

論 文

日本・ニュージーランド・イタリアの保育実践評価に関する基礎的研究
—「表現」を理解しようとする評価(アセスメント)について—

塩 崎 美 穂

日本福祉大学 子ども発達学部

Basic research on ECCE practice Assessment in Japan, NZ and Italy
- Assessment for Understanding "Expression" -

Miho SHIOZAKI

Faculty of Child Development, Nihon Fukushi University

Keywords : 保育実践, 評価(アセスメント), 表現, ニュージーランド, イタリア

要旨

近年, OECD(経済協力開発機構)が乳幼児期の保育・教育に注目している。グローバル経済下で先の見えない新しい競争を勝ち抜ける人材確保のためには, より効果的で生産性の高い保育・教育実践をする必要がある。しかも, より幼い時期から教育という投資は開始すべきであり, それは投資時期が早ければ早いほどリターンが大きいからだ, とされている。OECDに代表されるこれらの発想の背景には, 功利的な経済学の考え方がある。ここには, 乳児期からの保育・教育が, 現行の世界経済システム, ひいては資本主義国家を支えていくというイメージが内包されている。

しかし, 経済効果の上昇を狙うこうした施策の示す一律の評価基準は, 本当に私たちの日々の保育実践を, ひいては生活全般を豊かにしているだろうか。いわば資本主義の延命治療に, 私たちの暮らしが巻き込まれているだけではないのか。各地域で実際に子どもを育て, それぞれの親子とともに生きる保育者の実践を見ることを通して, 彼らが「子どもを理解するための多様な評価基準」をもつことの意味を再考したい。均質な基準, 国際的な学力到達度基準(ベンチマーク)という標準値からの距離だけで人を評価・判断しない保育者は, 何をもって人間を理解(評価)しているのか, その評価の含意していることとは何か, 効率性だけを求めない<無為>である実践の意義について考察するための基礎データを提示したい。

はじめに

近年, 保育の質をめぐる研究では, 知識や技能の習得だけで子どもの育ちを評価せず, 能動的参加や熱中の探求など, 知識や技術をもとに自ら課題に向かい参画する姿を含めて評価し, 学びの潜在的可能性を保障する必要が説かれている。だが, 計画的実践の具体化につながる

事例はまだ多くない。本研究の目的は, 参加や探求を重視する保育評価が実際にどのように実践されているのか, 日本, ニュージーランド, イタリアを調査し, すべての子どもに質の高い保育を保障するための基礎データを収集することにある。各国の歴史的文化的保育実践の背景を踏まえ, 現在の保育カリキュラム・デイリープログラム

ム・保育者養成・現任研修・保育記録などを参与観察やインタビュー等から調査し、保育者の専門的な子ども理解や保育技術の伝達過程を比較検討していくための基礎作業を、ニュージーランドの調査から始めたい。

第一章 ニュージーランド調査から

貧困の世代間連鎖を断つためには、学びの積み重ねによる知識や技術の習熟構造を理解し、子どもの発達格差が加齢とともに増幅していく仕組みを踏まえ、その後の人生に必要な資質や資源を幼少期のうちに身に着けられるよう、質の高い保育をすべての子どもに保障する必要がある。OECD（世界経済機構）は、質の高い保育が、学力向上や進学率の上昇、所得の増大、犯罪率の減少をもたらす成果を示したことを受け、各国の子どもが保育の場でどのような力を身につけているかを分析し、乳幼児期に身につけるべき能力とは何か、どのように計測すべきかを議論し始めている。我が国でも、平成27年度にスタートした「子ども・子育て支援新制度」では、子どもの権利条約の理念に即し、すべての子どもが自分の家族の社会的経済的地位にかかわらず「守られる権利」や「参加する権利」が保障されることが合意されている。すべての子どもが安全に保護されつつ成長できる生活の基盤をもち、社会の一員として参加し自らの意見を表明できる質の高い公的保育を受けることができる。そして、格差を温存しかねない孤立した子育て・子育てに保護者が置かれぬよう施策を工夫し、未知の未来を生きぬく力を子どもたちが自ら獲得できることが目指されている。

このように良質な保育への期待が高まるなか、筆者は、次の時代を生きる子どもたちが、これまでの社会が経験したことのない新しい課題に直面しても他者と手を取り合い、生涯を通じて学び続けられるよう、「できないことに好奇心と情熱をもって取り組み」「進んで他者と協力する構えをもち」「自信をもって自分の意見を述べる」ことのできる保育実践の実現に向けて、世界で最も注目を集める二つの保育カリキュラム、ニュージーランドの「テ・ファーリキ」とイタリアの「プロジェクト・アプローチ」を参照しながら、日本の保育現場の実状に即して研究を重ねてきた。そして、保育者による「教え込み」でも、子どもに過度に依存する「放任」でもない、「子どもとつくる」保育のカリキュラム開発の必要性を明らかにしてきた（加藤 2007-2008、大宮 2013、加藤・塩崎 2016）。

しかし実際の保育現場では、園生活の子どもの学びを学校の教科との関連で把握しようとするために、子どもの行動の記録やカリキュラムの指導計画が緻密であればあるほど、目の前の子どもの姿が見えにくくなり、子ども自身の学びの深まりがとらえきれないことも起こっている。例えば、年齢にふさわしい発達基準にあてはめた評価や、一人ひとりの育ちよりもクラス全体の到達度を重視した評価が行われる場合、子どものあらゆる行為を表現として受けとめ、子どもの声を聴き、子どもとともにつくる保育に向かう評価基準を実施していくための基礎研究は十分ではない。保育者が直感的に行っている子ども理解の視点を抽出し、どんな評価項目をもてば子ども自身の参加や探求を重視する質の高い保育実践を実現できるのか、評価項目の検討を含む保育カリキュラムの構造分析は、まだ本格的には行われていない。

