

のの写真と名前を貼っておくと、わかりやすい。整頓された環境は、秩序を守ることの大切さを子どもたちに伝えることにもなる。

- ・ 子どもたちの作品を展示する  
子どもの目線に合うように、壁に子どもたちの作品を展示する。そうすることで、子どもたちの作品が大切にされていること、ひとりひとりの努力が尊重されていることを感じることができる。

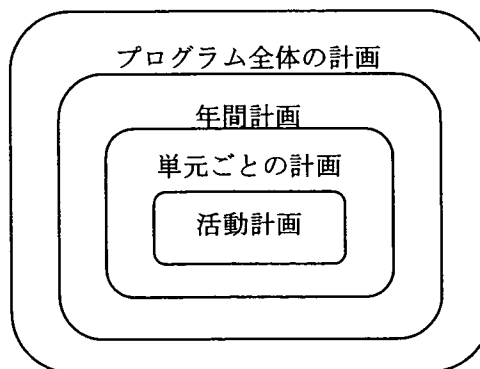
#### チェックリスト

1. 何のコーナーを設置するかを考える
  - ・ テーマ、トピック、構想にふさわしいか
  - ・ すべての子どもが、少人数に分かれて活動に参加できるだけの、十分な数のコーナーが設けられているか
  - ・ 学ぶべき領域に関して、十分に検討したか（例えば、芸術性と創造性、環境、言葉と読み書き、運動能力の発達、数字、個人と社会に対する意識など）
2. 実際に学びのためのコーナーを設置する
  - ・ コーナー間の仕切りが、わかりやすくなっているか（低い棚やテープ、敷物によって各コーナーの枠を目立たせてあるか）
  - ・ 騒がしいコーナーと静かに遊ぶコーナーとを離してあるか
  - ・ 各コーナーで遊べる人数を統制できているか（洗濯バサミや結び飾りを子どもたちの服につける、計画表を用いてわかりやすくするなど）
  - ・ 子どもたちの考えを焦点化するために、効果的な展示をしたか
  - ・ 子どもたちの考えや言葉の能力、創造性を広げるために、適切な材料を用意したか
  - ・ 用意した材料は、子どもたちの手が届きやすいところに置いてあるか
  - ・ ひとりひとりの子どもが使えるだけの、十分な数の材料を用意したか
  - ・ 絵や写真、表、掲示板は子どもの目の高さに配置したか
3. さまざまなコーナーで子どもたちを観察する
  - ・ 子どもたちは、自分の考えや言葉の能力、創造性を広げることができているか
  - ・ けんかや対立を、子どもたちで解決できているか
  - ・ 活動の最後に、どの教育的ポイントをクラス全体で共有できるか
  - ・ 子どもたちの興味をそそり、意欲をかきたてる「充実した」コーナーがあるか
  - ・ 子どもたちの関心を高めるために「ひらめき」が必要なコーナーがあるか

#### カリキュラムの作成

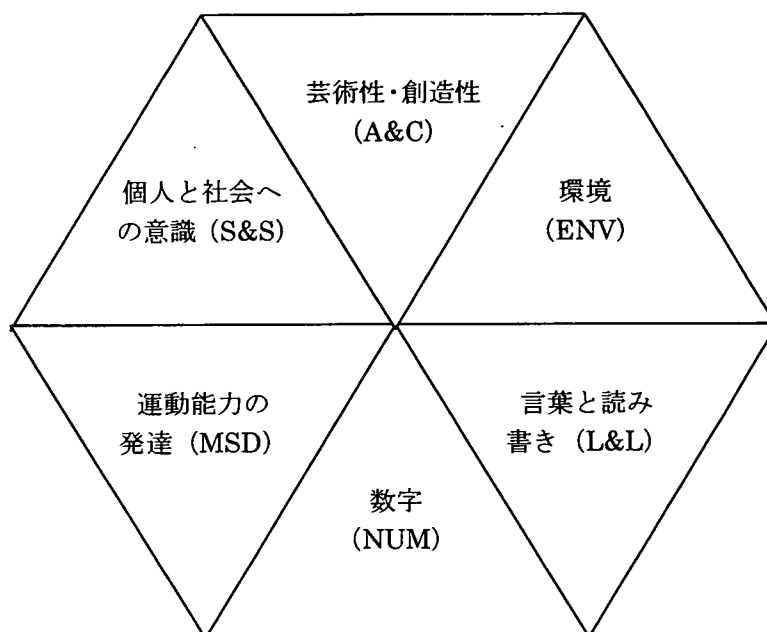
子どもたちの学びは、よい計画を立てることでより効果的に、楽しく、種類が豊富で発展性のあるものになる。計画には以下が含まれる：

- ・ プログラム全体の計画
- ・ 年間計画
- ・ 単元ごとの計画
- ・ 活動計画



### プログラム全体の計画

これは、幼稚園が提供する学びの機会の全体像を示すものである。学びにおける 6 つの領域が平等に重視され、いずれもが発展していることを確認するための長期計画である。下図は、幼稚園の使命・哲学を示した例である。



### 年間計画

活動や学びの経験に関して、何に重点を置くかによって、年間計画の立て方が変わってくる。例えば、主題的な活動に重点を置く場合は、一年を通してさまざまな主題を設定する。教師は計画を作成するが、子どもたちのニーズや興味に応じて、随時計画を変更するなど、柔軟でなくてはならない。

