

- ・ 自分たちの園のお子さんということで、その子の性格などわかっているつもりだったが、実際に(解釈を聞かずに)エピソードを見てみると、わからないことも結構あった。あらためて、考え直す良い機会だった。
- ・ 保育の何気ない一場面が、大切な時間なのだとあらためて感じた。このように何か視点を持って保育を見ていくことを大事にしていきたいと思った。
- ・ 客観的に映像として見て、どうしたらよいか、こうじゃない場面ではどうということが考えられるかを、また考えることができるなと思った。
- ・ 子どもの性格や家庭の背景を知っていることでできるかわりもあったが、逆に思い込んでいた部分もあって、こうして一歩引いて見てみることも大事だと思った。
- ・ 主任:自分の振り返り、園としての振り返りとして有効。安心度・夢中度は、あくまでも尺度のひとつ。A 園としての保育をさらに良いものにしていけるように考えていきたいなと思った。みんなで「あはは」「面白いね」と笑いながら見れる時間も、すごく良いなと思った。映像を編集していて、すごく嬉しかった。
- ・ 「こんなことをしてたよ」って、保育士同士で共有するのもいいなと思った。
- ・ 客観的に見るって、本当に大事。子どもたちが夢中になって、遊んでいる姿を見ることができて、私たちの保育も良いなと思った。5だけじゃなくて、2とか3の場面について、どうしていったら良いかなと考える機会になる。気を引き締められた。
- ・ (エピソード提供者)楽しかったです。ひとりひとりを追えることが楽しかった。こんなことが楽しいんだ、とか、心の内面が見えてきたり。安心度・夢中度を見ていくが、それを評定することで何をしたいのか、そのあたりの目的をみんなで共有していくことが大事なのではないかなと思う。
- ・ (園長)みなさんのお話を聞いていて、すごく興味深かった。語り合う楽しさを、他の職員に対しても、どうやって作り出せるかなと考えながら聞いていました。

2園内研修(2回目)

<参加者>

園長、主任、クラス担任

<エピソード提供者>

クラス担任

<研修の流れ(概要)>

- (1)DVD 視聴
- (2)グループごとに話し合い(1グループ4~5人)
- (3)グループごとに意見発表(安心度・夢中度の数と理由)1分ずつ
- (4)アドバイザーの話
- (5)グループごとに意見発表(明日の保育への取り組みについて)

<研修の流れ(実際の例)>

(1)DVD 視聴

子ども:Cくん(5歳)

時間:長時間保育、

場面:スズランテープを自分の好きな長さで切り、縦に裂く。「長くて細い紐がコマに適している」ということを、それまでの活動の中でわかっている。それを紐の代わりにしてコマに巻きつけ、実際に回してみる。→回る。友達に「バトルしよう!」と持ちかける。回した後、ロッカーにしまいに行く。

(2)グループ(1グループ4~5人)ごとに話し合い

(3)グループごとに評定とその理由を発表

グループ1

- ・ 年長クラスはハサミなどを好きなように使えるように常備してあって良かった
- ・ コマの紐の長さを調整している様子→日頃の経験から長さの目処をたてながら調整していたのでは。
- ・ 保育士が不必要に声をかけなかったことで、Cくんや他の子どもたちも、自分で工夫しながら遊べていたのでは。

グループ2

- ・ 夢中になっているが、途中で視線が反れている様子から4では。
- ・ 表情がもともと豊かではない子なので、表情からはわかりにくいですが、安心して遊んでいるように見

えた。

グループ3

- ・はじめの様子や、友達をバトルに誘っている
- ・…が、継続してコマを回すということでは4に近い。机の上など他の場所でも試したりしていたら5に近くなるのでは。

グループ4

- ・表情がとても豊かで笑顔ということではないが、自分でやりたいことを工夫しながらやっているから安心度はほぼ5
- ・お迎えの時間でもあり、入口の方の声を気にしたり、カメラを見たりということはあったが、自分のやりたいことを目的を持っている

グループ5

- ・常備されているものなどを使い、リラックスして自然な状態であった。
- ・笑顔がたくさん見られるわけではないが、真剣な表情で、安心して行っているようだった
- ・夢中度は、もう少しで5になるのではという意見。環境を変えてあげる(机を動かしてスペースを確保するなど)

(4)アドバイザーの話

(5)グループごとに意見発表(明日の保育への取り組みについて)

- ・保育士の言葉かけなど人的環境、がやがやしている・隣が近くてぶつかるなど物的環境の大切さ(その子の内面の読み取り)
- ・受容が大切。その子が何を考えているのかなど、意味を読み取ってから、その先どうなるかも考えながら、言葉をかけることの大事さを感じた。
- ・時間帯によって、保育のあり方も変わってくる。特に長時間保育では、リラックスして安心した精神状態でいれば良いと思う。遊びに入れず、一人でごろんとしている子がいれば、(リラックスしていれば)いい。その子の好きなこと・嫌いなことも考慮に入れながら、誘う言葉かけをするかどうかも考えられると思った。
- ・日中と夕方では、保育の視点が違うとあらためて感じた。言葉かけのタイミング、見守るという選

択、きっかけ作りなどをしていける。

- ・ビデオを撮ってもらえると、自分の保育を客観的に見ることもでき、考え直すことができる。
- ・ビデオを通して、保育を冷静に見ることができる。長時間保育では、あまり集中されてしまうと帰られなくなるため、主活動とは違う必要性がある。今日見た事例くらいの夢中度でも良いのかも知れないと思った。
- ・今回は5歳児、4歳児だったが、他の年齢ではどうかと思いながら観ていた。毎日の保育では流れてしまう部分もあるので、自分の保育について他の先生の意見を聞くことで、保育をどうしていったらよいかを考えていくことができるなど改めて感じた。
- ・子どもたちの日々の関係性も考慮しながら、その場面を捉えることの重要性。ビデオを見ることで、子どもたちをみる目を養うことができるなど思った。
- ・撮影して思っていたのは、その子の世界に入り込めることが楽しかった。「この子のこの行動には、こういう意味があったんだ！」という発見。日々の保育では、子どもたちの安全を配慮したり、忙しい、忙しいという状態。2分間じっと見るということもできない状況なので、ビデオを撮ることで、じっくりその子の様子を見れることが嬉しい。そうして、立ち止まり、じっくりと考えることで、その後の保育についてまた考えることができると思った。

D. 考察

A 保育園で実施した「子どもの経験から振り返る保育プロセス」を用いた園内研修から、「子どもの経験から振り返る保育プロセス」が保育の質向上においてどのような可能性をもつか考察する。

1. 「安心度」「夢中度」から新たな視点へ

「安心度」「夢中度」から保育を捉えてみることや、捉えたことを他の保育者と分かち合うことで、保育者自身がどのような視点で保育を見ているのかということに気づくと共に、新たな視点に気がつく可能性がある

