

それぞれの尺度を作成する際に苦心されているのは、客観性と主体性とのバランスである。質尺度の方向性としては、誰にでも目に見えるものから、専門性を要する内容の評価へ、そして中央集権的な尺度から保育の場に応じた、個々の主体性と共同性を軸とした尺度への転換がある。その中で、自己評価の占める重要性がさらに増しているのであるが、それでも、主観的で独善的な判断に陥ることのないよう、相互にかかわり合いながら、客観性とのバランスをどのようにとっていくかが課題となっている。

さらに、その評価が従来の現状把握的なものではなく、プログラムの改善に実効的に役立つような、形成的評価を目指しているところが増えている。何のための評価であるかという原点に立ったとき、保育の質の向上、すなわち子どもたちの生活の質を高めていくことがその最終目標であるべきであろう。それは近年、医療や介護、特別支援の現場で目指されているものと軌を一にするものである。

こうした各国での動きを踏まえ、日本での保育の質の保障、そしてそのために使われる保育の質評価尺度の作成には、1) 保育者の主体性を軸として園が一丸となった自己評価の充実、2) 自己評価と第三者評価との効果的な組み合わせ、3) 子どもたちの視点に立ち生活の質を改善につながるものを、という3点を考慮すべきである。保育の質を評価するために、子どもの視点に立ちながら自分たちの保育の営みを振り返ることのできる、専門性を持った保育者が育たなければならない。さらに、評価をすることで園そのものが一体となり、明日のよりよい保育へ向かうことのできるようなものが望まれる。そのための尺度づくりが、日本の保育の質を高めるために必要である。

日本における保育の質の研究動向に関する研究

分担研究者 箕輪 潤子 川村学園女子大学幼児教育学科准教授

本研究は、日本における保育の質に関する研究や評価ツール、ならびに資料収集し、現状とともに研究動向を学ぼうとするものである。日本における「保育の質」概念に関わる議論、評価の現状、評価ツールの作成と使用について検討を行なった。「保育の質」の概念がまだ明確に定まっていないという問題があるものの、保育の質を上げていくことの重要性は広く認識されており、評価を行なった上で実践に生かそうという試みが行なわれていることを見ることができる。

A. 研究目的

本研究は、日本における「保育の質」概念に関わる議論、評価の現状、評価ツールの作成と使用の実態を収集し、現状に学ぶことを目的としている。

B. 研究方法

保育の質に関する概念、評価方法、評価ツールに関する論文を検索し、内容ならびに方向性について検討した。

C. 研究結果

保育の質の概念に関する議論は、「サービス」「保育者の専門性」という2つの視点から主に語られている。社会的な議論としては「サービス」の視点に重きが置かれているが、実際に保育の質を上げていくためには「保育者の専門性」の視点を欠かすことはできない。

これまでに行なわれた保育の質研究は、主に「保育の質尺度の作成や、その尺度を用いた分析」を行なう研究と、「保育内容や保育環境、保育者の指導・援助等に着眼」した研究が主である。保育の質尺度に関する研究については、研究を行な

う者が「何を保育の質とするか」によって、尺度の内容や構成に明確な差が見られる。つまり、保育の質の概念が明確に定まっていたために、多様な評価ツールが生まれ使用されているものの、一般的に広まっていけないという現状を生んでいる。一方、現場の保育者は園内研修等を通して、保育者の意識の変容から保育の質を上げていこうとする動きが伝統的に行なわれてきている。しかし、園の基準によって評価が行なわれる点で、園の職員同士の関係などが評価に影響を与えるという問題もある。

D. 結論

保育の質の概念に関する議論を深め、保育の質を如何に定義していくかが、重要な課題であると考えられる。その上で、保育の質を測る際の客観的な指標となる評価ツールと、保育者自らが実践を具体的に振り返り次の保育に生かすことができる園内研修等での自己評価との、双方の利点を生かすことが可能になる尺度の作成とその実用が求められると考えられる。

## 日本における「保育の質」

本論では、日本における保育の質に関する議論を紹介した上で、これまでに日本で行なわれた保育の質に関する研究を紹介する。

### 1. 日本における保育の「質」議論

わが国でも少子化、核家族化等の社会状況や、低年齢児の受け入れ拡大、長時間保育、預かり保育、一時保育等の保育政策の導入を受け、保育所や幼稚園に求められる社会的役割が増している。その際、保育ニーズの多様化に応じるべく保育業務の量的拡大（e.g. 保育時間の延長、休日保育の実施）が求められる一方で、保育を通じて提供される「質」への関心も高まっている。保育の「質」をどのようなものとして捉えるのか、その定義や「質」を示すものとして扱われている変数の内容は研究によって異なり、一義的に述べることは難しい。そもそも、特に「質」に関わる側面は、社会や文化の持つ子どもや子育てに対する価値観によるところが大きい。普遍的・一義的な定義よりも各々の実情に即した概念が求められるとも言える。しかし、主に子どもの心理的発達に関する研究の文脈においては、保育の「質」の重要性を指摘する研究の多さに反して、「質」の定義そのものを詳細に吟味したものは未だ少ない（高辻, 2003）という問題がある。

保育における「質」の必要性に関する議論の源泉は2つに大別される。第一に、保育を「サービス」の1つとして位置づけた上で、サービスとして提供される内容を「質」とする立場である。第二に、保育を「専門性を有する営み」と捉え、専門家である保育者によって行われる保育実践の内容を「質」として問う立場である。まず、サービスとしての意味での保育の質とは「保育の品質・よしあしのことであり、一般の商品の品質と同じく、そのサービスの受け手・利用者の期待・要求をどれだけ満たしているかによって判定される（大宮, 1996）。大宮（1996）はサービスとしての「保育の質」が、サービスの受け手・利用者のニーズをどれだけ満たしているかによって判定されるものであると述べている。その背景として(1)子どもの発達促進への期待 (2)両親の就労保障に関する要求(3)家庭・地域・社会の生活改善や家族・人口・労働政策との関連で生じる社会的期待 が存在しており、なかでも『いかなる保育が子どもの発達を保障・促進するのか』が近年の「保育の質」研究の共通の焦点となっている（大宮, 1996）。次に、専門性を有する営みとしての保育の「質」については、「子どもにより豊かな発達を促す保育とはどのようなものであるべきか」を問うものであり、「最低基準」とは区別され、従来の「最低基準」に盛られた可視的、物理的な項目よりも、保育の内容やカリキュラムに一步踏み込んで、そのありうべき要件を提示しようとするもの」（大宮, 1997）である。このように、保育における「質」に関する議論は、「質」の必要性を訴える点では一致していても、その源泉は異なる。現在の日本における保育に「質」を求める社会的な議論は、現在前者の視点に重きを置く傾向が強い。

