

幼児教育のエビデンスと政策

無藤 隆・内田 千春

2016年2月25日発行 (Ver. 1.0) ●発行元: ちとせプレス

いま、幼児教育が注目を集めています。なぜ幼児教育がいま注目を集めているのでしょうか、よりよい幼児教育とはどのようなものなのでしょうか、課題はどこにあるのでしょうか。世界的な幼児教育の動向にも詳しい白梅学園大学の無藤隆教授と共栄大学の内田千春准教授に解説していただきました。

Section 1

注目される幼児教育のエビデンス

子ども中心に幼児教育や保育の課題を考えよう

日本では就学前の教育について、待機児童の問題としてメディアで議論されることが多く、保護者、特に女性の権利を中心とした議論として扱われがちです。ワーク・ライフ・バランス等社会の歪みや矛盾が、子育て家庭に特に厳しく突きつけられるなか、待機児童問題は重要で緊急に解決すべき問題です。しかしながら就学前の教育を考えると、未来に向けて育つ「子ども」の育ちを抜きに議論を進めるわけにはいきません。子どもがよりよい環境で保育される権利、愛されて育つ権利、学ぶ権利の保障という視点は、同じくらい緊急性をもつ課題です。この視点から、幼児教育に関する議論を深めていきましょう。

さて、現在日本の幼児期の教育は、こども園、幼稚園と保育所の3カ所で行われています。保育所は学校教育ではなく児童福祉の枠組みの中での施設ですが、3歳以上の保育は幼稚園での教育に準じて行うことになっています。ただ保育所には一定の基準を満たしている認可保育所の他に、無認可保育所（最低基準は満たさないものの一定程度以上の環境を整えている）があります。また、平成27年度から始まった子ども・子育て

支援新制度の枠組みの中では、従来の「施設型」に対して新しく「地域連携型」として小規模保育、家庭的保育、訪問型保育、事業所内保育を制度の中に組み込み、一定以上の基準を維持する仕組みを作ろうとしています。

こうした日本の仕組みは、十分に子どもの育ちを保障できるレベルになっているのでしょうか。

残念ながら日本には、個別の園の実際の質を評価するような大規模な調査研究が行われたことがありません。第三者評価の仕組みもまだ始まったばかりで、すべての園がきちんとした形で行うまでにはなっていません。ですから、認可園だから、幼稚園だから、必ず素晴らしい幼児教育が行われていると言い切ることができないのです。またそもそも、素晴らしい幼児教育というのは、どういったものかも、新しい制度に向かうこの時期にしっかり考えていく必要があります。

世界的には、幼児教育が注目されておりエビデンスに基づいた議論が重ねられてきています。こうした議論は日本の幼児教育を考えるうえで参考になりますので、まずそれらの海外の幼児教育研究の動向から見ていきましょう。

日本の幼児教育を考える材料としての外国の幼児教育

幼児期の教育が世界的に注目されていることは、OECD（経済協力開発機構）が *Starting strong*（『人生の始まりこそ力強く』）と題している報告書シリーズに表れています。

2001年にOECDから *Starting strong: Early childhood education and care* が出版されたとき^①、すでに「OECD加盟国の間では、初期の幼児教育と養護の質の向上とアクセスを向上させることが政策上の優先事項になっている」と説明し、政策的な課題を分析して

いました。その後 2006 年に出された *Starting strong II* (『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』⁽²⁾) では、20 カ国が調査に参加し、2001 年の報告から割り出された社会、経済、概念、研究等の要因がどのように各国の幼児教育と養護 (ECEC) に影響を与えているかを報告しています。

続く 2012 年の *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education* (『人生の始まりこそ力強く 3——幼児教育と養護の質を守る道具箱』⁽³⁾) からは、日本も部分的にですが調査に参加しました。*Starting strong III* では質の高い幼児教育と養護を維持するために必要な事項が、これまでの各国の縦断的効果研究の結果をもとに整理されています。

OECD 保育白書『人生のはじまりこそ力強く』が提案する「幼児教育の質」

幼児教育の質を守るためには、質の定義とその評価基準が必要になります。これまでの OECD の報告を参考に考えてみましょう。まず、機能に関する事項には、「志向性」「構造」「理念」があります。また「相互作用・プロセス」の質と「実施運営」の質も重要です。そして、その「成果としての子どもの発達や成績」「親・地域への支援活動とこれらの参加」が評価に関連する基準と言えるでしょう。

では 1 つずつ詳しく見てみましょう。

「志向性の質」とは、国レベルでどのように乳幼児政策に取り組んでいるかを示すものです。公共システムとして見るのか、市場主義で考えるのか。また、学校のレディネス (準備) のための教育として認知的な発達を目的の中心に置くのか、whole child (全人教育) として充実した子ども時代を過ごし全体的な発達を目指すのかによって、国の政策の立て方は変わってきます。

「構造上の質」は、質を保証するのに必要な全般的な、行政が責任をもつ仕組みのことを指しています。法令や規制の作成・施行によって保障されるものです。具体的な中身としては、職員の養成・研修のレベル、カリキュラムのガイドライン、子どもの発達の何を見るか、職員 1 人あたりの子どもの人数、適切な労働条件と職員の確保、物理的環境としての建物・広さ・戸外設備・教材などがあります。

「実践上の教育理念」は、上記の行政によって定められる、カリキュラム基準の枠組みにあたります。国のレベルで定められるのが通常であり、その実現のた

めに高いレベルの職員の養成・研修の仕組みを行政的に定める必要があります。日本では幼稚園に対しての幼稚園教育要領で示されており、その内容を実現する力をもつ教員を養成するような養成課程が必要ですが、日本ではその仕組みは少し弱いように思います。

「相互作用あるいはプロセス (過程) の質」とは、実際の保育の場でどのような大人と子ども、子ども同士の関係が結ばれているかに関わるものです。つまり、保育者と子ども間の教育的 (保育的) 関係の温かさ、子ども同士の相互作用、保育者同士の関係などの質です。子どもの成長の結果を決定する中心的な要因の 1 つがこの「プロセスの質」です。

その関係に含まれる要素として、個々の子どもへの養護・配慮、普遍的幸せ (well-being) への関心、専門家による学びへの支えがあります。何を教えるかではなく、どのように教えるかによって、子どもの学びが変わるとわかっています。北欧諸国では、社会的教授 (ソーシャル・ペダゴジー; social pedagogy) という、子どもの経験を総合的に捉え関係性を重視した教育理念に基づいて、幼児教育が行われています。

「実施運営の質」とは、地域のニーズ、質の改善、効果的なチーム作りに応じているかに焦点を当てた管理の質のことです。定期的な計画作り、職能開発とキャリア発展への参加、観察の時間と記録と評価、職員の活動への支えなどのリーダーシップがあるかどうか、幼児教育の質に関わります。この中には、保育時間の長さや、核となるプログラムの選択、地域サービスや特別なニーズをもつ子どもへの手立てをどう組み込むかといったことなども含まれます。

「子どもの成果の質の基準」は、最初の「志向性の質」で説明した方向性、つまり何を成果と捉えるかによって内容が変わってくるかもしれません。子どもの成果アプローチの場合、言語と数理的技能を優先し、「学校のレディネス」を取り上げることとなります。この場合は、客観的なテストで伸びを測定しようとします。ただし、その場合でも子どもが必要とする相互関係的な教育的指導についての配慮を蔑ろにすることがないようにして、プロセスの質を担保する必要があります。

ですから、世界的には、日常の系統的観察、継続的記録、子どものポートフォリオ (さまざまな資料の集積・整理)、親へのインタビュー、学びの履歴、全国標本調査などさまざまな方法で調査されます。

「親・地域への支援活動および親・地域の保育参加に関する妥当な基準」といった、園の周囲の地域社会との関係も幼児教育の質を考える要素です。保護者へ

のアウトリーチと家庭の子どもが学ぶ環境の改善，地域の文化的価値や規範と保育内容との関係づけ，親集団への支援，社会福祉・健康・障害教育などと統合化されたプログラム作りなども，地域の特性に応じて重視されます。

幼児教育の質を高めるための評価・モニター

Starting strong III⁽⁴⁾では，こうした質を担保するために必要なことは何かを引き続き探究し，①目指すべき質の目標や最低基準，②カリキュラムや学びの基準，③保育者の質，④家庭や地域の参与，⑤データ収集と研究，モニタリング，という5つの領域について各国のデータを集めました。ところがこの中で⑤への取り組みが不十分な国が多いと述べられています（この5つの領域については，次回以降でも触れていきます）。

そこで，OECDは引き続き⑤の分野について調査を重ね，その4巻目の報告書 *Starting strong IV*（『人生の始まりこそ力強くIV——幼児教育・保育の質をモニターする』）がついに先日発刊されました⁽⁵⁾。この報告書に関する講演が，2015年の夏に東京大学発達保育実践政策学センターの設立記念シンポジウムで行われました⁽⁶⁾。

