

社会情動的スキルを育む就学前教育の在り方 ～フィンランドの幼児教育に学ぶ～

中村 恵¹⁾, 小柳 和喜雄²⁾, 古川 恵美³⁾

¹⁾ 畿央大学教育学部現代教育学科 (〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2)

²⁾ 奈良教育大学教育学部 (〒630-8528 奈良市高畑町)

³⁾ 関西福祉大学看護学科 (〒678-0255 兵庫県赤穂市新田380-3)

Approach curriculum to nurture emotional skills Implications from finish early childhood education system

Megumi NAKAMURA¹⁾, Wakio OYANAGI²⁾, Emi FURUKAWA³⁾

¹⁾ Department of Education, Faculty of Education, Kio University

(4-2-2 Umami-naka, Koryo-cho, Kitakatsuragi-gun, Nara, 635-0832)

²⁾ Faculty of Education, Nara University of Education

(Takabatake-cho, Nara-city, 630-8528)

³⁾ Kansai University of Social Welfare

(380-3 Shinden, Ako-city, Hyogo, 678-0255)

Department of Nursing, Faculty of Nursing

要約 本研究の目的は、日本の接続期教育における就学前教育についての在り方を検討することである。そこで、Growth as a human being and member of societyをwell-beingとして育むフィンランドの幼児教育システムと、その特徴でもあるesikoulu（エシコウル：プレスクール）における調査により、就学前教育における「個」への尊重が、その内にある「well-being」への意識に教師が敏感であることにつながり、子どもの学習者としての「agency」が発揮されやすく、学習環境として成熟した「co-agency」が生成されやすくなった。

Keywords：就学前教育 アプローチカリキュラム 社会情動的スキル エシコウル

I はじめに

1. 研究の背景・問題の所在

日本の幼児教育は、「心情・意欲・態度」を「環境を通して行う教育」により育むこと、子どもの意欲や興味・関心を大切にしてきた。いわゆる非認知能力を従来から育ててきたともいえる。一方で、粘り強さや、挑戦する気持ち等の姿勢などは気質や性格によるものと捉えがちであったが、2018年に実施された幼稚園教育要領¹⁾、保育所保育指針²⁾、幼保連携型認定こども園教育保育要領³⁾の改訂（以下、幼稚園教育要領等の改訂とする）においては、これらを「資質・能力」と捉え、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（以下「10の姿」と表記する）」が明示された。特に、資質・能力の一つとして示された「学びに向かう力・人間性等」は、従来幼児教育として大切に育ててきた「心情・意欲・態度」につながるものであり、非認知的能力とし

ての「社会情動的スキル」として位置付け、アウトプットとしての姿をみとる視点を示し、そこに到るまでのプロセスを評価するものである。更に、小学校学習指導要領総則⁴⁾において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること。」と述べられ、小学校入学当初における生活科を中心としたスタートカリキュラムの充実についても明記された。幼稚園教育要領等においては「小学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら」指導を行うとされ、幼児教育における接続期教育としての在り方を示唆するものである。そこで、「遊びを通した総合的な指導」としての就学前教育をアプローチカリキュラムとしてデザインすることにより、小学校以降のスタートカリキュラム

に繋げることは重要で、喫緊の課題とも言える。

OECD（経済協力開発機構）は、Education2030プロジェクトにおいて、複雑で不確かな世界を歩んでいくために必要なコンピテンシーがStudent agencyであると示している⁵⁾。Student agencyとは、子どもの「自ら考え、主体的に行動して、責任をもって社会変革を実現していく力」のことを指し、Autonomy や主体性といった言葉もあるが、agencyは社会変革を実現していくために「責任をもって実行する」という意味を持つ点で異なるという⁶⁾。他者との関係性の中で存在する主体であり、子どもが「自分ごと」として抱く「こころもち」のようなものであると言えよう。また、社会参画を通じて人々や物事、環境がより良いもの（well-being）となるように影響を与えるという責任感を持ち、進んでいくべき方向性を設定する力や、目標を達成するために求められる行動を特定する力を必要とする。そして、agencyを発揮するためには、co-agencyが重要である。co-agencyは、学習者が目指す目標に向かって進んでいくことを支える教師や仲間、家族、コミュニティ等、彼らの学習に影響を与えている、より幅広い関係者との双方向的で相恵的な協力関係のことを指す。更に、学習者のagencyの発揮を可能にするためには、他者と協働しながら自分自身の学習プロジェクトや学習過程を計画することを支援したり、動機づけを与えたりするような一人ひとりにカスタマイズされた学習環境が必要であるという。幼児教育においては、従来から「一人ひとりに応じた援助」を大切にしてきたが、更に幼児がwell-beingに向かってagencyを発揮できるような学習環境をデザインすることが重要である。そして、agencyやco-agencyを支える社会情動的スキルを幼児期なりの方法で育む必要がある。

2. 先行研究とその課題

文部科学省は2010年に、幼児期と学童期の教育を、「連続性・一貫性」のもとに捉える視点の重要性を指摘し、「学びの自立」「生活上の自立」「精神的な自立」という「三つの自立」を育成・確立することが、幼小を通じた学びの基礎力の育成に必要であるとした。更に、幼児期後期におけるアプローチカリキュラムと小学校1学年前期におけるスタートカリキュラムを組み合わせた、接続期カリキュラムの作成が提言された⁷⁾。接続期における連続的なカリキュラムについては、お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校は、入学直後は幼稚園の生活の流れに近い形で子どもたちが過ごせるよう、時間枠を柔軟に組み替えるなどの工夫をし、子どもたちの生活に根差した連続的な経験の保障という点で、一定の成果があったことが示されている⁸⁾。一前

