

令和2年度文部科学省委託研究

幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究  
(幼稚園における学校評価に関する調査研究)



# 幼児教育の独自性を踏まえた 評価の具体的な在り方についての研究

令和3年(2021)3月

国立大学法人 東京学芸大学附属幼稚園

協力：全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会

本報告書は、文部科学省の「幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究（幼稚園における学校評価に関する調査研究）」の委託費による委託業務として東京学芸大学が実施した、令和2年度幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究の成果を取りまとめたものです。したがって、本報告書の複製、転載、引用等には文部科学省の承諾が必要です。

# 目 次

## 第1章 はじめに

第1節 研究の背景と目的	1
第2節 研究の組織と体制	2

## 第2章 研究の内容

第1節 先行研究選択の理由及び研究の経過	5
第2節 幼児の体験を捉える～「幼児の体験の捉え2020」の提案	7
第3節 評価項目・指標の検討～「評価表2020」の提案	11
第4節 評価方法の検討～「評価シート2020」の提案	20
第5節 「評価シート2020」の試行及びアンケートの実施	26
第6節 アンケート結果から考える	35

## 第3章 まとめ

第1節 幼稚園教育の複雑性	40
第2節 幼稚園教育の複雑性と「評価シート2020」	42
第3節 成果と課題	44

## 寄 稿

「幼稚園教育における評価—幼児理解の具体的な観点」	寄稿1-1
千葉大学 砂上 史子 先生	
「幼児教育・保育の質の向上を目指す学校評価とは」	寄稿2-1
東京家政大学 岩立 京子 先生	
「保育実践に見られる保育者の身体的・状況的専門性から考える保育の評価とは」	寄稿3-1
京都教育大学 古賀 松香 先生	





# 第 1 章



# 第1章 はじめに

## 第1節 研究の背景と目的

今、幼稚園教育の質向上が強く求められている中で、幼稚園教育要領解説において、「評価は幼児の発達の理解と教師の指導の改善という両面から行うことが大切である」とされ、教育の改善や質向上を図ることは幼児教育にとって喫緊の課題となっている。また、幼児教育・保育の無償化が実施された今、社会に向けて幼稚園教育の重要性を分かりやすく示す必要が求められている。しかし、幼稚園教育の評価については、評価の在り様について具体的に、十分に提示されてきたとは言い難い状況にある。そのため、評価に対するスタンダードな考え方が幼稚園教育関係者の間で共有されていない状況が続いているとも言えよう。

そこで、本調査研究では、カリキュラム・マネジメントをも視野に入れながら、幼稚園教育要領の内容に沿った指導の状況について評価するための方法、形式的な評価にとどまらない評価の具体的な在り方を提案することを目指すこととした。本調査研究の目的は、次の3点である。

- ①幼児教育における評価の特性を明らかにする。
- ②実践の過程の中で幼児の育ちをどのように評価するかを具体的に明らかにする。
- ③幼児教育の独自性を踏まえた上で、教師は幼児の育ちを捉えるタイミングをどう感知し、そこでどのような指導をしているのかについて解明、分析し、幼児教育の特性を生かした評価を教師はどのようになすべきかを具体的に明らかにする。

幼稚園教育では、各園がもつ育てたい幼児像があり、教育目標を掲げ、教育課程及び指導計画の下、実践に当たる。実践を通して幼児理解を深め、省察することを通して新たなねらいと計画を作成していくという循環が繰り返されていく。こうした実践を通じた幼児理解や省察こそが評価の核となる。教師の幼児理解の深さが、評価を大きく左右するのである。そこで、幼児理解を深めるために幼児の体験の質を見取り、教師の指導はどうであったかを振り返り、次への改善につなげられるような具体的な評価の在り方を検討することとしたい。

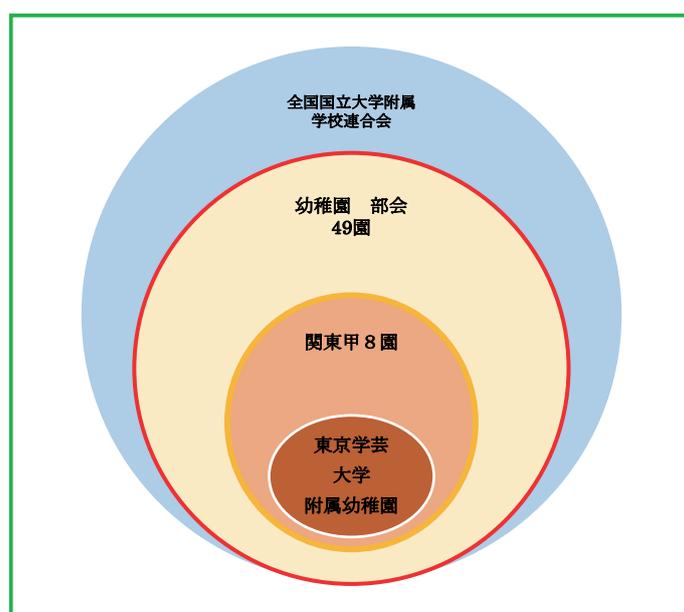
本調査研究では、『幼稚園における学校評価ガイドライン〔平成23年改訂〕文部科学省〕19頁 別添2-1の評価項目・指標等を検討する際の視点となる例を参照し、教育課程・指導の視点を踏まえ、カリキュラム・マネジメントをも視野に入れながら、教師の捉えや指導を評価する手法の提案をしていくこととした。また、幼稚園の特色として、設置主体が多様であるということ踏まえ、多様な園が活用し得る手法をも目指すこととした。

## 第2節 研究の組織と体制

国立大学附属幼稚園は各園が協働して、文部科学省委託事業「幼児教育の改善・充実調査研究」に継続して取り組んできている。平成21年度に全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会（以下「全附連幼稚園部会」という。）として「幼稚園における教育課程上の諸問題に対応した実践的調査研究―協同して遊ぶことに関する指導の在り方―」に取り組み、平成26年度以降は受託国立大学附属幼稚園を中心に、全附連幼稚園部会全49園が連携・協力して調査研究を行ってきた。

国立大学附属幼稚園は、各園が独自の教育目標・教育課程をもちながらも、遊びを通しての総合的な指導、一人一人の特性に応じた指導を行っているという共通の教育的な基盤をもつ。そして、全国に先駆け、現代的な教育課題や地域社会の要請に応える形で、教育課程や指導計画、指導方法の研究を積み重ねてきている。

このような実践とこれまでに積み上げてきた委託の先行研究の成果をもとに、令和2年度は、東京学芸大学附属幼稚園が、関東甲地区7園とともに、全国49園と連携体制をとりながら本調査研究を推進することになった（図1参照）。



<図1 研究組織の関係図>





# 第 2 章



## 第2章 研究の内容

### 第1節 先行研究選択の理由及び研究の経過

幼児教育は時に、「幼児理解に始まり、幼児理解に終わる」と表現される。幼児を理解することが教育の出発点となり、そこから一人一人の幼児の発達を着実に促す実践が生み出されてくるということである。だからこそ教師は常に幼児の生活する姿からその体験の質を捉え続けようとする。

幼児が発達に必要な体験をするために、教師が幼児を適切に理解し、その理解を深めていく過程では、必ずやその手掛かりとなるものが必要となる。そこで、本調査研究において、幼児理解を深めるためにその体験の質を見取る手掛かりとなるものの一つを提示しようとした。

全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会（以下「全附連幼稚園部会」という。）では、これまでの長きに渡って、全国から集って行う研究集会等での協議の場をはじめとして、49ある国立大学附属幼稚園における実践事例を積極的に持ち寄って共有し、よりよい指導を目指して検討するなどしてきた。そして、全附連幼稚園部会がこれまで関係した研究において、蓄積した国立大学附属幼稚園の豊かな実践に基づく様々な知見を研究成果の中に存分に反映させてきている。

本調査研究のテーマが「評価」であることから、これまでの豊富な実践事例や導き出されてきた知見を活用すべきであると考えた。幼児教育における評価、特に、今回研究する教師の指導に係る評価は、幼児の姿の良し悪しをはかるものではない。幼児の生活する姿から育ちを捉え、育ちの変容を見取することを積み重ねながらよりよい指導を探り、指導の改善を目指していくことが肝要である。全附連幼稚園部会には、幼児の体験を捉え、教師の指導について研究されてきたものが多く残されてきている。

そこで、本調査研究では、全附連幼稚園部会が蓄積してきた多くの事例や研究成果を平成30年4月に施行となった現行の幼稚園教育要領（以下「教育要領」という。）に準拠したものであるかを確認した上で、改めて活用する方法をとることとした。

そして、本調査研究の内容に深く関わる研究を洗い出し、活用する先行研究として次の4つを選び出した。

- ①「協同して遊ぶことに関する指導のあり方」 平成22年3月 全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会
- ②「多様性と関連性のある体験を通して幼児期の学びを深める実践研究」 平成27年3月 千葉大学
- ③「幼児期の非認知的な能力の発達を捉える研究」 平成28年3月 お茶の水女子大学
- ④「幼児の科学的思考を支える非認知的能力の発達の様相」 平成28年3月 鳴門教育大学



1



2



3



4

参考として、本調査研究で活用することとした上記4つの先行研究の概要を次に述べる。

まず、**①**「協同して遊ぶことに関する指導のあり方」(以下「協同性研究」という。)については、以下のとおりである。

入園から修了までの幼児期の発達を捉えて、協同して遊ぶようになる過程を明らかにするとともに、幼稚園教育と小学校教育との接続の観点から、協同して遊ぶことに関する指導の在り方を見直し、検討した。その際、人間関係の発達の流れに沿った大きな時期のまとまりを示すものとして、下に示す3つの発達の時期(以下「期」という。)に区分した。これは、今回活用する**①**から**③**の先行研究でも主に用いられてきた区分である。

<b>第Ⅰ期</b>	(3歳児入園～4歳児前半)	初めての集団生活の中で様々な環境と出会う時期
<b>第Ⅱ期</b>	(3歳児後半～5歳児前半)	遊びが充実し自己を発揮する時期
<b>第Ⅲ期</b>	(5歳児後半)	人間関係が深まり学び合いが可能になる時期

ただし、この期には留意が必要である。例えば、4歳児後半は第Ⅱ期に相当するが、幼児一人一人の発達や集団の雰囲気、経験などの違いによって第Ⅰ期や第Ⅲ期の姿も見られるといったように、その期の前後の姿も見られることに留意する必要があるものとしている。

**②**「多様性と関連性のある体験を通して幼児期の学びを深める実践研究」(以下「多様性と関連性研究」という。)については、以下のとおりである。

幼児期は、見る、触れる、作る、探す、育てるといった感覚や行動をもとにした実感を伴う直接体験を通して学ぶ時期であるものの、限られた幼稚園生活の中では体験の精選が求められることを前提に、幼児期の多様な体験とその関連性についての概念モデルと具体的実践例を提示した。本調査研究では、この研究を最も重要な基盤としている。

**③**「幼児期の非認知的な能力の発達を捉える研究」(以下「非認知研究」という。)については、以下のとおりである。

幼児の遊びの中に見いだせる「非認知的な能力」を手掛かりとして、その発現と発達を促す環境や教師の働き掛けの在り方と、幼児期あるいは小学校への接続期において見られる「認知的な能力」と「非認知的な能力」の関連性などについて考察を深めた。

**④**「幼児の科学的思考を支える非認知的能力の発達の様相」(以下「科学的思考研究」という。)については、以下のとおりである。

科学的思考力(認知的能力)と、協同的な学びを生み出すために重要な好奇心や探究心、試行錯誤する力、集中力や根気強さ、自己肯定感や人間関係調整力などのいわゆる非認知的能力とが密接な関連性をもって働いていることを立証した。また、認知的能力と非認知的能力は、相互作用によって発達していくことを確認した。さらに、幼児の科学的思考を支え促す非認知的能力の要素とそれらの発達の様相を把握し、指導のポイントとなる事柄を示した。

## 第2節 幼児の体験を捉える～「幼児の体験の捉え2020」の提案

本調査研究で活用する3つの先行研究においては、幼児が遊びや生活を進める具体的な姿を手掛かりに、段階的に導き出した体験の内容を示す項目を「幼児期において必要な体験」として共有している。そして「多様性と関連性研究」では、「幼児期において必要な体験」の内容をそれぞれ期ごとに更に細分化し、下表のように「体験を通した学びの過程」を導き出し、整理している。本調査研究ではこれを、現行の教育要領に準拠しつつ、教師の指導の評価を行う上での手掛かりになり得るものとして活用していくことにした。

＜表2-1 幼児期において必要な体験の具体と体験を通した学びの過程＞

		幼児期			接続期		
		第Ⅰ期 (3歳児入園～4歳児前半)	第Ⅱ期 (3歳児後半～5歳児前半)	第Ⅲ期 (5歳児後半)	児童期 (小学校1～2年生)		
		初めての集団生活の中で様々な環境と出会う時期		人間関係が深まり学び合いが可能となる時期		新しい環境に適応し人やもののかかわりを通して「自覚的な学び」へと移行する時期	
発達 の 時 期	人と か か わ る 体 験	<ul style="list-style-type: none"> <li>同じ場で見たり触れたり行為を真似したりする</li> <li>場を共有し、つながり合う気分を味わう</li> <li>イメージの世界に没り、感情を共有する</li> <li>友達存在を、好意を持って受け入れようとする</li> <li>友達のしているのを感じながら、個々の遊びを楽しむ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>場やものを共有し、友達とかかわって遊ぶ楽しさを知る</li> <li>イメージや考えを伝え合い、表現する楽しさを味わう</li> <li>距離を乗り越え、友達と一緒に遊びを作り出す</li> <li>友達と刺激し合いながら、自分の世界を広げる</li> <li>体験を深め、学級の友達と遊びの楽しさを共有する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>目的を共有し、友達と相談しながら遊びを進める</li> <li>新しいアイデアや遊びのルールを生み出す</li> <li>グループや学級の中で、役割を意識して取り組む</li> <li>友達の良さや持ち味を感じながら、目的を実現し達成感を味わう</li> <li>様々な人とかかわりの中で刺激を受けながら、自分の見方や考えを広げる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>仲間意識や帰属意識を持ちながら友達とめあてを共有して活動する</li> <li>集団生活のきままりの大切さを認識し、学級生活が楽しくなるように創意工夫する</li> <li>学級の中で役割を分担し、全員で協力して目標の実現を目指す</li> <li>友達と一緒に活動する中で互いを理解し、仲良く助け合い、集団で活動する楽しさを味わう</li> <li>互いの思いや考えを伝え合うことで自分の考えや集団の考えを深める</li> </ul>		
	も の と か か わ る 体 験	<ul style="list-style-type: none"> <li>安心して自分の気持ちや思いを表し、言葉や動きで伝えようとする(感性・言葉)</li> <li>集団生活の中で、言葉を交わす楽しさや必要な言葉があることを知る(言葉)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分がしたことや思ったことを話そうとし、相手の話を聞くこと(言葉)</li> <li>遊びを進めながら、友達と思いや考えを出し合う(言葉)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>思ったことや考えたことを相手に分かるように話すとともに、気を付けて人の話を聞く(言葉)</li> <li>考えを伝え合ったり、相談したりしながら遊びや生活を進める(言葉)</li> <li>数量や文字に対して興味や関心を持ち、進んで遊びに使おうとする(言葉)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>身近なことや経験したことについて詳しく話したり、大事なことに注意して聞いたりする(言葉)</li> <li>気付きや発見を記録・整理して、まとまった文章を書く(言葉・文字)</li> <li>興味のある読み物を読んだり、疑問に思ったことを本で調べたりする(言葉・文字)</li> </ul>		
	学 び の 芽 生 え	<ul style="list-style-type: none"> <li>ものを持ちたり、見立てたりして遊ぶ楽しさや面白さを感じる(感性・表現力・思考力)</li> <li>全身で素材の感触を味わって遊ぶ(感性・表現力・思考力)</li> <li>身近な自然に自分なりの興味や関心を持ってかかわる(思考力)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ものの色や形、性質などに関心を持ち、遊びを楽しむために必要なものを作ったり、探したり、試したりする(思考力)</li> <li>身近な自然のものにかかわり興味や関心を広げ、様々なことに気付いたり、驚いたり、不思議さを感じたりする(思考力)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>身近な事象とかかわる中で、変化、仕組み、法則性などについて気付くようになる(思考力)</li> <li>地域や社会生活の中で興味や関心を持ったことを遊びに取り入れ、より本物らしく再現できるように追究していく(思考力)</li> <li>友達と共通の目的や見通しを持ち、思いを実現するために調べたり工夫したりする(思考力)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>身近な人々や社会、自然とかかわりを深めていくことで、対象への気付きを高める(思考力)</li> <li>経験したことや身に付けたことを活用したり、友達の見方や考え方を取り入れたりしながら、課題を解決していく(思考力)</li> <li>自分たちの遊びや学級生活が豊かになるように工夫する(思考力)</li> <li>科学的な思考を深め、意欲的に学習する(思考力)</li> </ul>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>お気に入りの遊びを心ゆくまで繰り返し楽しむ(感性・表現力)</li> <li>思い切り身体を動かす心地よさを感じる(感性・表現力)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>興味や関心を持ったことに没頭して遊び込む(感性・表現力)</li> <li>好きな遊びに繰り返し取り組み、自分なりの表現を楽しむ(感性・表現力)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1人でできないこと、簡単には達成できないことにも挑戦し、充実感を味わったり、ルールのある遊びを楽しむ(感性・表現力)</li> <li>友達と探究する中で、多様な感情体験をしなが、やり遂げた喜びを感じる(感性・表現力)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学級の仲間と一緒に取り組む楽しさやわかる喜びを味わう(感性・表現力)</li> <li>感じたことや想像したことなどを言葉や絵、動作、劇化などの方法で進んで工夫して表現する(感性・表現力)</li> </ul>		
		自覚的な学び					

(「多様性と関連性研究」50頁から51頁参照)

まずは、4つの先行研究で蓄積してきた全ての事例を集め、改めて第Ⅰ期から第Ⅲ期までの3期に区分けした。集めた事例は全てで89あり、第Ⅰ期は30事例、第Ⅱ期は28事例、第Ⅲ期は31事例となり、期ごとのバランスはよいことが分かった。そして、それを更に細かく月ごとに区分けて数を集計したところ、表2-2のようになった。

<表2-2 期・月で区分した先行研究内の事例数>

第Ⅰ期（3歳児入園～4歳児前半） 【30事例中】	第Ⅱ期（3歳児後半～5歳児前半） 【28事例中】	第Ⅲ期（5歳児後半） 【31事例中】
3歳児 5月 6事例	3歳児 11月 1事例	5歳児 9月 4事例
3歳児 6月 3事例	3歳児 12月 1事例	5歳児 10月 4事例
3歳児 7月 2事例	4歳児 5月 2事例	5歳児 11月 11事例
3歳児 8月 1事例	4歳児 6月 6事例	5歳児 12月 1事例
3歳児 9月 4事例	4歳児 7月 2事例	5歳児 1月 2事例
3歳児 10月 2事例	4歳児 10月 2事例	5歳児 2月 3事例
3歳児 11月 5事例	4歳児 11月 4事例	5歳児 後半 6事例
3歳児 12月 2事例	4歳児 12月 1事例	
4歳児 5月 4事例	4歳児 1月 1事例	
4歳児 6月 1事例	5歳児 6月 6事例	
5歳児 7月 2事例	5歳児 7月 2事例	
4歳児 6月 1事例		

同一期で、月によってある程度の数の多少はあるものの、全般的にバランスよく事例が揃っており、「幼児期において必要な体験」について検証する事例のばらつきとしては申し分ないことが分かった。

本調査研究の根拠資料として活用しようとする4つの先行研究は、改訂前の教育要領に準拠したものである。そのため、次の段階としては、これらが現行の教育要領の内容にも則したものであり、本調査研究の基盤となり得るのかを検証することが必要であると考えた。

現行の教育要領においては、5領域の捉えは前教育要領から維持しつつ、幼稚園教育で育みたい資質・能力として、「知識・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つを新たに示している。また、5領域のねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として明示している。

先行研究の有用性の確認の具体的な方法としては、先行研究で導き出し、共有してきた「幼児期において必要な体験」が、現行の教育要領の5領域のねらいや内容、新たに示された幼稚園教育で育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を網羅できているのかを見極めるというものである。複数の者が5領域のねらいや内容、3つの資質・能力、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に関して、次頁の表2-3の左端にある「幼児期において必要な体験」の内容に該当又は関連する項目をそれぞれ書き出してみた。ここでは、紙面の関係上、第Ⅲ期の確認過程の一部における一（いち）確認者の捉えのみを提示するが、実際には複数の確認者が、「幼児期において必要な体験」の全ての内容について、第Ⅰ期、第Ⅱ期に関しても同様に、確認作業を行った。

その結果、先行研究中の「幼児期において必要な体験」における幼児の姿は、5領域のねらいや内容、3つの資質・能力、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のその内容や項目等に対応していることが分かった。このようにして、4つの先行研究が本調査研究の基盤として活用できることを確認した。

<表2-3 「幼児期において必要な体験」の有用性の確認過程における一確認者の捉え>

幼児期において必要な体験	5領域のねらい及び内容	資質・能力の三つの柱	幼児期の終わりまでに育ってほしい姿
○目的を共有し、友達と相談しながら遊びを進める	健③・人①②・環②・ 言②・表②③	学びに向かう力・人間力等 思考力・判断力・表現力等の 基礎	協同性
○新しいアイデアや遊びのルールを生み出す	健①②③・人②・環②③・ 言②・表②③	思考力・判断力・表現力等の 基礎	道徳性・規範意識の芽生え 思考力の芽生え
○グループや学級の中で、役割を意識して取り組む	健①・人①②・環①③・言 ②③・表②③	学びに向かう力・人間力等	自立心 道徳性・規範意識の芽生え
○友達によさや持ち味を感じながら、目的を実現し達成感を味わう	健①・人①②・環①③・言 ②③・表②③	学びに向かう力・人間力等 知識・技能の基礎	協同性 自立心
○様々な人とかかわりの中で刺激を受けながら、自分の見方や考えを広げる	健①・人①②・環①②・表 ①②	思考力・判断力・表現力等の 基礎 知識・技能の基礎	自立心 思考力の芽生え
○思ったことや考えたことを相手に分かるように話すとともに、気を付けて人の話を聞く（言葉）	人②・言②・表②	知識・技能の基礎 思考力・判断力・表現力等の 基礎	言葉による伝え合い
○考えを伝え合ったり、相談したりしながら遊びや生活を進める（言葉）	人②・環②・表①②	思考力・判断力・表現力等の 基礎 学びに向かう力・人間力等	言葉による伝え合い 協同性
○数量や文字に対して興味や関心をもち、進んで遊びに使おうとする（言葉）	環③・言③・表①③	知識・技能の基礎	数量や図形、標識や文字 などへの関心、感覚
○身近な事象とかかわる中で、変化、仕組み、法則性などについて気付くようになる（思考力）	環③・言③・表③	知識・技能の基礎 思考力・判断力・表現力等の 基礎	自然との関わり、生命尊 重 思考力の芽生え

その後、教師が幼児を適切に理解したり、理解を深めたりしていく手掛かりとして活用できる資料の作成を行った。全ての園で、全ての教師が活用できる資料とするためには、園がどのような地域にあっても、どのような規模であっても、また教師自身の経験年数が長くても短くても、総合的かつ汎用性が必要であると考えた。

先行研究の「幼児期において必要な体験」における幼児の姿を根拠とし、資料の作成には「多様性と関連性」の50、51頁にある「人とかかわる体験」と「ものとかかわる体験」の内容を引用し、「幼児の体験の捉え」として、改めてまとめ直すこととした。その際、期としてのまとまりが示されている方が幼児の体験を捉えやすいのではないかと考え、あえて期ごとに整理した。

このようにして作成した資料が、次頁の「幼児の体験の捉え2020」（例示）である。

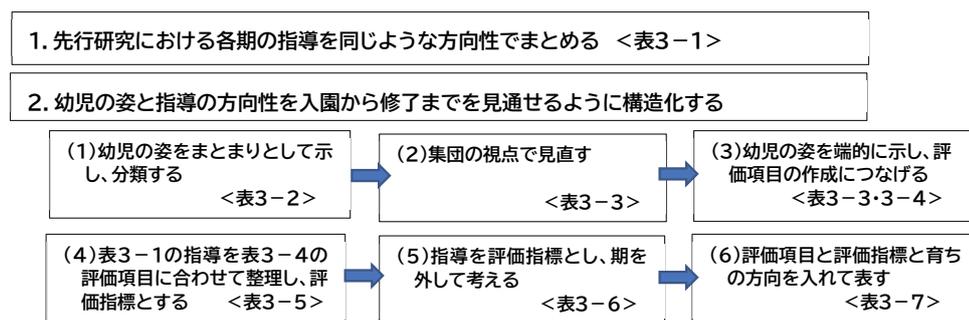
「幼児の体験の捉え 2020」(例示) ※「幼児の体験の捉え 2020」は下記の研究をもとに例示として作成したものである

第Ⅰ期 (3歳児入園～4歳児前半)	第Ⅱ期 (3歳児後半～5歳児前半)	第Ⅲ期 (5歳児後半)
【①】同じ場で見たり触れたり行為を真似したりする	【⑬】場やものを共有し、友達とかかわって遊ぶ楽しさを知る	【⑲】目的を共有し、友達と相談しながら遊びを進める
【②】共有し、つながり合う気分を味わう	【⑭】イメージや考えを伝え合い、表現する楽しさを味わう	【⑳】新しいアイデアや遊びのルールを生み出す
【③】イメージの世界に浸り、感情を共有する	【⑮】葛藤を乗り越え、友達と一緒に遊びをつくりだす	【㉑】グループや学級の中で、役割を意識して取り組む
【④】友達の存在を、好意をもって受け入れようとする	【⑯】友達と刺激し合いながら、自分の世界を広げる	【㉒】友達のよさや持ち味を感じながら、目的を実現し達成感を味わう
【⑤】友達のしていることを感じながら、個々の遊びを楽しむ	【⑰】体験を深め、学級の友達と遊びの楽しさを共有する	【㉓】様々な人とかかわりの中で刺激を受けながら、自分の見方や考えを広げる
【⑥】安心して自分の気持ちや思いを表し、言葉や動きで伝えようとする	【⑱】自分がしたことや思ったことを話そうとし、相手の話を聞こうとする	【㉔】思ったことや考えたことを相手に分かるように話すとともに、気を付けて人の話を聞く
【⑦】集団生活の中で、言葉を交わす楽しさや必要な言葉があることを知る	【⑲】遊びを進めながら、友達と思いや考えを出し合う	【㉕】考えを伝え合ったり、相談したりしながら遊びや生活を進める
【⑧】ものを持ったり、見立てたりして遊ぶ楽しさやおもしろさを感じる	【㉑】ものの色や形、性質などに関心をもち、遊びを楽しくするために必要なものを作ったり、探したり、試したりする	【㉖】数量や文字に対して興味や関心をもち、進んで遊びに使おうとする
【⑨】全身で素材の感触を味わって遊ぶ	【㉒】身近な自然やものにかかわり興味や関心を広げ、様々なことに気付いたり、驚いたり、不思議さを感じたりする	【㉗】身近な事象とかかわる中で、変化、仕組み、法則性などについて気付くようになる
【⑩】身近な自然に自分なりの興味や関心をもってかかわる	【㉓】興味や関心をもったことに没頭して遊びこむ	【㉘】地域や社会生活の中で興味や関心をもったことを遊びに取り入れ、より本物らしく再現できるように追究していく
【⑪】気に入った遊びを心ゆくまで繰り返し楽しむ	【㉔】好きな遊びに繰り返し取り組み、自分なりの表現を楽しむ	【㉙】友達と共通の目的や見通しをもち、思いを実現するために調べたり工夫したりする
【⑫】思い切り身体を動かす心地よさを感じる		【㉚】一人ではできないこと、簡単には達成できないことにも挑戦し、充実感を味わったり、ルールのある遊びを楽しんだりする
		【㉛】友達と探究する中で、多様な感情体験をしながら、やり遂げた喜びを感じる

上記「幼児の体験の捉え 2020」は、平成26年度文部科学省委託事業「幼児教育の改善・充実調査研究」体験の多様性と関連性、協同を育む指導の在り方に関する調査研究『多様性と関連性のある体験を通して幼児期の学びを深める実践研究』から引用したものである。なお、評価シートの作成や話し合い等の際に使いやすいように、便宜上、【①】から【⑳】の番号を付けた。

### 第3節 評価項目・指標の検討～「評価表2020」の提案

本調査研究では、カリキュラム・マネジメントをも視野に入れながら、幼稚園教育要領の内容に沿った指導の状況について評価するための方法、形式的な評価にとどまらない評価の具体的な在り方を提案することを目指すこととした。そこで、前述の4つの先行研究を基盤とし、評価項目・指標の作成を試みた。評価項目・指標は、本来、各園において重点的に取り組むことが必要な目標等の達成に向け必要に応じて設定されることが望ましいとされるが、できるだけ多様な園が活用し得る具体的な手掛かりの一つとなるような評価項目・指標等の一例を示したいと考える。ここでは、先行研究から評価項目・指標を導き出していくまでの過程を示す。



#### 1. 先行研究における各期の指導を同じような方向性でまとめる <表3-1>

「協同性研究」56頁から61頁の指導のポイント、「多様性と関連性研究」54頁から57頁の指導のポイント、「非認知研究」118頁から120頁の環境の構成と援助、「科学的思考研究」102頁から114頁、146頁から157頁の中から指導に関する事項について洗い出した。

まず、「協同性研究」でまとめられている3つの期ごとに、同じような方向性の指導をまとめて表に表すことにした。ただし、教師の指導という項目であっても、「協同性研究」「多様性と関連性研究」における指導のポイントで示しているものと「非認知研究」「科学的思考研究」で示しているものでは、その内容が異なる。

例えば「協同性研究」、「多様性と関連性研究」の指導のポイントでは、第I期に“集団で生活することへの安心感がもてるように生活の流れに配慮し、家庭的な雰囲気が感じられるようにしていく”とある。ここには、“集団で生活することへの安心感をもつ”という幼児の姿と“生活の流れに配慮し、家庭的な雰囲気が感じられるようにしていく”という教師の指導が示されている(★1)。「非認知研究」「科学的思考研究」では、事例の中で、例えば“受け止める”、“子どもの思いに共感する”等具体的に多様な援助が繰り返し挙げられている。

当初は、これらを組み合わせることで評価項目・指標を示せないかと考えていた。例えば、表3-1の網掛け部分のように、異なる体験を支える指導としても同じように複数の指導が当てはまる。どの指導が多く当てはまるか、期ごとに内容は変化するのか等についても確認した。しかし、ここで示したい教師の指導は、具体的に示したことが○や×で示していくといったものではない。あくまでも教師が自らの指導について振り返り、改善につなげていくものとなるように、ここでは個々の具体的な指導ではなく、指導の方向性について特に「多様性と関連性研究」と「協同性研究」の指導のポイントを中心に考えていくこととした。

