

# 遊びの質の向上をめざした交換日記型記録と対話の試み

— 集団遊びの展開過程に着目して —

松井 剛太 ・ 松本 博雄 ・ 片岡 元子  
(幼児教育) (幼児教育) (幼児教育)

常田 美穂\* ・ 水津 幸恵\*\* ・ 高橋 蓉子\*\*\*  
(香川短期大学) (お茶の水女子大学・院生) (丸亀ひまわり保育園)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

\*769-0201 綾歌郡宇多津町浜一番丁10 香川短期大学

\*\*112-8610 東京都文京区大塚2-1-1 お茶の水女子大学

\*\*\*763-0013 丸亀市城東町2-1-38 丸亀ひまわり保育園

## Exchange Records and Discourse in Nursery Teachers to Improve Quality of Play: Analyze the Process of Group Playing

Gota Matsui, Hiroo Matsumoto, Motoko Kataoka  
Miho Tsuneda\*, Sachie Suizu\*\* and Yoko Takahashi\*\*\*

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

*\*Kagawa Junior College 10 Hamaichibancho, utazu, Ayauta-gun 769-0201*

*\*\*Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University 2-1-1 Otsuka, Bunkyo-ku, Tokyo 112-8610*

*\*\*\*Marugame Himawari Nursery 2-1-38 jyoto-cho, marugame 763-0013*

**要 旨** 本研究の目的は遊びの質の向上をねらいとして交換日記型記録と対話の実践について検討することを目的とした。保育園においてラーニング・ストーリーとSICSを参考に構成した実践をし、3つの集団遊びを対象に分析を行った。その結果、集団遊びを対象としたことによる保育者の学び合いの質に変化があること、交換日記型記録の使用により、繰り返しの遊びの振り返りが促され、遊びの意味づけの質に変化があることが報告された。

**キーワード** 保育の質 記録 遊び 意味生成

### I. 問題と目的

乳幼児期の保育・教育の質が子どもの生涯発達及び国の将来に大きな影響を及ぼすことが報告されている (OECD, 2012)。そういった背景から、国際的に保育の質に対する関心は高まり、保育の質研究をリードしてきたアングロ・サクソン系の諸外国にとどまらず、北欧各国や

東アジア諸国でも大規模な縦断研究が実施されている。

秋田・佐川 (2011) は、保育の質に関する国際的な議論をまとめ、各国において使用されている評価尺度や指標を過程の質と構造の質に分類して示している。そして、過程の質の評価として英米で多く実施されている ECERS-R や CLASS のようにチェックリストで保育を得点

化する方式に関して、国や地域での比較がしやすいことや数量的データが保育政策における説得性の高さを有することを認めつつも、多様性のある保育を一元的に捉えてしまうことを危惧している。同様の問題意識から、林（2014a, 2014b）も、アメリカを中心とした保育の質議論は実証主義の科学観と資本主義の価値観にもとづいていることを批判的に述べ、北欧やニュージーランドの取り組みを紹介した上で、「対話」を軸にした保育の質向上の重要性を指摘している。

こうした取り組みは、Dahlbergら（2007）のいうポストモダニズムを背景にした「discourse of meaning making」（意味生成の議論）を基盤としている。これは質を複雑で主観的で社会的な価値観に依存しているものととらえ、保育の質の向上には記録と対話のプロセスの継続が不可欠であるとする。つまり、規定的な質の高い保育が存在し、一様にそれをめざすのではなく、それぞれの保育現場で実践の意味を問い直し、保育の質を高める取り組みを行うことを推奨している。

日本においても「対話」を軸に保育の質を高める取り組みがいくつか見られる。大宮（2010）や橋川（2013）は、ニュージーランドのラーニング・ストーリーを保育現場で試行して、日本での活用方法を探索的に検討している。また、秋田ら（2011）は、ベルギーで開発されたSICS（Laevers, 1994）という質尺度の日本版を作成して複数の保育現場で活用した。その結果、園内研修での議論が活発化し、学び合いが生じるという成果がある一方、対象児を限定して実施するため、クラス集団への視点の広がり弱くなることが課題として報告されている（芦田ら, 2012）。これは先述した大宮や橋川の研究でも同様の課題といえよう。

こういった対象児抽出型の議論では、本来的な保育の質を議論するというよりも、障害のある子、気になる子の理解や問題行動への対応が論点になりやすい（松本ら, 2013）。しかしながら、日本の保育における保育者と子どもの人数比率を鑑みると、すべての子どもを対象に実

践することは困難である。そこで、秋田・佐川（2012）は、日本での保育の質研究の展望として、日本らしい保育過程の質をとらえる視点、また質的事例研究の方法論の提示を課題としてあげている。

ここで、日本らしさの一つとして、集団におけるかかわり合いや社会情緒的発達に価値の置かれる保育風土が考えられる。小川（2010）は、日本の文化における遊びの特質を論じ、幼児たちの遊びが盛り上がり、持続するためにまず必要な条件として「賑わい」を挙げている。また、保育学会の課題研究委員会で検討された遊びの質のアンケート結果からは、質の高い遊びを示すキーワード分析として、「協働協同協力」、「共有共感イメージの共有」のカテゴリーが上位に来ており、集団での遊びが前提となっている（岡ら, 2011）。本研究では、こういった背景を踏まえて、集団としての遊びを研究の対象とする。

