 指示をしても出来ない(やっていなかった)ことがある。                                         |
| i   | 積極的な関わりをしている                                                                             | g   | 本人をどう活かせるかが課題。                                                     |
| j   | 支援においては柔軟に対応出来ています。                                                                      | q   | 指示されないと何も準備出来ない。                                                   |
| k   | 本の読み聞かせがとても良い。                                                                           | v   | 先に返答した通り、イベント等を考えることは良かったが、周囲への相談等が不得意なため、実施するまでに周りのサポートがかなり必要だった。 |
| r   | 保育士としてではなく、日常的な園の運営に携わる仕事をお任せしていますが、目立たない仕事にも拘らず、非常に真面目に取り組んでおり、仕事のスキル・スペック共に高いと評価しています。 | z   | 先輩の指示に従う程度                                                         |
| u   | チームを大切にしている職場の中で保育の内容についても先輩から直接教養を受けて、力がついている。                                          | ae  | 同じ手遊び、絵本の繰り返し                                                      |
| w   | 緊張しやすい性格なので心配していたが、担任として前に立つうちに堂々と保育を進められるようになってきた                                       | ai  | クラスの中に入っても補助的業務を担当から指示を受けて仕事を行う状況で実践的な能力はない。                       |
| aa  | 園の保育内容を理解して率先して動いています                                                                    |     |                                                                    |
| ac  | 色々工夫しています。努力はしています。                                                                      |     |                                                                    |
| aj  | ご自身の子育て経験があることから視点も素晴らしい。が、まだまだご自身の支援方法として、活かされていない印象がある                                 |     |                                                                    |
| ak  | 行事委員として、企画運営をしている。                                                                       |     |                                                                    |

\* 正確二項検定:「できている」(n=26)>「できていない」(n=10)  $p<.05$

この項目は、2016年度生に対する同様の調査では有意差が見られなかったものであるが、授業内容の改善等により成果があったと考えられる。しかし、「実践的な能力」の評価が低い卒業生の具体例を見ていくと、自ら問題を発見し、それを解決しようとするのではなく、誰かの指示によって行動しようとする姿が見て取れる。これは近年の若者の傾向とも言えるが、アクティブラーニング型授業をより推進し、学生が主体的に学ぶ機会を増やす必要があると考える。

## 7. 「勤務態度」における就職先からの評価

就職先による卒業生の「勤務態度」が「できている」「できていない」の人数比の違いを明らかにするために正確二項検定を行い、その具体的な事例が示されているものを表7に示した。

就職先から卒業生の「勤務態度」評価は「できている」(n=32)、「できていない」(n=5)であった。これらの人数比による正確二項検定の結果は「できている」>「できていない」で、有意( $p<.01$ )であった。

卒業生の「勤務態度」に関する就職先からの評価が「できている」とする具体的な事例として a「朝早くより出勤」、b「穴をあけることなく出勤」、d「突発の休み、現在はない」、e「勤勉」、f「遅刻や早退、病欠等もない」、h「勤務態度は優秀」、i「姿勢」、j「勤務時間、身だしなみ」、k「お礼を言うこと」、r「仕事に取り組む姿」、s, ak「一生懸命」、t「挨拶」、u「チームに馴染み」、w, ac「真面目」、y「遅刻・早退ありません」、z「誠実」、aa「無遅刻無欠席」、aj「申し分ない」があった。

一方「できていない」とする具体的な事例として g「上の空」、p「無断欠勤」、ae「勤務初日から遅刻」、af「事務仕事は出来ていない」、ai「休みが多く、有給休暇が足らず欠勤」があった。

「勤務態度」の評価が低い卒業生の具体例からは、社会人として働くことの意識の低さがうかがえることから、自身のキャリアについて考える「キャリアデザイン」等の授業において、給料をもらって働くことの責任について学生に伝えていく必要があるだろう。

