

ニュージーランドの就学前教育における発達アセスメントに関する研究 —Learning Storyの理論と実践を中心に—

松井 剛太¹ 七木田 敦²

The Study of an assessment in early childhood education in New Zealand : — Theory and Practice of Learning Story —

Gota Matsui Atsushi Nanakida

The purpose of this study is examined about “Learning Story” which is the method of the assessment being used by the early childhood educator in New Zealand. New Zealand is known widely as a first practical country of the early childhood education curriculum called “Te Whariki”. Researcher, teacher and parents in New Zealand construct the “Learning Story” which is made based of “Te Whariki” elements. Children are considered problem-solver who learns in the leaning opportunities and environment in the “Learning Story”. A child's learning disposition is composed of four-step sequence, and assessment is done in accordance with it. As for the method of the assessment, the description, which made the observation of the child care person, is a center. There is the assessment format that it makes useful of child and parents. It was suggested that first is that it was good method as a on the job training to develop the point of view for a child care person which to see a child. Second is that “Learning Story” was the characteristic methodology that it matched the cultural character of New Zealand. It hopes for making the early childhood education curriculum in consideration of the cultural background and the preparation of the assessment in Japan.

Key Words : New Zealand, early childhood education, Assessment, Learning Story, playcentre

1. はじめに

アセスメント (Assessment) は、「個人の状態像を理解し、必要な支援を考えたり、将来の行動を予測したり、支援の成果を調べること」(佐藤, 2004)である。つまり、アセスメントは単に子どもの学習結果の確認や教育の振り返りだけではなく、子どもが将来どのような方向に進むべきかに関するフィードフォワード情報を収集する意味を持つ(渋谷, 1998)。アセスメントには、標準化されたテストや行動チェックリストなど多様な方法があるが、子どもの発達の何を、どのように調べるかによって方途が

異なる(Wortham, 2005)。例えば、学齢期においては、足し算の習得状況を調べるためにテストを実施することがある。これは予め設定された到達目標がどれだけ達成されたか、達成の仕方は適切であったかという学習の結果を重視しており、子どもの学習を「目標—手段—成果」という因果論的な枠組みでとらえているために用いられるアセスメントである。

だが、幼児期の教育に必ずしもこの枠組みが当てはまるとは限らない。それは、幼児教育が遊びを中心とした生活体験を基盤としており、子ども一人ひとりがどのような体験をし、それがその子自身の育ちにどういう意味を持ったのかということが重要視されているためである(榎沢, 2001)。つまり、幼児教育のアセスメントは、学習の結果以上に目標へと向かう幼児一

1 広島大学教育学部
2 広島大学

人ひとりの学習のプロセスをとらえるアセスメントが適しているといえよう。

わが国の幼児教育では、保育者が子どもの遊びや活動の様子を観察して子どもの発達をとらえる観察法によるアセスメントが広く用いられている。観察法は、幼児の興味や関心がどのように広がっているか、あるいは、遊びや活動にどのように取り組んでいるかなど、幼児の生活する姿を丁寧に見ていくことに優れた方法である(神長, 2000)。しかし、観察法によるアセスメントは、同じデータであっても保育者によって評価が異なるといった保育者の主観的な絶対評価に過度に傾く可能性がある(稲葉, 1995)。今井(1995)はその克服に、明確な基準と客観性のある評価の導入を提唱し、その実現に向けた論理的な思考と論理的な記述方法の必要性を指摘している。

ニュージーランドは、世界で最初の就学前教育統一カリキュラムの実践国として広く知られている。ニュージーランドには、無償幼稚園、保育センター、プレイセンター、などの多様な就学前教育機関があるが、共通して統一カリキュラムに沿った教育サービスが提供されている。その際使用されるアセスメントは、統一カリキュラムであるTe Whariki(以下、テファリキ)の作成者の一人でもあるMargaret Carrを中心に作成された。これは、“Learning Story”と呼ばれ、カリキュラムに沿って保育者の観察・記述を主体としたアセスメント方法として確立されている。

