

## TE PUNAHA AROHAEHAE

### 自己評価のプロセス

#### 準備

何を評価するのか、なぜ評価をするのかを明確にする。

- ・自己評価を行うきっかけを明らかにする
- ・焦点を絞る
- ・我々をガイドする指標を確定する
- ・情報源を特定する
- ・計画を立てる

#### 判断

自分たちの実践から何を学んだか、また、その結果として何をすべきかを考え、それに応じて行動することが求められる。

- ・自分たちの判断にもとづいて、何が起こべきかを判断する
- ・いかなる変化に対しても、補足しモニターし検討し続けるための計画を立てる
- ・見直しの成果を共有する

子どもたちの  
学びのために  
実践を改善する

#### 収集

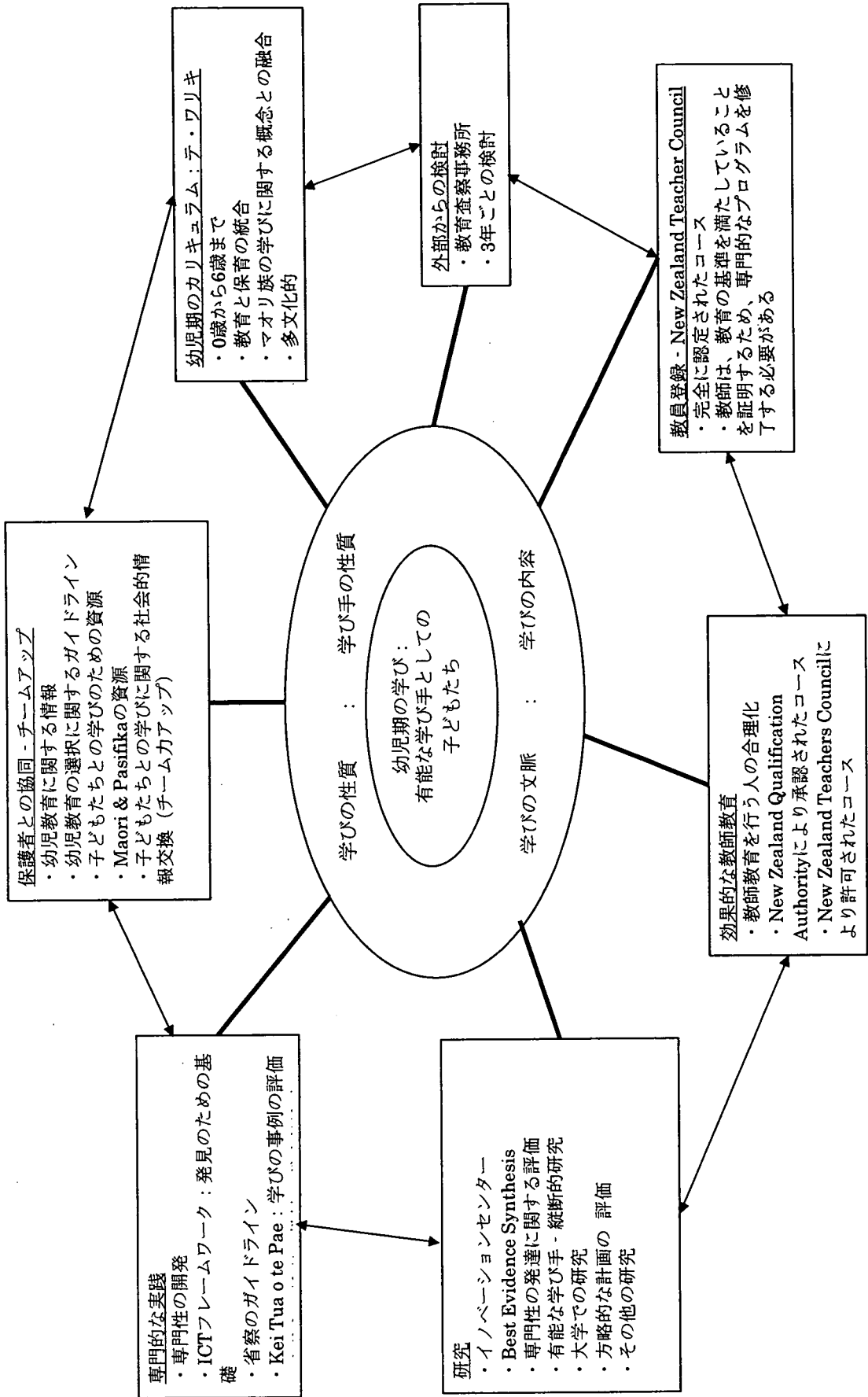
自分たちの実践を評価する確たる根拠として、幅広い情報源を用いる。

- ・当該情報が、実践の側面について公正な表現となっていないか
- ・当該情報を、自分たちの判断を伝える根拠として確信できているか

#### 意味の生成

意味の生成は分析の過程のひとつである。收拾した情報のすべての側面を吟味することで、意味を生成する。次のようなものが求められる。

- ・何度も浮かび上がる争点
- ・新しく見られる傾向およびパターン
- ・重要でないと思われるが、見過ごしてはならないすべてのこと
- ・一度きりあるいは予期されなかった類の情報



## 1 New Zealand : 幼児教育における自己評価のガイドライン

このガイドラインは、幼児期のサービス・教師・運営・そして家族に関する自己評価をサポートし、ガイドするために作られたものである。すべての子どもたちにとってよい結果がもたらされるよう、自己評価のプロセスをより効果のあるものとし、実践の質を向上させることを目的としている。

ここで言う評価とは、教育実践が子どもたちの学びや発達をどれだけ向上させているかを、じっくりと継続的に検討していく過程のことである。結果的に、それは発達や能力に関する評価となることもある。このガイドラインは、ニュージーランドで Education Review Office のもとで行われた外部評価のプロセスを補足する役割を担う。

このガイドラインは、3部に分かれている。

第1部：評価の概念

第2部：評価のプロセスの概要

第3部：評価のプロセスおよび効果的な評価に関する省察

各部分は、プロセスに関して考えることを促す一連の質問を記して、締めくくっている。

なお、付表には評価のガイドラインとして、また実際の自己評価の例としてご利用いただけるよう、テンプレートを掲載した。自己評価への取り組み方の幅の広さを示すため、幼児期のサービスにおける例を示してある。

このガイドラインは、個々人が実行することのできるフィードバックをより豊かにするため、幼児教育における学びの共同体（保護者、教師、子どもたち、家族）を自己評価のプロセスに包含することを奨励する。

