

幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究

< 報告書 第2巻 >

幼児教育におけるプロセスの質に関する研究

令和 5 年(2023 年)3 月

国立教育政策研究所 幼児教育研究センター

センター長 (研究代表者) 渡邊 恵子
副センター長 (副研究代表者) 掘越 紀香

はしがき

本報告書第2巻は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究である「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」において行った研究のうち、幼児教育におけるプロセスの質に関する研究の成果を報告書に取りまとめたものです。

我が国における幼児教育の無償化は、全ての子供に質の高い幼児教育を保障することを目指して実施されました。また、海外では、質の高い幼児教育を受けた子供はその後の人生をより良く生きられることを示す研究成果が示されており、幼児教育の質を測り、その向上に向けた努力を促すためのスケールの開発が進んでいます。本報告書の第1部では、まず、海外と国内における幼児教育の質に関する研究動向を示した上で、国内外での幼児教育の質評価スケールの活用状況を紹介しています。

本プロジェクト研究では、ECERS や STTEW を中心に、海外の質評価スケールからの知見を取り入れつつ、日本の幼児教育・保育の文脈に沿った質評価スケールの作成を目指してきました。試案を作成して10園（幼稚園、保育所、認定こども園）に試行実施に御協力を頂くとともに、保育者や園の管理職の方々にも御意見を頂き、研究分担者の先生方に集中的に御議論いただいた結果、今回、「幼児教育における保育実践の質評価スケール案：主体的な関わり、社会情緒的な育ちと学びの芽生えに着目して」と題して一応の案をお示ししております。本報告書の第2部にはその検討の経過の一端と質評価スケール案を、第3部には試行実施の方法と結果を掲載しました。

第4部は、質評価スケール案をどのように活用するか、評定を行う場合や研修で活用する場合など、その様々な活用方法についての示唆が得られる内容となっています。

今回作成した質評価スケール案は、一つのツールとして任意に活用していただける水準の内容になっていると考えてはおりますが、今後も検討が必要な課題も残しております。引き続き、多くの園に御協力をお願いしながら、内容、方法ともに改善していきたいと考えております。

本報告書が、幼児教育の質やその測定に関する理解を深め、また、より良い質を目指す幼児教育関係者の不断の努力を支援する一助となることを願っております。

本プロジェクト研究は、質評価スケール案の実施に御協力いただいた保育者や園の管理職、自治体の皆様の御協力なくしては成り立ちませんでした。また、本研究に研究分担者として御協力いただいた研究者の皆様には、大変御多忙の中、真摯に取り組んでいただきました。改めて深く感謝申し上げます。

2023（令和5）年3月

国立教育政策研究所 幼児教育研究センター
センター長（研究代表者） 渡邊 恵子
副センター長（副研究代表者） 掘越 紀香

目 次

はしがき	1
目 次	3
研究組織	7
概 要	11
第2巻 幼児教育におけるプロセスの質に関する研究	
第1部 幼児教育の質に関する研究動向と質評価スケールの活用状況	
第1章 国内外における幼児教育の質に関する研究の動向	
第1節 海外における幼児教育の質に関する研究動向	21
第2節 国内における幼児教育の質に関する研究動向	44
第2章 国内外における幼児教育の質評価スケールとその活用	
第1節 カリフォルニア州の DRDP と保育の質の向上	66
第2節 国内外における ECERS の活用	79
第3節 海外での幼児教育の質評価スケールの活用状況	91
第2部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討	
第1章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案作成と検討の経緯	103
第2章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の保育者への ヒアリング調査	118
第3章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案と解説案	128
第1節 項目Ⅰ 健康と安全への配慮と指導	
第2節 項目Ⅱ 社会情緒的な育ちを促す援助	
第3節 項目Ⅲ 主体的な遊びや活動の援助	
第4節 項目Ⅳ 好奇心を育む環境構成	
第5節 項目Ⅴ 人とのコミュニケーションや言葉の援助	
第6節 項目Ⅵ 言語的な表現の援助	
第7節 項目Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助	
第8節 項目Ⅷ 思考し探求するプロセスの援助	
第9節 項目Ⅸ 協同や課題解決に向かうプロセスの援助	
第4章 海外の質評価スケールとの比較	176
第3部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の試行実施	
第1章 目的と試行実施の方法	195
第2章 試行実施の結果：ECERS-3、SSTEW、幼児教育における保育実践の 質評価スケール案	
第1節 ECERS-3	199
第2節 SSTEW 日本語版スケール	206

第3節	幼児教育における保育実践の質評価スケール案等	215
第3章	ECERS-3, SSTEWの結果を受けての幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討	221
第4部	幼児教育における保育実践の質評価スケール案の活用	
第1章	幼児教育における保育実践の質評価スケール案の実施方法	227
第2章	幼児教育における保育実践の質評価スケール案を活用した研修の方法	
第1節	幼児教育における保育実践の質評価スケール解説案を活用した観察事前研修	236
第2節	A園での質評価スケール調査を活用した研修と成果	246
第3節	幼児教育における保育実践の質評価スケール案を活用した研修：子供の理解に基づく評価	253
第4節	幼児教育における保育実践の質評価スケール案の一部を用いた研修案	
－	「項目Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」を用いた研修案－	263

<参考：第1巻目次>

第1巻 幼児期からの育ち・学びに関する研究

第1部 社会情緒的スキルの研究動向と幼児教育との関わり

- 第1章 社会情緒的スキル研究の動向
- 第2章 社会情緒的スキルの発達と社会的環境
- 第3章 本プロジェクト研究とのつながり

第2部 幼児期から児童期への社会情緒的スキル、認知的スキル、生活スキルと他の要因との関連

- 第1章 目的と調査方法
- 第2章 分析結果1 各尺度の因子分析結果
- 第3章 分析結果2 社会情緒的スキルと認知的スキルとの関連
- 第4章 分析結果3 認知的スキルや社会情緒的スキル等と保育歴、保育実践の質、教師と子供たちとの関係との関連
- 第5章 分析結果4 管理職のリーダーシップ・研修、幼保小連携、新型コロナウイルス対応
 - 第1節 管理職のリーダーシップ・研修に関する意識と実態
 - 第2節 小学校の幼保小連携・接続に対する取組の状況
 - 第3節 小学校担任教師のコロナ禍における児童や保護者への支援の状況

第3部 幼児・児童への各種検査・学力検査の試行実施結果と質問紙調査結果との関連

- 第1章 目的と調査方法
- 第2章 結果
- 第3章 考察

資料編

- 資料1 育ち・学びに関するアンケート調査・質問紙
- 資料2 育ち・学びに関するアンケート調査・記述統計表

研究組織

【研究代表者】

渡邊 恵子 国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部長
(併) 幼児教育研究センター長

【副研究代表者】

掘越 紀香 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 副センター長 総括研究官
(併) 初等中等教育部 総括研究官

【所外委員】

荒牧美佐子 目白大学 准教授
一見真理子 お茶の水女子大学人間発達教育科学研究所 客員研究員
(2022年4月から)

(2022年3月までは 国立教育政策研究所 国際研究・協力部 総括研究官
(併) 幼児教育研究センター 総括研究官)

岩立 京子 東京家政大学 教授
埋橋 玲子 大阪総合保育大学大学院 教授
内田 千春 東洋大学 教授 (フェロー)
北野 幸子 神戸大学 教授
古賀 松香 京都教育大学 教授
佐々木 晃 鳴門教育大学教職大学院 教授
篠原 郁子 関西外国語大学 教授 (2021年4月から)
(2021年3月までは 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター
(併) 幼児教育研究センター 主任研究官)

角谷 詩織 上越教育大学 教授
津金美智子 名古屋学芸大学 教授 (フェロー)
松寄 洋子 明治学院大学 教授
久保山茂樹 国立特別支援教育総合研究所 上席総括研究員

先崎 卓歩 文部科学省初等中等教育局 幼児教育課長
(2019年6月まで)

森友 浩史 文部科学省初等中等教育局 幼児教育課長
(2019年7月から2020年3月まで)

井上 睦子 文部科学省初等中等教育局 幼児教育課長
(2020年4月から2020年12月まで)

大杉 住子 文部科学省初等中等教育局 幼児教育課長
(2021年1月から2022年7月まで)

藤岡 謙一 文部科学省初等中等教育局 幼児教育課長
(2022年8月から)

橋田 裕 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 幼児教育企画官
(2021年7月から2022年3月まで)

藤岡 謙一 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 幼児教育企画官
(2022年4月から2022年7月まで)

横田 愛 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 幼児教育企画官
(2022年8月から)

湯川 秀樹 文部科学省初等中等教育局視学官(併) 幼児教育課教科調査官(フェロー)
(2021年3月まで)

横山真貴子 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 幼児教育調査官
(2022年4月から)

本田 史子 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 子育て支援指導官
(2019年3月まで)

澤田 佳代 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 子育て支援指導官
(2019年4月から)

小倉 基靖 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 課長補佐
(2018年6月まで)

渡部 剛士 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 課長補佐
(2022年4月から)

堀川 拓郎 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 専門官
(2019年4月から2020年5月まで)

石川 雅史 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 専門官
(2020年4月から2022年3月まで)

山川 喜葉 文部科学省初等中等教育局幼児教育課 企画調整係長
(2018年4月から2018年12月まで)

【所内委員】

深堀 聰子 国立教育政策研究所 高等教育研究部 部長
(2017年4月から2018年2月まで)

渋谷 一典 国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官
(2017年4月から2021年3月まで)

齋藤 博伸 国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官
(2021年4月から)

河合 優子 国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官
 (併) 幼児教育研究センター 総括研究官
 (2017年4月から2020年3月まで)

小久保篤子 国立教育政策研究所 教育課程研究センター研究開発部 教育課程調査官
 (併) 幼児教育研究センター 総括研究官
 (2020年4月から)

利根川明子 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター
 (併) 幼児教育研究センター 研究員
 (2021年10月から)

【事務局】

足立 充 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 総括研究官
 (2017年4月から2019年3月まで)

北崎 哲章 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 総括研究官
 (2019年4月から2021年3月まで)

岩城由紀子 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 専門官
 (2021年4月から)

山田亜紀子 国立教育政策研究所 研究企画開発部 総括研究官
 (併) 幼児教育研究センター 総括研究官
 (2017年4月から2018年7月まで)

杉浦健太郎 国立教育政策研究所 研究企画開発部 総括研究官
 (併) 幼児教育研究センター 総括研究官
 (併) 国際研究・協力部 副部長
 (2018年7月から2021年6月まで)

矢木澤 崇 国立教育政策研究所 国際研究・協力部 国際調査調整官
 (併) 幼児教育研究センター 総括研究官
 (2021年6月から)

矢崎桂一郎 国立教育政策研究所 幼児教育研究センター 研究員
 (併) 国際研究・協力部 研究員
 (2022年4月から)

【研究補助者】

伊藤奈津葉 東京学芸大学大学院 修士課程
 (2018年3月まで)

藤澤翠美花 お茶の水女子大学大学院 博士課程
 (2019年3月まで)

森屋 結 お茶の水女子大学大学院 修士課程
 (2018年5月から2019年3月まで)

- 中村望起子 東京藝術大学大学院美術研究科芸術学専攻美術教育 修士課程修了
(2018年4月から2020年3月まで)
- 八重樫美樹 お茶の水女子大学大学院 修士課程
(2019年4月から2021年3月まで)
- 田中 祐児 東京大学大学院教育学研究科 博士後期課程
(2019年7月から)
- 篠沢 薫 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
(2020年4月から2022年3月まで)
- 矢崎桂一郎 東京大学大学院教育学研究科 博士後期課程
(2022年1月から2022年3月まで)

※調査実施及び資料整理等には、研究補助者のほかに、江塚奈央、池上章子、小島梨沙、舟津香菜美、中橋葵（京都文教大学講師）、清山莉奈（神戸大学大学院）、斎藤晶海（千葉大学教育学部附属幼稚園）、名古屋由佳が協力した。

概要

第2巻 幼児教育におけるプロセスの質に関する研究

第1部 幼児教育の質に関する研究動向と質評価スケールの活用状況

第1章 国内外における幼児教育の質に関する研究の動向

第1節 海外における幼児教育の質に関する研究動向

海外の幼児教育の質に関する日本の先行研究の動向と、幼児教育の質に関する海外の先行研究の動向を検討した。前者については、質評価の事例や特定のシステムの紹介が具体的になされている一方で、質評価をめぐる課題が紹介されていた。後者については幼児教育の質に関する OECD の動向、特に 2015 年に公表された幼児教育の質評価に関する報告書の概要を紹介した。また ERIC のデータベースを活用し、2019 年以降の幼児教育の質に関する研究を検討した結果、幼児教育の質に関する研究は、世界各国に広がっており、質の評価の試みは、各地域、さらには園と協力した開発研究や経年的な検証研究へと広がってもいることが分かった。

質評価に当たっては、言葉に関する研究が以前のレビュー同様に多く、実践やプロセスの質に関して、保育専門職の質が注目されており、評価の利点や課題を探究し、質そのものを問いながら、研究方法や評価の手法が複合的で多層に展開していることも明らかになった。

第2節 国内における幼児教育の質に関する研究動向

国内の幼児教育の質に関する研究動向について、国内学術論文検索データベース CiNii で「幼児教育, 質」「保育, 質」それぞれ 2022 年 7 月 21 日にキーワード検索を行った。そのうち、2015 年以降に発表され、かつ国内の幼児教育について取り上げた論文等を対象とし、内容の整理・分析を行った。その中で、「保育の質議論」「国の保育政策」「地域の保育施策」「質の評価」「保育の質と発達の関連」「保育者」「園マネジメント」「安全・リスクマネジメント」「リーダーシップ」に焦点を当て、論点を整理し、そこから学べることとともに、今後求められる研究の展開について提示した。保育者不足や非正規雇用化、幼児教育施設の多様化や評価実施における地域格差等、制度的な課題が様々検討されていた。また、日本の社会文化的側面を重視した評価尺度の作成、さらに保育の質と子供の発達の関連を取り上げた研究も始まっており、今後の研究の一層の推進が期待される。

第2章 国内外における幼児教育の質評価スケールとその活用

第1節 カリフォルニア州の DRDP と保育の質の向上

第1節では、カリフォルニア州の幼児教育・保育プログラムで用いられている「子

どもに育ってほしい姿(Desired Results)」の評価ツールである DRDP (Desired Result Developmental Profile) の目的と内容、使用方法及び、それが、保育者の資質向上にどのように用いられているかの概要について報告する。まず、社会・文化的、言語的多様性と経済格差が広がるアメリカのカリフォルニア州において、学力向上のためにスタンダードとアカウントビリティが重視されてきた背景について概観した。幼児教育を重視したオバマ大統領の下で連邦政府の補助金を獲得したカリフォルニア州では、教師と管理者、研究者、WestEdなどが一体となって、子供の姿を記録し、理解、評価し、それをもとに計画やプログラムを改善するシステムの開発に着手した。DRDPの一連の実践は、カリキュラム・マネジメントに当たる一連の活動であり、保育者の質の向上にもつながるものである。DRDPを生かしたオンライン及び対面の研修システムも開発されており、DRDPの実践が保育と保育者の質向上につながるよう研修が行われている。現在も、教師はもちろん、教育に関わる様々な立場の人がこの実践に関わり、学び合い、改善され続けている。

第2節 国内外における ECERS の活用

1980年にアメリカで3～5歳の集団保育の質を測定する尺度・検査法として ECERS が開発された。その後改訂され、第3版 ECERS-3が最新のものとなる。乳幼児の家庭外でのケアと教育の提供に関し、量の確保と質の向上はアメリカにおいても課題であり1990年代より全国的に質評価向上システム＝QRISが展開されてきた。州・自治体単位の QRIS で保育の質の測定に ECERS は最も多く用いられている。アメリカや他の国々においては ECERS を用いた多くの調査・研究の蓄積があり、日本では藤澤・中室らのものが挙げられる。

ECERS には研究者や為政者が使う検査法としての側面、保育当事者が使うツールとしての側面があるが、より多くの場面でそれぞれの立場から用いられることで情報が集積され、分析され、検査法としても実践のツールとしても精度を高めていくことが期待される。

第3節 海外での幼児教育の質評価スケールの活用状況

OECD の報告書などを基に、グローバルに活用されている質指標として、ERS、ECERS-E、CIS、CLASS、ORCE、ELLCO の六つのツールに加えて、プロセスの質に注目した SSTEW が開発され活用されている状況を概観した。また、欧米以外の国における質スケールを活用した研究の傾向を紹介した。さらに、オーストラリアで2015～2018年に取り組まれた FEEL(Fostering Effective Early Learning)を紹介し、国の質基準の検証に SSTEW や ECERS-E が活用された例や、質の向上のために実施された研修プログラムを検証した研究の例を紹介した。事例に基づき、活用する国の状況に合わせた運用の在り方について考察した。

第2部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討

第1章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案作成と検討の経緯

近年、幼児教育・保育の重要性に関する議論は量から質へシフトし、幼児教育の質をどう捉えるかが検討されている。一方で、質評価は複雑で多層的多面的であり、質評価で考えるべき課題や視点は今後も変化する可能性が指摘されている。日本の幼児教育を対象に質評価を行う際、海外の質評価スケールを用いた評定は可能だが、日本ならではの幼児教育・保育の特徴をどう捉えたら良いかという課題もある。

本プロジェクト研究では、SSTEW や ECERS-3、幼稚園教育要領等を参考にして、日本の幼児教育・保育の文脈に沿った質評価スケールを目指して検討し、「幼児教育における保育実践の質評価スケール案：主体的な関わり、社会情緒的な育ちと学びの芽生えに着目して（以下、本概要本文において「質評価スケール案」とする）」を開発した。各園で活用する際は、評定自体を目的とするより、研修等で保育実践を捉えて振り返るための観点の一つとして活用されることを想定したものである。

第2章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の保育者へのヒアリング調査

質評価スケール案の指標内容の妥当性や信頼性、評価のしやすさ等を検討することを目的として、幼稚園、認定こども園、保育所の管理職、ミドルリーダーの合計14名を対象としてヒアリング調査を実施した。

その結果、スケール全体については、具体的でイメージしやすく評価しやすいという意見があった。その一方で、指標の数が多いことや内容の複雑さや文章の長さ、スケールの構成が評価しにくいという意見があった。また、対象の年齢や時期による違い、保育者の意識の捉え方を考慮する必要があるというコメントがあった。具体例や解説を加える必要性も多く指摘されたが、同時にデメリットもあるという意見があった。

指標の順序については、おおむね現在の順序で妥当であるとの意見が多く述べられた。文言についてわかりにくいとの指摘がなされたが、指標内容についてはおおむね分かりやすいという意見があった。

さらに積極的に研修に活用したい、保育の質の向上にとって有効であるという意見があった。質評価スケール案は、課題もあるものの、実際の保育を踏まえた項目や指標で構成されて使いやすくと評価され、研修等での活用が期待されることが明らかになった。

第3章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案と解説案

質評価スケール案の9項目について、項目ごとに概要と評価の観点を挙げ、各指標を解説した。

項目Ⅰ 健康と安全への配慮と指導

子供の健康、衛生、安全のため、保育者が配慮し指導している内容

項目Ⅱ 社会情緒的な育ちを促す援助

応答的に関わり、子供の社会情緒的な育ちを促している内容

項目Ⅲ 主体的な遊びや活動の援助

子供が主体的に遊び、活動するように促し支えている内容

項目Ⅳ 好奇心を育む環境構成

子供の興味・関心を促し、好奇心を高めるような環境を構成する内容

項目Ⅴ 人とのコミュニケーションや言葉の援助

子供が人とやりとりして、自分の考えを伝え、話し合い、言葉を使用するように促している内容

項目Ⅵ 言語的な表現の援助

絵本・物語・歌・言葉遊び等の遊びや活動を通して、子供の言語的な表現を育み促している内容

項目Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助

子供の身近な自然や数量・図形、科学への興味・関心や感覚、考え方を育み促している内容

項目Ⅷ 思考し探究するプロセスの援助

子供が考えながら作ったり調べたりして、探究しようとすることを支え広げていく内容

項目Ⅸ 協同や課題解決に向かうプロセスの援助

子供たちが協同して、課題を解決しようとすることを支えていく内容

第4章 海外の質評価スケールとの比較

第4章では、質評価スケール案と海外の質評価スケール（SSTEWS、ECERS-3、ECERS-E）とを比較し、海外の質評価スケールとの関連性や独自性について検討する。

質評価スケール案の各項目の指標と、参照した海外の質評価スケールの指標をそれぞれ比較し、「同じ・ほぼ同じ指標」「部分的に同じ・類似している指標」「内容的には重なるが、異なる表現で示された指標」「独自の指標」という四つの水準から判定し、項目順に対照表に示した。

各指標を検討したところ、総じてSSTEWSに関連した指標が多く、次いでECERS-3、ECERS-Eの順の頻度で関連性が見られた。海外の質評価スケールを参照し作成された指標や、独自の指標について検討したところ、日本の幼稚園教育要領等の用語に沿った表現や、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に沿った表現が加えられている指標も確認された。

第3部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の試行実施

第1章 目的と試行実施の方法

本プロジェクト研究では、海外の質評価スケールを参考にして、日本の幼児教育・保育の文脈に沿った質評価スケールの開発を目指し、作成と試行実施を行った。第1期（2018年2、3月、2019年1、2月、2020年2月）は、国立大学附属幼稚園6園で、3歳児調査6クラス、4歳児調査6クラス、5歳児調査4クラスを対象に、「保育実践の質評価スケール試案」を、ECERS-3やSSTEWSと共に実施して、試案の改訂を進めた。第2期（2022年7、9月）は、改訂した質評価スケール案を、国公私立幼稚

園、私立認定こども園、公私立保育所の5園の、3歳児1クラス、4歳児2クラス、5歳児2クラスの5クラスを対象として、ECERS-3やSSTEWと共に実施し、評定結果や各項目・指標の内容について検証した。第3部では、その試行実施の方法や内容、結果を記述して考察した。

第2章 試行実施の結果：ECERS-3、SSTEW、幼児教育における保育実践の質評価スケール案

第1節 ECERS-3

2018・2019・2020・2022年の各年に4～6園ずつ、国公立幼稚園、私立認定こども園、公私立保育所の合計10園で、おおむね午前中の3時間、3～5歳児21クラスを対象としてECERS-3の邦訳『新・保育環境評価スケール①3歳以上』を用いて評価を行った。

評価は1点（不適切）～7点（とてもよい）で表す。21クラスを全体的に見てサブスケールでスコアが高い方から順に並べると「養護 5.48」「相互関係 4.83」「保育の構造 4.62」「空間と家具 3.95」「言葉と文字 2.86」「活動 2.25」となる。項目で高い順の3項目は「1.室内空間 6.14」、「10.保健衛生 5.95」、「6.粗大運動遊びの空間 5.81」であり、低い順の3項目は「23.遊びの中の算数 1.05」、「25.数字の経験 1.14」、「20.積み木 1.33）」であった。

第2節 SSTEW 日本語版スケール

SSTEW日本語版と解説『「保育プロセスの質」評価スケール』を使用して調査を実施した。2018～2020年、及び2022年に調査した延べ21園の結果を分析した。項目1～8が全体的に高く、項目9～12の方が低い傾向があった。また、項目3、8、9、12は園ごとの結果のバラつきが比較的大きかった。調査協力園では、子供との信頼関係を築き、情緒的に安定できる環境の中で、安心して新たな物事に挑戦する気持ちを支える意識が高いことが分かった。その一方で、子供の意思を尊重すること、意図的に子供同士をつなげたり、より深く考える機会を作るために働きかけたりすること等について、検討していく必要があるかもしれない。SSTEWは他の環境評価スケール等と一緒に使用することで、多角的な視点から保育を捉えることが可能になる。一つの質評価スケールで保育の全てを評価することを求めるべきではなく、ツールの特性や限界を理解して活用していくことが肝要だろう。

第3節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案等

第1期は、SSTEWを参考にして、基本項目と保育内容・実践項目で構成された「保育実践の質評価スケール試案」（15項目133指標）を作成し実施した。第2期は、より日本の幼児教育・保育の文脈に沿った内容にするため、項目構成を変更し指標を整理した質評価スケール案（9項目112指標）を作成し実施した。

第1期の結果から、全般的に保育者の子供への応答性や援助の質は高めであるが、探究や概念発達、深い思考、物語や言葉遊び等の言語的内容への視点は余り意識され

ていないことがうかがわれた。第 2 期の結果では、全体として健康・安全や子供の主体性への援助、子供への応答性を含む社会情緒的な援助では高い傾向である一方、思考・探究や課題解決・協同性に関わる援助では低い傾向が見られた。課題として、思考・探究、協同・課題解決等の項目を 3 歳児でどう評定するか等が挙げられ、更なる検討が必要である。

第 3 章 ECERS-3、SSTEW の結果を受けての幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討

5 園での質評価スケール案、SSTEW、ECERS-3 の三つの質評価スケールの調査結果から、以下の 3 点が示唆された。1) 三つの評点の平均の差は 1.00 以下であり、一般的に似た傾向を示していた。2) 質評価スケール案の評定結果は、SSTEW よりはやや低め、ECERS-3 よりはやや高めの傾向を示した。一部評定結果の入れ替わりが生じた理由として、5 歳児でよく見られるようになる協同性に関する項目があり、5 歳児を観察した園の評定結果が高めに反映されたと考えられる。3) 全体の総合評定が低めな場合、質評価スケール案は、他の質評価スケールより厳しめな結果になる傾向が見られた。日本で比較的高く評定される社会情緒的な援助に関する指標を高度化したためと考えられる。今後の課題として、質評価スケール案の基準関連妥当性を検討するために調査実施数を増やし、更に内容を精査する必要がある。

第 4 部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の活用

第 1 章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の実施方法

第 4 部は、質評価スケール案の活用方法をまとめている。本章では、本来の評定を行うことを前提として、質評価スケール案を用いる場合の実施方法について、評定者の立場から説明した。質評価スケール案について全体を捉えて指標を理解することの大切さのほか、調査協力園への連絡等の事前準備、当日の保育観察の手順や注意事項、質評価スケール案の評定の手順、評定者の協議や保育者へのインタビューと意見交換の流れ、配慮事項等について取り上げた。最後に、質評価スケール案実施に関する今後の課題として、行事等で自由に遊ぶ時間が余りない日程は避けるように伝えること、基本的に評点は伝えず当日の良かった点や課題を改善する方向性等を伝えること、評定の信頼性を高めるために複数の評定者での共同観察を推奨すること、項目や指標を理解して観察・評定するための研修が必要であることを挙げている。

第 2 章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案を活用した研修の方法

第 1 節 幼児教育における保育実践の質評価スケール解説案を活用した観察事前研修

保育実践の質の向上は重要な社会的課題である。その実現のためには、保育実践の質を見極める評価観や鑑識眼をもつことが求められる。本節は、日本の保育が根差す文化・社会的背景を踏まえ、かつ、諸外国のこれまでの取組に学びながら検討を重ね

てきた、質評価スケール案を活用し、保育実践の質を見極める評価観、鑑識眼を鍛える観察前研修の提案を行う。具体的には、保育を実際に観察する事前の研修として、事例と質評価スケール案とを照らし合わせながら、捉え方や観察時に重要になる視点について例示する。事例は実際の保育とは異なり、既に情報が集約されたものという限界はあるものの、事例に照らして指標を読み込んでいくことや、何が足りない情報なのか、理解を深めることにより、実際の観察に生かす研修が可能となると考えられる。多様な見方を突き合わせ語り合う研修手法の一つとして、活用していただきたい。

第2節 A園での質評価スケール調査を活用した研修と成果

A園では、質評価スケール案の実施を保育の質向上のためのスキルアップ研修として位置付けた。研修ではまず、九つの項目について議論した。その結果、九つの項目は保育の構造を表していて、質の高い保育を目指す場合の方略を示していることを理解した。また、各項目の指標は、保育を展開するときに手掛かりとなるプロセスを表しているということも理解できた。B教諭は調査後のインタビューやカンファレンスが参考となり、自分が、次に向かう課題が明確になってきたことを振り返っている。園長も保育や園生活全体を俯瞰しながら個々の課題について改善していく必要がある。保育を形作る諸要素やそれぞれの要素の関係性について把握する上でのヒントや手掛かりを得て実践に移しやすかったと振り返っている。この調査はチェックリストによる評定ではなく、保育の改善のための具体的な視点を与え、保育や保育者の可能性を拓いていく方略である。

第3節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案を活用した研修：子供の理解に基づく評価

保育における評価は、子供の発達を理解と保育者の指導の両面から行う必要がある。つまり、質評価スケール案を用いて指導の質評価を行う際、子供の姿に基づいて判断する必要がある。そのため、保育者は常に目の前の子供の生活や遊びの姿から内面を理解するとともに、その姿はこれまでの体験の流れと関連していることから、その過程をも想定して理解する必要もある。

また、当日の子供の姿は、これまでの保育者の共感や見守り、足場かけ等の様々な指導と一体となり、その指導が生きて働いて表れた姿でもある。

質評価スケール調査で訪問した園での具体的な子供の姿とその読み取りを通して、保育の振り返りの在り方や、質評価スケール案を通して、より質の高い教育・保育活動へとつながる研修、及び、幼児期特有の遊びを通じて学ぶ姿の発信として有効な「保育ドキュメンテーション」の必要性等を示す。

第4節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の一部を用いた研修案

—「項目Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」を用いた研修案—

質評価スケール案の一部を用いた研修の例として「項目Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」を用いた研修を提案した。具体的には「数量・図形や科学」とつながる日頃の生活や遊びの理解の深化を図る研修として、質評価スケール案を

み、内容を理解することで、保育者の日頃の援助が実際に果たしている重要な機能を自覚し、同僚間や保護者との共有を図っていくことを提案した。また、指導計画の中の「数量・図形や科学」とつながる遊びや生活を確認する研修も提案した。さらに、質評価スケール案を活用し、並べたり、数えたり、よく観たり、調べたり、比べたり、組み合わせたりする姿につながる環境（素材や、教材、遊具、掲示、展示等）の構成や再構成の具体的な事例や、写真等を活用して省察し対話する研修、園内公開保育の機会や事例を活用した研修を提案した。

第1部

幼児教育の質に関する研究動向と質評価スケールの活用状況

第1部 幼児教育の質に関する研究動向と質評価スケールの活用状況

第1章 国内外における幼児教育の質に関する研究の動向

第1節 海外における幼児教育の質に関する研究動向

第1項 はじめに

本節では、海外における幼児教育の質に関する研究動向を紹介する。筆者はかつて、国立教育政策研究所の幼児教育研究センターによる「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究〈報告書〉」（渡邊、2017）の「第2部 幼児教育の質に関する研究 第1章 先行研究のレビュー 第2節 海外における幼児教育の質に関する研究動向」をまとめる機会を得た。その折には研究動向について、「児童心理学・発達科学ハンドブック」（Lerner, 2015）の「幼児期の保育と教育」（Burchinal, 他, 2015）の章に掲載されていた論文と2010年以降「幼児教育の質」のキーワードで検索した110本の論文を対象に検討した。検討に当たっては、「構造の質と関連した先行研究」と「保育の過程の質と関連した先行研究」について分類して研究動向を明らかにした。加えて、その特徴には「評価システムを導入した制度改革への志向性」、「教育保障への志向性」、「構造の解明から実践改革への志向性」という展開があることを紹介した。

本節では、上述の報告書以降の海外における幼児教育の質に関する研究動向を検討する。まず第2項では、海外の幼児教育の質に関する日本の先行研究の動向を検討し、次に第3項では、幼児教育の質に関する海外の先行研究の動向を検討する。

第2項 海外の幼児教育の質に関する日本の先行研究の動向

1. 目的

幼児教育の質に関する研究は国内外でも多々進められている。本項ではまず、海外の幼児教育の質について言及した日本語による日本で発行された先行研究について概観し、その動向をさぐる。

2. 方法

国立情報学研究所の検索ツールである CiNii Research を活用し、「幼児教育の質」をキーワードに、2015年以降発行された、海外の幼児教育の質に関する論文を検索した。以下それらを概観する。

3. 結果と考察

抽出された資料は36本で、学位論文等を除くと33本あった。うち経済協力開発機構（OECD）の幼児教育ネットワークについて言及したものが4本あった。国際比較についての論文は3本あり、全体的なもの、北欧、日韓の幼児教育の質について、紹介したものであった。

それ以外の 26 本の論文が、海外の各国を対象に、幼児教育の質について検討したものであった。対象国で比較してみると、スウェーデンが 5 本（太田，2020；岡田，2016；2019；諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会，2019；淀川，2020）で一番多く、続いてイギリス（水引，2017；妹尾&湯澤，2018；梶，2020；梶&Hevey；2016）が 4 本、イタリア（レッジョ）（モス・佐藤，2020；小玉，2020；佐藤，2020）とドイツ（豊田，2017；泉，2019；山本，2019）、ニュージーランド（住野，他，2021；矢萩，2015；2016）がそれぞれ 3 本、韓国（中山，2017；蘇，2020）が 2 本、オランダ（福田，2022）、フィンランド（山田，2016）とシンガポール（埋橋，2017）、オーストラリア（林，2017）、エジプト（長谷川・神谷，2020）、アメリカ（三品，2017）がそれぞれ 1 本であった。

スウェーデンは、かつてより幼児教育の質にかかわる各種の国際比較調査で、例えば、ユニセフ（UNICEF，2008）の比較調査では一位、エコノミスト（Economist Intelligence Unit，2012）の比較調査では 2 位と位置付けられており、幼児教育の質の高さが評価されてきた国であるといえる。日本においても注目され紹介されていることが伺える。

なお、26 本の論文のうち雑誌『発達』の特集「保育の新たな物語り」に関わるものが 6 本あり、それらは、モス氏の講演を含めたレッジョ・エミリアについて 3 本、スウェーデンが 2 本、イギリス 1 本となっている。レッジョ・エミリアの保育が与えたインスピレーションをとりあげ、海外の報告と、幼児教育の質をめぐる議論、日本の幼児教育実践を総括しつつ、今後の幼児教育の質の議論への展望が図られている（小玉，2020；モス&佐藤，2020；太田，2020；佐藤，2020；梶，2020；淀川，2020）。

その他、幼児教育の質との関連で、各国の法制度紹介や事例紹介がなされていた。特に、イギリスの Ofsted（梶&Hevey，2016；妹尾&湯澤，2018）、アメリカの幼児教育の質評価・向上システム（QRIS）（三品，2017）、シンガポールの質の認証システム（Spark）（埋橋，2017）といった特定のシステムが具体的に紹介されていた。養成についてはドイツのアカデミー化の動向（豊田，2017）、実習教育等にも注目したイギリスの動向（水引，2017）が紹介されている。課題と関連して質問題をとりあげたものとしては、韓国の無償化による質をめぐる課題（蘇，2020）、スウェーデンの民営化に応じた質確保の試み（岡田，2016；2019）が検討されていた。

質に言及しつつ、実践視察やプログラムを紹介したものとしては、JICA（国際協力機構）のプログラム（長谷川&神谷，2020）や、韓国実践視察の報告（中山，2017）、ニュージーランドの保育環境を取り上げたもの（矢萩，2015；2016）があった。

なお、2019 年に公表された厚生労働省の委託調査研究事業「諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会」の報告書におけるスウェーデンの論考がリストにあがっていたが、同報告書全体をまとめなおしたものが、2022 年に出版されている（秋田・古賀，2022）。同書では、ニュージーランド、英国、アメリカ、スウェーデン、ドイツ、ノルウェー、韓国、シンガポール、中国の幼児教育の概要、文化や社会的背景、制度、カリキュラムを概観し、それらを踏まえての各国の幼児教育の質評価の状況が丁寧に紹介されている。

第3項 幼児教育の質に関する海外の先行研究の動向

1. 目的と方法

本項では、2015年以降の海外の先行研究の動向を検討したい。幼児教育の質に関しては、周知のとおり、経済協力開発機構（OECD）の教育委員会にある幼児教育ネットワークが幼児教育の質の権利保障を課題として掲げ、国境を越えて全ての子供の力強い人生の始まりを保障することを目指して進めたプロジェクト「人生の始まりを力強く（Starting Strong）」が、幼児教育の質研究と制度改革の各国での発展を牽引してきたと考える。同プロジェクトの報告書「人生の始まりを力強く I（Starting Strong I）」（OECD, 2001）以降、OECDの幼児教育ネットワークでは、幼児教育行政担当者と研究者が協働し、質研究の進展をはかり、実際の制度や実践改革を進めてきたといえる。

以降、各国で幼児教育の重要性への認識が広まり、無償化や義務化が進み、就園率が向上し、質こそが吟味されるべきとの気運は高まっていった。実際、OECD（2012）では、幼児教育の質についての定義付けが試みられている。そこでは、最低限確保されるべき質や、カリキュラムの基準、保育専門職の質、家庭や地域との連携、調査や観察データの在り方等についても、議論が進められてきた。同時に、各国による質評価の在り方等も比較検討され、紹介された。特に2015年のOECDの報告書では、「人生の始まりを力強くIV-幼児教育の質のモニタリング（Starting Strong IV : Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care）」（OECD, 2015）と題し、幼児教育の質評価に特化した報告がなされている。

また、2017年の報告書（OECD, 2017）では、質評価に当たっての主要な指標が紹介されている。同報告書では、3歳未満児の実態も加えた、園施設の整備や、就園率、カリキュラムや公的予算の投資状況、保育者の調査（資格、処遇、労働時間、働き方等）等が紹介されている。子供の育ちや学びの姿については15歳のPISAの学力テストとの関係、健康や福祉、母親の就労との関係等についての内容が含められている（OECD, 2017）。

こういったOECDによる行政と研究者による国境を越えた協働が進む一方で、2022年には北欧諸国（Nordic Council of Association, 2022）の幼児教育の質に関わる評価に関する調査報告書が示された。同報告書では、テストの結果を重視し、文脈を考慮していない評価ではなく、構造的な評価に加えて、日常的な相互作用のプロセスをみとり評価しようとする方法が、複合的に開発され実践に活用されている北欧の実態が紹介されている。

なお本項では、まず、結果と考察の(1)で、研究動向を踏まえる上での基礎文献といえる、質評価が表題とされている報告書（OECD, 2015）の内容を少し詳しく紹介したい。

続いて、(2)では、アメリカの教育省の教育科学研究所が後援している教育学分野の研究文献・論文等のデータベースである、教育資源情報センター（Education Resources Information Center、以下ERICと表記）を活用し、「Quality Early Childhood Education」（幼児教育の質）をキーワードに、2019年以降の審査付きの原著論文で、雑誌論文で全文が入手可能なもの限定して検索し、先行研究の検討を行う。なお分析に当たっては、幼児教育を対象としているため、本論では、Teacherという単語も保育者と訳している。

2. 結果と考察

(1) OECD の幼児教育の質評価に関する報告書 (2015) の概要

同報告書では、各国の幼児教育制度を概観し、さらには、幼児教育の質のモニタリングの在り方について、紹介している。制度の構造的な質に加えて、提供されている幼児教育実践の質や、保育者の資格要件や労働条件等の質、さらには、子供の育ちや学びの姿についての質について、各国がいかに関心・モニタリングしているかが紹介されている。なお、同報告書の比較調査対象は、24 の国と地域である。

1) 評価の全体像

同報告書では、幼児教育実践や、保育者に関わる質のモニタリングは各国で実施されており、外部評価や調査も全ての地域において実施されていた。保護者による調査や評価は、半分の地域で実施されており、自己評価については、4 分の 3 の地域において実施されていることが明らかにされている。また、幼児教育の質に関する研究こそが、質の高い幼児教育実践の提供に不可欠であることが指摘されており、研究に基づき制度の改革が進められていくべきことも指摘されている。加えて、保護者の見解を聴取し反映させる必要性についても指摘されているが、まだ浸透していない実態が明らかにされている。

なお、訪問監査と自己評価については、多くの国では法的に規定されていないことが指摘されている。訪問監査は規程の面（スタッフと子供の比率、安全についての規則、最低限スタッフが持つ資格、健康や衛生の規則、面積の最低基準など）が中心で、自己評価は、管理職を含む職員と保護者との間や、同僚間の協力とコミュニケーションに焦点を当てていることが明らかにされている。

2) 保育者の質

保育者の質については、全ての地域でモニタリングがなされている。方法としては、訪問調査や自己評価を通じてモニタリングしている国が一般的で、観察や、インタビュー、園内のドキュメンテーション、自己評価の結果分析がなされている。自己評価は事後記録と省察記録が利用されており、保護者への調査では、保育者と親の間のコミュニケーションだけでなく、子供の発達についても尋ねているケースがあることが指摘されている。保育者をモニタリングする頻度も規程で決められており、前回のモニタリングの結果によって次のモニタリングがなされるといったケースが一般的である。モニタリングの結果によって保育者研修も課せられている。なお、各国で、保育者の質をモニタリングした結果の公開がなされているが、個人の結果ではなく、組織としてのあるいは総合的な結果が公開されている。

3) 子供の育ちや学びの質

子供の育ちと学びの姿つまりアウトカムについてのモニタリングは広がりつつあることが指摘されている。国による規定ではなく、地域の規定に基づきモニタリング・ツールが選択され実施されていることが明らかにされている。方法としては、観察が各国で実施されている。ホリスティックなナラティブ・アセスメントによって、言語やリテラシー、社会情動的スキル、運動のスキル、数理スキルなども対象とした評価もなされている。

4) 質評価の課題

同報告書では、幼児教育の質評価に関わる課題としては、そもそも、質の定義が難しいことや、多様な文脈や環境があるので画一的評価の確立が難しいこと、制度の見直しに反映させることの難しさなどがあげられている。実践の質については、構成要素を定義付けることが困難であることや、評価の継続的な実施が難しいこと、保育者に最新の質をめぐる基準等の情報を提供することの難しさが指摘されている。保育者の質評価に関しては、カリキュラムの評価や実践の評価そのものが難しく、かつ保育者評価と実践の質の評価の関連性を明らかにすることの難しさが指摘されている。保育者の質評価の結果を、研修の充実に結び付けることも課題としてあげられている。

なお、2023年4月のこども家庭庁の創設に当たり「こども政策決定過程におけるこどもの意見反映プロセスの在り方に関する検討委員会」が設けられ、2022年8月3日に同委員会の第1回会議が開催された。子供の声をモニタリング・ツールとしてとらえ、それを制度設計に活かしている国・地域として、OECD(2015)では、ベルギーのフランドル地方、チェコ、フィンランド、ルクセンブルグ、ノルウェー等があげられている。実際に、子供の没頭している様子や、夢中であるかどうかについて評定表が用いられている。更に加えて、子供の具体的な発言を実践記録に残し、感想や、満足度、疑問、要望を記録しているものもある。評定と、ポートフォリオ等の記録を組み合わせたり、子供対象のインタビューを実施したりしている国もある。

以上が、OECDの報告書により明らかされてきた、幼児教育の質研究の国際動向である。

(2) ERICのデータベースの2019年以降の幼児教育の質に関する研究の検討

1) 概観

ERIC (Education Resources Information Center) のデータベースを活用し、「幼児教育の質 (Quality Early Childhood Education)」をキーワードに、2019年以降の審査付きの原著論文で、雑誌論文で全文が入手可能なものに限定して検索し、検討した。検索した結果、723本の論文が抽出された。

これらのキーワードについて分析した結果(論文数には重複あり)、多い順に、「海外の研究 (Foreign Countries)」が468本、「幼児教育 (Early Childhood Education)」が386本、「プリスクールの園児 (Preschool Children)」が147本、「プリスクールの保育者 (Preschool Teachers)」が137本、「教育方法 (Teaching Methods)」が135本、「保育者の意識 (Teacher Attitudes)」が134本、「幼児期の保育者 (Early Childhood Teachers)」が101本、「プリスクールの教育 (Preschool Education)」が101本と続く。なお、詳細は、図表1のとおりである。

図表 1

キーワード	個数（複数回答）
海外の研究（Foreign Countries）	468
幼児教育（Early Childhood Education）	386
プリスクールの園児（Preschool Children）	147
プリスクールの保育者（Preschool Teachers）	137
教育方法（Teaching Methods）	135
保育者の意識（Teacher Attitudes）	134
幼児期の保育者（Early Childhood Teachers）	101
プリスクールの教育（Preschool Education）	101
乳幼児（Young Children）	98
子供の発達（Child Development）	91
実習生（Preservice Teachers）	91
遊び（Play）	75
学生の意識（Student Attitudes）	72
幼稚園（Kindergarten）	70
教育の質（Educational Quality）	66
プログラムの効果（Program Effectiveness）	60
障壁（Barriers）	54
養成教育（Preservice Teacher Education）	48
FD（Faculty Development）	47
教育政策（Educational Policy）	46
コロナ（COVID-19）	43
介入（Intervention）	43

2) 評価と調査による質研究

幼児教育の質に関する先行研究の方法に着目したところ、「評価・調査（Assessment and Surveys）」論文として位置付けられているものは、上の「幼児教育の質」に関連する論文のうちのべ 36 本であった。うち、ECERS を活用しているものが 5 本、CLASS が 4 本であった。詳しくはのちに紹介する。なお、複数の「評価・調査」手法を用いた論文が 9 本あった。

制度に関わる研究としては、例えば、3 歳未満の保育の質評価と各州の質の改善・向上の動向についてレビューがなされており未満児保育の質向上を図ろうとする行政の動きがあることが紹介したもの（Chaudry & Sandstrom, 2020）や、長期的（4 年）な QRIS に関わるデータを検討した制度改革に関する研究（Bassok, 他, 2021）、幼児期から 25 歳までの縦断的な横断データベースを作成し、よりホリスティックで公正な評価システムの開発を志向する研究（Lee & Jaeger, 2021）があった。幼児教育の質についてより長期で縦断的な調査研究が進められたり、紐付けしたデータベースの作成やその活用についての研究が進められたりしてきていることが伺える。

ECERS 等を活用した保育環境の調査による研究としては、保育の質に関するロシアの全国調査（Le-va, 他, 2020）や、中国のプレイセンターを対象に中国版 ECERS により行い地域や公私の差があることを明らかにした研究（Liu, 他, 2019）等があった。文献調査や ECERS 等を活用しトルコとアメリカの園の実践方法や質を比較した研究（Kaçan & Karayol, 2021）、ECERS に加えて DTS や ESOS 等のスケールを活用した質評価研究（Veraksa, 他, 2021）等もあった。なお、ECERS の改訂前後について調査した研究（Neitzel, 他, 2019）等もあった。

評価・調査方法によることがキーワードに記載されている論文のうち、言葉の調査を実施しているものが、最も多く 8 本であった。特定のプログラムの検証が盛んになされている様子がうかがえる。例えば、言語教育のアプリケーションの評価研究（Buzhardt 他, 2020）、語彙介入プログラムの検証（Anderson 他, 2021 ; Kelley, 他, 2020 ; Kong,

他, 2021) や、言語発達を促す家庭で導入可能なアプリケーションの 17 週間導入後の効果に関する研究 (LeRoux, 他, 2022) 等があった。言語に注目し、特に、ニーズに応じたプログラム等の検証の研究については、二言語学習者 (DLLs) の第二言語の習得については、家庭での活用が少ない場合は介入プログラムの効果があるということを示した研究 (Kohl, 他, 2019)、第二言語を英語とするスペイン語を第一言語とする子供へのストーリー・テリングと語彙の強化プログラムの効果に関する研究 (Spencer, 他, 2019)、言語障害のある子供対象プログラムの効果に関する研究 (Skibbe, 他, 2020) があった。

なお、より広く、特別なニーズのある子供を対象とした保育の質に関する調査研究 (Shapiro & Weiland, 2019) や、特別な支援を必要とするソーシャル・ストーリーや視覚的支援等の介入効果に関する研究 (Zimmerman, 他, 2020)、多文化的背景や厳しい経済的家庭環境等の 3 歳のときの介入プログラム (Ansari 他, 2019) 等もある。

その他、プログラムについては、VPEP プログラムの導入とその効果に関する評価研究 (Brofma, 他, 2020) や、社会認知プログラムの効果に関する研究 (Ison & Korzeniowski, 2020)、視覚運動強調性、自己調整能力等について、プログラムの導入効果を検証した研究 (Duman & Ozkur, 2019) 等があった。

アートを導入した教育プログラムの効果についての研究 (Brown, 2020)、自然体験や屋外については、同一施設における伝統的な就学前プログラムと自然体験型教育プログラムに関する定量的比較による自然体験型プログラムについての評価研究 (Cardiano, 他, 2019) や、屋外で過ごす時間の長い保育の効果 (Fyfe-Johanson, 他, 2019)、幼児の早期算数教育の効果に関する研究 (Hardy & Hermmeter, 2019) 等、特定の領域に注目した実践の質に関する研究もなされている。

一方で、特定のプログラムの有効性は子供の個人差による (Kong, 他, 2021) といった研究もあり、プログラムの検証研究の課題を考える必要性を喚起する研究もあった。

保育者に注目し、保育の質を検討した研究としては、離職や継続勤務年数と保育の質に関する調査 (Bassok, 2021) や、保育者のメンタルヘルスや幸福度に関して横断的、量的、記述的に研究して鬱の発症リスクを明らかにし、それとの負の相関が仕事満足度や仕事への社会的評価との間にあることを明らかにした研究 (Fináncz, 他, 2020)、保育者の語彙量と使用状況の実態とそれが子供の語彙力に与える影響を明らかにした研究 (McLend, 他, 2019) があった。社会経済的に厳しい環境にあるラテンアメリカ系の保育者の保育実践の特徴を明らかにした研究 (Peredo, 他, 2020) 等もあった。特定の研修の効果を対象群と比較して検証した研究 (Cunningham, 他, 2020) があった。より長期に実践の質、特にプログラムの効果について検討した調査については、4 年間にわたる教育介入プログラムの効果について、特に保育者の指導方法や自己効力感への影響等を調べた研究 (Conroy 他, 2019) もあった。

養成校の学生を対象とした研究も、性格特性と学業意欲についての調査 (Fuertes, 他, 2020) や、初等教員養成校の学生の成績と、性別、年齢、対応力、心理的要因との関係を明らかにした研究 (Gustems-Carnicer, 他, 2020) があった。

時宜を得た研究としては、コロナの影響、特にパンデミックが子供の育ちに与えた影響について調査した研究 (Linnavalli & Kailand, 2021) や ICT 導入と活用に関する研究 (Byun & Slavin, 2020) もあった。コロナやパンデミックをキーワードとした研究は今後更に発展すると考える。

3) 教育の質や効果に関する研究の概要

「幼児教育の質 (Quality Early Childhood Education)」をキーワードに、抽出した 723 本の論文のうち「教育の質 (Educational Quality)」に関する論文は、66 本であった (図表 1 参照)。それらの中であげられているキーワード (重複あり) は、多い順に「海外の研究 (Foreign Countries)」が 43 本、「幼児教育 (Early Childhood Education)」が 38 本、「プレスクールの教育 (Preschool Education)」19 本、「プレスクールの保育者 (Preschool Teachers)」18 本、「教育へのアクセス (就園) (Access to Education)」13 本、「チャイルド・ケア (Child Care)」と「教育政策 (Educational Policy)」がそれぞれ 12 本ずつ、「児童発達 (Child Development)」と「教育改善 (Educational Improvement)」、「FD (教職員研修) (Faculty Development)」がそれぞれ 10 本ずつ、「教育の平等 (Equal Education)」、「保育者の意識 (Teacher Attitudes)」、「乳幼児 (Young Children)」が 9 本ずつ、「保育者コンピテンシー (Teacher Competencies)」、「保育者と子供の関係性 (Teacher Student Relationship)」が 8 本ずつ、「管理職の意識 (Administrator Attitudes)」、「障壁 (Barriers)」、「チャイルド・ケア・センター (Child Care Centers)」、「教育改革 (Educational Change)」、「幼稚園 (Kindergarten)」、「教育のアウトカム (Outcomes of Education)」、「評価尺度 (Rating Scales)」、「教育方法 (Teaching Methods)」が 7 本ずつ、「プレスクールの園児 (Preschool Children)」が 6 本であった。なお、先に、2) でとりあげた、評価や調査のツールを活用している論文は 66 本中 10 本であった。

同じく抽出した論文のうち「プログラムの効果 (Program Effectiveness)」に関する論文は、60 本であった (表 1 参照)。うち 6 本は先にあげた「教育の質 (Educational Quality)」をキーワードとする論文に重なる。それらの中であげられているキーワード (重複あり) の上位 1, 2 位は、「教育の質 (Educational Quality)」とする論文と同様であり、「海外の研究 (Foreign Countries)」が 29 本、「幼児教育 (Early Childhood Education)」が 28 本であった。以降は、「プレスクールの園児 (Preschool Children)」が 24 本、「保育者の意識 (Teacher Attitudes)」が 15 本、「プレスクールの教育 (Preschool Education)」が 14 本、「プレスクールの保育者 (Preschool Teachers)」、「(保育者養成校の) 学生の意識 (Student Attitudes)」が 10 本ずつ、「幼児期の保育者 (Early Childhood Teachers)」、「介入 (Intervention)」、「遊び (Play)」が 9 本ずつ、と続く。なお、先に、2) でとりあげた、評価や調査のツールを活用している論文は 60 本中 12 本であった。

以下、3) で概要を紹介した教育の質や効果に関する先行研究について検討を加える。

4) 幼児教育の質評価の実施に関わる先行研究

各国で、幼児教育の質評価の試みが多層に広がってきたことが伺えた。実際、国レベルでの質評価に関する研究は、南アフリカ (Cassim & Moen, 2020 ; O'Keeffe, 他, 2022) や、ガーナ (Oppong Frimpong, 2021a ; Oppong Frimpong, 2021b)、タンザニア (Ndijuye, 他, 2020)、ジンバブエ (Nyarambi & Ntuli, 2020) 中国 (Liu, 他, 2019)、マレーシア (Chin, 他, 2021 ; Shaharudin, 他, 2020 ; Yoke-Yean, 他, 2021)、スロベニア (Umek, 2021)、ロシア (Le-van, 他, 2020) 等、各国に広がっていた。いずれも、構造の質が中心に検討されており、公的予算の投資状況や、就園率、保育者養成、研修、ワークフォース等の問題を指摘している。保育者の社会的地位や、小学校との連携等も課題として言及

されているマレーシアの研究では、省庁の管轄の違いによる課題が提示され、質の高い幼児教育保障のためには責任の共有や一体化等の調整が必要との指摘があり (Chin, 他, 2021)、各国の幼児教育の質と関連した課題の共通性が伺える。

なお、定点的な質評価ではなく、ボスニア・ヘルツェゴビナのこの10年の変化を検証した研究 (Camović & Bećirović-Karabegović, 2022) や、ギリシャの経済危機の10年を経ての、保育の質と自律性のありようについての調査 (Kalogerakis & Tsatsaroni, 2022)、先にも紹介したが QRIS の効果を4年にわたって検証したもの (Bassok, 他, 2021)、4年間の研修プログラムによる保育者の質評価を実施したもの (Conroy, 他, 2019) 等、縦断研究や経年変化分析調査も進んでいる。

さらに、幼児教育の質評価を試み、他国で開発された指標を検証したり、自国のカリキュラムに応答させたり、園校種の接続を考慮したりして、独自の評価指標の開発を試みる動きも、マレーシア (Ahmad, 他, 2021) や、台湾 (Chang, 他, 2021)、スペイン (Navarro-Montaño, 他, 2021) 等でみられた。

加えて、国際比較研究もなされており、一方で共通点や課題を抽出した二国間比較調査 (Kaçan, 他, 2021 ; Chappell & Szente, 2019) 等もあるが、国際比較調査については、新自由主義による挑戦とみなして危惧している研究 (Cameron & Boyles, 2022) や、そもそものペダゴジーの概念と教育の質について丁寧に検討する必要があるとする研究 (Kangas, 他, 2021) もみられた。

特定の教育方法の質について検討した研究も多数あった。モンテッソリー・メソッド (Ackerman, 2019 ; Ongoren & Yazlik, 2019 ; Laws & Xun, 2021) 等、特定のメソッドや、特定のプログラムの効果を検証しようとした研究 (Neifeald & Nissim, 2019 ; Melekoglu & Diken, 2022) 等がある。今日話題となっているSDGs (Beasy, 他, 2021) や、数理認識 (Ongoren & Yazlik, 2019 ; Nakawa, 2020 ; Crawford, 他, 2020 ; Tuğluk, 2020)、STEAM やアート教育 (Ünlüer & Zembat, 2019 ; Dell'Erba, 2020 ; Schnyder, 他, 2021 ; ElSayary, 他, 2022)、自然 (Cordiano, 他, 2019)、身体活動 (Fyfe-Johnson, 他, 2019) といった分野と関連するプログラムにおける幼児教育の質を検討した研究もみられた。評価・調査方法による研究で最も多いものは言語とかかわる研究であったが、プログラムの質や効果に関する研究においても、ストーリー・テリングのプログラムの効果 (Khamsuk & Whanchit, 2021) や、特別支援児対象の読み聞かせプログラムの効果 (Piastra, 他, 2020)、家庭で活用される言語やリテラシーとの連携プログラムの効果 (Halpern, 他, 2019)、保育者の言語支援の効果 (Peredo, 他, 2020 ; McLeod, 他, 2019 ; Cunningham, 他, 2020) 等の研究があった。

先にも述べたが、より長期な検証による質研究がなされるようになっており、プログラムの質や効果に関する研究においても、2年にわたる質の高い特別支援教育のフレームワークの開発やテストの改良等を試みた研究 (Kasprzak, 他, 2020) や、高等学校選択にかかわる幼児期のヘッドスタート・プログラムの効果 (Watts, 他, 2020) 等がみられた。

地域の特別支援教育の質 (Demir, 他, 2020 等) や、特別支援教育の具体的なプログラムの質にかかわる研究は盛んになされている。既に紹介した特別支援教育における言語 (Piastra, 他, 2020) や、美的教育 ((Ünlüer & Zembat, 2019) 等や、フレームワークの開発やテストの改良に関する研究 (Kasprzak, 他, 2020) がある。保育者の質とも関連するが、幼児の問題行動と保育者の相互作用と関係改善の効果に関する研究 (Sutherland,

他, 2019) や、重度障害児支援保育者研修プログラムの効果 (Windsor, 他, 2019)、自閉症スペクトラムの幼児への保育者の関わり方の質 (Reszka 他, 2019 ; Hugh, 他, 2022) 等があり、保育者の専門性や実践の質に関する研究がみられる。

5) 人種や、文化、社会階層、ジェンダーに関する先行研究

幼児教育の質に関する研究においても、教育の格差問題は、改善したい課題であろう。低所得家庭については 3 歳未満児の保育の充実が格差是正につながること (Chaudry & Sandstrom, 2020) を提唱する研究や、難民 (Adams-Ojugbele & Moletsane, 2019) や移民 (Halpern, 他, 2019) を対象とした幼児教育の質の実態調査や対象プログラムの効果に関する研究、不適切な成育環境にある早期トラウマや質の高い就学前プログラムの効果に関する研究 (Stegelin, 他, 2020) 等の先行研究があった。

実際に、無償化や義務教育化が国際的にも進んでいるが、しかし厳しい現実を指摘する先行研究もある。例えば、質の高い幼児教育の有用性の根拠はあるが、実際の就園率が上がらない背景として、公的支出の低さの課題があること (Morgan, 2019a; 2019b) や、保育者や保護者の質の高い幼児教育についての認識が高くても、実際にインフラが整備されていないために、実践の質が低かったり、保護者が就園させようとしなないといった弊害があること (Aina & Bipath, 2022 ; Gobena, 2020) 等が指摘されている。就園率を高めるための課題や改善の試みの検証もなされている (Weixler, 他, 2020)。就園率のジェンダーによる格差の実態と課題も指摘されている (Cherkasov, 他, 2019 ; Moges, 2019)。

質の高い幼児教育の予測因子としてインクルーシブ教育を推奨する研究 (Visković, 2021) や、そのインクルーシブ教育がコロナ禍において停滞し格差問題が生じていることを指摘する研究 (Porter, 他, 2021) もある。一方で、インクルーシブ教育ともかかわるが、社会経済的に多様な背景にある家庭の支援の課題として、保育者との階層やイデオロギーのギャップ等による葛藤があることや (Demma, 2021)、保育者自身のイデオロギーによる葛藤 (Edwards, 他, 2021) の検討もなされていた。

6) 保育者の専門性と幼児教育の質に関する先行研究

幼児教育の質は保育者こそが握っていると考えられる。既にあげた先行研究の質評価の項目には保育者についても取り扱っているが、特に保育者に着目した研究も多岐にわたる。いわゆる社会情動的な育ちを支える保育者の実践や子供との関係性づくりや感情表現のモデルとしての相互作用などプロセスの質について検討したものがある (Infurna, 2020 ; Linnavalli & Kalland, 2021 ; Veraksa, 他, 2021、等)。幼児教育の質と保育者のリーダーシップの関係性に注目した研究 (Bipath, 他, 2021 ; Demma, 2021 ; Heikka, 他, 2020 ; Loomis & Akkari, 2021, 等) があり、地域性や自律性と関連させて論じられている。保育者のメンタルヘルスの重要性も検証されている (Fináncz a, 他, 2020)。

幼児教育の質と養成教育に関する研究としては、マレーシア (Mohamad Rasli, 他, 2021) や、ガーナ (Dzamesi & van Heerden, 2020)、南アフリカ (Harrison, 2020)、インド (Kouser & Akhter, 2020) 等、実態と課題を検討したものがある。また、独自のプログラムの効果、例えば、特に 3 歳未満児の保育者に注目した研究 (Dudley, 2019) や体験活動 (Tympa, 他, 2021) を検討した研究がある。養成やインターンシップにおける相互作用や、対話、省察等を導入したプログラムの開発やその効果を検討する尺度を開発

し、その効果を検証しようとする試み (Ballesteros-Regana, 他, 2019 ; Chaplin & Munn, 2020 ; Tympa, 他, 2021) もみられた。

現職研修については、研修支援の意義や課題、プログラムの効果を検討した研究 (Nolan & Molla, 2019 ; Gidari & Kakana, 2022) や、4年間の継続研修の効果 (Conroy, 他, 2019) や、コーチングの効果 (Shannon, 他, 2021) 等があり、研修にかかわる研究においても経年変化や効果の分析の試みがみられ、また、相互作用や対話等の同僚性が注目されていることが伺えた。

なお、幼児教育の質と関連した、養成や研修における ICT の活用については、養成教育への導入 (ElSayary, 他, 2022) や、管理職の意識や業務への導入実態 (Burriss, 2020) 、コロナ禍の状況や効果 (Byun & Slavin, 2020)、eラーニングモジュールの効果 (Sofyan, 他, 2019) 等の研究がみられた。

第4項 終わりに

本節で幼児教育の質に関する先行研究を検討した結果、前回のレビュー (渡邊, 2017) と比較して、幼児教育の質に関する研究数が増えたことや、世界各国に広がっていることが明らかになった。また質の評価の試みは、各地域、さらには各園への広がりが見られ、具体的な指標の検証や独自の質評価の方法の開発も引き続き進んでいることが分かった。

質評価にあたっては当たっては、言葉に関する研究が以前のレビュー同様、多いことも分かった。

前回レビューよりも更に、各園での実践、養成教育、研修等のプログラムの開発とその効果の検証が、現場主体で進められていることも伺えた。何年にもわたっての長期の質に関する研究も進められていた。保育者の質評価や、さらには養成教育や、研修等の効果等についての研究が進められており、幼児教育の質の鍵を握るのは保育専門職であることを改めて確認させられた。

構造の質とプロセスや実践の質評価が多層に進められていることも注目に値すると考える。研究方法も、観察やアンケート調査、評定といった方法に加えて、インタビューを実施するなどの研究 (Aina & Bipath, 2022 ; Arikan, 2020 ; Cassim & Moen, 2020 ; Chappell & Szente, 2019 ; Chin, 他, 2021 ; Demir, 他, 2020 ; Dzamesi & van Heerden, 2020 ; Ibbotson & See, 2021 ; Dudley, 2019 ; Harrison, 2020 ; Kalogerakis & Tsatsaroni, 2022 ; Khamsuk & Whanchit, 2021 ; Laws & Xun, 2021 ; Navarro-Montañ, 他, 2021 ; Ndiujye, 他, 2020 ; Nestor, 他, 2021 ; Oppong Frimpong, 2021 ; Pappa, 2021 ; Rymanowicz, 他, 2020 ; Shaharudin, 他, 2020 ; Tympa, 他, 2021) があり、評価に当たっては複合的な方法が試みられる傾向があり、それは評価そのものが問われていることを表しているように思う。

実際、質評価については、構造の質とプロセスの質とが必ずしも関連していない要素部分があることが指摘されており (Hanno, 他, 2021)、Rogers (2021) は、質の高い幼児教育の実践とは、標準化し難いものであり、実践の状況に応じるべきもので、保育専門職の判断がそこでは重要となることを指摘している。本節でも紹介したように、相互作用や、対話、省察を指摘する研究も多々見られた。子供と保育者の実態や、影響、変化を対象と

した調査こそを論拠として質についての制度創りや、改革、評価がなされるべき (Lohmander & Samuelsson, 2020) との主張は説得力あるものと思われる。今後、幼児教育の質にかかわる研究は、評価の利点や課題の両面を視野にいれながら、また、質そのものの内実を問い続けながらも、国や、地域や園のそれぞれの現場において、主体性が発揮され、それぞれの実態を踏まえ、継続的に、相互作用の中で、進められていくことが期待される。

北野幸子 (神戸大学大学院)

引用・参考文献

- 秋田喜代美, 古賀松香編著 (2022) 『世界の保育の質評価～制度に学び、対話をひらく』東洋館出版社
- Ackerman, D. J. (2019). The Montessori Preschool Landscape in the United States: History, Programmatic Inputs, Availability, and Effects. Policy Information Report and ETS Research Report Series No. RR-19-16. *ETS Research Report Series, 2019*.
- Adams-Ojugbele, R. O., & Moletsane, R. (2019). Towards quality early childhood development for refugee children: An exploratory study of a Grade R class in a Durban child care centre. *South African Journal of Childhood Education*, Vol. 9, No. 1, Article 616.
- Ahmad, H., Mamat, N., Mustaf, M. C., & Yusoff, S. I. M. (2021). Validating the teaching, learning, and assessment quality of Malaysian ECCE instrument. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, Vol. 10, No. 1, 135–141.
- Aina, A. Y., & Bipath, K. (2022). Availability and use of infrastructural resources in promoting quality early childhood care and education in registered early childhood development centres. *South African Journal of Childhood Education*, Vol. 12, No. 1, Article a980.
- Anderson, K. J., Henning, T. J., Moonsamy, J. R., Scott, M., du Plooy, C., & Dawes, A. (2021). Test–retest reliability and concurrent validity of the South African Early Learning Outcomes Measure (ELOM). *South African Journal of Childhood Education*, Vol. 11, No. 1, Article 881.
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2019). Starting Early: The Benefits of Attending Early Childhood Education Programs at Age 3. *American Educational Research Journal*, Vol. 56, No. 4, 1495–1523.
- Arikan, A. (2020). Schooling Experiences of Disadvantaged Children in Preschool: Attitudes, Engagement and Interactions. *Eurasian Journal of Educational Research*, No. 86, 1–24.
- Ballesteros-Regana, C., Siles-Rojas, C., Hervás-Gomez, C., & Diaz-Noguera, M. D. (2019). Improving the Quality of Teaching Internships with the Help of the Platforms. *European Journal of Educational Research*, Vol. 8, No. 4, 1101–1112.

- Bassok, D., Dee, T. S., & Latham, S. (2019). The Effects of Accountability Incentives in Early Childhood Education. *Grantee Submission, Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 38, No. 4, 838–866.
- Bassok, D., Magouirk, P., & Markowitz, A. J. (2021). Systemwide Quality Improvement in Early Childhood Education: Evidence from Louisiana. *AERA Open*, Vol. 7, No. 1
- Bassok, D., Markowitz, A. J., Bellows, L., & Sadowski, K. (2021). New Evidence on Teacher Turnover in Early Childhood. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 43, No. 1, 172–180.
- Beasy, K., Emery, S., Nailon, D., & Boyd, D. (2021). Skills 4 Kids Cafes: Working to Support SDG 4 through Delivering Early Childhood Educator Professional Learning in Partnership with Community. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, Vol. 9, No. 1, 26–39.
- Bipath, K., Tebekana, J., & Venketsamy, R. (2021). Leadership in Implementing Inclusive Education Policy in Early Childhood Education and Care Playrooms in South Africa. *Education Sciences*, Vol. 11, Article 815.
- Brofman, V., Karpov, Y. V., & Rabinovitch, I. (2020). Vygotskian preschool education: Promoting the development of self-regulation and symbolic thought in pre-K children. *International Research in Early Childhood Education*, Vol. 10, No. 2, 1–15.
- Brown, E. D. (2020). The Art of Early Childhood Education. *State Education Standard*, Vol. 20, No. 1, 14–20.
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., & Hong, S. S. (2015). Early childcare and education. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes*, pp.223–267. John Wiley & Sons, Inc. (なお日本語訳は、二宮克美・子安増生監訳 (2022)、『児童心理学・発達科学ハンドブック』、第4巻6章「幼児期の保育と教育」、福村出版。)
- Burris, J. (2020). Childcare Directors' Comfort and Interest in Technology and Professional Development. *Journal of Research in Education*, Vol. 29, No. 2, 1–25.
- Buzhardt, J., Greenwood, C. R., Jia, F., Walker, D., Schneider, N., Larson, A. L., Valdovinos, M., & McConnell, S. R. (2020). Technology to Guide Data-Driven Intervention Decisions: Effects on Language Growth of Young Children at Risk for Language Delay. *Exceptional Children*, Vol. 87, No. 1, 74–91.
- Byun, S., & Slavin, R. E. (2020). Educational Responses to the COVID-19 Outbreak in South Korea. *Best Evidence in Chinese Education*, Vol. 5, No. 2, 665–680.
- Cameron, K., & Boyles, D. (2022). Learning and Teaching in a Neoliberal Era: The Tensions of Engaging in Froebelian-Informed Pedagogy while Encountering Quality Standards. *Global Education Review*, Vol. 9, No. 2, 99–117.
- Camović, D., & Bećirović-Karabegović, J. (2022). Educational Quality of Early Childhood Education in Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Educational Research*, Vol. 11, No. 4, 1923–1936.
- Cassim, N., & Moen, M. (2020). Contribution of teaching assistants to quality education in Grade 1 classrooms. *South African Journal of Education*, Vol. 40, No. 1, Article 1719.

- Chang, C., Cheng, S., Chang, I., Liaw, F., & Cheng, C. (2021). The development of “Early Childhood Education & Care Curriculum Framework Implementation Scale” in Taiwan. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 11, No. 4, 377–395.
- Chaplin, D., & Munn, H. (2020). We are all in this together: Building learning communities of practice in higher education through quality mentoring in early years initial teacher training. *Teacher Education Advancement Network Journal*, Vol. 12, No. 1, 16–24.
- Chappell, J., & Szente, J. (2019). International Teacher Perspectives on Quality in ECE: A Case Study. *International Journal of the Whole Child*, Vol. 4, No. 2, 27–42.
- Chaudry, A., & Sandstrom, H. (2020). Child Care and Early Education for Infants and Toddlers. *Future of Children*, Vol. 30, No. 2, 165–190.
- Cherkasov, A. A., Bratanovskii, S. N., & Zimovets, L. G. (2019). The Development of the School Education System in Vologda Governorate (1725–1917). Part 4. *European Journal of Contemporary Education*, Vol. 8, No. 4, 973–983.
- Chin, T. H., Bing, C. Y., Dhamotharan, M., & Che Mustafa, M. (2021). Issues and Challenges in Early Childhood Care and Education Centre Registration Process: What the Operators Say?. *Southeast Asia Early Childhood*, Vol. 10, spec iss 53–62.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J., Ladwig, C., Werch, B., Martinez, J., Jessee, G., & Gyure, M. (2019). Outcomes of the BEST in CLASS Intervention on Teachers’ Use of Effective Practices, Self-Efficacy, and Classroom Quality. *School Psychology Review*, Vol. 48, No. 1, 31–45.
- Cordiano, T. S., Lee, A., Wilt, J., Elszasz, A., Damour, L. K., & Russ, S. W. (2019). Nature-Based Education and Kindergarten Readiness: Nature-Based and Traditional Preschoolers are Equally Prepared for Kindergarten. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, Vol. 6, No. 3, 18–36.
- Crawford, A., Varghese, C., & Monsegue-Bailey, P. (2020). The Implementation and Scaling of an Early Education Program. *Journal of Applied Research on Children*, Vol. 11, No.1, Article 4.
- Cunningham, J. E., Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (2020). The Relation Between Teachers’ Positive Behavior Support and Language Support. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 40, No. 3, 131–142.
- Dell’Erba, M. (2020). Expanding Access to High-Quality Arts Instruction. *State Education Standard*, Vol. 20, No. 1, 10–12.
- Demir, Y., Baglama, B., & Yikmis, A. (2020). Determination of School Administrators' and Teachers' Views on the Quality of Education in Special Education Institutions. Online Submission, *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, Vol. 9, No. 1, 1–27.
- Demma, R. (2021). How Parent Choice and Leadership Practices Shape Socioeconomic Diversity within Early Childhood Programs in Baltimore City. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, Vol. 18, No. 2.
- Dudley, K. (2019). How does the BTEC level 3 Children’s Play, Learning and

- Development course prepare students for Higher Education? *Teacher Education Advancement Network Journal*, Vol. 11, No. 3, 95–105.
- Duman, G., & Ozkur, F. (2019). Analyzing the Embedded Learning-Based Movement Education Program's Effects on Preschool Children's Visual-Motor Coordination and Self-Regulation. *Journal of Education and Learning*, Vol. 8, No. 5, 193–202.
- Economist Intelligence Unit (2012), *Starting Well. Benchmarking early education across the world*. A report from the Economist Intelligence Unit.
- Edwards, E. B., Terry, N. P., Bingham, G., & Singer, J. L. (2021). Perceptions of Classroom Quality and Well-Being among Black Women Teachers of Young Children. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 29, No. 56.
- ElSayary, A., Zein, R., & San Antonio, L. (2022). Using Interactive Technology to Develop Preservice Teachers' STEAM Competencies in Early Childhood Education Program. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Vol. 18, No. 2 Article em2079.
- Fináncz, J., Nyitrai, Á., Podráczky, J., & Csima, M. (2020). Connections between Professional Well-Being and Mental Health of Early Childhood Educators. *International Journal of Instruction*, Vol. 13, No. 4, 731–746.
- Fuertes, A. M. C., Blanco Fernández, J., García Mata, M. Á., Rebaque Gómez, A., & Pascual, R. G. (2020). Relationship between Personality and Academic Motivation in Education Degrees Students. *Education Sciences*, Vol. 10, Article 327.
- 福田紗耶香 (2022) オランダにおける就学前の補償教育が保育制度に与えた影響：「保育の質」の可視化に着目して. *比較教育学研究*, 64, 71-92.
- Fyfe-Johnson, A.L., Saelens, B. E., Christakis, D. A., & Tandon, P. S. (2019). Physical Activity and Parental Attitudes and Beliefs of Children Attending a Nature Preschool. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, Vol. 6, No. 3, 3–17.
- Gidari, S., & Kakana, D. M. (2022). Using a Mixed-Method to Evaluate a Kindergarten Teachers' Professional Development Programme and to Investigate Teachers' Professional Growth. *Journal of Teacher Education and Educators*, Vol. 11, No. 1 59–81.
- Gobena, G. Abera. (2020). Factors Influencing Participation in Early Childhood Education: Its Implication to Quality-Education. *International Online Journal of Education and Teaching*, Vol. 7, No. 1 355–371.
- Gustems-Carnicer, J., Calderon, C., Calderon-Garrido, D., & Martin-Piñol, C. (2020). Academic Progress, Coping Strategies and Psychological Distress among Teacher Education Students. *International Journal of Educational Psychology*, Vol. 9, No. 3, 290–313.
- Halpern, C., Gonzalez, D., Giambo, D., & Szecsi, T. (2019). Explorations on the Benefits of a Holistic Family Language and Literacy Program in a Latino Community: Multiple Perspectives. *International Journal of the Whole Child*, Vol. 4, No. 1, 33–43.
- Hanno, E. C., Gonzalez, K. E., Jones, S. M., & Lesaux, N. K. (2021). Linking Features

- of Structural and Process Quality Across the Landscape of Early Education and Care. *AERA Open*, Vol. 7, No. 1.
- Hardy, J. K., & Hemmeter, M. L. (2019). Systematic Instruction of Early Math Skills for Preschoolers at Risk for Math Delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 38, No. 4, 234–247.
- Harrison, G. D. (2020). A snapshot of early childhood care and education in South Africa: Institutional offerings, challenges and recommendations. *South African Journal of Childhood Education*, Vol. 10, No. 1, Article 797.
- 長谷川大・神谷哲郎 (2020) エジプトにおける JICA 技術協力プロジェクトの取り組み : 就学前の教育と保育の質向上プロジェクト (第 50 回記念大会発表論文集). レジャー・レクリエーション研究, 92, 26-29.
- 林悠子 (2017) 保育の質の観点から見た保育者の資格要件の課題 : オーストラリアの取り組みに学ぶ. 福祉教育開発センター紀要, 14, 91-105.
- Heikka, J. E., Kahila, S. K., & Suhonen, K. K. (2020). A study of pedagogical leadership plans in early childhood education settings in Finland. *South African Journal of Childhood Education*, Vol. 10, No. 1 Article 837.
- Hugh, M. L., Johnson, L. D., & Cook, C. (2022). Preschool teachers' selection of social communication interventions for children with autism: An application of the theory of planned behavior. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, Vol. 26, No. 1, 188–200.
- Infurna, C. J. (2020). What Makes A Great Preschool Teacher? Best Practices and Classroom Quality in an Urban Early Childhood Setting. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 13, No. 2, 227–239.
- Ison, M. S., González, D. F., & Korzeniowski, C. (2020). Strengthening Socio-Cognitive and Emotional Skills in Early Education through a School-Based Program: Preliminary Study. *European Journal of Psychology and Educational Research*, Vol. 3, No. 2, 87–100.
- 泉眞樹子 (2019) 立法情報 ドイツ 保育の質の向上及び参加のための法律. 外国の立法. 国立国会図書館調査及び立法考査局 編, 279-1, 20-21.
- Kaçan, M. O., Ata, S., & Karayol, S. (2021). Comparatively Investigation of the Quality of Preschool Education Environments in Turkey and the US. *European Journal of Educational Sciences*, Vol. 8, No. 3, 101–110.
- Kalogerakis, P., & Tsatsaroni, A. (2022). Policies of Quality and Autonomy in Times of Economic Crisis: Governing the Sector of Early Childhood Education and Care. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 30, No. 87.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N., & Ruokonen, I. (2021). Understanding Different Approaches to ECE Pedagogy through Tensions. *Education Sciences*, Vol. 11, Article 790.
- Kasprzak, C., Hebbeler, K., Spiker, D., McCullough, K., Lucas, A., Walsh, S., Swett, J., Smith, B. J., Kelley, G., Whaley, K. T., Pletcher, L., Cate, D., Peters, M., Ayankoya, B.

- C., & Bruder, M. B. (2020). A State System Framework for High-Quality Early Intervention and Early Childhood Special Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 40, No. 2, 97–109.
- Kelley, E. S., Barker, R. M., Peters-Sanders, L., Madsen, K., Seven, Y., Soto, X., Olsen, W., Hull, K., & Goldstein, H. (2020). Feasible Implementation Strategies for Improving Vocabulary Knowledge of High-Risk Preschoolers: Results from a Cluster-Randomized Trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 63, No. 12, 4000–4017.
- Khamsuk, A., & Whanchit, W. (2021). Storytelling: An alternative home delivery of English vocabulary for preschoolers during COVID-19's lockdown in southern Thailand. *South African Journal of Childhood Education*, Vol. 11, No. 1, Article 897.
- 小玉亮子 (2020) さまざまな歴史とさまざまな街：世界の幼児教育におけるレジャ・インスピレーションの(不)可能性 (特集 保育の新たな物語り) -- (保育の質を超えて：海外の報告から) . 発達, 41, 162, 30-35.
- Kohl, K., Willard, J. A., Agache, A., Bihler, L., & Leyendecker, B. (2019). Classroom Quality, Classroom Composition, and Age at Entry: Experiences in Early Childhood Education and Care and Single and Dual Language Learners' German Vocabulary. *AERA Open*, Vol. 5, No. 1.
- Kong, N. Y., Carta, J. J., & Greenwood, C. R. (2021). Studies in MTSS Problem Solving: Improving Response to a Pre-Kindergarten Supplemental Vocabulary Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 41, No. 2, 86–99.
- Kouser, T., & Akhter, M. (2020). Opinion of the Graduates Teaching in Pre-Schools about Effectiveness of MA Early Childhood Education Program. *Bulletin of Education and Research*, Vol. 42, No. 2, 1–14.
- Laws, K., & Xun, F. (2021). Teacher Professional Learning Whilst in Quarantine: A Case Study from China. *IAFOR Journal of Education*, Vol. 9, No. 2, 127–144.
- Lee, J., & Jaeger, J. (2021). Synthetic Longitudinal Education Database: Linking National Datasets for K-16 Education and College Readiness. *International Journal of Educational Methodology*, Vol. 7, No. 4, 683–696.
- Le Roux, E. W., Eccles, R., Abdoola, S., Graham, M., & van der Linde, J. (2022). The Effect of a Parental mHealth Resource on Language Outcomes in 4- to 5-Year-Old Children. *South African Journal of Childhood Education*, Vol. 12, No. 1, Article a1026
- Le-van, T., Shiyan, I., Shiyan, O., & Zadadaev, S. (2020). Preschool education quality in Russia: Trends and relations. *International Research in Early Childhood Education*, Vol. 10, No. 2, 61–82.
- Linnavalli, T., & Kalland, M. (2021). Impact of COVID-19 Restrictions on the Social-Emotional Wellbeing of Preschool Children and Their Families. *Education Sciences*, Vol. 11, Article 435
- Liu, X., Hu, B., & Huang, J. (2019). The Quality of Play Center Activities of Early Childhood Education in China. *English Language Teaching*, Vol. 12, No. 8, 95–105.
- Lohmander, M. K., & Samuelsson, I. P. (2020). Quality education in the flexible

- preschool. Implications for children and teachers with large work teams, large groups of children and open space environments. *International Research in Early Childhood Education*, Vol. 10, No. 2, 83–97.
- Loomis, C., & Akkari, A. (2021). A Multilateral Model for Decolonising African Educational Leadership: Addressing Conceptual Problems and Integrating the Past-Present Continuum across the Local-Global Axis. *Research in Educational Administration & Leadership*, Vol. 6, No. 3 625–660.
- McLeod, R. H., Kaiser, A. P. & Hardy, J. K. (2019). The Relation between Teacher Vocabulary Use in Play and Child Vocabulary Outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 39, No. 2, 103–116.
- Melekoglu, M., & Diken, I. H. (2022). The Effectiveness of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports in Early Childhood Settings: A Mixed Model Research. *International Online Journal of Primary Education*, Vol. 11, No.1, 109–135.
- 三品陽平 (2017) アメリカにおける保育の質評価・向上システム (QRIS) 普及の背景. 現代教育学研究紀要, 11, 13-23.
- 水引貴子 (2017) イギリス保育者養成校の保育実習及び教育課程に関する一考察. 敬心・研究ジャーナル, 1, 1, 37-43.
- Moges, B. T. (2019). One-hand clapping: Gender equality and its challenges in pastoralist secondary education in Afar region: A quality concern. *Educational Research and Reviews*, Vol. 14, No. 6, 217–227.
- Mohamad Rasli, R., Aziz, N. A. A., Saari, E. M., Mustafa, M. C., & Yassin, S. M. (2021). Early childhood care and education trainees' perspectives of their career path. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, Vol. 10, No. 3, 1001–1007.
- Morgan, H. (2019a). Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows. *Education Sciences*, Vol. 9, Article 19.
- Morgan, H. (2019b). Why is it so Hard to Send My Kid to a Good Preschool? The Shocking Truth about Early Education in America. *Voices of Reform*, Vol. 2, No. 1, Article 4.
- モス、ピーター・佐藤学 (2020) 講演記録抄訳 レッジョ・エミリア再考 (特集 保育の新たな物語) -- (保育の質を超えて：海外の報告から) . 発達, 41, 162, 14-20.
- 中山利彦 (2017) 韓国ソウル市 就学前乳幼児教育視察レポート 幼児教育・保育の質向上を目指す現場の改革の実際. 保育通信, 752, 34-37.
- Navarro-Montaña, M. J., López-Martínez, A., & Rodríguez-Gallego, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. Online Submission, *Revista Electrónica Educaré* Vol. 25, No. 1, 1–18.
- Ndijuye, L. G., Mligo, I. R., & Machumu, M. A. M. (2020). Early childhood education in Tanzania: Views and beliefs of stakeholders on its status and development. *Global Education Review*, Vol. 7, No. 3, 22–39.
- Neifeald, E., & Nissim, Y. (2019). Co-Teaching in the “Academia Class”: Evaluation of Advantages and Frequency of Practices. *International Education Studies*, Vol. 12, No.