本研究では、ニュージーランドで行われている特徴的なアセスメントの方法である“Learning Story”の検討、ならびに実際にニュージーランドのプレイセンター(playcentre)を訪問した体験もふまえてニュージーランドの幼児教育におけるアセスメントの実践を報告する。

II. Learning Storyの理論的背景

1. テファリキの特徴と子どもの学習観

ニュージーランドは、1986年にすべての保育施設が教育省に移行して、幼保の一元化が図られた。それに伴い、乳児から幼児までを対象とした統一カリキュラムとして作成されたものがテファリキである。テファリキは1996年に完成され、すべての乳幼児教育機関に適用された。これは、大学の研究者が中心に全国各地の保育者、親など子どもの養育に携わる者の意見を考

慮し、議論や実践を重ねて作成されている。つまり、保育・養育実践者の立場からボトムアップで作成されている点に大きな特徴がある。

テファリキは、4つの原理と5つの要素から構成されている。カリキュラムの諸原理として、「エンパワメント(Empowerment)」、「全体的発達(Holistic Development)」、「家族と地域社会(Family and Community)」、「関係性(Relationship)」の4つがある。子どもの学習と発達の分野である要素は5つで、「所属意識(Belonging)」、「健康・福利(Well-being)」、「探索・探求(Exploration)」、「コミュニケーション(Communication)」、「貢献(Contribution)」がある。テファリキは、英語で織物のマットを意味するマオリ語であり、カリキュラムの4つの原理と5つの要素を示した図は織物の形で示されている(図1)。これには、テファリキを共通のカリキュラムとしながらも、それぞれの乳幼児教育機関の保育者が教育内容、教育方法を多様に个性的に織り上げていくという意味が込められている(鈴木, 2003)。

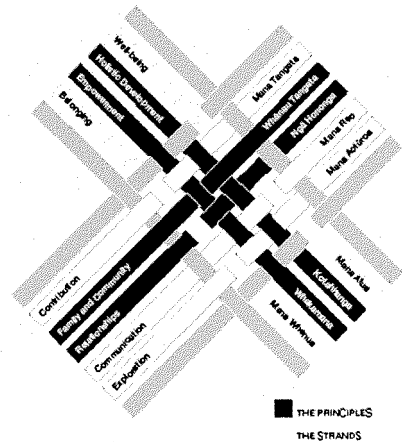


図1：テファリキの構造 (Ministry of Education, p13)

テファリキでは、学習者としての子どもを、社会から受動的に知識やスキルを得るのではなく、活動的で環境との対話を基調に学習をする存在として捉えている(Ministry of Education, 1996)。そして、子どもがそういった主体的な教育体験を積み重ねていくことで、自己肯定感のある自主的な幼児へと発達が促進されることが目指されている(松川, 2003)。そのため、保育者は一人ひとりの子どもに最適な教材を選択、環境設定し、幼児自ら選んだ遊びや活動を最大限尊重するという保育姿勢を持ち、子ども

と接している。

Learning Storyはテフアリキに基づいて実施されるアセスメントである。テフアリキにおいては、子ども一人ひとりの自主的な活動、そして個々のそれぞれの発達が尊重されるため、保育者は一人ひとりの子どもに対して個別に観察記録をつけ、その発達をアセスメントする。観察記録は子どもが周囲の環境といかに関わっているかを重視して記述される。そして、子どもの学習プロセスがわかるよう、例えば、幼稚園 (kindergarten) では、ポートフォリオのようにファイリングして蓄積するなど、多様な記述形式を使用してアセスメントとする (Carr, 2001 ; p143)。

2. Learning Storyにおける学習成果

Learning Storyでは、個々の子どもの発達や行為をヴィゴツキーにみられるようにその子どもを取り巻く社会・文化的な関係構造から読み解く理論的背景からとらえる (Carr, 2001 ; p5)。具体的には、子どもの学習成果を以下のように定義している (表1)。

