

保育の質の評価モデル研究

丹羽 孝

はじめに

1990年代に入って、日本の家族のあり方とその機能は大きな変革を遂げた。その中で特に大きく取り上げられていた合計特殊出生率の、まさに歴史的な低下現象は幼児教育、とりわけ保育制度のあり方に大きな衝撃を与え、その新しいあり方についての検討を必然とした。

本研究は、この様な幼稚園や保育所の制度や内容に対する時代的要請をきちんとふまえ、その実践的な発展を指向するという課題意識に立って、幼稚園教育・保育所保育の「質の評価システム」の望ましい有り様を講究することを目的としている。具体的な作業としては本主題に関する先行研究の比較分析を行うことによって、既出の評価システムのメリット、デメリットを明らかにし、もって実践的有効性のある保育の質の評価システムの今後の課題とその発展方向について提言する。

1. 先行研究概要

保育の質の評価という言い方が一般的になじんでいくのは、1995年の全国社会福祉協議会の手による「保育内容の自己評価のためのチェックリスト」の公刊以降のことであるが、内容的にそのような意図で行われたれと考えられるものを含めて関連文献をリストアップしてみると、以下の如くである。

<表-1> 「保育の質」研究に関する主要文献一覧

1. 1968/8 三木安正編 『幼児教育の評価』—その観点と基準、チャイルド社
2. 1981/12 日本保育学会 『よりよい保育の条件』フレーベル館
3. 1991 Meisels,S,J, & Steel,D.M “The Early Childhood Portfolio collection process.
University of Michigan
4. 1991 NAEYC “Guidline’s for appropriate Curriculum content and assessment in programs serving Children ages 3 through 8” Young Children
5. 1994 Bernard Spodek & O.N Saracho “Right from The Start” Allyn and Bacon
* Chapter 9; Evaluateng early Childhood Education
6. 1995/7 全国社会福祉協議会「保育内容等の自己評価のためのチェックリスト—園（所）長篇」
7. 1996/8 全国社会福祉協議会「保育内容等の自己評価のためのチェックリスト—保母篇」
8. 1996/8 森上史朗 「保育の質を高める実践研究」保育学研究34-1
9. 1997/8 宮原他「保育環境の安全性に関する調査研究—安全性・健康・衛生チェックリストの作成と園内事故の調査」保育学研究35-2
10. 1997/8 岩立、諏訪、土方、金田他「保育者の評価に基づく保育の質尺度」保育学研究35-2

11. 1997/11 柏木恵子、森下久美子『子育て広場0123吉祥寺』ミネルヴァ書房
12. 1998/9 千葉県社会福祉協議会「園長手鏡—チェックモデル1998」
13. 1999/3 社団法人全国保育養成協議会「保育所保育の評価基準・方法等の策定事業」
*平成10年度 社会福祉・医療事業団女性調査研究事業
14. 1999/7 全国社会福祉協議会「選ばれる保育園のためのステップ21」
15. 2000/6 金田利子・諏訪きぬ・土方弘子『『保育の質』の探求』、ミネルヴァ書房
16. 2000/6 Elizabeth F.Shores Cathy Grace “The Portfolio Book”, (韓国版、良書院)
17. 2000/8 李基淑 『改定2版 幼児教育課程』教文社：第5章 幼児教育プログラムの評価

以上の文献群を概観し、その特徴を整理すれば、以下の諸点を挙げることができる。

第一は、これらの研究において対象とされている課題は、心理学でいう「evaluation」のことを意味しているといえる。特に、この分野でのきわめて先駆的な研究として位置づけることができる三木安正編「幼児教育の評価」は、その点できわめて特徴的である。そして、この特徴は文献3, 4, 5および17においても確認することができる。

第二は、この「evaluation」の内容は、大きくは①子どもに対する評価、②プログラムに対する評価の二つの内容に区分する事ができる。文献3と5は①の内容を中心としており、又、文献4は幼児教育プログラムの評価システムとして、世界的に注目を集めているものの一つである。

第三は、「教育課程」という概念は、その教育プログラムの有効性についての評価過程を内包するという考え方が、特に文献5のSpodekらによって強調されているということが挙げられる。この点、日本の教育課程研究ではともすれば「evaluation」を教育心理学者の手に委ねてしまうことが多く、教育的アプローチの中にこの「evaluation」の意識が弱かったということがいえる。その一例としては、日本における教育課程研究の代表的な書物の一つである「保育の過程・構造論」(日名子太郎、学芸図書、1985)では「保育評価」について次のように述べていることから明らかである。

「保育の評価は、保育課程全般の中で、保育目標とも関連して現場の関心が薄く、最も研究の遅れている部面である。

その原因としては、従来は保育に際して前述のように遊びの機能が過信され、保育とは遊びに始まり、遊びに終わるという考え方が支配的であったから、遊びの本質である『その目的がその過程にあるような活動』が、そのまま保育活動の本質となって、目標が不明確か、もしくは自由保育的観点から目標を設定すること自体に問題意識を持ち、目標が達成されたか否かといったことはあまり問題にされなかったこと。・・・」¹⁾

第4に、portfolioという名称の評価技法が、今アメリカを中心に注目を集め始めているという傾向を読み取ることができる。そしてその影響は瞬間に韓国へ伝搬し、ここ1、2年の間に日本にも上陸してきたという状況にある。このポートフォリオの急速な展開現象は、裏返してみれば幼児教育の世界に評価概念が位置を占め始め、様々な評価目的にふさわしい方法への注目が高まりつつある証といえることができる。このポートフォリオの内容については後に詳述する。(文献3, 4参照)

2. 「保育の質」研究の理論的課題

(1) 「保育の質」研究の萌芽

保育の質が高いとか低いとかいう表現方法、又は優れているとか優れていないとかいう表現方法はいったいどのような内実を指しているものなのだろうか。この問いに対する回答はおそらく相当な数に昇ることが予想されるが、ここでは、よりよい保育のあり方を考えるという問題意識の基に、比較的早い時期に公刊された文献2（日本保育学会「よりよい保育の条件」フレーベル館）に依拠しながら、その内実に対する回答を探ってみよう。

最初に、この文献でいうところの「よりよい保育の条件」研究の課題意識を挙げれば、以下の如くである。

「今回の共同研究では、より多くの人々が納得できるような“よりよい保育の条件”を明らかにすることを目的として、共同研究者が、実際の保育の実践を記録したものを基に討議し研究したものをまとめていこうと考えた。研究の結果、よりよい保育を実現するための様々な条件がうかがいあがってきた。実際には、それらの条件は、一つ一つが独立して存在しているわけではなく、全ての条件が相互に関係しながら“よりよい保育”を成り立たせるわけであるが、ここでは最初にそれぞれの条件についての考察を進め、終わりに、その相互関連的な考察を行うことにした。」²⁾