この自己評価のガイドラインは、ニュージーランドの幼児教育のカリキュラム「テ・ワリキ (Te Whariki)」と対応しており、テ・ワリキでは、私たちの行うすべてのことが学びと教育に影響を及ぼすとされている。自分たちが何をしたか、どのようにしたかを、カリキュラムとの関連において見直すことで、改善が促され、より高いレベルの成長と理解がもたらされることが期待される。

自己評価を行う3つの主な実践分野は、以下の通りである。

### 1. 学びと教育の実践

- ・ 気づき、認識し、応じる能力
- ・ カリキュラムの計画と評価
- ・ 応答的で、互恵的な関係性

### 2. 協同する実践

- ・ 学びの共同体のメンバーによる継続的なコンサルテーションへのプロセス
- ・ 地域の Iwi (部族) との協力、ワイタング条約<sup>1</sup>にもとづく学びの取り組み
- ・ 学びのプロセスにおけるすべての面において、子どもたちの声を聴き取れるようにするシステム

### 3. 管理 (ガバナンス) と教育の実践

- ・ 先を見通した計画
- ・ システムの開発と維持
- ・ 園の方針および手続きの定式化と見直し

\*\*\*\*\*

幼児教育における自己評価のガイドラインの詳細は、教育省のウェブサイト参照 (URL : [www.minedu.govt.nz](http://www.minedu.govt.nz) )。

他情報は下記のウェブサイトでご覧可能

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=11659&indexid=10424&indexparentid=10945>

## 2 Kei Tua o te Pae : New Zealand 幼児評価事例

この評価事例は学びを可視化することで、学びの共同体 (子どもたち、家族、教師、そして他の関係者) が継続的で多様な学びの道を育んでいくことを目的としている。

Kei Tua o te Pae は、教育省が幼児教育のセクターと協力し、10年間の研究にもとづいて提供するものであり、教師の専門性開発に関しても扱っている。

### 学びのための評価

学びのための評価とは、気付き、認識し、応じることである。教師は子どもたちと過ごすなかで、膨大な量の事柄に気付き、その一部を学びとして認識する。そして、認識した事柄のうちいくつかについて応じる。

この評価は、子どもの行動・思考・考えに気付くことと、それらを学びとして認識することとのギャップを縮めることを促す。そうすることで、即座に応じることができる。また、子どもの考えを補強し、「次は？」 - この学びをどのように構築し広げることができるか - と問い考え続けることで、学びをより強くしていくことができる。

次の例は、相互交渉とフィードバックの機会として用いられている、日々の状況および業務を記した例である。

#### まばたきと舌打ちの例 (BLINKING AND CLICKING EXAMPLE)

教師 (Sue) は以下の観察記録を記した :

<sup>1</sup> 1840年2月6日、イギリス政府と先住民マオリとの間で締結された条約。

Jace は、私が着替えをさせていると着替えマットの上に寝ころんだ。私は彼に投げキスをしていた。Jace は私の真似をし始め、同じように投げキスをした。私は Jace にウィンクをし、チッチッと舌打ちをした。Jace はまた私の真似をし、同じように舌打ちをした。私は、Jace が私のしていることを見、聞き、それらを真似する様子に大変驚いた。

<次は?>

顔の表情や音で表現するだけでなく、言葉による表現を足すことで、話し言葉の発達を促すことができる。これは、日々のあらゆる場面において行うことができる。

ここで用いられている事例はすべて、実際に記録されたものであり、日々の状況のなかで起こったものである。

学びのための評価は、子どもたちの経験を記録することで学びを促進するために作成された。子どもたちの経験の成果や成長に関して可視化するよう描くことで、子どもの学びの意味と重要性が明らかにされる。

記録された子どもの学びをポートフォリオというかたちでまとめることで、その子ども・家族・あるいは教師がそれを参照し、成長を記録するとともに学びを促進し、教師と家族の協力関係を強化することができる。

評価の事例に関する詳細は、教育省のウェブサイトで参照可能 (URL : [www.minedu.govt.nz](http://www.minedu.govt.nz))。

その他の情報および事例検討は、下記のウェブサイトをご覧ください。

<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=11659&indexid=10424&indexparentid=10945>

### 3 Kei Tua o te pai の具体例 (評価事例)

Kowhaiwai painting は、子どもたちが伝統的な芸術の型に注意を集中させるための効果的な方法である。Maria が興味を持って取り組んだことで、そのことが明らかになった。

(Maria と Kowhaiwai painting の写真)

6月5日

Maria は koru の模様を鉛筆で描いた作品を私に見せた。彼女は「オフィスの机」(と彼女が呼んでいる机)に戻り、さまざまな色のペンを使って、さらに koru の模様を描いた。近くに『マウイの人たちはどのようにして太陽の動きを遅くしたのか (How Maui Slowed the Sun)』という本が置いてある。Maria は、物語にらせん状の模様が出てくるのを見つけた。そこへ Zoe がやってきて、「みて、ぐるぐるの (spiral) 描いてるんだよ」と言った。Maria は「わたし、たくさん描いてるよ」と答え、Zoe は「どの位? 何千も?」と言った。

(Maria が koru の模様を描いている写真)

短期間の評価 (Short Term Review)	次は？
<p>Maria は koru 模様を表現することへの強い興味を、実行し続けている。</p> <p>Maria は異なるカリキュラムの時間に、複数の媒体を用いて、模様を表現することをそれぞれ独立に行っている。</p>	<p>Maria が、さまざまな媒体を用いることで視覚的なアートに対する興味を拡げるのを、奨励し続ける。</p>

保護者の声	
<p style="text-align: right;">Maria 12月6日</p> <p>「Maria が kowhaiwhai の模様を描くようになってから、どこに行っても kowhaiwhai の模様に気付くようになりました。例えば、一度私の職場に来た時に、机の上のステンシルが kowhaiwhai 模様になっているのに気付いたんです。そして、『わたしが幼稚園で描いてるのといっしょだよ、ほら、kowhaiwhai 模様』と言いました。</p> <p>Maria は kowhaiwhai 模様に興味を持っているだけでなく、あの年齢にしては比較的早く、新しい芸術のスキルを備えてきています。これは、彼女の持っている才能やスキルのなかで、最も優れているもののひとつでしょう。彼女がそのスキルをさらに伸ばせるように、必要なものは買うなどして、あらゆる方法でサポートしています。Maria はすばらしい芸術家になるかも知れませんから！」</p> <p style="text-align: right;">Brenda Tusa</p>	

## 4 New Zealand : デジタルな基盤形成

### －幼児教育のための ICT 枠組－

#### 「Foundation for Discovery」に関するファクトシート

幼児教育における ICT 枠組「発見のための基盤」は、幼児教育 (ECE) 部門が、情報および情報伝達に関する技術 (ICT) を、効果的な教育と学びのために熟慮され計画された方法で利用することを助けるものである。また、教育、学び、行政や情報管理の目的以外にも、幼児教育における ICT への投資や利用に関して、十分な情報にもとづいた判断を下せるようサポートすることも目的とする。

