

A Study of Child Care Education Curriculum :  
From Viewpoint of the Evaluation of Children's  
Socio-Emotional Development

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-08-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 加藤, 邦子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/1132">https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/1132</a>

This work is licensed under a Creative Commons  
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0  
International License.



# 保育課程・教育課程における子どもの 社会情緒的発達とその評価に関する一研究

加藤 邦子

## 問 題

日本の未就学児を対象とした保育・教育課程は、子どもの発達を見通しつつ、保育・教育期間の全体にわたって、子どもが充実した生活を展開できるように配慮され、子どもの発達に即して将来を見通した上で作成することとされている（保育所保育指針、幼稚園教育要領、2008年改訂）。現在の日本で、幼稚園・保育園・認定こども園等で育つ子どもの実態を把握する基準とみなすことができる。しかし保育・教育課程の編成の実態に関しては、枠組みが重視され、その枠組みに合わせるような展開をすることで、形式的な枠組みの中に幼児を入れこんでしまう面や、抽象化された教育課程になりがちという批判もある（岡本・飯尾、1999）。また大方（1994）は、保育・教育課程の編成には、認知的発達を系統的に促そうとする立場とその他の発達も含めて子ども中心に考えていこうとする立場とがあるという。すなわち子どもをどのような存在として捉えるかが保育・教育課程の作成に大きく影響を与えられられる。

本来保育・教育課程の意義は、幼児の側からみると、他児や友だちと共にいる環境のなかで一人ひとりが楽しく、充実した生活を展開していけるということであり、保育者側からみると、幼稚園（あるいは保育所）での生活・遊びを通して、一人ひとりの乳幼児が身体の発達と共に、充実した心の発達を遂げてほしいとの願いの表明であろう。したがって、子どもが主体であるという認識を踏まえ、乳幼児期の様々な発達の側面を見据えて子どもの実態に即して保育・教育課程が編成されているかどうかを評価する必要がある。こうした観点から、子どもの経験の総体に拡張して、子どもの主体性や主観に注目して、保育・教育課程を研究をすることには意義がある。

最近の諸外国の保育・教育の動向に関して、経済協力開発機構（OECD、2006=2011）による保育研究プロジェクト「乳幼児期の教育とケア政策に関する調査（12か国対象）」の結果をみると、12か国のうち多くが、乳幼児期の教育・保育に資源を投入するコストや負担は大きくても、

将来大きな利益を生み出すことから先行投資と捉える傾向が明らかになっている。たとえば、アメリカにおけるハイスコープ研究（Beltfield, Nores, Barnett & Schweinhart, 2006）では、ミシガン州の貧困地帯のアフリカ系アメリカ人家庭をランダムに抽出し、保育・教育カリキュラムを3-4歳時期から経験する群と未経験群を40歳になるまで定点比較したところ、全般的健康、学業成績、成人後の労働市場への参加率、所得などで経験群が有意に優っていたことが、コストベネフィット分析によって裏付けられたとしている。このように、幼児期の教育・保育のあり方が、将来国に大きな利益を国にもたらすという研究結果をもって、乳幼児期の保育・教育に国が積極的に関与する根拠とされる傾向にある。その結果、諸外国ではどのカリキュラムが有効なのかについて、さまざまな保育・教育課程やその効果研究に予算を割り当て、資金が投入されている。特定のカリキュラム未経験群と経験群との発達評価を比較する研究は増えているが、どちらかという読み・書き・算数という就学レディネスを重視しすぎる傾向が見られる。一方、対人関係や感情発達などの領域は立ち遅れているという指摘もある（Kluczniok, Yvonne, Sechtig, & Rossbach, 2016）。また教育課程において読み書き算数能力と社会情緒的発達の獲得をどのように組み合わせるかには議論が必要（Lonigan, et al., 2015）とされている。