下表は、主題を重視する場合の計画の例である。

主題	提案される活動	領域
天気	<ul style="list-style-type: none"> <li>色水で実験をする</li> <li>雨がどこから降ってくるかを調べる</li> <li>リズム</li> </ul>	A&C ENV L&L
	<i>Rhyming Round Singapore</i> より “Umbrella” <ul style="list-style-type: none"> <li>歌 “I Hear Thunder”</li> <li>[R] [r] の形と音</li> <li>濡れているものと乾いているものを分類し、数える</li> </ul>	L&L NUM
動物	<ul style="list-style-type: none"> <li>動物の世話をする</li> <li>動物の鳴き声</li> </ul>	ENV, S&S A&C
	<ul style="list-style-type: none"> <li>クラスで、ペットを飼っている子どもの人数を数える</li> <li>動物ゲーム</li> </ul>	NUM MSD
近所	<ul style="list-style-type: none"> <li>近所の散歩</li> </ul>	ENV
	<ul style="list-style-type: none"> <li>本 <i>Shark in the Park</i> by Nick Sharrott</li> <li>公園にあるベンチを数える</li> </ul>	L&L NUM
食べ物	(以下省略)	

自分の家		
自分の身体		

Kindergarten1 2004年 2学期

### 単元ごとの計画

実施されるべきさまざまな学びの経験や活動を分類することと、それらすべての学びの領域を統合することとが必要である。

### 活動計画

教師は、学びの経験や活動を通して、子どもたちが何を学び、何を出来るようになって欲しいかを計画する必要がある。これが「学びの目的」である。学びの目的は明確に定められる必要があり、その内容は子どもたちの年齢に適し、そのニーズや関心に沿ったものでなくてはならない。

次に、目的に到達するために何を、どのようにすべきかを考える。その際に考慮すべき点は、時間、課題の内容、教材、そして環境をどのように構築するかである。また、必要な教材や資源がすぐに使える状態になっているかを確認する。最後に、計画が効果のあるものであったかを判断するために、子どもたちの発達を観察し評価する。

日課や予定表を準備すると、子どもたちは自分が何をすべきかを理解しやすい。この自分で分かっているという感覚は、安心感と自信につながる。

### 学びの経験の運営

学びと教育を充実させるためには、以下の基準が必要不可欠である：

- ・ 目的を明らかにする
- ・ 子どもたちの注意を焦点化し、関心を向ける
- ・ 子どもたちの意識を広げる
- ・ 大人や他の子どもたちとの相互交渉を促す
- ・ 学びを支えるためのフィードバックをする
- ・ 活動の終わらせ方

#### 目的を明らかにする

遊び、楽しむということ以外に、活動を計画する上で考えるべきこと：

- ・ 子どもたちは何を学ぶべきか
- ・ レッスンが終わる時点で、何が観察されているか
- ・ 望んでいた成果に到達できたか

#### 子どもたちの注意を焦点化し、関心を向ける

子どもたちがなぜその活動をするのかを説明し、子どもたちの注意を活動に向ける。活動の仕方について書いた（描いた）ものを壁に貼り、みんなで見るようにして説明を行うと良い。

「関心を向ける活動」は、子どもたちが持つ知識や経験に基づいているべきで、これによって、活動を通して学ぶべき考えや概念に対して徐々に慣れることができる。この活動には、以下のような方法が挙げられる：

- ・ 絵や写真を見せる
- ・ 子どもたちにとって身近な物事について話す（例：「The Underwater World で何を見たか覚えてる？」など）
- ・ 子どもたちに、物や経験について説明するよう問いかける（例：「魚ってどんな見た目？」など）
- ・ 子どもたちに、実演するように問いかける（例：「魚がどういう風に泳ぐか、やって見

せて」など)

- ・ 前回の活動とのつながりを確認する (例:「昨日何やったか覚えてる?」など)
- ・ いくつかの質問を投げかける (例:「誰か…について知ってる?」など)

#### 子どもたちの意識を広げる

子どもたちが活発に何かをしている時、当然その活動から何かを学んでいると決めつけることはできない。子どもたちの考えを確かなものにし、幅を広げるために、以下のことを行うことができよう:

- ・ 学んだ要点を指示するようないくつかの例を示す
- ・ 子どものパートナーとして、ともに実演してみる
- ・ 学びの内容をより緻密に調べるため、あるいはより明らかにするために、開かれた質問をする

#### 大人や他の子どもたちとの相互交渉を促す

活動が子どもたちのニーズを満たしているかを確かめるために、子どもたちを大なり小なりグループに分けることが有用である。グループに分かれることで、子どもたちは活動の一員となり、他児からも学ぶことができる。また教師も、子どもたちがさまざまな環境で学ぶ姿を観察することができる。

グループ分けは、柔軟性が大切である。一日の間に、ひとつのグループに固定せず、柔軟に行き来できるように教師も注意を配る。

- ・ 特定の目的をもったグループ分け  
複数の子どもたちが、どのような目的であれ、同じニーズを持っている場合は、その子どもたちでグループをつくる。
- ・ 友達同士の/社会的なグループ分け  
これは、(a) 特定の子と一緒に活動したいといった子どもたちの要求に基づく場合と、(b) 特定の子も同士で協力して活動させたいという教師の判断に基づく場合がある。
- ・ 興味ごとのグループ分け  
複数の子どもが興味を示した場合に、グループがつけられる。

グループごとに活動をより効果的なものにするためには、教師は、他のグループがそれぞれに課題に取り組んでいることを確認した上で、邪魔をされない状況でひとつひとつのグループに丁寧にかかわることが必要である。

#### 学びを支えるためのフィードバックをする

フィードバックには、以下の事柄が含まれる:

- ・ 子どもたちの理解を確かめるために、観察を行う
- ・ 活動を行う際にフラストレーションを感じている子どもを、導き支える
- ・ 課題が簡単すぎる子どもに、より豊かで意欲をかきたてるような課題を提供する
- ・ 脅威とならないかたちでフィードバックをする - 思いやりのある口調で、子ども自身ではなく、課題にまつわる問題として捉える

#### 活動の終わらせ方

最後に行う活動は、子どもたちに達成感を与える。一日の終わりの活動としては、以下のような内容が挙げられる:

