

用いて、process quality 過程の質

(Bronfenbrenner & Morris, 1998; Pianta, 2003) を検証している。ここで彼の定義する過程の質とは、保育実践の場で展開される経験の意味、すなわち、保育者、子ども達、保育環境（教材）間の適切なかかわりと関係性を意味する。その過程の質を左右する関連要素として、まず、幼児教育プログラムを以下の特徴から再考することを指摘している。

a) 全日保育か半日保育か：

全日保育を提供する州が増えてきている。これまででは、半日保育に子どもを預けるメリットとして、費用があまりかからず、子ども達への負担軽減になることが挙げられてきた。また、半日保育に通うことが学校機能を改善させると報告されてきた

(Barnett, 1995; Hubbs-Tait et al., 2002)。しかし、そのようにして半日保育が広く展開されたことによって、保育の質を問わない様々な半日保育を生み出す結果を招いてしまった。この状況を受けて、4歳児保育を提供していこうとする州政府の動きと連動して、全日保育に対する関心が高まりを見せている。子ども達がプレスクールで過ごす時間の長さが子ども達の発達に及ぼす影響については既に検証がなされており (Bowman, Donovan, & Burns, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000)、これから全日保育へと移行する動きが更に活発になりそうである。

b) 小学校併設型か独立型か：

正確な数値は出ていないが、現在の段階では小学校併設型と独立型の双方が存在している。人材の交流（教師・保育士・校長・

園長・施設長間の情報の交換）、プレスクールの子ども達の小学校環境への対応のメリットを考慮した併設型を導入しようとする動きが見られる反面、保護者からはいつでも流動的に対応可能な独立型を望む声も上がっている (Rimm-Kaufman & Pianta, 2003)。

c) クラス環境として：

対保育士に対する子どもの比率と子ども達が保育を通して提供される質の高さには関係性のあることが検証されている (NICHD ECCRN, 1999, 2002)。その一つの要因として、子どもの数が少なければ、保育士はより敏感にまた適切に子ども達一人一人に対応することが可能になり、そのことが子どものニーズに合わせた保育環境や保育内容を提供できる、つまり、質の高い保育を提供できるというものである。ボストン市で行った調査報告書への提言として、幼稚園教諭一人に対して12名（5歳児）を超えないこと、保育士一人に対して10人（4歳児）を超えないことが盛り込まれている (BPS, 2006)。

d) 保育士の特徴：

保育の質を向上するためには、保育士資格を4年制大学で獲得することが提唱されている (NICHD ECCRN, 2002; NAEYC, 2006)。特に、4年制大学出の保育士は、より子どもの反応に対してより感性豊かに対応し、また、適切な言葉掛け（子どもの好奇心や意欲を刺激するような言葉掛け）を施して子ども達の発達を促進する、と検証されている (Clarke-Stewart, Candell, Burchinal, O'Brien, & McCartney, 2002)。

保育士の心理状態が保育の質（子ども達と関わる際の言葉掛けや行動）に影響を与

える研究報告がなされている

(Clarke-Stewart, et. al., 2002; NICHD ECCRN, 1999)。保育士がうつ状態にあれば、子ども達への働きかけが厳しいものになったり、また、子どもに対して適切に反応できないケースも報告されている (Hamre & Pianta, 2003)。逆に、保育士が精神的に安定した状態で保育にあたるのが保育の質の向上には欠かせないことも示唆されている。これらは直接的に保育の質に大きく関わってくる要因であり、保育士の精神衛生面のケアも保育の質を左右する要素としてカウントされている。

2. 質の高い実践：保育の質を高める実践

Pianta (2007) は、CLASSを用いた研究結果 (Pianta, et. al., 2005) に基づいて以下の5つを質の高い保育実践の要素として挙げている。

- 基礎的な能力獲得場面における明確な指導
- 感受性が豊かで暖かい関係性
- 子どもに対して敏感に フィードバック
- 言葉による介入・刺激
- あまり規律正しく整いすぎでない教室環境

質を高める教育システムについては、特に4歳児保育に対して教育的内容を取り入れていこうとする動きがある中で、子ども達の情緒発達を促し、適切な支援がなされているプログラムは約25%しかないことが報告されている (NCDEL, 2005)。

3. 質を高める教師教育

Pianta (2007) は、保育士の学歴はそれだけでは質の高い保育の提供を保証するも

のではないとした上で、養成課程の段階で工夫を凝らす重要性を唱えている。現行では、幼稚園・小学校教員の養成課程とプレスクール保育士の養成の段階では履修内容が違っている (州ごとに免許法が違っているため履修内容の違いも各州の法令に基づいて履修内容が設定されている)。実際、現職保育士になってから、ワークショップや大学で科目等履修制度を通して知識を広め深めようとする動きがあるが、子ども達とどのように関わり合いながらカリキュラムを展開していけるかに関する科目があまり見られないことが指摘されている。そのことを踏まえて養成課程でのカリキュラム改変を行う必要が示唆されている。例えば、乳幼児発達理論とその実践法について学ぶ際、併せて子どもとどのように関わり合えるかを含めた履修内容を提供することで、パッチワークのように継ぎ足して多くの科目を履修する必要性も回避される。また、保育士養成課程と幼稚園・小学校教員養成課程の履修科目で共有すべきものを導入し、共通の子どもに対する知識や指導のあり方を理解し合う方向性も示唆されている。

これに呼応するように、上記で述べた NCATE も教員養成課程基準の見直しを図っている (2008)。

保育士の教育歴が保育実践の質とどのような関係性にあるのかを CLASS、ECERS-R、及び AIS (教師と子どもとの関係性を数値化する評価ツール) を用いて検証した Vu, Jeon, & Howes (2009) は、保育を担当する保育士の教育歴だけでなく、その運営に携わる責任者 (設置者・園長など) の教育歴が、高い質の保育を提供しているかどうかを見極める指標になると報告している。

4. その他

(1) 事例：ボストン市公立学校制度における幼稚園及びプレスクール調査報告書

ボストン市公立学校（以下、BPS）は、独自の幼稚園学習基準 *Citywide Learning Standards* を策定、実施している。その内容は、NAEYC の *Early Childhood Program Standards* に準ずるとしている。とりわけ、質の高い幼児教育プログラムは子どもの認知発達や就学後の学力に影響を与える、質の高い幼児教育を受けた子ども達は学力テストにおける成績の向上が持続する、成績の低下や特別教育支援を受ける割合が減少する等の研究結果を重視した BPS は、2006 年、公立学校制度における幼稚園（以下 K2）とプレスクール（以下、K1）の現状について調査研究報告書を取りまとめた。4 歳児保育の公立学校への導入が各州・市町村レベルで議論される中、以下の提言を行っている。