この研究によって導き出されたよりよい保育の条件の内容は以下の10項目である。その具体的内容の意味するところを分析的に読み取るならば、以下のような内容となる。

第一に、子ども観・保育観についてである。そこでは、子どもを個性のある人間としてみる児童観に立つということの重要性が指摘されている。

第二に、幼児理解の深さである。この表現はいささかわかりにくいので、本文の記述を参照すれば、次のような内容だと理解できる。

「それぞれの子どもが内面に持つ課題を、保育者が敏感に捉えながら、その一人ひとりの発達にとって必要な援助をしていくことが、望ましい保育である」³⁾

第三に、子どもの実態と保育計画とのずれについてである。同書ではこれについて「保育の計画は、保育者の子どもへの関わり方と、その結果への見通しを持った仮説でしかなく、決定的なものではないことを知っておかなければならない。保育の計画の中に、様々な余地をどのようにセッティングしていくか、そのことによってどのように保育の計画が柔軟性を持ってくるかということが、重要なポイントになるのである。」と述べているが、要は保育計画を実施する際の融通性の有無のことであり、保育計画の問題というにはいささかのずれの感がある。

第四は、保育形態・方法という条件についてである。

主張は「対象となる子どもの育ちや、時期や活動の内容、集団の特徴によって、保育形態や保育方法は変わって行くべきものである。このような様々な状況をもとに、必然性のある形態や方法があるはずである。」⁴⁾という、極まともな表現であるが、具体性に欠けるといわざるを得ない。

第五は、保育活動・経験の質についてである。ここでは保育活動・経験の総合性を強調し次の

ように述べている。

「幼児の発達を考えた場合、発達に関わる諸側面は、一つひとつ切り離されるものではなく、全てが絡み合いながら発達していくものである。これらのことを念頭において、経験や活動を考えるなら、それは自ずから“総合的”なものでなくてはならない。」⁵⁾

そして、ここで強調されている総合性とは、どうやら「生活をまるごと経験する」という意味での総合性なのである。

第六は、活動空間—環境の構成である。ここでは「活動の空間」という表記が使われているが、内容的には環境の構成と全く同じ内容を意味している。そこでの主張は「子どもたちが、いつでも「おや?」と興味を引かれるように、いつでも環境を生き生きとしたものに变化させていくことが重要である。」⁶⁾というものであり、現在の環境構成論に相通じるものである。

第七は、園の組織に関する条件である。しかし、ここでの記述は心情的な表現によって園における人間関係の調和が強調されているのみであり、現代的な意味での職能集団の組織の持つべき効率性に重要性を指摘していない。表現は次のような内容である。

「園の組織というものは、保育者の中に、園全体として高まろうとする気持ちを育てていくようなものでなければいけない。集団の中で子どもが育つように、保育者も又集団の中で育っていく組織とはどういうものであるのかを考えていく必要があるだろう。」⁷⁾

第八は、保育者の資質である。保育の質の向上という課題にとって、教師の質の高さは不可欠の要件であることは言を待たないが、本書の主張は子どもに学ぶ教師の相互性と、保育者の人間性（パーソナリティ）の二点を強調しているのみである、具体的な論議への発展性に欠ける記述だといわざるを得ない。

第九は、地域性である。この内容は「地域の自然的条件や社会的条件を生かした保育」と、地域ぐるみでの子育てという考え方を指摘しているものであり、頷ける内容である。

第十は、幼稚園と保育所という制度上の差異点をどうふまえるのかという指摘である。ここでの指摘のひとつは「保育制度と保育の進め方を考えていく上では、こうした二つの保育施設の異なる点を考慮していくことが必要なのである。」⁸⁾、もう一つは制度が現実を制限する事への危惧の表明である。しかし、保育制度が保育の質に及ぼす影響分析の視点と下は有効性に欠けている。

記述されている内容をふまえて、これらの諸条件のうち今日の有効性を持つかどうかを考えてみると、第六及び第九の二つである。他の8個の条件については保育の質を決定する上で関係するであろうと思われる要因であることの指摘であって、其れ以上の内容を含んではいなかった。今から20年前の研究水準は以上の如くだったのである。こうした研究状況については、次の検討する文献15においても指摘されていることでもあった。

(2) 保育の質研究の今日的水準

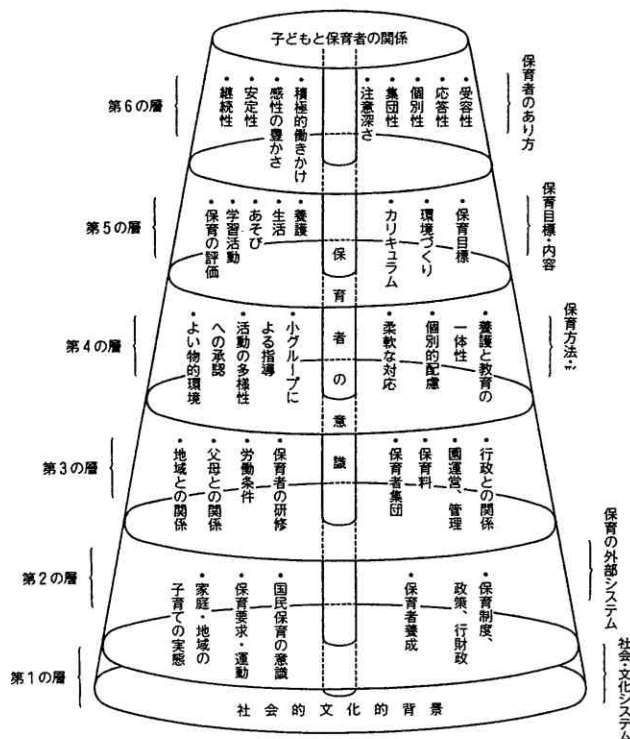
上記研究から20年経った2000年3月に、奇しくも「保育の質」研究の今日的総括の役割を果たすかのような、1冊の書物が公刊された。それが文献15（金田他『『保育の質』の探求』、ミネル

ヴァ書房)である。この書物は第Ⅰ部：「保育の質」を問う視点、第Ⅱ部：「保育の質」の検証、第Ⅲ部：「保育の質」の探求の三部構成となっている。第一部は保育所の多様化時代を迎えて、なぜ保育の質を問われるのかを「保育の質」に関する研究史をふまえながら丁寧に描いている。又、その中で「保育の質」を捉える指標という呼び方で、保育の質の構造的把握のための試案を提案している。これについては、次に検討する。第Ⅱ部では、先に提示された『「保育の質」を捉える指標に従って、わが国の『保育の質』を保育の諸相から検証⁹⁾したものである。ここでピックアップされている諸相とは①園運営－財政基盤、②保育者養成、③保育実践・保育内容の構造、⑤保育者集団のあり方、3歳未満児保育における男性保育者の存在意義、⑥園と親との相互関係の6個である。第Ⅲ部では、保育の質の把握のための具体的な方法論の提起である。具体的には著者たちの試行的な測定システムによるケーススタディの結果が報告されている。提案は具体的であり、この分野の研究史にひとつのエポックを示したと評価できる。

