

子どもの育ちをとらえる評価視点に関する予備的考察 —「プロジェクト・スペクトラム」を手がかりとして—

山内 紀幸¹ 山内 淳子²

A Pilot Study on Perspectives of Assessing the Development of Preschool Children : Exploiting “Project Spectrum” as a Clue

Noriyuki Yamauchi¹, Junko Yamauchi²

Abstract : The purpose of this study was to examine characteristic of perspectives of assessing the development of children in “A” kindergarten in Japan, through contrast them with perspectives in “Project Spectrum.” “A” kindergarten teachers' perspectives were distilled from their description about the development of children in cumulative records. They had more perspectives of assessing the development of “Social Understanding”, less perspectives of assessing the development of “Mechanics and Construction,” “Mathematics,” “Music” and “Science” and more perspectives of assessing motivation. It was inferred that to distill perspectives and contrast them with other perspectives and to organize perspectives was meaningful for self-assessment, PDCA in kindergarten and day-care center.

Key Words : Project Spectrum, cumulative record for kindergarten, self-assessment, PDCA

1 問題の所在

「保育所保育指針」の改定により、保育士等の自己評価の実施、および、それを踏まえた保育所の自己評価の実施と公表が努力義務となった¹⁾。今日、PDCAサイクル、および、その中核をなす保育者の自己評価は、保育現場に必須のものとなってきている²⁾。

保育者の自己評価は、「子どもの育ちをとらえる視点」と「自らの保育をとらえる視点」をもって行い³⁾、その方法としては保育者相互の話し合いを重視すべきとされる³⁾。しかしながら、現在の日本の保育における「子どもの育ちをとらえる視点」については厳しい指摘もある。

中坪^{4) 5)}は、幼稚園幼児指導要録（以下、指導要録）に見られる5領域に即した15の評価視点が様々な解釈のなりたつ抽象的表現になって

いることを指摘する。山内⁶⁾も指導案や指導要録において用いられる評価視点の曖昧性を指摘し、子どもに対する評価は、保育者がもつ視点に大きく依存するため、その視点が具体的で多様であればあるほど、子どもの姿は多角的に可視化されるのだとして、保育者が共通に語り合える具体的で多様な評価視点の必要性を強調してきた。

確かに保育者は日々子どもを見つめ、その育ちを感じ取り、自分なりの表現で記録に残したり、他の保育者と話し合ったりしているだろう。その中には感性豊かに子どもの様々な育ちを具体的な視点からとらえた評価もあるだろう。しかしながら、それらがその場限りで終わることなく、その後も保育者間で共有し活用し得る具体的で多様な評価視点として蓄積され体系化されてきているかと言えば、それは疑問である²⁾。

本研究が手がかりとして注目するアメリカの「プロジェクト・スペクトラム」(Project Spectrum 以下、スペクトラム)は、まさに、幼児期の子どもの姿を多角的に可視化する広範

1 山梨学院短期大学

2 山梨学院短期大学

囲にわたる多様で具体的な評価視点を生み出し、その体系化を試みた実験であった。それは、1984～1993年に、ガードナー (Gardner, Howard) とフェルドマン (Feldman, David Henry) が中心となり、現場の教育者も多数参加して行われた研究プロジェクトであり、ガードナーの多元知能理論 (Multiple Intelligence Theory) とフェルドマンのノンユニヴァーサル理論 (Nonuniversal Theory) を教育現場に応用したものであった。研究の末、「スペクトラム」では「機械と構成」「言語」「数学」「運動」「音楽」「科学」「社会理解」「美術」の8領域にまたがる31の「鍵となる力」(Key Abilities)、および、それらをさらに具体化した102の評価視点が設定され、体系化されていった^(注3)。

日本の保育における評価の現状を見るとき、「スペクトラム」の評価視点の体系は注目に値する。しかしながら、それは、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域の視点から子どもの育ちをとらえている現在の日本の保育現場に、多元知能理論を基盤とした能力指標である「スペクトラム」の評価視点を導入することを推奨するという意味においてはではない。むしろ、「スペクトラム」の評価視点の体系は、日本の保育における子どもの育ちをとらえる評価視点そのものを相対化し振り返る際の手がかりとして有効に機能すると思われるからである。

以上を踏まえ、本研究では、日本のX県A幼稚園 (以下、A園) を一事例として取り上げ、同園の保育者の子どもの育ちに関する記述の中から評価視点を抽出し、それらと「スペクトラム」の評価視点との対比を通して、その特徴について考察していくことを目的とする。本研究は、「子どもの育ちをとらえる評価視点」に関する予備的考察を目指すものである。

II. 研究の方法

1. A園の概要

A園は、年少、年中、年長の3学年にそれぞれ3クラスの計9クラスからなる。各クラス(約30～35名)には最低2名の保育者が担任として配属されている。

「子どもを人として尊ぶ」「生活の中で育てる(生活の中で子ども達が自ら生み出す遊びを保育者が大切に支えていく)」を教育理念とし、「主体性と共感性を育み、望ましい未来社会の構成員を育成する」ことを教育目標としている。これらの文言からうかがい知ることができるよ

うに、A園の保育では、人を大切にすると共に生きるといったことに重きが置かれている。また、子ども達の主体性(興味、関心、アイデア、意欲等)の尊重も重視されている。

子ども達が自由に遊べる時間を多く設けることが配慮されつつ、毎日午前11時頃からクラス活動の時間も設けられている。この時間を活用して、年間を通しそれぞれ原則週1回ずつ「スイミング」、「体操教室」(年長児)、「音感教室」(年長児)が実施されている。なかでも音感教室は、園外の著名な音楽家が講師を務め、ほぼ1年を通して指導にあたっている。このほか、クラス活動の時間には、自由遊びの中で子ども達から生まれてきた遊びを発展させていく活動、自然に触れる活動(自然に恵まれた環境に位置していることから、子ども達は1年を通じて園庭や園の畑、散歩に出た先で動植物に触れる機会を豊かにもつことができている)、各種表現活動、園行事(運動会、音楽会、劇遊びの発表、遠足、電車体験等)につながる活動、文字指導(年長児3学期)など様々な活動が展開されている。

