

文化学園大学保育専門学校

# 研究紀要

第 14 号

2022

文化学園大学保育専門学校

# 研究紀要

第 14 号

2022

目次

Considering the Quality of Early Childhood Education and Care from a Developmental Psychology Perspective	TAKAHASHI, Yuwen	3
手作り道具を使ったままごと遊びの研究 ー模擬保育室における「あそびの広場」を通してー	宮原 千秋 寺澤 くるみ 井上 真奈果 高橋 千陽 南澤 亜胡	19
指導案作成における 2 つの指導法とその効果	寺澤 くるみ	29
ICT 活用教育の試行例： PowerPoint を用いた指導案作成指導の有効性の検証	寺澤 くるみ	41
手袋や靴下の形態を生かした動物玩具製作	福田 典子	65
正しさとは何か： 保育者を目指す学生に向けて	守 秀子	77

# Considering the Quality of Early Childhood Education and Care from a Developmental Psychology Perspective

## 発達心理学の視点から幼児教育及び保育の質を考える

TAKAHASHI, Yuwen

高橋 ユウエン

Keywords: quality, early childhood, education, care, developmental psychology

キーワード：質、幼児期、教育、保育、発達心理学

### 日本語要約

近年、日本を含む多数の国は幼児教育及び保育の質に関して関心が高まっている。専門家は幼児教育・保育の「質」とは何か、そして現場で質の高い教育・保育実践とはどういったものかについて明らかにしようと試みてきた。本稿では、幼児教育及び保育の質の定義、質の評価方法の2つを紹介し、幼児教育・保育の質を理解するための発達心理学の役割も論じた。

Examining the quality of early childhood education and care (ECEC) and holding the providers of ECEC programs accountable have been pursued at least since the 1960's. At that time, policymakers as well as ECEC program providers were required to account for the public funding made available toward Head Start related ECEC programs. In recent years, the issue of quality of ECEC programs has also been receiving attention in many countries. Some governments even made public the results of quality assessment, so parents can use the information to choose the ECEC facilities that they desire for their children. Early childhood education professionals have attempted to define "quality" and delineated what exemplify quality educational practices in early childhood education settings. In order to examine the quality of ECEC programs, instruments measuring various aspects of "quality" have been developed, and cross-sectional and longitudinal research has been conducted. The efforts to define and assess quality of ECEC continue to be a top priority in governments and ECEC professional organizations.

If there have already been a lot of discussions and research on the issue of quality of ECEC, why would it remain to be a much debated and researched topic for so many

years? Two problems have persisted in the debate and research of quality of ECEC. One problem is the complexity of assessment. The issue regarding assessment is closely related to the definition of quality itself. Should the assessment of quality be based on the individual program goals or a more general, overarching concept of ECEC? Should the assessment be focused more on the concrete measureable environmental features or the less quantifiable educational processes? These are questions with no simple solutions. The second problem is the interpretation of child outcome. For most of the Head Start programs, as well as other educational-oriented child care programs, school readiness is the key index in measuring “quality” of ECEC programs. However, individual differences in development and growth and factors such as family characteristics (socio-economic status, parental attitude towards education, etc.) and societal influences (residence/community, language and culture origin, etc.) all contribute to a child’s readiness for school in addition to the care and education children receive outside of their homes. It would seem premature, if not impossible, to attribute children’s performance on school-related tasks solely to the effects of an ECEC program. Due to the complexity of assessment and difficulty in interpreting the outcomes, discussions on how best to understand the issue of quality of ECEC continue to be an important task for which professionals are seeking a satisfactory resolution.

In this paper, the definitions of quality of ECEC are first presented. Next, two measurements of quality and their performances against child outcome measures are introduced. Finally, the roles of developmental psychology in understanding the issue of quality of ECEC are discussed.

#### Definitions of “Quality”

Most people would agree that we want our children to receive quality care and education. However, there is a high probability that few people hold the same image of what “high quality child care and education” should be. What is considered “high quality” differs depending on a person’s value about ECEC and the cultural and societal context he/she is in (Britto, Yoshikawa, & Boller, 2011; Friendly, Doherty, & Beach, 2006). Some parents may believe that playing outdoors actively is good for their children while other parents may wish their children receive basic language and numeral training for a jump start of school learning. At the system level, some educators argue that providing an accepting and encouraging environment for children is important while some policymakers advocate for curricula that would emphasize reading and writing abilities for school readiness. As Ishimine & Tayler (2014) stated, “quality is a value-laden construct that is anchored in the researchers’ and practitioners’ philosophical and

theoretical perspectives” (p. 272). Each parent, teacher, researcher, and policymaker hold their own set of value and goals for ECEC; thus, it is difficult to form a single definition of “quality” of ECEC that all those involved can agree upon.

In addition to the philosophical and social contextual differences, ECEC programs are created with different goals by nature. A program serving infants and toddlers would have goals and service contents vastly different from those for a preschool program targeting 4 year old children. Early childhood education and care programs serve children ranging from birth to 6 or 8 years of age, depending on the country. It is reasonable that though all programs provide “education and care” to children, the emphases of the program contents would likely weigh more on care for infants and toddlers while more on education for older children. Because each facility and program has its own goals and service contents based on the children they serve, it is difficult to adopt a universal definition of ECEC quality and try to measure all programs with a one-size-fits-all approach.

Some researchers (Ishimine & Tayler, 2014; La Paro, Thomason, Lower, Kintner-Duffy, & Cassidy, 2012) distinguished the conceptual and the operational aspects of “quality.” The conceptual aspects of quality refers to the theoretical ideals about what ECEC should be from a pedagogical perspective. In other words, it is the philosophical approach to quality. Conceptualization of quality would remain, however, an academic ideal until the concept is operationalized. Operationalizing a concept means transforming abstract concepts or theories into concrete, quantifiable measures. In the process of transforming abstract theories into concrete measures, however, compromises are often made inevitably. After all, it is not easy to define latent concepts into concrete observable variables. For example, it is important to provide a safe environment for children to play and explore. How can “safe environment” be measured? One approach to think of “safe environment” is an environment having a certain number of adults on site to keep watch of children. The next question would be how many adults are needed to make sure children are safe. Would it be enough to have one adult watching out for 7 children? Or, for 10 children? A teacher-child ratio can be determined by choosing an optimal number which indicates the minimum number of adult needed to ensure the safety of children in the ECEC environment. It should be noted that these so-called optimal measures of quality are often arbitrary because there is no guarantee that children would be “safer” when the facility has a 1 to 7 teacher-child ratio as compared to a 1 to 8 teacher-child ratio. Unfortunately, there is a tendency to focus too much on the arbitrary standards in our endeavors to define and measure quality, thus making the mistake of letting measurements define the concept. It is important to distinguish the

conceptualization and the operationalization of the concept of “quality” and to continuously put forth efforts to create instruments that would lessen the gaps between theoretical ideals and measurements.

In conclusion, defining quality of ECEC is a value based endeavor which changes with the philosophies of all parties involved, the program goals, and the societal and cultural contexts. Before measuring the quality of any ECEC program, researchers and educators need to be aware of the inherent bias and compromises embedded in the process. Whatever the culture or the ECEC program goals are, we need to remind ourselves that “... children need to feel loved, respected and listened to; that they are sociable and enjoy the company of other children and adults besides their immediate family; and that through affection, through social intercourse and with a stimulating environment, they mature, learn and develop a remarkably wide range of skills and competencies in the first five or six years” (Childcare Resource and Research Unit, 2004: A19; quoted in Friendly, Doherty & Beach, 2006, p. 7). To provide a safe and loving environment for children to grow healthily and happily should be what ECEC service providers strive for.

#### Measurements of ECEC Quality

When evaluating ECEC programs, the quality of ECEC is often classified into two components: “structural” and “process” quality (Farran & Nesbitt, 2019; Ishimine & Tayler, 2014; La Paro, et al., 2012). Indicators of structural quality include classroom materials, curriculum, service resources, teacher education/qualification, and teacher-child ratio. These indicators are aspects of classrooms and ECEC programs that are often regulated by governments or by professional associations. Indicators of process quality, on the other hand, refer to the dynamic aspects of early childhood education such as human (teacher-child and child-child) interactions in the classrooms. Comparatively speaking, structural quality is easier to measure. Many indicators of structural quality can be examined by walking through the childcare facilities and marking off a checklist. On the other hand, indicators of process quality are more difficult to measure, most of which require multiple on-site and in-depth observations over a time period. In this section, two measurements developed to assess the quality of ECEC programs are introduced, along with how they have performed in terms of association with children outcomes.

#### Early Childhood Environmental Rating Scale

The Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS) was created to

assess global, center-based early childhood environment or classroom settings for children ages 2 and a half to 5 years of age. It has been developed and revised by Harms, Clifford, and Cryer, yielding three forms which have been used over the years (ECERS: Harms & Clifford, 1980; ECERS-Revised: Harms, Clifford, & Cryer, 2004; ECERS-3: Harms, Clifford, & Cryer, 2015). The ECERS-R contains 7 subscales (Space and Furnishings, Personal Care Routines, Language-Reasoning, Activities, Interaction, Program Structure, and Parents and Staff), which provides ratings from classroom observation and teacher interviews. In ECERS-3, more attention is given to the instructional behaviors of teachers. Teacher interview was eliminated, and direct classroom observation was increased in its scoring.

The ECERS forms have several desirable characteristics. First, the authors of ECERS forms have clearly defined what the forms are created to measure. They also have provided evidence showing ECERS subscales are with adequate reliabilities and construct validity. Thus, ECERS forms have been widely used in publicly funded research as well as in research by educators and educational researchers over the years (Ishimine & Tayler, 2014; La Paro, et al., 2012). Being widely used in research, ECERS offers an opportunity for meta-analyses, or comparisons of results across research projects. One weakness of ECERS forms is that there is less emphasis on process quality. Though ECERS-3 attempted to shift more emphasis on teacher behaviors, assessments remain weighted on measuring the structural quality of early childhood environment.

#### Classroom Assessment Scoring System

The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) was developed to assess interactions between teachers and students and what teachers do with the materials they have (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). The target age group ranges from early childhood (Pre-K) to early elementary grades (K-3<sup>rd</sup> grade). Evaluators using the CLASS observe interactions within the classroom environment for cycles of 15-20 minutes and then give ratings on a 7-point scale. The CLASS consists of 10 subscales which are further classified into three dimensions. The dimensions are (1) Emotional Support, comprised of positive climate, negative climate, teacher sensitivity, and regard for student perspectives subscales; (2) Classroom Organization, comprised of behavior management, productivity, and instructional learning formats subscales, and (3) Instructional Supports, comprised of concept development, quality of feedback and language modeling subscales.

The main strength of the CLASS is that, different from the ECERS forms, it concentrates on assessing the behaviors of the teacher and provides the most systematic



measure of process quality of early childhood education. Because measuring process quality is not an easy task, the CLASS offers an important approach to quantify and assess quality. The ACF Office of Head Start was required by legislation to utilize the CLASS as a component of the Head Start program monitoring system, and about 19 states of America reported to have included the CLASS in their statewide evaluation of ECEC programs in 2019 (Farran & Nesbitt, 2019). Through the prevalent use, the CLASS has become a valuable tool for assessing process quality of ECEC programs.

One limitation of the CLASS is that the scoring of CLASS was developed in the US, therefore limiting its application in international contexts. Cross-cultural comparison cannot be carried out due to the lack of use on the global scale. Despite of its limited international use, CLASS is a useful assessment tool for measuring process quality of early childhood education in the US.

#### Association with Child Outcomes

What are “child outcomes?” Child outcomes refer to children’s cognitive, language, numeral, and social developments that can be attributed to the care and education children receive early in their lives. In other words, child outcomes are indicators of the effects of ECEC programs on children development and achievement. Frequently used child outcome variables include academic achievements in language and math, communication skills, cognitive skills, and social skills. These can be measured by school performance, inventories, teacher and parent ratings, or observation. Child outcome measures are particularly important in the evaluation of ECEC programs for accountability purposes. Research examining the relationship between ECEC program quality and children’s developmental outcomes have yielded mixed results, though in general, pointing to modest positive effects when the ECEC programs were of high quality. Some studies examining the relationship between the quality of ECEC programs and various child outcomes are introduced below.

In a longitudinal study examining the relationship between the quality of center-based child care programs and early cognitive and language development in African American children of up to 3 years of age, Burchinal, et al. (2000) found low to moderate correlations between general quality scores and cognitive, language, and communication skill measures. Higher quality child care and education tended to yield higher scores on cognitive, language and communication skill development. They also reported that children attending programs with satisfactory child-adult ratio tended to score better on language skill tasks. When teachers’ education level met the regulatory recommendation, better cognitive development and receptive language skills were found

in girls. However, only 8 out of the 89 classrooms participated in their research received a quality score indicating good/high quality, while 29 (or, 32.5%) classrooms were considered inadequate. Nearly 70% of the 12 month olds classes and almost 60% of the 24 month olds classes fell in the category of being inadequate. The small percentage of classrooms offering high quality ECEC programs doubling with large percentage of classrooms with inadequate quality explained partly the lack of association between general quality and child outcome.

Burchinal and colleagues (2009) conducted a large scale meta-analysis and secondary analysis and found the same tendency that children who received higher quality early childhood care and education had higher, though modest, academic and language achievements. This tendency, however, was noted for 2- and 3-year olds but not for 4-year-olds. Similar tendency was not found for social development measures. Various quality measures showed modest associations with achievement, language, and social skills for low-income children after controlling for background characteristics. They also found that a “matching” quality measure tended to be associated more closely to the outcome measure. For example, the CLASS Instructional Climate subscale tended to be more successful in predicting academic and language skills while the CLASS Emotional Climate subscale tended to be more successful in predicting social skills. Therefore, it is more informative to use quality sub-scale measures which match the child outcome to evaluate the effectiveness of specific aspects of ECEC programs.

In a summary of quality of ECEC research, Farran & Nesbitt (2019) reported the relationship between child outcome variables and ECEC program quality as measured by ECERS and CLASS separately. Based on their review, when the quality of ECEC program was measured by ECERS, there were higher associations for math outcome variables, but the direction of association was not constant. There was no association between language outcome and quality except in one dataset. In addition, there was no association between social-emotional outcome variables and ECERS total or subscales (Brunsek, et al., 2017; cited in Farran & Nesbitt, 2019). When quality was measured by CLASS, there were small associations between Instructional Supports subscale and social skills and between Classroom Organization subscale and children’s inhibitory ability. There were also small and mixed associations between CLASS and language/literacy outcome variables. It appeared that few notable associations were found between child outcome variables and CLASS calculated as a total score. The authors suggested that subscales designed to measure certain aspects of the ECEC program, rather than a composite, may provide better predictive information on child outcomes. Furthermore, measures focusing on different aspects of quality, such as

structural and process qualities, may also yield different levels of association with child outcomes.

The studies mentioned above showed that the correlation between quality measures and children's developmental outcomes does not appear to yield a consistent pattern. Low to moderate positive correlations between quality and children's cognitive, language, and/or social skills, had been found for children enrolling in high quality ECEC programs (Burchinal, et al., 2000) or when children outcome measures were analyzed with subscales of quality measures (Burchinal, et al., 2009; Farran & Nesbitt, 2019). These results suggested that it is necessary to examine the relationship between quality and children outcomes from multiple perspectives, with instruments developed to assess specific aspects of ECEC programs and services.

### Quality Rating and Improvement Systems

Quality Rating and Improvement Systems (QRISs) is a system that aggregates several indicators of quality to provide a comprehensive rating on the quality of local ECEC programs. The assumption of QRISs is that ECEC programs with good QRISs ratings will produce better outcomes for children academically and/or developmentally. The QRISs has been adopted by many states in America to provide parents with selection information and to account for public funding. In a review of research on QRISs (Pianta, Downer, & Hamre, 2016), results similar to those described earlier were found: the associations between general quality measures and children outcome variables were modest and often inconsistent. However, they argued that children's direct experience with quality education/care yielded the most positive effects. Direct experience refers to teacher-child interactions and the availability of stimulating learning materials. Teachers' sensitivity to individual student's needs, support for positive behaviors, and stimulation of language and cognitive development are important elements of classroom experience that appear to benefit all children. The authors advocated defining quality in terms of proximal classroom experiences related to children's interaction with teachers and learning materials rather than structural features.

To summarize, many instruments have been developed to evaluate structural as well as process aspects of quality. These instruments, such as ECERS and CLASS, have been widely used in assessing ECEC quality by researchers and practitioners. While these instruments provide valuable information on ECEC programs, their scores have yielded, at best, modest correlations with measures of children's cognitive and social developments. One possible explanation for the lack of association between quality and child outcome measures is that the number of high quality ECEC programs is too

small to create any positive effects on children detectable by data analyses. The benefit of ECEC services may not be observed when the majority of the ECEC programs participated in research projects were rated as having low quality. Another explanation is that the existing instruments are not measuring the effects of ECEC programs adequately. Each instrument was developed with a certain purpose, and several subscales are included in a single instrument. If the purpose of the study is to understand a specific aspect of the ECEC program, it would be better to employ an instrument or a subscale that matches the program goal, which in turn would target specific child outcomes. In addition, it is also plausible to use a composite of instruments, such as QRISs, to gain a comprehensive view of the ECEC program. In conclusion, choosing instruments appropriate for measuring both the quality of programs and child outcomes, as well as for program goals, is vital in enhancing our understanding of the quality of ECEC programs.

#### From the Perspective of Developmental Psychology

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) is a professional organization formed by teachers and researchers in the field of early childhood education. It offers professional support and guidelines on the development and practices of early childhood education. NAEYC published a position statement named “Developmentally Appropriate Practice” (NAEYC, 2020) in which “a framework of principles and guidelines to support a teacher’s intentional decision making for practice” was stated.

NAEYC (2020) defined “developmentally appropriate practice” as “methods that promote each child’s optimal development and learning through a strengths-based, play-based approach to joyful, engaged learning.” Teachers should “recognize the multiple assets all young children bring to the early learning program as unique individuals and as members of families and communities. Building on each child’s strengths ... educators design and implement learning environments to help all children achieve their full potential across all domains of development and across all content area. ... To be developmentally appropriate, practices must also be culturally, linguistically, and ability appropriate for each child.” (p.5)

In order to conduct developmentally appropriate practices, educators should obtain knowledge and understanding on three core consideration: commonality, individuality, and the context in which development and learning occur. Commonality refers to the processes of child development and learning that apply to all children. Educators should seek and gain understanding of the general process of child

development, including the understanding that all development and learning occur within specific social, cultural, linguistic, and historical contexts. Individuality refers to the characteristics and experiences unique to each child. Educators should recognize that each child brings his/her own set of strengths and learning needs to the learning environment and offer supports to best foster each child's growth. Finally, context refers to everything discernible about the social and cultural contexts for each child, each educator, and the program as a whole. It includes both one's personal cultural context and a broader set of social, economic, political, and cultural contexts. Educators should be life-long learners who continuously learn the latest knowledge on development and learning from the families and communities they serve.

NAEYC (2020, p. 8-13) advocated nine principles of child development and learning (see Appendix). The principles stressed the children's natural inclination to grow and learn, especially through play. Children can grow through interacting with their natural environment, with other people, and with technology. It is important to provide a supportive and challenging environment in which children can develop to their full potentials in all domains.

