

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を 保育の質向上に活かすために

井口眞美

生活文化学科

To Make Use of "a Figure Wanting to Bring Up by the Infant End" in Quality Improvement of the Childcare

Mami IGUCHI

Department of Life Sciences, Jissen Women's University

Various child-care facilities exist, and a decline of the quality of the childcare becomes the problem now. Improvement is demanded about the childcare evaluation that was often left to each child-care facility. In such situation, "a figure which wanted to bring up by the infant end(10 figures)" was shown in ,Course of study for Kindergarten, Nursery school childcare guidance, Course of study for certified center for early childhood education and care point notified in 2019. In the child-care facilities, I hear the voice to be troubled with the use of "10 figures".

Therefore, in this study, I took the questionnaire about the use and the problem of "10 figures" to childminders. As a result, the young childminders stated, "it was good to have a concrete viewpoint to look back on childcare". However, the expert childminders felt a problem. And they are groping for a way of the use.

Therefore I suggested three required requirements at the time of the utilization. They are the combination with the free description, the combination with the childcare evaluation that paid its attention to the relation of the childminder, mutual evaluations by childminders.

Keywords : 幼児の終わりまでに育ってほしい姿 (10の姿) , 保育の質向上, 保育評価

1. 問題と目的

1-1. 問題の所在

(1) 3 法令で示された保育の方向性

昨今、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園（以後「こども園」と称する）における保育の在り方が多様化し、保育の質向上が求められる中、どうすれば、幼児期にふさわしい保育が展開できるか、そのために保育者は子どもに対しどのような関わりを心がければよいのかが重要な検討事項となっている。

平成 29 年に告示された新幼稚園教育要領、新保育所保育指針、新幼保連携型認定こども園教育・保育要領¹⁾の 3 法令では、生きる力の基礎を培うため、

- ・知識及び技能の基礎（小学校以降は、「知識及び技能」）
- ・思考力、判断力、表現力等の基礎（小学校以降は、「思考力、判断力、表現力等」）
- ・学びに向かう力、人間性等

の 3 つの資質・能力を、幼稚園、保育所、こども園、そして、小学校、中学校、高校にわたる 0 歳から 18 歳ま

での全ての子どもに育むとする。「知識及び技能の基礎」とは、いわゆる知的な力、「思考力、判断力、表現力等の基礎」とは、知識や技能を使う応用的な力につながる知性、「学びに向かう力、人間性等」とは、物事への姿勢や情意を示すものである。

幼稚園、保育所、こども園においては、「幼児教育」の成果として、子どもたちにいかなる力が育つのかを明確にすることの必要性が示された。小学校以降の教育や生涯に亘る学習との繋がりを見通しながら、どのような資質・能力を育むのかを教育課程の中で明確にすること、そして、幼稚園、保育所、こども園いずれにおいても保育の質を保障することが課せられている。更に、社会と連携、協働し、社会に開かれた教育課程を実現すること、家庭との緊密な連携を図り、預かり保育・子育ての支援を充実させることが使命となり、いわゆる“縦にも横にも連携を図った”保育の展開が求められている。その意味で、保育者は、今まで以上に、自らの保育の成果を言語化し、可視化して説明する力、他者と連携を図って物事を推進する力を身に付ける必要がある。

3つの資質・能力を育む上で、乳幼児期には、「非認知的スキル」を伸ばすことが発達課題であるとされる。この「非認知的スキル」とは、好奇心が豊かである、失敗してもくじけずそれをうまく生かせる（レジリエンス）、必要なことには集中・我慢ができる、自分にそれなりに自信がもてる（自己肯定感）、楽天的である等、情動のコントロールに関わる社会的な力である。こういった心や自我の能力、つまり非認知的な能力の高さが、将来、社会で生きる上で有用となると考えられる。この非認知的スキルを育むためには、知識を伝授することを重視した指導、教師主導の指導であってはならない。子どもの好奇心、興味関心の方向性を見極めて、子どものしたい遊びにじっくり取り組めるような環境づくり、子どもが自己肯定感をもち、主体性を発揮できるような保育者の関わりが求められる。

また、教育要領等、3法令の中で、幼児期には、「健康・人間関係・環境・言葉・表現」の5領域に基づき、遊びを通じた指導の中で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿²⁾」として、幼児教育で育つ力が具体的に示された。「①健康な心と体、②自立心、③協同性、④道徳性・規範意識の芽生え、⑤社会生活との関わり、⑥思考力の芽生え、⑦自然との関わり・生命尊重、⑧数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、⑨言葉による伝え合い、⑩豊かな感性と表現」の10の資質・能力の具体的な姿である。

本研究では、この新たに示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（以後、「10の姿」と称する）」に着目し、「10の姿」を保育の質向上に活かすための手立てを探りたいと考えた。

(2) ふり返りの視点としての「10の姿」

保育現場では、この10の資質・能力をふまえて教育課程・全体的な計画を編成すること、そして、計画→実践→評価→改善というプロセス（いわゆるPDCAサイクル）を大切に、保育者が専門性を高め、保育の質向上を目指すことが求められている。それだけに、保育実践の中で、この10の資質・能力が育まれるような経験の保障という保育内容、保育方法における課題と共に、10の資質・能力に関する評価の在り方が大きな課題となっている。

無藤（2017）は、「10の姿」は、「完成形ではなく、そちらに伸びていっている様子であること」そして、「保育者の『こう育ってほしい』という願いと対応させていくことで、その願いの方向へと子どもが育っていつているかが見えてくる」と解説している³⁾。評価にあたっては、「10の姿」が、「できたか、できないか」という個々の子どもの達成目標に置き換えられてしまわな

いよう、ましてや、子どもを評定する“チェックリスト”に陥ってしまわないよう配慮することが重要である。「遊びを通しての指導」「環境を通しての教育」を基本とする幼児教育に携わる保育者は、この「10の姿」を活用して、子どもの育ちを明らかにしながら、保育の質向上に努めなければならない。

東京女子師範学校附属幼稚園が開設されて以来、幼稚園教育を主導した倉橋（1976）は、「教育には目的へ対象をはめていくか、対象へ目的を現していくか⁴⁾」の二通りのやり方があるが、保育においては、保育者は子ども自身が生きることを大事にし、それに即しながら教育の目的を実現していくという関わり方をする。そこでは、保育者が自分の心情を子どもに感じさせると共に子どもの心情を感じ取ることが重要であるとする⁵⁾。保育者は、子どもと生活を共にする中で、子どもの心情を読み取り、子どもの心情に働きかけることが求められる。保育者と子どもの間には、教える－教えらえるという知識伝達型の関係性ではなく、共に生活し、心情を交流させるという対等で情緒的な関係性が成立しているのである。

しかし、現在の保育現場の一部では、倉橋の述べる保育者と子どもとの関係性よりも、知識や技能の習得を主たる目的とした知識伝達型の関係性が優先される傾向も見られる。今回の3法令で示された「幼児教育の重視」「10の姿」が誤解され、本来の保育のあるべき姿が見失われてしまうことを懸念している。保育は、子どもの主体性を尊重し、深い子ども理解に基づいて展開されるべきものである。遊びながら身の回りの事象に目を向けたり触ってみたりすることから、疑問や発見、矛盾が生じる。枠にとらわれない幼児期特有の考えや遊び方は、時に大人には理解できなかつたり、大人の求める方向へと導きたくなくなつたりすることもあるが、一見混沌として見える遊びの中で、子どもは、拡散的好奇心⁶⁾に基づいて、子ども独自の感動的な出会いや出来事を経験する。それだけに、好奇心の方向性の多様さを認めること、そして様々な遊び方の自由を認めることが子どもの主体性を育む指導に繋がる。「10の姿」から、例えば「この子の課題である『協同性』を育めるような働きかけをしなければ」等と指導の方向性を定めるのではなく、目の前の子どもの実態から指導の方向性を見つけ出すことを忘れてはならない。

(3) 小学校との連携の手だてとしての「10の姿」

幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿は、保育をふり返り、子どもの育ちを見とる視点として活用されるものだが、幼稚園・保育所・こども園から小学校へ送付する個人記録「指導要録・保育要録」の形式例にも

「10 の姿」が表記されており、「10 の姿」をふまえた個人記録が求められることになった。

小学校学習指導要領⁷⁾ (2018) には、教育課程の編成にあたり、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること」と記されており、小学校入学当初においては、「10 の姿」をふまえ、幼児期の遊びを通して育まれてきた資質・能力が小学校の各教科等における学習に円滑に接続されるような指導が求められている。更に、各教科の「指導計画の作成と内容の取扱い」の項には、全ての教科において「幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること」「特に、小学校入学当初においては、生活科を中心とした合科的・関連的な指導や、弾力的な時間割の設置を行うなどの工夫をすること」と明記されていることから、「10 の姿」をふまえた幼保小連携を図ることが期待されていることがわかる。

市販されている要録の文例集等を見ると、「10 の姿を頭に入れて、子どもの姿をまるごと捉えます。項目ごとに書くと、その姿に子どもを追い込んでしまう可能性があります⁸⁾」「10 の姿は、個別に読み取るものではなく、相互総合的に評価するものである⁹⁾」「まずは、子どものよさや力を発揮している場面、成長が著しいところに関するエピソードを集めましょう¹⁰⁾」「漠然とした子どもの姿や、ある事象の記述ではなく、その子どもが活動を通して経験していることや、具体的な育ちつつある姿を捉えて書きます¹¹⁾」等、記入上の留意事項が記載されている。「10 の姿」にしばられて、子どもの見とりが狭く部分的になったり、「10 の姿」の各項目ごとに「育っている、育っていない」と評価したりすることのないよう注意を促しているといえる。要録の記載においても、一時点、一部分を切り取った子どもの姿を示すのではなく、活動のプロセスをエピソード記録で示すこと、その際、「10 の姿」の視点を活かして、小学校教員にも伝わりやすい子どもの育ちの記載をすることが求められる。

(4) 「10 の姿」を保育の質向上に繋げるために

今回の改訂では、「カリキュラム・マネジメント」がキーワードの一つとなっており、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえ教育課程を編成すること、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各幼稚園の教育活動の質の向上を図っていくことが求められている。