2. 分析対象

A園の指導要録の自由記述欄における子どもの育ちに関する保育者の記述を分析対象とした。A園では、文部科学省が提示する参考書式をもとに、独自の指導要録(兼保護者向け連絡票)を作成している。毎学期末(3学期制)、保育者は自由記述欄に、クラスの各子どもの育ちを約3～5文で特記している。本研究では、A園で平成17～19年度に作成された年中児、年長児の全指導要録から年度ごと各学年より5名分、計30名分の指導要録を任意に抽出し、自由記述欄のみを個人が特定されない形でA園より受け取った^(注4)。

A園において指導要録は次の流れを経て作成されている。①学年リーダーが中心となり、同学年を担当する保育者間(約6～8名)でその学期に展開された主な活動や子どもの姿について振り返る。②担任間で相談のうえ、クラスの個々の子どもについて記述する。③学年リーダーや主任の指導助言(その年齢にふさわしい姿に着目できているか等)のもと、必要に応じて再考、修正がなされる。④園長(または副園長)が最終確認をしたうえで(この段階でも必要に応じて再考、修正がなされる)完成となる。

3. 分析方法

<第1段階> A園の保育者が子どものどのよ

うな育ちに着目し特記しているかを分析し、保育者の記述から、「A園保育者が着目・特記する子どもの姿」（以下、子どもの姿）を抽出していった。例えば、「かくれんぼでは、見つかりにくい場所をよく知っていて、友達にも『ここなら大丈夫だよ』と教える姿が見られました」という1文からは、「かくれんぼにおいて、見つかりにくい場所をよく知っている」「かくれんぼにおいて、見つかりにくい場所を友達にも教える」という2つの「子どもの姿」を抽出した。抽出された「子どもの姿」は最終的に404となった。

表1 分析対象

学年	年度	要録数	記述文数	抽出された「子どもの姿」数
年中	H17	5	52	67
	H18	5	47	64
	H19	5	52	72
年長	H17	5	47	62
	H18	5	45	64
	H19	5	46	75
計		30	289	404

<第2段階> 抽出された「子どもの姿」を、「スペクトラム」の8つの領域・31の「鍵となる力」・102の評価視点にあてはめ分類していった。例えば、「混色、色の濃淡、配色を工夫しながら、絵（鬼の絵）を描く」といった「子どもの姿」は、「美術」（＝領域）における「探究心」（＝鍵となる力）のなかの「美術素材（たとえば、絵の具、チョーク、粘土など）の使い方が柔軟で、創意に富んでいる」（＝評価視点）にあてはまるものとして分類した。

<第3段階> 「スペクトラム」の102の「評価視点」のいずれにもあてはまらなかった「子どもの姿」を内容ごとまとめ、それぞれのカテゴリーを包括する「A園独自の評価視点」「A園独自の鍵となる力」を新たに設定していった。

なお、以上の分析は筆者ら2名に研究協力者2名が加わり共同で行った。判断が困難な部分については、A園の園長、主任にヒアリングを行い、保育者の記述が意味するもの等を確認したうえで決定していった。

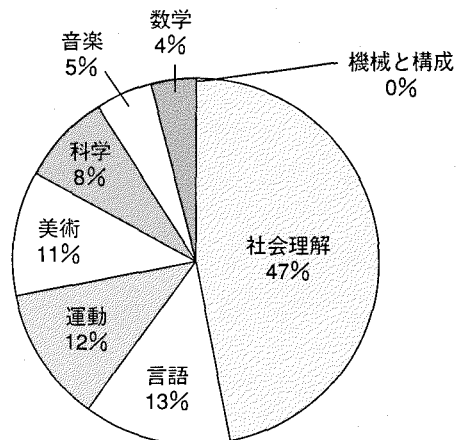
Ⅲ. 研究の結果と考察

1. 「スペクトラム」の8領域からみたA園の評価の全体的傾向

図1は、A園保育者の記述から抽出された計404の「子どもの姿」を、「スペクトラム」の8領域にそって分類した結果である。なお、404の「子どもの姿」はすべて8領域のいずれかに分類することができた。

図1に見る通り、「子どもの姿」の約半数が、「社会理解」の領域に分類された。逆に「機械と構成」領域に分類されたものはひとつもなかった。また、「数学」「音楽」「科学」領域に分類されたものもそれぞれ1割にも満たなかった。こうした結果から、A園保育者が、「社会理解」領域に関わる視点から子どもの育ちに着目し評価する傾向が著しく強いこと、その反面、「機械と構成」「数学」「音楽」「科学」といった領域に関わる視点から、子どもの育ちに着目し評価する傾向が弱いことがうかがわれた。

図1 「子どもの姿」を8領域に分類した結果



2. 「スペクトラム」の31の「鍵となる力」・

104の「評価視点」からみたA園の評価視点の特徴

表2～9は、「子どもの姿」を「スペクトラム」の領域・鍵となる力・評価視点にあてはめていった結果を領域別に示したものである。なお、前述の通り、「スペクトラム」のいずれの評価視点にもあてはまらなかった「子どもの姿」は内容ごとまとめ、各カテゴリーを包括する「A園独自の評価視点」「A園独自の鍵となる力」を新たに設定した。表2～9において文頭に●があるものが、「スペクトラム」にはない「A園独自の鍵となる力」「A園独自の評価視点」である。

表2 「社会理解」領域における「スペクトラム」の鍵となる力・評価視点とA園独自の鍵となる力・評価視点
および それぞれに該当する「A園保育者が着目・特記する子どもの姿」