- 1) すべての K1 及び K2 プログラムを NAEYC の *Early Childhood Program Standards* 及び BPS の *Citywide Learning Standards for Kindergarten* の水準に達すること
- 2) すべての K1 及び K2 プログラムが NAEYC の *Early Childhood Program Standards* の健康と安全の基準を満たしていること
- 3) すべての K1 及び K2 プログラムが子ども達に質の高い保育を提供できるように必要な教材や教具を提供すること
- 4) すべての K1 及び K2 プログラムは、終日専門職助手をクラスに一人配置すること。加えて、教員一人（及び専門職助手）あたりの子どもの

数は K2 では 10 名を超えないこと。K1 においては 12 名を超えないこと

- 5) 現職教員、専門職助手、及び設置責任者への更なる研修の機会を提供すること
- 6) 多様な保育・教育システム（BPS 幼児教育プログラム、ヘッドスタート、地域の幼児教育センターなど）が存在する中、どこで保育を受けていようと就学準備が等しく整えられるようにすること
- 7) 効率のよいスクールバス計画を提供すること（登園する時間の時間差を生まないような工夫を行うこと）
- 8) 登校前・放課後のプログラムを提供すること
- 9) 更なる支援を通して学校と家庭との連携を強化すること

これら提言は、ECERS-R、CLASS、SELA (Supports for Early Literacy Assessment)、及び教師、保育士、設置責任者及び家庭へのアンケート調査結果に基づいてなされたものである。ちなみに SELA とは、子どもの読み書き発達に関する評価スケールで、6 つの側面（読み書きの環境、言語発達、読解力、発音・発声、文字認識、保護者参加の適切性）から 19 項目にわたって評価することになっている。

また、質の高さの定義を、実践を通して見られる子ども達の姿におき、質の高い幼児教育では子ども達が個々で

- 考え、疑問を持ち、人と話し合う
- 様々な知識を獲得し、それを使ってみる

- 有意味で目的的な方法で行動し貢献する

としている。そのために、様々な学習内容を提供する (English Language Arts, History and Social Studies, Math, and Science and Technology) ことが重要である、と質の高い保育の提供は、後の学力向上のためであることを明示している。

(2) NAEYC の認可基準とプレスクール設置基準及び保育実践との関係性について

Apple (2006) は、NAEYC の認可基準と各州が義務づけているプレスクール設置基準との関係を調査し、以下の結果を示唆している。

- 職員対子どもの比率が高いプレスクールは認可を受けている率が低く、また、教師の教育歴も低い傾向が見られた。
- 厳しい設置基準を敷いている州のプレスクールほど、NAEYC の認可 (accreditation) を受けている、もしくは受けたことがある。
- 認可を受けているもしくは受けたことがあるプレスクールの数は、NAEYC の認可基準より厳しい設置基準を敷いている州に多く見られる。

D. 結論

アメリカでの質研究の動きから、以下の点が今後の日本における保育の質研究の方向性として示唆された。

アメリカの研究動向が示唆する今後の日本における保育の質研究の方向性について

NAEYC が DAP (発達にふさわしい実践 ;

Developmentally Appropriate Practice) をアメリカ社会に向けて発信したのは、幼い子ども達へこれ以上のアカデミックプレッシャー (学習熱) がかからないようにとの願いからであった。しかし、就学後の学力調査結果、アメリカ社会が抱える多文化事情、経済的及び教育的不利益を被っている子ども達への対応など、これらの諸問題を解決するために、教育を先行投資の材料と位置づけ、社会への責任及び貢献が果たせる成人を生み出すための学力向上を掲げる必要性が4歳児の教育強化という形で打ち出された視がある。4歳児の保育に焦点を当てるのは、5歳からの就学 (幼稚園就学) に向けて準備をしておく必要があると考えているからである。この点に関しては、教育制度の違う日本とはターゲット層を異にするが、幼児期における質をどのように保証していくのかという点において、アメリカ幼児教育の動向は以下の視点を我々に示唆していると考えられる。

- High Scope のような長期的断続的研究調査の必要性 : 意志決定を行う政策機関への働きかけ
- 保育の質を比較的簡易に評価できるツールの開発及び全国的 (もしくは各市町村単位 like BPS での研究 : 問題点・特徴を明示できる) 横断研究の必要性
- 『保育士養成機関の役割』と『現職保育士教育のプログラム』の棲み分け・一環制度の設立と養成校におけるカリキュラムの整理
- 幼児教育システムの変容・変革 : 3歳児・4歳児保育と5歳児・小学校教育への接続について (小学校と同じ場所にあるべきかどうか)

- 研究結果の裏付けをもった保育水準
やガイドラインの策定
(knowledge/theory base)

主な参考文献

- American Educational Research Association, W. D. C. (2005). Early Childhood Education: Investing in Quality Makes Sense. AERA Research Points, Volume 3, Issue 2, Fall 2005. American Educational Research Association (AERA).
- Apple, P. L.s. (2006). A Developmental Approach to Early Childhood Program Quality Improvement: The Relation between State Regulation and NAEYC Accreditation. *Early Education and Development*, 17(4), 535.
- Kilday, C. & Kinzie, M. (2009). An Analysis of Instruments that Measure the Quality of Mathematics Teaching in Early Childhood.
- Marshall, N. L., Roberts, J., et al. (2006). Boston Public Schools K1 and K2 Programs Needs Assessment. Internal Report to the Department of Early Childhood, Boston Public Schools. Wellesley Centers for Women.
- National Association for the Education of Young Children (2009). *NAEYC Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*.
- Pianta, R., Howes, C., et al. s. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144.
- Pianta, R. C.s. (2007). Preschool Is School, Sometimes: Making Early Childhood Education Matter. *Education Next*, 7(1), 44.
- Vu, J. A., Jeon, H.-J., et al.s. (2008). Formal Education, Credential, or Both: Early Childhood Program Classroom Practices. *Early Education and Development*, 19(3), 479.