- ・ 一日に体験したことや、達成したことを思い出す
- ・ 一日に体験したことや、達成したことをまとめる
- ・ 子どもたちのやる気を、次に行う予定の活動につなげる
- ・ 活動後の片づけを、子どもたちにもさせる。これは、資源に対して責任感を持つことと、資源を大切に作る気持ちを育てるためである。

## 学ぶための教材と資源を選び、デザインする

学びのためのコーナーが充実するか否かは、そこに置かれる資源や備品の選択と配置の仕方によるところも大きい。

### ぬいぐるみ・人形

子どもたちは、ぬいぐるみや人形と遊ぶことで、言葉や社会的スキルを身につける練習を行う。特に、恥ずかしがり屋の子が、幼稚園の環境に慣れるためにも有効な手段である。

### 本、本、そして本

物語本は、幼稚園の購入リストの中でもトップにくるべきものである。予算を十分に確保できない場合、他の資源はリサイクルの材料などを使って手づくりすることができるが、本はそうはいかない。

### 写真

写真は、子どもたちが行う活動そのものとしてだけでなく、子どもたちの活動を記録する媒体としても利用できる。子どもたちが活動している様子や、その作品の写真をできるだけたくさん撮ること。これは、保護者に子どもたちの様子を伝える有効な手段になると同時に、子どもたちが自分の学びの経験を振り返る手段にもなりうる。

### コンピューター

子どもたちのコンピューター利用に関しては、注意すべき側面が 2 つある。ひとつは身体的な快適さであり、もうひとつは教授法である。

## 学びの観察、記録、評価

カリキュラムをより良くしていくためには、計画・実行・査定・評価のサイクルを継続して辿る必要がある。

時間を十分に取って、子どもたちの活動と発達の過程を観察し、記録することで、教師は子どもたちのニーズや関心をより明確に見定めることができる。また、すべての子どもの発達と学びを高めるような、適切な経験と活動の計画を立てることが可能になる。

子どもたちを構成的に評価するということは、子どもたちが設けられた基準を満たすよう振舞うことを強制することではない。十分な情報に基づき判断ができるよう、情報を収集するというのである。その方法は、以下のように複数挙げられる。

### 子どもたちを観察する

教師は、子どもたちの発達を邪魔することなく観察し、また、ひとりひとりの違いを見極めなくてはならない。子どもたちに起きた意味のある出来事について記録した後、何が記録されたか、その中でどのような態度が見られたかを省察するとともに、その出来事が起きた文脈を分析する。丁寧に記録し、それを思慮深く見直すことで、子どもたちの発達のパターンが見えてくる。この過程を経ることで、ただ一度の観察では見えてこない、子どもたちの学びの過程をより明らかにすることができる。

### 子どもたちが達成したことを記録する

ポートフォリオも、子どもたちの発達を評価する上で有効な手段である。子どもたちの作品を長期にわたってまとめたポートフォリオに加え、観察記録をまとめたポートフォリオもまた、子どもたちの発達に関する貴重な情報を提供する。

子どもが達成したことに関する記録は、子どもが見返して有能感を抱くことにつながる。同時に、子どもの発達について保護者と共有する手段にもなる。また、ドキュメンテーションを行うことで、教師は子どもたちの主な関心や性質、態度をより良く理解することになり、それに応じて学びを調整することができる。達成したことの記録には、以下のようなものが含まれる：

- ・ 創造性のゆたかな絵、図、スケッチ、絵の具を用いた絵
- ・ 書きしるしたお話

- ・ 子どもが作った創造的な作品の写真

それぞれの作品をいつ作ったか（描いたか）をメモしておくことで、その過程を辿ることができる。家で作ったものも含むと良い。

#### 逸話風の記録

この逸話風の記録とは、直接観察されたことから子どもの振る舞いを書き記したものを言う。これは特定の出来事について、何が起きたのか、どのような文脈で起きたのかについて、事実に基づき観察者の判断を含まないかたちで記録されたものである。そこには、子どもたちの発言や表情、身体の動きがそのまま表現されている。それらの解釈は含まれない。事実と解釈は別に記録される。

#### 保護者への質問紙および会議の記録

保護者は、幼稚園では見られない子どもたちの姿をたくさん見ている。それらの情報を提供してもらうと同時に、それぞれの子どもの今後の目標を共有し、協同して子どもの発達を促すために、質問紙や保護者会が重要な役割を果たす。

#### チェックリスト

これは、カテゴリーごとに（6つの領域に基づいている場合もある）分類された、一連の振る舞いに関するチェックリストである。子どもたちが、リストに挙げられている振る舞いやスキルを示したか否かを記録するために用いる。

#### 教師の記録

逸話風の記録が子どもたちの振る舞いに関する客観的な記録であるのに対し、教師の記録はそれらの振る舞いに対する教師の解釈や省察、洞察を記したものである。この記録をもとに、他の教師らともその子どもの振る舞いに関する解釈を話し合うことができる。

### 家庭と幼稚園の協力関係

保護者は、子どもたちにとって一番の最も影響力のある教師であり、幼稚園にとっては子どもたちの教育における強力なパートナーである。

#### 協力関係を築く

幼稚園における学びの過程に、保護者の存在は欠かせない。保護者は自分の子どもについてもっともよく知っているため、その子の関心や習慣、学びのスタイルなど貴重な情報を教師に提供できる。また家庭では、子どもに「教えることのできる瞬間」がたくさんある。これらのことから、保護者と協力関係を築くことは大切である。

#### 保護者が参加することの利点

保護者が参加するまでには多くの時間と努力を要するが、今日押しと保護者が協力関係を築くことで、以下のような利点がある：

- ・ 家庭で何が起きているかを、教師が把握できる
- ・ 教室における子どもの様子を、保護者が把握できる
- ・ 保護者が、家庭での学びを支え、幅を広げやすくなる
- ・ 保護者も幼稚園も、子どものすべての面を育てやすくなる
- ・ 子どもが、家庭でも幼稚園でも安心して大人と過ごせる
- ・ 子どもたちの学びに連続性がもたらされる