幼児教育における ICT 枠組は、ICT を利用する際に考えるべき主な原則について、まとめて述べている。この中で、5 つの方略的重点領域が挙げられている。これらは、子どもたち、教師、行政官、そして政府にとっての優先事項を含んでいると同時に、幼児教育部門が行動を起こす機会や、政府が幼児教育のパートナーとして施すべきサポートについても述べられている。

2005年予算案で、政府はこれからの4ヶ年で1600万ドルを、この部門でのICT分野の発展のために充てるとした。

#### 方略的重点分野1：協力・協同関係のもとでの取り組み

この分野は、サービス提供者と保護者や家族、教育省、他のサービス提供者、学校、そして広域の地域社会との間で行われる情報共有のための機会に焦点を当てる。ICTは、サービス提供者が保護者との間により協同的な協力関係を築き、学びの成果を高めるためにも用いられる。また、ICTの資源とインフラを利用し、協同して取り決めを行うことで、コストを削減し、無駄な労力の消費を省くことができる。さらにICTは、幼児教育のセクターが、インターネット上での話し合いや、実践に関するインターネット上のコミュニティに参加する機会を提供する。

この分野での発展をサポートするために、政府は以下のことを行う：

1. ソフトウェアのアプリケーションの互換性をサポートするための基準とガイドラインを設ける
2. 専門性開発のために集団（一群）へのサービスをサポートすることで、幼児教育ネットワークの発展を援助する
3. ICTに関する知識の発展および共有をサポートし促進するための、確固たるウェブサイトを立ち上げる

#### 方略的重点分野2：専門的な学習と能力開発

これまでの研究によると、専門的な能力を発達させることは、幼児教育におけるICTの利用を改善する上でもっとも重要な要素であると言える。この方略的重点分野は、子どもたちの学びの経験が、教育者の準備と動機、どのICTの手段を用いるかの選択、そしていつ、どのようにして、安全にかつ効果的にこれらを用いるかということから影響を受けるとしている。また、インターネット上の情報にアクセスしたり、他のサービス提供者や保護者、家族とICTに関する学びについて共有したりすることで、専門性開発や、専門性に関するインターネット上のネットワーク、ICTのグループに参加する機会が生じるということにも焦点を当てる。

この分野での発展をサポートするために、政府は以下のことを行う：

1. 地域における専門性の発達に関するワークショップへの資金提供を行う
2. 幼児教育におけるICTグループを促進し、サポートする
3. 教育者が、幼児教育におけるICTの質と適正性に関して十分な情報にもとづいた選択をできるよう、指標を示す
4. ICTに関する知識の発展および共有をサポートし促進するための、ウェブサイトを提供する

#### 方略的重点分野3：研究と良い実践事例の活用

この分野は、幼児教育におけるICTの利用に関する新しい知識と良い実践に関する、継続的な発展と普及の重要性に焦点を当てる。この発展と普及によって、幼児教育のサービス提供者が、ICTに関する自らの判断や利用について情報発信することに用いることがで

きる。また、幼児教育部門が研究プロジェクトに参加し、それぞれの ICT 利用に関する経験を共有する機会を提供する。この方略的重点分野はまた、研究プロジェクトや研究ネットワークの進展や、国家機関による幼児教育における ICT 利用の検討についても含む。

この分野での発展をサポートするために、政府は以下のことを行う：

1. 研究計画を作成する
2. 幼児教育における ICT に関する研究をサポートする
3. 新しい研究や良い実践について普及する（例えば、幼児教育における ICT 利用に関するビデオを用いて）

#### 方略的重点分野 4：ICT の資源、カリキュラム、教材、そして事例見本のサポート

この分野は、ICT を利用することで、幼児教育の実践やカリキュラム「テ・ワリキ（*Te Whariki*）」をサポートする資源や教材へのアクセスが増えることに焦点を当てる。これは、幼児教育セクターが、スタッフや保護者、家族がウェブサイト上の題材や情報にアクセスできる機会について考慮することに加え、セクター自身がインターネット上の情報にアクセスし、インターネット上の専門的なネットワークに参加する機会について考慮することをも含む。また、幼児教育サービス提供者がさまざまな言語を用いて、ICT 資源を批判的に検討し、それら題材の改善と題材にアクセスする機会をサポートするために、共通の理解を確立することも含む。

この分野での発展をサポートするために、政府は以下のことを行う：

1. すでにある資源や題材を、インターネット上で閲覧可能にする
2. マオリ語の資源を含め、新しいインターネット上のカリキュラム資源を準備する

#### 方略的重点分野 5：インフラ、システム、そして基準の設置

幼児教育における ICT 枠組を満たすための重要な要素は、幼児教育のサービス提供者や機構が、ICT のインフラ、電子行政システム、そして関連するサポート手段を設置する際の助けとなる。この方略的重点分野は、幼児教育のサービス提供者が、ICT の装置やシステムについて他のサービス提供者と知識を共有し、サービスの展望や特定の地域のニーズ、抱負に応じた ICT の方針を発展させることに焦点を当てる。また、セクターが ICT に着手する前段階のガイドラインや研究を考える際のサポートも含む。

この分野での発展をサポートするために、政府は以下のことを行う：

1. 教育省の新しい IT システム「*EdInfo*」の使用許可や資金提供に関して、マニュアル形式でのデータ登録の要求を減らす
2. 幼児教育サービス提供者による以下の分野についての判断を情報開示するためのガイドラインを提示する：健康と安全性（インターネット上の安全性を含む）、管理システム、いずれの ICT 装置を用いるかの選択
3. 第三者のアドバイスを提供するための、国立の相談窓口を創設する
4. 幼児教育における ICT の基準をつくる
5. 経済的なシステムとソフトウェアへのアクセスを容易にする



## 5 New Zealand : イノベーションセンター

ニュージーランドの幼児教育に関する 10 ヶ年の方略的計画では、新しい取り組みを行うイノベーションセンター創設の基盤を提供する。

当初、教育実践においてすでに「革新的な」取り組みを行っていたセンターが、このプロジェクトに参加するために選ばれた。これらの施設に対し、望ましい成果が現れた過程で何を行ったかということが問われた。また、子どもたちが人々や場所、物事について学んでいることに何をされていて気付いたかも問われた。

10 ヶ年の方略的計画の中で特定された 4 つの重点分野は、研究の一部である調査のために強調されたものである。

センターでの環境における第 1 と第 2 の重点分野は、バイリンガルで融合した言語発達と、Te Reo Maori や Pasfika、その他の二ヶ国語を用いる環境の中での子どもたちとの過ごし方に関する理解を深めるような教育実践に焦点を当てる。