日本の保育・幼児教育ではこれまで子どもの生活・遊びを重視し、就学レディネスよりも子どもの心情・意欲・態度や社会情緒的側面に注目するなど、多様な視点を取り入れた実践が行われてきている。たとえば保育所保育指針・幼稚園教育要領（2008年改訂）では、保育課程あるいは教育課程は全体的な計画、指導計画作成のための方針を示すものと位置づけられているが、認知発達といった特定の領域の発達促進を目標としてはおらず、さらに具体的に処方箋的なカリキュラムについて指針を示しているわけではない。平成29年に改訂された新幼稚園教育要領においても、「一人一人の幼児が、将来、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うことが求められる」と述べられており、さらに教育課程については、「それぞれの幼稚園において、幼児期にふさわしい生活をどのように展開し、どのような資質・能力を育むようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる」と述べられている。

このように幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培い、生きる力の基礎を育むために重要なもので、幼児期の特性を踏まえた社会に開かれたカリキュラムであることを基本としている。さらに「家庭との緊密な連携の下、小学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、幼児の自発的な活動としての遊びを通しての総合的な指導をする際に広く活用されるものとなることを期待し、この幼稚園教育要領を定める」と謳っており、また保育者

の役割については、「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努める」としている。

保育所保育指針（平成29年改訂）によれば、「保育所は、子どもが生涯にわたる人間形成にとって極めて重要な時期に、その生活時間の大半を過ごす場である。このため、保育所の保育は、子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培うために行わなければならない」とされている。保育課程については、「各保育所の保育の方針や目標に基づき、子どもの発達過程を踏まえて、保育の内容が組織的・計画的に構成され、保育所生活の全体を通して、総合的に展開されるよう、全体的な計画を作成しなければならない」とし、さらに「指導計画においては、保育所の生活における子どもの発達過程を見通し、生活の連続性、季節の変化などを考慮し、子どもの実態に即した具体的なねらい及び内容を設定すること。また、具体的なねらいが達成されるよう、子どもの生活する姿や発想を大切に適切な環境を構成し、子どもが主体的に活動できるようにすること」としている。

すなわち日本の保育・教育課程とは、乳幼児期の保育・教育にふさわしい一定の質を担保するために、編成の方向性や原理を規定したもので、より抽象化された理念を定めた骨格を示すものであると捉えることができる。こうして展開される保育実践とは、子どもを中心に置き、子どもと保育者が信頼関係を築き、生活と遊びを通して共に生きることを学ぶことの具現化であり、その実現は個々の施設・保育者に任されていると考えられる。今後日本では、子どもの経験の実態に即した保育・教育課程の研究を重ねることが必要である。しかしながら玉置（1996）によれば日本では保育・教育課程の研究の積み重ねが乏しく、その原因としては、①日本では保育所保育指針や幼稚園教育要領に対抗しうる具体的な保育・教育課程の編成原理が明確にされてこなかったこと、②幼児教育の現場では、幼稚園教育要領を参考にしつつ多様な実践やカリキュラムを作成したため混乱が生じにくかったこと、③幼稚園の体質には上意下達の方が浸透しており、独創的なカリキュラム編成を行う責任を果たしてこなかったこと、という理由を挙げている。したがって子どもを主体とした保育・教育課程とその評価に関する研究が求められる。

## 研究の目的

幼稚園教育要領では、「小学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、幼児の自発的な活動としての遊びを通しての総合的な指導をする」と謳っており、また保育所保育指針は、「子どもの発達過程を踏まえて、保育の内容が組織的・計画的に構成され、保育所生活の全体を通して総合的に」展開されることを求めているが、日本の保育・教育の実践は、子

もを主体とした経験や総合的な発達にどのように寄与するのかについて明らかにする必要があると考えられる。さらに読み・書き・算数といった就学準備型のアプローチではなく、生活・遊びにおける子どもの人間関係や感情に根ざした経験へのアプローチによる評価が求められている。

したがって本研究の目的は、子どもの人間関係や感情調整の発達に焦点化し、保育課程・教育課程において、それはどのように捉えることができるかを検討することである。ここでとりあげる「社会情緒的発達」とは、子どもが日常の自分自身の課題、人間関係における課題に積極的に取りくむ際に必要となる思考、感情、行動を統合する能力と定義しておく。諸外国では、どのような発達のアセスメントを実施して乳幼児期のカリキュラムの効果や影響を明らかにしているのかをレビューすることによって明らかにする。