Cognitive psychologists have proposed similar approaches to learning in early childhood ages. Piaget, known for his theory of cognitive development stages, argued that children are scientists who are motivated to explore and learn about their world (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, & Lutz, 2014). He stressed the importance of environment because that is where stimulations for learning and development are for young children. Educators and professionals at the NAEYC shared the sentiment and recommended that ECEC educators should "plan learning environments that provide a mix of self-directed play, guided play, and direct instruction" (NAEYC, 2020, p. 21). By providing a stimulating environment in which children can play and explore safely, ECEC educators can facilitate developments that take into consideration each child's social background and abilities.

Another psychologist, Lev Vygotsky, also stressed the importance of environment in child development. Vygotsky (1978) expanded the concept of environment from natural environment to social environment. He argued that children learn about their world through interactions with other people. People, including adults and peers, play important roles in children's development. From a young age, parents, teachers, relatives, other caregivers, as well as siblings, neighbors, and playmates all influence a child's development. Through interacting with others, children learn the rules of society and culture within which they live and gain knowledge about their world. He (1978, cited in McLeod, 2018) proposed the concept of "zone of proximal development"

and defined it as “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers” (p. 86). In other words, the zone of proximal development represents a range of performance which a child cannot achieve based on his/her own current skills but can achieve with support from others. The main role of educators is not to give direct instruction to children; rather, they should provide advice or tools appropriate for each child’s learning needs, or “scaffolding,” to facilitate individual child’s development.

Vygotsky’s influence on early childhood education can be glimpsed in the eighth principle (see Appendix) of the NAEYC position paper mentioned above. In the NAEYC guideline for “Teaching to Enhance Each Child’s Development and Learning,” the organization specifically recommended that educators to “know how and when to scaffold children’s learning.” Because educators interact continuously with and have knowledge of each child, they are able to “provide just enough assistance to enable each child to perform at a skill level just beyond what the child can do” on his/her own. Peers, or anyone with more advanced knowledge or skill on a particular task regardless of age, can also provide scaffolding. Therefore, ECEC educators and care-providers should create an environment that encourages interaction and collaboration among children.

The NAEYC offers a comprehensive set of principles and guideline to delineate how ECEC programs can be practiced in developmentally appropriate fashions. The principles and guidelines reflect long-standing theories advocated by psychologists in cognitive psychology and in developmental psychology. In order to provide developmentally appropriate education and care to children, ECEC educators are encouraged to learn continuously the latest knowledge on child development and to remain sensitive to each child’s individuality. When ECEC educators design and implement curriculum and materials that are age and developmentally adjusted for children in their classrooms, and when they interact with children in accepting and facilitative manners, the ECEC programs they offer could be said to be of high quality. Understanding of developmental psychology plays an indispensable role in defining and in the creation of quality ECEC programs.

### Conclusion

In this paper, considerations of the issues in defining and assessing quality of ECEC programs were described. Though these issues have been researched and discussed for many years, few agreements have been reached regarding how best to define or to assess the quality of early childhood education and care services. Given the

diverse nature of the goals of ECEC programs and the range of age of those they serve, it is not surprising that attempting to create a consensual definition of quality among those involved is a difficult task. When the concept of quality is not clearly defined, operationalizing it into meaningful, quantifiable measures is extremely challenging. Furthermore, when information from the assessment of quality is evaluated against indices of academic achievement, cognitive and social development of children, modest positive correlations were found only in ECEC programs of high quality. Such findings imply that high quality ECEC programs have positive effects on child development, even though the number of ECEC programs identified as having “high quality” services has been small.

From the perspective of developmental psychology, the roles of ECEC program providers are to ensure that children have plenty of opportunities to explore their natural environment and to actively interact with peers and adults. Play is an important tool for children to explore and to understand their world, thus leading to physical and cognitive development. In addition, through playing with people in their environments, children develop their social and language skills. When ECEC educators practice curricula designed with the developmental stages of children in mind, children will be able to experience developmentally appropriate ECEC services that foster well-balanced development in all domains.

Finally, the underlying meaning of evaluating ECEC program quality should be re-considered. Why should ECEC programs be evaluated in the first place? Historically, ECEC programs were created as a welfare program to help taking care of the young when their families, namely mothers, started working outside of the homes. They were also created as a remedial support that tried to prepare the socially disadvantaged children before they entered school. However, it has been argued that simply providing ECEC programs and ensuring access to these programs are not enough. Low quality ECEC experience actually can do more harm than good. Providing high quality ECEC programs is more important (Britto, Yoshikawa, & Boller, 2011). Thus, as Ishimine & Tayler (2014) pointed out, “assessing quality in ECEC should not only be about determining accountability, but should also support teachers to benefit individual children’s learning” (p. 286). Policymakers and administrators should make decisions based on the assessment results and direct money and resources toward creating an enriching and supportive environment for ECEC educators/providers. Providing high quality of ECEC services that enhance healthy development for all children should be the ultimate goal of evaluating the quality of ECEC programs.

## Reference

- Britto, P. R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity. *Social Policy Report*, 25 (2), 1-30.
- Brunsek, A., Perlman, M., Falenchuk, O., McMullen, E., Gletcher, B., & Shal, P. (2017). The relationship between the early childhood environment rating scale and its revised form and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, 12 (6), e0178512. doi: 10.1371/journal.pone.0178512.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71 (2), 339-357.
- Burchinal, P., Kainz, K., Cai, K., Tout, K., Zaslow, M., Martinez-Beck, I., & Rathgeb, C. (May 2009). Early care and education quality and child outcomes. Washington DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US DHHS and Child Trends.
- Childcare Resource and Research Unit. (Ed.) (2004). Quality in early learning and child care services: Papers from the European Commission Childcare Network. Toronto: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2019). New information on evaluating the quality of early childhood education programs. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (4<sup>th</sup> ed.), p. 333-347. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Friendly, M., Doherty, G., & Beach J. (January 2006). Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? A literature review. Working documents. *Quality by Design*.  
DOI: [https://childcarecanada.org/sites/default/files/QbD\\_LiteratureReview.pdf](https://childcarecanada.org/sites/default/files/QbD_LiteratureReview.pdf)
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *The early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2004). *Early childhood environment rating scale, revised edition (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer D. (2015). *Early childhood environment rating scale, third edition (ECERS-3)*. New York: Teachers College Press.
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49 (2), 272-290. DOI: 10.1111/ejed.12043
- La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K. Kintner-Duffy, V. L., & Cassidy, D. J. (2012). Examining the definition and measurement of quality in early childhood education: A



- review of studies using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research and Practice*, 14 (1). DOI URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ975649.pdf>
- McLeod, S. A. (2012). Zone of proximal development. Retrieved from [www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Deveopment.html](http://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html)
- National Association for the Education of Young Children. (April, 2020). Developmentally appropriate practice. URL: [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement\\_0.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement_0.pdf)
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Lutz, C. (2014). *Atkinson & Hilgard's introduction to psychology* (16<sup>th</sup> ed.). UK: Cengage Learning EMEA.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26 (2), 119-137.
- Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual, Pre-k*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Appendix

Principles of Child Development and Learning (created based on NAEYC, 2020, p. 8-13)

1.	Development and learning are dynamic processes that reflect the complex interplay between a child's biological characteristics and the environment, each shaping the other as well as future patterns of growth.
2.	All domains of child development – physical development, cognitive development, social and emotional development, and linguistic development (including bilingual or multilingual development), as well as approaches to learning – are important; each domain both supports and is supported by the others.
3.	Play promotes joyful learning that fosters self-regulation, language, cognitive and social competencies as well as content knowledge across disciplines. Play is essential for all children, birth through age 8.
4.	Although general progressions of development and learning can be identified, variations due to cultural contexts, experiences, and individual differences must also be considered.
5.	Children are active learners from birth, constantly taking in and organizing information to create meaning through their relationships, their interactions with their environment, and their overall experiences.
6.	Children's motivation to learn is increased when their learning environment fosters their sense of belonging, purpose, and agency. Curricula and teaching methods build on each child's assets by connecting their experiences in the school or learning environment to their home and community settings.
7.	Children learn in an integrated fashion that cuts across academic disciplines or subject areas. Because the foundations of subject area knowledge are established in early childhood, educators need subject-area knowledge, an understanding of the learning progressions within each subject area, and pedagogical knowledge about teaching each subject area's content effectively.
8.	Development and learning advance when children are challenged to achieve at a level just beyond their current mastery and when they have many opportunities to reflect on and practice newly acquired skills.
9.	Used responsibly and intentionally, technology and interactive media can be valuable tools for supporting children's development and learning.

# 手作り道具を使ったままごと遊びの研究

—模擬保育室における「あそびの広場」を通して—

宮原 千秋

寺澤 くるみ

MIYABARA, Chiaki

TERASAWA, Kurumi

井上 真奈果

高橋 千陽

南澤 亜胡

INOUE, Manaka

TAKAHASHI, Chiharu

MINAMISAWA, Ako

キーワード：ままごと道具、素材、見立て遊び、ごっこ遊び、環境構成

## 1 はじめに

本研究は「ままごと遊び」をテーマとしている。筆者らは、幼稚園・保育園・認定こども園への実習などを通して、子どもたちがいきいきと夢中になって遊ぶ姿を見てきた。たくさん遊びの中から、筆者らが着目したのは、古くから世界中の子どもたちに親しまれ、自分たちも幼児期には夢中になっていた「ままごと遊び」である。ままごと道具の形態や素材の違い、好む遊び方について探求を深めることにより、子どもたちがより自分のイメージを広げることが出来て、遊びの発展性が感じられるような「ままごと遊び」について探求していけるのではないかと考えるようになった。そのためには、既存のままごと遊びの製品を用いるのでは限界があり、手作りで様々な形態や素材のままごと道具を試作する必要がある。そして、それらを使って実際に子どもたちがどのような遊びを展開するのかを観察する必要がある。

幸いなことに、本校には保育現場を再現した模擬保育室が設置されており、ままごと遊びの実態の観察や調査を行うには絶好の環境がある。そこで、模擬保育室を開放し、未就園児とその保護者を募り「あそびの広場」を開催することを企画した。そして、そこに自分たちのアイデアを盛り込んだ手作りのままごと道具を準備して子どもたちに遊んでもらい、その様子を観察したり、保護者へのアンケート調査を行ったりすることにより、ままごとについてより探求を深めたいと考えた。

## 2 ままごと道具の制作

### 1) 予備調査

本校の2年生を対象に、これまでの幼稚園・保育園・認定こども園などでの実習で子どもたちがどのようなままごと道具（形態や素材）で遊んでいたのか、ままごと道具を使ってどのように遊んでいたかについて予備調査を行った。以下に予備調査の結果を示す。

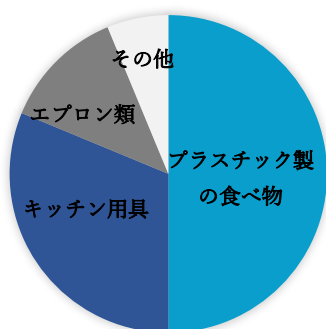


図1 3歳未満児クラスのままごとの道具

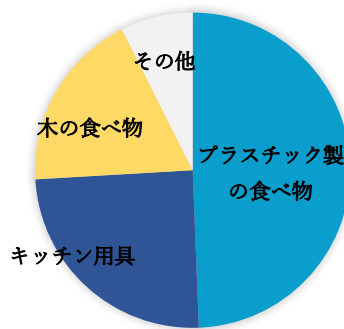


図2 3歳以上児クラスのままごと道具

### (1) ままごと道具の形態や素材

3歳未満児クラスの中で一番多く遊ばれていたものは、プラスチック製の食べ物であった。3歳未満児にとって遊びやすいものが多かった。また、エプロン類なども多くあり、なりきって遊べる工夫があると感じた。そのほかには見立て遊びに使えるようなものもあった(図1)。

3歳以上児クラスの中で一番多く遊ばれていたものもプラスチック製の食べ物であった。包丁などを使って切ることができないものも多くあった。また、料理の具材としてではなく、出来上がっているものも多くあった。一方、木製の食べ物は包丁で切れるものも多く、料理の工程を楽しむことが出来ていた。そのほかには、保育者が段ボールで作った温めボタンのあるレンジなどがあった(図2)。

### (2) ままごと遊びの様子

3歳未満児はキラキラしたものやカラーテープを飴やジュースに見立てて遊んでいた。また、食べ物などを手でつかみ、口に入れたり投げたりして遊んでいた。0～2歳児は感触や音などを感覚から楽しんでいると感じた。

3歳以上児はブロックを料理の具材に見立てて遊んでいた。また、お店屋さんごっこや自分で作ったものを保育者にあげる姿が多くあり、他者とかかわりながら遊んでいると感じた。

## 2) 制作したままごと道具

予備調査の結果を踏まえて、フェルトなどでままごと道具を制作した。以下、製作した13種類のままごと道具を紹介する。1つ目は図3の食パンである。四角く切ったパズルマットをくり抜き、中に綿を入れることで、食パンの柔らかさを表現した。また、パンの耳になる部分にはパズルマットを入れ、実物に近い硬さを再現した。2つ目は図4のベーコンである。ベーコンの実物の薄さを再現するために、綿を入れずに布を二枚縫い合わせて

作った。3つ目の鮭は、焼き目などの色にこだわり、魚の繊維を縫い目で表現した。ベーコン、鮭ともにフライパンで焼いたときに、焼けたことを感じられるよう、表は生で、裏は焼き目になるように作った。4つ目は図5の寿司である。ネタを見たときに何の魚かわかるよう意識して作った。ご飯とネタを分けて作り、ネタを乗せることで寿司が完成する工程を楽しめるようにした。また、持った（運んだ）とき、崩れてしまわないようにマジックテープをつけた。5つ目は図6のおにぎりである。具は、梅・ツナ・鮭・たらこの4種類で、海苔を取ると、具が見えるように工夫した。また、海苔の取り外しができるように裏にマジックテープをつけ、おにぎりを作る工程も楽しめるようにした。6つ目は図7の卵である。殻の部分は100円ショップで購入した。卵の黄身はフェルトで作り、殻を割ると中から黄身が出てくるように再現し、実際に割った感覚を味わえるように工夫した。7つ目は図8の電子レンジである。段ボール素材の箱を使い、開閉できるようにし、ドア部分はクリアファイルで中が見えるように工夫した。また、キッチンタイマーでレンジのボタンを表し実際に使っている感覚を楽しめるようにした。8つ目は冷蔵庫である。電子レンジより大きい箱を使用した。マジックテープで扉の開閉ができるようにし、実際に冷蔵庫を使っている感覚を味わえるようにした。次に調味料では、容器は実際に家庭でよく使われているなじみのあるものを使用した。安心して遊べるように、重いガラス素材ではなくプラスチック素材を選んだ。また、中身が見えるように透明な容器にした（図9）。



図3 食パン



図4 ベーコン・鮭



図5 寿司



図6 おにぎり



図7 卵



図8 電子レンジ



図9 塩・胡椒



図10 マヨネーズ・ケチャップ

9つ目の塩は、非常に小さいビーズを使ってさらさら感を表現した。塩は透明感のある白いビーズを使用した。10個目の胡椒は灰色や黒色のビーズを使用した。塩・胡椒ともに振った時にビーズが出ないように穴にフェルトをつけ工夫した。11個目の醤油は、実物の容器に醤油の色に近い液体を入れ作った。12個目のケチャップと13個目のマヨネーズは、実物の容器に羊毛フェルトを入れ、視覚と触覚で楽しめるように工夫した（図10）。

### 3 方法

「あそびの広場」を開催し、制作したままごと道具で子どもが遊ぶ様子の観察と保護者アンケートを行った。1回目の「あそびの広場」における子どもの観察と保護者アンケートの結果を踏まえて、ままごと道具を改良した。2回目の「あそびの広場」を開催し、再度、子どもの観察と保護者へのアンケートを実施した。実施日時、実施場所、参加者は以下の通りである。

- ・実施日時： 1回目 令和4年11月17日（木）  
2回目 令和4年11月24日（木）  
どちらも午前10時から2時間程度行われた。
- ・実施場所： 本校模擬保育室
- ・参加者： 未就園児（年齢範囲：0歳6か月から2歳8か月）とその保護者 7組

## 1) 子どものままごと遊びの観察

子どもの観察の視点は以下の5点であった。

- ①子どもはままごと道具を使ってどのように遊ぶか
- ②子どもはどのようなままごと道具の素材に興味を示すか
- ③ままごと遊びと普段の生活の繋がり/ままごと遊びを通してどのような力が身に付くか
- ④子どもの年齢によって遊び方に違いはあるか
- ⑤パンや野菜、果物など食材そのものの形をした道具と、毛糸やフェルトなどの素材を食材に見立てた道具との間で遊び方に違いが見られるか（2回目のみの視点）

## 2) 保護者アンケート

保護者アンケートの内容は以下の通りである。

- ①特に好んで遊んでいたもの
- ②当日の子どもの様子・感想等（2回目は1回目との比較）
- ③改善した方がよい点

## 4 結果と考察

### 1) 1回目の「あそびの広場」

#### (1) 1回目の子どものままごと遊びの観察

未就園児とその保護者を対象とした1回目の「あそびの広場」を開催し、制作したままごと道具を使って遊ぶ子どもの様子を観察した。以下に、前述した子どもの観察の視点に沿って結果を示す。

#### ①子どもはままごと道具を使ってどのように遊ぶか

初めての環境に緊張しながらも、ままごとコーナーに足を運ぶ子どもが多かった。初めのうちは、何かを好んで選ぶというよりは、自分の近くにあるおままごと道具を使って遊んでいた子どもが多かった。慣れない場所ということもあり、視野が狭く目の前にあるものだけを使っていたため、筆者らがたくさんの道具があることを紹介していったことで、徐々に遊びが広がっていった。

#### ②子どもはどのようなままごと道具や素材に興味を示すか

日常で使われている電子レンジやトングが人気であった。また木の素材の食べ物や、フェルト素材、毛糸の麺などにも興味を持ち遊んでいた。

#### ③ままごと遊びと普段の生活の繋がり/ままごと遊びを通してどのような力が身に付くか

普段の生活の一部の模倣が取り入れられていること、コミュニケーション力、想像力、集中力、運動機能の発達などが身に付いているのではないかと考えた。図11は、料理をした後に使った食器を洗っている2歳8か月の男児の姿である。日頃の保護者の様子を見て、





図 11 模倣



図 12 コミュニケーション



図 13 模倣・想像力



図 14 集中力・運動機能の発達

使った食器は洗うという認識がある。ままごとでは生活の一部の模倣がたくさん取り入れられていることを感じた。図 12 の 2 歳 8 か月の男児はフェルトで作ったお寿司に興味を持ち、集中してお寿司作りをしていた。その後、作ったものを保護者や学生に「どうぞ」と言いながら渡す姿があった。作って終わりではなく、身近な人とのコミュニケーションの一つになっていると感じた。また、図 13 のようにイメージを膨らませ、実際に子どもが一つ一つのお皿の大きさと具材の組み合わせを考え盛り付け、楽しむ姿があった。日頃の食卓を思い浮かべながら盛り付けをし、お皿にのせるバランスなども考え、自分なりのイメージを楽しんでいた。図 14 の女児は電子レンジの開け閉めやタイマーの操作を気に入って、何度も繰り返し行っていた。指先をたくさん使うといろいろな動きができるようになるだけでなく、集中力や運動機能の発達にもつながると感じた。