その際、大切にしたいこととして述べられているのが、

- ・ 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
- ・ 他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評価によって捉えるものではない
- ・ 評価の妥当性や信頼性が高められるよう創意工夫を行い、組織的かつ計画的な取り組みを推進するとともに、次年度又は小学校等にその内容が適切に引き継がれるようにする

の 3 点である。「10 の姿」を活用することで、一人一人の育ちや遊び、保育者の援助をふり返る各保育者の記録に妥当性を与えたり、複数の保育者が参加する園内カンファレンス時における保育評価の信頼性を高めたりできると思われる。

とはいえ、実際の保育現場では、活用の仕方を誤り、「10 の姿」探しに終始したり、「10 の姿」を 5 歳児終期の「できた、できない」という達成度評価として捉えがちになったりする可能性も否めない。また、「10 の姿」が示されたことで、固定的で狭い枠組みの中で、子どもを見とってしまうのではないかと懸念もあるだろう。実際に行われた保育者研修の中でも、「自立心」「道徳性・規範意識の芽生え」の項目は短期間では見とりにくく、指導計画にも盛り込みにくい等、「10 の姿」をどう活用したらよいか、「10 の姿」をふまえて子どもの育ちをいかに見とればよいかについて検討していくことが喫緊の課題となっている。

そこで、本研究では、保育者が実際に感じている「10 の姿」の活用の実態と課題についてのアンケート調査を行い、「10 の姿」の活用の在り方を考えることにした。

1-2. 研究の目的

本研究では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が保育現場ではどのように活用されているのか、また、その課題は何かについて、保育者対象のアンケート調査を行う。その結果をふまえて「10 の姿」を保育の質向上に活かすための手だてについて考察する。

2. 保育の質とは

2-1. 保育の質の評価

大宮 (2006) は、ハウズとヘルパーンの研究を基に、保育の質を 3 つに分類している¹²⁾。(表 1)

表1 保育の質の定義と測定

表1 保育の質の定義と測定	
質 に 関 わ る 要 素	プロセスの質 Process Quality
	①子どもと保育者の相互作用（とくに保育者の感受性、やさしさ、愛情、子どもへの積極的にかかわり）
	②保育者の子どもへの態度
	③学習活動の取り入れ
	④保育環境の健康、安全面
	⑤施設、設備、素材等環境の適切性
	条件の質 Structural Quality
	①グループの子ども人数
	②大人と子どもの比率（受け持ち人数）
	③保育者の保育経験
	④保育者の学歴
	⑤保育に関する専門的訓練・研修
	労働環境の質 Adult Work Environmental Quality
	①保育者の賃金と福利厚生
	②保育者の1年間の退職率
③保育者の仕事への満足度	
④保育者の運営参加	
⑤仕事上のストレスの意識度	

保育の質について評価する上で、とりわけ、保育者一人ひとりが自らの保育の質についてふり返り評価するための要素として、「プロセスの質」が大切であることがわかる。中でも、子どもとの相互作用として、保育者自身の感受性、やさしさ、愛情といった保育者の資質に関わる側面と、子どもへの関わり方が第一の項目に挙げられている点に注目したい。結果のみに終始せず、保育のプロセスを分析する評価の在り方、そして、保育者の関わりに着目した評価が保育の質向上のために重要であるといえる。

2-2. 求められる保育の質保証

現在、保育所では、社会福祉法第78条「福祉サービスの質の向上のための措置等」に基づき、第三者評価事業の普及促進は国の責務となり、第三者の評価機関による第三者評価が義務付けられている¹³⁾。45項目の「共通評価基準」と保育所の特性や専門性をふまえた福祉サービスの状況を評価する内20項目にわたる「内容評価基準：保育所版」（「保育内容」「子育て支援」「保育の質の向上」）が示され、判断基準に即してa評価、b評価、c評価の判定を行う¹⁴⁾。

同様に、幼稚園でも、園の自己評価、学校関係者評価（保護者、地域住民等）、第三者による信頼性、客観性のある評価が行われるようになった。幼稚園の特性に応じた学校評価を推進するため、「幼稚園における学校評価

ガイドライン（平成23年改訂）」が示された。

保育の質向上のためには、当然ながら、個々の保育者の資質・専門性を向上させ、保育の質向上を図ることが不可欠である。保育者の専門性について、幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議（文部科学省）では、「幼稚園教員に求められる専門性」として、「①幼稚園教諭としての資質」の他、専門性に関する8項目を挙げており、保育者養成や現職研修において資質向上を目指すことが重要であるという。ここでいう、①の幼稚園教諭としての資質とは、「豊かな人間性を基礎とし、使命感や情熱をもつこと」とされるが、保育教諭養成課程研究会（2014）は、この「①幼稚園教諭としての資質」を保育者としての前提として捉え専門性とは区別しており、この9項目から除外している。更に、「教育・保育の多様な現代的課題に応じる力」を加えた下記の9項目を保育者の専門性として位置付けている。

- ①乳幼児理解・総合的に指導する力
- ②具体的に教育・保育を構想し、実践する力
- ③得意分野の育成、教職員集団の一員としての協働性
- ④特別な教育的配慮を要する子どもに対応する力
- ⑤小学校や幼稚園・保育所との連携を推進する力
- ⑥保護者及び地域社会との関係を構築する力
- ⑦教育・保育の多様な現代的課題に応じる力
- ⑧園長など管理職が発揮するリーダーシップ
- ⑨人権に対する理解

現在、「初任者研修」「保育士キャリアアップ研修」「免許更新講習」等の場が設けられ、保育者としての専門性向上が図られているところである。

2-3. 保育のプロセスの質

幼稚園教育要領解説¹⁵⁾（2018）において、日本の幼稚園教育要領（2018）にも、「教師が多様な関わりをもつことが重要であることをふまえ、教師は、理解者、共同作業など様々な役割を果たし¹⁶⁾」幼児の主体的な活動を促すことが求められているように、教師の関わりとして、受容的な態度や遊びを共に楽しむ姿勢が重要であるといえる。

教師の役割を、「①幼児の主体的な活動」「②集団生活」「③教師間の協力体制」の3つの視点から解説しており、幼児の自発的な活動としての遊びを中心とした教育を実践するために、「教材を工夫し、物的・空間的環境を構成すること」が重要であり、保育者には、状況に応じて「幼児を理解する者としての役割」「共同作業を行う者としての役割」等、様々な役割を担うことが求められている。

条件の質、労働環境の質に関しては、評価システムが確立し、政府としての見直しも図られつつあるが、その

一方で、プロセスの質を評価する内部評価は担任ら個々の保育者に委ねられるところが未だ多く、園全体として共通理解できる指標は少ない。民秋は、保育者が専門性を高め、保育の質を向上させるためには、日常の保育活動一コマ一コマに意味があることに気づくことが大切であるという¹⁷⁾。新保育所保育指針(平成 29 年)においても、「保育の質の向上」のため、「自らの保育をよりの確に把握する視点を持つことが必要である¹⁸⁾」と明示されている。保育をふり返るための適切な視点の存在は、断片的にしか見とれていない事実等、保育者が気づけなかった側面の気づきを与え、保育者の専門性を高め、保育の質向上を図るものとして必要である。その意味で、「10 の姿」の視点の有効な活用方法を探ることは重要であると考えている。

3. 海外における保育の質向上のための施策

この章では、海外における保育の質向上のための施策について、保育の評価を中心としてレビューし、日本の評価の在り方について考えてみたい。

3-1. 国家の目指す総合的な活動と保育実践との隔たり

(1) 教師の関わり方の見直し…中国

中国では、国家のガバナンスとして、国家教育委員会による幼稚園の質を評価するシステムが確立している。2001 年に施行された「幼稚園教育指導綱要(試行)¹⁹⁾」や「3 歳～6 歳児童学習と発達ガイドライン(2010)」等に則り、建物、教員の学歴、カリキュラム、日頃の活動内容、親の評価等、ハード、ソフト両面からの評価規準を設け、幼児教育関連の専門家が年に一度、評価を行う。そして、評価レベルの高い順から、示範幼稚園、1～3 級幼稚園の 4 階級にわたる名称が与えられる。

依然として、保育者の描く手本を見ながら絵を描くといった指導法の幼稚園もあるが²⁰⁾、「幼稚園教育指導綱要(試行)(2001)」には「教師は、幼児にとって学習活動のサポーター、協力者、誘導者であるべき」と明記されており、強い指導者としての在り方が否定され始めている。国の方向性として、これまでの中国の幼児教育の在り様をふり返り、教師の役割の捉え方が変化しつつある点や、個々の表現の尊重が示されている点は評価できる。

(2) 全人的な発達をふまえた総合的な活動への転換

…シンガポール

就学前教育のガイドラインとなる NEL(= Nurturing Early Learner)(2012 年改訂)では、遊びや体験を重視する学習が示された。2013 年には、省の枠を超えた合理的な政策実行のため ECDA(= Early Childhood

Development Agency: 幼年期開発局)を設置し、幼児教育・保育サービスの提供を可能にした²¹⁾。この一元的な制度のため、シンガポールの保育評価システムは徹底しており、シンガポールの現状に即して開発された保育の質評価尺度 QRS(= Quality Rating System)が開発され、アセスメントにより一定レベルに達している園には SPARK 認証が与えられ、更に、高いレベルの施設には「推奨」が与えられる。この QRS の項目は、「5.カリキュラム…5.1 総合的カリキュラムと全人的発達、5.2 美学と創造的表現」等、全人的な発達をふまえた総合的な活動を重視した内容となっているものの、実際の保育現場では、自由遊びを取り入れている園はほとんどない²²⁾。子どもを能動的な学び手として捉える保育理念は日本とも共通するが、「一人一人の興味関心に基づいた遊びを通しての指導」を行う日本の保育方法とは大きく異なり、シンガポールでは、造形活動、言語活動等、一斉的な活動形態の中で遊びの要素を取り入れた指導が展開されていると考えられる。国家が示す目指すべき保育理念をいかに実践するか、そして、実践された保育方法をどのように評価するかがシンガポールの抱える課題といえる。