では、集団としての遊びの質はどのようにとらえられるだろうか。大宮ら（2015）は、遊びの質を次のように指摘する。「遊びの質」を、「集中している」とか「没頭している」といったような遊ぶ子どもの「様態」としてのみとらえるのではなく、あるいはある一定の目に見える成果が得られるものが質の高い遊びととらえるのではなく、それぞれの子どもが遊ぶことによって有能な学び手として育つプロセスを「質の高さ」ととらえる。そして、それを明らかにするためには、保育者がどのように子どもを理解し、それに基づいてどのような意図をもって環境を構成したのか、遊びはどのように展開したのか、という遊びのプロセスを解釈する質的研究を要する。

本研究では、こういった背景に加えて、保育現場の多忙により議論の時間が取りにくいという課題も考慮した上で、子どもたちの経験の記録と議論の方法論を提示する。具体的には、保育者が集団遊びを意味づけ、遊びのプロセスを解釈する方法として交換日記型の記録媒体とそれをういた議論を試行・検討することを目的とする。

## II. 方法

### 1. 対象園

K県M保育園の3, 4, 5歳児クラスを対象とした。M保育園では、午前中の自由遊びの時間を3, 4, 5歳の異年齢保育で過ごす。そのため、3, 4, 5歳児担任、副担任の計4名が子どもたちの遊びを一冊のノートに記録し、情報交換できるようにした。そして、その記録をもとに月1回の園内研修にて、15名程度の保育者で遊びの質に関して1時間程度議論した。なお、交換日記型記録はM保育園の保育者により、おしゃべりがつながるという意味を込めて「おしゃべりんく」と名付けられた。

### 2. 記録と議論の理論的基盤

本研究は、先述した意味生成を理論的基盤に据え、「質の高い遊びとは何か」を追求するのではなく、「遊びの質が高まる過程には何が必要なのか」を念頭に進めた。記録を読み解く視点及び議論の方法論については、これまで日本で試行されてきた先行研究を検討した上で、

ラーニング・ストーリーとSICSを参考に遊びの意味を問い直す議論がより活発に行われるように改良した。

第1に、記録を読み解く視点として、ラーニング・ストーリーで使用されている5つの構え（関心を持つ・熱中する・困難をやったことがないことに立ち向かう・他者とコミュニケーションをはかる・自ら責任を担う）を参照した（Carr, 2001）。議論のもとになる記録について、集団での遊びが5つのどの構えにあたるのか、各自の意見を交流することで多義的に実践の意味を問い直すことをねらいとした。

第2に、議論の方法論として、SICSの保育哲学をふまえて開発された「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—」（秋田ら, 2011）を参考にして、議論の際に使用するシートを開発した（図1）。なお、ここに示すものは試行錯誤の後、3度の修正を経たものである。

話し合いは次の手順で進めた。まず、園内研修の前に、おしゃべりんくの記録者4名により全員で議論したい記録を抜粋しておく。次に、園内研修において、各自記録を読み解き、学びの構えの5つで適当と思うものに○をつける。その後、3, 4名の小集団を作り、「時間的空間的余裕」「必要なモノ」「集団の雰囲気」「保育者の関わり」の4つの項目について、議論をする。最後に、小集団の話し合いの結果をシートに記し、全体で共有する。

このような手順により、記録を読み解いたうえで、次に何をするのかを園内の保育者全員で考えられるように構成した。

### 3. 研究期間と分析対象

この取組みは2013年4月～現在まで実施している。本稿に記載する事例は、2013年4月～2014年3月までに議論が活発に行われて遊びの発展性が見られた「忍者」「泥団子」「水」をテーマとした集団遊びに関する記録である。また、2015年1月にこの取り組みに参加した保育者15名を対象にインタビューを行い、感想を求めた。

話し合いシート
学びの構えの段階(関心・熱中・困難・コミュニケーション・責任)
<input type="checkbox"/> 時間的空間的余裕 これからの実践で何を大切にするか？ 何ができるか？
<input type="checkbox"/> 必要なモノ これからの実践で何を大切にするか？ 何ができるか？
<input type="checkbox"/> 集団の雰囲気 これからの実践で何を大切にするか？ 何ができるか？
<input type="checkbox"/> 保育者の関わり これからの実践で何を大切にするか？ 何ができるか？

