

政策の一つとして幼児教育を位置づけようとするケースが多く見られる (Pianta, 2007; Zaslow, M. & Martinez-Beck, 2005)。

教育制度において着目すべきは、4歳児保育の取り扱いについてである。表1は2005年度において4歳児がどのような保育を受けていたのか、その形態とその割合を示したものである。主流はセンターと呼ばれる集団で保育を提供する施設 (child care center, family day care center, co-op center など設置者の違いによって名称は様々) で全体の57.5%を占めている。その割合は年々増加の一步をたどっており各州政府も本腰を入れて、教育制度の改革に取りかかっている。その例として、州政府レベルの対策としては、オクラホマ州の4歳児保育の無償化 (2002年)、ヴァージニア州全土でプレキンダーガーデン (4歳児教育) の導入 (2007年) など、4歳児保育を幼稚園への就学準備段階とみなしてプレキンダーガーデン (4歳児保育) を幼児教育制度の一環として設置する動きが活発である。この動きは、脳科学分野の研究報告によって早期に学習指導の素地を入れることが就学後の学力向上に寄与することが検証され (National Research Council, 2001)、その見地からの幼児教育強化の重要性が認識されたことによる。つまり、『保育の質の向上=学力向上の礎』の原理によって教育システムの改変がなされていると言える。

表1. Percentage distribution of the early education and child care arrangements of the 2001 birth cohort at about 4 years old, by type of arrangement and selected child and family

characteristics: School year 2005-06

type of arrangement and selected child and family characteristics	100.0
No regular non-parental arrangement	20.0
Home-based care	20.7
Center-based	57.5
Multiple -arrangements	1.9

<http://nces.ed.gov/programs/coe/2008/section1/table.asp?tableID=857>

3. 乳幼児の発達理論への回帰

保育実践の質を向上させるには実践者の質を向上させることが必須条件となる。全米教員養成・教育認証協議会 (NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education) は、2008年現在、毎年全米に輩出される新任教師の3分の2を送り出す約650の教員養成課程をその基準に見合ったものとして認定している非営利の教育団体である。そのNCATEは昨年、実践者の乳幼児及び児童発達理論に対する理解を向上させる必要性を挙げ、その教員養成課程基準の見直しを図った (2008)。特に、教員養成の課程において、発達理論と教育実践の結びつきに対する理解を促進させることを提唱している。その理由として、教師の教科理解への充実が必須要件として挙げられる一方で、幼児理解につながる発達理論への理解が低下傾向にあることを挙げており、更に、発達理論の授業を提供する教授陣が、心理学もしくは人間発達学の理論の専門家であり、それを教育及び保育の文脈の中でどのように作用するのかを実践的見地から指導できる専門家ではないことも問題点として指摘している。

子ども達の生育歴や人種・言葉・文化規

範の違いなどから派生する発達の違いを理解することが、その子ども達に見合ったカリキュラムデザインへと繋がり、ひいては、質の高い教育・保育内容を提供することにつながると NCATE は結論づけている。

4. NAEYC の基本見解：Knowledge-driven として捉える保育の質

全米乳幼児教育協会 (NAEYC：National Association for the Education of Young Children) の基本見解 (Position Statement, 2009) と発達にふさわしい保育実践 (DAP：Developmentally Appropriate Practice) の概要 (粗訳) を載せる。

NAEYC 基本見解：2009 の概要 (粗訳：門田理世)

近年の課題

- 乳児期の保育サポートが足りない。
- 多文化の子ども達の増加。言葉・家庭文化と学校文化の違い。
- 特別支援を必要とする子ども達の増加。
- 教師への負荷：質を上げるための負荷。財政的措置が低くなったことによる、特に child care 分野におけるスタッフの不足。
- 貧困層の増加。
- 過去 20 年間で最も深刻な問題が英語を母語としない子ども達の増加率。
- 幼児教育の重要性に対する行政府関係者や公的な認識が得られるようになってきた。