と秋田は5地方自治体の接続期カリキュラムの特徴を示し、接続期カリキュラムの中で育てたい子どもの力として、学習への意欲、規範意識、主体性に力点を置いているかどうかの違いがみられ、学習への意欲と規範意識に重点を置いている地方自治体は、スタートカリキュラムのみ編成しており、接続期の時期を特定することはしていなかったという⁹⁾。

一方で、ペリー就学前計画を元に、ヘックマンにより質の高い就学前教育において身についた「潜在能力」は後まで継続することが示された¹⁰⁾。OECDは、子どもの目標を達成する力、他者と協働する力、情動を制御する力の強化を促す為に、家庭、学校、地域社会等一貫性のある学習環境の可能性を示している¹¹⁾。このことから、学習への意欲と規範意識等につながる社会情動的スキルを幼児期に育むことの重要性が広く認知されるようになってきた。

2018年に実施された日本の幼稚園教育要領等の改訂後は、10の姿を反映させたアプローチカリキュラム作成の取り組み¹²⁾等、様々な実践事例が報告されている。しかし、多くはカリキュラムマネジメントの視点に基づくものである。そこで、子どもにとってのwell-beingやagency, co-agencyに着目し、それら創出し活性化させる社会情動的スキルを育む就学前教育の在り方を検討することは非常に重要な教育的課題ではないかと考えた。

3. 研究の目的

本研究の目的は、日本の接続期教育における就学前教育の在り方を検討することである。OECDによるPISA調査等において世界的に注目度が高いフィンランドでは、2016年にBasic educationのための新しいNational Core Curriculumを、必要な知識とスキルを確保し学習を促進することを目標として導入した。そこで、人としてまた社会の一員としての育ち（Growth as a human being and member of society）をwell-beingとして育むフィンランドの幼児教育システムと、その特徴でもあるesi-koulu（エシコウル：プレスクール）における調査により得られた示唆から考察を深める。

II 研究方法

1. 対象と時期

1.1 研究協力者

Finish National Agency for Education（フィンランド国立教育研究所）

Kukkumäen päiväkoti（ユバスキュラ市内の幼児施設）

1.2 期間

2018年3月、2019年3月、2019年8月

1.3 研究方法

1.3.1 フィンランドにおける National Core Curriculum National Core Curriculum for Basic Education 2014

National Core Curriculum for Pre-primary
Education 2014

National Core Curriculum for Early Childhood
Education and Care 2016

上記3カリキュラムにおける資質・能力の捉え方についてFinish National Agency for Educationでの調査をもとに整理し、日本との比較を行う。

1.3.2 päiväkoti (esikouluを併設) の調査

Jyväskylä (ユバスキュラ) 市のpäiväkoti (パイヴァコティ: デイケア施設) における参与観察の記録を分析する。記録は、フィールドノート、デジタルカメラ、ICレコーダを用いた。

2. 倫理的配慮

本研究は、畿央大学の倫理規定にのっとり、畿央大学倫理規定委員会の承認を経て実施した。

Ⅲ 結果

1. フィンランドの幼児教育システム

フィンランドの教育システムにおいて、0歳から6歳までをEarly childhood education and care (ECEC)、6歳から7歳までをPre-primary education、7歳から16歳までがComprehensive schools で学ぶBasic educationに区分される。ECECを担うのは、保育と教育の両面の機能を併せもつ日本のこども園のようなデイケア施設のpäiväkoti (パイヴァコティ) である。男女共同参画が進み女性のほとんどがフルタイムで働くため、母親の就労有無に関わらず、すべての子どもにPäiväkotiに入る権利が与えられ、教育を受ける権利も保証されている。社会保健省 (Ministry of Social Welfare and Health) の管轄下で、1973年の保育法 (Act on Children's Daycare) 施行と共に整備されてきた。2004年に保育のナショナルカリキュラムが策定され、2013年以降は国家レベルで教育文化省 (Ministry of Education and Culture) の管轄に移行し、2015年には、保育法から新しい幼児教育法 (Act on Early Childhood Education and Care) へと改訂された。保育に関わる法改正は、子どもの権利を改めて確認するとともに、保育の中の教育の意味を捉え直す機会となった。2000年に制度化され、任意であったPre-primary educationは、2015年に義務化された。

Pre-primary educationを担うのは、esikoulu (エシコウル) と呼ばれるPreschoolである。päiväkotiからesikouluへの移行は、フィンランドの新学期が始まる

8月に行われる。対象となるのは、その年の1月から12月に満6歳になる子どもで、多くは翌年に通う予定の小学校に併設されたesikouluへ通うことになるという。Comprehensive schools以降も同様のタイミングでの進学、進級となる。ただし、このシステムは地域や家庭の事情、子どもの成長発達の度合い等に応じて、柔軟に運用されている。

2. National Core Curriculum

2.1 改訂の背景

フィンランドにおけるBasic educationのための新しいNational Core Curriculumは2016年に全ての学校の1～6学年に導入され、教育機関は、National Core Curriculumに基づいて独自のローカルカリキュラムを作成し、実施している。