#### ④子どもの年齢によって遊び方に違いはあるか

今回は 0、1、2 歳児が対象であったが、0 歳児は木の具材をなめるという遊び方、1 歳児は手に持ったものを投げるといった遊び方が多かった。2 歳児になるとままごと道具を使って、一人でイメージをしながら遊ぶ姿や、保護者や学生、周りにいる子どもとかかわりながら遊ぶことができていたことから、年齢による遊び方の違いも見えてきた。

#### (2) 1 回目の保護者アンケート

次に、1 回目の「あそびの広場」の開催後、普段子どもたちが遊んでいる様子をよく知っている保護者がどう感じたのか知りたいと思い、保護者アンケートを行った。結果は以下の通りである。



①特に好んで遊んでいたもの

- ・特に好んで使われていたものは、調味料、毛糸の麺であった。
- ・卵を割り、レンジに食べ物を入れることに夢中になっている姿もあった。

②当日の子どもの様子・感想等

- ・おままごと道具の量も十分に用意されていたので、子どもたちもイメージを広げ、楽しんでいた。
- ・調味料や電子レンジ、スポンジで洗うなど楽しそうだった。
- ・様々な素材に触れられて楽しんでいた。
- ・いつものように見本がないと難しそうだった。

③改善点

- ・今回用意した机が小さいものだったので、作ったものを置ききれなくなってしまった。
- ・床で作業をする姿が目立った。

## 2) 1 回目の振り返りとままごと道具の改良

筆者らは、実際の子どもたちの様子を見て感じたことと保護者アンケートをもとに振り返りをし、次回までの改善策を話し合った。まずは、机が小さかったため、床でままごと遊びをする姿が目立ったので机の大きさや置く場所を変え、遊びの発展性や可能性をつぶさないようにしたいと考えた。道具などでは電子レンジとトングの人气があったので、数をふやして、使いたい子どもが使えるようにし、遊びの幅を広げられるようにした。片づけの面では、どこに何があったか分からず上手に片付けを行うことができなかったの、棚や容器に写真を貼り、片づけやすいように整えた。改めて環境構成の大切さを知ることができた。

また、フェルトの素材と木の素材のおままごとを使用し、素材の好みなどを知るための比較を考えていたが、用意したものがフェルト素材のままごととは完成している料理で、木の素材のままごととは材料になるため、素材の比較はできなかった。しかし、素材の比較ではなく、ままごと道具のパンや野菜・果物など、形のあるものと、毛糸やフェルトの切れ端などで食べ物に見立てたものについて、遊び方に違いはあるのかという視点から、子どもたちが自分で考えて想像して、どのように遊ぶのかを観察するために、見立て遊びを取り入れたいと考えた。見立て遊びとは、目の前にあるものを別のものに見立てて想像やイメージをしながら遊ぶことである。見立て遊びは1歳半ごろから始まり、次の段階である「ごっこ遊び」に発展するようになるまで続くと言われている。このころから、物に対してイメージを抱くようになり、そのイメージをほかのものと結びつけることができるようになるようだ。筆者らは、「あそびの広場」の対象年齢が未満児だったため、誤飲の恐れがあることから、見立て遊びはできないと考えたが、第1回目の「あそびの広場」での子どもたちの様子から遊んでいる時は学生が近くで見守るようにすれば、見立て遊びも取り入れることができると考えた。

### 3) 2 回目の「あそびの広場」

#### (1) 2 回目の子どものままごと遊びの観察

以上のことを踏まえ、ままごと道具を改良し、2 回目の「あそびの広場」を開催した。2 回目の観察の視点は、①～④に加えて、⑤パンや野菜、果物など食材そのものの形をした道具と、毛糸やフェルトなどの素材を食材に見立てた道具との間で遊び方に違いが見られるかという点についても触れていきたい。

#### ①子どもはままごと道具を使ってどのように遊ぶか

図 15 のように大きい机にしたことで、机の上での調理が可能となり、1 回目よりもたくさんの道具が使われた。複数の子どもたちが一緒に遊ぶことができ、子ども同士のかかわりも見られるようになった。少し離れたところに机と椅子を用意し、作ったものを食べられるスペースも用意したことから「ごっこ遊び」が広がった。1 回目に比べ、子どもたちの遊びの幅も広がったため、環境設定の大切さを改めて感じた。

#### ②子どもはどのようなままごと道具の素材に興味を示すか

電子レンジや、トングを増やしたことで好きな遊びを継続して行う子どもの姿が見られた。思う存分その遊びが続けられることで満足感も得られていた。

#### ③ままごと遊びと普段の生活の繋がり/ままごと遊びを通してどのような力が身につくか

食への関心・興味、達成感・自信などがあげられる。図 16 の写真ではトングを上手に使いこなし、裏表のベーコンを焼いたり、調味料で味付けをしたりして楽しんでいた。日頃の保護者の姿を真似すること、ベーコンが焼けるイメージができること、味付けをしておいしく食べることという一連の流れを想像して楽しんでいる男児の様子がうかがえる。本物の料理はできないが、「ごっこ遊び」をすることで、保護者の作る料理を身近に感じることができて、食への興味・関心につながると感じた。また、図 17 の写真は卵を割ろうとしていたが、なかなか割れずに苦戦する 2 歳女児の様子である。そこで、学生が割ってみせると、やり方を真似して割ることができた。割れると嬉しそうに何度も繰り返す姿があった。難しいからとあきらめるのではなく、割り方を知り、成功につなげることで、達成感を感じ、自



図 15 環境構成



図 16 食への興味・関心



図 17 達成感・自信



図 18 フェルトの種類



図 19 模倣・想像力

信につながると感じた。

#### ④子どもの年齢によって遊び方に違いはあるか

1 回目同様、0 歳児は木の食材やフェルトで作ったものをなめる、1 歳児は手に持ったものを投げるといった遊び方が多かった。2 歳児は比較的学年や保護者などとかかわりを持ちながら、自分でイメージを広げて遊びを展開していた。

#### ⑤パンや野菜、果物など食材そのものの形をした道具と、毛糸やフェルトなどの素材を食材に見立てた道具との間で遊び方に違いが見られるか

準備したフェルトの種類は図 18 の通りである。様々な色のフェルトを小さめに切ってねじったもの・毛糸・フェルト素材のボールを用意した。フェルトで作った具材はみそ汁の具をイメージして使用されており、家庭でみそ汁をよそう母親の真似をしたり、調味料で味付けをしたりする姿があった。見立て遊びを通して、自分でイメージを膨らませ、夢中になる姿は図 19 の子どもの表情から読み取ることができる。

#### (2) 2 回目の保護者アンケート

2 回目の「あそびの広場」終了後、再度、保護者から感じたことをアンケートで回答してもらった。

①特に好んで遊んでいたもの

- ・卵（卵を割ること）、鍋、フライパン、レンジに食べ物を入れる、調味料（塩、胡椒、ケチャップ）、毛糸の麺、見立てのおまごどだった。

②当日の子どもの様子・感想等

- ・鍋にフェルトで見立てたパスタを詰め込んでおたまですくい、盛り付けまで行っていた。
- ・素材が増えて見立て遊びの幅が広がった。
- ・机の大きさが変わり、物を置ける場所が増えた。机の数も増えたので人数が増えても安全に遊べていた。

③改善点

- ・回答がなかった。

## 5 おわりに

「あそびの広場」での観察から、子どもはままごと遊びを通して、コミュニケーション力、想像力、集中力、運動機能の発達、達成感や自信につながるような多くの力を獲得していることがわかった。また、生活の経験から、食への興味・関心を持ち、普段の家庭での様子をイメージして真似ている姿や、学生や保護者の遊び方を見て新たに知る姿も多くあり、模倣することを通してままごと遊びが展開されていることに気付くことができた。

1回目の振り返りをし、2回目に道具や環境構成を改善することで、子どもたちの遊び方に違いが見えてきた。机の大きさひとつにしても、遊びの発展の仕方は違っていた。また、パンや野菜、果物など食材そのものの形をした道具と毛糸やフェルトなどの素材を食材に見立てた道具の間で遊び方に違いが見られるかという点については、前者の場合、食材を皿にのせて遊ぶことや作ったものを食べるという断片的な遊び方であった。一方、後者の場合、形が自由に変えられる毛糸やフェルトなどを小さく切ってねじった素材などで料理の過程を楽しみ、その先の工程を自分でイメージするような遊び方であった。子ども自身の発想で何にでも見立てられる面白さから、一定時間集中して取り組み、表情に現れるほどのめり込んでいた姿も印象的であった。このことから、子どもがより自由に見立てることのできるままごと道具は、食材そのものの形をしたままごと道具よりも子どもの想像力を掻き立て、わくわく感を引き出し、ごっこ遊びが継続されやすいことがわかった。

今後も、子どもたちのイメージを最大限に引き出せるような環境構成を整え、保育者とのコミュニケーションを図りながら、遊びがより発展するようなままごと遊びを提供していきたい。さらに、ままごと遊びを通して子どもたちが心身ともに成長することができるように研究を続けていきたい。

## 付記

本研究は令和4年度卒業研究を加筆・修正したものである。「あそびの広場」にご参加いただいた子どもたちと保護者の皆様に感謝申し上げます。

# 指導案作成における 2 つの指導法とその効果

寺澤 くるみ

TERASAWA, Kurumi

キーワード：保育実習指導、指導案指導、PowerPoint、ピアチュータリング

## 1. はじめに

保育者養成校である本校において、保育実習や教育実習は重要な位置づけにあり、実習指導の在り方には常に工夫を凝らし改善を加えている。寺澤は実習指導に携わり 2 年目である。昨年度は主に指導案の添削を担当し、今年度からは 2 学年「保育実習指導」の科目を本格的に担当することになった。

現 2 年生の指導について計画を立てるにあたり、学生たちが 1 年生であった昨年の様子を思い返してみると、指導案作成にたいへん苦戦している姿が印象に残っていた。寺澤が添削をして学生に返却という流れを繰り返してはみたものの、その方法は果たして本人たちの為になっているのか疑問に感じることもあった。

そこで、今年度は「保育実習指導」の授業の中で、2 通りの指導案指導を試してみることにした。1 つ目は Microsoft 社の PowerPoint を使って「指導案の書き方」と「指導案について現場の先生から指導を受けやすい点」についてまとめて提示するという方法であり、2 つ目は「学生同士で互いの指導案を添削し合う」活動を中心とした方法である。

1 つ目の PowerPoint を使った指導法を採用した理由は、幼稚園教育要領（2017）に合わせて策定された教職課程コアカリキュラム（2017）において、その重要性が強調される ICT 活用教育を積極的に推進したいと考えたからである。PowerPoint は、板書ではできないことが伝えられる。特に指導案作成の指導では、その利点を最大限に生かした授業展開ができると考えた。

PowerPoint を使った授業と板書の授業の比較検討を行った先行研究では、板書の方が理解度や習熟度が高かったり、学生に評判高かったりするものが多い（原田，2007；大塚，2010；坂口，2017）。しかし、指導案作成という、学生にとって極めて気の重い作業の指導において、そのモチベーションを高めるためには、板書で説明しノートを取らせるという方法では、ますます学生の気を滅入らせることが予想される。イラストやアニメーションを入れることで、楽しく、しかもわかりやすく伝えることが効果的であり、PowerPoint はそれを実現可能にするツールであることは間違いない。イラストやアニメーションはくどくなりすぎないように注意が必要だが、うまく使えば学生の注目を集めることができる。また、寺澤自身の似顔絵イラストを所々に入れることで、楽しんで見ることもできるような工夫

した。実際に、PowerPoint を使って説明をしている際、居眠りをしている学生はいなかった。集中してスクリーンを見てくれていたように感じる。また、各自必要な部分をメモするなど熱心な様子が見られた。説明は、まとめ・復習要素を多く含むスライドだったためテンポよく進めた。なお、この PowerPoint を使用した指導法についての詳細は、寺澤(2022)で別途報告を行う。

2つ目の、学生同士で指導案を添削させ合う指導法を採用しようと思ったきっかけは、寺澤自身の学生時代、実習生時代、保育者時代を通しての経験によるものである。寺澤も学生時代は指導案の書き方に悩むことが多かった。しかし現場に出て経験を重ねることによって、少しずつ書き方のコツを身に付けていった。更に実務年数を重ねると、実習生の指導案の添削をしなければならない場面も増えていった。添削する側の立場になり実習生の指導案を見ていると、不思議なことに改善すべき点や添削すべき点が見えてきた。そこで寺澤は、自分では気づけない点も他人の指導案を添削することにより気づけるのではないかと感じるようになった。このような経緯から、今年度の授業で学生同士が指導案を添削し合う活動を行うことにした。

学生相互の教え合いに関する先行研究を調べたところ、小・中学生の教え合いや学び合いの研究はいくつかヒットしたが、高等教育における教育と学習の方法に関するものは見つからない。また、その多くは相互間の指導ではなく、教える側と教わる側の役割があり、ほとんどの場合、能力的に優れた者や教えるための準備をした者がそうでない者を指導するという形態をとっていた。寺澤が調べたかった、「学生相互が指導案という同じ課題を添削し合うことにより自分の問題点や優れた部分に気づき、学び合いにつなげる」という目的の研究は見当たらなかった。そこで国外の研究に目を向けると、どうやら寺澤が調べたかった教育・学習方法は Peer tutoring (ピアチュータリング) と呼ばれることがわかった。K. J. Topping(1996)によれば、ピアチュータリングとは「専門家ではない同じような社会的集団に属する人々が、互いに助け合いながら学び、教えることによって自分も学ぶこと」と定義され、まさに寺澤が研究したかった方法そのものである。Topping は、100 件以上のピアチュータリングに関する研究のレビューを行い、この方法は数多くの研究でその成果が実証されていることがわかった。

ピアチュータリングを取り入れた指導案の添削活動は、2 学年生にとっては初めての経験であった。そのため、はじめのうちは他人の指導案に赤を入れることを躊躇う様子があった。しかし「赤を入れることは相手のためになる」と伝えたところ、徐々に気付いた点に赤を入れる姿が見られるようになってきた。その後、添削済の指導案を回収し、寺澤も一人ずつ添削した。学生の添削は、的を射ているものが多かった。自分が過去に指導を受けてきたことを、友だちの指導案にも書いている様子が見られた。困って添削できないという学生はほとんどおらず、皆表情豊かに添削している姿があり、寺澤も手ごたえを感じた活動だった。

しかし疑問が生じた。寺澤が行ってきた 2 通りの実習指導の方法は、果たして本当に学生たちのためになっているのか。寺澤の自己満足で終わってしまっていないだろうか。そこで

寺澤は、アンケートで実態調査を行うこととした。

## 2. 目的

寺澤の行った実習指導が学生たちにどのような影響を与えたのか調査し、その指導は実習で活かされたのかを明らかにする。特に、指導案についての2つの活動が学生にとってどのような影響を与えたのか、アンケートを通して明らかにする。

## 3. 方法

- 1) 調査対象 本校保育科2年生 27名
- 2) 調査日時 2022年8月末～9月中旬
- 3) 調査方法 調査用紙（資料1）を配布し回答させた  
回答時間は約3分ほどであった

## 4. 結果

調査対象者27名のうち、27名全員から回答を得た。

アンケート結果は以下のとおりである。

### ① 全ての実習を終えてみて、充実した実習だったと感じたか

図1から分かるように、充実していなかったと感じている学生はいない。ほとんどの学生が、充実感を味わえた実習になったことが分かる。

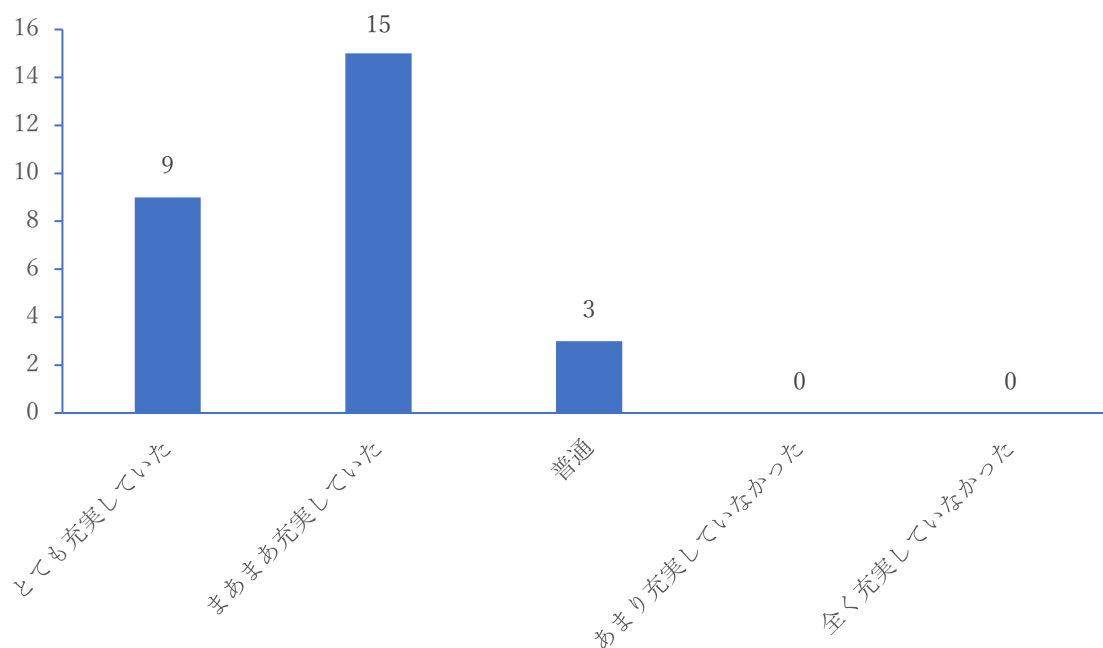


図1 実習の充実感



## ② 学校で学んだことと、現場で学んだことに違いはあったか

図2で示されるとおり、「あまり違いがなかった」という学生と、「違っていた」という学生とで評価が分かれた。この結果については、どのようなことが違っていたのか気になったため、後日別途で学生に質問を行うことにした。その結果については考察で後述する。