## 2. 日本における保育の「質」研究の動向

日本における保育の質研究としては、「質」尺度の作成や、その尺度を用いた分析によって、保育の質を検討する研究と、質尺度の作成そのものを目的とした研究ではないが、保育内容や保育環境、保育者の指導・援助等に着目し、保育の質を検討した研究がある。

最初に、尺度を用いた研究は、調査者が尺度を作成した上で保育の質を測定したものと、既存の尺度を用いて調査者が保育の質を測定したものに分けることができる。第一に、調査者が作成した尺度を用いた研究としては、岩立ら（1997）が作成した「3歳児未満用保育の質尺度 1997」を挙げることができる。この尺度は“保育者の関係 b. 保育者の保育姿勢 c. 保育のあり方 d. 子どもの姿 e. 親との関係 f. 保育環境・条件”の6指標・84項目・4段階の尺度を用い、保育者が保育者と子どもを評価するものである。他には、土方 ほか（2002）が行なった「5歳児の発達と「保育の質」を測定した研究（尺度：「5歳児の育ちをとらえる指標」保育者が子どもを測定・評価。a. 自己を信頼する力 b. 生活面での力 c. 遊び面での力 d. 表現する力 e. かかわる力 についての3段階尺度）がある。第二に、既存の尺度を用いた研究としては、園田 ほか（2001）が行なった「幼稚園「預かり保育」に関する研究」が挙げられる。この研究では尺度として「日本語版 幼児期の環境測定尺度」（Harms ほか、2004 を基に調査者が作成。a. 場所と設備 b. 保育ルーチン c. 活動 d. 相互作用 についての8段階尺度）と、質問紙（現代保育問題研究会、2001 での調査内容を基に調査者が作成。保育者評価：2指標 18項目 3段階尺度 a. 預かり保育での子どものポジティブな様子 b. 預かり保育での子どものネガティブな様子 養育者評価：2指標 5項目 5段階尺度 a 預かり保育後の子どもの様子 b. 預かり保育の利用頻度）を用いている。また、西山（2006）の研究でも、既存の尺度を調査者が再構成しなおした上で保育の質の測定を試みている（尺度：「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度」保育者が保育者を測定・評価。人間関係保育者効力感：79項目 7段階尺度、三木・桜井尺度：10項目 7段階尺度、現在の保育実践：6項目 7段階尺度）。

次に、保育内容や保育環境、保育者の指導・援助等に着目し、保育の質を検討した研究について述べる。保育者による子どもの活動への関わり方が子どもの姿に反映され、結果として保育の「質」を左右するものとなることがわかる。このことを踏まえ、保育実践の中ではカンファレンス等によって、保育者自らが保育の質を測りながら保育の質を高める試みが行なわれてきた。土方（1997）は、 “「保育の質」を問うとき、保育内容に大きく位置づく遊びをどうみていくかは重要な課題” であるとし、保育観察やVTRによる保育記録からエピソードを取り出し、1歳児クラスの遊びの継続について分析している。その結果、遊びの継続には、①機能的な活動の継続、②一連の活動の流れによる活動継続、③一定のイメージを保持した活動の継続があり、こうした活動の継続には、 “その子自身の内面世界が適切に表現され、他者に共感されたり、イメージが補完されたりする” ような保育者の指導・援助が必要であると指摘している。また安部（2005）は、飼育活動を子どもの人格の発達を促すものと位置づけた上で事例を考察しているが、ここでも保育者や親が子どもとともに自然に関わることにより、飼育活動が当番活動にとどまるのでは

なく，“命のひたむきな営みを体で感じとる体験”となることが示されている。さらに塩路他（2004）は、保育者が「ぼく」「わたし」「おれ」という3つの一人称を一人ひとりの子どもに応じた保育場面において使い分けることで、保育者と子どもとがさまざまな関係を結ぶことが可能となり、多様なものの見方や柔軟な人格形成に繋がるとしている。なお、上林他（2005）は、保育者のものの見方や考え方が幼児理解に反映されることから、保育者による内観的記録を資料としたカンファレンスによる保育者の意識変容と保育の質的变化を分析している。その結果として、保育者がカンファレンスを通じ、自分の枠組みに子どもを当てはめていたことに気づき、一人一人をありのままの姿で捉え、個に応じた育ちについて悩むようになるという意識の変容が認められたことを報告している。さらに増田他（2004）は、保育者と養成校の教員との協働による研究会を通じた保育の質的充実の取り組みについて報告している。それによれば、2年間の研究会を通じ、現場の保育者においては、“保育・心理・福祉に関する情報を得て、保育を多面的に捉えること、また何となく感じたり、思っていたことを数値化することや第三者に理解できる言葉で伝えることの重要性を意識し、そのことが保護者とのコミュニケーションを適切に取ることへと連動した”一方で、養成校の教員においては、“新たな研究課題を見出し、さらにそれぞれの研究を深めていくこと、ひいては教員自身の資質の向上に繋がった”としている。また西（2001）は、身体表現のワークショップを通じ、“保育者が体験的な理解を基盤に、子どもが共振しながら遊ぶ様子や、遊びが揺れながら展開する様子を捉えるようになり、自分自身の身体性から子どもを理解する新しい視点を築き、からだを通して子どもとのかかわりを創りだしていく”という変容が見られたと報告している。このように保育実践においては、保育者が自分自身の保育を振り返り、子ども理解を深めるためのものとして「保育者の意識変容」が重要視され、かつ、それが保育の質を左右するものとして問われてきた。

## 引用文献

- 安部富士男 2005 飼育活動と保育の質 季刊保育問題研究 216号 pp. 121-125
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R M. 2003 *Infant / Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition* New York: Teachers College Press 埋橋玲子（訳）2004 保育環境評価スケール〈2〉乳児版 法律文化社
- 土方弘子 1997 三歳未満児の「保育の質」に関する一考察—1歳児クラスの遊びの継続を通して— 大垣女子短期大学研究紀要 第38号 pp. 27-35
- 土方弘子・諏訪きぬ 2002 5歳児の発達と「保育の質」—長期間保育児と短期間保育児の「発達上の差異」再検討（2）— 保育の研究 第19号 pp. 48-62
- 岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・齋藤政子 1997 保育者の評価に基づく保育の質尺度 保育学研究 第35巻 第2号 pp. 52-59