OECDの政策研究アナリストである田熊美保さんと，イギリスのオックスフォード大学エドワード・メルフィッシュ教授の報告では，教育の質を考えると，機能的・構造的な質に加えてプロセスの質を見ることが重要だと繰り返し強調されていました。

メルフィッシュ教授は，イギリスのSEED調査（乳幼児期の教育と発達に関する調査）に長年取り組んできた人物です。オックスフォード大学のKathy Sylvaたちと協働で行ってきたSEED調査やEPPE（The Effective Provision of Pre-School Education；就学前教育の効果的な規程）プロジェクトは，1997年に開始した大規模な縦断調査により貴重な実証的なデータを収集してきました⁽⁷⁾。さまざまな社会的文化的背景の子どもたちを対象に，家庭や幼児教育および小学校教育の影響を検討するために，3000人以上の子どもを対象にしています。その中には，どんな就学前の施設にも通っていない子どもたちも含まれています。また，1000の保育施設で，保育環境評価スケールECERS-RとECERS-Eを使用し，子どもがどの保育施設に通っていたかだけでなくどのような質の施設にいたかを，その後の子どもの成長や学校での成功と関連づけられるように調査しています⁽⁸⁾。

第1段階では，全国規模の学力検査を行う小学校終了までをStage 1，第2段階の調査では高校終了をStage 2として就学前教育の影響がどの分野に残るかを調べました。その結果，次の6つの要因が学業成績に影響を与えることがわかりました。

- ① 子どもの個別の要因（例えばジェンダーや出生時の体重）
- ② 親の特徴（家庭の言語，親の教育歴）
- ③ 家庭の学習環境（家庭での学びの機会）
- ④ 近所や地域の特徴
- ⑤ プレスクール（就学前教育）の有無と出席状況
- ⑥ 小学校の経験

Sylvaたちは数的認知能力や言語，社会性との関連を追跡調査し続けた後，これらの要因の相互作用についても分析しています。すると，家庭の学習環境が良い場合はプレスクールに参加していなくても肯定的な結果が見られました。一方，家庭の学習環境に恵まれない子どもたちが質の高いプレスクールに参加している場合に，最も肯定的な影響があったといえます。

デンマークでは，子どもの全人口を対象にした研究が行われ，2011年に報告されています⁽⁹⁾。背景になる要因を統制したうえで比較すると，プレスクールのより良い質が，9年生（15歳，日本の中学校3年生）でのより良い成績と関連していたと報告されています。

こうした報告から就学前の1年半前後の教育が小学校入学後10年以上経っても継続して見られていることは，驚きに値するものです。

ただ，集団に入れていればよいのではない，質の高い就学前教育をいかにして保障するかを，さまざまな国で大切に考えようとしています。その質を評価するさまざまなツールが開発され使用されています。また，評価を公表するだけでなく，目標とされる質を目指して各園がどのように取り組んでいけばいいのかを評価者がアドバイスをして幼児教育の質を高めていく仕組みができている国もあります⁽¹⁰⁾。

ただし，もう1つ考えておかなければいけないことがあります。就学前教育の質以上に，家庭教育の質が子どもの育ちに影響を与えるということです。

NICHHD（アメリカ国立小児保健・人間発達研究所）による縦断研究（1991年生まれの1364組の乳児を抽出し，11歳まで子どもとその家庭を追跡⁽¹¹⁾）では，保育者の言動の量や質が子どもの認知的・言語的な能力の指標と関連していたといえます。また社会的・情動的発達とも関連しており，2歳頃に高い水準の保育を経験していると行動的問題が少なく社会的コンピテンスが高くなっていました。また質の高い施設での保育は母子相互

作用に肯定的な影響がありました。質の高い施設での保育がどのように母子相互作用に影響したのかは、この調査だけではわかりません。

親子関係に関する研究は数多くなされてきましたが、具体的な親子関係の改善方法について行われた研究はまだ十分ではなく、今後の子育て支援に関する研究の蓄積が待たれます。

次に考えていきたいこと

就学前教育では、子どもがその本来の能力を十分に発揮できるよう成長するために必要な、質の高い他者との関わりや生活経験を、権利とし保証されることを目指していくべきです。

そのためには、就学前教育へのアクセスを広げるべきですが、同時に質の低下を招かないという条件を満たす必要があります。一定以上の質を担保したうえで広く就学前教育が普及されれば、児童・生徒間の社会的・経済的格差を縮め全体のパフォーマンスの向上と公平性を向上することができる⁽¹²⁾はずです。

では、日本の就学前教育で目指すべき「質」をどのように定義、評価し、その評価のプロセスを質の向上に結びつけていくとよいか。次回考えていきましょう。

文献・注

- (1) OECD (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/newsroom/earlychildhoodeducationandcare.htm>
- (2) OECD 編 (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 (原著 2006 年)
- (3) OECD (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing.
- (4) (3) を参照。
- (5) OECD (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. OECD Publishing.
http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iv_9789264233515-en
- (6) 東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター設立記念シンポジウム, 2015 年 8 月 22 日
<http://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/event/1006/>
- (7) Roskos, K. A. (2013). Every teacher learning: Professional development design in P-3 literacy practice. In D. R. Reutzel (Ed.), *Handbook of research-based practice in early education*. The Guilford Press, pp.15-26.
Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years: Provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. Institute for the Study of Children, Families & Social Issues. Birkbeck, University of London. Prepared

for the National Audit Office.

http://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2004/02/268_literaturereview.pdf

- (8) Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Eds.) (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- (9) Bauchmüller, R., Gortz, M., & Rasmussen, A. W. (2011). *Long-run benefits from universal high-quality pre-schooling*. Centre for Strategic Educational Research.
http://www.cser.dk/fileadmin/www.cser.dk/wp_008_rbmgaawr.pdf
- (10) (2) を参照。
- (11) NICHD Early Child Care Research Network (Ed.) (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. The Guilford Press.
- (12) (2) を参照。
(7) の Melhuish (2004) を参照。

Section 2

幼児教育の質とその後の育ちへの影響

社会の変化の中で必要があって行われるようになった家庭外での保育ですが、その是非はもちろん、その幼児教育の質をどの程度に保てばよいのかの論争は今でも続いています。女性の社会進出が進むにつれて、ますますその議論は社会の中で重みを増しています。

今回は、上記の論争からもう一步進んで、幼児期に必要な幼児教育をどう行っていくかを考えようとしている世界の流れについてお話ししました。日本の就学前教育で目指すべき「質」をどのように考え評価していったらよいのか。引き続き考えていきます。

何を見て幼児教育の質がよいと考えればよいのか

何を見て幼児教育の質がよいと考えればよいのでしょうか。

まず第1に、国で定められている基準をクリアしていることが最低条件でしょう。つまり、施設の設備として必要なものが揃っているか、乳幼児期の子どもの生活の場として適当かどうか、どのような専門家が何人働いているか、保育者として働く人はどのような免許・資格が必要かといった規程に沿っていることです。

もちろんこうした規程は常に見直しより良いものにしていくことが必要です。日本では、社会の変化や関係法規の改正や新法に応じての幼稚園教育要領や保育所保育指針がおおよそ10年ごとに見直されてきています。最近では、平成20(2008)年に告示されており現在次の改訂に向けての作業が進んでいます。また、

幼保連携型認定こども園のための、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が平成 26 (2014) 年に告示されています。

さて、質が良いという議論をするときに、誰にとっての質なのか、何を目標として幼児教育を考えるかによって大切にすることが異なります。社会全体が求めるのは、学校への準備ができていることや、社会情動的発達を遂げて、他の子どもたちとつき合えるということであり、さらに長期的に人生の土台を築けるかを考えるかもしれません。

保護者にとってはどうでしょうか。子どもが充実した子ども時代を過ごすことであったり、長時間子どもを預かりさまざまな相談に乗ってくれることであったり、子どもが何かができるようになることであったり、さまざまな期待がありそうです。こうした期待に応えてくれる、保護者にとって良い施設が、必ずしも子どもにとって良い施設ともいえないのです。保護者の期待は、偏った情報から判断されていることもあるからです。

議論されていることが「子ども」を中心に考えられているか、まずはそこから「幼児教育の質」の議論を検討していく必要があります。

欧米では幼児教育の質についてどのように考えているのか

欧米では幼児教育の質についてどのように考えているのでしょうか。アメリカ合衆国とイギリスの例を見ましょう。

アメリカ合衆国の場合

アメリカ合衆国は、アカウンタビリティあるいは説明責任を社会が求める傾向があります。そのため幼児教育の質の標準化がその効果と共に検討されている国の1つでもあります。D. J. Epstein と W. S. Barnett⁽¹⁾によれば、有効な幼児教育プログラムの特徴は次の4つにまとめられるそうです。

- ① 教師 (=保育者) の教育水準と給与が高いこと。
- ② 指導が意図的であり、計画されたカリキュラムによること。どのようにすればそのつどの子どもが成し遂げたい事柄を成し遂げられるかを、子どもが理解できるように援助していること。
- ③ クラスサイズ (1クラスの子ども的人数) と、教師対子どもの比率 (教師1人あたりの子ども的人数) に無理がなく、子どもが小集団や個人として教師と一緒に活動できるように構造化されていること。