と考えられる。

2「よいところ」や「らしさ」の発見

A 園の2回の研修では、研修を進めていくなかで「A 園らしさ」「私たちの保育っていいかも」という声がかかれた。研修で取り上げるエピソードを、夢中度や安心度が低いものだけでなく高いものも選ぶようにすること、FormB に「よかったところ」を書く欄があることによって、反省点だけでなく、自園の保育や他の保育者のよいところや、大切にしていることを捉えることができる可能性がある。また、よいところに気づくことによって、研修の内容を保育につなげていこうという意欲が保育者の中に生まれる可能性がある。

3園の実態に沿った研修のあり方へ

A 保育園では「子どもの経験から振り返る保育プロセス」を、実施要項通りに行うのではなく、園の特徴や実態に応じて工夫を行い実施していた。

まず、「子どもの経験から振り返る保育プロセス」の理念や考え方を理解することに重点を置き、すぐに全体の園内研修で利用するのではなく、園長から主任、主任からクラスチーフ、クラスチーフからクラス担任へと段階を追ってSICSの理念や考え方を伝えていた。ただツールとして利用するという形ではなく、理念や考え方を理解することに時間とプロセスをかけることで、理念や考えが丁寧に理解されるだけでなく、保育者たちが自主的に取り組もうとするようになっていったという。

次に、FormA のエピソード記録と合わせて、DVD の映像を用いていた。A 園ではビデオ映像を用いた研修がよく行われてきた。記録をとることや記録を用いた研修については、これからどのように実施していくかを話し合っているところであった。記録と映像の両方を用いることによって、記録のエピソードについてより具体的なイメージを共有することができたという。また、その場にいるような気持ちになりながら客観的に見ることもできたようである。

そして、参加者によって、研修の進め方を変えていた。1回目は園長・主任とクラスチーフの少人数だったため、全員で机を囲むという形式を取っていたが、2回目はクラス担任の殆どが参加しており人数が多

かったため、小グループで話し合いをした上で発表するという形式をとっていた。また2回目の小グループは、違うクラスの保育者と一緒になるように組まれており、他のクラスの保育者の見方を知ることができるようになっていた。

第四に、司会の先生や園長が評定についての考え方を、研修中何度も補足として繰り返していた。また、子どもについて話し合うことを楽しむ雰囲気大切にしており、保育や子どもの批判をするのではないことや、よいところを見つけることなどについても補足していた。

A 園が様々な工夫をしながら研修を行っていたことから、「子どもの経験から振り返る保育プロセス」は保育所の実態や必要に応じて工夫をしながら研修を行うことが可能であることがわかる。工夫をしながら進めることが、園の実態に沿った園内研修のあり方を考える機会となる可能性もあるのではないだろうか。

E 結論

「子どもの経験から振り返る保育プロセス」を園内研修で利用することによって、新たな視点で保育を捉えることができ、それを次の保育につなげていくことができる可能性があると考えられる。また、「子どもの経験から振り返る保育プロセス」は実施方法を工夫することができるため、園の実態や特徴にあわせた園内研修をすることができると考えられる

厚生労働科学研究費補助金(政策科学総合研究事業)
分担研究報告

保育者養成大学の学生に対する「子どもの経験から振り返る保育プロセス」を用いた
指導に関する検討

分担研究者 野口隆子(十文字学園女子大学)

本研究は、4年制の保育者養成大学の学生に対し「子どもの経験から振り返る保育プロセス」の尺度を利用した指導を実施し、学生の子どもを捉える視点の変化と尺度の有効性や利用可能性について、記録をもとに検討をおこなった。尺度を用いた他者との話し合いの過程を経験することで、視点の違いや話し合いへの興味関心が示された。また、新たな子ども理解や自分の視点の振り返り、視点の相対化、話し合いの重要性に関する指摘があがり、多くの学生において有効性が示唆された。同時に学生にとっての困難さや課題もあげられ、保育者を目指す学生の学びの特徴をふまえた指導のあり方が示唆された。

A. 研究目的

本研究は、保育者養成大学の学生に対し「子どもの経験から振り返る保育プロセス(日本版 SICS)」を利用した指導を実施し、学生に対する尺度の有効性と利用可能性を探る。さらには学生の学びの過程を踏まえた指導のあり方について検討することを目的とする。

B. 研究方法

2009年7月、4年制保育者養成大学の3年生79名を対象とし、「子どもの経験から振り返る保育プロセス」の尺度とビデオを用いた指導を実施した。学生はすでに幼稚園・保育所などで部分的に観察実習などを体験している学生である。

個人の記録と少人数グループによる話し合いの記録、尺度に対する自由記述について検討した。

C. 研究結果

1. 指導のプロセス

数度に渡る講義形式の指導の中で、保育の質と改善に関する動向や様々な保育の環境尺度について紹介し、その中でSICSと「子どもの経験から振り返る保育プロセス(日本版 SICS)」についてとりあげた実践である。以下、指導の流れについて記す。

<① 導入>

SICSのWell-being(安心)とInvolvement(夢中)の観点から子どもの経験のプロセスをみていく教育思想について説明し、その方法や日本版SICSの独自性について解説をおこなった。安易に評定を実施し数値化されるのを避け、意味について考えた上で「子どもの経験から振り返る保育プロセス」にとり組むことで学生にとって意義ある視点を養うことを主たる目的としている。

<②実施>

まず学生は3~4名程度の少人数グループに分かれ、練習用のビデオクリップを見ながら子どもの「安心」と「夢中」について評定を試みた。

次に配布された記録用紙を用いて、3つのビデオクリップを見てクリップごとに個々人が評定を実施し、なぜその評定にしたか理由を自分なりに考えて記録してもらった。そしてグループでその評定と理由を見せ合い、話し合いをおこない、グループで再度評定を試みた。

グループでの発表を実施し、グループ間の意見を聞きあった。

<③まとめ>

終了後、SICSの全体の流れを紹介し各フォームの説明やSICSをめぐる現場の論点、保育者が保育の場で園内研修として利用している事例等について簡単に解説した。

2. 記録の検討

学生個々人の評定と理由、そしてグループの話し合いによる評定と理由を記録してもらった(資料1に記録の一部抜粋を掲載する)。

安心と夢中に着目するというのは学生にとって新たな試みであり、ビデオに映る子どもの姿を尺度の軸にあてはめてみることで様々な気付きが生じたようだ。また、学生同士の話し合い後に、評定値が変わった者もいた。例えば No2 の学生は最初に「周りの子どもの様子を期にするが、綱を持って遊ぼうとしている(評定4)」とし、話し合いを通して「遊びたいという気持ちはある。道具の使い方がわかってない? 表情がはっきりしてない(評定2)」と大きく変化していた。表情や内面の読み取りにおいて新たな観点を持ったことがわかる。評定による数値が同じ場合でも、学生同士の話し合いによって自分一人では気がつかなかった点について気づいたり、他者の観点から学んだり、自分の観点が他者と同じか確かめたりしているようであった。

3. 自由記述の検討

最後に自由に感想を書いてもらったところ、79名中40名の学生が「面白かった」「楽しかった」と述べていた。どういった点に面白みや楽しさを感じたかを検討するため、記述内容からカテゴリーを作成した(資料2参照)。