表7 就職先による卒業生の「勤務態度」評価\*と具体的な事例

| 卒業生 | 「できている」                                  | 卒業生 | 「できていない」                                                |
|-----|------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------|
| a   | 朝早くより出勤している準備等率先して行なっている                 | g   | 上の空な状態になっている事が多い。                                       |
| b   | 勤務に穴をあけることなく出勤しています                      | p   | 無断欠勤が多かった                                               |
| d   | 突発の休みがあったが、現在はない。                        | ae  | 勤務初日から遅刻。説明も謝辞もない                                       |
| e   | 勤勉で時間ももしっかり守れる。                          | af  | 利用者に対しては、出来ているが事務仕事は出来ていない                              |
| f   | 遅刻や早退、病欠等もない。                            | ai  | 健康面で不安があり休みが多く、有給休暇が不足欠勤もある。勤務態度は、怠けたりすることなく真面目に勤務している。 |
| h   | 良いチームワークを意識しながら勤務し、勤務態度は優秀です。            |     |                                                         |
| i   | お子さま、保護者、チームメイトに対する姿勢                    |     |                                                         |
| j   | 勤務時間を守り、身だしなみも適切です。                      |     |                                                         |
| k   | お休みを頂いた次の日には、お礼を言うことができている。              |     |                                                         |
| r   | こつこつと、黙々と、真面目に、仕事に取り組む姿は非常に高く評価しています。    |     |                                                         |
| s   | 何事にも一生懸命に取り組んでいます。                       |     |                                                         |
| t   | 挨拶がきちんとできている                             |     |                                                         |
| u   | 素直な性格もありチームに馴染み、学んでいる。                   |     |                                                         |
| w   | 何事にも真面目に取り組んでいる。吸収する力も持っている。             |     |                                                         |
| y   | 体調管理や気分転換に努め、欠勤はほとんどありません。遅刻・早退もありません。   |     |                                                         |
| z   | 誠実に努めている                                 |     |                                                         |
| aa  | 基本的に無遅刻無欠席<br>何かある際は直ぐに相談してくれるのでフォローも出来る |     |                                                         |
| ac  | 特に問題なく真面目に取り組んでいるようです。                   |     |                                                         |
| aj  | 全てにおいて、申し分ない。                            |     |                                                         |
| ak  | 遅刻早退なく、仕事も一生懸命である。                       |     |                                                         |

\*正確二項検定:「できている」(n=30)>「できていない」(n=5)  $p<.001$

## 8. 「事務処理能力」における就職先からの評価

就職先による卒業生の「事務処理能力」が「できている」「できていない」の人数比の違いを明らかにするために正確二項検定を行い、その具体的な事例が示されているものを表8に示した。

就職先から卒業生の「事務処理能力」評価は「できている」(n=28)、「できていない」(n=9)であった。これらの人数比による正確二項検定の結果は「できている」>「できていない」で、有意( $p<.01$ )であった。

卒業生の「事務処理能力」に関する就職先からの評価が「できている」とする具体的な事例として a「期日までに行い、パソコン作業も速い」、d「日々の記録、個別支援計画」、e「パソコンもできる」、h「書類など期限内にまとめ作成」、i「期日を守る」、j「事務の習熟度が早く」、k「字が上手で大きく」、s「コンピューターやタブレットの操作」、u「順調に力をつけている」、v「実績記録の処理等を率先」、ab「覚えようと頑張って」、aj「丁寧に自らまとめて」、ak「書類の提出を期限を守り」があった。

一方「できていない」とする具体的な事例として q「事務が進まない」、z「書類提出等遅延」、z「パソコン作業が苦手」、w「パソコン業務に時間がかかる」、af「漢字のミスなど」があった。

これらのことから、高い評価を得ている卒業生はパソコン操作が得意で書類を期限内に提出しているが、低い評価の卒業生はパソコン操作が苦手な書類を期限内に提出できていない傾向があることが分かる。そのため、授業等でも提出物の期限厳守を徹底し、学生時代から自身でスケジ

