

# 社会文化的アプローチを用いた保育評価の基礎的研究

## —理論背景の検討を中心に—

### Basic Study on the Assessment of ECEC with Socio-Cultural Approach : Focusing the Theoretical Background

飯 野 祐 樹\*

Yuki IINO\*

#### 要旨

近年、社会文化的アプローチを用いた保育評価が国際的に注目されており、一定の成果が報告されている。この観点、子どもの成長を「社会」と「文化」双方からとらえるものであり、従来の年齢を基軸とした評価観と異なる点がある。本研究は、社会文化的アプローチに焦点を当て、その理論背景からわが国の保育評価の展望に対する検討を行うことを目的とした。その結果、社会文化的アプローチは、「子どものコミュニティへの参加の過程に焦点を当てた評価形態であること」、「形式にとられない評価形態であること」、そして、「個に寄り添った評価形態であること」という3点において特性が見出された。また、個人に寄り添った形で評価が行われる社会文化的アプローチは、わが国に対して、保育の「質の保障」という点に示唆を与え得る観点とすることが見出された。

キーワード：社会文化的アプローチ、保育評価、社会、文化

#### I. はじめに

近年、保育所・幼稚園に対する保育ニーズは高揚の一途をたどり、実際に保育を行っている保育者の価値観や信念も多様化する様相を見せている。このような状況を鑑みれば、保育者には「目指すべき保育とは何か」、「子どもの評価をいかにして行うのか」という問いを主体的に考え、曖昧で流動的でもある「保育の質」を共に探索していく、謂わば、協同的なプロセスが求められていると言えよう。しかしながら、「保育の質」を曖昧なものとしてとらえる立場に対して大宮<sup>1</sup>は、「成果主義」に傾倒する評価観の醸成、つまりは、「目に見える結果」を「成果」として追い求めようとする事態を引き起こす可能性があるものとして警鐘を鳴らしている。この指摘に関しては、OECD（経済開発協力機構）が国際的な調査として実施した、Starting Strong<sup>注1</sup>）及び Starting Strong II<sup>注2</sup>）においても支持がなされている。その旨を具体的に提示すれば、これらの報告書では、昨今の幼児期に対する世界的な子ども観（教育学的アプローチ）が二分化傾向にある

ことを指摘しており、それは、文字や数の学習という「学齢期以降の教育に向けた準備」を重視するという観点と、他方は、目の前で展開している「子どもの生活そのもの」を尊重するという観点とを対照化したものである。この結果に対して OECD は、後者の観点を支持しており、それは、子どもの可能性や創造性、さらには、他者と交わる力等、謂わば、可視化が難しい「不確かな成果」をふまえながら、子どもの姿をとらえることの必要性を説いたものとなっている。

可視化が困難な子どもの姿に焦点を当てようとする評価形態の構築に関しては、国際的に関心が寄せられており、形式にとられない評価法の構築という点から検討が試みられている。これらの保育評価においては、評価方法を保育者の裁量に委ねることで評価形態に柔軟性が兼ね備えられ、子ども理解の幅にも膨らみがもたらされるという点において特徴がある。また、この特性を可能にしているのが、その根底に位置付けられている明確な理念である。この理念の存在こそが、保育者に柔軟な保育評価の実施を可能としてお

\*弘前大学教育学部家政教育講座保育学

Early Childhood Education and Care, Department of Home Economics Education, Faculty of Education, Hirosaki University

り、この点はわが国の保育評価に対して非常に示唆に富んだものになると考える。なぜなら、わが国の保育評価に対する議論においては、方法論等の具体的方策に注目が集まる一方、その根底に位置付けられるべき理念の検討については十分な議論がなされていないからである。この点にわが国における保育評価の実情と国際的な保育評価の動向との間に差異を感じると共に、それはわが国における保育評価の課題であるとも考える。

そこで、本研究はわが国の保育評価において基盤となり得る理念に焦点を当て検討を行うこととする。中でも、本研究が注目するのが、子どもの可能性や兼ね備えている能力、謂わば、子どもの可視化が困難な能力に焦点を当てようとする評価形態において世界的に注目されている「社会文化的アプローチ」である。近年、この理論と保育評価との関連については多くの国で検討がなされ研鑽が蓄積される一方<sup>注3)</sup>、わが国の保育分野においては「社会文化的アプローチ」と「保育評価」との関連を検討しようとする視座はほとんど見受けられない。国際的な検討により、社会文化的アプローチを用いた保育評価に一定の成果が示されていることをふまえると、わが国の保育評価の可能性を拡げるといふ意味合いにおいてこの理論に対する検討は意義のあるものと考えられる。

