

ISSN 2188-2576

越谷保育専門学校研究紀要

第 11 号

令和 4 年度

学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校

「研究紀要第11号」 発刊によせて

学校法人 ワタナベ学園
越谷保育専門学校長 山崎 芙美夫

研究紀要 11 号の発刊です。平成 7 年 10 月に創刊号を発表して以来、未刊の年もありましたが、平成 26 年 3 月に第 2 号を発刊してからは毎年発刊を繰り返し、ここに第 11 号を送り出すことができました。本学に関係する専任教員・講師・附属幼稚園園長・卒業生等からの玉稿をとりまとめ、広く世に発表することは養成校の質をさらに高め幼児教育に携わる人々の立ち位置をさらに高めることができると考えています。

本学は、教育理念として「豊かな人間性を身につけて、学び続けることのできる保育者の育成」を掲げて、附属幼稚園・認定こども園と連携して、社会人としての規範意識を高めるとともに、保育者としての専門的な知識と技能を身につけた保育者を育成することを使命としています。

本学は昭和 44 年吉川幼稚園教員養成所を前進とし、昭和 45 年に越谷保育専門学校に名称変更をし、これまでに 9751 名の卒業生を輩出しております。また本学は 2 年間で卒業と同時に「幼稚園教諭二種免許」と「保育士資格」を取得できる文部科学大臣・厚生労働大臣指定の埼玉県で唯一の専門学校です。平成 26 年には文部科学大臣から「職業実践専門課程」として令和元年には「高等教育修学支援認定校」としても認定されています。

2 年前より新型コロナウイルス感染拡大により社会が一変した年になりました。その影響は 2 年を経過した現在もなお収束の兆しが見えてきません。第 7 波の感染拡大が心配されているのが現状です。そうした中、高等教育機関である大学・短大・専門学校などでは感染防止対応を求められ、その結果オンラインによる遠隔授業や ICT 活用による講義などに拍車がかかりました。オンラインは便利で、時間の節約もできます。しかし私は感染予防に注意しながらできる限り対面指導で教育活動を実施してきました。今年の卒業生には豊かなコミュニケーション能力向上のためのキャンパスライフ・行事・実習が満足できるだけの指導ができず残念に思っています。

専門学校では広く社会から認知されるよう教育の質を、さらに高めていかなければなりません。そのためには専門学校での日々の教育活動がどのように実施されているのか広く世に知らせなくてはいけないと考えています。今後は、ICT を活用した講義や演習などの内容・教育方法の工夫・改善等を積み重ねていくことが必要だと考えています。

この研究紀要は、越谷保育専門学校の先生方が教育研究に励み、その研究の一端を発表するとともに、本学のミッションである「豊かな人間性を身につけ、学びつづける保育者」を育成し、さらに教育活動に取り組み魅力ある教育の場を創造していくことを目指しています。今後さらに研鑽を積み重ね質の高い教育水準を維持し、優れた教員の人材育成に、この研究紀要が少しでも役立つことができれば幸いです。

これからも皆様のご指導、ご鞭撻をよろしくお願い申し上げます。

目 次

研究紀要（11 号）発刊によせて

越谷保育専門学校 山崎美美夫

【研究資料】

欧州における特別支援教育の定義とその相違点について 古谷 淳 . . 1

PISA テストの除外はなぜ起こるのか 古谷 淳 . . 13
—ノルウェーにおける研究からの示唆—

【実践研究論文】

コロナ禍における運動遊びや体操指導・体育的行事の進め方
—安全指導に留意した指導から考察—
. 坂田康之・会田秀樹 . . 29

【研究論文】

小学校への連携を視野に入れたコロナ禍の保育
3、4、5 歳児の活動から保育内容（環境）の自然に着目し考察
. 片桐恵子 . . 35

【研究資料】

欧州における特別支援教育の定義とその相違点について

古谷 淳[※]

About definition and differences of Special Needs Education in Europe FURUYA Atsushi

特別支援教育の定義とその政策は、国により大きく異なる。本稿は、スウェーデンとドイツの比較を通して、その類似点と相違点を調査することを目的としている。その結果、子どもの「欠点 (failure)」に焦点を当てるという意味で、カテゴリー的な視点が維持されていることが明らかになった。この結果は、スウェーデンの事例よりもドイツの事例の方がより顕著である。両国ともに、学習法と学習環境を考慮に入れた相関的視点も見られたがそれは例外的だった。結論として、個人と学習環境の関係をより重視した柔軟な特別支援アプローチが提案されるべきと考える。

キーワード：教職概論 教育行政 特別支援教育 子ども家庭支援論 保育原理

1. 序論

世界的にインクルーシブ教育における脱カテゴリー化を求める動きがあるにもかかわらず、特別支援教育を必要とする子どもを特定することは、多くの学校システムにおいて法的に定められたプロセスを経たものである。多くの研究では、ステイグマのようなレッテル貼りによる悪影響を問題視している¹⁾。同時に、特別支援教育の定義は大きく異なり、同時にさまざまな考え方が存在する²⁾。Desforges and Lindsay (2010) は、「様々な国々において政策と実務の両方でもかなりのばらつきがある³⁾」と述べている。特別支援教育の必要性を評価する際に障害の診断を要する政策や実務も存在する。同様に、Rix et al.(2013) による国際比較研究では、「支援を必要とする子ども、提供される支援の性質、または適切なカリキュラムの性質について、見解を共有している国はない⁴⁾」と結論づけている。その結果として、特別な支援が必要であるとみなされる子どもの数は、国によって大きく異なることは至極当然である。例えば、EU の報告書では「スウェーデンの 1.5% からアイスランドの 24%」までなどという開きが見られる⁵⁾。

こうした国家間の違いの大きさの元をたどると、ある特定の定義や統計に関連した、その国の考え方に起因するものである。例えば、前述のスウェーデンの割合は、分離された教育環境にいる子どものみを対象としている。国家間でのカテゴリーの仕方を議論することで、特別支援という社会的構成要素の定義が異なることが垣間見える。

しかし、この現象を前提にするとしても、評価プロセスを調査した研究は比較的少ない。近年のインクルーシブ教育に関する議論は、検査や診断の方式の問題に注目したものが多い⁶⁾。本稿は、スウェーデンの地域であるスカニアとドイツのノ르트ライン・ウェストファーレン州 (NRW) における特別支援に関わる評価を検討した Barow & Östlund,(2018, 2019a) のデータ^{7) 8)} を特にレビューしながら、2 国間の対比を行うことを目的とするものである。2 国を対比することで、国際比較研究は、例えば、政策展開や、特別支援が必要とされる子どもの数に関してなど、様々な状況に対してもより深い洞察を行うことができるものと期待される。

スウェーデンとドイツの特別支援評価の性質

※ 聖ヶ丘教育福祉専門学校専任教員
越谷保育専門学校非常勤講師

と根拠について、国際比較の観点から報告する。特に、通常学級への統合に関しては、評価プロセスについての考察との関連性は明白である。本稿の目的は、スウェーデンとドイツのNRW州における特別支援教育の類似点と相違点を考察することである。両国は近年、それぞれの教育システムにおいて大きな変化を遂げていることで関心を集めている。スウェーデンは2014年に特別支援の分類を変更し、同年、NRW州はインクルーシブ教育を重視した新しい教育法を施行した。特別支援に関する評価を取り入れるにあたり、「児童は、特に、自己に影響を及ぼすあらゆる司法上及び行政上の手続において、国内法の手続規則に合致する方法により直接に又は代理人若しくは適当な団体を通じて聴取される機会を与えられる」と規定する、児童の権利に関する条約第12条第2項の考え方に従うものである。この条約では、子どもの意見は、直接または代理人を通じて聴取されなければならないとされている。この点は、2020年に児童の権利条約を国内法にしたスウェーデンでは特に注目されている。

2. スウェーデンとドイツの教育制度における特別支援教育

歴史的にスウェーデンとドイツの教育制度は類似のルーツを持つものの、過去数十年間の発展は大きく異なるものであった。スウェーデンは、すでに1960年代にインクルーシブな学校を目指した学校制度の改革を行っている。これは文字通り「すべての人に対して1つの学校」と表現されることが多い。1990年代以降にさまざまな政策改革が行われたにもかかわらず、特殊学級および特殊学校の数はかなり少ない。知的障害を抱える子どものための特別学校(särskola)に通う子どもは、全体の約1%にすぎない。また、さらに1%強の子どもが特別学級でサポートを受けており(särskild undervisningsgrupp)、その構成は女子よりも男子の方が多く、年齢が上がるにつれて増加している。また、国立の盲学校、聾学校もしくは

重度の言語障害の子どもを対象とした学校に通う子どもの数はごくわずかである。スウェーデン教育法(SFS 2010:800)によると、大原則として、特別支援教育は通常教育の中で行われるべきである⁹⁾とされている。スウェーデンの研究では、特別支援の必要性評価に関してカテゴリ別の視点が強調されている¹⁰⁾¹¹⁾。Isaksson, Lindqvist, and Bergström (2010)は、同評価における教育学的、社会的および医学的モデルは区別されている¹²⁾。医学的診断、例えばADHDは、特定の学校での子どものクラス分けのために重要であるが¹³⁾、実際にはさまざまな学校独自の文化も存在する¹⁴⁾。

スウェーデンとは対照的に、ドイツのほとんどの州では複線型学校制度を採用している。初等教育における学校は、多くの児童を広く受け入れる形をとっているものの、この制度についていえば、16連邦州のうち2州では6年生まで、それ以外では4年生までのものである。中等教育レベルでは、さまざまな形態の学校が存在し、習得できる学校卒業資格も異なる。このシステムと並行して、20世紀には、第4の道として特別支援学校が創設された。主に障害の種類に合わせて最大で10種類の異なる支援学校が生まれたこともあった。1994年までは、この複線化された特別支援学校制度が特別支援教育の基本であった。特別支援の必要性評価における分類も、どの種類の特別支援学校に入るかと関連付けされていた。特別教育支援のカテゴリ化であるFörderschwerpunkteの導入は、個々の子どもに関する特別支援の必要性に視点を移すものであったが、明らかに古いカテゴリ化された制度に根ざしたものである。

Eggert (1988) や Ricken & Schuck (2016) によるとドイツ国内では、成績、技能、授業中の観察を通じた分析の不足が指摘されている¹⁵⁾¹⁶⁾。保護者は特別支援教育の必要性評価プロセスにほとんど関与できない¹⁷⁾。知能検査は、強い批判があるにもかかわらず、主要な役割を果たしている¹⁸⁾¹⁹⁾。理論レベルでは、インクルージョンの文脈におけるカテゴリ化の必要性を批

判的に論じるものも見受けられる^{20) 21) 22)}。

3. 特別支援教育の必要性とその対象児の違い

スウェーデンとドイツでは、特別支援に対する理解が大きく異なっている。それにもかかわらず、国際比較では、両国の特別支援教育の必要がある子どもの数は平均値付近で推移してい

る。近年、かかる子どもの割合は、スウェーデンでは減少し、ドイツでは増加している。スウェーデンと NRW 州における特別支援を必要とする子どもの割合を図1に示す。多少の違いはあるものの、高学年では特別支援を必要とする場合が高く、9年生では特別支援の子どもの割合はほぼ同じである。

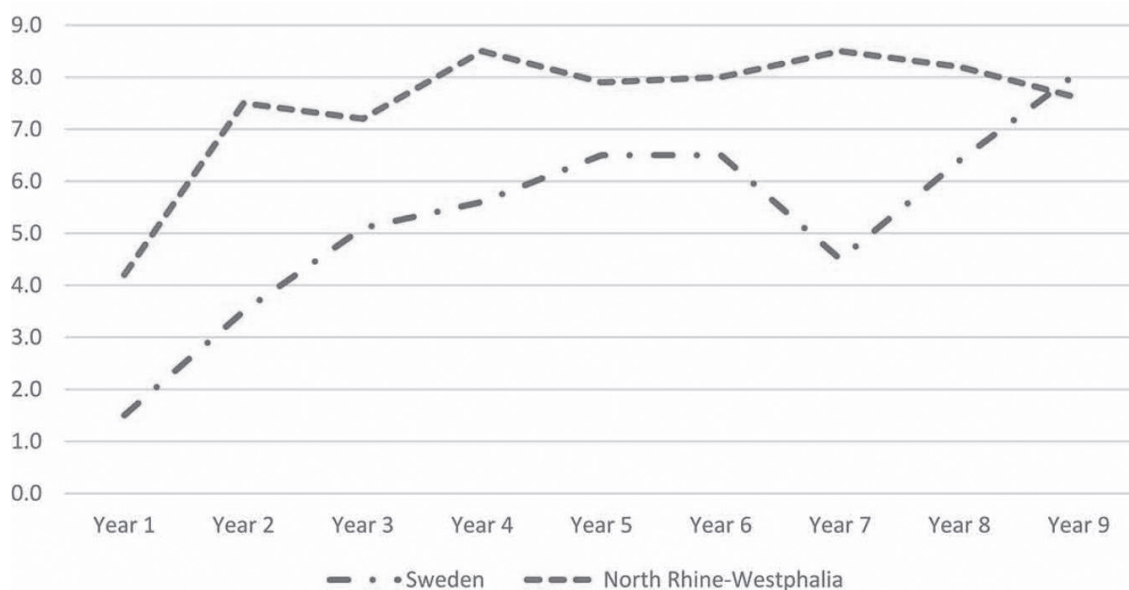


図1 スウェーデンとノルトライン・ウェストファーレン州（NRW）における特別支援を必要とする子どもの割合 (Barow, T., & Östlund, D, 2020.²³⁾ より引用)

スウェーデン教育法は、特別支援教育を、かかる子どもが必要な学習目標を達成できない、または学校で「その他の困難」を抱えることにより発生するリスクと定義する²⁴⁾。ただし、この「困難」が何かは規定されていない。特別支援は「通常の授業の枠組みの中で、教師や他の学校スタッフが行うことができない、より介入的な性格が強い措置²⁵⁾」と定義されている。したがって、特別支援は2014年に導入されたいわゆる「追加調整 (additional adjustments)」とは区別される。新しい政策の結果として、スウェーデンで特別支援を必要とする子どもの数は、2013/2014年度の12.2%から2018/2019年度の5.3%に減少した²⁶⁾。別途カテゴリ分けされた「追加調整」に関する統計は存在しない。特別支援を必要とする子どものみが「個別支援計

画 (individual support plan)」を受ける権利を有する。特別支援の分類は少ないものの、義務教育終了時に学習目標に達していない子どもの割合は現在15.6%であり²⁷⁾、これは特別支援を必要とする子どもの数よりもはるかに多い。

ドイツでは、特別支援教育の必要性評価に関して、16連邦州の間で大きな違いがある。これらの差異は、分類プロセスにおける親の役割、行政の責任および子どもの配置の選択肢に関するものである²⁸⁾。本研究の対象であるNRW州では、特別支援教育とは様々な形での支援を指し、それは主に障害の定義と相関性を有する。現在最も一般的な支援形態は、「学習」「感情と社会的発達」「知的発達」および「言語」である。さらに「身体と運動の発達」「聴覚とコミュニケーション」「視覚」という形態も存

在する。特に「学習」（以前は「学習障害」（Lernbehinderung）と呼ばれていた）は、その用語的な曖昧さのために批判を呼び起こしている²⁹⁾。2014年の法律改正では、特別支援教育は通常の学校で提供されるべきであるとされていた。しかし実際には、2018年は4.6%であった特別支援学校に在籍する児童・生徒の割合は25年前とほぼ同水準である³⁰⁾。NRW州におけるインクルーシブ教育の影響は、1990年代半ばの約4.5%から2018年の8.1%へと、ここ数十年で特別支援のカテゴリ化が劇的に増加したと関係している。