★1 <指導のポイントの1例>	幼児の姿	教師の姿
集団で生活することへの安心感がもてるように生活の流れに配慮し、家庭的な雰囲気が感じられるようにしていく		

〈表3-1 第I期 指導の洗い出し(一部抜粋)〉

	多様性と関連性研究	協同性研究	非認知研究		科学的思考研究
			環境の構成	援助	
幼稚園生活に慣れる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団で生活することへの安心感がもてるように生活の流れに配慮し、家庭的な雰囲気を感じられるようにしていく。</li> <li>・幼児の心の動きに寄り添い、信頼関係を築く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団で生活することへの安心感がもてるように、生活の流れに配慮する。</li> <li>・安いに安定した幼稚園生活を送れるよう、生活に馴染みながら、よい生活リズムを作るなど)をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・雰囲気作り</li> <li>・子どもの思いに沿った遊び場の確保</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共感、寄り添う</li> <li>・安心な場所で、守られている感覚を持てるようにする</li> <li>・信頼関係の構築</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2-(1) 受け止める</li> <li>2-(1) 要求に応じる</li> <li>2-(1) 興味や・関心を保てる</li> <li>2-(2) 生活リズムを身につけさせる</li> <li>2-(2) 共同する体験を保障する</li> </ul>
自己発揮	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安定した園生活の中で、ありのままの自分を発揮できるように、一人一人の思いを十分に受け止める。</li> <li>・幼稚園の生活においてそれぞれの強み・所となる人・もの・場所を見出だしていきながら、教師自身も強み・所となりながら子供たちにとって安心しやすい環境を整えていく</li> <li>・幼児の行為や思いに心を傾け、肯定的な声かけで受け入れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遊びにかかわる素材を目に付きやすいところに配置(自然物を含む)</li> <li>・やりたいと思える環境や繰り返し取り組める環境の構成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共感する、寄り添う</li> <li>・安心な場所で、守られている感覚を持てるようにする</li> <li>・信頼関係の構築</li> <li>・幼児と共に遊ぶ</li> <li>・同じ動きをする</li> <li>・すぐ手を貸す、やりたいことがやりたいうようにやれるかがやりをする</li> <li>・(一人一人に応じ) 教師が支える。</li> <li>・素材・材料のそばで作ること提案</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2-(1) 受け止める</li> <li>2-(1) 要求に応じる</li> <li>2-(1) 興味や・関心を保てる</li> <li>2-(2) 遊びの仲間となつて楽しむ</li> <li>2-(2) 子どもの思いを共感する</li> <li>2-(2) 遊びに必要な素材を提供する</li> <li>2-(2) 実際にやってみる</li> <li>2-(2) 遊びの過程で生まれたものを評価する</li> </ul>	
その子らしさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人一人の表現の受け手になり、幼児の言動に合わせて環境を整えていく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やりたいと思える環境や繰り返し取り組める環境の構成</li> <li>・子どもの思いに沿った遊び場の確保</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共感する、寄り添う</li> <li>・同じ動きをする</li> <li>・認めたり、励ましたりする</li> <li>・(一人一人に応じ) 教師が支える。</li> <li>・素材・材料のそばで作ること提案</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2-(1) 受け止める</li> <li>2-(1) 要求に応じる</li> <li>2-(1) 興味や・関心を保てる</li> <li>2-(2) 遊びの仲間となつて楽しむ</li> <li>2-(2) 子どもの思いを共感する</li> <li>2-(2) 共同する体験を保障する</li> <li>2-(2) 一緒に体験</li> </ul>	
自然やものとのかわり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な自然や様々な素材に触れ、自分なりにものとかわれるよう、真守っていく。</li> <li>・身近な自然に幼児を誘い、幼児と自然をつなぐ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遊びにかかわる素材を目に付きやすいところに配置(自然物を含む)</li> <li>・やりたいと思える環境や繰り返し取り組める環境の構成</li> <li>・子どもの思いに沿った遊び場の確保</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・認めたり、励ましたりする</li> <li>・(一人一人に応じ) 教師が支える。</li> <li>・幼児と共に遊ぶ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2-(2) 提案やヒントなどを投げかける</li> <li>2-(2) 遊びに必要な素材を提供する</li> <li>2-(2) 生活リズムを身につけさせる</li> <li>2-(2) 共同する体験を保障する</li> <li>2-(2) 遊びの過程で生まれたものを評価する</li> <li>2-(2) わかりやすく説明する</li> <li>2-(2) 実際にやってみる</li> </ul>	
みんなと一緒の心地よさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達とつながる気分を味わえるように、教師も一緒に幼児の行為を模倣したり、動きのリズムを合わせていく。</li> <li>・幼児同士をつなぐ役割をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やりたいと思える環境や繰り返し取り組める環境の構成</li> <li>・子どもの思いに沿った遊び場の確保</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・関連のある素材の提案</li> <li>・幼児と共に遊ぶ</li> <li>・友達との遊びをつなぐ</li> <li>・同じ動きをする</li> <li>・近くにいる幼児にも聞こえる声かけ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2-(1) 要求に応じる</li> <li>2-(1) 興味や・関心を保てる</li> <li>2-(1) 遊びの仲間となつて楽しむ</li> <li>2-(1) 子どもの思いを共感する</li> <li>2-(1) 受け止める</li> <li>2-(2) 共同する体験を保障する</li> <li>2-(2) 遊びの過程で生まれたものを評価する</li> </ul>	
友達とのやりとり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の思いが通じる喜びを味わえるように、教師は幼児の思いに添いながら共感したり、身体や言葉でのやりとりの仕方を知らせるモデルとなつたりしていく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やりたいと思える環境や繰り返し取り組める環境の構成</li> <li>・子どもの思いに沿った遊び場の確保</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共感する、寄り添う</li> <li>・近くにいる幼児にも聞こえる声かけ</li> <li>・関連のある素材の提案</li> <li>・幼児と共に遊ぶ</li> <li>・友達との遊びをつなぐ</li> <li>・同じ動きをする</li> <li>・認めたり、励ましたりする</li> <li>・(一人一人に応じ) 教師が支える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2-(1) 要求に応じる</li> <li>2-(1) 周する、意欲を高める</li> <li>2-(1) 遊びの仲間となつて楽しむ</li> <li>2-(1) 子どもの思いを共感する</li> <li>2-(2) わかりやすく説明する</li> <li>2-(2) 実際にやってみる</li> <li>2-(2) 体験で得たものを共有する</li> <li>2-(2) 遊びの過程で生まれたものを評価する</li> </ul>	
一人一人の経験の広がり(体の動き)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師も、ともに楽しみながら、幼児が心を弾ませ、思わず身体を動かし、遊んでみたくなるような環境を構成していく。</li> <li>・受け止めてくれる教師の存在が幼児の動きを引き出し、促す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やりたいと思える環境や繰り返し取り組める環境の構成</li> <li>・子どもの思いに沿った遊び場の確保</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共感する、寄り添う</li> <li>・幼児と共に遊ぶ</li> <li>・認めたり、励ましたりする</li> <li>・(一人一人に応じ) 教師が支える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2-(2) 提案やヒントなどを投げける</li> <li>2-(2) 遊びの仲間となつて楽しむ</li> <li>2-(2) 子どもの思いを共感する</li> </ul>	

複数の項目に同じ指導が当てはまる

井と井りは反のものである

## 2. 幼児の姿と指導の方向性を入園から修了まで見通せるように構造化する

### (1) 幼児の姿をまとめりとして示し分類する <表3-2>

1. で同じような指導の方向ごとにまとめた際、手掛かりとなったのが、指導のポイントに示されている幼児の姿である。これらの幼児の姿をどのようなまとめりで分けることができるかを基に分類した。複数の担当者の分けたものを基に共通になる項目を見いだすことにした。以下「指導のポイント」を「指導」として述べていく。

<表3-2 幼児の姿を基に指導を分類したもの>

A 教諭		B 教諭		
幼稚園生活に慣れる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団で生活することへの安心感がもてるように生活の流れに配慮し、家庭的な雰囲気を感じられるようにしていく。</li> <li>・幼児の心の動きに寄り添い、信頼関係をつくる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団で生活することへの安心感がもてるように、生活の流れに配慮する。</li> <li>・安心し安定した幼稚園生活が送れるよう、生活に見通しがもてるような援助（一定の生活のリズムを作るなど）をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団で生活することへの安心感がもてるように生活の流れに配慮し、家庭的な雰囲気を感じられるようにしていく。</li> <li>・幼児の心の動きに寄り添い、信頼関係を作る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団で生活することへの安心感がもてるように、生活の流れに配慮する。</li> <li>・安心し安定した幼稚園生活が送れるよう、生活に見通しがもてるような援助（一定の生活のリズムを作るなど）をする。</li> <li>・幼稚園の生活においてそれぞれの興り所となる人・もの・場所を見出だしていけるように教師自身が興り所となりながら子供たちにとって安心しやすい環境を整えていく</li> <li>・一人一人が自分のペースで遊べる場や時間を保障し、教師や友達と同じ場にいる心地よさを感じられるようにする。</li> </ul>
<div style="border: 1px solid green; padding: 5px; display: inline-block;">まとめりは仮のものである</div>				
自己発揮	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安定した園生活の中で、ありのままの自分を発揮できるように一人一人の思いを十分に受け止めるとともに、自分のしたいことがじっくり楽しめるような時間や空間を保障する。</li> <li>・自分なりのやり方でものを扱う姿やつもりになって動く姿を認め、楽しみに共感する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安定した園生活の中で、ありのままの自分を発揮できるように、一人一人の思いを十分に受け止める。</li> <li>・幼稚園の生活においてそれぞれの興り所となる人・もの・場所を見出だしていけるように教師自身が興り所となりながら子供たちにとって安心しやすい環境を整えていく</li> <li>・幼児の行為や思いに心を傾け、肯定的な見方で受け入れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安定した園生活の中で、ありのままの自分を発揮できるように一人一人の思いを十分に受け止めるとともに、自分のしたいことがじっくり楽しめるような時間や空間を保障する。</li> <li>・自分なりのやり方でものを扱う姿やつもりになって動く姿を認め、楽しみに共感する。</li> <li>・幼児の心の動きに寄り添い、信頼関係をつくる。</li> <li>・一人一人の表現の受け手になり、幼児の言動に合わせて環境を整えていく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安定した園生活の中で、ありのままの自分を発揮できるように、一人一人の思いを十分に受け止める。</li> <li>・幼稚園の生活においてそれぞれの興り所となる人・もの・場所を見出だしていけるように教師自身が興り所となりながら子供たちにとって安心しやすい環境を整えていく</li> <li>・幼児の行為や思いに心を傾け、肯定的な見方で受け入れる。</li> <li>・一人一人が自分のペースで遊べる場や時間を保障し、教師や友達と同じ場にいる心地よさを感じられるようにする。</li> </ul>
その子らしさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人一人の表現の受け手になり、幼児の言動に合わせて環境を整えていく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人一人が自分のペースで遊べる場や時間を保障し、教師や友達と同じ場にいる心地よさを感じられるようにする。</li> <li>・それぞれの遊びが面白くなるような素材や場を工夫する。</li> <li>・遊んだらおもしろかった、遊んでみたらその場所が気に入ったという気持ちに教師が十分共感していく</li> <li>・子供たちがもの・場所に繰り返し戻り関わっていきける状況をつくる</li> </ul>		
自然やものとのかわり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な自然や様々な素材に触れ、自分なりにものとかかわれるよう、見守っていく。</li> <li>・身近な自然に幼児を誘い、幼児と自然をつなぐ</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な自然や様々な素材に触れ、自分なりにものとかかわれるよう、見守っていく。</li> <li>・身近な自然に幼児を誘い、幼児と自然をつなぐ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・それぞれの遊びが面白くなるような素材や場を工夫する。</li> <li>・子供たちがもの・場所に繰り返し戻り関わっていきける状況をつくる</li> </ul>
一人一人の経験の広がり(体の動き)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師も、ともに楽しみながら、幼児が心を預ませ、思わず身体を動かし、遊んでみたくなるような環境を構成していく。</li> <li>・受け止めてくれる教師の存在が幼児の動きを引き出していく</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師も、ともに楽しみながら、幼児が心を預ませ、思わず身体を動かし、遊んでみたくなるような環境を構成していく。</li> <li>・受け止めてくれる教師の存在が幼児の動きを引き出していく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遊んだらおもしろかった、遊んでみたらその場所が気に入ったという気持ちに教師が十分共感していく</li> </ul>
みんなと一緒の心地よさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達とつながる気分を味わえるように、教師も一緒に幼児の行為を模倣したり、動きのリズムを合わせたりする。</li> <li>・幼児同士をつなぐ役割をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達とつながる気分を味わえるように、教師も一緒に幼児の行為を模倣したり、動きのリズムをつなぎ合わせたりする。</li> <li>・みんなとつながっているという感覚を教師も共に味わう。</li> <li>・クラスみんなで感情を共有する経験が感じられるような機会をつくる。</li> <li>・幼児自らが友達との様々なかわり方を楽しみながら体験できるようにする。</li> <li>・友達の気配を感じられる場所で遊ぶ経験を重ねられるような環境</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達とつながる気分を味わえるように、教師も一緒に幼児の行為を模倣したり、動きのリズムを合わせたりする。</li> <li>・幼児同士をつなぐ役割をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達とつながる気分を味わえるように、教師も一緒に幼児の行為を模倣したり、動きのリズムをつなぎ合わせたりする。</li> <li>・みんなとつながっているという感覚を教師も共に味わう。</li> <li>・クラスみんなで感情を共有する経験が感じられるような機会をつくる。</li> <li>・幼児自らが友達との様々なかわり方を楽しみながら体験できるようにする。</li> <li>・友達の気配を感じられる場所で遊ぶ経験を重ねられるような環境</li> <li>・教師はそれぞれの幼児のイメージを言葉にしてつぶやく。</li> </ul>
友達とのやりとり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の思いが通じる喜びが味わえるように、教師は幼児の思いに寄り添いながら共感したり、身体や言葉でのやりとりの仕方を知らせるモデルとなったりしていく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の思いが通じる喜びが味わえるように、教師は体や言葉でのやり取りの仕方を知らせるモデルとなる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の思いが通じる喜びが味わえるように、教師は幼児の思いに寄り添いながら共感したり、身体や言葉でのやりとりの仕方を知らせるモデルとなったりしていく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の思いが通じる喜びが味わえるように、教師は体や言葉でのやり取りの仕方を知らせるモデルとなる。</li> </ul>

### (2) 個と集団の視点で見直す <表3-3>

教師が幼児一人一人を理解し、心の動きに応じることは、一人一人の幼児の活動を援助することや幼児と一対一で関わるようにすることだけを意味するものではなく、友達との関わりを通してより充実し豊かなものとなる。幼児の発達の特性を踏まえ、それぞれの集団の中で、幼児が主体的に活動し多様な体験ができるように指導していくことが必要である。そこで、「個への指導と集団を意識した指導」という視点で見直した。個への指導だけでなく、期が進むに従って集団を意識した指導が多くなっていることを確認した。

### (3) 幼児の姿を端的に示し、評価項目の作成につなげる <表3-3><3-4>

それぞれの指導に示されている幼児の姿を端的に区分したものが表3-3である。これらを基に評価項目の1次案(表3-4)を作成した。また、[安心・安定]といった入園当初に特に必要な項目や個への指導に関するもの等が常に基盤となることを示すために、これまでの項目の上下を逆転した。

<表3-3 各期における幼児の姿を端的に示したもの>

まともは仮のものである

	第I期		第II期		第III期	
	教諭A	教諭B	教諭A	教諭B	教諭A	教諭B
安心・安定	幼稚園生活に慣れる(個)	集団生活への適応(個)				
自己発揮	自己発揮(個) その子らしさ(個)	自己発揮(個)	自己発揮・ その子らしさ(個)		一人一人の持ち味 (集団の中の個)	よさの発揮 (個・集団の中の個)
自然やものとの関わり		自然やものとの関わり(個)	素材や材料との関わり(個)	イメージ・表現(個)	素材や材料との関わり(個)	身近な環境との関わり (個・集)
			素材や材料との関わり・ 繰り返し試す(個)	繰り返し関わる・ 取り組む(個)	素材や材料との関わり・ 繰り返し試す(個)	探究心(個・集)
経験の広がり	一人一人の経験の広がり (個・集)	遊びの広がり(個)	経験の広がり・ 幼稚園の中の文化との出会い (個と集)	興味関心の広がり(個)	経験の広がり・ 幼稚園の中の文化との出会い (個と集)	イメージ・関わり・考え方の広がり (個・集団の中の個)
友達関係	みんなと一緒に心地よさ(集)		みんなと一緒に心地よさ(集)	みんなの中の自分(集)	みんなと一緒に心地よさ(集)	
		友達とのつながり(集)	友達とのつながり(個と集)	友達とのつながり(集)	友達とのつながり(個と集)	友達とのつながり・仲間として (集)
	友達とのやりとり(個と集)	友達とのやりとり(集)	友達とのやりとり(個と集)	友達とのやりとり(個と集)	友達とのやりとり(個と集)	友達との関わり・協同に向か って(集)
見通し・振り返り					振り返り(個と集)	振り返り(個と集)

個別の指導に関するものは(個)、集団を意識した指導に関するものは(集)と示している

評価項目として示す

<表3-4 評価項目(1次案)>

幼児の育ちの方向として内容をさらに端的に示している

評価項目	第I期	第II期	第III期
⑥見通し・振り返り			振り返り
⑤友達関係	友達関係	やりとり 関わり つながり	自己調整 協同的 仲間
④経験の広がり	経験の広がり(遊び)	(興味関心)	(イメージや考え)
③自然やものとの関わり	自然やものとの関わり	繰り返し関わる	探求する
②自己発揮	自己発揮		よさや持ち味の発揮
①安心・安定	安心・安定(幼稚園生活への適応)		
期	第I期	第II期	第III期

項目の上下を逆転

(4) 表3-1・表3-4を合わせて整理し評価指標とする <表3-5>

表3-1の指導を表3-4の評価項目に合わせて整理したものが表3-5である。ここで、第Ⅰ期・第Ⅱ期・第Ⅲ期の指導に共通する内容を導き出した。これらの共通する内容は評価項目の内容を示すと考えた。また、指導は幼児の育ちに沿って示されており、これらが評価指標になり得るのではないかと考えた。

<表3-5 評価項目・指標 1次案>

第Ⅰ期・第Ⅱ期・第Ⅲ期の指導に共通する内容

評価項目	評価指標		
⑥見通し・振り返り	発達段階に応じて遊びや生活に見通しをもちたり、振り返ったりするような工夫をする。		
	・安心し安定した幼稚園生活が送れるよう、生活に見通しがもてるような援助（一定の生活のリズムを作るなど）をする。		・興味をもって想像しながら友達の話を開けるように、降園前や共通体験後に学級で聞き合う時間を設ける。
⑤友達関係	幼児の発達の状況や経験に応じ、友達との関わりが深まるように状況をつくり支えたりする。		
	自分の思いが通じる喜びが味わえるように、教師は幼児の思いに添いながら共感したり、身体や言葉でのやりとりの仕方を知らせるモデルとなったりしていく。	友達の様々な考えを聞いたり、思いに気付いたりする中で新たな視点を見出していけるように、いざござや葛藤の場を大切に作る。	幼児が互いの思いや考えに気付く調整していけるように、一人一人が自分の心と向き合っており、考えたり相談したりする状況をつくる。
	友達の気配を感じられる場所で遊ぶ経験を重ねられるような環境の中でみんなとつながっているという感覚を教師と共に味わう。	友達と楽しく遊べるように幼児同士をつなぐ材料や道具、空間の構成などの環境を工夫し、遊びの中で言葉を媒介としてイメージを共有していけるように橋渡しをする。	共通の目的や見通しに向かって、自己課題を見出し、友達と一緒にやり遂げた達成感・満足感を味わえるように、挑戦的な活動が展開したり、協力したりする状況をつくっていく。
		みんなの中の自分が感じられるように、体験が共有されていくような状況を作る	一人では得られない遊びのおもしろさを仲間とともに味わえるように、それぞれの活動が互いに関連し合っており発展していくような保育を構想していく。
④経験の広がり	興味やイメージが広げられるようにきっかけを作ったり、新たな道具や素材を準備したりする。		
	教師も、ともに楽しみながら、幼児が心を弾ませ、思わず身体を動かし、遊んでみたくなるような環境を構成していく。	興味や関心を広げるために、幼児の発見や感動に共感し、新たな興味が生まれるきっかけを作ったりする。	イメージを広げ、本物らしさを追求できるように、本物の道具や材料を準備するとともに、じつりとかわる時間と場所を保障する
③自然やものとの関わり	幼児の発達の状況や経験に応じ、遊びの中で様々な素材・材料・道具にかかわり、それらを使って繰り返し試す場や時間を保障する。		
	子どもの思いに添った場を設定し、身近な自然や様々な素材に触れ、自分なりにかかわれるよう、見守っていく。	遊びの中で様々な素材・材料・道具に出会い、それらを使って繰り返し試すことができるように、十分な時間を保障する。	幼児の探究心を引き出し、多様な素材・材料・道具を吟味して準備し、これまでの経験を生かして遊びに必要なものを自分たちで選択したり、文字や数量を活用したり、試行錯誤する時間を十分保障したりしていく。
		想像の世界を広げられるように、様々な素材に触れられるような環境を構成し、その子なりの表現を受け止める。	幼児の身近な環境とのかかわりが深まるように、それぞれの発見や工夫を伝え合ったり、一緒に調べたり、教え合ったりする状況をつくっていく。
②自己発揮	その子らしさを発揮し、よさや持ち味につながるよう一人一人の思いを十分に受け止め、幼児同士をつないでいく。		
	安定した園生活の中で、ありのままの自分を発揮できるように一人一人の思いを十分に受け止めるとともに、自分のしたいことがじっくり楽しめるような時間や空間を保障する。	それぞれの幼児が自分の興味や関心をもったことに繰り返しかかわるために、遊びを支えたり、言葉掛けをしたりする。	幼児一人一人のよさや持ち味を発揮できるように、幼児同士をつなぎ、互いに認め合い支え合う生き生きとした関係をはぐくむ学級の雰囲気をつくる。
①安心・安定	幼児の心の動きに寄り添い、信頼関係を作る		
	・幼児の心の動きに寄り添い、信頼関係を作る。		
期	第Ⅰ期	第Ⅱ期	第Ⅲ期

指導が評価指標にならないだろうか

(5) 指導を評価指標とし期を外して考える <表3-6>

入園から修了までを見通せるように、これまで期ごとに分けて捉えていたものを、第Ⅰ期からⅢ期まで一覧として並べた。内容は期ごとに導き出されたものではあるが、幼児期の発達は一律でないことから、例え5歳児であっても第Ⅰ期に示されているような内容の育ちが見取れたり、それを支える指導が必要となったりすることもある。そこで、期ごとではなく、おおまかな流れの中で表現していく方がふさわしいと考え、期ごとの表記を外すことにした。そのことでより幼児の実態に即した評価の指標になるのではないかと考え、表3-6に示した。

<表3-6 評価項目・指標 2次案>

評価項目	評価指標
6 発達を踏まえて遊びや生活に見通しをもち、振り返ったりするような工夫をする。 (見通し・振り返り)	a見通しをもち、自分から行動できるように、生活の仕方を工夫する。 b3次の活動への期待や意欲をもてるように、活動の区切りに互いの話を聞き合えるようにする。
第Ⅰ期・第Ⅱ期・第Ⅲ期通して共通する内容を評価項目に仮に入れてみた	音じる喜びが味わえるように、幼児の思いに共感したり、身体や言葉を使ったモデルとなったりする。 考えを聞いたり、思いに気付いたりすることで新たな視点を見出していけるように、いざごや葛藤の場を大切に 遊べるように、幼児同士をつなぐ材料や道具、空間の構成などの環境を工夫する。
5 幼児の発達の状況や経験に応じ、友達との関わりが深まるように状況をつくったり支えたりする。 (友達関係)	d言葉を媒介として遊びの中でイメージを共有していけるように、それぞれのイメージを明確にしたり、共通点や相違点に気付かせたりする。 eみんなの中の自分が感じられるように、体験が共有できる状況をつくる。 f互いの思いや考えに気付き自分の気持ちを調整していけるように、自分なりに考えたり相談したりする状況をつくる。 g共通の目的や見通しに向かって友達と一緒に課題を解決し、達成感・満足感を味わえるように、挑戦する意欲を高める環境を構成したり、協力したりする状況をつくったりする。 h一人では得られない遊びのおもしろさを友達とともに味わえるように、それぞれの活動を互いに関連付ける。
4 興味やイメージが広げられるようにきっかけをつくったり、新たな道具や素材を準備したりする。 (経験の広がり)	a心を弾ませ、思わず体を動かし、遊んでみたくなるような環境を構成したり教師とともに楽しんだりする。 b興味や関心、イメージが広げられるように、発見や感動に共感したり、友達の遊ぶ様子から刺激を得られるようにしたりする。 c地域や社会の事象を遊びに取り入れられるように、本物らしさを追究できるような道具や材料を準備したり、じっくりと関われる時間と場所を保障したりする。
3 幼児の発達の状況や経験に応じ、遊びの中で様々な素材・材料・道具に関わり、それらを使って繰り返し試す場や時間を保障する。 (自然やものとの関わり)	a遊びの中で様々な素材・材料・道具に出会い、それらを使って繰り返し試すことができるように、十分な時間を保障する。 b想像の世界を広げられるように、様々な素材に触れられるような環境を構成し、その子なりの表現を受け止める。 c探究心を引き出していけるように、多様な素材・材料・道具を吟味して準備し、これまでの経験を生かして遊びに必要なものを自分たちで選択したり、文字や数量を活用したり、試行錯誤したりする時間を十分保障する。 d身近な環境との関わりが深まるように、それぞれの発見や工夫を伝え合ったり、一緒に調べたり、教え合ったりする状況をつくる。
2 その子らしさを発揮し、よさや持ち味につながるよう一人一人の思いを十分に受け止め、幼児同士をつなぐ。 (自己発揮)	a自分のしたいことがじっくり楽しめるように、時間と空間を保障する。 b自分の興味や関心をもったことに繰り返し関わられるように、遊びを支えたり、言葉掛けをしたりする。 c一人一人のよさや持ち味を發揮できるように、幼児同士をつなぎ、互いに認め合い支え合う関係を育む学級の雰囲気をつくる。
1 幼児の心の動きに寄り添い、信頼関係をつくる。 (安心・安定)	a園で安心して過ごせるように、幼児の心の動きに寄り添い、信頼関係をつくる。 b教師や友達と同じ場や空間にいる心地よさを感じられるように、環境を構成する。

「自然やものとの関わり」では、自然だけを対象にしているわけではないので、「ものとの関わり」とした

これらは各項目の内容を表してはいるものの、今後評価項目としていく際には簡潔に示した方が分かりやすいと考えている

(6) 評価項目と評価指標と育ちの方向を入れて表す <表3-7>

表3-6と表3-4の幼児の育ちの方向を合わせ、入園から修了までを見通し一つの表にまとめたものが、表3-7である。幼児の育ちを視覚的に捉えやすく、幼児の育ちの方向を捉えた上で教師の指導を振り返り評価する際の手掛かりとなると考える。また、振り返りの際に使いやすいように評価指標にも記号を付けて示している。

<表3-7 評価項目と評価指標と育ちの方向を入れて表したもの>

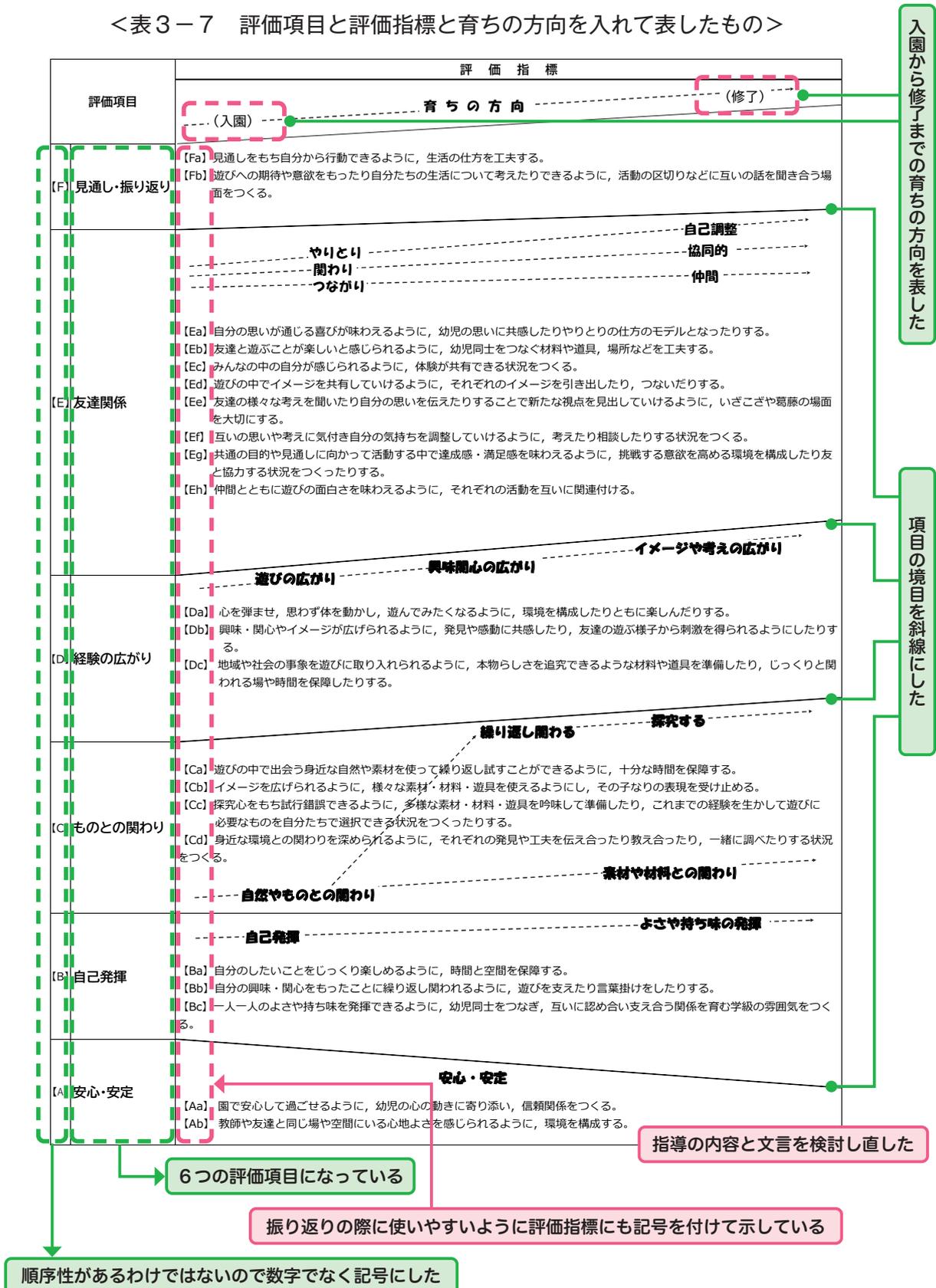


表3-6および育ちの方向について文言の表記等を検討し表3-7とした。なお、評価項目は簡潔に表すこととした。各項目では次のような内容を示している。

- 【A】安心・安定：安心して園生活を送れるように幼児の心の動きに寄り添い、信頼関係をつくる。入園当初に比べて修了に向かってその援助の度合いが小さくなっていく様子を欄の高さの変化で示している。
- 【B】自己発揮：その子らしさを発揮し、よさや持ち味につながるよう一人一人の思いを十分に受け止め、幼児同士をつないでいく。入園当初は、個々に対する援助をしていくが、一人一人が自己発揮していくことで、徐々に、一人一人のよさや持ち味を生かした保育となるような援助も必要になっていく。
- 【C】ものとの関わり：幼児の発達状況や経験に応じ、遊びの中で様々な素材・材料、道具に関わり、それらを使って繰り返し試す場や時間を確保する。
- 【D】経験の広がり：興味やイメージが広げられるようにきっかけをつくったり、新たな遊具や素材を準備したりする。徐々に、地域や社会の事象や文化等との遊びのつながりも意識していく。
- 【E】友達関係：友達とのつながりを感じながら仲間となっていく過程や、友達との関わりを通して相手の思いに気付きながら葛藤体験も含めて道徳性の芽生えや協同性につながっていくような過程、また、友達との具体的なやりとりを通して思いを伝え合う喜びを感じたり、自己調整していけるようになったりしていく過程において、幼児の発達状況や経験に応じ、友達との関わりが深まるように状況をつくったり整えたりする。
- 【F】見通し・振り返り：5歳児頃になると、遊びの振り返り等から次への意欲や興味・関心につながったり、出来事を客観的に見られるようになったりしていく。生活の中で見通しをもつことがそのような育ちにつながると考え、同項目に位置付けている。教師は、発達を踏まえて幼児が遊びや生活に見通しをもったり、振り返ったりするような工夫をする。