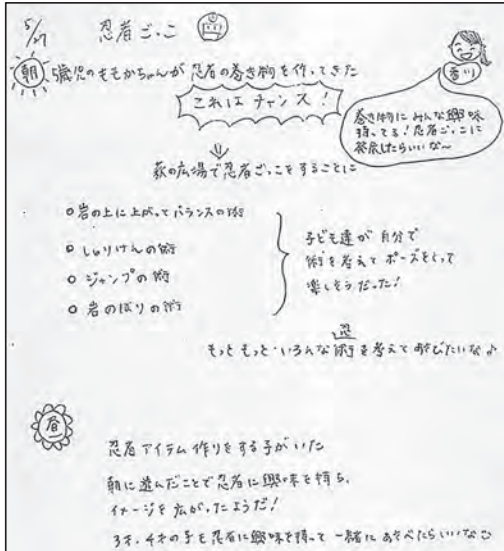
図1 話し合いシートの様式

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 「忍者」遊び

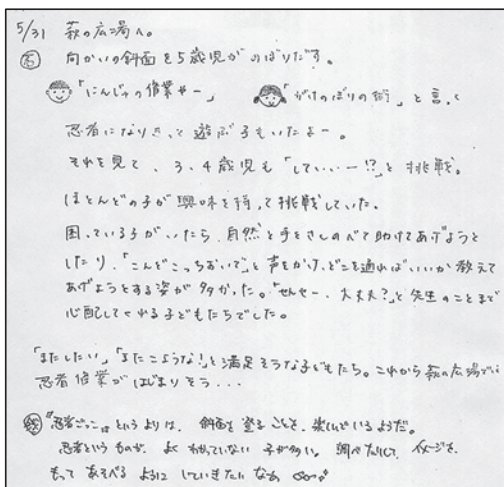
##### (1) 遊びの展開に関する記録の交換

<2013年5月27日の記録>



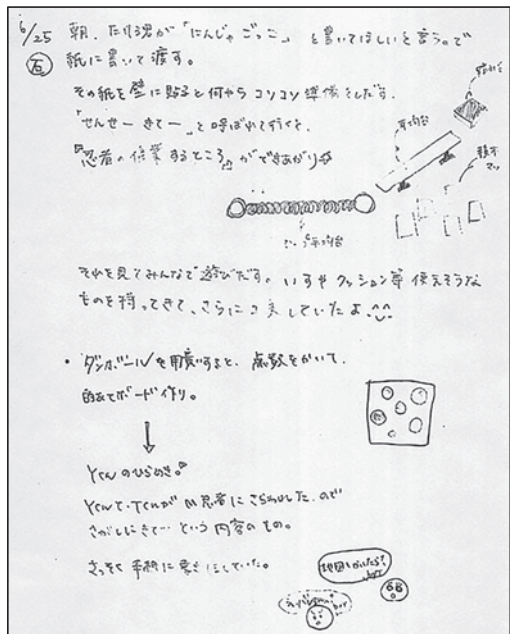
一人の5歳児が忍者の巻き物を作ってきたことをきっかけに、子どもたちが忍者のポーズをしたり、忍者アイテムを作ったりして遊ぶ様子が記録された。

<2013年5月31日の記録>



萩の広場（保育園の近くの公園）へ行き、場所を変えて忍者ごっこをした。ほとんどの3、4、5歳児が忍者になりきり、熱中して遊ぶ様子が記録された。

<2013年6月25日の記録>



5歳児（Tくん、Yくん）が「修行するところ」を作ったことで、多くの子どもが困難も感じつつ、様々なモノを作っていく様子が記録された。

##### (2) 全体での議論（6月26日）の内容

6月26日に忍者ごっこをテーマに園内研修で議論がなされた。その結果、下記の点が話題となり、それをふまえて次の遊びにつなげていくことが確認された。

時間的・空間的余裕
<ul style="list-style-type: none"> <li>萩の広場へ行く時間があまりとれなかった</li> <li>(保育園の近くの) 城の様々な場所を探検してもよい。天守閣など雰囲気を感じられる</li> </ul>
必要なモノ
<ul style="list-style-type: none"> <li>簡単ななりきりグッズ（手裏剣など）を用意して自由に持っていけるようにする</li> <li>写真や図鑑などでイメージをふくらませる</li> </ul>
集団の雰囲気
<ul style="list-style-type: none"> <li>道具を作る5歳児（TくんやYくん）への憧れが生まれている</li> <li>なりきって遊ぶ子どもの人数が増えている</li> <li>戦いがケンカにもなっているため、簡単なルールを作り、守る雰囲気をつくる</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ のりきれていない子が入れるようにノリをつくる</li> </ul>
保育者の関わり
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 忍者は戦うものではないと伝えることで、戦いではなく修行へ目をむける</li> <li>・ 保育者自身もなりきって遊ぶ</li> </ul>

### (3) その後の展開

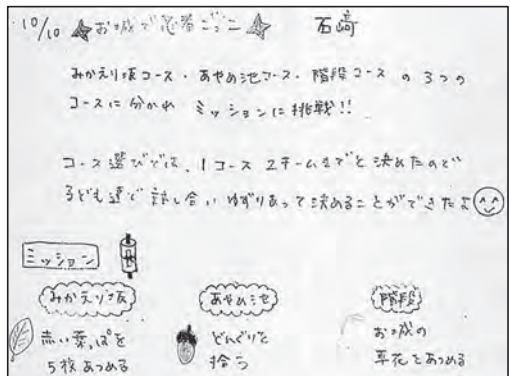
城の歴史資料館に行って、置いてあった布わらじを新聞で作り、それを履いて忍者ごっこをしたり、忍者の被り物をみんなで被って遊んだりしたことにより、一体感のある雰囲気が生まれた。その後、忍者遊びは下記に示す記録のような形でつながっていった。