まず多くの学生があげていたのが、「観点の違いについて」であった。同じビデオを見ても、学生同士で見合うと捉え方が違い、比較ができる点に興味を覚えたようである。同時に SICS の軸で子どもをみると「観点が共有」できたということにも面白みを感じたようだ。その他、話し合ってみると全く別の捉え方になった、話し合い自体楽しかった、など、「話し合い」が面白いということや、尺度によって子どもの様子を見る観点を提供され、考えることに興味をもてたとするような「わかりやすさ」の点もあがっていた。

しかし、難しい、大変だという指摘もあった。同様にカテゴリーにまとめた。まず、見るクリップによって難しさが違うという「場面による評定の難しさ」があがっていた。そして SICS で用いられる安心や夢中の「評価

基準の理解」が難しいという声もあった。基準が自分の観点と違うことに疑問を持ったり、これだけでは判断ができないと述べていた。特にビデオクリップの一瞬から判断することについて難しさを感じた者が多かったようである。ビデオの背景や子どもの日々の生活の流れ、関わりの中から子どもの振舞いや表情が読み取れるので「短時間・一場面での判断」が困難だという声があった。また「動きや表情の読み取り」、保育の場で実習などをするとき自分が果たして子どもの姿を読みとって判断し行動できるのだろうかという「実践に向けての不安」も少しあがった。

その他の意見では、「観点の相対化」について、「子ども理解に向けた気付き」について、自分はこういうふうにも子どもを見ているのだと気付く「自分の観点の振り返り」について、ビデオを見た後におこなう「話し合いの重要性」について、述べられていた。

尺度(SICS)に対する感想として、「軸があることでわかりやすい」、「スケールとしておもしろい」というプラスの意見や、何かしら気付いたり学んだりすることができたという意見が出されていた。

D. 考察

尺度は子どもの姿を見る観点として学生に興味をひきおこし、多角的な観点をもたらしものとして有効に作用することが示唆された。子どもの姿をとらえるための参照枠となるようなものを学生は持っていないため、SICS で示される基準を理解し、判断の材料にしていくことが可能となるようだ。特に、自分一人では気付きにくい事柄は他者との話し合いを通して気づいたり確かめたり、納得しあったりするやりとりが促された。

今回参加した学生は、抵抗なくグループ活動に参加できた者が多かったようだ。「人によって見方が違うことが面白かった」「独りよがりな観点から脱却できるきっかけになると思った」など、他者との意見の違いから学ぶことが可能だったが、そのためには話し合いやグループ活動をある程度経験し、慣れている必要があるだろう。例えば一人の学生が「みんなと意見が異なり焦った」と述べていた。導入の時点

ではあらかじめ人と視点が違っていてもその違いから話し合ってみようという説明をしていた。自分の見方に自信がない場合やグループでの活動に苦手意識をもっている場合に、自分では考えずなるべく人にあわせようという意識が働くかもしれない。学生のそれまでの学習経験や個人差に配慮することが必要だろう。

E 結論

尺度を用い、他者との話し合いの過程を経験することで、視点の違いや話し合いへの興味関心が示された。また、子ども理解に向け新たな気づきや自分の視点への気づき、視点の相対化、話し合いの重要性に関する指摘があがり、多くの学生において有効性と利点が示唆された。同時に学生にとっての困難さや課題もあげられており、保育者を目指す学生の学びの特徴をふまえた指導のあり方が示唆された。

<資料1>

クリップ1についての話し合い(抜粋)

	評定	個人の感想	評定	グループでの話し合い
No1	3	友人の頭に網を被せ注意を引こうとしている	2+	固まらずに動き回っていた
No2	4	周りの子どもの様子を気にするが、網を持って遊ぼうとしている。	2	遊びたいという気持ちはある。道具の使い方がわかってない？表情がはっきりしてない。
No3	3	網を使ってさまざまな遊び(活動)をしているが、網が木にかかって無くなると、他の場所に行ってしまう。網で遊ぶのを諦めている。	3	遊びに没頭していなくて集中していない。1回1回遊びが終わってしまう。遊びが止まっているが、面白そうに遊んでいない。
No4	2	活動しようとする意識は感じられるがぶらぶらしたりするなど活動に対して集中しているようには見えない。友達と自然に会話する様子もなく表情の変化が	3	網を持って余している。楽しそうで不安そうな様子でもない。
No5	3	子どもの表情がたのしそうではない。遊びに集中できていない様子が見られる。	3	活動をしていないわけではないが、表情が生き生きとしていない。
No6	3	参加しているが、蟬を捕まえる活動には集中していない。	3	表情がない
No7	3	特に目的があって行動してはいない	3	木に引っ掛かったときにすぐ諦めていた。キョロキョロ見回している。
No8	2	決まった遊びではないけれど、自分なりに動いている。他に気を取られて、たびたび自分の遊びが止ま	2	道具の使い方がわかりきっていない。表情が寂しそう。
No9	2	声がすごく響いていた	2+	周囲に気を取られていた
No10	3	何かに集中して取り組んでもいない。1つのことを始めても短時間で終わる。表情は特に変わらず楽しそうでもない。	3	網を持って余している。行動していないわけでもないがボーっとしている様子。楽しそうでもなく不安そうでもない。フラフラしている。
No11	3	あまり表情がない。不快感はなさそう。楽しいことを探している様子。	3	集中していない
No12	3	他の子どもの方を見たり、何の遊びをしようか定まっていな。表情に変化があまり見られない。	3	あまり表情が見られない。楽しい活動がないか探している様子。
No13	3	特に寂しそうなわけでもなく、機嫌が悪いわけでもない。網を使って何となく動かしてみるが、何か明確に活動をしようとしているようにも見えない。	3	網を持って余している。何もしていないわけではないが、何かしよう！というわけでもない。楽しそうでもなく、不安そうでもない。
No14	3	周囲をキョロキョロ見回したり、友達に網をかぶせたりと集中しきれていない。表情の変化もあまり見られなかった。	3	網を使っていて木に引っかけたときすぐ止めた。遊んでいるけど、楽しそうに見えない。
No15	3	自分の好きなように動いている。なかなか1つの活動に絞れない。フラフラとしている。	2+	動き回ることができる→安心に繋がっている？フラフラしている。他人の声に気が散っていた。
No16	2	虫をものすごく元気で追っていて他の人の声は聞こえない。でも表情は硬い。	3-	表情がない。周りの人に流されてる。集中していない。自分のことばかり自由にやっている。生き生きとしていない。
No17	3	網を持って立ち尽くす時間があったり、周りの様子をよく見ていて自分の遊びには入り込んでいないように見えた。	3	最初は何をしようか迷っていたが、友達が関わることにより楽しそうになった。表情からは安定しているように見えない。
No18	2	チョコチョコ動き回っていて、活動時間が短い。熱中もしていない。	2+	熱中はしていなかった。ぼーっとしていた。
No19	2+	子どもの自然な遊ぶ様子が見られる場面もあるが、あまり表情からは安定しているようには見えない。また網を持っているが、一つの遊びには集中していないように見える。	3	ボーっと網を持ったりして、遊びに入り込んでいない。周りを気にしている。
No20	2	虫取り網を持っているが、なんか生き生きまではしていない。ふらふら動いている感じ。何をやるか定まってない。でも、木の所へ行ったり、虫採りたい気	2	不快、快もない表情。そわそわはしていない。悲しそう。構って欲しそう。
No21	3	表情に不快な様子はない。態度も自然なような気がする。	2	網を持ってる。採りたい気持ち。表情があまりない。あまり何やりたいか？ふらふら。悲しそうな表情。構って欲しいように見えた。表情可もなく不可もなく。
No22	2+	その活動に夢中になるわけでもなく、展開性があるわけでもない。他の人の活動に気を取られて入りきれてない。虫を採ろうという感じの動作はしている。	2	道具の使い方がわかっていない。表情がはっきりしているわけでもなく、他に気を取られている。
No23	3	時々笑ったり、ふざけたりしているが、本気には見られない。普通？	3	可もなく不可もない表情。
No24	2	子どもに表情があまりない。行動が安定していない。友達にちよっかい。	2	何かしたい。生き生きしてない。何をやるか定まっていない。表情(可・不可なし)、普通。態度もそわそわしていない。
No25		道具の使い方がいまいちわからない様子。誰かと一緒にやりたいのかもしれない。虫を捕りたいという気持ちはあるようだ。見様見真似でやっている。	2	道具の使い方がわからず、表情がはっきりしていない。