●：「スペクトラム」の評価視点体系にはないA園独自のもの

鍵となる力	評価視点	A園保育者が着目・特記する子どもの姿（例）	該当数
自己理解	自分の能力、スキル、関心、苦手領域を認識できている	なし	0
	自分の感情や経験、成し遂げたことについて、振り返りよく考えることができる	なし	0
	自分の感情や経験、成し遂げたことについて、振り返り考えたことを、自分の行動を理解し、導くために活用していく	なし	0
	ある領域で上手くできたり、できなかったりする要因について深く考える	なし	0
	●活動において自己目標を立て、その達成に向けて努力する	・ゲームにおいて、全てのコーナーをクリアするという目標をたて、達成するまで何度も挑戦する	4
他者理解	仲間や仲間の活動について知っている	なし	0
	他者の話に熱心に耳を傾ける	・保育者の話を注意深く聞く ・友達が意見を発表するのを頷きながら温かく見守る	12
	他者の考えや感情や能力について認識している	なし	0
	他者の活動をもとにして、他者がどういう人であるかとらえている	なし	0
リーダー性	よくみんなに活動呼びかけたり、活動をまとめたりする	・「皆でサッカーしようよ」とボールを準備しよびかける ・ゲームにおいて、双方に声をかけ、ゲームがスムーズに進むよう役割を果たす	13
	他の子どもたちをまとめる	・当番活動において、状況を良く見て必要な言葉をかけ、皆をまとめる ・「みんな、ちゃんと並んで」「次は～だから～するんだよ」など次の活動に向け、皆をリードする	11
	他者に役割を与える	・皆で大きな砂山を作る遊びにおいて、役割分担を手際よく決め、段取りよく目的を達成する	2
	どのように活動が進められていくか説明する	なし	0
	活動を監督したり、指示したりする	なし	0
	●こうしたほうがよい、こうしなくてはいけないなど、友達にアドバイスする	・様々な約束（きまり）を覚えていて、「守らなきゃ危ないよ」など友達に声をかける	4
	●活動を盛り上げたり、遊びをさらに楽しいものにしたりのためのアイデアを提案したり、それを実践したりする	・「色鬼」遊びにおいて、新しいルールを提案し、遊びをより楽しいものに発展させる ・砂場で大きな落とし穴をつくる遊びにおいて、皆が気づかないようなアイデアを出す	10
ファシリテーター性	考え、情報、スキルをよく他の子どもと共有する	・かくれんぼにおいて、見つかりにくい場所を友達にも教える ・登り棒において、「裸足の方がすべらないよ」とこつを友達に伝える	22
	けんかの仲裁をする	・トラブルが起きると駆け寄り、話を聞いたり、解決方法を一緒に考える	2
	他の子どもを遊びに誘う（招く）	・他のコースの友達を「いいよ」とごっこ遊びに招き入れる	3
	他の子どもの考えを広げたり、より精密なものへと発展させていったりする	なし	0

	他者が注目を求めているときには、その人に注目が集まるようサポートする	・保育者の話を注意深く聞き、近くの友達にもきちんと聞くよう呼びかける	1
	●活動などにおいて友達を手伝ったり、サポートしたりする	・登り棒において、友達の足元をしっかりとおさえ友達に助力する	5
	●困った事態に対する解決方法を提案したりする	・困ったことを解決するための話し合いにおいて解決策を提案する	1
気遣い/ 友情	他の子が心乱れているときには、なぐさめる	・泣いている友達の話を読み、「そうだね、悲しかったねえ」と優しく背中をさすったり、励ましたりする	3
	他の子どもの感情に敏感である	・友達の困っている姿、頑張っている様子を積極的に保育者に伝える ・ごっこ遊びにおいて、友達となりたい役が一緒になると快くゆずる	10
	友だちの好き嫌いについて理解している	なし	0
	●困っている友達を助けたり、友達が困るだろうなと思うことは陰で取り除いてあげたりする	・怪我した友達の傷口にそっと水をかけ、砂を流してあげるなど、手当てをする ・友達の落し物に気付くと、さりげなく戻す	8
	●年下の子を優しく世話する	・ゲームにおいて、そっと手を取り案内するなど年少児を優しく世話をする ・太鼓橋に挑戦している年少児に、「ゆっくり登ればこわくないよ」と優しくアドバイスする	11
●自己表現	●皆で前で発表することに意欲的であったり、皆の前で臆することなく堂々と発表できたりする	・話し合いにおいて、積極的に手を挙げ、意見を発表する ・動物の真似や歌を皆の前で披露するという罰ゲームも恥ずかしがらずに一人でやり、友達から拍手をもらう	10
	●自分の感情を相手に素直にかつ直接的に表現することができる	・「～は、先生も友達もみんな大好き！」と相手への好意を素直に表現し、友達に慕われている	1
●協働	●活動において友達と協働する	・紙飛行機作りにおいて、友達と一緒に試行錯誤しながら作品を作る ・ゲームにおいて、友達と相談して設定を工夫する	20
●社交性	●幅広く様々な友達と交友関係をもてる	・他のクラスの遊びにも進んで参加する	7
●公共心	●皆が楽しめるよう遊びの環境を整えたり、工夫したりする	・迷路ゲームにおいて、係を積極的につとめ、友達を通った後の網をこまめに整えるなど環境をこまめに整える	4
	●皆で共有して使うものを片付けたり、共有スペースをきれいにしたり、落し物を届けたり、保育者を手伝ったりといったことを進んで行う	・共有のスペースが使いやすくなるように自主的に整理整頓する ・友達全員のロッカーをまわり、落し物はないか見て歩く	15
	●皆の幸せを願う言葉を口にする	・お医者様になりたいという夢を発表する際、「誰でもいつでも診て治してあげたい」と皆の健康を願う言葉を語る	1
●ユーモア	●ユーモアがある	・保育者の質問にいつもユーモアのある発言をして、クラスの雰囲気明るくする	1
●状況把握	●今は何をすべきか、次に何をすべきかなど、状況把握に関心があったり、的確に状況把握ができたりする	・今何をする時間か考えて行動し、友達のモデルとなっている	6

●社会事象への関心と知識	●社会事象への関心や知識がある	・電車体験において、覚えた駅名や地域の様子を友達に伝える	2
--------------	-----------------	------------------------------	---

表3 「言語」領域における「スペクトラム」の鍵となる力・評価視点とA園独自の鍵となる力・評価視点
および それぞれに該当する「A園保育者が着目・特記する子どもの姿」

