

新しい幼児教育におけるカリキュラム・マネジメントと 保育者養成校の課題

山下 京子*

(2018年12月9日 受理)

Curriculum Management in the National Education and Childcare Guidelines Revised in 2017 and the Future Directions of Nursery Training Schools

Kyoko YAMASHITA*

This article aims to discuss a method of assessment measures of learning and development in early childhood, and to suggest an education method of practical training at kindergartens and child care centers for nursery training schools.

“Course of Study for Kindergarten”, “Nursery Childcare Guidelines”, and “Centers for Early Childhood Education and Care Guide” were revised in the spring 2017. The key points of these revisions are that early childhood education will be offered at all early childhood education and care centers, and that “the articulation of learning” between kindergartens and elementary schools will be ensured. So kindergartens and elementary schools have common goals, “ten clear goals” for education before elementary school. It is a problem how to assess “ten clear goals”. We must properly understand children’s development and deliver high-quality early childhood education for all children with/without special educational needs.

Keywords: early childhood education 幼児教育, curriculum management カリキュラム・マネジメント, assessment 評価, nursery training schools 保育者養成校

1. はじめに

新しい幼稚園教育要領(平成29年文部科学省告示第62号)¹⁾、保育所保育指針(平成29年厚生労働省告示第117号)²⁾、幼保連携型認定こども園教育・保育要領(平成29年内閣府・文部科学省・厚生労働省告示第1号)³⁾が、2018年4月1日から施行された。文部科学省⁴⁾は、新幼稚園教育要領の目指すものとして、「社会に開かれた教育課程の実現」「一人一人の資質・能力を育んでいくこと」「小学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通すこと」の3点を挙げている。また、総則の改訂のポイントとして、①「環境を通して行う教育」を基本とすることは変わらない、②幼稚園教育において育みたい資質・能力を明確化、③5歳児修了時までには育ってほしい具体的な姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として明確化するとともに、小学校と共有することにより幼少接続を推進、④幼児一人一人のよさや可能性を把

握するなど幼児理解に基づいた評価を実施、⑤言語活動などの充実を図るとともに、障害のある幼児や海外から帰国した幼児など特別な配慮を必要とする幼児への指導を充実の5点を挙げている。保育所保育指針の改訂の方向性については、厚生労働省⁵⁾によると、①乳児・1歳以上3歳未満児の保育に関する記載の充実、②保育所保育における幼児教育の積極的な位置づけ、③子どもの育ちをめぐる環境の変化を踏まえた健康及び安全の記載の見直し、④保護者・家庭及び地域と連携した子育て支援の必要性、⑤職員の資質・専門性の向上の5点を挙げている。幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に当たっての基本的な考え方は、内閣府・文部科学省・厚生労働省⁶⁾によると、①幼稚園教育要領及び保育所保育指針との整合性の確保、②幼保連携型認定こども園として特に配慮すべき事項等の充実の2点であった。特に配慮すべき事項等の充実として次の4点を挙げている。①教育と保育が一体的に行われることを、教育・保育要領の全体を通して明示したこと、②「教育及び保育の内容並

* 広島女学院大学人間生活学部児童教育学科教授

びに子育ての支援等に関する全体的な計画」を明確化、③満3歳以上の園児の入園時や移行時について、多様な経験を有する園児の学び合いについて、長期的な休業中やその後の教育及び保育等について明示したこと、④多様な生活形態を有する保護者への配慮や地域における子育て支援の役割等、子育ての支援に関して内容を充実させたこと。

小山(2018)⁷⁾は、これら3つの保育の基準書の改訂の背景として、国内では2015年度から実施されている「子ども・子育て支援新制度」、2016年「児童福祉法」の理念、原理に関する条文の一部改正を、国外では、OECD(経済協力開発機構)における幼児教育・保育政策の議論や、ベリ―就学前教育研究を挙げている。小山によると、こうした国内外の動向を背景として、今回の改訂において新たに取込まれた事項は、一つ目が育みたい資質・能力の3つの柱、すなわち「知識・技能の基礎」「思考力・判断力・表現力等の基礎」「学びに向かう力・人間性等」、二つ目が幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿、すなわち①健康な心と体 ②自立心 ③協同性 ④道徳性・規範意識の芽生え ⑤社会生活との関わり ⑥思考力の芽生え ⑦自然との関わり・生命尊重 ⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 ⑨言葉による伝え合い ⑩豊かな感性と表現、三つ目がカリキュラム・マネジメントであるという。本稿では、カリキュラム・マネジメントを取り上げ、幼児教育現場における評価の問題と、保育者養成校における課題を検討する。小山の指摘するように、幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、「カリキュラム・マネジメント」の記載はあるが、保育所保育指針には記載がなく、さらに保育所保育指針で「保育課程」という言葉が消え、「全体的な計画」と表記されている。