4. 特別支援教育の必要性評価

誰が特別支援教育の必要性評価を申請し、誰が実際に評価するかに関する規則も、両国で異なる。スウェーデンでは、学校職員、保護者、当該子どもが申請できる。NRW州では、2014年の改革により、かかる申請は保護者の責任であることが強調されており、例外的な状況下でのみ、学校が正式に要求することができる。

スウェーデンでは、特別支援教育の必要性評価のための政府ガイドラインが存在する³¹⁾。これは、個人、団体、学校レベルでの教育学的調査を規定している。スウェーデンにおける特別支援教育の必要性評価の実施は、多職種の子ども福祉チームによって作成され、学校長はその職責で意思決定を下す³²⁾。子どもの保護者も評価の協力者として招かれる。対照的にNRW州では、学校管理者がすべてのプロセスを担当する。一つの学校内から特別支援担当の教師と普通授業を担当する教師（多くの場合はクラス担任）が、当該子どもに関する報告書を作成する役割を担う。

いずれの国の必要性評価も、直面する障害に対して、特別支援教育が対応できるかという疑問に答えることを目的としている。スウェーデンでは、教育学的評価は、個人、団体、組織レベルでの子どもの状況を包含する。知的障害のある子どものための学校（särskola）への入学が認められる場合、教育面からの報告書の他

に、社会面、心理面および医学面からの評価が必要となる。NRW州では「学習」や「言語」など想定される支援区分に重点が置かれる。特別支援教育の場合、学校管理者は少なくともインクルーシブ環境を備えた普通学校を少なくとも1校提案する。しかし、保護者には代わりに特別学校を選ぶこともできる。

5. 理論的志向

特別支援教育におけるカテゴリー的視点と相關的視点の区別は、少なくとも北欧の教育の文脈では比較的よく見られるものである。Persson(2003)は、特別支援教育活動の結果に関する理想形モデル³³⁾を開発した。これらの側面の多くは、カテゴリ化プロセスに関する研究に大いに関連している。教育上の特別支援の本体論とその理由付けに関して、カテゴリー的視点は「個人が経験した特性（actual characteristics of individuals）」と「困難を持つ子ども（students with difficulties）」に言及している。それに対して、相關性の視点では、教育上の特別支援は「社会的構成要素（social constructs）」であることを強調し「困難の中にある子ども（students in difficulties）」を見る。カテゴリー的視点が、差異へのアプローチに関して「区別し、分類する（differentiating and categorising）」ものであるのに対し、相關的視点は「同化させる（unifying）」側面を強調する。カテゴリー的視点が個人の障害を重視する一方、相關的視点は学習環境に重きを置くことで、総合的なサポートを形成する。

認識論的な立場では、Persson(2003)は自らのモデルをトマス・クーンのパラダイムシフトになぞらえている。本稿において、ルドヴィック・フレックの思考スタイルのアプローチに注目している。彼の定義によれば、思考スタイルとは「直接的な知覚と、それに対応する精神的・客観的な同化」への準備を意味する³⁴⁾。Fleck(1979)は、思考スタイルの補完、発展、変容が経験的発見の原因であると考えている。クーンのパラダイムシフトとは対照的に、異なる思考スタイルが並行して存在しうるものであ

り、それはあたかもカテゴリー的視点と相関的視点のようなものである。筆者らは、特別支援に関する報告書では、カテゴリー的視点と相関的視点とが密接に関連した形でそれぞれの思考スタイルに反映されていると考える。

6. 報告書の主な特徴

両国の評価報告書は、ある特定の性質と根拠に基づいて書かれている。報告書の理由付け、複雑さ、内容を比較すると、類似点と相違点の両方が見られる。まず、スウェーデンの子どもはドイツの子どもよりも「年上」になる。スウェーデンでは、多くの若者が12歳以上で特別支援教育に関するクラス分けを受ける。ドイツでは、3歳児から特別支援教育の対象となる。共通の支援カテゴリである「学習」に関して、特別支援教育の分類は多くの場合、学校入学段階（school-entry phase）の終わりである9歳前後に実施される。

スウェーデンでは、新規に特別支援教育の必要性を決定するため、または既存の特別支援教育の継続の必要性を評価するために行われている。スウェーデンでの特別支援教育は短期間であるためであり、ある特定の月のみ支援が提供される場合もある。対照的にドイツの報告書は特別支援教育を申請する際のみにとまとめられていた。それらは、少なくとも1学年度の特別支援教育の場合、中長期的なものである。NRW州での評価は校内会議での議題であり、教師の共同決定で行われる。

報告書の複雑さと長さには大きな違いがある。スウェーデンの報告書は、政府の規則に基づいた自治体のガイドラインに沿っており、2～3ページと付録というかなり短いものである。主な内容は、背景の説明、現在の学校での状況、個人レベル評価、団体レベル評価、結論とその分析である。支援計画（åtgärdsprogram）を作成することを目的とした「より詳細な教育的評価（deepening pedagogical assessment）」に、運動能力、コミュニケーション能力、社会的スキル、日常的な状況、学習能力、必要な知

識、対策、個人的考察などが含まれる場合もある。しかし、すべての情報は簡潔に要約されている。

それに比べて、ドイツの評価レポートは、3ページから25ページと長さにばらつきが見られ、平均的には約9ページと付録で構成されている。これらの報告書には、子どもの事例、教室での状況観察、保護者および時には子どもとの話し合いの内容、様々な種類の検査、そして場合によっては医師による報告書が含まれていることが常である。また、言語療法士や児童精神科医など、他の専門家からの情報が含まれる場合もある。報告書の構成は、ガイドラインに沿ったものではなく、地域のこれまでの手法と評価者の個人的な指向に根ざしている。

スウェーデンでは、子ども観察は特別支援の必要性評価の一部をなす。しかし調査した報告書を読むと、観察の焦点と結果の関係性が不明確であることが見受けられる。ドイツでは、教室での子ども観察が評価の確固たる要素となる。観察の記述は様々で、観察と解釈の間に区別がなされていない場合もある。例えば、観察内容を詳しく説明することなく、当該子どもがクラスに「うまく溶け込んでいて、居心地がいいと感じているようだ」との記載がある報告書もある。さらに、観察結果が評価書による推奨結果とどのように関連しているかが非常に曖昧である。

スウェーデンでは、知能検査は、知的障害のある子どもが特別支援教育を受けるべきかどうかを検討する際であっても、その評価の一部でしかない。このような場合、学校の心理学者が関連するテストを行う。NRW州では、様々なテストを実施することが非常に一般的であり、その中で知能検査が実施されることが多く、知覚検査が実施される場合もある。知能検査は専門的な教育者によって実施される。その理由の第一には、想定される支援カテゴリである「学習」のために行われるものであるが、それ以外にも「知的発達」「言語」「感情と社会的発達」の境界を決めるものとしても実施される意味あ

いがある。このテストは、ほとんどの場合、特別支援教育のサポートカテゴリーである「学習」を肯定する機能を果たし、低い知能テストのスコアを示した場合、それによって子どもに対する障害指向を可視化するものである。しかし、偏向的な解釈がなされる事例も存在した。例えば、移民の背景を持つ場合である。その特別支援教育の必要性評価報告書によると「制限された住宅環境」下で生活していた当該男児は、K-ABC II 知能テストで平均をわずかに下回る 91 点であったが、2 回のサブテストでは 80 点であった。当該評価者は「K-ABC II で実証されたこれら障害は、学習分野における特別支援教育の必要性を正当化するものである」と結論づけた。別の機会に実施された 2 つのサブテストでは、当該子どもは平均以上の成績を収めたものの（108 点と 106 点）、これらのテスト結果に関して解釈はなされていない。しかし、ほとんどの報告書では、さまざまな支援カテゴリーの論理に沿ったテストが持つ境界設定機能が明確化されている。

両国の特別支援の必要性評価報告書や、特に NRW 州ではいくつかのケースにおいて、個人の学校での問題が明確に記述されている。例えば、評価者はクラス 3 のある女児の評価報告書に次のような記載がある。

〇〇（名前）の認知リソースは、特に[知能検査]JSON-R-40 の結果に顕著に反映されているが、初等教育を受けるには、あまりにも回復不可能なほどに無理があるといえる

子どもの能力についての説明では、「弱点」を列挙した否定的なものが多く、当該子どもはある行為が「できない」(cannot)あるいは「困難である」(have difficulty with) などという表現が一般的である。しかし中には、評価者が当該児をより有利な状況となるよう特徴づけ、教育的成功のために必要となる適応条件と機会を記述している報告書もある。これらから、一貫性は必ずしもみられるものではないにしろ、欠

点を指摘する視点に基づいている場合が多いと云える。

7. 子どもおよびその保護者の参画

スウェーデン、ドイツ両国において、報告書の中には親との議論内容も書かれている。スウェーデンでは、保護者が特別支援学校へどの程度関与したかはほとんど不明である。それでも、ごく例外的に保護者の見解が記載されている。例えば、親が子どもの学校での状況について不安を表明している場合などである。NRW 州では、保護者の申請により学校が評価を開始されており、保護者が各事例に関連した情報を提供することが多い。報告書の終盤では保護者の希望が記載されており、例えば、普通学校への通学を希望する場合もあれば、特別支援学校への転校を希望する場合もある。報告書のこの部分は、子どもの将来のクラス分けに関連して、学校管理者の決定に示唆を与えている。ドイツの報告書は全体的に保護者とのコンセンサスを重視している。

形式上、スウェーデンと NRW の報告書は、子どもが評価へ参画することに言及している。しかし、スウェーデンの文書では、参画の実現方法やそれが結果に与える程度等については説明がない。同様に、ドイツの報告書では、子どもの視点については非常に曖昧である。両国の報告書に書かれている情報は、表面的なものである場合や、子どもの日常的な知識について書かれている場合が多いが、これらは評価結果にほとんど影響を与えていない。報告書が子どもの声を記録するのはごく特別な場合のみである。例えば、9 年生のスウェーデンの男児が「物を覚えられない」と評価者に述べた場合が挙げられる。また、7 歳のドイツの女児は、同級生からのプレッシャーを感じており、自分の学習問題について次のように述べている。「周りの子どもが彼女を嘲笑し、それに対して本人はあまりにも不親切だと感じている」。同い年の別の女児は、後に特別支援学校に転校することになるが、報告書によると、次のように話している。

私はドイツ語、数学、理科が得意ではないけど、宗教教育は得意です。夏になったら、学習速度の遅れから、別の学校に通う予定です。

これに対して報告書の著者は次のようなコメントを残している。

〇〇は、自らの「弱点」に関連して、かなり差別化された学校の現状に反映させている。転校の可能性を示唆することで、友だちと離れることを悲しく感じるものの、他方では、より満足のいく学習環境に通うことに対して希望を持っている。明らかに、彼女の両親はこの態度を支持している。

評価結果にかかわらず、特別支援学校に転校するかどうかの判断について、このレポートは先取りした格好である。

8. 特別支援の必要性評価の結果

両国とも、特別支援の必要性に関する評価報告書は、困難な学校状況に対処するための重要な要素である。各国の法律では評価の枠組みを規定しているが、両者には大きな違いもある。スウェーデンでは、特別支援の具体的な定義に即した調査が中心である。それは、子ども福祉チーム内で十分な議論を行う場合の基礎となる。NRW州では、多くの場合、調査員が支援区分を提案し、その後、学校管理者が特別支援の分類と子どものクラス分けを決定する。

手続面で違いは存在するものの、共通点も見受けられる。これはNRW州ではより顕著な面ではあるが、クラス分けは評価における重大な問題である。スウェーデンでは、知的障害のある子どものための特別支援学校（särskola）または特別支援教育グループ（särskilt undervisningsgrupp）へのクラス分けが選択肢に含まれており、例えば報告書の中では次のような表現も見られる。

静かな学習環境で、特別支援教育を提供する教員と少人数のグループで進んで学習すること

が望ましい。

しかし、通常クラスでの学習を継続しつつ、部分的には通常クラスから離れて特別支援授業を組み合わせることが一般的である。NRW州では、特別な支援が必要であると判断された場合、それぞれの支援カテゴリに応じて、特別支援学校（Förderschule）に転校するか、統合的な環境を持つ他の学校（Gemeinsamer Unterricht）に転校するか、あるいは特別支援教育の提供する余裕がある場合は普通クラスに留まるかを選択する。形式的には、評価者はいかなるクラス分けや転校を推奨することはない。それにもかかわらず、多くの報告書では、特別支援学校への入学または転校を勧告しており、それを「少人数のグループでの授業を必要としている」と言い換えられているのである。このように、ドイツにおける特別支援教育の必要性評価は、各子どもに対して、個別的ではない、より包括的な因果関係によりもたらされる場合もある。

教員に関して、スウェーデンの報告書では、主に指導助手、時には特別支援の教員など追加スタッフによるサポートを提案することが多い。ドイツの報告書では、教員の条件に関する具体的な提案はほぼ見られない。通常、評価者たちは「適切な」特別教育リソースを推奨している。これらの提言は、学校システムの違い、特に指導助手を採用できるかどうかを反映している。スウェーデンでは指導助手は学校に雇用される一方、NRW州では社会・青少年福祉当局が助手の雇用を認めている。この方法では、調査対象となった報告書の文脈において、指導助手の活用が難しいことになる。

教育全般および講義面での推奨事項は、いずれの評価報告書にも書かれているものの、その程度には差がある。読解のスキルトレーニングのような個人レベルの提案は、スウェーデンとドイツの報告書の両方に見られる。NRW州の報告書では、知覚能力のような発達分野に関して詳細に記述される場合が多いが、教育面での因果関係では、曖昧にされる場合が多い。

スウェーデン当局の文書では、グループレベルでの考慮を必要としている。しかし、多くの場合、グループ内における当該児の状況に関する一般的なコメントしか見られない。より踏み込んだ教育的考察は、時には存在しており、例えば、あるスウェーデンの評価者は以下のように記載している。

教室や食堂において子どもを適切に配置すること。記憶ゲーム等では、〇〇が参加してもよいと考えるクラスメートにより構成された小グループを選ぶことができるよう、常に注意を払うべきである。

しかし、スウェーデンでもドイツでも、支援の機会についての考察は、どちらかという一般的なものが多い。つまり、特別支援教育をどのように実施するかについての具体的な指針となるものはほとんどない。この教育的実践への転換は、その後の個々の支援計画（åtgärdsprogram, Förderplanung）の一部をなすものである。

9. 報告書から見えてくる思考形式

特別支援教育という用語およびその理論的根拠についての解釈の相違は、すでに当局の文書から浮かび上がるものである。しかし、スウェーデンとドイツ評価報告書の間には、評価の枠組みに違いがあるにもかかわらず、明らかな類似性も見られる。報告書の大部分は、個人レベルの評価が中心となっており、具体的には、子どもの能力や、より頻繁に見られるのは、学校で何ができ、何ができないのかについての評価である。スウェーデンの報告書でもドイツの報告書でも、各子どもの能力について数え切れないほどの指摘がなされている。2つの例（前半はスウェーデン、後半はドイツ）が、この傾向を示している。

〇〇はいまだに句読点を理解できない。彼女は単語や文字については理解している・・・彼女がうまく読むことができない場合や、少しく

んざりした表情をした時には、注意を払うべきである。〇〇は1年生の基礎算数の学習目標に達していない。彼女は障害を抱えており、忍耐力の問題と作業速度の遅さに問題がある。

学校入学段階（school-entry phase）の期間を他児より長くし、かつ包括的な支援策を講じても、〇〇の欠点を補うことにはつながらなかった。彼は依然として、算数と言語の分野だけでなく、他の学習分野でも大きな学習困難を抱えている。

それでも、両国において、より中立的な立場で書かれた報告書も存在していた。

〇〇は一生懸命に発音しようとし、手話も駆使している。読解力は大きく向上した。理解力は比較的良好だが、言葉を正しく口にすることができないため、書く能力は低い。音声合成やその他のプログラムを備えたコンピューターは、彼を支援する機器として適しているものと考えられる。