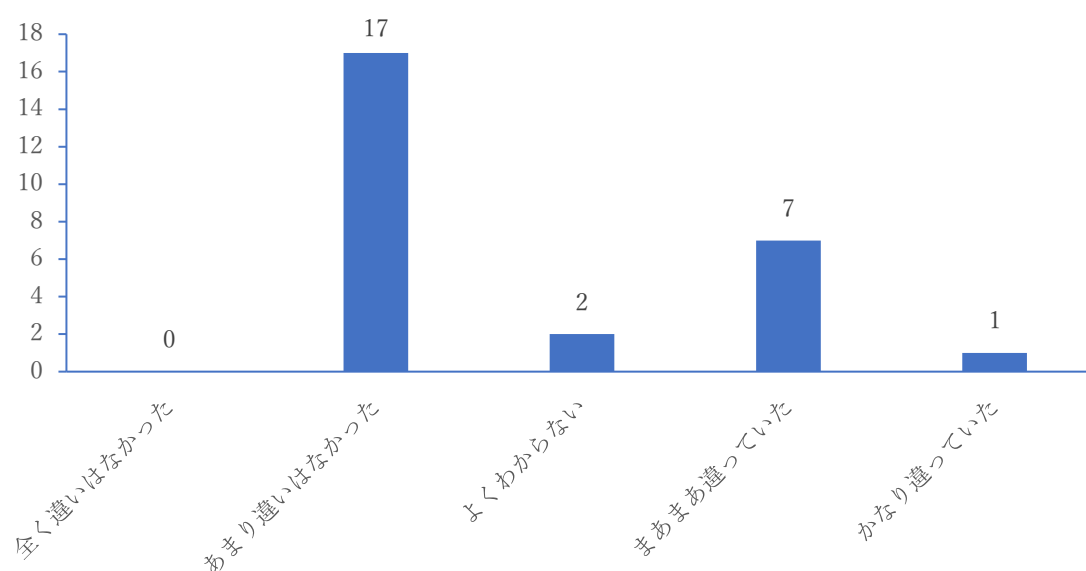


図2 学校と現場での違い

## ③ 実習中、書き物により睡眠時間を削られたか

図3に示されるとおり、書き物（日誌、指導案、週案等）により睡眠時間が削られた学生がほとんどだということが分かった。

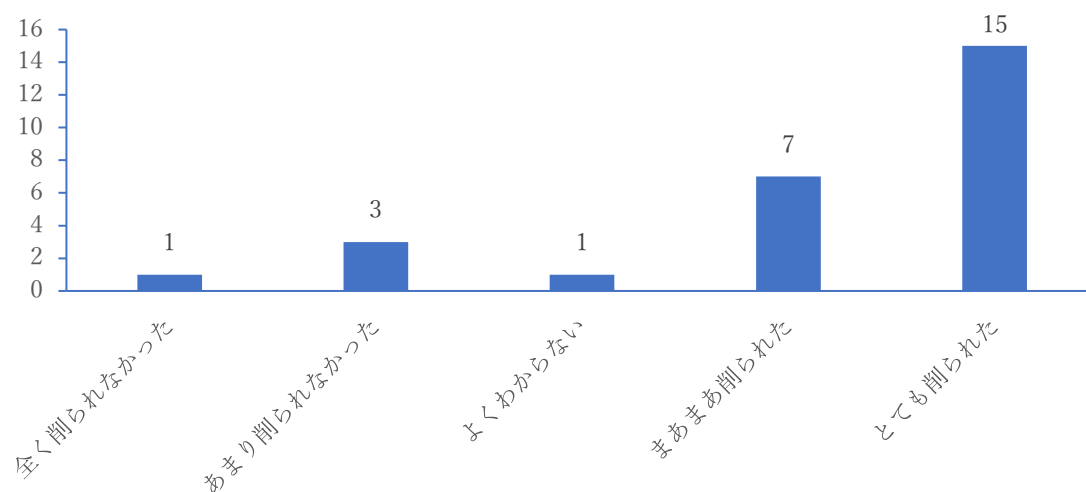


図3 書き物による睡眠時間の削られ具合



④ 実習中、実習関係の授業について内容を思い出すことはあったか

図4からは、実習中でも実習関係の授業について思い出すことがあった、と答えた学生が多いことが分かる。その反対に、「思い出さなかった」と答えた学生も複数名いることが分かった。

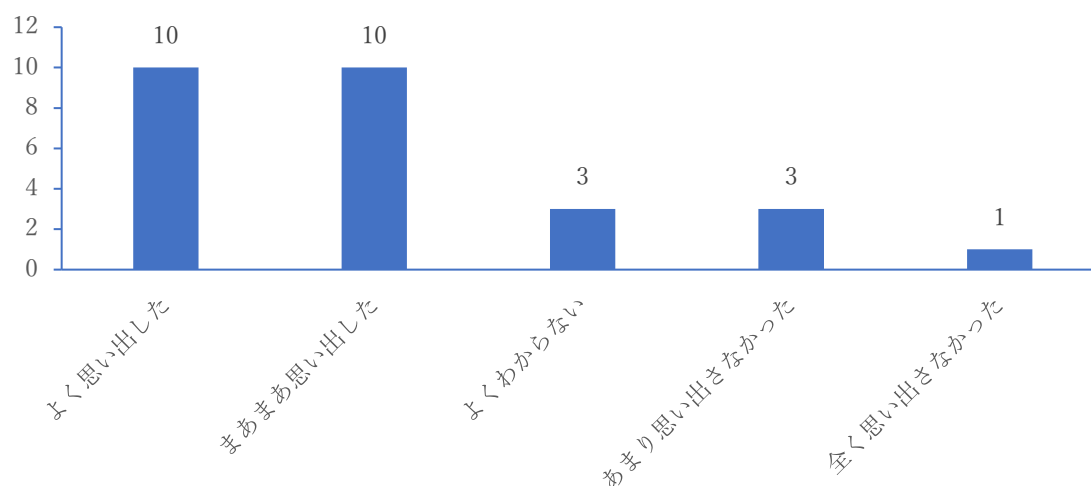


図4 実習中における授業内容の思い出し具合

⑤ 「指導案の書き方」や「指導案について現場の先生から指導を受けやすい点」についての PowerPoint は勉強になったか

図5で示されるとおり、授業で見せた PowerPoint が「勉強になった」と感じている学生がほとんどであるということが分かった。勉強にならなかったと感じている学生はいない。

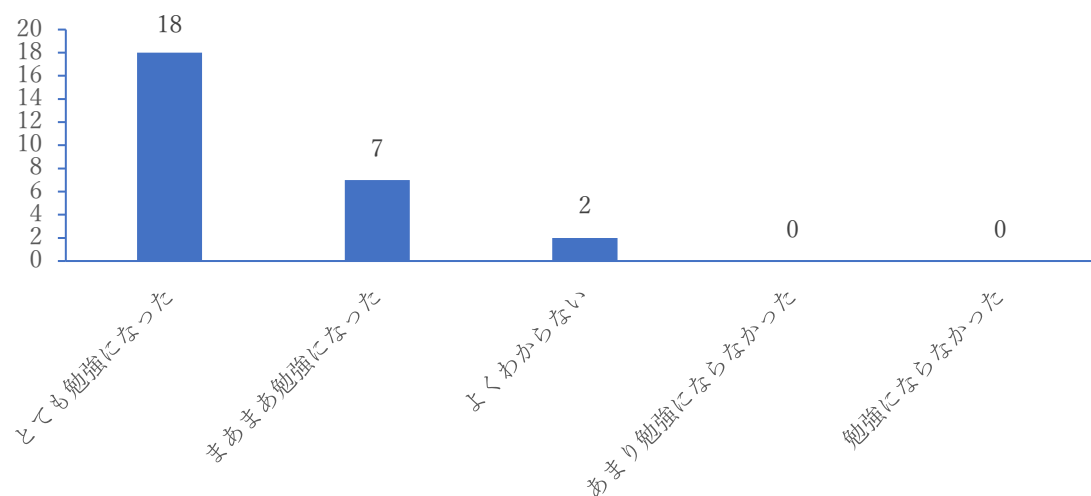


図5 PowerPoint を活用した指導法の有効性

## ⑥ 指導案を添削し合う活動はためになったか

図6からは、指導案を添削し合う活動はためになったと思っている学生が多くいることが分かる。ためにならなかったと感じている学生はいない。

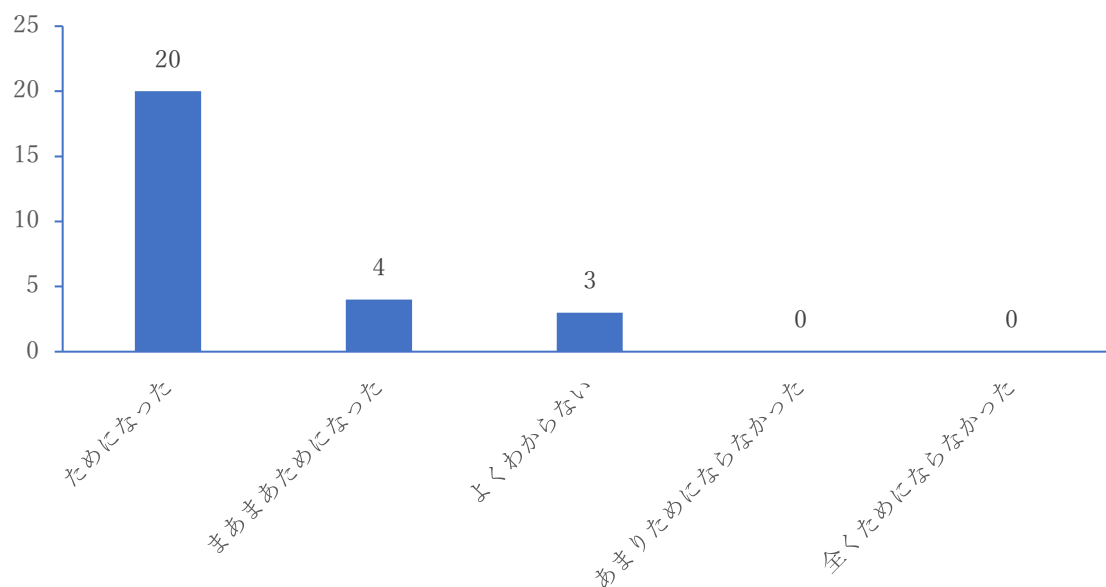


図6 指導案を添削し合う活動の有効性

## ⑦ 学校での指導案の勉強は、より時間をかけてすべきだと思うか

図7に示されるとおり、指導案の勉強は更に必要であると考える学生が多いことが分かった。学生自身、より詳しく指導案について知りたいという気持ちがあることが分かった。

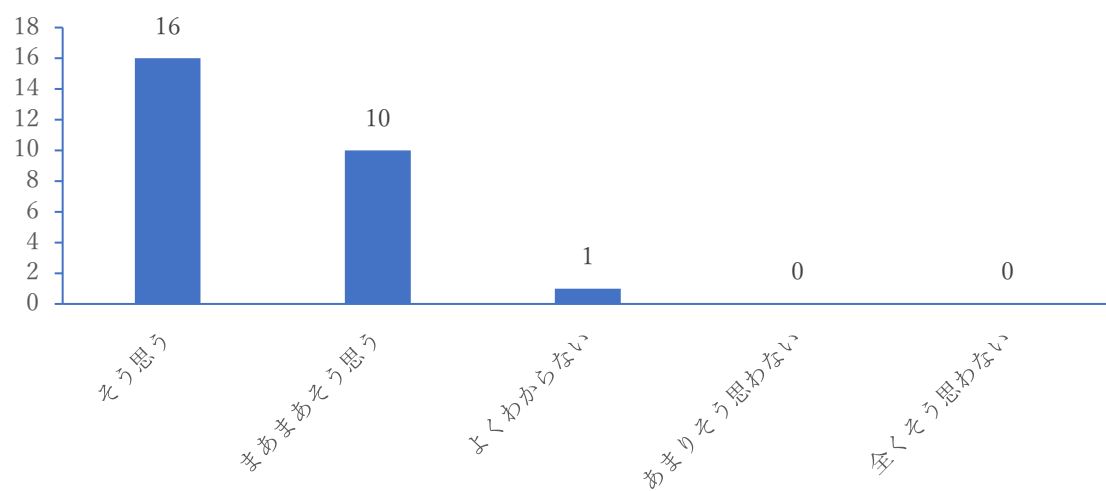


図7 指導案の授業の必要性

## ⑧ 学校での指導案の勉強は実習で活かされたか

図 8 に示されるとおり、ほとんどの学生が指導案の勉強は活かされたと感じていることが分かった。

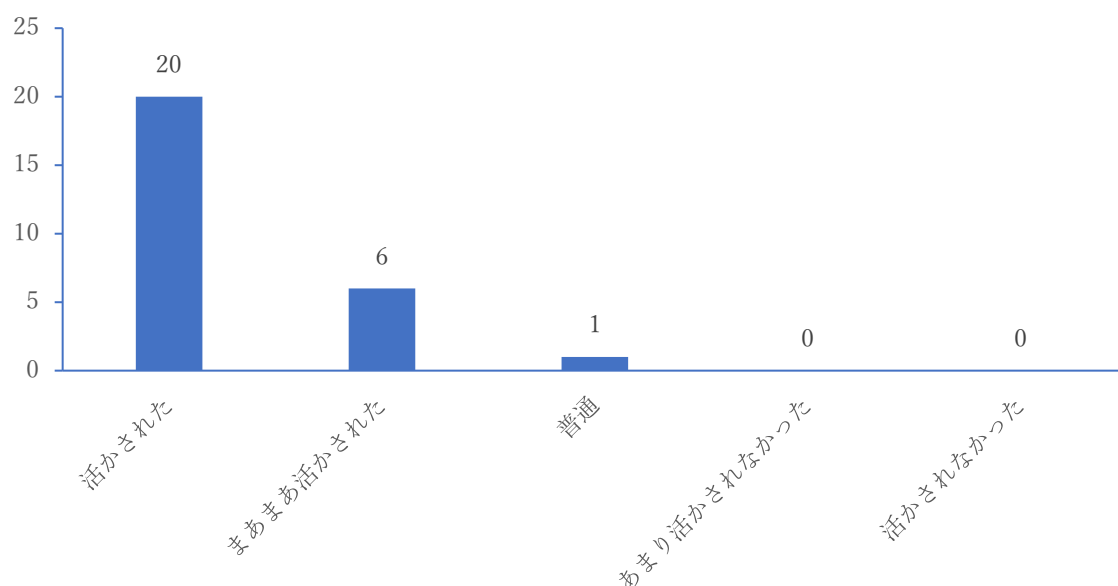


図 8 指導案の授業の活かされ具合

## 5. 考察

アンケート結果から、寺澤が行ってきた実習指導は、学生にとって勉強になっていると捉えられていることが分かった。特に寺澤が知りたかった、PowerPoint を使って「指導案の書き方」や「指導案について現場の先生から指導を受けやすい点」について説明したこと、「指導案の添削をし合ったこと」は、学生たちから高い評価を得ていることが分かった。

しかしそれが学生の「書く力」に繋がっているかどうかは疑問である。何故なら、アンケート結果にもあるように、「書き物によって睡眠時間を削られた」学生が多くいるからである。つまり、「ためになった」＝「スムーズに書けるようになった」というわけではないように感じる。実習時間は朝から夕方になり、帰宅し書き物に取り掛かる頃には既に夜になっていることがほとんどであろう。そこから慣れない指導案や日誌を書くとなると、「書き物によって睡眠時間が削られる」のは納得である。しかしそれは保育者を目指す誰もが通ってきた道でもあると思う。実際に寺澤も同じように「書き物によって睡眠時間が削られた」うちの一人である。

しかしそこで指導案がスムーズに書けるようになれば、確実に睡眠時間は確保されていくだろう。書くコツは必ず掴めるようになるので、なるべく早くそのコツを掴んでほしいと願う。寺澤がコツを掴んだのは現場に出てからだだったが、学生のうちにコツを掴めるようになれば「書き物によって睡眠時間が削られる」ことも少なくなっていくだろう。そのため、

学校の授業で指導案等の書き方のコツを掴み、要領を覚えて書くことができるようになって欲しいと願う。寺澤自身もそのような授業内容を今後は考えていきたい。

また本調査では、設問②の「学校で学んだことと、現場で学んだことに違いがありましたか」に対して、図2からわかるように「あった」と答えた学生が30%程存在した。この結果を受けて、どのような点に違いがあったのか更に掘り下げる必要性を感じ、自由記述による追加質問を行った。すると「指導案の書き方の違い」を訴える学生が何人かいた。具体的には「特定の語句の必要性」や「幼児の姿の書き方」、「細かな言い回し」等であり、内容的には、園独自の方針に基づく指導や、指導者個人の考え方にに基づく指導であるケースも多数見られた。指導案指導を行う際前提にしておかなければならないことは、園によって指導案の書き方は様々だということである。学生が実習先で困惑してしまわないよう、統一された書き方の見本等があればよいのだが、実際のところそういったものはない。学生を指導する際には、「このように書く園もあれば、こういった書き方の園もある」と言うように、指導案の書き方に絶対的な正解はないことを強調している。そして学生には実習園の方針に合わせるということという指導もしている。園で教わる方法に適応して書くようにと伝えてはいるものの、やはり学校で習ったことと違う指導をされると困惑してしまうようだ。どの園でも通用するような書き方を追求できればいいのだが、こればかりは園独自のものが多いため難しい。学生たちが指導を受けてきた指導案を確認し、その園の書き方の特徴を把握してフィードバックしていくことが、今できる精いっぱいのことである。

しかしながら、学生たちにとってこのような困惑もよい経験であろう。学生たちは卒業までに数多くの園での実習を経験し、多様な指導案指導を受けてくる。学校で受ける指導と併せて、指導案がいかによりバリエーションに富むものかを体験し、「指導案において大切なことは何か」という価値観も多様であると学ぶことが、学生たちの力になることは間違いない。

本調査では、有難いことに寺澤の実習指導が学生たちから絶大な評価を受け、学生の理解に繋がったという結果になった。しかし、もし来年も同じ指導法を採用し、同様の調査を他学年で実施したら、結果は異なるかもしれない。保育現場は常に変化しているし、学生たちの属性や価値観も多様化している。指導案に正解がないように、指導案指導の在り方にも正解はない。常にその時の情勢や、学生たちの状況に合わせて、指導の方法にも模索が必要になってくると思われる。今回の結果に満足することなく、今後もICT活用やピアチュータリングの活用も含め、より現場で活かせるような実習指導の内容を探索し取り組んでいきたい。

## 文献

原田恭宏 (2008) スライド(パワーポイント)による視覚情報主体の授業と板書による書き取り主体の授業の理解度を比較して(会議録) 理学療法学(0289-3770) 35 巻 Suppl. 2

K. J. Topping (1996) The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature.

内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017) 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〈原本〉チャイルド本社

文部科学省 (2017) 教職課程コアカリキュラム

[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf)

大塚真理子 (2010) 小学校教員養成科目 家庭科における授業改善の一考察 ―板書とパワーポイントによる授業形態の比較を通して― 佛教大学教育学部論集 21, 19-30

坂口雅彦 (2017) 教材提示に iPad Pro・Apple Pencil を利用した大学授業改善 ―黒板への板書・パワーポイントでの提示との比較― 信州大学教育学部研究論集 11, 165-174

寺澤くるみ (2022) ICT 活用教育の試行例：指導案作成指導における PowerPoint の有効性の検証 文化学園大学保育専門学校研究紀要 14, 31-53.