資料1 : 幼児期における数学教育評価ツール

Kinday & Kinzie (2009)が作成した幼児期における数学教育を評価するツール一覧表

Table 1 Instruments designed to measure mathematics teaching quality^a

Name of measure (source of information)	Grade level	Goals and constructs measured	Reliability	Validity	Related standards
Classroom Observation of Early Mathematics - Environment and Teaching (COEM-ET) (Sarason and Clements 2007)	Pre-K	Quality of mathematics instruction. Classroom observation to determine: Teaching strategies, Math content, Clarity and correctness of mathematics teaching. Student and teacher interactions.	Inter-rater: $r^2 = .88$ Internal consistency: $\alpha > .94$ Rasch model reliability: .96	No report	NCTM Standards 2000
Inside the Classroom Observation and Analytic Protocol (Weiss et al. 2003); Center for the Study of Mathematics Curriculum)	K-12th	Quality of mathematics and/or science instruction. Classroom observation and subsequent Teacher Interview to determine: Lesson characteristics, Math content, Clarity and correctness of mathematics teaching. Classroom set up, Student and teacher interactions	Inter-rater: $r^2 = .92$ Internal consistency: all α 's $> .91$	No Report	NCTM Standards 2000; National Science Education Standards (1996)
Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP) (Phurn et al. 2000; Center for the Study of Mathematics Curriculum)	K-University	Quality of mathematics and/or science instruction. Classroom observation to determine: Adherence to NCTM-based reform teaching Lesson characteristics Mathematics content, Clarity and correctness of mathematics teaching. Classroom set up, Student and teacher interactions	Inter-rater: $r^2 = 0.954$	Construct: all R^2 's $> .75$ Predictive: all correlations between RTOP and normalized gains $> .87$	NCTM Standards 2000; National Science Education Standards (1996)
Learning Mathematics for Teaching - Quality of Mathematics Instruction (LMT-QMI) (Learning Mathematics for Teaching 2006)	K-5 ^b	Quality of mathematics instruction. Classroom observation used to determine: Instructional formats and content, Knowledge of mathematical terrain of enacted lesson Use of mathematics with students, Mathematical features of the curriculum and teacher's guide, Use of mathematics to teach equitably.	Inter-rater: $r^2 > .65$	No report	NCTM Standards 2000
Science and Math Program Improvement Observation Tool (SAMPI) (Western Michigan University; Center for the Study of Mathematics Curriculum)	K-12th	Quality of mathematics lessons. Classroom observation of three associated lessons; pre- and post-lesson teacher interviews to determine: Lesson characteristics, Math content, Clarity and correctness of mathematics teaching. Certification of the teacher as "highly qualified" in the state of Michigan	Internal consistency: all α 's $> .74$	No report	NCTM Standards 2000; Michigan Curriculum Framework; National Science Education Standards (1996)

資料2：幼児教育で用いられているカリキュラムの評価

様々な幼児教育カリキュラムが用いられているが、それらがどのように就学準備スクールレディネスに貢献しているのかをプレスクールが独自で報告する例はあまりない。子ども達に質の高い保育を提供する要件として適切なカリキュラムの作成と実施が求められる。

Institute of Education Sciences (IEC)はこの点に着目し、The Preschool Curriculum Evaluation Research (PCER)を立ち上げた。研究手法としては、12のリサーチチームがランダムに選択したプレスクール（プレキンダーガーデンを含む）で展開されるカリキュラムの効果を縦断的調査で検証した（子ども達がプレスクールから幼稚園に上がるまでの追跡調査）。その評価ツールについての一覧表（Table A から Table D）を資料として添付する。

Table A. The intervention curricula

Curriculum and publisher	Research team	Research site	Evaluator
Bright Beginnings (Charlotte-Mecklenburg Schools 2001)	Vanderbilt University	Tennessee	RTI
Creative Curriculum (Teaching Strategies, Inc. 2002)	Vanderbilt University	Tennessee	RTI
Creative Curriculum (Teaching Strategies, Inc. 2002)	University of North Carolina at Charlotte	North Carolina and Georgia	RTI
Creative Curriculum with Ladders to Literacy (Teaching Strategies, Inc. 2002; Paul H. Brookes Publishing Company 1998)	University of New Hampshire	New Hampshire	RTI
Curiosity Corner (Success for All Foundation, Inc. 2003)	Success for All Foundation	Florida, Kansas, New Jersey	MPR
DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K (SRA/McGraw-Hill 2003)	Florida State University	Florida	MPR
Doors to Discovery (Wright Group/McGraw-Hill 2001)	University of Texas Health Science Center at Houston	Texas	RTI
Early Literacy and Learning Model (Florida Institute of Education and the University of North Florida 2002)	University of North Florida	Florida	RTI
Language-Focused Curriculum (Paul H. Brookes Publishing Company 1995)	University of Virginia	Virginia	MPR
Let's Begin with the Letter People (Abrams & Company 2000)	University of Texas Health Science Center at Houston	Texas	RTI
Literacy Express (Author: Lonigan and Farver 2002, unpublished)	Florida State University	Florida	MPR
Pre-K Mathematics supplemented with DLM Early Childhood Express Math software (Scott Foresman—Pre-K Mathematics 2002; SRA/McGraw-Hill—DLM Early Childhood Express Math software 2003)	University of California, Berkeley and University at Buffalo, State University of New York	California and New York	RTI
Project Approach (Ablex 1989)	Purdue University and University of WI-Milwaukee	Wisconsin	RTI
Project Construct (Missouri Department of Elementary and Secondary Education 1992)	University of Missouri-Columbia	Missouri	MPR
Ready, Set, Leap! (LeapFrog School House 2003)	University of California, Berkeley	New Jersey	MPR
NOTE: RTI: RTI International MPR: Mathematica Policy Research, Inc. SOURCE: The Preschool Curriculum Evaluation Research (PCER) Study.			

Table B. Units of random assignment for evaluation of each curriculum

Research team	Curricula	Treatment sample	Control sample	Students
Vanderbilt University	<i>Bright Beginnings</i>	7 classrooms	7 classrooms	T: 103
	<i>Creative Curriculum</i>	7 classrooms		C: 105
University of North Carolina at Charlotte	<i>Creative Curriculum</i>	9 classrooms	9 classrooms	T: 97 C: 97
University of New Hampshire	<i>Creative Curriculum with Ladders to Literacy</i>	7 classrooms	7 classrooms	T: 62 C: 61
Success for All Foundation	<i>Curiosity Corner</i>	10 Pre-K programs	8 Pre-K programs	T: 105 C: 110
University of Texas Health Science Center at Houston	<i>Doors to Discovery</i>	14 classrooms	15 classrooms	T: 101
	<i>Let's Begin with the Letter People</i>	15 classrooms		C: 96 T: 100
University of North Florida	<i>Early Literacy and Learning Model</i>	14 classrooms ¹	14 classrooms ¹	T: 137 C: 107
University of Virginia	<i>Language-Focused Curriculum</i>	7 classrooms	7 classrooms	T: 97 C: 98
Florida State University	<i>DLM Early Childhood Express with Open Court Reading Pre-K</i>	5 Pre-K programs	6 Pre-K programs	T: 101
	<i>Literacy Express</i>	6 Pre-K programs		C: 97 T: 99
UC-Berkeley and University at Buffalo, State University of New York	<i>Pre-K Mathematics with DLM Early Childhood Express Math software</i>	20 classrooms	20 classrooms	T: 159 C: 157
Purdue University and University of WI-Milwaukee	<i>Project Approach</i>	7 classrooms	6 classrooms	T: 114 C: 90
University of Missouri-Columbia	<i>Project Construct</i>	10 Pre-K programs ¹	11 Pre-K programs ¹	T: 123 C: 108
University of California, Berkeley	<i>Ready, Set, Leap!</i>	18 classrooms	21 classrooms	T: 149 C: 137