〇〇は、新しい教育内容を積極的に受け入れており、能力やスキルを身につけることに抜群の意欲を見せている・・・〇〇は認知能力の限界に達したものと考えられる。

子どもの能力を中立的な立場で評価した記述は、ドイツよりもスウェーデンの報告書の方が多く見られた。しかし、経験的資料が限られているため、この問題はさらなる研究が必要である。子どもの到達度の特徴に関する記述が欠点を強調するものであるか、あるいはより中立的な立場で書かれたものであるかにかかわらず、どちらの場合も個人に焦点が当てられており、クラスメートとの相互作用の側面や学習環境のさらなる発展にはほとんど焦点が当てられていない。ほとんどの報告書は、子どもを「問題のある状況を抱えている者」として見ている。このように、子どもが問題を抱えているという思

考スタイルに基づいて、子どもを分類していこうとする視点がかかなり明らかになっている。

例外的に、教育と子どもの間のミスマッチが明らかになる場合には相関性の視点が目立ってくる。スウェーデンの報告書は次のように書かれている。

子どものニーズとその要求に教え方が適応しておらず、実務に困難を極める。

注目に値するのは、あるドイツの評価報告書で、必要な支援条件を特に社会的側面から「資源分析 (resource analysis)」で説明している点である。当該児は「同級生による社会構造 (social structure of the peer group)」を経験し、他児との関わりの中で互いを助け合うことが必要だとしている。こうした相関性の視点は稀であるが、この事例ではそうした視点もあり得ることを示している。

10. 考察

スウェーデンとドイツの間では、特別支援教育の概念の違いが明確に見えてくる。スウェーデンの規定では、特別支援教育は当該児が学習目標に到達していない可能性が高い場合に生じる。ドイツでは、出発点は障害の定義を支援カテゴリに移すことである。大きな例外は「学習」という支援カテゴリである。これはスウェーデンの特別支援教育カテゴリに類似するものであるが、「学習障害」という用語に由来する点で異なる³⁵⁾。ドイツの特別支援教育カテゴリである「学習」は、子どもの学校生活全体に影響を与えることが多いのに対し、スウェーデンの特別支援教育カテゴリの因果関係は、より柔軟かつ一時的のものである。しかしながら同様に、義務教育終了時に学習目標を達成していない子どもの数が、特別支援を必要とする子どもの数の約2倍である限り、スウェーデンの特別支援分類システムは問題がある。

スウェーデンとドイツの報告書では、形式面でも相違が見られる。スウェーデンの報告書は

非常に総括的であり、読者が子どもの状況を理解するのが難しい。先行研究から判断するに、スウェーデンでは子ども福祉チーム内でより深い議論が行われていると推測する³⁶⁾³⁷⁾。ドイツの報告書は文章の長いものが多いが、内容については非常に多様である。拘束力のある規則がないため、少なくとも法的明確性の観点から、両報告書を比較することは困難である。

両国における特別支援の必要性評価の主な特徴は、教室での子ども観察である。いずれの国でも、その観察結果が評価に与える影響は明確ではないことが多い。焦点は曖昧で、観察結果は文書化されていないことが多い。スウェーデンの既存の政府ガイドラインでは、観察すべき内容の特定されていない。ドイツでは、時間的な切迫性から表面的な観察にとどまることが明らかである³⁸⁾。

両国を対象に行われた先行研究^{39) 40)}によれば、特別支援の必要性評価プロセスに保護者と当該子どもの参画はほとんど行われていないことがわかっている。両国ともに、専門家による知見がこのプロセスで重視されている。スウェーデンの報告書では、報告書が要約されているため、保護者の影響が垣間見える程度である。一方、NRW州では2014年の法改正後、保護者の要請により評価が正式に開始されるようになった。さらに重要なことは、保護者の意見が将来のクラス分けの結果に影響を与えるようになったことである⁴¹⁾。子どもの視点に関して、国連の子どもの権利条約に沿って考えると、スウェーデンでもドイツでも、特別支援の必要性評価の際に当該児の声がほぼ重要視されていないことは注目すべきである。

先行研究では、カテゴリ的視点の硬直性が強調され、報告書が子どもに問題があることを強調する傾向にあるとしている。大多数の報告書でこの傾向が確認できる。同時に、本稿では例外となる状況も把握した上で、評価者が学校の問題を相関的視点から理解することも可能であることを明らかにした。この観点からは、学習環境そのものだけでなく、当該児とその環境と

の関係にも焦点が当てられる。これにより、より全体的なアプローチが可能となり、その環境に不適応な指導方法があれば、それは解決が図られるべきであることが見えてくるようになる。こうした学習に対する相関性の視点が、スウェーデンやドイツでは稀ではあるが存在することは非常に重要である。このことは、法的にはどのような規定が存在しているにかかわらず、異なる思考スタイルが並行して存在しうる点で注目に値する。特別支援の必要性評価者が当該規則の解釈を行っていることは明白である。

11. 結論

本稿では、スウェーデンとドイツにおける特別支援教育の必要性評価の政策と実務について論じた。当該プロセスは欠点を明確化する形で行われることが多いが、当該子どもの能力と詳細な将来にわたる教育的ニーズが評価者の焦点となる場合も存在する。カテゴリー的視点では、個々の子どもを「困難を抱える者」として見る傾向が顕著である。この思考スタイルは、学校の実務において絶対的かつ不可欠なものであるものと考えられる。

特に NRW 州では、この考え方の原点は法規に見出すことができ、個々の欠点の探求を助長し、その結果としてカテゴリ化が行われることになる⁴²⁾⁴³⁾⁴⁴⁾⁴⁵⁾。特別支援教育の必要性評価の範囲が個々の子どもに関するものであり、学習環境に関するものでない限り、このジレンマは続くだろう。スウェーデンでは、特別支援教育の必要性評価のための指針は、グループと学校レベルでの社会環境をより強く考慮することを前提としている。しかし、個人レベルを前提とした対策に対して焦点がより強く当てられていることで、指針と実務とのギャップが見えてくる。

本稿では、将来にわたる支援策に関して、個人と学習環境の関係をより重視した柔軟な特別支援教育の必要性評価アプローチを提案することとなった。特別支援教育の必要性評価には、

子どもの参画が不可欠である。これは、少なくともドイツの事例における評価政策の改革と繋がる点がある。今後の研究課題としては、学校システムと個々の子どもの両方において、特別支援教育の政策の実施と長期的な結果を重視しなければならないだろう。

スウェーデンとドイツでの調査を通じて、特別支援学校が抱える問題に対する相関的視点が現れている事例も存在することは注目すべきである。両国の特別支援教育の伝統にかかわらず、学校の問題に対する認識は、評価者の視点によって異なる。今後の動向を注視していきたい。

文献

- 1) Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- 2) Fleck, L. (1979). *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: University of Chicago Press.
- 3) Desforjes, M., & Lindsay, G. (2010). *Procedures Used to Diagnose a Disability and to Assess Special Educational Needs: An International Review*. NCSE research report no: 5. Retrived from https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/5_NCSE_Diag_Ass.pdf
- 4) Rix, J., Sheehy, K., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M., & Harper, A. (2013). Exploring provision for children identified with special educational needs: An international review of policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 375–391.
- 5) European Commission. (2013). *Support for children with special educational needs (SEN)*. Retrived from <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15993&langId=en>
- 6) Hamre, B., Morin, A., & Ydesen, C. (Eds). (2018). *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities*. Abingdon: Routledge.
- 7) Barow, T., & Östlund, D. (2018). The significance of SEN assessment, diagnoses, and psychometric tests in inclusive education: Studies from Sweden and Germany. In B. Hamre, A. Morin, & C. Ydesen (Eds.), *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities* (pp. 231–247). London, New York: Routledge.
- 8) Barow, T., & Östlund, D. (2019a). 'The system shows us how bad it feels': Special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678–691.

- 9) SFS 2010: 800. Skollagen [Education act]. Stockholm, Sweden: Swedish Code of Statutes. Retrived from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- 10) Backlund, Å. (2007). *Elefvård i grundskolan: Resurser, organisering och praktik* [Pupil welfare in primary school: Resources, organization and practice]. Rapport i socialt arbete 121:2007. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete.
- 11) Hjärne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan* [To qualify in a school for all: Pupil welfare and negotiation of normality in the swedish school] (4th ed.). Lund: Studentlitteratur.
- 12) Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). 'Pupils with special educational needs': A study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133–151.
- 13) Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011). Policies in special education support issues in Swedish compulsory school: A national representative study of head teachers' judgements. *London Review of Education*, 9(1), 95–108.
- 14) Odenbring, Y., Johansson, T., & Hunehall Berndtsson, K. (2017). The many faces of attention deficit hyperactivity disorder: Unruly behaviour in secondary school and diagnostic solutions. *Power and Education*, 9(1), 51–64.
- 15) Eggert, D. (1988). To label or to support: comments on the role of diagnosis in special education in Germany. *The Exceptional Child*, 35(3), 135–142.
- 16) Ricken, G., & Schuck, K. D. (2016). Diagnostik in pädagogischen Kontexten [Diagnostics in pedagogical contexts]. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor, U. Bleidick (Eds.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (pp. 347–351). Stuttgart: Kohlhammer.
- 17) Barow, T., & Östlund, D. (2019a). 'The system shows us how bad it feels': Special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678–691.
- 18) Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung* [Selection into special school: The SEN assessment procedure as a subject of empirical research]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 19) Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2011). Legitimizing school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany. *Disability & Society*, 26(4), 449–462.
- 20) Amrhein, B. (ed). (2016). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* [Diagnostic in the context of inclusive education: theories, ambivalences, concepts]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 21) Dederich, M. (2016). Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer [Support by de-categorisation? A reply to Andreas Hinz and Andreas Köpfer]. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(4), 48–52.
- 22) Hinz, A., & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung [Support despite decategorisation? Examples of support through decategorisation]. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 36–47.
- 23) Barow, T., & Östlund, D. (2020). Stuck in failure: comparing special education needs assessment policies and practices in Sweden and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 37–46.
- 24) SFS 2010:800. Skollagen [Education act]. Stockholm, Sweden: Swedish Code of Statutes. Retrived from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- 25) Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* [Working with additional adjustments, special educational needs and education plans]. Stockholm: Author.
- 26) Skolverket. (2019). *PM – Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2018/19* [Memo – Special Educational Needs in Primary School in School Year 2018/19]. Retrived from <https://www.skolverket.se/getFile?file=4084>
- 27) Skolverket. (2018). *Slutbetyg i grundskolan* [Final grade in primary school]. Retrived from https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=548448
- 28) Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K., & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland [The Process of SEN Assessment in Germany]. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant, & M. Prenzel (Eds.), *In Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Forschungsstand, Herausforderungen und Perspektiven* (pp. 129–152).
- 29) Barow, T., & Östlund, D. (2019a). 'The system shows

- us how bad it feels': Special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678–691.
- 30) Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). *Sonderpädagogische Förderung in nordrhein-westfalen. statistische daten und kennziffern zur inklusion – 2018/19*. Statistische Übersicht 405 [Special Education Support in North Rhine-Westphalia. Statistical Data and Indicators on Inclusion – 2018/19. Statistical Overview 405]. Düsseldorf. Retrived from https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2018.pdf
- 31) Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* [Working with additional adjustments, special educational needs and education plans]. Stockholm: Author.
- 32) Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*[To qualify in a school for all: Pupil welfare and negotiation of normality in the swedish school] (4th ed.). Lund: Studentlitteratur.
- 33) Persson, B. (2003). Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 271–280.
- 34) Fleck, L. (1979). *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: University of Chicago Press.
- 35) Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2011). Legitimizing school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany. *Disability & Society*, 26(4), 449–462.
- 36) Backlund, Å. (2007). *Elevvård i grundskolan: Resurser, organisering och praktik* [Pupil welfare in primary school: Resources, organization and practice]. Rapport i socialt arbete 121:2007. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete.
- 37) Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*[To qualify in a school for all: Pupil welfare and negotiation of normality in the swedish school] (4th ed.). Lund: Studentlitteratur.
- 38) Barow, T., & Östlund, D. (2019a). 'The system shows us how bad it feels': Special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678–691.
- 39) Backlund, Å. (2007). *Elevvård i grundskolan: Resurser, organisering och praktik* [Pupil welfare in primary school: Resources, organization and practice]. Rapport i socialt arbete 121:2007. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete.
- 40) Ricken, G., & Schuck, K. D. (2016). Diagnostik in pädagogischen Kontexten [Diagnostics in pedagogical contexts]. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor, U. Bleidick (Eds.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (pp. 347–351). Stuttgart: Kohlhammer.
- 41) Barow, T., & Östlund, D. (2019a). 'The system shows us how bad it feels': Special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678–691.
- 42) Dederich, M. (2016). Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer [Support by de-categorisation? A reply to Andreas Hinz and Andreas Köpfer]. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(4), 48–52.
- 43) Hinz, A., & Köpfer, A. (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung [Support despite decategorisation? Examples of support through decategorisation]. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 36–47.
- 44) Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- 45) Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, Colo.: Love.

【研究資料】

PISAテストの除外はなぜ起こるのか —ノルウェーにおける研究からの示唆— 古谷 淳※

Why does the exclusion of PISA test occur? —Implications from a study in Norway— FURUYA Atsushi

近年、PISA における除外率（exclusion rates）は多くの国で上昇しており、特にノルウェーでは平均以上に上昇している。本稿では、PISA における除外率に関するノルウェーの経験に焦点を当て、特に、2000 年から 2018 年にかけての上昇の要因を追跡し分析を行う。特に、Aursand and Rutkowski(2021) が行った校長へのインタビューを通じて、なぜノルウェーの除外率がこれほど劇的に上昇したのかについて、いくつかの示唆を見ていく。主な調査結果によると、ノルウェーの除外率が高いのは、ノルウェーでは「免除（exemption）」と「除外（exclusion）」という言葉の使い方が区別されているため、生徒を「免除」することは、ノルウェーでは生徒に対してよりソフトで優しいことだと解釈されているからではないかと判明した。また、インタビューでは、生徒の参加を決定する際に、校長の主観が大きく影響していること、そして、彼らは生徒の達成感を促進し、敗北感を最小限にする決定をしていることが明らかになった。インタビューの結果、ノルウェーの校長の多くは、生徒を除外することを肯定的で有益なことと考えており、テストの代表性や妥当性への影響を気にしていないことが分かった。

キーワード：教育行政 教職概論 教育原理 特別支援教育 保育原理

1. 序論

PISA2000 の結果が予想を下回ったことで、日本¹⁾、デンマーク²⁾、ドイツ³⁾、その他多くの欧州諸国⁴⁾ など世界各国に「PISA ショック」が走り、その後各国で教育改革が行われた。ノルウェーに限って言えば、PISA ショックはノルウェーの教育政策の「転換点（turning point）」と見なされており⁵⁾、これは、改善の必要性について強い政治的コンセンサスが得られた時期と重なった。PISA は 2000 年に始まって以来、政治家やメディアの間で大きく取り上げられる課題となり、国の指導者にとっては政治生命が掛かった評価材料としての機能を有した^{6) 7) 8)}。Sjøberg (2015) は、「(過去 10 年間の) ノルウェーの主要な学校改革が、PISA を中心とした

OECD の影響を強く受けていることは疑いの余地がない⁹⁾」と論じている。そのため、Hatch (2013) はノルウェーの PISA への対応が、テスト、評価、成績責任に重点を置いた 2006 年の「知識促進改革（Knowledge Promotion Reform）」のような新自由主義的な説明責任改革に拍車をかけた¹⁰⁾と論じている。

ノルウェーの報道機関は、PISA の結果の悪さをめぐる世論を盛り上げるための積極的な役割を果たした。例えば、2000 年の PISA 調査の結果を受けて、ノルウェーの大手新聞に「ノルウェーは学校教育の負け組：これが確かな証拠だ！これが典型的なノルウェー人の平均値だ¹¹⁾」という見出しで記事を掲載した。また、2000 年の結果を受けて、クリスティン・クレ