以下、本書の一番重要な問題提起である「保育の質」研究の方法論について論究する。

(3) 「保育の質」を捉える指標

同書第1部第1章において提案されている<図-2>；3歳未満児保育における「保育の質」を捉える指標・概念図は、著者たちの長年に渡る研究成果の集大成ともいえる力作である。



<図-1> 3歳未満児保育における「保育の質を捉える指標・概念図」

出典：文献15：p21

著者らの説明によれば、この図は真ん中の軸に「保育の質についての保育者の意識」を置いて、保育の質を規定すると考えられる諸要因（素）を「保育実践の質を直接規定するかどうか」という「関係性の度合い」によって6つの層に仕分けたもので、これによって『「保育の質」に関わる多様な要素を仕訳し、それらの関係性を明らかにできる』¹⁰⁾と述べている。

これについての私の意見は、以下の如くである。

第1に、単に保育の質をどう測定（評価）するのかという視点からではなく、具体的に保育の質を高める為に何をどうしたらよいかという視点に立ったとき、保育者の保育の質向上への意識の向上はきわめて重要な要因であることに同意できる。

第2に、この基礎作業に依拠しながら、さらに一歩進めて保育者の保育の質についての意識を「よい保育」意識の究明にまで展開させていることは重要である。今その内容を簡単に紹介すれば以下の如くである。¹¹⁾

1. 保育者の関係：保育者どうし話し合える、お互いに認めあえる、チームワークがよい
2. 保育者の保育姿勢：子ども一人一人を大切にする、子どもの心に寄り添う、子どもも保育者ものびのび
3. 保育のあり方：縦割り保育をしている、担当制をとっている、散歩をしている、遊びと課業がある、自由でゆったりしている
4. 子どもの姿：上の子と下の子の交わりがある、自主的、・意欲的に生活している
5. 親との関係：親との協力関係がある
6. 保育環境・条件：遊び環境が整備されている

言い換えれば、保育の質を規定する諸要因は、その内実となる一定の価値観が付与されることによって、規定要因は保育活動への意識を具体化することが可能となると考えられる。単に「保育者間の関係が重要」といったレベルの表現では、具体的な保育の質の内容は見えてこないのである。

第3に、この構造図が単純に6層重ねになっているが、2と3の層との内容のだぶり、4と5の層との関係性等はどのように理解すればよいか、疑問が残る。

第4に、第4の層にある「よい物的環境」の位置がここでよいかという疑問がある。

第5に、この構造図の6層区分と、第二部第2章に記述されている「保育の質」を決める枠組みとのずれがあるのはなぜなのか、という疑問である。特にここでは「子ども像」が強調されているが、保育の目標及び保育者の意識と子ども像の関わりはどのように理解すればよいか、明らかにされる必要があるだろう。¹²⁾

(4) 実践の強調

最後に、本書が指摘している保育の質を問うための理論的諸課題の中の一つだと指摘しているものの中で、私が特に賛意を表して強調しておきたいことは、保育者による実践記録の分析を重要視している点である。特に宮里六郎による次の記述は、重要な指摘である。

「保育者が実践の質を問う場合、非日常的にチェックリストで保育を評価するより、日常の保育の中で自らの保育を実践的に問い直す視点を組み立てることが重要である。保育者自らが実践の質を問う自分なりの枠組みを自分の言葉でつくることを期待したい。」¹³⁾

3. 既存システムの比較と分析

保育現場等における保育の質の問題に対する関心は、ここ数年急速な高まりを見せている。そして、そうした動向を具体的に証明するかのような形で、1997年に全国社会福祉協議会が「保育内容等の自己評価のためのチェックリスト—保母編」、及び「保育内容等の自己評価のためのチェックリスト—園長（所長）編」を刊行し、大きな問題提起をした形となった。そして、このチェックリストの刊行を誘因として、1998年には千葉県保育協議会がヘイコンサルティンググループの指導のもとに、園長用の保育チェックリストである「園長手鏡」が公刊されて、具体的な活用への第1歩が踏み出された。

さらに付言すれば、こうした保育の質の向上問題は、世界的な動向でもあるといえる。その代表的なものは1991年、全米幼児教育協会（NAEYC）が公刊した、「Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in program serving children ages 3 through 8」（‘Young Children’ 30,21-67）である。このチェックリストは主として、フォロースルー計画下で作成された保育プログラムの質の向上を目的として作成されたものであるが、今、改めて日本で注目を集め始めているものの一つである。

(1) 比較と分析

- 1) 全国社会福祉協議会：「保育内容等の自己評価のためのチェックリスト（園長(所長)篇）1995
「保育内容等の自己評価のためのチェックリスト（保母篇）」1996

注：このチェックリストは平成6年度厚生省厚生科学研究費による研究「保育内容等の評価についての研究」（代表；石井哲夫）をふまえて作成されたものである。

①チェックリスト作成の目的

本チェックリスト作成の目的は、このチェックリスト作成の中心人物といえる民秋言によれば、以下の3点に集約できる。（以下、引用はチェックリストp1-2による）

第1は、保育者に主体的な保育の取り組みが今まで以上に求められている今、保育の質をさらに向上させるためにも、さらに多様なニーズに対応できるようになるためにも留意すべきポイントを整理することであった。そして、そのポイントに沿った自主的な点検をしてみずからで評価できるようなチェックリストを試作的にまとめる、というものであった。

第2は、その作業の出発点を「保育者がみずからの保育をじっくり見つめ直すこと」からはじめることの大切さが強調されて、次のような具体的な課題が設定されていることである。

「それは今、与えられている役割を認識することであり、その役割をスムーズに遂行している

か（できているか）を問い、さらに自らのつとめとすべき役割を探る」事であるというのである。この点に関しては、浅井春夫がこのチェックリストの本来の役割を「徹底した自己点検の姿勢を問う」¹⁴⁾ものだと述べている事からも確認できる。但し、意図は分かってもその可否の評価は又別のこととされねばなるまい。

第3は、「保育所が今日の社会の中で重要な位置を占め、ますます社会的理解と支援を得、その存在意義を確かなものにするためにも、とりわけ保育者の専門性を明らかにすることは欠かせない。そのためにもこのチェックリストは資するはずである。」という、保育者の専門性講究の資料であるとしていることである。