また、社会学者ピエール・ブルデューらによる『再生産』論などによってなされてきた、ハビトゥス（習慣）に結実する「文化資本」（親から子へ伝達される社会的文化的財産）の相続が格差の温床になるという問題提起からすれば、ハビトゥス形成期の生育環境として注目される乳幼児期を公教育制度のなかに位置づける作業が未だその途上にあることは、由々しき事態だといえる。2019年10月からの消費税導入と抱き合わせで実施されている保育の「無償化」政策は、はたして、保育の公的役割を十分に果たしていく基盤になり得るのか。公平性と包摂性を備えた公教育にふさわしい保育カリキュラムを創り出す原理を探究し、そのカリキュラムの運用を支える保育実践評価の分析を行うことがまだ十分には行われていない。つまり、保育料の無償化には、公的な目的で公費を使って行う公教育に「保育」を位置づける側面がある。にもかかわらず、国民教育に値する保育カリキュラムとはどういうものか、保育の何をどのように評価すればその質は高まるかなど、教育的価値にかかわる保育理論の究明や、国や自治体の実施水準に責任をもちうる保育制度や行政システムについての分析はすすんでいない。

ただたしかに、これまでも、公教育全体の中に「保育」を位置づける作業は、幼稚園教育要領や保育所保育指針の改定のたびに行われてはいる。また、近年、ノーベル経済学者ヘックマンらが「乳幼児期の公的保育」の投資効果の高さを主張したことにより、社会的排除のない社会の実現のためには、保育・幼児教育政策における適切な判断が必要であるとの合意が世界各国でなされ始めて

もいる。保育実践に関する科学的根拠をもつ質的研究へのニーズが高まっていることは疑い得ない。

一節 ニュージーランドの保育実践 - 「評価 (アセスメント)」の社会的文脈

上述の問題関心にしたいが、日本、ニュージーランド、イタリアにおける保育実践の現地調査から、その具体的な実態を分析し、質の高い公的保育の諸条件を検証する。まず、ニュージーランドの保育実践の特徴と、カリキュラムを実践する上で大切にされているアセスメント (評価) の仕組みについて概略しておきたい¹。

ニュージーランド (以下、NZ) の合計特殊出生率は2.2、一方の日本は1.4であり²、要職につく女性が日本に比して多い。つまり「子育てのしやすい国」としてNZは認識される傾向がある。しかし、たとえば、有給の産前産後休暇は14週間 (うち産前6週間) のみ³であり、妊娠や出産にかかる費用は基本的に無料ではあるが、福祉国家類型 (アンデルセン) で自由主義レジームに分類される他地域と同様に、2歳以下の子どもがオークランド中心部でデイケアを利用する場合、週5日間の利用で月額換算1200ドル以上 (10万円前後) となり保育園の費用は高額である⁴。

NZは人口400万人、日本の横浜市ほどの総人口であるが、面積は日本の4分の3ほどであり、自然豊かな地域として知られている。保育内容に自然環境との融合をめざすテーマが多くみられるのも、当然、こうした地理的条件に影響を受けているからである。1840年からのイギリス植民地統治を経て、1907年に自治領として独立した。こうした建国の歴史的経緯から明らかではあるが、110年ほど前、マオリ以外の家族は移民であり、ほとんどの家族がすでに核家族であり、核家族による子育てから国の歴史が始まっているといえる。

1907年、国としての独立を果たしたその時期に、母親を指導や啓発の対象としてみなのではなく、子育てそのものが社会的なものであることを前提に、プランケット協会 (Plunket society 母子の健康の促進団体であり、子育てをサポートする仕組み) などがつくられてきた。NZの保育の場は、施設的ではなく家庭的雰囲気であるが、それは、家庭的環境の場であるいわば「ふつうの住宅」を保育の場として利用してきたという歴史的経緯によるところが大きい。「母親は本能的に子育てをすることができる、という考え方はナンセンス」であると、

1907年設立以来、プランケット協会で行われている地域的な子育てのネットワークが、現在にも息づいている。

「環境」を通して行う保育が実践されていることも、もともと、母親たちが集まって子育てを共有する Play centre (プレイセンター) の伝統が公的保育として成立してきたNZであればこそだと考えられる。専門的知識をもった保育者が子どもを教育するというイメージではなく、母親たちが保育環境を整えてみんなで子育てするという保育の場のイメージが優勢であることとも、プレイセンターの伝統からきているところがあると考えられる。

二節 NZの保育・教育制度の特徴

ニュージーランドは5歳の誕生日を迎えると、その日から、一人ひとりの子どもが別々に、小学校へ移行する仕組みをもつ。国の保育制度の仕組みが、各保育施設から個々バラバラに、それぞれの子どもが個別に小学校へ移行することを前提として組織されてきた。

そのため、日本で行われるような5歳児 (実年齢で6歳をむかえた「年長さん」) がそろって、卒園式などの行事に取り組むようなことがない。同年齢最終学年で、同じ日に、園から学校へ移行するという習慣がないからだ。

こうした歴史的な文脈の中で、ニュージーランドの園では、個別の保育計画やポートフォリオ (個別の記録) が、個人の記録として整えられている。社会に対する説明責任 (アカウンタビリティ) が自由主義資本主義的風土の中でもとめられることとも関係しているが、個人の記録をていねいに整え、その記録による評価が重要とされている。

また、個々の子どもの「物語」が評価の指標とされる「学びの物語による子ども理解 (アセスメント)」が実践される背景には、移民を中心とした多様な文化的背景をもったそれぞれの子どもに対応する必要性もある。国や地域に固有の文化というだけではなく、それぞれの子どもが暮らす家庭の物語 (移動や定住をいつ、どのように決めるのかなど) に配慮して実践を行うことも必要であり、こうして、子ども一人ひとりがもつ異なる個別ニーズに応え得る実践を行ってきた歴史的蓄積が、個人の学びのファイルであるポートフォリオなどに収斂してきた。