- 岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・斎藤政子 1998 「3歳未満児用保育の質尺度案 1997」による公私立差・地域差・保母の年齢差の検討 保育学研究 第36巻 第2号 pp. 87-93
- 上林千秋・浅田真由美・渡邊俊・向井道子・安藤哲也・岩味留美・相澤富士子・加藤幸一 2005 保育者の意識の変容がもたらす保育の質的向上—保育カンファレンスを通じた保育者の意識の変容に視点を当てて— 群馬大学教育実践研究 第22号 pp. 265-281
- 増田まゆみ・小林紀子 2002 多様化する保育ニーズと保育の質を問う—長時間化する園生活の保育環境を中心に— 小田原女子短期大学研究紀要 第32巻 pp. 1-11
- 増田まゆみ・西方栄・荒木美那子・坂本正路・小林紀子・井戸ゆかり・市橋彩子・木内英実・石井恵 2004 保育の質的充実をめざした保育者養成のあり方—保育者養成の可能性を探る— 小田原女子短期大学研究紀要 第34巻 pp. 1-14
- 西洋子 2001 保育者と身体性 保育学研究 第39巻 第1号 pp. 12-19
- 西山修 2006 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成 保育学研究 第44巻 第2号 pp. 150-160
- 大宮勇雄 1996a 保育カリキュラムの「構造化」と子どもの生活経験の質—欧米における「保育の質」研究の到達点(1)— 福島大学教育学部論集 第60号 pp. 91-110
- 大宮勇雄 1997 「保育の質」への人間関係論的アプローチ—欧米における「保育の質」研究の到達点(2)— 福島大学教育学部論集 第63号 pp. 65-80
- 大宮勇雄 1996b あらためて保育の質を問う 季刊保育問題研究 159号 pp. 4-19
- 園田菜摘・無藤隆 2001 幼稚園「預かり保育」に関する研究：保育の質と子どもの様子 乳幼児教育学研究 第10号 pp. 33-40
- 諏訪きぬ・土方弘子 2001 5歳児の発達と「保育の質」—長期間保育児と短期間保育児の発達上の差異をめぐって— 保育の研究 第18号 pp. 48-64
- 高辻千恵 2003 乳幼児期の発達と保育の「質」 東京大学大学院教育学研究科紀要 第43巻 pp. 147-154

## 日本における保育の質の評価と日本版 SICS

分担研究者 箕輪 潤子 川村学園女子大学教育学部准教授

本研究は、日本の保育の質研究において作成もしくは利用された尺度に関して、チェックリスト方式と記録方式に分けて、評価の対象や整理するとその特徴を概観する。また、これまで作成、利用されてきた尺度の特徴を踏まえた上で、作成した日本版 SICS（子どもたちのエピソードからはじめる自己評価法）の特徴を検討することを目的としている。

### A. 研究目的

本研究は、日本の保育の質研究において作成もしくは利用された尺度に関して、その特徴を概観する。それを踏まえ、作成した日本版 SICS（子どもたちのエピソードからはじめる自己評価法）の特徴について検討することを目的とする。

### B. 研究方法

最初に、日本の保育の質研究において作成、もしくは利用された尺度を、チェックリスト方式のものと記録方式のものに分類した上で、それぞれの特徴を先行研究から検討する。次に、開発中の日本版 SICS（子どもたちのエピソードからはじめる自己評価法）の方法や内容を、これまでの尺度と比較し、日本版 SICS（子どもたちのエピソードからはじめる自己評価法）の特徴を検討する。

### C. 研究結果

#### I. 尺度を用いた保育の質研究

1980年代頃より、保育の質とは何かとい

うことに関する議論や、保育の質を保証するための評価に関する議論が、先進各国で行われてきた（秋田 他, 1997）。日本においても、保育の質に関する議論は盛んに行われており、特に「保育者の専門性の観点から、保育の質を問うことや高めることが求められている。

しかし、保育の「質」をどのようなものとして捉えるのか、その定義や「質」を示すものとして扱われている変数の内容は研究によって異なり、一義的に述べることは難しいながらも、日本においても保育の質を評価することについて研究が行われてきている（e.g. 岩立他, 1997；西山, 2006；安部, 2005；土方, 1997；増田・小林, 2002；根ヶ山他, 2005；塩路他, 2004；武田, 2002）。ここでまず、これまで日本でおこなわれてきた、保育の質に関する研究を、「チェックリスト方式」で保育の質を評価することを試みた研究と、「記録方式」で保育の質を評価することを試みた研究に分けて整理し、それぞれの利点と検討が必要な点など、その特徴を挙げる。

## 1. チェックリスト方式

最初に、チェックリスト方式の尺度について述べる。これまでに日本で開発、もしくは利用されたチェックリスト方式の尺度には、金田（1982）らが作成した、保育所のタイプを分類するための尺度、岩立ら（1997）が作成した、3歳児未満の保育について保育者が保育者と子どもを評価する「3歳児未満用保育の質尺度」、園田ら（2001）が預かり保育の質を捉えるために「日本語版 幼児期の環境測定尺度」（Harms ほか, 2004）を参考に作成した尺度、土方他（2002）が作成した、5歳児の発達と「保育の質」を測定するための「5歳児の育ちをとらえる指標」、西山（2006）が既存の尺度を再構成しなおした「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度」、幼年教育研究所（2008）が作成した「教員が自らの保育を評価するチェックリスト」、などがある（資料1）。

チェックリスト方式の特徴は、期間が短くて済むということや、ある程度の客観性が保たれること、情報としても共有しやすいことである。岩立ら（1977）は、この尺度で評価と分析を行った結果、「同じ保育者が長期間関わることで、園生活に安定感と充足をもたらす」と指摘しているし、園田ら（2001）も「対象園の預かり保育において幼稚園での整った環境を十分に利用された保育が行われていること、さらに、子どもの発達にとってもプラスとなる面が大きいこと」を示している。しかし、チェックリスト方式の尺度を用いたいずれの研究も、チェックリスト方式の尺度を用いることで保育を見えやすいものにはしているものの、保育の質の向上にどう位置づいてい

るのかについては言及していない。つまり、チェックリスト方式の尺度には、保育の質をある一定の視点から評価することに留まりやすく、保育者が自らの園における保育の実態を把握した上で、何をねらいとして持ちながら保育をしているのかを振り返り、具体的に実践に反映させていくところまでは繋がりにくいとも考えられる。

## 2. 記録方式

第二に、記録を用いて保育の質を評価することを試みた研究について整理する。根ヶ山ら（2005）は、乳児の「泣き」に対する保育者の理由付けや対応について、保育者に「泣きの生起時刻」「泣きへの初期対応」等の日誌的記録をつけてもらった上で、被記録児や保育者の属性を問い、合わせて分析を行った。その結果として、保育者は、「泣き」への対応ストラテジーをいくつも持っていることや保育者の敏感さや対応は乳児の泣きに影響を与えていることを明らかにしている。そして、保育者の保育方法から、保育者の養育観や保育園の保育施設としての保育方針等を検討できる可能性について指摘をしている。次に、伊藤・田代（1999）が統合保育の質を高めるために行った研究においては、研究者が週一回の保育観察を行った上で、子どもに対する保育者のかかわりや援助内容についての分析について報告を行い、保育者と研究者が協同で作成した月別指導計画を振り返りながら、両者で検討を行うという試みを行っている。その結果、連携により丁寧な子どもの理解がなされるにしたがって目標が具体的になり、その指導についてもある程度長期的に行っていくことが大切だと保育者が感じるようになったと述べている。そして、1歳