改訂の背景として、技術化とグローバル化が進み、持続可能性の問題に直面する社会に対応する能力を子どもは身につける必要があり、教育を取り巻く環境も、社会が必要としている能力も急速に変化していることが挙げられ、その変化にあわせて教育も変えていかなければならないという考えがある。さらに、変化する世界を生き抜くためには、あらゆる状況で自らのスキルや知識を活かせるようにならなければいけない。また、新教育課程では「学ぶことの楽しさ」が重視されており、柱となるのは、肯定的な感情を生み出す経験、共同作業、他人との交流、そして創作的な活動を向上させる学習であるという。

2.2 改訂の手続き

National Core Curriculumは、ローカルカリキュラムの統一基盤として、国の教育における平等性を高めるもので、各自治体と学校のカリキュラムは、現地のニーズと視点を考慮して、より詳細なものとなり、カリキュラムが教育活動や学校活動のための積極的かつ柔軟な支援として役立つように、後でローカルカリキュラムの改訂は可能である。自治体レベルでのローカルカリキュラム作成においては、近隣大学で保育者 (主任レベル) と研究者が共同でカリキュラムを開発し、独自の評価プランを作成する。また、園長以下教師がカリキュラム編成に専従する「カリキュラムデイ」が各保育施設で設定されており、施設の実情に合わせたカリキュラムを編成するために、1日休園となる。その間、子どもは保護者が希望する近隣の保育施設または自宅保育となる。あらかじめ収容数の幅を確保しているため、混乱なく実施されている。本研究の調査時もカリキュラムデイと重なり、他園の子どもが一緒に過ごしていたが、お互いに当たり前のこととして不安な様子もなく過ごしていることがとても印象的で

あった。そして、現場では、National core curriculum よりもLocal curricula & plans の方が浸透しており、それだけ現場での裁量が大きいことを示している。それを支えているのが、職員間のミーティング時間の確保である（表1）。

特に、全職員が参加するEvening-meetingについては、フレキシブルな勤務体系により実現しているという。そして、すべての会議は文書化され、出席できない場合はそれらを必ず読んで情報共有することや、全ての職員が毎年施設の責任者との丁寧なディスカッションを行なっている。

päiväkotiでは、1人の保育専門職が担当する3歳未満児の子どもは4人で1クラス12人まで、3歳以上は7人で1クラスの人数は21人までである。通常1クラスに1人のlastentarhanopettaja（kindergartenteacher：幼稚園教諭）とsosiaalikasvattaja（social educator：社会教育士）又はpäivähoitaja（practical nurse：保育所保育士）のアシスタント2人の計3人が資格に応じた職責で保育を行う。ここでのチームミーティングは、カリキュラムや保育計画を立案する幼稚園教諭や社会教育士によるもので、必要に応じて特別支援教育に詳しい保育者等が参加する場合もある。

表 1：スタッフミーティングの頻度と形態

Wednesday-info 情報共有	6 人程度 (主任クラス)	毎週水曜日 1 時間程度	午睡時間
The teams have their own meetings	クラス担当者 (担当年齢毎)	毎週 1 回 1 時間程度	午睡時間
The teachers have a meeting	幼児教諭 (1 人) アシスタント (2 人)	2 週間に一度 1 時間程度	午睡時間
Evening-meeting 教育的活動について の検討	全教職員	6 週間に一度	夕方 2 時間程度 保育後 18 時～20 時
Two training days 全スタッフ研修	先生だけの ミーティング	年 2 回	休園

以上のように、保育専門職に就くための資格区分が明確になされており、それに応じる形で職責も異なる。幼稚園教諭はカリキュラム編成や保育内容のデザインなどを主として担い、社会教育士は少人数グループにおける保育を分担する。保育所保育士は少人数グループにおいても教育的活動を担うことはなくアシスタントとして子どもの安全確保や環境構成等の役割を担っている。明確に仕事内容が分けられているからこそ、上記のようなミーティングを効率的に実施し、ローカルカリキュラムの充実につながっている。

2.3 改訂のポイント

新課程で最初に強調されているのが、平等（equality）についてである。すべての子どもがその個性や特性を最大限に生かして成長する権利があり、義務教育ではそれぞれの個性・特性（性別・年齢・民族・国籍・母国語・宗教・信念・価値観・性的志向・心身の健康状態・その他の性格）による差別なく、所属感や他者から見守られる経験を重ねることにより自信を育むことが重視されている。そして、子どもを「知識・スキルを教える対象」としてではなく、「学ぶことによって自らの知識・スキルを構築していける人」として保護者や教師と対等な存在として位置付けている。すなわち、学びの中心には子どもの興味や楽しさ・

実生活で必要となる知識やスキル（Motivation and joy of learning/ Knowledge and skills needed in life）があり、それを支えるのが、学びのサポートSupport for learning、評価Assessment、学校などの学びの環境Learning Environment and working methods、学びの目的、内容、評価基準（OBJECTIVES, CONTENTS, ASSESSMENT CRITERIA）である。

また、すべての科目の一部としての横断的能力を促進することを重要視している。横断的能力のための領域として、①思考と学びにつながる学習②文化的能力、相互作用および自己表現③自己管理・日常生活の管理④マルチリテラシー⑤ ICTコンピテンシー ⑥働くための能力と起業家精神⑦ 社会参加、関与、持続可能な未来の構築 が挙げられている。これらは、人としてまた社会の一員としての育ち（Growth as a human being and member of Society）につながるものである（図1）。

就学前教育において、6歳児を対象としたesikouluでは、⑥を除いた6領域、0歳～5歳児を対象としたpäiväkotiでは、さらに④と⑤を統合した5つの相互依存・横断的能力分野（図2）が示されている。