以上を踏まえて評価表として作成したものが次頁「評価表2020」(例示)である。

「評価表2020」(例示)

(※評価表2020は下記の全関連の研究をもとに例示として作成したものである。)

評価項目	評価指標
	育ちの方向 (修了)
	---- (入園) -----
<b>【F】見通し・振り返り</b> <small>遊びや生活に見通しをもったり、振り返ったりすることに関して</small>	<b>【Fa】</b> 見通しをもち自分から行動できるように、生活の仕方を工夫する。 <b>【Fb】</b> 遊びへの期待や意欲をもったり自分たちの生活について考えたりできるように、活動の区切りなどに互いの話を聞き合う場面をつくる。
<b>【E】友達関係</b> <small>友達との関わりが深まるように状況をつくったり支えたりすることに関して</small>	<div style="text-align: right;"> <b>自己調整</b> </div> <div style="text-align: center;"> <b>やりとり</b> <b>協同的</b> </div> <div style="text-align: center;"> <b>関わり</b> <b>仲間</b> </div> <div style="text-align: center;"> <b>つながり</b> </div> <p> <b>【Ea】</b> 自分の思いが通じる喜びが味わえるように、幼児の思いに共感したりやりとりの仕方のモデルとなったりする。  <b>【Eb】</b> 友達と遊ぶことが楽しいと感じられるように、幼児同士をつなぐ材料や道具、場所などを工夫する。  <b>【Ec】</b> みんなの中の自分が感じられるように、体験が共有できる状況をつくる。  <b>【Ed】</b> 遊びの中でイメージを共有していけるように、それぞれのイメージを引き出したり、つないだりする。  <b>【Ee】</b> 友達の様々な考えを聞いたり自分の思いを伝えたりすることで新たな視点を見出していけるように、いざこざや葛藤の場面を大切にす。  <b>【Ef】</b> 互いの思いや考えに気づき自分の気持ちを調整していけるように、考えたり相談したりする状況をつくる。  <b>【Eg】</b> 共通の目的や見通しに向かって活動する中で達成感・満足感を味わえるように、挑戦する意欲を高める環境を構成したり友達と協力する状況をつくったりする。  <b>【Eh】</b> 仲間とともに遊びの面白さを味わえるように、それぞれの活動を互いに関連付ける。         </p>
<b>【D】経験の広がり</b> <small>興味やイメージが広がるようにきっかけをつくったり、新たな遊具や素材を準備したりすることに関して</small>	<div style="text-align: right;"> <b>イメージや考えの広がり</b> </div> <div style="text-align: center;"> <b>遊びの広がり</b> <b>興味関心の広がり</b> </div> <p> <b>【Da】</b> 心を弾ませ、思わず体を動かし、遊んでみたくなるように、環境を構成したりともに楽しんだりする。  <b>【Db】</b> 興味・関心やイメージが広げられるように、発見や感動に共感したり、友達の遊ぶ様子から刺激を得られるようにしたりする。  <b>【Dc】</b> 地域や社会の事象を遊びに取り入れられるように、本物らしさを追究できるような材料や道具を準備したり、じっくりと関わる場や時間を保障したりする。         </p>
<b>【C】ものとの関わり</b> <small>遊びの中で様々な素材・材料・道具に関わり、それらを使って繰り返し試す場や時間を保障することに関して</small>	<div style="text-align: right;"> <b>探究する</b> </div> <div style="text-align: center;"> <b>繰り返し関わる</b> <b>素材や材料との関わり</b> </div> <div style="text-align: center;"> <b>自然やものとの関わり</b> </div> <p> <b>【Ca】</b> 遊びの中で出会う身近な自然や素材を使って繰り返し試すことができるように、十分な時間を保障する。  <b>【Cb】</b> イメージを広げられるように、様々な素材・材料・遊具を使えるようにし、その子なりの表現を受け止める。  <b>【Cc】</b> 探究心をもち試行錯誤できるように、多様な素材・材料・遊具を吟味して準備したり、これまでの経験を生かして遊びに必要なものを自分たちで選択できる状況をつくったりする。  <b>【Cd】</b> 身近な環境との関わりを深められるように、それぞれの発見や工夫を伝え合ったり教え合ったり、一緒に調べたりする状況をつくる。         </p>
<b>【B】自己発揮</b> <small>その子らしさを発揮し、よさや持ち味につながるよう一人一人の思いを十分に受け止め、幼児同士をつなぐことに関して</small>	<div style="text-align: right;"> <b>よさや持ち味の発揮</b> </div> <div style="text-align: center;"> <b>自己発揮</b> </div> <p> <b>【Ba】</b> 自分のしたいことをじっくり楽しめるように、時間と空間を保障する。  <b>【Bb】</b> 自分の興味・関心をもったことに繰り返し関わるように、遊びを支えたり言葉掛けをしたりする。  <b>【Bc】</b> 一人一人のよさや持ち味を発揮できるように、幼児同士をつなぎ、互いに認め合い支え合う関係を育む学級の雰囲気をつくる。         </p>
<b>【A】安心・安定</b> <small>幼児の心の動きに寄り添い、信頼関係をつくることに関して</small>	<div style="text-align: center;"> <b>安心・安定</b> </div> <p> <b>【Aa】</b> 園で安心して過ごせるように、幼児の心の動きに寄り添い、信頼関係をつくる。  <b>【Ab】</b> 教師や友達と同じ場や空間にいる心地よさを感じられるように、環境を構成する。         </p>

「評価表2020」「評価シート2020」は、平成21年度文部科学省委託事業「幼児教育の改善・充実調査研究」幼稚園における教育課程上の諸課題に対応した実践的調査研究「協同して遊ぶことに関する指導の在り方」、平成26年度文部科学省委託事業「幼児教育の改善・充実調査研究」体験の多様性と関連性、協同性を育む指導の在り方に関する調査研究「多様性と関連性のある体験を通して幼児期の学びを深める実践研究」、平成27年度文部科学省委託事業「幼児教育の質の向上に係る推進体制等の構築モデル研究」「幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究—感性・表現の視点から—」、「幼児の科学的思考を支える非認知的な能力の発達の様相—好奇心・やり抜く力・協同的感性の視点から—」の4つの先行研究を基に作成したものである。なお、評価シートの作成や話し合い等の際に使いやすいように、便宜上、【A】から【F】／【Aa】から【Fb】の番号を付けた。

## 第4節 評価方法の検討～「評価シート2020」の提案

### 1. 「評価シート2020」作成の目的

本調査研究では、幼児理解を深めるために、体験の質を見とる手掛かりとして「幼児の体験の捉え2020」(例示)(以下「幼児の体験の捉え2020」という。)を、幼児の育ちの方向性を捉えた上で教師の指導が適切であったかどうかを振り返り評価する際の手掛かりとして「評価表2020」(例示)(以下「評価表2020」という。)を作成してきた。その作成に至る過程で、幼児教育における複雑性、評価の難しさに直面してきている。しかし、本調査研究においては、形式的な評価にとどまらない評価の具体的な在り方を提案することを試みることを目指している。そこで、試行錯誤を重ねる中で得た成果である「幼児の体験の捉え2020」、「評価表2020」とともに「評価シート2020」を活用した評価の方法を提案したい。この「評価シート2020」を作成した目的は、以下のようなことである。

#### (1) 「形式的な評価にとどまらない評価」を目指して

本調査研究における評価は、指導について「できた」あるいは「できない」というチェックをするためのものではないという考えを前提としてきている。あくまでも、教育内容を見直し、改善するための一方策なのである。

そこで、「評価シート2020」の作成に当たっては、「幼児の体験の捉え2020」と「評価表2020」を生かし、項目チェックといった形式的な評価にとどまるのではなく、幼児の姿を捉え、意味付けた上で、教師の指導について振り返ることにより、教育内容について、組織的・継続的な改善につなげることを目指すこととした。

#### (2) 「評価の具体的な在り方」の提案として

現状において、幼児教育の評価の在り様については、具体的なことが十分に提示されてきたとは言い難い状況である。しかし、実践に携わる教師の多くは、その日の幼児の姿を思い浮かべながら何らかの形で実践を記録することに取り組んでいる。記録をすることで、思いもよらぬ一人一人の育ちを発見したり、なぜあのような姿を見せたのだろうかと考えたりしながら、その時々自らの指導について振り返ることを日常的に行っている。日々の実践におけるこうした振り返りは、その日のこととして終結するのではなく、明日の保育に生かされているのである。

本調査研究における「評価シート2020」の作成に当たっては、実践においてすでに行われてきている日々の振り返りのプロセスに沿うことにより、教師が負担なく取り組むことができ、また、これまでの振り返りの取組を可視化することにより、実践の改善につなげられるような評価の具体的な在り方についての提案を目指した。

## 2. 「評価シート2020」作成の実際

前述のように、形式的な評価にとどまらない評価の具体的な在り方を探る上で、「幼児の体験の捉え2020」と「評価表2020」を使うことでどのような評価が可能なのかについて検討を行った。日常的なエピソード記録から「幼児の体験の捉え2020」と「評価表2020」を振り所にしながら改善点を見いだすことができる評価の在り方を目指して、各園から持ち寄ったエピソード記録をもとに試作をし、検討を重ねてきた。作成した「評価シート2020」の具体的な項目は、以下のとおりである。

### ①エピソード記録を書く

エピソードを記入したら、「これは大事な姿かもしれない」と思った幼児の姿に下線を引き、下線を引いた幼児の姿から「幼児の体験を捉える」の欄に向けて矢印を付ける。

エピソード記録は、園生活のある一瞬を切り取って書かれるものである。多くの場面から教師が選び出したエピソードが記録として書き起こされることになる。それゆえ、なぜその場面を切り取ったのかを問われることで、教師が幼児の姿についての意味付けを促されることになり、幼児の育ちについて深く捉えていくことにつながっていく。また、「大事な姿かもしれない」と思うところを選んで下線を引くことは、日頃、無意識のうちに行っていることを意識化することになる。そこには、教師一人一人の幼児への願い、あるいは、教師が実践において大切にしていることが現れると考える。

### ②幼児の体験の意味を捉える

①で引いた下線について、「幼児の体験の捉え2020」を用いて、該当すると思われる体験を①で付けた矢印とつないで記入する。

幼児期にふさわしい教育を行う際に必要なことは、まず、一人一人の幼児に対する理解を深めることである。そこで、エピソード記録における幼児の姿を意味付ける際、あえて「幼児の体験の捉え2020」からあてはまる項目を選択するという方法を取り入れた。実践事例に裏付けられた多様な幼児の姿に基づいた「幼児の体験の捉え2020」の項目に、具体的な幼児の姿を照らし合わせてみることによって、これまで気付かなかった幼児一人一人の新たなよさや可能性を見いだすことにつながり、教師が幼児を捉える多様な視点を養うことが出来るのではないかと考える。

### ③教師の指導について評価する

「評価表2020」を用いて、どのような指導をしたか該当するものを入れる。それを踏まえ、具体的な指導として、「した(できた)指導」に○印, 「したかった(した方がよかった)指導」に●印を付ける。

ここでは、前欄で捉えた幼児の姿に照らして、教師の指導が適切であったかどうかを振り返り、評価する。「評価シート2020」は、幼児を評価するものではない。また、指導そのものの善し悪しを問うものでもない。幼児の体験を捉えた上で、教師がどのように関わったのかを見つめ直し、教師が自ら指導について振り返り、改善につなげていくことを念頭に置いて作成した。

おそらく教師は、実践の時々には最善を尽くして指導をしているが、振り返ることによって、より適切な指導を思いつくこともある。そこで、○や●をあえて記述することにより、改善点の手掛かりを見いだしたり、指導の視点を増やしたりできるようにした。

### ④気付きや改善点を考える

③の欄に記述したことと、「評価表2020」を参考にしながら、エピソードについての気付きや改善点を考えて記入する。その際、明日や次の機会への方策をできるだけ具体的に考えて書く。

「評価シート2020」では、幼児の姿を意味付け、教師の指導を評価することで終わるのではなく、教師が自身の実践についてさらに深く考えることを最も重視している。この欄に「評価表2020」を参考に、「これもあてはまるかもしれない」「こっちだったかもしれない」と考えを巡らし、気付きや改善点を記入することは、教師自身が次の保育に向けた具体的な改善点を見いだすことにつながっていくと考える。

**明日の保育へ**

### 3. 「評価シート2020」の実際

ここでは、「評価シート2020」に実際に保育の振り返りを記述していった例を掲載しておく。

〔 3 〕歳児	〔 10 〕月	〔 3 〕日
場面〔 おうちごっこ 〕		

<エピソード記録を書く>	<幼児の体験を捉える>	<教師の援助について評価する>	<気づきや改善点を考える>
<p>A児とB児がウレタン積み木を使って、おうちを作る。積み木が四角く囲まれると、うさぎのお面を被っていたA児は、おうちの中にちょこんと入って座る。おうちができたことを見て、C児は、「お弁当作るね!」と言ってままごとコーナーで、弁当箱にこちそうを詰めてお弁当を作る。</p> <p>教師は「ピンポン」と言っておうちの中に入ることにした。教師が入ることでD児も一緒に入ってきた。また、E児が「ピンポン」と言うと、A児やB児が迎え入れた。</p> <p>「ピンポン」とC児のお弁当が配達されると、次々にE児やF児もカバンの中にレジャーシートやお弁当を入れて持ってくる。</p> <p>教師は、おうちの中に必要以上のものが溢れて散らかると、中でお弁当を食べるつもりになることが楽しめないと思い、レジャーシートはままごとコーナーに持ち帰ってもらうように言った。</p> <p>また、配達時に届けられたカバンを持って、D児は教師に「お買い物に行ってくる!」と言って、ままごとコーナーに出掛けたり、たくさん届いたお弁当をおうちの中の幼児たちと一緒に食べたりして、それぞれがやりたいことを楽しんでいた。</p>	<p>【⑧】ものを持ちたり、見立てたりして遊ぶ楽しさや面白さを感じる</p> <p>【⑤】友達のことを感じながら、個々の遊びを楽しむ</p> <p>【①】同じ場で見たり触れたり行為を真似したりする</p> <p>【②】共有し、つながり合う気分を味わう</p> <p>【⑤】友達のことを感じながら、個々の遊びを楽しむ</p> <p>【⑥】安心して自分の気持ちや思いを表し、言葉や動きで伝えようとする</p> <p>【⑧】ものを持ちたり、見立てたりして遊ぶ楽しさや面白さを感じる</p>	<p>【Cb】イメージを広げられるように、様々な素材・材料・遊具を使えるようにし、その子なりの表現を受け止める。</p> <p>●その子なりの表現を受け止めるつもりで見守る援助はしたが、イメージを広げられるような援助はできなかった。</p> <p>【Ea】自分の思いが通じる喜びが味わえるように、幼児の思いに共感したりやりとりの仕方のモデルとなったりする。</p> <p>〇やりとりする楽しさが続いてほしいと思ったので、教師も「ピンポン」と言っておうちの中に入る援助ができた。</p> <p>【Ba】自分のしたいことがじっくり楽しめるように、時間と空間を保障する。</p> <p>〇おうちの中に必要以上のものが溢れて散らかると、中でお弁当を食べるつもりになることが楽しめないと思い、レジャーシートはままごとコーナーに持ち帰ってもらうように言った。</p>	<p>【Cb】イメージを広げられるように、様々な素材・材料・遊具を使えるようにし、その子なりの表現を受け止める。</p> <p>・遊びに必要なものを用意したり、作ったりしているの、製作コーナーに、お面を作るような紙やお面バンドをたくさん用意しておこう。</p> <p>【Eb】友達と遊ぶことが楽しいと感じられるように、幼児同士をつなぐ材料や道具、場所などを工夫する。</p> <p>・共通のものとなる動作を提案したり、子どものイメージを言葉にしたりすると、さらに幼児同士で関わって遊ぶことの楽しさが感じられるだろう。</p> <p>【Ed】遊びの中でイメージを共有していけるように、それぞれのイメージを引き出したり、つないだりする。</p> <p>・友達の持っているものや動きを見て自分なりに思いついたことをしている姿もあることから、せっかくのアイデアだったので、ピクニックというイメージの中で遊べるようにしてもよかったのかもしれない。</p>

「評価シート 2020」(例示)

[ ]歳児 [ ]月[ ]日 場面[ ]		(※「評価シート2020」は下記の研究をもとに例示として作成したものである)	
<エピソード記録を書く> ※幼児の姿・教師の指導・環境等を書く ※「これは大事な姿かもしれない」と思った姿に下線を引き、<幼児の体験を捉える>の欄に向けて矢印を付ける	<幼児の体験を捉える> ※エピソード記録の下線について『幼児の体験の捉え 2020』を見て、「下線部分の姿は、こういう体験をしていたと思う」箇所を選んで記入する	<教師の指導について評価する> ※『評価表 2020』を見て、「自分はこうしたかった」に該当する箇所を選んで記入する ※エピソードを記録する際、○こんな指導ができた／●こんな指導ができなかった・したかった を書く	<気付きや改善点を考える> ※『評価表 2020』を見ながら、「これもあてはまるかも!」「こっちはなかったかも!」「こっちはなかったかも!」と考え、『評価表 2020』中の該当する箇所を選んで記入する ※明日や次の機会に具体的にすることを考えて書く
Empty space for recording			
『評価表 2020』『評価シート 2020』は、平成 21 年度文部科学省委託事業「幼児教育の改善・充実調査研究」幼稚園における教育課程上の諸課題に対応した実践的調査研究『協同して遊ぶことに関する指導の在り方』、平成 26 年度文部科学省委託事業「幼児教育の改善・充実調査研究」体験の多様性と関連性、協同性を育む指導の在り方に関する調査研究『多様性と関連性のある体験を通して幼児期の学びを深める実践研究』、平成 27 年度文部科学省委託事業「幼児教育の質の向上に係る推進体制等の構築モデル研究』『幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究—感性・表現の視点から—』『幼児の科学的思考を支える非認知的能力の発達の様相—好奇心・やり抜く力・協同的感性の視点から—』の4つの先行研究を基に作成したものである。			

## 4. 「評価シート2020」の活用により期待されること

「評価シート2020」の活用によって、園の教育水準の保証と向上につながる成果となると思われることを以下に挙げる。

### (1) 教師自身が評価のサイクルを体験する

「評価シート2020」を活用することによって、教師は、①エピソード記録を書き、②エピソードにおける幼児の体験を捉え、③教師の指導について評価し、④気づきや改善点を考えるということを経験する。「評価シート2020」を記入する際のこのプロセスは、幼児の姿を意味付けた上で教師の関わりを評価し、改善へとつなげていくという評価の一連のサイクルを教師自身が体験することになり、これを繰り返すことによって教師の中に新たな視点が育まれていく。

### (2) 客観的なまなざしをもつ

幼児のどのような姿を教師は「大事な姿」と捉えるのか。実践を振り返り、立ち止まって考えることで、教師が幼児にどのような願いをもっているのか、あるいは、実践においてどのようなことを大切にしているのかが意識化される。こうしたことを繰り返し、自身の実践について改めて問い直し、考えを深めていくことは、自らの実践について客観的なまなざしをもちながら考える教師の姿勢を培うことにつながっていくことが期待される。

### (3) 教師の気づきを促す

教師の指導について評価する際、「幼児の体験の捉え2020」や「評価表2020」を使ってみることが、教師の気づきを促すきっかけとなる。また、「評価シート2020」を活用して試みることで、教師は幼児の体験を捉える新たな視点やこれまでとは違う指導を見いだすことにもなるであろう。このように、一人一人の教師の気づきが促されることは、幼児の体験を確かな目で捉え、適切な指導を行っていくことを可能にし、園全体の実践の質向上につながると考えられる。

### (4) 評価を通して今後の指導の方向を見いだす

「評価シート2020」は、単に指導を評価して終わるのではなく、評価を通して教師自身が気付いたことや考えた改善点を記述していくようになっている。このことが、明日の指導の改善につながっていくと考えられる。

また、「評価シート2020」の継続的な活用によって、エピソード記録として園生活の一場面を切り取った「点」がいくつかつながり、「点」を「線」として、幼児の育ちを長期的に捉えることも可能となるであろう。

### (5) 園全体のチームで柔軟で多様な視点をもち続ける

経験年数の多少に関わらず、「評価シート2020」を園全体で活用することにより、教職員間のコミュニケーションを活性化し、多様な考えを引き出したり、共通言語を生み出したりすることにつながることを考えられる。また、園全体で活用することにより、教員間で幼児の育ちの方向性や発達の課題、教師の指導の方向について意見を出し合うことにつながり、柔軟で多様な指導の視点を園全体で育んでいくことも期待される。

# 第5節 「評価シート2020」の試行及びアンケートの実施

## 1. 「評価シート2020」「幼児の体験の捉え2020」「評価表2020」の試行

前節までにおいて作成された「評価シート2020」「幼児の体験の捉え2020」「評価表2020」（以下「評価シート等」という。）が、実践に即した評価の方法になり得るかを調査するために、全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会（以下「全附連幼稚園部会」という。）の全園を対象に試行を実施した。

### <実施内容>

- ◇ 目的：「評価シート等」について、様々な園での汎用性を検証し、評価方法としての可能性を探る。
- ◇ 対象者：全附連幼稚園部会全49園各園の教諭1名 計49名  
各園においてできる限り幼稚園教諭経験の年数が少ない者を選んで実施した。
- ◇ 実施日時：2020年11月下旬
- ◇ 送付資料：評価シート記入例、「幼児の体験の捉え2020」、「評価表2020」、「評価シート2020」

### 評価シート記入例

このシートは、観察者（教員）が子どもの行動を観察し、その様子を記述するためのものです。観察者自身が、このシートに記入する内容は、あくまで観察者の目撃事実であり、子どもの気持ちや考えを代わって記入することはありません。

（ ） 月（ ） 日

園名（ ） 幼稚園

観察者（ ） 氏名

観察時間（ ）分

＜エピソード記録を書く＞

＜幼児の体験を捉える＞

＜教師の援助について評価する＞

＜気づきや改善点を考える＞

### 「幼児の体験の捉え2020」

「幼児の体験の捉え2020（例示）」

第1期 3歳児入園～4歳児移行	第2期 4歳児後半～5歳児移行	第3期 5歳児後半
<p>【1】 思い通りに行動しようとする時、周囲の反応を気にする。</p> <p>【2】 仲間と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【3】 イメージの世界に入り、想像を膨らませる。</p> <p>【4】 遊びのルール、好意をもつ相手を見分ける。</p> <p>【5】 友達と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【6】 思い通りに行動しようとする時、周囲の反応を気にする。</p> <p>【7】 仲間と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【8】 イメージの世界に入り、想像を膨らませる。</p> <p>【9】 遊びのルール、好意をもつ相手を見分ける。</p> <p>【10】 友達と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【11】 思い通りに行動しようとする時、周囲の反応を気にする。</p> <p>【12】 仲間と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【13】 イメージの世界に入り、想像を膨らませる。</p> <p>【14】 遊びのルール、好意をもつ相手を見分ける。</p> <p>【15】 友達と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p>	<p>【16】 思い通りに行動しようとする時、周囲の反応を気にする。</p> <p>【17】 仲間と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【18】 イメージの世界に入り、想像を膨らませる。</p> <p>【19】 遊びのルール、好意をもつ相手を見分ける。</p> <p>【20】 友達と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【21】 思い通りに行動しようとする時、周囲の反応を気にする。</p> <p>【22】 仲間と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【23】 イメージの世界に入り、想像を膨らませる。</p> <p>【24】 遊びのルール、好意をもつ相手を見分ける。</p> <p>【25】 友達と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【26】 思い通りに行動しようとする時、周囲の反応を気にする。</p> <p>【27】 仲間と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【28】 イメージの世界に入り、想像を膨らませる。</p> <p>【29】 遊びのルール、好意をもつ相手を見分ける。</p> <p>【30】 友達と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p>	<p>【31】 思い通りに行動しようとする時、周囲の反応を気にする。</p> <p>【32】 仲間と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【33】 イメージの世界に入り、想像を膨らませる。</p> <p>【34】 遊びのルール、好意をもつ相手を見分ける。</p> <p>【35】 友達と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【36】 思い通りに行動しようとする時、周囲の反応を気にする。</p> <p>【37】 仲間と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p> <p>【38】 イメージの世界に入り、想像を膨らませる。</p> <p>【39】 遊びのルール、好意をもつ相手を見分ける。</p> <p>【40】 友達と一緒に遊ぶ時、自分の役割を覚える。</p>

### 「評価表2020」

「評価表2020（例示）」

評価項目	評価指標
1. 生活習慣	<p>(A) 生活習慣が身についている程度を評価する。</p> <p>(B) 生活習慣が身についていない程度を評価する。</p>
2. 社会性	<p>(A) 友達と遊ぶ時、自分の役割を覚えている程度を評価する。</p> <p>(B) 友達と遊ぶ時、自分の役割を覚えていない程度を評価する。</p>
3. 想像力	<p>(A) 想像の世界に入り、想像を膨らませている程度を評価する。</p> <p>(B) 想像の世界に入り、想像を膨らませていない程度を評価する。</p>
4. 遊びのルール	<p>(A) 遊びのルールを覚えている程度を評価する。</p> <p>(B) 遊びのルールを覚えていない程度を評価する。</p>
5. 自己表現	<p>(A) 自分の気持ちを表現している程度を評価する。</p> <p>(B) 自分の気持ちを表現していない程度を評価する。</p>
6. 興味・関心	<p>(A) 興味・関心を持っている程度を評価する。</p> <p>(B) 興味・関心を持っていない程度を評価する。</p>

### 「評価シート2020」

（ ） 歳児 （ ） 月（ ） 日

場面（ ）

園名（ ） 幼稚園

幼稚園経験年数（ ） 年目

＜エピソード記録を書く＞	＜幼児の体験を捉える＞	＜教師の援助について評価する＞	＜気づきや改善点を考える＞
<p>※ 幼児の姿・教師の援助・環境等を書く (幼児名は仮名) ※ 「これは大事な姿かもしれない」と思った姿に下線を引く</p>	<p>※ エピソード記録の下線について「体験の捉え」を見て、「下線部分の姿は、こういう体験をしていたと思う」箇所を貼り付ける</p>	<p>※ 「評価表」を見て、「自分はこうしかった」箇所を貼り付ける ※ エピソード記録の時、○こんな援助ができた／●こんな援助ができなかった・しなかったを書く</p>	<p>※ 「評価表」を見ながら、「これもあてはまるかも!」「こっちだったかもしれない…」と考えた箇所を貼り付ける ※ 明日や次の機会にすることを具体的に書いて書く</p>
	<p>【 】</p>	<p>【 】</p>	

## 2. 「アンケート」の実施

「評価シート等」の試行者と学校運営にかかわる管理職にアンケートを行った。

### <実施内容>

- ◇ 目的：「評価シート等」の試行後、実践に即した評価方法になり得るかを検証する
- ◇ 対象者：「評価シート2020」の試行者と管理職（各49名）
- ◇ 実施日時：2020年11月下旬 試行調査終了後
- ◇ 送付資料：「評価シート2020の試行に伴うアンケート」

【令和2年度 文部科学省委託事業】

### 評価シート2020の試行に伴うアンケート

次の1～15の質問にお答えください。回答は自由記述以外は全てプルダウンから選択してください。

1 園番号

※会員録の番号

2 園名

※略名

※次の3～13は試行実施者が回答してください。

#### 3 試行実施者情報

(1) 幼稚園教諭経験年数  年

※R3.3.31現在

(2) 今年度担当学級  学級

#### 4 資料の利便性について①

『評価シート 記入例』は使いやすかったですか。※1～4の番号で回答

(1) 1 とても分かりやすい 2 やや分かりやすい 3 あまり分かりやすすくない 4 分かりにくい

(2) 2～4と回答した場合、改善を要すると思われる箇所及び改善内容(自由記述)

#### 5 資料の利便性について②

『幼児の体験の捉え』は使いやすかったですか。※1～4の番号で回答

(1) 1 とても使いやすい 2 やや使いやすい 3 あまり使いやすくない 4 使いにくい

(2) 2～4と回答した場合、改善を要すると思われる箇所及び改善内容(自由記述)

#### 6 資料の利便性について③

『評価表』は使いやすかったですか。※1～4の番号で回答

(1) 1 とても使いやすい 2 やや使いやすい 3 あまり使いやすくない 4 使いにくい

(2) 2～4と回答した場合、改善を要すると思われる箇所及び改善内容(自由記述)

#### 7 『評価シート』の各項目について①

〈エピソード記録を書く〉は役立ちましたか。※1～4の番号で回答

(1) 1 とても役立つ 2 やや役立つ 3 あまり役立たない 4 役立たない

(2) 2～4と回答した場合、改善を要すると思われる箇所及び改善内容(自由記述)

#### 8 『評価シート』の各項目について②

〈幼児の体験を捉える〉は役立ちましたか。※1～4の番号で回答

(1) 1 とても役立つ 2 やや役立つ 3 あまり役立たない 4 役立たない

(2) 2～4と回答した場合、改善を要すると思われる箇所及び改善内容(自由記述)

**9 『評価シート』の各項目について③**

〈教師の援助について評価する〉は役立ちましたか。 ※1~4の番号で回答

- (1) 1 とても役立つ 2 やや役立つ 3 あまり役立たない 4 役立たない

- (2) 2~4と回答した場合、改善を要すると思われる箇所及び改善内容(自由記述)

**10 『評価シート』の各項目について④**

〈気付きや改善点を考える〉は役立ちましたか。 ※1~4の番号で回答

- (1) 1 とても役立つ 2 やや役立つ 3 あまり役立たない 4 役立たない

- (2) 2~4と回答した場合、改善を要すると思われる箇所及び改善内容(自由記述)

**11 この評価シートを継続する可能性について**

この方法での評価はどのくらいの頻度で継続できそうですか。 ※1~4の番号で回答

- (1) 1 毎日 2 週に一度 3 月に一度 4 その他

- (2) 4と回答した場合、具体的な頻度等(自由記述)

**12 活用の可能性について**

この方法での評価の活用としてどのような可能性が挙げられますか。

可能性の高いものを1~6の中から3つ挙げてください。

- (1) 1 遊びへの援助 2 幼児理解 3 教材研究 4 教師間連携 5 保護者対応 6 その他

- (2) 6と回答した場合、具体的な内容等(自由記述)

**13 試行の感想について**

この方法で評価を試行してみた感想を記入してください。(自由記述 200字以内)

※次の14、15は副園長(副園長を置かない園では園長)が回答してください。

**14 活用の可能性について**

この方法での評価の活用としてどのような可能性が挙げられますか。

可能性の高いものを1~6の中から3つ挙げてください。

様々な幼稚園で実施する場合を想定してお答えください。

- (1) 1 遊びへの援助 2 幼児理解 3 教材研究 4 教師間連携 5 保護者対応 6 その他

- (2) 6と回答した場合、具体的な内容等(自由記述)

**15 試行の感想について**

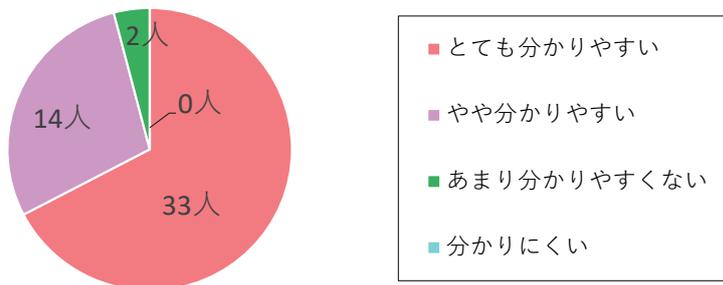
この方法で評価を試行してみた感想を記入してください。(自由記述 200字以内)