よって、本研究では社会文化的アプローチを用いた保育評価に注目し、その理論の検討から、わが国の保育評価の展望を見出すことを目的とする。

## II. 社会文化的アプローチについて

### 1. Vygotsky の理論を中心に

社会文化的アプローチは、ソヴィエトの心理学者であるヴィゴツキー (Vygotsky) の理論<sup>注4)</sup>を基に構築され、そこでは、子どもの成長が「社会 (Social)」と「文化 (Cultural)」双方からとらえられることとなる<sup>2)</sup>。この観点を教示するに当たって Vygotsky<sup>3)</sup>は「文化的発達の一般的発生活則」という理論を構築しており、これによれば、子どもの発達は、「社会的水準」と「個の心理的水準」という2つの発達水準のバランスからとらえられることとなる。つまり、子どもは目の前にそびえ立つ課題に対して、年長者など当該課題に長けている他者と協同することによって、現在の自分の発達水準においては乗り越えられない課題を解決することになり、それが「学び」としてとらえられるのである。これら両水準によってもたらされる差異に対して Vygotsky は、ZPD (Zone of Proximal

Development: 発達の最近接領域) という理論を確立している。ZPD においては、子どもが「既に獲得している能力」と「これから獲得する能力」との差異に焦点が当てられ、その差異を社会的な資源により縮めていくことが教育 (保育) の役割として位置付けられている。

では、具体的に両水準の関係はいかに構築され、理解が形成されるのか。保育所や幼稚園を訪れると、そこには遊具、文具、玩具というように多様な資源が満ち溢れており、子ども達はそれらを当前のように用いて遊びを展開している光景をしばしば目にする。このような、子どもと資源との関係性をとらえるに当たって、社会文化的アプローチでは「価値的予感」<sup>4)</sup>の獲得、つまりは、子ども達がそれら資源を「遊びの道具」として、さらには、実際に使用することで「楽しみをもたらす道具」として認識を変容させていく過程に焦点が当てられる。そして、これら資源と子ども達の認識とを結びつける際に重要な役割を果たすことになるのが、年長者である大人や経験豊かな他者が子どもに対して行う、誘導的な発話や教示的な関わりであり、これらは両者の相互関係を基盤に紡ぎ出されることとなる。このような過程を経て子ども達は、保育施設での社会的な活動に参加することとなり、それは同時に保育施設内の文化への参加としてとらえられることとなる。

以上のように、社会文化的アプローチにおいては、子どもと資源、さらには、その関係を結びつける他者、という三者間の関係性が成立することにより、子ども達は社会的な出来事へと招き入れられるのである。つまり、このような子どもの「価値観」或いは「意味づけ」の獲得こそが、文化への参加の契機として、さらには、それら「意味づけ」の総体こそが保育施設の文化としてとらえられることとなる。

### 2. 保育評価において「参加の過程」をとらえる意義について

社会文化的アプローチにおいては、子どもが保育施設の文化へ参加する過程に焦点が当てられる。このような、参加の形態や、そこでの活動の質や頻度こそ子ども本来の発達であると説いたのは Rogoff<sup>5)</sup>である。この指摘は、子どもを大人と比べて多くのものを欠いた未熟な存在として位置付け、子どもの発達に対して唯一の結果を追い求めようとする学習観を批判的にとらえたものである。つまり、「参加」という枠組みに焦点を当て、「生活世界」から子どもの発達をと

らえることにより、従来の個に主眼を置いた古典的な学習論、謂わば、学習を静的なものとしてとらえ、命題的知識を子どもに教示しようとする視角に転換を加えようとしたのである。これにより、文化コミュニティ内で他者との相対を基盤とした子ども理解が可能となり、その結果、子ども個々のアイデンティティを浮かび上がらせる観点がもたらされることとなった。

では、社会文化的アプローチにおいてコミュニティとはいかに位置付けられるのか。コミュニティが兼ね備える枠組みについてはこれまで多くの論者によって検討が加えられてきた。中でも Dewey<sup>6</sup>は、コミュニティが成立し、そこに参加するためには、言葉による名目だけの繋がりだけではなく、個々が共通に有する事柄の存在が必要であると示している。また、Rogoff<sup>7</sup>は、文化コミュニティを形成する際に不可欠となる要素について、成員の一定のコミットメントと、ある程度持続が可能となる構造化されたコミュニケーションの成立という2点を挙げている。これらの指摘から、コミュニティの形成においては、単に共通の特徴を有する名目上の集合体というものではなく、そこには、構成員の間に共有し合える価値観が存在し、それらをお互いが調整し合おうとする姿勢が求められることになる。この観点に立てば、コミュニティとはそれ自体が流動的に変容し続ける可塑性を兼ね備えた枠組みとしてとらえられ、保育評価においては個々の個性を配慮した視角が求められると言えよう。つまり、社会文化的アプローチにおいては、コミュニティを分類的アプローチの下で等質性を兼ね備えた枠組みとしてとらえるのではなく、それ自体が常に変容し続ける可変性を兼ね備えた枠組みとしてとらえられることとなるのである。