以上要約すれば、新しい社会情勢の中で保育所が確固たる地位を持って存続・発展していくためには保育所が保育の専門機関として確かな実践を行う能力を獲得することであり、その中心には保育者の専門性が問われているのである。そしてその専門性向上の第1歩を「自らの保育」をじっくり見つめ直し、そこから発展への課題を導き出すことができる、という構造であった。

この問題意識と、方向性は間違っていないが、内容の具体性・実効性においていくつかの重要な問題を含んでいた。しかし、それはこの分野の研究を進展させる上での発展に資する具体的な検討課題となったといえることができる。その内容は、以下の如くである。

②特徴と問題点

具体的な内容についての特徴と問題点を整理すれば、以下の如くである。

まず第一に、全体の構成が例えば保育士用では(1)保育の理念・保育観、(2)保育の内容、(3)保健活動・安全管理、(4)保護者との連携、(5)実習生の指導、(6)保育園の職員構成・役割分担、(7)研修・研究活動と余りに多岐にわたっており、作業課題が膨大になりすぎている。従って、実用性に欠ける。

第二に、保育の質に大きな影響を持っている要因である教育内容についての設問の質が低すぎる。それは保育目標である子ども像や保育プログラムを支えている教育思想・哲学についてまで踏み込んだ設問が為されていないからである。しかし、今日どのような子ども観を持ち、どのような教育哲学に立脚し、どのような特徴を持った保育プログラムに依拠して実践するのかは、「質高い保育の追求」という文脈に立つ限り避けて通れない課題である。

第三に、管理的側面と実践的側面についての仕訳が不十分である。それは園長や保育士の専門性の内容についての仕訳が不十分だからである。これはチェックリスト作成の目的にもかなっていない。

次に、具体的な項目についての検討例を掲げたい。こうしたチェックリストでは「使いやすいか・どうか」および「使ってみて役に立つという実感があるか」という条件はきわめて重要であると考えられるからである。その結果、以下の問題点を指摘することができる。

第一は、回答が難しい項目が多いという点である。これは、概して「心構え」を問う形の設問が目立っていて、心構えを変えれば回答は簡単に「いいえ」から「はい」に変わってしまうのである。これはいかにも日本的チェックリストといえよう。回答結果が「そのつもり」になれば即

座にイエスへ変わる様な設問では、具体的な行動レベルでの客観的な評価はできるはずもない。

参考までに、この点に関する「園長手鏡」(文献12)の指摘を紹介する。その内容は以下の5点に要約されている。

- 「(1)チェック項目があまりに細かく多すぎる(余りに煩瑣である)様に感じました。
- (2)チェック項目があまりに全面的で且つ完璧主義であるように感じました。もはや作り直しは不可能である、まして自分用にいじって見るなどあり得ないといった感じでした。
- (3)一度使ったらもう一度使う(再利用する)気になれませんでした。一挙に全面チェック! 年次計画で少しずつ改善—が許されないような感じでした。
- (4)イロハの3段階評価が、おおざっぱすぎる様に感じました。
- (5)チェック設定項目の哲学が見えませんでした。それは何らかの人事評価の哲学に裏付けられているはずでありましたが。」¹⁵⁾

第2点は、設問の内容のレベルに問題がある。たとえば園長にしか答えられない設問を保育士に聞いたり、保育士単独では回答できない他のクラスの問題を聞いたりといったことである。

第3点は、現場では意識していても条件的に不可能であったり、たまたまできなかったという場合は多々あるが、それを設問として設定しても意味はない。もっと根本的なレベルでの発問に設定され直される必要がある。

以下、私が現場保育者に直接調査した、回答不能な項目の一例を掲げてみる。上記の分析が有効性を持っていることを確認できるだろう。(数字は設問に付せられたNo.)

- 1-8 子どもが熱中しているときは、その時の保育の内容や流れに変更が生じても危険のない限りその活動を見守ることができますか?
- 2-4 子ども一人一人の発達の姿や興味の対象の実態を把握して、月、週、日案などを作成していますか?
- 2-7 複数担任の場合、よく話し合ってお互いの考えを十分に理解した上で月、週、日案などを立てていますか?
- 2-11 哺乳瓶の消毒、腸入、沐浴の仕方など基本的な事柄や、子ども一人一人の健康状態などを、随時職員相互で確認しあっていますか?
- 2-26 「できない、やって!」と甘えてくるときは、その都度子どもの気持ちを受け止め、要求を満たす援助をしていますか?
- 2-27 あなたは子どもの「これなに?」、「どうして」などの繰り返しの質問に、忙しいときでもその都度答えようとしていますか?
- 2-36 子どもに「絵本読んで」、「お話しして」と言われたときに、「あとで」と言わないで、その時に読んだり聞かせたりしていますか?
- 2-59 決まりや約束の大切さに気づき守ろうとする態度が育つためには保育に多少の支障が生じて、辛抱強く待つことができますか?

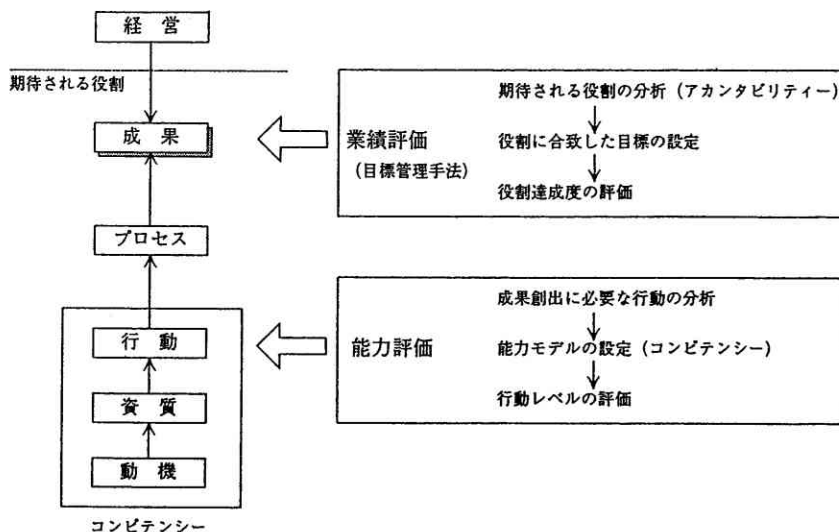
- 2-83 あなたは、絵などの作品に、その子の喜びや悲しみ、驚きなど感動を読み取ることができますか？
- 2-99 障害児を受け入れている園の方針を、健常児の保護者に理解してもらえるよう努力していますか？
- 2-101 「行事」を保育に取り入れるときには、それが子どもの健やかな育ちを保証する意味を持つことを、いつも意識していますか？
- 3-10 そのまま見過ごしたら明らかに危険な行動には、理由を説明して「いけません」、「やめなさい」などの言葉ではっきりと制止していますか？
6. 保育園の職員構成・役割分担：保育士には回答できない
- 7-7 あなたは、他のクラスのカリキュラムについて疑問や感想を、気兼ねしないで述べることができますか？