3-2. 非認知能力の育成…インドネシア

インドネシアの大都市では 2010 年代から保育施設が増え²³⁾、保育者の専門性を高めるため、教育資格の向上が課題となっている²⁴⁾。そのような背景の下、幼稚園(「普通幼稚園」と「イスラム教幼稚園」)等の施設は、発達目標、保育者の基準、内容・プロセス・評価基準や施設・インフラ・経営・財務基準といった国の基準に従う必要がある。幼稚園のカリキュラムでは、発達段階に基づき、1) 道徳、宗教的価値、2) 社会性・感受性・自主性、3) 言語能力、4) 認識能力、5) 身体能力、6) 芸術性を成長させることが目指されている²⁵⁾。幼児教育における目標として「道徳性、社会性、感受性、自主性、芸術性」といった日本の「10 の姿」に繋がる“非認知能力”の育成が筆頭に挙げられていることは注目に値する。遊びを中心とした保育形態の中で“非認知能力”を育み、人格形成を重視しつつ、認知的スキルの定着も目指した指導が続いてきたこと、そして、数的評価とエピソード記録による評価が行われていることは、日本の保育評価に示唆を与えるといえる。

3-3. 保育者を取り巻く環境全体で保育の質を捉える…EU、OECD としての取り組み

家庭の貧困、民族の多様性といった様々な課題を抱える EU 諸国においては、「バルセロナ・ターゲット」と呼ばれる子ども政策における指標を掲げ、東欧諸国の保育参加率の向上を目指している²⁶⁾。更に、この 10 年で

量的な面だけでなく、保育の質についても注目されるようになっており、EUでは、保育の質を評価するにあたって、保育者個人の専門性を問うことに加え、保育者を取り巻く環境全体で保育の質を捉えようとしていることがわかる²⁷⁾。

3-4. 質的評価システムの整備…ドイツ

ドイツでは、保育の外部評価システムも地域によって大きく異なるが、その多くでは、量的な評価が主流のイギリスとは対照的に、質的評価が重視されている。ベルリンを例にとると、外部評価に縛られることなく、毎日の生活の中の多様な学習経験の保証、子どもの想像力の支持、プロジェクト、空間構成、観察と記録、親との協働、学校への移行、民主的教師チームの形成といった観点から内部評価を行うシステムも充実している²⁸⁾。

「状況的アプローチ」と呼ばれる評価システムでは、保育者、保護者、研究者らが主体的に対等な立場で意見交換をしながら評価が行われる。そのため、幼児期独自の学びに支え得る保育の質が刷新しやすいシステムとなっている。質的評価が重視される日本においても、その評価をより客観的なものとし保育者の専門性を高めるための、組織的な評価システムの構築が求められよう。

3-5. 記録に基づく保育の評価

…イタリア レッジョ・エミリア保育

1945年イタリアのレッジョエミリア市で女性運動として始まったレッジョ・エミリア保育における保育者の役割は、子どもたちの潜在能力を深く感じ取り、子どもたちの経験に相応しい環境や活動の場を与えることである。保育者は、子どもたちに質問し、子どもの思いつきや考え方を見つけ出し、それをノートやテープ、ビデオ等を用いて詳細な記録を取る。その記録を活かし、保育者同士で話し合い、子どもに即したエマージェント・カリキュラムを立て準備を行う。

保育者は、「学びの過程の中で、子どもとともにいるパートナーとして」等の7つの役割をもち、適切な会話により子どもに関わることが重視され、会話の在り方についての項目も明示されている²⁹⁾。科学的思考を促す保育者の関わりが弱いと言われる日本の保育においても、意図性の明確な保育者の会話分析から学ぶ点は多い。

3-6. 量的評価スケールの確立…イギリス

(1) ナショナルカリキュラムの到達目標に関する評価

「保育環境評価スケール」

イギリスでは、1997年幼児教育の無償化が開始されるとともに、ナショナルカリキュラムにおける到達目標として早期学習目標 (Early Learning Goal) が示され、

外部機関である Ofsted による評価が義務づけられた。ここで保育の質評価のために使用されたのが、アメリカで1980年に開発された保育環境評価スケール「ECERS³⁰⁾」である。「ECERS」は、現在、欧米をはじめとする20か国で保育の質評価の尺度として活用されている(1998年「ECERS-R」、2015年「ECERS3」に改訂)。

「ECERS」に基づく保育環境、言語環境、活動内容、相互関係等についての評価によって、外部評価に応えるためのエビデンスは求められたが³¹⁾、その後、保育者の関わり、子ども理解の改善を目指した、保育のプロセス(過程)の質を評価するスケール「SSTEW」が開発された³²⁾。

(2) 保育のプロセスの質に関する評価の点数化

「SSTEW」スケール

保育者の専門性評価の指標として、現在、多く使用されているのが、このSSTEWである。これは、子どもが「情緒的な安定・安心」(社会情緒的発達)と「ともに考え、深め続けること」(言語的、認知的発達)を支援するための保育者の関わりに着目した、保育のプロセスに関する評価項目である。

○社会情緒的発達「情緒的な安定・安心」

サブスケール1 信頼、自信、自立の構築

サブスケール2 社会的、情緒的な安定・安心

○言語的、認知的発達「ともに考え、深め続けること」

サブスケール3 言葉・コミュニケーションを支え、広げる

サブスケール4 学びと批判的思考を支える

サブスケール5 学び・言葉の発達を評価する

評価スケール「SSTEW」では、発達のある特定の側面に関連する5つの領域を「サブスケール」と呼び、このサブスケールを基準として、保育者はいかに子どもに関わっているか、子ども同士の関わりを支えているかという観点から保育プロセスの質を点数で評価する。各サブスケールは、「不適切」「最低限」「よい」「とてもよい」という4つの評価指標により評価を行うが、各指標には、2~4つの保育実践の具体的な様子が示されており、その規準に従ってスコアが換算される。

この評価は、トレーニングを受けた評価者により行われる。イギリスでは、保育の質の低下が大きな問題となり、国家のガバナンスとしての量的評価(保育の点数化)がなされてきたという社会的背景をもつが、点数化された評価システムは日本の保育文化に受け入れられにくいと思われる。実際、イギリスのSSTEWの保育評価指標を用いて、日本の保育を評価した結果として、「受容・共感・傾聴」の関わりは高く、「好奇心・探求心を

ふまえた遊び・活動の支援」の関わりは意識も実態も低い、という傾向が見られたという。この結果から、すぐに日本の保育を改善する必要があるとは考えにくい、こういった日本の保育の現状も「10の姿」が示された背景にあると考えられる。

3-7. 子どもを積極的な学習者と見なし関わる

…アメリカ

1962年、ミシガン州でスタートした幼児教育プログラム「ペリー就学前計画」は、1970年に設立されたハイスコープ教育調査財団によって研究が進められ、ハイスコープカリキュラムが作成される³³⁾。ハイスコープカリキュラムは、ヘッドスタートプログラムの一つとして、アメリカの代表的な教育プログラムへと発展していく。ここでは、保育者が、子どもを「鍵となる経験」にいかに出会わせるか、子どもが計画した内容に対してどのような質問をするかが幼児教育の質を高めるとして重視されている³⁴⁾。保育者、そして保育者同士は、子どもの観察に基づき、子どもと保育者の関わり方の在り方（適切な環境の配置、子どもの計画、考えを助ける質問、励まし等）についてアセスメントを行う。日本の保育に比べ、ややもするとオープンエンドな活動に発展しにくい傾向が見られるが、保育のねらい、いわば活動の方向付けが明確であるといえる。

現在、アメリカにナショナルカリキュラムは存在しないが、NAEYC（The National Association for the Education of Young Children 全米乳幼児教育協会）と呼ばれる専門組織が存在し、協会が示すプログラムスタンダードに基づき、各保育施設は一定の水準以上の教育とケアを提供しているか評価される³⁵⁾。「発達にふさわしい実践、発達に適した保育（Developmentally Appropriate Practice=DPA）」の3つの理念（①子どもの年齢に合った保育、②個人個人の発達に適した保育、③社会と文化に適した保育をすること）に沿って、物理的環境や人的配置だけでなく、カリキュラム内容や子ども・保護者とのやりとりなどにも注目したチェックリストが作成されている³⁶⁾。そこで大切にされているポイントとして、「子どもの知的、身体的、情緒的発達、遊びを通して、互いに関連しながら発達すること」「子どもの発達には、安心できて、変わらずに関わってくれる大人、ポジティブな子ども同士の関わりが重要であること」「子どもには個人差があり、またそれぞれ異なる方法で学ぶので、それぞれにあった方法や関わりで指導すべきであること」「子どもの発達は、自分の発達段階より少し上のレベルのこを行うことによって促されること」等がある。これらのポイントをふまえ、身体性を重視した活動を多く取り入れ、子どもが自分で考え、自分で進めるこ

とのできる総合的な活動を保障するという保育方法が実践されている。教師は、前もって準備した様々な遊びのセンター（コーナー）をセットし、テーマを設定して活動を進めていく。

日本の「見守る保育」と比べると、会話により教師の意図する方向性へ導く印象も強いが、子どもが自ら判断し、自己責任をもつこと、自分の意見をはっきり述べることを大切に教育が行われていることがわかる。それゆえ、保育者の関わりとしては、「選択する機会を重視すること」「オープンエンドな会話を大切にすること」が特徴的といえる。多国籍文化という背景をもつアメリカの幼児教育は、小学校へ入学する前の準備期間としての意味合いが強く、日本の保育観とは異なる部分はあるが、アメリカの幼児教育から、系統的な保育方法（保育のねらいの立て方、活動計画の立案等）やメディアを多用した記録方法、分析的な保育評価に関して学ぶ点は多い³⁷⁾。