<資料2>

面白さ・楽しさの理由

例

<p>視点の違い</p>	<p>ビデオの子どもたちの活動の様子を見て、安心度、夢中度の評定をつけてみて、友達と見せ合うと、それぞれ子どものとらえ方が違って、おもしろかったです。子どもの表情、視線などからいろいろなことがわかると思いました。とても楽しかったです。</p> <p>同じところを注目していても、良い方に捉えたり、悪い方に捉えたりとそれぞれの考え方があって、おもしろかった。その考えに納得して見方が変わった部分もあった。</p> <p>友達によって見方が異なることもおもしろかったです。</p> <p>一つの場面でも、見方を変えると評価が高かったり低かったりしてする事を知り面白いと思いました。これをする事で子どもの気持ちをよく考えるという事に繋がっていくのではないかと思います。</p>
<p>視点の共有</p>	<p>安心度・夢中度を評価するのは初めてだったが、皆同じような評定になって面白かった。</p> <p>見ていて何となくわかり、周りの友達と見比べても差は見られなく、面白かった。より良く質を高めるために必要だと思った。</p>
<p>話し合い</p>	<p>話し合った結果、全く別の答えになったこともおもしろいと思った。</p>
<p>わかりやすさ</p>	<p>やってみると意外に楽しかった。わかりやすくするプロセスとしてはわかりやすかったのではないかと思います。</p> <p>子どもの様子や表情、活動の取り組み方など、よく見てみるとどのようなことを考えているのか分かりやすい時と、意見が分かれたりして難しいときとがあって考えていくのが楽しかったです。本当の子どもの気持ちは子どもと実際に関わっていかなければわからないけど、子どもを見るだけで分かる事もあるのだと分かりました。また、子どもの周りの環境や友達との関係・ものへの集中などで子どもの安心や夢中が変わってくるのだと思いました。</p>

難しさの理由

例

<p>場面による評定の難しさ</p>	<p>●●のビデオが一番難しかった。 一番最後のクリップが一番難しかったです。不安定ではないけれど、安心と断言できるほどではない、微妙な表情で悩みました。プリントを参考にしてやると「1」だけど、自分が考えたのは「3」で…といったように、必ずしも正解がある訳ではないと思いました。</p>
<p>評価基準の理解</p>	<p>安心度夢中度をつけるのはすごく難しかったです。 評価をするのが難しく感じました。でも、例にこだわらず自分で感じた評価をすることが大切なんだなと思いました。 又草で判断するのは難しいなど思った。5段階で表すのと、又草を読み選ぶのだと違う結果になった。例えばぼーっとしているから文章的には1だが、夢中になっていそうだから本当は4あたりをしたい、といったようなことがあった。 評定の基準があるのはわかったが、一人一人違うと思うので、基準とはなんなのだろうと思った。 自分の評定規準がそもそも基の評定規準と違っていた。 見分け方がこの部分ではこの部分はこっちなどと決めるのが難しかった。けれど練習があつてよかった。 人によって意見が分かれたりする中で評定するのは大変だった。評定の数字ではなく、プロセスを大切にするというのを忘れないようにしたい。 子どもの様子を安心感、夢中度に表すのは結構おもしろかった。自分でつけた評定とグループの人の評定はだいたい同じだった。でも一概にこれだけでは判断できないと思う。</p>
<p>短時間・一場面での判断</p>	<p>子どもの一瞬の姿から安心度や夢中度を見分けるのは、とても大変でした。映像の中にはどの活動に視点を向ければいいのかわかりにくい所もあり、とても難しかったです。 一瞬の様子から評価するのは、難しく、背景など様々な視点で見ることが大切だと改めて感じました。グループで話し合ってみると、一人一人の保育を見る基準が違うので面白かったです。 感じ方が人それぞれなので評価が違ったりして面白かった。1つの場面で判断するのは難しいなあと思った。 その子どもの日々を知っていて、その時の行動から読み取るのは理解できることがあります。あの映像だけだと難しいものがありました。 この評価をやったのは初めてだったので、楽しかった。様々な背景を考えて評価しなくてはいけないので、ビデオでは見えない部分が多かった。 短い時間の映像で見極めることは少し難しかったけれど、自分の捉え方と周りの捉え方の違いが見えて面白かった。些細な行動や周囲の様子などから、状況を推測してみると意外に的外れでないことが分かった。瞬間視をしてすぐに状況をとらえる力を高めていきたいと思った。</p>
<p>動きや表情の読み取り</p>	<p>とても難しかった。子どもの動きや表情を見ても自分の思っている通りにはいかなかった。 なかなか行動を読み取るのは難しかった。様子だけでは表情や行動をよく見てかんがえなくてはならない。しかしその時だけをみるのではなく、背景にあることなどもまで見ると、より評価をつけやすいのではないかと考えた。 子どもの表情や行動から安心感や夢中度を予想するのは意外に難しかった。でも、簡単に分かったら実習や子どもに寄り添うことも、人間関係も簡単なものになってしまうと思った。</p>
<p>実践に向けての不安</p>	<p>今日のビデオに登場した子どもがもし自分の目の前にいたら、どう関わろうか考えてみたが少し難しかった。勝手に子どもの状態を解釈し、的外れな声掛けはしたくないが、遊びに入り込めていない子どもは手助けしたいと思った。</p>

