

## 徳島県幼児教育振興アクションプランⅡ

平成 30 年度 文部科学省幼児教育推進体制構築事業

全ての幼児に提供される  
質の高い幼児教育のための

# Q & A 集

幼稚園等教諭教員育成指標モデル対応

平成31年2月

徳島県教育委員会

# 目次

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 1   | はじめに                                   | 5  |
| 2   | 徳島県幼児教育振興アクションプランⅡと保育の質                | 6  |
| ①   | 保育の質について                               | 6  |
|     | Q 質の高い保育とは何ですか？                        | 6  |
| ②   | 幼稚園教育要領等について                           | 6  |
|     | Q 育みたい資質・能力と幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関係は？    | 6  |
|     | Q 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿と5領域との関係は？          | 8  |
| 3   | 保育者のキャリアステージ                           | 10 |
|     | Q 保育者のキャリアステージの特性は？                    | 10 |
|     | Q 金言とは何ですか？                            | 11 |
|     | 幼稚園等教諭 教員育成指標モデル                       | 12 |
| 4   | 資質・能力別 Q &A                            | 16 |
| (1) | 素養                                     | 16 |
|     | 使命感・情熱・たくましさ、倫理観、人権尊重の精神、識見・学び続ける力、社会性 |    |
|     | ・コミュニケーション力                            | 16 |
|     | Q 求められる価値観・倫理観とはどのようなものか学びたい。【第1ステージ】  | 16 |
| (2) | 担任力                                    | 18 |
| ①   | 幼児理解・援助力                               | 18 |
|     | Q 遊びと、そこから学ぶもの、幼児の体の発達、そこへのアプローチ方法など   |    |
|     | について学びたい。【第1ステージ】                      | 18 |
|     | Q 最近接領域などの知識を現場の人間という立場でもう一度学び直したい。    |    |
|     | 【第2ステージ】                               | 18 |
|     | Q 子ども達の姿を深く読み取る力をもちたい。【第3ステージ】         | 19 |
| ②   | 集団づくり力                                 | 20 |
|     | Q 子ども一人一人に対応や保育をする時と、全体や集団で保育をする時の切り   |    |
|     | 替えの仕方やコツについて知りたい。【第1ステージ】              | 20 |
|     | Q 「特定の友達とトラブルになる幼児」の援助の仕方とは？【第2ステージ】   | 20 |
|     | Q 「一人遊びが多く、友達の遊びに入ってもすぐに離れてしまう幼児」の援助   |    |
|     | の仕方は？【第3ステージ】                          | 21 |
| ③   | 課題解決力                                  | 22 |
|     | Q 不安で、造形遊びに加わりにくい子どもが楽しめるような造形遊びについて知り |    |

|  |    |
|--|----|
| たい。【第1ステージ】 .....  | 22 |
| Q 遊びの中で生じた「文字」「数」の間違いへの対応は？【第2ステージ】 .....  | 22 |
| Q 遊びの中で起こる争いの捉え方及び対応は？【第3ステージ】 .....   | 23 |
| <br>④ 特別な配慮を要する幼児への理解・支援力 .....  | 24 |
| Q 言葉の発達がゆっくり、思い通りにならないと癪癪する、依頼心が強い、集団行動が苦手など、何らかの課題のみられる幼児への対応を知りたい。【第1ステージ】 ..... | 24 |
| Q 特別な支援を要する幼児の保護者とどのように連携するか？【第2ステージ】 .....  | 25 |
| ⑤ 未来ビジョン育成力 .....  | 26 |
| Q 幼児期に求められるキャリア教育ってどのようなことですか？【養成期】 .....  | 26 |
| Q キャリア教育の視点から幼児期の活動として大切な具体的活動ってどのようなものがありますか？【第1ステージ】 .....                       | 26 |
| Q 保育においてグローカルな視野とキャリア教育の視点を踏まえ、地域との連携を図りながら様々な教育活動を通して指導する際のねらいとは？【第2ステージ】 .....   | 27 |
| (3) 保育力 .....  | 28 |
| ① カリキュラム・マネジメント力 .....   | 28 |
| Q 幼児の実態に応じた保育のねらいを明確にするには？【第1ステージ】 .....   | 28 |
| Q 園の特色を生かして創意工夫のある指導計画を作成するには？【第2ステージ】 .....                                       | 28 |
| Q カリキュラム・マネジメントについて学びたい。【第3ステージ】 .....   | 28 |
| <br>② 保育構想力 .....  | 30 |
| Q 幼児の発達に応じた遊びについて知りたい。【第1ステージ】 .....   | 30 |
| Q 幼児が主体的に遊び、資質・能力を育むための環境の構成とは？【第2ステージ】 .....                                      | 30 |
| Q これまでの保育実践での経験を言語化し専門的知見を活かして、他の保育者の環境構成を支えるには？【第3ステージ】 .....                     | 30 |
| <br>③ 保育実践力 .....  | 32 |
| Q いろいろな集団遊びや製作について知りたい。【第1ステージ】 .....  | 32 |
| Q 子ども同士の遊びのイメージをつないだり、遊びを広げたり、考えを引きだしたりする、長期的な視野をもった保育者の関わりとは？【第2ステージ】 ....        | 32 |
| Q 個と集団の質的な学びの深まりを把握し、意図的・計画的な指導をするには？【第3ステージ】 .....                                | 32 |

|  |    |
|--|----|
| ④ 保育省察力・改善力 .....  | 36 |
| Q 保育を記録する具体的な方法について知りたい。【第1ステージ】 .....                     | 36 |
| Q 園内研究会等で助言を受けて、自分の保育を客観的に評価し、改善につなげたい。【第2ステージ】 .....      | 36 |
| Q 園全体の保育省察に取り組み、教員の個性を生かした助言を行いたい。【第3ステージ】 .....           | 36 |
| (4) 協働力 .....  | 38 |
| ① 組織マネジメント力 .....  | 38 |
| Q 臨時教員や職員への伝え方について学びたい。【第3ステージ】 .....                      | 38 |
| ② OJT 推進・人材育成力 .....                                       | 40 |
| Q OJTとは何ですか？【第3ステージ】 .....                                 | 40 |
| Q 先輩保育者に何を質問していいか分かりません。【第1ステージ】 .....                     | 40 |
| Q 臨機応変な対応が分かりません。【第2ステージ】 .....                            | 40 |
| ③ 危機管理力 .....  | 42 |
| Q リスクとハザードの違いが分かりません。【第2ステージ】 .....                        | 42 |
| Q 避難訓練を改善するための具体的な方法はありますか？【第3ステージ】 .....                  | 43 |
| ④ 家庭・地域とのネットワーク構築力 .....                                   | 44 |
| Q 入園している保護者との連携の際の留意事項を知りたい。【第1ステージ】 .....                 | 44 |
| Q 保護者の幼児教育に対する関心を高めるためにはどうしたらいい？【第2ステージ】 .....             | 44 |
| Q 地域の他機関とどのようにして連携するか？【第2・第3ステージ】 .....                    | 45 |
| (5) 学校マネジメント力 .....  | 46 |
| ① 企画経営力 .....  | 46 |
| Q 企画経営力とはどのようなものでしょうか？ .....                               | 46 |
| Q 企画経営力を園経営に生かすためには？ .....                                 | 46 |
| ② 組織づくり力 .....   | 48 |
| Q 園長としてのリーダーシップが發揮できているか不安です。必要なリーダーシップはどのようなものでしょう。 ..... | 48 |
| Q 園の組織作りでまず考えるべきことは何でしょう。 .....                            | 48 |
| Q 少人数園の運営をどう工夫すればよいでしょう。 .....                             | 49 |
| ③ 危機管理力 .....  | 50 |
| Q 「危機管理」とは？ .....  | 50 |
| Q 園における「危機」をどう捉えるか—想定される「危機」とは？— .....                     | 50 |

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| Q どのように対応するの？一園の危機管理は「さしすせそ」で対応するー | 50 |
| ④ 園の資源整備・活用力                       | 51 |
| Q 園の「教育資源」とは？                      | 51 |
| ⑤ 人材育成力                            | 53 |
| Q 人材育成とは？                          | 53 |
| Q 幼稚園等教諭 教員育成指標モデルを活かした人材育成とは？     | 53 |
| ⑥ 連携・交渉力                           | 54 |
| Q 家庭や地域との連携、保幼小連携の具体的な例を教えてください。   | 54 |
| ⑦ 職場環境づくり力                         | 56 |
| Q 誰もがストレスを溜めずに働く職場づくりとは？           | 56 |
| Q 保育現場におけるワーク・ライフ・バランスの推進とは？       | 56 |
| 5 保育者の資質及び専門性の向上のために               | 58 |
| ① 研究体制について                         | 58 |
| ② 研修の具体的な方法について                    | 59 |
| Q 忙しくて研修の時間を確保できません。               | 59 |
| Q 何を研修したらいいでしょうか？                  | 60 |
| Q 外部講師を呼ぶためにはどうしたらいいですか？           | 60 |
| Q どのように研修を進めたらいいでしょうか？             | 61 |
| Q ワークショップ（参加型研修）の方法を教えてください。       | 62 |
| Q 付箋を用いた研修方法を教えてください。              | 63 |
| Q ビデオを用いた研修の方法を教えてください。            | 64 |
| 6 保育の振り返りのためのチェックリスト（金言集）          | 66 |
| (1) 素養                             | 66 |
| (2) 担任力                            | 67 |
| (3) 保育力                            | 69 |
| (4) 協働力                            | 75 |

『Q & A集』では、「保育者（幼稚園教諭、保育士、保育教諭等を含む）」、「子ども（乳幼児・園児等を含む）」、「幼稚園等（幼稚園・保育所・認定こども園等を含む）」、「幼稚園教育要領等（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・保育要領を含む）」に用語を統一して使用しています。

# 1 はじめに

平成 27 年度から保育の「質」と「量」の向上のために「子ども・子育て支援新制度」がスタートしました。平成 29 年 3 月には幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が告示され、平成 30 年度から本格実施されています。

徳島県では、全ての幼児に提供される質の高い幼児教育を目指し、平成 27 年度から「徳島県幼児教育振興アクションプランⅡ」を策定し、次の 5 つの基本方針を示し、幼児教育の充実・発展に取り組んでいます。

- 基本方針 1 幼稚園・保育所・認定こども園等における幼児教育の充実
- 基本方針 2 保育者の資質及び専門性の向上
- 基本方針 3 発達や学びの連續性を踏まえた幼児教育の推進
- 基本方針 4 特別支援教育の充実
- 基本方針 5 家庭や地域社会との連携の推進

平成 28 年度から文部科学省委託の「幼児教育の推進体制構築事業」として「地域の幼児教育の拠点となる「幼児教育センター」の設置に関する調査研究」を行っています。これまで(1)「幼児教育センター」を中心とした幼児教育推進体制の構築、(2)「幼児教育アドバイザー」の養成・派遣による訪問指導の充実、(3)保幼小連携推進モデル事業による就学前教育と小学校教育の接続の推進等に取り組んできました。

本調査研究の最終年度 3 年目(平成 30 年度)は、「徳島県幼児教育振興アクションプランⅡ」に基づき、『全ての幼児に提供される質の高い幼児教育のための Q&A 集』(以下、『Q&A 集』)を作成することにしました。ここで取り上げた質問は、徳島県教育委員会主催の研修会等においてアンケートや、実際に保育・幼児教育アドバイザーが訪問したときに集められたものです。保育のすべてを網羅できていませんが、保育現場での困り感を少しでも軽減し、保育者の質問や要望に応えられたらと思っています。

この『Q&A 集』は、昨年(平成 29)度、徳島県教育委員会が策定した「幼稚園等教諭教員育成指標モデル」に対応し、保育キャリアステージと 5 つの資質・能力(素養、担任力、保育力、協働力、学校マネジメント力)によって構成されています。

また、保育の質の向上のためには、「徳島県幼児教育振興アクションプランⅡ」の基本方針にも掲げているように、保育者の資質及び専門性の向上が欠かせません。昨年(平成 29)度実施した「幼児教育の推進体制構築事業に関する調査のまとめ」の結果を踏まえて、研修方法についての Q&A も設けました。

保育の振り返りのためのチェックリストは、保育・幼児教育アドバイザーの訪問記録や発言内容を書き留めたものから得られた指導内容を分類・整理したものです。保育・幼児教育アドバイザーの先生方の保育のコツ・かんどころを集めた金言集を保育の振り返りの視点としてお役立てください。

## 2 徳島県幼児教育振興アクションプランⅡと保育の質

### ①保育の質について

#### Q 質の高い保育とは何ですか？

「徳島県幼児教育振興アクションプランⅡ」でいう質の高い幼児教育とは何でしょうか。保育の質には、OECDのStarting StrongⅡによると、志向性の質（政府や自治体が示す方向性）、教育の概念と実践（ナショナル・カリキュラム等で示される教育（保育）の概念や実践）、構造の質（物的・人的環境の全体的な構造）、相互作用あるいはプロセスの質（保育者と子どもたち、子ども同士、保育者同士の関係性（相互作用））、子どもの成果の質あるいはパフォーマンスの基準（現在の、そして未来の子どもたちの幸せ（well-being）につながる成果）、そして実施運営の質（現場のニーズへの対応、質の向上、効果的なチーム形成等のための運営）などがあります（淀川・秋田、2016）。それぞれの質が適切に運用されているかを評価・点検する仕組みが必要です。その鍵のひとつとなるのが、カリキュラム・マネジメントだと考えます。幼稚園教育要領等では園長のリーダーシップのもと、全教職員の協力体制の下、組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図ることが求められています。また幼稚園教育要領には「学校評価については、教育課程の編成、実施、改善が教育活動や幼稚園運営の中核となることを踏まえ、カリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施するよう留意するものとする」とあります。

### ②幼稚園教育要領等について

#### Q 育みたい資質・能力と幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関係は？

「徳島県幼児教育振興アクションプランⅡ」の基本方針1の重点目標「幼稚園教育要領等の内容の理解促進」に従って、改訂された点をここで確認しておきたいと思います。

図4-2-1のように「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「遊びに向かう力、人間性等」の3つの資質・能力は、相互に絡み合いながら一体的に育つものです。そのためには遊びを通しての総合的な指導が大切です。資質・能力を育てるために遊びが必要なのではなく、充実した遊びによって資質・能力が自然と育つようになると考えるべきでしょう。これまでと何か違った保育や新しい保育をしなければならないというのではなく、子どもがもっている力や可能性に光を当て、子どもがもっている力を丁寧に見ていく保育者の目が大切だと考えます。これらの資質・能力が小学校教育へと円滑に接続していくように、小学校との連携によって「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有することが求められています。

#### 【引用文献】

- 淀川裕美・秋田喜代美「代表的な保育の質評価スケールの紹介と整理」イラム・シラージ、デニス・キングストン、エドワード・メルウィッシュ著『「保育プロセスの質」評価スケール乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために』（秋田喜代美、淀川裕美訳）明石書店、2016年、pp.84-100。

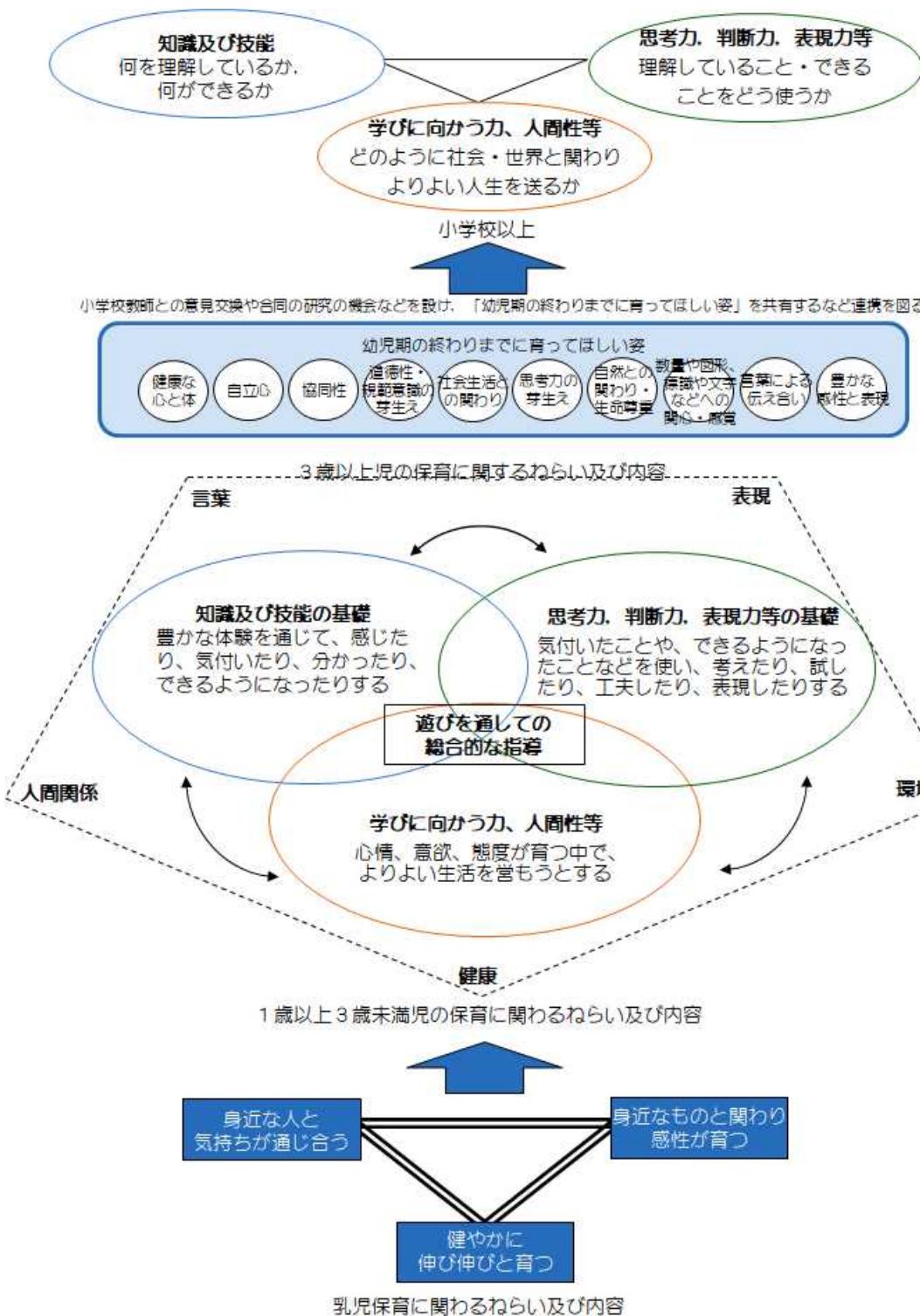


図4-2-1 乳児保育・幼稚園教育から小学校教育への円滑な接続

(中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』2016年社会保障審議会児童部会保育専門委員会『保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ』2016年、及び無藤隆編著『10の姿プラス5・実践解説書「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(10の姿)と重要事項(プラス5)を見える化!』ひかりのくに、2018年などを参考に筆者作成)

## Q 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿と5領域との関係は？

「徳島県幼児教育振興アクションプランⅡ」の基本方針3「発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の推進」にあるように、小学校との連携・接続のために、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有していく必要があります。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、5領域における「ねらい」及び「内容」に基づく保育活動全体を通して5歳児の後半に見られるようになる姿です。到達目標でも個別に取り出されるものではないことに留意する必要があります。すべて文末が「ようになる」となっているように、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、時間をかけて身につくという状態の変化や方向性として捉えられます。「ようになる」は、「環境を通して行う保育」そのものを意味しているのです。

下記のとおり、幼稚園教育要領における「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「思考力、判断力、表現力等の基礎」と関係していると思われる記述を筆者が下線を引きました。たとえば、「力 思考力の芽生え」では「物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたり」する姿が「知識及び技能の基礎」、「多様な関わりを楽しむようになる」という態度は「学びに向かう力、人間性等」と読み取れます。このように「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、3つの「資質・能力」が絡み合っているものと捉えられます。なお、具体的な保育実践については、「保育力／保育構想力」(p.30～)をご覧ください。

### (1) 健康な心と体

幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に動かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。

### (2) 自立心

身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。

### (3) 協同性

友達と関わる中で、互いの思いや考え方などを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。

### (4) 道徳性・規範意識の芽生え

友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。

### (5) 社会生活との関わり

家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。

### (6) 思考力の芽生え

身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考え

たり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え方直したりするなど、新しい考え方を生み出す喜びを味わいながら、自分の考え方をよりよいものにするようになる。

#### (7) 自然との関わり・生命尊重

自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え方言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にする気持ちをもって関わるようになる。

#### (8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しみ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。

#### (9) 言葉による伝え合い

先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

#### (10) 豊かな感性と表現

心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

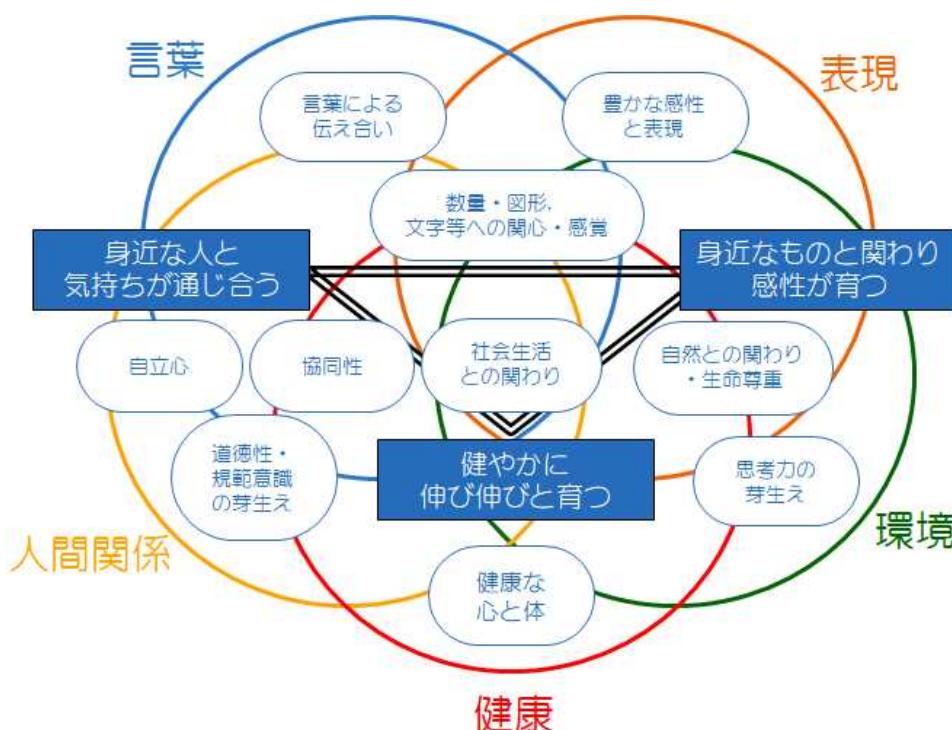


図4-2-2 5領域及び幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関係

(無藤隆「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」って?その2」

『保育とカリキュラム』6月号 2017年。)

### 3 保育者のキャリアステージ

#### Q 保育者のキャリアステージの特性は？

平成29年度に徳島県教育委員会が策定した「[幼稚園等教諭 教員育成指標モデル](#)」では、保育者のキャリアステージを＜採用時に本県が求める姿（養成期）＞＜第1ステージ（基盤形成期）＞＜第2ステージ（伸長・充実期／深化・発展期）＞＜第3ステージ（熟達期）＞＜主任／副園長・園長補佐／園長＞に区分しています。ドレイファス（1987）の初心者から達人への5段階モデルに当てはめて、各キャリアステージの特性をみていきましょう。

＜採用時に本県が求める姿（養成期）＞：状況に左右されない、明確なルールが与えられれば、ある程度の能力を発揮できる。しかし、理論や規則にのっとった行動はかなり限定され、柔軟性がない場面も見られる。

＜第1ステージ（基盤形成期）＞：独力で仕事にあたり、現実の状況に対応して「状況の局面」から多くに当たる規則を見いだせるようになるものの、「全体像」が見えないこともある。

＜第2ステージ（伸長・充実期）＞：長期的目標や計画を立てて意識的に自分の活動を行うようになる。多くの偶発的な出来事に対処する臨機応変な対応ができ、チームの指導的役割を担う傾向にある。

＜第2ステージ（深化・発展期）＞：状況を部分的というよりも、全体としてとらえ、何が失敗する可能性が高いか、次に何が起きる可能性が高いかが「経験から」わかる。そしてそのとおりに事が進まないとき、何を変えなければならぬかがわかる中堅保育者。

＜第3ステージ（熟達期）＞：膨大な経験があり、状況を直感的に把握し、正確にねらいを定め、全体状況を深く理解したうえで動く達人。

実習生や新人保育者は、先輩保育者に質問したくても「わからないことがわからない」という話を耳にします。保育の理論（theory）を学びますが、こうした「こうあるべき」「ねばならない」といった理論は、いつも保育実践の場では必ずしも通用しなかったり、想定外のことが起こったりします。「[状況判断](#)」や「[臨機応変な対応](#)」ができるようになるためには「[経験](#)」が必要なのです。

田村（2016）は、教師等の成長を蝶の成長にたとえ、5年以内の「[フレッシュ保育](#)」は、卵からかえったばかりの青虫で、目の前にある葉をたくさん食べて太るように積極的に子どもと関わる経験を積み重ねることが大事だという段階、5～10年の「[ミドル保育者](#)」は、さなぎからかえったばかりで懸命に飛び練習をしている蝶で、子どもの学びを深めるためにふさわしい環境の構成や子どもへの関わり方を具体的に思索できるという段階、10年以上の「[ミドルリーダー保育者](#)」は思いのままに飛び回り、蜜のある花を容易に探し出せる経験豊かな蝶だと述べています。

## Q 金言とは何ですか？

このQ&A集には「6 保育の振り返りのためのチェックリスト(金言集)」があります。これは、保育・幼児教育アドバイザーが園の訪問指導終了後に提出された訪問記録や発言内容を書き留めたものから得られた指導内容を「幼稚園等教諭教員育成指標モデル」に沿って分類・整理したものです。

保育の達人になると、文脈のないところの理論・規則よりも、「俯瞰・鳥瞰的」な広い視野で「直観（コツ・勘）」を使うようになっていきます。直観が大事だからといって、新人保育者が理論や経験に基づかない直観で保育をするのはたいへん危ういものです。コツとか勘といった感覚的なものは言語化されにくいといわれていますが、一人前から中堅者へ引き上げるには、達人の感覚的な教えが必要だといわれています。状況に応じて臨機応変に解釈が可能な実践知や経験知、それらを言語化したものが、いわゆる「金言（maxim）」と呼ばれるものです。だからこそ保育実践を詳細に記録することが必要で、初心者から中堅者の保育者は、その保育実践事例を読み込むための想像力をもち、それを自分自身の経験としていく必要があるでしょう。

### <引用・参考文献>

- 田村隆宏「質の高い保育実践のための園内研究」『初等教育資料』(942), 2016年, pp.88-91。
- ・ドレイファス, H.L.・ドレイファス, S.E.『純粹人工知能批判—コンピュータは思考を獲得できるか』(訳:棕田 直子) アスキー・メディアワークス, 1987年。