2. カリキュラム・マネジメント

幼稚園教育要領第1章総則の第3教育課程の役割と編成等¹⁾において、カリキュラム・マネジメントについて次のように述べられている。『「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すること、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各幼稚園の教育活動の質の向上を図っていくこと(以下「カリキュラム・マネジメント」という。)に努めるものとする。』『「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、幼稚園教育要領解説⁴⁾では、「幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねること

により、幼稚園教育において育みたい資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿であり、特に5歳児後半に見られるようになる姿」(p. 47)である。保育所保育指針²⁾では、第1章総則の3保育の計画及び評価に(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(5)評価を踏まえた計画の改善とあり、「カリキュラム・マネジメント」の用語を使用していないものの、保育の質の向上を図るためのカリキュラム・マネジメントを求めていることがわかる。幼保連携型認定こども園教育・保育要領³⁾では、第1章総則第2教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画等 1教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画の作成等(1)教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画の役割において、組織的かつ計画的に教育及び保育活動の質の向上を図るカリキュラム・マネジメントの実施が求められている。

請川・深沢・徳田・三上・加藤・松原(2018)⁸⁾は、改訂の重要なポイントとして、すべての就学前教育・保育施設で幼児教育を提供することになったことと、幼児期の終わりまでに育ってほしい「10の姿」が設けられたことを挙げている。請川らによると、教師が「育ってほしい姿」を想定しつつも、目の前の子どもの姿を見て現状を捉え、日々の保育を園全体で見直すことが必要であり、これがカリキュラム・マネジメントの考え方に繋がっていくという。請川らも指摘するように、カリキュラム・マネジメントの実施は幼児教育の質の向上を狙いとしており、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園のすべてにおいて、PDCAサイクルが機能していることが求められる。教育目標を踏まえた教育課程の編成、実行、評価、改善という一連の流れにおいて、評価について取り上げる必要があると考えられる。

神崎・児玉(2018)⁹⁾は、幼稚園教育要領の「第1章総則」の「第4指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価」の「4幼児の評価の実施」に注目し、これまでの幼児教育の評価方法について、旧幼稚園教育要領に基づいた幼児教育の方法及び技術のテキスト4点を取り上げ、評価に関する内容を調査している。その結果、小田・青井(2009)¹⁰⁾のみ、評価を章立ての項目として扱っており、ニュージーランドの幼児教育カリキュラム「テ・ファリキ」を評価モデルとして紹介していた。その評価方法は、子どもの成長記録である「ラーニング・ストーリー」を基に行われるという。神崎らは、これまでの幼児教育では到達目標よりも過程を重視しており、教育方法や評価方法において小学校教育との間に分断があったと指摘

し、これからの幼児教育の方法と評価についてどうあるべきかを検討している。神崎らによると、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」には、「思考力の芽生え」「数量・図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝え合い」などの認知的側面、「自立心」「道徳性・規範意識の芽生え」などの情意的側面、「自然との関わり・生命尊重」などの認知・情意的側面の双方を含んでいるものなど様々な観点から構成されている。また、各項目の評価の観点があいまいであり、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を小学校と共有し活用するために、一定の基準に基づいた評価が必要であるとして、ループリック評価を提案している。さらに、神崎らは、ループリックが単なる達成目標とならないために、「学ぶとはどのようなことか」「知識とは何か」といった「学び」や「知識」に関する科学的な知見を理解することが重要であると結論付けている。

吉田・安見・宮崎(2018)¹¹⁾は今回の改訂により教育課程や全体的な計画においてこれまでの計画を基盤に見直しや修正が行われることになるが、問題点が3つあると述べる。吉田らによると、1点目は、教育課程や保育の全体計画に対する個々の保育者の意識の低さであり、2点目は園内協議の在り方、3点目は保育者としての成熟過程を示す指標が必要であるという。吉田らは、保育者198名(20代118名、30代40名、40代22名、50代11名、60代7名)を対象としたアンケート結果も紹介しており、実際に作成や記述に関わっている項目として、「クラスだより作成」(94%)「園だより作成」(40%)「教育・全体の計画作成」(20%)であった。また、「毎日の保育記録」(66%)で増えてきていると報告し、記録の重要性がかなり認識されてきたと述べている。

保育記録は、教育課程や全体的な計画の作成・編成、実行、評価、改善のPDCAサイクルにおいて、実行の記録であり、またサイクルを機能させる基盤になるものである。保育記録は日々の保育の中で教師による観察を通して行われるものであるが、どのような視点で観察を行い、記録し、どのように評価するかが課題となると考えられる。

3. 幼児教育の質測定のための評価指標

岩立・西坂・松井・樟本・岩立(2017)¹²⁾は、幼児教育の過程の質と共に成果の質を見ていくことも重要であるとして、成果としての学びや発達の評価指標である「望ましい結果の発達プロフィール(DRDP: Desired Results Developmental Profile)」を取り上げている。岩立らによると、DRDPとは、カリフォルニア州の教育省