ただし、現在、5歳児の園から小学校への移行については、一緒にグループをある程度組んで卒園し入学する

ケースが増えている（聞き取り調査から）。ニュージーランドの保育もまた、現在、大きな転換期を迎えている。

三節 ニュージーランド調査 - 「接続期」というボーダーを越える実践への注目

2017年8月26日～9月1日、ニュージーランド（以下NZと表記）のオークランド（北部）にあるMangere Bridge Kindergarten（以下マングレブリッジ幼稚園）を訪問し、午前中に保育実践の参与観察を行い、午後、保育者への半構造化インタビューを行った。

当該幼稚園は、NZの乳幼児保育・教育の指針、ナショナルカリキュラムであるテ・ファークイ作成や運用の拠点園として、保育研究者（Margaret CarrやWendy Lee）と保育実践者（Carol Hartley, Pat Rogersら）が日常的に行き来し、保育実践を調査・省察・公表している園である。NZ教育省の保育研究開発園にも選ばれている。

本訪問では、保育者が時として直感的に行う子ども理解（保育アセスメント）を通して、どのように子ども自身の参加や探求を活かす保育実践の実現に取り組んでいるのか、保育カリキュラムのつくり方、保育実践の評価方法、子ども理解の方法などについての分析を行った。

とくにこのマングレブリッジ幼稚園が行った、幼稚園と小学校との移行期についての研究では、NZの幼児教育実践領域での研究受賞経験などもあり、注目されることが多い。当該接続期の実践についてはCrossing the Borderに詳しく述べられている。

このCrossing the Borderでは、子どもが就学期に直面する「越境」の線、borderの主な境目（焦点）は三つあり、1. 園と学校、2. 言葉と識字、3. テ・ファークイ（保育カリキュラム）と学校カリキュラム、があるという。本書では、それぞれの境界を子どもや家族が越えていく様子、その際の保育者の役割について具体的に考察されている。

なお、先述したように、NZの保育カリキュラム「テ・ファークイ」は、NZの自然地理学的な条件と歴史文化的な文脈から、持続可能な社会への願いや、自然や文化の多様性を大切にするという考え方にもとづいている。たとえば、木工や陶芸や粘土、描画や塗り絵はいつでもできるように室内環境が整えられているが、自然環境のために人間がどのようなことに気をつけなければならないのか、子どもが自ら考えはじめるような工夫がなされている。

絵本やブロック、着替えのコスチューム（変身する）、ままごとのための空間なども同様に、持続可能な社会を目指すことと多様な文化を尊重する考え方が反映されている。室内環境を整えるだけでなく、戸外活動としてのファームウォーク（牧場の散歩）を、小学校とも連携して、週一回は実施し続けている。

こうした中で、どのように子どもをアセスメント（理解）するかであるが、「我々が焦点を当てようとしているのは、個人あるいは複数の個人が特定の実践に従事したり、特定の概念を理解し、ある資源の使い方を発展させたり、あるいは特定の道具を製作するようになっていく出来事を跡づけるという問題である。そうした方法論的な挑戦において重要になるのは、実践や理解を、個人の頭の中にある抽象的な概念としてではなく、個人と環境との相互作用の軌跡として、描き出すことである。そのためには、研究者は行為者の行為だけでなく、そうした行為に制約を課す、焦点的な問題としての環境条件をも描写できるようにはならなくてはならない。」⁵というように、「関係性」に重点がおかれていることが力点になる。

つまり、個人の能力を正確に測り、その能力に応じて社会的配置（適切な職場への配置や市民社会での役割分担）を行っていくという従来の自由主義諸国にみられる教育機関に期待される社会的機能をこえて、個人がどのように関係をつくりだし、なにを創造していく存在なのか、それを関係の中でとらえる視点が模索されている。

こうしたものの見方から、一人の子どもが就学時期をどのように越境していくのか、その様子が、園文化から学校文化への移行として描かれることが察せられる。

四節 マングレブリッジ幼稚園（Mangere Bridge Kindergarten）視察訪問

マングレブリッジ幼稚園は、住民の40%がヨーロッパ系移民、20%マオリ、15%パシフィカ（環太平洋出身者）、その他アジア諸国やオーストラリア、アフリカからの移民から構成される地域にある。幼稚園内の室内環境にはマオリ文化を含む複数の文化的提示があり、社会的文化的多様性を認め合う保育が日常的に展開されていることが察せられる。

8月28日の訪問日はファームウォーク（散歩）の日であり、朝、牧場に集めた子どもたちと保育者は、牧場の馬や豚、牛の乳しぼりをみて、簡単な軽食（持参の

弁当)を食べ、繁殖期の羊が群れる牧草地を歩いて帰園した。羊についてよく知っている保育者の姿が印象的であり、レンジャー(自然の中で過ごす方について主に小学生に毎日指導している専門家)との連携によって、散歩が実施されていた。

散歩中、迷子の子羊を見つけるや否や「どこに母羊がいるのか」を子どもと保育者が探し始めた。特に保育者はどの子羊が迷子かを瞬時に見分けていた。こうした散歩を日常としているマンゲレブリッジの保育者や子どもが羊親子の生態を熟知していることは当然といえば当然だが、牧場にいる専任のレンジャーと日頃から公私にまたがるつながりを持ち、保育者と子どもが羊や牛という身近な動物の繁殖期における配慮、乳の絞り方、餌の与え方等について学び、「自然」とともにある人間理解を「あたりまえの日常」として深めている様子が見られた。通年で幼稚園の子どもは月曜、小学生が火～金曜に、この牧場で動物を観察したり、触れたり、餌をやったり、散歩をしたりするという。