- 5, 86–98.
- Neitzel, J., Early, D., Sideris, J., LaForrett, D., Abel, M. B., Soli, M., Davidson, D.L., Haboush-Deloye, A., Hestenes, L. L., Jenson, D., Johnson, C., Kalas, J., Mamrak, A., Masterson, M. L., Mims, S. U., Oya, P., Philson, B., Showalter, M., Warner-Richter, M., & Kortright Wood, J. (2019). A comparative analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised and Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 17, No. 4 408–422.
- Nolan, A., & Molla, T. (2019). Supporting teacher professionalism through tailored professional learning. *London Review of Education*, Vol. 17, No. 2, 126–140.
- Nordic Council of Association (2022), *Nordic Approaches to Evaluation and Assessment in Early Childhood Education and Care. Final Report*.
- Nyarambi, A., & Ntuli, E. (2020). A Study of Early Childhood Development Teachers' Experiences in Zimbabwe: Implications to Early Intervention and Special Education. *Open Journal for Educational Research*, Vol. 4, No. 1, 49–66.
- OECD (2001), *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
- OECD (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
- OECD (2015), *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood*. OECD Publishing.
- OECD (2017) OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- 岡田泰枝 (2016) スウェーデンにおける民間の就学前学校の位置づけ その1: W&W (Waga & Wilja) を中心に. 愛知淑徳大学論集・福祉貢献学部篇, 6, 15-30.
- 岡田泰枝 (2019) スウェーデンにおける民間の就学前学校の位置づけ その2 : 3つの就学前学校運営会社の比較から. 愛知淑徳大学論集・福祉貢献学部篇, 9, 13-24.
- O'Keeffe, L. R., Southwood, S. L., & Hayes, N. (2022). Towards circles of care and education: Exploring understandings of quality in early childhood development. *South African Journal of Childhood Education*, Vol. 12, No. 1, Article 1061.
- Ongoren, S., & Yazlik, D. O. (2019). Investigation of Mathematical Concept Skills of Children Trained with Montessori Approach and MoE Pre-school Education Program. *European Journal of Educational Research*, Vol. 8, No. 1, 9–19.
- Opong Frimpong, S. (2021a). The influence of perception on the provision of early childhood education in the Kumasi Metropolis of Ghana. *African Educational Research Journal*, Vol. 9, No. 1, 179–188.
- Opong Frimpong, S. (2021b). The role of teaching and learning materials and interaction as a tool to quality early childhood education in Agona East District of the Central Region of Ghana. *African Educational Research Journal*, Vol. 9, No. 1, 168–178.
- 太田素子 (2020) 「バーガモッセンと世界」を読む：スウェーデンにおける新たな物語り (1) (特集 保育の新たな物語り) -- (保育の質を超えて：海外の報告から) . 発達, 41, 162, 36-40.

- Peredo, T. N., Dillehay, K. M., & Kaiser, A. P. (2020). Latino Caregivers' Interactions With Their Children With Language Delays: A Comparison Study. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 40, No. 1, 52–63.
- Piasta, S. B., Sawyer, B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., Jiang, H., Dogucu, M., & Khan, K. S. (2020). Effects of Read It Again! In Early Childhood Special Education Classrooms as Compared to Regular Shared Book Reading. *Journal of Early Intervention*, Vol. 42, No. 3, 224–243.
- Porter, S. G., Greene, K., & Esposito, M. C. K. (2021). Access and Inclusion of Students with Disabilities in Virtual Learning Environments: Implications for Post-Pandemic Teaching. *International Journal of Multicultural Education*, Vol. 23, No. 3, 43–61.
- Reszka, S. S., Belardi, K., Amsbary, J., Boyd, B. A., & Watson, L. R. (2019). Fidelity of a Teacher-Implemented Intervention for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder: No, Some, and Unexpected Effects. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 39, No. 1, 56–67.
- Rogers, M. (2021). Contextualised, not Neoliberalised Professionalism in Early Childhood Education and Care: Effects of Prescribed Notions of Quality on Educator Confidence in Australia. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 13, No. 4, 549–564.
- 佐藤学 (2020) レッジョ・エミリアの教育とピーター・モス教授に学ぶ教育学の新しい物語り (特集 保育の新たな物語り) -- (保育の質を超えて: 海外の報告から). 発達, 41, 162, 21-25.
- Schnyder, S. S., Wico, D. M., & Huber, T. (2021). Theater Arts as a Beneficial and Educational Venue in Identifying and Providing Therapeutic Coping Skills for Early Childhood Adversities: A Systematic Review of the Literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 13, No. 4, 457–467.
- 妹尾華子・湯澤美紀 (2018) イングランドにおける学校監査を通じた保育の質の評価. 保育学研究, 56, 1, 79-90.
- Shaharudin, S. M., Rajak, N. A., Junus, N. W. M., & Samat, N. A. (2020). Development and validation of early childhood care and education pre-service lecturer instrument. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, Vol. 9, No. 1, 188–194.
- Shannon, D. K., Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & McLean, M. (2021). Exploring Coach–Teacher Interactions Within a Practice-Based Coaching Partnership. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 40, No. 4, 229–240.
- Shapiro, A., & Weiland, C. (2019). What Is in a Definition? The How and When of Special Education Subgroup Analysis in Preschool Evaluations. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 41, No. 2, 145–163.
- 諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会 (2019) 諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会 報告書 スウェーデン. 諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会 報告書, 88-113.
- Skibbe, L. E., Bowles, R. P., Goodwin, S., Troia, G. A., & Konishi, H. (2020). The Access

- to Literacy Assessment System for Phonological Awareness: An Adaptive Measure of Phonological Awareness Appropriate for Children With Speech and/or Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 51, No. 4, 1124–1138.
- 蘇珍伊 (2020) 韓国における無償保育政策の展開と課題. 現代教育学部紀要, 12, 27-40.
- Sofyan, H., Anggereini, E., & Saadiah. J. (2019). Development of E-Modules Based on Local Wisdom in Central Learning Model at Kindergartens in Jambi City. *European Journal of Educational Research*, Vol. 8, No. 4, 1137–1143.
- Spencer, T. D., Petersen, D. B., Restrepo, M. A., Thompson, M., & Gutierrez Arvizu, M. N. (2019). The Effect of Spanish and English Narrative Intervention on the Language Skills of Young Dual Language Learners. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 38, No. 4, 204–219.
- Stegelin, D., Leggett, C., Ricketts, D., Bryant, M., Peterson, C., & Holzner, A. (2020). Trauma-Informed Preschool Education in Public School Classrooms: Responding to Suspension, Expulsion, and Mental Health Issues of Young Children. *Journal of At-Risk Issues*, Vol. 23, No. 2, 9–24.
- 住野好久・松本歩子・植木信一・鈴木瞬・中山芳一 (2021) ニュージーランドのオープン・ポリテクニクにおける学童保育指導員養成課程の検討 — 大学における学童保育指導員養成に関する研究 (その2) . 次世代教員養成センター研究紀要, 7, 1-10.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., McLeod, B. D., Granger, K., Nemer, S. L., Kunemund, R. L., Johnson, A., & Miles, C. (2019). Adapting an Evidence-Based Early Childhood Tier 2 Program for Early Elementary School. *Grantee Submission, Elementary School Journal*, Vol. 119, No. 4, 542–561.
- 梶瑞希子 (2020) イギリスの質評価とそれを超える物語り (特集 保育の新たな物語り) -- (保育の質を超えて: 海外の報告から) . 発達, 41, 162, 46-52.
- 梶瑞希子・Hevey, D (2016) 保育の質保証制度整備: イギリス Ofsted 保育監査事業の経験. 児童学研究: 聖徳大学児童学研究所紀要 / 聖徳大学児童学研究所 編, 18, 137-146.
- 豊田和子 (2017) ドイツにおける保育者養成のアカデミー化の現状と課題: 保育の質課題からの検討. 教職センター紀要, 6, 29-41.
- Tuğluk, M. N. (2020). The effect of primary years program (PYP) on children's science process skills (SPS) in early childhood education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Vol. 15, No.5, 1276–1287.
- Tympa, E., Karavida, V., & Filippa, V. (2021). Facilitating Teaching Strategies and Active Learning in Greek Early Years Department Students. *Journal of Educational Issues*, Vol. 7, No. 2, 56–71.
- Umek, L. M. (2021). A New Image of Preschool Institutions in Slovenia: Conceptual, Systemic and Curricular Backgrounds. *Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol. 11, No. 2, 165–184.
- UNICEF (2008) Innocenti Research Center Report Card 8. The Child Care Transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced

- countries.
- Ünlüer, E., & Zembat, R. (2019). Examining the Effects of Aesthetic Education Program on Aesthetic Judgment Development of Five-Year-Old Children. *Asian Journal of Education and Training*, Vol. 5, No. 1, 44–49.
- 埋橋玲子 (2017) シンガポールの幼児教育・保育 (2) : 質の認証システム SPARK に注目して. 同志社女子大学現代社会学会現代社会フォーラム = *Journal of contemporary social studies*, 13, 28-38.
- Veraksa, N., Airapetyan, Z., Krashennnikov-Khait, E., & Gavrilovad, M. (2021). Associations between emotional scaffolding, classroom quality and dialectical thinking support in kindergarten. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Vol. 16, No. 5 2091–2099.
- Visković, I. (2021). Inclusive Pedagogical Practice as a Predictor of Quality Early Childhood Education. *European Journal of Educational Research*, Vol. 10, No. 4, 1711–1725.
- 渡邊恵子 (2017) 「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究<報告書>」. 国立教育政策研究所.
- Watts, T., Ibrahim, D., Khader, A., Li, C., Gandhi, J., & Raver, C. (2020). Exploring the Impacts of an Early Childhood Educational Intervention on Later School Selection. *Educational Researcher*, Vol. 49, No. 9, 667–677.
- Weixler, L., Valant, J., Bassok, D., Doromal, J. B., & Gerry, A. (2020). Helping Parents Navigate the Early Childhood Education Enrollment Process: Experimental Evidence from New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 42, No. 3, 307–330.
- Windsor, K. S., Woods, J., Kaiser, A. P., Snyder, P., & Salisbury, C. (2019). Caregiver-Implemented Intervention for Communication and Motor Outcomes for Infants and Toddlers. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 39, No. 2, 73–87.
- Yoke-Yean, L. F., Soo-Boon, N., Poai-Hong, W., Hui-Shen, C. L., Mohd Multazam Khair, N. S., Haq, F. S., Dhamotharan, M., & Che Mustafa, M. (2021). The Impact of National Policies on Accessibility to Quality Early Childhood Care and Education in Malaysia: Policymakers' Perspectives. *Southeast Asia Early Childhood*, Vol. 10, spec iss 63–76.
- 矢萩恭子 (2015) ニュージーランド ECE における保育環境に関する視察結果の検討. 田園調布学園大学紀要, 田園調布学園大学人間福祉学部研究推進担当 編, 10, 259-283.
- 矢萩恭子 (2016) <研究ノート>ニュージーランド ECE における保育環境に関する視察結果の検討. 田園調布学園大学紀要, 10, 259-283.
- 山田真知子 (2016) フィンランドにおける保育サービス : 子育て支援と女性の労働参加 (特集 保育の質の確保・向上を) . 労働の科学, 71, 10, 606-610.
- 山本真敬 (2019) 海外法律情報/ドイツ 保育の質の更なる向上および保育における参加の改善 : Gute-Kita Gesetz. 論究ジュリスト = *Quarterly jurist*, 29, 126-127.
- 淀川裕美 (2020) 地域開放の「第三の空間 (Tredje Rummet)」 : スウェーデンにおける新たな物語り (2) (特集 保育の新たな物語り) -- (保育の質を超えて : 海外の報告から) . 発達, 41, 162, 41-45.

Zimmerman, K. N., Ledford, J. R., Gagnon, K. L., & Martin, J. L. (2020). Social Stories and Visual Supports Interventions for Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, Vol. 45, No. 4, 207–223.

第1部 幼児教育の質に関する研究動向と質評価スケールの活用状況

第1章 国内外における幼児教育の質に関する研究の動向

第2節 国内における幼児教育の質に関する研究動向

第1項 問題・目的

2015年以降の国内における幼児教育の質に関する動向としては、特に、2017年改訂時、保育所保育指針の総則に「幼児教育を行う施設として共有すべき事項」が記載される等、三つの要領・指針に共通した内容で幼児教育の質向上をはかる基盤が整えられたことや、翌2018年5月厚生労働省子ども家庭局が保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会を、同年6月文部科学省初等中等教育局が幼児教育の実践の質向上に関する検討会を立ち上げ、保育の内容や実践の質向上が議論されたこと等、量から質へのシフトが鮮明になったことが挙げられる。そのような中、2020年には世界的パンデミックが起り、国内ではそれまで予測されていたよりも急激なスピードで少子化が進み、2021年5月には厚生労働省子ども家庭局が地域における保育所・保育士等の在り方に関する検討会を立ち上げ、人口減少地域等における保育の質確保のための体制整備が議論された。一方の文部科学省においては、2021年7月に幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会が立ち上がり、幼保小の連携・接続の一層の推進や幼児教育の質保障のための体制整備等が検討され、2022年度より幼保小の架け橋プログラムの策定に係る実践研究が全国のモデル地域で展開している。さらには、2021年12月の閣議決定「こども政策の新たな推進体制に関する基本方針」により、こども家庭庁を設置する法律等が整備され、2023年4月にはこども家庭庁が新たに設置される予定である。世界的な予測しがたい動きに対応しながら、質の高い幼児教育を全ての地域で実現するためにどうすべきか。スピード感ある検討と対応に迫られ続けている。

そのような中、研究においては、幼児教育の質の評価やその検証に関する国内のエビデンスが一層求められている。また日本の幼児教育関連施策の特徴として、地域における一元化を目指す推進体制の構築と活用（具体的には幼児教育センター設置とアドバイザーの配置）がなされてきており（古賀, 2022）、各地域の特徴を生かした質の確保・向上に関する体制整備とその効果検証といった、保育政策・施策面の研究の発展も重要である。そこで、第2節では、こういった問題意識を踏まえ、国内における幼児教育の質に関する研究動向について分析を行う。なお、ここでは、幼児教育と保育を同義のものとして扱う。

第2項 方法

1. 使用データ

国内学術論文検索データベース CiNii のキーワード検索で「幼児教育,質」「保育,質」それぞれ 2022年7月21日に検索したもののうち、2015年以降に発表されたものを分析対象とする。抽出し、収集された資料数は、414であった。

2. 分析方法

以下の内容について整理・分析を行う。その際、平成27～28年度プロジェクト研究「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究〈報告書〉」で用いた分析枠組みを基に、新たなテーマは適宜追加し、内容と数に応じて整理統合した。

(1) 論文掲載形態：原著論文／報告（論文）／研究ノート／紀要／報告書／雑誌記事／その他

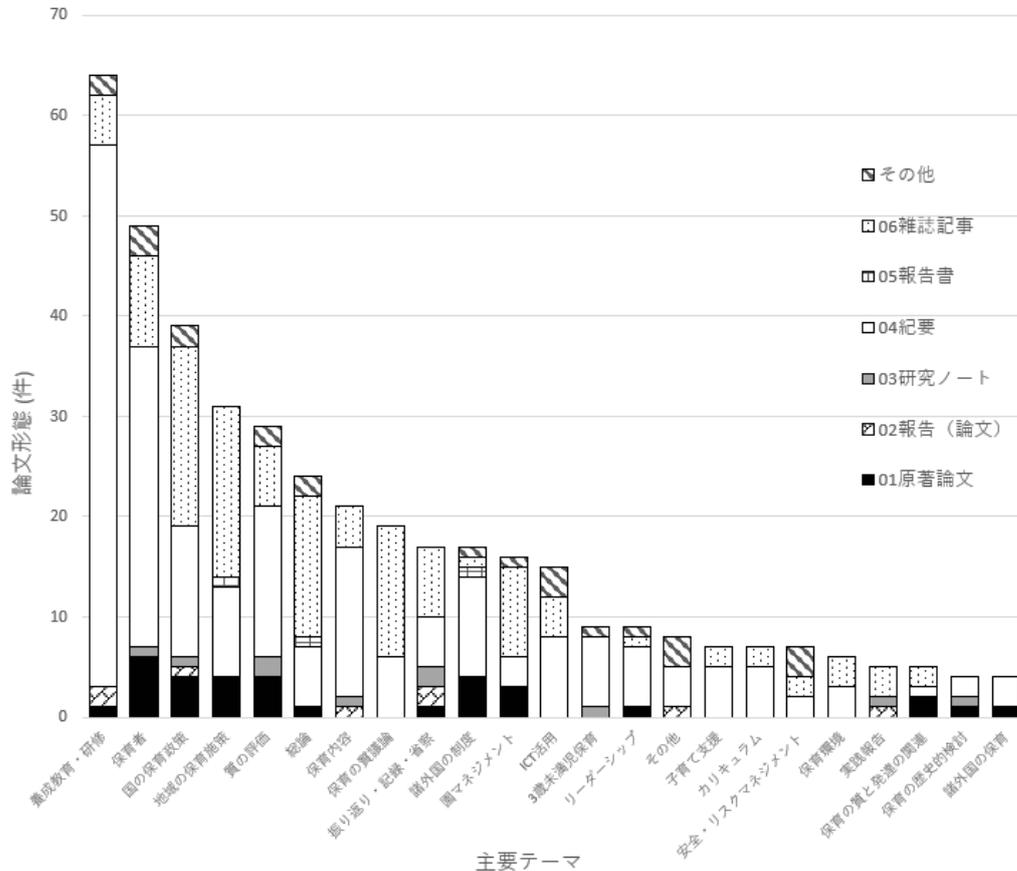
(2) 主要テーマ：養成教育・研修／保育者／国の保育政策／地域の保育施策／質の評価／総論／保育内容／保育の質議論／振り返り・記録・省察／諸外国の制度／園マネジメント／ICT活用／3歳未満児保育／リーダーシップ／子育て支援／カリキュラム（カリキュラム・マネジメントを含む）／安全・リスクマネジメント／保育環境／実践報告／保育の質と発達の関連／保育の歴史的検討／諸外国の保育／その他

(3) 主要テーマ毎の研究動向及び内容分析：テーマ毎に特徴的な研究動向や研究内容を提示するが、主に原著論文が複数見られるテーマに焦点を当て、考察を加えていく。

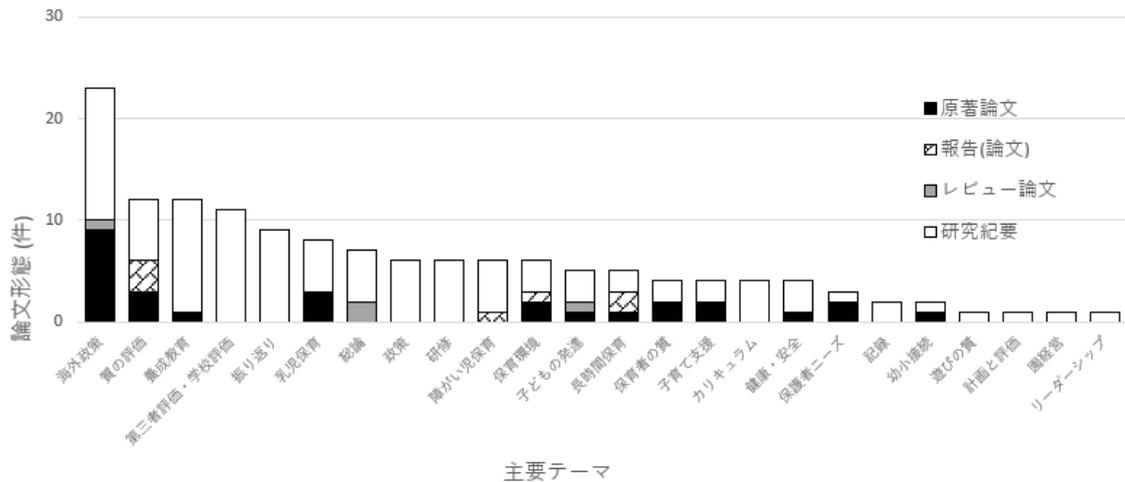
第3項 結果・考察

1. 国内における幼児教育の質に関する研究動向

図表1. 2022（令和4）年度研究時点で収集された研究資料



図表 2. 2016（平成 28）年度研究時点で収集された研究資料



まず、研究動向についておさえておく。図表 1 に今回の調査で収集された資料の内容、図表 2 に平成 27～28 年度プロジェクト研究で収集された資料の内容を文献数で示す。前回の資料収集では雑誌記事等を含めず原著論文／報告（論文）／レビュー論文／紀要論文を対象として集計し、143 本であったが、今回収集された資料のうち同様に紀要論文までを集計すると 263 本と、論文数の増加がみられる。なお、今回は、幼児教育関連業界の発行する雑誌記事等にも関心が表れていると判断し、「幼児教育,質」「保育,質」というキーワードで検索された全資料数をグラフ化した。今回調査で最も多くなっているのは、「養成教育・研修」をテーマにしたものであるが、掲載形態を見るとその多くが紀要掲載論文で、その内容は養成校教育での授業報告や保育者研修の内容に関するものがほとんどであった。「保育者」では、保育者の信念や専門性等を扱っており、原著論文数が最も多い。また、「国の保育政策」「地域の保育施策」についても原著論文が一定数あるが、雑誌記事も多く、社会的な関心の高さが窺（うかが）える。さらに、「質の評価」については、前回収集された資料数は 12 だったが、今回は 29（雑誌記事とその他を除くと 21）と増えており、保育の質の評価に関心が寄せられていることが示唆される。「総論」は講演録等で保育の様々なことを取り上げている雑誌記事が多く、「保育の質議論」には保育の質とはどのように捉えられるかを話題にしている雑誌記事が多い。また、前回調査では「園経営」に関する内容が紀要論文で 1 本のみだったが、「園マネジメント」として様々な面でのマネジメントについて取り扱ったものが増えている。「リーダーシップ」に関する論文もまだ多いとは言えないが増加傾向にある。「ICT 活用」は、新型コロナウイルス感染症の流行を受け、幼児教育施設でも ICT 機器の活用が増えたことが影響していると想像される。

2. 主要テーマ毎の分析

ここでは最初に議論の前提に関わる「保育の質議論」を取り上げた後、原著論文が 2 本以上あり、国内の幼児教育を取り扱ったテーマとして、「国の保育政策」「地域の保育施策」「質の評価」「保育の質と発達の関連」「保育者」「園マネジメント」を取り上げる。その後、昨今の保育現場では事故対応も重要課題となっていることから、「安全・リスク

マネジメント」を、また、論文数の増加した「リーダーシップ」を取り上げる。

(1) 保育の質議論

改めて保育の質とは何か、様々な論者が語る雑誌記事が多く、特にレヅジョ・エミリアの実践等、海外の保育を取り上げたものが多い（第1節を参照）。ここでは、国内の幼児教育に焦点を当てたものの特徴を挙げておく。

「保育の質とは何か」ということは、ここ数十年来問われ続けている。湯川（2019）は、各園において、子供一人一人の興味や関心、思いや願い、充実感や満足感を大切に、子供一人一人の側から幼児教育の質を明らかにすることが求められるとし、「幼児教育の質は正に子供のうちに潜んでいるのであり、生活の豊かさとして問われるものである」と述べる（p.12）。また、神長（2020）も、質の高い幼児教育の実践とは、資質・能力が育まれていくプロセスそのものにあると述べる。

質向上への方策について、冒頭に述べた厚生労働省の検討会座長を務めた汐見（2019）は、トップダウン式に行政的な枠組みを示すことは一見効率的に見えるが、その手法では現場が自ら質の高い保育を試行錯誤し模索する必要がなくなり、創造力が身につかないとしている。それでは質向上にならないと述べ、要領・指針にある原理・原則を現場で柔軟に具体化するよう、議論しながら質向上を実現するボトムアップの重要性を指摘している。

こういった「保育の質とは何か」ということは常に議論されるが、結語としては現場の実践を問うことの重要性を指摘することになることが多い。本山（2020）はこういった質の議論に対して、そもそも「質」という言葉が導入された背景には、乳幼児教育・保育に関する公共政策の立案と実施、評価の実質化があると述べる。その上で、公教育の品質保証としての質と、実践における良質な質感を分別せずに議論しようとする問題を指摘する。公教育である以上、品質を高め続ける責任があることから、一方で良質な実践を守り、他方で説明責任を果たすことが課題であるとしている。これは重要な指摘であり、ここから「質」という言葉のもつ二つの側面を整理しつつ議論する必要があることがわかる。

この質保証のための議論と現場の実践の質感を問いながら良質なものに高めていくことは、研究においても混乱がある。例えば、保育者と保護者の視点について研究レビューを行った本蔵・奥泉・田中（2015）は、保護者の捉える保育の質は、子供のニーズではなく保護者が施設を選択する基準として捉えられるなど、保育者の捉えとのズレが大きいことを指摘している。当然ながら、質を問うときには、誰が何のために問うのかを明確にし、その問う手法を適切に選択しなくてはならないだろう。

(2) 国の保育政策

幼児教育の質には、国レベルの制度・政策という構造の質が枠組みとして影響を与える。2015年子ども・子育て支援新制度がスタートし、2019年には幼児教育・保育の無償化がスタートした。今回収集された資料においても、制度解説や先に挙げた各検討会の資料や報告、また検討会メンバーによる解説等が多くみられる。一方で、無償化や規制緩和に関する批判も多い。無償化については、低所得者層には既に住民税非課税の一人親世帯の保育料免除等、様々な軽減措置があり、無償化の恩恵を最も受けるのは高所得者層である（小林, 2019）という指摘がある。一方で、多くの家庭で理想の子供の数より少なくなっている理由としては教育費負担が挙げられ、中程度の所得者層は若い保護者層で収入がそう高

くないため、無償化は当事者負担の緩和につながる（無藤, 2020）という指摘もある。しかし、いずれの論者も待機児童の解消と幼児教育の質向上によって無償化の意義がある若しくは高まるというところでは一致している。

内容として関心が集まっていたのは、保育者の労働条件、特に給与に関わる制度設計である。近年、保育者不足は深刻化し、有効求人倍率が高い状態が続いている。池本（2021）は、保育士採用システムの課題とともに、その対応策として、子育て経験者や退職者などの採用ルート拡大、保育士のキャリアを生かした転職活動支援、公的な人材紹介の機能強化、犯罪履歴のチェック体制構築、全国的な保育士・保育園支援センターの構築による採用活動の広域化といった対策を挙げている。しかし、問題は採用システムの在り方では収まらない深刻さがある。2000年に株式会社の保育参入、2004年に保育所運営費国庫負担金が地方交付税一般財源化、さらに無償化に至っては、公立施設は市町村等10割負担（初年度を除く）という流れの中で、公立園の民営化だけでなく、株式会社立の園の増加が進行しており、株式会社立保育園での人件費比率が4割台（国の想定では8割）と際立って低い状況にある（小林, 2019）ことが指摘されている。また、保育士の経験年数が上がると保育所等の経営は徐々に圧迫される仕組みとなっており、おおむね8年目で公定価格単価での収入と拮抗してくるという（佐藤, 2021）。保育者のキャリア継続は幼児教育の質向上にとって重要である。佐藤（2021）は、単に保育士の平均給与を引き上げる段階から、経験年数・スキル・役職を評価して徐々に昇給することを可能とする段階へと進む必要があると述べ、施設型給付・地域型給付の算定に考慮するか、公営の保育所等の仕組みのように交付税算定における基準財政需要額に算入することを提案している。また、保育士不足に対する賃金の影響について、益山（2018）は、幼稚園教諭との賃金格差があることや、近年高くなっている保育士の学歴に対して、他の専門職種と比較すると賃金水準が低いことを指摘し、現在進められている処遇改善について、他職種との賃金格差や資格取得にかかる機会費用にも考慮すべきだとしている。

また、保育者の非正規化が進んでおり、特に公営保育所では半数以上が非正規雇用となっているとの指摘も多い（例えば、上林, 2016; 小尾, 2016; 2018; 本田, 2021）。その中には、非正規化により、超過勤務手当や経験加算、一時金、退職金がなく、雇い止めがあるといった基本的な労働条件の問題だけでなく、保育者集団としての情報共有、保育内容に関わる打合せ・会議への関与や研修・講習受講、保育技術の継承が困難になること等、幼児教育の質に対するリスク要因が多く挙げられている。この労働条件の問題は、公定価格の見直し等、徐々に改善がみられるものもあるが、非正規雇用の保育士依存率100%の自治体も存在し（上林, 2016）、深刻な問題である。保育に係るコストを削減し、競争原理によって質の確保・向上を目指す保育の市場化と捉えられる状況に対して、人件費比率に関する法的整備等、質の低下を防ぐ規制の導入が必要だとする議論もある（大倉, 2017）。

また、2015年にスタートした地域型保育事業の質に関する調査研究も実施されている。小規模保育事業の課題として、研修の徹底、運営の安定化、施設設備の整備、連携保育所のサポートや保育者研修の充実等が挙げられている（白幡・林, 2017）。家庭的保育事業については設置者が個人であることが多いため、安定的かつ継続的な事業実施を支える枠組みや、保育提供者の労働環境整備が課題として指摘されている（倉田, 2017）。宮本（2017）は、質の高い就学前教育は、就業と出産・子育ての両立を実現するだけでなく、子供を預けて働くきっかけとなり、子供の認知的・非認知的能力を高めることから、出生率の低下

を抑制するだけでなく、現役世代がより効率的に社会を支えていくことになる」と述べる。そして、家庭的な保育サービス導入の際にも、保育の専門性を向上させる仕組みを一体的に実施すべきとしている。研修は質向上に欠かせないが、その研修受講が全施設で可能になるようなサポート体制の構築が必要とされていると言えよう。

(3) 地域の保育施策

幼児教育は施設の多様化の時代に入り、保育者の力量形成に関する課題も多く、基礎自治体を実施する巡回支援指導の重要性は増してきている（普光院, 2019）。文部科学省では幼児教育施設の多様化に対して、地域の実情に応じた質の確保と向上を実現するためのシステム構築に係る調査研究事業を行ってきた。2016年から幼児教育の推進体制構築事業、その後も幼児教育推進体制を活用した地域の幼児教育の質向上強化事業に引き継ぎ、幼児教育センターの設置、幼児教育アドバイザーの育成・配置、幼保小の接続推進に関する対応の在り方等、検討が続けられている。佐々木・阿部・村上（2019）は、幼児教育センター設置の有無や役割に注目し、幼児教育の一元化と質の向上との関連を検討している。その中で、一元化は自治体規模に関わらず、複数の施設類型の合同研修としての公開保育の実施や、給与体系の一本化による人事異動促進機能をもつ傾向があり、幼児教育センターは、公私や幼保小の合同研修といった研修の充実に効果を持つ傾向が示された。

こういった地域における保育施策に関する関心の高まりとして、注目を浴びている自治体に関する雑誌記事や論文が見られる。世田谷区、舞鶴市、高知県等、全て雑誌記事ではあるが、各自治体の特色を活かした質向上システムの構築と実践が報告されている。世田谷については、不動産取引に専門調査員の任用、地価の高さから賃料 2/3 の自治体負担といった待機児童解消に向けての具体的取組、独自の「保育の質ガイドライン」「なるほど！せたがやのほいく」策定、0歳児面積基準 5㎡、1歳児保育士一人当たりの子供の人数 1名減といった質マネジメント、保育士の家賃補助等の支援プログラムといった、質の確保と向上に関する施策が具体的に紹介されている（保坂, 2018）。特に「保育の質ガイドライン」は地域協働の検討過程を経て策定されたことも注目される（猪熊, 2016; 大豆生田, 2017）。舞鶴市では、プロジェクト型保育の推進、ドキュメンテーションという手法の共有、公開保育研修、幼保小連携の推進等、公私園種を超えた研修開発を様々に推進している（北野, 2016; 飯田, 2018）。高知県は、2006年から幼保支援アドバイザー、スーパーバイザーの配置や増員を行い、研修支援や幼保小連携・接続の推進をしている（中山, 2019）。また、その他の地域の事例報告も多く、愛媛県松前町では、保育士に個別の面談で丁寧な聞き取りを行うことで、町全体の離職者が 1名と激減している（西岡, 2016）。大豆生田（2017）は、自治体発の先進的取組について具体的に取り上げながら、市民参画による自治体力の育成、産前産後の切れ目ない包括的支援体制、自治体での乳幼児期の教育・保育の質向上の体制づくりの重要性を指摘している。

一方で、こういった取組の自治体間差の広がりについても懸念される場所である。橋（2022）は、滋賀県彦根市の保育所入所申込数と保留数の調査を行い、幼稚園における保育の長時間化、3歳未満児保育所ニーズの急増といった地域状況を踏まえつつ、保育士の人材確保や保育所の適正規模の検討といった地域の現状に即した制度再設計の議論が不可欠としている。この地域におけるニーズの把握では、市で一括調査を行うのと市内を地域ごとに分けて調査するのとではその後検討できる施策が異なってくることから、きめ細か

な地域のニーズを把握する重要性も指摘される(長澤・田口, 2016)。また、保育所入所申込みと保留に関しては、各家庭の状況と申込み希望順位の込み入ったマッチングの問題がある。このことについて、待機児童最小化をめざすのではなく、効率性と公平性の基準を加味したアルゴリズムによる新たなマッチング法も提案されており(鎌田・小島, 2021)、より納得のいく入園につなげる手法の採用も今後期待される。しかし、古橋・池田・杉野・大久保・中原・伊勢(2018)は、小規模・中規模・大規模の基礎自治体(33自治体)を対象に質問紙調査・聞き取り調査を行った結果、人口規模の小さい基礎自治体ほど財政状況や人材不足を原因とした取組の遅れがみられることが示された。中には進んだ取組を行っている小規模自治体もあり、取組方の工夫の可能性も示唆されており、様々な地域の状況を踏まえたグッド・プラクティスにある工夫といった情報の共有が重要になるだろう。

さらに、ここでもやはり待機児童対策のための規制緩和や急激な施設増による影響について、東京都認証保育所における保育室面積の弾力化、東京 23 区保育所園庭の保有率低下、都市部の認可保育所の延長保育実施状況のデータを元に、その質の低下が懸念されている(普光院, 2018)。前田(2021)は、急速な施設増は、経験に乏しい事業者の保育事業への参入や新人保育士ばかりの施設の出現等にもつながっており、その質の担保は自治体の責任でもあり、保育事故の視点を交え、自治体としてボトムアップを目指す巡回指導等の現場支援と、チェックシステムとしての指導監査の必要性を指摘している。さらには、保育士が長く働き続けられる職場づくりを進め、地域の保育の質を向上させるために、保育事業者コンサルタント事業や ICT 化推進事業等、国の事業で活用できるものを取り入れつつ、様々な施策を組み立て実行する力が、自治体担当者に求められているとしている(前田, 2021)。

(2)においても指摘されていたが、民営化の進展を受けて、公立園の役割について触れている論考も多い。園と地域の拠点、様々な配慮の必要な子供の受皿、地域のネットワークの中で保育の質を保障する牽引役としての公立幼稚園・保育所を残していくという世田谷区の例(保坂, 2018)、公立保育所に期待される役割として質が確保された保育の実施、障害児、養育困難家庭等の受入れ、地域子育て支援の積極的推進、民間と連携した地域ネットワークによる子育て支援の充実や学び合い、課題が発生した民間施設への支援と指導(普光院, 2018)といった指摘や、公立幼稚園を私立幼稚園等を含めた質向上に努める「コア幼稚園」として、その役割を①特別支援教育の充実、②幼稚園教諭等の資質向上、③幼小連携の推進を挙げる熊本市の紹介(峯, 2015)、民間に比べて経験年数の長い公立保育所保育士の専門性に期待する声もある(徳田, 2018)。しかし、中島(2018)は、複数の地方自治体が公立保育所の重要な役割として「配慮の必要な子ども」や「支援の必要な家庭」への支援と方向付けていることに対して、公立機関との連携のしやすさから公立園が担う役割として重要ではあるが、そのことにより「特別支援の必要な児童とその保護者の支援は公立に任すというような気風になっていかないだろうか」(p.108)と危惧する。特別な支援が必要な子供は家庭に近い身近な保育施設で受け入れられることが理想という指摘は、今後公立園が減少し近隣には公立園がないケースが増えること、医療的ケア児が増加していること等からも重要な指摘である。さらには、今後の公私連携法人がどのようなガバナンスの下、どのような役割を果たすのかに注目すべきという指摘も重要である。

また、地域におけるガバナンスの一つとして、配置基準は注目される場所である。鳥取県は3歳児の配置基準を1:15とし、鳥取市では臨時・非常勤保育士の処遇改善として

任期付き短時間保育士の雇用切替を段階的に実施し処遇改善につなげていること（岡垣, 2016）が報告されている。こういった公立保育所の子ども保育士比率縮小施策を独自でとっている自治体の特徴として、財政力があること、保育所の所管は首長部局であること（山中・野村, 2018）、その所管部署に保育士が配置されていること（山中, 2020a）、子ども・子育て会議その他保育所運営に関する合議制機関を開催している（山中, 2020b）という特徴が見出されている。

（4） 質の評価

幼児教育の質を考える上で、その評価の在り方は避けては通れない重要課題である。ECERS、ITERS、SSTEW といった質評価スケールやアメリカの質評価・向上システム QRIS、諸外国の幼児教育改革における質評価等に関する研究は、第 1 節で既に取り上げられているので、ここでは、日本における質評価に関する研究を取り上げる。

日本の幼児教育・保育施設の監査・評価について、池本は現状と課題を整理し（池本, 2016）、保育評価の展望について明示している（池本, 2018）。その中で、日本では有資格者の配置と自治体の実地検査での質確保を目指しているが、保育所が急増している自治体では実地検査実施率の低下がみられること等、質の低下への懸念をいくつか指摘している。その上で、ニュージーランド、イングランド、スコットランドにおける保育評価を参考に、国の一元的な第三者評価機関の設置、認可外を含む全施設の定期的な評価受審の義務付け、関係者評価委員会の設置の全施設への義務付け、子供と保護者の評価への参画推進という、今後の保育評価の在り方を提示している。保育施設の規制緩和が進む一方で、評価の仕組みが施設種別によって異なり、実施率も異なるという現状の改善は、全ての乳幼児の発達保障にとって重要である。

質の評価方法については、諸外国の取組が先行しており、国際比較研究で質評価スケールが広く用いられていることは周知のとおりである。それら諸外国の質評価スケールの日本での活用について、埋橋（2018）は、ECERS/ITERS、SICS、SSTEW、ECERS-E の概要や日本での使用状況、考慮すべき点を挙げ、調査研究、保育実践それぞれの場での実際の使用について紹介している。その中で、ECERS 等はサンプル法であり、限られた時間かなりの集中力を要する観察で評定を行うが、そのことを通して、「子どもと環境の関わりが見え、保育の場のダイナミズムがわかるようになる」（p.75）としている。視点を定め、集中して文脈を読み取る観察行為によって、評価観や鑑識眼が鍛えられることが推察され、質評価スケールの活用は幼児教育の質保障としての重要性のみならず、保育に関与する専門家の資質向上にも寄与することが示唆される。実際に翻訳された質評価スケールを用いた研究や研修の報告もあり、例えば関（2016）は、急増する 3 歳未満児保育とその多様さを問題として、0,1 歳児保育において ITERS-R を用いた観察評価と保育者へのヒアリングを行い、「個人的な日常のケア 食事/間食」において園間の格差が大きいことを見出している。こういった活用の実践的研究の拡がり重要である一方で、評価者の質をどう担保しているのか、スコアや写真を開示しての研究を行う際の配慮として、対象園への評価に関するフォローアップはどうか等、気になる点も多い。保育を評価することで、子供の人権を守り、発達を保障することは第一義的に重要である。しかし、研究が社会に公開されるものである以上、子供や保育者、保護者の人権を守りつつ質の改善への支援がなされるものでなければならない。

自己評価の在り方については、要領・指針改訂以降「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を用いた園内研修等が様々実施されているところであろう。井口（2020）は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を振り返りの視点として、また小学校との連携の手立てとして、更に幼児教育の質向上に繋げる活用の在り方として検討を行っている。具体的には中国、シンガポール、インドネシア、EU、ドイツ、イタリアのレッジョ・エミリア市、イングランド、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、スウェーデン、フィンランドの評価システムの紹介と、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の活用に関する保育者アンケートを実施した結果を合わせて考察している。アンケート結果からは、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は各項目への理解が不十分であり、子供の表面的な行為に目が向きやすく活動の過程に目が向きにくいことや10の姿を踏まえて保育計画を立てる難しさといった活用の困難さが見出されている。改めて「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は到達目標としてではなく、保育の全課程における子供や育ちを理解する手立てとしての活用やそのための記録の重要性と、保育者間の相互評価により見取りの信頼性を高めることの重要性が述べられている。

また、オリジナルの評価尺度の開発もある。畠田・鈴木（2022）は、保育所実習の質向上の手立てとして、保育所実習を指導する保育者のための自己評価尺度を開発し、その信頼性・妥当性が検証されている。またこれを項目評価のみで終わらせるのではなく、リーダーシップの知恵を共有するツールとして尺度を用いたカンファレンスを行う等、スーパーバイズのツールとしての活用も提案されている。評価はその後の研修とセットで実施されることが重要であると示唆される。また、木村・橋川・太田（2019）は、保育における共感性の重要性を鑑み、佐伯胖の「ケアリングの3次元モデル」の構成概念と考えられる「かかわり」「共感」「畏敬」「向善性」の概念を詳細に検討し、子ども理解指標を提案している。今後の検討を経て、実践や記録、事例の分析や評価に用いることができるだろうとしながら、保育を細分化しては全体を捉えることができないという点への留保も提示されている。常に、保育とは様々な部分的要素が絡み合い、ダイナミックに影響し合う関係の中で生成されている（古賀, 2023）。評価指標はその部分への着目であるとともに、常に評価者としてはそれらの相互関連性を念頭に保育実践の意味解釈を進めなければ、見誤ってしまう危険性があると言える。

こういった質評価スケールや評価指標項目等を活用した評価が注目される一方で、鈴木・首藤（2018）は、プロセスの質を評価することの難しさを指摘している。「過程」はその活動の工程、子供の経験の蓄積によって形成されるものであることから一定の評価指標で可視化することは困難であるとし、子供たちの日々の暮らしの中で展開される幼児教育の総合的な営みの過程をどう評価すべきか検討を行っている。具体的には研究者によるビデオ撮影や参与観察、インタビュー、その他記録等を資料として、考察を行っている。その中で、観察者の主観を捨てるのではなく、主観や推論をもとに考察したものを保育者との語りの中で検証し、「並走」する対話と再編成が重要だと主張している。質評価スケール等を用いた一時点の評価ではなく、継続的な日常としての保育プロセスを並走する評価は、質向上へのエンパワメントとして重要である。その手法の更なる検討のみならず、現場との関係形成力や聴く力、的確に指摘する力といった研究者に求められる資質・能力についても、検討が必要であろう。

指導監査や第三者評価事業については、最低限度の質保障という面で非常に重要である

ことは言うまでもない。特に昨今の幼児教育・保育の多様化を受けて、様々な施設種別において実施されるだけでなく、その評価の実際に関する吟味も重要である。企業主導型保育事業における指導監査については、淡路（2020）の立入り調査の検討がある。東京 23 区、福岡市、札幌市における児童育成協会と自治体両方による立入り調査を対象として分析を行った結果、札幌市では全施設で協会と自治体両方の立入り調査を行っているが、東京 23 区で両方実施されたのは 200 施設中 45 施設と実施率に大きな開きがある。さらに 23 区毎のデータでは実施率 0% の区も複数存在していた。また、どちらの立入り調査でも文書指導のなかった施設は 2 割程度であったことから、住む地域によって、最低限度の質保障が異なっている実態が把握されたとと言えるだろう。子供の権利保障として、全施設における保育の質保障が求められ、このような地域間格差のある状況は改善すべきである。

こういった評価の質を問う研究は非常に重要であるにもかかわらず、ほとんど見受けられないという研究界の課題は大きい。幼稚園等における学校評価については雑誌記事が 1 本（岡上, 2016）、第三者評価については雑誌記事が 3 本（大方, 2019; 財前, 2020; 藤澤・深井, 2021）で、今回の調査において研究論文は見当たらなかった。自己評価の全施設実施とともに、現在行われている関係者評価や第三者評価、指導監査の実際の内容を検討し、今後は施設種別を超えた評価システムの構築に向かわなくてはならないだろう。そのためにも、日本の評価システムに関する研究の充実は大きな課題である。

さて、今回収集された資料の中では、幼稚園教育要領の項目を用いて子供の育ちを段階評価し、姿の具体的な表記がなされた研究において、園名や保育者名を開示しており、結果的に個人が特定される恐れのあるものが見られた。また、保育場面の動画撮影をし、保育者の援助について、例えば「言葉がけの質は」という問いに対して「とても低い」から「とても高い」までの 6 段階で評価し、その理由を自由記述させたり、保育者の声のトーンが明るい暗い暗いかを評価したりするものも見られた。さらには、園内の保育者を、研修受講群と非受講群の 2 群に分け、保育者の援助を 14 項目で縦断的に評価し、点数化して伝え、その効果を測るといった研究も行われていた。繰り返しになるが、保育を評価することで、子供の人権を守り発達を保障することは第一義的に重要である。しかし、評価は明日の保育に生かされ、子供の生活と遊びが豊かになることに寄与することが使命である。仮に言葉がけの質がとても低いと評価され、明日の保育をどうすればよいのか。声のトーンを上げれば質が上がるのか。明日の保育の改善へ向けた具体的な援助を、主体的に前向きに考えることができるだろうか。研修が受けられない群の保育者は、評価点をどう受け止め、保育に生かすのかわからないまま置き去りにされてよいのか。そのクラスの子供たちの保育の質保障はどうなるのか。保育場面の動画撮影をし、複数の保育者や園が相互評価を行う取組みは、今後検討されていくべき重要な取組みである。しかし、動画撮影によって見出すべきは、何をもって「言葉がけの質」と言うのかが判然としないまま点数化し、実践を批評的とするのではなく、子供のどのような姿を見出し、何を願い、何に対してどこまでどのように援助するのか、という実践の細かな質を見出すことである。中には保育者の意図せざるものも見えてくるかもしれない。そのことをどのような方向性で捉え直すことが明日の子供の生活と遊びの豊かさにつながるのか、評価者は実践のヒントになる具体的な内容を見出し、慎重に伝えるスキルを持たなくてはならない。保育者が子供への願いやねらいを明確にし、明日の具体的援助を前向きに考えることができる評価でなくてはならない。研究倫理のより一層の徹底が求められるだけでなく、今後、保育の評価に関

する倫理の在り方について検討し、研修等を通して広めていく必要がある。評価とは人を守るものにもなり、傷つけるものにもなる諸刃の剣であることを、評価に関わる者が十分に学んだ上で実施する体制づくりが喫緊の課題である。

(5) 保育の質と発達に関連

保育の質は、子供の発達に影響を及ぼす重要なものであるが、日本においては、大規模縦断調査による研究エビデンスが存在しないため、その必要性が指摘されてきた。淀川(2016)は、イングランドのEPPE調査・EPPSE調査を紹介しつつ、具体的な調査設計等の知見のみならず、社会文化的、政治的、経済的背景を踏まえ、日本の保育ならではの良さを捉える指標や、日本の子供観、発達観、保育観を反映した調査を行う必要性を指摘している。そのような中、国内においても、保育の質と発達に関連を調査する研究が行われ始めている。

まず取り上げたいのは、日本における大規模調査の一つである、厚生労働省実施の21世紀出生児縦断調査を利用した研究である。山口(2021)¹は、当該調査結果の再分析を行い、保育利用の発達の影響について検討している。その結果、保育利用の効果について、言語発達については家庭環境に関わらず一定の好影響があること、母親が高卒未満である子供の多動性・攻撃性傾向は減少すること、高卒未満の母親のしつけの質が改善し、ストレスが大幅に減少し、幸福度は上昇すること等を見出し、社会経済的に恵まれない家庭で育つ子供に保育利用の効果が強く表れること、保育利用が子供の発達に悪影響を及ぼすことはないことを見出した。経済学的アプローチによる検討も徐々に増えてきており、幼児教育の質の影響に関する学際的研究の発展も今後期待される。

また、保育所の質と1-2歳児の社会情動的能力との関連について検討を行ったものも見られる。中道・砂上・高橋・岩田(2022)は、1-2歳児の社会情動的能力の発達と保育所の環境設定の質の関連を検討し、子供要因や家庭要因を考慮してもなお「遊びのための環境設定」の質の高さは、1-2歳児の問題行動の少なさに寄与していたという。特に、保護者の応答性が低い場合に、その環境設定の質は子供の発達と関連したことを明らかにした。この研究では、1-2歳児の社会情動的能力の指標として、Brief Infant Toddler Social Emotional Assessment (BITSEA)の日本語版を作成し、Baumrindの理論に基づく親の養育態度尺度²を1-2歳児に適した内容に改編し、東京大学発達保育実践政策学センター(以下Cedep)による調査で用いられた「保育の構造の質」を基に、保育所での「環境設定の質」に関する27項目を一部改変するという、尺度作成から綿密に行われている。調査対象も保護者1,878名、保育者473名と日本の調査の中では大規模と言っていいだろう。また、山田・砂上・岩田・高橋・中道(2022)では、保育所の規模と保育のプロセスの質及び1-2歳児の社会情動的能力の発達との関連について、上記のBITSEA、親の養育態度尺度に加えて、Cedepの調査で用いられた「保育プロセスの質」を基に1-2歳児の保育内容に合わせ28項目の尺度を作成している。それらを用いた質問紙調査を実施し、以下の3点を明らかにした。1. 「子どもの問題行動得点」は養育者の子供への応答性及び世帯収入と負の相関がある。2. 「大規模」保育所に在籍する子供は「中規模」保育所と比較して「子どもの問題行動得点」が高い。3. 「中規模」保育所の保育のプロセスの質は「小規模」保育所と比較して「子ども主体」得点が高く、「大規模」保育所と比較して「あたたかい雰囲気」得点が高かった。この研究においては、分析対象の保育所の園児数に基づき、

「小規模」は定員 25 名未満、「中規模」は定員 26～50 人、「大規模」は定員 50 名以上としており、これが日本の標準的な園の規模の階層となっているかは議論の余地がある。しかし、信頼性の高い研究の構造となっており、その成果は少子化の進む日本の今後の保育施策を考える上で非常に示唆に富む。今後、こういった調査を基盤として、全国規模の研究展開が期待される。

質問紙を用いて大規模に行う量的調査の展開という方向性がある一方で、保育の質と子供の発達への影響を質的に検討するものもある。大倉（2018）は、公立保育所の民営化が加速する中生じた、ある市立病院院内保育所の株式会社委託事例について検討を行っている。子供の変化と保育の変化について、保護者を対象とした質問紙調査、保護者と保育者を対象とした聞き取り調査を行い、事業者変更による保育の質の大幅な低下、円形脱毛症等の心身症的兆候といった子供の発達へのネガティブな影響を明らかにした。このことから、保育の質を保つために、委託契約期間の延長、最低委託額の取決め、新旧事業者の義務の明確化、保育士の給与改善等の必要性を指摘している。現在も全国各地で民営化の流れは進んでいる。少子化と財政難も続いている。様々な施設が今後変革を余儀なくされていくと推測されるが、その施設に所属している子供の乳幼児期は一度きりである。子供の生命と情緒的安定が守られ、発達と学びが促されることを実現し続けながら変革していく在り方を、真に模索しなければならない。

こういった保育の質とコストにアプローチする研究も出てきている。野崎（2022）は、東広島市と札幌市の認可保育所と公私立幼稚園の年長児保護者を対象に質問紙を配布し（配布数 15,419、回収率 11.73%）、保護者の幼児教育の質への評価とコスト意識に関する分析を行っている。その結果、無償化により最も恩恵を受けるのは高所得世帯であること、幼稚園と保育所では保護者の経済要因のみならず学歴や就業形態、保育の質に対する評価にも違いがあること、保育・幼児教育の高い「質」への需要は、高学歴ワーキングマザーで大きいこと等を明らかにした。このことから、保育所、幼稚園それぞれの特性を活かした多様なプログラムやシステムの提供が有効であることが示唆されるとしている。しかし、このアンケート調査自体が実施されたのは 2013 年であり、子ども・子育て支援新制度がスタートする前である。また新型コロナウイルス感染症流行期を経て、経済状況や就業形態の変容に伴い、保護者の保育観の変容もあるかもしれない。変動の激しい社会状況の中では、再調査が必要ではないだろうか。

保育の質の影響に関するエビデンスに関しては、量的調査、質的調査の両面において充実が求められるが、ここに挙げた研究はその端緒を開くものであると言えよう。

(6) 保育者

保育者に関する論文では、保育観や信念を取り上げているもの、保育者が捉える保育の質という視点、子供理解、専門性、保育者の対人コミュニケーションや非認知能力、援助や言葉かけといったものから、保育者の離職に関する実態調査や職務意識といったものまである。ここでは特に注目される保育者の専門性に関する議論について取り上げたい。

保育者の専門性についての議論は、これまでも様々なされてきたところであるが、本岡・濱名・山田（2020）は、これまでの知見と保育者の捉える「保育者の専門性」には乖離があるとして、保育者の捉える「保育者の専門性」を明らかにするために、認定こども園 3 園の保育者による保育記録を用いた学びの会の議事録を分析している。議事録は参加して

いる保育者がその場でまとめるものであり、そのまとめる行為は当事者の観点から「保育者の専門性」として重要だと思われる情報が反映されているという理由で分析対象とされており興味深い。分析の結果抽出されたコードから、これまでの知見と異なる四つの特徴、負の側面や柔軟な側面があること、言葉に関するテクニカルな専門性や情動との関連があることが示されている。その上で、実践の当事者性を基盤とした知識を蓄積し、保育者養成や研修に生かすことが重要としている。また、この保育者自身による実践力の認知について、上山・杉村（2015）は、量的な指標を用いた研究を行っている。木村・橋川（2008）が作成した保育者実践力尺度、杉村・朴・若林（2009）が作成した保育者の省察尺度を用いて質問紙を構成し、434名を対象とした調査を実施・分析を行っている。その結果、「生活環境の理解力」「子ども理解に基づく関わり力」「環境構成力」の3因子構造が見出され、省察と実践力の認知の関連が強いこと、省察の下位尺度の中では「子ども分析」の説明の程度が最も強いことが示されている。そこから、経験年数の少ない若手保育者であっても、省察を行うことで実践力の認知が高まり、省察においては、子供の状態に気づき分析的に振り返ることが実践力の認知につながるとされている。逆に言えば、経験年数が上がるにつれて省察力が高まるというような、単純なことではないことが示されたともいえる。さらに、横山・関山（2020）は、保育士個人によるイメージ画の描出とそれについてのグループインタビューによって、保育者の実践観の変容について検討を行っている。働き始めた頃と現在のイメージ画とそれについての語りの変容から、保育経験を重ねるにつれて、子供と保育者の関係を対等なものに見なす変容の方向性が見出されており、それを保育者中心の保育と子供中心の保育という二項対立的に捉える枠組みから脱した、「対話的な保育観」として提示している。

一方、こういった保育者の専門性を言語化したものを元に検討をする研究に対して、保育実践は、その場の動的な状況に対して即応的になされており、その場で感知すると同時に身体が動くといった身体と状況が一体化したような様相を示すものであること、しかしそこには実践の質感を元にした即応的な判断がなされていることを特徴としていることの指摘もある（古賀, 2019）。暗黙的で身体的である側面に光を当てる研究もまた、保育者の専門性の検討においては重要である。

さらには、近年の子育て支援の必要性の高まりや複雑化を受けて、保育者の専門性においても、家庭との連携に関する専門性の検討がなされている（北野, 2017）。北野（2017）は、文献の検討及び評価項目の中で取り上げられている専門性の項目を抽出し、特徴を分析している。その結果、家庭支援のみならず、家庭との連携、さらにはパートナーシップの構築による協働が保育者の専門性として位置付けられることを明らかにしている。また、2015年より子ども・子育て支援新制度の地域型保育事業として始まった小規模保育事業における保育者の実践的知識の検討もなされている（羽根・加藤・島田・長尾, 2021）。小規模保育事業は19人未満の0～2歳児を対象とした保育を行うもので、その名のとおり、小規模であることを特徴としているが、羽根らの研究において、小規模保育事業の保育者は、その特有の保育内容について親密性を特徴として捉えていることを明らかにした。しかし、その親密性は小規模だから自然に生まれるのではないという。保育実践上の工夫の共有や研修に支えられて親密性は生み出されることをインタビュー調査から示しており、小規模ゆえに限られた人間関係、空間の抱えるリスクもあるとの指摘は重要である。また、今回、保育所における看護師の役割を保護者アンケートから検討した研究（武田・鈴木,

2018)、香川県高松市の芸術士派遣事業の実践から、芸術士の役割と課題を検討している研究(吉川, 2021)、作業療法士との連携により保育者の子供理解が深まることを示唆した研究(大久保, 2018)といった、保育に関わる多様な専門職に関する研究も見られた。幼児教育施設の多様化とともに、2021年8月になされた学校教育法施行規則の一部改正によって、スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーに関する規定を幼稚園に準用させることになったことや、外国籍の子供等多様な子供の受入れに応じて必要とされる専門家等、幼児教育の実践に関わる保育者等の専門性も多様化していく。今後、そういった多様な子供たちの育ちを支えるための専門性の検討も、それぞれになされる必要がある。

(7) 園マネジメント

慢性的な保育者不足や保育の長時間化等により、園マネジメントの困難さが感じられる環境にある。太田・渡邊(2015)は、170名の保育所長対象の研修会において出された保育現場の課題を検討している。その結果、保育所及び所長自身の多忙化、保育士不足、保育士の雇用条件の多様化、会議・研修時間の不足、保育者の共通理解・協働の困難化、若年保育士を育てるゆとりの喪失、保護者対応の困難化といったことが見出され、子供の育ちを保障する保育実践やその基盤となる保育経営が困難になっている現状を明示している。また、小澤・玉城(2020)は、保育者の適応を困難にする保育現場の性質として、1. 保育者の多重役割、2. 保育の不確定で未完成という性質、3. 保育活動に対するフィードバックの不明瞭性、4. キャリアに応じた指導・支援の不足という4点を指摘している。こういった課題に対して、各園は対応に頭を悩ませていると推測され、今回の調査で収集された資料の中には、保育者が働きやすいと感じる職場づくりをすることで、保育の質が向上するという園運営に関する雑誌記事が複数見られる。実際に園を運営している法人理事や園長が、人員配置や業務効率化といった働き方改革(菊地, 2021a; 渡部, 2022)、新型コロナウイルス感染症対応に係る休業や給与問題(菊地, 2021b)といった内容について具体例を紹介しつつ、考え方を示した雑誌記事が多くみられる。また、保育の内容面に関わって、研修による保育者の資質の維持・向上(若月, 2020)や、遊び中心の保育内容や園長の保育理解を高める重要性(若月, 2022)、研修の工夫による保育理念の共有(宮田, 2019)により、保育の質が高まる園マネジメントにつながり、結果的に保育者が働き続けたいくなる環境となると述べられている。こういった内容に関するエビデンスの蓄積の一つとして、荒牧・大豆生田・松永(2022)の研究では、園長による園の運営が、保育者の子供への関わり、5歳児クラスにおける保育、保育の豊かさにどう関与するか、検証している。その結果、職員間の同僚性を促進し、保育を振り返るための時間を確保することが、保育者の子供への応答性を高め、子供自律型の保育を軸とした協同的な学びを支え、保育の豊かさへとつながっていることが確かめられている。この保育者の同僚性が園の保育の質にとって重要であるという立場で、赤川・木村(2018)は「コミュニティ・エンパワメントの7原則」に配慮して、ベテラン保育者が初任期の保育者と関わった1年間の振り返りや省察の検討を行っている。「コミュニティ・エンパワメントの7原則」とは、1. 目的を明確に：価値に焦点をあてる、2. プロセスを味わう：関係性を楽しむ、3. 共感のネットワーク化：親近感と刺激感、4. 心地よさの演出：リズムを作る、5. ゆったり無理なく：柔軟な参加形式、6. その先を見据えて：常に発展に向かう、7. 活動の動機付け：評価の視点

(安梅, 2008) を指す。さらに、赤川らは安梅の研究に基づき「チーム保育におけるエンパワメント実現への 8 指標」を作成し、省察の視点として用いている。8 指標は、1. 共感性、2. 自己実現性、3. 参加性、4. 様々な状況への適用性、5. 戦略の多様性、6. 平等性、7. 当事者性、8. 持続性 である。検討の結果、同僚性を生み出す過程にエンパワーし合える関係性が育まれていることが示され、「コミュニティ・エンパワメントの 7 原則」に配慮して「チーム保育におけるエンパワメント実現への 8 指標」を評価指標として振り返ることが有効であるとしている。また、伊藤・大村 (2018) は、保育の見直しと改善に不可欠な要素として「職員集団の中で個人が考えを発信し、その意見を共有できる関係性」「一部のクラスで試行的な取り組みを許容する職場風土」「園長のリーダーシップ」という三点が見出されている。これらの研究から、園長がリーダーシップを発揮しつつ、保育者同士が支え合いながら保育を振り返る時間や関係性を持てるようにしていくことの重要性がうかがえる。

また、保育の内容面に関するマネジメントとしては、古賀 (2018) が 1 歳児保育の実施運営の質について、子供のかみつきやひっかきが多い年度前半は、保育士の出退勤時間帯を子供の登降園時間帯のピークとずらすこと等、保育士配置の実施運営面での改善により子供の主体的活動や生活面での丁寧な援助を可能にすることの重要性を指摘している。園運営は多様な側面を含むが、保育時間におけるマネジメントについての研究は少なく、今後の検討が待たれる。

(8) 安全・リスクマネジメント

園バスでの事故や園内での虐待事件等が生じ、子供の命を守ることが改めて園運営上の課題として社会的にも取り上げられることが多くなっている。ヒヤリハットをどう生かすかということについて、大阪府堺市公立保育所 (2017) の共有ボードとクラス会議での共有という取組や、園児 1,000 名を超える法人全体でヒヤリハット事例について、時間帯や曜日、内容、場所、年齢、園と様々な側面から分析し、そのリスクを意識して活用することに繋げている実践研究の報告がある (江藤, 2015; 守屋・李, 2017)。どの園においてもヒヤリとすることは生じ、また報告も行うと想定されるが、園や組織の実態に即した分析を行い、日常的に意識し、実践に生かすことが求められている。

また、防災も重要な保育の課題であるが、保育者等の災害時の対応に焦点が当てられることが多いのに対して、山田・丁子・馬場・高橋 (2020) は、子供たちが災害時に自分の身を自ら守る適切な対応力を身につける防災保育の必要性を論じ、具体的な実践についての検討を行っている。一過性の防災訓練ではなく、日常の保育の中で子供と保育者が災害時に自らの身を守るという目的を共有し、学びを共有していくということは、保育内容としても重要なものと捉えられる。

(9) リーダーシップ

園長や主任がリーダーシップをどのようなものとして捉えているか、検討した研究に、上田敏丈・秋田・芦田・小田・門田・鈴木・中坪・野口・淀川・森 (2020)、上田淑子 (2015) の研究が挙げられる。上田敏丈ら (2020) は、私立幼稚園の多くはファミリービジネスであり、園長は経営者としての役割を担うことから、保育の質向上に関する役割を実質的に担う主任教諭を対象としてリーダーシップや役割をどう捉えているか、またそのやりがい

や葛藤について検討を行っている。インタビュー調査の結果、主任は、園長と職員集団との意思疎通を図り、それぞれの意図を伝達する〈つなげる〉こと、カリキュラムの調整や職員への指導、心理的支援といった職員集団を〈まとめる〉ことをリーダーシップと捉えており、この二つの間でやりがいとともに葛藤の〈板挟み感〉を感じていることが明らかにされた。特に〈まとめる〉リーダーシップについては、主任が職員の成長期待を持ちつつ、人間関係的支援と保育運営的支援を行い、職員集団の統括を行うものとされ、保育の質向上に寄与するリーダーシップの要素が提示されたものと捉えられる。また、上田淑子(2015)はSiraj-Blatchford & Manni(2008)に挙げられた質の高い園における園長のリーダーシップの要素から質向上に直接関与しないと思われるものを除いた9要素について2項目ずつの18項目でアンケートを作成し、全国各地の公立保育所、公立幼稚園、大学附属幼稚園合計100園の園長に送付して調査している。その結果、明快なビジョン、子供中心、理解の共有、話し合いの場、活発な意思疎通、家庭との連携を重視していることが見出されているが、調査自体の課題も多いとしている。

この二つの調査は、それぞれ私立園と国公立園それぞれの特徴に応じて調査しようとしていることが特徴である。細かく言えば、国立大学附属幼稚園の園長は、大学教員で専門を異にしていることも往々にしてある。こういった、施設種別ごとに園長の経験や免許・資格等が異なるというのが、日本の現状である。両角・長嶋(2017)は、Cedepが実施した「保育・幼児教育施設大規模調査」のうち、就学前教育・保育施設の長を対象としたアンケート結果の分析をし、園長の属性や専門性がどのように保育の質に影響を与えているのか、検討している。園長が専門性をどう捉えているかについては、立地や施設タイプの影響が大きく、園長の属性では経験、資格は多少影響し、学歴の影響はほとんどなかった。保育者の離職への影響としては、園長に保育者経験がある方が離職率を低く抑えること、職場環境整備が離職者を減らすこと、その一方で専門性向上への取組が多いと離職者が増える傾向があるとされた。しかし、モデル自体の説明力が弱く、園長の専門性の規定要因が十分に明らかにされたとは言えないとしている。園長の専門性の発揮が施設種別の影響を大きく受けることが、研究上の課題にもなっていると考えられる。田澤(2020)はこういった就学前施設の園長・施設長の資格要件の違いについて、現状を整理し、多様化、多機能化した就学前施設の現状を踏まえ、園長・施設長の役割と資格要件について論じている。就学前施設数の現状や資格要件に関わる法規制等を施設種別毎に整理した上で、集約した就学前施設の園長・施設長の資格要件を以下3点で示した。1. 幼稚園教諭(専修又は1種)免許状・保育士資格の施設種別に応じた保有、2. 一定期間の保育者等の経験、この1.2. 双方を必要とするが、3. 「教育に関し高い識見」や「1.2. と同等の資質」を有するものも認めるとしている。更にこの3点について先行研究に照らして検討を行い、これら3点は必要条件ではあるが十分条件ではなく、幼児教育・保育に対する理解を基盤としたマネジメントや対外的協働・連携、園経営に関して、園長・施設長に対する研修の検討が必要だとしている。さらには、外部・内部評価を含んだ任命、採用、及び定期的な研修受講と継続的な外部・内部評価が園長・施設長の資格要件をより明確にする可能性について論じている。施設の多様化が進む中で、園長・施設長も多様という現状は、その質の管理と向上両面において課題であると言える。また、園長・施設長を対象とした研修は各種団体等でも行われているところであるが、評価については大阪府私立幼稚園連盟の大阪府幼児教育・保育質向上支援システム(Open Pre-school Accreditation Framework, 以下

OPARK)の開発が注目される。平林(2019)は、園長等のリーダーシップに焦点を当てた、継続的な保育の質の維持と向上を目指すOPARKの開発について紹介している。シンガポールの保育の質認証システム SPARK(Singapore Pre-school Accreditation Framework)を、シンガポール政府の承諾を得て翻訳し、評定試行し、四つのサブスケール、九つの項目、27指標の構成で暫定版OPARKを作成している。今後、その運用に関わる評価者の育成、マニュアルや研修の実施等の展開が注目される。

以上から、施設種別を超えた園長・施設長の資格要件や継続的な研修、評価をどのように定め、運用していくかについては、課題が山積していることがわかるが、精力的な検討や取組も見られる。

第4項 結語

幼児教育の質に関する研究動向について、特に国内の幼児教育を対象とした研究の中から、「保育の質議論」「国の保育政策」「地域の保育施策」「質の評価」「保育の質と発達の関連」「保育者」「園マネジメント」「安全・リスクマネジメント」「リーダーシップ」に焦点を当て、論点を整理し、そこから学べることとともに、今後求められる研究の展開について提示した。今後は、待機児童問題への対応から少子化や人口減少地域における保育システムの維持・向上をどう図るかといった問題へとシフトしていくと推測される。研究者も街へ出て、具体的な社会変容を感じつつ、ここで見られる実践の質を探り、またその確保・向上の両面について検討することが一層重要になる。

幼児教育の質は、子供の権利としても重要な側面である。今回取り上げる紙幅がなかったが、子供の権利を主な論点としていた研究も1本見られている。2023年4月にはこども基本法が施行になる。保育の質と子供の権利に関する議論は、今後のこども基本法や子ども家庭庁の展開も含め、期待される。その中で、医療的ケア児や外国籍の子供、被虐待児等の増加を受け、子供の多様性と保育に関する研究も一層充実を図る必要がある。

また、ICTの活用は今回見られた特徴の一つでもあった。出欠管理といった内容を主な目的とする園務系のICTは、同時に写真を用いたドキュメンテーションの作成や保護者への配布といった教育系のICT機能も持っていることが幼児教育におけるICTの特徴と捉えられた。今後は子供の遊びや生活を豊かにするICTの活用とはどのようなものが検討され、保育技術の一つとして共有されていくことも重要になる。

さらには、現在展開している全国のモデル地域における架け橋プログラムの実践研究が、幼児教育の質と関わってどのように展開していくのかにも注目しなくてはならない。また数多くある養成教育や研修に関する研究知見をつなげつつ構造化し、新たな視点やツールを創造すると言ったことも今後の展開として考えられる。

時代の変化が急ピッチで進む。幼児教育の実践における課題を俯瞰的・長期的に見通し、必要な研究を生み出していくことが求められている。その中で、現場の質感をしっかりと見つめる研究の充実が図られることを望みたい。

古賀松香(京都教育大学)

引用・参考文献

- 赤川 陽子・木村 直子(2018)保育所におけるチーム保育の質の向上に関する研究: 同僚性やエンパワメントに着目して. 鳴門教育大学授業実践研究: 学部・大学院の授業改善をめざして, 17, 109-117.
- 安梅 勅江(2008)コミュニティ・エンパワメント—当事者主体のシステムづくり. 小児の精神と神経, 48(1), 7-13.
- 荒牧 美佐子・大豆生田 啓友・松永 静子(2022)保育における「協同的な学び」の背景要因及び保育の豊かさとの関連. 保育学研究, 60(1), 125-135.
- 淡路 佳奈実 (2020) 企業主導型保育事業における指導監査の課題: 立入調査の状況分析から. 公教育システム研究, 19, 1-24.
- 江藤 治世(2015)保育の質を高めるリスクマネジメント: ヒヤリハットを共有し事故を回避する, 保育所保育実践研究・報告集, 9, 3-14.
- 普光院 亜紀 (2018) 保育力充実度チェックから見えてくる保育の質. とうきょうの自治, 109, 21-25.
- 普光院 亜紀 (2019) 保護者等の観点から見た保育の質の課題, 発達, 40(158), 46-51.
- 藤澤 啓子・深井 太洋(2021)経済学者が読み解く 現代社会のリアル(第140回)保育の質の向上に評価の「見える化」が有効. 週刊東洋経済, 7020, 78-79.
- 古橋 啓介・池田 孝博・杉野 寿子・大久保 淳子・中原 雄一・伊勢 慎 (2018) 子ども・子育て支援新制度導入後の基礎自治体の実態. 福岡県立大学人間社会学部紀要, 27(1), 1-20.
- 羽根 由美子・加藤 信子・島田 郁世・長尾 美佐子 (2021) 小規模保育事業における保育者の実践的知識に関する研究. 人間文化研究, 36, 175-191.
- 平林 祥(2019)園におけるリーダーシップに焦点を合わせた保育の質向上の取り組み(OPARK)(保育の歩み(その2)). 保育学研究, 57(3), 430-433.
- 保坂 展人 (2015) 世田谷区の子ども・子育て支援: 増え続ける需要と保育の質・向上の確保. 住民と自治, 631, 19-23.
- 保坂 展人 (2018) 世田谷区の待機児童対策と保育の質確保の取り組み. とうきょうの自治, 109, 10-20.
- 本田 由紀 (2021) 保育の質は保たれているのか (特集 子ども最善の利益となる政策実現に向けて), 月刊 DIO 連合総研レポート, 34(12), 8-11.
- 飯田 美和 (2018) 地域全体の乳幼児教育の質向上・研修の充実 地域全体の乳幼児教育の質向上: 舞鶴市のチャレンジ. 発達, 39(154), 49-54.
- 池本 美香 (2016) 保育の質の向上に向けた監査・評価の在り方, JRI レビュー, 2016(4), 94-120.
- 池本 美香 (2018) 保育評価の展望. 保育学研究, 56(1), 11-20.
- 池本 美香 (2021) 保育士の採用システムの現状と課題: 保育の質向上に向けた効果的・効率的な採用の在り方. JRI レビュー, 2021(6), 34-49.
- 井口眞美 (2020) 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を保育の質向上に活かすために. 実践女子大学生生活科学部紀要, 57, 19-36.
- 猪熊 弘子 (2016) 区民とともに「保育の質」を高める: 世田谷区の取り組み. 発達,

- 37(146), 26-31.
- 伊藤 恵里子・大村 あかね(2018)保育の質向上を目指して：保育の見直しおよび改善の取り組みにおける保育者の意識の変遷. 千葉明德短期大学研究紀要, 39, 125-132.
- 鎌田 雄一郎・小島 武仁 (2021) 保育園マッチングにおける「効率性」と「公平性」, 都市問題, 112(4), 10-15.
- 神長 美津子(2020)幼児教育の質を問う. 幼児教育じほう, 48(1),6-12.
- 上林 陽治(2016)非正規化が進む公営保育所: 官製ワーキングプアの保育士たち. 労働の科学, 71(10), 592-596.
- 菊地加奈子(2021a)保育の質向上のための働き方改革. 病児保育研究, 12, 61-68.
- 菊地加奈子(2021b)のびのび、いきいき、私の園: 働きやすい環境をつくる(第8回)コロナ対応と働き方改革: 大切な職員を守り、保育の質を維持していくために. 保育の友, 69(15), 26-28.
- 木村直子・橋川喜美代(2008)「保育実践力」尺度作成に関する研究—保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手がかりに—. 保育士養成研究, 26,33-38.
- 木村 直子・橋川 喜美代・太田 颯子(2019)保育の質向上につながる子ども理解指標作成に関する一考察: 佐伯の保育のケアリングモデルを手がかりに. 鳴門教育大学授業実践研究: 授業改善をめざして, 18, 145-161.
- 北野 幸子 (2016) 地域一体型による保育の質向上研修の開発: 舞鶴市の挑戦, 発達, 37(146), 8-13.
- 北野 幸子 (2017) 家庭との連携に関する保育者の専門性に関する検討. 保育学研究, 55(3), 9-20.
- 小林 美希(2019)「無償化」で保育の質は...: 「子ども・子育て支援法」の問題点. 教育, 886, 59-66.
- 古賀 松香(2018)1歳児保育の質と子どものトラブルとの関連. 保育学研究, 56(3),21-32.
- 古賀 松香 (2019) 保育者の身体的・状況的専門性と保育実践の質. 発達, 40(158),26-31.
- 古賀 松香(2022)考察—日本が学べるものは何か. 『世界の保育の質評価—制度に学び、対話をひらく』明石書店, 315-359.
- 古賀 松香(2023)『保育者の身体的・状況的専門性—保育実践のダイナミック・プロセスの中で発現する専門性とは』萌文書林.
- 小尾 晴美(2016)変質する保育士の職場集団と改善への課題: 保育士が専門性を獲得し発揮する条件とは. 労働の科学, 71(10),587-591.
- 小尾 晴美(2018)公立保育所における非正規雇用化の進行と職場集団: 「保育の質」の視点から. 生活協同組合研究. 512,21-28.
- 倉田 賀世 (2017) 乳幼児と保育の質, 週刊社会保障, 71(2912), 50-55.
- 前田 正子 (2021) 保育事故の視点から保育のガバナンスとマネジメントを考える. 都市問題, 112(4), 4-9.
- 益山 未奈子 (2018) 日本の保育士不足に対する賃金の影響, 保育学研究, 56(3), 45-55.
- 峯 潔 (2015) 公立幼稚園の役割の明確化に向けた取り組み, 自治労の保育運動, 33, 11-13.
- 宮本 太郎 (2017) 生活保障のレジームと少子化, 医療と社会, 27(1), 99-109.
- 宮田 裕司(2019)保育理念の共有: その必要性と方法. 保育の友, 67(6), 12-14.

- 守屋 美智子・李 美和(2017)保育の質を高めるリスクマネジメント：ヒヤリハット集計後の事故回避の取り組み. 保育実践研究・報告集, 11, 13-16.
- 両角 亜希子・長島 万里子(2017)保育の質に対する園長の専門性—保育に関する全国調査から—. 大学経営政策研究, 7, 89-104.
- 本蔵 達矢・奥泉 敦司・田中 謙保育の質に関する研究：保育者と保護者の視点の相違から. 年報『教育経営研究』, 1, 25-32.
- 本岡 美保子・濱名 潔・山田 直之 (2020) 保育者は「保育者の専門性」をどのように捉えているか：保育記録を用いた学びの会の議事録に着目して. 広島都市学園大学 子ども教育学部紀要, 7(1), 27-36.
- 本山 方子(2020)「良質」な幼児教育の実践. 幼児教育じほう, 48(1), 13-19.
- 無藤 隆 (2020) 幼児教育の意義深め産み育てやすい社会へ：待機児童対策の拡充と、保育の質の向上を通じて無償化の意義をさらに高めよ, 公明, 172, 22-27.
- 長澤 貴・田口 鉄久 (2016) 地域に依拠したこれからの幼児教育・保育のあり方 / 地域「子ども・子育て支援会議」の論議から. 鈴鹿大学短期大学部紀要, 36,95-108.
- 中道 圭人・砂上 史子・高橋 実里・岩田 美保(2022)保育所における「環境設定の質」が1-2歳児の社会情動的能力に及ぼす影響. 保育学研究, 60(1), 45-56.
- 中里 光夫 (2017) 区民といっしょにつくった「保育の質ガイドライン」(東京・世田谷区). 議会と自治体, 226,86-89.
- 中島 千恵 (2018) 公立・私立の保育施設を橋渡しし、保育の質向上と地域のパートナーシップを強化するシステム構築の可能性を探る(最終報告書). 平成 29 年度 地域協働研究教育センター 研究成果報告書, 1, 105-110.
- 中山 美香 (2019) 教育・保育の質向上を支える地方自治体の実践：高知県教育委員会の取り組みから, 発達, 40(158), 39-45.
- 西岡 真理 (2016) 働きがいのある職場づくりと保育の質の向上に向けた取り組み, 自治労の保育運動, 34, 6-8.
- 野崎祐子(2022)幼児教育・保育の質と保護者の支払い意思額. 椋山女学園大学研究論集：人文科学篇・社会科学篇・自然科学篇, 53, 119-128.
- 岡垣 英樹 (2016) 3歳児の配置基準 15:1 について. 自治労の保育運動, 34,3-5.
- 岡上 直子 (2016) 幼稚園等における学校評価の実施状況と課題等に関する研究 (幼児教育 (ようじきょういく) 特集 平成二七年度文部科学省委託「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」), 初等教育資料, 946, 108-115.
- 大方 美香 (2019) 保育の質の担保と第三者評価事業の活用, 月刊福祉, 102(10), 40-42.
- 大久保 めぐみ(2018)作業療法士との連携による保育者の子ども理解 —子ども地域支援事業の調査から—. 大阪総合保育大学紀要, 12, 165-178.
- 大倉 得史 (2017) 保育の市場化によって保育の質は上がるのか. 人間・環境学, 26, 1-15.
- 大倉 得史 (2018) 委託事業者の交替に伴う保育の質の変化と子どもたちへの影響について. 保育学研究, 56(3), 33-44.
- 大豆生田 啓友 (2017) 新制度以降の自治体発の子育て支援・保育の取り組み. 医療と社会, 27(1), 89-97.
- 大阪府堺市・公立保育所(2017)保育リスクマネジメントを通して教育・保育の質を高める：大阪府堺市・公立保育所. 保育の友, 65(2), 22-24.

