実践ノート

全員参加の保育カリキュラム・マネジメント

―看図アプローチを活用した職場研修プログラムの開発―

鹿内信善[1)]・山下雅佳実[2)]・廣瀬 崇[3)]

キーワード：看図アプローチ・保育カリキュラムマネジメント・職場研修・全員参加

Ⅰ．はじめに

用語の整理

本研究誌の読者には，幼児教育以外の領域で活躍している人が多いと思われる。そのような人が幼児教育に関する論文や文献を読むとき，用語の「ゆれ」が気になったり，類似概念の頻出により混乱したりすることがある。この原因は，日本の幼児教育施設が３種類に分かれていることにある。３種類の施設とは，保育所，幼稚園，認定こども園である。各施設では，それぞれ「保育所保育指針」「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」に沿って保育・教育がなされている。

これらの指針や要領で用いられている概念等に統一がはかられていない部分がいくつかある。さらに，幼児教育で使われる用語や訳語が歴史的変遷をたどっており，このことも幼児教育制度の理解を難しくしている。例えば「カリキュラム」概念の変遷について田中（2019）は次のように解説している。

> わが国では，学習指導要領，幼稚園教育要領，保育所保育指針等を包括する概念として，「カリキュラム」（curriculum）が用いられています。「カリキュラム」の訳語が「教育課程」です。
>
> 2008（平成 20）年告示の保育所保育指針では，「保育課程」が「教育課程」と同義の概念として示されました。幼稚園の場合は「教育課程」，保育所の場合は「保育課程」がそれぞれに用いられていました。幼稚園教育要領および保育所保育指針等が 2017（平成 29）年に改訂（定）され，保育所の「保育課程」は「全体的な計画」として示されることになりました。（田中 2019，p.14）

要するに「カリキュラム」の訳語が「教育課程」である。これを保育所保育指針では「保育課程」とよぶようになった。さらに 2017 年からは「保育課程」を「全体的な計画」とよぶようになった。このような経緯があるため，幼児教育関連の文献には「カリキュラム」「教育課程」「保育課程」「全体的な計画」という類似の意味をもった用語が混在している。参照する文献によって用語が違うため，本論文でもこれらの語を統一せずに用いていく。

本論文では「カリキュラム・マネジメント」をキーワードにしている。この概念の扱いも，幼稚園・こども園と保育所の間で「ゆれ」がある。「カリキュラム・マネジメントは，2017（平成 29 年）度の幼稚園教育要領や幼保連携型こども園教育・保育要領，学習指導要領の改訂のなかで，保育や教育の改善・充実を図るためのキーワードとしてあげられ（赤木 2019，p.126）」てきた。

幼児教育におけるカリキュラム・マネジメントは次のように定義されている。「カリキュラム・マネジメントは，教職員が全員参加で，幼稚園等

1) 天使大学
2) 中村学園大学短期大学部
3) 味坂保育園

の特色を構築していく営みであり，園長のリーダーシップの下，全ての教職員が参加することが重要である。また，こうしたカリキュラム・マネジメントを園全体で実施していくためには，教員一人一人が教育課程をより適切なものに改めていくという基本的な姿勢を持つことも重要である。（教育課程部会幼児教育部会 2016，pp.1-2）」

この主旨は幼稚園教育要領解説にも反映されている。幼稚園教育要領解説中の「カリキュラム・マネジメントの実施」の項では次のように説明されている。「園長は，全体的な計画にも留意しながら『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を踏まえて教育課程を編成すること，教育課程の実施に必要な人的または物的な体制を確保して改善を図っていくことなどを通して，各幼稚園の教育課程に基づき，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カリキュラム･マネジメントを実施することが求められる。（文部科学省 2018，p.77）」

さらに園全体の教職員の参加については次の説明もつけ加えられている。「全体的な計画の作成に当たっては，園長のリーダーシップの下で，園全体の教職員が，各幼稚園の教育課程の基本的な理念や目指す幼児像，幼稚園修了までに育てたいこと等について十分に話し合い，共有していく必要がある。（文部科学省 2018，p.95）」

カリキュラム・マネジメントは，幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説では次のように定義されている。「カリキュラム･マネジメントとは，第１章第２節の１において示すように，各幼保連携型認定こども園の『全体的な計画』に基づき，全保育教諭等職員の協力体制の下，組織的・計画的に教育及び保育の活動の質の向上を図ることである。（内閣府他 2018，p.81）」

以上みてきたように，幼稚園教育要領解説及び認定こども園教育・保育要領解説には，カリキュラム・マネジメントの意味や意義が明記されている。しかし保育所保育指針ではカリキュラム・マネジメントという言葉は出てこない。言葉は出てこないが，保育所保育指針にもカリキュラム・マネジメントの理念は取り入れられている。

「特に今回の保育所保育指針の改定では，３歳以上児の『教育』を重要視しており，保育教育目標を明確にして，評価・改善の充実化・保育の質の向上をめざし，幼稚園や認定こども園同様にカリキュラム・マネジメントの理念が織り込まれて（赤木 2019，p.129）」いる。保育所保育指針ではカリキュラム・マネジメントに関連する事項は「第１章保育計画及び評価」の中で取り上げられている。例えば次の項目がカリキュラム・マネジメントに該当する。

> イ　保育の計画に基づく保育，保育の内容の評価及びこれに基づく改善という一連の取組により，保育の質の向上が図られるよう，全職員が共通理解をもって取り組むことに留意すること。

上記「イ」の事項を実現するために保育所保育指針解説では次のことを強調している。「職場内の研修や会議などに，自分たちの保育の振り返りを位置付けながら，職員が語り合う機会を設ける。…／全職員が評価の過程に関わりながら改善に向けた取組が進められていくことによって，その意義や目的についての理解が共有されることが重要である。（p.59）」

保育カリキュラム・マネジメントをめぐる課題

以上にみてきたが，保育カリキュラム・マネジメントとは全教職員が参加して保育課程を作成することのみならず，全教職員が継続的に教育及び保育活動の質の向上を図っていくことも含んだ概念なのである。これは，幼稚園･こども園･保育所，いずれにもあてはまることである。しかし，上村（2017）では，全教職員が参加して保育課程を編成している園は少ないことが示されている。上村（2017）は，現任保育士研修協議会が主催する主任研修「保育課程」に参加した 88 名を対象に，保育課程及び全体的な計画の編成方法等に関する調査を実施した。回収率が 47.7％であったため n ＝ 42 のデータを分析している。その結果「保育課程及び全体的な計画を」園長のみが編成するが（n ＝ 16，33％），園長と主任で編成するが