3-8. 互いのよさを認め合う円滑な同僚との関係づくり

…オーストラリア

2010年に保育の質に関する保育評価基準NQS（=National Quality Standard）を作成し、「保育者は、子どもの考えや遊び、計画的な指導を考慮した保育に応じて」といった7領域58項目にわたる指標により設置認可や保育の質評価の過程について監督を行っている。横井、吉見（2017）によれば、オーストラリアが「保育者同士の人間関係や保育者同士を尊敬すること」について優れている理由として、「日本の保育者集団は保育経験の年数や先輩、後輩の関係などインフォーマルな関係を重んじる一方、オーストラリアの保育集団は、資格のランクに基づく階級（役割分担）が明確で分かりやすいことやマルチカルチャリズム（多文化主義）などの影響によるおおらかさが保育施設内での人間関係として表れている³⁸⁾」と述べる。日本では保育者の離職率が高く、保育経験年数の少ない保育者が多いことが問題となっているが、離職の主な理由として「職場の人間関係」「知識能力不足」が挙げられている³⁹⁾。昨今、チームワークや同僚性が保育者の専門性として求められているのも、職場の人間関係のトラブルを抱える保育者が少なからず存在するからに他ならない。その意味では、オーストラリアの保育における、多様性を受け入れ、互いのよさを認め合う円滑な同僚との関係づくりに関して見習うべき価値が認められる。日本の保育評価においても、個々の保育者の評価に留めず、仲間と共に相互評価し合う場を積極的に設け、同僚性を高める必要があるだろう。

3-9. 「学びの構えを育む」保育の質的評価

…ニュージーランド

ニュージーランドでは、1996年に幼保統合型カリキュラム「Te Whariki (テファリキ)」が作成され、すべての乳幼児教育施設での適用と保育評価の実施を義務付けた。ここでは、①子どもの学びを全体的な視野を通してとらえる、②子ども、子どもを取り巻く人々、さらには環境というように様々な関係性をとらえる、③家族が評価に参加する、④子どもを有能で優秀な学び手としてとらえるという4つの評価観点が示されている⁴⁰⁾。

これに伴い、「Learning Story (ラーニング・ストーリー)」と呼ばれる保育記録による評価法が Margaret Carr らによって確立された⁴¹⁾。この「ラーニング・ストーリー」は、従来の標準化されたアチーブメントテストやチェックリストによる均一的な評価ではなく、より個別具体的で子どもの個々の長所や可能性に焦点を当てており、子どもの“声”を重視したエピソード記録による評価法(ナラティブ・アプローチ)といえる。人手の少ない日本の保育現場においては、膨大な個人記録を蓄積することで生じる負担は大きい。また、現状では保護者が評価に参加することの難しさは否めないが、子どもの活動のプロセスに着目して評価する手法について多くの示唆を得た。日本でも、個々の子どもの姿をエピソードとして文章で記録することが多いが、単に事実の羅列に終始することなく、記録内容の質を高めていくこと、そしてその記録に基づいて複数関係者によりふり返ることが、保育の質向上において大切であるといえる。

この「学びの構え」を構成する5つの領域として、①関心を持つ (taking an interest)、②熱中する (being involved) ③困難ややったことがないことに立ち向かう (persisting with difficulty or uncertainty)、④他者とコミュニケーションをはかる (communicating with others)、⑤自ら責任を担う (taking responsibility) が示されている。

更に、各領域は、a) 進んでやろうとすること (being ready)、b) 機会をとらえること (being willing) (その場にある機会を見極めることやそうした機会をとらえる学び手の感受性)、c) することができる (being able) (やろうとすることを支える知識と能力の蓄え) の3つの次元からなり、これらの項目に即して、保育の記録、記録に基づく評価が進められる⁴²⁾。子どもの学びは、「状況に埋め込まれた」社会文化的営みの中で、その時々保育者や環境との関わりに応じて育まれるものであるため、ナラティブ・アプローチによって保育は評価される。日本の評価においても、「保育者がどう関わったか」を「10の姿」と関連付けて、エピソードとして示すことが重要であると考えられる。

3-10. 保育者の関わりについての評価

…スウェーデンの「教育的ドキュメンテーション」

1998年、「プリスクールのためのカリキュラム (Curriculum for the preschool / Läroplan för förskolan)」と呼ばれる就学前保育の内容に関する新しい国の基準、ナショナルカリキュラムが施行された⁴³⁾。2002年の教育改革により、就学前と義務教育の教員が一つの養成課程に統合されたことで、共通の教育観や教育方法が実現できた反面、就学前の学びを先取りするような傾向が生じた。その後、2011年の教育改革において、保育者養成を独立させ、就学前の保育の質保証を目指している。

ここでは、イタリアのレッジョ・エミリアの影響を受け、プロジェクト活動的な遊びが導入され、子どもたちは、豊かに整えられた環境の下、テーマ遊びを行う。

注目すべきなのは、「教育的ドキュメンテーション」という新しい評価方法が導入された点である。元来、スウェーデンの保育では、「エデュケア (educare)」と呼ばれる養護と教育を一体化した方法で、子どもの関心に基づく「遊びを通した学び」が重視されてきた。この「遊びを通した学び」において「教育的ドキュメンテーション」では、子どもの学びを評価するとともに、保育者が子どもの学びにどのように貢献しているのかについての評価を行う⁴⁴⁾。ここでは、子どもの遊びへの取り組みの様子や作品から、「子どもが何を学んだか」を見とり評価することが求められる。加えて、「保育者は、子どもへどのように働きかけたか」「その働きかけが、どのような影響を及ぼしたのか」「保育者が用意した環境は、子どもの興味や関心、好奇心や探究心を刺激する環境となっていたか」等に関するふり返り(リフレクション)がなされる。この「遊びを通した学び」における、子どもの学びだけでなく、保育者の働きかけを評価する在り方は日本の評価方法を考える上でも意義深い。日本の保育評価も、「保育者の関わり」がどうであったか、それによって、子どもにどのような可能性を与えたのか、子どもや活動にどのような変化が見られたかを重視した評価となるべきである⁴⁵⁾。

3-11. 評価の信頼性を高める手立て…フィンランド

フィンランドでは、保育形態は多様化しているが、幼稚園、保育所の区別はなく一元化された保育制度の下、子育ての支援と、前向きに学習し続ける姿勢を育てることを目標として保育が展開される。

フィンランドの教育は、乳幼児期から成人まで学び続ける環境が保障されている。乳幼児期から、起業家精神教育を基本理念とし、創造性の育成や個性の尊重、自己有能感や集団問題解決能力やコミュニケーション能力、人と関わり方に力点が置かれている。ここでは、個性が

尊重されると共に、保護者との連携が重視されている。保育の評価についても、年に一度の「評価の日」には、保護者の評価、幼児に関する多角的な評価を行い、次年度の年間計画の基礎資料とする⁴⁶⁾。保護者を交えた保育の評価システムに注目したい。

評価を広く公開して行うという意味では、今回、幼保小との連携もふまえて提示された「10の姿」を用いて、幼保小の教職員が保育を見合い、保育について協議する場を設ける等の活用が望まれる。

4. 保育者対象のアンケート調査

4-1. 調査について

(1) 調査内容

保育実践の中で「10の姿」をいかに活用すればよいのか、そして、その評価を保育の質的向上にどう繋げるかを明らかにするため、

- ・ 保育現場では、現在、「10の姿」をどのように活用しているか
- ・ 保育実践から「10の姿」をどのように見とっているか
- ・ 「10の姿」に関する課題は何か

についてのアンケートを行った。

(2) 調査対象

東京都の幼稚園 4 園、保育所 2 園の保育者 41 名

(3) 調査時期

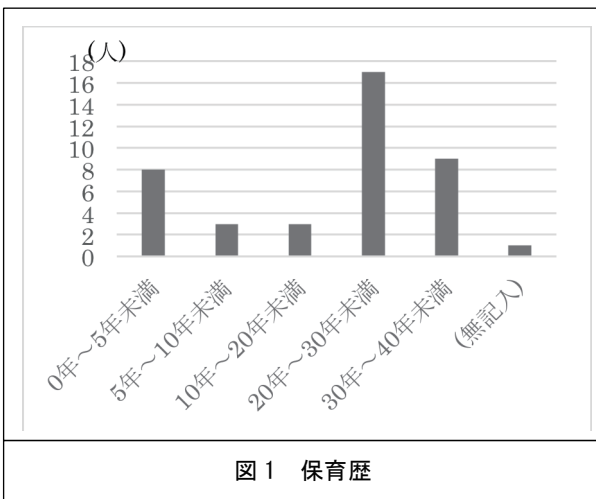
2019 年 8 月～10 月

(4) 調査方法

各園にアンケート用紙を配付し、回収した。(回収率 95%) 文章記述欄の内容に関しては、質的分析ソフト MaxQDA を使用して分析を行った。

4-2. 結果と分析

○保育歴



<分析>

幼稚園、保育所共に、中堅保育者（10年～20年未満）がやや少なくベテラン保育者（20年～30年未満）が多いものの、保育者の保育歴には幅広い分布が見られる。(図 1)

1. これまで「10の姿」について、どのように理解を深めてきましたか。(※複数回答可)

<分析>

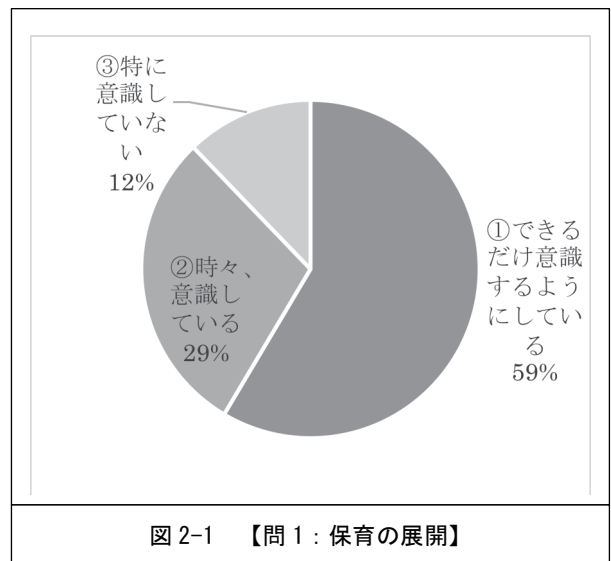
幼稚園では、ほとんどの保育者が、①幼稚園教育要領（平成 29 年）、及び、②幼稚園教育要領解説（平成 30 年）によって理解をしている。1 名は①のみ、別の 1 名は、⑤幼保連携型認定こども園教育・保育要領（平成 29 年）、⑥幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説（平成 30 年）も重ねて使用していた。また、「10の姿」に関する刊行書籍を参考に、理解を深めた保育者もいた。