- 太田 光洋・渡邊 望(2015)保育所管理職にとっての保育経営の課題に関する探索的研究. 保育文化研究, 1, 125-140.
- 小澤 拓大・玉城 美千子(2020)保育者の適応を支える職場環境の構築に向けて. 宮崎学園短期大学紀要, 12, 23-30.
- 佐々木 織恵・阿部 慶徳・村上 祐介 (2019) 自治体における取り組みが幼児教育の質の向上に与える影響: 幼児教育の一元化と幼児教育センターの役割に着目して, 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢, 39, 87-97.
- 佐藤 一光 (2021) 保育士の給与が低い理由. 都市問題, 112(4), 29-35.
- 関 裕子 (2016) 0,1 歳児保育における保育の質とは何か: ITTERS-R ママに基づいた観察調査及びヒアリングから課題を探る. 保育文化研究, 3, 91-108.
- 寫田 弘子, 鈴木 裕子 (2022) 保育所実習指導者のための自己評価尺度の開発. 保育学研究, 60(1), 113-124.
- 汐見 稔幸(2019)トップダウンではない、保育の質向上への議論の喚起のために. 発達, 40(158), 2-7.
- 白幡 久美子・林 陽子 (2017) 地域型保育事業における保育の質及び現状と課題, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 2, 87-96.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008) Effective leadership in the early years sector. The ELEYS study. Institute of Education, University of London.
- 杉村 伸一郎・朴 信永・若林 紀乃(2009)保育における省察の構造. 幼年教育研究年報, 31, 5-14.
- 鈴木 静・首藤 敏元 (2018) 幼児教育の質を探求する: 「子ども暮らし」を中心とした実践から<教育科学>, 埼玉大学紀要教育学部, 67(2), 139-151.
- 橘 那由美(2022)保育施策の再考—待機児童問題を通して—. 聖泉論叢, 29,111-122.
- 武田 邦子・鈴木 るり子 (2018) 子どもの育ちを育む保育所の看護師の役割: 保育所保護者のアンケート結果より. 保育と保健, 24(2), 51-53.
- 田澤 里喜(2021)就学前施設の園長・施設長の資格要件の現状と課題, 20, 1-28.
- 徳田 武史 (2018) 保育の質の現状と課題: 公的保育サービスのあり方を問う. とうきょうの自治, 109, 2-9.
- 上田 敏丈・秋田 喜代美・芦田 宏・小田 豊・門田 理世・鈴木 正敏・中坪 史典・野口 隆子・淀川 裕美・森 暢子(2020)私立幼稚園における主任教諭のリーダーシップに関する研究. 保育学研究, 58(1), 67-79.
- 上田 淑子(2015)保育所・幼稚園の園長が保育の質の向上のために重要視しているリーダーシップ役割: 予備的アンケート調査から. 甲南女子大学研究紀要. 人間科学編, 51, 29-37.
- 上山 瑠津子・杉村 伸一郎 (2015) 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. 教育心理学研究, 63(4), 401-411.
- 埋橋玲子 (2018) 諸外国の評価スケールは日本にどのように生かされるか. 保育学研究, 56(1), 68-78.
- 若月 芳浩(2020)保育者の資質向上を支える園の体制づくり 園運営の課題を克服して保育の質を高めていく これからの園マネジメント. これからの幼児教育, 17-21.
- 若月 芳浩(2022)Interview 保育者が続けられる環境を整えると保育の質もおのずと高

- まる：人材の集まる組織や環境をつくるマネジメント。これからの幼児教育, 2-7.
- 渡部 史朗(2022)職員が抱える阻害要因を排除・解消することで保育の質は向上する。保育の友, 70(7), 21-23.
- 山田 千愛・砂上 史子・岩田 美保・高橋 実里・中道 圭人(2022)千葉大学教育学部研究紀要, 70, 143-148.
- 山田 伸之・丁子 かおる・馬場 訓子・高橋 敏之(2020)園の特色を活かした地震防災保育の事例研究：育ち合いから学びをつなぐ。和歌山大学教育学部紀要, 70, 33-40.
- 山口 慎太郎(2021)保育サービスの発育への影響。都市問題, 112(4), 16-20.
- 山中 拓真 (2020a) 自治体保育施策に及ぼす所管部署勤務保育士の効果分析。保育学研究, 58(1), 19-30.
- 山中 拓真 (2020b) 公立保育施設の子ども・保育士比率縮小施策と審議会の関連。こども環境学研究, 16(2), 41-46.
- 山中 拓真・野村 祐介 (2018) 公立保育所の子ども保育士比率縮小施策を規定する要因に関する研究, チャイルド・サイエンス, 16, 36-40.
- 淀川 裕美(2016)保育の質に関する国際的動向と我が国の課題(vol.2)子どもの発達と保育の質に関する縦断調査。生活経済政策, 236, 25-31.
- 横山 草介・関山 隆一 (2020) 保育者の実践観の変容に関するヴィジュアル・ナラティブアプローチ, 保育学研究, 58(2-3), 155-166.
- 吉川 暢子 (2021) 子ども表現を育む場における芸術士の役割と課題。美術教育学研究, 53, 321-328.
- 湯川 秀樹(2019)幼児教育における「質」探究の道程。幼児教育じほう, 47(1),6-12.
- 財前 亘 (2020) 第三者評価の受審を通じた、保育の質の向上のための取り組み。保育の友, 68(12), 22-24.

注

¹ 今回の文献調査で収集されたものは雑誌記事であったが、研究内容については下記を参照されたい。

Yamaguchi, S., Asai Y., & Kambayashi R. (2018) How does early childcare enrollment affect children, parents, and their interactions? *Labour Economics*, 55. 56-71.

² 親の養育態度尺度は以下の研究により作成されたものである。

中道圭人・中澤潤(2003)父親・母親の養育態度と幼児の攻撃行動との関連。千葉大学教育学部研究紀要, 51, 173-179.

中道圭人(2013)父親・母親の養育態度が幼児の自己制御に及ぼす影響。静岡大学教育学部研究報告人文・社会・自然科学篇, 63, 109-121.

第1部 幼児教育の質に関する研究動向と質評価スケールの活用状況

第2章 国内外における幼児教育の質評価スケールとその活用

第1節 カリフォルニア州のDRDPと保育の質の向上

本稿は、カリフォルニア州の幼児教育・保育プログラムで用いられている「子供に期待される姿（Desired Results）」の評価ツールであるDRDP（Desired Result Developmental Profile）の目的と内容、使用方法及び、それが保育者の資質向上にどのように用いられているかの概要について報告することを目的としている。

第1項 アメリカの学校教育改革とカリフォルニア州のDRDP

1. アメリカの学校教育改革と幼児教育：DRDP開発の背景

まず、DRDP開発の背景として、アメリカの学校教育改革においてスタンダードや説明責任（Accountability）が重視されてきたプロセスについて概要を述べる。

近年、世界各国において就学前準備を重視した教育改革が行われ、「幼児教育の学校化（Schoolification）」として広がりを見せている。OECD（2011）は、このような現象はアメリカの学校教育におけるレディネスと学習スタンダードの重視によって強化され、あらゆる国に伝播したという懸念を示している。アメリカの学校教育における「学習スタンダード」、「テスト」、「説明責任」等の重視は、いつ頃から、強化され、幼児教育に影響を及ぼすようになったのだろうか。

1983年、レーガン政権下の連邦教育省ベル長官の諮問により、教育の優秀性に関する全米審議会報告書「危機に立つ国家」が発表された。そこでは、社会や経済の発展を支える米国民の深刻な学力低下の実態や問題が明らかにされ、それが国民的な関心呼び、様々な教育改革を牽引することになった（松尾，2010）。その後、教育改革はアメリカの国家戦略となり、連邦政府、及び各州の教育改革への取組が活発化した。1989年1月に就任したブッシュ（G. H. Bush）大統領は、全米サミットの中で、連邦政府としての教育目標を立てること、学習スタンダードとテストに基づく説明責任制度を構築することを提案し、各州知事と合意を交わした。その目標の一つが「アメリカ中のすべての子どもは就学時に学ぶ準備ができていること」という幼児のレディネスに関わるものであった。これを第1に掲げたことは、レディネスが就学後の学力向上の土台となることを認識し、重視していたのではないかと考えられる。（室井、岩立、印刷中）

1993年に発足したクリントン政権では、更にスタンダードに基づく教育改革が推進された。1993年に制定された連邦政府遂行結果法（The federal Government Performance and Results Act of 1993）は、公的資金で運営されるプログラムに対する新しい「説明責任」という考え方を生み出し、公的資金で運営されるプログラムやサービスに対する有効性の証拠を示すことを義務付けた。連邦政府や州政府に続いて、多くの民間財団が、プログラム実施に必要な資金提供ではなく、測定可能な成果を達成するための資金提供へと移行していった。

アメリカでは、公的資金に依存するプログラムを実施する際には、その有効性を実証

する責任を負うことになり、幼児教育も例外ではない。多くの州では、幼児教育を認可する州法において、プログラムの実施と影響に関する評価を行うことを義務付けている（Gilliam & Frede, 2012）。しかし、1990年代には、ほとんどの州において、州が資金を提供するプレキンダー・プログラムの影響は正式に評価されておらず、評価されていたとしても精度が低く、プログラムの効果を推定し得るものではなかった（Gilliam & Ripple, 2004）。

2002年1月8日にブッシュ（G. W. Bush）大統領のもとで「NCLB法（No Child Left Behind Act of 2001）」が成立した。これは、落ちこぼれの子供を一人も作らないために、貧困やマイノリティ等を含む全ての子供が質の高い教育を公平に受け、教育格差の解消と学力向上を目指すことを目的とした法である。しかし、具体的には、主要教科のスタンダードの作成と学力テストの実施によって、目標の到達を課し、そこに至らなかった学校は、罰則として「要改善校」とされ、様々な介入が行われたのである。この結果、テスト科目以外の科目を軽視し、テストの準備やテスト結果を重視する等の教育実践を生み出し、その影響は幼児教育にも及んだ（片山、2009）。しかし、幼児教育の専門家たちは、このような状況を憂慮し、異を唱え、真の幼児教育の在り方やその真正の評価を探究していくことになる。子供の発達や学び、クラスの評価、プログラムの質の評価等への関心が、幼児教育関連学会等も巻き込んで高まった。そして、その関心の高まりと、以前から、大きなうねりとなっていた説明責任の重視が融合し、様々な評価システム、ツールの開発につながっていった（Gilliam & Frede, 2012）。

2. DRDP 開発のきっかけ

オバマ大統領は、2013年の一般教書演説の中で、幼児教育の重要性について触れ、「現在、良質の就学前教育プログラムを受けている4歳児は10人中3人もいません。（中略）そこで、今夜、私は州と協力して、質の高い就学前教育がアメリカの全ての子供に利用できるようにすることを提案します。」（The White House President Baraku Obama, 2013）と述べ、大統領の新しい主導権のもと、幼児教育・保育の課題解決に必要な競争的資金（RTTT-ELC: Race to the Top- Early Learning Challenge）を創設した。カリフォルニア州は、それを獲得して、DRシステムと、DRDPの開発に本格的に着手した。「NCLB法」は「Every Child Achieves Act」として再構築され、その後、新たな補助金（Early Learning Challenge）も創設され、全ての子供に21世紀の学びを育むことが目指された（Nicolson, 2016）。幼児教育に関する重要性和費用対効果に関するエビデンスが集積、発表されるにつれ、カリフォルニア州では、連邦政府の政策が求めるものと保育・教育現場が重視するものとが大きく乖離していった。その乖離を解消するために、幼児教育・保育の質の向上に取り組み、その一環としてDRDPの開発に着手した。その中で、遊び、特に遊びの中の社会・情動的発達や学びの重要性が強調され、質の高い幼児教育システムの構築が目指された。

第2項 カリフォルニア州の幼児教育・保育とDRDP

カリフォルニア州の幼児教育・保育環境は大きく四つに分けられ、乳幼児用

(Infant/Toddler) 施設、プレキンダーガーデンやキンダーガーデンにおけるプログラム（地域社会やセンター、スクールを基盤とする）、ファミリーチャイルドケア（認可）、家族、友人、近所の人による保育（無認可）（Nicholson, 2016）である。

カリフォルニア州の保育・教育実践の基となる主なドキュメント（日本で言えば幼稚園教育要領や保育所保育指針や解説に相当する内容を含む）は複数ある。それらは、年齢層に応じた学びや発達、コンピテンシーの特徴に対応して作成されている。

DRDP に関連したドキュメントは、①乳幼児の学びや発達の基礎（Infant/Toddler Learning and Development Foundation）とプレスクールの学びの基礎（Preschool Learning Foundation）、②乳幼児の学びや発達のプログラム・ガイドライン（Infant/Toddler Learning and Development Program Guideline）、③プレキンダーの学びや発達のガイドライン（Prekindergarten Learning and Development Guidelines）、④プレスクールでの英語学習者ガイド（Preschool English Learner Guide）、⑤K-12 の学習内容と結果（outcome）のスタンダード、⑥プレスクールにおけるカリキュラム・フレームワーク（Preschool Curriculum Framework）である。これらの資料は、①と③のような一般的な発達や学びとその実際の姿の理解に重点を置いたもの、②と⑥のような発達を踏まえて学びを深める幼児教育のプログラムやカリキュラムの意義やその実践に重点を置いたもの、④のような一人一人の子供の文化的、言語的多様性に応じながら英語の学習プログラムの実践に重点を置いたもの、⑤のような学びの連続性に重点を置いて、小学校に併設されるキンダーガーデンから高校まで（K-12）の学習内容と結果（outcome）のスタンダード¹を示したものなど、それぞれ特徴がある。これらのドキュメントは、発達にふさわしく作られており、発達の連続性が保証されるように領域の内容が図表 1 のように相互に対応付けられている。

図表 1 ドキュメント間の対応付け
（社会-情動的発達領域の内容と項目の対応付けの例）（CDE, 2019）

社会-情動的発達		
乳幼児（Infant, Toddler）の学びと発達の基礎	プレスクールの学びの基礎	キンダーガーデンの内容 スタンダード
社会-情動的発達	社会-情動的発達	健康教育
	自己	精神的、情動的、社会的健康
他者との関係において自分というものがわかる 自分が“何かをすることができる”という認識	自己知覚 → 48 か月頃まで 自分の身体的特徴、行動、能力について積極的に説明する 60 か月頃まで 自分の特性と他の人の特性を比較し、思考や感情などの心理的的特性について認識を深める。	基礎的概念 キンダーガーデン修了まで 1.4 一人一人のユニークな特徴を説明する スタンダード 1：基礎的な概念 1.2 家族の特徴が説明できる 1.5 “お願い”、“ありがとう”、“ごめんなさい”を言う状況を説明できる

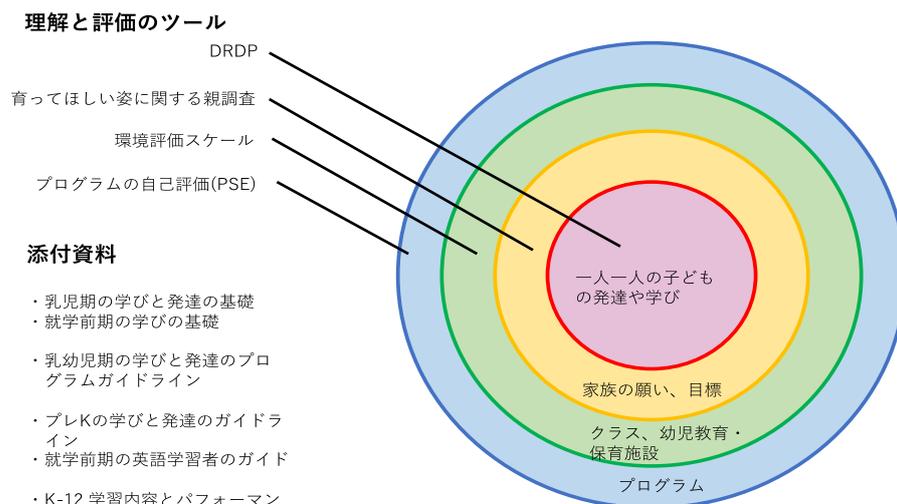
出典：California Department of Education 2019 The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources. Second Edition, CDE Press, Sacramento.から一部引用。

DRDP は、発達検査のように乳幼児期の一般的発達の姿を評価するスケールではなく、就学前教育施設で生まれる子供の学びや発達の姿を観察し、記録し、理解、評価するものである。したがって、幼児教育・保育実践の元となる上記のドキュメントの内容と、DRDP の領域、指標等は対応付けられ、整合性が保たれている。

第3項 DR システムと DRDP

1. DR システム

子供に育ってほしい姿を目指す DR (DR: Desired Results) システムは、質の高い幼児教育・保育の実践のための総括的評価システムである。幼児期に育ってほしい四つの姿（「子供は、個人的にも社会的にも有能である」、「子供は、効果的な学び手である」、「子供は身体的、運動能力を備えている」、「子供は、安全で健康である」）と、家族の二つのあるべき姿（「家族は、子供の学びと発達を支援する」、「家族が目指すべき目標を実現する」）の実現を促進するための包括的アプローチである。DR システムのモデルは、図表 2 の四重円で示される。システムの中心は、一人の子供に進行しつつある学びや発達の姿、それらの理解や評価は、DRDP を用いて行われる。中心から 2 番目の円は、家族の願いや目標、満足度であり、保護者対象の調査が行われる。中心から 3 番目の円は、クラスや、施設の環境を示している。子供の環境の適切さを環境調査スケールによって評価する。そして、一番外側の園は、プログラムあるいは機関を表している。プログラムの質は、プログラム自己評価 (PSE) を用いて評価される。DR システムは、一人一人の子供を中心において、子供の成長に関わる重要な要因、すなわち、家族の期待、クラスや施設の環境、それらを方向付けるプログラムの評価を総合的に行おうとする評価システムである。(図表 2 参照)



図表2 DRシステムのモデル図

©2015 California Department of Education

2. DRDP の意義と開発

2-1 DRDP スケール

DRDP (DRDP (2015))²は、「カリフォルニア州教育省 (CDE) の幼児期の学びと保育部門 (ELCD : Early Learning and Care Division)」と「特別支援教育部門 (SED : Special Education Division)」の2部門と、DRDP の実践、評価、研究の委託先である WestEd³の「子供と家族研究センター (CCFS: Center for Child and Family Studies)」、 「カリフォルニア大学バークレー校評価・査定研究センター (UC BEAR)」、 「ナパ郡教育庁の Desired Results Access Project」のメンバーからなるグループが開発した、乳児期初期から幼稚園入園までの全ての幼児を対象とした評価のスケールである (図表3参照)。DRDP (2010) を元にした DRDP (2015) の開発は2011年秋に開始された。DRDP (2015) の開発の指針となった包括的な目標は、教育省の上記の二つの部門のプログラムに参加する全ての幼児を対象に、発達段階に応じた適切な評価を行うために、柔軟な使い方ができる総合的な評価ツールや方法を開発することであった。DRDP (2015) は、乳児期から幼稚園入園までの発達を八つの領域に整理している。八つの領域は、①自己コントロール・学習へのアプローチ、②社会情緒的発達、③言語とリテラシー、④英語の発達、⑤認知 (数・科学)、⑥身体的発達・健康、⑦個と社会との関わり (History-Social Science)、⑧表現 (Visual and Performing Arts) である。各領域は複数の尺度を用いて評価され、各尺度はそれぞれ発達レベルのシーケンス、及び、観察から得られた子供の知識、スキル、及び行動を評価するためのシーケンスから構成されている。

図表3 DRDP-K と評定用紙



2-2 DRDP の対象と特質

DRDP (2015) は、乳幼児期から幼稚園入園までの発達の連続性を踏まえ、乳幼児用 (Infant/Toddler Views)、就学前児童用 (Preschool Views)、DRDP-K (キンダーガーテン) などがある。

DRDP (2015) は、教師が保育プログラムに参加する子供の学びや発達する姿を自然な環境の中で観察し、記録し、考察するために設計されている (DRDP, 2015)。継続的な記録を蓄積することは、幼児期のアセスメントにおいて最も適した方法である。DRDP の情報は、形成的評価として、個人及び集団の子供の発達と学びの姿を時系列で説明するために使われる。また、ある時点における、子供の累積的な発達や学びを有効かつ信頼できる方法で評価し、総括的評価として報告することもできる。(DRDP Collaborative Research Group, 2018)

現在は、カリフォルニア教育省の早期学習・ケア部門 (ELCD) と特別教育部門 (SED) の 2 つの部門から資金提供を受けている幼児教育プログラムに参加する子供への使用が義務付けられている。

DRDP は、従来のテストやチェックリストを用いた評価から、パラダイムシフトされ、以下の 4 点が重視された評価となっている。それらは、1) 実行中の実践を常に反映した記録を元にする、2) プログラムの目標やねらいと実践について意味のある調査を行う、3) 環境のみをスケールで見ることだけから、教育者、子供、プログラム、家族、地域間の相互関係を見ることを重視する、4) 一つの見方から生まれる評価ではなく、関わる人が相互に生み出す原理と基準を重視することである。また、幼児教育における評価の在り方が五つ挙げられている。それらは、1) 発達の適切で、障害のある子供や子供の社会文化的・言語的多様性に対応する、2) 子供にとって現実的で親しみのある環境で、子供の活動の記録が収集される、3) 複数の親しい大人 (教師、家族など) により、エビデンスが長期間にわたって収集される、4) 妥当性や信頼性の確認などが、プロの開発者により支援されている、5) 家族の視点が重視され、家族の参加を含めたシステムとなっていることである。DRDP はこれらの考え方を元に開発されている (Nicholson, 2016)。

2-3 DRDP の版

DRDP の使用方法は、乳幼児版もプレスクール版も、キンダーガーテン版も同じであるが、領域やそこに含まれる指標の内容は、発達の連続性を保ちながら、あるいは、連続性を保つが故に発達に応じて若干、異なってくる。各 DRDP には、「包括版 (Comprehensive View)」と「基幹版 (Essential View)」、「基礎版 (Fundamental View)」の 3 種類がある。

「包括版」は、幼児教育の要領やガイドラインに相当する「幼児期の学習と発達の基礎」又は「就学前の学習の基礎」の全領域に関連する領域で子供の学習と発達を評価するもので、幼児教育カリキュラムの学習と発達の全領域をカバーしている。どのプログラムの子供であっても、包括版を使用することができる。しかし、個別家族サービス計画 (IFSP) を持つ子供についてはこの包括版を使うことが必須である。プログラムやその提供者が、包括版を用いて、子供の発達の進捗状況を、個人及びグループごとに、全領域にわたって報告すると、質の高い保育・教育を実施している評価され、カリフォルニアの質の高さを表す QCC ポイント (Quality Counts California) を獲得することができる。包括版は、特別支援教育の報告に関しても、その全ての要件を満たしている。

「基幹版」は、主要な領域のみで、子供の学習と発達を評価するものである。基礎版、基幹版のいずれを用いた評価でも、QCC ポイントは獲得できるが、最も高い得点を得られるのは、包括版による評価である。

「基礎版」は、就学前児童の学習と発達を、就学準備に関連する主要な領域で評価するためのものである。学校への入学準備に関連する領域における子供の発達の進捗状況を、個人及びグループ単位で報告する。ちなみに、DRDP-K の包括版は 11 領域 55 項目であるが、基幹版では 7 領域 36 項目、基礎版だと 7 領域 33 項目となっている。

3. DRDP (2015 年) の使い方 -DRDP-K から-

ここまで述べてきたように、DRDP は複数あるが、使用方法の 3 ステップの使い方は共通している。DRDP-K (DRDP Kindergarten) を例に見ていく。DRDP-K は、プレスクール以下の乳幼児の発達と小学校 1 年生の発達への架け橋となる内容から構成されている。

ステップ 1: 観察と記録

DRDP-K (2015) では、子供の知識、スキル、行動を捉えるために、園での自然な環境において、時間をかけて観察が行われる。子供がよく知っている人たちと、①慣れ親しんだ環境や習慣の中で交流しているとき、②子供が典型的な教室での活動や日課に参加しているときなどに観察が行われる。

子供の発達や学びを記録する際には、知識や技能、行動を一日の流れの中で記録する。記録には、逸話、写真、音声やビデオ、作品など、多様なものを取り入れていく。記録には、日付と子供の名前を書き、定期的に時間をとって、記録やその他の書類を整理する。書類を整理するために、ポートフォリオやドキュメンテーションの作成を工夫する。DRDP-K (2015) を完成させるために、子供の学習と発達に関する他のアセスメントの結果や、教師だけでなく、家族、他のサービス提供者、保育者などによる観察データも用いる。

家族は、様々な状況において、子供の活動や相互作用を観察する機会がある。教師や

サービス提供者の観察結果と合わせて、評価者が様々な環境における子供の典型的な行動をより信頼できる形で把握するために、家族と話をし、家族の視点を参考にするのもよい。

ステップ 2：各指標の評価 現在の発達や学びの姿の理解と評価

全ての評価は、DRDP-K（2015）のオンラインシステムである DRDPtech©に直接、入力するか、DRDP-K（2015）の評価記録用紙に記録する。評価記録用紙には、発達の連続性に沿って、各レベルで期待される知識、技能、行動の定義、幾つかの行動例が示されている。観察記録を見ながら、子供の行動の特徴が評価用紙のどの行動例と一致しているかを検討し、判断する。複数の行動事例が書いてあるときには、そのいずれかが示されれば習得していると見なす。例えば、言葉とリテラシーの 5. 読み書きへの興味（LLD5：Language and Literacy5, Interest in Literacy）では、構築の初期段階（Building Earlier）で、「本を 1 ページずつ見ていく」又は、「大人の援助により、物語を聴いたり、歌を歌ったり、韻を踏んだりする遊びに、最初から最後まで参加する」のどちらかの姿が見られれば、このレベルは習得されているとみなす。習得されているとはどういうことかの判断は難しい。長期にわたって、いろいろな場面で見られたときに習得されていると見なすが、子供は、様々なコミュニケーション様式、言語、行動を通して、知識や技能が習得されている姿を示すことがあるので、様々な記録の中から、その姿を見いだすことになる。観察記録と子供の発達に関するドキュメンテーション（作品集、逸話的コメント、写真、ビデオ、他の学習・発達評価など）を見直し、DRDP-K（2015）スケールの領域やシーケンス、レベルから、子供の発達について何が明らかになったかを考察する。ドキュメンテーションから、子供の発達が明確に把握できない場合、子供のスキルや能力について、より完全で正確な情報を得るために、家族、他のスタッフ、その子供を知る人たちと話し合うとよい。

ある行動が明確に示され、次の段階の行動が芽生え始めているときには「芽生えてきている（Emerging）」と記入し、その項目の行動が観察されなかった場合は、「評価不能」（Unable to Rate）と書く。

ステップ 3：アセスメントの確定

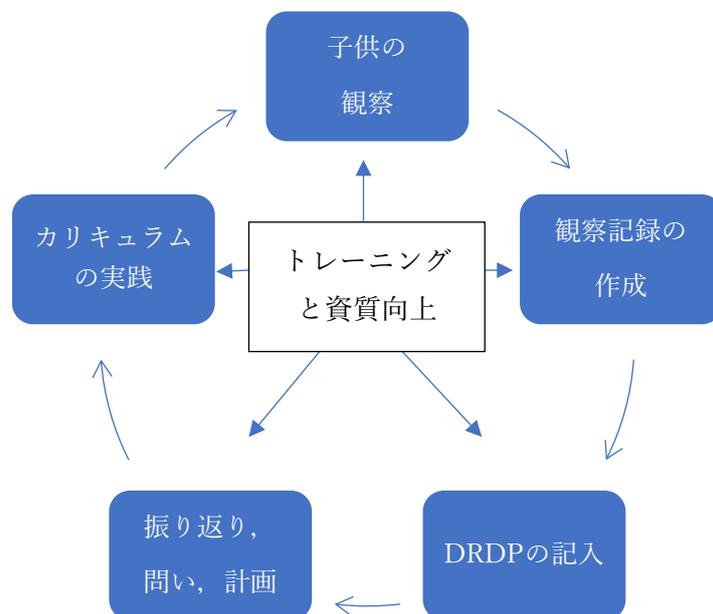
全ての項目が入力（記載）されているかを確認する。その他のスタッフと、DRDP-K（2015）の評価結果を共有、分析し、子供たちの集団に関する考察をし、カリキュラム計画や開発に活用する。DRDP-K（2015）は、子供の知識、技能、行動を多くの発達領域にわたって体系的に観察、記録するもので、そこから得られる情報は、特定の子供又は子供集団に対して、援助が必要な発達領域を特定するために使用することができるし、必要に応じて保護者と共有することもできる。

第 4 項 保育者の質の向上と研修システム

DRDP による幼児の理解と評価は、図表 4 のように、幼児の姿の観察から始まり、記録し、それを元に DRDP の視点で整理し、振り返り、次の保育を計画し、カリキュラムを実践し、また、子供の姿を観察するという、いわば、カリキュラム・マネジメントの全過程に関わるものである。この DRDP の実践の全てのプロセスが、教師のトレ

ーニングと資質向上に寄与しているといえる。

図表4 DRDPは資質向上を支える：DRDP-SR Validation Studies Summary



出典：DRDP-SR Validation Studies Summary <http://drdp.org/testing.html> から引用

1. カリフォルニア社会的サービス、保育と発達部門から出ているニューズレター（“Desired Results for Children and Families”）

幼児教育・保育に関わる教師、保育者、家族、管理者、トレーナーなどを対象とした多様なウェビナーを視聴し、登録した者向けに、不定期にオンラインで配信される情報誌がある。この“Desired Results For Children and Families”は、一般の教師や保育者、研修に関わる資格を取ったトレーナー向けに、DRDPに関する新たな情報や、DRDPに関わる様々な研修に関する情報、教師や保育者の資質向上に関わる研修等の紹介をしている。

2. カリフォルニア幼児期オンライン -実践の質の向上につながる知識を得る-

カリフォルニア幼児期オンライン（CECO：California Early Childhood Online）は、カリフォルニア社会福祉省の予算で運営されているオンラインポータルサイトである。WestEdに委託され、運営されている。この目的は、子供の発達や幼児教育に関する常に最新の知識を無料で提供することである。カリフォルニアのどこからでも、いつでも、学びたいときに学べる機会を提供する。対象は、保育者、教師だけでなく、保育・教育行政に関わる者、保護者、家族、保育の専門家養成に関わるトレーナー、コーチ、ファシリテーターなど、カリフォルニアの幼児教育に関わる者が登録すれば、無料で見られるようになっている。また、自分がどこまで学んだかを記録でき、証明書も得られるようになっている。

内容は、現段階では 35 ある。例えば、DRDP については、DRDP 乳幼児版、DRDP プレスクール版、DRDP キンダーガーデン版、DRDP ファミリーチャイルドケア版の四つの内容が学べるようになっている。35 のテーマのうちの 26 のテーマは英語版だけでなく、スペイン語版もある。カリフォルニアは、様々な言語のバイリンガル教育が盛んに行われているが、その人口は、2020 年度の国勢調査によると、白人 34.7%、ヒスパニック・ラティーノ 39.4%、アジア人 15.1%、その他 10.8%であり、ヒスパニック系が最も多くなっている。(U. S. Census Bureau, 2020) このような言語の多様性に応じて、2 か国語で対応していると考えられる。

図表 5 CECO のテーマの例とモジュール数、所要時間 (2023 年 1 月 16 日時点)

1	ファミリーチャイルドケアの経営	5 モジュール 10 時間	5	健康と安全	8 モジュール 12 時間
2	カリフォルニア突然死症候群と公的サービス、対応のトレーニング	1 モジュール 1 時間	6	家族とのパートナーシップと文化	5 モジュール 5 時間
3	2 か国語学習者のためのバーチャル・クラスルーム	1 モジュール 1 時間	7	インクルーシブ保育・教育のためにすべきこと	2 モジュール 4 時間
4	第二言語学習者	5 モジュール 6 時間	8	DRDP-K(2015) の使い方	3 モジュール 6 時間

California Early Childhood Online : https://www.caearlychildhoodonline.org/en_modulecatalog.aspx から一部引用

3. DRDP-K の Flipbook と観察ビデオ教材 (WatchMeGrowDRDP (2015))

DRDP-K については、詳細に説明する指導用の Flipbook (音声付きスライド動画) があり、オンラインで誰でも見ることができるので、DRDP-K の概要を簡単に理解できるようになっている。また、観察のためのビデオ教材が作成されており、観察記録用紙もダウンロードできるようになっている。子供の姿を観察、記録し、その姿から DRDP の発達の領域やシーケンスとの対応を練習できるようになっている。

4. 有料の実践的な研修

研修は、ZOOM を介したバーチャル研修もあれば、対面の研修もある。例えば、2 回のバーチャル研修では、研修前に 1 時間の事前ワークを入れて、30 人までの参加者の場合、30 ドル程度の料金を払う。対面式も同様の料金で、実際にプレスクールの教室で DRDP の観察の仕方や記録の書き方などのスキルを磨いたり、DRDP データを活用した計画などを具体的に学べるようになっている。

さらに、特別なトピックについて学んだり、管理者/コーチ用のトレーニングもある。1 回限りの参加にするのか、複数回で応用セッションにも参加する計画にするのかなどは、WestEd の担当部局が相談に応じるようになっている。教師や保育者個人、また、各自治体などが保育者のために研修を組みやすく工夫されているように感じられた。

第5項 終わりに

幼児教育・保育の実践は、それが生まれ、育まれた社会文化的背景の中で発展してきている。巨大 IT 企業を抱えるシリコンバレーのあるカリフォルニア州は全米でも、経済的に豊かな州である。しかし、移民が多く流入し、人種の多様性も高く、経済格差も大きいことは周知のとおりである。このような状況の中で、学力向上の改革を行うのは多くの困難が伴うのではないか。歴代大統領が、学力や経済格差を解消しようとして推進してきたスタンダードと説明責任 (Accountability) を重視する改革が、かえってこれらの格差を拡大し、政策と教育実践を乖離させることになってしまったことは皮肉なことである。そして、その影響を受けながらも、子供を中核に位置付け、質の高い保育・教育を提供しようとする教師や保育者、保護者、研究者、教育行政に関わる者、様々な NPO などが協働して政策との乖離を少しでも解消するために、遊びを重視していること、その中の学びや発達を理解、評価し、カリキュラムや実践の改善に生かす改革を行ってきたことは興味深い。しかし、一方で、アメリカで根強く残るスタンダードとテスト、説明責任を重視した競争的環境は、容易には変わらず、幼児教育・保育の場にも影響を及ぼしているだろう。評価のスケールは、「内容や方法が先にありき」ではなく、常に「何のために、どのように使うのか」、その意味や方法を問い直しながら、それぞれの社会文化的環境にふさわしい使い方を工夫していくことが欠かせないだろう。

グローバル社会における貧困、社会・文化的多様性の問題は、日本においても高まりつつあり、同時にデジタル化が急速に進む今日、カリフォルニア州の DR システムや DRDP の実践から学べることは少なくないと思われる。

岩立 京子 (東京家政大学)

引用・参考文献

California Department of Education 2019 *The Alignment of the California Preschool Learning Foundations with Key Early Education Resources. Second Edition*, CDE Press, Sacramento.

California Early Childhood Online : https://www.caearlychildhoodonline.org/en_modulecatalog.aspx.

California Preschool Curriculum Framework, 2010

Desired Results for Children and Families: <https://www.desiredresults.us>

DRDP Collaborative Research Group, 2018 *Technical Report for the Desired Results Developmental Profile(2015)*. Report prepared for the California Department of Education.

DRDP 2015 *An Early Childhood Developmental Continuum Preschool Comprehensive View* :

https://www.desiredresults.us/sites/default/files/docs/forms/DRDP2015_PSC_Com

- prehensive_View_Combined_20200219_ADA.pdf
DRDP-K 2015 : https://drdpk.org.drdpk_forms.html
- Gilliam, W. S., & Frede, E. 2012 accountability and Program Evaluation in Early Education. In Pianta R.C., Barnett, W.S., Justice, L. M, Sheridan, S. M.(Eds.) *Handbook of Early Childhood Education*, 73-91. New York: The Guilford Press.
- Gilliam, W.S., & Ripple, C.H. 2004 What can be learned from state-funded preschool initiatives? : A data based approach to the Head Start devolution debate. In E. Zigler & S. J. Styfco (Eds.) *The head Start debates*, 477-497. Baltimore: Brookes.
- 濱元伸彦 2005 ノー・チャイルド・レフト・ビハインド法におけるアカウンタビリティ・システムの現状と課題 : ニュージャージー州の事例から, 日本教育経営学会紀要 第 47 巻, 112-129.
- Infant/Toddler Learning and Development Foundation:
<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09aavcontents.asp>
- Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines 2nd Edition:
<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/itguidelines2019.pdf>
- 片山紀子 2009 NCLB 法下に見るアメリカの幼児教育, 京都教育大学紀要, No.114, 63-75.
- K-12 Academic Content and Performance Standards:
<https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/>
- 松尾知明 2010 アメリカの現代教育改革 -スタンダードとアカウンタビリティの光と影-, 東信堂, 90-96.
- 室井眞紀子・岩立京子 (印刷中) アメリカの教育改革が幼稚園教育・就学前教育に及ぼした影響について -アメリカの教育改革の変遷から- 東京家政大学紀要 第 63 集 (1) 69-74.
- Nicholson, J. 2016 アメリカにおける幼児教育の現代の政策と問題点, 日本保育学会 第 69 回大会講演資料.
- OECD 編著 2011 星美和子, 首藤美香子, 大和洋子, 一見真理子訳 OECD 保育白書 人生の始まりこそ力強く : 乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較, 明石書店, 53-84.
- Preschool Learning Foundation: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/psfoundations.asp>
- The White House PRESIDENT BARACK OBAMA: President Obama's 2013 State of the Union (2013). <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/02/12/remarks-president-state-union-address>.
- U.S. Census Bureau 2020 California Race and Ethnicity Prevalence by State: 2020 <https://www.census.gov/library/stories/state-by-state/california-population-change-between-census-decade.html>
- Watch Me Grow(docs/WatchMeGrowDRDP(2015)v5.docx).

注

¹ 2010 年にカリフォルニア・コモン・コア・カリキュラムスタンダードが 4 領域で開

発された(2013年に改訂)。「スタンダード」という言葉は、就学前の教育にはふさわしくないことから、プレスクール以下では使われず、小学校に併設され、K-12の連続的コアカリキュラムに基づくキンダーガーテンのプログラムで使われている。乳幼児(Infant-toddler)期からプレスクールまでは、「基礎(ファウンデーション)」という語を用いることが適切だとされている。それは、遊びを重視し、発達や学びを総合的に捉え、徐々に構造化された学びにいきなうためである。

² DRDPの各バージョンについては、引用・参考文献に示した *Desired Results for Children and Families* のウェブサイトを参照されたい。

³ WestEdは、超党派の研究・開発・サービス機関であり、教育界やその他のコミュニティと協力して、子供たちや若者、成人のために卓越性を促進し、公平性を達成し、学習を向上させることを目指している。スタッフは、研究・評価、専門的学習、技術支援、政策指導など、クライアントのニーズに合わせた幅広いサービスを提供するために、システム全体で協力し合っている。2013年のWestEdの年間売上げは約1億3700万ドルで、530以上のクライアントと、米国教育省、全米科学財団、米国司法省、及び多くの州、郡、地方、慈善団体、企業団体を含む資金提供者を有している。

第1部 幼児教育の質に関する研究動向と質評価スケールの活用状況

第2章 国内外における幼児教育の質評価スケールとその活用

第2節 国内外における ECERS の活用

第1項 ERS(保育環境評価スケール)の概要

1. ECERS と ERS

1976年、アメリカのノースカロライナ・チャペルヒル大学附属 FPG 児童発達研究所の T.ハームスと R.クリフォードによって、幼児教育の質を測定する尺度の開発が開始された。その発端は、地元ノースカロライナ州のソーシャルサービス局が行う保育担当者の現任研修にあった。

その後1980年に至り、訓練を受け信頼性のある観察者が3歳から5歳までの集団保育の質を測定する尺度・検査法として ECERS（読み：エカース）=Early Childhood Environment Rating Scale が開発・出版された。その後、対象が拡大され、0・1・2歳の集団保育、日本の家庭的保育に相当するもの、日本の放課後児童サービスに相当するもの、それぞれを対象としたスケールが開発された。それらは順に ITERS(イターズ)¹、FCCERS（フィッカーズ）²、SACERS（サッカーズ）³と呼ばれ、いずれも初版より改訂が重ねられ、総じて ERS⁴と呼称されている。

ECERS は1998年に改訂版 ECERS-R（邦訳『保育環境評価スケール①幼児版』2004年）、2005年に ECERS-R の修正版、2015年に第3版 ECERS-3（邦訳『新・保育環境評価スケール①3歳以上』2016年）が発行された。ECERS-R には保育者の就労環境や保護者との連携に関するインタビュー項目が含まれている。ECERS-3 ではインタビュー項目は取り除かれ、保育場面の直接観察によってのみ、幼児に提供されるケアと教育の質を測定するものとなった。

2. QRIS と ECERS

乳幼児や学齢期児童の家庭外でのケアと教育の提供に関し、その量の確保と質の向上はアメリカにおいても常に課題であり続けている。全般的状況や、1990年代より展開されてきた全国的な質評価向上システム=QRIS（Quality Rating and Improvement System）の詳細については北野（2022）を参照されたい。

QRIS は、アメリカ政府⁵より財源を与えられた NCECQA⁶の運営する組織で、保育の量的拡大・質的向上に寄与する多様な手段、すなわちカリキュラム、補助金制度、研修、保育環境のアセスメント、子供の発達のモニタリング、評価者のトレーニング、データコレクション等を集約するいわば巨大なプラットフォームであり、現在45の州・自治体が参加している。州・自治体単位で QRIS がそれぞれの名称で存在し、その集合体が全国組織の QRIS であり、それらを統括するのが NCECQA なのである。

QRIS において、保育の質にまつわる事象のモニターは重要事項であり、モニターの対象は複数あるが、そのうちの 하나가保育室などの保育環境である。実際の保育場面を観察

するツールとして QRIS で最も多く採用されているのが ERS であり、次いで CLASS⁷ である。NCECQA が発行したファクト・シートによれば、2016 年当時、参加する 41 の州・自治体のうち 31 (76%) が ERS を使用し、18 (44%) が CLASS を使用している。31 では複数のツールを用いており、ERS と CLASS の併用が 15 と最も多く全体の 37% を占める。

同ファクト・シートによれば、他の既成のツールとして使用されているものとして CIS⁸、ハイスコープの PQA⁹ があげられている。CIS は保育者 (caregiver ; teacher ではない) と子供の相互関係のアセスメントである。PQA はハイスコープ・カリキュラムに依拠し、クラスでの保育環境の他に家庭との連携、スタッフの研修なども評価の対象としている。ERS と CLASS は、いずれも NAEYC¹⁰ が提唱する DAP¹¹ をベースにしており、ERS は物的環境及び人的環境を総合的に評定するのに対し、CLASS は保育者-子供の相互関係を評定する。

3. ECERS-3 の構成

ECERS-3 では保育環境を大きく「空間と家具」「養護」「言葉と文字」「活動」「相互関係」「保育の構造」に分類し、6 サブスケールとして設定し、その下に全部で 35 の項目 (Item) を配置している (図表 1)。

各項目は 10 前後の指標 (Index) で構成され (図表 2)、3 時間の保育場面の直接観察により、指標ごとに「はい」か「いいえ」かの判断を下し、一定の手続に従って 7 段階 (1 点 ~ 7 点) で評定する。5 点に到達すれば「質が高い」とみなし、7 点はゴールではなく、「5 点レベルを上回りひとまず到達が期待される」程度の質の高さであり、現実には 7 点レベルよりも質の高い取組が多く存在している。時に「7 点は『満点』」と誤解されるが (埋橋・山本, 2020)、保育に一定のゴールとしての満点は設定されるものではなく、常に向上が目指されるべきものであろう。

図表 1 ECERS-3 のサブスケールと項目

<p>サブスケール 1 空間と家具</p> <p>項目 1 室内空間</p> <p>項目 2 養護・遊び・学びのための空間</p> <p>項目 3 遊びと学びの室内構成</p> <p>項目 4 ひとりまたはふたりのための空間</p> <p>項目 5 子どもに関係する展示</p> <p>項目 6 粗大運動遊びの空間(身体を大きく動かす)</p> <p>項目 7 粗大運動遊びの設備・用具</p>	<p>サブスケール 4 活動</p> <p>項目 17 微細運動(手や指を使う)</p> <p>項目 18 造形</p> <p>項目 19 音楽リズム</p> <p>項目 20 積み木</p> <p>項目 21 ごっこ遊び(見立て・つもり・ふり・役割遊び)</p> <p>項目 22 自然/科学</p> <p>項目 23 遊びの中の算数</p> <p>項目 24 日常生活の中の算数</p> <p>項目 25 数字の経験</p> <p>項目 26 多様性の受容</p> <p>項目 27 ICT の活用</p>
<p>サブスケール 2 養護</p> <p>項目 8 食事/間食</p> <p>項目 9 排泄</p> <p>項目 10 保健衛生</p> <p>項目 11 安全</p>	<p>サブスケール 5 相互関係</p> <p>項目 28 粗大運動の見守り</p> <p>項目 29 個別的な指導と学び</p> <p>項目 30 保育者と子どものやりとり</p> <p>項目 31 子どもどうしのやりとり</p> <p>項目 32 望ましい態度・言葉の育成</p>
<p>サブスケール 3 言葉と文字</p> <p>項目 12 語彙の拡大</p> <p>項目 13 話し言葉の促進</p> <p>項目 14 保育者による絵本の使用</p> <p>項目 15 絵本に親しむ環境</p> <p>項目 16 印刷(書かれた)文字に親しむ環境</p>	<p>サブスケール 6 保育の構造</p> <p>項目 33 移行時間と待ち時間</p> <p>項目 34 自由遊び</p> <p>項目 35 遊びと学びのクラス集団活動字に親しむ環境</p>

出典：『新・保育環境評価スケール①3歳以上』、2016年

図表 2 に例として「サブスケール 4・活動/項目 21・ごっこ遊び(見立て・つもり・ふり・役割遊び)」の内容を示した。以下の説明は、当該項目について埋橋(2018)で用いたものであり、引用して示す。

この項目は<イメージを形にして楽しみ、友だちと共有する>経験が可能であるかどうかを問うものである。そのために求められる環境について、以下のように 5 の系列に分類される 11 の指標があり、段階的に質のレベルが具体的に叙述してある：

- 1.1/1.2 ごっこ遊びの遊具/教材の量、状態
- 5.1/7.1 遊具・教材の質的な内容(種類、多様性)
- 3.1/5.2 遊びに使える時間
- 1.3/3.2/3.3/5.3 保育者の関わり
- 7.2 保育者による、活動の中の文字・数への興味づけ

このように「ごっこ遊び」という子供の活動を可能にする環境として 5 の系列(要因)を示し、それらを組み合わせて「ごっこ遊び」に関しての保育環境の質が数値化されるのである。

この「環境として 5 の系列(要因)」に質測定のスケールとしての妙がある。一つの項目にどのような系列があるかは項目によって異なる。スコアリングの手続として、いずれか

一つの系列で低位の評定がなされる場合、他の系列では高位と評定されても、スコアとしては低位の評定が採用される。別の系列の要因が高位であってもスコアには反映されない。この点が検査法としての不具合さの一つであると指摘されている（藤澤ら，2022）。

なお、実際の評価観察にあつては、低位の指標で評点が決定されても、全ての指標の評定を行うことを著者たちは強く薦めている。

図表2 項目21・ごっこ遊び（見立て・つもり・ふり・役割遊び）の指標

<p><不適切></p> <p>1.1 2人の子どもが楽しく遊べるようなごっこ遊びのための遊具/教材や家具がない。</p> <p>1.2 ほとんどのごっこ遊びのための遊具/教材が壊れていたり、不揃いであったり、使えない状態であったりする。</p> <p>1.3 保育者が、問題行動以外にはごっこ遊びをしている子どもを無視している。</p>
<p><最低限></p> <p>3.1 観察時間中、最低 25 分はごっこ遊びのための遊具/教材が使えて、子どもは家族ごっこをして遊ぶことができる。</p> <p>3.2 保育者が、子どものごっこ遊びにある程度応答している。</p> <p>3.3 保育者の関わりは肯定的あるいは自然なものである。</p>
<p><よい></p> <p>5.1 人形、子どもサイズの家具、おもちゃの食べ物、ままごと道具、男の子・女の子用の衣装など、量も種類も多いごっこ遊びのための遊具/教材がある。</p> <p>5.2 ごっこ遊びの活動センターがあり、観察時間中、5.1 で示されている遊具/教材で最低1時間は遊べる。</p> <p>5.3 保育者は、子どもが遊んでいるときに遊びに加わるが主導するのではなく、会話を交わしている。</p>
<p><とてもよい></p> <p>7.1 ごっこ遊びの中に多様性を表す例が少なくとも4つある。</p> <p>7.2 保育者が、子どもにとって意味のあるやり方で、ごっこ遊びの中の文字や数字について子どもと話す。</p>

出典：『新・保育環境評価スケール①3歳以上』、2016年

4. ECERSによる測定結果

アメリカや他の国々においては ECERS の初版（1980）及び第2版である ECERS-R（1998/2004）を用いた調査・研究の蓄積がある（Early et al., 2018）。

日本においては実際に ERS を用いて調査を行い、公表された研究としては藤澤・中室らによるものが挙げられる（藤澤・中室，2017；藤澤ら，2022a；藤澤ら，2022b）。藤澤ら（2022a）ではアメリカの研究者 Early et al.及び Montes et al.によって収集された ECERS-3 のデータと、関東地域で藤澤・中室らによって収集された ECERS-3 のデータについて記述統計が示されており、貴重な知見が得られる。

なお、このような調査の場合、トレーニングを受け信頼性のある調査員が保育の直接観察に当たりデータを収集する。藤澤・中室らの調査においてもその手続は踏まれていることを念のために付記しておく。

以下、図表3として示すのは藤澤ら（2022a）からの引用である（p.15）。Early et al.（2018）はアメリカの3州（ジョージア州、ペンシルベニア州、ワシントン州）の1063クラスのデータに基づくものであるに対し、Montes et al.（2018）は、ニューヨーク州ロチェスターのあるコミュニティで20年以上にわたり ECERS を用いて施設長や保育者に対するトレーニングを実施してきた実績のある地域の148クラスのデータに基づくもので

ある（藤澤ら, 2022a）。

図表 4 として示すのは Clifford et al. (2021) からの引用である (p. 33)。アメリカの 3 州で行われた上記 Early et al. の調査で得られたデータとほとんど同じデータに¹²、サンプルサイズを大きくするために同 3 州より収集された別のデータを付け加え、匿名化して分析されたものである。

図表 3 ECERS スコアの国際比較 *藤澤ら(2022a)からの引用、N 値は筆者による付記

サブスケール	関東の自治体 (N=88)	Early et al. (N=1063)	Montes et al. (N=148)
全体平均	3.41	3.64	5.20
1.空間と家具	3.50	3.62	4.71
2.養護	4.30	3.36	4.84
3.言葉と文字	3.36	3.54	5.24
4.活動	2.21	2.96	4.42
5.相互関係	4.76	4.41	6.10
6.保育の構造	4.01	3.98	5.87

Note : 関東の自治体のデータは 2017 年から 2019 年のデータを合算したもの。Early et al. のスコアについては Early et al.(2018) の Table3 より筆者ら【注：藤澤ら】が計算した。また、Montes et al.(2018) の Table1 より筆者らが計算した。全園において観察されていないため、「活動」のスコアの計算には、「項目 27：ICT の活用」は含まれていない。同様に「保育の構造」の計算には「項目 35：遊びと学びのクラス集団活動」が含まれていない。

出典：「認可保育所における幼児教育・評価の実施と課題」（藤澤ら, 2022a）

図表 4 アメリカ 3 州での ECERS-3 サブスケールのスコア (N=1369)

サブスケール	Mean
全体平均	3.63
1.空間と家具	3.62
2.養護	3.34
3.言葉と文字	3.61
4.活動	2.94
5.相互関係	4.38
6.保育の構造	3.88

出典： Clifford et al. (2021) Table3.3

第2項 ECERS-3 のスコアとその意味

1. スコアとその意味

図表 5 に Clifford et al. (2021) の Table3.2 (pp.28-29) からの部分的引用を示す。

前項の図表 4 でサブスケール 4「活動」のスコアが最も低いことが示されている。このサブスケール「活動」の Mean 値 2.94 より低い項目を表 5 より見ていくと、項目「20. 積み木 2.20」「22. 自然/科学 2.52」「23.遊びのなかの算数 2.28」「25.数字の経験 1.73」である。

2 点台のスコアの意味は「最低限」を割り込むということであり、1 点台は「不適切」なレベルに近いという意味合いである。スコアを知ることにより、項目で示された観点からの「質」を感覚的に把握できる。あるいは数値化された「質」はエビデンスとしての活用が可能になり、例えば政策の根拠となり得る。

3 点未満のスコアは、3 点台の指標が示す内容に合致する事実が十分に観察されなかったことを意味する。この場合、スコアの改善＝質の向上は、まずは 1 点台の指標の内容（＝不適切、あってはならないこと）と合致する事実をなくし、3 点台以上の指標に示された内容を実行することによって可能になる。つまりスコアに応じて、次を取るべき手立てが具体的に示されており、「質」の向上を実現させるアクションを取ることができるのである。

図表5 アメリカ3州での ECERS-3 の項目別結果 (降順)

サブスケール	項目番号	項目名	N	Mean	SD
相互関係	30	保育者と子どものやりとり	1369	4.95	1.87
空間と家具	1	室内空間	1369	4.52	1.58
相互関係	31	子ども同士のやりとり	1369	4.44	1.54
相互関係	29	個別的な指導と学び	1369	4.24	1.69
言葉と文字	13	話し言葉の促進	1369	4.17	1.55
相互関係	32	望ましい態度・習慣の育成	1369	4.16	1.52
相互関係	28	粗大運動の見守り	1369	4.08	1.74
空間と家具	2	養護・遊び・学びのための家具	1369	4.06	1.12
保育の構造	34	自由遊び	1369	4.05	1.53
活動	26	多様性の受容	1369	4.04	1.21
空間と家具	4	ひとりまたはふたりのための空間	1369	4.02	1.61
養護	11	安全	1369	4.01	1.71
活動	17	微細運動(手や指を使う)	1369	3.93	1.59
保育の構造	33	移行時間と待ち時間	1369	3.84	1.91
保育の構造	35	遊びと学びのクラス集団活動	1346	3.73	1.52
言葉と文字	12	語彙の拡大	1369	3.66	1.44
言葉と文字	15	絵本に親しむ環境	1369	3.64	1.45
活動	18	造形	1369	3.40	1.42
言葉と文字	14	保育者による絵本の使用	1369	3.38	1.7
空間と家具	3	遊びと学びのための室内構成	1369	3.36	1.44
空間と家具	5	子どもに関係する展示	1369	3.26	1.35
空間と家具	6	粗大運動遊びの空間	1369	3.21	1.4
言葉と文字	16	印刷(書かれた)文字に親しむ環境	1369	3.18	1.24
養護	9	排泄	1369	3.16	1.41
活動	21	ごっこ遊び	1369	3.15	1.64
活動	19	音楽リズム	1369	3.14	1.17
養護	8	食事/間食	1369	3.11	1.31
養護	10	保健衛生	1369	3.06	1.43
活動	27	ICTの活用	375	3.04	1.83
活動	24	日常生活のなかの算数	1369	2.97	1.44
空間と家具	7	粗大運動遊びの設備・用具	1369	2.88	1.7
活動	22	自然/科学	1369	2.52	1.18
活動	23	遊びのなかの算数	1369	2.28	1.32
活動	20	積み木	1369	2.20	1.22
活動	25	数字の経験	1369	1.73	1.13

注：Clifford et al. (2021) のTable3.2を筆者が加工したもの。

出典：Clifford et al. (2021). *A Guide to Analyzing and Interpreting ECERS-3 DATA*.

2. アメリカでの使用

保育の質の保証・向上についての取組は QRIS の誕生を待つまでもなく集団・家庭外保育のニーズの高まりとともに各州・各自治体で行われており、ERS 使用の拡大はその取組の拡大とともにある。現在、第 1 項で述べたようにアメリカの QRIS で ERS は多用されている。

オリジナルの ECERS (1980)、改訂版の ECERS-R (1998) は信頼性のある尺度として多くの調査、実践、政策で用いられた。以下のような著名な研究が挙げられる (Clifford et al., 2021)。

- National Child Care Staffing Study (Whitebook et al., 1989)
- Cost, Quality, and Child Outcome Study (Helburn, 1995)
- National Center on Early Development and Learning's Multi-State Study of Pre-Kindergarten and Study of State-Wide Early Education Programs (Early et al., 2005)
- Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort (Mulligan & Flanagan, 2006)
- Head Start Family and Child Experiences Survey (FACES; Hulseley et al., 2011)
- Educare Implementation Study (Yazejian et al., 2013)
- Several statewide pre-K evaluations (e.g. Maxwell et al., 2009; Peisner-Feinberg, 2017)

ECERS を用いたいくつかの調査研究で、スコアとその他の構造的な質のつながりが示された。保育者の資格のレベル、保育者と子供の比率、施設長の学歴と経験、賃金が ECERS によって示される保育の質との関連が見られた。CIS、CLASS という他のスケールとの関連の程度、ECERS のスコアの子供の発達的なアウトカムの予測可能性なども探られている。

保育の質を数値化することで、同じく数値化された子供のアウトカムとの関連性を探り、向上につながる保育の質を具体的に示すことができれば、政策への含意を得られる。とはいえ ECERS も含め、プロセスの質を測定するスケールが測定する「質」についてさらなる精査が求められることが指摘された。

第 3 項 ECERS の課題と展望

ECERS は保育の質を測定し数値化する検査法としての側面と、保育の質向上のために保育者自身が使うツールとしての側面を併せ持っている。

1. 検査法としての ECERS

先にも述べたように、スケールとしての側面に注目すると、1980年の初版発行以来、アメリカ国内外で広く使われており、ECERSを用いての多くの調査研究の存在、QRISなどでの広範な使用は膨大なデータの蓄積を可能にしており、これはECERSの強みであろう。

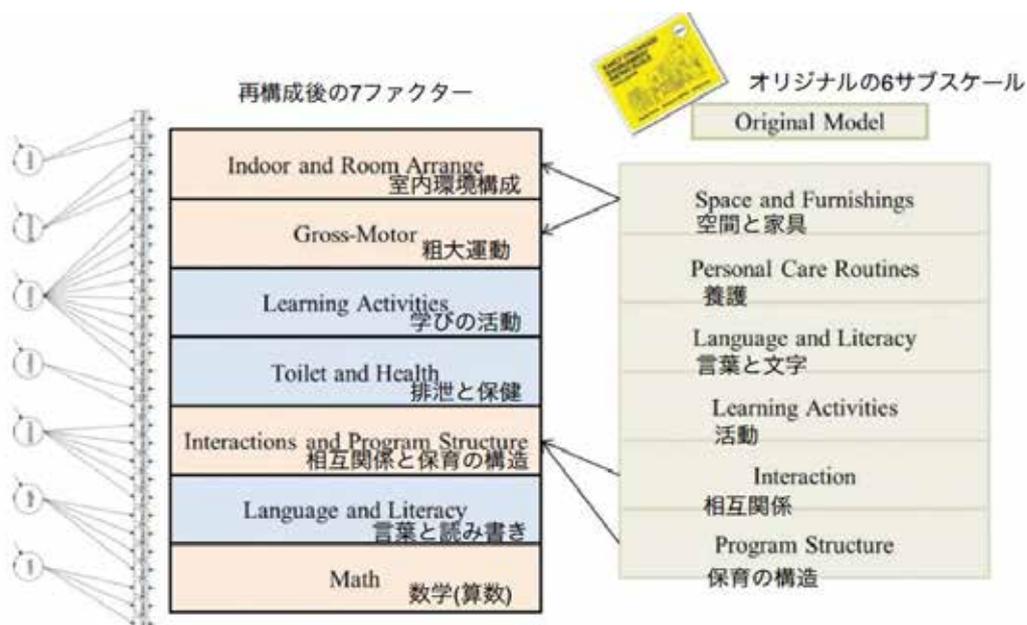
日本では、ECERSアセッサーを養成して保育の直接観察を行う調査としては、先にも述べた藤澤らのものがあり、着実に研究が展開されている。その他に、兵庫県尼崎市で現在進行中の大竹によるプロジェクトがある（大竹，2022）。今後に期待したい。

ECERSには多くの調査研究で用いられている実績がある。その実績が更にユーザーの拡大をもたらしたのであるが、その蓄積はECERSの検査法としての問題点も明らかにしている。これについての詳細は、藤澤ら（2022a）を参照されたい。

検査法としての問題点は、一例を挙げると、保育者と子供の関係という要因の取扱いである。「サブスケール5・相互関係」及び「項目30・保育者と子どものやりとり」の設定はあるものの、保育者の子供への関わりを取り上げた指標は多くの項目に存在する。「サブスケール5・相互関係」に含まれている内容が、例えば「サブスケール2・養護」の「項目10・保健衛生」にもある（Seplocha, 2019）。これでは「相互関係」という要因の抽出を困難にしてしまう。また、観察の際に観察者の負担を増してしまうのかもしれない。

スケールの使用がより質の向上に向かうことを目指し、スケールの著者であるR. M. クリフォードらによりECERS-3のデータが再分析され、ECERS-3の6サブスケールモデルは7のファクターに再構成されることを示した（Clifford et al., 2021）。図表6がその概念図である。この新しいモデルの提示は次のECERSの展開を予想させる。

図表6 ECERSの7のファクター



出典：Clifford.R.M. et al. (2021). *A Guide to Analyzing and Interpreting ECERS-3 DATA*.

注：オリジナルの図表に筆者が日本語訳をつけた。

2. 保育者自身が使うツールとしての ECERS

ECERS の特徴の一つは、保育者のパフォーマンスを評価するのではない、ということである。この点は CLASS と異なる。保育環境は物的にも人的にも複数の要因で構成されており、子供にとってどのレベルなのかを数値で表すものである。例えば設備面に注目すると、保育者の力の及ぶところではないが、子供にとっては影響が大きい。それについては施設長なり行政なりが関与しなくてはならない。保育の質の向上は保育者の努力だけでは実現され得ないのである。

サブスケール→項目→指標という構造は次のように考えられる。サブスケールによって保育の質について大きく 6 個の観点をもち、項目により具体的な場面や状況に分け、指標により場面や状況を構成する要素＝系列を示している。同じ要素（指標）は別の場面や状況（項目）にも立ち現れるが、食事なり遊びの場面なり特定の場面に限定することで場面に即した具体的な手立てを取ろう、というアプローチである。

筆者は 2004 年の『保育環境評価スケール①幼児版』の発行以来、スケールを用いた研修を行ってきた。研修を重ねることで、次のような理解に至った。

スケールを手手に保育を振り返るとき、保育者自身による、保育の「語り」が生まれる。なぜこのスコアになるのか、この場面は子供にとってどういう意味があるのか、よって保育者は何を準備しどのような発話をすればよいのか、それぞれが自分の保育の文脈で語り合えるようになる。スケールの項目・指標は時に保育者が意識していなかった視点を示すことが多い。「語り」によってこれまで無自覚・無意識に行われていた行為の言語化や発話の意識化が可能になる。意識化により、行為と発話の変容が引き起こされ、保育の質の向上が具体化される。

アメリカで開発されたスケールのため、日本とは社会的・文化的背景が異なるために日本では適用しかねる部分があるとはしばしば指摘されることである。繰り返すが、保育の質の向上に必要なのは具体性である。どの部分がどういう理由で「適用しかねる」のか、違和感を保育に携わる当事者が指摘し、その違和感を話し合い「子どもにとっての意味」を問い直す作業が求められる。

スケールが最も有効に機能するのは、スケールにより「評価する側」と「評価される側」を両方経験することである。Clifford et al. (2021) には、スケールが要求するのは実際の保育場面で「見る」「聞く」そしてスケールを「読む」こと、とある。評価する側は、観察されたことがどの項目・指標に落とし込まれていくかを判断せねばならず、保育を見る枠組み＝視点を獲得する。評価される側はスケールの指標に沿って保育の環境を整えていくが、その時に自ずと環境の子供にとっての意味を考えざるを得ない。とはいえ、表面的に指標の要求するところをなぞるのが精一杯というのが実情に近いかもしれないが、それでも第一歩を踏み出せる。

3. まとめ

保育の実相を重視する立場からすると、スケールを用いることによって、多様な展開を見せる保育実践が単純な数値に置き換えられるのは納得しづらいかもしれない。しかし「保育の質」が具体的な文脈から離れて抽象化され、集積されることで、例えば行政や経済学者など保育分野以外の人たちに伝えられ、使われて、現状を変える＝保育の質の向上の手立てともなり得る。

ECERS を研究者や為政者が使う検査法としての側面、保育当事者が使うツールとしての側面は時にせめぎ合いを見せる。いずれにせよ、より多くの場面でそれぞれの立場から用いられることで情報が集積され、分析され、検査法としても実践のツールとしても精度を高めていけるであろう。

埋橋玲子（大阪総合保育大学）

引用・参考文献

Clifford,R.M., Yazejian,N., Jang,W., & Jigjidsuren,D. (2021) *A Guide to Analyzing and Interpreting ECERS-3 DATA*. Teachers College Press.

藤澤啓子・中室牧子(2017) 保育の「質」は子どもの発達に影響するのか：小規模保育園と中規模保育園の比較から. *RIETI Discussion Paper Series 17-J-001* 独立行政法人経済産業研究所

藤澤啓子・深井太洋・広井賀子・中室牧子 (2022a) 認可保育所における幼児教育・評価の実施と課題. *ESRI Discussion Paper, No.369* 内閣府経済社会総合研究所

藤澤啓子・杉田壮一郎・深井太洋・中室牧子 (2022b) 福祉サービス第三者評価と保育の質との関連：現状と課題. *RIETI Discussion Paper Series 22-J-042* 独立行政法人経済産業研究所

北野幸子(2022) 保育の質をめぐる世界の動向 03 アメリカ. 秋田喜代美・古賀松香編著『世界の保育の質評価』(pp. 91-120) 明石書店

NCECQA(2017)QRIS Compendium: 2016 Fact Sheets.

https://childcareta.acf.hhs.gov/sites/default/files/public/qrisc_observational_tools_2016.pdf (2023年1月確認)

Seplocha,H.(2019) *Coaching with ECERS: Strategies and Tools to Improve Quality in Pre-K & K Classrooms*. (埋橋玲子監訳(2020)『保育コーチング-ECERSを使って』 法律文化社)

大竹文雄(2022) 学びと育ち研究所報告会講演録. 尼崎市学びと育ち研究所研究紀要, 第3号(令和3年度).

埋橋玲子(2018) 諸外国の評価スケールは日本にどのように生かされるか. 保育学研究, 56(1), 68-72.

埋橋玲子・山本真里子(2020)『保育環境評価スケール』の運用について:石川県における実践事例の紹介と当該スケールに対する 2 つの誤解の訂正. 同志社女子大学学術研究年報, Vol.70, 105-109.

注

- 1 Infant /Toddler Environment Rating Scale
- 2 Family Child Care Environment Rating Scale
- 3 School-Age Care Environment Rating Scale
- 4 Environment Rating Scales
- 5 U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families
- 6 National Center on Early Childhood Quality Assurance
- 7 Classroom Assessment Scoring System
- 8 Arnett Caregiver Interaction Scale
- 9 Program Quality Assessment
- 10 National Association for Education of Young Children 全米乳幼児教育協会
- 11 Development Appropriate Practice 発達にふさわしい実践
- 12 2023年1月、Clifford博士とEarly博士に確認を行った。

第1部 幼児教育の質に関する研究動向と質評価スケールの活用状況

第2章 国内外における幼児教育の質評価スケールとその活用

第3節 海外での幼児教育の質評価スケールの活用状況

第1項 グローバルに活用される質評価スケールについて

1. 国際的に活用されている質評価スケール

OECDの政策ブックレットやWorking Paperでは、保育の質について構造的な質及びプロセスの質に関する各国の研究をレビューしている。OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018(TALIS Starting Strong Survey 2018)と前後して、保育者の資格レベルや養成課程及び研修、リーダーシップや管理職の資質等を検討し、こうした要素が保育の実践の質とされる『プロセスの質』とどう関係するかについて実証的に明らかにしようとする研究も行われている(Douglass, 2019)。

このように保育の質を評価するとき、既に欧米の縦断研究で使用されている既存の質評価スケールを使用する場合、当該国や地域の幼児教育施設を認可するシステムの指標や評価システムで使用されているツールを使用する場合、既存のツールを用いて新たに開発する質評価ツールの妥当性を検討する場合等の研究が行われている。一般的に国際比較をする上で世界的によく使用されている保育の質に関するツール、指標を、Slot(2018)が述べているものを参考に、図表1に示した。

これらのツールは、広く各国で使用され、質評価スケールそのものに関するデータが蓄積されてきた。また、蓄積された研究のメタ分析による国内・国際比較研究を可能にしてきた(Manning, Wong, Fleming, & Garvis, 2019; Egaert, Fukkink, & Eckhardt, 2018)。ただ、Slot(2018)はそのメタ分析の結果から、国によって測定されたプロセスの質は異なっていたと同時に、確立された指標であっても各国の国内の分散や各国比較による違いが大きいことを指摘している。例えば、ヨーロッパ諸国の方が、アメリカ合衆国を含む他の地域よりも高い平均値が示されていた。指導的支援に関する得点はヨーロッパの中でもかなり差がある(Slot, 2018)。こうした差については、差異をもたらす要素は何か、媒介要因が存在しないか等を更に研究していく必要があるとしている。

図表1 国際的に使用頻度が高いとされている質評価指標

指標名	特徴	出典
ERS: Environmental Rating Scales 保育環境評価スケール、乳幼児用 ITERS-R、幼児用 ECERS-R、家庭的保育用 FCCERS-R	観察による評価ツール。全般的な質に関する観点を含めて評価する。空間、家具、personal care routines、言語思考、活動、相互作用、カリキュラム、構造、保護者、職員。	ITERS-R: Harms, Cryer & Clifford, 1990 ECERS-R: Harms, Clifford & Cryer, 1998 FCCERS-R: Harms, Cryer & Clifford, 2007
ECERS-E 保育環境評価スケール拡張版	ECERSの拡張スケール。リテラシー、数学、科学、多様性に注目したもの。	Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2003

CIS: Caregiver Interaction Scales 保育者の相互作用の質スケール	子供との関わりでの保育者の感受性、関わりの細やかさ／粗さ、距離、容認の程度。	Arnett, 1989
CLASS : Classroom Assessment Scoring System 教室の評価システム Infant, toddler, preschool 用	情動的、行動的、指導的観点から保育者の子供との関わりを評価する。また他の子供やものとの関わりをどのように促進しているかを評価する。	CLASS Infant: Hamre et al., 2014, CLASS Toddler: La Paro, Hamre & Pianta, 2012 CLASS Pre-K: Pianta, La Paro & Hamre, 2008
ORCE: Observational Record of the Caregiving Environment 保育実施環境の観察記録	保育者と子供の関わりを測るツール。言語と認知に関わる項目が少し含まれる。	NICHHD Early Child Care Research Network, 1996
ELLCO: Early Literacy and Language Classroom Observation 幼年期のリテラシーと言語の教室観察指標	教室での関わりに注目する尺度。萌芽的リテラシー活動により特化して焦点を当てている。	Smith, Dickinson & Sangeorge, 2002

出典：Slot（2018）Box2.1.より筆者作成

図表 1 に加えて、イギリスでは、保育実践でのかかわりやコミュニケーション、言葉や批判的思考に注目した「保育プロセスの質」評価スケール (the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEWS) scale) が開発されている。Sustained Shared Thinking と Emotional Wellbeing の日本語訳は「ともに考え、深め続けること」と「情緒的な安定・安心」である (秋田・淀川, 2016)。秋田・淀川 (2016) によって、Siraj, I., Melhuish, E.C., & Kingston (2015) の日本語版と解説が出版されている。

SSTEWS は、効果的な実践にかかわるエビデンスを参照しながらイギリスで作成された。関わりを大切にする実践理念や保育実践に注目したスケールである。応答的で温かく愛情深い子供との関わりや、子供の批判的思考や論理、問題解決につながる意図をもった実践、概念の発達や学ぶ意欲につながる実践についての、作成時点までの研究成果を反映している (Howard, Siraj, Melhuish, Kingston, Neilsen-Hewett, de Rosnay, Duursma, & Luu, 2020)。従来の質評価スケールよりも、より保育者の関わりそのものに焦点を当て、より高い保育の質を捉えようとするスケールである。

SSTEWS については、オーストラリアでその信頼性や妥当性の検討が行われているので、本節第 2 項で紹介する。

2. 欧米諸国以外での質スケールの活用

(1) 既存の質評価スケールの活用について

就学前教育が中低所得の国々 (low- and middle- income countries: LMICs) で発展するにつれ、就学前教育を受けられるだけでなくその内容の質に注意が払われるようになってきたとして、Rao, Richards, Sunb, Weber, & Sincovich (2019) は、カンボジア、中国、モンゴル、バヌアツの 4 か国での研究を報告している。保育プログラムへの参加の頻度、時間、期間等の状況と、家庭や地域背景、言語認知発達等の関連性を示し、幼児教育へのアクセスを保障するべきというデータが示された。しかし、こうした構造的な質を示すだけでは、どのような保育に子供たちがアクセスできているかを示すことができない。その

ため、就学前教育がようやく普及し始めた国々でも、保育の質について議論し、高い質の保育の重要性を実証するために、欧米の保育の質評価スケールを使用する研究がある（Chen & Wolf, 2021; Suchodoletz, Larsen, Uka, Nadyukova, Pakarinen, & Lerkkanen 2020; Bihler, Agache, Kohl, Willard, & Leyendecker, 2018）。

量的な保育施設の拡充は、一定以上の質の保育提供と同時に行われるべき（Chen & Wolf, 2021）だと示すためには、その質の良し悪しの判断をする必要が生まれる。その際、ステイクホルダーの説得のためには、理論的基盤があり、先行研究があるスケールを求めるととなり、上記の図表 1 に見られるような質評価スケールを使用することになる。Chen & Wolf（2021）のレビューで既存の質評価スケールを活用した例としては、中国とカンボジアで ECERS-R 修正版を作成した研究が行われている。コロンビアでも ECERS-R が使用されているが、欧米とは結果の傾向が異なり、項目によっては子供の成果に負の相関がみられる項目もあったという。

CLASS は、中南米の研究で使用されることが多かったが、近年中国でも使用されるとも指摘している。中国、コソボ、ウクライナの研究では各国内での結果のばらつきが大きく、構造の質とプロセスの質の関連が見いだせなかった。チリとエクアドルでは、教室の質と子供の成果に一定の関連が見られた。

アジア地域やアフリカ地域では、CLASS よりも ECERS が使用されているようである。Biersteker, Dawes, Hendricks, & Tredoux（2016）は、南アフリカで集団保育の質がどの程度なのかを 242 施設のデータから示している。ECERS-R, ITERS-R を質指標としながら、南アフリカの施設認可に必要な内容から作成した「施設運営の質尺度」を用いている。豊かな環境での自由遊びの機会の程度が重要視される反面、南アフリカで重視されている多言語主義や保健サービスや社会福祉サービスへのつながり等は評価されない。一方で、検討の結果、南アフリカでの認可に必要な項目と一致する部分が多いことから、保育者養成課程の認可にも大切な要素を含んでいると考えたとしている。

ECERS-R と ITERS-R の結果を見ると、言語や刺激的な活動の提供は最低限のレベルに留まっており、Biersteker ら（2016）は懸念を示している。保育者と子供の関わりは比較的よいレベルにあったが、空間や家具では、最低限のレベルにとどまっていたという。空間の割に子供の人数が多い、危険が多く外遊びの場所が確保できない施設が多いなどの課題が示された。さらに、保育の質は、通園費や運営の質に大きく左右され、保育者の研修、経験年数、保育者一人当たりの子供の人数などの影響を上回っていた。

このように、既存の質評価スケールを用いる研究には、それぞれの国の課題を示すことができる等の一定の研究的価値があると認められるものの、各国の文脈や国内の地域ごとの多様性に対応できていないことも指摘されていた。その国で良い保育とされるものと欧米発の質評価スケールが一致しない（Chen & wolf, 2021; Manning et al., 2019）可能性を前提にしながら活用を進めるべきだろう。ただ、これらの国では、政策決定のための資料として質評価スケールの結果が求められていることから、グローバルに使用されている質評価スケールを、国内の評価指標や新たな評価ツールの開発につなげながら活用する意義があるだろう。

(2) 欧米以外の国での新たなツールの開発

LMIC 諸国でも使用できる新たなユニバーサルなツールが必要と考え、様々な考え方を持つ様々な研究者にとって使えるツールの開発が目指されている例を紹介する。『幼児期の学習環境測定ツール (MELE : Measuring Early Learning Environment)』は遊び、実践、関わり、環境、保護者/コミュニティの関与、人材、インクルージョンの七つの要素を含んでいる (UNESCO, United Nations Children's Fund, World Bank, Brookings Institution. Center for Universal Education, 2017)。また、保育観察、保育者への質問紙、管理職への質問紙、保護者への質問紙の四つのツールがある。様々な使い方が可能なフレキシブルなツールであるために、国際的にデータを積み重ねて妥当性等の実証的な裏付けを目指すのはその目的と矛盾するだろう。

『保育者指導実践とプロセスのシステム (TIPPS: Teacher Instructional Practices and Process System)』は、LMICs のためのデザインされた 19 項目からなるツール (Seidman, Raza, Kim, & McCoy, 2013) である。ただし、研究等使用実績が少なくガーナでの研究 (Wolf, Raza, Kim, Aber, Behrman, & Seidman, 2018) 等に限定されている。これらのツールが各国でどのように活用されていくのか、また実際に幼児教育の浸透と質の向上にどう寄与していくのか、今後の研究動向を追う必要がある。

第2項 オーストラリアの既存の質評価スケールを活用した研究事例

1. ニュー・サウス・ウェールズ州の FEEL (Fostering Effective Early learning) 研究

(1) 背景と概要

オーストラリアのニュー・サウス・ウェールズ州では、『効果的な乳幼児期の学びを促進する (FEEL: Fostering Effective Early Learning) 研究』に 2015 年から取り組み最終報告を 2018 年に発表している (Siraj, Melhuish, Howard, Neilsen-Hewett, Kingston, de Rosnay, Duursma, et al., 2018)。オーストラリアでは、2017 年から質に関する全国的枠組み (National Quality Framework : NQF) が制定され、保育者の資格要件や、保育施設やサービス提供者の認定登録の基準が示されている。この NQF に基づいて、ACECQA (Australian Children's Education and Care Quality Authority, オーストラリアの幼児教育・保育の質機構) は、各施設への評価を行い『改善中』『基準以上』『優れている』の三段階で認定し登録する。

国際的な様々な研究成果をもとに開発した幼児教育・保育施設でのカリキュラムや関わりを改善するためのリーダー対象の園内研修の効果を測定しようとした研究である。州内の様々な地域から選ばれた、NQF レベルが異なる 90 の保育施設が参加し、1200 人以上の子供が対象となった。ただし、研修の実施前に、カリキュラムやかかわりの質を評価するための観察が 1 日実施され、ECERS-E、SSTEW が行われた。また、子供たちの認知的及び社会的行動の発達に関するアセスメントが行われた。アセスメントは、言語、数的理解、社会的行動発達に関して行われている。介入グループへの研修は、半日のワークショップとその年度内を通してオンラインの研修が実施された。ただし、研修実施においては施設長の交代や職員の入れ替わり、研修のための人員配置ができないなどが原因で、7 施設が中断するなどしている。残りの 38 施設が研修実施の段階ごとに経験について質問紙

に回答した。研修終了後、ECERS-E と SSTEWS、子供へのアセスメントが実施された。

(2) リーダーシップ研修の効果測定のためのツールの一つとしての活用

FEEL 研究は、学びのためのリーダーシップ研修の効果が、保育の質や子供の成果に影響があるかの検証を目的としていた。その検証のために、介入前後に ECERS-E と SSTEWS を実施し、影響を測定した。その結果、カリキュラムの質や関わりの質はどちらの質評価スケールでも有意に改善した。子供の言語と数的発達への影響が認められた。参加者自身にも肯定的な影響が見られたとしている。同時に研修への参加を困難にする要素が明確になり、今後の州全体で改善が求められる点が指摘されている。

(3) 国の質基準の特徴を検証する比較対象としての活用

FEEL 研究で収集されたデータは、上記報告書以外にも分析・活用されている。その一つが、国の質基準と既存の質評価スケールの結果を比較し、国の基準の有効性や特徴を明らかにしようとするものである。FEEL 研究に参加した施設は、NQF の評価レベルが様々になるように選ばれている。これによって、全国の質基準 (NQS) の段階と ECERS-E 及び SSTEWS の結果の比較が可能になっている (Siraj, Howard, Kinston, Neilsen-Hewett, Melhuish, & Rosnay, 2019)。

(4) オーストラリアのデータで SSTEWS を評価する

FEEL 研究のデータは、Howard, Siraj, Melhuish, Kingston, Neilsen-Hewett, de Rosnay, Duursma, & Luu (2020)の「保育プロセスの質」評価スケール (the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEWS) scale) の妥当性に関する研究でも活用されている。彼らは、FEEL 研究の統制群の中の 45 の保育施設のデータを活用し、ECERS-E や子供のアセスメントデータと比較することにより、SSTEWS の予測性や ECERS-E との関連性を報告した。ECERS-E は教育的カリキュラムの質を中心に評価するのに対して、SSTEWS は関係性の質に特化している比較的新しいスケールである。Howard et al. (2020)は、初めて SSTEWS の妥当性を評価し、子供の成長との関連を研究したという。ECERS-E は保育者に、保育内容に関する知識とそのための支援を求めるといった特徴があるものの、SSTEWS との相関は高く、リテラシーや数的・科学的探究など重なるサブスケールもある。また、ECERS-E も SSTEWS もどちらも明確な予測性は示されなかったが、SSTEWS と ECERS-E を比較すると、数的スキルについてのみ SSTEWS の方が高い予測性を示したとしている。これには研究デザインとしての制約があり、これまでの ECERS-E で行ってきた 1 年半から 2 年よりも短期的な 7 か月のスパンで子供の成長を見ていることが結果に影響したと考えられている。

この研究では、関わりに注目した質評価スケールの重要性を示すとともに、専門の評定者以外、つまり保育者が SSTEWS を使用して実践を評価した場合について考察している。訓練された評価者が評定しない場合には質評価スケールとして正確な活用とすることはできない。だが、実践を変えていくという目的のために、これまでの使い方とは異なる研修等での活用方法について触れている。

2. プログラムの評価のために質評価を使用する例

Eadie, Stark, & Nikas (2019) は、3歳未満の子供を対象としたプログラムにおいて、萌芽的な言語にかかわる指導についての研修が、保育の質や子供の育ちにどう影響するかを検討している。研修を受けない施設を統制群として、研修の効果を測定する指標の一つとして CLASS を使用している。保育者の意識や考えを尋ねるだけでなく、実際に行っている保育が変化したかを検討するために既存の質評価スケールが活用されている。また、保護者と保育者への調査により、家庭の言葉が英語ではない場合でも子供の語彙量や表現について把握できるようにし、研修期間の前後で比較している。

ただし、CLASS Pre-K では変化を特定できたものの CLASS Toddler では、最初から得点が高い施設があり変化を検出できなかった可能性があることや、研究期間が短すぎた可能性などが議論されている。

第3項 考察とまとめ

欧米で用いられている質スケールは、構造の質からプロセスの質へ、制度や制約から関わりや保育実践の過程を観察するプロセスの質を捉えるものへと視点が変化してきた (OECD, 2018)。ECERS や CLASS でもプロセスの質を問う項目はあるが、STTEW はそのプロセスの質の中でも、情緒的な安定や安心を感じられる関わりや、共に考え、深めつづけることについて捉え、考えるために作成された (秋田・淀川, 2016)。

欧米では、子供の育ちも成果として捉え、スケールでの評価と子供の社会的行動や認知的言語的発達指標との関連を捉えようとしている。アメリカの各州やイギリス等は、自国で開発されたグローバルに使用されている質評価スケールを組み合わせ活用している。オーストラリアの ACECQA 等のように国、州独自の質基準を策定し、その基準の妥当性を既存の質評価スケール ECERS-E と SSTEW 等により評価する研究も行われていた。さらに、外部評価者の評定によらないで SSTEW に取り組み、実践を捉え直す研修が提案されていた。

こうした「保育の質向上のための改革」という言説の中で、政治的に幼児期の教育が捉えられ、欧米的な視点からの質の概念が質評価スケールを通してグローバルに広がりつつあるという批判がある。すなわち、グローバルに見ればマジョリティであるはずの欧米以外の諸国にある保育の在り方・視座が、欧米的な視座により抑圧されるシステムを助長すると危惧されているのだ (Moss, 2014; Hunkin, 2018; Souto-Manning & Rabado-Raol, 2018)。保育の質は誰のためにあるのか (Moss, 2014) を考えるとき、質をユニバーサルで測定可能なものとして捉えるのではなく、それぞれの実践の場にその時そこにいる子供たちによって変化する複雑なものであることを含めて (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007; Souto-Manning & Rabado-Raol, 2018) 捉え続ける必要がある。

質評価スケールは、本来その性質に二面性を持つものである。実践の改革を進めるためのツールである (OECD, 2012) と同時に、活用の仕方によっては質の概念を固定化するなどネガティブな影響を引き起こす可能性がある。単独の質評価スケールや質指標で保育の全てを捉えることは無理があり、SSTEW の場合も開発者らが ECERS-R や ECERS-E 等と一緒に用い、複数の指標で保育実践を捉えるよう勧めている (秋田・淀川訳 Siraj,

Kingston, & Melhuish, 2016/2015)。潜在的なリスクを認識しつつ、批判的に日本の保育の良さを捉え直すツールとしての質評価スケールの在り方について、国内で議論を継続していく必要があるだろう。

内田千春（東洋大学）

引用・参考文献

- 秋田喜代美・淀川裕美（訳、編著）（イラム・シラージ、デニス・キングストン、エドワード・メルウィッシュ）2016 「保育プロセスの質」評価スケール—乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために（Siraji, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015) *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) Scale for 2-5-year-olds provision*. IOE Press: London）明石書店
- Bihler, L. & Agache, A., Kohl, K., Willard, J., & Leyendecker, B. (2018) Factor Analysis of the Classroom Assessment Scoring System Replicates the Three Domain Structure and Reveals no Support for the Bifactor Model in German Preschools. *Frontiers in Psychology*. 9. 10.3389/fpsyg.2018.01232.
- Biersteker, L., Dawes, A., Hendricks, L., & Tredoux, C. (2016) Center-based early childhood care and education program quality: A South African study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 334-344.
- Chen, S., Wolf, S. (2021) Measuring the Quality of Early Childhood Education in Low- and Middle-Income Countries, *Frontiers in Psychology*, 12. DOI=10.3389/fpsyg.2021.774740
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013) *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- Douglass, A. L. (2019) *Leadership for quality early childhood education and care*. OECD Education Working Papers No. 211. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Eadie, P., Shark, H., & Niklas, F. (2019) Quality of interactions by early childhood educators following a language-specific professional learning program, *Early Childhood Education Journal*, 47, 251-263.
- Egert, F., Fukkingk, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018) Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, 88 (3), 401-433.
- Howard, S.J., Siraj, I., Melhuish, E.C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Duursma, E., & Luu, B. (2020) Measuring interactional quality in pre-school settings: introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEWE) scale, *Early Child Development and Care*, 190 (7), 1017-1030.