## 幼稚園等教諭 教員育成指標モデル

| キャリアステージ |                     | 採用時に本県が求める姿   | 〈第1ステージ〉   | 〈第2ステージ〉  |   | 〈第3ステージ〉 |
|----------|---------------------|---|--|---|---|----------|
| 資質・能力    |                     | 養成期   | 基盤形成期  | 伸長・充実期  | 深化・発展期  | 熟達期      |
| 素養       | 使命感・情熱・たくましさ        | ○教育的愛情と熱意をもって教育活動に臨もうとしている。                           | ○「とくしま」を愛し、徳島教育大綱に示されている「人財」の育成を目指し、使命感と情熱をもって、たくましく、粘り強く教育活動に取り組んでいる。 | ○使命感と教職への誇り、たくましい精神力と柔軟性をもって、教育活動を推進している。   |   |          |
|          | 倫理観                 | ○社会人としての常識やマナー、道徳性を身につけ、法令遵守の精神に基づいた行動をしている。          | ○教育公務員としての自覚をもち、法令等を遵守し、誠実かつ公正に職責を遂行し、家庭や地域の信頼を得ている。                   | ○家庭や地域の信頼に応え、法令等の遵守を周囲の教職員に働きかけ、組織の志気を高めている。  |   |          |
|          | 人権尊重の精神             | ○自他を大切にし、人権感覚を身に付け、互いに尊重し合う人間関係を築いている。                | ○幼児一人一人の抱えている悩みや願いを把握し、差別やいじめを許さない集団をつくるとともに、教育的愛情をもち、人権を尊重し、行動している。   | ○園や地域の人権に関する課題の解決に向けて、地域・関係機関等とともに取り組み、人権尊重の精神が高まるよう家庭や地域に広めている。                      |   |          |
|          | 識見・学び続ける力           | ○学び続ける意欲をもち、他者の意見を謙虚に受け止めている。                         | ○知見を広げ、物事を的確に判断するとともに、主体的に研修に取り組んでいる。                                  | ○豊かな経験に裏打ちされた識見を有し、課題意識と探究心をもって自己研鑽に努めるとともに、範を示している。                                  |   |          |
|          | 社会性・コミュニケーション力      | ○コミュニケーションスキルを身に付け、他者と積極的に関わり、助け合っている。                | ○教職員、家庭や地域と幅広く関わり、自分の考えを適切に伝えながら、助け合っている。                              | ○組織のコミュニケーションを活性化するとともに、管理職や学年・職種等の異なる教職員とのパイプ役となり、支え合う環境づくりをしている。                    |   |          |
| 担任力      | 幼児理解・援助力            | ○幼児理解の意義や幼児教育における環境の意味を理解し、教育支援や教育相談等の基本的な方法を身に付けている。 | ○幼児に向き合い、一人一人の人格を尊重し、共感的理解に努めるとともに、社会的資質や行動力を高めるよう指導や環境の構成をしている。       | ○幼児の発達や個性等をより多面的に理解し、長期的な視野をもって社会的資質や行動力を獲得できるよう意図的・計画的に指導や環境の構成をするとともに、若手教員に助言をしている。 | ○幼児を深く理解し、細やかな配慮をするとともに、全ての教職員で幼児の理解や指導の方針について共通理解を図り、環境づくりをしている。 |          |
|          | 集団づくり力              | ○担任の職務内容や集団づくりの意義を理解し、学級経営の基本的な指導方法を身に付けていている。        | ○集団の経営方針を基に、それぞれ一貫性のある指導をしている。   | ○異年齢集団等様々な集団活動に対して、よりよい集団に高めるとともに、集団相互の関わりを活性化させている。                                  | ○園全体の集団づくりの取組を視野に入れ、活性化させるための具体的な方策を提案している。                       |          |
|          | 課題解決力               | ○園の生活の中で生じる様々な課題の発見と対応の方法について理解し、積極的に課題解決に取り組もうとしている。 | ○様々な課題に気付き、幼児、保護者、他の教職員と相談しながら、的確に課題解決を図っている。                          | ○課題の未然防止や迅速な発見に努め、必要に応じて専門家と連携しながら、課題解決を図り、その様々な方策について若手教員に助言をしている。                   | ○園が直面する様々な課題を把握し、組織的で細やかな指導が行われるよう働きかけている。                        |          |
|          | 特別な配慮を要する幼児への理解・支援力 | ○特別支援教育の重要性を理解し、基本的な理解・支援の方法を身に付けている。                 | ○一人一人の教育的ニーズを把握し、他の教職員や保護者と相談しながら、適切に指導・支援をしている。                       | ○教育的ニーズに対応するための専門性を高め、幼児の成長を促す指導・支援を行うとともに、関係機関とも連携し、特性に応じた指導・支援の在り方を提案している。          | ○インクルーシブ教育システム構築に向けた体制づくりを推進している。                                 |          |
|          | 未来ビジョン育成力           | ○キャリア教育の重要性を理解し、基本的な指導方法を身に付けている。                     | ○キャリア教育の視点を踏まえ、自分の役割を自覚できる場や、学ぶことの意味を考える活動を設定し、幼児の自己有用感を高めている。         | ○グローバルな視野とキャリア教育の視点を踏まえ、他校種や家庭・地域・企業等との連携を図ったりしながら、あらゆる教育活動を通じて指導をしている。               | ○園の教育活動全体を通して、キャリア教育の視点を踏まえた指導が充実するよう、助言している。                     |          |

※ 表内の「幼児」については幼稚園教育要領に拠る。なお、保育教諭の場合、本表の「幼児」を「園児」と置き換えて解釈する。

※ 幼稚園教育要領においては、「指導」に「援助」「支援」の意味を含む。したがって、「特別な配慮を要する幼児への理解・支援力」に関する育成指標以外は、「指導」としている。

| キャリアステージ              |  | 採用時に本県が求める姿  | 〈第1ステージ〉  | 〈第2ステージ〉   |  | 〈第3ステージ〉   |
|-----------------------|--|--|---|--|--|--|
| 資質・能力                 |  | 養成期  | 基盤形成期   | 伸長・充実期   | 深化・発展期   | 熟達期  |
| 保育力<br>カリキュラム・マネジメント力 | ○幼稚園教育要領等の「ねらい」「内容」や発達の連続性・関連性を理解している。     | ○幼児の実態に応じ、作成の意図を考えながら園のカリキュラムを活用している。<br><br>○「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえて行う日々の実践・反省を、保育やカリキュラム改善に結び付けている。 | ○幼児の実態や新たな教育課題に対応するため、目的や意図を明確にした保育内容を提案している。   | ○園の特色を生かし、発達の連続性・関連性や小学校教育との接続を見通して、園の特色を生かした創意工夫のある全体的な計画を作成している。   | ○地域の実態や園の教育活動の全体を踏まえながら、全体的な計画を見直し、組織的に改善したり調整したりしている。   |  |
|                       | 保育構想力                                      | ○幼児の活動の姿や興味・関心を想定しながら、教材を分析し、指導案を書いている。  | ○反省・記録・学校評価等の結果に基づき、中心となって、年間指導計画のねらいや内容、環境の構成、援助についての改善策を提案し実践している。  | ○学校評価等の結果に基づき、園の課題を把握し、全体的な計画についての改善策を組織的に展開している。  |  |  |
|                       | 保育実践力                                      | ○基本的な保育技術を身に付け、幼児の遊びの様子を把握しながら保育を実践しようとしている。   | ○重視する資質・能力の育成に向け、言葉かけ・環境の構成を工夫し、ＩＣＴ機器等の指導技術を活用している。<br><br>○幼児の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を考慮し、発達の過程を評価し、指導している。          | ○幼児一人一人に応じ、重視する資質・能力の育成を図るために、豊かな環境との関わりを生み出す創意工夫のある保育を構想したり、教材研究・教材開発（含 環境構成）に取り組んだりしている。                   | ○これまでの実践や経験を基に単元・題材の開発や授業構想に関する保育の専門性を高め、改善につながる助言をしている。   |  |
|                       | 保育省察力・改善力                                  | ○保育を見直して改善する手立てを理解し、実践しようとしている。  | ○自分の実践を振り返り改善する習慣や、他の教員の実践に学び、日々の取組を記録し反省するなどの習慣が身に付いている。<br><br>○「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえ、自らの保育実践を記録し、事例研究を行っている。 | ○最新の知見に基づいた保育技術や指導方法を活用し、保育を展開するとともに、若手教員に助言している。<br><br>○学びの質や長期的な変容にも目を向けて、一人一人の発達の過程を把握し、補充的・発展的な指導をしている。 | ○幅広い情報を基に自分の保育技術や指導方法を更新しつつ、教職員に範を示したり、保育力向上を働きかけたりしている。<br><br>○個と集団の質的な学びの深まりを把握し、意図的・計画的な指導をしている。 |  |
| 協働力<br>組織マネジメント力      | ○組織の一員として目標と自分の役割を理解し、協働して責任を果たそうとしている。    | ○園の経営方針を理解し、報告・連絡・相談を適切に行なながら、日々の教育活動に協働して取り組んでいる。   | ○園の強みと弱みを分析したり、PDCAサイクルを活用したりしながら、組織を活性化させている。  | ○グループリーダーとして、創意工夫や企画力を發揮し、他のグループとも連携・調整をしながら、組織を活性化させている。  | ○園全体の保育の省察をもとに、保育改善に取り組む環境づくりに努め、教員の個性を生かす助言をしている。   |  |
|                       | OJT推進・人材育成功力                               |  | ○互いの課題や悩みを解決するため情報交換を積極的に行なうとともに、先輩教員に相談したり助言を求めたりしている。   | ○互いの課題や学びの共有を図るとともに、若手教員の範となるよう努めている。  | ○園内研修の中心的な役割を果たして充実させるとともに、若手教員に助言をしている。   | ○園の目標の達成に向け、「チーム学校」としての組織力が發揮できるよう率先して工夫改善に努め、園全体の計画の作成に参画している。        |
|                       | 危機管理力                                      | ○安全教育・防災教育をはじめ危機管理の重要性を理解し、危険を察知したとき、状況に応じた行動をしている。  | ○安全教育・防災教育をはじめ危機管理に関する知識を身に付け、早期発見や想定外の事態への対応に努め、緊急時に自分の役割を果たしている。<br><br>○日常の園生活の中に、安全に関する指導内容を意識して取り入れている。      | ○危機管理に対する意識を高め、危険を予測して行動するとともに、安全に配慮した環境づくりをしている。  | ○緊急時のシミュレーションを行い、対応を考え、グループの中心となって未然防止に向け行動している。   | ○これまでの経験を生かし、地域と協働した創意工夫のある安全教育・防災教育の取組を発信したり、危機管理体制づくりに積極的に参画したりしている。 |
| 家庭・地域とのネットワーク構築力      | ○家庭や地域と連携する重要性を理解し、ボランティア活動や地域の行事等へ参加している。 | ○家庭、地域、小学校との連携・協働の意義を踏まえ、家庭や地域と積極的に関わり、協働的に活動している。   | ○地域の自然や社会資源(人材・施設・伝統行事等)についての情報を探し、その活用を図っている。  | ○命を守るため、指導体制や方法を常に検証している。  | ○家庭、地域、小学校に働きかけ、教育活動を充実させるためのネットワークを形成している。  | ○園の地域における幼児教育のセンター的役割（子育て支援）を認識し、家庭や地域と協働する教育活動を推進している。                |

## 幼稚園等教諭 教員育成指標モデル

| 職 位<br>資質・能力 |             | 主 任  | 副園長・園長補佐   | 園 長 |
|--------------|-------------|--|--|-----|
| 素 养          | 使命感・責任感     | ○園長を補佐する自覚をもち、園務全般を把握するとともに、それらが円滑に機能するよう、責任感をもって自分の役割を果たしている。               | ○園の最高責任者としての覚悟をもち、法令等に基づいて適正な園経営を行い、よりよい幼児の育成に使命感をもって取り組んでいる。                      |     |
|              | 倫理観         | ○法令を遵守し、鋭い人権感覚のもと、誠実かつ公正に職務を遂行するとともに、教職員に対してもコンプライアンスに関する的確な指導・助言をしている。      | ○鋭い人権感覚と規範意識に基づき、職務を遂行するとともに、教育公務員としての職責や義務を教職員に示している。                             |     |
|              | リーダーシップ・決断力 | ○組織の中核教員としての自覚をもち、的確で迅速な判断のための材料を集めたり、助言と指示を行い、園務を遂行している。                    | ○豊かな人間性と経験に裏打ちされた高い識見に基づき、冷静に状況を見極めて最終決断をし、園の教育目標或いは「めざす幼児像」実現のために、リーダーシップを発揮している。 |     |
|              | 先見性・識見      | ○最新の情報を収集し、園に対する社会の要請を自覚し、情報を基に適切な判断をしている。                                   | ○園を取り巻く状況を把握し、時代を見通した園の経営ビジョンの形成に生かしている。   |     |
|              | 社会性・人間関係構築力 | ○家庭、地域、園の関係者や関係機関等との関係性を高め、協働的な関係を築いている。                                     | ○家庭、地域、園の関係者や関係機関等と広く関わり、信頼関係を築いている。   |     |
| 学校マネジメント     | 企画経営力       | ○「徳島教育大綱」及び「教育振興計画」の理念を理解し、園長の指導のもと、具体目標の立案やその実現に向けた方策を提案している。               | ○「徳島教育大綱」や「教育振興計画」の趣旨を生かした中・長期的な経営ビジョンを明確にし、園の経営方針を策定している。                         |     |
|              |             | ○常に新しいものを創り出すチャレンジ精神をもち、教育を取り巻く社会の変化に対応した企画力を備えている。                          | ○国の動向や県の教育施策を熟知し、新たな保育・教育環境を生み出す企画経営力を備えている。                                       |     |
|              |             | ○園の経営方針に基づき、園や地域の実態を踏まえたカリキュラム・マネジメントを推進するために、教職員に指導・助言し、園全体で取り組む体制づくりをしている。 | ○園の経営方針に基づき、具体的目標や重点目標を掲げ、家庭や地域を巻きこんだカリキュラム・マネジメントを確立している。                         |     |
|              |             | ○学校評価等の結果を分析し、P D C Aサイクルに基づいて教育活動の改善及び環境の再構成を提案・実践している。                     | ○園の教育活動や園の経営の課題を的確に把握するための計画的な評価改善に努め、新たな企画に生かしている。                                |     |
|              | 組織づくり力      | ○教職員の力量や経験、学級の状態等、組織の全体像を把握するとともに、園の教育目標に沿った体制整備を提案している。                     | ○園の教育目標の実現のために、多面的な視点から組織を統括している。  |     |
|              |             | ○組織運営に関わる外部・内部環境を把握し、園の強みを見出している。  | ○組織全体を俯瞰し、園の強みを生かした組織づくりを行っている。  |     |
|              |             | ○教員評価の取組を生かし、その結果を基に一人一人のもつ能力を積極的に引き出すとともに、教職員の自己有用感を高め、「チーム学校」を活性化している。     | ○園の保育・教育活動が効率よく最大の効果があげられるように、教員評価の結果を生かし、「チーム学校」を牽引している。                          |     |

| 職位       |            | 主任   | 副園長・園長補佐   | 園長 |
|----------|------------|--|--|----|
| 資質・能力    |            |  |  |    |
| 学校マネジメント | 危機管理力      | ○災害や想定外の事態の発生に備え、訓練を工夫・実践するとともに、危機管理マニュアルを絶えず見直し、発生時には迅速に対応している。 | ○災害や想定外の事態の発生に備え、危機管理体制を確立し、発生時には、状況を見通し、的確な指示を出している。                          |    |
|          |            | ○園の運営上必要な園内人事・施設・事務（財務・文書等）を管理している。                              | ○園の経営上必要な所属職員の管理・監督を行い、施設、事務（財務・文書等）の管理状況を把握している。                              |    |
|          |            | ○園の環境の安全を絶えず点検し、課題について適切に対応している。                                 |  |    |
|          | 園の資源整備・活用力 | ○教育予算を把握し、施設の適切な管理や予算運用をしている。                                    | ○園の資源を把握し、教育予算等を有効活用する中で、組織の持続・成長の方策を打ち出している。                                  |    |
|          |            | ○外部との様々な調整の実務担当者として、地域の実態を把握し、実情に応じて園の資源を整備・活用している。              | ○園、地域の人的・物的資源を正確に把握し、地域の状況に応じて園の資源活用の方針を策定している。                                |    |
| 人材育成力    |            | ○経験を生かし、キャリアステージに応じた教職員の育成のために、的確に指導・助言している。                     | ○教職員一人一人の資質・能力や実績を適切に把握し、人材活用に生かすとともに、それぞれの職務の立場からキャリアステージに応じた育成指導を行うよう指示している。 |    |
|          |            | ○人材発掘に努め、常に意図的・計画的に中核教員を育成している。                                  | ○意図的・計画的な人材育成に努め、マネジメント能力に長けたリーダーを育成している。                                      |    |
|          |            | ○園長の指示のもと、教職員が幼児一人一人に応じた適切な援助を行える資質・能力向上のための体制づくりに積極的に関わっている。    | ○教職員が幼児一人一人に応じた適切な援助を行えるよう、資質・能力向上のための学び合いの場をつくっている。                           |    |
| 連携・交渉力   |            | ○家庭、地域や関係機関等と連携し、情報を共有しながら、協働活動に取り組んでいる。                         | ○家庭、地域や関係機関等との協働活動を積極的に推進し、地域に根ざした園づくりを行っている。                                  |    |
|          |            | ○家庭、地域との連携において、教職員を支援している。                                       | ○教育委員会や関係諸機関と適切に連携し、調整・折衝を行いながら園の課題解決につなげている。                                  |    |
| 職場環境づくり力 |            | ○教職員の長時間労働解消やメンタルヘルスの保持増進に率先して取り組んでいる。                           | ○ワーク・ライフ・バランスを推進し、職場環境における課題の解決を図り、効率がよく働きやすい職場づくりを行っている。                      |    |
|          |            | ○教職員間のコミュニケーションを活性化し、相互理解を促進するとともに、課題の解決や合意形成が協働的に行われるようとしている。   | ○教職員間の関係性に配慮し、互いに信頼し、認め合う風通しのよい職場づくりを行っている。                                    |    |

## 4 資質・能力別 Q & A

### (1) 素養

使命感・情熱・たくましさ、倫理観、人権尊重の精神、識見・学び続ける力、社会性・コミュニケーション力

**Q 求められる価値観・倫理観とはどのようなものか学びたい。【第1ステージ】**

保育者として、保育についての考え方や心構えをどのように身に付ければよいのか?と悩むことがあります。保育や保護者支援の場面で、何を目標にどのような心構えで子どもや保護者と向き合っていけばよいのか、分からなくなることがあります。保育にはケース・バイ・ケースの個別的な対応が求められるのですが、個々の関わりの個別性が高いからこそ、その根幹には指針となる理念が必要なのです。これらは、まさに保育者に求められる価値観や倫理観に関連しています。保育者に求められる価値観・倫理観に役立つ考え方として、保育や幼児教育の根幹を成す「ケアの本質」があります。「ケアの本質」とは、ミルトン・メイヤロフの著書 “On Caring” の訳題であり、「対象（人・物・概念）が成長し、自己実現することをたすけること」の基本パターンをまとめたものです。保育者が、「信頼・理解力・勇気・責任・専心・正直」の心構えで子どもや保護者に専心的に関われば、子どもや保護者は主体的な存在として成長し、自己を実現することができます。そのことが延いては子どもや保護者の幸福(well-being)につながります。そしてその時保育者自身も、他者をケアすることによって自分が成長し、生きる意味を見い出していることに気が付きます、これがケアの本質です。

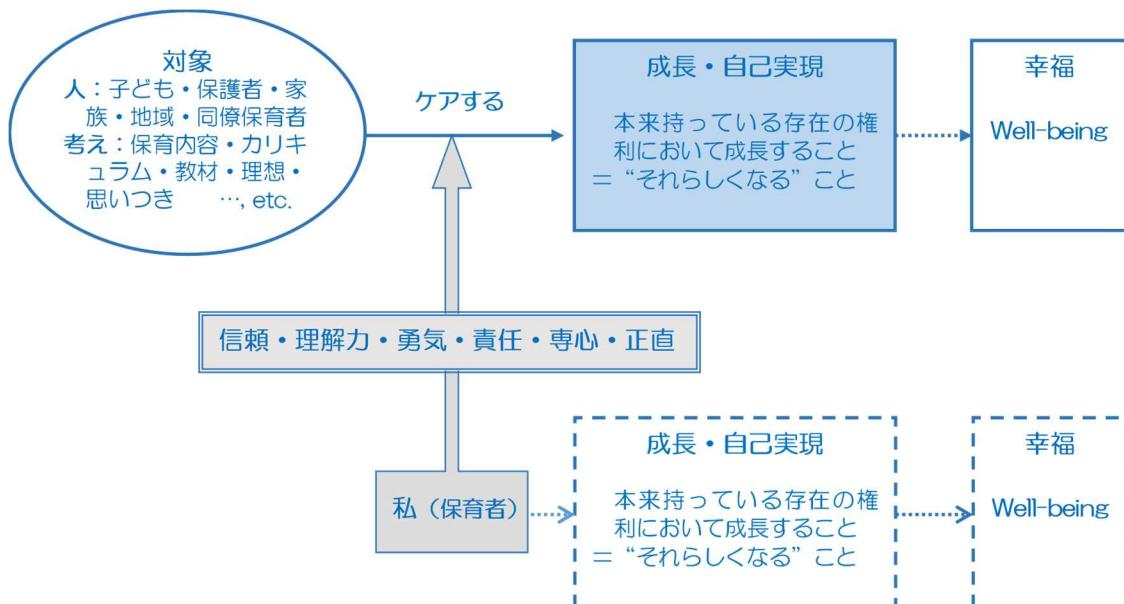


図4-1-1 ケアの本質（ケアの基本的なパターン） 出典：『ケアの本質』を参照に著者作成

## Q 子どもの人権を尊重するとは？【第2ステージ】

保育者の素養の中で最も重要なものの一つは、[人権尊重の精神](#)です。人権尊重の精神は、[日本国憲法](#)に由来します。全ての人は、誰からも侵されることのない人権（基本的人権）をもち（第11条）、自由と権利が保障されています（第12条）。そして人としての尊厳性がまもられ（第13条）、無差別平等に（第14条）、穏やかで豊かな日常を送ること（第25条）ができます。この日本国憲法と同じ時代背景に採択された国際連合の[世界人権宣言](#)（1948年）にも、人権尊重の基本的理念が掲げられています。これらの権利は、大人だけでなく、子どもたちにも保障されています。

ところで[子どもの人権](#)、子どもの権利について議論する際には、十分な留意が必要です。それは、子どもは社会の勢力構造の中で決定権を持ちにくく、ともすると大人に支配されたり、大人に勝手に決められたりする従属的な存在になってしまふ可能性を持っていることです。さらに「子どもの権利」といえども、子どもたちは自分の力だけでは、社会の中で権利主体である自分の立場を十分に確立することが難しく、その権利行使するためには大人が環境や状況を準備する責任があるのです。こういった価値観のもとに策定されたのが国際連合の[子どもの権利条約](#)（Convention on the Rights of the Child；児童の権利に関する条約）です。子どもの権利条約では、「[子どもの最善の利益](#)」を保障するという理念の下、子どもに対する愛護や保護といった受動的な権利だけでなく、意見を表明する権利や社会に参加する権利など、子どもの主体的な権利についても言及されています。

保育者が「子どもの人権を尊重する」という場合には、子どもを一人の人格ある存在として尊重し、子どもの意見を「子どもの意見」として軽んじることなく、子どもが素直に自己表現できる環境を準備し、その育ちを最大限に保障することが求められます。

## Q 園内のコミュニケーションを活性化するためにはどうしたら？【第3ステージ】

保育者には、他の専門職同様に専門性なるものが求められます。専門性とは、元來 Heart(倫理観・価値観)、Head(知識)、Hand(技術) の3H から成ると言われていましたが、近年はこれに Health(健康)、Huma-relationship(人間関係力)、Human-rights(人権意識) を加えた6H が必要だとされています。子どもたちの豊かな育ちを支えるために、これから保育は保育者同士の円滑な人間関係によるチーム保育が求められています。また地域の他機関（保健センター・子育て支援センター）や小学校、児童相談所等との連携の場においても、関係性を作るコーディネーターとしての人間関係力が必要となります。保育者一人一人の人間関係力や専門性を高めるためには、園内が和やかなユーモアに包まれた受容的な雰囲気に包まれ、保育者間の同僚性を高める仕掛けや工夫が必要です。

### 【引用文献】

- ・ Milton Mayeroff ,On Caring ,Harper & Row, 1971. (William Morrow Paperbacks: Reissue 版 (1990)).
- ・ ミルトン・メイヤロフ『ケアの本質—生きることの意味—』田村真・向野宣之訳 ゆみる出版, 1987 年。

## (2) 担任力

## ① 幼児理解・援助力

Q 遊びと、そこから学ぶもの、幼児の体の発達、そこへのアプローチ方法などについて学びたい。【第1ステージ】

例えば、泥団子を作るという遊びについて考えてみましょう。土や砂を使って団子を作るには、ある程度の湿り気が必要ですから、土や砂と水とを混ぜることになるでしょう。その活動の中で、どれくらいの湿り気があるときに団子として固まりやすいか、について子どもは何度も試行錯誤しながら、知っていきます。ここに土や砂の性質、水を混ぜることでそれらの粘度が変わること、といった物の性質に関わる知識を体得していきます。また試行錯誤の中から、仮説を立てて検証するという科学的検証の過程を体験しているともいえます。さらに団子を固めるためには手で握るという動作が必要ですから、子どもはどれくらいの力加減で握れば、しっかりと固められるのかについても知っていくことになりますが、その際には、様々な力加減を試す中で握る力を微妙にコントロールする手の器用さ（巧緻性）が高められることでしょう。これに保育者としてアプローチするためには、「どれくらい水を混ぜるとうまく固まるかな？」「どのくらいの力で握るとうまく固まるかな？」といった学びや発達の本質をつく言葉かけをすることが大切なサポートになります。このように、子どもによく見られる泥団子遊び一つとっても、その中には様々な学びや心身の発達が促される大切な機会に溢れているのです。保育者は様々な遊びについて子どもがどのようなことを学び、その遊びが心身の発達にどのように繋がっているかについて絶えず見極め、子どもの学びや心身の発達を強力に支える望ましい環境設定や子どもへの関わり方について常に考え続けることが大切です。

Q 最近接領域などの知識を現場の人間という立場でもう一度学び直したい。  
【第2ステージ】

発達の最近接領域とはヴィゴツキーが提唱した概念で、「自主的には不可能であるが、大人の援助・指導があれば、解決可能である発達の領域（教育心理学事典、教育出版、1986）」のことです。簡単に言えば、子ども一人の力ではできないけれども、大人がちょっと手伝えばできること、ということになるでしょう。例えば、鉄棒の前回りが一人ではあと一步というところで、なかなかできないけれども、大人が少し手を添えて力を貸すとできる、という場面に、この発達の最近接領域の概念が当てはまります。このように保育者として保育・教育に関わる知識を学び直す場合には、その知識の抽象的な概念の理解だけに留まるのではなく、実際の子どもの発達や遊びの活動に置き換えたときにその知識がどのように当てはまるのかを突き詰めて考える必要があります。このことが十分に認識できたときに、子どもの発達や学びを支える望ましい環境構成や子どもに対する望ましい関わりができるようになるのです。「発達の最近接領域」を知れば、子どもが鉄棒に限らず様々な遊びの活動の中で、もう少しでできそうだ、少し手を貸せばできるだろう、ちょっとしたヒン

トを与えるべきであるが、といった場面が、保育者の関わるべき大切な機会であることが意識され、その瞬間を逃さず、タイミング良く手を貸す、ヒントを与えるといった子どもの発達や学びを促す関わり方ができるようになるということです。

Q 子ども達の姿を深く読み取る力をもちたい。【第3ステージ】

事例1：「ハイパーめんこ」[5歳児]

段ボール片を2、3回折りたたんだものを、粘着テープ（ガムテープ）でぐるぐる巻きしたものをメンコと称している。表にはカブトムシやクワガタムシを描き、力の強さを数値で表現している。

「おれのはパワー200のギラファオオクワガタだから強い」とH男に挑戦していったD男のメンコは簡単に返された。「くそー。それだったら」とD男はA4大の巨大メンコをつくって挑んでいく。

誰のメンコがアタックしても彼の床に張り付くような巨大メンコは返せない。しかし、攻撃となると大きなメンコは、ふわっとしか投げられず、相手のメンコに強烈なアタックをかけられない。

自分は参加せず、横で戦況を見ていたK男がアドバイスした。「防御タイプと攻撃タイプに分けるんだ。攻撃は素早いのがいいぞ」とするとD男は「おう。今つくろうとしてたんだ。最強のやつを」ともう一つのメンコの製作に向かった。今度は段ボール片を4回折りたたみ、粘着テープを堅く巻いている。