表1：子どもの学習成果

- | |
|--|
| (1) スキルと知識 (Skills and knowledge) |
| (2) スキルと知識 (Skills and knowledge)
+ 意図 (intent)
= 学習方略 (learning strategies) |
| (3) 学習方略 (learning strategies)
+ 社会的仲間と実践
(social partners and practices)
+ 道具 (tools)
= 状況に埋め込まれた学習方略
(situated learning strategies) |
| (4) 状況に埋め込まれた学習方略
(situated learning strategies)
+ 動機づけ (motivation)
= 学習の性質 (learning dispositions) |

以上のように、Learning Storyでは、子どもの学習成果を4段階の連続性からみる。各段階は前段階で得た成果を基礎に発展していく (Carr, 2001 ; p6)。

1) スキルと知識 (Skills and knowledge)

スキルと知識は第一段階に子どもが習得することである。これは幼児期から繰り返し体験す

る基本的なルーチンと初段階のスキルから成る (例、はさみを使う、線と線の間に色を塗るなど)。これらがさらに複雑な行動を習得する際の基礎的な構成単位 (unit) となる。そして、この段階のスキルと知識はその後複雑な構成単位 (unit) を習得する際の必要条件となる。

2) 学習方略 (learning strategies)

学習方略はスキルと知識に意図 (intent) が加わって形成される。これは、子どもは「学習することを学習する (learning to learn)」と表現されている (Carr, 2001 ; p7)。すなわち、学習方略は、習得したスキルと知識を基に、目的を持って自ら学習のための資源 (resource) を活用することである。

3) 状況に埋め込まれた学習方略 (situated learning strategies)

学習方略は学習資源を目的、意図的に活用するという性質を持つ。その際の目的 (purpose) や意図は、社会的仲間 (social partners and practices) との実践 (practice) や道具 (tools) と関連しており、その意味で学習は状況的である。つまり、子どもは行為の中の個人 (individual-in-action) と見なされ、その行為は社会的パートナー、実践、そして道具によって、媒介されているとする (Carr, 2001 ; p8)。これが状況に埋め込まれた学習方略となる。

4) 学習の性質 (learning dispositions)

学習の性質は状況に埋め込まれた学習方略に動機づけが加わる (Katz, 1993)。動機づけは子どもが状況へどのように参加するのかに影響する (Carr, 2001 ; p21)。子どもは学習の機会に対して、認識、選択、編集、対応、拒否、調査、構成といった形で参加していく。また、それには、学習機会に対する個々の子どもの感受性や傾向も関連する。つまり、子どもがどのような方法で、学習の機会に参加していくのが学習の性質となって表れるのである。

アセスメントの基準として、Learning Storyでは子どもの学習の性質 (learning dispositions) を以下の5つの要素と3つの視点から捉えている (表2)。

5つの要素である、①興味を受けていること (taking an interest)、②(環境に) 関わっていること (being involved)、③困難なことや不確かなことに立ち向かっていること (persisting with

difficulty or uncertainty), ④他者とコミュニケーションしていること (communicating with others), ⑤ (自分の) 責任を果たしていること (taking responsibility) は, それぞれテファリキの「所属意識」, 「健康・福利」, 「探索・探求」, 「コミュニケーション」, 「貢献」に対応させて観察することができる (Dunn, 2000)。

そして, 5つの要素に属している3つの視点 が具体的な学習内容となる。準備すること (Being ready) では, 学習環境に対する基本的な意識や態度の習得, 自発的にやること (Being willing) では, 主体的な学習を行うための積極的な姿勢, そして, できること (Being able) では, 各要素において習得する知識やスキルが提示されている。

わが国では, ニュージーランドにおけるテファリキに相当すると思われる保育所保育指針や幼稚園教育要領があるが, 子どもの学習成果に関する定義づけは行われていない。今後, 保育所・幼稚園の総合施設化が進行するにあたり, 就学前教育における子ども観や学習観に関する議論が一層なされなければならぬ。