- Hunkin, E. (2018) Whose quality? The (mis)uses of quality reform in early childhood and education policy. *Journal of Education Policy*, 33 (4), 443-456. DOI:10.1080/02680939.2017.1352032
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019) Teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A Meta-analytic review, *Review of Educational Research*, 89 (3), 370-415.
- Moss, P. (2014) Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality. Abingdon: Routledge.
- OECD (2018) Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care, *Starting Strong*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- OECD (2012) *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing, Paris. (OECD 編著 2019 保育の質向上白書：人生のはじまりこそ力強く：ECEC のツールボックス 明石書店)
- Rao, N., Richards, B., Sun, J., Weber, A., & Sincovich, A. (2019) Early childhood education and child development in four countries in East Asia and the Pacific. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 169–181.
- Seidman, E., Raza, M., Kim, S., & McCoy, J. M. (2014). *Teacher Instructional practices & processes system–TIPPS: Manual and scoring system*. New York University. New York, NY.
- Siraj, I, Howard, S.J., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., Melhuish, E.C., & de Rosnay, M. (2019) Comparing regulatory and non-regulatory indices of early childhood education and care (ECEC) quality in the Australian early childhood sector. *The Australian Educational Researcher*, 46 (3), 365-383.
- Siraj, I., E. Melhuish, S. J. Howard, C. Neilsen-Hewett, D. Kingston, M. de Rosnay, E. Duursma, et al. (2018) *Fostering Effective Early Learning (FEEL) Study: Final Report*. Sydney: NSW Department of Education.
- Slot, P. (2018) Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review OECD Education Working Paper No. 176 <https://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Souto-Manning, M., & Rabadi-Raol, A. (2018) (Re)Centering Quality in Early Childhood Education: Toward Intersectional Justice for Minoritized Children. *Review of Research in Education*, 42 (1), 203-225.
- Suchodoletz, A., Larsen, R., Uka, F., Nadyukova, I., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2020) Investigating quality indicators of early childhood education programs in Kosovo, Ukraine and Finland. *International Journal of Early Years Education*. 30. 1-17.
- UNESCO, United Nations Children's Fund, World Bank, Brookings Institution. Center for Universal Education (2017) *Overview: MELQO: Measuring Early Learning Quality and Outcomes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248053.locale=en> (2023年1月31日参

照)

- Weipeng Yang, Peng Xu, Haidan Liu & Hui Li (2022) Neoliberalism and sociocultural specificities: a discourse analysis of early childhood curriculum policies in Australia, China, New Zealand, and Singapore, *Early Child Development and Care*, 192:2, 203-219, DOI: 10.1080/03004430.2020.1754210
- Wolf, S., Raza, M., Kim, S., Aber, J. L., Behrman, J., & Seidman, E. (2018) Measuring and predicting process quality in Ghanaian pre-primary classrooms using the Teacher Instructional Practices and Processes System (TIPPS), *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 18-30, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.003>.

第2部

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討

第2部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討

第1章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案作成と検討の経緯

第1節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案作成の経緯

第1項 近年の幼児教育・保育の質と評価を巡る様相

近年、幼児教育・保育の重要性に関する議論は、量から質へとシフトしている。幼児教育の質向上のためには、幼児教育の質をどう捉えるかの議論が必要となる。OECDのECECネットワークでは、「人生の始まりこそ力強く Starting Strong」プロジェクトを通して、各国の制度改革と幼児教育の質向上を、国レベルと地域や園レベルの視点から提起して牽引してきた。Starting Strong II (OECD, 2006/2011) や Starting Strong IV (OECD, 2015) においては、多面的な幼児教育の質をどのように捉えたらよいか、その枠組みを示している。また、Starting Strong II (OECD, 2006/2011) の質の議論では、各国の保育カリキュラムの方向性として、子供の認知的発達等を重視する就学準備の伝統に立つ国々（主に英語圏・仏等）と、子供を権利主体として捉え、ホリスティック（全人的）な発達を重視する社会的ペダゴジーの伝統に立つ国々（主に北欧、中欧等）の二つが対置すると提示されている（OECD, 2006/2011; 秋田ら, 2007）。Starting Strong II (OECD, 2006/2011) での質の枠組みとしては、「構造の質」、「相互作用またはプロセスの質」の他に、国レベルでの「志向性の質（法令や政策等の方向性）」、「教育の概念と実践（幼稚園教育要領等で示される教育の概念や実践）」、園レベルでの「実施運営の質」、「子供のアウトカム（成果）の質またはパフォーマンス（成績）基準」が挙げられている。続く Starting Strong III (OECD, 2012/2019) では、質こそが重要という合意のもと、各国の幼児教育の質向上に向けた五つの主要な政策レバーとして、「質の目標と規制の設定」、「カリキュラムと学びの基準のデザインと実施」、「資格、養成・研修、労働条件の改善」、「家庭と地域社会の関与」、「データ収集、調査研究、モニタリングの推進」を提示した。そこで課題とされた幼児教育の質評価、モニタリングを取り上げた Starting Strong IV (OECD, 2015) では、「保育実践（サービス）の質」、「保育者の質」、「子供の発達とアウトカム（成果）の質」を枠組みとして、各国のモニタリング実施内容を整理している。Starting Strong IV (OECD, 2015) の詳細は、第1部第1章第1節を参照いただきたい。

これらの国際的な流れを踏まえ、秋田（2022）は、「諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会報告書」（シード・プランニング, 2019）から、各国の質評価の枠組みの図を提示している。「監督・評価の対象となる保育の質の諸側面」と、そこに影響を与える、国、地域、園レベルでの「保育の質に関わる諸要因」、「保育の質に関わる監査・評価」の三つに分け、評価の対象となる保育の質として、「構造の質」（法令・規準等の遵守）、「実施運営の質」（組織体制・職場環境の整備）、「プロセスの質」（保育実践の内容）、「アウトカム（成果）の質」（子供の発達・学び、ウェルビーイング）を挙げている。この枠組みから秋田（2022）は、保育の質評価がいかに複雑で多

層的多面的であるかを述べ、国際的な子供のウェルビーイングの重視や経済格差の問題、日本での社会状況の変動等の流れの中で、今後保育の質評価において考えるべき課題や視点も変化する可能性を指摘している。

以上のような幼児教育の質の枠組みのうち、ここでは、保育実践と直接的に関連する「プロセスの質」を捉える方法や評価について取り上げたい。最も身近な評価の例として、保育者個人の自己評価が挙げられる。保育者がねらいと自らの保育実践を照らし合わせて振り返り、子供の姿から自分の幼児理解や実践を問い直すことを日頃から積み重ね、その営みを自己評価し、改善に向けて取り組むことで、自らの子供を見る目や保育理解を深め広げることへつながり、保育者の資質や専門性の向上に寄与するだろう。また、自己評価の過程では、多くの場合、日常的な同僚保育者との対話や園内研修・保育カンファレンス等が行われ、他の見方や考え方を重ねながら省察することにより、「保育者の意識変容」（秋田ら、2007）等が生じ、より専門性の向上が促されると考えられる。

園レベルの自己評価や学校関係者評価、第三者評価については、文部科学省で「幼稚園における学校評価ガイドライン」が2008年に作成され、2011年に改訂されている。自己評価と学校関係者評価は、その実施と結果の公表が求められており、改訂では第三者評価の意義等の記載が充実している。厚生労働省では「保育所における自己評価ガイドライン」を2009年に作成し、2020年に改訂している。保育士等の自己評価、保育所全体の自己評価について、特に「保育内容等の評価」に重点を置いて自己評価の手順等を提示している。第三者評価については、社会福祉法第78条が根拠となって2002年に開始され、2005年に保育所版の福祉サービス第三者評価基準ガイドライン等が提示された。保育所保育指針の改定等を踏まえ、現在は2020年に改定された保育所版の第三者評価基準（共通評価基準ガイドライン及び内容評価基準ガイドライン等）により、第三者評価機関が実施している。最低基準の確認にとどまらず、保育の実態を活かした質評価へ向けて、さらなる検討が求められているところである（無藤、2016）。このような自己評価、相互評価、学校関係者評価、第三者評価は、評価者や評価方法は異なるが、それぞれ捉えるべき観点に沿って評価を行い、それに基づいて改善策を検討し、質の向上を目指す点では共通していると言えるだろう。

なお、2022（令和4）年3月に中央教育審議会初等中等教育分科会「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」では、「審議経過報告」を取りまとめ、幼児教育の質的向上とともに、小学校教育との円滑な接続を図り、接続期（同報告では、特に5歳児から小学校1年生までの2年間で「架け橋期」と称する。）の教育の充実を図ることの重要性を提言した。更に検討を行うために設置された「幼保小接続期の教育の質保障の方策に関するワーキンググループ」では、幼児期及び架け橋期の教育の質保障のための方策や質を捉える方法についても検討された。その報告書では、今後の方向性として、諸外国が「幼児教育の質保障の方策として、幼児教育の質や子供の発達と成果のより客観的な評価に向けて、具体的な評価指標を開発し活用している」ことを挙げ、日本でもこれらを用いて「園内研修や自己評価等の際に活用」し、「点数の根拠を話し合うことで、自分たちの幼児教育の実施の振り返りや課題・改善方策等の共有につなげている」としている。一方で、「各国独自の子供観・発達観・保育観等に基づき作成

されている」ため、「日本の幼児教育の質評価を行うに当たっては、日本の幼児教育に沿った質評価指標の開発研究を進める必要がある」と述べられており、本プロジェクト研究で検討中の「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」も、活用の在り方を含め、その一例となることが求められている。

最後に、国内でも幼児教育・保育の質の視点を取り入れ、子供の発達との関連を検討した研究が見られるので、触れておきたい。Nakamichi, et.al (2022) は、公立保育所の1-2歳児を調査対象として、保護者と保育士に質問紙調査を行い、子供の社会情緒的発達（社会的コンピテンスと問題行動）とプロセスの質（保育者への質に関する質問紙調査）との関連を検討している。その結果、子供要因や家庭要因を考慮しても、「子ども中心の直接的な関わり」の高さが、1-2歳児の問題行動の低減に寄与していたという。さらに、近年、自治体単位で ECERS や ITERS を用いた質評価スケール調査を実施している研究グループの藤澤・中室（2017）は、小規模保育園と中規模保育園の1歳児クラスの保育環境を ITERS で評価した結果、全般的には小規模保育園の方が中規模保育園よりも保育環境の質が良好であったこと、保育環境の良さと担当保育士の保育経験年数の長さが、1歳児学年末の子供の発育状況（乳幼児発達スケール KIDS で測定）に有意な正の関連があると示された。これらは研究目的で実施した調査であり、幼児教育・保育の質と子供の発達との関連は興味深い、質問紙や質評価スケールの活用方法も含め、今後を注視したい。

第2項 海外の質評価スケールからの示唆

幼児教育・保育の質評価を行う際、様々な質評価スケールを用いて評定する方法もよく行われており、自己評価、相互評価、第三者評価のどの評価においても用いることが可能である。広く海外の研究や監査等で活用されているものとして、ERS（保育環境評価スケール： ECERS-R、ECERS-E、ECERS-3、ITERS 等）が挙げられる。詳細は第1部第2章第2節を参照いただきたい。全米乳幼児教育協会 NAEYC が提唱する DAP（発達にふさわしい実践 Developmentally Appropriate Practice）に基づき、アメリカで開発された尺度である。例えば、『新・保育環境評価スケール①3歳以上』（ECERS-3）（ハームスら、2015/2016）は、3歳以上の集団保育について全般的な質を測定する尺度であり、「空間と家具」「養護」「言葉と文字」「活動」「相互関係」「保育の構造」の6サブスケールに分類された35項目について7段階で評定される。

埋橋（2017）は、前プロジェクト研究「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」等での ECERS-3 実施の結果、「言葉と文字」「活動」の評点が低めだったことを挙げ、生活や遊びの中で言葉や数量・図形、自然につながる遊具や教材及び活動、保育者の関わりの弱さを指摘している。

また、『新・保育環境評価スケール③考える力』（ECERS-E）（シルバーら、2011/2018）は、ECERS-R の4項目の拡張版であり、こちらも広く活用されている。もともと英国の縦断研究 EPPE（効果的な就学前教育の実施）プロジェクトのために開発された尺度で、就学前ナショナル・カリキュラムを踏まえている。子供の学びの成果（アウ

トカム)に関する知見を活かした「文字と言葉」「数量形」「科学と環境」「多様性」の4項目(7段階評定)の内容から成り立っており、ECERS-Rと共に実施することが推奨されている。

保育者と子供たちのやりとり(保育プロセスの質)に焦点化している質評価スケールとしては、CLASSやSSTEW等がある。CLASS(クラスルーム評価システム Classroom Assessment Scoring System)(Pianta et al., 2007)は、保育者・教員と子供とのやりとりに焦点化し、プレスクールPre-K対象や、キンダーガーデンから初等学校3年K-3対象等、乳幼児から児童、中学生までのクラスの教育活動の質について評価可能な尺度である。アメリカ国立小児保健人間発達研究所NICHDが行った大規模な縦断調査等に基づいて開発された。プレスクール対象では、「情緒的サポート」「クラスの構成」「教育的サポート」の3領域10次元に分類された42項目について7段階で評定される。就学レディネスとして学習を意識した内容であるため(秋田・佐川, 2012)、日本での活用には配慮が必要である。

『「保育プロセスの質」評価スケール』(SSTEW)(シラージら, 2015/2016)は、「情緒的な安定・安心 well-being」と「ともに考え、深めつづけること SST: sustained shared thinking」を鍵概念としている尺度であり、2歳から5歳の保育実践を評定する。英国の縦断調査EPPE(効果的な就学前教育の実施)プロジェクトにおいて、質が高いと評価された保育施設を対象に、保育者と子供とのやりとり等を調査・分析した結果から、「ともに考え、深めつづけること SST」概念を新たに導き出し、開発された尺度である。「信頼、自信、自立の構築」「社会的、情緒的な安定・安心」「言葉・コミュニケーションを支え、広げる」「学びと批判的思考を支える」「学び・言葉の発達を評価する」の5サブスケールに分類された14項目について、ERSと同様に7段階で評定される(第3部第2章第2節を参照)。

前プロジェクト研究「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」では、SSTEWを2園で試行的に実施した結果、「信頼、自信、自立の構築」や「社会的、情緒的な安定・安心」、「言葉、コミュニケーションを支え、広げる」は比較的高く、「学びと批判的思考を支える」、「学び・言葉の発達を評価する」では低めの評定だった。2園での調査結果ではあるが、子供が好奇心を持って遊び、探究し学んでいく過程を、保育者がどのように支えて広げているか、そのような実践をどのように評価の土俵へ上げて捉えていくかという課題が指摘されている(淀川, 2017)。

第3項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の開発に向けて

前プロジェクト研究「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」や現在の状況から、国内における評価への関心の高まり、海外で開発された質評価スケールからの知見、質評価スケールを用いて客観的継続的に保育実践を捉え直して改善に役立てることの意義、SSTEWのように保育プロセスの質を丁寧に捉えることの必要性、「ともに考え、深めつづけること」のような質の高い保育実践に着眼できる可能性等を感じることができた。一方で、国内で活用・実施する場合、日本ならではの幼児

教育・保育の特徴をどのように捉えたらよいかという課題や、評価に対する保育現場の抵抗感という課題も残されている。

そこで、本研究では、ECERS-3やECERS-E、特にSSTEWの保育プロセスの質に関する項目や指標を参考にして部分的に取り入れつつ、日本の幼児教育・保育の文脈に沿った質評価スケールの作成を目指して検討を行った。その成果が「幼児教育における保育実践の質評価スケール案：主体的な関わり、社会情緒的な育ちと学びの芽生えに着目して」（以下、本文では「質評価スケール案」と記載する。）である。

なお、質評価スケール案は、研究目的で利用可能な質評価スケールであることも目指してはいるが、保育現場において活用する場合は、評価・評定すること自体を目的とするよりも、むしろ研修等の場で、保育実践を捉えたり振り返ったりするための観点の一つとして提示し、これらの項目をきっかけとして保育実践について語り合い、保育実践の改善や向上に活用していくことを目指して作成したものである。そのため、後述の第4部では、研修等での活用方法について具体的に取り上げる。

第2節 日本の文脈に沿った幼児教育における保育実践の質評価スケール案と幼稚園教育要領等

第1項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目の構成

質評価スケール案は、特にSSTEWの指標を中心に、ECERS-3、ECERS-Eの指標を参考にして作成したスケールであるが、日本の幼児教育・保育の文脈に沿った質評価スケールを作成するため、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、幼稚園教育要領等と記載する。）の五領域や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」等を参考に、幾つかの指標を新規に追加し、文言を加筆修正した。指標は、基本的に保育者を主語とした内容である。

スケール項目については、以下の9項目から構成されている。

【スケール項目】9項目 112指標

項目Ⅰ 健康と安全への配慮と指導

子供の健康、衛生、安全のため、保育者が配慮し指導している内容

項目Ⅱ 社会情緒的な育ちを促す援助

応答的に関わり、子供の社会情緒的な育ちを促している内容

項目Ⅲ 主体的な遊びや活動の援助

子供が主体的に遊び、活動するように促し支えている内容

項目Ⅳ 好奇心を育む環境構成

子供の興味・関心を促し、好奇心を高めるような環境を構成する内容

項目Ⅴ 人とのコミュニケーションや言葉の援助

子供が人とやりとりして、自分の考えを伝え、話し合い、言葉を使用するように促している内容

項目VI 言語的な表現の援助

絵本・物語・歌・言葉遊び等の遊びや活動を通して、子供の言語的な表現を育み促している内容

項目VII 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助

子供の身近な自然や数量・図形、科学への興味・関心や感覚、考え方を育み促している内容

項目VIII 思考し探究するプロセスの援助

子供が考えながら作ったり調べたりして、探究しようとすることを支えていく内容

項目IX 協同や課題解決に向かうプロセスの援助

子供たちが協同して取り組み、課題を解決しようとすることを支えていく内容

日本の保育実践の特徴として、幼稚園教育要領等に示される「環境を通して行う」教育と、子供の「主体的な活動」「遊びを通しての総合的な指導」が挙げられる。保育者自らも重要な環境として、子供と共に遊ぶことを通して子供理解を深めることも特徴の一つである（古賀，2023）。また、一人一人の幼児に寄り添い、「見守り」「待つ」（中坪，2018；内海，2019）ことが、日本の特徴としてよく取り上げられる。子供が興味・関心をもって主体的に遊ぶ姿を見守り、一緒にわくわくして楽しんだり、必要に応じて環境を再構成したり、困っていることを聞きながら解決方法を考えたりする等の「適切な援助」を行うことは、「環境を通して行う」教育や子供の「主体的な活動」を尊重する保育者の関わりと捉えられる。そこで、「Ⅲ子供の主体的な遊びや活動の援助」に関する項目・指標、「Ⅳ好奇心を育む環境構成」に関わる項目・指標を設定した。項目IVは主に領域「環境」と関連する。

更に展開して、子供たちが友達と一緒に主体的に遊びや活動に取り組み、協力して課題を解決していく「IX協同や課題解決に向かうプロセスの援助」に関わる項目・指標も設定した。主に領域「人間関係」や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の「協同性」と関連している。

日本の保育実践の特徴として、子供の様々な感情に寄り添い、温かで応答的・受容的である「社会情緒的な援助」が挙げられる。OECD 国際幼児教育・保育従事者調査（OECD, 2019/2020）でも、日本の保育者が、社会情緒的な関わりを大切にしている結果が示されている。そこで、子供の「Ⅱ社会情緒的な育ちを促す援助」に関わる項目・指標を設定した。主に領域「人間関係」や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の「道徳性・規範意識の芽生え」とも関連する。

一方、日本での評定や質に関わる調査で課題とされることの多い内容が、「数量・図形、科学」「思考、探究」「言語」（淀川・高橋，2016；埋橋，2017；OECD，2019/2020；第4部第2章第4節を参照）である。そのため、保育者がより意識を向けるきっかけとなるように取り上げることにした。幼児期の教育から小学校教育への円滑な接続につながる「学びの芽生え」を促す内容であるが、小学校教育の前倒しではない。幼児期の教育の特性を生かした、様々な「学びの芽生え」を促す援助として、「Ⅵ言語的な表現の援助」、「Ⅶ数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」「Ⅷ思考し探究する

プロセスの援助」に関わる項目・指標を設定した。それぞれ主に領域「言葉」「表現」「環境」、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の「言葉による伝え合い」「自然との関わり・生命尊重」「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」「思考力の芽生え」「自立心」と関連している。

なお、子供が園生活を安心・安定して過ごすための基盤となる基本項目として、「Ⅰ健康と安全への配慮と指導」に関わる項目・指標と、「Ⅴ人とのコミュニケーションや言葉の援助」に関わる項目・指標を取り上げた。主に領域「健康」「言葉」、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の「健康な心と身体」「言葉による伝え合い」と関連する。また、項目Ⅴには、帰国子女や外国籍などの特別な配慮を必要とする幼児への指導に関わる指標を用意した。

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の指標例

次に、幼稚園教育要領等の五領域や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」、日本の幼児教育・保育の文化や文脈等を参考に作成し、新規に追加した指標の例も、各項目から一例ずつ挙げておきたい。なお、参考にした SSTEW や ECERS の指標との対応については、第2部第4章の資料「比較対照表」を参照いただきたい。

1. 項目Ⅰ「7-2 保育者は、子供自らが健康や衛生に関心を持ち、進んで生活の場を整えるように援助や環境構成をしている。」

【幼稚園教育要領】領域「健康」の内容(8)「幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しを持って行動する。」を参考に、子供が主体的に行動している姿を表すため、「進んで」を加筆した。

2. 項目Ⅱ「5-4 保育者は、子供たちが互いに思いを主張し、自分とは異なる意見があることを知る機会を大事にしている。いざこざになった場合、少しずつ折り合いをつけられるように支えながら、自らの気持ちを言葉に表すように促している。」

【幼稚園教育要領】領域「人間関係」の内容(6)「自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。」、内容の取扱い(5)「集団の生活を通して、幼児が人との関わりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いをつける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること。」を参考に作成した。いざこざを通して、子供が自分とは異なる相手の思いを知り、折り合いをつけられるように支える援助に着目した。

3. 項目Ⅲ「7-2 保育者は、子供が主体的に遊ぶことを促したり支えたりするため、保育記録を取って実践を振り返り、他の保育者と語り合っ共有し、次の指導計画に生かしている。★」

【幼稚園教育要領】第1章総則 第4-4 幼児理解に基づいた評価の実施(1)「指導

の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。」を参考に、保育を実践し、保育記録を取って実践を振り返り、更に他の保育者との語り合いを通して幼児理解を深め、次の指導計画に生かす、保育実践のプロセスを取り上げた。

4. 項目Ⅳ「7-4 保育者は、保護者に対し、現在のクラス（グループ）の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーションを、デジタル機器等を活用して共有するなどして、保護者参加を促している。★」

【幼稚園教育要領】第1章総則 第6幼稚園運営上の留意事項2「家庭との連携に当たっては、保護者との情報交換の機会を設けたり、保護者と幼児との活動の機会を設けたりなどすることを通じて、保護者の幼児期の教育に関する理解が深まるよう配慮するものとする。」を参考にして、写真や保育ドキュメンテーションの共有、ICTの活用等を加えて作成した。

5. 項目Ⅴ「5-5 保育者は、子供が自分の思いを伝えて、周囲の仲間から認められていると感じられるような機会を設けて、子供が自信を持てるように援助している。」

【幼稚園教育要領】領域「人間関係」内容の取扱い(2)「一人一人を生かした集団を形成しながら人と関わる力を育てていくようにすること。その際、集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し教師や他の幼児に認められる体験をし、自分の良さや特徴に気づき、自信をもって行動できるようにすること。」を参考にして作成した。

6. 項目Ⅵ「3-4 保育者は、クラス（グループ）で絵本等の読み聞かせを一緒に楽しむ時間を設けている。」「7-1 保育者は、絵本等を活用して、一人一人の子供の言葉の発達を促すように足場かけをし、言葉に対する感覚やリズムの楽しさを伝え、新しい言葉や豊かな表現を使用するモデルを示している。」

【幼稚園教育要領】領域「言葉」内容(9)「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう。」、内容の取扱い(4)「幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること。」を参考にした。3-4は、絵本の読み聞かせの大切さを改めて確認するために加えた指標である。

7. 項目Ⅶ「7-2 保育者は、子供が数量・図形や科学に関わる考え方をういて粘り強く取り組み、工夫や試行錯誤をして、他の子供と協力する姿を見守ったり、ヒントを示したりしている。」

【幼稚園教育要領】領域「環境」内容(8)「身近なものや遊具に興味を持って関わり、自分なりに比べたり、関連付けたりしながら考えたり、試したりして工夫して遊ぶ。」、幼児期の終わりまでに育ててほしい姿(2)自立心「身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わ

い、自信をもって行動するようになる。」を参考にしつつ、更に展開して他児と協力する姿を加えた。

8. 項目Ⅷ「7-5 保育者は、子供が思考のプロセスを自覚できるように言葉で表現し、子供が自ら計画して見通しをもって実行したり、他の子供と協力して進めたり、活動を振り返って次へつなげたりすることを援助している。★」

【幼稚園教育要領】第1章総則 第4-3 指導計画の作成上の留意事項(4)「幼児が次の活動への期待や意欲をもつことができるよう、幼児の実態を踏まえながら、教師や他の幼児と共に遊びや生活の中で見通しをもったり、振り返ったりするよう工夫すること。」を参考にしたが、子供が主体的に遊びや活動を計画し実行するために思考し探究する姿を、保育者が子供の思考のプロセスを言語化する等して支える援助について取り上げた。

9. 項目Ⅸ「3-2 保育者は、子供たちの中で課題となっていることをそれぞれがどう捉えているのか、思いや考えを言葉にしたり、聞き合ったりすることを手助けしている。」、「7-1 保育者は、みんなで一緒に活動するとき、最後までやり遂げようと熱心に取り組む姿等を、クラス(グループ)で話題に取り上げて認めたり、自分たちの力で行うことの充実感をクラス(グループ)で共有したりしている。」

【幼稚園教育要領】領域「人間関係」内容の取扱い(3)「幼児が互いに関わりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること。」、幼児期の終わりまでに育ててほしい姿(3)協同性「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。」を参考に作成した。クラス(グループ)全体で共有することまで加えた。

以上のように、各指標には、幼稚園教育要領等の内容を参考に、日本の幼児教育・保育の文化や文脈に合わせた指標を追加している。特に後半の項目Ⅶ、Ⅷ、Ⅸは高度な内容も含まれているが、新たな観点、目指したい観点として提示している。

なお、質評価スケール案は、幼稚園教育要領等の五領域の内容全てを網羅したものではない。例えば、領域「健康」の運動に関する内容、領域「表現」の絵画や製作、歌以外の音楽に関する内容、領域「環境」の文字・標識に関する内容等は取り上げることができなかった。また、地域との連携、小学校との連携・接続、子育ての支援等は、保育観察が中心の質評価スケールであるため、触れられていない。今後、項目・指標の追加等を含め、継続して検討予定である。

第3節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討経過とその特徴

第1項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討経過

質評価スケール案については、前プロジェクト研究「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」（国立教育政策研究所，2017）から継続して取り組み、海外で活用されている質評価スケール、特に SSTEW 等を参考にして、日本の幼児教育・保育の文化や文脈に沿うように加筆修正しながら作成し、試行実施を通して検討を重ねてきた。

2018年3歳児調査から2020年5歳児調査まで（第1期）は、「保育実践の質評価スケール試案」を試行実施し、改訂を進めてきた。その後、より日本の幼児教育・保育の文化や文脈に沿うように、質評価スケール案の項目の構成や指標の見直しを行った。2021年以降は、質評価スケール案に関するワーキンググループを設置して検討し、保育現場の主任や管理職等へのヒアリング調査を経て、2022年7月、9月（第2期）には、改訂した質評価スケール案を用いて調査を実施した。同時に、より質評価スケール案の項目や指標の理解を促すために、「幼児教育における保育実践の質評価スケール解説案」の作成に向けて、ワーキンググループで検討を進めてきた（第2部第3章を参照）。

図表 2-1-1 幼児教育における保育実践の質評価スケール案・解説案の検討の主な流れ
(2021～2022年度)

日程	研究会・調査	ワーキング関係	内容
2021年6月7日	2021年度第1回プロジェクト研究会		質WG設置
2021年6月28日		第1回質WG	質評価スケール案の検討
2021年8月5日		第2回質WG	質評価スケール案の検討
2021年8月31日		第3回質WG	質評価スケール案の検討
2021年9月13、20、23日		小グループ検討会	担当項目の検討
2021年9月30日		第4回質WG	質評価スケール案の検討
2021年10月17、21、23日		小グループ検討会	担当項目の再検討
2021年10月25日		第5回質WG	質評価スケール案全体の検討
2021年11月11日	2021年度第2回プロジェクト研究会		質評価スケール案の提案とコメント
2022年1月～2月	ヒアリング調査		保育者や管理職等への聞き取り
2022年2月7日		第6回質WG	ヒアリング結果報告、質評価スケール案の再検討
2022年3月14、16、19日		小グループ検討会	担当項目の解説案の作成
2022年7月～9月	質評価スケール調査		5園での質評価スケール案の実施
2022年8月20日、23日、27日		小グループ検討会	担当項目の解説案の作成・検討
2022年9月2日		第7回質WG	質評価スケール案の解説案の検討1
2022年9月3日		第8回質WG	質評価スケール案の解説案の検討2
2022年10月18日	2022年度第1回プロジェクト研究会		報告書担当章の骨子、質評価スケール調査結果報告
2022年10月～11月		(小グループでの自主検討)	担当項目の解説案の再検討
2022年12月～2023年1月			解説案の検討案の提出、解説案の取りまとめ
2023年1月20、21日	2022年度第2回プロジェクト研究会		報告書担当章の検討、質評価スケール案の解説案の再検討
2023年3月	プロジェクト研究報告書の公表		

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の特徴

1. 3～5歳児の一つの対象クラス（グループ）での保育実践を対象として、子供が行き来できる室内・戸外の全ての場所で、研修を受けた評定者が複数で、約3～4時間の保育観察と保育者へのインタビューを通して評定することを想定したスケールである。『「保育プロセスの質」評価スケール』（SSTEW）や『新・保育環境評価スケール①3歳以上』（ECERS-3）の指標等を参考に、全9項目112指標から構成されている。項目ごとに「概要・評価の観点」を示し、その後に指標ごとの解説がある。幾つかの指標には、理解を促すための事例も付している。
2. 保育者と子供のやりとり、子供同士のやりとり、教材・遊具等との関わり等から捉える「プロセスの質」を重視したスケールである。一日の限られた日程ではあるが、実際の保育実践を、項目や指標の観点を踏まえながら観察することで、ふだんの保育観察とは異なる見方や考え方等を知る機会となる。
3. 他の海外の質評価スケール（7段階）では、「評定1」の指標があり、その指標の一つでも該当すると「1（不適切）」になる。最低基準を表す大事な指標ではあるが、日本では保育者だけでなく評定者にとっても負担感の大きい（チェックしにくい）指標であるため、質評価スケール案では、「評定1」の指標をなくして、「評定3」の指標から始めることにした。ただし、「3」の指標の、半分未満しか当てはまらない場合は「1（要改善）」とすることにした。
4. 日本の幼児教育・保育の文化や文脈に沿った内容の質評価スケールとなるように考慮されている。特に、「子供の主体的な関わり」、「社会情緒的な育ち」、「学びの芽生え」に着目した。ただし、幼稚園教育要領等の五領域の内容を踏まえているが、領域全てのねらいや内容を網羅した項目・指標ではないことに留意する必要がある。

第3項 今後の課題

今後の課題として、まず質評価スケール案に関する課題は、以下の点が挙げられる。

1. 各指標の文章が長く、1項目の指標数も多いため、読み手に負担感がある。指標の内容が読み取りやすくなるように、今後も指標の文言等の改善や簡略化の検討が求められる。
2. 質評価スケール案の項目や指標についてよりよく理解するために、具体的な事例等での解説が必要である。
3. 五領域のうち、今回十分に取り上げることができなかった領域「健康」や「表現」

等に関する項目・指標の検討が今後求められるだろう。

4. 評定する際、評定 3、5、7 の評定判断に多少違いがある。例えば、評定 3 は観察されたら YES、評定 5 は複数挙げた例が幾つか観察されたら YES、評定 7 は複数挙げた例全てが観察されたら YES と違いがある。また、評定 3 の指標は、多様な園での評定を考慮し、比較的容易に該当する内容の指標となるように検討する必要がある。
5. 発達や時期に応じた保育実践の質評価の難しさがある。特に後半の高度な活動内容に関わる項目 VII、項目 VIII、項目 IX については、年齢や時期によって、5 や 7 の指標の評定が難しいものが含まれている。また、年齢が上がるにつれて、別の活動に発展する等して観察されなくなる場合もある。そのため、観察して評定する際の検討や評定者間の共通理解が必要になる。基本的には、3 歳児なり、4 歳児なり、5 歳児なりの姿と援助について考え、必要に応じてインタビュー等で今までの状況等を補うことが求められる。
6. 保育者へのインタビューで確認する指標が多いため、評定者の協議の際、内容を吟味して精選することが必要である。
7. 質評価スケール案の調査数が今回は 5 園と限られたため、更に多様な園で実施して調査数を増加し、信頼性だけでなく妥当性（基準関連妥当性や内的整合性）を確認する必要がある。

以上の課題について、今後も質評価スケール案の実施を更に重ねて見直しつつ、他の様々な質評価スケールや評価方法と共存し、その選択肢の一つとして活用されるように、質評価スケール案の理解と改善を図っていきたい。

掘越紀香（国立教育政策研究所）

引用・参考文献

- 秋田喜代美（2022）今なぜ保育の質評価を問うのか：保育の質評価の国際的動向の見取り図．秋田喜代美・古賀松香（編著）『世界の保育の質評価：制度に学び、対話をひらく』（pp.11-25.） 東洋館出版社.
- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子（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紀要, 47, 289-306.
- 秋田喜代美・佐川早季子（2012）保育の質に関する縦断研究の展望．東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.

- 中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会（2022）
「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会：審議経過報告」
https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_2.pdf（2023年2月1日閲覧）
- 中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会幼保小接続期の教育の質保障の方策に関するワーキンググループ（2023）「幼保小接続期の教育の質保障の方策に関するワーキンググループ：報告書」
https://www.mext.go.jp/content/20230127-mxt_youji-000027261_4.pdf（2023年2月1日閲覧）
- 藤澤恵子・中室牧子（2017）保育の「質」は子どもの発達に影響するのか：小規模保育園と中規模保育園の比較から. RIETI Discussion Paper Series, 17-J-001.
- ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D.（著）埋橋玲子（訳）（2016）『新・保育環境評価スケール①：3歳以上』（ECERS-3）法律文化社.（Harms, T., Clifford, M.R., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3), Third Edition*. Teachers College Press.）
- 古賀松香（2023）『保育者の身体的・状況的専門性：保育実践のダイナミック・プロセスの中で発現する専門性とは』 萌文書林.
- 厚生労働省（2018）『保育所保育指針解説』 フレーベル館.
- 厚生労働省（2020）「保育所における自己評価ガイドライン（2020年改訂版）」
<https://www.mhlw.go.jp/content/000609915.pdf>（2023年2月1日閲覧）
- 国立教育政策研究所（2017）平成27-28年度プロジェクト研究報告書「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」.
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf（2023年2月1日閲覧）
- 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館.
- 文部科学省（2011）「幼稚園における学校評価ガイドライン（平成23年改訂）」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/01/04/1230734_3.pdf（2023年2月1日閲覧）
- 無藤隆（2016）保育の質と卓越性. 日本保育学会（編）『保育学講座1 保育学とは：問いと成り立ち』（pp.253-278.）. 東京大学出版会.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 フレーベル館.
- Nakamichi, K., Takahashi, M., Sunagami, F., & Iwata, M. (2022). The relationship between child-centered teaching attitudes in childcare centers and the socio-emotional development of Japanese Toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 162-171.
- 中坪史典（2018）「見守る」ことで子どもの自律的問題解決を支える保育者の専門性. 中坪史典（編著）『テーマでみる保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ』（pp.154-163.）. ミネルヴァ書房.
- OECD（編著）星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子（訳）（2011）『OECD

- 保育白書: 人生の始まりこそ力強く: 乳幼児期の教育とケア(ECEC)の国際比較』 明石書店. (OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.)
- OECD (編著) 秋田喜代美・阿部真美子・一見 真理子・門田理世・北村友人・鈴木正敏・星三和子 (2019) 『保育の質向上白書: 人生の始まりこそ力強く: ECEC のツールボックス』 明石書店. (OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.)
- OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood*. OECD Publishing.
- OECD (編著) 国立教育政策研究所 (訳・編著) (2020) 『OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 報告書 幼児教育・保育の国際比較: 質の高い幼児教育・保育に向けて』 明石書店. (OECD (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, OECD Publishing, Paris.)
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™) Manual*, Pre-K. Brookes Publishing.
- シード・プランニング (2019) 平成 30 年度委託調査研究事業「諸外国における保育の質の捉え方・示し方に関する研究会報告書」(座長: 秋田喜代美)
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000533050.pdf>(2023 年 2 月 1 日閲覧)
- シラージ, I., キングストン, D., メルウィッシュ, M. (著) 秋田喜代美・淀川裕美 (訳・編著) (2016) 『「保育プロセスの質」評価スケール: 乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために』 (SSTEW) 明石書店.
 (Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015) *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well Being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds provision*. IOE Press.)
- シルバー, K., シラージ, I., タガード, B. (著) 平林祥・埋橋玲子 (訳) (2018) 『新・保育環境評価スケール③: 考える力』 (ECERS-E) 法律文化社. (Sylva, K., Siraj, I., & Taggart, B. (2011) *ECERS-E: The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R), 4th Edition with Planning Notes*. Teachers College Press.)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2012). *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 project (EPPSE 3-14) Final Report of the Key Stage 3 Phase: Influences on Students' Development from age 11-14*. Research Report DFE-RR202.
- 内海緒香 (2019) 子どもの健康・安全・適応を育む保育の場における見守りプロセスの検討. お茶の水女子大学人文科学研究, 15, 89-103.
- 埋橋玲子 (2017) ECERS-3 の紹介と実施結果. 国立教育政策研究所 (2017) 平成 27-28 年度プロジェクト研究報告書「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」(pp.134-139.).
- 淀川裕美 (2017) SSTEW の紹介と実施結果. 国立教育政策研究所 (2017) 平成 27-28 年度プロジェクト研究報告書「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研

究」(pp.140-145.)

全国社会福祉協議会(2020)評価基準ガイドライン・保育所(令和2年4月1日)「第三者評価共通評価基準ガイドライン(保育所解説版)」「第三者評価内容評価基準ガイドライン(保育所版)」<http://shakyo-hyouka.net/evaluation4/>(2023年3月1日閲覧)

第2部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討

第2章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の保育者へのヒアリング調査

第1節 目的

「幼児教育における保育実践の質評価スケール案：主体的な関わり、社会情緒的な育ちと学びの芽生えに着目して」（以下、「保育実践の質評価スケール案」と記載する。）は、園内や園外の研修でミドルリーダーや幼児教育アドバイザー等による保育現場での実施や研修活用ができることを目指して、保育の質の向上に資する質評価スケール案として作成した。

本章の目的は、保育実践の質評価スケール案について、指標内容の妥当性や信頼性、評価のしやすさ等を検討することである。具体的には、保育実践の質評価スケール案について幼稚園、認定こども園、保育所の管理職やミドルリーダーを対象としてヒアリング調査を実施した。

第2節 調査方法

第1項 調査対象

幼稚園、認定こども園、保育所等の管理職及び研究主任等のミドルリーダー 計 14 名を対象とした。

第2項 調査時期

2022年1～2月

第3項 調査方法

「保育実践の質評価スケール案」の作成に関わった本プロジェクト研究の研究分担者である調査実施者7名が、ヒアリング調査を各自で実施した。

調査は、幼稚園、認定こども園、保育所の管理職、又は、ミドルリーダーの合計14名に依頼して、オンライン又は対面でヒアリング調査を行った。調査実施者によって聞き取りを行った項目は異なった。調査対象やヒアリング実施項目等を図表1に示す。

図表 1 調査対象及びヒアリング実施項目

調査実施者	調査対象者		ヒアリング項目								
	人数(名)	役職	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
A	1	副園長			○	○			○		
B	1	園長					○	○			
C	2	園長, 研究主任		○	○		○				
D	1	教頭		○	○				○		○
E	3	副園長, 教頭, 市指導研修担当課長	○	○	○	○	○		○	○	○
F	4	副園長, 理事長	○			○			○	○	○
G	2	研究主任	○	○	○	○	○	○	○	○	○

注：○印は、ヒアリング実施項目

第3節 結果及び考察

調査対象者からの聞き取りは、スケール全体、各項目の指標の順序、文言等の表現、指標の内容、研修への活用可能性、保育の質の向上への寄与等に関して実施した。括弧内に調査実施者を記す。

第1項 スケール全体

スケール全体について意見や疑問等を尋ねたところ、評価のしやすさ、指標の多さ・長さ、対象の想定、具体例について等のコメントがあった。

スケール項目によって構成されていることや階層性があることにより、保育評価を簡便にできる、分かりやすいという意見が複数あった。しかし、項目数が多く文章が長いと、読み込むのに時間がかかり、分かりにくいという意見もあった。

また、対象年齢や実施時期、子供の人数等によって異なり、内容をイメージすることが難しい内容があるとの意見があった。

さらに、項目内容を分かりやすくするために解説や具体例の有効性を挙げるコメントがあった一方で、具体例を挙げるにより活動が方向付けられたり、価値付けられたりする危惧も寄せられた。

スケール全体については肯定的に評価されたが、評価者の負担にならないような項目設定や、評価しやすい文言の選定、正しい理解の助けとなる解説や事例の提供が課題であることが明らかになった。

1. 評価のしやすさ

- ・全体として、とても具体的でイメージしやすく評価しやすい。また、この項目をヒントに実践を更に「こうしていけばよいのか」と、新たな視点をもらえる。(A)
- ・利用しやすい。(E)
- ・階層性があることで分かりやすい。(E)

- ・深く読み込まないと、3、5、7の評価の方法が分かりづらい。指標は3、5、7ではなく、もっとなじみのある表記にした方がよい(E)
- ・項目はつけやすかった。(G)

2. 指標の多さ・長さ

- ・全体的に文章が長く、指標の数が多。現場の保育者は活字を読むのに時間がかかるので、もっと簡潔に短くした方がよい。分量的に自己評価で使用するの難しい。(B)
- ・園内研修などで、一度に9項目全てを評価するのであれば、1項目に指標の数は三つくらいが限度ではないか。(E)

3. 対象の想定

- ・対象年齢を想定しづらい項目がある。3歳なら難しくても、5歳であればできる内容であれば、指標のランクも上がるのは理解できるが、年齢に応じてどのレベルにまで達していればいいのか明らかでない。(B)
- ・子供の数(おおまかな割合)を想像しづらい項目がある。(B)
- ・年齢や時期によって回答することが難しい項目がある。(F)

4. 具体例のメリット・デメリット

- ・具体例があった方がより分かりやすい。(E)
- ・極端にこの文言にあてはめることによって大人が決めたプロジェクトをさせてしまうということにならないように気を付ける必要がある。(A)

第2項 指標の順序

指標記述の順番が妥当であるか尋ねたところ、各項目の順序は、おおむね妥当であるというコメントが多かった。

1. 指標の順序

- ・3が基本と理解した。5、7と階層性があつてよい。違和感はない。(E)
- ・並びに違和感はない。逆転はないのでは。(E)
- ・3、5、7の順番について特に違和感はない。(F)
- ・保育そのものでない内容の項目に関しては、後ろに配置した方がよい(G)

第3項 文言等の表現

項目・指標の言葉や文章表現について尋ねたところ、文章の読みづらさ、分かりにくい文言、解説を加える必要性について以下のとおりコメントがあった。

1. 文章の読みづらさ

- ・「～たり、～たり、～たり」が繰り返されるので、読みづらい。どこに焦点を当てて、評価すればいいのか分かりやすくするために、明示した方がよい。下線を引くなど強調すると読みやすい。(B)
- ・評価したいポイントを整理し、3、5、7でほぼ文章を統一した上で、一部だけ表現を変えることにより、レベルの違いを明確にした方が分かりやすい。(B)

2. 言葉の分かりにくさ

- ・【自由に遊ぶ】という表現や枠がある中の自由など、ルールの中の自由、時間の流れの中の選択など、考え方の共有が大事ではないか。(D)
- ・支える という言葉がたくさん出てくるが、なじみがない。(D)
- ・【適切に】【必要な】【支えている】等意味することが分かりにくい言葉があり、評価しにくい。(G)

3. 解説の必要性

- ・コーナーについて、園庭なども含めたゾーンのような場も含めるなど説明が必要である。(D)
- ・具体的な事例があると一層利用しやすい。(E)
- ・全体として読んで理解するのに時間がかかるので、研修や解説があるとよい。(F)

第4項 指標の内容

項目ⅠからⅨまで九つのスケールの項目が、保育実践に即した内容や理解できる内容を表しているか等について尋ねた。図表1に示した通り、調査対象者によって聞き取りをした項目は異なる。類似した指摘や意見が多かったため、主なコメントをまとめて述べる。

なお、「」は指標の文、【】は指標の文言、()内は、指標番号である。

1. Ⅰ 健康と安全への配慮と指導：子供の健康、衛生、安全のため、保育者が指導し配慮している内容

項目の中に、安全、衛生が含まれており、項目内容のバランスがとれている。「子供が自ら危ないことに気づき、自分で考えながら安全に遊べるように、保育者は援助したり環境を整えたりしている。」(7-3)は、保育において目指したい姿である。

しかし、食育や、感染症対応については取り上げられていないため、今後検討する必要がある。

【必要な数や量】(5-5)、【数人】(注3)は、活動のねらいやクラスや集団の人数によって異なることや、【適切な温度・湿度・換気・採光、音等の環境】(5-3)は、適切である認識が現場によって差があること、またこれらの環境は変えることが容易ではないため、解説等で十分な説明を加える必要がある。

2. II 社会情緒的な育ちを支える援助：応答的に関わり、子供の社会情緒的な育ちを支えている内容

全体を通して、保育者にはイメージしやすい言葉が使われており、状況がイメージしやすい。しかし、本項目の鍵となる概念である「応答的」は、求められているものを理解することができない可能性があるため、説明を加えることが望ましい。

【集団にうまく入れない】(3-3)、【すぐに】(5-1)、【必要に応じて関わる】(7-2)など、このように捉えるのは保育者であり、子供自身ではない。そのため、子供を主体として考えたとき、どのような子供を想定しているか、どのような子供の行動を想定しているかによって、評価が異なる可能性がある。

さらに、【思いを寄せるように】(7-3)は、子供の状況や場面等が想定しづらいことから、解説や事例等による説明が必要である。

3. III 主体的な遊びや活動の援助：子供が主体的に遊び、活動するように支えている内容

全体的に読みやすく分かりやすく、違和感がない。特に「保育者は、子供が主体的に遊ぶことを促したり支えたりするため、保育記録をとって実践を振り返り、他の保育者と語り合っ共有し、次の指導計画に生かしている。」(7-2)の項目は、とても重要だと実感している。

【いつでも好きな時に】(3-3)、【受け入れている】(3-4)、【肯定的に受け入れている】(5-3)等の記述が散見されるが、どのようなときでも何でもよいと認めているようにも読むことができる。認めたり受け入れたりすることは、園の方針や保育のねらい等によって決まることを加える必要がある。

【クラスで活動する時】(5-3)については、クラス単位でない小集団や異年齢集団などで活動が展開される場合がある。その場合は「クラス」という言葉がなじまないため、注を追加してほしい。

4. IV 好奇心を育む環境構成：子供の興味・関心を促し、好奇心を高めるような環境を構成する内容

本項目については、多くの意見があった。「【子供の好奇心が芽生えるような援助や環境構成】はイメージできるが、【子供の好奇心が芽生えるような援助】はイメージしにくい」「好奇心を支えるものとして、不思議なファンタジーの要素も入るとよい」という意見があった。好奇心の内容や範囲の定義が明確でなく、一つ一つの項目の解釈や評価が評定者によって異なる可能性が高いことから、今後検討を重ねて、好奇心について更に具体的に示すことが望まれる。

【子供の興味・関心の高い場やコーナー】(5-1)については、にぎわって人数が集まっている場だけでなく、一人の子供が深くかかわる場もある。そこへたまたま来た子が一緒に取り組むようになり、子供の関わりにつながる。また【そうでない場は再構成して】(5-1)は、継続する遊びととらえて保育者がそのままにしておくこともあり、子供の興味と保育者の読みとりと意図が関係していることもある。そのため、解説で説明する必要がある。

さらに、【掲示や展示】(5-1)や【保護者参加】(7-3)のような内容については、

説明を加えてほしい。掲示や展示のどのような点がどの程度重要なのか等について、説明が必要である。また、動画は掲示や展示ではないが、保育者が子供に見せたりしており、含めることを検討することが望ましい。【保護者参加】は、預かり保育の状況は園によって異なる。個々の保護者によっても関与の仕方が異なるため、保育者の研修と保護者参加は別の項目に分ける検討が望まれる。

5. V 人とコミュニケーションや言葉の援助：子供が人とやりとりして、自分の考えを伝え、話し合い、言葉を使用するように促している内容

文言や表現の分かりにくさについては幾つか指摘されたものの、項目には重要な内容が取り上げられているとの意見があった。

【子供同士の言葉のやりとりを支えるような遊具や教材等】(3-5)や【簡単な質問】(7-1)は、具体的な例があった方が共通したイメージを持つことができる。

また、【分かりやすく言い換えたり整理したりする等】(7-4)は、対象としている内容が読み取る人の判断に任せていて分かりにくく、抽象的すぎるように感じる。

さらに、例えば【子供の思考のプロセス】(7-2)や【遊びをつなげていく】(7-3)など7の項目については、保育者の直接的間接的な関わりが評価の対象となるため、説明が加えられることが望ましい。子供の考えの経緯を言語化・見える化することや、それをダイナミックな遊びをつなげていくことは、保育者によっては捉えにくく、分かりにくい。そのため、実際には保育者がかなり意図的にかかわっている可能性がある。その一方で、遊びをつなぐ保育者の関わりが常にコミュニケーションをねらいとしているのか、留意する必要がある。

6. VI 言語的な表現の援助：絵本・物語・歌・言葉遊び等の遊びや活動を通して、子供の言語的な表現を育み促している内容

文言や表現の分かりにくさについては幾つか指摘されたものの、内容に関する重要な指摘はなかった。

【言語的な遊び】(3-2)が指す対象や、【把握している】(3-3)の把握の範囲など、具体的な説明を加えてほしい。

また、項目の3-4、5-5、7-1では【絵本や本等】、7-2では【図鑑・科学絵本等】と記述されている。表現の違いが具体的にイメージできるように解説してほしい。

7. VII 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助：子供の身近な自然や数量・図形、科学への興味・関心や感覚、考え方を育み促している内容

タイトルの「科学」という文言について、「科学という語が難しい」「科学という構えてしまう」との意見があった。この領域は苦手とする保育者が多く、現場の保育者の弱い部分でもあると考えられるが、スケールにより保育の実態を確認することが大切である。

項目5-3、7-2、7-3、7-4において、【科学に関わる考え方】と示されているが、イメージしにくい。やりたい遊びや活動に取り組むために、数量・図形等が必要になるという前提を、解説で触れてほしい。他の項目同様、文言や言い回しについて指摘された。

さらに事例に関して多く意見があった。具体的な事例を挙げることのメリットやデメリットについての意見が多く寄せられたことから、慎重に吟味することが求められる。

「保育者は、子供が興味を持って、身近な自然や数量・図形、科学に関わる体験ができるように働きかけている。（例：野菜を収穫するとき、数や、大きさ、重さ、色等を比べるように促す；おやつするとき、コップをいくつ用意するかを尋ねる）」（3-2）については、例はあった方が分かりやすいが、野菜は育てるのが難しい環境の園もあり、特別感がある。おやつ時間は保育者主導で配り、子供は受け取るだけの園もある。解説では野菜やコップでもよいが、項目では他の事例も検討してほしい。また、直接働きかけなくても、大人同士の会話を聞かせることできっかけとなる場合もある。

「保育者は、子供が自分の経験から表現する身近な言葉に加えて、探究につながる科学的な言葉（例：さなぎ、霜柱、気温）にも親しめるようにしている。」（7-1）は、さなぎや霜柱は目に見えるものであるが、気温は目でみてとらえることができないので、子供には難しいという意見が多くあった。

さらに、スケールを実施することによって、科学実験を導入することや、大人が決めたプロジェクトをさせてしまうということにならないように気を付けることが望ましい。

8. VIII 思考し探究するプロセスの援助：子供が考えながら作ったり調べたりして、探究しようとすることを支え広げていく内容

本項目について、内容が難しいという多くの意見があった。タイトルにある【支え広げて】は、園として取り組まないといけないことと、個人として努力ができることが混ざっていることや、重なっている項目が多く、だんだんレベルが上がっていくということが、明確ではないように感じるという指摘があった。他の項目よりも難易度が高い印象があるとの意見もあった。これまで意図的に取り組まれていないことが多いので、指標の内容を深く問う人とそうでない人との差が大きくなることが想定され、具体的に記述されているが、事例がよりあった方が分かりやすい。

また、3歳児ではイメージは難しいと考えられるので、年齢ごとの解説を明示してほしい。多様な教材・素材を、知育的なものでないことを分かりやすくする必要がある。ファンタジーや不思議なこと、昔話・伝承（例：かっぱ）などの要素も入れると、環境問題に興味を持つ可能性もある。異年齢へ伝わる園文化のような内容もどこかで触れてほしい。

【考えたり探究したりすることにつながる活動】（3-2）、【子供が思考のプロセスを自覚できるように言語化し】（7-5）などについても、実際の保育と結びつくために解説で具体的に説明することが望まれる。

9. IX 協同や課題解決に向かうプロセスの援助：子供たちが協同して取り組み、課題を解決しようとすることを支えていく内容

項目VIIIと同様に重要であることは理解できるが、評定することが難しいというコメントがあった。子供が自らみつけたことを見守る内容や、「友達と一緒にやりたい」という子供の思いを大事にした内容等が含まれると分かりやすい。

【課題のあること】（3-1）の意味が分かりにくい。問題としての課題ではなく、成果や発展を伴うものであることが明らかになるように「困ったことや実現したいこと」等、検討してほしい。

また、【子供たちの課題解決のプロセスを支えるのに適した素材や教材等】（5-1）について具体例が思い浮かびにくいので、例や解説を加えて説明してほしい。【適宜移動し

ながら】(5-2)は、状況によっては集中してそこにじっくりかかわるべきこともあるので、説明を加えることが望ましい。

さらに、7の項目については、例を挙げた方が分かりやすい。経験の積み重ねが大事であることを、解説でふれることが求められる。

第5項 研修等の活用

スケールを研修等で活用したいという意見が多くあった。活用するメリットや必要性や予想される成果について意見があった。その一方で、スケールを実施することの負担や困難さを挙げる意見があった。

1. 活用のメリットと必要性

- ・自分の園では、年に1回、数年に1回など定期的に使うかもしれない。(D)
- ・自分の園と照らし合わせて考えられる。共通理解をどうつくっていくかが課題になるけれどもやらなければいけないことである。このようなスケールは必要だと思う。(D)
- ・保育者が意図しているところと、アセッサーの視点との違いが生じる可能性もあるので、具体的な議論ができるのではないか。議論が豊かに展開する資料として使えると思う。曖昧であるからこそ、むしろ議論に活かせると思う。また、環境の有無、促しの有無、さらに、より抽象的となり、議論の余地が上位項目ほど増えるので、項目ごとで立ち止まって考えること等、研修で使うメリットであると考えられる。(E)

2. 活用の困難さ

- ・全体を通して項目や指標の数が多い。どのように現場で使えばよいのかが明確でないため、他の園でじゃあ研修しましょうとはならないように思う。自分たちの園で使うには難しいかもしれない。(D)

第6項 保育の質の向上への寄与

保育実践の質評価スケール案を用いて評価することがもたらす成果や、保育実践の質評価スケールの課題等に対する意見があった。

1. スケールによる成果

- ・読むことでリーダーにとって学びになる。(E)
- ・現場の弱いところであることが自覚できた。保育実践をみて回る上でこういう資料があるとよい。(E)
- ・研修で使いたい。評定を行うミドルリーダー研修と園内研修での使い方は異なる。(F)
- ・文字になって共有できるので、各自であとから振り返りができる良さもある。(F)
- ・丁寧な保育とは何か、自分の保育の考え方を言葉にすること、記録で用いている言葉を思い浮かべて回答した。(G)

- ・場面や動画を共に見ながら、これが今日の実践のどの場面か、どういった事実があったか、といった対話に具体的に使える。逆に保育者が意図しているところと、アセッサーの視点との違いが生じる可能性もあるので、具体的な議論ができ、議論が豊かに展開する資料として使えると思う。曖昧であるからこそ、むしろ議論に活かせる。また、環境の有無、促しの有無、さらに、より抽象的となり、議論の余地が上位項目ほど増えるので、項目ごとで立ち止まって考えることが成果になると考えられる。(E)

2. スケールの課題

- ・極端にこのかたちにはめるようにして、科学実験を導入することや、大人が決めたプロジェクトをさせてしまうということにならないように気を付ける必要があると考える。(E)
- ・項目間の流れがより見えると分かりやすいかもしれない。7のその先を考える余地などがある。(E)
- ・イメージのしやすさがある。具体的であることの良さは、ECERS等にもあるが、このスケールは更に豊かになる余地がある。イメージが膨らませやすい。(E)
- ・スケールには万能なものはないと思う。このスケールは、チェックではなく曖昧である部分があるからこそ議論の余地があり、対話を生み、考える機会となる。(E)

第4節 まとめ

保育実践の質評価スケール案の指標内容の妥当性や信頼性、評価のしやすさ等を検討することを目的として、幼稚園、認定こども園、保育所の管理職、ミドルリーダーを対象としてヒアリング調査を実施した。

その結果、スケール全体については、具体的でイメージしやすく評価しやすいという意見があった。その一方で、指標の数の多いことや内容の複雑さや文章の長さ、スケールの構成が評価しにくいという意見があった。また、対象の年齢や時期による違い、保育者の意識の捉え方を考慮する必要があるというコメントがあった。具体例や解説を加える必要性も多く指摘されたが、同時にデメリットもあるという意見があった。

指標の順序については、おおむね現在の順序で妥当であるとの意見が多く述べられた。また、指標内容についてはおおむね分かりやすいという意見があった。

保育実践の質評価スケール案の文言等については、ヒアリングにおける指摘を踏まえ一部修正した。以下に主な修正箇所とその内容を示す。

- ・【項目Ⅰ】健康と安全への配慮と指導 指標 3-1に入っていなかったが、「感染症対応」も加えたほうがよいとの意見を踏まえ、括弧内の例に加筆した。
- ・【項目Ⅳ】好奇心を育む環境構成 指標 7-3「現在の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーション等を通して、他の保育者と語り合っって幼児理解を深めると共に、保護者と共有して保護者参加を促している。」としていたが、「保育者の研修と保護者参加を分けてもよいかもしれない」との意見を受けて、指標 7-3（保育者研修）と指標 7-4（保護者参加）に分割した。

- ・【項目Ⅳ】好奇心を育む環境構成 「デジタル機器等にふれてほしい」との要望があったことから、指標 7-4 の解説文中に「デジタル機器等を活用して」と加筆した。
- ・【項目Ⅵ】言語的な表現の援助 項目名、指標 3-1、3-3、5-1、5-4 に「お話」と表されていたが、違和感がある、分かりにくい等の意見を踏まえ、「物語」に変更した。
- ・【項目Ⅷ】思考し探究するプロセスの援助 指標 5-2 「保育者は、わくわくしたり驚いたり不思議に思ったりすることのモデルを示して・・・」としていたが、保育者がモデルを一方向的に示すのではないという指摘を踏まえて、「保育者は・・・話題に取り上げて他の子供にも共有している」を子供と共有することが表れるように修正した。
- ・【項目Ⅸ】協同や課題解決に向かうプロセスの援助 指標 5-1 の「子供たちの課題解決のプロセスを支えるのに適した素材や教材等を・・・」について具体例が思い浮かびにくいので、例がある方が分かりやすいとの意見を踏まえ、括弧内の例を加筆した。

更に積極的に研修に活用したい、保育の質の向上にとって有効であるという意見があった。質評価スケール案は、課題もあるものの、実際の保育を踏まえた項目や指標で構成されて使いやすいと評価され、研修等での活用が期待されることが明らかになった。

松寄洋子（明治学院大学）

第2部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討

第3章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案と解説案

「幼児教育における保育実践の質評価スケール案：主体的な関わり、社会情緒的な育ちと学びの芽生えに着目して」（以下、本文では「質評価スケール案」と記載する。）

（9項目112指標）は、3～5歳児の一つの対象クラス（グループ）での保育実践が対象であり、子供が行き来できる室内・戸外の全ての場所で、研修を受けた評定者が複数で、約3～4時間の保育観察と保育者へのインタビューを通して評定することを想定したスケールである。本章では、項目ごとに概要と評価の観点を挙げ、各指標に概説を付けて解説を行う。

【スケール項目】

項目Ⅰ 健康と安全への配慮と指導

子供の健康、衛生、安全のため、保育者が配慮し指導している内容

項目Ⅱ 社会情緒的な育ちを促す援助

応答的に関わり、子供の社会情緒的な育ちを促している内容

項目Ⅲ 主体的な遊びや活動の援助

子供が主体的に遊び、活動するように促し支えている内容

項目Ⅳ 好奇心を育む環境構成

子供の興味・関心を促し、好奇心を高めるような環境を構成する内容

項目Ⅴ 人とのコミュニケーションや言葉の援助

子供が人とやりとりして、自分の考えを伝え、話し合い、言葉を使用するように促している内容

項目Ⅵ 言語的な表現の援助

絵本・物語・歌・言葉遊び等の遊びや活動を通して、子供の言語的な表現を育み促している内容

項目Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助

子供の身近な自然や数量・図形、科学への興味・関心や感覚、考え方を育み促している内容

項目Ⅷ 思考し探究するプロセスの援助

子供が考えながら作ったり調べたりして、探究しようとすることを支え広げていく内容

項目Ⅸ 協同や課題解決に向かうプロセスの援助

子供たちが協同して取り組み、課題を解決しようとすることを支えていく内容

【注意点】

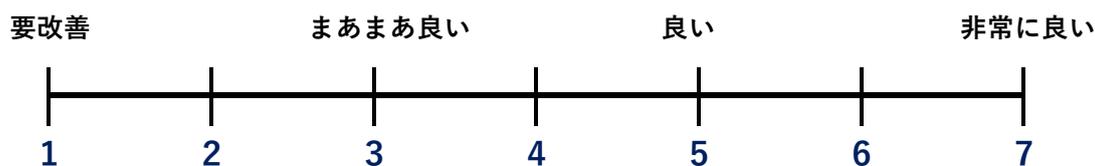
- 1) ★印の指標については、必要に応じてインタビューで確認する。
- 2) 項目Ⅶ、項目Ⅷ、項目Ⅸについて、年齢（特に3歳児）や時期によって、5、7の指標の評定が難しいものも含まれている。
- 3) 「クラス（グループ）」は、日常的に生活を共にする集団を指す。同年齢の場合も

異年齢の場合もある。時間帯や保育内容によって日常的に活動する集団が異なる場合、比較的長く過ごす集団のどれかを選択する。

【評価システム】

各項目は、「1：要改善」「3：まあまあ良い」「5：良い」「7：非常に良い」の7段階で示される。

図表1 7段階の指標



各項目を評価するには、指標ごとに「YES」「NO」を付ける。項目の段階は、次のとおりである。

- ・ 3の指標のうち、半分未満が当てはまる場合「1」。
- ・ 3の指標のうち、少なくとも半分が当てはまる場合「2」。
- ・ 3の指標全てと、5の指標のうち、半分未満が当てはまる場合「3」。
- ・ 3の指標全てと、5の指標のうち、少なくとも半分が当てはまる場合「4」。
- ・ 3と5の指標全てと、7の指標のうち、半分未満が当てはまる場合「5」。
- ・ 3と5の指標全てと、7の指標のうち、少なくとも半分が当てはまる場合「6」。
- ・ 項目内の全ての指標が当てはまる場合「7」。

なお、質評価スケール案では、他の7段階評価の質評価スケール（ECERS-3やSSTEW）のような「1の指標」（該当すれば「不適切」であり、「1」になる指標）を記載していない。しかし、「3の指標」の半分未満の当てはまりを「1」、半分以上の当てはまりを「2」とすることで、実践を改善する視点を示し、改善を促すことができると考えている。

【評価シート】

質評価スケール案の実施は、複数の評価者での共同観察を推奨する。各項目の指標ごとに「YES」「NO」（項目Vの指標5-2のみ「評価なし」が選択可能）にチェックした後、項目全体の評価結果（1～7段階）を、「共同観察での評価者間信頼性チェック付き評価シート」（図表2）に記入し、観察後の協議に向けた準備をする。協議の際には、他の評価者の評価結果等を聞いて記入しつつ、それぞれが評価の根拠とした場面の事例を挙げて話し合うことを通して、最終的な評価結果を決定する。

図表2 共同観察での評定者間信頼性チェック付き評定シート

スケール項目（9項目112指標）									
	最終								
項目Ⅰ	健康と安全への配慮と指導								
項目Ⅱ	社会情動的な育ちを促す援助								
項目Ⅲ	主体的な遊びや活動の援助								
項目Ⅳ	好奇心を育む環境構成								
項目Ⅴ	人とのコミュニケーションや言葉の援助								
項目Ⅵ	言語的な表現の援助								
項目Ⅶ	数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助								
項目Ⅷ	思考し探究するプロセスの援助								
項目Ⅸ	協同や課題解決に向かうプロセスの援助								
	最終								

第1節 【項目I】健康と安全への配慮と指導

(子供の健康、衛生、安全のため、保育者が指導し配慮している内容)

第1項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案

Y N

- 3-1 安全で衛生的な園環境となっている。(設備・備品の安全点検、避難訓練の実施、感染症対応、アレルギー対応等) ★*¹
- 3-2 室内や戸外で、子供の安全を守るための見守りが、基本的に行われている。
- 3-3 保育者は、子供が健康で衛生的な行動をとるように促し、必要に応じて声をかけて援助する。
- 3-4 戸外や室内に身体を動かして遊ぶ場所があり、全体的に安全である。

- 5-1 全職員で、安全対策や衛生管理、事故・災害発生時の対応について学んで共通理解している。★
- 5-2 家庭や地域の関係機関と連携して、安全指導や避難訓練等を行う体制を整えている。
★
- 5-3 適切な温度・湿度・換気・採光・音等の環境を保ち、状況に応じて配慮している。
- 5-4 保育者は、子供に健康や安全のためのきまりと理由を、年齢に応じて説明している。様々な危険等を想定して、健康や安全に配慮している。
- 5-5 戸外や室内で活動する際、安全で必要な設備が整っており、数種類の遊具・用具・**教材***²・**素材が必要な数や量***³用意されている。

- 7-1 保育者は、健康や、安全、衛生に関わる行動について、絵や言葉で掲示したり、話題に取り上げたり、みんなで話し合ったりする等して、子供たちが自分で確認したり、適切な行動をとったりできるようにしている。★
- 7-2 保育者は、子供自らが健康や衛生に関心をもち、進んで生活の場を整えるように援助や環境構成をしている。
- 7-3 子供が自ら危ないことに気付き、自分で考えながら安全に遊べるように、保育者は援助したり環境を整えたりしている。★

注) *¹ ★印の指標については、必要に応じてインタビューで確認する。以降同様。

*² 「教材」 幼稚園教育要領等に記される「教材」と同義で用いている。保育者は、ものとの関わりが重要であることを踏まえ、教材を工夫し、物的・空間的環境を構成する役割を担っている。以降同様。

*³ 「必要な数や量」 数人の子供たちが同時に使える数や量のこと。

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目解説案

「項目Ⅰ 健康と安全への配慮と指導」では、子供の健康、衛生、安全のため、保育者が指導し配慮している内容に着目した項目と指標について解説する。

【概要】 子供が園生活の中で、自己を発揮して友達や保育者と豊かに育ち学ぶためには、心身の健康や衛生、安全が前提となる。保育者は、基本的に健康や衛生、安全に関わる環境を日々整えて管理することが大切である。子供は発育・発達に応じて、保育者の援助や指導のもと、自分の健康と安全に関わる行動や危険に対する注意力を身に付けていく。

【評価の観点】 この項目では、一人一人の子供の健康や衛生、安全、情緒の安定等に関わる保育者の実践上の配慮の在り方、例えば、室内や戸外の環境作り、点検や訓練、状況に応じた対応や見守り等に焦点を当てる。また、健康と安全に関わる子供の気付きを認めて意欲を高めたり、その行動を促したりする等の指導にも着目する。

3-1 安全で衛生的な園環境となっている。(設備・備品の安全点検、避難訓練の実施、感染症対応、アレルギー対応等) ★

安全で衛生的な環境としては、施設設備や備品、遊具等の安全点検や整備がなされており、地域や園、クラス等の実情に応じて、換気、消毒、手洗い・うがいの場や備品の整備がなされていることを確認する。また、緊急時に備えて、連絡先一覧の作成と掲示、持ち出し品の点検、複数の避難経路の確保、避難訓練の年間計画の作成と実施等がなされていることも重要である。さらには、感染症への予防対策をするとともに発生時には迅速に対応したり、アレルギーを持つ子供の対応を検討したりしている。

3-2 室内や戸外で、子供の安全を守るための見守りが、基本的に行われている。

保育者は、子供の室内や戸外の活動の特徴や動線を踏まえ、安全を確保している。様々な場所で遊ぶ一人一人の子供の安全を守るために、それぞれの居場所を把握しようとする努力、見守っている。また、戸外での活動時には、天候が変化したときの対応や熱中症等への注意を行っている。そのほか、交通事故や不測の事態に対して、日頃から具体的な対策を立てている。

3-3 保育者は、子供が健康で衛生的な行動をとるように促し、必要に応じて声をかけて援助する。

健康や衛生的な行動には、個人差が見られることも多い。保育者は、一人一人の子供の状況に応じて、例えば、手洗いや、うがい、消毒、排泄時の清潔、着替え等の基本的な生活習慣や、咳エチケット、鼻をかむ等の行為について、誘ったり、褒めたりする等の言葉をかけている。保育者は、子供の健康的で衛生的な行動に対しては、清潔であることの気持ちよさ等、子供の気持ちに共感し、言語化している。

3-4 室内や戸外に身体を動かして遊ぶ場所があり、全体的に安全である。

身体を動かして遊ぶ場所とは、多様な動きや、思い切り身体を動かす運動が可能な

場所である。室内や戸外には、一人一人の子供の発育・発達や体調に応じた遊びの場
所が確保されている。また、それぞれの場や年齢に適した遊具や道具が設置されてお
り、施設全体の安全が保障されている。

5-1 全職員で、安全対策や衛生管理、事故・災害発生時の対応について学んで共通 理解している。★

保育室やホール、廊下等の園舎内、及び、門扉、園庭等の戸外において、子供の行動
や動線、目線を確認して安全に過ごすことができるように配慮し、不審者が侵入でき
ないような対策をとっている。また、食中毒や感染症対策等の衛生的な環境を整備し
ている。

5-2 家庭や地域の関係機関と連携して、安全指導や避難訓練等を行う体制を整え ている。★

子供の安全を保障するためには、保護者と信頼関係を築くことが不可欠である。そ
のため、園が家庭や地域等に、子供の安全についての情報を速やかに伝える連絡手段
を確立している。また、緊急時の対応、役割分担、避難場所、引渡し方法等の体制を整
えている。

5-3 適切な温度・湿度・換気・採光・音等の環境を保ち、状況に応じて配慮してい る。

温度・湿度・喚起・採光、音等については、それぞれの地域や、立地条件、季節、天
気、時間帯等の状況を鑑みて配慮されているかが大切である。活動の内容や特徴、人
数、場所等に応じて配慮することが求められる。BGM（背景音楽）等は、その状況で
の必要性が園において検討されている。保育者の声も、場面に適した大きさに変えて
いる。さらに、子供の様子を目で確認することに加え、温度計、湿度計等を用いて客
観的に把握して、個々の子供の状況に応じて配慮することが大切である。

5-4 保育者は、子供に健康や安全のためのきまりと理由を、年齢に応じて説明して いる。様々な危険等を想定して、健康や安全に配慮している。

子供が自分の健康や安全について意識し、健康や安全について具体的な行動がとれ
るように、子供の発達状況や経験に応じて、理解できる言葉で説明し、子供が自分
で行動をコントロールできるように援助する。

5-5 室内や戸外で活動する際、安全で必要な設備が整っており、数種類の遊具・用 具・教材・素材が必要な数や量用意されている。

保育者は、設備間の間隔や配置、視野の確保、段差や滑りやすさ、固定遊具の腐食
等について配慮し、安全な設備を整えている。子供の発育や発達の状態、それまでの
経験、興味・関心、活動する人数や内容に応じて、適切な設備や遊具・用具・教材・素
材等を複数用意し、子供が自分に適したものを選んで自由に使用できるように配慮し
ている。

7-1 保育者は、健康や安全、衛生に関わる行動について、絵や言葉で掲示したり、話題に取り上げたり、みんなで話し合ったりする等して、子供たちが自分で確認したり、適切な行動をとったりできるようにしている。★

保育者は、健康や安全、衛生に関わる行動について、指示したり、注意を促すだけでなく、活動をする場所に掲示したり、集まりのときに話題を提供したり、話し合ったりする機会を作って子供の意識を高め、子供が自分で確認したり適切な行動をとるように、援助している。そこでの話題や掲示等は、子供の発達や興味・関心等を踏まえたものである。

7-2 保育者は、子供自らが健康や衛生に関心を持ち、進んで生活の場を整えるように援助や環境構成をしている。

子供自らが健康や衛生について興味・関心を持ち、保育者から指示されたり促されたりすることなく、進んで生活の場を整えようとするのが大切である。保育者は、子供の動線や動きを考慮して、置き場所や出し入れしやすい形態を工夫する等の環境構成を行い、子供自らが見通しを持って衛生的な環境を作ったり、生活環境を整えたりすることができるように援助している。

7-3 子供が自ら危ないことに気付き、自分で考えながら安全に遊べるように、保育者は援助したり環境を整えたりしている。★

子供は自分の経験を踏まえて、遊びや生活の場での危険や、遊具や道具等の危険に気付き、自ら安全な遊び方や使い方を考えるようになる。保育者は、怪我の回避を念頭におきつつ、挑戦しようとする子供の意欲を尊重し、可能な範囲で制限しないようにして、子供自らが危険に気付いて安全に行動できるように援助している。

例えば、保育者は、子供が安全を意識して行動することができるように、周囲に子供がいないかを確認してブランコをこぐように促したり、危ない乗り方をしているときに子供同士で注意し合っている姿を認めたりする等、安全を確保するためのポイントを子供にその都度伝えている。また、巧技台を工夫して組み合わせて作るサーキット遊びで、台の高さや組合せ、はしごをかける金具等について、もし高すぎたり不安定になったりした場合は子供たちも危ないと気付き、保育者と相談して高さを調節したり、不具合を直したり、下にマットを敷いたり、小さい組用に簡単なコースを選べるように増設したりしている。

第2節 【項目Ⅱ】社会情緒的な育ちを促す援助

(応答的に関わり、子供の社会情緒的な育ちを促している内容)

第1項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案

Y N

- 3-1 保育者は、温かく受容的で落ち着いている。穏やかに関わったり、必要に応じて子供とスキンシップをとったりしている。
- 3-2 保育者は、子供が取り組んでいることで困っていることに気付いたとき、快く手を差し伸べたり、支えたりしている。
- 3-3 保育者は、子供が集団に入りたくてもなかなか入れずにいる場合、関わるきっかけを用意する等して、適切に援助している。

- 5-1 保育者は、子供が思いを伝えたり質問したりしたときに、子供がただ待っている、うろうろしている状況にならないように応答したり検討したりしている。
- 5-2 つまづきやいざこざ等で、生活や遊びがうまく進まない場合、保育者は子供が援助を求めやすいようにしたり、保育者に支えられながら解決したりできるように配慮している。
- 5-3 保育者は、遊びや活動で子供同士がやりとりするとき、他の子供の思いに気付けるように、必要に応じて関わっている。
- 5-4 保育者は、子供たちが互いに思いを主張し、自分とは異なる意見があることを知る機会を大事にしている。いざこざになった場合、少しずつ折り合いをつけられるように支えながら、自らの気持ちを言葉に表すように促している。
- 5-5 保育者は、子供が折り合いを付けて自らルールを守ったり、自分でルールを考えたりしたとき、認めたり喜びの言葉を伝えたりしている。