<2013年7月29日の記録>



7月29日の夕涼み会では、それまでの忍者ごっこを基盤に子どもたちがコミュニケーションを取りながら遊ぶ様子が記録された。

<2013年10月10日の記録>



城に行ったとき、忍者ごっこが再燃した。グループに分かれて3つの修行コースを子どもたちで話し合い、譲り合いながらグループのために責任を担う様子が記録された。

### (4) 小括

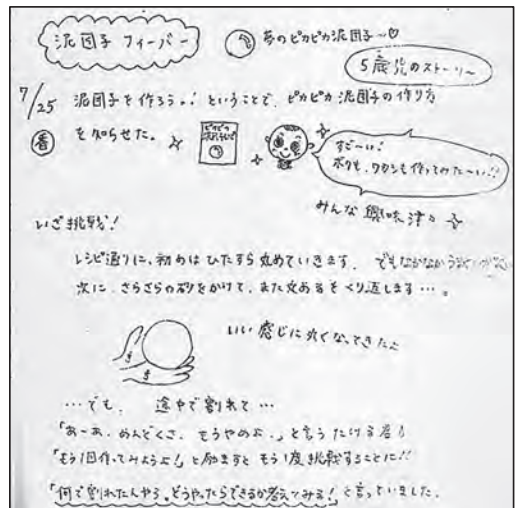
忍者遊びは、関心（5月27日）、熱中（5月31日）、困難（6月25日）へと移行し、7月29日の夕涼み会の行事においてコミュニケーションの様子が見られた。一度、区切りを置いたものの再度忍者ごっこが行われた10月10日には自ら責任を担う姿があった。

つまり、夕涼み会という行事をきっかけに全体へと遊びが広がり、異年齢児が集まることで全員のために自ら責任を担うような子どもたちが現れることが示唆された。

## 2. 「泥団子」遊び

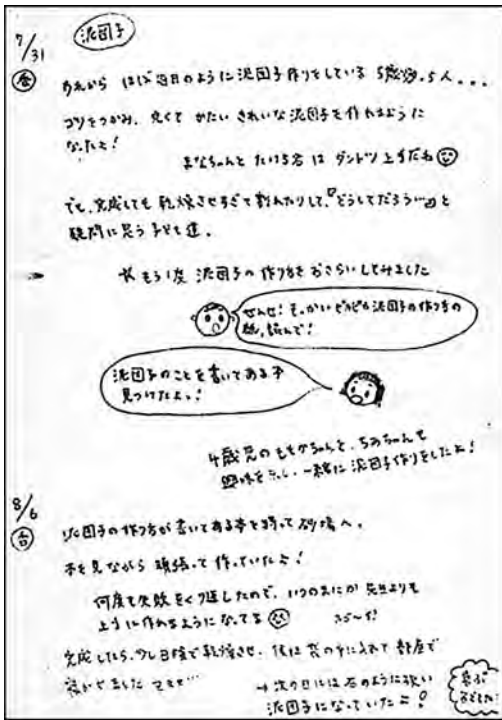
### (1) 遊びの展開に関する記録の交換

<2013年7月25日の記録>



保育者が泥団子の作り方を紹介したことで、子どもたちが関心を持ち、取り組む姿があった。しかし、途中で割れてやめる子もいたことが記録された。

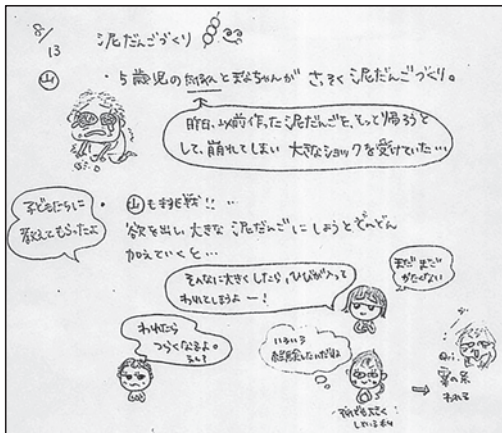
<2013年7月31日, 8月6日の記録>



7月25日以降、毎日のように熱中して泥団子を作り、コツをつかんだ子どもが現れた。しかし、完成しても乾燥させすぎて割れてしまう困難に直面し、どうして割れるのか疑問に思うようになってきた。そこで、泥団子の作り方をおさらいしたり、泥団子のことが書いてある他の本を見つけたりする子どもたちがいた。