3. Learning Storyの作成におけるプロセス

Learning Storyの作成には4つのプロセスがある。そのプロセスとは, 記述する (Describing), 話し合う (Discussing), 記録する (Documenting), 決定する (Deciding) 《4つの“D”》である (Carr, 2001 ; p106-174)。記述する (Describing) は, 子どもの学習や発達をその子が体験した学習機会との関連から明確にする過程である。話し合う (Discussing) は, 他の保育者, 子どもたち, 保護者との話し合いから, 子どもの学習に関する個々の主観的解釈をより発展させ, 確立していく過程である。記録する (Documenting) は, アセスメントを記録の形にすることである。その記録は子どもの発言録, 写真, 作品など多様に構成される。そして, 決定する (Deciding) は, 子どもに対して, 次に何をするかを決定することである。これは, 子どもの様子を受けての即時的対応から, インフォーマル, フォーマルな保育計画まで, さまざまなものを含む。

4つの“D”は相互に関連しあっている。だが, これらのプロセスは順序どおりにすべてを行わなければならないわけではない。例えば,

表2：学習の性質：5つの要素と3つの視点

3つの視点 5つの要素	準備すること (Being ready)	自発的にやること (Being willing)	できること (Being able)
興味を受けること (taking an interest)	①人々, (学習の) 場, 物が興味深いものであると期待する ② (自分が) 興味を持ち, 興味を持たれる存在であることを認める	①学習の場を認識し, 選択し, 興味を持つ ②学習の場において, 物や活動と自分らしさをつなげる	自分の興味を支えるのに関係する知的な能力や豊かな経験がある
(環境に) 加わること (being involved)	①自ら進んで, ある時間だけ (環境に) 加わり, 注意を払う ② (自分が) 誰かと関わる存在であることを認める	加わっている環境が安全で信頼できるかどうか判断し, 知らせる	加わることや集中するための方略 (を使う)
困難なことや不確かなことに立ち向かうこと (persisting with difficulty or uncertainty)	①困難なことや不確かなことに熱中して取り組む ②学習における危険や失敗することの役目を了解している ③ (自分が) 困難なことや不確かなことに立ち向かう存在であると認める	困難なこと, 不確かなこと, ルーチンを妨げてしまうこと, を学習の場や機会として (前向きに) 感じ取る	①問題解決, 問題発見の知識とスキルがある ②問題を解決する際の一部分として失敗の経験をする
他者と コミュニケーションすること (communicating with others)	①考えや感情を表現するために1から100以上の言葉を使ってコミュニケーションしたいという気持ちがある。 ② (自分が) コミュニケートする存在であると認める	話すこと, 聞くことが行われている環境にตอบสนองする	①流暢に1つあるいはそれ以上の言葉を探る ②文脈にあった (コミュニケーションの) 様式を使うことができる ③日々の出来事で得たことを表現する
(自分の) 責任を果たすこと (taking responsibility)	①力の及ぶ範囲で自分の責任 (物事に対して別の見方をする, 正義が何かを認識する, 正義でないことに抵抗する) を果たす習慣を持つ ②自分と他者が権利と責任を有する市民であることを知る	責任を果たすための機会を認識, 構成する	①責任, 決断, 助言する経験する ②公正, 正義を理解する ③責任を果たす方略 (を使う)

保育者がある子どもの活動に学習を記述した (Describe) として、話し合うこと (Discuss)、記録すること (Document) をせずにどのように対応するか決定すること (Decide) は日常的に起こりうる (Carr, 2001 ; p107)。これらのプロセスは状況に応じて保育者が選択的に実施する。以下、各プロセスについて詳述する。

1) 記述する (Describing)

Learning Storyにおいて、保育者は子どもの欠点 (deficit) ではなく、成功体験 (credit) を記述する。それは、Learning Storyが、子どもが問題解決者 (problem-solver) としての力を有しているという前提に立ち、形成的評価 (formative assessment) の実施を目指しているからである (Carr, 2001 ; p107)。Learning Storyの完成に向けた実践での試行過程では、研究者と実践者との間でその点の検討が行われており、欠点を記述しないでアセスメントになるのかどうか議論がなされている。結果、子どもが作業する過程を記述する際、欠点 (deficit) よりも力 (strength) の方がその後の保育の実施において必要な情報であることが確認されている (Carr, 2001 ; p109)。