#### 協力関係を確立する

- ・ 子どもたちにとって良い影響をもたらすような、どちらにとってもよい状況を、自信を持って考える。
- ・ 情報交換を促すために、幼稚園に来やすい雰囲気を作る。
- ・ 子どもたちの教育における保護者の役割の大きさを、保護者が理解できるよう手伝う。
- ・ 意味のある開かれたコミュニケーションを行い、言葉の壁や文化の違いに繊細になる。
- ・ 幼稚園および家庭における子どもたちの学びに、保護者を誘う。必要に応じて、話をし

たりワークショップを行ったりすることで、保護者をサポートする。

### 保護者と情報を伝え合う

保護者が家庭での子どもの学びをサポートしやすくするためには、幼稚園での子どもの学びについて情報を伝えることが重要である。まずは、保護者が幼稚園に来やすい雰囲気をつくることから始め、双方に情報を伝え合える手段を確立する。例えば、以下のような方法がある：

- ・ 掲示板  
掲示板では、その学期のカリキュラムの内容や、さまざまな活動を行っている子どもたちの様子を保護者に伝えることができる。
- ・ 対話  
保護者と教師が、定期的に情報を交換・共有する。
- ・ 保護者への手紙  
次週の活動予定などを保護者に知らせる。また、子どもたちの学びをどのように広げられるかなどのアドバイスを載せることもできる。
- ・ 学級通信  
定期的に学級通信を発行することで、幼稚園における子どもたちの活動について保護者に伝えることができる。

### 保護者の参加

調査用紙に答えてもらうことで、保護者がどのようなかたちで幼稚園の活動に参加できるかを調べる。以下は、その一部である。

- ・ 遠足への付き添い
- ・ 言葉に触れる機会が必要な子どもたちのために、話を聞かせたり本を読んだりする
- ・ 子どもたちが本を音読する際に、聞く
- ・ 自らの仕事や特別な関心、持っている専門的知識について、子どもと共有する
- ・ 職場へ一緒に連れて行く
- ・ 教師が幼稚園の行事を準備するのを手伝う
- ・ 幼稚園でのプロジェクトで使うことのできるリサイクル用品や廃材を提供する
- ・ 保護者を支援するグループをつくるのを手伝う
- ・ 教室で使う材料や掲示板の展示の準備をするのを手伝う
- ・ 物語の音声テープや小道具の入った物語セットをつくる

### 保護者との折衝

保護者は、子どもたちにとって最善を願うあまり、子どもの発達について心配しすぎることもある。それらの心配事を相談された時は、冷静に、心を開き、保護者に共感すること。そして、幼稚園で行っているプログラムの目的を説明し、ドキュメンテーションや写真を通してその子が発達している証拠を示すなど、心からその子のことを考えていることを伝える。

### 学びの経験を広げる

- ・ 家庭での学びを広げる  
教師は、子どもたちの学びにとって、意味のある遊びがいかに重要な役割を担うかについて、保護者が理解できるよう手助けする必要がある。保護者が子どもと一緒に物事をするのを勧め、家族で楽しむという経験が、自然と子どもにとって意味があり楽しい学びの機会になることを気付かせる。そして、家庭で観察した学びの内容や変化について共有する。
- ・ 読む能力を育てる  
保護者は、子どもの読み書きの能力を早い時期から育てたいと考えている人が多い。保護者には、子どもと一緒に過ごす質の良い時間の大切さに気付いてもらいたい。できる

だけたくさん、子どもたちに本を読んで聞かせ、また子どもと一緒に本を読んでほしい。そのために、以下のことを保護者に勧めることが望ましい：

- 図書館に行って、本を借りること
  - 子どもたちに本をプレゼントすること
  - なるべく子どもたち自身に、本を選ばせること
  - 子どもたちと紙に書いたメッセージのやりとりをすること
- ・ 書く能力を育てる  
教師は、子どもたちが文字を書いたり、文章を作ったりする経験をつくるために、保護者に以下のようなアドバイスをすることができる：
    - 子どもたちに馴染みのある言葉が書かれた磁石や、カードをあげる
    - 子どもたちが絵を描いたり落書きをしたりできるよう、いらぬ紙と鉛筆、クレヨンをあげる
    - 子どもと一緒に本を作る（アルファベットの本、アルバム、旅行記など）
    - 買い物リストを作るのを子どもに手伝ってもらう
  - ・ 数量的思考能力を育てる  
紙と鉛筆を使うだけでなく、家庭での日常生活においては、保護者は容易に子どもの数量的思考能力を育てることができる。例えば、順番に沿って数える経験（数の歌を歌う、物を数えるなど）、物を分類する経験（靴下を合わせて1足と数える、ナイフとフォークの数を合わせるなど）、物を比較し測る経験などがある。

#### 小学校教育への準備

保護者の中には、小学校への進学を楽しみにしている人もいれば、不安の方が大きい人もいる。環境の変化に戸惑いを覚える親子もいるだろう。小学校への移行をよりスムーズに行えるよう、幼稚園の間に小学校に訪問して、興味を抱いたり安心したりする経験も重要である。さらに、小学校での学びの楽しい側面や、肯定的な側面に焦点を当てて取り上げることで、子どもたちが新しい環境での学びを楽しみに思えるようサポートすることも望まれる。



日本における保育の質の研究動向に関する研究

分担研究者 箕輪 潤子 川村学園女子大学幼児教育学科講師

本研究は、日本における保育の質に関する研究や評価ツール、ならびに資料収集し、現状とともに研究動向を学ぼうとするものである。日本における「保育の質」概念に関わる議論、評価の現状、評価ツールの作成と使用について検討を行なった。

「保育の質」の概念がまだ明確に定まっていないという問題があるものの、保育の質を高めていくことの重要性は広く認識されており、評価を行なった上で実践に生かそうという試みが行なわれていることを見ることができる。