3 つ目の重点分野は、子どもたちの学びを広く深くするための情報および情報伝達の技術 (ICT) の利用と、学びの共同体 (保護者、教師、子どもたちとその家族) における情報伝達とコンサルテーションの充実のための ICT の利用に焦点を当てる。

4 つ目の重点分野は、学びの共同体の発展と維持に焦点を当てる。これには、保護者、子どもたちと教師による、子どもの学びと発達に関する情報伝達および相談も含まれる。

本調査は、プロジェクトに参加している幼児教育センターが行った。調査されている新しい教育実践に関する理解を得るため、さまざまな資源や教材が用いられている。

「イノベーションセンター」プログラムは、幼児期の新しい教育について共有する方法のひとつとなった。研究を通して得られるデータや培われる研究能力によって、学びの共同体が「新しい教育」の主な成果と利点を明確にすることができるようになる。これらの研究は根拠があり、実用的で、実行にうつしやすいため、特に幼児教育の教育者からのポジティブな反応を得る結果となった。

「新しい取り組みを行うセンター」プログラムは、つい 3 年前に始められたもので、第 1 弾として 6 つの幼児教育のセクターが選ばれた。そして、2004 年に第 2 弾として 4 つのセクターが、2005 年に第 3 弾として 6 つのセクターが選ばれた。

第 1 弾の研究の結果が、近頃発表された。本研究に参加したセンターそれぞれの独自の実践方法とそれともなう一連の結果が得られた一方、すべてのセンターにおいて共通の結果も得られた。共通の結果とは、以下の通りである。

- ・ 教育者による実践が変化した。すなわち、実践がより複雑になり、教師の立場からの子どもたちの学びに対する気付きの度合いが強まった
- ・ 子どもたちと教育者との情報伝達が増えたことで、教育者が子どもたちの学びに対してより応答的になり、より深く理解するようになった
- ・ 研究の過程で、どの分野が発達しつつあるかを明確化し、子どもたちの学びを強化することができた
- ・ セクター内での仮定や信念が変わるだけでなく、それらが確かめられた

第 2 弾および第 3 弾の研究結果は、近い将来に発表される。

## 保育の「質」研究への国際的動向

### A. 「質」を問う時代への転換

幼児教育は見えない教育方法と呼ばれる（バーンステイン,1985）。学校種段階が初等、中等、高等教育へと上がるにつれ、内容はより分化し、目的や評価は第三者の目により明確になる。乳児から幼児を育てていく6年の長期的な保育の営みは、子どもの発達に個人差に応じて、暮らしと遊びによる総合的な活動を通した方法を中核にしているため、教育の目的や過程、評価が実践者以外には可視化されにくい特徴をもつ。保育において特に「質」の話題が近年活発に議論されるのは、小学校以上の教育のような基準や目標が外部に見えにくいという根源的な教育方法の特質によるところが大きい。

国際的には第二次世界大戦後働く母親たちへの社会福祉政策や男女共同参画社会への手立てとして、また就学前幼児教育の必要性への認識から、幼稚園や保育所設置等、保育に関わる機関数、保育対象年齢幅や保育時間拡張等の受け入れにおける量的問題への対応に各国共に取り組んできた。わが国では現在でも待機児や常勤専任教職員、保育者等職員数削減等の量的問題も残されているが、国際的にみれば先進国や少子化するアジアの国々においては、保育の中心的議論は、量的な問題から質の問題へと移行してきている。多様な保育制度や保育機関の設置により、子どもが受ける保育の質に格差が開いてきている。また生涯学習社会や今後の知識社会の知識や労働を考えた時に、乳幼児期の保育・教育への公的教育投資が、社会的にも経済的にも大変有効な政策手段であることが英米での教育プログラムへの縦断的研究等から実証的に示されるようになってきたために（たとえば NICHHD, 1999, Sylva,2006）、世界的にみれば現在ほど乳幼児教育に公的投資がむけられる時期はなかったといわれるように社会全体が保育のあり方を重視する時期にきている（OECD,2002）。

そして「見えない教育」であるがゆえに、先進諸国では各国共に保育の「質」保証のための評価のあり方が1980年代から大きな問題としてクローズアップされて議論されてくるようになってきた。グローバル化とともに、尺度の開発を始めとして保育の質をめぐる保育学研究者間での議論もより積極的になされてくるようになってきている。海外の保育の質をめぐる議論や研究の整理としては、英米を中心とした動きに関してはすでに大宮(1996a;1997,2006)、山本(1998,1999,2000)、金田他,(2000)、埋橋(2004,2006,2007)等において、1980,90年代の動向をめぐる整理がなされている。

質は相対的な概念であり、多元的・多様な次元の内容を含む概念である（Moss & Pence,1994; Bush & Philips,1996）。全体として政治的、経済的、社会・文化的価値の次元を含みこむ内容でもある。政策レベルから言えば国、地方（州）、地域、園、各個人レベルにおける問題があり（Moss,2007）、そのそれぞれに応じて、保育制度や制度的構造、カリキュラム、実践のあり方や環境、保育者の資質等の問題がすべて、質の問題として語られてきている（Melhuish,2001;Zaslow & Beck,2006）。また保育過程の問題として言えば、目標設定、目標管理、目標に基づく評価の各過程に関する問題があり、広がりや深まりという位相から、主体や方法をめぐる議論がある。そして「質」は、保育研究においては機能的には保育の分析や記述を行うための概念であると同時に、保育を評価するための概念としても扱われている（Moss & Pence,1994）。そしてそれらの要因が有機的に連関し、保育の現実の過程と子どもの発達と言う成果を生み出している（Anderson et al,2003）。

そこで本稿では、OECDがStarting strong1,2(2000,2006)で提出した世界の幼児教育政策分析と自由市場化による保育サービスのあり方に対する近年の欧米保育学研究者の質への議論を軸に、国際的な研究動向の中での質への研究のあり方を考える。そして次に第2章では、日本国内では質の研究がどのように語られ問われてきているかと言う質の記述への研究アプローチの視点とその特徴を整理する。そしてさらに第3章では、保育の「質」を問うための評価研究が誰によってどのようになされてきているのかという保育の質の評価という保育実践の具体的行為に関わる問題を議論する。そして最後に、これら3章のまとめとして、国内外の議論をふまえ、これからの日本の保育学研究で何が「質」のアジェンダであるのかの論点を整理し、展望することを試みる。