そして、泥団子の作り方が書いてある本を砂場へ持っていき、それを見ながら作って完成させた様子が記録された。

<2013年8月13日の記録>



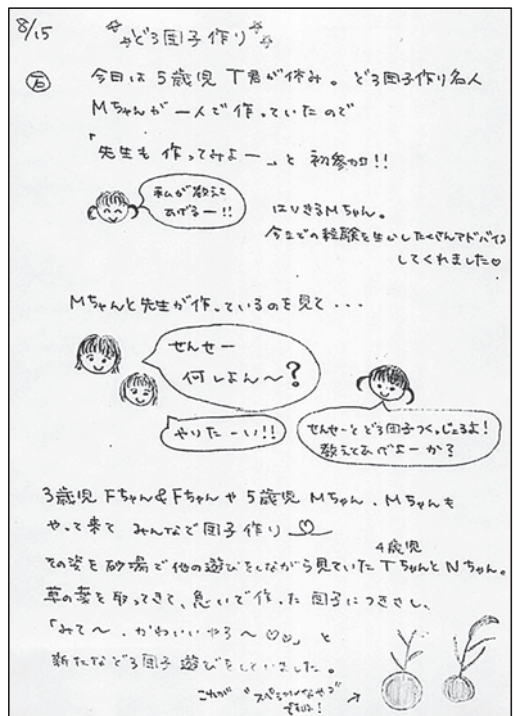
引き続き泥団子が崩れてしまうという困難に立ち向かう子どもたちがいた。保育者の挑戦にアドバイスする子どもたちの様子が記録された。

<2013年8月14日の記録>



崩れない泥団子づくりに挑戦する中で、違う場所の土で作り、乾かす場所にも気を配る子どもの様子が記録された。

<2013年8月15日の記録>



保育者が泥団子づくりに加わると、作り方を教えてくれる子どもがいた。他児も加わり、コ

コミュニケーションを取りながら泥団子の工夫をする子どもたちの様子が記録された。

(2) 全体での議論 (8月21日) の内容

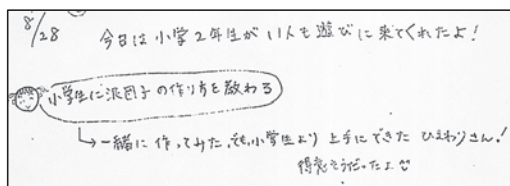
8月21日に泥団子遊びをテーマに園内研修で議論がなされた。その結果、下記の点が話題となり、それをふまえて次の遊びにつなげていくことが確認された。

時間的・空間的余裕
<ul style="list-style-type: none"> <li>水遊びのグループと一緒にになったとき、スペースをわけることで余裕をもって遊べる</li> <li>登園後や午睡後にも作る時間を取ると盛り上がる</li> <li>城へさら砂探しに行く</li> </ul>
必要なモノ
<ul style="list-style-type: none"> <li>良質な土</li> <li>製作途中の団子の置き場</li> <li>いろいろなところの土を使って作ってみる</li> <li>出来上がった団子の飾り場所</li> </ul>
集団の雰囲気
<ul style="list-style-type: none"> <li>泥団子博士がいる</li> <li>5歳児が中心だったが、4歳、3歳にも伝わってきている</li> </ul>
保育者の関わり
<ul style="list-style-type: none"> <li>保育者が手本となって研究する</li> <li>保育者も失敗することを見せる</li> </ul>

(3) その後の展開

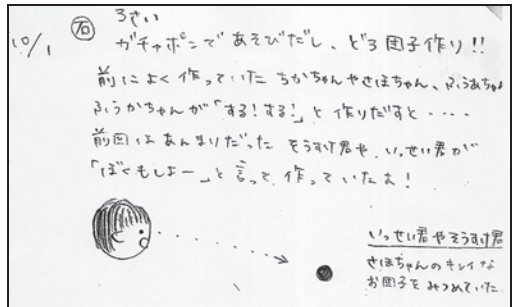
城の土で作ると砂場よりもしつかりとした団子ができることを発見し、再び土を取りに行っ遊ぶ様子が見られたり、割れても泣かずに作り直すようになったりした。また、色や感触の違いに気づき、泥団子に対するイメージとして、サラサラの土のほうが作りやすいというような変化があった。その後、次のような記録が続いた。

<2013年8月28日の記録>



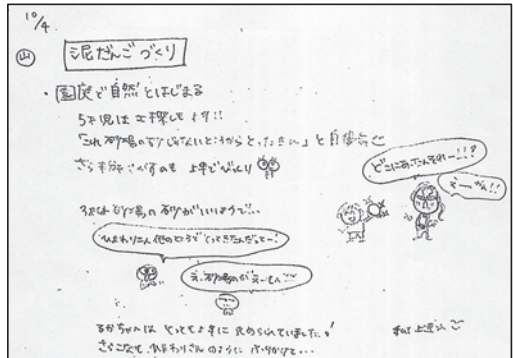
小学生が遊びに来て、一緒にコミュニケーションをとりながら、泥団子を作る様子が記録された。

<2013年10月1日の記録>



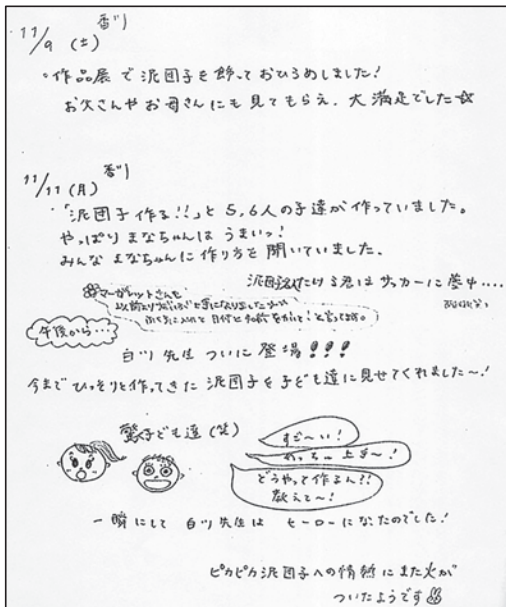
一度収束した泥団子づくりだったが、3歳児の遊びをきっかけに再び関心が高まった。以前、5歳児に教えてもらったことを確認しながら遊ぶ様子が記録された。