保育所では、③保育所保育指針（平成 29 年）、④保育所保育指針解説（平成 30 年）が 2 名、他は、⑦新指針・新要領に関する主な書籍から情報を得ていた。

また、12 回にわたる園内研修を行っている幼稚園、5 回にわたる園内研修を行っている保育所がある他、園外の「10の姿」の説明会に参加する機会をもっている保育者もいる。

2. 現在、保育実践の中で「10の姿」をどのように活用していますか。

【問 1：保育の展開】日々の保育を行う上で、「10の姿」を意識し、活用していますか。



<分析>

「日々の保育の中」「保育後に談話している中」「学級経営案や週案を立てる上で」「園のカリキュラムマネジメントの際に」意識して考えている。更に、「保護者へ

の周知（入園説明会、保護者会、保護者へのアンケート等）や「幼小研究会での発表資料」で周知を心がけている。1歳児担任の保育者は「生活全般を通し、いずれ10の姿に到達できるように保育をすすめている」と答える等、低年齢の時期から卒園を見通した保育を行おうとする姿も見られる。

その一方で、「③特に意識していない」という回答も12%あり、「10の姿」の活用に関しては、その捉え方の違いもあってか、かなり差があると考えられる。特に意識していない保育者の1名も、「数量・図形に関しては、時々意識して取り入れようと努めている」と答えている等、違いが見受けられる。（図2-1）

【問2：要録・抄本における子どもの姿の記載】

(1) 記録用紙には、「10の姿」が記載されていますか。

どの幼稚園、保育所でも要録・抄本の用紙には、「10の姿」が「①記載されている」。

(2) 「10の姿」をふまえて要録・抄本の記載をしていますか。

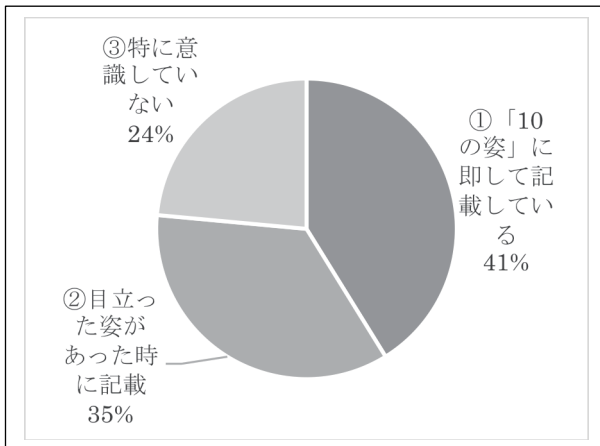


図2-2 【問2：要録・抄本における記載】

<分析>

幼稚園では、3、4、5歳児担任それぞれが要録を作成するが、担当年齢に関わらず、回答は①～③に分散している。保育所では5歳児担任のみが要録を作成しており、回答数は少ないが、「10の姿」に即して記載していた。（図2-2）

【問3：個人記録の記載】

(1) 個人記録の用紙には、「10の姿」の記載欄が設けられていますか。

総じて、記載欄は設けていないが、保育所の児童票記載の際に、保育者全員が記載欄を設けた保育所がある。

(2) 「10の姿」をふまえて個人記録を記載していますか。

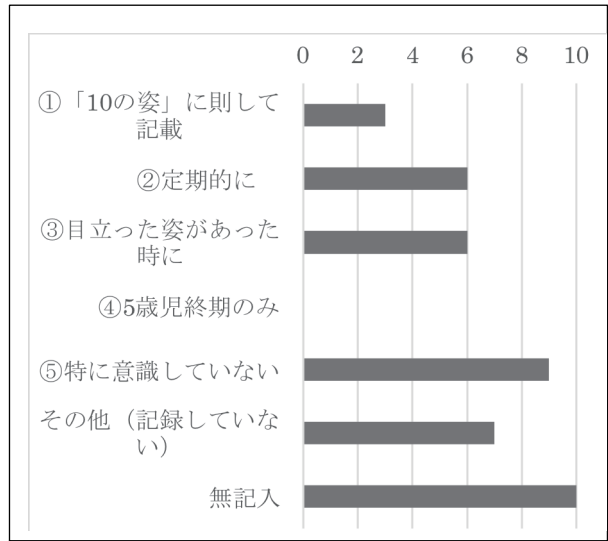


図2-3 【問3：個人記録の記載】

<分析>

公的な記録・園で共有する記録ではない、個人記録においても、「定期的に」あるいは「目立った姿があった時に」等、タイミングは様々だが、「10の姿」をふまえた記録が行われている。ただし、「手引きのような使い方」をしていること、「10の姿全ての記入は時間的にも難しい」といった意見もあり、かなり時間を費やす作業であると思われる。また、保育所の乳児担当保育者は、「1歳児なので10の姿よりもっと細かな成長面や気づきを日々の日誌等に記載している」「10の姿をふまえ、日誌や児童票など乳児なりの発達やこまかな成長も記載している」等、「10の姿」では表しきれない子どもの姿を自由記述によって記載しているという。（図2-3）

【問4：保育のふり返り記録の記載】

(1) 保育のふり返りの記録用紙には、「10の姿」の記載欄が設けられていますか。

幼稚園の保育者全員が、「②特に設けていない」と述べ、日・週・月・期・年・全課程の記録用紙に「10の姿」の記載欄はない。「検討しないと…とは思っているところ」と述べている意見があった。「10の姿」を保育行為とリンクさせてふり返って記述する書式は設けていない。

一方、保育所では、園の取り組みとして、日の記録を除く、週・月・年・全課程の記録用紙に「10の姿」の記載欄を設けていることが明らかになった。

(2) 「10の姿」をふまえて保育のふり返りを記載していますか。

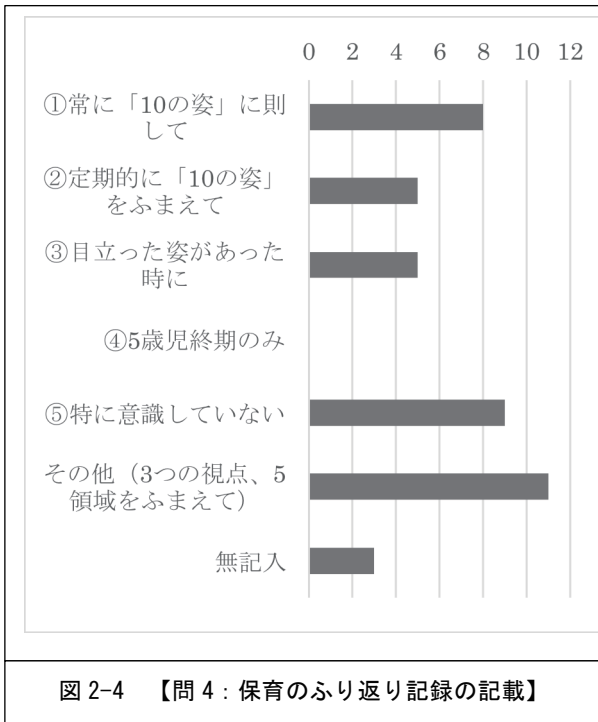


図 2-4 【問 4 : 保育のふり返り記録の記載】

<分析>

幼稚園では、「10の姿」の記載欄は設けていないものの、「①常に」あるいは「②定期的に」「10の姿」をふまえてふり返り記録を作成している保育者が多い。保育所では、「③目立った姿があった時に記載している」の回答が多かった。(図 2-4)

【問 5 : 保育のふり返り】保育者同士での話し合い等、保育をふり返る際に、「10の姿」を意識し、活用していますか。

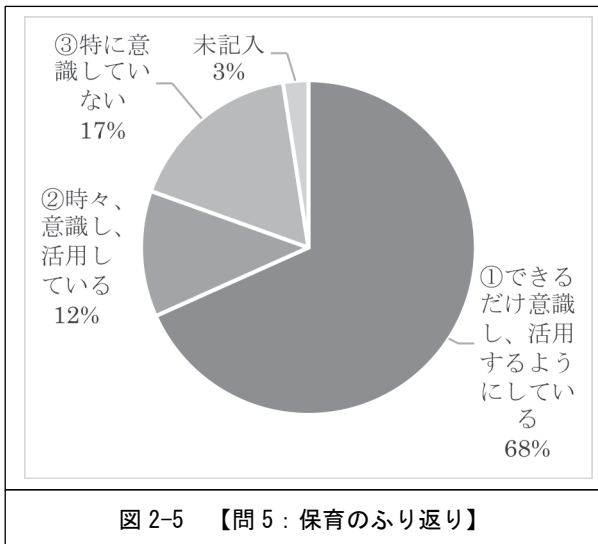


図 2-5 【問 5 : 保育のふり返り】

<分析>

「日常の保育後に保育者同士で」「園内研究の話し合いで」10の姿を意識して話し合っている。園内研究会では、「めざす幼児像を洗い出す際に活用した」という。「10の姿」を日常的に意識し、話し合いに取り入れることが明らかになった。(図 2-5)

【問 6 : 保育計画の作成】

(1) 保育計画の記入用紙には、「10の姿」が設けられていますか。

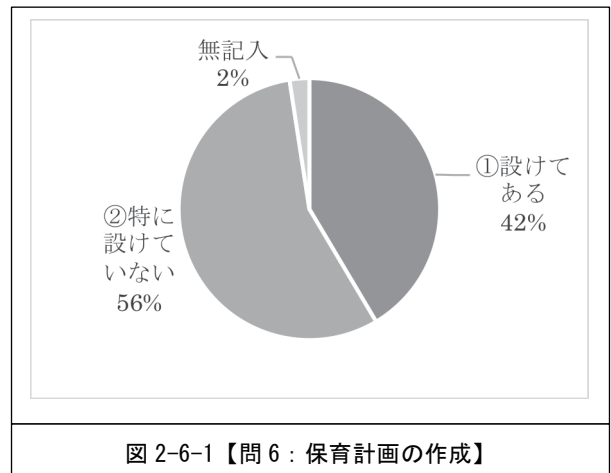


図 2-6-1 【問 6 : 保育計画の作成】

<分析>

42%が「保育計画に取り入れている」が、その全員が、「期案、学級経営案といった長期計画の一部である」と述べており、「10の姿」の記載欄は、園全体での取り組みとして扱われているものに限られている。(図 2-6-1)