¹ After one program or classroom attrited.
 NOTE: T: Treatment Group
 C: Control Group
 Three research teams (Vanderbilt University, University of Texas Health Science Center at Houston, and Florida State University) have two treatment groups and a shared control group. When reading the "Students" column, the first "T" refers to the first curriculum in the same row, while the second "T" refers to the second curriculum in the same row. The "C" refers to the shared control group. For example, Vanderbilt University compared two curricula: *Bright Beginnings* (103 students) and *Creative Curriculum* (101 students) to a control curriculum (105 students).
 SOURCE: The Preschool Curriculum Evaluation Research (PCER) Study.

Table C. Outcomes and measures

Outcome	Measures	Times collected	Instrument
Reading	TERA WJ Letter Word Identification WJ Spelling	Pre-K: fall/spring, K: spring Pre-K: fall/spring, K: spring Pre-K: fall/spring, K: spring	Child assessment
Pre-kindergarten phonological awareness ¹	Pre-CTOPPP	Pre-K: fall/spring	Child assessment
Kindergarten phonological awareness ¹	CTOPP	K: spring	Child assessment
Language	PPVT TOLD	Pre-K: fall/spring, K: spring Pre-K: fall/spring, K: spring	Child assessment
Mathematics	WJ Applied Problems CMA-A Mathematics Composite Shape Composition ²	Pre-K: fall/spring, K: spring Pre-K: fall/spring, K: spring Pre-K: fall/spring, K: spring	Child assessment
Pre-kindergarten behavior ³	SSRS Social Skills SSRS Problem Behavior PLBS	Pre-K: fall/spring Pre-K: fall/spring Pre-K: fall/spring	Teacher report
Kindergarten behavior ³	SSRS Social Skills SSRS Problem Behavior LBS	K: spring K: spring K: spring	Teacher report
Classroom quality	ECERS-R	Pre-K: fall/spring	Classroom observation
Teacher-child interaction	Arnett Detachment Arnett Harshness Arnett Permissiveness Arnett Positive Interaction	Pre-K: fall/spring Pre-K: fall/spring Pre-K: fall/spring Pre-K: fall/spring	Classroom observation
Literacy instruction	TBRS Written Expression TBRS Print and Letter Knowledge	Pre-K: spring Pre-K: spring	Classroom observation
Phonological instruction	TBRS Phonological Awareness	Pre-K: spring	Classroom observation
Language instruction	TBRS Book Reading TBRS Oral Language	Pre-K: spring Pre-K: spring	Classroom observation
Mathematics instruction	TBRS Math Concepts	Pre-K: spring	Classroom observation
¹ Pre-kindergarten and kindergarten measures are not on the same scale.			
² Building Blocks, Shape Composition task			
NOTE: Refer to the glossary for abbreviations of the measures.			
SOURCE: The Preschool Curriculum Evaluation Research (PCER) Study.			

Table D. Model used with each measure

Outcome	Measure	Times observed	Model
Reading	TERA WJ Letter Word Identification WJ Spelling	3 3 3	Spline repeated measures Spline repeated measures Spline repeated measures
Pre-kindergarten phonological awareness ¹	Pre-CTOPPP	2	Repeated measures
Kindergarten phonological awareness ¹	CTOPP	1	ANCOVA w/ Pre-K baseline
Language	PPVT TOLD	3 3	Spline repeated measures Spline repeated measures
Mathematics	WJ Applied Problems CMA-A Mathematics Composite Shape Composition ²	3 3 3	Spline repeated measures Spline repeated measures Spline repeated measures
Pre-kindergarten behavior ¹	SSRS Social Skills SSRS Problem Behavior PLBS	2 2 2	Repeated measures Repeated measures Repeated measures
Kindergarten behavior ¹	SSRS Social Skills SSRS Problem Behavior LBS	1 1 1	ANCOVA w/ Pre-K baseline ANCOVA w/ Pre-K baseline ANCOVA w/ Pre-K baseline
Classroom quality	ECERS-R	2	Repeated measures
Teacher-child interaction	Arnett Detachment Arnett Harshness Arnett Permissiveness Arnett Positive Interaction	2 2 2 2	Repeated measures Repeated measures Repeated measures Repeated measures
Literacy instruction	TBRS Written Expression TBRS Print and Letter Knowledge	1 1	ANCOVA ANCOVA
Phonological instruction	TBRS Phonological Awareness	1	ANCOVA
Language instruction	TBRS Book Reading TBRS Oral Language	1 1	ANCOVA ANCOVA
Mathematics instruction	TBRS Math Concepts	1	ANCOVA
¹ Pre-kindergarten and kindergarten measures are not on the same scale.			
² Building Blocks, Shape Composition task			
NOTE: ANCOVA: Analysis of covariance. The repeated measures spline model was used to analyze data collected at three time points (fall and spring of pre-kindergarten and spring of kindergarten). The simple repeated measures model was used to analyze data collected at two time points (fall and spring of pre-kindergarten). Refer to the glossary for abbreviations of the measures.			
SOURCE: The Preschool Curriculum Evaluation Research (PCER) Study.			