## 方 法

乳幼児期の保育・教育の計画やその実行については、制度、行政サービスの調整、どのような対象に対して、どのような深さの実践を考えているかによって内容は異なるため、狭い限局的な関心だけでは子どもによりよい提供をすることは難しい(Shonkoff & Phillips, 2000)。したがって、子どもの生涯にわたる発達やその後の生活とのつながりを見通しながら、総合的な指導を計画することに言及している日本の現行の保育課程・教育課程の方針には一定の意味はある。さらに、そのように設定された乳幼児期の保育課程や教育課程の中で育った子ども達の日常生活への影響だけでなく、それが保護者や親子関係という家族に及ぼす影響を捉えることも重要であると考えられる。評価(アセスメント)の項目としては、先述した就学レディネスより、子ども同士の関係、大人と子どもの関係、家庭での親子関係、問題解決力や感情調整に関して、保育課程や教育課程とその実践の理解の下に、評価することが必要であろう。さらにジョンコフとフィリップス(2000)は、就学レディネスは、感情調整、社会性の発達が基礎となって獲得されるもので、(1)興味関心、自己の意思、学習状況を自ら促すことができること、(2)仲間と一緒に、調整し、その世話をしたり、問題を解決すること、(3)安心と自信をともなった前向きな動機づけを体験できること、という3つのリソースが必要であると述べ、就学レディネスと子どもの精神的健康の両立を強調している。したがってここでいう発達の評価とは、単一の発達段階という尺度で捉えることや標準化を指しているのではなく、保育現場の実態に合わせた多様な側面から子どもの姿を捉え、乳幼児の人間関係にかかわる感情発達、すなわち個人的な体験に根ざした社会情緒的発達に焦点化し、そのアセスメントと乳幼児を対象としたカリキュラムとの関連について従来の研究を概観することにした。

## 結 果

最初に保育・教育課程についてどのような立場があるのか明らかにし、次に保育・教育課程の評価に関する研究を概観する。

### 1. 保育・教育課程に関する2つのアプローチ

乳幼児に提供されるカリキュラムについて、OECD 保育白書（2006=2011）によれば、幼児教育のアプローチと社会的な教育学（social pedagogy）という異なるアプローチがあるとしている。前者は就学準備型であり、子どもの読み・書き・算数など就学のためのスキルを身につけたかどうかで、国が設定した系統だったアセスメントや効果測定が実行され、幼児教育の成果を明確にしている。後者では乳幼児期の子どもにはフォーマルな評価は適さないと考えられており、日常の保育における観察、継続的ドキュメンテーション、子どものポートフォリオ、親へのインタビュー、学習歴、全国サンプル調査などを通じた評価などを特徴として挙げている。

この区分でみると日本の保育・教育アプローチは、社会的な教育学（social pedagogy）の立場で行うものであると言える。

### 2. 乳幼児期の保育・教育課程の評価

前者のアプローチをとる英国では、乳幼児期基礎段階（Early Years Foundation Stage：以下 EYFS と略記）と呼ばれる国が定めた保育・教育の指針が示され義務的に運用されている。1996年には子どもたちが就学までに到達すべき学習目標が示された。労働党ブレア政権下1997年には、幼児教育が一部無償化され教育対象の拡大が図られた。1999年には『幼児期の学習目標（Early Learning Goal：以下 ELG と略記）』という3-4歳児を対象とする幼児教育の到達目標が示された。2007年に示された誕生から5歳を対象とする学び、発達、ケアの指針を示す EYFS は、2012年と2014年に改訂した後現在まで継続している。EYFS は、概要、導入、学習と発達の要件、アセスメント、安全対策と福祉の要件で構成される。乳幼児期の教育・養護の提供者すべてに対する義務を示している。これは子どもたちが学び、調和的に発達し、健康を保ち、保護されることを保証するため、乳幼児期の教育・保育の提供者が満たさなければならない基準を定めたものである。

教育の内容は、7つの領域で構成され、「コミュニケーションと言語」、「身体的発達」、「社会的・情緒的発達」という3つの基礎領域と「リテラシー」、「算数」、「事物の理解」、「表現芸術とデザイン」の4つの特定領域で相互に構造化されている。この特定領域を見ると、読み・書き・