### 3. 「アンケート」の集計結果

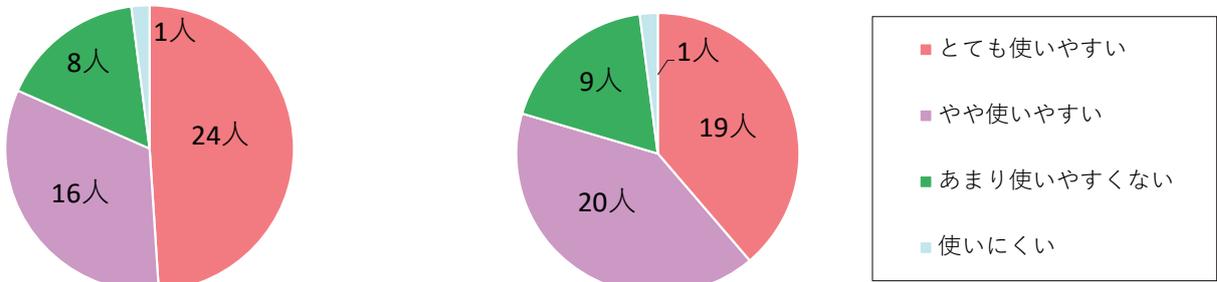
#### 設問3 幼稚園教諭経験年数 (R3.3.31 現在)

1～10年	44人	→	1年	16人	6年	2人
11～20年	5人		2年	8人	7年	0人
21～30年	0人		3年	3人	8年	4人
30～	0人		4年	7人	9年	0人
			5年	3人	10年	1人

#### 設問4 『評価シート記入例』について

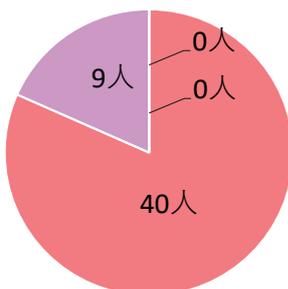


#### 設問5 「幼児の体験の捉え2020」について 設問6 「評価表2020」について

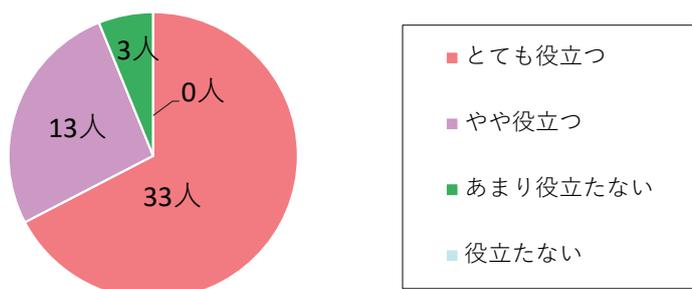


#### 設問7～10 「評価シート2020」について (項目について)

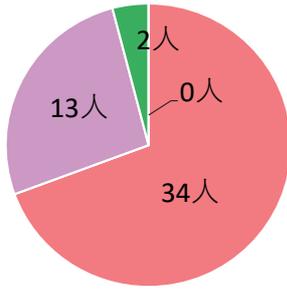
##### 設問7：エピソード記録を書く



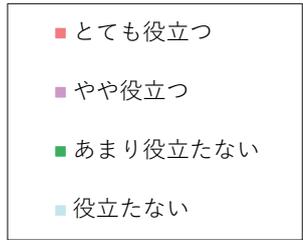
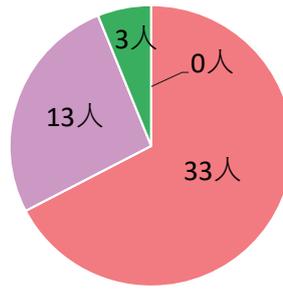
##### 設問8：幼児の体験を捉える



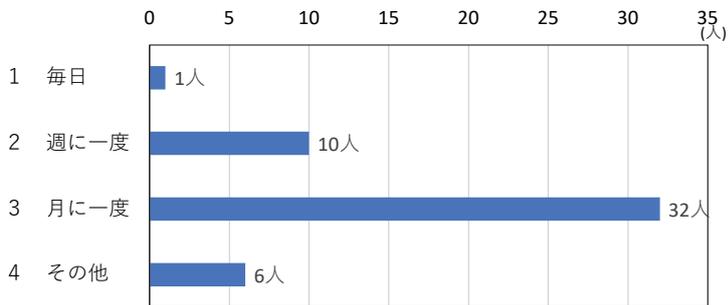
設問9：教師の指導について評価する



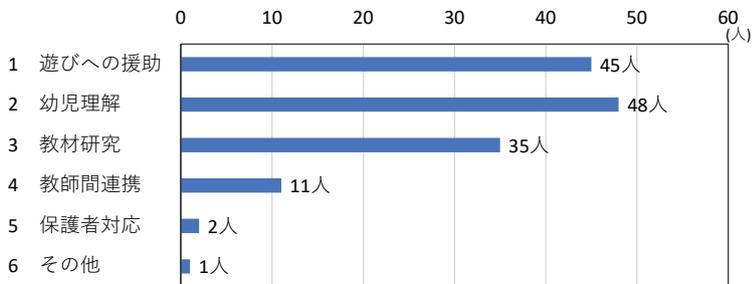
設問10：気づきや改善点を考える



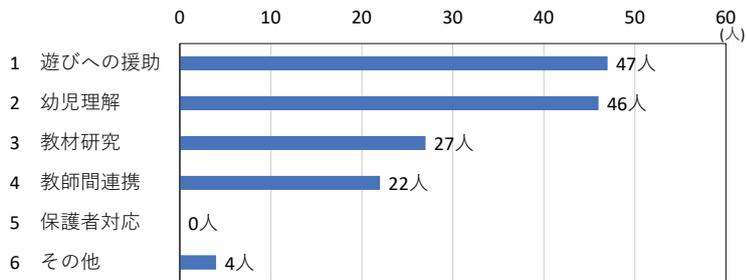
設問11 評価シートを継続する可能性について



設問12・14 活用の可能性について（複数回答：3つ以内）  
（設問12：試行者）



（設問14：管理職）



### 設問13 試行後の感想より【試行者】(表記は原則記述者のまま)

- ・エピソード記録を書く、幼児の体験を捉える、教師の援助について評価する、気付きや改善点を考えると分けて書くことで、振り返りが分かりやすい。
- ・現在の自分の保育を見つめ直し、評価するのに役立つ。特に、幼児の体験の捉えや援助の評価の資料があったことで、より具体的に何が成果で課題となるのかを整理することができた。
- ・「幼児の体験の捉え」「評価表」がとても興味深く、幼児の経験や自分の援助を振り返るのに役立った。1から書くよりも項目があることで近いものを選ぶ形で時間をかけずに評価できた。
- ・評価表など基準があり多面的に振り返ることができた。
- ・評価シートで「エピソード記録」→「幼児の体験を捉える」→「教師の指導について評価する」→「気付きや改善点を考える」という順番で記入していくシートの形式が保育を振り返りやすかった。
- ・保育の振り返りや保育観の把握・共有のためのきっかけ作りとして一定の効果は得られると思った。
- ・基本的には既存の選択肢から幼児や教師の姿・援助を見取っていくため、この方法での評価を積み重ね、幼児理解や援助の在り方をより多角的に考えるようになればなるほど、逆説的にこの方法での評価は難しくなってくるのではないかと感じた。そう感じるようになった時点でこの方法での評価は必要ではなくなるのかと思った。
- ・一つの場面のエピソード記録だが、他の遊びがどう展開されていたかも残せるように環境図をかく枠があれば、評価シートを見返すときに、より振り返りがしやすい。
- ・自らの保育について視点をもって振り返ることで、よかった点や改善点などについて明確になった。日々の保育の何気ない場面を切り取って評価シートに照らし合わせながら、振り返り、改善策を考え、実践を重ねていくことで、保育者としての自分自身の指導の質を高めていけるのではないかと感じた。
- ・子供の姿がどんな体験や学びにつながっているか考えたり、自分の指導を振り返ったりすることができ、次の指導につなげていくことができるのもよい。
- ・作成に時間を要するため、毎日積み重ねていく評価として活用するのは難しいと感じた。月に1回なら、子供の姿と自分の保育を振り返る機会として活用したい。
- ・遊びや幼児の姿、教師の姿を客観的に捉えて振り返ることができ、今後の保育の展開や幼児理解に繋げられる。
- ・評価シートで記録していくことで、日々の環境構成をより根拠をもって用意していける。保育者の直接的な関わりでは、次に同じような場面があった時にどうするか事前に考えておくことになるので、より子供の思いに寄り添っていける。
- ・『幼児の体験の捉え』や『評価表』と照らし合わせることで、幼児が何を体験しているのか、自分の指導がどのような願いから行われたものなのかを整理して振り返ることができた。
- ・〈気付きや改善点を考える〉欄があることで、自分の指導を多角的に見つめることになり、保育の改善にいかせる。
- ・遊びのエピソードを、体験の捉え、評価表で振り返ることで、子供や教師の援助をより細かく分類して理解することができた。これを基に他の教師と振り返ることで、新たな子供理解や援助に気付けた。
- ・子供一人一人の些細な成長にも気付くことができ、次の援助の段階を改めて考え直すことができた。
- ・経験年数が少なく反省点が多い中でも、できたことにも焦点を当てて振り返る機会になるため、積み重ねていくことで少しずつ保育への自信にもつながっていくのではないかと感じた。
- ・資料の内容に当てはめて見直していくことで、その時の教師の関わりと、評価項目から大切にしたい関わりを振り返ることができた。やり方に慣れて繰り返していくことで、評価指標における自分の偏りに気付き、評価指標を膨らませていけるのではないかと感じた。
- ・エピソードを書くことで、自分の感想や次への改善策を考えることにつながった。そこから、教師の援助を評価する欄で、自分がどうしたかったのかを振り返ることができ、更なるねらいの明確化を図ることができると考える。
- ・幼稚園教諭として経歴が浅いため、自身が幼児の姿として予想してできていないことが、幼児の体験の捉え、評価項目の選択肢にあり、遊びのねらいと選択肢の姿が合っているのか分からなかつ

た。シートをもとに、園内で共有するなどして、自身の評価から、他教諭の評価、改善等のアドバイスをもらうような方法で活用していきたい。

- ・ 幼児の体験の捉えに当てはめて幼児の姿を見ていくことで、分かりやすく考える指標になる。捉えを自分で表現するのは難しいが、一覧になっていることで自分の考えも整理される。
- ・ 教師の援助について、自分はこういう思いでしていた、ということ振り返ることで教師の意図を改めて認識することができた。
- ・ 具体的に、明日の保育にどう生かそうか考えることができた。
- ・ 保育を自ら評価する時に、外から与えられた評価軸では評価しにくいと感じた。園の教育目標がベースにあり、その中で子供がどのように育ち、そして育ててほしいかということを願いながら保育を創っているのだと思う。子供の育ち同様、教師の援助も「できた」「できない」ではなくどういう意味だったかを再考する必要がある。
- ・ 評価シートの形式について、エピソードの下線から横並びに評価、指導、改善と表示されていて、見やすく、わかりやすかった。
- ・ 幼児の姿から自分自身の援助を見直すことができるよい機会になった。評価を一から考えるのではなく、具体的な評価表があったため、自分の援助が幼児のこのような姿を引き出したのかと考えやすかった。
- ・ 幼児の体験の捉えと評価表があったため、一定の目線で幼児の姿を見ることができるので、継続して記録を取っていくのに有効である。
- ・ 「評価シート」では、設定してあるものしか記入できないところが多く、自由記述ができずに困った。
- ・ 子供の姿や自分の行った援助を思い浮かべると項目に当てはまらなかったり、素朴なものだったりした。視点はある程度必要だと思うが、このシートの目的が「教師の指導の評価」であるなら自由に記述する方がやりやすい。
- ・ エピソード記録を書くことにより、保育を振り返るきっかけとなった。さらに、「幼児の体験を捉える」や「教師の指導」や「気づきや改善点」など視点をはっきりさせて振り返ることができ、子供が何を感じているのか、どんな行動や声掛けによって子供の遊びが深まるのかなどについて考えることができた。定期的に評価をすることで、遊びの中で何を体験してほしいか、どう指導するとよいのかが見えてくる。
- ・ 記録を書くことで、幼児の成長の瞬間を押さえて捉えることができる。評価するポイントを押さえておくことで、保育者自身も子供の成長を線で捉えることができ、幼児に適切な指導をすることができた。
- ・ 『幼児の体験の捉え』の表から当てはまる箇所を貼り付けることで、幼児の姿を客観的に振り返りながら、幼児の見せる一つ一つの姿の意味を考えることができた。
- ・ 『評価表』を見ながら当てはまる箇所を貼り付けることで、教師の指導について振り返ることができた。
- ・ 自分の指導を振り返るだけでなく、〈気づきや改善点を考える〉の欄があることで、今後実行する指導の幅が広がるので、効果的である。
- ・ 初任研をしていないだけに、今の自分には初任研をしているようで大変勉強になった。特に、保育中の指導の仕方について、他の手立てを探ることができた。感触としては、いつも園内でやっている研究を、自分の中で行っている感じを受けた。
- ・ 日々の保育の何気ない場面について振り返ってみようと思い、記入日の自由遊びの一場面について振り返ってみたところ、実際にエピソード記録を用いることで、自身の援助の意図やそれがうまくいったかなど、具体的に振り返るよい機会になった。
- ・ 振り返ったことがデータとして残ることがよい。作成の頻度にもよると思うが、一度行った評価に対する手立てを再評価することを続けていけば、よりよい手立てを考えることにつながる。この評価シート作成が一つの研究に値するぐらい可能性を秘めていると考える。

## 問15 試行後の感想より【管理職】(表記は原則記述者のまま)

- ・日々の保育を記録する際、週案作成時、月毎の指導計画の振り返り時など子供の体験や教師の指導について振り返ってきているが、それらが互いにつながっている意識をもったり、評価の指標があることにより少し先へのつながりや見通しをもてたりなど、より深く振り返る機会となっていた。振り返りの拠り所となると同時に保育の質を上げていくことにもつながる。
- ・幼児教育・保育の評価の難しさを改めて実感することができた。また、質の高い保育を目的とするには、評価が必要であり、職員間での共通理解・連携が大切になってくることが分かった。
- ・実施者が言っているように、幼児の体験や保育者の振り返りに大変有効であった。また、項目があることで、効率的に評価をすることができる点もよい。今後、評価についてはますます研修を深めていかなければいけないので、このような提案をしていただいたことは大変ありがたい。
- ・「幼児の体験の捉え」に関する視点が大変分かりやすいと感じた。この視点をしっかり理解することで、子供の遊びを見取り、次に必要な指導の方向性が見えてくるため、有効な資料として活用できるのではないかと。
- ・幼稚園教諭の経験が浅い先生でも幼児の姿を捉える際により所があるので、捉えやすかった。また、思っていたことを言葉で表現する際の手掛かりとなった。
- ・振り返りのステップが分かりやすいので、自身(教師)の思考を整理しやすかったのではないかと考えた。
- ・担任の先生の指導に込められた思いを把握することができ、その後のアドバイスがしやすかった。
- ・継続して使っていくことで、その時期の学級全体や一人一人の育ちの状況を把握したり、幼稚園の全職員で子供の育ちの方向性や発達の課題、教師の指導の方向についても意見を出し合ったりするなど、園全体でも活用できる。
- ・幼児の体験の捉えや評価表について、慣れるまでは選ぶのに時間がかかるであろうが、視点を保育者の中に育てていくよい機会となるのではないかと。
- ・試行者が新任者であったにも関わらず、簡易に客観的に自身の保育を振り返っており、本方法の有効性を感じた。幼児の体験を表にして洗い出し、それに対する指導を評価指標に基づいて評価するというやり方は建設的で明瞭であり、改善箇所を明確にできる。
- ・評価シートを園内研の資料にすれば、これをもとにして、保育に対する考え方や幼児観、癖、こだわりなども分かり保育に対して深い話し合いができるのではないかと。
- ・経験の少ない教師にとって、こうしたフォーマットで評価してみることは有効だと感じたようだ。
- ・記録者本人からは「どうしてもうまくいった事例を書きたくなる」という感想が出てきた。しかし、この評価方法を使い、本人も含めた何人かの教師が同じエピソードを評価しあうことで、多様な育ちやこれからの指導の見通しが見出せるのではないかと。評価の指標があることで、自分ではなかなか気付かないことにも目が向けられるようになり、保育の質の向上が期待できる。
- ・評価の指標が明確で具体的だと、評価しやすく、様々な視点から改善点につなげやすいと思った。継続につなげるためには、エピソード記録の記載が写真なども取り入れ簡単に表現できるようになるとよい。
- ・自分で完結する評価ではなく、カンファレンスを通してお互いの保育の質を高めていくことのできるツールとしても利用していけたらと期待している。
- ・若手職員にとっては、基準になる評価資料があると、何を視点にしているのかが分かりやすいので、自己評価や幼児理解には役立つと思う。
- ・体験を捉える視点、指導を評価する視点が示されていることにより、より丁寧かつ多角的に記録を省察することができる。こういった視点を園独自に練り、評価システムを構築していきたい。
- ・経験年数が少ない教員にとっては、指標があることで、自身の保育を振り返る際に評価しやすかったようだ。中でも、教師が意図的に援助すべきことと子供の気付きを待つべきところに視点を置いて次週の指導案を作成していたため、子供理解が広がり、指導の改善につながったと思う。
- ・評価の観点から保育の振り返りに相応しく、次の日の保育につながると思われる。
- ・観点毎に指標があるため、該当する指標を選ぶ段階で学びがある。

- ・実践から導き出された指標であるため選択しやすい。
- ・続けることで子供の育ちを資質能力の視点で見とる力が養われる。
- ・同じ観点や指標で評価できるので、シートを教員間で共有することにより学びが深まる。
- ・集積して分析すれば子供の育ちや自身の保育の傾向や課題が見えると思われる。
- ・比較的経験年数が高い教員が実施したため、自園の方法との違いになじめなかった様子であったが、子供の姿をエピソードから評価し、教師自身の指導の評価から改善まで一連の流れで考えられるため、幼児教育のメタ認知を図るという意味で有効な評価シートになっていると感じた
- ・評価をする際、手掛かりとなる資料(幼児の体験の捉え・評価表)があることで、抵抗なく評価に取り組むことができ、また継続して行うことができるのではないかと思う。また、経験年数が少ない教員においても3年間の見通しをもちながら、様々な視点で自分の保育を振り返ることができ、指導改善につながると考える。
- ・観点をしぼって子供の姿を見ることができると、手立てを立てやすい。
- ・教員間で子供の話をするときの観点になると感じた。
- ・普段の業務と合わせて毎日することは難しいようなので、週に一から二週に一回程度が望ましい。
- ・発達段階に応じた幼児の体験の捉えや評価表がある事で、教師一人の偏った見取りではなく、多角的に保育を振り返ることができる。
- ・指導の評価に終わらず、改善点を考える枠がある事で、改善点を明日の保育にすぐに生かすことができる。個人の評価に終わらせず、同学年の教師や全学年の教師でのカンファレンスの場を設けることで、多様な視点から保育の改善を行えるとともに、保育の質の向上につながると感じた。
- ・保育者が幼児の体験をどう捉え、どう指導したか、保育者自身の自覚化に有効であり、第三者にも理解しやすい。項目から選ぶことで簡単に評価できるよさがある。目前のことに対応していると方向性を見失いがちになるので、指標が示されていることで方向が意識しやすくなる。一方で、指標の内容精選が必要であるとともに、自身の捉えや気付きだけでは限界があるので、シートをカンファレンス等に活用することで可能性が広がると思う。
- ・子供の姿から体験を捉えていくよい方法だと思う。本来なら、経験を積み重ねる中で「幼児期に必要な体験ってこういうこと」と「～なっていく」過程を捉えて理解していく。この評価方法は選択肢支があることで捉えやすくなる。
- ・当てはめる作業にならないようにする必要がある。(教師の指導についての評価)に対する(気付きや改善点)を導く、管理職や先輩教員との日頃の連携が重要だと思う。
- ・評価の指標があることで、遊びを見取ったり、理解したりする上でより客観的に捉えることができる。
- ・教師間で共通理解を図る上でも、焦点が絞った質の高い話合いになり、次の保育への手掛かりとなりやすい。
- ・具体的な項目があることで、振り返る視点が明確になり、若い教員でも負担なく分析的に振り返ることができやすい。この評価記録から園内で協議等すると、より見方が深まるのではないか。
- ・自分で完結する評価ではなく、カンファレンスを通してお互いの保育の質を高めていくことのできるツールとしても利用していけたらと期待している。
- ・この評価方法は、保育者が丁寧に子供の遊びを見取り、自分の保育について振り返っている様子がよく伝わる内容である。
- ・学校評価の妥当性や信頼性を高めるために、園内での研修や議論をするステップを設ける必要を感じる。評価シートの方向性は間違っていないと感じた。

## 第6節 アンケートの結果から考える

ここでは、「評価シート2020」「幼児の体験の捉え2020」「評価表2020」（以下「評価シート2020等」という。）の活用成果について、試行者と園長等の管理職によるアンケートの結果から考察を行う。

### 1. 『エピソード記録』について

設問7「〈エピソード記録を書く〉は役立ちましたか」の問いに、100%が「とても役立つ」「やや役立つ」と答えている。また、設問13の感想の「一日の生活の中でポイントを押さえて幼児の育ちを捉えることができる」「“おもしろいな”“楽しいな”と保育者自身が感じるところに幼児の育ちや自分の援助の考察をすべきところが含まれる気がする。なぜ自分がそう捉えたのかを考える必要があるように思う」といった記述からも、実践をする教師にとってエピソード記録は欠かすことが出来ないものであり、エピソード記録を書くことによって、教師が自らの実践について振り返ることができると認識されていることが分かる。エピソード記録を書いた後の作業として、「これは大事な姿かもしれない」と思った姿・出来事に下線を引くことが加わる。この項目については、「下線を引くときに、どの幼児に焦点を当てるとよいか迷った」という感想があげられている。下線を引くという単純にも思えることなかで、教師は立ち止まり、幼児の姿をもう一步深く読み取ろうとしている。だからこそ、大事だと思うところを選び出して下線を引くことは、難しかったり、迷ったりするのである。

エピソードを書き、さらに大事な箇所を選ぶということは、単に日常の実践の場面を書いて振り返るだけではない。教師自身が幼児にとって大事なことを捉えることによって、客観的なまなざしをもちながら実践を創り出す力を養うことにつながると考えられる。

### 2. 『幼児の体験を捉える』について

設問5「〈幼児の体験の捉え〉は使いやすかったですか」の問いに、「とても役立つ」「やや役立つ」と答えているのは、82%であった。試行者からは、「体験はこう捉えるのかと理解できた」「子どもの体験の意味を捉えることは重要だ」「具体的な関わりや教師側の気付きや改善点について考えることができた」と実際の活用につながる感想がある。一方で、「当てはめることが難しかった」「どれに当てはめるか悩んでしまうことが多かった」といった、「幼児の体験の捉え2020」の項目に当てはめてみることに戸惑っている様子も感じられる。管理職からは、「慣れるまでは（項目から）選ぶのに時間がかかるであろうが、視点を保育者の中に育てていくよい機会となるのではないか」「幼児の体験の捉えに関する視点が大変分かりやすいと感じた。この視点をしっかり理解することで、子供の遊びを見取り、次に必要な援助の方向性が見えてくるため、有効な資料として活用できるのではないか」「視点が示されていることにより、より丁寧かつ多角的に記録を省察することができる」といった感想が出されている。

アンケート結果からは、迷いながら選ぶために時間はかかるかもしれないが、各項目を理解していくことが幼児の姿を捉える教師のまなざしを豊かにしていくのではないかと期待が読み取れる。管理職の「視点をしっかり理解することで、子供の遊びを見取り、次に必要な指導の方向性が見えてくる」という感想からは、ここでの作業は単純な項目の当てはめではなく、一つ一つの項目の視点をしっかり理解することが必要とされることが分かる。その上で、エピソード記録についての読み取りを深めながら、項目を選択することが求められる。こうしたプロセスを経るために、試行者は項目を選ぶ際に難しさを感じるであろう。ここからは、幼児の姿を「幼児の体験の捉え2020」の項目に照らし合わせ、見つめ直してみることで、教師が多面的に幼児を捉え、幼児を捉える視点を豊かにしていくことにつながるといえる。

### 3. 『教師の指導について評価する』について

設問6「『評価表2020』は使いやすかったですか」の問いに、「とても役立つ」「やや役立つ」と答えているのは、80%であった。「評価指標はとても使いやすかった」「自分の指導を、どのような指標で評価するか難しいと感じるので、評価表に沿って考えることで、その時の思いに改めて気付いたり、新たな見方を知ったりすることができるように思う」という感想がある一方で、「複数に該当しそうなところがあり、判断に迷った」「評価項目があるので選びやすいが、二つの項目どちらも当てはまっている場合にはどちらを選択したらよいか迷った」との感想もある。また、設問9「〈教師の指導について評価する〉は役立ちましたか」の問いには、約96%が「とても役立つ」「やや役立つ」と答えている。感想においては、「指導について一つ一つ丁寧に振り返ることには意味があると思う」「項目の文全体の意図と、自分の思う捉えが全て合うものがなく、選ぶのに困った」とある。

アンケート結果からは、試行者が「評価表2020」をもとに、教師の指導について評価することは意味あることだと捉えていることが分かる一方で、「幼児の体験の捉え2020」同様、あらかじめ提示された評価項目・指標を使って、教師の指導を評価することに対する戸惑いも見られる。評価項目・指標は、本来、各園において重点的に取り組むことが必要な目標等の達成に向け必要に応じて設定されることが望ましいとされているのにもかかわらず、今回のように定められた評価表を使うことへの違和感があることは当然であろう。しかし、あえて提示された具体的な評価項目・指標から選択することによって、教師自身が迷ったり、じっくりと考えたりすることが、教師の内面に揺らぎを生み出し、それが、教師自身の新たな気付きにつながっていったことが感想から読み取れる。

### 4. 『気付きや改善点を考える』について

設問10「〈気付きや改善点を考える〉は役立ちましたか」では、94%が「とても役立つ」「やや役立つ」と答えている。設問13「試行の感想について」では、「記入したエピソードの幼児の具体的な姿に線を引き、「幼児の体験の捉え2020」と「評価表2020」を手掛かりに、自身の実践を振り返り、指導について評価を進めていくことは、新たな気付きや改善点を生み出すことにつながる」あるいは、「自分の指導を振り返るだけでなく、〈気付きや改善点を考える〉の欄があることで、今後実行する指導の幅が広がるので、効果的だと思った」という感想が出されている。また、「一人の幼児への援助の方向を考えるならば『このような視点で関わってみよう』と次に生かせるのだと思う。が、翌日の保育全体につながらば、何を次にねらうか、そこでどのように保育を構成するか、このエピソードから何が言えるのか、もう少し全体像として捉える必要があると思う」、あるいは、「“次の保育”の指すものが翌日などの短期的なものなのか、もっと長期的な視点のものなのかにもよって内容が変わってくるように思う」という感想もあった。

対象児の年齢、あるいは、活動の展開によっては、「評価シート2020」に収めた短く切り取られた一場面のエピソードの記録、幼児の体験の捉え、教師の指導の評価では捉えきれないことがあるという意見がありながらも、大半の試行者が、〈気付きや改善点を考える〉の欄があることは、役立つと考えていることが分かる。今回の試行は、短期的な一場面を取り上げてきたが、「“次の保育”の指すものが翌日などの短期的なものなのか、もっと長期的な視点のものなのか」とあるように、各園において使い方を工夫することで、短期的あるいは長期的な視野で園全体の保育について評価、改善する際に活用できる可能性があるといえる。

## 5. 「評価シート2020」について

設問4-(1)「『評価シート記入例は使いやすかったですか』の問いに約96%が、「とても分かりやすい」「やや分かりやすい」と評価している。設問13「試行の感想について」では、「幼児の姿、保育者の思い、援助方法、次の改善点の視点があり、整理しやすい」「保育中の援助の仕方について、他の手立てを探ることができた。感触としては、いつも園内でやっている研究を、自分の中で行っている感じであった」「特に経験年数が少ない時に、ある場面を丁寧に読み取ることは、幼児理解や教師の援助の反省やその改善につながる機会であると感じた」など、日常的に行っている保育の振り返りのプロセスと似ていて違和感なく取り組むことが出来たという感想を得た。〈エピソード記録〉をもとに、幼児の〈幼児の体験の捉え〉を意味付け、〈教師の指導について評価〉したうえで〈気付きや改善点を考える〉という日常的に行っているであろう日々の実践の振り返りを「評価シート2020」に書き起こすことにより、教師は自然に評価のサイクルを体験しているともいえる。

こうした一連のサイクルを繰り返し、重ねていくことは、教師の幼児理解を一層深め、その関わりを評価し改善することにつながるといえる。

本アンケートでは、各園の管理職（主に副園長）に、設問14で試行の感想を記述してもらった。今回、できる限り幼稚園教諭経験の年数が少ない者を対象に試行を行ったが、それはあくまでも「評価シート2020」等の汎用性を確認するためであり、特に経験年数が少ない者にとって、こうした評価が必要だと考えているわけではない。感想には「試行者が新任者であったにも関わらず、簡易に客観的に自身の保育を振り返れており、本方法の有効性を感じた」「経験年数が少ない教員にとっては、指標があることで、自身の保育を振り返る際に評価しやすかったようだ。中でも、教師が意図的に援助すべきことと子供の気付きを待つべきところに視点を置いて次週の指導案を作成していたため、子供理解が広がり、指導の改善につながったと思う」「比較的経験年数が高い教員が実施したため、自園の方法との違いになじめなかった様子であったが、子供の姿をエピソードから評価し、教師自身の指導の評価から改善まで一連の流れで考えられるため、幼児教育のメタ認知を図るという意味で有効な評価シートになっていると感じた」とある。ここからは、経験年数に関わらず、教師がこうした「評価シート2020」等の活用を繰り返すことで、幼児理解の広がりや指導の改善などが期待されていることが読み取れる。

また、「幼児の体験を表にして洗い出し、それに対する指導を評価指標に基づいて評価するというやり方は建設的で明瞭であり、改善箇所を明確にできる」「体験を捉える視点、援助を評価する視点が示されていることにより、より丁寧かつ多角的に記録を省察することができる。こういった視点を園独自に練り、評価システムを構築していきたい」といった記述からは、「評価シート2020」等の活用法の工夫による園全体としての評価の妥当性や信頼性の向上につなげていきたいという思いが伝わってくる。

「発達段階に応じた幼児の体験の捉えや評価表がある事で、教師一人の偏った見取り方ではなく、多角的に保育を振り返ることができる」あるいは、「個人の評価に終わらせず、同学年の教師や全学年の教師でのカンファレンスの場を設けることで、多様な視点から保育の改善を行えるとともに、保育の質の向上につながると感じた」という記述からは、教師一人一人が「評価シート2020」等を用いて保育を振り返ることを続けていくことによって育ちを見とるまなざしを培うだけではなく、園全体で共通の評価項目・指標を共有することによる教員間の学びの深まりが期待されていることが分かる。「評価シート2020」等の活用を工夫し、園全体でより深く幼児の捉え、柔軟で多様な視点を持ち続けながら、保育を改善し続けるための評価がなされることが、各園の組織的・継続的な改善につながると考えられる。