（佐々木晃『保育の質を問う；遊誘財について考えるⅡ』鳴門教育大学附属幼稚園紀要、第39集、2005年、p. 54。）

この事例では、終盤に登場するK男に注目してみてください。K男は最初、D男とH男が対戦しているメンコの勝負に参加せず、じっと見ているだけです。この場面だけを見ると、D男とH男は積極的に遊びに参加し、勝つために様々に試行錯誤をし、どうすれば勝てるかを考えながら活動していることから、様々な学びを得る機会に溢れているのに対して、K男は遊びに参加せず、じっと見ているだけなので、学びの機会を十分に得ていないと考えられるかもしれません。ここで保育者として関わるとしたら、K男もじっと見ていても、対戦に参加するように誘い、積極的に遊ぶことを促す、という関わりも十分に考えられることでしょう。しかし、この事例でK男は、D男とH男の対戦を漫然と見ていたわけではなく、対戦がうまくいかない状況を見て、どうすれば滞りなく対戦を進めることができるのかについて、じっくりと考えていたことが、「防御タイプと攻撃タイプに分けるんだ。攻撃は素早いのがいいぞ」というアドバイスをしたことから分かりますね。つまり、K男は友達の対戦を見ながら、自らの問題解決能力をフルに発揮して、いいアイデアを思いついたということになります。このように一見、遊びに参加せず、育ちや学びの機会を逸しているように感じられる場面でも、子どもは貴重な学びの機会を得ていることもあるということなのです。保育者は、子どもの表面的な活動や言動だけに捕らわれずに、じっくりと子どもの様子を観察し、その瞬間、瞬間にどのような学びや育ちが子どもの中で生じているかについて十分に考え、その学びを最大限に促すためにどのような環境設定や子どもへの関わり方が望ましいのかについて徹底的に考え抜くことが大切です。このような姿勢が子どもたちの姿を深く読み取る力を育むといえるでしょう。

## ② 集団づくり力

**Q 子ども一人一人に対応や保育をする時と、全体や集団で保育をする時の切り替えの仕方やコツについて知りたい。【第1ステージ】**

保育において子ども一人一人に対応する場合と全体や集団に対応する場合では、配慮することが異なります。これについてしっかりと意識して、うまく切り替えていく必要があるでしょう。まず、個々の子どもに対応する場合には、個人差を考慮する必要があります。3歳児を例にとってみましょう。3歳の段階では、言葉の問題一つとっても、個人差が大きく、盛んに話しかけてきて、自分の考えていることや感じていることを巧みに伝えてくる子どももいれば、言葉を発することが少なく、自分の気持ちや意思をはっきりと伝えられない子もいます。この個人差を十分に配慮し、言葉が少ない子どもに対しては、表情や仕草をじっくり観察し、保育者がその子どもの気持ちや意思を代弁するといった関わりが必要になってくるでしょう。また、日頃は盛んに話しかけてくる子どもでも、日によっては、話したくない様子を示すこともあります。そのような場合には、保育者は敏感にその様子を感じ取り、いつもと違った関わりをする必要性も出てきます。このように、個々の子どもと対応する場合には、言葉の問題に限らず個人間、個人内の違いに十分に配慮した関わり方が重要なポイントとなるでしょう。

一方、全体や集団に対応する場合には、みんなに伝えたことが個々の子どもすべてに伝わっているのか、を十分に確認しながらの保育が重要なポイントとなります。特に3歳児に対しては、「みんな、座りましょう。」と言われても、「みんな」に自分が含まれていることが理解しにくいこともあります。ですから、全体や集団に対応する場合でも個々の子どもに語りかけているような姿勢が必要となってきます。さらに、例えば、ある子どもを叱っている場合でも、周りにいる子どもたちがあたかも自分が叱られているような気持ちになってしまって全体がしょんぼりしてしまうといったこともあります。保育者の関わりが常に全体や集団に影響しているということも十分に認識し、保育する場合にはこの影響力についても十分に配慮する必要があるでしょう。

このように個々の子どもに対する保育と全体や集団に対する保育の配慮点の違いをはっきりと意識して、うまく切り替えていくことがコツの一つといえるでしょう。

**Q 「特定の友達とトラブルになる幼児」の援助の仕方とは？【第2ステージ】**

幼児間のトラブルに対する援助のポイントとしては、すぐに介入するのではなく、まずは見守ることです。子どもの年齢にもよりますが、4歳を過ぎると、相手の気持ちや考えていることもある程度は分かるようになりますし、また当事者以外の子どもが関わってトラブルを解決しようという動きも見られてきます。それでもうまく解決できない場合には、保育者が介入し、当事者のお互いの気持ちを伝え合えるように援助することが大切です。その際には、どちらが悪いかを見極めるというのではなく、平等に冷静に話を聞き、うまく気持ちを伝えられない子どもには、質問をしたり、代弁をしたりしながら、十分に気持ちを引き出せるように配慮します。そして、どちらの子どもの気持ちにも十分に共感することが大切です。保育者に気持ちを理解してもらえたことで、子どもたちは落ち着き、冷

静に色々なことを考えられるようになります。その上で、「どうすれば、いいかな?」と問いかけることで、様々な解決策を子ども側から引き出せることになり、その結果、子どもたちの力でトラブルを解決する力を育むことにつながります。いつも特定の子どもとトラブルになるということであれば、このような援助を根気強く繰り返し行うことで、次第にトラブルになる前に子ども同士で相談したり、ルールを決めたりして、子どもたち自らトラブルが生じないような工夫ができるようになることでしょう。

**Q 「一人遊びが多く、友達の遊びに入ってもすぐに離れてしまう幼児」の援助の仕方は?【第3ステージ】**

一人遊びが多く、あまり友達と一緒に遊ばない子どもがいると気になりますよね。このような子どもの場合、まず、その子どもが一人遊びにどのように取り組んでいるのか、をよく見てみましょう。もしその子どもが夢中になって集中して自分の好きな遊びを楽しんでいる様子なら、保育者は、見守って、その遊びを存分に楽しめる環境を設定することが大切です。一人遊びは、自分で好きな遊びを選び、自ら考え、行動するという自立のために必要な力を身につける大切な機会でもあるのです。ここから友達との遊びに繋げていくためには、保育者は、その子の一人遊びの世界を大切にし、寄り添いながら、その世界に入り込んでみるのもいいでしょう。そのことで、子どもは保育者と気持ちを共有でき、心の交わり合いを経験します。そこで、子どもは人と関わることの楽しさを知り、次第に友達とも関わっていくようになることでしょう。

ただし、子どもが一人遊びをしている様子に、人の関わりに関心を持たない、目が合いたくない、呼んでも返事をしない、簡単な気持ちのやりとりが難しい、といった特徴があり、他人とのコミュニケーションに問題を抱えている側面がみられた場合には、友達とうまく遊べるよう様々な観点から支援していく必要があります。例えば、順番を待つ、交代するなどのルールを教えたり、比較的取り組みやすい簡単なおもちゃを用いたゲームなどをしたりすることを通して、他の子どもと一緒に遊びが楽しめるようにするといったことです。このような支援を重ねた上でも、なおコミュニケーションの問題が目立つ場合には、さらに、専門機関との連携を通して、療育的な関わりも必要になってくるでしょう。保育者としては常に専門機関と連絡を取り合える関係を築いておくことも大切になります。

保育者としては、友だちが近くにたくさんいるのに一人遊びをしている子どもをみると、「なぜ一緒に遊ばないのでしょう?」と気になりがちですが、子どもたちには様々な個性があり、一人遊びが好きな者もいれば、集団遊びが好きな者もいます。保育者はその個性を大切にしつつ、見守り、無理なく一人の世界から周りの仲間との世界へ拡がるように支援していくことが大切です。

### ③ 課題解決力

**Q 不安で、造形遊びに加わりにくい子どもが楽しめるような造形遊びについて知りたい。【第1ステージ】**

造形遊びを楽しむ子どもは、十分にその楽しさを知っている子どもだといえるでしょう。一方、造形遊びに加わりにくい子どもは、楽しむ以前に、うまくできるだろうか、下手なことを友達からからかわれないだろうか、と不安や心配が先に立ち、造形遊びの面白さを感じるまでに至らない場合が多いのです。そのような子どもたちに対しては、できるだけその不安要素をなくした形の造形遊びを工夫することで、造形遊びの楽しさを十分に味わうことができるでしょう。例えば、黒い画用紙に自由に色々な模様を色紙で切り抜いたものを貼って貼り絵を作るという造形遊びの場合、造形遊びの苦手な子どもには、いい模様を考えられるかな、それをうまく切り抜けるかな、と不安になる要素が多々あることになります。それに対して、既に様々な綺麗な模様が白い紙で切り抜かれたものがたくさん用意されていて、そこから自分の好きなものを自由に選び、クレヨン等で好きな色を塗って黒い画用紙に貼り付ける、という遊びになっていれば、どうでしょうか。これならば、造形遊びが苦手な子どもにも不安に感じられる要素はほとんどなくなり、クレヨンで色を塗ることと、紙を貼り付けることさえできれば、子どもの自由なアイデアが反映された様々な作品が完成することでしょう（造形遊びが得意な子どものために、好きな形が切り抜けコーナーも作るなど、得意な子どもへの配慮も可能です）。造形遊びが苦手な子どもには、このように、できる限り不安要素をなくす工夫をし、造形遊びの楽しさを経験させることが大切です。

子どもの創造力を育むためには、できるだけ自由に表現させることが大切だと思われがちですが、全くの自由な状態で表現するのはとても難しいことでもあります。それよりも、できるだけ不安な要素をなくして、とにかく造形遊びの楽しさをたっぷりと経験できることが一人一人の子どもの創造力をしっかりと育むことにつながっていくことでしょう。

**Q 遊びの中で生じた「文字」「数」の間違いへの対応は？【第2ステージ】**

現行の幼稚園教育要領等では領域「言葉」の内容の1つとして「日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。」とあり、さらに内容の取り扱いの1つとして「幼児（子ども）が日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること」とあります。これらの文言から、幼児期には「文字」や「数」を正しく読めることや正しく書けることよりも、まずは、文字等で伝える喜びや楽しさを味わうこと、文字等に対する興味、関心をもつようにすることが大切であることが理解できるでしょう。子どもたちは遊びの中で文字や数字を書くこともあります。例えば、お店屋さんごっこでレストランをしようとすれば、メニューに料理の名前を書いたり、値段を書いたり、と自然に文字や数字を書くという活動が見られます。これはまさに遊びの中で、書いた子どもは、文字や数字で伝えられる楽しさを味わっているでしょうし、そのメニューを見て注文する子どもは、書いてある文字や数

字に大いに興味、関心を持つことになるでしょう。ここで、書いてある文字に間違いがあった場合、保育者がこれを一つ一つ指摘して、その場で書き直させるということをしたらどうなるでしょうか。その時点で、ごっこ遊びの流れがストップしてしまい、文字や数字を書いた子どもは、自分が最初に一生懸命に書いた文字や数字を消して、書き直すということを強いられます。文字や数字で伝えることを楽しんでいた遊びが、一瞬にして失敗を指摘されてやり直しをしなければならない楽しくない場面に変わってしまうのです。このことで、子どもは文字を書くことにネガティブな印象を持ってしまい、それをきっかけに文字に対する興味や関心を失ってしまうということも十分に考えられるでしょう。幼児期の文字や数字については、遊びの中で間違いがみられたとしても、それを指摘して、書いた文字を消させて、書き直しをさせるとか、正しく書けるように何度も繰り返し書かせるといったことは避けるようにしましょう。もちろん、子どもが自分の書いた文字や数字を見て、「これで合っている?」と尋ねてきた場合には、正しい文字や数字を教えることはいいですが、敢えて保育者側から書き直しをさせることはないようにした方がいいですね。

文字や数の書き間違いを指摘しないと、間違ったまま覚えてしまって後で困らないか、といった心配もあるでしょうが、小学校での体系的な文字指導が始まると、たいていの場合には間違いは自然に正されていきます。文字や数字については、幼児期には正しく書くことよりも、遊びの中で文字や数字で色々なことが伝わることを楽しみ、その便利さや必要性を感じることで、十分に興味、関心をもつようにサポートすることが大切なのです。

#### Q 遊びの中で起こる争いの捉え方及び対応は?【第3ステージ】

遊びの中で起こる争いは保育者にとっては対応が難しい場合もあり、できるだけない方がいい場面と思われがちですが、子どもの人間関係や社会性の発達にとって重要な学びの機会であるといえます。例えば争いがおもちゃの取り合いを巡って2人の子どもの間に起こったとしましょう。そこにはお互いのおもちゃを使いたいという自己主張のぶつかり合いがあり、解決するには、そのお互いの自己主張をうまく調整し、代わり番で使うとか、譲るといった自己抑制をしなければならないこともあります。この自己主張と自己抑制のバランスをうまく取ることが人間関係や社会性の発達にとってはとても大切なのです。保育者は争いの場面に対しては子どもたちの重要な学びや育ちの機会であるとの捉え方をする必要があるでしょう。その上で、できるだけ子ども同士で解決できるように支援することが大切です。状況をみて、見守る、子どものお互いの気持ちを伝え合えるように橋渡しをする、また子どもたちの気持ちに共感する、といった関わりで、争いの解決に向けてうまくサポートすることが大切です。ただし、争いの場面が、子ども同士で殴る、蹴る、噛みつくといった危険な状態になりそうな場合や、複数で1人を攻撃している場合、1人の子どもが一方的に攻撃を受けている場合、子どもが助けを求めている場合、にはすぐに争いを中断させる必要があります。

#### 【引用文献】

- 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2018年。
- 厚生労働省『保育所保育指針解説』フレーベル館、2018年。

## ④ 特別な配慮を要する幼児への理解・支援力

特別な配慮を要する子どもの理解・支援の基本は、子どもたちに課題があるか否かをチェックし、ラベリングすることではありません。子どもの育ちや生活を理解することによって、子どもを取り巻く環境が、子どもにとって幸せに満ちた豊かなものとなることを願い、今ここで何ができるのかを常に考えることです。

**Q 言葉の発達がゆっくり、思い通りにならないと癪 瘴する、依頼心が強い、集団行動が苦手など、何らかの課題のみられる幼児への対応を知りたい。【第1ステージ】**

### ●発育上に課題・知的発達の課題がある子どもに寄り添う

- ①発達段階を把握します。年齢に合わせた検査を使用して発達段階を把握します。
- ②把握した発達段階の年齢を、その子の発達年齢とし、発達年齢の保育（教育）計画に基づき、個別の教育（保育）支援計画を立てます。その際、実年齢の保育（教育）内容を踏まえることも忘れずに。
- ③言葉の獲得の課題は、知的な発達や発育上の課題によるものだけでなく、行動面に課題のある場合もあります。さらに、構音の問題の場合には、言語療法による具体的な支援が有効な場合もあります。
- ④乳幼児期の知的発達については、経験量の不足によって課題が生じていることも少なくありません。学習する力に着目することで、知的発達の課題の有無を把握できます。



### ●行動面に課題がある子ども



発達全体としては、特段遅れているわけではないが、集団行動や集団生活の中では混乱やトラブルが起こりやすいことがあります。トラブルが継続的に発生するような場合や、行動面の課題が本人の日常生活を不安定なものにし、本人が困っている、つらそうである、支障が出ている場合、医療機関等を受診して診断やアドバイスを受けることも有効です。診断を受けた子どもを保育所や幼稚園等で

支援していく際には、その家族とともに診断を受けた専門機関と繋がり、子どもの状態に合った支援のあり方を密に相談します。日常生活や集団への適応における困り感が小さい場合も、子どもの行動面の課題に合致した支援を行うことで、その後の可能性を大きく広げます。診断の有無に関わらず、子どもたちが暮らす環境における関わりの工夫をすること

とは重要です。

### ●情緒面に課題がある子ども

①家庭の問題や保護者自身の情緒の問題等がある可能性もあります。保護者への接し方、話し方に十分注意し、カウンセリングマインドをもって関わります。

②情緒面に課題の見られる子どもに出会うと、家族内の関係性に目が向きやすいですが、保育所や幼稚園での人間関係におけるストレスがある可能性もあります。文化や風習・言語の違い、ストレス場面、友達関係、みんなの前で叱られる等の経験が苦痛となっていることもあります。



### ●医療的な配慮が必要な子ども



①医療機関・療育機関との連携が重要です。必ず保護者の了解を得て、連携し、医療機関や療育機関に保育者が日常的に相談できる関係を作りましょう。

②園内でマニュアル等を作成し、全員が正確に把握しておきます。

③保護者と十分な話し合いの機会を持ちます。園でできること、できないことをはっきりさせ、さらに医師に指示されていることと家族の要望を峻別して把握します。

家庭での生活の様子について教えてもらい、必要な支援を考えていきましょう。

### Q 特別な支援を要する幼児の保護者とどのように連携するか？【第2ステージ】

特別な支援を要する理由【発達上の課題・社会的な課題（外国籍の子どもたち、帰国子女、貧困家庭等）】によって連携のあり方は変わります。子どもに発達上の課題がある場合、保護者が子どもの障がいを受け入れることは容易ではないことを理解しましょう。**障がい受容の過程**は、一度受け入れても日常の様々な出来事によって再び不安定化する経過を何度も繰り返すと言われています。つまり障がいを受容している保護者も、子どもの日々の世話や治療、療育への参加のために出かけることも多く、保護者の心身の大きな負担となっています。保護者の中には負担と思うことに抵抗を感じ、否定的な気持ちを表現できない人もいます。また保護者から子どもの発達の心配を相談された際には、保育者の判断で、「大丈夫」「まだ幼いから」「心配しなくても良い」と安易に言わず、保護者の心配をきっかけに、家庭と連携をとりながら子どもの発達を積極的に見守る必要があります。

### 【引用文献】

- 木村直子『発達に課題のある乳幼児とその家族を支えるハンドブック』徳島印刷センター、2017年、pp.1-7。

## ⑤ 未来ビジョン育成力

### Q 幼児期に求められるキャリア教育ってどのようなことですか？【養成期】

子どもの未来ビジョン育成にとってキャリア教育が重要であることは言うまでもありません。とはいえ、幼児期にキャリア教育ってちょっとイメージが湧きませんよね。大きくなったら何になりたいかをイメージさせるくらいしか思いつかないかもしれません。ところが、中教審答申（平成23年1月）では「幼児期の教育から高等教育体系的にキャリア教育を進めること。」とされていて、幼少期からのキャリア教育の重要性が示されています。そもそもキャリア教育とは何なのでしょう。定義としては「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てる」ということになります。幼児期には、この中の“社会・職業的自立の基盤となる能力や態度を育てる”というところが中心になります。具体的には、「自発的・主体的な活動を促す」ことで、これは中教審答申にも明示されています。ですから、幼児期のキャリア教育とは、子どもに大きくなってからの職業をイメージさせる、といった単純なことではなく、様々な遊びや生活の場面で、子どもが自発的・主体的に活動できるように、日々の保育環境を設定し、子どもたちに関わることが大切になるということです。このような保育は保育者ならたいてい実践していることでしょう。このように考えると幼児期のキャリア教育といつてもそれほど難しく考える必要はありませんね。ただ、保育者としては子どもの自発的・主体的な活動を促すことがキャリア教育の基盤となっていることを十分に認識していることが大切でしょう。

### Q キャリア教育の視点から幼児期の活動として大切な具体的活動ってどのようなものがありますか？【第1ステージ】

幼児期のキャリア教育とは、決して子どもに「大きくなったら、おもちゃ屋さんになりたい」といった将来の夢をイメージさせることではありません。また幼児期のみならず高等教育までを通して考えてみても、特定の職業に就くために意識を高めることや、必要な知識・技能を身に付けることがキャリア教育ではありません。キャリア教育の最も大切なことは、自分自身で生き方を考える、社会の中で自分が役に立つ経験をする、といった体験を少しずつ積み重ねながら、将来の仕事に対する意欲を高めていく、ということになるでしょう。となると、幼児期にはこのような経験に繋がる活動が大切になってきます。例えば、様々な遊びに取り組む際に自分で色々と考えてやってみたり、友達とごっこ遊びをしている中で自分の役割について理解したり、片付けの時間などに進んで保育者や友達のお手伝いをしたり、といった活動がキャリア教育の視点からは大切な経験となるというわけです。

色々なことを自分で考えてやってみることで、自らの生き方を考えることに繋がり、人生を切り開いてゆく力を育むことになるでしょう。これが将来何をして生きていくかを明確にイメージできることにつながっていきます。友達と一緒に遊ぶ中で、その役割を理解することで、自らの役割の価値や自分とその役割の関係をしっかりと捉えられるようになり、将来における社会の中での自らの役割の価値を十分に認識できることにつながってい

きます。進んでお手伝いをすることで、自分が誰かの役に立つことを自覚し、自分の価値を十分に認識できます。さらに、誰かの役に立つことの喜びを感じることになり、このことが、将来、職業を通して世の中のためになることの大切さや喜びを感じられる心を育むことになるのです。

保育者は、日々の保育場面の中ではよく見られる子どもたちのこれらの活動がキャリア教育の視点から大切なものであることを十分に認識し、キャリア教育としてのねらいも達成させられるように環境を構成し、子どもたちの活動をサポートしていくことが大切です。

**Q 保育においてグローカルな視野とキャリア教育の視点を踏まえ、地域との連携を図りながら様々な教育活動を通して指導する際のねらいとは？【第2ステージ】**

これについては、**中教審答申**（平成23年1月）で具体例を挙げて明記されています。その文言を引用してみましょう。「例えば、高齢者や働く人等、自分の生活に関係の深い地域の人々とのふれあいや交流を通じて、人と関わることの楽しさや人の役に立つ喜びを味わうことができるようになりますが重要である。幼児の主体的な活動は、他の幼児との関わりの中で深まり、豊かになるものであることから、一人一人を生かした集団を形成しながら、人と関わる力を育てていくことが大切である。特に、集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に求められる体験をし、自信を持って行動できるようにすることが重要である。」とあります。キャリア教育の視点からは、特に地域の人とのふれあいや交流では、特に“人と関わることの楽しさ”や“人の役に立つ喜び”を味わうことの大切さが指摘されています。さらに、強調されているのが“人と関わる力を育てていく”ことの大切さです。ということで、この場合のねらいとしては、「**人と関わることの大切さ**」が大切なポイントとなってくるでしょう。

キャリア教育の主眼である「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てる」との「基盤となる能力」としては人と関わる力が必要であり、この能力が十分に育まれたところに、将来、社会の中で職業を通して“人と関わることの楽しさ”や“人の役に立つ喜び”が十分に感じられることにつながっていくのです。

保育実践の場では、地域との連携を通して子どもたちが色々な人とのふれあいや交流を体験することがあるでしょう。この際には、幼児が、色々な人と積極的に交わることを通して、“人と関わることって楽しい” “人の役に立つことって嬉しい”といった気持ちを十分に味わうことをねらいにすることが大切になるということです。保育者は、このねらいを達成させることが子どもにとってキャリア教育に関わる大切な体験になっていることを十分に意識し、保育的援助をすることが大切です。

**【引用文献】**

- ・ 中央教育審議会『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』、2011年。

## (3) 保育力

## ① カリキュラム・マネジメント力

- Q 幼児の実態に応じた保育のねらいを明確にするには？【第1ステージ】  
 Q 園の特色を生かして創意工夫のある指導計画を作成するには？【第2ステージ】  
 Q カリキュラム・マネジメントについて学びたい。【第3ステージ】

**カリキュラム・マネジメント**とは、「各幼稚園が国の教育課程基準の実現と特色のあるカリキュラム創りを目指して、保育目標を明確化し、その実現のためのねらい・内容の全体を計画し、職員同士、あるいは職員と保護者や地域の人々等が協働して、内外の物的資源等を効果的に活用しながら、保育を実施し、評価し、改善していくことである」<sup>(1)</sup>と捉えられています。幼稚園教育要領等では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示されていますが、これを見通しつつ、教育活動を組織的・計画的に進めていくことが求められています。幼児期の教育は環境を通して行い、幼児が身近な環境に主体的に関わることが重視されています。そのため、「目標」や「ねらい」を固定的にとらえるのではなく、保育を柔軟に見直し、常に改善していくことが大切です。

また、「教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動」などとも相互に関連をもちらながら、教育課程を中心として、**全般的な計画**を作成することも必要になっています。

鳴門教育大学附属幼稚園では、「教育課程」として『生活プラン』が作成されています。これには長期の指導計画と月別の指導計画が示されており、幼児の姿にもとづいた「ねらい」、「指導内容」、「指導の要点と環境構成の留意点」が示されています。

事例「いもチャンピオン」は、隣接する小学校との連携の中で行われた保育で、園の特色を生かした保育実践になっています。5歳児と1年生が一緒に活動を行うために、小学校の先生とも協働は不可欠です。子どもたちは自分たちが掘ったサツマイモを見せ合っているうちに、サツマイモの大きさに注目していきます。そこで保育者は、「両手のひらで芋の端と端を支えて『さてどちらが大きい』と一緒に比べて」います。「どうしてそう思う？」という保育者の問い合わせによって、興味や関心を焦点化された子どもたちは、芋の大きさを比べるための根拠を、「だってこここの太さが違うもん」「こっちの方が重い」といった子どもなりの言葉で説明しようとします。小学生は、調理用はかりではかったサツマイモの重さを数字で書いて記録することに興味をもちます。保育者は、幼児と小学生の数量の概念の発達の違いに気が付きます。

この事例は、5歳児10月の指導計画の中のねらい「自分なりの課題をもって取り組んだり、共通の目的に向かって友達と話し合ったり工夫したりして遊ぶ」に関連しています。サツマイモという環境に主体的に関わる中で子どもたちは、「イモの大きさを比べる」という課題を見つけます。そのときに、保育者は保育のねらいをふまえているからこそ、「比べるための根拠」について話し合うという活動に焦点化したと考えられます。このときの子どもの姿をフィードバックし、他の保育実践や指導計画・教育課程の改善につなげていくことが、カリキュラム・マネジメントの具体であるといえます。

## 【引用文献】

- (1) 横松友義「各幼稚園でカリキュラム・マネジメントを成立させるための研究者の協働の構想」『岡山大学大学院教育学研究科研究叢録』、第166号、2017年、p.41。

## 【参考文献】

- 無藤隆編著『ここが変わった！ 平成29年告示 幼稚園教育要領まるわかりガイド』2017年、チャイルド本社。

## 「いもチャンピオン」（平成23年10月26日） 2年保育5歳児

記録（鍋山 由美）

一年生と一緒に育てた「なかよし農園」のサツマイモを収穫した。

年長組の子どもたちと一年生が一緒に細長い畑に入り、蔓を引っ張りその先についているサツマイモを見つけて喜んだり、手で掘った先に現れた大きな芋の姿に興奮したりしている。

自分が見つけたサツマイモの大きさを競うように見せあっている。小さな芋も掘り残さないように見つけている幼児もいる。「こんなんとれたよ」「あ、みつけ」楽しそうな声が飛び交う。

特に大きな芋を嬉しそうに抱えて大地の子で見せ合っている。私が両手のひらで芋の端と端を支えて「さてどちらが大きい」と一緒に比べていく。今の時点で一番大きな芋を掘ったのはカナコであった。「やりました。チャンピオンです。」私は、嬉しそうなカナコと石庭「大地の子」の一番背の高い御影石の上にその芋を置いた。「これよりも大きいやつを探そう。まだ残ってるかな」と幼児と話していると「これぐらいやな?」手で大きさを支援して一年生が畑に向かった。

「大きいのが掘れた」と勢いよくソウタが畑から出てくる。「さあ、どっちが大きいでしょう」私がカナコの芋と並べて見えるように手で挟む。みんなの目が集中する。「あ、ソウタの方が大きい」とフミヤ。「そっちが大きいと思う人」と私が聞くと近くにいた5人のうち3人の手が拳がる。ソウタはじっと耳を澄ませて皆の話を聞いている。私「どうしてそう思う?」カズキ「だってここの太さが違うもん」私「なるほど、大きさだけでなく太さも見たのね」私は手で重さを比べ量るようにしながら言う。「では新チャンピオンどうぞ」私がその芋を渡すとソウタが御影石の上に嬉しそうに置きにいった。」

少しして、「チャンピオンイモどれ」一年生のコウヘイが来る。同じくらいの大きさの芋がでてきて比べながら「どっちが大きいかわからんて言ってるんよ」と私が言うと、コウヘイが「こっちの方が太さがあるわ」と即答する。「でも重いんだけどなあ…持ってみて。どっちがチャンピオン?」と私は隣の一年生に渡した。「こっちの方が重い」とコウヘイの予想と違う方を指す。それを聞いて「先生、はかりありませんか」コウヘイが尋ねる。「体重計ならありますか…」私が答えると、「体重計なら、芋重計でないと無理やな」とコウヘイ。「じゃあ体重計だけど芋重計にしますよ」とコウヘイを連れて園に入った。

保健室のデジタル式の体重計では軽すぎて「0 kg」のままで反応しなかったので、おやつの部屋の調理用はかりを出す。「これでいい」とコウヘイが玄関にその“芋重計”を持っていった。小さく切ったガムテープに測定した重さを書いて印を付けていく。最初はソウタも一緒にその様子を見ていたが、一年生が「こっちは350」「310」と細かな差を測り始めると次第に周りにいた幼児は芋ほりに戻っていった。