（n=13，27％），であった。この２つの編成方法の合計は全体の 60％を占めていた。しかし全職員で編成しているのは（n ＝ 7，14％）にすぎなかった。

前述したように保育所保育指針では，カリキュラム･マネジメントという言葉は遣われていない。しかし保育所保育指針解説ではカリキュラム・マネジメントに相当する内容が，組織マネジメントという言葉を遣って解説されている。それは次の部分である。「保育所全体の保育実践の質及び専門性の向上を図るため，施設長等は，組織マネジメントの一環として，保育の課題やそれぞれの職員の適性等を踏まえ，計画的に研修の機会を確保することが重要である。（pp.353-354）」

以上で検討してきたことは次のようにまとめられる。保育所・幼稚園・こども園いずれにおいても保育カリキュラム・マネジメントを機能させるために以下の２つのことが求められている。①教職員等が全員参加できる体制を整えること。②教育及び保育の質を向上させようとする全教職員の意欲や意識を育て上げること。

「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」「保育所保育指針」及びそれぞれの「解説」内容の分析から，筆者らは上記①②を実現できる研修プログラムの開発が必要であると判断するに至った。以上の問題意識に基づいて幼稚園・保育所・こども園，すべてで実践できる保育カリキュラム・マネジメント研修プログラムを開発していく。そのことにより，年間を通した研修プログラムのレパートリーを増やしていく。これが本研究の課題であり目的でもある。

Ⅱ．保育カリキュラム・マネジメントを機能させる職場研修プログラム

看図アプローチ

山下（2020）は保育観を意識化し，保育の質を向上させることを目的とした園内研修プログラムを開発している。プログラム開発にあたって山下が基盤としたのが「看図アプローチ」である。看図アプローチとは，「授業づくりにビジュアルテキストの読解を取り入れていくアプローチ（鹿内 2015，p.16）」である。ビジュアルテキストとは，絵図・写真・グラフ等をさす。従来「みる」対象として扱われていたものを「読解」の対象としているところに特徴がある。もともとは「授業づくり」の方法であったが，汎用性が高いため，様々な領域で活用されている。上述した山下の保育所研修への活用もその一例である。他にも，紙芝居の下読みに関する研究（柳田 2018，2019），小学生の給食食べ残し改善に関する実践（鹿内信善他 2016），動物園教育への導入（福永他 2018），聴覚特別支援学校における「自立活動」への導入（天野他 2018）等々多様である。

看図アプローチの理論的なベースは鹿内（2007）に詳述されている。また鹿内（2015）では実践例もあげながら理論的な説明をしている。看図アプローチ理論の概略的な説明は山下（2020）もわかりやすいので，ここでは，看図アプローチについての理論的説明は割愛する。

山下（2020）が開発した看図アプローチ基盤型プログラムは，園内研修での活用可能性が高いものであることが確かめられている。そこで本研究でも，看図アプローチを基盤とした「保育カリキュラム・マネジメント」を機能させる職場研修プログラムを構成していく。また，開発したプログラムの実践可能性についても検討していく。

上述したように本稿では，看図アプローチについての理論的説明は割愛する。しかし，本稿で紹介する研修プログラムで用いる看図アプローチの原理・原則については簡単に解説しておく。

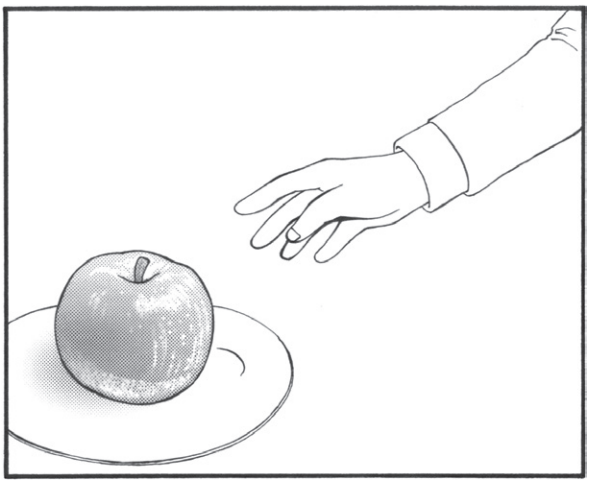
今回の研修で用いる看図アプローチの原理・原則

①ものこと原理

看図アプローチでは絵図や写真等のビジュアルテキストを教材として用いる。研修や授業は，ビジュアルテキストを「よくみて」もらうところから始まる。しかしビジュアルテキストを「よくみて」ほしいとき，「よくみてください」と指示しても，学習者の「よくみる」活動を引き出すことはできない。それは，学習者たちが「よくみる」とはどうすることなのかを理解していないからで

ある。教師やファシリテーターは「よくみてください」と指示することなく，学習者の「よくみる」活動を引き出さなければならない。その方法として看図アプローチが開発してきたのが「ものこと原理」である。

簡単に言うと，ものこと原理はビジュアルテキスト中の情報を「もの」と「こと」に分けて認識させる方法である。「ものこと原理」は看図アプローチの基本原理である。このため，様々なところで言及しているが改めて解説しておく。ここではビジュアルテキストとして図１を取り上げる。



©yuki.ishida

図１

これだけシンプルなビジュアルテキストだと「よくみて」と言われてもよく見れる人は少ない。そこで看図アプローチではまず，次のような発問によってビジュアルテキストの読解活動を行わせていく。

この絵図にはどんな「もの」が描かれていますか？

ビジュアルテキストが写真の場合は「どんな『もの』が写っていますか？」という表現になる。図１のようなシンプルなビジュアルテキストの場合は「５つ以上あげてください」という指示もつけ加える。「５つ」はだいたいの数である。複雑なビジュアルテキストを使う場合は「10 個以上あげてください」という指示をつけ加える。このような発問・指示をすると学習者は次のような「もの」をあげてくれる。「りんご・皿・手・服・指」。さらに「爪・そで・しわ・柄」などのものをあげる学習者も出てくる。「（服の）しわ」などは見逃している人が多い。そのため，学習者たちが見つけた「もの」をグループシェアすることで，今まで見えていなかった「もの」に初めて気づく学習者も出てくる。「この絵図にはどんな『もの』が描かれていますか？」という発問は，学習者の「よくみる」活動を引き出す第一歩なのである。「もの」を取り出す活動（＝情報処理）を「変換」とよんでいる。