その他の意見

例

<p>視点の相対化</p>	<p>評価表に書いてあること以外にも沢山の見方があるので一概には言えないが、一つの見方としてはいいと思った。</p> <p>同じビデオを見て、子どもの遊びのとらえ方は、皆違うのだなとこの評定をしていて分かりました。</p> <p>子どもを見る時に「～じゃないといけない」と言った決まった答えはないのだと感じた。</p> <p>一つの物事が多方面から見られることがわかりました。どれが正しいとかはないかもしれませんが、見方一つで子どもたちが今どう感じているのかが変わるのだと思いました。</p>
<p>子ども理解に向けた気付き</p>	<p>夢中度と安心度をはかる評定ではその時の子どもの状態や活動によって評価する意味が異なっていて、一日中の夢中度が高いといいと言っているわけではないということがわかった。</p> <p>子どもの遊びの様子を見る際にどれくらい遊びこめているか見るときの参考にしたいと思う。しかし、子どもの様子が常に夢中度が高い状態が良いわけではないということがわかった。その時の子どもの様子、気分や気持ち、環境によってもガラッと変わるのではないかと感じた。</p> <p>子どもの何気ない行動や態度を気をつけてみるのが大切で、子どもを見る目が鍛えられた気がする。子どもの夢中度が1や2だったら活動の援助をしたいと思う。</p> <p>もっと様々な状況(時間帯・様子など)を考えて見ていかなければいけないのだと感じた。実際の保育の現場では切り取られた場面はそんなになんかと思いが、普段の様子をわかった上で、判断しなければいけないときもあるのかなと思った。</p> <p>今日の授業では子どもの表情や動きを見ることで、子どもの心を読み取る練習にもなった。</p> <p>子どもの表情や目線、姿勢など全身を観察することが大切だと思った。一つだけ見ても動き自体が繋がらない事もあると思うからである。子ども一人一人を把握することは大切だと思った。</p> <p>ただ子どもの表情だけで決めつけたりするのではなく、モノの扱い方や目線など気にする部分も沢山あるんだなと感じた。</p>
<p>自分の視点の振り返り</p>	<p>安心度、不安度の評定と内容がだいたい子どもの様子と合っていた。これを読み取れるようになったら子どもの心情を読み取れるようになるのかなと思った。私は考えていた答えと全く違う所があったので、違う考え方なん</p> <p>子どもの行動を映像から読み取って評価をつけて考察してみると活動は、自分の子どもの遊びの見方や捉え方が大きく影響するなと思った。また、周りと話し合ってみることで、自分では気付かなかった視点や、同じ考え方に気付く手立てにもなるなと思った。</p> <p>初めてやったが、それほど大して大きくずれていないことに驚いた。子どもが夢中になっているか、安心しているかということに注目しながら子どもたちの活動を見たことがなかったので、自分がどう子どもたちの動きや行動、表情を読み取れているのか少し知りました。</p> <p>自分が子どもをよく見るポイントを気づけていなかったとも感じた。その子の内面がどこかしら体の部分に出てくるのを気づけるようにしたいと思った。保育者同士で子どもに対する見方を検討しあうのもいいと思った。</p>
<p>話し合いの重要性</p>	<p>グループ内で分かれた意見もあり、自分の見方だけではない違う見方を知れたのがよかったと思う。話し合うことで、独りよがりな視点から脱却できるきっかけとならなと思った。</p> <p>同じグループの友達と考えながら話し合いをし、楽しかったです。さまざまな意見が出て、参考になりました。</p> <p>ビデオで見る子どもたちの顔がクラスの中で一人はいそうな子どもで、見ていて楽しんでしまいました。ですが、みんなと意見が異なり焦りました。</p>

尺度(SICS)に対する感想

保育というものは、抽象的なので、話をする時、SICSのような軸があると、わかりやすいのではと思いました。SICSの扱い方をしっかり理解して、日々の保育に役立てていくことは良いことだと思います。保育に数値を用いるということはよく考えなければならないと感じました。

SICSのような評価法があることも初めて知ったので、他にどんな種類があるのか気になった。

SICSも、自分の思っていたこととは違う評価もあり、とても勉強になりました。SICSをもっとやってみたいと思った。

「安心度」と「夢中度」というのは比例しなく安心度が高くて夢中度は低い時もあると思った。

ビデオをたくさん見たのでとてもわかりやすかった。

評定をした後にどうしてその子どもはその評定になったのか、環境を見直すきっかけになると感じました。

保育の質に対して考えが深まったと思う。

何気ない子どもの様子から読み取れることはたくさんあると感じた。けれど子どもを数字で表すのは少し気が引けるなあと感じてしまった。

様子をビデオから判断する事は難しかったです。評定の結果を聞くととても納得できました。評定を意識してビデオを見ると子どもの気持ちを見逃さないように集中してみることができました。とてもおもしろかったです。子どもの様子を見ていたら評価が浮かんできそうです。

たった一瞬一瞬のことだけでもいろいろな行動や活動に意味があるのだと思いました。また、度数が高ければ高いほど良い訳ではないのではないかと感じました。一瞬一瞬をしっかり見ることや、密に記述することは大切なことであると思います。

夢中度、安心度が保育日誌に書いてあったらわかりやすいと思った。子どもの点数ではない。プロセスをわかりやすくする為だということがわかった。

今回の評価スケールはとてもおもしろかった。子どもたちの夢中度を調べることで子どもたちを理解したり、どうして？を考えることにつながると感じる。子どもの普段の遊びや生活の様子を評価したりするのは初めてだったけれどとてもおもしろかった。子どものどんな様子を観察したりすれば良いのか、少し見方などが変わったと思います。

SICSは判定をしてもそれを子どもたちに点数づけることがないということが分かりました。今まで知らなかった研究方法が沢山知れてよかったです。

日本における保育の質と自己評価に関する研究

分担研究者 鈴木 正敏(兵庫教育大学)

本研究は、日本の保育所における保育の質の向上に関して、保育所の自己評価との関連性を見いだすべく、分担研究者である兵庫県立大学・芦田宏と、目白大学・増田まゆみ氏、四天王寺大学・埋橋玲子氏を加えてシンポジウム形式で検討を行ったものである。主に比較検討の対象としたものはベルギーの SICS (A Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings)、アメリカの ECERS/ITERS (保育環境評価スケール 幼児版・乳児版)、ならびに厚生労働省から出された保育所における自己評価ガイドラインである。これら保育の質の向上を目指した自己評価の指標について日本の保育における意義を見いだした。

A. 研究目的

ベルギーの SICS (A Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings)、アメリカの ECERS/ITERS (保育環境評価スケール 幼児版・乳児版)、ならびに厚生労働省から出された保育所における自己評価ガイドラインに係る研究の比較検討を通して、日本における保育の質の向上に自己評価がどのように位置づくか、その意義を見いだすことである。

B. 研究方法

1. 平成 20 年度 5 月開催の日本保育学会第 62 回大会におけるシンポジウムの登壇者を中心として、ベルギーの SICS、アメリカの ECERS/ITERS (保育環境評価スケール 幼児版・乳児版)、ならびに厚生労働省から出された保育所における自己評価ガイドラインについて、比較検討を行った。
2. それぞれの自己評価の特徴について、専門に研究を行っている研究者が解説を試み、その内容や位置づけ、背景となる思想や考え方について検討した。