児クラスの遊びの継続について保育観察を行いエピソードの分析を行った土方(1997)は、「(遊びの継続を捉える)作業は「保育の質」の測定に直接貢献できるものとはいえないが、1・2歳児の保育をとらえる時の有効な視点としては意味をもつものと思われる」と述べている。記録方式の尺度を用いた研究は、保育者が自らの保育を丁寧に振り返ることができること、振り返りによって今後の保育方針を検討し、具体的に保育につなぐことができる、という特徴がある。しかし、根ヶ山ら(2005)の研究において保育者が記録を取ることを求められた項目数がかかなり多かったり、伊藤・田代(1999)の研究では保育観察を週1回という頻繁に行っていたりしている。多くの保育所や幼稚園で実際に行うためには、記録を取る期間を限定する、継続して記録をとるならば項目数を減らす等の工夫をしなければ、保育者の負担が増えてしまうと考えられる。

このように、これまでに日本で行われてきた保育の質の評価の殆どは、期間が短くて済むので保育者の負担が少ないことや、ある程度の客観性が保たれること、情報としても共有しやすいこと、といった利点はあるものの、具体的な実践に評価を反映させるところまでには繋がりにくい「チェックリストによる評価」と、保育者が丁寧に保育を振り返り実践に結びつけていきやすいものの、保育者の時間や業務負担になるため実践しにくい「記録を用いた評価」のどちらかである。このことを踏まえると、今後開発される保育の質を評価するためのツールに期待されることは「チェックリストによる評価」「記録を用いた評価」それぞれの利点を生かしていることだと言えるだ

ろう。

## II 日本版 SICS (子どもたちのエピソードからはじめる自己評価法)

本研究において開発を試みている日本版 SICS ; 子どもたちのエピソードからはじめる自己評価法は、LAEVERS らの「SICS(Wellbeing and Involvement in Care: A process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings, Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education Leuven University, 2005)」を基本として、日本の保育実践に沿ったものになるように改編したものである。保育者が日常の子どもの姿から保育や環境を振り返るプロセスが、園全体で共有されるなかで、具体的な課題だけでなく自らや同僚のよいところを発見・共有し、より質の高い保育実践に繋げていくことに重きをおいている。つまり、評価を行うことが評価を行うことだけに留まらず、評価を行うプロセス自体が園の保育の質を高めていくことに繋がることを、日本版 SICS ; 子どもたちのエピソードからはじめる自己評価法 では重要視している。

日本版 SICS には、第一段階から第四段階までの4つの過程がある。まず、第一段階は「観察と評価」であり、クラスの子どもたち数名を観察し、エピソードを記録する。そして、その時の子どもが「活動に夢中になっているか」「情緒的に安心・安定して生活できているか」を評価する。根ヶ山ら(1997)が述べているように、エピソードを記録することによって、具体的な子どもの姿が見えやすくなり、丁寧に振り返ることが可能になる。そして、各エピソードについて、「安心度」と「無中度」を5段階

で評定する。「安心度」とは、「安心度」は家庭外の場所で、家族外の人たちと生活している状態を、子ども自身がどのように感じているのかを観察によって理解しようとするものである。つまり、人がいい精神状態にいるか、また、人として心地よさを感じながら存在しているかどうかを示す指標である。「夢中度」とは、子どもどのくらい活動に没頭しているのかをみようとするものである。チェックリスト方式の尺度の殆どが、「できているか」「できていないか」を評価するのに対し、日本版SICSでは子どもの状態を評価するという特徴がある。一人ひとりの子どもの主体的な活動の意味を捉える際に、子どもの目線に達共感的にみることによって、子どもの経験や心の動きをみることができる。

第二段階は、「課題とよいところの発見」である。第一段階で、評価した場内容について、観察した子どもが活動に夢中になれていた・いなかった、情緒的に安心・安定して生活できていた・いなかった「理由がどこにあったのか」について、保育者同士で「保育方法」に関する5つの観点から話し合う。保育者同士での話し合いは、園内研修などで行われているが、佐伯（2007）が、“学び合うことや省察の重要性については再三論じられてきたが、実際に「学びあう」ことができているかといえば、そうとは言い難いかもしれない” “たとえば、ある保育者の保育や子ども理解が問題とされた場合には、その保育者個人の力量が未熟であることが、問題のすべてであるかのように捉え、それを克服されるべく「何ができていて」「何ができていないか」を項目別に評価し、一方的に指導・助言していくことによって改善を図ろうとする傾向が未だ

に残っていないでしょうか。一方、評価される側の保育者は、そうした「評価の目」を意識して保育していくことになりす”と述べているように、責める・責められるの関係になってしまい、本来の保育の質を向上させることからずれていく危険もある。日本版SICSにおいては、課題だけではなく、よいところを発見することにも重きが置いている。よいところを話し合うことによって、記録を取った保育者自身が気づいていないよい点を自覚することができると共に、園全体でお互いのよいところを伸ばすと共に、お互いを支えあう姿勢が生まれると考えられる。

第三段階は「保育方法の振り返り」である。第二段階で、話し合った「保育方法」について、改めて総合的な観点から、話し合いに参加した保育者全員が自らのクラスの保育環境に対し、チェックリストによる評価を行なっていく。チェックリストの項目は、項目全てを細かくチェックしてチェックリストで評価を行うことによって、客観的かつ多様な視点で、改めて保育を振り返ることができる。そして、総合的に見直しを、クラス全体の環境構成や教師のかかわりなどを考えて、「改善したいこと」「改善のために具体的に行なうこと」を話し合う。話し合った結果については、保育の中で実行し、どのような変化が起きたかを改めて振り返る。この段階があることによって、評価して終わりではなく、評価したことや話し合ったことを、実際に次の保育に繋げていくことが可能になる。

#### D. 考察

日本版SICSは、記録やチェックリストを含む3つの段階を踏むことから、保育者の

負担は決して少ないとは言えないだろう。しかし、園全体で保育をよくしていくプロセスを共有できる点や、保育者同士で互いを支え合うことを重要視している点で、個人だけではなく園全体で実際の保育が変わっていく可能性があると考えられる。