が開発し実践している「幼児期の学びや発達のシステム」の中心に位置づけられており、このシステムで提供される幼児教育の教師の資質向上のために利用できる一連のリソースのうちのひとつである。DRDP(2015)¹³⁾の領域は8つあり、「学びへの姿勢と自己抑制」「社会・情動の発達」「言語とリテラシーの発達」「英語の発達」「認知(数・科学を含む)」「身体の発達と健康」「時空間と社会科学」「表現活動」であり、岩立らによると、2010年度版を改訂し、乳児版、幼児版、障害のある幼児版を統合し、ユニバーサルデザインにされ、発達レベルの「応答」「探索」「確立」「統合」の4段階にループリック(質的指標)が設けられた。岩立らはDRDPの特徴をいくつか挙げ、我が国の幼児教育改革に及ぼす示唆を検討している。岩立らによると、DRDPの特徴のひとつとして、保育をする当事者が日々の保育の中で自然な観察をしてエピソード記録を書き、それをもとに評価することを挙げ、保育者自身の資質や専門性の向上に繋がりやすいと考えられると述べている。また、DRDPの各指標の各発達レベルとループリックに子どもの姿が記述されており、観察記録からあてはまる発達領域、発達の深まりや進歩を読み取っていく点やユニバーサルデザインであることも大きな特徴であるとしている。

保育者が日々の保育の中で観察を行い、記録を取ることの重要性は認識されており、多くの保育者が実践しているが、その記録をもとに指標を用いて評価を行うことは容易ではないだろう。室井・岩立(2018)¹⁴⁾は、DRDP-PS(DRDP 幼児版、2010)の翻訳を行い、発達評価表の項目ごとに示されている①定義、②指標、③指標ごとに示されている子どもの姿の具体例を用いて、記録を取ることと、記録の読み取りを行うことを実験している。室井らは、DRDP 幼児版が7領域43項目であることから調査協力者の負担を考慮し、領域「自己と社会性の発達」の12項目を用いて、調査協力者の幼稚園の3、4歳児クラス担任6名に、2回の調査期間内に記録を取ってもらい、その後インタビュー調査を行った。その結果、指標を用いて記録を取ることにについては、観察の視点があることで偏りを防ぐことにつながることや、客観的な指標を用いて記録を整理し振り返ることで、子どもの発達を捉えることができ、課題や目標を見いだすこともできたことが明らかとなった。室井らは、記録を通して子ども理解に客観的な指標を取り入れることの意義が示されたと述べる一方で、DRDPの項目数の多さなど保育者への負担も大きく、我が国の保育現場にそのまま導入することにも多くの課題があると考察している。

保育記録を取り、それをもとに子どもの発達をとら

え、課題や目標を発見し、教育課程や保育計画の改善を行うというサイクルを機能させるためには、保育記録の取り方が非常に重要になってくると考えられる。日々の保育の中で、どのような視点で観察を行えばよいのか、その視点を提供する意味でも、DRDPは有効であると思われる。

樟本・岩立・西坂・松井・岩立(2017)¹⁵⁾は、DRDP-IT(DRDP 乳児版, 2010)の「言葉とリテラシーの発達」6項目のうちの5項目、DRDP-PS(DRDP 幼児版, 2010)の「言葉とリテラシーの発達」10項目のうちの7項目を用いて、保育者が日常の子どもの遊びの姿の記録をもとに評価を行った場合、年齢に適した評価が行えるのかどうかと、保育者の直感的な評価との比較を行った。観察対象は、0歳児から5歳児までの342名であり、内訳は、0歳児(22名, 2クラス)、1歳児(40名, 2クラス)、2歳児(138名, 7クラス)、3歳児(26名, 2クラス)、4歳児(45名, 2クラス)、5歳児(71名, 2クラス)であり、クラス担任の保育者が子どもの遊びの姿の記録をもとに評価を行った。また、クラス担任の保育者に、コミュニケーション能力が高いと感じる子どもと低いと感じる子どもを、クラス人数の25%ずつ抽出してもらった。その結果、乳児(0歳児, 1歳児, 2歳児)では、いずれの項目においても年齢が上がるにつれて上位の発達水準に評価が移行することが明らかとなり、幼児(3歳児, 4歳児, 5歳児)においても同様であった。また、子どものコミュニケーション能力が高いか低いという保育者の直観的評価は、DRDPの指標の一部を用いた評価と同様であることが示された。樟本らは、このことについて、直観的評価で十分ではないかということではなく、遊びの中で子どもの見せている姿をきちんと述べられることが重要であると考察している。

DRDPのような客観的指標を用いることで、観察や記録による遊びの中での子どもの姿と、発達の多様な側面や水準とを結びつけることができるという、エビデンスに基づいた評価を可能にし、この評価をもとに教育課程や保育計画の改善につなげることができる。また、室井らや樟本らの研究ではDRDP(2010)を用いているが、先述したようにDRDP(2015)では、乳児版、幼児版、障害のある幼児版を統合したユニバーサルデザインになっていることは、インクルーシブ教育の推進にあたり、非常に重要な特徴であると考えられる。ユニバーサルデザインの指標であれば、障害の有無にかかわらず子どもの発達状況を評価できることにつながり、子どもの発達の特性を把握することで、個別の計画の作成が可能となる。