一年生担任の二川先生が玄関に来て幼児（ハズキ、リツカたち）・児童と一緒に、重さ比べをしている。小さいのをのせて「重さがない」とリツカがいい、「ゼロはや」と児童がいう。今度はミニチャンピオンいも搜しが始まった。

（鳴門教育大学附属幼稚園『研究紀要』第45集、2011年、pp.37-39）

## ② 保育構想力

- Q 幼児の発達に応じた遊びについて知りたい。【第1ステージ】
- Q 幼児が主体的に遊び、資質・能力を育むための環境の構成とは？【第2ステージ】
- Q これまでの保育実践での経験を言語化し専門的知見を活かして、他の保育者の環境構成を支えるには？【第3ステージ】

保育を構想する際には、幼児一人一人の姿を理解することがベースになります。幼児は何に興味・関心をもっているのか、どのような思いで生活しているのか、さらにはどのような発達の様相なのか、ということをとらえます。

それと同時に、保育のねらいを明確化することも必要です。幼稚園教育要領等では幼稚園等における活動全体によって、**育みたい資質・能力**として(1)「知識及び技能の基礎」、(2)「思考力、判断力、表現力等の基礎」、(3)「学びに向かう力、人間性等」が示されています。文部科学省「幼児教育部会における審議の取りまとめ」によると、「知識及び技能の基礎」には、「基本的な生活習慣や生活に必要な技能の獲得」「様々な気づき、発見の喜び」「日常生活に必要な言葉の理解」などが含まれています。「思考力、判断力、表現力等の基礎」としては、「試行錯誤、工夫」「予想、予測、比較、分類、確認」「他の幼児の考え方などに触れ、新しい考え方を生み出す喜びや楽しさ」が含まれます。「学びに向かう力、人間性等」としては、「思いやり」「安定した情緒」「自信」「相手の気持ちの受容」「葛藤、自分への向き合い、折り合い」などがあります。これらの三本柱は、遊びを通して総合的な指導の中で育まれ、小学校以降の資質・能力につながっていきます。さらにこのような資質・能力が育まれている具体的な姿として、「**幼児期の終わりまでに育ってほしい姿**」（健康な心と体、自立心、協同性、道徳性・規範意識の芽生え、社会生活との関わり、思考力の芽生え、自然との関わり・生命尊重、数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、言葉による伝え合い、豊かな感性と表現）を教師は指導の際に考慮することになっています。

このような幼児の姿は、幼児自身が環境に主体的に関わって遊ぶことを通して育まれますので、教師がどのように環境を構成するのかということが重要になります。環境を構成する際の視点としては、幼稚園教育要領解説によると、「(1) 状況をつくる」として、幼児が安心できる雰囲気をつくったり、幼児の中に興味や関心がわいてきて、関わらずにはいられないように、自ら次々と活動を展開していくことができるような状況をつくることが目指されています。さらに、幼児が発達に必要な経験をし、望ましい発達を実現できるようにという視点も大切です。また、「(2) 幼児の活動に沿って環境を構成する」として、ものの性質をよく知り、幼児の内面の動きに目を向け続け、幼児の思いやイメージを生かしながら環境を構成することが大切です。

事例「花びらが絵本になった」は、4月のはじめで桜が舞い散る様子に興味をもった5歳児の事例です。幼児たちは薄くてやわらかい桜の花びらに惹きつけられ、手のひらにのせています。ここから幼児がさらに桜の花びらに深く関わるための、保育者の環境構成に着目したいと思います。

5歳児に進級したばかりで、これから新しい生活を創っていく期待と少しの不安に胸を膨らませる5歳児にとって、昨年までの遊びを思い出しながら、桜の花びらで遊ぶ姿は、やわらかな雰囲気に包まれています。保育者は、幼児と一緒に花びらを入れる入れ物を探すなかで、黒色の入れ物を提案します。桜の花びらと背景となるものの色のコントラストを感じる経験ができるように、という保育者の配慮は、絵本作りにもつながっていきます。薄い花びらを一枚一枚拾いながら、子どもたちは花びらの様々な形や色にも着目していきます。一人の幼児のつぶやきをのがさず、「なるほどいろいろな形も使う気なのね」と評価することによって、他の幼児の気づきにもつなげていきます。この事例の中では、保育者は、桜の花びらの性質をよく知っていることがうかがえますし、それを幼児の心の動きに添いながら、幼児のイメージを生かした遊びを生みだしています。幼児は、保育者が構成した環境に関わって、したい遊びを次々に主体的に見つけていきます。また、この保育実践の中の幼児の姿には、薄いものを扱う技能や、桜の花びらについての気づき、工夫したり、色や形を比較したりすること、友達の考えに触れる喜びなどの「資質・能力」の三本柱を読み取ることができます。

### 【参考文献】

- ・ 文部科学省「幼児教育部会における審議の取りまとめ」
- ・ 『幼稚園教育要領・幼稚園教育要領解説』

「花びらが絵本になった」(平成19年4月10日)

3年保育5歳児 記録(勝浦 千晶)

年長児に進級し、新しい生活に喜びは大きいがまだ不安もある進級2日目。風に吹かれてサクラの花びらが舞う中、一輪車に乗りに来たカナとチヒロ。「サクラきれ~い」とうつとりする。一輪車を置き、花びらを拾い始める。

「難しいな」と柔らかく小さなサクラの花びらを一枚一枚手のひらに乗せ保育者に見せる。「きれいだね、これキーホルダーとかに出来るよ」と言うと、「するする」と2人。

絵本の部屋に行き、保育者が準備をする。昨年秋に、落ち葉のキーホルダーや絵本を作った経験があるので、カナとチヒロは、材料だけ出すとすぐに作り始める。画用紙の上に花びらを花のように置き、ブッカーで貼り付ける。

「もっと花びら取ってこよう」とチヒロ。「いこう」とカナ。「何か入れ物があった方がいいんじゃない?」と保育者が言うと、「そうやなあ、いっぱい入れれるし」とチヒロ。花びらの落ちているところに行く前に、材料倉庫に寄って箱を探す。「これいいんちゃう」とカナは白い箱を選んだ。「どれにしよう」といろいろ見ているチヒロは、なかなか決められない。「この黒い入れ物なんかどう?花びらがよく見えそうよ」と言うと、「これにする」と決めた。

花びらを拾いに山組横に行く。散った花びらが吹きだまりで溜まっている。サクラの木からもひらひらと花びらが散っていて「うわ~きれい」と、カナが散った花びらを拾い集め、パラパラと散らしそれがチヒロにかかる。「きれいけど、箱にはいるんやけど」とチヒロ。「ごめんごめん」と申し訳なさそうにカナ。再び花びらを拾い出す。「きれいな花びらだけを選ぼうなあ」カナ。「こんなにも使えるよ」としおれた花びらも箱に入れるチヒロ。「なるほどいろいろな形も使う気なのね」と保育者が言うとっこり笑い頷く。

「きれいなあ、ちょっと拾いにくいけど」「そなんよ」と言いながら柔らかい花びらをそっとつまんで箱に入していく。「ちいちゃんの黒い入れ物、見やすいなあ、私は見にくい、白やけん(花びらが)見えにくいわ」とカナ。「ほんまやなあ」とチヒロと私がカナの箱を確認する。

「結構疲れる」と言いながらも花びらを拾い終え、「そろそろいけるんちゃう」「そうやな」と絵本の部屋に走って行こうとする。「うわ、花びらが飛ぶ」と走るのをやめ、花びらが飛ばないように慎重に歩いて行った。

絵本の部屋で丁寧に1枚1枚画用紙の上に花びらをデザインしながら置いていく。「風がきたらとばされるけん、窓締めとこう」カナが窓を閉める。丁寧に花びらを並べステキな花びらのカードができあがった。「きれい」と、できあがった花びらのカードを満足そうに見て保育者にも見せる。「ほんと素敵!今しか出来ないからね、せっかくだから写真を撮っておこう」できあがった作品をもって写真を撮る。「先生もとってあげるわ。ちいちゃんも入って」と今度はカナが撮ってくれた。

「これ絵本にできるんちゃうん」とカナ。「そうやなあ、絵本つくろう」とチヒロ。やりたいことを見つけた2人は顔を見合させて目を大きく見開いていた。「じゃあ絵本の準備をしておくね。紙はこの色(紺)でいい?」と聞くと「いい、見やすいけん」とカナ。「花びら足りんような気がする、先に取ってきとこう」とカナ。「うん」とチヒロが言う。

拾ってきた花びらで絵本を作った。きれいなうすピンクの花びらをブッカーで1ページ1ページ貼り、そして「ひとり、ふたり・・・」とストーリーとしたことを書き込み、素敵なかなのオリジナル絵本ができあがった。その絵本を担任の木下先生に褒めてもらいとても喜んでいた。

(鳴門教育大学附属幼稚園『研究紀要』第47集, 2013年, pp.165-167)

### ③ 保育実践力

- Q いろいろな集団遊びや製作について知りたい。【第1ステージ】
- Q 子ども同士の遊びのイメージをつないだり、遊びを広げたり、考えを引きだし  
たりする、長期的な視野をもった保育者の関わりとは？【第2ステージ】
- Q 個と集団の質的な学びの深まりを把握し、意図的・計画的な指導をするには？  
【第3ステージ】

**集団遊び**とは、「2人以上の子どもが一定のルールに基づき役割分担する遊びをいう。子ども同士が一緒に遊ぶことの中には、他者の思いとぶつかりながらルールを共有し、自己充実を果たすという教育的な意義がある。はじめは約束ごとや役割の分担もスムーズにはいかず遊びが成立しないことも多い。しかし自分たちでやり通す経験によって遊びはいきいきとした躍動感にあふれ、ダイナミックな展開をもたらす」と定義されています。

また、幼稚園教育要領解説には、「小学校教育との接続に当たっての留意事項」の「小学校以降の生活や学習の基盤の育成」として、園生活の中で協同して遊ぶ経験を重ねることの大切さについて述べられています。

事例「泥だんご道」を見てみましょう。4歳児の子どもたちはこの日、最初は自分たちだけで、ぬかるんだ園庭の土をこねて丸めて、次々にだんごを作り、並べていきます。それが道のようにつながっていく様子を知った担任保育者は、遊びに入って仲間となって一緒に楽しむことで、他の子どもも巻き込んで、協同して遊ぶ経験を保障していきます。

まず保育者は、幼児が安心して遊び込めるように、その場にいたり、他の幼児が泥だんご遊びに入ってくるきっかけや雰囲気をつくったりしています。これによって遊びに取り組む幼児の人数が広がっていきます。そして保育者は、幼児が積極的に泥に関わる態度を後押ししたり、実際にやってみせることで、土と水の配合具合で硬さが調節できることに気付くための、提案やヒントを投げかけていきます。幼児たちは、友達と肩が触れるほど近くで泥だまりを囲むことによって、互いのしていることに興味をもったり、泥に触れる感触と一緒に味わっていきます。保育者は、遊びの中でたくさんできたものを数える、という新しい知識にせまり、興味や関心を焦点化することもしています。幼児たちは、たくさんの泥団子を作り並べて数えることができたことを、「やったなあ」と共に喜びます。友達との関わりについてみると、友達の提案に賛成したり、友達が提案した、泥団子が坂を転げ落ちないようにするための工夫をまねたりしています。また、並べる際に、「パスお願いします」と役割を分担もしています。この協同的な遊びによって共有された幼児の達成感は、ハイタッチをするという事例のクライマックスによく表れています。

個々の幼児の興味や遊びを、集団としての遊びにつなげていくことによって、より広がりをもって、なおかつ深くものごとを経験することができることがあります。保育者は、幼児が関わりあって遊ぶ、協同的な遊びの中で、何を経験しようとしているのかということを読み取り、その経験をどのように次につなげていくのかといった見通しをもって指導することが必要であるといえます。

#### 【引用文献】

- (1) 野尻裕子「集団遊び」森上史朗・柏女靈峰『第8版 保育用語辞典』、ミネルヴァ書房、2015年、p.71。

「泥だんご道」(平成18年5月18日) 2年保育4歳児

記録(鍋山由美)

昨日の雨で、園庭の土はぬかるんでいた。その泥をシュウイチロウ、ハヤト、タイヨウ、ケイヤ、ミサト、リオが見つけて、ぺたぺたと触ってその感触を楽しみながら、だんごを作っていた。

私は年中組前の中庭で、セイマ、コウスケ、メイと石けんの泡作りを楽しんでいた。特にメイが自分で作りあげることをその日は大事にしたかったので、そこに集中してかかわっていた。そこへ他の保育者がきて、「園庭おもしろいことになってるよ」「月組さんどろどろになってる」と教えてくれた。私は泥メンバーが何をしているのか気になりながら、見に行けていなかったので、その言葉を聞いて、メイが方法が分かるところまで一緒にすると、すぐに園庭に向かった。

行ってみると、園庭の真ん中で、赤いバケツに泥を山盛りにして、6人がしゃがんで泥をこねていた。そこから築山の方向に向かって、一筋の泥だんごの道ができている。固いや柔らかいの、それぞれの作っただんごがまっすぐ並んでいる。私は行くなり「うわっおもしろそう！私も一緒にいい？いれて」とハヤトを見て言った。ハヤトは嬉しそうに笑顔になって「いいよ」と言った。他のメンバーも「いいよ」「入り」と口々に言う。私は腕まくりをしながら、「こんな楽しそうなことしていたの？もっと早く来たらよかった」と言って彼らの隣にしゃがんだ。

私はハヤトの隣にしゃがみ、泥にまず両手を付けた。ぺたぺたと触っている内に粒子の細かな泥が表面に集まり、もったりとした吸い付くような触感をしていった。その音を聞いて、ハヤトとケイヤは私の手元を見ながら同じようにしている。「きもちいいなあ」と私が言うと、二人が顔を見合わせて、私を見てにっこり笑った。

そうしているうちに、シュウイチロウたちは、だんごを作っては運んで、忙しそうに動いている。「よーし、私も作ろう」心地よい感触になった泥に手を突っ込み、周辺の固い泥と混ぜてこねる。ハヤトとケイヤも同じようにしていき、だんごを作っては運ぶを繰り返す。

ミサトは「見て、かった～いのできた」と、表面に乾いた土をまぶした小さめのだんごを作っていた。「ほんと、かった～い」と私はそっと触った。ミサトはにこっと笑うと並んだだんごの端にそのだんごを並べに行く。

コウタがやってきて「ぼくもしたい、入れて」と言う。「いいよ。しよう」と私とハヤトが言う。「このおだんご持って帰ってもいい？」とコウタ。それを聞いたケイヤが眉を寄せる。私はケイヤと目を合わせてから、コウタに「えー…今並べているのはあかんよ。持って帰るのは別に作って置いておいたら？」と言った。コウタは「でも新聞紙に包んで持って帰ったら…」と言い返すが、私の「そうじゃなくて、これはみんなで作ったから、だめだよ」の言葉に、「そうか、じゃあ別に作っておく」と自分の持ち帰り用の泥だんごを作りにかかった。

だんご道は4mくらいにのびてきた。「どこまでもいくなあ」とだんご道の先

を眺めながら、シュウイチロウが言う。「どこまでのびるかなあ」と私も同じように見やる。そこに松井先生がやってきて、「うわあー！すっごい、さっきよりもずっと増えたなあ。何個あるんだろうか、数えてみるわ。1, 2, 3…」と、数え始めた。だんごチームも手を止めて、その様子を見つめている。私も嬉しくなり、「10, 11, 12…」と一緒に数え始めた。松井先生の数える声が段々早くなる。だんごチームも一緒に数え始めた。「25, 26, 27, …53, 54, 55…」星組も3, 4人集まってきて、その様子を見て、きゃーっと声を上げて喜んでいる。

松井先生の隣で一緒に数えながら、私は近くに落ちていた葉っぱを10個、20個、と10個ごとに泥団子の上にのせていった。

だんご道をじっと見つめていたタイヨウが「300個くらいあるんちがうん」と言う。それを聞いてハヤトが真剣そうに「もっと、400個くらいあるわ」と言う。「ふうー、…99, 100！ここで100個」松井先生が100個のだんごに印を入れて再び数え続ける。「101, 102, …113！はー、やれやれ。113個もあったなあ」汗をぬぐいながら松井先生が言った。

「113もあったなあ」とシュウイチロウが嬉しそうに言う。「やったなあ」とハヤトとタイヨウも笑顔でだんご道を見つめている。「まだまだいきますか？」私が尋ねると、ハヤトが満面の笑顔で「うん！」と言った。「いったいどこまで行くんだー！」と私がおどけて手を額にかざして築山の上の方向に顔を向けると、シュウイチロウが「あのお山のてっぺんまで行こう！」と言い、リオが「そうしよー！」と賛成する。私も「それいいなあ」と言い合っていると、ケイヤは黙ってなにやら考えているようにふんふんとうなずいている。

再びだんご作りが始まった。私は傾斜になっているセメントの部分と土の部分とを見ながら、「どっちがいいかなあ…」とリオとケイヤに尋ねるようにつぶやいた。松井先生が星組の子ども達と通りかかったので「これ、どっち使ったらいいですか？」と相談していると、ケイヤが築山の坂を降りてきて「こっちの方がくっつくよ」と土の部分をさして言った。「すごい、発見！試してみたの？」と私が聞くと、恥ずかしそうに唇を固くしてうなずいた。それを聞いてシュウイチロウが「じゃあこっちに曲がろう」と並べていく方向を少し曲げていった。ケイヤが作っただんごを慎重に置きながら、「ちょっと高くなってきた…」とつぶやいた。築山のふもとの土が盛り上がってきたところを見て、その少しの変化に気付いているようである。リオは並べてあっただんごの一つを、上から押さえて私を見ていたずらっぽく笑っている。

タイヨウが泥だんごを右手に持ちながら、ゆっくりとはしごを登っていく。力が入ってだんごが壊れないように、ちらちらと右手を見ながら登っていく。ハヤト、シュウイチロウ、ミサトは、土の斜面を滑りそうになりながら、間にある木の柱でうまく身体を支えながら登っていく。私はその様子を励ましながら「滑る～、ハヤトくんパス、頼みます」と坂の下からはしごの上でだんごを置いたばかりのハヤトに渡した。それを見てコウタも「パスお願いします」とハヤトに渡している。何とかバランスをとって坂を上りだんごを置きにいったり、うまく上れなかったらパスをしたり、順調に坂の真ん中までだんご道がつながった。

するとケイヤが困ったように「先生、おだんごが落ちる」と言って、転がって隣のだんごとぶつかり割れただんごを指さした。するとそれを聞いたリオが「こうしたらいいんでえ」とぽんぽんとだんごを上から押させてみせた。私が「ほんま、そうしたらころげんなあ」と言うと、ハヤトがすかさず「しっかりくっつくしなあ」と言った。周りにいた幼児も真似て、坂に並んだだんごを、それぞれ少しずつ上から押させていく。

作っていく最中、他の保育者が代わる代わる来て、「うわ～すごい！おもしろいじゃない！」「まるで万里の長城みたい！」と声を掛けてくれたり、写真を撮ってくれたりした。それに気をよくした泥だんごチームはますますやる気になり、だんごを運ぶ動きが早くなかった。

ついにだんご道の端がてっぺんに近付いてきた。私が「あと何個くらいかなあ」と言うと、シュウイチロウ「もうちょっとよ」リオ「私もう少し作ってくる」私は「よーし、私も作ってくる」ハヤト「よし、パス！」と言って張り切っているよう。だんごを作るのも、坂を上るのも早くなってきた。いよいよ最後のひとつをシュウイチロウが置いた。私は泥だんご道の始まりのバケツのところまで行って、しゃがんで見るとまるで蛇のように連なって見えた。「すごい、やりましたねえ」私が言うと、ミサトとリオが側に来て「うふふ」と笑い合っている。私は坂の上から滑り降りてきたハヤトと、泥だらけの手でぱちんと手を合わせた。泥が顔に飛び散って「うわあ」と笑っていると、シュウイチロウやケイヤもやってきた。掌を差し出すと、嬉しそうにパチンとして泥が顔に飛びぶことも喜んでいる。そこへ、カメラを抱えてやってきた先生が、園庭を横切る泥だんご道と泥だらけの笑顔の泥だんごチームの写真を撮ってくれた。

（鳴門教育大学附属幼稚園『研究紀要』第40集、2006年、pp.33-35。）

## ④ 保育省察力・改善力

- Q 保育を記録する具体的な方法について知りたい。【第1ステージ】
- Q 園内研究会等で助言を受けて、自分の保育を客観的に評価し、改善につなげたい。  
【第2ステージ】
- Q 園全体の保育省察に取り組み、教員の個性を生かした助言を行いたい。【第3ステージ】

幼稚園教育指導資料第5集『指導と評価に生かす記録』によると、「教師が幼児の行動の小さな手掛けりを気に留めることから幼児の内面の動きを推し量ることによって初めて理解できることも多いといえます」として、記録を通じた幼児理解の重要性を指摘しています。また、「幼児の心の状態や教師が設定した具体的なねらいが幼児の姿にどのように表れているのか、個別に捉える」ため、さらに、「評価を行う際には、実際の活動の場面を設定したねらいや内容を基に分析して、次の指導計画作成の際のねらいや内容の設定に生かしていく」という作業、そして、「教師は幼児だけでなく、教師自身の考えていたことや関わり方などについて」、記録することの必要性を述べています。

具体的には、①名簿に書き込む記録、②一定の枠組みを決めて書く記録、③日案や週案に書き込む記録、④環境図に書き込む記録が紹介されています。①の記録様式では、一人一人の幼児の行動が分かったり、教師は誰を見て誰をよく見ていなかったのか自覚できるという特徴があります。また名簿に週の日付を組み合わせると、一人一人の幼児の遊びの推移が分かります。②の記録様式では、テーマに応じて欲しい情報を得る手掛けりとして活用できる、教師との関わりを丁寧に記録することで、幼児と教師の双方向性を大切にしながら環境と援助を工夫することができるという特徴などがあります。③の様式で日案に書き込む場合は、遊びのメンバーで楽しんでいる内容を連續した視点で捉えられる、幼児の育ちの読み取りや計画が妥当だったのか、計画と関連付けて保育を振り返ることができる、という特徴があります。④の様式では、どこでどのような遊びが展開されているかなど、遊び全体を空間的・視覚的に捉えることができる、幼児同士の関係、遊びと遊びの関係を捉えることができる、といった特徴があります。

次のページの居上教諭の幼児の姿の記録の具体を見てみましょう。これによる「幼児の姿がどうであるのか」ということについて、どのように保育者自身の「目」が見ているかということを、「客観的に」把握することができます。つまり記録した幼児の姿は保育者の目から見た幼児の姿なのです。またそれは、保育者自身との関わりの中での幼児の姿なのです。この記録の中では、居上教諭は保育者自身の幼児の姿に対する率直な思いも書き入れ、客観視しています。さらに、それを先輩保育者である辻本教諭とのカンファレンスに繋げています。記録に基づいた話し合いは、適切に伝え合うという点でも有効です。保育者同士は協働性を発揮して、保育にあたることもできます。それまでのカンファレンスを通じて居上教諭と話し合い、シュウについて考えていた辻本教諭は、シュウに直接、遊びを提案するということになったのだろうと想像できます。このように他の保育者の関わりも記録に組み込むことによって、これまでの幼児の姿や自分の率直な思いと繋げて考えることができます。そして、他の保育者の関わりと、保育者自身の関わりを比較して客観的に見つめることができるのでないでしょうか。

### 【引用・参考文献】

- (1)文部科学省『幼稚園教育指導資料第5集 指導と評価に生かす記録』チャイルド本社、2013年。

9月13日(水)

居上真梨子

| 幼児の姿  | 保育者の率直な思い・手立て   | 他の保育者からの提案   |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・虫取りに夢中で他の遊びが見つからずにいたシユウだった。朝の虫取りが終わるとすることが見つからず保育室に戻ってくる。</li> <li>・そこで積み木で遊んでいるトモキやガクトにちょっかいをかけにいったり、「入るな」「コラッ」等嫌な言葉をいったりしている。</li> <li>・ユナ、サアヤ、アンナが粘土をつかってパン屋ごっこをしているままごとの部屋にやってきて、「僕はへびをつくる」といって作っていた。「赤ちゃんへび」「お父さんへび」といいながら何匹も作っている。</li> <li>・辻本先生と一緒にシユウは探しに行き、蛇にホウセンカの目をつけてくる。</li> <li>・「見て」ととても嬉しそうに帰ってきた。</li> <li>・その後へビを床に置き、積み木で遊んでいる。</li> <li>・積み木の遊びをやめて、辻本先生の提案を受け入れて、辻本先生と一緒に芝が入った段ボール箱にへビを入れて、辻本先生や周りの友達とやりとりを楽しむ。</li> <li>・シユウは「赤ちゃんへびがこれで・・・」「今ご飯食べとる」等すごい勢いで話をする。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・今日もやることが見つからないのか。</li> <li>・また友達にいやらしいことをいっている。</li> <li>・皆がパンを作っているところに来て、なぜヘビを作っているのか。皆のじゃまになるやないか、喧嘩せんといてほしい、女の子たちが遊んでいるに、場所や粘土の取り合いにならないかな？</li> <li>・シユウが持ってきたヘビに一つ一つ目や口ばしがついていてすごいリアルなのが面白いと感じた。「わーすごい」と声をかけた。シユウの表情から、これで満足しているのかなと思った。シユウのヘビをそのままにしていた。</li> <li>・辻本先生や周りの友達とやりとりをしているシユウの姿を見て、シユウが今これがしたいと思っていることに向き合えてなかったと思った。</li> <li>・また、シユウが友達や先生と会話している様子を見て、シユウには話したいことがたくさんあるし、友達とじっくり話せる子なんだと思った。話せていないのは私だった。午後からじっくりかかわりたいと思った。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・辻本先生が、シユウがつくっていたへびをみて、「小さい目が山組にあるよ」「つけてみない？」と提案する。ヒマワリやホウセンカの種が目になることを提案する。</li> <li>・辻本先生が来て「さっきのへびは？」とシユウ君に声をかける。</li> <li>・「へビを寝かしてあげたら」とシユウに提案して、シユウと一緒に、芝が入っている段ボール箱にへビを入れる。</li> <li>・シユウや周りの友達と楽しそうにやりとりをする。</li> </ul> |

(鳴門教育大学附属幼稚園『研究紀要』第50集, 2017年, 22p )

## (4) 協働力

## ① 組織マネジメント力

**Q 臨時教員や職員への伝え方について学びたい。【第3ステージ】**

伝え方について学びたいということは、「伝えたいことがある」ということになります。

- ①何を伝えたいのか
- ②なぜ、それを伝えたいのか
- ③伝えることで何を望むのか、
- ④それについて自分が分かっていることなのか
- ⑤伝えたい相手は、どのような性格やキャリアなのか
- ⑥自分の経験や実践を具体的に示しながら伝えられる内容なのか 等

これらを意識して、担任1年目のM教諭とミドルリーダーのC教諭のカンファレンス事実践事例1「保育者が保育中に何をどうよみとり、保育をデザインしているか」を見てみましょう。

行き当たりばったりでは、伝えたいことが伝わらず、時間を取りてしまったり相手に伝えたい内容が伝わらなかったりします。また、直接伝える方法もあれば、自分が行動や態度等、姿で手本を示すことが必要な場合もあります。伝えたいことに関しては、しっかり自分の思いや信念がなければいけません。指示することと伝えることとは違いますね。保育の中でも、子どもたちにも、「心から」「心を込めて」「心を尽くして」見えない思いや、しゃべらないものの代弁者として語るような、『心』や『信念』を持ち合わせた言葉が伝わるのだと思います。優しさのこもった言葉の時もあれば、時には厳しいことを伝える必要があるときもあるでしょう。幼児期の人格形成の基礎を培う責任がある私たちには、人間らしく社会の中で生きる社会人として、心配りや配慮が自然と振る舞いに醸し出すことができる専門性をもっているといつてもよいでしょう。伝えた言葉や内容の中にそれらが醸し出されてこそ、その温かさや人間らしさが憧れとなり、「そうなりたい」と相手が思ったときに、心に響いたり、受け止めたりする気持ちになるのだと考えます。