コミュニティを等質性があるものとして位置付け、一般化を求めようとするアプローチ法においては、その枠組みに焦点が当てられる反面、集団内での個々の素質に対する視角は薄れる傾向にある。この点を鑑みた Rogoff は、コミュニティ内での個人の素質を浮かび上がらせるための方策として、そこに参与しようとする人々の営みといった「参加の過程」に焦点を当てたアプローチ法を導き出した。この方策においては、習慣的な営みや、物事に対するアプローチの仕方というように、コミュニティの中心に位置づく活動に対する人々の関与の過程がとられることとなり、この視角は Lave & Wenger<sup>8</sup>によって示された「正統的周辺参加論」<sup>注5)</sup>と、その根本を類にしていると言えよう。

以上をふまえれば、社会文化的アプローチにおいては、流動的な枠組みとしてコミュニティが位置付けられ、そこに参加する人々の過程に焦点を当てた評価が展開されることとなる。このように、これら2つの枠組みに対して可塑性が備えられることにより、その総体として生起する保育評価においても多義性或いは多面性が兼ね備えられるという点において意義があると言えるだろう。

### III. 社会文化的アプローチを用いた保育評価

保育評価とは、社会の中で営まれる思考や活動を形式化するための道具であり、それは「振り返り」や「他者との対話」等を通して行われることとなる。子どもの発達や学びをとらえる観点として、「個」に特化した観点をを用いるというよりも、複数の要素、中でも、「人々の関係性」、「(保育)環境」、「要素(事柄)」という3要素の関係性の中で理解を深めていくことの必要性を教示している。これら3要素は、社会文化的アプローチにおける子どもの学びや発達をとらえる観点として位置付けられており<sup>9</sup>、学習者(評価対象)に加え、周りの環境も評価対象としてとらえられるという点に評価観としての特性があると言えるだろう。つまり、社会文化的アプローチにおいては、これら3要素を組み合わせながら、子どもがいかにしてコミュニティの周辺からその中心で生起している活動に参加し<sup>10</sup>、その際いかなる要因(人・事柄)がその参加を支援しているのか<sup>11</sup>という点に焦点が当てられることとなるのである。要するに、社会文化的アプローチにおいては評価対象となる子どもに加え、その子どもの活動への参加の過程において寄与する、人物(保育者)或いは事柄も同様に評価対象として内包されることが求められるのである。

では、具体的にはどのような観点から社会文化的アプローチを用いた保育評価は行われることとなるのか。社会文化的アプローチを用いるに当たって Rogoff<sup>12</sup>は、Vygotsky<sup>13</sup>の「文化的発達論」を基に、「個に焦点を当てた観点」(図1)、「関係性に焦点を当てた観点」(図2)、そして、「コミュニティ(施設)に焦点を当てた観点」(図3)という3つの観点を提示しており、これら3つの観点を複合的に絡み合わせながら子ども理解を深化させることの重要性を示している。まず、「個に焦点を当てた観点」について。この観点は、評価において最も典型的な形態である「個に焦点を当てたものであり」、主として対象となる子どもが「何を知っていて何を知らないのか」或いは



図1 「個」に焦点を当てた観点



図2 「関係性」に焦点を当てた観点



図3 「コミュニティ」に焦点を当てた観点

「現在何を行っているのか」といった情報に目を向けるものである。次に、「関係性に焦点を当てた観点」では、他者（教師、年長者、友人等）が評価対象となる子どもを活動へと誘う際に生起するコミュニケーションや方向付け等に焦点が当てられることとなる。最後に、「コミュニティ（施設）に焦点を当てた観点」について。この観点においては、残されたすべての情報が内包されることとなり、具体的には、活動で使われた道具や室内の環境（施設環境）といった具体物に加え、保育施設の保育理念や保育方針といった抽象的な概念に対しても焦点が当てられることとなる。これら3つの観点をふまえると、社会文化的アプローチに基づいた保育評価とは、子どもの学びや成長をとらえる観点であると共に、子ども、教師、施設といった保育評価に寄与する諸要素の関係性をとらえる観点ともなり得ることが理解できる。