A. 研究目的

本研究は、日本における「保育の質」概念に関わる議論、評価の現状、評価ツールの作成と使用の実態を収集し、現状に学ぶことを目的としている。

B. 研究方法

保育の質に関する概念、評価方法、評価ツールに関する論文を検索し、内容ならびに方向性について検討した。

C. 研究結果

保育の質の概念に関する議論は、「サービス」「保育者の専門性」という2つの視点から主に語られている。社会的な議論としては「サービス」の視点に重きが置かれているが、実際に保育の質を高めていくためには「保育者の専門性」の視点を欠かすことはできない。

これまでに行なわれた保育の質研究は、主に「保育の質尺度の作成や、その尺度を用いた分析」を行なう研究と、「保育内容や保育環境、保育者の指導・援助等に着眼」した研究が主である。保育の質尺度に関する研究については、研究を行な

う者が「何を保育の質とするか」によって、尺度の内容や構成に明確な差が見られる。つまり、保育の質の概念が明確に定まっていたために、多様な評価ツールが生まれ使用されているものの、一般的に広まっていけないという現状を生んでいる。一方、現場の保育者は園内研修等を通して、保育者の意識の変容から保育の質を高めていこうとする動きが伝統的に行なわれてきている。しかし、園の基準によって評価が行なわれる点で、園の職員同士の関係などが評価に影響を与えるという問題もある。

D. 結論

保育の質の概念に関する議論を深め、保育の質を如何に定義していくかが、重要な課題であると考えられる。その上で、保育の質を測る際の客観的な指標となる評価ツールと、保育者自らが実践を具体的に振り返り次の保育に生かすことができる園内研修等での自己評価との、双方の利点を生かすことが可能になる尺度の作成とその実用が求められると考えられる。

## 日本における「保育の質」

本論では、日本における保育の質に関する議論を紹介した上で、これまでに日本で行なわれた保育の質に関する研究を紹介する。

### 1. 日本における保育の「質」議論

わが国でも少子化、核家族化等の社会状況や、低年齢児の受け入れ拡大、長時間保育、預かり保育、一時保育等の保育政策の導入を受け、保育所や幼稚園に求められる社会的役割が増している。その際、保育ニーズの多様化に応じるべく保育業務の量的拡大（e.g. 保育時間の延長、休日保育の実施）が求められる一方で、保育を通じて提供される「質」への関心も高まっている。保育の「質」をどのようなものとして捉えるのか、その定義や「質」を示すものとして扱われている変数の内容は研究によって異なり、一義的に述べることは難しい。そもそも、特に「質」に関わる側面は、社会や文化の持つ子どもや子育てに対する価値観によるところが大きいいため、普遍的・一義的な定義よりも各々の実情に即した概念が求められるとも言える。しかし、主に子どもの心理的発達に関する研究の文脈においては、保育の「質」の重要性を指摘する研究の多さに反して、「質」の定義そのものを詳細に吟味したものは未だ少ない（高辻，2003）という問題がある。

保育における「質」の必要性に関する議論の源泉は2つに大別される。第一に、保育を「サービス」の1つとして位置づけた上で、サービスとして提供される内容を「質」とする立場である。第二に、保育を「専門性を有する営み」と捉え、専門家である保育者によって行われる保育実践の内容を「質」として問う立場である。まず、サービスとしての意味での保育の質とは「保育の品質・よしあしのことであり、一般の商品の品質と同じく、そのサービスの受け手・利用者の期待・要求をどれだけ満たしているかによって判定される（大宮，1996）。大宮（1996）はサービスとしての「保育の質」が、サービスの受け手・利用者のニーズをどれだけ満たしているかによって判定されるものであると述べている。その背景として(1)子どもの発達促進への期待 (2)両親の就労保障に関する要求(3)家庭・地域・社会の生活改善や家族・人口・労働政策との関連で生じる社会的期待 が存在しており、なかでも『いかなる保育が子どもの発達を保障・促進するのか』が近年の「保育の質」研究の共通の焦点となっている（大宮，1996）。次に、専門性を有する営みとしての保育の「質」については、「子どもにより豊かな発達を促す保育とはどのようなものであるべきか」を問うものであり、「最低基準」とは区別され、従来の「最低基準」に盛られた可視的、物理的な項目よりも、保育の内容やカリキュラムに一步踏み込んで、そのありうべき要件を提示しようとするもの」（大宮，1997）である。このように、保育における「質」に関する議論は、「質」の必要性を訴える点では一致していても、その源泉は異なる。現在の日本における保育に「質」を求める社会的な議論は、現在前者の視点に重きを置く傾向が強い。

## 2. 日本における保育の「質」研究の動向

日本における保育の質研究としては、「質」尺度の作成や、その尺度を用いた分析によって、保育の質を検討する研究と、質尺度の作成そのものを目的とした研究ではないが、保育内容や保育環境、保育者の指導・援助等に着目し、保育の質を検討した研究がある。