# 第 3 章





## 第3章 まとめ

### 第1節 幼稚園教育の複雑性

本調査研究では、幼稚園の教育評価の一つの提案として「評価シート2020」「幼児の体験の捉え2020」「評価表2020」(以下「評価シート等」という。)を作成した。その作成の過程で、小学校以降の教科教育とは違う幼稚園教育の複雑性と向き合ってきた。

小学校以降の教科教育においては、授業のねらいが子供たち自身のめあてとなるように自覚的な学びを促している。また、単元のねらいも定まっている。そのようなことから、ねらいを達成するための授業ができたかどうかの評価は客観性をもちやすく、分かりやすいことが多い。しかし、幼稚園教育においては「遊びを通しての総合的な指導」を行っているため、時間の区切りの中で同じ特定の目標に対して「できる」「できない」と評価できるものではない。砂上史子氏の寄稿(104頁25行目)に「幼児が何をしていたかではなく、幼児が「どのように」活動していたかが重要なポイントになります。～中略～活動を羅列することに終始するのではなく、幼児がどのように活動をしていたか、幼児は自分の力を発揮していたか、幼児はどういう経験をしていたかということ捉えることが非常に重要になります」とあるように、幼児の姿の読み取りが必要になり、教師の指導がどうであったのかを単純には評価できないのである。

そのような幼稚園教育の複雑性について、改めて以下のように考えた。

#### 幼児理解が前提となること

幼児教育におけるねらいあるいは計画は、常に幼児理解に基づくものである。教師側にも意図やねらいはもちろんあるが、それをそのまま幼児が学ぶのではなく、教師の願いが込められた環境において繰り返し広げられる幼児の主体的な遊びや活動を通して学びが生まれる。つまり、計画の前提として、幼児理解が必要なのである。岩立京子氏の寄稿(寄稿2-8頁28行目)にも「PDCAサイクルといいますが、特に幼児教育ではCPDCA(CHECK理解→PLAN計画→DO実施→CHECK理解→ACTION改善→CHECK理解→……)サイクルで、幼児に生まれる学びの経験を読み取るとともに、目標やねらいと照らし合わせて足場作りをしていくことを通して質の高い学びを保障していくことがカリキュラム・マネジメントの中核となるということではないでしょうか」とあるように、計画において幼児のこれまでの経験が尊重され、また、常に目の前の幼児の姿によって改善されなければならない。

幼児理解は目の前の幼児の姿をどう読み取るか、深い読み取りをするには教師の専門性を要する。また、複数の教師がいれば多様な視点から様々な読み取りが生まれる。幼児理解が計画の前提にあるのだが、その幼児理解そのものが複雑なのである。

#### 活動の中での幼児の育ちをしっかりと捉える必要があること

教師は、自分が計画したことと幼児の思いがつながり、活動が展開した時、時として「今日の指導はうまくいった」と思うことがある。しかし「うまくいった」は教師側の受け止めであって、幼児にとって「意味があった」ということとは異なる。一見すると活動が停滞しているように見えても、幼児が考え、試行錯誤しながら進めている姿の中に、幼児の育ちが捉えられることもある。幼稚園教育の計画は、計画通りに進んだものが良い計画、優れた計画ではない。計画はその時の幼児の状況

に応じて柔軟に変えていくものというのが特徴である。布地の表地が「活動」であるとする、裏地には「幼児の育ち」があり、双方が絡み合いながら、幼児は育っていく。教師は活動の中で何が育っているのか幼児の育ちをしっかりと捉える必要がある。

### **ねらいは方向目標であり、長期的に見ていくものもあること**

幼稚園教育では、ねらいは方向目標である。短期的なねらいもあるが、幼児の人間性の育ちと密接に関わっているような長期的に見ていかなければならないねらいもある。今日、明日といった短いスパンではなく、長期的な視点を持ち、幼児の変容を捉えていく必要がある。

### **ねらいに向かう道筋は多様にあること**

教師はねらいに向かって育ってほしいと願って指導しているが、そのねらいに向かう道筋は多様にある。直線的に効率よく育つように指導することが必ずしも良い指導であるとはいえない。時には、幼児自身が時間をかけ、悩んだり、葛藤したり、失敗したりするなど試行錯誤を繰り返しながら得たものが、その幼児を変容させることもあるだろう。また、すべての幼児が同じ道筋をたどるものでもない。それぞれの幼児が、様々な出来事を通して、それぞれの道筋を行きつ戻りつしながら育っていくのである。

### **教師は複数のねらいを意識しながら指導していること**

教師が作成する指導案のねらいは、集団に対する視点である。同時に、幼児一人一人に対してはそれぞれの道筋にそった個人のねらいがある。教師は、集団と個の両側面から多角的に幼児を捉えて理解し、両側面のねらいをもっている。それは、個と集団が、同時にスパイラルに循環的にどちらも育つ方向性を考えることが求められているからである。

また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が様々な側面の幼児の姿を示しているように、教師は個に対しても集団に対しても、いくつもの側面のねらいを意識している。活動の中では、予想しきれない出来事が起こることもある。

教師は、目の前の状況に合わせてどこに焦点を当てるかを瞬時に判断しながら、適するねらいを選んで実践しているのである。

### **教師の教育観が表れること**

教師が一人の人間として幼児と向かい合うということは、教育観や価値観、自分自身の力量と限界、ひいては人間性を問われるということでもある。実践の中で、どのようなことを禁止し、どのようなことは受け入れて発展させていくのか。ともすると「教師の勸」という言葉で片付けられがちな教師の気づきやその教師ならではの対応の仕方など、具体的には書かれていないところにも、様々な指導が潜んでいるだろう。実は、教師本人にも自覚できない一つ一つの指導の積み重ねが、その学級や個々の幼児の成長に大きく影響しているのではないかと思う。

### **同時に様々な出来事が並行して起こっているということ**

実践の場面では、様々な出来事が並行して起こっている。古賀松香氏の寄稿では「教育的瞬間の感知」「優先性の即応的判断」と説明されている(307頁3行目)が、教師は、その場その場で何を大切にするか即時的に判断しながら、「今どのような指導していくか」を選んでいる。

## 第2節 幼稚園教育の複雑性と「評価シート2020」

前述したように、幼児教育は複雑であり、それ故に評価も難しい。しかし、教育である以上、評価はしなくてはならない。この幼稚園教育の複雑性を踏まえ作成したのが「評価シート2020」である。

本調査研究を進めるにあたり、先行研究の事例を紐解いた際に「100回言ったら入れてやる」（本書5頁1「協同性研究」67頁）という事例に出会った。読んだ時に、「教師のこうなってほしいという思いが前面に出ているが、この教師の指導は幼児の心に響いているのだろうか？」という思いをもった。まさに、幼稚園教育の複雑さが出ている事例として捉えられた。そこで、「評価シート等」を活用し、この事例から複雑性を考えた。

※第2章第5節の「評価シート等」の試行では、実際の指導者が自分の事例からこのシートを作成したが、以下のシートは第三者が作成した。エピソードは指導者が、その他の欄は第三者が記述したものである。

「評価シート2020」を活用することによって、教師が意識しているたくさんのねらいの中の何を強く意識して指導にあたっているのかが明白になる。この場合【Ee】【Ef】だがこれを明確にすることで、行った指導の意味や足りなかった指導の発見につながる。

ねらいが明確になることで、それに対する多様な道筋が見えてきて、具体的な次の指導の方法も様々に考えられる。

エピソードを書くこと、読み直すことで、**幼児に起こっていた様々な出来事を捉え直すことができる**。また、**活動の展開と幼児一人一人の姿が鮮明になり、幼児理解が深まる**。  
A児の姿を友達との遊びを求めている姿、気に入った遊びを楽しんでいる姿と捉えれば、その後の指導は違ったかもしれない。

教師の対応として、すぐに声を掛ける、見守るなどの選択肢がある。また、見守るとしたら、どこまで見守るのかということも問われる。教師の教育観が出る場面でもある。

教師はA児を「かわいそうになったので・・・」とある。教師が一人の人間として幼児と向かい合っている場面である。

「評価シート」に記入することで、**自身の教師としての教育観に気付くきっかけになる**。

〔 4 〕歳児 〔 6 〕月〔 〕日 場面〔大型箱積み木のシンケンジャーごっこ〕			
<エピソード記録を書く>	<幼児の体験を捉える>	<教師の指導について評価する>	<気づきや改善点を考える>
シンケンジャーごっこでいつも殿様役になり、遊びのリーダー的存在のA児が、一人で隣の <b>クラスのホールをうろろしている</b> 。 どこに行っても仲間に入れてもらえないようだ。ホールの大型箱積み木でシンケンジャーの家ごっこをしていた友達を見つけたA児は何回か「仲間に入れて」と聞いていたが、断られていた。	【13】場やものを共有し、友達とかかわって遊ぶ楽しさを知る この体験の前段階。でも、どうしていいかわからない姿として捉える。	●「うろろしている」姿から、友達と関わりたくてもどうしたらいいのかわからない思いを捉え、その思いに寄り添う必要があった。 ●自分の思いが通じる喜びが味わえるように、幼児の思いに共感したりやりとりの仕方のモデルとなったりする様な援助が必要だった。	【Ab】教師や友達と同じ場や空間にいる心地よさを感じられるように、環境を構成する。 【Eb】友達と遊ぶことが楽しいと感じられるように、幼児同士をつなぐ材料や道具、場所などを工夫する。
そのうちシンケンジャーの家ごっこをしていたB児たちに「仲間に入れてって、100回言ったら入れてやる」と言われ、A児は「仲間に入れて、仲間に入れて・・・」と繰り返すが3、4回でやめてしまう。 ちょっとA児が <b>かわいそうになったので「Aくんが100回言うのを一緒に数えてあげたら」と教師が言うと、一緒に数え始めるがこれもすぐにやめてしまった。</b>	【7】集団生活の中で、言葉を変えず楽しさや必要な言葉があることを知る	●なぜ、仲間に入れられないのかを教師も一緒に考え、場所を広げる、役割を増やすなど教師や友達と同じ場や空間にいる心地よさを感じられるような、関わり方や環境を提案する。	【Ea】自分の思いが通じる喜びが味わえるように、幼児の思いに共感したりやりとりの仕方のモデルとなったりする ・教師が入りながら、みんなで一緒に遊ぶと楽しいというような活動の展開ができるようにしてみよう。
「100回言うのも、数えるのも大変でしょう」と教師が聞くと、「うん、わかった。仲間に入れる」とB児たちが話す。 やっと仲間になれたA児はシンケンジャーの家に入れることになった。 しばらくすると、シンケンジャーの家いつも素直に仲間に入れてもらえないC児が、仲間に入れてとやってくる。 A児は仲間に入れないというが、すぐにあきらめない。	【13】場やものを共有し、友達とかかわって遊ぶ楽しさを知る 関わりたいために、一生懸命言う	【Ee】友達の様々な考えを聞いたり自分の思いを伝えたりすることで新たな視点を見出し、いざこざや葛藤の場面を大切にすること。	【Ee】友達の様々な考えを聞いたり自分の思いを伝えたりすることで新たな視点を見出し、いざこざや葛藤の場面を大切にすること。
C児は積み木を触ったり、動かそうとしたりしている。 それを見てA児は「勝手に触るな。だめ、動かさないで」と叫んでいる。 教師が「さっきまでAくんも仲間に入れてもらえなかったよね。どんな気持ちだった。今はCくんのことを入れないって言って、Cくんも同じ気持ちじゃない」というと、うつむきながら少し考えて「仲間に入れる」とA児は言った。	【2】共有し、つながり合う気分を味わう 【4】友達の存在を、好意をもって受け入れようとする	【Ef】互いの思いや考えに気づき自分の気持ちを調整していけるように、考えたり相談したりする状況をつくる。 OB児たちにA児の立場に立たせることでA児の気持ちに気づかせるようにした。 ●きちんとB児たちがなぜ入れたくないのか、A児は入れてもらえないことについてどう思っているのか、直接それについて話をさせることができなかった	【Ef】互いの思いや考えに気づき自分の気持ちを調整していけるように、考えたり相談したりする状況をつくる。 ・もし、子どもたち自身の中にお互いに対してのしこりがあるなら、子ども同士がきちんと自分の思いが言えるようにしたり、相手の思いを聞いたりできるようにしよう。 【Ba】自分のしたいことをじっくり楽しむように、時間と空間を保障する。
	【11】気に入った遊びを心ゆくまで繰り返す楽しむ 自分だけの遊びを楽しみたいという捉え方もある	【Ef】互いの思いや考えに気づき自分の気持ちを調整していけるように、考えたり相談したりする状況をつくる。 OA児にC児の立場に立たせることでC児の気持ちに気づかせるようにした。	【Db】興味・関心やイメージが広げられるように、発見や感動に共感したり、友達の遊ぶ様子から刺激を得られるようにしたりする。 ・自分の好きなものを守りたいという思いと、友達と関わりたいという思いの間で揺れ動いているA児の姿を捉え、友達との関心をつなげられるよう援助していく。

切り取った事例を評価することしかできないとしても、同じ事例を時をおいて評価してみる、同じ幼児のその後を評価してみるなど、繰り返し「評価シート等」を使うことで、**長期的な視点**で幼児の育ちを見ていくことができる。



### 第3節 成果と課題

今回作成した「評価シート2020」「幼児の体験の捉え2020」「評価表2020」（以下「評価シート等」という。）を有効に活用することで、複雑であると言われている幼稚園教育ではあるが、PDCAサイクルを循環させながら保育の質を高めていくことができるのではないかと考える。

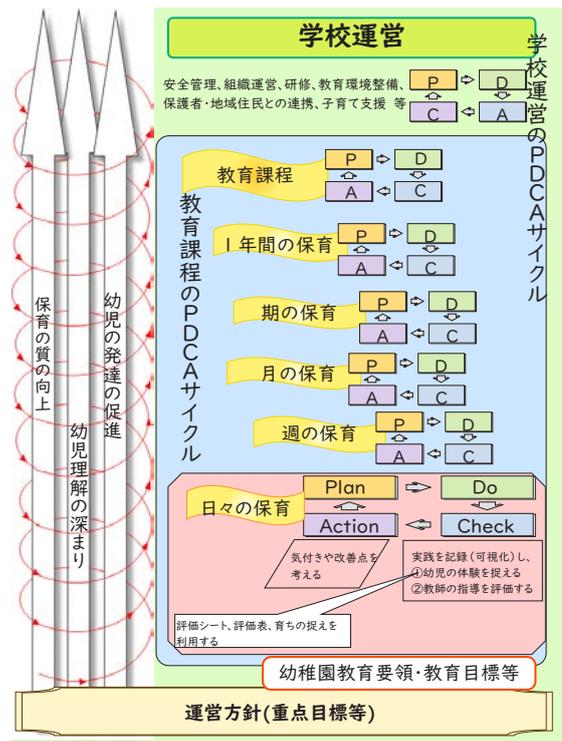
この「評価シート2020」の特出すべき点は、「評価シート等」を活用しながら気づきや改善点を書くようにし、次にやるべきことの方向性を考えることができるようにしたことである。それによって、PDCAサイクルを循環させることができ、個人でこの「評価シート等」を活用しても、自分自身の中でカンファレンスができるようになっていく。

また、幼児教育の評価の特性として客観性はもちにくいだが、どのような保育であったかを他の人と共有するために、「評価シート等」は有効である。「評価シート等」を用いてカンファレンスを行い、多様な見方の教員同士が議論することで、幼児理解に幅や深まりが生まれたり、教師の教育観や価値観が揺さぶられたりなどの教師自身の変容するきっかけにもなることも考えられる。

短いエピソードの中だけで、全てを評価できるものではないことは幼稚園教育の複雑性の中でも述べてきた。人が変容するには長い期間を要することもある。また、体験が後から心に響くものに変わっていくこともある。幼児教育の評価は、一度行ったものが絶対というのではなく、その後その幼児が育っていく中で、何度も「あの時の指導はどうだったのか」と振り返り行うものだとも言える。そしてその幼児の育ちや、教師のその幼児への理解の深さによって、時には評価が180度転換することもあるように思う。時を置いて同じ場面を評価してみる、同じ幼児のエピソードを違う機会にとって「評価シート等」を活用するなどすることで新たな気づきがあるだろう。「評価シート等」の活用法を工夫することで、評価の本来の目的である、幼児教育の質向上につながる可能性が広がると思われる。

なお学校評価とのつながりにも触れておきたい。『幼稚園における学校評価ガイドライン〔平成23年改訂〕文部科学省』にもあるように、教育課程・指導にあたる教育評価は、学校評価の中の一部である。しかし、学校評価は何のために行うかということを考えれば、すべての項目が、幼児の成長につながっていくためのものでなくてはならない。

また、図3-1で示すとおり、幼児教育は日々の保育、週の保育、月の保育、期の保育、1年の保育、教育課程、全ての段階でPDCAサイクルを循環させていくことが必要である。その中で最も基本となる、日々の活動の中での「幼児の体験の捉え」「教師の指導の評価」を積み重ね、「気づきや改善点を考える」ことこそ、学校評価につながるものではないか。カリキュラム・マネジメントをも視野に入れた評価を推進していくための一つとして、ここに、「評価シート2020」「幼児の体験の捉え2020」「評価表2020」を提案させていただく。



＜図3-1 学校運営のPDCAサイクルイメージ図＞





寄稿



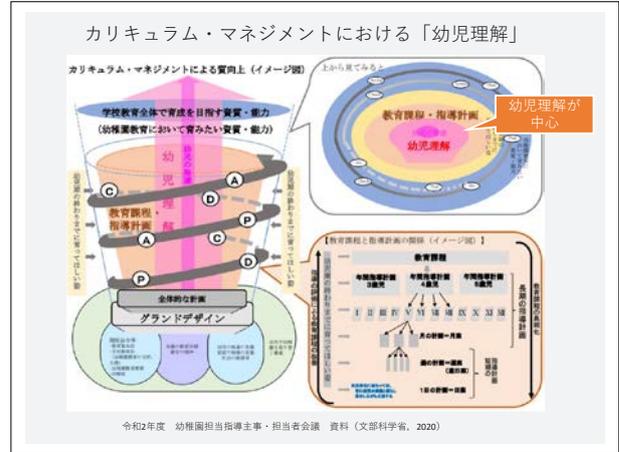


# 幼稚園教育における評価—幼児理解の具体的な観点—

千葉大学 砂上 史子 先生

## 1. 幼児教育の評価の促進

「カリキュラム・マネジメント」とは、「保育の質をより良くしていく取組み、自園の実践をより良くしていく取組み」として捉えられます。文部科学省の「カリキュラム・マネジメントによる質向上」(右図)でも、その中心に幼児理解があり、柱のようにカリキュラム・マネジメントの過程を貫いています。この幼児理解を幼稚園教育の評価にいかにつなげていくかが重要になります。



## 2. 「幼児教育の実践の質の向上に関する検討会」の中間報告

「幼児教育の実践の質の向上について (中間報告)」(文部科学省, 2020年5月26日)では、幼児教育の振興の意義及び今後の基本的な方向性が示され、具体的方策の中に幼児教育の評価の促進が挙げられています(下図, 青い枠線は発表者による)。

文部科学省 幼児教育の実践の質向上に関する検討会  
幼児教育の質の向上について (中間報告) (概要) (令和2年5月26日)

---

**I 幼児教育の振興の意義及び今後の基本的な方向性**

- 1. 幼児教育の重要性** ◆幼児教育は、「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」(教育基本法) → 国内外における幼児教育の重要性についての認識の高まり
- 2. 幼児教育を巡る近年の政策の動向** ◆子ども・子育て支援新制度、幼児教育・保育の無償化がスタート → 量の拡充だけでなく、質の向上を求める声の高まり
- 3. 幼児教育の実践の質向上** ◆新幼稚園教育要領等 → 個々の教職員が子供と直接関わりながら、幼児教育に関わる全ての者と連携・協力し、質の向上に一層取り組む必要
- 4. 新型コロナウイルス感染症拡大の状況における幼稚園等の取組** ◆幼児の心身の健全な発達への支援 → 施設の園務・衛生環境改善、関係機関相互の連携強化

---

**II 質の向上のための具体的な方策**

- 1. 幼児教育の内容・方法の改善・充実** ◆「遊び」は発達的基础を培う重要な学習 ◆幼児教育現場の課題は多様化・複雑化
  - (1) 幼稚園教育要領等の理解推進・改善**
    - 研修や研究協議会、参考資料等の作成を通じた関係者の理解増進
    - 家庭・地域との認識の共有による「社会に開かれた教育課程」の実現
  - (2) 教育環境の整備**
    - 発達段階を考慮した先端技術の活用により体験をさらに豊かにする工夫
    - 耐震化等の安全・安心な環境整備
- 2. 幼児教育を担う人材の確保・資質及び専門性の向上**
  - ◆幼稚園教諭等は平均年齢が若く、平均勤務年数が短い、人材確保も困難
  - (1) 処遇改善をはじめとした人材の確保**
    - 給与等の処遇や配置の改善等の推進
    - 新規採用、離職防止・定着、再就職の促進等の先導的な取組の支援
  - (2) 研修の充実等による資質の向上**
    - 各研修の位置付けを明確化し、効果的な研修を実施
    - 各職階、役割に応じた研修体系構築、キャリアステージ毎の研修機会確保
  - (3) 教職員の専門性の向上**
    - 上位の免許状の取得促進、小学校教諭免許や保育士資格の併有促進
- 3. 幼児教育の質の評価の促進**
  - ◆幼稚園は比較的規模が小さく、外部の視点を入れた活動の見直しは重要
  - ◆各園の独自性を確保しつつ、評価等を通じたPDCAサイクルの構築が重要
  - (1) 幼児教育施設への適切な指導監督等の実施**
    - 都道府県・市町村の連携等による効果的な指導監督の実施
  - (2) 幼児教育施設における評価等を通じた運営改善**
    - 自己評価の確実な実施、関係者評価・第三者評価の実施の推進
    - 公開保育の仕組みを学校関係者評価等に活用することは有効
  - (3) 幼児教育の質の評価に関する手法開発・成果の普及**
    - 日本の幼児教育の特徴を踏まえた質に関する評価手法の開発等
- 4. 家庭・地域における幼児教育の支援**
  - ◆預かり保育や子育て支援等のニーズの高まり、待機児童対策の観点
  - (1) 保護者等に対する学習機会・情報の提供**
    - 保護者等に対する相談体制の整備、地域における家庭教育の充実
  - (2) 関係機関相互の連携強化**
    - 福祉担当部局などの首長部局や児童相談所等の関係機関との連携
  - (3) 幼児教育施設における子育ての支援の促進**
    - 預かり保育の質向上・支援の充実、親子登園・相談事業等の取組の充実
- 6. 新型コロナウイルス感染症拡大の状況における幼稚園等の具体的な取組**
  - ◆幼児の心身の健全な発達に向けた家庭及び地域における教育の支援等
  - ◆園務改善のためのICT化支援、トイレや空調設備の改修等による衛生環境の改善等
  - ◆関係機関相互の連携強化 (児童相談所等の関係機関との緊密な連携等)

図の「3. 幼児教育の質の評価の促進」の箇所では、次の三点が指摘されています。①幼稚園については、自己評価の義務、学校関係者評価の努力義務が課されているが、他の学校種と比べて評価

の実施が進んでいない状況にある。②幼稚園は比較的規模が小さく、園内の教職員の数も限られているという現状がある。③各園の独自性を確保しつつ、学校評価等を通じた運営の改善・発展を図り、質の高い幼児教育を提供するための Plan, Do, Check, Action のサイクル（以下「PDCAサイクル」という。）を構築することが重要である。

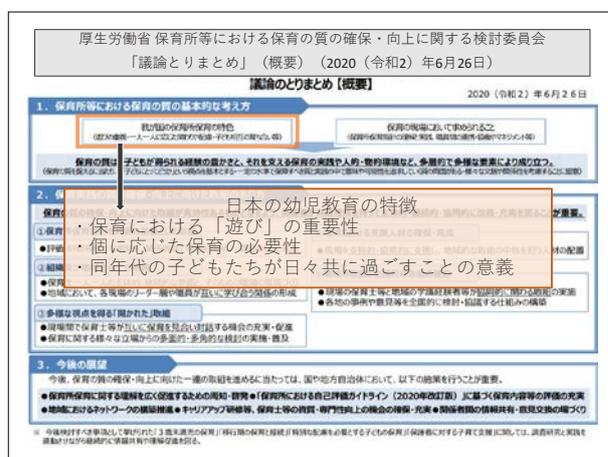
幼児教育の無償化により、保育の質の向上がより一層求められています。幼稚園は比較的規模が小さく園内の職員数も限られているという現状がありますが、外部の専門家と連携したり、合同研修を実施したりすることが必要です。また、PDCAサイクルの構築の重要性は、カリキュラム・マネジメントにおいて常に言われていることでもあります。

保育の質の向上には、公開保育の取り組みが有効とされ、実践の可視化・共有化が研修の高度化につながると言われています。実践の可視化・共有化においては、共通言語が必要になってきます。そのためにも、評価の観点や評価項目・指標の構築が課題となります。

### 3. 幼児教育の評価指標の開発

幼児教育の評価指標の開発にあたっては、日本の幼児教育の特徴をふまえた検討が必要になります。幼稚園教育要領には明確には記されていないその行間にある日本の幼児教育の特質、保育観等をどのように評価指標等に生かしていくかが重要です。

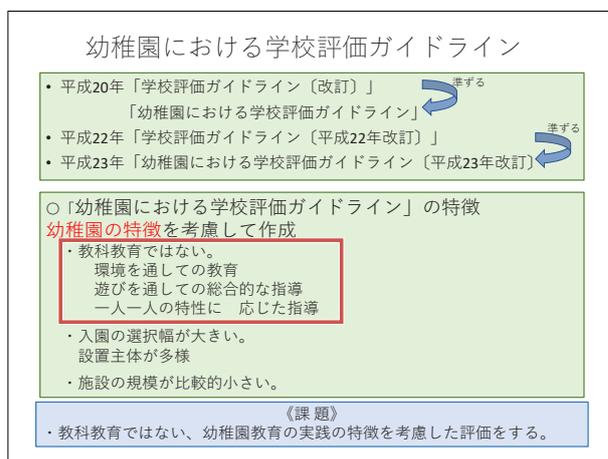
厚生労働省の「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討委員会『議論とりまとめ』（厚生労働省，2020年6月26日）では、日本の保育所保育の特色を3点挙げています（右図、オレンジの枠線、四角等は発表者による）。この検討委員会は文部科学省の検討会とほぼ並行して開催され、委員の先生方も一部共通しており、幼稚園教育にも共通する内容があります。



ここでは我が国の保育所保育の特色として、「保育における『遊び』の重要性」「個に応じた保育の必要性」「同年代の子供たちが日々共に過ごすことの意義」が挙げられています。これらの特色は、幼稚園教育でも共通する特色といえます。これらを日本の幼児教育の特色として踏まえつつ、幼稚園教育の評価を検討することが必要となります。

### 4. 保育の質の評価

保育の質の評価の促進においては、その手法開発が重要となります。文部科学省の「幼稚園における学校評価ガイドライン（平成23年版）」も、幼稚園の特徴を考慮して作成されています（前頁図、赤い枠線は発表者による）。そこでは、幼稚園教育の特徴として、「教科教育ではない」「環境を通しての教育」「遊びを通しての総合的指導」「一人一人の特性に応じた指導」などが挙げられています。また、「入園の選択幅が大きい」「設置



主体が多様」「施設の規模が比較的小さい」ことも挙げられています。これらの幼稚園の特徴を踏まえ、教科教育ではない、幼稚園教育の実践の特徴を考慮した評価をすることが、幼稚園教育の評価の課題であるといえます。環境を通しての教育、遊びを通しての総合的な指導、一人一人の特性に応じた指導は実践として十分にやっているとして、それを評価する観点をいかにもち、その観点をいかに言語化していくかが重要となります。

## 5. 評価項目・指導等を検討する際の視点となる例

「幼稚園における学校評価ガイドライン」では、評価項目・指導等の視点が示されています。教育課程・指導の中で、保育の実施に直接関わる部分を示します(右図、赤い枠線は発表者による)。図に赤枠で囲んだ内容について「貴園で実践していますか」と尋ねれば、おそらくどの園も「やっています」と答えると思います。評価する際には、評価の視点を保育実践の過程に即して具体化していくということが重要です。幼児理解が評価の中核にあるとするならば、幼児の具体的な姿を幼児を主語にして、「幼児が〇〇である」というように、具体的な姿を根拠にして捉えることが必要です。したがって、幼児の具体的な姿に関する評価項目をもつことが必要になると考えます。これまでの全国附属学校連盟幼稚園部会の委託研究の成果である「多様性と関連性のある体験を通して幼児期の学びを深める実践研究」(平成26年度)や「幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究—感性・表現の視点から—」(平成27年度)において、幼児の姿を捉えることは十分に行われてきています。その成果を幼稚園教育の評価に生かしていくことも検討する必要があると思います。

「幼稚園における学校評価ガイドライン」  
別添2-1 評価項目・指導等を検討する際の視点となる例

○教育課程・指導 (抜粋)

…

- ・遊具・用具の活用
- ・チーム保育などにおき教員間の協力的な指導の状況
- ・幼児に適した環境に整備されているかなど、学級経営の状況
- ・幼稚園教育要領の内容に沿った幼児の発達に即した指導の状況
- ・環境を通して行う幼稚園教育の実施状況
- ・幼児との信頼関係の構築の状況
- ・幼児の主体的な活動の尊重
- ・遊びを通しての総合的な指導の状況
- ・一人一人の発達の特性に応じた指導の状況 など

《課題》

- ・これらの視点をより保育実践の過程に即して具体化する。
- ・これらの視点を、幼児の具体的な姿(幼児が主語)として捉える。

## 6. 幼稚園教育要領における「幼児理解と評価」

幼稚園教育要領解説では、保育の過程を振り返りながら、「幼児は、どのような姿であったか」「幼児は、どのように変容したか」「幼児の姿は、どのような状況で生み出されたか」という点から幼児理解を深めることが大切であるといわれています(右図)。さらに、これらの観点到「教師の指導が適切であったか」という観点が一体となって評価が行われます。幼児の姿と教師の指導を関連させて評価することが必要になります。

このうち、「幼児は、どのような姿であったか」は、「具体的な活動の過程における幼児の姿」を捉えることです。「幼児は、どのように変容したか」は、ある時点Aではこうだったけれど時点Bではこうなったという時間軸に沿って変容を捉えることです。その際、「どの方向性で捉えるか」ということが重要になります。それは、先生方がもっている評価の軸、すなわち「教師は何を願っているか」ということと密接に関わってきます。「幼児の姿は、どのような状況で生み出されたか」は、幼児が環境に主体的に関わり活動を生み出していく際の、計画的な環境構成や適時的な援助等を捉えることです。

幼稚園教育要領における「幼児理解と評価」

第1章 総則  
第4節 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価  
4 指導計画作成上の基本的事項

(1) 指導の過程を振り返りながら理解を深め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。

幼稚園教育要領解説  
評価の実施に当たっては、指導の過程を振り返りながら、**幼児がどのような姿を見せていたか、どのように変容しているか、そのような姿が生み出されてきた状況**はどのようなものであったかといった点から幼児理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性、特徴的な姿や伸びつつあるものなどを把握するとともに、**教師の指導が適切であったかどうか**を把握し、指導の改善に生かすようにすることが大切である。