以上のように、社会文化的アプローチにおいては、物事の結果ではなく、そこに至るまでの過程で生起する関係者の相互関係に焦点を当てながら子どもの評価が行われることとなる。この背景には、子ども達が抱く「価値づけ」や「理解」といった営みは、社会的文脈の中で構築がなされるという概念が位置付けられている。これにより、社会文化的アプローチを用いた保育評価は、活動の状況（場）に応じた評価形態を用いることで、流動的とも言える子どもの様子（実態）に柔軟に対応することが可能となるのである。

#### IV. 保育実践での活用に向けて

参加の形態というものは多種多様であり、そこに至る過程においても状況や個に応じて幾通りもの道筋が存在することとなるだろう。この点をふまえれば、社会文化的アプローチを用いた保育評価においては最善の回答というものが存在せず、その評価を行う保育者においても参加の形態や参加対象となるコミュニティ

を相対的にとらえることで、状況に応じた評価の観点をを用いることが求められることとなる。また、社会文化的アプローチと保育評価とを結びつけた先行研究においては<sup>註6)</sup>、その根底に相互関係の中で最善の成果を生み出すという理念が共通に位置付けられており、そこでは形式にとらわれない柔軟性を兼ね備えた保育評価の実施が求められている。その具体的な方策と Fleer&Richardson<sup>14)</sup>は、「記録」の役割に注目しており、具体的な形態についても Gipps<sup>15)</sup>は、いくつかの方法があるとしながらも、ポートフォリオの機能に焦点を当てている。なぜなら、ポートフォリオにおいてはプロセスがそのまま記録として生起し、主体の参加の過程をとらえるに当たっては最適な記録形態であると考えたからである。さらに、Koretzら<sup>16)</sup>も、唯一の結果を求めないという社会文化的アプローチの発達観をふまえ、記録枠組みに柔軟性が兼ね備えられているポートフォリオに意義を見出している。

以上のように、社会文化的アプローチにおいては、子どもの参加状況に合わせた柔軟な保育評価の実施が可能となり、これにより標準的な発達観に基づく形式的な保育評価から解放されることとなった。この点が意味するのは、社会文化的アプローチにおいては、目に見えて明らかな様相、つまりは「子どもの確かな部分」よりも、目に見えない様相といった「子どもの不確かな部分」に焦点を当て可視化できる状態に引き上げるという作業が求められているということである。この過程において保育者に求められるのは、保育評価に対する意義づけであり、その方策の一つとして本稿では「対話」という営みを提示する。具体的には、子どもの参加の過程をとらえるという「活動場面对する対話」と、なされた保育評価を他者と共有するという「他者との対話」というものであり、これら2つの対話の総体こそが社会文化的アプローチを用いた保育評価の形態としてとらえられるものと考えられる。

## V. おわりに

本研究は、社会文化的アプローチを用いた保育評価に焦点を当て、その理論への検討から、わが国の保育評価の展望を見出すことを目的とした。その結果、社会文化的アプローチを用いた保育評価の特性としては、「子どものコミュニティへの参加の過程に焦点を当てた評価形態であること」及び「形式にとらわれない評価形態であること」という2点が見出された。また、社会文化的アプローチは、子どもの発達を標準からとらえるといった、謂わば、年齢を発達の指標とする従来の評価観に転機をもたらしたという点において意義があったと言えよう。この背景には、子どもの発達を他者との比較ではなく、文化との相対からとらえようとする新たな評価観が起因しており、これにより、従来以上に個に寄り添った形での保育評価の実施が可能となった。

翻って、視点をわが国の保育評価に転じると、社会文化的アプローチは、近年、わが国の保育事業において賑わいを見せ始めている「幼保一元化」に向けた動向に対して保育の「質の保障」という点に示唆を与え得るものになると考える。具体には、長年、幼稚園と保育所で培われてきた評価観や保育観の整合性のとらえ方に加え、乳児期と幼児期との保育評価の関連をいかに進めるのかという問いに対して、社会文化的アプローチは、わが国の保育評価の展望に有効な示唆を与えてくれるものと考えられる。なぜなら、上述したように社会文化的アプローチを用いた保育評価は、年齢を基軸とするのではなく、子ども個々の能力に寄り添いながら豊かな可能性に焦点が当てられるからである。つまり、社会文化的アプローチは、「教育」と「養護」との間の保育評価に連続性を兼ね備えるに当たって、その根底に共通に位置づく理念となり得る可能性を秘めていると言えるだろう。