ファームウォークはカリキュラムとしての連続性を園から小学校にかけてもっており、園から学校へ移向し担任はかわっても、レンジャーの存在は安定的に変わらずに在り続けていくなかで、幼小がつながる仕組みもっている。

牧場の散歩の様子からは、小学校に続く学びの中にある乳幼児期の子どもの経験の周辺で保育者もまた学び手であることによって、子どもの社会的能力(知性・感性)が育てられていることが察せられた。牧場の洞窟にもぐっての暗闇での探索、牧場の小屋づくりなど、散歩の中の子どもの体験が保育者の学び(遊び心)に補完されることによって、子どもだけでは体験することのできなかった実践につながっていた。

NZでは保育カリキュラムと学校カリキュラムの接続期について、保育者と小学校教員と一緒に、小学校で求められる「基幹能力 key competencies」が乳幼児期の「学びの構え learning dispositions」とどのようにつながっているのか、「構え」と「能力」はどのような方法であれば相補的に用いられ架橋され得るのかを検討する機会がもたれ、近年の学校カリキュラムでは、就学移行期については、以下のように重視されている。

- ・保育者と他の子どもとの関係を育てアイデンティティを肯定する

- ・学習は、子どもが実際に学び経験することを通して構築する
- ・子どもの学校でのすべての経験 whole experience を考慮する
- ・家族やファナウ(マオリの言葉 拡大家族)を歓迎する

第二章 NZの子ども理解(アセスメント)を生み出す保育実践思想

加えて、マンゲレブリッジ幼稚園の保育者は、多くの場面で、米国の批判的教育学者ヘンリー・ジルーがいうように「境界を越える者」(=就学移行期)を理解した実践をしていることが重要だと考えられる。

「新しいことを自分自身のレンズで見るとはならず、新しい文化それ自体の中で理解しようとする人が「境界を越える者(border crossers)」になり得る。「他者」や新しい文化への洞察力の獲得は、既存の境界線を混乱させ、そしてそれによって、新しい可能性がひらかれる。」(Giroux1992)

こうした再帰的に教育実践を捉えなおす他者理解のもとに、日常の中で他の文化的背景をもつ者を自分の価値観でジャッジ(批判)することではなく、就学移行期の子どもを「境界を越える学び手」として肯定的にとらえ、その人を支えるために考察を深めることが大切だと考えられている(以上、Crossing the Border, p3より)。

五節 就学期の移行をどうとらえるか

就学移行期の保育実践では、日本やNZに限らず、「学び」をどうとらえるか、小学校との接続に必要な「能力」を何とするかをめぐり多様な見方が存在する。実際、意見の食い違いはこの時期の理解をめぐって先鋭化しているのではないだろうか。

こうした実践・研究状況に対して、小学校と連携し実践を模索してきたマンゲレブリッジ幼稚園で「境界を越える者」=「学び手」と捉える見方が保育者に学ばれることで、他者批判ではなく、より創造的でたのしい実践が子どもとともに作りだされている。

なお、この地域には、Mangere Bridge 小学校とWaterlea 小学校がある。それぞれ百年ほどの歴史を持ち、双方ともに地域の行事(祭事)を継続的に行う地域

住民に開かれた学校である。こうした地域資源（人的・物的）と融合した乳幼児期の保育・教育からの小学校教育への移行は、ナショナルカリキュラムの徹底だけでは実現し得ない資源をもっていると考えられる。

このようないわば「村の行事」で、地域社会における子ども同士の出会いを想定したうえで、園や学校で行われる移行期の園児（4歳）と小学生（9歳）がお互いを知り合う Buddies Project 「パディ（仲間）プロジェクト」によって、相補的に越境しそれぞれの文化を体験し、学びを深化される取り組みが行われている。4歳の園での生活を一緒にする日をもつ9歳の小学三年生は、保育者から、保育者が実際に行っている子ども理解（評価）の視点（幸福、所属、貢献、対話、探究）を学ぶ。それをもとに、自分よりも幼いパディを理解し、園がなにをする空間であるのかを理解していく。

そして、自分よりわずかに幼い4歳の子どもが、なにを学んでいるのかが9歳の子どもに見えてくるような仕組みをつくっている。その際、9歳の子どもにとられた記録を学校へもって帰ることで、小学校にあがる前の子どもの姿について、小学校教員は、9歳の自らの教え子である子どもの目から知るチャンスを得ることになる。もちろん、保育者もまた、自分たち以外の子ども理解の視点を、9歳から学ぶ機会を得る。

ひるがえって4歳の子どもは、9歳の小学生の一日と一緒に体験し、小学校というところがどのような仕組みになっているのかを就学前に学ぶ機会を得る。学校の教師は、どのような子どもが入学してくるのかを知り、幼稚園の保育者は、小学校での学びがどのようなものであるのかについて具体的に知ることができる。そして、なによりも、越境者としての4歳の子ども本人が、園と学校の間にある境目（ボーダー）を肌で感じつつ、それを乗り越えていくダイナミズムを感じる機会になっている。

六節 NZの保育環境 - 保育について学び続ける保育者の構え

子どもはもともと「有能な学び手」であるという子ども観に立ち、彼らが園での遊びと生活の中でどのように学び育つのか、イタリアのレッジョ・エミリア教育思想に強い影響を受け、「環境を通じて子どもの有能さをいかに引き出すことができるか、どうしたら子どもたちに学び続ける存在となるための環境を用意できるか、子ども達にいかにか豊かな100の言葉を語らせることができる