形成的評価は、時々刻々に変化する生徒個人の学力がどのようになっているかを調べるために行われる。Learning Storyでいえば、子どもが状況の中でどのように学習しているのか、その変化や過程を明らかにすることである。そのため、要約した抽象的な記述 (例、よく集中して学んでいた等) ではなく、学習の機会や園の保育プログラムの文脈に関連づけて記述されなければならない (Carr, 2001 ; p109)。

2) 話し合う (Discussing)

保育者が他の保育者、子ども、保護者とで学習コミュニティ (learning community) を形成するための話し合いが行われる。ミーティングは、子どもの学習に関連する記述が適切であるかどうかを判断する場となる。これは、アセスメントを公共性のあるものにするためのプロセスである (Carr, 2001 ; p125)。

話し合いの目的は、①子どもの学習に関して、個々の保育者が積み上げてきた記述や解釈について共通認識を得ること、②子どもに学習することの良さを伝えること、③子どもが自分自身の学習についてどのような観点を持っているか探ること、④保護者を加えること、⑤次にやる

ことを決定すること、の5つである。

②、④から分かるように、このプロセスには、子どもや保護者との話し合いも含まれる。話し合いをすることによって、保育者が、子どもの学習の性質、子どもとのやりとりについて理解の質を高める。

3) 記録する (Documenting)

記録はテフアリキに沿う形で行うが、何をどのように記録するかは保育者の判断に委ねられる。例えば、子どもの活動の様子を写した写真、制作した作品、子どもの声 (The Child's Voice)、保護者の声 (Parent's Voice)、保育者の短期間評 (short-term review) などから選択的に記録される。そのため、記録には膨大な時間がかかり、ときに保育者の負担となる。だが、記録は、子どもの学習に寄与し、家族へのフィードバックに役立ち、日々の実践をつなぐものとして不可欠である (Carr, 2001 ; p137)。そして、保育者は時間をかけて記録することを通して、自らの行った保育の意義を実感する。

記録することは、公共性を生む。つまり、子ども、実践者、家族、公共の評価機関など誰がアクセスしても一定の理解を得られるものとなる。そのことから、Learning Storyは真の説明責任を提供するという意義を有している (Carr, 2001 ; p138)。

Learning Storyにおいて、記録することは行為の中の学習者 (learner-in-action) としての子どものとらえるために、なくてはならない手段である。そして、このような記録書式は、アセスメントがカリキュラムの終了後に行われていた従来の形ではなく、アセスメントがカリキュラムの一部に組み込まれるという新たな形を提唱する (Carr, 2001 ; p157)。これは、知識やスキルを身につけるような修得型の学習観ではなく、問題解決や自主的に学習する能力を身につけるような探求型の学習観を追求したゆえに生まれたアセスメントの型であることが考えられる。

4) 決定する (Deciding)

決定には、保育者が子どもとの関わりの中で直観的に、また自然発生的に行う瞬時の判断も含まれる (Carr, 2001 ; p158)。Learning Storyにおいては、そういった状況における保育者の反応スタイル (response style) もアセスメントにおける重要な一側面 (インフォーマルアセスメ

ント)と位置づけている(Carr, 2001 ; p174)。これは先述した「行為の中の学習者(learner-in-action)」としての子どもの学習を促進するために必要な力であり、それゆえに重要視されているものと思われる。このインフォーマルアセスメントには基本的な留意点があり、子どもの行動を評価的に価値づけるのではなく、子どもが次に何をするのか、何を言うのか、に注意を向け、子どもと一緒に活動に参加する中で問うていく姿勢が求められる。

保育者が次に何をするか決定することには2つの指針がある。一つ目は、その子どもの学習の性質(learning dispositions)であり、二つ目は学習の場所(learning place)である(Carr, 2001 ; p173)。たいていの決定はこの二つに応じて行われる。よって、保育者は、学習者の個々の特性や学習場所の特性に柔軟的に対応する力を発揮することが常時求められることとなる。