最初に、尺度を用いた研究は、調査者が尺度を作成した上で保育の質を測定したものと、既存の尺度を用いて調査者が保育の質を測定したものに分けることができる。第一に、調査者が作成した尺度を用いた研究としては、岩立ら（1997）が作成した「3歳児未満用保育の質尺度 1997」を挙げることができる。この尺度は“保育者の関係 b. 保育者の保育姿勢 c. 保育のあり方 d. 子どもの姿 e. 親との関係 f. 保育環境・条件”の6指標・84項目・4段階の尺度を用い、保育者が保育者と子どもを評価するものである。他には、土方 ほか（2002）が行なった「5歳児の発達と「保育の質」を測定した研究（尺度：「5歳児の育ちをとらえる指標」保育者が子どもを測定・評価。a. 自己を信頼する力 b. 生活面での力 c. 遊び面での力 d. 表現する力 e. かかわる力 についての3段階尺度）がある。第二に、既存の尺度を用いた研究としては、園田 ほか（2001）が行なった「幼稚園「預かり保育」に関する研究」が挙げられる。この研究では尺度として「日本語版 幼児期の環境測定尺度」（Harms ほか、2004を基に調査者が作成。a. 場所と設備 b. 保育ルーチン c. 活動 d. 相互作用 についての8段階尺度）と、質問紙（現代保育問題研究会、2001での調査内容を基に調査者が作成。保育者評価：2指標 18項目 3段階尺度 a. 預かり保育での子どものポジティブな様子 b. 預かり保育での子どものネガティブな様子 養育者評価：2指標 5項目 5段階尺度 a. 預かり保育後の子どもの様子 b. 預かり保育の利用頻度）を用いている。また、西山（2006）の研究でも、既存の尺度を調査者が再構成しなおした上で保育の質の測定を試みている（尺度：「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度」保育者が保育者を測定・評価。人間関係保育者効力感：79項目 7段階尺度、三木・桜井尺度：10項目 7段階尺度、現在の保育実践：6項目 7段階尺度）。

次に、保育内容や保育環境、保育者の指導・援助等に着目し、保育の質を検討した研究について述べる。保育者による子どもの活動への関わり方が子どもの姿に反映され、結果として保育の「質」を左右するものとなることがわかる。このことを踏まえ、保育実践の中ではカンファレンス等によって、保育者自らが保育の質を測りながら保育の質を高める試みが行なわれてきた。土方（1997）は、“「保育の質」を問うとき、保育内容に大きく位置づく遊びをどうみていくかは重要な課題”であるとし、保育観察やVTRによる保育記録からエピソードを取り出し、1歳児クラスの遊びの継続について分析している。その結果、遊びの継続には、①機能的な活動の継続、②一連の活動の流れによる活動継続、③一定のイメージを保持した活動の継続があり、こうした活動の継続には、“その子自身の内面世界が適切に表現され、他者に共感されたり、イメージが補完されたりする”ような保育者の指導・援助が必要であると指摘している。また安部（2005）は、飼育活動を子どもの人格の発達を促すものと位置づけた上で事例を考察しているが、ここでも保育者や親が子どもとともに自然に関わることにより、飼育活動が当番活動にとどまるのでは

なく、「命のひたむきな営みを体で感じとる体験」となることが示されている。さらに塩路他（2004）は、保育者が「ぼく」「わたし」「おれ」という3つの一人称を一人ひとりの子どもに応じた保育場面において使い分けることで、保育者と子どもとがさまざまな関係を結ぶことが可能となり、多様なものの見方や柔軟な人格形成に繋がるとしている。なお、上林他（2005）は、保育者のものの見方や考え方が幼児理解に反映されることから、保育者による内観的記録を資料としたカンファレンスによる保育者の意識変容と保育の質的变化を分析している。その結果として、保育者がカンファレンスを通じ、自分の枠組みに子どもを当てはめていたことに気づき、一人一人をありのままの姿で捉え、個に応じた育ちについて悩むようになるという意識の変容が認められたことを報告している。さらに増田他（2004）は、保育者と養成校の教員との協働による研究会を通じた保育の質的充実の取り組みについて報告している。それによれば、2年間の研究会を通じ、現場の保育者においては、「保育・心理・福祉に関する情報を得て、保育を多面的に捉えること、また何となく感じたり、思っていたことを数値化することや第三者に理解できる言葉で伝えることの重要性を意識し、そのことが保護者とのコミュニケーションを適切に取ることへと連動した」一方で、養成校の教員においては、「新たな研究課題を見出し、さらにそれぞれの研究を深めていくこと、ひいては教員自身の資質の向上に繋がった」としている。また西（2001）は、身体表現のワークショップを通じ、「保育者が体験的な理解を基盤に、子どもが共振しながら遊ぶ様子や、遊びが揺れながら展開する様子を捉えるようになり、自分自身の身体性から子どもを理解する新しい視点を築き、からだを通して子どもとのかかわりを創りだしていく」という変容が見られたと報告している。このように保育実践においては、保育者が自分自身の保育を振り返り、子ども理解を深めるためのものとして「保育者の意識変容」が重要視され、かつ、それが保育の質を左右するものとして問われてきた。

## 引用文献

- 安部富士男 2005 飼育活動と保育の質 季刊保育問題研究 216号 pp. 121-125
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R M. 2003 *Infant / Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition* New York: Teachers College Press 埋橋玲子（訳）2004 保育環境評価スケール〈2〉乳児版 法律文化社
- 土方弘子 1997 三歳未満児の「保育の質」に関する一考察－1歳児クラスの遊びの継続を通して－ 大垣女子短期大学研究紀要 第38号 pp. 27-35
- 土方弘子・諏訪きぬ 2002 5歳児の発達と「保育の質」－長期間保育児と短期間保育児の「発達上の差異」再検討（2）－ 保育の研究 第19号 pp. 48-62
- 岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・齋藤政子 1997 保育者の評価に基づく保育の質尺度 保育学研究 第35巻 第2号 pp. 52-59