ルール管理をできるような習慣づけをする必要があると考える。

表8 就職先による卒業生の「事務処理能力」評価\*と具体的な事例

| 卒業生 | 「できている」                                                      | 卒業生 | 「できていない」                         |
|-----|--------------------------------------------------------------|-----|----------------------------------|
| a   | 事務仕事もしっかりと期日までに行い、パソコン作業も速い                                  | q   | 時間を与えてもらわないと事務が進まない。             |
| d   | 日々の記録、個別支援計画の作成                                              | z   | 書類提出等遅延が多い                       |
| e   | パソコンもできる。                                                    | w   | パソコン作業が苦手である                     |
| h   | 児童の生活記録、日誌、その他子どもたちに関係する書類作成、報告書、提出書類など期限内にまとめ作成出来ています。      | ac  | パソコン業務に時間がかかるようですが、少しずつ速くなっています。 |
| i   | 期日を守る                                                        | af  | 漢字のミスなどが多くみられました。                |
| j   | 事務の習熟度が早く、適切です。                                              |     |                                  |
| k   | 字が上手で大きく読みやすい。                                               |     |                                  |
| r   | 日常的にメモ帳を持ち歩いており、事務仕事をお願いしても、間違うことがなく、スキルは高いと評価しています。         |     |                                  |
| s   | 事務処理のICT移行の際には、コンピューターやタブレットの操作が苦手な先生に代わって頑張ってくれました。         |     |                                  |
| u   | 先輩の指導を受けて、順調に力をつけている。                                        |     |                                  |
| v   | 実績記録の処理等を率先して行ってくれた。                                         |     |                                  |
| ab  | 今は、まだ先輩保育士の指導の基事務処理をしています。覚えようと頑張っています。                      |     |                                  |
| aj  | 会議録をまとめる役割をお願いしているが、録音し丁寧に自らまとめて下さる姿がある。パソコンへの苦手意識が強いのが少し残念。 |     |                                  |
| ak  | 書類の提出を期限を守り、確実にこなしている。                                       |     |                                  |

\*正確二項検定：「できている」(n=26)>「できていない」(n=8)  $p<.01$

## おわりに

本稿においては、2017年度生の就職先へのアンケート調査についての分析を行った。その結果、調査項目①「子ども（利用者）との関わり」、②「保護者（家族）との関わり」、③「職員間の人間関係」、④「指導計画立案」、⑤「教材の工夫」、⑥「実践的能力」、⑦「勤務態度」、⑧「事務処理能力」に関して、前年度の調査（2016年度生）では①、②、③、⑦、⑧の5項目のみが有意に「できていた」との評価だった。しかし、今回の調査（2017年度生）では全項目に関して「できている」評価の人数が「できていない」評価の人数に比べ統計的に多く、有意であった。

今回の調査において「できている」と評価された④「指導計画立案」、⑤「教材の工夫」、⑥「実践的能力」は保育者としての力量を示す内容である。本学の卒業生のこのような面が評価されたのはもちろん就職先での指導があったからこそと考えられるが、就職して約1年でこれらが発揮できたのは本学の学びの目標と就職先が求めている人材が有機的に関連しているためだと考えられる。言い換えれば、本調査の結果より、本学の学習成果の社会的通用性は十分満たされていると考える。

今後、さらに本学の学習成果の社会的通用性の向上を目指すには、本調査の具体的な事例の欄の活用であろう。例えば、本学の必修科目などで具体的な事例を学生に伝えることにより、学生は就職先の評価に合致した保育者として進むべき指標を得ることができ、理にかなった保育者として力を発揮することができるのではないかと考えられる。

## 引用文献

相澤京子・入江和夫・中村麻衣子・大見由香（2019）．保育者養成校での行事が学生のどのような能力を育てるのか―付：2018 年度文化祭アンケート結果報告―．鶴川女子短期大学研究紀要，37，43-49．

濱名陽子（2015）．保育者の早期離職に関する考察―養成教育との接続の課題―．教育総合研究叢書，8，91-105．

入江和夫・相澤京子・大見由香・中村麻衣子・福地昭輝・小林眞由美・田中由起子（2018）．保育者養成短期大学卒業生に求められる学習成果の分析～平成 27 年度生の就職先アンケートから～．鶴川女子短期大学研究紀要，36，81-91．

入江和夫・相澤京子・中村麻衣子・大見由香・二階堂あき子・白石弘司（2019）．保育者養成短期大学卒業生に求められる学習成果の分析（2）～平成 28 年度生の就職先アンケートから～．鶴川女子短期大学研究紀要，37，31-41．



# フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター活動報告

(2020 年 4 月 1 日～2021 年 3 月 15 日)

## 海外 FW 報告

2020 年 6 月 30 日（火）、7 月 1 日（水）

2019 年度海外フィールドワークに参加した学生によって、1 年生に向けての報告が行われた。

## FD/SD 研修会

2020 年 8 月 8 日（土）

「2019 年度海外フィールドワーク報告」と題して、大見由香准教授と富金原光秀講師が報告を行った。

## 専攻科ゼミ論文発表会

2021 年 2 月 19 日（金）

専攻科ゼミ論文についての発表が行われ、教職員・国際こども教育コース 1 年生が聴講した。

## フェリシア・アートウィーク

2021 年 2 月 24 日（水）～3 月 5 日（金）

2019 年度海外フィールドワークに参加した学生によって、展示が行われた。



## NZ 海外研修とパースペクティヴ

### ～国際こども教育コース生との研修記録～

新型コロナウイルスの蔓延が世界的に迫りつつある 2020 年 2 月、国際こども教育コースの学生とともに始まった NZ 海外研修はいつもとは違った様相を呈していた。2 月当初は横浜のクルーズ船の問題をはじめ、欧州等でアジア人への差別の問題がニュースで流れていた時期である。周知のように現在の空港は閑散としているが、当日の機内は満席で全員マスク着用、会話もほとんど交わすことのない不安な状況の中で、ふと窓の外に目を移せば、これまで見たことのない美しい星空や朝焼けのグラデーションに出会う。目を転じて地上を見下ろせば、緑の木々やごつごつとした岩肌の地形や、その土地にはたくさんの人や生物があふれているにもかかわらず遠すぎて見るができない。いわばパースペクティヴの問題に遭遇する。もっとも飛行機がこの世にはじめて創られてから約 1 世紀、世界はそれによって大きく変わった。かつて飛行機が出始めの頃に飛行操縦士をしていたフランスの作家サン＝テグジュペリも著書『星の王子さま』で興味深い言葉を残している。

「見えるものと見えないもの、そして大切なものは目に見えないからね。」

彼は当時の危機的な社会情勢の中で、飛行機を通じて世界を縦横無尽に飛行しながら、パースペクティヴの問題を示唆していたのではないかと窮屈な機内の中で想いを重ねた。

### 研修のはじまり

そうこうしているうちに私たちを乗せた飛行機は約 11 時間のフライトを経てノースアイランドの北端オークランドへ到着、その後いつになく厳しい入国審査を経て一同は何とか NZ の土地を踏むことができた。もともと NZ は農業大国であることから検閲体制がこれまでも政策的に強化されてきたことや、アーダーン首相独自のリーダーシップを発揮されたこと等が結果として世界の各国と比較しても感染が抑えられている要因とされるが、今となってはそのことを冷静に理解することができる。

私たちはオークランド空港から国内線に乗り換えてさらに約 2 時間のフライトを経てクライストチャーチ空港へ、そこへ出迎えてくれた現地スタッフのバスに揺られて目的地ティマル市のアラスクールへは夕刻に到着、学生はそれぞれのファミリーと対面し、各家庭に連れられてホームステイ生活がスタートした。翌日の休日を挟んで月曜日から学校が始まると、学生を迎える歓迎会が早速はじまった。現地学生をはじめ世界から来校する全学生が集い、中庭でバーベキューをしながらの出会いの場である。現地の先住民族であるマオリの歌を歌うなど、学生にとって記憶に残る経験となった。

学校生活は基本的に午前中がジェネラルイングリッシュ英語漬けの時間で、午後になるとアクティビティの時間が割り当てられる。広大な大自然にいだかれながらカンガルーやヒツジをはじめ小動物と戯れる経験、小旅行に出かけたり、アート体験をしたり、近所の保育園や小学校を視察する等、充