ビジュアルテキストを構成している「もの」を取り出す活動が済んだら，次はビジュアルテキストに描かれている（あるいは写っている）「こと」を取り出す活動を学習者にしてもらう。この活動は，基本的には次のような発問によって引き出す。

この絵図にはどんな「こと」が描かれていますか？

「こと」には２種類ある。ひとつは「皿の上にりんごがある」のような「こと」である。これはビジュアルテキスト中の要素（皿）と要素（りんご）を関連づけて取り出した「こと」である。これは，ほとんど否定できない事実としての「こと」である。このような「こと」の読み取りを「要素関連づけ」とよんでいる。

図１からは「誰かがりんごを取ろうとしている」という読み解きも可能である。この読み解きも図１に描かれている「こと」である。しかしこのビジュアルテキストは別の読み解きも可能である。例えば「誰かがりんごを置いた」という読み解きである。このタイプの読み解きは，学習者がすでにもっている知識も取り入れ発展的に考える活動である。このような活動を「外挿」とよんでいる。

看図アプローチでは，発問や指示によりビジュアルテキストの読解を行わせていく。ビジュアルテキストの読解は「変換」「要素関連づけ」「外挿」という３つの活動（情報処理）によってなされる。これら３つの活動の定義を次にまとめておく。

【変換】
　ビジュアルテキストの中に描かれている，あるいは写っている「もの」を言葉に置き換える活動。
【要素関連づけ】
　ビジュアルテキストを構成している諸要素を相互に関連づける活動。
【外挿】
　ビジュアルテキストに描かれている，あるいは写っている「こと」を超えて発展的に考えていく活動。

②成員間オープンエンド・個人内クローズエンドの原則

ビジュアルテキストが複雑になれば，外挿を引き出す発問には工夫の余地が生まれてくる。図２を例にして見ていく。

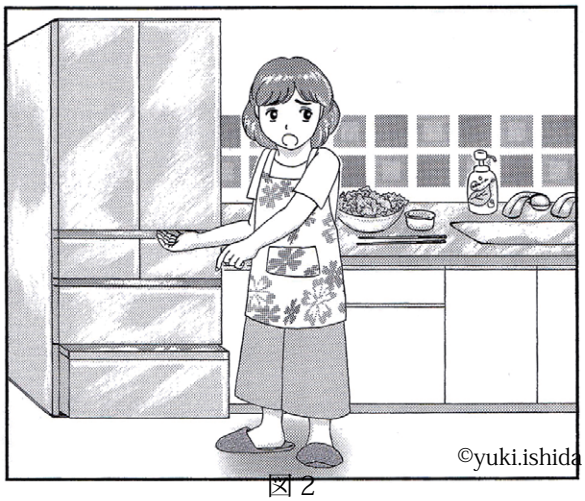


図２

図２も図１と同じようにして，「変換」「要素関連づけ」「外挿」活動を引き出すことができる。しかし比較的シンプルな図１と違って，外挿を引き出す発問は様々に考えられる。例えば，次のようなものである。

・この人は誰に何と言っているのでしょうか。
・右手は何をしようとしているのでしょうか。
・このあと何をするでしょうか。

学習者は絵図の中から根拠を見つけながらこれらの発問に答えていくことになる。上掲のどの発問に対しても多様な回答が可能である。学習者の多様な思考を引き出せることは看図アプローチの長所のひとつでもある。しかし看図アプローチでは「いろんな考えがあっていいね」という中途半端なオープンエンドにはしない。グループ成員間の回答はそれぞれ違っていてもよい（オープンエンド）が，学習者個人内では，必ずクローズエンドになるようにしていく。教師やファシリテーターから出された発問に対しては，学習者個々人が納得できる回答を出させていく。これが，成員間オープンエンド・個人内クローズエンドの原則である。

今回は，以上２つの原理・原則を活用した研修プログラムを構成していく。

Ⅲ．研修参加者・目標等

Ⅲ－１　実施にあたって配慮したこと

実施日は，2020 年３月 28 日である。このころは，新型コロナの感染は，それほど広がっていなかったが，念のためファシリテーターが研修場所に赴いて行うスタイルはとらないこととした。Zoom 利用の遠隔研修として行った。

Ⅲ－２　参加者とファシリテーター

参加者は A 保育園の職員 37 名である。参加者は４～５人に分かれて，ワークやディスカッションを行う。ファシリテーターは，本論文第２筆者山下雅佳実である。なお本論文で報告する研修プログラムの設計はすべて山下が行った。遠隔研修として実施することになったため第３筆者廣瀬崇（保育園園長）が現地でファシリテーター補助を行った。

Ⅲ－３　研修目標と到達目標

今回の研修の研修目標と到達目標をあげておく。

【研修目標】
　全員参加のカリキュラム・マネジメントに貢献できるようになる。

【到達目標】
①協同学習ができる。または協同学習の重要性に気づくことができる。
②新たな視点を取り入れることができる。または視野を広げることができる。
③保育に対する意識を変容できる。または変容しようとする意欲をもつことができる。

Ⅳ．研修の展開

Ⅳ－１　【ステップ１】「ものこと原理」によるビジュアルテキストの読解

変換活動

看図アプローチでは，必ずビジュアルテキストの読解を行う。今回は２枚の写真をビジュアルテキストとした。はじめに呈示するのは写真１である。

ファシリテーターが行う発問や指示にしたがって，参加者は写真１を読み解いていく。

発問１
この写真にはどんなものが写っていますか。この写真に写っているものを 10 個書いてください。（「変換」を求める発問）（２分）

記入後グループシェアしていく。ラウンドロビンでひとりひとつずつ答えまわしていってもらう。自分が見つけていなかったものをグループメンバーが発表してくれた場合は，赤で書き足すことを指示する（３分）。参加者が個人で行った変換活動結果とグループシェア結果の一例を図３に示す。