また、そのような思いは、伝えようと思っている人のみならず、その周りの人にも広がっていきます。全員に分かってもらうことは難しく、伝わる状況や、受け止めたい気持ちを相手がもっているときには伝わるよう思います。何よりも、保育者の思いをあてがつたり無理に突きつけたりするのではなく、互いに受け止める『心』があると、柔軟に心に響きあうキャッチボールができるはずです。さらに、子どもたちとの生活が豊かであれば、周りの保育者も「どういうことだろう」と、その中身を知りたい、聴いてみたいと思うようになるのだと思います。

倉橋惣三先生の『廊下で』を一度読んでみてはいかがでしょうか。「伝えて欲しいもの」は何かが感じられると思います。大人であっても子どもであっても生活をする中での、心からの、「こうありたい」「こうあってほしい」が伝えたいことのように思います。

| カンファレンス実践事例1 4月26日(火)   |   |
|---|---|
| 保育者が保育中に何をどうよみとり、保育をデザインしているか<br>(保育者の思考を表面化する)   |   |
| M教諭(4歳児担任)  | C教諭   |
| Y君に「先生、手裏剣つくって！」と言われたので手裏剣を折り紙で折っていたんですけど、何個も作ってと言いましたしてその子だけしか見られないんです。折るのに時間もかかるし、これではいけないなと思うんです。でも、あまり突き放しても信頼関係ができないような気がするんです。思いは叶えてあげたほうがいいとも思うし。折ったものを準備しておこうかとも思ったんですがそれもがうような・・・折り紙を出さないのも1つなんですか。どうしたらいいか分りませんでした。そんな時にC先生（筆者）が段ボール手裏剣を提案してくれたのは目から鱗でした。子どもたちは折り紙の手裏剣じゃなくてもよかったんですね。しかも、私は、「早くして」と言うのに、C先生（筆者）だと、自分で必要な数の輪ゴムを準備してちゃんと並んで待って「先生つくって。輪ゴムはあるよ」と嬉しそうにしていました。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・折り紙手裏剣は折り方も難しいし、4歳児の新学期にそれを教え込むような時期でも発達の段階でもないからね。</li> <li>・信頼関係は特にこの時期は大切だけど、保育者が「何でもしてくれる人」という意識を育ててしまうと、自分の思い通りにならないことは保育者の責任になってしまふよ。それを育てるって計画にあったかな？</li> <li>・子どもが生活の中でもてる責任を保育者がとってしまうように、子どもがもてる責任の判断が必要だね。ここで言うと、輪ゴムを自分で準備する、お願い、ありがとう、が言えるようになること。これも無理やりではなく準備がしたくなる、お礼が言いたくなるような環境構成が必要だね。待つのが退屈にならず楽しめるようすれば、待つ間の会話も信頼関係をつなぐには有効ですよ。</li> <li>・段ボール手裏剣ならすぐ作れて遊びにも使える、信頼関係をつなぐきっかけにもなるし、自分のできることはしようとする経験になる、という判断と実践ね。</li> </ul> |
| カンファレンス内容の観点と要素   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 幼児の姿・指導計画の具体化→4歳児の4月の幼児の姿、幼児の発達の状況。</li> <li>➤ 判断・手立て→何が育つかの比較、教材研究、行ったことに対する意味や根拠の説明。</li> <li>➤ よみとり・理解→幼児の内面を探る、困ったことが困ったと言える。</li> </ul>   |   |

### 廊下で

泣いている子がある。涙は拭いてやる。泣いてはいけないという。なぜ泣くのと尋ねる。弱虫ねえという。・・・随分いろいろのことはいいもし、してやりもするのだが、ただ一つしてやらないことがある。泣かずにいられない心もちへの共感である。お世話になる先生、お手数をかける先生、それは有り難い先生である。しかし有り難い先生よりも、もっとほしいのはうれしい先生である。そのうれし先生はその時々の心もちに共感してくれる先生である。

### 【引用文献】

- ・倉橋惣三『倉橋惣三選集 第三巻』フレーベル館、1965年、p.37。

## ② OJT 推進・人材育成力

### Q OJT とは何ですか？【第3ステージ】

OJT とは、On the Job Training（オン・ザ・ジョブ・トレーニング）の略で、職場内での研修のことをいいます。上司や先輩の指導を受けながら実際に仕事をして覚えていく方法をいいます。それに対して、外部研修やセミナーで仕事の内容を学ぶ方法をOff the Job Training といいます。「児童福祉施設の設備及び運営に関する基準（第7条の2）」や保育所保育指針解説にあるように、常に自己研鑽に励むことも大切です。

### Q 先輩保育者に何を質問していいか分かりません。【第1ステージ】

教員育成指標モデルでは「第1ステージ」として、「互いの課題や悩みを解決するため情報交換を積極的に行うとともに、先輩教員に相談したり助言を求めたりしている」とあります。しかし、若手保育者は積極的に先輩保育者に質問や相談したい気持ちはあっても、「わからないことがわからない」という声もよく聞きます。また忙しそうな先輩保育者に「つまらないことを質問したら迷惑をかける」「こんなことを質問したら笑われそう」「こんなことも分からないのか」と質問しづらい気持ちもあるでしょう。事例「掘ってみよう！！」では、「竹で水を流したい」という子どもの気持ちを大事にした方がいいのか、それとも保育者の思いを伝えてもいいのか悩んでいます。おそらく「子どもの思いに共感しなければならない」「保育者主導の保育にならなければならない」という保育観が遠慮や躊躇につながっていると考えられます。保育の経験を積むと「こんなときどうしたらいいのだろう」「あのときどうすればよかったのだろう」と悩みやひっかかりが出てきます。それは、子どもや周りの状況が見えるようになった成長の証だと思います。この事例のように、こうした悩みを素直に相談できたり、察してくれたりする先輩保育者、ティーム・ティーチングの保育者、相学級の保育者など同僚保育者の存在が大きいでしょう。

### Q 臨機応変な対応が分かりません。【第2ステージ】

ユウリに「僕たちが掘った穴に埋まって」と言われた場面でも「子どもたちと一緒に楽しさを共有したい」という気持ちと「帰りの時間に間に合わないので遊びを切り上げたほうがいい」という気持ちとの間で揺れ動いています。保育の場では、つねに臨機応変な対応が求められますが、どちらの理論（原則）も重要なとき、葛藤することが多々あるでしょう。この事例では、ここでも幸いなことに同僚の保育者から「今埋まっとき！子どもの気持ちに共感しないと」とアドバイスをもらいます。これこそが OJT だと言えます。同僚保育者から背中を押してもらうことで勢いよく砂場に向かう決心がついたのだと思います。保育者が子どもの願いどおりに穴に落ちたことで子どもは満足し、次の日から子どもたちのイメージはブラジルや宇宙へ、さらには恐竜の化石の大発見にもつながりました。

「掘ってみよう！！」（平成28年9月2日） 3年保育4歳児

記録（居上真梨子）

7月砂場に水を流して、温泉を作ったりしていたが、2~3人が交代でいくくらいで、そんなに砂場を思いっきり楽しんでいる様子ではなかった。

9月カノ、ワコ、リオ、が「落とし穴がある」と言って砂場に行く。保育者が「大きい穴を掘って、隣の学級の先生を落としたいな」と話して、掘り始めた。傍にいたイッケイが「竹で水を流したい」と言い穴に水を流したいという気持ちを大事にした方がいいのか、それとも保育者の思いを伝えてもいいのか悩んだ。その様子を見ていた他の保育者から「保育者が思っていることを素直に話したらいいよ」「保育者が穴を掘りたいと思うなら、とことん掘れるところを子どものモデルとなって見せなくては・・・」とアドバイスをもらった。そこで、保育者はイッケイに「今日は、穴を掘りたいから、水は違う場所で流してほしい」と話をした。イッケイは「分かった」と言い、別の場所に穴を掘り、水を流して遊んだ。穴を掘っていたカノが「先生はでかいから、もっと大きい穴がいいと思う。」と言う。リオ「大きかったら先生にはれるよ」ワコ「目つぶって先生呼んだええんよ」と三人は話しながら、勢いよく掘り始めた。その様子を見ていた、ユウリやリョウタも入ってきた。深い穴を掘り、隣の学級の保育者や実習生を落として楽しんでいる。子どもたちは、みんなで掘った達成感や、「やった！落としたぞ」という喜びに満ちあふれていた。

そろそろ片付けの時間が来ていたので、「片付けよう」と砂場で遊んでいる子ども達に知らせた。でも、子どもたちは、まだ遊び足りないといった表情である。ユウリに「僕たちが掘った穴に埋まって」と言われる。保育者は、子ども達と一緒にこの楽しさを共有したいというきもちと、でも片付けないと帰りに間に合わないのでないかという不安があり、「もう片づけだから、終わり。」と切ってしまった。「その様子を見ていた他の保育者から、「今埋まっとき！子どもの気持ちに共感しないと。」とアドバイスをもらった。私は勢いよく、砂場に落ちた。子どもたちは、「先生を埋めたぞ」と、とても嬉しそうな表情で、「びっくりした？」と聞いてきた。

次の日登園後すぐ、ワコが「昨日掘った穴がある」と言う。それを聞いた、カノ、リオは砂場に行く。その他にも、昨日の様子を見て数人の子どもたちも砂場に来た。砂場を掘るが、シャベルが届かなくなり、「掘れない」とワコが言う。カノが「中に入って掘ればいいんよ」と言う。ユウリ、リョウタ、ココルも加わり、掘り進めていく。「先生、ここほったら、ブラジルいけるかな」「宇宙とつながるとか」などと話が弾む。「先生固いものがある」と急に一人の子どもが言い出した。丁寧に掘り出してみる。大きな石が出てきた。「それ、化石や！」「恐竜の化石や！」と、興奮している様子。化石をひとつひとつ丁寧に取り出し、「これは、恐竜のしっぽかもしれない」「昔の包丁かも」と取り出した化石を思い思いに考えていた。取り出した化石を、丁寧に洗い板の上に並べている。

（鳴門教育大学附属幼稚園『研究紀要』第49集、2016年、pp.43-46。）

### ③ 危機管理力

#### Q リスクとハザードの違いが分かりません。【第2ステージ】

国土交通省（2014）によれば、「子どもの遊びにおける安全確保に当たっては、子どもの遊びに内在する危険性が遊びの価値のひとつでもあることから、事故の回避能力を育む危険性あるいは子どもが判断可能な危険性であるリスクと、事故につながる危険性あるいは子どもが判断不可能な危険性であるハザードとに区分するものとする」として、リスクとハザードをつぎのとおり定義しています。

**リスク**・・・遊びの楽しみの要素で冒険や挑戦の対象となり、子どもの発達にとって必要な危険性は遊びの価値のひとつである。子どもは小さなリスクへの対応を学ぶことで経験的に危険を予測し、事故を回避できるようになる。また、子どもが危険を予測し、どのように対処すれば良いか判断可能な危険性もリスクであり、子どもが危険を分かっていて行うことは、リスクへの挑戦である。

**ハザード**・・・遊びが持っている冒険や挑戦といった遊びの価値とは関係のないところで事故を発生させるおそれのある危険性である。また、子どもが予測できず、どのように対処すれば良いか判断不可能な危険性もハザードであり、子どもが危険を分からずに行うことは、リスクへの挑戦とはならない。

#### 物的ハザード…遊具の構造、施工、維持管理の不備などによるもの

- ・不適切な配置
- ・動線の交錯、幼児用遊具と小学生用遊具の混在など
- ・遊具及び設置面の設計、構造の不備
- ・高低差、隙間、突起、設置面の凹凸など
- ・遊具の不適切な施工
- ・基礎部分の不適切な露出など
- ・不十分な維持管理の状態
- ・腐食、摩耗、経年による劣化、ねじなどのゆるみの放置など

#### 人的ハザード…利用者の不適切な行動や服装などによるもの

- ・不適切な行動
- ・ふざけて押す、突き飛ばす、動く遊具に近づくなど
- ・遊具の不適切な利用
- ・過度の集中利用、使用中止の措置を講じた遊具の利用など
- ・年齢、能力に適合しない遊具で遊ばせる
- ・幼児が単独で、あるいは保護者に勧められて小学生用遊具で遊ぶなど
- ・不適切な服装、持ち物
- ・絡まりやすい紐のついた衣服やマフラー、ヘルメット、ランドセル、サンダル、脱げやすい靴やヒールのある靴などを着用したまま遊ぶ、携帯電話をネックストラップで首から下げたまま遊ぶなど

図4-3-1 ハザードの例（国土交通省都市局公園緑地・景観課『都市公園における遊具の安全確保に関する指針（改訂第2版）』2014年より筆者作成）

とくに乳幼児期においては、保育者が子どもの遊びの状況や発達段階を見極め、危険性を予測・判断する必要があります。実際には、**物的ハザード**と**人的ハザード**などの要因が合わさると事故が発生しやすいことに留意する必要があります。

#### Q 避難訓練を改善するための具体的な方法はありますか？【第3ステージ】

幼稚園等防災計画作成例、**災害時アクションカード**（図4-3-2）などが総合教育センターホームページ（<http://www.tokushima-ec.ed.jp/>防災教育資料/）からダウンロードできますので、各園の地域の実態等に合わせて作成することが大切です。

津波から避難する意識を高め、子どもと保護者と地域の方々と共に連携を図りながら防災・減災に取り組み、避難訓練を繰り返すことによって、園独自の災害時アクションカードに改変し、つねに職員同士で省察しながら改善したりしている優れた実践例（住友、2018）もあります。

脇（2016）は、元々は事故を分析して作られた手法である**SHELL 分析**（図4-3-3）が災害前の準備にも有効で、リアルに災害時の状況を想像することからマニュアル作りは始まると言っています。

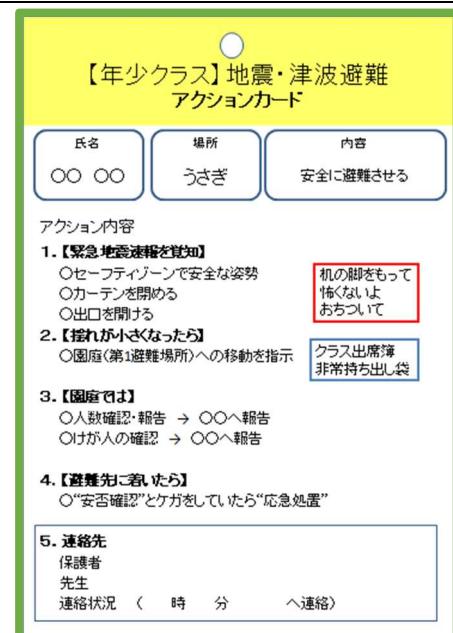


図4-3-2 災害時アクションカード

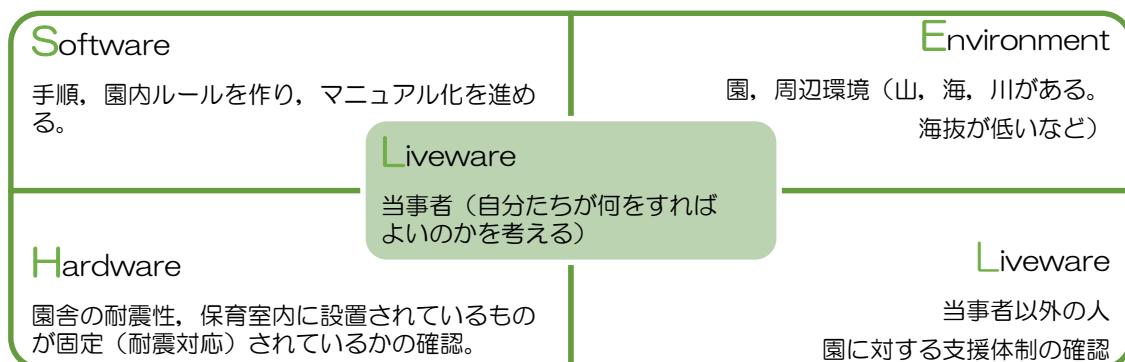


図4-3-3 SHELL 分析（脇（2016）より筆者作成）

#### 【引用文献】

- ・国土交通省都市局公園緑地・景観課『都市公園における遊具の安全確保に関する指針（改訂第2版）』2014年（<http://www.mlit.go.jp/common/000022126.pdf> 2018年8月30日情報確認）。
- ・住友雅美（徳島市地区光花保育園）「子どもの命を守るために～南海トラフ地震に備えた当園の取り組み～」『徳島県保育研究発表大会要旨集』、2018年。
- ・脇貴志『事例で見る園の防災・危機管理：子どもたちの安全のためにできること：保育ナビブック』フレーベル館、2016年、pp.16-18。

## ④ 家庭・地域とのネットワーク構築力

### Q 入園している保護者との連携の際の留意事項を知りたい。【第1ステージ】

保護者との連携や支援は、幼稚園教育要領等においても重要視されています。入園している保護者と連携する場面を整理して考えてみると、①園での子どもの育ちや生活について保護者と共有し、共に見守る場面、②家庭での子どもの育ちや生活について保護者等から相談を受ける場面、③保護者や他機関と共に、子どもの育ちや生活を支える場面、④PTA活動や保護者会など、園運営に協力してもらう場面、があります。

保護者との連携や支援において共通する留意事項は下記の4点です。

(1) 2016年 の児童福祉法の改正を受けて、保護者との連携においてはチルドレン・ファーストで、「子どもの最善の利益」を最優先して考えます。園における子育て支援においては、保護者や家族のレスパイトを主目的とせず、子どもの育ちにとって、今できる最も良い選択を保護者と共に考えていく姿勢が求められます。

(2) 2006年に改正された教育基本法及び2012年の「子ども・子育て関連3法」の理念として示された「保護者が子育てについての第一義的責任を有する」という基本的認識を忘れないことです。とはいっても保護者も子どもの誕生とともに親となったばかりです。子どもに望ましい生活とはどのようなものなのか、子どもの発達をどう理解すればよいのか分からぬことが多いのです。保護者自身が親となり人として成長する機会を積極的に園が支えていく必要があります。

(3) 保護者と連携し支援する際には、個別の関わりだけでなく、園を核とした保護者同士の繋がりを育み、一つのコミュニティを形成することを目的としましょう。地域の中で点のように暮らす家族も少なくありません。同じ時代に子育てをし、同じ園に集っているという共通項と、そして和やかで楽しく話し合える場があれば、保護者同士は繋がりを形成することができます。徳島県では、保護者同士の繋がりや仲間づくりのためのワークショップ（「親なびワークショップ」）の提案をしています。県内の同じ子育て世代の保護者がファシリテーターとしての研鑽を積み、各園等に出向き、楽しいワークショップを実施してくれます。

(4) 共働き家庭も多く、PTA活動や保護者会に積極的に参加することが難しい家庭も増えています。PTA活動や保護者会が形骸化している園も少なくないでしょう。しかし、保護者同士を繋ぐことは、園運営のためだけでなく、保護者自身の成長のためにも、非常に重要な機会です。一人一人の保護者が無理なく参加できる方法を個別に工夫しましょう。

### Q 保護者の幼児教育に対する関心を高めるためにはどうしたらいい？【第2ステージ】

徳島県の保育や幼児教育は本当に熱心で、ぜひその保育の知識や技術を保護者に伝えて欲しいと願います。保護者自身も自分の子どもを持つことによって、「親」となったばかりです。「親」という慣れない新たな役割に孤軍奮闘しています。子どもに望ましい環境とは何か？こんな時、何と言って子どもを諭したらいいのか？保護者に役立つ保育のノウハウ

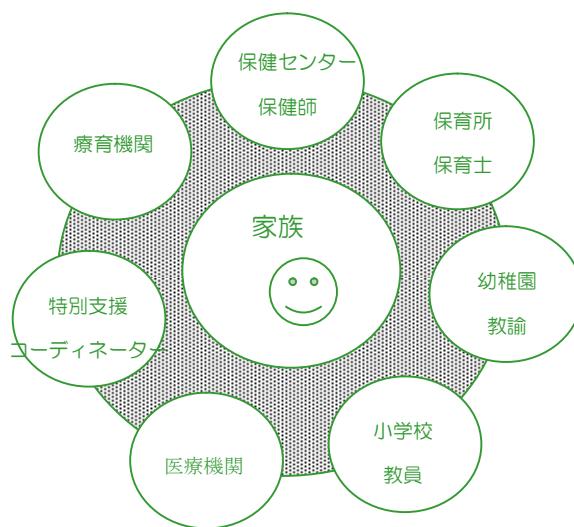
ハウはたくさんあります。保護者自身も子育てを通して、親として人として成長する機会です。PTA や園運営に関わる仕事を保護者に依頼するというスタンスではなく、保護者自身が興味をもって主体的に関われるような取組が求められます。

#### Q 地域の他機関とどのようにして連携するか？【第2・第3ステージ】

教員育成指標モデルでは「第1ステージ」として、「家庭、地域、小学校との連携・協働の意義を踏まえ、家庭や地域と積極的に関わり、協働的に活動している。」とあります。「第2ステージ」として、「家庭、地域、小学校に働きかけ、教育活動を充実させるためのネットワークを形成している。」とあります。「第3ステージ」として、「園の地域における幼児教育のセンター的役割（子育て支援）を認識し、家庭や地域と協働する教育活動を推進している。」とあります。ステージが上がる毎に、地域や家庭、小学校との連携の範囲やコーディネートの目的が拡がっていくことがわかります。

地域の他機関との連携は、**地域の教育力**の向上という観点から、日常的にネットワークを形成しておくことが大切です。地域の中の園という風土が根付くと、キャリアの短い若手保育者にも「私たちの地域」という感覚が自然と身に付きます。

もう一つ地域との連携において、大切なことは、園に通うまたは園の所在する地域に暮らす家庭への個別の支援において、他機関と連携し、**チームアプローチ**として支援を行っていく場合です。子どもの育ちや生活に課題が出てきた場合には、園が核となり地域の機関と家庭が円滑に繋がっていけるよう、**コーディネート**していく役割が求められます。また子どもの年齢が上がり卒園しても、各家庭が地域に根差して生活していくように、中長期的に継続したサポートが受けられる機関（行政や社協の相談センター）と繋げていくことも必要です。保護者に、他機関を紹介する際の留意事項としては、保育者自身が他機関に予め出かけ、場所や立地、アクセスを把握しておくこと、さらに可能なら他機関の誰に相談すると良いかという「誰」を明確にし、信頼できる担当者に、その保護者を託すつもりで繋げて行くことが、円滑な連携につながります。そして、他機関を紹介した際には、後日保護者にどうだったかと尋ねるフォローを忘れないようにします。



#### 【引用文献】

- ・徳島県教育委員会『とくしま親なびプログラム集』各学校園に1冊配布しています。必要な場合は、徳島県教育委員会生涯学習課（088-621-3148）までご連絡下さい。

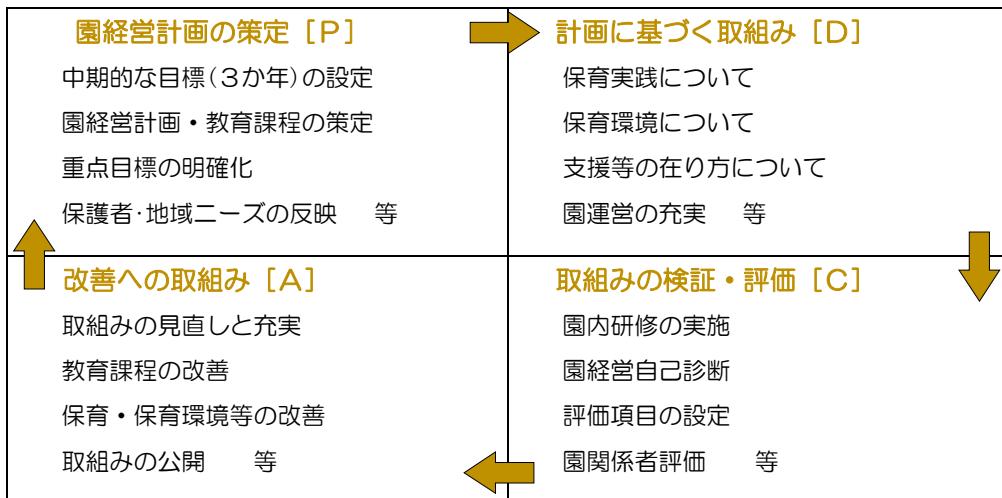
## (5) 学校マネジメント力

## ① 企画経営力

## Q 企画経営力とはどのようなものでしょうか？

計画的で組織的な園経営を実践するために必用な力と考えてよいでしょう。具体的で有効な企画経営計画を作成するためには、カリキュラム・マネジメントの手法を取り入れたマネジメントサイクルの確立が必要となります。これまでの園経営の仕組みの検証と見直しを図り、自園らしい園経営手法を確立することが求められています。徳島県教育委員会や徳島県総合教育センター等がもつ機能や情報等を一層活用し、より効果的な園経営に資する仕組みを構築することが大切です。

## ○PDCAサイクルに基づく園経営の確立



## Q 企画経営力を園経営に生かすためには？

各園において、園長が中期的な目標（3か年）を設定した上で、各年度の重点目標を明確にした園経営計画を策定し園経営を行うとよいでしょう。短期的な計画より、少し未来を見据えた3年程度の中長期的な計画の方が、より具体性が出てくるはずです。そして、日々の保育で、計画が反映された保育実践が行われることが何より大切です。

取り組みの評価については、自己診断や関係者委員会等からの意見を踏まえて園評価を行い、PDCAサイクルにより検証・改善する園経営を確立します。その際、教育課程の改善を図るとともに、保育環境や支援、幼児の状況等について自園らしい保育の自己診断項目や園評価項目を設定するなど、客観的にシステム化することを心がけて評価の充実を図ることが大切です。

更に、公私を問わず、隣接する他の幼児施設や小学校との接続も視野に入れてカリキュラム・マネジメントを実行することが大切です。以下、それぞれのポイントについて紹介します。

## ○カリキュラム・マネジメントに向けて

### (1) 園長による自律的経営体制の構築

園長のリーダーシップの下、各教員が年齢や学級といった壁を越えて、組織的な園運営を進めるとともに、教員の組織人としての意識を高揚し、教員が一体となって園運営に当たっていく体制を構築します。

### (2) 園長の園経営を支える体制の充実

園長がリーダーシップを発揮し、園経営計画を着実に実行するためには、企画経営機能の充実を図ることが重要です。そのためには各園において園経営における企画立案及び実施管理に関与する方法を具体的に明示し、経営への関与を実践する体制を整備することで園長の園経営を支えていきます。

### (3) 園経営を支える組織的支援の推進

計画的に組織的な園経営を実践するためには、具体的な企画経営計画の提示や、企画経営のマネジメントサイクルの確立が必要です。これまでの園経営の仕組みの検証と見直しを図ったり、新たな園経営手法を取り入れたりするなど、徳島県教育委員会や徳島県総合教育センター等がもつ機能を一層活用し、より効果的な園経営に資する仕組みを構築する必用があります。同時に、園長、副園長、主任教諭などのマネジメント能力を一層向上させることも大切です。

### (4) 経験に基づく組織体制の整備

園長が定める経営計画の達成に向け校務分掌だけでなく、経験に基づく各年齢層においても組織的な体制の下で実施管理や調整などが行われる必要があります。そのため、各年齢層における組織体制の整備の見直しを図ります。

### (5) 外部人材の活用

園が抱える様々な課題に対応しつつ、教育環境等の充実による魅力ある園づくりを更に進めるため、様々な分野の外部人材を円滑に活用し、教員と外部人材の連携により、それぞれが専門性を発揮することが、園の教育力を高めることになります。特に近隣の小学校とは教育課程の連続性や連携を図ることが求められています。

### (6) 地域との連携協力

地域社会との確かなパートナーシップの下での円滑な園運営に向け、外部の評価を企画経営に反映させるとともに、園の教育活動の確保を図った上で、施設の開放や公開講座の実施など開かれた園づくりに取り組むことで、魅力ある園をつくります。

いずれにせよ、幼児の個に応じた教育を推進するためには、教員が「プロ意識」をもって幼児一人一人の可能性を見出し、それを高めようとする強い情熱が必要です。のために、園全体で個々の児童の実態や課題を共有するとともに、教員が相互に協力し合いながら成長していく風土や文化、組織等を培うなど、研修の充実と強化を図ることが大切です。

## ② 組織づくり力

Q 園長としてのリーダーシップが発揮できているか不安です。必要なリーダーシップはどのようなものでしょう。

リーダーシップというと「強さ」や「カリスマ性」が必要であるかのようなイメージをお持ちの園長がおられるかもしれません。しかし、保育の世界にそういうリーダーシップは不要です。**園の主人公は、園児であり、直接関わる保育者です。**