※ 聖ヶ丘教育福祉専門学校専任教員
越谷保育専門学校非常勤講師

メント教育大臣（当時）は、「この結果に失望しています。まるで冬のオリンピックでノルウェーのメダルが1個も取れず帰国し、かつ、フィンランドが薬物を使ったと非難することもしかないようなものです¹²⁾」と語った。ここでクレメント氏は、スキーの比喻を用いると云う、ノルウェーらしい方法で国民に語りかけ、その心に訴えかけた。PISA2000年とPISA2003年のノルウェーの成績は、実際のところ、OECD平均に非常に近いものだったが、メディアは「単純化されすぎた」ランキング表に注目し、人々に対し、その結果を破滅的なものと思わせた¹³⁾。

教育評価の向上とともに、2006年に行われたノルウェーの知識促進改革では、質の確保に焦点を当てるだけでなく、より厳格な能力開発を目的とした新しいカリキュラムが導入された。ノルウェーは国を挙げてデータ収集を強化した。具体的には、生徒への調査、保護者への調査、法定の評価、低学年の生徒を対象とした基礎学力テストの評価、中学年の生徒を対象とした全国テストの実施などである¹⁴⁾。2007年、政府は成績責任への関心の高まりの中、「評価改善実行」プログラムを開始し、教育内容を評価する方法として、国内での評価（全国テスト、教員による成績評価、外部による試験）と国際的な評価（PISA、PIRLS、TIMSS）の両方に焦点を当てることで、強化を行った¹⁵⁾。

極左寄りの評論家の中には、ノルウェーはPISAへ参加すべきではないと主張するものの、現在のTorbjørn Røe Isaksen教育大臣は、公の場でPISA参加の強力な支持者であることを表明している。彼はPISAを「世界で最も優れた学校調査プロジェクトであり、ノルウェーの学校政策に関する重要かつ有益な情報を提供するものである」と述べ、ノルウェーが参加をやめることは「実に悪い考え」だと一蹴している¹⁶⁾。同大臣は、PISA2015の結果をノルウェーの学校政策の成功例として挙げ、「PISAの結果は、ノルウェーの学校では多くのことが成功していることを示している¹⁷⁾」と述べている。

2017年秋に保守政権の連立政権が再選されたことを考えると、ノルウェーのPISAテストへの参加と政治家たちのPISAテストへの信頼は今後も続く可能性が高い。

一般的にPISAは、特に生徒にとってはリスクの低い評価基準と考えられがちである。しかし、ノルウェーのように、PISAが国民の議論に大きな影響を与える国では、政治家生命や教育指導者の資質判断を大きく左右するものとなっている。当然のことながら、こうした利害関係者が学校の指導者に成績向上を求めるという形で圧力を強めることになる。このような圧力は、さまざまな形で顕著となる。例えば、いくつかの国では、国家レベルの試験の採点者が自由形式の質問に対する採点をあまりにも甘いものにしたことに起因する「データの不正」が発見された。一方、アラブ首長国連邦のような国では、PISAテストに対する異常な関心の高まりから、PISA向けの特訓が実施された。ここでは、全ての生徒にPISAテストの項目を教え込み、最良の成績を得るためにはどうしたらよいのかを指導した¹⁸⁾。

成績向上に寄与すると考えるもう一つの方法は、評価を受ける人を管理すること、すなわち、良い成績を得られる可能性のない生徒を除外(excluding)することである。例えば、中国はPISA2015とPISA2018において、15歳の人口の大部分を抽出枠から除外したことで成績結果の上位を占めるようにしたと批判されている¹⁹⁾²⁰⁾。さらに、ベトナムがPISAで意外にも高成績を収めた背景には、15歳人口の約半分しか抽出枠に含めていないからである²¹⁾。これらの事例はいずれも、誰が何の目的でこれらのテスト対象者が除外されるのかという疑問につながる。しかし、PISAの除外率を分析すると、OECD諸国の国内除外率は2000年から2018年にかけてわずかに増加しているだけである。とはいえ、除外率に注目すると、ノルウェーは例外的に高く2000年から2018年の間に5%以上増加している。これは、OECD加盟国の中で3番目に高い数値である。さらに、ノルウェーは

この期間において、OECD 加盟国の中で除外率の増加率がスウェーデンに次いで2番目に大きい。これは、OECD が設定した除外率の基準値である5%を2009年およびそれ以降超えている。ノルウェーの除外率が上昇し続けていることは、国内でも注目され始めており、除外率の高さを理由にテスト結果の妥当性を疑問視する人も現れている。PISA2018の結果の公表後、ノルウェーの有力紙 Aftenposten は「良きノルウェー人であるためには、そもそもノルウェー人ではないことだ (It's not typically Norwegian to be good)」という見出しの記事で、ノルウェーの高い除外率について触れ、「テスト成績はもっと悪くなっていたかもしれない」との論調で、ノルウェーは2009年以降、OECD が許容する除外率を超えていることを指摘している²²⁾。

ノルウェー政府が、集中的な努力のもと、成績向上を明確に目指して除外率を上げたとは考えられない。しかし、このアノマリーは、除外率が大幅に増加した理由を理解するために、さらなる調査を行うに値する。以下、本稿では、ノルウェーの教育界の指導者たちにインタビューを行った Aursand and Rutkowski(2021)の結果をレビューしながら、ノルウェーがOECD 諸国の中でも最大級の除外率の増加を示したのかの理由を探る。具体的には、ノルウェーの教育指導者（校長、副校長、10年生を担当する部門長）へのインタビューを通じて、彼らがPISAの除外率をどのように理解しているか、また、最終的に生徒がテスト参加から除外された理由について理解を深めていくことを考えている。PISAの除外基準はOECDの指針に沿って国レベルで設定されているが、その解釈と適用は個々の学校の指導者に委ねられている。ノルウェーの教育界の指導者のケースを念頭に置いて、この研究課題は次のように述べることができる。

1. 学校の上層部はPISAの除外指針をどのように解釈しているのか
2. 学校の上層部はPISAで生徒を除外する理

由をどのように説明するか

3. 学校の上層部がPISAで生徒を除外しない理由は何か

以下では、特定の生徒をテストの受験対象から除外する理由について、研究結果をもとに簡単に説明する。次に、PISAに参加するノルウェーの学校に対して、除外基準がどのように伝えられているかについて説明する。

2. 除外率上昇の誘引因子

Kamens (2013) は、国際的な成功事例となることを求め続けたことで、PISAの「勝者」がスーパースターとして注目されるようになった²³⁾と論じる。このことは、PISAの「敗者」として辱めに遭う脅威と相まって、国の担当者にとってPISAで良い結果を出すことがますます重要になっていった。高成績者の数を即座に増やすことはできない一方、より多くの低成績者を除外する措置を採ることで、全体の成績を向上させることは可能である²⁴⁾。このようなプレッシャーから、各国は「何としても」成績を上げようとするようになったものと考えられる。これには、成績の悪い生徒を組織的に評価から除外する方式も含まれる。

米国の研究では、この目的のため、学力向上を期待して、重要度の高いテストで低得点の生徒をテスト対象から外す様々な方法が存在することが報告されている^{25) 26)}。その一つが、援助を必要とする生徒率を特定し、それが高い場合、抽出枠から除外するという方法である^{27) 28)}。ノルウェーでは、結果が生徒レベルで報告されることはないため、PISAは個々の生徒にとっては重要度の高いテストとは考えられていない。にもかかわらず、PISAは政府にとっては重要度の高いテストとみなされている²⁹⁾。Sjøbergが論じるように「政府は点数が低いと非難される一方、結果が改善するとすぐに名誉を手にする」ことになる。テストの点数が悪いとの認識が広まると、危機感やパニックが引き起こされ、政府は成績改善のため「何か」をするように促されるのである³⁰⁾。

成績の悪い生徒をテストに参加させない試みは、「賭博行為 (gaming behaviour)」と呼ばれる場合があり、PISA もその例外ではない。ここ数年、マレーシアや中国では、PISA の成績向上を目的としたサンプル対象の生徒を選択する戦略に対し、懸念が寄せられている。ノルウェーの全国テストの文脈において、除外率に関する文献はないが、Vestheim and Lyngsnes (2016) はノルウェーの学校で全国統一テストがどのように使われているかを研究した。その中で著者らは、得点向上のために除外率を増加させた可能性があることを示唆しているものの、その結果は推測に過ぎなかった³¹⁾。

ノルウェーに限って言えば、除外率の上昇のもう一つの側面として、2000 年の PISA 開始以降、ノルウェー人がインクルージョン (包含性) や特別支援教育についてより広い定義を採用していることも考えられる。

例えば、Bliksvær, et.al. (2017) は、インクルージョンやアダプティッド教育に対して政治的責務が求められているにもかかわらず、ノルウェーの生徒の中で、分離による特別支援教育を受ける生徒の割合が近年増加していることを示している。また、小学校の教員に対する調査を通じて、特別支援が必要と認定された生徒の割合が高くなった理由として、生徒の結果やテストへの関心が高まったことや、生徒の権利や分析結果を重視するようになったことなど、いくつかの可能性を挙げている³²⁾。特別支援を必要とする生徒を特定する際に使われたこれらの理由は、PISA や国レベルのテストなどで、ある一定の生徒を除外対象に認定する率が高いことを説明することにも該当する可能性が考えられる。

さらに、ノルウェーの普通学校におけるインクルージョンとセグリゲーション (分離) に関する Uthaug (2011) の研究も、ここでは参考になる。彼によれば、学校の指導者にインタビューを行い、インクルージョンは生徒の権利であると考えられているが、同時に学校の指導者は、特別な支援を必要とする生徒を分離する

ことは、全ての生徒に対してより有益な学習機会を提供するためには必要な場合もあると考えている³³⁾ことを明らかにしている。こうした価値観は、テスト参加の可否の判断にも該当するものと考えられるが、現在の文献ではこの点については触れられていない。

3. PISA における「除外」について

PISA は創設以来、その母集団の定義に変化はない。各サイクルにおいて、少なくとも 7 年生に在籍する 15 歳 3 カ月から 16 歳 2 カ月までの生徒を対象としている³⁴⁾。PISA2000 テクニカルレポートでは、以下の主張のもと、テストの対象範囲について自信を示している。

全ての国が、特別支援を必要とする教育機関に在籍する生徒を含め、あらゆる教育機関に在籍する 15 歳の生徒までにテストの対象を拡大しようと試みた。その結果、PISA2000 はこの種の国際調査では前例のない母集団対象率の水準にまで達した。

こうした主張にもかかわらず、PISA2000 とそれ以降の全てのテストでは、2 つの異なるレベルでの除外を認めている。つまり、(1) 学校レベルの除外 (school-level exclusions) と、(2) 学校内の除外 (within-school exclusions)、または「生徒レベルの除外 (exclusions at the student level)」である³⁵⁾³⁶⁾³⁷⁾³⁸⁾³⁹⁾。学校レベルの除外は、学校が「地理的に通いにくい (geographically inaccessible)」場合や「PISA による評価の実施が不可能と考えられる (the administration of the PISA assessment was not considered feasible)」場合に認められる。これらは「ア・プリオリな除外 (a-priori exclusions)」と呼ばれ、通常、国内の母数団対象者には含まれない。学校レベルの除外は、盲学校のように「学校内除外」で定義されたカテゴリーの生徒のみを教える学校にも認められる。学校内除外は、以下の 4 カテゴリーの生徒に対して認められている。つまり、その生徒を除外するかどうかは、学校

関係者の裁量によって決定される。

- ① 身体的障害（「機能的障害（functional disabilities）」）を有し、テストを完了することができない生徒
- ② 知的障害（「教育可能な知的発達遅滞児」（educable mentally retarded）」）を有し、テストを完了することができない生徒
- ③ 評価言語を母国語とせず、かかる言語による教育を受けた期間が1年未満の生徒
- ④ 資格のあるスタッフが決定する「その他の定め（other stipulations）」の対象となる生徒

PISAのすべてのサイクルでは、いずれの参加国も全参加者の除外率を5%以下にするという目標が設定されている（OECD, 2001, 2005, 2009, 2012, 2014, 2016, 2019）。PISA2000においてこの5%という基準値が正当化されており、「生徒の除外によって生じる潜在バイアスがサンプリングにおける one standard error 内に収まることを保証する（ensures that the potential bias resulting from exclusions is likely to remain within one standard error of sampling）」というのがその理由である。さらに、PISAはその後の報告書で、やむを得ず除外する場合でも、それが可能な限り最小化することを保証するための努力が行われたことを認めている⁴⁰⁾。しかし、除外率を分析した結果は、これと異なる結果を示している。

学校の指導者は、テストの数週間前に、生徒をどのように除外するかなど、PISAの実施方法に関する文書を受け取っている⁴¹⁾。この文書はOECDにより作成され、国毎で翻訳された後、国際事務局で承認される。国内での翻案は認められているが、国際テスト事務局の承認を必要とする。

2006年からは、PISAノルウェーチームが国内のさまざまな都市で学校の指導者を対象とした研修会も開催している⁴²⁾。このセミナーでは、テスト実施マニュアルやテスト実施計画に関す

る情報のほか、PISAに関するセッションも含まれている。各セミナーの一部には、生徒の除外とその基準の明確性について焦点を当てたセッションもある。しかし、研修会の改善にも関わらず、ノルウェーではPISA除外率が上昇し続けた。上述の研究課題の指導のもと、Aursand and Rutkowski(2021)の研究は、ノルウェーにおける教育界のリーダーがこれらの除外指針をどのように理解し、最終的に実施したかを見出すことを目的とした。

4. Aursand and Rutkowski(2021)の調査結果

Aursand and Rutkowski(2021)の調査では、ノルウェーの中学校（8～10年生）の校長6名との半構造化面接から得られたデータを使用している。男性が3人、女性が3人であった。

校長に対して、インタビュー参加時に、現在の10年生の生徒のリストを持参するよう求めた。また、校長にPISA2017模試における除外率指針のコピーを渡し、それを確認してもらい、インタビュー当時の10年生の生徒に関して、もしその時点でPISAテストが行われるとしたら、どの生徒を除外するかを説明するよう求めた。その後、校長が実施要項や指針を理解しているか、また選考中の思考プロセスを探るためにフォローアップの質問を行っている。

インタビューの結果、文献に沿った4つのテーマが浮かび上がった。つまり、(1)校長が指針をどのように理解しているか、(2)除外のプロセス、(3)ある生徒を除外する理由および、(4)除外しない理由である。それぞれについて後述する。用語に関する注意点として、OECDが「除外（exclude）」という用語を使用していることから、筆者らは調査結果を論じる際には必ずこの用語を使用している。

(1) 指針の理解状況

除外に関するPISA指針を提示された校長の多くは、その解釈が難しくなかったと答えている。複数の校長は「分かりやすい」と答えたり

方、表や太字で強調された部分を指し示し、これが特に参考になると指摘する校長もいた。また、どの文言が目をついたか聞いたところ、「特別な支援が必要な生徒をできるだけ多く PISA テストに参加させる (let as many students as possible with special needs take the PISA test)」 「全国統一テストで免除されている生徒でも PISA テストに参加させることができる (some students who are exempted from the national tests can participate in this test anyways)」などが挙げられた。

ある校長は、「テストへの参加およびテストの指示に従うことができない生徒」という一節に戸惑ったと回答している（これは「認知的困難、心理的障害、情緒障害」の基準に当てはまる生徒を免除する条件である）。この校長は「この部分は何を言いたいのかよくわかりません・・・補助がなくてもすべての問題に答えられる生徒ということでしょうか？どの程度まで理解し、従うべきなのでしょう」と疑問を呈している。この点が不明であるため、この校長はどの生徒を除外すべきかどうかを判断するのが難しいと答えた。インタビュー対象の校長のほとんどは、指針の明確さと正確性を称賛している。1 番の校長は「非常に大きな障害を抱える生徒がいるので、彼らにテストを受験させるのは公平ではありません。非常に明確な指針が必要であり、それがあって助かります」と述べている。これらのインタビューから概して言えることは、これらの指針はほとんどの校長にとって混乱の種ではないことである。したがって、指針の記載だけからでは、ノルウェーの除外率の高さを説明することはできない。