- 7-1 保育者は、子供が話しているとき、じっくり考えられるように、黙って考えたり悩んだりすることを受け入れ、必要に応じて言葉をかけながら、子供から話すことを待っている。
- 7-2 保育者は、子供のつまづきやいざこざを見守りつつも必要に応じて関わる等、子供が自ら乗り越えられるように支えている。
- 7-3 保育者がクラス（グループ）で特定の子供と主に関わる場合、周りの子供たちにも目を配り、子供たちがその子の思い等に関心を寄せるように配慮している。
- 7-4 保育者は、子供が遊びや活動に取り組んでいる中で、もっとやりたいと思った場合や諦めそうになった場合に**足場かけ***4をしたり励ましたりする等して、子供が最後までやり遂げる達成感を味わえるように援助している。★

注) *4「足場かけ」 子供が興味を持った物事や活動等に取り組んで達成するように、保育者等が支えたり、環境を整えたり、必要に応じて手伝ったりすること。

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目解説案

「項目Ⅱ 社会情緒的な育ちを促す援助」では、応答的に関わり、子供の社会情緒的な育ちを促している内容に着目した項目と指標について解説する。

【概要】 子供は園生活を安心して過ごせるようになると、自己を発揮していく。自分と異なる他者の思いに気付くことで、自分の思いがより明確になり、多様な感情や思いを抱くようになる。時には思いがぶつかり合ったり、うまく伝えられなかったりするが、友達と一緒に遊びたい思いから、少しずつ気持ちを調整できるようになる。また、困ったことや少し難しいことに会っても、保育者に支えられながら粘り強く取り組む姿がみられるようになる。

【評価の観点】 この項目では、保育者が一人一人の子供の表情や動き等の言葉にならない表出を丁寧を受け止め、子供が思いを表せるように援助しているか、子供が他の子供の異なる思いに気付けるように支えているか、困ったことが生じても、次第に折り合いをつけられるように援助しているか等に焦点を当てる。

* 「社会情緒的な育ち」とは、自己の育ち、他者への思いや認識の育ち、自己と他者との関係の育ちに関するものを指す。安心感の中での自己発揮や、自己主張と自己抑制、その調和のとれた自律性、道徳心、共感性、粘り強さ等の育ちを含んでいる。

3-1 保育者は、温かく受容的で落ち着いている。穏やかに関わったり、必要に応じて子供とスキンシップをとったりしている。

一日を通して、保育者は基本的に温かく受容的であり、落ち着いている様子である。子供の思いを受けて穏やかに言葉や笑顔を交わしたり、子供の心身の状態を受けて手をつないだり、抱っこしたりしている様子も見受けられる。

3-2 保育者は、子供が取り組んでいることで困っていることに気付いたとき、快く手を差し伸べたり、支えたりしている。

遊びや活動の中で子供が何かをしている際に、うまくいかないことがあり困っていることがある。子供が自らその困りを伝えてきて、助けてほしいと言う場合もあれば、そうでない場合もある。保育者は一人一人の子供の様子を見取り、困りに気付いたときには、その困りを聞き取ったり一緒に考えたりして、子供の取り組んでいることを支えている。

3-3 保育者は、子供が集団に入りたくてもなかなか入れずにいる場合、関わるきっかけを用意する等して、適切に援助している。

集団とは、必ずしもクラス全体を指すわけではなく、グループや遊びを共にするメンバーも含んでいる。朝の登園時間の違いで出遅れたり、仲間関係が揺れ動いている時期だったり、子供はいつでもスムーズに友達と遊びだせるわけではない。保育者は、一人一人の遊びの姿を見取りながら、必要な援助を行っている。ある遊びに入りたい思いを抱えながら、自分一人では難しいときに、保育者がその子供の気持ちを聞いて代弁する等して、子供が関わるができるような援助をしている。

5-1 保育者は、子供が思いを伝えたり質問したりしたときに、子供がただ待っている、うろうろしている状況にならないように応答したり検討したりしている。

子供は一日の中で様々な場面で保育者に思いを伝えてきたり、困りごとを相談してきいたりする。保育者は他の子供との遊びに関わっている場合もあり、すぐに対応できるとは限らない。しかし、できる限り、他の子供を待たせる時間が不必要に長くならないように保育者同士で連携を図る等して、その子供の思いを聞いて受け止めたり、見通しが持てるように応答したりしている。

5-2 つまづきやいざこざ等で、生活や遊びがうまく進まない場合、保育者は子供が援助を求めやすいようにしたり、保育者に支えられながら解決したりできるように配慮している。

子供は生活や遊びの中で、難しく感じて手を出せずじたり、友達とぶつかり合っ譲り合えずじたり等、つまづいたり困ったりしていることがある。保育者はその子供の姿から感じられる課題に応じて、そばで見守ったり、位置取りを変えて子供が助けを求めやすいようにしたり、また状況に応じて直接的に介入したりして、子供自らが乗り越えようとするように援助している。

5-3 保育者は、遊びや活動で子供同士がやりとりするとき、他の子供の思いに気付けるように、必要に応じて関わっている。

保育者は子供同士のやりとりをよく観察し、一人一人の子供がどの程度相手の気持ちに気付くことができているかを把握しようとしている。その上で、個々の子供や状況に応じて必要性を判断しながら、他の子供の思いに気付けるよう援助している。

5-4 保育者は、子供たちが互いに思いを主張し、自分とは異なる意見があることを知る機会を大事にしている。いざこざになった場合、少しずつ折り合いをつけられるように支えながら、自らの気持ちを言葉に表すように促している。

様々な場面で子供が自分の思いを主張することが大切にされている。一人一人の子供が遊びの中で自分の思いを十分に発揮したり主張したりすることができるようになると、思いがぶつかり合うようにもなる。保育者は子供が思いを十分に主張できるようになったことを認めながら、相手の思いを知ることにつながるように、ぶつかり合った両者の思いや考え、意見を聞き取っている。保育者が解決させるのではなく、なかなか相手の思いを受け入れられない気持ちや、すんなりとは折り合えないことも受け止めている。それぞれの子供が感じている思いが言葉になるまで温かい雰囲気や待つたり、言葉にするのを助けたりして、少しずつ折り合いがつけられるように探っていく援助がなされている。

5-5 保育者は、子供が折り合いを付けて自らルールを守ったり、自分でルールを考えたりしたとき、認めたり喜びの言葉を伝えたりしている。

子供はルールのある遊びを楽しんでいる際に、勝ちたいがために思わずルールを破ってしまう姿を見ることがある。その都度、保育者が遊びを止めて、注意するのではなく、子供同士で気付き、それを言葉にするよう促したり、思いを主張し合った

りすることができるようにしながら、ルールの必要性が感じられるようにしている。また、遊びがより楽しくなるルールを考え、試してみる等している姿を、保育者は認め、喜びを表している。

7-1 保育者は、子供が話しているとき、じっくり考えられるように、黙って考えたり悩んだりすることを受け入れ、必要に応じて言葉をかけながら、子供から話すことを待っている。

自分の気持ちを言葉にしたり他の人に伝えようとする中で、子供は自分の気持ちについて捉え直したり確かめたりしている。しかし、内的な思いには、はっきりとしたものもあり、自分の思いにぴったり合う言葉を探すのは容易ではない。保育者は、様々な場面で子供が自ら話そうとするときに、その子供がじっくり考えて、その子なりに気持ちを整えて話し出すことができるように、ゆっくり話してよいことを伝える等して待っている。

7-2 保育者は、子供のつまずきやいざごを見守りつつも必要に応じて関わる等、子供が自ら乗り越えられるように支えている。

遊びや生活の中で、子供たちの様々な思いがぶつかり合ったり、ハプニングが起こったりする。保育者は、その都度保育者が主導してルールを決めたりやり方を教えたりして対処するのではなく、子供が自ら起こったことを受けとめたり、様々な感情を抱きながらも何とか乗り越えようとすることを支えている。

7-3 保育者がクラス（グループ）で特定の子供と主に関わる場合、周りの子供たちにも目を配り、子供たちがその子の思い等に関心を寄せるように配慮している。

保育者は遊びや生活の場面で、いつもクラス（グループ）全員と関わっているのではなく、一人の子供や、数人で遊び、当番活動など、様々な形で子供と関わっている。しかし、たとえ一人の子供と関わっていても、それはその周りの子供たちの思いやクラス（グループ）の活動と影響を与え合う関係にある。保育者は今関わっている子供だけでなく、常に周りの子供たちとの関係にも配慮し、時々声をかけるなどして、今起こっている事柄や子供の思いに関心が寄せられるように関わっている。

7-4 保育者は、子供が遊びや活動に取り組んでいる中で、もっとやりたいと思った場合や諦めそうになった場合に足場かけをしたり励ましたりする等して、子供が最後までやり遂げる達成感を味わえるように援助している。★

子供は遊びや活動の中で新たな面白さや楽しさを見だし、もっとこうしたい、こんなふうに見たらどうだろうかと、少しずつ考えを展開させながら関わっていく。時折、とても面白そうだが実現が難しい内容を思いつき、試行錯誤をしてみるが難しく、諦めてしまいそうになることもある。そのようなとき、保育者は、子供自身が考え、工夫したことのよさを伝えたり、ちょっとしたヒントのようなものをつぶやいたりして、少し難しくても諦めずに取り組めるように援助し、自分たちの力でやり遂げることができた達成感が得られるように支えている。

第3節 【項目Ⅲ】主体的な遊びや活動の援助

(子供が主体的に遊び、活動するように促し支えている内容)

Y N 第1項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案

- 3-1 保育者は、自由に遊んだり活動したりするとき、子供の遊びを見守っており、子供の主体的な遊びが行われるよう、必要な介入にとどめている。
- 3-2 保育者は、子供が基本的にいつでも好きなときに保育者や他の子供と話すことができるようにしている。
- 3-3 子供は、自由に遊んだり活動したりするときや物語等を話すときに、教材やおもちゃ、人形等を自由に手に取ることができる。
- 3-4 保育者は、教材やおもちゃ等を、子供が保育者の意図とは異なる使い方をしても受け入れている。
- 3-5 自由に活動する遊びを毎日行えるように、子供一人一人の興味・関心に対応できるように、指導計画(日案、週案等)を立てている。★

- 5-1 保育者は、遊びの内容や子供の作ったルールを尊重する等して、子供が主体的に進めようとしていることを大事にしており、子供に誘われた場合には遊びへ参加している。
- 5-2 保育者は、子供から新しい遊びや活動を求められたとき、その環境を整えるために子供と一緒に用意する等、自ら取り組んで工夫できるよう援助している。
- 5-3 クラス(グループ)で活動するとき、保育者は他の子供たちと異なる遊びや、保育者の予測と異なる活動をしたい子供がいる場合も、肯定的に受け止めている。
- 5-4 保育者は、一人一人の子供が話したいと思ったときに話せる場を用意し、遊びの中で子供一人一人又は小グループと関わっている。
- 5-5 指導計画は子供の思いや関心に沿って柔軟に立てられている。子供から生じた遊びや興味・関心に対応するため、計画を変更することもある。★

- 7-1 保育者は、遊びや活動の中で行った指導や援助の内容が、その後、子供が自由に遊んだり活動したりする場面でも生かされているかを丁寧に観察している。★
- 7-2 保育者は、子供が主体的に遊ぶことを促したり支えたりするため、保育記録をとって実践を振り返り、他の保育者と語り合っ共有し、次の指導計画に生かしている。
★
- 7-3 活動の計画や展開を考える際、子供たちも主体的に参加できるように、子供たちの意見や要望を尋ねたり、アイデアを取り入れたりしている。★
- 7-4 保育者は、子供の知識や興味・関心を広げる経験ができるような場所を訪れたり、地域の様々な訪問者を招いたりする等、本物に出会う機会を計画的に設けている。
★

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目解説案

「項目Ⅲ 主体的な遊びや活動の援助」では、子供が主体的に遊び、活動するように促し、支えているかに着目した項目と指標について解説する。

【概要】 子供が主体的に遊び、活動することは、幼児期の教育の基本である。子供は、保育者を信頼し安心できる環境のもと、人や物事への思いや興味・関心から、意欲を持って積極的に遊びや活動に取り組むようになる。子供が自ら遊びや活動を展開し、満足感や充実感を味わえるように、保育者は発達に必要な経験を保障し、意図的に環境構成することが求められる。子供の主体性と保育者の指導や援助とのバランスが大切である。

【評価の観点】 この項目では、保育者が日々の子供の姿から子供の思いや興味・関心を読み取り、柔軟に対応しているか、子供が自らやりたいことを実現できるように機会や場、時間を確保しているか、子供の生活や発達を見通して指導計画を立てているか等に焦点を当てる。

3-1 保育者は、自由に遊んだり活動したりするとき、子供の遊びを見守っており、子供の主体的な遊びが行われるよう、必要な介入にとどめている。

子供たちが自由にやりたいことを選んで遊んだり活動したりする時間に、保育者がどのような態度でその様子を見守っているかについて尋ねている。子供の遊びや活動を観察しながら、子供たちから求められたり、遊びの展開に必要なものに気付いたりしたとき等は関わるが、それ以外は、保育者の思いを先行させることなく、子供主導で遊びや活動が展開するように配慮している。

3-2 保育者は、子供が基本的にいつでも好きなときに保育者や他の子供と話すことができるようにしている。

観察中はどの活動でも、子供が発言できないような時間や雰囲気がなく、保育者や他の子供にいつでも安心して話しかけたり質問したりすることができる。話しかけることで、他の子供が迷惑になる場合（例：読み聞かせの時間で絵本を聞きたいのに話しかけられて相手の子供が困っている場合など）には、相手の気持ちを伝えて静かにするように伝えることなどは含まない。

3-3 子供は、自由に遊んだり活動したりするときや物語等を話すときに、教材やおもちゃ、人形等を自由に手に取ることができる。

一日を通して、子供がやりたい遊びや活動を選択して取り組める時間があり、複数の教材や素材が用意されている。遊び方が比較的はっきりしているパズルやままごのようなものもあれば、積み木や粘土、砂のように様々な形に変化しイメージを持って遊べるもの、人形やぬいぐるみのごっこ遊びで物語を作りながら遊びを展開できるものなどがあり、保育者に確認しなくても自由に安心して使えるようになっている。

3-4 保育者は、教材やおもちゃ等を、子供が保育者の意図とは異なる使い方としても受け入れている。

教材やおもちゃを用意するとき、保育者は意図をもって環境を整えているが、子供たちは自由な発想で思いがけないイメージを素材から見いだしたり、保育者の予想や意図を越えた遊び方をしたりすることがある。そうした場合に、保育者は安全に配慮しつつ、子供の発想を尊重して自由に使うことを受け入れている。

3-5 自由に活動する遊びを毎日行えるように、子供一人一人の興味・関心に対応できるように、指導計画(日案、週案等)を立てている。★

観察する当日の指導計画や週案に、子供が自由に遊びを選択できる時間が毎日含まれている。前日までの遊びの様子などから、子供が何に興味・関心をもっているのかが把握されており、それらが取り入れられた内容となっている。

5-1 保育者は、遊びの内容や子供の作ったルールを尊重する等して、子供が主体的に進めようとしていることを大事にしており、子供に誘われた場合には遊びへ参加している。

保育者は、展開されている遊びについて、子供が主体的に進められるように配慮し、まず子供がやってみることや挑戦することを尊重している。また、子供が保育者の参加を提案しているときには、遊びに参加して子供の思いや考えが実現するようにしている。

5-2 保育者は、子供から新しい遊びや活動を求められたとき、その環境を整えるために子供と一緒に用意する等、自ら取り組んで工夫できるよう援助している。

保育者が用意していること以外に、子供自身の発想で新しい活動が生まれることがある。そうした子供の発想を大切にしておき、新たな展開がみられる場合には、子供の意見を聞きながら環境を再構成し、新しい素材や教材を子供と一緒に準備したり空間を整えたりして、その後の遊びの展開を子供自身が工夫できるようにしている。

5-3 クラス(グループ)で活動するとき、保育者は他の子供たちと異なる遊びや、保育者の予測と異なる活動をしたい子供がいる場合も、肯定的に受け止めている。

みんなが集まって活動する場面では、保育者は見通しをもって活動を計画しているはずである。そのようなときに、異なる発想で創意工夫をしている子供がいる場合、その子供のやりたいことを大切にして、可能な範囲で子供の発想を実現できるようにする等、肯定的に受け止めている。もし子供の発想を取り入れることができない場合にも、そのアイデアを認めて、別の機会で実現できるように配慮する等の関わりをしている。

5-4 保育者は、一人一人の子供が話したいと思ったときに話せる場を用意し、遊びの中で子供一人一人又は小グループと関わっている。

保育者は、子供たちの遊びや活動によって生まれたグループを回りながら、一人一人の子供や小グループ単位で関わりを持っている。その際、子供が話したいと思ったときには、落ち着いて話せる空間を用意したり、すぐに話せないときにも後で機会を用意したりしている。

5-5 指導計画は子供の思いや関心に沿って柔軟に立てられている。子供から生じた遊びや興味・関心に対応するため、計画を変更することもある。★

保育者のねらいや願いと子供の興味・関心の双方を考慮した上で、子供自身が創り発展させていけるように、柔軟な計画が繰り返し作成されている。観察する当日の指導計画と共に、週案等によって確認する。観察中に予定外の出来事があった際にも保育者の対応を観察する。観察時間中に認められない場合は、指導案等を見ながらインタビューで判断する。

7-1 保育者は、遊びや活動の中で行った指導や援助の内容が、その後、子供が自由に遊んだり活動したりする場面でも生かされているかを丁寧に観察している。

★

保育者が、遊びや活動の中で援助したやり方や工夫等を、その後子供がどのようにしているかを、丁寧に観察して見届けている。観察時間にあった保育者の指導や援助について、その後の遊びの展開を保育者がどのように捉えているかをインタビューによって確認する。必要に応じて、環境を整えたり、更なる援助の方法を考えたりしているか等も尋ねる。

7-2 保育者は、子供が主体的に遊ぶことを促したり支えたりするため、保育記録をとって実践を振り返り、他の保育者と語り合って共有し、次の指導計画に生かしている。★

インタビューでは、保育記録をどう生かしているか、園内で遊びや子供一人一人に関するカンファレンスが定期的に行われているかなどについて、質問する必要がある。保育者自身の関わりについて保育記録を通して振り返るほか、他の保育者と語り合う等して、子供の行動や内面の理解を深めているかを尋ねる。また、振り返りの積み重ねにより、遊びが充実していく過程や教育環境が豊かになっていく過程を保育者が自覚し、日常的にクラスを越えて様々な子供の姿や保育について共有しているかを確認する。

7-3 活動の計画や展開を考える際、子供たちも主体的に参加できるように、子供たちの意見や要望を尋ねたり、アイデアを取り入れたりしている。★

計画段階から子供を巻き込むことにより、活動に対する子供の意欲が高まることを大切にする。例えば、活動の区切りになる昼食前や降園前の集まりの時間に、その日の活動の振り返り、次にやりたいことを尋ねたり、明日の予定を伝えるとき、どのようにその活動をやりたいかを尋ねたりする等して、子供たちの意見や要望を取り入れ

ようとしているかを観察する。インタビューでも、長期的に計画する行事等で、どのように子供の意見を取り入れているかを質問する。

7-4 保育者は、子供の知識や興味・関心を広げる経験ができるような場所を訪れたり、地域の様々な訪問者を招いたりする等、本物に出会う機会を計画的に設けている。★

長期の指導計画を確認し、地域の人々との関わりをどのように持っているかを確認する。地域の博物館や図書館など、その地域特有の産業や様々な職業の方たちや様々な年代の人と関わる機会があるかについて、インタビューでも確認する。その際、そうした機会が、単発のものではなく、前後の子供の活動と結び付けられているかどうかも念頭において聞き取るとよい。このような機会が年間計画の中にバランスよく配置されていることが望ましい。年中行事のようにになっている訪問等については、保育者が子供たちにとっての意義を考え、子供たち自身が興味・関心をもって参加できる機会になっているかを確認する。

第4節 【項目Ⅳ】好奇心を育む環境構成

(子供の興味・関心を促し、好奇心を高めるような環境を構成する内容)

Y N 第1項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案

- 3-1 保育者は、子供が興味・関心を持って取り組む遊びや活動を把握して、様々な素材や教材等を選んでいる。
- 3-2 保育者は、それぞれの遊びや活動の場やコーナーが混雑しすぎて支障のないように配慮している。
- 3-3 保育者は、子供の好奇心が芽生えるような環境構成や援助を行っている。
- 3-4 保育者は、遊びや活動の場を用意するとき、子供が興味・関心を持てるように素材や教材等を一緒に準備している。
- 5-1 子供が興味・関心に沿って、遊びや活動の場やコーナー、空間の広さや素材・教材等を選ぶことができ、好奇心を持って探究する活動ができるようにしている。
- 5-2 保育者は、子供同士の関わりを支えながら、子供の興味・関心の高い場やコーナーには、適切な空間や素材や教材等を用意し、そうでない場は再構成している。
- 5-3 掲示や展示には、子供が現在興味をもっているテーマや話題と関連しているものが示されている。(例:クラス(グループ)での話題に関する写真や保育ドキュメンテーション*⁵等、季節の野菜や木の実の実物や写真、子供が参加した行事の写真)
- 5-4 保育者は、子供が探したり見つけたりすることを楽しんだり、それをきっかけにして遊びが広がったりするように環境構成を工夫したり、子供が発見したことやものを取り上げて周囲に伝えたりする等して、子供たちの好奇心を支えている。★
- 5-5 保育者は、子供が好奇心を持って取り組みたくなるように、新しい素材や教材、挑戦するような活動を、年間を通して計画している。それらは年間での時期、子供の興味・関心や考え方、そのときの保育のテーマに関連している。★
- 7-1 保育者は全ての環境を通して、子供が好奇心を持って取り組めるよう、**学び***⁶のための**足場かけ***^{4再掲}をすることに時間をかけている。また、足場かけをする際、目の前の子供の姿に集中して向き合う一方で、他の子供たちにも目を向けている。★
- 7-2 現在の活動への好奇心や意欲を高めるため、子供同士や保育者と一緒に展示された作品等を見合ったり、写真や保育ドキュメンテーション等を見たりしながら話せる場が用意されている。
- 7-3 現在の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーション等を通して、他の保育者と日常的に語り合って幼児理解を深めている。★
- 7-4 保育者は、保護者に対し、現在のクラス(グループ)の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーションを、デジタル機器等を活用して共有する等して、保護者参加を促している。★

注) *⁴「足場かけ」(再掲) 子供が興味を持った物事や活動等に取り組んで達成するように、保育者等が支えたり、環境を整えたり、必要に応じて手伝ったりすること。
*⁵「保育ドキュメンテーション」 イタリアのレッジョ・エミリア市で実践されている保育記録。保育者が日々の遊びや活動について、写真や作品、事例、動画等を用いて、一連の流れや学びのプロセスを保育記録として集約し、展示・公開したもの。それを参考にして、日本の園や保育者が工夫して作成し展示している保育記録。
*⁶「学び」 子供が興味・関心を持って人やものに関わり、子供自ら又は保育者等の大人に支えられて、遊びや生活、活動に楽しみながら取り組む中で、気づき、考え、試し、工夫し、表現すること。

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目解説案

「項目Ⅳ 好奇心を育む環境構成」では、子供の興味・関心を促し、好奇心を高めるような環境を構成（再構成）しているかに着目した項目と指標について解説する。

【概要】 遊びや生活を通して、子供は身近な環境と出会い、ものや人への興味・関心が芽生える。興味を持った環境（素材や教材、遊具等）に対し、子供は主体的に関わり、様々な関わり方を試したり工夫したりすることを通して、興味・関心を深め、探究するようになる。保育者は、一人一人の子供の発達や興味・関心によって、環境との関わりが異なることを踏まえつつ、子供の好奇心を育み、興味・関心を広げ深めるような環境を構成することが大切である。

【評価の観点】 この項目では、子供が様々な環境と出会い、興味・関心を持って関わるように、保育者が工夫して環境構成や再構成をしているか、子供と一緒に環境を整えたり創ったりしているか、子供なりのやり方や工夫を認め、好奇心や探究心を高めるような環境や援助になっているか等に焦点を当てる。

3-1 保育者は、子供が興味・関心を持って取り組む遊びや活動を把握して、様々な素材や教材等を選んでいる。

子供の興味・関心は、それぞれ異なっている。保育者は一人一人の子供がどのような遊びや活動に興味・関心を持っているかを把握し、それを踏まえて、それぞれの遊びや活動ができるような場を用意し、必要な素材や教材を準備している。その積み重ねによって、子供の好奇心が育まれていく。

3-2 保育者は、それぞれの遊びや活動の場やコーナーが混雑しすぎて支障のないように配慮している。

子供は、遊びや活動の中で、興味を持った子供たちが集まってきて、混雑したり、更に広さを必要としたりすることがある。そこでは、身体がぶつかったり、ものや場所を取り合ったりなど、いざこざが起きやすくなる。保育者は、それぞれの遊びや活動の内容や特徴等を踏まえ、広さや子供の動線等を考慮して、場を広げたり、広い場所に移動したりして適切な場を設定し、その遊びや活動に集中して取り組むことができるように配慮している。また、子供の活動の仕方や参加しそうな人数をあらかじめ予想して、子供の遊びや活動で用いる素材や教材、必要な道具などを準備し、空間をどう設定するかを考えている。ただし、多くを用意すれば遊びが豊かになるとは限らないため、子供の関わり方を予想して素材や教材等の質や量を選択している。

3-3 保育者は、子供の好奇心が芽生えるような環境構成や援助を行っている。

子供は、遊びや活動をする中で、身近な環境と出会い、その環境に気付き、興味・関心を持って、新たな遊びのアイデアを思いつき、それを実現しようと試みる姿がみられる。保育者は、環境構成の際、ふだんから使っているものに加え、それに気付いてかかわりたくなるような新たな素材や教材等を用意している。例えば、季節による自

然の変化に子供たちが気付くきっかけとなるような教材、様々な色に紅葉した落ち葉等を目にとどまりやすい場所に置いたり、その近くに関連する絵本を置いたり、落ち葉の色や形に興味を持った子供と一緒に落ち葉集めに行ったりしている。

3-4 保育者は、遊びや活動の場を用意するとき、子供が興味・関心を持てるように素材や教材等を一緒に準備している。

子供は、興味・関心に基づいて遊びや活動を選択しているが、保育者と一緒に取り組むことにより、更に興味・関心を持つようになる。保育者は、遊びや活動を始める際やその最中に、新たな素材や道具、遊具を、一緒に準備したり、関わり方や新たな遊び方を提案したりしている。例えば、子供と一緒にテーブルをテラスへ運んだり、色水作りに使うための草花を摘みに行ったり、すり鉢・すりこぎやボウル、ペットボトル等をそろえたりすることで、子供がその遊びや活動に興味を持つきっかけとなっている。

5-1 子供が興味・関心に沿って、遊びや活動の場やコーナー、空間の広さや素材・教材等を選ぶことができ、好奇心を持って探究する活動ができるようにしている。

保育者は、一人一人の子供がそれぞれの興味・関心に合わせて自由に遊びを選ぶことができるように、環境を構成している。その空間や素材、教材等が、子供にどのように受け止められ、どのような意味をもつのかを理解する。遊びや活動に適した明るさや広さ、高さ、子供の動線等を考慮する。また、子供が好奇心をもって考え、工夫し、試すことができるように、多様な素材や教材、必要な道具等を整えて選択できるようにする。さらに、子供がよりふさわしい素材や教材等を探すことのできるような場（材料室等）も用意されている。

5-2 保育者は、子供同士の関わりを支えながら、子供の興味・関心の高い場やコーナーには、適切な空間や素材や教材等を用意し、そうでない場は再構成している。

遊びや活動に取り組んでいる過程で、子供の興味・関心の向けられる対象が移り変わり、空間の使い方や必要な素材、教材が変化する。子供の興味・関心が高い遊びには、子供のイメージや願いが実現できるように、場を再構成したり素材や教材を追加したりする。余り子供が遊ばなくなったコーナーには、子供が遊びのイメージや見通しを持ちやすく、興味・関心を持って関わるような環境を構成する。

5-3 掲示や展示には、子供が現在興味をもっているテーマや話題と関連しているものが示されている。(例:クラス(グループ)での話題に関する写真や保育ドキュメンテーション等、季節の野菜や木の実の実物や写真、子供が参加した行事の写真)

興味・関心を持った物事に実際に関わり、経験したことを掲示・展示することで、それについて話したり説明したりする場ができ、子供たちは好奇心を高めていく。ま

た、掲示や展示を見たり、自分たちで作成したりすることで、自分の経験を振り返る機会ができ、更に詳しくそのテーマについて知り、関連する内容まで興味・関心を広げることへとつながる。保育者は子供たちが興味・関心を持って、掲示や展示を見たり、話したり、話題にすることができるように、掲示する場所や方法を工夫している。

5-4 保育者は、子供が探したり見つけたりすることを楽しんだり、それをきっかけにして遊びが広がったりするように環境構成を工夫したり、子供が発見したことやものを取り上げて周囲に伝えたりする等して、子供たちの好奇心を支えている。★

保育者は、子供が興味を持ったものを探して遊びが広がったり、不思議に思ったことから新たな活動が生まれたりするような、子供の好奇心を育む環境を構成している。保育者は、子供の興味・関心や発達に応じて、誘ったり、問いかけたり、励ましたり、促したり、確認したりしながら、好奇心を支えている。また、子供が発見したものや自ら気付いて疑問に思ったこと等を肯定的に受け止めて他の子供にも伝えたり、子供自身が周りの子供に伝えたり紹介したりする機会を作って認めたりしている。観察されなかった場合は、インタビューで具体的な実践例について確認してもよい。

5-5 保育者は、子供が好奇心を持って取り組みたくなるように、新しい素材や教材、挑戦するような活動を、年間を通して計画している。それらは年間での時期、子供の興味・関心や考え方、そのときの保育のテーマに関連している。★

子供の好奇心の対象や内容は、子供の年齢や発達により異なる。また、その時期に出会ったり関わったりする人や物事、更に行事を通して経験することと関連する。そのため、保育者は見通しを持ちつつも柔軟な計画を立て、季節を生かした保育活動に取り組む中で子供の興味・関心を引き出し、好奇心が育つような活動をできるようにしている。指導計画の中には、保育者が子供に興味・関心を持って関わってほしい、意欲的に挑戦してほしいと願う遊びや活動が書かれており、時には継続的・長期的に取り組むテーマを取り上げている。

7-1 保育者は全ての環境を通して、子供が好奇心を持って取り組めるよう、学びのための足場かけをすることに時間をかけている。また、足場かけをする際、目の前の子供の姿に集中して向き合う一方で、他の子供たちにも目を向けている。

★

子供が遊びや活動に好奇心を持って取り組むためには、子供の発達や経験の状況に適した環境が用意されることが前提である。保育者は、時間をかけて子供の様子に向き合い、遊びや活動の中で子供の好奇心を高めていくには、どのような環境が必要なのかについて考え、教材研究を行うことが求められる。子供自身の力を十分発揮できるように、これまでの経験や興味・関心、発達等を考慮して、子供の学びにつながるような声かけや問いかけ等をし、子供が更に探究できるように、試行錯誤やじっくり考える姿を支えることが大切である。また、特定の子供だけでなく他の子供にも目を配っているか、子供同士の関わりに配慮しているか等も振り返り、それぞれの子供の

好奇心が高められるように配慮する。観察されなかった場合は、インタビューで具体的な実践例について確認する。

7-2 現在の活動への好奇心や意欲を高めるため、子供同士や保育者と一緒に展示された作品等を見合ったり、写真や保育ドキュメンテーション等を見たりしながら話せる場が用意されている。

遊びや活動に取り組んでいるとき、面白い、楽しい、もっとやりたいと感じていても、幼児期はその気持ちをお子自ら長期間継続することは難しい。自分たちの作品と一緒に見合っ話したり、活動している様子の写真や動画、保育ドキュメンテーション等を子供や保育者と見たりすることによって、活動に取り組んだ様子を思い出し共有することができ、活動への意欲や好奇心を高めることができる。

7-3 現在の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーション等を通して、他の保育者と日常的に語り合っ子供理解を深めている。★

担任・担当やフリー、加配、主任等の保育者の立場や、保育者個人によって、遊びや活動に対する考え方、子供の見方、関わり方は異なる。また、子供も保育者によって関わりを変えたり、遊びに応じて一緒に遊ぶ相手を選んだりするため、保育者の理解する子供の姿が同じとは限らない。保育者はそれぞれの視点から子供を理解していることになる。そのため、遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーション等を他の保育者と共有し、情報交換したり子供の姿を語り合ったりすることを通して、様々な子供の見方を知り、興味・関心や好奇心、意欲等の子供の内面を多角的に捉えることができる。インタビューでは、保育者同士の語り合いや保育ドキュメンテーション等の共有について確認する。

7-4 保育者は、保護者に対し、現在のクラス（グループ）の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーションを、デジタル機器等を活用して共有する等して、保護者参加を促している。★

写真や動画等の映像を通して、園での遊びや活動の様子を保護者に伝えることは、園での子供の姿や興味・関心について、家庭と園で共通理解することができるだけでなく、保護者の幼児教育への理解を促すことにもつながる。保護者から遊びや活動への感想がよせられたり、関連する家庭での姿も共有されたりする。保護者が、家庭でも園の遊びや活動について話したり、園で活用できそうな素材や材料、廃材等を提供したり、保育に積極的に参加したりすることによって、子供自身の興味・関心も更に高まり、好奇心を高めるきっかけにもなる。インタビューでは、写真や保育ドキュメンテーション等を保護者にも共有しているか、デジタル機器を利用しているかを尋ねる。

第5節 【項目V】人とのコミュニケーションや言葉の援助

(子供が人とやりとりして、自分の考えを伝え、話し合い、言葉を使用するように促している内容)

第1項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案

Y N 評定なし

- 3-1 保育者は、クラス（グループ）の多くの子供たちと一人一人やりとりしている。
- 3-2 保育者は、子供とやりとりするときには、子供の目線の高さに合わせる等して向き合おうとしている。
- 3-3 保育者は、子供の言語的な表現だけでなく、非言語的な表現（表情、目線、行為等）も丁寧に捉えて受け止めながら、子供とのコミュニケーションをとるようにしている。
- 3-4 保育者は、子供の言葉について保育者自身が理解できているかを確認するため、子供に問いかけたり、子供の言葉を言い換えたり、繰り返したりしている。
- 3-5 保育者は、子供が自由に遊んだり活動したりするとき、子供同士の言葉のやりとりを支えるような教材や遊具等を用意している。

- 5-1 保育者は、子供と一対一や小グループで関わったり、みんなと話し合ったりする等、活動に合った形態で行うようにしている。
- 5-2 保育者は、ほとんど話そうとしない子供や、話すことができない子供、日本語が母国語でない子供がいる場合に、言葉でのやりとり以外のコミュニケーション方法も工夫している。〈無回答可〉
- 5-3 子供がやりとりの中で誤った言葉や言い回し、文法を使った場合、保育者は子供の間違いを指摘するのではなく、正しい言葉や文章のモデルを示して、子供一人一人の言葉の発達を支えている。
- 5-4 保育者は、子供同士でコミュニケーションを取ったり話し合ったりするとき、様々な考えに触れられるように自分の意見を話すように促したり、相手の話を聴くことを促したりしている。
- 5-5 保育者は、子供が自分の思いを伝えて、周囲の仲間から認められていると感じられるような機会を設けて、子供が自信を持てるように援助している。

- 7-1 保育者は、子供がやりとりの中で積極的に話し、より詳しく話ができるように、子供に十分な時間を与えたり、感想を話したり、説明の必要な質問をしたりしている。
- 7-2 保育者は、子供が遊んだり活動したりしているときに、その様子を言葉で表現する等して、言葉の使い方のモデルを示したり、子供の思考のプロセスを分かりやすく示したりしている。
- 7-3 保育者は、子供たちがいくつかの遊びを展開しているとき、子供たちがやりとりしながら遊びをつなげていく様子を、必要に応じて子供たちに質問したり話に加わったりする等して展開を支えている。
- 7-4 保育者は、子供たちが興味・関心を持っている内容や身近な話題について、それぞれの思いや考えを伝え合う場を設け、分かりやすく言い換えたり整理したりする等して、子供たち同士で話し合うことを支えている。

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目解説案

「項目V 人とのコミュニケーションや言葉の援助」では、子供が人とやりとりして、自分の考えを伝え、話し合い、言葉を使用するように促しているかに着目した項目と指標について解説する。

【概要】 一人一人の子供は、保育者や友達との温かい関係の中で、人と関わりたい気持ちが育まれる。互いの思いや考えを伝えることを通して、次第に相手の話を聞いて理解しようとするようになる。日々の生活や遊びが充実し、周囲に伝えたいことができる、集まりの時間等に発表して共有したり話し合ったりする。その結果、認められる機会が増え、コミュニケーションに自信が持てるようになる。

【評価の観点】 この項目では、非言語的・言語的なコミュニケーションが豊かになるような保育者の援助に焦点を当てる。保育者は、子供が相手に自分の考えを伝えて、相手と話し合う状況が生じるように援助しているか、相手の伝えたいことを聞くようとする姿を促しているか、保育者自身が豊かなコミュニケーションのモデルとして、様々な言葉に出会えるような機会を作っているか等に着目する。

3-1 保育者は、クラス(グループ)の多くの子供たちと一人一人やりとりしている。

保育者が、グループの活動の中で声をかけたり子供からの働きかけに応じたりするなど、観察している集団の子供たちのほとんどと個別に関わっている様子が観察できる。子供たちとの個別のやりとりを大事にしており、関わりが一部の子供たちに偏っていない。

3-2 保育者は、子供とやりとりするときには、子供の目線の高さに合わせる等して向き合おうとしている。

子供たちとの個別のやりとりを、子供に寄り添った形で大事にしている。そのときの子供の思いに向き合っているかどうかは、保育者の目線や姿勢などからも読み取れる。保育者は互いの表情がよく見えるように、子供の目線の高さに自分の身体を合わせて関わっている。子供の視線の先にある同じものを見ながらコミュニケーションをとる場合も、子供の思いに向き合う姿勢と捉えることができる。

3-3 保育者は、子供の言語的な表現だけでなく、非言語的な表現(表情、目線、行為等)も丁寧に捉えて受け止めながら、子供とのコミュニケーションをとるようになっている。

コミュニケーションには、非言語的な表現にも多くの情報が含まれている。子供は自分の思いや考えを言語的な表現で十分に伝えきれない場合が多いことから、特に表情や目線、動作や身体の向き、行動等の非言語的な表現を丁寧に捉えることが大切である。保育者が、こうした非言語的な表現に込められた子供の思いや考えを捉えながら、コミュニケーションを図ろうとしているかを観察する。

3-4 保育者は、子供の言葉について保育者自身が理解できているかを確認するため、子供に問いかけたり、子供の言葉を言い換えたり、繰り返したりしている。

保育者が、子供の言葉が表す内容を正確に受け取るために、子供との言葉のやりとりを丁寧に行っている。幼児期の子供の言葉は、言葉そのものの習得の途中であることに加えて、発音するための筋肉も発達の過程にあり、発音が曖昧なことがある。そのため、子供が本当に表現したいことを理解できたかどうかを確かめるために、保育者は聞いた言葉を繰り返したり、意味を推測して言い換えたり、意味を確かめるために質問したりすることが求められる。飽くまでも、保育者が子供の表現したいことを確認するためであり、正しい言い方で言い直すことを意図した関わりではない。

3-5 保育者は、子供が自由に遊んだり活動したりするとき、子供同士の言葉のやりとりを支えるような教材や遊具等を用意している。

子供同士が言葉を使ってやりとりをしやすい環境が用意されている。例えば、絵本や図鑑、ぬいぐるみや人形、寝具や布類、台所や料理に見立てて遊ぶ場所、ごっこ遊びに使うものをつくる場所、協力して町や線路やコースがつけられるような遊具など多様なものが用意されている。積み木や製作コーナーなども、子供たちがイメージを共有して遊ぶことができるように、遊びのつながりを考えて空間や素材を用意することで、子供同士の言葉のやりとりの機会をつくることができる。

5-1 保育者は、子供と一対一や小グループで関わったり、みんなと話し合ったりする等、活動に合った形態で行うようにしている。

観察中に、様々な形態や大きさのグループで活動する機会があり、保育者が一人一人の子供に気を配りながら関わっていることが大切である。内容や活動の流れによって、どの形態でやりとりをした方が適切かを考慮した上で、子供が話し合いやすい場を設けている。また、大きな集団での活動では、みんなで話し合う機会をつくるようにして、活動に合った様々な形態でコミュニケーションをとる経験ができるように配慮している。

5-2 保育者は、ほとんど話そうとしない子供や、話すことができない子供、日本語が母国語でない子供がいる場合に、言葉でのやりとり以外のコミュニケーション方法も工夫している。〈無回答可〉

個別の理由によって言葉によるコミュニケーションが難しい子供がいる場合には、それぞれの子供の特徴や状況に応じたやりとりができるように工夫している。例えば、観察しているクラス（グループ）に、積極的に自分から話すことができないでいる子供、まだ他の子供とのコミュニケーションに関心が持てないでいる子供、特別な支援が必要な子供、家庭の言語が日本語ではないために日本語でコミュニケーションをとることに自信が持てない子供などがいる場合、言葉以外のコミュニケーション方法を活用している。その中には、絵や写真、実物を活用したり、ジェスチャーや表情を使って読み取りやすいようにしたりしている。

5-3 子供がやりとりの中で誤った言葉や言い回し、文法を使った場合、保育者は子供の間違いを指摘するのではなく、正しい言葉や文章のモデルを示して、子供一人一人の言葉の発達を支えている。

子供の言葉の使い方や文法等が一般的な使い方と異なるときには、正しい言葉や文章を知らせるために保育者が言い直したり、機会を見つけて関連する内容の絵本や活動を用意したりする等して配慮している。まずは子供が何かを人に伝えたいという意欲を持っていることを重視して、言い間違いを恐れず、自由に話せる雰囲気づくりをすることが大切である。その上で、子供が伝えようとしていた内容を、保育者がモデルとなって適切な言葉や異なる表現を示すように援助している。

5-4 保育者は、子供同士でコミュニケーションを取ったり話し合ったりするとき、様々な考えに触れられるように自分の意見を話すように促したり、相手の話を聴くことを促したりしている。

遊びや活動の中で、子供同士で一緒に遊んでいるとき、自分の気持ちや遊びのアイデアを伝えたり、やりたいことがすれ違ったときに思いを伝え合ったり、共通の目標に向けて話し合ったりする場面がある。保育者は、子供たちの様子を観察し、状況に応じて子供に自分の意見や思いを話すように勧めたり、聞いている子供に最後まで話を聞くように促したりしている。その際、自分の思いや考えを言葉にするだけでなく、相手の思いや考えにも関心を持てるような働きかけを行う。例えば、保育者が話している子供に注意を向けるように促したり、集まりの時間に他の子供の意見を聞くことができる機会を設けたりしている。

5-5 保育者は、子供が自分の思いを伝えて、周囲の仲間から認められていると感じられるような機会を設けて、子供が自信を持てるように援助している。

子供は自分の思いや考えを言葉にするとき、相手が伝えようとしている自分を受け止め、思いを尊重してくれると感じると、コミュニケーションに自信が持てるようになっていく。話し合いでは、相手に自分の思いが伝わっている実感が持てるように、誰がどのようなことを話したかを確認しながら進めることもできるだろう。また、互いの思いを伝える場が計画的に用意されており、子供が伝えてよかったと思えるように配慮されている。例えば、子供が他の子供に見せたい製作物があるとき、保育者が聞き取りながら伝えたい内容を一緒に言葉にして書き留めて、集まりの時間に子供が製作物を見せながら話すときに言葉を補って紹介したり、その後書き留めたメモを製作物と一緒に部屋に飾ったりしている。

7-1 保育者は、子供がやりとりの中で積極的に話し、より詳しく話ができるように、子供に十分な時間を与えたり、感想を話したり、説明の必要な質問をしたりしている。

小グループやクラス（グループ）での話し合いの場面で、保育者は聞いている子供たちに働きかけ、話している子供が焦らないで話ができる雰囲気をつくったり、質問をするなどして何についての話をしているかが他の子供に分かりやすくなるように配慮したりしている。また、自分の思いや考えが相手により伝わるようにするには、どん

な言葉を使って表現したらよいか、子供自身が気付けるようにヒントを与えたり、考える時間を十分にとったりしている。また、短い言葉で子供が発言したときに、その内容をより詳しく伝えることができるように、「その考えについてもっと知りたい」「誰と一緒にしたのか」「どうしてそう思ったのか」といった質問や感想を、保育者が話している。

7-2 保育者は、子供が遊んだり活動したりしているときに、その様子を言葉で表現する等して、言葉の使い方のモデルを示したり、子供の思考のプロセスを分かりやすく示したりしている。

ふだんの遊びや活動の中で、子供たちが自然に言葉による意思疎通を図れるようにするため、その文脈に沿って、保育者が豊かな語彙や表現を使用していることが大切である。遊びや活動の流れを妨げないように配慮しながら、一人一人の子供のアイデアを取り上げて言葉にすることで、子供たちの意識に上がるようにしたり、活動の過程や状況を言語化して確認したりしている。小グループに関わりながら、子供たちの考えを整理し、思考のプロセスを振り返って言葉にして、子供たちの理解を促している。子供たちに理解できる言葉だけでなく、新しい語彙や表現の仕方をモデルとして紹介したりする。

7-3 保育者は、子供たちがいくつかの遊びを展開しているとき、子供たちがやりとりしながら遊びをつなげていく様子を、必要に応じて子供たちに質問したり話に加わったりする等して、展開を支えている。

子供たちの言葉によるやりとりによって、遊びや活動が展開することをねらいとした意図的な働きかけを行っている。直接的に子供に働きかけるだけでなく、間接的に子供たちのやりとりが展開していくような配慮をしている。子供たちのやりとりの様子を観察し、状況に応じてやりとりに加わり、一人一人の子供が自分の意見や思いを話す機会があるように気を配ったり、互いの話をよく聞いて話し合っ進めるように支えたりしている。また、必要に報じて、子供たちと一緒に遊びや活動について振り返り、それぞれの遊びの流れや子供たちの考え等を整理する機会を持つことで、次の更なる展開へのきっかけになることもあるだろう。

7-4 保育者は、子供たちが興味・関心を持っている内容や身近な話題について、それぞれの思いや考えを伝え合う場を設け、分かりやすく言い換えたり整理したりする等して、子供たち同士で話し合うことを支えている。

話合いやコミュニケーションの場において、保育者は子供たちが自分の思いや考えを整理し、相手に分かりやすく伝えることができるように援助している。例えば、集まりの場面で、保育者がその日の園庭の植物について発見したことを話題にすることで、子供たちに自分の体験を話すときの話し方のモデルを示すことができる。さらに、食事の前や降園する前などにその日の遊びを振り返り、それぞれの経験を取り上げて、そのときの思いや考え、次にやりたいこと、そのために必要なもの等を考えて伝え合い、全体で共有する機会を持っている。

話し合いでは、画用紙やホワイトボードなどを用意して、話し合った内容を記録し、後で分かりやすくまとめたり整理したりしている。記録したものは、保育室に掲示して後から確認できるようになっており、翌日以降もそれを見て子供たちが主体的に取り組めるように配慮されている。

第6節 【項目VI】言語的な表現の援助

(絵本・物語・歌・言葉遊び等の遊びや活動を通して、子供の言語的な表現を育み促している内容)

第1項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案

Y N

- 3-1 保育者は、子供から絵本や物語、歌、言葉遊び等の言語的な遊びや活動を求められたとき、子供が物語等を話せるように手伝ったり、絵本を読んだり、一緒に歌ったり、言葉遊びをしたりしている。
- 3-2 保育者は、絵本や物語、歌、言葉遊び等の言語的な遊びや活動に、子供を(個別又は小グループで)誘ったり、子供同士が誘い合っている様子を認めたりする。
- 3-3 保育者は、クラス(グループ)の子供たちが興味を持ちそうな絵本や物語、歌、言葉遊び等について分かっている。★
- 3-4 保育者は、クラス(グループ)で絵本等の読み聞かせを一緒に楽しむ時間を設けている。★

- 5-1 保育者は、子供が教材や人形等を使って、物語等を作って話したり、歌や言葉遊びをしたりすることを支えている。
- 5-2 保育者は、クラス(グループ)で言語的な遊びや活動をするとき、子供たちと一緒に選択する等して興味・関心を持って参加したくなるような工夫をしている。
- 5-3 保育者はふだんから、子供と遊んだり関わったりするときには、歌を歌ったり言葉遊びをしたりしている。★
- 5-4 保育者は、物語や歌等への感想を伝えたり、答えやすい簡単な質問をしたり、子供にも親しみのある言葉や行動等で表現するように促したりしている。
- 5-5 絵本等が現在のクラス(グループ)の活動や、子供の興味・関心と関連しており、子供が自由に手に取って読んだり調べたりできるようにしている。

- 7-1 保育者は、絵本等を活用して、一人一人の子供の言葉の発達を促すように**足場かけ**
***4再掲**をし、言葉に対する感覚やリズムの楽しさを伝え、新しい言葉や豊かな表現を使用するモデルを示している。
- 7-2 子供が様々な物事の意味や仕組みを知ろうとするとき、保育者も子供も、実物に加えて、図鑑・科学絵本等の実物に関する本を使用して話をしている。
- 7-3 保育者は、絵本や物語等の言語的な遊びや活動を、子供たちが自分の経験とつなげられるように促している。★
- 7-4 保育者は、子供たちが絵本や物語等からイメージを出し合って共有し、協同して遊ぶことを促したり、その機会を用意したりする。★

注) *4「足場かけ」(再掲) 子供が興味を持った物事や活動等に取り組んで達成するよう
に、保育者等が支えたり、環境を整えたり、必要に応じて手伝ったりすること。

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目解説案

「項目VI 言語的な表現の援助」では、絵本・物語・歌・言葉遊び等の遊びや活動を通して、子供の言語的な表現を育み促しているかに着目した項目と指標について解説する。

【概要】 子供は自分の思いや考えを、保育者に支えられながら、自分なりの言葉で表現して伝えることで、言葉に対する感覚や表現する力が育まれる。読み聞かせや日常生活でも、言葉のリズムや音を楽しんだり言葉遊びを楽しんだりして、語彙を増やしていく。子供が日頃親しんでいる表現には、絵、製作、身体表現、音、音楽、歌等があり、言語的な表現では、主に声や文字、記号、身振り、行為等で伝えようとする表現を取り上げる。

【評価の観点】 この項目では、絵本や物語、歌、言葉遊び等に親しみ、言葉に対する感覚が豊かになるような環境づくりを、保育者が行っているかに焦点を当てる。子供が表現する機会を用意しているか、表現したい気持ちになるような環境を構成しているか、保育者が新しい言葉を取り上げたり、言葉遊びを一緒に楽しんだりしているか等に着目する。

* 「言語的な遊びや活動」には、絵本、物語、歌やしりとり・かるた等の言葉遊びがあり、新しい言葉や言葉の使い方、音の面白さに触れる機会となる。子供たちのアイデアを取り上げながら新しい話を作って演じたり、替え歌を考えて一緒に歌ったりする活動のほか、ふだんのごっこ遊び、作戦を話し合うゲーム等も含まれる。

3-1 保育者は、子供から絵本や物語、歌、言葉遊び等の言語的な遊びや活動を求められたとき、子供が物語等を話せるように手伝ったり、絵本を読んだり、一緒に歌ったり、言葉遊びをしたりしている。

保育者は、言語的な遊びや活動の時間を設けていない場合でも、子供から求められた場合には、子供がお話や物語を話しやすいように言葉を補ったり、絵本の読み聞かせをしたり、一緒に歌ったり、言葉遊びを紹介したりして対応している。

3-2 保育者は、絵本や物語、歌、言葉遊び等の言語的な遊びや活動に、子供を(個別又は小グループで)誘ったり、子供同士が誘い合っている様子を認めたりする。

保育者は、一日の中で子供を言語的な遊びや活動に誘ったり、子供同士が誘い合っている様子を認めたりする。クラス(グループ)の一斉活動としてではなく、個別や少人数のグループで主体的に言語的な遊びや活動に親しむことが大切にされている。

3-3 保育者は、クラス(グループ)の子供たちが興味を持ちそうな絵本や物語、歌、言葉遊び等について分かっている。★

保育者は、クラス(グループ)の子供たちのこれまでの様子や関わりから、興味・関心を把握しており、どのような絵本や物語、歌、言葉遊び等に興味をもちそうか理解している。この項目では、保育者の認識を観察後のインタビューにおいて質問して確

認し、環境として置かれている絵本等の内容に反映されているかを観察する。

3-4 保育者は、クラス（グループ）で絵本等の読み聞かせを一緒に楽しむ時間を設けている。★

保育者は、一日のどこかでクラス（グループ）を対象とした絵本等の読み聞かせを行い、その内容を共に楽しむ時間を持っている。ここで言う絵本等とは、紙芝居やペープサート、パネルシアター等、ストーリーを語り聞かせるものも含めている。観察で確認できなかった場合、インタビューにより、絵本等を毎日読み聞かせる時間を設けているかを確認する。

5-1 保育者は、子供が教材や人形等を使って、物語等を作って話したり、歌や言葉遊びをしたりすることを支えている。

保育者は、子供がお話や物語を作ったり、歌や言葉遊びをしたりできるように、魅力的な教材や人形を環境として用意し、使って遊べるようにしている。例えば、簡単にペープサートを自作できるような色画用紙や割り箸が絵本コーナーの近くに置いてある。また、言葉遊びの絵本を読み聞かせ、アレンジをして一緒に遊んでいる。イメージを共有しやすい人形や動物のミニチュア、車や電車などが、ブロックや積み木遊びができる場所に置かれている。子供が自由に使えるタブレットやCDデッキ等があり、好きな音楽をかけながら一緒に歌ったり踊ったりリズムを楽しんだりしている。

5-2 保育者は、クラス（グループ）で言語的な遊びや活動をするとき、子供たちと一緒に選択する等して興味・関心を持って参加したくなるような工夫をしている。

保育者は、一日の中でクラス（グループ）の子供たちと言語的な遊びや活動を行う際に、題材や教材、活動について、どんな内容がいいかを子供たちに聞き取って選んだり、子供たちが楽しんでいる遊びに関連するものを選んだりして、子供たちが興味・関心を持って参加することを促している。

5-3 保育者はふだんから、子供と遊んだり関わったりするときには、歌を歌ったり言葉遊びをしたりしている。★

保育者は、特別に設定した場面だけでなく、日常的に様々な遊びや活動の中で、歌を歌ったり言葉遊びを行ったりしている。例えば、チームに分かれてサッカーを始める際に、数え歌を歌いながら各チーム同じ人数になっているかを確認している。また、子供の活動のイメージに合う歌を口ずさんだりする様子が見られる。観察できなかった場合は、ふだんの様子についても尋ねる。

5-4 保育者は、物語や歌等への感想を伝えたり、答えやすい簡単な質問をしたり、子供にも親しみのある言葉や行動等で表現するように促したりしている。

保育者は、子供が作ったお話や劇を聞いたり見たりしたときには、肯定的な感想を伝えたり、内容についての簡単な質問をしたりして、更に言葉での伝え合いが広がる

ようにしている。また、年齢や生活経験によって親しみがもてる言葉や行動は異なることに配慮しながら、それぞれの子供が理解しやすい単語を選び、必要な場合はジェスチャー等を用いて、子供自身が言語的な表現を楽しめるようにしている。

5-5 絵本等が現在のクラス（グループ）の活動や、子供の興味・関心と関連しており、子供が自由に手に取って読んだり調べたりできるようにしている。

クラス（グループ）で読んだ物語や、手に取りやすい棚に置いてある絵本等が、子供の生活や遊びの中で楽しまれている内容と関連している。具体的には、保育室や廊下、遊戯室等の掲示や飼育物、遊びの展開を示した掲示や写真等と、保育室の本棚の絵本や図鑑の内容に関連が見られ、かつ、子供たちが自由に活用できる状態である。

7-1 保育者は、絵本等を活用して、一人一人の子供の言葉の発達を促すように足場かけをし、言葉に対する感覚やリズムの楽しさを伝え、新しい言葉や豊かな表現を使用するモデルを示している。

保育者は、日常的に子供が興味・関心を持っているテーマや子供が用いている言葉の実態を踏まえ、子供が言葉のリズムや音韻の面白さに気付いたり、新たな言葉や表現を知ったりして、自ら使ってみたくなるように関わっている。話題に応じて保育者が新しい言葉を用いて会話したり、子供たちがまだ知らない単語や言い回しを、既に知っていることと関連付けながら紹介したりする。また、絵本や紙芝居、その他のメディアを通して多様な物語に触れる機会を設け、豊かな表現や新しい言葉に触れる機会を増やしている。

7-2 子供が様々な物事の意味や仕組みを知ろうとするとき、保育者も子供も、実物に加えて、図鑑・科学絵本等の実物に関する本を使用して話をしている。

子供は生活や遊びの中で、様々な物事や事象を見たり触れたりしながら体験していく中で、物事の意味や仕組み等を知りたいと思うことがある。興味・関心を持って感じたり、言葉にして表現したり、考えたりすることを大切にするために、子供が具体的に直接的に体験している物事や実物と共に、それらと結び付けやすい図鑑や科学絵本等に触れられるように用意したり話題にしたりして、子供自身がその意味や仕組みを知ること活用できるようにしている。

7-3 保育者は、絵本や物語等の言語的な遊びや活動を、子供たちが自分の経験とつなげられるように促している。★

子供たちが経験している内容は必ずしも言葉にできるものばかりではない。しかし、子供たちが体験してきたことを大切にしながら、保育者は様々な機会を用いて、言語的な遊びや活動につなげられるように援助している。例えば、子供たちが劇ごっこをするときに、保育者は既存の物語やシナリオのとおりではなく、子供たちの生活経験やそこから生まれた子供からのアイデア等を取り入れることがある。子供たちの経験を生かした新しいあらすじや物語の展開を一緒に作り上げることで、子供たちが自分たちの物語として楽しめるように工夫している。観察できなかった場合は、インタ

ビューで確認する。

7-4 保育者は、子供たちが絵本や物語等からイメージを出し合って共有し、協同して遊ぶことを促したり、その機会を用意したりする。★

保育者が日常的に子供たちと絵本や物語を読み、物語の世界を楽しみ味わっていることを基盤として、次第に子供たち自身はそのイメージの世界で遊んだり、劇ごっこを協力しながら楽しんだりするようになる。

例えば、劇ごっこにおいて、子供たちは知っている物語や絵本等のイメージを出し合ったり、劇に必要なものを協力して製作したり、登場人物になりきって遊んだりする。保育者は、子供のイメージを生かして物語をつなげたり広げたりしながら、子供たちが劇ごっこを展開できるように援助している。また、関連する絵本や資料を用意したり、遊びに必要なものを子供たちに尋ねて用意しておいたりして、環境を整えている。集まりの時間には、劇ごっこでの様子や必要なもの等を他の子供たちと共有したり、劇ごっこの流れが他の子供にも分かるように掲示したりして、子供たちが協同して取り組めるように工夫している。観察で確認できなかった場合は、ふだん行っているか、他の時期に行っているか等を尋ねる。

第7節 【項目Ⅶ】数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助

(子供の身近な自然や数量・図形、科学への興味・関心や感覚、考え方を育み促している内容)

第1項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案

Y N

- 3-1 保育者は、遊びや生活の中で、子供が身近な自然や数量・図形、科学に関わる考え方に親しむような活動(例:気付く、並べる、数える、比べる等)を支えるのに適した素材や教材等を用意している。
- 3-2 保育者は、遊びや生活の中で、子供が興味を持って、身近な自然や数量・図形、科学に関わる体験ができるように働きかけている。(例:落ち葉や木の実、種を集めるとき、数や形、大きさ、重さ、色等を比べるように促す;おやつするとき、コップをいくつ用意するかを尋ねる)
- 3-3 保育者は、子供から、身近な自然や数量・図形、科学に関わる内容について尋ねられたり助けを求められたりしたときには、子供が自分で問いについて考えられるように援助している。★

- 5-1 保育者は、子供の数量・図形や科学に関わる感覚が豊かになるように、様々な素材や教材、道具を工夫して用意したり、子供がそれらを考えて使ったり調べたりすることを支えている。
- 5-2 保育者は、子供が戸外で見られる様々な自然現象について調べたり確かめたりする姿を認め、それを話題に取り上げて他の子供に伝えたり、様々な方法で表現したりすることを支えている。
- 5-3 身近な自然に直接関わりながら、数量・図形や科学に関わる考え方に親しめるような活動が、年間を通して指導計画に位置付けられている。★
- 5-4 生活や遊びの様々な場面で、数量・図形や科学に関わる考え方に親しめるような機会が指導計画に位置付けられ、子供なりの方法で考えたり試したり工夫したりすることが促されている。★

- 7-1 保育者は、子供が自分の経験から表現する身近な言葉に加えて、探究につながるような科学的な言葉(例:さなぎ、霜柱、温度)も使って親しめるようにしている。
- 7-2 保育者は、子供が数量・図形や科学に関わる考え方をを用いて粘り強く取り組み、工夫や試行錯誤をして、他の子供と協力する姿を見守ったり、ヒントを示したりしている。
- 7-3 日常の中で見られる数量・図形や科学に関わる活動が、以前の経験を生かして積み重ねるように、指導計画や保育記録等において考慮されている。★
- 7-4 保育者は、保護者に子供の数量・図形や科学に関わる活動を紹介する等して、保護者も協力して参加できるように促している。★

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目解説案

「項目Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」では、子供の身近な自然や数量・図形、科学への興味・関心や感覚、考え方を育み促しているかに着目した項目と指標について解説する。

【概要】遊びや生活を通して、子供は身近な自然や数量・図形、科学に関する様々な事象や物事と出会っている。子供が主体的に関わることで、親しみや興味・関心を抱き、感覚が磨かれたり豊かになったりする。その中で、子供は事象や物事の特性や仕組み等に気付き、考えたり、調べたり、試したり、確かめたりするようになる。

【評価の観点】この項目では、保育者が子供の自然や数量・図形、科学への気付きや興味・関心を捉えているか、子供が興味・関心や感覚を持って取り組めるように働きかけたり、環境構成を工夫したりしているかに焦点を当てる。さらに、子供の気付きを広げたり深めたりするような体験を用意しているか、科学的な見方や考え方を広げるような援助をしているか等にも着目する。

3-1 保育者は、遊びや生活の中で、子供が身近な自然や数量・図形、科学に関わる考え方に親しむような活動（例：気付く、並べる、数える、比べる等）を支えるのに適した素材や教材等を用意している。

遊びや生活の中に、子供が動植物や土・砂・水等の身近な自然と出会い、数量・図形、科学に関わる考え方に親しむ機会が用意されている。保育者は、子供が興味・関心を持って関わる姿を捉えながら、子供が親しみを感じたり、気付いたり、並べたり、数えたり、比べたり、組み合わせたりできるように、複数の種類の素材や教材等を用意して、環境を構成している。例えば、園庭の異なる種類の草花をテラスのテーブルに置き、すり鉢やすりこぎ、透明カップ、ボウル、おたま等の色水遊びへつながる道具を整えている。

3-2 保育者は、遊びや生活の中で、子供が興味を持って、身近な自然や数量・図形、科学に関わる体験ができるように働きかけている。（例：落ち葉や木の実、種を集めるとき、数や形、大きさ、重さ、色等を比べるように促す；おやつするとき、コップをいくつ用意するかを尋ねる）

子供は、遊びや生活の中で、自らの興味・関心に従って身近な自然や数量・図形、科学に関する素材や教材に関わるが、保育者や他の子供の言動がきっかけとなって促されたり、活動したりする場合がある。例えば、保育者が、子供の気付きに共感しながら、子供が動植物等を数えたり、大きさや形、重さ、色を比べたり、分類したりするよう促している。また、おやつや食事等の生活場面で、用意するコップの数やおやつをどう分けるか等を尋ねて、子供の興味・関心を引き出し、他の子の様子も伝えながら数えたり、試したりすることを促している。

3-3 保育者は、子供から、身近な自然や数量・図形、科学に関わる内容について尋ねられたり助けを求められたりしたときには、子供が自分で問いについて考え

られるように援助している。★

園生活の中で、子供は新たなものと出会い、特性や特徴に気付いたり、自然現象を不思議と感じたり、問いを発したりすることがある。保育者は、その気付きや問いを認めて共感したり、一緒に観察したりしている。また、すぐに答えを提示するのではなく、関連する問いかけをしたり、これまでの経験を思い起こせるような言葉を添えたりしている。関連する絵本や図鑑等を紹介して、子供が自分で考えることを促している。

5-1 保育者は、子供の数量・図形や科学に関わる感覚が豊かになるように、様々な素材や教材、道具を工夫して用意したり、子供がそれらを考えて使ったり調べたりすることを支えている。

没頭して遊んだり、生活経験が豊かになると、子供たちは、気付いたこと、感じたこと、不思議に思ったことを実際に試してみたり、調べてみたり、考えをめぐらすような姿がみられるようになる。遊びや生活の中に、興味・関心を持つことができる数量・図形や科学に関わる素材や教材があることで、子供の科学的な感覚が豊かになっていく。保育者は、子供自身で調べて考える環境を作ったり、工夫したりして対象と関わる機会を準備し、子供が科学的な面白さに気付き、自分で対象をより深く知る楽しさを味わうことができるように支えている。

5-2 保育者は、子供が戸外で見られる様々な自然現象について調べたり確かめたりする姿を認め、それを話題に取り上げて他の子供に伝えたり、様々な方法で表現したりすることを支えている。

園庭や戸外には、自然現象を見たり、聞いたり、感じたり、触ったりする等の機会が満ちあふれている。子供は、身体で感じたことや、不思議に思ったこと等、自分が気付いたことを伝え合ったり、共感したり、さらには、調べたり、確かめたりしようとする姿がみられる。保育者は、子供の気付きを聞いて、子供と一緒に試したり、話したり、他の子供に伝えたりする。また、保育室内や他の場所でも試すことを提案するなど、更に調べて比較し、予想することを支えている。

5-3 身近な自然に直接関わりながら、数量・図形や科学に関わる考え方に親しめるような活動が、年間を通して指導計画に位置付けられている。★

子供は、季節や天候によって異なったり変化したりする自然に気付き、関わったりする機会を通じて、科学的な見方や考え方の基礎を培っていく。保育者は、季節等を考慮して、子供の発達や興味・関心を踏まえ、身近な自然を感じたり、遊びや生活の中で子供が数量・図形や科学に関わったりする場面を想定して、年間指導計画を立てている。

5-4 遊びや生活の様々な場面で、数量・図形や科学に関わる考え方に親しめるような機会が指導計画に位置付けられ、子供なりの方法で考えたり試したり工夫したりすることが促されている。★

子供は、遊びや生活の中で、様々な数量・図形や科学的な現象に気付く姿がみられ

る。それを踏まえて、保育者が環境を再構成し、援助を工夫することによって、子供なりの方法で考えたり試したり工夫したりして、数量・図形や科学に関する考え方に親しむ姿がみられるようになる。保育者は、遊びや生活の中での様々な経験が、数量・図形や科学に関する考え方に親しむ経験につながるように、指導計画を作成し、子供の興味や関心に応じて、試行錯誤や工夫ができるように支えている。

7-1 保育者は、子供が自分の経験から表現する身近な言葉に加えて、探究につながるような科学的な言葉（例：さなぎ、霜柱、温度）も使って親しめるようにしている。

子供は心が揺り動かされたり、自ら発見したり、興味・関心を持ったものについて、身近な言葉で伝えたり、発見や疑問を共有したりすることがある。保育者は、子供が発見し、心を動かされ、実際に触れて親しんだ経験を大切にするとともに、子供と一緒に図鑑を調べたり、科学的な言葉に親しめるように対話したりして語彙を豊かにし、探究を支えている。また、子供が興味をもって発見したものについて、更に触れ合ったり、感じたり、特徴を捉えたり、考えたりするのに十分な時間を設けたり、関連する教材等を提供したり、環境を再構成したりして、科学的な考え方の芽生えにつながるように援助している。

7-2 保育者は、子供が数量・図形や科学に関わる考え方をういて粘り強く取り組み、工夫や試行錯誤をして、他の子供と協力する姿を見守ったり、ヒントを示したりしている。

子供は、数量・図形や科学に関わる考え方をする経験を通して、自分で考えた様々なやり方を試したり、周囲の子供たちと相談したりして、特徴や仕組み、機能、法則等に気付いていく。しかし、時に遊びの中で思ったとおりにできないことや課題が解決できないこともある。保育者は、子供が他の子供と状況を共有したり、考えを伝え合ったり、相談したりする場面で、言葉を添えてやりとりを支えたり、子供の思いを言語化したり、ヒントを示したりしている。

7-3 日常の中で見られる数量・図形や科学に関わる活動が、以前の経験を生かして積み重なるように、指導計画や保育記録等において考慮されている。★

子供には、園生活の中で、数量・図形や科学に関わる活動の積み重ねがあり、比較したり、確かめたり、予想しながら楽しみに待ったりする姿が見られる。保育者は、かつての経験との関係性を考慮しながら遊びが深まる素材や教材等の環境の構成を工夫し、その経過を踏まえて展開を見通す等、指導計画や保育記録において考慮している。保育者は、保育記録等を子供の省察や対話を支えるものとして、必要に応じて活用している。

7-4 保育者は、保護者に子供の数量・図形や科学に関わる活動を紹介する等して、保護者も協力して参加できるように促している。★

保育の中で子供が数量・図形や科学に関わる活動に興味・関心を持って取り組んでいることを、保護者にお便りや懇談会等を通して伝えて共有することにより、園だけ

でなく家庭でも話題にして、保護者も興味・関心をもつようになる。さらに、活動に必要な材料の協力を家庭に依頼したり、活動と一緒に参加したりする等して、保護者も科学的な考え方と接する機会をもつことによって、子供の数量・図形や科学的な考え方の芽生えがより促されるきっかけとなる。

例えば、染色遊びにおいて、染物に使う玉ねぎの皮を家庭に協力を依頼して集め、保護者も参加して親子遊びを行い、白いハンカチが染まる様子を一緒に体験して、色の不思議さに驚いたり、ゴムを巻くことでできた予想外の模様を喜んだりすることがある。保育者が、保護者にやり方を伝えることで、家庭でも話題にして、更に様々な取組へとつながることも予想される。家庭と協力して、子供が科学的な見方や考え方に接する機会が増えるように配慮する。

第8節 【項目Ⅷ】 思考し探究するプロセスの援助

(子供が考えながら作ったり調べたりして、探究しようとすることを支え広げていく内容)

第1項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案

Y N

- 3-1 保育者は、子供一人一人の素朴な考えや、わくわくしたり驚いたりする等の思いを、共感して受け止めている。
- 3-2 保育者は、子供が自由に使うことのできる素材や教材等を配置し、考えたり探究したりすることにつながる活動を準備している。
- 3-3 保育者は、子供と一緒に考えたり話し合ったりしながら、子供が考えたり調べたり探究したりすることを支えている。

- 5-1 保育者は、子供が没頭して想像したり、探究したり、試行錯誤したりできるように、多様な素材や教材等を用意し、時間や場を確保している。
- 5-2 保育者は、子供と一緒にわくわくしたり驚いたり不思議に感じたりしながら、子供が積極的に身近な環境に関わったり、主体的に探究したりできるように促している。
- 5-3 保育者は、子供から興味・関心を持って探究する行動が見られたときには、それを話題に取り上げて他の子供にも共有している。その際、簡単な物事や科学に関わる考え方も話題にして親しめるようにしている。
- 5-4 子供が、興味・関心を持って何かを観察するとき、その内容を今までの経験や今後の観察等へつなげられるように支えている。そのために（本やパソコン等の）絵や写真、記録、その他の素材や教材を利用している。
- 5-5 子供たちの思考力の芽生え（例：気付く、並べる、数える、比べる、関連付ける）を支えて深めるためのねらいや内容について、指導計画に記載している。★

- 7-1 保育者は、子供とやりとりして活動する中で、子供が考えたり観察したりするとき、その予想や推測、振り返りのプロセスを支えて、納得いくまでやり遂げられるようにしている。
- 7-2 保育者は、子供に質問する、クラス（グループ）で共有する等しながら、子供が自分の活動や遊びについて振り返ったり、気付いたことや考えたこと、工夫したことを伝えて深めたり広げたりするように促している。
- 7-3 保育者は、子供が探究している物事の知識や考え方と、実際の生活や今までの経験とが、どのようにつながっているかを知ることができるように支えている。★
- 7-4 指導計画の中に、子供たちがそれまでに探究してきたプロセスで得られた物事の知識や考え方を生かせるような機会や内容が含まれている。★
- 7-5 保育者は、子供が思考のプロセスを自覚できるように言葉で表現し、子供が自ら計画して見直しをもって実行したり、他の子供と協力して進めたり、活動を振り返って次へつなげたりすることを援助している。★

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目解説案

「項目Ⅷ 思考し探究するプロセスの援助」では、子供が考えながら作ったり調べたりして、探究しようとすることを支え広げているかに着目した項目と指標について解説する。

【概要】 子供は生活や遊びの中で身近な環境と出会い、ある事象や物事やイメージの世界等へ興味・関心を持つようになる。その環境に主体的に関わることを通して、子供はいろいろ考えながら作ったり、繰り返し試したり、調べて工夫したりする。また、遊びや活動を振り返ることで、気づきや考えを深めたり広げたりして探究するようになる。

【評価の観点】 この項目では、子供が興味を持って主体的に関わる姿を、保育者が丁寧に捉えているか、適切に援助しながら子供が探究していくプロセスを見届けているか、必要に応じて周りの子供に共有して広げているか等に着目する。

*「探究するプロセス」とは、子供が興味・関心を持っていろいろな考えを試したり、想像を膨らませて製作したり、分からないことを調べたりして、主体的かつ意欲的に取り組み、その事象や物事の特性や仕組み、面白さ等を更に深く探っていく過程を指す。

3-1 保育者は、子供一人一人の素朴な考えや、わくわくしたり驚いたりする等の思いを、共感して受け止めている。

子供は日常の生活や遊びの中で周囲の身近な環境に触れ、わくわくしたり驚いたりする等様々なことを感じ、素朴な考えや思いを抱く。子供の素朴な考えは、事実とは異なる場合もあるが、子供なりに感じたことを伝えたり、理由等を考えて話したりしている。それらは必ずしも言葉で表現されるものばかりではなく、表情やちょっとした体の動き等に表れる。保育者は子供と一緒にその環境に触れることで共に感じようとしたり、子供の言葉を丁寧に聞き取ったり、思いを推測して言葉にしたりしながら、子供が抱く素朴な考えや思いを受け止めている様子が見られる。

3-2 保育者は、子供が自由に使うことのできる素材や教材等を配置し、考えたり探究したりすることにつながる活動を準備している。

幼児期においては特に直接的・具体的な体験が重要である。園生活の中で子供が主体的に関わることができる素材や教材等が、子供が触れられる高さであり、自由に使うことができるようにしてある。「考えたり探究したりすることにつながる活動」とは、素材や教材等の特性や子供の年齢や興味・関心等を生かし、多様な関わりが引き出される遊びや活動を指している。例えば、落ち葉や木の実では、形や色、大きさ、音などの物の性質に気づき、考えたり、探究したりすることにつながっていく可能性がある。ここでは、ものとの関わりを通して、様々なことを感じたり、考えたり、探究したりする素材や教材等が、準備されていることが大切である。

3-3 保育者は、子供と一緒に考えたり話し合ったりしながら、子供が考えたり調べたりして探究することを支えている。

子供が、物事のどのような側面に対して、どのような感覚や思いを抱き、興味・関心を持っているのかを捉えるため、保育者は一緒に関わったり話したりしている。保育者が先走って探究する方法等を提示するのではなく、子供の興味・関心の有様を探りながら、不思議さや面白さに共感したり、子供の視点を言葉にしたりしている。そのような関わりにより、子供自身が更に考えようとしたり、具体的に調べたりして、様々に感じて考えながら関わり続けることを促している。

5-1 保育者は、子供が没頭して想像したり、探究したり、試行錯誤したりできるように、多様な素材や教材等を用意し、時間や場を確保している。

子供はある物事やイメージの世界を好きになり、想像を膨らませたり知りたくなったり関わりたくなったりして夢中になる。保育者は、子供のこれまでや現在の関心を踏まえつつ、その興味・関心や関わりが深まるような素材や教材等を準備したり、新たな興味・関心につながる多様な素材や教材等を準備したりしている。子供が主体的に活動することができ、工夫したり試したりして没頭できる時間や落ち着いて取り組める場が持てるように、一日のどこかで確保されている。

5-2 保育者は、子供と一緒にわくわくしたり驚いたり不思議に感じたりしながら、子供が積極的に身近な環境に関わったり、主体的に探究したりできるように促している。

子供が身近な環境として出会った事象や物事、イメージの世界等（例：ヒヨコの誕生、回転寿司屋さんごっこ等）について、保育者は一緒にわくわくしたり不思議に感じたりする等しながら、子供が興味・関心を持った事象や物事等に対して積極的に関わっている。子供が細かく観察して気付いたり、物の仕組みを考えたりするような声かけや、関連する絵本や図鑑等の紹介、思いや考えを様々な方法で表現する場（絵を描く、発表する、お話を作る等）の用意等を通して、子供が自ら探究していくように促している。

例えば、子供から回転寿司屋さんをしたいという声があったときに、子供にお寿司屋さんへ行った経験や好きなネタを尋ねたりしてイメージを膨らませ、回転寿司屋さんをすることへの期待感を高める。様々なお寿司を作れるように多様な素材を用意したり、お寿司屋さんらしい格好になれるように準備したり、お寿司が回る装置について子供と一緒に考えて作って試したりしている。その後の展開を予想しながら、お店の場所や作ったお寿司を置く棚等を確保し、お客さんを呼ぶためにはどんな準備が必要かを尋ねる等、子供がイメージを膨らませて探究するように支えている。

5-3 保育者は、子供から興味・関心を持って探究する行動が見られたときには、それを話題に取り上げて他の子供にも共有している。その際、簡単な物事や科学に関わる考え方等も話題にして親しめるようにしている。

子供が自ら気付いたり発見したりして興味・関心を持って取り組む姿が見られた場合、クラス（グループ）でその話題を取り上げて紹介したり、みんなで質問したり、一緒に考えたりする機会を設けている。話題に取り上げるとは、一日の遊びの振り返りのときに紹介し、発見したことや困ったことなどをその場にいなかった子供にも共有できるようにすることもあれば、正にある子供が探究しているその場で周りにいる子供に声をかけたり、一緒に対象物を見ながら話をしたりすることも含んでいる。

「簡単な物事や科学に関わる考え方」とは、生活や遊びの中で子供が具体的に経験する身近な物事に関わる性質や仕組み、数量・図形や科学的な捉え方（例えば、生き物の性質・特徴、季節の変化、長さや高さや重さの比較、形や色での分類）を指す。保育者が子供の探究している内容に関連する考え方を分かりやすく紹介したり、一緒に考えたりすることで、より一層興味・関心を持って関わりたくなるようにしている。

5-4 子供が、興味・関心を持って何かを観察するとき、その内容を今までの経験や今後の観察等へつなげられるように支えている。そのために（本やパソコン等の）絵や写真、記録、その他の素材や教材を利用している。

遊びや生活の中で、子供はある対象を惹かれて興味湧いたり、思いを寄せたりすることがある。保育者はその瞬間を捉えて、興味・関心を持って対象に関わったり、注意深く観察したりするように支えている。今まで経験したことを思い出して、似ていることや違っていることについて話したり、更によく見ようとしたり、日常的に観察したりするように援助している。その経過を、絵や写真、文字等を使って記録に残したり、数量や長さ、重さを量って掲示したりしている。また、絵本や図鑑、インターネット等で調べる等して、その子供の興味・関心を支える素材や教材を提示し、発達に応じて子供自身で使えるように環境を整えていく。

5-5 子供たちの思考力の芽生え(例：気付く、並べる、数える、比べる、関連付ける)を支えて深めるためのねらいや内容について、指導計画に記載している。★

指導計画の中に、子供たちの思考力の芽生えに関わるねらいや内容が記載されている。「思考力の芽生え」とは、子供が身近な物事に自ら触れながら様々なことを感じ、考えていく姿として捉えられる。また、他の人の考えや意見に触れて、自分とは別の考えがあることを知り、もう一度考え直したり、新しく考え出したりして、よりよい考えを生み出すことである。最初は、素朴に感じる不思議さや言葉にならない微妙な感触等かもしれないが、子供が何かを感じ取っている様子を保育者が見取り、一緒に見たり触ったり驚きを言葉にしたりしながら、興味・関心が深まるように援助していく。その中で、子供が更に関わってその面白さに気付き、こうしたらどうなるかを予測したり、こうしたいと願って工夫したりするプロセスが重要である。

子供の気付きや発見から生じる場合もあるが、保育者が子供に是非出会ってほしい物事を考えて、見通しをもって環境を構成したり、活動を提案したりすることも必要

である。そのため、子供が不思議さや面白さを感じ、主体的に関わろうとするプロセスを生み出す指導計画が重要になる。この項目では、保育者に指導計画を見せてもらい、思考力の芽生えに関わる保育のねらいと内容について、インタビューで確認する。その際、保育者主導の方法や幼児期の生活や遊びになじまない内容ではないかを十分に留意する。

7-1 保育者は、子供とやりとりして活動する中で、子供が考えたり観察したりするとき、その予想や推測、振り返りのプロセスを支えて、納得いくまでやり遂げられるようにしている。

子供は生活や遊びの中で、様々なことに興味を持って関わっていくが、その中で子供なりの考えで関わったり予測したりしている。それは必ずしも大人が獲得している体系的な知識と一致するものではなく、素朴な思いや感じ方が多く含まれている。

保育者は正しい知識を教えようとするのではなく、子供がその事柄のどのような点に興味をもって、どのように考えようとしているのかを丁寧に捉え、子供自身で試して確かめたり、予想と異なる結果から不思議さや疑問を感じて、更に考えようとしたりする過程を大切にしている。保育者は、うまくいったりいかなかったりすることを受けとめ、次の工夫や考えにつなげていけるように、新たな素材を出したり、気付きにつながりそうな内容を問いかけたりする。また、活動の区切りには、その内容について振り返ることを通して、子供が目指している目標や願いが最後までやり遂げられるように支えている。

7-2 保育者は、子供に質問する、クラス（グループ）で共有する等しながら、子供が自分の活動や遊びについて振り返ったり、気付いたことや考えたこと、工夫したことを伝えて深めたり広げたりするように促している。