図 1

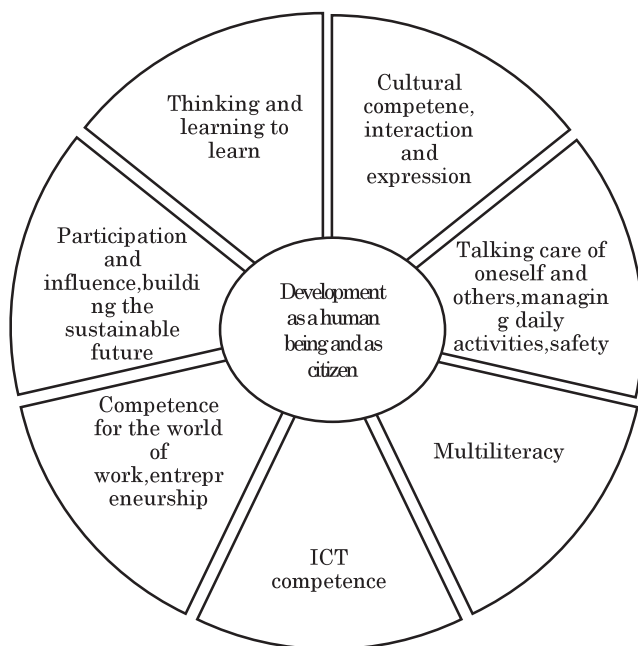


図 1：7つの横断的能力

(出典：National Core Curriculum for Basic)

図 2

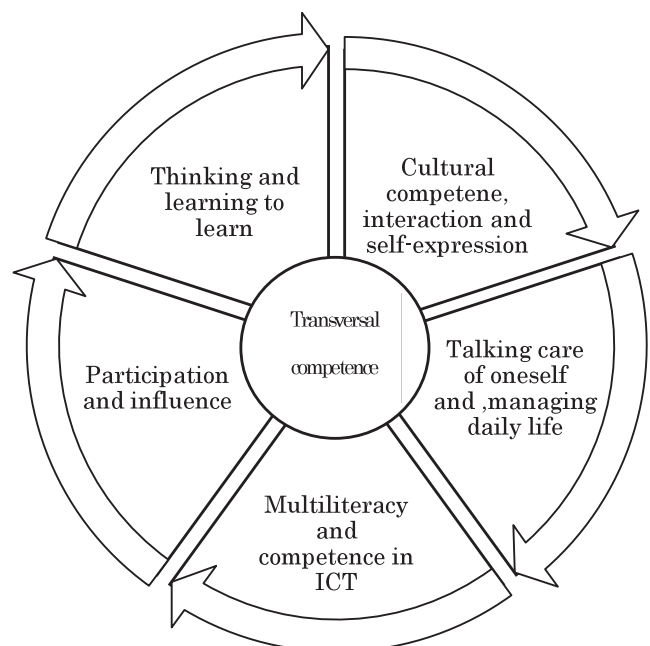


図 2：5つの横断的能力

(出典：National Core Curriculum for ECEC)

3. 日本とフィンランドの比較

日本とフィンランドの二国間について、資質能力の

捉え方と基準となるナショナルカリキュラムの比較を行った¹³⁾ (表2).

表 2：日本とフィンランドの比較

		資質・能力	基準/カリキュラム
日本	就学前 (0～6 歳)	3 つの柱の基礎 +10 の姿	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
	就学後 (6 歳～)	3 つの柱	学習指導要領
フィン ランド	就学前 (0～6 歳)	5 つの 資質・能力	National Core Curriculum for ECEC (2016)
	就学準備 (6～7 歳)	6 つの 資質・能力	National Core Curriculum for Pre- Primary Education (2014)
	就学後 (7 歳～)	7 つの 資質・能力	National Core Curriculum for basic education

3.1日本の位置付け

資質・能力の捉え方について、3つの柱（知識・技能/思考力・判断力・表現力等/学びに向かう力・人間性）を通し柱として捉えて、10の姿（健康な心と体／自立心／協同性／道徳性・規範意識の芽生え／社会生活との関わり／思考力の芽生え／自然との関わり・生命尊重／数量・図形、文字等への関心・感覚／言葉による伝え合い／豊かな感性と表現）を通して就学前と就学後を繋げようとしている。

資質・能力を育む方法については、就学前教育において幼稚園・保育所・こども園がそれぞれに対応した要領・指針を参考にカリキュラムを編成しており、各管轄省庁からのトップダウンによる編成がされていると言える。その園種ごとの年間カリキュラムから、担任教諭が主となって作成する日案まで、クラス計画と園児一人ひとりの個人計画は別物として扱われがちであり、小学校以降の集団指導を意識しているという背景もある。

3.2日本とフィンランドの相違点

3.2.1資質・能力の捉え方

フィンランドでは、資質・能力の捉え方については、「人としてまた社会の一員としての育ち」を育むための資質・能力を一貫して捉えている点が日本とは異なる。また、アウトカムとしての資質・能力の領域数は、発達段階に応じて、5→6→7と変容するものであり、幼児教育を学校教育の基礎を培う場とは捉えず、乳幼児期から学童期への発達の連続性を意識している。