C. 研究結果

1. ベルギーの SICS については、本研究の分担研究者らにより翻訳作業が行われ、英語版からの和訳を

元に、園内研修で使える「子どもたちのエピソードから始める自己評価法」の作成が試みられている。SICS は Wellbeing (安心度) と Involvement (夢中度) から子どもの活動を評定し、なぜその評定になったのかを保育者同士で議論し、その背景となる事項をチェックリストによって検証しながら、明日の保育活動の具体的な改善策につながるような計画を立てて実行しようとするものである。この自己評価の特徴は、子どもの活動を Wellbeing (安心度) と Involvement (夢中度) から見ようとするところで、養護と教育が一体となって保育が行われる保育所の自己評価法としては学ぶべき点が多いことが指摘された。しかしながら、原著においては、クラスの子どもの半数近くにあたる 10 名程度を、一人あたり 2 分程度で観察して、その活動の概略と安心度・夢中度の評定を記録していく方法は、機械的な観察のように日本の保育者に感じられる傾向にあり、日本の保育文化にはなじまないように思われた。特に、子どもの活動に対する評定が低い場合には、その対象となった保育そのものの評価をしているような錯覚に陥り、クラス担当を責めるような形になってしまうのではないかと危惧が指摘された。そこで、個人(保育者ないしは子ども自身)に対する評価ではなく、園全体でもつ課題をどのようにするか、という方向へ意識付けするにはどうすればよいかと提案された。

日本版への改善点として、子どもの安心度・夢中度の評定を行う際には、2分程度で観察するスキヤニングという手法ではなく、日本の保育者が慣れ親しんでいるエピソード記録を取り入れることが良いのではないかと指摘された。同時に、チェックリストによる全方位的な検討をするのは個別としたり、改善点を主に良いところを見つけるといった形にしたりすること等が挙げられた。こうした改善を重ねることで、ベルギーで開発された SICS は、日本の保育現場においても十分に活用できるのではないかとということが結論づけられた。

2. アメリカで開発された ECERS/ITERS(保育環境評価

スケール幼児版・乳児版)については、四天王寺大学の埋橋玲子氏から話題が提供された。Harms らによって開発されたこれらのスケールは、保育の現場における「保育環境」「保育者」「子ども」の三者のうち、「保育環境」にかかわるものであり、エピソード記録などによる自己評価は「子ども」に視点を置いたものであることが指摘された。さらに、評価の構造をインプットとしての「ストラクチャー(構造)」と「プロセス(過程)」、アウトプットとしての「アウトカム(結果・成果)」に分けて考えることが提案された。ストラクチャーはすなわち保育実践そのものであり、そこに保育環境評価スケールが用いられること、さらにはプロセスはすなわち子どもが取り組む過程を示し、エピソード記録などがそれに当てはまることが指摘された。保育環境評価スケールの位置づけは過程や結果・成果が生まれるための構造に着目していることが示唆された。

このような位置づけを踏まえた上で、保育環境評価スケールの有用性について議論された。それは、共通の評価基準を持つためには、このスケールのような客観的・数量的な視点が必要だからである。保育の前提条件となる環境を数値化し、そのデータを蓄積することによって、保育政策を決定したり方向付けたりする際の根拠となるのである。実際、アメリカやイギリス等

の政策決定において利用された実績もあるという。保育の質の向上には、園や保育士などのミクロレベルの努力だけに負わせるのではなく、マクロのレベル、すなわち政策的関与が必要であり、それが最低基準の引き上げにつながっていくというのが、埋橋氏の主張である。そこには、客観性の保障と共通認識の形成が不可欠である。客観性については、どの評価方法においても課題であるが、共通認識という点においては、スケールで使われている項目の意味するところをともに考えていくことが必要である。こうした評価方法はツール(道具)であり、使いこなすことがまず第一義であると氏は考えている。

3. 厚生労働省から出された保育所の自己評価ガイドラインに関しては、目白大学・増田まゆみ氏から話題が提供された。増田氏は、自己評価による保育の質の向上については、保育者一人一人の内発性に基づくことが重要であることを主張している。保育者自身が、保育の場や状況を振り返り、心に深く印象づけられたことを語ることによって、それが何故心にとまったかを考えることができるのではないかと考えている。その一つの事例として、外国籍の子どもが多く入所している公立保育所の例が挙げられた。その園では、これまでに第三者評価を受け、その評価を生かして自己評価に取り組んでおり、日常の保育の評価のほか、食育を重点においた保育課程の編成が行われていた。職員是認が全ての年齢の保育課程について考え、またビデオを使用することで日常の保育の振り返りを行っている。さらに付箋紙を使い、保育の充実しているところや子どもの生き生きとした姿、あるいは課題や不安、反省等を、それぞれテーマや時期別にカードの色を分けて職員室に掲示することをしていた。

こうした省察を行うことによって、その園では保育実践の日常的な振り返りを行うことができていたと言える。こうした振り返りは、「子どもの

育ちをとらえる視点」と「自らの保育をとらえる視点」の双方から行われる保育士等の自己評価となるものである。自己評価は個別に行うとともに、カンファレンス等を通じて、保育のよさや課題を発見できるものになるべきであると述べられた。保育の質の向上とともに、職員間のチームワークの向上、ひいては組織としての専門性を高めるものでなくてはならないのである。こうした評価は、義務づけられているものであるとしても、主体的・自発的に行われるべきものであることも強調された。

保育士等の自己評価を踏まえた上で、保育所としての自己評価は、園全体が組織として、それぞれの園での保育理念・保育方針・保育目標の実現に向けた実践を把握していることが必要であり、保育課程に基づく指導計画等による保育の状況を職員間で共有することが求められている。そこから、保護者や地域にさまざまな形で評価結果を公表することで、保育所としての説明責任を果たすことになる、ということが述べられた。

重要な視点として、自己評価そのものが、保育士らが喜びや意欲を持って保育に取り組むために行われるものであること、それが職員間や子ども・保護者との間に生まれる信頼関係の中で育まれるものであることなどが強調された。そして「子どもの最善の利益のために、創意と工夫を惜しまない職員の意欲や情熱は、保育所と保護者との信頼関係を深め、職員と保護者が共に、子どもの育ちを喜び合うことに繋がる」と述べている。

さらに、日本における保育所の自己評価の考え方として、以下の点にまとめられた。

1. 循環的なPDCAによる保育の質の向上
2. 自己評価のプロセス
3. 3自己評価の展開
4. 4評価に対するイメージの転換を

～よさを見出す「自己評価」～

○内発性に基づく自己評価により、保育の質の向上を

○他者と共に取り組む自己評価から組織としての保育所の自己評価・公表へ

○保育者に求められること～保育者として変容する喜び、資質・専門性の向上

D. 結論

ベルギーのSICS、アメリカのECERS /ITERS(保育環境評価スケール幼児版・乳児版)、ならびに厚生労働省から出された保育所における自己評価ガイドラインについて、それぞれの持つ特徴とその有用性について比較した結果、日本の保育の質の向上に対して、貢献しうる可能性を含んでいることが明らかとなった。

SICSについては、日本の保育文化に合うような形での応用が求められるものの、子どもの生活の瞬間瞬間を安心度と夢中度という軸でとらえるという考え方が、養護と教育という保育の側面を見ていくことにつながっていくと考えられる。また、保育環境スケールは、客観的なデータの蓄積が見込まれるということから、広く使われた場合に、政策決定への根拠となりうる可能性があることが示唆された。そして、厚生労働省の保育所の自己評価ガイドラインについては、その背景にある考え方として、保育士が主体的に喜びを感じながら保育にあたることができるような評価を目指していることが挙げられる。今後も、さまざまな自己評価の方法について、それぞれの利点を検討しながら保育の質の向上に資するように研究を重ねていきたい。