<2013年10月4日の記録>



5歳児も再び泥団子づくりを始める。自分のことよりも、3歳児の要望に対して責任をもって応える様子が記録された。

<2013年11月9日, 11月11日の記録>



作品展で泥団子を披露して、全員の関心が高まった。そして、光る泥団子をつくらることができる保育者（別のクラス）が登場したことで、熱中して遊ぶ子どもたちの様子が記録された。

(4) 小括

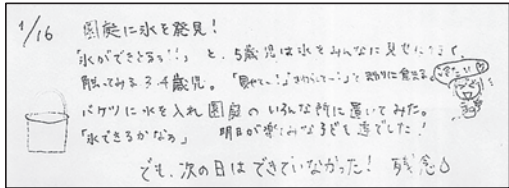
泥団子遊びは、関心（7月25日）、熱中・困難（7月31日、8月6日）、困難（8月13日、8月14日）があり、8月15日に保育者の参加をきっかけにコミュニケーションへと移行している。また8月28日には小学生が来たときにもコミュニケーションの構えが見られた。その後、期間が空き、再度関心（10月1日）が生まれ、5歳児が年少児に対して責任を担う姿が見られた（10月4日）。11月9日、11月11日には、名人の保育者が登場することによって、再度熱中や困難の構えへ移り変わった。

ここでは、遊びに対する保育者の参加や外部の小学生の参加がコミュニケーションの構えをつくったことが示唆された。

3. 「氷」遊び

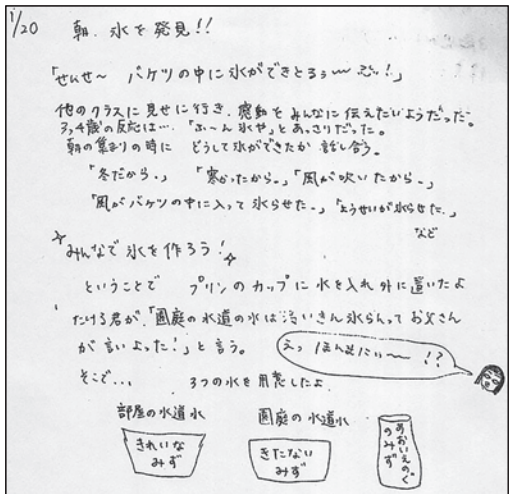
(1) 遊びの展開に関する記録の交換

<2014年1月16日の記録>



園庭に水ができていっているのを発見し、氷に対する関心が高まった様子が記録された。

<2014年1月20日の記録>



5歳児が氷を発見して、3、4歳児に見せた。どうして水ができたかを話し合ううちに熱中して様々な意見が出て、3つの水で氷を作る実験を行ったことが記録された。

(2) 全体での議論（1月25日）の内容

1月25日に氷遊びをテーマに園内研修で議論がなされた。その結果、下記の点が話題となり、それをふまえて次の遊びにつなげていくことが確認された。

時間的・空間的余裕
<ul style="list-style-type: none"> <li>朝の園庭は余裕がある</li> <li>影がある場所や凍りそうな場所を探す</li> </ul>
必要なモノ
<ul style="list-style-type: none"> <li>いろいろな形の容器</li> <li>水以外で凍りそうなもの</li> <li>ブルーシート（上に水を張り、凍らせてみる）</li> <li>虫眼鏡</li> </ul>