3.2.2ローカルカリキュラムとアクティブラーニング

フィンランドでは、National core curriculumよりもLocal curricula & plansの方が現場に浸透している。言い換えると、現場での裁量が大きいともいえる。また、Local curricula & plansをボトムアップ的に策定していることが、地域の実情に応じたカリキュラムになっている。さらに、日本の指導計画に相当する教育的活動（Pedagogical Activity）は個人計画（Individual plan）と絡み合って計画される。つまり、園児個人の成長をベースにグループ計画を立てるのである。これは、3歳以下は4人グループ、4歳以上は7人グループで活動するという少人数保育により可能であることと、小学校以降も少人数グループでの指導が主であることから実現しているともいえる。日本では、アクティブラーニングの視点から、主体的・対話的で深い学びを実現し、生きて働く知識・技能の習得など、新しい時代に求められる資質・能力を育成しようとしている。フィンランドでも同様のことを目指しているが、日本と異なるのは、スキリング（後述）の考えに基づく個人計画と教育的活動を絡めていることである。そのことにより、より子どもが主体的に環境に関わることが可能となり、双方向的な教育的活動が実現するのである。

4. Vasu（個人計画）と評価システム

4.1 Vasuミーティング

フィンランドでは、全ての子どもに個別教育計画が作られ、年に2回、教師と保護者がこのVasuについて話し合うミーティングがある。päiväkotiに4歳の娘が通園している母親によると、通常、園での様子、家での様子を伝え合い、次のVasuミーティングまでの目標を決める、という流れで、所要時間は30分程度である。フィンランドでは、子どもの参加（participation）を重視しているので、ミーティングの前に、本人にも教師が話を聞き、家では何をするのか、誰と遊ぶのか、デイケアでのお友達は、などについて問いかける。実際には、文章完成法のように、「家では～」と先生が言葉を言って、それに子どもが言葉を補って、文章を作っていく方式のようであるという。

教師と保護者のミーティングの際には、最初に園での子どもの様子について、写真や動画を用いた教師から保護者への話があり、次に、家での様子について、主に誰と遊ぶか、帰った後や休日は何をするか、困っていることはないか、などを保護者から話をする。その後、Vasuについての話し合いがスタートする。子ども本人の評価も交えながら、前回のVasuミーティングでは、何を目標にしていたかを確認し、それがこの半年で達成できたかを話し合い、新しい教育目標を設定し、最後に何か心配事や園への不満がないか等丁寧な聞きとりがある¹⁴⁾。

4.2 経験や学びの履歴

päiväkotiには、一人ひとりの子どもが教師と一緒に選んだ作品や活動の記録を保存するファイルがあり、保護者はファイルを見て、päiväkotiでの活動を知ることができるとともに、ミーティングでさらに深い共有が図られることになる。そして、esikouluでは、一人一人の子どもが子どもの活動の記録として、各自がノートを所有していて、園での活動や作成したものをノートを貼るなどして保存するとともに、週末には家に持ち帰って続きをするような形で活用されている。

4.3 アセスメントシート

Vasuの評価として教師が活用しているのがアセスメントシート（資料1）である。これは地域毎に実情やニーズに応じて作成しているとのこと、本調査を行ったユバスキュラ市においては、①社会情動的スキル②認識と運動能力③言語能力と読むことへの準備性（第2言語としてのフィンランド語の評価）④数学に対する準備性の4分類の下、それぞれの細項目について、「できる＋、まだできない－、芽生え始めたばかりの能力－＋、大人のサポートがあればできる＋－」という評価を、秋・春の毎年2回行い、保護者とのミーティングのベースとなっている。ここでの評価の視点が、「できる・できない」ではなく、今子どもが、スキルを身につけるプロセスにおいてどの地点にいるのを明確にしているので、援助の手立てや目標を立てやすくしている。

4.4 スキリング

フィンランドにおいてはスキリングの考え方が定着している。子どもが人と関わる際や、物事に取り組む際の姿勢や態度をスキルとして捉えて、それらを主体的に身につけていくための具体的方策を示したもので、必要なスキルを子ども自身が「必要だ」と感じて自らが身につけようとするのを大切にしている。そのためのツールは教師が適当な方法で提示し、それを使うかどうかは子どもに委ねられているのである。そ

して、クラスの壁に資質・能力につながるスキルが表にして掲示され、保護者がどの部分を重点的に育てて欲しいのか印をつけることができるようになっていた。また、子ども自身が今週は森に行って何をしようと思っているか？等話をした内容を掲示する等、子どもや保護者の参加（participation）を重視していることをよく表している。

5. esikoulu における生活の流れ

esikouluにおける1日（表3）では、全体活動と少人数グループ活動が組み合わせられている。

午前8時30分から9時00分ごろまでは、クラス全員が

一部屋に集まって、言葉や数等の認知的理解のための活動がある。その後、少人数グループに分かれて、部屋で全体活動での体験を少人数活動で深める内容で、文字を書いたり数えたりするグループと別の部屋や屋外で自由選択活動を行うグループに分かれて30分程度で交代する。また、月曜日には各自が週末に持ち帰ったノートをクラスで共有し、それについての発表を合う姿も見られた。その際に教師は、それぞれのドキュメントを紹介しながら、「どうして?」「なぜそう思うの?」等子どもからの答えを引き出す問いかけを繰り返していた。

表 3: esikoulu クラスの 1 日

時間	活動	
8 時 30 分～ 9 時 00 分	部屋 A（広いスペース） 言葉・数遊び 月の名前	
9 時 00 分～ 9 時 30 分	部屋 B（小部屋） 月の名前のカードづくり	部屋 C（小部屋） タブレットやブロック等
9 時 30 分～10 時 00 分	子どものグループが交代	子どものグループが交代
10 時 00 分～11 時 0 分	主に屋外での遊び（屋内も可）	
11 時 00 分～13 時 00 分	ランチタイム （前後の後片付けや身支度、手洗いうがいやけを含む）	
13 時 00 分～14 時 00 分	静かな活動（乳幼児クラスが午睡のため）	
14 時 00 分～15 時 00 分	おやつタイム （前後の準備や後片付けを含む）	
15 時 00 分～	遊び（屋内・屋外） 随時降園	