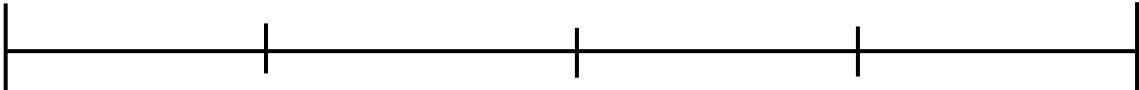
## 付記

本研究の調査におきましては本校保育科 2 学年の皆さんにご協力いただきました。この研究に関わっていただいた全ての皆様に心より御礼申し上げます。

## 資料1 実習指導について 実習後アンケート

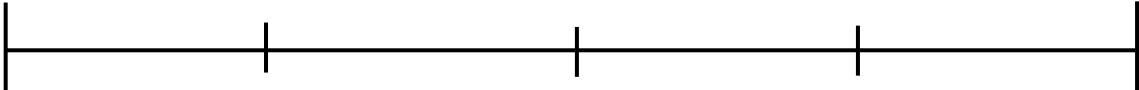
これは、実習について調査するための質問用紙です。実習を振り返りながら、次の質問に教えてください。質問用紙は無記名で構いません。学校の成績にも影響はありませんので、該当する答えを選んで回答してください。ご協力をお願い致します。

① 全ての実習を終えてみて、充実した実習だったと感じますか



1 とても充実していた    2 まあまあ充実していた    3 普通    4 あまり充実していなかった    5 全く充実していなかった

② 学校で学んだことと、現場で学んだことに違いはありましたか



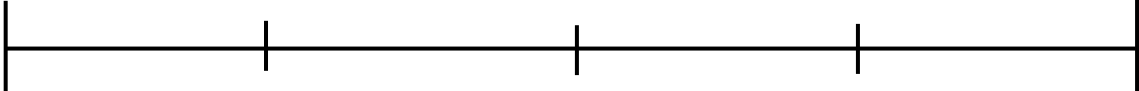
1 全く違いはなかった    2 まあまあ違いはなかった    3 よくわからない    4 まあまあ違っていた    5 かなり違っていた

③ 実習中、書き物により睡眠時間を削られましたか



1 全く削られなかった    2 まあまあ削られなかった    3 よくわからない    4 まあまあ削られた    5 とても削られた

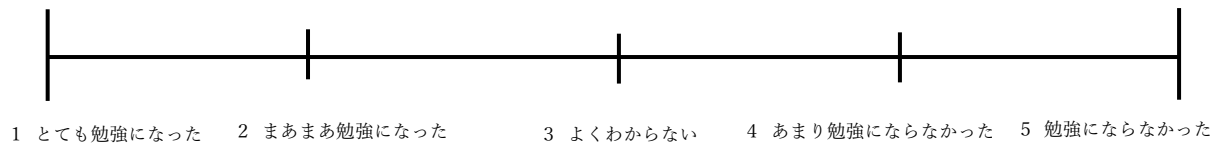
④ 実習中、実習関係の授業について内容を思い出すことはありましたか



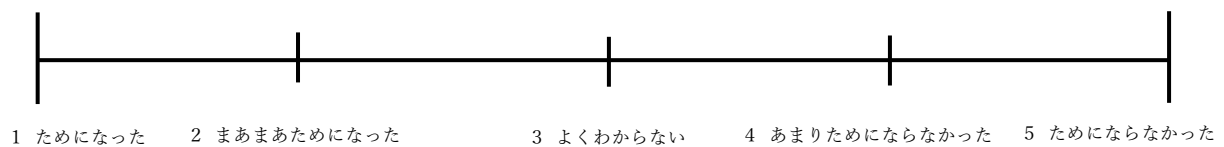
1 よく思い出した    2 まあまあ思い出した    3 よくわからない    4 あまり思い出さなかった    5 全く思い出さなかった

裏面に続く

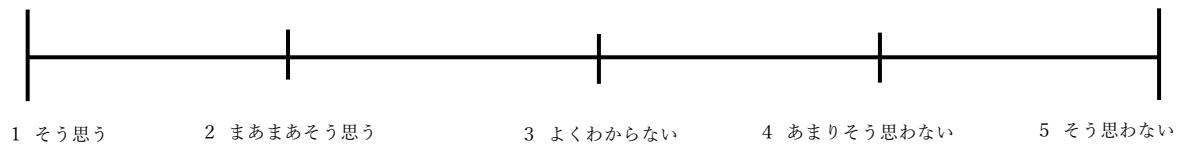
⑤ 授業中の「指導案の書き方」や「指導案について現場の先生から指導を受けやすい点」の PowerPoint は、勉強になりましたか



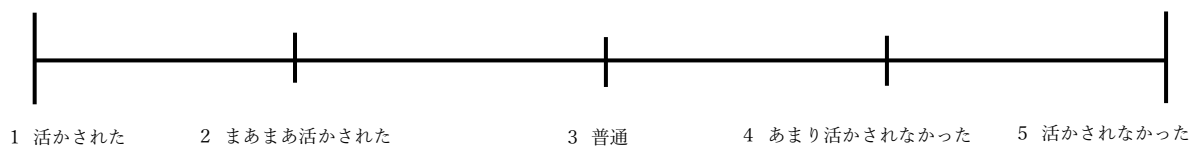
⑥ 学校でおこなった指導案を添削し合う活動は、ためになりましたか



⑦ 学校での指導案の勉強は、より時間をかけてすべきだと思いますか



⑧ 学校での指導案の勉強は、実習で活かされましたか



ご協力ありがとうございました

## ICT 活用教育の試行例：

### PowerPoint を用いた指導案作成指導の有効性の検証

寺澤 くるみ

TERASAWA, Kurumi

キーワード：保育実習指導、指導案指導、PowerPoint、ICT 活用教育

#### 1. はじめに

Microsoft 社がビジネスにおけるプレゼンテーション用に開発した PowerPoint は、その使いやすさからビジネスシーンだけでなく様々な場面で使われている。それは教育場面でも例外ではなく、高等教育においてもたくさんの使用実例が報告されている。本校においても、ほとんどの教員が使用している。寺澤自身、学生時代にパワーポイントに触れて以降、保育現場ではもちろん、本校での学生指導や中学生・高校生向けの体験授業などでも大いに活用し、その有効性を実感することが多かった。その経験から、さらに工夫をして有用性の高い教材を作りたいと考えてきた。そこで、寺澤 (2022) で報告した通り、「保育実習指導」の授業で指導案作成の方法の 1 つとして PowerPoint を用いた指導法を採用した。

しかしながら、板書と PowerPoint の比較をした研究では、学生の理解度において板書の方が優れ、学生たちも好ましいと感じているという大塚 (2010) の報告や、理解度を測る成績では差がないものの、板書の方が理解しやすいと答える学生が多かったという原田 (2007) の報告、またスライドのスピードに問題を感じる学生や教室が暗くなるため眠くなる学生がいるという坂口 (2017) の報告等があり、板書に軍配が上がるものが多い。これらの報告を読むと、PowerPoint はやはりビジネスシーンのプレゼンテーションに使用する際には優れているが、教育場面で用いる際には学習者の深い理解や習熟、記憶などの面で課題があり、安易な乱用は気を付けなければならないことがわかる。

そのような懸念がある中でも寺澤が学生の指導案作成の指導に PowerPoint を採用したのは、学生の習得すべき内容が理解や記憶というものではなく、アクティブに取り組んでいくためのモチベーションを高めたり、すでにある知識の応用力を高めたりするものだからである。また教科書にはないような現場ならではのユニークな話題の提供など、文字・言語による説明より、視覚提示による説明の方が向いていると思われたからである。

卒業後に保育者になることを目指している学生たちには、当然幼児期の子どもたちの指導の在り方を学んでいってもらわなければならない。幼児期の子どもたちの言語や文字による理解には限界があり、視覚教材を用いるケースが多いことから、保育者の力として視覚教材を活用したり、作成したりすることが求められている。おりしも、2017 年に文部科学



省より告示された幼稚園教育要領（2017）に併せて策定された教職課程コアカリキュラム（2017）では、幼稚園教諭養成において ICT 活用を強く推進する教育が求められることとなった。これを、無藤（2017）は「学生が具体的な保育場面をイメージしながら学べるよう、大学教員は講義において映像資料や ICT 等を効果的に活用するとともに、学生自身が ICT を活用したり、ICT を活用した幼児の活動の展開例を考えたりする機会を持つ」教育であると解説している。寺澤には、この「保育実習指導」における指導案作成の指導は、まさに ICT 活用教育の絶好の機会と思われた。この授業を通して、学生たちが PowerPoint の有効性に気が付き、自分たちも活用する気持ちを持ってほしいという願いもこめてスライド作成を行った。授業で実際に使用した PowerPoint のスライドは、参考資料として文末に添付する（資料 1）。

以上のような理由で、指導案作成指導の方法の一つとして、PowerPoint を活用した方法を選んだが、学生の実習後のアンケートで、この指導法はたいへん高い評価を得た（寺澤，2022）。しかし、これだけでは、この方法のどこが良かったのかという具体的な詳細はわからなかった。そこで、今回さらに掘り下げた調査を実施することとした。

## 2. 目的

寺澤の行った PowerPoint を活用した授業は、学生たちにどのようなところが学びやすいものであると評価されたかを調査し、PowerPoint を用いた指導案作成の指導の有効性を明らかにする。

## 3. 方法

- 1) 調査対象 本校保育科 2 年生 27 名
- 2) 調査日時 2022 年 9 月下旬
- 3) 調査方法 調査用紙を配布し回答させた  
回答時間は約 3 分ほどであった
- 4) 調査用紙 自由記述で回答を求めた  
調査内容は以下の通りである

**Q. 保育実習指導の授業は PowerPoint を使って進めることが多かったのですが、授業を受けてみてどうでしたか？感想を書いてください。**

#### 4. 結果

調査対象者 27 名のうち、27 名全員から回答を得た。調査結果は以下のとおりである。重複する回答や似た回答は、文末にその数を記載する。

- ・動きがあることで飽きずに見ることができた。(3)
- ・動いたりして見ていて楽しかった。(2)
- ・先生の似顔絵キャラクターがあることで授業にさらに興味が沸いていた。  
毎回どんなものが出てくるか楽しみだった。
- ・大切なところが見てすぐ分かるのでメモも取りやすく、わかりやすかった。
- ・イラストもあることで硬すぎず頭にも入りやすかった。
- ・イラストや写真が多かったのでイメージしやすく、ずっと頭に入ってきた。
- ・大事なことは色を変えていたり、いろいろなものを使ったりして見やすかった。
- ・言葉だけで伝えるよりも想像しやすく、まとまりもよくてわかりやすかった。
- ・見ていて楽しい。文よりもわかりやすくなる。
- ・見やすい、頭に入ってくる、つまらない、飽きない
- ・言葉だと聞き逃してしまうこともあるが、文字が表示されているのでメモが取りやすく見やすい。
- ・ただ座っているだけでは難しくてわからないような話も、PowerPoint があることでより楽しく集中して聞けて良かった。
- ・大切なところが分かりやすかった。
- ・イラストや写真を見ていると興味が出るし、楽しんでいろいろなことを知れると感じた。
- ・とても分かりやすくまとめられたパワポだったので、要点が分かりやすく見やすかった。
- ・写真や文字の動きがあって楽しい。画面が大きいので見やすい。
- ・重要なことが詳しくまとまっていて、イラストも入っていたのでわかりやすかった。
- ・言葉だけよりもわかりやすかった。
- ・ポイントが分かりやすかった。
- ・視覚を使って情報を取り入れることができるのでいいと思った。
- ・写真やイラストがあることで想像しやすく楽しかった。
- ・文字だけでなくイラストも見ることができるので楽しく見ることができた。
- ・イラストがかわいしいし、文などがまとめられていて見やすくてわかりやすかった。
- ・PowerPoint のほうが集中して見て、聞いて理解することができると感じた。
- ・とても見やすくてわかりやすかった。
- ・PowerPoint だと飽きずに集中することができた。

#### 5. 考察

寺澤は PowerPoint にイラストや写真を入れたり、それらに動きを付けたりして飽きない

ように、そして集中してスクリーンを見ることができるようにと工夫してきた。調査結果にもあるように、それらの工夫が効果的であることが分かった。

特に、寺澤の似顔絵イラストについて触れる学生が何人かいた。寺澤はPowerPointの各所に、自分の似顔絵イラストを入れることが多い。それはスライドに興味を持ってもらうためであったり、寺澤自身に親しみを持ってもらえるようにするためであったりする。しかしこれはPowerPointだからできることであり、板書の授業では恐らく実現しないだろう。黒板に自分のイラストを描くことは不可能ではないが、そんなことをしていたら学生たちは興ざめしてしまうに違いない。イラストを入れて、尚且つそれに動きを付けて注目を集めるこの方法は、PowerPointならではの工夫だと思う。

学生の理解度では板書の方が優れ、学生たちも好ましいと感じているという大塚(2010)の報告や、理解度を測る成績では差がないものの、板書の方が理解しやすいと答える学生が多かったという原田(2007)の報告を序論で述べたが、今回の調査結果からは板書希望を訴える学生はおらず、PowerPointでの授業に不満はないように感じられた。しかし、この結果が出たのには理由があるかもしれない。それは、寺澤が板書での授業を一度もしてこなかったからである。寺澤は板書よりもPowerPointでの授業の方が優れている、学生たちの理解度が高いと考えており、2年生前期の授業全てをPowerPointを用いて行ってきた。アンケートに答えてくれた学生たちは、寺澤のPowerPointを使った授業しか受けていないため、板書の授業と比較する術がなかったのかもしれない。今回の調査ではPowerPointを用いた指導方法の有効性は確かめられたが、板書の授業との比較をすることができなかった。PowerPointと板書の優劣をつけることが目的ではないが、学生にとってどの方法で授業を受けることが一番良いのか、今後も探っていきたい。

## 文献

- 原田恭宏(2008) スライド(パワーポイント)による視覚情報主体の授業と板書による書き取り主体の授業の理解度を比較して(会議録) Vol. 35 Suppl. No.2 (第43回日本理学療法学会大会抄録集)
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2017) 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〈原本〉チャイルド本社
- 文部科学省(2017) 教職課程コアカリキュラム  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf)
- 無藤隆(2017) 幼稚園教諭養成課程をどう構成するか 保育教諭養成課程研究会編 萌文書林 32
- 大塚真理子(2010) 小学校教員養成科目 家庭科における授業改善の一考察 ―板書とパワーポイントによる授業形態の比較を通して― 佛教大学教育学部論集 21, 19-30

坂口雅彦（2017）教材提示に iPad Pro・Apple Pencil を利用した大学授業改善 ―黒板への  
板書・パワーポイントでの提示との比較― 信州大学教育学部研究論集 11, 165-174  
寺澤くるみ（2022）指導案作成における 2 つの指導法とその効果 文化学園大学保育専門  
学校研究紀要 14, 19-29

## 付記

本研究の調査におきましては本校保育科 2 学年の皆さんにご協力いただきました。この  
研究に関わっていただいた全ての皆様に心より御礼申し上げます。

資料1

スライド1

# 指導案について①

書き方や指導を受けやすい点


スライド2

## なんのために書くの？

- ・活動の流れをイメージするため
- ・記録として後から見返すため
- ・子どもの育ちを見取るため
- ・子どもが充実して  
過ごせるようにするため

スライド 3

指導案には  
適さない  
表現があるので  
覚えておいて  
ください！



## NGワード

- ① 『～させる』  
保育は子どもが主体  
この表現は強要しているように  
捉えられてしまう
- ② 『～してあげる』  
上から目線のような表現に  
なってしまう

スライド 4

## ねらいって何？

### 子どもに達成してほしい目標


- ・～を楽しむ。
- ・～に興味を持つ。
- ・～を味わう。
- ・～に気付く。
- ・～をする。

ねらいは  
子どもの立場で書く！

スライド5

ねらいの例

- ・クレヨンの使い方や約束を知り、絵を描くことを楽しむ。
- ・鬼ごっこのルールを守り、友だちと楽しく遊ぶ。
- ・嫌いな食べ物でも、一口だけ食べてみようとする。

A cartoon illustration of a young girl with short black hair, wearing a red shirt. She has a lightbulb above her head, indicating an idea or realization. The background is a light gray grid.

スライド6

ねらいの例

クレヨンの使い方や約束を知り、  
絵を描くことを楽しむ。

どうやって  
使い方や約束を  
知るの？

↓

手立てまで  
書けると  
分かりやすい  
ねらいに…

視覚教材を通してクレヨンの使い方や  
約束を知り、絵を描くことを楽しむ。

スライド 7



スライド 8

書き方の例①	
子どもの活動	指導上の留意点
<p>○朝の挨拶をする。</p> <p>・友だちと話をしている子。</p> <p>○歌をうたう。</p> <p>・大きな声でうたう子。</p>	<p>○気持ちよく一日を始められるように、元気に朝の挨拶をする。</p> <p>・視線を合わせて声を掛けることで、今なにをする時か自分で気づくことができるようにする。</p> <p>○お手本になるような大きな声で歌をうたう。 ♪どんぐりころころ ♪やきいもグーチーパー ♪朝のうた</p> <p>・その子の姿を皆の前で紹介することで、他の子も真似できるようにする。</p>



スライド9



スライド10

書き方の例②	
子どもの活動	指導上の留意点
○椅子に座る。	○落ち着いて話を聞くことができるように、椅子に座るよう声をかける(促す)。
・椅子に座ろうとしない子。	・これから始まる活動に期待が持てるような声掛けをして、座ることができるようにする。
○保育者の話を聞く。	○視覚教材を使い、制作内容を1工程ずつ説明する。
	①-----。
	②-----。
	③-----。
・「はやく やりたい」と言う子。	・その子の意欲を認め期待を高めつつ、最後まで話を聞くことができるよう声を掛ける。