保育という仕事は、刻々とした流れの中で、子どもの活動や問い合わせに対して瞬時に判断し、対応をするというきわめて自律的な仕事です。故に、園長としては、時には自分も保育実践に加わりながら、一人一人の保育者の力を最大限引き出し、自信を持って保育を実践できるようにし、実践を通して保育の専門性を高めていくようにすることがリーダーシップの発揮のしどころでしょう。

園児の成長を図る環境をどうつくり、保育者の持っている力を発揮できるようどう支援するかという「**まわりを生かすリーダーシップ**」が大切になってくるでしょう。

そのためには次の3つが大切だと考えられます。

第1に、「**保育者の声を聴くこと**」です。それぞれの保育者が、どんな保育をしたいと願っているのか、どんな悩みを持ち、課題を感じているのか、今日の保育で見つけた素晴らしい子どもの姿やよろこびなど、そういう声を聴くことで保育者と気持ちを分かち合い、保育者の心に響く助言や支援が可能になるのです。

第2に、「**保育の方向性を指し示す**」ことです。「子どもの〇〇の力を伸ばすために、私の園では〇〇について取り組んでいる」というように、園のすべての保育者が、ベクトルあわせをした取組ができればと思います。保育者の具体的な実践を通して、方向性について語り合えることが特に大切だと思います。

第3に、「**保育者と保育者をつなぐ**」ということです。園長としてアンテナを高く張り、保育者のすばらしい実践、工夫された環境構成、ちょっとした配慮ある対応など、そういう宝を朝礼や園内研修、助言の中などで紹介し、保育者同士をつなぐことで、チームとしての保育ができていきます。

このような「まわりを生かすリーダーシップ」で、保育者が生き生き元気な園づくりをめざしましょう。

Q 園の組織作りでまず考えるべきことは何でしょう。

職員全体がチームとしてめざす保育の方向を共有し、互いの保育について様々なところで**具体的な子どもの姿をもとに語り合っている**という**職員文化**と、それを支える**同僚性をどう築いていくか**ということが、組織作りでは最も大切であり、最も粘り強い取り組みが必要なところでしょう。

同僚性を築いていくためには、それぞれの保育者が、保育の専門家として自分を高めていきたいという思いを持ち、また、同僚の保育士も同じように専門性を身につけたいと熱い願いを持ち、日々の保育の中で迷い、悩み、一喜一憂していることを互いに知ることが

同僚性を確保する第一歩だと考えられます。

しかし、保育士みんなが専門性を身につけようという姿勢を持っていても、そこに好ましい職員文化が開き、同僚性の花が咲くかどうかについては分かりません。同僚性が築かれ職員文化にまで高めていくためには、先に述べたような、保育の現場で起こった事例について、具体的な子どもの姿を語り、語りの中の見落とされているところについて指摘を受け、また、そのときの保育士の対応について省察し、という手続きが必要です。保育カンファレンスでは、幼児の一つの行動を巡って様々な視点からたくさんの見方が意見として出されることがよくありますが、保育者は、保育実践を自分一人で解釈するのではなく、同僚と一緒に、複数で語り合う場を通して、保育実践の見方や保育現場での対応力が鍛えられていきます。

#### Q 少人数園の運営をどう工夫すればよいでしょう。

少人数園の場合、当然職員も少なく、保育にあたれるのが園長を含め2、3人という場合もあります。運営の工夫は、少人数園のメリットをいかに生かし、デメリットをどう減らすかということになるでしょう。少人数園の場合、学級も異年齢で構成されることが多いります。その工夫も同時に考えてみましょう。

まずはメリットを生かすことです。

- (1) 個々の子どもに応じたきめ細かい保育が実践できます。異年齢保育のクラスで育った子どもは、個人主義的でなく協力的な傾向があると考えられます。<sup>(1)</sup> 子ども自身も年少児の手助けしてほしい課題を目の当たりにして対応できるからでしょう。
- (2) きめ細かい保育実践の中で、一人一人の育ちと学びをじっくりと観察・記録でき、次の取組につなげることができます。
- (3) 園長の方針を伝えやすく、保育者間の意思疎通も図りやすい。園としての共通の活動がしやすく、公立私立を問わず、近隣の保育所や幼稚園、小学校などとの交流・連携、地域との交流活動などにも取り組みやすい。

デメリットとして挙げられること、及び、その対策として考えられることを挙げてみましょう。

- (1) 職員にとっても、子どもにとっても、人間関係が固定化しやすく、多様な見方考え方方に触れる機会が少ない。  
※そこで大切なのが、メリットの(3)であげた保幼小の交流・連携や地域の方とのふれあいです。活動のあの振り返りで表現活動や交流を大切にし、学びを広げ深めていきましょう。また職員にとっては、園外研修の機会の保障も大切です。
- (2) 園の業務を少人数の職員で分担しなければならず、負担が大きい。早出、居残りの回数が多くなり、休みも取りにくい。草抜きをはじめとした環境保全も大変です。  
※職員の負担軽減については、行政的な施策も必要です。環境保全などについては日常的な繋がりを生かし、PTAや地域の方の協力を得ることも一つの方法です。

#### 【参考文献】

- (1) 北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター「複式学級における学習指導の手引き(改訂版)」2016年。※本資料が示すのは小学生の傾向性である。

### ③ 危機管理力

#### Q 「危機管理」とは？

現在、「危機管理」は多く「リスクマネジメント」「クライシスマネジメント」の訳語とされています。

文部科学省においても、学校の危機管理を「事前の危機管理(リスク・マネジメント)」と「事後の危機管理(クライシス・マネジメント)」の2つの側面から捉え、それぞれを以下のように定義しています。事前の危機管理(リスク・マネジメント)とは、「事件・事故の発生を極力未然に防ぐことを中心とした危機管理である。ここでは、早期に危険を発見し、その危険を確実に除去すること」が重視されます。また事後の危機管理(クライシス・マネジメント)は「万が一事件・事故が発生した場合に、適切かつ迅速に対処し、被害を最小限に抑えること、さらにはその再発の防止と通常の生活の再開に向けた対策を講じることを中心としています。

#### Q 園における「危機」をどう捉えるか—想定される「危機」とは？—

園の危機管理の領域としては、「保育・教育活動を巡って発生する事件や事故、職員の職務を巡って発生する事件や事故、自然・社会的災害による事故等」が考えられます。また、「いじめ、長期の登園拒否（保護者などのDVなども含む）、職員によるセクハラ、パワハラ、不祥事、保護者や地域住民とのトラブル、等々」も考えられるでしょう。「危機」として捉えられる事象を、事件や事故のみに限定せず、「保育・教育活動が本来の目的を達成し得ない（あるいはこれを正常に実施し得なし）状況をもたらす事象」全般を見据えた多様な対応が求められています。

#### Q どのように対応するの？—園の危機管理は「さしすせそ」で対応する—

この分野がご専門の鳴門教育大学 阪根健二教授の編著書によると<sup>(1)</sup>、「危機管理の原則は最悪を想って、慎重にかつ素早く、誠意をもって、組織で対応すること」が大切であると述べています。つまり、「さ」=最悪を想って 「し」=慎重に 「す」=素早く 「せ」=誠意をもって 「そ」=組織で対応する。

敏速での確な初期対応、被害を受けた者に対する誠実な対応、管理職中心の組織対応。これらが機能すれば、「災い転じて福となす」と言われるものとなります。

また、「さ・し・す・せ・そ」を別の言い方でいえば、

「さ」=最初の対応を慎重にかつ素早く的確に行う（初期対応の重要性）

「し」=指揮系統をはっきりさせる（校長を頂点とした組織対応）

「す」=推測で動かず、正確な情報を得て、経過を記録する（情報収集と伝達）

「せ」=戦略と戦術に長ける（首尾一貫した戦略と臨機応変の戦術）

「そ」=組織の役割を明確にする（一人一役、最後まで遂行）

#### 【引用文献】

（1）阪根健二編『学校の危機管理最前線』教育開発研究所、2009年。

## ④ 園の資源整備・活用力

### Q 園の「教育資源」とは？

園の経営や運営という視点から教育資源を考えた場合、最も重要なことは、「実施したい保育が実現できるように教育資源を充実させていくこと」です。今ある教育資源に応じて園の経営や運営を行っていくことは現実的であり、重要なことですが、それだけでは、教育資源の充実も進まず、保育者の思いや願いも達成できず、幼児の成長を期待することはできません。園の資源を整備し活用していく力が求められています。

教育資源には、人的資源、物的資源、財政的資源、潜在的資源があります。これらの教育資源を充実させるためのポイントをまとめると、次のようになります。

#### (1) 人的資源の充実

##### 1) 保育者の能力の向上

###### ①計画的、継続的な園内研修

保育者に必要とされる能力は多様です。そこで、園全体で計画的、継続的に園内研修を行い、これらの能力を向上させていく事が大切です。

###### ②協働体制による保育実践

園の運営の中心は保育であり、担任の学級経営に必要な能力も当然保育実践に関わるものが多くなります。そこで、協働体制のもとで保育実践を行い、実践を通して保育者に必要とされる能力を向上させることが現実的であり、効果的な手段です。

###### ③外部との連携による保育研究

外部との連携による保育研究も効果的です。

ア 保育者の課題に応じたアドバイザーや講師の招聘

イ 保育者の課題に応じた研修会・研究会への参加

ウ 外部からの情報を活用した研究

##### 2) 支援ボランティアの活用

教育実習生や元保護者、近隣のグループや個人など、園を支援してくれるボランティアの存在は心強いものです。また、教育委員会が登録・活用する学校支援ボランティアの仕組みもあるところがあります。幼稚園等においては、教育委員会と連携を図りながら、学校支援ボランティアを積極的に活用することによって、より多様な教育活動の展開が可能となります。また、保育所や認定こども園においても、同様の取り組みがあるかもしれません。是非、行政にお問い合わせください。支援ボランティアには、園の環境整備支援と教育活動支援の2つの支援領域があります。支援活動を行うことによって、支援者の園への理解が一層深まるとともに、職員も支援者から刺激を受けたり、保育に役立つものを得たりすることができます。

##### 3) 特別支援、預かり保育等の職員の配備と活用

##### 4) 特別支援相談員、カウンセラー等との連携と活用

## (2) 物的資源の充実

### 1) カリキュラム・マネジメントに関する資料の整備

過去の保育実践の記録と資料を保管しておく部屋または場所を確保し、全体的な計画の作成とカリキュラム・マネジメントを進める有効な資料となるようにします。

- ①教育課程、月別指導計画、週計画、日案や保健計画、安全計画、食育計画など。
- ②過去の保育実践や資料等を保管する。
- ③コンピュータ上でも資料等をデータベース化する。

### 2) コンピュータ等IT機器の整備と絵本や保護者用図書の整備

- ①園内LANの構築
- ②インターネットへ常時接続できる環境づくり
- ③絵本・図書の整備

### 3) 園内自然環境の整備

## (3) 財政的資源の充実

### 1) 予算の効率的・効果的活用

まず、財政的資源の充実として、予算の効率的・効果的活用があげられます。決められた予算をいかに無駄なく、効率的・効果的に活用するかを検討し、その検討結果に基づいて活用していくことが大切です。

### 2) 予算の確保

実施したい園経営が実現できるように予算の確保を目指すことも重要です。無駄な部分を省きながら、必要な予算については、教育委員会をはじめとする各行政機関との連携のもとに確保していくなければなりません。

## (4) 潜在的資源の充実

### 1) 保育や学級経営に取り組める保育者、職員の時間の確保

推進していくためには、その取り組みを行える時間を確保していかなければなりません。各自の努力はもとより、会議を必要最小限にしたり、園務分掌のスマート化を図ったりと、学校全体として取り組んでいく必要があります。

### 2) 園文化・伝統の継承

それぞれの園や地域の文化を知り活用することは、豊かな保育実践を支える有効な方略です。園や地域の先輩たちとのコミュニケーションも大切にしていきましょう。

## ⑤ 人材育成力

### Q 人材育成とは？

長期的視野に立って現実に園や保育・幼児教育界に貢献できる人材を育成することと言えます。つまり、単に教育、訓練といった狭義の活動ではなく、主体性、自立性をもった人間としての一般的能力の向上をはかることに重点をおいて、園や保育・幼児教育界の業績向上と職員の個人的能力の発揮との統合を目指すことが人材育成です。

### Q 幼稚園等教諭 教員育成指標モデルを活かした人材育成とは？

キャリアステージごとの人材育成については徳島県教育委員会の幼稚園等教諭 教員育成指標モデルを参照してください。「徳島教育大綱」における基本方針を踏まえ、本県の目指す保育者・教師像を「とくしまの未来を切り拓く、夢あふれる『人財』の育成を目指し、主体的に学び続け自己を高める教員」として作成した指標です。ここでは、この幼稚園等教諭教員育成指標を参考にしながら進める人材育成の方略について簡単に説明します。

#### (1) 何にポイントを置くか？

- ①現在必要な能力を育てる+将来必要になる能力を今から育てる。
- ②教職員個人の能力を育てる+集団（チーム）の能力を育てる。
- ③能力（知識・保育技術）を育てる+意欲を育てる。

#### (2) 職員が育つ経験・機会

##### 1) 仕事

園長・所長や副園長などの管理職、教頭や主任などの先輩の「育てよう」とする意図を明確にして、職員本人の挑戦的な目標設定ができるようにすることが大切です。やや難しい仕事や任された仕事に関わり、達成感が感じられるようにサポートしていきます。

##### 2) 有効な管理職や先輩からの働きかけ

- ①個別指導（コーチング）
- ②存在そのもの（モデリング）
- ③支援的助言（メンタリング）

##### 3) 望ましい職場のあり方・雰囲気

- ①ワイガヤ職場（ワイワイ、ガヤガヤと会話の絶えない）
- ②まじめな雑談（ストーブ談義）

##### 4) 評価

- ①人事評価
- ②日常的な声かけ →ほめる、認める、（必要なときに）叱る、注意する
- ③仕事終えたあとの発問 →うまくいった、いかなかったことを振り返る機会をつくり、さまざまな経験をノウハウにする。

##### 5) その他の大切な要因。

- ①子どもたちとの関わり
- ②園以外の人間関係など「外の風」
- ③園内外の研修会
- ④自己研鑽・自学自習

## ⑥ 連携・交渉力

Q 家庭や地域との連携、保幼小連携の具体的な例を教えてください。

この質問は、「徳島県幼児教育振興アクションプランⅡ」の基本方針③「発達や学びの連續性を踏まえた幼児教育の推進」、基本方針⑤「家庭や地域社会との連携の推進」とも関連して重要です。子どもを取り巻く環境には、家庭、地域社会、幼稚園等の保育施設・機関があります。しかし、家庭や地域の教育力の低下が指摘されて以来、保育施設・機関は地域における幼児期の教育のセンターとしての役割を果たすことが求められています。幼稚園教育要領には「地域の自然、高齢者や異年齢の子供などを含む人材、行事や公共施設などの地域の資源を積極的に活用し、幼児が豊かな生活体験を得られるように工夫するものとする」とあるように「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「社会生活との関わり」にもつながる経験となるでしょう。

また「家庭との連携に当たっては、保護者との情報交換の機会を設けたり、保護者と幼児との活動の機会を設けたりなどすることを通じて、保護者の幼児期の教育に関する理解が深まるよう配慮するものとする」とあります。連絡帳や園便りなどの通信などで、園での遊びの様子や成長のプロセスを伝えていくことが大切です。

家庭や地域との連携や保幼小等の連携は、童謡「むちをふりふり・・・♪」のすずめの学校（閉鎖系構造、明示的な主従関係、一方向、命令・指示的コミュニケーション、明確な境界線、役割重視。教示・指導）よりも「だれが生徒か先生か・・・♪」のめだかの学校（開放系構造、暗示的な主従関係、双方向、訴えかけ型コミュニケーション、ボーダレス、個性重視、援助・促進）が理想でしょう。お互いに双向的なコミュニケーションや対話を意識して関係作りをすることが大切です。

徳島県のこうした連携の取組が、保育・幼児教育アドバイザーによる訪問指導の記録によって報告されています（次頁参照）。小学校や保育所と併設されていたり、園長（校長）が兼任だったり、地域の方々が協力的だったり、地域の特性が表れています。

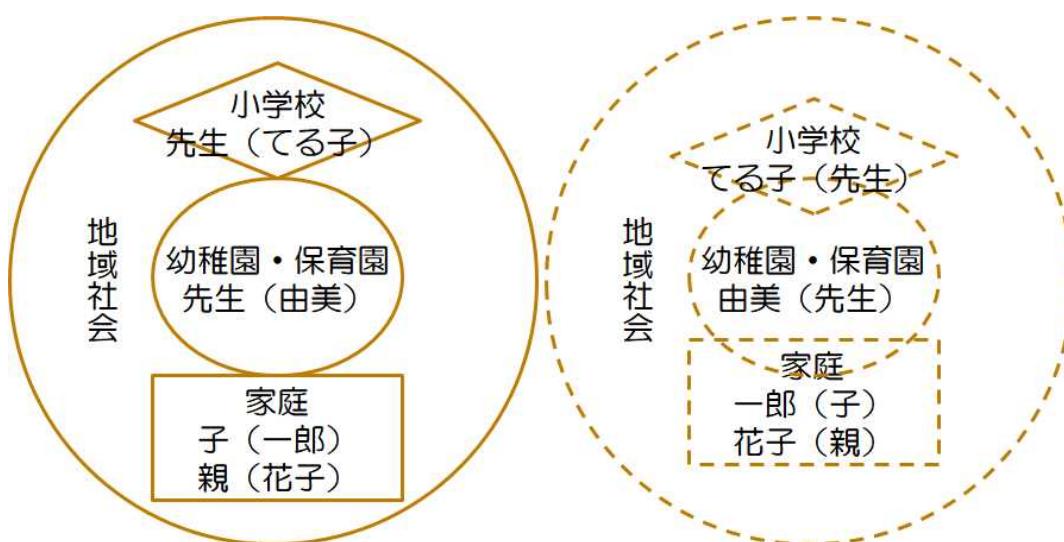


図5-6-1 すずめの学校（左）とめだかの学校（萩原, 1994）

### ＜保育所との交流＞

- ・隣接する保育所と日常的な交流をしており、合同活動など年間指導計画の中に行事等として位置付けられていることを始めとして、保育所と合同で保育・教育課程（接続カリキュラム）を作成し、今年度はその検証に取り組み、カリキュラム・マネジメントの充実を進めている。
- ・入園前の保育所の先生との情報交換もあり、幼児理解に努めており、一人一人の発達特性をよく捉えている。

### ＜小学校との交流＞

- ・小学校に隣接し、中学校も近距離にあり、日常的に計画的に交流がされている。特に地震時の津波対策には小学校校舎の屋上が避難先となっていて、子どもたちは小学校に始終出入りをしている状況である。
- ・卒園後は、市内2小学校に分かれて入学するが、園独自の運動会に両校を招待するだけでなく、入学校ごとに園児を分け、それぞれの小学校の運動会にも参加している。

### ＜幼児と児童の交流など＞

- ・小学校に隣接し、就学前の5歳児になると小学生と集団登校をするなど、小学校との連携は密なようで小学校へのつながりを意識化させている。
- ・休み時間に園庭で幼児と一緒に遊ぶ児童の姿が見られ、日常的に交流が行われている。
- ・降園後には、児童館で小学生と過ごす幼児が大部分で、小学校に親しみや関心を深め、小学校の校内放送が幼稚園にも流れている、学校生活への関心を高めている。

### ＜家庭との連携・子育て支援センター＞

- ・保護者との連携も密にとり、互いに協力体制がとれている。
- ・子育て支援として未就学園児の親子を招き、教師が考えた遊びを楽しんだり、子育ての情報交換をしたりしている。

### ＜地域との連携＞

- ・小学校や地域との交流も盛んで、様々な行事で地域力が得られ、地域全体で子育てに取り組むネットワークができている。
- ・地域住民が協力的で、栽培や調理、祭りなどのイベント、絵本読み聞かせ等、様々な支援を得ている。学校・園から依頼しなくても、必要と感じれば、校舎敷地内に足を運び、気になった作業をし、地域で子どもを育てる意識が行き渡っている。

（『平成28年度徳島県幼児教育推進体制構築事業報告書』より）

### 【引用文献】

- ・萩原元昭・高橋恵子編著『幼児教育』放送大学教育振興会、1994年。

## ⑦ 職場環境づくり力

### Q 誰もがストレスを溜めずに働く職場づくりとは？

保育者のストレスに関する研究は、近年の保育学研究の中でもホットな話題です。一般労働者以上に保育者が高いストレスを抱えながら働いていること、保育者のストレスの要因としては職場における人間関係が大きいことなどが明らかになっています。またある研究では、保育者の多くが労働基準法で定められた休憩時間（少なくとも45分）を取れておらず、勤務時間と子どもたちが登園している時間が重なっていることも多く、子どもと直接関わる以外の仕事（事務・保育準備・会議・保護者対応・部屋の清掃片付け・園内研修・地域活動など）は時間外労働として行なうことが常態化しているなど、不明確で曖昧な仕事状況が、保育者のメンタルヘルスに負の影響を与えていました（垣内ら、2007）。保育者が抱える保育現場における労働条件のストレスは、看過できません。管理職として、園内の保育者のメンタルヘルスを把握しておくことは非常に大切です。

ところでストレスへの対処法として、職場環境の調整（時間外労働・休憩時間・休日出勤・持ち帰りの仕事状況）があります。これは個々の保育者の裁量だけでは対処が難しく、職場の管理職によってマネジメントする責任があります。休憩時間を確保できるように声をかけたり、時間外労働が続いている場合には、仕事を再分担したりする必要があります。また園内に和やかで何でも相談し合えるような風土を築くことによって、職員同士の相談・サポート体制を整えることも大切です。硬い会議やカンファレンスの前にアイスブレイクを行い、場を和ませることは、保育者同士の凝集性を高めることにも役立つでしょう。加えて、保育者一人一人がストレスに強い耐性を持つ（例えば、保育者効力感・精神的回復力）ことも長く健康に働くためには重要です。問題やストレスへの具体的な対処法（例えば、知識・経験・気分転換）を身に付けたり、知っていることで、気持ちが軽くなることもあります。

保育者だけではありませんが、労働者のメンタルヘルスについて「働く人のメンタルヘルス・ポータルサイト『こころの耳』」が開設されています。2018年度の厚生労働省委託事業として一般社団法人日本産業カウンセラー協会が開設することになったものです。メールや電話の相談窓口のほか、事例やコラム、心と体の1分間ストレッチなど、ほっと心の休まるサイトになっています。こういったサイトを活用するのもよいでしょう。

### Q 保育現場におけるワーク・ライフ・バランスの推進とは？

現在の保育現場は保育者不足が喫緊の課題であり、保育者の早期離職や職業継続の問題は、保育の質保証の問題に直結する課題といえます。まさに保育現場は「働き方改革」に取り組まなければならない最たる組織といえます。「働き方改革」とは、2016年に設置された「働き方改革実現推進室」の取り組みを指しています。少子高齢化によって労働力人口が減少するという課題に対応するべく「一億総活躍社会を実現するための改革」として、様々な働き方を認めたり、働き手を増やしたり、労働生産性を高めたり、出生率の上昇によって人口減少を抑えたりして、「50年後も人口1億人を維持し、職場・家庭・地域

で誰しもが活躍できる社会」を実現しようとするものです。

この「働き方改革」の中に「ワーク・ライフ・バランス」は位置づけることができます。「ワーク・ライフ・バランス」とは「仕事と生活の調和」と訳せ、仕事と生活のバランスを調和させる事を目的とした概念です。1980年頃から欧米で使われ始め、日本では2007年に内閣府が「**「仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）憲章」と行動指針**」を策定し、重要視されるようになりました。

ワーク・ライフ・バランスが、具体的にどのような状況を指すのかについては統一的な見解があるわけではありません。これまで仕事以外の生活としては、育児・介護などが代表的なものとして挙げられてきました。しかし多様な価値観、ワークスタイルが求められている現在、趣味や自己啓発、スキルアップ、ボランティア活動といった生活と仕事のバランスなど、一人一人のニーズを尊重し考えていくことが求められます。また仕事と生活のバランスは、50:50であることが求められているのではなく、世代やその人のライフサイクルの中で柔軟に変化するものだという発想の転換が重要なのです。

園の運営やマネジメントにおいても、「園として」といった組織全体に軸を置いた仕組みから、**一人一人の保育者と園組織の調和**に軸を置いた視点の転換が求められています。園全体の保育の専門性を高めていくためには、働く保育者の意欲と能力を高め、一人一人が生きがいをもって働くことを目指していく必要があります、そのためにはワーク・ライフ・バランスへの取り組みが不可欠となります。

内閣府は「**「仕事と生活の調和」**の実現に向けたキャッチフレーズを『ひとつ「働き方」を変えてみよう！』と定め、誰もが心地よく働く職場づくりのための工夫をみんなで考え、気軽にやってみることを促しています。一例を挙げておきます。

- 定例のケース会議やカンファレンスをやめる！  
→園内にホワイトボードを用意し、「こんなときどう関わったらよかった？」と他の保育者の意見が欲しい事例を貼り付ける。  
他の保育者は手の空いた時間に、その事例への対応策や保育者に向けた言葉を書いておきます。
- 運動会、発表会やお遊戯会などイベントの回数を1回減らす！  
→イベントは保護者や地域と繋がる楽しい機会ですが、「見せるための」準備は、大変なものです。思いきって、何か1つ減らしてみましょう。
- 保護者に1年に1回か2回、1日保育に入っていただく機会をつくる。  
→保護者自身の学びにもなりますし、中には保育に目覚める人も！？

#### 【引用文献】

- 垣内国光・東社協福祉士会編『保育者の現在—専門性と労働環境—』ミネルヴァ書房、2007年。
- 「こころの耳～働く人のメンタルヘルス・ポータルサイト～」厚生労働省(<http://kokoro.mhlw.go.jp/> 2018年8月16日情報確認)
- 「**「仕事と生活の調和」推進サイト** (<http://www.cao.go.jp/wlb/index.html> 同上)



## 5 保育者の資質及び専門性の向上のために

### ① 研究体制について

「徳島県幼児教育振興アクションプランⅡ」では、基本方針2「保育者の資質及び専門性の向上」において、研修体制を整備するとともに研修内容の充実を図り、保育者の資質及び専門性の向上を目指し、次の2つの重点目標を掲げています。幼稚園等においても、研修体制の整備や日々の保育に生かすことのできる研修の実施をすることが求められています。

#### 重点目標（1）研修体制の整備

～設置者や各施設と連携して、研修の実施体制と支援体制を整備します。～

##### 【県の取組】

###### ●幼稚園教諭・保育士・保育教諭等に対する研修実施体制の構築

- ・教育委員会・福祉部局等との連携による幼児教育研修の推進
- ・総合教育センター・大学・関係機関等との連携による指導者の確保

###### ●市町村単位で実施する研修に対する支援

- ・訪問指導や講師派遣による支援

##### 【設置者の取組】

###### ●研修への積極的参加の促進と受講者の把握

###### ●市町村における研修体制の整備

- ・市町村の実情や課題を踏まえた研修の実施
- ・幼児教育を担う施設間や小学校との合同研修の実施体制の整備

###### ●研修の機会確保のための環境整備

##### 【幼稚園・保育所・認定こども園等の取組】

###### ●積極的な参加と研修内容の共有

###### ●研修体制の整備

- ・研修時間の確保と実施方法の工夫
- ・研修の中心的役割を果たす中堅教員の育成

#### 重点目標（2）研修内容の充実

～体系的に効果的な研修を実施するとともに、市町村や各施設の課題に応じた研修を支援します。～

##### 【県の取組】

###### ●体系的に効果的な研修の実施

- ・保育者の経験やニーズに応じた研修
- ・指導内容や指導方法などの専門的な研修や実技研修
- ・教育課題解決に向けた実践的な研修

###### ●市町村や施設における研修の支援

- ・研修内容に応じた講師の派遣や情報提供

##### 【設置者の取組】

###### ●市町村や施設の実態を踏まえた研修の実施

- ・保育者の職務や経験年数に応じた研修や市町村の課題を踏まえた研修
- ・施設間や小学校との合同研修の内容の充実

###### ●施設内研修の充実に対する支援

##### 【幼稚園・保育所・認定こども園等の取組】

###### ●日々の保育に生かすことのできる研修の実施

- ・幼児の姿に基づいた研修や視点を明確にした研修
- ・保育者の同僚性の向上による研修の充実

## ② 研修の具体的な方法について

Q 忙しくて研修の時間を確保できません。

徳島県幼児教育振興アクションプランⅡでも、研修時間の確保と実施方法の工夫が求められているところです。昨年（平成29）度、徳島県の幼稚園・保育所・認定こども園277園に対して、幼児教育の推進体制構築事業に関する調査を行ったところ、園内研修の頻度は「月に1回以上」が約半数で最も多く、「週に1回以上」は8.3%でした（図5-2-1）。