謝 辞

この研究に関して快く専門的知識を提供してくださった、目白大学・増田まゆみ先生、四天王寺大学・埋橋玲子先生に対し、心より感謝申し上げます。

厚生労働科学研究費補助金(政策科学総合研究事業)

分担研究報告

幼稚園教育要領と教育課程の評価方法の開発

分担研究者 小田 豊 (独立行政法人国立特別支援教育総合研究所)

現在、我が国の幼児期における教育の質を保つための標準的な保育・教育課程の基準を示すものとしては幼稚園教育要領・保育所保育指針を挙げることが出来るであろう。両者は、我が国の保育の質を一定のレベルに導くために幼児期が義務教育段階ではないにもかかわらず国の告示行為として示されている。しかし、この基準となる保育・教育課程の質を評価することは、各園・所に任されているのが現状であったが、本政策科研のように保育課程というか保育の質に関わる研究が喫緊の課題として求められてきている。ここでは、文部科学省が開発を進めてきている教育課程の評価方法について照会したい。

幼稚園教育課程の評価方法の動向

保育所・幼稚園における保育・教育課程の原点は、昭和23年、学校教育法の下での幼稚園、児童福祉法の下での保育所が法的に認可されたことから始まる。当初の保育・教育課程は、『保育要領』と称され、幼稚園、保育所だけでなく家庭における子育ての指針としても参考可能なものとして刊行・流布された。その保育・教育理念は「幼児期の教育は環境を通して行われるものである」ということで、その後、保育所・幼稚園の拡充と共に小学校以上の学習指導要領に準じた形式に移行した現在の幼稚園教育要領、保育所保育指針にも変わらない理念として引き継がれている。この保育・教育理念の下で、幼児期の保育・教育内容は「幼児の主体的な活動である遊びを中心としたもの」として保育目標も到達目標ではなく、方向目標として捉えられてきている。

したがって、教育課程を含め保育の質や評価に関わっては、伝統的に園内研究を中心として各園で幅広く、様々な形式で行われているのが実情であった。ところが、近年、盛んに保育の質や保育の評価の問題が議論され、幼稚園における学校評価や保育所における第三者評価等が義務付けになったり、園内研究にも従来と異なったチェック方式の評価の方法が取り上げられたりすることも多くなってきた。そこでは、子どもたちの生活や主

体性を壊さない日常保育の良さを生かした評価の方法の開発が必要ではないか、という議論も行われるようになってきている。

こうした状況の中で、保育・教育課程の基準を示す幼稚園教育要領や保育所保育指針の質はどのように保たれているのであろうか。文部科学省では、こうした議論に応じるために、平成6年より試行的に幼稚園教育課程実施状況調査として教育課程の評価方法の開発に取り組んでいる。その開発の趣旨は、幼稚園教育要領の改訂の際の参考に資するため幼稚園教育要領のねらいや内容が子どもたちにどのように実現できているか否かを調査しようとしたものであった。この調査は、現在も「全国的かつ総合的な学力調査」ということで国立教育政策研究所教育課程センターの事業として毎年その調査方法の開発が現在も進められている。平成6年以前は、教育課程の理解推進事業として教育要領の内容の一部を取り上げ、その内容の定着度や課題を指定校制度を通して調査したり、幼稚園教育要領の改訂直前に全国の幼稚園に指導方法の在り方やねらい・内容の定着状況をアンケート調査をして教育要領の状況を捉えることが主たるものであったが、平成元年の改訂以来、小学校以上の学習指導要領と同時期に改訂されるようになったことで小学校との連携を強く打ち出され、その結果、小学校以上が従来から実施してきた学

力の定着状況を数量的に捉える方法に似た形が幼稚園でも実施できないかという課題が提起されたことが、今日までの開発に繋がってきている。その方法は、未だ試行的とはいえ、小学校以上とは区別化して日常の保育の中で幼児が生活や遊びを進める姿から幼児の発達の実情を捉えようとした観察調査が行われてきている。この観察調査の方法は、数量的な処理を排除しながら保育の良さがあるがまま捉えようと子どもたちのエピソードから進められており、本研究だけでなく保育所保育指針の保育課程評価へも貢献できるものと確信している。その開発に平成6年以来一貫して携わってきた一人として、その社会的な責務を含め、多くの方々のご意見を頂くことを願い、教育課程センターの協力を得て現在も精査・修正、開発されてきている調査方法を以下に照会する。

【資料】

幼稚園教育課程状況調査

趣旨

教育課程実施状況に関する総合的調査研究の一環として、幼稚園教育要領のねらい及び内容の実現状況等を把握するため、幼稚園における教育課程実施状況に関する調査研究を行う。

1. 観察調査の進め方

(1) 調査担当者

- ・日々の保育の中での観察調査は、主に研究対象学級の学級担任が行う。
- ・調査票は、「日々の記録」(A票)及び「1週間のまとめ」(B票)は学級担任が、「総括票」(C票)は園長等が、いずれも調査指導員との協議を踏まえて作成する。

(2) 観察の対象

- ・観察の対象学級は、研究指定校共通に5歳児1学級を選択する。
- ・観察の対象児は、各学級2名(男児・女児)
調査票は、対象児毎に各1部。学級全体として1部 計3部
対象児2名は、原則として誕生日10月前後の幼児を選ぶ。(特別の事情がある場合にはこの限りではない)

(3) 観察調査の時期、期間

- ・年2回行う。期間は各調査とも1週間。
第1回は、6月。第2回は、2月。

(4) 観察調査記録の作成 (A票, B票, C票参照)

① 日々の記録 (A票) の作成

調査票	作成者	調査票作成にあたっての留意事項
日々の記録 (A票) 対象児 (2名) 学級全体 1週間分 各5部 計15部作成	○学級担任	<ul style="list-style-type: none">・その日の保育終了後、一日を振り返り、心に残った場面等をエピソードの形にして記録する。(これまでと違う発達の姿, 気になる姿等)・事実の羅列ではなく、幼児の内面の心の揺れ動き, 葛藤等を捉えていく。 (指導資料第1集「指導計画の作成と保育の展開」参照)・対象児の2人を中心に記録を書き, その記録をもとに対象児とまわりの幼児とのかかわりを捉えながら, 学級全体の記録を書いていく。あわせて, その他学級全体で心に残る出来事や気付いたこと等を書く。

< 観察調査を進めるにあたって配慮すること >

- ・基本的に担任として保育をしながら、観察できることを書く。このため、対象児について、1日中のすべての行動を書こうとするのではなく、2人の行動について1日の中のどこかで、担任がよく観察できる時間(約20分位)をとるようにする。そのための指導体制には、対象学級をフォローするなどの配慮が必要である。
- ・記録者は、基本的に学級担任がおこなう。しかし、記録の記入にあたっては、主任や他の学級担任等と幼児の姿について気楽に話し合う機会をもつことで、幼児の見方も深まり指導の効果につながると考える。
- ・なお、B票を記入の際、A票にない幼児の姿を記述する場合には、A票にも「いつ、どこで、どのように」がわかるように加えて記載しておく。