- ④ 教師を導く有効なメンタリング (先輩教師による指導援助) と監督 (supervision; 管理職による指導援助) があり、個々の教師とその組織が技能と知識 (専門的能力) を向上させていること。

これらを見ると、まず保育者の質と専門性が大事だと考えられています。保育者はカリキュラムに関する知識をもち、ねらいや意図をもって活動を計画し、その結果子どもが何を学んだかを大事にします。

その保育者の専門性が発揮されるように教室の環境が整えられていなければなりません。また、保育者を支える研修システムがあり、個人としても専門家集団としてもその能力を向上させているとき、よい幼児教育がなされているといえます。

これらの提言の背景には、アメリカでは日本以上に幼児教育に関わる指導者の学歴や資格に大きな差があることがあります。州の予算で運営される就学前学校 (preschool) や、国・州の予算で運営されるヘッド・スタートでは、少なくとも各教室の教師の1人は学士号をもっていなければならないと決まっており、年15時間以上の現職研修が義務づけられています。一方で、民間運営 (非営利法人を含む) の施設ではレベルに差があり、準学士 (短大に近い) や一定の研修を受けただけの保育者の割合がまだ多いのが課題となっています⁽²⁾。

そこでアメリカでは、設置基準を満たしているかをチェックする認可制度に加えて、どのような保育が行われているかを評価する質評定システム (QRS) や質評定改善システム (QRIS) を採用する州が多いのです⁽³⁾。何段階かに分けて評価する、いわゆるスター・システムといわれるもので、星の数が多いほど質が高いとされます。その評価基準は、保育者の資格・研修の充実度、観察による実践評定などで、それにより補助金を算定する仕組みです。保護者が星の数を施設選択の目安に使うという面もあります。

質評定システムで代表的なものは、全米乳幼児教育学会 (NAEYC) による評価・認定制度です。今年で30年目のこのシステムは、全米の30州の質評定システムに取り入れられるようになり、2015年10月31日現在7093施設が認定されています⁽⁴⁾。この制度では、一度認定されても定期的に再評価を受ける必要があります。この数は決して多くはありませんが、全米乳幼児教育学会 (NAEYC) は、認定の過程自体がより質のよい教育を目指す研修の役を果たすと説明しています。

イギリスの場合

第1回でも紹介した3000人以上の子どもたちを対象にしたイギリスの縦断研究⁽⁵⁾では、家庭教育・就学前教育のあり方と子どもの言語的能力、数的・認知的能力、社会情動的能力等の発達を縦断的に調査しています。就学前施設に調査者が訪問して保育を評価し、次のような比較条件を得ました。

- ① 保育の質の違いによって3グループに分けた。
- ② 通園期間1～2年と2～3年で分けた。

このとき、家庭環境の調査結果も分析に加え、統制したうえで上記の比較をしています。

通園期間のみで比較すると、長期間保育を受けた子どもたちの方が言語的能力(リテラシー)得点が高かったそうです。そこに保育の質の条件を加えて詳しく見ていくと、質が低いプレスクールに2～3年通った子どもと、質が高いプレスクールに1～2年通った子どもとでは、通園期間の効果は同程度でした。もちろん幼児教育ですべてが決まるわけではなく、その後の小学校教育の質も影響しています。ただ、その影響を統制して分析したうえで、幼児教育の影響は長期に残っていました。

また、通園「時間」で比較すると、毎日短時間(半日程度)のプログラムと、長時間のプログラムでは、効果に差がありませんでした。ただ、自己調整や向社会的行動に特に特別な支援を必要とする子どもたちの場合は、発達の早期に長時間集団で過ごすプログラムは逆効果になることもあったので注意が必要です。長い時間過ごせばよいというわけではなく、子どもたちがどのような時間を過ごしているか、保育内容の質の高さが重要なのです。

質の高い施設では、

- ① 保育者が子どもの活動を支援する持続的な関わりがあること
- ② 有資格の教師がいること

が見出されました。

有資格の教師がいる施設では、資格なしの補助教員も有資格者の教師の影響を受けてよい関わりをする傾向がありました。

K. Sylva たちのグループの一連の報告の1つ、I. Saraj-Blachford と Sylva⁽⁶⁾によれば、質の良い園では子ども主導の活動が多く、子どもの発言を教師がつなぎ発展させるやりとりが多かったそうです。良い園よりも最優秀のグループに入っていた園の方が、子ども主導の活動が多く見られました(図は注⁽⁷⁾を参照)。

子どもが何か新しいことに挑戦しているときのやりとりを比較すると、最優秀園グループでは良い園グループよりも、子どもだけで活動が展開する割合が少な

く、子どもが中心に活動が展開しているときも必要に応じて教師が子ども同士の議論をつなぎさらに発展させるような働きかけをする割合が高いことがわかりました(図は注⁽⁸⁾を参照)。

親や家庭の影響と幼児教育の質の関係をどう考えたらよいか

親や家庭の影響と保育の質の関係をどう考えたらよいのでしょうか。

この分野の代表的研究者の M. E. Lamb と L. Ahnert⁽⁹⁾は、多数の欧米の研究を概観しています。彼らは子どもが保育施設に行くようになってからでも、親の子どもに対する感受性(sensitivity;子どもの行動や気持ちを読み取る感覚)は重要で無視できないとしています。

母親の就労と通園の開始は、親の行動も変化させます。親や子ども集団に関わる保育者の質の高さは、決定的な影響があり、支持的(supportive)で安定的(secure)な関係をもつことができる保育者は子どものウェルビーイング(幸福・健康)の促進に重要や役割を果たします⁽¹⁰⁾。

親子がどのような保育施設に通いどのような保育者と出会うかが、親の子どもへの関わりにも影響を与えます。長期的に見ても、乳児期の質の高い介入は子どもの認知的能力へのプラスの効果をもたらします。ただし、その効果は時間と共に弱まるので、継続的な質の高い保育、その後の小学校教育が必要です。家庭環境に恵まれた子どもは、質の高い保育からより恩恵を受けることができますが、一方で、質の低い保育を受けると、かえって悪影響を受けることがあります。家庭の要因は重要けれども、幼児教育、小学校教育の質が高いことも同じように大切と考えるべきでしょう。

日本での研究結果はないのか

日本でなされた研究を見てみましょう。

日本でも安梅勅江⁽¹¹⁾が、全国の認可夜間および併設の昼間保育園(87カ所)1957名について、子どもの運動、社会性、言語発達への影響を調査し2年後と5年後に追跡調査を行いました。11時間以上の長時間保育を受けた子どもと通常保育を受けた子どもを比較したところ、保育時間や時間帯が子どもの発達に影響するという結果は見られませんでした。時間よりも、家庭での関わりが子どもの発達に適しているか、保護者の相談相手がいるか、保護者が自信をもって育児を行っているか自信があるかといった要因の方が、影響が

強かったのです⁽¹²⁾。

ただし、これらの調査は保育の質が確保されている認可保育園での結果であり、イギリスやアメリカの、さまざまな質の保育を行っている施設を対象とする調査の結果とは区別して理解する必要があります。

内田伸子らの研究グループは、2007年に、幼児とその保護者、保育者を対象とするリテラシーの発達に関する大規模な調査を報告しています⁽¹³⁾。「幼児調査」として3歳児773名、4歳児914名、5歳児920名の合計2607名を対象にして、読み書き、音韻的意識、絵画語彙検査、アルファベット・リテラシーやリテラシーの道具的価値への気づきが個別の臨床面接によって調べられました。5歳児920名のうち、321名(33%)が追跡調査に協力し、小学校1年生の時点での国語力が比較されました。

同時に「対象児の保護者」1780名について、早期教育への取り組み、子どもの社会性の発達の評価、しつけスタイル、家庭の蔵書数や蔵書のジャンル、親の読書習慣、教育投資額、学歴、収入等が調べられました。さらに、「保育者調査」として、対象児が通園している保育所・幼稚園の保育者100名以上を対象に文字教育観、保育形態、保育環境、子どもへの関わり方について調査が行われました。

この研究では、自由保育中心と一斉保育中心の園に通園した子どもたちの語彙力を比較しています。自由保育とは、用意された遊びを中心とした活動を子どもたちが自主的に選択し発展させる時間が多い形態の保育を指し、一斉保育とは保育者が準備した活動を全員で同時に取り組む時間が多い保育形態を指すものです。その結果、自由保育を受けた子どもの語彙力が高いと報告されています。ただし、年少のときからすでに差があることから、入園前にすでに違いのある可能性が高く、保育の結果とは言い切れません。どちらの保育スタイルを選ぶ家庭か（それは親の最終学歴等による家庭環境の差）に依存するものとも考えられます。