4. 特別な配慮を必要とする子どもへの指導

金(2018)¹⁶⁾は、障害者権利条約のインクルーシブ教育システムの構築が強調されている第24条「教育」条項と関連条項を参考に「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」での障害児の支援を概観し、特別支援教育と障害児保育の今後の課題について検討している。金によると、インクルーシブ教育を実現して行く上で、合理的配慮という概念がキーワードとなるという。金は、今回の改訂で、障害児の「個人の発達の保障」や、「社会における完全な包摂(インクルージョン)」に関する内容となっており、特別支援教育で蓄積された合理的配慮を障害児保育において生かせるように特別支援教育と障害児保育の連携が不可欠になると述べている。

改訂された幼稚園教育要領¹⁾では、「第1章総則」の「第5特別な配慮を必要とする幼児への指導」の「1障害のある幼児などへの指導」、幼保連携型認定こども園教育・保育要領³⁾では、「第1章総則」の「第2教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画等」の「3特別な配慮を必要とする園児への指導」の「(1)障害のある園児などへの指導」、保育所保育指針²⁾では、「第1章総則」の「3保育の計画及び評価」「(2)指導計画の作成」「キ」において、障害児の支援や指導について取り上げられている。幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、特別な配慮を必要とする幼児(園児)として、海外から帰国した幼児(園児)や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児(園児)の適応も取り上げており、子どもの属性の多様化に対応していることがわかる。

金も指摘しているが、「障害のある幼児(園児)など」と言う表記にも示されているように、幼稚園教育要領解説⁴⁾で、障害のある幼児などに含まれるものとして、「視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、自閉症、ADHD(注意欠陥多動性障害)などのほか、行動面などにおいて困難のある幼児で発達障害の可能性のある者」(p. 117-118)とある。特に発達障害の場合は、幼児期に必ずしも診断がつくわけではなく、いわゆる「気になる子ども」である場合も多いと推測され、そうした子どもも支援や指導の対象となることは、長期的な視点からすると、子どもの発達にとって非常に有益であると思われる。というのも、発達障害かどうかははっきりしないグレーゾーンであっても支援や指導が必要であることも多いからである。このことは、大学や短期大学などの高等教育機関を対象として、日本学生支援機構(JASSO)¹⁷⁾により毎年実施される「障害のある学生の修学支援に関する実態調査」で「診断書

はないものの発達障害があることが推察され教育上の配慮を行っている者」を障害学生とは別に調査していることにも示されている。

幼稚園教育要領¹⁾、幼保連携型認定こども園教育・保育要領³⁾では、個別的教育支援計画(教育及び保育支援計画)と個別の指導計画の作成と活用に努めるとされた。保育所保育指針²⁾では、障害のある子どもの保育を指導計画の中に位置付けることと、家庭や関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することが記された。保育所保育指針解説⁵⁾では、「障害など特別な配慮を必要とする子どもの保育を指導計画に位置づけること」(p. 56)や「個別の指導計画を作成し、クラス等の指導計画と関連付けておく」(p. 57)、就学する際に、「保育所や児童発達支援センター等の関係機関で行われてきた支援が就学以降も継続していくよう留意する」(p. 58)とあるように、幼稚園教育要領や教育・保育要領と同様に長期的な視点が入り入れられていると言える。

幼稚園教育要領解説⁴⁾と幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説⁶⁾には、要領のほか、「教育支援資料」(平成25年10月文部科学省初等中等教育局特別支援教育課)¹⁸⁾などを参考にして、障害に関する知識や配慮等の正しい理解と認識を深め、組織的な対応ができるようにすることが重要であると述べられている。「教育支援資料」の序論の「2 早期からの一貫した支援と、その一過程としての就学期の支援」の「(1) 早期からの支援の重要性」において、障害の早期発見と早期支援は、自律や社会参加に大きな効果があると同時に家族に対する支援という観点からも意義があるとし、「(2) 一貫した支援の重要性」において、早期からの教育相談・支援、就学支援、就学後の適切な教育及び必要な教育的支援全体を一貫した「教育支援」と捉え直し、個別的教育支援計画の作成・活用により、これまでの「点」として的教育支援から「線」としての継続的な教育支援へ、さらに家庭や関係機関と連携した「面」として的教育支援を目指すべきであると述べている。

一方、個別の指導計画は、幼稚園教育要領解説⁴⁾、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説⁶⁾によると、教育課程(「全体的な計画」)を具体化し、障害のある幼児(園児)など一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するものとある。そして、個別的教育支援計画(教育及び保育支援計画)と個別の指導計画の目的や活用の仕方の違いに留意し、全教職員(全職員)で連携することが求められている。