黒文字がこの参加者が個人活動によって読み取った「もの」，赤文字がグループシェアによって新たに読み取れた「もの」である。

© 山下雅佳実

写真１

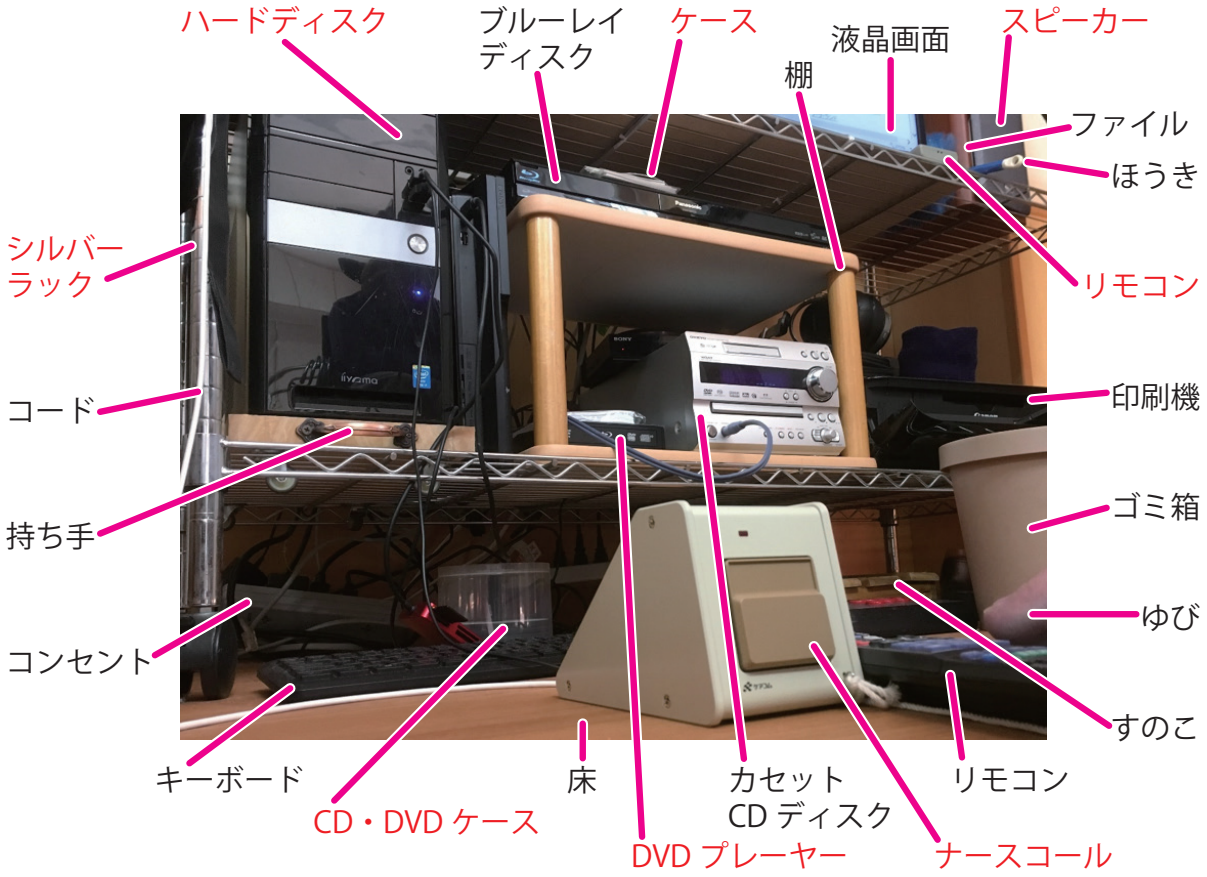


図３

グループシェアのあと数名に発表を求め，全体シェアを行う（3 分）。

外挿活動

看図アプローチでは，通常変換活動の次に要素関連づけ活動をしてもらう。しかし今回は，要素関連活動を引き出す発問を行わず，直接外挿活動を引き出す発問を行った。これは，今回用いたビジュアルテキストは，外挿活動を行いながら要素関連づけ活動も引き出せる構成になっていたためである。

外挿活動を引き出す発問が次の発問２である。

> **発問２（外挿発問その１）**
> ここはどこでしょうか？まずはひとりで考えてみてください。そして，そう考えた根拠も書いてください。（2 分）

このあとグループシェアを行い（5 分），さらに各グループの意見を発表してもらいながら全体シェアも行う（3 分）。

発問２に対しては次のような考えが出された。それらの一部を載せておく。

- 物置部屋－収納しているように見えるから
- リビング－ハードディスクに写っているものがカップボードに見えたから
- 放送室－園にあるものを持ってきたのではないかと思ったから
- ある人の作業部屋－ハードディスクに向かい側の壁が写っているから　…等々

このあと第２の外挿発問として発問３を示す。

> **発問３（外挿発問その２）**
> この場所はどんな人が使っているのでしょうか。

この発問に対する答えは各グループごとのバズセッションによってまとめてもらった（5 分）。その後，各グループの意見を発表してもらい全体シェアを行う（5 分）。発問３に対しては，次のような考えが出された。それらの一部を載せてお

く。

・男性，性格は雑であまりこだわりがなさそう。
・男性（28 歳）。在宅でプログラマーとかパソコンの仕事をしている人の部屋。
・映像関係の人（趣味で），35 ～ 40 歳男性。
・崇先生（本論文の第３筆者）の部屋。
・山下先生（本論文の第２筆者）の部屋。

Ⅳ－２　予測の確認とその後の展開

写真による予測の確認

「では，この場所を使われている方をご紹介します。」という教示とともに写真２を呈示する。

写真２の呈示とともに次の説明もする。「ここは重症心身障害者施設の医療型施設です。この方は重度の障害をもたれています。脳性まひの方です。」

このあと，次の発問をする。回答はワークシートに記入してもらう。

発問４
「みなさんはこの場所を使っている方の写真を見て，“自分の予想通り”だと思いましたか？ それとも“予想外”だと思いましたか？ 予想通りだと思った理由，予想外だと思った理由をその写真の下の□（記入欄）に書いてください。」（5 分）

この回答もグループシェアしてもらう（3 分）。

参加者の反応

参加者 37 名中 36 名が「予想外」だったと回答している。回答の一部を次に載せておく。

手の指と思ったが足の指であった（リモコンが床にあるのが不思議ではあったが）。音楽を趣味でやっている人の部屋だと思っていた。車イスを使っている人とは全く考えなかった。