(2) 「10の姿」をふまえて保育計画を作成していますか。

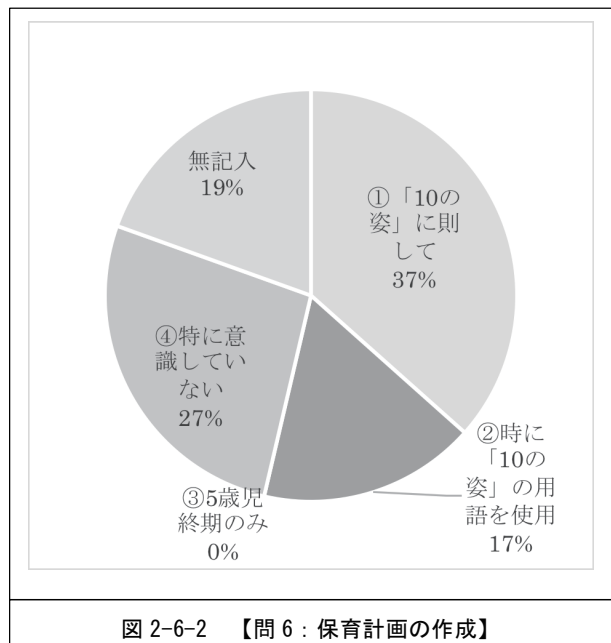


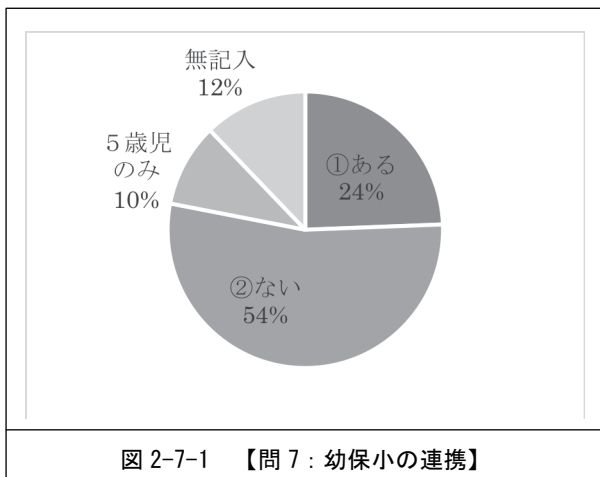
図 2-6-2 【問 6 : 保育計画の作成】

<分析>

「10の姿」に即して計画を立てているものから、特に意識していないものまで意見が分かれている。保育のふり返しよりは、「10の姿」を意識せずに計画を立てる傾向が見られる。(図 2-6-2)

【問 7：幼保小の連携】

(1) これまでに「10の姿」を小学校との連絡協議会等、小学校の先生方との共通理解の視点の一つとして活用されたことはありますか。

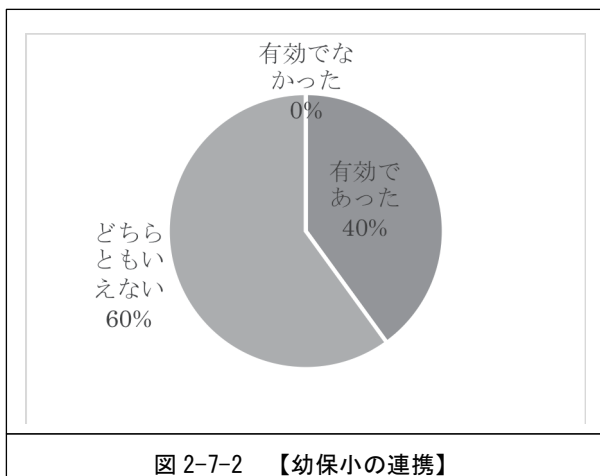


<分析>

幼保小連携の会議等で、「10の姿」を活用した経験がない保育者が54%と過半数を占めていた。また、幼保小連携の会議自体、5歳児担任のみが出席することも多く、他の年齢担当の保育者は活用の経験がない。(図 2-7-1)

(2) 「①ある」と答えた方におうかがいします。

・「10の姿」の活用は、共通理解を図る上で有効でしたか。



<分析>

「小学校教員も参加する幼児教育研修会や幼小共同研究会（道徳部会）で行った」「パワーポイントで道徳につながる幼稚園での姿を伝える時に用いた」等、研修会の内容として扱われている。しかし、「どちらともいえない」が60%を占め、有効性の実感がもてていない保育者が多い。(図 2-7-2)

その理由として、全員が、「小学校の先生方との協議では、現時点では知らせることを目的としているため、共通理解までは求めていない」との意見であった。有効であると答えた1名は、「小学校の先生方に3回発表し、理解していただいている」と述べている。

(3) 「②ない」と答えた方におうかがいします。

<分析>

活用されなかった理由として、「必要感を感じない」「小学校教員の理解がない」はなく、3名が「共通理解の時間がとれない」と述べている。「話の中には出てきますが、共通理解や内容を深めるような話し合いはできていません」「使うべきタイミングがなかった、話題にあがらなかった」との記述もあった。

(4) 幼保小連携の場において、今後、活用してみたい内容や方法はありますか。

<分析>

「まだわからない」「何かありましたら教えてほしいです」が5名と、具体的な活用はイメージできていない。ただし、「保育の参観の中で、10の姿ごとにそれぞれの教師のとらえを記入しあい、その相違を見合うなどして、とらえ方の共通理解を図るような機会はあるのもよいのではないかと思う」という活用案が出された。

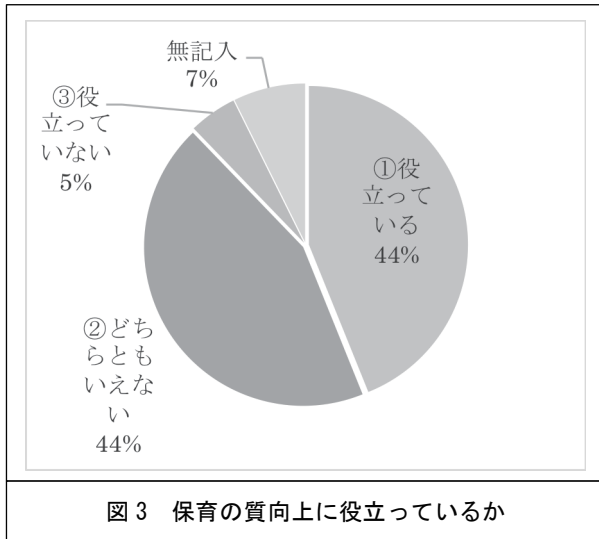
時間的な制約もあり、「10の姿」は、小学校との連携において十分な活用がなされるとはいえない現状があった。

【問 8：その他の保育場面での活用】上記の問 1～問 6 以外で「10の姿」を活用された場面があればお聞かせください。

<分析>

具体的な活用場面の記述はなかった。

3. 保育の質的向上に向けて「10の姿」を活用することが求められていますが、あなたの保育にとって、「10の姿」は保育の質的向上に役立っているとお感じですか。その理由も教えてください。



<分析>

「①役だっている」と答えた保育者の肯定的な理由は、「幼児の発達、保育者の指導をふり返る視点にはなる」「クラスや学年としての育ちが今どの段階であるのかを把握するにはよい視点と考える」「10の姿が明記されたことで、自分のクラスの子ども達はその道筋をたどっているか意識できます。幼稚園の教育は、何が育っているのか学んでいるのか見えにくい…と言われてきたので、若い先生方にとっても、私達ベテランにとっても、小学校の先生にとっても、視点があるのはよいと思っている」と答えている通り、ほとんどの保育者が“幼児を理解する視点”“指導の方向性を考えるための視点”として役立っているという。その一方、「②どちらともいえない」の理由として、「私自身まだうまく活用できていないように思う」「日常の保育の中では、「10の姿」を活用して〇〇をしたというような活用を行っていない。保育の反省や個人記録記入時に評価の観点として取り入れることはある。保育の質的向上に直接的に役立っているかは…よく分からない」「達成目標が明確になるという点では良いが、実践面では有効活用できていないと感じるため」と子どもの見とりの具体的な視点ができたことは評価している。特に、「今まで求められたり意識したりしてきたことと変わらないように思うため」との意見はかなり多く、「10の姿」が保育の質向上に繋がっているとの実感はもてていないと考えられる。(図3)

4. 「10の姿」に関する課題は何だと思いますか。(※複数回答可)

「10の姿に関する課題」の項目	(人)
①「10の姿」それぞれの意味が分かりにくい	2
②到達目標としてとらえがちである	14
③5歳児担当でないため、活用の仕方がわからない	4
④総合的な遊び、生活の姿を「10の姿」に細分化して見とるのが難しい	9
⑤保育の中で、「10の姿」を探すことにとらわれてしまいやすい	5
⑥どのようなスパンで子どもの姿を見とればよいのかわからない	2
⑦個の育ちと集団の育ちのいずれに焦点をあてればよいのか判断しにくい	4
⑧5領域と「10の姿」との関連がわからない	3
⑨5領域に基づいて保育をしているので、必要感を感じない	0
⑩「10の姿」にとらわれてしまうと、遊びを中心とした保育が展開しにくい	3
⑪「10の姿」の育ちを目指し、保育をどう改善すればよいのかわからない	2
⑫5歳児担当でないので関心がもてない、よく知らない	0
⑬その他	3

5. 保育の質的向上のために、保育実践の中で「10の姿」をどのように活用していくべきだとお考えですか。

<回答の一部>

- ・「10の姿」についての理解を深めていくことが大切。
- ・「10の姿」で一人一人がどのように発達しているか考える機会を定期的にとっていく。
- ・あくまでの育ってほしい姿であることをしっかりと抑えて、指導計画を立てていくこと…非認知能力とのつながりを考えていきたい。
- ・活動の指導や子どもの姿の視点としていくと捉えやすいかも。
- ・10の姿は、幼稚園教育の中で(3～5歳、4～5歳)