家庭環境の差による影響を考慮に入れると共に、保育環境を直接観察したうえでの評価を取り入れた日本でのさらなる研究が必要です。

この研究では、家庭のしつけスタイルとリテラシーの関係も分析されました。まず、親の養育スタイルに関する質問への回答を因子分析によって分類したところ、共有型、強制型、自己犠牲型に分類されました。共有型の保護者は、子どもを大人と対等の存在と捉えて親子の会話を重視し、経験を共にすることに価値を置いています。強制型の保護者は、権威主義的な子育てをしており、悪いことに対しては力によるしつけも

いとわなない、子どもは親の言いつけを守るべきと考え、親の思いで子どもの生き方を決めようします。自己犠牲型は、生活のすべてを子どものために、自分の生活を犠牲にしても子どものために尽くす態度です。

このうち、国際比較調査で共通して表れていた共有型しつけスタイルと強制型しつけスタイルとで日本の子どもについて比較すると、共有型しつけスタイルをとる親の子どもの方が、強制型しつけスタイルの親よりも3～5歳で語彙能力が高かったそうです。

他の指標に関する比較では、3～4歳に見られた差が5歳ではなくなっていました。ただ、この結果だけをもとにすべてを結論づけるのは難しい点があります。1つには使用された指標の問題です。内田らの研究は1995年に行われた調査との比較が目的の1つであり、同じ指標が使用されています。その結果、5歳児のリテラシー習得が48%から80%へ正答率が高い結果となりました。スキル習得の早期化が示されると共に、指標の天井効果により差が表れてこなかった可能性もあります。

2つ目は、小学校以降までの成長を追った研究ではなかったことです。

3つ目に、このスタイルの違いの影響は経済格差の影響との相関が強く、その総合的影響の可能性が排除できません。他にも多くの条件を調査し、家庭の経済力との関連や小学校への影響についても分析しようとしています。この調査の結果からだけでは、幼児教育の効果について議論するには情報が不足しています。

*

上記の海外、日本の研究から見ると、家庭の影響が重要であることは間違いありません。

これらの研究から理想とされる子育てを促進する保護者支援ができればよいわけですが、現実に保護者の行動を理想的なものに変えていくのは並大抵のことではありません。保護者が社会経済的に弱い立場にある場合や、子どもへの接し方について考える余裕がない場合など、親が変化・成長する間にも子どもはどんどん育っていきます。やはり幼児教育そのものが果たすべき役割は大きいのではないのでしょうか。同時に、幼児教育の質の中に家庭との連携や子育て支援の要素も考慮に入れた方が、効果が上がりやすいといえそうです。

今回は、保育の質を評価するツールと、卓説した幼児教育の事例について紹介し、幼児教育の質を高める具体的な方法について考えていきます。

文献・注

- (1) Epstein, D. J., & Barnett, W. S. (2013). Early education in the United States. In R. C. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education*. The Guildford Press, pp. 3-21.
- (2) Howes, C., & Pianta, R. C. (2011). *Foundations for teaching excellence: Connecting early childhood quality rating, professional development, and competency systems in States*. Paul H. Brookes.
- (3) (2) を参照。
- (4) NAEYC (2015). Accredited programs. Accreditation of Programs for Young Children.
<http://www.naeyc.org/academy/accreditation/search>
- (5) Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, L., & Taggart, B. (Eds.) (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- (6) Siraj-Blatchford, L., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/0141192042000234665/abstract>
- (7) (6) をもとに秋田 (2009) が作成した図 2 を参照。
秋田喜代美 (2009). 「国際的に高まる「保育の質」への関心——長期的な縦断研究の成果を背景に」『BERD』16, インタビュー記事, ベネッセ教育研究開発センター
http://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/backnumber/2008_16/fea_akita_01.html
- (8) (6) をもとに (7) の秋田 (2009) が作成した図 3 を参照。
- (9) Lamb, M. E., & Ahnert, L. (2006). Non parental child care: Context, concepts, correlates, and consequences. In I. E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 4: Child psychology in practice*, 6th ed. Wiley, pp. 950-1016.
- (10) (9) pp. 994-995.
- (11) 安梅勅江 (2004). 『子育て環境と子育て支援——よい長時間保育のみわけかた』 勁草書房
- (12) 無藤隆・安藤智子編 (2008). 『子育て支援の心理学——家庭・園・地域で育てる』 有斐閣
- (13) 内田伸子・浜野隆・後藤憲子 (2009). 『幼児のリテラシー習得に及ぼす社会文化的要因の影響——日韓中越蒙比較研究, 2008 年度調査の結果』 グローバル COE 国際格差班報告書, お茶ノ水女子大学
内田伸子・浜野隆編 (2012). 『世界の子育て格差——子どもの貧困は超えられるか』 (お茶の水女子大学グローバル COE プログラム 格差センシティブな人間発達科学の創成), 金子書房
内田伸子 (2010). 「日本の子どもの育ちに影を落とす日本社会の経済格差——学力基盤力の経済格差は幼児期から始まっているか?」『学術の動向』15(4), 104-111.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/tits/15/4/15_4_104/_article/references/-char/ja/
Uchida, N., & Ishida, Y. (2011). What counts the most for early literacy acquisition? Japanese data from the cross-cultural literacy survey of GCOE Project. *PROCEEDINGS; Science of Human Development for Restructuring the "Gap Widening Society", SELECTED PAPERS*, 6, 11-26.
http://www.childresearch.net/papers/pdf/parenting_2012_03_2.pdf

Section 3

幼児が育つ環境をつくる ——幼児教育の質とは

第 2 回では、質の高い幼児教育はその後の子どもの成長発達に肯定的な影響を与えること、家庭の要因が強い影響力をもつこと、不利な状況にある家庭ほど幼児教育から恩恵を受ける割合が高いこと、などについて確認してきました。そして、幼児教育の質にとって保育者の質が重要であることを含めてお伝えしました。

今回は、諸外国で使用されている幼児教育の質を測定するのに有効とされている指標そのものに目を向けます。幼児教育で評価指標を用いるときの原則を確かめ、日本で活用可能なツールを中心に紹介します。

社会や保護者への説明責任（アカウンタビリティ）と質の測定

測定すれば質が上がるわけではない——アメリカの苦闘

アメリカでは 1983 年の A Nation At Risk (『危機に立つ国』) という報告書が出されたことをきっかけに、学校改革に向けた議論が盛んになりました。州ごとに行っていた改革から、国全体の政治的課題になったのは 1989 年にブッシュ大統領と州知事が教育サミットを行い教育改善のための宣言をした頃からです。その宣言を引き継いだクリントン政権は 1994 年に、Goals 2000: Educate America Act (P.L.103-227)⁽¹⁾ で 2000 年までにアメリカの公立学校はどうあるべきかという目標を提示しました。そして、その目標がどこまで達成できたかを検討するためのエビデンスが求められるようになりました。その傾向はエスカレートしていきます。

このアカウンタビリティ重視の傾向に対して、学術的な立場からは、重大な決定を伴う (high stakes) 試験の過剰使用を慎み、アセスメントや得られたデータの扱いを慎重に行うよう警鐘が鳴らされ続けてきました (一部の例ですが文献参照⁽²⁾)。その理由は、アセスメント、テストのために教えるという本末転倒な状況を生んできたからです。

残念ながらアメリカではその後も、2011 年に No Child Left Behind Act (一人もとりこぼさない法) が制定され、標準化された試験の結果で学校や教師の評価を行い予算の配分に反映させるようになりました。この方略は、評価を高めるために学習目標のレベルを下げ動きを招いたり、学校評価で重視される教科と内容

中心の教育が行われたり、試験自体の妥当性が疑問視されたりするなど、さまざまな批判が上がっています。さらに、小学校での成果達成のために就学前の教育内容が、学校化するなどの影響が出ています。「学校化」とは、幼児期に学ぶべきことよりも、学齢期での達成目標のために就学前に小学校のような教育方法や内容を行う傾向のことで、幼児期特有の学びのあり方を見失うことになると懸念されています⁽³⁾。

幼児教育ではより慎重にアセスメントを使用すべき

ましてや幼児教育では、標準化されたテストはより注意深く使用されるべきです。それには次のような理由があります。

- ・幼児期の発達は変動しやすく急速であり、経験や環境要因からの影響も一律ではない。
- ・幼児の能力はいつも同じようには発揮されない。文脈や質問の仕方が成績におおいに影響する。
- ・経験の乏しさと年齢のために、幼児は成績を上げようとする必要を理解しないので、テスト場面で発揮された力が実際の力を反映するとは限らない。
- ・幼児に対して行うテストでは、長期的な予測妥当性はあまり高くない。
- ・標準化されたテストはきわめて制約されたある一定の状況でできる／できないを示すだけである。子どもが通常的环境中で何ができる／できないかはわからない。
- ・だから、テストの結果は親や保育者にとってあまり有用でないのが典型的。有用なものにするには、きわめて広範な能力を測定するものが行われれば別だけれど、それには費用がかかる。
- ・テストの結果は重大な決定の基準として誤用されることがある。例えば、プログラムへの参加を否定したり、プログラムのための基金を出すかを決定したり、保育者に報酬／処罰を与えたりする。