別の校長は、指針は明確だが、ノルウェー語の授業を 1 年未満しか受けていない生徒は言語能力の点で免除されるという条件に賛同できないことを認めた。この基準は厳格すぎると感じており、その理由として、1 年以上ノルウェー語教育を受けたにもかかわらず、PISA の評価資料を理解するのに苦労している生徒も存在することを挙げている。

インタビューを通じて、全ての回答者は、受験者リストから一定の生徒を除外する手順を説明する際に「除外 (exclude, ekskludere)」ではなく「免除 (exempt, fritta)」という言葉を使っていた。質問者がこれらの言葉を混同していたことを指摘し、「私たちはこの場合「除外」という言葉を使わず、「免除」と言います」とわざわざ答えた校長がいたほどであった。その理由を尋ねると、回答者たちはこの 2 つの用語を明確に区別していることがわかった。全ての回答者が「除外」は「免除」よりもはるかに厳格なものであると捉えていたのであった。上記の校長はその違いを次のように説明した。つまり、除外とは「あなたはわれわれとは一緒ではない、あるいはわれわれの外側の人たちである」と云うことであり、免除とは「人々が享受されうる権利」わかりやすく云うと「あなたが望むなら、その義務を免れるに値する」という意味である。同様に、別の校長は、これらの言葉を社会的な状況に例えて「除外は誰かを締め出すために使う言葉であるから、免除という言葉を使うのです」と答えた。また、他の校長は次のように説明している。「私にとって、免除はよりポジティブな言葉で『あなたはそれをする必要がない』という意味です。しかし、除外は『あなたはそれをするのが許されない』という意味です」。

このような点は、PISA 指針や国内統一テストにおける除外指針でも、どのような形で「免除」という言葉が使われているのかという点にも当てはまる。これは興味深い文化的な細かい差異を示している。より柔和で前向きな「免除」という言葉を使うことで、議論の焦点を生徒の権利に当てているのである。罰として捉えられる「除外」という言葉を使うのではなく、「免除」は選択肢の一つとして、つまり、「あなたはそれをしなくてもいい」と捉えられるのである。校長にとって、生徒を「免除」することは、生徒を「除外」することよりも慈悲深いアプローチだと云える。この言葉の区別により、他の文化的背景を持つ人が「除外」されることで受け

る影響よりも、ノルウェー人が「免除」されることで受ける影響の方が和らいだものであるものと考えられる。

(2) 除外のプロセス

指針を受け取った後、ほとんどの回答者は、わずか数分間それに目を通してだけで、現状の生徒一覧に基づく受験者に関する決定を始めた。何人かの回答者は、最初に自分で考えるものの、最終的には決定前に他のスタッフに相談したいと答えた。最大で何人の生徒を除外するか、もしくは最大で何割の生徒を除外するかを予め考えていた回答者はおらず、現在の生徒群を確認して、それに応じて決定することにしたと答えている。

この作業中、インタビューを受けた校長の中には、除外の手順を声に出して考えた者もいた。その校長は、生徒のことを考えているうちに、内面的な葛藤を表に出した。「このクラスには、テストを受けられるかどうか分からない生徒もいる・・・でも・・・この子は・・・いや、今回は受けさせよう」と口にしながら決定を下していたのであった。別の校長もまた、どの生徒を除外するかについて、途中で考えを変えた。「認知的困難が低いこの4人を受験者から外します・・・いいえ、外しません・・・いや、やっぱりこの4人には外れてもらいます」といった感じであった。

また別の校長は、指針に目を通して上で、テストを受けさせる生徒を決定する際の主観性を再確認した。その上で、「認知的困難や心理的困難を考慮して生徒を評価するのは少し難しいと思います。私の学校には特別な授業計画の下で授業を受けている生徒が1名いますが、彼もテストを受ける能力があると考えています」と答えた。この校長は、評価の困難さを認めることで、生徒を除外することは客観的な科学に基づくものではない点を明らかにしているのである。その代わりに、この校長の私見でもあるが、校長が自らの裁量で判断しなければならないのである。

こうした決定は必ずしも簡単なものではない。これらの校長が判断基準について熟考したように、校長たちはこの基準について不満を漏らすことを厭わなかった。「このプロセスでは生徒を選び出す以上のことが求められます。しかしこの基準ではそれが何なのかわかりません。それでも、頼まれたことに対しては非常に忠実でありたいので、言われたことには従います」とこの校長は答えている。興味深いことに、この校長は後に、指針を満たしていない1人の生徒を除外したことを認めた。PISA テストの実施において、参加者リストを確認し、受験者の一覧から除外する生徒の決定を下すのは校長だけが行う仕事である。PISA のノルウェー国内担当者は、このプロセスをダブルチェックする監督義務を負わない。むしろ、技術的には許されないことであっても、校長には指針の枠外にある生徒を除外する機会も残されていることになる。

Aursand and Rutkowski(2021)の研究では、10年生に在籍する生徒の正確な数と、除外対象として選ばれた生徒の数は、匿名性を守るため明らかにしていない。その代わり、除外した生徒の範囲や割合で置き換えている。2人の校長は、自らの生徒を誰ひとり除外しなかった一方、4人の校長は、各校0.9%から15.1%の範囲で生徒を除外した⁴³⁾。サンプル数が限られており、結果にもばらつきがあるが、これはノルウェーの平均的な除外率とほぼ重なる。興味深いことに、同一の生徒群を評価した2人の校長からは、異なる結果が出た。

2名の校長は「私はX人“だけ(only)”生徒を除外します」と“only”という言葉を用いることで、除外する生徒数を限定する形で説明した。これは、テスト参加率がテストの有効性に及ぼす影響について熟知していない校長が存在する可能性を示す。全ての校長が、自らの学校の除外率はそれほど高くはないと考えている場合、国全体の除外率に占める自らの学校の役割を考慮していない可能性が出る。校長向けの研修において、そのテストがノルウェー全体の成

績を反映しうるものであるためには、個々の学校の生徒除外率がいかに重要であるか、ひいてはPISA評価の妥当性に対していかに重要であるかについて、認識を改めさせるべきではないだろうか。

(3) 除外事由

インタビューの中で、6人の校長のうち4人が、仮想のPISAテストにおいて、生徒群内の一部の生徒を除外する旨を答えた。本節ではその理由を見ていく。

まず、何人かの校長は、もし身体的に大きなハンディキャップを持つ生徒がいれば、その生徒が除外の対象になるかどうかを検討しただろうと述べた。しかし、6人の校長全員が、これらの基準により除外されるべき生徒はいないと答えた。一方で、PISAの2番目の生徒除外基準に関連して、大多数がその検討に時間を割いた。彼らは、この基準に当てはまる生徒は、専門家による評価を受けていなければならないことを理解していたという。しかし、ある校長はこの基準を満たしていない生徒を除外した。その校長は以下のように説明している。

もう一人、免除させたい生徒がいます。彼女には特別な授業計画があるわけではなく、それ相当の評価も受けていませんが、一方で、心理的な面ではかなり劣っており、テストを受けられるかどうか分からないのです。

ここで質問者は、公式指針によれば、そうした生徒は専門家による評価を受けている必要があることを校長に伝えた。にもかかわらず、その校長は正式には認められていないにもかかわらず、この特定の生徒に認知的困難、心理的障害、情緒障害のカテゴリー基準を当てはめて除外したことを認め、「除外すべきかどうかを決めるのは、その生徒の全経験をもとに行うべきです」と説明した。ここで校長は、テスト主催者が設定した条件よりも、個々の生徒の全経験を優先させることで、より主観的な評価を下す

余地を作り出したことになる。

多くの校長は、言語能力の不足を理由として生徒を除外するのが最も簡単だと答えている。その基準とは、(1) 当該生徒の母国語がノルウェー語を母語ではない (2) 当該生徒のノルウェー語の能力が低い、そして (3) 当該生徒がノルウェー語による授業を受けた期間が1年未満である、というものである。3番の校長は、このうち3番目の基準について「とりわけ厳格に適用できる基準」として、特に客観的なものであることを強調した。しかし「ノルウェー語での授業を受けた期間が1年未満」とする、この3番目の基準は、レセプションクラス（ノルウェー語のスキルが低い新入生をサポートするための特別な取り組み）を提供する学校の校長2名が当初無視したものである。これは、この校長が前出で指摘したことを補強するものである。つまり、この言語基準は、校長が事前に同意または理解しない場合、実施するのが難しいものである可能性がある。ノルウェーの教育法令では、普通授業を受ける前に、生徒に対して2年間ノルウェー語の専門授業を受けさせることが認められている。PISAでは1年という限定的な基準を設けているため、生徒が最大2年間除外されうることを想定している校長に混乱を招く可能性がある。

レセプションクラスがある4校の校長のうち2名は、1年以上のノルウェー語による教育を受けているかどうかにかかわらず、レセプションクラスに在籍する全生徒を除外する旨を答えた。そのうちの1つのインタビューで、研究者がその校長に3番目の基準について念押しをしたところ、当該校長は除外リストを修正し、1年未満のノルウェー語教育を受けた生徒だけを除外した。

言語能力に基づく除外基準は客観的かつ明確だと考える校長もいた一方、レセプションクラスのある学校の校長は、この基準適用に悩む傾向があった。これは、PISAの除外指針と国内統一テストの除外指針がかなりの部分で重複しているためであると考えられる。ノルウェーの

国内統一テストの除外指針は、校長は特別な言語指導を受けている生徒を最大2年間テスト受験者から除外することができるとしており、除外期間が1年間とするPISAの基準より寛大なものである。毎年実施される国内統一テスト、実施頻度がより低いPISA、いずれの場合も、どの生徒を参加させるのかを決めるのは、通常、同じ校長である。そのため、その校長がPISAの基準ではなく国内テストの除外基準を適用することで、言語基準でより多くの生徒を誤って除外してしまうことも理解できる。

校長とのインタビューを通じて、生徒を除外する理由として新たに2つのテーマが浮上した。1つ目は、2名の校長が、国内統一テストの除外基準の条件を持ち出して、PISAテストを受けさせる生徒を決定したことを正当化したことである。その基準とは「そのテストが生徒にとっても有意なものでなければならない」というものである。ある校長は「テストを免除されるべき生徒もいます。なぜなら、彼らがテストを受けたとしても、彼らにとってそのテストは無意味だからです」と答えている。別の校長も同様の表現で「PISAがその生徒にとって有意なものであることを確認する必要があるのです」と説明した。ここで両校長は、国内統一テストの指針とPISAのそれを混同し、国内テストでの除外条件をPISAに適用していたのであった。PISAでは、テスト結果がある生徒にとって無意味だという理由だけで、その生徒を受験者から除外することを許可していないが、ノルウェーの国内テストでは明確にそれが許されているのである。

最後に出てきたテーマは、PISAを苦痛と感じる生徒に対する校長たちの懸念と同情であった。この現象をAursand and Rutkowski(2021)は「Stakkars Deg 症候群(Stakkars Deg Syndrome)」と呼んでいる。Stakkars Degとは、ノルウェー語で「かわいそうな人」を意味する口語表現で、誰かを気の毒に思うときによく使われる言葉である。ある校長が、就学前教育においてある教師たちが生徒たちにあまりにも優しく接してい

た経験から、この言葉を思いついたという。「あの教師たちは『かわいそうな人』世代です。生徒にとって母鶏のような教師の世代なのです。この問題は、生徒が保護されすぎて、困難に立ち向かう機会が少なすぎることです」と、この校長は話している。さらに続けて、「ノルウェー人は、目の前に困難があり、それに対して多くのことを取り組まなければならないとき、その環境に留まることがみずほらしいと考える傾向があるのです」と説明した。

こうしたエピソードは、研究者が多くのインタビューの中で感じたことを要約したものである。つまり、特定の生徒を心配して、校長はその生徒をPISAから除外することを選んだのである。インタビューの結果、除外の決定は思いやりと、生徒を苦難から守るために行われていることがわかった。ある校長は「目の前の事柄を理解できない生徒たち」を除外したとして、次のように答えている。「彼らは成績の悪く、テストを受けさせる目的がないどころか、そのことが苦痛となり、むしろ挫折感を味わうことになるのです」。ここで、この校長は生徒にとって「苦痛(harmful)」な経験になるかもしれないことを懸念し、生徒を守るために、その生徒を除外したのである。さらに、インタビューを受けた校長の多くが、生徒に経験させたくない敗北感を表現するために、「失敗(failure, nederlag)」や「挫折感(feeling of failure, nederlagsfølelse)」というフレーズを用いていた。別の校長は、なぜ多くの生徒(15.1%)が仮想のPISAで除外されたのか聞かれて、すぐにその意図を明らかにした。

わが校を良く見せたいわけではありません！ただ、彼らにとっては本当に難しいテストになるだろうし、彼らは失敗に次ぐ失敗を経験している・・・このテストに強制的に参加させられて、また失敗を経験させられるのは良いことではないです。

仮定のテストの受験者から誰ひとり生徒を除

外しなかった校長でさえ、個々の生徒に敗北感を感じさせたくないという思いは、インタビューのほぼ全般から滲み出ている。別の校長は、ノルウェーの現代の校長が持つ価値観や信念について「周りの人が何を見ているかとは関係なく、自分の学校での経験に対する生徒個人の主観的な認識に重点が置かれており、それがしばしば舵取りの道具になる」と述べている。このケースでは、この「舵取りの道具」がPISAへの参加に影響を与えているが、ノルウェーの学校にとっては別の意味合いを持つ可能性もある。

インタビューの中で、ノルウェーの校長たちは、自分の生徒のことをよく知っていると答え、かつ、特別な困難を抱える生徒のことについて思いやりを持って話している。これは、「免除(exempt)」という優しい言葉を使うことで、生徒の権利を守るというニュアンスをもたせていることと一致する。同様に、PISAが難しいと感じる生徒に対してPISAを免除させることは、個々の生徒への贈り物であると考えられる。このように免除について肯定的にとらえ、生徒の個人的な権利に焦点を当てることで、校長がより多くの生徒を除外することは理にかなっている。免除が肯定的に捉えられる限り、免除させる生徒を減らそうとする姿勢は増えないものと考えられる。

(4) 除外しない事由

校長がPISAで生徒を除外する理由を聞くだけでなく、除外しない理由を理解することからも興味深い結果が得られた。2名の校長は、仮想PISAで誰ひとり生徒を除外しなかったと答えている。しかし、他の数名の校長は、除外する生徒の数をできる限り少なく留めることを支持する意見を述べた。その理由は実務的なものから観念的なものまで様々であった。

ある校長は、実務的な理由から、除外される生徒の数を最小限にした。「PISAの基準は非常に厳しいので、除外される生徒はほとんどいないはずです」と答えている。別の校長もこの

意見に同意している。指針に従っていたら、自分の学校の生徒を除外することはできないという主張であった。この校長はさらに「除外したい生徒はたくさんいるが、それらの生徒はすべての条件を満たしているわけではないので、受験者に入れる必要があるのです」と答えている。

感情的な理由からできるだけ多くの生徒にPISAを受けさせようとした校長もいた。別の校長は次のように答えている。

私は、すべての生徒がテストに参加すべきだと思います。なぜなら、「あなたはこのテストに参加するべきではない」というメッセージを聞くことで、その生徒が自らについての見方を変えてしまうからです・・・さらに、実際にグループの一員として、教室でみんなと同じことをすることができているのです。それなのに、他の生徒とは違うというメッセージを与えるのはよいことではないのです。