© 山下雅佳実

写真２

DVD プレーヤーや，音楽，パソコンの機械などが様々あり，重度の障害をもたれている方が使う…というイメージがすぐにでてこなかった。ラックの高さ（物を置く高さ）など，目線の高さなどに注目すると，改めて，納得できました。

障害のある方の部屋とは思わなかった。こうなると，この部屋の中にある機器は，必要なものである可能性が高くなる。（趣味ではなくなる）

１名のみが「予想通り」と回答していたが，その理由は次のようなものであった。

短大の時，施設実習で２週間お世話になった方でした。足先を使って何でも器用にされる方だったり，YES・NO の質問をすれば会話ができる方でした。

ファシリテーターからの解説

発問４に対する回答のグループシェア終了後，ファシリテーターから次のような解説を行った。

予想外の意見にもあったように，まさか障害を持つ方がパソコンをするなんて思いませんよね。また，こんなに機器がある場所を病院だなんて思いませんよね。予想外だと思った理由を発表してくれた人たちは，とても素直な意見だと思います。私たちには普段から自分のものさしで物事を見る癖があります。それが悪いということではありません。しかし，その自分のものさしで物事をすべて考えると，障害をもっているから何もできない，子どもだからわかるはずがない等，相手のもつ力を引き出すことができなくなります。

この写真の方は，脳性マヒで小さいころからずっと障害とともに生きています。言葉もうまく出てきません。でも，唯一自由に動かすことのできる足の指でパソコンや機器類を自由自在に操り，メールを使ってコミュニケーションを図ったりされています。 一生懸命，努力されたと思います。つまり，たくさん学習をしてこられたということです。そして，その機能を維持するために，いまもリハビリを頑張られています。脳性麻痺だから，障害があるから，という，ひとつのものさしだけで判断しては総合的な評価はできないということです。

そして，小さいころの教育がこの方に大きく影響しています。子どもの育ちには周りの大人を含む環境が重要です。環境により，その子どもの将来までもが左右されることがあります。この方は，お母さまも教育熱心で小さいころから積極的にリハビリに取り組んでこられました。その成果もあり，小さいころは歩くこともできるようになっていました。本人も努力家で頑張り屋さんです。支えてくれる方たちも周りにいたそうです。みなさんの職業は，いろいろな可能性を，子どもの可能性を引き出すことができる職業だと思います。

Ⅳ－３ 【ステップ 2】部屋の利用者からのビデオメッセージ視聴

写真１の部屋を利用している方からのビデオメッセージを視聴してもらう。ビデオメッセージの概略を以下（ビデオキャプチャ１～４）に載せておく。このビデオメッセージの撮影は本論文第２筆者の山下雅佳実，編集は全国看図アプローチ研究会専属アートスタッフの石田ゆきである。

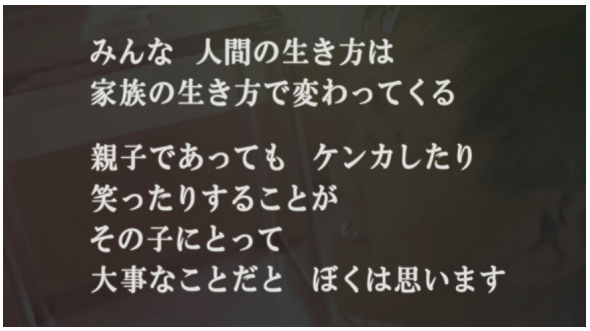
写真１・２及びビデオメッセージを教材として活用することについては，この実践に協力してくれた K 氏及び K 氏の家族，K 氏が療養している施設の了承を得ている。またこれらの教材を作成すること，及び作成した教材を活用した研修プログラム・授業プログラムをつくることについては第１筆者鹿内の前任校である福岡女学院大学研究倫理委員会の承認を得ている。

ビデオの概略

ビデオキャプチャ 1

ビデオキャプチャ 3

ビデオキャプチャ 2



ビデオキャプチャ 4

Ⅴ．本研修プログラムならびに考察

本研修プログラムでは次の３つの到達目標を掲げた。「**①協同学習ができる。または協同学習の重要性に気づくことができる。②新たな視点を取り入れることができる。または視野を広げることができる。③保育に対する意識を変容できる。または変容しようとする意欲をもつことができる。**」本研修プログラムでは参加者全員がこれら３つをすべて達成することを目指していない。参加者各自が少なくともこれらのひとつ以上を達成できていれば良いと考えている。

多様性に対応する教育・研修は，固定的な目標を設定することによって実現できないこともある。多様性に対応する教育・研修目標は，様々な目標リストから学習者が自らの個性や主体性に応じて構成していくものとわれわれは考える。これまでの研修や授業では，到達目標を固定的に考え過ぎていたのではないだろうか。ひとつの研修や授業では膨大な量の情報が呈示される。それらが学習者の知識と関連づけられたり他の学習者の知識と関連づけられることにより，きわめて多様なオリジナリティーのある考えが生まれてくる。したがって，あらかじめ設定された目標群のどれがどのように達成されているか，さらにはわれわれが想定していなかった学びがどのように成立しているか，という視点から分析していくことが多様性に対応できる教育・研修の評価につながるとわれわれは考えている。

３つの到達目標を参加者たちはどの程度達成していたか，参加者たちが作成したワークシート等をもとに確認していく。

「①協同学習ができる。または協同学習の重要性に気づくことができる。」の達成度

もともと看図アプローチは協同学習のツールとして開発されてきた。適切なビジュアルテキストと参加者間の交流を促す発問・指示を用意しておけば自然に協同学習は成立する。協同学習が成立していることは今回の研修の映像記録によっても確認できる。協同学習が行われていることを示す研修の映像をひとつ載せておく。（ビデオキャプチャ 5）

ビデオキャプチャ５

研修をすべて終えたあとに参加者の「今の気持ち」を書いてもらった。その中に「協同」に特化した内容を書いてくれた人がふたりいた。それを以下に載せておく。以下，下線は筆者らがつけ加えたものである。

参加者１

> ポロポロと涙が出てしまいました。相手からの見方，考え方，自分自身の見方・考え方は多様で，生きる喜びや楽しさ，幸せはその人自身その周りの人によって変わっていくんだと感じました。関わる人によって変わっていくのだと。この方の周りには笑顔のステキな人であふれているんだろうと思いました。