保育者は、遊びや活動のプロセスや、一日の振り返りの中で、今子供が興味をもって取り組んでいることを話したり、時に写真や作品と一緒に見たりして共有している。そのとき、物事の結果を共有するだけではなく、その遊びや活動の中で感じた子供の思いや気付きを言葉にすることを助けたり共感したりすることを通して、子供自身が自分の考えを再確認し、次に試したり工夫したりすることが生じるように援助している。また、遊びの中で感じた難しさをクラス（グループ）で共有することを通じて、他の子供も一緒に考えることにつなげたり、アイデアを出し合って遊びや活動の楽しさをより感じられるようにしたりしている。

7-3 保育者は、子供が探究している物事の知識や考え方と、実際の生活や今までの経験とが、どのようにつながっているかを知ることができるように支えている。

★

「物事の知識や考え方」とは、物事の大まかな意味合いや思考の枠組み、概念等を指している。子供が遊びや活動の中で様々な探究した過程で得られた知識や考え方は、今までの経験とつながっていたり、その後の別の遊びや活動で活用されていたりする。その際、子供の一人一人のよさや今行っていることに生かされている経験を見取って

伝えていくことや、実際の生活とのつながりが感じられるように話すことも大切である。保育者が以前の遊びや活動の写真等を掲示したり、生活の中で関連する場面を思い出すようにしたり、実際に関連する場所を訪問したりする等して、その知識や考え方がつながっていると感じられるように援助することで、子供の主体的な探究を促している。直接観察できなければ、インタビューで尋ねてもよい。

7-4 指導計画の中に、子供たちがそれまでに探究してきたプロセスで得られた物事の知識や考え方を生かせるような機会や内容が含まれている。★

保育者は、子供たちがこれまで体験した遊びや活動の中で、考えたり探究したりすることを積み重ねた結果、得られた物事の知識や考え方について、指導計画の中で反映しており、それらを遊びや活動の中で生かしたり、更に探究が進められるような活動が考えられたりしている。観察時に提出された指導計画には明示されていなくても関連する内容が含まれているか、より長期的な指導計画の中に記載されているかについては、インタビューで確認する。

7-5 保育者は、子供が思考のプロセスを自覚できるように言葉で表現し、子供が自ら計画して見通しをもって実行したり、他の子供と協力して進めたり、活動を振り返って次へつなげたりすることを援助している。★

子供は、具体的な物事への関わりの中で、言葉にせずには試したり工夫したりすることが多くあるが、それは伝わりにくく共有しにくいことでもある。そこで、保育者は、子供が試行錯誤しているプロセスを共に見たり関わったりしながら、子供が考えているであろうことを言葉にしたり聞き取ったりして、言葉で表現することが求められる。そのような保育者の援助によって、子供は自分の思考のプロセスを自覚するようになる。子供たちは、自分たちで遊びや活動の計画を立てて実行しようとしたり、他の子供と協力して進めようとしたりする。

保育者は、子供たちが主体的に遊びや活動を進められるように、目で見確認できるホワイトボード等に文字や絵で記録したり、遊びの様子を写真で撮ったり、次の遊びや活動に向けて、自分たちの関わりがどうだったか、他の方法ならどうなるか等を友達と考え合う場を設けたりしている。こういった遊びや活動は限られた時間では観察できないこともあるので、インタビューで確認することが求められる。

第9節 【項目Ⅸ】 協同や課題解決に向かうプロセスの援助

(子供たちが協同して取り組み、課題を解決しようとすることを支えていく内容)

第1項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案

Y N

- 3-1 保育者は、子供たちが遊びや生活の中で、困ったことや実現したいことに気付き、自分たちで考えるように促している。
- 3-2 保育者は、子供たちの中で課題となっていることをそれぞれがどう捉えているのか、思いや考えを言葉にしたり、聞き合ったりすることを手助けしている。
- 3-3 保育者は、問題や課題が生じたときに、子供たちがそれらを共有し、一緒に解決しようとしている姿を認めたり、嬉しい気持ちを伝えたりしている。

- 5-1 保育者は、子供たちが課題を解決するプロセスを支えるのに適した素材や教材等を用意して、遊びや活動を展開できるようにしている。(例：ホワイトボードに子供たちの考えを整理して掲示する、写真を使って経過を示す、関連する絵本や図鑑を読む)
- 5-2 保育者は遊びや活動の場を適宜移動しながら、子供たちの課題に対する考えを聞き取り、子供たちと一緒に考えたり、解決するプロセスを支えたり、解決するモデルを示したり、他の子供たちに広げたりしている。
- 5-3 保育者は、子供たちが課題の解決に向かうプロセスを見守りながら、共通の目的が実現する喜びを味わうことができるように援助している。★

- 7-1 保育者は、みんなと一緒に活動するとき、最後までやり遂げようと熱心に取り組む姿等を、クラス（グループ）で話題に取り上げて認めたり、自分たちの力で行うことの充実感をクラス（グループ）で共有したりしている。
- 7-2 保育者は、子供たちが目的や課題を共有し、それぞれの得意なことを生かしながら、役割を自覚して取り組み、工夫したり考え合ったりすることを支えている。
- 7-3 指導計画には、子供たちがそれぞれの得意なことを生かし、目的や課題を共有して協同的に取り組み、問題や課題を解決していくような活動や機会について記されている。★
- 7-4 保育者は、子供たちが自分たちで興味・関心のある活動を計画し、実行できるように取り組むプロセスを支えて、クラス（グループ）の子供たちの学びにつながるようにしている。(例：必要なもののリストを作る、写真を使う、自分たちの考えを整理して掲示する) ★

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目解説案

「項目Ⅹ 協同や課題解決に向かうプロセスの援助」では、子供たちが協同して取り組み、課題を解決しようとすることを支えているかに着目した項目と指標について解説する。

【概要】子供たちは、生活や遊びの中で困ったことや難しいことに会ったとき、自分たちでなんとかしようとして様々な意見を出し合ったり、更に知りたい、もっと面白くしたいと考えたりしながら、友達と一緒に取り組むようになる。次第に実現したいことが明確になり、友達と目的を共有して、課題を解決するために自分たちで協力して考えたり工夫したりするようになる。

【評価の観点】この項目では、保育者が子供たちの興味・関心の持ち方やその違いを捉えているか、一人一人の思いや考えに沿って色々試すことができる環境を整えているかに焦点を当てる。また、子供たちが課題に感じていることを共有し、それぞれの発想や方法を認め合い、最後まで諦めずに取り組めるような援助や指導計画であるか等にも着目する。

*「課題解決に向かうプロセス」とは、子供たちが自ら興味・関心を持ったことに関わり、思うようにいかない感触や難しさを感じたときにも、解決したい課題として試行錯誤しながら取り組んだり、取り組みながら考え続けようとしたりする過程を指す。

3-1 保育者は、子供たちが遊びや生活の中で、困ったことや実現したいことに気づき、自分たちで考えるように促している。

子供たちは、園での遊びや生活を楽しむ中で困りが生じることもあれば、遊びの実現したいイメージが広がることもある。ものへの思いが強くなり、例えば、本物らしさにこだわって道具を作るものの、思うようにできず難しく感じたり、仲間に自分のイメージや考えが伝わらず葛藤が生じたりすることもある。保育者は、子供の困りや葛藤が、気づきや育ちの機会となると受け止め、子供が相談しやすい雰囲気をつくったり、困っている内容を把握しながら尋ねたりして、子供自身が何に困っているのかに気づき、伝えられるように支えている。また、実現したいイメージを言葉にして共有するように促したり、何に困っているのかを他の子供と一緒に考えたり、試したりする姿を励まして、実現に近づけるように援助している。

3-2 保育者は、子供たちの中で課題となっていることをそれぞれがどう捉えているのか、思いや考えを言葉にしたり、聞き合ったりすることを手助けしている。

子供たちの問題や課題への葛藤は、遊びや生活の中で、必ずしも言語化されるとは限らない。子供は、時にじっと手をとめて考えていたり、黙っていたりすることがある。また、他の子供と自分の考えや気持ちを共有できずに、同じものを取り合ったり、自分の予測と違う他の子供の行動を受け入れられない様子を見せたりすることもある。保育者は、そのような子供に声をかけたり、思いや葛藤を代弁したり、言葉にできるよう励ましたり、一緒に話を聞いたりしている。状況に応じて、それぞれの子供が困っている問題や課題の共通点や相違点に気付くことができるように促している。

3-3 保育者は、問題や課題が生じたときに、子供たちがそれらを共有し、一緒に解決しようとしている姿を認めたり、嬉しい気持ちを伝えたりしている。

遊びや生活の中で問題や課題が生じ、子供たちがそれらを共有して話し合う場面で、保育者はその問題や課題を言語化して確認したり、それぞれの意見を丁寧に聞いて、意見の特徴や良い点、面白い点等について言葉を添えたりしている。その結果、子供たちから更に意見が出されたり、一緒に考えてやってみようという気持ちにつながりしている。保育者は、そういった子供たちの姿を見取って嬉しい気持ちを伝えることで、子供たち自身が解決しようとするものの大切さを伝えている。

5-1 保育者は、子供たちが課題を解決するプロセスを支えるのに適した素材や教材等を用意して、遊びや活動を展開できるようにしている。(例：ホワイトボードに子供たちの考えを整理して掲示する、写真を使って経過を示す、関連する絵本や図鑑を読む)

子供たちが遊びや生活の中で直面する問題や課題には、すぐ解決するものばかりではなく、身近で大切な環境に変化が表れた場合や、取り組んでいる活動の中で思うようにいかない場合等がある。また、子供たちから様々なアイデアが出てきたり、課題を解決するプロセスで更に新たな問題や課題が生じたりすることもある。保育者は、子供の遊びや活動の継続や深まりを支える環境の構成や再構成を行ったり、写真や実物、ホワイトボードを使う等して、子供たちが思いを寄せやすい伝え方等を工夫したりして、子供たちがその問題や課題について考えたり、取り組んだり、試行錯誤したり、創意工夫したりするプロセスを支えている。

5-2 保育者は遊びや活動の場を適宜移動しながら、子供たちの課題に対する考えを聞き取り、子供たちと一緒に考えたり、解決するプロセスを支えたり、解決するモデルを示したり、他の子供たちに広げたりしている。

子供たちは日中、保育室だけではなく、園庭や遊戯室、廊下やテラス等、園内の様々な場所で遊びや活動を展開している。保育者は前日までの遊びの様子とメンバー構成を頭に置きつつ、一日の流れの中でそれぞれの遊びの展開を援助している。全ての場をただ見回るのではなく、子供たちが遊びの中で何に気付き、何を楽しみ、何を課題として更に深めようとしているのかを、関わったり見守ったりしながら、知ろうとしている。子供たちの遊びの更なる充実のために、タイミングを見計らって必要な援助や環境を行っている。子供たちが遊びや活動の主体として楽しみ始めたら、その場を離れて別の遊びに関わっていく。

5-3 保育者は、子供たちが課題の解決に向かうプロセスを見守りながら、共通の目的が実現する喜びを味わうことができるように援助している。★

子供たちが仲間と一緒に、共通の目的や願いを持って、遊びや活動を展開するようになると、何らかの問題や課題が生じ、解決に向けて取り組んでいる場合がある。そのプロセスにおいて、自分の思いや考えが伝わる喜びを感じたり、互いの良さに気付いたり、困難が生じても試行錯誤しながら一緒に実現していくことを喜んだり、協同して活動することの大切さを学んだりするようになる。保育者は、子供たちがその間

題や課題を解決したいと願って、互いの発想を生かしたり、試行錯誤しながら考え続けたり、工夫して協力したりする姿を捉えて見守ったり、時には声をかけて認めたり、行き詰まったときには解決に向けて必要なことを一緒に考えながら整理したりする等して、共通の目的が実現できるように援助している。また、その目的が達成して、子供たちがやり遂げた充実感や喜びを味わうことができるように支えている。

7-1 保育者は、みんなで一緒に活動するとき、最後までやり遂げようと熱心に取り組む姿等を、クラス（グループ）で話題に取り上げて認めたり、自分たちの力で行うことの充実感をクラス（グループ）で共有したりしている。

園でのクラス（グループ）の活動、みんなで一緒に活動する時間は、一人一人の子供の特徴が見えるだけでなく、集団で行うからこそ互いに刺激を受け、高め合うようなやりとりが生まれる重要なものである。子供たちが遊びや活動での問題や課題に粘り強く取り組み、試行錯誤し、最後までやり遂げようとしたこと等が共有されると、クラス（グループ）で興味を持って一緒に考えたり、新しいアイデアを提案したり、熱心に取り組んだ仲間の良さに気付いて感心したりするようになる。

保育者は、クラス（グループ）の活動や振り返りの時間等に、その日の遊びや活動で、子供たちが熱心に取り組んでいた姿やその製作物等を取り上げて紹介し、一緒に活動した子供たちだけでなく、クラス（グループ）全体に共有している。また、保育者は、子供たちが考えながら工夫したり繰り返し試したりして、自分たちの力で最後までやり遂げようとしていたことを認めつつ、必要に応じて話合いの場を設けたりアドバイスをしたりする等して、クラス（グループ）の子供たちが、自分たちで協力しながら取り組むことの充実感を感じられるように支えている。

7-2 保育者は、子供たちが目的や課題を共有し、それぞれの得意なことを生かしながら、役割を自覚して取り組み、工夫したり考え合ったりすることを支えている。

子供が様々な遊びや活動を経験してやりたいことを楽しみ、充実感や満足感を得るようになると、子供なりに目的をもって遊ぶ姿が見られるようになる。子供がその目的に向かって取り組む中で問題や課題が生じると、それらを他の子供と共有し、解決しながら実現しようとする。また、一人一人の子供の個性が発揮されるようになると、子供たちはそれぞれの好きなことや得意なことについても知るようになり、それを生かして遊んだり活動したりするようになる。

保育者は、まず子供がやりたいことを十分にやって、充実感や満足感を味わえるように支えた上で、子供たちが目的や課題をもって実現しようとする場合には、子供たちが自らその目的や課題を共有したり確認したりする姿を見守ったり認めたりしている。その際、一人一人の子供の得意なことが生かされるように配慮したり、得意なことを発揮する姿を紹介して、その子供の良さを他の子供に伝えたりすることもある。また、子供たちが役割を担って責任をもって取り組めるように、保育者は大変そうなときに声をかけて励まして支えたり、子供たちが工夫したり考え合ったりして様々なアイデアを創り出していく際には、途中で周囲の子供たちにも共有したり、分かりやすく説明したり、必要なものや作業を確認したりして、目的や課題が実現して

いくように援助している。

7-3 指導計画には、子供たちがそれぞれの得意なことを生かし、目的や課題を共有して協同的に取り組み、問題や課題を解決していくような活動や機会について記されている。★

園での生活や遊びにおいて、子供たちが共通の目的に向かって取り組む場合、子供たちが役割を担って協力したり、問題や課題を乗り越えて解決したりして、より充実した遊びや活動を展開するためには、保育者がその遊びや活動の展開について、ある程度の見通しをもちながら援助することが重要である。そのため、保育者は、子供たちが個性を發揮し、それぞれの得意なことを生かせるように配慮しつつ、指導計画の中で、共通の目的の実現に向けて協同的に取り組み、その問題や課題を解決していくための活動や機会が計画されていることが必要である。実際の指導計画を見せてもらい、これらの活動や機会が記載されているかを確認し、明記されていない場合はインタビューで尋ねるようにする。

7-4 保育者は、子供たちが自分たちで興味・関心のある活動を計画し、実行できるように取り組むプロセスを支えて、クラス（グループ）の子供たちの学びにつながるようにしている。（例：必要なもののリストを作る、写真を使う、自分たちの考えを整理して掲示する）★

子供たちは園生活において様々なことに興味・関心を持つが、その興味・関心は次第に一日で終わらず、何日も継続した活動へとつながっていくようになる。保育者は、子供たちが思いついたアイデアを試したり工夫したりして熱心に取り組んでいる姿を、写真や保育ドキュメンテーション等を用いて記録に残し、みんなに紹介したり、その経過を確認したり、掲示したりしている。また、集まりや振り返りの場で、保育者は当日の遊びや活動で気付いたことを共有することで、その遊びや活動に関わっていた子供たちだけでなく、クラス（グループ）の子供たちの興味・関心も高め、みんなの学びにつながるように援助している。話し合いの中で出されたアイデア、やりたいこと、困ったこと、必要な材料、手順等もホワイトボード等に記録し、子供たちがいつでも確認できるようにしている。さらに、うまくいかなかったことも次に生かせるように、体験から学んだことを伝え合ったり、写真や絵等でわかりやすく示したりしている。

このような経験を重ねて、子供たちは自ら計画性をもって、遊びや活動に取り組めるようになっていく。子供たちが主体的に取り組んで、興味や関心のある遊びや活動を計画し実行しようとする場合も、保育者は子供たちの取り組む姿を見守りながら、必要に応じて一緒に考えて話を整理したり、相談に乗って提案したりする等、子供たちの計画した遊びや活動が実現するように援助している。

掘越紀香（国立教育政策研究所）、内田千春（東洋大学）、
荒牧美佐子（目白大学）、北野幸子（神戸大学）、古賀松香（京都教育大学）、
松寄洋子（明治学院大学）、角谷詩織（上越教育大学）

第2部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討

第4章 海外の質評価スケールとの比較

第1節 本章の目的

「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」（以下、本文では「質評価スケール案」と記載する。）は、第2部第1章及び第2章において示された検討の経緯に見られるように、海外の質評価スケールを参考に、保育者の意見も聞くなどして日本の保育実践に適したものとするを旨として検討されてきた。当初の段階で特に参考とした海外の質評価スケールはSSTEW¹、ECERS-3²、ECERS-E³であり、質評価スケール案の各指標は、それらの海外の質評価スケールの各指標を参照して作成した部分と、日本の保育実践を踏まえて幼稚園教育要領等を参考にして独自に作成した部分とで構成されている。また、海外の質評価スケールを参照して作成した指標についても、日本の文脈に適合するように文言等を変更している場合もある。そのため、質評価スケール案が海外の質評価スケールのいかなる内容を参照しているかについて、また参照している場合はどの程度の水準で参照しているかについて明確にする必要があると考えられる。

そこで本章では、質評価スケール案と海外の質評価スケールとを比較し、スケールの内容の関連箇所と相違箇所を提示することで、海外の質評価スケールとの関連性や独自性について検討することを目的とする。

第2節 方法

質評価スケール案の各項目の指標と、参照した海外の質評価スケールであるSSTEW、ECERS-3、ECERS-Eの指標をそれぞれ比較し、

- ① (★★) 同じ・ほぼ同じ指標
- ② (★) 部分的に同じ・類似している指標
- ③ (無印) 内容的には重なるが、異なる表現で示された指標
- ④ (空欄) 独自の指標

という四つの水準から判定し、項目順に対照表に示す。対照表を作成した上で、項目ごとに内容を検討する。

水準の判定の妥当性については、筆者と本研究の補佐を行う国立教育政策研究所の職員2名がそれぞれ独立に水準を判定した後、同じ判定を下した指標についてはそのまま水準を確定し、異なる判定を下した指標については協議を行った上で水準を確定した。

第3節 結果・考察

質評価スケール案と海外の質評価スケールとを比較した結果、各指標間の関連は対照表に示すとおりとなった（表全体は、章末の資料「幼児教育における保育実践の質評価スケ

ール案と海外の質評価スケールとの比較対照表」を参照。)。以下、「項目 I 健康と安全への配慮と指導」から「項目 IX 協同や課題解決に向かうプロセスの援助」まで順に、各指標間の関連箇所や相違箇所について内容を検討する。その際、「第 2 節 方法」で分類した四つの水準のうちどの程度の水準にて参照されているかの内訳を示すと同時に、各項目の特徴的な指標を例示しつつ、簡単に考察を加える。

第 1 項 項目 I 「健康と安全への配慮と指導」の考察

全 12 指標のうち、1 指標が SSTEWE を、8 指標が ECERS-3 を参照していた。4 指標は④独自の指標であった（一つの指標が複数の海外のスケールを参照している場合もあるため、必ずしも合計は一致しない）。

章末の資料の比較対照表からの抜粋である図表 1 で具体的に例を示すと、「I-3-2 室内や戸外で、子供の安全を守るための見守りが、基本的に行われている」とあるように、子供の健康と安全については主に ECERS-3 の指標が参照されている。「I-5-1 全職員で、安全対策や衛生管理、事故・災害発生時の対応について学んで共通理解している」や「I-5-2 家庭や地域の関係機関と連携して、安全指導や避難訓練等を行う体制を整えている」などに見られるように、災害や避難訓練に関する指標が独自に設定されていることも特徴的である。

図表 1 比較対照表の例

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目	SSTEWEの対応項目	ECERS-3、ECERS-Eの対応項目
項目 I 健康と安全への配慮と指導		
I-3-1 安全で衛生的な園環境となっている。（設備・備品の安全点検、避難訓練の実施、感染症対応、アレルギー対応等）		ECERS-3 ★★11.3.3 戸外でも室内でも、安全面の問題を防ぐような見守りがある（例：保育者は子どもから姿が見える同じ場所にいたり、子どもの声が常に聞こえるところにいたりする；明らかに危険な行為はやめさせる）。
I-3-2 室内や戸外で、子供の安全を守るための見守りが、基本的に行われている。		ECERS-3 ★28.5.1 子どもの安全を確保するために注意深い見守りがある（例：最も事故が起りそうな設備・用具が使われていれば近くで見守る；すべてが見通せるような場所に立つ；場所全体とすべての子どもに注意を注いで見守る）

第 2 項 「項目 II 社会情緒的な育ちを促す援助」の考察

全 12 指標のうち、9 指標が SSTEWE を、5 指標が ECERS-3 を参照していた。2 指標は④独自の指標であった（一つの指標が複数の海外のスケールを参照している場合もあるため、必ずしも合計は一致しない）。

SSTEW の「1 7.1 子どもたちがきまりを守った時に、喜びの言葉を伝えている（例：「トラックを一緒に片づけられたね！」）。また／もしくは、子どもたちが、どのようにしてきまりを守ったかなどを保育者に伝えたいようになるようにしている」という指標を参照（水準②）して作成された「II-5-5 保育者は、子供が折り合いを付けて自らルールを守ったり、自分でルールを考えたりした時、認めたり喜びの言葉を伝えたりしている」では、「折り合いを付け」という日本の幼稚園教育要領等の用語に沿った表現が加えられている。

第3項 「項目 III 主体的な遊びや活動の援助」の考察

全 14 指標のうち、13 指標が SSTEW を、2 指標が ECERS-3 を、2 指標が ECERS-E 参照していた（一つの指標が複数の海外のスケールを参照している場合もあるため、必ずしも合計は一致しない）。

SSTEW の「2 5.4 子どもたちの提案に応じて、遊びを豊かにし、支えるために必要な素材や教材等を提供している」という指標を参照（水準③）して作成された「III-5-2 保育者は、子供から新しい遊びや活動を求められた時、その環境を整えるために子供と一緒に用意する等、自ら取り組んで工夫できるよう援助している」では、「子供と一緒に用意する」が付け加えられているように、子供の主体性の発揮を支える日本の幼児教育・保育の特徴が加味されている。

第4項 「項目 IV 好奇心を育む環境構成」の考察

全 13 指標のうち、9 指標が SSTEW を、3 指標が ECERS-3 を参照していた。2 指標は④独自の指標であった（一つの指標が複数の海外のスケールを参照している場合もあるため、必ずしも合計は一致しない）。

例えば、「IV-5-3 掲示や展示には、子供が現在興味をもっているテーマや話題と関連しているものが示されている。（例：クラス（グループ）での話題に関する写真や保育ドキュメンテーション等、季節の野菜や木の実の実物や写真、子供が参加した行事の写真）」は、ECERS-3 の「5 5.2 展示のいくつかは子どもの現在の興味に基づくトピックに関連している（例：クラス内で話し合われている話題についての写真；季節ごとの写真；子どもたちの参加した行事の写真）」を参照（水準①）しているように、環境構成に関する指標が示されている。一方で、この指標や IV-7-2、IV-7-3、IV-7-4 などに関してもそうであるが、保育ドキュメンテーションへの言及が質評価スケール案においては独自のである。SSTEW や ECERS-3 が作成された文脈とは異なる、近年日本に多大なインスピレーションを与えている北イタリアのレッジョ・エミリア市の幼児教育が参考となっている。とりわけ、レッジョ・エミリアにおける子供と保育者による活動や探究の記録として実践されている「ドキュメンテーション」を参考に、日本においても保育記録の一形態として広がりつつある「（日本式）保育ドキュメンテーション」を取り上げている。

第5項 「項目V 人とのコミュニケーションや言葉の援助」の考察

全14指標のうち、12指標がSSTEWを、5指標がECERS-3を、2指標がECERS-Eを参照していた。1指標は④独自の指標であった（一つの指標が複数の海外のスケールを参照している場合もあるため、必ずしも合計は一致しない）。

SSTEWの「5.5.3 子ども一人ひとりが話したいと思った時に話せる機会を保障している。そのために、保育者が子ども一人ひとりと、あるいは小グループとかかわっている」という指標を参照（水準②）して作成された「V-5-1 保育者は、子供と一対一や小グループで関わったり、みんなと話し合ったりする等、活動に合った形態で行うようにしている」では、「機会を保障している」という内容を「活動に合った形態で行う」として具体化した形で説明されていると言えるだろう。

また、独自の指標である「V-5-5 保育者は、子供が自分の思いを伝えて、周囲の仲間から認められていると感じられるような機会を設けて、子供が自信を持てるように援助している」やECERS-Eを参照（水準③）して作成された「V-7-4 保育者は、子供たちが興味・関心を持っている内容や身近な話題について、それぞれの思いや考えを伝え合う場を設け、分かりやすく言い換えたり整理したりする等して、子供たち同士で話し合うことを支えている」からは、日本の幼稚園教育要領等の用語に見られる「伝え合い」に重きが置かれていることが読み取れる。

第6項 「項目VI 言語的な表現の援助」の考察

全13指標のうち、11指標がSSTEWを、5指標がECERS-3を、5指標がECERS-Eを参照していた。1指標は④独自の指標であった（一つの指標が複数の海外のスケールを参照している場合もあるため、必ずしも合計は一致しない）。

SSTEWの「10.3.3 歌、言葉遊び、お話、本を選ぶ時に子どもたちに参加させ、何をなぜ選んだか等を尋ねている」という指標を参照（水準②）して作成された「VI-5-2 保育者は、クラス（グループ）で言語的な遊びや活動をする時、子供たちと一緒に選択する等して興味・関心を持って参加したくなるような工夫をしている」では、子供の興味・関心と呼び起こすような環境構成を保育者が工夫するという日本の幼稚園教育要領等の用語に沿った表現が加えられている。

第7項 「項目VII 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」の考察

全11指標のうち、6指標がSSTEWを、3指標がECERS-3を、4指標がECERS-Eを参照していた。の1指標は④独自の指標であった（一つの指標が複数の海外のスケールを参照している場合もあるため、必ずしも合計は一致しない）。

SSTEWの「11.7.2 子どもたちの経験から出てくる身近な言葉に加えて、それらの経験につながる、科学的な言葉（例えば、「溶ける」）を使っている」という指標を参照（水準①）して作成された「VII-7-1 保育者は、子供が自分の経験から表現する身近な言葉に

加えて、探究につながるような科学的な言葉（例：さなぎ、霜柱、温度）も使って親しめるようにしている」に見られるように、指標内における例示が日本の幼児教育・保育に慣れ親しみのある形に変更されている。

ECERS-E の「12a 5.1 保育者は、子どもが年齢にふさわしいやり方で科学的な概念に親しめる（例：素材がどう変化するか、磁石に何がくっつくか、沈むもの・浮くもの）ような活動を計画・実行し、子どもが素材を扱う」を参照（水準②）して作成された「VII-5-1 保育者は、子供の数量・図形や科学に関わる感覚が豊かになるように、様々な素材や教材、道具を工夫して用意したり、子供がそれらを考えて使ったり調べたりすることを支えている。」では、「子供がそれらを考えて使ったり調べたりすることを支えている」とあるように、子供の主体性の発揮を支える日本の幼児教育・保育の特徴が加えられている。

ECERS-3 を参照（水準②）して作成された「VII-3-2 保育者は、遊びや生活の中で、子供が興味を持って、身近な自然や数量・図形、科学に関わる体験ができるように働きかけている。（例：落ち葉や木の実、種を集める時、数や形、大きさ、重さ、色等を比べるように促す；おやつの時、コップをいくつ用意するかを尋ねる）」に見られるように、「身近な自然や数量・図形、科学に関わる体験」の具体例が詳しく記述されると同時に、「遊びや生活の中で、子供が興味を持」つという日本の幼稚園教育要領等の用語に沿った表現が加えられている。

第8項 「項目 VIII 思考し探究するプロセスの援助」の考察

全 13 指標のうち、13 指標が SSTEWE を参照していた。

SSTEWE の「11 5.3 子どもたちの行為や興味について、それが生じた時に指し示し、共有し、説明している。シンプルな科学的概念、説明的概念を紹介している」という指標を参照（水準②）して作成された「VIII-5-3 保育者は、子供から興味・関心を持って探究する行動が見られた時には、それを話題に取り上げて他の子供にも共有している。その際、簡単な物事や科学に関わる考え方等も話題にして親しめるようにしている」では、「シンプルな科学的概念、説明的概念を紹介している」という言い回しを、「簡単な物事や科学に関わる考え方等も話題にして親しめるようにしている」というように、学びの芽生えを意識した表現へと改められている。

SSTEWE を参照（水準②）して作成された「VIII-7-1 保育者は、子供とやりとりして活動する中で、子供が考えたり観察したりする時、その予想や推測、振り返りのプロセスを支えて、納得いくまでやり遂げられるようにしている」では、「子供が考えたり観察したりする時、その予想や推測、振り返り」や「納得いくまでやり遂げられる」という表現に見られるように、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「思考力の芽生え」における用語や、日本の幼稚園教育要領等の用語に沿った表現が加えられている。

第9項 「項目 IX 協同や課題解決に向かうプロセスの援助」の考察

全 10 指標のうち、7 指標が SSTEWE を、3 指標が ECERS-3 を参照していた。2 指標は

④独自の指標であった（一つの指標が複数の海外のスケールを参照している場合もあるため、必ずしも合計は一致しない）。

「IX-5-2 保育者は遊びや活動の場を適宜移動しながら、子供たちの課題に対する考えを聞き取り、子供たちと一緒に考えたり、解決するプロセスを支えたり、解決するモデルを示したり、他の子供たちに広げたりしている」など幾つかいくつかの指標は SSTEW を参照して作成されている。

一方で、ECERS-3 を参照（水準③）して作成された「IX-5-3 保育者は、子供たちが課題の解決に向かうプロセスを見守りながら、共通の目的が実現する喜びを味わうことができるように援助している」や、独自の指標である「IX-7-1 保育者は、みんなと一緒に活動する時、最後までやり遂げようと熱心に取り組む姿等を、クラス（グループ）で話題に認めたり、自分たちの力で行うことの充実感をクラス（グループ）で共有したりしている」などに見られるように、協同や課題解決における喜びや充実感といった子供の内面に關わる指標については、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「協同性」における用語に沿った表現が加えられている。

第4節 小括

本章は、質評価スケール案と海外の質評価スケールとを比較し、海外の質評価スケールとの関連性や独自性について検討することを目的とするものであった。項目ごとに指標を検討したところ、総じて SSTEW に関連した指標が多く、次いで ECERS-3、ECERS-E の順の頻度で関連性が見られた。

質評価スケール案の指標には、参照水準①に相当する同じ・ほぼ同じ指標が確認された一方で、参照水準②である部分的に同じ・類似している指標や、③内容的には重なるが、異なる表現で示された指標も確認された。水準②③の指標に加え、④独自の指標について検討したところ、日本の幼稚園教育要領等の用語に沿った表現や、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に沿った表現が加えられていた。

矢崎桂一郎（国立教育政策研究所）

注

¹ Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015) *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well Being (SSTEW) Scale for 2-5-yearolds provision*. IOE Press. (秋田喜代美・淀川裕美訳 (2016) 『「保育プロセスの質」評価スケール』明石書店)

² Harms, T., Clifford, M.R., & Cryer, D. (2015) *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3), Third Edition*. Teachers College Press. (埋橋玲子訳 (2016) 『新・保育環境評価スケール① 3才以上』法律文化社)

³ Sylva, K., Siraj, I., & Taggart, B. (2011) *ECERS-E: The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R), 4th Edition with Planning Notes*. Teachers College Press. (平林祥・埋橋玲子訳 (2018) 『新・保育環境評価スケール③考える力』法律文化社)

【資料】幼児教育における保育実践の質評価スケール案と海外の質評価スケールとの比較対照表 (1/9)

★★	同じ・ほぼ同じ指標（該当箇所は太字）
★	部分的に同じ・類似している指標（該当箇所は太字）
無印	内容的には重なるが、異なる表現で示された指標（該当箇所は太字）

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目	SSTEWEの対応項目	ECERS-3、ECERS-Eの対応項目
項目I 健康と安全への配慮と指導		
I-3-1 安全で衛生的な環境となっている。（設備・備品の安全点検、避難訓練の実施、感染症対応、アレルギー対応等）		ECERS-3 ★★11 3.3 戸外でも室内でも、安全面の問題を防ぐような見守りがある （例：保育者は子どもから姿が見える同じ場所にいたり、子どもの声が常に聞こえるところにいたりする；明らかに危険な行為はやめさせる）。
I-3-2 室内や戸外で、子供の安全を守るための見守りが、基本的に行われている。		ECERS-3 ★28 5.1 子どもの安全を確保するために注意深い見守りがある （例：最も事故が起こりそうな設備・用具が使われていれば近くで見守る；すべてが見通せるような場所に立つ；場所全体とすべての子どもに注意を注いで見守る）
I-3-3 保育者は、子供が健康で衛生的な行動をとるように促し、必要に応じて声をかけて援助する。		ECERS-3 ★10 5.1 保育者は通常子どもが適切に保健的な行動をとるよう に手助けをする（例：入室時や必要に応じての手洗い；手洗いの歌を歌う）。
I-3-4 戸外や室内に身体を動かして遊ぶ場所があり、全体的に安全である。		ECERS-3 ★★6 3.2 身体を動かして遊ぶ空間が安全である （例：走り回る場所に危険がない；落下によるけがが防止されるような手立て；囲いがあって門が閉まっている場所）。
I-5-1 全職員で、安全対策や衛生管理、事故・災害発生時の対応について学んで共通理解している。		
I-5-2 家庭や地域の関係機関と連携して、安全指導や避難訓練等を行う体制を整えている。		ECERS-3 ★1 3.2 採光や換気、室温が適切で、声や物音は妥当である （例：保育者と子どもが声を張り上げていない；部屋が息苦しかったり鬱陶しい感じがしたりしない）。
I-5-3 適切な温度・湿度・換気・採光、音等の環境を保ち、状況に応じて配慮している。		ECERS-3 32 5.2 保育者は何かしてはいけないことがある場合にはその理由を説明する （例：「降りなさいね。落ちてけがをしないといけないから」「叩くとけがをしますよ。部屋の中で叩いたりしません」）
I-5-4 保育者は、子供に健康や安全のためのきまりと理由を、年齢に応じて説明している。様々な危険等を想定して、健康や安全に配慮している。	★1 5.1 子どもたちにすべきことを 丁寧に説明し、あらゆる危険を想定し、配慮している。	
I-5-5 戸外や室内で活動する際、安全に必要な設備が整っており、数種類の遊具・用具・教材・素材が必要な数や量用意されている。		ECERS-3 ★7 5.1 設備・用具（持ち運び可能なものと固定遊具の両方）は子ども全員が遊び込むのに十分な量がある。
I-7-1 保育者は、健康や、安全、衛生に関わる行動について、絵や言葉で掲示したり、話題に取り上げたり、みんなで話し合ったりする等して、子供たちが自分で確認したり、適切な行動をとったりできるようにしている。		ECERS-3 10 7.3 必要な保健的行動が絵や言葉によって掲示されており、手洗い、歯磨き、はなをかむなどのとき必要に応じて見ることができる。
I-7-2 保育者は、子供自らが健康や衛生に関心をもち、進んで生活の場を整えるように援助や環境構成をしている。		ECERS-3 10 7.2 子どもはできるようなら自分で保健的な行動をとるよう に励まされ、保育者は手伝いが必要な子どもに対しては 指導を続ける 。
I-7-3 子供が自ら危ないことに気付き、自分で考えながら安全に遊べるように、保育者は援助したり環境を整えたりしている。		

幼児教育における保育実践の質評価スケール案と海外の質評価スケールとの比較対照表 (2/9)

★★	同じ・ほぼ同じ指標 (該当箇所は太字)
★	部分的に同じ・類似している指標 (該当箇所は太字)
無印	内容的には重なるが、異なる表現で示された指標 (該当箇所は太字)

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目	SSTEWEの対応項目	ECERS-3、ECERS-Eの対応項目
項目II 社会情緒的な育ちを促す援助		
II-3-1 保育者は、温かく受容的で落ち着いている。穏やかに関わったり、必要に応じて子供とスキンシップをとったりしている。	★★4.3.4 保育者が温かく、友好的で、落ち着いている。必要に応じて適切に、穏やかな身ぶりをしたり、身体的に近づいたり、子どもに手を触れたり抱きしめたりしている。	ECERS-3 ★30.5.3 保育者は、適切な身体的接触を通してあたたかな雰囲気伝える (例：泣いている子どもを抱く；手を握って話を聞く；肩をトントンと叩いて励ます)。
II-3-2 保育者は、子供が取り組んでいることで困っていることに気付いたとき、快く手を差し伸べたり、支えたりしている。	★★8.5.2 子どもが取り組んでいることで苦労していると感じた時に、保育者が快く手を差し伸べている。	
II-3-3 保育者は、子供が集団に入りたくてもなかなか入れずにいる場合、関わるきっかけを用意する等して、適切に援助している。	4.5.3 子どもたちがうまくシェアしたり、一緒に遊んだりできなかった場合に、保育者の援助を求めやすいようにしている。	ECERS-3 35.5.2 保育者は集団活動にうまく入れない子どもを助ける (例：子どもがおもちゃを手にしていてもよい；大人の膝に座ったり椅子に座っていたりしてもよい)
II-5-1 保育者は、子供が思いを伝えたり質問したりしたときに、子供がただ待っている、うろろろしている状況にならないように応答したり検討したりしている。	★8.7.2 子どもたちからのコメントや要求に対して、すぐに応答したり、検討したりしている。必要に応じて他の保育者が加わり、子どもたちがただ待っているだけ、うろろろしているだけという状況にならないようにしている。	ECERS-3 31.5.2 保育者は、子どもどうしの関係の中で生じた問題について、自分たちで納得のいく解決ができるように助ける (例：三輪車を順番に使えるように助ける；引っ込み思案の子どもが席を見つけて制作の仲間に入れるように助ける；じゃまばかりする子どもが一緒に遊べるように進んで遊びに取り組みるようにする)。
II-5-2 つまずきやいざごなどで、生活や遊びがうまく進まない場合、保育者は子供が援助を求めやすいようにしたり、保育者に支えられながら解決したりできるように配慮している。	4.5.3 子どもたちがうまくシェアしたり、一緒に遊んだりできなかった場合に、保育者の援助を求めやすいようにしている。	
II-5-3 保育者は、遊びや活動で子供同士がやりとりするとき、他の子供の思いに気付けるように、必要に応じて関わっている。	★4.7.3 子ども同士がコミュニケーションをとり、他の子どもの感情に気が付き、応答することを支えている。他の子どもが自分のニーズや要求をうまく表現できない場合もある、と言うことを一緒に考えることも含む。	
II-5-4 保育者は、子供たちが互いに思いを主張し、自分とは異なる意見があることを知る機会を大事にしている。いざごになった場合、少しずつ折り合いをつけられるように支えながら、自らの気持ちを言葉に表すように促している。		
II-5-5 保育者は、子供が折り合いを付けて自らルールを守ったり、自分でルールを考えたりしたとき、認めたり喜びの言葉を伝えたりしている。	★1.7.1 子どもたちががままりを守った時に、喜びの言葉を伝えている (例：「トラックと一緒に片づけられたね!」)。また/もしくは、子どもたちが、どのようにしてがままりを守ったかなどを保育者に伝えたいくなるようにしている。	
II-7-1 保育者は、子供が話しているとき、じっくり考えられるように、黙って考えたり悩んだりすることを受け入れ、必要に応じて言葉をかけながら、子供から話すことを待っている。	★6.7.1 子どもたちがじっくり考えて応答できるよう、長い沈黙を受け入れている。一人ひとりに必要な沈黙の長さが異なるということを認め、子どもたちにも示している。	ECERS-3 32.7.3 子どもが葛藤や困難に出合っているとき、保育者はどうすればよいかについて指示を与えることなく、子どもが問題を解決することに積極的に関わる (例：子どもが問題について言葉にし、納得できる解決方法について考えるのを助ける；子どもに、他の人の気持ちについて気づかせる)
II-7-2 保育者は、子供のつまずきやいざごを見守りつつも必要に応じて関わる等、子供が自ら乗り越えられるように支えている。		ECERS-3 34.7.3 保育者は、たとえ1人や小グループに関わっているときも、全体の状況に注意している (例：1人の子どもと関わっているときでもしばしば部屋全体を見回す；見えない場所には他の保育者がいる)
II-7-3 保育者がクラス (グループ) で特定の子供と主に関わる場合、周りの子供たちにも目を配り、子供たちがその子の思い等に関心を寄せるように配慮している。	8.7.3 保育者がある特定の子供にも焦点をあてたいと思った場合でも、他の子どもたちが排除されたと感じないようにしている。	
II-7-4 保育者は、子供が遊びや活動に取り組んでいる中で、もっとやりたいと思った場合や諦めそうになった場合に足場かけをしたり励ましたりする等して、子供が最後までやり遂げる達成感を味わえるように援助している。		

幼児教育における保育実践の質評価スケール案と海外の質評価スケールとの比較対照表 (3/9)

★★	同じ・ほぼ同じ指標 (該当箇所は太字)
★	部分的に同じ・類似している指標 (該当箇所は太字)
無印	内容的には重なるが、異なる表現で示された指標 (該当箇所は太字)

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目	SSTEWEの対応項目	ECERS-3、ECERS-Eの対応項目
項目III 主体的な遊びや活動の援助		
III-3-1 保育者は、自由に遊んだり活動したりするとき、子供の遊びを見守っており、子供の主体的な遊びが行われるよう、必要な介入にとどめている。	★2 3.1 保育者が子どもたちの遊びから「一歩下がって」おり、 不必要に介入していない 。子どもたちの遊びのテーマ、複雑さのレベル、目的、選択を受け入れている。	ECERS-3 34 3.2 保育者が自由遊びを見守っている (例：争いや危険な遊びは止める；遊具／教材などの正しい使い方を知らせる；子どもが遊びを見つけられるように助ける)
III-3-2 保育者は、子供が基本的にいつでも好きなときに保育者や他の子供と話ができるようにしている。	★★5 3.1 子どもたちが、いつでも好きな時に話することができる。	
III-3-3 子供は、自由に遊んだり活動したりするときや物語等を話すときに、教材やおもちゃ、人形等を自由に手に取ることができる。	★2 3.2 本、おもちゃ、素材や教材等を子どもたちの手の届くところに配置している。子どもたちが保育者の意図とは異なる使い方をすることも歓迎している。必要に応じて配置等を変化させている	
III-3-4 保育者は、教材やおもちゃ等を、子供が保育者の意図とは異なる使い方をしても受け入れている。	★★2 3.2 本、おもちゃ、素材や教材等を子どもたちの手の届くところに配置している。 子どもたちが保育者の意図とは異なる使い方をすることも歓迎している 。必要に応じて配置等を変化させている。	
III-3-5 自由に活動する遊びを毎日行えるように、子供一人一人の興味・関心に対応できるように、指導計画 (日案、週案等)を立てている。	★★2 3.4 子ども一人ひとりの興味に適度に対応できるよう、 保育計画 (日案、週案等)を柔軟に立てている 。また、自由遊びを毎日行っている。	
III-5-1 保育者は、遊びの内容や子供の作ったルールを尊重する等して、子供が主体的に進めようとしていることを大事にしており、子供に誘われた場合には遊びへ参加している。	★★2 5.1 子どもたちに誘われた場合に、 保育者が遊びに加わっている 。その際、遊びが子ども主導であり、遊びのレベルや子どもたちの作ったルールを尊重している。	
III-5-2 保育者は、子供から新しい遊びや活動を求められたとき、その環境を整えるために子供と一緒に用意する等、自ら取り組んで工夫できるよう援助している。	2 5.4 子どもたちの提案に応じて、 遊びを豊かにし、支えるために必要な素材や教材等を提供している 。	
III-5-3 クラス (グループ) で活動するとき、保育者は他の子供たちと異なる遊びや、保育者の予測と異なる活動をしたい子供がいる場合も、肯定的に受け止めている。	★★2 3.3 他の子どもたちとは異なる遊びや活動をしたい子どもがいる場合に、受け入れられている。	ECERS-3 ★35 7.3 子どもにとって大きなグループの集団活動よりも満足できる活動があるのであればそちらへ行ってもよい
III-5-4 保育者は、一人一人の子供が話したいと思ったときに話せる場を用意し、遊びの中で子供一人一人又は小グループと関わっている。	★★5 5.3 子ども一人ひとりが話したいと思った時に話せる機会を保障している。そのために、 保育者が子どもひとりと、あるいは小グループとかかわっている 。	
III-5-5 指導計画は子供の思いや関心に沿って柔軟に立てられている。子供から生じた遊びや興味・関心に対応するため、計画を変更することもある。	★2 3.4 子ども一人ひとりの興味に適度に対応できるよう、 保育計画 (日案、週案等)を柔軟に立てている 。また、自由遊びを毎日行っている。	ECERS-E 13 5.2 日案には、クラス (グループ) と子どものいずれにせよ、個別の子どもの興味とニーズを満たすようなねらいと内容が書き込まれている。
III-7-1 保育者は、遊びや活動の中で行った指導や援助の内容が、その後、子供が自由に遊んだり活動したりする場面でも生かされているかを丁寧に観察している。	2 7.2 保育者が、子どもたちが大人に援助されて活動する様子を観察し、そこで生まれる考えや概念が自由遊びへつながっていくかを丁寧に観察している。	
III-7-2 保育者は、子供が主体的に遊ぶことを促したり支えたりするため、保育記録をとって実践を振り返り、他の保育者と語り合っ共有し、次の指導計画に生かしている。		ECERS-E 13 7.3 計画を立てることにつながるような、子どものよすの観察と記録がある
III-7-3 活動の計画や展開を考える際、子供たちも主体的に参加できるように、子供たちの意見や要望を尋ねたり、アイデアを取り入れたりしている。	★★2 7.1 保育を計画する際、子どもたちにも参加させている (例：保護者に意見を聞く、遊ぶ空間に配置するモノを子どもたちが選んだり作ったりすることを支える、どこかを訪問したり誰かに訪問してもらったりするといったことを一緒に決める)。	
III-7-4 保育者は、子供の知識や興味・関心を広げる経験ができるような場所を訪れたり、地域の様々な訪問者を招いたりする等、本物に出会う機会を計画的に設けている。	9 7.1 保育計画に、定期的に訪問者があることが記されている (例：警察官、地元の店員、タクシー運転手、なじみのあるお話のキャラクターに扮した保育者等)。	

幼児教育における保育実践の質評価スケール案と海外の質評価スケールとの比較対照表 (4/9)

★★	同じ・ほぼ同じ指標（該当箇所は太字）
★	部分的に同じ・類似している指標（該当箇所は太字）
無印	内容的には重なるが、異なる表現で示された指標（該当箇所は太字）

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目	SSTEWEの対応項目	ECERS-3、ECERS-Eの対応項目
項目IV 好奇心を育む環境構成		
IV-3-1 保育者は、子供が興味・関心を持って取り組む遊びや活動を把握して、様々な素材や教材等を選んで いる。	★★9.3.1 それぞれの活動時間の中で、使うことのできる素材や教材等が多様にある。保育者が、子どもたちが取り 組みたくなるような遊びや活動をわかっており、そ ういうものを選んでる。	ECERS-3 34.3.4 一般的に、興味のもてる玩具/教材/活動/空間が十 分にあり、子どもが満足感を得ている。 ECERS-3 34.7.1 玩具/教材や活動は、子どもが興味をもっていた り、現在のクラスのテーマに関連していたりする。
IV-3-2 保育者は、それぞれの遊びや活動の場やコーナーが混雑しすぎて支障のないように配慮している。	★★3.3.2 それぞれの遊びや活動のエリアが混雑しすぎないよ うに配慮している（例：そのエリアで遊べる人数の上 限を、絵や数字にして貼ることで、幼児の理解を支 える）。	
IV-3-3 保育者は、子供の好奇心が芽生えるような環境構成や援助を行っている。	9.3.1 それぞれの活動時間の中で、使うことのできる素材や 教材等が多様にある。保育者が、子どもたちが取り 組みたくなるような遊びや活動をわかっており、そ ういうものを選んでる。	
IV-3-4 保育者は、遊びや活動の場を用意するとき、子供が興味・関心を持てるように素材や教材等を一緒に 準備している。	9.3.3 保育者が子どもたちに、問題解決を手伝ってくれるよ う頼んでいる（例：遊びや活動のエリアを作る時、 子どもたちが素材や教材を見つけ、配置するのを手 伝っている）。	
IV-5-1 子供が興味・関心に沿って、遊びや活動の場やコーナー、空間の広さや素材・教材等を選ぶことがで き、好奇心を持って探究する活動ができるようにしている。	2.5.4 子どもたちの提案に応じて、遊びを豊かにし、支える ために必要な素材や教材等を提供している。 ★3.5.1 子どもたちが遊びや活動のエリア、空間の広さや素 材・教材等を選ぶことができる。	
IV-5-2 保育者は、子供同士の関わりを支えながら、子供の興味・関心の高い場やコーナーには、適切な空間 や素材や教材等を用意し、そうでない場合は再構成している。	★3.5.3 人気のあるエリアには、十分な空間や素材・教材等が あるようにし、人気のないエリアは構成し直し、そ この子ども同士のかかわりを支えている。	
IV-5-3 掲示や展示には、子供が現在興味をもっているテーマや話題と関連しているものが示されている。 （例：クラス（グループ）での話題に関する写真や保育ドキュメンテーション等、季節の野菜や木の 実の実物や写真、子供が参加した行事の写真）		ECERS-3 ★5.5.2 展示のいくつかは子どもの現在の興味に基づくト ピックに関連している（例：クラス内で話し合わ れている話題についての写真；季節ごとの写真；子 どもたちの参加した行事の写真）。
IV-5-4 保育者は、子供が探したり見つけたりすることを楽しんだり、それをきっかけにして遊びが広がった りするように環境構成を工夫したり、子供が発見したことや物を取り上げて周囲に伝えたりする等し て、子供たちの好奇心を支えている。	★9.7.3 子どもたちが探せるように、想定外のモノを保育室内 に隠したり、宝箱を使ったりして、子どもたちの好 奇心を支えている。	
IV-5-5 保育者は、子供が好奇心を持って取り組みたくなるように、新しい素材や教材、挑戦するような活動 を、年間を通して計画している。それらは年間での時期、子供の興味・関心や考え方、そのときの保 育のテーマに関連している。	★9.5.1 新しい素材や教材、活動、もしくは挑戦を定期的 に用意している。それらは、その時の保育のテーマ、年間 における時期、子どもたちの興味や思考の枠組みに 関連したものである。	
IV-7-1 保育者は全ての環境を通して、子供が好奇心を持って取り組めるよう、学びのための足場かけをす ることに時間をかけている。また、足場かけをする際、目の前の子供の姿に集中して向き合う一方で、 他の子供たちにも目を向けている。	★3.7.2 すべての環境を通して子どもたちの学びの足場かけ (scaffolding)をすることに十分な時間をかけている。 また、子どもたちの学びを足場かけする際、自分がか かわっている子どもたちの姿に集中している。その一 方で、他の子どもたちに対しても気持ちに向けてい て、応答的である。	
IV-7-2 現在の活動への好奇心や意欲を高めるため、子供同士や保育者と一緒に展示された作品等を見合っ たり、写真や保育ドキュメンテーション等を見たりしながら話せる場が用意されている。		ECERS-3 5.7.3 保育者が、子どもが興味をもつようなやり方で展示 に使われている言葉を指さして読んでいるのが観察 される。
IV-7-3 現在の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーション等を通して、他の保育者と日常的に語り合っ て幼児理解を深めている。		
IV-7-4 保育者は、保護者に対し、現在のクラス（グループ）の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーシ ョンを、デジタル機器等を活用して共有する等して、保護者参加を促している。		

幼児教育における保育実践の質評価スケール案と海外の質評価スケールとの比較対照表 (5/9)

★★	同じ・ほぼ同じ指標 (該当箇所は太字)
★	部分的に同じ・類似している指標 (該当箇所は太字)
無印	内容的には重なるが、異なる表現で示された指標 (該当箇所は太字)

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目	SSTEWの対応項目	ECERS-3、ECERS-Eの対応項目
項目V 人とのコミュニケーションや言葉の援助		
V-3-1 保育者は、クラス（グループ）の多くの子供たちと一人一人やりとりしている。	★5.5.3 子ども一人ひとりが話したいと思った時に話せる機会を保障している。そのために、 保育者が子ども一人ひとりと、あるいは小グループとかかわっている。	
V-3-2 保育者は、子供とやりとりするときには、子供の目線の高さに合わせる等して向き合おうとしている。	★★6.5.1 子どもたちと会話する時に、子どもたちと目線の高さに合わせている。	
V-3-3 保育者は、子供の言語的な表現だけでなく、非言語的な表現（表情、目線、行為等）も丁寧に捉えて受け止めながら、子供とのコミュニケーションをとるようにしている。	6.3.1 子どもたちの言葉を使ったメッセージを理解している。 ★6.3.2 子どもたちの言語的、非言語的サインに反応している。	ECERS-3 ★30.7.3 保育者は子どもの言葉にならない素振りに敏感であり、適切に対応する（例：集まりのときに身体を動かしたいようであればそのような活動をする；興味を失っているようであれば活動を変える）
V-3-4 保育者は、子供の言葉について保育者自身が理解できているかを確認するため、子供に問いかけたり、子供の言葉を言い換えたり、繰り返したりしている。	★★6.5.2 保育者が、子どもたちの言葉を理解できたかを確認するため、子どもの言葉を言い換えたり、繰り返したりしている。	
V-3-5 保育者は、子供が自由に遊んだり活動したりするとき、子供同士の言葉のやりとりを支えるような教材や玩具等を用意している。	★★5.5.2 保育者がガイドする活動の際、子どもたちの会話を支えるような素材や教材等を用意している。	
V-5-1 保育者は、子供と一対一や小グループで関わったり、みんなと話し合ったりする等、活動に合った形態で行うようにしている。	★5.5.3 子ども一人ひとりが話したいと思った時に話せる機会を保障している。そのために、 保育者が子ども一人ひとりと、あるいは小グループとかかわっている。	ECERS-3 13.3.5 雰囲気や和やかで1日のうち大部分の時間に保育者や他の子どもと話をすることができる
V-5-2 保育者は、ほとんど話そうとしない子供や、話すことができない子供、日本語が母国語でない子供がいる場合に、言葉でのやりとり以外のコミュニケーション方法も工夫している。	★★5.5.4 子どもたちがほとんど話さない、もしくは話すことができない場合や、英語が母国語でない場合に、言葉でのやりとり以外のコミュニケーション方法を用いている（例：写真、絵、記号、ぬいぐるみ、身ぶり、家庭での録音データ）。	ECERS-3 ★12.5.4 言葉に不自由のある子どもに対して特別な配慮がある（例：手話が使われる；単語を2つの言語で言う；身振りを使いながら話す）
V-5-3 子供がやりとりの中で誤った言葉や言い回し、文法を使った場合、保育者は子供の間違いを指摘するのではなく、正しい言葉や文章のモデルを示して、子供一人一人の言葉の発達を支えている。	★★7.7.1 子どもが保育者とのやりとりの中で間違えた言葉や言い回し、文法を、保育者が正しく言うことで、子ども一人ひとりの言葉の発達を支えている。子どもの間違いを指摘するのではなく、正しい言葉、文等の手本を示す。	
V-5-4 保育者は、子供同士でコミュニケーションを取ったり話し合ったりするとき、様々な考えに触れられるように自分の意見を話すように促したり、相手の話を聴くことを促したりしている。	★6.7.2 子どもが自分の考えを他の子どもに伝えるように指示することで、子ども同士が話し、相手の言葉を聴くことを促している。もしくは、子どもが話したり示したりしようとしている時に、他の子どもたちに聴きに来るよう誘っている。	ECERS-E 6.7.2 子どもはしばしば小グループで話し合いをするように、そしてお互いに聞き合うことも大切であると助まされる
V-5-5 保育者は、子供が自分の思いを伝えて、周囲の仲間から認められていると感じられるような機会を設けて、子供が自信を持てるように援助している。		
V-7-1 保育者は、子供がやりとりの中で積極的に話し、より詳しく話ができるように、子供に十分な時間を与えたり、感想を話したり、説明の必要な質問をしたりしている。	★★5.7.2 子どもたちがやりとりの中で積極的に話し手となり、より長く複雑な応答をしやすいうに、 保育者が子どもたちに十分な時間を与える、コメントをする、簡単な質問をする等している。	ECERS-3 13.7.1 保育者は子どもがより長く答えられるような質問を多くする（例：「なぜ」「もし〜だったら」「なぜ」「〜について話して」などの質問）
V-7-2 保育者は、子供が遊んだり活動したりしているときに、その様子を言葉で表現する等して、言葉の使い方のモデルを示したり、子供の思考のプロセスを分かりやすく示したりしている。	★★7.5.3 子どもたちが遊んでいる時に、遊びの様子を適宜言葉で表現することで、言葉の手本を示したり、子どもたち自身の思考のプロセスをわかりやすく提示したりしている。	ECERS-3 12.5.1 観察時間中の決まった日課や遊びのなかで、保育者がしばしば、人々や場所、ものごと、動きなどの子どもの経験を表す言葉を場に即して用いている。
V-7-3 保育者は、子供たちがいくつかの遊びを展開しているとき、子供たちがやりとりしながら遊びをつなげていく様子を、必要に応じて子供たちに質問したり話に加わったりする等して展開を支えている。	★5.7.4 子ども一人ひとりと小グループの動き等の流れに沿ってコメントすることで、子ども同士の遊びやかかわりが続くように支えている。	
V-7-4 保育者は、子供たちが興味・関心を持っている内容や身近な話題について、それぞれの思いや考えを伝え合う場を設け、分かりやすく言い換えたり整理したりする等して、子供たち同士で話し合うことを支えている。		ECERS-E 6.7.2 子どもはしばしば小グループで話し合いをするように、そしてお互いに聞き合うことも大切であると助まされる

幼児教育における保育実践の質評価スケール案と海外の質評価スケールとの比較対照表 (6/9)

★★	同じ・ほぼ同じ指標 (該当箇所は太字)
★	部分的に同じ・類似している指標 (該当箇所は太字)
無印	内容的には重なるが、異なる表現で示された指標 (該当箇所は太字)

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目	SSTEWEの対応項目	ECERS-3、ECERS-Eの対応項目
項目VI 言語的な表現の援助		
VI-3-1 保育者は、子供から絵本や物語、歌、言葉遊び等の言語的な遊びや活動を求められたとき、子供が物語等を話せるように手伝ったり、絵本を読んだり、一緒に歌ったり、言葉遊びをしたりしている。	★★10.3.1 子どもたちからお話、本、歌、言葉遊びなどを求められた時に、子どもたちがお話を思い出すように手伝ったり、絵本を配置したり読んだり、一緒に歌ったり、言葉遊びをしたりしている。	ECERS-3 19.5.4 保育者は子どもたちに進んで活動に加わるよう促す (例：ダンスをする；手拍子を取ったり一緒に歌ったりする)
VI-3-2 保育者は、絵本や物語、歌、言葉遊び等の言語的な遊びや活動に、子供を(個別又は小グループで)誘ったり、子供同士が誘い合っている様子を認めたりする。	★10.3.2 子どもたちを(個別に、もしくは小グループごとに)、一緒に歌ったり、言葉遊びをしたり、子どもがお話を語ったり、本を読んだりすることに誘っている。	ECERS-E 4.3.2 子どもは言葉を唱えたり歌ったりするよう誘われる
VI-3-3 保育者は、クラス(グループ)の子供たちが興味を持ちそうな絵本や物語、歌、言葉遊び等について分かっている。	★★10.3.4 保育者が、子どもたちの好きな本、お話、歌、言葉遊びを把握している。	ECERS-3 14.3.1 観察時間中、少なくとも1回、保育者は子どもに絵本を読んでいる
VI-3-4 保育者は、クラス(グループ)で絵本等の読み聞かせと一緒に楽しむ時間を設けている。		ECERS-E 3.3.1 大人が毎日、子どもと本を読む。
VI-5-1 保育者は、子供が教材や人形等を使って、物語等を作って話したり、歌や言葉遊びをしたりすることを支えている。	★★10.5.2 小道具やぬいぐるみ、子どもたち自身を用いて、お話を語ることや歌、言葉遊びに参加することを支えている。	
VI-5-2 保育者は、クラス(グループ)で言語的な遊びや活動をするとき、子供たちと一緒に選択する等して興味・関心を持って参加したくなるような工夫をしている。	★10.3.3 歌、言葉遊び、お話、本を選ぶ時に子どもたちに参加させ、何を選んだか等を尋ねている。	
VI-5-3 保育者はふだんから、子供と遊んだり関わったりするときには、歌を歌ったり言葉遊びをしたりしている。	★★10.5.4 保育者が、子どもたちと歌や言葉遊び以外の活動をしている時に、子どもたちと遊んだりかかわったりしながら、歌ったり言葉遊びをしたりしている。	ECERS-3 ★19.5.2 自由遊びの間に、保育者が子どもたちと歌を歌うか、ダンスやわらべ歌遊びなどをしているのが観察される。
VI-5-4 保育者は、物語や歌等への感想を伝えたり、答えやすい簡単な質問をしたり、子供にも親しみのある言葉や行動等で表現するように促したりしている。	★★10.7.2 保育者が子どもたちを、お話や歌等の遊びをしたくなるよう引き込んでいる。保育者が、子どもたちがなじみのある言葉や行為等を用いて表現することを支えたり、それについて考えを伝えたり、お話や歌等について評価を伝えたり、いくつかのシンプルな開かれた質問をしたりしている。	ECERS-E 3.5.2 子どもは「もしも」と考えてみたり、本の内容と自分の経験を結びつけたりするように促される。
VI-5-5 絵本等が現在のクラス(グループ)の活動や、子供の興味・関心と関連しており、子供が自由に手に取って読んだり調べたりできるようにしている。	10.5.3 子どもたちは、お話を思い出して語るため、あるいは自由遊びで使うために、小道具やぬいぐるみを自由に手に取ることができる。	ECERS-3 ★★15.7.2 少なくとも5冊の本が、現在のクラスの活動に関係しており、簡単に手に取れることが観察できる
VI-7-1 保育者は、絵本等を活用して、一人一人の子供の言葉の発達を促すように足場かけをし、言葉に対する感覚やリズムの楽しさを伝え、新しい言葉や豊かな表現を使用するモデルを示している。	★7.7.2 子ども一人ひとりの現状より少し上のレベルで言葉の足場かけをし、言葉の手本を示している。	ECERS-E 6.7.1 大人は子どもと話すときに「はしごかけ(訳注：子どもが次の段階に進む手助けのこと)」をする。
VI-7-2 子供が様々な物事の意味や仕組みを知ろうとすると、保育者も子供も、実物に加えて、図鑑・科学絵本等の実物に関する本を使用して話している。	★10.7.1 子どもたちの概念理解を支えるため、事実について扱っている本を使用している。	ECERS-3 14.7.4 保育者は、子どもが興味をもっていることに対して、疑問を明らかにしたり、情報を得たりするために、一緒に本を見る。
VI-7-3 保育者は、絵本や物語等の言語的な遊びや活動を、子供たちが自分の経験とつなげられるように促している。	★★10.7.3 子どもたちが、お話や本、歌、言葉遊びと、それ以前の自らの経験とをつなげられるよう促している。	ECERS-E 3.5.2 子どもは「もしも」と考えてみたり、本の内容と自分の経験を結びつけたりするように促される。
VI-7-4 保育者は、子供たちが絵本や物語等からイメージを出し合って共有し、協同して遊ぶことを促したり、その機会を用意したりする。		

幼児教育における保育実践の質評価スケール案と海外の質評価スケールとの比較対照表 (7/9)

★★ 同じ・ほぼ同じ指標（該当箇所は太字）
★ 部分的に同じ・類似している指標（該当箇所は太字）
無印 内容的には重なるが、異なる表現で示された指標（該当箇所は太字）

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目	SSTEWEの対応項目	ECERS-3、ECERS-Eの対応項目
項目VII 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助		
VII-3-1 保育者は、遊びや生活の中で、子供が身近な自然や数量・図形、科学に関わる考え方に親しみよう活動（例：気付け、並べる、数える、比べる等）を支えるのに適した素材や教材等を用意している。	★12 3.1 子どもたちが批判的思考（例えば、順番にすること、比較すること、対照して差異を捉えること、問題解決すること）を支えるような、 適当な素材や教材等を用意し 、保育者がガイドする遊びや活動を展開している。	ECERS-3 23 3.1 それぞれのカテゴリーから、少なくとも2種類の 遊具／教材 があり（例：数える／量を比較する；測る／大きさを比較する／分数；形に親しむ）、観察時間中、少なくとも25分は使える。
VII-3-2 保育者は、遊びや生活の中で、子供が興味を持って、身近な自然や数量・図形、科学に関わる体験ができるように働きかけている。（例：落ち葉や木の実、種を集めるとき、数や形、大きさ、重さ、色等を比べるように促す；おやつするとき、コップをいくつか用意するかを尋ねる）	12 3.2 子どもたちから助けを求められた時に、子どもたち自身で問いに対する答えを見つけられるよう支援している。	ECERS-3 ★23 3.2 保育者は子どもが 遊具／教材 で遊んでいるときに、 算数 について情報を与えたり基本的な質問をしたりする（例：パズルの形をいう；紐通しのビーズの色のパターンをいう；「大きい」「小さい」について話す；「いくつある？」「どんな形？」などたずねる）。
VII-3-3 保育者は、子供から、身近な自然や数量・図形、科学に関わる内容について尋ねられたり助けを求められたりしたときには、子供が自分で問いについて考えられるように援助している。	12 3.2 子どもたちから助けを求められた時に、子どもたち自身で問いに対する答えを見つけられるよう支援している。	ECERS-3 ★23 5.4 保育者は、子どもが 算数の遊具／教材 を使うように 励まし、うまく使えるように助ける （例：天秤ばかりを用意して使い方を知らせる；形合わせゲームのやり方を知らせてどの形が同じであるかを言えるようにする）。
VII-5-1 保育者は、子供の数量・図形や科学に関わる感覚が豊かになるように、様々な素材や教材、道具を工夫して用意したり、子供がそれらを考えて使ったり調べたりすることを支えている。	ECERS-E ★12a 5.1 保育者は、子どもが年齢にふさわしいやり方で 科学的な概念に親しめる （例：素材がどう変化するか、磁石に何がくっつくか、沈むもの・浮くもの）ような活動を計画・実行し、子どもが 素材 を扱う。	
VII-5-2 保育者は、子供が戸外で見られる様々な自然現象について調べたり確かめたりする姿を認め、それを話題に取り上げて他の子供に伝えたり、様々な方法で表現したりすることを支えている。	ECERS-E ★★10 7.1 戸外で見られるいろいろな自然現象について どんなものが確かめたり調べたりし、それについて話し合ったり表現したりする 。	
VII-5-3 身近な自然に直接関わりながら、数量・図形や科学に関わる考え方に親しめるような活動が、年間を通して指導計画に位置付けられている。	12 5.2 子どもたちの 思考や問題解決を支え広げる活動や問い につながるような、 子どもたちの学びを意図する内容を保育計画に記している 。	
VII-5-4 生活や遊びの様々な場面で、数量・図形や科学に関わる考え方に親しめるような機会が指導計画に位置付けられ、子供なりの方法で考えたり試したり工夫したりすることが促されている。	ECERS-E 12a 5.1 保育者は、子どもが年齢にふさわしいやり方で 科学的な概念に親しめる （例：素材がどう変化するか、磁石に何がくっつくか、沈むもの・浮くもの）ような活動を計画・実行し、子どもが 素材 を扱う。	
VII-7-1 保育者は、子供が自分の経験から表現する身近な言葉に加えて、探究につながるような科学的な言葉（例：さなぎ、霜柱、温度）も使って親しめるようにしている。	★★11 7.2 子どもたちの 経験から出てくる身近な言葉に加えて、それらの経験につながる、科学的な言葉 （例えば、「溶ける」）を使っている。	
VII-7-2 保育者は、子供が数量・図形や科学に関わる考え方をういて粘り強く取り組み、工夫や試行錯誤をして、他の子供と協力する姿を見守ったり、ヒントを示したりしている。	ECERS-E 7 7.3 指導計画に 子どもと数の活動 をすることが 組みこまれる （例：さいころゲーム；ドミノ、数合わせ）。	
VII-7-3 日常の中で見られる数量・図形や科学に関わる活動が、以前の経験を生かして積み重ねるように、指導計画や保育記録等において考慮されている。	★11 5.4 科学や算数にかかわる 活動が、それ以前の活動や探索の上に積み重ねるよう 、体系化されている。	
VII-7-4 保育者は、保護者に子供の数量・図形や科学に関わる活動を紹介する等して、保護者も協力して参加できるように促している。	ECERS-E 8 7.1 数字の意味が わかったり数字を使ったりする ような、 いろいろな活動が指導計画に組み込まれている 。	
	★★11 7.3 保護者が 子どもたちの科学的活動、問題解決の活動、探索に参加するよう、保護者と会話し、促している 。	

幼児教育における保育実践の質評価スケール案と海外の質評価スケールとの比較対照表 (8/9)

★★	同じ・ほぼ同じ指標（該当箇所は太字）
★	部分的に同じ・類似している指標（該当箇所は太字）
無印	内容的には重なるが、異なる表現で示された指標（該当箇所は太字）

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目	SSTEWEの対応項目	ECERS-3、ECERS-Eの対応項目
項目VIII 思考し探究するプロセスの援助		
VIII-3-1 保育者は、子供一人一人の素朴な考えや、わくわくしたり驚いたりする等の思いを、共感して受け止めている。	8 3.2 保育者が興味深そうに、子どもたちの言葉に耳を傾け、子どもたちからの質問やコメントに応答している。	
VIII-3-2 保育者は、子供が自由に使うことのできる素材や教材等を配置し、考えたり探究したりすることにつながる活動を準備している。	★★11 3.1 子どもたちの探究を促すための活動を準備したり、目的の制限されていない素材や教材等を配置したりしている。	
VIII-3-3 保育者は、子供と一緒に考えたり話し合ったりしながら、子供が考えたり調べたり探究したりすることを支えている。	★★11 3.2 子どもたちが探究したり調べたりすることについて、子どもたちと一緒に話し合っている。	
VIII-5-1 保育者は、子供が没頭して想像したり、探究したり、試行錯誤したりできるように、多様な素材や教材等を用意し、時間や場を確保している。	★11 5.1 子どもたちが想像力や創造性を使って、探究したり実験したりするように支援している。子どもたちが素材や教材、科学的な活動に用いる道具（equipment）を持って、ある場所から別の場所へと移動することを促している。	
VIII-5-2 保育者は、子供と一緒にわくわくしたり驚いたり不思議に感じたりしながら、子供が積極的に身近な環境に関わったり、主体的に探究したりできるように促している。	★11 5.2 探究、わくわくすること、驚いたり不思議に思ったりすることの見本を示し、子どもたち自身も探究できるようにしている。	
VIII-5-3 保育者は、子供から興味・関心を持って探究する行動が見られたときには、それを話題に取り上げて他の子供にも共有している。その際、簡単な物事や科学に関わる考え方も話題にして親しめるようにしている。	★11 5.3 子どもたちの行為や興味について、それが生じた時に指し示し、共有し、説明している。シンプルな科学的概念、説明的概念を紹介している。	
VIII-5-4 子供が、興味・関心を持って何かを観察するとき、その内容を今までの経験や今後の観察等へつなげられるように支えている。そのために（本やパソコン等の）絵や写真、記録、その他の素材や教材を利用している。	12 7.4 子どもたちが、探究している概念と実際の生活やそれ以前の経験とがどのようにつながっているかを知ることができるよう、支えている（例：どこかを訪問する、写真を使う、保護者と話し合う等）。	
VIII-5-5 子供たちの思考力の芽生え（例：気付く、並べる、数える、比べる、関連付ける）を支えて深めるためのねらいや内容について、指導計画に記載している。	★★12 5.2 子どもたちの思考や問題解決を支え広げる活動や問いにつながるような、子どもたちの学びを意図する内容を保育計画に記している。	
VIII-7-1 保育者は、子供とやりとりして活動する中で、子供が考えたり観察したりするとき、その予想や推測、振り返りのプロセスを支えて、納得いくまでやり遂げられるようにしている。	★11 7.1 子どもたちに、科学的な方法あるいは問題解決のための方法の見本を示している。子どもたちと会話し、行動する中で、子どもたち自身の丁寧な観察、予想や予測、評価を支えている。	
VIII-7-2 保育者は、子供に質問する、クラス（グループ）で共有する等しながら、子供が自分の活動や遊びについて振り返ったり、気付いたことや考えたこと、工夫したことを伝えて深めたり広げたりするように促している。	★12 7.2 保育者が質問をすることで、子どもたちが自分の活動や遊びについて評価することを促している。	
VIII-7-3 保育者は、子供が探究している物事の知識や考え方と、実際の生活や今までの経験とが、どのようにつながっているかを知ることができるよう支えている。	★★12 7.4 子どもたちが、探究している概念と実際の生活やそれ以前の経験とがどのようにつながっているかを知ることができるよう、支えている（例：どこかを訪問する、写真を使う、保護者と話し合う等）。	
VIII-7-4 指導計画の中に、子供たちがそれまでに探究してきたプロセスで得られた物事の知識や考え方を生かせるような機会や内容が含まれている。	★★12 7.3 保育計画の内容が展開していき、子どもたちがそれ以前に探究した概念を展開させる機会を提供する内容になっている（例：思考の枠組みや興味を考慮している）。	
VIII-7-5 保育者は、子供が思考のプロセスを自覚できるように言葉で表現し、子供が自ら計画して見通しをもって実行したり、他の子供と協力して進めたり、活動を振り返って次へつなげたりすることを援助している。	★9 7.4 子どもたちの思考のプロセスと問題解決のプロセスを、保育者が言語化し声に出すことで手本を示し、子どもたちのメタ認知を支援している。また、子どもたちが計画し、実行し、活動の評価を行うのを援助している。	

幼児教育における保育実践の質評価スケール案と海外の質評価スケールとの比較対照表 (9/9)

★★	同じ・ほぼ同じ指標 (該当箇所は太字)
★	部分的に同じ・類似している指標 (該当箇所は太字)
無印	内容的には重なるが、異なる表現で示された指標 (該当箇所は太字)

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の項目	SSTEWEの対応項目	ECERS-3、ECERS-Eの対応項目
項目IX 協同や課題解決に向かうプロセスの援助		
IX-3-1 保育者は、子供たちが遊びや生活の中で、困ったことや実現したいことに気付き、自分たちで考えるように促している。	★9 5.3 保育者が、子どもたちに問題解決をさせ、支えている (例：日常のなにげない問題を取り上げる、問題が生じた時に、解決するために子どもたちを誘う)。	ECERS-3 31 5.2 保育者は、子どもどうしの関係の中で生じた問題について、自分たちで納得のいく解決ができるように助ける (例：三輪車を順番に使えるように助ける；引っこみ思案の子どもが席を見つけて制作の仲間に入れるように助ける；じゃまばかりする子どもが一緒に遊べるように進んで遊びに取り組みできるようにする)。
IX-3-2 保育者は、子供たちの中で課題となっていることをそれぞれがどう捉えているのか、思いや考えを言葉にしたり、聞き合ったりすることを手助けしている。	6 7.2 子どもが自分の考えを他の子どもに伝えるように指示することで、子ども同士が話し、相手の言葉を聴くことを促している。もしくは、子どもが話したり示したりしようとしている時に、他の子どもたちに聴きに来るよう誘っている。 9 3.3 保育者が子どもたちに、問題解決を手伝ってくれるよう頼んでいる (例：遊びや活動のエリアを作る時、子どもたちが素材や教材等を見つけ、配置するのを手伝っている)。	
IX-3-3 保育者は、問題や課題が生じたときに、子供たちがそれらを共有し、一緒に解決しようとしている姿を認めたり、嬉しい気持ちを伝えたりしている。	9 5.3 保育者が、子どもたちに問題解決をさせ、支えている (例：日常のなにげない問題を取り上げる、問題が生じた時に、解決するために子どもたちを誘う)。	
IX-5-1 保育者は、子供たちが課題を解決するプロセスを支えるのに適した素材や教材等を用意して、遊びや活動を展開できるようにしている。(例：ホワイトボードに子供たちの考えを整理して掲示する、写真を使って経過を示す、関連する絵本や図鑑を読む)	★12 7.1 子どもたちが自らの学びの経験を計画できるよう支援している。例えば、遊びや活動を進めていけるように、素材や教材、その他の資源を集める、必要なもののリストを作る、写真を使う、考えを整理する、マインドマップを作るといったことを手伝う等。	
IX-5-2 保育者は遊びや活動の場を適宜移動しながら、子供たちの課題に対する考えを聞き取り、子供たちと一緒に考えたり、解決するプロセスを支えたり、解決するモデルを示したり、他の子供たちに広げたりしている。	★9 5.2 保育施設のすべての空間で、保育者がひとつのエリアから他のエリアへ適切に移動しながら、子どもたちの学びについて手本を示し、支え、広げている。	ECERS-3 29 5.2 保育者は室内を回って、子どもの活動に対して個別的な指導をする (例：積み木でタワーを作っている子どもと積み木の数を数えたりする；分類ゲームのやり方を教える；ごっこ遊びをしている子どもと会話する)
IX-5-3 保育者は、子供たちが課題の解決に向かうプロセスを見守りながら、共通の目的が実現する喜びを味わうことができるように援助している。		ECERS-3 31 7.3 保育者は、子どもがテーマを共有し協同して遊ぶ機会を作る (例：大きな壁面装飾を作るために協力して絵を描く；たくさん具入りスプーンを作る；協力して障害物コースを作る)。
IX-7-1 保育者は、みんなで一緒に活動するとき、最後までやり遂げようと熱心に取り組む姿等を、クラス(グループ)で話題に取り上げて認めたり、自分たちの力で行うことの充実感をクラス(グループ)で共有したりしている。		
IX-7-2 保育者は、子供たちが目的や課題を共有し、それぞれの得意なことを生かしながら、役割を自覚して取り組み、工夫したり考え合ったりすることを支えている。		
IX-7-3 指導計画には、子供たちがそれぞれの得意なことを生かし、目的や課題を共有して協同的に取り組み、問題や課題を解決していくような活動や機会について記されている。	★12 5.2 子どもたちの思考や問題解決を支え広げる活動や問いにつながるような、子どもたちの学びを意図する内容を保育計画に記している。	
IX-7-4 保育者は、子供たちが自分たちで興味・関心のある活動を計画し、実行できるように取り組むプロセスを支えて、クラス(グループ)の子供たちの学びにつながるようにしている。(例：必要なもののリストを作る、写真を使う、自分たちの考えを整理して掲示する)	★★12 7.1 子どもたちが自らの学びの経験を計画できるよう支援している。例えば、遊びや活動を進めていけるように、素材や教材、その他の資源を集める、必要なもののリストを作る、写真を使う、考えを整理する、マインドマップを作るといったことを手伝う等。	

第3部

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の試行実施

第3部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の試行実施

第1章 目的と試行実施の方法

第1節 目的

本研究では、海外で活用されている質評価スケールを参考にしながら、日本の幼児教育・保育の文化や文脈に沿うような質評価スケールの開発を目指して、作成と試行実施を行った。試行実施は、2018年3歳児調査から2020年5歳児調査まで（第1期）、「保育実践の質評価スケール試案」（以下、本文では「質評価スケール試案」と記載する。）を用いて行い、2022年7月、9月（第2期）には、改訂した「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」（以下、本文では「質評価スケール案」と記載する。）を用いて行った。具体的には、以下の2点である。

1. 第1期にSSTEW等を参考にして作成した質評価スケール試案を、海外で開発されたECERS-3やSSTEWと共に実施して、質評価スケール試案の改訂を進める。
2. 第2期は、第1期を踏まえて改訂した質評価スケール案を、様々な年齢や園を対象に実施し、第1期と同様にECERS-3やSSTEWと共に実施することを通して、質評価スケール案全体の総合評点（総合スコア）や各項目・指標の内容等について検証する。

第3部では、試行実施の方法や内容、結果について記述するとともに、結果に基づいた考察を示す。

第2節 方法

第1項 対象園・対象クラス

第1期：本研究の縦断調査への協力を承諾した国立大学附属幼稚園の6園。本研究の質問紙調査と、子供への各種検査を実施する対象園であり、毎年3歳児、4歳児、5歳児の順に1クラスずつ実施した。3歳児調査6クラス、4歳児調査6クラス、5歳児調査4クラスである。なお、5歳児調査の2020年も6園での実施を予定していたが、新型コロナウイルス感染症対策の休園措置等により、2園での調査を中止した。

第2期：国公立幼稚園2園、私立認定こども園1園、公私立保育所2園の5園。対象クラスは、3歳児クラス1園、4歳児クラス2園、5歳児クラス2園である。なお、当初は6園の予定だったが、台風等により公立認定こども園1園での調査を中止した。

第2項 調査日

第1期：3歳児調査は2018年2月～3月の六日間、4歳児調査は2019年1月～2月の六日間、5歳児調査は2020年2月の四日間。各園で1日ずつ実施した。

第2期：2022年7月、9月の五日間。各園で1日ずつ実施した。

第3項 調査日程

質評価スケール試案、質評価スケール案を実施した調査日程は、以下のとおりである。基本的に8時30分頃に園へ訪問し、17時まで退出した。なお、第2期の調査日程の詳細は、図表1のとおりである。

1. 三つの質評価スケールを用いた保育観察と評定の協議： 9時から15時頃までのうち、保育観察を3時間～3時間30分確保し、評定者個人の評定と評定者全員での協議を2時間30分～3時間で実施する。
2. 保育者へのインタビューと意見交換： 保育後や午睡中の1時間～1時間30分で、保育者へのインタビューと意見交換を実施する。

図表1 幼児教育における保育実践の質評価スケール案実施調査の進め方（評定者用）

- 保育観察と質評価スケール案の実施、評定と協議、インタビュー、評定結果（仮）、議論やコメント等の意見交換までが、一日で終了するように組み立てる。

8時30分 園訪問、観察オリエンテーション + 準備

9時 保育観察と質評価スケール案の実施（3時間）
*今回はERCERS-3、SSTEWも同時実施する。

12時15分 評定まとめ + 昼食
*感想等を付箋に書く。

13時15分-13時45分 集まりの様子を観察（弁当日の場合、30分）・評定まとめ

14時（14時30分） 評定者による評定協議（1時間）・インタビュー項目検討

15時（15時30分） 保育者へのインタビュー（30-45分）
*最初に、当日の保育について保育者の振り返りを願う。
*インタビューは、評点に関わる指標に応じて取捨選択する。
*同時に最終評定+必要に応じて休み時間（10分程度）

15時30分（16時） 質評価スケール案を中心に
スケール項目の視点からコメントや感想、議論（30分-1時間）
*感想等について評定者全員が伝える場を設ける。付箋も渡す。
*研修として、新たな視点を持って取り組めるよう、改善点とともに、評定の良かった項目について伝えるよう心掛ける。評点は伝えない。

- * 全ての9項目について触れるのではなく、ポイントを絞る。
- * 可能なら該当場面の写真も使って話し合う。
- * 最後に、保育者の感想も尋ねる。

16時30分(17時) 終了

第4項 調査方法

以下のとおり、保育観察、評定者の協議、保育者へのインタビュー、意見交換を実施した。

1. 保育観察： 主に午前中の保育を観察し、質評価スケール案(評定者2~4名)、ECERS-3(評定者1名)、SSTEW(評定者1名)の三つの質評価スケールを用いて評定する。評定者は、国立教育政策研究所の総括研究官等と本研究の研究分担者の4~6名。基本的に自然観察を行い、園の許可を得た上で、適宜写真撮影や観察メモをとる。
2. 評定者の協議： 保育観察後、各自で担当する質評価スケールの評定を行う。その後、参加した評定者は、質評価スケール案をもとに、指標に該当する事例等の根拠を挙げながら協議し、評点(スコア)を仮決定する。その際、保育者にインタビューを行って確認すべき指標も決めておく。
3. 保育者へのインタビュー： 保育者に、まず当日の保育実践について振り返ってもらった後、質評価スケール案のインタビューを行い、その回答内容等を考慮して、総合評点(総合スコア)を決定する。
4. 意見交換： 評定者全員から、質評価スケールの視点を生かしつつ、保育全体へのコメントを述べる。対象クラスの保育者や参加した園長・主任からも感想を話してもらう。第2期の調査では、評定者全員から保育実践へのコメントを記載した付箋を、最後にまとめて保育者へ渡すようにした。写真データについては、後日送付するようにする。

第5項 分析方法

三つの質評価スケール、ECERS-3、SSTEW、第1期は質評価スケール試案、第2期は質評価スケール案について、それぞれの項目や総合評点(総合スコア)を、園ごとに算出した。これらの三つの質評価スケールの結果をそれぞれ考察した後、ECERS-3、SSTEW、質評価スケール案の三つを合わせて検討・考察した。

掘越紀香(国立教育政策研究所)

引用・参考文献

ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D. (著) 埋橋玲子(訳) (2016) 『新・保育環

境評価スケール①：3歳以上』(ECERS-3) 法律文化社。(Harms, T., Clifford, M.R., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3), Third Edition*. Teachers College Press.)