#### E. 結論

日本版 SICS は、チェックリスト方式の客観性と、記録方式の振り返りや話し合いができることの両方を兼ね備えている、保育の質評価ツールであると言える。今後の課題としては、実際に保育現場において評価を行う上で、評価の質を落とすことなく、現場の負担をどのように軽減するかを考えていく必要があるだろう。

#### 引用・参考文献

秋田喜代美, 箕輪潤子, 高櫻綾子 (2007) 保育の質研究の展望と課題, 東京大学教育学研究科紀要 47 pp. 289-305

郷式徹・金田利子・渡邊保博・長崎イク 2002 幼稚園・保育園の分類尺度 (1) 日本発達心理学会発表論文集 p. 34

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. 1998 *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition*, New York: Teachers College Press 埋橋玲子 (訳) 2004 保育環境評価スケール〈1〉 幼児版 法律文化社

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. 2003 *Infant / Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition* New York: Teachers College Press 埋橋玲子 (訳) 2004 保育環境評価スケール〈2〉 乳児版 法律文化社

土方弘子 1997 三歳未満児の「保育の質」

に関する一考察—1歳児クラスの遊びの継続を通して— 大垣女子短期大学研究紀要 第38号 pp. 27-35

土方弘子・諏訪きぬ 2002 5歳児の発達と「保育の質」—長期間保育児と短期間保育児の「発達上の差異」再検討(2)— 保育の研究 第19号 pp. 48-62

岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・齋藤政子 1997 保育者の評価に基づく保育の質尺度 保育学研究 第35巻 第2号 pp. 52-59

岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・齋藤政子 1998 「3歳未満児用保育の質尺度案1997」による公私立差・地域差・保母の年齢差の検討 保育学研究 第36巻 第2号 pp. 87-93

金田利子 1982 保育理念, 内容・方法と保育形態 日本保育学会 保育学年報 1981年度版 pp. 39-46

金田利子・諏訪きぬ・土方弘子 2000 保育の質の探究—保育者—子ども関係を基軸として ミネルヴァ書房

金田利子・渡邊保博・長崎イク 2002 現代日本における保育実践の累計化—その特徴による分類:『保育の質』研究の前提として— 日本保育学会第56回大会発表論文集 pp. 304-305

根ヶ山光一・星三和子・土谷みち子・松永静子・汐見稔幸 2005 保育園0歳児クラスにおける乳児の泣き—保育者による観察記録を手がかりに— 保育学研究 第43巻 第2号 pp. 65-72

(財)日本保育協会 2006 保育内容等の自己評価のためのチェックリスト保育者篇 日本保育協会

西山修 2006 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成

- 佐伯胖 2007 共感 ミネルヴァ書房
- 園田菜摘・無藤隆 2001 幼稚園「預かり保育」に関する研究：保育の質と子どもの様子 乳幼児教育学研究 第10号 pp. 33-40
- 諏訪きぬ・土方弘子 2001 5歳児の発達と「保育の質」-長期間保育児と短期間保育児の発達上の差異をめぐって- 保育の研究 第18号 pp. 48-64
- 諏訪きぬ 2004 保育期間が乳幼児の発達に及ぼす影響と保育の質-「5歳児の育ちをとらえる指標」による調査データを通して- 明星大学教育学研究紀要 19号 pp. 77-86
- 埋橋玲子 2006 アメリカにおける保育の質的向上への取り組みの動向と NAEYC 認証・ECERS (保育環境評価スケール)・PAS (保育運営管理評価スケール) の果たす役割-クオリティ・オブ・ニューヨークにみる- 神戸女子大学文学部紀要 第39巻 pp. 139-150

資料1：日本における保育の質尺度

調査者	使用尺度	評価者	評価対象	評価の結果の分析者
岩立 ほか(1997)	3歳未満児用保育の質尺度1997(調査者作成)	保育者	保育者自身、子ども	調査者
測定項目				
a.保育者の関係(10項目)b.保育者の保育姿勢(16項目)c.保育のあり方(12項目)d.子どもの姿(12項目)e.親との関係(16項目)f.保育環境・条件(14項目) 4段階尺度				
調査者	使用尺度	評価者	評価対象	評価の結果の分析者
園田 ほか(2001)	「日本語版 幼児期の環境測定尺度」(Harms ほか2004)	調査者	園、保育者、子ども	調査者
	質問紙調査(現代保育問題研究会(2001)での調査内容を元に調査者が作成)	保育者、養育者	子ども	調査者
測定項目				
<観察者評価>場所と設備(8項目) 保育ルーティン(5項目) 活動(9項目) 相互作用(5項目) 8段階尺度				
<保育者評価>預かり保育での子どものポジティブな様子(9項目) 預かり保育での子どものネガティブな様子(9項目) 保育者1人あたり6人について3段階尺度				
<養育者評価>預かり保育後の子どもの様子(5項目) 5段階尺度、預かり保育の利用頻度				
調査者	使用尺度	評価者	評価対象	評価の結果の分析者
土方 ほか(2002)	5歳児の育ちをとらえる指標(調査者作成)	保育者	子ども	調査者
測定項目				
自己を信頼する力 生活面での力 あそび面での力 表現する力 かかわる力 (5指標15項目) 3段階尺度				
調査者	使用尺度	評価者	評価対象	評価の結果の分析者
西山(2006)	幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度(調査者作成)	保育者	保育者自身	調査者
測定項目				
人間関係保育者効力感(79項目) 7段階尺度 三木・桜井尺度(10項目) 7段階尺度 現在の保育実践(6項目) 7段階尺度				

## 日本における保育評価の伝統と台湾における保育評価の動向

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理事長

現在、多くの乳幼児が在園する保育所・幼稚園に対する役割や期待が大きくなるにしたがって、保育の質や保育への評価の問題も年々その重要性が増してきている。その高まりは、我が国の教育改革に対する制度的な整備とも相伴って、保育を見つめ直すことで保育の質を高めることだけでなく、第三者評価・学校評価等々、各園自体に対しても形あるものが求められ、様々な評価の方法が提供されるようになってきている。

ここでは、厚生科研グループ（代表：秋田喜代美）が第61回日本保育学会で自主シンポジウム「保育の質と評価を考える」（2008年名古屋市）を開いた際、日本における保育評価の動向とともに、研究グループの一員でもある台北市立教育大学の幸曼玲教授を通して得られた台湾の保育評価にかかわる知見とともに報告する。