●：「スペクトラム」の評価視点体系にはないA園独自のもの

鍵となる力	評価視点	A園保育者が着目・特記する子どもの姿（例）	該当数
お話を作ったり語ったりする力	創造性や独創性をもってお話を語る	・プレートパズルで作った人間や動物を手で動かしてストーリーを作り、皆を楽しませる	1
	物語を聞いたり読んだりすることを楽しむ	なし	0
	筋道のあるお話を作って、ストーリーを展開させること、登場人物を設定し、それぞれに気持ちを持たせること、状況や背景、雰囲気を描写すること、登場人物同士の会話を組み込むことなどに関心があり、それらができる	なし	0
	独自な人目をひくスタイル、表現力、様々な役割を演じる力といった演技の才能やパフォーマンスの力がある	なし	0
	●セリフや短文を、人前で、聞き手にわかりやすく、または、表現力豊かに、語れるようになることに意欲的である	・劇遊びにおいて、より大きな声でセリフが言えるよう繰り返し練習する	7
	●物語の場面や登場人物の気持ちを想像したり、物語の作品全体を理解したりすることが得意である	・劇で発表する物語の内容をよく理解し、各場面の絵をもとに、ストーリーを発表する ・劇遊びにおいて、すべてのセリフや登場のタイミングを覚え、作品全体を理解し、スムーズに展開できるよう心配りする	9
説明／報告	出来事、感情、経験についての正確で首尾一貫した説明をすることができる（たとえば、正確な順序で、詳細さの程度も適当で、事実と空想をきちんと区別している）	・怪我した友達の様子とその後の手当てについて、保育者に的確に報告する	5
	物に正確な名称を与えることができたり、その物について正確な説明をすることができたりする	なし	0
	物がどのように機能するのか説明したり、その手順を丁寧に述べたりすることに関心を示す	・自分で作った紙飛行機の作り方や遊び方を積極的に語る	2
	論理的に議論したり、質問したりすることに熱心である	なし	0
	●質問に対し的確に答えることができる	・どのような質問にもしっかり答えることができ、友達への良い刺激となっている	2
	●行為の方法、手順を、わかりやすく、または正確に伝えることができる	・チケット売りのごっこ遊びにおいて、友達に遊び方の説明を正確にする ・遊びの途中で歯が抜けてしまった友達に、どうしたらいいのか、「水で口の中をすすいで、歯は先生に預けて」と適切にアドバイスする	8

	●出来事、感情、経験について説明したり、報告したりすることに関心を示す	・保育者に家で経験したことや家族のことを積極的に話す	6
文学的な言葉づかい／言葉遊び	語呂合わせ、リズム、隠喩といった言葉遊びを楽しんだり、うまくできたりする	なし	0
	言葉の意味や音で遊ぶ	なし	0
	新しい言葉を学ぶことに関心を示す	なし	0
	楽しい、おもしろいかたちで言葉を使う	なし	0
	●たくさんの言葉を知っている	・言葉集めゲームにおいて、日常では使わないような言葉を次々発表する	3
	●人の心を和ませる言葉を好んで用いる	・言葉集めゲームにおいて、いつも「優しい」「こころ」「なかま」「しあわせ」など皆の心を和ませるものを発表する	1
●書く力	●新しい文字を学ぶこと、書けるようになることに意欲的である	・黒板の字がよく見える位置に自ら椅子を移動し、食い入るように聞くなど、文字を習うことに強い関心を示す	5
	●意味のある言葉や文を書くことに関心を示す	・手紙を書き合う郵便ごっこにおいて、たくさん手紙を書く	2
	●音で聞く言葉と、文字に書かれている言葉をすばやく一致させる	・カルタ遊びにおいて、読み手が札を読み終える前に、素早く絵札を取り、皆に驚かれる	3

表4 「運動」領域における「スペクトラム」の鍵となる力・評価視点とA園独自の鍵となる力・評価視点
および それぞれに該当する「A園保育者が着目・特記する子どもの姿」

●：「スペクトラム」の評価視点体系にはないA園独自のもの

鍵となる力	評価視点	A園保育者が着目・特記する子どもの姿（例）	該当数
ボディ・コントロール	意識しながら、身体の様々な部分を独立的に動かすことができる	なし	0
	バラバラでまとまりのない動きではなく、目的を持って順序よく、効率的に身体を動かす	なし	0
	自分の動きを全く同じように再現したり、他人の動きを全く同じように真似たりすることができる	なし	0
	●バランス感覚、平衡性がある	・大型積み木やシーソーを組み合わせ並べた上を、上手にバランスを取りながら素早く渡る	3
	●指先を器用に動かす	・上手に縄を縛る	2
リズム感覚	音楽がもつ一定のリズムや変化するリズムに合わせて体を動かすことができる（たとえば、リズムの変化に気付かなかったり、それを無視したりといったことなく、リズムに合わせて動こうとする）	・ダンスコーナーにおいて、自分達の曲を選び、リズムよく踊る	4
	独自のリズムを作り上げたり、望むとおりの効果を得るためにそれを調整することができる	なし	0
	言葉や道具、音楽などで伝えられたイメージや雰囲気を、ジェスチャーやポーズを使って表現することができる	・劇遊びにおいて、つま先から指先まで伸ばし、体の動きで「風」を表現し、友達から毎回称賛される	2

表現力	様々な楽器や音楽の雰囲気や音質に反応することができる(たとえば、叙情的な音楽には軽やかな流れるような動きを、またマーチには力強くテンポのよい弾むような動きをする)	なし	0
体の動きに関するアイデア	おもしろくて、奇抜な動きを思いつき、言語的、身体的にそれら表現することができる。さらに、そのアイデアを広げていくことができる(たとえば、空を漂う雲のように見せるために腕を大きく上げることを提案するなど)	・劇遊びにおいて、「驚いた時には手をこうする」といいと思うよ」など、体の動きを用いた表現の仕方を思いつく	1
	アイデアやイメージに対して独自の動きで即座に反応する	なし	0
	簡単なダンスの振り付けを考えたり、人にそれを教えたりする	・曲想に合ったダンスを創作し、友達にモデルを示しながら、リードして踊る	3
音楽に合わせた動き	異なる種類の音楽に対し、それぞれに合った動きをする	なし	0
	リズム感のよく、表現力豊かに、音楽に合わせて体を動かす	・歌の活動において、間奏部分で、歌に合わせた動きをつけながら、歌う	1
	たて方向、よこ方向に空間を自由自在に使って動き回ることができる	なし	0
	共有空間にいる他者の動きを予測することができる	なし	0
	空間で様々な自分の体の動きを試す(たとえばターンしたり、スピンしたりする)	なし	0
●基礎的運動能力	●腕の力や足の力など、筋力がある	・登り棒を軽々とこなし、友達への良い刺激となっている	3
	●長時間走り続けられるなど、持久力がある	・友達とサッカーしながら長時間走り続けられる体力がある	1
	●瞬発力がある	・両足をそろえてジャンプする運動遊びにおいて、力強くジャンプし、設定をすべてクリアする	1
	●すばやく動いたり、走ったりなど、敏捷性がある	・ドッチボールにおいて、ボールの動きをよく見て、すばやく動き、最後まで残る	3
●運動への意欲	●新しい運動遊びやより難易度の高い運動遊びに挑戦したり、上達に向けて繰り返し練習したり、試合において最後まで諦めないなど、運動遊びに意欲的である	・マット運動の上達に意欲的で、友達の様子を熱心に見て繰り返し挑戦する ・ホッケー、ドッチボールなど勝敗のある遊びにおいて、最後まであきらめずにプレーする	23
	●運動遊びの上達のためのコツをつかんでいくことができる	・跳び箱に挑戦するなかで、高さに応じてふみきりの位置やタイミングを変えるなど、コツをつかむ	4