↓この基本見解では以下の 3 点を焦点化する

1. 学習のギャップを縮める。全ての子ども

達の学力を上げる。

2. プレスクールと小学校教育との接続をよりよく進展させる
3. 教師の知識や意志決定力が教育効果を上げる必須事項であることを認識する

学習のギャップを縮める。全ての子ども達の学力を上げる

- 幼稚園で、貧困層の子ども達の認知力は裕福層と比較して 60%低い結果が出た。
- マスでは、黒人層が 21%、ヒスパニック層が白人より 19%低い結果が出た。
- アメリカの子ども達の世界的な学力水準が低かった。

↓

NCBL：2001 では、学校別に出された子ども達の成績を社会層別・人種別・特別支援別・英語と母語としない別に分けて報告書が出された。この個別に分けて出されたレポートのお陰で、子ども達のそれぞれが置かれている現状を抜きにして、全ての子どもが同じような学力を身につけていく支援を行うことが学校の責任として明示された。

↓その結果、

子ども達、教師、学校は、カリキュラムが狭義な解釈のもとで作成され、テストの実施と結果ばかりが重視され、間違った方向性に動いているという批判が出ている。しかし、方法はどうであれ、子ども達の学びの質を向上させるという目的は社会にも広く共有されており、その点において教育関係者はこの将来的に生じるギャップを埋めるための手だてを幼児教育期に打たなければならない状況に追い込まれている。

2007年現在、全米の4分の3にあたる州が幼児期（幼稚園以前）の学びのスタンダードを策定している。ヘッドスタートは“child outcome framework（成果表）”の中で8つの領域において望まれる成果について挙げている。

↓NAEYCは、こ質の高い幼児期における学びの水準、カリキュラム、評価の定義付けをする。

プレスクールと小学校教育との接続をよりよく進展させる

幼児教育への重要性がこれまでの幼小の伝統的ギャップを埋めるきっかけとなった。

小学校3年生に課せられる全国一斉テストのせいで、k-2へのプレッシャーが小学校でかなり厳しくなってきた。この一因として、100万人以上の3・4歳児のために投じられた州立のプレキンダーガーデンの存在がある。ヘッドスタートや保育所に通う何百万にも上る3・4歳児の子ども達にもこの州からの予算が回るということもあって、現在全米で約90万人を抱えている政府直轄のプログラムであるヘッドスタートは州レベルの公立学校と歩調を合わせながら保育を行っていくことが求められている。タイトルIの予算は30万人の子ども達に使われており、現在全米の4歳児の約35%が公立のプレキンダーガーデンに通っている。

プレスクールと小学校の連携を主唱する人たちは、プレスクール保育者の質の向上もねらえるとして4歳児、更には3歳児を公立学校のシステムに組み入れようとする

動きもある（K-12システムからPreK-12システムへ）。と同時に、現在K-3に見られる学力指向の動きが、3・4歳へも降りてこないかと懸念されている。『幼児期の教育における学びの水準』（Early Learning Standards）と呼ばれる指標は、2002年に出されたGood StartやGrow Smart（言葉、リタラシー、数概念の領域についてのみ水準が示された）として認識されているが、この領域だけを取り上げて子どもの学びを強化しようとする州では幼児期におけるカリキュラムの狭義化が進んでいる。

統一された水準が掲げられていないために、州ごとの取り組みはまちまちである。それら全州の取り組みを網羅したカリキュラムが出版されたことで、全ての領域を実践に移そうとして結局表面的な実施に終わってしまっているという現実がある（子ども達の学びが広く浅くなってしまっている）。

幼児期における学びの水準が提示されたことで、プレスクール及びK-3の教師や子ども達が厳しい状況に置かれている（一斉授業・断片的な保育内容・全く余裕のないスケジュール）。特に、問題解決や豊かな遊び、仲間作りや情緒・社会性の発達、身体活動、表現活動など、幼児期の学びに不可欠な経験がそがれている。