参加者１は，他の参加者と協同で学ぶことにより見方･考え方は多様であることを再認識した。さらにビデオレターというかたちで参加してくれたＫ氏とも協同学習が成立している。そのことによって周りの人たちとの協同性が人の生き方を支えるということに気づき涙が流れてきたのであろう。今回の協同学習は参加者１にとっては認識のみならず感情にも強く訴える内容になっていたのではないかと考えられる。

また詳細な分析は省略するが人は力を合わせて（協同して）生きていくものだという認識に到達している参加者２の記述も次に紹介しておく。

参加者２

> すごいしっかりとした意見をもっていらっしゃるなあと感じました。「障害があっても，みんなと『生きている』『生きる』同じ立場にいることがうれしい」という言葉に心うたれました。この方は，家族や周りの方に愛情をたっぷり注がれて今を生きてらっしゃるんだなあと思いました。

「②新たな視点を取り入れることができる。または視野を広げることができる。」の達成度

参加者３

> 自分の視野のせまさに気づかされた。一人ひとりの個性（を大事に）や自分の知らない一人ひとりの姿もあること。その人それぞれの生き方や思いに向き合い受けとめ受けとめてもらえる人間になりたい。[1]どうしても日々に追われてしまうが，まわりの人（家族をはじめとして）との関わりがあって人は生きていける，[2]成長できることを忘れずに感謝の気持ちをもって生きていきたいと思う。

参加者３は冒頭に「自分の視野のせまさに気づかされた。」と述べているので，②の分類に入れておいた。しかし自己の生き方（点下線部 1）や協同の重要性（点下線部 2）にも言及している。

参加者４

> ハンディーの人のために作られた機器ではなく，健常者と同じ機器を使っていることに驚いて，自分の中で，ハンディーのある人は，健常者と同じ（このようなこと）が難しいと決めつけていたことに気づいて，反省する面と，今気づけて良かったという気持ち。ビデオで，同じ人間として生きることが喜びと言っていたので，障害のあるなしで決めつけていた自分に気づいて申し訳ない気持ちとその言葉を忘れないようにしたいという気持ち。

参加者４はひとつの視点から「決めつけていた自分」に気づき，反省しているということを２回も記述している。

参加者５

> 関わる人によって人は変わっていく。絶対できないことはない。健常者も障がい者もみな同じことだと思いました。考え方によって豊かに生きていける。見方によって相手を幸せにできる。いくつになっても学びたい気持ちをもちながら，固まったものさしで見ていくのではなく，やわらかい人になりたいと思います。

この研修の中でファシリテーター山下は「ものさし」という言葉を用いている。山下は「ものさし」という言葉に「視野」あるいは「視点」という意味をもたせて用いている。参加者５も「ものさし」という言葉を用いている。参加者５は山下が遣っている意味で「ものさし」を用いている。参加者５の記述は視点を柔軟にしていきたいという内容になっている。

以下，個々の解説は割愛するが「②新たな視点を取り入れることができる。または視野を広げることができる。」に関連すると思われる参加者の記述を載せておく。

参加者６

> 最近は「もっとこうだったらいいのに」とか不満を感じたり，自分にないものが欲しくてたまらない気持ちになったりすることがあるけど，大切なものを見失っていたなと思います。当たり前だと思ってしまっていることの有り難さをもっと感じて感謝して前向きに考えていきたいと思います。

参加者７

> 写真の一部だけを見て，自分の中で勝手なイメージをつけたり，こういう人だろうと決めつけてしまっていた。いろいろな人がいるけれど，みんな同じ人間ということを自分のものさしで見るのではなく，たくさんの関わりの中で知っていきたいと思った。

参加者８

> 自分が生きている社会には，いろんな人がいて，それぞれの人が自分の人生をいっしょうけんめい，自分らしく生きていることを改めて感じました。自分のことばかり中心に生活してしまい，物事を考えてしまっていることが恥ずかしいです。もっと，自分も視野を広くもちたい。

参加者９

ハンディーがあっても，できることはたくさんあるということと，私自身も，視野を広くもっていきたい。時間を大切に過ごし，けんめいに生きているこの方のビデオレターに感銘を受けた。自分のものさしで見てしまう。人を見る時，ものさしがあるというのを意識したい。関わる人によって，変わってくる。できないということはない。

「③保育に対する意識を変容できる。または変容しようとする意欲をもつことができる。」の達成度

参加者 10

障がいがあったことが予想外だと思い，みんなの雰囲気ががらっと変わったが，どんな人でも生きている，私もみんなも日々を一生懸命生きている。そして，私たちは子どもたち，どんな子どもたちでも“生きるサポート”をしている。そのサポートできる素敵な時間をここに来る全ての園児にしてもらいたい。これからも関わる学びをしていきたい。

参加者 10 は写真１の読み解きから写真２による確認の過程で自分たちの考え方が大きく転換したことを表現している。看図アプローチでは，意外性を引き出すビジュアルテキストや発問を多用して研修プログラムや授業プログラムを開発している。今回開発したビジュアルテキスト及び発問系列も意外性を効果的に活用したものになっている。そのことが参加者 10 の指摘からもうかがえる。さらに今回活用したビデオレターも多くの参加者たちの感情にうったえるものであり，保育観の変容を引き出すものであったと考えられる。保育観の変容を記載している他の例も以下に載せておく。

参加者 11

生きていく中でどのような人に出会ってどんな関わりをするかで生きる喜びが変わってくると思います。私自身も人に喜びを与えられるような関わりをしていきたいと感じました。人によって感じ方は違いますが，一人ひとりが同じように喜びを感じ生きていけたらいいなと思います。そして，いくつになっても笑顔はいやされて，元気の源になることを感じました。私も子どもたちの笑顔を守っていきたいと思います。

参加者 12

障がいをもっているから「大変だ」「周りと少し違う」とどうしても思ってしまう自分がいるが，同じ命で同じ人間なので，考えていることは違っていてもみんな一緒なんだと思いました。小さいときの関わりがこの先ずっと生きてくると感じて，その時伝わっていないと感じても子どもの心には残っているかもしれないと思いました。ですので，子どもと毎日，一生懸命に向き合っていきたいと思いました。

参加者 13

障がいがあっても，諦めずに，前向きに，ましてや周囲の人々に「大丈夫です」と笑顔で力強いメッセージを送る姿に，勇気をもらいました。日々，いろんなことで落ち込んだり，悩んだりして，つい弱気になってしまう時もあるけど，できないことはないんだ，大丈夫，と思える力強いメッセージでした。子どもたちも，成長している過程で壁にぶつかることもあると思うけど，「大丈夫」と傍で背中を押せる人間になりたいと思いました。