スライド 11

書き方のコツ

～できるように、～する。

願う姿

手だて

～することで、～できるようにする。

手だて

願う姿

スライド 12

書き方のコツ

実際に  
書き方のコツに  
当てはめて  
考えてみましょう




スライド13

『うがいをしない子に対して』

手洗い・うがいを指導したいな…  
どうやったら自発的にできるのかな？

手洗い・うがいの意味を  
伝えたらどうかな？



➡ これをまとめると…


スライド14

『うがいをしない子に対して』

手洗い・うがいの意味を伝えることで、  
自発的に取り組めるようにする。

手だて

願う姿




スライド 15

『体操について』

体操ちゃんとやってほしいな…  
どうやったらいいんだろう？

自分がお手本になって  
大きく動いてみたらどうかな？



➡ これをまとめると…

スライド 16


『体操について』

保育者が見本となり大きく動くことで

手だて

子どもたちも真似できるようにする。

願う姿





スライド 17

『給食が食べられない子に対して』

給食なかなか食べてくれないな…  
どうしたら興味を持てるんだろう？

献立を発表する？  
視覚教材を使ってみよう！

  これをまとめると…

スライド 18


『給食が食べられない子に対して』

給食に興味を持てるように、

願う姿

視覚教材を用いて献立を発表する。

手だて




スライド 19

『まとめの時間』

次回に期待を持って活動を終えるには  
どうしたらいいかな？

次回はどんな絵を描きたいのか  
尋ねてみたらどうだろう？



➡ これをまとめると…

スライド 20

『まとめの時間』

次回はどのような絵を描きたいか尋ね、

手だて

期待を持って活動を終えられるようにする。

意図

スライド 21

## 園によって異なる書き方

### 話し言葉を書いてOKな園

- ・「このおかずおいしいね」と声を掛け、食事を促す。

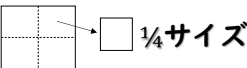
### 話し言葉を書くとはNGな園

- ・食事が進むような声掛けをし、食事を促す。

スライド 22

## 環境構成の書き方

使うもの、準備しておくものを  
詳しく書いておこう！

環境構成	
・画用紙（白） 20枚	
・折り紙（黒） 10枚	
（赤） 10枚	
・はさみ 20本	
・のり 20個	
・手拭き 5枚	

のりと手拭きはセットで覚えておくと忘れない！

スライド 23

書き方については  
これでバッチリ！

次は現場の先生からの  
ご指導をもとに、  
書き方を学んで  
いきましょう！



スライド 24

指導を受けやすい点①

文末が統一できていない

\*指導案は、基本的に「～する」で  
統一して書くようにしましょう

\*「です・ます調」にはしません



スライド 25

### 指導を受けやすい点②

## 予想される姿が少ない

- \*子どもたちの姿を沢山予想し、その援助まできちんと書けるようにしましょう
- \*「こんなに書いていいの？」くらいがちょうどいいと思います

スライド 26

### 指導を受けやすい点③

## 誤字脱字が多い

- \*誤字脱字の指導が多く見受けられます
- \*書いた指導案を見返す癖をつけましょう  
書いている途中、書き終わった後、  
提出する前・・・

スライド 27

指導を受けやすい点④

絵本名・手遊び名が  
書かれていない

\*絵本名や手遊び名は指導案にきちんと  
書いておくようにすると思います

\*誰が見ても、何をするのか分かるように！

スライド 28



最後に  
指導案を書く際に  
大切なことを  
お伝えします

スライド 29

## 指導案を書く際に大切なこと①

### 実習園や指導者の 方針に従うこと



実習に行ったら、実習担当者の  
言うことをきちんと聞く！  
学校とは違った指導を受ける場合も…  
⇒臨機応変に対応！

スライド 30

## 指導案を書く際に大切なこと②




### 子どもを観察し よく理解すること

よく観察ができている人は、  
子どものことを理解できる  
そんな人は指導案もスラスラ書ける  
⇒活動内容がイメージできるから

スライド 31


指導案を書く際に大切なこと③

**誰が見ても分かる**  
**内容であること** 

誤字脱字・字の丁寧さも含め、  
誰が見ても分かる、そしてその  
指導案通りに活動が持てるように書く！  
⇒友だちと見合ってみる

スライド 32

実際に見合ってみよう！



次回、友だちと  
指導案を交換して  
見合いっこをします！

つまり…

スライド 33

これから  
指導案を書きます…

スライド 34

### 指導案を書いてみよう！


- \*今回は中心活動の指導案
- \*誰が見てもその指導案で活動ができるように書いてみましょう
- \*イメージしやすいように活動の候補を5つ考えました



スライド 35

活動の案

- ①保育者の顔を描く活動
- ②フルーツバスケットをする活動
- ③しっぽ取りゲームをする活動
- ④アジサイを制作する活動
- ⑤時計を制作する活動



スライド 36

指導案を書いてみよう！



それでは  
頑張って  
指導案を  
書いてみよう！

# 手袋や靴下の形態を生かした動物玩具製作

福田 典子 \*

FUKUDA, Noriko

\* 信州大学学術研究院教育学研究科

キーワード：手袋，靴下，形態，動物

## 1. はじめに

地球環境を守るための持続可能な社会の構築の目標達成まで残り 7 年になり，サステナブルファッションに関する生活者，事業者，行政従事者の意識も高まりつつある。Target11 のつかう責任に関わって古着を国内の施設や海外の途上国に送り活用を図ることは知られている。この活動は，一見資源の有効活用に見えるが，サイズ不一致等などの理由から国内施設等で有効に利用されていない場合もあると推測される。さらに，途上国においては，現地の繊維産業を破壊し，さらなる貧困を招いている場合もあり問題となっている。さらに回収衣料を原料に戻すなどの工程には，莫大なエネルギーと水を必要とするだけでなくその品質が新しい材料を用いて製造されたものに比べ十分高い水準には到達できないことは言うまでもない。従って繊維品の基本的な消費態度としては，質と量を計画し，適正な質のものを適正量入手し，長く丁寧に管理し，排出抑制していく態度が何よりも重要である。繊維品の利活用促進や廃棄抑制に関しても，様々な実態調査がなされ，それらの基礎資料をもとにした購入・手入れ・廃棄のすべての消費過程における環境配慮行動促進のための取り組みもなされている<sup>1)2)3)</sup>。乳幼児期<sup>4)</sup>の養護・教育に関わる専門家として子どもの発達における玩具の役割<sup>5)6)7)</sup>も指摘され，それらの選択力も重要である。筆者は古着 T シャツを利用した野菜モチーフの玩具製作の研究<sup>8)</sup>を行い，生地から平面を採取し成型する方法を提案した。生地の伸縮性を生かしたが，置物としての利用に限界があることの課題が残った。

そこで，本研究では，より子ども相互の対話を促し，編地の活用に加えて形態利用の有効利用も念頭においた動物モチーフの教材化を目指し，多方面からの検討を行った。また，保育者の玩具作成時の材料選択肢の幅向上を目指し，使用済み靴下や使用済み手袋から動物玩具製作することの有用感形成を目的とした指導法を検討した。学生が①編地の接触温感，柔らかさ，視覚的触覚的癒し<sup>9)10)</sup>を有すること②1 対から成ること③指・踵部の特有の形状を有すること④手首・足首部の弾性を生かせること等の手袋や靴下特有の造形材料の可能性に関心を高め，古手袋着古靴下布を材料とする教材開発・教材研究に対して意欲を高めることを目的とした実践を行い成果や課題について報告する。

## 2. 「手袋」および「靴下」の素材特性

### 2.1 組成

市販「手袋」および「靴下」を主な用途によって分類すると家庭用および産業・職業用に分けられる。家庭用は防寒的で日よけ等ファッション性・審美性の美的要素の高いもの、身体防護・冬季アウトドア防寒・防塵重視で機能性の高いものに分けられる。綿、絹、ポリエステル、ナイロンなどの組成やそれらの混紡と推定される。産業・職業用は、医療行為や製造業等において利用される。「手袋」の場合、対象を取り扱う際に細菌や皮脂などの付着を防ぐために装着されるものや農作業、清掃業、建設業等で手部の経皮吸収回避や荷重圧力による皮膚面保護を目的に装着されるものがある。手の生理反応に手袋装着の有無や手袋の種類等の影響を受けその条件により変化するとの報告<sup>11)</sup>もある。

「靴下」の場合は足部の保温や外界からの物理的刺激や自然界の動植物刺激に対する保護や歩行促進・歩行の疲労軽減などを目的として着用される。また、靴下を装着することにより、靴の内部の蒸れ感を減衰させることや、直接靴に足部皮膚面が接触し、損傷することを防ぐ機能も果たす。従って通年で、ある程度の吸湿性が快適な着用には重要である。夏季は加えて通気性が求められ、麻などが混紡される。一方冬季は保温性が求められアクリルなどが混紡される。幼児用の場合には、足裏部分に滑り止めの樹脂などが付与され、安全な歩行を補助している。

### 2.2 生地

市販「手袋」および「靴下」の生地の多くは図1に示すよこ編（丸編）と推定される。編地（ニット地）は、柔らかく、低荷重においても変形が容易である。指尖・指関節部や手掌部や手首部・足首部の動きに追随性が高い特性を有する。生地の保健衛生的な性能はゲージ（編目）の大きさに依存するが、一般に編地は織地に比べて、通気性や含気性が高く、比較的乾燥性も高いことが知られる。

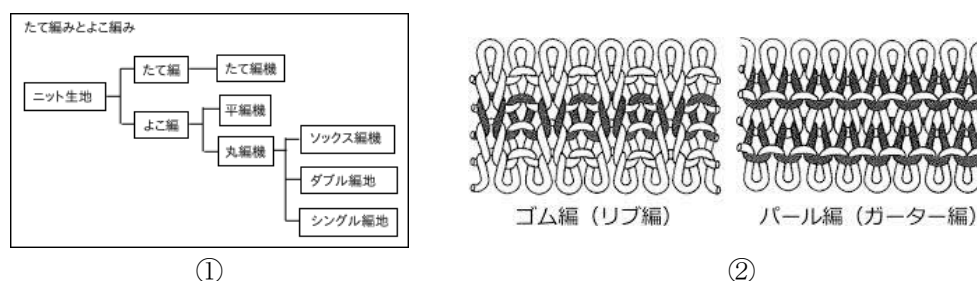


図1 編地の分類と構造例 出典：① Knit. One-thread. jp, ② Knit-garden. jp



### 2.3 形態

五本指「手袋」の中指および手囲い寸法の一例を図2に示した。組成が綿100%のものは、伸縮性が他の組成のものよりも小さいので、サイズフィット性が要求される。一方、組成がナイロンやポリウレタンなどの混紡率が高い場合には弾性が大きいため、サイズ展開は少ない傾向と推定される。組成が綿100%のものには、指部にマチがある場合とない場合がある(図3)。手首のフィット性または開放性(デザイン性)要求によりリブ編がある場合とない場合がある。サイズ要求が高いユーザーには、高いフィット性が必要となるためにサイズ判別性向上のため、リブ部分に色糸が添糸されている場合もある。

手袋や靴のサイズ展開例を表1-1表1-2に示す。

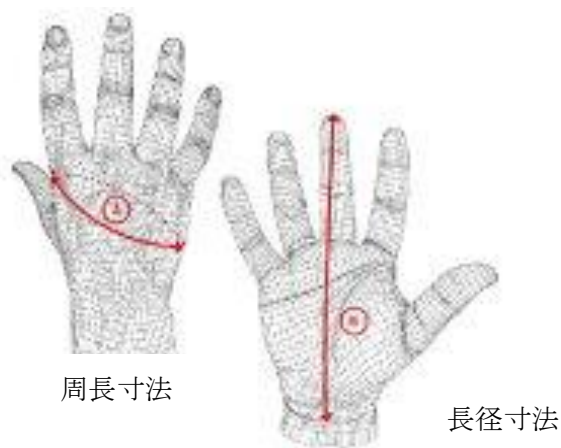


図2 中指の先から掌最下端と手囲いの採寸箇所



図3 マチ付き綿手袋の例

表1-1 手袋サイズ展開例

(単位:cm)

サイズ	全長	中指の長さ	手のひらまわり
SS	24.5	7.0	15.0
S	24.5	7.0	17.6
M	24.5	7.9	19.2
L	24.5	8.5	21.6

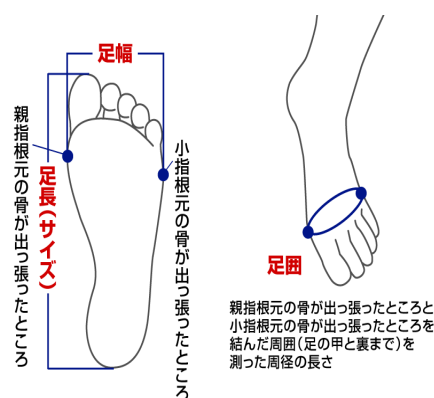
出典：日本手袋工業組合

表 1-2 採寸箇所および靴サイズ展開例

▼該当サイズ▼

サイズ (足長)	2E 足囲(足幅)	3E 足囲(足幅)	4E 足囲(足幅)	F 足囲(足幅)
21.0cm	22.5 (9.2)	23.1 (9.4)	23.7 (9.6)	24.3 (10.0)
21.5cm	22.8 (9.3)	23.4 (9.5)	24.0 (9.7)	24.6 (10.1)
22.0cm	23.1 (9.4)	23.7 (9.6)	24.3 (9.8)	24.9 (10.2)
22.5cm	23.4 (9.6)	24.0 (9.8)	24.6 (10.0)	25.2 (10.4)
23.0cm	23.7 (9.7)	24.3 (9.9)	24.9 (10.1)	25.5 (10.5)
23.5cm	24.0 (9.8)	24.6 (10.0)	25.2 (10.2)	25.8 (10.6)
24.0cm	24.3 (9.9)	24.9 (10.1)	25.5 (10.3)	26.1 (10.7)
24.5cm	24.6 (10.0)	25.2 (10.3)	25.8 (10.5)	26.4 (10.9)
25.0cm	24.9 (10.2)	25.5 (10.4)	26.1 (10.6)	26.7 (11.0)
25.5cm	25.2 (10.3)	25.8 (10.5)	26.4 (10.7)	27.0 (11.1)
26.0cm	25.5 (10.4)	26.1 (10.6)	26.7 (10.8)	27.3 (11.2)
26.5cm	25.8 (10.5)	26.4 (10.7)	27.0 (10.9)	27.6 (11.4)
27.0cm	26.1 (10.7)	26.7 (10.9)	27.3 (11.1)	27.9 (11.5)
27.5cm	26.4 (10.8)	27.0 (11.0)	27.6 (11.2)	28.2 (11.6)
28.0cm	26.7 (10.9)	27.3 (11.1)	27.9 (11.3)	28.5 (11.7)
28.5cm	27.0 (11.0)	27.6 (11.2)	28.2 (11.4)	28.8 (11.8)
29.0cm	27.3 (11.2)	27.9 (11.4)	28.5 (11.6)	29.1 (12.0)
29.5cm	27.6 (11.3)	28.2 (11.5)	28.8 (11.7)	29.4 (12.1)
30.0cm	27.9 (11.4)	28.5 (11.6)	29.1 (11.8)	29.7 (12.2)

単位：cm



出典：MIZUNO

### 3. 方法

#### 3.1 実践研究の概要

「手袋・靴下」を主材とした実践研究を行った。実践は、(2022)年5月19日(木)、対象はN市内の保育専門学校に在籍する2年次学生27名(男子0名、女子27名)であった。授業時間は3限(13:30-15:10)・4限(15:20-17:00)、200分(1コマ100分)2コマ計画で、学生は構想から製作までを行った。手袋および靴下生地 of 柔らかさ、弾性、温かさの素材感および5本指手袋および靴下の形態特性を生かし学生は簡便な「動物」の詰め物小型玩具製作を試みた。当日欠席者は授業時間外に個人製作を行った。

#### 3.2 材料と用具

着用済み古手袋や古靴下を有効活用した教材製作を目的としたが、本実践では素材として使用前の既製品でも素材研究として利用しても良いこととした。予備実験を行い手袋生地のゲージ(編目)の大きすぎるものを避け、玩具製作に適する生地を選定するように指導した。また、キャラクターや文字が鮮明な図柄のものは避けることとした。頸部の引き締め用の紐は30番手縫糸かまたは、毛糸を紹介した。充填するワタは綿よりもポリエステルの方が安価であり、教材用には適しているため、ポリエステルワタを多めに使用するように説明した。玩具を自立的に立位・起座させる場合には、目的部位に重心を調整するためにペレットなどを充填する対策を伝えた。使用する針は、一般生地用手縫い針に加えて、毛糸用とじ針、ぬいぐるみ用針を、さらに毛糸用に糸通しを用意した。

### 3.3 製作方法

「動物」をモチーフとした玩具として縫製作品は各自1点とした。縫製方法は、古着の生かし方により大きく2種類ある。既に筒状になっている衣類等の一部（5本指手袋）の指部分をいかす方法に注目した。本実践では筒状形態の生かし方をポイントとした。完成イメージを持たせ易くするために実物見本を提示した。5本手袋の指部筒状形態を利用した「動物」の縫製は、片手で耳部を含む頭部をもう片手で足部を含む胴体部を製作し、綿を入れて各パーツを立体化後、一体化する製作方法とした。頸部の縫い目を目立たせない対応として各自で何等かの工夫をすることを伝えた。

### 3.4 本実践の記録

作品は製作者の許諾を得て静止画として撮影記録した。学生の本教材への意識や教材で得られる学びの実情を把握するために製作および作品に関するレポートの提出を求めた。各自の作品は、作品カードに①素材、②サイズ（たて、よこ、厚さ）、③作品製作を終えて一言を記入し、一定期間作品とともに展示し、学生相互に鑑賞できるようにした。各自が満足の行かない部分があったとしても、作品に愛着を持たせるために複数の項目に対して製作者が個別に作成する作品紹介とした。この作品に対して付加価値やストーリーを付与することにより、製作者だけでなく、作品鑑賞者も作品鑑賞の楽しさや創造性が増すことを期待した。製作時間が足りず、完成できなかった学生は、後日完成させるように伝えたが、ほとんどは、時間内に作品を完成させることができた。

## 4. 結果および考察

### 4.1 手袋指部を動物の効果的表現に利用した作品例

図4に手袋を利用した作品例を示した。織物よりも編地（ニット地）が曲面を表現するためには適している。綿の詰め方と部分的な縛り方を工夫すれば、簡便に多彩な形態を表現できる可能性も明らかとなった。事前に製作方法の一例を説明したが、学生が自ら主体的に思考し、形態や配色等にこだわっていた。このように、手袋の指部分の細い円柱形（円筒形）を生かして、多様な個性的な小型の動物「ぬいぐるみ」が製作された。



図4 手袋を利用した作品例

## 4.2 靴下の踵部や足首部を効果的に利用した作品例

図5に靴下を利用した作品例を示した。手袋と同様、靴下も身の回りにあり、入手しやすいものの多くはニット生地である。織物よりもニット素材が曲面を表現するためには適している。靴下も手袋同様に綿の詰め方と部分的な縛り方を工夫すれば、多様な形態を表現できる可能性も明らかとなった。靴下の踵の丸みや足首のリブ部の弾性を生かした多様な作品が製作された。



図5 靴下を利用した作品例

## 5. 教材に対する学生の評価

### 5.1 作品の製作動機

図6に記述された製作動機を内容別に示した。記述内容から学生は当初かわいいものをつくりたい(10件)と考える傾向が最も多く観察された。しかしながら、2番目にリメイクする素材の特性(色・形・手触等)を生かす(7件)視点に触れている記述が多く観察された。このことから、学生は本教材を資源の有効活用としての付加価値を捉えた上で、体験活動として本教材の意味を位置付けていたことが明らかとなった。

### 5.2 作品や製作へのこだわりや工夫

図7に学生の作品や製作へのこだわりや工夫の内容を分類して示した。かわいさ(13件, 52%), 柔らかさ硬さ(3件, 12%), 柄や色(3件, 12%)ほかに大別できた。かわいさへのこだわりが最も多かったが、ぬいぐるみなので、詰め物の量や詰め方へのこだわりや工夫も多いことが明らかとなった。

### 5.3 作品や製作に対する改善点・抱負

図8に次回作品を製作するなら、どのようなことを改善したいか。目指したいかについて内容別に分類して示した。縫製方法(24.2%), 形態(18.2%), 表情(5%), 手足耳などの位置やバランス(0.91%)が上位4位の回答であった。本研究では、事前の手縫いの練習をしなかった。そのため、小さく・揃えて・綺麗な縫い目で、強度もしっかりと保障される縫い方を改善点として挙げる学生が最も多かった。主材の色・柄への自己評価としての満足度の高さが確認できたが、それとは対比的に、形態や縫製方法への改善を意識する例が多いこ