### 1・日本における教育改革と保育・教育の動向

保育評価にかかわる議論の発端は、OECD（経済協力開発機構）教育問題委員会が提出した「世界の教育改革2000」において「幼年期に質の高い教育を用意することは生涯学習の基盤を形成することである、質の高い就学前教育及び保育環境で育った子どもはすぐれた思考力や問題解決能力を発達させる」とした提言から始まったと考えてよいであろう。文部科学省では、OECDの提言が教育・保育そのものの質の高さや専門性に求められていると捉え、これに応える具体策の一つとして中央教育審議会に「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」を諮問し、2005年1月に答申している。その諮問は「今後の初等中等教育改革の推進方策について」の流れの一つであったが、幼児教育に焦点を当てた中教審答申としては初めてだったことで多いに注目された。

その一つには、近年の我が国の少子化、男女共同参画社会にあって、乳幼児期の子どもの育ちの「変化」に対して、子どもの社会力、人間力の低下等々が指摘されていることも諮問の背景になっている。しかし、議論の流れの中での真の発端は、ここ数年

話題になっている小・中学校における学力低下問題（PISA等による世界の中で日本の学力順位が低下傾向）であろう。なぜなら、その学力低下の誘因として、小学校低学年における学習意欲への態度が問題であるとして幼児期から児童期への教育の在り方が強く問われ、答申に反映されているからである。こうした子どもたちの学力と教育の質の問題を秘めながら我が国にとって最も大きな教育改革は、教育基本法の改正だったと考えることには異論がないであろう。

ご承知の通り2006年12月、60年ぶりに教育基本法が改正された。教育基本法とは我が国の教育の基本を確立するために学校教育法などすべての教育法規の根本法として1946年に施行されたもので、教育の基本理念、義務教育の無償、教育の機会均等などについて定められており、学校教育法などすべての教育法規の根本法となるものである。

その基本法がなぜ今、改正になったのかについては、制定から半世紀以上が経ち、その間、教育水準が向上し、社会生活も閉鎖型管理社会から開放型情報社会への進展などによって生活が豊かになり、教育を取り巻く環境は大きく変わってきたこと、また近年、急激な成熟社会を迎えたことで子

どものモラルや学ぶ意欲の低下、家庭や地域の教育力の低下が指摘され、こうした状況の打開に教育の根本問題にさかのぼって改革が求められたと説明している。

つまり、「子どもの実態と教育の在り方に対する警鐘」として改定を捉えるべきものと考えられている。この教育基本法の改正は、幼児教育にとって今まで以上に大きな教育課題を担うことになったことを知らなければならない。これまでは「教育の憲法」と言われる教育基本法の条文の中には幼児教育についての言及はなかったが、今回の基本法には、第11条に初めて「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない」と明文化され、位置づけられたからである。

## 2・教育基本法の改訂が保育所保育指針・幼稚園教育要領の改訂に与える影響

こうした教育基本法の改正の下で、当然、学校教育法も改訂（2007・6）されたのであるが、幼児教育の基本理念は「幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」と、従来の幼児教育の特徴を最も具現化し、独自性を現すものとして、その文言が残され、生かされた。一見、教育的にはふさわしくないとと思われる「適当な環境」という文言が幼児教育を最も特徴づけ、現すものとして位置づけられ、大切にされていることを知らなければならない。ところがその一方で、学校教育法における学校にかかわる規定順が変更されたのである。

従来の学校の規定順では、最初が小学校から始まり、最後に幼稚園が位置づけられていたが、その規定順が変更されたのである。つまり、幼稚園は、従来から学校という枠組みの中に位置づけられていたとはいえ、幼児期の発達の特性だけでなく保育所との関係を考慮して小学校以上の教育とは似て非なるものとされ、学校の規定順も最後におかれていたのである。ところが、今回の改訂によって幼稚園が学校規定順にお

いて最初に位置づけられた。この規定順の改訂は、「幼稚園は、幼児期の特性を踏まえた幼稚園教育を行うことにより、義務教育及びその後の教育の基礎が培われようにすること」と小学校教育との連携を従来以上に強く意識させるものとなったのである。

こうした教育基本法、学校教育法の改正・改訂を受けて、中央教育審議会は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校学習指導要領の改善について答申し（2008年1月）、その答申を受け2008年3月に幼稚園教育要領・小学校学習指導要領が改訂・告示された。

教育基本法の改正は学校教育法への影響だけでなく、保育所を掌る児童福祉法へも少なからず影響を及ぼしたのである。ある意味、教育基本法とは子どもの保育・教育にかかわる憲法であることを考えるならば当然のことなのかも知れない。つまり、幼稚園教育要領の改定に伴って保育所保育指針（2008年3月）が改定されたのであるが、従来の改定とは大きく異なることが生じたのである。これまで幼稚園教育要領が改訂される時期に並んで保育所保育指針も教育要領に準拠しながら改訂されてきた。

しかし、今回の改訂では、保育所保育指針が、これまでの局長通知から厚生労働大臣による告示となり、教育要領と同様に遵守すべき法令として初めて示されたのである。これにより全国の認可保育所では、保育指針に規定されている基本原則を踏まえ、各保育所の実情に応じて創意工夫を計り、保育所の機能及び質の向上に努めなければならないとされたのである。さらに、保育児童要録を作成することを義務付け、幼稚園の指導要録と同様に、その要録を近隣の小学校に提出することも位置付けられた。つまり、保育所としても幼稚園と同様に義務教育への接続・連携を重視することを始めて明確にしたのである。

幼稚園教育要領と保育所保育指針が共に法令化されたということは、保育所・幼稚園が保育に携わる者だけでなく、子どもの保護者や地域社会から期待される役割が深化・拡大する中で、幼児期の保育・教育の

専門家としての専門性を今まで以上に適切に発揮しながら、その社会的な責任を果たしていくことが求められてきていることを示している。その保育・教育の専門家としての責任の一端が保育の質・評価という課題に応じることであろう。

### 3・日本の保育所・幼稚園における 保育・評価の特徴

ところが、日本の幼児教育界においては、評価という言葉が明確な形で位置付けてはいない。むしろ、多くの幼児教育者の中では、評価という言葉に奇異な感じを抱く人さえいるかも知れない。保育所・幼稚園では一般的に小学校以上のような学力テストもないし、通知表に成績をつけて報告することはない。評価を、単純に成績評価のことだと捉えるならば幼児教育の世界では評価は行われないうことになる。

しかし、通知票で示される学業成績は評定といわれるべきもので、本来の意味での評価とは呼べないであろう。一部の幼児教育者の中には、こうした学業成績に依拠したものを評価と捉えている誤解があるかも知れない。しかも、教育内容・保育内容にしても、小学校以上のように教科別に分かれ各々に到達目標を持っている小学校教育とは違って、保育所・幼稚園における領域は、子どもたちの発達を見る窓口として総合的に指導されるべきものとして一人一人の子どもに応じて最適な目標が設定されるべき方向性を示すものとしている。ゆえに、通知票に似た指導要録の在り方にしても小学校以上は絶対評価に対して、幼児期の教育では個人内評価であるとしている。つまり、幼児期の発達は「個人差が大きく、一人一人が違って、それでよい」という理念の下で保育・教育が為されているのである。それでは、日本における幼児教育界では評価はないのであろうか。