参加者 14

子どもの可能性を信じて，そのままの姿を受け入れながら自分はその子に何ができるんだろう，と一緒に考えて向き合っていこうと思った。

参加者 15

体が不自由だから～だねというおもいこみをするのではなく，あきらめないで，その人を大切に関わっていくことでその人も色んなチャレンジややる気をおこし，変わって，より成長し，

生きるってたのしいと思えるんだと思った。自分も，すぐにあきらめてしまうが，何でもやれないことはないし，これから関わる子どもや人に対しても，その人の気持ちによりそいながら，生きるってすばらしいということを大事にしていきたい。

参加者 16

写真を見て，自分の中で固定化している部分があった…。障がいがある方でも出来ること，得意なことを自分ができるやり方で行っている（生きている）。子どもたちも，ここまでしかできないだろう…と自分のものさしで考えて決めつけるのではなく，挑戦する姿，子どもたちの達成できるところまで，しっかり見守っていきたいと改めて思った。（すぐ手を出すのではなく，見守り，できた時に一緒に喜んでいくことが大切。）

参加者 17

ハンディがあっても，他の人と変わらず生きていることの喜びを感じることができるのは本人の強さと，周りの関わりがとても大切になってくると思いました。あきらめることは簡単で，子どもたちに対してもただ一緒にいることは簡単だけれど，１人１人と深く関わっていける保育者でありたいなと思いました。

参加者 18

私はどこか心のすみで，障害をもつことへのこわさとか，少しでもかわいそうだとか思う気持ちがあったんじゃないだろうか…。自分の心がはずかしいと思ったし，メッセージをもらって，自分の中の障害をもった方への接し方，とまどいなどがふっしょくされました。自分が関わることで，その子の生き方に少しでも力になれるような，そんな一日一日を大切にする保育士・人間でありたいと思いました。

参加者 19

どこか，自分自身で限界を決めていたり，子どもにも転ばぬ先のつえのような感じであまり苦労しない道を選んであげてしまうところがあり，考えさせられました。沢山の経験は大切だということや，頑張ろうと前向きにあきらめない心をもつことが生きていく中で重要なことなんだと思いました。

「視点変更及び視野の拡大」と「保育に対する意識変容」を同時に達成している例

参加者 20

子どもと関わる上で「関わる人によってその人が変わる」という言葉は，忘れないようにしなければならないなと感じました。生まれた頃から障害があり「だからできない」と決めつけることは，周りができないようにさせてしまっているのかもしれないということに気づくことができました。自分の中のものさしを知って，人に関わる時に，振り返ることができるといいなと感じました。

自分の決めつけが周りにも及んで，周りまでその子をできないようにしてしまっている。障害があるからできないという弊害をもたらしている。だからこそ「視野」を広げて人に関わっていくことが大切だと参加者 20 はうったえている。「視点変更及び視野の拡大」と「保育に対する意識変容」を同時に達成している典型例である。「視点変更及び視野の拡大」と「保育に対する意識変容」について記載している他の例も以下に載せておく。

参加者 21

この子はこういうところがあるからこうした方がいいのではと保育の中で思ってしまうことがあるので，そこにとらわれず違う関わり方もしていきたいなと思った。固定（既成）概念にとらわれていない子どもたちと関わって沢山の刺激を受けていきたい。

参加者 22

自分の先入観やものさしで，人の行動や性格，生き方を，判断していたことに気づき，自分の中での価値観や，人に対する考え方が，また大きく変わりました。自分の家族や園の子ども，関わっていくすべての人たちに，この人はこうだから…と決めつけず，その人の個性や可能性を考え，関わっていくことが大切だと思いました。そして，自分にも可能性があるので，これからもいろいろなことを学びながら，成長していけたらと思いました。

参加者 23

自分の中の価値観だけで，物事を判断することが多いので，もっと広い視野をもって考えたり，行動ができるようになりたいと思った。その視野を広げたら，いろいろな可能性が見えてくることも分かった。復職するにあたり，不安なことも多いが，子どもたち一人ひとりをしっかりと見て，楽しく生活していこうと思った。

参加者 24

1 枚の写真から，連想することが，予想外の結果になり，正直おどろいた。同時に，自分の中で，これはこうであるべきや，こうじゃないと，といった判断のものさしがあるのだろうと気づかされた。子どもたちにとっても，今関わっている大人たちで未来をつくっていくのだろうと思い，自分のものさしで判断していないか考え，見つめなおしながら生活していきたい。

参加者 25

障害者施設であるという考えが全くなかったということは，「どんな人物像？」という中に，私のものさしには障害者が入っていなかったんだと気づいた。「できるよ」という気持ちであたたかく子どもたちを見守り成長の手伝いをしていきたいと思った。

参加者 26

「同じ人間として生きる喜びは同じ」という言葉が印象的だった。一人ひとりが違うこと，違っていてあたり前だということ，生きる喜びを感じられるように，自分も（他の人も）なりたいと思うし，それに気づいていき，忘れないようにしたい。自分のものさしにも気づけたので，子どもと関わる中でも忘れないようにしたい。

参加者 27

最初から自分の見方だけで決めつけたりしていたので，もっと考え方を広くもって子どもたちであっても大切な 1 人の人間として接していきたいですし，ハンディーがあってもなくても，生きているだけで幸せなんだなと思いました。自分の中のものさしは，いつでも自覚しながら，人と接していきたいです。

到達目標以外の気づき（主として自分の生き方に関する気づき）

参加者 28

生きていくことに，健康とか，障害とか関係なく本人がしっかり「生きる」と求めると生きていくことができるのだと思う。誰であっても平たんばかりでいられる訳はないので，進んだり，止まったり，下がったり，沈んだり，飛んだりしながら自分を信じる強さを身につけていけたら良いなと思う。人と関わることのむずかしさを常に感じている。

参加者 28 が記述していることは，本研修で到達目標として掲げた内容のどれにもあてはまらない。しかし参加者 28 が主張しているのは「生きる力」を身につけていくことの重要性である。これはすべての目標に優先して設定されるべき目標である。今回の研修において参加者 28 は，生きていくことに対するポジティブな感覚を再確認できており，研修の意義はあったものと思われる。