算数の内容が盛り込まれている一方で、社会的・情緒的発達という側面も盛り込まれていることが解る。英国の教育内容には詳細な到達目標が規定され、日本の抽象化された「保育のねらい」とはずいぶん異なっている。基礎領域の一つとして「社会的・情緒的発達」が取り上げられていることは評価できるが、詳細な到達目標、読み・書き・算数に重点があることは明白であろう。

一方、日本では保育所保育指針や幼稚園教育要領に基づくねがいをもって、個別の保育者が保育のねらいを具体化し、それを実現するための援助・指導を実践する。このような点では大きな違いがあると言える。

英国と日本の就学前教育の特徴について、埋橋（2013）は英国のEYESと日本の幼稚園教育要領の第2章・ねらい及び内容と保育所保育指針の第3章・保育の内容を比較して以下のように述べている。「EYFSは、小学校教育の準備段階であることを明確にしている。一方日本は、就学準備というよりは、教育要領や指針を幼児教育・保育における方向性を示す指針と位置づけている。子どもの能力が、就学までにあるレベルに到達することまでは求めない。また、教育・保育実践について抽象的に解説書で内容を説明しているが、実践の詳細は各施設の自主的・独創的な取り組みに任せており、全体的な子ども理解を促すもので、総合的に子どもの姿を捉える姿勢がみられる。双方のアセスメント方法、小学校への情報伝達の方法は、それぞれの国の社会的状況や幼児教育の位置づけの違いを反映したものになっている」としている。英国は、幼児教育・保育の根拠を明確にし、全国共通の枠組みに沿ってエビデンスを収集し、それに基づき立案するという特徴をもつといえる。

英国の今後の課題は、カリキュラムと子どもの自発性や感情の発達との因果関係、カリキュラムを経験した乳幼児のその後の発達の道すじはどうか——などについて、就学準備だけでなく、他の発達側面とカリキュラムの有効性について、検討することと考えられる。

一方、OECDで就学準備型アプローチに分類されているオランダは、ピラミッドメソッドを取り入れている。これはボウルビー（Bowlby）のアタッチメント理論とシーガル（Sigel, I. E.）のディスタンス理論に基づくとされ（Van Kuyk, 1999）、ピラミッドメソッドが準拠する理論を明示している。さらに子どもの能力を認知的機能（言葉と読み、思考と数的能力、空間・時間定位などの機能）、情緒的機能、身体運動機能の3つに区分し、3歳から3年間このカリキュラムを受けることの有効性を明らかにしている。したがって認知的発達のみならず、情緒性・身体運動機能に関するアセスメントを実施し、理論に基づきアセスメントされている統一性のあるカリキュラムと言える。

#### (1) 英国のアセスメント

英国で取り組まれてきた保育課程・教育課程における社会情緒的発達の評価（アセスメント）

から特徴を明らかにする。2008年に定めたEYFSと呼ばれる教育課程では、社会情緒的発達についてPSED (personal, social and emotional development) とし、「子どもたちの自己に対する肯定的なイメージを育て、他者に対する肯定的なイメージも育てること」と定義する。他者との好意的な関係を構築し、他者を尊重する態度と社会的スキルを育て、さらに自己の感情を調整する方法を身につけ、集団における適切な態度を理解し、自分の能力に自信を持つこととしている。この領域についても先述した到達目標が定められ、子どもたちの活動と経験の内容のみならず、以下の3つを挙げている。

・自信と自己理解：子どもたちは、自信をもって新しい活動に挑戦し、なぜある活動を他の活動よりも好きなのかについて（クラスで）述べる。子どもたちは、親しい集団のなかで自信をもって話し、自分の思いを伝え、自分で決めた活動に必要なものを選ぶのである。子どもたちは、援助が必要か必要ないかを（他者に）表明する。

・感情と行動の調整：子どもたちは、自分や他者がどのような気持ちであるかを伝え合い、自分や他者の態度とその結果を伝え合い、許容されない態度（は何か）を理解する。子どもたちは、集団やクラスの一員として活動し、ルールを理解し守る。子どもたちは、自分の行動を多様な状況に適応させ、日課の変化にもうまく合わせる。