国立教育政策研究所 (2017) 平成 27～28 年度プロジェクト研究報告書「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」.

https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf (2023 年 2 月 1 日閲覧)

シラージ, I., キングストン, D., メルウィッシュ, M. (著) 秋田喜代美・淀川裕美 (訳・編著) (2016) 『「保育プロセスの質」評価スケール：乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために』(SSTEW) 明石書店。(Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015) *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well Being (SSTEW) Scale for 2-5-yearolds provision*. IOE Press.)

第3部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の試行実施

第2章 試行実施の結果：ECERS-3, SSTEW, 幼児教育における保育実践の質評価スケール案

第1節 ECERS-3

第1項 実施の概要

調査は以下のように行われた。

- ・調査日：2018年2月～3月の六日間
2019年1月～3月の六日間
2020年1月～2月の四日間
2022年7月～9月の五日間
- ・対象園：国公立幼稚園、私立認定こども園、公私立保育所の合計10園
- ・対象クラス：3歳児7クラス、4歳児8クラス、5歳児6クラスの合計21クラス
- ・調査方法：ECERS-3（2015）の邦訳『新・保育環境評価スケール①3歳以上』（2016）を用いて午前中9時から12時まで、ECERS-3のアセッサートレーニングを受けた評価者が保育場面を観察、評定を行う。なお、午前中保育の場合は「項目8 食事・間食」については評定していない。「項目26 多様性の受容」「項目27 ICT」については全クラス評定していない。

第2項 結果

図表1は4回にわたる調査の実施年別の、園ごとのサブスケール別及び総合のスコアを示したものである。図表2は21クラスにつき全体での項目別スコアの結果を示したものであり、図表3は総合とサブスケール別スコアの分布図である。図表4は、項目の平均点を降順に示したものである。

21クラスを全体的に見て、サブスケールで平均値のスコアが高い方から順に並べると「養護」「相互関係」「保育の構造」「空間と家具」「言葉と文字」「活動」となる。スコアの差が最も大きいのが「相互関係」（5.20ポイント）で、次いで「養護」（5.08ポイント）である。この二つのサブスケールは全体的にスコアが高い一方でクラスによる差が大きかった。

10園のうち4園についてそれぞれ経年変化を見るとA園 3.34→3.03→3.82、D園 4.06→3.88→2.31、E園 4.03→4.53→4.72→4.75、F園 2.22→3.59→3.03と、パターンが異なる。サンプル数が少なく、理由としては複数の要因が関係していると考えられるが、少なくとも単年・単一クラスの結果をもってその園の保育の質を全体的・固定的なものとして判断することには慎重でありたい。

この21クラスについての項目別のスコアの平均点は、サンプル数の少ない「8.食事/間

食」を除き、高い順に6項目あげると「1.室内空間 6.14」、「10.保健衛生 5.95」、「6.粗大運動遊びの空間 5.81」、「9.排泄 5.43」、「30.保育者と子どものやりとり 5.29」、「32.望ましい態度・習慣の育成 5.19」である。低い順では「23.遊びの中の算数 1.05」、「25.数字の経験 1.14」、「20.積み木 1.33」、「16.印刷（書かれた）文字に親しむ環境 1.71」、「3.遊びと学びのための室内構成 2.10」「17.微細運動（手や指を使う） 2.24」である。

これを第2章第2節で取り上げたアメリカ3州での調査結果と比較してみる。高い順に6項目あげると、「30.保育者と子どものやりとり 4.95」「1.室内空間 4.52」、「31.子ども同士のやりとり 4.44」、「29.個別的な指導と学び 4.24」、「13.話し言葉の促進 4.17」、「32.望ましい態度・習慣の育成」となる。低い順では「25.数字の経験 1.73」、「20.積み木 2.20」「23.遊びの中の算数 2.28」、「22.自然/科学 2.52」、「7.粗大運動遊びの設備・用具 2.88」「24.日常生活の中の算数 2.97」となっている。これらの限られた範囲の調査の結果をみる限りでは、日本の調査対象園では養護面に強みがあり、算数関連の環境面では共通の課題を有しているのかもしれない。遊具/教材である「積み木」のスコアの低さが共通しているところが興味深い。積み木を備えるには一定のスペースが必要であることと、積み木の教材としての意義が理解されていないことが理由ではないかと思われるが、この点については推測の域を出ない。

詳細な内容を把握するには指標レベルまでブレイクダウンすることが必要である。また、ECERS-3では遊具/教材をはじめとする保育環境について具体的な記述があり、例えばSSTEWの「サブスケール4 学びと批判的思考を支える」と組み合わせることで具体的な保育環境構成の意味と手掛かりを考えることができるのではないか。

それぞれのスケールのスコアには、スケールの成り立ちからくる意味がある。複数のスケールを使い、スコアの意味するところを具体的な物的・人的環境に落とし込んでいくことで、結果の有効な活用につながるであろう。

図表1 実施年別 ECERS-3 の総合・サブスケール別結果一覧

2018年

項目	A園	B園	C園	D園	E園	F園	項目平均	項目数
空間と家具	3.57	4.43	4.71	4.86	4.14	3.86	4.26	7
養護	6.33	6.67	6.67	4.33	6.67	1.67	5.39	4
言葉と文字	3.20	2.60	3.00	3.60	3.20	2.20	2.97	5
活動	2.00	2.56	2.11	2.22	2.44	1.44	2.13	9
相互関係	4.20	5.60	6.00	5.80	5.40	1.60	4.77	5
保育の構造	2.67	5.67	4.00	5.33	5.00	2.33	4.17	3
総合	3.34	4.13	4.03	4.06	4.03	2.22	3.64	33

2019年

項目	A園	B園	C園	D園	E園	F園	項目平均	項目数
空間と家具	3.43	2.57	4.71	4.14	4.71	3.57	3.86	7
養護	4.33	5.67	6.00	6.67	6.67	5.67	5.83	4
言葉と文字	2.00	2.80	3.20	2.60	2.80	3.40	2.80	5
活動	2.00	2.11	2.33	2.22	2.67	2.56	2.31	9
相互関係	3.60	4.00	5.40	5.20	6.80	4.00	4.83	5
保育の構造	4.67	4.33	6.00	5.33	6.67	4.33	5.22	3
総合	3.03	3.16	4.16	3.88	4.53	3.59	3.72	33

2020年

項目	A園	D園	E園	F園	項目平均	項目数
空間と家具	4.14	3.29	5.57	4.43	4.36	7
養護	6.00	2.00	5.33	3.75	4.27	4
言葉と文字	2.80	1.80	3.60	2.40	2.65	5
活動	2.56	1.44	3.22	1.78	2.25	9
相互関係	3.80	3.00	6.40	4.00	4.30	5
保育の構造	5.67	2.67	5.67	2.00	4.00	3
総合	3.82	2.31	4.72	3.03	3.47	33

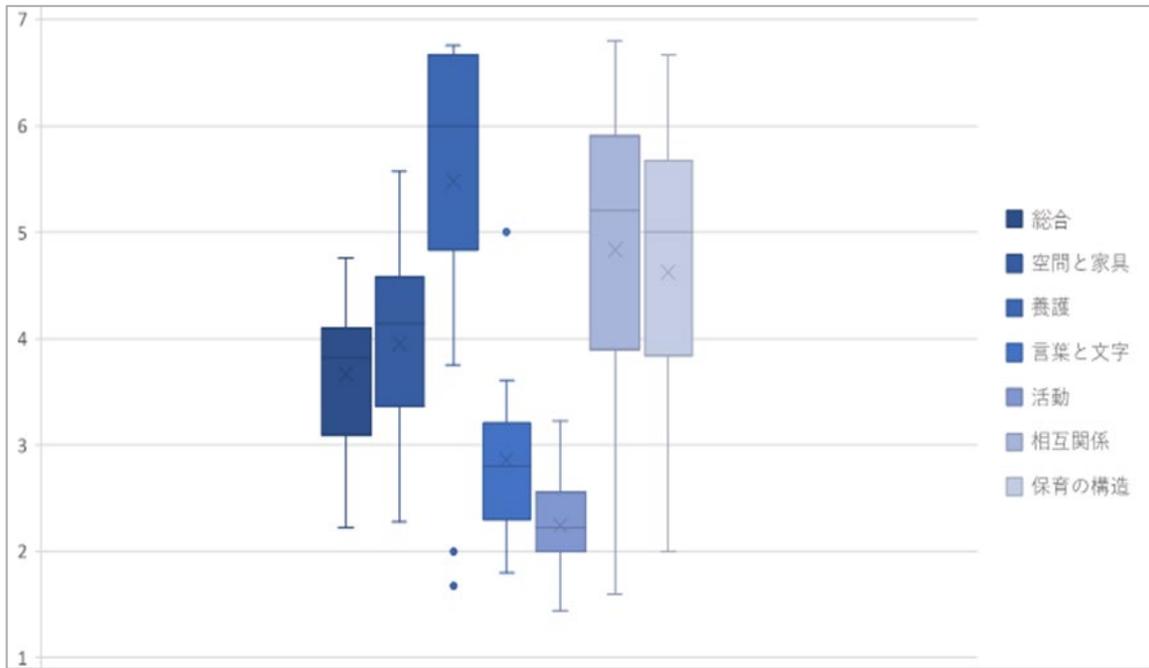
2022年

項目	E園	G園	H園	I園	J園	項目平均	項目数
空間と家具	4.43	3.14	2.57	2.28	4.43	3.37	7
養護	6.33	5.75	5.75	6.00	6.75	6.12	4
言葉と文字	5.00	3.00	2.00	2.60	2.20	2.96	5
活動	3.00	2.33	2.44	1.56	2.22	2.31	9
相互関係	6.60	4.60	6.25	3.75	5.40	5.32	5
保育の構造	5.67	5.00	4.33	3.67	6.00	4.93	3
総合	4.75	3.61	3.47	2.91	4.00	3.75	33

図表2 21クラスの項目別スコア一覧

サブスケール	項目番号	項目名	N	中央値	平均	SD
空間と家具	1	室内空間	21	7	6.14	1.86
	2	養護・遊び・学びのための家具	21	4	3.05	1.21
	3	遊びと学びのための室内構成	21	2	2.10	1.11
	4	ひとりまたはふたりのための空間	21	3	3.19	1.05
	5	子どもに関係する展示	21	1	2.38	1.56
	6	粗大運動遊びの空間	21	7	5.81	2.15
	7	粗大運動遊びの設備・用具	21	6	5.00	2.51
養護	8	食事/間食	6	6.5	5.83	1.77
	9	排泄	21	7	5.43	2.17
	10	保健衛生	21	6	5.95	1.50
	11	安全	21	6	5.00	1.88
言葉と文字	12	語彙の拡大	21	3	2.86	1.49
	13	話し言葉の促進	21	4	4.14	1.32
	14	保育者による絵本の使用	21	1	2.48	2.08
	15	絵本に親しむ環境	21	3	3.10	1.27
	16	印刷（書かれた）文字に親しむ環境	21	2	1.71	0.55
活動	17	微細運動（手や指を使う）	21	2	2.24	1.23
	18	造形	21	4	3.62	1.09
	19	音楽リズム	21	2	2.81	1.26
	20	積み木	21	1	1.33	0.78
	21	ごっこ遊び	21	3	3.29	1.16
	22	自然/科学	21	2	2.43	1.18
	23	遊びのなかの算数	21	1	1.05	0.21
	24	日常生活のなかの算数	21	2	2.33	1.08
	25	数字の経験	21	1	1.14	0.35
	相互関係	28	粗大運動の見守り	19	4	4.00
29		個別的な指導と学び	21	4	4.95	1.81
30		保育者と子どものやりとり	21	6	5.29	1.67
31		子ども同士のやりとり	21	5	4.62	1.53
32		望ましい態度・習慣の育成	21	6	5.19	1.50
保育の構造	33	移行時間と待ち時間	21	6	5.10	1.92
	34	自由遊び	21	4	3.81	1.37
	35	遊びと学びのクラス集団活動	20	5	4.90	1.37

図表3 21クラスのECERS-3総合スコア・サブスケール別分布図



図表4 21クラスの項目の高いスコア順一覧

サブスケール	項目番号	項目名	N	中央値	平均	SD
空間と家具	1	室内空間	21	7	6.14	1.86
養護	10	保健衛生	21	6	5.95	1.50
養護	8	食事/間食	6	6.5	5.83	1.77
空間と家具	6	粗大運動遊びの空間	21	7	5.81	2.15
養護	9	排泄	21	7	5.43	2.17
相互関係	30	保育者と子どものやりとり	21	6	5.29	1.67
相互関係	32	望ましい態度・習慣の育成	21	6	5.19	1.50
保育の構造	33	移行時間と待ち時間	21	6	5.10	1.92
空間と家具	7	粗大運動遊びの設備・用具	21	6	5.00	2.51
養護	11	安全	21	6	5.00	1.88
相互関係	29	個別的な指導と学び	21	4	4.95	1.81
保育の構造	35	遊びと学びのクラス集団活動	20	5	4.90	1.37
相互関係	31	子ども同士のやりとり	21	5	4.62	1.53
言葉と文字	13	話し言葉の促進	21	4	4.14	1.32
相互関係	28	粗大運動の見守り	19	4	4.00	2.10
保育の構造	34	自由遊び	21	4	3.81	1.37
活動	18	造形	21	4	3.62	1.09
活動	21	ごっこ遊び	21	3	3.29	1.16
空間と家具	4	ひとりまたはふたりのための空間	21	3	3.19	1.05
言葉と文字	15	絵本に親しむ環境	21	3	3.10	1.27
空間と家具	2	養護・遊び・学びのための家具	21	4	3.05	1.21
言葉と文字	12	語彙の拡大	21	3	2.86	1.49
活動	19	音楽リズム	21	2	2.81	1.26
言葉と文字	14	保育者による絵本の使用	21	1	2.48	2.08
活動	22	自然/科学	21	2	2.43	1.18
空間と家具	5	子どもに関係する展示	21	1	2.38	1.56
活動	24	日常生活のなかの算数	21	2	2.33	1.08
活動	17	微細運動（手や指を使う）	21	2	2.24	1.23
空間と家具	3	遊びと学びのための室内構成	21	2	2.10	1.11
言葉と文字	16	印刷（書かれた）文字に親しむ環境	21	2	1.71	0.55
活動	20	積み木	21	1	1.33	0.78
活動	25	数字の経験	21	1	1.14	0.35
活動	23	遊びのなかの算数	21	1	1.05	0.21

埋橋玲子（大阪総合保育大学）

引用・参考文献

ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D. (著) 埋橋玲子 (訳) (2016) 『新・保育環境評価スケール①: 3歳以上』(ECERS-3) 法律文化社. (Harms, T., Clifford, M.R., &

Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3), Third Edition*. Teachers College Press.)

第3部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の試行実施

第2章 試行実施の結果：ECERS-3, SSTEW, 幼児教育における保育実践の質評価スケール案

第2節 SSTEW 日本語版スケール

第1項 実施の概要

本研究では、秋田・淀川（2016）の Siraj, I., Melhuish, E.C., & Kingston (2015)の日本語版と解説を使用して調査を実施した。SSTEW の研修を受けた調査者1名が研究協力園・クラスを3時間以上観察し評価した。評価に当たっては、一緒に観察を行った ECERS-3 の評定者や、「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」の評定者と観察した実践の内容や子供の姿の見取りを確認した上で、評定を行い、観察上の見落としがないようにした。

SSTEW は次の五つのサブスケールに分かれている。各スケールに含まれる項目名は、後掲の図表1～5に示している。各項目について、ECERS 等と同様に7件法で評価する。3点以上あればある程度の質が担保されており、4点以上についてはよい評価と考えられる。

- サブスケール1 信頼、自信、自立の構築（項目1～3）
- サブスケール2 社会的、情緒的な安定・安心（項目4）
- サブスケール3 言葉・コミュニケーションを支え、広げる（項目5～8）
- サブスケール4 学びと批判的思考を支える（項目9～12）
- サブスケール5 学び・言葉の発達を評価する（項目13～14）

このうちサブスケール5の、学びや言葉の発達のアセスメントに関する項目13～14については本調査では使用していない。2018～2020年の調査では、保育者からの聞き取りによる情報収集を試みたものの、十分な情報が得られなかった。これは、スケールが前提としている欧米のような明確なアセスメントの枠組みがないことが要因と考えられることから、今回の調査では除いた。

第2項 年別の調査結果

1. 2018～2020年の6園の調査結果

図表1～3に、調査年度ごとの各園の評定結果を示した。調査対象の学年に合わせて、6園全てで3歳児～5歳児クラスを継続して実施する予定だったが、2020年2～3月のコロナ禍による休園措置のため、5歳児は4園のみの調査である。各図表の項目欄は、サブスケールごとのまとまりが分かるように網掛けにより色分けしている。

図表1は2018年の調査結果を園ごとに示している。SSTEW の総合的な評価は各園でかなりばらつきがあった。図表2の2019年の調査結果でもばらつきはあるが、園全体

の保育が急に变化したわけではないことから、関わりの質を見るスケールとして保育者の実践の違いによる変化を検出できるスケールだと考えられる。

図表1 2018年3歳児クラスで実施したSSTEW結果（7段階評価）

項目	A園	B園	C園	D園	E園	F園	項目平均
1 自己制御と社会的発達	4	7	6	6	4	2	4.83
2 子どもの選択と自立した遊びの支援	4	5	4	5	6	4	4.67
3 小グループ、個別の関わり、保育者の位置取り	3	4	4	4	3	2	3.33
4 社会情緒的な安定・安心	4	5	5	5	5	2	4.33
5 子ども同士の会話を支えていること	4	4	5	6	6	2	4.50
6 保育者が子どもの声を聴くこと、子どもが他者の言葉を聴くように支えること	5	5	5	5	6	2	4.67
7 子どもの言葉の使用を保育者が支えること	4	4	4	4	4	3	3.83
8 感受性豊かな応答	4	6	4	6	5	2	4.50
9 好奇心と問題解決の支援	3	3	3	4	3	1	2.83
10 お話・本・歌・言葉遊びを通じた「ともに考え、深めつづけること」	2	2	4	4	4	2	3.00
11 調べること・探究を通じた「ともに考え、深めつづけること」	1	2	2	5	4	2	2.67
12 概念発達と高次の思考の支援	3	3	2	5	5	3	3.50
合計	41	50	48	59	55	27	46.67
12項目平均	3.42	4.17	4.00	4.92	4.58	2.25	3.89

図表2 2019年4歳児クラスで実施したSSTEW結果（7段階評価）

項目	A園	B園	C園	D園	E園	F園	項目平均
1 自己制御と社会的発達	7	4	7	7	7	4	6.00
2 子どもの選択と自立した遊びの支援	5	4	5	6	6	5	5.17
3 小グループ、個別の関わり、保育者の位置取り	4	3	4	4	7	4	4.33
4 社会情緒的な安定・安心	4	4	5	5	6	5	4.83
5 子ども同士の会話を支えていること	4	4	6	5	6	4	4.83
6 保育者が子どもの声を聴くこと、子どもが他者の言葉を聴くように支えること	5	6	6	4	6	4	5.17
7 子どもの言葉の使用を保育者が支えること	3	4	6	4	7	4	4.67
8 感受性豊かな応答	4	6	7	5	7	4	5.50
9 好奇心と問題解決の支援	2	3	4	4	6	2	3.50
10 お話・本・歌・言葉遊びを通じた「ともに考え、深めつづけること」	2	1	3	3	2	3	2.33
11 調べること・探究を通じた「ともに考え、深めつづけること」	1	1	4	1	3	1	1.83
12 概念発達と高次の思考の支援	2	1	3	2	6	2	2.67
合計	43	41	60	50	69	42	50.83
12項目平均	3.58	3.42	5.00	4.17	5.75	3.50	4.24

図表3 2020年5歳児クラスで実施したSSTEW結果（7段階評価）

項目	A園	D園	E園	F園	項目平均
1 自己制御と社会的発達	4	4	7	4	4.75
2 子どもの選択と自立した遊びの支援	6	2	6	4	4.50
3 小グループ、個別の関わり、保育者の位置取り	5	2	5	4	4.00
4 社会情緒的な安定・安心	5	4	5	2	4.00
5 子ども同士の会話を支えていること	4	4	6	4	4.50
6 保育者が子どもの声を聴くこと、子どもが他者の言葉を聴くように支えること	5	3	7	5	5.00
7 子どもの言葉の使用を保育者が支えること	6	3	5	4	4.50
8 感受性豊かな応答	7	3	4	5	4.75
9 好奇心と問題解決の支援	3	2	6	2	3.25
10 お話・本・歌・言葉遊びを通した「ともに考え、深めつづけること」	3	2	4	2	2.75
11 調べること・探究を通した「ともに考え、深めつづけること」	3	2	4	1	2.50
12 概念発達と高次の思考の支援	3	1	6	1	2.75
合計	54	32	65	38	47.3
12項目平均	4.50	2.67	5.42	3.17	3.94

*B園、C園はコロナ禍の休園措置のため未実施。

2. 2022年の5園の調査結果

2021年は新型コロナウイルスのまん延のため、調査を実施することができなかった。2022年は、保育所を含む新規園4園及び2018～2020年の調査の協力園E園の計5園で行った結果を図表4に示す。

図表 4 2022 年に実施した SSTEW 結果 (7 段階評価)

項目	E 園	G 園	H 園	I 園	J 園	項目平均
1 自己制御と社会的発達	7	6	7	4	7	6.20
2 子どもの選択と自立した遊びの支援	6	6	5	4	4	5.00
3 小グループ、個別の関わり、保育者の位置取り	7	2	5	3	5	4.40
4 社会情緒的な安定・安心	6	4	5	4	5	4.80
5 子ども同士の会話を支えていること	6	4	6	3	7	5.20
6 保育者が子どもの声を聴くこと、子どもが他者の言葉を聴くように支えること	6	5	4	5	6	5.20
7 子どもの言葉の使用を保育者が支えること	6	4	4	4	6	4.80
8 感受性豊かな応答	6	3	6	4	7	5.20
9 好奇心と問題解決の支援	6	3	4	2	4	3.80
10 お話・本・歌・言葉遊びを通して「ともに考え、深めつづけること」	3	2	2	2	2	2.20
11 調べること・探究を通して「ともに考え、深めつづけること」	4	3	3	2	2	2.80
12 概念発達と高次の思考の支援	6	3	3	2	4	3.60
合計	69	45	54	39	59	53.20
12 項目平均	5.75	3.75	4.50	3.25	4.92	4.43

第 3 項 のべ 21 園の SSTEW の各項目及びサブスケールの結果

1. 項目ごとの結果

図表 5 には、各調査年の各園の評価結果の平均値を示した上で、のべ 21 園の調査データを平均した結果を全体平均・全体 SD として示した。この分布を図表 6 に示している。図表 6 の分布から、項目 1~8 が全体的に高く 9~12 の方が低い傾向が分かる。特に顕著だったのは、項目 10 の保育者が意図的にお話や本・歌・言葉遊びを通してともに考え、深めつづけること」と項目 11 「調べる事・探究を通した共に考え、深めつづけること」だった。

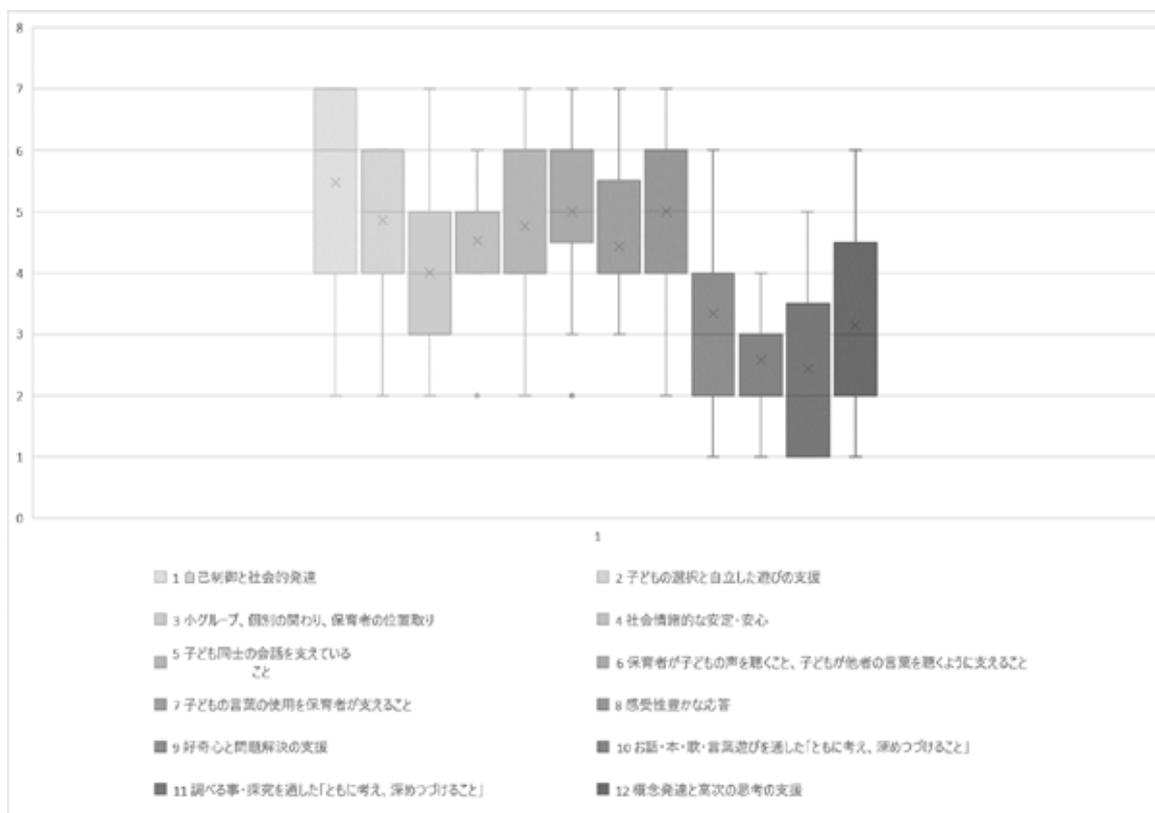
園ごとの差が大きい傾向がある項目は、項目 3 の「小グループ、個別の関わり、保育者の位置取り」、項目 5 「子ども同士の会話を支えていること」、項目 8 「感受性豊かな応答」、項目 9 「好奇心と問題解決の支援」、項目 12 「概念発達と高次の思考の支援」である。保育者が子供の気持ちや表現を受け止めようとする態度に関する項目の結果は、比較的ばらつきが少なく安定している。

図表5 調査年度ごと及びのべ21園合計の各項目の結果（7段階評価）

項目	2018 平均	2019 平均	2020 平均	2022 平均	全体 平均	全体 SD
1 自己制御と社会的発達	4.83	6.00	4.75	6.20	5.48	1.53
2 子どもの選択と自立した遊びの支援	4.67	5.17	4.50	5.00	4.86	1.01
3 小グループ、個別の関わり、保育者の位置取り	3.33	4.33	4.00	4.40	4.00	1.31
4 社会情緒的な安定・安心	4.33	4.83	4.00	4.80	4.52	.98
5 子ども同士の会話を支えていること	4.50	4.83	4.50	5.20	4.76	1.20
6 保育者が子どもの声を聴くこと、子どもが他者の言葉を聴くように支えること	4.67	5.17	5.00	5.20	5.00	1.09
7 子どもの言葉の使用を保育者が支えること	3.83	4.67	4.50	4.80	4.43	1.07
8 感受性豊かな応答	4.50	5.50	4.75	5.20	5.00	1.41
9 好奇心と問題解決の支援	2.83	3.50	3.25	3.80	3.33	1.33
10 お話・本・歌・言葉遊びを通した「ともに考え、深めつづけること」	3.00	2.33	2.75	2.20	2.57	.83
11 調べること・探究を通した「ともに考え、深めつづけること」	2.67	1.83	2.50	2.80	2.43	1.19
12 概念発達と高次の思考の支援	3.50	2.67	2.75	3.60	3.14	1.55
合計	46.66	50.83	47.25	53.20	49.52	
12項目平均	3.89	4.24	3.94	4.43	4.13	

項目10「お話・本・歌・言葉遊びを通した「ともに考え、深めつづけること」が合計で2.57であり、調査各年で一貫して3点以下と低かった。意外な傾向であるとともに、もしも観察された日以外でも同様の状況であるのであれば、改善が必要だろう。欧米ではリテラシーの基礎を培うことに重点がおかれていることもあり、SSTEWの項目は保育者がお話や本、歌、言葉遊びを通じて実際に子供と関わっていることが求められている。幼稚園教育要領等の領域「言葉」でも子供の言葉への興味・関心を高めていくことが大切にされている。様々な言葉を紹介したり、文字や絵本への関心を高めたりするための働きかけは、日本の幼児期の子供たちの家庭的背景がより多様になっていく傾向があることから、さらに重視していく必要があるだろう。

図表6 のべ21園の各項目別分布図（図左から項目1～12）



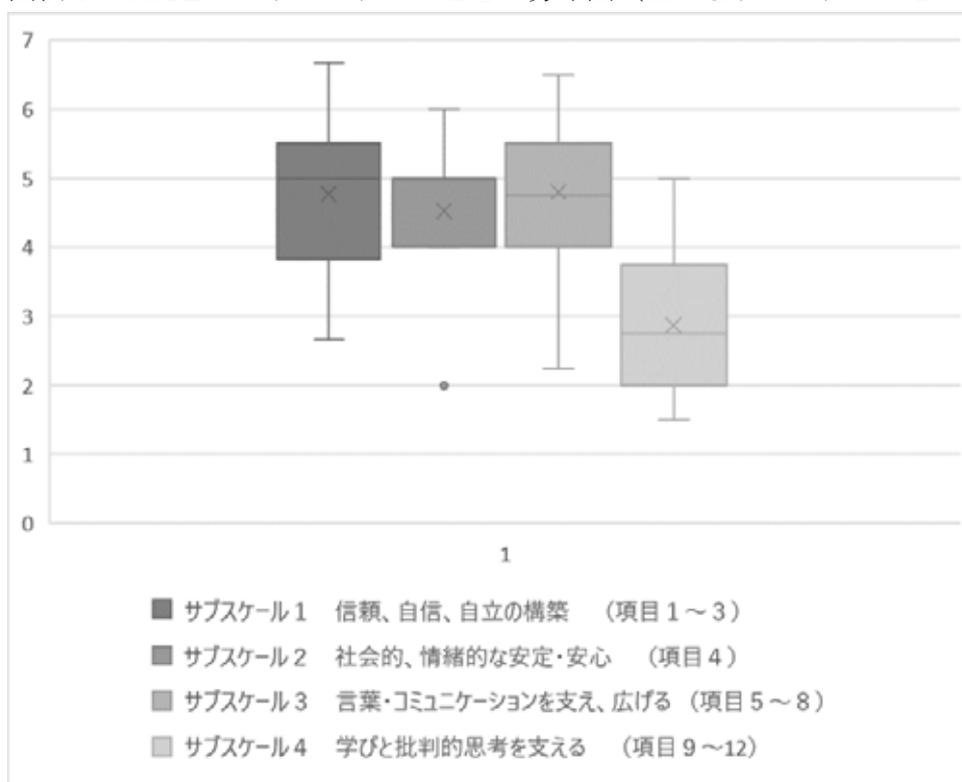
2. サブスケールごとの結果

次に、サブスケールごとの平均値を図表7に示す。サブスケール1「信頼、自信、自立の構築」、サブスケール2「社会的、情緒的な安定・安心」、サブスケール3「言葉・コミュニケーションを支え、広げる」については4.5以上で「良い」に近い結果が示されているが、サブスケール4については、最低限を満たしていない。図表8で分布をみると、サブスケール1, 2, 3でも最も低い園は3.0以下の場合があったが、多くは4点から5点台である。しかし、サブスケール4「学びと批判的思考を支える」は、分布が最も大きく、2点から4点以下に多くの園が分布している。

図表7 サブスケールごとの平均値（各調査年別と全体）

	2018 平均	2019 平均	2020 平均	2022 平均	全体 平均
サブスケール1 信頼、自信、自立の構築（項目1～3）	4.28	5.17	4.42	5.20	4.78
サブスケール2 社会的、情緒的な安定・安心（項目4）	4.33	4.83	4.00	4.80	4.52
サブスケール3 言葉・コミュニケーションを支え、広げる（項目5～8）	4.38	5.04	4.69	5.10	4.80
サブスケール4 学びと批判的思考を支える（項目9～12）	3.00	2.58	2.81	3.10	2.87

図表8 SSTEW のサブスケールごとの分布図（左からサブスケール1～4）



第4項 SSTEW の結果の考察

SSTEW の項目は、比較的高い評価を受けるだろう事項、また子供との関わりの基盤になることがサブスケール1, 2に含まれるように作成されている。Howard et al. (2020) のオーストラリアでの研究で報告されている SSTEW の結果では、サブスケール1は4.68、サブスケール2は4.07、サブスケール3は4.30、サブスケール4は3.00と、本

報告の調査結果と同じように、サブスケール 4 は他のサブスケールに比べて低い平均得点である傾向であった。日本のデータの方が得点としては高めだが、本研究では一定以上の質の保育環境であると推定された園に調査協力を依頼していたのに対し、Howard et al, (2020)では、調査州全域の様々な園で調査を実施していること、調査園数が異なること等が影響していると考えられる。

SSTEW の結果から、調査協力園では子供との信頼関係を築き、情緒的に安定できる環境の中で、安心して新たな物事に挑戦しようとする気持ちを支えようという意識が高いことが分かった。その一方で、子供の意思を尊重すること、意図的に子供同士をつなげたり、より深く考える機会を作るために働きかけたりすること等について、検討していく必要があるかもしれない。

また、SSTEW で日本の保育を捉える利点と課題について考えておく必要がある。海外の質評価スケールだからこそ、新たな視点をもたらし、保育の捉え直しに役に立つ面がある。同時に、本研究の限定的な結果からの考察ではあるが、SSTEW が前提とする保育実践は、日本の保育環境では実現可能ではあるがハードルが高いと思われるものがあつたことから、日本で行われている、SSTEW が焦点を当てている以外の側面についても評価できるツールが必要だと考えられる。

秋田・淀川 (2016) が提案しているように、SSTEW は他の環境評価スケール等と一緒に使用することで、多角的な視点から保育を捉えることが可能になる。一つの質評価スケールで保育の全てを評価することを求めるべきではなく、ツールの特性や限界を理解して活用していくことが肝要だろう。

内田千春 (東洋大学)

引用・参考文献

- 秋田喜代美・淀川裕美 (訳・編著) (イラム・シラージ, デニス・キングストン, エドワード・メルウィッシュ) 2016 『「保育プロセスの質」評価スケール—乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために』 明石書店
- Howard, S.J., Siraj, I., Melhuish, E.C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Duursma, E., & Luu, B. (2020) Measuring Interactional Quality in Pre-school settings: Introduction and Validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale, *Early Child Development and Care*, 190 (7), 1017-1030.
- Siraj, I., Melhuish, E.C., & Kingston, D. (2015) *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds provision*. IOE Press.

第3部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の試行実施

第2章 試行実施の結果：ECERS-3、SSTEW、幼児教育における保育実践の質評価スケール案

第3節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案等

第1項 実施の概要

1. 第1期「保育実践の質評価スケール試案」の実施概要

2017年以降、前プロジェクト研究「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」（国立教育政策研究所，2017）において検討してきた質評価スケールをもとに、「基本項目」3項目と「保育内容・実践項目」12項目の全15項目133指標で構成された「保育実践の質評価スケール試案」（7段階評定）（以下、本文では「質評価スケール試案」と記載する。）を作成した。

「保育内容・実践項目」12項目は、特にSSTEWの1～12までの項目とその指標を参考にして、文言や指標の評点に多少の修正を加えたものであるが、子供の発達評価に関する2項目（13と14）は日本の実情に合わない面も含まれるために除いている。「基本項目」3項目は、「1. 安全と環境構成」「2. 子供との関わり」「3. 活動の発展を支えること」であり、幼児教育・保育の基本的な内容について、ECERS-3やSSTEWのほか、日本の幼児教育・保育の文化や文脈に沿うように、幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領等を参考にして新たに加えたものである。

2018年2月から2020年2月までの「保育実践の質評価スケール調査」（6園・全16回）にて、3歳児6クラス、4歳児6クラス、5歳児4クラスを対象に、質評価スケール試案をSSTEWやECERS-3と共に用いて試行実施した。

2. 第2期「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」の実施概要

第1期で作成した質評価スケール試案について、より日本の幼児教育・保育の文化や文脈に沿った内容にするため、特に重視したい観点である「主体的な関わり」「社会情緒的な育ち」「学びの芽生え」を強調した項目構成に変更し、指標も整理し直した「幼児教育における保育実践の質評価スケール案：主体的な関わり、社会情緒的な育ちと学びの芽生えに着目して」（7段階評定・9項目112指標）（以下、本文では「質評価スケール案」と記載する。）を作成した。

項目は、「Ⅰ 健康と安全への配慮と指導」「Ⅱ 社会情緒的な育ちを促す援助」「Ⅲ 主体的な遊びや活動の援助」「Ⅳ 好奇心を育む環境構成」「Ⅴ 人とのコミュニケーションや言葉の援助」「Ⅵ 言語的な表現の援助」「Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」「Ⅷ 思考し探究するプロセスの援助」「Ⅸ 協同や課題解決に向かうプロセスの援助」の9項目である。

2022年7月と9月に、国公立の幼稚園、認定こども園、保育所5園の各1クラスずつ、全5クラス（3歳児クラスから5歳児クラス）を対象にして、「保育実践の質評価スケール案」を用いて試行実施した。

ール調査」を SSTEW や ECERS-3 と共に用いて試行実施した。

第2項 結果

1. 第1期「保育実践の質評価スケール試案」の調査結果

第1期（2018年、2019年、2020年）に、対象園6園（幼稚園）で、毎年3歳児、4歳児、5歳児の順に1クラスずつを対象として、3年にわたって実施された。なお、5歳児対象の2020年のB園とC園は、新型コロナウイルス関連の休園により、調査が中止となった。3年間の評定結果は、図表1、図表2、図表3のとおりである。

図表1 保育実践の質評価スケール試案調査結果：3歳児（2018年2、3月）

保育実践の質評価スケール試案の評価結果（3歳児）

項目	A園	B園	C園	D園	E園	F園	項目平均	SD
1 社会性の発達と自己制御を支えること	3	4	4	4	5	3	3.83	0.75
2 子供の選択と主体的な遊びの援助	4	5	4	5	6	4	4.67	0.82
3 小グループや個との関わり、保育者の位置取り	3	5	5	5	4	2	4.00	1.26
4 社会情動的な安定・安心を支えること	2	5	5	5	5	2	4.00	1.55
5 子供同士のやりとりを支えること	5	6	5	6	7	2	5.17	1.72
6 子供の声を聴くこと、子供が他の人の言葉を聴くように支えること	5	5	5	7	6	2	5.00	1.67
7 子供の言葉の使用を支えること	4	5	5	6	6	3	4.83	1.17
8 感受性豊かで適切に応答すること	4	6	6	7	5	2	5.00	1.79
9 好奇心と問題解決の援助	2	4	3	6	4	1	3.33	1.75
10 お話・本・歌・言葉遊びを通して「共に考え、深め続けること」	3	2	4	4	4	2	3.17	0.98
11 調べること・探究を通して「共に考え、深め続けること」	1	4	3	4	3	1	2.67	1.37
12 概念（物事の意味や考え方）の発達とより深い思考を支えること	2	4	4	5	5	1	3.50	1.64
1 基本：安全と環境構成	3	4	4	4	6	2	3.83	1.33
2 基本：子供との関わり	5	7	6	7	4	2	5.17	1.94
3 基本：活動の発展を支えること	4	5	5	6	5	1	4.33	1.75
合計(12+3sum)	50	71	68	81	75	30	62.50	
総合(12+3ave)	3.33	4.73	4.53	5.40	5.00	2.00	4.17	

図表2 保育実践の質評価スケール試案調査結果：4歳児（2019年1-3月）

保育実践の質評価スケール試案の評価結果（4歳児）

項目	A園	B園	C園	D園	E園	F園	項目平均	SD
1 社会性の発達と自己制御を支えること	5	4	6	6	7	4	5.33	1.21
2 子供の選択と主体的な遊びの援助	5	5	6	5	7	5	5.50	0.84
3 小グループや個との関わり、保育者の位置取り	4	3	4	4	7	5	4.50	1.38
4 社会情動的な安定・安心を支えること	5	5	5	5	5	5	5.00	0.00
5 子供同士のやりとりを支えること	5	5	6	5	6	5	5.33	0.52
6 子供の声を聴くこと、子供が他の人の言葉を聴くように支えること	5	6	6	6	6	4	5.50	0.84
7 子供の言葉の使用を支えること	5	5	6	5	6	4	5.17	0.75
8 感受性豊かで適切に応答すること	4	6	7	7	7	6	6.17	1.17
9 好奇心と問題解決の援助	2	4	4	3	7	2	3.67	1.86
10 お話・本・歌・言葉遊びを通して「共に考え、深め続けること」	3	2	4	2	4	4	3.17	0.98
11 調べること・探究を通して「共に考え、深め続けること」	2	1	4	3	4	2	2.67	1.21
12 概念（物事の意味や考え方）の発達とより深い思考を支えること	2	2	3	2	6	2	2.83	1.60
1 基本：安全と環境構成	5	4	6	5	7	4	5.17	1.17
2 基本：子供との関わり	6	6	7	7	7	5	6.33	0.82
3 基本：活動の発展を支えること	5	4	6	4	6	5	5.00	0.89
合計2 (12+3sum)	63	62	80	69	92	62	71.33	
総合2 (12+3ave)	4.20	4.13	5.33	4.60	6.13	4.13	4.76	

図表3 保育実践の質評価スケール試案調査結果：5歳児（2020年2月）

保育実践の質評価スケール試案の評価結果（5歳児）

項目	A園	D園	E園	F園	項目平均	SD
1 社会性の発達と自己制御を支えること	4	3	7	4	4.50	1.73
2 子供の選択と主体的な遊びの援助	6	2	7	4	4.75	2.22
3 小グループや個との関わり、保育者の位置取り	5	2	5	4	4.00	1.41
4 社会情動的な安定・安心を支えること	5	2	5	4	4.00	1.41
5 子供同士のやりとりを支えること	6	3	6	4	4.75	1.50
6 子供の声を聴くこと、子供が他の人の言葉を聴くように支えること	4	4	6	5	4.75	0.96
7 子供の言葉の使用を支えること	5	2	6	5	4.50	1.73
8 感受性豊かで適切に応答すること	7	3	4	5	4.75	1.71
9 好奇心と問題解決の援助	4	2	4	1	2.75	1.50
10 お話・本・歌・言葉遊びを通して「共に考え、深め続けること」	4	2	4	4	3.50	1.00
11 調べること・探究を通して「共に考え、深め続けること」	2	1	4	2	2.25	1.26
12 概念（物事の意味や考え方）の発達とより深い思考を支えること	3	2	6	2	3.25	1.89
1 基本：安全と環境構成	6	3	7	3	4.75	2.06
2 基本：子供との関わり	6	2	7	6	5.25	2.22
3 基本：活動の発展を支えること	5	2	7	4	4.50	2.08
合計2 (12+3sum)	72	35	85	57	62.25	
総合2 (12+3ave)	4.80	2.33	5.67	3.80	4.15	

注：2020年は、新型コロナウイルス感染症対策の休園措置等により、B園C園での調査は中止した。

評定結果から、以下の示唆を得た。

- (1) 保育内容・実践項目の12項目に、基本項目の3項目を加えることで、評定点が高くなる傾向が見られた。幼児教育・保育の基本を踏まえた指標の結果が反映されたと考

えられる。

- (2) 3年間を通して、同じ園での実践が平均的に高い場合もあるが、学年や対象クラスによって保育実践の質に違いが見られる結果であった。
- (3) 全体として、基本項目や保育内容・実践項目の「基本2 子供への関わり」「実践2 子供の選択と主体的な遊びの援助」「実践5 子供同士のやりとりを支えること」「実践6 子供の声を聴くこと、子供が他の人の言葉を聴くように支えること」「実践8 感受性豊かで適切に応答すること」のように、子供との関わりや子供のやりとりの援助、適切な応答性等の項目は評定の高い傾向があり、「実践1 社会性の発達と自己制御を支えること」「実践4 社会情動的な安定・安心を支えること」等の社会情緒面に関わる項目も比較的評定の高い結果であった。
- (4) 一方で、「実践11 調べること・探究を通して「共に考え、深め続けること」」を筆頭に、「実践9 好奇心と問題解決の援助」「実践12 概念（物事の意味や考え方）の発達とより深い思考を支えること」のように、探究、概念発達、深い思考、問題解決に関わる項目の評定は全般的に低かった。また、「実践10 お話・本・歌・言葉遊びを通して「共に考え、深め続けること」」のような言葉や表現に関する項目も余り高くなかった。

以上より、調査協力園では、全般的に保育者の子供への応答性や援助の質は高めである特徴が見られ、それと比べると、探究や概念発達、深い思考、物語や言葉遊びのような言語的な内容等への視点は余り意識されていないことがうかがわれた。

2. 第2期「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」の調査結果

第2期（2022年）に、より日本の幼児教育・保育の文化や文脈に沿った内容にするために項目構成等を変更した、改訂後の質評価スケール案を用いて、幼稚園、認定こども園、保育所5園の3歳児、4歳児、5歳児の全5クラスで実施した。その結果は、図表4のとおりである。評定結果から、以下の示唆を得た。

- (1) 「Ⅰ 健康と安全への配慮と指導」「Ⅲ 主体的な遊びや活動の援助」が高い傾向であり、「Ⅱ 社会情動的な育ちを促す援助」も比較的高めであった。一方で、「Ⅷ 思考し探究するプロセスの援助」「Ⅸ 協同や課題解決に向かうプロセスの援助」は全体的に低い傾向だった。
- (2) 第2期の調査協力園のうち、幾つかの園で遊びを通じた数量・図形、科学への関心が高めな様子が観察されたこともあり、「Ⅳ 好奇心を育む環境構成」や「Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚への援助」が比較的高めな結果であった。園や保育者の関心の高さによって、評定の違いが表れやすい項目と言えるかもしれない。
- (3) 全体として、改訂前の質評価スケール試案と同様に、健康・安全や子供の主体性への援助、子供への応答性を含む社会情動的な援助では高い傾向にある一方、思考・探究や課題解決、新たな項目である協同性に関わる援助等は低い傾向が見られた。
- (4) 課題としては、例えば「Ⅷ 思考し探究するプロセスの援助」や「Ⅸ 協同や課題解決に向かうプロセスへの援助」のような高めな内容の項目を、3歳児においてどのように評定するか、5歳児（年長児）でよく観察されるようになる姿へつながる芽生えをど

のように捉えるかは、更なる検討が必要である。評定者が3歳児なりの姿、4歳児なりの姿等を想定しておく、年齢によっては指標について一部「無回答」を選択できるようにする等の工夫が必要かもしれない。

図表4 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の調査結果（2022年7、9月）
幼児教育における保育実践の質評価スケール案（7段階）

項目	E園	G園	H園	I園	J園	項目平均	SD
I 健康と安全への配慮と指導	7	4	6	4	6	5.40	1.34
II 社会情緒的な育ちを促す援助	6	4	4	2	5	4.20	1.48
III 主体的な遊びや活動の援助	7	4	6	3	4	4.80	1.64
IV 好奇心を育む環境構成	7	4	4	2	4	4.20	1.79
V 人とのコミュニケーションや言葉の援助	5	3	4	2	4	3.60	1.14
VI 言語的な表現の援助	4	4	4	3	4	3.80	0.45
VII 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助	6	4	4	2	4	4.00	1.41
VIII 思考し探究するプロセスの援助	4	2	3	2	4	3.00	1.00
IX 協同や課題解決に向かうプロセスの援助	5	2	4	2	3	3.20	1.30
保育実践の質評価スケール案合計	51	31	39	22	38	36.20	
保育実践の質評価スケール案総合	5.67	3.44	4.33	2.44	4.22	4.02	

注：2022年は、台風等の影響により、認定こども園1園の調査を中止した。

掘越紀香（国立教育政策研究所）

引用・参考文献

国立教育政策研究所（2017）『平成27～28年度プロジェクト研究報告書「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」』
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf（2023年2月1日閲覧）

第3部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の試行実施

第3章 ECERS-3、SSTEWの結果を受けての幼児教育における保育実践の質評価スケール案の検討

第1節 三つの質評価スケールの評価結果

本節では、主に第2期（2022年）に実施した調査結果について検討する。「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」（以下、本文では「質評価スケール案」と記載する）、SSTEW、ECERS-3の三つの質評価スケールの調査結果は、図表1のとおりである。

図表1 三つの質評価スケールの調査結果：3-5歳児（2022年7、9月）

SSTEW（7段階）

項目	E園	G園	H園	I園	J園	項目平均	SD
1 自己制御と社会的発達	7	6	7	4	7	6.20	1.30
2 子どもの選択と自立した遊びの支援	6	6	5	4	4	5.00	1.00
3 小グループ、個別の関わり、保育者の位置取り	7	2	5	3	5	4.40	1.95
4 社会情緒的な安定・安心	6	4	5	4	5	4.80	0.84
5 子ども同士の会話を支えていること	6	4	6	3	7	5.20	1.64
6 保育者が子どもの声を聴くこと、子どもが他者の言葉を聴くように支えること	6	5	4	5	6	5.20	0.84
7 子どもの言葉の使用を保育者が支えること	6	4	4	4	6	4.80	1.10
8 感受性豊かな応答	6	3	6	4	7	5.20	1.64
9 好奇心と問題解決の支援	6	3	4	2	4	3.80	1.48
10 お話・本・歌・言葉遊びを通じた「ともに考え、深めつけること」	3	2	2	2	2	2.20	0.45
11 調べること・探究を通じた「ともに考え、深めつけること」	4	3	3	2	2	2.80	0.84
12 概念発達と高次の思考の支援	6	3	3	2	4	3.60	1.52
13 字びと批判的思考を支え、広げるための評価	NA	NA	NA	NA	NA		
14 言葉の発達に関する評価	NA	NA	NA	NA	NA		
合計(1-12sum)	69	45	54	39	59	53.20	
総合(1-12ave)	5.75	3.75	4.50	3.25	4.92	4.43	

幼児教育における保育実践の質評価スケール案（7段階）

項目	E園	G園	H園	I園	J園	項目平均	SD
I 健康と安全への配慮と指導	7	4	6	4	6	5.40	1.34
II 社会情緒的な育ちを促す援助	6	4	4	2	5	4.20	1.48
III 主体的な遊びや活動の援助	7	4	6	3	4	4.80	1.64
IV 好奇心を育む環境構成	7	4	4	2	4	4.20	1.79
V 人とのコミュニケーションや言葉の援助	5	3	4	2	4	3.60	1.14
VI 言語的な表現の援助	4	4	4	3	4	3.80	0.45
VII 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助	6	4	4	2	4	4.00	1.41
VIII 思考し探究するプロセスの援助	4	2	3	2	4	3.00	1.00
IX 協同や課題解決に向かうプロセスの援助	5	2	4	2	3	3.20	1.30
保育実践の質評価スケール案合計	51	31	39	22	38	36.20	
保育実践の質評価スケール案総合	5.67	3.44	4.33	2.44	4.22	4.02	

ECERS-3（7段階）

項目	E園	G園	H園	I園	J園	項目平均	項目数
空間と家具	4.43	3.14	2.57	2.29	4.43	3.37	7
養護	6.33	5.75	5.75	6.00	6.75	6.12	4
言語と文字	5.00	3.00	2.00	2.60	2.20	2.96	5
活動	3.00	2.33	2.44	1.56	2.22	2.31	9
相互関係	6.60	4.60	6.25	3.75	5.40	5.32	5
保育の構造	5.67	5.00	4.33	3.67	6.00	4.93	3
総合	4.75	3.61	3.47	2.91	4.00	3.75	33

注) 7段階評価スコアの意味：1不適切 3最低限 5よい 7とても良い
5点で「質が高い」とみなす。

そのうち、園ごとの三つの質評価スケールの総合スコアを示したものが、図表2である。飽くまでも5園のみの結果であるため、限られた考察となるが、三つの質評価スケールの比較により、以下の3点が示唆された。

図表2 三つの質評価スケールの総合スコア

質評価スケール総合	E園	G園	H園	I園	J園	平均
SSTEW総合(1-12)	5.75	3.75	4.50	3.25	4.92	4.43
ECERS3総合	4.75	3.61	3.47	2.91	4.00	3.75
幼児教育における保育実践の 質評価スケール案総合	5.67	3.44	4.33	2.44	4.22	4.02

1. 質評価スケール案の評定結果を、SSTEW、ECERS-3と比較すると、評点の平均の差は、おおむね1.00以下であった。
2. 改訂前の「保育実践の質評価スケール試案」の評定では、特に参考にしたSSTEWの評定結果と似た傾向であり、ECERS-3の評定結果より、やや高めの傾向を示していた。今回改訂した質評価スケール案の評定結果では、SSTEWよりはやや低め、ECERS-3よりはやや高めの傾向を示しているが、多少評定の入れ替わりが生じていた。この理由として、質評価スケール案には、5歳児（年長児）でよく見られるようになる協同性に関する項目「IX 協同や課題解決に向かうプロセスの援助」があるため、5歳児を観察した園（E園及びH園）の評定結果が高めに反映された結果と考えられる。
3. 一方で、全体の評定結果が低めな場合、質評価スケール案では、他の質評価スケール結果よりも低めの結果になる傾向が見られた。特に日本の保育実践では、比較的高く評定される傾向が見られる社会情緒的な援助に関わる項目「II 社会情緒的な育ちを促す援助」は、関連する指標を他の質評価スケールよりも高度化したこともあり（評定5の指標を評定3に下げる等）、評定結果が低くなる傾向があると考えられる。

第2節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の信頼性

第1項 信頼性

質評価スケール案の9項目に関する評定者間の信頼性は、複数の観察者（基本的に国立教育政策研究所の総括研究官1名と本研究の研究分担者1名の2名分）が第2期に実施した5園で評定した結果（9項目7段階）から分析した。その結果、評定者間の信頼性係数は、 $\kappa=0.93$ であった。評定が異なった項目については、協議の上決定した。

第2項 妥当性と今後の課題

作成した質評価スケールの妥当性（基準関連妥当性）を検討するためには、海外で広く利用される質評価スケール（本研究の場合は、SSTEW、ECERS3）の評定結果との相関から捉える方法が用いられている。例えば、シンガポールで開発された自己評価尺度 QRS（Quality Rating Scale 質評価尺度）（ECDA, 2017）は、ECERS-R、ECERS-E、PAS（Program Administration Scale プログラム管理運営スケール）との相関が $r=0.5, 0.3, 0.5$ と中程度の相関がみられたことから、質評価スケールとして妥当性があると判断されている。

今回は5園分のデータのみとなるため、三つの質評価スケール間の相関を出して妥当性（基準関連妥当性）を確認するという統計処理を行うことができなかった。

今後の課題として、「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」を ECERS-3、SSTEW と共同で行って、実施数を増やし、妥当性（基準関連妥当性）を確認する必要がある。さらに、実施数を増やした上で因子分析を行い、項目の内的整合性等も確認することが求められるだろう。

第3節 ECERS-3、SSTEW 結果との比較から：幼児教育における保育実践の質評価スケール案への示唆

三つの質評価スケールは、全般的に似た傾向を示しており、養護や応答的なやりとり、社会情緒的な援助等では高い傾向を示し、言語や文字、活動、思考・探究や課題解決に関わる援助等は低い傾向が見られた。5園という限られた結果であり、それぞれの質評価スケールによって重きを置く観点は異なるが、日本の幼児教育・保育の強みや、今後の改善に向けての方向性がある程度示された結果のように思われる。

一方で、質評価スケール案では、総合評定が低めな場合（1：要改善～3：まあまあ良い）に、他の質評価スケールよりも厳しめな結果になる傾向が見られた。日本の保育実践で高く評定される傾向がある項目（例えば、「Ⅱ 社会情緒的な育ちを促す援助」）の指標を高度化したこと等の影響も考えられるが、今後更なる調査を通して精査する必要がある。

また、日本の幼児教育・保育の文脈に沿った内容として、協同性に関する項目「Ⅸ 協同や課題解決に向かうプロセスへの援助」を新たに加えている。年長児である5歳児でよく見られるようになる姿であるため、5歳児クラスの調査結果にはポジティブに反映されたが、3、4歳児ではどのように捉えて評定すればよいか、あるいは無回答を可能にするか等の検討が必要である。

なお、保育観察での質評価スケール実施全般に言えることであるが、基本的には当日の限られた保育実践の観察から判断して評定するものである。保育者へのインタビューも考慮されるが、当日の保育観察が優先される。そのため、行事等による影響が少ない、できるだけふだんの保育実践に近い形で観察できるような日を依頼する等の配慮が肝要だろう。

掘越 紀香 (国立教育政策研究所)
内田 千春 (東洋大学)

引用・参考文献

- Early Childhood Development Agency (Singapore). (2017). Singapore Pre-school Accreditation Framework Quality Rating Scale (QRS) Updated Edition.
- ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D. (著) 埋橋玲子 (訳) (2016) 『新・保育環境評価スケール①: 3歳以上』(ECERS-3) 法律文化社. (Harms, T., Clifford, M.R., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3), Third Edition*. Teachers College Press.)
- シラージ, I., キングストン, D., メルウィッシュ, M. (著) 秋田喜代美・淀川裕美 (訳・編著) (2016) 『「保育プロセスの質」評価スケール: 乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために』(SSTEW) 明石書店. (Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015) *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well Being (SSTEW) Scale for 2-5-yearolds provision*. IOE Press.)
- シルバー, K., シラージ, I., タガード, B. (著) 平林祥・埋橋玲子 (訳) (2018) 『新・保育環境評価スケール③: 考える力』(ECERS-E) 法律文化社. (Sylva, K., Siraj, I., & Taggart, B. (2011) *ECERS-E: The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R), 4th Edition with Planning Notes*. Teachers College Press.)

第4部

幼児教育における保育実践の質評価スケール案の活用

第4部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の活用

第1章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の実施方法

「幼児教育における保育実践の質評価スケール案：主体的な関わり、社会情緒的な育ちと学びの芽生えに着目して」（以下、本文では「質評価スケール案」と記載する。）

（9項目112指標）は、3～5歳児の一つの対象クラス（グループ）での保育実践が対象であり、子供が行き来できる室内・戸外の全ての場所で、研修を受けた評定者が複数で、約3～4時間の保育観察と保育者へのインタビューを通して評定することを想定したスケールである。

第4部は、質評価スケール案の活用方法についてまとめた。本章では、本来想定されている、評定することを前提として、質評価スケール案を用いる場合の実施方法について、評定を行う立場からどのように実施すればよいかを説明する。本章に続く第2章では、質評価スケール案について、事例を通して評定をどのように行うかを理解するための研修例（第1節）や、評定することを前提とした質評価スケール案の実施が、評定を受ける立場である園や保育者にとって研修として位置付けられることを示した事例（第2節）、本来の評定とは異なる形で質評価スケール案を活用する方法を示した研修例（第3節、第4節）を紹介している。

第1節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案実施のための事前準備

第1項 項目の概要と評価の観点、指標の理解と確認

1. 質評価スケール案について、まずは項目Iから項目IXまでの項目の「概要」と「評価の観点」を読んで、スケール全体を捉えることが大切である。

質評価スケール案は、九つの「項目」から構成されており、「項目」の下には、複数の「指標」が設けられている。「指標」は、「3：まあまあ良い」、「5：良い」、「7：非常に良い」のそれぞれの段階に、3～5個ずつ並べられている。

2. 項目ごとの各「指標」についても、事前によく読んでおく。その際、「保育実践の質評価スケール解説案」（第2部第3章）にある、指標ごとに示された解説も併せて読んで、理解しておくことが求められる。また、インタビューに関わる指標や、当日の指導案（日案・週案）、教育課程・保育の計画等、事前に調査協力園に依頼する必要のある書類について確認しておく。

第2項 保育観察前の準備・注意事項

1. 質評価スケール案を実施する際、3～5歳児の1クラス（グループ）を対象として、

午前中から午後にかけての3～4時間、子供が行き来できる室内・戸外の全ての場所で観察する。また、事前の調査協力園への連絡では、当日の訪問する人数、訪問時間と終了予定時間等の日程を伝え、観察クラスと担任名、観察クラスの週日案、教育課程・保育の計画、園要覧の用意、評定者の昼食・協議のための部屋の確保、担任保育者へのインタビューの時間帯（保育後、午睡中等）と質問内容等の確認、デジタルカメラの使用許可等を依頼する。また、感染症の流行時には、訪問の際に体温測定が必要かどうかを確認する。

2. 園への交通手段等を確認する。地理が分からない場合は、園に連絡を取った際に推奨ルートを探ねてもよい。自家用車の利用が認められた場合は、駐車場の有無を確認する。

3. 準備物としては、以下のものが挙げられる。筆記用具、質評価スケール案（評定者人数と園の参加者人数分）、調査日程表（評定者人数分と園の参加者人数分）、クリップボード、メモ帳、デジタルカメラ（観察記録用：予備の充電済みバッテリーとSDカード）、飲物、弁当、上履き、底の厚くない靴、帽子（園外観察用）、関連資料を入れる紙袋、マスク、除菌シート 等。

保育者へのインタビューと意見交換の際に用いるものとして、大きめの付箋（感想メモ用）、ICレコーダー（充電と空きメモリの確認）を準備する。

第2節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案実施での観察の手順

第1項 保育観察の手順

1. 園に到着後、園長や主任等の担当者の先生に、当日の園のスケジュール、保育者インタビューの時間帯、園内研修の時間帯、昼食や協議のための部屋・場所、デジタルカメラの撮影許可等を確認する。事前に依頼した指導案（週日案）、園の要覧、教育課程・保育の計画を受け取り、評定者に質評価スケール案と調査日程表、研修後保育者に渡す感想メモ用の付箋を配布する。その後、担当者には、以下の保育観察に必要な情報を尋ね、質評価スケール案の表紙等に記入する。

- (1) 観察する子供の年齢、クラス（グループ）名：名札や帽子の色
- (2) 保育室、観察場所
- (3) 保育者の名前と経験年数：担任、副担任、日常的に担当する補助の保育者
- (4) クラス（グループ）人数
- (5) 観察日のクラス（グループ）の子供の人数
- (6) 全園児数

(7) 特別な配慮を必要とする子供の状況(外国籍、身体、認知・言語、対人関係・情緒)

担当者には、担任保育者へ保育者インタビューの最初に、当日の保育の振り返りをお願いすることを伝えてもらうよう、事前に依頼しておく。

保育観察の開始前に時間があれば、評定者は園内を見て回り、保育室の位置や園庭等の構造を理解しておくといよい。また、当日の保育のねらいや活動の予定等を指導計画で確認し、担当者等にも尋ねておくと、観察すべき場面等の確認ができる。

2. ある程度の時間(約30分～1時間程度)は保育実践を観察することに集中し、園やクラス(グループ)の雰囲気慣れた上で、判断の根拠となる事例等が集まってから、評定を始めるようにする。指標の評定に関わる判断の根拠となる事例を集めるように意識しながら観察する。基本的には担任保育者を観察するが、副担任や補助の保育者等が日常的に保育している場合は、その保育者の関わりや連携も考慮に入れる。その際、どの保育者が関わっていたかをメモしておく。また、場面ごとに写真を撮っておくと、後で事例等を思い起こしやすい。
3. 各項目について、最初から順番に評定する必要はなく、遊びや活動に応じて、関連する項目を評定する。観察した場面や簡単なエピソードもメモ等に残しておく。評定の協議やフィードバックのときにそれらのメモや写真等を確認しながら、昼食時や観察後の評定時間に全ての指標を評定する。インタビュー項目についても、確認しておく。
4. 観察しているクラス(グループ)が移動した場合は一緒に移動し、小グループに分かれた場合は一つの小グループに付いていき、その小グループの子供たちが経験した遊びや活動、保育者の関わり等を評定する。複数の評定者がいる場合は、別々に小グループを観察してもよい。小グループごとに別の経験をjするが、観察した小グループに基づいて評定する。ただし、クラスの一部のみが任意で参加する特別な活動(ダンス教室、ピアノ教室、運動教室等)は観察しない。
5. 午後に降園前の集まりの時間等がある場合は、その時間の観察を確保するようにし、先に昼食をとる等、日程は柔軟に対応する。できるだけ項目に関わると予想される時間帯は、観察できるように配慮する。少なくとも3～4時間は観察時間を確保する。
6. 項目V「人とのコミュニケーションや言語の援助」の指標には、外国籍の子供等の特別な配慮の必要な子供に関わる指標が含まれている(5-2)。クラス(グループ)で該当する子供がいない場合は、「評定なし」にチェックをする。
7. 観察しながら評定するとき、曖昧で不確かな指標がある場合は、不確かな内容が分かるようにメモをして印を付け、観察終了後に見直すことができるようにしてお

く。その後の評定者のみの協議において、他の評定者とその指標の評定と根拠となる事例について話し合い、より適切に判断して評定を決定することが大切である。

8. 評定者は、基本的に全ての項目・指標について評定してから（インタビュー項目は仮評定）、協議に参加する。もし協議を別な場所で行う場合は、園を去る前に全ての項目・指標を評定しているかを確認する。園を離れた後に評定することは難しいので、気をつける。

第2項 保育観察時の注意事項

1. 観察時間中は、子供の遊びや活動、子供の動線、保育者の援助等の邪魔にならないように注意する。基本的に非参与の自然観察を行うが、子供たちから挨拶をされたり、「何しているの?」「一緒に遊ぼう」と声をかけられたりした場合は、無反応である方が不自然なので、挨拶を返したり、「みんながどんなこととして遊んでいるのか、勉強している」等と返事して、一緒に遊べないことを簡単に伝えるようにするとよいだろう。評定者の存在が、余り目立たないように配慮する。
2. 基本的に一つのクラス（グループ）の担任保育者を中心に観察するため、評定者が複数いる場合は、集まって観察したり、保育者と同時に、集団で移動したりしないように気をつける。また、観察時間中は、できるだけ他の評定者と会話することは避け、必要最小限の連絡事項に留める。
3. 保育室等の子供の手の届くところには、評定者の貴重品の入ったバッグ等は置かないようにする。携帯電話は、緊急事態でなければ電源を切っておく。
4. 観察時間中であっても、子供が危険な行動やけが等をした際は、観察を中断してすぐに駆けつけ、落ち着いて対応するよう心掛けるとともに、近くの保育者や評定者、時には子供に知らせて、担任保育者等と連絡が取れるまで待機する。

第3節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の評定の手順と評定者の協議、保育者インタビューと意見交換

第1項 評定の手順と評定システム

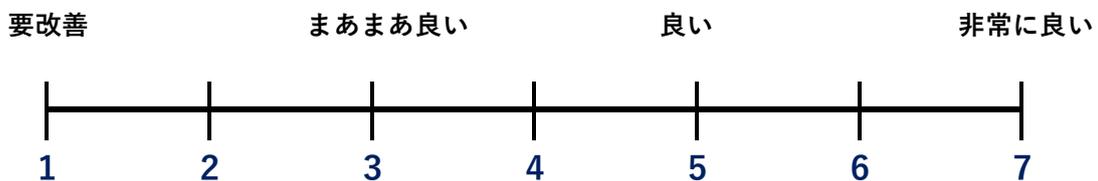
1. 評定は、評定者が質評価スケール案の項目や指標を理解した上で、保育観察に参加し、ある程度の時間を観察して園やクラス（グループ）の雰囲気になじんだ頃から行うのが望ましい。また、後述する評定システムのとおり、判断することが大切である。

2. 質評価スケール案は、基本的には観察した保育実践に基づいて評定し、提出された指導計画等の資料も確認して評定する。観察されなかった場面や日頃の様子、資料で確認できなかった点については、保育者にインタビューを行う。

ただし、保育者がインタビューで今後の計画として語った内容を反映させて、評定することがないように注意する。保育者へのインタビューや指導計画、教育課程等は参考にするが、観察での保育実践とインタビュー内容が一致しないと感じた評定者が複数いる場合は、協議の上、実際の保育観察の評定を優先することも起こりうる。

3. 評定システムでは、各項目が「1：要改善」「3：まあまあ良い」「5：良い」「7：非常に良い」の7段階で示される。

図表1 7段階の指標（再掲）



各項目を評定するには、指標ごとに「YES」「NO」を付ける。項目の段階は、次のとおりである。

- (1) 3の指標のうち、半分未満が当てはまる場合「1」。
- (2) 3の指標のうち、少なくとも半分が当てはまる場合「2」。
- (3) 3の指標全てと、5の指標のうち、半分未満が当てはまる場合「3」。
- (4) 3の指標全てと、5の指標のうち、少なくとも半分が当てはまる場合「4」。
- (5) 3と5の指標全てと、7の指標のうち、半分未満が当てはまる場合「5」。
- (6) 3と5の指標全てと、7の指標のうち、少なくとも半分が当てはまる場合「6」。
- (7) 項目内の全ての指標が当てはまる場合「7」。

なお、「保育実践の質評価スケール案」では、他の7段階評定の質評価スケール（ECERS-3やSSTEW等）のような「1の指標」（該当すれば「不適切」であり、「1」になる指標）は記載していない。しかし、「3の指標」の半分未満の当てはまりを「1」、半分以上の当てはまりを「2」とすることで、実践を改善する視点を示し、改善を促すことができると考えられる。

第2項 評定者の協議

1. 複数の評定者での共同観察を前提とした場合、評定者全員が全ての項目・指標について評定を終えてから（インタビュー項目は仮評定）、協議を開始する。もし協議を別な場所で行う場合は、園を出る前に全ての項目・指標を評定しているかを確認する。
2. 評定者の協議の進め方の一例として、進行役を置き、項目Ⅰの3-1から一つずつ順番に、評定者全員がYESかNOの評定を発表する。その際、根拠となる事例を紹介したり、不確かな点を尋ねたりしながら、その指標の評定を決めていく。項目Ⅰの最後7-3までの評定が終わった後、前述の7段階の評定システムに当てはめ、項目Ⅰの評点（スコア）を出す。しかし、項目Ⅰには、インタビュー指標★があるため、全てのインタビュー指標について尋ねる必要があるかを吟味し、項目の仮評点（仮スコア）を決定する。

別の進め方としては、進行役が自分の評定と根拠となる事例を発表し、他の意見を求めたり、評定が揺れる曖昧な指標については、他の評定者に根拠となる事例を尋ねたりして、各指標を評定した上で、項目の評点（スコア）を決定する方法である。望ましいのは前者であるが、時間の都合上、後者の方法で進めることも可能だろう。
3. 2と同様な手順で項目Ⅸまで協議し、インタビュー指標を確認しながら、各項目の評点（スコア）について話し合っで決めることが望ましい。ある評定者が、他の評定者の見落としした場面を観察して評定していることがよく生じるためである。最終的な評点（最終スコア）は、保育者へのインタビュー後に決定する。
4. 基本的には観察した保育実践に基づいて評定するが、提出された指導計画等の資料も確認しながら該当する指標（例えば、項目Ⅶ「5-3 身近な自然に直接関わりながら、数量／図形や科学に関わる考え方に親しめるような活動が、年間を通して指導計画に位置付けられている。★」）について評定する。観察されなかった場面や日頃の様子、資料で確認できなかった点については、保育者にインタビューを行う。

第3項 保育者へのインタビューと意見交換

1. 質評価スケール案には、インタビュー指標を表す星印★が各項目に記されている。該当する指標を評定するためには、保育者へのインタビューが必要である。ただし、インタビュー指標が多いため、保育観察で確認できた指標や、高度な内容の指標で評点（スコア）決定には直接関与しない場合は省略する等、インタビュー項目の精選が求められる。そのため、協議の際にインタビューする指標について、確認しておくことが大切である。

2. インタビューに向けて、保育者には事前に質評価スケール案を送付し、★印の指標についてインタビューすること、最初に当日の保育の振り返りをしてもらうこと等を、担当者を通じて連絡しておく。また、記録としてICレコーダーを用いることも、事前に許可を取っておく。インタビューの時間帯も、保育終了後や午睡中など、都合の合う時間を確認し、インタビュー時間が30分から45分程度で収まるように配慮する。
3. インタビューの参加者は、基本は担任保育者と評定者であるが、担任保育者が語りやすいように、可能であれば、同学年の担任保育者や副担任、学年主任や研究主任等にも同席してもらう。希望があれば、園長・所長、副園長・副所長等の管理職が同席してもよいだろう。園の要望に応じて、保育者へのインタビューから園内研修として位置付け、他の保育者も別室で聴講する形をとることも可能である。
4. インタビューの手順として、評定者の一人が進行役を務め、前の協議で決めたインタビュー指標★について、項目Iから順番に尋ねていく。担任保育者の回答のあと、必要があれば、他の保育者や研究主任等が回答を補ってもよい。担任保育者の回答と、保育観察で見られた事例等を照らし合わせながら、インタビュー指標の評定を確定し、項目ごとに最終的な評点（最終スコア）を決定する。ただし、これらの最終的な評点（最終スコア）は原則として伝えない。
5. 休憩後、園長・所長、副園長・副所長、希望があれば他の保育者も参加して、意見交換を行う。まず、参加した評定者全員から、基本的には質評価スケール案の項目・指標に沿った視点から、ポイントを絞ってコメントを伝える。質問や確認の場合は、担任保育者等の回答を受け、更に議論が展開することもある。
コメントでは、保育者が新たな視点を持って取り組めるように、評定者は改善点を挙げるだけでなく、評定の良かった項目・指標について、根拠となる事例を紹介しながら、積極的に伝えるように心掛ける。
6. 評定者からのコメントを受けて、最後に担任保育者、学年主任や研究主任、副園長・副所長、園長・所長から、質評価スケール案の実施への感想等を話してもらう。意見交換の最後には、担任保育者を労い、質評価スケール案の実施に協力いただいたことへの感謝を伝えるようにしたい。
7. 意見交換の終了後、評定者は、質評価スケール案に沿ったコメントや、その他の感想を大きめの付箋に記し、評定者全員分を担任保育者や園の担当者に手渡す。後日、御礼や撮影した写真データを送付するようにする。

第4節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案実施に関する今後の課題

質評価スケール案の実施に関する今後の課題としては、以下の点が挙げられる。

1. 調査協力園には、調査期間中の、ふだんに近い日程の都合の良い日を依頼したが、行事前後や悪天候等と重なり、日常とは言えない状況での調査実施となった園も見られた。そのような特別な状況も保育者や子供たちにとって大切な生活の一部ではあるが、今後の調査では、特に行事前後で自由に遊ぶ時間が余りないような日程は避けたいことを明確に伝える必要があるだろう。また、可能であれば、時期を置いて2回実施することによって、園やクラス(グループ)の様子を把握しやすくなり、前回からの変容を確認することも可能かもしれない。

2. 質評価スケール案の評点(スコア)を提示することは、数値化の分かりやすさと同時に、その評定に至るまでの様々な背景(評定者によって観察された事例の照合、根拠となる事例の読みとり、協議における評定者の様々な意見、保育観察とインタビュー内容との比較等)は抜け落ち、保育実践の良さや課題の改善に向けた観点の提示等が伝わりにくくなる難しさがあるため、配慮が必要である。また、評点(スコア)を利用して、安易に序列化することは決して行ってはならない。

質評価スケール調査・研修の際は、基本的に評点(スコア)は伝えずに、当日の実践で良かった点と、課題を改善する方向性等をコメントとして伝えることが望ましいと考える。

3. 質評価スケール案に限らないが、質評価スケール調査での結果は、限られた時間内で観察された事例を、脱文脈化された指標と対応させつつ、検討・協議しながら評定したものである。当日観察された様々な子供の姿や保育者の関わり等を十分には拾えないことも生じるため、複数での共同観察を推奨したい。共同観察を行うことで、協議の際も多視点からの意見や読みとりを交わして評定を検討することが可能である。また、保育者へのインタビューや意見交換を通して、観察以前の子供の様子や遊びの展開を捉えたり、環境構成や援助の意図等を確認したりすることで、評定結果の信頼性を高めることができるだろう。評定者は、当日の保育全体を捉えることの難しさや限界を踏まえつつ、保育者との意見交換では、スケール項目以外で気付いた点もコメントに加えたり、感想メモ等を事後に取りまとめて渡したりする等して、何かしらのフィードバックを行えるようにする工夫が大切である。

4. 質評価スケール案を実施するためには、項目や指標の内容を理解して観察・評定するための研修が求められる。例えば、幼児教育アドバイザー・ミドルリーダーや養成校教員等を対象とした質評価スケール案の実習研修や、幼児教育アドバイザー・ミドルリーダー等が園で質評価スケール案を活用するための研修、研究利用を目的とした質評価スケール案の研修等が考えられる。今後は、研修講師の確保や、第4部第2章で紹介するような、評定者の研修内容の検討、本来の評定とは異なる形での

研修実施方法の検討等が必要である。

最後に、質評価スケール案の実施や研修は、ふだんとは異なる新たな観点から保育実践を捉え、他の評定者や保育者と協議することを通して、幼児理解や保育理解を深め、明日からのよりよい保育実践や保育支援を目指すきっかけとなることを願っている。日本の幼児教育・保育の文化や文脈に沿いながら、他の海外の質評価スケールや、園・自治体等で現在活用されている指標や評価方法（自己評価・相互評価等）と共存して、日頃の保育実践を振り返り、今後を見通すための選択肢の一つとして活用されるように、今後も更なる検討を重ねたい。

掘越紀香（国立教育政策研究所）

引用・参考文献

- ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D. (著) 埋橋玲子 (訳) (2016) 『新・保育環境評価スケール①：3歳以上』(ECERS-3) 法律文化社. (Harms, T., Clifford, M.R., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3), Third Edition*. Teachers College Press.)
- シラージ, I., キングストン, D., メルウィッシュ, M. (著) 秋田喜代美・淀川裕美 (訳・編著) (2016) 『「保育プロセスの質」評価スケール：乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために』(SSTEW) 明石書店. (Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015) *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well Being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds provision*. IOE Press.)
- シルバー, K., シラージ, I., タガード, B. (著) 平林祥・埋橋玲子 (訳) (2018) 『新・保育環境評価スケール③：考える力』(ECERS-E) 法律文化社. (Sylva, K., Siraj, I., & Taggart, B. (2011) *ECERS-E: The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R), 4th Edition with Planning Notes*. Teachers College Press.)