担当の幼稚園教諭は、1日の流れの中で、午前中は言葉や文字、数に関する認知的な理解についての活動を、身体を動かしながら行っているが、最も重要なのはそこで得た知識や技術を子どもたちが遊びの中でどのように活用するかであるという。知識や技術は教えられて身につくものではなく、子ども自身が遊びを通してそれらを使おうと意識し、使うことによって定着するし、何を選択すれば良いのかを考えること自体がとても大切だという。四季を通して近隣の森に定期的に子どもと一緒に出かけるが、どの森に行くのか？等子どもが相談をして決める。（注：園の近くに点在する木が茂った丘のような場所をforestと呼んでいた）相談して決めるという行為の中に、「どれぐらい時間があるのか?」「今日の天気は?」といった情報を加味して検討することや、他者の意見に耳を傾け折り合いをつけることなどを経験する。森への往復では、交通ルールや友達の家がどこにあるか、地図という認識等を身につける。森では、比べたり、数えたり、大きさを感じたり、友達と協力して何かをしたり、共感したり様々な経験を通して身につくことが多々ある。それらを統合して経験から知識に落とし込むことが重

要であるということであった。

IV 考察

well-beingへの意識は人である限り誰もが持ちうるものであろう。しかし、日本の保育においては子どもの心に宿っているwell-beingへの思いに気づき、それを文脈的に意味付けることが難しいように感じる。フィンランドでは、neuvola（ネウボラ:妊娠期から出産、子どもの就学前まで母子とその家庭を支援するワンストップ型支援制度）等の制度のもと、胎児として生を受けた瞬間から国民の一人として、人格を持った存在として社会に迎えられる。個として尊重される地盤があるからこそ、就学前教育においても「個」の内にあるwell-beingへの意識に教師は敏感であると共に、子どもにとってもwell-beingをゴールとして行動することが当たり前になっている。それゆえに、子どもの学習者としてのagencyが発揮されやすく、学習環境として成熟したco-agencyが生成されやすい。

しかし、日本において子どもは保護され、教え、導くべき存在という意識が高く、誕生時からその存在を「個」として意識することは少ないのではないだろう

か、歴史的に、家長制度の下で子どもは家の従属物として扱われてきた文化的背景と共に、義務教育以外の教育費は受益者負担が原則であることの影響もあり、養育対象としての「家族の一員」と、子どもを捉えがちである。また、幼児教育や学校教育における子どもへの評価は大人によってのみ行われることが多く、家庭訪問や個人面談等は保護者と教師間の会話が多いため、どのように子どもを育て導くべきか相談する場であるとも言える。子どもが自分の学習成果に対して評価に参加する仕組みは少なく、評価を受け入れる側であることが日常的である。大人は決して子どもを軽んじているわけではなく、「家族の一員」としての子どもの意思を大人の許容範囲で尊重しようとはしているが、「社会の一員」として「個」としての意思を尊重する意識が高いとは言えない。

古賀¹⁵⁾は、日本の幼児教育に見られる歴史的・文化的価値の検討において、「日本の幼児教育は、子ども、遊び、生活そのものを大切にする全人的な教育を大切にしてきた」。また、「幼児が主体的に環境と相互にかかわることを主とした教育の方法として息づいており、英米に見られるような幼児期を就学準備期として目標到達を目指して発達を促進することで、将来の市民への社会的投資を効率的に行うといった考えとは異なる思想である。」そして、「日本の幼児教育は、元来人とともにより良く生きようとする力をはぐくもうとしてきた。また、大人側から規定しない多様な広がりや深まりある子ども時代の豊かさや遊びの豊かさに大きな価値を置いてきた。」と指摘する。ここでいう「より良く生きようとする」には、日本古来の和を大切にする価値観に基づき、皆が平等で同じように「より良く生きる」という方向性を含んでいる。一方で、well-beingは、その言葉の使い方から、そもそも何をwell-beingであると捉えるかは、人それぞれ異なるものであり、それらをお互いに尊重しあい、相互的に作用しあうことによって社会が成熟していくものであると示唆するものである。現在の日本の接続期教育における就学前教育で、この視点があまり意識されていないのではないだろうか。フィンランドでは、社会全体のベースにある「個」への考え方が就学前教育においても有機的に機能している。そして新課程におけるコンセプト等を概観すると、OECDのEDUCATION2030における提言と共通する部分が多く見られるが、本研究の調査では、OECDの方針に合わせて改訂したのではなく、そもそも社会全体でwell-beingを育むというコンセプトで教育政策を行ってきたため、子ども中心の教育を具現化しようとする、社会情動的スキルや人との関わりの中での主体性に注目することになるとい

うことであった。よって、フィンランドにおけるNational core curriculumの改訂は結果としてLearning Compassの理念につながるものであったと言えよう。日本においても、agencyは教育基本法第二条第三項や学習指導要領解説総則編でうたわれている内容とほぼ同じものであるが、法律や学習指導要領でうたわれてきても、実際には必ずしも注目されたり、重要視されてこなかったという経緯もあると白井¹⁶⁾は指摘する。一方で、フィンランドではローカルカリキュラムの策定に際してもかなり意識されてきた背景として、well-beingやagencyの考え方が社会全体に定着していることが挙げられる。私たちが、OECDが示す考え方を日本の保育実践として浸透させる為には、まず社会全体でよりよく生きるとはどういうことを指すのか、人との関係性の下での主体であることの意味等を丁寧にも共有し、社会全体を成熟させていく必要がある。