2) 「園長手鏡」チェックモデル：1998の特徴と問題点

概要と特徴

本資料によればこの「園長手鏡」と題する評価システムは、千葉県保育協議会（会長篠田哲彦）がヘイ・コンサルティング・グループ（日本支社長 田中滋）の指導の下に、1998年9月公開した「園長の仕事」の評価システムである。このチェックシステムの基本的な考え方の構造図は<図-2>に示した如くである。この図に依拠しながらその基本的な構造を抽出して説明するならば、以下のような特徴を導き出すことができる。

■ ヘイ・システムの基本的考え方（評価は、業績と能力の二面から）



<図-2>ヘイ・システムの基本的な考え方

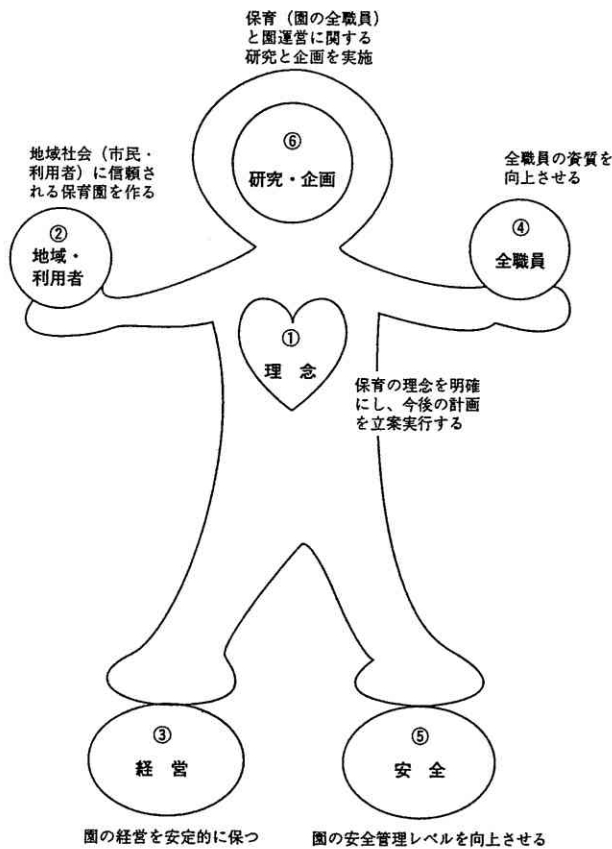
出典：文献12「園長手鏡」p5

第一、チェックリストの作成目的が「園長の仕事の明確化」と「仕事の取り組み方とその成果」におかれている。これは具体的には図2の左側に括弧だしされている業績評価及び能力評価の二つの評価の柱に具体化されている。

第二に、「業績評価表」の内容は(1)保育の理念を明確にし、今後の計画を立案・実行する、(2)地域社会（市民・利用者）に信頼される保育園をつくる、(3)保育園の経営を安定させる、(4)全職員の資質を向上させる、(5)保育園の安全管理レベルを向上させる、(6)保育と園運営に関する研究・企画を実施するの6通りに仕分けられている。評価システムは詳細で、特に業績評価の部分では、園長の業績評価は組織に対する具体的な貢献度を問う「アカウンタビリティ」を重視した評価システムである。¹⁶⁾

この考え方は従来のチェックシステムが依拠していた「レスポンスビリティ」重視の考え方からの前進だと評価できる。

参考までに園長成果責任モデルを示すならば、＜図-3＞の如くである。

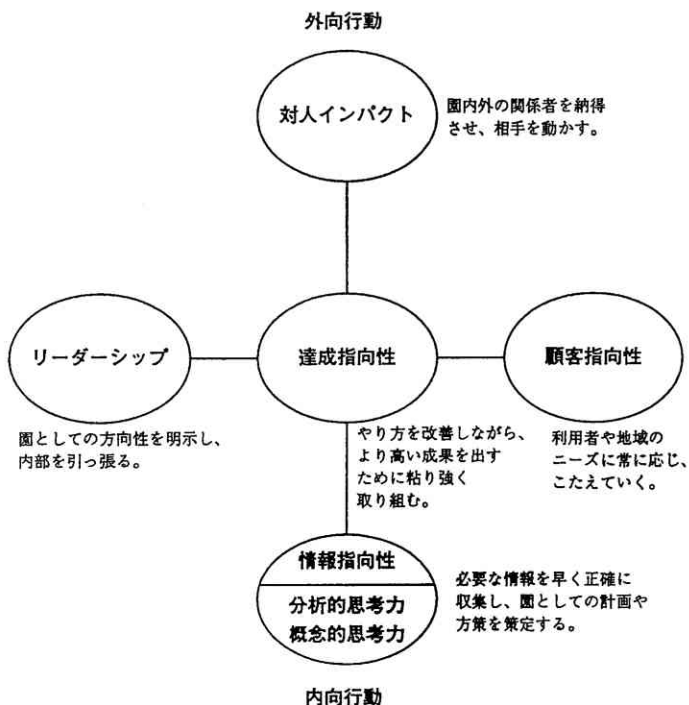


＜図-3＞園長成果責任モデル

出典：「園長手鏡」p8

第三に、「園長の能力評価表」では全部で21項目にわたる人間の諸能力一覧を検討してそこから園長という職務に必要なと考えられる「リーダーシップ、達成指向性、顧客指向性、分析的・概念的思考力、情報指向性、対人インパクト」の6項目が選定され、それぞれ詳細なコンピテンシーレベル別行動表によって評価が行われるようプランニングされていることである。

参考までに園長のコンピテンシーモデルを示せば<図-4>の如くである。



<図-4>園長コンピテンシーモデル

出典：「園長手鏡」p22

以上の諸特徴をふまえて、この「園長手鏡」の評価システムとしての可能性についての意見を述べる。

第一に、評価システムの目標と方法が明確に、客観的に確立されているということである。評価は「心構え」によるのではなく、「具体的な行動」で評価される事が必要であり、その評価は次の発達課題探索のためのものであるという、評価の目的が明確に押さえられていなければならない。そしてこの特徴は、評価行為が園長以外の人間にも可能であるというおもしろさを付与している。

第二に、園長の業績評価のための6つの成果責任の内容が、合理性を持っているということである。このシステムでは、園長の保育の分野における能力と経営責任が混同されて議論されることが多かったが、こうした形で園長の具備すべき保育分野における諸能力を明確化することを通じて、併せて保育者の具備すべき諸能力の範囲を相対的に明確にしているという意味も大きいものがある。