・かかわり：子どもたちは、協働して遊び、他者と交代してモノを使う。子どもたちは、どのように活動を展開するのかについて互いの意見があることを知り、他者の要望や感情に思いやりを示し、大人や他の子どもたちと好意的な関係を構築する。

この領域の到達目標（ELG）はアセスメントの拠り所となると考えられる。すなわち、保育者は、子どもたちが期待される発達水準に達しているかどうか、あるいは期待される水準を超えているかどうか、達していないかどうかを示すことを求められ、これはEYFSプロファイルと呼ばれている。英国では、2～3歳の間に3つの基礎領域に関する到達度評価を求め、5歳の最終学期にEYFSプロファイルを実施する。2008年に命名されたEYFSプロファイルは、保育者と保護者だけでなく、子どもが進学する小学校1年の教師とも共有される。さらに英国では、教育水準局（Office for Standards in Education：OFSTED）による査察も実施される。公的資金を受ける認可を受けた幼児教育・保育施設はすべて、この査察の対象となっており、評価の結果は公表される。このことから英国では保育者の役割として、国が定めた基準まで、子どもの発達を引き上げることを想定していると考えられよう。

Bradbury（2012）は、こうした査察を受けている保育者へのインタビューを実施した結果、現場では子どもの発達に関する知識をもっている、特に年長児担当の場合、発達アセスメントに関する証拠を揃えるため、観察やドキュメンテーション作成に時間が割かれる事により、精神的負担が重く保育者としての自信にはつながらないという現状を明らかにしている。さらにその

背景には、子どもの発達を数字で表すことに対する抵抗があるという。

日本でも証拠に基づく子どもの発達アセスメントとして、日常の保育における観察、写真や記録など継続的ドキュメンテーションを提示する機会が増えているが、一人の保育者が担当する子どもの数が諸外国に比べてかなり多く、アセスメントを実施するための保育者の数が確保されていないという現状がある。さらに子どもの発達を評価する保育者の保育観や子ども観が異なる場合、例えば発達論的観点から、関係論的観点からのアセスメントなど、統一されていない。見立てが異なる時に評価をどうするのか、とくに社会情緒的側面、すなわち一人ひとりの個人的、社会的、情緒的側面の解釈は難しいと考えられる。今後日本で日常の保育における子どもの発達アセスメントを無理なく実施するためには、人材の確保や研修や評価会議の時間の確保など工夫すべきであろう。

## (2) アメリカのアセスメント

ハイスコープ研究 (Beltfield, Nores, Barnett & Schweinhart, 2006) は、ミシガン州の貧困地帯のマイノリティ家庭の3-4歳の子どもに対する教育課程の効果について、全般的健康、学業成績、成人後の労働市場への参加率、所得など長期に及ぶ追跡調査によって明らかにしたものである。ハイスコープで取り組まれた教育課程は、ピアジェの認知発達に関する発達段階に基づいている。すなわち子どもは能動的に外界に働きかけることによって、外界を理解するための認知的枠組み、知識構造を自ら構成していくとされ、子どもの能動性を重視した発達論である。ハイスコープ研究で用いられた教育課程においては、アクティブラーニング (Active Learning) が取り入れられ、保育者が子どもの能動性を援助することにより教育課程の効果を決定づけると考えられている。またピアジェは、学習の成立には、大人と子どもとの対話や大人による子ども理解が必要であるとし、保育者と子どもの相互交流が関わりとしている。保育者は、集団の中で子どもを管理するのではなく、子どもが興味をもっていることに注目し理解し、子どもが自分の考えや感情を保育者に表現することができること、理解に基づいた対話を積み重ねていくうちに問題解決に至るとしている。