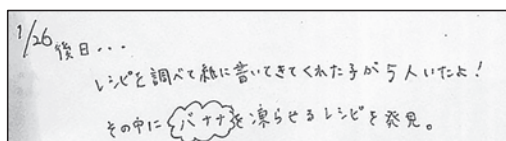


集団の雰囲気	
①	0, 1, 2 歳児のクラスにも氷を見せに行く
保育者の関わり	
②	どうして氷ができたのか、氷以外のものも凍るのか話し合いをする

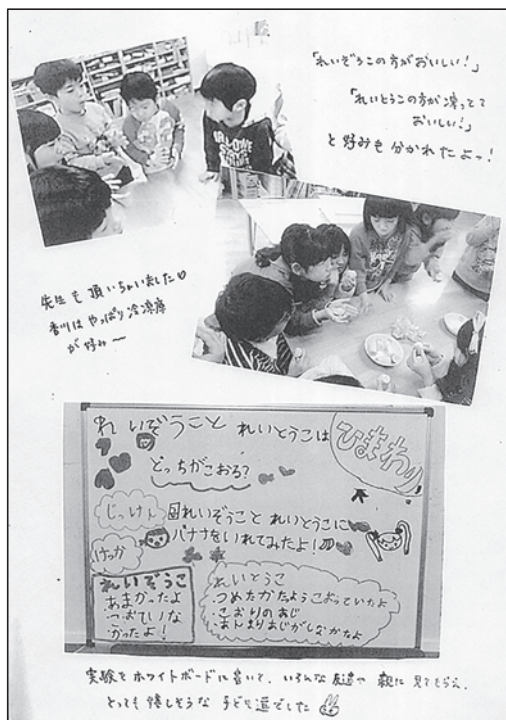
### (3) その後の展開

水以外に他に凍るものを話し合い、興味を持った子どもが家庭で消しゴム等いろいろなものを凍らせた様子があった。水に興味を持ち、ストローで息を吹きかけて穴をあけるなど、様々な遊びに発展して楽しむ様子が見られた。

<2014年1月26日から数日の記録>



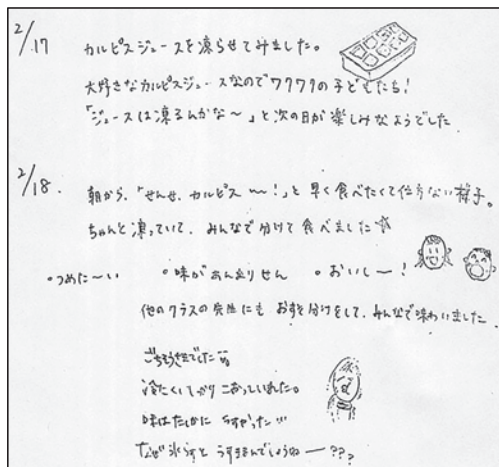
水以外に他に凍るものを話し合った結果、バナナのレシピを発見したことが記録された。



5歳児がいろいろなものを使ってアイスクリーム作りをすることになった。しかし、冷蔵庫と冷凍庫の違いを理解できていないため、うまく作れない困難が生じた。そこでバナナを

使って実験をしたことが記録された。

<2014年2月17日, 2月18日の記録>



カルピスジュースを凍らせてみた結果、うまく凍っていて、みんなでコミュニケーションをとりながらおいしく食べた。他のクラスにも責任をもって配る様子もあったことが記録された。

### (4) 小括

水遊びは、関心(1月16日)、熱中(1月20日)、困難・コミュニケーション(1月26日から数日)があり、コミュニケーション・責任(2月17日, 2月18日)へと移行した。

水遊びでは、保育者が子どもたちの話し合いを促したことから集団で困難ややったことがないことに立ち向かうためにコミュニケーションをとって解決に向かう様子があった。

### 4. 保育者へのインタビューより

この取り組みに参加した保育者に対して、園内研修で集まったときにインタビューを行った。その結果、本研究の成果と課題として、次の数点が挙げられた(表1)。

まず成果として、「遊び理解・子ども理解」(①, ②, ③, ⑤), 「対話と連携」(④, ⑥, ⑦)の2つが挙げられる。

「遊び理解・子ども理解」は議論を通して得られた意義といえるだろう。「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」を参考に論点を明確にしたシートを

使用したことで、遊びと子どもの理解が深まったことが考えられる。

「対話と連携」では、記録の様式から得られた成果と議論を通して得られた成果があった。記録の様式については、複数の保育者により一冊のノートに記録を書くということが普段からの連携を深める契機となることが推察される。また、⑦のように記録の対象とした3, 4, 5歳以外の子どもたちと遊びをつなぐことができたのは、議論を通じた保育者の連携があったためであろう。

一方、課題としては、保育中や多忙な時期には書けないことが挙げられた。そして、⑨のように、一度きりで終わる遊びについては書いていないことも課題として残った。そういった遊びが他の遊びと関連している可能性もあるため、テーマが続く遊びだけでなく、一度きりに見える遊びにも着目することが求められよう。

表1 保育者へのインタビュー結果

成果	<p>① 一つ一つの遊びをじっくり考えるようになった。いろんな遊び方があることがわかった。</p> <p>② 子どもの個性、集団の中に入ったら発揮される力が見えた。</p> <p>③ 子どもの姿を振り返ってみる機会になった。</p> <p>④ 書くうちに連携をするようになった。他の先生の話が聞けて参考になった。遊びに取り入れられるのでよかった。</p> <p>⑤ 年数が浅いため、他クラスの子どもは断片的なイメージだったが、おしゃべりくんで名前があがると別の一面を知ることができた。</p> <p>⑥ 新任だが、子どもの支援の方法、遊び方、子どもの展開が予想できるようになった。援助方法が変わった。</p> <p>⑦ 2歳が上の子の様子に興味を持って遊ぶ。保育者が3, 4, 5歳の遊びを知っているから連携ができた。</p>
課題	<p>⑧ 遊び中に書けない。</p> <p>⑨ 単発で終わる遊びは書いていない。その遊びのつながり、他の遊びとの関連は見えない。</p> <p>⑩ 行事のときなどは日誌を優先して書くので頭の中で溜め込んでしまう。</p>