就学前教育の在り方については、フィンランドの教育システムの特徴でもあるesikouluにおける、知識やスキルをある程度系統立てた形で、子どもが楽しみながら習得できるように工夫しながら教授する方法は就学準備教育や早期教育として捉えられるかもしれない。午前中の活動のみをみると、全体活動で教授し、少人数グループでの定着を図るスタイルであるから、日本で従来から小学校低学年で取り入れてきた少人数指導のイメージに繋がるかもしれない。しかし、実際にフィンランドではその活動の倍以上の時間を子どもが自由に遊ぶ時間として確保している。また、四季を通して午前1時間、午後1時間の戸外での活動を重視している。そして、全体で行う行事はほぼ存在しないので、生活の中でほとんどの時間が、それぞれの意思で選択する活動に費やされる。ランチやおやつもある程度の時間は決まっているが、食べる時間が決まっているわけではなく、準備が整った子どもが三々五々に食堂に集まってbuffet式で好きな場所に座る。ここでいう準備には、冬季にはかなりの種類や量の防寒着の着脱が含まれていて、2歳になったばかりの子どもが自分でできることは自分でしようとする意思を大人は尊重するので、そのために必要な時間が確保されているのである。ランチのおかわりも各自が自分の判断で行うので、常に見通しを持った行動をしていると言えよう。その代わり、困ったことや自分の力でできないことがあれば、傍にいる教師に助けを求めれば温かいまなざしと共に援助してくれる環境が整っているのである。手洗いうがい等についても、それらを促すように導線が考えられ、掲示はあるが、「○○しましょう」と全体に対して教師が声かけをする姿は見受けられな

かった。それでいて、個々に対しての教師の目は行き届いているので、三人称としての「〇〇組のおともだち」に対して声かけをするのではなく、二人称としての「あなた」に対しての問いかけが日常的になされている。このことが、子どもの安心感と自立心につながるとともに、何事も「自分ごと」として捉える姿勢が育まれるのではないだろうか。

V 結論

本研究の目的は、日本の接続期教育における就学前教育についての在り方を検討することである。フィンランドにおいては、子ども、保護者、教師それぞれの「個」が尊重されている。そのベースがあるために参加（participation）が有機的に機能している。その鍵となるのは、子どもの内からwell-beingに向かうagencyを発揮し、それを必要に応じて援助しながらさらに双方向的な相互作用を及ぼしあいながら成長を続けるco-agencyの存在である。Pre-Primary Educationでの教育が接続期教育そのものであるため、日本での実践を考えようとするとアプローチとスタートに分けて考えなければならない。そういう意味では、小学校でのスタートカリキュラムとしてPre-Primary Educationの手法を取り入れるべきであるという議論になるかもしれないが、現在の日本の教育システム下では、どちらかという就学前教育でのアプローチカリキュラムのデザインに活かす方が良いのではないかと考える。1日の生活の中で、自ら活動を選択し自律的に行動できる時間や空間を確保する工夫をし、多様な成長過程にいる子どもの今いる位置を、子ども本人や保護者、教師がともに確認しながら目標を共有していく意識を持つことが、子どものagencyを発揮させるco-agencyの醸成につながると考える。また、幼児期に育むべきは、学童期以降に発揮されるagencyの基礎ではなく幼児期なりに発揮するagencyそのものである。そして、社会情動的スキルを育成可能なスキルと捉え直し、子ども自身が必要感をもってスキルを身につけようという姿勢につながるように援助することが重要で、そのためには子どものwell-beingに向かおうとする内なる思いに敏感でありたいし、そこに共感し寄り添うことが重要であろう。フィンランドは、人口550万人の社会福祉国家である。日本とは文化的背景も異なり、様々な施策やシステムをそのまま取り入れることは不可能である。日本の現状のシステム下で個々の実践として、まずは子どもを一人の人格として尊重し、私たちがよく使用する「子どもの興味・関心に基づいて」という意識からもう少し深化させた「well-beingにつながる」という意識への

転換を行いながら、アプローチカリキュラムのデザインに繋げていきたい。

VI 謝辞

本研究は、本研究はJSPS科研費 JP17K04656の助成を受けたものです。また、フィンランドにおける調査においては、ユバスキュラ大学の矢田明恵さん、矢田匠さんに多大なるご協力をいただきましたことを感謝いたします。そして、快く調査にご協力いただいた、Finish National Agency for EducationのCounsellor of education Basic education and ECEC Curriculum developmentであるArja-Sisko Holappa先生、Kukkumäen päiväkotiの先生方に心より感謝申し上げます。

文献

- 1) 文部科学省：幼稚園教育要領解説，2018
- 2) 厚生労働省：保育所保育指針解説，2018
- 3) 内閣府：幼保連携型認定こども園教育保育要領解説，2018
- 4) 文部科学省：小学校学習指導要領，2018
- 5) OECD：learning compass 2030 - OECD.org
Retrieved from <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> (2019.9.20最終参照)
- 6) 白井 俊：文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室，OECDにおけるAgencyに関する議論について Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf (2019.11.5最終参照)
- 7) 文部科学省：幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告），幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議，2010 Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf (2019.9.20最終参照)
- 8) お茶の水女子大学附属幼稚園：子どもの学びをつなぐ-幼稚園・小学校の教師で作った接続期カリキュラム-，お茶の水女子大学附属幼稚園，2006
- 9) 一前 春子，秋田 喜代美：全国地方自治体による幼少接続期カリキュラム開発の検討，日本教育心理学会総会発表論文集，54 巻，2012
- 10) ジェームズ・J・ヘックマン（著） 古草 秀子（翻訳）：幼児教育の経済学，東洋経済新報社，2015