繰り返しになりますが、子どもやプログラムの個別評価で重大な影響がある（high-stakes）評価システムの利用はきわめて慎重に行われるべきです。標準化された評価指標は、その特徴を理解し使い方を誤らないようにしなければなりません。幼児教育全体、地域全体など全体的な成果を評価する場合と区別して使用する必要があります。

幼児教育の質を評価する代表的尺度は何か。また何を見ているのか

上記のような、評価指標を使用する原則を理解して

いるという条件のもとで、質を客観的に評価するための尺度を作ることは質の評価とそれに基づく保育の改善を実質化するうえで、また公費の投入への説明責任を果たすうえで重要です。またアセスメントの内容は、その使用によってどういった視点で質の高さを定義づけようとしているかを表します。

保育者の行っている保育のプロセスを評価する、代表的な尺度を3つ取り上げます。

CLASS——教室での保育者と子どもの相互作用を評価する

保育における保育者の関わり方に焦点を当てたのがCLASS（Classroom Assessment Scoring System；教室アセスメント）です⁽⁴⁾。この尺度はアメリカで開発されました。CLASSは、保育者・教師と子どもの相互作用に焦点を当て、そこでの指導的な営みを、情緒的サポート（肯定的雰囲気、否定的雰囲気、教師の敏感さ、子どもの視点への配慮）、クラスの構成（子どもたちの行動の把握、生産性、指導的な学習形態）、指導のサポート（概念発達、振り返りの質、言語を用いたモデリング）という視点で評価します。

CLASSは、訓練された専門の評価員の観察によって評定されます。種々の構造的な条件との関連や、学業成績の予測性が研究され、確認されています。

ECERS-R 保育環境評価スケール

世界的にこの尺度は保育実践の質の向上をモニターするツールとしての活用が進められています⁽⁵⁾。

「保育環境評価スケール」（Early Childhood Environment Rating Scale-Revised: ECERS-R）は、1980年にテルマ・ハームズとリチャード・クリフォード、デビー・クレアによって開発・公刊され、その後改善を加えられた第2版が1998年に作られました。日本版も作成されており⁽⁶⁾、日本でも埋橋玲子による研究⁽⁷⁾と実践現場への保育改善のための適用が実践され報告されています。

保育環境評価スケールは、保育の環境や実際の保育実践について、質の評価の観点を示し、対応する行動的に観察できる指標を取り出したものです。7つの下位尺度（空間と家具、個人的な日常のケア、言葉と思考力、活動、相互関係、保育の構造、保護者と保育者）と43の項目（日本版は41項目）から構成されています。各々の項目が、訓練された専門家の観察によって7段階で評定されます。

このような評価指標にとって大事なことは、下位尺度が全体として十分な信頼性と妥当性を持ち、保育の

過程と構造の質の関連を示すことと、子どものよりよい発達・学習の結果を予測できるということです。保育環境評価スケールについては、実際に D. J. Cassidy⁽⁶⁾ が 1313 の保育室の検討からおおむね実用に耐えることを見出しています。また、活動／素材（9項目）、言語／相互作用（7項目）の2因子を見出し、この2つの因子の内部整合性が高く、これらの項目と全体の得点との相関がきわめて高くなることも見出しました。ただ、下位尺度によっては信頼性が低いようですので、今後それらの検討が必要になるでしょう。

現在英語版の最新のものは ECERS-R 2005 年改訂版、乳幼児版 (ITERS) が 2003 年に作成され改訂版 (IERTS-R) は 2006 年に出版されています。家庭的保育向けの評価 (FDCRS) は 2007 年に出版され、そのマニュアルの補足は随時行われています⁽⁹⁾。

保育の過程の質を見る——ラーバース (F. Laevers) の SICS

ベルギーの F. ラーバースは CIS (Child Involvement Scale; 子どもの夢中度尺度), SICS (Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings; 保育施設のための過程を重視する自己評価指標) という尺度を開発しています⁽¹⁰⁾。OECD⁽¹¹⁾ でも保育の質をモニターする指標の1つとして紹介されています。

ラーバースは、保育の質を情緒的な安心の度合い (安定度)、熱中度 (夢中度)、大人の関与の3つの要素から捉えています。SICS はそのうち、安定度と夢中度を保育者の自己評価によって評価します⁽¹²⁾。子どもが遊びに没頭し夢中になっている状態として5段階で評定する夢中度は、まさに子どもの経験の過程の質の尺度です。遊びの活動が何であったかではなく、子どもがどのように経験していたかを評価するのです。

日本版が秋田喜代美ら保育の質プロジェクト研究チーム⁽¹³⁾によって開発されています。日本版は、細かなチェックリストの表現は「日本の保育実態に合うように、英語の翻訳をそのまま使用するのではなく、ベルギーでの意図を聞き取り日本の保育者のために、より保育の良さや強みを見出していける」⁽¹⁴⁾内容にしたそうです。同じ言葉でも、文化が異なれば保育者の受け取り方も異なります。外国で作成されたアセスメントを日本で使用する時、同じ事項について評価しているかどうか注意して使用する必要があります。

SICS を使った評価は、保育の振り返り (豊かな環境、集団の雰囲気、主体性の発揮、保育活動の運営、大人の関わり方) に活用し、そのうえで改善点を考え、質の向上につなげることができます。日本版の説明をもとにそ

のステップを説明します。

SICS で捉えられた子どもの「今、ここ」での経験の質評定と、その事例について話し合います。そして、安心度や夢中度の評定がなぜその値なのか、「豊かな環境」「集団の雰囲気」「主体性の発揮」「保育活動の運営」「大人の関わり方」の5つの観点から振り返ります。そしてなぜそうなのか、現状の優れているところを確認し、明日から改善できることを考えます。質の評価と園内研修を組み合わせ、幼児教育の質を高めるツールとしての使用が期待されます。

なぜこれらの評価ツールに注目するのか

なぜ、これらの評価ツールに注目するのでしょうか、5つの点から考えてみましょう。

幼児教育の質を上げるための道具にできる——園内・地域研修での活用

日本の幼児教育全体の質を上げていくには、現場の保育者が自主的に保育を見直し活用できる方法が必要です。専門的にも妥当性がある程度見出せる手段として上記のような評価ツールは有効だと考えられます。改善・向上を試みようとしたときに、質が高まったとわかる指標になります。個別の園の環境や保育者の動き方と指標を組み合わせることで、改善すべき事柄が発見できるでしょう。

特に、子どもの経験のあり方を中心に据えた評価を活用すると、子どもとの関わりの1つひとつを見直すことができます。自分の、また自園の保育を丁寧に捉える営みを積み重ねることで、育てほしい子どもの姿と保育内容の関係を捉え、さらにはカリキュラムへ議論を深めることができます。

保育のプロセスを捉える評価である

評価ツールには、環境、保育者の関わり、子どもの姿などそれぞれ特に注目する点が違うものがあるので特徴に合わせて使います。いずれの場合も、保育のプロセスを捉える評価ツールは、具体的な保育について評価を行い、そこでの良さや問題点を探り出すことができます。保育のさまざまな場面でいろいろな保育者について、具体的な子どもの活動やそこでのものや保育者とのやりとりが評価の素材となるので、子どもの活動のあり方が高く評価できない場合に、ものの配置や保育者の関わり方のどこに問題があるかが検討しやすいという利点があります。

幼児教育の成果は成長した後の未来にあります。し

かしその望ましい成果のためには、日々の保育において子どもが必要な経験を本当にしているのかを問いつける必要があります。

ケアと教育の両面から子どもの経験、環境、保育者の働きかけを捉えられる

ケアと教育は、日本の保育所保育指針では「養護と教育」として概念化されています。それは幼稚園教育においても基本となることだと認識されるようになりました。学びは、心の安定や信頼関係で結ばれた人との関わりの中で起きます。したがって、例えば SICS のように、子どもが安心してその場の活動に取り組み、集中しているかどうかを中心として評価することは、日本の保育者の実践的な感覚にも適合し、保育の改善に無理なくつながると考えます。

幼児教育の政策デザインのためにエビデンスを蓄積する

日本の幼児教育は、優れた教育を行っている園もありますが、その良さを説明する材料が十分にありません。幼稚園への学校評価ガイドライン⁽¹⁵⁾や保育所への第三者評価⁽¹⁶⁾はありますが、保育内容についての監査の仕組みが確立されているとはいえません。OECD⁽¹⁷⁾の調査参加国 24 カ国のうち日本だけが、訓練された評価者による外部の監査が行われていないと回答していました。

現在日本には、幼児教育がどの程度の質を保っているのかというデータが圧倒的に少ないのです。ですから、幼児教育が抱えているはずの課題が、園や地域を越えて共有されず、行政機関の政策決定に実態が反映されにくい状況であるのは、残念なことです。