か」という問いの下、保育環境改善へのとりくみを積み重ね続けているNZの保育園を訪問した。

園訪問は、保育実践の参与観察ならびに園長への半構造化インタビューによって行った。当該保育園は、北島にあるNZ最大の都市オークランド北部ノースショアの海岸高台にある。2000年に南アフリカ共和国からのオランダ系移民である園長夫妻により、民家を園舎として購入して開園された。定員41名の本園は、定員8名の乳児（6か月～1歳）棟と、2歳～3歳半と3歳半～5歳（但し、5歳の誕生日で小学校へ）の2つのクラスに分かれている幼児棟からなる。正規の登録保育者7名、保育補助3名。調理担当は、臨床心理学を修めた園長の夫が兼務している。保育時間は、7:30～17:30で、週2日利用から週5日利用までさまざまな利用方法がある。

訪問日の2017年8月29日、前回訪問時（2015年3月）との大きな変化として、幼児棟と乳児棟の間にある乳児用の庭にあった砂場が、乳児棟脇のスペースに移動して広い砂場になっていた。中央部に植えられた木の周囲部分を残して全面緑の芝となった庭では、その日当たりのよい緩やかな斜面を生かして、乗り物や運動遊具で身体を動かした遊びが多く見られた。また、幼児の庭と道路の間を仕切っていた板塀に大きなガラス窓が出現していた。

幼児園長であるテレザさん（Therese Maria Visser）の言葉によれば、「ママにバイバイしたい」という子どものつぶやきとともに、子ども達自身がチョークで窓枠を描いている写真、大人が窓を作る作業を見ている写真と、完成した窓の向こう側からキスする母親の写真、通りを行く車を熱心にみている子ども達の写真などが貼られていた。ここから、子ども達の世界が外に向かって大きく開かれた様子が生き生きと伝わってくる。

本園では、その環境改善へのとりくみが、室外に限らず、子どもの関心と意欲に基づき、応答的に行われている。また、園の環境改善へのとりくみの歴史について嬉々として語る園長の話から得られた内容は以下の通りである。

< 基盤となるレッジョ・エミリア教育思想とテ・ファールキの融合 >

本園の保育は、“第三の教師”としての環境の重要性という点で、レッジョ・エミリア教育思想の影響を強く受けており、保育者全員が、REANZ（Reggio Emilia

Aotearoa Newzealand) のメンバーである。保育環境にも、ライトテーブルのようなレッジョ・エミリアの教具や、子どもたちが多様な素材に出合うことができる設定や工夫が至るところに見られる。そこに、NZのナショナルカリキュラムであるテ・ファーリキ (Te Whāriki) にみる“有能な学び手としての子ども”観を基盤とした、環境と応答的に関わり学ぶ姿 (Margaret Carr のいう「学びの構え」) をラーニングストーリーにし、融合させている。⁶

< 保育理念 Philosophy Statement によせる環境への視線 >

園は保育理念を公表しているが、いかに徹底して環境を重視し、人が互いの関係性においてその力を発揮し、創造的な学びを実現できる存在であると捉えているか、という姿勢を読み取ることができる。

- ・我々は、ともに学び成長する共同体である
- ・それは、ありのままに開かれた触れあいによる経験において、誰もが互いに知的で美的で情感を豊かにする環境を創造することで可能となる
- ・子どもたちは、豊かで有能で可能性に満ちた存在である
- ・保育者は、子ども達に思考力や好奇心とセンス・オブ・ワンダーを生み出す環境を用意する
- ・子どもは、環境に働きかけて、その潜在する力を大いに発揮し、発達する権利をもっている
- ・豊かな質のよい環境は、環境に対する応答性を引き出す
- ・家庭との連携と保護者の参画は、学びの環境の重要な一部である
- ・学びの環境を保障する保育者の役割はきわめて重要である

< ラーニングストーリー Learning Stories 作成の工夫 >

学び手が環境と複雑に影響しあう応答的な関係を明らかにして記録する方法が、ラーニングストーリー (learning stories) であるが、以前は、3,4 ページに及んでいた long story を、short story にして、写真を多くし、1 ページで作成しているという。その際、必要となる写真には、フォトコラージュが容易となるプログラムソフトを活用して、保育者の負担が軽減されるよう配

慮していた。

また、個々のストーリーでなく、グループのストーリーとして同様に記録することもある。子ども理解と保育者の関わりについての記録部分は、園長もラーニングストーリーを読んで確認はするが、労働時間の管理も園長の責務と捉え、それよりも、全職員による staff meeting をより重視しているとのことだった。

< 保育者同士の語り合い meeting と研修の機会の重視 >

staff meeting では、例えば、10 人の子どもについて、キーワードを 5 語ずつ書き出し、複数の保育者同士が子ども理解を深め合う協同での振り返りが行われている。また、乳児クラス、幼児クラスそれぞれ月 1 回の planning meeting や、近隣の複数園による evening meeting (18:00 ~ 20:00) という研究会の実施、さらには、レッジョ・エミリアでの研修への保育者の派遣など、専門性の向上 Professional Development に対する園長の責務を力強く語っていた。保育環境を絶えず改善するとりくみに向かう日常の保育実践が、確かに豊かな保育哲学に支えられていることが、改めて確認された。

NZ の園を訪問し、保育者一人ひとりが園長のリーダーシップの下に園の保育理念を実践する者として、また、プロフェッショナルとして、絶えず自身の保育の質向上を目指しつつ歩んできた結果があることが察せられた。このチームワークがどのように創られ、維持されているかについては、子どもたちへのゆるぎない愛情と温かさに裏付けられた、この終わりのない環境改善へのとりくみこそが、一つの原動力となっているように感じられた。