この校長は、インクルージョンの価値を強調しているといえる。とりわけ、ある生徒が他のクラスメートと異なる扱いを受けていると思わせないようにするためである。ノルウェーの学校制度では、インクルージョンの価値の重要性を重んじている。その基本理念は「全ての生徒のための学校⁴⁴⁾(enhetsskole)」というものである。歴史的に見ても、ノルウェーでは能力に関係なく、あらゆる生徒を同じ学校に集めることを重視してきた⁴⁵⁾。つまり、ノルウェーの教育システムでは、特別な支援を必要とする生徒を個別のプログラムに隔離するのではなく、全ての生徒を一緒にさせる方法で設計されている。

インタビューに答えた校長の中には、全ての生徒にPISAテストを受けさせることは、PISAの代表的価値を確保するために重要であると答えている。ある校長はその理由として「PISAが中学生のスキルや能力を反映するものであるならば、全員が受験する必要がある・・・そうでなければ、偏ったイメージが付

いてしまう」と説明した。この校長は、模試では特定の生徒を除外したにもかかわらず、どの生徒も除外されないだけの正当な理由があることも認めた。別の校長も、PISA テストの代表的価値が生徒の個人的なニーズに勝ることを強調している。

実際に不安を抱えている学生が多いのです。例えば、この女子生徒はストレスでヘトヘトになり、テストを終えられないかもしれません。これは彼女にとってマイナスの経験になるかもしれませんが、考えてみると、このことは学生グループ全体を表しているのです！もしテスト免除基準を完璧に適用すると、そのイメージは完全に歪んでしまうのです。

この発言は、学生を除外することを決断した者の言葉をよく表している。これらの意見は、生徒のインクルージョンとテストの代表的価値についての別の視点を提供するものである。校長たちは、生徒が試験会場で同級生と一緒にいることで、自らがより大きなグループの一員であることを実感してほしいという思いに加え、生徒の回答がデータに反映されることの重要性を認識していた。困難を抱える生徒の結果が含まれているからこそ、PISA テストはノルウェーのすべての生徒について正直に反映できうるものとなる。これは、Schuelka (2013) や Rutkowski and Rutkowski (2016) が主張する、選択的サンプリングと、それによって除外されたグループの生徒の成績が隠されることへの懸念⁴⁶⁾⁴⁷⁾と一致する。Schuelka (2013) は、すべての生徒が左右される政策に影響を与えるためのハイステークス型テストが用いられる場合、これは悲惨な結果が待っていると主張する⁴⁸⁾。

5. 考察および結論

多くの文献では、除外率の高さはそのシステムを利用してより良いテスト結果を出すための手段だと指摘しているが、Aursand and Rutkowski (2021) の調査では、この点を裏付ける証拠は見

つからなかった。サンプル数が少ないものの、事情はかなり複雑であることがわかる。長年にわたり、指針はより厳格でより明確になり、可能な限り生徒の参加を広く強調している。したがって、除外率の上昇の理由は、決定権者、つまり校長が握っていることになる。PISA テストでノルウェーの除外率が上昇した理由についての調査結果と、そこから可能となる説明は、この分野の研究に対する主な知識として貢献している。今回初めて、校長が PISA の指針をどのように解釈し理解しているか、また、生徒の除外を決定するプロセスについての証拠が得られた。本稿では、PISA テストを 18 年間実施してきた OECD31 カ国において、除外率がどのように変化したかについても紹介し、ノルウェーを含む多くの国で除外率が上昇しているという関心のある傾向を示した。

Aursand and Rutkowski(2021) のインタビューでは、ノルウェーの PISA 除外率が上昇した理由を示唆するような意見がいくつか示されたが、不正行為を意図したものはない。第一に、インタビューで使われた言語やノルウェーの文書化された指針で使われている言語いずれも、「除外(exclusion)」ではなく「免除(exemption)」という柔らかい言葉が一貫かつ意図的に使われていることが挙げられる。言語が文化を正確に反映するものならば、ノルウェーでは、他の国で生徒を「除外」することに対する認識に比べて、生徒を「免除」することに対する認識のほうが、より穏やかなものと捉えられている可能性がある。これは、生徒を免除することが、罰則ではなく慈悲に基づくものだと考えられているため、生徒を免除することで、免除されなかった場合に受ける危険性を下げるものである。免除という行為は、排他ではなく善意と考えられているので、ノルウェーの校長にとって、生徒を免除することは良いことだという捉え方がなされているものと考えられる。このことが、ノルウェーで生徒の除外率が高い理由のひとつであろう。

さらに、PISA で生徒を除外する際のルール

について混乱している校長もいるものと考えられる。全国統一テストの除外指針は、PISA 指針と多くの点で類似しているが、PISA 指針ほどには厳格ではない。ノルウェーの校長は、PISA 指針よりも全国統一テスト指針に接する機会が多く、インタビューした校長の多くが両者を混同していた。こうした混乱ゆえ、PISA の模試では誤って多くの生徒を除外してしまったケースも見られた。このように、PISA 指針が全国統一テストの指針よりも厳格な点がある部分について、校長たちはより多くの情報を必要としている。レセプションクラスがある学校の校長に対しては、言語能力の低い生徒の数が多ことから、特別な指導を行う必要があるだろう。

また、インタビューの結果、PISA で除外している生徒の数を重要視していない校長がいることもわかった。2人の校長は、それぞれ「たったの」8%および15%の生徒を除外していると回答した。この数字はその校長にとっては少ないように見えるかもしれないが、すべての校長が同じような考えを持っているのであれば、ノルウェーの除外率が高くなる可能性がある。したがって、PISA への参加率を高めることが、どれほどまでに国全体のテストの妥当性の向上に重要であるかについて、校長に理解を促すことが有効であると考えられる。除外率の高さをPISA の代表的価値に結びつけて懸念を示す校長もいたが、これはPISA が政策決定を正当化するために使われる場合に影響する。ノルウェーにおけるPISA の講習でこうした意見を取り上げることで、できるだけ多くの生徒を参加させることの価値を校長に理解してもらうことができる。

インタビューに回答した校長のほとんどは、指針が各生徒にどの程度適合するかを熟考するために時間を費やした。これは、きわめて個人的かつ主観的なアプローチを要する場合がある。ある学校では、2名の校長が、同じ生徒群に同じ指針を適用したものの、その結果は異なった。これは、指針を実際の生徒に適用する

際に、個人的なバイアスがかかる可能性があることを裏付けている。詳しく知らない生徒に対して、校長がPISA を受験させるか否かを決定するのは難しいだろうが、一方で、生徒を詳しく知ることによって感情が入ってくる。それゆえ、校長が公正かつ客観的な方法で指針を適用することは困難である。

ノルウェーの除外率の高さを説明しうる要因として、インタビューを受けた校長のほとんどが、学校や国全体よりも、各生徒のテストの成績を重視していることも関係があるだろう。ノルウェーの校長は、ある生徒を受験者から除外することを通じて、個々の生徒が直面するであろう困難な経験を避けさせてあげることを優先する。しかしその結果、ノルウェーの15歳の生徒の能力がテスト結果から除外されることになり、テスト結果全体の妥当性が損なわれることになる。

最後に、各生徒のニーズを優先することは、ノルウェーの学校政策において、生徒の習得性と自己効力感の強調が新たに なされていることも考えられる。政府は近年、新たな基礎教育の原則を採用し、生徒の習得度と自己効力感を高めることの重要性を特に強調している⁴⁹⁾。これにより、校長が、敗北感を生み出すあらゆる経験を、自己効力感の育成に悪影響なものだと認識するようになった。したがって、校長が生徒の習得感情に悪影響を与える可能性のある、PISA をはじめとした困難な演習を生徒に課すことを敬遠するのも納得がいく。

ノルウェーにおける除外率の上昇は、その文化、微妙な違い、解釈を反映した複雑な文脈の一部をなす。本研究では、校長たちがPISA の指針をどのように解釈・適用しているかを明らかにし、そこからノルウェーのPISA における除外率が近年上昇している理由を説明しようとしたものである。本研究はノルウェーの除外率に焦点を当てたものであるが、PISA における除外率が変化している北欧諸国はノルウェーだけではない。スウェーデンやアイスランドのような国でPISA の除外率が上昇し、フィンラン

ドのような国ではそれほど急上昇していない理由を調査することは興味深いことである。また、デンマークが2009年以降、どのようにして除外率を低下させることに成功したのか、ノルウェーで共有可能な実践方法があるかどうかを調べることも有益である。

6. 今後の研究課題

Aursand and Rutkowski(2021)の研究にはいくつかの限界がある。この調査では、ノルウェーの1都市圏にある6校の校長にインタビューを行ったものであり、サンプル数が少ない。PISA事務局は、プライバシー保護の観点から、どの学校がどのサイクルに参加しているかという情報を外部の研究者に提供することができない。したがって、PISA参加者の全サンプルに関する情報を収集することは非常に困難である。このような調査を行うには、今回の調査のように学校に直接連絡を取るしかない。200人以上の校長に連絡を取り、6人のサンプルを得た。無作為抽出ではあるが、このサンプルには極端なケースも含まれている。1名のインタビュー対象者は15%の生徒を除外し、2名は「誰も除外しない」と答えた。質的調査である本研究は、PISA参加者全体を一般化することを目的としたものではなく、PISAにおける生徒の除外に影響を与える立場にある校長の視点を明らかにすることを目的としている。

本研究のもう一つの限界は、インタビューで使用された活動が、校長がどのように除外を決定するかを模擬的にシミュレーションしたものであった点である。今後の研究では、この活動とインタビューを実際のPISA試験実施時に再現することを目指したい。校長に模擬演習をさせるのではなく、研究者が校長と同席することで、校長が実際に除外指針を適用し、ある特定の生徒群を除外する様子を見ることができる。このようにしてインタビューを行うことで、ノルウェーのスクールリーダーが、PISAに参加する生徒と参加しない生徒を決定するために、仮定ではなく実際にどのような判断を下してい

るかを把握することができる。

さらに、ノルウェーの生徒集団に焦点を当て、特別な支援を必要であると診察を受けた生徒の割合や、移民の生徒の数が過去数十年の間にどのように変化したかを追跡することも有効となる。そして、PISAでの除外の変化をこれらの統計と比較し、生徒集団の変化がノルウェーの除外率の増加を反映しているかどうかを確認することができる。最後に、他の国のマニュアルがどのような用語を使用しているのか、ノルウェーだけが「除外」という用語をよりソフトなものに変えているのかどうかを調べるのも意味があると思われる。

注

- 1) Takayama, K. (2008). The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate. *Comparative Education*, 44(4), 387-407.
- 2) Egelund, N. (2008). The value of international comparative studies of achievement: A Danish perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(3), 245-251.
- 3) Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: The reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, 32(5), 619-634.
- 4) Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA effect in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- 5) Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 2(2), 14-35.
- 6) Haavik Sanden, C. (2010). PISA-testen ble et sjokk for Norge. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/-pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>
- 7) Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113-138.
- 8) Sjøberg, S. (2013). Pisa styrer skoledebatten. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/5V1zb/Pisa-styrer-skoledebatten>
- 9) Sjøberg, S. (2015). PISA and global educational governance a critique of the project, its uses and implications. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 8.

- 10) Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113–138.
- 11) Ramnefjell, E. (2001). Norge er skoletaper. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/nyheter/norge-er-skoletaper/65772609>
- 12) Ramnefjell, E. (2001). Norge er skoletaper. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/nyheter/norge-er-skoletaper/65772609>
- 13) Sjøberg, S. (2016). OECD, PISA, and globalization: The influence of the international assessment regime. In Christopher H. Tienken, Carol A. Mullen (Eds.), *Education policy perils: Tackling the tough issues* (pp. 102–133). Routledge.
- 14) Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14(2), 113–138.
- 15) Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. Assessment in *Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 221–237.
- 16) UtdanningsNytt.no. (2016). Isaksen: En fryktelig dårlig ide å melde Norge ut av PISA. *UtdanningsNytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/oktober/isaksen-en-fryktelig-darlig-ide-a-melde-norge-ut-av-pisa/>
- 17) Regjeringen.no. (2017b). Resultater fra PISA 2015: Norske 15-åringer i toppsjiktet i lesing. (107-16). <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norske-15-aringer-i-toppsjiktet-i-lesing/id2522863/>
- 18) Pennington, R. (2017). Abu Dhabi pupils prepare for PISA 2018. *The National*. <https://www.thenational.ae/uae/abu-dhabi-pupils-prepare-for-pisa-2018-1.661627>
- 19) Loveless, T. (2014). The perils of edutourism. Retrieved August 23, 2017, from <https://www.brookings.edu/research/the-perils-of-edutourism/>
- 20) Loveless, T. (2019). China is No. 1 on PISA — But here's why its test scores are hard to believe. Retrieved December 10, 2019, from <https://www.washingtonpost.com/education/2019/12/04/china-is-no-pisa-heres-why-its-test-scores-are-hard-believe/>
- 21) Rutkowski, L., & Rutkowski, D. (2016). A call for a more measured approach to reporting and interpreting PISA results. *Educational Researcher*, 45(4), 252–257.
- 22) Sollilen, T. (2019). Ikke typisk norsk å være god. *Aftenposten*. https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/8mLVR2/ikke-typisk-norsk-aa-vaere-god-therese-sollien?spid_rel=2
- 23) Kamens, D. H. (2013). Globalization and the emergence of an audit culture: PISA and the search for 'best practices' and magic bullets. In *PISA, power, and policy*, Oxford Studies in Comparative Education, 117–140. Symposium Books, Oxford.
- 24) Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of no child left behind. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245–260.
- 25) Heilig, J. V., & Darling-Hammond, L. (2008). Accountability texas-style: The progress and learning of urban minority students in a high-stakes testing context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 75–110.
- 26) Jacob, B. A. (2002). Accountability, incentives, and behavior: The impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools. Number 8968. National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w8968.pdf>
- 27) Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (1992). Unintended Effects of Educational Reform in New York. *Educational Policy*, 6(4), 397–414.
- 28) Figlio, D. N., & Getzler, L. S. (2002). *Accountability, ability, and disability: Gaming the system?* FMT Reporters, 2016.
- 29) Sjøberg, S. (2017). Pisa testing: A global educational race? *Europhysics News*, 48(4), 17–20.
- 30) Sjøberg, S. (2017). Pisa testing: A global educational race? *Europhysics News*, 48(4), 17–20.
- 31) Vestheim, O. P., & Lyngsnes, K. M. (2016). A study of Norwegian schools achieving good national test results. *International Journal of Educational Research*, 79, 1–9.
- 32) Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C., & Korneliusen, T. (2017). Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 20(1), 27–44.
- 33) Uthaug, G. E. (2011). Inkludering og segregerte tilbud i den ordinære skolen. [Master's thesis]. University of Stavanger. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185755>.
- 34) OECD. (2001). First results from the OECD Programme for International and Student Assessment (PISA) 2000. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691596.pdf>