表5 「美術」領域における「スペクトラム」の鍵となる力・評価視点とA園独自の鍵となる力・評価視点
および それぞれに該当する「A園保育者が着目・特記する子どもの姿」

●：「スペクトラム」の評価視点体系にはないA園独自のもの

鍵となる力	評価視点	A園保育者が着目・特記する子どもの姿（例）	該当数
知覚	自然環境や芸術作品の中の視覚的要素に気付く（たとえば、色、線、形、パターン、細かい部分）	・白から緑へとよもぎ団子の色が変わっていく様子など、自然物の色の変化に関心を示す	1
	異なる芸術のスタイルを感じることができる（たとえば、抽象画、リアリズム、印象派との違いがわかる）	なし	0
創作：表現	見たものを平面的または立体的に表現することができる	・絵画活動において、関連する本を探し出して、対象物である花を忠実に描こうとする	1
	一般的なもの（例えば、人、野菜、家、動物）をわかりやすくシンボル化することができ、それらを空間的に組み合わせてまとまりを持った世界を表現することができる	なし	0
	正確な比率で表現する、詳細な特徴まで表現する、意図的に色を選択するといったことができる	・運動会の絵を描く活動において、「こっちに旗があつて…」など、全体の構図を考えながら絵を描く	1
	●イメージしたものを平面的または立体的に表現することができる	・カルタの絵札づくりにおいて、「これは～しているところ」など、文章からイメージした絵を丁寧に描く	1
	●創作活動における様々な素材や用具の使い方を習得している	・製作活動において、様々な素材や用具の使い方を習得し、自信をもって取り組む	1
●創作活動に根気よく取り組む	・難しい製作物でも、最後まで丁寧に作り上げる	5	
芸術性	様々な美術的要素（たとえば線、色、形）を用いて、感情を表現したり、確かな効果を生み出したり、平面的、立体的に装飾していったりすることができる	・軒下飾りの製作活動において、自分のイメージを形にしようと、自分で切った素材（折り紙）の構成や配色を工夫しながら丁寧に仕上げる	4
	文学的な表現（例えば、笑っている太陽、泣いている顔）や、抽象的な表現（例えば、悲しみを表現するための暗い色や下降線）によって、雰囲気をはっきり伝えることができる。「元気の良さ」、「悲しみ」、「力強さ」などが表現された絵を描いたり、それらが表現された立体的な像を創ったりすることができる	・楽しさや躍動感が伝わってくる運動会の体験画を描き、友達の刺激となる	1
	装飾や飾り付けに関心を示す	なし	0
	色彩よく、バランスよく、リズムカルに、あるいはそれらすべてを組み合わせ、絵を描くことができる	・複雑な製作活動において、作品をバランスよく仕上げる	1
	美術素材（たとえば、絵の具、チョーク、粘土など）の使い方が柔軟で、創意に富んでいる	・「この色とこの色を混ぜて塗ると怖い感じがするね」など、混色、色の濃淡、配色を工夫しながら、鬼の絵を描く ・絵画活動において、いろいろな画材を使って作品を丁寧に仕上げ、大勢の友達から称賛を受ける	13
	線や輪郭を描いて、平面的、立体的に非常に様々な形（たとえば、開いている、閉じている、爆発的な様子、秩序立った様子）を創り出す	なし	0

探究心	色々な題材やテーマ（たとえば、人々、動物、建物、風景）で作品を創り上げることができる	なし	0
	●意図した効果を生み出すために、用具を器用にまたは柔軟に使いこなしたり、「こつ」をつかんだりしながら、作品を創る	・クリスマスカード作りの製作活動において、はさみの甲で線を付けてから紙を切るなど、用具を工夫して使い、用途を広げる	5
	●独創的な発想や自分のアイデアで作品を創っていくことができる	・人と違った発想をしたり、より素敵な作品となるようアイデアを凝らしたりしながら、カルタの絵札を作る	4
●模倣・再現	●作り方を聞いたり、手本を見たりしながら、作品を的確に模倣・再現すること	・製作活動において、注意深く説明を聞き、手本をじっくり見ながら、丁寧に作品を仕上げるに意欲的で、またそれを行うことができる	6

表6 「科学」領域における「スペクトラム」の鍵となる力・評価視点とA園独自の鍵となる力・評価視点
および それぞれに該当する「A園保育者が着目・特記する子どもの姿」

●：「スペクトラム」の評価視点体系にはないA園独自のもの

鍵となる力	評価視点	A園保育者が着目・特記する子どもの姿（例）	該当数
観察スキル	その物の特徴をとらえようと詳細な観察を熱心に行う。一つかそれ以上の感覚を使って観察する	・大根の葉を観察し、葉の数を数えたり、匂いを嗅いだりして、発見したことを真っ先に伝える	7
	環境の変化によく気付く（たとえば、植物の新しい葉、木についた虫、小さな季節の変化）	・寒い日の朝、「日陰に置いてあった泥団子が石みたいに固くなっている」と、自然物の変化に気づく	1
	絵を描く、表を作る、カードを作るなどの方法を通して、観察したものを記録することに関心を示す	・観察したじゃがいもの様子を友達と伝え合いながら、楽しそうに観察画を描く	1
類似と差異の識別	物や事象について、比較したり、相互に照らし合わせたりすることを好む	・朝顔の葉に名前があることを知ると、図鑑を持ち出し、ふたばと本葉を見分け、友達と伝え合う	1
	物を分類したり、類似や差異に気付いたりする（たとえば、カニとクモを比較、対照する）	・遊具を種類別にきちんと分けて片づける	1
仮説の設定と実験	観察をもとに予測する	・葉の様子から土の中の大根の大きさを推測する	1
	「もし～なら」というタイプの疑問を持ち、物事がそうである理由を説明しようとする	なし	0
	簡単な実験を行ったり、自分や他人の仮説を検証するためのアイデアを生み出したりする（たとえば、大きさの違う石を水に落とし、どちらがより早く沈むか確かめる。ただの水ではなく、着色した水を植物に与えてみる）	なし	0
	●小さな実験を繰り返しながら、自分の意図した物を作っていく	・遠くへ飛ばそうと、先端部分を折り曲げて重くするなど、改良を加えながら、紙飛行機を作っていく	5
自然現象や科学現象への関心と知識	様々な科学的トピックについて広範な知識をもち、自発的にそれらのトピックに関する情報を述べたり、自然界において自分や他人が経験したことを報告したりする	・干し柿を観察し、「日なたの方が早く色が変わるね」と発見したことを友達と伝え合う	3
	自然現象や、広範囲の時代を扱った自然史の本などの自然に関連した物に関心を示す	なし	0