第三に、園長の能力評価表についてであるが、ここで示されている6つの能力は「経営者」としての園長を評価する上で有効だと考えられる。先の業績評価の柱と併せて、園長の経営的能力（又は管理能力）を分離し、明確にしたことはともすれば教育論に隠れてリーダーとしての指導性を明確にしてこなかったこれまでの保育界での論議に大きな影響を与えるものである。さらに付言すれば、しかもこの評価システムは保育者による園長評価も可能であるというところに私は新しさを感じている。

第四に、このシステムの可能性と限界について実践的な論議を積み重ねる必要があるという点を強調したいことがある。いうまでもなく保育所の質的向上は園長一人で行えるものではなく、こうしたシステムはこれ以外の諸課題への取り組みへの総合的な把握の中で、実践されて行くべきものである。その点については、次節で触れることとする。

4. 評価システム研究の今後と発展課題

1) 保育の質の評価システムの全体像とは？

以上、簡単ではあるが保育の質の評価システムに関する主要な先行研究の比較・考察を行って見た結果から、保育の質を評価するための全体的な枠組みについて以下のような視点を導き出すことができる。

第一は、概念の整理が行われなければならない。一般的に使用されている「保育の質を評価する」ということは、教育学的な常識からいえば「実践の質」を評価することに他ならない。しかし、これまで検討してきた先行研究では、及び一般的用例ではこのような狭い意味ではなく、「保育の質の探求」＝「保育所（幼稚園）における保育実践の質及び管理運営の質の探求」という捉え方になっている。それは簡単に表現すれば、「保育園・幼稚園の質」を問うているということになる。

第二は、上記の内容を前提とすれば、保育所・幼稚園の質を問うという事になれば、文献15が行ったような保育所・幼稚園を支えている諸要因を抽出・分類して、それぞれのカテゴリーにふさわしい「評価システム」を検討し、そのシステムもしくは評価結果を総合するという方法論が構築されなければならない。

その際、仮説的ではあるが、以下のような諸要因の抽出と分類がその一試案として考えられる。大きな分類としては客観的なチェックリスト等の採用によって明らかにすることができる対象群と、要因が複雑で、高次の精神的活動に係る実践の質のような内容はチェックリストとは異なった方法の採用が考えられる必要がある。そこで試案として作成したものが、以下の一覧である。

第①のグループは、客観的尺度によって評価できる内容のカatalogである。これは例えば文献9などの研究対象である「もの」を主要対象としたチェックリストは、かなりの有効性を持つと考えられるし、又幼稚園や保育所の設置基準も運用上の問題は別として、こうした基準として機能する可能性を有している。又、先の「園長手鏡」もこうした分類に入れる事ができると考えた

第②のグループには、教育学の領域で「実践記録」と呼ばれている方法に依拠又は準じて分析されるにふさわしい内容群とした。

ちなみに「実践の質を評価する」という課題は、これまで「実践記録」分析という手法を通じて日本の教育の歴史の歩みの中で生まれ、応えられ、蓄積されてきた歴史的遺産を有しており、その遺産から学び、園長を含めた現場の保育者や幼児教師たちが実践記録分析の力量を高める共同学習を行い続ける事によってしか取り組むことができない課題である。この課題は連続的な問題解決過程なのであり、保育・教育実践の質の向上には不可欠な方法論であることを強調しておきたい。

<表-2>保育の質に係る要因分類カタログ例

①客観的な保育条件（ものに関わる）の評価

- a. 施設・設備の実態
- b. 園の運営組織の構造（作業分掌組織）
- c. 園の運営・管理（園長の能力評価、職員の能力評価）
- d. 保育活動に関する業績評価（園長の業績評価、職員の業績評価）
- e. 教育課程（保育プログラム）の質の評価

②保育実践の質の評価

- a. 実践記録の分析と学習による保育実践の質の評価
 - 子どもの発達状態の評価
 - 保育者の指導能力（保育観の質、採用された内容と方法の整合性等）
 - 教職員間のチームワーク水準
 - 父兄との人間関係の質
- b. 研修の質の評価（研修プログラムとその成果）
- c. 保育所・幼稚園の歴史的・哲学的分析

2)NAEYCの教育内容選定指針

周知のように、日本においては「〇〇大学保育プログラム」とか「カミイ・デブリースプログラム」といった呼称で呼ばれる保育プログラムの考え方があまり強くない。それは言い換えれば「保育プログラム」という形での「教育課程」の自主的作成についての考え方の弱さを示しているといえる。しかし、これからの時代の保育は「質の高い保育プログラム」を創り出し、その保育プログラムのもとでの質高い実践の展開という構造が保育所・幼稚園の質の高さを一定に担うものであり、各園の保育内容の最低水準を保障し、当該園の保育哲学を明らかにするという意味でも、どのような保育プログラムを採用し、創出するかは重要である。

この部分における先進国アメリカでは、1991年にNAEYCが「保育内容選定指針」を作成し、保育内容の質の確保に力を入れていることは周知の如くである。¹⁷⁾ 今、意識的な研究の方たちがその翻訳作業に着手されていると漏れ聞いているが、以下重要な部分を訳出し、ご覧に入れたい（参考資料参照）。この資料は、ご覧頂くとおわかり頂けるように、記述レベルがかなり高度であ

り、20アイテムにわたるチェック項目をさらに、各園に即して具体化していくという作業が要請されている。しかしその作業過程で、研究者と現場との共同作業の必要性が具体的となり、アカウンタビリティの質の向上が期待される。私は、こうしたレベルの保育プログラム論議が、日本で豊かに行われるようになることは、一日も早く到来するのを願っている。

以上、まとめていえば幼稚園や保育所の教育的環境のチェックシステムの確立、教職員の管理能力・実務的能力・教育能力（保育プログラム）に関する評価システムの実践的導入、そして何よりも重要な保育者の専門性に係る実践能力の向上システム—研究者との連携を含んだ研修システム—定立への研究の進展が望まれる所である。この点保育内容構成におけるプロジェクトメソットの今日的再検討、及び最近とみに話題性を高くしているイタリアの「レジオエミリア」方式に学ぶことが要請されている。¹⁸⁾

2) 梨花幼稚園の研究総括に学ぶ

先のカタログに示した②-c「保育所・幼稚園の歴史的・哲学的分析」の内容について付言し、本論を終えたい。ここでいう「保育所・幼稚園の歴史的・哲学的分析」ということの意味内容は、一言でいえば保育園・幼稚園が機関としての歴史的歩みを総括し、その期間が依って立っている教育理念・哲学、および教育課程モデルを分析し、その発展課題を自ら導き出すという事を意味していて、そうした自己総括の力量を機関自身が持つことが要請されているという意味である。