さらに、子どもが園の一日で体験することを捉えるために、次に何が起こるかを子ども自身が予測し流れを理解した上で自己管理できるように、計画、実行、振り返りのPDCAサイクルを意識するように保育者が援助するという考え方を取り入れている。それを可能にするために、環境設定やスモールグループやラージグループなどの設定が工夫されている。この教育課程ではチーム・ティーチングにより、子どもの観察、保育者と子どもの相互交流の観察、保育者の振り返りなどをもとに、子ども観察記録を共有し体験を再構成して実践を評価し、次の実践に生かせるようなシステムを取り入れている。

ハイスコープの教育課程はピアジェの発生的認識論に基づき、感覚運動期、前操作期、具体的操作期、形式的操作期の4つの発達段階を重視し、子どもの能動性に注目したこと、乳児期からの科学的な思考のプロセスを鮮やかに描いたこと、保育者と子どもの双方のコミュニケーションの発展に注目したことから、様々な国の認知的発達を促す教育にも影響を与えてきた。ヘックマン（2011）によれば、アメリカでは子どもの認知発達の遅れは、教育の不平等が原因と考えられており、就学前教育に取り組むことで、不平等を是正することが国の役割であると捉えられていることも影響しているだろう。Li, Atkins, & Stanton（2006）の研究では、Early Head Start Programの対象となった3-5歳の未就学児に対して、家庭及び教室で教育ソフトをコンピュータで使用する群と使用しない群に対し、半年後の発達を比較したところ、コンピュータ使用群の学校レディネスとIQが有意に高かったが、他の領域には差はみられなかったとしている。認知的発達に注目した研究は多いが、子どもの対人関係や感情発達に関する側面の研究にはあまり取り組まれていない。

最近 Peterson & Lorimer（2012）の研究によると、アメリカで一般の生徒よりもとびぬけて優秀な Gifted Children に対する教育課程が準備されている学校で、5年生～8年生を対象とし、感情発達に寄与する教育課程を取り入れて小集団で活動したり、ディスカッションを取り入れた結果、生徒は集団の中で心地よく過ごせるようになったり、社会情緒的発達にプラスの効果を生み出し、さらに教師が自信をもって授業を行えるようになったという研究結果が明らかになっている。このように教育課程の研究では、認知的発達への影響を明らかにする研究が多かったが、近年、教育課程に多様な側面を取り入れる試みや保育・教育の現場で子ども達が安心して過ごしているかどうかや感情発達など他の領域の発達が認知的発達に影響を与えることに注目する研究も見られる。

## 考 察

本研究の目的は、子どもの人間関係や感情調整の発達に焦点化し、諸外国では、どのような発達のアセスメントを実施して乳幼児期のカリキュラムの効果や影響を明らかにしているのかをレビューすることによって、日本の保育課程・教育課程において、子どもの社会情緒的発達を捉える意義について検討することであった。

英国・アメリカの乳幼児期の保育・教育課程は、国にとって生産性の高い成人として成長するための社会的投資として、また教育の不平等を是正するための手立てとして、子どもの就学レディネスの形成に価値を置き、保育・教育の環境、人員の配置や研究にも資金が投入される実態があると捉えられた。一方、保育者一人当たりが担当する子どもの配置基準をみると、日本は諸外国

に比べて一人当たり子ども数はかなり多く（OECD, 2006=2011）、各施設における保育・教育課程のアセスメントを、きめ細かく行うことや社会情緒的発達に注目して評価することは、現状では難しいと考えられる。英国の保育者の語りに基づけば、発達評価の材料となる子どもの観察やドキュメンテーション作成に時間を割くことにより、一層の身体的・精神的負担になる（Bradbury, 2012）と予想される。日本の保育所保育指針・幼稚園教育要領等において子どもの社会情緒的発達に力を入れると謳われているとしても、現状では保育の質を低下させることにつながりかねない。

日本の保育現場では、少ない保育者が多くの担当児を抱えながら、子どもが充実した生活・遊び経験を積み重ねることに価値を置いているが、その反面、保育者の仕事の内容や乳幼児の保育の質の具体的な評価はあまり行われておらず、積極的に評価しようという土壌があるとは言えない。