第4部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の活用

第2章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案を活用した研修の方法

第1節 幼児教育における保育実践の質評価スケール解説案を活用した観察事前研修

第1項 観察事前研修の意義

1. 総合的な保育を見る視点の獲得

保育とは、子供の自発的な活動としての遊びが、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して行うものであり、幼児期にふさわしい生活や遊びを通して総合的に指導を行うこととされている（文部科学省, 2017; 厚生労働省, 2017; 内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017）。また、保育やその質が幼児期のみならずその後の発達にも影響を及ぼすことが明らかにされており（例えば、Heckman, 2013; Baker, et al., 2015; Yamaguchi, et al., 2018）、保育の質向上は重要な社会的課題である。しかしながら、自発的な活動としての遊びや幼児期にふさわしい生活や遊びは、極めて総合的かつ多様に展開するものであるため、具体的実践内容からその質を見極める評価観や鑑識眼を持つことが求められる。そのためには、日本の保育が根差す文化・社会的背景を踏まえ、かつ、諸外国のこれまでの取組に学び、評価観、鑑識眼を鍛えていく研修が重要になる。

本報告書の「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」（以下、本文では「質評価スケール案」と記載する。）は、先行する諸外国の評価スケールに学びつつも、日本の文化・社会的背景に根差した内容になるよう検討を重ねてきたものであり、また、各保育施設における保育実践の質向上に資するよう、具体的な評価の視点を提案するものである。質評価スケールは、実際の保育を観察する際にツールとして用いることが想定されるが、一回性の特徴をもつ実践が様々な場で展開する中において、的確に評価することは容易ではなく、事前の研修が必要である。その際、単に質評価スケールの使用方法を理解するだけではなく、総合的な保育を見る視点を獲得することが、その後の保育実践の質向上に結びつくと考えられる。

ここで考えなくてはならないのは、保育の総合的な性質と、質評価スケールの分析的な性質である。質評価スケール案は、総合的な保育を9項目に分け、その内容を分節的かつ段階的に示している。しかし、一たび保育現場に出ると、当然ながらそこには項目に分かれていない、段階も見えない、具体的総合的な相互作用が数限りなく繰り広げられているのである。実際の観察に入る前に、総合的な保育を見る視点として、質評価スケール案を活用する研修を行うことが、観察時の混乱を低減させる効果があるのではないだろうか。

そこで、第1節では、総合的な保育の事例から、質評価スケール案の指標をひも解いていく手法を用いて、観察事前研修の具体例について説明する。

2. 言語と現象の間を行き来する

質評価スケール案の指標も解説案の事例も、具体的な実践をある視点から言語化したものである。言語化とは、現象の一部をある視点から切りとらざるを得ず、その全体をくまなく言語化することは不可能である。しかし、観察を行うときは、正に実践の現象の中に

身を置き、言語化する前に多様なことを感じ取っている。つまり、言語化した指標や事例と保育実践の現象との間には、言語化されていない多様な情報や内容が潜んでいる。指標と事例を照らし合わせていく際には、足りない情報がきつと出てくるだろう。そこに、実践を見るときに確かめたい事柄が出てくる。例えば、「保育者は子供たちが自分たちで工夫して作っている姿を認めていた」ということが事例に書かれているとしよう。その言葉は、共通の目的が実現する喜びを味わう援助（項目Ⅸの指標 5-3）と言えるものだったのか、また、最後までやり遂げようと熱心に取り組む姿や自分たちの力で行うことの充実感をクラス（グループ）で共有する（項目Ⅸの指標 7-1）ことになっていたのだろうか、と指標と照らし合わせると疑問が湧いてくるだろう。指標 5-3 に照らし合わせると、工夫して作るということが子供たちに共有された目的の下で生じていたことなのか、ということについての追加情報が必要であり、指標 7-1 に照らし合わせると、更に最後までやり遂げるといふ遊びや活動のプロセスが把握される必要があり、また認める言葉がその場にいる子供たちのみならずクラス（グループ）にも伝わる場で共有されているかどうか追加情報として必要である。それはすなわち、観察する際には、一つ一つの言葉が、どのような生活や遊びの場面において、子供たちのどのような姿に対して、どのように発せられたものであるのか、という多様な文脈の折り重なった状況を読み取らなくてはならないこととの理解につながるものと考えられる。

第2項 事例を活用した観察事前研修の方法

1. 事前準備～個人による評価

この研修は、個人で行うことも可能であるが、集団で対話的に行うことにより、個人では気づかなかった評価の視点や重要な文脈への気づきが生じると期待できる。そこで、まずは個人で取り組んでみて、その後協議を取り入れるなど、できるだけ個人間の対話を含める方法で実施することをお勧めする。

具体的な進め方としては、まず、個人で質評価スケール案の項目Ⅰ～Ⅸの「概要と評価の観点」に目を通し、各項目で焦点を当てている子供の姿と保育者の援助について理解する。そして、各項目の指標を 3-1 から順番に目を通す。

その上で、何度か研修事例を読み、実践を具体的にイメージする。そして、特に関連しそうな項目を 2, 3 ピックアップする。ピックアップした項目について、再度、指標を読み込み、該当するかどうか、3-1 から順に Y/N のチェックボックスにチェックを入れながら検討する。

2. 個人間の評価の突き合わせと協議

保育の評価は、その妥当性が問われなくてはならない。なぜそう評価するのかを説明する際には、その評価に至った実践の解釈が問われる。観察事前研修では、特に、評価する際に迷ったところ、必要だと感じた追加の情報など、曖昧さが残る点について協議することが重要である。それは、曖昧さをなくすためではなく、評価する際に必要な情報、つまり保育実践の質を考える際に必要な情報が曖昧さを感じるころには含まれているからである。曖昧さが残るところについて、更に協議を行うことによって、保育実践の質を考え

る際に重要なポイントを見定めることにもつながるだろう。

そこで、個人による Y/N のチェックができれば、是非、他の評価者の評価シートと突き合わせ、それぞれがどのように事例を読み、解釈し、評価したのかについて、様々な見方を出し合うことを大切に語り合っていたきたい。そして、正解を問うのではなく、評価の妥当性を問う立場に立って、それぞれの見方を合わせ、評価を付けていく。

評価のプロセスにおいては、N にチェックがつくところも当然出てくる。その際に、N にチェックしただけで終わらせるのではなく、何をどのように改善できれば、子供にとってよりふさわしい魅力的な保育になりうるか、実践へのアドバイスも常に考えておくようにすると、より有意義な研修になるだろう。

3. 事例と評価演習例

(1) 事例の読み込みと検討する項目のピックアップ

実際の事例と指標を結び付けながら理解を深めるプロセスを例示する。以下の事例をまずは数回読み、取り上げて検討を行う項目をピックアップしてみてください。

【事例】

5 歳児の子供たちが園庭の畑で芋ほりをした後、芋のつるで綱引きをしたり、電車ごっこをしたり、三々五々遊びだしている。保育者が、興味を持った子供が自由に使えるように、上皿ばかりやテープメジャーを屋外テーブルの上に置いていると、時々「これは大きい！」と大きなさつまいもをはかりにのせて見ている子供もいる。そんな中、ある子供たちが「全部で何個あるんだろう」と採れたさつまいもを数えだした。そこで、保育者はビニールシートを敷いて、「これの上に並べてみる？」と言うと、子供たちはきれいに並べ、数え上げていく。途中「おっきい！」とか「重い！」「ほそほそくん」等、様々つぶやいている。小さなものも合わせると、83 本もあった。子供たちの中から、違う学年の子供たちにも食べさせたい、さつまいもパーティーをしよう、という声上がり、関心を持った子供たちが集まってくる。ある子供がパーティーをするならチケットがあった方がいいと言うと、案内状も必要だとか、看板も必要だという話で盛り上がってくる。保育者は「いいね」と時々相づちを打ちながら、笑顔で見守っている。チケットは全員分必要だという話になり、何枚あれば足りるのか、園内に何人の子供と大人がいるのか、と疑問が湧いてきた。知りたくなった子供たちは、保育者に園に全員で何人の子供と大人がいるのか尋ねるが、保育者は「何人だろうね。それはどうやったらわかるかな」と問いかけると、子供たちは自分たちで考えだし、ロッカーの数を数えればいいのか、靴箱だったらいろんなクラスが集まっているからもっと簡単だとか、意見が出る。保育者は「すごい。みんなで考えたら面白い方法がいっぱい出てきたね」と嬉しそうに伝える。子供たちは「じゃあ靴箱に行ってみよう」と靴箱に行き、貼ってある名前シールを数え上げていく。しかし、数えていると途中で数がわからなくなり、何度か数えなおす。途中から保育者も一緒に数え、97 人の子供がいることがわかった。保育者が「子供だけで 97 人もいるんだね」と言うと、「大人も数えなくちゃ」と言う子供が出てくる。子供たちがふだん触れ合っている大人の名前を次々と挙げていくので、保育者はホワイトボードに平仮名と人の形のイラストを描きだす。98 から順番に人の形のイラストを数えていくと、全部で 112 人になり、大量の枚数のチケットが必要だとわかった。

昼食前にみんなで集まったときに、「大変なことがわかったんだよね」と言うと、数を数えていた子供の一人が必要なチケットの枚数は112枚であることを話す。「えー！」と驚きの声があがるとともに、「そんなに作るのは大変だからチケットはいらないことにしたら」という声も出てきた。少し静まり返ったが、ある子供が「でもチケットをもらうと嬉しくて行きたくなるから、あった方がいい」という気持ちを話し出す。保育者は、「ああそうか、たしかにチケットをもらうと嬉しくて行きたくなるよね。でも112枚作るのは大変そうだね。前にチケットとか券とか作ったときはどうだった？」と言うと、「夏祭りのお店屋さんのお金とか券とか作った！」と思いだして言う子が出てくる。「あのときは何枚くらい作ったのかな」と保育者が問いかけると「枚数はわからないけど、お客さんもいっぱいだったし、いっぱい作ったよ」と言い出し、「きっとみんなで作ったらできるよ」という意見が出て、昼食を食べ終わったら全員でチケットを作ることになる。昼食を食べ終わった子供からチケット作りができるように、保育者が製作用に机と椅子を出し、色画用紙や細字のペン等、並べておいておくと、食べ終わった子供から自分のハサミをロッカーから出してきて、気に入った色画用紙を選んで切り、チケットを作りだす。思い思いにサツマイモを描いたり、きてね！とウイंकしているイラストを描いたり、「おいしいよ」と文字を書いたりする子供もいて、丁寧にチケットが作られていく。一日の振り返りのときには、たくさんできたチケットを一枚ずつみんなで数え、10枚ずつまとめていくなどして、出来上がりを喜ぶ。大変な枚数のチケットもみんなで作ると出来上がること、一人一人が気持ちをこめて描いたチケットをつくり上げたクラス（グループ）のすばらしさを保育者が喜び言葉にして伝えると、子供たちは更に喜び誇らしげにし、明日は案内状を作ったり看板を設置して回ろうと、話が展開していく。そこで保育者は、明日子供たちがやりたいと言ったアイディアをホワイトボードに絵と文字で描き出し、必要になりそうな物を子供たちに尋ね、書きとっていく。出てきた意見をまとめて「明日が楽しみだね」と保育者が話すと、子供たちも「わくわくするー」と言いながら帰りの準備を始める。

本事例で印象的なのは、複数の子供がさつまいもパーティーという共通のイメージを持ち、実現に向かっていくプロセスであること、また、その中で数量に出会う経験がなされていることであろう。そこで、ピックアップする項目としては、項目Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助と項目Ⅸ 協同や課題解決に向かうプロセスの援助を挙げる。

(2) 評価演習例

項目Ⅶと項目Ⅸについて、指標 3-1 から順に評価の際のポイントを提示しながら、この事例について妥当であろうと考えられる評価例を示す。指標によっては観察後にインタビューで確認することが想定されているもの（★印の付されているもの）もある。それについては、インタビューで確認するとよいと考えられる内容を、この事例に基づきつつ示す。

ここに示すものは、飽くまで評価の一例である。実際の研修においては、多様な解釈を交わし、各指標の焦点が当たっている内容について理解を深めることが重要である。

1) 項目Ⅶ

まず項目Ⅶから見てみよう。3-1 は、子供が身近な自然や数量・図形、科学に関わる考

え方に親しむような活動を支えるのに適した素材や教材等を用意していることに焦点が当たっている。事例では、栽培物という身近な自然を通して数量やかたちに関心を持つような活動を取り入れていると捉えられるので、Yと評価できる。3-2は保育者の働きかけが問われている。数を数えだした子供の姿を見て、保育者はビニールシートを持ち出し、並べてみるように促していることから、Yと評価できる。3-3は、子供に尋ねられたり助けを求められたりしたときに焦点が当たっている。事例では、園にいる子供と大人の人数を尋ねられているが、保育者はどうやったらわかるか問い返し、子供たちが自分たちで考えていく様子が描かれているので、この指標もYと評価できる。

次に、5-1は、子供の数量・図形や科学に関わる感覚が豊かになるような素材、教材、道具の工夫があり、また子供がそれらを考えて使ったり調べたりしているかが問われている。事例では、子供が自由に使えるようにはかりやメジャーが用意されているし、人数を数える場面では、大人の人数を保育者がイラストで描いていくことによって、子供がその絵を数えることにつながっていることから、Yと評価できる。5-2は戸外で見られる自然現象に関わる姿への援助が問われており、この事例のみで読み取るのは難しい。そこで、研修においては、実際の観察時に更に見いだすべきポイントについて話し合うとよい。例えば、芋ほりをしたときに一緒に出てきた小さな虫に関心を持つ子供がいるかもしれないし、その他の戸外での遊びで子供が新たに関心を持った事柄が出てくるかもしれない。例えば、砂場に水を流したいと考えた子供が、樋（とい）を使うも角度がついておらず、うまく流れず何度も試すということが起こるかもしれない。そのとき保育者がどのような言葉をかけたり、周囲の子供に広げたりしているか、観察する必要があるだろう。5-3については、特に身近な自然との直接的な関わりが問われている。この事例ではさつまいもの栽培活動や収穫時・収穫後の活動が、年間指導計画に位置付けられているか、ということとともに、その他の自然体験はどうか、インタビュー等で確認することが求められる。5-4では、更に生活や遊びの様々な場面での数量・図形や科学に関わる考え方に親しめる機会に焦点が当てられている。季節ごとの様々な遊びについてはどうか、生活場面の内容についてはどうか、指導計画の位置付けとともに、子供なりの方法で考えたり試したり工夫したりすることが促される内容となっているか、インタビューで確認するポイントについて話し合っておく。

そして、7-1では、保育者の用いる科学的な言葉に焦点が当たっている。この事例の中では特に探究につながるような科学的な言葉については見当たらないので、評価としてはNとなるだろう。これについても、事例に基づいて、例えば保育者のどんな言葉が探究につながるような科学的な言葉と考えられるかを話し合ってみるとよいだろう。芋のつるで綱引きをしているときに、「つる」という言葉が使われているかや、子供たちが重さや大きさ、太さ細さ等様々につぶやいているときに保育者はどのように返答しているかに注目して見ておくことも大切である。7-2は、子供が数量・図形や科学に関わる考え方をを用いて粘り強く取り組む姿があり、子供同士の協力を見守る、ヒントを示す、という保育者の援助に焦点が当たっている。事例では、靴箱に貼ってある名前シールの数と子供の数は1対1対応であるという数の認識と考え方を生かし数えようとするも、途中で何度も数えなおす姿や、大量のチケットを友達と協力して作り上げる姿等を、見守ったり励ましたり、共に取り組んだりしていることや、靴箱の数を数えあげた後に「子供だけで」と保育者が言うことで、大人も数える必要があることの気付きを促したりしていることから、この指

標は Y と評価できる。7-3 はインタビューで確認する内容になるが、例えばこのさつまいもの事例がそれまでの経験を生かした活動となるような指導計画にはどのようなものが考えられるか、数量・図形や科学に関わる活動例について話し合うと理解が深まると考えられる。7-4 もインタビューで確認する内容であるが、保護者を対象とした支援の方法には様々あると考えられるので、可能な方法や具体的内容について話し合ってみるとよいだろう。

2) 項目 IX

次に項目 IX について検討する。3-1 は、子供たちが困ったことや実現したいことに気が付き、自ら考えるように促しているかが問われている。この事例では、子供たちはさつまいもパーティーを実現したいと思い、人数を知りたいと保育者に尋ねるが、自分たちで考えるように促されているので Y と評価できる。3-2 については、子供たちの中で課題となっていることに対する援助であるので、この事例では、チケットを作るかどうかの話合いのところが特に該当する。保育者は、どちらかの考えに肩入れするのではなく、様々な思いが正直に表明されることを大切にし、それぞれの立場をもう一度言葉で伝え直す等しているため、これについても Y と評価できよう。3-3 については、子供たちが問題や課題を共有し、一緒に解決しようとする姿を認めたり、うれしい気持ちを伝えたりする保育者の援助のことなので、人数はどうしたらわかるかという問題をみんなで考え合っている姿を、認め喜んでいる言葉かけをしているので、これも Y と評価できる。

5-1 については、さつまいもの数を数えなくなったときにビニールシートを出したり、大人の人数を数えるときにホワイトボードを用いたりしており、Y と評価できる。5-2 については、他の遊びや活動の場についても適宜移動しながら援助しているかが問われており、この事例のみでは判断が難しい。そこで、実際の観察時のポイントとして、保育者が様々な遊びや活動の場を移動しながら、それぞれの子供たちの課題解決プロセスを支えようとしているか、確かめることが重要になる。5-3 については、共通の目的がポイントである。保育者は、子供たちがさつまいもパーティーを開きたい、人数を知りたい、人数分のチケットを作りたいという共通の目的をもち、課題解決に向かうそれぞれのプロセスを見守っている。また、靴箱を数えているときに何度もやり直している場面では、保育者も一緒に数えることでやり遂げる喜びが感じられるように支えていると捉えられることから、Y とすることが妥当と考えられる。

7-1 では更にやり遂げようと熱心に取り組む姿等をクラス（グループ）の話題として取り上げたり、充実感が共有できたりする援助がなされているかが問われている。この事例では、最後のところで、大量のチケットを作り上げたクラス（グループ）のすばらしさを保育者が喜び、また子供たちも誇らしげに喜んでいる様子があることから、この指標については Y と捉えられよう。7-2 では、子供たちそれぞれの良さが生かされているかや役割が自覚された取組を支える、保育者の援助に焦点が当たっている。この事例では、役割を自覚した取組や一人一人のよさを生かす援助となっているかまでは明確ではないので、判断がつかない。観察の際には、例えばチケットを作る場面での役割の自覚がどうかや、得意なことが生かされているか等留意して観察しておくことが重要であろう。7-3 は指導計画についてであるので、事後のインタビューで確認すべき内容について考えておく。例えばさつまいもの栽培計画は年間指導計画に位置付けられていたとしても、そのねらい

や内容として、また、協同的な取組や問題解決の機会として記載されているか、さらには、その他の活動についてはどうか尋ねる必要があるだろう。7-4は、この事例の場合は、さつまいもパーティーを自分たちで考えて実行できるように支えることを通して、クラス(グループ)の子供たちの学びにつながるようにしているかどうか、捉える必要がある。例えば、作り上げたチケットを数えるときに、10枚ずつまとめていくことや、明日必要な物をホワイトボードに書いて挙げていきながら、明日やろうと考えていることを整理していることは、それに当たると考えられる。そうすると、7-4についてはYという判断ができるだろう。

4. 事例から想定される観察のポイント

評価演習例では、関連の深い項目をピックアップしたが、実際の観察評価においては、基本的に全項目を用いることを想定している¹。そこで、本事例を観察することを想定したときに、項目Ⅰ～Ⅸについて、観察すべき重要なポイントはどのようなところか、解説を試みる。なお、ここで取り上げているのはポイントの例示であり、全てを網羅しているわけではない。ここには挙げられていない点について、更に追加すべき内容があるかも検討してみたい。

(1) 項目Ⅰ 健康と安全への配慮と指導

衛生面：畑で採れたさつまいもを触った後に集まって話をするまでの間に、手洗い等の衛生管理がなされているか。また、保育者は子供が手洗いをするよう、必要に応じて声をかけているか。

適切な室内環境：子供が活動しやすい温度・湿度・換気・採光が保たれ、また話合いの時間には話し合いやすい音環境となるよう、保育者がドアの開閉、場所等への配慮を行っているか。

安全面：チケットを作る製作に必要な教材の数は十分用意されているか。ハサミ等の置かれ方は安全に配慮されているか。子供がハサミを使う様子に応じて、ハサミの置き方や渡し方等必要に応じて声をかけたり、自分たちで気を付けている様子を認めたりしているか。

(2) 項目Ⅱ 社会情緒的な育ちを促す援助

安心と自己発揮の援助：全体を通して、子供たちと関わる様子が温かく受容的であるか。

多様な感情や思いを支える：チケットを作るかどうかを話しているとき、賛同者の多様な意見に早急に集約しようとしたり、保育者が経験させたい活動と異なる意見は取り上げないようにしたりせず、意見が出にくい子供の思いを聞くようにしたり、また、大方の意見と異なる意見を言った子供の言葉を丁寧に他の子供にも伝わるように言い換えたりしながら、様々な意見があることを知る機会にしているか。

待つ姿勢：みんなの前に立つと言葉がなかなか出てこないとき、じっくりと待ったり、安心できるように背中をやさしくさすったりして、子供が話し出すことを待っているか。

関心を持ち合う援助：さつまいもパーティーをしたいと盛り上がっている子供たちの中で困りが生じたときに、周りの子供たちにも時々声をかけ、「どうしたらいいかな」と尋ねる等して、子供たち同士が互いの遊びや活動に関心が寄せられるようにしているか。

粘り強さを支える：園内の人数を知りたいという思いが出てきたとき、職員室に人数を聞

きに行けばよいとアドバイスするのではなく、どうしたらわかるかなと声をかけるなど、知るための方法を考えられるように声をかけたり、大変だからチケットはいらないという意見が出てきたときに、過去に経験したチケットを使った楽しい遊びを思い起こす声をかけたりして、やり遂げる達成感が味わえるようにしているか。

(3) 項目Ⅲ 主体的な遊びや活動の援助

主体は子供：さつまいもパーティーをしようという声が上がったときに、そのために必要な事柄を保育者が決めてしまったり、話し合う内容を提示したりするのではなく、子供が自ら思いや考えを言葉にしたり、実現しようとしたりする様子を見守り、必要に応じた手助けをしたり必要な環境を子供と整えたりしているか。

指導計画：さつまいもパーティーをすることは保育者が立てている計画になかった場合、そのことを柔軟に取り入れているか。その際、子供たちがどんな内容や準備をしたいと考えているか等アイデアを取り入れて実行できるようにしているか。また、その実践の記録や振り返り、他の保育者との共有はなされ、次の指導計画に生かしているか。

観察：子供たちがパーティーを計画したり、さつまいもの調理を考えたりする様子に、これまでの経験が生かされているかどうか観察している（必要に応じてインタビューで確認する）。

(4) 項目Ⅳ 好奇心を育む環境構成

好奇心の芽生えを支える環境：畑で採れたさつまいもが雑然とある状態から、並べて数えなくなるように、広い場所を確保したり、さつまいもが視覚的にとらえやすくなる大きなシートを下に敷いたりしているか。

発見の共有：さつまいもの数や園内の人数への驚きを周囲の子供たちにも伝えているか。

遊びが広がる環境：さつまいもパーティーの内容を考えるヒントになりそうな絵本や広告紙を置いたり、新たな発想が生かされるような素材や教材が用意されていたりするか。

記録や掲示物：子供たちが話し合ったりチケットを作ったりしている様子を適宜写真に撮る等して、その後の掲示物や幼児理解に生かそうとしているか。また、既にそのような子供の好奇心を支えるような掲示物が見られるか。

(5) 項目Ⅴ 人とのコミュニケーションや言葉の援助

応答的な姿勢：保育者は多くの子供たちと目線の高さを合わせて一人一人やりとりし、言葉以外の表現も受け止めようとしているか。また、子供の伝えたいことを理解しようとしてやりとりしている様子があるか。

子供同士のコミュニケーションを支える援助：それぞれの思いや考えが出てくるように促したり、一緒に聴いたり、またその思いや考えが仲間から認められていると感じられるように伝えたりしているか。

モデルとしての役割：子供の言葉の間違いを指摘するのではなく、言い回しや文法などを言いかえて、正しい言葉の使い方を示したり、みんなの前で考えを発表するときに、保育者がですます調（敬体）で質問して話し方のモデルを示しているか。

話合いの援助：さつまいもパーティーへの関心が高まり、チケットを作るかどうかの問題となったときに、その場でどうするか話したり、みんなで話す場で共有する時間をもった

り、また、その話合いの中でのやりとりを整理するなどして、子供たち同士で話し合うことを支えているか。

(6) 項目VI 言語的な表現の援助

興味・関心を豊かにする言語環境：さつまいもをはじめとする季節の楽しみが増えるような絵本や図鑑が用意されているか。

関心を生かした言葉の環境：細いさつまいもを「ほそほそくん」と言った子供のつぶやきをひろって面白さを共有し、様々な形のさつまいもを集めて言葉遊びを楽しむ等、関心を生かして言葉を豊かにする展開がなされているか。

言語表現が広がる援助：保育者は様々な遊びの場面やクラス（グループ）での活動場面で、さつまいもや季節に関連する歌を歌ったり言葉遊びをしているか。

(7) 項目VII 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助

教材の多様な性質を生かす援助：さつまいもの数だけでなく重さに気付いたり、色や形の面白さに気付いたりするように関わっているか。さつまいもを掘った後のつるで遊ぶことを楽しむ中で、つるの長さや太さを感じられるように関わっているか。

指導計画：栽培が長期の指導計画に位置付けられるだけでなく、育成や収穫を楽しむ過程において数量・図形や科学に関する考え方に親しむ機会として位置付けられているか。また、それが保育者主導の活動ではなく、子供が考えたり工夫したりする内容となっているか（必要に応じてインタビューで確認する）。

(8) 項目VIII 思考し探究するプロセスの援助

興味・関心から没頭へ：保育者は、さつまいもパーティーをやりたいと言いだした子供たちの興味・関心と、周辺で異なる遊びを楽しんでいた子供たちの興味・関心の両方を捉えながら、それぞれの思いが十分に発揮できる環境や時間を確保しているか。

探究プロセス：よりパーティーらしくするために必要な物は何か考えられるような、絵や写真、音楽、布等、子供が発想を広げたり深めたりすることができる素材や教材を用いているか。また、子供が様々な考え工夫してやろうとしていることを、納得いくまでやり遂げられるように支えているか。

共有：その日それぞれが考えてやってみたこと、難しかったこと、工夫したら少しうまくいきそうなことなど、取組の過程を共有し、明日更にやってみたいことが出てくるように援助しているか。

指導計画：子供がさつまいもを並べたり、比べたり、数えたりすることを支え、深めるためのねらいと内容が指導計画に記載されているか。またそこには、それまでの経験で得られた知識や考え方が生かせるようになっているか。

(9) 項目IX 協同や課題解決に向かうプロセスの援助

目的や課題の共有：さつまいもパーティーを楽しみたいものになりたい、喜んでもらえるものになりたい、とそれぞれに思いを持っているが、保育者は、では何が必要かという課題を友達と共有したり、一緒に考えたりすることが楽しめるように援助しているか。

やり遂げる援助：課題となっている内容についての話合いが頓挫しそうになったり、思い

がバラバラになってしまったりしないように、要所で保育者が話をつなげたり、つぶやきをひろって伝えたりして、難しくても自分たちの力でやり遂げようとすることができるように支えているか。

5. 終わりに

幼児教育における保育実践の質評価スケール解説案を活用した観察事前研修について、ある事例を取り上げて、質評価スケール案を参照しながら解釈し、評価の検討を行う方法を例示した。事例も質評価スケール案も文字化されているので、どちらも現象を既に切り取ったものであり、限界はある。ここに示した方法以外にも、保育実践の動画資料を用いたり、自園の保育をビデオ撮影して用いたりする方法も効果的であろう。いずれにしても、評価をして終わりとするのではなく、また、誰かの評価を正解とするのでもなく、各自が総合的な保育を見る視点を鍛えるために活用していただきたい。そのためには、一つ一つの指標の言葉がどういう実践の質を指しているのかについて、多くの語り合いが生まれる研修を期待したい。

古賀松香（京都教育大学）

引用・参考文献

Baker M, Gruber J, Milligan K. (2015) Non-Cognitive Deficits and Young Adult Outcomes: The Long-Run Impacts of a Universal Child Care Program. <http://www.nber.org/papers/w21571>. 2023年1月13日参照

Heckman, J. (2013) *Giving Kids a Fair Chance*. The MIT Press.

厚生労働省 (2017) 保育所保育指針. フレーベル館.

文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領. フレーベル館.

内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. フレーベル館.

Yamaguchi, S., Asai Y., & Kambayashi R. (2018) How does early childcare enrollment affect children, parents, and their interactions? *Labour Economics*, 55. 56-71.

注

1 園内研修等においては、一つ又は幾つかの項目を取り上げて行う等、様々な活用方法があり得る。

第4部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の活用

第2章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案を活用した研修の方法

第2節 A園での質評価スケール調査を活用した研修と成果

第1項 実践課題の共有化

1. 園の特徴と課題

A園の特徴の一つとして、園内の充実した自然環境が挙げられる。これには先人たちの努力によって研究され、改善が積み重ねられてきたという歴史がある。現在、保育に当たる若い保育者たちは「生活プラン」の教育課程や月別指導計画、月別の環境プラン、動植物の環境図などをもとに指導計画の打合せやカンファレンス、環境整備や管理を行い、継承した環境のもつ教育的意味や子供たちが遊びの中で見いだす可能性について研修している状況にある。

2. 「保育実践の質評価スケール試案」等の実施と実施後の園内研修から得たこと

2020年2月に「保育実践の質評価スケール試案」（以下、「質評価スケール試案」と記載する。）、ECERS3、SSTEWの三つの質評価スケール調査を実施した結果、室内環境の工夫や保育者の関わりに関して課題と感じていたところが明瞭になった。一つは、身近な自然や数量・図形、科学への興味・関心や考え方、もう一つは探究心に関わるものである。

これらは、現在、A園で取り組んでいる日々の環境整備や管理についての研鑽の更にある保育の質向上のための課題であると認識している。質評価スケール試案の実施は、子供との相互作用をいかに豊かにしていくかを考える際の保育者の関わりのバリエーションを増やすヒントや、保育室を中心とした環境に更に加味することのできる示唆を得るきっかけになると考えた。

このような理由から、質評価スケール試案の実施を園のスキルアップ研修に位置付けた。A園が特に期待したのは、「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」（以下、「質評価スケール案」と記載する。）の項目で言うところの、「IV 好奇心を育む環境構成」「VII 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」「VIII 思考し探究するプロセスの援助」「IX 協同や課題解決に向かうプロセスの援助」である。

第2項 研修の方略

1. 保育の構造として理解する

多くの日本の保育者にも共通していると推察するが、「評価」という言葉から受けるイメージは「チェックリスト」「優劣」「グレードテスト」等のような否定的なものが多い。実際、A園の保育者もそのような印象をもつ者が多かった。

研修ではまず、質評価スケール案の九つの項目について議論した。その結果、九つの項目は保育の構造を表している、質の高い保育を目指す場合の方略を示していることを理解した。例えば、子供の健康、衛生、安全のため、保育者が指導し配慮する内容は「Ⅰ 健康と安全への配慮と指導」。子供と応答的に関わり、彼らの社会情緒的な育ちを促す内容は「Ⅱ 社会情緒的な育ちを促す援助」。子供が主体的に遊び、活動するように促し支える内容は「Ⅲ 主体的な遊びや活動の援助」。子供の興味・関心を促し、好奇心を高めるような環境を構成する内容は「Ⅳ 好奇心を育む環境構成」。子供が人とやりとりして、自分の考えを伝え、話し合い、言葉を使用するように促す内容は「Ⅴ 人とのコミュニケーションや言葉の援助」。絵本・物語・歌・言葉遊び等の遊びや活動を通して、子供の言語的な表現を育み促す内容は「Ⅵ 言語的な表現の援助」。子供の身近な自然や数量・図形、科学への興味・関心や感覚、考え方を育み促す内容は「Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」。子供が考えながら作ったり調べたりして、探究しようとする内容を支え広げていく内容は「Ⅷ 思考し探究するプロセスの援助」。子供たちが協同して取り組み、課題を解決しようとするのを支えていく内容は「Ⅸ 協同や課題解決に向かうプロセスの援助」という理解の仕方である。そして、これらの項目は、幼稚園教育要領を実践する場合に、日々の保育で園の保育者が留意している事柄を整理して構造化していることがわかった。

2. 保育のプロセスとして理解する

研修の中で各項目の指標は、保育を展開するときには手掛かりとなるプロセスを表しているということが理解できた。例えば、「Ⅳ 好奇心を育む環境構成」では、「3-1 保育者は、子供が興味・関心を持って取り組む遊びや活動を把握して、様々な素材や教材等を選んでいる」、「3-2 保育者は、それぞれの遊びや活動の場やコーナーが混雑しすぎて支障のないように配慮している」、「3-3 保育者は、子供の好奇心が芽生えるような環境構成や援助を行っている」、「3-4 保育者は、遊びや活動の場を用意するとき、子供が興味・関心を持てるように素材や教材等を一緒に準備している」は、園で子供を迎える際に心がける基本事項である。

次に、「5-1 子供が興味・関心に沿って、遊びや活動の場やコーナー、空間の広さや素材・教材等を選ぶことができ、好奇心を持って探究する活動ができるようにしている」、「5-2 保育者は、子供同士の関わりを支えながら、子供の興味・関心の高い場やコーナーには、適切な空間や素材や教材等を用意し、そうでない場は再構成している」、「5-3 掲示や展示には、子供が現在興味をもっているテーマや話題と関連しているものが示されている」、「5-4 保育者は、子供が探したり見つけたりすることを楽しんだり、それをきっかけにして遊びが広がったりするように環境構成を工夫したり、子供が発見したことや物を取り上げて周囲に伝えたりする等して、子供たちの好奇心を支えている」、「5-5 保育者は、子供が好奇心を持って取り組みたくなるように、新しい素材や教材、挑戦するような活動を、年間を通して計画している。それらは年間での時期、子供の興味・関心や考え方、そのときの保育のテーマに関連している」は、子供との関わりをもとに保育や環境をデザインしたり再構成したり、関わり方を工夫したりする際に押さえるべき事柄である。

さらに、「7-1 保育者は全ての環境を通して、子供が好奇心を持って取り組めるよう、学びのための足場かけをすることに時間をかけている。また、足場かけをする際、目の前の子供の姿に集中して向き合う一方で、他の子供たちにも目を向けている」、「7-2 現在の活動への好奇心や意欲を高めるため、子供同士や保育者と一緒に展示された作品等を見合ったり、写真や保育ドキュメンテーション等を見たりしながら話せる場が用意されている」、「7-3 現在の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーション等を通して、他の保育者と日常的に語り合って幼児理解を深めている」、「7-4 保育者は、保護者に対し、現在のクラス（グループ）の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーションをデジタル機器等を活用して共有する等して、保護者参加を促している」は、自らの保育を評価し修正・改善を進めるための視点や、保育の意義や成果を発信するための積極的展開を示唆する内容でもある。このように、各項目の指標を把握することはプロセスとして保育を理解し、保育の展開を見通すなど、質の高い保育の実践化を促す指標となっている。

3. 4月の研究保育と保育後のカンファレンスでの活用と保育の改善

B教諭は4月に研究保育を行った。その後のカンファレンスでは、質評価スケール案の項目でいうところの「IV 好奇心を育む環境構成」、つまり、子供の興味・関心を促し、好奇心を高めるような環境を構成する内容のところでは、いろいろな環境の工夫や関わりの意図についても保育者の説明は少なかった。

そこで、この項目の「5-3 掲示や展示には、子供が現在興味をもっているテーマや話題と関連しているものが示されている」や「7-2 現在の活動への好奇心や意欲を高めるため、子供同士や保育者と一緒に展示された作品等を見合ったり、写真や保育ドキュメンテーション等を見たりしながら話せる場が用意されている」、「7-3 現在の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーション等を通して、他の保育者と日常的に語り合って幼児理解を深めている」、「7-4 保育者は、保護者に対し、現在のクラス（グループ）の遊びや活動の写真や保育ドキュメンテーションを、デジタル機器等を活用して共有する等して、保護者参加を促している」等、ドキュメンテーションの改善を手がかりに実践課題の改善に取り組んだ。

第3項 実践の改善に取り組んだ保育者の感想

1. 保育を考える手掛かりに

2022年7月に質評価スケール案、ECERS3、SSTEWの三つの質評価スケール調査を受けたB教諭は、事前の6月にもう一度、前園長から質評価スケール案の構造について詳しい説明を聞き、この項目は単なるチェック項目ではなく、保育の構造がつかめる構成になっていることを理解した。そして、特に「IV 好奇心を育む環境構成」について詳しく内容を読み込み、実践に向かった。

図表1 質評価スケール案の研修日程

8時30分	園訪問、観察オリエンテーション + 準備
9時	保育観察と幼児教育における保育実践の質評価スケール案実施(3時間) *今回はERCERS-3、SSTEWも同時実施する。
12時15分	評定まとめ + 昼食
13時15分-13時45分	集まりの様子を観察(井当日の場合、30分)・評定まとめ
14時(14時30分)	評定者による評定協議(1時間)・インタビュー項目検討
15時(15時30分)	保育者へのインタビュー(30-45分) *最初に、当日の保育について保育者の振り返りを願う。 *インタビュー指標★は、評点に関わる指標を中心に確認する。 *必要に応じて休み時間(10分程度)
15時30分(16時)	幼児教育における保育実践の質評価スケール案を中心に、 スケール項目の視点からコメントや感想、議論(30分-1時間) *感想等について評定者全員が伝える場を設ける。感想の付箋も渡す。 *最後に、保育者の感想も尋ねる。
16時30分(17時)	終了

2. 感想と実践の手応え

B教諭の感想をまとめると次のとおりである。

(1) まず、質評価スケール案等を実施した後の園内研究会では、インタビューを受けた。このインタビューでは、自分自身が無意識で行っていたことが、具体的場面での保育行為を取り上げて聞かれることで、改めて自分の無意識加減が明瞭になった。あるいは、いろいろと掘り下げて聞いてもらう中で、自分の潜在的な意識の中にあっただけのものが見えてきて、そこから自分の価値観や意識を問い直すことができた。例えば、ドキュメンテーションの掲示については、「意味があって保育者が掲示するものなのだから、保育者の意図や教育的意味が見た目にもわかりやすくなければならない」という意識が働いていたことを自覚できた。この意識が子供にも伝わって、「先生からのインフォメーション」という雰囲気が出てしまっていた可能性を感じることができた。子供からの提案を得るためには、むしろ「何だこりゃ」というような子供の情報について、保育者も一緒に「のったり」「つつこんだり」しながら一緒に面白いドキュメンテーションを進めていくことこそが、真に子供と楽しめるものになるのではないかと考えるに至った。

図表2 ドキュメンテーション



(2) 今まで言語や数量や図形、文字、科学に関する見方や考え方、生活の中での扱い方については、苦手と感じて目立った掲示は控えてきた。でも、いざ「ドキュメンテーションをしよう」と覚悟を決めると、その方法をすごく考えるようになった。関係する資料や情報を集めるようにもなってきたと思う。

(3) 例えば、T県で比較的大きな恐竜の骨が見つかったニュースなどもいち早く掲示し子供たちと共有した。すると、関係する図鑑や、ネット検索の恐竜情報、絵本「生命の歴史」なども自然と子供たちと一緒に探したり、それに関連した言葉を使ったりしている自分に気付いた。そのような環境を作ることで、自分の言葉や振る舞いがそのようになっていたことに驚いたというものである。

3. 質評価スケール案等を実施した後の園内研究会でもらったコメント

(1) 「IV 好奇心を育む環境構成」では、「写真や保育ドキュメンテーション等を活用してクラスで話題に取り上げたり、掲示や展示を見て一緒に話したり、保護者にデジタル機器等を活用して共有していたりする場面が見られた。改善されていた点である。」

図表3 保護者に向けてのプレゼンテーション



(2) 「Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」では、「5-1は議論になった。5-1 温度計はあるが、メジャーやはかり、グラフに示すなど多様に用意されるとよい。子供が使って調べる姿までは分からなかった。7-1 新しい科学的な言葉を取り上げていたが、1日に少し詰め込みすぎた印象もある。7-2 子供の見守りやヒントの示し方で「どうしたい？」以外の声かけもあるとよい。」

(3) 「Ⅷ 思考し探究するプロセスの援助」では、「5-1 多様な素材や教材、道具で、虫眼鏡はあったが、メジャーやはかりなど多様に用意されているとよい。時間や場は十分確保されていた。5-2 子供と一緒にワクワクや驚きを、更に豊かに表現されると望ましい。5-3 子供の興味・関心に沿った科学的な話題を取り上げてクラスで共有することは行われていた。」

(4) 「Ⅸ 協同や課題解決に向かうプロセスの援助」では、「5-1は議論になった。ホワイトボードに経過記録はあるが、当日活用する場面はなかった。カレンダーで見通しを持ったが、学年全体で扱うには小さく工夫が必要である。7-1、2、3子供たちが自分たちで進めることを、クラスで共有したり話し合ったり考え合ったりする場面を用意し、その手立てを一緒に考え用意し支えていると更に望ましい。」

4. コメントをもらっての感想

質評価スケール案等を実施した後のカンファレンスは、とても参考になる。自分が、次に向かう課題が明確になってきた。初めてカンファレンスに臨んだ2020年2月は、できていないことが指摘されているような感覚であったが、保育のスキルアップを図ることができるトレーニングを受けて、成長していることが実感できるようになった。

今回は特に「IX 協同や課題解決に向かうプロセスの援助」の、「カレンダーで見通しを持ったが、学年全体で扱うには小さく工夫が必要である。子供たちが自分たちで進めることを、クラスで共有したり話し合ったり考え合ったりする場面を用意し、その手立てを一緒に考え用意し支えていると更に望ましい。」のアドバイスは、早速明日から試してみたい。

5. 質評価スケール案等を活用した研修に携わって

職員の学びや成長については前述のとおりであるが、筆者が園長として学び得た一番の成果は、保育を構造的に捉えられるようになったことである。

保育の質向上を進めるに当たって、園長のマネジメントは保育や園生活全体を俯瞰しながら個々の課題について改善していく必要がある。そこで、保育を形作る諸要素やそれぞれの要素の関係性について把握することは不可欠となる。質評価スケール案の項目が、保育の質向上に関わる重要な要素であることは、実際に活用する中で実感できた。また、環境や保育者の関わりの具体を示していることから、ヒントや手掛かりを得て実践に移しやすいという特徴も、園内研修で効果が現れた要因だと感じる。

職員たちが異口同音に述べた感想は「保育後のインタビューがとてもよかった。勉強になった」と言うものであった。このことは、保育実践の質評価スケール実施後の振り返りや対話は重要で、これによって自分自身の保育の評価や改善が図られることを示唆し、必然的に観察者は保育について熟知している人材であることも求められるであろう。

今後、この有用な質評価スケール案を広め、日本の幼児教育の質向上のために活用していくためには、「これはチェックリストによる評定ではなく、保育の改善のための具体的な視点を与え、保育や保育者の可能性を拓いていく方略である」という理解を推進していく必要があると感じている。

佐々木 晃（鳴門教育大学）

第4部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の活用

第2章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案を活用した研修の方法

第3節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案を活用した研修：子供の理解に基づいた評価

第1項 子供の理解に基づいた評価

1. 保育における評価とは

保育における評価は、子供の発達の理解と保育者の指導の両面から行う必要がある。つまり、「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」（以下、本文では「質評価スケール案」と記載する。）を用いて評価を行うということは、単に保育者の指導の評価で終わるのではなく、子供の姿を読み取り理解を深めた上で、その指導の在り方を振り返り、更にその後の子供の発達に必要な経験が得られるような指導に向けて、改善を図ることが重要である。そのため、目の前の子供を理解することは、質評価には不可欠と言える。

保育は、保育者主導の一方的な保育の展開ではなく、一人一人の子供が保育者の援助の下で主体性を発揮して活動を展開していくことができるような子供の立場に立った保育の展開が重要である。活動の主体は子供であり、保育者は活動が生まれやすく、展開しやすいように意図をもって環境を構成していく必要がある。

そのためには、保育者は、常に目の前の子供の生活や遊びの姿を通して、その内面を理解する必要がある。子供が今、どのようなことに興味や関心をもっているのか、どのようなことに楽しさを感じているのか、どのような気付きをしているのか、どこでつまづいているのかなどを子供の何げない言動やかすかな変化から心の揺れ動きを読み取り、それに対応した保育者の働きかけを考えたり工夫したりする必要がある。

また、子供の生活や遊びの姿はその場限りのものではなく、その流れは昨日から今日、今日から明日へとつながっており、子供の体験は、これまでの体験が積み重なって今の体験となり、更に次の体験へとつながっていく。この体験の連続性を踏まえると、今、目の前の子供の姿は、その場の状況だけで生まれたのではなく、こうした一連の流れの中でも理解する必要がある。

さらに、その子供の姿は、これまでの体験の中で、保育者の温かなまなざしによる共感や見守り、あるいは足場かけ等の援助と一体となって表れてくる姿でもある。今、目の前で繰り広げられる子供の姿は、当日、直接、保育者が関わってはいなくとも、それ以前の指導が生きて働いていること、子供には何らかの影響を及ぼしていることも想定される。

こうした保育者の指導の質を捉えるには、長期的な見通しの中で行うことも重要である。そのために、この質評価スケール案を用いる際、保育実践の質向上につながる質評価とするには、子供の姿から指導の過程も想定し行う必要があると考えられる。

2. 子供の理解を深める研修

1. で述べたように、子供の理解に基づいた評価を行う上で、この理解を深める研修は非常に重要なものになる。訪問調査した園の具体的な子供の姿を通して、子供理解を深める

研修を考えてみたい。

【割り箸鉄砲の的当て】5歳児 9月

子供の言葉に着目して

- ・「(的の)大きい方を狙う」
- ・「たくさんあると(かためて置いてある的は)当てやすい」

子供の行動に着目して

机に伏せて、的と同じ高さになって / 片方の目で焦点を定めて / 机から身を乗り出して / ゴムをはじく際、片足を跳ね上げて



上記の姿からは、子供が的に当てるために、どこに目を向け、どう行動し、どのような発見をしているかが理解できよう。

子供の発する言葉からは、子供が的当ての遊びを繰り返しながら、的の当て方に興味を高くしてきた経緯が読み取れる。これは、当日、新たに気付いたことでもあり、同時に、これまでの遊びや生活の中での気付きや当たる感覚を繰り返してきたことを基にした姿であり、更に今後もこの視点を通して的当てでの発見を豊かに広げていくであろうことを予想すると、その過程の姿でもあるとも考えられる。

どうしたら当たるのかといろいろと試行錯誤してきた中で、「(的の)大きい方を狙う」と的の当たる面の大きさに着目したり、「たくさんあると(的がかたまっておいてあるところ)を狙うと」当てやすいなど、的的状况に目を向けたりして、当たる確率のようなことを捉えるようにもなってきていることが読み取れる。

いろいろとやってみる中で、上記のような的を狙う最良の方法を見つけ、子供一人一人がそれぞれ違った動きで挑戦しようとしている。誰一人、同じ行動をとっていない。共通しているのは、「的に当てたい」という強い思いである。この思いに心が動かされ、自分なりの感覚で様々な動きを試し、最適な動きを見つけている。つまり、同じ「的当て」という活動の中でも、子供一人一人の体験が違うということである。一人一人の的に対する見方、考え方により、動きも様々である。そして、この違いがあることにより、今後、相互に影響し合い、刺激し合い、互いに自分の中に取り込んだり、新たな発想を生み出したりしていくことも予想される。

こうした姿が見られるのは、自分なりのやり方やペースで試行錯誤を心ゆくまで楽しんだり、繰り返したりすることが可能な雰囲気や状況があったからとも言える。そうした状況づくりをする教師の働き掛けや援助があったからこそである。

指導の評価を行う際、こうした子供の姿と併せて考える必要がある。質評価スケール案を活用する際には、教師の援助のみで判断するのではなく、子供の言動等の読み取りや理解と併せて判断することが必要である。

第2項 幼児教育における保育実践の質評価スケール案における項目を通じた保育の振り返り（研修例）

保育の質の向上には、子供の姿を深く読み取り、内面の理解を手掛かりにして、指導を振り返り、改善に生かすことが大切である。こうしたことは、保育者の専門性を高め、保育の質向上を図る上で必要なことである。そのためには、こうしたいわゆる PDCA サイクルの好循環を通し保育実践の質を高める研修が重要である。どのように振り返るとよいか、訪問調査した園の子供の姿と指導の両面から、研修例を具体的に考えてみたい。

【研修例】

研修の視点：子供の姿と保育者の指導を振り返り、保育者が今行う必要のある援助とはどのようなことか、以下の質評価スケール案における項目を手掛かりに考えてみたい。

質評価スケール案：項目Ⅲ 主体的な遊びや活動の援助

5-1「保育者は、遊びの内容や子供の作ったルールを尊重する等して、子供が主体的に進めようとしていることを大事にしており、子供に誘われた場合には遊びへ参加している」

【的当ての場面を通して】5歳児 9月

*以下は観察者による記録の一部

的当ての遊びが始まった際、保育者は子供と遊び方を相談したのだろう。

的当ての壁には 「①三人でゲームをする ②一人3回とばす ③点数をたす」という遊び方が、子供の書いた文字(ひらがな)で示され掲示されている。

しかし、当日の子供たちは、どうしたら的に当たるか、或いは、的をどのように並べるかに関心を向けているようでもある。

なかなか、壁に示した遊び方(ルール)を気にかける子供がいないため、保育者の方から、密を避ける上でも掲示を見ながら、この遊び方を確認しようとする。

的当てをする場所に、群がる子供たちに、

保育者(以下 T) : 「ほんとに、ここでいい？」

子供(以下 C) : 答えないで、やり続ける。

T : 「だいふ、近いけどいい？ ちょっと、離れた方がいいと思うけど。
いい？ いい？」

C: 的当てを続けている。

そこで、保育者は点数表の紙を出していく。

T : 「挑戦する人の名前を書いておこうよ。」

C1: 点数表に目を向け、名前の欄に自分の名前を書こうとする。

C1: 「あ」だけでいい。(あ) にしよ。(自分の名前の頭文字だけ書く。)

C2(C1 と名前の頭文字が同じなため) 「(あ) に「お」をかいた。」
(「あ」の右隣に自分の名前の「あ」に続く「お」を書き区別をつける。)

1

・・・的当てを始める。・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

当たった的の点数を表に書き出す。(的には子供の書いた点数が付いている。)

1回目：100 2回目：40 3回目：31 合計を考える。

C1：「ひやくななじゅういち！ひやくななじゅういちって、どう書くの？」

T：「いち・なな・いち、って書くんだよ。」

C2「にひやくさんじゅう、どう書くの？」

自分なりに、230 と書く。「先生、来て来て」と保育者を呼ぶ。

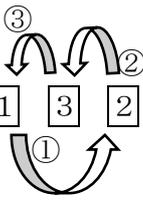
T：「2・3・0 だね。」

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

T： 的当てに群がる様子を気につけ、次に、床に貼る番号札を提案する。

C： その紙に、各自が番号 1 2 3と書き、それぞれ自分の足下に貼る。
番号は、順不同になっている。

すると、子供たちは、その番号を見て、番号札を飛び跳ね始める。



C： 床に貼った番号札を、①②③の順に飛び跳ねる。

・・・帰りの振り返りの時間に・・・・・・・・・・・・・・・・

T：「的当てのルールを守ってゲームすることにしたね。」

C1：「(床に貼った)番号のところに並ぶといいよね。」

「2番が、あとに、なっちゃったんだけどね」

この姿の1から3の場面について、子供の姿と保育者の指導を振り返り、保育者が、今行う、必要な援助とはどのようなことかを見直したり、又は、保育者同士で考えを出し合ったりすることが、保育実践の質を高めていく研修になる。

1の場面から

研修の視点：保育者はどのように子供の興味や関心を受けとめ、どのように関わっていくとよいのだろうか。

【子供の姿の理解と保育者の思い】

- ・保育者は、初日に遊んだ子供たちが考えた的当ての遊び方を生かし、他の子供にもそのように遊んでほしいと願っているのかもしれない。当日、初めての的当てに関わった子供

たちは、その遊び方、ルールには気付いてはいないようでもある。3人でゲームをするという遊び方より、いかに自分が的に当たるようにゴムを離すか、どこを狙うか等に関心が集まってもいるようだ。

- ・保育者は遊び方を伝えようと、何度もこのままでよいか、「いい?」「いい?」と確認しようとしている。

【振り返りの例】

- 子供の姿から読み取ると、的の狙い方や工夫などに気付いたり、そのことを言葉や行動に表したりする様子から、保育者は、まず、この時点での子供の遊び方に寄り添うことを大事にしていくことも考えられる。その過程で、子供自身がルールの必要性に気が付いていけるようにすることも考えられないか。



【子供の姿の理解と保育者の思い】

- ・その後、保育者が次の手掛かりとして「点数表」を出したことにより、子供の姿が変化してきている。
子供の関心が「的をどのように狙うか」から、「点数表の名前欄に自分の名前を入れること」へと変化してきている様子が見られる。子供は、名前を書くこと、点数の数字を記すことへ関心を持ち始めていく。

研修の視点：保育者の関わり方を通して、子供の中に芽生え始めてきたのはどのようなことであろうか。

【振り返りの例】

- 点数表の枠が三つになっていることから、子供の中に3人ずつで競い合うという流れが生まれてきたのではないか。
- 1**の姿から、「点数表」が子供の興味や関心を引きつけたのは確かである。その面白さを感じたことから、競い合う楽しさを感じて取り組むようになっていった。全ての子供たちが抽象的な点数で勝敗を判断する発達の段階ではないが、明らかに互いに競うという意識が生まれ、その結果、ルールの必要性も感じてきている。
- 当日の指導のねらいは、どのような姿を願っていたのか、指導計画の検討も必要か。

2の場面から

【子供の姿の理解と保育者の思い】

- ・**1**の場面から、数に対する関心を向け始めた子供たちの数に対する感覚が見えてくる姿である。
- ・C1の子供は、三つの数の合計が何となく分かっているようであるが、「ひゃくななじゅういち」という数の音（おん）が、数字で表すとどのような数字の並びになるかまでは理解できていないことが見受けられる。
保育者が、「いち、と、なな、と、いち」と「171」の数字を知らせているが、子供に

- とって、その数字の表し方と合計数とが一致して理解できているかどうかは不明である。
- ・「171」に比べ、同じ3桁の数字でも、「230」は「200」と「30」と比較的分かりやすい数字であるために、自分なりに数字を当てはめてみる事ができているのではないだろうか。だから、C1の子供は、先生に確認してほしいと「来て来て」と呼んだのではないだろうか。

【振り返りの例】

- 数を唱えることはできても、必ずしも数字として表すことと一致していない子供の「数への関心、感覚」という姿がよく読み取れる姿である。この感覚を広げ、豊かになっていく過程で、数の音が示す数字の並びが、数や量を表していることを自分の中で認知して蓄え、小学校教育における系統的な数への学びへとつながっていくのであろう。一人一人の発達の違いによる数に関する見方・考え方を受け止めていく必要があるだろう。（参考：項目Ⅶ 数量・図形や科学への興味や関心、感覚の援助）

3の場面から

【子供の姿の理解と保育者の思い】

- ・**2**の場面とも関連のある数に関する姿である。
保育者は、的当ての場の密を避けるための人数として3人までという意識を子供に感じさせたいという思いをもっていたことであろう。その意識を具現化するために、画用紙を用意している。そこに数字を書き、床に貼ることで、3人が立つ位置を示そうとしている。
- ・床に貼る際、子供は各自が書いた紙を自分の足下に、**1** **3** **2**と順不同に貼ってしまった。ここは、3人の立つ場として明確になればよいのであって、順番は特に必要ないことではあるが、その後、子供たちは、その番号順に飛び跳ねてみる中で、順序を意識し飛び方を変えている。
- ・振り返りの時間、C1が「2番が、あとに、なっちゃったんだけどね」と言っている姿から、貼った瞬間は、順不同への違和感はなかったようだが、番号順に飛び跳ねることを楽しむ中で、数詞の順の違いに気付いたことが推測できる。

【振り返りの例】

- こうした一連の流れの中で子供の姿を見ていくと、床に貼った瞬間と振り返りの時間までの経過の中で、数字への捉え方が変化してきていることも分かる。子供の思考は、様々な体験と関連し、連続する中で生まれてくることも見えてくる。

以上のように、**1**から**3**の子供の姿と保育者の関わりや援助を丁寧に読み取ったり、振り返ったりする中で、当日の指導では、どのような姿を願ってねらいを立てたのか、そのために必要な経験として、どのようなことを計画していたのかを確認し、さらに必要な教材を工夫したり、ねらいに沿った環境の構成を見直したりすることが必要になる。

上記のことから、質評価スケール案の項目Ⅲの以下の視点が非常に重要になってくる。

質評価スケール案：項目Ⅲ 主体的な遊びや活動の援助

5-5 指導計画は子供の思いや関心に沿って柔軟に立てられている。子供から生じた遊びや興味・関心に対応するため、計画を変更することもある。

7-2 保育者は、子供が主体的に遊ぶことを促したり支えたりするため、保育記録をとって実践を振り返り、他の保育者と語り合っ共有し、次の指導計画に生かしている。

ここで述べた指導の振り返りは、訪問調査をしたある園のある一日の一場面から捉えた例であり、当日の前後の様子を見ていない観察者の判断だけでは断定できない。

大事なことは、園内研修等において、こうした保育者一人一人の子供の姿の読み取りを突き合わせながら、多面的な視点から子供を理解し合い、子供の発達やその場面にふさわしい指導の在り方を見つけ出そうとすることである。質評価スケール案は、妥当性、信頼性の高い評価を行う上での手掛かりとなるが、評価のための評価項目ではなく、その保育の質を見直しながら、次の指導へのポイントを示すものでもある。こうした研修を進める中では、質評価スケール案を通して、更に研修の視点も広がっていく。例えば、以下のようなことも考えられる。

- 「主体的・対話的で深い学び」の視点から、子供の姿と保育者の援助を具体的に捉えてみる。
- 今の姿を次の体験へどのように生かしていくとよいのか、指導計画の振り返り、見直しや改善について具体的に考えてみる。

園内外の研修を通して、各園での保育実践の質を振り返り、その向上を図る(カリキュラム・マネジメント)過程が、保育者自身の専門性をも高めることにもなっていく。

第3項 保育実践の質を「見える化」する「保育ドキュメンテーション」

1. 見えにくい「遊びを通じて学ぶ」子供の姿

第2項でも捉えたように、子供の遊ぶ姿には、様々な気付きや考えなど、遊びを通じて深い学びへとつながる様子が見受けられる。こうした子供の姿に目を向けることは、保育者にとって何にも代え難い喜びであるとともに、一層、子供が愛おしく感じられ、今までよりももっと理解を深めたり、保育のやりがいを感じたりする。

しかし一般的には、幼児期の発達の特徴を踏まえた「遊びを通じて学ぶ」姿や、そのために「遊びを通した総合的な指導」を重視している保育者の姿は、見えにくく、分かりにくい。遊ぶ姿は休憩時間に行っていることとして受けとめられているため、子供が遊ぶ姿を学んでいる姿として見ることも難しく、理解しにくい。

幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会からの審議経過報告(2022年3月)にも、「幼児教育の質に関する認識が社会的に共有されているとは言い難く、いわゆる早期教育や小学校教育の前倒しと誤解されることがある」と示されている。

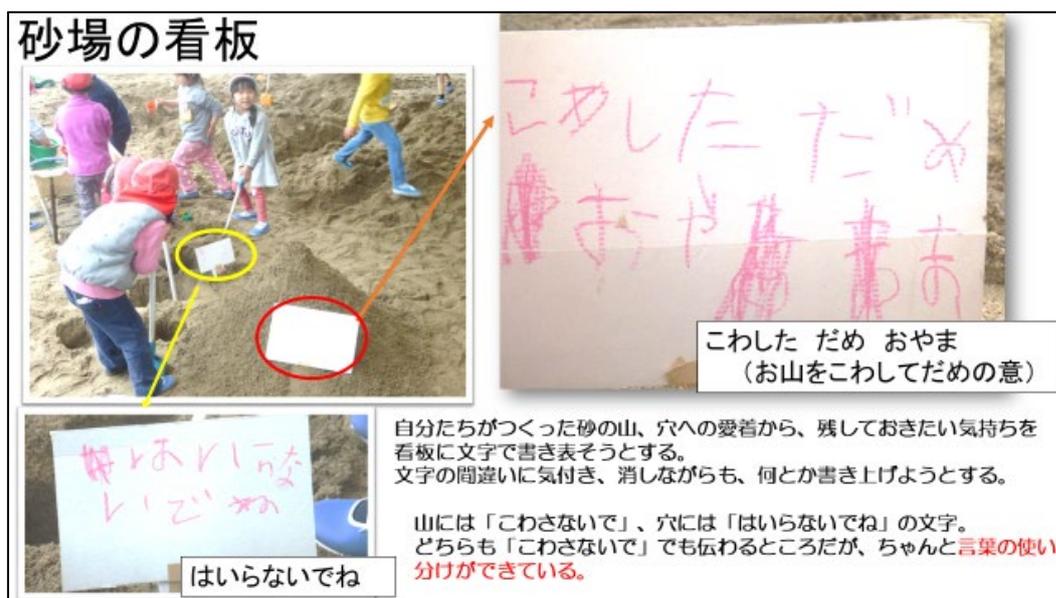
保育者の専門性として、この幼児期の遊びの教育的な意義や効果を、保護者をはじめ、小学校、地域、社会に伝えていく必要がある。それは、学校教育が、よりよい教育を通じてよりよい社会を創るという理念を社会と共有して実現を図る「社会に開かれたカリキュラム」の観点からも必要なことである。

その伝えるために効果的なのが、保育実践を写真等で示し、子供の言葉や行動の意味を分かりやすく伝える「保育ドキュメンテーション」の作成である。保護者や地域へ、子供の遊びの重要性を発信することに有効であるとともに、保育者自身にとっても、自分が何を大事に保育しているのか明確に表すことができたり、その内容を保育者同士で作成する過程では、園の子供の発達の理解や保育者の指導を共有し、協働して保育を進めたりすることもできる。

2. 遊びを通じて学ぶ姿の「見える化」を図る保育ドキュメンテーションの作成

それでは、どのように作成するのか、具体的なドキュメンテーションを通して、そこに込めるものは何か、どのように込めるのか、などを考えてみたい。これは、「保育実践の質評価スケール試案」を使った観察調査での子供の遊びの様子から作成したものである。

図表1 保育ドキュメンテーション：例1 砂場の看板（4歳児3月）



図表1に示したのは、4歳児の3月の砂遊びの場面である。

左上の写真にも見えている砂の山や深く掘った穴に立てられた白い看板に注目してみると、そこには、子供が自分自身のつくったものへの愛着をどのように表しているかが見えてくる。どちらも片付けの時間になりつくって立てたものであるが、その際、高く固く盛り上げた山には、「こわさないで」と、深く掘り進めた穴には「はいらないで」と書いている。どちらも、関心を持ち始めたばかりのたどたどしい文字で、何度も書き直したりもして書いている。その文字の様子から、子供たちがどれだけ一生懸命につくった山や穴であるかが伝わってくる。それも、どちらも「こわさないで」を通じることを、山には「こわした、だめ」、穴には「はいらないで」と、状況に合った言葉（文字）で書き分けている。

こうした姿には、自分たちのつくったものを大事にとっておきたいという強い必要感に基づいて書こうとしていることが感じられる。周りへ伝える言葉の意味を考えて書いてること、文字は言葉と同様に、周りに伝わるという機能をもっていることを感じていること、友達と気持ちを合わせてつくった過程での思いが込められていること、など、「遊びを通じて学ぶ」姿や具体的な学びの姿が見えてくる。

こうした内容を写真や子供の言動、そして、そこに込められた思いなどを文章に添えて示すことで、単に砂遊びをしているのではなく、砂遊びを通じて様々なことに気付いたり考えたり表現したりしている姿が発信できる。それらは、「幼児期の終わりまでに育ててほしい姿」として、また、「幼児教育で育みたい資質・能力」の理解へもつながるものである。

図表2 保育ドキュメンテーション：例2 ごっこ遊びの中で（4歳児3月）



図表2で示されているのは、石けんの入っていた小箱で遊びに使うT字型のものを製作していた際、偶然にもこの箱がたくさん教材箱にあることに気づき、一緒に遊んでいた3人で同じ種類のものを集め始め、更に大きな箱も見つけてきて、T字型のものも含め、詰め込むことを始めた姿である。大箱に小箱を入れたり出したりしながら、いかに大箱にきっちりと詰められるかを繰り返し試していた。

T字型のものも一緒に詰めるために、後から入れたのでは小箱が入れにくいことを感じたのか、まずT字型のものから詰め込んで試してもいる。途中、保育者もその様子に関心を向け、のぞきこんだり、「よく考えたね」と言葉を添えたりしながらも、子供たちの黙々と試行錯誤する姿を見守っている。小箱や大箱の縦・横・高さ（深さ）という関係性をつかみながら、左下のように詰めることができたときの喜びはひとしおである。

これは、自分たちが楽しんでいたごっこ遊びの合間の「〇〇あそび」と命名できないような、ほんのひとときであったが、その遊びの中で箱を扱いながら、箱の大小を組み合わせ、小箱の大きさを単位とした大箱との関連性など、図形へ関心・感覚を豊かにしていく姿であった。

図表 1 と図表 2 から分かるように、遊びを通じて、子供にとってかけがえのないもの、人、できごとに出会うことで、様々な学びを得ていく様子が見えてくる。また、質評価スケール案を通して、子供の姿に関わる保育者の援助を振り返ることで、次への体験につながる教材や直接的な援助を具体的に工夫したりもできる。

この保育ドキュメンテーションを基に、保護者や小学校教員等とも対話する中で、遊びを通して育まれていること、深い学びへと変化する過程の理解も進むようになるのではないだろうか。単に掲示したり、配付したりするだけでなく、この保育ドキュメンテーションを仲立ちに語ったり、相互に理解し合ったりすることが重要である。

遊びは子供にとって心身の調和のとれた学習であること、その遊びは主体的に環境に関わり、試行錯誤を繰り返したり友達との対話を通して新たな考えを生み出す喜びを感じたりすること、幼児期の遊びを通じた学びが小学校教育の学習意欲や生活態度の基盤となることなどを、具体的な子供の姿を根拠に伝えていく発信力も保育者の専門性として求められることでもあろう。

しかし、こうした保育ドキュメンテーションを作成するには、やはり、子供の理解が大切である。保育者が、毎日の子供の遊びや生活のどこに目をつけるか、目を向けるかに係っているとと言っても過言ではない。子供の姿を深く読み取り、社会に伝えるには、どの場面のどの姿を切り取って、どのように伝えるか、伝えるだけの根拠も必要である。遊びの価値を子供の姿を通して、いかに社会に伝え、共有できるようにするか、そのためには、保育者の専門性を更に高める研修の必要性、重要性が問われることとなる。保育者一人一人が、遊びを通じた学びの重要性について、質評価スケール案の項目や指標のポイント等を通して、具体的な子供の姿のイメージをもち、実践し、保育を振り返り、より質の高い教育・保育活動の充実を目指していくことを期待するものである。

津金美智子(名古屋学芸大学)

引用・参考文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会（2022）
「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会：審議経過報告」
https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_2.pdf（2023年2月1日閲覧）
文部科学省（2018）「幼稚園教育要領解説」 フレーベル館

第4部 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の活用

第2章 幼児教育における保育実践の質評価スケール案を活用した研修の方法

第4節 幼児教育における保育実践の質評価スケール案の一部を用いた研修案

—「項目Ⅶ 数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」を用いた研修案—

第1項 数量・図形や科学への興味・関心、感覚への意識化を図る

1. 数量・図形や科学に関わる保育実践の多様性と複雑性

経済協力開発機構（OECD）は2018年に、幼児教育・保育従事者等を対象に国際比較調査を行っている。その調査の項目の一つに、保育者が「子供たちが将来の人生を生き抜くための能力や技能のうち重要だと思う項目」がある。その中で、他国と比較して日本の保育者が「非常に重要である」と答えた割合が著しく低い項目が「数学的技能や重要な数学的概念（例：数的スキル、パターン認識、空間認識）の理解」であった。アシスタントを除く、教員・保育士等の回答率が多かった上位3か国は、トルコが81.4%、チリとイスラエルがいずれも80.4%であり、日本は11.4%であった（国立教育政策研究所，2020）。筆者らが行った日本で出版されている幼児対象の科学絵本の調査においても動植物を扱っている絵本が約7割で、物理や化学の分野の絵本が少なく、しかも翻訳絵本が多いことが明らかになっている（中川・北野，2014）。

しかし、保育実践においては、数え歌等のわらべ歌、数遊び、砂場遊び等、科学する心を育む実践が豊かに展開していると筆者は考える。OECD調査の結果は、恐らく、日本の保育者が、技能や概念として意図的に数理や科学のスキルを修得させようとしていないからではないだろうか。つまり、日本の保育者は結果にのみこだわるのではなく、プロセスを大切にしているからではないだろうか。

日本の保育実践においては、幼稚園教育要領等において、幼児教育の見方・考え方に準じて、環境に気付き、興味や関心を抱く子供の主体性を尊重し、環境を通じた総合的な遊びを中心とした教育が実施されている。実際になされている保育者の援助には、数量・図形や科学への興味・関心、感覚を認めて育むことが含まれているが、保育者が十分に意識したり、認識したりしていない場合があるだろう。目的志向型に、数理や科学に関する技能や概念を分断して教授するのではなく、遊びと生活の中で、いかに環境を通じた教育がなされているかが、保育実践の質の評価をする上で検討されるべきことであると思う。よって評価に当たっては、子供自身の興味・関心を捉え、いかに子供が人やもの等の環境との相互作用の中で育ち学んでいるかを、保育者が省察し、可視化し、認識することが大切であろう。

「幼児教育における保育実践の質評価スケール案」（以下、本文では「質評価スケール案」と記載する。）は、子供たちの主体的に環境との相互作用の中で育ち学ぶ姿について、保育者が確認し、認識することに活用できる。遊びの中の育ちや学びを意識して、子供とともに環境を再構成したり、援助の工夫を施したりするために、活用することが可能である。

2. 「数量・図形や科学」とつながる日頃の生活や遊びの理解の深化を図る研修

質評価スケール案を読み、「数量・図形や科学」とつながる遊びの理解の深化を図る研修を紹介したい。保育実践は現象なので、保育の質を評価するには、実践の中身を分析したり解析したりする上で活用できる道具としての視点が必要となってくるであろう。先に述べたとおり、実際には、子供の遊びや生活の中に身近なものとして数量・図形や科学があったとしても、また、遊びや生活の中でそれらへの興味・関心や感覚、考え方を育み促していたとしても、それを自覚したり、特に意識していないために、保育の質を説明したり評価したりすることが困難となっている場合がある。

質評価スケール案の内容を、園内研修等で保育者と一緒に読むことにより、各園の保育実践の中で展開している内容を、数量・図形や科学等との関連や意味を確認することが可能である。質評価スケール案を読み、数量・図形や科学といった切り口で、日頃の生活や遊びをみる視点を得ることができるであろう。保育者自身の日頃の援助が実際に果たしている機能を、自覚する上で役立つ視点を増やすことが可能であろう。保育者の果たしている重要な機能を意識し、自負や誇りにつなげ、また、同僚間や保護者との共有を図っていくことに、質評価スケール案の内容理解をつなげてほしい。

なお、保育実践においては、一人として同じ子供はおらず、同じクラスはなく、またそれぞれの子供やクラスは、常に変化していて、状況により異なる様相がみられることもまれではない。よって、質評価スケール案の内容等については、様々な意見があってもよいであろう。つまり、一致することや類似性を見いだすだけでなく、他の方法によったり、他の意義付けを見いだしたりする可能性も大いにあることを前提とし、時に、「先生が数量にあえて言及することによって、子供の遊びが停滞する場合もあったよね。」とか、「必ずしも図鑑を調べたりしなくても、想像の中での議論が深まる場合もあるよね。」「むしろこういった場合では、別の方法の方が、子供たちの遊びに展開が見られる場合もあるのでは?」「別の事例でも、同様の位置付けができるよね。」等、質評価スケール案を読みながら、代替案やケースによる評価のずれ等についても、議論する余地があることを意識してほしい。

3. 指導計画の中の「数量・図形や科学」とつながる遊びや生活を確認する研修

教育課程や、全体的な計画、長期計画や短期計画等、各園の指導計画の中に、どのように、数量・図形や科学への興味・関心、感覚に関わる生活や遊びが埋め込まれているのか、想定されているのかを、園内研修で話し合ってみるにより、自覚したり、認識を高めたりすることにつながると考える。

教育課程や全体的な計画は、毎年大きく変える必要はない場合もあるが、毎年見直したり、改変が必要なくとも確認したりするものとなっている。見直しや確認に当たっては、視点が必要であり、子供たちの姿等の保育実践の記録に加えて、要領や指針、10の姿等が各園で活用されている。質評価スケール案も指導計画の見直しや確認に活用することが可能であろう。

第2項 実践の省察と対話に幼児教育における保育実践の質スケール案を活用する

1. 環境の構成と再構成を省察し、対話する研修

項目Ⅶ「数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助」について、質評価スケール案では、評価の観点として「保育者が子供の自然や数量・図形、科学への気付きや興味・関心を捉えているか、子供が興味・関心や感覚を持って取り組めるように働きかけたり、環境構成を工夫したりしているかに焦点を当てる。さらに、子供の気付きを広げたり深めたりするような体験を用意しているか、科学的な見方や考え方を広げるような援助をしているか等にも着目する。」とされている。つまり、環境について注目すると、ここでは、保育者が、子供が主体的に自然や数量・図形、科学への気付きを受け止め、興味・関心を洞察していることが大切とされており、また、子供が興味・関心や感覚を持って次の活動へと取り組めるように、環境構成を工夫しているかどうか、問われている。

具体的に、質評価スケール案で提示されている、環境構成と関わる部分を抽出してみると以下がある。

3-1「保育者は、遊びや生活の中で、子供が身近な自然や数量・図形、科学に関わる考え方に親しむような活動（例：気づく、並べる、数える、比べる等）を支えるのに適した素材や教材等を用意している。」

5-1「保育者は、子供の数量・図形や科学に関わる感覚が豊かになるように、様々な素材や教材、道具を工夫して用意したり、・・・」

これらを踏まえて、各クラス的环境構成や再構成の様子を振り返る研修が可能であろう。以下例をあげよう。

<研修例>

数量・図形や科学への興味・関心、感覚の援助につながる、各クラス的环境について、具体例をあげて検討する。並べたり、数えたり、よく観たり、調べたり、比べたり、組み合わせたりする姿につながる環境（素材や、教材、遊具、掲示、展示等）の構成や再構成の具体例をあげて、省察することが推奨される。子供とともに構成した環境や、子供の興味関心に基づいて再構成した環境の具体例をあげる。写真を持ちよって、環境構成と再構成の工夫を共有することもよい学びにつながると思われる。

並べる

<並べてある環境の例>

- ・子供が並べたもの：散歩でひろってきたどんぐり
- ・保育者が並べたもの：色とりどりの木の実や葉っぱ
- ・子供と保育者が一緒に並べたもの：子供たちの製作物、色水のバリエーション

<子供が並べる姿が予測される素材や教材の例>

- ・栽培した野菜の成長の写真
- ・ドミノに使う積み木
- ・色水遊びでつくった色の組合せ図

- ・お寿司屋さんごっこで集めた、チラシにある写真を切り抜いたもの

数える

＜子供が数えたいくなる環境の例＞

- ・カレンダー
- ・卒園日までの日めくりカレンダー
- ・階段
- ・日付ごとの栽培した収穫物の数
- ・遠足で拾った木の実や、葉っぱ、石

＜子供が数える姿が予測される素材や教材の例＞

- ・積み木
- ・おはじき
- ・かるた

よく観る・調べる・比べる

＜子供が良く観たり、調べたり、比べたいくなる環境構成＞

- ・調べものコーナー
- ・静寂で集中できる環境
- ・柔らかいマットやクッション、個人で集中できるテーブル等
- ・掲示や展示

＜子供が良く観たい、調べたい、比べたいと思ったときに対応できる素材や教材の例＞

- ・図鑑、絵本
- ・虫眼鏡
- ・水槽
- ・ものさし、巻尺、定規
- ・はかり、てんびん

＜これまでの遊びや生活を振り返って、観たり、調べたり、比べられる環境＞

- ・掲示や展示

組み合わせる

＜組み合わせてつくる製作活動の素材や教材の例＞

- ・廃材での製作
- ・積み木
- ・手指をつかって組み合わせてつくるおもちゃ（ブロック、ビーズ、モール等）
- ・折り紙や色画用紙等での輪飾り

2. 園内公開保育（一日、半日、場面別）の機会や事例を活用した研修

園内で互いの保育を公開しあい、見合い、対話する試みは、日本の保育実践における伝統的な園内研修である。法的にも、教育基本法、教育公務員特例法等で規定されている初任者研修や、中堅教諭等資質向上研修がある。その実施は、園内10日、園外10日の研修が奨励されており（保育者の研修については、保育教諭養成課程研究会（2015）等を参照

されたい。) 、特に、園内の研修においては、互いの保育を公開し、その後に振り返り、対話するカンファレンス等が広く実施されており、小学校以降では「授業研究」、保育現場では「実践研究」や「研究保育」と言われ一般化しており、日本から海外に広がり英語では「レッスン・スタディ」と言われ浸透しつつある。

「実践研究」や「研究保育」等の、いわゆる園内公開保育では、保育の公開の事後のカンファレンスにおいて、実践者の自評の後、参加者によって、大きく三つの要素の内容について、対話がなされることが多い。一つ目は、良かった点や、学びたい、取り入れたいと思った点等の肯定的評価である。二つ目は、もし自分ならこう思う、なぜならばこういった理由が考えられるから、といった課題や代替案の提示である。さらに三つ目は、問いである。筆者がかかわってきた公開保育等では、一つ目の肯定的評価に比べて、二つ目の課題や代替案の提示や、三つ目の問いが投げかけられるケースが少ない傾向がある。園内の研修会でのカンファレンスは、園の研修として年次計画に位置付けられているなど定着しつつある。園内での公開やカンファレンスの回を重ねている園においては、共に成長する組織としての同僚性の形成がなされていて、代替案の提案が多くなされるように思われる。

課題の提示や代替案の提案がより出やすくするために、質評価スケール案は大いに活用できると思われる。園内で公開しあい、共に保育の実践を観た後に、質評価スケール案を活用しながら、視点を絞り込んで、省察と対話がなされることで、より議論が深まることが予測される。

<研修例>

数量・図形や科学への興味・関心，感覚の援助に絞って、質評価スケール案を片手に、同僚の保育を観察する。シートに、観察でみられた内容を書き込んでいく。

例えば、以下のようにそれぞれに観察内容を記載する欄を設けて、記載するのもよいであろう。

3-1「保育者は、遊びや生活の中で、子供が身近な自然や数量・図形、科学に関わる考え方に親しむような活動（例：気づく、並べる、数える、比べる等）を支えるのに適した素材や教材等を用意している。」

<観察内容>

子供がつくった色水が棚の上に並べられている。色水の入った容器の横に、「赤と青」等、子供たち自らが混ぜた色が分かるような掲示が添えられている。更に作りたくなるように、たくさんの容器（多様なサイズ、透明な容器等）や、色が出る花、すり鉢等の素材と教材が用意されている。

3-2「保育者は、遊びや生活の中で、子供が興味を持って、身近な自然や数量・図形、科学に関わる体験ができるように働きかけている。（例：落ち葉や木の実、種を集めるとき、数や形、大きさ、重さ、色等を比べるように促す；おやつするとき、コップをいくつ用意するかを尋ねる）」

<観察内容>

おかえりの場面で、配布する手紙について保育者がグループごとに子供に必要な枚数を尋ねている。グループの子供が「Aグループは、zちゃんがお休みだから、いつもより1枚少ない」と答える。保育者は「zちゃんがお休みだから、いつもより1枚少なくても、今日は3枚必要ですね。」と答える。また「今日は3人お休みだから、AグループさんとCグループさんとDグループさんの、三つのグループさんが、それぞれいつもより1枚少なかったね。」等と、数の増減についての関心を持ったり実際に数えたり、比べたりする体験につながる働きかけをしていた。

7-1「保育者は、子供が自分の経験から表現する身近な言葉に加えて、探究につながるような科学的な言葉（例：さなぎ、霜柱、温度）も使って親しめるようにしている。」

<観察内容>

公園で拾ってきたどんぐりや、まつぼっくり、銀杏等について、他の友達が拾ったものについても観察できるように、置き場所を工夫している。また近くに図鑑や写真が掲示されている。図鑑を調べている子供がいたら、その姿を見守り、どんぐりの種類に興味を持った子供とは、多様な種類を図鑑の図を指したり、呼称を一緒に発したりして、確認していた。また、どんぐりが種だと気づいた子供と様々な種の話をして楽しんでいた。さらには、種から芽が出て、育ち、実になる等、種の成長や変化について関心を持った子供に対して、科学的な考え方の芽生えにつながるように、園庭で育てた草花や野菜のことを話題にしたり、写真を見返してみたりするなど、経験と関連付けていた。集会場面では、種の成長や変化に興味・関心を持った子供が、クラスの子供たちに気づいたことや調べたことを共有する機会を設けていた。

なお、多忙な中、長時間の園内での保育の公開の研修機会を設けることは難しい場合もある。例えば、季節や、自然、動植物等が話題となった集会場面、砂場遊びや色水遊び、製作遊び等についての振り返り場面に絞って、質評価スケール案を活用しながら、観察内容を記載することも可能である。ビデオに撮影したこれらの場면을共有して、質評価スケール案を活かしながら、共に振り返る研修も推奨したい。

生活や遊びの中で子供たちは、身近な自然や数量・図形、科学への興味・関心を抱いている。子供の興味・関心をみとり、子供たちに共有し、更に探究を深め、科学的な見方や考え方を広げていくような援助が実際に多くの現場でなされているであろう。それを更に自覚的に進めていくことが、質評価スケール案の活用により可能となると考える。

北野幸子（神戸大学大学院）

引用・参考文献

保育教諭養成課程研究会（2015）『幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドー質の高い

教育・保育の実現のためにー』.

国立教育政策研究所編 (2020) 『幼児教育・保育の国際比較 OECD 国際幼児教育・保育
従事者調査 2018 報告書 質の高い幼児教育・保育に向けて』, 282.

中川茜・北野幸子 (2014) 絵本を通じた幼児期の科学教育実践ー子どもの視点から考える
ー 日本科学教育学会研究会研究報告 29 巻 3 号, 75-78.

幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究

< 報告書 第2巻 >

幼児教育におけるプロセスの質に関する研究

令和5年(2023年)3月

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒100-8951

東京都千代田区霞が関3丁目2番2号

電話 03-6733-6833(代)