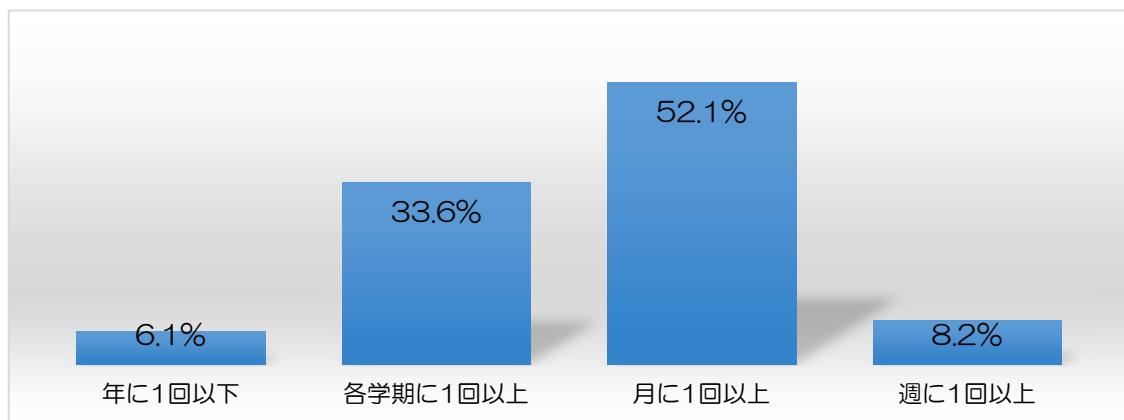


図5-2-1 園内研修の頻度

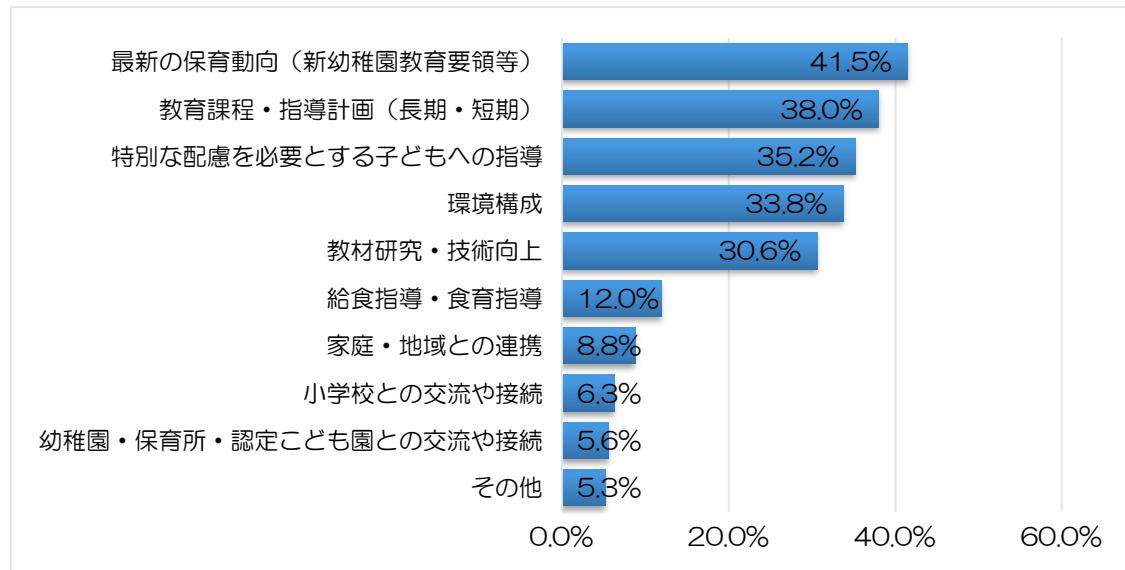
保育業務で忙しい中、職員全員がそろって研修することはなかなか難しいものです。研修の時間を確保するためには、ケース会議やカンファレンスのあり方を見直したり(p.57)、朝礼、午睡時間、降園後などのちょっとした保育業務のスキマ時間を活用したり、短時間でも濃密な研修ができるようなタイムマネジメントが必要です。

幼児教育の推進体制構築事業に関する調査では、研修の時間、研修単位（全職員、各学年等）など、園の実態に合わせた様々な工夫が見られました。

- 文書連絡や記録で伝達する。
- 短い時間、少人数での研修を行う。
- 新任・中堅・リーダー毎にする。
- 1部・2部制にする。
- 休憩を兼ねて行う。
- 事前の資料配付など時間の効率化を行う。
- 保育時間中、各保育室へ伝言（掲示）する。
- 降園後の片付け準備中にカンファレンスをする。

## Q 何を研修したらいいでしょうか？

幼児教育の推進体制構築事業に関する調査では、園内研修の内容では、「最新の保育動向（新幼稚園教育要領等）」36.1%、「教育課程・指導計画（長期・短期）」32.9%、「環境構成」31.1%、「特別な配慮を必要とする子どもへの指導」30.4%が3割を超えていました（図4－2－2）。調査を実施した昨年（平成29）度は、幼稚園教育要領等が改訂になつたばかりだったので、「最新の保育動向（新幼稚園教育要領等）」が36.1%と最も高かったと考えられます。このように幼稚園教育要領等の変更点やキーワードを中心に話し合うのもいいでしょう。



## Q 外部講師を呼ぶためにはどうしたらいいですか？

図4－2－2の「その他」には、人権、危機管理、救急救命、交通安全、防災、ヒヤリハット、保護者対応、事例研究、自己評価、外部講師講話などがありました。外部講師を呼んで研修を行う方法もあります。たとえば、鳴門教育大学の「[教育支援講師・アドバイザー等派遣事業](http://www.naruto-u.ac.jp/research/05/001.html)」（<http://www.naruto-u.ac.jp/research/05/001.html>）などを活用してみてください。ただし、講師派遣旅費は受益者負担になります。

### 教育支援講師・アドバイザー等派遣事業

- 1, 登録教員に直接連絡をとって内諾を得る。
- 2, 内諾を得た後、「派遣依頼書」をダウンロードして①日時、②場所、  
③派遣教員名、④内容等を書いて送付する。
- 3, 当日の内容・旅費等、詳細について教員と相談する。

依頼文書送付先 鳴門教育大学 社会連携課地域連携係

〒772-8502 徳島県鳴門市鳴門町高島字中島 748 番地

## Q どのように研修を進めたらいいでしょうか？

園内研修の工夫では「事例を用いて」行う割合が19.3%と最も割合が高く、「ビデオを用いて」6.3%、「写真を用いて」10.4%、「付箋を用いて」6.3%でした（図5－2－3）。

自由記述では、「エピソード記述を保護者と共有している」「ドキュメンテーションを使って研修を行っている」等の意見が見られました。他にも、連絡帳の記録や子どものつぶやきをもとに話し合うことも考えられるでしょう。

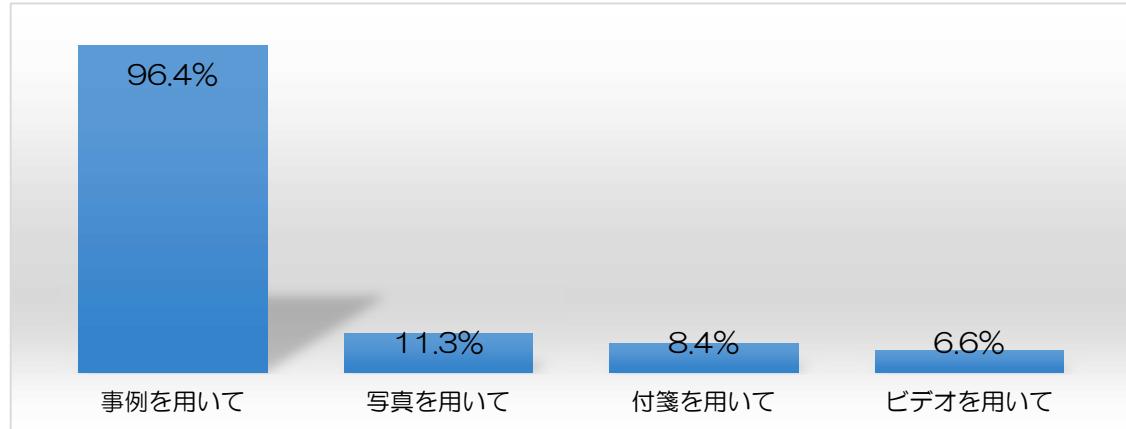


図5－2－3 園内研修の工夫

保育記録やビデオカメラの映像などを見て、園長、主任、保育士、調理士、栄養管理士等いろいろな立場の人が、いろいろな角度から、それぞれの気づきをみんなで語り合うことを**保育カンファレンス**といいます。子ども理解を深め、自分の保育を振り返り、お互いの学びになる機会になっています。このように保育者間で情報を共有し、一人一人の子どもの理解を進めていくことはとても大切なことです。保育観を共有し、協力しながら、園全体で保育していくことにつながるからです。

森上（1996）は、保育を開くためのカンファレンスの条件を次のように述べています。

- ① 「正解」を求めようとしない。
- ② 本音で話し合う。
- ③ 先輩が後輩を導くという形にならない。
- ④ 話し合いにおいて相手を批判したり、論争しようとしない。
- ⑤ それぞれの成長を支え合い育ちあう。

多様な意見にふれて「気づき」が促され、どうすれば子どもの思いを実現できるのか、子どもの理解や援助について話し合うことで保育の質向上や保育者の資質向上に繋がっていくと考えます。だいじなのは、保育の質の向上のために、子どもを見る視点を磨いたり、自分自身の課題を見つけたり、明日への保育の改善などにつながるようにしていくことでしょう。

### 【引用文献】

- ・ 森上史朗「カンファレンスによって保育をひらく」『発達』第68号、ミネルヴァ書房、1996年、pp.1-4。

**Q ワークショップ（参加型研修）の方法を教えてください。**

徳島県教育委員会生涯学習課では家庭教育支援の中核となる「とくしま親なびげーたー」（ファシリテーター）を養成し、『とくしま親なびプログラム集』を活用したワークショップを行っています。『とくしま親なびプログラム集』によると、ファシリテーターは、ワークショップの場の雰囲気を和ませ、ワークシートを用いたプログラムを実施する中で、参加者一人一人の気持ちを受け止め、参加者同士のコミュニケーションが活発に行われる環境を整える役割があります。

| プログラムの構成 | プログラムの流れと留意点   |
|----------|--|
| ①導入      | <ul style="list-style-type: none"><li>はじめに、ファシリテーターの自己紹介をし、本日のワークショップのねらいを話します。</li><li>「ワークショップにおける約束事」について話します。<ul style="list-style-type: none"><li>①全員が<u>居心地良く</u>参加できること。</li><li>②他人の考えも<u>尊重</u>すること。</li><li>③参加者の個人的な情報をもらさないこと。</li></ul></li></ul> |
| ②アイスブレイク | <ul style="list-style-type: none"><li>簡単なゲームを参加者全員ですることで、これから始まる活動に向けた緊張を解きほぐし、和やかな雰囲気づくりをします。<br/>「はじめに、ちょっと心と体をリラックスさせましょう」</li></ul>  |
| ③展開      | <p>【ワークショップの実施】</p> <ul style="list-style-type: none"><li>ワークシートを使って、参加者に自分の現状について振り返ってもらいます。</li><li>記入したワークシートをもとに、グループで意見を交換したり、共同作業を行ったりします。</li></ul>   |
| ④振り返り    | <ul style="list-style-type: none"><li>グループで話し合ったり作業したことを、全体に発表したり、ワークショップで気付いたことを個人で振り返ったりする時間をとります。</li><li>この日のワークショップの感想や新たな気付き、これから実践しようと思うことをグループや全体で共有します。</li></ul>   |
| ⑤まとめ     | <ul style="list-style-type: none"><li>最後に、ファシリテーターからワークショップ全体のまとめと、今日の話し合いが参加者一人一人に意味のあるものとなるよう、実践に向けての意識や意欲を高めるような声をかけ、まとめます。</li></ul>   |

図5-2-4 「とくしま親なびプログラム」の標準的な流れ

園内研修でワークショップを行う場合は、上記のワークシートの代わりに、事例、写真、ビデオなどを用いればいいでしょう。市町村の合同研修会、保幼小合同の研修会、保幼あるいは認定こども園との合同の研修会など、いつもと違うメンバーで研修を行う場合、研修の雰囲気作りのためにアイスブレイクは有効です。

**【引用文献】**

- ・ 徳島県教育委員会生涯学習課『とくしま親なびプログラム集』（第2版）2018年。

**Q 付箋を用いた研修方法を教えてください。**

鳴門教育大学の村川雅弘客員教授によるワークショップ型教員研修では、付箋を効果的に使用しています（村川, 2016）。

**(1) 付箋の書き方**

- ① 保育を見る視点が決まっている場合には、あらかじめ伝えたり確認したりする。
- ② 付箋の色と記述する内容（たとえば、「成果やよかった点」は水色、「疑問点や問題点」は黄色、「助言や改善策」は桃色など）を共通にする。
- ③ 書く方向（原則的には横書き）や付箋の向きを決めておく。
- ④ 1枚に1項目だけ書く。単語ではなく、具体的かつ端的な文章で書く。
- ⑤ 必ず水性の黒のサインペンを使う。

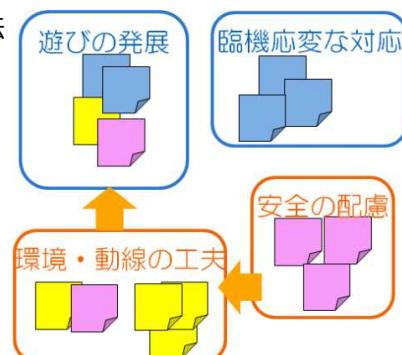
**(2) 付箋の整理の仕方**

- ① 付箋を黙って置かず、記述内容を紹介しながら付箋を置いていくことが望ましい。  
他のメンバーが同様の記述があれば、その付箋を近くに置く。
- ② ある程度整理が進んだら小見出しをつける。小見出しが確定していない場合は、別の色や形の付箋にメモをして貼っておく。
- ③ 整理・構造化が確定していったら、多色のマジックインキでビュジアルなものに仕上げる。

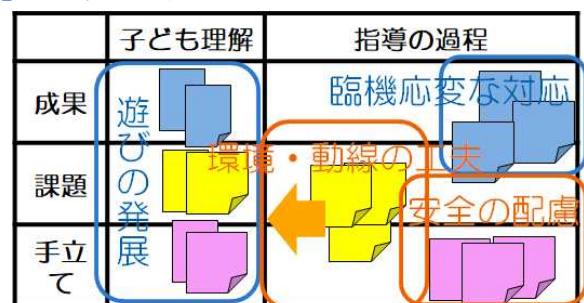
**(3) ワークショップの手法**

KJ法（開発者 川喜田二郎の頭文字から命名）は、多様なアイデアを集約・整理するのに有効な方法です。マトリックス法や概念化シート法は、見るべき視点が明確であり、短時間で整理できるというメリットがあります。指導案拡大シート法は、どこがよかったです、どこに改善が必要か、保育の流れの中で理解できます。

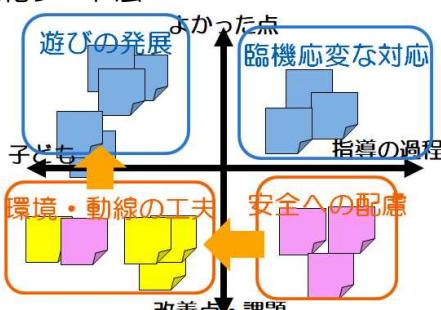
**①KJ法**



**②マトリクス法**



**③概念化シート法**



**④指導案拡大シート法**

| 日時   | 20XX年〇月〇日 (△)  |   |
|------|--|---|
| ねらい  | <ul style="list-style-type: none"> <li>音楽に合わせて体を動かすことを楽しむ。</li> <li>思いきり体を動かして遊ぶ気持ちよさを味わう。</li> </ul>                    |   |
| 内 容  | <ul style="list-style-type: none"> <li>ダンスを踊る。</li> </ul>  |   |
| 時 間  | 予想される幼児の活動   | 環境構成・指導の手立て   |
| 9:15 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ダンスを踊る。</li> <li>・思いきり踊れるように腕を伸ばして足運びと間隔をとる。</li> <li>曲に合わせて踊ることで楽しむ。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもが安心して活動を始められるように、笑顔で挨拶をする。</li> <li>子どもが思いきり体を動かせるように、友達との距離を取るように促す。</li> </ul>  |
|      | <ul style="list-style-type: none"> <li>遊びの発展</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>環境構成</li> <li>指導の手立て</li> </ul>  |
|      | <ul style="list-style-type: none"> <li>環境・動線の工夫</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>安全への配慮</li> </ul>  |
|      | <ul style="list-style-type: none"> <li>改善点・課題</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>子どもからよく見える位置に立ち、モデルとなるように手足をしっかりと伸ばして踊る。</li> <li>子どもの絵を書いて、褒めたり、励ましたりする。</li> </ul> |

**【引用文献】**

- ・ 村川雅弘『ワークショップ型教員研修はじめの一歩 わかる！使える！理論・技法・課題・子ども・ツール・プラン77』教育開発研究所, 2016 年。

**Q ビデオを用いた研修の方法を教えてください。**

ビデオカメラは、アナログからデジタルへと進化し、保育研究や園内研修、日々の保育においても写真や動画などの活用は便利になりました。撮ったものをすぐに再生したり、編集したり、劣化なく保存したりできるようになりました。

**ビデオカンファレンス**とは、保育実践の映像を見て、参加者がそれぞれの気づきなどを話し合う研修方法で、若手の保育者は幼児理解を深め、経験者は自分の保育を振り返ることができます（ベネッセ次世代育成研究所、2010年）。園の保育の様子をビデオで撮影すると当事者にとっては抵抗を感じることもありますので、次頁のような市販の映像教材を用いるとよいでしょう。これらの中には、徳島県教育委員会が所有しているものもありますので、お問い合わせください。

**<ビデオカンファレンスのメリット>**

- ビデオ映像は情報量が多い（ただし、撮影者の意図で切り取られた）。
- 同じ場面をみんなで見て語り合え、参加者全員の学びになる。
- 付箋紙などを使用すれば、意見を出しやすくなる。
- ひとつの場面についてじっくり話し合える。
- 子どもを見る視点を磨くことができる。
- 各自の課題を発見できる。

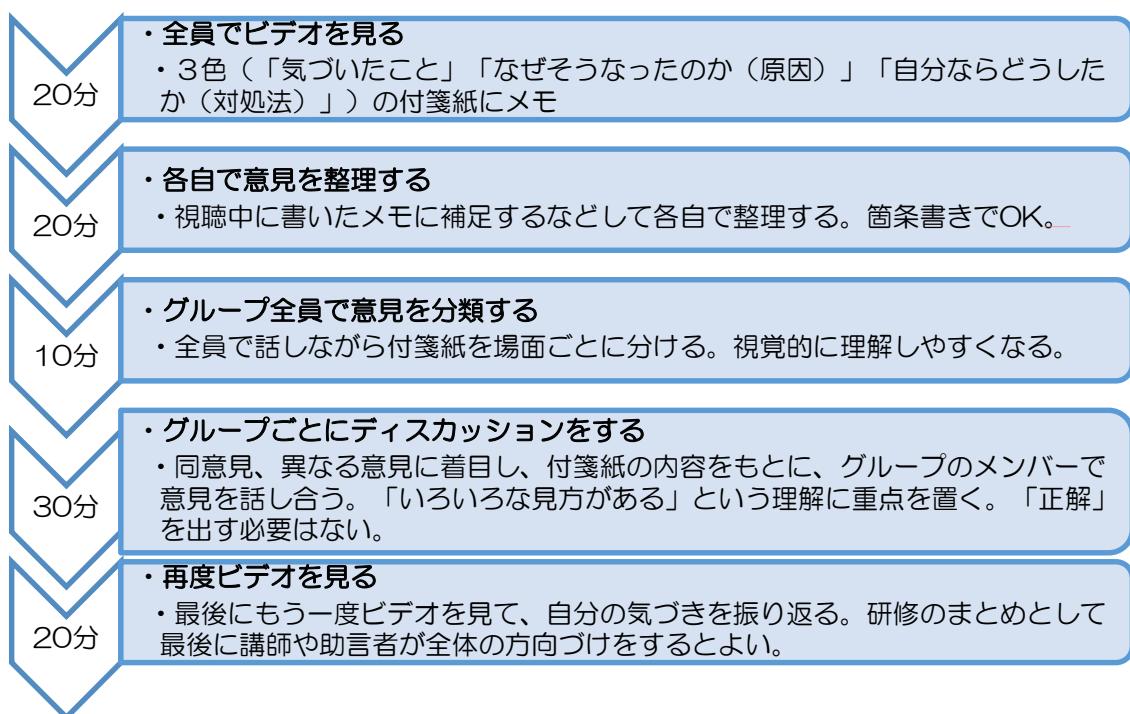


図5-2-5 ビデオカンファレンスの例（ベネッセ次世代育成研究所、2010年）

**【引用文献】**

- ・ベネッセ次世代育成研究所『文部科学省委託事業：幼児教育の改善・充実調査研究 保育者研修 進め方ガイド』、2010年。

<https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=3242>

## 【おもな映像教材】

岩波映像株式会社 (<http://www.iw-eizo.co.jp/sell/child/index.html>)

### ＜幼児教育シリーズ＞

- 幼児とのかかわりを考えるシリーズ (DVD／約 20 分／全 3 巻：シリーズ A；4 作品入り／40,000 円税別, シリーズ B；3 作品入り／30,000 円税別, シリーズ C；3 作品入り／30,000 円税別)
- 幼児理解にはじまる保育シリーズ (DVD／約 20 分／各巻 15,000 円税別／第 1 巻：3 歳児の世界, 第 2 巻：せんせい だいすき, 第 3 巻：ぎゅうにゅう できたよ～子どもの思い・先生の願い～, 第 4 巻：友だちと出会う, 第 5 巻：いっしょにやろうよ～伝え合う気持ち・5 歳児～)
- 3 年間の保育記録 (DVD／各巻 38,095 円税別／第 1 巻：①よりどころを求めて 3 歳児前半 (38 分) ②やりたいでも、できない 3 歳児後半 (35 分), 第 2 巻：③先生とともに 4 歳児 (46 分) ④育ちあい学びあう生活のなかで 5 歳児 (57 分))

### ＜認定こども園シリーズ＞

- ある認定こども園の挑戦～環境がはぐくむ健やかな子どもの育ち (DVD／90 分／18,000 円税別)
- ある認定こども園の挑戦Ⅱ 育ちあう保育 子ども・親・保育者 (DVD／85 分／18,000 円税別)
- ある認定こども園の挑戦Ⅲ 創る・織りなす保育 都市部での保育のこころみ (DVD／88 分／19,940 円税込)

幼児教育映像制作委員会 (<http://www.yescom.sakura.ne.jp/>)

- 幼児教育から小学校教育へ～1 ねんせいになるってことは～ (DVD／45 分／5,000 円税別)
- やっぱりそうだよね 認めあう友達との生活・5 歳児 3 学期 (DVD／36 分／4,800 円税込)
- 子どもの経験から振り返る保育プロセス 明日のより良い保育のために (ブックレット A4 版 44 ページ + DVD／75 分／2,800 円税込)
- 【特別支援教育・保育ビデオ】みんなで育てる みんなで育つ～子どもの困難さに寄り添う保育～ (DVD+ビデオ解説ブックレット付／56 分／8,000 円税別)

エイデル出版

- 大豆生田啓友, 中坪史典 編著『映像で見る主体的な遊びで育つ子ども あそんでぼくらは人間になる』(DVD + 1 冊／75 分／20,000 円税別)

ほかにも、ルビー産業株式会社 <http://www.ruby.co.jp/multimediamaterials/vtl-01.html> など多数あります。

## 6 保育の振り返りのためのチェックリスト（金言集）

この「保育の振り返りのためのチェックリスト」は、これまでの保育・幼児教育アドバイザーの訪問記録や発言内容を書き留めたものです。これらは保育の熟達者のコツやかんどころ、いわゆる「金言」と呼ばれるものです（「保育者のキャリアステージ」pp.10-11 参照）。コツ・かんどころ（金言集）としてまとめ、幼稚園等教諭教員育成指標モデルに沿って分類しました。

しかし、これらは、保育を批判したり悪いところを指摘したりするためのものではありません。保育・幼児教育アドバイザーの先生方の実践知や経験知が詰まっていますので、自分たちの園が工夫したり努力したりしているところを振り返ったり、保育の見直しや改善の視点としてお使いください。

### (1) 素養

|    |   |
|----|---|
| 素養 | <input type="checkbox"/> 保育をするにあたっての服装や身だしなみができるているか。（例）髪を束ねる。アクセサリーをつけない等、子どもに対して安全面、衛生面に配慮する。 |
|    | <input type="checkbox"/> 豊かな表情や感情表現をしているか。  |
|    | <input type="checkbox"/> 子どもの話に耳を傾け、言葉のやりとりなどを大切にしているか。   |
|    | <input type="checkbox"/> 人権に配慮した言動をとっているか（例）「男子は○色、女子は▲色」「男らしく」「女の子だから」等、決めつけていないか。             |
|    | <input type="checkbox"/> 特に命に関して、毅然さをもち合わせているか。   |
|    | <input type="checkbox"/> 子どもや保護者、来園者に対して、笑顔で挨拶したり接したりしているか。                                     |