とが明らかになった。

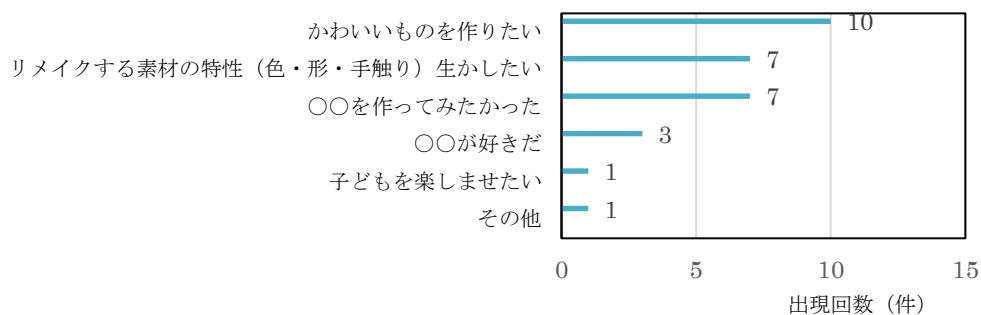


図6 作品の製作動機

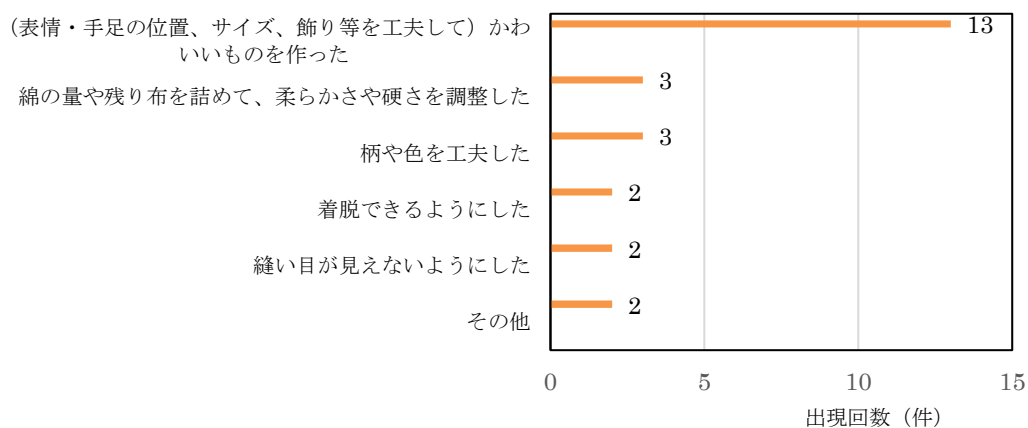


図7 作品や製作へのこだわりや工夫

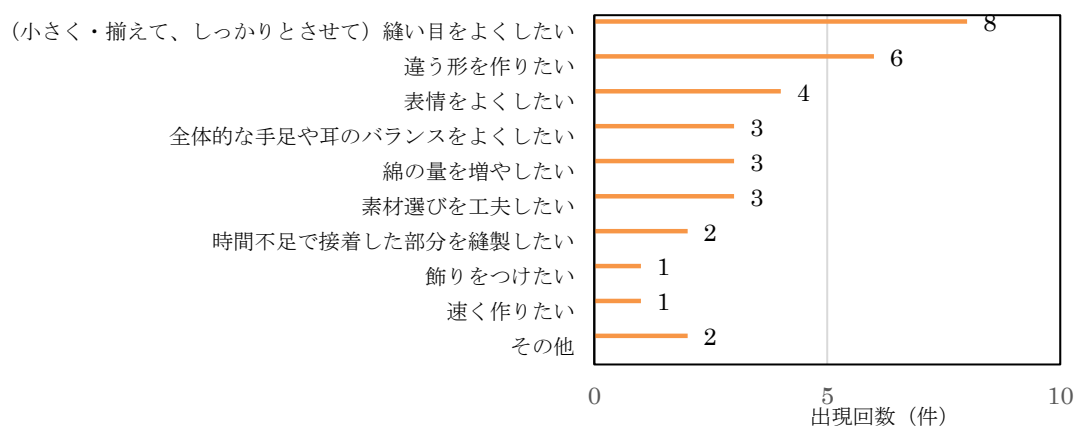


図8 作品や製作に対する改善点・抱負

#### 5.4 保育活動中の活用提案

図9に学生が記述した保育活動中の活用提案を主体者別に示した。乳幼児などの子どもが主体となった活用提案が約3割、保育者が主体となった活用提案が約7割であった。図10-1に保育者の活用提案、図10-2に子どもの活用提案、それぞれの活用提案の詳細を示した。主体的で多様な提案が挙げられた。製作した作品の保育場面での活用方法を考えさせることは、単に製作体験に留まらず、製作体験に加えて本教材の活用場面を具体的に想像させることに繋がり、保育者の乳幼児の発達や保育環境を構築する際に最適な玩具選定力や玩具開発力に関する資質向上に繋がるものと推察できた。

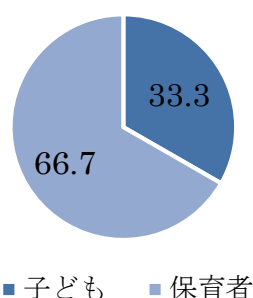


図9 製作した玩具の使用者（使用場面）

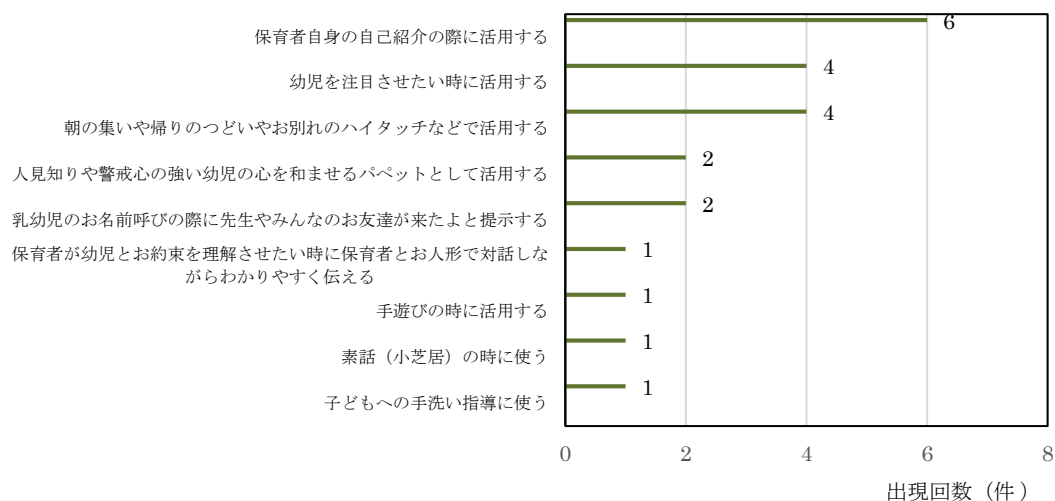


図10-1 保育者が製作した玩具を活用する場面



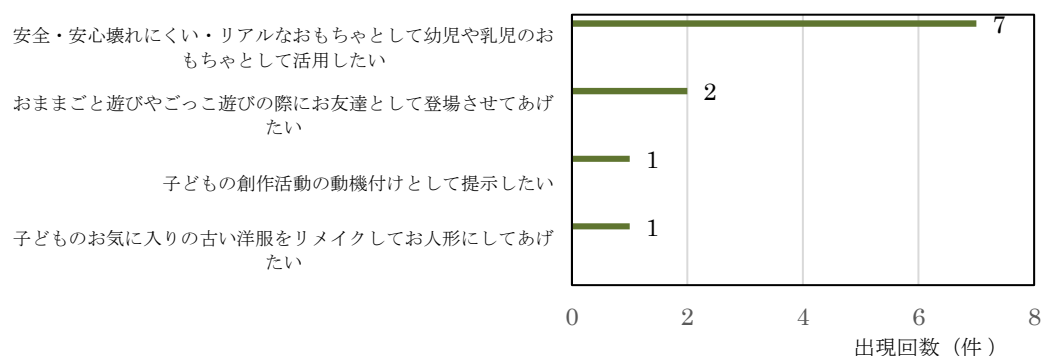


図10-2 乳幼児が製作した玩具を活用する場面

## 6. 手袋・靴下を用いた動物玩具製作に関する成果と課題

手袋・靴下の素材を生かした布製（ニット製）玩具の開発を行い、針と刺繍糸、少量のワタを用意するだけで特別な機器や広い場所もなくとも簡便に製作活動できることが分かった。個人差や作品へのこだわりにもよるが 3 時間程度確保できれば、製作者も楽しく乳幼児も、もちろん心豊かに飾って触って楽しめる。ゴム<sup>12)</sup>・プラスチック・紙・金属等に比較して、布素材は安全で衛生的であり、肌にも優しいため、乳幼児に適した布製玩具を製作できることが明らかとなった。販売されている玩具製品や生地製品では、得られない加工処理剤の皮膚刺激性の不安もなく、新しい生地の硬さも心配ないことが、乳幼児の皮膚に接する特別に優しい積極的に利用したい素材といえる。また、耐久性を意識し、強度向上に配慮した縫製方法であれば、破損しにくく、修繕やパーツ交換等の玩具修理も容易な点も魅力の 1 つである。

さらに身近な家庭内に死蔵している衣料や余り生地、使用済になった衣料やインテリア素材の資源としての利活用力を育成するためには、このような作品例を事前に提示し、衣料素材の資源としての価値を理解させることにより、一層今後の保育現場での利活用力が高まるものと推察された。

本実践では学生に製作前に説明できなかったが、一般に裏面の色落ちが少ないので、古着の裏面が表になるように縫合するとよい。学生の中には、古い手袋の材料で、また長方形を作成する際、1 枚で面積を採取できない場合や、2 種類の生地の柄を効果的に組み合わせたい場合には、事前に数枚をはぎ合せて、長方形を作成することも可能である。これは、縫製に要する時間がかかり手間は増えるが、利用できる生地面積が小さい場合や特定の形態であっても製作が可能となり、出来上がった作品も生地の種類が多いほどカラフルな作品製作も可能となる。

櫻井ら<sup>13)</sup>は、パペット製作に関してコミュニケーション力への効果を、山本<sup>14)</sup>は視聴覚教材開発力への効果を指摘しているが、本研究もそれらへの教育的意義も引き続き検討し

ていきたい。さらに、乳幼児だけでなく、障がい者や高齢者や精神疾患患者への布玩具<sup>15)16)</sup>の活用やその意義についても一層検討していきたい。

## 7. 結論

保育士・幼稚園教諭養成校学生が、身近な手袋・靴下を利用した玩具教材開発力を向上させるとともに、手袋や靴下を作品づくりの材料としての選択肢を高める気づきを与えることを目的とした授業を構想し実践したところ以下の成果と課題が明らかとなった。

- ① 製作に取り組む様子や体験後のレポートの記述内容より、学生の手袋・靴下の作品づくりへの関心の高まりが伺えた。これらの体験は、学生の手袋や靴下等の素材や形態への関心を高め、保育の多様な場面での活用意欲を高めるものと期待された。
- ② 手袋・靴下の指部円筒形態特性を生かした縫製計画を行い簡便に縫製と充填物の注入により形作る方法の有効性が明らかとなった。縫製の基本的な手法の1つである「中表」の理解を促す事前の支援が必要であることが明らかとなった。

## 謝辞

本開発教材および指導プログラムの有効性検証にご協力いただきました文化学園大学保育専門学校職員、持田麗様、令和4年度文化学園大学保育専門学校2年次の学生の皆様に心から御礼を申し上げます。

## 引用文献

- 1) 消費者庁, サステナブルファッション習慣のすすめ  
<https://www.ethical.caa.go.jp/sustainable/index.html> (2022.11.20 最終確認)
- 2) 近藤恵, 小林茂雄 生活者視点に基づく家庭廃棄物の分類, 日本家政学会誌, 47(1), pp.65-71 (1996)
- 3) 田中めぐみ, グリーンファッション入門, 織研新聞社 pp.169-179 (2009)
- 4) C.R. Belfield, M. Nores, W.S. Barnett and L. Schweinhart : The High/Scope Perry Preschool Program Cost-benefit Analysis using Data from the Age-40-Follow up, *Journal of Human Resources*, 41(1), pp.162-190 (2006)
- 5) D.W. Winnicott : Transitional Objects and Transitional Phenomena, *International Journal of Psych-Analysis*, 34, pp.89-97 (1953)
- 6) 塚本千晶, 佐藤公信, 親子のコミュニケーションが生起する場に関わるモノが果たす役割と触感覚に関する調査, デザイン学研究, 63 (3), pp.103-110 (2016)
- 7) 西本望, おもちゃ(玩具)の循環社会での意義—こどもの発達と玩具での遊び—, 廃棄物資源循環学会誌, 23(3), pp.180-189 (2012)



- 8) 福田典子, 古着・古布を有効活用した玩具製作の実証的研究, 文化学園長野保育専門学校研究紀要, 第 13 号, pp.21-31 (2021)
- 9) Helen Skinner, Use of twiddlemuffs and cannula sleeves within NHS Fife  
[https://580e8691-f60a-4150-a64a-6dea8492c38.usrfiles.com/ugd/964008\\_.pdf](https://580e8691-f60a-4150-a64a-6dea8492c38.usrfiles.com/ugd/964008_.pdf)  
(2022.11.20 最終確認)
- 10) 岡本正吾, 粗さ・摩擦・硬軟・温冷の触知覚機序: 触感・テクスチャはこうして感じられる  
[http://www.mech.nagoya.ac.jp/asi/ja/member/shogo\\_okamoto/papers/PerceptualMechanism](http://www.mech.nagoya.ac.jp/asi/ja/member/shogo_okamoto/papers/PerceptualMechanism) (2022.11.20 最終確認)
- 11) Setsuko ISAJI, Yuezheng BIN and Masaru MATSUO, Thermal Sensitivity and Physiological Response of Hands, Wearing Gloves with Different Thermal Conductivities in Water 59(1), pp.13-18 (2008)
- 12) 田中和子, 赤沢晃, 飯倉洋治, 斎藤博久, 天然ゴム製品におけるラテックス抗原の解析, 日本家政学会誌, 52(4), pp.335-342 (2001)
- 13) 櫻井剛, 山本直樹, 保育者養成におけるコミュニケーション能力の育成に関する研究-保育教材としてのパペットの製作と活用を通して-, 保育士養成研究, 第 29 号, pp.31-37 (2012)
- 14) 山本直樹, 「視聴覚教育」における靴下人形製作とその作品発表の意義と課題-学生によるふり返りの分析を中心に-立教女学院短期大学紀要, 第 45 号, pp.105-116(2013)
- 15) 真宮美奈子, ビジュアル版・プロ保育者へのステップ2 つくって遊ぼう布おもちゃ-子どもとのコミュニケーションのために-, 明治図書出版, (2000)
- 16) 学習研究社, 別冊・幼児の指導 やさしい手作り人形 あなたの保育のかわいいアシスタントたち, 学習研究社, (1982)

# 正しさとは何か：保育者を目指す学生に向けて

守 秀子

MORI, Hideko

キーワード： ギロビッチ ロスリング ひろゆき 武田邦彦 サンデル 正義

保育所保育指針および幼稚園教育要領において、幼児期までに育ってほしい10の姿の中に、「道徳性・規範意識の芽生え」という項目がある。子どもたちが園での生活・経験を通して、「正しいこと」や「ことの善悪」を判断する力を育んでいくための援助は、保育者の重要な役割であると言える。しかし、少し考えてみればその難しさには、すぐに気がつく。何が正しいことなのかの判断に絶対はない。保育者が正しいと考えることが、果たして本当に正しいことなのか、自信を持って自分が正しいと言える人はそう多くはないと思う。もしいるとしたら、その人は自分の視野の狭さに気づいていないだけであろう。

私が多感な思春期だった昭和の頃、教師がよく口にする言葉に「ブレない軸を持て」というものがあつた。まじめな努力家だった私には、この言葉はたいへん心地よく響き「よし！〇〇と決めたからには、ブレずにとことんやり抜こう！」と惜しみなく努力を重ねていた。でも、今になって思うのは、あの時決意した〇〇は、本当に正しい事だったのか？ということである。おそらくどこかの偉い人の発言を鵜呑みにし、さしたる根拠もなく信じて、〇〇こそが正しい選択と思い込み、それが自分の確固たる信念になっていた。そして、そこからブレるのは悪いことだから他の事には目を向けない、という柔軟さに欠け自分の視野を狭める偏った考え方や態度が形成されかけていたように思う。

その後私は心理学領域の研究をするようになり、科学的な観点から人間の行動や思考についての見識を深める機会に恵まれた。自分自身の視野の狭さに気づくと同時に、これからの社会を創っていく学生たちには、日常の現象やあふれる情報にしっかりと向き合い、客観的で科学的な物事のとらえ方や思考力、視野の広さを身に着けて欲しいという願いを強く持つようになった。保育を学ぶ学生たちには、「正しさとは何か」についても多角的にとらえる視野の広さや、常に議論したり考え続けたりする姿勢を身に着けて欲しいという願いから本稿の執筆を決めた。

## I 正しく世の中を見えるということ

正しさとは何かを考えるにあたって、まず、我々はどのくらい世の中を正しく見ることができているのかを知っておく必要がある。国内外の4人の著名人を紹介し、その難しさについて論じたい。

## 1. ギロビッチ「人間この信じやすきもの」

アメリカの心理学者トーマス・ギロビッチ (Thomas Gilovich) は、“How we know what isn't so: The fallibility of human reason in everyday life.” (邦題:「人間この信じやすきもの」, 1991) の中で、人がいかに誤認知や誤解釈をしてしまう生き物であるかを、多くの実例を挙げて説明した。例えば、バスケットボールファンの91%は、「選手がシュートを決めたときは続けて次のシュートを決める傾向がある」つまり「波に乗る」「成功は成功を呼ぶ」現象があると信じている。しかし、実際にデータを統計的に検証してみるとそれは誤りであり、偶然の結果と全く変わらない連続シュートを、勝手に波に乗っていると認知してしまっていることがわかった。本書にあげられる多くの例から、人間は一見すると推計的認知をしているつもりでも、誤った思い込みにとらわれ、そのことからさらに物事を見誤って信じるケースがたくさんあることを思い知らされる。例えば、我々はよく「みんな同じ意見だよ」という発言をするが、「みんなって誰？」と聞かれれば周囲の友達だったり好きなインフルエンサーやそこに集まる人たちだったり、自分と近い意見の人たちを指していることが多い。少数のデータや偏ったサンプルから一般化して結論づけてしまうのだ。他にも、「頭が良い子は勉強時間も多し」ことから、そこに「勉強すれば頭がよくなる」という因果関係があると思ひ込むが、「そもそも頭の良い子は、もともと知的好奇心が強く勉強が好きである」という事実の方は見逃しがちである。結果の後づけをしているのに因果関係があるように捉えているわけだが、こういう事は教育場面ではよくあり、気をつけなければならない。頭が良くない子に勉強を無理強いしたらますます勉強嫌いになるかも知れないし、運動神経が良くない子に運動を強制するのも、体育嫌いを助長することになるかも知れない。

ギロビッチが明らかにしたのは「人は簡単に何かを信じる。そしてひとたび信念を持つと、その信念に合致した情報だけを取り込み、信念に合わないものは排除する。その結果、我々はその信念をますます強固にしていく」すなわち「人は見たいものを見、信じたいものを信じる」ということである。そして、教育においても統計学などの確率論的な科学に力を入れるべきだと主張している。本書は、出版から30年以上たった今も、世界中の多くの大学において社会心理学のテキストとして使われ続けるロングセラーとなっている。

## 2. ロスリング「FACTFULNESS」

スウェーデンの医学者ハンス・ロスリング(Hans Rosling) は“FACTFULNESS” (邦題:「FACTFULNESS」, 2019) の中で、世界中で信じられている誤った認識についてあきらかにしている。彼は世界12~14か国で、医学生や大学教授、科学者、会社役員、その他彼の講演受講者など知識階層を対象として、数千人規模の調査を行った。その代表的な項目を以下にあげる。