世界的に妥当性が認識されているこれらのツールを活用しながら、各園がどのような幼児教育を行っているのかのエビデンスを蓄積する道具としても、これらの評価指標は役立てることができるのではないのでしょうか。

実際に活用する際の課題

こういった評価の方法を各園で用いるようになるには、ある程度は指導者が必要です。さらに、今回紹介した3つの評価だけではなく、他の評価と合わせて評価の質を捉える手法に熟達し、それを指導法やカリキュラムへとつなぐことのできる専門家の育成が必要で

*

今回は、現在重要だと考えられている各園、教室を

評価できる指標について述べてきました。他にも、異なる方法で保育全体のプロセス評価と実践を一体化して行ってきた卓越した実践としてニュージーランドのラーニング・ストーリーや、イタリアのレッジョ・エミリア市のドキュメンテーションがあります。今回はこれらの卓越した事例を紹介し、幼児教育の質の向上のために必要なエビデンスと政策デザインについてさらに議論したいと思います。

文献・注

- (1) アメリカ合衆国連邦政府 教育省 Goals 2000
<https://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/sec102.html>
- (2) AERA (2000). Position Statement on high-stakes testing in pre-K-12 education. *Educational Researcher*, 29(8), 24-25.
<http://www.aera.net/AboutAERA/AERARulesPolicies/AERA PolicyStatements/PositionStatementonHighStakesTesting/tabid/11083/Default.aspx>
Jennings, J. L., & Bearak, J. M. (2014). "Teaching to the test" in the NCLB era: How test predictability affects our understanding of student performance. *Educational Researcher*, 43(8), 381-389.
<http://edr.sagepub.com/content/43/8/381.abstract>
Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher*, 32(7), 3-13.
<http://edr.sagepub.com/content/32/7/3.abstract>
- (3) Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. RoutledgeFalmer.
- (4) Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual Pre-K*. Paul H. Brooks. CLASS を販売・統括するタッチストーン社のページ
<http://teachstone.com/classroom-assessment-scoring-system/>
開発者ヴァージニア大学教育学部のページ
<http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/class>
- (5) OECD (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. OECD Publishing.
http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iv_9789264233515-en
- (6) ハームス, T・クリフォード, R. M・クレア, D. (埋橋玲子訳) (2008). 『保育環境評価スケール①幼児版〔改訳版〕』法律文化社
ハームス, T・クリフォード, R. M・クレア, D. (埋橋玲子訳) (2009). 『保育環境評価スケール②乳児版〔改訳版〕』法律文化社
埋橋玲子 (2013). 「ECERS (『保育環境評価スケール』) にみる保育の質」『子ども学』1, 29-53
埋橋玲子編 (未刊行). 「保育環境評価の実際」報告書・資料集, 平成 24 年度石川県社会福祉協議会・福祉総合研修センター主催保育ゼミ研修
- (7) Uzuhashi (2012). The development of the ECERS in Japan. Paper presented in NAEYC Annual Conference in Atlanta, US, Nov.8, 2012.
- (8) Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hegde, A., Hestenes, S., & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early

childhood environment rating scale-revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 345-360.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200605000414>

→著者のサイトで読むことができます。

<http://libres.uncg.edu/ir/uncg/listing.aspx?id=15502>

- (9) Environment Rating Scale Institute のウェブサイト
<http://www.ersi.info/index.html>
T. ハームズと D. クレアがノースカロライナ大学を定年退職後、評価者のトレーニングプログラムを運営するために開設した機関。
- (10) Laevers, F. (1994). The innovative Project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education*. Studia Paedagogia, Leuven: Leuven University Press, pp. 159-172.
- (11) OECD (2008). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing.
(5) の OECD (2015) を参照。
- (12) SICS 2005 年版
<http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- (13) 秋田喜代美・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・小田豊・淀川裕美, 「保育プロセスの質研究プロジェクト編 (2010). 「子どもの経験から振り返る保育プロセス」幼児教育映像製作委員会
- (14) (13) p. 28 を参照。
- (15) 文部科学省 (2008). 『幼稚園における学校評価ガイドライン』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afeldfile/2010/04/02/1230734_001.pdf
- (16) 厚生労働省 (2002) 「福祉サービスの第三者評価基準 (保育所)」
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/03/h0329-3i.html>
(社) 全国社会福祉協議会 (2011). 『第三者評価事業評価基準ガイドライン 保育所』
<http://shakyo-hyouka.net/evaluation4/>
- (17) (5) p. 57 を参照。

Section 4

エビデンスを政策に生かす——幼児教育の質の向上に必要なエビデンスとは

幼児教育の方法はさまざまです。多様な幼児教育のあり方があるなかで、それぞれの特徴そのものを含めながら、どのようにエビデンスを蓄えていったらいいのでしょうか。実際の子どもの様子や保育の流れの詳細な観察からのボトムアップな立ち上げと、発達心理学その他の研究の蓄積からの示唆と、歴史哲学的な理論ベースとが交差するところで見えてくるものがあります⁽¹⁾。

今回は、子どもの姿や作品と詳細な観察記述により、その教育の営みや子どもの姿そのものを反映する「姿評価」を見ていきます。卓越した実践事例でもある市全体 (イタリアのレッジョ・エミリア)、国全体 (ニュー

ジーランド) で行われている姿評価と実践が一体的に行われている事例を取り上げます。

評価と省察を日々の実践と融合させる

姿評価は、第3回で紹介したようなある程度標準化された指標と矛盾するわけではありません。姿評価によってわかったことをもとに、評価ツールを作成し、他の園でも使用できるように標準化していくことができます。また、標準化されたツールを基盤にしながら、より高い質を目指すときや園の独自性を含めて評価・省察を行うとき、「姿評価」であるレッジョ・エミリアのドキュメンテーションや、ニュージーランドのラーニング・ストーリーのような考え方は、より深い省察や評価を助けてくれます。複数のタイプのツールを組み合わせ、注意深く活用するのが望ましいと言えます。

レッジョ・エミリア市保育学校 (イタリア) の「ドキュメンテーション」

レッジョ・エミリア・アプローチといえば、結果として創出された子どもたちのアート作品が目に入ってくる人が多いのですが、じつは、その子どもたちの言葉 (表現) がどのように生み出されたかというプロセスこそが優れている点です。私たちがまず学ぶべきなのは、①アセスメントと実践の理解、指導の計画の融合と、②子どもの深い学びを目指す保育者・保護者・地域の協働、です。

イタリアのレッジョ・エミリア市立保育学校の実践は1990年頃から世界的に注目され続けています。レッジョの実践を支える重要な要素の1つがドキュメンテーションです。保育の営みそのものを、日々の子どもの姿から丁寧に記述し、大人の視点も含めて記述します。ドキュメンテーションを作成することそのものが、保育の評価になり指導計画になります。また、実践を子ども、保育者、保護者、地域と共有する効果的な手段でもあります。

こうしたドキュメンテーションは、カメラやテープレコーダーを駆使して作成され、美術館や科学館、学校等での展示や書籍となって世界中の人々と共有されてきました⁽²⁾。

秋田喜代美⁽³⁾はレッジョ・エミリア市に学びつつ、保育の質について、「質を地域の歴史文化や思想哲学の中で位置づけていくことが必要であり、質は保障や確保されるものではなく、常に生み出し続ける営みの中においてこそ生まれること、その起点は子どもの姿

から常に学び続ける専門性に基づくものといえる」と述べました。レッジョの保育者たちは、ドキュメンテーションを通して、日々の保育を省察し、子どもの理解を深め、保育学校の現場研修を通して専門性を高めてきました。

それはレッジョ・エミリアの保育における審美性を追求する芸術教師（アトリエリスタ）V. Vecchi のインタビュー⁽⁴⁾や C. Edwards と C. Rinaldi⁽⁵⁾ の1人の子どもの成長の具体的な姿の日記とその研修での活用の実例からもわかります。ハーバード大学大学院 Project Zero⁽⁶⁾ の研究者たちとレッジョ・エミリアの保育者たちが共同で研究した成果の1つが *Making Learning Visible*（『学びを見える化する』）という本です⁽⁷⁾。保育者がドキュメンテーションを作成する過程も含めて報告しており、具体的な実践において子どもの姿をとらえることそのものが、その実践の質をとらえ、改善し、また人に実践を伝えるときの根拠となっていくことを、詳細な記述（ドキュメンテーション）で伝えています。

レッジョ・エミリアの保育学校で記述されたドキュメンテーションは、園内外で保護者・地域に共有されます。地域にとって、このドキュメンテーションの記述そのものが、各保育学校で行われている幼児教育の質の評価となります。

日本の保育所や幼稚園、こども園の中にも、ドキュメンテーションの考え方を研修や保育計画に取り入れている園や地域の自主的な研究会があります。地域を越えて、学び合うネットワーク作りも行われています。レッジョ・エミリアのドキュメンテーションの理念は、園、教室、子どもについてその個別性に注目し、日々「今、ここで行われている保育」を可視化して共有し振り返るツールとして日本でも有効です⁽⁸⁾。