## (2) 担任力

|          |  |
|----------|--|
| 幼児理解・援助力 | <input type="checkbox"/> 子どもの気持ちに寄り添って対応しているか。   |
|          | <input type="checkbox"/> 賞賛すべき何気ない姿を見落としていないか。   |
|          | <input type="checkbox"/> 子どもの世界を大切にしているか。  |
|          | <input type="checkbox"/> 子どもの行動の意味を理解しているか。（例）何に興味をもっているか。何を表現しようとしているか。何を感じているか等。           |
|          | <input type="checkbox"/> 挨拶を通して、子どもの様子を把握しているか。  |
|          | <input type="checkbox"/> 子どもの行動や声をしっかり見たり聴いたりして、一人一人の実態や遊びに対する思いを把握し、指導に臨んでいるか。              |
|          | <input type="checkbox"/> 「心で聴く」…そのような言い回しも織り交ぜているか。  |
|          | <input type="checkbox"/> 子どもの言動や表情から、思いや考え方などを理解しようと努めているか。                                  |
|          | <input type="checkbox"/> 「どうやったら子どもの笑顔が見えるか」を考えて保育に取り組んでいるか。                                 |
|          | <input type="checkbox"/> 3歳児と4・5歳児に対する指示の違い、年齢による遊び姿の違いに配慮しているか。                             |
|          | <input type="checkbox"/> 個人差や体調にも配慮しながら、楽しく食事ができているか。  |
|          | <input type="checkbox"/> 保育者の感性や特性を生かした援助がなされているか。   |
|          | <input type="checkbox"/> 遊びが見つからず、一人で過ごしている子どもへの配慮や援助ができているか。                                |
|          | <input type="checkbox"/> ポジティブ支援をしているか（できているときに関わってやる）。                                      |
|          | <input type="checkbox"/> 子どもの遊び姿に追隨していないか。   |
|          | <input type="checkbox"/> 「結果」より、「やってきたこと（経過）」を評価しているか。（例）「○○をよく工夫したね。」「○○ちゃんと力を合わせがんばったね。」等。 |
|          | <input type="checkbox"/> 「達成する」ことを第一義としていないか。  |
|          | <input type="checkbox"/> 「教えよう」とする思いをおさえ、その場その場で子どもの思いを汲み取ろうと努力し、思いを共有しているか。                 |
|          | <input type="checkbox"/> 「最後までさせる」ことにこだわっていないか。気がそれたら仕方がない。「みんなと同じときに、同じことをさせる」と考えない。        |
|          | <input type="checkbox"/> その子が楽をする支援をしていないか。その子がどこまでできて、どこまでできていないかを関わりながら理解しようとしているか。        |
|          | <input type="checkbox"/> 「少し手伝って、残りをさせる」の危険性を考えているか。その分しかできないようになる危惧もある。手を添えてでも、自分でさせたい。     |
|          | <input type="checkbox"/> 保育者として、多様な役割を使い分けているか。（例）「よき理解者」「協同作業者」「モデル」「遊びの援助者」「精神的な拠り所」等。     |

|                     |  |
|---------------------|--|
| 集団づくり力              | <input type="checkbox"/> 子どもを集めて話をするとき、保育者の顔が全体に見えるように集まっているか。<br><input type="checkbox"/> 「保育者—子ども」の関係を、「子ども—子ども」にしていっているか。<br><input type="checkbox"/> 集団遊びの難しさを自覚しているか。<br><input type="checkbox"/> 保育者は、学級全体を見て指導しているか。<br><input type="checkbox"/> 活動相手が固定化する子どもに対して、手を打っているか。（例）保護者と連携をとっているか。保育者が入り、他の子も引き入れる等の働きかけをしているか。<br><input type="checkbox"/> 異年齢児の交流の場合、上の学年に「やさしさ」「思いやり」が育つよう援助をしているか。<br><input type="checkbox"/> 全体・個々双方で、子どもたちを理解し、指導できているか。<br><input type="checkbox"/> 気になる子どもはないか。その子どもへの関わりを多くの保育者が知って対応しているか。その子の良いところを見て、クラスがまとまっているか。  |
| 課題解決力               | <input type="checkbox"/> 友達に対して意地悪をした際、された側の立場に立って考える機会をつくっているか。<br><input type="checkbox"/> 「～したい」と先をとる子に対する対応ができているか。（例）「どんなにしたら仲よく遊べるか。」と問い合わせ、みんなと考える場を設定する。<br><input type="checkbox"/> ブラックの際、双方から先入観を持たずに話を聞き、双方の気持ちを理解しながら分析をしているか。（例）「取り合い」か？「考え方の違い」か？<br><input type="checkbox"/> ブラックの際、子どもが「どうすればよかったです」について考えるようにしているか。（例）アドバイスをする。子ども自身が振り返ったり気持ちを整理したりする時間を確保する。<br><input type="checkbox"/> 問題が発生した際、保育者が解決を急ごうとしていないか。<br><input type="checkbox"/> 「人に譲れない」子に対して、譲るタイミングを自分で決めるようにしているか。   |
| 特別な配慮を要する幼児への理解・支援力 | <input type="checkbox"/> 成長の早い子には、「その子に合う活動」をしているか。<br><input type="checkbox"/> 拗ねる子に対して、自分の思いを言葉で言えるようにしているか。<br><input type="checkbox"/> 「集中力の乏しい子」に対して、「短い指示」「その日の保育の流れを伝える」「一対一で話す」「絵表示など視覚的に配慮する」等をしているか。<br><input type="checkbox"/> 「集中力の乏しい子」に対して、ときには「気分転換」も提案しているか。本人が決めるようにしているか。<br><input type="checkbox"/> 粗暴な子どもに対する対応ができているか。（例）一人の保育者が付き添ったり、いいところを見つけ続けたりする。<br><input type="checkbox"/> 暴力をふるう子に対して、「我慢できている」ときに褒めているか。話を聴いているか。他の保育者の前でそうなって、対応に困ったときは、止めておいて、他の子に担任の保育者を呼んでもらう。<br><input type="checkbox"/> 特別に支援を要する子どもに対する環境構成に配慮しているか。何かを利用する工夫があるか。<br><input type="checkbox"/> 特に支援を要する子どもや遊び込めていない子どもへの配慮は適切か。<br><input type="checkbox"/> 特別に支援を要する子どもの場合、「決められた遊びの方が落ち着く」一面があるということを知っているか。<br><input type="checkbox"/> 特別に支援を要する子の態度に対して、ねらいと連動した対応をしているか。（例）歌を歌う時、机の下に入る子に、「そこで声を出していたのね。」と、あくまでねらいに沿った対応をする。 |

### (3) 保育力

|                |  |
|----------------|--|
| カリキュラム・マネジメント力 | <input type="checkbox"/> 幼稚園教育要領等の記述（子どもの発達・指導計画等）を参考にしているか。   |
|                | <input type="checkbox"/> 実態には、表面的なものだけでなく、内面の心の動きにまでふれているか。  |
|                | <input type="checkbox"/> 「熱心」「仲よく」など、意味を十分に考えず多用していないか。  |
|                | <input type="checkbox"/> 保育者の理屈で書いていないか。（例）「作業の速さについていけない…」  |
|                | <input type="checkbox"/> 「支援を要する子」「異年齢児との交流」について触れているか。  |
|                | <input type="checkbox"/> 指導案の中に書く「課題のある子ども」について、その背景を探っているか。   |
|                | <input type="checkbox"/> 「こういう課題がある」について、保育者がどうしたか、どうするかを書いているか。                                       |
|                | <input type="checkbox"/> 子どもの実態のとらえ方、観察力、発達の見極めが、週や本日のねらいと合っているか。それを思考する癖がついているか。                      |
|                | <input type="checkbox"/> 前回の指導が、次回の保育に生かされているか。  |
|                | <input type="checkbox"/> その日の体験（遊び・生活）が、家庭や次の日の園生活へつなげていくことができるような工夫をしているか。（例）帰りの会・家庭との連携・柔軟性のある保育計画等。 |
|                | <input type="checkbox"/> ねらいを「習得」にしていないか。  |
|                | <input type="checkbox"/> 「保育者のねがい」を欲張っていないか。その分、事例を膨らませる。  |
|                | <input type="checkbox"/> 少人数だからこそ育てられるものを想定しているか。  |
|                | <input type="checkbox"/> 子どもの発達や生活の連続性に配慮した保育活動をしているか。   |
|                | <input type="checkbox"/> 行事から遊びの要素を考え、生活に変化や潤いを与えるように配慮しているか。  |
|                | <input type="checkbox"/> 「イメージに近づく」ではなく、「イメージをふくらませる」とのスタンスか。  |
|                | <input type="checkbox"/> 協同的な学びの場の設定をしているか。  |
|                | <input type="checkbox"/> この遊びが、小学校の何につながるか考えて関わっているか。  |
|                | <input type="checkbox"/> 子どもが夢中になる保育計画が立案できているか。   |
|                | <input type="checkbox"/> 子どもの興味・関心・育ちに合った自由な保育の展開や豊かな発想が生かされているか。（例）想像力、創造力、発想の転換、柔軟な心と動き）             |
|                | <input type="checkbox"/> 指導案の「ねらい」は、そのときでないと味わえない表記にし、「ねらい」にそった指導内容・環境の構成・留意点が表記され、指導しているか。            |
|                | <input type="checkbox"/> 指導案の「子どもの実態」と「ねらい」及び「評価」が連動しているか  |
|                | <input type="checkbox"/> 月末には教育課程の見直しをしているか。   |

|       |      |   |
|-------|------|---|
| 保育構想力 | 室内環境 | <input type="checkbox"/> 目に優しい色（（例）淡い色 黄緑・オレンジ等）が使われているか。   |
|       |      | <input type="checkbox"/> 階段にも環境の工夫はしているか。   |
|       |      | <input type="checkbox"/> 子どもが触れる部分にほこりがたまっていないか。  |
|       |      | <input type="checkbox"/> トイレのスリッパが並べられているか。   |
|       |      | <input type="checkbox"/> 机、椅子は体格に合っているか。  |
|       |      | <input type="checkbox"/> 掃除が行き届いているか。   |
|       |      | <input type="checkbox"/> 園内、保育室の掲示物がその時期の生活にあったものか。（例）文化・季節を感じられるもの。                                |
|       |      | <input type="checkbox"/> 園内の表示物が子どもの目線にあった位置に貼ってあるか。  |
|       |      | <input type="checkbox"/> 掲示物等も含めて、環境が、子どもの興味・関心に合い、子どもに分かりやすく、一人一人が安心し、安定して生活できる環境になっているか。          |
|       |      | <input type="checkbox"/> 保育室の壁面環境（子どもの作品）が子どもの生活や体験とつながった作品であるか。（例）見たこともない触ったこともない興味もない作品を作らせていないか。 |
|       |      | <input type="checkbox"/> 掲示物が適切で、気が散るような掲示をしていないか。必要でない掲示物は外してあるか。                                  |
|       |      | <input type="checkbox"/> 掲示を整然としようとしていないか。  |
|       |      | <input type="checkbox"/> 作品を何もかもラミネートにして掲示していないか。   |
|       |      | <input type="checkbox"/> 呼びかける掲示に否定語を使っていないか。   |
|       |      | <input type="checkbox"/> 黒板がすっきりしているか。（例）本日の予定（文字の大きさ、写真等）（例）「集中する」習慣づけ。                            |
|       |      | <input type="checkbox"/> 当番表を文字だけにしていないか。（例）顔写真。  |
|       |      | <input type="checkbox"/> 文字の大きさに配慮しているか。  |
|       |      | <input type="checkbox"/> 「数の記録」は、「正確性」より、「頑張った自分」に重きを置いているか。  |
|       |      | <input type="checkbox"/> 絵本コーナーが季節や行事、発達段階を考慮し、整理されているか。  |
|       |      | <input type="checkbox"/> 読み聞かせる場合、示した（絵）本を動かしていないか。読み聞かせの環境にも配慮できているか。（例）黒のボードの前で読む。                |
|       |      | <input type="checkbox"/> 「心を耕す」本を集めているか。  |
|       |      | <input type="checkbox"/> 「その子に合った本」という視点から、選書しているか。   |
|       |      | <input type="checkbox"/> 保育室の製作をする場所では、年齢、その時期、遊びを考慮した教材、材料、用具が用意され、その出し方にも配慮しているか。                 |
|       |      | <input type="checkbox"/> 保育室の整理・整頓がなされ、子どもの生活や遊びの動線が考慮されているか。子どもたちが片付けやすい工夫がされているか。                 |

|       |  |
|-------|--|
| 自然環境  | <input type="checkbox"/> 保育室の花が枯れていないか。  |
|       | <input type="checkbox"/> 季節を感じられるような草花・野菜・樹木などが栽培されているか。   |
|       | <input type="checkbox"/> 地域・園・子どもの実態を生かした環境の工夫の場はどこか。  |
|       | <input type="checkbox"/> 一人一鉢はあるか。   |
|       | <input type="checkbox"/> 野菜を育てているか。  |
|       | <input type="checkbox"/> 遊びに使える花はあるか。（例）オシロイバナ、ペチュニア、マリーゴールド、トレニア等。  |
|       | <input type="checkbox"/> 生き物の飼育観察ケースが置いてある場所は、子どもの目線を考えた位置であるか。  |
|       | <input type="checkbox"/> 飼育物や栽培物の世話を子どもが興味や関心をもって、主体的に関わったり世話したりできるような環境になっているか。   |
|       | <input type="checkbox"/> 自然環境に根拠があるか。（例）虫を育てるための草むら、色水の色が出やすい花。  |
|       | <input type="checkbox"/> 実体験ができる自然環境を多様に育てているか。（例）バッタ、ミノムシ、ままでごと等に使える草花、実のなる木。   |
| 遊びの環境 | <input type="checkbox"/> 砂場を頻繁に掘りおこしているか。園庭の砂場は軟らかいか。  |
|       | <input type="checkbox"/> （片付けられる遊具について）雨風にさらすようなことはしていないか。   |
|       | <input type="checkbox"/> 子どもたちが遊び込むことができる時間と空間への配慮はあるか。  |
|       | <input type="checkbox"/> 子どもだけで遊ぶことができる環境構成をしているか。（例）「先生、先生。」と言われないように。  |
|       | <input type="checkbox"/> 年齢に配慮した遊具、用具、材料等を準備しているか。   |
|       | <input type="checkbox"/> 事前に保育者自身が製作をして確かめているか。  |
|       | <input type="checkbox"/> 多様な材料を用意しているか。（例）それ自体、或いは2つつなげただけで、何か連想できるか。  |
|       | <input type="checkbox"/> 子ども・保育者・物的環境・人的環境などが合わさって出てくる雰囲気（空気）や状況などを作り出すようにしているか。   |
|       | <input type="checkbox"/> その日・その週に生かすための環境となっているか。  |
|       | <input type="checkbox"/> 子どもの願いや発想に沿って環境を再構成しているか。イメージに「のっかかる」環境構成をしているか。どのように再構成しているか。                                    |
| 保育構想力 | <input type="checkbox"/> 製作をする場合、普段の遊びの中で似たものを作り、イメージがわくようないい處をされているか。   |
|       | <input type="checkbox"/> 「主体的な遊び」と「設定保育」が相互補完されているか。（例）「主体的な遊び」で生まれた興味や関心が継続できる環境構成を工夫する。十分達成できなかったことを「設定保育」にも接続的に取り込んでいく。 |

|       |              |   |
|-------|--------------|---|
| 保育構想力 | 遊びの環境        | <input type="checkbox"/> 当日の保育に使われる教材や用具など、子どもがわくわくするように準備されているか。（例）色水遊びをする場合、花や道具等材料がねらいに沿って用意できているか等。                                   |
|       |              | <input type="checkbox"/> 保育室や園庭の用具や素材等が子どもの心を動かし、使いたくなるように、種類や数量などに配慮して整備されているか。（例）砂場用具、ままごと道具、楽器、ボールなどの教材。                               |
|       |              | <input type="checkbox"/> 「少人数は、遊びだそうとする力が弱くなりがち」という側面があることを踏まえ、援助を考えているか。（例）作業をかえる、目新しいものを置く等、アイデアを巡らせ、何かを準備する。                           |
|       |              | <input type="checkbox"/> 製作した満足度を高める対応ができているか。（例）砂団子を作った子に⇒「置き皿を渡す」⇒並べたくなる⇒飾りたくなる・・・  |
|       |              | <input type="checkbox"/> 自由にさせるばかりではなく、「自分で選ぶ」ことができるような環境の工夫もしているか。（例）好きな長さに切る⇒長い・中間・短いもの3種類を用意して選択できるようにするなど。                            |
|       |              | <input type="checkbox"/> 用具等を雑に扱わせていないか。一つ一つに命があることを伝えているか。   |
|       |              | <input type="checkbox"/> 遊具、用具、乗り物などを置く場所の絵表示をしているか。  |
|       |              | <input type="checkbox"/> 「次」を意識できるような環境構成や意識づけがなされているか。（例）遊びの続きをできるように「置いておくもの」と「片付けるもの」との区別ができるか。  |
|       |              | <input type="checkbox"/> フルーツバスケットでは、「色別」に分かれて、「色カード」をもたせて取り組む等の配慮をしているか。   |
|       |              |   |
| 保育実践力 | 学びに向かう力、人間性等 | <input type="checkbox"/> 「自分のことは自分でする」ことを促すように援助しているか。  |
|       |              | <input type="checkbox"/> 環境に興味、関心をもって関わり、やりたい遊びに集中して遊びに取り組んでいるか。  |
|       |              | <input type="checkbox"/> 外遊びで、汚れることを厭わない子どもを育てているか。   |
|       |              | <input type="checkbox"/> ひとりぼっちの子がないか。  |
|       |              | <input type="checkbox"/> 4歳以前なら、「（取り組んでみての）心地よさ」を大事にしているか。（例）かけっこであれば、「○周」のという正確性にこだわらず、一生懸命取り組む姿を認め、頑張って「体力がついたこと」「気持ちがいいこと」を感じられるようにする。 |
|       |              | <input type="checkbox"/> 成功体験をするように援助しているか。   |
|       |              | <input type="checkbox"/> 貴重な感情体験として、くやしくて泣いていることを評価しているか。   |
|       |              | <input type="checkbox"/> 「やり遂げよう」とする気持ちを育てているか（結果主義ではこうはない）。  |
|       |              | <input type="checkbox"/> 子どもが話を聞く姿勢や態度が育つように援助しているか。  |
|       |              | <input type="checkbox"/> 自分の思いを受け止めてもらえる体験をするように援助しているか。そうしてもらえば、人の気持ちも考えられ、話もよく聞く。   |

|                          |  |
|--------------------------|--|
| 思考力・判断力・表現力等の基礎<br>保育実践力 | <input type="checkbox"/> 子どもが時間意識をもったり遊びの区切りを決めたりするように援助しているか。（例）「もう、これでいい？」<br><input type="checkbox"/> 明日の遊びへの見通しをもつように援助しているか。（例）「明日は～を使って、こうして、～を作るよ。」<br><input type="checkbox"/> 振り返りが形式的になっていないか。順番に延々と発言するかたちになっていないか。<br><input type="checkbox"/> 子どもの主体性を大切にし、子ども自らが気付き、感じ、考え、判断できるような指導を行っているか。<br><input type="checkbox"/> 「次への課題を実感できる」「前の自分と比べて目標を設定できるよう」配慮しているか。<br><input type="checkbox"/> トラブルの際、「こんなことと言われるとどう思う？」等、全体に取りあげ、考える場に誘っているか。<br><input type="checkbox"/> 結果を焦って結論を保育者が言うのではなく、子どもに考えるように援助しているか。（例）「みんなどう思う？どうすればいいと思う？」<br><input type="checkbox"/> 子どもが考えたり試行錯誤したりするように援助しているか。（例）「こうやったらこうなる。こっちにするとこうなる。どっちにする？」<br><input type="checkbox"/> 遊びの種類を増やすより、しているものの中で考えるように援助しているか。<br><input type="checkbox"/> 製作において、「し直し」ができる工夫があるか。<br><input type="checkbox"/> 保育者に自分の思いを言葉や態度で伝えることができているか。 |
|                          | <input type="checkbox"/> 「生活の基盤を育てる」との意識で保育に臨んでいるか。（例）片付けにおいて「色分け」「同じ形」「最後まで」等。  |
|                          | <input type="checkbox"/> 基本的な生活指導をしているか。子どもの必要感を伴ったものになっているか。（例）左右正しく靴をはく、傘の始末等。   |
|                          | <input type="checkbox"/> 子どもが「言葉」の意味を実感するように援助しているか。（例）力を合わせて。   |
|                          | <input type="checkbox"/> 文字について、4歳以前でも、「書きたい」なら、「文字を書く」機会も取り入れるスタンスでいるか。   |
|                          | <input type="checkbox"/> 全ての指を使うように遊びが仕組まれているか。  |
|                          | <input type="checkbox"/> 言葉の数を増やす手立てが盛り込まれているか。  |
|                          | <input type="checkbox"/> よく体を動かすように援助しているか。  |
|                          | <input type="checkbox"/> 座っているとき股を開いていないか。⇒体幹が弱い。  |

|              |              |   |  |
|--------------|--------------|---|--|
| 保育実践力        | 保育者の言葉かけ・対話等 | <input type="checkbox"/> 保育者の発問や言葉かけは、子どもの目線で対応しているか。   |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 気持ちが伴う挨拶をしているか。（例）「気持ちのいい挨拶だね。」  |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 不必要に大きな声を出していないか。口調が強くないか。   |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 状況や場面に合わせて、関わり方・援助の仕方・言葉かけができているか。                                       |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 子どもから意見を引き出して、保育者が受け止めたことを子どもに返しているか。                                    |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 子どもの行動や欲求に、分かりやすい言葉で、穏やかに語りかけ、応答的に関わっているか。                               |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 否定的な言葉が先行したり、命令や指示、制止や禁止、許可などが多くなったりしていないか。（例）「走ったらいかんよ。」→「歩いていこうね。」     |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 曲に合わせて踊らない子に適切な言葉かけをしているか。（例）どうしてこの曲を使うか話しているか。                          |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 指導案に沿った子どもへの言葉かけやねらいに応じた評価言を返しているか。                                      |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 子どもの発達に合わせて言葉かけをしているか。年齢が上がるにつれて「言葉の指示」で対応できるよう配慮しているか。                  |  |
| 保育者の遊びの指導・援助 |              | <input type="checkbox"/> 一人一人の子ども理解に努め、一人一人の良さを認める言葉や、その子その子に合った言葉かけ、「やってみよう」と意欲がもてるような言葉かけができるか。 |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> ほめるポイントは適切か。遊びの過程（プロセス）を評価するようにしているか。                                    |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 目的を与える言葉かけをしているか。（例）砂場での山づくりにて「どっちが高い山？」。                                |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> いろいろな遊びを教えているか。  |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 室内の遊びを屋外に出す工夫をしているか。   |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 遊びがその日限りの活動になっていないか。連続しているか。   |  |
|              |              | <input type="checkbox"/> 遊びへの対応が「巡回」のみになっていないか。   |  |

#### (4) 協働力

|                  |   |
|------------------|---|
| 組織マネジメント力        | <input type="checkbox"/> 職員室に「教育目標」「めざす子ども像」等が掲示され、園の方針などの共通理解が図られているか。   |
|                  | <input type="checkbox"/> 保育者同士で保育での発見や悩みを語り合うなど自然な会話ができているか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 何を大切にしている園であるか分かりやすいか。   |
| OJT推進・人材育成力      | <input type="checkbox"/> 先輩の知識・技術を「盗んで」いるか。教えてもらうことを「待って」いないか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 協力体制や学びの姿勢が生かされている場面はどこか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 研修等で仕入れた情報を共有する場を設けているか。   |
| 危機管理力            | <input type="checkbox"/> 子どもが安全・快適に生活するために清掃・整理ができているか。（例）床が砂でざらついていないか。手の届くロッカー等の上に物を置いていないか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 遊具の夜露を拭き取っているか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 危機管理の意識が行動に現れているか。   |
|                  | <input type="checkbox"/> かけっこなどをする先に障害はないか。ブランコの所には、事故防止の柵にあたるものはあるか。   |
|                  | <input type="checkbox"/> 事故が起こる可能性を想定しているか。（例）置いた遊具のすき間、死角がないか。   |
|                  | <input type="checkbox"/> 大きな石は落ちていないか。ぶつかって怪我をさせないようにする等、「子どもの空間認知力」を踏まえた場づくりをしているか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> その日、そのときの子どもの様子や保育における安全管理について職員同士がお互いに声をかけ合い、組織的に保育をしているか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 日々の保育を保護者と共有できるように掲示板に写真等で分かりやすく掲示できているか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 自分の保育観をしっかりもって、保護者に伝えたり、学級経営に生かしたりしているか。   |
| 家庭・地域とのネットワーク構築力 | <input type="checkbox"/> クラスだより、園だより、おたより帳は保護者の目線で工夫しているか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 保護者に対して「すみません」を多用していないか。   |
|                  | <input type="checkbox"/> 保護者の工夫や努力について素直に評価し、伝えているか。（例）「お弁当おいしそう。」「よく働いている。」等。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 「できていないこと」だけを伝えていないか。（例）「今まで謝れていなかったのに、今日は言えたのよ。」など、今までできていなかったことをさりげなく伝える。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 園で対応したことを、家庭で繰り返さないように配慮をしているか。（例）「園で言ってあるので、家では怒らないでね。本人が話してきたら聞いてやってください。」等。   |
|                  | <input type="checkbox"/> 保護者にとっての預かり保育の意義や効果を理解して臨んでいるか（例）「わが子に対して穏やかになれる」「周囲の人に感謝するようになる」家庭にない遊びができる、生活の幅が拡大する」「異年齢との関わりが経験できる」「精神的に安定し、積極性や自信が生まれる」「通常の保育において見られなかった違う一面が伸びる」等。 |
|                  | <input type="checkbox"/> 預かり保育によって保護者が安心して仕事に打ち込んでいるか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 預かり保育によって担任や友達関係が変わっても、人との関わり方が豊かになっているか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 公民館等、近くの施設に園だよりを届けているか。  |
|                  | <input type="checkbox"/> 地域の人と関わる活動を計画しているか。  |

保育・幼児教育スーパーバイザー・アドバイザー一覧（五十音順・敬称略）

| 平成 28 年度 | 平成 29 年度 | 平成 30 年度 |
|----------|----------|----------|
| 青木 幸代    | 青木 幸代    | 青木 幸代    |
| 岩崎 順江    | 石川 久惠    | 石川 久惠    |
| 兼間 和美    | 井筒 仁美    | 井筒 仁美    |
| 鎌田 千恵子   | 井原 貴美子   | 井原 貴美子   |
| 川端 恵子    | 岩崎 順江    | 岩崎 順江    |
| 齋藤 紀子    | 兼間 和美    | 勝浦 美和    |
| 佐々木 晃    | 鎌田 千恵子   | 兼間 和美    |
| 佐野 昌代    | 川端 恵子    | 鎌田 千恵子   |
| 武田 恵美子   | 木下 昭子    | 川端 恵子    |
| 富林 純子    | 木下 光二    | 木下 光二    |
| 長谷部 やよい  | 久米井 明美   | 木村 直子    |
| 早川 貴久子   | 齋藤 紀子    | 久米井 明美   |
| 福永 佐知子   | 斎藤 律子    | 斎藤 和美    |
| 美保 みどり   | 佐々木 晃    | 斎藤 律子    |
| 森口 照代    | 佐野 昌代    | 佐々木 晃    |
| 湯地 宏樹    | 椎野 広久    | 佐野 昌代    |
| 吉川 きみ代   | 高橋 美智子   | 椎野 広久    |
| 米田 直紀    | 武田 恵美子   | 塩路 晶子    |
|          | 鎮山 智恵子   | 武田 恵美子   |
|          | 津川 康代    | 田村 隆宏    |
|          | 坪井 壽美代   | 鎮山 智恵子   |
|          | 富林 純子    | 津川 康代    |
|          | 西村 純枝    | 坪井 壽美代   |
|          | 新田 露子    | 富林 純子    |
|          | 長谷部 やよい  | 西村 純枝    |
|          | 早川 貴久子   | 新田 露子    |
|          | 東浦 洋子    | 長谷部 やよい  |
|          | 福島 はるみ   | 早川 貴久子   |
|          | 松浦 弘     | 福島 はるみ   |
|          | 美保 みどり   | 松浦 弘     |
|          | 宮武 恵子    | 美保 みどり   |
|          | 森 康彦     | 宮武 恵子    |
|          | 湯地 宏樹    | 森 康彦     |
|          | 吉田 由記子   | 湯地 宏樹    |
|          | 吉本 美香    | 湯地 由美    |
|          | 米田 直紀    | 吉田 由記子   |
|          |          | 渡部 明美    |
|          |          | 勝浦 千晶    |

## 執筆者一覧

- 木下 光二 保育・幼児教育スーパーバイザー  
鳴門教育大学院高度学校教育実践専攻教員養成特別コース 教授  
(企画経営力)
- 木村 直子 保育・幼児教育アドバイザー  
鳴門教育大学院学校教育研究科人間教育専攻幼年発達支援コース 准教授  
(素養、特別な配慮を要する幼児への理解・支援力、家庭・地域とのネットワーク構築力、職場環境づくり力)
- 佐々木 晃 保育・幼児教育スーパーバイザー  
鳴門教育大学附属幼稚園 園長  
(危機管理力、園の資源整備・活用力、人材育成力)
- 塩路 晶子 保育・幼児教育アドバイザー  
鳴門教育大学院学校教育研究科人間教育専攻幼年発達支援コース 准教授  
(カリキュラム・マネジメント力、保育構想力、保育実践力、保育省察力・改善力)
- 田村 隆宏 保育・幼児教育アドバイザー  
鳴門教育大学院学校教育研究科人間教育専攻幼年発達支援コース 教授  
(幼児理解・援助力、集団づくり力、課題解決力、未来ビジョン育成力)
- 森 康彦 保育・幼児教育スーパーバイザー  
鳴門教育大学院高度学校教育実践専攻教員養成特別コース 特命准教授  
(組織づくり力)
- 湯地 宏樹 保育・幼児教育スーパーバイザー  
鳴門教育大学院学校教育研究科人間教育専攻幼年発達支援コース 教授  
(徳島県幼児教育振興アクションプランⅡと保育の質、保育者のキャリアステージ、OJT 推進・人材育成力、危機管理力、連携・交渉力、保育者の資質及び専門性の向上のために)
- 勝浦 千晶 徳島県教育委員会 学校教育課 義務教育担当指導主事  
(組織マネジメント力)

**徳島県幼児教育振興アクションプランⅡ**  
**平成30年度 文部科学省幼児教育推進体制構築事業**  
**全ての幼児に提供される質の高い幼児教育のためのQ & A 集**  
**幼稚園等教諭教員育成指標モデル対応**

発行所：〒770-8570 徳島県徳島市万代町1丁目1番地  
徳島県教育委員会 学校教育課 義務教育担当  
電話：088-621-3196  
ファクシミリ：088-621-2882  
発行日：平成31年2月28日発行