日本には伝統的に「子どもに対する評価と保育実践に対する評価」を組み合わせた形で園内研修という他の国々ではあまり例を見ない方法で、評価という言葉を意識しないで評価を行ってきているのが特徴とい

えるのではないであろうか。

例えば、幼稚園教育要領では、指導計画や教育課程にかかわる事項の中で「幼児の実態及び幼児を取り巻く状況の変化などに即して指導の過程について反省や評価を行い、常に指導計画の改善を図ること」とされている。この具体的なものとして園内研修が挙げられる。多くの園内研修では一人の保育者の実践を見た後、保育のねらいや内容、環境の構成、保育の中の子どもの活動等々に対する実践者からの反省から始まって、保育実践を見た保育者を交えてより良い保育の在り方について議論するのが一般的である。つまり、日本の幼稚園の保育の質の向上にかかわる評価とは、教師自らの実践に対する反省を踏まえた省察、自らの実践のふり返りを評価として捉える「反省と評価の一体化」に特徴があると考えられる。

また、保育所保育指針においても、「保育の計画及び評価」の章を設け「保育の内容の評価及びこれに基づく改善に努め、保育の質の向上を図るとともに、その社会的な責任を果たさなければならない」と明記されている。とくに今回の改訂では、保育の質や評価に関して注目されるのが保育所保育指針に保育の質を高める仕組みを明確に、しかも構造的に示したことである。それによると、

- ・ 保育所保育指針の位置づけとそれに基づく根拠のある保育展開
- ・ 保育課程による保育所の全体像の把握と具体的な実践  
(保育課程の編成－指導計画の作成－保育の記録－自己評価－計画の再構成、児童要録の作成。保育所児童保育要録の作成などの連動、一貫性をもった取組)
- ・ 保育士等の自己評価と保育所の自己評価  
(保育士の自己評価－保育の着眼点を持つ、保育の過程を振り返ることの重要性等  
保育所の自己評価－保育士等の自己評価を踏まえ職員の共通認識・共通

理解を図る)

といった一連の保育評価に係わって構造的に流れを示したことに特徴があり、注目すべきことではないであろうか。今回、提起された保育所保育指針が、評価に対して従来より一歩踏み込んだ形で提起した理由には、保育所がこれまで果たしてきた社会的な役割や責任をより広く、深く受けとめなければならないと感じているからであろう。

保育所では、2000年に社会福祉法の改正によって第三者評価が実施されるようになり、当該保育所の保育の内容等について、自ら評価を行い、その結果を公表するように努め、保育内容等の評価に関し、保護者及び地域住民の意見を聞くことが望ましい等々が定められ、従来から保育の質を外部の方々にも説明責任を果たしてきている。幼稚園においても2007年の10月学校教育法施行規則の改正により、園の自己評価や学校関係者評価を実施、公表し、評価結果を設置者に報告することが求められるようになってきている。こうした保育の質や評価への改革は、新しい幼児教育への道を開くことにつながるものと考えられる。

#### 4・台湾に学ぶ保育評価の動向

たしかに今、日本に最も求められていることは、評価にかかわる構造的な取り組みを含め、子どもの側に立った実質的に効果のある評価法の開発かも知れない。もちろん、伝統的な研修スタイルによる保育者同士によるカンファレンス等々を否定するものではない。しかし、保育に携わるものだけでなく、多くの保護者や保育の関係者に納得できる評価方法の在り方を探る必要がある。その点で、日本と似た幼児教育の発展の歴史を持ちながら、評価に関しては早い段階から構造的なシステムを採用している台湾の評価システムに学ぶ意味は大きいと考えられるのではないであろうか。

台湾における幼稚園の評価システムは、最初から国の主導で出発したのではなく、台北市が独自に始めた(1985年から)ものが、国全体に広がってきた(1992年から)

といわれている。評価の始まりは、台湾の教育システムというか教員の配置システムの特徴かも知れないが、一度、教員が幼稚園に配置されると基本的に異動がないとされていて、教員の質によって保育の優劣が見えることから始まったと云われている。日本では、公立では教員の異動は当然と考えられるが、台湾では公立であっても基本的には生涯にわたって異動がないのが特徴とされている。さらに、1999年にバウチャシステムが導入されることによって、保護者の幼稚園の保育に対する関心が拡がり、園選択にかかわって、より良い保育の質に厳しい目が向けられるようになった、ようである。こうした動向に呼応して、国の責任として保育の質を保つために各園の評価をし、その内容を一般に公表することに踏み切った経緯があるという。2006年までは、以下の3点を中心とした評価項目で実施されている。

- ・ 管理運営の実際と形態
- ・ カリキュラム内容の検討
- ・ 園環境と施設(安全性を含む)

現在は、2009年に幼託一元化(幼保一元化)することを目途に、新しい幼保が統一した教育要領を模索中で、新しい教育要領等が完成した時点で評価項目も検討しているので、現状では暫定的な評価項目の扱いになっているという。

評価の具体的な実施方法としては、日本の文部省にあたる部署から3名の専門家を1チームとして指名し、全国すべての園を対象に3年間かけて実施。1チームは約20幼稚園を受け持ち、直接3人が園に出向き評価するという。専門家として選ばれるのは、大学の教師、長年幼稚園に勤務した園長経験者を含む3名。選ばれた評価者は、評価のための特別なワークショップが義務付けられている。

評価を受ける園の側としては、内部評価として先の3つの評価項目にしたがって事前に冊子をつくるのが義務付けられている。内部評価の冊子は、評価専門家の作成する外部評価と比較し、改善すべき内容があれば修正等をし、最終的な改善点を示す



報告書として評価者に提出する。つまり、評価者は、11月頃に第一回の訪問をし、3月に内部評価と共に改善点を指摘し、5月に改善点の修正を確かめ、それを踏まえた最終的な「改善プロジェクト」という報告書をまとめ5月末に国もしくは市に報告するという。

このシステムでは、チェックリストも含みながら、一方的な評価ではなく、評価園との話し合いも多く取り入れ、内部評価と外部評価、その間に改善点の修正等が許される等々、構造的に様々な工夫が為されている。各園がより良くなるための評価方法としては、かなりお互いが作成した評価書について話し合うことが出来る等々、全般的には精度の高いものになっていると感じられる。また、台北市だけの特例だということではあるが、各園の側にこうした評価方法に対して保護者や子どもたちのためにと考えている結果ではあるが、評価の結果次第で市からの教材費や運営にかかわる資金の交付に増減があるという。評価の結果が、各園の教育・運営に、直接影響していることは興味深い。