## IV. 総合考察

### 1. 保育者の学び合いの質

本研究がこれまでの保育の質、遊びの質に関する研究と異なるのは、集団遊びを対象としたことであった。集団遊びを対象として記録と議論をすることによって、個を対象としたものと比べ、保育者集団の学び合いの質が異なることが推察される。その要因としては次のことが考えられる。

第1に、個人を対象とした場合、その子どもと関わりの少ない保育者は議論への参加が限られたり、動機が低くなったりすることがある。しかし、集団を対象とした場合だと、個人に比べて自身の保育との関連性を感じるケースが多くなるため、積極的な参加が期待できる。第2に、別のクラスの集団遊びを知ることで自身が現在持っているクラスでの同じテーマの遊びと比較したり、後々その年齢の子どもを担当したときを想像したりしやすいことが考えられる。これらは、保育者のインタビュー結果からも示唆されることである。

つまり、集団遊びを対象とした議論では、保育者の議論への参加動機がこれまでの個を対象とした議論とは異なるため、学び合いの質も異なることが想定されるのである。

### 2. 遊びの意味づけの質

本研究で示した記録の交換をみると、4名の保育者によって集団遊びの過程が記録によって繋げられてきたことがわかる。さらに、忍者遊び、泥団子遊び、氷遊びのいずれの記録においても、一度期間を置いた後に遊びが再開された様子が記録されていた。これは交換日記型の記録様式であることがもたらした意義であると考えられる。このような記録様式では、一人で書く記録ではないため、書くたびに以前に誰が何を書いたのか、その内容を必ず振り返らなければならない。そして、そのたびに現在の子どもの遊びを視点として、過去の遊びの意味づけが繰り返し行われたことになる。

岡花ら (2009) は、エピソード記述を用いた

記録を保育カンファレンスの議論を経て再度リ  
ライトする実践を行っている。そして、取り組  
みの意義として、幼児理解の変化や自己の保育  
観の変容などを述べている。このように、記録  
を一定期間置いた後に見返し、何度も意味づけ  
をしていく過程では、保育者が自身の保育と向  
き合うことを促し、保育の質の向上につながる  
と考えられる。

本稿でも、再開された遊びを以前の遊びと関  
連付けて意味づけを行うことによって、以前の  
子ども理解や以前の意味づけと向き合うことが  
求められた。先行研究と異なる点は、自分の記  
録だけでなく他者の記録も対象に含まれたこと  
である。つまり、交換日記型記録では、他者が  
切り取った記録も媒介にすることで、より多義  
的に遊びの意味づけがなされた可能性がある。

今後は保育中の子どもの様子と照らし合わせ  
て、本研究の方法論の有効性を検討する必要が  
ある。

#### 引用文献

1. OECD (2012) Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.
2. 秋田喜代美・佐川早季子 (2011) 保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 51, 217-234.
3. 林悠子 (2014a) 保育の「質」として語られてきたこと. 社会福祉学部論集 10, 49-65.
4. 林悠子 (2014b) 保育の「質」の多様な理解から見た「質」向上への課題. 福祉教育開発センター紀要 11, 1-15.
5. Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007) Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation. Routledge.
6. 大宮勇雄 (2010) 学びの物語の保育実践. ひとなる書房.
7. 橋川喜美代 (2013) 幼児の学びの生成と保育の質-テ・ファリキとラーニング・ストーリーの有効性-. 兵庫教育大学研究紀要43, 9-18.
8. 秋田喜代美・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・淀川裕美・小田豊 (2011) 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-. 幼児教育映像制作委員会.
9. Laevers, F. (1994) The Leuven Involvement Scale for young children. Center for Experiential Education. Leuven.
10. 芦田宏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・秋田喜代美・鈴木正敏・小田豊・淀川裕美 (2012) 日本版SICSを用いた園内研修の現状と課題-幼稚園と保育所への質問紙調査を通して-. 兵庫県立大学環境人間学部研究報告14, 31-40.
11. 松本博雄・松井剛太・西宇宏美・九郎座仁美・水津幸恵 (2013) 幼児の学びから立ち上げる計画と保育づくりに関する研究-ラーニングストーリーを試行して-. 日本保育学会第66回大会発表要旨集, 597.
12. 小川博久 (2010) 遊び保育論. 萌文書林.
13. 岡健・阿部和子・中坪史典・山縣文治・渡辺英則・松河秀哉・津川典子・宮里暁美 (2011) 質の高い遊びとは何か?-遊びの質を規定するための条件-. 保育学研究 49 (3), 51-60.
14. 大宮勇雄・河邊貴子・児嶋雅典・原孝成・若月芳浩 (2015) 遊びの質をどう捉えるか. 保育学研究 52 (3), 105-118.
15. Carr, M. (2001) Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories. SAGE Publications.
16. 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春 (2009) 「エピソード記述」による保育実践の省察-保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討-. 学部・附属学校共同研究紀要 (37), 229-237.

#### 謝辞

本研究を行うにあたり、丸亀ひまわり保育園の皆様にご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。

#### 付記

本研究の実施にあたり、平成26年度香川大学教育学部・附属学校園共同研究機構研究プロジェクト『「遊びの質の高まり」を支えるアセ

メントモデルの検討』(研究代表者:松本博雄)  
の助成を受けた。