5. 観察による幼児理解

佐々木・小山・下山・千葉・高橋・渡邊・小野・北條・川村・大野(2018)¹⁹⁾は、子どもの「豊かな遊び」の実現を追究している幼稚園での保育参観記録をもとに、「豊かな遊び」を見取る教師の観点を明らかにしている。佐々木らによると「豊かな遊び」とは、幼稚園教育要領において明示されたように、心身の調和のとれた発達の基盤を培う重要な学習であり、育みたい3つの資質・能力と10項目の「幼児期の終わりまでに育ってほしい具体的な姿」の育成と発揮に資するものであるという。佐々木らは、保育を参観した教師283名(一部は小学校や特別支援学校の教員)を対象とし、「豊かな遊びと感じた場面」を保育参観中に付箋に記録するように求め、258枚の付箋、294項目を収集した。この保育参観記録をもとに計量テキスト分析を行った結果、総抽出語数10,797語(分析対象に含まれる語の延べ数)、異なり語数1,340語(分析対象に含まれる語の種類の数)であり、このうち分析に無意味な文字列を除外し、総抽出語数4,192語、異なり語数1,340語を抽出し、頻出語の共起関係を示す共起ネットワークを得た。佐々木らは、共起ネットワークを基に、教師の「豊かな遊び」を見取った観点を検討し、次の4つの具体的な幼児の姿をもって把握していたと述べる。すなわち、①環境とのかかわりの中で取り組む姿、②自分から取り組む姿、③協働的に取り組む姿、④取り組みにおいて必然的に付随する言語的または非言語的な表現があった。この結果から、佐々木らは、育みたい3つの資質・能力と10項目の「幼児期の終わりまでに育ってほしい具体的な姿」が、教師の観点であったと考察している。

どのような観点を持って遊びの中で幼児を観察するかは、幼児理解に大きく関わって来ると考えられる。相浦(2018)²⁰⁾は、幼稚園教育要領¹⁾の「第1章総則」の「第1 幼稚園教育の基本」の「教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう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。」や、保育所保育指針²⁾の「第1章総則」の「1 保育所保育に関する基本原則」の「(3) 保育の方法」や、「2 養護に関する基本的事項」における「一人一人」という文言を取り上げ、集団保育において望ましい子どもの育ちを保障するためには、保育者による子ども理解の在り様が重要であると述べている。そして、保育場面での担任による観察記録と振り返りを紹介し、担任のとらえ方とは異なる考察を試みている。相浦によれば、子ども理解とは、保育者が一般的理解に基づく視点を有し、子どもと共に生活する中で個別的理解を深めることであり、こうした子どもを理解する力を保育者がどのようにつけていくかが

課題であるという。相浦の言うような幼児理解は、おそらく長期間の幼児教育・保育経験を通して、習得できるものではないかと思われる。初心者であっても一定のレベルでの幼児理解を可能にすることは、全ての就学前教育・保育施設において幼児教育の質を担保することにつながると考えられることから、どのような観点から観察するかというだけでなく、どのような視点で記録を読み取るかという具体的な指標が必要であろう。また、こうした具体的な指標は、保育者養成校における実習指導などで有用であり、教育効果を促進させると考えられる。

三木(2018)²¹⁾は、今回の改訂で一層高度な保育者の専門性、特に省察・評価力が求められているとし、例として幼稚園教育要領¹⁾の「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」の「4幼児理解に基づいた評価の実施」の箇所を引用している。「幼児一人一人の発達の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に創意工夫を行い、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。」(p.9)三木によると、教育評価の重要な概念である妥当性と信頼性について触れられたのは今回初めてであるという。三木は、保育者養成校には、保育者の専門性の基礎を十分習得した学生を送り出す使命を担っているとして、保育者養成課程における教育・保育実習を取り上げている。三木によると、教育・保育実習は保育者の専門性の基礎を獲得するための重要な教科目の一つとして位置付けられる。三木の示した教育・保育実習経験による保育者の専門性の基礎の獲得過程は、P(計画):アクティブラーニングを進め到達目標・計画を設定→D(実行):教育・保育実習現場における実習経験→C(評価):実習後の振り返り(省察・評価)による実習自己評価→保育者効力感(PTE)の発達→動機づけ→A(修正・改善):課題の明確化、学習の活性化のサイクルである。三木は、保育者の専門性の基礎の獲得・向上の実現は、実習後の振り返り(省察・評価)が要であるとして、有効な振り返り(省察・評価)のツールとして、ループリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードを提案した。三木は、実習自己評価に関する先行研究19文献で採用された実習自己評価項目592件をKJ法により分析し、8観点を設定し、評価項目の分類を行った。

その結果をもとに、「a 専門基礎力(専門的知識・技能): 4 評価項目」「b 子ども理解力: 2 評価項目」「c 指導計画・環境構成力: 2 評価項目」「d 教育・保育実行力: 2 評価項目」「e 記録・省察力: 2 評価項目」「f 保育職就業挑戦力: 1 評価項目」の6観点13評価項目の設定で、評価尺度(4レベル)のループリックによる教育・保育実習自己評価スタンダード(試案)を作成している。