「評価」がジャッジではなく、子どもの「表現」を理解することであり、明日への実践の活力になる仕組みが整えられようとしていることがよくわかる実践だと考えられる。

第三章 保育者が反省的すぎる日本の保育実践 評価の課題 - 日本の保育実践の構造

日本では、2017 年 3 月に告示された日本の新三法令いずれにおいても、「環境を通して」保育を行うという基本は変わっていないが、新たに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として示された 10 項目 (いわゆる「10 の姿」) を実践の場においてどのように理解し、子ども一人ひとりの人間らしい育ちを保障していくかがい

ま問われている。日本とは、歴史や民族構成、人口、幼保の保育資格の一元化など、社会状況こそ異なるものの、国土の規模や、島国であることなど、共通点も多いNZでの保育実践から、環境にける保育のありようについて学びうることは大きいと考えられる。

また日本と同様に、財政難に直面し福祉教育予算の配分が再検討されているNZでは、国をあげて保育の評価基準となる「テ・ファーリキ」を作成しており、一般的には見えにくいと言われる保育の効果を明示する努力が続けられており参考になる。幸福、所属、コミュニケーション、貢献、探求の5つの要素を重視するテ・ファーリキのアセスメント(評価)参照枠は、日本で卒園までに身につけさせたいとされる健康、人間関係、環境、言葉、表現という学校教科に移行していく5領域とは異なり、保育者が子どもに獲得して欲しいと日々感じている基盤的能力を抽出して考えられたものである。多様性を認め合う多文化社会NZの保育実践研究は、言葉も文化的背景も異なる多様な家族のもとに育つ子どもを包摂する公的保育の場で不可欠な評価項目について考える際に、たいへん示唆に富む先行的実践である。

七節 日本の保育実践の省察とNZのアセスメント

共同研究者である加藤繁美は、「保育実践記録は「子どもとつくる保育」の必須アイテム」(『保育問題研究』)で次のように述べている。

[日本では、保育者の書く記録を(筆者)]一般に「保育実践記録」と呼んできた。ただ、この保育実践記録は、子どもの声を理解しようとする実践検討資料として使われやすく、その際、保育者同士による省察的実践検討が、勢い、子どもの気持ちを正しく理解できているかどうかという「解釈的」子ども観と、その子どもの姿を正しく導く方法にこだわる「正解主義」に陥りやすい側面をもってきた。しかし(先にみたように(筆者注))NZの「学びの物語」による子ども理解(保育アセスメント)のような子どもの「能動的参加や熱中の探求」を支える保育、すなわち「子どもとつくる保育」や「対話的保育」をするためには、保育者だけが「正解」を知っているという前提そのものを問い直す必要がある。実践記録を書く過程で、子ども自身が「意味を作り出し、世界を創造する主体」として生きていることを見直しているかどうか、「保育者に付き合いの良い子ども」を良しとする

「社会適応的子ども観」ではなく、「社会を創り出す主体」として子どもを位置づける「社会創造的子ども観」へと子ども理解を転換することができる記録かどうか。そして保育の記録が、保育への投資効果を「説明責任(アカウンタビリティ)」として果たすだけのものではなく、社会に参画する主体として子どもへの「応答責任(レスポンスビリティ)」として機能し、正解を求めるための省察ではなく、多様な「発達の物語」を理解する手立てとして活用される可能性があるのではないか。

ここで加藤が指摘するように、学びの構えと学びのアイデンティティをつくっていく基盤として「保育者の視点(価値観)の変化が子どもの育ちを変えていく」ことが、これまでの研究ではわかってきたが、では、保育の振り返り(省察)、記録の在り方、そこにある保育原理(思想や構造)はどのようにつくられていけばいいのか。「学びの構え」のみならず「学び手のアイデンティティ」形成について理解すべく、NZのアセスメントについて、保育者からの言葉を見てみよう。

新しい指標(indicators)で私が学びの物語を書き始めたとき、私を本当に夢中にさせた物語は、たいいて一つ以上の指標を示した物語であることに気づいた。ここで重要なことは、教育者としての私自身や、私がなにを大切に、なにを教え、なにを意味ある学びとして認識しているのかということの間にあるつながりを、私がもっと深く見つけ出しているという事実である。このことの意味することは二つあり、一つは、このプロセスが、教育者としての私たちに力を与えることができるということ。それは私たちが私たち自身の価値観、態度、信念を探求し、私たちの実践を検証し、その要素を批評し、私たちがしていることが私たちの価値観にとってなくてはならないものかどうかを理解することを可能にする。もう一つは、私たちが私たちの実践を形づくることを可能にすることである。(ニッキー、1年生と2年生のクラスの教師による記録)⁷

教師・保育者にとって大切なことは、子どもを見る目の変容が、自分自身の教育者・保育者としてのアイデンティティ形成にとって大変重要であり、なによりも「価値観」を創り出す実践が保育・教育であることを実践者本人が理解することが重視されていることがわかる。教

師・保育者が、実践がすべからく価値を含むものであり、それはつまり、そうした価値創造という意味で、政治的文化的実践であることを自覚することが、子どもを理解する際に非常に重要であることが理解できる。

ひるがえって、日本の保育実践では、こうした政治哲学的な側面が意識されてきたとは言い難い。子どもを理解するためのマニュアル的な指標の精査に追われ、自分がなにを見ているのか、なにをそこで作りだしているのか、そうしたことについてのアセスメントを考える必要があるだろう。

八節 「評価 (アセスメント)」のちがいを理解するーイタリア調査との比較へ向けて

最後に、世界的に著名なイタリアのレッジョ・エミリア市や、現在徐々に注目をあつめているピストイア市について述べ、今後の課題を提示したい。

レッジョ・エミリア市では、周知のように、絵画、音楽、造形など言葉以外の対話的表現教材を使用し、「多様な言語」として子どもの声を聴く実践に取り組んでいる。子どもの育ちや保育実践を評価するためのメモ、ビデオ、ポートフォリオ (個別の記録集)、アート作品など複数のドキュメンテーション (記録) の収集によって、時として沈黙の中にある子どもの願いや意志を「聴く」しくみが開発されており、世界中の保育者が参照してきた。