III. ニュージーランドにおける実践 —プレイセンター(playcentre)への訪問—

ここでは、ニュージーランドの就学前教育の実態とLearning Storyの実践について紹介する。以下、2005年7月に訪問したニュージーランド南島のダニーデン(Dunedin)市にあるプレイセンターでのセッション、ならびにLearning Storyを実践している現場の実態について報告する。

1. ニュージーランドのプレイセンターについて

プレイセンターは、「親も子どもも社会の一部。コミュニティで育てよう」という理念の下、親が運営・教育をすべて担うというわが国にはない特色がある就学前教育施設(0歳～5歳児対象)である。プレイセンターは、親育ちの場としてわが国においてもいくつかの文献で紹介され、特に子育て支援活動のあり方を考える上で注目されている(大日向, 2002; 七木田, 2003など)。

プレイセンターの哲学は以下の通りである(池本, 2000)。**①**子どもは遊びを通じて学ぶ、**②**子どもは自主性に任せてこそ最もよく遊ぶ、**③**他人の気持ちや事情を尊重することを最低限の制約とする、**④**結果より過程を重視し、実験や冒険をさせる、**⑤**他者との関係や交流を通じ

て学ばせる、**⑥**家族やコミュニティを学習の基盤とする、**⑦**ある文化やコミュニティの中にも子どもには創造的な精神があり、それが個性をつくっている。

このように、プレイセンターでは既述したLearning Storyにおける子どもの学習観を強く反映した保育がなされている。

2. プレイセンターにおけるセッションの特色

1) 子どもたちの自由な遊び

「子どもの仕事は遊びである」の名のもと、プレイセンターでは、ほとんどの時間が子どもの自由な選択による遊びで費やされる。遊びの種類は豊富であるが、絵を描く、粘土で遊ぶといった芸術活動のレパートリーが多様であった。教室の壁面は、子どもの作品であふれており、ニュージーランドの幼児教育の特色を示す顕著な例であると思われた。

子どもたちは、大人が提示した題材を発展させて遊ぶことに長けている。筆者らの訪問時、折り紙による紙飛行機を一つ制作して提示したところ、作り方を大人に尋ねて制作する子、自分で広げてみて試行錯誤しながら作っている子、箱を的にして投げ入れるのを競っている子、作ったものに色をつけて楽しんでいる子、友達どうして投げあう子、投げる距離の長さを競う子など、大人が遊び方の提示や示唆を与えなくとも、実に多様な遊び方をしているのが印象に残った。おそらくは、生まれてからこれまで主体性を持って遊び環境に接してきた経験からおのずと遊びを発展させる術を身につけているのであろう。

わが国の幼児教育においても、しばしば子どもたちが主体的に遊ぶために保育者は何をしたらいいかということを開く。ニュージーランドにおける実践は真の意味で主体性とは何かを考えさせられる一例であった。それは、子どもたちが単に遊び慣れているからと一言では片付けられないぐらい、自由な遊びのあり方について示唆に富んでいる実践現場である。

2) 大人の観察

プレイセンターでは、大人が子どもの学習を観察することの重要性を以下のように説明している(Penrose, 1998)。

観察は、**①**子どもの活動や遊びに対する感受性(sensitivity)を高めることができる。

漠然と子どもの遊びを見るのではなく、あるいは逆に遊びに過干渉するのではなく、記録をとりながら観察することで自分の見方や考え方を磨くことができる。また、親が介入する際の、②判断の客観性を高めることができる。さらに③その判断も的確なものとなる。④子どもの成長発達に対する知識を高めることができる。⑤子どもに関わる際の自信を深めることができる。⑥観察を続けることで、自分の子どもだけではなく、他の子どもへの関心が高くなる。そして最後に、⑦子どもの遊びの質の向上に寄与する。プレイセンターにおいては、観察は親を育てるという意義が認められている。そしてそれは、「家族は一緒に育っていく」という理念が定着しているゆえである。

実際に、プレイセンターにおける親の子どもたちとの関わり方を見ると、子どもとの距離のとり方に絶妙な間が感じられる。観察を重視するからといって、親は必死になって子どもの観察に従事しているわけではない。子育ての一環として、子どもと過ごす時間を楽しむことを前提に運営がなされているのである。