例えば、三木の試案の「b 子ども理解力」の、評価項目「実践場面の行動観察に基づく子どもの心身の発達特徴についての理解」では、レベル4(非常によく頑張った)「園における子どもの基本的生活習慣、身体・運動機能、認知、社会性、感情等、各年齢の特徴、個人差について、多くの事例を記録し、まとめ、考察する。」とある。また、「e 記録・省察力」の評価項目「保育者の実践についての観察記録」では、レベル4「保育者の子どもへの関わり、援助等、詳細に記録し、気づいたこと、感想を記述するのみに留まらず、保育の意図や保育者の働きかけによる子どもの行動変化について、詳細に記述し、考察し、さらに、指導保育者の指導を受け、次の実践に活かす。」であった。

保育者養成課程において、教育・保育実習は、幼児の観察、記録、評価(幼児理解)というプロセスを体験できる貴重な学習機会である。三木による試案のような実習の振り返り(省察・評価)のための具体的な指標は、実習の事前指導においても有効に活用できると考えられる。

6. インクルーシブ教育と個別の指導計画

改訂された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針において、障害のある子どもの個別の指導計画の作成が求められている。同時に、クラスの指導計画と関連づけておくことも必要とされている。集団の中での教育・保育を行うことと同時に、障害の有無にかかわらず、一人一人の子どもの発達を継続的に観察・評価を行い、その結果を集団の指導計画や個別の指導計画の改善に活用することが求められる。障害のある子どもなど特別の配慮を必要とする場合には、長期的な視点を取り入れ、家庭や関係機関との連携を強く意識した個別的教育支援計画(教育及び保育支援計画)も作成することになる。このように、一人一人の子どもの発達を保障することがカリキュラム・マネジメントにつながると考えることができるだろう。

阿部・佐藤(2018)²²⁾は、改訂された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針における特別な配慮を必要とする子どもの配慮事項を概観し、的確な実態把握が出発点となり、その実態に基

づいて指導すべく内容と方法が計画され、適切に実施されることが求められると述べている。また、阿部らは、集団の中で教育・保育を行うという集団的な視点も必要としていると指摘し、小学校教育の通常学級において一斉指導を行いながら、少数の特別な教育的ニーズのある子どもに対して予防的な指導を行う RTI(Response to Intervention)の考え方を、社会性の発達支援に援用した保育実践事例を報告した。阿部らの保育実践事例では、まず保育所 2 歳児 20 名を対象に担任保育士に乳幼児社会的認知発達チェックリスト(DESC チェックリスト)²³⁾の実施を依頼した結果、2 歳児のうち 5 名が「要経過観察」、1 名が「要相談」に該当した。阿部らによると DESC チェックリストでは、社会的認知発達に遅れや偏りが見られる発達障害やそれ以外の非定型発達のような問題が想定されるいわゆる「気になる子ども」が「要経過観察」「要相談」として抽出される。阿部らは RTI の考え方を援用し、「要経過観察」として抽出した子どもを第 2 層レベル、「要相談」として抽出した子どもを第 3 層レベルとし、社会性の芽生えと適応に遅れが見られる第 2 層レベルの子どもに対して、クラス全体の活動の中で個別のねらいを設定し、日常的な配慮を行いながら集団での遊びを通した支援を行った。なお RTI では第 3 層レベルの子どもに対して個別で集中的な指導を行うことになるが、すでに個別で療育を受けていたために研究対象から除外された。社会性を育むために友達を意識することをねらいとした遊び案を提案し、保育実践を行ったところ、①全体の設定保育を行う中で個別のねらいを設定すること、②個別の支援が必要であること、③個別のねらいと全体のねらいを関連付けることの留意点が明らかとなった。担任保育士は、継続的に社会性を育む保育を実践し、定期的にカンファレンスが行われた。1 年後に、早期の社会性の発達支援による効果を検証するために、第 2 層レベルとして抽出された子ども 3 名を含む 3 歳児クラス 18 名に保育者のための幼児用発達障害チェックリスト(CHEDY)²⁴⁾を担任保育士が実施した。CHEDY は保育者が日常の保育の中で子どもを観察し評価することができる発達障害のスクリーニング尺度である。対象児 3 名の CHEDY の ASD 尺度の得点は、定型発達と考えられる領域に該当しており、RTI の考え方を援用した早期からの社会性の発達支援による一定の効果があることが示された。このことから、阿部らは、幼児教育における特別な支援が必要な子どもに対する指導について次の 3 点が重要であると考察している。①実態把握の方法をあらかじめ準備しておき、得られた結果を基に指導や支援を具体的に決定すること。②集団の中で指導や支援