	観察した事について常に疑問を持つ	なし	0
●動植物への関心と知識	●動植物や食物について調べたり、知識を増やしたり、新しく知り得たことを報告したりすることに関心を示す	・虫の動きに関心を持ち、不思議に思ったことを、本を見て調べる	5
	●生き物を見つけてきて飼おうとしたり、飼育方法を調べたり、生き物を大切に世話したりなど、飼育に関心を示す	・虫をとってきて、かごに入れ、図鑑で調べたりなどしながら、虫にとって住みよい環境を作ろうと試みる	6

表7 「音楽」領域における「スペクトラム」の鍵となる力・評価視点とA園独自の鍵となる力・評価視点および それぞれに該当する「A園保育者が着目・特記する子どもの姿」

●：「スペクトラム」の評価視点体系にはないA園独自のもの

鍵となる力	評価視点	A園保育者が着目・特記する子どもの姿（例）	該当数
音楽鑑賞	音の強弱（うるさい、優しい）に対する感性がある	なし	0
	音の速さやリズムのパターンに対する感性がある	なし	0
	音程を聞き分ける	なし	0
	様々な音楽や音楽家のスタイルの違いがわかる	なし	0
	楽器や音の違いを聞き分ける	なし	0
歌唱・演奏	正確な音程を維持することができる	・音楽活動では、正確な音程でコーラスをリードする	3
	正確に音の速さとリズムパターンを維持することができる	・リズム遊びにおいて、ピアノの音を真剣に聴き、いつでも正しいリズムを打つことができる	4
	表現力豊かに歌ったり、楽器を演奏したりする	・皆の前で堂々と伸びやかに歌うことができ、皆の良いモデルとなっている	4
	歌や楽曲の音楽的特性を想起したり、再現することができる	・音楽活動では、難しい歌でもすぐに覚え、遊びのなかでも口ずさんでいる	3
	●歌ったり、楽器を演奏したりすることを好み、自主的に歌ったり、演奏したりする	・ピアノで自分な好きな曲を自主的によく弾く	5
作曲	導入・展開・終結のある、簡単な曲を作ることができる	なし	0
	単純な楽譜を書くことができる	なし	0

表8 「数学」領域における「スペクトラム」の鍵となる力・評価視点とA園独自の鍵となる力・評価視点および それぞれに該当する「A園保育者が着目・特記する子どもの姿」

●：「スペクトラム」の評価視点体系にはないA園独自のもの

鍵となる力	評価視点	A園保育者が着目・特記する子どもの姿（例）	該当数
数的思考	計算能力が高い（たとえば、計算のための近道を見つける）	なし	0
	計算において結果をおおまかに見積もることができる	なし	0
	物や情報の量を測る能力が高い（たとえば、記録に残したり、効果的な表記をしたり、グラフ化することができる）	なし	0
	数的関係を認識できる（たとえば、確立や比較）	・サッカー、ラグビーなどにおいて、参加人数を数え、足りない友達を集め、的確にチーム分けを行う	1
	●時計によって時刻を把握できる	・時計を見て行動できる	1

空間的思考	空間のパターンを見つける	なし	0
	パズルが得意である	なし	0
	イメージしながら問題を視覚化、概念化することができる	なし	0
	●平面体や立体（立方体など）を組み合わせて立体的な作品を独創的に作り出したり、模様もある立体（立方体など）を組み合わせて、新たな模様をもつ立体を作り出したりすることが得意である	・表面に様々な模様が描かれた6面体のブロックの積み方や並べ方を工夫して、アイデア豊かに独自の模様を作り出す	4
	●意図した効果を生じさせるために空間を再構成することができる（たとえば、道順や跳ぶ距離を伸ばすなど、ゲームの設定を変更する）	・道にそって進んで行ったりジャンプしたりするゲームにおいて、道順や幅跳びの距離を伸ばすなど設定を工夫する	1
	●並ぶ順序など、自分や他者の位置関係を把握することが得意である	・並ぶ順序を覚え、「～くんは…くんの後ろだよ」など友達に教える	1
	●生活空間において、死角になりやすい場所を把握している	・かくれんぼにおいて、見つかりにくい場所をよく知っている	1
論理的問題解決	事実を単独として扱うのではなく、問題の関係性や問題の全体的な構造に焦点を当てる	なし	0
	論理立てて物事を推測する	なし	0
	ルールをつくり出す	・皆で仲良く遊べるルールを考えつく	3
	攻略法を使ったり、発展させたりする（たとえばゲームで遊ぶときなど）	・クラブでボールを打って的に当てるゲームにおいて、真っすぐボールが転がるよう、クラブの角度を変えるなど、試行錯誤しながら何度も挑戦する	3
	●複雑な状況に対処する方法を考え出す	・すごろくゲームでサイコロ係となり、ひとりで3つのサイコロを持って渡すなど、工夫しながら混雑に対処する	1

表9 「機械と構成」領域における「スペクトラム」の鍵となる力・評価視点とA園独自の鍵となる力・評価視点および それぞれに該当する「A園保育者が着目・特記する子どもの姿」

●：「スペクトラム」の評価視点体系にはないA園独自のもの

鍵となる力	評価視点	A園保育者が着目・特記する子どもの姿（例）	該当数
因果的・機能的関係性の理解	観察をもとに関係性を推測する	なし	0
	各部分と全体との関係性、各部分の機能とそれぞれがどのように連動するかを理解する	なし	0
視覚的・空間的能力	物や簡単な機械を平面的または立体的に構成もしくは再構成することができる	なし	0
	機械的構造をもった物の部品同士の空間的関係を理解する	なし	0
機械的な構造をもった物に対する問題解決のアプローチ	機械的構造をもった物に触れ、試行錯誤しながらその使い方等を学んでいく	なし	0
	構造上のトラブルを順序立てて解決する	なし	0
	構造に関わる情報を比較したり一般化したりする	なし	0