ニュージーランドのテ・ファリキとラーニング・ストーリー

私たちがニュージーランドから学ぶべきことは、①教育理念とアセスメントが表裏一体に機能していること、②実践者と研究者が協力してシステムを作り上げ、プログラムを問わず共有されていること、でしょう。

多文化の共存を国家政策として目指すニュージーランドの、多様な保育形態や文化的価値観を越えて共有できる幼児教育理念とアセスメント・システムが、テ・ファリキとラーニング・ストーリーです⁽⁹⁾。

1986年に就学前教育・保育を全て教育省に移し、完全な一元化を達成していますが、ニュージーランドでは、多様な文化背景を反映して、多様な幼児教育プログラムが存在しています。それらを包括的に一元化

するナショナル・カリキュラムがテ・ファリキ（マオリ語で「織ってある敷物」という意味）です⁽¹⁰⁾。テ・ファリキは、1996年に告示され、すべての幼児教育施設・保育施設等がテ・ファリキの理念に沿った教育を行います⁽¹¹⁾。

ラーニング・ストーリーは、このテ・ファリキの枠組みに沿ったアセスメントです。保育者はそのときの子どもの姿や状況を記録します。その記録された何気ない姿の中に、テ・ファリキが示す学びの要素がどのように含まれているかを分析します。1人ひとりの子どものストーリーはポートフォリオとして保存され、子ども自身や家族と常に共有することができます。保護者は、共有されたラーニング・ストーリーに自分の考えや家庭での子どもの姿を書き添えることもできます。

ニュージーランドでは、各施設は、国の教育調査室（ERO: Education Review Office）が行う調査（レビュー）を3年に1回受けます⁽¹²⁾。調査結果で改善が必要な施設にはもっと短期間で次の調査が入ります。その調査は、自己評価と外部評価の両方からなり、外部評価は専門家による観察や保育者の資格審査を含みます。EROは国として評価の視点を示しますが、それに対してどのような指標を自己評価に使用し何を根拠（エビデンス）として示すかは、各施設の独自性を反映すべきだと考えられています。多文化国家ニュージーランドらしい考え方だといえます。この過程で、子どもの成長発達を捉えたエビデンスとしてラーニング・ストーリーが活用されますが、他の評価指標も使用できます。

個別の審査結果は教育調査室ウェブ上に公表されています。プログラムの質を専門的な視点から判断した情報は、一般の保護者にとって施設選択のための有益な情報の1つです。さらに、総合的な情報は、National Reportsとしてさまざまなテーマでまとめられ、政策や各学校・施設の運営の参考に活用されています。

EROはすべての幼児教育施設が良いものになることを目指しているため、評価の結果が芳しくない場合に、基本的には施設と一緒に問題点を改善していく努力をします。どうしても十分に改善しない場合は、予算上の措置がとられることになります。

日本型の、実践と融合したアセスメントが求められる

日本でテ・ファリキにあたるのが、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・保育要領です。日本の文化文脈の中で、保育を行ううえでの原則や内容が示されています。ニュージーランドの保育者たちは、ラーニング・ストーリーを通して

テ・ファミリーの理念を取り込んだ各施設の保育を開発していきました。日本も適切な評価（アセスメント）ツールを日々の保育と融合させることで、教育要領や保育指針の理念を反映した幼児教育を、担保する仕組みを作れないでしょうか。

2015年10月末に発行されたOECD⁽¹³⁾の『人生の始まりを力強くIV——幼児教育・保育の質をモニターする』（*Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*）では、調査参加各国が幼児教育の質をどうモニタリング（継続的に評価）しているかの現状調査とその結果に基づく将来への提言が報告されました。継続的な質評価を、幼児教育・保育プログラムのタイプにかかわらず共通にモニターしようとする国が多く、物理的な環境整備等はほぼどの国でも調査しています。しかし、「プロセスの質」を重視する傾向は強くなっており、誰がどのようにやるのか、何を使得って行うのか、より適切なモニタリングの仕組みを作ろうと各国で努力が続けられています。諸外国の挑戦の中で、日本に取り入れるべきはどういった点でしょうか。

保育実践の現場からのエビデンスの発信を

保育実践をモニターする仕組みがないと現場に負の影響がある

OECD諸国の状況と比較すると、現在の日本は、幼児教育の質をモニターする仕組みがないためにデメリットを抱えていると危惧しています。そのデメリットの第1は、制度を変更した結果の評価を行う基本となるデータがないことです。つまり政策を変えた結果、幼児教育の質が上下したのか、あるいは変化がないのかを判断する材料が不足しているのです。第2に、幼児教育の現状を社会に伝える基盤となるような、客観的なデータが十分でないことです。そのために、メディア等を通して行われている議論は、根拠の弱いものになりがちです。第3に、幼児教育を行う当事者が、専門家として共有できるような実践をとらえるツールが確立していないことです。

日本の幼児教育は、民間運営の園の割合が高く、園ごとの独自性が優先されてきました。そうした独自の取り組みが尊重された結果、さまざまな卓越した実践が日本各地で見られます。一方で、幼稚園教育要領や保育所保育指針に沿った保育が行われているのかどうか、外からチェックする仕組みが脆弱であるという課

題ももっています。

さらに、近年待機児童問題への対応に追われ、新規の園が迅速な開園を迫られています。人材不足のために経験年数の少ない先生の割合が増加しています。また、幼稚園も保育園も基準緩和を余儀なくされてきました。そうした基準変更の影響を議論するにもその根拠になるデータがない状況は、危険だと考えられます。

日本のエビデンスを集めるために、私たちは何をしたらよいか

幼児教育では、ランダム化実験⁽¹⁴⁾を行うことはできません。だから、縦断的な大量調査が必要で、それには10年単位の時間が必要です。この規模になると、多くの実践現場の協力が不可欠です。またその多量のデータを整理していくのは、国ないしそれに近い研究所や研究グループとして行う仕事です。その完全な整備を待ってはいつまでもエビデンスは蓄積できません。

では、どうしたら、今の日本の幼児教育のエビデンスを収集できるのでしょうか。理想的な状況作りを目指しながらも、まずは、やれることから始めていくという考え方が現実的なようです。

- ① 研究者と実践者が協力して取り組む。実践的視点をもつ研究者、研究的視点をもつ実践者が各地域で協力して取り組む仕組み作りが必要。
- ② まず、地域、市町村レベルの小さな単位で積み上げていく。
- ③ 同時に、地域を越えて実践者同士、研究者同士が連携し、小さい単位でもたくさんの同種の研究を積み上げていけば、その全体のメタ分析をすることで、ある程度確定的なことはいえる。

そのためには、研究者の側では、日本の幼児教育にとっての信頼性・妥当性が高い指標を開発することが重要です。また、実践者の側では、日々の実践を見る目を磨き、省察を積み重ねながら、その省察が深まるように横のつながりを生かした研修が必要になります。

第三者評価と園内研修を通して現場発信のエビデンスを積み上げる仕組みの提案

近年ようやく、日本の幼児教育にも第三者評価が取り入れられるようになってきました。しかし、いまのままではエビデンスの積み上げにはなりません。現在の評価方法では、基準の順守や衛生・安全管理が中心で保育のプロセスそのものの質の評価ができないからです。

すでに触れましたが、OECD⁽¹⁵⁾の報告では、世界潮流は規則順守中心の構造の質評価から幼児教育実践そのもの（プロセス）の評価を重視する傾向にあります。

評価によって、実践が抱える課題を発見しその改善を援助し、質を高めていくのに有効だとする考え方で、評価アセスメントは、行われている幼児教育実践そのものを高めていくことを目的としているということ、各園の保育者が理解し有効に活用していったら始めて意味があります。やらなければならない第三者評価ならば、その機会を活用して質の向上とエビデンスの積み上げに寄与できるような評価内容へと精査していけないでしょうか。専門性を追求する幼児教育文化の構築が望まれます。

そして将来的には、乳幼児期の子どもの発達を支援するプログラムであれば、民間、公立、認可、認可外、幼稚園、保育所、こども園、親子プログラム、家庭的保育といった違いを越えて、エビデンスを収集して行けるような仕組みを、国としてもつ必要があります。幼児教育の多様性は、あくまでも1人ひとりの子どもがもつ、育つ権利を社会として保障したうえで多様性でなければなりません。

幼児教育に関するエビデンスからの提言

保育者養成教育の向上と幼児教育の質の向上は同時に考えた方がよい

第2回で紹介したことですが、幼児教育の質には保育者の質が大きく関わっていることがわかっています。すなわち、質の高い教育ができる保育者を養成する養成校が必要とされます。この10年で幼稚園教諭・保育士を養成する学校が増えました。待機児童の増加により多くの保育士を必要とする社会的要求があったことも影響しているでしょう。しかし、何ごとにおいても、急な増加は質の保持や向上の課題を増幅させます。