また身近な大人に自分の声を安定的に聴きとられながら、子ども自身が自らの意見を持続的に表明できるようになるためには、乳幼児に見えている世界のなかにある知的な探索主題 (プロジェクト) を焦点化し、それを学びとして編んでいく教材開発の必要性についても、世界的に注目を集めている。その実践成果については、さらに学校教育以降の教育評価基準に接続させていく評価枠組の開発が進められている。そもそも、ディアーナ幼児「学校」というように、レッジョ・エミリア市では、乳幼児期の実践を行う保育の場も、レッジョの実践をつくってきた理論的支柱、マラグッツィの思想において、「学校」と表されてきた。「学校」全般の改革を行うには、乳幼児期から地続きの「学校」システムというイメージをつくるのが戦略として選ばれていたと考えられる。

イタリアは日本と同様に家族が社会のセイフティネットとして想定され、保守的な母親役割への依存度が高い地域であり、日本の保育者の傾向と同じようにイタリア

の保育者のふるまいのなかには子どもが泣いたらすぐに抱っこするなど、子どもが自ら思考する前に大人がその困難を取り除いてしまい、子どもが育つ機会を保育のなかで奪ってしまう傾向も時に散見される。

しかし、子どもの主体性を尊重するという保育理念に即した保育実践を行うためには、保育者の沈思や意識化、評価基準の保育実践者への浸透が必須である。そういう意味でも、現任研修や日常の保育カンファレンスのあり方を含め、日本の保育者の専門性の開発に対し、イタリアの実践は多くの示唆を与えてくれる。

イタリアのプロジェクト型保育では同程度の能力の子どもが同じグループに分かれて切磋琢磨し合い、お互いに興味の重なりやすい仲間同士によって学びの深化が目指される。能力別グループ分けが採用され、保育の質を測る指標は個々の子どもによる「表現」に焦点化されている。対して日本では、それぞれに異なる能力や資質の子どもが同じグループになり、グループ内には能力差があるがグループ間では格差が拡大しないよう配慮されている。同程度のグループが複数あるクラスでは、能力差のある異質な者同士が学び合う活動によって全体のパフォーマンスはあがり、そこでは異質な他者との「協働」が評価の重要項目として浮上しやすい。

こうした違いの背景にある歴史的文化的文脈について、今後より多くの考察を深めていくために、ここで、ピストイア市の保育のつくられ方の原理をみておきたい。

「ピストイア市の乳幼児保育では、カリキュラムや保育計画の作成過程が非常に柔軟です。保育園に関しては、国にも市にも指針はなく、職員の話し合いにより計画が作成されます。最初に年間プログラムを決めず、子どもたちの観察をもとに毎週のプログラムを決めるという方法が採られているのです。

幼児学校に関しても、おおまかな国の指針はあるものの、それに従うかどうかは自治体に委ねられています。市には指針やカリキュラムはなく、やはり職員の話し合いが基本となります。最初に年間プロジェクトの大きなテーマを決め、以後は子どもの行動や発言の観察をもとに柔軟に設定されるのが特徴です。保育園・幼児学校ともに運営においては職員チームの協働が重視されており、園長は存在せず、全員が施設の責任を分担し、あらゆる事が合議で決定されます。それを市の教育コーディネーターが支えます。こうした体制が、専門性の高い保育者

が生き生きと働く姿につながっていると、私は考えています。

合議制という意思決定などに苦労しそうなイメージをもつ方がいらっしゃるかもしれませんが、保育者にインタビューしてみると「そのほうが上手くいく」という声がほとんどでした。また、外部評価は実施されず、自己評価と協議によって評価や改善が行われています。保護者は日常的に活動に加わり、家庭から様々な物を持ってくるなどして園運営に協力しています。保育者は対話の他、ドキュメンテーションを通して保護者と情報を共有し、協働を心がけています。また、保護者が参加するイベントはあくまでも保護者同士が仲良くなる機会と捉えられており、保育者が育児について保護者を指導するという姿勢はないとのことです。…」（星三和子『世界と日本の実践から見る「遊びと学び」「保育の質」』2016、ベネッセ、ECEC 研究報告書より）

つまり、第三者評価などの説明責任（アカウンタビリティ）の強化によってではなく、現場の実践をより豊かにするための責任の所在を明らかにする（レスポンスビリティ）ことへの注目によって、現場の裁量権が最大化することを目的としたガバナンス（運営）が行われることが重要である、ということである。

こうした評価システム、自治体によるガバナンスの開発なしに、子どもの理解（アセスメント）を民主的に行う実践は難しいのかもしれない。保育士不足が続き、長時間労働が常態化している日本の保育の場に、いかに民主的な実践空間を保障していくかは、今後の大きな課題である。

おわりに

現在、世界各国の保育実践の場で、「子どもとつくる保育」を目指した保育カリキュラムの創造やガバナンスの検討が続いている。子どもの権利条約にも則り、「子どもとつくる保育」は子どもの声を起点に、子どもの権利を尊重する保育として展開されていく。したがって、常に子どもの声に耳を傾けることを大切にするようになるが、それはけっして簡単なことではない。保育実践の場面では、活動に無言で参加する子どももいれば、自分の思いをうまく表現できない子どももいる。そうした子どもの声が、保育者に残らないこともあるし、保育者によって都合よく解釈されてしまうこともある。