《課題》

- ・これらの視点をより保育実践の過程に即して具体化する。
- ・これらの視点を、幼児の具体的な姿(幼児が主語)として捉える。

- ・幼児は、どのような姿であったか
- ・幼児は、どのように変容したか
- ・幼児の姿は、どのような状況で生み出されたか

}

これが必須

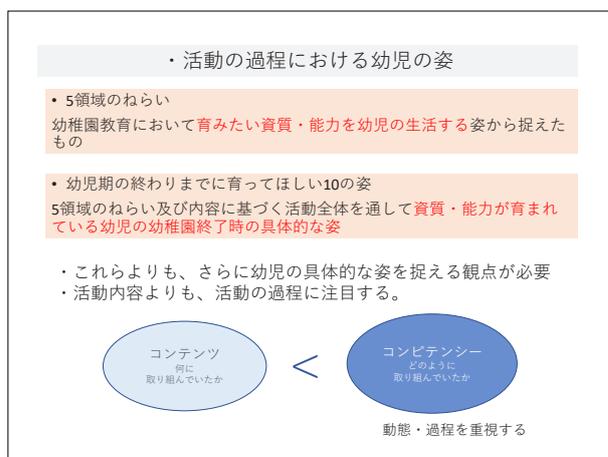
これら3つの観点を評価項目・指標に生かしていくことにより、評価項目・指標と幼稚園教育要領解説との関連、評価項目・指標の根拠が明確になると思います。

## 7. 活動の過程における幼児の姿

現行の幼稚園教育要領では5領域のねらいが、「幼稚園教育で育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」というように、それを説明する文言が変わっています。しかし、従前と同様に、5領域のねらい・内容は幼児が主語となっており、幼児の姿を示したものです。

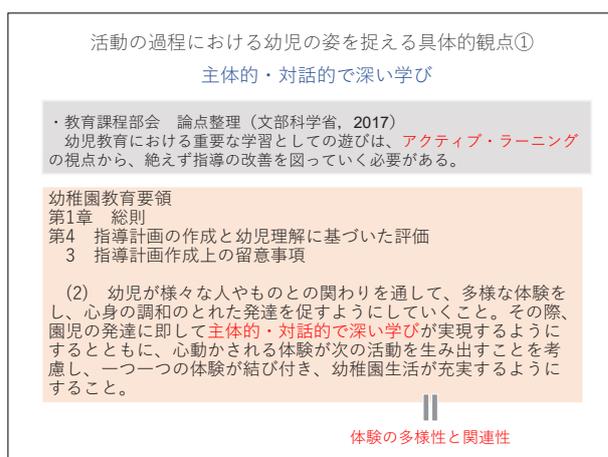
また、現行の要領では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」、通称「10の姿」が新たに示されました。10の姿は、5領域のねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれる幼稚園修了時の具体的な姿です。「10の姿」は方向目標的な性質のものであるため、評価の観点としては抽象的であると思います。幼稚園教育を評価し、保育の質を捉えていくためには、「10の姿」よりも、もう少し具体的な幼児の姿を捉える必要があると思います。

さらには、活動の内容よりも活動の過程に注目する必要があります(上図)。幼児が何をしていたかではなく、幼児が「どのように」活動していたかが重要なポイントになります。幼児の姿を動態で捉えて、活動の過程を重視する観点が評価項目・指標となることにより、一人一人の幼児を丁寧に理解することができ、より実践の改善につながると思います。「A児は虫取りをしていました」「B児は積木で家を作りました」というように活動を羅列することに終始するのではなく、幼児がどのように活動をしていたか、幼児は自分の力を発揮していたか、幼児はどういう経験をしていたかということ捉えることが非常に重要になります。



## 8. 活動の過程における幼児の姿を捉える具体的観点①

幼児の具体的な姿を捉える際に、重視しなくてはならないのは、「主体的・対話的で深い学び」いわゆるアクティブラーニングの視点です(右図)。幼稚園教育要領においても「幼児が様々な人やものとの関わりを通して多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、園児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにするとともに」とあり、さらに、「心動かされる体験」という言葉もあります。活動の過程における幼児の姿を捉える際に、「主体的・対話的で深い学び」の観点から幼児の姿を捉えることもできると思います。



下図は、「主体的・対話的で深い学び」の姿を事例で示した「ポップコーンパーティーをしよう」の図です。「深い学び」では、「自分のこととしてよく見る・聞く・比べる・予想する・気付く」というように、子供の姿が動態として捉えられています。「対話的な学び」でも、「話し合い」「役割分担」など、全て動詞の形で「話し合う」「協力する」「思いを伝え合う」など幼児を主語にした動態として捉

えることができます。「主体的な学び」は、心情面に関する事柄で「非認知的能力」と重なっています。活動の過程における幼児の具体的な姿を捉える際には、これら3つの観点との関連から説明ができることも重要ではないかと思えます。それを踏まえて指導を改善する手立てにどうつなげるかが重要です。



### 9. 活動の過程における幼児の姿を捉える具体的観点②

活動の過程における幼児の姿を捉える具体的な観点に、国際的に注目すべき幼児教育の一つであるベルギーの「経験的教育」の、幼児の経験の質を捉える「安心度」と「夢中度」があります（右図）。日本版も開発されています。

「安心度」は「安心・安定(well-being)」で主に養護的側面に、「夢中度」は「夢中・没頭(involvement)」で教育的側面に関わります。このうち、「夢中度」は活動の過程における幼児の姿を捉えることで幼児の経験の質を捉えることができます。

「安心度」と「夢中度」は5段階で評定しますが、単に幼児の夢中度がどのくらいだったかで終わるのではなく、それを手掛かりに環境や集団の雰囲気、保育者の援助等の保育の在り方を振り返ることが重要であり、そうすることで保育の改善に生かすことができます。それは、カリキュラム・マネジメントの過程にも重なります。

夢中度に関連して、ベネッセ総合教育研究所の「園での経験と幼児の成長に関する調査」(2016)

活動の過程における幼児の姿を捉える具体的観点②

安心度・夢中度

- ベルギーの「経験的教育 (Experimental Education)」における保育の自己評価尺度 (SICS : Self-Involvement Scale for Care Setting)

子どもの経験の質を捉える観点

- 「安心・安定」(well-being) ⇒ 安心度 (1~5段階)
- 「夢中・没頭」(involvement) ⇒ 夢中度 (1~5段階)

- 夢中度から、活動の過程における幼児の姿を捉えることで、幼児の経験の質を捉えることができる。
- 夢中度に関連する保育の在り方（環境、集団の雰囲気、保育者の援助等）を具体的に振り返り、保育の改善に生かせる。

カリキュラム・マネジメント

で、「遊び込む経験が多い方が、学びに向かう力（非認知的能力）が高い」という結果が出ています。幼児教育において遊びが保障されていることは大前提ですが、「遊び込む姿」が見られるかどうかは重要になってきています。遊び込むことによってそこでの経験や学びも深まります。幼児がどの程度遊び込んでいたかを評価しつつ、その姿を可能にしていた環境構成や援助は何であったかという両面で保育の実践を振り返ることが重要です。

また、公益財団法人 日本文化研究財団の「子どもの挑戦的意欲を育てる保育環境・保育教材の在り方」(2016)では、「認知的に高い挑戦・チャレンジングな活動の保障が更に優れた園にしていく」「居場所感とともに、より長い活動時間に夢中没頭することが学びの対象との深い関係や感情につながり愛着を生み出す」とされています。「夢中度」の考え方も関連し、幼児教育において幼児が挑戦したいと思える意欲を育てることの重要性を指摘しています。この点は特に、4・5歳児の保育においてより意識すべき点だと考えられます。現在、保育時間が長くなっています。また、3歳未満児の保育所・認定こども園等の利用率も高まっており保育年数も長くなっています。最新の厚生労働省の資料でも、2歳児の5割近くが保育所等を利用しています。同じ園に0歳から入園すれば卒園まで最長で6年間過ごすこととなります。幼稚園でも3年保育が多いです。したがって、幼児が環境と関わって活動を生み出すと言っても、保育者がよほど意識して環境構成や教材研究をしないと4歳児ぐらいの段階で園にある環境は、一通り遊び尽くしてしまう状況も生じます。幼児が夢中・没頭しているか、幼児が挑戦しているかということと合わせて環境構成や教材研究について検討することが、保育の質の評価としては重要です。家庭では経験できない遊びや活動が、幼稚園等では経験できるという点において、環境構成や教材研究がしっかりできていなければ、幼稚園に通う意味が問われることとなります。

1	特に低い	ほとんど何の活動もしていない。 ・ボーっとして寝起きのような状態 ・探究心や関心が見られない	等
2	低い	ある程度活動しているが、たびたび中断してしまう。 ・少しは集中しているが、ぶらぶらしたり、ボーっとする。 ・簡単に気が散ってしまう	等
3	中程度	忙しそうにしているが、何かに集中しているように見えない。 ・活動に没頭しておらず、活動が短時間で終わってしまう。	
4	高い	明らかに活動に参加している。しかし常に精一杯取り組んでいるとは見えない。 ・子どもは絶えず活動に取り組んでいる。	等
5	特に高い	絶えず活動に取り組んでおり、完全に没頭している。 ・活動に高い意欲を持っており、辛抱強く取り組んでいる。 ・想像力も精神的な能力も最大限に働かせている	等

## 10. 幼児の変容の方向性

幼児の変容の方向性は、各園それぞれの教育課程、各学年の期・月・週のねらいにも関連します。また、それらの保育のねらいの方向性は3つの資質・能力が前提になります（前頁下図）。幼児の変容を捉える際には、資質・能力に加えて、10の姿、5領域との関連もうまく整理していくことが重要です。

資質・能力、10の姿、5領域と、観点が複数あることで、きめ細かく幼児の姿を捉えることができます。

・ 幼児の変容の方向性

幼稚園教育要領  
第1章 総則  
第2節 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

1 幼稚園においては、生きる力の基礎を育むために、この章の第1に示す幼稚園教育の基本を踏まえ、次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努めるものとする。

(1) 豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かった、できるようになったりする「**知識及び技能の基礎**」

(2) 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「**思考力、判断力、表現力等の基礎**」

(3) 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「**学びに向かう力、人間性等**」

## 11. 教師の環境構成・援助等

教師の環境構成・援助に関して、現行の幼稚園教育要領の改訂では、「教材」という言葉が新たに加えられました。合わせて、従来通り「教師は様々な役割を果たす」ということも言われています。幼稚園教育要領の改訂に向けた「審議の取りまとめ」(2016)では、「教材のあり方」に関して詳しく

書かれています。「教科書のような主たる教材を用いるのではなく体を通して体験的に学ぶ幼児教育において、幼児が主体的に活動を展開できるかどうかは、教育の環境の構成にかかっており、教員が日常的に教材を研究することは極めて重要である」とされています(右図)。継続的に日常的に、幼児の姿を読み取りながら教材研究が行われていることがとても重要です。幼児教育の無償化が開始され、幼児教育では遊びを通しての指導が教育であるということをきちんと世の中に広く理解されるように説明していかなければなりません。その時に、園での遊びは、教師が計画的に構成した環境の下で、継続的に研究している教材や素材で遊んでいるから教育である、と常に言えなくてはいけないと思います。この点を評価の観点の中でも示していることが必要であると考えます。

文部科学省  
「幼児教育部会における審議の取りまとめ」(平成28年8月)

5. 学びや指導の充実と教材の充実  
(3)「教材のあり方」

- 教科書のような主たる教材を用いるのではなく、体を通して体験的に学ぶ幼児教育において、幼児が主体的に活動を展開できるかどうかは、教育の環境の構成に懸かっており、**教員が日常的に教材を研究することは極めて重要**である。また、**継続的な教材研究**により教材の質が高まることで、「見方・考え方」も発展させることができる。
- このため、幼児の発達に即して、幼児の経験に必要な遊具や用具、素材等の検討・選択及び環境の構成の仕方など、教員による日々の**継続的な教材研究の必要性**などについて、明確化を図る。

## 12. 教師の環境構成・援助等を捉える具体的観点②

環境構成・援助等を捉える具体的観点の2つ目として、アメリカの「ハイスコープ・カリキュラム」のアクティブラーニングの5要素について述べます。2019年3月にアメリカのミシガン州に、ハイスコープ・カリキュラムを実践する施設の視察に行きました。非認知的能力が世界的に注目されるきっかけとなった、ジェームズ・ヘックマンの幼児教育への投資効果研究の根拠となる「ペリー就学前計画」で実施されていた幼児教育プログラムです。ハイスコープ・カリキュラムでは、幼児を周囲の環境に能動的に関わりながら発達する存在であると捉えており、日本の幼児教育の考え方と同じだといえます。日本の幼児教育との違いとしては、時間と空間の構造化がより明示的で、設定されたコーナーと時間に沿った活動が特徴的です。また、幼児が選択した活動を行う際に「plan-do-review」という一連の過程を重視しています。この過程は、幼児が何を選択し遊ぶかを計画し、活動後にそれをみんなで振り返るといったものです。

教師の環境構成・援助等を捉える具体的観点②

アクティブラーニングの5要素

- ・ヘックマンの「幼児教育の投資効果」の根拠となる「ペリー就学前計画」で実施された幼児教育プログラム

**ハイスコープ・カリキュラム**

- ・幼児は、周囲の環境に能動的に関わりながら発達する存在
- ・時間と空間の構造化
- ・Plan-Do-Reviewという一連の過程の重視
- ・「アクティブラーニング」の重視

環境を通しての教育/遊びを通しての指導

ハイスコープ・カリキュラムにおける  
アクティブラーニングの5要素

環境構成・教材研究	1. 教材	プログラムは、多様で、発達に応じた十分な量の教材を提供する。教材は、すべての場面にあり、かつオープンエンドである。つまり、それらは多様な方法で用いられ、子どもの経験を広げたり彼らの思考を刺激したりするのを助けるものとなる。
	2. 操作	子どもは教材と考えを操ったり、試したり、合体させたり、変形させたりする。彼らはこれらの教材を手で直接で触れたり、「頭の中で」操作したりすることを通して発見する。
	3. 選択	子どもは、自分の興味やニーズに沿って教材や遊び相手を選び、遊びに対する考えを変え、作り上げる。そして活動を計画する。
援助	4. 子どもの言語と思考	子どもは、彼らが現在進行形で行っていることや理解していることを言葉で述べる。彼らは、自分の行為について考えながら言語的かつ非言語的にコミュニケーションを図り、新たな学習を考慮してその考えを修正する。
	5. 大人の足場かけ	足場かけとは、子どもの現在の考えることと理解することのレベルを支え、穏やかに拡張することである。この方法では、大人は、子どもが知識を獲得したり創造的な問題解決のスキルを発達させたりすることを助ける。

(Epstein, 2014を翻訳)

また、ハイスコープ・カリキュラムでは、アクティブラーニングを重視しており、これは日本の環境を通しての教育に通じる特徴です。ハイスコープ・カリキュラムではアクティブラーニングに必須の5要素を挙げています(右図)。これは、教師が遊びを通して指導している際に意識していることと重なっていると言えます。まず、「教材」「選択」「操作」「子どもの言語と思考」「大人の足場かけ」です。「選択」は、幼児が興味やニーズに添って教材や遊び相手を選ぶということで、これは環境を通しての教育につながります。このうち「教材」「選択」「操作」は教師の環境構成・教材研究に

関わります。「子どもの言語と思考」「大人の足場かけ」は教師の直接的な援助に当たります。幼児が自分のしていることを言葉で述べたりした時に、教師がそれをうまく考慮して、幼児が話したり考えたりすることを大切にすることです。「大人の足場かけ」は、幼児の現在考えていることと理解することのレベルを支え、ゆるやかに穏やかに拡張することです。幼児が知識を獲得したり、創造的な問題解決のスキルを発達させることを大人が助けることであり、幼児が学びつつあることを教師が適切に援助をすることを意味します。この5つの要素は、教師の役割の評価の観点にもつながると思います。

さらに、ハイスコープ・カリキュラムでは、幼児の姿を読み取る際に、「重要発達指標 (Key Development Indicators)」を用いています (下図)。

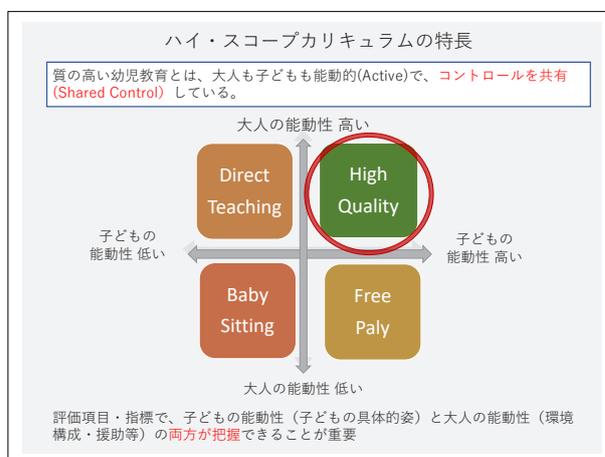
ハイスコープ・カリキュラムの重要発達指標 (Key Development Indicators : KDI)

<p><b>A. 学びへのアプローチ</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自発性: 子どもが彼らの世界を探索する際に自発性を発揮する。</li> <li>2. プランニング: 子どもが彼らの意図に基づき計画を立て、それを遂行する。</li> <li>3. 関与: 子どもが興味のある活動に集中する。</li> <li>4. 問題解決: 子どもが遊びの中で直面した問題を解決する。</li> <li>5. 資源の活用: 子どもが、彼らの世界についての情報を集め、考えを形成する。</li> <li>6. 振り返り: 子どもが、彼らの経験を振り返る。</li> </ol> <p><b>B. 社会的・情動的な発達</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. 自己同一性: 子どもがポジティブな自己同一性を有している。</li> <li>8. 有能感: 子どもが自分が有能だと感じている。</li> <li>9. 情動: 子どもが、彼らの感情を認識したり、名付いたり、制御している。</li> <li>10. 共感: 子どもが他者に共感を示す。</li> <li>11. コミュニティ: 子どもが学級のコミュニティに参加する。</li> <li>12. 関係構築: 子どもが他の子ども達や大人との関係を構築する。</li> <li>13. 協同遊び: 子どもが協同的な遊びに参加する。</li> <li>14. 道徳的発達: 子どもが善悪に関する内的感覚を発達させる。</li> <li>15. 葛藤解決: 子どもが社会的葛藤を解決する。</li> </ol> <p><b>C. 身体的発達と健康</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>16. 粗大運動スキル: 子どもが大きな筋肉を使う際に、強さ、柔軟性、バランス、タイミングを表す。</li> <li>17. 微細運動スキル: 子どもが小さい筋肉を使う際に、器用さ、手と目の協応を表す。</li> <li>18. 身体認識: 子どもが自分の体や空間の中でのそれらの動かし方を知っている。</li> <li>19. 身辺自立: 子どもが自分自身で身辺自立の日課を行う。</li> <li>20. 健康行動: 子どもが健康的な生活習慣に取り組み。</li> </ol>	<p><b>D. 言語、読み書き、コミュニケーション</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>21. 理解: 子どもが言葉を理解する。</li> <li>22. 話す: 子どもが言葉を使って彼ら自身を表現する。</li> <li>23. 語彙: 子どもが様々な単語やフレーズを理解し、使う。</li> <li>24. 音韻認識: 子どもが話し言葉の中の個々の音を区別する。</li> <li>25. アルファベットの知識: 子どもが文字の名前と音を区別する。</li> <li>26. 読み: 子どもが楽しんだり、情報を得るために読む。</li> <li>27. 活字の概念: 子どもが周囲にある活字についての知識を表す。</li> <li>28. 本の知識: 子どもが本についての知識を表す。</li> <li>29. 書き: 子どもが多種多様な目的のために書く。</li> <li>30. 英語学習: (該当する場合) 子どもが英語と母語(サイン・ランゲージを含む)を使う。</li> </ol> <p><b>E. 算数</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>31. 数字・記号: 子どもが数字・記号を認識し、使う。</li> <li>32. 計数: 子どもが事物を数える。</li> <li>33. 部分-全体の関係: 子どもが物体の量を含ませたり分けたりする。</li> <li>34. 形: 子どもが形を区別したり、名付いたり、説明したりする。</li> <li>35. 空間認識: 子どもがヒトと物体の空間関係を認識する。</li> <li>36. 測定: 子どもが事物を説明したり、比較したり、順序付けるために測定する。</li> <li>37. 単位: 子どもが単位の概念を理解し、使う。</li> <li>38. 模様・図形: 子どもが模様・図形を区別したり、説明したり、模写したり、完成させたり、割り出したりする。</li> <li>39. データ分析: 子どもが結論を下したり、意思決定したり、問題を解決するために、数量についての情報を使う。</li> </ol>	<p><b>F. 創造的な芸術</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>40. 芸術: 子どもが平面もしくは立体的な芸術作品を通して、彼らが観察し、考え、想像し、感じたことを表現する。</li> <li>41. 音楽: 子どもが音楽を通して、彼らが観察し、考え、想像し、感じたことを表現する。</li> <li>42. 動き: 子どもが動きを通して、彼らが観察し、考え、想像し、感じたことを表現する。</li> <li>43. ごっこ遊び: 子どもがごっこ遊びを通して、彼らが観察し、考え、想像し、感じたことを表現する。</li> <li>44. 芸術鑑賞: 子どもが創造的な芸術作品を鑑賞する。</li> </ol> <p><b>G. 科学技術</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>45. 観察: 子どもが環境の素材や過程を観察する。</li> <li>46. 分類: 子どもが素材、行為、人々、出来事进行分类する。</li> <li>47. 実験: 子どもが彼らの考えを試すために実験する。</li> <li>48. 予測: 子どもが期待することが起こるかを予測する。</li> <li>49. 結論を下す: 子どもが彼らの経験や観察に基づいて結論を下す。</li> <li>50. 考えを交わらす: 子どもが事物の特徴や動きについての考えを交わらす。</li> <li>51. 自然・物理的世界: 子どもが自然・物理的世界についての知識を集める。</li> <li>52. 道具・テクノロジー: 子どもが道具やテクノロジーを探求し、使う。</li> </ol> <p><b>H. 社会的な知識の獲得</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>53. 多様性: 子どもが人々が多様な特徴、興味、能力を持つことを理解する。</li> <li>54. 地域社会の役割: 子どもが地域社会において人々が異なる役割や働きを持つことを認識する。</li> <li>55. 意思決定: 子どもが学級の意思決定に参加する。</li> <li>56. 地理: 子どもが彼らの環境の特徴や位置について認識し、解釈する。</li> <li>57. 歴史: 子どもが過去、現在、未来を理解する。</li> <li>58. エコロジー: 子どもが環境を大切にすることの重要性を理解する。</li> </ol> <p style="text-align: right;">(Epstein, 2014を翻訳)</p>
---	--	---

ハイ・スコープカリキュラム版「幼児の変容の方向性」 (資質・能力×5領域?)

KDIでは、日本の幼稚園教育要領における3つの資質・能力や10の姿、5領域のねらい・内容と同様の事柄がほぼ網羅されているといえます。重要発達指標は、活動内容ではなく幼児の姿です。したがって、全国附属学校連盟幼稚園部会の委託研究で捉えてきた幼児の体験や幼児の姿と表し方が似ているところがあると思います。

ハイスコープ・カリキュラムでは、質の高い幼児教育の条件として、大人も子どもも能動的で、大人と子どもがコントロールを共有していることを重視しています (右図)。「自由遊び」を教育として考える際に、そこに大人の能動性もないといけないという考え方です。大人の能動性が高いというのは直接幼児に関わるというだけでなく、環境



が計画的であり、そこに教育的意図があるといったことも能動性であるといえます。

評価指標・項目指標においても、幼児の能動性である具体的な姿と、大人の能動性である環境構成や援助の両方が把握できることが必要であると感じています。幼児の主体性と教師の意図や指導性とを対立したものとして考えがちですが、幼児が主体性を発揮するには、教師の計画的な環境構成や適時的な援助が、直接的であれ間接的であれ、明示的であれ暗黙的であれ、存在するということが前提となります。

園による多様性がある中で、保育の質として又は幼児教育として大事なことを伝えていくには、教師側の関わりがある程度言語化されていないと共有しづらくなってしまわないかと思えます。

### 13. まとめ

活動の過程における幼児の姿、幼児の変容の方向性、教師の環境構成・援助等のこの3点が、現在取り組まれている研究において、評価項目・指標として説明できるようになるとよいのではないかと考えています。研究の充実した成果を願って、講演を終わります。

令和2年10月3日  
(全附属幼稚園部会勉強会講演)



# 幼児教育・保育の質の向上を目指す学校評価とは

東京家政大学 岩立 京子 先生

## 1. 教育評価、学校評価、カリキュラム・マネジメントの関係性をみる —時代により変化する概念の比較、実践の比較等が必要—

### (1) 評価の時代について

今の時代が、評価の時代と言われていることは、先生方も肌で感じていると思います。様々な活動を評価し、改善するとともに、評価結果を公表していく営みは、グローバルな様相を帯びて今、世界中で1つの大きな潮流になっています。一方、幼児教育の領域において、学校評価や保育の質の評価、発達や学びの評価など様々な言葉が飛び交い、さらにカリキュラム・マネジメントと関連させた学校評価が求められ、概念の混乱、外から求められる課題としての評価の受け止めや戸惑いもあるのではないかと思います。

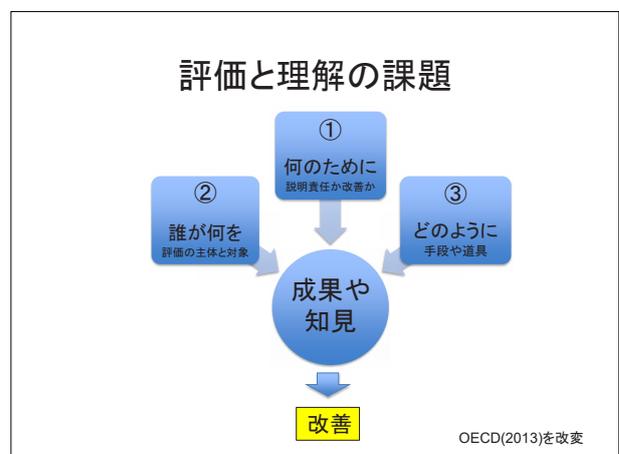
### (2) なぜ今日、評価がより一層着目されているか

なぜ今日、より一層評価が着目されてきているか説明します。まず、何かをするのに直感的、経験的ではなく、具体的な数値、あるいは質的な記述などのエビデンス（根拠資料）をベースに意思決定をし、評価結果の信頼性を高める必要性が着目されてきたためです。次に学校運営の自律性が高まってきたので、各学校が独自の学校運営を行い、しっかりと評価を行い、モニタリングしていないと、教育の質が低下しかねないということが背景にあります。さらに、貧困や多文化的社会等の背景により多様性に応じた教育が求められる中で、教育の平等を考えると、一人一人が何をどのように学んでいるのかをしっかりと評価していかないと、学校教育から恩恵を受けられる子供とそうでない子供の格差が大変、大きくなってしまいうことがあります。すべての子供に質の高い学びを保証していくためには評価をしっかりとしていかなければならないということです。

### (3) 評価の基本的視点

どの分野でも世界的に評価は中核的課題になってきています。ただ、「何のために」という事をよく考えないと、評価のための評価になってしまいます。今、法令で義務化されたからとか外向けの説明責任としてやらなくてはならないからという目的のためだけではどうしても続かず、形骸化してしまいます。それぞれの園の保育で目指していること、大事にしていることは何なのか、どこが気になって改善したいのか等を抜きに各園にとって意味ある評価になりません。「何のために」評価を行うのが一番大事です。

それから「誰が何を」です。これは管理職や中堅教員だけがやっていけばいいのか、あるいは全教職員でやるのか、と言うことですが、私は全教職員が同じレベルでするのは無理だと思っています。



それぞれが何をしていけるのかというのが大事になってきます。

それから、やはり手段です。「どのように」行うのかということです。全日本私立幼稚園幼児教育研究機構のECEQという評価システムは各園の実践課題を丁寧に評価に反映させる独自のシステムで、それを広く普及させることにより、より多くの園の実践の質向上を目指しています。また、世界的に用いられているECERSなどを使って保育環境の評価を行い、学校評価の一環として位置付けている園もあります。それぞれがよい手段や道具を考え、何のために、誰が何を、どのようにという三つの観点に関わって、その園独自の評価を行い、学校評価に生かし、保育を改善していく。評価の目的、評価主体と対象(内容)、評価方法の三つの観点は、OECDの報告書等でも強調されている評価の基本的な観点です。

#### (4) 評価と理解の課題

教育の評価の中心的課題は、子供たちの育ちや学びを見ることですが、評価を問い直すということは、実は何を目指すのかという目標を問い直すということです。学校教育においては一般的に、目指していること、期待していること等の目標やねらい(到達目標)に対して、子供が何をどこまで到達(達成)したかの結果を見ていきます。幼児教育における目標は、教育の結果としての到達目標ではなく、このような方向で学んでほしいという方向目標とか、こういう経験をして欲しいという経験目標が重視されています。幼稚園は、学校教育法に規定される「学校」ですので、学校教育としての幼稚園教育の教育課程をどのように考えるのか、そういった目標や内容を問うことがすごく大事です。子供中心の保育、子供を主体として大切にしていくなので、子供の姿の記録も、「こういう姿が見られる」、「こういう姿が見られた」と子供を大事にするがゆえに、あたかも自然発生的にそのようになっていくかのように書かれることが多いと思います。そのような表現も、ありのままを記述するという点では素晴らしいのですが、先生方は、ねらいをもって意図的に環境構成をして援助をして、願う姿に向かって足場づくりをしているわけなので、どのように変わってきたのか、また、どのように変わらず、しかし、その変わらないところにどのように意味があるのかといった学びを保育者の願いやねらい、意図に立ち返って、それらとの関連で理解し、評価していく必要があるのではないのでしょうか。もちろん実践では子供の姿に応じて、いろいろ柔軟に計画をアレンジしていくわけですが、やはり公教育としての幼稚園教育は、「学びの地図」である幼稚園教育要領を元に、今日の幼児教育の課題や園の実情に応じて設定された園目標、教育課程や指導計画にある目標やねらいというものをまずは意識し、子供の姿との関連で問い直すことが求められると考えます。

#### (5) 評価の捉え方

学校評価の意義も歴史的に変わってきています。教育評価は、学校教育の成立時から行われています。今から40年近く前の「教育評価」の教科書を見てみると、その本の最後に学校評価が位置付けられていました。その本では「教育評価」は「教育活動と関連するすべての実態把握や価値判断」と非常に広く定義してあります。内容を見ますと、まず、指導に役立てるために学び手の実態、いわゆる「子供の学力、性格、興味等」を評価します。次に、教育活動の在り方、教師の指導計画や指導法等が項目として書いてあります。それから、個々の教育機関の在り方や、学校教育環境の適切性。それからカリキュラムや教材の有効性、適切性、教育の組織の運営の在り方など教育評価の内容が含まれています。ここには、学校の組織・運営の評価、つまり学校評価も含まれています。

しかしその運営の評価というのはこの時点では学校側のお膳立ての評価であったと書かれています。つまり子供がどう学んでいったかという教育の過程での子供の変化は含まれていません。学校

側がどう準備していくのか、今の学校評価ガイドラインを見ても、学校あるいは園が教育課程や指導をこうしていますというように、主語が園や学校、教師になっていると読み取れます。子供はどのように変化していたとか、主語が子供になっているものではありません。今、カリキュラム・マネジメントに関連させて学校評価を行うために求められているのは、子供の実態や変化を理解し、それに基づいて評価することと関連させていく、すなわち、教育課程が本当に実現できているのを見ないと、学校評価が形骸化してしまい、資質・能力を連続的に育成していくことになりにくいと思います。昔の学校運営の評価は、よいお膳立てをすれば子供はよく学習するという前提だったようです。教育評価に戻って考えると、評価の中心は学力だったのですが、教師の目標に対して子供がどれだけ達成したかというものだったので、絶対評価なのか相対評価なのか、それとも目標に準拠した評価なのかといった目標の在り方や学力の測定方法が研究の中心だったようです。

## (6) 教育評価とは

梶田(1983)の本を見ると、昔は、学校評価が教育評価の領域の中に入っていたようですが、今は、教育評価は教育活動と直接的な関連をもつ内容が扱われています。学校経営や運営面の評価は、含まれていない本が多いようです。