- 35) OECD. (2009). PISA 2006. <https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf>.
- 36) OECD. (2012). *PISA 2009 Technical Report*.
- 37) OECD. (2014). PISA 2012 technical background. In *PISA 2012 results: What students know and can do*. (Revised edition, February 2014, Vol. I, pp. 257–296). OECD Publishing.
- 38) OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II)*. PISA. http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en
- 39) OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume I): What students know and can do*. PISA.
- 40) OECD. (2014). PISA 2012 technical background. In *PISA 2012 results: What students know and can do*. (Revised edition, February 2014, Vol. I, pp. 257–296). OECD Publishing.
- 41) Aursand, L. (2018). What [some] students know and can do: A case study of Norway, PISA, and exclusion. [Master's Thesis]. University of Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-66809>
- 42) Aursand, L. (2018). What [some] students know and can do: A case study of Norway, PISA, and exclusion. [Master's Thesis]. University of Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-66809>
- 43) Aursand, L. and Rutkowski, D. (2021). Exemption or Exclusion? A study of student exclusion in PISA in Norway, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7:1, 16-29, DOI: 10.1080/20020317.2020.1856314
- 44) Imsen, G., & Volckmar, N. (2014). The Norwegian school for all: Historical emergence and neoliberal confrontation. In Blossing, Ulf, Imsen, Gunn, Moos, Leif (Eds.), *The nordic education model: A school for all encounters neo-liberal policy, volume 1 of policy implications of research in education* (pp. 35–55). Springer.
- 45) Telhaug, A. O. (1994). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen: Studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Didakta.
- 46) Schuelka, M. J. (2013). Excluding students with disabilities from the culture of achievement: The case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, 28(2),
- 47) Rutkowski, L., & Rutkowski, D. (2016). A call for a more measured approach to reporting and interpreting PISA results. *Educational Researcher*, 45(4), 252–257. <https://doi.org/10.3102/0013189X16649961>
- 48) Schuelka, M. J. (2013). Excluding students with disabilities from the culture of achievement: The case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, 28(2),
- 49) Regjeringen.no. (2017a). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>

PISAテストの除外はなぜ起こるのか—ノルウェーにおける研究からの示唆—

【実践研究論文】

コロナ禍における運動遊びや体操指導・体育的行事の進め方 —安全指導に留意した指導から考察—

坂田康之[※]・会田秀樹^{※※}

How to proceed with exercise play, gymnastics guidance and physical education events in Corona —Consideration from guidance which pays attention to safety management— SAKAYA Yasuyuki・AIDA Hideki

新型コロナウイルス感染拡大は日々の幼稚園教育にも大きな影響を与えている。3つの密（密閉・密集・密接）を避けることやこまめな消毒、マスクの着用などの安全教育（安全指導・安全管理）は自由遊びや正課での体育指導、体育的行事にマイナス要素として影響し、感染拡大当初は行事を中止することで回避した園が多かった。しかしこのような状況下の中でも子どもたちにコロナ前の通常に近い教育や体を動かす機会を提供するために、多くの園は安全教育に色々な工夫をすることで正課の体育指導や持久走大会をはじめとする体育的行事を実施している。本稿では幼稚園での運動遊びや正課での体操指導及び持久走大会等の取り組みを検証し考察を加える。

キーワード：保育内容健康、幼児期運動指針、健康な心と体、基本的生活習慣、安全指導

はじめに

・幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に伴い、2018年4月から「幼児期の終了までに育ってほしい幼児の具体的な姿」が施行された。

1. 健康な心と体
2. 自立心
3. 協同性
4. 道徳性・規範意識の芽生え
5. 社会生活と関わり
6. 思考力の芽生え
7. 自然との関わり・生命尊重
8. 数量・図形、文字等への関心・感覚
9. 言葉による伝え合い
10. 豊かな感性と表現

保育内容健康との関連では「健康な心と体」が大きく関わる部分である。文部科学省の定義によれば「幼稚園生活の中で充実感や満足感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を

十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活を作り出していけるようになる」¹⁾とある。この定義の実践には子どもたちが日々の幼稚園生活の中で主体的に体を動かす遊びに取り組み体の健康に関心を持ち、食事や手洗いうがい等を実践していくことである。

子どもたちが日々の幼稚園生活の中で主体的に運動遊びに関わるきっかけとして体育的行事の関わりは大きい。運動会や持久走大会等がそれにあたるが、しかし令和2年以降新型コロナウイルスの影響で行事が中止となることが多く見受けられた。

また、平成24年3月には幼児期運動指針が幼児期運動指針策定委員会より示され、生活が便利な上の幼児の運動不足に触れ、「幼児にとって体を動かして遊ぶ機会が減少することは、その後の児童期、青年期への運動やスポーツに親しむ資質や能力の阻害に止まらず、意欲や気力の減弱、対人関係などコミュニケーションを上

※ 越谷保育専門学校非常勤講師

※※越谷保育専門学校専任講師

手く構築できないなど、子どもの心の発達にも重大な影響を及ぼすことになりかねない。このような状況を踏まえると、主体的に体を動かす遊びと中心とした身体活動を、幼児の生活全体の中に確保していくことが大きな課題である。」²⁾と述べている。幼稚園を初め多くの幼児に関わる関係者が幼児の体を動かして遊ぶ機会の確保に取り組んでいるところであるが、新型コロナウイルスの感性拡大はさらなる運動不足に拍車がかかるところである。

このような状況の中でも工夫して体操指導や行事に取り組んでいる幼稚園の状況を検証しながら、主体的に遊びに関わり、見通しをもって健康な生活を作り出せるよう今後の行事開催に向けて考察していきたい。

1. 実践報告

(1) オンラインを活用したおうちチャレンジ

新型コロナウイルス感染防止のため、緊急事態宣言やまん延防止等重点措置が発令され、幼稚園・小学校などが休園・休校になり、習い事等も中止となるなど、外出機会は大きく減り家にいる時間が増えた。外出できない子ども達と言えば家ではゲームやテレビに読書など、体を動かして遊ぶ時間が大きく減少している。運動不足は深刻な状況である。

リバティスポーツクラブ（筆者が運営する幼児体操会社）では、自粛中に子ども達が運動不足にならないように、Twitterで「お家チャレンジ」（写真1）（写真2）と題し、毎日9時00分に各指導者が順番で、子ども達へチャレンジメニューの配信を行った。子ども達が自宅でも簡単に取り組むことができる運動あそびや先生と対決あそびなど、子ども達が運動不足にならないようにと色々工夫をして取り組んでみた。会員保護者からは「自粛中の日課になった」「楽しく体を動かせた」「先生も頑張っていて勇気を貰えた」等意見を頂いた。

コロナ禍によりオンラインを活用した取り組みは多種多様になってきている。現在では小学生や中学生が一人一台情報機器を保有する時代

であり、幼児たちにも身近なツールになっている。



（写真1）お家チャレンジ 「親子で縄跳び」



（写真2）お家チャレンジ 「親子で腹筋」

(2) 体操指導

コロナ禍における、子ども達の運動あそびや体操指導でも安全教育（安全指導・安全管理）は重要である。密接しないためのソーシャルディスタンスの確保では、並び方は間隔を空けて3人並びになり、横に整列している子ども達は内側を向いて種目を行っている様子を見ながら順番に実施した。（写真3）（写真4）始めた当初は前の人との間隔が詰まってしまうことが多く年少児や年中児では縦横の間隔を取るのに線やマークとなる目印を付け子どもたちにはその線やマークの上に乗るよう指導し、間隔の確

保に努めた。慣れるのに年齢差があり年少クラスでは年長クラスに比べて時間がかかった。



(写真3)



(写真4)

(3) 自由遊び

鬼ごっこなどの戸外を自由に走り回れる遊びは子どもたちに人気であり、睡眠や食欲と共に生活リズムを整えるうえで重要な身体的運動として欠かすことのできない運動遊びである。しかしマスクを着けたままでの長時間の活動は普段の活動に比べ負荷の大きなものになることや、のどの渇きが感知しづらいといった悪影響もある。また身体に触れることが感染予防の観点から避けなければならない要素でルールを変える必要があつてりしっぱ鬼のような直接体に触れない遊びにして展開している。今や活動の始まりと終わりには手の消毒をすることは必須

となっている。

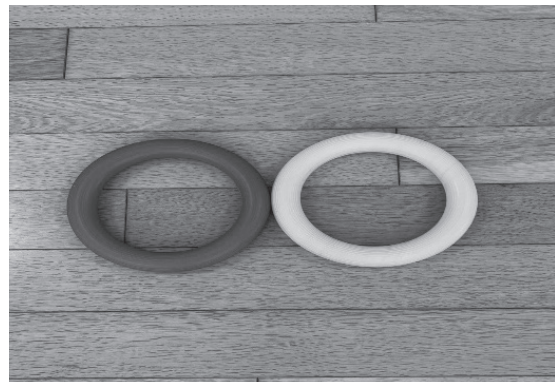
このような状況下の中でも、子どもたちが遊びに没頭し楽しく遊びに取り組めるようにするためには、先生や指導者が一緒に活動に参加し見守りながら援助することが必須である。

(4) リレー大会

子どもたちにとってリレー大会での活動は、そのままりレー遊びに発展し自由遊びでの活動となる。リレーの特徴でチームでひとつのバトンを繋ぐという子どもたちにはルールを学んだり、協力する気持ちを体験できるものである。年長クラスの園児ともなればチームで走る順番を決めたり、コミュニケーションを取りながら作戦会議的なことに発展するなど幼児期の終了までに育ってほしい幼児の具体的な姿の(2) 自立・(3) 協同及び(7) 言葉による伝え合いにつながっていくのである。

しかしバトンを不特定多数の子どもが触るため、コロナ禍では行わない園なども多数見受けられた。私たちの指導では、安全指導に考慮し実施する方法としてバトンの受け渡しの代わりにバトン同士をタッチしてスタートしたり、線まで来たらスタートするなどなるべく接触しないように工夫することで実施を試みている。

(写真5) はバトンの正規品であるが、運動会でのリレー種目では、新聞紙を丸めて輪にした物をビニールテープを巻き、人数分のバトンを作りバトン同士をタッチする形でリレーを実施した。



(写真5) リレーのバトン

(5) 組体操

運動会での組体操では通常2人組3人組など人数が多くなることで子どもたちが各自自分の役割をこなすなどの責任を育んだり、共同で行う事の楽しさを味わうなど有意義な種目である。見ている保護者の方たちも子どもたちの成長を感じられる種目であり運動会の種目の中で

は人気が高い。しかしコロナ禍では接触を避ける観点から子どもたちひとり一人が演技を実施するしかなく、(写真6)旗やリボンなどを持たせたり、ダンスなどを入れるなど、出来るだけ組まない体操を取り入れて実施した。東京オリンピックで話題となったピクトグラムを組体操に取り入れて実施したものである。



(写真 6)

(6) マラソン大会

子どもたちも園生活ではマスクの着用は当たり前になっている。先日、マラソン大会を行う幼稚園があったが、その園では濃厚接触者を無くすために、マラソ中はもちろん全ての活動でマスクを着用する。夏には小学5年生がマスクをつけていて亡くなった事例や指導の中でも子どもたちの苦しそうな姿は確認できていた。指導者とすれば慎重にならざるをえない。そこでマラソン大会については園長に中止を相談したが、強く開催を要求され実施することになった。安全対策として通常の距離を走ることは危険と判断し、距離を短くすることを提案して実施となった。また、各ポイントに指導者や先生に見守りとして配置した。苦しんでいる園児や体調の悪そうな園児が現われたらすぐに競技を中断させることを確認し実施した。

今回、領域健康の観点からコロナ禍において、自ら健康で安全な生活を作り出していける基本的習慣の獲得や運動遊び・体育的行事を安全指導の徹底や色々な工夫によって行っている実践報告である。

安全対策はそのまま子どもたちへの安全指導になり基本的な生活習慣の獲得にもつながっていた。子どもたちが状況を理解し、それぞれが準備された環境の中で主体的に運動遊びに関われることはコロナ禍においてもできることを理解した。

コロナ禍でも各園で手洗い、うがいははじめとする指導は随時行われてきているが、子ども達が楽しく手洗いに取り組める手遊び歌は、歌いながら洗う事で、手洗いの手順やポイントを楽しく学ぶことが出来る。基本的な生活習慣の獲得には有効的な手段となった。

子どもたち自身も世の中の動向を理解し、自ら予防に努め見通しをもって、自ら健康で安全

4. まとめ考察・今後の課題

な生活を作り出していけるように、幼児期終了までに育ってほしい姿である。

幼稚園ではバス通園の園児も少なくない。バスの中でお話しをしないのも変化の一つだ。ある日、幼稚園の子どもをバスで引率する機会があったが、一人の子どもがバスでお話しをしたら、別の子どもが、「バスの中はおしゃべりダメだよ!」と注意をしていた。子ども達の中でも生活の変化が身についてきている。

給食中も静かに食べる、「黙食」というルールも出来た。全員が同じ方向を向いて、黙って黙々と給食を食べる安全マナーも定着してきた。しかし、給食は先生や友達とお話しをしながら楽しく食べるからおいしく感じる事ができるし、苦手なものもお友達が食べている様子を見たり先生の援助で克服できたりする。大切な機会を失っている状況である。

新型コロナウイルス感染拡大、まん延防止処置や緊急事態という経験したことないこの状況は、子どもたちの健康な心と体の発育発達という部分に大きな障害となっている。しかし、子どもたちは子どもたちなりに世の中の状況を感じ取り自らの健康に留意し感染予防に努めるなど、今後生きる力となるべき基本的生活習慣の獲得には当たり前のことのように取り組み始めていると感じた。生活習慣が固定化している大人よりもこれから沢山のことを学んでいく子どもたちの方が臨機応変に対応し、当たり前のように手洗いうがいをするように、ソーシャルディスタンスの確保や手の消毒をしていくのではないかと感じた。最初はどのような事でも取り組むのは大変なことである。しかし、習慣化し日々のルーティーンとして行うようになれば何の苦にもならず健康に大きく貢献できる。

不自由でストレスが溜まりやすい現代社会では、人と話しをする機会が減っている。幼児期運動指針2 幼児期における運動の意義(4) 社会適応力の発達では、「幼児期には徐々に多くの友だちと群れて遊ぶことができるようになっていく。その中でルールを守り、自己を抑制し、コミュニケーションを取り合いながら、強調す

る社会性を養うことができる」とある。³⁾ 一般にはスマートフォンやSNSなどの普及も影響し、人と人とが向き合って話をする事も少なくなった。いろいろな人と話をする事が減ることで、気が付いたことを言えない、言葉が足りないせいで友達との意思疎通がうまくいかないなどのコミュニケーション能力の低下により、人間関係が上手くいかなってしまうことが心配される。幼稚園や学校が嫌いになってしまい不登校の子どもが増えてしまわないかという心配もあるが、子どもたちがそのような状況にならないように大切な幼児期に運動遊びや行事が行われるよう新型コロナという困難を乗り越えなくては行けない。

最後に、今後の課題として本原稿は第5波の感染期を終えた頃までの取組である。特に第5波終息期では幾つかの園ではコロナ慣れしている様子も見られた。現在第6波の感染期を迎え子どもたちの感染も増えつつある。今後さらに状況が厳しくなって行っても幼児教育の現場では、子どもたちが充実感や満足感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせながら取り組み、見通しをもって自ら健康で安全な生活を作り出していけるように取り組んでいかなければならない。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 2018幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 2) 幼児期運動指針策定委員会 幼児期運動指針
1 幼児を取り巻く社会の現状と課題
- 3) 幼児期運動指針策定委員会 幼児期運動指針
2 幼児期における運動の意義(4)社会適応力の発達

謝辞

本稿の執筆にあたり、資料提供・写真記載に協力して頂いた皆様に感謝申し上げます。

コロナ禍における運動遊びや体操指導・体育的行事の進め方—安全指導に留意した指導から考察—

【研究論文】

小学校への連携を視野に入れたコロナ禍の保育 3、4、5歳児の活動から保育内容（環境）の自然に着目し考察 片桐恵子[※]

Childcare in Corona with a view to connecting with elementary schools in learning

—Consider it from activities of 3-years-olds, 4-years-olds and 5-years-olds,
focusing on the natural field of childcare curriculum "environment"—

KATAGIRI Keiko

保育者は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や小学校の学びを念頭に置きながら、幼児期の子どもの成長にふさわしい、子どもの生活が豊かになるよう計画的に環境を構成している。子どもは、身近なあらゆる環境からの刺激を受け、自らが主体的に興味や関心を持ち、活動を広げ発達、成長している。2019 年末からの新型コロナウイルス感染拡大の緊急事態宣言中、本研究は、幼児期の教育が小学校以降の学びの基礎となり、小学校への学びの接続のために幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿の領域「環境」に関わる「思考力の芽生え」「自然との関わり、生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」のねらいの関連性から、幼児クラスに進級をした 5 ヶ月後の 3 歳児、4 歳児、5 歳児の保育内容から、担任保育者のねらい、評価、反省に事例より考察を試みた。