エビデンスに基づく幼児教育を行うためには、養成教育でエビデンスに基づいた日常的な省察の手立てを伝えられていなければなりません。さらにどのような養成教育に効果があるのか。養成教育を現職研修にどうつなげていくべきなのか。専門家として成長し続ける保育者の養成そのものについてもエビデンスを蓄積し、その向上につながる研究が必要とされます。

幼児教育の質の向上は、小学校以上の教育へ向けての問いかけとなる

諸外国のモニタリング研究モデル⁽¹⁶⁾によれば、小・中・高そして社会に出た後に、どのような人生を送っていくのかを追跡する研究が必要です。2015年10月に行われたOECD参加国による会議で提出されたレポート⁽¹⁷⁾では、諸外国の追跡研究のメタ分析とともに、イギリスにおいて1970年から開始され42歳までフォローアップしたコーホート研究の結果について報告しています。この研究では、小学校期の学業成績の変化や家庭の条件を統制して分析が行われました⁽¹⁸⁾。このコーホート研究の結果も、メタ分析で示された幼児期の社会情動面の発達が、その後の全体的な発達やどのような人生を送るかに重要な影響を与えるという結果を支持しています。社会情動的スキルは、「非認知的スキル」とも呼ばれます。池迫浩子と宮本晃司によるOECDワーキングペーパー⁽¹⁹⁾によれば、社会情動的スキルは「目標を達成する力、他者と協働する力、情動を制御する力を含むもの」と定義し、健康・市民参加・ウェルビーイングといった社会的成果を推進するのに重要だと考えられています。また、認知的スキルの育成にも影響を与えようと考えられます。

今後は、幼児教育の質の高さがそれを支えていることや、幼児教育の内容が知的なスキルと社会情動面のスキルの双方を育成していることを、調査の積み重ねにより明確化していく必要があります。このような長期的な追跡調査は、小学校以上の教育を含めたものになります。このようなデータが得られれば、幼児教育そのものの効果を検討すると同時に、幼児教育と小学校のつながり、さらには小学校と中学校のつながりについて、エビデンスをもとに政策を考えていくことができるでしょう。

最後に

2015年は、幼児教育の大きな転換の年でした。この転換を、これからの幼児教育の向上のための好機とするためにも、幼児教育の実践現場からのエビデンスを蓄積・発信し、次の政策決定に生かしていかなければなりません。

同時に、アメリカを始めとする欧米諸国が向き合っている課題から学び、「エビデンス」という言葉に振りまわされて子どもの姿や実践現場を見失わないように注意深く研究成果を活用すべきです。研究というものがもつ限界を認識しながら、エビデンスを活用するのです。変化の激しい社会の中を生きていく、これか

らの日本の子どもたちの成長を支えることができる、
確固とした幼児教育にしていくのはこれからです。

幼児教育は1つの学問領域では成り立たない学際性
を特徴としています。この分野は心理学や脳科学や経
済学による実証と、現場実践と実践研究、そして政策
決定への努力と政策科学、などの交差により成り立ち
ます。有用性と学術性をバランスをとりつつ追究する、
躍動的な場として発展しているのです。

■ 文献・注

(1) 無藤隆・掘越紀香(2008)。「保育を質的にとらえる」無藤隆・
麻生武編『質的心理学講座①育ちと学びの生成』東京大学出
版会, pp. 45-77.

(2) レッジョ・チルドレン(2012)。「子どもたちの100の言葉
——レッジョ・エミリアの幼児教育実践記録」日東書院本社
Reggio Children(1997). *Shoe and meter*. Reggio Children.
<http://www.reggiochildren.it/?libro=scarpa-e-metro&lang=en>

Edwards, C., & Rinaldi, C. (Eds.) (2009). *The diary of Laura: Perspectives on a Reggio Emilia Diary*. Redleaf Press.

(3) 秋田喜代美(2013)。「レッジョ・エミリアに学ぶ保育の質」
『子ども学』1, 8-28.

(4) Gandini, L. (2012). The atelier: a conversations with Veà Vecchi. In
C. Edwards., L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages
of children: The Reggio Emilia experience in transformation*, 3rd ed.
Praeger, pp. 303-316

(5) (2) の Edwards & Rinaldi (2009) を参照。

(6) この研究所は Project Zero といいます。1967年に、萌芽的先
進的な研究を行う研究グループとして始まりました。後に多
元性知能で有名になったハワード・ガードナーもその1人です。
初期には認知科学的な研究を中心に行っていましたが、1980
年代後半から90年代にかけて、教育に関するプロジェクトを
熱心に行うようになり、しだいに学際的になるとともに規模
を拡大し、世界中の研究者や教育機関と連携するようになって
いきました。

Project Zero が大きくなった2000年前後に Making Learning
Visible Project が始まりました。レッジョ・エミリア・アプロ
ーチを直接イタリア人から学び、現在もボストン市公立学校
や、同じボストン市内にあるウィーロック・カレッジと提携
して研究を進めています。

Project Zero のウェブサイト

<http://www.pz.harvard.edu/>

学びを見える化する(Making Learning Visible) プロジェク
トのウェブサイト

<http://www.pz.harvard.edu/projects/making-learning-visible>

(7) Project Zero & Reggio Children (2001). *Making Learning
Visible: Children as individual and group learners*. Reggio Children
Publishing.

(8) 磯部錦司・福田康雅(2015)。「保育の中のアート——プロジ
ェクト・アプローチの実践から」小学館

(9) Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning
stories*. Sage Publishing. (大宮勇雄・鈴木佐喜子訳, 2013『保育
の場で子どもの学びをアセスメントする——「学びの物語」
アプローチの理論と実践』ひとなる書房)

(10) ニュージーランド教育省 Te-Whariki (全文)

<http://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/te-whariki.pdf>

なお、テ・ファリキの中心的理念を示した図が同じニュー
ジーランド教育省のウェブサイトの中にあります。

<http://www.education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/ece-curriculum/te-whariki/principles-strands-goals/>

(11) 七木田敦・J. ダンカン(2015)。「子育て先進国」ニュージ
ーランドの保育——歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育』福
村出版

(12) Education Review Office, NZ Government, Review Process.

<http://www.ero.govt.nz/Review-Process>

(13) OECD (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early
childhood education and care*. OECD Publishing.

http://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iv_9789264233515-en

(14) ランダム実験 (randomized controlled trial)

何らかの治療や方策が有効かどうかを測定するために、実
験で測定したい要因以外の条件を取り除く必要がある。例え
ば男性のグループにA薬、女性のグループにB薬を投与して
効果を調べても薬の効果ではなく男女差を調べたことになる。
そこで、グループへの割り当てを無作為に行うためにくじ引き
や乱数表などのランダム化と呼ばれる方法を使って、グルー
プ分けを行う必要がある。また、統制群として薬をまったく
投与されないグループも必要になる。

したがって教育効果を測定しようとする場合、特定の教育
方法を行ったグループとそうでないグループを作らなくては
ならない。また誰がどのグループに入るかをランダム(無作
為)に割り当てなければならない。このように作作的に割り
当てを行うのは、実際には無理がある。また、実生活では子
どもや家庭、地域がもつ条件が複雑に絡み合い変化していく
ものであるため、すべての条件を統制することは不可能であ
る。

(15) (13) を参照。

(16) (13) を参照。

(17) Schoon, I., Nasim, B., Sehmi, R., & Cook, R. (2015) *The impact
of early life skills on later outcomes, Final report*. OECD EDU/
EDPC(2015)26.s

(18) (17) の p. 96 を参照。

(19) 池田浩子・宮本晃司(ベネッセ教育研究所訳)(2015)。「家庭、
学校、社会における社会情動的スキルの育成——国際的エビ
デンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆」OECD
ワーキングペーパー, ベネッセ総合研究所

http://berd.benesse.jp/feature/focus/11-OECD/pdf/FSAES_20150827.pdf

■ 著者紹介

無藤 隆（むとう・たかし）：白梅学園大学子ども学部教授。主要著作・論文に『幼児教育のデザイン——保育の生態学』（東京大学出版会，2013年），『認定こども園の時代〔増補改訂新版〕』（ひかりのくに，2015年，共著），『これからの保育に！ 毎日コツコツ役立つ保育のコツ 50』（フレーベル館，2015年）など。



内田 千春（うちだ・ちはる）：共栄大学教育学部准教授。主要著作・論文に「多文化共生の保育」（『基本保育シリーズ 15 保育内容総論』中央法規，2015年，分担執筆），「子どもの理解と集団づくり」（『ワークで学ぶ保育・教育職の実践演習』建帛社，2014年，分担執筆）など。



*サイナビ！（URL参照）に掲載された記事をもとに作成しています。

<http://chitosepress.com/category/psychology-navigation/>

*記載された内容の著作権等の知的財産権は、著者または著者に権利を許諾した者に帰属します。

*購入者・利用者は印刷・配布して使用することができます。

*CC BY-ND ライセンスによって許諾されています。ライセンスの内容を知りたい方は <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.ja> でご確認ください。