プレスクールと小学校教育との連携は、これらの諸問題を解決するためであって小学校教育に照準を合わせ、準備していくためのものではない。

教師の専門知識や意志決定能力が教育効果の生命線であることを認識する

幼児教育に対する認識の高まりは歓迎すべきことである反面、幼児教育に対する専

門知識を持たない政治家や行政官からは、即効性を持った教材やツールの開発こそが支援策であるとされ、保育者の持っている専門的知識は用いられず、保育者は指定されたカリキュラムを使うだけの人となり、実践の自由は妨げられている。

保育者の主体性が保育実践の鍵を握っていることは言うに及ばない。これを軽視しない理解を他に求めていかなければならない。同時に、保育者各人が果たして確固とした主体性を携えた実践知・専門知を有しているのかを確認し、保育者の知識向上につとめなければならない。また、保育者養成と現職者教育が一貫するシステムを作り上げること保育者の質の向上に寄与すると考えられる。

発達にふさわしい保育実践を考えるにあたって

意志決定を行う際に必要な知識として

1. 子どもの発達と学びについての知識：年齢に伴う発達の流れを理解することで、どのような経験が子どもの発達や学びを一番促進するかについて理解する
2. 子ども達ひとり一人に対する知識：子ども達ひとり一人にとっての最良の学び方や個々の子ども達の違いに対応していく
3. 子ども達の社会的・文化的背景への知識：学校での学びが家庭や地域社会のものとなつていく意味深いものにするために、子ども達が育つ家庭や地域社会がもつ価値観、子ども観、身体・言語に表出する多様性について造詣を深める

子どもの発達や学びの原理が支える実践

DAPとは子ども達の発達や学びへの推測や願いを示したのではなく、理論や研究成果を基にして支えられた実践である。ここに挙げる12の原理は順番に意味があるわけではない。このリストは包括的なものであるが、勿論、全てが網羅されていなければ意味がないというものでもない。

1. 身体的・社会的・情緒的・認知的な領域における発達と学びは全て大切であり、これらは相互に関わり合っている。ある一つの領域の発達と学びは他の領域にも影響を与える。
2. 子ども達の学びや発達には、既に培った能力や技能、知識の上に新しいものが育つという一連の流れがある。
3. 発達や学びは子ども達ひとり一人によって速度が違うのと同じく、ひとりの子どもの中にも領域によって発達と学びの速度が違う。
4. 成熟度と経験が機能的に継続して関わり合うことで発達と学びを遂げていく。
5. 早期における経験は、それが早すぎても遅すぎても、子ども達の発達や学びに多大な影響を与える。発達や学びを確かなものにする最適な時期（臨界期）がある。
6. 発達は、より複雑さを増し、自己制御や象徴的なもしくは具象的な能力を培うようになっていく。
7. 子ども達は、向き合ってくれる大人との関係や友達と仲良く関わり合うといった安定した状態の時に最も発達を遂げる。
8. 発達や学びは多様な社会・文化的要素の中で派生し、影響し合う。

9. 常に意識の活発な状態で周りの環境を理解することで子ども達は様々な学びを獲得する。保育者の多彩な指導法とかがわかりが、子ども達の学びを支援する。

10. 遊びは、子ども達の自己制御能力を培うと共に、言語、認知、社会性の発達にも大切な要素である。

11. 発達と学びは、子ども達が現在できることよりも少し難しいことに挑戦していくこと、そして新たに獲得したことを何度も練習することで躍進を遂げる。

12. 経験が、持続性、問題解決への取り組み、柔軟性といった子ども達の学びに対するやる気や取り組み方を形作っていく。そして、こうして形成された気質や行動が更なる学びや発達に影響を与えていく。

発達にふさわしい保育実践を実施するにあたって (ガイドライン)