## 今後に向けて

保育の質を高めるために実践現場では奮闘している。本研究のテーマとしている子どもの幅広い発達の評価と保育・教育課程との関連を検討することが、ひいては保育の質を高めることにつながると考えられるが、今回レビューをしてみたところ、社会情緒的発達の観点に立つ日本の保育・教育課程の研究はとても少ないことがわかった。日本の保育・教育課程の実態は、大方（1994）の指摘にあるような「認知的発達を系統的に促そうとする立場」で編成されることはあまりないと考えられる。むしろ「子ども中心に多様な発達の側面を促す立場」に立って編成されることは多いが、社会情緒的発達を積極的に評価しているとは言えない。

原因の一つとして、現場以外の第三者に、発達評価をゆだねる現状があるのではないかと考えられる。たとえば、ある乳幼児への対応に、保育者が苦慮した時には、発達の障害を疑うことになり、保護者を通じて児童精神科医の診断や発達検査などの発達評価をもとに、園での対応方法に関する指導を仰ぐ。その子どもを含めたクラス集団について保育者同士がカンファレンスする機会はあるが、保育・教育課程との関連で一人ひとりの発達評価を実施することはほとんどないと考えられる。今後、保育の質を保証するためには、保育・教育課程と関連するような何らかの発達評価が必要になると予想される。すなわち、保育所・幼稚園などの保育の質を評価するためには、まず一人ひとりの乳幼児の発達の姿に立ち戻って、保育・教育を経験したことの効果を示すことができる枠組みづくりが求められる。さらに、英国やアメリカのように、保育・教育課程の指標として発達評価が実施されるためには、一人当たりが担当する子どもの数を減らすことにも取り組む努力が必要で、現状では子どもの発達を評価するのは困難であろう。

一方、ベルギー・リューベン大学のフェール・ラーバース (Ferre Laevers) は、長年にわたって園内研究を支援してきており、保育プロセスの質は子どもの「安心・安定 (wellbeing)」と「夢中・没頭 (involvement)」の二つの視点で捉えられるとしている (Laevers & Moons, 2007)。大まかな基準として「安心度」とは、子どもがどれだけ居場所感をもって生活しているかをみる視点であり、「夢中度」とは、子どもがどれだけ文化的に価値のある対象に没頭しているかをみる視点としている。このうち「夢中度」の評定は、以下のものである。

1. 特に低い 子どもはほとんど何の活動もしていない。
2. 低い 子どもはある程度活動しているが、たびたび中断してしまう。
3. 中程度 子どもは忙しそうに活動しているが、何かに集中しているわけではない。
4. 高い 明らかに子どもは活動に参加している様子が見える。しかし、常に精一杯取り組んでいるわけではない。
5. 特に高い 観察中、子どもは絶えず活動に取り組んでおり、完全に没頭している。

一方、「安心度」には、感情の要素が込められており、次のような評定尺度となっている。

1. 特に低い 泣く、叫ぶというようなはっきりとした不快を示す。気力がみられなかったり悲しみ、怖れ、怒りを抱いている。周りに反応せず、接触を避けて、閉じこもってしまう。または攻撃的に振るまい、自分や他者を傷つける。
2. 低い 表情や行動に、安全や安心が感じられない。しかし、1. の「特に低い」レベル程の激しさはない。ずっと不快を示すというわけではない。
3. 中程度 どちらとも判断できない程度の表情やしぐさで、気持ちをあまりアピールしない。
4. 高い はっきりと満足している様子を見せる。5. の「特に高い」レベルほどではなく、いつもはっきりと表現するわけではない。
5. 特に高い 快活で楽しんでいる様子で、笑ったり、声をあげたりする。生き生きとしてエネルギーにあふれている。行動は自発的で表現豊かである。ひとりごとを言ったり、歌ったりしている。リラックスしており、ストレスや緊張はない。周りに関心を示して、積極的に働きかける。自信があり、主体的である。

このように、安心度と夢中度は一人ひとりの子どもの主観的な経験の評価に近いものと考えられる。保育・教育課程との関連で子どもの主体性や主観を取り上げて評価する尺度として活用す