器用さ	小さなパーツや物を巧みに扱う	なし	0
	視覚と手の動きがうまく連動している（たとえば、物を指の上ではなく、爪の先の上のせてたたいたりすることができる）	なし	0

「社会理解」領域においては、表2に見る通り、A園保育者は「リーダー性」「ファシリテーター性」「気遣い／友情」「協働」「公共心」に関わる視点から子どもを評価する傾向が強い半面、「自己理解」「他者理解」に関わる視点からはあまり評価していないことがうかがわれた。また「社会理解」領域では、「スペクトラム」にはないA園独自の評価視点が多数設定された。それらは「自己表現」「協働」「社交性」「公共心」「ユーモア」「状況把握」「社会事象への関心と知識」に関わるものであった。

「言語」領域においては、表3に見る通り、A園保育者は「作品理解」「セリフや短文を聞き手にわかりやすく表現力豊かに語るようになることへの意欲」「行為の方法の正確な説明」といった視点から子どもを評価する傾向が比較的強いこと、その半面、「文学的な言葉づかい」に関わる視点からはあまり評価していないことがうかがわれた。「言語」領域でも、「人の心を和ませる言葉を好んで用いる」「音で聞く言葉と、文字に書かれている言葉をすばやく一致させる」などが、独自の評価視点として設定された。

「運動」領域においては、表4に見る通り、A園保育者は「運動への意欲」の視点から子どもを評価する傾向が著しく強いこと、その半面、「ボディ・コントロール」「音楽に合わせた動き」に関わる視点からはあまり評価していないことがうかがわれた。「運動」領域では、こうした「運動への意欲」や瞬発力や敏捷性といった「基礎的運動能力」に関わる評価視点が、A園独自のものとして設定された。

「美術」領域においては、表5に見る通り、A園保育者は「探究心」「模倣・再現」に関わる視点から子どもを評価する傾向が比較的強いこと、その半面、「知覚」に関わる視点からはあまり評価していないことがうかがわれた。「美術」領域においては、「模倣・再現」「創作活動における根気」に関わる評価視点が、A園独自のものとして設定された。

「科学」領域においては、表6に見る通り、A園保育者は「観察スキル」「動植物への関心

と知識」といった視点から子どもを評価する傾向が比較的強いこと、その半面、「類似と差異の識別」に関わる視点からはあまり評価していないことがうかがわれた。「科学」領域においては、「動植物への関心と知識」に関わる評価視点がA園独自のものとして設定された。

「音楽」領域において、表7に見る通り、A園保育者は「歌唱・演奏」に関わる視点から子どもを評価する傾向が比較的強いこと、その半面、「音楽鑑賞」「作曲」に関わる視点からあまり評価していないことがうかがわれた。「音楽」領域においては、唯一、「歌ったり演奏したりすることを好み、自主的に歌ったり、演奏したりする」といった評価視点が、A園独自のものとして設定された。

「数学」領域においては、表8に見る通り、A園保育者は「空間的思考」に関わる視点から評価する傾向が比較的強い半面、「数的思考」に関わる視点からはあまり評価していないことがうかがわれた。「数学」領域においては、「時計による時刻の把握」「立体の組み合わせ」「自分や他者の位置関係の把握」といった評価視点が、A園独自のものとして設定された。

表9に示す通り、404の「子どもの姿」のうち、「機械と構成」領域に該当するものはひとつもなかった。

IV. 総合考察

本研究では「スペクトラム」の評価視点とA園の評価視点との対比を試みてきた。両者は一部重なり合っていたが、決して完全に重なり合うものでも、一方が他方を包含してしまうものでもなかった。今回、A園保育者の記述からは90の評価視点が抽出されたが、これらのうち「スペクトラム」の評価視点と一致したのは39視点、残りの51視点はA園独自のものであった。「スペクトラム」との対比から見えてきたA園の評価視点の特徴は主に以下の3点である。

第一は、「社会理解」領域に関わる評価視点の多さである。その中には、「自己表現」「協働」「社交性」「公共心」「ユーモア」「状況把握」「社会事象への関心と知識」に関わる視点など、

「スペクトラム」にはないA園独自のものが多数認められた。A園保育者がいかに「社会理解」領域（保育内容5領域で言えば「人間関係」領域）に関わる子どもの育ちを様々な視点から豊かにとらえているかがわかる。この背景には、教育理念、教育目標にもあらわれているような、人を大切にす、共に生きるといったことを重視するA園の文化とも言えるものがうかがわれる。また、A園の指導要録が、保護者向け連絡票を兼ねるものであることから、「お友達に優しい」「みんなと仲良くできている」といった姿を保護者に伝え安心してもらいたいという保育者の意図が影響していることも推察される。

第二の特徴は、「機械と構成」「数学」「音楽」「科学」領域に関わる育ちをとらえる評価視点の少なさである。特に「機械と構成」に関わる評価視点は全く認められなかった。この点について、A園の年間・月間指導計画を確認したところ、「機械と構成」「数学」「科学」領域にかかわる活動は少なく、活動の少なさが評価視点の少なさに影響しているのではないかと推察された。例えば、「スペクトラム」では、「機械と構成」領域の活動として、子ども達が壊れた時計を分解していく活動などが紹介されているが⁷⁾、そうした活動はA園の指導計画上では全く認められなかった。一方で、「音楽」領域にかかわる活動は、A園においては原則週1回行われる「音感教室」をはじめ、豊富に展開されている。にもかかわらず、評価視点が少なかったのはなぜか。A園の「音感教室」は、著名な音楽家が講師を務めており、保育者が講師から音楽指導のあり方について学ぶ機会にもなっている。こうしたことから、「音楽」領域にかかわる子どもの育ちを評価すること自体を無意識のうちに保育者が講師に委ねているのではないかと推察される。それが「音楽」領域における評価視点の少なさという結果を生んだのではないかと考えられる。

第三は、いわゆる「意欲」に着目する評価視点の多さである。「運動」領域における「上達への意欲」、言語領域における「新しい文字を書けるようになることへの意欲」、美術領域における「創作活動における根気」などの視点がA園独自のものとして認められた。第一の特徴の場合と同様、こうした結果の背景には、教育理念、教育目標にも示されている、子ども自身の主体性、意欲を大切にしようとするA園の姿勢がうかがわれる。こうした子どもの意欲