3. Learning Storyの実際

Learning storyの実際の使用に関しては図2を参照されたい。Learning storyの様式は、先述の原則に従ったものであり、テファリキの5要素(最左部)に対応させて、子どもの学習成果の5要素が記されている。活動は芸術(art)活動に関することであり、子どもの活動の様子を写した写真の下には、短期間評が記述されている。

各要素には、それぞれ別の色のラインマーカーで線が引かれている。そして、短期間評において、どれかの要素と関連している記述は、その要素と同じ色を付けていかなる学習成果であるかを明確にしている。短期間評の中にすべての要素における子どもの学習成果が含まれているわけではない。しかし、各要素は関連して観察されることが多いため、大人がどの場面を切り取ってどのようにアセスメントするかは、アセスメント側のセンスと能力の間われるところである。

図2は壁面に貼り付けてあった。Learning Storyを掲示しておくことで当該施設がどのような保育を行っているのか、説明責任の役割を

果たすとともに、親同士のコミュニケーションのきっかけにもするための工夫であろう。

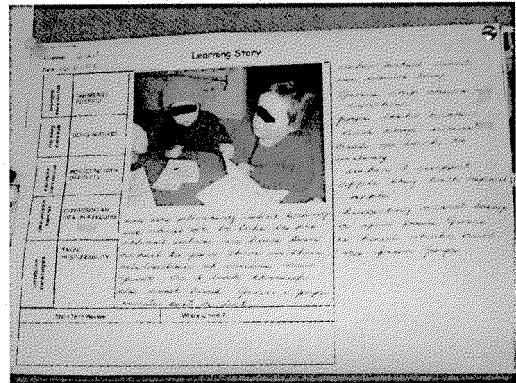


図2：Learning Storyの使用例

IV. おわりに

Learning Storyの理論的前提にある子ども観は問題解決者(problem-solver)としての子どもであり、さまざまな活動を媒介として学習を積み重ねていく存在である。実践の場においては、個々の子どもの自主的な選択による遊びが奨励され、大人はそれを促進させるための関わりや環境設定、観察に従事している。子どもは十分に用意されたリソースから遊びを自主的に選択することで、個々の学習を進展させ、いわばプレイ・リテラシーを習得しているようであった。その一方で大人は、Learning Storyにおいて、子どもの学習内容に関する観察・記述を選択的に切り取り、アセスメントとして構成していく方法を通して、いわばアセスメント・リテラシーを習得しているように感じられた。これはLearning Storyの方法が、大人にとって仕事の中での訓練(OJT: On the Job Training)の意味を持ち、実践を通して子どもに対する見方や教育・保育方法の専門性を養成するものであることが示唆される。これらの視点や方法は、思うにニュージーランドの文化的背景が色濃く反映されていることが考えられる。

そもそもニュージーランドは、多文化社会であり、文化を異にする人々が互いに生活習慣や価値観を尊重しあうことなくして、社会が成り立たないという事情がある。そのため、多文化と共生していくことがニュージーランドの人々の共通理解となっている。就学前教育においても、多種多様な教育サービスが提供されており、人々は自分に合った就学前教育施設を選択す

る。また実践の場では、子どもは多様なリソースから自主的に遊びを選択し、学習を進展させる一方、大人はその学習を観察し、その結果を選択的に切り取ってアセスメントすることが基盤となっている。これにもやはりニュージーランドの文化的背景が関連していると考えられるのである。

わが国の就学前教育においても、いわゆる幼保の一元化による総合施設化の方向が進められており、ニュージーランドの先駆的取り組みは特筆すべき参考事例となるであろう。しかし、今後、学習内容等の検討、改善が図られる中で、ニュージーランドの手法をそのまま取り込むのではなく、わが国の特性に合ったカリキュラムやアセスメントの作成がなされなければならないと考える。その意味で参考にするべき点は、カリキュラムやアセスメントの内容ではなく、そこに至るまでの作成過程であるといえるかもしれない。この点は今後の検討課題である。