以下に，それぞれの解説は省略するが，他の参加者の記述を紹介しておく。これらもすべて研修

の到達目標に関連した表現はなされていないが，自分の生き方をふりかえったり生きる力に言及したりするものばかりである。

参加者 29

今ある日常があたり前であると思ってしまうところがあり，日々を大切にできていない部分がある。ビデオレターを見て，どんな状況でも生きていることが喜びであるとおっしゃっていて，私も日々に感謝をして毎日幸せだと思えるように生きたいと思った。

参加者 30

映像を見させていただき，ハンディーがありながらでも一生懸命に一日一日を大事に生きてあるんだなあと感じました。明るく笑顔で話してあり「同じ人間として生きています !!」「ぼくは大丈夫」と発されて，私自身に勇気と元気の力を頂きました。これからも今を大切に生きていこうと思いました。

参加者 31

障がいがあるかた…と何もしなかったり諦めたりするのではなくて同じ１人の人間として共に生きていこうとする気持ちが大切。（自分がハンディーをもっていたとしたら，１人の人間として接してもらいたいし，いろいろなことを教えてほしいと思うから。）

参加者 32

命はみんな同じ。他の人と比べることなく，ひとつの命，みんなの命を大事にしていこうと思う。「えらばず。みすてず，きらわず」崇先生が言ってある言葉を忘れずに…

参加者 33

「同じ人間」本当にそうだと思う。家族のささえ，まわりの人たちの関わりでその人の生活，生き方が変わっていくのではないかと思った。私もそのような生き方ができれば良いなと思います。

参加者 34

命を宿し，産まれてくることがあたりまえ，生きていることがあたりまえ，で，ちょっとしたことにいらだったりしている自分の小ささを痛感した。自分のこと娘のこと家族のことを思うと，涙がとまらないほどのふりかえり。これでいいのかな？今も，そしてこれからも…

参加者 35

生きることの喜びを見出していることのすばらしさ，今おかれている自分の状況・環境をあたり前だと思わずに，日々を大切にして過ごしていきたいと思った。

参加者 36

ハンディがあることで，生きるためにどうやっていこう，これから何をしようかなど，ハンディのない私たちよりも考える機会が多いからか，“生きる力”がとても強いなと思った。また，命を大切にして過ごしてあることが伝わってきた。

研修の到達目標３つすべて達成している

参加者 37

自分には，ものさしがあると聞いて，「そうだな」と思った。その，ものさしだけで，はかってしまうと見えないものもあるんだ[1]と思い，ものさしを伸ばしていくために，他者の意見を聞くこと等が大事[2]なのかなあと思った。また，その子が伸びるためにも，関わりが重要になってくる[3]とわかったので，他者と協力し合っていき，伸ばしていけたらなと思った。[4]

参加者 37 の記述には，視野を広げること（下線部 1），協同学習の重要さ（下線部 2 と 4），保育意識の変容（下線部 3）のように，今回の研修目標がすべてあげられている。

以上に恣意的引用を防ぐために参加者全員の記述を紹介してきた。参加者全員が今回の研修目標を達成したりあるいは自らの生き方に対する指針を得たりしていた。今回開発したプログラムは保育に携わる職員全体が参加して行う保育カリキュラム・マネジメント推進のためのプログラムレパートリーに加え得るものである。全員参加ではあるが保育職員の多様性も認め，かつ乳幼児の多様性に対応できる人材育成にも貢献できる。このようなプログラムをさらに開発していきたい。

文　献

赤木公子　2019 「カリキュラム・マネジメントと保育の評価」 田中亨胤・三宅茂夫編 『教育・保育カリキュラム論』 みらい　pp.116-133

天野秀紀・石田ゆき・鹿内信善　2018 「聴覚特別支援学校で言語活動を充実させるための看図アプローチ」『日本協同教育学会第 15 回大会要旨集録』 pp.124-125

福永優子・高原和子・鹿内信善　2018 「動物園を教育支援とした保育園における『看図アプローチ』実践」『日本協同教育学会第 15 回大会要旨集録』 pp.46-47

教育課程部会幼児教育部会　2016 「幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報告）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/__icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf（2020.6.9 アクセス）

厚生労働省編　2018 『保育所保育指針解説』 フレーベル館

文部科学省　2018 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館

内閣府・文部科学省・厚生労働省　2018 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 フレーベル館

鹿内信善　2007 『「創造的読み」の支援方法に関する研究』 風間書房

鹿内信善　2015 『改訂増補 協同学習ツールのつくり方いかし方 看図アプローチで育てる学びの力』ナカニシヤ出版

鹿内信善・渡辺聡・計良志織・石田ゆき　2016 「看図アプローチ協同学習で克服する和食給食食べ残し－授業モデルの提案－」『福岡女学院大学紀要人間関係学部編』第 17 号 pp.7-13

田中亨胤　2019 「プロローグ　カリキュラムを考える」 田中亨胤・三宅茂夫編 『教育・保育カリキュラム論』 みらい　pp.14-20

上村晶　2017 「幼児教育・保育現場におけるカリキュラムデザインに関する一考察－保育のグランドデザインの編成プロセスにおける構造と現実的課題－」『桜花学園大学保育学部研究紀要』 第 15 号　pp.23-42

山下雅佳実　2020 「『看図アプローチ語りカフェ』プログラムに関する探索的研究－保育所における園内研修としての有用性－」『保育文化研究』 第 10 号　pp.75-88

柳田多聞　2018 「看図アプローチの『ものこと原理』を応用した『紙芝居の下読み』の提案」『長崎県立大学国際社会学部研究紀要』 第 3 号　pp.101-110

柳田多聞　2019 「看図アプローチを応用した紙芝居の下読みの実践事例にみるファシリテーターの役割」『長崎県立大学国際社会学部研究紀要』 第 4 号　pp.88-99

注 1　本研究の一部に科学研究費 19K10791 をあてた。

※全国看図アプローチ研究会は営利活動を行っていません。開発したプログラムやビジュアルテキストは無償提供しています。本研究誌掲載のプログラム実施希望の方はホームページ問い合わせフォームからお問い合わせくださ

い。交通費等のみで出張研修致します。遠隔研修の場合はとくに費用はかかりません。

2020 年 6 月 20 日受付
2020 年 6 月 24 日受理