キーワード：コロナ禍、保育の環境、10 の姿、評価、保小連携

I はじめに

2018 年度改訂の幼稚園教育要領では、幼稚園教育において育みたい資質・能力として、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の 3 つが示された。「知識及び技能の基礎」とは「豊かな体験を通じて、幼児が自ら感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする」ことであり、「思考力、判断力、表現力等の基礎」とは「気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする」ことであり、「学びに向かう力、人間性等」とは「心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする」ことであると解説されている¹⁾。また、この 3 つの柱は大きく「知的な力」「情意的な力」の 2 つに分類される。「知的な力」とは「物事について知ることと、知ったことについて考え

ること」であり、「情意的な力」とは「情緒や感情、感性、感覚を働かせ、更にいろいろなことについてやる気と興味をもち頑張っていく姿」である。資質・能力の柱では、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」を「知的な力」とし、「学びに向かう力、人間性等」を「情意的な力」とまとめ、子どもの育成が求められている²⁾。また、幼児期の教育が小学校以降の学びの基礎となり、学びにおける小学校との連携のために幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿が明記された。幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿の領域「環境」に関わる「思考力の芽生え」では、身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたり、考えたり、予想したり、工夫したりするなど多様な関わりを楽しむこと、「自然との関わり・生命尊重」では、自然に触れて感動する体験を通して、自

※ 越谷保育専門学校専任教員

然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え、言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念を持つこと、「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」では、遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しみ、標識や文字の役割に気付き、自らの必要感に基づき興味や関心、感覚を持つようになることが示されている。

この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、5領域の内容等を踏まえ、特に5歳児の後半にねらいを達成するために、保育者が指導し、子どもに身に付けさせていくことが望まれるものを抽出し、具体的な姿として整理したものである。それぞれの項目が個別に取り出されて指導されるものではなく、幼児教育は環境を通して行うものであり、とりわけ幼児の自発的な活動としての遊びを通して、これらの姿が育っていくことに留意し、5歳児だけでなく、3歳児、4歳児においても、これを念頭に置きながら5領域にわたって指導が行われ、その際、3歳児、4歳児それぞれの時期にふさわしい指導の積み重ねや資質・能力を具体的に育てようとする時に、どのような点に注意して指導をすればよいのかを表したものが、この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」である。

本研究では、少子化や都市化等の進行により、友達との外遊びや自然に触れ合う機会が減少してきているコロナ禍のM保育園幼児クラスでの取り組みに注目した。4月1日に1つ上のクラスに進級し、お兄さんやお姉さんになった子どもが自分自身を誇らしく思い、新しい環境に慣れ、落ち着いた5ヶ月頃の保育活動に着目した。3歳児、4歳児、5歳児の子どもがそれぞれの発達に即し身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験の中で環境との関わり方や意味、自らが取り込もうとしている保育活動の実態を明らかにし、保育者が子どもの具体的な姿の中で、改訂で示された「評価」をどのように実施しているのかについて考察する。

Ⅱ 研究の目的

幼稚園教育要領解説には「幼児期の教育においては、幼児が生活を通して身近なあらゆる環境からの刺激を受け止め、自分から興味をもって環境に主体的に関わりながら、様々な活動を展開し、充実感や満足感を味わうという体験を重ねていくことが重視されなければならない」³⁾と、また保育所保育指針解説には「乳幼児期の子どもの成長にふさわしい保育の環境をいかに構成していくかということは、子どもの経験の豊かさに影響を及ぼすという意味で、保育の質に深くかかわる」こと、そして「保育士らには、こうした環境を通して行う保育の重要性をふまえた上で以下の事項に留意し、子どもの生活が豊かなものとなるよう計画的に環境を構成し、それらを十分に生かしながら保育を行いことが求められる」⁴⁾と記載されている。保育者が直接に働きかける指導と環境を通して働きかける間接的な部分が、日々の保育活動の中でどのように実践されているのか。本稿で取り上げたM保育園での3歳児、4歳児、5歳児の子どもたちが、コロナ禍の日々の園生活において子ども同士が関わり合う自然との触れ合いを十分に経験できる環境構成を保育教育として取り入れ、子どもに提供している保育者たちの実態を調査・分析することを目的とする。また、カリキュラム・マネジメントにも注目する。

Ⅲ 研究方法

1 M保育園の概要

①理念や保育目標

「のびのび保育」「健康増進」「食育」「自然との調和」「情操教育」の5つを保育方針とし、目指す子ども像として、「元気なあいさつ明るい子」「思いやりのある優しい子」「好奇心旺盛な輝く子」の3つの保育目標を掲げている。

②設立年度

平成27年

③開所時間

7時～19時(日曜・祝日・年末年始は休園)

④園児数

0歳児6名、1歳児18名、2歳児18名、3歳児18名、4歳児18名、5歳児18名

⑤職員数

園長1名、副園長1名、主任1名、保育者17名、調理担当4名、事務1名

2 調査方法

(1) 調査対象

3歳児18名、4歳児18名、5歳児17名

(2) 実施時期

2021年7月～2021年8月

(3) 実施方法

調査対象の子どもは、M認可保育園に通園している3歳児、4歳児、5歳児の子どもとする。子どもの内訳は、3歳児18名、4歳児18名、5歳児17名、それぞれの担任保育者3名とする。2021年7月～8月の期間で、保育内容環境に関する主活動での取り組み場面とした。時間帯は、10時～11時であった。それぞれの主活動の取り組みについての反省会を主任、担任保育者、筆者で1時間程度行った。

(4) 倫理的配慮

園から研究の趣旨と目的について保護者に書面、および口頭で説明し承諾を得た。子どもの描画や写真の使用については、目的以外に使用しないこと、対象者が特定できないよう配慮することを伝え、了承を得た。

Ⅳ 結果と考察

1 野菜の断面ショー・野菜スタンプで描画する(3歳児)

①ねらい

・夏野菜の断面を見て知る

②活動内容

・栄養士が野菜を切り見せる断面ショーを見る(写真1・写真2)

断面ショーで使用した野菜は、「りんご」

「オレンジ」「キュウリ」「青梗菜」「ピーマン」「レンコン」「オクラ」

・様々な形の野菜を手に取り、スタンプをして花火を描く(写真3)

スタンプに使用した野菜は、「青梗菜」「ピーマン」「レンコン」「オクラ」

③評価・反省

色々な野菜や果物の断面を見て初めて見る形に興味を持つ姿が見られた。子ども達は野菜の形や香りを楽しみ、美しさや不思議さ等に直接触れる体験を通して自然との関わりを深めることができた。また、思い思いの花火を黒画用紙に野菜のスタンプとして描き、制作に真剣に取り組んでいた。



写真1



写真2

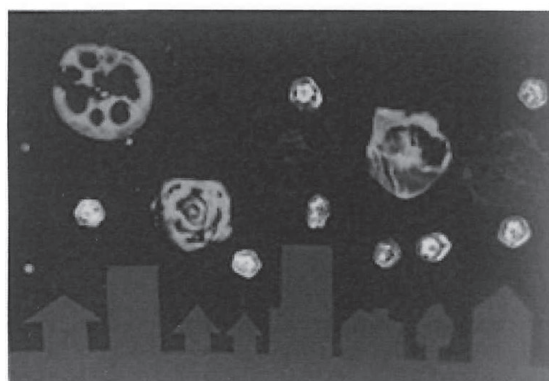
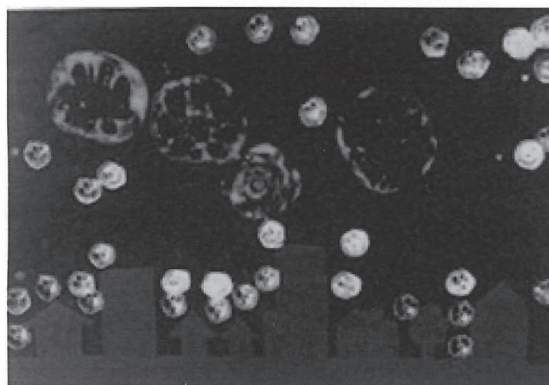
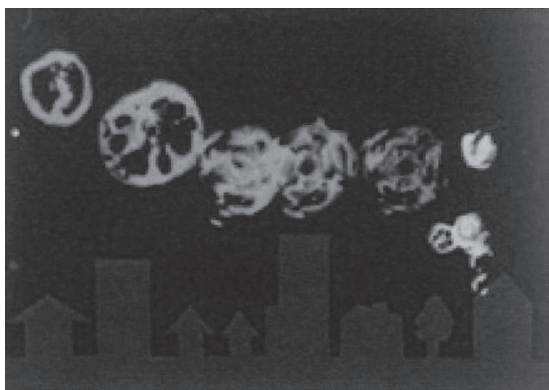


写真 3

2 セミの抜け殻を観察して描画する (4 歳児)

①ねらい

- ・セミの抜け殻を観察して楽しむ

②活動内容

- ・戸外の公園に散歩に出掛けた時にセミの抜け殻を取り、幼虫を観察する
- ・セミの抜け殻を保育室に持ち帰り、観察し、模写する (写真 4)

③評価・反省

掌に載せる等セミの抜け殻に直接触れて、グループごとに観察を模写することで、子ど

もは様々な気づきがあったようである。命あるものに対しての親しみや畏敬の念を感じ、生命を大切にする気持ち、好奇心、探究心などが養われたように感じた。また、画用紙にクレヨンで観察したセミの抜け殻を楽しそうに描いていた。



写真 4

3 三角形と四角形のパーツを使って、自分なりに表現する (5 歳児)

①ねらい

- ・三角形や四角形に着目しイメージを膨らま

せ、空想遊びを楽しむ。

②活動内容

・制作「さんかく、しかくのかたちから」に取り組む（写真5）

③評価・反省

三角形と四角形のパーツを組み合わせ、自分がイメージした家や動物などを作って、貼り紙のように糊で画用紙に貼り、別の形（図形）ができる体験を楽しんだ。見立てるのが上手な子どもが多く、遊びや生活の中で、平面図形に触れる活動を通して子どもの関心にもつながったように思える。また、より一層イメージが広がるようにペンで絵を描き加え、自分の思いを他の子どもにも伝え合い、イメージを共有していた。

題目「お家・動物・アイドル・花」



題目「プレゼント・お家」



題目「レストラン」



写真5

V まとめ

3歳児の取り組みは、幼児期の終わりまでに育てたい10の姿の中での「思考力の芽生え」の実践である。園庭がないM保育園では、植物や作物等を育てる保育内容を実践することが難しい環境にある。食育の時間に管理栄養士が、夏野菜を子どもに見せ、目の前で切ることで、その中身がどのようなになっているのか。切ることで変化する野菜の形や性質、仕組みを子どもは体験する。また、調理される前の実物の野菜と断面を切った野菜、給食時に提供される野菜は、同じ野菜であっても切り方によって違うことに気づき、野菜嫌いな子どもたちは野菜を身近に感じ、意欲を持って食べることにつながる活動内容と言えよう。

3歳児が日々の保育の中で遊びを通して野菜が身近な物となるよう、切った野菜を花火に見立てた制作を行った。オクラは切った断面は星形で子どもが興味を持つ形ではあるが、スタンプとして推す際、産毛があること、力の加減が難しいこと等、たくさんの気づきや疑問を持ち、綺麗に押すにはどうしたら良いか等工夫することも多い食材である。完成した花火の絵は、レンコンを使った子どもが多かった。ひとつは、スタンプを押す際、力が入れやすい、円の中に小さい円があり、スタンプとして推した時、綺麗だと感じる子どもが多いことが考えられる。ピーマンの断面は空洞が多く、スタンプとして押しても自分の思い描く絵にならないことを子どもは感じとったようである。レンコン

の花火の周りに星形のオクラを夜空として思い描いた子どもの作品が非常に多かったが、押す力の加減がまだ3歳児では難しかったようであり、綺麗な星形になっている子どもがいなかった。担任保育者は、断面ショーでは興味を持つ子どもの姿、スタンプ制作では真剣に取り組む子ども姿から良い環境を与え経験させることに繋がったと評価したが、スタンプを押す力の加減については、4歳児に進級する7ヶ月までの間に身に付けられる保育内容を子どもに提供したいと考え、課題としている。

4歳児の取り組みは、幼児期の終わりまでに育てたい10の姿の中での「自然との関わり、生命尊重」をねらいとした活動である。夏になり「ミ〜ン、ミ〜ン」とセミが鳴く声が響き渡ることを子どもは聞いて知っているが、そのセミがどこにいて、どのような生態になっているのかは理解できていない。事例では、セミの抜け殻を持ち帰り、それを観察し描画を行った。はじめは、ほとんどの子どもが抜け殻を触ることに躊躇していたが、足が何本、中が空洞になっている等、グループで話し合う、図鑑で見比べる等、興味や関心が広がる観察の中で生命の不思議さや尊さを学び得た活動となった。

子どもが「不思議だな」と感じることは観察のみで得られるが、「心を動かされる体験」につながるために担任保育者は描画に取り組む保育としたことが活動内容から考えられる。観察するだけでは終わらずに成果物として取り組む活動の中で、抜け殻に躊躇していた子どもの体験から自然の良さ、興味や関心をもったことを振り返ることができる保育となった。つまり、子ども自身が今、感じている好奇心や探求心を「豊かな感性と表現」で成果物として残すことが、子どもが「不思議だな」と「心を動かされる体験」につながる10の姿「自然との関わり、生命尊重」のねらいと言えよう。

5歳児の取り組みは、幼児期の終わりまでに育てたい10の姿の中での「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」をねらいとし、日常的な活動の中に遊び感覚で取り組める保育内

容を実践している。好きな色画用紙に三角形と四角形のパーツを組み合わせた制作に取り組む保育活動は、小学校を意識した算数的活動ともいえ、保小連携である。また、子ども自身ののびのびと思い描いたことを表現した活動であり、「豊かな感性と表現」も育まれ、主体性と自主性ともいえる。

5歳児の活動は、担任保育者が幼児期の算数的活動として小学校を意識したカリキュラムの中で、人的環境、物的環境、空間的環境を通して子どもに働きかけ、実践されているといえよう。

今後は、園全体でのカリキュラム・マネジメントを保育者が理解し、それぞれ月案、週案、日案につなげ、実践しているのか。幼児期の終わりまでに育てたい10の姿を現場の保育者がどの程度理解しているのかも検討課題としたい。

引用文献

- 1) 文部科学省 2018『幼稚園教育要領解説』: 50 フレーベル館
- 2) 文部科学省 2016『幼児教育部会における審議の取りまとめ』
- 3) 文部科学省 2018『幼稚園教育要領解説』: 28-29 フレーベル館
- 4) 厚生労働省 2018『保育所保育指針解説』: 24-25 フレーベル館
- 5) 文部科学省 2016『中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領などの改善及び必要な方策について」』

参考文献

- 無藤隆 2017『平成29年告示 幼稚園教育要領 まるわかりガイド』、チャイルド本社
- 汐見稔幸 2017『平成29年告示 保育所保育指針 まるわかりガイド』、チャイルド本社
- 文部科学省 2018『幼稚園教育要領解説』、フレーベル館
- 厚生労働省 2018『保育所保育指針解説』、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

謝辞

本稿の執筆にあたり、ご協力頂いた方々に、ここに記して感謝申し上げます。

越谷保育専門学校研究紀要 第 11 号

発 行 令和 4 年 6 月 30 日

編集・発行 学校法人ワタナベ学園 越谷保育専門学校

〒 343-0023

埼玉県越谷市東越谷 3-10-2

TEL 048-965-4111

印 刷 共立速記印刷株式会社

〒 102-0072 東京都千代田区飯田橋 3-11-24

TEL 03-3234-5511 (代表)