学校教育における教育評価の目的を見てみましょう。大きく、4つあります。一つ目は、指導目的。二つ目は、学習目的。三つ目は管理目的。四つ目は、実践研究目的です。

指導目的とは、教師の立場から指導前、指導の進行中、指導後に、子供の学びを評価し、指導法や指導計画を反省したり、改善したりするもの。学習目的は、学習者自身が評価の当事者となり、自己評価や相互評価により評価し、子供の自己改善を測るもの。管理目的は、学級や学習グループの編成、成績の記録・通知、高校や大学の入試選抜などの評価。研究目的は、新たな教育課程の研究會や、効果的な指導法、教材・教具などの研究開発のために、評価を利用するものです。

教師側の指導目的というよりは二つ目の学習者自身による学びや発達の評価が大事だと言われています。幼稚園で指導の改善に役立てるためには、記録やドキュメンテーションにより、学びや育ちを保育者が推論し、理解していくということです。カリキュラム・マネジメントのプロセスとの関係で言えば、その時の指導のねらいや計画だけではなく、その積み重ねにより、もう少し長期的な指導計画、教育課程と関連させて学びを理解し、それに基づいて、短期の指導計画、環境構成、指導等を振り返り、評価していくこととなります。念のために確認させていただきたいのですが、幼児教育における子供の姿の理解に基づく「評価」とは、到達水準や優劣、出来不出来という視点で評価することではありません。方向目標や経験目標に照らし合わせて、何かを楽しんでいるのではないか、何に興味・関心を持って、毎日取り組んでいるようだ、こうすれば、もっと何かに取り組めるのではないかなど、次の手立てにつながる子供の育ちの方向性や経験している内容を理解し、そういった幼児理解をもとによさや可能性は評価することです。

以上のように、「教育評価」の対象となるものは、教育活動や教育内容、教育に関わる社会的な環境条件など様々ありますが、中心となるのが学習者の学び(幼児教育では学びや発達)ということです。

## (7) 学校評価とは

前にお話ししたように初期の学校評価は、教育の「計画」の評価であったり、学校の「経営」の評価でした。実際の教育の成果としての子供の育ちや学びを捉えた上での評価ではなく、むしろ書かれた教育計画や学校環境の望ましさの評価でした。歴史的には、古くアメリカの研究を参考に1951年文部省の学校評価基準作成協議会によってその試案が発表されました。

当時の学校評価（文部省内学校評価基準作成協議会）には、今と同様の評価項目の観点を示されていました。中高の基準をみてみると、教育課程、教科指導、生徒指導それから教職員です。施設とか管理とか最後は学校行事とか地域社会との関連などがあり、今のガイドラインに載っているものと同じ内容が見られます。その当時は、学校評価の自己評価は義務化されず、一部の都道府県で試行されていたようですが、あまり広がらなかったようです。子供の育ちや学びを見ずに、学校側の条件やお膳立てだけを見る評価に意味を感じられない教員が多かったのではないかと橋本氏は分析しています。

当時の学校評価の「教育課程」の観点を見てみますと、誰がどのように計画していくのか、具体的には指導計画へどう具体化していくのかが重視されています。

具体的項目で「1 教育課程（大項目）」の「（1）計画と構成」について見てみると、「教育課程が各教科について作られているか」から始まり、「月または週の計画が立てられているか」など5項目で評価されます。「（2）内容」も、「（3）評価と改善」も同様に多くの項目から構成されており、項目が多くなりすぎて、膨大な労力が必要になり、改善までいけない実態がありました。学校評価は全方位的に行うべきであると言われますが、橋本氏は、全方位的にというのがスタートでなくてよいのではないかと断言しています。「学校」が評価するというより、やはり、教師自身も「自分」が評価したいことや評価されたいことから取り組んでいけばいいのではないかと断言しています。具体的な課題を絞っていくことが継続的な取り組みになると木岡氏（教育学者）も断言しています。幼稚園における学校評価では重点目標を中心にして、数年かけて全方位的にしていくというのが現実的だと思います。

幼児教育における教育課程は、小学校以降の単元を構成していくものとは異なりますが、学びの連続性を踏まえた質の高い幼児教育を保障するためには、教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくことが求められるのでしょう。「幼稚園における学校評価ガイドライン」の改訂版にも参考になる視点として書いてありますが、「教育課程・指導」や「教育目標」についての問い直しや評価の在り方が、カリキュラム・マネジメントを中核にした学校評価では重要になってくると思います。学びの地図としての「幼稚園教育要領」や、園の教育理念や実態などが、教育課程を編成する際、反映されているかから始まり、それをどのように具体的な計画や指導に落とし込んでいくのか、さらに、その実施状況として子供の学びや育ちが生まれたかなどを含めて評価していくと、カリキュラム・マネジメントを中核とした園運営が評価できるのではないかと断言しています。

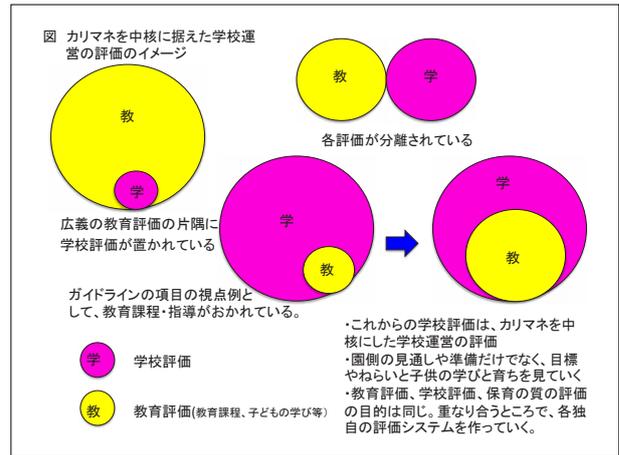
教育評価と学校評価の関係を考えてみます。ピンク色の円が学校評価で黄色の円が教育評価だとすると一番上は共通部分がなくて二つが並んでいます。成立の経緯も違いますし、学校評価と教育評価は別個のものとして行われていました。次に、左にある大きな黄色の教育評価の枠組みの中に学校評価が位置付けられることもありましたが、普及はしなかったようです。文科省が学校評価ガイドラインを作成し、その自己評価が義務付けられてから、評価項目の作成上の参考になる視点として「教育課程・指導」も入っていますが、これは、園側の作成、運営、実施状況を年に1、2回、点検・評価するもので、日々、行っている実践を通した子供たちの学びの目標やねらい、実際の学びの姿などの理解、評価活動との関連が見出しにくいものでした。幼児教育・保育の質を高めるためには、黄色の教育評価の部分、すなわち、（園目標から教育課程、指導計画の作成）→（そこにあ

## 学校評価とは

- 1 教育課程（大項目）
- （1）計画と構成、（2）内容、（3）評価と改善
- （1）計画と構成
  - 1-1 教育課程が各教科について作られているか
  - 1-2 全ての教科にわたって作られているか
  - 1-3 教育課程は全て年度始めまでに作られたか
  - 1-4 教育課程の年間または学期の計画が立てられているか
  - 1-5 月または週の計画が立てられているか

→項目が多くなり、膨大な労力が必要で、学校評価本来の目的である「学校での教育活動を改善する」ための方策を考えるとどこまでエネルギーが持続しない

るねらいや内容を実現するための環境構成) → (子供の姿とねらいとのダイナミックな関係の中で生み出される指導や援助) → (記録やドキュメンテーションの作成と振り返り) → (評価、様々な改善) というカリキュラムの実践と改善プロセス、すなわち、カリキュラム・マネジメントを中核にしてピンク色の学校評価を考えていくことが求められます。学校評価の自己評価は、すべての学校で実施が義務付けられているので、カリキュラム・マネジメントと関連して行われれば、学校評価が日頃の実践と分離されて形骸化することもなく意義を感じることができ、広く、幼児教育・保育の質を高めることができると言えます。



幼稚園教育要領を踏まえて、園目標をどのように設定して、教育課程や指導計画に落とし込んでいくのか、どのように地域と連携しながら園内外の資源を得て、質の高い実践を生み出し、さらに改善していくのか。そういった組織の営みに対する説明責任を果たしながら、カリキュラム・マネジメントを中核とした学校運営というものをどうやって行くか。

ただ、難しい点もあると思います。子供の姿と、意図やねらい、目標を照らし合わせて話し合う園内研や話し合い等などは一年を通して頻繁に行っているわけです。年度末、あるいは、年に2回の学校評価にどのように関連させていくのでしょうか。カリキュラム・マネジメントを関連させることについては、これから取り組みの参考事例が出てくると思いますが、私は、学びや育ちについて形成的評価を繰り返しながら、最後にまとめて学期末、年度末に、子供の姿や学級の姿を総括的に評価したものを「教育課程の実施状況」等として、学校評価に組み込んでいくイメージをもっています。そうすれば、指導要録の記述にもより確かな子供の育ちを反映させやすいです。カリキュラム・マネジメントと関連させる学校評価の在り方はいろいろあると思いますので、それぞれの園が工夫していけるとと思います。

今回の要領の改訂でもっとも強調されたと言えることは、これからの社会を生きる子供たちに必要な資質・能力とそれを実現する「社会に開かれた教育課程」です。それを社会と共有し、教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくことが求められます。これからの学校・園運営は、カリキュラム・マネジメントが中核となって運営されていくということです。そうすると、園運営の評価である学校評価も、カリキュラム・マネジメントを中核として、その実現を支える諸条件を評価していくということになります。そして、それこそが、教育・保育の質の改善につながっていくのだと思います。「カリキュラム・マネジメントと学校評価を関連させることにより、保育の質の改善につながっています」といったことを十分に発信していく必要があるかなと思っています。

## 2. 幼児教育・保育の質の向上につながる学校評価の方法を探る

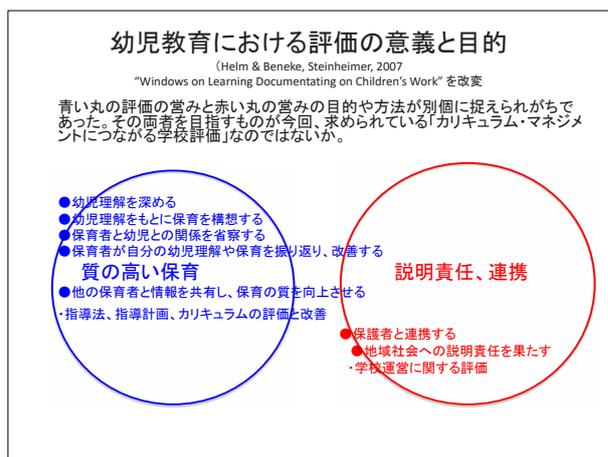
### —評価の2つの機能を果たしながら、各園の独自の課題解決や改善につなげる—

#### (1) 幼児教育における評価の意義と目的①

右の図は幼児の学びを理解する窓としての理解や評価の意義と目的を示しています。これは、記録の意義と方法について書かれた本から引用し、私が少し書き直したものです。青い丸の評価の営みと赤い丸の営みは、その目的や方法が別個に捉えられがちですが、下の図の共通の部分は今、求

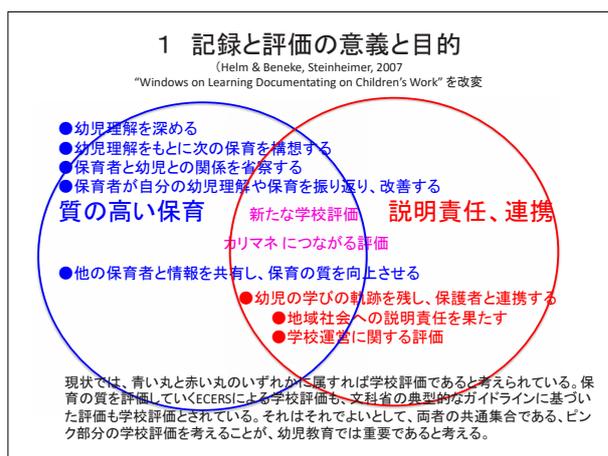
められているカリキュラム・マネジメントにつながる学校評価と考えられます。

青い丸は青い丸で幼児教育・保育においてはこれまでも行われてきています。幼児理解を深めたり、それをもとに保育を構想したり、それから保育者と幼児との関係を省察したり、保育者が自分の保育を振り返ったり、他の保育者と情報共有して資質を向上させたり、指導法や指導計画カリキュラムの評価と改善をやっていると思っています。教育課程の編成や目標がどの程度、意識されているかはわかりませんが、ある意味、カリキュラム・マネジメントは行われてきたと言えます。その上で、組織的運営や改善の必要性から、学校評価が導入され、地域や社会に目標や教育課程、実践について説明し、理解と参画を得て学校運営をすることが求められました。日頃から頻回している営みと年に1、2回総点検として行う営みがあまり関連付けられないというような状態だったのではないかと思います。



## (2) 幼児教育における評価の意義と目的②

右の図は、自分で作成してみました。青と赤の丸の共通集合の部分を作り、より大きくしていく。ここに新たな保育の質を高める学校評価を位置付けることができるのではないかというイメージ図です。この共通部分で評価を行うことが、保育の向上と説明責任につながる評価になると思います。



### (3) 学校評価における自己評価シートの工夫

下のシートは、文科省が最初の「幼稚園における学校評価ガイドライン」を作成した後に神長美津子先生と天野珠路先生と共に作った『園評価の実践ガイド』の中の自己評価シートで、保育の計画性の部分を抜き出してあります。

内 容		評価
<b>&lt;自己評価シート&gt;</b>		
<b>I 保育の計画性</b>		
1、園の教育理念・教育方針の理解		
①	園の教育理念や教育方針を理解し共感している	
②	園の方針、園長の考え方について園長や主任と話し合い保護者に説明できる	
2、幼稚園教育要領・保育所保育指針の理解		
①	幼稚園教育要領・保育所保育指針を理解し、幼児の姿や環境の構成、保育者とのかかわりなど具体的な事例を思いうかべることができる	
3、教育課程の編成と評価		
①	園の教育課程は、幼稚園教育要領・保育所保育指針をふまえ園の教育理念・教育方針に従い編成している	
②	1年間の子どもの成長を振り返り、教育課程を評価している	
③	園の教育課程は、社会状況や幼児の実態、地域性を考慮しながら必要に応じて見直しを行っている	
4、指導計画の作成		
①	指導計画は、幼児の興味や関心、これまでの生活や予想されるこれからの生活などを考慮し作成している	
②	行事は、幼児の生活上の意義を十分検討した上で、指導計画に組み入れている	
5、環境の構成		
①	指導計画に基づいて、幼児が主体的にかかわりたくなるような安全で清潔感のある環境構成をしている	
②	楽しい雰囲気の中で、安定して遊び込めるように遊具や用具、素材など質・数量を配慮して環境構成をしている	
③	幼児の活動がより豊かになるように幼児の発想を柔軟に取り入れ、活動の展開に応じて環境の再構成をしている	
④	幼児の発達や生活を見通し、季節の変化に応じた環境構成をしている	
⑤	異年齢の幼児が自然に交流できるような環境構成をしている	
6、保育と計画の評価・反省		
①	自分の保育と評価・反省について次の保育と計画に生かせるように行っている	
②	お互いに保育を見せ合い、検討し、評価・反省を加え、幼児の生活と自らの保育につなげている	

「教育課程の編成と評価」では、「園の教育課程は三法令を踏まえ、園の教育理念、教育方針に従って編成されているのか」、「一年間の子供の成長を理解し、教育課程を評価しているのか」を園側の立場からチェックしていく形です。繰り返しますが、このような従来の自己点検としての学校評価に、子供は実際にどのような学びや育ちの変化をしていったのかという教育課程の実施状況の総括的評価を入れ込んでいくと、学校評価とカリキュラム・マネジメントが融合するのではないかと思います。幼児教育は、子供との相互的関わりの中で、子供の姿の理解に応じて、直感的により楽しい展開をすることがたくさんありますが、教育課程や指導計画がなければ、指導がその時々のおいづきになってしまい、学びの多様性を捉えることができないし、学びの連続性は保証できないのではないかと思います。教育課程や指導計画があつての環境構成や援助なのです。日々の振り返りや園内研はその日あるいはその時の環境構成やその時の保育者の意図やめあて等を振り返り、深く分析していくことが多いです。その時は、教育課程や全体的計画との関連はあまり見ないまま、その日の実践や子供の姿への理解を深めていくことが多いのではないのでしょうか。それはそれで意味がありますが、総括的評価として、各学期末に教育課程や期間計画と関連して子供の育ちを見て、その結果を学校評価に反映できるのではないかと思います。

#### (4) 保育・幼児教育の質の評価

最後に、保育の質の評価について少し、お話しします。質というのは、「数で数えられない」「量ではない」ということですので、その内容は多岐に渡ります。右の図の実施運営の質、構造の質や、相互作用の質などについて、評価項目を作っていくと、学校評価の観点の参考になると思います。ただ、保育の質の評価においても、幼児の育ちや学びを見ることが大事だと思います。

教育評価、学校評価、保育の質の評価など、いろいろな言葉がありますが、突き詰めれば、これらは皆、質の高い保育を目的として子供の豊かな学びと育ちの評価と、それを生み出す諸条件の評価であると言えるのではないのでしょうか。

保育・幼児教育の質の評価	
・ 幼児教育の質の諸側面	
質の側面	内容
志向性の質	政府や自治体が見る方向性
構造の質	物的・人的環境の全体的構造
教育の概念と実践	教育要領などで示される教育(保育)の概念や実践
相互作用、プロセスの質	保育者と幼児、幼児同士、保育者同士の関わり、関係性
実施運営の質	教育課程・保育計画、評価、省察の確保、研修参加、保育研究など
幼児の成果(育ちや学び)の質	保育の価値観、目的に応じて成果を評価する。

以前の学校評価では学校側から青字中心に見ていたが、今後の学校評価では、赤字を含めて学校側から、子どもの姿から見る事が求められるのではないかと。

#### (5) カリキュラム・マネジメント

カリキュラム・マネジメントの3つの側面として、田村学先生は、右のように捉えています。今回の幼児教育3法令の改訂では、幼稚園を含む学校は学びの地図である教育課程を社会と共有し、その実現を目指すことを中核において運営することが強調されました。この教育課程は、目標、学びの内容とその順序からなる表のことだけではありません。幼児教育の場合は特に、保育者側の保育の意図やねらいはありますが、そのままを幼児が学ぶような教師中心の働きかけが本筋ではありません。

カリキュラム・マネジメントとは	
・ カリキュラム・マネジメントの3つの側面(田村学 2017)	
1 カリキュラム・デザイン	
・ 各領域の教育内容を相互の関係で捉え、園の教育目標を踏まえた総合的な視点で、目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列する	
2 PDCAサイクル	
・ 教育内容の質の向上に向けて、子どもたちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データに基づき、教育課程を編成・実施・評価して改善する	
3 内外リソースの活用	
・ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源を、地域等の外側の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせる	

今保育者の環境構成のもと、幼児の主体的な遊びや活動を通して生まれる学びの経験を読み取ることなく、カリキュラムの実施状況の評価し、カリキュラム・マネジメントすることは難しい。PDCAサイクルとありますが、特に幼児教育ではCPDCAサイクルで、幼児に生まれる学びの経験を読み取るとともに、目標やねらいと照らし合わせて足場づくりをしていくことを通して質の高い学びを保障していくことがカリキュラム・マネジメントの中核となるということではないでしょうか。

したがってカリキュラム・マネジメントを中核に添えた学校評価を行う際、より重要となるのは子供の学びの経験、つまり子供の行動の読み取りと経験の理解、それをもとにした評価になってきます。日々の振り返りや園内研等ではこういった営みが、常に行われています。園ではカリキュラム評価、すなわち経験カリキュラムの評価を行ってきていると言えます。

#### (6) カリキュラム・マネジメントと学校評価

教育の質の改善につなげるためには、従来の園側の準備や計画としての学校評価だけではなく、カリキュラム・マネジメントを中核とした園運営の評価を考えていくことが求められています。まずは、子供の学びや発達の連続性を踏まえて教育課程、指導計画をデザインすること、それを実践

化するために園内外の資源を活用すること、子供の育ちや学びの理解、指導の評価をし、それらのエビデンスをもとに、CPDCAサイクルで教育課程の改善につなげていく。それが、カリキュラム・マネジメントと言え、それを中核とした学校運営の評価が、これからの学校評価になると言えます。

**(7) 自園の保育を反映した学校評価**

**<全日本幼児教育研究機構の公開保育をもとにした学校評価の例 (ECEQ) >**

最初の方でお話ししたように公開保育を中心とした全日本幼児教育研究機構のECEQという評価システムが学校評価の事例として文科省のホームページにあります。文科省がHPにあげている報告書を読んだところ、コーディネーターがあらかじめ園を訪問して重点目標等の聞き取りをして、実際の指導を公開して、園が評価して欲しいところを参加者(第3者)に評価してもらうことをシステム化しているのです。

広く普及させていくことで幼児教育の質の向上に貢献できると思います。文科省もこれを指導の評価を中核とした学校評価の例として位置付けています。

その他、私立幼稚園の中には、保育の尺度(ECERS・STTEWなどの尺度)を用いて、環境や指導の質を評価し、学校評価に位置付けているところもあります。保育の質につながるのであれば、いろいろな学校評価のやり方があってよいので、各園がそれぞれ保育の質の向上を目指して、カリキュラム・マネジメントを中核とした学校運営の評価を工夫していくとよいと思います。

**保育・幼児教育の評価**

・ プロセスの質に関する代表的な評価スケール

評価の出発点	スケールの名称	対象年齢	評価指標
保育者の取り組みから	ECERS-R	2.5歳から5歳	(1)空間と家具 (2)個人的な日常のケア (3)言葉—推理 (4)活動 (5)相互関係 (6)保育の構造 (7)保護者と保育者
保育者と子供のやり取りから	SSTEWS	2歳から5歳の保育者	(1)信頼、自信、自立の構築 (2)社会的、情緒的な安定・ (3)言葉、コミュニケーションを支え、広げる (4)学びと批判的思考を支える (5)学び、言葉の発達を評価する

**(8) 幼児教育・保育の質の向上を目指す学校評価**

カリキュラム・マネジメントが学校運営の中核に位置付けられたので、やはり、「社会に開かれた教育課程」の考え方をよく理解し、目標やねらいを問い直し、それらを実現するような教育課程を編成すること、そして、それを通して生まれる学び(経験カリキュラム)を捉えること、その実践と評価のサイクルを中核にした学校評価が求められています。学校運営のための学校評価と保育の質の評価と教育評価は、成立の経緯も行政の位置付けも異なりますが、保育の質の向上や、それを通して、これからの社会に生きる子供たちの資質・能力をより確かに育成するという目的は同じで、その内容には重なる面が多いです。

資質・能力を連続的に育むために、教育課程を地域や社会と共有し、地域や社会、子供とともに教育課程を実現していく、それこそがカリキュラム・マネジメントであって学校評価の中核となるのではないのでしょうか。

令和2年11月21日  
(全附属幼稚園部会勉強会講演)



# 保育実践に見られる 保育者の身体的・状況的専門性から考える保育の評価とは

京都教育大学 古賀 松香 先生

私はお茶の水女子大学の児童学科というところで学生時代を過ごし、お茶の水女子大学附属幼稚園の保育を見て幼児教育の基本を学びました。また、学部4年から大学院の時に津守真先生が校長先生をされていた愛育養護学校で実習と、それから非常勤という立場で7年ほど関わってきました。その中で私自身、保育者の専門性について何かもう少しきちんと捉えられないだろうかと思っていました。「分かりにくくて、捉えにくい」とよく言われており、今なお明らかにされていないような保育者の専門性というのを明らかにしてみたいと、割と野心的に取り組んでいます。

今日のテーマは、保育者の身体的・状況的専門性から考える保育の評価ということなので、一段二段難しいなと思いつつ述べていきたいと思えます。

## 1. 日本の保育実践の特徴と保育の評価の現在

### 実践における思索

はじめに津守真先生が保育の体験の思索のなかで述べられていることを紹介したいと思います。

「保育の実践において、保育者は、その場で、子どもの心の動きを、あるいは状況を理解し、その理解に従って、子どもに応答していく。理解は精神的行為であり、応答は身体的行為であり、保育において両者はひとつの行為である。実践においては、次々に起こるできごとに対して、保育者は、反省的に考える暇はない。瞬間的に行うその場の理解は、ほとんど無意識のうちに、体感によって行われる。そして、身体の水準での応答の中に、保育者の理解のしかたは表現される。子どもはそれを通して保育者の心を読みとり、子どもとしての応答をすることになる。」(津守真『保育の体験と思索』より)と述べられ、かなり身体というものを重視されているということが感じられます。その状況を理解する、状況の理解に従って子供に応答していく、その応答は身体的行為であり、そのほとんどは実践の最中には振り返って考える暇などなく、無意識のうちに体感によって行われています。身体の水準での応答が保育実践の中であって、それを子供は読み取ってまた子供としての応答をしていく、という身体の水準での子供と保育者の応答というものを考えられています。

ことに、保育者自身、子供との遊びに巻き込まれて、夢中になって過ごした時は、子供とともに生きることができた時であると思えます。そのような時には、そこで起こったことをほとんど思い出せないくらいであるが、最も本質的なことが捉えられている時でもあると思えます。

「おとなは、身体的に子どもと近くにいるにもかかわらず、子どもの心の動きや状況を認識することができないことがある。おとなの側のさまざまな規準が前提となっているからである。それでは保育の実践とはいえない。他者である子どもの世界がおとなの前提の中に侵入し、それを現象として受け入れることによって、相互に共存する生活となる。」(津守真『保育の体験と思索』より)

この後半の部分は厳しい内容が含まれています。大人の側の様々な規準が、例えば評価の規準を大人の側の前提となってみる時、もうそれは保育の実践とはいえない、子供の心の動きや状況というものを通して認識することができない、としています。そうではなく、前半のところ子供との遊びに巻き込まれて夢中になっている時、まさにその子供と共に生きることができた時であって、そのときに本質的なことが捉えられている、という考え方が示されています。このような考え方は、日本の保育

の捉え方において非常に大事にされてきたものではないかと思います。「子供と一緒に遊びなさい」と新任の頃の保育者によく言われる言葉として聞かれますが、それはその子供と共に遊ぶことによって理解できるようになる、という考え方が日本の保育の割と中心にあると私は捉えています。

### 省察における思索

「実践における体験は、時間をへだてて、そのことを振り返って見るときに、それを意識化し、その意味を問い直すことができる。そのときに、実践の場では気づかれなかった子どもの世界や自分自身の前提を、より明瞭に見ることができるし、それらのことの本質に近づくであろう。」(津守真『保育の体験と思索』より)

先程、その実践の最中にはそのことをよく振り返ることができない、と言い切られていたが、実践の時間を隔ててそのことを振り返ってみる時に、意味を問い直すことができるのだと、その両方が非常に重要だと津守先生は述べています。さらに「実践は一回限りの不可逆なできごとであるが、反省によって、人はそのことを道徳規準に照らして評価するのではなく、まして後悔し残念に思うのではなく、体験として、ほとんど無意識の中に捉えられている体験の認識に何度も立ち返り、そのことの意味を問うのです。意味を見出すことによって、過去は現在となり、そして、未来を生み出す力になります。その精神作業は、反省に考察を加えること、すなわち、省察である。」(津守真『保育の体験と思索』より)と述べられています。保育者は、普段の保育の振り返りなど、何度も同じ場面に立ち返って「あのときあの子はこういうふうに言っていたけど、あれは一体どういう意味だったのだろうか」と問います。その意味を見出すことによってその未来を生み出す力になっていくのだと言われています。体験というのはほとんど無意識の中にあるが、その事後の省察において、その意味を見出すことが非常に重要であると位置付けられています。

### 輸入される保育の評価が抱える問題

今日、様々な保育の評価のスケールが輸入されています。欧米やアジアの一部で開発活用されていますものが翻訳されて、日本における活用も広がってきています。それ自体は意味があることだが、それだけでよいのでしょうか。

評価というのは、常に社会文化的な価値が絡んでいます。なにを価値あるものとして評価するかという物差しを輸入するだけでは、日本の保育において大切にされてきた価値というものが、果たしてそれで見逃されていないかということが問題になります。ともするとそれが失われていくことにつながるかということが危惧され、その評価スケールでは評価できないのではないかと、思うことや、「私たちが大事にしていることはここじゃないんだ」と思われたことがある保育者も多いのではないかと思います。では、何を私たちは大切にしてきたのかということ、今まに見直して、言葉にしていくということが必要なことではないでしょうか。

日本において価値付けられてきた子供の姿であったり、その子供とともにある保育実践の様相とはどのようなものであるといえるのか、それを検討の俎上に上げる必要があると思います。

### 日本の保育実践の特徴

日本の保育実践の特徴は、例えば幼稚園教育要領解説の中に書かれていて、遊びというものがこのように書かれています。「遊びの本質は、人が周囲の事物や他の人たちと思うがままに多様な仕方で応答し合うことに夢中になり、時の経つのも忘れ、その関わり合いそのものを楽しむことにある。すなわち遊びは遊ぶこと自体が目的であり、人の役に立つ何らかの成果を生み出すことが目的では

ない。しかし、幼児の遊びには幼児の成長や発達にとって重要な体験が多く含まれている。」(幼稚園教育要領解説p.34)

これは面白い構造になっていて、幼児の成長や発達のために遊ぶのではないと言っているにも関わらず、それに重要な体験が多く含まれているよ、と述べています。非常に印象的なのは、子供が思うがままに多様な仕方で応答し合うことに夢中になるという部分です。そのため、「その遊び」というものを分節にわけるともなく、注目するのでもなく、総合的で意味あるものとして価値付けているというのが非常に大きな特徴だと言えます。

### 今、変容や可能性を捉えようとする

幼稚園教育要領解説では「評価の実施に当たっては、指導の過程を振り返りながら、幼児がどのような姿を見せていたか、どのように変容しているか、そのような姿が生み出されてきた状況はどのようなものであったかといった点から幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性、特徴的な姿や伸びつつあるものなどを把握するとともに、教師の指導が適切であったかどうかを把握し、指導の改善に生かすようにすることが大切である。」(幼稚園教育要領解説p.122)と評価について述べられています。この捉え方というのは、評価スケールの評価とまったく違う。評価スケールというのは、今日出ているか出ていないかが勝負ですという感じで、普段はやっているが今日たまたま出ない、ということは、通用しません。継続的な取り組みの保育の流れの中での、今日であるということが日本の保育の前提としてあります。その今日の姿というのは、どう変容していたかというのは時の流れの中で捉えており、前提として時間的なつながりの中で今を捉えるということがここで書かれています。従って、今日の姿というのは、時間的なつながりの中で把握されるものであるという捉えや、まだ見えないこの先の可能性を描くという意味で、伸びつつあるものという書き方をしている、すごく特徴的です。まだ見えていないこの先の可能性を描くということをも含めて評価としており、それが幼児理解の基本としていくという姿勢も非常に特徴的と考えられます。

## 2. 保育実践に見られる保育者の身体的・状況的専門性

### 日本の保育文化と専門性の捉え方

上記のことを踏まえて保育実践に見られる保育者の身体的・状況的専門性というのを、日本の保育実践を対象として研究してきました。

子供と共に遊ぶことを通して子供を理解するということが、日本の保育文化の中に専門性としてあるのだらうと思います。また、教育要領にも、総合的な捉えや指導が強調されていて、ある遊びの要素や側面に焦点化するようなことが書かれているのではなく、遊びは学びであると言っていることが特徴です。

幼児理解に基づいた評価の中に「幼児と生活を共にしながら、『…らしい』、『…ではないか』など、表面に表れた行動から内面を推し量ってみることや、内面に沿っていこうとする姿勢が大切なのです。」(『幼児理解に基づいた評価』文部科学省, 2019, p. 9)と書かれています。ここから行動に表された内面を感知する保育者の幼児理解が求められているということが分かります。