を行うこと。③定型発達児と同様、特別な支援が必要な子どもも遊びを通した指導が最も効果的な指導・支援であること。

インクルーシブ教育の推進には、障害の有無にかかわらず一人一人の子どもの発達の状況を把握することから始まることや、集団の指導計画と関連付けて個別の指導計画を作成することが重要であることがわかる。また、教育実践の成果を、子どもの発達を評価することで振り返ることは、次の指導計画の作成に活かされ、PDCA サイクルが機能すると予想される。保育者が日々の保育の中で子どもと関わり合い、観察をすることで、子どもの発達を評価することが可能となるようなチェックリストが必要であろう。

本郷・飯島・高橋・小泉・平川・神谷(2015)²⁵⁾は、「気になる子ども」の発達理解に関して、これまで用いられてきた尺度をそのままの形で使用するのが難しいとして、「気になる子ども」の行動の背景を理解し、それに基づく指導計画を立案するための要件として次の 5 点を挙げている。①集団場面での子どもの発達をとらえることができる。②幼児期全体をカバーできる。③発達の観点から子どもの状態を把握できる。④保育者が簡単に実施できる。⑤必要に応じ、クラス全体の子どもの発達特徴を知るために利用できる。本郷らは、これらの要件を満たし、幼稚園や保育所、認定こども園などの集団で生活する場において使用できる幼児の社会性発達検査を開発することを目的として、5 領域 113 項目からなるチェックリストを用いて、15 カ所の保育所の保育士にクラスの子どものついて評価を求めた。使用されたチェックリストは、これまで使用されてきた幼児の社会性の発達に関する尺度を参考にしたもので、「集団活動」(21 項目)「子ども同士の関係」(20 項目)「言語」(25 項目)「認識」(26 項目)「感情」(21 項目)であった。対象となる幼児は 1 歳児 84 名、2 歳児 346 名、3 歳児 301 名、4 歳児 314 名、5 歳児 380 名、6 歳児 242 名の 1667 名で、そのうち障害児保育の対象児 53 名、「気になる子ども」278 名を含んでいた。各領域における通過率を基に、1 歳から 5 歳まで各年齢 2 項目、計 10 項目となるように項目を抽出し、社会性発達チェックリスト(幼児版)を作成している。本郷らも述べるように、集団生活場面における子どもの行動に焦点を当てた項目から構成される指標であることは、保育者が子どもを観察し評価するのに適切なものであると考えられる。さらに、子どもの認知的能力及び非認知的能力の発達に関する評価指標であるならば、その評価を基に保育者の子ども理解を深めることに繋がり、また個別の指導計画や集団を対象とした指導計画の作成や改善に役立てるこ

とができると予測される。

7. おわりに

花輪・佐藤・梁川・柿沼・渡部・細田(2018)²⁶⁾は幼稚園教育要領の改訂のポイントを5領域ごとに整理し、教員養成校の教育においてどのように反映させるかについて考察を加えている。花輪らは、5領域に関してこれまでに示されていたねらいや内容に大きな違いはないが、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿や、環境との関わりを通した指導と計画的な教育がより求められるようになったと指摘し、養成校の立場からは、学生の実践的指導力の基礎を育成する際の方向性や参照すべき内容が具体的に示されたと述べている。今回の改訂において育みたい資質の3つの柱と、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿という具体的な方向性が示されたことは、その方向性に沿って幼児を育てることのできる保育者を養成することが、養成校に求められると考えられよう。花輪らの言うように、養成校のカリキュラムや教育内容・方法の見直しを図ることも重要であるが、教育・保育実習をカリキュラムの中心に位置付け、今まで以上に実習の事前・事後指導の在り方を検討することが必要であると思われる。例えば、観察実習の事前指導において、観察するポイントとなるような子どもの発達の見方の指導の際に発達の評価指標を用いることや、事後指導において評価指標を使用した観察記録の整理方法の指導を行うことや、整理された記録を基に子どもの行動と保育者との関わりを振り返り、保育の意図や子どもの発達の理解を深めることのできるように指導するなどが想定される。

今回の幼稚園教育要領¹⁾、保育所保育指針²⁾、幼保連携型認定こども園教育・保育要領³⁾改訂により、子どもの望まれる発達の方向性が具体的に示されたことは、評価の実施において、幼児期における到達目標であり一定の基準であるかのように受け取られる危険性も孕んでいる。幼稚園教育要領解説⁴⁾でも指摘されているように、評価の妥当性や信頼性が高められる工夫をしながらも、他児との比較や一定の基準に対する達成度を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だろう。また、幼稚園教育要領¹⁾に示されたように、小学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通すという長期的視点に立ち、幼児期にふさわしい教育課程の在り方や評価の仕方について検討することも必要である。保育者養成校としては、子どもを観察し記録を取り、それを基に振り返りを行うことで子ども理解力の基礎を習得することや、子どもの発達を理解した上で指導