私は、たまたま1999年2月に訪れた梨花幼稚園で、李基淑園長にお目にかかり直接この資料を頂く機会に恵まれた。そして、帰国後早速読んでみて、その内容が豊かで質の高いことに驚いた。

次に示すのはその目次並びに内容の要約である。

「本研究はわが国最初の幼稚園である梨花女子大学校師範大学付属梨花幼稚園の教育課程を構成している理論的根拠を歴史的・哲学的に考察することをその目的としている。本研究は文献研究を通じて、梨花幼稚園設立当時から現在までの教育課程の成立と変遷過程と哲学的・心理的思想を調べて、これらの影響が梨花幼稚園教育課程に与えた部分を探求した。研究の結果、一人の米公人宣教師によって設立されたり加除し大学校師範大学付属梨花幼稚園は設立以後今まで、わが国幼稚園教育のモデルとして、先導的な役割を果たしてきたことがわかる。境域羽化帝の側面からは幼児たちの全人発達、特に社会・情緒的な発達を重要視して、我々の伝統思想とキリスト教精神、進歩主義の理論及び構成主義とその哲学的・心理学的基礎を築いてきたことがわかる。」¹⁹⁾

目次

序論

梨花幼稚園教育課程の成立過程

梨花幼稚園幼児教育課程の変遷

わが国幼稚園幼児教育課程の変遷
梨花幼稚園教育課程の変遷
研究及び出版活動
梨花幼稚園の哲学的・心理学的基礎
伝統教育思想
キリスト教とフレーベル
進歩主義と児童教育運動
構成主義（ピアジェ、ヴィゴツキー）
結論

内容の詳細については、直接原資料をお読み頂くしかないが、各幼児教育機関がそれぞれ歩んできた歴史的な過程をふまえて、理論的総括を行い、それを実践課題へと返していくという力量の豊かさは又、保育の質の向上に資する有効な手段であるといえる。今、日本の状況の下では特定の条件を備えた期間においてのみ可能であると考えられるこの作業が、日本のそれぞれの地域において、地域の研究者たちと連携しながら行える力量形成が必要とされている。

引用文献

- 1) 日名子太郎『保育の過程・構造論』学芸図書、1985、p181
- 2) 日本保育学会 『よりよい保育の条件』フレーベル館、1981、p10
- 3) 同上、p13
- 4) 同上、p16
- 5) 同上、p17
- 6) 同上、p19
- 7) 同上、p21
- 8) 同上、p23
- 9) 金田利子・諏訪きぬ・土方弘子 『『保育の質』の探求』、ミネルヴァ書房、2000、p55
- 10) 同上、p22
- 11) 同上、p150
- 12) 同上、p73
- 13) 同上、p92
- 14) 金田等前掲、p73
- 15) 千葉県社会福祉協議会 「園長手鏡ーチェックモデル花998」、1998、p4
- 16) 同上、p6
- 17) NAEYC "Guideline's for appropriate Curriculum content and assessment in programs serving Children ages 3 through 8" Young Children、1991
- 18) Carolyn Edwards and others "The Hundred Languages of Children" Ablex publishing Corporation、1998参照
- 19) 韓国梨花女子大学校師範大学付属教育科学研究所 「梨花幼稚園教育課程の歴史的・哲学的基礎」、(教育科学研究第26集) 1997、p5

参考資料：NAEYC指針（丹羽訳）

1. 教育課程は幼児がどのように学ぶのかについての専門的意見と研究で成り立った、はっきりとした理論的基礎を含んでいなければならない。

教育課程は、児童発達と学習についての、現在一番通用している知識に基づいていなければならない。現在の支配的な見解は、過去数十年の間、教育課程と評価を支配してきた行動主義にとらわれていなくて、学習についての発達の、相互作用の、構成主義的接近を反映している。

2. 教育課程内容はすべての領域—社会・情緒・認知・身体・言語—で児童のための長期的目標を成就するために設計されていて、民主社会に寄与する市民の役割を準備できるように計画されていなければならない。

教育課程は全人児童の発達と学習を説明できるものでなければならない。これは1学年の教育課程は認知的目標だけでなく、社会的・情緒的・身体的目標にも注意をはらわなければならないという意味である。これと同様に、3-4歳児の為のプログラムは、社会的・情緒的・身体的発達だけでなく、認知的発達も説明できなければならない。また、教育課程の内容と過程は地域社会参加、選択の自由、平等、公平感、正義の民主的理想を反映していなければならない。

3. 教育課程は知識と理解の発達、過程と技術の発達、性格と態度の発達を激励しなければならない。

知識を獲得して技術を錬磨することによって、幼児は知識や技術を適用してみたくなり、そうすることでまた幼児は肯定的な感情と学習を連させせる。例えば、読むことの教授が技術錬磨のための音声と単語の訓練や練習に制限されるならば、幼児たちは読むことで喜びや満足を得ることができなくて、自分が読むことも理解できないために、読むことを選択しなくなってしまうだろう。反対に、幼児たちが読むことの意味を獲得するような動機付けを受けるならば、学習課程により多くの反応をするだろう。

4. 教育課程は幼児に適切で、意味のある幅広い内容を扱わなければならない。

幼児はあらゆる経験から自然に意味を作って試してみる。意味のあることはよりたやすく学習・理解・記憶される。効率的な教育課程は孤立状態ではなく、意味のある脈絡で知識と技術を発達させる。例えば、幼児は本からではなく実際の事物を勘定することで数概念を学習する。幼児はスペルを繰り返し暗唱したり紙に書いたりするよりは、自分が知っている名前や、お話の中で使用することによって文字を学ぶのである。幼い幼児であればあるほど、幼児の経験と密接な内容を提供することが重要で、特に一層意味のあることである。

5. 教育課程の目標は、各年齢の幼児に適合し、実現可能なように計画されなければならない。幼児に後に一層易しく獲得できるような技術や内容を熟達するよう、または抽象的概念を理解するよう、期待してはならない。知識・技術を習得するよう期待するとき、教育内容の決定はグループの年齢・個人・文化的期待に基づかなければならない。幼い幼児を対象にした教育内容は、断定的であるよりは流動的・躍動的でなければならない。従って、すべての幼児が扱う水準から扱う教育活動をするようにしなければならない。また、幼児に同じ時間に同じ活動をするよう要求してはならない。教育内容決定時にはグループ内の各幼児の選考経験についての知識、知的構造に対する必須条件、典型的な発達と学習についての知識に基づかなければならない。

6. 教育課程内容は、各幼児の要求と興味を尊重して決定されなければならない。教育課程は以前の経験、学習様式、幼児の要求、興味の広範囲な個人差を調節して、多様な学習経験と材料、設備、教授戦略を使用する。