以下に示すガイドラインは、幼児教育に関わる者が意志決定を下す際に考慮すべき5つの主たる領域を挙げたものである。

1. 学び手 (子ども達) を気遣う地域社会の構築
2. 子ども達の発達や学びを助長する指導
3. 大切な保育目標を達成するためのカリキュラム作成
4. 子ども達の発達や学びを評価
5. 家庭と一緒に子どもの成長を支え合う関係性の確立

今回の改定の最も大きな特徴の一つは、DAPがKnowledge baseの実践であるというNAEYCの視点であろう。1986年にDAPが発表されて以来、様々な研究がなされてきた。

今回定番では、DAPはそれらの研究結果を基に提示されていることが繰り返し強調されている。このメッセージは、今回の基本見解の柱と言える小学校教育との連携を意識したものと同推察できる。幼児教育を過小評価する傾向は、未だアメリカ社会に見られ、そのイメージを払拭するためにも、最新の研究結果や動向を踏まえて幼児教育理論の枠組みを提示する必要があったと考えられる。「小学校教育の準備のために連携をするのではない」と本文でも明言されているように、NAEYCはこれまで提唱してきた幼児教育の独自性を保ち、学力向上のみを目標とした指導内容の導入への警鐘をならしている。同時に、就学後の子ども達の間に見られる学力差が幼児期における学びの差であるという研究結果を盾に、単に功利的で即効性のあるカリキュラムを押しつけられる危険性を回避しようと、子ども達の発達や学びがいかに総合的に理解されるべきか、遊びという活動内容がいかに子ども達の発達や学びを助長するものか、そして、実践内容や指導のあり方を誰よりも熱心に考え、子ども達のことを理解している保育者の指導者としての裁量権を奪うようなカリキュラムの押しつけやこそが子どもの発達や学びの最大の妨げになることを理論を持って説明している。これは、研究者が中心となった専門家集団だからこそ成し得た成果だと評価すべきではないだろうか。

保育の質の定義：保育の質評価ツール及び評価ツールを用いた研究報告から

保育の質は、色々な側面から議論されてきているが、本節では、近年発表された研究報告を基に、アメリカ幼児教育界が、特に4歳児保育の質をどのように定義づけし

ようとしているのかについて概観することにする。

1. プレキンダーガーデン（主に4歳児保育）における保育の質

Pianta, et. al., (2005) は、幼稚園就学への準備段階として着目されているプレキンダーガーデンにおいて、ECERS-R、自身の研究チームが開発した CLASS、そして Emerging Academic Snapshot (Ritchie, Howes, Kraft-Sayre, & Weiser, 2001) を用いて、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。ボストン市の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していない

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も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観がある。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.

アメリカ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准教授

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。

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。

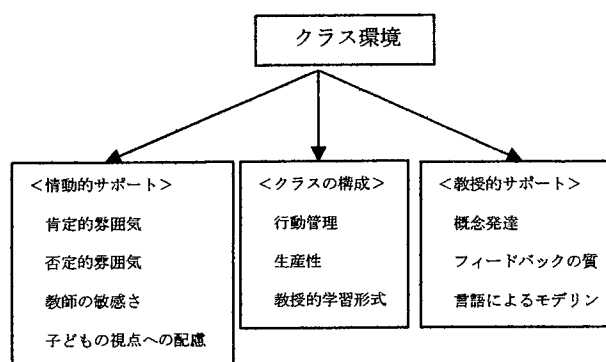
C. 研究結果

I CLASS（Classroom Assessment Scoring System）の開発とその特徴

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や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 NCEDL 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直す効果的な方法を用いる教師の能力を含む

①「められる行動の明確さ

期待の明確さ／一貫性／ルールの明瞭性

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／実践の機会
- 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、クラスの状態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ることが求められる。

・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(期待による反応バイアスを避ける)。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 から開発者を始め 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 of 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を見ることができる。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、こうしたウェブページによって 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も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・肯定してとり入れ、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・数量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。環境を通じた指導・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、エビデンスベ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/>

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。

資料 1

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>