②1 週間のまとめ (B票) の作成

調査票	作成者	調査票作成にあたっての留意事項
<p>1 週間のまとめ (B票) 対象児 (2名) 学級全体 計 3 部作成</p>	<p>○学級担任 (他の教員と話し合 いながら作成, 調査 指導員の記録もたし ていく)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1 週間分の日々の記録を読み直し, 幼児の中で発達しつ つあるもの (5日間の変容) を捉えていく。 その際, 発達の状況には次のような側面があることを 念頭におきながら記入する。 <ul style="list-style-type: none"> a 幼児の興味や関心の示し方, 感動や感情などの心の揺 れ動きに関するもの。 b 身体面・運動機能面の発達や運動に対する意欲に関す るもの。 c 自然環境, 素材, 遊具などに対する興味の持ち方, 周 囲の事物への働きかけ方に関するもの。 d 友達や先生等, 周囲の人とのかかわり方に関するもの 。 e 感じたこと, 考えたことの表現に関するもの。 f 健康や安全, 生活上のきまりに対する理解や態度に 関するもの。 ・ 幼児の発達の状況を記入する際には, 葛藤や不安など を見落とさないようにする。 ・ 観察者の視点が, 園生活の様々な場面にできるだけ向く ように, 「遊びに取り組む中で」「学級全体で行動する場 面で」「生活行動をする場面で」の3つの項目に分けて記 録していく。 ・ もう一度1週間を振り返り, その子の姿として残してお きたいことを書きたしていく。調査指導員が観察した幼児 の姿も書きたしていく。

<観察調査をまとめるにあたって配慮すること>

- ・ はじめは, 1 週間の記録を読み返し, “発達しつつあるもの”として捉えられるものを明らかにし, それほどの場面で見えるのかを明らかにした上で, 「遊びに取り組む中で」「学級全体で行動する場面で」「生活行動をする場面で」の3つの項目に分けて記録していく。3つの場面に振り分けることで, 学級担任自身が自分の幼児の見方の偏りに気付くこともある。それを反省として, 次の観察調査に生かしていく。
- ・ 学級担任が基本的には一人で書くが, エピソード一つ一つについて, 同じ学年の教員や主任等と話し合うことが, 発達について多様な見方ができ, 記述が厚くなることにつながる。

③総括票（C票）の作成

調 査 票	作 成 者	調査票作成にあたっての留意事項
総括票（C票） 対象児（2名）、 学級全体 計3部作成	○園長 （調査指導員・学級 担任と話し合っ て作成）	<ul style="list-style-type: none"> ・C票は、幼稚園教育要領のねらいがどのように身に付いているか、また、その過程はどのようであったかを分析するための直接の資料となるものである。 そのために、記入にあたっては、学級担任が作成した調査票A票とB票、週案や保育記録などを手がかりにして、園で責任をもって作成する。その際、学級担任を交えながら、調査指導員とよく話し合った上で作成する。 （具体的には別紙1参照） ・C票は、一覧にすることで、観察調査時期の幼児の発達の姿がよくわかるようにするために作成する。しかし、どうしても各項目の意味にとらわれてしまい、幼児の姿が細切れになりがちなので、あらかじめ各項目の意味をよく理解し、幼児の発達の姿がわかるように具体的に書く。ここで言葉を整理してしまうと、読みとり表が抽象的な表現になってしまうので注意する。 ・C票は、最終の読みとり表を書く際の基礎資料となるので、調査指導員と十分に話し合いながら書く。C票に幼児の発達の姿が多様に書かれていると、読みとり表の内容が豊かになる。

・詳しくは「別紙1 調査票C記入の注意事項」を参照。

2. 読みとり表（5領域）の作成

・幼稚園教育要領に定めるねらいの実現状況を把握することを目的として読みとり表を作成する。

調 査 票	作 成 者	読みとり表作成にあたっての留意事項
読みとり表 （5領域） 対象児（2名） 学級全体 計15部作成	○園長 （調査指導員と話し 合っ て作成）	<ul style="list-style-type: none"> ・6月と2月の2回の調査終了後に、2月のC票の記録をもとに、幼稚園教育要領のねらいの実現状況を記入していく。 ・読みとり表は、2月（第2回）のC票の内容を5領域に書き分けることになる。その際、第1回のC票と比較しながら、どのように育っているか、ねらいの達成状況を書くようにする。 ・作成に当たっては、園長が作成するが、調査指導員が必ずかわり、二人以上で作成する。 ・<「調査指導員から」の記入について> 6月と2月のC票をもとに、調査指導員の立場より、幼稚園教育要領に定めるねらいの達成状況を具体的に記入する。

3. 教育課程の編成等や実施の状況、及び幼稚園教育要領の定めるねらいの実現状況

(1) 担当

- ・園長（D－1票，D－2票）
- ・調査指導員（E票）

(2) 作成時期

- ・D－1票（教育課程の編成等）については，21年度調査を始める時点に作成
継続園は，教育課程の編成の修正点に下線を入れて再度提出
- ・D－2票（幼稚園教育要領の定めるねらいの実現の状況）については，観察調査第2回

終了時に作成

- ・E票については，観察調査第2回終了時に作成

(3) 調査票の作成

①教育課程の編成や実施の状況（D－1票） ※ 調査開始前に作成する

幼稚園名

園長名

	項 目	内 容
教育課程の編成の状況	<p><u>幼稚園の実態や教育方針と教育課程の特色</u> （以下の項目は必ず入れること）</p> <p>①地域や園の実態 ②園の教育方針・教育目標・指導の重点等 ③教育課程編成の基本的な考え方 ④学級編制，教育期間 ⑤その他</p> <p><u>幼稚園教育要領と教育課程との関連</u> （以下の項目は必ず入れること）</p> <p>①計画的な環境の構成や教師の役割の基本を示したこと ②幼児期における食に関する事項を示したこと ③身近な人と親しみ，かかわりを深めることについて示したこと ④幼児期にふさわしい道徳性・規範意識について示したこと ⑤幼児期にふさわしい思考力の芽生えを促す教育の在り方を示したこと ⑥人の話を聞き，言葉により伝え合うこと ⑦自分なりの表現の過程を大切にすること ⑧その他の改訂内容との関連</p>	<p>項目にそって具体的に記述 （継続園は昨年度の記録を生かす。項目を研究指定校全体で統一する。）</p>
教育課程の実施の状況	<p><u>年間指導計画の特色</u> ①年間指導計画作成に当たっての基本的な考え方 ②各年齢ごとの指導の重点 ③その他</p> <p><u>教育環境の特色</u> ①施設・園庭の特色 ②遊具や教具 ③指導体制・園内研修 ④外部人材の活用 ⑤その他</p>	<p>項目にそって具体的に記述 （継続園は昨年度の報告を生かす。項目を研究指定校全体で統一する。）</p>