実した内容となっている。実際に現地の保育園を視察した学生からは「昼食やおやつは準備ができた子どもから食べ始める。」「子どもがやりたいことを尊重する保育実践。」「保育者は子どもを指導するという考え方ではなく、一緒に自由な遊びを楽しむ。」等、日本の保育園実習での様子との違いや異文化の保育・教育について比較するとともに、国際的な視野をもったキャリアプランを描くことにつながる貴重な経験をする。



ティマルの中心街は生活するにはおよそ不便なく何でもそろふ。ただ、このような時世からであろう日本人はおろかアジア人でさえ、ほとんど見かけない。英語を学ぶには良い環境ではあるが。私は学生の様子を数日確認した後、一足先にティマル駅から高速バスに乗りクライストチャーチへと向かい、Ara クライストチャーチ工科大学クライストチャーチ校でお世話になっている日本人スタッフと面会した。クライストチャーチ校内にはセキュリティが厳重な保育施設が整備されている。思えば今回の渡航前に、NZの保育園を視察する学生は皆、パスポートに加えて無犯罪証明書等が必要となった理由も頷ける。その他にも図書館やクラスの様子を視察させてもらいながら、現地（同年代）の学生が自学自習する真剣な眼差しを目の当たりにした。日本では、ちょうどこの日に小中学校の休講が発令され、現地でもとりわけ大きなトピックとして情報が流れていたため、研修期間中の私たちにとって、いくつかのネガティブなシナリオが頭をよぎったことを覚えている。

## NZ でアート体験

下の写真は、先日クライストチャーチ空港へ出迎えてくれたバスの運転手から、羊毛を使った制作ができると伺い、とあるアーティスト一家のお宅を訪問してきた様子である。夫婦ともにアーティストで、ご主人はプロのカメラマン、奥さんが羊毛で裁縫、それと陶芸をしている。羊の毛はもとよりティマルの少し北のテムカという町の土は非常に陶芸に適しており、それらの素材や素地を使っでの創作をおこなった。あたかも星の王子さまがヒツジの絵を求めたように自己充足的な制作時間を堪能した。



写真中央は羊毛で創った人形である。実際の作品の大きさは卵弱程度の小さな作品ではあるが、ここでは画像や一面的な情報のみで実物大や物の大小を判断することの難しさが見てとれる。乳幼児期の発達を例にとれば、物事を把握する際、子どもたちは生活世界をまさぐりながら、小さいことや大きいこと、遠いことと近いこと、本当は小さいが大きく見えていること、逆に実は大きなことなのに小さく見えていること、他人や他国からの視座、見えるものと見えないものについて空間認識を通して徐々に感覚的な諸能力を用いてパースペクティブを認知していく。大人と呼ばれる私たちはどうだろうか。これらをなるべく見誤らずに識別できているだろうか。見方を変えれば、このような認知や判断が困難ともいえる不確定、不確実な時代に私たちが直面しているともいえる。

ふとそのようなことを考えた研修の中で、あらためてサン＝テグジュペリが著書『人間の土地』の最後の一節で書き残した言葉を引用したい。

「精神の風が粘土の上を吹いてこそ、はじめて人間は創られる。」

お世話になったアーティスト夫妻に、次回は民藝文化発祥の地である笠間や益子にきていただく約束を交わし、2月29日のうるう年のこの日、学生よりも一足先に私は帰国の途についた。

手触り感や距離感がつかみづらい2020年という特別な年に、学生はNZ研修を通して匂いや手触りや自然の音に身体(実感)を伴いながら貴重な時間を刻んだ。その証拠に帰国後、学生皆が迷わず「成長しました」と伝えてきた。「自分でできることが増えていき、少しずつ自立することができた」「失敗を恐れずに自分から何でも挑戦すること、失敗をたくさん経験することで得られることがあった」

等、つい先日までのパースペクティヴを自ら更新してきたようだ。目には見えないが、確かに皆の成長が感じとれた。

身体性（知覚、素地）と記憶（思い出、時間）に共通するのは、そこに刻まれた感覚と感性である。それは時に言語や理性をも凌ぐ。かつて柳宗悦や濱田庄司らによる海を越えて世界へと波及した民藝文化の理念や実践と同様に、私たちが地球を歩いたり、旅をしたり、アート活動を通した際に新たに獲得するパースペクティヴがある。それはいつの時代にも体験によって支えられている。