それでは、評価者側には、問題や課題がないのであろうか、辛先生の指摘では、

- ・ 調査時間が足りない
- ・ 評価できる人材が少ない
- ・ 長時間の拘束による疲労
- ・ 評価者各人の評価観の相違

等々が挙げられた。さらに事前にその年の評価される園が公表されるために、本当の姿か否かが分かり難い面も時にある、という。

一方、保育所の側にも同様のシステムが2001年より導入されているが、やはり、園文化や保育者の免許習得方法に違いがあり、養護と保育の間での使用タームも違っているため、必ずしも同じ方式で行うことには難しい問題もあり、今後も同一の方法で行うためには、何を工夫したらよいか検討中であるという。

## 5・まとめにかえて

日本の保育評価と台湾の保育評価の動向

について概観してきた。その中であって、私たちが考えなければならないのは、台湾における評価システムの導入が乳幼児の教育を確かなモノにするため、子どもたちの背後にある保護者や地域の方々に社会的な責務として評価結果の公表をきちんと行い、その上で、子どもたちの保育の場を選択することを位置づけていることであろう。こうした試みは、必ずや保育の質の向上に大きな影響を及ぼしていくものと考えることができる。

我が国も、各園ごとやいくつかの園が集まって園内研修・研究会（最近では保育カンファレンスと呼ばれている）という他に類を見ない保育の評価方法を持ってはいるが、保育者や関係者を中心としている傾向が強く、やや閉鎖的な感をぬぐい去れない。しかし、今や第3者評価だけでなく学校評価等々が導入されてきている。それらは、公表も義務つけられてはいるが、これだけでは不十分であろう。現在、進められようとしているこうした評価方法と長い間に培ってきた園内研修等の方法を工夫しながら、時に客観的な分析方法も取り入れ誰もが参加できる豊かな園内研修の在り方が構築されることが、今、最も求められているのではないであろうか。最後に、その意味でも辛萬玲教授を通して台湾の保育評価システムには大いに学ぶものがあつたことを心より感謝して報告を終わりたい。

註：本報告は、先にも述べたが第61回の日本保育学会で行われた自主シンポジウムを基盤に小田の責任でまとめたものである。自主シンポジウムでは、企画者として野口隆子（十文字女子大学）・芦田 宏（兵庫県立大学）、話題提供者として天野珠代（厚生労働省保育専門官）・小田、指定討論者として幸曼玲（台湾市立教育大学）・門田理世（西南学院大学）、通訳として鈴木正敏（兵庫教育大学）が参画して開催されたことを銘記しておく。

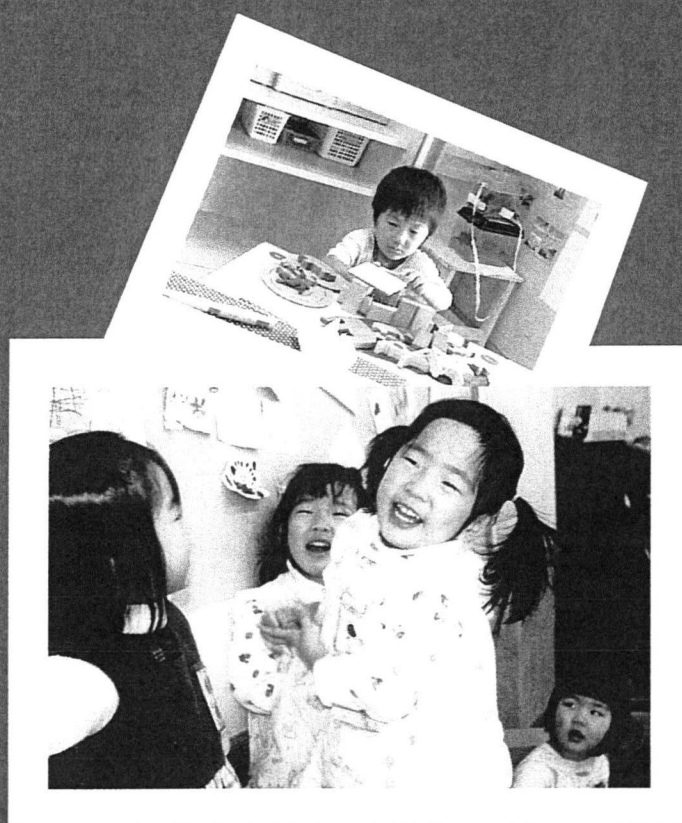
## 研究成果の刊行に関する一覧表

ブックレット冊子

発表者氏名	書名タイトル	出版社名	ページ	出版年
秋田喜代美・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・淀川裕美・小田豊	子どもの経験から振り返る保育プロセス：明日のより良い保育のために	幼児教育映像制作委員会	Pp43	2010

DVD付

# 子どもの経験から振り返る保育プロセス 明日のより良い保育のために



「保育プロセスの質」研究プロジェクト

## もくじ

はじめに	1
子どもの経験から振り返る保育プロセスのイメージ図	3
I 導入編 保育プロセスの質を捉えるために：この理念と方法の特徴	4
1 子どもの「今、ここ」の経験の質から捉える	4
2 「安心・安定」と「夢中・没頭」の2視点から保育プロセスを捉える	4
3 「明日からできることは具体的に何か」を事例から導き出す	5
実践のプロセス概念図	7
II 実践編 具体的な実践方法	8
1 第1段階	8
1) 子どもの視点に立って捉える「安心・安定」と「夢中・没頭」	8
2) Form Aを使って、観察した子どもの姿を記録してみましょう	10
事例1：添付DVD クリップ1：虫捕り	12
3) 子どもの経験について、評定をもとに感じたことを話し合ってみましょう	13
事例2：添付DVD クリップ2：砂遊び	14
事例3：添付DVD クリップ3：ソファの男の子	16
2 第2段階	18
1) Form Bを使って保育の振り返りをしてみましょう	18
2) Form Bを5つの観点に基づいて細かく見てみましょう	19
3 第3段階	21
1) Form Cを使って、園や保育の課題点、改善策、取り組みたいことを見つけていきましょう	21
2) Form D 1を使って、「現状で優れているところ」を確認しましょう	25
3) Form D 2を使って、具体的に保育の改善のために取り組むことを決めていきましょう	25
III 解説 SICSとその方法開発にあたって	27
資料 Form A から Form D への展開	30
おわりに	41
補足情報 本ブックレット添付DVDの評定に関して	42
謝辞・付記	43

DVDは裏表紙に貼り付けてあります。キズがつき易いので、お取り扱いには注意してください。