厚生労働科学研究費補助金（政策科学総合研究事業）
分担報告書

クラスルーム評価システム（CLASS）の検討
－日本版 SICS との比較－

分担研究者 野口 隆子 十文字学園女子大学人間生活学部専任講師

本研究では、第 1 に CLASS (Classroom Assessment Scoring System) の特徴と評価システムの具体的手続きについて概要を述べ、日本の保育・教育文化において求められる評価について検討した。第 2 に、日本の保育自己評価ツールとして作成し検討を重ねている日本版 SICS (Self-evaluation Instrument for Care Settings) との比較をおこない、CLASS からみた評価システムの可能性と課題を考察した。

Scoring System) の開発とその特徴

A. 研究目的

CLASS (Classroom Assessment Scoring System) とは、Pianta らによって開発された 2008 年発行の評価システムである。保育環境スケールとは異なり、教師と子どもの相互作用に焦点をあて、教育的（あるいは指導的）営みの質に重点を置く評価システムである（鈴木，2008）。本稿では、まず CLASS が扱う領域とその評価システムの具体的手続きについて、CLASS マニュアル及び評価形式、次元概要（Pianta, La Paro, Hamre, 2008）の資料をもとにその特徴を述べる。そして、日本の保育・教育文化において求められる評価との比較、CLASS からみる可能性と課題について考察し、そして最後に保育自己評価ツールとして検討を重ねている日本版 SICS (Self-evaluation Instrument for Care Settings) との比較をおこなうことを目的とする。

B. 研究方法

1. 2008 年発行の CLASS マニュアルからその特徴を抜粋してまとめる。
2. CLASS に関する先行研究及び関連文献を収集し、その可能性と課題について検討する。
3. 日本版 SICS の特徴との比較検討をおこなう。

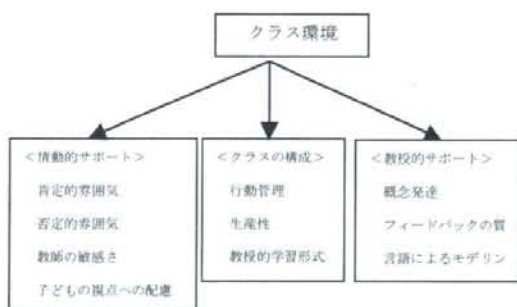
C. 研究結果

I .CLASS (Classroom Assessment

CLASS はクラスでの教師と子どもの相互作用に基づく次元を扱っており、教材や環境、安全性、もしくは特定のカリキュラムについて評価するものではない。CLASS は教師と生徒の相互作用、そして教師が教材をもちいて何をするかに焦点を置いている。

CLASS は広範囲な文献レビュー、そして乳幼児ケアに関する NICHD の研究と他州にわたる NCELD の Pre-K 研究において使用されたクラスの観察研究で使用された評価スケールに基づき開発された。

II. CLASS の領域と次元



領域について、情動的サポートとクラスの構成、教授的支持の3つが設けられ、それぞれに細かな次元が設定されている。以下順にとりあげる。

<情動的サポート>領域

情動的サポートには、次のような4つの次元がある

1) 「肯定的な雰囲気」

教師と子どもの間の情動的つながりであり、そして言語的・非言語的相互作用によるやりとりによってもたらされる温かさや敬意、喜びを反映するものである。

①関係性

親密さ／共同活動／仲間の援助／感情の一致／社会的会話

②肯定的感情

笑顔／笑い声／熱中

③肯定的なコミュニケーション

言語的に示される肯定的感情／身体的に示される肯定的な感情／肯定的な期待

④敬意

アイコンタクト／温かさ・穏やかな声／敬意ある言葉／協同・共有

2) 「否定的な雰囲気」

あらゆるレベルのクラスの中であらわされる否定的なことを反映するもの。例えば教師や仲間との否定的なことの頻度、質、強さはこの尺度の鍵である。

①否定的感情

興奮／怒り／きびしい声／仲間同士の攻撃性／脈絡のない否定性やその拡大

②処罰的コントロール

叫ぶ／おどし／身体的コントロール／厳しい罰

③皮肉／軽視

辛辣な声・言い方／からかい／屈辱

④深刻な否定性

不当な差別／いじめ／身体的罰

3) 教師の敏感さ

子どもの学業や情動的要求に対する教師の意識と応答性を含むもの。高いレベルの敏感さは積極的な探索や学びに対する子どもの能力を高める。なぜなら、教師が一貫して励まし、安心させ、元気づけるからである。

①意識

問題を予測し適切に計画をたてる／理解していないことや困難に気付く

②応答性

情動を認識する／励ましや援助を提供

する／個別的なサポートを提供する

③問題に注意を向ける

効果的で時宜を得た方法での助け／問題を解決するための助け

④子どもの援助

援助や指導の要求／自由な参加／リスクを負う

4) 子どもの視点への配慮

子どもやクラス活動における教師の相互作用が子どもの興味や動機づけ、視点、責任感や自律に影響を与えることをつかむ

①柔軟性と子どもの焦点

柔軟性を示す／子どもの考えを組み込む／子どもの主導性を支援する

②自律とリーダーシップに対する支援

選択を許す／子どもが授業を主導することを許す／子どもに責任を与える

③子どもの表現

子どもの発話を促す／考えや視点を引き出す

④動きの制限

動くことを許す／動きの制限が厳しくない

<クラスの構成>領域

クラスの構成は以下3つの次元からなる。

1) 行動管理

明確に求められる行動を示し、間違った行動を防ぎ正す効果的な方法を用いる教師の能力を含む

①求められる行動の明確さ

期待の明確さ／一貫性／ルール of 明瞭性

②先を見越した行動

問題行動やその拡大の予測／低い反応性（起こったことに対応するのではなく先に予測をたてる）／観察

③間違った行動の訂正

間違った行動を効果的に減らす／肯定的なことに注目する／微妙な手がかりを用いて訂正する／有効な訂正

④子どもの行動

クラスに遵守している／攻撃性や抵抗がほとんどない

2). 生産性

教授時間やルーティンをよく管理しているか、子どもに活動時間を提供することで学習活動に従事する機会をもてるかを考慮する

- ①学習時間をできるだけもつ
活動の量／終了時を選ぶ／妨害の少なさ／やるべき課題の効果的な達成／ペース配分
- ②ルーティン
子どもが何をするか知っている／明確な教授／脱線がない
- ③移行
短時間の移行／後に続く行動が明確／学習機会の範囲
- ④準備
教材の準備と利用しやすさ／授業を知る

3). 教授的学習形式

- ①効果的な促し
教師の参加／効果的な問い／子どもの参加を広げる
- ②多様な感覚・教材
視聴覚・動きの機会／興味ある創造的教材／実践的機会
- ③子どもの関心
積極的参加／聞くこと／注意を向ける
- ④学習対象の明瞭さ
先行オーガナイザー／要約／再方向付け

<教授的サポート>領域

教授的サポートは以下3つの次元からなる。

1) 概念形成

子どもに高次元な思考スキルや認知を促すための教授的なディスカッションや活動、教師に機械的な教授より理解に焦点を置くことを促す尺度。

- ①分析と理由付け
なぜやどのように問うか／問題解決／予測と実験／分類と比較／評価
- ②創造
ブレインストーミング／計画／産出
- ③統合
概念を結ぶ／先行知識と統合する
- ④現実世界との結びつける