つまり「子どもとつくる保育」は、専門家として生きる保育者の、個人的力量が大きく影響する保育である。子どもの思いに共感するセンスも、子どもの思いをどこに向けて発展させようかと考える構想力も、子ども同士の意見の違いに対応する問題解決能力も、すべて保育者相互の間に埋めがたい差が存在する。そしてそのセンス・能力の質の差が、保育実践の質の差にストレートに反映してしまうところに、「子どもとつくる保育」のむずかしさがある。

そのため、「子どもとつくる保育」を展開するためには、実践の記録、どのようにその実践を解釈し、子どもを理解するかというアセスメントが大変重要になる。記録された子どもの「声」の中に、言葉には表現されていない「本当の想い」を読み取り、「明日の保育」をデザインする話し合いが、保育者に求められるからである。

保育者の主観的判断と個人的能力に委ねられることの多い保育実践の精度を上げ、実践の客観性を高めるためには、記録の質と、同僚性の質を高める努力を重ねていくことが、決定的に重要な意味を持つ（加藤繁美『記録を書く人書かない人』ひとなる書房、2014年参照）。

ところが日本の保育政策においては、このような手間のかかる保育実践研究の時間と空間を、保育者の専門性の中に正當に位置づけてこなかったといえる。しかも、世界的に例を見ない大量の子どもたちを抱え込む幼児クラスで、この困難な課題に挑戦することがどれだけ大変なことが、実践記録を保育に活かす保育者は確実に増えてきたものの、それを議論する職員会議の記録には、なかなか遭遇することはない。保育者の同僚性研究も含め、今後の深化が待たれる研究領域である。

保育実践が評価を通して質の良いものになっていくためには、どの地域でも実践記録が重要だと考えられている。ただし、実践記録書く過程で、子ども自身が「意味を作り出し、世界を創造する主体」として生きていることについて、記録から省察（評価）できているかどうか、保育の質を見直しているかどうかには地域によってちがいがあがる。記録による評価には、社会文化的背景、それぞれの地域の保育の歴史がある。日本は「保育者に付き合いの良い子ども」を高く評価するような「社会適応的子ども観」が記録を書き、書類を残す場面になると優勢になりがちである。「社会を創り出す主体」として子どもを位置づける「社会創造的子ども観」へと子ども理解を転換する必要を多くの保育者が感じているが、そ

れがどのように可能なのか、今一度、日本の歴史的文脈の中で考察する必要があるだろう。

保育の記録が、保育への投資効果を「説明責任（アカウントビリティ）」として果たすだけのものではなく、社会に参画する主体としての子どもへの「応答責任（レスポンスビリティ）」として機能しているかどうか。正解を求めるための省察ではなく、多様な「物語」を理解する手立てとして、今後、保育記録の活用可能性を模索していきたい。

また、計画と評価の齟齬については、「計画」「プロジェクト」「評価」など、日常的に語られる保育実践にまつわる用語の捉え方が人によって多様であることについて、ていねいな再考が必要であることが、NZやイタリアへの視察調査から徐々にわかってきた。

「保育の計画をたてて実践してそれを評価する」という一見シンプルな流れの中に、それぞれの保育者の考えるアプローチに違いがある。想定外のことが起きないことを前提としたPDCA（plan計画 Do実行 Check評価 Act改善）サイクルから、想定外のことが起きることをみこしたOODA（Observeみる Orientわかる Decideきめる Actうごく）ループ（loopみなおす/みこむ）へと変化するビジネスモデルの趨勢や、そもそも「プロジェクト型の保育」という場合の「プロジェクト」の意味についての理解のちがいについて、あらためて検証していきたい。つまりそれは、保育の日常にあるルーティーンを自明のこととして不問にせず、＜保育の計画をたてる＞ことや、＜評価すること＞について、より包括的かつ原理的に考察を深めていくことになる。

参考文献

- 加藤繁美『対話的保育カリキュラム 上 下 理論と構造』
 ひとなる書房、2007-2008
- 大宮勇雄他『子どもの心が見えてきた 学びの物語で保育は変わる』ひとなる書房、2011
- 『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』
- 大宮勇雄・鈴木佐喜子訳、マーガレット・カー（Margaret Carr）著、ひとなる書房、2013
- 監修 加藤繁美・編著 塩崎美穂『子どもとつくる3歳児保育』ひとなる書房、2016
- 川田学『保育的発達論のはじまり - 個人を尊重しつつ、「つながり」を育むいとなみへ』ひとなる書房、2019
- Peter Moss, Alan Pence, Gunilla Dahlberg. (2007) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation*. Routledge.

マーガレット・カー著、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』ひとなる書房、2013年

注

- 1 主に、松川由紀子『ニュージーランドの子育てに学ぶ 親に優しいスロー保育の伝統と現状』小学館、2004年、村田佳奈子「ニュージーランド子育て便り 第16回「子育てがしやすい国」で働く」<https://www.blog.crn.or.jp/report/09/133.html#3>を参照。
- 2 「WHO 世界保健統計 2013年版」を参照 http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2013/en/
- 3 ニュージーランドビジネス・イノベーション・雇用省(MBIE) HPを参照。 <http://www.dol.govt.nz/er/holidaysandleave/parentalleave/paid-unpaid.asp>
- 4 保育園料は、3歳になると週当たり20時間分の補助があり、デイケアの場合2-3割程度負担金額が安くなる。詳しくは、<https://www.blog.crn.or.jp/report/09/87.html>
- 5 Margaret Carr, Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education, 2011 (『学びの物語 - 保育の中で学びのアイデンティティを構築する -』2020年発行予定)
- 6 日本保育学会における矢萩と菊地（本研究の共同研究者）の報告から。
- 7 Margaret Carr, Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education, 2011 (『学びの物語 - 保育の中で学びのアイデンティティを構築する -』2020年発行予定)