教育課程計画はいろいろな年齢の幼児たちの典型的な興味を予想するようにして、幼児たちが示す興味に基づいて成り立たせなければならない。特に、幼児の自律性と創造的経験のような文化的価値と関連した興味を育てていくようにしなければならない。

7. 教育課程は個人的・文化的・言語的多様性を反映して指示するようにする。

8. 教育課程は幼児の学習を統合するようにして、新しい概念と技術の獲得を推進するようにして、幼児があらかじめ知っていることとできることを基礎とする。

幼児は自分の過去の経験と個人的発達に基づいて、学習経験に意味を与えるために、幼児たちは全く同じ経験でも異なった学習をすることになる。結局、幼児たちのための教育課程は厳格な範囲と順序に基づくのではなく、幼児たちが新しい学習を自分があらかじめ知っていることとできることに連結させるように援助しなければならないのである。

9. 教育課程は幼児たちに、以前の知識と経験に基づいて、彼らの精神構造が時間が過ぎるにつれて、より複雑になるよう概念的枠を提供してやらなければならない。

即、主題や単元のような抽象的な概念が、幼児たちに提案される。なぜならば、色や数学的象徴、文字を読むことのような抽象的な概念が幼児にいかなる意味的前後状況もなく提示されるとき、幼児たちはそれを理解することは難しいからである。

10. 教育課程は特定主題や内容に焦点を合わせているが、これは幼児に豊かな概念的発達をさせるための学習経験を与えたり、主題を中心に教育を計画することで、いろいろな教科領域を統合するようにしてくれる。

幼児たちの学習は人為的に区別された教科に分けられていたり、区画されていなかったりする。統合教育課程の目的は、幼児たちの自然な学習方法を反映して、幼児たちが家で学ぶこととプログラムの中で学ぶこと、また、学校で学ぶことと実際生活で学ぶことが、いろいろ異なった学問や教科領域の間を連結させるよう援助することである。教育課程は自然に連関した教科について多くの時間を割り当てて、分離された教科での教授をしないようにしている。例えば、幼児たちは自分たちが行ってみた科学実験について、読むことや書くこととしてみて、お店やさんごっこのお店を作るときに必要なブロックの数を測定し、推理してみることができる。

11. 教育課程の内容は知的な統合性を持っていなければならない。即、内容は何でも違ったものではなく、関連学問の合議された標準の内容でなければならない。

幼児の年齢に相関なく、教育者たちは教育課程を形成するとき、適切な学問の基礎知識を反映する責任がある。内容を簡単にするために、教育課程開発者たちは、時々不正確であったり、誤解されやすい混同された情報を提示する場合がある。万一、特定内容が特定の学問と連関されたならば、それは可能な限り正確なものでなければならない。例えば、科学教育課程は事実的でなければならない。幼児の魔術的な施行を促進してはならない。同様に、幼児たちは質の高い文学と詩、芸術作品と音楽に接することができる。

12. 教育課程の内容は探求する価値のあるものを選定する。

幼児たちが彼らの世界で有能に機能するよう学ぶことは重要なので、特定年齢集団にあった内容が教育課程に含まなければならない。内容としては幼児たちがその時期に効率的で、効果的に学ぶことができるものを含むようにしなければならない。教師たちは幼児に意味のない内容を説明して、時間を浪費する必要はない。このような内容は幼児がある年齢になればもっと易しく学ぶことができるものである。

13. 教育課程は幼児たちが学習過程に能動的に参加できるようにする。また、幼児に意味のある選択の機会を提供しなければならない。

教育課程はより抽象的な理解水準へ移動する前に、幼児たちに直接的な経験を提供する。教育課程や学習経験は幼児たちの以前の経験や以前の知識に基づいているので、あらゆる状況に必要なものではないけれど、新しい概念や情報を紹介するときには、感覚経験がきわめて重要な役割をする。幼児に実際に選択できる機会を与えて奨励することは、幼児の参加と興味を刺激するだろう。例えば、幼児たちは自分の考えを表現する機会を持つようにして、幼児自身の選択する本を読む機会を持つようにしてやることである。

14. 教育課程は幼児たちの失敗を尊重して、探求と実験があらかじめ制限されないようにしなければならない。

標準化されたテスト点数と、基礎技術習得を度を超して強調することは、教師や父母が幼児の自然な知識構成過程を妨害する。事実、教師たちは幼児たちの「間違っただけ」の答えに注意を傾けることで、幼児たちの思考と推論、そして認知発達水準について多くのことを学ぶのである。

15. 教育課程は幼児たちの思考と推論、意志決定、問題解決能力の発達を強調する。
分離された事実の習得よりも、過程に意味をおかなければならない。従って、技術が別々に提示されるよりは、意味のある活動の中で提示されるようにしなければならない。
16. 教育課程はあらゆる領域の学習で、社会的相互作用の価値を強調して、友達から学ぶことができる機会が提供されなければならない。
友達と成人との社会的相互作用は、幼児たちの実際の理解を発達させるのに必要なことである。社会的相互作用は、活動と肯定的な社会的行動を学ぶことができる機会を提供してくれる。多年齢集団は、この児童と有能な友達の間社会的相互作用を増進させる、一つの戦略である。また、言語能力を向上させて、次の段階の発達と理解に児童を向上させるよう援助してやる効率的な方法である。
17. 教育課程は活動と感覚的な刺激、きれいな空気、休息、衛生、栄養、排泄についての幼児の生理的要求を促進させてやらなければならない。
教育課程は幼児の身体的な要求を反映して、促進させる反面、彼らの独立的な機能と能力を、自分たちの要求にあわせるよう促進させなければならない。幼児たちに休息もなく、長い時間我慢させることはしてはならない。
18. 教育課程は幼児たちに心理的な安定感を与えなければならない。即、幼児たちを捨てておいたり、怖がらせたり、ストレスを与えたりするよりは、幼児たちが幸福に感じてゆったりと平安だと感じるようにしなければならない。
教育課程についての意志決定は、幼児の心理的安定を反映させなければならない。例えば、教育内容自体が恐怖や混同を惹起させてはだめで、あまりに早く技術熟達を期待することでストレスを生み出してはならない。
19. 教育課程は幼児たちの観点から、彼らが選考したい適切な経験を提供することで、自信感と学習の楽しさをもたらすようにしなければならない。
時々教師は喜ぶようなことだけを教育内容選択の重要な基準と見なす場合がある。教育内容を楽しむことは重要だけれど、選択の基準としては不十分である。教育課程は幼児を楽しませるといよりは、幼児に意味のある学習での楽しさを与えて、それによって自分の能力向上と発展を理解するようにしなければならない。
20. 教育課程は、教師が幼児個人や、または集団に適用できるよう誘導的でなければならない。

(出典：p119. 文献4)