引用・参考文献

- (1) Carr, Margaret ; May, Helen ; Podmore, Valerie N.(1998) Learning and Teaching Stories : New Approaches to Assessment and Evaluation in Relation to Te Whariki. Symposium for 8th European Conference on Quality in Early Childhood Settings Santiago de Compostela, Spain.
- (2) Carr, Margaret ; May, Helen ; Podmore, Valerie N.(2000) Learning and Teaching Stories : Action Research on Evaluation in Early Childhood. Final Report to the Ministry of Education. New Zealand Council for Educational Research Distribution Services.
- (3) Carr, Margaret.(2001) Assessment in Early Childhood Settings : Learning Stories. Paul Chapman Publishing.
- (4) Dunn, Lesley. M.(2000) Using "Learning Stories" To Assess and Design Programs for Young Children with Special Needs in New Zealand. Infants and Young Children, 13 (2) pp73-82
- (5) 榎沢良彦 (2001) 幼稚園教育 幼児理解と評価：実践における教師の在り方から実践の評価を考える。初等教育資料, 745, pp84-90.
- (6) 池本薫 (2000) 協働と支え合いの子育て (上) ニュージーランド・プレイセンターに見る。教育評論, 639, 52-55.
- (7) 池本薫 (2000) 協働と支え合いの子育て (中) ニュージーランド・プレイセンターに見る。教育評論, 640, 52-55.
- (8) 池本薫 (2000) 協働と支え合いの子育て (下) ニュージーランド・プレイセンターに見る。教育評論, 641, 52-55.
- (9) 今井靖親 (1995) 「保育における評価の問題」. pp94-95. 吉永八千子・今井靖親・八木英二・信ヶ原千恵子・稲葉宏雄 (1995) 「保育における評価の問題」. 乳幼児教育学研究, 4, pp91-105.
- (10) 稲葉宏雄 (1995) 「保育における評価の問題」. pp91-92. 吉永八千子・今井靖親・八木英二・信ヶ原千恵子・稲葉宏雄 (1995) 「保育における評価の問題」. 乳幼児教育学研究, 4, pp91-105.
- (11) 神長美津子 (2000) 幼稚園教育 保育の実践と評価。初等教育資料, 721, pp84-90.
- (12) Katz, L G.(1993) Dispositions as Educational Goals. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, IL. Office of Educational Research and Improvement.
- (13) 松川由紀子 (2003) 特集 世界の幼児教育 幼保一元化しているニュージーランド。教育と医学, 51 (2), 181-187.
- (14) Ministry of Education (1996) Te Whariki : Early Childhood Curriculum.
- (15) 七木田敦 (2003) ニュージーランドにおけるプレイセンター運動の展開—理論と保育内容を中心に—。広島大学大学院教育学研究科紀要。第三部, 教育人間科学関連領域, 52, 317-323.
- (16) 大日向雅美 (2002) 特別企画 育児不安 諸外国に学ぶ子育て支援 ニュージーランドのプレイセンター。こころの科学, 103, Pp84-88.
- (17) Penrose, P.(2000) Take another look : A guide to observing child. 2nd Edition. New Zealand Play-centre Federation, Auckland.
- (18) 佐藤克敏 (2004) ニーズと指導のアセスメント。国立特殊教育総合研究所編著 (2004) 自閉症教育実践ガイドブック：今の充実と明日への展望。
- (19) 渋谷憲一 (1998) 新しい評価のあり方について考える：測定・評価・アセスメント、指導と評価, pp42-45.

- (20) 鈴木佐喜子 (2003) ニュージーランドの保育と幼児教育, 通信制学校の幼児教育—すべての子どもたちに権利保障を—。現代と保育55, 188-203. ひとなる書房。
- (21) Wortham, Sue C.(2005) *Assessment in Early Childhood Education-Fourth Edition-*. Upper Saddle River, New. Jersey Columbus, Ohio. Pearson Merrill Prentice Hall.

謝辞

本論文の執筆にあたり、オタゴ大学のジュディス・ダンカン博士 (Dr. Judith Duncan, Children's Issues Centre, University of Otago, New Zealand) に多大なご協力をいただきました。ここに記して深謝いたします。