育んでいくものだと考えている。入園してから卒園前までに、どのように育んでいけばよいか…は期案、週案、日案のレベルで発達をとらえて段階的に指導援助していく必要があると思う。

- ・「10の姿」をどう捉えるか個人によっても差があることや、幼保の施設としても差があると感じている。「10の姿」をさらに具体化していくと（評価項目のように掲げると）分かりやすいか…。又、「常に」となると到達目標にすり替わってしまう恐れもあるので…と考えると、期案作成時などの節目で相対的な評価をしていく等がよいのか…。様々な難しさを感じている。
- ・10の姿について、その具体的な姿を現在の園の実態から出していく作業を行うことができると、園内でも子どもを共通理解する時に有効ではないかと思う。
- ・10の姿にとらわれすぎると、保育の伸びしろがなくなると思う。時々見直したり、確認するために使っていければ良いと思う。
- ・10の姿ありきで保育をするのではなく、PDCAサイクルをすること。また、PDCAサイクルを通し、10の姿が見えてきたというふり返りができたらいいなあと思う。そうすることで、自分の保育を客観的にでき、向上につながると思うので。
- ・5歳児になって急に就学に向けてとりくむのではなく、乳児期や1歳以上3歳未満児の時期でも生活の中で無理なく展開していくものだと思っている。積み重ねて成長していく姿が10の姿になるよう生活することが大事なのではと思う。

<分析>

設問4（表2）の「②到達目標としてとらえがちである」の回答が多かったことや設問5でも「10の姿ありきで保育をするのではない」「とらわれすぎない」といった回答が複数見られたことから、「10の姿」の扱いの難しさが見えてくる。「10の姿」は、子どもの育ちを節目ごとにふり返るための有効な手立てとはなるが、保育の目標として設定するものではないことを共通理解する必要がある。

6. 「10の姿」について、あなたが感じていることを自由にお書きください。

<回答の一部>

- ・分類するのが難しい。
- ・こだわり過ぎず、とらわれすぎず、のびのびと保育をしたい。
- ・健康な心と体は、全ての前提として捉えるのか、他項目と同じ並列の関係で捉えるのか。
- ・子ども達の発達の見方が具体的になり、子ども達に接

する上での視点がさだまりやすくなった。

- ・小学校との連携の上で、理解してもらえるいい方法があればよい。
- ・保育の中で育てたい力として意識したり振り返ったりしながら上手く活用できればと思う。
- ・10の姿と関連しないかもしれないが、若い先生たちは、達成目標として捉え、道のりをどうするか、道のりでどう生かすかまで至りにくいと思う。小の先生が～してほしいという、それをすぐ取り入れたりする（そのまま）ので、必要性とか道のり（過程）とかも一緒に考えていけるといいと思う。
- ・10の姿を網羅して、期、週、日、個人記録に記入する作業は必要だと思うが、その労力は膨大となり、ねらい、内容、5領域や遊び、人との関わり、環境などと結びつけて記入するのは難しい。手引き、立ち返る際に利用するレベルで止まっています。
- ・5歳児担任であっても、活用の仕方がよく分からず、保育に活かせていない。
- ・今までの保育に自信を持ち、「10の姿」も意識していければと思う。
- ・10の姿が強くおもてにでてくるものではなく、目ざす姿や目標としてとらえて、若い保育士さんにも強すぎないものになってもらえたら…と思う。
- ・今まで保育で目指してきたことと方向は同じだと思う。育てたいが年長終わりまでに育つ力とは思えない。

<分析>

この欄への記述が多かったことから、保育者が「10の姿」の活用について深く考えていることが感じられた。「今までの保育と変わらない」「こだわり過ぎない」等、活用の留意点に触れている回答の他、「活用の仕方がよくわからない」との回答もあり、保育現場の中で十分に浸透しているとはいえない現状が見られる。今までの保育の基本を曲げることなく、「10の姿」を活用していくことの難しさも見えてくる。

5. 考察

5-1. 「遊びを中心とした保育」の基本を忘れないこと

アジア諸国においては、遊びを中心とした保育、総合的、体験的な活動が重視される傾向にあった。とはいえ、現実的な保育現場においては、未だ、一斉的、画一的な方法で保育が展開されていたり、教師主導の方法が実践されていたりする。日本においても、「遊びを中心とした保育」の本質を変えることなく、保育現場での実践の質向上を目指すための評価の在り方を模索していく必要がある。

今回のアンケートで、保育者が「（「10の姿」を取り入れても）これまでの保育と変わらない」と答えている

通り、「遊びを中心とした保育」の基本を忘れて、保育者主導の保育となつてはならないのである。また、「10の姿」の活用にあたり、それぞれの項目についての理解がまだ十分でない現状もある。子どもの表面的な行為に目が向きやすく、その子の活動の経緯や思いに目が向きにくいこと、「10の姿」をふまえて保育計画を立てることの難しさ等、活用の困難さも多く見えてきた。今後、「10の姿」の活用については更なる実践的検証が求められる。

5-2. 「10の姿」をいかに活用するか

(1) 子どもの育ちを見とる視点としての活用

「10の姿」は、子どもの世界を多角的、分析的に見とるための手だての一つであると考えられ、新たな視点や気づきが得られたり、保育者の行為が自覚化されたりするというメリットをもつ。

その一方で、若手保育者の中には、「達成目標が明確になる」といった捉え方をしているアンケートの回答も見られたが、「10の姿」は、目的ではなく、あくまで子どもを見とるための「手段」であること、達成度目標ではないことをきちんと意識し続ける保育者の姿勢が必須であると考えられる。

そのためにも、「大人の評価する目」ではなく、その子に関心を持ち、その子の世界を知ろうとする「共感・感動」する目で見とることを大切にしたい。「10の姿」は、“保育者が設定した目標に到達できたかどうか”を検証するための視点として活用するのではなく、子どもが見せる“その子の世界”“その子の育ち”に保育者が気づくための手立てとして活用すべきである。

(2) 小学校との連携

本来、「10の姿」は、小学校との共通理解を図るための有効な手立てとして作成されたものでもあるが、現状としては、まだ十分な共通理解が図られているとはいえない。アンケートからも、小学校教員の必要感はあまり感じられないというのが現状のようである。それだけに、幼保小の教職員が共に理解し合う場を積極的にもつこと、その中で、「10の姿」は、幼児の期待する育ちの方向性であり、達成目標ではないことを確認する必要がある。

そのため一案として、幼保小の教職員が保育を観察し、そこで見とれた子どもの姿を「10の姿」の文言を用いて語り合うといった研修の場も必要ではないだろうか。

5-3. 「10の姿」を保育の質向上に繋げるために

(1) 子どもの見とりにおけるエピソード記録の重視

保育は予め決められた内容を一方的に保育者が教え込んだり、活動を強要したりする行為ではない。目の前の子どもの姿から「子どもは何を求めているのか」「今必要な手だては何か」を考え、保育内容を組み立て実践する応答的、双方向的な営みである。故に、子どもの発達や実態、興味関心の方向性を見とり、子ども理解を深めることが基本となる。また、子ども理解を深めるための手だてとして、一人ひとりの子どもや保育活動に関する詳細な記録の蓄積、そして、その詳細な記録に基づく省察が欠かせない。

イタリアのレッジョ・エミリア保育の記録方法やニュージーランドの「ラーニング・ストーリー」の方法を、人手の少ない日本の保育者にそのまま求めるのは難しいかもしれないが、出来る範囲で、子どものエピソード記録を蓄積することが重要であろう。

(2) 保育者の関わりに着目した保育評価

遊びを中心とした保育の中で、保育者は、指示を控え、じっと黙って見守る関わりや、子どもと共感しながら保育者も遊びを楽しむ関わりが多く見られる。総合的な遊びの複雑さが日本の保育を評価しにくいものになっていることも事実である。

その意味で、数的な評価スケールは日本の保育になじまないと考えているが、イギリスの保育のプロセスの質評価スケール「ECERS」にあるような保育者の関わりに着目した評価の視点は必要であると考えている。スウェーデンの「教育的ドキュメンテーション」から得た示唆も多い。そこで、「10の姿」と保育者の関わりと絡めて、子どもの育ちの経緯を縦断的に記録していくことを提案したい。これにより、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」に至るまでの0歳からの各年齢ごと、各節目ごとの「子どもの育ちの10の姿」も具体的に見えてくると考えている。

(3) 保育者同士の保育カンファレンスとしての活用

保育後のふり返りや他の保育者との話し合いという言語化する場を得ることによって、自分の保育行為をメタ化し、より確かな省察が確立される。保育カンファレンスは、自らの学びを自覚化し、子どもへの理解を深め、子どもへの関わりを見直すことを可能とする効果をもつ。特に、遊びを中心とした総合的な活動が展開する保育場面においては、遊びの総合性の理解、子どもの総合的な理解が必須であるが、その一方で、保育行為を分析的に見直し省察するプロセスも抜きにはできない。「10の姿」を学びを自己評価し、定着させるための分析的な視点として有効に活用したい。

遊びを中心とした保育をどう評価すればよいのか、

日々の保育を「本人のセンス」「何となく」として無自覚のままにしていないか、また、ベテランの力量を「職人芸」「経験知」で留めず、他の保育者が共有できないか等の解決のためにも、保育カンファレンスにおいて「10の姿」を活用することは有効な手立てとなると考えられる。「10の姿」が示されたからといって、これまでの保育観を変える必要はない。ただし、保育者自身の個性や傾向を知ったり、子どもの世界に関する保育者同士の気づきを共有する手だてに活用したりすることが望まれるのである。

将来的には、ドイツの「状況的アプローチ」やフィンランドの「評価の日」にも見られるような、保護者も含めた評価システムを取り入れることにより、より高い保育の質が目指せると考えられる。

6. まとめ

全ての子どもに質の高い幼児教育の機会を保障するため⁴⁷⁾、2020年4月から、幼児教育の無償化が全面的実施(2019年10月から一部実施)される。現在、3歳から5歳までの幼稚園、認可保育所、認定こども園の費用を無償化するとされているが、認可外の保育所等についての無償化措置の対象範囲についても検討されており⁴⁸⁾、無償化の対象の選定を目的とした保育の質評価も求められている。今後、幼児教育が無償化されることで、保育の質を維持していくことが一層求められるのも事実であろう。