## B. 質への2レベルの方略と2つの保育カリキュラムの伝統

OECD(2001)は、国レベルでの政策として2つの方略が、よりよい保育の質への改善として重要であることを指摘している。一つは国家政策として効果的な統制、規制を行うことであり、もう一つは各地域や園等での自主的な参加による質の改善であり、マクロ、ミクロ、トップダウン、ボトムアップな方略として、この両者は相互補完的である。全米乳幼児教育協会(NAEYC)による園の認証評価、イタリアのレージョエミリア市におけるドキュメンテーション(保育記録)過程、北欧諸国による省察的な実践プロジェクト等が後者の例として報告書では挙げられている。そしてOECD(2006)は後者の方法だけでは最低基準の質の保証ができないために、前者の国家レベルでの規準を国が政策として打ち出すことの重要性を指摘しつつ、OECD加盟各国の質をめぐる議論の2つの伝統を挙げている。

国レベルでの質の議論の枠組みとして挙げられるのは「方向性の質(orientation quality)」である。国として保育をどのような機能として位置づけ、どのような保育の方向性をどの程度強く示すのかは政治や経済的な問題に関わる。そしてそれは保育者養成や保護者の保育に対する理解にも影響を及ぼすことになる。そしてそれに伴って行政は、「構造の質」として物理的な環境や保育者と子どもの比率、保育者資格、教育プログラムの基準等を出すことになる。そしてそれらの国レベルでの方向性や構造の質が、地域や園での教育の概念や実践を方向付け決めていく。そしてそれらに基づいて各園での実際の保育「過程の質」として、子どもと子ども、子どもと保育者、子どもと環境がどのように関わりあっているのか、関係性の質が生まれていく。そしてこの具体的な過程の質には、地域の改善要望や有効性へのニーズに応じるという点から、園長の園経営のリーダーシップが重要な意味をもっており、子ども、保護者、地域のニーズへの応答性として、柔軟性や適切性を地域の教育委員会や園がどの程度もって保育が実践され園が運営されるかと言う「操作性の質(operational quality)」が問題となる。そして実際にそれによって、子どもに何がどのように習得され育ったのかと言う「子どもの成果としての質」が問われるのである。そしてさらに教育の目的や過程がどのように親やコミュニティに浸透し参加関与してもらっているのか、地域の文化や規範に合致しているのかというアウトリーチと関与において、「全国レベルでの標準化と地域の要求や文化との関係の質」の問題が問うべき課題として生まれてくる。これら様々な質の課題は密接に関連しあって現実を生み出していく。

上記のような様々な質の問題の多くは、ある意味で小学校以上の学校教育においても共通に見られる質の問いであるだろう。しかし保育において、小学校以上の教育の質の議論と最も異なる点が、保育や幼児教育の位置づけとしての「方向性の質」であると考えられる。保護者へのサービスと子どもの養護と教育、何を国が最も優先して志向するのか、そしてカリキュラムとしてどのような価値を保育において最も育てるべきものとして優先順位付け、国が政策において打ち出

していくかという問題である。OECD(2006)はそれをカリキュラムの伝統として、初等教育の伝統と社会的ペダゴジーの伝統として、表1のように対置することでモデル化している。

<表1 挿入>

表1の対置において、就学準備の伝統に立つのがOECD諸国の中では、フランスと英語を使用する国々（ニュージーランドのテワリキカリキュラムは除く）であり、それらは初期の読み書き算数やテクノロジー技術等、子どもの認知発達に焦点をあてている。それは近代経済社会の中で不可欠な経済労働資本として、読み書き算数やIT技術を考えるからであり、国の中で社会階層分化が拡大しているために、就学後に学校適応に失敗させないためにリスクを低減する意味合いをもっている（OECD, 2006）。アメリカでのHead Start, No Child Left Behind やイギリスでのSure Start に典型的に見られる考え方である。アメリカのNational Research Councilが”Eager to Learn”(2001)の本で述べているように、効果的な子どもの学習のための教育プログラムのモデルを国が示し普及すると言う考え方である。実際National Research Council (2001)が質の高い就学前教育プログラムの特徴として同書の中で挙げているのは、「1.認知的、社会情緒的、身体的発達は相互補完的である。相互関連的な活動が重要であり、保育者と子どもの関係性の質や保育者が子どもの学習にいかに関与するかに注目することが、就学後の社会的能力と学業達成に影響を及ぼすこと、2.保育者との応答的な対人関係が子どもの学習への関与能力を育てること 3.学級規模や保育者と子どもの相互作用の比率が教育プログラムの効果に影響を与えること、4.最もよい教育カリキュラムは唯一のものではない、領域を超えて統合され詳しく記述されたカリキュラムが就学後の複雑な要求に応じる能力を最も育てること、5. 保育者の専門性開発が保育の質と子どもの成果に影響を与えること」等である。

これに対し、社会的ペダゴジーの伝統は就学準備を超えた目的を持ち、あらかじめ計画され標準化されたカリキュラムではなく、各幼稚園が自分たちで教育の価値と実現されるべきことを明確にするというスタンスであり、ホリスティックなアプローチを取る。ただし、近年のスウェーデンのようにレジョエミアの影響を受けて学習と教育がより一層強調されるようになった国もあるが、OECD (2006) は北欧のノルウェー、デンマーク、オランダ、スウェーデン等がこの社会的ペダゴジーのカリキュラムの伝統の範疇に入るとしている。そこでは、市民としての子どもの社会的能力の発達と全人的発達、および福祉が唱えられている。遊びと関係性、知的好奇心、分かることへの希求を子どもの自然な学習方略として、子どもへの信頼と子どもと共にカリキュラムを作り出すという思想を大事にしている。

質への構造やカリキュラムに関わるマクロ方略が、OECD内でも伝統的に対比的であるのに対し、もう一方でボトムアップな過程の質へのマイクロ方略は、いずれの国も共通している。それは質を改善するために、保育者たちが参加し推進している取り組みとしての、記録（ドキュメンテーション）、形成的評価、評定システムを使つての園職員による取り組みである。そしていずれの国においても、質の改善に保護者をどのように巻き込んで参加してもらうのか、養護と教育を園と家庭が連携協力して行っていく姿勢、家族が子育ての第一義的責任を担っていると言うスタンスは共通している。