現実世界への応用／子どもの生活への関連付け

2) フィードバックの質

学習や理解を広げ、継続的な参加を奨励するようなフィードバックを教師が与える度合いを評価するもの

- ①足場作り
ヒント／援助
- ②フィードバックループ
往復的な意見交換／教師による持続／フォローアップの問い
- ③プロセスを通した促し
子どもに考えを説明するよう求める／反応と行為の問い
- ④情報提供
広げる／分類／特定のフィードバック
- ⑤促しと肯定
認識／強化／子どもの持続性

3) 言語によるモデリング

言語による刺激や言語による促進テクニックを教師が用いる質と量をつかむもの

- ①頻繁な会話
往復的なやりとり／偶発的な応答／仲間同士との会話
- ②自由な問い
質問が1つの言葉で応答する以上を求める／子どもの反応
- ③繰り返しと広がり
繰り返し／拡張と精選
- ④自己会話と平行した会話
言葉で自分の行為を描く／言葉で子どもの行為を描く
- ⑤言葉を広げる
多様な語／なじみある語や考えをつなげる

以上、3つの領域と次元について述べた。これら領域毎に示される次元について、7段階評定による評価が求められる。マニュアルには低(1, 2)の状態、中(3, 4, 5)の状態、高(6, 7)の状態が次元ごとにそれぞれ表になって示されているため、クラスの状況を数値によって第三者に客観的に示すことが可能となる。また、各々の状態がサンプルとしてではあるが示されて

いる。

III. 評価の手続き

以下、CLASS を用いてクラスの観察をする際に必要な手続きについて、マニュアルから抜粋しまとめる。

1) 観察対象者と時間

原則として、観察対象者を最大まで増やすことが観察の測度の信頼性を増すこと、そして 1 日のうち構造化された時間と構造化されていない時間の両方を観察することが重要であるという。登園から初めて朝少なくとも 2 時間継続して観察する。ただし、プロジェクトの内容によって遅くから開始してもよい。

観察の前に観察者は教師と 1 日のスケジュールについて話し合い、観察プランの情報をういて 30 分サイクルの時間（すなわち 20 分は観察、10 分は記録）を最大限にとる。

最低 4 サイクルの観察時間が確保される。6 つの観察用紙と、概要の用紙がある。20 分の観察ののち、評定数値をそれぞれの次元に書き込み、観察者は別の新しいサイクルを開始する。大人・子どもともに複数いる場合はその人数、そして観察時間を欄に書き込む。

2) 観察者

観察手続きとして、ビデオの使用も可能である。観察者は、観察の間一連の判断を求められる。この判断をおこなうため、以下のような点に留意しなければならないという。

・客観性を保つ

数値による評定は行動観察によってのみ変化するのであり、教師の行動に外からみた解釈をさしはさんではいけない（例えば、“教師はこんなに手ごわい子どもを相手にしているから配慮をするのに疲れているに違いない”などと考えるはいけない）。また、客観性を保つため、第一印象をもったならその根拠を探すことが求められる。

・個々のサイクルごとに観察すること

実際にはサイクル間で変化がおこることはほとんどない（期待による反応パイア

スを避ける）。変化が起こるのは、生徒が異なるグループ、異なる教師、異なる教科教材、異なる教室、異なる学校を経験したときにより発生しやすい。

・1 つの出来事を評価しすぎない

1 つの出来事を課題評価しないで、観察時間全体を考慮して評価すること。

・見本

評価カテゴリー（高・中・低）の見本が示されているが、それは見本であってクラスに合致しないこともある。クラスで発生する事柄や状況が例にない場合もあるが、あくまで指標であって評価カテゴリーに一致する行動すべてに網羅的なリストではない。

・次元の独立性

部分的に次元にまたがって重なることがあるが、個々の次元を個別に評価することが求められる。観察者が客観性を保つことが重要であり、教師に全体像をあてはめることを避け、観察の間に次元にまたがって印象を裏付けるような確認をおこなう。

・完璧を目指す必要はない

それぞれの次元で高得点をとることは教師のよい実践を反映している。しかし完璧である必要はない。

IV. CLASS のウェブサイト

CLASS にはウェブサイトが設けられている。そこには CLASS 利用者のトレーニングに関する情報や Pianta ら開発者を始め CLASS に関する研究一覧及び要約、ビデオライブラリーが用意されていた。

まず、観察に基礎を置く CLASS のシステムを理解し、適切に利用するためにはトレーニングが必要である。トレーニングのレベルはどのように利用するかによるという。調査や評価目的で利用する場合、最初のトレーニング後に信頼性に関するチェックが重要で、少なくとも 2 名程度の観察者が同じクラスかビデオを観察し、評定一致率が高いことが求められる。CLASS のウェブサイトにはいくつかの種類のトレーニングプログラムとその価格が紹介されてい

る。ヴァージニア大学やノースキャロライナ大学が実施するプログラム、資格を持った CLASS トレーナーの利用、CLASS トレーナー養成、観察者訓練プログラム、など、段階に応じたトレーニングプログラムなども実施されているようだ。

他にも様々な情報が紹介されており、CLASS を用いた研究、ビデオライブラリーのサンプルなども見ることができる。ビデオライブラリーは PreK、Elementary、Secondary に分かれており短いビデオクリップが用意されている。例えば PreK のビデオクリップでは、声の調子や肯定的な雰囲気を作る効果的な教師の話しかけ、子どもの反応が例示されていた。

マニュアルだけでなく、こうしたウェブサイトによって CLASS に興味を持つ者や利用を望む者に幅広く情報を発信できる状態であろう。

V. 総合考察 —CLASS からみた可能性と課題、日本版 SICS との比較—

前節では CLASS の特徴やその全体像について、概略を述べてきた。そこから考えられる可能性と課題について、以下の点をあげておきたい。

1) CLASS の可能性と課題

・客観的な観察評価システム

CLASS は個に焦点をあててもよいし、クラスにいる大人と子どもの集団を対象としてもよい。行動観察によって、明示的なやりとりを評価の対象としている。第三者の観察者によって実施されるため、客観的にある部分的な保育を見る1つの評価システムであるといえよう。CLASS を用いた先行研究から得られた記述統計や尺度としての信頼性・妥当性、他尺度との関連性といったデータも収集されている。

・手続きの明瞭さと情報資源

CLASS を用いる際には、観察者が各領域の構成と次元をよく把握し、観察に臨むことが求められる。観察者におこりやすい心理的バイアスや態度などに関して留意点が指摘されている。また観察手

法として、ビデオなどの道具の使用についても述べられている。

さらに、利用可能な情報資源としてウェブサイト上でマニュアルの紹介や様々なプログラムの情報が掲載され、ビデオクリップによるサンプルなどが見られる点は利用者にとって便利である。