計画を立て、実践活動を行ない、振り返りを基に次の指導計画の改善につなげるというカリキュラム・マネジメントの一部を体験することでPDCAサイクルの重要性を認識することを、事前・事後指導も含め、学内外の教育・保育実習を通して身に付けることができるように保育者養成のカリキュラムや教育内容・方法を検討することが課題である。

引用文献

- 1) 文部科学省 2017 幼稚園教育要領. (www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf 2018年11月28日)
- 2) 厚生労働省 2017 保育所保育指針. (www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf 2018年11月28日)
- 3) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. (www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf 2018年11月28日)
- 4) 文部科学省 2018 幼稚園教育要領解説. (www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afildfile/2018/04/25/1384661_3_3.pdf 2018年11月28日)
- 5) 厚生労働省 2018 保育所保育指針解説. (www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000202211.pdf 2018年11月28日)
- 6) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. (www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/youryou-kaisetsu.pdf 2018年11月28日)
- 7) 小山祥子 2018 2017年告示『幼稚園教育要領』・『保育所保育指針』・『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の改訂内容についての一考察. 駒沢女子短期大学研究紀要, 51, 9-23.
- 8) 請川滋大・深沢佐恵香・徳田多佳子・三上史・加藤直子・松原乃理子 2018 幼稚園教育要領改訂とこれからの幼児教育. 日本女子大学大学院紀要家政学研究科・人間生活研究科, 24, 177-187.
- 9) 神崎奈奈・児玉珠美 2018 新たな時代に向けての幼児教育の方法と評価. 名古屋女子大学紀要. 家政・自然編, 人文・社会編, 64, 361-367.
- 10) 小田豊・青井倫子 2009 幼児教育の方法(新保育ライブラリー保育の内容・方法を知る). 北大路書房.
- 11) 吉田美恵子・安見詠子・宮崎淳子 2018 教育課程・保育の全体的な計画編成における課題—幼・保・大連携保育研究①. 長崎短期大学研究紀要, 30, 67-77.
- 12) 岩立京子・西坂小百合・松井智子・樟本千里・岩立志津夫 2017 カリフォルニア州における学びや発達の評価指標の分析. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 68, 1, 109-118.
- 13) California Department of Education 2015 DRDP(2015).

- (www.cde.ca.gov/sp/cd/ci/documents/drop2015preschool.pdf 2018年11月28日)
- 14) 室井眞紀子・岩立京子 2018 幼児教育における子どもの発達理解の新たな指標と評価：DRDP(Desired Results Developmental Profile)を用いて。東京学芸大学紀要，総合教育科学系，69, 1, 119-127.
 - 15) 樟本千里・岩立京子・西坂小百合・松井智子・岩立志津夫 2017 乳幼児期の発達や学びの評価の検討—言葉の領域に焦点をあてて。岡山県立大学保健福祉学部紀要，24, 1, 67-80.
 - 16) 金仙玉 2018 「幼稚園教育要領」，「保育所保育指針」の改訂と今後の特別支援教育と障害児保育の課題についての試論的検討—障害者権利条約を手掛かりにして。瀬木学園紀要，12, 79-82.
 - 17) 日本学生支援機構 障害のある学生の修学支援に関する実態調査(www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/chosa_kenkyu/chosa/index.html 2018年11月28日)
 - 18) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2013 教育支援資料—障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実。(www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm 2018年11月28日)
 - 19) 佐々木全・小山聖佳・下山恵・千葉紅子・高橋文子・渡邊奈穂子・小野章江・北條早織・川村真紀・大野眞男 2018 幼稚園における「豊かな遊び」を見取る教師の観点—保育参観記録の計量テキスト分析。岩手大学大学院教育学研究科研究年報，2, 43-48.
 - 20) 相浦雅子 2018 子ども理解に関する一考察。別府大学短期大学部紀要，37, 59-66.
 - 21) 三木知子 2018 ループリックによる教育・保育実習自己評価スタンダードの提案。神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要，12, 1, 1-10.
 - 22) 阿部敬信・佐藤真央 2018 幼児教育における特別な支援が必要な子どもの理解と指導—RTI の考え方を生かした早期からの社会性の発達支援。別府大学短期大学部紀要，37, 29-39.
 - 23) 森永良子・東洋 2011 DESC 乳幼児社会的認知発達チェックリスト—社会性のめばえと適応。文教資料協会.
 - 24) 尾崎康子・小林真・阿部美穂子・芝田征司・斉藤正典 2014 保育者のための幼児用発達障害チェックリスト。文教資料協会.
 - 25) 本郷一夫・飯島典子・高橋千枝・小泉嘉子・平川久美子・神谷哲司 2015 保育場面における幼児の社会性発達チェックリストの開発。東北大学大学院教育学研究科研究年報，64, 1, 45-58.
 - 26) 花輪充・佐藤隆弘・梁川悦美・柿沼芳枝・渡部晃正・細田淳子 2018 幼稚園教育要領の改訂と教員養成校の課題—5 領域から考える。東京家政大学教員養成教育推進室年報，5, 1, 29-38.