### C. 成果評価のディスコースとコミュニティにおける意味形成のディスコース:質をめぐる研究者の言説

表2に示すように、2つのカリキュラムの伝統は対象的な実践を保育において現実に生み出し

てきており、そこに関わる研究者の判断や語り口もまた異なるディスコースをもっている。保育の質尺度の開発と保育の質の成果に関わる研究は、数量で捉えられる変数で保育の質を客観的に測定し、それらの変数が子ども個人の発達に与える影響を明らかにする研究を実証的に行っている。質の高い幼児教育プログラムの効果が子どもたちの長期的な発達に影響を与えることを示す研究として、NICHD(1999)が高質の教育プログラムが子どもの認知発達の予測因の一つであることを示し、Campbell et al(2001)は Abecedarian Project という教育プログラムでフルタイムの質の高い教育を5歳で受けたアングロアメリカンの子どもたちをさらに8歳から21歳まで縦断的に追跡し、就学前に幼児教育機関で得た認知発達がその後の読解や算数の技能の発達に影響を長期間にわたって与え続けることを明らかにしている。同様に Perry Preschool project, High scope, Head Start 等の教育プログラムを州で実施しているところが、教育カリキュラムの質が子どもの認知発達、学業成績の成果を生み出すことを示している (Zaslow & Martinex-Beck,2006 等)。またイギリスでも Sylva 他(2006)の一連の縦断研究で ECERS-S では教育プログラムの質が認知発達に影響があるのに対し、ECERS-R で計られる変数は社会的行動により影響があることが示されている。英米共に保育環境評価尺度を研究者が開発し、長期縦断的に子どもの様々な側面での発達をテストすることで、教育プログラムの質が子どもの発達に影響を与えることを実証的に大規模調査で示している点が大きな特徴である。

これに対し、ベルギーの研究者である Laevers(2005)は、様々な国の教育プログラムにはいろいろな相違があるが、4種の教育プログラムを取り上げて分析し、保育の質を上げる手立てに関する共通性6点をその分析から抽出している。それらは、「1.子どもへの信頼、2.開かれた枠組みをもっていること、3.環境を子どもの経験の多様性と深さの両面から捉えていること、4.コミュニケーション、相互作用、対話を重視していること、5.子どもの認知発達を知覚、心的表象、理解と表現という表象過程に沿って捉えようとしていること、6.子どもの行動を専ら記録することによりプログラムの改善を実施していること」である。この意味では、国によらず、教育プログラムを見直していく過程が園単位、地域単位で上記のようになされていくことが、改善と同時に専門性開発にもつながり、保育の質の改善が子どもの発達に影響を及ぼす結果を生み出しているとも言える (Fontaine et al,2006)。

保育の質に保育者の専門性が影響することは言うまでもない。そして多くの国の政策において、保育者の資質向上と高学歴化政策が進められている (OECD,2006)。これに対し、Early et al(2007)は米国での7つの大規模データから、保育者の学歴年数という要因が保育の質も子どもの学業への効果もあげていないことを統計的に示している。そして多様な要因が関与しており、大学卒の学歴が保育者の資質に十分につながるような養成教育がなされていないという問題、あるいは資質はもっていてもそれが園で発揮できるサポート環境が準備されていない問題、短期間でやめる離職者が多いことから高学歴化を進めてもその効果があまりみられないという問題等を結果の解釈として指摘している。保育者と子どもの相互作用等、実践における行動レベルでの保育者の関わりの質が、子どもの社会性の発達や認知発達に与える影響については研究がなされているが (たとえば Holloway et al,1988;Sylva,et al.2006)、良質の保育を支える保育者の専門性とは何かというその内実の同定に関しては、必ずしも実証的結果はみられていない。これらは大規模調査ではなく事例研究として今後保育者の変容と保育の質の変容との関連を追っていくことで検討されていく課題であるだろう。

保育の質がもたらす成果についての研究の語りや科学的な命題の形で、質の評価の数量的実証をめざしトップダウンの国レベルでのカリキュラム検討を行っているのに対して、英米、北欧いずれの研究者の中でも、これらのアプローチとは異なり、理念的、思想的に保育の質をめぐ

る議論をある実践の事実に基づいて行おうとする研究者たちもいる。彼らが行う方法は保育実践や園、州のプロジェクトを実際に観察し質的に語るという方法をとる。Fuller(2007)は、保育における自由市場化によるサービスの原理を中核とした園の選択制が、恵まれない子どもたちにより不利益を生み出していることを指摘し、構造的な一般化や標準化カリキュラムに対抗して、州の自治による市民社会の実現、地域による多元主義の方向性が必要であることを主張する。それらは、保育の質尺度や標準カリキュラムの統制によって個人の発達を促すことを保障していくという子どもの発達を問題の焦点にした議論ではなく、その問題の根底にある、地域や家族との連携の中で子どもを育てていくという民主主義思想の実現を目指すのであり、選択制や市場化の広がりや各地の子育ての文化を奪っていく問題を指摘している。そして大規模調査ではなく、親や子どもの多様な声を取り出す各地域での試みの重要性、そしてそれらの声を明るみに出していく研究者の役割の重要性を指摘する。同様に、英国、カナダ、スウェーデンの共同研究者グループである Moss & Pence(1994), Dahlberg,(1994), Dahlberg, Moss & Pence(2007)は、保育の場であるセンターをサービス提供の場としてではなく、地域の多様な声の交流するフォーラム、アリーナとし、保育の質を外部から評価する評価の言語ではなく、園は子どもや他者との出会いによって自己との対話を始める場であるとして、意味生成の言語で語ることの必要性を説く。保育の質の評価は、地域文化にねざした市民参加のプロセスであり、保育過程の記録を行ないその記録をもとに対話し省察を行なう行為であるドキュメンテーションはそのために不可欠な厚意であると捉えられている。

以上本章では、保育の質に対する現在の国際的な主な2つの動向と考え方を、保育の質改善の方略と質に対する考え方の相違、その問題に関わる研究者の語りの相違という2つの水準から取り上げてきた。日本における保育の質研究もこの国際的動向から影響を受け緊密に絡み合っている。しかしそこには、日本の文化の中での質の解明の必然性や日本の保育が大事にしてきた哲学や志向性が見られると考えられる。

(引用文献に関しては、量が多いため本報告書最後に記された論文抜き刷り中の文献を見られたい。)

表1 2つの保育カリキュラムの伝統の特徴 (OECD, 2006)