最後に、保育評価においては、どのような有益なアプローチ法を用いたとしても、その営みにおいて最も重要となるのは、保育者の子どもをとらえる保育観であることは疑いを入れない。本稿で研究対象とした社会文化的アプローチに基づいた保育評価においては、従来の保育評価以上に保育者に裁量が委ねられる反面、その営みにおいてはさらなる責務が伴うことは特筆すべき事柄であろう。今後は、社会文化的アプローチを用いた保育評価の円滑な実践が可能となるように、本稿で示した理論を基に実証的な観点から検討を重ねる必要があるだろう。

## 注

注1) Starting Strong で調査対象とされた国は、オーストラリア、ベルギー、チェコ共和国、デンマーク、フィンランド、イタリア、オランダ、ノルウェー、ポルトガル、スウェーデン、イギリス、アメリカの12カ国である。

注2) Starting Strong II においては、Starting Strong で調査対象とされた12カ国に加え、新たにオーストラリア、カナダ、フランス、ドイツ、ハンガリー、アイルランド、韓国、メキシコの8カ国が新たに調査対象に加わった。

注3) 例えば下記の論稿が挙げられる。

Cullen, J. (1996). The challenge of Te Whāriki for future development in early childhood education. *Delta*, 48(1), 113-125

MacNaughton, G. (1995). A post-structuralist analysis of learning in early childhood settings. In M. Fleer (ed.). *DAP centrism: Challenging Developmentally Appropriate Practice*. Canberra, ACT: Australian Early Childhood Association. 35-54

Smith, A.B. (1993). Early childhood educare: seeking a theoretical framework in Vygotsky's work. *International Journal of Early Years Education*, 1(1), 47-61

注4) Vygotsky は、子どもの社会的位置付けとして、「歴史上の特定の時間に特定のコミュニティで生活する文化の一員」とであると教示している。

注5) この観点は、子どもが獲得する知識や技能というものは、活動に埋め込まれているのであって、さらに、それら活動は同時に状況にも埋め込まれているという視座を基に子どもの「学習」ととらえた論である。この観点においては、学習を社会的関わり合いの中で生起する営みとして位置付けており、ここでは、参加という枠組みを基礎に学習がとらえられることとなる。

注6) 例えば下記の論稿が挙げられる。

Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London Paul Chapman.

Losardo, A. & Notari-Syverson, A. (2001). *Alternative approaches to Assessing Young Children*. Baltimore, MD: Paul H. Bookers.

## 引用文献

- 1 大宮勇雄 (2010) 学びの物語の保育実践. ひとなる書房. 144
- 2 Berk, L.E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, D.C.: NAEYC.
- 3 Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsh (ed.). *The concept of activity in*

- Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharp, 144-188
- 4 石黒広昭 (2000) 「異文化」問題の中にある子どもの言語発達. 月刊「言語」. 29 (7) , 76-83
- 5 Rogoff, B. (2003). *Cultural Nature of Human Development*. 眞賀千子 (訳) (2006) 文化的営みとしての発達 - 個人、世代、コミュニティ -. 新曜社.
- 6 Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- 7 前掲 5
- 8 Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. 佐伯胖 (訳) (1993) 状況に埋め込まれた学習. 産業図書
- 9 Cowie, B. & Carr, M. (2009). The consequences of sociocultural assessment. In Anning, A., Cullen, J. & Fleer, M.(eds.), *Early Childhood Education: Society and Culture*. SAGE, 105-116
- 10 前掲 8
- 11 Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon., D. Kuhn., & R.S. Siegler.(eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perceptions and language*. 5<sup>th</sup> Edition, NY: John Wiley.
- 12 前掲 5
- 13 Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. In R. Rieber & A. Carton.(eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky I*. New York: Plenum Press, 39-285
- 14 Fleer, M. & Richardson, C.(2009). Cultural-Historical Assessment: Mapping the Transformation of Understanding. In Anning, A., Cullen, J. & Fleer, M.(eds.), *Early Childhood Education: Society and Culture*. SAGE, 130-144
- 15 Gipps, C.(2002). Sociocultural Perspectives on Assessment. In Wells, G. & Claxton, G.(eds.), *Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century* Blackwell. 1-17
- 16 Koretz, D., McCaffrey, D., Klein, S., Bell, R. & Strecher, B.(1993). *The reliability of scores from the Vermont portfolio assessment program (CSE technical report 355)*. CRESST, UCLA.

(2014. 1. 8 受理)