本来、日本の保育では、子どもたちが自分のしたい遊びに取り組む中で、総合的で全人的な育ちを獲得することを期待している。大切なのは、「子どもに〇〇〇の力が身についた」といった知識や技能の達成度の評価ではない。「10の姿」は、達成目標でなく、子どもの姿を見とる視点であることを再確認したい。その上で、「10の姿」の活用の在り方として、

- ①子どもの評価はあくまで、自由記述による質的評価が基本である。そこに、「10の姿」という視点を加味することが大切であること
 - ②「10の姿」の見とりは、5歳児終期のみで行うものではなく、保育の全課程を通して見とっていくものである。その見とりのためには、保育者がどう関わったかという視点での保育評価が欠かせないこと
 - ③保育者間で相互評価を行い、「10の姿」に基づく見とりの信頼性を高めることが保育の質向上において大切なこと
- の3点を提案したい。

参考文献

- 1) 文部科学省：幼稚園教育要領(2017) 厚生労働省：保育所保育指針(2017) 内閣府：幼保連携型認定こども園教育・保育要領(2017)
- 2) 前掲1
- 3) 無藤隆：「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは、保育ナビ、フレーベル社2017年11月号、10-11(2017)
- 4) 倉橋惣三：幼稚園真諦、フレーベル社、15(1976)
- 5) 榎沢良彦：“保育者の専門性”保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成、日本保育学会、東京大学出版社、9-10(2016)
- 6) 波多野誼余夫、稲垣佳世子：知的好奇心、中公新書(1973)
- 7) 文部科学省：小学校学習指導要領 第1章 総則 第2 教育課程の編成 4 学校段階等間の接続/第2章 各教科 第1節 国語、第6章 特別活動
- 8) 横山洋子：子どもの育ちを伝える 幼稚園幼児指導要録の書き方&文例集 第2版、ナツメ社、66p(2019)
- 9) 幼少年教育研究所：幼稚園指導要録 記入の実際と用語例、鈴木出版、111p(2019)
- 10) 無藤隆 監修、大方美香 編著：書ける！わかる！幼稚園幼児指導要録 書き方&文例集、チャイルド本社、39p(2018)
- 11) 神長美津子、阿部和子、大方美香、山下文一：幼稚園、保育所、認定こども園対応 事例で学ぶ「要録」の書き方ガイド、中央法規、50p(2019)
- 12) 大宮勇雄：保育の質を高める 21世紀の保育観・保育条件・専門性、ひとなる書房、67-69(2006)
- 13) 網野武博、迫田圭子：四訂 保育所運営マニュアル 保育指針を実践に活かす、中央法規出版、218-221(2011)
- 14) 全国社会福祉協議会：福祉サービスの第三者評価受け方・活かし方 保育所版、社会福祉法人 全国社会福祉協議会、19、115-116(2016)
注：福祉サービス第三者評価基準ガイドラインは、2018年・2019年に一部改訂された。
- 15) 文部科学省：幼稚園教育要領解説、フレーベル館、45-49、116-118(2018)
- 16) 前掲1
- 17) 民秋言：保育者のための自己評価チェックリスト 保育者の専門性の向上と園内研修の充実のために、萌文書林、5(2015)
- 18) 厚生労働省：保育所保育指針(2017)

- 19) 劉蓮蘭 訳：“幼稚園教育指導綱要（試行）2001.6 公布，2001.9 実施”，*Educare*，臨床育児・保育研究会，26, 47-52 (2005)
- 20) 中尾美千子：中国の幼児教育事情について 「就学前教育」—日本との共通点とその差異点について—，関西女子短期大学紀要 第 18 号，41 (2008)
- 21) 埋橋玲子：シンガポールの幼児教育・保育 (1)：概況と背景，同志社女子大学 学術研究年報 第 67 巻，57 (2016)
- 22) 埋橋玲子：シンガポールの幼児教育・保育 (2)—質の認証システム SPARK に注目して—，同志社女子大学社会システム学会 現代社会フォーラム No. 13, 34-37 (2017)
- 23) ヌヌック・エンダー・スリムリヤニ：“第 5 章 インドネシアにおける保育所の誕生”，千葉大学大学院人文社会科学研究所 千葉大学人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書 301 巻，82 (2016)
- 24) CHILD RESEARCH NET アリ・ヌグラハ・ハニ・ユリンドラサリ：インドネシアにおける幼児教育の発展について，<http://www.blog.crn.or.jp/lab/01/41.html> (2018.5.3)
- 25) 池田充裕・山田千 編，服部美奈 著：“第 8 章 インドネシア 道徳的価値と知識習得の調和を目指して”，アジアの就学前教育—幼児教育の制度・カリキュラム・実践—，明石書店 (2006)
- 26) メアリ・デイリー 原伸子訳：EU における「子どもの貧困」問題，法政大学大原社会問題研究所 大原社会問題研究所雑誌 No. 711, 11 (2018)
- 27) ミシェル・ヴァンデンプロック：第 16 回国際交流委員会企画シンポジウム報告 “ヨーロッパ・ベルギーにおける比億の研究と実践と政策—子ども子育て支援新制度の課題をグローバルな視点から探る—”，保育学研究 第 54 巻第 3 号，46 (2016)
- 28) 相賀由美子：「状況的アプローチ」に基づくドイツ幼児教育とその質と評価の方法に関する一考察—INA 研究所の試みを通して—，日本保育学会 保育学研究 第 53 巻第 1 号 18-30 (2005)
- 29) J. ヘンドリック編，石垣恵美子，玉木哲淳：レτζョ・エミリア保育実践入門—保育者はいま，何を求められているか—，北大路書房，2-4, 11-15, 21, 62 (2000)
- 30) テルマ・ハームス，リチャード M. クリフォード，デビィ・クレア著，埋橋玲子 訳：保育環境評価スケール① 幼児版（改訂版），法律文化社，7, 70, 法律文化社 (2008)
- 31) 埋橋玲子，サンドラ・マゼラス：イングランドにおける「保育環境評価スケール (ECERS)」の利用—研究と実践—，同志社女子大学 総合文化研究所紀要 第 31 巻，112 (2014)
- 32) イラム・シラージ，デニス・キングストン，エドワード・メルウィッシュ，訳 秋田喜代美，淀川裕美：「保育プロセスの質」評価スケール—乳幼児の「ともに考え，深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために—，明石書店，8-16, 26 (2016)
- 33) 惣脇宏：教育研究と政策—RCT とメタアナリシスの発展—，国立教育政策研究所紀要 第 140 集，57 (2011)
- 34) デビット P. ワイカート・ローレンス J. シュヴァインハート ハイスクープ教育調査財団，玉木哲淳，岸田百合子訳：教育のためのハイスクープカリキュラム，大阪教育大学幼児教育研究室，エデュケア 第 16 号，9-16 (1995)
- 35) 埋橋玲子：言語能力育成についての就学前ナショナル・カリキュラム等の比較考察，四天王国際仏教大学 四天王寺国際仏教大学紀要 第 44 号，246, 250 (2007)
- 36) 鈴木正敏：幼児教育・保育をめぐる国際的動向—OECD の視点から見た質の向上と保育政策—，日本教育学会 教育学研究 第 81 巻第 4 号，465 (2014)
- 37) 小泉裕子：保育原理—世界の保育者と共に—，東洋館出版社，133-143 (2017)
- 38) 横井一之，吉見昌弘：オーストラリアと日本の保育観の違いについて—オーストラリアの National Quality Standard を基準として—，名古屋短期大学 名古屋短期大学研究紀要 第 55 号，187-194 (2017)
- 39) 谷川夏実：初期キャリアの保育者の危機と専門的成長に関する研究動向，日本教師学学会 教師学研究 16 巻，18 (2015)
- 40) 飯野祐樹：ニュージーランドのナショナルカリキュラム “Te Whariki” に基づいた保育評価に関する研究—Learning Story と Kei Tua o te Pae に注目して—，中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル 第 6 号，21 (2010)
- 41) 佐藤純子：就学前カリキュラム「テ・ファリキ」を用いた保育実践に関する事例研究—ラーニング・ストーリーという観察記録手法に着目して—，淑徳大学短期大学部 淑徳大学短期大学部研究紀要 第 54 号 (2015)
- 42) マーガレット・カー編，大宮勇雄，鈴木佐喜子訳：保育の場で子どもの学びをアセスメントする「学びの物語」アプローチの理論と実践，ひとなる書房，29-30, 51-53 (2013)

- 43) 山田敏：北欧福祉諸国の就学前保育，明治図書，42-44，47（2007）
- 44) 大野歩：スウェーデンにおける保育評価の変容に関する研究—2011年教育改革後の教育学的ドキュメンテーションに着目して—，日本保育学会 保育学研究 第52巻第2号，10（2014）
- 45) 小泉裕子：保育原理—世界の保育者と共に—，東洋館出版社，124-131（2017）
- 46) 前掲45)，150-157
- 47) 文部科学省：幼児教育無償化について，幼児教育無償化に関する関係閣僚・与党実務者連絡会議（2017.7.31），www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/10/17/1396573_08.pdf（2018.6.6）
- 48) 内閣府：新しい経済政策パッケージ，2-1，2017.12.8，www5.cao.go.jp/keizai1/package/package.html（2018.6.6引用）
- （2019年12月5日受理）

和文抄録

現在、様々な保育施設が存在し、保育の質の低下が問題となっている。各保育施設に任されることの多かった保育評価について改善が求められている。こういった状況の中、2019年に告示された幼稚園教育要領・保育所保育指針・認定こども園教育・保育要領において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」が示された。保育施設では、「10の姿」の利用に悩む声も聞く。

そこで、本研究では、保育者に、「10の姿」の利用と課題についてのアンケートを取った。その結果、若手保育者は「保育をふり返る具体的な視点ができてよかった」と述べていた。しかし、ベテラン保育者は、課題を感じており、活用の仕方を模索していた。そこで、活用時における必須要件を3つ提案した。自由記述との併用、保育者の関わりに着目した保育評価との併用、保育者たちによる相互評価である。