れば、人間関係・感情の発達、すなわち社会情緒的発達の集団場面における指標として有効であろう。

#### 引用文献

- Beltield, C. R., Nores M., Barnett, S. & Schweinhart, L. 2006 “The High/Scope Perry Preschool Program”, *Journal of Human Resources*, 41(1): 162-190.
- Bradbury, A., 2012, ‘I feel absolutely incompetent’: professionalism, policy and early childhood teachers, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3): 175-186.
- Heckman, J. J., 2011, “The economics of inequality — the value of Early Childhood Education”, the *Education Digest*, [www.edigest.com](http://www.edigest.com)
- Klucznik, K, Yvonne, A., Sechtig, J., & Rossbach, H., 2016, Influences of an academically oriented preschool curriculum on the development of children — are there negative consequences for the children’s socio-emotional competencies?, *Early Child Development & Care*, Vol. 186: 117-139.
- Laevers, F., & Moons, J., 2007. *Dynamic Learning and Practice: HMIE Early Years Good Practice Conference Report*, 1-42.
- Li, X., Atkins, M. S., & Stanton, B., 2006, ‘Effects of Home and School Computer Use on School Readiness and Cognitive Development Among Head Start Children: A Randomized Controlled Pilot Trial,’ *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 52, No. 2: 239-263.
- Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Clancy, J. L., Landry, S. H., Swank, P. R., Assel, M., Taylor, H. B., Klein, A., Starkey, P., Domitrovich, C. E., Eisenberg, N., Villiers, J., Villiers, P., Barnes, M., de Villiers, J. L., de Villiers, P., 2015, Impacts of a Comprehensive School Readiness Curriculum for Preschool Children at Risk for Educational Difficulties, *Child Development*, Vol. 86 Issue 6, p. 1773-1793.
- 文部科学省, 2008, 幼稚園教育要領, チャイルド本社
- 文部科学省, 2017, 幼稚園教育要領, チャイルド本社
- 厚生労働省, 2008, 保育所保育指針, チャイルド本社
- 厚生労働省, 2017, 保育所保育指針, チャイルド本社
- 岡本定男, 飯尾雅典, 1999, 幼稚園教育における教育課程の意義及び編成の方法についての一考察 — 幼児における「表現」活動の今日的課題を解く —, *教育実践研究指導センター研究紀要*, Vol. 8: 29-40
- 大方美香, 1994, 幼児教育カリキュラムの思想: 幼児教育課程を考える視点として, *大阪城南女子短期大学紀要*, Vol. 28: 121-141.
- Organization for Economic Co-operation and Development, 2006, *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, 星美和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳, 2011, *OECD 保育白書*, 明石書店.
- Peterson, J. S., & Lorimer, M. R., (2012), *Small-Group Affective Curriculum for Gifted Students: A Longitudinal Study of Teacher-Facilitators*, *Roeper Review*, Vol. 34: 158-169.
- Schweinhart, L. J., 2004, *The High/Scope Perry Preschool Study through age 40.*, <http://www.highscope.org/Research/PerryProject/PerryAge40SumWeb.pdf>
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A., 2000, *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, Washington, DC: National Academy Press.
- 玉置哲淳, 1996, アメリカの幼児教育課程の類型論的研究試論—その1—, *エデュケア* 16: 1-8.
- 幼児教育映像制作委員会, 2010, 「保育プロセスの質」研究プロジェクト『子どもの経験から振り返る保育プロセス — 明日のより良い保育のために』.

- 埋橋玲子, 2013, イギリスの就学前ナショナル・カリキュラムについて — EYFS (2012) にみる到達目標と評価 —, 同志社女子大学 総合文化研究所紀要, 第30巻:152-161.
- Van Kuyk, 1999, Post modern and effective: The Pyramid Program for Three-to-Six-Year-Olds. Paper presented at the Annual Meeting of the European Early Childhood Education Research Association (EECERA) 9th Helsinki, Finland. Eric より入手  
file:///C:/Users/User/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/LRUF3KVI/s7.pdf
- 横尾俊・渡部愛理, イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手だてについて, [http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub\\_d/d-291/d-291\\_2\\_4.pdf](http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_d/d-291/d-291_2_4.pdf), 2017.8.13. 入手.  
(第2部 国際会議・外国調査等の報告)

(提出日 2017年9月28日)