- 岩立志津夫・諏訪きぬ・土方弘子・金田利子・木下孝司・斎藤政子 1998 「3歳未満児用保育の質尺度案 1997」による公私立差・地域差・保母の年齢差の検討 保育学研究 第36巻 第2号 pp.87-93
- 上林千秋・浅田眞由美・渡邊俊・向井道子・安藤哲也・岩味留美・相澤富士子・加藤幸一 2005 保育者の意識の変容をもたらす保育の質的向上—保育カンファレンスを通じた保育者の意識の変容に視点を当てて— 群馬大学教育実践研究 第22号 pp. 265-281
- 増田まゆみ・小林紀子 2002 多様化する保育ニーズと保育の質を問う—長時間化する園生活の保育環境を中心に— 小田原女子短期大学研究紀要 第32巻 pp. 1-11
- 増田まゆみ・西方栄・荒木美那子・坂本正路・小林紀子・井戸ゆかり・市橋彩子・木内英実・石井恵 2004 保育の質的充実をめざした保育者養成のあり方—保育者養成の可能性を探る— 小田原女子短期大学研究紀要 第34巻 pp. 1-14
- 西洋子 2001 保育者と身体性 保育学研究 第39巻 第1号 pp. 12-19
- 西山修 2006 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成 保育学研究 第44巻 第2号 pp. 150-160
- 大宮勇雄 1996a 保育カリキュラムの「構造化」と子どもの生活経験の質—欧米における「保育の質」研究の到達点(1)— 福島大学教育学部論集 第60号 pp. 91-110
- 大宮勇雄 1997 「保育の質」への人間関係論的アプローチ—欧米における「保育の質」研究の到達点(2)— 福島大学教育学部論集 第63号 pp. 65-80
- 大宮勇雄 1996b あらためて保育の質を問う 季刊保育問題研究 159号 pp. 4-19
- 園田菜摘・無藤隆 2001 幼稚園「預かり保育」に関する研究：保育の質と子どもの様子 乳幼児教育学研究 第10号 pp. 33-40
- 諏訪きぬ・土方弘子 2001 5歳児の発達と「保育の質」—長期間保育児と短期間保育児の発達上の差異をめぐって— 保育の研究 第18号 pp. 48-64
- 高辻千恵 2003 乳幼児期の発達と保育の「質」 東京大学大学院教育学研究科紀要 第43巻 pp. 147-154

各国における保育の質の研究動向に関する研究

分担研究者 鈴木 正敏 兵庫教育大学学校教育研究科准教授

本研究は、世界において保育の質をどう保障しているかに関して、各国の資料ならびに研究動向に関する報告を概観し、その方向性を検討したものである。保育の質に関しては、各国それぞれに評価尺度を開発あるいは採用しているが、ここではその方向性と、各評価尺度の構造ならびに特性について分析を行った。

A. 研究目的

本研究は、世界における保育の質とその評価尺度に関して、各国の資料ならびに研究動向からその方向性を検討する。

B. 研究方法

各国で開発あるいは採用されている、保育の質に関する評価尺度について、資料ならびに研究動向の報告を概観し、分類を試みた。また、保育の質の評価尺度の今後の方向性について検討した。

C. 研究結果

各国において開発ないしは採用されている評価尺度には、第三者による評価を想定し物理的環境等の客観的な判断が可能な設置基準のようなものから、ECERS/ITERS などのような自己評価が可能なもの、そして第三者評価と自己評価を組み合わせ保育内容に重点を置いた NAEYC の認証評価、さらには外部の専門家と保育者ら自身が子どもの姿やありようを起点とし、環境・内容にわたった評価を行う SICS や EEL などがある。それぞれの尺度において目指されているのは、

客観性と主体性とのバランス、専門性を要する内容の評価、保育の場に応じた個々の主体性と共同性を軸とした尺度への転換である。中でも、自己評価の占める重要性がさらに増しており、客観性とのバランスが課題となっている

D. 結論

各国での動きを踏まえ、日本での保育の質の保障、そしてそのために使われる保育の質評価尺度の作成には、1) 保育者の主体性を軸として園が一丸となった自己評価の充実、2) 自己評価と第三者評価との効果的な組み合わせ、3) 子どもたちの視点に立ち生活の質を改善につながるものを、という3点を考慮すべきである。保育の質を評価するために、子どもの視点に立ちながら自分たちの保育の営みを振り返ることのできる、専門性を持った保育者が育たなければならない。さらに、評価をすることで園そのものが一体となり、明日のよりよい保育へ向かうことのできるようなものが望まれる。そのための尺度づくりが、日本の保育の質を高めるために必要である。

## 保育の質をどう保障するか

世界各国における保育政策と、その保育の質の保障をどのように行おうとしているかを見てみると、全体のおおまかな流れが浮かび上がってくる。その中で、日本の置かれた立場と方向性について述べてみたい。保育の場は、義務教育としての学校と異なり、公的資金がどの程度投入されているかが、各国において差が見られる。とりわけ質の保障が急務となっているのは、米国等のように公的な支援がほとんどなされていない場合においてである。まだ保育制度そのものが成熟しておらず、十分に整った環境が乏しい状況では、質の保障は最低基準を定めた上でそれが遵守されているかどうかを監査するという形がとられやすい。そこで観点としてあげられるのは、物理的環境や人員配置など、目に見える形での客観的な判断材料である。しかし、保育制度が充実し一定の質の高さが見込まれるような状況まで成熟してきた場合には、そこで求められるものとは保育内容や保育者と子ども、あるいは子ども同士のかかわりといった、判断をする際に専門的な見識が必要とされるような視点に、その目標が推移する。形としての施設そのものの健全性から、望ましい保育者のあり方へ、さらには本来の目的であるところの、子どもたちがいかにより良く在ることができるか、という点へと評価の重点が変わっていく。保育の質に関しては、最低基準としての質の保障から、最高水準を目指すものとしての質の向上へ、また、提供者としての保育者の営みを問うものから、保育される主体としての子どもの生活の質を問うものへと、次第に深化していくのであろう。

また評価をする主体は、外部の、とりわけ国や地方自治体などが主導する監査機関だけではなく、保育をする当事者自身へと広がっていく。各国での動きを見ると、普遍的で一義的な基準の定義を定めるところを終え、保育者と施設の管理運営者らが、自己評価をいかにしていくかに焦点が集まっている。さらに、保護者や地域住民も加わり、多様な視点から一つの保育プログラムを評価していくことも一般的になっている。近年、ニュージーランドやヨーロッパ諸国を中心に広まっている考え方として、子どもを有能な学び手としてとらえ、保育そのものを保育者とともに共同構築していく主体として位置づけるというものがある。その思想にのっとして、今後は子どもをも評価主体として位置づけていくことも予想される。将来的には、提供された保育の質について、子ども・保護者・地域・専門家組織や行政・保育者の五者による評価が行われるようになり、質の高い保育というものが、社会的な同意を得た上で、その定義が行われていくのではないだろうか。