を大切にする思想は、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」でも強く打ち出されているものであることから、A園以外の日本の幼稚園、保育園においても、同様の結果が得られるのではないかと推測される。

以上が、「スペクトラム」の評価視点との対比から見えてきたA園の評価視点の特徴である。

最後に、本研究が試みてきたような評価視点の抽出、および、他の評価視点体系との対比による評価視点の整理の意義について触れたい。

今回、A園保育者の記述から抽出された評価視点は、これまでA園保育者によって意識化され共有されてきたものではない。しかし、ひとたび評価視点として抽出され明確化されることで、保育者はそれらを意識的に共有することができる。保育者が具体的に多様な評価視点の体系を共有することは、それぞれの子どもの育ちを多角的に可視化し個性をとらえるための有効なツールを獲得すること、さらには相互に話し合いながら自己評価を進めていく際の共通の評価言語を獲得することに他ならない。

また、他の評価視点体系との対比等により評価視点を整理していくことは、その園の保育実践の全体像を振り返ることを可能とする。それは、園の自己評価としても大きな意味をもつだろう。A園についても本研究を通し、いかなる子どもの育ちをとらえることができているのか、逆にとらえることができずにいるのかが明らかとなった。

こうした評価視点の抽出・整理において、「スペクトラム」の評価視点体系との対比はたいへん有効な手段であったと思われる。

今後さらに望まれるのは、A園を含め、それぞれの園における評価視点の体系化への試みであろう。「スペクトラム」の8領域でなくとも、日本の保育内容5領域、あるいは、園の保育理念といったものを軸とした体系化でもよい。今ある評価視点を実際の子どもの姿や保育実践、保育理念といったものから吟味し、必要に応じて増減を図るなど修正を加え、体系化していく。あり得るすべての評価視点をバランスよくもつことが最終目標ではない。必要なのは、大切にしたい子どもの育ちがあるとき、それをとらえる評価視点を皆で具体的かつ多様に構築していくことであろう。そして、それを次の保育の計画、実践へと反映させていく。こうしたPDCAのプロセスこそが重要ではないだろうか。

本研究では、A園という一事例を取り上げてきたに過ぎない。しかしながら、今後それぞれの園が、自らの特色を大切にしながら、自分たちが既にもっている「子どもの育ちをとらえる評価視点」を明確化し、さらに具体的で多様なものとして構築・体系化していく際に、本研究の試みがその一助となればと考えている。

注

(注1) 幼稚園に対しては既に、平成14年の幼稚園設置基準の改正、平成19年の学校教育法、学校教育法施行規則の改正等のなかで、自己評価の実施・公表等が規定されている。

(注2) こうした問題に対し、鳴門教育大学教育学部附属幼稚園の取組はたいへん興味深い。同園では、「人間関係能力」という漠然とした概念を、「人間を理解し関係を調整する力」と定義し、さらにそれを具体化する21の評価視点を設けた。これらの具体的評価視点は、実際に幼稚園のカンファレンスにおいて用いられ、子どもの人間関係に関わる力をとらえることにおいて有効に機能しているという(佐々木宏子・鳴門教育大学附属幼稚園(2004)、なめらかな幼小の連携教育—その実践とモデルカリキュラム、チャイルド本社、pp. 134-147)。

(注3) 「スペクトラム」の理論と実践の詳細は、以下の3文献により知ることができる。①Chen, J., Krechevsky, M. & Viens, J. (1998), *Building on Children's Strengths: The Experience of Project Spectrum*, New York: Teachers College Press. ②Krechevsky, M. (1998), *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook*, New York: Teachers College Press. ③Chen, J. eds. (1998), *Project Spectrum: Early Learning Activities*, New York: Teachers College Press. なお、本稿表2～9に示した31の「鍵となる力」, 102の評価視点は①のAppendix Bにまとめて掲載されている。

保育における評価の問題から、「スペクトラム」に注目した研究としては、引用文献の(4)(5)(6)の他、以下のものがあるが、本研究で行ったように、

「スペクトラム」の評価視点を手がかりとして活用しながら、日本の保育における評価視点を分析したものはない。

①山内紀幸・真宮美奈子(2002), 幼小連携のための学習プログラムに関する研究(Ⅱ)—プロジェクト・スペクトラムの評価・実践—, 山梨学院短期大学紀要, 第23巻, pp. 43-49. ②古山典子・瀧川淳(2003), プロジェクト・スペクトラムにみる音楽能力と評価—MI理論に基づくカリキュラム開発の現状—, 音楽教育学 第32-4号, pp. 3-12. ③山内淳子(2006), 見えない学力を可視化する—「プロジェクト・スペクトラム」の評価実践—, 田中克佳(編), 「教育」を問う教育学—教育への視角とアプローチ—, 慶応義塾大学出版会, pp. 375-394.

(注4) 「スペクトラム」の評価視点が4歳児を対象とした実践から設定されていたものであったことから、今回は年中児、年長児の指導要録を分析対象とした。

引用文献

- (1) 厚生労働省(2008), 保育所保育指針, 第4章 保育の計画及び評価 2. 保育の内容等の自己評価.
- (2) 厚生労働省(2008), 保育所保育指針解説, 第4章 保育の計画及び評価 2. 保育の内容の自己評価.
- (3) 厚生労働省(2008), 保育所保育指針, 第4章 保育の計画及び評価 2. 保育の内容等の自己評価.
- (4) 中坪史典(2004), 子どもの個性の発見をめざした幼年教育カリキュラムの検討, 琉球大学法文学部紀要 人間科学, 第13号, pp. 63-87.
- (5) 中坪史典・平良牧子(2004), 幼児の「マルチ能力」の発見と育成を志向した幼児教育実践—幼稚園におけるプロジェクト・スペクトラムの導入—, 子ども社会研究, 10号, pp. 91-101.
- (6) 山内紀幸(2007), 保育ジャーゴンの研究—社会文脈実践家としての保育者—, 「学びの評価言語」試論—「保育指導案ジャーゴン」の解体—, 磯部裕子・山内紀幸, ナラティブとしての保育学, 萌文書林,

pp. 193-249.

- (7) Chen, J. eds. (1998), *Project Spectrum : Early Learning Activities*, New York : Teachers College Press, pp. 23-48.

謝辞

貴重な資料をご提供くださったA幼稚園の皆様，ならびに，分析作業にご協力くださった竹中麻美子氏，武藤彩乃氏に深い感謝の意を表します。