	就学へのレディネスとしての伝統	北欧諸国の伝統
子どもと子ども時代の理解	子どもは社会の将来に向けての投資として形成される若い人材である。生産的な知識労働者であり、従順な市民である。州や大人の目標にもとづいて、子ども時代へのアプローチがなされる。役立つ学習か、学校へのレディネスが育つが指導の焦点となる。室内の学習を重視する傾向にある。	子どもは自律性や福祉の権利主体である。成長の権利は子どもにある。子どもが学習主体であり本質的に子どもは学習者で研究法流区をもっている。仲間や大人とのケアリングコミュニティの成員としての子ども。戸外で子どもは自由と喜びをもつ。子ども時代は一度きり。
乳幼児センター	全般的にはセンターは個人の要求、個々人の保護者の選択にもとづくサービス現場と捉えられる。	センターは公的な社会教育のサービス機関であり、個人の保護者の利益とともにコミュニティの利益が考慮されなければならない。生活空間であり、子どもも大人も居る、知る、する、共に生きる場である。センターの目標は子どもが発達と学習を支援し民主的価値の経験を提供すること。一般的な目標に向けてのプレッシャーは少ない。
カリキュラム開発	あらかじめ目標や成果が詳述されて行政によって既定されたカリキュラム。カリキュラムは集団や場がどのようなものだろうと標準化されて個々人の教師によって均等に配分されるものであると考えられる。	広義の国のガイドラインはあるが、市とセンターによって詳細なカリキュラム作成と実行は任される。責任は職員、同僚性や研究の文化にかかるとする。
教育プログラムの焦点	特に就学準備として有用である領域の学習や技能に焦点を当てる。教師主導が中心。教師と子どもの関係は一人当たりの教師に対する子どもの割合が多く手段化され、カリキュラムの目標達成のための手段として必要とみなされる。	全人的な子どもと家族に焦点を当てる。学習と同時に子どもが発達の目標が追及される。遊びと適切な足場かけにより教師と子どもが相互にはげましあうような子ども中心のプログラム
教育方法	指導、子ども始発の活動、主題的活動のバランスのとれたミックスが求められる。ナショナルカリキュラムが正しく伝達されねばならない。個人の自律性と自己制御が強調される。	ナショナルカリキュラムが主題とプロジェクトの選択を導く。子ども自身の学習方略と興味に信頼をおく。関係性を通して学習遊びと足場かけを通して学習が推奨される。
言語とリテラシーの発達	国語における個人の能力の成長に焦点があてられる。話す力、音韻意識や文字弁別が価値を与えられる。イマージヤントリテラシーが強調される。前読み書き知識や算数知識、認知発達、社会性の発達が重視される。	言語算出やコミュニケーション能力よりも国語における個人の能力の成長に焦点が当てられる。シンボル表象と100の言葉が強調される。ファミリーリテラシーや世代間の言語交流が推奨される

子どもたちへの目標と目的	<p>あらかじめ決められた目標、特に認知発達が年齢別に国レベルで設定され、どの園もそれに到達しなければならぬ。</p> <p>室内が主たる活動の場空間であり教材資源に焦点が当てられる。戸外では快適な場としてリクレーションの場が健康や運動に重要とされる</p> <p>学習成果とその査定が少なくとも入学に際して求められる。集団の目標が明確に決められている。あらかじめ決められた能力表によって其の子どもの段階が評定することが教師の重要な役割の一つである。</p> <p>質のコントロールはあらかじめ予定された学習成果にもとづいて明確な目標、点検、頻度に基づいて管理される。プログラムの評価においても標準化されたテストが用いられる。しかし多くの園では子どもへのテストは認められない。技能習得の評価は主任教師の責任である。外からの査察官が妥当性を判断する。しかし時には保育の専門家でない人がその職員である場合もある。</p>	<p>あらかじめ決められた成果よりも広義のオリエンテーション。目標は達成されるのではなく追及されるもの。目標が拡散する。</p> <p>室内外はいずれも重要。戸外活動についてよく組織して考えられた実践と投資がなされる。幼児は夏冬共に3, 4時間外で過ごす。環境とその保護が重要な主題である。</p> <p>フォーマルな評価はもとめられない。交渉を通じて各子どももの広い意味での発達目標は十尾される。スクリーニングテストは不要であり、インフォーマルな評価によって目標達成が図られる。多様な評価方法が好まれる。</p> <p>質のコントロールはより参加をもとめ、教師とチームの責任にもとづく。国によるが保護者や地域行政の視察がある。ドキュメンテーションが子ども達の発達だけではなから同僚性を高める職員のためにも使われる。多様な範囲での成果が探究されインフォーマルに評価される。市の教育アドバイザーや視察官によって外的な妥当性が評価される。子ども達の評価よりもセンターの実践遂行が評価の対象である。</p>
乳幼児への室内外空間		
評価		
保育の質のコントロール		



厚生労働科学研究費補助金（政策科学総合研究事業）  
分担研究報告

イギリスにおける保育の質の研究動向に関する研究  
分担研究者 門田 理世 西南学院大学人間科学部准教授

イギリスが、国家主導型の教育システムに移行して約20年が経つ。本研究は、現在のイギリス就学前教育における質の向上に関する取り組み（動向）について学ぼうとするものである。まず、その動向を概観し、保育の質を維持し向上させる責務を担っている政府独立機関の一つである Ofsted (Office for Standard in Education : 教育水準局) の機能及び就学前保育・教育における監察システムとその活動内容について報告する。政府主導の保育内容を独立して評価することの意義、実践評価方法（第三者評価と自己評価）や監察のありようなどが示唆された。

A. 研究目的

本研究は、現在のイギリス就学前教育における質の向上に関する取り組み（動向）、特にその実践評価・監察することによって保育の質の検証を行っている Ofsted の活動について学ぼうとするものである。

B. 研究方法

イギリスでの調査（Ofsted 及び実践現場訪問）において聞き取った内容とそこで入手した資料及び最近の資料に基づいて報告する。

（訪問は、増田まゆみ先生（目白大学）、柴崎正行先生（大妻女子大学）の調査に同行させて頂いた）

C. 研究結果

包括的に子どもや子どもを取り巻く環境の整備を検証する機関として、Ofsted は、教育監察法 2006 に基づいて就学前教育施設の監察評価を行っている。監察は、Ofsted の勅任視学官や保育監察官と

Ofsted が契約した外郭の民間監察機関が一体となって、以下のプロセス・基準によって行われている。

- 自己評価や日常の記録なども評価
- 必ず養護と教育の二側面から評価
- 評価は4段階
- 「子どもの様子」記述法で報告
- 3年ごとの監察を基本
- クオリティ・インシュランス

また、監察の評価を裏付ける根拠を監察に基づいて記載することが必須となっている。評価の低かった施設は、改善命令に基づいて向上していくことが求められる。

D. 結論

実践を、実践者及び第三者から評価することの意義、また、各施設単位で行われる評価表だけで保育の質の維持向上を求めて行くには不十分であるとする根拠、そして、その判断に基づいて監察体制を敷くことの意義そのものを検証していく必要性が示唆された。

## <資料 1 >

### イギリスにおける保育の質の向上：Ofsted（教育水準局）の機能を通して

本稿では、一昨年 11 月に実際に保育施設及び教育水準局（Ofsted）を訪問して聞き取った内容を中心に、近年のイギリスにおける就学前教育の質の向上に関する取り組みについて報告する。