<さまざまな評価尺度とその構造>

保育の質を評価する際に手がかりとなるのが、そこで用いられる評価尺度である。これまでの報告にあったように、それぞれの国や社会、文化において、さまざまな尺度が開発され、使用されている。しかしそれらは、評価項目が主な判断材料とするものと、評価をする主体とが異なっている。評価項目として見るものは、物理環境や人員配置、園のシステムなど、主に物理的・機構的な要因から、保育者のかかわりや保育内容、そして子どもの姿にまでわたっている。主体としては、従来の基準監督署が担うような第三者による評価から、保育者などの当事者が自己評価するもの、また第三者と保育当事者が協同で行うものなどがある。

表 保育の質評価尺度の分類

	評価主体が第三者	評価主体が保育の当事者	第三者と保育の当事者が協同で行うもの
主に物理的・機構的な要因を判断材料とするもの (物理環境・人員配置・園のシステム)	一般的な監督庁などによる基準	ITERS, ECERS	
主に活動の内容を判断材料とするもの (保育内容・かかわり)	旧 OFSTED	CLASS	NAEYC Accreditation
主に子どもの主体性や安心感など、生活の質を判断材料とするもの (子どもの姿)			SICS, EEL

これらの評価尺度には、第三者による評価を想定し物理的環境等の客観的な判断が可能な設置基準のようなものから、ECERS/ITERS などのような自己評価が可能なもの、そして第三者評価と自己評価を組み合わせ保育内容に重点を置いた NAEYC の認証評価、さらには外部の専門家と保育者ら自身が子どもの姿やありようを起点とし、環境・内容にわたった評価を行う SICS や EEL などがある。評価主体と判断材料の組み合わせによって、保育が目指す質とその構成方法を見ることができる。



### <今後の方向性>

それぞれの尺度を作成する際に苦心されているのは、客観性と主体性とのバランスである。質尺度の方向性としては、誰にでも目に見えるものから、専門性を要する内容の評価へ、そして中央集権的な尺度から保育の場に応じた、個々の主体性と共同性を軸とした尺度への転換がある。その中で、自己評価の占める重要性がさらに増しているのであるが、それでも、主観的で独善的な判断に陥ることのないよう、相互にかかわり合いながら、客観性とのバランスをどのようにとっていくかが課題となっている。

さらに、その評価が従来の現状把握的なものではなく、プログラムの改善に実効的に役立つような、形成的評価を目指しているところが増えている。何のための評価であるかという原点に立ったとき、保育の質の向上、すなわち子どもたちの生活の質を高めていくことがその最終目標であるべきであろう。それは近年、医療や介護、特別支援の現場で目指されているものと軌を一にするものである。

こうした各国での動きを踏まえ、日本での保育の質の保障、そしてそのために使われる保育の質評価尺度の作成には、1) 保育者の主体性を軸として園が一丸となった自己評価の充実、2) 自己評価と第三者評価との効果的な組み合わせ、3) 子どもたちの視点に立ち生活の質を改善につながるものを、という3点を考慮すべきである。保育の質を評価するために、子どもの視点に立ちながら自分たちの保育の営みを振り返ることのできる、専門性を持った保育者が育たなければならない。さらに、評価をすることで園そのものが一体となり、明日のよりよい保育へ向かうことのできるようなものが望まれる。そのための尺度づくりが、日本の保育の質を高めるために必要である。

## 研究成果の刊行に関する一覧表

雑誌

発表者氏名	論文タイトル	発表誌名	巻号	ページ	出版年
秋田喜代美・箕輪 潤子・高櫻綾子	保育の質研究の展望 と課題	東京大学大 学院教育学 研究科紀要	47	289-305	2007

# 保育の質研究の展望と課題

東京大学大学院教育学研究科 秋 田 喜代美  
川村学園女子大学教育学部 箕 輪 潤 子  
教育創発学コース 高 櫻 綾 子

Review of Research on the Issue of Quality in Early Childhood Education and Care

Kiyomi AKITA, Junko MINOWA, and Ayako TAKAZAKURA

Internationally, many researchers have studied the issue of quality in early childhood education. This paper reviews what the term "quality" means, and how it is studied. First, the paper discusses international research trends and suggests two political strategies and two curriculum traditions that have led to two discourses: the discourse of evaluation and that of meaning-making. Then, Japanese research on the issue of quality is reviewed, and the paper clarifies that Japanese research has focused mainly on issues of quality that are related to professional development and what constitutes professional development for early childhood teachers. Finally, research on measuring quality is reviewed; this review shows that internal evaluation is needed and that there are differences between the evaluation performed by outsiders and that undertaken by insiders.

## 目 次

- 第1章 保育の「質」研究への国際的動向
  - A. 「質」を問う時代への転換
  - B. 質への2方略と2つの保育カリキュラムの伝統
  - 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
- 第2章 保育の「質」とは何か
  - A. 保育における「質」の必要性に関する議論の源泉
  - B. 保育の質研究において、何が「質」として語られてきたか
  - C. 保育実践において、何が「質」として問われてきたか
  - D. 第2章のまとめ
- 第3章 保育の「質」を測ることと保育の質の向上
  - A. 尺度を用いた保育の質の測定
  - B. 誰が誰を評価するのか
  - C. 第3章のまとめ
- 第4章 今後の課題

## 第1章 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就学まで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じ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教育方法の根源的な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, 保育所や幼稚園設置等, 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, 保育士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、実行、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)。

そこで本稿第1章では、OECDがStarting Strong I, II(2001, 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、マクロとミクロ、トップダウンと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、イタリアのレッ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OECD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ふ点から、園長の園経営のリーダーシップが重要な意味をもっている。子ども、