推し量るとは、要は見えているものから見えていないものを想像し、そのことを幼児理解につなげていくということです。これは倉橋が「心もち」という言葉を何度か使っていますが、「心もちは感じである」(倉橋, 1931/1965)と言っており、これも言うに言われぬ「感じ」というものを、共に遊ぶことを通して感知し、子供を理解しようとし、保育プロセスを生み出そうとする日本の保育者の専門性、つまりはその身体や状況を含み込んだものとしての保育者の専門性が想定されるのでは

ないかと考えられます。心もちは感じであるという、それを感知するというのはその保育者の専門性の中核に位置付けられるのではないのでしょうか。

### **難しさを超えようとする専門性に着目することの意義**

そのことを捉えるために論文の中では難しさ、例えば子供の指導の難しさなど、保育において困難を感じる場所を対象として取り上げ、保育者の先生の語りや観察を通して、その難しさを越えようとする専門性に着目して研究してきました。

保育者はその体感としての違和感を起点として、その意味を捉えようとし、その場で援助をし、考え続け、その子にとっての意味に近づこうとするのではないかと考えました。

また子供を総合的に見ていく中で、少し特異に感じ引かかる姿があり、体感としての記憶がその保育者の中に留まり続ける。すんなりといかないその子供固有の難しさに向かう、繊細な感知が保育者の経験、知識、思考と絡み合い、意味を仮説的に形成し、実践していくのではないのでしょうか。従って、常に流動的に複数の文脈が絡み合う状況を身体的に感知しながら働く専門性の検討が必要ではないかと考えました。

### **身体と状況という視座と保育学**

Dewey (1938/2013) は、「状況は、その直接に浸透的性質によって、一つの全体であることが注意されなければならない。われわれが心理学的側面から状況を叙述するとき、われわれは質的全体としての状況が感覚されるか、感じられるといわなければならない」、と述べています。

難しい訳語ではあるが、例えば、後から省察するときには、「あの子は、お家で朝ご飯食べているときにこんなことがあり、そのことで少し引きずっていたかもしれない」と分析的に見るかもしれないが、その場の状況というのは身体的にその全体として感知されています。様々な子供がわらわらと周りにもいて、時間は動いていて、その中で例えば健康観察について言う先生も現れるなど様々な状況が、全体として感知されています。

榎沢 (2018) は具体的な行為を取り巻く状況や文脈についての理解があって、初めて具体的な行為についての理解が可能になる、と述べています。この具体的な行為というのは状況とか文脈と切り離して理解することができないということです。実験は、かなり切り離して特殊な環境の中に子供を置くが、保育実践は、具体的な行為が状況や文脈の中にあり、切り離して考えることはできない為、保育のエピソード記録を検討するときには背景というものを必ず記入します。その背景の中でなぜこの行為が立ち上がってきたかということ进行分析していくことができるようになるからです。

Suchman (1987/1999) は、行為の状況は、その行為者が自身の行為の意味を伝達したり、他者の行為を解釈するために利用できるリソースの総体として提起できるだろうと述べています。他者の行為を解釈するために、例えば、ある子供がお弁当を食べる・食べないという行為があったとして、それを解釈するために、その周りの状況、それまでの状況というものをを用いて解釈していく、リソースとして利用していく、と考えます。解釈に利用しているリソースの総体として状況というものを捉えようとSuchmanは述べています。このようなことから子供の状況と保育者の状況が、交差し、非常に複雑な文脈を生み出しながらその中で相互の理解の可能性が生まれると考えられます。

### **保育実践に見られる保育者の身体的・状況的専門性 (古賀, 2020)**

保育実践に見られる身体的・状況的専門性について主張をしてきました。保育者は常に子供理解を未定のものとして、仮説的なものを宙吊りにしながら今日の実践をしていきます。その目の前の

子供が展開している行為によって、「こうかもしれない」と思う子供理解がくり返されていくという構造にあると考えます。

その不確定な実践、日々何が起こるか分からない実践の中で、それに向かっていく専門性の核となるものとして、三つの構成概念を提示します。保育不全感の感知、教育的瞬間の感知、優先性の即応的判断、この三つの構成概念については後程説明します。三つの構成概念の理論的アイデアとなっているのは、Eisnerの教育的鑑識眼、Van Manenの教育的瞬間、中村雄二郎の臨床の知です。

### Eisner 教育的鑑識眼

Eisnerの教育的鑑識眼について、保育カンファレンスを日本の保育研究実践研究に稲垣先生や森上先生が導入される際にEisnerの教育的鑑識眼を参照されています。

教育実践は、ひどく予測困難な偶発性に満ちた、ひどく複雑な出来事だが、教育的鑑識眼はその複雑な特徴や質への気付きであり、真価を理解する鑑賞のアート、と捉えています。鑑識眼は所謂、眼差しと置き換えると、分かりやすいかもしれません。

非常に複雑な文脈が絡み合っている中で保育者は教育的な眼差しを持ってその特徴を捉えたり、「今日はこんな感じだな」と、その日の特徴や質感に気付いていくことを教育的鑑識眼と呼んでおり、科学的なパラダイムと対比させられている、アートパラダイムとして位置付けられています。

Eisnerによれば、鑑識眼の妥当性を問い、その内容を公共のものにしていくには、鑑識を公的で共有可能なものに変える必要があるとして、そこに教育批判の役割が出てくるとしています。例えば保育者同士で見取りを共有したり、よりよくその子供を捉えようとするときに、言語化し、解釈し、その解釈の妥当性を問うことや、どのようなことに価値を置いて見るのか、という価値観などが重要になると考えられます。

### Van Manenの教育的瞬間

子供に対する何らかの教育的な働き掛けが大人に期待される状況に対して、能動的に出会うことを、教育的瞬間 (active encounter) と呼んでいます。しかし、教育的な働き掛けが大人に期待される状況とは数限りなく起こり得ます。教育的瞬間をどのように取り上げていくかが研究として難しかったが、Van Manenは、子供との日常においてしばしばとっさに関わらなくてはならず、その状況においてどうすべきかを熟慮している時間はない、としています。これは先述の津守先生の言葉にも重なる。しかし子供たちに何がよきことなのかを行動で示していかなくてはなりません。そこでVan Manenは、二つの教育的実践を区別する必要があるとし、教育的経験を通して能動的に生きる側面とそれらの経験について省察的に語ったり書いたりする側面、としています。これは津守先生の実践における思索と、省察における思索と重なるのではないのでしょうか。

### 中村雄二郎の臨床の知

中村雄二郎の臨床の知は、科学の知と対置される概念とされています。科学の知は抽象的な普遍性によって(例: 数学)、分析的な因果律に従う現実に関わり、操作的に対象化するというものです。一方の臨床の知(例: 保育現場)の構成概念は以下の三つです。

#### ①コスモロジー(固有世界)

場所や空間を普遍的で均質的なものと見るのではなく、一つ一つが有機的な秩序をもつ固有の意味世界と見なす立場。例えば保育室があったとして、全ての保育室の面積は同じかもしれないが、それを普遍的で均質的なものとして私たちは見ていません。それぞれに一つ一つ有機的な秩序を持つ

た固有の意味世界があるとしています。

### ②シンボリズム（事物の多義性）

物事には多くの側面と意味があるということを自覚的に捉え、表現する立場があります。例えば子供に対して多面的な理解が非常に重視され、たとえば折り紙を折るという遊びであっても、非常に様々な側面と意味というものがあります。従って、その一つ一つのものに対しても多義的な意味がある、と捉える立場としています。

### ③パフォーマンス（身体性）

相手や自己を取り巻く環境からの働き掛けを身体に受けつつ相互作用する、人間の身体性を帯びた行為のことを指しています。これも津守先生が身体に着目していたのと近いものがあると考えています。保育実践は、まさにその身体に受けつつ相互作用するという行為と、行為の繰り返しの連続です。

以上、教育的鑑識眼、教育的瞬間、臨床の知の三つの概念を参照しながら考えたのが、保育者の身体的・状況的専門性です。

## 保育実践のダイナミック・プロセス

保育実践において常に複数の文脈が絡み合いながら力動的にダイナミックに変容し続けていくことを「保育実践のダイナミック・プロセス」という言葉で表しています。例えば、文脈には一人一人の子供の性格の特徴や家庭的背景・育ちの過程、ここ最近の仲間関係、前日の様子、今朝の親子の様子、またそれらを保育者が感じ、捉え、関わってきたこれまでの経緯、はたまた園舎や園庭の構造から具体的な物やその出し方や配置、使われ方、そこに表れる園文化や価値観、時間帯や活動によって必然的に生じる人の動き、一方で予測できない突発的な出来事など様々な文脈が保育実践の中には蠢いており、常にそれらが相互に影響し合うというような関係にあります。保育者が「保育実践のダイナミック・プロセス」の中でどのような専門性を発揮しているのかということに焦点を当てて検討を行いました。

## 身体的・状況的専門性 physical and situational expertise

「身体的」と「状況的」という言葉を重ねているが、これら二つは切り離せないと捉えたからです。「身体的」とは身体で感知している言語以前のもも含めて、その専門的判断に生かしていくという性質をもつ側面を表しています。「状況的」とは、個別具体的な、特定された実践行為と結びついて成立する概念であるが、本論文では個別具体的な事象や事柄を、ある専門的判断に生かしていく性質をもつ側面を指しています。身体は常に具体的な状況の中に存在し、その状況を感じ取る中で、行為するという特徴があります。状況をいかに感知しているのかということ切り離して身体の行為を繰り返すということは不可能です。

## 身体的・状況的感知

身体的・状況的な感知が保育実践において非常に重要なのではないかと考えた。これは多様な事柄や事象の絡み合っている保育実践のダイナミック・プロセスの中で、保育者は、子供と共に動き、話し、関わり、そこで生じる意味やニュアンスを感知することを指しています。保育実践とは、不安定で不確実な現在、今起こっている状況というものを感知し、身体的・状況的感知を生かして関わりを生み出す行為であると考えられます。身体的・状況的専門性とは、このような密接で、切り離せない関係にある身体と状況のもつ性質を実践における専門的判断に生かしていく専門性のこと

を表しています。

## 身体的・状況的専門性の構成概念

身体的・状況的専門性の構成概念は三つある。

### ①保育不全感の感知

保育実践の最中もしくは省察時に自らの保育実践が不十分であると感じることを定義とします。これは保育者において日常的なことではないかと私は思いますが、あまり開示しない話も聞きます。しかし、この保育不全感の感知は、保育の実践の質向上に関わる非常に重要な概念だと考えています。

### ②教育的瞬間の感知

教育的なまなざしをもって子供と関わっている際に、子供に対する何らかの教育的な働き掛けが大人に期待される状況が立ち現れたと、瞬間的に感知することを定義とする。これはVan Manenの概念を参照しています。

### ③優先性の即応的判断

これはオリジナルな概念です。保育実践においてはその教育的瞬間が同時多発的に生じる状況があり、そこで子供の要求や対応が複数迫られている行為に対して、瞬時に優先性を判断して対応していくことを指します。

## 保育不全感の感知

保育不全感の感知であるが、子供との関わりの中で感じられるちょっとしたずれや、「あれ」と疑問に思うことが日々積み重なり、省察時に「自らの保育実践が不十分である」と感じることで、保育者が落ち込んでしまう、深刻なものまで幅広く意味合いとして含まれています。1歳児保育のインタビュー研究では、全ての保育者がこの保育不全感を語っていました。保育実践の具体的な場面で保育不全感の感知というのはどのように生じ、その後の保育実践にどのような影響を与えるのかを観察研究で検討してみました。

## 「なんかちょっと、ぐちゃぐちゃに」 パワーポイント資料参照 図1の説明

給食前の時間帯で保育者の膝に一番月齢の低いH子が眠くなり、保育者は遊びの場に1人。排泄介助に関わっている保育者と給食の準備を始めている保育者と、あと二人いるが、遊びの場にはこの保育者一人という状況で、眠くなっているH子を起こしておかないといけない中で、おままごとを始めている女の子、遊びを始めたところで、後ろで棚に登っているT男をぱっと見つけて、そのT男を止めている。右側にはすでにその遊びが楽しくなっている子供たちが寄ってきているところが見える。

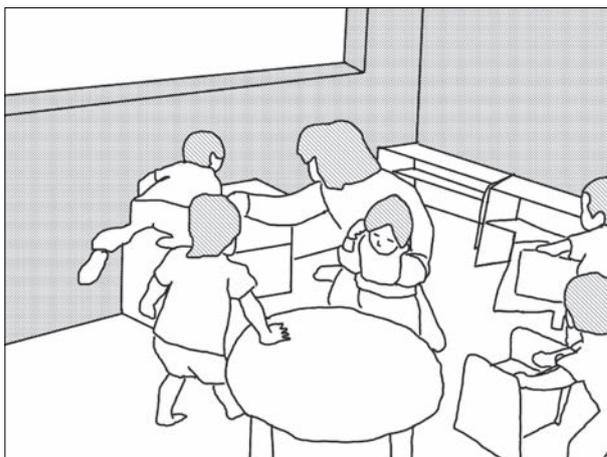


図1 なんかもちょっとぐちゃぐちゃに

次々と新たな状況が生じていく中で、保育者はその内的な感知としても次々に生じてはいますが、全ては言語化されないままに過ぎ去っていきます。その保育不全感の内的な形というのは、実践後に振り返ることがないとそのまま流れ去っていく可能性があります。私はこの場面がすごく印象的だと思ってビデオで見ながらその保育者にイン

タビューしていたが、その際に、「そんなことありましたっけ」という感じで、私はすごく印象的であるのに対し、保育者自身は、映像を見ながら、「あーそうやそうや」と思い起こし、その過ぎ去っていく内的な感知は想起され、言語化されることによって共有化されていきます。言語化された保育不全感というのは、一緒に担任している保育者同士や主任にも共有され、その浮かび上がる問題性、課題性が共有されることで、明日の保育はどうか、保育室はどうするか、など実践の再考を駆動していく力になっていました。つまり、個々の保育者によって実践中に内的に感知されている、何かうまくいかない、という保育不全感、想起されて言語化されて共有化されていくことが重要であり、そこから新たな保育の構想が生まれ、例えば、その時間帯の保育者の人数不足や保育環境の改善など、実施運営上の条件を再考していくようなことにつながり、実践の質向上の契機と考えられました。(図2)

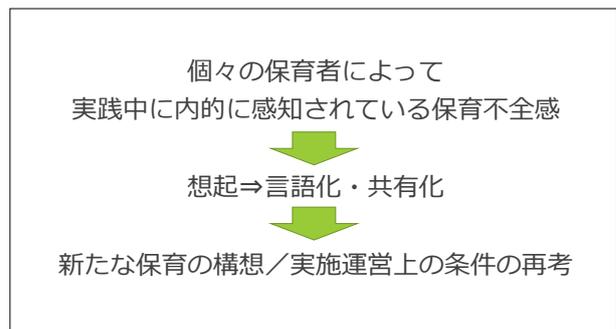


図2 保育不全感実践の質向上の契機

### 保育課程編成プロセスにおける保育不全感の捉え直し

保育所保育指針が平成20年に改定されたときに保育課程の編成の義務付けがされました。幼稚園では教育課程があるのが当たり前だが、保育所は新たにそれを作らなければならないということが起こりました。ある園が保育課程編成プロセスを検討しました。保育実践へのねらいを言語化していく園内研修の積み重ねの中で、各学年の子供への願いと実態へのずれが認識され、また言語化されて共有されていきます。そして長期的な発達の見通しと今の姿を位置付けた保育実践への展開がされていきました。(図3)

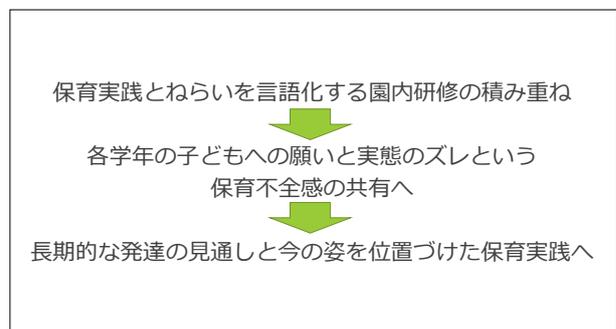


図3 ある園の保育不全感のとらえ直し

### 保育不全感から形成される構え

保育不全感は、「十分でない」という非常にネガティブな感じとして受け取られるかもしれないが、そこから「何とかしたい」という思いが変わっていくところで、自ら保育を見つめ直し、そこからさらによいものを作り出そうとすることに生かされていきます。保育不全感を個人内に蓄積し続けると、行き詰まり、保育者を追い詰める可能性があります。しかし、言語化し、共有化していくことによってよい実践に展開していくこともできます。実践の場では反省的に考えることが難しいが、実践の身体的・状況的感知に基づいて保育不全感を捉え直し、考え直すことによって、次の実践における構えを形成することが重要だと考えられます。この構えが教育的瞬間の感知につながっていきます。

### 教育的瞬間の感知

保育不全感の感知は、「保育実践のダイナミック・プロセス」の中で、すぐさまその場で保育行為に活かされていく側面があるのかどうか、その場で「しまった」「ああ上手くいってない」となった時、「じゃあこうしてみたら」と、保育行為にその場で生かされていくような側面があるのでしょうか。そのことを教育的瞬間の感知という概念の検討の中で考えてみました。

教育的瞬間の感知は、普段の子供の姿と関わりの蓄積からある程度の予測、起こり得る事態に対して構えを形成していることによって可能になる、と考えられます。何も構えをもっていないと、全てのことが起こっている状態になり、キャッチすることができません。その為、その子供との関わりの蓄積から「こんなことが今日は起こりそうだな」と思いながら、そういう姿を捉えたいと思うことで、その姿が捉えられるようになります。かなり専門性の高い要素になり、このことを捉える時のプランに少し着目してみました。

### プランをリソースとする構えと具体的相互行為の関係

プランをリソースとする構えと具体的相互行為の関係については、Suchman (1987/1999) の議論を参照しながら考えます。

プランというと抽象的で効率的な表現(例：保育計画)は、その環境との局所的(ローカル)な、相互行為(例：海組でのA子とB子の具体的な相互行為)を細かく規定するものではありません。局所的なインタラクションを通して私たちを導くものです。Suchman自身は、例として急流下りで説明しています。急流下りをするとき、まずその川に入る前に岩場がどこにあって、その岩場の曲がり方を頭では想定し、計画もしているが、いざ急流の中に巻き込まれるとその状況を生き抜くこと、乗り切ることには私たちは終始するということを述べています。従って、プランは無駄というわけではなく、何かそれを大まかに方向づけるものです。

行動をコントロールするプログラムではなく、プランというものは行為を方向づける、と述べています。保育においてはデザインという言い方をしたりするが、保育者の中にあるプランは行為をコントロールするものではなく、その都度の特定の環境との相互作用において保育者を導くものであるとすれば、その過程の中で教育的瞬間がどのように立ち上がるのか、そこにプランをリソースとした構えがあるかどうか検討を行いました。

### 長期的な育ちの捉えと教育的瞬間の感知

観察研究などを行い、その中で保育実践の起点となるのが、保育不全感でした。例えば、長期の子供との関わりの中で思っている課題認識が、保育実践の起点となっているということも見出されました。保育者が教育的瞬間を捕まえるその感知の元となる保育者の構えはいくつかあるのではないかと思われるが、本論文ではまず、保育不全感の蓄積とそれから育ちに関する課題認識というものを取り上げました。

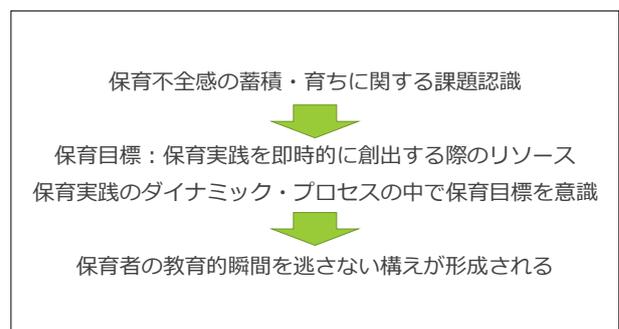


図4 長期的な育ちのとらえと教育的瞬間の感知

保育目標が保育実践を即時的に創出する際のリソースとなっており、リソースとは参照する参考文献のようなものです。その保育目標は、「保育実践のダイナミック・プロセス」の中で保育目標が意識されることによって、保育者の教育的瞬間を逃さない構えというものが形成されるのだということが分かりました。(図4)

### ターニングポイントの語り

教育的瞬間の感知を語った保育者からは、全てのケースでターニングポイントについての語りが見られました。それはポジティブなもの、ネガティブなものどちらもあったが、そのきっかけを掴

もうとすることが共通しています。日々の関わりの中なかで、子供の様子が一連の流れとして蓄積されていることが、保育者の専門性の一つの非常に大きな特徴だろうと思われます。子供の様子がストーリー化され、意味付けられていることによって、ターニングポイントが意識され、教育的瞬間の構えというのが形成されていました。

### **優先性の即応的判断**

保育実践とは個々の様々な課題というのが複数感じられていて、その複雑なプロセスが目の前に展開している為、集団の保育では教育的瞬間が一つだけ現れるようなことはなく、複数同時に生じています。その対応を検討すると優先性の即応的判断とは、同時多発的に生じる子供の要求や対応を迫られる行為に対して瞬時に優先性を判断して対応するが、そこに、価値判断が含まれていると考えられます。

その価値判断はインタビュー研究で膨大な保育者の語りを分析した結果、保育実践のリソースに影響を受けているということが考えられます。その保育実践のリソースとして見出されたのは、「子供の姿」「保育援助」「ねらい」「保育不全感」「保育で重視するポイント」「予測」「保護者」「明日の援助計画」「遊び」「行動の意味」です。まだ他にもリソースがあるかもしれないが、それは実践研究がこれから積み重ねられる中で明らかにされていったらいいと思います。

例えばこのリソースが何かということは、優先性の即応的判断のところ。ケース1、集団同時進行とニーズにおける実践というところに、保育で重視するポイントというリソースが出てきます。

### **AかBかではなくAもBも**

この優先性の即応的判断について分析した際に、最初、AかBかどっちを取るのかという判断をしているのではないかと思っていたが、保育者は誰一人として見捨てない、「AかBかではなく、AもBも」としていた。これは状況依存性が特徴として考えられるが、その場で生じる状況が、即応すべき教育的瞬間だと感知されれば、優先されていきます。その状況に依存しているのは当然なことで、あちこちで様々な偶然生じる状況というものがある中で、何かが感知されて、これが先だと思われればそれが優先されていきます。優先性の即応的判断は、状況依存性をもつが、プランを一つのリソースとしてもつことにより、具体的な援助はある方向性をもって収れんされていきます。保育者が最終的には「あそこに行くぞ」と思いながら、今まさに流れに飲まれそうになりながらも、プランを頭の中に置いておくことで、ある方向性をもってそこに収れんされていくと分析されました。その中で二つ特徴が挙げられました。一つは援助の同時進行性です。複数の子供もしくは遊びに対する援助を組み合わせることで同時に成立させていく保育援助の一側面、例えばコマ回しをしている子供に関わりながらお遊戯室のしっぽとりから、少し不満を抱えて出てきた子供の相談を受けるような同時進行しながらも保育援助をしている、どちらも支えているというような側面のことを指します。もしくは、こっちが先だと思って「ちょっと待っててね」という時機選択です。この時機選択は、同時に感知されている複数の教育的瞬間の一方を少し置いておいてタイミングを囚って関わろうとする保育援助の一側面です。この二つを組み合わせながら、AかBかではない、AもBも援助していくということが実践されていました。

### **保育実践のリソースとプラン**

保育実践のリソースというのは関わりの中で蓄積・更新されていきます。例えば、この子の特徴的なご飯の食べ方があって、それは毎日更新されていく。友達との関わり方の気になるところが、

今日はこうだった、明日はどういうふうに変更されていくのだろうか、など日々の蓄積が判断のリソースとなっています。身体的・状況的感知と具体的な状況とが切り離せないものとして蓄積され、具体的で繊細な質感を保持していることが重要です。「今日はなんかちょっと違う」というような感知される為には、その前との非常に微妙な質感の差異が感知される必要があります、そこで保育者の専門性の繊細さというのが問われています。

また具体的な行為や状況が保育者の中に積み重なり、複数の状況を横断する何らかの特徴（一様性）、が浮上し、そこに援助の必要性が感知され、保育のねらいというプランとして抽象化されていきます。

プランは保育者の行為を規定するような働きをしておらず、具体的な相互行為の中で多様なリソースと共に含みこまれ、実践を形作っています。これは非常にバランスの問題で、リソースに依存してしまうと現在の感じ方から適切で的確な判断を下すのは難しくなります。常に変わりゆく保育実践のダイナミック・プロセスの中で、保育者の身体、場所、子供同士の関係性、活動の種類、保育者の連携体制などが相互に組み込まれています。その中で行為しつつ、今どこにどう関わるかというのは、今の状況に根ざして判断するというのが保育実践において非常に重要だと思われま

### 経験—現在の質感—ねらいのつながりの中で実践する保育者の身体的・状況的専門性

本研究のまとめであるが、リソースを蓄積していく経験、そしてその現在の質感、そこからプランニングしていく未来とのつながりの中で実践する保育者の身体的・状況的専門性が明らかにされました。

保育実践とは二度と同じ状況は起こりません。にもかかわらず保育者は細かな身体的・状況的感知に立ち戻り、実践を問い、そして明日に向かう。何度身体的・状況的感知に立ち戻り、実践においてまたその意味を確かめようと探り、感知と省察を繰り返しても、子供の行為の意味が確定するということはありません。より確からしい感触や手応えを求めつつ、確定した答えが出ることを求めているのではなく、保育者はむしろ、身体的・状況的感知が最も真実に近いと、そこに立ち戻り、その子供にとっての意味の可能性を探索することに楽しみを見出すのかもしれないと考えられます。保育実践に見られる専門性とは、言葉以前の身体的・状況的感知に何度も細やかに立ち戻り、また実践へと展開していくものです。この身体的・状況的感知の実践のサイクルを能動的に生きることが、保育実践に見られる専門性の核です。

### 3. 保育者の専門性を生かした保育の評価のあり方

幼児の評価の目的は何なのかというところで例えば、幼児の育ちについて、諸外国の保育の評価のあり方というのは幼児の育ちの評価と保育の援助適切性とその組み合わせでされていたり、幼児教育としての質評価が情報公開されたりしています。そのようなことを目的とするかどうか、何に生かすための評価なのか、保育の改善なのか、最低限の質保証なのか、エビデンスとしての活用なのか、保護者・地域への説明責任としての評価なのかということが関わってくると考えられます。

#### 意味生成的/対話的/価値形成的評価

本研究から日本の保育実践に見られる保育者の専門性としては、意味生成的であり、対話的であり、価値形成的であるという特徴をもつと捉えられました。輸入されている評価の大半は診断的評価、一部、ラーニングストーリーなどは価値形成的であり、意味生成的なものであるが、評価スケールの大半は診断的評価です。診断的評価は日本においては第三者評価とか監査で使われている

もので、形式的になりがちであるというところが気になる点として挙げられます。それに対して日本の保育者が日常的に行っているのは、いわゆる「見とり」と言われる身体的・状況的感知を検討して以下の三つの評価を組み合わせているのではないかと捉えられます。

#### ①意味生成的評価

現象、行為を意味づけて共に行為したり、言語化したりしながら共有をしていく状況。

#### ②対話的評価

個人の中の対話というのにも含まれる。今日実践したことを振り返って個人内での対応的な省察をし、それをその同僚間で共有していくという対話もあり、公開保育など他者の目に触れながら対話的な展開をしていく意味生成プロセスというものがある。

#### ③価値形成的評価

保育不全感を基にした保育の転換があったと述べていたが、保育の転換を迫られたときに、新たな方法や見方を探って、実践していく価値形成的な側面の評価があると考えられる。

### 長期的な育ちのストーリーを描く

もう一つの特徴として、長期的な育ちのストーリーというものを保育者は描いており、記録として書かれているかどうかは別であるが、今このときの身体的・状況的感知に重きを置きつつ、それをリソースとしても蓄積していく、時間的連なりの中で、ストーリー化し、理解していると考えられる。上記のストーリーの中で、ターニングポイントが感知され、構えが形成されることで、教育的瞬間を捉えているということも本研究で分かりました。継続的な記録と評価というのは、遊びの場面、集まりの場面などいくつか場面を切り取っていくことで日本の保育の評価のオリジナリティというものができてくるのではないのでしょうか。

### 保育実践のリソースの影響分析

保育実践のリソースが、今回独特な響きであったかもしれません。しかし、非常に保育に影響していると感じています。例えば絵本の読み聞かせの分析など、かなり園によって異なります。園文化の中で、絵本の読み聞かせがどういう位置付けかによって、どう教育的瞬間が立ち上がってくるか、園ごとにかかなり異なっています。その為、園文化や保育感といった文化的な側面などのリソースの違いによって、具体的なその場の教育的瞬間の感知というのはかなり異なっていると考えられます。どうしてそのようにしたのか分析していくこと、その判断の根拠をリソースとして分析的に見ていくことによって総合的な遊びや保育のありようを評価することに近づくのではないのでしょうか。

令和2年12月13日  
(全附属幼稚園部会勉強会講演)

## 謝 辞

令和2年明けから様々な影響が出始めた「コロナ禍」という、いまだかつてない状況下での本調査研究でありました。それでも、全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会の蓄積を見直し、ともに協力しながら、幼稚園教育が長きにわたってかわらず大切にしてきた評価の在り様の一端を表すことにつながりました。たくさんの支えと協力をいただきながらリーフレット・活用ガイド、そして本報告書という成果物を作成できたことに心より感謝いたします。今後、これらの成果物がより広い現場等で活用され、先生方の指導力の向上の一端に寄与できることを願います。

東京学芸大学附属幼稚園園長 朝野 浩行

### 【調査研究実行委員会】

氏 名	所 属・役 職
朝野 浩行	東京学芸大学附属幼稚園園長
山田有希子	東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎副園長
彦坂 秀樹	東京学芸大学附属幼稚園竹早園舎副園長／竹早小学校副校長
山崎 奈美	東京学芸大学附属幼稚園主幹教諭
菅 綾	東京学芸大学附属幼稚園教諭
町田 理恵	東京学芸大学附属幼稚園教諭
栗林 万葉	東京学芸大学附属幼稚園教諭
田島 賢治	東京学芸大学附属幼稚園教諭
曾根みさき	東京学芸大学附属幼稚園教諭
八木亜弥子	東京学芸大学附属幼稚園教諭
神山 雅美	東京学芸大学附属幼稚園教諭
塚本 博則	東京学芸大学附属小金井小学校副校長
富山 正人	東京学芸大学附属小金井小学校教諭
入澤 里子	千葉大学教育学部附属幼稚園副園長
水内 幸恵	茨城大学教育学部附属幼稚園副園長
稲川 知美	宇都宮大学共同教育学部附属幼稚園副園長
上林 千秋	群馬大学共同教育学部附属幼稚園副園長
清水 愛子	埼玉大学教育学部附属幼稚園副園長
上坂元絵里	お茶の水女子大学附属幼稚園副園長
荻原ひろみ	山梨大学教育学部附属幼稚園副園長

### 【研究協力団体】

全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会

### 【研究協力者】

氏 名	所 属・役 職
吉田伊津美	東京学芸大学教職大学院教育実践創成講座教授
水崎 誠	東京学芸大学総合教育科学系教育学講座幼児教育学分野助教授
平野麻衣子	東京学芸大学総合教育科学系教育学講座幼児教育学分野講師
君塚 仁彦	東京学芸大学総合教育科学系学系長