- ・幼児教育と学校教育の連携に関する意識
鈴木(2008)が指摘するように、3歳から5歳を対象とした Pre-K マニュアルでも教育活動が主要な焦点になっており、言語・数学・科学・社会・芸術・その他をチェックする欄が設けられている。幼児教育と学校教育とのつながりが強く意識された評価システムであるといえよう。しかし、日本の幼児教育から鑑みた際、こうした教科として区分された活動の評価は総合的な援助・指導を目指す保育場面にそぐわない可能性がある。また、活動指導形態としてルーチン・クラス全体・個別の時間・食事/おやつ・小グループ、選択/コーナー活動をチェックする欄があるが、集と個の活動指導形態と園の活動がまじりあった区分であり、日本の保育・学校教育の文化とは異なる形態であることを意識する必要があるだろう。

・保育者の主体的な学び、専門的成長

日本の保育文化において、観察者と数値による評定に抵抗感があるのではないだろうか。第三者が園に入ることとや第三者に保育を評定されること(またビデオの使用)への抵抗感・反発が生じる可能性がある。もし意識的にこうした尺度を取り入れていこうとするならば、園の管理者である園長の意識と日ごろからの保育の質改善に向けた研修や研究会の実施が必要である。そしてなによりも保育者自身がこうした客観的評価を納得・肯定してとりいれ、安心感を持ち、保育の改善への意識と効果への貢献を実感できることが重要なのではないだろうか。客観的・数値的評価の安易な使用によって保育者自身の主体性が損なわれたり、雇用の評価への危険性が増すような状況は避

けるべきである。保育者自身の自己評価と学ぶ意識、保育改善の意識を培うことと逆の意識をもたらす可能性がある。

・求められる教師像

“良い”とされる教育者像や関わりの質、具体的なやりとりについて例示し、イメージを提供するという意味では、特に初任者にとって有益な情報となりうるのではないだろうか。しかし、一方で、ベテラン教師の行動特徴（特定の子どもや活動に直接関わらず見守る、教師が一步ひいて子ども同士の関わりを促す姿勢）は、観察によって明確に捉えがたいものだろう。また、長期的展望（CLASS で用いる 30 分のサイクルを超えた関わり）を持って指導計画を立てる教師の専門性をどのように評価するか、課題が残るのではないだろうか。環境を通した指導・環境構成に対する評価、園の文化や地域性といった側面については CLASS の対象ではない。

2) 日本版 SICS との比較

開発の経緯や評価の目的、対象となる領域や次元がそもそも異なっているため、単純に比較することはできないが、上述したような CLASS の特徴から日本版 SICS の可能性と課題が示唆される。

まず、CLASS のような観察者による客観的評価システムに比べ、日本版 SICS は保育者自身の自己評価を基本としている。そのため客観性や信頼性における“厳密さ”を求めることは難しいといえるのではないだろうか。

また、CLASS における領域及び次元は、学校教育における学業成績との関連性を強く意識したものであること、尺度を用いた研究から得られた知見をとりいれていることがうかがえる(Howes ら,印刷中; Hamre & Pianta,2005;NICHD ECCRN, 2003 など)。例えばリスクを持つ子どもの学校適応や学業成績を予測する要因と教育の改善に向け、エビデンススペースを提供することが比較的容易であるという利点があるだろう。

その一方で、従来よりアメリカの研究者

が日本の教育に関する比較文化研究によって高く評価しているのは、保育者・教師が自らの実践を主体的に研究し、専門家集団による同僚性の中で協同的に専門的成長を図る文化である(秋田・ルイス, 2008; Lewis, 2004, 1995)。こうした保育・教育文化、職場文化を持つ日本とアメリカ合衆国との文化的基盤の相違点を考慮した場合、自己評価と園内における研修を重視する日本版 SICS の目的は日本の保育者にもとめられる専門性と合致しているように思われる。

CLASS で実施されたような尺度を用いた研究成果をどのように示すのか、そして幼児教育・学校教育の連携の問題については、日本版 SICS の利用に際しての今後の課題となるのではないだろうか。

参考文献

- 秋田喜代美・キャサリンルイス(2008) 授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない 明石書房
- Hamre,B.K., & Pianta,R.C.(2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5),949-967.
- Howes,C., Burchinal,M., Pianta, R.C., Bryant,D., Early,D., Clifford, R.,et al.(in press). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Developmental Psychology*.
- Lewis, C. (2004) *Bulding the Future with children: Japanese Preschool Education Strategies*. 子どもと共に創る未来～日本の保育方法～ 日本の保育はどこに向かうのか～東洋と西洋の対話を通じて～ 日本保育学会発表論文集
- Lewis,C.(1995) *Educating Hearts and Minds:Reflections on*

- Japanese Preschool and
Elementary Education.
Cambridge University Press.
- NICHD Early Child Care Research
Network.(2003). Social
functioning in first
grade:Prediction from home,
child care and concurrent
school experience. Child
Development, 74,1639-1662.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M.,
Hamre, B.K.2008 CLASSROOM
ASSESSMENT SCORING SYSTEM
MANUAL PRE-K, K-3 Paul H.
Brookes Publishing Co.
- 鈴木正敏(2008) アメリカ合衆国に
おける保育の質の研究動向に関する研
究 保育環境の質尺度の開発と保育研
修利用に関する調査研究 平成 19 年
度総括研究報告書 厚生労働省科学研
究費補助金 政策科学総合研究事業
- CLASS ウェブサイト
<http://classobservation.com/>

日本における保育評価の伝統と台湾における保育評価の動向

分担研究者 小田 豊 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所理事長

現在、多くの乳幼児が在園する保育所・幼稚園に対する役割や期待が大きくなるにしたがって、保育の質や保育への評価の問題も年々その重要性が増してきている。その高まりは、我が国の教育改革に対する制度的な整備とも相伴って、保育を見つめ直すことで保育の質を高めることだけでなく、第三者評価・学校評価等々、各園自体に対しても形あるものが求められ、様々な評価の方法が提供されるようになってきている。

ここでは、厚生科研グループ（代表：秋田喜代美）が第 61 回日本保育学会で自主シンポジウム「保育の質と評価を考える」（2008 年名古屋市）を開いた際、日本における保育評価の動向とともに、研究グループの一員でもある台北市立教育大学の幸曼玲教授を通して得られた台湾の保育評価にかかわる知見とともに報告する。

1・日本における教育改革と保育・教育の動向

保育評価にかかわる議論の発端は、OECD（経済協力開発機構）教育問題委員会が提出した「世界の教育改革 2000」において「幼年期に質の高い教育を用意することは生涯学習の基盤を形成することである、質の高い就学前教育及び保育環境で育った子どもはすぐれた思考力や問題解決能力を発達させる」とした提言から始まったと考えてよいであろう。文部科学省では、OECDの提言が教育・保育そのものの質の高さや専門性に求められていると捉え、これに応える具体策の一つとして中央教育審議会に「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」を諮問し、2005 年 1 月に答申している。その諮問は「今後の初等中等教育改革の推進方策について」の流れの一つであったが、幼