- 11) 経済協力開発機構 (OECD) : 社会情動的スキル, 明石書店, 2018
- 12) 無藤隆 (監修) 大豆生田啓友 (監修) 高嶋景子, 三谷大紀, 北野幸子, 齊藤多江子, 松山洋平, 和田美香, 子どもの姿ベースの新しい指導計画の考え方, フレーベル館, 2019
- 13) 中村恵 : 社会全体で育む情動的スキル～フィンランドの幼児教育システムからの示唆～, CRN, 2019 Retrieved from <https://www.blog.crn.or.jp/index-theme02.html> (2019年9月20日最終参照)
- 14) 矢田明恵 : Vasuミーティング Retrieved from <http://akyada.com/> (2019年9月20日最終参照)
- 15) 古賀松香 : 幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究, 国立教育政策研究所, 2017, P116
- 16) 前掲Webサイト 6)

註：ユバスキュラ市で作成，運用されているシートで，フィンランド語で書かれていたものを日本語に翻訳したものである．

C 編 アセスメントシート



アセスメントシート

記入の手引き（各項目に記入）
 網掛けの項目は、プレスクール教育の開始後直ちにア
 セスメントを行うことを推奨する。

できる	＋
まだできない	－
芽生え始めたばかりの能力	－＋
大人のサポートがあればできる	＋－

氏名 _____

生年月日 _____

社会情動的スキル

他者との関係	秋	春	
1. 大人との関係			
1.1. 文字の同定／文字の識別			
1.2. 大人を信頼する			
1.3. 大人とのインタラクション (やり取り)			
2. 子どもとの関係			
2.1. 子どもとのインタラクション			
2.1.1. 他者とのインタラクションを求める			
2.1.2. 遊びや活動の際に他の子どもに気を配る			
2.1.3. 皆で決めたルールを守る			
3. 感情表現と制御			
3.1. 自分の感情を認識し表現できる			
3.2. 問題のある状況を解決できる			
3.2.1. 失望（訳注：自分の思い通りにならない こと）を自分自身、他者、あるいは環境を傷つけ ることなく処理できる			
4. 共感			
4.1. 他者の感情を認識できる			
4.2. 他者の感情に共感できる			
4.3. 他者への思いやりを示すことができる			

認識と運動能力

1.	手の使い方と目と手の協働	秋	春	
1.1.	手の使い方と利き手			
1.2.	筆遣い			
1.3.	筆跡			
1.4.	はさみの使い方			
2	認識のアセスメント	秋	春	
2.1.	感覚に基づく認識			
2.2.	視覚に基づく認識			
2.3.	自分の身体の認識			
2.4.	聴覚に基づく認識			
3.	作業能力	秋	春	
3.1.	机の前の席につく、床に座る			
3.2.	注意力、行動の制御			
4.	全体の運動能力とバランス	秋	春	
4.1.	四つ這い			
4.2.	ずり這い			
4.3.	歩行			
4.4.	走行			
4.5.	階段の上り下り			
4.6.	つま先立ち			
4.7.	登ること、ぶら下がり			
4.8.	平面跳躍			
4.9.	挙手跳躍運動			
4.10.	スプリットジャンプ			
4.11.	クロス横歩き			
4.12.	線上歩行			
4.13.	片足立ち			
4.14.	でんぐり返し			
5.	ボールを扱う能力	秋	春	
5.1.	ボールの扱い			
5.2.	ボールを取る			
5.3.	ボールを投げる			
5.4.	ボールを蹴る			

言語能力と読むことへの準備性

1.	読むことへの準備性	秋	春	
1.1.	文字の同定／文字の識別		/16	
1.2.	単音の区別			
1.3.	音節分け			
1.4.	同定			
1.5.	聴覚による記憶	秋	春	
1.6.	単音の結合			
1.7.	押韻			
2.	概念の調査	秋	春	
2.1.	場所の概念			
2.1.1.	読む方向			
2.1.2.	右と左			
2.2.	自分の年齢を言う			
2.3.	反対のもの			
2.4.	時間の概念			
2.4.1.	一日のリズム、一日のリズムの認識			
2.4.2.	季節			
2.4.3.	曜日			
2.5.	言葉による指示を守る			
2.6.	論理系列			
2.6.1.	絵をもとにした話			
2.7.	上位概念の分類と同定			
2.8.	色			
Boehm 得点		/47	/47	

第2 言語としてのフィンランド語の評価

Kettu (ケットゥ) テスト	日付：		
Repun takanassa (レプン・タカナッサ)	日付：		
Lauran Päivä (ラウラン・パイヴァ)	日付：		

数学に対する準備性

1. 関係の理解	秋	春	
1.1. 比較			
1.2. 分類			
1.3. 等価			
1.4. 配列			
2. 数列の能力	秋	春	
2.1. 並べ替え			
2.2. 数字を順に並べる			
2.3. 数えずに数を同時に認識			
2.4. 計算			
応用			
3. 幾何学			
KPT			
Maltoko 1			
Maltoko 2（上級者向け）			

前記の項目に関するその他の所見：