（文責 富金原 光秀）

## CONTENTS

### 【Spirit of Foundation】

|                                                                                 |              |   |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------|---|
| Reflection From Participating in a Recollection by Catholic Shinsei Kaikan····· | K. Momose··· | 1 |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------|---|

### 【Paper】

|                                                                                                                                  |                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| A Study on Learning Outcomes of Students at an Early Childhood Education Training Institution :<br>Based on Self-Evaluation····· | M. Nakamura···7<br>K. Irie |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|

|                                                                                                                                                           |               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----|
| A Study on Childcare That Respects Cultural Diversity :<br>Focusing on Policy Documents About Early Childhood Education and Curriculums<br>in Norway····· | K. Matsuda··· | 17 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----|

|                                                                                                                                                                                                |                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| A Study on Creating a Lesson Plan and Evaluation for Childcare :<br>Comparing Childcare and Special Education Practice<br>With the Interpretation of the Course of Study for Kindergarten····· | M. Furuhashi···31 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|

### 【Practice Report】

|                                                                                                      |                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Implementation of a Traffic Safety Workshop for Five-year-old Children<br>in Academic Year 2020····· | K. Irie ·····53<br>J. Won<br>M. Irie<br>Y. Miya<br>Y. Chikazawa |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|

|                                                                                        |                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Visualization of Hand Washing and Support for Children<br>in Infection Prevention····· | C. Okon ·····63<br>A. Fukuchi<br>C. Fuet |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|

### 【Research Report】

|                                                                                                                                                               |                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Analysis on the Learnings of Students who majored in Early Childhood Education and Care (2) :<br>Based on the Feedbacks from the Students, Class of 2019····· | K. Irie ·····73<br>M. Nakamura<br>K. Aizawa<br>Y. Omi |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                |                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Analysis on the Learnings of Students who majored in Early Childhood Education and Care (3) :<br>Based on the Feedbacks from the Employers of the Students, Class of 2019..... | K. Irie.....81<br>M. Nakamura<br>K. Aizawa<br>Y. Omi |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|

# **【Activity Report】**

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Activity Report on Center of Research on Global Early Childhood Education and Care,<br>Felicia College ..... | 93 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## 執筆者

百瀬 和男（本学学長・教授）

入江 和夫（本学教授）

中村 麻衣子（本学教授）

尾近 千鶴（本学教授）

大見 由香（本学准教授）

相澤 京子（本学准教授）

松田 こずえ（本学講師）

福地 昭輝（本学特任教授）

入江 三津子（本学非常勤講師）

元 鍾彬（本学非常勤講師）

笛田 千春（認定こども園フェリシア幼稚園フェリシアこども短期大学附属副園長）

宮 有佳里（認定こども園フェリシア幼稚園フェリシアこども短期大学附属教諭・本学特任助教）

近澤 友理（認定こども園フェリシア幼稚園フェリシアこども短期大学附属教諭・本学特任助教）

古橋 真紀子（目白大学助教）

## フェリシアこども短期大学国際こども教育研究センター

委員長 大見 由香

委員 中村 麻衣子 富金原 光秀 尾近 千鶴 松田 こずえ 福地 昭輝

編集協力 相澤 京子

事務担当 和田 亜紗 宮中 美和

Center of Research on Global Early Childhood Education and Care, Felicia College

Chief : Yuka OMI

Committee Member : Maiko NAKAMURA Mitsuhide FUKINBARA Chizuru OKON

Kozue MATSUDA Akiteru FUKUCHI

Associate Editor : Kyoko AIZAWA

Office : Arisa WADA Miwa MIYANAKA

**フェリシアこども短期大学  
国際こども教育研究センター紀要  
創刊号**

Journal of Research on Global Early Childhood Education and Care,  
Felicia College  
Volume 1

---

2021（令和3）年3月25日発行

編集発行 フェリシアこども短期大学  
国際こども教育研究センター

〒195-0054 東京都町田市三輪町 1135

TEL 044(988)1128

Email:kenkyucenter@felicia.ac.jp

---