問. 世界の人口のうち、極度の貧困にある人の割合は、過去20年でどうかわったでしょう？

答. (3択) A 約2倍になった B あまり変わっていない C 半分になった

問. 世界中の1歳児の中で、予防接種を受けている子どもはどのくらいいるでしょう？

答. (3 択)    A 20%    B 50%    C 80%

正答はどちらも C であるが、正答率はそれぞれ 7% と 13% であった。その他にも、低所得国家において女性が初等教育を受けられる割合や、世界の電気が使える人の割合などを、我々はたいへん低く見積もり、「世界は分断されている」という思い込みにとらわれていることが示された。実際には、世界はここ 20 年で素晴らしい変化を遂げており、一部の紛争地帯を除いて極貧国家はなくなり、最低限の文化的生活を送っている人がほとんどなのである。奴隷制度はほぼなくなり、婦人参政権は拡大し、乳幼児の死亡率は下がり、ほとんどの人が電気を利用し、安全な飲料水も確保できている。それなのに、「世界は良くなっている」と感じる人は少なく、「このままでは世界はたいへんな事になる」というようなネガティブな思い込みをしている。我々人間はどうもドラマチックな情報に目が行きがちで、汚染された環境、絶滅しそうな動物、災害により破壊された町、紛争地帯の難民の悲惨な暮らしぶりのなどの映像ばかりを印象にとどめてしまい、事実から歪められた認識を持つらしい。マスメディアも視聴率を稼ぐためには悲惨な映像を流す方が有効なため、番組作りもそちらに傾く。そんなメディアの方針が我々の誤った思い込みを牽引しているようである。

ロスリングは以上のような例をたくさん示して、我々に「思い込みを乗り越え、データをもとに世界を正しく見る習慣を持とう」と言っている。なお、この書はビル・ゲイツがアメリカ中の大学生に対して、卒業時に無料で配布したことでも有名になり、「データをもとに世界を正しく見る」ことの重要性を世に知らしめる一冊となった。

### 3. ひろゆき「99%はバイアス」「1%の努力」他

世界的に著名な前述の二人の学者と並べることに異を唱える人もいるかも知れないが、我が国で若者を中心に大きな支持を受けているひろゆき（西村博之）は、彼らの言っていることを日本人の誰にでもわかるようなことばで発信している。近著「99%はバイアス」のなかでは「一度信じたものを、もう一度疑えるか？」と問いかけ、我々がいかに思い込み（バイアス）に支配され、そこから抜け出せないでいるかを多くの事例をあげて説明している。テレビやネット出演で「それって何かデータとかエビデンスがあるんですか？」「ソース示してもらっていいですか？」「それってあなたの感想ですよ」等、権威に向けてポンポン飛び出す彼の名言を、我々はただ傍観者として楽しむのではなく、盲目的に何かを信じようとする自分にこそ向けるべきである。ひろゆきは既に権威の側にいる人であろうが、日頃から、「自分が正しい」とは決して言わない。そして、「僕の言ってることを簡単に信じない方がいいですよ」という発言も繰り返しており、暗に「人は信じやすいんだよ、簡単にひろゆき流に染まらずに、色々な角度から見たり考えたりしなさい」と論してくれているのである。私が中学生の頃にひろゆきと出会っていれば、根拠もなく発せられる「努力は必ず報われる」という教師の言葉に縛られることもなかっただろうと悔しく思う。

#### 4. 武田邦彦「正しいとは何か」「武器としての理系思考」「大ウソ」「ヒバリクラブ」他

物理学者の武田邦彦は、一貫して「科学者」の立場から発言することを重視しており、科学的データに基づくことを「事実」として発言している。そこから武田としての見解は述べるが、事実と意見をしっかり分けて述べるのが、科学者のあるべき姿であることを強調している。だから、武田も「今あるデータからは〇〇と考えるのが妥当だと思いますが、さらに××の詳細がでてこないとわかりません」というような言い方をし、やはり「私の考えが正しい」とは言わない。武田によれば科学者の中にはデータを出したうえで、それを自分の都合の良い解釈で世に広めようとする人間もいるという。自分の利得（研究費獲得、利権獲得など）につながるようにデータを解釈して発言するのである。データの都合のいい部分を切り取るだけで、歪曲などせずとも自分に都合の良い結論は出せる。そういったズルい科学者が、利権と結びついて権力を持ち、マスメディアを抱き込み、反論を唱える科学者を潰し、世の中に「これこそが正しい」という発信をして市民を洗脳する。武田は「SDGs」や「地球温暖化」「リサイクル運動」といった環境問題、「コロナワクチン」「健診の基準値」「地震予知」あたりに利権と結びつく研究者がおり、市民が洗脳されていることに警鐘を鳴らしている。「環境を守るためにリサイクル運動を推進する」ことが正しいと多くの人が信じており、そのほとんどが「リサイクルの過程で膨大なエネルギーを消費し環境負荷も大きくなるし、人的コストも大きい」という意見には耳を傾けないほどに洗脳されている。ガソリン車はやめてEV車を増やすことが地球環境のためと信じている人の多くが、EV車に充電する電気は火力発電や原子力発電でつくられていることを説明しても聞く耳をもたない。ギロピッチやひろゆきも述べているように、一度正しいと信じたことと違う情報には目を背けてしまうのが人間である。武田は、我々はもっと「正しさ」について意見を発信するべきだし、他者の言う「正しさ」にもしっかりと耳を傾け理解する努力をすべきで、社会にとって何が正しいことなのか、もっと議論して決めていくべきであると述べている。

権力の側の発信に科学的見地からどんどん噛みつく武田は、ついにはマスメディアには出られなくなってしまった。すごく左寄りの人なのかというと、そうではなく、最近の発信は「日本は素晴らしい国であり、本来、日本国民は素晴らしい民族である。日本人本来の生き方が正しい生き方であり、日本人が大切にしてきたものを大切にしていけばいいよ」というようなところに着地していて、一見すると科学者として発信する正しさとは一味違った意味での正しさについても語っている。しかし、やはりこれも科学者の発言であり、単なる国粋主義者のそれとは異なる。「日本人はこの地に生まれこの地で採れるものを食べ、この地の人々とかかわり子孫を残してきた。この国にあった生き方をしてきた人、つまりこの国の在り方に適応してきた人が日本人である」という進化論の基本的な考えに則った発言をしているだけである。日本は外敵の侵攻を受けにくい立地にあり、海の幸山の幸も豊富なおよび、水資源や農耕に適した土地や気候にも恵まれ、他者にも思いやりを持てるような余裕のある文化が形成されてきた。そういった文化に適応してきた人が日本を創ってきたのである。彼の発言を聞いていると、日本人の持つ高い道徳性は我々のDNAに組み込まれていて、

それをもっと誇りにしても良いという気持ちにさせられる。ドーハでのサッカーワールドカップで、日本人サポーターたちが試合後に観客席のゴミ拾いをして立ち去る姿を、他国のメディアは称賛した。同様に日本代表の選手たちもロッカールームをピカピカに掃除して立ち去ったようだ。日本人は、基本的に公共の場にごみは捨てないし、汚したり散らかしたりした場合は自分たちできれいにする行為が身についている。ほかの例としては、物資不足の被災地に行って法外な値段でものを売る行為よりも、まず助け合う行為をするのも日本人の多数派の姿であろう。日本人サポーターがみせた素晴らしいマナーを、同調圧力だとか、いいカッコしいだとか、西洋人から見れば奴隷の仕事を喜んでしている日本人の姿は恥ずかしいなどと貶める日本人がいることを、少し残念に思う。

正しく世の中を見ることの難しさについて、国内外の4人の見解を紹介してきた。4人の切り口は違うが、人間は「思い込み」の強さゆえに正しさが見えなくなっていることを指摘しているところや「データの科学的検証」を重要視しているところは共通している。

以上から、私が強調したいことは、簡単に「〇〇が絶対正しい」などという人の話を信じてはならないし、「これこそが正しい」という思い込みに簡単に染まってはいけないということである。しかし、これが本当に難しい。なぜなら、自分自身が思い込みに染まっていること自体になかなか気づかないからだ。「いえいえ、私はyoutubeでひろゆきも、成田悠輔も見ているし、マスコミは嘘ばかりだって知っているし、陰謀論にも染まらないし、フェイクニュースの知識もあるし、十分情報得ているから大丈夫だよ」と思っている人も、本当にそうなのか以下を読んでもう一度考えて欲しい。

現在進行中のロシアによるウクライナ侵攻について、日本人はどのようにとらえているだろうか。ロシア人たちはロシアのプロパガンダに合う情報だけを信じる傾向があるが、そういう傾向はウクライナ人も日本人も、どこの国の人にもある。ロシア人にはロシア人なりの正義があり、自分たちこそが正しいことをしているという認識を持っていて、それがアメリカを中心とした西側諸国の正義と大きく異なっているということである。ロシアの行為は許されることではない。しかし、我々日本人はロシアが国境を越えて軍事侵攻したことを批難するのならば、アメリカが地球の裏側にあるアフガニスタンやイラクに長い間軍事的攻撃をしていた行為については、どう思っているのだろう。どちらが悪いと言っているのではなく、ただ自分たちの得ている情報の偏りに気づいて欲しくてこの例を出した。

## Ⅱ 正義とは何か：マイケル・サンデル「これからの正義の話をしよう」

ハーバード大学の政治哲学者であるマイケル・サンデル (Michael J. Sandel) は、科目名“Justice (正義)”という学生との対話型の講義でその名を世界に轟かせた。その模様は、わが国でもNHKにより「ハーバード白熱教室」と題して放映され話題になった。サンデルは、このJustice(正義)をめぐる数十年にわたる講義の中で、学生たちとの議論や対話をとおしてその本質に迫り、見解をまとめた (Sandel, Michael J. 2009)。この書はペーパ

一バック化もされ世界中でまたたく間に大ベストセラーとなった。わが国でも「これからの正義の話をしよう」という邦題で出版されベストセラー、ロングセラーとなっている。

サンデルは正義について3つに分類してアプローチし、それぞれ解説を行っている。

一つ目は、「幸福の最大化」と呼ばれる考え方である。幸福の総和が一番大きい方法をとることが正しいという考え方であり、功利主義的な側面が問題視されるものの、民主主義において頻繁に採られる多数決の原理がこれにあたり、我々にとってもなじみが深い。しかし、有名なトロッコ問題（暴走するブレーキの効かないトロッコが5人の人間をひき殺しそうな事態にあり、運転士は舵を切って退避線に入ればこれを避けられるが、その待避線には1人の人間がいる。そのまま暴走して5人を殺すか、舵を切って1人を犠牲にすることにより5人を助けるか）のような命題を出されると、どちらが正しいかは答えにくくなる。保育者が運転士だったとして、その5人が大切な園児であり、犠牲にする1人は赤の他人だったらか、その逆だったらか、様々なケースが想定できるが、「幸福の最大化」を正義だとすると、当然5人の救助を選ばなければならない。少数の犠牲の上に多数の幸福が成り立つ状況は実際にたくさんあり、当然のように受け入れていることも多い（なぜなら多数の人が多数派に属しているから）が、道徳的に突き詰めると問題があることがわかる。保育者も、子どもたちに多数決で何かを決めさせて、その結果多くの子どもたちが幸福だったとしても、同時にそれは少数派の犠牲の上に成り立っていることを常に認識しなければいけない。「みんなで話し合って決めたことだね」と少数派の子に我慢を強いては、「多数派の意見こそ正義」という考え方に子どもたちを染めてしまう。

分類の二つ目は「自由の尊重」である。これは、他者に迷惑をかけない限りは、どんな選択にも個人の自由が尊重されるべきであるというリバタリアニズムと呼ばれる考え方である。代表的な例として同性の結婚を認めるなど、多様性を尊重する現代風の考え方であり、これなら「幸福の最大化」によって侵害される少数派の権利も尊重される。しかし、この考え方の個人の自由を突き詰めると、自殺の自由も認めなければならないし、貧しい人が生活のために臓器を売ったり、代理出産を請け負ったり、売春したりすることの自由なども認めることにつながる。保育者も、クラスの中にビーガン思想の家庭の子、カルト宗教家庭の子、イスラム教徒、スカートをはきたがる男児、病気や障害を持つ子など多様な子が大勢いるとしたら、皆を尊重すべきなのはもちろんだが、学級運営には相当な困難が伴うだろう。いくつもの価値観が混在するため、皆の権利を共存させることは不可能である。

以上の二つの正義のとらえ方に問題点が多いことから、サンデルは三つ目の考え方として「美德の促進」を提唱した。人のあるべき姿や美德、目的を問題にし、こういった善は、各自のアイデンティティが結びついたコミュニティによって決められるべきだと述べている。道徳的・宗教的信念を避けるのではなく直接的にそれらにも注意を向け、それぞれのコミュニティで「何が正しいか」すなわち「共通善」を常に議論して見直して作っていきと言っている。これを聞いて、前述した日本人独自の道徳性の高さに改めて気づかされる。日本人サポーターの行為や、被災地での行為などを例に挙げたが、法や政治が介入する以前の

道徳性として、日本人は日本というコミュニティ独自の規範を身に着けていることに気づく。しかし、これもすべての日本人に共通するものとは言えないであろう。学校のトイレ掃除を子どもたちにやらせるのは人権侵害だとか、サポーターの行為は掃除を職業としている人から職を奪うとか、価格は需給のバランスで決められるのが当然であるから被災地で商売して儲けることは自由であると考え人もいる。島国の日本でさえ共通善を設定するのは難しそうなのに、果たして移民の国でそれが可能なのだろうか。しかし、それでもなお、いやそれだからこそ、サンデルの「正義」に向き合う講義は続くのである。

結局のところサンデルは、「これが正義である」という正解を教えてくれるのではない。市民に向けてまさに、「これからの正義の話をしよう」と呼びかけているのであり、我々は常に「何が正義なのかを」考え続け議論し続けなければならないと言っているのである。著名な哲学者の理論や、実社会に存在する様々なケースを挙げながら、皆で考え意見を出し合い議論することを軸に講義を進めるやり方には、まさに彼の正義への向き合い方が表れている。

### Ⅲ 正しさとは何か

I章でとりあげた4人は、正しさにおいて「データに基づく科学的検証」を重視することを呼びかけ、II章でとりあげたサンデルは、「正義」は時代や地域に合わせて常に変わっていくものだから、十分に考えたり話し合ったりして決めていこうと呼びかけている。この「科学的な検証に基づく正しさ」と「議論し続けて決めていくべき正しさ」は、着眼点が異なるだけで、矛盾するものではない。どちらも、「正しさ」とは簡単に決めつけたり思い込んだりしてはいけないものだと言っているものであり、世の中を偏りなく捉え、議論して「正しさ」を決めていくことが大切だと言っているのである。加えて、彼らは社会にこういった発信をすることにより、人々がこういった力を持つ人間になるための教育も、もっとしっかりするべきだと言っているのだと思う。

人によって「正しさ」の定義は異なる。多様性を認めることが重要視される現在は、たくさんの「正しさ」の定義があることを認めなければならない時代である。しかし、世の中には、多様な正しさが並行して存在出来る空間はたくさんあるものの、正しいか否かをはっきりさせなければならない場合もあり、その判断に衝突が起きる事が多い。ほとんどの日本人にとって、ロシアがしていることの正当性を認めるのはかなり難しく、アメリカがイラクやアフガニスタンにしたことは世界平和のための正当な行為だと認めるのはたやすい。日本における多数派は「ロシア＝悪」「アルカイダ＝悪、タリバン＝悪」であり、逆が正しいと思える人はごく少数派である。保育者がこれらの問題を子どもたちに説明する機会は少ないだろうが、あるとしたら、多数派の「正しさ」を子どもたちに教える人が多いだろう。

結局、保育者は子どもたちに、自分たちのコミュニティにおける多数派の正しさを「正しいこと」として教えていくことになる。それはそれで仕方がないのかもしれない。しかし、「これからの保育」を提唱する立場としては、せめてもの願いとして、保育者を目指す学生



たちには「正しさ」について次の3つの姿勢を心に刻んで、次の世代を育てて欲しい。

**「自分が信じている正しさが偏った思い込みからくるものではないのかを常に振り返る姿勢」**

**「許容できない価値観に対しても排除せずに向き合い理解しようとする姿勢」**

**「時代に合わせて正しさについての情報もアップデートし、思考や議論し続けていく姿勢」**

保育者がこういった姿勢で「正しさ」に向き合っていれば、きっと、子どもたちが「正しさ」について多角的にとらえたり話し合ったりする力を身に付けてくことにもつながると思う。

以上をもって、私が考える「正しさとは何か」としたい。

## 文献

Gilovich, Thomas. (1991), "How we know what isn't so: The fallibility of human reason in everyday life." *New York: The Free Press*. 邦訳: 「人間この信じやすきもの」(1991)

守一雄、守秀子 新曜社

ひろゆき (2022) 「99%はバイアス」ダイヤモンド社

ひろゆき (2020) 「1%の努力」ダイヤモンド社

Rosling, Hans Rosling, Ola Rosling, Anna (2019) "Factfulness: Ten Reasons We're Wrong About The World - And Why Things Are Better Than You Think." 邦訳:

「FUKTFULLNESS」(2019) 上杉周作、関美和 早川書房

Sandel, Michael J. (2009), "Justice: What's the Right Thing to Do?" *Farrar, Straus, and Giroux*. 邦訳: 「これからの正義について話をしよう」(2010) 鬼澤忍 早川書房

武田邦彦 (2013) 「正しいとは何か?: 武田教授の眠れない講義」小学館

武田邦彦 (2021) 「武器としての理系思考」ビジネス社

武田邦彦 (2022) 「大ウソ」ビジネス社

## 参考サイト

ひろゆき, hiroyuki <https://www.youtube.com/@hirox246>

武田邦彦のヒバリクラブ <https://www.youtube.com/@user-hc7yd3kp9h>

武田邦彦の幸せ砂時計 <https://www.youtube.com/@shiawasesunadokei>

## 文化学園大学保育専門学校研究紀要 投稿規定

### 1. 目的

文化学園大学保育専門学校研究紀要は、本校における研究・教育活動の成果を広く公表することを目的として発行する。

### 2. 投稿資格

紀要に投稿できる者は、次のとおりとする。

- (1) 本校専任教員および兼任教員
- (2) 本校専任教員との共同研究者（この場合は本校専任教員と連名とする）
- (3) 編集委員会が執筆を依頼した者、あるいは執筆を認めた者

### 3. 投稿原稿の種類

原則として、次のとおりとし、未公刊のものに限る。

原著論文、総説論文、研究ノート、報告（実践報告・調査報告）、書評、資料紹介など。  
上記の他、紀要編集委員会が適当と認めたもの。

### 4. 提出原稿

原稿の作成は、別に定める「紀要原稿作成要領」に従って執筆する。

### 5. 原稿の提出先

本校紀要編集委員会

### 6. 採択

原稿の採択と調整は、紀要編集委員会で行う。

### 7. 著作権

掲載された論文などの著作権は、原則として文化学園大学保育専門学校に帰属する。ただし、著者が自分の論文などを利用することは差し支えない。

**編集委員会**

杉村 僚子（委員長）

戸谷 佳子

高橋 ユウエン

令和4年 12月 20日発行

**文化学園大学保育専門学校  
研究紀要 第14号**

編集発行 学校法人 文化長野学園  
文化学園大学保育専門学校  
〒380-0915 長野市上千田 141  
TEL. 026-227-2090

印刷 松下産業株式会社  
〒380-0836 長野市南県町 1035  
TEL. 026-266-8456