#### 1. 現在のイギリス就学前教育における質の向上に関する取り組み（動向）

福祉政策と教育政策・養護と教育という枠を越えて、現行のイギリスの就学前教育のあり方の流れを作ったと言われるのが 1988 年に制定・実施された Education Reform Act 1988（教育改革法）である。それまでは、国家基準や政府主導で作成されたナショナルカリキュラムがなく、各学校単位の責任においてカリキュラムを作成し、その学校独自の教育内容を展開することが認められていたが、この改革法制定後、ナショナルカリキュラムが策定され、イギリス政府による共通の教育目標・内容・評価基準が定められた（山本、1998）。現在の QCA<sup>1</sup>（Qualification and Curriculum Authority：資格カリキュラム機構）は、カリキュラム、アセスメント・学力調査・職業資格を規定し、開発し、そして改定していく準政府機関である（<http://www.qca.org.uk/default.aspx>）。ここで具体的に開発されたものが、実際に教育現場でどのように機能し、また、子ども達の発達をどの程度保証できているのか。その教育水準を評価する独立政府機関として、DfES（Department for Education and Skills：教育技能省）は、1992 年、Ofsted（Office for Standard in Education：教育水準局）を立ち上げた。イギリスは、現在、この両輪で教育の質の維持・向上・検証に取り組んでいる。特に、子ども達が保育・教育を受ける現場を多角的に視察することによってその質の検証を行っている Ofsted の活動内容は、第三者評価、保育環境評価ツール・自己評価チェックリストなどによって保育の質の向上及びその検証の有り様と模索する我々にとっても興味深い。以下、Ofsted について概要を述べていく。

#### 2. Ofsted（Office for Standard in Education：教育水準局）の機能

この節は、筆者が Ofsted を訪問<sup>2</sup>した際に（2006 年 11 月 21 日）聞き取った調査内容とそこで入手した資料を主に基づいて報告する。

Ofsted は、イギリス全土の教育機関における教育水準を維持・向上し、その礎となる教育実践の検証を行う独立政府機関で 1992 年に開設され、昨年 2007 年 4 月より新体制<sup>3</sup>が発

<sup>1</sup> 前身の一つとして、SCAA（School Curriculum and Assessment Authority：教育課程評価局）がある。

<sup>2</sup> Dee Gasson 氏、（Assistant Divisional Manager）との面談。増田まゆみ先生（目白大学）、柴崎正行先生（大妻女子大学）の調査にご同行させて頂いた。ここに伏してお礼申し上げます。

<sup>3</sup> 略称は Ofsted のままだが、総称は The Office for Standards in Education, Children's Services

足した。この改変により、これまでの監察業務に加えて4つの監察領域<sup>4</sup>が統合され、人口の3人に一人がOfstedの監察対象の施設を使用することになる。子どもの生活や権利が保障されているのかも含めて、以下の項目がOfstedの監察対象となる。

- child-minding and day care
- social care services for children: children's homes (including secure children's homes), family centres, adoption and fostering services, and safeguarding arrangements (including statutory safeguarding boards)
- the secure estate
- the Children and Family Court Advisory and Support Service (CAFCASS)
- schools
- initial teacher training
- colleges and 14-19 provision
- work-based learning and funded training
- adult and community learning
- children's services in local authorities.

つまり、教育と子どもに関する法令に準じ、子ども達の教育を受ける権利だけでなく、生活・生存権の保護という福祉的意義を含有した、包括的に子どもや子どもを取り巻く環境の整備を検証する機関として生まれ変わったと言える。また、2006年に告示されたThe Education and Inspections Act 2006（教育監察法2006）に基づいて再生されたOfstedは以下の3つの重要事項を念頭にその業務に当たっている。

- 監察及び統制することで公的サービスの質の向上を図る
- 公的サービスを利用する子ども達・保護者・生涯教育・雇用者の興味関心利益に見合っているかどうかを保証する
- これらの公的サービスが効率よく友好的であるかどうかを確認する

また、Ofstedは、DfESの支配を受けず、完全に独立した機関として機能することが保証されている。例えば、DfESの意向を受けてQCAが開発したカリキュラムが、果たして子ども達の発達を支援していると言えるのかどうか。その検証をDfES内の機構に委ねるのではなく、政府独立機関としてその決定が誰にも犯されることのない機関であるOfstedが行っている。主にOfstedのHMI (Her Majesty's Inspector: 勅任視学官) やCCIs (child care inspectors: 保育監察官) 及びOfstedが契約した外郭の民間監察機関 (the Corporate Management Team<sup>5</sup>) とが一体となって行う仕組みが構築されている。

現在、Ofstedは約2700名のスタッフ（そのうちの半数以上が監察官）が以下の5つの部

---

and Skillsに変更となった。

<sup>4</sup> Commission for Social Care Inspection (CSCI), Children and Families Court Advisory and Support Service (CAFCASS), Her Majesty's Inspectorate of Court Administration (HMICA), and Adult Learning Inspectorate (ALI)の4つが統合された。

<sup>5</sup> 2007年7月に新体制となったOfstedでは、約50の外郭団体と契約を結んで監察にあたっている。

門に別れて就労している。

- 子ども課: covering early years care and education, children's social care, and CAF/CASS
- 教育課: covering schools, initial teacher training, Joint Area Reviews and Annual Performance Assessments of local authority children's services
- 学習技能課: covering colleges, work-based learning, adult and community learning
- 支援サービス課: covering human resources; information services; contract management; communications; research, analysis and international; and the National Business Unit
- 財政課

### 3. Ofsted による就学前教育部門における監察の概要

Ofsted のキーメッセージとして:

- 監察は教育基準（スタンダード）を向上させる
- 評価方法の透明性を重要視
- 自己評価も重要視（個々の教師に対する評価ではなく、機関に対する評価になる）
- 監察は主観的判断に依らず、見たものをそのまま報告する。

このキーメッセージは DfES（教育技能省）によって策定され、スタンダードも公開されている。自己評価にはフォーマットが用意されていて、Ofsted のウェブサイトから入手できる

#### 就学前教育における監察のプロセス

Ofsted は就学前教育施設を大きく 2 つに区分している。

- 登録された（認可を受けた）child care 施設
- 政府の公的資金によって開設されている 3・4 歳を対象とした教育・保育施設

これらの施設を対象に、HMI や CCI が主となって<sup>6</sup>、地域教育局と連携を取りながら、「この施設での子どもの様子」を監察の判断基準として考慮しながら評価を下す。義務教育以上の監察と違っているところは、監察について事前に知らされることは殆どないという点である。施設はいきなりドアをノックされることもある。また、

- 施設が事前に記入してある自己評価フォームや日常の記録なども評価の対象
- 監察は必ず養護の部分と教育の部分の二側面から評価
- 評価は 4 段階（秀逸 outstanding 1 点、良 good 2 点、可 satisfactory 3 点、不可 inadequate 4 点）
- 報告の形式は、「子どもの様子」を記した記述法
- 3 年ごとの監察を基本

<sup>6</sup> Ofsted における監察官システムのチャートは図 1（別途資料）を参照