児教育に焦点を当てた中教審答申としては初めてだったことで多いに注目された。

その一つには、近年の我が国の少子化、男女共同参画社会にあつて、乳幼児期の子どもの育ちの「変化」に対して、子どもの社会力、人間力の低下等々が指摘されていることも諮問の背景になっている。しかし、議論の流れの中での真の発端は、ここ数年話題になっている小・中学校における学力低下問題（PISA 等による世界の中で日本の学力順位が低下傾向）であろう。なぜなら、その学力低下の誘因として、小学校低学年における学習意欲への態度が問題であるとして幼児期から児童期への教育の在り方が強く問われ、答申に反映されているからである。こうした子どもたちの学力と教育の質の問題を秘めながら我が国にとって最も大きな教育改革は、教育基本法の改正

だったと考えることには異論がないであろう。

ご承知の通り 2006 年 12 月、60 年ぶりに教育基本法が改正された。教育基本法とは我が国の教育の基本を確立するために学校教育法などすべての教育法規の根本法として 1946 年に施行されたもので、教育の基本理念、義務教育の無償、教育の機会均等などについて定められており、学校教育法などすべての教育法規の根本法となるものである。

その基本法がなぜ今、改正になったのかについては、制定から半世紀以上が経ち、その間、教育水準が向上し、社会生活も閉鎖型管理社会から開放型情報社会への進展などによって生活が豊かになり、教育を取り巻く環境は大きく変わってきたこと、また近年、急激な成熟社会を迎えたことで子どものモラルや学ぶ意欲の低下、家庭や地域の教育力の低下が指摘され、こうした状況の打開に教育の根本問題にさかのぼって改革が求められたと説明している。

つまり、「子どもの実態と教育の在り方に対する警鐘」として改定を捉えるべきものと考えられている。この教育基本法の改正は、幼児教育にとって今まで以上に大きな教育課題を担うことになったことを知らなければならない。これまでは「教育の憲法」と言われる教育基本法の条文の中には幼児教育についての言及はなかったが、今回の基本法には、第 11 条に初めて「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する環境の整備その他適当な方法によって、その

振興に努めなければならない」と明文化され、位置づけられたからである。

2・教育基本法の改訂が保育所保育指針・幼稚園教育要領の改訂に与える影響

こうした教育基本法の改正の下で、当然、学校教育法も改訂(2007・6)されたのであるが、幼児教育の基本理念は「幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」と、従来の幼児教育の特徴を最も具現化し、独自性を現すものとして、その文言が残され、生かされた。一見、教育的にはふさわしくないとされる「適当な環境」という文言が幼児教育を最も特徴づけ、現すものとして位置づけられ、大切にされていることを知らなければならない。ところがその一方で、学校教育法における学校にかかわる規定順が変更されたのである。

従来の学校の規定順では、最初が小学校から始まり、最後に幼稚園が位置づけられていたが、その規定順が変更されたのである。つまり、幼稚園は、従来から学校という枠組みの中に位置づけられていたとはいえ、幼児期の発達の特性だけでなく保育所との関係を考慮して小学校以上の教育とは似て非なるものとされ、学校の規定順も最後におかれていたのである。ところが、今回の改訂によって幼稚園が学校規定順において最初に位置づけられた。この規定順の改訂は、「幼稚園は、幼児期の特性を踏まえた幼稚園教育を行うことにより、義務教育及びその後の教育の基礎が培われようにすること」と小学校教育との連携を従来以上に強く意識させるものとなったのである。

こうした教育基本法、学校教育法の改正・改訂を受けて、中央教育審議会は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校学習指導要領の改善について答申し（2008年1月）、その答申を受け2008年3月に幼稚園教育要領・小学校学習指導要領が改訂・告示された。

教育基本法の改正は学校教育法への影響だけでなく、保育所を掌る児童福祉法へも少なからず影響を及ぼしたのである。ある意味、教育基本法とは子どもの保育・教育にかかわる憲法であることを考えるならば当然のことなのかも知れない。つまり、幼稚園教育要領の改定に伴って保育所保育指針（2008年3月）が改定されたのであるが、従来の改定とは大きく異なることが生じたのである。これまで幼稚園教育要領が改訂される時期に並んで保育所保育指針も教育要領に準拠しながら改訂されてきた。

しかし、今回の改訂では、保育所保育指針が、これまでの局長通知から厚生労働大臣による告示となり、教育要領と同様に遵守すべき法令として初めて示されたのである。これにより全国の認可保育所では、保育指針に規定されている基本原則を踏まえ、各保育所の実情に応じて創意工夫を計り、保育所の機能及び質の向上に努めなければならないとされたのである。さらに、保育児童要録を作成することを義務付け、幼稚園の指導要録と同様に、その要録を近隣の小学校に提出することも位置付けられた。つまり、保育所としても幼稚園と同様に義務教育への接続・連携を重視することを始めて明確にしたのである。

幼稚園教育要領と保育所保育指針が共

に法令化されたということは、保育所・幼稚園が保育に携わる者だけでなく、子どもの保護者や地域社会から期待される役割が深化・拡大する中で、幼児期の保育・教育の専門家としての専門性を今まで以上に適切に発揮しながら、その社会的責任を果たしていくことが求められてきていることを示している。その保育・教育の専門家としての責任の一端が保育の質・評価という課題に応じることであろう。

3・日本の保育所・幼稚園における 保育・評価の特徴

ところが、日本の幼児教育界においては、評価という言葉が明確な形で位置付けてはいない。むしろ、多くの幼児教育者の中では、評価という言葉に奇異な感じを抱く人さえいるかも知れない。保育所・幼稚園では一般的に小学校以上のような学力テストもないし、通知表に成績をつけて報告することはない。評価を、単純に成績評価のことだと捉えるならば幼児教育の世界では評価は行われないうことになる。

しかし、通知票で示される学業成績は評定といわれるべきもので、本来の意味での評価とは呼べないであろう。一部の幼児教育者の中には、こうした学業成績に依拠したものを評価と捉えている誤解があるかも知れない。しかも、教育内容・保育内容にしても、小学校以上のように教科別に分かれ各々に到達目標を持っている小学校教育とは違って、保育所・幼稚園における領域は、子どもたちの発達を見る窓口として総合的に指導されるべきものとして一人一人の子どもに応じ